

モンテッソーリ教育の核心

長 田 勇・立田佐武朗・小 松 広 子・立田千陽子
山 根 悦 子・堀 澤 理 恵・岩 崎 桂 子

The Heart of the Montessori System

*OSADA Isamu, TATSUTA Saburo, KOMATSU Hiroko, TATSUTA Chiyoko,
YAMANE Etsuko, HORISAWA Rie, and IWASAKI Keiko*

キーワード：モンテッソーリ、集中、自立

<はじめに>

「モンテッソーリ リバイバル」といわれて久しい。アメリカでは、周知のとおり、モンテッソーリ教育に熱狂したといわれる時代（1909年～1915年あたり）から進歩主義教育学者による批判を受けて急速に衰退した時代を経て、1950年代末ころに進歩主義教育自体の衰退によって復活した⁽¹⁾。J. S. ブルーナーらによる系統主義知性教育⁽²⁾の興隆の影響があったのはたしかなところだ。いまでは、世界中にモンテッソーリ教育が浸透する。日本の場合も、大正時代にある程度は広がっていたのがしだいに衰退し、アメリカと同様の理由で1960年代の半ばごろに復活した⁽³⁾。現在は、モンテッソーリ教育の幼稚園や保育園が全国に広がっている。一方で、批判も多い。

本稿は、モンテッソーリ教育を実践している保育園等の実践例を点検し、モンテッソーリの言説を基盤にしてモンテッソーリ教育方法の核心を抽出することと、批判に対して真正面から答えることを目的とする。きちんとした事例分析と批判への学術的な反批判は意外に少ないからである⁽⁴⁾。

埼玉県にその実践園がある。「モンテッソーリあかねこどものいえ」（幼児教育施設：平成25年

9月現在、園児46名）と「見沼あかね保育園」（同83名）である。両園は互いに近所に所在する姉妹園で、職員研修の交流や園児の交流保育がおこなわれている。その両園の実践例の紹介と分析はⅡでおこない、Ⅰではモンテッソーリ教育の基本を述べる。Ⅲで批判に答える。

（長田，立田佐武朗）

I モンテッソーリ教育の基本

1 モンテッソーリ教育の教育観

こどもは本来自己を教育する力をもっている。発達段階にふさわしい環境を整えることにより、潜在しているものが開花するのを援助する、というのがモンテッソーリ教育でいう「教育」である。

発達段階にふさわしい環境を整えるとは何か。他の動物と同様に人間にもみられる敏感期に照応させることである。「敏感期とは、成長の過程にある生物つまり幼年期に見られる特別な感受性にかかわります。……感受性は長くは続かず、ある一定の特性を獲得するだけに限られます。ひとたびその特性が発達すれば、感受性はなくなります」⁽⁵⁾

発達段階はこどもによって違いがあり、同じ発達段階でもこどもには各々個性があるのが本来の姿であり、こどもを観察することによって環境を整備する必要がある。

保育者は整えた環境をこどもに紹介し、環境との対応の仕方がわからない場合はやってみせて、環境とこどもの仲立ちをする。その際、こどもの自発性自主性が優先されるべきで、むりには勧めない。

一般の教育では、発達段階を考慮しつつも、おとなの理念から出発して教える内容を決め、方法を考える。石山修平は、「教える」ということについて『『教える』という中には『方向を示してその方へ導く』『上から模範を示し、下の者に倣わせる』という意味が含まれ、……未熟者自身から見れば、他から、上から加えられるはたらきである』⁽⁶⁾、という。

「上から下へ」ではない。モンテッソーリ教育では、こどもには「自己教育力」があるととらえる。こどもは「未熟者」でもない。「自分で発達する力をもっている」のである。こどもをそう理解して援助するのがモンテッソーリ教育の基本である。

こういう教育観には批判がある。とくに W. H. キルパトリックの批判（1914年）は有名である。これについては後述する。

2 モンテッソーリ教育の日常

私（立田佐武朗）は、長年、前記の両園においてモンテッソーリ教育に携わってきた。そこでの実践を基にして、より具体的に述べる。

重ねていうと、こどもは、おとなによって教えられて成長するのではなく、こどもに内在していると思われるプログラムに従い、自発的に環境から吸収して成長する存在である。だから、発達のある一定の段階に、発達させようとしている能力にかかわることがらにとくに敏感になり、そのことに執着する時期（敏感期）が出現する。こども自身が成長に必要な刺激を強烈に求めるのである。

この敏感期を有効に活用するためには環境構成が重要である。環境には物的環境と人的環境がある。人的環境の一部でもある保育者は敏感期に対応した環境を意図的に整える。

その一つが教具（用具）の提供である（提示ともいうが、以下「提供」と表示する）。その提供の時間を「お仕事」の時間という（乳児、2歳半前後までの幼児における「教具以前」の活動も「お仕事」として設定）。

(1) お仕事

「お仕事」として設定する5領域と各内容はつぎのとおりである。

①日常生活の練習（運動）の領域

この領域は、自立した生活のための知識、技能、態度などの教育をおこなうが、それとともに運動能力の獲得と洗練をめざす。意志どおりに動く体、自立心、独立心を育てるのである。

具体的には、坐る、立つ、歩く、めくる、貼る、縫う、分ける、通す、切る、開閉、編む、ねじる、積む、着る、履く、手を洗う、着衣枠（布または衣服についているファスナーやボタンなどの操作を練習する教具）、道具の運び方、掃除の仕方、動物の世話、あいさつ、あくびの仕方（どうしてもあくびをする場合の社会的な礼儀作法を練習する）、ノック、トイレの使い方、運動のコントロール（線上歩行、静粛練習）などである。

②感覚教育の領域

感覚器官の洗練、感覚体験の整理（抽象概念の獲得の促進）、考える方法の獲得（知性の萌芽）を目的とする。

具体的には、円柱差し（直径の異なる円柱を目で判別しながら同じ大きさの穴にはめ込む教具）、ピンクタワー（ピンク色の大小10個の木製立方体で、一つずつ積み上げる教具）、茶色の階段（大小10個の木製ブロックで、並べると階段状になる）、幾何タンス（多種の図形が6つの引き出しに整理されており、それらを指でなぞったりして触覚で図形の識別をおこなう）、構成三角形（三角形のピースをつなぎ合わせて四角形などの平面図形をつくる）、長い棒（10本の長さの異なる角棒で、視覚的に長さを認識する教具）、幾何学立体（後述）、などである。

③言語教育の領域

生後すぐにはじまる。ことば獲得以前のコミュニケーションなど、胎児からはじまるのだが、幼稚園や保育園ではできない。園に入ってから、あいさつ、問いかけ、絵本の読み聞かせ、お話し、コミュニケーションなどの生活の中での活動になる。

2～2歳半くらいから教具も使う。実物合わせ、読み聞かせ、メタルインセツ（鉄製はめこみ：文字を書く際に、手首の柔軟さや指先の力の調節を養う教具）、砂文字板、移動五十音（後述）、物と名前のカード、などである。

④算数教育の領域

3歳からである（準備になる教材は3歳以下の領域に多数ある）。算数棒（十進法の準備段階の角棒）、砂数字板（板に数字を砂で吹き付けたもので、指でなぞって数字に親しませる教具）、ビーズ（十進法を習得するための教具。1個のビーズ、10個と100個と1000個がそれぞれ束になったビーズを操作する）、セガン板（板に書かれた数字にビーズの量を合わせる教具。量と数字と数の呼称を一致させる作業）など。

⑤文化の領域

3歳以後に、これまでの領域以外のもので、地図、地球儀、動物植物、飼育、園芸、採集、恐竜、太陽系・宇宙・惑星などの範囲の教具を使って活動する。

(2)「お仕事」以外

モンテッソーリ教育というと、教具を使った教育だけと思われがちだが、そうではない。園での行事、登園・降園の際の挨拶や支度、おあつまり、給食のセッティング、音楽、お絵かき、遊び、散歩などもおこなう。

これらは「お仕事」等で獲得した行動をさらに洗練する場としても位置づけられる。自由を最大限保障し、行動は自分で決める。留意点は「どんなことにも選ぶ要素を与える」ことである。つまり、行動を選択する場面を設定するのである。

たとえば、全体での集団遊びでは遊びの種類はみんなで決める。給食の食事を自分で決める。

「不幸なことだが、メダカが死んだ」と保育士がこどもに伝えた場合でも、こどもと相談してみんなで決める。

散歩（歩行）の例についてモンテッソーリはいう。「2歳の子どもは1～2マイル歩けます。……こどもは長い行程を歩けないという考えの原因は、子どもたちに自分たちのスピードに合わせて歩かせようという私たちの要求にあります」⁽⁷⁾。目的地に着くのがこどもにとっての課題ではなく、道草、歩くのに困難なところの突破、探検が目的なのだ。

敏感期に自分から自発的で自由に課題（教具）に取り組み集中することで「課題に集中→達成する→充実感、喜び」に連なる。選んだものにかわり終えたときに、心の平和、情緒の安定、心身のコントロールが図られるのである。

(3) 留意点

①環境（教具）の構成

i こどもが自分で選べる。ii 作業しやすい場所の設定。iii 環境構成の全体はできるだけ変えない。

②提供

i 作業の準備（誘いかけ→作業や教具名を伝える→場所＝机、絨毯、コーナーなど）→教具の持ち方運び方→模範提供に入る。

ii 模範提供、分析行動（動作を一連のものとして連続しておこなわないで、一つひとつ分けて間を取りながらおこなう）。興味の中心がどこにあるか、誤りの訂正は何か、教師が指摘しなくて自分で誤りがわかるか、ということに注意し、ことばかけは少なく必要なことだけ、しかも、適切におこなう。提供後にこどもに誘いかける。やる、やらないはこどもの選択の問題である。

（立田佐武朗）

Ⅱ モンテッソーリ教育の核心 —自立と集中—

1 自立、秩序、集中 —ぶどうの皮（2歳児）—

この事例は、モンテッソーリ教具を用いたものではない。しかし、モンテッソーリ教育におけるこどもの見方（とらえ方）、それに対するおとな（こどもの自己発達を援助するおとな）のあり方も含めた環境（こどもが自分でできるように準備された環境）をとおして、モンテッソーリ教育の観点から見る事ができる。

8月、3時のおやつに種なしぶどうが出た日があった。このとき、1、2歳児クラスのこどもが10人ほど並んで座り、ぶどうを食べていた。一人あたり、一房の3分の1程度が与えられたのだが、みなそれぞれ、自分の指でぶどうの皮をむき、むいた皮はテーブルの上に置かれた生ごみ用バケツに入れて、黙々と食べ続けていた。みな、皮をむくことに集中しており、とても静かで穏やかな時間が流れていた。この間、だれ一人として「手伝ってほしい」「食べさせてほしい」ということはいわなかった。むしろ、皮を自分でむいてぶどうを食べることを心から楽しんでいるように見えた。

その中で、Mちゃん（2歳4ヵ月）とKちゃん（2歳10ヵ月）のふたりは、ぶどうを食べるのにとくに時間がかかっていた。食べ終わったこどもは先にごちそうさまをして外遊びに行ったのだが、そんなことは気にもとめないようすで、二人で向き合って食べ続けていた。

よく見ると、Mちゃんが皮をむいている間は、Kちゃんは手を止めて待っている。Mちゃんがむいた皮を全部バケツ（写真1参照）に入れ、ぶどうを口に入れ、食べ終わってから「はいどうぞ」とKちゃんにバケツを差し出す。バケツを差し出されてはじめて、Kちゃんが自分のぶどうの皮をむき始める。その間、Mちゃんは同じようにKちゃんを見ながら待っている。

この行動を延々と繰り返し、結局40分近く

イスに座って、静かに、でも楽しそうに、ぶどうをすべて自分で食べ終えた。

こどもはだれもおとなの手伝いを必要としなかったこと、2歳代のこどもが40分も座り続けて一つのことをしているというところに、こどもが自分で発達しようとする内部の力を見ることができた。

写真1



三点、述べる。

(1) 自立

モンテッソーリはいう。「子どもに成長の機会を与えるのは自然」であり、「子どもに独立を受け、その自由を獲得するのを成功に導くのも自然」である⁽⁸⁾。「子どもの第一の本能はだれかに助けられることなしに自分だけでその行為をし遂げること」⁽⁹⁾だからである。この独立に向かう傾向性は赤ちゃんのころから見られ、0～3歳のこどもには主に「平衡感覚」と「手」の発達が自然から与えられている。

今回の事例では「手」の発達がかかわっている。2歳前後は、「自立に結びついた作業」「自立に向かうための作業」を繰り返す経験によって、手を自分の思いどおりに動かせるよう調整をする時期である。この時期のこどもを観察すると、興味を示した一連の運動を何度も何度も繰り返すことがよくある。今回の「ブドウの皮むき」もその一つであると考えられる。

なぜ同じ動きを繰り返すのか。それは、「自然によれば、いったん器官が形成されてしまえば、それを用いなければなりません。自然から言えば

『創造する』とは『何かを作る』だけを意味しないで、作られたものを作用させることができなければなりません。……『環境での経験』が得られないのなら、器官は正常に発達することができない⁽¹⁰⁾からである。同じ動きを何度も繰り返すことで「子どもはその運動を調整し、それを支配する」⁽¹¹⁾のである。

今回観察された1、2歳児の10人がブドウの皮むきに専念する姿は、まさにこの「経験により運動の調整をしている」ことなのである。主に親指、人差し指、中指の3本を使い、片方の手で小さなぶどうをつまんで固定し、もう片方で皮をむく。この動作を延々と繰り返していた。おとなから見たら面倒で根気が要り、途中で投げ出したくなるような細かい動作でも、この時期の子どもにとっては「自分でやりたい」「できるようになりたい」という内的欲求から起こった動作であり、疲れることなく楽しく喜び溢れる気持ちで最初から最後までひとりでなし遂げることができたのである。

(2) 秩序

事例の2歳児は秩序の敏感期にある。敏感期とは、もともと生物学用語で、オランダの生物学者ド・フリースにより提唱された概念である。これについてはIでも述べられているが、補足しておく。

たとえば、蝶は卵を産む際、枝の根元に産み付ける。これは外敵や雨風から卵を守るために備えられた本能であるが、問題なのは、卵からかえったばかりの幼虫がエサとするのは枝先にある柔らかい新芽である、という点だ。この時期の幼虫は、目がまだよく見えていない。そんな幼虫がどのように枝先の新芽にたどり着くのか？ 幼虫は光に対してとても敏感である。枝先を光が照らす。その光の方向へ進んでいけば、新芽にたどりつく。そういうしくみである。

このように、生物の幼少期に環境の中にある特定の要素に対して非常に敏感になる一過性の時期を「敏感期」と呼ぶ。敏感期の内的欲求により、

環境に適応し成長・発達してよりよく生きていく力を身につけるのである。モンテッソーリはこの敏感期が、人間のこどもにも当てはまることを発見した。その一つが「秩序の敏感期」である。

秩序の敏感期とは、秩序に対して非常に敏感な時期であり、具体的には、いつも同じ「場所」「順序」「やり方」「持ち物」「約束」などにこだわる特有の時期である。

たとえば、いつもお父さんが座る場所にお客さんが座ると「そこはパパの！」と怒ったり、お兄ちゃんのコップで飲ませようとするので泣いて嫌がったりする。生まれてきた世界に適応するために、頭の中の情報を分類して整理している時期であり、その整理に「いつも同じ」秩序感が必要となる。いつも同じであることで、この時期のこどもは安心感を得ることができる。なぜなら、「子どもは環境の助けで自分を形成する」からであり、「子どもにとっての秩序は、わたしらおとなが家を建てる地盤か、魚がその中で泳ぐ水に相当」⁽¹²⁾するからである。

この強い秩序感は一歳7ヵ月から現われ、2、3歳をピークに4歳過ぎから弱くなり、6歳頃には消えていく。

今回の事例のKちゃんとMちゃんも、この秩序の敏感期のピークにいるこどもである。ひとりが皮をむき、ぶどうを食べる間、もうひとりはずっと待っている。バケツを差し出されてはじめて、もうひとりが皮をむき、ぶどうを食べる。これはおとなから見たらムダな時間が多いように感じるが、このこどもたちにとっては、心地よい秩序感にあふれる工程だったのでないだろうか。二人の間に、暗黙の了解のようにお互いの行動を待つ時間が生まれ、そのリズムが崩されることなく食べ終わるまで保たれたことが、秩序の敏感期の欲求を満たしたのである。

(3) 集中

「教育が要求する第一の事項は、自然によって子どもに与えられた力を発達させることのできる環境を用意することです」⁽¹³⁾

おそらく、家でぶどうを食べるときは、おとなが皮をむいたり、食べやすいように手をくわえられたりしていることが多いであろう。「ぐちゃぐちゃにつぶしてしまうだろうから」「どうせできないだろうから」などの理由で、こどもが「自分で」皮をむくことをおとながあらかじめ阻止する場合はほとんどであろう。

このような家庭環境から、このおやつのときに初めてぶどうの皮をむくという体験をしたこどもが多かったのではないか。この事例では、「自分で」ぶどうの皮をむいていい環境がこどもに与えられていた。こどもが自分で皮をむくことを止めるおとなはだれもいない。むいた皮を入れるバケツがテーブルの上に置かれている。どんなに時間がかかっても、自分のペースで皮をむくことが許されている。

これらの条件がそろった環境において、人間の生まれもつ独立心が表に現われ、静かな集中をもたらしたのではないか。むき方を丁寧にゆっくり見せて示してくれるおとな（保育士）がそばにいたことも、こどもの独立心を助ける環境の一つであったといえる。

(小松)

2 自立と集中の萌芽 — 離乳食、カード入れ等 (0～1歳児) —

① 12ヵ月になった女の子。離乳食の内容から完了食に進んでほしいのに食べない。いやいやをする。手で払いのける。吸う、飲むの段階から食べ物がたしかに口に入ってくる段階に移るのだから、受け入れるのはむずかしいにしても、なぜなのか。調べてみると、母親が夕方から夜中にかけて母乳を数回与えていたことがわかった。母乳を飲ませることが愛情だと思っている。夕食の内容、量、時間を話し合い実行してもらおう。すると、少しずつ完了期に入ることができた。お座りができる、歯が生えてくる、外に興味をもち、手が動き何かをつかめるようになる。

モンテッソーリは、誕生後すぐからの乳児期についての重要性について強調している。とくに母親あるいは家庭（第一義的にこどもに接する人）の役割は重要である。そこで「基本的信頼感」を獲得する。その信頼感の形成で一番大きな役割を果たすのが「授乳」である。しかし、授乳にとどまってはいけない。離乳食に移行しなければいけない。

離乳食の目的は、身体の発達に即して、離乳して完了食を食べるようになる、というところにある。同時に、いくつかの手の運動の獲得、マナーの獲得の過程でもある。「日常生活の練習」（運動）の準備でもある。「教具以前の活動」「感覚」「言語」の準備としても位置付けられる。

本物の茶碗、コップ、スプーン、箸、自分で外せるエプロン、ランチョンマット、……。決まった場所での決まった動き（つまり、秩序感）こそが自分の中の行動コントロールのはじまりに結びついていくのだ。よりよい環境の中で安心して自信へとつなげて、つぎの段階へ移行していける。テーブルに向い、エプロンをかけ、口拭き、手拭をおいて食べている姿に自立への萌芽が見える（写真2参照）。

写真2



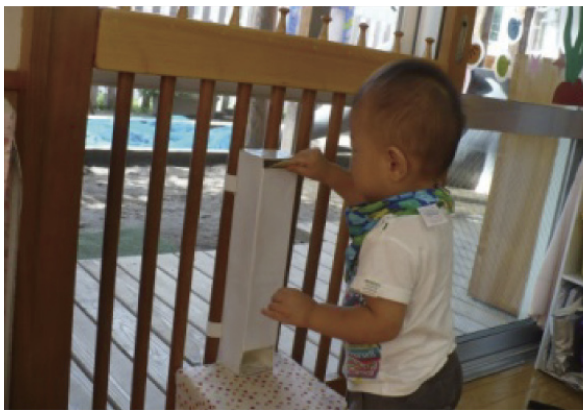
モンテッソーリが指摘している。人間にはホルメ（生命衝動）、すなわち、自分の生命を突き動かす力、自分をより良く、高い次元に向かいたい、完成させたいという意志がある。親から離れていくのが生命の衝動である。親から「離れたくないが、けれど、離れたい」が発達の姿である。離乳は、無意識から意識への段階へ進む道程であり、

母乳から離乳食へは知性の始まりといえるのである。

② 12ヵ月が過ぎ、よちよち歩きをはじめたA君。外にある目印を目的に行動し、ポストのお仕事をはじめた。長方形の中身が見えないポストだ（15 cm× 10 cm× 40 cm）。カードがあり、一枚を入れては、下に落ちてくるのを待ち、腰をかがめて取り、また入れる。カードは3枚あるのに1枚しか使わない。カードは長方形（10 cm× 8 cm）で、入口の大きさに合わせるのが困難である。周りを見向きもせず、5分間続いた。

これが彼にあった環境であった。毎日その場へ行ってはやり、2週間くらい続いている（写真3参照）。集中心の芽生えである。

写真3



③ まだつかまり立ちのUちゃん。11ヵ月のときから、〈物を入れる、出す〉の繰り返しが大好きだ。ミルクの空き缶よりひとまわり小さい筒に、上にある穴（直径2 cm）から棒（長さ10 cm、直径1.5 cm）を入れていた。3本から5本は入れられる。音を聞いたり、全部入れるとなくなるので、「缶から出して」というような声を出したりする（写真4参照）。

ある時、ピカピカ丸いツブの鎖状の〈おとす〉お仕事を見つける。さっそく始めたが、穴の中に入れるときに曲がってしまうので、入らない。何度も眼と手の協応に全力をかけてチャレンジしていた。それが5分くらい続いていた（写真5参照）。

写真4



写真5



動物は生まれて間もなく四肢の機能が同じように発達する。前足と後足がほぼ同等の機能をもって移動することができる。人間は誕生時にはほぼ完全な肉体で生まれるが、機能は他の動物と違って、未発達である。吸ったり、飲み込む、泣くなどの直接生命を維持するのに必要な機能以外、胎児のときとは変わらない。

モンテッソーリは、「体は完成しているが、精神的には胎児だ」とした。なぜなら、手足を動かすのは精神であり、手足の筋肉は神経組織の一環であるからだ。精神的な胎児として生まれ、無意識から意識の目覚めに移行する中で、手先を動かす機能を獲得する。「手の能力は知性と並行して発達します」⁽¹⁴⁾

だから、まず目指すのは移動、歩行、平衡の活動である。主として足の機能の発達であり、手は足の補助か、反射的な動きが中心である。

足が中心の歩行、移動の運動を「粗大運動」というが、粗大運動が獲得あるいは洗練、完成された段階では、手（腕）は足の補助から自由を獲得

して本来の機能を獲得する。手（腕）を使用する運動が微細運動の獲得と洗練である。

0～3歳までの教育は、歩くまでの粗大運動の獲得と洗練、微細運動（日常生活、教具以前の活動）、5領域の中の活動（日常生活の練習、言語、感覚）をとおして行われる。

モンテッソーリ教具の中の位置づけとしては、「カード入れ」「物の出し入れ」とともに、教具を使った運動の教育（日常生活の練習）の準備に相当する活動であり、上の微細運動の獲得と洗練にあたるが、前述のとおり、集中心の萌芽がそこに見える。意識が集中するからこそ微細な運動が可能になるし、微細運動をとおして集中心も確実に形成されていくのである。「微細運動」と「集中」は相互連関の関係にあるといえる。

モンテッソーリは3歳以前の乳幼児の発達の重要性を強調してはいるが、彼女のころの教育制度は早くて3歳以降だったという時代による限界から、3歳以前の教育の例を提示しなかった。したがって、これらはモンテッソーリの時代に開発された教育法には入っていなかったかもしれない。モンテッソーリ以後、後継者たちが3歳以前の教育を実践して作り上げてきたものである。

（立田千陽子）

3 集中（1）一スポンジ絞り（3歳児）一

9月下旬のクラスの話し合いで、新しい年度になって半年が過ぎ、子どもたちがこの月日でもとても成長しているようすが見られるという話が出た。通す、入れる、押し出す、トングを使う……等々、指先をよく使うことで自分の意思通りに手先、指先が動かせるようになってきている。また、集中力も伸びてきている。子どもたちは水を使うお仕事を好むので少し長い工程のお仕事を準備して取り組めるようにした。

<スポンジを絞る>を部屋の隅に置いてみた。10月上旬、この日も子どもたちは、自己選択をした作業に取り組んでいた。集中時間も伸び、集中の深度も深くなってきていて、部屋の中で

お友だちが大きな声で泣いていても、まったく聞こえないかのように作業をするようになってきていた。

Eちゃん（3歳3ヵ月）が新しく出た<スポンジを絞る>をじっと見ていた。私（山根）が声をかけてみる。「Eちゃん、このお仕事やってみる？」

私は、まず、ゆっくり名称を知らせた。「これはボール。二つあるね」「これは、スポンジ」「これはミット」。Eちゃんは、ことばには発しなかったが、じっと見ていた。

水の入っている右のボールにゆっくりと丁寧にスポンジを両手で入れて、スポンジが水を吸うところを見せる。それから、両手でスポンジを垂直に上にあげて、左の空のボールの上に持っていき、ぎゅっと絞る。水分のなくなったスポンジを右のボールの中に沈ませ、今度は少し押してスポンジが水を吸うところをゆっくり見せた。中に入っている水がギュとそのスポンジの中に吸い込まれていく。

これは、スポンジの特性を知るということも目的にあるのだが、こどもにとってとても魅力的で魔法のように見える興味深いものである。Eちゃんは凝視していた。不思議な魔法か、手品のような不思議な楽しさを私もEちゃんといっしょに見た。

この工程を5回ほど繰り返し、そのあと、今度は、左のボールにいっぱいになった水を空になった右のボールに移した。移したあと、「Eちゃんもやってみる？」というと、Eちゃんはゆっくりとスポンジを沈め、私がしたのと同じように右のボールから左のボールへ水を移し始めた。その間、私はEちゃんの作業を止めたり、話しかけたりしなかった。

とても集中していたので、少し離れることにした。Eちゃんの集中の深さを見ると私がその場を去ったほうがよいと感じたからだ。そして4回も繰り返し、周りを見始めたので、近寄って行って「つぎのお友だちが使えるようにしておこうね」といってボールをお盆の外に出し、

ミットで少しだけこぼれた水を拭いた。それを見てEちゃんも私と同じように拭いた。そのあと、濡れたミットを洗濯カゴに入れ、新しいミットを準備しておいた。「またEちゃんがしたいと思ったときにいつでもしていいよ」と伝えた。

〈スポンジを絞る〉の教具は、3歳から6歳のプライマリークラスのモンテッソーリ教具（I参照）の中の「日常生活の練習」の教具である。この「日常生活の練習」の教具の中も、「環境への配慮」「自己自身への配慮」「社会への適応（たしなみと礼儀）」「運動の分析と調整」の4つの種類に分かれているが、〈スポンジを絞る〉は「環境への配慮」の中の教具である。

これは、こどもが置かれた環境の中で生かしかされるために作られた意図的な教具である。一つひとつに興味点、直接的な目的、間接的な目的があり、自分自身で自己訂正ができるという要素が必ず入っている。どういうことか？

スポンジが水を吸い込み、周りの水がなくなっていくのが視覚的にとらえられ、こどもはそれを興味深く見る。Eちゃんはその不思議な現象をじっと見つめていた。おとなにとっては当たり前のことでも、こどもには不思議に、まるで魔法のように映るのであろう。この教具の興味点はこの部分である。

直接的な目的は、スポンジを絞ることをとおして、運動を調整すること（絞るということ、思ったように手を使うことができること）と環境に配慮することである。

この教具で重要なのは、こどもが意識して活動することだ。無意識ではなく、脳で考えたとおりに随意筋を使って活動することにより、手の能力の発達を促す。「手の能力の発達は人間の知能発達と結びついており、歴史を考えた場合には、文明の発達に結びついています。人間が思考する場合、思考するに加えて手を使って行動するといえましょう」⁽¹⁵⁾といわれるように、手の発達は知能の発達と歩調を合わせて進行するのである。

また、「環境への配慮」とは、自分がいる環境の中のを愛おしく思い、丁寧に扱うこと、という意味をなす。この教具を提供する教師は、こどもにゆっくりと見せてあげなくてはいけない。こちらがものを丁寧に扱うことにより、こどもにもその丁寧さが通じる。二人でその時間を共有することで、その場が心穏やかな空間になる。これがつぎの間接的な目的につながる。

こどもとおこなう「お仕事」はただの作業ではない。水を使いながら楽しんでスポンジを扱い、自分の思うとおりに手を動かせるくらいに動きを洗練させ、繰り返しをとおしてより緻密な動きができるようになると、こどもの中に喜びが生まれ、穏やかな気持ちも生じ、自信も備わってくる。それが心を安定させ、自己を尊重することができていき、おとなから自立することができていく。小さな経験を日々積み重ねる中で、こどもは自立へと向かっていくのである。自分でできることで心が満たされ、自分が自分自身の力で成長していくからである。この自立心の形成が間接的な目的である。

モンテッソーリ教育は、「何かが上手にできた、きれいにできた、完成した」をゴールとしているのではない。一人ひとりに穏やかな心を与え、自立心を形成することまで見通しているのである。

もう一つの「自己訂正」とは何か？

スポンジの水を絞るときに、ボールの外に水をこぼしてしまうと、こどもは違和感をもつ。この時期のこどもは秩序の敏感期にあるからだ。私は提供の中で水をこぼしたところを拭いたが、Eちゃんは現在3歳3ヵ月であり、秩序の敏感期の強い時期であるので、自分で拭き、自分でその場の秩序（型の決まった状況）を修復したのである。これが自己訂正である。つぎからはこぼさないようにしましょう、と注意することを意識的におこなうことができるのだ。

Eちゃんの〈スポンジを絞る〉はきょう一日であったが、保育園がある日はこの素晴らしい機会がいつも与えられ、その環境が準備されている。

モンテッソーリ教育はどんなことにも自己選択の機会を与える。この自己選択は、意思を尊重し、一人ひとりの思いを大切にする、ということだ。思いを大切にされた幼児は、環境を信頼し、人を信頼することができる。その信頼が基礎になって、人を大切に、他者の人格を尊重することにつながっていく。

Eちゃんは、素直だが、自己主張の強い幼児である。楽しいときは大きな声で笑ったり、時折、気に入らないことがあると大きな声で泣いたり、怒ったり、という感受性に不安定さがいくらか見える。この感受性の面も、この経験を続けていくことでコントロールできるようになっていくであろう。

(山根)

4 集中(2) —お茶入れ(4歳児)—

お茶を入れるのは人気のお仕事で、いつも何人かが順番を待っている。ホワイトボードで自分の番を確認すると、Mちゃん(4歳8か月)はさっそく手を洗い、エプロンをつけた。ポットからお湯を注ぎ、小さなカップを温める。缶の中のティーバッグをティーポットに入れ、お湯を注ぎ、お茶帽子をかぶせてから砂時計をひっくりかえす。3分経ったらカップに紅茶を注ぎ、ソーサー(受け皿)にカップをのせる。

お茶が入ると、お気に入りの友だちを誘いにいき、テーブルについてもらう。Mちゃんはティーカップと小さな角砂糖をお盆に乗せてしずしずと運んできて、二人で楽しそうにお茶をいただいた。飲み終わると、誘われたこどもはまた自分のお仕事にもどっていき、Mちゃんはカップをさげて、片づけに入る。一連の作業の工程は長いが、何回も繰り返してもうすっかり自分のものになっているので、考え込むこともなく、楽しそうに作業をしている(写真6参照)。

この作業でこどもたちが学ぶことは多い。クラスの中にお茶のセットは一つしかない。だれかが使っていたら自分は待つという社会性、忍耐力が

写真6



自然に身についてくる。モンテッソーリはいう。「待つことによって大切な社会性が生まれるのです。他の子の作業は尊重せねばならぬのだと解ってきます。尊重しなければならぬのだよと人にいわれたからではなしに、それが、毎日の経験を通して自分の出会う現実であるからこそ解くなるのです。すると社会生活の芽生えが起きてきます。さらにもう一つの美德が発達してきます。つまり忍耐力なのでして、抑圧によって衝動をいわば否定するわけです」⁽¹⁶⁾

最初からすべてを上手に扱えたわけではない。ポットに入っているのは熱い湯で、重みもある。カップもティーポットも陶器なので落とせば割れてしまう。お茶をいただくテーブルには小さな花瓶が飾ってあって、ぶつかればそれも倒れてしまう。どこの場面でも注意深く動かなければならない困難さがこどもの興味を誘っている。お湯の量やこどもの手の大きさに合ったカップを使うなどの注意が払われ、いまの段階のこどもが注意を集中しさえすれば失敗せずにやり遂げられるようなむずかしさなので、こどもにとってはおもしろく、繰り返しおこなう中で落ち着きや自信が生まれてくる。

一般的にこどもには割れる陶器のポットなどは使わせないだろう。こどもの手は不器用で、落ち着きなく危なっかしく、ものを壊してしまうからと思われがちだ。しかし、本物の、落とせば割れるものを扱うとき、おとながいらぬ口出しをしなければこどもは本当に注意深くなる。「筋肉運動

のこうした訓練には知能の基礎があります。それはちょうど感覚訓練の中に知能の基礎があるのと同じです。感覚機能の訓練と同じく、自分で何回も何回も反復練習することでこれまで持っていなかった子供の感覚と能力が洗練されます」⁽¹⁷⁾

このお仕事で得ることは、単にお茶を入れられるようになるということだけではなく、一連の動作の順序、秩序を知り、社会性を発達させること、意識的運動の能力や集中力、自信や落ち着きといった力を育むことでもあるのだ。

(堀澤)

5 集中(3) —幾何立体(5歳児)—

朝、Kちゃん(5歳6か月)は登園するといそいそと絨毯を広げ、幾何立体という教具を持ってきた(写真7参照)。

写真7



朝一番でこれに取り組むのは4日目だ。木製で、全部青で塗った立方体など10個の幾何立体がカゴに入っている。初日は立体の名前を覚え、文字カードを使って確認していた。2日目は図形の板(写真8参照)を使って、立体にどのような平面がいくつあるか数えていた。

そして、教師から青い紙をもらい、立方体を紙の上においてひとつの面を鉛筆でなぞったあと、ずれないように立体を倒して、また鉛筆でなぞる(写真9参照)。展開図を作っているのだ。

できあがると、はさみを持ってきて丁寧に切り取り、セロテープを持ってきて張り合わせ、

写真8

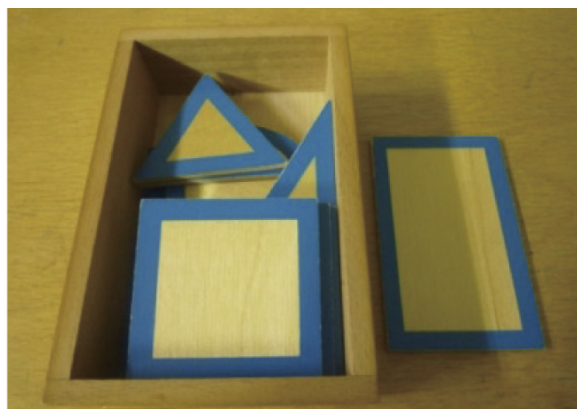


写真9



思うように立体が再現できたのを満足そうに眺めていた。ひとつできあがると他の立体も試してみたくて、取り組んでいるうちに1時間強はすぐにたってしまう。

4日目、いままでは平面で構成された立体を作っていたが、いよいよ円柱に挑戦。これを平面にするのはなかなかむずかしい。しばし考えていると、保育士がやってきて少し話し合い、Kちゃんのアイディアを活かすようにいっしょに立体をころがしながら鉛筆でなぞっていく。すると、曲面が長方形になり(写真10参照)、不思議そうな表情になる。切り取って立体の上にかぶせてみると、ちゃんと円柱が再現でき(写真11参照)、おもしろさにKちゃんの顔がぱっと輝いた。

この教具は本来もっと小さい子のもので、Kちゃんも3歳ごろ、「キュウ」、「リッポウタイ」といいながら触っていたものだった。

写真10

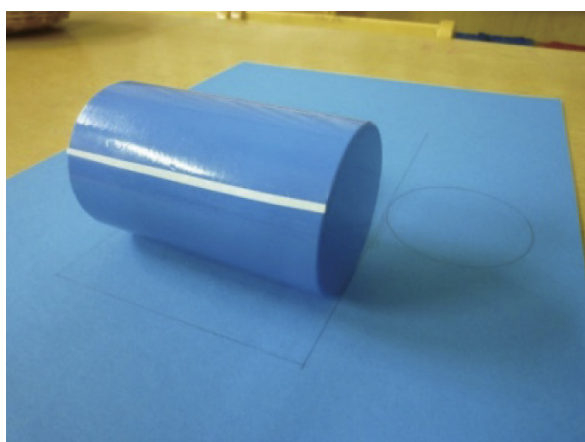


写真11



幾何立体の展開図はこの教具のメインの活動ではないのだが、幼児期のある一定の期間、時間を気にせずに立体に触り、考え、親しむことができるのは、意義の多いことだ。こどもを惹きつけ、毎日のように活動に導き続ける魅力が、この何の変哲もない青一色の立体の教具の中に存在している。

また、Kちゃんの発見のようなできごとが、クラスのあちらこちらで起こっていることも、逆にKちゃんの集中を持続させているように見える。Kちゃんの作業中、周りはいんとしているわけではなく、自由なざわめきと活気に包まれている。ある子は横で絨毯を広げ、十進法のビーズを数えているし、ある子は言語のカードを広げている。ある子は包丁できゅうりを切って他の子にサービスに回り、ある子は縫物、ある子は窓を磨き、各々の活動に忙しい。動きながらKちゃんの活動を見ている子がいて、「おもしろそう、次あれをやらう」と心の中で待っている、というケースもある。実際、Kちゃんも他の子の完成した幾何立

体の作業を見ていて取り組んだのである。

一連の作業の間、教師の出番はほとんどなかった。こどもがおとなの目を気にせずに自分のペースで目の前の作業に没頭している。作業終了時、自信に満ちた良い表情を見せる。こどものその瞬間に立ち会うことができたとき、モンテッソーリ教育の核心を見る。

(堀澤)

6 集中(4) —移動五十音(6歳児)—

クラス担任から、Aくん(男児、6歳2ヵ月)はことばにとっても興味をもっている、との話を聞いていた。ある日、お友だちが取り組んでいるのを見て「このおしごとやってみて。まだやったことがない」というので、私(山根)は<移動五十音>を紹介する(写真12、13参照)。

写真12



「移動五十音」の箱について

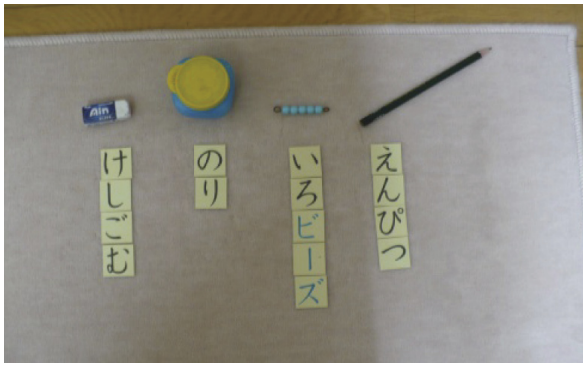
「書きことば」の敏感期に対応した教具である。箱の中が5段10列に仕切られ、1ますごとに五十音の一字一字が書かれたカードが数枚ずつ入っている。

他に濁音、半濁音の箱もある。

提供方法

物の名前(いす)とカード「い」「す」と並べる。その際、「置く」「並べる」ということばを「書く」という表現にもっていく。絵を見たり、言葉をきいてカードを並べるなどのバリエーションがある。(学研)

写真 13



まず、私が、この五十音の駒（カード状）を使って絨毯（駒を置く敷物）の上に「い」「す」と置き、「いす」と読む。そのあと、いっしょに「い・す」「いす」と読む。読むことができ、楽しそうに自分でも作ってみる。つぎに、「つくえ」を作り、いっしょに読む。そして、「すいどう」「たな」「どあ」「じゅうたん」と作っていき、読むことができた（小さな「っ」「ゅ」「ょ」も移動五十音には用意されている）。身近にあるものを自分で見て作ることができたのだ。

いっしょに読む中で、「どあ」は「これは、外国のことは日本で使い始めたから、書くときには『ドア』と書くのよ」といって、駒を裏返し、カタカナに変えると、「そうなんだ」と納得したようである。「他にも、トイレとかワゴンとかあるんだよ」といっていっしょに書いてみた（駒を置いてみた）。「トイレ」「ワゴン」と読んでみると「フーン」という。その後、私は、他の幼児のようすを見に行くので、「Aくん、いろいろ好きに作って。あとで先生、見に来るからね」と声をかけてその場を去る。

お仕事の終わるベルが鳴るまで、「くも（雲）」「そら」など遠いところにあるものや、「かべ」「ちゃわん」などいろいろな作り、全部で十数個作っていた。いっしょに読んで、その日は終わりになった。その間、とても興味深く取り組んでいた。集まる時間なので片づけることになったが、「明日もまたしたい」ととてもよい表情で声をかけてくれる。私は「またいっしょにしようね」と応える。

つぎの日の朝、自分で準備をしていた。「昨

日いっぱい作ったから、ないなあ」といっていたが、真剣に考えているようす。「じゃあ今日は、本を使って作ってみる？」という「うん」といってうれしそうだったので、「本棚から、Aくんの好きな本、持ってきて」というと、『14匹のピクニックの本』を持ってきた。

1ページ目をいっしょにめくると、大きな木の下にネズミたちが楽しく遊んでいる。「Aくん、この本にある絵の中のものをたくさん作ってみようね」といって、その大きな木に窓が付いていたので、私が「まど」と書く。Aくんは煙突を見つけたようで、「えんとつ」と並べて、「上手に並べられたね」というと、つぎに「てえぶる」「いす」……と作り始めた。

モンテッソーリはいう。「子どもが、環境との交流を持ち始めるまでは積極的に、交流が始まったら消極的になりなさい」⁽¹⁸⁾。ひとり一人を観察して能動的に関わりながら、子どもが集中していくと、見守りの立場に立つ。どんどん手が進んでいたの、「Aくん、また来るね。いろいろ作ったのをあとでいっしょに読んでみよう」というと、「うん」といってつぎつぎと作り始めた。少し離れたところから私は見ていた。周りのざわつきにも左右されないようすが見える。ずうっとその本を見ながら作っている。「た」「ん」「ぼ」「ぼ」……、と集中が途切れることもない。

モンテッソーリはいつている。「この仕事をしている子どもを見るのは、すごく興味があります。子どもは緊張した注意力でいっぱい仕切り箱を眺め、そのさいわからないほど唇をうごかします。それから必要な文字を次々と正書法の誤りを犯すことなしに、取りあげます。……唇のうごきは子どもが自分でその音を記号にかえた語を何度となく繰り返すことから来るのです」⁽¹⁹⁾。とても集中しているので、私は助言することもなく、Aくんが一人で取り組むことができるようにした。そして、絨毯の上にことばが何枚も増えていた。その間、私に聞きに来ることはなかった。

しばらくしてその場に行ってみると、「もう一杯になっちゃったよ」と満足そうな表情で、私に見せてくれた。一冊全部を作ったようで達成感に満ちたようすであった。

いっしょに読み始めた。「たんぽぽ」「たんぽぽのたね」「え」「ぱっと」「りゅっく」「ぼうる」「ボール、って書くんだよ」「き」「すいとう」「あげはちょう」「ドア」「ふくろ」「はち」「はしご」「かご」「すずめのす」「くも」「かげ」「とかげ」「たまご」「れんげ」「かたつむり」「ぱった」「かえる」「うしがえる」「はし」「おがわ」「おにぎり」「てんとうむし」「あり」「あおいはな」「きいろいはな」「おぼれた」……。

こんなにたくさん文字を作っていた。「一人でこんなにたくさん作ることができたね」と私は事実を認め、私自身が気づかなかった「小さい、水筒、雀の巣」までもあり、「本当によく見つけたね」と心の底から感動したことばをAくんに伝えた。しかし、大げさにほめることはしなかった。Aくんも、達成感を味わっているのだから、私の賞賛を得ようとはしていなかった。「また、やりたい」「こんどは、違う絵本でやってみよう」。Aくんの文字には助詞や形容詞も含まれていたが、あえてそのことはAくんには伝えなかった。

モンテッソーリはこういう。「仕事がすんで、快く力を出しきった子どもには、精神的な魂の静けさをおくりながら現れなさい。子どもの仕事の最後はとても大切です。決して安っぽい賞めことばや子どもだましで終わらないように。教師の存在感をもって、子どもの心に安らぎと高揚を伝えられるように」⁽²⁰⁾

一つのお仕事を集中しておこなった子どもには過度のほめことばは禁物である。また、子どもを観察しながらつぎの課題を考慮することは大切ではあるが、つぎのステップを早々に告げる必要はない。

<移動五十音>は3歳半以上の子どもに適している教具である。ことばを作って読み始めたとき

がモンテッソーリのいう「言語の敏感期」である。その敏感期に子どもの興味にあった教具を知らせることができる、子どもは深い集中を遂げ、満足感と自信を得ることができる。

Aくんは、3歳半ではないが、どちらかというところ、ゆっくりお話をするほうで、お友だちのことばに敏感に反応することが多い。そのような子どもだからこそ、ことばを大切に感じているのではないか。そのときに（正しい発音、新しいことばを知りたいと貪欲になるこの時期に）、この教具は抜かすことができない。

この教具は名詞を主に知らせる教具だが、6歳になっているAくんは形容詞や動詞もことばとして出ていた。もう少し早く取り組んでもよかったと思う。人的環境である教師が観察してその時期を逃さない必要がある。

この発達段階にあっていようことをおこなうということは、言語習得のためだけではない。心が満たされ、自信につながり、自分を信じられる人になることができるのである。その経験を何度も何度も経験することが、それがまた揺るぎない精神を形成する。そこを見極め、子どもに教具を紹介してあげることが私たち教師に必要なのである。

「早期教育だ」という批判がある。小学一年から文字を教える立場から見れば、たしかに「早期」である。しかし、この時期に子どもは文字に関心をもつのだ。5、6歳にもなれば、ほとんどの子どもが（不完全とはいえ）文字の読み書きができていくという現実がそれを証明する。モンテッソーリ教育は、関心をもったそのときに文字環境を与えているにすぎない。やるかやらないかは子どもの選択の問題である。すべての子どもを一律にして、何歳から何々を教える、という考え方はおとなの自己満足ではないか。

(山根)

Ⅲ モンテッソーリ教育批判への反批判

世間的に批判はよく聞く。親や保育者などの立場からの批判である。学術的な批判もある。デューイの高弟とされるW. H. キルパトリックの批判を中心にして主たる批判に答えていく。

1 「早期教育」？ —モンテッソーリ教育の真価（集中力の形成）—

幼児期に文字や算数を教えるべきではない、という声は昔から多い。

キルパトリックは、100年も前に、モンテッソーリ教育を批判して「(読み書きは遅い時期のほうがいいのは) それらを提示すると、親や教師や子どもの注意が教育の他の(当面は) もっと価値のある部分からそれてしまいがちになるからである」⁽²¹⁾ といった。しかし、同時に、3 R's を6歳以前に教えないほうが良いということについては「そう判断するための明白な実験的な根拠はない」⁽²²⁾ という。つまり、文字よりも価値のあることを幼児期にはやらせるべきだ、と主張しているにすぎなかったのである。

キルパトリックは決定的な誤解をした。モンテッソーリ教育は、たしかに、人間だけが保持している文字文化を子どもの環境として整備はする。しかし、Ⅱ-6(移動五十音)にあるように、子どもがその文字文化に接触して読み書きを習得していくかどうかは子ども自身の選択の問題なのである。キルパトリックのいう「もっと価値のあること」は子ども自身が決めて選択する。いまは他のことよりも文字に「もっと価値がある」と判断したからこそ自ら活動するのである。おとなが「もっと価値のあること」を提示するのではない。

保育者は、子どものその活動を見守り、ときに支援する(模範を示すなど)。そういう立場であるにすぎない。けっして強制はしない。つぎつぎと課題を提示したりもしない。子どもは、集中すれば自分で活動を発展させていく。何ごとかに熱中し、意識がそこに集中していく、という経験を

こどもにさせることこそがモンテッソーリ教育の核心なのである⁽²³⁾。モンテッソーリはいう。「子供が先ず第一歩として為すべきことは、集中への道と手段を見つけることです。集中は性格の基礎を創り、社会的行動を準備します」⁽²⁴⁾

人は何かに意識を集中させることで成長する。あちこちに意識が拡散せず、対象とじっくり向き合う。自分がこれまで蓄積してきたスキーマ(先行知識)と対比させながら、対象の仕組みをくみ取る。微細なシステムに目が向く(文字でいえば、小さな「っ」などに気づく)。こうして世界を一つひとつ吸収していく。それが「成長」というものである。

しかも、「集中」は精神の安定性を生む。周囲のようすにとらわれず、足が地についた着実な活動をとおして、冷静な神経と心の落ち着きをもたらされ、精神は安定する。怒りもなければ、怠惰にもならない。だから、自制心が育つ。モンテッソーリはそこを喝破していた。「自由に選ばれた一つの仕事は……気持を集中し熱中するという形をとって子供の精力と精神能力にプラスし、自制心を養うことにつながっていくのです」⁽²⁵⁾

したがって、世間でしばしば見受けられる「文字の早期教育」(ドリルなどを使った課題学習)とはまるで方向が異なる。モンテッソーリ教育を「知育偏重だ、早期教育だ」と批判するのは、文字や数を操作している子どものその活動の外面だけしか見ていないからである。子どもの内部で何が起きているのかに目を向け、そこを重視しなくてはいけない。

2 「社会性の軽視」？ —モンテッソーリ教育の成果(他者の尊重)—

「個人を重視してばかりでは、将来学校での集団生活に心配がないのか」という不安の声は世間に多い。相良敦子も紹介している。「こんなばらばらに、自分の好きなものを選んでやっていたら、小学校に入ってから、みんなと一緒にやれないの

ではないかしら？」⁽²⁶⁾

こどもが互いに協力し合って何ごとかを結実させていく、という集団性（協力体制）がモンテッソーリ教育には欠如しているとの批判はキルパトリックにもある。「自由な選択が許されると、グループ活動における協力体制はどのようにして確保できるのか」⁽²⁷⁾。その点で「モンテッソーリは十分な社会的協力体制の場を与えていない」⁽²⁸⁾。「私たちが望むのは、幼児期のこどもたちが仲間とともに生活していくよい方法をゆっくりと学んでいけるように彼らを仲間づきあいのできる環境に入れることである」⁽²⁹⁾

単純な理屈である。グループ活動はこどもの社会性を育てる機会ではある。しかし、うまくいくには、こども個人に自制心だけではなく他者への尊重心がなければならない。そこをモンテッソーリは見ていた。

「それぞれ同じ物は一つしか置いてありません。……誰かが使いたい物を別の子がすでに使っている場合は、……空くまで待っているようになっていきます。待つことによって大切な社会性が生まれるのです。他の子の作業は尊重せねばならぬのだと解ってきます。……毎日の経験を通して自分の出会う現実だからこそ解るようになるのです」⁽³⁰⁾

「待つ」という現実経験が他者への尊重心を形成する。「社会は一個人の好きなように動いているのではなく、調和されねばならぬ種々の活動の複合体によって動いてい（る）」⁽³¹⁾ ということをこどもは自身の経験から学ぶのである。しかも、「集中」によって自分で考える力が育ち、集団の中に入った場合にも「何をなすべきか」を自分で考えることができるようになる。だから、Iにある「みんなで決める」ことが可能なのだ。

したがって、小学校以降の学校生活では、むしろ「言動に偽りがなく、だれからも信頼される」⁽³²⁾ こどもに育つことは十分にありうるのである。

3 「発達観の誤謬」？ —モンテッソーリの教育観—

Iで「潜在しているものが開花するのを援助す

る、というのがモンテッソーリ教育でいう『教育』である」と述べた。キルパトリックの最大の批判はこの点にある。

キルパトリックはいった。「発達とは潜在しているものの単なる（mere）開花である」というモンテッソーリの発達論は「不適切で誤った方向を示すものとして否認せざるをえない」⁽³³⁾。人間は「新しい状況を見出すし、新しい状況をつくりもする」存在だが、「発達がはじめから内包されているものの開花にすぎないなら、（新しい状況への）適応はその状況よりも前にできていることになる」⁽³⁴⁾、というのが論点である。

誤解が二つある。

①「単なる開花」であるなら、保育するおとなは何もせずにそばにいただけでいいことになる。いや、いなくてもいい。こどもが何かの既存の環境を勝手に見つけてきて、そこから何かを選択し、勝手に活動していればいいわけだ。しかし、モンテッソーリ教育は、そういうシステムでできているのではない。「単なる」ではないのである。

教具の用意周到性を見よ。保育者はこどもに提供する環境を作成しているのである。いくつかの領域を設定した多種の環境設定である。その環境にこどもは接触する。したがって、保育者とこどもとの相互作用（インタラクション）がすでにそこにある。「援助」とは、第一に、その相互作用のことを指す。第二に、作業方法のモデルを示すなどの支援におけるこどもとの相互作用のことを指す。

モンテッソーリの言説には「相互作用」ということばは見あたらない。しかし、いっさいの相互作用を前提しない「発達」を想定していることはありえない。「はじめから内包されているものの開花にすぎないなら」の「すぎない（be but）」というキルパトリックの読みこそが「不適切で誤った」ものである。

②「潜在しているものの開花」はどうか。たしかに、あるこどもの中に何が潜在しているのかはだれにもわからない。こども本人にもわからない。わかるなら、もともと「潜在している」とはいわ

ない。見えるのだから「顕在している」である。では、「潜在」とはどういうことか。

たとえば、ある子は「ひも通し」のお仕事に熱中する。別の子はそれに見向きもしない。ちょっと接触しても、あっさりやめる。しかし、「お茶入れ」には熱中する。この差はどうして生まれるのか。

家庭環境に差はあるまい。小さな子が家庭でも通しやお茶入れを経験することはほとんどありえない。モンテッソーリ教育の施設で初めて経験したことであろう。だから、二人の差はそれぞれの対象を受け入れる神経システムの違いとしかいえない。目に見えないシステムである。そういうシステムの存在を想定してこそ、二人のそれぞれの違いが説明できる。それを想定しないと、こども全員が白紙の状態で生まれてくる、ということ的前提しないわけにはいかなくなる。DNAの違いを考えただけでも、白紙ではないのである。

「潜在している」とは、そういう意味である。ただし、生まれながらにシステムが決定されているとはいわない。社会的な相互作用により、システムは変化することはあたりまえにありうることである。

(立田佐武朗, 長田, 岩崎)

<おわりに>

モンテッソーリ教育は科学的であることを標榜している。科学は絶えず進歩していて、モンテッソーリの当時とは知見がちがうこともあるし、発展してもいる。したがって、現代の科学的知見に対応しなければならない。また、現代の社会が求めていることへの対応も課題となる。まだまだ研究すべき課題は多い。

(立田佐武朗)

注

- 1 この項、山上裕子「デューイの〈教材〉開発論とその思想：子どもと教科の二元論を超えて」(博士論文) DSpace at Waseda University p.154 を参考にした。
- 2 ブルーナーの有名な仮説“Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development”はアメリカだけではなく全世界に衝撃を与えた。J. S. Bruner, (1960). *The process of education*. Harvard University Press (by Eleventh Printing, 1969 p.33). なお、長田勇「ブルーナーの『構造』論と教育の過程－“観点”の概念を基軸にして－」(日本教育方法学会編『現代学校教育の再検討』明治図書所収、1975) を参照されたい。
- 3 たとえば、青山キヌ「近代幼児教育史研究Ⅱ：日本におけるモンテッソーリ教育の展開とその今日的意義」(長崎純心大学・長崎純心短期大学紀要 第31号 1994 p.67-p.68) がこういう経緯を述べている。
- 4 主な反批判論に、松浦鶴造『モンテッソーリ教育の研究』五月書房(1986年)、山根耕平「キルパトリックにおけるモンテッソーリ教育批判(1)」(親和女子大学 児童教育学研究 8号 1989)、中山幸夫「新教育思想における『モンテッソーリ教育』批判の諸相」(敬愛大学研究論集 42号 1992) がある。
- 5 マリア・モンテッソーリ著 中村勇訳『幼児の秘密』日本モンテッソーリ教育総合研究所 p.51
- 6 石山修平『一般教育原理』金子書房 p.26-p.27
- 7 モンテッソーリ著 中村勇訳『こどもの精神』総合研究所 p.183
- 8 モンテッソーリ著 鼓常良訳『子どもの心—吸収する心—』国土社 p.97
- 9 同上 p.102
- 10 同上 p.98
- 11 同上 p.192
- 12 モンテッソーリ著 鼓常良訳『幼児の秘密』

- 国土社 p.69
- 13 前掲『こどもの心』 p.99
- 14 前掲『子どもの精神』 p.170
- 15 モンテッソーリ著 武田正實訳『創造するこども』エンデルレ書店 p.148
- 16 同上、p. 217
- 17 同上、p. 199
- 18 野村緑著『おかあさんのモンテッソーリ』サンパウロ。同書の p.19-p.20 に「モンテッソーリ教師の12の心得」がある。引用文はその第3条である。この「心得」は、モンテッソーリ本人の著書には見当たらないが、モンテッソーリ教師養成機関におけるディプロマ授与課程でモンテッソーリのことばとして紹介されている。
- 19 モンテッソーリ著 鼓常良訳『こどもの発見』国土社 p.253
- 20 野村、前掲書、p. 22
- 21 W. H. Kilpatrick, *The Montessori System Examined*, Kessinger Legacy Reprints, p.60 (キルパトリックの引用文の翻訳はすべて原文に基づいている。つぎの本も参照されたい。平野智美監訳 鈴木弘美訳『モンテッソーリ法の検討』東信堂、p. 69)
- 22 *ibid.*
- 23 「集中」をモンテッソーリ教育の重要なファクターと見る論にはつぎのものがある。
東京書籍編集部編『「集中」すれば子どもは伸びる！ モンテッソーリ園』東京書籍
- 24 前掲『創造する子供』 p.215
- 25 同上、p.201
- 26 相良敦子著『ママ、ひとりですのを手伝ってね！』講談社 p.182
- 27 *op. cit.*, p.16 (前掲『……検討』 p.26)
- 28 *ibid.* p.20 (同上、p.29)
- 29 *ibid.* p.25 (同上、p.34)
- 30 前掲『創造する子供』 p.216-p.217
- 31 同上、p.217
- 32 相良、前掲書、p.187
- 33 *op. cit.*, p.11 (前掲『……検討』 p.19)

34 *ibid.* p.10 (同上、p.18)

- 長田 勇 (埼玉東萌短期大学教授)
- 立田佐武朗 (社会福祉法人あかね会理事長)
- 小松広子 (あかねこどものいえ)
- 立田千陽子 (見沼あかね保育園 園長)
- 山根悦子 (見沼あかね保育園 主任)
- 堀澤理恵 (あかねこどものいえ 園長)
- 岩崎桂子 (埼玉東萌短期大学講師)