

〈研究ノート〉

## 異年齢保育の理論的背景

### — 学校化社会・教育と形成・正統的周辺参加 —

宮 里 六 郎

#### 要 約

第1になぜ異年齢保育なのか。保育所が「学校化」されその背景に同年齢の「学年制」があること。第2に乳幼児期は意図的な教育より無意図的な暮らしにとけこんだ「形成」という概念でとらえること。なかでも保育所を「生活の場」としてとらえるだけでなく、「おうち」モデルの「暮しの保育」として捉えることを提起した。第3に異年齢保育は「暮らしの共同体」、役割が変化する徒弟制と同じ構造である。模倣の宝庫であると意義づけた。

#### 〈はじめに〉

異年齢保育は、小規模・少人数で仕方なく異年齢クラス編成にする「条件的異年齢保育」だけでなく、年齢別にクラス編成できるけれどもあえて異年齢クラス編成にする「理念的異年齢保育」まで広がっている。年齢別保育の行き詰まりから延長保育や異年齢交流など部分的異年齢保育実践をとおして異年齢保育への期待が実践的確信にまで深まってきたのだと思われる。

さらにこれまで一般的だった「3～5歳の異年齢保育」から、1.2歳など「未満児を含んだ異年齢保育」という新しい動向も始まっている。「3～5歳の異年齢保育」では、「弟にも、真ん中にも、お兄ちゃんにも役割が変化する関係」「頼り頼られ、あてにしあてにされる関係」など、多様な人間関係の中で双方向的に育ち合うことが確かめられている。「未満児を含んだ異年齢保育」では、クラスを「おうち」と呼び、安心を土台にした「暮らしの保育」が追求されている。

筆者はこれまでの異年齢保育の実践的な検討を行ってきた。<sup>1)</sup> 小論では異年齢保育の理論的背景

---

1) 宮里六郎

- ・「異年齢保育実践の課題と保育計画づくり」『季刊保育問題研究 190号』新読書社、2001年。
- ・「異年齢保育から保育を問い返す」『現代と保育 86号』ひとなる書房、2013年7月。
- ・「乳幼児期の保育のあり方について—異年齢保育の視点から」『保育通信』全国私立保育園連盟 2015年(7月～9月 3回連載：以下のとおり)。
  - ①「競争と貧困の時代に求められる保育—おおらかにかまえて安心感を育てる保育を」
  - ②「異年齢保育実践の動向と到達点—多様な人間関係から暮らしの保育へ」
  - ③「保育を暮らしという視点から問い直す—教育と形成」
- ・「保育は福祉です！ 暮らしです！」『保育通信』全国私立保育園連盟 2016年8月。

の整理を試みる。1章で異年齢保育が求められる背景として「学校化社会」、2章で異年齢保育の本質として「教育と形成」、3章で異年齢保育の意義として「正統的周辺参加」について検討する。

## 1. 学校化社会 — 異年齢保育の背景

2001年に『『荒れる子』『キレル子』と保育・子育て』（かもがわ出版）を出版して以来、荒れる原因として、悪意はないけれどもいきすぎた大人の意図的なまなざしがあるのではないかと考えてきた。また小1プロブレム・学級崩壊・不登校・いじめなど学校の問題も、学齢期の学校や家庭と地域だけでなく、乳幼児期から教育的まなざしにさらされた結果のように思われる。

学校の様々な問題はもちろん学校にも課題はあるが、学校を取り巻く家庭や地域や社会そして就学前まで学校的価値に覆い尽くされた「学校化社会」にも責任の一端があるのではないかと考えてきた。

### 1) 学校化社会 — 学校の「出店」化した社会

「学校化社会」を最初に問題提起したのは宮台真司である。<sup>2)</sup> 宮台は、学校化社会とは、「空間的にいえば家も地域社会も学校の『出店』になるということであり、時間的には教室にいる時間だけでなく全時間が学校的価値観で覆われる」ことであるという。それを受けて上野千鶴子<sup>3)</sup>も「その学校的価値が学校空間からあふれ出し、にじみ出し、それ以外の社会にも浸透している」。これを「学校化社会」だと述べている。

社会が学校的価値に「浸食」され「出店」になっているという痛烈な指摘である。いったいその学校的価値と何であろうか。上野は『『学校的価値』とは、明日のために今日のがまんをするという『未来志向』と『ガンバリズム』、そして『偏差値一元主義』』だという。

それではその学校的価値はどこにあふれ出しているのだろうか。学校の横にある家庭と地域はもちろんであるが、学齢期だけでなく卒業後の社会の「学歴社会」も学校的価値が滲み出ている。あまり指摘されないが、「学校」以前の就学前施設も、小学校との接続・連携という名で学校的価値に蝕まれている。詳しくは後で検討する。横への学校化<教育する家族、地域の衰退>と上への学校化<学歴社会>そして下への学校化「保育・幼児教育の学校化」が進んでいる。

宮台は「大人社会の側からいえば、学校的な機能をバックアップすることが、家や地域社会の機能だというふうにより自己認識するようになる」と指摘している。学校化は、家庭・地域・社会そして就学前施設が、学校に付度して自ら学校的価値を内面化しているとも言える。適度な内面化は問題ではないが、過剰な内面化は「学校信仰」を生み出し社会問題と捉えるべきであろう。学校は前も後ろも右も左も学校化されている。学校の周囲が学校化することで、学校の独自性が失われることが「学校化社会」の本質的な問題である。

---

2) 宮台真司『学校的日常を生き抜け』第1章、教育史料出版、1998年 16頁。

3) 上野千鶴子『サヨナラ、学校化社会』第2章、太郎次郎社、2002年 50頁。

「学校化社会」はもともと、イヴァン・イリイチが『脱学校の社会』で提起した概念である<sup>4)</sup> 学校そのものの批判より、学校の神話を生み出し、その幻想を肥大化する社会、いわば学校化された社会に批判に向けられたものである。制度が内在する矛盾への強烈な批判に特徴がある。

しかし学校化社会論は実証化されていないし、具体的な解決方法が示されているわけでもない。里見実<sup>5)</sup>は、学校化社会に対して、「脱学校」ではなく「非学校化」を提起している。学校からの離脱という非現実的な方法ではなく、学校の内部からの「非学校化」である。

近年学校の様々な問題が表面化し学校は相対化されてきている。卒業後の学歴社会も、終身雇用制が崩れ学歴だけでは通用しない業績・実力主義が広がっている。広田照幸<sup>6)</sup>は、1970年代に登場した「教育する家族」も、2000年代に入り「学校へ要求やクレームを突きつけて使いこなす親」「塾やおけいこ事など学校以外の教育を手配する親」等、学校と家族の力関係は逆転している、と指摘している。家庭も学校を相対化し始めている。

## 2) 保育の学校化 — 原因としての学年・学級システム

2007年、学校教育法第22条が「改正」され「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と棒線部分が加えられた。学校教育機関の一環としての幼稚園、就学前教育としての幼稚園の役割が強調された。2012年成立した「子ども・子育て新システム」における幼保一体化論（認定こども園の制度化）では、いつの間にか幼児教育が「学校教育」へ置き換えられてしまった。

さらに2017年に改訂された幼稚園教育要領・保育所保育指針では、「幼児期の終わりにまで育てほしい10の姿」が明記され、就学前施設と小学校教育との接続が一層強化された。1989年の要領・指針の改訂では、子ども中心主義保育が打ち出され、あそびと環境が強調され保育・幼児教育の独自性が打ち出されていたが、それとは逆方向である。小学校との接続・連携・一体化が金科玉条となり学校の「出店」化している。まさに「保育の学校化」と呼べる状況である。

しかしこのような状況を「保育の学校化」という視点からの批判はほとんどない。

その中で渡邊保博<sup>7)</sup>は「保育の学校化」を問題にしてきた。そのポイントとして2つ紹介する。1つは保育所を「教育としての保育」としてとらえており「社会福祉としての保育」という視点がないうしろにされていること。「みんな同じ」という教育の平等主義の理念が「特別扱いしない」という面を持ち、「福祉としての保育」がゆがめられてしまう恐れがある指摘する。2つめは、「幼稚園設置基準」でも「小学校の編成方式にならって同年齢の者によって学級を編成する」とされているように、当初から学校モデルの学級編成原理を基本としたことが根本的な問題であるという。

---

4) イヴァン・イリイチ、東・小澤訳『脱学校の社会』、東京創元社、1977年。

5) 里見実『学校を非学校化する』第1章、太郎次郎社、1994年 26—28頁。

6) 広田照幸「家族と学校の関係史」『変容する家族と子ども』渡邊秀樹編、教育出版、1999年 24—43頁。

7) 渡邊保博「保育の“学校化”について考える」『季刊保育問題研究 307号』新読書社、2021年 2月 8—23頁。

磯部祐子<sup>8)</sup>は「学校化社会」について詳細に論じている。渡邊と同じように学年・学級システムについて、近代学校の成立にさかのぼって論じている。学級の特徴は「多様な年齢の集団からではなく同年齢の集団によって構成」されたことであり、しかも「一学年の子どもの能力は同じであるという、とても無理な前提」であったと指摘している。さらに「子どもたちはたまたま同年齢であったことを条件として、一つの集団に收容され、みなが同じ時間、同じ内容を学習することになった」のである。

保育の学校化は、小学校との連携という表面的なことにとどまらず、根本的には年齢別の学年・学級制であることがわかる。

### 3) 非学校化の動向 — 「新しい社会的養育ビジョン」(2017年)

視点を变えて、保育所と同じ児童福祉施設を含む社会的養護の動向を見てみる。

2017年8月、新たな社会的養育の在り方に関する検討会より、「新しい社会的養育ビジョン」(以後「新ビジョン」)が公表された。この前史となったのが、2011年7月の「社会的養護の課題と将来像」(以下「将来像」)である。タイトルでもわかるように「社会的養護」にかかわって「社会的養育」という新しい用語が用いられたことが特徴の一つである。

2011年の「将来像」では、里親委託優先が明確に示され、施設9割・里親1割の状況を、15年間で本体施設(ユニットケア化)・グループホーム・里親の割合を三分の一ずつにする目標が掲げられた。同時に児童養護施設は小規模化<地域分散化>と家庭養護の推進が打ち出された。安心感のある場所で家事や身の回りの暮らし方を身につける「あたりまえの生活」の保障がねらいであった。しかし施設養護中心の体制は維持され折衷的なものであった。その後2016年6月に児童福祉法が改訂され「子どもの権利」が明確に位置づけられ、2017年8月の「新ビジョン」につながっている。

2017年の「新ビジョン」では「代替養育は家庭での養育を原則とし、高度に専門的な治療的ケアが一時的に必要な場合には、子どもへの個別対応を基盤にした『できる限り良好な家庭的な養育環境』を提供し、短期の入所を原則とする」(「ビジョン概要」とされた。これまで以上に家庭養育原則(里親中心)の徹底が打ち出され、児童養護施設も施設というより「家庭的な養育環境」が強調されている。「脱施設化」と「家庭的養育」モデルへの移行と評価できる。

この「新ビジョン」には様々な批判がなされている。施設がこれまで果たしてきた役割が過小評価されていることや具体的展望が示されていないことなどである。例えば、藤間公太<sup>9)</sup>は、社会的養護をめぐる議論では「家庭」がモデル化され、施設をそれに近づける方向だと整理している。そのうえで安易な「施設の家庭化論」に疑問を呈している。家庭は理想的なモデルではなく、様々な問題を内包している。「家庭に勝るものはない」という施設観ではなく「家庭に勝るとも劣るものではない」施設観、家庭ではない施設の独自のメリットの検討を訴えている。

しかし2019年の国連「子どもの権利委員会」総括所見では、「脱施設化」と「家庭を基盤とする養育体制の強化」など、ビジョンの方向性を支持する形での勧告がなされている。施設の小規模化に

8) 磯部祐子「学校という空間への問い」『脱学校化社会の教育学』磯部・青木、萌文書林、2009年 9頁。

9) 藤間公太「子育ての脱家族化をめぐる家族ロジックの検討」『家族研究年報No.38』、2013年 97-99頁。

よる家庭的な養育環境の整備など「社会的養育」という基本的方向性については、大枠では賛同が得られているのである。

同じ児童福祉施設でありながら保育所と児童養護施設の政策的方向は全く逆である。保育所は、「10の姿」など小学校との接続という「保育所の学校化」、児童養護施設は「家庭的養育」の強調という「脱施設化」「非学校化」の方向である。

保育所は「学校モデル」で考えた方がいいのだろうか、それとも「家庭モデル」だろうか。当面、保育所は「脱」学校化・「非」学校化すると同時に、「親（しん）」あるいは「半（はん）」家庭・家族（おうち）モデルとして検討していきたい。ただしそれは家族至上主義ではなく、「同じ釜の飯を食し相互にケアし合う身内」（横堀昌子<sup>10)</sup>）として考えてみたい。

## 2. 教育と形成 — 異年齢保育の本質

自分の育ちを振り返ってみても、大人が教える以上に教えられなくてもさまざまなことをいつの間にか身につけていることに気づかされる。保育は生活と切り離された学校のイメージで意図的に教える「教育」よりも「形成」という概念で捉え直すことが求められているのではないか。ここでは形成という視点で保育をとらえ直してみる。

### 1) 形成の再評価 — 保育の土台としての形成

「形成」は、社会教育学者宮原誠一<sup>11)</sup>の古典的論文「教育の本質」（1949年）に書かれた言説である。人間形成の過程には①社会的環境②自然環境③個人の生得的性質④教育の4つの力が働いている。前三者は自然成長的な力であり、人間形成の基礎的な過程である。これに対して、教育は自然成長的な形成の過程を望ましい方向に向かって目的意識的に統御しようとする営みである。形成と教育という二つの概念は区別されなければならない。教育は形成の一要因であって、教育が形成にとってかわることはできない、と言う。

「形成」が自然成長的な育ちであるのに対して「教育」は意図的に学びを組織化する営みである。誤解を恐れず言い換えると、教育が「教えて育てる」営みだとすれば、形成は「教えられずに学ぶ」営みである。教育と形成の関係は、教育は形成を基盤にしてしか行われぬ、人間の形成の一部を形づくっているにすぎないのである。教育は形成という営みの土壌の上に成り立つ機能である。

里見実<sup>12)</sup>は形成を次のように説明している。人間の形成と教育は具体的な社会生活のなかで営まれるとし、その諸相は「つまり生活文化の伝承に際しては、教育はそれとして姿を現さず、他の生活過程の中にとけこんでしまう。子どもは生活そのものなかで模倣によって知識や技術を学びとっていくものであるから、教育は生活と完全に一体化しており、これが教育だと指してみせることのでき

---

10) 横堀昌子「家族とは、家庭とは」『家族研究年報No.37』2012年 47頁。

11) 宮原誠一「教育の本質」『宮原誠一教育論集第1巻』国土社、1976年 7-8頁。

12) 里見実「教育から形成へ」『教育学を学ぶ—発達と教育の人間科学』有斐閣、1977年 10-11頁。

る特別な制度はなにも存在しないわけである。教育は生活の中にくひそんでゐる。生活の中にとけこみ、それとしては姿を現さぬこの教育作用を、教育学ではとくに「形成」とよんでいる。形成は、教育という形をとらない教育、いわば、教育以前の教育である、と。

この里見の言説は、形成は自然成長的な学びであり、「日常生活にとけこんだ学び」と要約できる。また子どもの人間形成に大きな影響を与えるのは、学校の正規の教育ではなく、むしろそこらはみだしている生活の諸局面であるとも述べている。就学前施設はまさに「前に」「はみだして」いる「生活の局面」である。

また高橋勝<sup>13)</sup>も、<教師—生徒>関係がモデルの「意識的な教育」とは区別して「無意識な子育ての働き」を「人間形成」機能と呼んでいる。この人間形成機能は、親だけでなく、地縁・血縁関係からなる共同体の大人たち、そして年長、年少の子どもたち「ヨコとナナメ」の関係が織り込まれていたという。そして家族は、生活共同体の一部であり、衣食住を共に過ごす最小の単位である。「家族は、一緒に住むだけで子どもを一人前に育て上げる『無意識な人間形成力』を持つ集団であった」と指摘している。家庭こそが子どもの社会性を育てる母体なのである。

同じように 増山均<sup>14)</sup>も、学校に収斂しすぎる教育を批判し、子どもは学校や教育だけで育つのではないとしたうえで、「まずもって『家庭』における共同生活、食事・睡眠・会話・団欒が持つ日々の暮らしが持つ基礎的な『養育』力が重視されなければならない」と指摘している。

高橋も増山も、家庭・家族こそ人間形成・養育の基礎であることを指摘している。そしてその中心にあるのは、「衣食住を共にする生活」「食事・睡眠・会話・団欒が持つ日々の暮らし」である。家族は、子どもの生きる「居場所」であり、「巣立ちを励ます場」（高橋）である。

以上「形成」についてまとめると、第1に無意図的な自然な成長—過剰な意図的なまなごしの排除。それは第2に日常的な「日々の暮らし」の中にとけこんだもの。さらに第3に子どもと大人が一緒に暮らしの中で培われるものである—大人の暮らしの傍らで育つものである。

## 2) 家族の形成機能の変容

さて、広田照幸<sup>6)</sup>は、家族と学校の関係史から、家族の変容をまとめている。明治後期に近代学校が成立してから戦後復興期までは、「遅れた村」「無知な親」と「進んだ学校・教員」という構図で、地域や親を教化・指導する、家庭より「学校優位」な時代であった。そしてそれは、1950年代後半からの高度成長期に引き継がれ強化される。産業構造の変化や都市化によって地域共同体は解体していく。急激な社会変化にとまどう「遅れた」家族、親とは異なる生き方を余儀なくされる子どもたち、それに答える学校は「学校の黄金期」を迎えた。

ところが、1970年代後半以降「教育する家族」が登場し学校との「力関係が逆転」する時代に入る。「教育する家族」とは、親が子どもの人間形成の究極の責任者であると考え、子どものあらゆる

---

13) 高橋勝「家庭の『人間形成力』の回復を考える」CS研レポート 教科教育研究所 2005年10月 PDF  
[https://shinko-keirin.co.jp/keirinkan/esken/pdf/56\\_02.pdf](https://shinko-keirin.co.jp/keirinkan/esken/pdf/56_02.pdf) 26—30頁。

14) 増山均「現代日本社会と学童保育」『現代日本の学童保育』旬報社、2012年 82頁。

側面を親が意思決定することを指している。そして学校を「意図的・自覚的に使いこなし」、学校は家族の個別で多様な要求の応えるサービス機関となったと言う。

家族と学校の関係が逆転し「教育する家族」になり、家族が持っていた形成機能はどうなったのか。先の高橋は「家庭が無意識的に果たしていた人間形成機能がますます衰退」し「今や家庭は子どもが大人になるために必要な人間生活の諸文化を伝承する場ではなくなり、単なるメンタルな結びつきの場にすぎない」指摘する。

家族の形成機能の変容を少し詳しく見てみる。

かつて家族は経済・社会保障・教育・安全保障さまざまな機能を果たしていたが、近代社会では家族の機能の多くは、消防・病院・学校など他の社会組織に＜外注化＞されるようになった。同時に現代の家族は、拡大家族から夫婦とその子どもで構成されている＜核家族化＞が進み、家族の機能も＜縮小化＞している。最後に残ったのが生殖・養育機能である。

子どもは食事の準備と片付け、洗濯や掃除に買い物、そして家計簿付けに繕い物など家事をする親の傍らで過ごしてきた。日常的な親と子の当たり前の暮らしをとおして、喜怒哀楽の感情を培いしぐさやしきたりを身につけてきた。

この最後に残った家族の養育機能も、家事労働が＜外部化・商品化＞され、子どもは家事から切り離され、生活のなかでの何気ない学びや暮らしの手応えを失った。「子どもは親の背を見て育つ」と言われてきたが、子どもに親の後ろ姿を見せる時間はあるのか。見せるべき背中（暮らし）なのか。家族がかつて持っていた「安心」や「一家団欒」のイメージを失いつつあるのが家族の実態である。家庭が無意識に果たしていた人間形成機能は確かに衰退していると言える。

家族の人間形成機能が衰退しているのなら、家庭より過ごす時間が長い保育所がその機能を補足し代替することが必要ではないか。しかし保育所もまた長時間・長期間・大規模集団の中で、しかも生活文脈と切り離された空間で「教育」する場になっている。それでも保育所を意図的な「教育」の場から、暮らしのなかで自然に育ち合う「形成」の場に大きく転換する必要がある。そのためには何が必要だろうか。

### 3) 「生活の場」から「昼間の大きなお家」へ

2017年に改訂された「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」でも、保育所・幼稚園は「生活の場」と規定されている。また古くは倉橋惣三<sup>15)</sup>も、学校は「教育の場」「教育を受けるのに都合よくこしらえられた場」であるが、幼稚園は「生活の場」「幼児たちが来て『生活』している場」だと述べている。また本吉圓子<sup>16)</sup>も、「人間の教育をするためには、子どもに『本物の生活』をさせなければいけない」「幼稚園や保育園は何かものを教えてあげたりしつけをしてあげるところなのではなく、子どもが主体的に生活をする所」だと述べている。渡邊<sup>17)</sup>も「保育所とは人間的な生活活動が展開

15) 倉橋惣三「幼稚園の生活形態」『幼児の教育 46 (9)』1947年 27-31頁。

16) 本吉圓子『私の生活保育論』第1章、フレーベル館、1979年 12頁。

17) 同前 7 12-14頁。

される生活の場」だという。しかし、教育ではない自然な学びとしての「形成」を、家庭生活から見てみると、「保育は生活の場」というとらえ方は不十分に思える。

もう一つの流れとして「保育所は昼間の大きなお家」という捉え方がある。例えば、東京都町田市のききょう保育園<sup>18)</sup>である。新園舎(1996年)検討のなかで生まれのが「昼間の大きなお家」理念であった。ききょう保育園はそれまでも、保育者は親ではないが、昼間は親に代って子育てしているから、家庭の延長線上にあるのが保育園だと位置づけていた。しかし、実際は、家庭と違って集団の場である。また親は掃除、洗濯、買い物、食事づくりを子どもの見えるところで行っているが、職員は、保育・調理・用務など役割を分担している。暮らしの場としては不自然であり本当の「家」ではないので、形容詞として「昼間の」「大きな」を付け加えた「お家」に転換したのである。おそらく場としての「家庭」と、関係としての「家族」を、子どもが呼ぶように「お家」と表現したのだと思う。「学校」ではなく「お家」をモデルとした保育といってもよいだろう。これまでの幼稚園や保育園は無意識に「学校」モデルで組み立てられてきたことを考えれば画期的なことに思える。

ききょう保育園に先立って、大阪堺市のいずみ保育園清水佳子<sup>19)</sup>も、保育園を生活の場としてとらえ、「実家のような保育園」を理念化している。園舎建設の時「学校とか幼稚園のイメージを消してください。旅館とってください」と伝えて設計してもらったエピソードが紹介されている。

このいずみ保育園に研究者としてかかわった清水益實<sup>20)</sup>の「生活を大切に作る保育」を見てみる。清水はまず、「生活」とは、生命の在り方、人間としての生き方、生命活動<略して「生活」>であるという。そのうえで「保育において“生活を大切に”“人間らしい生活を”というとき、まず、園生活のなかの“衣食住<特に食>”を中心としたごくあたりまえの日常生活が人間らしいものになっているか」が大事だという。さらに「気楽な日常生活」具体的には、くつろぎ、やすらぎ、なごやかさを重視している。集団は緊張するからやすらぎやくつろぎ、そして困らんが必要である。「生活」を超えて「家庭」的な暮らしの雰囲気伝わってくる。

「保育所は生活の場」というとらえ方は、第1に「生活の教材化」(清水益實)という教育的な雰囲気が残っていること。第2に子どもだけの子ども中心生活であり「大人との暮らし」が視野に入っていない。それに対して「昼間の大きなお家」は、きっぱりと「非学校化」し、はっきりと「お家モデル」を標榜している潔さを感じる。

保育園が家庭のように自然に育ち合う「形成」の場になるには、第1に「掃除、洗濯、買い物、食事づくり」(家事)等大人の暮らしづくりが位置付かないと、自然な「学び」につながらない。第2にくつろぎやすらぎという安心感に満ちた息づかい、そして喜怒哀楽という「気分」が出せないと「家庭的形成の場」には近づかない。第3には気候や天気等人間にはどうしようもないものを位置づけないと、真の生活<暮らし>にはならない。保育所が人間形成の機能を取り戻すためには、「生活の場」ではなく「おうちモデル」の「暮らしの保育」への転換が必要である。

18) 山田静子「保育園は昼間の大きなお家」『現代と保育 50号』ひとなる書房、2000年31-35頁。

19) 清水佳子「実家のような保育園を」『現代と保育 21号』1989年 82頁。

20) 清水益實「文化としての日常生活と乳幼児の保育」『現代と保育 12号』ひとなる書房、1982年 28-40頁。



### 3. 正統的周辺参加 — 異年齢保育の意義

正統的周辺参加論は、新たな学習観を提起している。これまでの「行動主義的アプローチ」「情報处理的アプローチ」「認知心理学的アプローチ」は、学習を個人が頭の中で新たな知識を習得するものだと考えられてきた。これに対して正統的周辺参加論は、人類学的アプローチから、学習は「実践共同体」への「参加の過程」だと提起した。

正統周辺参加論は、1991年にジーン・レイブとエティエンヌ・ウエンガーが「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加」<sup>21)</sup>で提起したものである。「状況に埋め込まれた学習（状況的学習論）」と「(徒弟制における)正統的周辺参加」という2つの概念を中心に整理する。

#### 1) 状況に埋め込まれた学習 — 異年齢保育は暮らしの共同体

レイブとウエンガーは、学校での教授—学習システムとは違った、仕立てや肉加工職人などの「徒弟制」の事例から、学習のあり方を「状況に埋め込まれた学習（状況的学習）」という概念で表した。

わかりにくい概念だが、翻訳した佐伯胖<sup>22)</sup>は、まず人間の学習は「状況に埋め込まれたものであり、状況から切り離された実験課題とかテスト問題とかで測れるものではない」とする。そのうえで「いわば『教育』そのものが、社会・文化のなかにすばり包み込まれているとする考え方」と言い換えている。さらに具体的に「本当に生き生きした現場の中で人がどのように振る舞うかということの中にこそ学習はある」と説明している。

また浜田寿美男<sup>23)</sup>は「状況的学習」を広義の意味で「生活での学び」としてとらえている。「学校での学び」が生活状況の文脈から離れて知識や技能を教え込むのに対して、「生活での学び」は共同生活の文脈のなかに学びの契機が埋め込まれている学びだという。

佐伯と浜田の説明は第2章の「形成」の暮らしのなかの自然な学びと共通している。

さらに浜田は、生身の人間は本来手持ちの力を使って生きていくのが発達の大原則であるという。たとえば課題に見合う力が育っていなければどうするか、学校的発想では「できなければできるよう頑張る」と考えてしまう。しかし現実には力を身につけてから生きていくのではなくそれぞれ今持っている手持ちの力で生きていくのである。できないことをまずそのまま引き受けて、手持ちの力でなんとかやれる手はないかとやりくりしながら生きていく。その手持ちの力を十分に発揮したとき、その結果として新しい力が身についてくる。この「結果として」の学びが重要なのである。これまでの学習論は、本来「結果」でしかなかったものを「目的」にしてしまったことが本末転倒だったと指摘する。

21) ジーン・レイブとエティエンヌ・ウエンガー、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加論』産業図書、1993年。

22) 佐伯胖「人間発達の軸としての『共感』」『共感—育ち合う保育のなかで』佐伯胖編、ミネルヴァ書房、2007年 6頁。

23) 浜田寿美男「生活での学び 学校での学び」『『学び』の認知科学事典』佐伯胖監修、大修館書店、2010年 11—127頁。

また浜田は「生活での学び」は、手持ちの力は自分のためだけではなく、周囲の自分以外の誰かのために使うものであるという。たとえば親が風邪で寝込んだりすれば心配で子どもなりに何とかしようとする。人のために手持ちの力を使った結果として、周囲の人に喜ばれ「一人前」に育っていく。そういう点ではこどもは学習者であるばかりでなく「生活者」なのだ。

実践共同体には「状況に埋め込まれている」学習素材がある。暮しのなかに学びは転がっているとでも表現できる。学級集団を「学びの実践共同体」とすれば、異年齢で構成されるクラス集団は「育ち合いの生活共同体」「暮しの共同体」である。

## 2) 正統的周辺参加と徒弟制 — 異年齢保育と同じ構造

正統的周辺参加は徒弟制から生み出された理論である。熟達者から新入りに技が伝承していく過程を観察した研究がもとになっている。最初は下っ端の仕事をしながらか、より熟達している人がこなしている重要な仕事を見よう見まねで覚えていく。徐々に周辺のな位置から「中心的」な役割を果たすようになっていく過程を「学習」と捉えたのである。下っ端であってもその共同体の「正統な」「正規メンバー」として位置づけられるので「正統的」、周辺部分から徐々に参加度を増していくので「周辺参加」と名づけている。

この正統的周辺参加は3つの特徴がある。第1に、学習は参加するなかでそれぞれのメンバーの「役割」が変化することで深まっていくこと。例えば、ぼたん付けをしていた仕立屋の徒弟が縫製係になると、それまでとは違った道具を使い異なった作業をして親方や仲間との新しい関係がつけられる。この役割の変化で洋服作りについての見方も深まっていくのである。第2に、周辺のな参加ではあるが、参加の時点で、作業工程の大まかな工程がみえ、見通しのなかでの今の自分の位置ややるべき作業が確認できること。なぜその作業をするのか見通しが持てない積み上げのな学習とは質が違っている。松岡正剛<sup>24)</sup>は「入門して間もないごく初期から、なにか『全容にかかわる重要度』のようなものが実感できる」と表現している。第3に、周辺の参加は、正統な組織ではあるが、いつでもどのような状態でも、その人の状態に合わせて参加可能な学習組織であること。

正統的周辺参加論を異年齢保育に引きつけて考えてみる。第1に役割の変化について。例えば3～5歳の異年齢保育の場合、3歳は「弟や妹」そして4歳になると「真ん中」、5歳は「兄や姉」と役割が変化していく。特に4歳は「上にもなれる下にもなれる」「黄金の4歳児」と呼ばれている。本当のきょうだいの場合には関係が固定されているが、異年齢保育の場合「役割」が変化していく。

第2の全容の見通し。例えば1～5歳児の異年齢保育の3歳児の場合、目の前の1.2歳児を見ながら自分の1.2歳児の頃を振り返り、目の前の4.5歳児を見ながら4.5歳になったらやれそうなことの見通しを持つことができる。見通しだけでなく振り返りも含めて全体が見通せることが異年齢保育の意義だと考える。ただの顔見知りではなく、いつも身近にいる名前もわかる関係だからこそである。

---

24) 松岡正剛 千夜千冊 2020年7月8日

「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加論」<https://1000.ya.isis.ne.jp/1746.html>.  
(最終アクセス2021年11月11日).

第3に状態に合わせて参加可能。異年齢でのあそびを見ていると、大きい子の遊んでいる側に来てあそび始める1.2歳児。その時仲間に入れもらえず周辺で別のあそびをしているときもあれば、「みそっかす」として仲間には入れることもあるし、たまには対等に張り合っていることもある。「中心」（仲間）にも入れもらえなかったり、「周辺」で参加したり、同じ仲間として対等に「中心」参加したりしながら一緒に遊んでいる。

このように徒弟制における正統的周辺参加は異年齢保育の構造と同じである。正統的周辺参加論は異年齢保育を意義づける重要な理論である。

### 3) 模倣—異年齢保育は模倣の宝庫

正統的周辺参加論では「模倣」についてはあまり取り上げられていない。ここでは辻本雅史<sup>25)</sup>の徒弟制の研究と翻訳した佐伯胖<sup>26)</sup>の模倣論を参考にして整理する。

まず辻本の研究から徒弟制の特徴を整理してみる。日本の伝統的な徒弟制は、弟子は仕事場で師匠（親方）の仕事ぶりを見ながら技を習得していく。師匠は弟子に直接に教えるというよりも、弟子が師匠（親方）から「技を盗む」という関係である。師匠が教えるのではなく弟子が感じ取っていく。弟子は自分なりに考えていろいろやってみて何度も失敗しながら試行錯誤をくり返して技を身につけていく。「見習い」→「模倣」→「習熟」という流れで一人前になるのである。「見る」「見習う」とすなわち「模倣」が習熟の基礎になる。裏を返せば「教えない教育」である。模倣の第1の対象は師匠（親方）である。

しかし初心者はいきなり師匠を見習うわけではない。弟子の共同体（集団）があり、そこには先行する兄弟子たちがいる。周辺参加論では、中心的な活動（郡）と周辺の活動（郡）がある。最初は初歩的な周辺参加活動郡の熟達者（兄弟子）を模倣しながら周辺の仕事を身につけていく。周辺活動に熟達すると徐々に中心的な活動に移っていく。何度も模倣と熟達をくり返ししながら熟達して「一人前」になっていくのである。模倣の第2の対象は周辺の兄弟子である。このように模倣は習熟の基礎であり、模倣の対象は師匠（親方）と周辺の兄弟子である。師匠が直接教えない分、兄弟子（周辺）を模倣しながら師匠（熟達者）に近づいていく。技術だけでなく立ち振る舞いも身につけていのである。

徒弟制と異年齢保育の育ちは同じ構造を持っている。異年齢保育でも、子どもはまず大人（保育者）の立ち振る舞いなど全人格的な影響を受けながら育っていく。同時に小さい子は周辺の大きい子を見よう見まね（模倣）しながら育つ。その場合模倣できそうな対象を選ぶ。異年齢保育は、大人の暮しの傍らで、子ども同士見よう見まね育ち合っていくのである。

次に模倣の種類と模倣のプロセスを見てみる。佐伯胖は模倣を「表層模倣」と「深層模倣」に分類している。「表層模倣」は相手の動作の表面的な「形」を真似ること。それに対して「深層模倣」は、相手のやっていることの「意図」を推察しその意図を取り込んで真似ることである。表層模倣から深層模倣へ変化していく。これは異年齢保育の乳児の模倣と幼児の模倣の質的違いにも当てはまる。

25) 辻本雅史「徒弟制と内弟子」『「学び」の復権』岩波書店、2012年 164–176頁。

26) 佐伯胖「模倣と学び」『「学び」の認知科学事典』佐伯胖監修、大修館書店、2010年 176頁。

幼児の模倣は深層模倣である。

乳幼児期の「見よう見まね」は見る<観察>と真似する<模倣>に分けられる。真似るためには先ず見る。相手に関心があるから見る。見ているうちに相手の意図が漠然とわかるようになる。周辺から見ていると(距離をとって見ていると)、相手の意図だけでなく周辺の状況も含めて意図を読み取るようになる。これが深層模倣につながる。次に真似るとは、やってみて相手の身に「なってみる」こと。「他者にならなってみて、他者の内側から他者を認識していく」(宇田川久美子<sup>27)</sup>)ことである。真似ることによって相手を理解するのである。

ではなぜ模倣するのか。佐伯は、①わたしはあなたに興味がある ②わたしはあなたとおなじ「仲間」である ③わたしはあなたの指示に従う、3つのメッセージが含まれていると指摘している。子どもは大好きな大きい子たちの仲間になりたいから真似する。模倣は受け身でなく模倣したいから模倣するという主体的な行為である。

社会学者のガブリエル・ダルドは「社会は模倣である」とまで言っている。子どもは親をはじめとする周囲の人間の言葉づかいや振る舞いを真似ることで、生物学的なヒトから社会的・文化的な人間になっていく。異年齢保育という<育ち合いの共同体>では模倣が日常的に行なわれているのである。

## <まとめ>

(1) なぜ異年齢保育なのか考えたとき「学校化社会」は大きな要因である。社会が学校的価値に「浸食」され「出店」化された状態を指している。就学前施設も、「幼児期の終わりにまで育てほしい10の姿」のように小学校との接続という名のもとに「保育の学校化」が進行している。その根本にあるのは近代学校のモデルとなった年齢別の学年・学級制である。このシステムと「あたりまえ」として内面化しているため「学校化社会」を社会問題化できないのではないのか。

同じ児童福祉施設である児童養護施設は「新しい社会的養育ビジョン」(2017年)が打ち出され、「家庭的養育」重視へ大きく舵を切った。保育所は「学校化」、児童養護施設は「非学校化」「家族化」に分かれている。異年齢保育は、年齢別の学年・学級システムではない「非学校化」「親家族化」を目指すものである。

(2) 乳幼児期の子どもが育つ本質はどこにあるのだろうか。「形成」とは、無意図的な自然な学び、日々の暮らしに托けこんだ学びである。肥大化した教育、縮小する形成。しかし教育は形成にとってかわることはできない。形成は教育の土台である。ところで、「一家団欒」に象徴される家族の養育機能は衰退し、今や子どもは「親の背を見て育つ」ことが難しい状況である。

ならば、家庭より長時間・長期間過ごす保育所が、教育の土台となる形成の場に大きく転換する必要がある。しかしこれまでの「保育所は生活の場」では不十分である。家事や気分といった

---

27) 宇田川久美子『『共に』の世界を生み出す共感』『共感—育ち合う保育のなかで』佐伯胖編、ミネルヴァ書房、2007年 105頁。

家庭的要素を取り込んだ「昼間の大きなお家」理念の「家庭・家族」（おうち）モデルの「暮しの保育」の追求が必要である。「非学校化」にもつながる。

- (3) 正統的周辺参加論は、学習を「実践共同体」への「参加の過程」と捉える学習論である。異年齢保育を意義づける有益な理論である。第1に、「状況に埋め込まれた学習」は、共同生活の文脈のなかに学びの契機が埋め込まれており「生活での学び」であり、年齢幅のある異年齢クラス集団「暮しの共同体」での学びととらえることができる。

第2に「正統的周辺参加」での徒弟制度は、周辺から参加度を増して「正統的」に参加していく過程での学びであり、異年齢保育と同じ構造である。「弟・妹」「真ん中」「兄・姉」という役割の変化、異年齢集団での見通しとふり返り、いつでもどこからでも参加可能など、同じ構造である。

第3に模倣は異年齢保育の中核である。模倣の対象は保育者だけでなくちょっと大きい子であり、その子に関心があり仲間になりたいから真似するのであり、真似ることは相手の身になってみることであり、そしてそぶりを真似るだけの表層模倣から意図を理解した深層模倣へ変化していくのである。

- (4) 異年齢保育に関する理論を整理したが大枠での検討だけで詳細な検討はできていない。しかし、これまでの実践的な検討に少しだけ理論的な筋道をつけることはできた。今後1～5歳の異年齢保育を保育者に提示できるように「暮しの保育」の素描・スケッチを課題としたい。

#### 参 考 文 献

- ・「模倣の発達とその意味」佐伯胖 『保育学研究 46 巻第 2 号』2008 年.
- ・佐藤晃子『『子どもの放課後』をめぐる学校・家族関係の変容に関する研究』『生涯学習基盤経営研究第 34 号』2009 年.
- ・広田照幸『日本児のしつけは衰退したか』講談社現代新書、1999 年.
- ・高橋勝『子どもの<暮らし>の社会史』第 1 章、川島書店、1995 年.