

「子ども」になってまなざす環境

—写真投影法を援用したワークショップ授業の試み—

水津 幸恵*

The World Seen from Children's Perspectives —Practice of Workshop Using a Photo Projective Method—

Sachie Suizu*

要 旨

本論文では、子どもが自然や身の回りのものをどのようにまなざして経験しているのかを感じ取る感性を養う手立てを探ることを目的として、保育者養成課程においてワークショップ形式の授業を試みた。具体的には、写真投影法 (Clark, 2005) を援用し、学生が「子ども」になってキャンパスを探検し、身の回りの環境から、好奇心を表す「わくわく」、驚きや感嘆を表す「びっくり」、畏敬の念を表す「ぞくぞく」のいずれかのテーマに応じたものを見つけて撮影するという活動を行った。その結果、学生が子どもになって環境をとらえようとするとき、第1に、子どもの身体的な特徴に着目し、視線を低くするなど子どもと同様の姿勢を取る工夫をしていたこと、第2に、生き物や車が好きなのではないかといった子どもに対して自分が持っているイメージをまずは頼りにしており、子どもが「美しさ」を感じるというイメージは持っていなかったこと、第3に、一番心が動いて撮った写真は自分自身もわくわく、びっくり、ぞくぞくしながら子どももそう感じるだろうと思って撮ったものが多く、その撮影対象は生き物や植物、風などの自然に関するものであったことが見出された。自然がもたらす偶然で予想外の出来事は、驚きを生み、それを共有する他者と共に思わず前のめりになって環境にかかわろうとする身体や心の動きをわき起こらせ得ると考えられた。

キーワード：子ども、環境、写真投影法、ワークショップ、保育者養成

問題と目的

乳幼児期において、子どもが周囲の環境に好奇心や探究心を持ってかかわることは重要な経験であり、その傍らにある保育者もまた、子どもと共に好奇心を持って環境を探究しようとする姿勢が肝要となる。そのためには、子どもがその感性からどのように環境にとらえ、かかわろうとしているのかを感受することが保育者には求められる。

わが国の保育実践においては、特に自然とのかかわりが重視されてきており、領域「環境」においては「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」といった内容が位置づけられている (文部科学省, 2018; 厚生労働省, 2018; 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018)。これに関して、レイチェル・カーソンの著書『センス・オブ・ワンダー』は、カーソンが甥と毎日のように海辺へ出かけ、共に自然と出会い感動

した経験が綴られている。そのタイトルとなった「センス・オブ・ワンダー」について、訳者の上遠はあえて訳さずにそのまま用い、「神秘さや不思議さに目を見はる感性」と訳注をつけている (Carson, 上遠訳, 1996)。カーソン (1996) は、「子どもたちの世界は、いつも生き生きとして新鮮で美しく、驚きと感動にみちあふれています」と子どもの自然へのまなざしにおける豊かな感性に言及する一方で、「残念なことに、わたしたちの多くは大人になるまえに澄みきった洞察力や、美しいもの、畏敬すべきものへの直観力をにぶらせ、あるときはまったく失ってしまいます」と大人になる中でそれが失われ得ることを憂いている。

カーソンの『センス・オブ・ワンダー』は自然を対象とするものではあるが、一方で私たちを取り巻く環境には、人間が生活する中で作りあげてきた人工物もまた多くあり、それらは私たちの歴史や文化を背負っている。これらへの好奇心もまた子どもが社会へと参加

*三重大学教育学部

する一歩となり得るとともに、それらへのまなざし方にも、子どもならではの豊かな見え方や感じ方があるだろう。例えば子どもは、身の回りにあるものに触れてその性質や仕組みに興味を持ったり、文字や標識に関心を持ってそれに意味が付されていることを新鮮な驚きを持って知り、自分の思いを表現するために活用できることにも気付いたりしていく（文部科学省, 2018；厚生労働省, 2018；内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018）。保育者としては、子どもが驚きを持ってさまざまなものに出会っていくプロセスの中で共に驚き、子どもがそれらをどのように経験しているのかを知ろうとする姿勢が必要とされよう。

そこで本論文では、子どもが自然や身の回りのものをどのようにまなざして経験しているのかを感じ取る感性を養う手立てを探ることを目的として、保育者養成課程においてワークショップ形式の授業を試みた。ワークショップとは、「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に論議に参加したり、言葉だけでなくからだやこころを使って体験したり、相互に刺激しあい学びあう、グループによる学びと創造の方法」（中野, 2001）である。それは、日常的に慣れた身体の動かし方ではなく、あまりやったことのないやり方で身体を動かすことを通して、頭を使わないわかり方や使ったことのない頭の使い方を経験するという「まなびほぐし（アンラーン：unlearn）」の場でもある（佐伯, 2012）。そこで今回は、写真投影法（Clark, 2005）を援用し、学生が「子ども」になったつもりでキャンパスを探検し、つまり普段とは異なる方法で身体を動かし、身の回りの環境からあるテーマに応じたものを見つけ、それを撮影するという活動を行った。テーマは、身体的な感覚に沿う擬態語（擬情語）を用い、好奇心を表す「わくわく」、驚きや感嘆を表す「びっくり」、畏敬の念を表す「ぞくぞく」とした。このワークショップにおいて学生が撮影した写真と、学生の振り返りの記述から、学生の身の回りの環境へのまなざし方や、「子ども」に「なる」ことを試みることによって浮き彫りとなった子ども観について考察し、子どもと共に環境をまなざす保育者の在り方を涵養する手立ての足がかりを得ることとする。

方 法

1. 実践方法

幼稚園教諭教員免許・保育士資格を取得する保育者養成課程の大学1年生9名が参加するワークショップ形式の授業を、10月初旬に3回にわたって行った。授業の概要は以下の通りである。

1回目（キャンパス探検）：参加者に対し、「これから

『子ども』になって、大学のキャンパス内を探検してきてください。そして、今から引いてもらうものを見つけてきてください。」と伝え、「わくわく」、「びっくり」、「ぞくぞく」の3種類のテーマが書かれた紙が3枚ずつ入ったかごから、ランダムに1枚ずつテーマを引いてもらった。テーマを感じるものを見つけたら自身のスマートフォン等で写真に収めることとし、できるだけ多く見つけて写真に撮ってくるように伝えた。また、もし難しいと感じても、まずは自分が「これは」と感じたらどんどん撮影するように伝えた。探検時間は約50分であった。探検終了後、特に気に入っている写真を8枚ずつ授業担当者（筆者）にメールにて提出してもらった。

2回目（マップづくり）：1回目に提出された写真を現像し、「わくわく」、「びっくり」、「ぞくぞく」のテーマごとに分かれ、模造紙（A1サイズ）を用いて、自分たちの観点でそれらの写真をマッピングする「○○（わくわく／びっくり／ぞくぞく）マップ」の作成を行った。

3回目（発表・振り返り）：作成したマップを、全体で発表し合う場を設けた。その後、振り返りシートに各自記入を行った。振り返りシートの項目は以下の4項目である。

- 項目1. 「子ども」が○○（わくわく／びっくり／ぞくぞく）するだろうなど感じて撮った写真とその理由
- 項目2. 「自分自身」が○○（わくわく／びっくり／ぞくぞく）して撮った写真とその理由（1の写真と重複可）
- 項目3. 「これは撮りたい!」、「これは○○（わくわく／びっくり／ぞくぞく）かも!」と、初めに及び一番心が動いた瞬間の写真とそのきっかけ
- 項目4. 「子ども」になってみるのはどうでしたか？そのために、歩いている間にやってみたこと、工夫したこと、考えたことをまとめておきましょう。

2. 検討方法

参加者が撮影した写真72枚（1人8枚×9人分）、作成されたマップ、参加者が記入した振り返りシートを検討の材料とした。検討は、以下の3つの観点から行った。

第1に、テーマによる撮影対象とその位置づけの違いについて検討を行った。具体的には、まず、参加者が撮影した写真について、撮影した対象によって写真の分類を行い、テーマによる撮影対象の違いを検討した。次に、参加者が作成したマップについて、参加者が撮影した写真をどのように分類し、位置づけているのか検討した。

第2に、写真を撮影する際の主語の意識とその変化について検討を行った。具体的には、まず、振り返りシートの項目1、2の記述をもとに、撮影した写真は、誰が（子どもが／自分が／子どもと自分の両方が）、どのような理由で〇〇（わくわく／びっくり／ぞくぞく）すると感じて撮影したものであるのかを検討した。次に、振り返りシートの項目3の記述をもとに、初めに心が動いた瞬間と一番心が動いた瞬間の写真が、誰が（子どもが／自分が／子どもと自分の両方が）、どのような理由で〇〇（わくわく／びっくり／ぞくぞく）すると感じて撮影されたものであり、そう感じたきっかけは何だったのかを検討した。

第3に、学生が子どもの視点から環境をまなざすために意識したことについて検討を行った。具体的には、振り返りシートの項目4の自由記述のうち、参加者である学生が、「子ども」になってみるために工夫したことや考えたことに関する記述について、意味のまとまりごとに切片化し、内容が似ているものをカテゴリー化して整理した。それを通して、参加者である学生の子どもになってみるための工夫やそこにある子ども観を明らかにした。

結果と考察

1. テーマによる撮影対象とその位置づけの違い

1.1 テーマごとの撮影対象

参加者が撮影した72枚の写真について、撮影対象ごとに分類した結果、撮影対象は8つに分類された。これをテーマ別に示した結果を表1に示す。

まず、「生き物」は、猫や鶏、羊といった動物、カマキリや蜘蛛といった虫、鯉や亀といった水辺の生き物など14枚であった。「植物」は、樹木や花、蔓、苔など15枚であった。「乗り物」は、車やショベルカーといった工事車両など5枚であった。「大きな人工物」は、建物やプール、風力発電の風車など4枚であった。「小さな人工物」は、カラフルなごみ箱や扉、落ちていた長靴や自転車置き場の金具など14枚であった。「看板・文字」は、学祭に関する看板やローマ字の掲示など11枚であった。「人」は、探検に出かける自分たちの後ろ姿や工事をしている人など5枚であった。「反射・影・空」は、ガラス張りの建物に反射した空や水たまりに反射した空、色濃く映った自分たちの影など4枚であった。

テーマ別にみると、「わくわく」では、「看板・文字」、「生き物」が多かった。「びっくり」では、「小さな人工物」、「植物」、「生き物」が多かった。「ぞくぞく」では、「植物」、「生き物」、「看板・文字」が多かった。

以上の結果からは、いずれのテーマにおいても「生き物」や「植物」といった自然を対象とした写真が多い

ことが見出された。このことから、わくわくやびっくり、ぞくぞくを感じようと環境に目を向けるとき、自然に目を向けることが多くなることを見出される。一方で、「小さな人工物」や「看板・文字」を対象とした写真も同程度撮影されていた。特に、「看板・文字」については、学祭前ということもあり、色鮮やかな看板が学内に複数建てられていたことが影響していたと思われるが、参加者である学生はテキストの情報に注意を向けやすいことがとらえられる。

表1 テーマ別の撮影対象

	わくわく	びっくり	ぞくぞく	計
生き物	4	5	5	14
植物	3	6	6	15
乗り物	3	1	1	5
大きな人工物	1	1	2	4
小さな人工物	2	8	4	14
看板・文字	5	1	5	11
人	3	1	1	5
反射・影・空	3	1	0	4

1.2 テーマごとの参加者の写真の位置づけ

参加者が作成したマップについて、参加者が撮影した写真をどのように分類し、位置づけていたかを、テーマ別に示す。なお、実際のマップは巻末に資料としてまとめて掲載する。

まず、「わくわく」では、撮影対象別にマッピングされていた（資料1）。「自然にわくわく」では、草花や、水たまりやガラスに反射した空などの写真が位置づけられていた。「動物にわくわく」では猫や羊、トンボといった生き物の写真が位置づけられていた。「人にわくわく」では、工事をしている人やダンスをしている人、また探検に出かける自分たちの姿やその影の写真が位置づけられていた。「乗り物にわくわく」では工事車両や鮮やかな色の車などの写真が位置づけられていた。「物にわくわく」では風力発電の風車のほか、学祭の看板やローマ字の掲示などの写真が位置づけられていた。

次に、「びっくり」では、何に対して、なぜ、どのようにびっくりしたのか、という観点からマッピングされていた（資料2）。具体的には、「動物にびっくり」では偶然出会った猫や鳩、また大学内に鶏や羊がいたことを初めて知って撮影した写真が位置づけられていた。「木にびっくり」では、切り株やそこから新たな芽が出ている木の写真が位置づけられていた。「大きさにびっくり」では、高く伸びた植物や大きな建物など、子どもの目線の高さ立つことによって驚きを持ってその大きさを感じた写真が位置づけられていた。「五感でびっくり」では、照りつける日差しの暑さやつぶれた銀杏の匂いといった、写真ではとらえきれない五感で感

じた驚きを記録した写真が位置づけられていた。「予想外なびっくり」では、雑草がたくさん伸びていた場所が刈り取られてさっぱりした光景やいざ開けてみようと思うと鍵がかかっており開かなかった扉といった、それまでとは異なる様子や想定とは異なった出来事を記録した写真が位置づけられていた。「なんでそうなった! ?のびっくり」では、大きく曲がった自転車置き場の金具や盛り上がったコンクリートといった、どうしてそうなったのかの理由がわからない写真が位置づけられていた。

そして、「ぞくぞく」では、ぞくぞくという言葉の多義性に着目し、どのようなぞくぞくであったのかという点からマッピングされていた(資料3)。具体的には、「気持ち悪いぞくぞく」では、苔や蜘蛛、ぼこぼこ表面が盛り上がった樹木の幹などの写真が位置づけられていた。「こわいぞくぞく」では、立ち入り禁止の看板や毒蜘蛛への注意喚起を促す掲示、またトンボやカマキリといった虫の写真が位置づけられていた。「たのしいぞくぞく」では、猫や工事車両、また上へと蔓を伸ばす植物などの写真が位置づけられていた。「わたしたちのぞくぞく」では、自分自身の部活動の経験から喚起されたぞくぞくとして汚れた野球ボールやグラウンド、また学祭を楽しみに思う気持ちから撮影された学祭の看板の写真が位置づけられていた。また、競技用プールの写真では、子どもはその大きさに「たのしいぞくぞく」を感じるかもしれないが、私たちはオフシーズンで掃除がされていないため汚れて濁ったプールに「気持ち悪いぞくぞく」を感じる、クリスマスケーキの写真では、子どもはクリスマスに「たのしいぞくぞく」を感じるかもしれないが、私たちはこのままでは寂しいクリスマスになるかもしれないと「怖いぞくぞく」を感じているといった、同じ対象に対しても子どもと大人では違うぞくぞくを感じ得ることを意識し、以上のどこにも属さずに中央に位置づけられた写真もあった。

以上の結果からは、「わくわく」では、周囲の人やもの、自然など、さまざまな対象に興味を持って撮影し

ており、「わくわく」というテーマは、好奇心を持って環境をまなごそうとする基本的な姿勢へと通じたと考えられる。これに対して、「びっくり」では、そこからさらに驚きや発見を求めて、普段の生活では気付かないことや違いを見つけようとしていることがとらえられる。具体的には、普段は行かなかったところへ行ってみる、普段は手を伸ばさないだろう扉に手を伸ばしてみるといったことをしており、「びっくり」というテーマは、環境に対して探求的な姿勢を生んでいたことが推察される。また、「ぞくぞく」は、ぞくぞくという言葉に改めて向き合うことによってその多義性に気付く機会になったようであった。また、「わたしたちのぞくぞく」というマッピングに表れているように、その言葉の難しさから、どのようなときに自分はぞくぞくを感じるのかを足掛かりに撮影をしたようであった。そしてそれは、自分たち大人と子どもとは何にぞくぞくするのかは違うのかもしれないという気付きにもつながっていた。

ここまでの検討において、「ぞくぞく」ではその言葉の多義性が子どもと自分の環境の受け取り方の違いの可能性に気付くことに通じていたが、「わくわく」や「びっくり」においては、自分がそう感じたのか、子どもがそう感じると思ったのか、自分も子どももそう感じると思ったのかという主語が意識されておらず、未分化であることがうかがえた。そこで、次の検討では、振り返りシートの記述をもとに、写真を撮影する際の主語の意識に着目することとする。

2. 写真を撮影する際の主語の意識とその変化

2.1 写真を撮影する際の主語の意識

参加者が撮影した写真について、誰が〇〇(わくわく/びっくり/ぞくぞく)すると感じて撮影したものかを、テーマおよび撮影対象別に検討した結果を表2に示す。

まず、テーマごとにみると、いずれのテーマにおいても、子どもが主語の写真と自分が主語の写真は10枚前後である一方で、子どもと自分の両方が主語の写真

表2 テーマおよび撮影対象別の主語の意識

	わくわく			びっくり			ぞくぞく		
	子ども	自分	両方	子ども	自分	両方	子ども	自分	両方
生き物	2	1	1	3	0	2	5	0	0
植物	2	1	0	3	1	2	3	2	1
乗り物	3	0	0	1	0	0	1	0	0
大きな人工物	1	0	0	1	0	0	0	1	1
小さな人工物	2	0	0	2	5	1	0	4	0
看板・文字	1	4	0	0	1	0	1	2	2
人	0	3	0	0	0	1	0	1	0
反射・影・空	0	3	0	0	1	0	0	0	0
計	11	12	1	10	8	6	10	10	4

の枚数はそれらに比べると少なかった。次に、撮影対象ごとにみると、撮影対象によって主語の意識の傾向に違いがみられたため、その詳細を図1に示す。

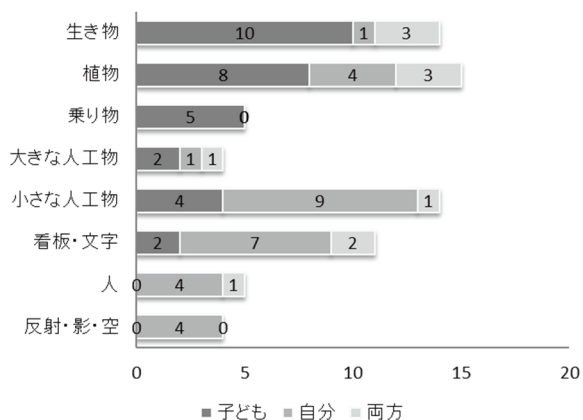


図1 撮影対象別の主語の意識

具体的には、「生き物」、「植物」、「乗り物」、「大きな人工物」は子どもが主語である写真が多く、「小さな人工物」、「看板・文字」、「人」、「反射・影・空」は自分が主語である写真が多かった。また、「生き物」、「植物」、「小さな人工物」、「看板・文字」、「人」において、子どもと自分の両方が主語の写真がみられた。

理由として、まず子どもが主語の写真については、「子どもは生き物が好きだと思ったから」（生き物）、「男の子は働く車がかっこよく感じて好きそうだったから」（乗り物）といった子どもの好みに対して持っているイメージについて言及したものや、「普通の葉っぱよりも大きくて子どもならそれで遊ぶかなと思った」（植物）、「子どもの身長で見るともっと大きく見えるだろうと思ったから」（大きな人工物）といった大きさに言及したものがみられた。

自分が主語の写真については、自分の部活動の道具（小さな人工物）や学祭に向けて建てられた看板（看板・文字）に対して自分の経験や期待が喚起されて撮影したという理由や、大学内で自分の知らなかったものや変わったもの（小さな人工物）を見つけて撮影したという理由、大きな窓や水たまりに反射して映っている空、地面にはっきり映った自分たちの影（反射・影・空）に美しさを感じたという理由がみられた。

子どもと自分の両方が主語の写真については、「写真を撮っていたら猫が近づいてきてくれた」、「急に鳩が現れた」（生き物）、「〇〇さん（参加者の学生）を撮ろうとしたときに強い風が吹き、面白いものが撮れた」（人）といった予想外の出来事によって自分も心が動いたという理由があった。

以上の結果からは、子どもを主語である写真は、生き物や車が好きなのではないかと子どもに対す

る一般的なイメージをまず拠り所にして撮影されていることが見出される。また、子どもと自分の身体の大きさの違いに着目し、子どもから見える世界を想像しながら環境をとらえようとしていたことがうかがえた。自分が主語である写真は、自分たちの思い出や関心によって喚起されたものや、窓や水たまりに反射した空や影などに美しさを感じたときに撮影されたものであることが見出された。これらに対して、子どもと自分の両方が主語の写真は、予想外の出来事が引き金となって自分も心が動いていることが見出された。

2.2 心が動いて撮影した写真とその変化

参加者が探検中に、初めにおよび一番心が動いて撮影した写真の撮影対象と主語の意識を検討した結果を図2に示す。

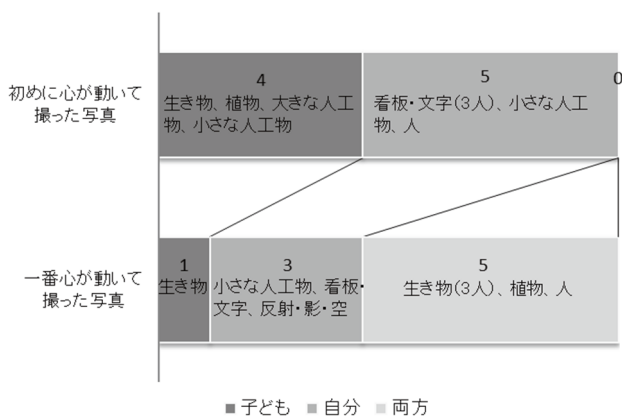


図2 初めにおよび一番心が動いた写真の撮影対象と主語の意識

その結果、初めに心が動いて撮った写真について、子どもが主語の写真と自分が主語の写真を選んだ人は同数程度であり、子どもと自分の両方が主語の写真を選んだ人はいなかった。それに対し、一番心が動いて撮った写真については、子どもが主語の写真を1人、自分が主語の写真を3人、子どもと自分の両方が主語の写真を5人が選んだ。撮影対象は、初めて心が動いた写真では「看板・文字」（3人）が多かったのに対し、一番心が動いて撮った写真では「生き物」（4人）が多かった。

以上の結果からは、初めに心が動いて撮った写真が意識的に子どもになってもしくは自分の目線から撮影したものであったのに対し、一番心が動いて撮った写真は自分自身もわくわく、びっくり、ぞくぞくしながら子どももそう感じるだろうと思って撮ったものが多くなったことが見出された。また、その対象は2.1でも述べたように、「写真を撮っていたら猫が近づいてきてくれた」、「急に鳩が現れた」（生き物）、「〇〇さん（参

加者の学生)を撮ろうとしたときに強い風が吹き、面白いものが撮れた」といった、生き物や風といった自然に関するものであり、尚且、自然がもたらす予想外の出来事によって心が動いたものであった。

3. 子どもの視点から環境をまなざすための工夫

振り返りシートの項目4『子ども』になってみるのはどうでしたか?そのために、歩いている間にやってみたこと、工夫したこと、考えたことをまとめておきましょう」における自由記述において、「子ども」になってみるために工夫したことや考えたことに関する記述を、意味のまとまりごとに切片化し、内容が似ているものをカテゴリー化して整理した結果を表3に示す。

その結果、子どもになってみるための工夫としては、5つの工夫が見出された。具体的には、1つ目に「目線の高さ」として、目線を低くしてみることが挙げられた。特に、「大きな木を見たときは、大人の視点よりも子どもの視点からの方が大きく見えて、よりわくわくすることがわかりました」というように、子どもの目

線の高さに自分も立ってみることによって、同じものであっても見え方やその感じ方が異なることに気付いたという記述があった。2つ目に「視野の広がり」として、普段は見ないようなところも注意深く見るようにしたことが挙げられた。「子どもは見ているところも多い」という記述があるように、子どもは大人である自分以上にさまざまなものに目を向け、関心を持つのではないかと考えていることがとらえられる。3つ目に「身体の動き」として「スキップをしてみた」という記述があった。4つ目に「子どもの気持ち」として、できるだけ無邪気な子どもの気持ちになろうと意識したことが挙げられた。このような子どもの気持ちに還るための工夫の一つとして、一緒に取り組んでいる友人とスキップをしてみるといった身体の動きが現れてきたのかもしれない。また、「大人や私たちが全然心が動かないものでも、子どもは心が動くかもしれないと思って探した」というように、自分たち大人と子どもの感じ方が異なり得ることを意識しながら周囲の環境を改めてとらえようとする記述もあった。5つ目に「記憶や

表3 「子ども」になってみるための工夫と活動の振り返り

「子ども」になってみるための工夫	
目線の高さ	<ul style="list-style-type: none"> ・目線を低くしてみた。 ・子どもの視点の高さから見ると大人の視点の高さから見るのでは、どのように見え方に違いが出るのかをやってみました。特に、大きな木を見たときは、大人の視点よりも子どもの視点からの方が大きく見えて、よりわくわくすることがわかりました。 ・視点を低くしてみることを心掛けました。
視野の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・立ち止まって見渡してみても普段見えていないところがあるか探してみたりした。 ・普段の自分だったら普通過ぎて目を付けないだろうなというところを気を付けて見るようにした。 ・普段は絶対に見えないような草むらなども見た。 ・色々なところを見ること。普段見落としがちだが、子どもは見ているところも多いと思って視野を広くした。 ・なるべく周りを見ながら歩くようにした。
身体の動き	<ul style="list-style-type: none"> ・時にはスキップしてみたりした。
子どもの気持ち	<ul style="list-style-type: none"> ・できるだけ子どもの気持ちになって無邪気さを感じようとした。 ・大人や私たちが全然心が動かないものでも、子どもは心が動くかもしれないと思って探した。 ・きっと子どもはもっと何でもない普通の景色などを見て「ぞくぞく」することが多いのかもしれないと思った。
記憶やイメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の弟や妹が小さい頃どんなものに反応していたかを思い出しながら歩いた。 ・生き物や自然に注目してみることを心掛けました。
活動を振り返って	
わくわく／びっくり／ぞくぞくすることの難しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・やはり自分の立場で「ぞくぞく」するものを見つけてしまうことが多かった。 ・大学生になった今、「わくわく」や「ぞくぞく」を見つけてみようとするとなかなか難しく、考えてみたら子どものときほどそういう感情もわきづらくなつたんだなと思いました。
自分への理解の深まり	<ul style="list-style-type: none"> ・キャンパス内に生えている植物をじっと見たりもしてみても、普段なら見過ごしてしまうような小さい虫とか、見慣れたものにまでわくわくして、そういえば自分はこんな子だったってなんだか自分ことも知れた気がする。

イメージ」として、自分のきょうだいの記憶や生き物や自然が好きだろうという子どもの一般的なイメージを頼りに、子どもから見える環境を想像しようとする工夫が挙げられた。

また、活動を振り返って考えたこととしては、「○○（わくわく／びっくり／ぞくぞく）することの難しさ」として、工夫はしてみたけれどやはり自分の立場で見つけてしまうことが多かったという子どもの視点に立つことの難しさに関する記述や、感情が動くことが子どもの頃に比べて少なくなったという記述があった。「自分への理解の深まり」では、活動を通して子どもになってみることを通して、自分がどういう子どもだったかを思い返す契機になったという記述があった。

以上の結果からは、子どもの視点から環境をまなざすための工夫として、まず目線の高さや視野といった目線の違いに着目していることが見出される。また、生き物や自然が好きなのではないかという子どもに対するイメージを足掛かりにしていることも見出された。一方で、大人や私たちが全然心が動かないものでも、子どもは心が動くかもしれないという、大人とは異なる子どもの世界の見え方の可能性を感じ、どのように子どもの視点に立てばよいかかわからず試行錯誤していたこともとらえられた。また、子どものときほど心が動かなくなっていることへの気づきや、子どもになってみようとするによって自分の中にあった子どもの部分を掘り起こして思い出した人もいたことがとらえられた。

総合考察

以上の結果と考察から、参加者である学生の環境へのまなざしの特徴として特に見出されることを3点挙げて考察する。

第1に、子どもになって環境をとらえようとするとき、学生は、子どもの身体的な特徴にまず着目し、同様の姿勢を取る工夫をしていたことが指摘できる。具体的には、子どもとの身体の大きさの違いから目線の高さの違いに着目して目線を低くし、子どもの身長から見たときに普段見えているものがどのように違って見えてくるのかを意識したり、子どもの目線の高さから視野を広くしてさまざまなものに注意を向けようとしていたりしていたことがうかがえた。これに関して、古賀（2019）は、保育者の即応的な専門性を「身体的・状況的専門性」と呼んで説明し、その具体例として、保育者は自然と子どもの同じ目線の高さや角度から見ることでその子どもの具体的な状況に共に浸り、子どもが感じている世界を身体的に感じ取ろうとすることを挙げている。このような具体的な子どもとのかかわり合い

の中で、子ども理解や言葉にならない実践の質感を重ねていることが、今この子どもや場に応答する身体の動きにつながるのである。今回の子どもの身体的な特徴に着目し子どもの目線に立とうとするといった工夫は、このような保育者の専門性の出発点になるといえよう。

このような工夫ができたこと理由として、一つに、今回の課題が「子ども」に「なる」というものであったということが考えられる。これが例えば「保育者」としてという課題であれば、保育者として子どもにどのようなものに興味を持って欲しいかという教育的な意図から写真が撮影されたかもしれない。理由としてもう一つ考えられるのは、参加者が1年次で専門科目をほとんど履修していなかったということである。子どもの気持ちや環境へのまなざし方を想像するにあたっては、子どもの発達段階に応じた認識の特徴をふまえるなど大学での学修を通して身に着けた知識を活用することも想定されるが、今回はそのような姿はみられなかった。つまり、専門的知識がない中で自分なりに試行錯誤したことによって、身体的な特徴への着目に留まったということも推測される。しかしこのことは、専門的な知識を子どもに当てはめて考えようとする前に、まずは子どもと同じ目線に立とうとするという姿勢の感覚を経験するものであったという点では身体的・状況的な専門性を養うことに資するものである可能性が指摘でき、今後さらなる検討の余地があるといえる。

第2に、子どもになって環境をとらえようとするとき、学生は、生き物や車が好きなのではないかとといった子どもに対して自分が持っているイメージをまずは頼りにしていることがとらえられる。また、子どもが主語の写真は、生き物が10枚、植物が8枚と、自然を対象にした写真が多かったことから、子どもは自然に興味を持つだろうというイメージを持っていることがうかがえる。一方で、同じ自然であっても、大きな窓や水たまりに反射して映っている空や地面にはっきり映った自分たちの影に美しさを感じた写真については、自分のみが主語であった。このことは、学生は、子どもがこのような「美しさ」を感じるというイメージを持っていないことを暗示する点で興味深いものである。これに対して、例えば4か月のある男児が洗面器に張った水に太陽の光が反射して天井にゆらゆらと動く光のかたまりとして映っていたのを見つめて興奮した息づかいで手足を動かしていたり、1歳のある女児が風に吹かれて周囲の木々の葉がざわざわと揺れ始めたのに見とれていたりと、生まれて間もない子どもたちも確かに感性豊かに自然の美しさや不思議さ、心地よさを味わっている（井桁, 2010）。

今回のワークショップは1年次の10月に行っており、学生が大学に入ってから子どもとかがかわった経験はまだ2~3回ほどであった。その意味で今回の写真の撮影の仕方は、子どもとかがかわる機会の少ない大学生や大人が持ち得る子どもの一般的なイメージが顕在化されたものともいえよう。これは、子どもになってみるための工夫として、これまで自分がかかわった子どもの姿を思い出すといった具体的な子どもの姿に関する記述が少なかったことから明らかといえる。これに関して、保育実習を経て、子どもに対するイメージが、「かわいい」「活発」といった外面的なイメージから、子どもの「有能性」や「個別性」などの子ども一人ひとりの内的世界をまなざすものに変化したことが報告されている(松永・坪井・田中・伊藤, 2002)。このことから、子どもと実際にかかわる経験は子ども一人ひとりを人間としてみることに通じ、子ども観が刷新する機会となることが推察される。その中で、子どもが美しさを感じている姿に驚きを持って実際に会うことによって、学生が子どもと共に環境をとらえるまなざし方もまた変わってくるのが予想されることから、実習後に追跡的な研究を行うことが必要といえる。

第3に、初めに心が動いて撮った写真が意識的に子どもになってもしくは自分の目線から撮影したものであったのに対し、一番心が動いて撮った写真は自分自身もわくわく、びっくり、ぞくぞくしながら子どももそう感じるだろうと思って撮ったものが多く、その対象は生き物や植物、風などの自然に関するものであった。これに関して、井桁(2010)は、自然の中には偶然があふれており、その自然の中で自分の感性で取り込んだものを、偶然だらけの日常で生活に活用して切り抜けていくことが本当の知性であると述べている。また、久保(2019)は、自然の中で過ごす人が仲良くなることの理由として、動いている環境の中に身を置いていることと、そこに身を置いている人間が共に驚き合う人間同士であることを挙げている。これらのことから、周囲の環境の中でも自然は、予想外の展開や偶然性を多分に含んでいるという点で、日常生活を生きていく上での学びをもたらすとともに、人間同士が関係を築いていくことにも通ずることが見出される。

本論文でも、一番心が動き、自分自身もわくわく、びっくり、ぞくぞくしながら子どももそう感じるだろうと思って撮った写真は、自然がもたらす予想外の出来事によって心が動いたものであった。また、一番心が動いた写真の理由の中には「(空が水たまりに反射した写真を)友達が私に喜びながら見せてくれたから」という記述もみられ、思わず出会う自然の美しさを楽しむ他者の存在が心を動かすことにつながっていたことがうかがえた。参加者の他の記述からは、感情が動

くことが子どもの頃に比べて少なくなったことへの気付きや、子どもの視点に立つことの難しさについての言及もみられたが、そのような心や身体をほぐすにあたって、自然がもたらす偶然で予想外の出来事は、驚きを生み、それを共有する他者と共に思わず前のめりになって環境にかかわろうとする身体や心の動きをわき起こらせ得ると考えられる。以上の結果をふまえ、子どもと共に環境をまなざす保育者の在り方を養う具体的な手立てを試行していくことを今後の課題とする。

引用文献

- Carson, R. 上遠恵子訳(1996) センス・オブ・ワンダー. 新潮社.
- Clark, A. (2005) Ways of Seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In Clark, A. Kjørholt and Moss, P. (Eds) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press. 29-49.
- 井桁容子(2010) 保育園の場における〈センス・オブ・ワンダー〉. 研究子どもの文化. 12, 47-53.
- 古賀松香(2019) 保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質. 発達. 158, 26-31
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 久保健太(2019) 自然の中で過ごす、どうして人は仲良くなるのか. 発達. 159, 11-19.
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子(2002) 保育実習が学生の子どもの観、保育士観におよぼす影響. 鎌倉女子大学紀要. 9, 23-33
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 内閣府(2018) 幼保連携型認定こども園保育・教育要領解説. フレーベル館.
- 中野民夫(2001) ワークショップ—新しい学びと創造の場—. 岩波新書.
- 佐伯胖(2012) 「まなびほぐし(アンラーン)」のすすめ. 刈宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(編) ワークショップと学び1 まなびを学ぶ. 東京大学出版会. 27-68.

付記

本論文の一部は、日本保育学会第73回大会(2020)において発表した。また、日本学術振興会科学研究費補助金(19H01652)の助成を受けて実施した。

「子ども」になってまなざす環境

資料1



資料2



資料3

