

教育実践における正統的周辺参加の実現可能性

—私立めばえ幼稚園のフィールドワークを通して—

岩田 遵子 小川 博久*

An Example of Legitimate Peripheral Participation of a Kindergartens
in the Modern Educational System

Junko Iwata Hirohisa Ogawa

要旨：

レイヴとウエンガーの「正統的周辺参加論」は、研究者の間で広く関心を持たれてきたが、現実の教育実践においてその構造が実現されるかといえば、必ずしもそうではない。その要因は、学校教育制度が分業システムになっていることに起因する。これに対して、我々は、ある幼稚園（めばえ幼稚園）において正統的周辺参加の構造がある程度実現しており、子どもたちが年長者を見て真似る機会が多く組み込まれ、それによって子どもたちの主体性が保障されている実践を見出している。その園の実践の構造をフィールド調査から明らかにした。

I はじめに

本研究は千葉県我孫子市のめばえ幼稚園¹⁾の保育実践とそれを支える園経営、さらにはこの園経営をバックアップする父母達の協力についてのエスノグラフィックなフィールドワーク²⁾である。この研究について上述の表題をつけるという問題意識が何であったかということについて説明しよう。これはこの研究が3年目に入る現段階において形成されて来た仮説である。当初我々の仮説は近代学校制度が本質としている分業的な学習システムをどう克服するかという問題意識であった。この問題意識それ自体は現在も変わっていない。ただこの旧題は問題克服の手立てを具体的に語りえていなかった。本表題は分析の対象であるめばえ幼稚園の教育実

践が志向する人間形成の方向性であり、この事例研究が示唆する教育学的意義は表題が示す通りである。それは以下、岩田が分析するように、教授—学習システムによる学びの限界さらに言えば、近代社会や近代学校を構成している合理主義的機能的分業システムを超える方向性を持つものである。今この学校で行われている教授による学びに代わって、近年、研究者の間で関心を持たれているレイヴとウエンガーによる『正当的周辺参加論—状況に埋め込まれた学習—』（1993）が適用できる学びのスタイルが展開されている現実といえるのである。その点から本研究の教育学的意味づけを試みたい。

近代学校の誕生は、近代社会における文化の世代間伝承をより効率的に次世代へと可能にするためのシステムであり、現代社会を維持発展

* 東京学芸大学名誉教授 Professor Emeritus, Tokyo Gakugei University

させる最適な社会装置として今後も存続して行くことは予想される。しかし、このシステムが根本的な矛盾を孕んでいることもまた事実となっている。

その一つは、義務教育制度の根底にある「基本的人権である教育を受ける権利」の実質的崩壊の兆候である。それは、学校におけるいじめや不登校の偏在化が改善されないこと。二つは、民族国家間の経済競争の熾烈化を理由に、義務教育制度の原則にある *excellence*（優秀性）と *equality*（平等性）という二つの原則の均衡を図る（H.ガードナー）と言う原理が、前者の原則を優先する教育政策に傾斜した結果、「学力」概念が学力テストという量的評価を中心に子どもの能力が序列化され、その結果が、学校ごと、地域ごとに公表され、その優劣に地方自治体の責任者が一喜一憂し、低成績校の校長を免責すると言う状況がある。こうした傾向は教師間、父母達にも浸透し、親達の学力向上を目指して幼児期から塾など私的機関に子どもを通わせる傾向は今や一般的である。

更にこうした学力による序列化の傾向は、学校内の子ども社会に階層差を生み出しつつあると言われている。しかもこの階層差を人間の能力差としてだけでなく、人間の質の違いとして一般化する傾向が子ども集団の中にも現れているだけでなく、教師間の中にもこの傾向を当然視する傾向すら現れており、そこでは、この階層化による階層相互のコミュニケーションの断絶を当然視し、それを人間の質の違いとしてしまう傾向さえ生まれている。

この傾向は、近代市民社会の教育理念に基づいて生まれた義務教育の根本理念（国民一人ひとりが等しく享受出来る権利としての被教育権）を侵害する現実が生まれていると言うことであり、具体的には、学校がいじめの温床となり、

死者が生まれたり、不登校児の存在を解消する具体的施策を持たなかったりする事態が生まれている。しかもそれが子ども自身の個人的な資質や家庭教育の故であるかのように、この事態を等閑視する傾向さえ含まれている。我々は、こうした近代学校教育の現状を生み出した淵源は、学校経営の分業システムであると考え。子どもの発達は本来連続的であることを前提にしながら、学年制の秩序は発達の連続性より、それを分断し、学年差を強調するため、異年齢交流は日常的には皆無である。また、教育目的では、人間形成を唱いあげながら教育活動は、各教科別に分化され、子ども達をクラス集団として組織しながら、子ども同士の関係性よりも、個々人の能力差を峻別する教育活動に傾斜がかけられ、高学年になると学級担任制が教科別授業によって薄められ、クラスとしての学級経営より、個人個人の学力向上に力点が置かれるようになる。また学級担任制も各年度交代として短縮され、担任と子ども達との親密化を避ける処置がとられてきている。“問題児”対応も学校カウンセリング担当とか、非常勤職員を加配するといった処置ですまされることが多く、学校全体としてとか、教員相互の問題として総合的に対処するという傾向は益々減少している。

一方、こうした記憶学習を中心とする個別的な学びの問題点を克服するための総合的な問題解決的な学びを構想する努力がカリキュラム改革やテスト方式（PISA）³⁾として度々行われたが、いずれも成功したとはいえない。ゆとりの教育にしる、現行の生活科や総合的学習にしる、教材研究や校外学習や経験学習を成功させるために必要な教師間の連携協力の蓄積、子ども達における協働的な経験の蓄積がないことがその最大の問題点なのである。そして、その背

景となるのは学校生活における分業化の進行であり、役割分化による職階性による命令指揮系統重視の教育行政である。

結局こうした学校システムによって遂行される基本的な教育活動となるのは同一年令の子ども集団を対象とする学年制教授—学習システムである。言い換えれば、近代学校教育における主要な学習の仕方である教授—学習システムによる一斉指導は、旧世代が既存の社会において重要だとされる文化内容を、新世代が当該社会に適応するための必須な内容として認定し、子ども達に一定の学習を可能にしようとする試みである。この試みは、一定期間（小学校は6年）子ども達を法制に基づいて学校という空間に拘束し、計画されたプログラム（カリキュラム）によって、計画的時間秩序の元で遂行される。この運営は現在の民族国家の元では教育内容、教育方法（教科書、教師用指導書など）共に、国家権力のイニシアチブによって官僚システム（文部省、地方自治体の教育委員会）を介して統制的（教育基本法、学習指導要領等諸法令）に展開されている。

こうした教育制度上の整備の元で、法的秩序を遵守して展開されているにもかかわらず、我が国の教育活動は結果として、憲法に規定されている学習者の基本的人権としての教育権が十全に保障されていると言う実態にはない。前述のように、いじめや不登校や、経済上の格差が教育上の格差を生んでいるとか、そして何より憂慮すべきは、学力格差が学校内の子ども集団に人的評価の階層性を生んでいるという実態である。現代の民族国家の元での義務教育の理念は、憲法で保障された国民一人ひとりの被教育権が平等に保障されるということであり、こうした子ども集団の間で発生する階層性が学力評価の基準を人間評価の基準にまで拡張された結

果であるとしたら、それは、民主的な民族国家の紐帯を形成する義務教育の根本理念をも侵害しかねない事態なのである。我々はこうした事態の要因の一つに「教授—学習」による学びが唯一の学びであるという学習観があると考え、この学習観に対する批判的考察の必要を感じてきた。その批判点は次の点である。

- 1) 教授—学習のプロセスにおいて、教授者と学習者の相互関係性はオプションとしてしか認められていない。それ故、この学習システムには、学習者の学習意欲 (intrinsic motivation) を喚起することが不明のまま、教師の一方向的コミュニケーションが強行される可能性も大きい。
- 2) 教授—学習のプロセスは、教師の言語的指示を媒介とするコミュニケーションによって教科書に記述されている学習命題を学ぶことが中心であり、全ての子どもに教育の機会均等は一応保障されているとしても、家庭環境において父母の学歴に左右される養育環境の影響が大きいという研究もあり、小学校に入学時のスタートラインにおけるハンディキャップは経済格差の拡大も手伝って否定し難い現実になっている。ましてこの学習スタイルでは、学習への身体的関与が不明になるため、学習者の内面的構えが不透明になりやすく、学習者の主体性のありかが不明である。
- 3) 教授—学習のプロセスは、学習へのモチベーションは本来学習者が具有しているものであるという前提で展開されるものであり、一対多数を制度としてしかも教師主体の言語中心のコミュニケーションにおいて、相互応答性を保障する十全の可能性は乏しく、学級の学力向上が教師の力量評

価の指標とされる勤務評価システムの中で子どもの一人ひとりが匿名化される可能性は大きい。

- 4) 教授—学習のプロセスは命題を習得する過程が基本とされるので、集団を対象に展開されるとしても原則として、個人（教師）対個人（学習者）のプロセスであるところから、その成果も究極的には個々人の内面に集積されると考えられるとされるため、その成果を明らかにするには学力テストしなく、偏差値に見られるように集団の中での相対評価で結果は表記されるしかないとされている。

それ故、教授の対象とされる学級集団は、成績による序列化を顕在化する装置としてしか位置付けられていないケースが多い。こうした教授—学習システムは今や義務教育段階から幼児教育の段階まで普及している。そして幼児教育においては一斉保育の名において一般化している。

幼稚園教育要領や保育所保育指針には、遊びの重要性が強調され、遊び中心の保育が奨励されている。もしこの理念が実現されれば、これは、教授—学習という方式に基づく学習の個別化によって、個々人に特化された学びを苦行として受け止めさせるのではなく、遊びは個と個の応答や同調を楽しんで実践するという自主的集団活動として、学級の学び合いや学級活動を活性化させ、子ども同士の関係性を緊密化するはずである。そしてここでの学びを保障するのは、遊びという状況に周辺参加することで生まれるレイヴとウエンガーの主張する社会的学習である。こうした学びを体験した幼児達は義務教育段階に進んでも、学級内においてポジティブな役割を發揮し、豊かな人間関係を作る可能

性は高い。

そしてさらに、こうした実践が幼小の連携のもとに、小学校段階の実践へと連結されるならば、学力テストに特化された学力観の狭隘さを超えて、OECD が主張する幼児教育の重要性、さらには、この主張を支持するノーベル経済学賞を受賞した J. J. ヘックマンの見解（ヘックマン 2015）にも通ずる。彼は幼児教育において将来の発達を保障する能力は従来強調されてきた認知的能力よりむしろ非認知的学びである、としている。

こうした子どもの非認知的能力の育成を重視する考え方は、決して新しい考え方ではなく、キャサリン・ルイスが指摘した様に我が国の小学校教育の伝統的な特色の一つでもあった（ルイス 2005、pp.52～53）。しかし、それが前述の様に 21 世紀前後から世界の経済競争の影響のもとにの学力テスト偏重の傾向を生んできたのである。我々が近著で本庄富美子の教育実践に着目するのも学力を非認知能力を含めたより広い学力を重視する教育実践なのである。こうした実践は学級担任制の趣旨である学級経営や学級作りの実践にも結びついて行き、現在の学力偏重による教育実践のネガティブな側面である、いじめ、不登校の増加を克服する手立てになる可能性と考えられる。

しかし、現在多くの幼児教育の実践は教授—学習システムを踏襲した一斉保育方式が支配的である。そこでは、保育者の言語的指示によって一斉に特定の活動（例、お絵描き）に取り組むことが幼児達に求められる。そして当然のことながら、小学校への準備段階という意味で読み書き 算数、英語、などを教えているところも多い。中には「横峯式」と言われる保育の方式が父母の人気を得て運動技能を訓練的に導入して有名になっている園もある。そしてこ

こでも能力の序列化は当然視される。必然的にそこでは、発達障害児の入園が拒否される例も少なくない。こうした状況の中で出会った我孫子めばえ幼稚園の実践は、こうした一般的傾向とは全く異質な印象を与える実践であった。そのことを岩田の事例分析により明らかにしよう。

(小川博久)

II めばえ幼稚園の子どもの姿

一般に、就学前教育において、子どもたちの活動が子どもたちの発意によってではなく、教師の働きかけによって行われる場合、子どもたちがその活動に対する動機を形成することが困難な場合も多く、その結果、その活動は子どもの主体的な活動とはなりえないことは少なくない。特に園の行事などの一斉活動や当番活動は、そうなる危険性が高く、それゆえ教師は子どもたちの活動への動機が高められるように言語的あるいは非言語的、又は直接的あるいは間接的な関与を工夫することが必要である。例えば日直などの当番活動は、最初のうちは教師が当番のふるまい方を教授し、学級生活における意義や重要性を説き、その役割が子どもたちで自発的に行われるようになるまで、教師がその役割を遂行することを促す言葉かけを行ったり(「お当番さんお願いします」など)、子どもがその役割の遂行への責任感や達成感を持てるような「褒める」言葉かけ(「よく頑張ったね」「よくできたね」など)を行うのが一般的である。

これに対して、めばえ幼稚園では、このような関与、特に言語的教授などの直接的、言語的関与はそれほど行われなくても関わらず、子どもたちが自発的に当番活動を行ったり、教師が集合の指示を出さなくても子どもたちが自発的に呼びかけ合って集合する姿が頻繁に観察され

る。例えば、クラス一斉での製作活動を行うことを教師が独り言のように呟くだけで、教師の指示なしに子どもたちが自分たちでクラスのメンバーを集めて保育室に集まるような姿が見られたり⁴⁾、次の事例1のように、担任が「腹減った」と言い、お弁当を机の上に出して座るパフォーマンスを行う(下線1)だけで、お弁当の準備、メンバーの確認(下線2)と、歌、お祈り、挨拶、食べる、という一連の活動をほとんど教師の介入無しに、子どもたち自身で進める姿が見られる(下線3)のである。

【事例1：年長A組「あぁ、腹へった」】

5月末の午前中、年長A組対年長B組でドッジボールを行い、各自で「ジャングルマラソン」(「自然林の探検コーナー」を走って一周すること)の後、整理体操をして、それぞれ保育室に走って戻っていく。

部屋はいつものように、5~6人ずつグループでまとまって座るように机と椅子が配置されており、部屋に戻った子どもたちは手を洗ったり、椅子に座って喋ったりしている。そこに担任Nが入ってくると、「あぁ腹減った」と言ってひとつのコーナーの椅子に座り、机の上にお弁当を置く1。そこに、そろそろ帰ろうと思っていた我々のメンバーの一人(小川)がNに話しかけ、参観のお礼とともに、その日の参観中に気づいたことなどを述べながら談笑していると、その間にクラスの子どもたちは皆自分の椅子に座り、机の上を拭き、お弁当箱を各自の前に置いてお弁当の準備を終え、いつのまにか当番の子どもたち5人がピアノの前に出ている。当番の子どもたちは皆を見回していたが、そのうちの一人C男が何か気づいたのかNの所に来て「H男がいない」と言う2。Nは「どこにいるか分かる？」とC男に訊くと、C男が頷くので、「じゃあ、行って呼んできて」と言うと、C男は部屋を飛び出していき、2分ほどでH男をつれて帰ってくる。

全員がそろったので、当番はいつものお弁当の前の当番のセリフ(「お弁当の用意はいいですか」)を5人で唱和しながら皆に訊くと、「いいですよ」と皆が唱和して答え、食べる前に歌うことになっている歌を5人が歌い始めるとクラスの皆がそれに唱和し、歌が終わるとお祈りをして「いただきます」と言う当番に合

わせて、皆も唱和してお弁当を食べ始める3。

この事例に見られるように、めばえ幼稚園において、子どもたちがどのように動くべきかを教師の指示によらずにその身体的パフォーマンスから判断してメンバーを集め、お弁当の一連の活動を行うことを可能にしている要因として考えられるのは、次の2つである。第一に、担任の教師と子どもたち、あるいは子ども同士のノリ⁵⁾(リズム)の共有度が高いということである。「腹減った」と言ってお弁当箱を机の上に出して座る教師のパフォーマンスを契機として、クラスの子どもたちがお弁当の準備を始める(机の上にお弁当を出し、席に着く)のは、子どもたちが教師の構えを共有しているということであり、このような構えの共有が可能なのは、教師と子どもたちの関係がノリの共有度の高い関係として形成されているからだと推測される。第二に、この第一の点を前提として、メンバーを集める時や当番の定型的なふるまい方(セリフと動き方)を子どもたちが習得していることである。メンバーを集めるときに「○○(クラスの名前)、おあつまり」と決まり文句を言いながら園庭のあちらこちらを歩き回るというパターンは、この園では日常的によく見られる姿であり、この園の子どもたちのふるまい方として蓄積されている。また、お弁当の開始時に当番の子どもたちがクラスの皆の前に出て、「お弁当の用意はいいですか」と言うと、座っている子どもたちが「いいです」と答えることによって始まるやりとりは、この園の全てのクラスのその日の当番と子どもたちの応答のセリフとして定型化されたパターンとなっているのである。

このようなめばえ幼稚園の子どもたちの姿で注目すべきことは、園庭にいるクラスの子ども

たちを呼びに行く際の定型的なふるまい方とお弁当の当番の定型化されたふるまいを、教師による教授によって子どもたちが習得しているのではないことである。一般には、これらのふるまいの仕方(机の上を拭く、皆の前に出て当番のセリフを言って歌う)は、教師が子どもたちに教授することによって子どもたちがそれを習得していくことが多い。例えばお弁当の係の場合、最初は教師がセリフやふるまい方を教授し、子どもは教授された通りにセリフを言ったりふるまったりする。毎日その日の当番の子どもが行う際、ふるまいの遂行に何らかの支障を来す場合は教師が援助し(セリフを言う、動きかたを指示するなど)、次第に当番役の子どもたちが教師の介入を必要とせず自分たちでセリフやふるまいを行うことができるようになるのである。これに対してめばえ幼稚園の場合、教師がこのような直接教授するような関与を行うことは全くない。にもかかわらず、子どもたちはふるまいやセリフを習得し、教師からは半ば自立的に自分たちで当番活動を行うのである。

めばえ幼稚園の子どもたちは、当番のふるまいをどのようにして習得していくのだろうか。

結論を先取りすれば、めばえ幼稚園の保育実践には、近代以前の子どもの遊びの伝承構造と同様の構造が、幼稚園の環境やカリキュラムに構造化されることによって、年長児の活動をモデルとして年少児が見て真似ることが実現されているからだと考える。小川は、前近代的社会において子どもの遊びが子どもから子どもへ伝承されるのは、子どもの異年齢集団に徒弟制と同様の構造があったことを指摘している(小川1991、pp.167～212)。これを「遊びの徒弟制」と呼ぶとすれば、めばえ幼稚園には「遊びの徒弟制」と同様の構造が、カリキュラムと環境構成に構造化されており、それによって年少の子

どもたちが年長の子もたちのふるまいを見て真似ることによって習得していくのだと考える。以下そのことを論じたい。

Ⅲ 年少児はどのようにして当番のふるまいを習得しているか ——年長児の姿を「見て真似る」

(1) 年少児クラス6月に見られる当番のふるまい

お弁当前の「当番」のふるまいは、めばえ幼稚園では既に3歳の1学期に見られる。事例2はその場面の一例である。

【事例2：3歳G組 6月末お弁当開始33日目の準備時の様子】 (T1とT2は担任(3歳クラスは2人担任制))

6月末のある日の11時45分頃、G組の部屋では子ども達5、6人が、滑り台のコーナーで遊んでおり、出されている机と椅子(4人ずつ座るように設置されている)に座っている子がふたり、3、4人は部屋の中をうろうろしている(滑り台コーナーから出てきて床に座るなど)。ひとりの女子が鞆を持って椅子の背に掛けている(お弁当の準備)。既に自分の座る椅子に鞆が掛かっている椅子も1つある。

隣のクラスがお弁当の支度を始め(担任がお弁当にしようと言っており、クラスの半分くらいの子もたちは机の上にお弁当を出している、その他の子どもたちは、お手洗いに行くなどしている)、それに気づいた女児2人が「(隣のクラスは)お弁当だ」と言って隣のクラスの部屋との境界の所から隣の部屋の様子をじっと見ている。滑り台の所にいた男児が、それに気づいたのか、滑り台のところにいるT1に「お弁当、先生?」と訊くが、T1は「うん?ちょっと待って。お店屋さんの〇〇を動かさない」と言いながら滑り台コーナーのところにある物を動かしている。その間ひとりの女児が、鞆を取ってきて自分の椅子に掛け、その椅子を座る位置まで動かしている。それを見て他の子どもたち数人も同じようにしている。

一方、滑り台のコーナーでは6人の子どもが滑って遊んでいる。滑り台のコーナーから出てきたT1に、筆者が部屋に置いてある手作り楽器のことについて尋

ねていると、そこにひとりの男児が待ちきれないようにしてやってきて「先生、お弁当?」と訊く。T1は「みんな呼んできて、お弁当だよって」と言うと、K男は園庭に行く。

保育室では、皆の机の上にお弁当が出ており、お弁当の包みをほどいていない子たちがいる一方で、既に蓋が開いているお弁当もある。外から戻ってきたK男が台拭きを持ち「拭いてもいい?」とT1に訊いて(既に他の子どもたちが拭いた後だと思われる)1、机の上を拭いている。お手洗いから部屋に戻ってきたH子が自分のお弁当の前に立つと、K男が「拭くから(お弁当を)持って」と言い、H子がお弁当を持ち上げるとその下を拭く。着席している子どもは8人、床に座り込んでいる子がひとり、6人の子どもが前に出てピアノの横に並ぶ²。その他の子はお手洗いに行っているらしく、数分のうちに部屋に戻ってきて、席を探してうろうろしたり、床に座ったり、自分の席についたりしている。S男は部屋に戻ると、自分の鞆を鞆掛けから持ってきて椅子にかけ、おもむろにお弁当を出している。

T2が、ピアノの近くに立って子どもたちの様子を見回し(子どもたちは座っている子もいるが、動いている子もいる(前に出て行く子など))、T1は「あれ?Nちゃんがない?」「D君もお弁当食べよう」と鞆をやっと持ってきたD男に言ったりしている。突然G子が「先生!先生!」と大きな声でT1を呼んで立ち上がる。T1がそちらを見ると、G子は自分のお弁当を見せる。T1が微笑んで「うん、美味しそう!」と言うと、G子は満足そうに座り、T1とT2は思わず顔を見合わせて笑っている。

そうしている間に、4人の子どもたちが次々に前に出て並び、前に出ている子どもは10人になる³(座っている子は11人。その他にまだ席についていない子が数人おり、全員が揃っているわけではない)。

T2が前に出ている子どもたちに向かって「いいよ、どうぞ」と言う⁴と、子どもたちは「お弁当の用意はいいですか」と唱和する。「いいですよ」と座っている子ども達が唱和して応えると、前に出ている子どもたちは唱和して「お弁当の歌を歌います」と言い、それに続けてT2が前奏を弾き始める。ピアノに合わせて全員で「何でも食べるよ、丈夫な子～」と歌い、その歌が終わるとすぐに続けて「お祈りの用意を致しましょう」(T2が子どもたちの方に向き直り両手を祈りの形を組み合わせる。立っている子どもたちも座っている子どもたちも皆同じようにする)という歌に続け

て祈りの言葉「天の神様、おいしいお弁当をありがとうございます。アーメン」を唱和する。その間相変わらず、うろうろと動き回っている子もいる。

T1は、子どもたちの様子を見て、お弁当の準備が整っていない子どもを手伝ったり、まだ部屋に戻って来ていない子どもが帰ってくる様子があるかどうか、部屋の外に行って園庭の方を見に行ったりしながら、祈りの言葉を一緒に唱和する。「祈りの言葉」の唱和が終わると、「お当番」の子どもたちも銘々席について食べ始める。

子どもたちは、クラスの皆のお弁当の準備が整い始めると、10人くらいの子もたちが前に出て（下線2、3）、当番のふるまいをすることを待っている。そして、当番の一連のセリフのやりとり（「お弁当の用意はいいですか」―「いいですよ」等）を行い、祈りの言葉と歌を唱和するのである。この事例で注目すべきなのは、第一に、3歳クラスの子もたちが事例のこの時期（6月末）に当番の一連の定型的ふるまい（前に出る―セリフを言う―歌う―席に着く）を既にほぼ習得しているということである。教師が行為を行うように指示したり、ふるまい方やセリフを部分的にせよ教授することは無い。教師が行っているのは一連の定型的ふるまいを開始しても良いという合図（「いいよ。どうぞ」：下線4）とピアノを弾くことだけである。机を拭いたり、お弁当の当番の行動を、子どもたちが教師の介入を必要とせず子どもたちだけで遂行しているのである。第二に、それらのふるまいの動機が子どもたちの側にあることである。教師が机を拭くように指示することはなく、子どもたちが自発的に行っているばかりか、子どもたちの様子（拭きたいと自分から担任に台布巾を要求している：下線1、かなり早い段階で前に出て待っている子どもたちがいる：下線2）からは、子どもたちがそのふるまいに対する強い動機を持っていることが窺える。

入園して2ヶ月余りの3歳児の時期に、このように「当番」のふるまいを習得し、その役割遂行に対する強い動機を形成することは、筆者らが見る限りではほとんど無い。また公立幼稚園の園長の次の言葉も、筆者らの知見と同様のことを示しているだろう。「この（園長自身が勤務する）幼稚園は、子どもたちが落ち着いているから、年長の2学期には子どもたちが自発的にお当番活動をできるようになると思う」。この園長の言葉が意味しているのは、年長の2学期に子どもたちが当番活動を自発的に行うことは、園長の経験上比較的早い時期だということであり、そうだとすれば、3歳児の入園2ヶ月後というのは、極めて早いことになる。

ここで注意しておくべきことは、このようなふるまいの習得が教師の教授によっていることではないことである。めばえ幼稚園では、当番の役割の行うふるまい方やセリフを教授するようなことはない。

そうだとすれば、3歳児は入園してから僅か2ヶ月の間に、どのようにして当番のふるまいを習得するのだろうか。

(2) 当番のふるまいはどのようにして習得されているか―年長児（5歳児）を「見て真似る」

3歳児クラスの子もたちが初めて当番のふるまいを行うのは、お弁当開始11日目である。この幼稚園では、お弁当開始から10日間は、年長の子もたちがお弁当の準備の時間帯に3歳児の保育室に来てお弁当の準備を手伝い、お弁当を食べ始めるまでの間の一連の活動（部屋を片付ける、鞆を持って来て弁当を出す、弁当を包んでいる布巾をほどこき、それをランチョンマットにして弁当の下に敷く、鞆を椅子の背に掛ける、係が前に出てお弁当を食べるための挨拶をする）を世話する（下記のT1の語りを参照）。11日目

からは、年長児の手伝いはなく、3歳クラスのみでお弁当の準備を行う。この3歳だけでお弁当の準備を行う初日(11日目)に、3歳児の当番のふるまいが見られる。そして、この3歳児クラスにおける当番のふるまいは、翌日以降も毎日続き、先に示した事例2(お弁当開始から33日目)の姿となるのである。次に示す事例3は初めて当番のふるまいが見られた場面(お弁当開始11日目)である。

【事例3：3歳児だけのお弁当の準備の初日—初めて自分たちで行う弁当の準備と「当番」的活動】

5月中旬のある日の年少G組、11時半過ぎ。部屋には15、6人の子どもたちがいる、教師が机を並べながら、「G組さん、お弁当にしようね」と言っている。子どもたちは銘々椅子と鞆を持って来て座り、鞆からお弁当を出している(座っている子どもは7、8人)。M子がT1に「(机を)拭きたい」と言い1、T1は布巾掛けから台布巾を取り、濡らして絞りを、M子に「はい、お願いします」と言って、渡す。

M子は台布巾を両手に持ち、一つ一つの机の上を布巾を手前から向こうに上体を机の上に被さるようにして両手で延ばして机の端から端までを拭き始める2。既にお弁当箱が出ている箇所では、「お弁当、どけて」と言い、お弁当の前に座っている子どもが慌ててお弁当箱とその下に敷いてある敷物をどける3。お弁当が机の上から無くなると、M子は再び両手と上体を延ばして机の端から端まで拭き始める。お弁当箱やコップが机の上にあり、持ち主が側に居ない場合は、M子は片手でそれを動かし、もう一方の手で、机の上をゴシゴシ拭く4。こうして、机の隅々迄丁寧に拭いていく。一通り7つの机を拭き終わると、また最初の机を拭き(どこから始めたか分からなくなったらしい)、T1に台布巾を渡す。T1は「ありがとう」と言って受け取り、台布巾を洗って布巾掛けにかける。

この間、T2が園庭にいる子どもたち5、6人を連れて部屋に戻ってくる。部屋に戻って来た子どもたちは銘々椅子を持って来たり、鞆を持って来たりして座り、鞆からお弁当を出して机の上に置いている。すると、3名の子どもが前に出てきて皆の方を向いて立って何かを待っている5。

ほぼ全員が席に着いた頃(まだ2、3名席に着いて

おらず、お弁当箱が机の上に出ていない子も2、3名いる)、T2がピアノの所に立ち前で立っている子どもたちをちらっと見ると座っている子どもたちの方を向いて「他にやりたい方、どうぞ」と言う6。すると座っていた子どもたちのうち8人がどっと出て来て並ぶ7。T2が「いいよ、どうぞ」と言う8と、前に出て並んでいる子どものうち数人が「お弁当の、」と言い始める。すぐに出てくる他の子どもたちもそれに唱和して「用意はいいですか」と大きな声で言う9。座っている子どもたちがそれに応えて「いいですよ」と唱和する10。出ている子どもたちのうち数人がそれに続けて「お弁当の、」と言うと、並んでいる他の子どもたちがそれに続いて「歌を、歌います」と唱和する11。

T2がお弁当の歌の前奏を弾き始め12、皆で歌を歌い、歌い終わるとそのまま続けて「お祈りの用意を致しましょう」と歌うように節をつけて皆で唱和し、お祈りの言葉を皆で唱和13し、終わるとT1が「じゃあ、どうぞ召し上がれ」と言う、皆で食べ始める。

【T1の語り】：お弁当が始まった日(5月8日)から昨日迄10日間、年長のフジ組さんが毎日お弁当の時間に手伝いに来てくれて、つきっきりでお世話してくれました。まず、テーブルを拭いてくれて、おまごとの道具をダンスに仕舞って、いろいろなものを付けてくれて14。それで、子どもたちも、それを見て一緒に片付けたりしたんです15。それから年長さんがテーブルを拭いてくれて、鞆の中からお弁当を出して16、お弁当の袋をランチョンマットがわりにしてその上にお弁当を出して、で、鞆を椅子に掛けてっていうことを毎日やってつきっきりでお世話してくれました。それで、年長さんがやってる姿を見て、3歳児も「先生、テーブル拭きたい」とか言い出して、テーブルを子どもたちが拭いてるんです17。前に出て、「お弁当の用意はいいですか」というのも、年長さんがやってたからです18。

事例3で注目すべき点の一つは、子どもたちが机を拭いているときの様子である。事例3でM子は、誰かに指示されるのではなく自発的に机を拭いており(下線1)、しかもその拭き方(隅から隅まで丁寧に拭く：下線2、物があるときはそれを動かす：下線3、動かす人手が無い時は、自分の片方の手で持ち上げ、その下を拭く：下線4)は初めて机の上を拭いているとは思えないほど

「熟練」している。この自発的であつ「熟練」した拭き方は、M子に限ったことではない。例えば、その3日後（お弁当開始14日目）のお弁当の準備場面では、M子の他にS男やK男が机を拭いており、拭いていない子はM子やS男が机を拭く手の動きに合わせて自発的にお弁当箱を持ち上げたり、降ろしたりする姿が観察された。このような机を拭く者と拭いてもらう者との応答的な行為が、大人による教授や介入なしに行われるということは、お弁当が始まったばかりの3歳児クラスの状態としては、一般にはあることではない。

注目すべき点の二つ目は、お弁当を食べる直前の子どもたちの行動である。数人の子どもたちが前に出て（下線5、7）、「当番」さながらにセリフ（「お弁当の用意はいいですか」等：下線9）を言い、それに座っている子どもたちが応答し（「いいですよ」：下線10）、続けて皆でお弁当の歌を歌うことを「当番」が言い（「お弁当の歌を歌います」：下線11）、皆で歌とお祈りを唱和する（下線13）。この一連のお弁当の「当番」の儀式的な活動は、教師が言語的に指示することはほとんど無しに（教師の介入は、子どもたちがやろうとしていることに対してそれを許可すること（下線6、8）、伴奏を弾くこと（下線12）のみである）、子どもたちが自発的に行っており、子どもたちの様子からはそれに対する強い動機があることがわかる（まだ座っていない子どももいる時から前に出て待っている：下線5）。

以上のような2つの行動を事例の3歳の子どもたちが習得したのは、教師の教授によってではない。担任T1の話から明らかとなるのは、年少児（3歳クラス）の子どもたちは、年長児（5歳クラス）の子どもたちのふるまいを毎日見ているうちに、セリフもふるまい方も覚えてしま

い、それを5歳児がいなくなった日以降の毎日のお弁当の前の時間に再生しているということである（下線17、18）。A組の子どもたちは前日迄の年長児の子どもたちのふるまい（机を拭くなど：下線14、16）をモデルとして、それを真似して机を拭いたり、前に出て当番のセリフを言い、歌を歌うこと（下線17、18）を毎日行っているのである。このように、年長のふるまいがモデルとなり、年少児がそれを見ているうちに覚えてその一部あるいは全部を再生する、ということは他の就学前施設においてもしばしば見られる。しかし、10日間という比較的短い期間に全てを覚えてしまい、しかもその翌日から毎日欠かさず再生される、ということは、それほど多く見られることではない。このように、めばえ幼稚園において年少児が年長児のあるふるまい方を全て覚えて毎日再生するのは、この年少児クラスの子どもたちの中に、年長の子どもたちの行為に対する強い憧れがあり、それが3歳児のふるまいに対する動機となっているからだと考えられる。

もちろん、3歳児のふるまいが年長児と同様の当番としての役割意識があるかといえば決してそうではない。ある日の「お当番」の子どもは、「○○ちゃん、一緒に歌う？」と座っている子どもを誘っており、「お当番」は「みんなの前で歌う」くらいの意味しかないらしいことが窺えるし、時には「お弁当の用意はいいですか」というセリフを2回繰り返す子どもがいることもあり、質問の意味はあまり分かっておらず、身体的に記憶されたパフォーマンスを儀式的に再生しているにすぎないらしいことが分かる。つまり、この意味で役割としての当番への参加はあくまで「周辺の（peripheral）」であって「十全的（full）」ではない。事例3の子どもたちにとっての当番のふるまいは、「お当番

ごっこ」の域を出ていないだろう。

しかし、そうだとした場合、この儀礼的パフォーマンスを共同的かつ身体的に再生する動機は子どもの側にあるのであり、それによってこの場面の流れは子ども主導で進められることになっているのである。

(3) めばえ幼稚園において多く見られる年少児が年長児を「見て真似る」姿

年少児が年長児に強い憧れを持ち、それがその行為への動機を形成していると思われる姿は、以上のようなお弁当の一連のふるまいだけではない。行事活動におけるパフォーマンスも同様である。例えば、6月の「インディアン祭り」の一環として行われる「インディアンの店開き」では、年長児が年少児を「店開き」に招待した際に行う歓迎の演奏を披露し（数分間）、楽器等の「品物」を年少児に売のだが、「買い物」が終わると年少児が自分たちのクラスの部屋に戻り、年長児と同じような合奏を延々と30分間近く繰り返す姿が観察されている。あるいは、9月になると園庭で年長児たちは毎年リレーごっこを始めるが、それを年少児たちが見て真似て走って遊ぶ姿が見られたり（田甫 2014）、年長児や年中児たちが集まるとしばしば行う「ZigZag コール⁶⁾」をすぐに覚えてしまったりしている。年長児に強い憧れを持ち、そのことによってその行為に対する動機を形成していると思われるのは、年少児だけではなく、年中児（4歳）も同様である。例えば、年長児が園庭の大型遊具（乗り物）を製作し、木に釘を打つ作業を続けていると、その作業に加わることができないことになっている年中児の中にはその様子を1時間以上食い入るように見ている子どもがおり、その次の年度には、その子（年長になっている）中心になって大型遊

具製作を進めるだろうという予測を保育者が語っている（及川 2014）。

このように年長児のふるまいが年少児にとって憧れとなり模倣する姿は、たしかに就学前施設ではしばしば見られることである。しかし、そうだとした場合めばえ幼稚園の場合、その憧れの程度や動機のありようが、一般の就学前施設よりも極めて強いように思われる。というのは、仮に年長児がある一定の期間年少児クラスで何かしらの関与やパフォーマンス（例：お弁当準備の手伝い）を行ったとしても、その行為をその翌日から再生しそれがずっと続いたり、年長児の合奏のパフォーマンスをすぐに真似して同じような活動を行い、それが長い時間続くといったことは、そう見られることではないからである。めばえ幼稚園では年少児や年中児の年長児に対する憧れとそれによる動機が強く形成されており、それゆえにこそ、お弁当準備当番の全ふるまいを自発的に再現してそれが毎日続いたりたり、合奏ごっこが延々と続いたりすると考える。

そうだとすれば、めばえ幼稚園ではどのようにして、年長児に対する強い憧れや動機が形成されているのだろうか。

IV 年長児がモデルとなる構造 ——構造化されている「遊びの 徒弟制」

めばえ幼稚園において、年少・年中児の年長児に対する強い憧れが形成されているのは、近代以前に子どもから子どもへと遊びが伝承されていた際の伝承構造（「遊びの徒弟制」）と同様の構造が、この幼稚園には構造化されているからだと考える。そのことを説明しよう。

(1) 「遊びの徒弟制」——前近代社会における遊び伝承の構造

近代以前の村落共同体における子どもの遊びにおいて、子どもたちが遊び方を習得するのは大人による教授ではなく、異年齢の子ども集団の中で年長の子どもたち（小学校高学年～中学生くらい）から年少の子どもたちへと遊びが伝承されることによってであった。その伝承は、年長者たちの遊び行為を年少者たちが「見て真似る」（観察学習）ことによって遊び方を習得する、というものであった。

しかし、異年齢の子どもたちがただ単に一緒に居るというだけで、年少者が年長者の遊びを見て真似るようになるわけではない。その点について、小川は注目すべき論を展開している。小川によれば、遊びの伝承は、子どもたちの「生活集団」と「遊び集団」という集団の重層的な構造によってこそ可能になったのである。すなわち、前近代社会において子どもたちは日常生活においては「親の仕事の邪魔をしないようにするため外に出ざるを得」ず、「子守りをする子どもたちとされる子どもたちは、生産労働の重要な担い手に成長するまでの間、同じグループとして自主的に集って行動」することを余儀なくされ、「一定の場所にたまることで過ごしたのである」。こうして異年齢の子どもたちは生活集団を形成しており、そこでは年長者は年少者の面倒を見ていた（子守りをした）（図1）が、遊ぶときになると、そこでは「純粹に技量中心主義、つまり遊び能力のある人間でなければ、仲間に入れられないという原則がたぬかれ」、遊ぶ能力に劣る年少者は「みそっかす」として遊び集団からは外され、見ていることを余儀なくされた。このようにして「年長者が生活集団の中で未熟者の面倒をみるという形での集団の求心的作用と、生活集団の中で年長者を中心に

遊びを組織し、未熟者を排除して‘みそっかす’の地位に立たせるという遠心的作用」という「二つの関係性こそ、遊びの『伝承』を可能にする動機づけを生み出したと思われる」のであり、具体的に言えば、この「二つの作用は、未熟者をして、年長者の遊びを観察学習しなければならない立場に立たせるとともに、技量の高い年長者の遊びへの‘あこがれ’をつくり出し、自分と技量の近い、年上の子どもを見て真似ようとする動機をつくりだすのである」。つまり、年少者は年長者にケアされることによって「集団への帰属意識を高め」られる一方で、遊びにおいては集団の周辺へと追いやられてしまい（遊びに参加したいのに参加できない）、そのことが年少児の年長児に対する憧れを生み、それが遊びのふるまいの習得への強い動機となっているのだというのである（小川 1991、pp.167-212）（図2）。

そして、小川は、このような遊びの伝承を可能にする子ども集団の特色は徒弟制と共通した構造を持っていると言ひ、共通点をいくつか列挙している。その主なものを挙げると、第一に、「成熟者（徒弟制では親方、兄弟子。子どもの遊びでは年長児）と未熟者（徒弟制では弟子、遊びでは年少児）が同じ生活空間で生活を共有している」ことである。小川が指摘しているように、徒弟制でも子どもの遊びでも生活集団が形成されている、ということである。第二に、「成熟者で生産能力のある者は仕事に参加するが、未熟者は参加が許されない。ただし、仕事場の環境整備や仕事に参加するための準備作業の手伝いの仕事をする」ことである。徒弟制において親方や兄弟子は仕事の中核部分を担うが、未熟な弟子は中核への参加は許されず、周辺の仕事を担うことを余儀なくされ、その間に、親方や兄弟子の中核的な仕事を観察するのである。

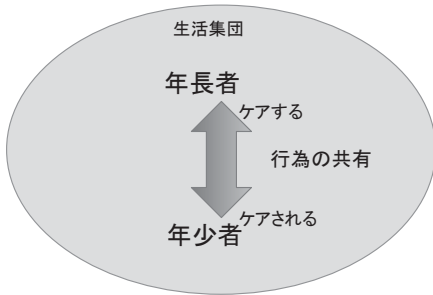


図1 生活集団

子どもの遊びもそれと同様である。年長者の遊びに年少者が「みそっかす」として見る立場に立たされるのは、遊び活動の中核を担うことを許されるのは技能に長けている年長者のみであり、未熟な年少者は周辺的な参加を余儀なくされ、その間に年長者の遊びを観察するということである。第三に「成熟者が偶発的に未熟者に機会教授を行うこともある」こと、であり、年長者がときどき、遊び方を年少者に「こういうふうにするとうまく行くよ」などと教えることもあることとの類似性を指している。第四に「親方を頂点として新弟子に至るまで、身近に学習すべきモデルから到達点に位置すべきモデルが、同一生活空間に存在していた」こと、であり、これは、遊びの場合、年長者と年少者は生活集団として同じ集団に属するがゆえに、年長者の遊び行為を年少者が常に見ることが可能になっていることを意味している。

ここでは、以上のような小川の言う遊びの伝承構造——集団の二重構造によって生じる徒弟制と同様の構造——を「遊びの徒弟制」と呼ぶことにしたい。

我々は、めばえ幼稚園には「遊びの徒弟制」が復権され、それと類似した構造があると考えている。ここで「遊びの徒弟制」と類似した構造、というのは、具体的には次のことを意味してい

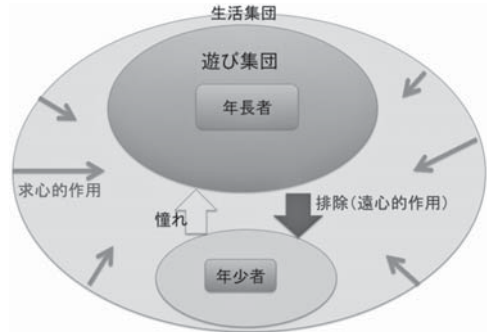


図2 「遊びの徒弟制」における集団の二重構造

る。第一に、年長者（幼稚園では年長児。以下同様）と年少者（幼稚園では年少児と年中児。以下同様）が行為を共有したり、年長者が年少者をケアすることによって、年少者の集団への帰属意識が高められていることである。第二に、その一方で、能力が高く成熟した年長者は活動の中核を担うことができるが、未熟な年少者は中核的活動への参加は許されておらず、周辺的な参加を余儀なくされ、その間年長者の活動を見ていることである。

ただし、ここで特に注意すべきことは、「遊びの徒弟制」は前近代的な村落共同体においてこそ可能なシステムだということである。異年齢の子どもたちが生活行為を共有し、年長者が年少者を日常的にケアし、それによって生活集団が形成され、その集団において遊び集団が形成される、ということは、現代社会では基本的に不可能である。村落共同体が崩壊し、異年齢集団が消失し、子どもたちが3つの「間」（空間、時間、仲間）を剥奪されてしまっており、年長者と年少者が関わり合う機会はほとんど無く、生活行為は家族間でも共有されることが希薄になっているからである。

それゆえ、近代学校教育制度において「遊びの徒弟制」が不可能であるのは、改めて言うまでもない。一般に、近代学校教育制度において

子どもたちの活動や学校での生活は、同学年の子どもたちを集めてフォーマルグループとして編制されたクラスを単位として行われ、学年ごとに学習内容や活動が定められるので、学年が異なれば活動内容は当然異なることになる。異年齢の子どもたちが一緒に活動をするような交流は、教師の側が意図的に設定しなければ、子どもたちの間で自発的に生起することは極めて少ない。また、厚労省の調査では、全国の8割の子どもが放課後に子どもたちが遊ぶ相手は同学年の同クラスの子どもたちであることが報告されている⁷⁾。それゆえ学校内においても学校外においても、子どもたちが異年齢の子どもたちと交流したり、生活行為を共有するような機会は、ほとんど無くなっていると言ってよいだろう。就学前施設の幼児においても同様であり、就学前施設は近代学校教育制度の影響下にあるがゆえに、同年齢の幼児によってクラスが編制されており、施設内での異年齢の交流は園の方針として異年齢保育を行っている場合を例外として、制度上ほとんどない。それゆえ幼稚園において、異年齢の年長児と年少児が生活空間を共有し生活集団を形成するようなことは、一般的にはシステム上困難である⁸⁾。

めばえ幼稚園も、学年別のクラスが編制され各クラスの担任がクラス経営を行うという点で近代学校教育制度を踏襲している以上、このことは同じである。にもかかわらず、めばえ幼稚園においては、どのようにして「遊びの徒弟制」が復権されているのだろうか。

(2) めばえ幼稚園における「遊びの徒弟制」の構造

前述したように、めばえ幼稚園には「遊びの徒弟制」が復権され、それに類似した構造(①年長者と年少者の行為の共有と年長者が年少者へ

のケアによって、年少者の集団への帰属意識が高められている。②その一方で、成熟した年長者は活動の中核を担うことができるが、未熟な年少者は周縁的な参加を余儀なくされ、年長者の活動を見る)があると考えられる。それを可能にしているのは、上述した二つの点を可能にする仕組みが、建造物やモノの空間配置及びそのカリキュラムにあるからだと考える。それは、具体的には主に次の④～⑩の7点である。まずカリキュラムについては、めばえ幼稚園には6つの主要行事(インディアン祭り(インディアンの店開きとインディアンの村開きを含む)、運動会、芋掘り、クリスマス会、お別れ会、毎月のお誕生会)があり、その全てにおいて全学年が参加し、異年齢の交流が設定されており、そこには④年長児が年少児をケアする活動と⑩表現行為の共有を促す活動(歌など)が設定されていることである。その一方で、⑤いくつかの主要行事は、年長児が活動の中核を担い、年少児は見る立場に立たされるが、準備や仕上げなどの一部の周縁的活動のみ参加(周縁的参加)が許されるようになっている(表1)。

また、空間構成については、③年長児と年中児の保育室が同一空間であることによって、生活行為を共有しやすいものになっていると同時に、⑥年長と年中が「見る一見られる」関係に置かれるように工夫されていることである。この「見る一見られる」関係は、園庭の遊具の置かれ方も同様であり、⑦各遊具での遊びは他の遊具の遊びと「見る一見られる」関係になるように配置されている。そして、⑧保育者の援助の方針として、異年齢の子どもたちが関わり合うことによって子どもが学び合うことを大事にし、大人はそれを見守り、あまり関与しないようにしていること、である。④、⑩、③は主に集団への求心的作用が働くことにより未熟者

(年少児と年中児)の集団への帰属意識を高める方向に作用し、㊦、㊧、㊨は年長児の年中児や年少児に対する能力的な優位性と園文化における中心性が顕在化され、そのことは同時に年少児の未熟性と園文化における周辺性が顕在化することによって遠心的作用が働くことになる。㊩は、以上の二つの方向性を支えるものとして機能している。つまり、めばえ幼稚園の「遊びの徒弟制」の構造は図3のようになっていると考えられるのである。以下詳述する。

1) カリキュラム

1. 年長と年少、年中児が交流するカリキュラム

㊩ 年長児が年少児をケアする設定活動

・お弁当の準備の手伝い

めばえ幼稚園では、5月になるとお弁当を持参するようになるが、新入園児にとっては初めての集団活動でのお弁当の時間であり、戸惑うことが多いので、お弁当開始の10日間、年長児が年少児クラスに、お弁当の準備を手伝いにくることになっている。その手伝いは、年少児クラスの担任の話では(前述)、遊んでいた道具を片付け、テーブルを拭き、靴からお弁当を出し、お弁当の袋をランチョンマットのようにお弁当の下に敷き、靴を椅子にかけ、その後、前にお弁当開始の挨拶をする、というものだ。このように、お弁当を食べる迄に行うべき必要なことを、年長児が年少児の前でやってみせながら、年少児をケアすることが、指導計画に含まれている。

・芋掘り遠足の「付き添い」

11月に行われる芋掘りは、次のように行われる。園から歩いて2、3キロほど離れた所にある畑に芋掘りに行くのだが、全園児が一斉に同じ日に行くのではなく、数クラスずつ一緒に

表1 めばえ幼稚園の行事

月	行事	求心的作用が主	遠心的作用が主
4月	お誕生会	○	
5月	お誕生会	○	
6月	インディアン店開き		○
	お誕生会	○	
7月	インディアン村開き	○	
	お誕生会	○	
8月	お誕生会	○	
	インディアン祭り		○
9月	お誕生会	○	
10月	運動会		○
	お誕生会	○	
11月	芋掘り	○	○
	お誕生会	○	
12月	クリスマス会		○
	お誕生会	○	
1月	お誕生会	○	
2月	お誕生会	○	
	お別れ会		○
3月	ドッジボール大会		○
	お誕生会	○	

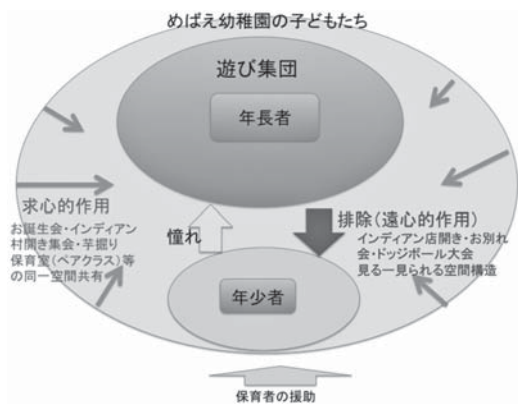


図3 めばえ幼稚園の「遊びの徒弟制」の構造

行くことになっており、その際に、年長児のあるクラスは、芋掘りを行う年少児の行き帰りをケアするためだけに同行するのである。リュックサックを背負った年少児の両脇に年長児2名が年少児の手を引きながら歩く。横断歩道を渡ったり、車に注意しながら、年長児は年少児を危なくないようにケアしながら長距離を歩くのである。列を組んで歩くが、年少児の歩くペースに合わせるので、前の3人組から距離が離れてしまう事も少なくない。そのようなとき年長児は年少児を気遣いながら歩くスピードを上げたり、ときには走ったりして、畑まで連れて行く。畑に到着すると、年少児は芋掘りを行うが、その間世話係の年長児達は待っていることになるので、畑の近くの里山に行って遊び、30分くらい経過し、年少児の芋掘りが終わると、重いリュックを背負った年少児の両手を2人の年長児がそれぞれ繋いで、園までの道のりを歩く。年長児は、重いリュックを年少児替わりに背負うことは無いが、年少児のリュックの負担が少しでも軽くなるように、両脇からリュックを持ち抱えたり、リュックの下を持ち上げたりしながら園までの道のりを、年少児のペースに合わせて歩く。

園の保育者の話では、年長児が年少児のリュックを両脇から抱えたり、下から持ち上げたりして年少児の負担を減らそうとするのは、保育者から特にそうするように指示されているわけではない。年長児がかつて年少児だったときに、そのときの年長児にそのようにしてもらったことを思い出してそうしているのだという。

㊦ 年長児と年中・年少児が行為を共有する活動——歌を中心とする活動（誕生会、インディアンの村開きなど）

めばえ幼稚園の行事活動で特徴的なのは、全園児や異年齢の園児が集う際に、一緒に歌を唱和したり、手遊びを一斉に行ったり、踊ったりすることが多いことである。このような歌の唱和や踊りによる身ぶりの共有は、子どもたちのめばえ幼稚園への帰属意識を高めることになると思われる。

大澤真幸は、ザンビアのンデンプ族のイソマ儀礼⁹⁾の分析を通して、村落共同体において唄や舞踊のパフォーマンスを集団で行うことの意味を次のように論じている。共同体のメンバーが集団で唄や舞踊を行うことによって、その側にいる共同体の周縁または外部に位置づけられる者は身体の同調への志向性を活性化され、その「集団の律動的な運動——唄や舞踏にとまなうリズムカルな振動——に、言わば絡めとられることになる」。言い換えれば集団がその身体パフォーマンスによって生み出すリズム（ノリ）が共同体の外部にいる者の身体に「反響し、伝染してしまう」のであり、それによって周縁あるいは外部にいる者も共同体の生み出すリズムの「内に編入されることになる」のだというのである（大澤 1992、pp.42-46）。それゆえ、ある集団が唄や舞踊のようなリズムカルなパフォーマンスを共同に生成する場合、そこで生み出されるリズム（ノリ）を共有することは、集団の周縁あるいは外部に位置づいていた者にとっては集団の内部へと組み入れられ、集団の構成メンバーとなっていくことであり、もともと集団の内部に居るものにとっては、集団の凝集性をより高めていくことになるだろう。この大澤の論は、ノリの共有によってクラスの凝集性が高まること、歌や手遊びなどを頻繁に行うことに

よって逸脱児がクラスに位置づいていくことを論じてきた筆者の論と通底する。うたやふりを集団で共有することは、集団の新参者がその集団へと位置づくことを可能にするのである。

このように考えるなら、めばえ幼稚園の各行事において、異年齢の子どもたちが集う際、うたやふりを共有する活動が多いことは、注目すべきである。子どもたちがノリを共有し、それによって、めばえ幼稚園という共同体の新参者であるがゆえに周縁に位置づく年少児は、共同体の中に編入される方向に働き、園の幼児達が集団への帰属意識を高めることになるからである。皆が一同に会したときやクラスの子どもたちや異年齢の子どもたちが集まった際には「Zig Zag (チクサク) コール」のかけ声を唱和することが多く(インディアン村開き、運動会の練習や運動会本番、芋掘りに行く前、ドッジボールの練習やドッジボール大会など)、歌やダンスを皆で行うことが多い。

特に注目すべきなのは、毎月開催される誕生会である。誕生会は、一般の公立幼稚園のそれとは極めて異なり、歌うことによって展開される。次に示すのは、めばえ幼稚園のある月のお誕生会場面である。

【事例4：11月のお誕生会場面】

a) 父兄たちがセッティングを行った遊戯室に父兄50名前後が後ろに座っており、ピアノが静かな曲を演奏している中を、子どもたちは静かに入って来て座る。年少児は一番前(ステージに一番近い)、年中児がその後ろの席、その後ろに年長児が座る。全員が座ると、園長が「おはようございます」「おはようございます」「めばえの子は外でもお誕生会でも元気ね。さあ、お誕生会をお呼びしましょうね」というと子どもたちの手拍子の中をお誕生日が11月の子どもたち10名が入場してステージ上にあがり、それぞれ好きな場所に座る(年齢順ではない)。

全員が座ると、園長「最初に、年長さんの歌」と言

い、「『秋のみのり』ね。はい、立ちましょう」の声で、年長児が立って後ろ(父兄の方)を向く。ピアノの前奏が始まり、「うれしい秋のみのりです～」と歌い始める。歌い終わると「神様にありがとうございますの歌でお祈りしましょう」と言い、前奏が始まると理事長(牧師)がずっと立ち上がりステージの方を向いたまま立って一緒に歌う(ちょうど礼拝のときに理事長(牧師)がするのと同じ)「小さいおててを組み合わせ(手をバチン叩いて組む)～」と子どもたちが歌い、「～神様良い子にしてください」と歌が終わる。続けてそのまま理事長(牧師)先生が頭を垂れてお祈りをする。「天の神様、今日は11月に生まれたお友達のお誕生会を迎えました。皆で楽しいお誕生会を過ごす事ができますようにお守りください。(中略)皆をお守りくださいますように。イエス様のもとにお祈り申し上げます」と言うと、礼拝で理事長(牧師)の祈りに信者がするように、子どもたちも一緒に「アーメン」と言う。b) お祈りが終わるとすぐに理事長(牧師)は顔をあげ、声色をそれまでの低く厳かな声から転じて高めの明るく大きな声で「おめでとうございま～す」とステージ上の子どもたちに向かって呼びかけると、座っている子どもたちも「おめでとうございます」と大きな声で唱和する。するとステージの上の子どもたちが「ありがとう」と唱和して答える。それまでずっとステージの方を向いていた理事長(牧師)は座っている子どもたちの方に向き直り「かわいいありがとうだね」と言い、「今日はありがとうございますのお話をしようかな」と言って、理事長(牧師)は感謝祭の話をする(2分くらい)。ステージ上に飾ってある野菜のことに降り、どこかのクラスに近所の高齢者に持って行ってもらうことを話す。

c) 理事長(牧師)の話が終わると、園長が「はい、それでは年中さんの感謝祭の歌」と言う。年長の子どもたちは立ち上がって後ろ(父兄が30人くらい座っている)を向き「くだもの歌」を歌う。続けて園長が「今度は年少C組さん(3歳)のお歌を聞いてみようか。はい、C組さん立って」と言い、3歳クラスが立ち上がり伴奏が始まる。立っている子どもは後ろを向くのか前を向くのか迷っている風の子どもが多いが、担任は何も言わない。4名は後ろを向いて歌い、その他の11、2名は前を向いて歌う。途中前を向いていた1名がくると後ろを向いて歌うがしばらくするとまた前を向く。「かみさま、かみさま、ありがとう」と歌が終わる。

d) 園長が歌のお礼を言い、「さあ、ドキドキしてい

るお誕生生に、自己紹介して頂きましょう。お家の方、お子さんが立って自己紹介を始めましたら、お家の方は立って下さい」と言い、マイクをステージの子どもに渡す。すると、ピアノが前奏を弾き始め、皆が手拍子を打ち始める。「観客」の子どもたちと教師と父兄が「こんにちは～どなたです～」と歌うと、ステージの向かって右端の子どもが立ち上がり「○○○○（氏名）です。5歳になりました。B組」と言って座る。マイクが口に近すぎるので音がががが響いてしまい、座っている子どもたちがきゃあきゃあ騒ぐ。皆が「ああ、ああ、ああ、ああ、そうですか～」と歌って応え、続けて「こんにちは～どなたです～」と歌うとステージの伊藤君の左隣の子どもが立ち上がり「○○○○です。6歳になりました。A組」、皆「あ～あ～あ～ああ、そうですか」、「こんにちは～、どなたです～」と歌が続いて3人目の子どもが立ち上がるが、緊張のためか萎縮して何も言えない。すると、園長が出て来て年少G組の子どもたちに向かって「G組さん？（立っている彼はG組さんでしょう？）お名前言ってあげよう。さんはい」と年少G組の子どもたちが口々に「○○○○です。3歳になり、、、」、会場がザワザワする。他の子どもたちが「？4歳」「4歳ですよ～」と言い、園長がステージの上の子どもに向かって小さな声で「何歳になったの？」と聞くと小さな声でモゴモゴと「4歳」と答え、座っている子どもたちが「G組！」とクラス名を大きな声で言う。続けて理事長が大きな声で「あ～あ～あ～あ～あ、そうですか」と歌い出し、会場の保育者や子どもたち、父兄たちもそれに続けて唱和する（ピアノもすぐ理事長の歌に合わせて弾く）。10名の子どもがこのような応答歌の中で自分の名前、新しい年齢、クラスを言い終わると、それでもピアノの間奏は続いており、「こんにちは～どなたです～」と歌も続く。

その歌の中を1人の保育者がマイクを受け取り、父兄に向かって「手を挙げるように」という身ぶりをすると、父兄席の前列に座っている女性が手をあげ、マイクを受けとり「A組のF男のおかあさんです。37歳になりました」と言う。子どもたちから「ええ～～！」という大きな歓声があがる。歌がまた続き、合わせて6名（園児の母5名、妹1名（母親が言う）、の家の人の紹介が終る。その後、保育者によるステージ上の野菜の紹介が、歌（「やおやのお店」）で行われ、皆が手拍子をして野菜の名前をあてる。誕生生と参観に来ている誕生生の家族がステージの前で記念撮影を行い、その後、父兄による人形劇サークルの劇が始まる。

人形劇サークルのパフォーマンスが全て終わると、最後に全員で『芽生える庭』を斉唱して終わる。

この事例を見るとわかるように、会の進行は音楽（主に歌）によって進められる（事例中の二重下線部分）。子どもたちが入場する際にはピアノ演奏による音楽が流れており、司会の言葉（「お誕生を呼びましょう」）によって開会され、音楽と手拍子にのせてその月の誕生生が入場し、年長児クラスの歌、祈りの歌、理事長（牧師）の祈り、誕生生への「おめでとう」の言葉の唱和、理事長（牧師）の話、年中児クラスの歌、年少児クラスの歌、誕生生の紹介の歌（手拍子にのせた応答歌で行われる。その月に誕生日の父兄も参加）、その後誕生生と参観しているその家族との記念撮影、父兄サークルの出し物が続くのである。保育者が子どもたちに向かって話をする場面は極めて少なく、司会の短い言葉（次のプログラムの演じ手を紹介する短い言葉のみ。「お誕生を呼びましょう」「次は年長さんのうた」など：点線部分）と、理事長（牧師）の1分弱の話のみである。このような展開が、多くの幼稚園の誕生会の展開と大きく異なるのは、次頁の表2と表3を見れば明らかである。

特に注目すべきなのは、誕生生の紹介の仕方である。一般の公立幼稚園では誕生生の名前を誕生生が言い、担任保育者がその誕生生の好きな食べ物や普段の様子を一人につき1分間程度の言葉で紹介するのだが、めばえ幼稚園では、祝う立場にある園児たちと祝われる誕生生との応答歌（手拍子をしながら「こんにちは、どなたです」—「○○○○（名前）です。○才になりました。○○（クラス名）」—「あ～～そうですか」）によって進行し、一人ひとりの言葉による紹介はなく、会場全体が歌と身ぶり（手拍子）でリズムを共同に生成することによって展

表2 公立幼稚園の誕生会の流れ

プログラム	内 容
開会の言葉	「これからお誕生会を始めます」
園歌	全員で斉唱
誕生会紹介	一人ずつ担任保育者が言葉で紹介する
	氏名、年齢、好きなもの、クラスでの様子など
	一人1分程度×人数
贈り物想定	カード等の贈呈
お祝いの歌	全員で斉唱
年長の出し物	歌や踊り
年中の出し物	歌や踊り

開する。つまり、そこにいるメンバー全員が生み出す歌と手拍子のリズム（ノリ）にステージ上の誕生会がノルことによって誕生会の紹介場面が進行するのであり、誕生会では一人ずつ全体のノリの共同生成に参入していくことになるのである。このように他の多くの園では、誕生会を紹介する保育者の話のノリに子どもたちがノルことによって展開するが、めばえ幼稚園ではそれとは逆に、園児たちが生み出すノリに誕生会がノルという形で進行するのであり、子どもたちの位置関係から見れば誕生会が主役に見えるように見える（ステージ上にいる）が、ノリの視点から言えば主導するのは祝う側の子どもたちである。誕生会のこのような構造は、集団のノリの共有度を高めることによって求心的作用が働き、子どもたちの集団の帰属意識を高めることにつながるだろう。

さらにこのお誕生会で注目すべきことは、子どもたちが座る位置である。まず、ステージ上の誕生会の座る位置は、一般の幼稚園とは異なり、年齢別に並ぶのではなく、銘々が座りたい位置に座る。このことは、年長、年中、年少のそれぞれの幼児に平等な感覚を持つことを促す

表3 めばえ幼稚園の誕生会の流れ

プログラム	内 容
園児入場	奏楽
司会	誕生会入場
誕生会入場	奏楽と手拍子
年長クラスの歌	年長クラスが斉唱
祈りの歌と言葉	全員で斉唱
お祝いの言葉	理事長の言葉を全員で復唱
年中クラスの歌	年中クラスが斉唱
年少クラスの歌	年少クラスが斉唱
誕生会紹介	会場の参加者と誕生会との応答歌 参加者「こんにちは～どなたです～」 誕生会「(名前)〇歳になりました。 〇〇(クラス)」 参加者「こんにちは～どなたです～」 誕生会「(名前)〇歳になりました。 〇〇(クラス)」
その月が誕生日の父兄の紹介	参加者「こんにちは～どなたです～」 父兄「〇〇の〇〇です。〇歳になりました」
贈り物贈呈	カード、クラスの子どもの描いた誕生会の絵、ケーキ
写真撮影	家族と一緒に撮影
父兄サークルの出し物	人形劇・合唱・演劇・お話など
園の歌	全員斉唱

だろう。また、観客席は、年少児が一番ステージに近く、その後ろに年中児、年長児が座り、一番後ろに父兄が着席する。それゆえ、仮に年少児が歌詞がおぼつかず、上手く歌えない場合でも、年長児が歌う大きな声がすぐ後ろから聞こえるので、年少児はその響きやリズムにノルことができる。

こうしてこの園の誕生会は、全ての学年の子どもたち（と参観する父兄）と保育者が、歌とふり（手拍子）によって共同にノリ（リズム）を生成する場であり、それが毎月行われることによって、そのメンバー全員の集団の凝集性を

高め、帰属意識を高める場となっていると言えるだろう。

㊦ 年中児が活動の中核を担い、年中・年少児が周辺化され遠心的作用が働く行事—インディアンのお店開き、お別れ会、ドッジボール以上のような、全学年の幼児が集団への帰属意識と凝集性を高める活動が設定されている一方で、年長児が活動の中核を担い、年中児や年少児は中核的な活動への参加は許されず、周辺の参加を余儀なくされる活動もカリキュラムに設定されている。インディアン祭りに向けての活動（特にインディアンの店開き、園庭の大型遊具製作）、お別れ会、ドッジボールがそれに相当する。「店開き」と「お別れ会」は、年長児が店やレストラン、お化け屋敷を造り、そこに年中児と年少児を招待するものであり、年長児はそのために一定の長時間をかけて製作活動を行って店やお化け屋敷を作り、完成すると店の店員やお化けとなって、それぞれの役割を演ずるのである。年中児や年少児は年長児の製作活動に加わったり、店の店員やお化けなどの客をもてなす側になることは出来ず、参加は招待される客としてのみであり、その意味で、年中児や年少児は制度上、周辺の参加を余儀なくされている。

年長児が中核的活動を担い、年少・年中児が周辺の参加を余儀なくされる活動の中で最も特徴的なのは、ドッジボール大会である。次に示すのは、ある年のドッジボール大会の様子である。

【事例5：ドッジボール大会】

a) 準備体操が始まる

年長児は体操服に着替えて園庭に集まり、それぞれボールを投げ合ったりして練習している。年少児と年

中児（いずれも園服）は銘々保育室から出て来て遊具に登ったり、「B組、頑張れ」「C組、頑張れ」と応援するクラスの応援の声を挙げたりしている。参観の父兄もぞくぞくと集まり始める

10時近くになると、司会進行役の園長が「はじめましょう」と言い、年長B組担任が「ぶつからないように広がって」と言って両手をぶらぶらと振りぶつからないようにするポーズを示す。子どもたちも保育者も銘々広がりながら同じ動きをする。

ラジオ体操の音楽が流れ、年長児たちは体操を始める。観客席に居る年中児や年少児の中には一緒に体操を始める子どもたちもいる。「C組、頑張れ」と言ったり、喋ったり、座って年長児達の様子をじーっと見ている子どもたちもおり、それぞれである。父兄も応援しやすい席を探して移動する人もいる。ちょうど祭りの出し物が始まる前のような雰囲気である。

体操が終わり、理事長が「はい、みんな、おはよう」と言うと、園庭にいるほぼ全員が「おはようございます」と唱和する。理事長が「それでは、これから年長組のドッジボール大会を始めます。かまえ～」と言ってZigZag コールの構えをすると年長児達も皆同じ構えをする。理事長「チクサクチクサク」、子どもたち「ハイハイハイ」（身体を上下に揺らす）、理事長「チクサクチクサク」、子どもたち「ハイハイハイ」（同）、理事長「イビ」、子どもたち「チャオ」、理事長「イビ」、子どもたち「チャオ」理事長「イビ」、子どもたち「チャオ、チャオ、チャオ」、全員「オー」（握りこぶしをあげる）。見ている年中や年少の子どもたちも、「ハイハイハイ」に合わせて一緒に飛び跳ねている子どももいる。

b) 年長組の試合が始まる

H教諭が年長児たちに向かって「こちらのコートでは、A組対B組、あちらのコートではD組対C組、でやります」と組み合わせを言い、年長児たちはそのように分かれて試合が始まる。

試合中は、年少児も年中児も年長のクラスを応援し、「〇～〇（応援するクラスの名前）、頑張れ」と唱和する。応援するクラスはクラスごとに決まっており、年少児は年度始めにお弁当の準備を手伝いに来たり、インディアンのお店開きで招待された年長クラスを応援する。特に熱心に応援しているのは父兄（主に母親）であり、自分の子どものクラスを応援するために、手作りの旗やウチワ、プラカードを持って来ている母親もいる。速いボールが投げられたり、ボールに当たったりすると、歓声やため息がもれたり、拍手で

湧いたりする。なかには「○○○（子どもの名前）、
行け〜!」と言ったり、当たると「よし!」と大きな
声でゲキを飛ばす母親もいる。

それぞれのコートで勝ったチーム同士が決勝戦、負
けたチーム同士が3位決定戦を行う。A組が優勝する。

その後、父兄もクラス対抗でドッジボールを行う。

c) 表彰式

ドッジボールの試合が終わると、年長児たちが園長
の立っている所に集まる。

園長が年長児たちにむかって「はい、今年の優勝は
何組さんですか〜?」、子どもたち「A組」、園長「お
かあさんも強かったわね」

年長A組担任Nが年長児たちに向かって「はい、
じゃあ、結果発表する前にね、D組さん対C組さんは、
D組さんが決勝戦進んだね。おめでとうD組さん。
はい、第二試合は、A組対B組で、B組さん、残念だっ
たね。もうちょっとだったね。で、最後決勝戦は、え
〜C組さんと、A組さんでやりました。す〜ごいドッ
ジボールの試合でしたね。で、優勝は?」

子どもたちが口々に「A組〜」、N「はい、A組さ
んです」と言う。

園長が「チャーンチャ〜チャ、チャ〜ンチャ〜ン」
と『見よ、勇者は帰る』の冒頭のメロディーを口ずさ
み、理事長にマイクを渡す。理事長が「はい、A組さ
んの優勝です。おめでとう」と言って、出て来たA
組代表の子どもにトロフィーと賞状を渡し、「拍手
〜!拍手、拍手〜」と年長児たちに向かって言い拍手
をする。年長の子どもたちも拍手をする。見ている観
客の父兄や子どもたちもばらばらと拍手をする。トロ
フィーと賞状を渡された子どもがA組の方に戻る。

園長が「じゃ、簡単な整理体操をしますからね」と
言い「ヘリコプターになって（手を回す仕草をするこ
と）、ちょっと広がらしましょう」、理事長も「広がっ
て〜」と言い、年長児たちは銘々移動し始める。

前に出た年長B組担任Hの整理体操の動きに合わ
せて、年長児たちが体操を始める。観客席にいる年中
児と年少児は、銘々その場座ったまま体操をしたり、
立って体操をしている子もいれば、ぼーっと見ている
子もいる（各担任は、体操の動きをしている）。参観
した父兄も、体操の動きをする者もいるが、ほとんど
が見ている。

体操が終わると園長が「見に来て応援してくれたお
母さんやお父さんたちに御礼を言いましょう。さんは
い」と言い、年長児たちだけでなく見ている何人かの
年中児や年少児も「ありがとうございます」とそれ

ぞれ唱和する。それに続けて父兄の間から拍手が起
り、大会が終わる。解散となり、年長A組担任Nが「は
い、A組さん、記念撮影するから集まって」と言い、
A組はNの回りに集まる。他の年長児クラスは保育
室に向かって歩き始め、年中児や年少児たちは、座っ
ていた椅子を一緒に運んだりしながら、移動し始める。

この事例を見るとドッジボール大会は、年中
児が中核的活動を担い、年中児と年少児は周辺
化されていることが顕著である。

まず、第一に、体操服を着るのは年長児のみ
であり、他の園児は園服だということである。
体操服は大会の主役としてゲームの担い手であ
ることを表すシンボルである。このシンボルを
身につけているのは年長児だけであり、それゆ
え、彼らが中心であることが視覚的に明確に
なっている。

第二に、集会場面で子どもたち全体に語りか
ける保育者の言葉（事例のゴシック体部分）は、
そのほとんどが年長児に向けてのみ発せられて
いると思われることである。一般に全園児が集
まる場合、教師が全体に話しかける場合には、
年長児、年中児、年少児のそれぞれに向かって
話しかける。例えば、年長児の試合を年中児や
年少児が応援する場合は、a)のような場面で
「年中さんも、年少さんも、年長さんの応援し
ましょうね」というような言葉が年中児や年少
児にかけられるのが一般的である。

それに対して事例では、子どもたち全体に話
される言葉は、ほとんどが年長児に向けられて
おり、年中児と年少児に向けて発せられてい
ると思われる言葉はない。年少や年中児たちは、
年長児たちの行う活動を「見学に」来ているか
のようである。ここにおいて年少児や年中児は
周縁的存在であることが露になっている。

第三に、年少児や年中児は、中核的な活動
（ドッジボール）への参加は認められておらず、

準備体操や整理体操などの周辺の活動への参加は一応認められており（といっても、場所は園庭の隅であり、年長児たちの中に入ることにはできない）、また応援することによって年長児の行う活動を見る立場に立っていることである（事例下線部分）。

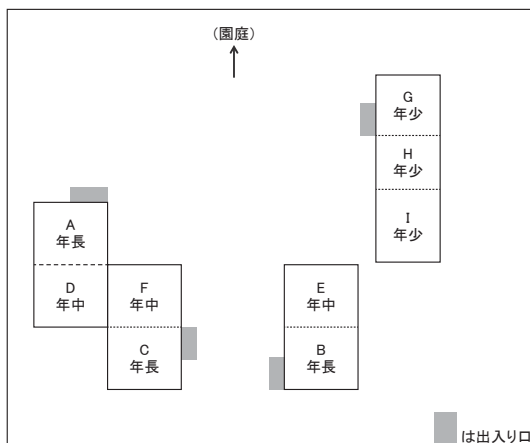
2. 空間構成

㊦ 保育室の配置——ペアクラス

めばえ幼稚園の保育室の配置は、独特である。公立幼稚園や多くの私立幼稚園は、学年別に保育室が配置され（同じ学年が隣同士になる）る。これに対してめばえ幼稚園の場合は、そのような配置は3歳児の3クラスのみで、年長と年中は異なる。年長と年中は1クラスずつがペアになり（例えば年長A組と年中D組。この2クラスは「ペアクラス」と呼ばれる）、同一の空間（2クラス分の広さを持つ）で生活するようになっており、3つのペアが別の棟に位置している。ペアクラスの間は可動式の仕切りによって一部仕切られることもあるが、全く仕切られない場合が多く、出入り口は一箇所ですべて年長クラスのスペースの方にある。それゆえ、年中児は、自分のクラスの保育室への出入りをする際には、必ずペアの年長児クラスのスペースを通らなければならない。年長と年中の各クラスの活動はこのような空間の中で行われる（図4）。

このように各クラスの保育室が1クラスごとに閉じられておらず、ペアクラスの間で開かれていることは、子どもたちの次のような関係の形成を可能にするだろう。第一に生活空間が共有されることによって、ペアの各クラスの生活の流れが共有される可能性が高いことである。公立幼稚園や一般の私立幼稚園のように、各クラスが壁によって仕切られ、一つのクラスで閉

図4 保育室の配置



じた空間が構成されている場合は、あるクラスは他のクラスの状況とは無関係にそのクラス固有の活動を展開することが可能である。例えば、あるクラスは遊びの片付けが終わり、昼食を食べていても隣のクラスは遊びが続いている、というようなことは、一般の幼稚園では決して珍しいことではない。このように各クラスが独立して閉じた生活空間を構成することは、各クラスが独自の生活の流れを形成することを可能にする。これに対して、めばえ幼稚園のように二つのクラスが同一の生活空間にある場合は、一方が昼食なのに、他方は掃除をするというような全く質の異なる活動を行うことは困難であり、生活時間は自ずと共有される可能性が高くなる。

このような保育室の構成は、ペアの双方のクラスが心情的に近い関係を形成することになるだろう。行為を共有することは生活のリズムやノリを共有することであり、身体の構えを共有することである。それゆえ、心情的に相互のクラスの子どもたちを近く感じるようになることも十分にありうることである。例えば、筆者らの観察では、年長の運動会のリレーやドッジ

ボール大会において、年中児が応援するクラスはペアクラスである（例えば、年中E組はペアの年長B組を応援する）。練習時もペアクラスを応援しており、担任がどのクラスを応援するかを特に指示しているのではないことからすれば、年中の各クラスの子どもたちにとってペアクラスの年長児を情動的に近く感じていると言えるだろう。

㊦ 保育室における「見る―見られる」関係の構成

以上のような保育室の配置によって、ペアクラスは相互に「見る―見られる」関係に置かれることになり、このことは各クラスの活動が活性化することにつながる可能性が高い。小川は、室内遊びの各コーナーが活性化する条件として、各遊びが「見る―見られる」関係にあることを挙げている（小川 2010、pp.82-83）。筆者らの調査では、年長クラスの活動をそのペアクラスの年中クラスの子どもたちがじっと見つめている姿がしばしば観察されている。

つまり、年中の子どもたちにとっては、年長児たちのふるまいが「真似すべきモデル」であり、「身近に学習すべきモデルが（中略）同一生活空間内に存在する」（前述）ことを可能にするのである。めばえ幼稚園では製作活動が頻繁に行われるが、年長児の製作過程も出来上がって壁に展示される製作物も、常に年中児の目に触れることとなるからである。行事に向けての製作物は全ての学年が同一のテーマ、異なる素材を用いて作られる。例えば、「お母さんと遊ぼう」（他の園のいわゆる母親参観に相当する）の行事の場合、年少児は画用紙に絵の具（ポスターカラー）で「お母さん」の顔を描き、年中児はお母さんをテーマにした半立体のペーパーアートを作り、年長児は紙粘土で「お母さ

ん」と「お父さん」の顔像を作る。同じテーマで学年が上がるに連れてより高い製作技術が必要とするものが作られ、その展示物を見ることは、学年が下の幼児が学年が上の幼児の作品を「真似すべきモデル」として見ることになる。注4に上げた場面でA組の子どもたちが紙粘土による「お母さん」の顔像の製作活動への動機が高いのは、このような空間構成の中で、前年度の年長組の製作活動と作品を見てそれに憧れていたからだと言えるだろう。

㊧ 遊具の配置

園庭の大型遊具の配置（注1の図5参照）も、「見る―見られる」関係を構成している。大型遊具は円形の芝生広場と集団遊びコーナーの周囲に配置されている。これは、多くの公立幼稚園の園庭の遊具の配置と、基本的には異なる。それゆえ、それぞれの遊具コーナーで遊ぶ子どもたちと芝生広場あるいは集団遊びコーナーにいる子ども達との間に「見る―見られる」関係が成立し、そのことがそれぞれの遊びの安定感を生むことになる¹⁰⁾。例えば筆者の観察では、数人の年長の子どもたちが巨木のテラスの巨木の一番上に登った後、かなり長い時間その上で特に何をするでもなく喋って時間を過ごしていることがしばしばあった。巨木のテラスは環境図（図5）を見ると分かるように、集団遊びコーナーから見られるステージのようになっており、集団遊びコーナーでドッジボールをしていた子どもたちや鉄棒で遊んでいる子どもたちとの間に「見る―見られる」関係が成立していたことが関係しているだろう。

しかしながら、めばえ幼稚園の園庭は、多くの一般の幼稚園とは大きく異なっている。大型遊具（多くの遊具は子どもたちと保育者が製作する）は高さが高く、ジャングルジムの2倍ほど

の高さがあり（「桜の見張り台」など）、高い運動能力を必要とするものが多いのである。このように高い運動能力を必要とする遊具が、広場との間に「見る一見られる」関係が構成されるように配置されることによって、年中児や年少児は年長児の遊ぶ技能の高さを間近に見ることになる。そのことは、前述の保育室の配置と同様に「真似すべきモデル」や「身近に学習すべきモデル」が「同一生活空間内に存在する」ことになるだろう。実際、1学期の早い時期は、高い遊具に登っているのは年長児や年中児が多いが、次第に年少児も登って遊ぶ姿が見られるようになる。筆者らの観察では特に高い運動能力を要する巨木のテラスは、一番高い所まで登るのは年長児や年中児であることが多く、年少児が一番上まで登る姿はあまり見られない¹¹⁾が、年長児の登るのを見て挑戦する姿は見られる¹²⁾。園の保育者の話では、稀に年度後半になると年少児も登っていることはあると言う。いずれにせよ、年少児は年中児や年長児の、年中児は年長児の登る姿に憧れ、それをモデルとして真似しながら登っているのだと思われる。

3. 保育者の援助方針

① 子ども同士が関わり合うことによって子どもが学ぶことを尊重すること

以上のように、カリキュラム、環境構成によって異年齢の子どもたちの交流が活性化され、そこに行為の共有とケア活動が設定されている一方で、年長児が中核に参加し、年中児と年少児が周辺化される活動が設定されているだけではない。保育者の関与のあり方が大変重要である。

園の保育者たちの話から共通して浮かび上がるのは、子どもは大人の教授によるよりも、子ども同士の教え合いによって成長することの方

が多い、という考え方である。例えば、集会時に、隣の子にちよっかいを出したり、喋ったり、席を離れて動き出すような逸脱児がいても、保育者は危険を伴ったり他の子どもに迷惑でない限り、あまり注意しない。そのような関与のあり方の背景には、子どもたちが互いに注意し合って次第に逸脱行為が減っていく、という考えがあるからである。この園の主任保育者は、「子どもは、私たち大人が注意したり教えたりするよりも、子どもから注意されたり教えてもらう方が、ずっと学んでいくんです。数日前、遊戯室で集まりがあったとき、年少の子ども同士が互いに相手を叩いたりして喧嘩が始まったのですが、それを見た年長の子が叩いている子どもを後ろから抱えて2人を引き離して、叩くのが止んだんです。こうやって大人が注意するのではなく、自然と年長の子どもたちが年少の子どもを注意して、年少の子も分かっていくんですよ」と言う。

このように保育者が子どもに直接教授するよりも、子ども同士が注意し合ったり、教え合ったりすることを重視するという援助の方針は、4月に園生活に馴染めない新入園児への対応にも見られる。注目すべきなのは、不安定な年少児が、兄弟関係にある年長や年中のクラスに入って兄や姉と遊ぶだけでなく、年長や年中のクラス活動にも年少児が兄弟関係にある年長児の隣に座って参加することも少なくないことである。例えば、年中クラスで皆で絵を描く活動が行われる際、年少児はその姉の隣に座り、教師から同じ画用紙を配布され、絵は描かずにずっと座って年中児の様子を見ている、というような姿が観察されることが少なくない。遊び場面でも泣いている年少児に兄姉のところに行くことを促したり、兄弟関係がなくても年長や年中の子どものところに行くことを保育者が促

している姿からは、保育者の援助方針として、園生活に馴染めない幼児を所属するクラスの活動に強制的に参加させるのではなく、その子が安定する場にいることを認める（そのことは園全体の教育方針となっている¹³⁾）という援助方針があること、また年少児は年長児や年中児と関わることによって園生活に馴染んでいくのだという考えが伺える。

以上のようなカリキュラム、環境構成、保育者の関与によって、めばえ幼稚園の子どもたちの中に求心的作用と遠心的作用が働き、それによって年少・年中児と年長児との関係性が深められ、集団への帰属意識を高める一方で、年少・年中児の年長児への憧れを強めていくのだと思われる。

年少・年中児と年長児との関係性が深められていることは、年長児が年少・年中児を自発的にケアする姿が頻繁に見られることから明らかである。園庭では異年齢の子どもたちが一緒に群れて遊んでいる姿が頻繁に観察される（もちろん、同じ学年同じクラスの子どもたちと遊ぶことも多い）、具体的には、特に4月には年長児が年少児の手を引いている姿が多く見受けられ、年少の子が急にある方向へ走り出したりすると「そっちにいくと迷子になる」と年長の子が大きな声で注意したり（それに対して年少の子は、「え～」と言いながら戻ってくる）する姿が観察されている（請川 2014、由田 2014）こと、1年を通して屋根付き砂場やログハウスでは、異年齢の子どもたちが一緒に何かを作ったり、ままごとをしたり、乗り物には年長の子どもたちに混じって年中や年少の子どもたちが一緒に乗っていることが多いこと（これらの遊びは多くの場合、より年上の子どもが主導する遊びに、年下の子どもが混ぜてもらっている、ということ

が多い。例えば、乗り物では、運転席に乗っているのは、大抵年長あるいは年中児であり、年長児たちに混じって、乗っている年少児は後部座席にすることが多い）、園庭を歩くとき異年齢の子どもが手を繋いでいる姿が多いこと（むろん同学年同士の子どもたち集団である場合もある）があげられる。また、年少クラスの保育室に置いてある滑り台には、しばしば年長児や年中児も訪れて年少児に混じって一緒に遊んでいる。行事の活動の中でも、年長の子どもが自発的に年少児をケアする姿が見られる。例えば、「インディアンのお店開き」では、年長児がインディアンの衣装やアクセサリ、楽器等を作ってお店を開き、年中児や年少児、父兄を客として招待して売るのが、その際に自分から買う意志を上手く表現できない年少児に対しては、年長児は自分から年少児の所に出向き、何が欲しいかを尋ね、その品物を手渡すだけでなく、衣装の場合は着替えさせたり、アクセサリの場合はつけてあげるなど、面倒を見る姿が多く観察される。

このように年少・年中児と年長児の親密度が高い集団が形成され、その一方で年少・年中児が周辺化されることによって、年少・年中児の年長児に対する強い憧れが形成され、それが強い学習動機となって年長児の姿を見て年少児や年中児が真似してすぐに覚えてしまう姿として表れるのである。お弁当準備の「当番」のふるまいを年少児が全て覚えて再生し、それが毎日続く（事例3）のはその一例である。また、筆者が参観中に「インディアンの店開き」で年長児が年少児を歓迎する合奏（3分くらい）を見た年少児たちが自分たちの保育室に戻り、年長児の合奏を真似て自分たちで長時間（40分くらい）合奏ごっこを行う場面が観察されたが、それもその一例だと思われる。

さらに特筆すべきことは、この幼稚園では、このような年長児のふるまいのモデルを見て真似る子どもたちの自発的な行為を契機として、それに保育者がノルという形で生活の流れが形成されていくことである。3歳クラスのお弁当準備場面(事例2、3)はその一例である。このように子どもたちが共同に生成する活動に保育者がノル、という子ども主導による展開こそが、やがて年長児になると事例1に見たような教師の指示的介入無しに子どもたちが自発的に集まったり、活動を進めたりする姿となるのだと思われる。それゆえ、事例1にあげたような子どもたちの自発的な姿を生み出しているのは、この園において復権されている近代社会が喪失した遊び文化の伝承構造(「遊びの徒弟制」)だと言えるだろう。そして、それはこの園の長年に渡る実践の積み重ねの過程で形成されてきた文化なのである。(岩田遵子)

V おわりに

以上の岩田の分析が示すように、めばえの子どもの学びの特徴を要約すると次のことが挙げられる。

- ①めばえの新入園児の学びは、年長児の行動をモデルとして見て真似る形で獲得されることが多い。そしてそれを可能にする集団関係をハビュトスとして形成している。(年長児が年少児をケアする機会を作るとともに、年長児の園生活の文化と年少児の園生活の文化との間に大きな文化的落差を作ること、年少児のモチベーションを喚起する仕掛けがある。
- ②子どもの学びにおける主体性の重要性はこれまで繰り返し強調されながら、結局のところ、単にスローガンに終わっていた感がある。し

かし、英語の subject の語義が示しているように、学習めばえの新入園児における学びは、年長児の園生活の送り方に憧れて見て真似ること(従うと言う意味での subject〈主体〉)から、やがて自分が自分の判断で目指す行動を取れるようになるという意味での subject〈主体〉へと成長する姿が生活の中で見られるようになって行くのである。

- ③岩田は、めばえのお誕生会やドッジボール大会の事例を学びの徒弟制という視点で考察している。すなわち、ここでの学びは、子ども集団の関係性を前提にしており、個々人に視点をあわせれば、年長児の行動などを見て真似ることによって次第に行動の自主性や自立性が顕在化する過程が見られるようになり、集団に視点を合わせれば、マクロの視点からは、年長児の生活文化と、年少児の生活文化の格差が接触することで、年長児の集団的生活文化が年少児達に伝承される。すなわち、それをミクロな視点で見れば、年長児の集団生活に年少児が参加したりする際に、年長児の年少児をケアする関係がみられ、また、年長児の生活と年少児の生活が隣接する場面において、後者が特定の前者に憧れを抱くことで、前者の生活行為をモデルとして、それを真似ようとする、という関係が成立する。この遊びの徒弟制という分析視点は小川の伝承遊びの分析視点をモデルにしている。小川(2006)はこの伝承遊びの構造がレイヴとウエンガーの正統的周辺参加論と共通であることを論じており、本論はその点からレイヴとウエンガーの「正統的周辺参加」という概念で説明可能な学習が成立したと言える。

こうした学習のあり方は、近代以前の共同体では通常の学びであった。しかし、近代社会に

なって、このスタイルは伝統芸能を伝承する組織などに残存するにとどまっている。しかし、現代の学びの主流である教授—学習の学びの問題性が深刻化する今日、21世紀の新たな学習スタイルとして上述の学習との補完関係を模索する必要があるのではないだろうか。

なお、めばえ幼稚園の以上のような実践には、理事長および園長を始めとする保育者の実践力が非常に重要な役割を担っており、そのことを抜きに語ることはできないこと、また父兄も大きな役割を担っていることを述べておきたい。それらについては、今回の発表では時間の都合上割愛したが、次の機会にそれぞれ取り上げて論じていきたい。めばえ幼稚園の実践を論じるにあたって今回のようなテーマから開始したのは、めばえ幼稚園の教育実践の特色が子どもの実態に表れていると考えたからである。

(小川博久)

謝辞：本研究に当たって、我々研究グループのフィールドワークをご快諾下さっためばえ

幼稚園井上圭司理事長、井上ミドリ園長と園の先生方に心から感謝申し上げます。

注

1) めばえ幼稚園は1953年にキリスト教幼稚園として開園され（開園時は我孫子キリスト教会付属幼稚園、教会の牧師は、現理事長井上圭司。2年後にめばえ幼稚園となる）、3000坪ある広い敷地に下図のような配置で園舎が建てられている。年少児、年中児、年長児は全年学3クラスで各クラス各クラス28～30名で編制されている。また、保育園も併設されている（めばえの森）。各クラスの保育室は、Ⅳ章(2)で述べたように、3歳児の3クラスで一棟となっているが、4歳児と5歳児は各一クラスずつがペアとなり（ペアクラス）、広いつの部屋の半分ずつをそれぞれのクラスの保育室として使用し、ペアクラスの間は基本的には仕切りはない、という独特の配置である（図5）。

園児は、8時20分頃から9時半迄に登園し（園バスも有）、登園後は園内の好きな場所で自由に遊ぶことになっている。その後、10時～10時半頃、クラスごとに集まることもあるが、何もなければ、お弁当時迄自由に遊ぶ時間となる。

2) 研究グループは、小川と岩田の他数名からなる

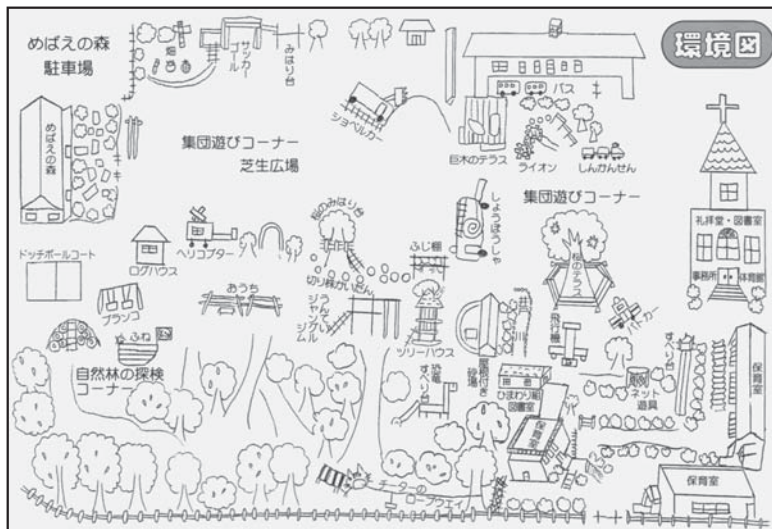


図5 めばえ幼稚園環境図
パンフレット『めばえ幼稚園ご案内』14頁より

が、本稿の執筆は全て小川と岩田の責任において行なわれている。なお本稿は、文部科学省科学研究費基盤研究（C）の成果の一部であり、日本教育方法学会第50回記念大会（2013. 於：広島大学）で口頭発表したものを加筆修正したものである。

- 3) PISA (Programme for International Student Assessment) OECD が実施する国際学力調査 2010 年以降、国際学習到達度評価プログラムが OECD 加盟国の 15 歳以下を対象に 3 年毎に国際的な学力比較調査を行うもので、第 1 回 読解力 (2000)、第 2 回 数学的リタラシー (2003)、第 3 回 科学的リタラシー (2006)、第 4 回 読解力 (2009) であった。
- 4) 年長 A 組では、5 月下旬のある日、一斉活動でお母さんの顔を紙粘土で半立体的に製作することを予定していた。10 時 40 分頃担任 N が保育室で棚の上を整理しながら「A 組さん、今日は『お母さん』やるぞ〜」と独り言を言うと、それを近くで聞きつけた女子数人が「え？『お母さん』やる？」と目を輝かせ、すぐに「A、おあつまり」と、いつもクラスの皆を集める際の決まり文句を大声で発しながら園庭に皆を呼びに走って行く。その 5、6 分後には、クラス全員が保育室に集まっていた。
- 5) 「ノリ」とはいわゆる「リズム」のことである。しかし、「リズム」という用語は本来、「身」（市川浩）という言葉に象徴されるような関係的存在としての身体の生み出す時間的かつ空間的概念であるにもかかわらず、一般には近代的時間概念に収斂するものとして考えられる傾向があるので、岩田はそのようなリズム概念とは区別する意味で、「ノリ」という言葉を用いている。「ノリ」とは、関係的存在としての身体による行動の基底にあるリズム、およびその顕在の程度、すなわちリズム感、また、身体と世界との関係から生み出される調子、気分のことであり、岩田は「ノリ」概念を用いて、読み聞かせの場における子ども集団の反応や子どもの遊びについて分析・考察を行ってきており、本学会でも一連の報告を行っている。詳しくは、岩田 (2007)、小川・岩田 (2009) 等を参照されたい。
- 6) リーダー「Zig Zag Zig Zag」—メンバー「Hoi Hoi Hoi」—リーダー「Zig Zag Zig Zag」—メンバー「Hoi Hoi Hoi」—リーダー「Ibi」—メンバー「Chao」—リーダー「Ibi」—メンバー「Chao」

—リーダー「Ibi」—メンバー「Chao, Chao, Chao」—全員「Oh!」というかけ声をリーダーとメンバーの応答で行う。この言葉の意味や由来はよく分かっていないが、YMCA 等や幼稚園、小学校でよく行われているかけ声、コール。1964 年の東京オリンピックの時に開催された世界ユースキャンプで、東京 YMCA を代表して参加していた人が、ドイツ人からこれを教わり広めたのが始まりとも言われる。

- 7) 例えば、厚生労働省 (2013) 『平成 21 年度 全国家庭時同調査結果の概要』
- 8) 近年では、学年相互の交流行事は増えている（例えば、4 月に年長児が新入園児と一緒に歌う会などが開催されたり、誕生会を全学年一緒に行ったりするなど）が、異年齢のクラスが日常生活空間を共有することはほとんどない。
- 9) 女性の不妊を治療するための儀式
- 10) 小川は、園庭の真ん中のスペースで、鬼遊びやサッカー、ドッジボールなどの集団遊びが展開し、その周辺にある遊具（ジャングルジム、鉄棒、ブランコなど）に子どもたちがいることで、相互に見る一見られる関係となり、そのことが、各遊びを安定させるという意味のことを言っている（小川 2010）。
- 11) 筆者らの観察では、これまで一番上迄登っている年長児を見た事はない
- 12) 園のパンフレット『めばえ幼稚園ごあんない』には、年長児が登っている中に混じって登ろうとしている年少児の姿があり、「巨木のテラス。年少児も年長児の遊びを見て、どんどん挑戦していきます」と書かれている。
- 13) めばえ幼稚園の創設者で現理事長の井上圭司は、入園直後のある子ども（K）が通園バスから降りないまま 2 週間が経過し、その後 1 週間車庫前のベンチに座ってそこから動かないことが続き、5 月のお弁当時に年中児が K のためにお弁当を食べる台を作って持って行き、そこで他の年少児も一緒に食べることになり、その翌日（入園から 3 週間後）に、K が自分から所属する保育室に入るようになったという事例をあげ、このように、「誰に強制されるのではなく、命令に従わされるものでもなく、自分で自分の行動を決定していく“その瞬間”を、私たちは“信じて待つ”ことにしています」と、保育者の援助方針を述べている。井上 (1986) を参照のこと。

引用文献

- 市川浩 (1993) 『〈身〉の構造—身体論を超えて』 講談社
- 井上圭司 (1986) 『園長はガキ大将』 誠文堂新光社
- 岩田遵子 (2007) 『現代社会における「子ども文化」の成立可能性—ノリを媒介とするコミュニケーションを通して』 風間書房
- 請川滋大 (2014) 「めばえ幼稚園の印象記録から」 未発表
- 及川留美 (2014) 「めばえ幼稚園印象記録」 未発表
- 大澤真幸 (1992) 『身体の比較社会学Ⅱ』 勁草書房、42～46 頁
- 小川博久 (1991) 「第Ⅳ章 遊びの伝承と実態」 『新・児童心理学講座—子どもの遊びと生活』 167 頁～212 頁、金子書房
- 小川博久 (2006) 「子どもの遊び論の戦後の展開の特色—子どもの遊び論の観念性を生み出した要因をめぐって—」 教育方法研究会編、教育方法学研究第15 集 19～41 頁
- 小川博久・岩田遵子 (2009) 『子どもの「居場所」を求めて—子ども集団の連帯性と規範形成』 ななみ書房
- 小川博久 (2010) 『遊び保育論』 萌文書林
- ヘックマン, J. J. (2015) 古草秀子訳 『幼児教の経済学』 東洋経済新報社
- 据史郎・ルイス, C.・須賀由紀子・松田義幸 (2005) 『甘えと教育と日本文化』 PHP 研究所
- 田甫綾野 (2014) 「めばえ幼稚園印象記録から」 未発表
- 由田新 (2014) 「めばえ幼稚園の印象記録から」 未発表
- レイヴ, J.・ウエンガー, E. (1993) 佐伯胖訳 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書