



|                  |   |
|------------------|---|
| Title            | 「異年齢」において何を見るか：発達論への展望  |
| Author(s)        | 川田, 学   |
| Citation         | 子ども発達臨床研究, 12, 55-64  |
| Issue Date       | 2019-01-31  |
| DOI              | 10.14943/rcccd.12.55  |
| Doc URL          | <a href="http://hdl.handle.net/2115/72766">http://hdl.handle.net/2115/72766</a> |
| Type             | bulletin (article)  |
| File Information | 110-1882-1707-12.pdf  |



[Instructions for use](#)

# 「異年齢」において何を見るか

— 発達論への展望 —

川 田 学<sup>1</sup>

## 1. はじめに<sup>2</sup>

本特別号第 I 部の 3 つの実践報告では、保育園、幼稚園、そして小学校の現場における異年齢・異学年の取り組みが紹介された。それらの報告からは、異年齢・異学年の中で生成する子どもの姿や保育・教育の過程として、相互交渉の特徴（吉田・家村，2019）、多様性の保障（東・中川，2019）、イレギュラーに取り組むことによる価値創造（橋・前場，2019）といった側面を読み取ることができた。

対象となる子どもの年齢幅や園校種の違いによって、具体的な実践の様相や重点の置き所は変わってくるのは必然であろうが、実際のところすべての報告で強調されていたことは子どもの自発性や個性の重視であったことは興味深い。というのも、一般に「異年齢」というものに注目が集まる際、集団性や社会性の発達期待が背景にあることが多いように思われるからである。もちろん、各報告は子どもたちの「かかわり」から問題を考えているのだが、子どもたちが大人の期待する「望ましい姿」に収れんしていないかどうかを、慎重に判断しようとしていた。それは、むしろ同年齢での活動を意識的に重視したり、「かかわり」を外形的に促すような組み合わせは逆効果であった

り、年齢（発達段階）にとらわれず活動内容の充実を見ていこうとしたり、といった共通した姿勢にも現れていたように思われる。つまり、「異年齢」の実践には、日本の教育における古典的命題である、「個と集団」の関係を問いなおそうという課題が共有されているのかもしれない。

一方で、吉田・家村（2019）と東・中川（2019）でも述べられているように、実践の契機には地域異年齢集団が弱化したとの認識があった。あるいは、「学校の狭義化」（東・中川）を捉え、新しい学校像や義務教育以降の学校環境に対する補完作用を幼児教育において実現しようとする試みであったこともうかがわれる。現行の学校システムの象徴でもある年齢別クラス編成へのカウンターとして、「異年齢」が意識的・方法的に導入されたことも確かだろう。

しかし、学校システムの硬直性が、細分化された行動規範や年齢規範を子どもにも教師・保育者の「まなざし」にも抑圧的に作用するように、「異年齢」がシステムとして自律的に作動しはじめれば、つまり「異年齢」を型として死守しようとしたならば、再び子どもも大人も自律性を失ってしまう。一般に、目的と手段の「転倒」と呼ばれる陥穽である。この「転倒」をどう回避していくか、そして、子どもと教育作用の関係の生命性をいかに維持しながら実践を発展させていくことができるか。3 つの実践はいずれもそれぞれの課題意識において、この問題と格闘しているように思われた。

この「転倒」の問題は、保育や学校教育の普及とともに発展してきた発達心理学にとっても見逃せないものである。「発達」（development）とは、個体と環境との絶えざる相互作用による後成的過

<sup>1</sup> 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター 准教授

<sup>2</sup> 本稿は、2018年3月17日開催の子ども発達臨床研究センター発達支援フォーラム 2018 spring 「異年齢・異学年から子どもの育ちと学びを考える：『あこがれ』と『いたわり』を越えて」における当日コメントおよび2018年11月10日開催の日本発達心理学会関東甲信越地区シンポジウム「異年齢教育における発達」（明星大学）における発表資料に基づき構成された。

程 (epigenesis) であり、未来に向かって展開していく非可逆的な時間的現象である。しかし、現実の発達研究の典型は、主として「年齢」という社会的カテゴリに基づいて発達を説明することにより、発達から時間性を捨象している。「〇歳になると…できる／…になる」という説明は、あたかも「年齢」が原因になって「発達」という結果がもたらされたかのような錯覚を我々に与えてしまうのである。実際はそうではなく、ある行動事象の初発や増減変化がある年齢と相関的に生じているにすぎないのだが、〈年齢→発達〉という図式が構築されやすい。また、「年齢」を原因とみなす論理が成立するためには、生物学的な成熟説を採用する必要があるが、それは発達過程の後成的性質を発見してきた近代発達科学の成果と矛盾することにもなる。

保育や教育の現場では、年齢に準拠した発達研究の成果を受容することにより、年齢(学年)に標準化された教育内容や環境を精緻化させていく。それは「発達段階を踏まえた教育」とも言えるが、一方では、社会的に構築された年齢規範に基づく期待を「科学」を媒介にして強化している側面もある。

本稿で以下考えたいことは、こうした発達研究と保育・教育実践との関係性に関わる問題である。つまり、発達研究には「年齢により子どもの認知や行動を説明する」という典型的な方法的図式があり、その見方が保育者や教師にも影響を与えてきた(相互に影響を与えあってきた)ということが考えられるのだが、我々が「異年齢」を問題として取り上げるときに、果たしてこれと同じ図式に乗っても良いのかどうかである。具体的には、「異年齢」を「年齢」と同じように要因とみなして、「同年齢条件」と「異年齢条件」での子どもの発達の違いを検討するというようなパラダイムで良いのかどうか、そのあたりを考えていく。

## 2. 学校と発達研究

子どもの発達研究が本格的に始まったのは、19

世紀後半の欧米である(村田, 1992)。その時代、近代化の一側面として学校教育が普及してきたことは、発達研究の発展と不可分である。しかし、そもそも欧州の学校も19世紀に入るまでは年齢別ではなく、習熟度別が一般的であり、19世紀に入っても学級には6学年ほどの年齢幅の子どもが収容されていた(Serpell, 1993)。米国でも人びとの年齢意識に変化が生まれたのは19世紀半ば頃で、学年ごとの学級編成やバースデーカードの風習もこの頃定着した(チュダコフ, 2015)。

20世紀に入ると、乳幼児健診・母子保健、知能検査・障害児教育、「精神年齢」概念・知能指数といった社会的関心事もおそらく背景となって、「発達」を「年齢」ないし「学年」に代表させる考え方が受け入れられていったのだろう。日本もアジア諸国の中では早い時期に欧米の児童研究や心理学的児童観を受容し始めたが、それでも一般民衆における年齢意識は「数え年」であり、「0歳」(つまり月齢)という概念は希薄で、正月に皆一斉に歳を取った。「年齢」は、個人的なものではなかったと考えられる。戦後、1950年1月1日に「年齢のとなえ方に関する法律」が施行され、いわゆる暦年齢(生活年齢)で歳を数えるように定められた。暦年齢の概念により、各個人に年齢が細かく振り分けられ、必要ならば日齢にまで分けて発達指標のモノサシを当てることができるようになった。

学校教育や保育の側も、「発達段階」に合わせた教育内容や教授・指導方法を洗練させていくことになった。発達研究(発達心理学)の仕事の多くは、年齢ごとの平均的・標準的な子どもの姿を概念化することに向けられた。その意味で、20世紀は発達心理学と学校教育・保育の歯車が見事に噛み合ってきた時代といえる。

## 3. 発達研究として「異年齢」をどう扱うか

異年齢教育や異年齢保育に関する関心は、吉田・家村(2019)や東・中川(2019)でも指摘されているように、子どもの生活が学校教育によっ

て年齢別に輪切りになっていき、きょうだい数や地域共同体における人間形成機能を担っていたインフォーマルな異年齢集団が減少していく過程で、ある種の社会的反作用として生まれてきたものであろう。インフォーマル教育は基本的に非再帰的な慣習・習俗であるから、ある種自然発生的に生まれることを期待するほかない。そのため、取り組みとしては、フォーマル教育としての学校教育そのものを異年齢化していくか、ノンフォーマル教育として学校との境界的な場や学校外の地域社会における緩やかな教育的機能を異年齢・多世代によって生み出していくか、この2つのアプローチが基本的に見られる。前者はオルタナティブ・スクールとも重なってくるが、橘・前場(2019)のように一般の国公立学校に異年齢教育を積極的に取り込んでいく例もある。ノンフォーマルの一部は、近年では「居場所」や「地域の居場所」と呼ばれる場づくりが一つの運動となってきており、興味深い。

異年齢・異学年・多世代交流の実践が広がっていく中で、発達心理学はそうした現場で生成する人びとの変化をどう記述したり、説明したりすることができるのだろうか。これは研究の妥当性の問題、生態学的妥当性の問題に関わっている。

日本発達心理学会の機関誌『発達心理学研究』について、218年12月6日時点で科学技術情報発信・流通総合システムJ-Stage(国立研究開発法人科学技術振興機構;JST)において公開されている、『発達心理学研究』第1巻第1号(1990年)から第27巻第3号(2016年)までの701本の論文を対象に“異年齢”で検索したところ6論文がヒットした。しかし、この内タイトルないしキーワードに“異年齢”を含む論文は1論文のみであった。さらに第27巻第4号から最新の第29巻第3号までに掲載された48本については、タイトルおよびキーワードを総覧したが、“異年齢”を含む論文は無かった。したがって、『発達心理学研究』の28年約750論文の歴史において、「異年齢」を正面から取り上げた論文は1本のみと考えられる。それは、松永・郷式(2008)である。松永・

郷式(2008)の研究は、幼児の「心の理論」の発達について、きょうだいの有無と保育形態の違い(年齢別保育・異年齢保育)による比較検討を行ったものであり、『発達心理学研究』史上唯一異年齢保育を要因として取り上げたという意味で貴重なものである。

「年齢」を特権的に重視する発達研究ではあるが、なぜ「異年齢」は取り上げられないのだろうか。それは、個人の属性と見なすことのできる「年齢」に対して、「異年齢」はある関係のタイプだからであろう。関係のタイプというとき、「母子関係」「父子関係」「恋人関係」といった、基本的に二者間の関係や相互作用が社会的に規定されているものについては(しかもそれが生物学的背景を想定できるならなおさら)、心理学には扱いやすいものになる。それはその「関係」を、操作可能な条件、独立変数と見なすことができるからである。

これに対して、「異年齢」はより多人数で複雑な関係であり、現代社会では任意性が高いために生物学的背景も措置しにくい。条件や要因とみなすには、仮説を成立させる根拠も統制可能性も低くなる。その上、「異年齢」の効果を検証するためには、「同年齢」の実践を比較対照群として用意する必要があるなど、研究協力先を得ることも、研究を実施する労力も多大になることが想定される。松永・郷式(2008)は、こうした労力を投入したチャレンジングな研究であるが、異年齢保育が同年齢保育かは集団編成のあり方であり、保育園という場で各幼児がどのような相互作用経験をしているかを厳密にコントロールできるわけではない。「異年齢保育をしているなら、総体として異年齢同士のかかわりが年齢別保育よりも多いだろう」という媒介的な前提を置かなければ、「異年齢」と「他者理解能力の発達」との関係は因果的に結びつけることはできないのである。

しかし、本当の問題は要因の統制可能性ではない。そもそも、「異年齢保育群」というように、異年齢保育・異年齢教育の実践を、個人の発達に還元される“要因”とみなすアプローチは妥当かど

うかである。近年、学校における異年齢教育が注目されることにより、その効果検証を行った研究が散見されるが、そこではやはり「異年齢」は1つの要因とみなされ、子どもの社会性等の発達に有効かどうか問われることが多いように思われる(例えば、生徒指導研究センター, 2011)。

もちろん、フォーマル教育の場合には教育方法の有効性が検証される必要もあるが、そもそも「異年齢」というキーワードが保育・教育の中に持ち込まれてきた社会的動機を考えると、「要因としての異年齢」アプローチは妥当であろうか。つまり、我々の社会が「異年齢」(異学年、多世代)に関心を寄せるのは、近代システムの自律化によって子どもや人間関係や人間形成の見方が硬化化してきた状況に対して、オルタナティブの人間理解の契機として、「ゆるさ」「補い合い」「共同・共生」「リアリティ」「当事者性」といった価値を対抗的に導入するという意味合いがあるのではないだろうか。

もし、成果(outcome)としては従前のもの(例えば、コミュニケーション能力)から変えることなく、それに向かってより効果的な方法(独立変数)として「異年齢」を扱ったならば、子どもは操作される客体に甘んじることにならないか。少なくとも、認識の図式としては〈年齢→発達〉と変わらないといえる。したがって、もし我々が「異年齢」に人間理解のオルタナティブを求めるのであるならば、何をその価値(成果)として見るべきか自体を問う必要がある。

#### 4. 社会的役割の総体としてのコミュニティ

人間の社会は、どんなサイズであれ、各人が何かの役割をになうことによって成立している。この「役割」とは、あらかじめ「先生」や「生徒」というように外的に決められたものばかりでなく、互いの関係の歴史によって生まれるある種の「期待」であり、関係によっても異なるし、また変化もしていくという動的な人間現象である。

バーバラ・ロゴフは、「発達」をコミュニティに

における各人の社会的役割(参加の仕方)の変化として再定義した。ロゴフ(2006)は、学校教育が社会の隅々にまで浸透したコミュニティに特徴的な発達観に、「年齢が下であることと、能力が劣っていることを等価とみなす」観念があることを指摘している。中産階級ヨーロッパ系アメリカ人の大人は、1歳児にも5歳児にも同じ社会的規則を適用しようとし、1歳児が劣っているのは年齢が低いからであり、それは能力が低いことを意味すると考える。たとえば、小さな子どもがお菓子をひとりじめしてしまうのは、その子がまだ年齢的に小さいために、抑制能力に欠けるからだと言明される。そこには、1歳児と5歳児の「分かち合いの規則」が連続的にとらえられる発達観があるという。総じて、幼いことは能力が低いことであり、「より早い」発達が称賛される。英米の発達研究において、「有能な乳児」(competent infant)という観念が構築されてきたのは、「より早いことは良いこと」という価値が前提されていることを意味するといえるだろう(加藤, 2011; 川田, 2018; ログフ, 2006)。

一方、ロゴフが調査を行ってきた南米のマヤのコミュニティをはじめ学校教育の影響が相対的に小さいコミュニティでは、年齢と能力を結びつけて考える思考方法はより緩やかだという。むしろ、「そのくらいの年齢の子どもにしか果たしえない社会的役割がある」という子ども理解の方が優勢だという。マヤのコミュニティで、1歳の弟にお土産のヘリコプターの玩具を取られて泣いてやってきた4歳の兄に、「いい子ね。赤ちゃんにあげたんだね」と母親が応じた例をロゴフはあげている。これに対し、「子どもたちをはじめから意志を持っている存在と見るコミュニティ出身の研究者たちは、乳児やよちよち歩きの幼児に対するこのような扱いを『甘やかし』と呼んだという(ロゴフ, 2006, p212)。

前者では大きい子どもと小さい子どもではそもそも適用される「分かち合いの規則」が異なることを前提に子どもに応じているのであり、後者は原則的に同じ規則が適用されるべき“平等”な存

在として子どもを見ている。前者では社会的役割として小さい子どもと大きい子どもを質的に異なって捉えており、後者では連続的時間の尺度の上に個人を配列している。両者ともそれぞれのコミュニティに共有された規則性 (regularity) であり、単純に良い悪いを議論することはできない。しかし、科学的発達研究が欧米 (とりわけ米国) で発展し、その知識と方法を受容してきた我々にとって、子どもの発達を「社会的役割」の観点から見直してみることは意味があるだろう。「社会的役割」への視点は、その個人が何ができるかよりも、それぞれの子どもが存在することそのものが、コミュニティの総体にもたらす多様な価値に目を向けさせるからである。

## 5. 「異年齢」では何が起きているか

「異年齢」であることに象徴される発達観とは、個人の能力を個人の能力として高める近代的発達観と一線を画す。ただこれは、個人の能力発達を否定するものではなく、それとは異なる発達軸がありうることを確認し、それを実践的・理論的に深めていくことの必要性を述べるものである。以下では、保育と居場所の実践を参照し、異年齢や多世代での人びとの関わりを基本にすえた場合に、どのようなことが起きているのかを考えてみる。

### (1) 異年齢保育

宮里 (2014) によれば、異年齢保育には2つの場合がある。1つが「条件的異年齢保育」で、地域の子どもの数が減り、年齢別保育が困難になった場合にいやおうなく異年齢集団での保育のかたちになっていく場合である。これに対して、「理念的異年齢保育」は、異年齢であることを実践の基本とするもので、異年齢だからこそその保育内容や発達の姿を追求しようとするものである。ただし、これは相対的な区分と考えられる。条件的な事情で異年齢になったが、そのうち異年齢だからこそその実践に価値を見出ししていくこともあるだろ

うし、理念的に導入していても、異年齢であることが形式化し、「異年齢ありき」に陥ってしまうこともあるかもしれない。いまここで問題にしたいのは、はじまりが条件的か理念的かにかかわらず、異年齢保育ならではの出来事 (何が起きているか) とはどのようなことかである。

渡邊 (2008) は、某市の公立保育園における1970年代から1990年代にかけての異年齢保育の展開について、各種の保育実践記録と聞き取り調査によって、保育所保育のあり方や目指すべき方向性の変容過程を追っている。高度経済成長を経て公的保育が一定の普及をみる一方で、保育の長時間化、保育者の主導性が強すぎる傾向、1990年前後からの労働環境の不安定化、大人たちの生活のゆとりの無さといった状況から、子どもたちの基本的な安心の感覚が奪われていく状況が、保育現場では徐々に大きな問題になっていた。その中で、異年齢保育を導入・展開するが、年齢別基準での「5歳なんだからこれができるしてほしい」というような保育者側の「狙い」が前面に出るときは、子どもの「願い」が見えなくなってしまうジレンマにもさいなまれた。

渡邊によれば、ある園で同年齢と異年齢で異なる姿を見せた5歳の女兒についての理解を深めたことが、「保育の基本的課題」を確認することにつながったという。その女兒は、年齢別の活動では自分を出すのが、異年齢の時間になると「グニャーン」となってしまう。ある時、その女兒は「私、お母さんに抱っこしたことがあるのかなあ」と言った。そこで、入園した2歳からの資料を読み返してみると、弟の面倒をみる良いお姉さんであることを「過期待」され、本人は背伸びの連続であったこと、そして母親もそうした期待感をもっているというサインを出していたが、園側はそれを見落としていた」という。こうした中で、「5歳児らしく」という「狙い」中心の保育観をこそ転換し、子どもの「願い」に立脚し、「自分がそこに存在する安心感」や「人を信頼する」心をどの子にも保障しようとする「保育の基本的課題」が確認されていったという。

渡邊(2008)の研究からは、保育が異年齢で構成されていることが最重要の条件ではないことがわかる。むしろ、異年齢であることによって、年齢別で期待される姿や能力が「過期待」されてしまうこともありえる。重要なのは、子どもや家族の現実が、どのような生活の場を求めているのか、その根本をつかむことであろう。

吉田・家村(2019)や東・中川(2019)、『季刊保育問題研究』270号(2014)における異年齢保育特集、筆者がこれまで観察してきた実践や実践記録の印象をもとに、異年齢での生活が子ども(と大人)にとって互いを生かしあう(社会的役割が生まれる)実践となっていくときの条件として、仮説的に4点挙げておきたい。なお、この条件は必ずしも異年齢の実践のみに適用されるものではなく、年齢別保育を主としている実践とも共通するだろう。実際のところ、就学前の保育では、大なり小なり異年齢での活動やかかわりとなることが多いので、小学校以上の実践ほど、年齢別か異年齢かの区別は厳密ではない。むしろ、異年齢の実践を参照することを通して、発達を個人のもののみならず発達観を相対化しようとするところに眼目がある。さらに、これらは明確な分析枠組みを置いて導出されたものではなく、あくまで今後の作業仮説的なレベルである。

- ①時間の流れ方が変わる：年齢別よりもゆったりし、セカセカした感じが緩和される。ただし、異年齢ゆえに余計に上の子への行動期待を高めると、逆にギスギスすることもある。
- ②多様さを補いあう：年齢別の場合(特に3歳以上?)、各個人の「できる-できない」が目立ちやすく、比較が起こりやすい。しかし、年齢別ならではの生産性の高さやしのぎ合いの面白さもある。異年齢では、やれる人がやれることをする。また、いわゆる“おミソ”のように、参加者に適用されるルールが均一ではなく臨機応変になる。そのため、活動は全体的に穏やかになるかもしれない。

- ③継承や再生産が模倣を介して展開する：異年齢では、人間関係のタテ・ヨコ・ナナメに言葉や行動や態度などが伝播しやすい。模倣による学習は、学習者の自律性を保つ点も特長である。
- ④子どもと大人の関係が民主的になる：①~③のような実践の展開を志向すると、結果として保育者から子どもへの指示が最小限になっていく。子どもを信頼して任せる部分が多くなり、①~③に関わる出来事は生まれにくいと考えられる。

## (2) 多世代多様な場(地域の居場所)

近年広がりを見せている地域の居場所で重視されていることと、「異年齢」教育の問題は深いつながりがあると考えられる。多くの居場所はそのコンセプトとしての「多様性」が共通してみられ、年齢や世代構成が多様であることを基本条件としている実践が多いと考えられる。なぜなのだろうか。

筆者は、札幌市南区に1995年に誕生した「むくどりホーム・ふれあい会」(以下、むくどりホーム)の実践者たちとともに、2014年秋から2015年年末にかけてむくどりホームの実践を「検証」する共同研究を行った。むくどりホームは、「赤ちゃんからお年寄りまで障がいがある人もない人も、共に集い、違いを認め合いつつ交流しましょう」という理念によって運営される地域の居場所である。代表の柴川明子氏の自宅を開放し、そこに日々様々な人びとがやってきて、その日一日を共に作りあげていく。非常にシンプルな理念であり、特別な活動を中心に置いているわけでもない。しかし、こうした場が求められ、実際に人びとが集い、20年以上も続いてきたということが、逆に言えば「多様な人びとが互いの違いを認め合って一日をつくりあげる」ということの現代における困難さと価値を示しているともいえる。では、むくどりホームではどのような出来事が起こっているのか。スタッフとの合計25時間におよぶカンファレンスの記録から、報告者は次の4点を抽出した(川田, 2017)。

- ①「箱」のない参加の開始：基本的に参加条件がなく、その日来た人で一日をつくっていくことを重視していること。
- ②「ごちゃごちゃ」していること：情報や問題が個人ではなく場の全体において意味づけられること。
- ③中和作用とズレのある参加：フォーマル教育の中では出会いにくい者同士や役割が反転したような関わりが生じ、そこで生じた小さな葛藤をコミュニティの全体で穏やかな状態にしていくこと。
- ④受容の分配と「受け手」の価値づけ：二者間での「受容する一される」関係ではなく、人びとの気持ちや行為が場の全体に分配されて受容されること、また何かの行為を行った人（与え手）のみならず、それを受けた人（受け手；与え手の行為を生み出した主体）の存在に価値を置くこと。

①「『箱』のない参加の開始」における「箱」とは、社会調査などで回答者の属性（年齢、性別、エスニシティ、学歴、配偶関係の有無、子の有無等）をチェックする「□」欄を意味する（ロゴフ、2006）。その「箱」は、個人を固定的なカテゴリによって振り分ける機能をもっている。一般に、「子育て支援」と銘打たれた場において暗黙の前提になっている「箱」は、「乳幼児親子であること」である。むくどりホームには、参加条件にそうした「箱」を置かない。もちろん、実践は「箱」があることによって場の安全や安心を守り、支援効果を高めるといふ機能もある。しかし、むくどりホームは「箱」によって参加条件をつけないところから、実践をはじめている。

②「『ごちゃごちゃ』していること」とは、コミュニティのコミュニケーションが一对一对応的なものを基本に据えていないということの意味する。スタッフの一人は、以下のように述べている。

「……自分一人では何もできないという前提がある。そのために一人に百人が関わって作用して

いく。逆に言うと、百人の人にも一人の人が影響を与えているという状況が常にある。……なんか誰と誰のつながりって、いつもごちゃごちゃにつながっているなっている状態」（川田、2017, p 95）

一般に、対人援助の現場における基本的なコミュニケーション様式は「一对一」のカウンセリングモデルである。むくどりホームにもそうした様式は認められると考えられるが、スタッフたちが重視しているのはむしろ「ごちゃごちゃ」していることの価値なのである。その結果、たとえ誰か一人についての「問題」が生じたとしても、その「問題」を個人に収れんさせない方向にコミュニケーションや出来事の意味づけが進んでいく。たとえば、暴言等の「問題」をたびたび起こしていた男児についてのスタッフたちの語りは、その男児の変容というよりも、むしろそれがきっかけで生まれた関係性や（むくどりホームで唯一の、トイレに貼ってある）標語「嫌なことを言わないやらない」が生まれたことに向かっていくのである。このように、「ごちゃごちゃ」というのは、出来事の意味を個人に閉じ込めず、絶えずむくどりホームとして「総合的に感じる」（スタッフの表現）ものとなっていくところに重点をおいた、実践の一「条件」なのだと考えられる。

③「中和作用とズレのある参加」のうち、「中和作用」とは、むくどりホームのコミュニケーションが、集う人びとの多様性を背景に「ごちゃごちゃ」と展開していく中で、葛藤やズレなどが絶えず生じつつも、人びとがそれぞれの仕方出来事に参与することを通して、一定の穏やかな状態（中和）に至る過程を意味している。この概念も、スタッフたちが用いたものである。「ズレのある参加」は、多様性とも関わるが、むしろ現代の通常の生活や学校等では出会わない組み合わせの関わりや、一般的に期待される役割が逆転したような関係性が現れたりすることを意味している。あるスタッフは、以下のような出来事を、むくどりホームとして重要なものとして述べた。



「話そう聞こう会で、ご主人の不満を聞いてほしいと切々と語っていた30代のママさんがいたとき、横で作業していた50代の男性がぼそっと、『そういう時はね、言い方のコツがあるんですよ……』とちらりとヒントをくれたときに、ママさんが目を光らせて食い入るようにその話をきいていた」(川田, 2017, p97)

「卒乳が自己紹介のテーマで、卒乳をするよい方法を教えてほしいと切実に訴えるママさんがいて、それにこたえるように皆真剣に知恵を絞っていたときに、卒乳に最も遠い存在の〇〇さん(中年男性)が、自分の自己紹介で、『う～ん、おっぱい好きです』と言ったことで、輪が一気に和やかになった」(同)

「障がいのある青年が母に対して怒りを持ち、2か月ほどブンブンした態度を取っていたとき、それを見かねた別の障がいのある青年が、ふたりのあいだを取り持つような場を設定してくれ、その様子を見ていた中学生が、『君ならできるよ』と怒りを持っていた青年を励ましてくれた」(同)

最後に、④「『受容の分配』と『受け手』の価値づけ」である。スタッフとのカンファレンスにおいて、最初から中心的な論件となっていたのは、「受容」という概念をどう意味づけるかであった。むくどりホームでは、人びとの悲喜こもごもをたしかに「受容」している。しかし、それは「一対一」の事象でない。これをどう定義づけるべきか。あるスタッフは、むくどりホームで起こっている「受容」について、以下のように表現した。

「……器に入れていくのがさ、己のまま器に入れてくのが受容だったとしたら、意味を解釈していったらね、そりゃあそれぞれの器なんかさ、こういう人もいる、こういう人もいる(と手で大きさを表現—引用者)。でもいずれかはあふれるでしょ。そのあふれたものを、他者が受け取ってるんだよね。だから、一方通行で受容してるんじゃないかって、だからそれが多様性になって、(多様性の—引用者)なせるわざっていうかね。多世代と

か、異世代とか、要するに誰でもっていうところの、一方通行じゃない、あふれたものを誰かくみとってる人がいたり、だから結果的に全部受け入れてるっていうか、私はこんだけかもしれないけど、残りの50ccはほかの人がそれぞれくみとるとかね……」(川田, 2017, p98)

筆者は、これを「受容の分配」と呼ぶことにした。むくどりホームでは、「ごちゃごちゃ」としたコミュニケーションによって、人びとの様々な経験や感情が、いくらかずつ他の人びとに分配されるようなかたちで全体として「受容」されている。そして、少なくともスタッフは、そうした事態を良い兆候だと認識している。

「受容」が様々な仕方でも「分配」されているむくどりホームのもう一つの特徴は、何らかのポジティブな行為を行った人のみならず、むしろ、それを「受けた」人の価値が前景化されることである。高齢者施設からの依頼で通うことになった認知症の高年男性は、むくどりホームに来ると、すぐにソファーに「べろん」と寝てしまう。それを見た幼い子どもが、ままと用の布団を持っていき、大きな腹の上にかけてあげたという。このような出来事があったとき、その子どもの優しさが褒められることは我々のコミュニティ一般の常識である。対して、むくどりホームでは、そうした子どもの“優しい行為”を引き出した者として、高年男性の存在が価値づけられるのである。そこには、「支援」を一方向的な行為として、一方の専門性や卓越性に回収しない規則性(regularity)が認められる。むくどりホームには、たしかに「スタッフ」が存在する。しかし、その場で生まれる「受容」や「支援」が、スタッフを起点に生まれたものだとは考えない。出来事を、円環的・総合的なものとして理解しようとし、そして実際に生じる出来事は、そのように解釈された方が妥当である場合が多いのであろう。この点は、先の異年齢保育のところで提示した条件のうちの②と④にも通じるものである。

## (3) 「結果としての異年齢」

赤木 (2017) は、米国東海岸のシラキューズの The New School という、5歳～14歳までの異年齢教育を「流動的異年齢教育」と呼んだ。赤木の言う「流動的異年齢教育」とは、①活動によって異年齢になったりならなかったりすること、②異年齢集団の人数も質も、1日のなかで様々であること、といった特徴をもつ (p 161)。この2点は、特に目新しいものではない。日本の異年齢保育は基本的にこの条件を備えているし、地域の居場所もそうだろう。いずれにしても、集団の「かたち」にはあまりこだわらない点が重要である。

むしろ、赤木が強調しているのは、「どの子もバカだって思われたくないよね」(p 192) という New School の教師の言葉であった。これを教育の「基本的課題」に据えて実践の試行錯誤をした結果、必然的に「流動的異年齢教育」になったということなのである。これは、先に渡邊 (2008) が取り上げた、ある5歳女児の「私、お母さんに抱っこしたことあるのかなあ」というつぶやきから実践の「基本的課題」が明確化したという公立保育園の例にも通じる。

これらが「異年齢」であるのは、「個人」の尊重を徹底しようとしたからである。個人が真に尊重されるコミュニティで、子どもはむしろ「他者」への関心をひらいていくということなのだろう。結果として、「異年齢」であることと「集団性」や「社会性」が正の相関を結ぶということなのだとして理解される。したがって、保育や学校教育に「異年齢」が取り入れられ、そこでの「発達」を考えようとするとき、発達研究が「異年齢」を要因(先に存在する操作可能な変数)とみなすのは妥当ではない。まず考えるべきは、その「異年齢」の実践が、「結果としての異年齢」であるかどうかではないだろうか。すなわち、「異年齢」であることが最重要なのではなく、「異年齢」であることによって当該実践の全体としての「基本的課題」が明確になるからこそ、「結果として異年齢になった」のだという理解が実践に共有されているかどうかである。そして、実践が「結果としての異年齢」で

あるならば、発達研究者がそこにみるべき「発達」は、子どもの個体能力の水準ではなく、そのコミュニティが成立するために皆がそれぞれどのような「社会的役割」を担い、補い合って、総体としての実践が営まれているか、そして、それがどう変容していくかというより集団的な水準に求められるだろう。

## 6. おわりに

異年齢保育・教育にも様々な目的があるだろう。学校であれ居場所であれ、そこに通う子どもたちや家族、地域社会が、その場に何を求めているのかによって、「基本的課題」は変わってくる。しかし、共通して言えることは、既存の従属変数(発達の“成果”)を再考することなく、「異年齢」を操作可能な要因のように扱って、「異年齢」と「成果」を直線的に結び付けるような考え方は、実践的にも理論的にも前進を妨げるだろうということである。

むしろ、「異年齢」の問題に関わる時、発達研究はその発達観の見直しと発達概念の再定義から逃げずに向き合うことになる。経済と物質と人口の膨張が確実に終わったこれからの日本社会で、「異年齢」は無視できない「人の育ち」の条件となるだろう。子どもは確実に減っていき、人口も確実に減っていく。第一次ベビーブーム時代の1950年、0歳～2歳だけで全人口の約10%であった。その100年後、2050年の人口予測では0歳～15歳未満まで含めても10%に満たない。そのような社会になっても、我々は同年齢の子どもだけを集めた教育に意味を見だし続けるだろうか。実際問題として、その選択は多くの学校統廃合を必要とし、結果として子どもがいない地域を大量に生み出す。

更に、条件的異年齢保育どころか、社会の全域が、年齢と世代のヨコ割りのシステムを維持できない“条件的多世代社会”になりつつあるともいえる。日本の年金制度は、まさに年齢ヨコ割り社会を前提にしてきたので、「少子高齢化」になると

崩れる。60歳で皆一斉に退職して年金生活者になられても、その支え手がない。「定年」の考え方は、学校文化における「卒業」と同型である。「定年」という標準が定められると、皆そこに向かって意識的・無意識的に「発達」を調整していく。人口減少時代には、年齢や世代や性別等の「箱」に関わりなく、「やれる人がやれることをする」社会にならざるをえないのではないだろうか。「異年齢」の条件分析は、こうした社会変遷とも無縁ではない。発達心理学は、20世紀に一つの範型を完成させたといえる。もし、21世紀も同じ範型の洗練だけに走るなら、急速に隣接分野となってきた脳科学、AI研究、ロボット工学、ビッグデータ等に飲み込まれるかもしれない。こうした中、「異年齢」というテーマは、保育・教育実践と伴走的関係で発展してきた発達心理学にとって、新たに考えるべき材料を豊富に内在させていると言えないだろうか。

## 文 献

- 赤木和重. (2017). アメリカの教室に入ってみた：貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで. ひとなる書房.
- 東重満・中川絵理. (2019). 多様性の中で育ち合う異年齢クラス保育. (川田学編『異年齢の世界に保育と教育を学ぶ：実践・発達・制度論』, 子ども発達臨床研究, 第12号(特別号), 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター発行, pp.13-21.)
- チュダコフ, H.P./工藤政司・藤田永祐(訳). (2015). 年齢意識の社会学(新装版). 法政大学出版会.
- 加藤義信. (2011). “有能な乳児”という神話. 木下孝司・加用文男・加藤義信(編)子どもの心的世界のゆらぎと発達(pp.1-33) ミネルヴァ書房.
- 川田 学. (2017). その日をつくることと, 続いていく/続けていくこと: むくどりホームにおける「導かれた参加」の分析. (川田学編『未完のムクドリ: 多世代多様な場で起きていること』子ども発達臨床研究, 第10号(特別号), 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター発行, pp.89-107.)
- 川田 学. (2018). 異年齢期カップリングの発達学: <イヤイヤ期>を生み出す関係的力学の考察. 小児の精神と神経, 58, 97-107.
- 松永恵美・郷式徹. (2008). 幼児の「心の理論」の発達に対するきょうだいおよび異年齢保育の影響. 発達心理学研究, 19, 316-327.
- 宮里六郎. (2014). 「子どもを真ん中に」を疑う: これからの保育と子ども家庭福祉. かがわ出版.
- 村田孝次. (1992). 発達心理学史. 培風館.
- ロゴフ, B./當眞千賀子(訳). (2006). 文化的営みとしての発達. 新曜社.
- 生徒指導研究センター. (2011). 子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」: 活動実施の考え方から教師用活動案まで. 国立教育政策研究所.
- Serpell, R. (1993). The significance of schooling: Life-journeys in African society. Cambridge University Press.
- 橋慎二郎・前場裕平. (2019). 分かち合い, とともに活動や価値を創造する異年齢集団の歩み: 壁やイレギュラーとの対峙の中で, 自己の生き方・在り方を見つめ直す. (川田学編『異年齢の世界に保育と教育を学ぶ: 実践・発達・制度論』, 子ども発達臨床研究, 第12号(特別号), 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター発行, pp.23-34.)
- 渡辺保博. (2008). 意図的活動重視の保育から“生活の充実感”をめざす保育へ: ある公立保育園における異年齢保育の展開を手がかりに. 保育学研究, 46, 71-80.
- 吉田行男・家村維人. (2019). みんなきょうだい大きな家族: 赤ちゃんからの異年齢保育と多世代交流. (川田学編『異年齢の世界に保育と教育を学ぶ: 実践・発達・制度論』, 子ども発達臨床研究, 第12号(特別号), 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター発行, pp.3-12.)