

## 『モンテッソーリ法の言語教育における問題点』

### “On Some Problems of Language Education in Montessori Method”

天野 珠子

Tamako Amano

#### I はじめに

戦後のアメリカ式教育の普及の中で、ヨーロッパの伝統的モンテッソーリ（以後M. と略す）教育は、なかなか日本の社会に入る余地がなかった。

私がM教育に関心を持った頃は、訳本も鼓常良氏の「幼児の秘密」等4冊のみであった。実施園も指導者も少なく、M教育を学ぶのには困難を要した。現在では、訳本や解説書も多く、理論面での知識は豊富に手に入るようになった。しかし、実践面の研究となるとさまざまな問題が残っている。

Mの実践指導法は、「日常生活の練習」「感覚教育」「数教育」「言語教育」「文化（音楽・地理・歴史・科学・生物・美術等）教育」に分けられる。M教育の理論は、教育者が気づかずして陥る誤りを鋭く突いているため、賛否両論あるにせよ取りあげてみる問題を多く含んでいる。ところが従来の論争の焦点は、教育思想論に重点が置かれ、実際の指導現場における教材の検討や提供法は、論争の対象外におかれた感が強い。例えば、「日常生活の練習」における「手を洗う」「洗濯」等一連の水作業が、水を汲んで来て洗面器や洗濯だら（又は水槽）に移し、汚水をバケツに流し、それを捨てに行くといった、当時の生活様式の作業である。勿論これは、筋肉運動のコントロール、集中力、バランス感覚等多くの教育的配慮がなされていて否定するつもりはない。水汲み作業がなぜ必要なのか、子どもの発達の中のどの段階で重要なのかといった問題が、教師の方にしっかり把握されてのみ提供に価するといえよう。ただ充分理解されていれば、他の活動で補えるのではないだろうか。

以上のようにM教育の中には、実践面での問題点が数多く残されている。にもかかわらず指摘されずに来たのは、実践者の問題意識の持ち方に原因があるのか、暗黙のうちにタブーとされて来たのであろうか。

今回、この問題をあえて取り上げ、客観的立場において、M教育を評価してみたいと思う。

言語教育に焦点を絞るのは、アルファベット語と日本語の差からおこるさまざまな問題に直面したからである。特に文字指導においてこの傾向は著しい。

ここで原点にかえり、Mの言語指導理論を追求し、あわせて我が国の現状を探り、接点を見つけていきたい。

#### II Mの文字指導

Mの文字指導は、文字ことばの「書き」から入っている所に大きな特色がある。

Mは、子どもの家で教育に従事しはじめた時、文字指導をしようとは考えていなかった。現在の我が国同様、当時のイタリアにおいても、文字指導は就学後に可能と考えられており、M自身も同じであった。ところが、自由な環境の中で、4・5歳児が読み書きを教えてほしいとせがんだことから、彼女は、以前従事していた精薄児への教育方法（イタールやセガンの指導法が中心となっていた。）を正常児に応用する事を試みたのである。始めの試行錯誤的導入と、そこで子ども達のおこした反応とから、次第に、以下に述べるような独自の実践理論が形成されていったといえよう。

##### 1. 「書く」ことの指導理論

文字を書くことを指導する前に、彼女はまず「書く」という動作の分析を行っている。これはMの教材作成に共通した特徴である「困難性の孤立化」のためである。

「書く」とは、こみいった行為であって、分析してみなければ実体はつかめません。」<sup>(註1)</sup>として3つに分析している。

分析1. 「筆記用具を持ち、使用するのに必要な筋肉のメカニズムを発達させる練習」

書く道具を操作する練習のことで、書くために必要

な規則正しさ、秩序ある動きの確立を目的としている。

分析2. 「アルファベット文字のイメージを、視覚、触覚、運動感覚の3つで確立し、書き方に必要な運動の筋肉記憶を確立する練習」

筋肉記憶は、幼ない子どもにとって最も忘れにくく会得しやすい。文字を獲得する順序は

1. 視覚、触覚、筋肉感覚で文字を認める。
2. 知覚する……文字の形を比較して識別する。あてはまる音声を聞くこと（聴覚）がプラスされて、全体的に意味づけされる。
3. 文字記号によって表わされた音声を、発音できなければならない。

①母音の発音 a (ア) i (イ) 等

②子音の発音 m (ム) n (ヌ) 等

③子音+母音 ma (マ) si (シ) 等

分析3. 「語の組み立ての練習」

言葉の構成段階。アルファベットを組みあわせ、1つの単語を構成する練習

例 mo+ther……mother  
mo+rn+ing ……morning  
mo+on ……moon  
mo+ nkey……monkey

同じmoの綴りがそれぞれ異った発音となる。

(注)Mはイタリア語で説明しているの  
で、英語に置き換えてみた。

分析1.と2段階の敏感期は3歳半から4歳であって、この時期は自然の目に見えない命令に服従するため子ども達は活動する。この段階を飽きもせず、子ども自身の内面からの要求によって、慎重にかつ秩序をもって従事するのはこの時期以外にはない。小学生はもはや多数の運動を定着して成長している。5歳児でさえこの活動に集中現象はおこさない。一般の教育で行われている「書き」の練習は遅すぎ、今さら4歳で定着する運動のメカニズムをやり直させるのは、子どもの発達途上で逆もどりさせることであると述べている。

そして分析3の段階を練習することにより、子どもは一度も書いたことはないが、潜在的にはすでに書くことに必要なすべてのプロセスを形成する。実際に書かないで、書き方の全てに熟達するのである。

つまり書くための敏感期に、それぞれの活動を分析した教材を与えることにより、子ども達は自発的にそして

容易に書き方に習熟するのである。

## 2. 「書く」ことの実践指導

次に分析をもとに考案された教具を紹介する。(こまかい提示法は省略)

メタルインセット (はめこみ図形) (図1)

分析1のための教具で鉄製の幾可図形(14cm×14cm)10組。つまみのついた型と外枠とで1組となっている。

(提示法)

- ①色鉛筆で外枠をなぞり書きする。
- ②つまみのついた型をなぞり書きする。
- ③書かれた幾可図形の中に線を引く。

## 砂文字

分析2のための教具で、板の上にサンド・ペーパーでアルファベット文字が1字ずつ切り抜かれたものが貼ってある。(図2)

母音からはじめ次に子音を紹介する。

(提示法)

- ①砂文字を1枚選び、左手で固定し、右人差し指に

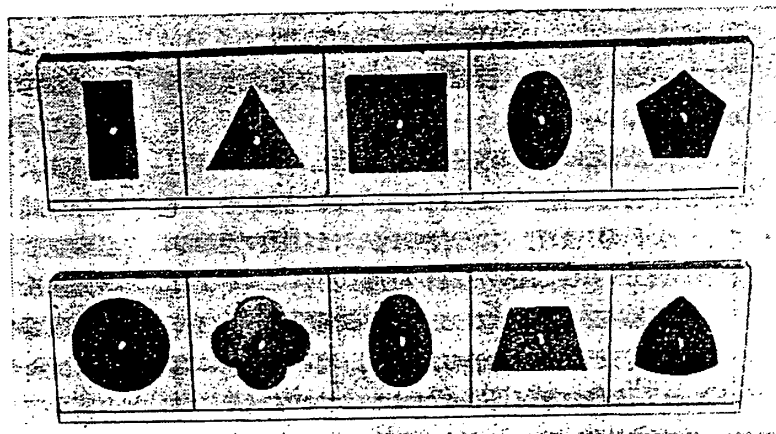


図1 メタルインセット「わたしのハンドブック」より

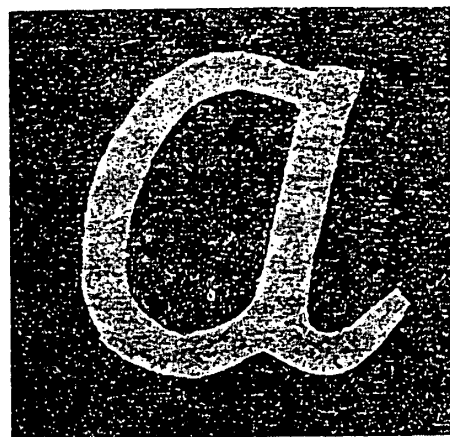


図2 砂文字「わたしのハンドブック」より

中指を添え、筆順通りゆっくりとなぞる。

②発音する。文字の名(a→エー, m→エム)でなく、その音(a→ア, m→ム)で発音する。

③いくつかの母音と子音を理解した段階で、語を組み合わせる。

例      h + at    hat  
a + t → at → c + at → cat  
      r + at    rat

o + x → ox → f + ox → fox  
      b + ox → box

他に    pan   man   bag   cap

      lip   six   fin   pig   kid   lid

      log   mop   doll   lock   sock 等。

「cat の場合、『cat ということばが作りたいのです。cat の中の at が聞こえますか。cat の一番はじめにどんな音がありますか。』と c の音を強調して、子どもがこの二つの音を別々に聞き分けられるようにする。

子どもが cat の始めの c の音が聞こえると言ったら c のアルファベットをとって、at の前に置き、cat を発音しなす。この際、発音しながら指をまず c に、それから at に置く。同様に、mat, sat, rat, bat などを紹介する。この際、at の部分はいつもテーブルにおいておく。」(注2)



図3 移動アルファベットの箱  
「わたしのハンドブック」より

最後の組み合わせで意味づけ(cat=猫)がなされる。

④意味づけされたものを単語として読む。

#### 切り抜きアルファベット

分析3のための教具。紙を切り抜いて作成された26のアルファベット文字。26の仕切りのある木箱に入っている。(実物写真入手不可能のため次段階のカードを紹介: 図3)

(提示法)

砂文字と同じ。綴りの同じものを提示し、

(例—am, —at, —an, ma—, ta—, ba—等)

次第に複雑な綴りを紹介していく。

無声音(例, e→hate)も、紹介して、発音しない音の文字があることに気づかせる。

子どもは、以上のような教材を順次経験していく中で、文字の書き方、単語の配列を、興味を持って獲得していくのである。

#### 3. 「読む」ことの指導理論

従来、我が国の幼児の言語発達では、「読めるようになる」ことは、「書けるようになる」より先と捉えられて来た。ところがMの解釈は逆なのである。このことに関するMの文章を紹介してみよう。

「経験がわたしに、書くことと読むことの明らかな区別をすることを教えました。それは、わたしにそのほか両方の経過が正確には同じときには起らないことを立証しました。これは、われわれの経験で確定した先入観に矛盾していても、書くことは読むのに先行します。わたしは、子どもが自分で書いた語を調べるときは、前に音を記号にかえたのと反対に、記号を音にかえてする調査を読み方とはいいません。(中略)わたしは、読むとは文字記号の助けによつての思想の解釈をいいます。」(注3)

さて、ここで注意しなければならないのは、文中にある「書くことは、読むことに先行する」ということである。これは大変ショッキングな印象を受けるが、説明を充分理解し、さらにアルファベット語の性質を考えてみればうなずけることである。つまり、「読む」とは、「ア」という音を、「a」という記号に置き換える(書くこと)のと反対に、「a」という記号を「ア」と発音することとは解釈しないということである。このことが、ひらがなを対象にして理解しようとする誤解を招くことになるのである。

ひらがなの場合、「ね」を見て「ネ」と発音し、「こ」をみて「コ」と発音する時、必然的に、「ね」・「こ」→「ねこ」→「猫」と自然な形(無理のない形)で猫のイメージと結びつく。つまり発音することイコール、イメー

ジを持つこととなりやすいため、この問題は日本語教育においてはあまり重点がおかれていないからである。アルファベット語の場合、先の砂文字提示にあるように「cat」を、「シー」、「エー」、「ティー」又は、「ク」「ア」「ツ」と発音したのでは、猫のイメージはわからないのである。「キャット」と読み、さらに猫のイメージがそこに想起された時、はじめて「読み」と解釈するというのが、Mの考え方である。ゆえに「読むとは、文字記号の助けによつての思想の解釈」ということばになったのである。

「書く」ということが、3つの分析により、本来の書く活動（筆で文字を書く）なしに行われる練習と、「読み」の解釈とを合わせて考えてみると、子どもが自発的活動の中で、書きの準備を先に始めるといった捉え方は、発達段階からいって自然な形といえるのではないであろうか。アルファベット語における単語の読みは、書く活動（筋肉の動きとして）よりずっとむずかしいといえる。「子どもが、書かれた文句から、何の思想伝達も受取らないうちは、まだ読みもしないのです」(注4)というMのことばは、以上のような解釈から成り立っているのである。

さて、以上のようなプロセスを経た上で読み始めた子どもについて、Mは又も観察結果から指導の工夫をしている。始めMは、身近な玩具を数種集め、その名称を書いたカードを別に作成して子ども達に一枚ずつ渡し、読めたらその名称に該当する玩具を取るといったゲームあそびを始めた。読んだ後、子ども達は、それ等の玩具で遊び始めると予想していたが、事態は全く異っていた。ひとたび「読む」ことを覚えた子ども達は、次々に新しい読む材料を要求したので、その需要に答えるのに苦労したという。これ等の観察からMは、子どもははじめ、わからなくても単語を蓄積する傾向を示し、次第にその単語を理解する傾向に移っていくという。そしてその敏感期は、3歳から5歳であると述べている。

M自身は、読みの指導がここから絵本等への導入となっていくのであるが、後に彼女の息子であるマリオ・M・モンテッソーリによって更に追加されたのが、「絵カードあわせ」である。これは、膨大な単語を単に偶発的具體物で獲得するかわりに、一定のグループの「物」に関する語群に分類し、具體物のかわりに絵カードを利用したものである。現在、言語の役割は単にコミュニケーションの手段としてのみなならず、思考活動の用具として捉えられているが、この「ことばの分類」は、概念化の基礎として、ことばの価値を適切に捉え教材化したという点で、注目に価する。

#### 4. 「読む」ことの実践指導

##### 身近な具體物と名称カードあわせ

小さい籠又は箱に、子どもが名称をよく知っている具體物又はミニチュアを5・6個入れたものとその名称カードを準備する。単語の短い物をなるべく選ぶ。

##### (提示法)

名称カードを一枚取り、読んで（発音して）具體物のイメージと一致したら、籠の中から具體物を取り名称カードと一緒に並べる。

##### 絵カードと名称カードあわせ

絵の下にその絵の名称が書いてあるカードと、名称のみのカード。置き台（絵カードを挿し込むと絵のみ見え、文字の部分が隠れるようになっている。隠れた文字の前に名称カードが置けるようになっている。

##### (提示法)

①同じ母音のグループでまとめたある絵カードを順次台に挿し込み、その前に名称カードを置いていく。

②絵カードを持ち上げ、文字の部分が見えたら、名称カードと合わせて正誤を確認する。

##### グループ別絵カード合わせ（類概念）

同じグループに属する物の絵又は写真のカード、5・6枚…②

②と同じ絵の下に名称が書かれたもの…①  
名称のみのカード…③

##### (提示法)

①③のカードを並べながら名称を子どもに聞き知っているかどうか確認する。

②④のカードを、②のカードの下に並べていく。

③⑤のカードを⑥のカードの名称を頼りに並べていく。

④一つの名称を読み、そのカードはどれか尋ねる。

⑤同様に全部理解しているようなら⑥のカードを片づけ、②のカードの下に③のカードを置いていく。

⑥⑥のカードを再び並べ正誤を確認する。

⑦最後にカードの具體物名称を全部まとめた名称を紹介する。（例、りんご・みかん・ぶどう・かき……くだもの）

以上、「書き」と「読み」の初期段階における指導理論と実践を簡単に紹介して来たのであるが、それぞれ国によりことばは異なるので、一般的にアルファベット語の特質を踏まえて述べたものである。

### Ⅲ 我が国におけるMの言語指導の現状と問題点

Mの言語教育を我が国で実践するためには、すべて日本語にあらためなければならない。さまざまな問題点をここで探ってみることとする。

#### 1. ひらがなを書く

まず第一にメタルインセットであるが、これは「書く道具の操作」つまり鉛筆を持ち書くための練習である。鉄製の枠が定規の役目をして、紙の上を鉛筆がはしる手助けをする。直線、曲線をこのようにして書くことによって手首の筋肉運動の練習をする。従って、ひらがなのための練習としても適しているといえよう。次に砂文字であるが、数の点からみるとアルファベット文字が26なのに対し、ひらがな文字は、71（直音）と3倍近い数となる。その他の差を比較してみると

##### ○アルファベット文字

種類……活字体・筆記体の大文字、小文字の4種類

形……単純で区別が付きやすい。

筆順……少ない。

##### ○ひらがな文字

種類……1種類、ただし後にかたかな、漢字の習得を必要とする。

形……複雑なものがある。形の類似したものが多い。（濁・半濁音は清音と類似）

筆順……アルファベット文字より全体として多い。

というようにかなり性質が異なる。

ひらがなは、知覚的にも、動きのコントロールからみても、初期段階においては、アルファベット文字に比べ困難点が多いといえる。ただし、アルファベット文字の場合、組合わせの法則を理解する段階が必要なのに対して、ひらがな文字は、その必要がない。従って発音の分解（一音一文字）規則を理解できれば、単語作成及び意味づけが可能である。砂文字指導の場合、語の組合わせの複雑さと、その発音の変化の興味点があるため行われたアルファベット語の提示法をひらがな指導でもそのまま行くと、ひらがな文字には不必要な提示が導入されることとなる。

次に語の組合わせのための教材（切り抜きアルファベット）であるが、ひらがなは切り抜くとばらばらになってしまう文字が多い（例、ふ・ぶ等）ため、一文字ずつ書いたカードにして、「五十音のカード」として作成されている。現在、絵カードや具体物を並べ、その横に一枚ずつ文字カードを置いて単語を作る方法が多く取ら

れている。この場合、ひらがなは数が多いため、カードを探したり、片づけるのがアルファベットに比べ時間を要する、又五十音の行別・段別の理解も必要となって来る。そこで、この前段階として五十音の配列をまず理解させるため、平たい積木状の五十音教材が作成された。

（五十音の箱）これなどは、まさに日本語ならではの教材といえよう。その他、ひらがなの特質を考慮して作成されたものに、「みぞ板」がある。この教材は、ひらがな文字を分解して15種類の曲線にまとめ、子どもの指に合う溝を作った板を、指先でたどっていくものである。ひらがなの性質を分析したものとして、Mの理論が日本風に活かされた教材といえるが、子どもにとって他の教材ほど大きな魅力となりかねる欠点がある。まだ他にも同様な溝を利用したみぞ文字、くもりガラスを通して下の見本文字を写し書きするもの等、新しい教材開発が行われている。

#### 2. ひらがなを読む

Mの読み指導は、a・b・cと順次読ませる形を取っていない。このことは、前述の通り文字を読むことが直接意味とつながらないからである。導入の方法は、まず物にはそれぞれ固有名称があり、記号（文字）によってあらわせることを認識させることからであった。この場合、ひらがなの読みは、同質のもの（「あ」ではじまる名称…あり、あめ等）を集めるより、むしろ同じ文字が重ならないように配慮した方が誤りが少ない。形のあきらかに異なる方が理解しやすい。アルファベット語の指導が、一部同質の組み合わせ（hat, cat）から紹介するのは逆の形を取った方がよいということになる。（例、ねこ・いす・くつ等）アルファベット語で同質の組み合わせに必要な具体物を集めるのに限界があるのに対して、ひらがなでは、語が豊富に準備できるため、教材作成上有利である。

以上のようにひらがなの読みは、書き以上にアルファベット語より習得が容易なのではないだろうか。

### Ⅳ 日本語と幼児

#### 1. 幼児からみた日本語の特色

先日、言語学者で7・8ヶ国語を自由に読み書きできるグロータス神父の講演に参加したが、我々でも戸惑うような漢字を黒板にすらすらと書かれるのに驚いた。ところが、外国人の名前を書く段になるとかたかなでどう書いていいのか今だにわからないと言われ、いちいち参加者に尋ねておられた。講演後、その件について質問す

ると、日本語では、外国語で数種ある発音が、1・2の文字にあてはめられてしまうので、かえってむずかしいとのことだった。たとえば「ti」の発音は、「テ」になったり、「ティ」又は「チ」になったりする。よく町で見かける「ビルディング」等、かなの読める外国人でも building のこととは到底思えないであろう。

①日本語は拍の数が少ない。

金田一春彦氏によれば、日本語には拍の数がきわめて少ないのだそうである。拍とは、例えば、猫の ne, ko (二拍又は二音節) 等、最も小さい音の単位である。これに対して、n, e, k, o, といったローマ字一字分は音素という。拍は合計 112 ある。それにアクセントの違いを加えても、日本語は、アクセントの種類が、高と低の2種類なので、倍の数になるにすぎない。これに対して、横垣実氏の研究によれば、英語の場合少なくとも見積っても3千以上あるだろうといわれている。(注5)

このことは、日本語の各拍にそれぞれ表記法を決めておけば、容易にことばを書くことができるということで、日本の子どもは、この点では大変有利な筈であろう。そこで3人の体験者に尋ねてみた。日本人と結婚したアメリカ人女性(子どもは日本の小学校に通っている。)、ドイツ人と結婚した日本人女性、(子どもはドイツの小学校に通っている。)、中国人の留学生(幼稚園教諭の経験がある。)のそれぞれが、英語、ドイツ語、中国語に比べ、初期の読み、書きの習得は、日本語の方が易しいと語った。日本語は、話しことばも、文字ことばも大変難しいが、ひらがなに関しては例外であるということだった。

②同音語、同類語が多い。

これは、拍の数が少ないため、組み合わせに限界があるためである。子どもに身近な2拍の具体物の名称をあげてみても、ハナ、ハン、アメ、クモ、カメ、カワ、カキ等は漢字にすると2ないし3の意味を持っている。ひらがなの指導においては、アクセントのみで区別しなければならないが、関東と関西ではアクセントも逆になる場合があり、単語のみ抽出して指導する場合に、イメージの相違が起りやすい。

③語の片より

子どもの教材に絵カードの応用として、具体物の絵を書いて、その名称を書かせる問題を五十音の頭文字の順にそれぞれ5種類ずつ作成したのであるが、母音及びか行、さ行等は、比較的絵になる具体物が多い。ところがラ行になると、外来語しかないのである。ランドセル・ルビー・ローソク等、かたかなであらわす

ものを使用しなければならない。(「留守」等は、抽象語で絵にならない。) かたかなは現在、外来語、擬音語、擬態語等に使用される約束となっているので、出来れば初期の段階で混同させたくない。特に長音の場合等、ろうそくはローソクとなり「う」が「ー」に変化してしまう。金田一氏は、「本店宣長以来の定説として、上代の日本語には、ラ行と濁音は、単語の初めに来なかったという定説がある。」(注6)と述べているが、日本語の一つの特徴といえよう。濁音にしても、いわゆる連濁(タケザオ、カミブクロ、アブラゼミ等)の形において多いが、清音に比べると著しく少ない事がわかる。半濁音の接頭語のものにいたっては、全くないといってよい。

④一拍が一字でないもの(特殊音節)がある。ひらがなの例外である。

- ・促音……小さい「っ」を書き、前の音をつめる。  
きって、せっけん、きっぶ等。
- ・長音……のばす音、ふうせん、ひこうき、せんせい等。のばす音は母音であるが、「エ」は「い」、「オ」は「う」と書き表わす。例えば、映画は「えいが」と書き「エエガ」と発音、時計は「とけい」と書き「トケエ」と発音する。かたかなでは「ー」で表わす場合もある。(ヒコーキ等)

ただし長音には例外として発音の通りに書くものがある。(氷……「こおり」、お姉さん……「おねえさん」返事の「ええ」等)

- ・拗音……イ段に「や」「ゆ」「よ」の小文字がついたもの、ちやわん、じてんしゃ、きんぎょ等
- ・拗長音……拗音をのばしたもの、きゅうり、ちょうちょ等。

⑤助詞の場合、発音と表記の異なるものがある。

「やまへいく」「きをきる」「りんごはあかい」等で、幼児の文章にも頻繁にあらわれるため、早い時期の指導が必要となる。文法理解の弱い幼児にとって、助詞の指導は全く行なわれていないのが現状である。Mの文法指導を参考にすれば、偶然的指導にまかされていた曖昧な部分はかなり整理されよう。

⑥一拍であらわすことばがある。

一拍であらわす語(名詞)は、日本語には少ないが、子どもが使うことばの中にもある。(歯、血、木、根、尾、手、目、蚊等)「血ががえた」「蚊にに刺された」等、「ちが」、「かが」を一つの語いと勘違いして話することが子どもにはよくある。

⑦文章の区切りがひらがなでは、はっきりしない。

アルファベット語の場合、文章の出だしは大文字で

あり、単語と単語の間を開けるが、ひらがなのみの文章の場合、区切りがはっきりせず読みにくい。子どもの書いた文章は何度も読み返さないと意味が通じないことが多い。

以上のように、日本語は、子どもが文字ことばを獲得する上で一見易しく見え、その実曖昧なまま獲得している部分がかなり多くあることがわかる。

## 2. 幼児の読み書きの実態

幼児は原則として、日本の教育においては、読み、書きの系統だった指導は受けていない。その子ども達の文字習得の実態は現在どの程度なのであろうか。昭和42年に全国の幼稚園児（4・5歳児）2,217名を対象とした大がかりな実態調査が、国立国語研究所において実施された。そこでその調査の一部を紹介して、問題を追求してみることにする。（注7）

### 読みの実態

読みの習得状況	4歳児	5歳児
全くかな文字が読めない	9.3%	1.1%
21字以上読める	52.8%	81.6%
60字以上読める	36.3%	63.9%
特殊音節が一種以上読める	16.0%	40.0%
特殊音節の全てを読める	2.4%	7.6%

○直音71文字中、読字率の高いのは、「か」「み」「の」「し」「い」「ひ」「お」で、4・5歳児平均76%

○読字率の最も低かったのは「ぶ」「ぼ」「ば」「べ」で、4・5歳児平均45%

○読めないというより、読み誤りが多く、それは少数の片よった字に生じる。

（ぬ→ね さ→き ろ→る ほ→は く→へ こ→い し→り 等。又、濁・半濁音は相互に、又は清音との読み誤りが多い。ぼ→ぽ→ほ）

### 書きの実態

書きの習得状況	4歳児	5歳児
1字も正しく書けない	27.6%	5.3%
21字以上正しく書ける	21.0%	56.7%
60字以上正しく書ける	0.4%	3.6%
全て正しく書ける	0%	0%

○書字率の高い字……「し」「い」「こ」「か」「お」

○書字率の低い字……「づ」「ぶ」「ぼ」「ふ」「ぢ」

○最高書字文字……「し」62.29%

最低書字文字……「ぢ」3.74%

○字形の誤りの一番多いのは、鏡映文字で誤り全体の27.4%である。その他、形の雑なもの、異音異字、添加（余分な線が加えられたもの）、変形や脱落のある字等がある。

○筆順の誤りは、順序、複合、方向、筆数の順で多い。

○筆順の誤りの多い字……「よ」「と」「ら」「せ」「け」

○筆順の誤りの少ない字……「ろ」「づ」「つ」「る」「し」

この実態調査からすると、4歳児ですでに読み書き共に習得の始まっている子が、かなり多いということである。そして、読みの獲得の方が比率として高いが、一歩遅れの同時進行で書きの習得も始まっているという事実である。結果の考察にも「大人や親は、子どもが読むということを知っても、一般にはせいぜい71文字の個々の読み書きが出来る程度だと理解しながら、ことに「読み」については、特殊音節の学習も、ある場合には、4歳児クラスの頃から始まり、5歳児クラスの頃（つまり就学1年前頃）には、まさにその習得が親や大人の部分的な指導の下で、いろいろな困難点に遭遇しながら、自主的に進行しつつあるといえよう。」（注8）と述べられている。

現在の幼児の読み書きの実態は、大人が思うより早く、そして組織だった指導がされていないため、誤った習得が多いということである。さらにこの実態調査の示唆的なことは、その誤りに一つの法則性が発見できることである。つまり誤りには、個人差はあるにせよ、幾つか共通のパターンがあるということである。

次に、なぜ4歳代からかな文字を覚えるのか、という点について、考察しているのが、その概略を紹介してみよう。（注9）

1. 日本語の音節の分解・抽出の形成が、4歳代で可能となる。

○4歳児は、単語と音節の分離が可能となる。つまり、発声による個々のリズムを運動的行為（動作）と1対1に対応させる運動的協応の確立期である。

○運動的協応は、あそびやゆうぎを通して1～3歳代で形成される。例えば、クマ（熊）といって2つ手を打てる……3歳児

○3歳で、母国語の基本的構音構造が出来上がる。（話す能力・聞く能力）

以上のような理由で、4歳が読み書き習得の開始期

といえる。従って3歳までに、運動的協応の発達と形成がなされることが必要でもしそれが遅れると、かな文字習得の決定的遅滞をひき起す。さらに、3歳までに言語活動を含めた諸活動が、どの程度発達しているかということも、習得に影響する。

## 2. 文字の字形についての知覚・識別能力の形成が4歳である。(注10)

文字のもつ諸特性である字形、パターン、大きさ、字体等から、非本質的な特性(大きさ・字体等)を捨象し、同じ字か異なる字か認知することが文字習得には必要である。このような識別能力の発達は、3~4歳にかけて基本的なものが形成され、それにより文字習得に移行し、習得が又知覚機能を完成させるといった相互関連的発達を促すのである。

最後に読みと書きの関係についても考察しているので紹介してみよう。(注11)

○読字能力と書字能力は、独立的なものではあり得ず、かな文字としてその字を読めなければならないことから、書字能力の形成は一方で読字能力の形成に大きく依存していることが考えられる。

○幼児において、文字の書き方の習得は、読み方の習得より、より困難な課題であって、平均的には、文字をよく読む割には正しく書くことが出来ない。

○読みの水準が高くなるにつれ、書ける文字の数も漸次的に増大する。しかも初期段階においては、書ける文字の数は、読める文字の3分の1程度であるのに対して、水準が高くなるにつれ、その割合は、漸次的に高くなり、最高段階での割合は、3分の2に達する。

以上、国立国語研究所の実態調査とその考察について紹介して来たのであるが、この研究からいえば、日本の子どもの言語獲得プロセスは、機能面、年齢共にMの発達理論と共通点の多いことに気づく。Mが80年も前に、わずか数十名の子ども達の観察から発見し、確立した理論が、今や我々が国において、一つの問題として取り上げられようとしているのである。

## V まとめ

幼児の読み書きについて、Mの実践理論と我が国の現状を多方面から捉えて来たのであるが、以下にそれらをまとめて、今後のM教育文字指導の捉え方あり方を探ってみることとする。

### 1. 「読み」が先か「書き」が先かの問題

日本の幼児の実態は、明らかに読みが先である。理由はすでに述べた通りひらがなは音節文字(拍)だからである。ところが実態調査からもわかるように自然の発達からみても、ある期間からは書きは読みと平行して獲得されているのである。しかしMのいう「書き」は実態調査のように鉛筆で文字を書くことでなく、その前段階を指している。小学一年で学習する方法とは、発達機能の違いからいって全く異質のものとして捉える必要があるということである。Mの述べる通り筋肉運動の発達期は、母国語の差と関係ない。従って彼女の方法による「書く」ことの分析は、日本語の場合でも同じ見解がとれる。読み書きのレディネス(Mの敏感期)は、生物学的特性として、すでに幼児期に形成されつつあるのである。とすれば、Mの書きの指導は、日本においても、少なくとも読みと同時期に開始可能なことが裏づけられるのである。この点について一般的社会の常識では、今だに就学期が文字指導に適切な時期といった先入観と、いわゆる小さな文字を紙に書くことが文字指導であると捉えられている。園庭で子ども達が、地面に覚えてたの文字を書いているのをよく見かける。これなどまさに砂文字的方法といえる。指先の触覚と筋肉の大きな動きが文字習得に最適な方法であり、それを視覚・聴覚に移行させるプロセスは、Mのなした素晴らしい発見といわねばなるまい。そしてその時期は、3歳半から4歳であるということも忘れてはならないであろう。

つまり、どちらが先かは個々の子どもが結論づけることであり、教師は発達の個人差にいつでも対応できるように、日本語の特質を理解した指導法と教材研究を心がける必要がある。

2. M法指導の直訳は、日本語の特質からみてそぐわない点のあることを、考慮する必要がある。

このことは、先に取りあげて来た通り、発声法、表記法の差をよく捉えないと、Mの指導法は、日本語指導においては、不可思議な形式主義に陥りやすい。Mはアルファベット語の習得困難点を非常に良く分析して指導法を考案している。それは全て日本語にあてはまるものではない。日本語の困難点(前述の特殊音、同音異語、筆順等)及び共通のパターンとしての誤りを把握して、日本語に適した指導法に変更する必要がある。反対に、アルファベット語で困難な個所(文字の組み合わせや発音)は、日本語では一つのルールさえ発見できれば、次の段階へすみやかに移行した方がよい。具体例をあげれば、砂文字指導において、「ね」と「こ」を持って来て、それぞれなぞり「ねこ」と結びつける方法が取られて来



た。終戦直後にアメリカ式教育の導入で同じようなことがあったそうである。この件につき金田一春彦氏の文を紹介する。『終戦後、小学校などで、「ひと目読み」と称し、「いぬ」なら「いぬ」という単語を、「い」と「ぬ」に分けず「いぬ」全体を生徒に与え、これ全体で「いぬ」と読むんだという教授法を行っているが、ちょっともったいない話である』(注12)

小学生と幼児では、習得法が異なるので、一概にはいえないが、今までの考察からみても、この方法はいわゆる直訳式であり、日本語には適切とはいえないのではないだろうか。さらに日本語では、動詞と特殊音に注意すれば、個々の文字獲得と同時に、簡単な単文作成が可能である。七夕の短冊に「おりこおになれますよおに」等とよく書かれているが、いくつかの誤りはあるにせよ、4歳児で文章が書ける要素が日本語にはあるのである。Mの指導のように、単語の組み合わせの数種を終らせてから、文章形式や文法に進んでいたのでは、子どもの発達の後から指導がなされる結果となりやすい。現にM法実施園において、5歳児の指導が、子どもの発達とかけ離れているのを見かける。従って、文字獲得に対する集中力は、3・4歳児に比較して極めて少ないといった実態は、日本のM教育指導者が、充分検討しなすかなければならない大切な問題を、子ども自らが教えてくれているといえよう。

### 3. ひらがな書体の特徴を無視してはならない。

ひらがなは周知の通り、漢字が崩されたものである。さらに、筆で書かれて来た文字である。力を入れる所、はね、ながし等、その原理が子ども達に納得しやすいのは、習字であろう。アルファベット語は、もともとペン字で横書きである。ひらがなは、筆で書くとき横書きになり得ない性質を持っている。

ひらがな砂文字が、日本で初めに作られた段階では、ひらがなの全てが同じ太さであった。これはMのいう分析からすると、文字の形を覚えることと、太さの違いを覚えることの2つは分離すべきだとの見解からであった。しかし、日本語は書き順が複雑なため、太さ(力)が同じとなると、筆順の意味把握が困難となる。そこで書き順の指導が形の認識に追加される。どちらにしても2つの要素が入ってくるわけである。それならば、紙には書かれていなくても、一連の流れとして書かれる習字式文字の方が、ひらがな書体には動きの獲得から言っても自然なのではないだろうか。

### 4. 概念化の手助けとしての言語の認識

子どもがまだ文字を読みとるかとならないうちに、M法では類概念の絵カードを与えている。これは物にはそれぞれ固有の名称があり、共通の属性でグループを作り、そのグループをひとまとめにしたことば(上位概念)があることに気づかせるためである。この方法は言語教育に止どまらず、同じ方法が文化教育の中でも充分活かされている。(例。生物……葉脈の種類、地理……地形の種類等)

語いの拡充と範疇化は、子どもの思考力を高め、旺盛な探求心を助ける。幼児期後期になっても、系統だった方法は興味の持続を可能にする。

ところが、我が国の幼児教育は、今まではなしことばのみに重点が置かれ、文字ことばはともかく、この概念化の手助けとしての役割が重視されていない。6領域の「言語」においても取り上げられていない。従って日本の幼児教育者には、その認識が薄い。

概念化イメージ化としての内面的言語の指導が、M法には存在していながら、その価値が充分認識されずに来たように思えてならない。

以上、子どもの指導に直接携わって出て来た疑問を取り上げて来た。今回、読み書きの初期段階に絞って考察してみただけでも、このように多くの問題点が浮かびあがって来た。まだまだ検討の余地は沢山あると思う。はなしことばの指導についても検討を加えたいが別の機会に譲ることとする。

M法の言語指導は、日本の教育においても価値あるものでありながら、充分な検討が加えられずに来た為のズレを、徐々に改訂していくことが、今後の課題である。

又、読み書き指導が、あくまで子どもの自発的探求心からでなければならないといったMの基本理念を忘れてはならない。個々の部分指導もやはり、最終目的は望ましい人格形成にあるということをつけ加えておきたい。

(以上)

### 引用文献

- (注1) 「子どもの発見」M. モンテッソーリ著、鼓常良訳 国土社 P.234
- (注2) 「モンテッソーリの手引」シスター・クリスチナ・マリー・トリエドー著、ノートルダム清心女子大学 P.97
- (注3) 「子どもの発見」 P.264
- (注4) 「        ”        」 P.264
- (注5) 「日本語」金田一春彦著 岩波新書 P.81

- (注6) 「日本語」 P.85  
(注7) 「幼児の読み書き能力」 国立国語研究所  
(注8) 「        "        」 P.167  
(注9) 「        "        」 P.285  
(注10) 「        "        」 P.271  
(注11) 「        "        」 P.118  
(注12) 「日本語」 P.83

#### 参考文献

- 「わたしのハンドブック」 M. モンテッソーリ著、  
鼓常良訳 桂幼児教育研究所  
「創造する子ども」 M. モンテッソーリ著 武田正  
實訳 エンデルレ書店