

「モンテッソーリ教育」

天 野 珠 子

は じ め に

モンテッソーリ教育に関心を持ち始めて5年が経過した。理論的把握による限界を感じて、とうとう上智大学内のモンテッソーリ教員養成コースに入門し、実践指導法を学び再び理論にもどって、どうやらモンテッソーリの幅広く底深い教育法の全貌を客観的にある程度理解できたように思う。しかし、主観的に自から幼児の教育の場で、その精神を実感として感じられるには、幼児の成長を追う以外ないと思われるので、まだまだ数年かかりそうである。ゆえに、モンテッソーリ教育の効果的、否効果的側面を実証できる段階ではない。そこで今回は、モンテッソーリ教育理論の紹介と、指導の具体例、及び現代教育学・心理学上の考察を、紙面の許す範囲で述べてみることにした。（なお、文中Mの略称は、モンテッソーリをあらわす。）

I. モンテッソーリ教育の理論的背景

マリア・モンテッソーリは、1870年、ローマ郊外で生まれた。イタリアの女性で、医科大学に学んだ最初の人である。医学博士となって、精薄児教育にたずさわってから、心理学・教育学の必要性を感じ、再び大学でそれらを学び、ローマで就学前の子どもの為、「子供の家」(Casa del Bambini)を開設し、そこでの実際の指導の中から、彼女の幅広い知識を基礎として、モンテッソーリ方式の教育法が生れたわけである。

彼女の教育思想と方法は、第1次大戦前後から、世界の先進国に紹介されたが、第2次大戦前後、時代の傾向は、その運動と活動を中断させる結果となり、インドに逃れて、そこで活動を続け、終戦後、オランダにて82才の生涯をとじたわけであるが、その教育法は、細々と受け継がれ、フレール式幼児教育の普及の影に日のめをみななかったが、今日、時代の変動と、人格形成の基礎づくりとして、幼児教育が重視されはじめると、むしろ時代的に古いと思われるM教育が、再びヨーロッパ、インドを中心に広がり、アメリカ・日本の幼児教育界にも、かえり咲いて来たのである。

何故彼女の教育法が、見直されはじめたのか、そこには、彼女の理論が、時代を越えた人間の本質を説きあかすことから発し、いつの世でも変らぬ生命の成長過程を、客観的に観察し、成長する人間そのものを重視したことにあると思われる。故に彼女は、M法は、特殊な教育法を発明したのではなく、人間がお互いに人格を尊重することであって、幼児教育も、幼児の人格を認めた時、その真の姿を発見し、それを大切にしたいにすぎないということを強張している。又、彼女の思想的背景は、カトリック信者であったことと、大戦の影響をまともに受けていた為、「世界の平和」を願望し、その為に平和を愛する人間形成を、人間の誕生からの教育に託したといえよう。つまり彼女の

教育法は、単に幼児期の為のものではなく、生涯教育にあったのである。

M教育は、現代教育界において、賛否両論あって、確かに注目されてはいるが、その教育法の一面向き出しての意見が実に多い。1つには、彼女の理論は、講演の書きおろしが多く、系統だっていない。その為、判読しにくく、肝心の部分がほかされてしまっている。又熱烈なカトリック信者であった為、神の造りたもうた自然の中の存在としての人間を強張している為、信仰の薄い人間には、理解しにくく、それが抵抗感ともなるのである。時代的制約も、理論、実践の中に数多くみられる。自然科学的見地を重視のあまり、社会性の発達に対しての理論が、一面からしか述べられていない。教具の使用法についても束縛が多い。

以上の理由により、教育学、心理学等の専門家から、偉大な教育者、教育法と認められつつも、批判の的であるゆえんと思われる。又実践面からみた場合、従来の幼稚園指導方針等にみられない系統だった教具に、現場の教師が飛びつきやすく、通常保育の中に、Mの教具教材を導入しようとする傾向が、ままた見受けられる。このような教具に魅せられての導入は、いきおい知育主義に陥りやすく、教育ママの満足につながる結果のみとなる危険性を充分持っている。そこにもこの教育法のむずかしさがあるのである。

要するに、M教育は、理論と実践の同時把握がなくしては、その双方の理解が各個人により異なり、誤解されて受け取られる事は必至である。

モンテッソーリの幼児観

彼女が数多くの書物の中で、必ずはじめに述べていることは、子どもの人格の尊重ということである。子どもは、大人の側からのみ観察・推察・評価されてはならないというのである。「幼児と家庭」という本の書き出しに、M教育法は「幼ない子ども達の中に、今まで誰も気づかなかった倫理的な側面を発見させる機会をつくってくれました。つまり私たちは、『理解されていない幼な児のもつ新しい姿』ともいうべきものを発見したのです。このことによって私たちは、幼な児をもっと理解してほしい、かれらを守って欲しい、そして、かれらの権利を再認識して欲しいという願いのもとに、積極的社会活動に立ち上ったのです。—(中略)—私たちの方法による学校で、幼児期に特有な現象であると一般に信じこまれていることから遙かに遠い態度と実務的な活動の可能性をもっていることを示したとき、私たちは人類のか弱い部分に対し、無意識のうちではあれ犯してきた昔ながらのあやまちの重大さについて深く反省させられたのでした。」と述べている。これは彼女が、シリンドーあそびに夢中になっている女兒の観察から、幼児の発達の助けとなるものをみつけた時、子どもとは本来騒々しいものだといった先入観を裏切り、全く集中し、自分でできる活動ならば、大人から独立し、絶対必要とする時以外は助けてほしくないといった態度を示すものである。これこそ自発的活動であり、教育的見地から見直さねばならない点だと強張っている。しかしこういった理論は、当時としては思い切った見解であったかも知れないが、現在ではむしろ、当然のこととして、レディネスといった専門語まで生み出しているものである。しかしそこから発展しての彼女の理論は、独自の見解を示している。まず彼女は、医学的・心理学的立場から「幼児の秘密」の中で、新生児及び乳児期の活動を観察して、人間の新生児は、他の脊椎動物に比べて、非常に未熟な

状態で出産する。つまり他の高等動物の出産時と同程度になるには、一年の歳月が必要である。この時期の発達、となく身体発達の面が重視されがちであるが、精神的発達が肉体を通してつちかわれていく重要な時期である、とのべ精神と身体的一致を精神の「肉体化」(incarnation)と名づけた。彼女は、子どもが意識をもつ迄の無意識状態を非常に重視したのである。この点が彼女がフロイトの影響を受けているといわれるゆえんであろう。

以上の説は、後に動物学者ポルトマンによって「生理的早産」説として有名になった学説と全く一致している。ポルトマンは、人間の新生児が、他の動物より出産時において、劣っているのは、遺伝的素質の制約を最小限に止どめ、環境の影響により、いかようにも変化する未知数の可能性を秘めている為である、と述べているが、「狼に育てられた子」とか、ホスピタリズムの例でも歴然のごとく、早期の乳幼児の環境の重要性が、今日認識される一つの背景となっているのである。

Mの理論にもどると、このような可能性を秘めた乳幼児は、成長の為必要なものを、自らの力で強力に吸収しようとするのである。このような内面からの自己活動を、精神的特徴として、「吸収する精神」(absorbent mind)と名づけている。「吸収する精神」は、幼児特有のものであり、意識・反省力・意志の方向づけといった成長した精神とは異なり、それが、成長に適したものであれば、全くの無差別吸収である。彼女はこの例として、幼児期に外国語を覚える能力をあげている。

そして、心身の諸発達は、それぞれの能力の発達に最適な時期—彼女は、敏感期(sensible period)と名づけた—を持っている。特に前述の言語能力の他に、感覚の鋭敏さ、環境中の秩序感・道徳・信仰等は、3才近くに適切な環境と指導がなされねば、その後の発達では、いかんともしがたく、4～6才迄が、かろうじてもとにもどせる可能性をもっていると「モンテッソーリ法0才～6才まで」の中で述べている。

ここに彼女の教育の具体化の中心があるのである。つまり、乳幼児の無意識的吸収、肉体精神的記憶(mneme)は周囲の人間の態度と環境により意識後の発達を、大きく左右するのである。ゆえに、成人は、幼児期の環境を望ましい方向に整備し存分に幼児が吸収し、自己発展するようにつとめるべきであるというのである。ここに彼女の教育法が、プラグマティズム的教育法と異なり、自然界の事象は重視しつつも、教具・教材の整備・使用法に一定の方向を定めたゆえんがあるのである。

以上のような敏感期にそくした外的刺激(環境)の中において、はじめて幼児は、大人が考えもしない集中現象を示すのである。この注意の集中力こそ、幼児の真の姿であり、「正常化」された幼児である。「正常化」された幼児が、M教育の目的であり、望ましい人格形成の基礎となるのである。

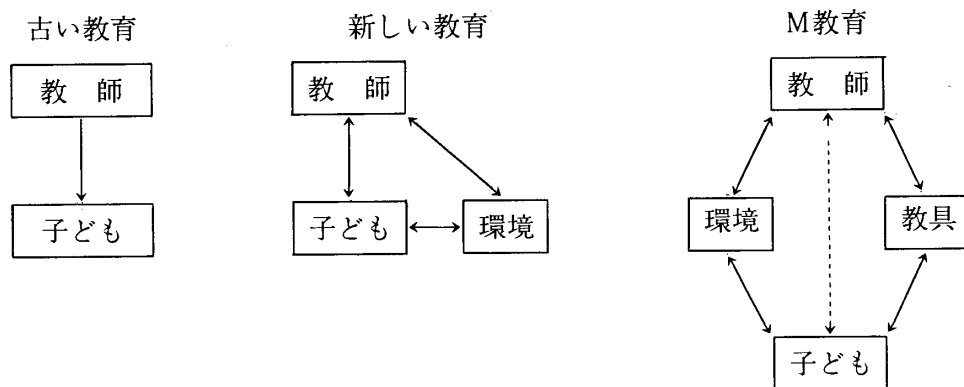
ここで注意しなければならないのは、「望ましい環境」として大人の考える部分である。Mは、その時代時代により、変化発展する社会に大人は適応していて、幼児も、その社会に適合させることを、本来の姿と思いがちであるが、本来人間は、自然発生的な存在であり、出産迄は、その国や時代の文化・文明とは無縁の胎生期を過しているわけであるから、出産から続く幼児期は、どちらかという、文化・文明よりも、より自然的生活に適合するようにできているのである。ゆえに自然の世界から、社会化された環境への移行過程において、幼児が内的衝動のもとに、自発活動を通して適応しようとする努力を重視せねばならない。ここに教育、特に教師の接し方からみても、心理学的・経験主義的教育法との差が生じるわけである。その件につき、彼女の説を紹介すると、

「教育学者たちは、子どもを時計の働きをしない時計と考えている。したがって彼等は、その時計の両針を外から文字板にそって回す義務があるのだと考えている。こういう独自な前提に立っているから、彼等が回すのをやめて、両針がひとりで進まなくなった時には、あわてふためいてしまうのだ」という。それに反して、彼女の考える子どもは、「人間の産みの親」であり、大人は、子どもに依存している。なぜなら、パーソナリティは、子ども自身が造りあげるのである。子どもは、パーソナリティの構成という作業をしているのであり、成人してから文化・文明を変化させる能力も、この幼少児の活動の影響をうけているからだ。というのである。

モンテッソーリ教育の原理

次に教育的見地からの彼女の理論に進むことにする。

敏感期における注意力の集中こそ、正常化された幼児をつくり、それが幼児のパーソナリティの真の陶冶の出発点とする幼児感から、彼女の教育原理は、ルソーやペスタロッチ同様、「自由」が基本的原理となっている。しかし彼女の考える「自由」を、教育的に考察すれば、自由を支配する主体の人間の育成である。幼児が、自己自身を支配し、内的外的行動において、統一と秩序を保つ人間に“する”，いや“なるようにしむける”ということである。要するに彼等(幼児)は、全く自由きままにふるまうというのではなく、精神的に自由であるというのである。この精神的自由が、外界に働きかけ、具体物を抽象化へと進め、概念化させていくのである。従来形式である知識をつめ込ませる教育から、現在では、教具・教材を利用して、教師が計画をたて、その計画に子どもの興味を向けさせる方向へと変化して来ているが、M教育では、むしろ、教具・教材自身が、自己発展をうながすものであり、教師は、教具・教材のうしろに位置する…つまり、環境の助成者なのであ



る。教師は、環境・教具を整備するといった間接的教育法が主となっている。なぜ環境を整備しなければならないかという、文明の進んだ現代の環境は、そのままでは、大人中心に作られており、子どものものとして、わざわざ作ってくれた玩具類は、前述の大人の先入観の根強く残った産物である。子どもが本来要求しているものと違ったものしか与えられていないので、子どもは、集中力がなく、騒々しいのである。ゆえに、現代においては、真の発達に必要なものは、むしろ意図的に作られる必要があり、作られたものの使用法は、教師がその理由と、教具の持つ意味・前後関係を充分理解して、該当する幼児がいつでも使用可能なように準備する事が必要なのである。

モンテッソーリ教育における環境構成

幼児に必要とされる環境は、下記のようにわけられる。

1. 人的環境……教師
2. 物的環境……施設・設備
……教具・教材

Mの教師論

すでに教師の位置づけについては、前述したが、ここでは、もう少し具体的に、そして理解しやすくする為、教師の役割を箇条書きにしてみることにする。

- 教師は、教材を通して知識を与える為に存在するのではない。
- 子どもが、自から工夫して考え、解決を見出す為の助成者としての立場を忘れてはいけない。
- 教師は、敏感期に即した教具・教材を、子どもが必要とする時、いつでも使えるように環境を整備する必要がある。
- 教師は、子どもと教具の仲介者である。
- 単なる好奇心か、真に成長の為必要として教具を選んだのかを、みわける学問的知識と経験を必要とする。
- 落ち着きと忍耐をもって、幼児の自己発展を見つめねばならない。
- 幼児への接し方は、消極的であらねばならないが、いつでも教師に見守られて自由であるという安心感を子どもに与えねばならない。
- 教師自身が、自己を高める為に子どもが必要だ、つまり「子どもは教師である」といった認識を常に忘れず、大人に対すると同様に子どもを尊敬する意識が必要である。
- 子どもとの関係は、常に1対1と考えるべきである。
- 教具の使用法において、目的にそった使用での誤りは、自己発展の為重要なものであるから、安易に解決法を教えたり、訂正してはならない。誤り訂正は、教具自身から子どもに見つけさせるべきである。又、それを待つべきである。
- ただし教具が、敏感期の発達に必要とされる目的以外に使用された場合（例えば、はめこみ円柱を、ころがして遊ぶ等）それは、やさしすぎるか、むずかしすぎる等、発達の時期にそぐわないのであるから、その使用は、中止させるべきである。
- 教師は、人間的魅力を持ち、清潔で美しくあらねばならない。

「子供の家」の施設・設備

M教育を実施する施設は通常「子供の家」と呼ばれるが、これは、幼稚園・保育園においてM教育による指導を導入すればよいのであって、特別に施設を作らねばならないということではない。しかし「子供の家」の文字のごとく、その集団の生活の場が、あくまで幼児中心に配慮されているかどうか、問題である。戸びらのノブの位置、水道の蛇口の高さ・奥行、机・椅子等、幼児が、活動をしやすいように細心の注意が必要である。

子どもは、無計画な自由の中であそぶのではなく、成長に必要な「作業」をするのである。しかし、この「作業」は、大人のように目的の為の手段ではなく、「作業」(活動) そのものが目的なのである。

◎施設について

- 1) 部屋(教室)は、作業に各人が集中できるようゆったりと余裕のあること。
- 2) 庭は、幼児の視界に入る程度として、あまり広すぎないこと。(ただっぴろいだけの庭は、子どもの記憶の限界を越し、秩序感がみだれる。)四季の草花や木の変化がみられ、池や山があって、世話のできる動植物が、豊富であること。
- 3) 砂場は、日影にあり、季節にかゝりなくあそべること。
- 4) 子どもが、庭掃除できる部分のあること。
- 5) 部屋は、一般の家庭のごとく、大小の変化した部屋にわかれており、それぞれ次のような部屋又はコーナーが必要とされる。

・作業室 ・談話室 ・身体測定コーナー ・大ホール ・寝室・浴室 ・絵画製作室
・身仕度のコーナー ・読書室 ・宗教的コーナー ・動植物の飼育の為のサンルーム又はコーナー
・掃除道具のコーナー ・洗濯・アイロン掛けコーナー ・音楽室

以上の設備は、一般の家庭がそうであるように各施設の状況に応じて兼用したり、工夫することができる。

◎室内の整備について

- ・机 数人用からひとり用迄各種の物を揃える。

汚れが目立つような淡い色のもの、洗える材質。

- ・椅子 多種多様な椅子があるとよい。様々な体型・姿勢を学ぶ為、又作業用、くつろぎ用等使いわける。
- ・柵 一番上迄子どもがとどくもので、整理しやすい形、(大人が手をかけねばならないものは、それだけ独立をはばむ。)
- ・戸びら 観音開き、引き戸、ドアー等、色々あること、(筋肉の調節をする。)
- ・個人用ロッカー 自分の物の仕末の為。

以上の備品類は、勝手に移動させて、子どもの秩序感を乱さないよう気をつける。又、魅力ある備品とすること。

- ・壁 落着いて明るく、家庭的雰囲気

美しい額やプリントのはっきりした動植物の生態等科学的なものを、数を制限して掛けるとよい。

部屋中ゴテゴテと飾りたてないこと。(これは、美的センスを養う上に、幼児期から必要なことである。又あまり多すぎる装飾は、かえって印象に残らない。)

- ・その他の備品 本物を使用する。花びん・湯呑み等、子どもの扱い易い形・大きさに、落したら割れる材質を恐れないこと。(割れないものばかり子どもだからといって与えることは、注意力が養われない。)

- ・掃除道具 大きさ・材質が、子どもの手にあったもの、そして美しいこと。

雑巾を例にとると、普通の雑巾の $\frac{1}{4}$ 大で薄く、子どもの手で充分しぼれるものとして、刺しゅう等をして、拭いたりしぼったりしたくなるように作成する。

- ・鏡 自己の身だしなみを常に注意するように、等身大から、手鏡迄豊富に準備する。

以上、主なものをあげたが、その他にも、それぞれの施設や教師の能力で充実させたものとする。

- ・その他体育遊具・飼育材料・絵本等、一般幼稚園等の教材と同じであり、それぞれ、前述の目的・意図にそって整える。

例えば、絵本には、教師の自作のものも準備する等。

モンテッソーリ教育の実践

さていよいよ具体的教具・教材を使用しての教育の実践について述べることにする。子どもの肉体と精神の両方面の自然の発育を追跡するのが、目的であるから、その方法・技術は次の3つの部分に分けることができる。

- 筋肉の教育
- 感覚の教育
- 言葉の教育

更に、以上の教育を具体的に実施する為、次の6つの実践に分けられる。

- | | |
|------------|---------|
| 1. 日常生活の練習 | 4. 算数教育 |
| 2. 感覚教育 | 5. 音楽教育 |
| 3. 言語教育 | 6. 文化教育 |

1. 「日常生活の練習」について

- 練習の意義

毎日の生活の中で遭遇する事柄は、自己学習にまたとない良い経験の場である。特に内面抑制と体の動きをマスターすることにおいて重要である。子どもは日頃、生活の中でさまざまな物的環境に出あうが、それらの大部分は、子どもの意のままに扱うことは禁止されている。それらは、あくまで大人のものであり、子どもはそれらを真似たごく幼稚な玩具によってのみ、その欲求を満すにすぎない。そこには、本来の満足は得られず、従って集中現象もおこりにくい。例をあげると、子どもが遊んでいる時の騒々しさを「子ども本来の姿」と錯覚をおこすのは、子どもがいわゆるゴッコあそび等で、大人の生活を真似しているからである。

「ゴッコあそび」は心理学的にも、幼児の欲求不満の代償行為の一つとして位置づけられている。子どもは、子どもに適した大人と同じように実物を与えられることにより熱中し、秩序づけられていくのである。特に習慣形成の型づけとして重要な役目がある。

又、運動の秩序を通して協応動作

知的秩序を通して集中

精神的秩序を通して沈黙

といった建設的創造力を養う機会を与える。

○ 具体的指導法の分類

第一グループ 環境への配慮と観察

1. 物の移動：椅子・机の持ち運び 水の入ったコップを運ぶ等
2. 置く・掛ける：ロッカーの整理・洋服をハンガーにかける等
3. 開ける閉める：戸・引き出し・箱等の開閉
4. あけ移し：米つぎ・砂つぎ・色水つぎ・米すくい・金魚の水かえ
5. 洗う、拭く：洗濯・机あらい・窓ふき等
6. アイロン掛け：リボン・ハンカチ等
7. 掃く：庭・室内等
8. バタキ、ブラシ掛け：じゅうたんのブラシ掛け等
9. 磨く：金属磨き、床・ガラス磨き
10. 切る：鋏、ナイフ、包丁等で、野菜・花の茎等を切る
11. 点滅：スイッチの点滅、マッチでローソク等の灯したのを消す。
12. 食卓の用意：食卓の準備、後片づけ、お茶のサービス
13. 台所の仕事：野菜の皮むき、パン屑をふるいにかける等
14. 庭の仕事：土堀り、種蒔き、水まき、草取り、収穫、種の採取、花びら拾い
15. 動物の飼育：犬、兎、鳥、リス、金魚、ニワトリ、亀等の飼育

以上の各項目の動作を分析し、それぞれ、提供法・注意点等を記録する。記録の取り方は、各教師が、自分で数回行って見て更に、子どもの行動を観察し、できるだけ無駄を省いて、しかも、こまかい動作を、見落さぬように注意する必要がある。

例. 色水つぎ

- ・教材：縁付盆・色水の入った水さし(ガラス製)・量線のついた小さなコップ2～3個・小さいスポンジ・小さい雑巾・小さいバケツ

・ 基本的提供：

1. 右手で水さしを持ち、左手はコップに添える。
2. コップの量線の所まで色水をそそぐ。
3. つぎ口から色水が流れたり、水滴が残っている時は、スポンジで拭く。
4. つぎ終わったコップは移動して、次々に同じ要領でコップに色水を注ぐ。
5. 全部つぎ終わったら、コップの色水はバケツに捨てる。
6. ぬれた所を雑巾で拭く。
7. バケツの色水を捨てる。

・ 応用：1. コップの形を変化させる。

2. 水さしの形を変化させる。

3. 色水の色を変える。

・ 興味点：

1. コップに量線のあること。

2. 水滴を落さないようにすること。

・ 注意点：

1. はじめて提供する時、「色水は飲めない」ということをよく説明して、飲まない約束をする。

2. 色水は、スタンプインキ等で作る。

3. 容器や盆の中がぬれた時は、きれいに拭いて、次に使用する人の迷惑にならないようにする。

4. 量線は、ビニールテープ等でつける。

第二グループ 自己自身への観察と身繕い。

A. 普通の身繕い

- | | |
|-----------------|-----------|
| 1. ボタンをはめる・はずす。 | 5. 洗う。 |
| 2. 着る・脱ぐ。 | 6. 鼻をかむ。 |
| 3. ブラシをかける。 | 7. 立居振まい。 |
| 4. 髪をとかす。 | |

1. 適応年令 : 2才半～5才
2. 教材 : 環境の中から整える。
3. 基本的提供: 個人又はグループ指導。
4. 方法 : 常に正確に、ゆっくりと動作を分析する。
5. 練習の分量: 子どもが本質的に必要とする時期、すなわち自分でやりたがる時期にたびたび繰返す。
6. 直接目的 : 身繕い。
7. 間接目的 : 運動機能の調節と自立心の獲得。
8. 興味点 : 意図して興味を入れて、教師の熟慮により、子どもの年令、状態に応じた練習を考える。

B. 着衣枠

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. ボタン(小) | 7. 蝶結び |
| 2. ボタン(大) | 8. 編みあげ |
| 3. スナップ | 9. 安全ピン |
| 4. ファスナー | 10. 靴紐 |
| 5. 鍵ホック | 11. 靴のボタン |
| 6. びじょう | |

1. 適応年令 : Aに同じ
2. 教材 : 着衣枠・基本11種(上記)・その他教師が適当と思うものを作成。

3. 基本的提供：Aに同じ
4. 方 法 ： 〃
5. 練習の分量： 〃
6. 直接目的 ：脱ぎ着がひとりで、できるようになるのを、助ける。
7. 間接目的 ：運動機能の調節と自立心の獲得。指先きの訓練。
8. 興 味 点 ：着衣粋の種類により異なる。

例. A. 髪をとかす。

教材 ：小机・鏡(等身大・上半身)・手鏡・ヘアーブラシ・櫛・ティッシュペーパー・ピン入れ
肩かけ・屑かご。

- 提供
1. 鏡の前にすわる。
 2. 肩かけをする。(後ろで結ぶ為、教師又は、年長児が手伝う)
 3. ブラシをかける。(又はかけてあげる)
 4. 櫛でとかす。
 5. とかしたブラシ・櫛に毛がついていれば、ティッシュペーパーに髪の毛を取り、くずかごに捨てる。
 6. 肩かけをはずし、もとの場所にもどす。

第三グループ 対人関係（他人への関連性と環境への適応）

A. 積極的面

1. 挨拶
2. 椅子のすすめ方
3. 人の前を通る時、許しを願う。
4. 人の物に損害を与えた時、許しを願いつぐなう。

B. 消極的面

5. 人の邪魔をしない。
6. 準備なしに人の前に出ない。
7. むやみに人に触れない。
8. 贈り物をしたり、受けたりする。

1. 適応年令：3才～

2. 提 供 ：機会のあるたびに個人的にも、集団的にも、折にふれ繰返す。
3. 直接目的：礼節を知る。
4. 間接目的：社会的常識を養う。調和のとれた人間形成の為の助け。
5. 練習の注意：無理にさせてはいけませんがすべき時と、正しい仕方を理解させること。

第四グループ 洗練された指先きの運動にいたる個人的練習。

1. 通す ：大小の玉（輪・穴に通す。）

2. わける：形・色・大きさの違い等によってわける。
3. 折る　：紙類
4. 貼る　：紙類・布類他
5. 切る　：紙類（直線・曲線・図形）
6. 縫う　：紙・布（刺しゅう針と毛糸）

1. 適応年令：2～5才
2. 提　供　：個別指導
3. 練　習　：子どもの要求のある限り何度でも繰り返す。
4. 直接目的：作業自身に含まれる。
5. 間接目的：指先きの運動調節
6. 興味点　：作業によって変化がある。
7. その他　：第四グループは、特に新学期に適している。

例・2. わける

教　材：○ボタンの大・小、豆類・穀物、立方体・球体、フレーベルの6色3体、フォーク・スプーン等食器類、その他身近の教材

○盆・器・皿（わける種類の数だけ）

○ハシ・ピンセット等

提　供：3種又は2種まぜあわせてある材料の入っている器から、手・ハシ等で1種ずつそれぞれの小皿にわける。

注意点：1. 初期には量を加減すること。

2. ハシでわけるものに手を使用した場合には、まだ提供が早すぎたのだから、そのまま使わせないで手でわける方の教材を与える。

第五グループ 運動調節のための集団的練習。

A. 線上あるき

1. 適応年令：3～6才
2. 提　供　：集団指導
3. 直接目的：完全なバランスの獲得
4. 間接目的：人格の調和の回復

指導例 省略

B. 静粛あそび

1. 適応年令：3才以上
2. 提　供　：グループ又は一斉指導

3. 直接目的：静けさを楽しむ。
4. 間接目的：日常生活への適応の為の意志の訓練。
5. 興味点：静けさを自分でつくる。
6. 注意点：強制せず、緊張感をなくし、ゆったりした気分で室内で行うが、戸外でも行うことができる。

指導例 省略

2. 「感覚教育」について

○感覚教育の意義

感覚活動は、日常の生活で遭遇する物事を類別し、それらについての詳細、正確な知識を習得する手段として、言語・数への教育の準備として必要とされる。幼児期は、本来大人に比べ感覚器官は敏感である。鋭敏な目(視覚)、耳(聴覚)、鼻(嗅覚)、感触(触覚)、口(味覚)を充分活用させ、物事の相違や同一性を具体的に認識する能力を育てることが目的である。子ども達は、事物の持つ性質(荒さ・滑らかさ・堅さ・軟かさ・もろさ・美しさ・みにくさ)のありとあらゆるものに興味を示す。

Mの感覚教具は、これらの目的を、すべて達成するために、非常に科学的にデザインされている。このような具体物の把握の繰り返し、子どもの中に1つの概念をつくり出し、抽象化された事象への理解の基礎を、形作っていくのである。

○感覚教具の分類

〔視覚教具〕

- 大きさ 「はめこみ円柱」…………… 4 組
 - 「桃色の塔」(ピンク・タワー)
 - 「茶色の階段」
 - 「赤い棒」
 - 「色つき円柱」…………… 4 組
- 色 「色板Ⅰ」「色板Ⅱ」……(色合わせ)
 - 「色板Ⅲ」……………(色の濃淡)
- 形 「幾可算筒」……………(3組のカード付)
 - 「構成三角形」 長方形の箱
 - 三角形の箱
 - 六角形の箱(小)
 - 六角形の箱(大)

〔触覚教具〕

- 触感覚 「ざら板Ⅰ」「ざら板Ⅱ」
 - 「ざら板あわせ」
 - 「布合わせⅠ」「布あわせⅡ」

重量感覚 「重量板」

立体認識感覚 「幾可実体」

「秘密袋」

「種々の教材」

温度感覚 「温覚びん」

「温覚板」

〔聴覚教具〕

雑音 「雑音筒」

楽音 音感教育へ

〔味覚〕 「味覚つぼ」

〔嗅覚〕 「嗅覚筒」

「種々の教材」

○言葉の三段階の練習方法について

子どもが多くの練習を行い、感覚教材が提供する感覚の相違を理解した後に、次の段階として、その物の正確な名称を教える。これは、言語教育に入る前段階として、具体物のシンボル化として意義のあることである。

第1段階（感覚概念とその名称との関連づけ。）

他の言葉を加えないで、必要な名詞・形容詞をはっきり発音する。「これは…です」

第2段階（名に相当する物の再認識）

第1段階が、効果があったかどうか確かめる。物と名が結びついて、子どもの記憶の中にとどまっているかどうかをみる。「先生に…をください」

第3段階（物の名称と実物の一致）

物に相当する名の記憶、教師が、第1、第2で繰返した物の名称について、「これは何ですか？」との問いに答えられるかどうかにより、物と実物の一致を確認する。

○指導の具体例

桃色の塔

年 令 ： 2才半～4才位

教具の説明：材質…木製、色…薄桃色

数量…10個、形…1辺の長さが、10cm～1cmまでの各立方体

基本的提供：

1. 塔に関心を示している子どもにさそいかけ、同意したらじゅうたんを持って来て広げる。
2. 積んである塔の一番上の1cmの立方体より順に3本の指でつまむようにして持ち、じゅうたんの上に順不同に置く。9・10cmの立方体は、重いので、左手で支えてもよい。
3. じゅうたんの前に坐る。（子どもが左側）
4. 一番大きい立方体から順に積みあげ塔を築く。（この時、残りの立方体をよく観察して比較しながら行うこと）

5. 全部積みあげたら、塔の左右を、下から上に両手でなぞて、ハーモニーに気付かせる。
6. 築きあげた塔を上から順に降ろし、再び順不同にじゅうたん上に置く。
7. 子どもに同じことをやらせる。
8. 一番大きい立方体から順にもとにもどす。
9. じゅうたんを片づける。

応用：

1. 一面又は二面を同じにして積みあげる。
2. 斜めに、あるいは横に並べる。
3. 他の教具（茶色の階段）と組み合わせて、並べたり積みあげたりする。

三段階の練習：（充分使用した後に行うこと）

1. 「これは大きい」「これは小さい」…それぞれ持ち上げる。
2. 「先生に大きいのをください」……「これは大きい」
3. 「これは何ですか」……「大きい」

直接目的：1. 大きさの視覚教育

間接目的：1. 手の筋肉運動（重い立方体を片手でもつことにより）

2. 数学的頭脳の育成

誤り訂正：1. 教具のハーモニーから、子ども自身が気づく。

⑥ 教師が先ばしったり誤りを指摘しない。

教えこむのではなく、精神的に理解させる。

誤りのことより、子どもの発達程度を教師は知るだけでよい。

注意点：1. 提供中、子どもがやりたがった時でも待たせて、最後まで提供すること。

2. 動作は、正確にゆっくり行い、たえず子どもの反応をみながら行うこと。

3. 「言語教育」について

○言語教育の意義

幼児期の思考発達の過程は、通常、感覚→表象(言語)→概念への段階を通して進むことは一般的に知られている。M教育による指導は、この概念形成への過程の中に大きな威力を発揮している。

幼児が、外界と接触するはじめは、個々の具体物を、感覚や運動を通して認知することから始まる。しかし認知そのものが、自己中心的幼児の思考においては、具体物と密接なかかわりにおいて捉えられる為、一般化されたものではない。物の本質を見きわめ、それを整理、統合して一つのまとまった概念を形成することが、経験の不足から出来ないことが多い。従来、発達心理学において、この事は当然認められて来たことであるが、それは実験的に明らかにされたのみで、教育実践において、「具体的に指導すべし」といった示唆は、耳にタコが出る位云われていながら、個々の指導法は、各教師の力量にまかされていた。

M教育法の秀れた点は、この感覚を通した具体物からの導入を、理論的に分析し、系統だてて、抽象化された概念形成へ進めていく積極的実践指導法にある。例えばMは、「子供の発見」の中で、

“具体化された抽象”ということばで次のように述べている。「我々が抽象理念を適当な形で（触れる物の形で）提供して、それを具体化することが成功するなら、その時は、子どもの精神は、それを評価し、自分もそれに根本的に興味を持つことができます。この観点では、感覚教材はたしかに“具体化された抽象”と見なすべきです。教材は、色・次元・形・香り・物音を、ありありと区別して差異段階に整えて見せます。これは、その性質の分類と分析とを可能にします。」

以上のことは、言語の指導法において更に、明確となってくる。

例えば、「絵あわせ」による具体物の名称を知る、又は再認識することの繰返しが、一つのカテゴリの中から発展して、一致点と差異を、自ら認識し、再び統一され、ついに不動の概念へと進んでいく。このような可逆性が、非常な精密さをもって準備され、目標をもっているにもかかわらず、子ども自身は、各自の自発活動の中で吸収していくのである。

通常、言語発達過程は、聞く→話す→読む→書くといった順序に分類される。

幼児にとって、ことばを話すということは、それ以前の感覚・運動的思考から、一大進歩である。つまり、ことばとは無形のもので、具体物やことがらを表象し、象徴する能力が必要とされるからである。そしてそれが更に進んで文字としてある形を想起することとなる。しかし、幼児の発達過程においては、段階的に順序通りに進むとは限らず、一体となって、同時にあらゆる生活場面の中で吸収されていく。故にその指導法においても、個々の幼児の要求にあわせる事が大事である。

又、日本語の場合、ひらがなは、一つ一つの発音として、文字にあらわすことは、英語等に比較して理解しやすいが、一音でイメージを想起させるもの（ね→根 き→木）は少ない。「ねこ」は、本来全く関係のない「ね」と「こ」から成り立ち、それが、くっついて、一定のイントネーションが定まった時、猫のイメージが想起されねばならないのである。以上のように、言語指導においては、日本語の特質をよく認識して行われなければならない。

形のあるものの無差別な断片的吸収が、要素別にまとまり、一つの実体のないまとまりとして、自己の中に貯えられた時、それは一つの概念となり、同時に子どもに「保存」能力が形成された時、抽象的思考は発展し、判断・推理といった論理的思考形式に入る折の手助けとなるのである。

○ 言語教具及び教材の分類

- ・ はめこみ図形……書くための準備

- ・ みぞ板……ひらがなを書くための準備

 - （直線・曲線）

 - （線の流れ）

 - （筆順の基礎）

- ・ 絵カード……具体物と記号の一致

 - （物の名称を知る）

- ・ 砂文字……清音・濁音・半濁音

 - （ひらがな・カタカナ）

- ・ 文字カード……清音・撥音・濁音・促音・半濁音・長音・拗音他

(1音節～5音節位迄の具体物名詞)

- ・かなくら……………清音46文字
濁・半濁音25文字
拗・撥音の為の小文字
数字一～十まで 他
- ・筆順カード……………正しい筆順を知る為
- ・ことばの絵本……………自製
- ・ソノ・シート
- ・五十音ならべのカードと表(ひらがな・カタカナ)
- ・行動あそび……………シンボルとしての文字をよみ、具体的行動で理解する。(動詞のはたらき) 他
- ・ことばあそび……………簡単な文章構成
- ・ことばあそび……………文章の分解
- 具体的指導例……………紙面の都合で省略

4. 「数教育」について

○数教育の意義

「日常生活の練習」や「感覚教育」の経験を積んだ子どもには、次の段階として、数教育の導入が行われる。

Mによれば「子どもの算数の頭脳は、教えこもうとしては、発達するものではない。子どもが長い間にしだいに築き上げるというようにしてこそ、ほんとうに役に立つ頭脳である」(わたしのハンドブック)と述べている。

例えば、そのあらわれとして、日常生活の練習において、彼らは、正確に何かをする力や見積るといったことが可能であるし、感覚教具のすべてに含まれていた長短・明暗なども基礎算数教材であった。これらの作業を通し子どもは、比較・分類・関連・区別などの認識を育て、又一連の流れをみることも可能である。我々人間は、もともと物理的ことから(空間…距離感など)とか、心理的ことから(時間に対する感じ)等を見積ることが多い。古代人が、精巧なツボや偉大なピラミッドを作りあげた能力からしても、人間には創造・抽象する力のあることがわかる。

この創造する力とは考えることである。しかしこういった力も使うことをしなければのびていかない。ところが、数学的力を使うチャンスは非常に少ない。M教育における数の教育をなぜ子ども達が喜んでやるのかといえ、それは、子どもの内的要求に一致しているからであり、又子どもにとって無理がないからである。

○Mの数教育の指導法

従来の教育法による算数は、抽象からの導入が多かった。M法が知育主義と間違えられるのは、いわゆる従来の小学校低学年の算数教育を、そのまま幼児期におろしたものと間違われる為である。M教育による数指導は、まず具体物の紹介があり、次にその具体物の数と同じシンボル(記号)の紹介がなされ、最後に具体物と数を一致させていく。

そしてその方法は、非常に配慮され、具体物の一つ一つが子どもの発達に無理のないよう、しかも興味深く考えられている。

幼児期の子どもは、抽象的理解は貧しいが、具体物による比較・類似等は、かなり詳細にわたっても理解できる能力がある。具体物を通して数を認識させることは、子どもの敏感期と一致する為、理解しやすく、知らず知らずのうちに、数概念の理解を進めていくといった特徴を持っている。誰も嫌々やるのではなく、自ら希望して教具を選ぶのである。

子ども自身は、感覚教具のレベルで作業を行っているので大変わかりやすいのである。

以上の配慮により、数は下記の5グループにわけられている。

○数教育の分類

第1グループ

- (1) 1から10までの数の量と順序・量とシンボルの一致。
- (2) ゼロの紹介

第2グループ

- (1) 10進法の紹介
- (2) 10進法の四則計算

第3グループ

- (1) 1000までの数を、順序よく数える力を養う。
- (2) 二乗・三乗の間接的準備

第4グループ

- (1) 加減乗除とその記憶

第5グループ

- (1) 抽象的に物を理解する力を養う。

○数教具

第1グループ

- 数の棒・数字板・数の棒と数字板
- つむ棒箱
- 数字と玉

第2グループ

- ビーズ……………ビーズの紹介・カードの紹介・ビーズとカードの組合わせ。

たし算・ひき算・かけ算・わり算

- スタンプ・ゲーム…たし算・ひき算・かけ算・わり算
- 点あそび

第3グループ

- セガン板Ⅰ・セガン板Ⅱ
- 100のくさり・1000のくさり・色つきくさり

第4グループ

- へびあそび…たし算・ひき算
- 色ビーズのかけ算
- たし算板・ひき算板・かけ算板・わり算板

第5グループ

- ショートビーズフレーム・ロングビーズフレーム
- 数の階級
- テストチューブ
- 分数
- 具体的指導例…省略

5. 「音楽教育」

○音楽教育の意義

M教育において音楽教育の論述は短かく、又細分化されていないのは事実である。この事に関してMは、「小さい子ども達には、単に音楽への入門しか与えられない為で、その発達はいくぶん後に効果をあげます」(子供の発見)と述べている。しかし実際には日常・感覚・言語教育の中に、音楽教育の基礎としての音感教育はかなり取り入れられている。Mは幼児期の音楽教育の主体を、ただ“うたう”とか“演奏する”という目的ではなく、鋭敏な聴覚の育成と同時に、人間性を豊かにする事を主眼としている。これは最近注目されているカール・オルフの音楽指導論と通じるものがある。オルフは、「音楽は子ども達の創造性に訴えるものであって、子ども達が、個々に内にもっている感情を何ら抵抗ない形で自由に、卒直に表現するものでなければならない」と語っているが、まさにM教育の考え方と一致している。又、Mは、彼女の協力者であったアンナ・マッケローニにより考案された音感ベルを教具として用いている。

音楽とは、聞くことの楽しさと、自らうたったり演奏する楽しさの他に心の豊かさを、つちかうものでなければならない。音楽を楽しむ余裕を与えず技術習得にのみ子どもを追いやるならば、音楽そのものを嫌う危険性のあることを充分認識すべきである。日常生活の中で子どもの関心が徐々に音楽的方向に向くよう心がけ、自発的感動を子どもの中に育て、肉体と精神の一致が、音楽を通して可能ならしめることがその理想である。全人教育の一環としての音楽教育であらねばならないのである。

○音楽教育の分類

Mは、音楽教育をこまかく分類していないが、教具からみて下記のように大別されると思う。

1. 音感教育……音感ベルによる。

音あわせ・長音階の構成・記憶あそび・グループあそび・音名を与える。

(そこから発展させて、うたう・合奏する……へと導く。)

2. 楽典への導入

音名と音の一致・五線板の紹介・音階・音符

音感ベルと音符の関係・曲を弾く

(発展・応用させた形として作曲……へと導く)

3. リズムへの導入

拍子・行進・終止形あそび・国旗あそび

(発展・応用させた形として、オルフ指導法・リトミック等へ。)

○ 具体的指導例……省略

6. 「文化教育」

文化の領域は、「自然科学分野」と「美術分野」にわけられる。

○ 科学的教育の意義

M教育において、科学性の育成は、常に観察と実験からはじまるとみてよい。幼児期の鋭い感覚は、自然現象の過程なり特徴を、既成概念を持った大人とは異った見地から捉える。つまり何らの先入観も入っていないのである。故に、物の本質を見抜く為には、あらゆることからの変化や差を孤立化・単純化させ、子どもの中に単一化された把握を吸収させ、それ等の集合としての一つのまとまったイメージの出来あがるのを助長することである。

子どもは、本来好奇心が強い。故に観察力も鋭い。そこで単に漠然とした教材を、いたずらに提供しすぎることは慎まねばならない。たえず、その子のもつ本質的探求心が何に注がれているかを把握し、他の余分なものを排除し、事象の変化や意味づけに、混乱を起させないように心がけるべきである。子どもの、そのように自ら探り確かめようといった内的なものは、チャンスが与えられねば意味を持たない。やや専門的すぎると一般に思われる教具にしても、一斉保育のように平均されたものとして提供するのではないから、子どもの要求の続く所まで準備されてよいのである。

Mは「じっさいに、わたしらの小さい人々は、たえず身邊の世界で“発見”をするような印象を与える。そうして、そのことで彼らは、最大の喜びを味う。彼らは、この世界から秩序だてられた知識を享け、それが彼らを感激させる。彼らの頭の中には、“混沌”のかわりに、“創造”がはいり、彼らの魂は、その中で神々しい啓発を享けるようにおもわれる」(わたしのハンドブック)と述べているが、科学的関心は、幼児の場合、身近な体験の中からはぐくまれていくことを忘れてはならない。自己との関係において捉える時、興味も増し、又具体的経験の積み重なりが、組織化・体系化されたものに育っていくわけである。

以上の点を考慮して、準備された環境としての教材を作成し、提供するものでなければ、単なる知的教育になってしまう危険性のあることを、認識すべきである。

○ 自然科学の分類

1. 化学・地理

地理……地球・地図

地形

物質……気体・液体・固体

天候

その他

2. 生物

動物 }
植物 } 分類・構造 (身の環境と関連させて捉える。)
人間 }

3. 歴史…タイムライン

わたしの歴史・家族の歴史・地域の歴史・国、世界の歴史

○美術教育の意義

美術教育も、すでに感覚・言語等の領域の中で、その基本がつちかわれている。絵画や造形活動は、特に子どもの感覚の発達と密接な関係にある。子どもは、外界の刺激物を感覚諸器官によって捉え、それらの具体的把握は、感覚教具により、

バランス (ピンクタワー・茶色の階段等)

色彩 (色板等)

形 (幾何立体・秘密袋等)

感触 (ざら板・布あわせ等)

の訓練と、言語教育の絵あわせ、三段階のレッスン等でなされている。

そして、子どもの自発的活動は、心的な情緒表出も含め、おのずから描きたい、造りたいといった衝動をもたらしている。

Mは、「子どもの発見」の中で自由画や進歩的画派の指導を否定し、絵画の要素の中の輪郭と色彩を重視している。たしかに、年令の低い幼児は「何を書く」といった目的のないなぐり書きが多い。

それに意味づけを強いる大人の試みは誤りであるが、なぐり書きそのものは、書くことそのものに目的のある子どもには制せられるものではない。むしろ存分に自発活動をうながす事である。Mは「線と色彩による活動を年令・経験により得た子どもは、芸術的要素を身につけ、熟練に到達する」といっている。又「図画に影響を与える為の最良の手段は、それに自由な経路を許すのではなく、それを形成する自然な補助手段を訓練する。つまり、手を訓練することで、真の才能は、ひとりでに現われるものである」(子ども発見)と述べている。彼女の見解が、発達心理学的面にかたよっている点が、この面には出ているように思われる。以上の見解は、体育の面に彼女が、具体的指導法を示さなかった面でもうなずけると思う。つまり、手・足・その他の筋肉の基礎指導がなされていれば、あとは、幼児が自から見出していくのだというのである。前半の系統だったものから、細分化された専門的領域に入った時、やはり彼女の教育法の限界を感じざるを得ない。しかしそれは個人的能力の限界と時代的制約を考慮すれば当然のことであり、そこに現代の教育の中で合流させる部分があるのではないだろうか。

○美術教育の分類

1. 鑑賞……美術画・写真・彫刻等

2. 絵画……色鉛筆・クレヨン・絵具等による。

3. 造形……砂あそび・立体製作・木を使う製作

4. その他…版画・スタンプ画・コラージュ・スクラッチ他

モンテッソーリ教育の考察

以上、紙面の都合でM教育のほんのさわりの部分の紹介と、私なりに、現代幼児教育からの観点で解説してみたにすぎないが、現代におけるM教育法の考察を、心理的・教育的面よりしてみたいと思う。その他にも、教育行政面、運営面等、問題はあるが、これらについては一般にかなり論議されているので今回は省略することとする。

○心理学的考察

M教育の具体的指導が、子どもの精神的発達を非常に重視し、又良く観察されて作られていることは衆知のことであるが、それを現代心理学的観点から考察してみたいと思う。まず、Mの教具の中で最も独創的なのは感覚教具である。実は感覚教具による教育は発達面からいうと、3才児から就園の幼稚園では多少遅すぎる傾向にある。感覚の発達が敏感期に刺激されて効果のあることは、特に聴覚（言語・音楽等）で顕著であるが、これらは、協応作用（感覚と運動が結びつく）の可能となる生後6ヶ月位からみられる。例えば、音感ベルによる単一音の響きとか、母親の話しかけに対する反応等、刺激の必要性がうらづけられている。いわゆるピアジェの感覚運動的知能の段階における環境への同化と調節の理論からもうらづけされることである。5感の刺激を、それぞれ孤立化させた教具は、実にこの点で効果をあげるものである（ざら板・色板・嗅覚つば・雑音筒等）。

又表象作用の発達によるシンボル化が進む2～4才代の幼児に、M教育の三段階レッスンは、事物と名称の一致の指導に配慮が行き届いている。「構成三角形」の教具等は、形に対する概念形成と同時に、数の教育への準備段階である。日常生活訓練の「色水つぎ」や感覚教具の「円柱さし」は、1対1対応の具体的指導法といえよう。又数教育の場合、常に①具体物の把握、②シンボル（数字）の記憶、③具体物とシンボルの一致の一連の動作の繰返し、順列・集合・分析・総合へと進めていく方法は、現代数学教育の可能性を年令的に引き下げうる可能性を、充分持ちあわせている。アメリカの心理学者ブルーナーの早期才能開発論が、M教育の流行に拍車をかけた等といわれるのは、この辺にあると思われる。ブルーナーの理論は、確かに可能性をときあかしているし、彼の理論にM教育を導入すれば鬼に金棒といえるかもしれない。ブルーナーのいうレディネスが成熟を待つのでなく教育によって早められるといった考えは、一率化学習（クラス単位学習）における早期学習を可能にさせる為には、当然必要な理論と思える。しかしMの方法は結果的に知的発達を早めたとしても本来の目的が真の人間性を尊重する所に始まらないと、早期教育のレッテルをはられる危険性がある。教育法が単なる発想法の転換として試されてはいけないと思うのである。しかし学習者の能動性といった主眼にたつて教育がなされるならば、知的教育の年令引下げは、いたずらに反対する理由にならないと思われる。

又、言語指導面から考察すると、幼児の概念形成過程を実に適確に捉え、具体物と名称の一致、具体物の絵又は写真と名称の一致、それらの類別（例 動物とか植物）等への配慮、文字指導に、サンドペーパー文字をあてがい、触覚を通しての認識への導入等、M教育の理論のみに止まらず、幼児教育関係者は、ぜひ一度参考として学んでみる必要性を感じる。自己の教育法なり指導法に少なからずの反省の機会を与えるだけでも意義があると思われる。幼児の発達が、心理学的分類で学

者により異っていても、幼児自身がそれによって変化するわけではない。心理学の理論は、発達をより確実に捉えることと同時に教育への応用を常に考えながら進むべきものである。ピアジェの理論が、いかに秀れていても、子どもの現実を捉えただけでは、幼児の発達に与える恩恵はないのである。今後教育学が、抽象論より抜け出し、より具体的指導法を重視する方向に進む為、M教育は一つの具体例を与えたといえる。

○教育面からの考察

近年、自発的学習とか、自主的教育といった言葉が教育界に盛んに使用されるようになって来ている。これは特に小中学校の教科学習の傾向に目立つが、幼児教育においても同様である。画一的教育が、一率化された脱個性の人間形成を招き、又平均的能力のある子が成績の面で優秀とみなされる受験体制化ではどうしてもそういった傾向が強くなる。一面にひいでた能力を持つ子迄が、他の一般的学习の効果をあげる為、押えられてしまう結果を作りあげることは確かに問題である。しかし教育が数十人の組編成で進む現在の教育法の中で、各々の子どもの能力を伸す教育は大変な困難を生じる。M教育法が、文字通り幼児期から大学迄の一環教育として徹底した個人指導で現代生かされるならば、それはそれとして大きな効果をもたらすことと思えるが、現在M教育法が日本で実際に教育の中に生かされているのは、幼児期だけで、それもごく限られた人数ということになると、そこにはやはり、一つの幼児教育“方法”となってしまう可能性が強い。Mの教育が、その中心を個人指導にしていることに、一般教育界への導入上の大きな問題点が残るのである。M教育が、M教育として独立することなく、現代の新しい教育と一体となる可能性は皆無なのであろうか。Mは、「M教育は、独自の教育法を発明したのではない」と繰り返し述べている。Mの教育思想は、教育者というより、観察者、発見者としての教師自身の認識、そして、先入観をとりはらい純粋に、客観的に子どもを観察することにある。この点の理解が充分なされたならば、現代の教育法の中にM教育を活かせる可能性があるのではないだろうか。M教育法の経験者が、現在の日本の教育を否定してかからず、むしろ、積極的に同化してゆこうとしないならばいつ迄たっても独自の教育法として、一線がひかれ、大きな飛躍はできないということになる。M教育にも、集団・グループ指導は随所にみられる。個別指導でなくても、能力・発達等を考慮したオープンエアーシステム等の方式で、流動的クラス編成の中で応用してみることができるようと思われる。幸い、幼児教育には、6領域はあるが、教科別保育というのではない。一日の流れの中に組み込まれる形式である。ゆえにいわゆる自由教育（放任とは異なる。）実施園も増えて来ているが、“規律ある自由”の指導はかなりむずかしい。そこで、M教育の実践を参考にすることは、教師への一つの指針となると思われる。真の自由の意味が理解されるならば、それは結局M教育に通ずると思われるからである。ルソー・ペスタロッチ・デューイ・フレーベル、と各時代を通して、つちかわれてきた現代の幼児教育に、M教育の理論と実践を加え、現代社会の傾向として陥いる危険性のある知育主義教育との一線を明確にすることが望ましい今後の幼児教育の道となると思われるのである。

以上

参考引用文献

- 1) 「幼児の秘密」 M.モンテッソーリ 著 (国土社)
鼓 常 良 訳
- 2) 「子どもの発見」 M.モンテッソーリ 著 (国土社)
鼓 常 良 訳
- 3) 「わたしのハンドブック」 M.モンテッソーリ 著 (桂幼児教育研究所)
鼓 常 良 訳
- 4) 「人間の形成について」 M.モンテッソーリ 著 (エンデルレ書店)
坂 本 堯 訳
- 5) 「モンテッソーリ法0才～6才まで」 M.モンテッソーリ 著
吉 本 二 郎 訳 (エンデルレ書店)
林 信二郎 訳
- 6) 「幼児と家庭」 M.モンテッソーリ 著 (エンデルレ書店)
鷹 觜 達 衛 訳
- 7) 「モンテッソーリ教育における児童観」 P.オスワルト 著 (理想社)
保 田 史 郎 訳
- 8) 「オルフ子どものための音楽解説」 ヴィルヘルムケラー 著 (音楽之友社)
フリッツ・ロイシュ 著
橋 本 清 司 訳註
- 9) 「教育の過程」 J.S.ブルーナー 著
鈴 木 祥 蔵 訳
佐 藤 三 郎 訳
- 10) 「人間はどこまで動物か」 アドルフ・ポルトマン 著 (岩波新書)
高 木 正 孝 訳