

## 遊びの時間としての子どもの時間の人間学的意味

—保育のリフレクションの事例分析から—

村井尚子

(教育学科教育学専攻)

就学前の子どもにとって、時間はどのように経験されているだろうか。そして、この子どもにおける時間性は、保育者や親といった大人の時間性とどのように異なっているだろうか。本研究では、保育者が日常の保育実践をリフレクションする保育のリフレクションとその経過を基にしたディスカッションから、園における子どもの時間の「区切り」「切り替え」に関するテーマを抽出した。そのうえで、子どもの遊びについて人間学的な考察を行い、「遊びへの集中」の重要性と、「切り替え」との齟齬についての問題提起を行う。子どもの時間と大人の時間の意味と価値に反省的思考を重ねることが保育において不可欠であろう。

**キーワード：**保育のリフレクション、子どもの時間、遊びの時間、矢野智司、保育者の専門性

### はじめに—研究の目的

幼児教育においては、園での時間は比較的自由的な枠組みで設定されており、小学校以降の時間割に従った生活とは異なった時間の過ごし方がなされている場合が多い。それでも、子どもの活動や生活の時間はある一定の区切りによって区切られ、進んでいく。この時間の区切りと子どもの遊びの時間とはどのような関係があるのだろうか。本稿では、子どもの遊びについて人間学的な考察を行い、その集中、繰り返し、継続の意義を検討する。そのうえで、「遊びへの集中、没頭」の重要性と、「切り替え」との齟齬についての問題提起を行う。

この課題は、保育者が日常の保育実践をリフレクションする保育のリフレクションとその経過を基にしたディスカッションから抽出されてきたものである。大人が子どもとの時間の過ごし方について深く考察を行っている事例を基に、検討を行っていくことが本稿の主題でもあると言える。

### 1. 子どもの時間に関する先行研究

子どもの時間については、矢野が真木の所論

を援用しつつ、原初の時間と近代の時間との違いを次のように説明する。原初の時間は円環し繰り返す時間であり、新しい時間が周期をもって生まれ変わる。このような時間のなかに、人生の過程を位置づけることが可能であったときには、〈死〉は単なる消滅ではなく、現在もまた意味に満ちたものであった。人生の過程は堅固な意味によって支えられていた。しかし近代的自我にとっては、時間は直線的無限時間であり、充実した現在をもつことができず、たえず「時間の解体感」による不安と自己喪失にさいなまれている。そして子どもの時間は、大人にはすでに失われてしまった理想が表現される時間であると<sup>1)</sup>。

また小島は、『子どもの人間学』において、子どもの身体運動との関連で分析している。「……一連の、空間における運動形式は、同時に、「主体 (Ich kann) としての身体を意識し、身体のコントロールを確立しつつある子どもにとって、時間性は自らの身体的な行為能力の3つの様相において、……それぞれ、子どもにとっての現在、未来、過去の体験となっている<sup>2)</sup>。ランゲフェルト (Langeveld, M. J., 1905—

1989)の身体論と時間論とを援用したこの観点は興味深い。

中田は、乳幼児の生活世界を現象学的に分析するなかで、子どもの時間のあり様を家庭の時間と園の時間に分けて以下のように述べる。家庭において子どもは、「お昼(ご飯)の時間」とか、「テレビを見る時間」、「もう寝る時間」といった語りかけによって親から活動をうながされている。おとなにとっては「〇〇する時」という場合の《時》とは、二四時間という公共の時間の連続的な経過の枠内に位置づけられたある特定の時点である。これに対して幼児の場合、公共の時間の流れについての感覚がないまま、何らかのことをしたり、するためのきっかけや理由や、そうすることの正当性や、そうしなければならない必然性を示したり、その保証を与えてくれる言葉とされる。それゆえ、子どもにとっての一日の時間の流れは、《〇〇すること》の連続性によって成りたっている。

この連続性は家庭においては比較的自由であるが、園において「みんなのなかの一人の子ども」であることによって、時間の流れがかなり固定されていることになる。中田は、この時間の流れの固定化や変更などは、それによって自分たちの活動が実質的にはほとんど影響を受けることのない、いわゆる第三者によって決定されており、子どものみならず保育者にとっても、自分の思うように処理できないものだと述べる。しかも、この時間の流れは、そこでの活動の主体である子どもの自由にはまったく委ねられていない。子どもは、なぜ今〇〇をしなければならないかがまったくわからないまま、生活しなければならない。

しかしそれにもかかわらず、子どもは園での時間の流れを比較的容易に受け入れることができる。遊びに夢中になっているため、お片づけの時間になっても遊び続けたい子どもでも、あるいは遊びをやめようとしないうちでさえ、遊びの時間が終わり、次はお片づけの時間であることは、十分にわかっている。それは、園においても時間の流れは家庭と同様に《〇〇すること》の連続性によって成りたっているからで

あると中田は分析する。さらに、園において子どもは、「みんな、〇〇する時間だよ」とか、「みんなで〇〇しよう」とか、一人だけ〇〇をしなかったり、したくない子どもには、「みんな〇〇をしているよ」といった言葉かけがおとなからなされることが非常に多い。《みんな》という言葉によって子どもは、それぞれがみんなのなかの一人の子どもである、ということ強く自覚させられ、公共の時間を身に着けるために必要な、みんなにとっての時間感覚にしたがって活動することができるようになる<sup>3)</sup>。

園での時間と家庭の時間について現象学的な分析を行った中田の議論は大変参考になる。その上で、子どもが「みんなのなかの一人の子ども」としての自身の有り様を受け入れることの意味、さらに、「遊びの時間が終わり、次はお片づけの時間であることは、十分にわかっている」ものの、それでも遊びに熱中している子どもにおける時間の流れの経験の意味を本稿では問いたい。

保育の時間について検討している先行研究としては有馬、大元らの論文がみられる。有馬は、大人の時間が客観的時間であるのに対して、子どもの時間は主観的時間であり、時には同じような遊戯が何度でも飽きずに反復される、直進性よりもむしろ円環性を特徴とした時間であると定義する<sup>4)</sup>。この円環性は永遠に継続するという綴じた円環ではなく、多様な遊戯が漸次展開されるという点で非連続的であるとされる。そしてその非連続性にそれ以降の人生の非連続的な諸事を克服していく擬似体験が内包されている点において、子どもの時間性の意義が見出されている。さらに有馬は、長縄跳びの事例を引き、子どもの単調な遊戯の時間を共に過ごす保育者が、「ここから逃避したいという自分の正直な気持ちより、長縄跳びを達成した時の子どもの気持ちを優先させようとする」点に、保育者の感情労働の側面を指摘している。そして、忍耐によって自己訓練を経て長期的な見通しをもつことによって、子どもの時間を豊かな時間としてとらえることができるとしている<sup>5)</sup>。

保育者の専門性として、子どもの時間をどの

ようにとらえるかという問題意識は本稿と通底しているが、我々は「忍耐によって自己訓練を経て」というあり方とは別様の専門性の高め方をめざしたいと考えている。

大元は、保育における活動と活動の切れ目の時間が、子どもたちにとって「ホッと自分をさせる時間」として大事だと気づいた保育者の事例を挙げている。そして、活動と活動のつなぎ目の隙間のような時間の保障を謳っている。活動の合間の時間が、保育者から指示されていない自由な時間空間であるからこそ子どもが自分を出し、一呼吸をおいて次の活動へ向かう力をつけることができると述べている。そして、この子どもが気持ちを切り換えたり満足したりする時間は、長い時間でなくても、ほんのちょっとした時間でもよいとしている<sup>6)</sup>。

本稿で対象とする園で行われているのは、子どもの活動が保育者によって綿密に計画されていないタイプの保育である。それゆえ、活動と活動の切れ目にのみ子どもが「ホッと自分を出せる」というよりは、子どもが保育の時間においてつねに自分を出せることが重要であると考ええる。しかし、子どもの生活の流れの合間の重要性に着目するという点において、大元論文とは問題意識としては近いものがあるとも言える。

大久保は、就学前教育において保育者が園児に対して時間をどのように意識させるか、使わせるか、そして調整するかをこども園、保育園への非参与観察を通じて検討、分析している。各園の保育時間における子どもの生活・活動の区切りの時間に着目し、その調整のために保育者がどのような行動、言葉かけを行なっているかをインタビューによって検討している<sup>7)</sup>。子どもがタイムマネジメントを身に着けることが重視されている点において本稿の目的とは方向を違えているが、保育者が子どもの遊びの継続性を意識しつつ区切りへと移行する苦勞が描かれており参考になる。

本稿では、これらの先行研究を参考にさせていただきつつ、園生活における子どもの遊びの継続性と活動・生活の区切りのあり方について検討を行う。

## 2. 子どもの時間に関するリフレクション

### 1) 保育者によるリフレクション

はじめに述べたように、本稿では保育者が日々の保育実践についてリフレクションを行った事例を基に子どもと大人との時間性に着目する。保育のリフレクションについては、拙稿「保育実践のリフレクションの意義に関する一考察:保育観の問い直し<sup>8)</sup>」および「リフレクションを通じた保育者の育ち:新人保育者の事例を通じて<sup>9)</sup>」などで扱ってきた。これら一連の研究は、研究協力園における保育者がリフレクションの記録として記したリフレクションシートを分析したものである。

これに対して本研究では、研究者である筆者もリフレクションの場に（zoomを通じての遠隔参加の形で）立ち合い、保育者らと共に共同的なリフレクションを行うことで、子どもの遊びとその区切りの意味について考察を行うものである。

研究対象として、2019年11月にY県K市のKこども園の園内のホールで撮影された図1の写真を用いた。

左の写真では、おもちゃ棚（木製の頑丈な造りの二段の棚）のなかのおもちゃを出して、女の子が上の段に寝そべっている。さらに数分後に撮影された右の写真では、女の子に加えて下段に男の子も寝そべっている。

この写真を見た保育者が、自分がその場に居合わせたらどのような行為をするか、その行為の背景にはどんな思考、感情、望みがあるか考えるか、そのように行為し、考え、感じ、望むのはどのような理由からか、さらに同様の内容について子どもはどうか、という16の窓を用いたリフレクションを行った。リフレクションは、園でリフレクションリーダーを務めている主幹教諭がコーチ役としてコーチングの形式で実施した。なお、研究にあたってはあらかじめ参加者及び幼児の保護者に口頭で研究の目的と個人情報保護について説明を行い、同意を得ている。  
〈実施日及び参加者〉

①2023年6月7日（水）17:00～18:00

Kこども園1年目保育者2名およびリフレク



ションリーダーを含む管理職4名でリフレクションを実施。村井はzooms上で参加し、その後ディスカッションを実施した。

②2023年6月14日(水) 17:00~18:00

Kこども園2年目保育者4名およびリフレクションリーダーを含む管理職3名とでリフレクションを実施。村井はzooms上で参加し、その後のディスカッションを実施した。

〈実施要領〉

それぞれの回において、「この写真を見て、先生ならどのように声かけをしますか?」という質問を行う。まず、16の窓に記入してもらい、その後コーチ役の主幹教諭がリフレクションを促していく。その後、それぞれの窓の内容について、園長、副園長、主幹教諭、研究者を交えてディスカッションを行った。

本稿ではこのうち、②の6月14日のリフレクションを対象として検討を行う。

〈結果〉

表1 C先生(2年目)のリフレクションシート

	保育者	理由	子ども	理由
行為	「何してるの」「出ておいて」と声かけをした。	今は絵本の読み聞かせの時間なので。	おもちゃの棚に入っただけ横になっていた。	*A
思考	なぜ入ったのだろうか?他の子が真似をしそうだな。	みんなが真似をすると收拾がつかないと思ったから。	いい場所を見つけたな。	自分の居場所を確保しつつみんなを見たい。
感情	面白いな。でも危ないな。	下におもちゃがあるので落ちたら危ない。	楽しいな。	ニコニコして「ぴったり収まったよ」と言っていたから。

望み	みんなと一緒に絵本を聞いて欲しかった。	*B	そこにいたかった。	*C
----	---------------------	----	-----------	----

C先生は、1歳児が棚に入っているこの写真を見て、ちょうどその前の週に自分の担当クラス(3歳児クラス)で起こった出来事を想起した。そして、その時の事例を対象にリフレクションをしたいと申し出てきたので、居合わせたメンバーは全員賛同した。C先生はまず、表1のリフレクションシートを記入した。このシートをもとに参加者全員で以下のような話し合いが行われた。

2) リフレクションについてのディスカッション

まず、このリフレクションシートに当初記入されていなかった\*Aから\*Cがポイントとしてリフレクションのテーマとなった。最初に\*Aであるが、当初C先生は、なぜDくんがおもちゃ棚に横になっているのか、その理由を想像するのが難しいと考えていた。そして、リフレクションを進めていくうちに、\*Cの子どもがなぜそこにいたかったのかについて気づきが得られた。Dくんは、外遊びから戻ってきて、みんなと一緒に座って絵本を聞くという活動に参加するという気持ちになれなかったと考えられる。そのため、クラスの友達とは少し離れた場所で、棚という囲われて安心できる場所で読み聞かせを聞いていたのだと想定される(この場合\*Aと\*Cはほぼ同じ内容となる)。Dくんはそこにいることを心から楽しんでいる

ようでニコニコしていた。

これに対して\* Bの保育者の望みの理由が問題となる。保育者は、棚から出て、みんなと一緒に絵本の読み聞かせに参加してほしいと望んでいた。さらにその望みの理由を辿ると、「いまは絵本を読む時間だから、その活動に参加してほしい」「他の子が真似をすると收拾がつかなくなるから」といった想いが語られた。

ここで論点となるのは、外遊びから絵本の時間への「切り替え」である。Dくんは、外遊びから保育室に戻り、絵本の読み聞かせに参加するという「切り替え」がうまくいっていなかったという見方がある。もっとも、「切り替え」がうまくいっていなかったのはDくんだけではなかったようだ。「他の子たちも遊んでいたのにお部屋に入ってきた。それなのにDくんだけが棚の中にいることを許可すると、がんばった他の子たちの気持ちを無碍にしてしまうことになるのでは」とC先生は悩んでいる。

この場合保育者は、「切り替えてほしい」「けじめをつけることが大切だ」といった願いをもつことが多い。しかし、なぜ「切り替え」「けじめ」が必要なのだろうか。他の子たちは「がんばって」絵本を聞く時間への切り替えを行っているのだろうかという疑問も生じた。

そこで筆者は、zoomの画面の向こう側にいる保育者たちに問いかけた。これに対して、主幹教諭であるS先生が、「絵本をみんなで聞く楽しさもいずれは知ってほしい。けれども、絵本の活動に移行するには子どもによって『余白が』必要だったりする」と答えた。子どもによっては、絵本をみんなで聞く楽しさを分かっている、外遊びからすぐに移行する場合もある。しかし、まだその楽しさに十分になじめておらず、外遊びを続けていたいと思う子もいる。この余白は、活動と活動の「切り替え」の合間にある余白であり、なおかつ、長い目で見た子どもの育ちのうちにある余白でもあるだろう。S先生は、「余白は子どもによって大きかったり小さかったりする」と続け、他の保育者たちもこれに同意していた。

### 3. 子どもの時間と遊びの意味

#### 1) 子どもの活動の切り替えへの疑問

Kこども園では、子どもが次の活動に移るための「切り替え」がある程度必要であることは認めつつも、個々の子どものその時その時の状況や育ちのあり方に応じた「余白」があることが大切であると考えられている。しかし大久保論文でも示されているように、他の多くの就学前教育の場において、子どもがタイムマネジントを身に着けること、すなわち時計の時間に応じた「切り替え」ができるように、さらに言えば、近代的な時間感覚を身に着けることが重視されていると言える。この切り替えは、小学校への準備段階としての就学前教育の役割としてとらえられている節がある。「小学校に入るまでに」という言説が多くの保護者や保育者から語られているからである。しかし、小学校において現状行われている45分（もしくは40分）の時間割制に疑問を呈する意見もある。

小川は、子どもの遊びの意義について検討する際、現在の学校の時間のあり方について以下のように述べている。

現在の学校の時間の考え方は時間割に示されており、どんな活動がそこに介在しようと、一時間は一時間で等質だという考え方に支配されている。活動の内容によって時間の過ごし方が異なるという思考は介在しない。また、特定の活動を子ども一人ひとりが遂行するにしても、それをやり遂げる時間は一人ひとり同じではないはずなのだが、これも、皆一様であるべきだという前提で時間割が組まれる。こうした時間感覚は子どもにとって外圧的であり、たとえ教師の提起する課題を主体化して自分の興味の対象として遂行するにあたって、外圧として作用する<sup>10)</sup>。

小川は、学校の時間は「効率的仕事の論理」とであると定義しており、自らの興味で行なう活動である遊びは「効率化」とは必ずしもつながらないと述べている。それゆえ、総合学習などで、自主的な活動の営みが子どもたちの集中に

よって盛り上がったときなど、しばしば既定の時間をオーバーしてしまうこともあり、総合学習に熱心な学校で子どもたちの主体的活動が重視されているところでは、ノーチャイム制が導入されていると紹介している。「時間の等質化による活動時間の均一的細分化は、子どもの主体的、自主的活動の展開となじまない<sup>11)</sup>」と。

実際、オルタナティブ的な志向をもった教育を行っている小学校では、時間割の自由度を高めたブロック制およびノーチャイム制を導入しているところが多い。たとえば、1978年という非常に早い段階からオープンスクールを導入し、個性化教育を行っている愛知県東浦町立緒川小学校では、時間割においてブロック制を用い、ノーチャイム制を当初から導入している。子どもの主体的な活動のために時間の自由度を高めているのである<sup>12)</sup>。このように、子どもの活動の主体性と均質な時間感覚による時間管理とが必ずしも相容れないことが明らかとなってくる。

## 2) 子どもの遊びへの集中の意味

ここではさらに、子どもが遊びに熱中すること、集中して遊びを続けることの人間学的な意味について、主に矢野の議論を参照しながら考察を行っていく。

日本保育学会第64回大会課題研究委員会企画シンポジウム報告において、遊びの質についての調査結果が示されている。調査対象者となった学会員が回答した「質の高い遊び」のカテゴリとして、「協働協同協力」「自主自発自律」に続いて、「集中熱中没頭」「十分な時間空間環境」が挙げられている。これは、十分な時間をかけて、遊びに集中する、夢中になる、没頭、持続するといった内容を示している。一方で、「質の高くない遊び」のカテゴリの上位に、「持続しない継続しない」が挙げられている<sup>13)</sup>。

この子どもの遊びへの集中は、モンテッソーリにおいて以下のように観察されていた。

**わたしの注意を最初に引き付けたのは、三歳くらいの子が、木製円柱をそれに合致する**

穴へ差しては抜く作業をしていたことでした。その円柱は壘の木栓に似て、その大きさは細かい段階の相違があり、その十個がびっしりはまる穴を一行にそなえた枕木があります。わたしは、こんな幼い子が強い興味をもって、練習を幾度も繰り返しているのを見て驚きました。その際、その操作の仕方やその速度と正確さに、何ら進歩は認められませんでした。すべては中断なしに、一様な運動の仕方でも進みました。この種の観察には慣れていましたから、わたしはその子の練習の度数を数え始めました。また精神集中の強度を確かめようと女教師に頼んで、ほかのすべての子に歌を歌ってその周囲を回らせました。それでもその子は作業を乱されませんでした。わたしはその子のひじかけいすをそうっと持ち上げて、その子ごと机の上に置きました。その子はすばやい動作で、円柱をひじの間にかき集め、その練習を混乱させずに続けました。その幼い子はわたしが数え出してからでも、その練習を四十二回続けました。それから夢がさめたようにそれを中止し、幸福な人のような表情で微笑しました。その目を輝かせて満足げに回りを見ました。この子の気を散らすためにされたすべての動作は、明らかにぜんぜん気づかれてなかったのです<sup>14)</sup>。

モンテッソーリが観察したこの三歳児は、ほかの子どもの歌う歌や、ひじかけいすに乗った子どもを机の上に移動させたというモンテッソーリによる介入を意に介せず、円柱さし遊びを続けている。この遊びへの熱中、集中を「時間が来たから」という理由で中断させることは不可能であろう。

早田は、「集中する子どもには、生命力がよみがえり、幸せと喜びにあふれるというこの現象は、モンテッソーリ教育のカギとなるものであり、これを知っているといないでは子ども理解が大きく異なるような重要な発見である」と。この現象を分析している。そして、「注意の集中を繰り返すと、落ち着きのなかった子どもも変容し、落ち着き、知的好奇心が増し、社会性も生まれる<sup>15)</sup>」とその効用を述べている。

早田が指摘するこのような効用に加えて、子どもが夢中になって何度も同じ教具での練習を繰り返すこの現象からは、「集中力を高める効果」「熱中することの素晴らしさ」を見てとることも可能であろう。しかしここで着目したいのは、モンテッソーリが「幸福な人のような表情で微笑しました」とその少女の様子を記述している言葉、さらに早田が「生命力がよみがえり、幸せと喜びにあふれる」と言い換えている事態である。

この事態について矢野は、模倣的創造としてのミメーシスの文脈で語っている。

子どもは何度でもくりかえして同じ遊びに没頭する。いったいなぜ子どもは、夢中になって同じ遊びをくりかえし楽しむことができるのだろうか。それは何度でもくりかえされる「同じ遊び」が、それぞれ相似しつつ無限に差異をもって広がっていく系列を作り出すからである。だから、子どもは反復の達人であり、終わったと思うまもなく、「もう一度！」と叫ぶのである。このときの反復＝ミメーシスは、何よりも生命的な充溢感に溢れており、オリジナルの機械的なコピーなどではないのだ<sup>16)</sup>。

矢野によれば、古代的なミメーシスの概念は、アイデアをオリジナルとし、世界の事象はそのアイデアの影であるとするプラトンのアイデア論に基づくものであり、オリジナルとコピーとの二項対立的な模倣の図式からなる<sup>17)</sup>。この意味における模倣は、創造性のない反復としてとらえられ、練習や訓練がそうであるように、できれぱなくしてしまいたいと願われるものである。これに対して、子どもが遊びの反復において感動し、喜びに溢れているとき、そこには創造的な意味での模倣が行われている。つまり子どもの遊び自体が創造的で世界を作成していく過程としてとらえられ得る。そこで矢野は、ミメーシスを創造的模倣として再定義するのである。

「モンテッソーリを驚かした、何回も何回もくりかえし、教材と取り組む子どもの姿の意味……この子どもの反復は、たんなる機械的なく

りかえしとは無縁のものなのだ<sup>18)</sup>」。このようにミメーシスの観点から反復、模倣をとらえ直すと、上述した子どもの長縄遊びは単調な繰り返しとはとらえられず、大人としての保育者がそこから逃避したいと思うような事態ではないのではないかとも考えられる。

### 3) 溶解体験としての遊び

子どもの遊びのもつ意味をさらに深めて考えるために、矢野が溶解体験という言葉を用いて語ろうとしている文脈を見てみよう。

我を忘れて夢中に遊んだり、美しい音楽に心を奪われたとき、あるいは時間を忘れて森を散策したりしたとき、いつのまにか私と私を取り囲む世界との間の境界が消えていくといった体験をしたことがないだろうか。優れた体験では、このように自己と世界とを隔てる境界がいつのまにか溶解してしまう。このような体験を溶解体験とよぶことにしよう<sup>19)</sup>。

溶解体験とは、自己が世界と溶解する体験であり、そのとき、私たちは、自己と世界とを、日常生活で経験する以上にリアルで、奥行きをもったものとして体験し、生命の充溢感を体験している<sup>20)</sup>。矢野はモンテッソーリの三歳児に関してはミメーシスの文脈で語っている。ミメーシスと溶解体験の詳細な関連性の分析は筆者の力量を超えているが、少女が「夢がさめたようにそれを中止し、幸福な人のような表情で微笑し」、「その目を輝かせて満足げに回りを見」たのは、彼女が円柱さしをくりかえす遊びにおいて自己と世界とが溶解する、生命の充溢感を体験していたからだと言うことも可能だろう。

さらにつづけて、有用性の観点から遊びの時間を見てみることにする。

### 4) 遊びの時間と労働の時間

子どもの遊びの時間は、労働の時間と区別してとらえられる。日常の世界は、労働を中核とする功利を原理とする世界であり、そこでは人や物は手段と目的の関係の中でとらえようとき

れる。矢野はこの目的一手段関係で世界を分節化する認識の力を、合理的に状況をコントロールする労働において重要で不可欠な能力であるとしながらも、有用性を生活の原理にして目的一手段関係のみで世界とかがわりつづけると、人や物はいつも手段や道具や材料とみなされ、世界とのかかわりは部分化し断片してしまうと問題視する。「いま」はそれ自体では価値がなく充実したものとならない。これに対して遊びの時間においては、労働のように有用な関心によって手段一目的という系列によって切り取られる部分とかかわるのではなく、何かのために役立つという目的一手段の回路から離脱し、世界そのものへと全身的にかかわる。そのため遊ぶ人は世界に直に住みこむようになり、世界との深い連続性を味わうことができ、日常生活における世界以上にアクチュアルで、奥行きをもったものとして立ち現れる世界が、生き生きとした現在として体験される<sup>21)</sup>。

子どもは、大人と比べて有用性から離れて純粹な関心に導かれて世界に開かれているため、子どもの時間の多くは遊びの時間として存在し得る。円柱さしをつづけていた三歳の少女、外遊びをしていて絵本の読み聞かせを聞く活動（本来この活動も子どもにとっては有用性の外部にある遊びとして経験されてほしいと保育者は願っている）に移行することが難しかったDくんも、ひたすら長縄跳びを跳んでいた子どもたちも、外部の目的として何かのために遊んでいるのではなく、遊ぶことそれ自体を享受していると言えるだろう。この子どもの遊びの時間を、単なる発達的手段とみなしてしまい、何かの目的のために行なう活動の時間としてとらえる大人は、子どもに労働を強いてしまっていることにならないだろうか。

## おわりに

子どもの遊びのもつ意味をこのような人間学的視座からとらえると、遊びを時間で区切ること、けじめをつけること、キリをつけることは別様にとらえ直されるのではないだろうか。もちろん、園での生活には流れがあり、食事の時

間、午睡の時間、さらにはお迎えの時間がある。また、中田が指摘していたように、園においては、「みんなのなかの一人の子ども」であることによって、時間の流れがかなり固定されているという面もある。それゆえ、これらの時間を無視して遊びつづけることを常に認めるということではない。そうではなく、子どもの遊びの意味を大人である保育者や親が理解し、その時々の子どもの状況に応じて、時間の伸び縮みを子どもと共に考えることではないだろうか。Kこども園の「余白」は、その子に合わせて伸び縮みする。「促しつつ、その子の成長に合わせてつつ、なにがその子にとってその場所に移行することが難しいのかを考える」とS先生たちは語っていた。保育における時間性において必要なのは、この「伸び縮み」ではないだろうか。一人ひとりの子どもの育ちと想いに寄り添いつつ、大人の時間（近代の時間）への移行の意味と価値に反省的思考を重ねつつ、子どもとの時間を過ごしていくことが保育の本質的な要素の一つであると言えよう。そしてまた、大人自身も、有用性に縛られた近代的な時間を過ごすのみならず、子どもの遊びの時間を見習い、有用性から解き放たれた「いま」を十全に生きることもまた重要であろう。

## 注

- 1) 矢野智司『子どもという思想』玉川大学出版部、1995年、12-13頁。
- 2) 小島新平『子どもの人間学』晃洋書房、2001年、83頁。
- 3) 中田基昭『子どもから学ぶ教育学：乳幼児の豊かな感受性をめぐって』東京大学出版会、2013年、178-186頁。
- 4) この点において有馬の時間論は、矢野やその拠ってたつ真木の議論と通底するところがあると言えるが、有馬はニーチェを参照している。
- 5) 有馬知江美『保育者が認識すべき『子どもの時間』の多角的考察』『白鷗大学論集』第26巻、第2号、2012年、217-236頁および「非連続的な『子どもの時間』の意義—『子どもの時間』を保障するためのカリキュラムづくりに向けて—」『作大論集』(1)、2011年、49-61頁。
- 6) 大元千種「保育における『子どもの時間』についての考察」『別府大学短期大学部紀要』第40号、2021年、69-78頁。



- 7) 大久保心「就学前教育で生じるタイムマネジメントの分析視点」『時間学研究』第8号, 2017年, 1~17頁。
- 8) 村井尚子・坂田哲人「保育実践のリフレクションの意義に関する一考察：保育観の問い直し」『京都女子大学発達教育学部紀要』18号, 2022年, 33-43頁。
- 9) 「リフレクションを通じた保育者の育ち：新人保育者の事例を通じて」『京都女子大学発達教育学部紀要』第19号, 2023年, 87-95頁。
- 10) 小川博久「われわれ大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか」小川博久編著『「遊び」の探究』生活ジャーナル, 2001年所収, 300-301頁。
- 11) 同, 301頁。
- 12) 小笠原和彦『学校はパラダイス—愛知県・緒川小学校オープン教育の実践』現代書館, 2000年。
- 13) 日本保育学会課題研究委員会「質の高い遊びとは何か？—遊びの質を規定するための条件—」『保育学研究』第49巻第3号, 2011年, 51-60頁。
- 14) M・モンテッソーリ『幼児の秘密』国土社, 2003年, 139頁。
- 15) 早田由美子『「幼児の秘密」—集中する子どもの発見—』お茶の水女子大学115-2, 37頁。
- 16) 矢野智司『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』世織書房, 2006年, 67-68頁。
- 17) 矢野智司「ミメシスの人間形成的意義」岡田渥美編著『人間形成論—教育学の再構築のために』玉川大学出版部, 1996年所収, 226-227頁。
- 18) 矢野, 2006, 71頁。
- 19) 同上, 120頁。
- 20) 同上。
- 21) 同上, 120-121頁。

#### 【参考文献】

- Fred Korthagen and Ellen Nuijten, *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development: Strategies for In-Depth Teacher Learning*, Routledge, 2022.
- Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner; How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.
- KORTHAGEN, F. et al. *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge, 2001.
- 真木悠介『時間の比較社会学』岩波現代文庫, 2003年。
- 一川誠『大人の時間はなぜ短いのか』集英社新書, 2008年。

#### 謝辞／付記

\*本研究の成果の一部は、科学研究費助成事業 22K02321「教師の身体知の編みなおしを可能とするリフレクションの手法の開発と検証」(基盤研究(C))による。