

3歳児クラスにおける時間性についての一考察 —家庭と園の連続性に関する現象学的検討—

A Study on Temporality in 3-Year-Old Kindergarten Children
: Phenomenological enquiry into the continuity of kindergarten and home

横井 紘子
Hiroko YOKOI

要旨

近年、保育では家庭との連携が重視され、入園期の3歳児クラスにおいては、幼稚園での生活と家庭での生活とのあいだにどのような連続性が確保されれば、子どもの安定感につながるのかを理解することが課題としてある。保育実践における幼児理解とは、子どもの主観的な経験を、子どもの世界に即して、質的に捉えることであり、時間や空間を客観的に捉えるだけでは、子どもの生活の連続性の内実を検討するうえで不十分である。そこで、本研究では、生活と密着している時間に焦点をあて、子ども自身に経験される生きられた経験 (lived experience) としての時間性について、現象学的視点から家庭との生活の連続性の内実探ることを目的とし、幼稚園において参与観察を行った。1学期の事例を中心に検討した結果、(1) 入園期の子どもがノエシ的の自己の移行的性格を家庭と同様に発揮し、園での「いま」が充実して移行していくためには、保育者の果たす役割がかなり大きい。(2) 入園期の3歳児クラスでは、仲間と共に一つ一つの手順をあえてノエマ的に意識するゆっくりとしたテンポが、クラス全体のノエシ的志向性の雰囲気や方向づけるために必要であり、大きなテンポが一人ひとり異なるテンポを受容することで、「みんなの時間」を生きることが可能となる。(3) 子どもたちは、園と家庭とのあいだにある差異を感じながらも、家庭での時間も園での時間も同時に「いま」として現在する感覚、家庭とは異なるノエシ的の自己を楽しむ感覚が安定感につながっている。以上のことが明らかになった。子どもが安定感をもって園での生活を楽しむために確保されるべき家庭との生活の連続性は、環境や手順を家庭と共通化するなど、客観的視点で様々なものやことを家庭と同一化することでは十分に実現されないことが示唆された。

I. 問題と目的

1. 家庭との生活の連続性

近年、幼稚園・保育所等の集団保育施設と家庭との連携が重視され、保育の基本的事項に位置づけられている。平成17年度答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」では、「幼児教育の充実を図る方向性」の一つとして「幼児の日々の生活の連続性」を確保する観点が示され、「子どもの健やかな成長」を保障するためには、「幼稚園等施設での生活と家庭や地域社会における生活の連続性が確保されていることが必要」だと明示された（中央教育審議会，2005）¹⁾。

それを受け、現行の平成20年幼稚園教育要領では、「家庭との連携を図ること」が教育の基本方針とされ、保育内容においても「家庭での生活経験に配慮すること」が求められている。平成30年4月に施行される幼稚園教育要領においても同様の文言が引き継がれており、発達や学びの連続性である、“たて”の連続性に併せて、家庭や地域との生活の連続性である、“よこ”の連続性を図ることは、保育の充実のための前提になっている²⁾。また、平成20年幼稚園教育要領解説によれば、3歳児の入園期は、「多くの幼児にとって幼稚園生活は、家庭から離れて同年代の幼児と日々一緒に過ごす初めての集団生活」³⁾であり、「このような集団での生活の中では、親しい人間関係の下で営まれる家庭生活とは異なり、自分一人でやり遂げなければならないことや解決しなければならないことに出会ったり、その場におけるきまりを守ったり、他の人の思いを大切にしなければならないなど、今までのように自分の意志が通せるとは限らない状況になったりもする」⁴⁾とある。「入園当初は家庭から離れて初めて集団での生活を経験することによる緊張や不安が高い」⁵⁾ため、一人ひとりの子どもが安定感をもって過ごすことができるような保育内容が求められる（文部科学省，2008）。

確かに、特に3歳児の入園期においては、家庭生活とは異なる生活の場である幼稚園での生活と、家庭での生活とのあいだの連続性を確保することは重要である。しかし、どのような連続性が確保されれば子どもの安定感につながるのか、また子ども自身が家庭と園との連続性や安定感をどのように感じているのかについて、幼稚園教育要領解説に具体的な記述があるわけではない。

2. 子どもの生活を問う視点

ところで、われわれの生活を考えるうえで、時間と空間という視点を切り離して考えることはできない。同年幼稚園教育要領解説では、保育者の役割として、「時間の流れと空間の広がりを理解すること」⁶⁾の重要性が指摘され、以下のような解説が続く。

「時間の流れとは、幼児一人一人がこれまでの生活や遊びでどのような経験をしているのか、今取り組んでいる活動はどのように展開してきたのかということである。これらを理解するには、幼稚園生活だけではなく、家庭との連携を図り、入園までの生活経験や毎日の降園後や登園までの家庭での様子などを把握することが大切である。また、空間的な広がりとは、自分の学級の幼児がどこで誰と何をしているのかという集団の動きのことであり、これらを理解するには、個々の幼児の動きを総合的に重ね合わせ、それを念頭に置くことが大切である。」（同上）⁷⁾

ここでは、園生活だけではなく、家庭や地域での生活との“たて”と“よこ”の連続性をふまえて、子ども一人ひとりの生活を総合的に捉えようとする視点の重要性が述べられている。では、子どもの生活を総合的に捉える視点として示されている、「時間の流れと空間の広がり」とは具体的に何か。解説文の内容からすれば、時間であれば、入園までの生活経験を理解することは、子どもの生活の“たて”の連続性を確保するために、日々の家庭の様子を把握することは、“よこ”の連続性を確保するために

必要だと解釈できる。

しかし、以上の解説文で示されているのは、保育者が子どもの生活における時間や空間をいわば外から客観的に捉えようとする視点である。つまり、子ども自身が主観的に感じている「時間の流れ」については言及されていない。「空間の広がり」についても、問題は同様である。この点に対して、汐見は、子どもの生活時間・空間の問題をテーマにするにあたって、客観的の視点をを用い、その「量」を問題にするのではなく、子どもの主観的なレベルを問う視点、つまり、子どもの主観的な空間・時間を質的に問うことの重要性を提起している（汐見，2008）⁸⁾。

保育実践における幼児理解とは、子ども自身が何をどのように意味づけ、感じ、考えているのかといった、子どもの主観的な経験を、子どもの世界に即して、質的に捉えることである。よって、汐見の言うように時間や空間を客観的に捉えるだけでは、子どもの生活の連続性の内実を検討するうえで不十分だと考える。

そこで、本研究では、子どもの主観的な空間・時間を質的に探るために、現象学的視点をを用いる。現象学は、われわれの直接的経験に基礎を置く前術語的・前反省的な世界注としての「生活世界 (life world)」に帰還し、生活世界における経験の総体を「生きられた経験 (lived experience)」と呼ぶ。本研究においては、入園してまもない3歳児クラスの子どもたちに「生きられた経験」を解明し、子どもが家庭との連続性や安定感をどのように生き、意味づけているかを適切に言語化することが課題となる。

そもそも、保育者は、数量的には捉えることができない子どもの生きられた経験を総合的に捉え、この理解に基づき保育を行っている。さらに子どもと保育者のあいだで生じた出来事も生きられた経験であり、それらは間主観的（ある出来事の意味などを、私一人ではなく他者も同様に感得していること）な意味をもつものである。その経験を言葉で振り返り、評価することが自らの保育実践の省察ともなる。榎沢は、まさしく「保育世界は生活世界」（榎沢，2004）⁹⁾であると述べているが、保育実践のこうしたプロセスからも、保育実践を現象学的視点から問うことの意義があると考えられる。

3. 本研究の目的

入園期の子どもの生きられた空間を探ったものとしては、榎沢の研究がある。榎沢は、ボルノーを中心とした現象学的空間論を手がかりにしながら、「子どもと保育者が保育空間をどのように生き、どのようにそれを体験しているのかを明らかにする」¹⁰⁾ことを主題とし、入園してすぐの子どもにとっての園空間が「『不安』や『緊張』を与える外部空間」から、「『くつろぎ』『やすらぎ』『安心感』を与える」、「内部空間」へと変容していく過程を明らかにしている¹¹⁾。また、「存在空間」と「行動空間」（「行動空間」は、「十全な行動空間」「準行動空間」「非行動空間」とに区分される）という視点から、園における子どもの空間性を事例に基づいて解明している（同上）。

入園期における時間に関する研究としては、伊藤による発達心理学的研究がある。伊藤は、園生活をはじめたばかりの3歳児クラスの子どもたちの行動を検討し、集団的な保育活動である「お誕生会」の準備から開始までの時間が4月から6月にかけて短くなったこと、4月にはなかなか着席しなかった幼児が6月にはすぐに座れるようになることを明らかにしているが、これは子どもの行動を客観的に捉え、「量」としての時間を扱った研究である（伊藤，2011）¹²⁾。

このように、入園期の子どもの生きられた経験に着目し、空間性を探ったものは榎沢の研究があるものの、子どもの時間性を探った研究はほとんどない。よって、本研究では、入園期の子どもに生きられた経験として、時間性に着目し、3歳児クラスの入園期の子どもたちが園での時間をどのように生きているのかを探ることを目的とする。特に、近年の保育課題である、家庭との生活の連続性に着目し、そ

の内実について、子どもの「生きられた時間（時間性）」という視点から現象学的知見に基づき考察をすすめていく。

II. 方法

客観的時間ではない、子どもの時間性の内実を探るための方法として、本研究では現象学的視点を用い、子どもや保育者に経験される「生きられた時間（時間性）」を捉え、それを適切に言語化することをめざす。

そのためには、榎沢も指摘するように、「その世界に沈殿し前述語的に生きられている意味の海の中に、研究者自身が身を沈め、その世界の人びとと同じように、沈殿している意味を前述語的に生きられるようになること」(榎沢, 2004)¹³⁾が必要である。よって、筆者は観察者として実践の場に身を置き、「事象を可能な限りあるがままに捉え、手ごたえのある形で理解する態度、つまり、出来事に密着し、その出来事の息吹きを研究者自身がありありと感じ、そこに出来事の本質的な意味を求める」(鯨岡, 1999)¹⁴⁾、という現象学的態度で観察を行う。

観察は首都圏内の私立幼稚園の3歳児クラスにおいて、2015年4月から2016年3月までに、計24回行った。幼児28名および、担任保育者2名が主な観察対象である。観察は登園から昼食までの約3時間行った。3歳児クラスは、満3歳の子どもたちを対象とし、当該年度で誕生日を迎えると4歳になる学年であり、年少児と表わす場合もある。現場では、保育者と同様の立場で子どもにかかわることはなく、基本的に観察に徹するものの、子どもから話しかけられたり、何かを求められた場合には、保育者と連携しながら応じることもあった。観察しながら日常の保育場面における子どもや保育者のやりとりを、そこで間主観的に感じ取られた意図や情動も含めメモで残し、後に、子どもや保育者と間主観的に捉えられた意味も包含した形で事例として記録し、蓄積した。

今回は、入園期の子どもの時間性を探るため、1学期の観察の記録(計8回)を中心に検討を行った。その中で、入園期特有の時間性の特徴が表れている2つの事例(事例1・2)、家庭との生活の連続性について新たな知見が見出せた2つの事例(事例3・4)の計4つの事例について、現象学的視点から解釈を深化させ、考察を深めていく。なお、本論文内の事例にある氏名はすべて仮名である。

III. 観察結果の分析視点—「生きられた時間」を捉える現象学的視点—

事例の解釈の切り口となる、「生きられた時間（時間性）」を捉える現象学的視点を整理しておく。中田は、生活における時間の流れは、「《○○すること》の連続性」(中田, 2013)¹⁵⁾で成り立っているという。家庭であれば、朝起きること、顔を洗うこと、着替えること、朝食をとること、といった、“こと”のつながりによって、時間は流れていく。この“こと”というのは、現象学の用語でいえば、「志向性」と呼ばれるわれわれの経験すべてにおいて根源的に働いている何かしらの対象に向けられた意識のはたらきに支えられている。想像したり、思いだしたりすることは常に何かについての思考であるし、聞いたり、見たり、指さしたりすることも、常に何かを対象として知覚し、行動することである。つまり、「あらゆる人間の活動は常に方向づけられた活動であり、それを志向させたものに向けられている」(Van Manen, 1990)¹⁶⁾。また、ノエシス—ノエマという関係で言えば、志向するはたらきはノエシスであり、ノエシスの指示対象であり、志向される対象(客体)がノエマである。

また、精神病理学的視点から時間と自己の關係に着目し、現象学的な時間論を展開する木村は、「いま」とは、「そのつどの私自身」¹⁷⁾であるという。さらに、木村は、「いまは、それ自体のうちに移行的性格を含んでいる」¹⁸⁾と述べ、この「いま」の移行的性格によって、「いまはもう〇〇をしていない」場合には過去を、「いまはまだ〇〇をしていない」場合には未来が生み出されるとする（木村、1982）。また、この移行的性格とは、「本来それだけではまだ『自己』とはいえないような、個別化以前・自己以前の根源的で無限的な自発性」（木村、2006）¹⁹⁾であり、われわれの経験すべてにわたって述語的にはたらいっている、自己のノエシ的な志向性に基づくものである。

木村の論を手がかりにすれば、3歳児の入園期というのは、家庭で母親とともに生活する自分から、園で生活する自分へと移行するという自己の存在様態が移行する時期であると言える。さらに、家庭との生活の連続性とは、「そのつどの私自身」が本来持っているはずの移行的性格を発揮し、現在から過去と未来を生み出すことができるか、つまり、ノエシ的的自己の移行的性格が、家庭で過ごす場合と同様に、園の生活においても発揮されるかどうかという視点で捉えることが可能になる。本研究では、ノエシス—ノエマの理論に基づく現象学的な自己と時間の捉えに基づき、子どもの自己の存在様態から時間性を探り、園と家庭との連続性が子どもにとってどのように経験されているのか、その内実について考察をしていく。

IV. 結果と考察

まず、入園期の子どもの典型的な時間性の特徴について、「1. 流れない時間・流れる時間」で明らかにする。次に、集団生活をはじめた子どもたちが、クラスみんなで同じ活動に向かう場面における時間性について、「2. みんなの時間」という観点から考察を行う。最後に、「3. 園生活と家庭生活との連続性」について2つの事例より考察する。

1. 流れない時間・流れる時間

3歳児では、入園直後に母親と離れることに強い抵抗を示し、玄関で泣きながら母親の迎えを待ち続ける子どもの姿はよく見られる。こうした子どもにおいては、母親の不在が強く意識され、「母親を待つこと」以外に、「〇〇すること」という志向性が生じる状態にない、つまり、ノエシ的な意識のはたらきが、「母親を待つ」こと以外に方向づけられない状態だといえる。よって、こうした子どもにおいては、「母親を待つこと」で停滞し、過去も未来も生み出されず、時間は流れないままになっている。

しかし、こうした子どもも、他の子どもが楽しそうにしている様子を見たり、その子どもがやってみたくするような雰囲気をつくるといった保育者の援助によって、無意識的に何かしらの対象にひきつけられ、「〇〇すること」というノエシ的な志向性が生じてくる場合もある。特に遊びは、ガダマーによれば、遊ぶ人の意図にかかわらず、「われ知らず、遊びの様態に引き込まれている」（ガダマー、1986）²⁰⁾ものである。つまり、「遊ぼう」という意識がなくとも、いつの間にか「遊ぶ」様態へと移ろうことが可能であり、むしろ、そうであるからこそ遊びが始まることも多い。このように、ノエシ的な心身の動きが生じることによって、滞留していた時間が流れはじめることもある。

ただし、何かしらの対象や出来事に思いが動き、ノエシ的な意識の志向性が生じても、ノエシ的な作用が生じている自己がノエマ的客体に触発されてノエマ的に捉えられ、動きかけた自己を再び自ら閉ざしてしまう子どももいる。たとえば、母親を求めて泣いていた子どもが、保育者の何かしらのはたらきかけによって、泣きやんで自分から玩具に手をのばそうとする、しかし、まさにその時に、急に手

をひっこめてまた泣き始めたり、抵抗したりする、といった姿である。

メルロ・ポンティは、発達心理学の知見を現象学的に捉え直して論じるなかで、3・4歳児という時期は、自我が芽生え、ノエマの自己が強く形成され始める時期だと言う（メルロ・ポンティ、1966）²¹⁾。よって、自発的に生じるノエシ的な作用に支えられて遊び続け、「母親とともにいない」ノエマ的自己はそのつど明確に意識されないまま、園での時間が流れていく子どももいれば、「母親がいないことに抵抗している」自己をノエマ的に強く意識し、そうした自己と異なる自己になろうとする自己を自分で認めない子ども、認められない子どもも、3歳児クラスの入園期の子どもの姿としてあると考えられる。

また、家庭では、母親をはじめとした身近な養育者が子どものノエシ的自己の移行を支える存在であるが、園では保育者がその役割を担うことになる。次の事例をみてみたい。

事例1 4月

朝の支度が終わり、外で遊んでいい時間になる。自分で靴を履き替え、砂場で遊び始める子どもがいる中、ケントは一人で靴を持ち何も言わずに下駄箱の前で行ったり来たりしている。ヒロミ先生が気づき、「ケント君、お外行くの？」と声をかけ靴を履かせる。^①

レイナは三和土のところで靴を履き替え、ヒロミ先生に「(アユミ先生を) 待ってるの」と言っている。^②保育室からアユミ先生が出てきて、レイナとミズキとシホで複合遊具へ向かう。

ミカは砂場で作ったカップに砂と水を入れて混ぜたものを持って「アユミ先生は？」とマナ先生に尋ねる。マナ先生が「ぐるぐる(螺旋状の登り棒)のところにいるよー」と伝えるが、ミカは見えなかったようで、「いないー」と言いながら、カップを持って一生懸命探し、アユミ先生が見えると渡しに行く。アユミ先生に飲んでもらい、空になったコップにシロツメクサを入れてもらい、満足そうな笑顔を見せる。^③

複合遊具の近くで、レイナたちはアユミ先生とシロツメクサを摘んでいる。ミカは、年長児に摘んだポピーの茎で爪に色をつけてもらったようで、「アユミ先生！あっちのお姉さんたちにつんつんってやってもらった！」と嬉しそうに報告している。^④

そばにいたシオリはアリを見つけたようで、「先生来てー！」とアユミ先生を呼び、しばらく一緒にアリを見る。ミカはアユミ先生を拠点に、砂場や鉄棒、飛行機のジャングルジムなどへ行き、アユミ先生にそれぞれ自分が見たことや行ったことを報告している。^⑤

外にでてから年長の砂場でмокмокと何かを作っていたカンタは、砂のトレイをもってアユミ先生のところへ行く。先生に見てもらうと、トレイは築山に置いたまま、先生と一緒に築山に登ろうと、手を洗って参加し始める。^⑥

何回かカンタたちと築山に登り降りした後、アユミ先生が部屋に戻ると、三和土では、服が汚れたままサナが無表情で立っている。アユミ先生が、服についた砂を丁寧に払うと、サナは自分で靴を脱ぎ、着替えのロッカーへ向かう。^⑦サナの着替えを見届けながら、アユミ先生はままごとコーナーのリュウセイたちのところへ。そこへ、外にいたレイナが、「先生行こーよー！」と外靴を履いたまま、アユミ先生を待っている。^⑧しかし、ままごとコーナーにいるリュウセイも、アンパンマンのキャラクターの小さな人形をもって、アユミ先生にかくれんぼのようなことを見せ続けている。アユミ先生は、再び外靴へと履き替えるものの、レイナの様子を気にしながらも、窓ごしにままごとコーナーのリュウセイとやりとりを続けている。^⑨

レイナは待ちきれない様子で、部屋の中を見てみたり、玄関の方を見てみたり、隣のクラスの三和土や砂場の方へ行く。^⑩アユミ先生も少ししてレイナの方へ向かう。

リュウセイは、ままごとコーナーでコップにナスを入れ、筆者に、「これアユミ先生にあげるのー！」と見せる。少しして、アユミ先生が保育室の三和土に戻ってくる。外から戻ってきたケントの靴を一緒に履き替えるアユミ先生の様子を見た後、リュウセイは「アユミ先生！おいしいジュースできましたー！」と言い、一緒に飲む。その後、ジュースはそのままに先生と一緒に外へ行く。^⑪

片づけの時間になり、アユミ先生が竹ぼうきで三和土を掃く。その様子を見ていたマイカもアユミ先生の手伝いをしようと大きなほうきを持とうとする。アユミ先生は、小さいほうきを出してマイカに渡すと、アユミ先生が保育室へ戻っても、マイカはそのほうきでしばらく掃きつづける。^⑫

以上は、時計の時間でいえば、9時15分頃から10時20分頃の約1時間のあいだの、担任のアユミ先生を中心とした保育者と子どもたちのおもな動きとやりとりである。個々のやりとりを詳細に示したものではないが、この事例からは、この時期の子どもたちの時間の流れが停滞したり、緩急が生まれたり、変化したりするのは、保育者の存在によるところがかなり大きいことがわかる。それぞれの子どもの姿から考察していく。

(1) ケント（下線部①）・サナ（下線部⑦）

われわれの日常生活の中で習慣化されたような行為においては、その都度の行動を意識の対象としてノエマ的に明確に意識してはいない。たとえば、家庭の生活の中では、「靴を履く」、「ドアを開ける」、「一歩踏み出す」、「服を脱ぐ」といった、その都度のノエシス的作用によって方向づけられた行動をノエマとして明確に意識することはない。ただし、家庭で過ごす自己とは切り離された自己をノエマ的に意識している、入園もない年少児においては、家庭では日常的・無意識的にできていたはずの「靴を履く」、「服を脱ぐ」といったその都度の自分の身体の動きまでもがノエマ的に意識され、身体が動かなくなったりする。

ケントやサナは、普段の様子からすると、靴を履いたり、服を着替えることは、自分であることができないうちは見受けられなかった。ケントは、仲間と共に外に行くタイミングを逃し、すでに仲間が遊び始めている様子を目の当たりにすることで、サナは思いのほか汚れた自分の服に気づくことで、自分の状態が自分自身により強く意識され、そこから自分だけでは動くことができずに、どこか不安なまま「いま」とどまっているように感じられた。したがって、動けなくなってしまっている「いま」を共有し、そこからの移行を支える他者として、保育者の存在が必要となっていたと捉えられる。

(2) レイナ（下線部②⑧）

この事例のレイナのように、先生の存在を強く求める子どもは、何かしらやりたいことはあり、ノエシス的な「〇〇すること」としての意識ははたらいっているといえる。しかし、それは常に「先生と一緒に」〇〇すること」といった意識であり、先生の存在がなければ、その活動に従事する「いま」に踏み出し、身を浸すことができなくなる。レイナが、アユミ先生を待ちながら、部屋の中や、玄関を見てみたり、隣のクラスの三和土や砂場の方へひとりで行ったりしたのは、なかなか実現しない「いま」に苛立ちつつも、その「いま」をどうにか自分につなぎとめようと、自分の情動を自分なりに調整し、自分を保とうとしたがゆえの行動だろう。

また、レイナのように先生の存在を自分が求めていることを強く訴えることができる子どももいれ

ば、そうした訴えを表にだすことが難しい子どももいる。自分からは何もせず、先生の動きをじっと見ているといった姿もこの時期の子どもによく見られる。こうした子どもの中には、保育者の様々な言動を「見ること」で、何かしらの意識のはたらき生まれ、自分の身体は動かなくとも、その子どもなりの時間が流れていることもあるだろう。しかし、保育者が自分のもとへやってくることや、降園の時間になることをただ「待つこと」にある子どもは、ノエシ的自身が移行されないまま時計の時間だけが過ぎていき、子どもにとっての時間は流れないまま、といった場合もあるだろう。

(3) ミカ (下線部③④⑤)・カンタ (下線部⑥)・リュウセイ (下線部⑨⑩)

この事例においても繰り返し見られるように、自分が作ったものを保育者に受け止めてもらうことによって、「いま」が充実した時間となって完了し、新たな「いま」へと移行していく子どもたちの姿がある。たとえば、下線部③のミカは、自分が砂場で作ったコップに入った“飲み物”を先生に飲んでもらったことで、砂場での料理づくりは満足感をもって完了し、先生とシロツメクサをつんだり、様々な固定遊具に出かけたりと、新たな「いま」が始まっている。カンタやリュウセイも同様である。

保育者は、“飲み物”のやりとりを中心とした丁寧な応答によって、砂場で料理を作っていたミカの「これまで」の時間までをも受け止めている。ミカの「いま」は、点時刻ではなく、拡がったものとしてあり、ミカは、砂場で料理を作っていた時間と自分を携えながらコップを保育者のもとへ渡しに行っている。保育者が物理的にいま見ているものは目の前のコップだけであるが、そこにはそれにかかわった時間と子ども自身の存在があるのであり、その厚みを感じながら応答することで、子どもの拡がりをもった「いま」は充実したものとなる。逆にいえば、保育者の応答が点時刻でのいまに対する表面的なものにとどまれば、子どもの拡がりをもった「いま」のすべてが台無しになってしまうこともある。

そうであるがゆえに、アユミ先生は、下線部⑨において、早く一緒に外に行こうというレイナの強い思いを感じながらも、物理的には一緒に過ごす時間がほとんどないままであった、ままごとコーナーでのリュウセイとのやりとりを大切に、再びその場を離れるタイミングを見計らっていたのだろう。

(4) マイカ (下線部⑫)

マイカは、アユミ先生が竹ぼうきで三和土を掃く動きをみたことで、自分もやってみたいという思いが生じている。また、先生は、おとな用の大きなほうきを一緒に使うのではなく、マイカが使いやすい小さなほうきを渡した。このことで、マイカは、先生がそばにいないとも、行動を継続することができている。このように、保育者の動きやものの存在によって、子どもに新しい動きが生まれ、継続されることはよくある。環境を通した間接的な援助によって、自発的にノエシ的な作用が生まれ、子どもたちは、新たな「いま」を生き始めることができる。

ここまでの子どもの姿からは、子どもの「いま」が充実感をもって移行されるためには、その移行を支えるための保育者が果たす役割がかなり大きいことが理解される。特に3歳のこの時期は、集団で遊ぶということではなく、一人ひとりの子どもが好きな遊びを見つけて遊びだしていくことがねらいの一つに位置づけられるが、それは一人ひとりの時間がそれぞれに流れていく、ということである。よって、保育者も、一人ひとりの子どもの時間の流れを感じ、それに応じて援助していく必要があり、それが子どもの園の生活での安定感につながっていくことがわかる。

2. みんなの時間

園での生活において、家庭とは大きく異なって経験されることの一つに、集団として仲間と同じことを行うことが求められる時間がある。中田は、子どもが家庭から園へと移行して集団生活を営むことは、「みんなのなかの一人の子どもとして」²²⁾ 活動することであると、**「みんなにとっての時間感覚に**

したがって活動すること」²³⁾が求められると述べている（中田, 2013）。多くの子どもたちにとってはじめての集団生活であり、「みんな」という意識が芽生えていく幼稚園の3歳児クラスでは、この「みんなの時間」はどのように経験され、保育者はどのような配慮を行っているのだろうか。事例から考えてみたい。

事例2 6月

アユミ先生が前に出て、「今日からプールが始まります」とみんなに伝え、順番に準備していくことを伝える。「まず靴下を脱いでほしいんです。でも、脱いた靴下ポイってしたらどっかにいっちゃうよね。だから、お靴のおうちに入れてください」「はだしになったらまた一回座りましょう」と声をかける。「靴下脱げるかなー？」と言いながら、先生たちが子どもたちが脱ぐのを手伝う。「靴下おうちに入れたら、上履きはお椅子の下に入れましょう」と先生がいい、先生も「ここに入れておこうね」、と椅子の下に靴下をおいていく。

アユミ先生が、「みんなのお靴お椅子の中に入った？」「今度は、プールバックの中に入っているものゼーンぶ机の上に出してください」「ゼーンぶだよ」、と言いながら、サオリ先生たちも一緒に上に出すのを手伝う。「からっぽになったおかばんはお椅子にかけましょう」と伝え、プールバックを椅子にかけるように伝える。

リエヤリカは、「アユミ先生見てー！」「先生見てー！」と、水着を先生に見てほしいと先生を呼んだり、水着を見せ合って嬉しそうにしている。アユミ先生が、「タオルをお椅子の背中にかけられるかな」と言うと、リエヤシホなど、「先生やってー！！」と口ぐちに言う。レイナがサオリ先生に、「先生、これアリエル」とタオルを見せる。先生が、「ほんとは！」と言うと、マナミは、「先生、これ点々！」水玉模様のタオルを先生に見せる。

アユミ先生が、「うめ組さん立ってください。」「お椅子ないないしまししょう」と言い、みんな立ち上がる。「みんなお洋服脱いで、水着に着替えましょう。脱いだお洋服はプールバックに入れます」「まずお洋服脱いでプールバックに入れてね」と言い、みんなそれぞれに脱ぎだす。「お風呂入るみたいに全部脱ぐんだよ」と言う。なかなか脱げないままにいるミズキとシオリとチヒロとリントロウ。アイカも上着が後ろボタンで脱ぎづらそうにしている。リントロウは一生懸命腕を通して脱ごうとするが、変なところを通してしまって余計こんがらがってしまう。アユミ先生が、「難しいお友達は先生行くから座って待っててね」と言うのを聞いて、リントロウはしばらく頑張っていたものの、座って待っている。^①シオリは、「サオリ先生来てー！」と呼んでいる。ユウナは、水着を持って行って、「先生やってこれー！できない！」と、アユミ先生のところへ持っていく。リエとリカとユウガは一足早く着替えて座っている。しかし、ユウガは前後ろ反対で、サオリ先生と一緒に履きなおす。アユミ先生が「水着が着られたらお椅子に座って待っててね」と伝える。

ミズキは赤い水着を机の上に広げたまま、なかなか着替えようとしない。ミズキは隣の席のサナに「早く着てよー！」と言われるが、ニコニコしながら、シオリの着替えを手伝っている先生のところへ水着をもっていく。ミズキも先生に手伝ってもらいながら水着を着て、嬉しそうに座る。^②

みんな着替え終わると、アユミ先生が、「プール入った後に着る、新しいお洋服お届けに行くから待っててね」といい、「今から机に置くお洋服は、プール終わってから着るお洋服だから、置いたままで大丈夫だからね」と言い、一人ひとりにも同じことを伝えながら、机の上に着替えを置いていく。

アユミ先生が、「うめ組さん、上手に準備できました」と言い、「プールに行く前にお約束があります」、とみんなに伝え、はだしの時は絶対に走らないこと、プールで友だちを押さないこと、といった約束を確認する。その後、アユミ先生が、「順番に先生がタオルのお名前見えるように渡すから抱っこしてください」と言い、タオルをたたんで渡していく。みんな「抱っこ!」と言いながら、タオルを抱きしめている。

プールに入る準備のために、クラス全員で過ごす時間の事例である。この日は、幼稚園で初めてのプールの日であった。この後、名前を呼ばれた人から廊下にならび、玄関まで歩いて行き、玄関に置いてあるベンチにタオルを置き、みんなで準備体操をして、プールに入る、といった動きがつながっていく。

「水着に着替えた人から、タオルをもって廊下に並んでね」といった一言で、年長児ならば一人ひとりが自分で動き、すでに習慣化された身体の動きをもって、一つ一つの動きをとりわけ意識することなく、流れるように準備を進めていくかもしれない。また、家庭であれば、母親など身近な養育者がかなりの程度手伝ったり、養育者と子どもの共同作業として行なわれたりし、一つ一つの動きのあいだに間がおかれることはほとんどないだろう。しかし、この事例は入園して初めて、年少児がみんなでプールに入る日の保育である。

下線部は、保育者が子どもたちに示し、一斉に行うことを求めた動きであるが、一つ一つの動きを細分化して、丁寧提示していることがわかる。細かすぎると思われるかもしれないが、子どもにとって困難ではない動きを細分化して提示することで、一人ひとりの子どもの中に「〇〇すること」の連続性が生まれ、受け入れられている。

さらに、一つ一つの動きのあいだに間があることで、必要に応じて保育者に助けを求めることが可能であり、また、その間に水着やタオルといったものや仲間に支えられ、プールに対する期待がそれぞれに高まっている様子がみてとれた。波線部①のリントロウは、自分では脱ぎづらい服を着ていたが、保育者の「難しいお友達は先生行くから座って待っててね」という言葉と援助があったからこそ、服が脱げない不安から、そこで時間が止まってしまうことなく、自ら座って、保育者を待つ時間を生きることができていた。波線部②の、なかなか水着に着替えようとしなかったミズキのように、仲間とは異なる時間の流れを自ら生き、保育者に一対一で受け止められることを求める子どももいた。ミズキは、それに応答する保育者のかかわりによって満足し、みんなの中のひとりとして、「みんなの時間」を再度生き始めることができていた。

ボルノーは、楽しい時間はあっという間に、退屈な時間はゆっくりと感じられるように、人間に内在的な時間は体験に応じて全く別の「テンポ」を持つことを指摘し、「体験はすべて正しく体験されるためにはそれぞれに適合したテンポを必要とする」²⁴⁾と述べ、仕事の時間と余暇の時間ではその時間を生きる仕方は本来異なっているはずだという（ボルノー、1975）。こうした指摘からすれば、集団での生活が初めてである3歳児が「みんなの時間」を生きるために必要なテンポとは、家庭での生活のテンポとも異なるし、5歳児に求められるテンポとも異なるはずである。この事例では、かなり細かい手順を一つずつ丁寧に提示していたが、このように、階段を一段一段のぼることをノエマ的に意識するような、ゆったりとした、かつ、確実に前へと進んでいくテンポが、3歳児のはじめての体験に必要なテンポではないだろうか。

また、家庭との連続性という点では、プールは経験差が大きく、不安が強い子どももいれば、水着に一人で着替えたことがない子どももいると推測される。つまり、生活経験の差が大きい3歳児の子ども

たちのテンポや、プールに対する思いは一人ひとり異なるはずである。しかし、この事例では、進めるスピードや表情は様々であったものの、クラス子ども全員が仲間と同じ流れのなかでプールへ向けて準備を進められていた。

それは、一つ一つの動きのあいだに間をもうけ、動きのタイミングがみんなとそろうような配慮を保育者がしていたことによると考えられる。この保育者の援助は、一人ひとりのテンポを尊重しながら、一つ一つの手順を丁寧に進めることで、プールへ入ることへとクラス全体のノエシ的志向性を方向づけていた。さらに、このクラス全体に生成されたノエシ的志向性の雰囲気は、ゆったりと前へ進んでいくテンポを伴っており、一人ひとりの異なるテンポもクラス全体を包む大きなテンポへ受容され組み込まれていた。よって、プールが不安だったり、着替えに戸惑ったりなど、プールに向かうことに何かしらの否定的な感情が個人的に生じている子どもも、みんなのなかの一人としてクラス全体にあるノエシ的志向性の雰囲気に漂い、否定的な感情をもっている自己を必要以上にノエマ的に意識することなく、「みんなの時間」を生きられたと解釈できる。

3. 園生活と家庭生活との連続性

ここまでは、入園期に特有の子どもたちの時間性を探ってきた。次に、園の生活と家庭の生活との連続性について、子どもたちの時間性から考えてみたい。再度、4月の子どもの姿から考えていく。

事例3 4月

今日は幼稚園で初めての給食の日で、献立はカレー。子どもたちは昼食の支度を終え、カレーの入った弁当箱が配られるのを嬉しそうに待つ。全員のもとへ弁当箱が行きわたった後、アユミ先生が、テラスで飼っているインコの方に意識を向け、「ピッピちゃんの声きこえる？」と言うと、みんなピッピちゃんの鳴き声に耳をすませる。静かになり、みんなで手を合わせていただきますをする。弁当箱のふたを開けて現われたカレーに、「あー！！」という歓声が一斉にあがる。ミカは「幼稚園にもカレーあるんだね！」とびっくりしたような様子で、嬉しそうに言う。マサキは母が作るカレーライスについて保育者に話す。

初めての給食の日の子どもたちの様子である。ミカの「幼稚園にもカレーあるんだね！」という言葉には、園生活と家庭生活とは異なるものと捉えている子どもたちの感覚が現われている。だからこそ、自分の家と同じように、幼稚園でカレーが食べられることに対する新鮮な驚きと嬉しさが言葉となってでてきたのだろう。

また、幼稚園でカレーに出合ったことで、家で食べるカレーに対しても自然と子どもたちの意識が向いている。こうした事態について、中島は、「直接的な知覚の現場において、現在と過去が、まったく異なったあり方をする二つの時として一挙に身を現す」²⁵⁾と述べる。たとえば、「『今日は暑かったなあ』と冷たい夜風にあたってビールを飲んでいるとき、涼しさとともに昼間の暑さもまたそこに現在している」ということ、つまり、昼間の暑さは、「物理的対象としては不在」であっても、「意味的対象としては現在している」という(中島, 2006)²⁶⁾。この事例でいえば、家庭で食べるカレーは物理的に子どもたちの目の前になくとも、幼稚園でカレーに出合ったことで、家庭で食べたカレーまでもが、「いま・ここ」で出合われているかのようにノエマ的客体として子どもたちに感じられ、意味づけられている、ということである。時間ということであれば、幼稚園での時間とともに、家庭での時間も子どもたちに一挙に生きられている、といえよう。

先にあげた「いま」とは「そのつどのわたし自身」であるとする木村の指摘からすれば、幼稚園にあ

る自己が、カレーに出合ったことをきっかけに家庭にある自己にまで拡がることで、物理的に切り離されていた過去（もしくは未来）の自己が「いま」の自己とともに同期的に立ち現れ、拡がりをもった「いま」を生き始める、と捉えることもできる。

また、こうした自己と「いま」の拡がりとは、子どもの遊びにおいてもよく見られる。たとえば、ごっこ遊びは、子どもたちに密着している現実の日常生活と切り離して考えることはできず、「ごっこ」であっても、現実には拠りどころのない、勝手な空想の産物では決してない。現実の生活と密着した遊びであり、子どもたちは現実の生活を再現しながら、想像の世界を楽しんでいる（横井，2016）²⁷⁾。たとえば、観察では、「100円ショップ」や、スーパーマーケットの「ロジャース」、「くらずし」など、子どもの生活に身近な具体的な場所がごっこ遊びの中でよくでてきていた。他にも、「誕生日ケーキ」を作って、「誕生日パーティー」をする子どもたちもいた。このような姿から理解されるのは、ごっこ遊びは、まさしく家庭の時間と園での時間とを一挙に生きる遊びであるということである。こうした遊びは、ノエマ的に子どもたちに意識されることなく、家庭との時間と園との時間の連続性を生きる経験となっているといえる。

つまり、子どもにとって家庭と園での連続性を生きることとは、幼稚園（もしくは家庭）で過ごす「いま」において、客観的時間でいえば過去である家庭（もしくは園）での時間が同時に現在しているような時間感覚をもつことである。このような経験を重ねることで、子どもたち自身の中に自然と家庭と園との連続性が生まれ、園での生活も安定していくと考えられる。

また、子どもたちは、物理的に切り離された時間と空間であることや、そこで期待されることの違いから、園と家庭での違いを感じると同時に、自分自身も微妙に異なるあり方をしているはずである。また、その違いを自分自身でそれとなく気づいている子どもたちもいる。次の事例をみてみたい。

事例4 5月

片づけの時間になる。マイカも砂場から戻ってきて、「手が汚いの」と私に言う。私が下の水道をさして、「あそこで洗う？」と言うと、自分から洗いに行く。手がきれいになった後、再び下駄箱に来て、「靴できない」と言うので、外靴のマジックテープをはがすと、後は自分で履き替えようとする。自分の靴下を見て、私にはそこまで汚れているようには感じられなかったが、「こんなに汚れちゃって怒られちゃうかな」とつぶやく。「いっぱいお砂場で遊んだもんね」と私が言うと、「前も怒られはしなかったけど、もうちょっとどうにかならなかったのって言われたの」と、少し嬉しそうに言う。

マイカにおいては、少し汚れた自分の靴下を見たことで、母親に靴下が汚れたことに対していい顔をされなかった過去の時間が「いま」に現われている。また、それを少し嬉しそうに言っている姿からは、園で認められる自己と家庭で認められる自己とのあいだに自分自身で違いを感じながらも、家庭ではできないような遊びができる園での自分のあり方を楽しんでいるように感じられる。また、マジックテープをはがせば後は自分で履き替えられたことから、「靴できない」と訴えてみる自己も、マイカにとっては、家庭とは異なる園だからこその自己であったのかもしれない。時間と自己ということであれば、家庭での時間と異なる園での時間を生きているといえる。このような様態は、われわれおとなであっても、職場と家庭における自己のあり方や時間感覚の差異を考えれば、実感をもって理解されるであろう。

子どもたちは、園と家庭とのあいだにある差異を感じながらも、生活や遊びを通して、家庭での時間

も園での時間も同時に「いま」として生きている。こうした子どもの時間性において、両者の時間は直線的ではない仕方につながっているといえる。子どもが安定感をもって生活することとは、マイカのように、家庭とは異なる時間や自己に出合っても、自己が脅かされることなく、むしろその“異なり”を楽しむような仕方です。「いま」の時間を生き、自己を楽しむあり方をしていないということではないだろうか。

V. 全体的考察

本研究では、入園期の子どもの生きられた時間を現象学的視点から探ることを通し、家庭と園との生活の連続性について考察をすすめてきた。(1) 入園期の子どもがノエシ的自己の移行的性格を家庭と同様に発揮し、園での「いま」が充実して移行していくためには、保育者の果たす役割がかなり大きい。(2) 入園期の3歳児クラスでは、仲間と共に一つ一つの手順をあえてノエマ的に意識するゆっくりとしたテンポが、クラス全体のノエシ的志向性の雰囲気や方向づけるために必要であり、大きなテンポが一人ひとり異なるテンポを受容することで、「みんなの時間」を生きることが可能となる。(3) 子どもたちは、園と家庭とのあいだにある差異を感じながらも、家庭での時間も園での時間も同時に「いま」として現在させる時間感覚をもっており、家庭とは異なるノエシ的自己を楽しむ感覚が安定感につながっている。事例を通して、以上のことが考察された。

これらの考察からは、子どもが安定感をもって園での生活を楽しむために確保されるべき家庭との生活の連続性とは、環境や手順を家庭と共通化するなど、客観的視点で様々なものやことを家庭と同一化することでは十分に実現されないことが導かれる。たとえば、家では養育者が靴の履き替えを行なっているから園でもそのようにするとか、家庭でよく食べるものを幼稚園の給食でだすとといったようなことは、子どもの生きられた時間という視点からすれば、子どもの安定感を支える十分な保育援助とはならない。ノエシ的自己の移行的性格が発揮され園での時間が流れているか、みんなの中のひとりとして「みんなの時間」を生きているか、園と家庭とのあいだの独特の時間のつながりのもと、両者の差異を肯定的に生きているか、といった視点で子どもの時間性を理解することが、3歳児入園期の子どもたちが安定して園での生活を送るための援助につながるのではないだろうか。

本研究では、現象学的視点から時間を問うことにより、量的で線形な時間理解では捉えられない、子どもに生きられる時間や時間のつながりを検討することが可能となり、保育実践に対する新たな知見を見出すことができた。今後は、特に、今回は十分に検討できなかった、仲間や保育者とのあいだに生じる葛藤場面に着目し、時間と他者の視点から、みんなの時間を生きることが可能になる過程の詳細な検討をしていきたい。

注. 前述語的・前反省的な世界とは、言語的な判断や思考がなされる以前の感性的な世界、反省によって意識し認識される以前の世界のことである。われわれの判断や認識の確からしさの基盤でもあり、ここに沈殿した暗黙の意味の解明がめざされる。たとえば、榎沢良彦(2004) 生きられる保育空間—子どもと保育者の空間体験の解明—。学文社。235参照。

- 1) 中央教育審議会(2005) 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—(答申)。平成17年1月28日
- 2) 文部科学省(2008)。幼稚園教育要領
- 3) 文部科学省(2008)。幼稚園教育要領解説。フレーベル館。8

- 4) 同上書. 8
- 5) 同上書. 71
- 6) 同上書. 214
- 7) 同上書. 214
- 8) 汐見稔幸 (2008) 子どもの生活時間・空間の諸相. 保育学研究. 46 (1). 32-42
- 9) 榎沢良彦 (2004) 生きられる保育空間—子どもと保育者の空間体験の解明—. 学文社. 17
- 10) 同上書. 41
- 11) 同上書. 82
- 12) 伊藤崇 (2011) 集団保育における年長児の着席行動の時系列分析:「お誕生会」の準備過程を対象として. 発達心理学研究. 22 (1). 63-74
- 13) 前掲書 (9). 41
- 14) 鯨岡峻 (1999) 関係発達論の構築. ミネルヴァ書房. 99
- 15) 中田基昭 (2013) 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. 181
- 16) M.Van-Manen (1990) Reserching Lived Experience SUNY .
M.ヴァン=マーネン 村井尚子訳 (2011) 生きられた経験の探求. ゆみる出版. 278
- 17) 木村敏 (1982) 時間と自己. 中公新書. 52
- 18) 同上書. 51
- 19) 木村敏 (2006) 自己・あいだ・時間. 筑摩書房. 246
- 20) ハンス=ゲオルグ・ガダマー 轡田收 他訳 (1986). 真理と方法 I. 法政大学出版局. 30
- 21) M.メルロ=ポンティ 滝浦静雄・木田元訳 (1966) 眼と精神. みすず書房
- 22) 前掲書 (15). 162
- 23) 同上書. 185
- 24) O.F.ボルノー 森田孝訳 (1975) 時へのかかわり. 川島書店. 45
- 25) 中島義道 (1996) 「時間」を哲学する:過去はどこへ行ったのか. 講談社. 165-166
- 26) 同上書. 166
- 27) 横井紘子 中田基昭編 (2016) 遊びのリアリティー:事例から読み解く子どもの豊かさと奥深さ. 新曜社. 39-56

謝辞

本研究にあたり、参与観察を快くお引き受けいただきました観察園の先生方、園児のみなさんに心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、JSPS 科研費15K17356の助成を受けている。