

<論文>

保育の時間的環境に対する子どものかかわり および関連するテラスの機能と特質

境 愛一郎

I. 問題と目的

1. 保育の時間的環境

保育施設における子どもの生活や活動は、身の回りに存在する場や物、人などをはじめとした保育環境とのかかわりのなかで展開される。そうした意味において、保育環境とは、子どもの生活や活動が成立するための「根源」(小川, 2000)であり、適切な環境構成の方法を試行錯誤したり、子どもとの相互作用の様態について分析したりすることは、保育という営みを読み解くうえで、欠かすことのできない作業といえる(無藤, 2012)。

保育環境に関する主な先行研究では、場所・モノ・人などに着目し、それぞれに備わる子どもの生活や活動に対する機能や意味を明らかにしている(無藤, 2012)。その手法や着眼点は研究に応じて多様であるが、そこで扱われる保育環境が、子どもが実際に目で見て、触れることができる可視的・物質的な環境であり、存在することで種々の生活や活動を生起させ、また、方向付ける実体であるという点においては、共通しているといえる。一方で、子どもの生活や活動に影響を及ぼす環境は、そうした可視的・物質的な要素に留まらず、子どもが経験する自然や社会の事象などを含んで幅広く存在する(保育所保育指針, 2017)。例として、集団内で共有された規範意識(辻谷, 2014)や慣習・ルール(境, 2015)といった社会的環境が、子どもの言動や思考を規定し、場所やモノとのかかわり方に少なからざる影響を及ぼすことが明らかにされている。これらを鑑みれば、直接的に触れることができない保育環境についても、場やモノなどと同様に、恒常的かつ潜在的に子どもの周辺に存在しており、その経験をかたち作る要素であると考えられる必要がある。

そうした不可視的・非物質的な保育環境の1つとして、時間的環境があげられる。人間の身の回りには、自己の外にあり日付や時刻などの客観的な尺度に基づく物理的時間、自己の内にあり個人の経験として認識される心理的時間といった多種多様な時間の流れが存在している(野村, 2010)。保育施設においても例外ではなく、そうした時間的環境とのかかわりのあり方が、子どもの経験に影響を及ぼすであろうことは想像に難くない。実際に、目標や予定の複雑な同時進行が子どもの落ち着きを損なうことや(大伴, 2006)、反復性や可逆性を有するゆっく

りとした時間の流れを保障することによって、子どもの想像力が広がり、場やモノとのかかわり方が豊かになることが示唆されている(有馬, 2012)。このような成果からは、時間的環境もまた、保育における子どもの生活や活動の基盤となっていることがうかがえる。

保育の時間的環境について、岡野(2008)は、上記の物理的時間を「外的時間」、心理的時間を「内的時間」と言い換えた上で、「外的時間」はカリキュラムや保育計画に関連し、「内的時間」は個々の内面的な充実に関連するものと分類している。同様に、有馬(2012)は、物理的時間が、集団の秩序の維持に用いられる「大人の時間」であるのに対して、心理的時間を、個々が遊びに没頭し、創造力や主体性を発揮する際に体験される「子どもの時間」と位置づけ、保育においては、後者の時間こそ尊重すべきであると述べている。これらは総じて、子どもと時間的環境のかかわりを、物理的時間と心理的時間との対立構造によって捉えているといえる。他方で、中田(2013)は、保育施設に流れる時間の種類として、集団で「〇〇する時間」をあげている。これは、子どもが個人の意思を抑制し、クラス集団や遊び集団の方針を優先するように仕向ける場の力であるともいえ、大勢の子どもや大人が生活を共にするという保育の実情を反映している。

このように、保育施設で過ごす子どもの身の回りには、性質の異なる複数の時間の流れが存在しており、目に見える子どもの生活や活動の背後には、各種の時間の流れに対する移行や合流、関係性の調整や葛藤などの不可視の経験が潜んでいると考えられる。言い換えるならば、モノや場所といった可視的・物質的な環境とのかかわっている子どもは、それと同時に、目に見えない時間の流れともかかわっているということであり、その様相を検討することの保育学的意義は大きい。

しかしながら、上記の先行研究では、保育施設に流れる数々の異なる時間の存在を指摘しながらも、それらに対する葛藤や調整といった、子どもと時間的環境との具体的なかかわりへの言及は少ない。また、子どもと時間的環境とのかかわりが顕在化しやすい場面として、何かに対する「待つ」行為に着目した岡野(2011)は、子どもの「待つ」行為の多くが、登園時のルーティン活動の場面で観察されたことから、子どもが自由に活動する場合においては、相手や集団の時間の流れとの葛藤や調整は生じにくいと考察している。同様に、集団で「〇〇する時間」について示した中田(2013)も、子どもはそうした時間的環境にすぐに適応するものであり、長期的にそれらへの抵抗などが見られることは少ないと述べている。先行研究の現状を踏まえるならば、保育の時間的環境とは、さまざまな分類こそ可能ではあるが、子どもにとって大して実感されるものではない、あるいは生活や活動への具体的な影響が見えづらいものと考えられるだろう。

2. 時間的環境とテラス

以上のように、子どもと時間的環境との具体的ななかかわりがとらえ難い理由の一つとして、先行研究の多くが、保育室や園庭といった、「主要な場所」での子どもの様子を対象としていることがあげられる。榎沢（2004）が、子どもには、未来に対する志向性をもった行動的な者と、現在の時空に停滞した者が存在し、後者の者は場の中心部には存在できず、辺縁へと押し出されると述べている。つまり、周囲と時間の流れを共有できない子どもは、そもそも「主要な場所」での生活や活動のなかに留まることが困難なのである。したがって、合流や葛藤、調整と表現できるような子どもと時間的環境との意識的ななかかわりは、「主要な場所」の外で行われている可能性があり、そうした場所での子どもの言動についても、十分に検討する必要があると言えよう。

そうした「主要な場所」以外の場所のなかでも、子どもと時間的環境とのかかわりが生じやすいと考えられる場所として、保育室と園庭とを隔てるテラスに注目できる。テラスは、子どもの生活や活動の重要拠点となる2つの場所を接続する通路であるとともに、そこに留まって活動が展開できる場所である（張・仙田・井上・陽, 2003; 秋田 2010）。こうした特徴のために、活動中の子どもの空間移動や仲間との合流が生じやすく、それに伴って、周囲に対する呼びかけや観察といった移行の準備行動が見られることが明らかにされている（佐藤・西出・高橋, 2004）。また、境（2012）は、そうしたテラスでの集団間、活動間の移行およびその準備行動が、登園場面から自由活動の場面に至るまで幅広く観察されるとともに、子どもが意図的にテラスを移行の準備場所として用いている可能性を示唆した。このほか、「主要な場所」から適度に距離を置いたテラスが、集団から孤立した子どもや1人で過ごしたい子どもの一時的な居場所となることも明らかにされている（田窪・掘越, 2012; 境, 2015）。

以上の研究は、テラスが他者や周囲と時間の流れを共有する以前の子どもの居場所となり得ると同時に、岡野（2011）において、子どもが自由に活動する場面では生じにくいとされた他者や集団に対する「待つ」行為が、日常的に見られる可能性を示している。これらの理由によって、保育室や園庭に対して柔軟に働きかけたり、その場で留まって過ごしたりできるテラスは、子どもと保育の時間的環境との意識的ななかかわりが生じやすい場所であり、そうしたなかかわりに関する機能や特質を備える可能性があると考えられる。

3. 研究目的

本研究では、テラスにおける子どもの生活および活動の様子を記録したエピソードを収集し、後述する子どもの「待つ」行為を含むエピソードを抽出・分析することで、各対象園のテラスにおいて、そこを居場所とする子どもがどのような時間的環境を意識し、また、どのような方法でそれらにかかわっているのかを詳細に明らかにする。その上で、保育の時間的環境に対す

る子どものかかわりの様相およびそれに関連するテラスの機能と特質を考察する。

II. 対象と方法

1. 対象園および観察方法

本研究では、縁側のように建物に沿って伸び、保育室と園庭との通路になるテラスを対象とする。張・仙田・井上・陽（2003）による幼稚園の半屋外空間に関する調査では、テラスのような場所を保有する園のうち、約68%が上記のような形態に該当することが明らかにされていることから、以上の対象設定により、より広い範囲で応用可能な知見が得られると考えられる。その上で、テラスの形状や園の実践内容との関連性を踏まえるために、テラスを巡る状況が相互に異なる複数の対象園を選定する。選定の際には、テラスの奥行き長さの長さと保育のスケジュールという2つの要因を特に重視することとした。先の張ら（2003）では、半屋外空間の奥行きが3メートル以上になる場合では、遊び等の滞留行動が増える一方で、2メートルを下回る場合では、通路としての利用が中心になることが明らかにされており、テラスの奥行き長さが、時間的環境に対する子どものかかわり方にも影響することが考えられる。また、保育のスケジュールは、各園の秩序を形作る基礎ともなる重要な時間の流れであり、子どものテラスの利用方法とも深く関連することが示唆されていることから（境, 2015）、園に応じた多様性を十分に考慮する必要があるといえる。

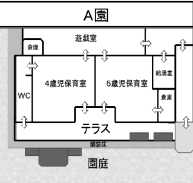
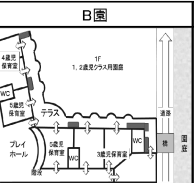
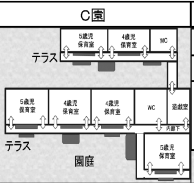
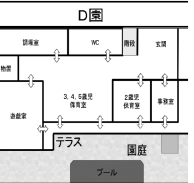
これらの条件を考慮し、テラスの奥行き長さの長短と保育スケジュールの特徴が相互に異なる4園を対象に選定した（表1）。A園は、奥行きが最長で4.25メートルに達するテラスを有する。また、午前中の保育時間の大半を自由活動が占める。したがって、概して、奥行きが長く、生活や活動に関して子どもの任意性が強い、柔軟なスケジュールの園として位置づけられる。これに対して、B園は、同じく奥行き長居テラスを有するが、活動の場所や内容がクラス単位で定められており、スケジュールの柔軟性はA園よりも低い。C園は、奥行きが1.70メートルと先の2園より短く、設定保育を中心とした実践形態であるため、スケジュールの柔軟性も低いという特徴を有する。最後のD園は、奥行きが1メートルと4園中最短であり、また、子どもがある程度自由に活動の場所や内容を選択できるという特徴がある。

以上の4園において、テラスでの子どもの生活および活動の様子を観察した。期間は季節や行事の影響を考慮し概ね1年間とし、時間帯は、各園とも共通して子どもの移動や活動が活発に生じる午前中の保育時間に設定した。ただし、観察日数については、前述した保育形態の差異などの関係上、データ収集に必要な日数を事前に設定し、統制することが困難であった。最終的に、各対象園との協議によって決定したため、日数にはばらつきがある。園別の観察期間、日数などは表1の通りである。実施にあたっては、事前に各園の園長、保育者に趣旨を説明し、

承諾を得た。また、これまでに、エピソードの提供や研究結果の報告といったかたちで、成果の一部を還元している。

観察では、子どもがテラスを通行以外の目的で使用した場面をフィールドノートに記録するとともに、情報を補足する目的でビデオカメラでの撮影も合わせて行った。これらの記録をもとに、場面ごとの子どもの言動や出来事の流れを書き起こしたエピソードを作成する。各エピソードの区切りは、子どもがテラスにやってくるから、そこでの行為を終えて別の場所に移動するまでを基本としているが、必要に応じて、その前後の文脈の記述も加えている。最終的に、4園で計278のエピソードが得られた。

表1 対象園のプロフィールおよび観察状況

		A園	B園	C園	D園
テラスおよび周辺の配置					
テラスの形態・保育スケジュールなど	園庭とのつながり	段差なし	橋を挟んで接続	段差あり	段差あり
	隣接する屋内空間	保育室×2 トイレ	保育室×7 ホール	保育室×4または2 内廊下 トイレ	保育室×2 職員室 遊戯室
	屋内とのつながり	引き戸	引き戸 カーテン	引き戸	引き戸
	奥行き	2.25m (陥入部は4.25m)	2.30m (膨らみ部は3.20m)	1.70m (段差部含め2.00m)	1m
	共有する年齢	4.5歳児	3,4,5歳児	4,5歳児	2,3,4,5歳児
	施設定員	90名	250名	210名	63名
	午前中の保育の流れ (日により多少前後あり)	8:50 順次登園 9:10 自由活動(11時前後 まで継続の場合あり) 10:30 設定保育 12:00 昼食	7:00 順次登園 9:00 自由活動(活動場所 はクラス毎に設定) 10:30 設定保育 12:00 昼食	8:30 順次登園 9:00 朝の集まり 9:30 設定保育 10:30 自由活動 11:30 片付け・昼食	7:30 順次登園 9:30 クラス活動(他施設で 「自由活動」とされる 内容も含む) 12:00 昼食
備考	玄関兼用	場所移動に一定の制限	玄関兼用・通園バスあり	環境全体が手狭	
観察状況	観察期間	2010年7月～2011年7月	2013年4月～2014年3月	2013年6月～2014年6月	2013年7月～2014年5月
	時間帯(多少前後あり)	8:50～11:00	8:00～11:00	8:30～11:30	9:00～11:00
	実施日数	36日	22日	16日	18日
	エピソードの総数	83	80	56	59
	「待つ」行為を含むエピソード数	17	12	22	11

2. 「待つ」行為を含むエピソードの抽出

不可視の時間的環境と子どもとのかかわりを対象化する場合には、それが観察可能な言動として表れやすく、内面的な動きを解釈することに適した場面を設定することが重要である。そこで、本研究では、先に時間的環境に着目した岡野(2011)などと同様に、子どもによる「待つ」行為の場面に着目する。「待つ」行為とは、多様な時間の存在を認識することを前提に、「他者の時間」と「自己の時間」とを関連付け、調整することで成立する行為と説明される(岡野, 2011)。あるいは、意のままにならないもの、自分だけではどうにもならないものと接触しつつも、そこに「期待」や「希い」や「祈り」を込め、手放さずにいる状態ともいわれる(鷺田,

2006)。こうした説明の通り、何かに対する「待つ」行為の場面とは、子どもが自身の内に流れる心理的時間の外に存在する時間の流れ、すなわち、他者の心理的時間や集団で共有された物理的時間や「〇〇する時間」(中田, 2013)を認識し、それらに関心や注意を向けるとともに、それらに対する関係性の調整や融和を求めて活動している場面といえる。したがって、子どもをとりまく時間的環境の存在や、それらに対するかかわりの様相が、観察可能な言動として表出しやすいと考えられる。

観察で得られた全278エピソードから、「待つ」行為の場面を含むエピソードを抽出し、分析する。保育場面での子どもの「待つ」行為を分析した岡野(2011)では、「待つ」行為の際の子どもの行動や内面の特徴、行為を含むエピソードの抽出方法などが明示されていない。そのため、本研究では、子どもが「待つ」行為の状態にあるかどうかを判断するために、鷺田(2006)による意のままにならない事象と接触しつつも、そこに「期待」や「希い」や「祈り」を込め手放さずにいる状態という説明に依拠することとし、他者や集団と合流する前後での対象児の言動や表情の変化、観察時の状況や文脈などから、その子どもが他児や集団、あるいは周囲の状況との関係性に、なんらかの発生や変化を求め、期待しながらテラスで過ごしていると判断されたエピソードを抽出する。たとえば、テラスに留まり、園庭で活動する特定の他児を頻繁に観察していた子どもが、その他児が自身に接近したタイミングで話しかけ、その結果、意欲的に活動に合流していく姿が見られた場合は、子どもが自己と他児の心理的時間のズレを認識した上で、ともに活動できることを期待し、合流できる機会が訪れるまでの間をテラスで「待つ」エピソードとして扱う。

作業の結果、最終的にA園から17エピソード、B園から12エピソード、C園から22エピソード、D園から11エピソードの全62エピソードが対象として抽出された。

3. エピソードの分析方法

佐藤(2008)による質的データ分析法を応用し、対象のエピソード中に見られた「待つ」行為の対象と方法を整理する。この方法は、テキストデータを意味ごとに細かく区切ったセグメントに対して、その内容を端的に表す小見出し(オープン・コード)を付していき、次の段階で、それらの分類を説明する焦点的コードを生成することによって、データ中に潜在する意味やその関係性を捉えるものである。この方法を用いることで、「待つ」行為の際の子どもの言動や場の機能に関するエピソード中の箇所を2種のコードによって整理することができ、対象園ごとの比較や傾向の分析も容易になる。

具体的な手順としては、まず、対象のエピソードから、子どもの「待つ」行為の対象となるものが何かを示している箇所を探索し、該当箇所の意味をより簡潔に表したオープン・コードを生成した。次に、それらのオープン・コードを分類し、複数のコードを包括的に説明する焦

点的コードを生成した。続けて、子どもの「待つ」行為の方法についても、同様の手順で分析した。その後、各コードを含むエピソード数を対象園別に比較できる一覧表に整理した。なお、エピソードのなかには、対象や方法が複数見られるものもあったため、一覧表の合計数はエピソードの総数とは一致しない。また、エピソード数を参照する際は、対象園ごとの観察日数が大きく異なる点を考慮する必要がある。以下、分析で得られた焦点的コードは<>、オープン・コードは [] によって示す。

Ⅲ. 結果と考察

1. テラスにおける「待つ」行為の対象

先に、「待つ」行為の対象に関する分析結果を示す。テラスにおける子どもの「待つ」行為の対象は、11オープン・コードと7焦点的コードに整理された。各内容と対象園ごとの該当エピソード数を表2に示す。オープン・コードは、「待つ」行為の対象となる内容の分類であり、それらを包括する焦点的コードは、子どもが「待つ」行為を行う目的に相当し、時間的環境とのかかわりに関するテラスの機能により近いといえる。

表2 「待つ」行為の対象に関するコーディング結果と園ごとの該当エピソード数の一覧

焦点的コード	オープン・コード	A園	B園	C園	D園	合計
活動への合流 (A6, B3, C3, D3, 計15)	活動に参加するきっかけ・タイミング 関心が持てる活動との出会い	3	2	3	1	9
集団との調整 (A3, B3, C8, D0, 計14)	後続するクラスや仲間集団の行動 予測される保育者の指示・活動	1	3	0	0	4
相手との合流 (A5, B2, C3, D3, 計13)	予測される相手との出会い 期待される相手との出会い	2	2	2	0	6
相手との調整 (A4, B2, C6, D2, 計14)	後続・停滞する相手の行動・状態 予測される相手の指示・行動	3	0	1	3	7
やり過ごし	後続・停滞する相手の行動・状態 予測される相手の指示・行動	1	2	3	1	7
譲歩の引き出し	展開されている活動の終了・転換	3	0	3	1	7
待つ遊び	展開されている活動の終了・転換	0	0	2	4	6
	相手の行動・要求の変更	1	1	0	0	2
	保育室・園庭にいる相手からの発見・反応	1	4	1	2	8

(1) 「待つ」行為の対象

「待つ」行為の対象について、焦点的コードごとにエピソードを交えながら検討する。

<活動への合流>

【活動に参加するきっかけ・タイミング】に対する「待つ」行為である。子どもが特定の活動に参加しようとする際には、その成員に参加の許可を求めたり、活動が停滞した瞬間や自身に対して接近した瞬間を見計らい、暗黙的に参入したりするといった手続きが必要な場合がある。テラスでは、そうした声かけや参入のきっかけ・タイミングの訪れを「待つ」子どもの姿がいくつか見られた。たとえば、下記の例1のY子は、園庭に向かって10分間以上立ち尽くし

た後、タイヤブランコで遊ぶF子たちに「交ぜて！」と声をかけている。タイヤブランコは、Y子に対してほぼ正面の位置に存在していたことから、このときのY子は、タイヤブランコで遊ぶF子たちの様子を把握しつつ、それに対して声をかける機会の訪れを待っていたと考えることができる。また、参加のきっかけ・タイミングとして、相手側・活動側からのアプローチに期待するといったケースも見られた。例2において、園庭で鬼ごっこを行う一団の近くに座り混んだK太は、「なにやとるん？」という相手側からの声かけを受けた直後に、靴を履き替えてその活動に参加している。このK太の様子は、鬼ごっこに興味を持ちつつ、その活動や参加者から何かしらの接点もたらされる機会を待っていたものと考えられる。

例1

「待つ」行為者：Y子（4歳児）

A園（2011/3/14）

ほとんどの4歳児たちが自由遊びに入った頃、Y子が保育室からひょっこりとテラスにやってきた。Y子は、手を後ろで組み、浮かない表情で保育室の前に立っている。この日は、仲良しのS子が風邪で休んでしまっており、Y子はひとりぼっちだった。このあと、一旦は保育室に入ったY子だったが、何をするでもなく保育室をうろうろした後、再びテラスに戻ってくる。Y子は、テラスの柱に寄りかかり、目の前を通る子どもたちを眺めている。しかし、一緒に遊ぼうと声をかけるような様子はなく、ただテラスに立ちつくしているといった感じである。そんな様子が10分以上も続いたY子だが、ついに外へ出てタイヤブランコで遊んでいるF子たちに「交ぜて！」と声を掛けた。しかし、そこで保育者により屋外遊びの終了が言い渡されたため、Y子は結局何も出来ずに、保育室へと戻ることになった。

例2

「待つ」行為者：K太（5歳児）

D園（2013/11/25）

保育室で製作活動の机の回りをうろうろしていたK太はテラスへとやってきた。保育室の引き戸の目の前では、数名の5歳児たちが木の上の鳥小屋の穴をめがけて小石を投げている。K太は、テラスにつながれたすのこを渡って彼らに近づき「何やってるの？」と声をかけた。しかし、男児らからの返事はない。そのとき、職員室の前あたりから、1日保育士体験中の他児の父親と一緒に遊ぶ子どもたちの大きな声が聞こえてきた。K太はそちらに視線を移すと、ほぼ同時に靴を手に持ってテラスを横断し、その集団の前にくると段差に座る。父親と子どもたちは走り回って鬼ごっこをしていた。その様子を座ったまましばらく観察するK太。それに気付いた父親は「なにやとるん？」とK太に声をかけた。すると、K太は手に持っていた靴を履き、その一団へと合流していった。

以上の【活動に参加するきっかけ・タイミング】に対する「待つ」行為は、合流しようとする対象に、ある程度の目星が付いていることが前提となる。他方で、＜活動への合流＞を目的とした「待つ」行為には、そうした対象を見つける前段階として、【関心が持てる活動との出会い】を待望していると考えられるエピソードも見られた。以下の例3がその1つである。こ

のエピソードでU男は、テラスをうろうろしながら園庭や保育室の様子を観察することを繰り返している。当時は、まだ全ての子どもが登園して間もない時間帯であり、周囲で展開されている活動が少なく、U男が活動に合流するためには、自分で活動を興すか、誰かが興味を持つ活動を興すことを「待つ」必要があったといえる。こうした例は、登園直後の時間帯や活動の移行時などに観察された。

例3

「待つ」行為者：U男（4歳児）

A園（2011/2/16）

登園準備を一通り終えたはずのU男がテラスをうろうろしている。登園してくる他児や外で遊ぶ未就園児の様子を眺めながら、無表情に手をぶらぶらさせながらゆっくりと歩き回る。園庭からやってきたL男が「おーい、U男。」と声をかけると、一瞬笑みを浮かべたが、L男がコートを掛けるために離れてしまうと、また表情は曇り、ぶらぶらモードに。その後、そのままふらっと保育室に入ったU男であったが、1分ほどするとまたテラスにやってきて、うろうろしはじめる。今度は口をぽかんと開けながら、ビオトープの付近で遊ぶ3歳児の様子を眺めている。しかし、保育室も気になるのか、保育室の方を向くこともあり、U男はこれを繰り返してくるくる回るようにテラスを徘徊する。外へ走っていく5歳児がいると今度はそっちに向かってふらふら。だが、もう一度屋内をのぞいた後は、表情は変わらないまでもジャンパーを脱ぎだし、保育室に入り、まっすぐに遊戯室の大型積木で遊ぶ集団のもとへ向かっていった。

<集団との調整>

保育施設で生活する子どもは、クラスやグループといった集団に属することになる。テラスでは、そのような集団との間に生じた時間的なズレを調整する目的で、「待つ」行為を行う子どもの姿が観察された。このときの「待つ」行為の対象も、大きく2つに分類することができた。

1つは、【後続するクラスや仲間集団の行動】が追いついてくることを、テラスに留まったり、違う活動をしたりすることで「待つ」というものである。こうした「待つ」行為は、園庭の使用可能時間がクラスごとに決められており、保育者の先導の下で、クラス全体で園庭と保育室の移動を行うB園に集中して見られた。例4のK太たちは、他児より一足先に保育室を出た後、テラスで足を止めておしゃべりをつつ、クラス全体が園庭へと移動を始めるまでの時を過ごしている。エピソードの段階で、既に園庭での活動プランを話し合っているK太たちにとって、一向に動き出さない集団とともに保育室に留まることは、不満や居づらさを感じるものであったのかもしれない。榎沢（2004）は、未来に指向した活動的な場所に対して、現在に停滞した子どもが居づらさを感じる場合があることを述べているが、ともすれば、このエピソードは、その反対のケースとして考えられる。そうした際に、保育室と園庭の間に位置するテラスは、保育室よりも園庭に近く、また、独断専行として咎められることもない場所として、K男たちが落ち着いて集団を「待つ」ために適していたといえるだろう。

例4

「待つ」行為者：K太・Y太・G太・(5歳児)

B園 (2013/10/31)

5歳児たちが外遊びに向かう時間となった。K太、Y太、G太の3人は一足先に、保育室からテラスへとやってきた。3人はそのまま膨らみ部分へとまっすぐに歩き、フェンスを支えにしながら階下を見下ろす。そして、「Dちゃんいた」など階下の様子について話したり、「今から(聞き取れず)で戦おうよ」など、これからの遊びの計画について話したりする。他児がテラスに出てくると、3人はその流れへと合流し、一緒に園庭へと移動していった。

また、【予測される保育者の指示・活動】を意識し、それが発せられるまでの時間をテラスで過ごすという姿も見られた。こうしたエピソードは、特にC園の登園時間帯において顕著であった。C園では、登園してから集会が始まる9時までの間に、活動が割り当てられない空白の時間がある。このような時間に、保育者が集会を促すまでの間を、テラスで過ごす子どもが日常的に見られた(例5)。次の活動に向けて保育者が指示を出すことが経験的にわかっている場合、準備や片付けを要する活動を展開したり、次の活動場所の遠くに移動したりすることは考えにくい。そうした場合に、保育室と近接するテラスが、次節で述べる〈紛らわし活動〉を行いながら、保育者を中心とする集団のスケジュールとの間に生じたズレを手軽に調整できる場所として選択されていることがうかがえる。

例5

「待つ」行為者：Y美・K太・H太(5歳児)

C園 (2013/9/10)

保育者が登園してくる子どもや保護者への対応に忙しくする中、テラスをうろうろしていたY美とH太が、二つの保育室の間あたりの柱の前で足を止めた。そこへ、K太も近づいてくる。Y美が真っ先に柱を両手で抱えるように抱きつくと、H太とK太も隙間を見つけて柱に両腕を回す。3人は柱を軸にして、互いにうまく感覚をとってぐるぐると回る。しかし、その矢先、「みんな時計見るよ!」という保育者の声がかかった。3人はすぐに柱から離れると、互いの腕をつかみ合いながら保育室へと移動していった。

〈相手との合流〉

活動や生活を共にする特定の相手との合流を「待つ」行為である。〈活動への合流〉の場合と同じく、特定の相手を意識し、事前の約束や経験則によってほぼ確実に【予測される相手の訪れ】を「待つ」場合と、明確な対象も出会える根拠もないが、現状に転換をもたらすと【期待される相手の訪れ】を「待つ」場合が見られた。

前者の【予想される相手との出会い】は、テラスが玄関を兼ねるA園とC園において顕著であった。玄関を兼ねるテラスは、登園時に全員が必ず、そして真っ先に訪れる場所となる。また、通園バスを有するC園では、その到着を知ることができる場所でもある。そのため、以下

の例6のように、先に登園した子どもが、生活や活動を展開していく上で重要な友だちを「待つ」といった行動が生じやすいといえる。後者の【期待される相手の訪れ】は、まだ自分の過ごし方が決まっていない子どもが、活動をリードしてくれる相手との接触を期待するなどの場面で見られた。

例6

「待つ」行為者：Y美・K太・K美（5歳児）

C園（2013/5/14園）

テラスで保育者が登園してくる子どもを出迎える様子を眺めていたY美は、バスが到着するや前へと出て「Y太くーん！」と降車する子どもたちの一団にむかって大声で呼びかける。その様子に気付いたK太とK美もY美の横へと並び、同じようにY太の名前を大声で叫ぶ。Y太がテラスまでやってくると3人は一斉に近づき、Y太の耳元で引き続き名前を叫ぶ。Y太が靴を脱いだあたりで3人は散開していった。

<相手との調整>

特定の相手と生活や活動をともにするような場合において、各人の活動の進度に差が生じたり、活動のなかで相手の指示や許可などが必要になったりした際に、時間的なズレや空白を調整する目的で行われる「待つ」行為である。

<相手との調整>の多くは、保育室と園庭の移動に伴って発生していた。保育室から園庭に移動する際には、保育室で使っていた遊具の片付けや帽子や防寒具の着脱、靴の履き替えといった準備が必要になる。そのため、活動をともにする相手との間で、それらの準備の手際などに差異が生じた場合に、先行する子どもが、【後続・停滞する相手の行動・状態】をテラスで「待つ」といった例が各園で見られた（例7）。同様に、トイレに行くなどの理由により、一時的に屋外活動の相手が屋内に移動した際などにも、テラスで残されたメンバーがその相手を「待つ」例が見られた。

例7

「待つ」行為者：T男・H男（4歳児）

B園（2013/12/12）

園庭が使える時間となり、T男・H男・R男の3人は、テラスの端に並んで腰を下ろし、園庭に向かうため靴を履きかえる。先に準備ができたT男・H男は、立ち上がってR男が靴を履き覆えるのを待つ。いよいよマジックテープをとめるだけとなると、T男は両足のスタンスを開き、短距離走のスタートのように用意した。そして、R男が立ち上がると、「レディ…ゴー！」と園庭へと駆け出し、2人もそれを追いかけた。

また、<相手との調整>のなかには、【予測される相手の指示・行動】を「待つ」といったケースもある。ただし、その種の「待つ」行為の発生は限定的であり、主にA園やC園のような玄関を兼ねるテラスにおいて、登園直後から園生活に移行していくタイミングで、保護者や保育

者といった大人を対象に生じていた。A園およびC園では、登園時に保護者が保育者に家庭での出来事を話したり、保育者が連絡事項を伝えたりすることが習慣となっている。そうした際に、保育者と保護者の間で、眠そうな様子や手持ちぶさたそうな様子を見せながら、両者の会話が終わり、園生活へと送り出されるまでの時を過ごす子どもの様子が観察された。

<やり過ごし>

【展開されている活動の終了・転換】を「待つ」行為であり、所属している活動に関心が向かなくなった場合や、継続が困難になった場合に見られた。こうした「待つ」行為は、C園とD園に限って観察され、いずれのエピソードも、園庭での活動に対するものであった。たとえば、以下の例8のN子とR子は、参加していた活動が中断され、メンバー間で内容の調整のための話し合いが始まると、その輪から離脱して、活動が再開されるまでの間をテラスで過ごしている。こうした2人の様子からは、関心が向かない活動を、テラスで「待つ」ことによってやり過ごそうとする意図を読み取ることができる。これらは、テラスと園庭が近接するD園と、C園において、テラスに近い位置で設定活動が行われた際にのみ見られた。ある活動の終了や転換を「待つ」場合には、その様子を把握できることはもちろん、活動との関係性が完全に途切れない程度の距離感を保ち、必要に応じて再度参加できる状態であることが望ましいといえる。したがって、<やり過ごし>としての「待つ」行為は、テラスでの「待つ」行為と、対象の活動に対するあいまいな所属状態や関係性が両立できる条件下で発生するものと考えられる。

例8

「待つ」行為者：N子・R子（4歳児）

D園（2014/1/29）

園庭の真ん中あたりで、数名の4歳児と保育者が手をつないで輪になり、「ロンドン橋おちたゲーム」をしている。その途中、歌の早さや並び順の話し合いのため、少しの間遊びが中断した。N子とR子は、その一団から抜け出て、テラスに脱ぎ捨てたジャンパーのところへとやってくる。まず、R子が、自分のジャンパーが置いてある手前の段差に座り込んだ。そして、ポケットから、いくつかの小石を取り出した。N子もその隣へと腰を下ろし、N子の手の中の小石をのぞき込む。しばらくして、N子は小石をポケットへと戻し、顔を上げて話し合う一団の様子をうかがう。そのあとは、二人が正面を向きながら、ぼそぼそとおしゃべりする。なおも話し合いが続く中、二人は立ち上がり、「ロンドン橋落ちたゲーム」の一団へと戻った。

<譲歩の引き出し>

「待つ」行為によって、相手の行動や支持の変更を期待するものである。A園では、誘われた遊びへの参加を保留し続けることで、自分の関心に合わせて相手の提案内容を変更させようとしたエピソード、B園では、去り行く保護者を引き留めるために、あえて登園準備の指示を

保留したと見られるエピソードがそれぞれ得られている。

＜待つ遊び＞

以上のような、相手や集団の時間の流れとの合流や調整を図るための「待つ」行為に加えて、【保育室・園庭にいる相手からの発見・反応】を期待するといったかたちで、テラスでの遊びのなかに、「待つ」行為を意図的に取り込んだ＜待つ遊び＞もいくつか見られた。

B園とC園のエピソードは、そのほとんどが、ドアや壁に隠れながら保育室にいる相手に接近し、発見されたら逃げ出す「かくれんぼ」のような遊びとして観察された(例9)。他方、D園では、「鬼ごっこ」の際に10秒間のみ有効な安全地帯としてテラスが取り入れられ、鬼の接近と有効時間の終了を「待つ」ことで逃げるスリルを味わうエピソードなどが中心であった。また、A園で得られたエピソードは、テラスで開店したお店の店員として、園庭からのお客さんを「待つ」というものであった。このA園とD園の場合では、園庭からテラスに遊び相手がやってくることによる、役割の発生や状況の変化を楽しんでいると考えられる。こうした「待つ」行為を取り入れた遊びの例は、岡野(2011)においても紹介されており、役割の交代や目的の接近に対する期待感を盛り上げるための手段として、「待つ」行為の要素が取り入れられたものといえる。

例9

「待つ」行為者：K太・Y太(5歳児)

B園：2013/6/13

K太とY太は、「お化けがおる」といいながら、テラスを隣のきりん組の保育室へと移動する。きりん組の窓際では、女兒らが座って広告と輪ゴムで弓矢のようなものを作っている。K太たちは、女兒らにゆっくりと近づくと、それにむかって「ばか!」「ぶた!」などと叫ぶ。女兒たちは、無視して弓矢に集中する。しかし、しばらくしても叫ぶのをやめないK太たちに、女兒らは「なんかきた」といって反応する。するとK太たちは「わあ〜!お化けや〜」と叫びながらその場を逃げだし、ホールへと駆け込んでいった。

(2) 園の特徴との関連性

以上の分析により、テラスは、子どもが活動の移行などに伴って顕在化した他者や集団の時間の流れに向き合い、それらに対する合流や調整、対応を行う場所として機能していることが明らかとなった。以下では、そうした機能と各園のテラスや保育の特徴との関連について、表2とエピソードの傾向から考察する。

まず、A園では、＜活動への合流＞や＜相手との合流＞といった、主要な場所での生活や活動に参加するための「待つ」行為が、他3園よりも際だって見られた(例1、例3など)。その際には、対象が明確でないにもかかわらず、周囲に対して合流することを願い、そのためのき

かけを期待する姿もみられた。こうした傾向は、活動時間の大部分が子どもに委ねられているために、子どもが自ら、取り組む活動やそのパートナーを探す必要があるといったA園の保育の特徴と重なる。A園の保育のなかで、保育室や園庭という活動や人が集中する場所に対して開かれ、待ち合わせの場所としても、偶然の出会いを期待する場所としても好条件であるテラスは、活動に属する前段階の子どもが、自他の時間の流れに接点を見つけ、合流する場所として機能しやすいといえる。

園庭の利用可能時間に制限のあるB園では、クラス全体や仲間と一斉に園庭に移動する機会が多くなる。そうした移動の際に生じる自他の時間的なズレを吸収する空間として、テラスが機能していることがうかがえる。ただし、B園で見られた<集団との調整>と<相手との調整>は、すべて保育室側の対象に対するものであり、園庭側の対象に対する「待つ」行為は、<活動への合流>なども含んでほとんどみられなかった。理由としては、園庭とテラスの設置面が小さいことや、自由に園庭とテラスを行き来できる機会が少ないため、園庭側の対象との合流や出会いが期待しづらいことが考えられる。

C園では、例2をはじめとして、登園してから朝の集会が始まる9時までの時間を埋める<集団との調整>が顕著にみられた。また、園庭での設定活動中に生じた待機時間を過ごすためや設定活動の<やり過ごし>のために、テラスに留まるエピソードも特徴的であった。クラス単位で活動することの多いC園においては、先に登園した子どもなどが、次の指示が出されるまでの空白的な時間を経験することになる。その際、次の活動場所と距離が近く、また、後述する<紛らわし活動>が展開できるテラスは、そうした時間を過ごすための場所として、クラス単位の時間の流れと、個の時間の流れを調整している側面があるといえる。

D園においては、園庭活動から一時的にテラスに抜け出す例8のような<やり過ごし>や、園庭とテラスを跨いだ活動の流れのなかに組み込まれた<待つ遊び>など、園庭活動と密に関連した「待つ」行為が見られた。D園は環境全体が手狭であるため、テラスと園庭活動が近接しやすいことが理由といえる。他方で、活動の自由度が高いにも関わらず、<活動との合流>や<相手との合流>を図るエピソードは、A園ほどには見られなかった。これについても、テラスと園庭の間で容易に相互の様子を把握し、言葉を交わすことができるため、興味の対象との出会いや交渉する相手が接近してくる機会などを「待つ」必要性が低いことが理由と考えられる。

2. テラスにおける「待つ」行為の方法

対象のエピソードについて、「待つ」行為の方法に関する箇所をコーディングしたところ、9オープン・コードと3焦点的コードに整理された。オープン・コードは、「待つ」行為の際に見られた具体的な子どもの言動であり、焦点的コードは、それをさらに分類した「待つ」行為

の方法のタイプを意味している。

表3 「待つ」方法に関するコーディング結果と園ごとの該当エピソード数の一覧

焦点的コード	オープン・コード	A園	B園	C園	D園	合計
積極的待ち方 (A2, B4, C6, D2, 計14)	対象への呼びかけ・声かけ	2	3	4	0	9
	対象への接近・注視	0	1	2	2	5
消極的待ち方 (A13, B7, C13, D7, 計40)	対象の観察	1	1	2	1	5
	付近を行ったり来たり	4	1	1	4	10
	座り込み	5	4	7	2	18
	立ち止まり・立ち尽くし	3	1	3	0	7
紛らわし活動 (A11, B5, C20, D11, 計47)	無関係の対象の様子を眺める	4	2	5	4	15
	通行人・周囲の人との交流	3	2	10	5	20
	その場遊び・通行遊び	4	1	5	2	12

(1) 「待つ」行為の方法

前節と同様に、焦点的コードごとに、「待つ」行為の方法について検討していく。

<積極的待ち方>

「待つ」行為の対象に対して、言葉や動作を用いて能動的かつ明確に自身の期待や要求を伝え、対象の接近や目的とする行動を引きだそうとする待ち方である。このような待ち方は、他2種に比べて、発生する機会が限られていた。

具体的には、【対象への呼びかけ・声かけ】があげられる。これは前掲の例6でY美がバスから降りたY太の名前を呼んだように、相手に対して自身の存在をアピールしたり、積極的に要望を伝えたり、特定の行動を促したりする待ち方である。このような待ち方は、そのほとんどが、例3のような先に登園した子どもが後からやってくる子どもと合流する場面（【予測される相手との出会い】）と、<待つ遊び>においてみられた。また、声かけなどは行わないものの、相手に対する接近や注視により、自身の意図や存在を積極的に伝える待ち方もみられた（【対象への接近・注視】）。ただし、この待ち方についても、観察されたのは「かくれんぼ」などの<待つ遊び>のなかにおいてのみであった。

以上から<積極的待ち方>は、「待つ」行為の方法としての側面以上に、既に合流や活動の合意を果たした相手との交流や遊びの手段の一環としての側面を強く有した行為といえる。一見すると、相手に対して明確に要求を伝える待ち方は、緊急性や要求の高さとも関連すると考えられるが、前節における<集団との調整>や<相手との調整>などの、「相手を待つ」ことが個人にとって不満や負担を伴うとも考えられる場面においても、テラス側から相手になんらかの催促を行うような待ち方が採られた例は見られなかった。

<消極的待ち方>

「待つ」行為の対象に積極的に働きかけず、状況の変化や対象からの接近を期待する待ち方である。<消極的な待ち方>には、遠巻きに相手の様子をうかがう【対象の観察】、テラスをうろうろと歩き回りながら、対象との出会いや合流の機会の訪れを「待つ」【付近を行ったり来たり】、対象が訪れるまでの間の【座り込み】や【立ち止まり・立ち尽くし】という4種類がみられた。

<消極的待ち方>は、計40例がみられ、テラスにおける「待つ」行為の中心的方法といえる。例1のように【関心が持てる活動との出会い】などを「待つ」場合では、「待つ」の対象が明確ではないため、「待つ」側は受け身にならざるを得ない。しかし、明確な対象がすぐ側にいる例7や例8のような場合においても、同様に<消極的待ち方>が用いられていた。そもそも「待つ」行為とは、他者の時間の流れや自分だけではどうにもならないものと直面した際に生じる行為であり(鷺田, 2006; 岡野, 2011)、基本的には、他者任せ、成り行き任せにならざるを得ないものといえる。他方で、自分の思い通りにならない相手や集団に対して、積極的に働きかけることなく「待つ」ためには、どうしようもないという諦めに加えて、時間的な余裕や寛容さが必要であると考えられる。結果的に、テラスで<消極的待ち方>が多く見られたことは、保育の時間的環境が、個々の子どもにとって深刻な負担や不満を強いるものとなっていないことの現れともいえるだろう。

<紛らわし活動>

「待つ」行為の際には、その場でできる小規模な活動を展開したり、「待つ」行為の対象とは無関係の対象とかかわったりすることによって、手持ちぶさたな時間を埋める<紛らわし活動>もみられた。こうした待ち方は全47例と、<消極的待ち方>と同じく、高い割合で観察された。

そうした活動としては、テラスから【無関係の対象の様子を眺める】活動や、例5における支柱を用いた遊びのような場の設えなどを活かした【その場遊び・通行遊び】といった、テラスでの「待つ」行為を維持しながら、手軽に膠着した状態を緩和し、継続が可能なものが採用されていた。また、「待つ」行為を共にする相手や付近にいる他者と会話をして時を過ごす子どもも見られた(【通行人・周囲の人との交流】)。いずれの場合も、ただ対象をテラスで「待つ」しかない子どもの過ごし方に、変化や一時的な目的をもたらし、その時間を彩っているといえる。

例10

「待つ」行為者：L男（4歳児）

B園（2013/7/11）

多くの4歳児が園庭で活動する中、L男は1人でテラスのふくらみ部分にやってくるを取り付けられたネット状の庇の下に小さくなってしゃがみ込んだ。あぐらをかくように床面に座り込んだL男は、下の未満児用園庭で遊んでいる2歳児たちの様子を眺める。そのうち、L男の姿に気付いた未満児クラスの保育者が「涼しい」と尋ねた。L男は、首を大きく縦に振って応える。このあともL男はときどき体勢を変えつつも、庇の下から動かない。しばらくすると、また正面を園庭側に向けて「せんせーい！」と階下の保育者に手を振りながら呼びかけはじめる。しかし、そうしているうちに自クラスの保育者が園庭に向かうため保育室からテラスへと出てきた。それに気付いたL男は、ゆっくりと立ち上がり、保育者の後を追って園庭へと向かっていった。

(2) 園の特徴との関連性

以上の結果より、テラスは、子どもが自身の時間の流れと、他者や集団の時間の流れとのズレを調整し、合流するまでの間を、余裕をもって過ごすことができる待合室のような機能を有するといえる。また、こうした機能には、次のように各園の特徴との関連することが指摘できる。

活動や仲間との合流のための「待つ」行為が特徴的なA園では、そうした際に、テラスに座りこみ周囲からの働きかけを期待したり、【付近を行ったり来たり】しながら状況の変化を願う<消極的な待ち方>が主に用いられていた。保育室と園庭に広く接し、相互の場所を自由に行き来できるA園のテラスでは、自分から周囲に声をかけずとも、自身を発見した他者や先に活動を始めた側からの歩み寄りが期待できる。そのために、自己の時間の流れを維持しつつ、落ち着いて状況に身を委ねることができると考えられる。また、周囲を眺める、支柱の周りを回るといった<紛らわし活動>が合わせて行われる例もあった。

B園の場合も、他児やクラスに対して先行した場合の時間調整などが行われる際には、<消極的待ち方>が主に用いられていたほか、階下の園庭で過ごす3歳未満児や保育者を眺めるなどの<紛らわし活動>が行われていた。ただし、C園の支柱のような【その場遊び・通行遊び】の拠り所となる設備が少なく、幼児用園庭との間でのやりとりや通行が生じる機会も限られることから、階下の園庭に未満児らが不在である場合には、「待つ」行為の際に、手持ちぶさた感や孤立感を感じる可能性も考えられる。

C園のテラスでは、玄関および通路として人の往来があること、園庭に対して広く開かれていること、一時的な活動に利用できる支柱があることといった特徴から、多くの「待つ」行為の際に、<紛らわし活動>が合わせて展開されていた（例5）。また、「待つ」対象が、集会の開始や設定活動に関するものであるため、複数の子どもが同じ対象への「待つ」行為を並行するといった例も頻繁にみられた。そのため、「待つ」子ども同士で交流が生じる例も多く（【通

行人・周囲の人との交流】、「待つ」時間が、必ずしもただ退屈な時間とはなっていないことがうかがえる。こうした〈紛らわし活動〉の充実は、クラスのスケジュールと個々の子どもの時間の流れのズレを緩衝する場所としてのC園のテラスの有用性を高めていると考えられる。

環境全体が手狭なD園では、〈消極的待ち方〉や〈紛らわし活動〉による場合でも、対象と近接した状態で「待つ」行為が展開されることになる。そのため、例8のように、「待つ」対象である活動や相手の様子が常に把握でき、再加入やかかわりも容易な距離に居着くといった、対象と離れているとも合流しているともいえる状況が特徴的にみられた。こうした「待つ」ことと参加することが両立し得る点が、D園のテラスの機能の独自性であるといえる。

IV. 総合考察

1. 保育の時間的環境と子どものかかわり

先行研究では、保育場面において子どもが時間的環境に対して意識的・積極的にかかわるような機会は限られるとされていた。榎沢(2004)の論に依拠すると、子どもが自分以外の子どもや保育者と活動をとにもする場合には、自己と周囲との間で感情や活動の志向性が共有化されている必要がある。そのため、保育室などの「主要な場所」のみを観察した場合には、子どもが自己と他者の心理的時間や集団で「〇〇する時間」(中田, 2013)とのズレを経験する場面は少なくなることが考えられる。しかし、そうした「主要な場所」を隔てるテラスに着目した本研究では、子どもが他者との心理的時間の差異や集団で共有された時間の存在、あるいは、活動の合間の空白に生じた物理的時間の存在を意識し、それらに対して、合流や調整などを目的としたかかわりを行っていることが明らかとなった。

たとえば、テラスにおいて見られた〈活動との合流〉や〈相手との合流〉のための「待つ」行為は、自己と周囲や他者との間での心理的時間の差異や対象が訪れるまでに要する物理的時間の存在を認識した子どもが、その時間的なズレや空白を埋めることを期待し、〈積極的待ち方〉や〈消極的待ち方〉によって対処していると考えられる。同様に、〈集団との調整〉や〈相手との調整〉については、園で生活や活動を展開する上で考慮すべき「〇〇する時間」などを理解し、自己との間に生じた時間的なズレを緩やかに修正しようとかかわるものであるといえる。これらを鑑みれば、保育の時間的環境とは、自己、他児、集団などがそれぞれに有する時間の流れが混交する環境であり、子どもの生活や活動とは、種々の時間の流れやそのズレを見極め、調整しながら展開されるものと考えられる必要がある。また、本研究で明らかとなった子どもと時間的環境のかかわりの多くは、「主要な場所」での充実した活動や他者との関係性を始動させる前提条件となるものであった。この結果は、子どもが人や物との主体的にかかわる前に、合流や調整といった対象に属する時間とかかわっていることを示唆しており、

子どもを取り巻く可視的・物質的な環境と不可視的・非物質的な環境の関係性の一端を示したものと見える。

2. 保育の時間的環境におけるテラスの機能と特質

子どもと保育の時間的環境とのかかわりの実態を踏まえた上で、それに対するテラスの機能と特質として、次の2つが明らかとなった。

第1に、生活や活動の移行時や途中において、個々の子どもと周囲の間に生じた時間的なズレを調整し、それらの円滑な展開を支援する、保育環境における種々の時間の流れの緩衝空間としての機能である。第三章において、テラスが、各種の時間的なズレを調整するための「待つ」行為が展開できる場所とであることが明らかになった。こうした場が存在することは、子どもの生活や活動に、自己と周囲の時間の流れと向き合い、無理なく調和を図るための猶予をもたらすものと考えられる。

この緩衝空間としての機能を成立させるテラスの特質として、「〇〇する時間」（中田, 2013）を共有する保育室や園庭の時間感覚に対して、非「〇〇する時間」という時間感覚を有することが考えられる。テラスで「待つ」行為を行う子ども側の視点に立った場合、保育室や園庭とは、他者や集団と生活や活動を共有し、目的的かつ能動的に過ごす場所といえる。そのため、周囲に対して活動の進捗が先行したり、各々の状況によって停滞を余儀なくされたりした子どもは、周囲と同様の目的的・能動的なあり方を維持することができず、場合によっては、居づらさや不自由さを感じることになる。それに対して、保育者などによって特定の活動が割り当てられることが少ないテラスは、目的的な生活や活動を保留・中断し、周囲の変化などに身を委ねる受動的なあり方が許容されやすい場所となる。こうした特質のために、自他の時間の流れの間に留まり、緩やかに周囲との調和を図る「待つ」行為が可能になると考えられる。

第2に、そうした「待つ」行為の際に生じ得る不安や不満などを軽減する待合室としての機能である。一見すると、周囲との調整を要する保育の時間的環境は、個々の子どもにとっては不自由で、不満を感じさせるものとも考えられる。また、他者や集団の時間に思うように合流できない場合に、子どもが不安や焦燥感を感じることも考えられる。しかし、分析では、テラスにおける子どもの「待つ」行為の多くが、〈消極的待ち方〉や〈紛らわし活動〉として行われており、焦燥感や不満よりも、むしろ、余裕や寛容さがみられることが明らかとなった。

待合室としての機能が成立するテラスの特質として、周囲の場所に対する関係性があげられる。テラスは、保育室と園庭の境に位置している。そのため、保育室や園庭にいる集団や相手との調整が必要になった際などには、無理に相手の時間の流れに合わせることも、独断専行や孤立とも異なる、つかず離れずの関係性が保てる居場所となり得る。また、テラスは、保育室と園庭の間を行き来する際に必ず通る場所であり、周囲の場所からその様子を把握すること

もできる。そのため、テラスから周囲への合流を図る場合などでは、自ら周りに働きかけずとも、周りからの声かけや接近を期待したり、周囲の様子を把握したりすることができる。このことは、周囲の様子を眺めたり、付近を通りかかる他者と交流したりしながら「待つ」時間を過ごす〈紛らわし活動〉とも関連する。支柱などの【その場遊び・通行遊び】を促す設備の存在と合わせて、以上のような「待つ」際の手持ちぶさた感や孤立感を紛らわせる環境が整っていることが、テラスが待合室として機能し得る要因といえる。

総じて、第1の機能は、テラスにおける「待つ」行為の機能、第2の機能は、「待つ」行為を助長するテラスの機能とすることがより適切である。2つの機能は連続しており、一体的に、保育の時間的環境とかかわりながら展開される子どもの生活および活動を支えていると考えられる。

3. 本研究の課題

本研究では、子どもと目に見えない時間的環境とのかかわりを検討するために、「待つ」行為に関するエピソードを抽出して分析を行った。そのため、子どもが、周囲の時間の流れに対して、テラスからどのようにかかわっているかを明らかにすることができた一方で、テラスの時間の流れにどのようにかかわっているかといった点に関しては、検討が十分に及んでいない。時間的環境という観点から見たテラスの特質を、より明確に説明するためには、さらなる方法論の検討や考察が不可欠である。

また、本研究では、施設ごとの観察日数や観察頻度を統制することが困難であったために、個々の子どもの月例や経験の差異が、「待つ」行為などにもたらす影響を検討するには至らなかった。廣瀬(2007)は、3歳児と5歳児とでは、遊び中の相互交渉の発生頻度やそれに対する場所からの影響の受け方が異なることを明らかにしている。したがって、「待つ」行為から読み取ることができる時間的環境に対する子どものかかわりも、個々の発達や経験に応じて変容するものであると考える必要があり、場所の形状や保育形態による影響と総合した検討が望まれる。

加えて、エピソードに含まれるテキストの分析に終始したため、時間という要素を扱いながらも、時刻のような客観的に測定が可能な物理的時間との関連を検討することができなかった。「待つ」行為に関する子どもの経験の質は、行為の時間の長さや間隔とも関連するといえ、そうした数量的な分析とエピソードの記述的な分析を合わせた検討も今後有効であると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 (2010) 保育のおもむき. ひかりのくに.
- 有馬知江美 (2012) 保育者が認識すべき「子どもの時間」の多角的考察. 白鶴大学論集, 26(2), 217-236.
- 張嬉卿・仙田満・井上寿・陽熹微 (2003) 幼稚園における半屋外空間に関する研究. ランドスケープ研究: 日本造園学会誌, 66(5), 437-440.
- 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.
- 廣瀬聡弥 (2007) 幼稚園の屋内と屋外における様々な遊び場所が仲間との関わりに及ぼす影響. 保育学研究, 45(1), 54-63.
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針.
- 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.
- 野村直樹 (2010) ナラティブ・時間・コミュニケーション. 遠見書房.
- 小川博久 (2000) 保育援助論. 萌文書林.
- 岡野雅子 (2008) 幼稚園・保育所における「遊びの流れ」と「日課的時間割」の関係について (第1報): 保育者への質問紙調査に基づく1987年と2007年の比較. 日本家政学会誌, 59(12), 945-953.
- 岡野雅子 (2011) 現代の時間的環境における保育に関する研究. 風間書房.
- 無藤隆 (2012) 保育実践と保育環境 (総説). 保育学研究, 50(3), 4-7.
- 大伴純子 (2006) ピアジェ理論と幼児教育Ⅳ: 保育における片付け活動の検討, 研究紀要, 25, 23-33.
- 境愛一郎 (2012) 「境」としてのテラスは幼児にとってどのような場所であるのか. 保育学研究, 50(3), 75-85.
- 境愛一郎 (2015) 保育の社会的環境における「境の場所」に関する研究: 子どものテラス利用に対する保育者の意識. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域), 63, 155-164.
- 境愛一郎 (2015) 保育環境における「境の場所」の機能と特質: 4施設にみる共通性と多様性. 教育学研究ジャーナル, 17, 11-20.
- 佐藤郁也 (2008) 質的データ分析法: 原理・方法・実践. 新曜社.
- 佐藤将之・西出和彦・高橋鷹志 (2004) 遊び集合の移行からみた園児と環境についての考察: 園児の社会性獲得と空間との相互関係に関する研究 その2. 日本建築学会計画系論文集, 575, 29-35.
- 田窪みゆり・掘越紀香 (2012) 幼稚園児におけるひとり行動の変容と意味: 3歳児と5歳児との比較. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 34(2), 223-236.
- 辻谷真知子 (2014) 4歳児クラスにおける幼児間の規範提示: 根拠の明示と関係性に着目して. 保育学研究, 52(2), 197-209.
- 鷺田清一 (2006) 「待つ」ということ. 角川学芸出版.

謝辞

観察にご協力頂きました保育園・幼稚園の先生方、子どもたちに心よりお礼申し上げます。また、本研究の実施にあたって、日本学術振興会特別研究員研究奨励金の助成を受けました。ここに記して感謝申し上げます。

(2017年9月28日受領、2017年10月27日受理)

(Received September 28, 2017; Accepted October 27, 2017)

The Interaction of Children and their Temporal Environments in Early Childhood Care and Education and Functions of the Terrace

Aiichiro SAKAI

Abstract

The purpose of this research was to clarify the interaction of children and their temporal environments in nursery schools or kindergartens by considering the act of waiting by children in the terrace area of their classrooms and in playgrounds. Episodes of waiting were observed at four facilities and were qualitatively analyzed according to classing method and the subject of the waiting. As a result, four observations emerged: (1) children wait on the terrace to adjust to the time lag of other children and groups; (2) most adjustment of the time lag is performed in the passive or passive method; (3) waiting on the terrace is the premise of major activities; and (4) the function of the terrace as a “boundary place” is to enable waiting.