

異年齢クラスの保育について

2020/07/01

修学院保育園

園長室田一樹

1. どんな人に育って欲しいか

声高に叫ばれている SDG's (Sustainable Development Goals 持続可能な開発目標) の 17 の目標をみれば、日本を含む世界の国が 2030 年までに具体的に解決に向かわなければならない問題が山積していることがわかります。

一方で、楽観的すぎるかもしれませんが、大枠は資本主義経済であってもゼロ成長を肯定する時代になり、それに歩調を合わせて、心配された AI (人工知能) やビッグデータも思いのほか私たちの生活に悪影響を与えることなく技術革新が進んで人手不足を補い、国が滅びるほどのことも起きないかもしれません。人々の幸福の尺度は金銭の多寡や物量ではなく、人と人の繋がりや質に求められる時代になっているかもしれません。新型コロナウイルス感染症の流行のまっただ中ですが、すでに私たちの社会は世界規模で変化が求められようとしています。

時代がどのように移り変わろうとも、岩屋福祉会の保育者は子どもたちに、“困っている人がいたら放っておけない”、“いつもと様子のちがう隣人が気になる”、“回りの人も幸福でなければ自分も幸福にはなれないのじゃないか”、こんなふうに考え、行動する人に育って欲しいと願ってきましたし、これからもそうありたいと考えています。このような価値観を、ここでは「利他性」と呼ぶことにします。(利他性とは、他者に利することが自分にとっても利益になる、平たく言えば、情けは人のためならず)

※ 補足①「岩屋福祉会の保育の理念」、補足②「共同養育について」もご参照下さい。

2. 小学1年生になった卒園児さんたちのエピソード

修学院保育園の今年の作品展の日に、昨年4月に山科区内のある小学校に入学した岩屋子ども園アカンパニの卒園児のお母さん(岩屋子ども園アカンパニの保育教諭のひとりでもあります)から、次のような話を聞きました。

年度末が近づき、長男の個人面談がありました。担任の先生は私が岩屋の職員であることをご存じなのですが、息子の話が一段落すると、先生から「岩屋さんはどんな保育をされているのですか？」と尋ねられ、何かあったのかと不安に思い、どうしてですかと問い返しました。

「体育の時間に初めて跳び箱を出したとき、岩屋からきた子どもたち3人はサッサと自分たちで跳び箱の段数を決めて跳び始め、うまくできないと、手をつく位置や踏切の場所を色々

と工夫して、話し合いながら楽しそうに取り組んでくれました。でも、他の子どもたちは私からの指示待ち状態でした。

子どもたちのあいだにトラブルが起きたときなどもそうです。その中に岩屋こども園出身の子がいると子どもたちだけで解決します。もしもいなくても、トラブルに気付けば岩屋から来た子は必ずと言っていいほど仲裁に入ります。それは私のクラスだけでなく、他のクラスでも報告がありました」と、先生は教えて下さり、うまく答えることはできなかったのですが、うれしかったです。

この小学校1年生の先生のお話には、岩屋福祉社会が大切にしている2つの保育がみごとに表現されています。

ひとつには「子どもたち一人ひとりが自分からやりたい活動を選び、その活動に自分を打ちこみ、その活動の展開の過程では保育者や他児も巻き込んで（あるいは自身が巻き込まれて）我を忘れるほど遊びこみ、そして自分でおしまいにすることができる保育」です。もうひとつは、先述した利他性の育つ保育です。それは、異年齢クラスという保育の形態に負うところが大きいと考えています。

3. 異年齢クラスという保育形態

一般的に、異年齢保育では、小さい子が大きい子に憧れて育ち、大きい子が小さい子の面倒を見るようになると言われます。そうした姿は、年齢別の修学院保育園でも見つけることができます。ですが、異年齢クラスは1年を通して多様な関係性が展開しますから、園庭などで偶然見かける姿とは異なります。ここでは、「生活者モデル」をキーワードに、異年齢クラスの子どもの関わり、関係の多様性について考えてみましょう。

異年齢クラスに限らず、集団で生活する子どもたちは、周囲他者を「生活者モデル」にします。もちろん保育者もその対象となりますから、我々のふるまいも重要ですし、3名で担任する保育者同士の人間関係の深まりや展開が子どもたちに取り込まれることも十分に予想されます。

さて、年少児や年中児が自分たちよりも年上の子どもの姿を「憧れの生活者モデル」とすることは容易に想像できますが、では年長児には、保育者以外だと、だれがどのような「生活者モデル」になるのでしょうか。

年長児がレゴブロックで飛行機を作っています。そこへ年少児がやって来て、「ぼくも欲しい」とねだりました。「いいよ、じゃあ、これあげる」といってレゴ飛行機をプレゼントしました。（もちろん、いつもあげるわけではないでしょう。苦労した作品であれば、そう易々と手放せません。だめだよと断ることだってあります）。あるいは、年中児であれば、「ぼくも作りたい！」とせがむかもしれません。そのとき、よく観察していると教えてあげる子はたいてい2つの方法のどちらか、あるいは両方を使うことが多いように思います。そのひとつ

が模倣です。自分が少しずつやってみせて、相手の子にまねさせるのです。もうひとつの方法は、言葉で説明するやり方です。でも、たいていはその両方をうまく使いながら、ときには手伝ったりもして、自分よりも幼い子に作らせてやります。このように頼ってくれる小さい子たちは、年長児にとっては「若い生活者モデル」です。それは少しまえの幼かった自分の姿です。この「若い生活者モデル」は、昔の自分を思い起こさせるので、(自分がしてもらったように) 手伝ってやりたくなります、助けてあげたくなります。そして教えること、助けることで、成長した自分が「若い生活者モデル」から映し返されて、自分を外側から知ることになり、それが自分の中のもうひとりの自分づくりに役立ってゆきます。

幼い子、まだうまくできない子に教えることは苦勞します。その子の立場になって、気持ちになっていろいろと考えたり、工夫したりしなければなりません。全部やってあげたのでは満足しないでしょうから、ほどほどに手伝ってあげることも必要になります。そこに、「自分でできること」なのに、「させてあげることの難しさ」が生じます。これが異年齢クラスで「大きい子が小さい子の面倒をみる」ことの保育的意味なのです。さらに重要なことは、自分でできること以上に、教えてあげた子、手伝ってあげた子ができるようになることの方が喜びが大きいのです。それが利他性の育ちの下地になってゆきます。

「してもらったことをしてあげる」ことによって、異年齢クラスのなかに子どもの遊び文化が伝承します。それだけではありません。周りの人への感謝や思いやりも伝承します。

ロシアの心理学、教育学の泰斗であったヴィゴツキーの「発達の最近接領域の理論」は、現代においても色褪せることなく多くの研究者によって応用されたり、研究されたりしています。雑駁な説明になりますが、「自分でできること」と「手伝ってもらえばできること」や「みんなであればできること」との差が、発達の最近接領域であり、子どもが自らそれを見つけだし、やりたいと思い、周囲の大人や仲間にも手伝ってもらったり、それを模倣したりして育つことがほんとうの教育であり、子どもの育ちであるとする発達論です。「憧れの生活者モデル」はもちろんですが、「若い生活者モデル」も、ときに大きい子が自身の発達の最近接領域に出会う契機になるのです。

※ 補足③「学校・地域・家庭の教育力の変化について」

4. 異年齢クラスに不可欠な小さな遊び場（コーナー保育）とチーム保育

幼児クラスに限らず修学院保育園では、0歳児クラスから、保育室に小さな遊びが複数用意され、子どもたちは自分で好きな遊びを選びます。その小さな遊び場（一般的にはコーナー保育と呼ばれる）は、造形・ままごと・おもちゃ・絵本の4つを基本としますが、季節や行事によって増やしたり入れかえたりもします。子どもたちは、活動内容によって遊び場を選びますが、好きな友だちや保育者と遊びたくて遊び場を選択することも少なくありません。クラスの仲間が「生活者モデル」として認識されるためには、このような複数の小さな遊び場が不可欠です。

異年齢クラスは3名の保育者が担任します。3名はそれぞれ、「リーダー」「サブリーダー」「アシスタント」に役割を分担して保育に当たり、週ごとにその役割を交代します。役割が決められている理由は、子どもたち一人ひとりを大切にする保育を実現するためです。

たとえば、リーダーが泣いている子どもと1対1の関わりに入ったとします。少し離れたところで時間を掛けて対応するようなら、そのときのリーダーの仕事をサブリーダーが引き受けます。朝の集まりをリードしているような時であれば、サブリーダーは自分の本来の仕事に携わりながらリーダーの仕事をこなすわけにはいきませんから、サブリーダーの仕事はアシスタントが担います。

バスケットボールのディフェンス（防御、保育者の仕事は基本的に防御です）を例にすれば、3名の保育者はそれぞれの持ち場＝ゾーンをディフェンスしますが、1対1対応を迫られるとマンツーマンディフェンスに入ります。それがリーダーであれば、リーダーが本来ディフェンスすべきゾーンをサブリーダーやアシスタントがカバーします。そしてマンツーマンディフェンスが終われば、3名はまたもとのゾーンディフェンスに戻ります。

5. 異年齢クラスの実際

(1) 保育室とクラスの名称

➤ だいたい（橙）組・・・増築棟2階

➤ ゆずりは（樫）組・・・本館1階（旧ホール跡）

※ 学年別の活動もありますので、年長児きりん組、年中児らいおん組、年少児ばんび組の名称は残します。「だいたいのきりんさん、ゆずりはのらいおんさん」といった呼び方が予想されます。

※ 実際の異年齢クラスは、子どもたちが自然発生的に同学年グループで遊ぶ姿も多く見られるようになります。

※ 橙＝ミカン科の常緑小高木。日本への渡来は非常に古い。初夏、葉腋に白色の小花をつけ、球形の液果を結ぶ。果実は冬に黄熟するが、そのまま木に置くと翌春再び緑色を帯びるので「回青橙」の名もある。冬を経ても実が落ちないため「代代（だいたい）」に通じさせ、正月の飾りに用いる。また、健胃薬や料理に用いる。〔季〕 秋。

※ 樫＝ユズリハ科の常緑高木。葉は互生し、大形の狭長楕円形で、質が厚く濃緑色。葉柄は赤い。雌雄異株。初夏、黄緑色の小花を総状につけ、実は暗青色に熟す。新葉の生長後に旧葉が落ちるのでこの名がある。葉は新年の飾りに用いられる。〔季〕 新年。

(2) 担当担任

異年齢クラスの3名の担任は、クラス内の子どもたちを学年別に担当します。日々の保育はチーム保育により行いますが、子ども一人ひとりの記録や指導計画の作成、保護者との連絡などは担当担任が行います。

学年別の活動は、それぞれの異年齢クラスの学年別担任2名で行います。年長児であれば「就学前教育プログラム」や運動会の練習などです。

(3) クラス替え

今年度の担任が1年をふり返り、子どもたち一人ひとりの性格や個性、友だち関係などから学年ごとに2クラスに分けました。さらに新年度の担任予定者が3学年をまとめて検討しました。

6. 異年齢クラスの保育上の留意点

(1) 小さい子どもたちへの配慮

異年齢クラスへ進級当初、3歳児はクラスの人数の多さや大きい子どもたちの活発な姿に圧倒されて萎縮してしまうことがあります。そのようなことがないように、保育者は一人ひとりていねいに関わり、子どもたちの不安を取り除くよう心掛けます。

(2) 大きい子どもたちへの配慮

異年齢クラスでは、大きい子どもたち（年中児も含めて）が小さい子どもたちの面倒を見られる姿がしばしば見受けられますが、保育者はそれを肯定的に捉えるだけでなく、大きい子どもたちに負担になっていないか、小さい子どもたちが迷惑がっていないか、配慮します。

(3) 年長児への配慮

異年齢クラスにおける年長児は、就学に向けての準備を必要とします。そのため、年間を通してバランス良く学年別活動を取り入れる必要があります。岩屋福祉会では、1998年に就学前教育プログラムを策定し、その後も改良を加えて保育に導入しています。

プログラムの主な内容は、以下の通りです。

- ① 就学前教育プログラム説明会の開催と約90項目の基本的な生活習慣の完成を確認するためのチェックリストの配布。
- ② 一泊保育の実施。(準備は5月中旬から始まります)
- ③ 保護者の職場等を訪問する社会見学の実施。一泊保育で同じグループ(グループの単位は子ども3人と保育者1人)になった保育者、または担任と年長児の2人だけで実施します。諸般の事情により消防署などの公共施設を見学する場合があります。
- ④ 筆箱の時間の実施。筆箱を用意して、保育者から出される課題に取り組みます。課題は国語や算数や生活科のために、年長児になったら準備しておく必要があると思われる内容です。
- ⑤ 登下校時に必要な安全教育の実施。
- ⑥ 就学のための個人懇談の実施(必要と判断した児童に限ります)。

補足① 「岩屋福祉会の保育の理念」

子ども時代を子どもらしく生きる

小さな共同体が伝承してきた文化のゆりかごの中で、主たる養育者を身内や隣近所が支えて子どもが育つ社会は、時代が移り、生活様式がどのように変化しようとも、また価値観がどれだけ多様化しようとも、子どもにとって必要不可欠な社会の在りようです。そうした社会に位置づけられ、子育て文化継承の拠点として、子どもたちが「子ども時代を子どもらしく生きること」を手助けできればと、岩屋福祉会は岩屋こども園アカンパニと修学院保育園において、日々の保育を実践しています。いわば身内やご近所のように子育てを手伝いたい、分かちもちたいのです。

私たち保育者の役割は、子どもたちへの直接的な保育のみならず、育児支援や地域づくりなど多岐にわたりますが、日々の保育活動にあっては、子どもたち一人ひとりを大切にするために、「子どもが周囲の人や周囲の事物に関わって、そこに内在する遊びを子ども自らが見つけ出し、工夫し、遊びこむ保育」を基本とします。このような保育の実現のためには、「子どもと保育者がともに生活環境を創造し、展開すること」が大切です。

保育の場は、子どもと保育者がともに生きる生活の場です。そこに暮らす人々はお互いがお互いの「生活者モデル」です。遊びを中心に、生活者としての仕事や役割、一年を意味あるものにするための暦など、子ども時代が演出され、子どもらしく生きるためのカリキュラムが創意工夫されることで、子どもたちはいきいきといまを生き、社会に適応し、やがては社会を創造していく力の源となる「意欲の水瓶」を、心の深部に蓄えてゆきます。

「意欲の水瓶」をはたらかせるためには、自分が発揮できなければなりません。自分を発揮するためには、人とも上手くやれなければなりません。自己を充分発揮しつつ他者と協調することができる、そうすることで他者から自分が映し返されて、自分が他の誰でもない自分になってゆく。そのように子どもが一個の主体として尊重され、他の誰でもない自分となってゆくことこそ、保育者である私たちの普遍的な使命であると考えています。(1998年)

補足② 「共同養育について」

京都大学大学院教育学研究科の明和政子教授は、その著『まねが育むヒトの心』（岩波ジュニア新書）第6章「みなで育てる心」に次のように書いています。

ベビーカーを片手で押し、もう一方の手でまだ幼い上の子どもの手をひいて歩く母親を目にするたび、胸が張り裂けそうになります。余計なお世話だとは思いつつも、この母親は子育てへの不安、つらさに押しつぶされそうになっていないかと心配になるのです。

私がこのような思いを抱いてしまうのには、理由があります。生物学的に見ると、ヒトの子育ては、母親ひとりが担うようには進化してこなかったはずだからです。(p202)

ヒトの子育ては、母親以外の他者である祖父母、父親、その他の家族、そして地域社会の関与を前提として進化してきた、そうした理解のもと、現代に目を向けてみましょう。少なからぬ数の母親がひとりで複数

の幼い子どもたちの面倒をみている現状があります。核家族化が進み、母親以外に子育てに参加できるのはせいぜい父親です。しかし、父親は外での仕事が忙しく、子育てに時間を割けない場合も多いでしょう。母親に子育ての負担が集中してしまう事態は、決して珍しいことではありません。(p207)

ヒトの共同育児を支えてきたものは、他者への共感力と信頼力である。この仮説はいまだお話の域を出ません。しかし、ヒト独自の心のはたらきが、ヒトの共同育児を成立させた基盤であったことは間違いないように思います。他の動物に比べて並外れた共感力を獲得してきたヒトは、他者の泣き顔、笑顔、さまざまな心の状態に無意識に、敏感にならずにはいられない性質をもっています。頭で考える前に、思わず他人の子育てに手を差し伸べている。他人の子どもを育てることがヒトではさほど珍しくないのは、他人の痛みや苦しみ、喜びにまで共感する心のはたらきや利他的にふるまうというヒトの特性によるところが大きいと考えられます。(p229)

引用が長くなってしまいましたが、明和氏は母親ひとりで担う子育てがヒトの進化の過程、なかでもヒトの心の発達・進化の過程から考えてとても不自然で無理があることを強調しています。そして、共同育児（共同養育）が、ヒトが進化の過程で手に入れた子育ての方法でありヒトという種の生き残り戦略であったことも述べています。さらに重要なことは、そのヒトの共同育児を支えてきたのはお話の域を出ない仮説であるとしながらも、「他者への共感力と信頼力」であるとしている点です。

ともあれ、「育児は共同で行うようにヒトは進化してきた」のだとしたら、0歳から長時間、保育園やこども園に我が子を預けることに批判的な声は未だに多く聞こえてきますが、ヒトの赤ちゃんは複数の人々の愛情によって育てられることで、多くの他人に対しても共感力や信頼力を発揮するように育つと言うのですから、母親だけに育児を委ねることの母親への負担軽減のみならず、赤ちゃん自身のためにも保育の場は評価されていいはずですよ。

明和氏は、近著『ヒトの発達の謎を解く』（ちくま新書）の第3章「他者の身体なくしてヒトは育たない」において、アタッチメント（愛着）について最新の知見を披瀝してくれています。

彼（ボウルビイ）によると、アタッチメントは子どもが養育者から保護される必要がなくなった後、つまり自立した後も生涯を通じて重要な意味を持つものです。幼少期に養育者と安定したアタッチメントを築くことで、子どもは養育者から守られながらもその安全な場所から少しずつ離れ、新たな環境を積極的に探索し、冒険できるようになります。アタッチメント理論の中でも、とくに重要な点はここにあります。身体が養育者とくっつくことで心身の安定が制御されるだけでなく、こうした経験を豊かに持つことによって、成長するにつれて身体物理的に誰かに依存せずともひとりでふるまえるようになるのです。なぜなら、しっかりと形成されたアタッチメントは、「いざとなればいつでもくっつける」という強い安心感、信頼感を記憶の中に刻み込むからです。

逆に、幼少期に養育者との間でアタッチメント形成がうまくいかないと（希薄、剥奪、虐待などの不適切な養育）、心身の発達に遅れや問題が生じたり、病気に対する抵抗力や免疫力のはたらきが低下することがわかっています。また、幼少期に親とのアタッチメントが剥奪されたケースでは、思春期以降にうつ病や多

動性障害、解離性障害などが現れやすくなることも知られています。

ただし、最近の研究は、ボウルビイのアタッチメント理論に再考を迫っている面もあります。ボウルビイは、アタッチメントはある特定の養育者（母親的な役割をする者）との二者間で形成されることを前提としていました。しかし、ヒトは本来、血縁だけでなく非血縁を含む所属集団の複数のメンバーが共同で子育てを行ってきた（アロマザリング 共同養育）という見方が、人類学や霊長類学を中心に示されています。複数の人とアタッチメントを形成し、その多様な経験を統合していくことこそがより安定した心理、社会的適応を可能にするという考え方は、ヒトは共同養育により進化してきたという見方と一致します。（p80）

アタッチメントの基本は、発達初期にある特別な存在（特定の養育者）と身体をくっつけ、自分では制御できない身体の生理的変動や情動を一定の状態に調整することですが、おもしろいことに身体接触のタイプによって乳児の行動にもたらす影響に違いがあるようです。ヒトの乳児と養育者が行う遊び場面では、大きく分けて三つのタイプの身体接触があると言います。

ひとつめは、「刺激的接触」と呼ばれるもので、つつや揺する、高い高いなど乳児の姿勢を変える、手足を伸ばすなどがあります。ふたつめは「道具的接触」で、乳児の口を拭く、おもちゃを持たせるなどがあります。最後は「情愛的接触」と呼ばれるもので、抱きや撫で、抱擁、キス、能動的に関わるわけではないけれども両者の身体が持続的に接触している（ただ単にくっついている）状態などが含まれます。

これらの中で、乳児の学習動機を高め、主体的な行動を引き出すのは、養育者からの情愛的な接触です。このタイプの身体接触を養育者と多く経験した乳児は、見知らぬ他者を回避する反応を低下させ、また新奇な物に対する関心を高め、それを積極的に探索しようとします、他の二つのタイプの身体接触では、そうした効果はあまりみられません。養育者と子どもの間で起こる身体接触、とくに情愛的接触と呼ばれる身体接触体験が、乳幼児の主体性を促すという点において効果的なようです。（p81）

※ 引用部分のあとに「情愛的接触と呼ばれるものの具体的な中身」が、脳科学や明和氏の専門領域である比較認知発達科学から説明されています。詳しくは本書をご一読下さい。

※ ボウルビイのアタッチメント理論に関しては、『母と子のアタッチメント 心の安全基地』（星和書店）が、おすすめです。

園の立場から、少し整理しておきます。

修学院保育園は、ひよこ組（0歳児クラス）やうさぎ組（1歳児クラス）に限らず、子どもたちとの身体接触を大切にしています。いえ、楽しんでますといった方が適切かもしれません。ときには「抱き癖がついて困る」との批判もありますが、そうではないことがお解り頂けたと思います。

我々にとっても、情愛的接触が「乳児の学習動機を高め、主体的な行動を引き出す」というのは、とても心強いことです。ところがそれだけではありません。明和政子氏は同書で、「ヒトは、自分では制御することの出来ない不安や恐れに対する情動や身体状態の変動を、養育者の身体を使って沈静化し、一定に保とうとする（ホメオタシス）行動システムを進化の過程で獲得してきたが、その維持にはオキシトシンというペプチドホルモンが分泌される」、とも述べています。そしてオキシトシンは男性でも女性でも情愛的接触があれば分泌され、養育者

に、たとえば育児動機を高める、相手への信頼や愛情を高める、対人関係を円滑に進める、記憶や学習能力を高めるといったはたらきがあることを協調して記述しています。そしてこの章の最後を次のように締め括っています。

子どもが育つ、親も育つ

養育者は、母親、父親を問わず、日々子どもと接する経験を通して、親としての脳と心をもつ存在になっていきます。子どもが育つ過程で、親の側の心身も育っていくのです。また、この事実は、子どもを持つ親にのみ限定的に当てはまるものではありません。例えば、保育現場などで子育てに関する専門職に就いていらっしゃる方の脳や心も、日常の経験によって子育てが適応的に行われる機能を持つものへと柔軟に変化していきます。

現代社会では、子育てにまつわる問題が深刻化の一途をたどっています。その根幹には、生物としてのヒトの特性とそれと切り離すことのできない適応的環境についての理解の希薄さがある。そして、子育てという営みについて言えば、養育する側に起こる脳生理的側面は経験によって可塑的に変化するという事実に対する科学的理解がまだまだ不十分であることに大きな問題があると感じます。(後略)

生物としてのヒトの子育て 身体の触れ合いが基本

ヒトが他者の身体と連続してつながることで、ヒト特有の心を発達させていく点は大変重要です。発達初期のヒトの脳は、他者と身体を触れ合わせる心地よさと同時に、目を見つめ、声を聞き、匂いを感じる経験を同時に受けて学習を効果的に進めるようにつくられています。そして、そのために必要な環境を提供する役割をもつ養育者の脳と心も、やはり進化の産物なのです。そして、それは出産と同時に親としての心に自動的にスイッチが入るわけではなく、子どもと身体を触れ合わせる経験によって発達し、形づくられていくことも忘れてはいけません。

我々は、乳児保育担当者を中心に本書を読みあいました。そして、とても勇気づけられると同時に、保育の仕事に従事する責任の重さをあらためて確認したところです。

補足③ 「学校・地域・家庭の教育力の変化について」

年齢別に学年と学級が編成される学校は、子どもが人的・物的環境（ヒト・モノ・コト）との相互作用によって成長してきた人類の長い歴史の中でみれば少し異質な教育環境です。日本の学制は明治5年に定められました。当時は近代国家を樹立し早急に欧米列強国に追いつき追い越すことを目指していましたので、子どもたちを効率よく教育し、日本をリードする優秀な人材を育てることに主眼を置いて近代教育が始まりました。そのため、年齢別に学年と学級が編成されたのです。実際には多くの心ある教師たちによって、日本各地の学校は子どもたちにとって楽しく学べる場として展開しますが、小学校が全国津々浦々に建設されるまでの教育環境と比較すると、やはり異質であることは否めないと思われます。農村を例に考えてみましょう。

まだ、水道も電気もガスもなかった時代、農村で生きる人々は山野と川の恵みが頼りでした。山を背景に里山を作り、田畑を耕作し、助けあって暮らしていました。子どもたちはとい

うと、ままごとや鬼ごっこに興じる頃を過ぎると、百姓の子は百姓になりましたから、農作業に従事する大人たちを手本に、農機具にふれるようになり、見よう見まねで扱い方を覚え、親は時期を見計らって本格的な手ほどきを始めました。こうして15歳頃には一人前に扱ってもらい、いずれは家督を継いだり、結婚して分家したりして子宝に恵まれると、かつて自分がそうしてもらったように我が子を育てたのでした。農家の教育の目標は百姓になること、教室は農作業の出来る土間や小屋、畑や田んぼ、里山でした。そして教師は家族や地域の大人たちでした。そこでの道徳は、大人一人ひとりの価値観に委ねられていましたから、多様な考え方を学ぶことができました。

学校のようなところもありました。町人の子が通った寺子屋や、武士の家に生まれた子どもたちのための藩校です。たとえば寺子屋は、偉い先生が書いた本を教科書にしていることが多かったのですが、どのページから学んでも自由で、読み終わると偉い先生の前に行き、質問に答え、できが良ければまた自分で次の単元を選ぶことができました。教室はひとつで、読み書きそろばんの手解きを受けられるくらいの頃から12歳くらいまでの子どもたちが異年齢で学んでいました。

いかがでしょうか。イエとムラの社会でイエの仕事やムラの文化を手本に学んでいた時代の教育と、効率よく優秀な人材を育成しようとした明治5年からの学校では大きく異なっています。

さて、明治時代からの学年別の学級編成を改めるチャンスは1945年の敗戦時に訪れたのですが、当時の日本に戦争の誤りをふり返る余裕もなく、その一因が教育にあったことも省みられることがないままに、日本は高度経済成長に伴って学歴社会になり、その結果として、中学は高校の、高校は大学の、大学は就職のための予備校と化してしまいます。そして子どもたちは、「自分の将来のためだけに学ぶ」ようになったのではないのでしょうか。

1970年頃からの日本の小・中・高校は、校内暴力や不登校や学級崩壊、いじめ、いじめによる子どもの自殺など多くの問題を抱えたままです。平成25年には「いじめ防止対策推進法」が制定されましたが、その効果は未だあらわれてはいません。中高での校内暴力は減少していますが、小学校でのそれは増加の一途をたどり、2018年度は150人の小学生が検挙されています。

戦後の子どもを取り巻く状況の変化は学校教育に留まりません。良いか悪いかは別として、核家族が一般化して伝統家族（家父長制家族）が減少し、地域社会の人々の“近所づきあい”が希薄化しました。また、都市化や車社会の到来が子どもたちから遊び場・遊び仲間・遊び時間を奪ってしまい、本来、地域社会にあった教育力も低減してしまいました。そして、家庭の教育力にも大きな変化が生じました。それは、家庭教育の外部委託化です。

学校の勉強の補習や予習は塾が担い、親や地域の大人や近所の子どもたちと覚えた将棋や野球などは、様々な教室に通うことで代替されています。ですが、親や近所の大人やちょっと年上の子どもたちから教わるのと、お稽古事に通うのとでは、そこに生じる教育の質には違いがあります。スイミングスクールやバレー教室の先生に集団で習うのと、日常的な生活

空間で身近な大人から教わるのとでは大人と子どもの関係に質的な違いがあるはずで、家庭や店先や路地や空き地で楽しむ将棋やキャッチボールは、上達することよりも親子やご近所さんや友だちと仲よく楽しむことが大切にされていました。地域で、大人の干渉を受けずに群れていた3歳～10歳くらいまでの子どもの異年齢集団の遊びの中での経験には、塾や習い事の教室にはない子ども社会が確かに存在していたのです。

家庭教育は、両親の価値観が道徳の規準を作ります。地域で自然発生的に形成される子ども社会には、それぞれの子どもの社会が持つ文化や決まりごとがありました。こうした家庭の教育力や地域の子どもの社会の教育力には、学校や塾や習い事教室では代替できないものがあるはずなのです。

今や学校現場は、家庭と地域が担ってきた教育効果まで求められるようになり、疲弊しています。学校で起こっている様々な問題の原因を教員の資質や能力の所為にするのは明らかに間違っています。このような現状を抱えながらも、英語教育が始まりました。プログラム言語教育の導入も決まりました。高校教育の国語の改訂も危惧されます。そうしたグローバル化や合理化、効率化を肯定する流れの一方で、現状に対して文部科学省が打ち出した対策のひとつが、「主体的・対話的で深い学び」ですが、実はこれは、今から20年前に高校までのすべての学校に導入された「総合的な学習の時間」とほぼ同義なのです。文部科学省はHPに次のように説明しています。

総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものである。

ここに書かれていることは、岩屋福社会の保育と多くの部分で合致します。再掲します。

「子どもたち一人ひとりが自分からやりたい活動を選び、その活動に自分を打ちこみ、その活動の展開の過程では保育者や他児も巻き込んで（あるいは自身が巻き込まれて）我を忘れるほど遊びこみ、そして自分でおしまいにすることができる保育」

社会福祉法人岩屋福社会は、この「総合的な学習の時間」が始まったとき、その目指すところを「子ども時代を子どもらしく生きる」という法人の理念と整合性を図りながら、当時の岩屋保育園のカリキュラムに位置づけ、現在に継承しています。

以上