

Consideration on Practical Development of Early Childhood Educational Thought in Europe : Focusing on education theory of Montessori and Steiner

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 島田, 桂吾, 長谷川, 哲也 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026367

ヨーロッパにおける幼児教育思想の実践的展開に関する考察

—モンテッソーリとシュターナーの教育論に着目して—

島田 桂吾
(静岡大学大学院教育学領域)

長谷川 哲也
(岐阜大学教育学部)

Consideration on Practical Development of Early Childhood Educational Thought in Europe:

Focusing on education theory of Montessori and Steiner

Keigo Shimada

Tetsuya Hasegawa

Abstract

The purpose of this paper is to obtain suggestions on the means to deepen understanding about "to do through the environment" by considering Montessori and Steiner's view on education and concrete examples. Montessori's educational principle is organized as "guarantee of freedom in the prepared environment", and the teacher was shown to be an environmental maintainer / manager as "observer". On the other hand, the principle of education of Steiner is developed by the principle of "model" and "imitation" with the main purpose of forming body organs from anthroposophical view of education, opposite to learning bringing intellectual elements of real society what is being caught was precipitated.

キーワード： 幼児教育思想 環境を通して行う モンテッソーリ シュタイナー

1. 課題の設定

幼児期の教育は、教育基本法第 11 条で「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と捉え、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本」とすることと明記されて、幼児期を生涯学習の基礎期として捉えている。実際に、小学校学習指導要領では「幼児期の教育の基礎の上に、中学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、児童の学習の在り方を展望していくために広く活用されるものとなることを期待して、ここに小学校学習指導要領を定める」⁽¹⁾と記載されている。つまり、小学校は、環境を通して行われる幼児期の教育を、中学校以降の教育や学習を見通した教育課程を編成することが求められている。特に、平成 29 年版小学校学習指導要領では、総則や各教科における「指導計画の作成と内容の取扱い」で、「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」という記述が示されたことで、各小学校で幼児教育との円滑な接続を図る工夫が図られることになるだろう。

これまでも幼児教育と小学校教育の連携・接続の重要性については指摘されていたが、文部科学省が都道府県・市町村を対象に調査した「平成 28 年度幼児教育実態調査」によると、「接続を見通して編成・実施された教育課程について、実施結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている」（ステッ

プ 4) は 6.6%にとどまっている⁽²⁾。その要因としてはいくつか考えられるが、酒井は「小学校教育には、幼児教育の指導観の基礎である『環境を通して行う教育』という発想が希薄である」⁽³⁾と指摘している。ただ、「環境を通して行う教育」について「もっぱら幼児教育の分野で流通する議論のテーマとして論じられ、授業や学習のデザインというテーマは小学校以上の学校段階を対象にして論じられてきた」が、「両者の考え方はかなり共通性があり」、「両者を接続させる作業から、『学びのつなげ方のフィロソフィー』が生成されるのではないだろうか」と提起している⁽⁴⁾。この指摘は首肯できるが、幼児教育はある程度画一化された小学校教育とは異なり、多様な幼児教育思想に基づいた実践が行われていることに注視しなければならない。つまり、幼稚園教育要領解説では「環境を通して行う教育は、幼児の主体性と教師の意図がバランスよく絡み合って成り立つものである」⁽⁵⁾とあり、「活動の主体は幼児であり、教師は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成していく」⁽⁶⁾ことが重要であると説明されているが、教師が環境を構成する「意図」は依拠する教育論によって異なり、より効果的な「学びのつなげ方」も一様ではないと推察される。「環境を通して行う」ことを研究的に観察・分析するためには、子どもの存在や発達をどのように捉え、どのような方法論的原理に依拠するのかという教育原理と実践の双方を総合的に考察することが必要である

と考えられる。

そこで本稿では、試論として、現代の幼児教育に大きな影響を与え、研究及び実践が数多く蓄積されている代表的な幼児教育思想であるモンテッソーリとシュタイナーの教育観⁽⁶⁾を概観したうえで、それらの観点からヨーロッパにおける幼児教育の具体的事例を考察することを通じて、「環境を通して行う」ことについての理解を深める手立てに関する示唆を得る。（島田桂吾・長谷川哲也）

2. モンテッソーリの教育観

イタリア女性初の医学博士であるマリア・モンテッソーリは、障害のある子どもの治療経験から教育への関心を抱き、医学、哲学、教育学、心理学などの見地から、幼児教育に関する数多くの著作を残している。また、ローマに開設された「子どもの家」での教育実践は、モンテッソーリ・メソッドとして広く世界に普及している。ここでは、モンテッソーリの著作や関連する先行研究を参考に、モンテッソーリの子ども観と教育の原理について整理する。

2-1. モンテッソーリの子ども観

モンテッソーリは、著書『子どもの心—吸収する心』において、連続的な発育に関する心理学的な知見をもとに、誕生から6歳までを第一期、6歳から12歳までを第二期、12歳から18歳までを第三期として区分している⁽⁶⁾。このうち、幼児期である第一期に注目すると、誕生から3歳までは大人が近づけない心のタイプを持っており、大人はそれに直接的に影響を与えることはできないが、3歳から6歳までは大人の影響に敏感になる時期であるとしている⁽⁷⁾。とりわけ第一期の前半は、肉体的基礎や知性の要素など人間の重要な機能を形成するが、それは意識的ではなく無意識によってなされるものであり、幼児は環境と同化しながら身の回りの物事に強い関心と熱意を呼び起こし、生命そのものと融合していくという⁽⁸⁾。モンテッソーリは、幼児が環境から様々な能力を心に吸収することを「吸収する心（absorbent mind）」⁽⁹⁾と呼び、この創造的エネルギーが付与されているからこそ第一期の教育的援助が重要であると指摘している⁽¹⁰⁾。

幼児は「吸収する心」によって無意識に学習し、やがてそれは無意識から意識へと変化していく⁽¹¹⁾。こうした学習によって幼児が能力を獲得する過程について、生物学的な知見をもとに次のような特徴に言及している。それは、生物が自然の法則によってある特定の時期に様々な発達を遂げることができ、その時期を過ぎると能力を獲得する機会を失ってしまうという性質を、幼児の発育にも見出すことができる、ということである。

「燃えるが消耗はしない素晴らしい精神の炎のなかで、精神的人間を想像する事業がし遂げられます。その反対に、この感受期が過ぎると、その後の能力獲得は、頭を使う活動すなわち意志の力を用いての努力によらねば達せられません。」⁽¹²⁾

感受性の高い「敏感期」と称される時期には、「燃えるが消耗はしない素晴らしい精神の炎」と述べられているように、劇的な情熱や吸収力が発揮され、言語や秩序などが獲得される。また、「敏感期」に幼児が見せる不機嫌は、満たされない欲求のあらわれであり、発育不全という取り返しがつかない結果を招かないためにも、それをよく理解して欲求を満足させるよう努める必要があるという⁽¹³⁾。

さらにモンテッソーリは、幼児が作業を繰り返すときにみせる集中と、その集中によってもたらされる「正常化」こそ、幼児の発育の鍵であると捉えている。まず集中について、次のような事例を紹介している。

「きわめて重要な今一つの観察は、子どもはある一つの仕事に心を奪われると、運動の同じ一続きを幾度となく繰り返すことです。われわれの子どもの一人在いわる『実用生活の練習』に完全に没頭するほど驚くべきことはありません。たとえば真鍮の器を磨くのに教えられたとおり注意深くたずさわり、ピカピカになるまで磨きます。それから休まずにもう一度細かいところまで繰り返します。これは外界の目的は単なる刺激にすぎないことを語るのです。ほんとうの目的は無意識要求の満足です。」⁽¹⁴⁾

こうした繰り返しにみられる集中は、子どもの無意識的な欲求を満たすとともに、将来に必要な能力の獲得にもつながるという⁽¹⁵⁾。さらにこの集中は、様々なタイプをもった子どもを一つのタイプへと収斂させる「正常化」をもたらす。すなわち、子どもは心惹かれる一つの活動に集中することで逸脱が解消され、子ども特有のタイプがあらわれることにより、自分を正常に組み立てることができるのである⁽¹⁶⁾。そして「正常化」は、環境に助けを借りて、自発的規律、継続性、他人への思いやりといった能力を開花させる。

「その環境に援助されて『正常化された』子どもだけが、彼らのそれにつづく発育で、われわれが述べてきたあの奇跡的な能力を見せます。それは自発的規律と、長続きする幸福な仕事と、他人のための援助と同情という社会的感情です。」⁽¹⁷⁾

『新しい世界のための教育—自分をつくる0歳～6歳』の訳者である関は、子どもを「自分をつくる存在」と考え、「吸収力」と「活動力」によって環境を取り入れ、環境に働きかけることによって発育するというのが、モンテッソーリの子ども観であると指摘している⁽¹⁸⁾。

2-2. モンテッソーリの教育原理

モンテッソーリの子ども観からもわかるように、彼女は子どもの発達に従いながら、子どもが自由に活動できるように環境を整え、援助することが、教育の意味であると考えていた⁽¹⁹⁾。以下では、モンテッソーリのこうした子ども観に基づく教育の原理がどのようなものであったか概観する。

まず、モンテッソーリが教育を実践した場として知られるのが「子どもの家 (casa dei bambini)」である。1907 年にローマの貧困地区であるサン・ロレンゾ地区に設立された「子どもの家」は、単に子どもを預かるような保護施設ではなく、「科学的教育学の合理的原理」に基づく教育機関 (真の学校) として位置づけられた⁽²⁰⁾。

この「子どもの家」で教育の実験が成功した背景については、①極度の貧困や社会的に多大な困難があったため、自然のなかで自己を知り、内的な豊かさを身につけていたこと、②子どもの親が教育を受けていなかったことで、かえって愚かな援助を子どもに押し付けることがなかったこと、③教師が専門家ではなかったため、養成機関で教えられる教育学的偏見を持っていなかったこと、という3点を挙げている⁽²¹⁾。つまり「子どもの家」では、子どもが持っていない環境を提供すること、それを科学的な方法で取り入れることが目指されていたといえる。また、ここでいう科学的教育学とは、前提として自由に活動し発達する子どもがあり、その自由な子どもを実験的な方法によって観察することに従事しなければならない、としている⁽²²⁾。さてそれでは、具体的にどのような教育上の工夫を行ったのであろうか。上記のようにモンテッソーリは、子どもの自由を重視し、子どもが身の回りのものを自由に使い、自己を表現する環境が必要であると考え、子どもの力やサイズに合うような道具を揃えている⁽²³⁾。その目的について、以下のように述べている。

「すなわち三歳の子どもは、自分自身の成長のために様々なものをあつかわねばならないのです。そして、それらが子どものサイズに合うように作られ、大人がするのと同じように子どももそれをあつかうことができる時、彼の全人格が変革し、彼は穏やかな満ちたりた姿を現わします。自分の日常の環境にないものを子どもは好みません。なぜならば、彼の仕事は、自分を自分と出会う大人の世界に適応させようとするものであり、自然の目的は、その彼の努力が実現することに喜びを与えることにあるからです。したがって、新しい方法とは、子どもの力やサイズに合うように作られたものによって活動の動機を提供することにあります。」⁽²⁴⁾

このように、子どもが現実の世界で経験することと同じ環境を整え、子どもに活動の動機を提供することこそ幼児期には重要であるとし、大人と同じように道具を扱うことによって、子どもの全人格が変革している。その意味においてモンテッソーリは、現実

性に乏しく人格をゆがめる恐れのあるおもちゃを批判し、小さな道具で本当に働くことができる“子どものための家”を必要としたのである⁽²⁵⁾。

また、モンテッソーリは、現実の世界で生活するための社会感覚を身につけさせるため、「縦割り」のクラス編成を行っている。彼女によれば、社会生活の魅力は違うタイプの人と出会うことにあり、年齢別の扱いは最も残酷で非人道的なことであると厳しく批判する。そのうえで、異なる年齢の子どもたちが一緒に生活することで、年長者が年少者を助け、年少者が年長者を敬い慕うなど、相互が調和的に関わり合い、それによって生まれた愛情や賞讃 (= 友愛) を基礎にして集団の統一が創出されるという⁽²⁶⁾。

さらに、モンテッソーリの子ども観に基づく工夫は、教具にもみられる。例えば、円柱を適切な穴に差し込む教具は、子ども自身が作業の間違えに気づくことができ、自己修正をして方法を改善するように設計されている。子どもが興味をもって練習を繰り返すことで集中が起こり、様々な円柱を比較することは「心理—感覚的練習」になるという⁽²⁷⁾。そしてこの作業は、子どもにとっては「遊び」ではなく「仕事」であり、自己教育であるとしている。同様に、モンテッソーリが「子どもの家」において現実的な道具を準備したことも、子どもの作業を「仕事」と位置づけ、日常生活の中から学びを促す意図があった⁽²⁸⁾。

さて、この時の教師は、子どもの作業に対して何ら干渉してはいけないという⁽²⁹⁾。モンテッソーリは様々な場面において教師の役割を「観察者」として位置づけ、子どもの自由を妨げることなく、教えることは最小限にすべきとしている。こうした「観察者」としての姿勢は、次のように述べられている。

「(中略) 教師は次の二つのことに注意しなければならない。第一、強いて教授を繰り返さないこと。第二、子どもに間違ったことを、あるいは理解されていないことを感じさせないことである。というのはそうしなければ教師は子どもに努力して理解させることになり、そのために心理学的観察をするのに必要な自然状態を変化させることになるであろうからである。」⁽³⁰⁾

ここでいう「自然状態を変化させる」とは、子どもが自由を保証され、自発的に活動するという原理が、子どもの不自然な努力によって損なわれてしまうことであろう。こうした原理を損なうことなく、教師は子どもの興味や集中の程度、顔の表情まで、注意深く観察しなければならないのである⁽³¹⁾。

さらにモンテッソーリ教師として、次の三段階の準備が求められている⁽³²⁾。第一段階は、教師は環境の維持者であり管理者であることから、常に清潔を保ち、教具は欠けることなく揃えられ、子どもが活用するために完全に用意されていることである。また、教師自身も環境の一部を形作っているとして、身なりや振る

舞いを上品にすることである。第二段階は、まだ混乱して不安定な状態の子どもを仕事に集中するよう引き付けるために、教師自身が魅力的であり、自分が最良と思う方法で子どもを誘い込まなければならないことである。これは、環境に配慮したうえで、子どもに向かって教師がどうふるまうべきかという問題である。第三段階は、子どもが何かに興味をもったら、実用生活の練習によって集中を促し、いったん集中が始まったら子どもがいけないかのように振る舞うことである。教師の義務は、子どもが前に使った物でできる限りのことをし尽くしたことを知った時にだけ、新しい物を提供することである。

このように、モンテッソーリの教育原理は、「準備された環境における自由の保障」⁽³³⁾として体系化されている。すなわち、自然の法則によって発達する子どもの自由を最大限保障しながら、子どもの興味関心を喚起し、集中を促すような環境を整えることが、教育の本質と捉えることができよう。この時の方法論として、子どもが現実の世界で生活することを想定した学びを創造すること、教師の姿勢としては「観察者」であり環境の維持・管理者であること、いったん集中した子どもへの干渉は厳に慎むことなどが示されている。（長谷川哲也）

2-3. モンテッソーリの実践

筆者（島田）はアムステルダムにあるモンテッソーリ協会（AMI）を訪問するとともに、協会が推薦した保育所を見学する機会を得た⁽³⁴⁾。ここでは、先述したモンテッソーリの教育原理が表出していると捉えられた場面を示す。



写真1 配列された遊具



写真2 食卓の様子を模した遊具



写真3 「観察者」としての教師の関わり

写真1は、配列された遊具の一部である。数字が書かれた積み木や、様々な図形が記された遊具が目につく。この施設では、「身近な生活遊びにすること」を意識しており、遊びを通じて数字や図形を学ぶことをねらいとしている。

写真2は、食卓の様子を模した遊具である。ここでは、「おまご」として食べる様子を模倣するだけでなく、配膳の方法や食事マナーなども子どもの自主的な遊びから身につける工夫がなされている。

写真3は、昆虫の遊具である。ここでは、手にとった昆虫の名前を良いながら順番に置いていく遊び方を教師が模範として示す様子である。ここからも、身近な昆虫について遊びを通して学ぶ工夫が見られる。ただ、教師は模範を見せることはするものの、その方法で遊ぶことを強制しないという。あくまでも教師は「学ぶ意欲を高める環境」を構成することであり、「準備された環境における自由の保障」が徹底されていた。（島田桂吾）

3. シュタイナーの教育観

シュタイナーは、教育学のみならず、医学、哲学、宗教学、心理学などの見地から、幼児教育に関する著

作を残しており、「自由ヴァルドルフ学校」を設立して自らの教育理念を実践するなど、モンテッソーリと共通点が多い。また彼は、教育のみならず、芸術、農業、経済など幅広い分野で功績を残している。モンテッソーリと同様、今日の幼児教育に大きな影響を与えているシュタイナーについて、ここでは、彼の著作や関連する先行研究を参考に、その子ども観と教育の原理について整理する。

3-1. シュタイナーの子ども観

シュタイナーの子ども観を探るにあたり、まずは彼がどのように人間を捉えていたのかについて確認した。シュタイナーは人間の全体像を「身体 (body)」「心魂 (soul)」「精神 (spirit)」の三つからなるものと認識している⁽³⁵⁾。このうち身体認識については、生物学、生理学、解剖学等によって理解が進んでいるものの、心魂認識や精神認識については、言葉だけでは知られているが、深く理解されているとはいえないとしている⁽³⁶⁾。すなわち、「身体」「心魂」「精神」の三つが理解されていない状態では人間認識が進まず、それに基づいた教育を行うことはできないというのである。そこで、人間認識の助けとしてシュタイナーが軸足を置いたのが人智学 (Anthroposophie) であり、これが教育学の基盤であるとする。

「人間認識に基づいて授業をおこなうには、その人間認識を自分のものにしなければなりません。もっとも自然なのは、人智学をとおして人間認識を身に付けることです。誰かが新しい教育学の基盤について質問したなら、人智学が新しい教育学の基盤だ、と答えなくてはなりません。」⁽³⁷⁾

シュタイナーは、これまでの人間認識（とりわけ体的本性）が、唯物論的な科学の観点に偏っているとしており、それでは人間の全体を理解することはできないとしたうえで、人智学に基づいて霊的存在と魂的存在についての認識を進めなければならないという⁽³⁸⁾。そしてこの人智学は、空想の産物ではなく、唯物論的科学と同様、事実に基づき厳密な態度に徹して研究しようとするものである⁽³⁹⁾。

それでは、この人智学に基づく人間理解とは、具体的にどのようなものだろうか。シュタイナーは子ども期を7年ごとに区分し、7歳ごろまでを第一期、14歳ごろまでを第二期、21歳ごろまでを第三期としている。さらにシュタイナーは、人間本性が肉体、エーテル体（または生命体）、アストラル体（または感覚体）、自我体から成り立っているとして、教育者はこの四部分に働きかけることが必要であると指摘している⁽⁴⁰⁾。この子ども期の区分と人間本性の四部分との関わりについては、以下のように述べている。

「人間は誕生の瞬間まで母親の物質的な母胎に包まれてい

るように、歯の生え替わり（歯牙交替期）即ちほぼ七歳まで、エーテル的母胎とアストラル的母胎によって包まれている。歯牙交替期中に、初めてエーテル母胎はエーテル体を分離する。更に性的成熟期に至るまでアストラル母胎は存続する。肉体的誕生に際して肉体が生まれ、歯牙交替期に際してエーテル体が生まれるように、性的成熟期にアストラル体も全面的に解放されて自由になる。」⁽⁴¹⁾

幼児期である第一期の課題は、肉体的諸器官を特定の形態になるまで作り上げることであり、その後にくる成長は7歳までに形成された肉体的諸器官を基盤としてなされるため、もし7歳までにこれを怠れば、後で取り戻すことはできないという⁽⁴²⁾。そして、この肉体的諸器官を形成するには、教育者が正しい物質的環境を与える配慮をしなければならず、子どもが自分を取り囲む環境と関係を結ぶためのキーワードとして「模倣」と「模範」が示されている⁽⁴³⁾。

7歳までの子どもは、「模倣」によって肉体的諸器官が特定の形態になるまで作り上げ、その形態は一生保持される。そして、教育者が与える物質的環境とは、幼児に物質的に働きかけるものだけではなく、幼児の感覚が知覚できるものや、物質空間から幼児に働きかけるものなど、周囲の一切の営みがこれに属し、幼児が見ることができる道徳的／不道徳的行為や、優れた／愚かしい行為もすべてこれに属するという⁽⁴⁴⁾。子どもは感覚器官そのものであり、精神的なものを内面的、身体的に「模倣」するからこそ⁽⁴⁵⁾、子どもの環境としての教育者は「模範」となるような思考や行為に努めなければならないのである。

最後に、子どもの心と反応のプロセスについて確認しよう。シュタイナー教育において、心の働きは「思考」「感情」「意志」に分けられる⁽⁴⁶⁾。シュタイナー教育の代表的な実践者であるエリザベート・グルネリウスによれば、この三つの段階において、第一が思考、第二が感情、第三が意志の順に働くのが、大人のプロセスであるが、子どもの心の働きはこの反対であるという。すなわち7歳までの子どもが環境から影響を受ける時には、第一に行動の直接的模倣（意志の発動）、第二に反復的行動による共感や反応の体験（感情の喚起）、第三に知的関心の目覚め（思考の獲得）という順で反応が起こる⁽⁴⁷⁾。こうした子どものプロセスを踏まえれば、理屈を並べて議論したり何かを説明したりすることは子どもにとっては受け入れがたいことであり、教育者が自らの行動によって真善美を目指し、それを子どもが模倣することで行動の意味を考えていくことが重要なのである⁽⁴⁸⁾。

以上のようにシュタイナーは、これまでの人間認識が唯物論的科学に偏っているとして、人智学を基盤に人間本性を四部分から捉えることで、とりわけ心魂認識や精神認識から人間の全体像に迫っている。また、幼児期の教育については、「模倣」を通じて肉体的諸

器官を形成するため、教育者は正しい物質的環境を与えるとともに、自らも環境として「模範」になるよう努めるべきとしている。

3-2. シュタイナーの教育原理

ここまでみてきたように、シュタイナーは人間本性を肉体、エーテル体、アストラル体、自我体の四部分から捉えたうえで、肉体的諸器官を作り上げることが幼児期特有の課題であるとしている。以下では、シュタイナーのこうした人間の捉え方に基づく教育の原理がどのようなものであったか概観する。

先にも述べたように、シュタイナーは「子どもは幼児期に、全存在が一個の感覚器官である」⁽⁴⁹⁾といい、全身をもって周囲の印象をすべて受け入れる。そしてこのプロセスは、「模倣」による学びに他ならない。

「模倣」は、広範な物質的環境、すなわち、周囲の大人の思考や行為も対象となり⁽⁵⁰⁾、教育者は「模範」としての存在となる。ただし、大人が道徳的な説教や理屈的な説明をしても、子どもに正しく働きかけることはできない。なぜなら、誕生から7歳までの子どもは、エーテル体が母親のエーテル母胎に包まれているため、説教や説明では肉体の形態を作り出すことに直接働きかけることができないからである⁽⁵¹⁾。幼児が肉体諸器官を特定の形態にまで完成させるためには、「模範」として教育者が子どもの眼前で行う行為を子どもが「模倣」することある。

実際、子どもの模倣対象である教育者には、どのようなことが求められているのだろうか。先にも示したように、道徳的／不道徳的行為や、優れた／愚かしい行為も子どもが模倣するとすれば、教育者の態度や行動は正しく模範的でなければならない。また、教育者が陽気な表情や信頼できる自然な表情を見せ、物質的環境の中を暖かく環流しているような愛情をもって接することは、子どもの肉体諸器官を「孵化」させるといい、温和な態度や愛情的な雰囲気の中で、健全なお手本を模倣することが重要だとされる⁽⁵²⁾。さらに教育者は、知性のみならず、豊かな芸術感覚を備えていなければならない。それは、子どもが生まれながらにしても芸術感覚や象徴的ファンタジーに教育者は訴えかける必要があることや⁽⁵³⁾、芸術が「創造力」を発達させて自分の内なる魂的人間の存在を目覚めさせることができるからだという⁽⁵⁴⁾。

さてそれでは、シュタイナー教育は具体的にどのように展開されていくのだろうか。子どもは感覚器官であり、意志の発動による直接的模倣によって肉体諸器官を特定の形態に作り上げていくという特徴から、シュタイナー教育では美しいリズムを感覚に与えることが重要であるとされる。童謡などを教材として利用する場合、歌の意味よりも歌のもつ響きを感じることや、リズムにあわせて体を動かすことにより、肉体諸

器官の形成に良い影響を与えるという⁽⁵⁵⁾。

さらにシュタイナー教育の特徴的なことは、おもちゃの捉え方である。シュタイナーは、非芸術的でリアルな「美しい人形」が子どもに嫌悪感を与える「体罰」であるとしたうえで、ハンカチにインクで目を付けた程度の「ハンカチ人形」のほうが子どもの内面的かつ造形的な力に働きかけ、脳組織の形成に有用であるとしている⁽⁵⁶⁾。知的な色彩を帯びた「美しい人形」の主知的な要素は、子どもの魅了することなく生の傍らを通り過ぎてしまうとして、造形的要素や美的感覚に訴えかけるおもちゃを生み出すことが重要だとする⁽⁵⁷⁾。この点からシュタイナーは、主知的な要素が存在する目的行為としての労働や、知的に考案されたおもちゃを幼児教育で用いることに対して否定的なのである。

他にも、シュタイナー教育では創造的なファンタジーを大切にする。ファンタジーによる遊びは、子どもの感覚活動と結びついており、子どもの内面特性が妨げられずに自己を発揮することができるという⁽⁵⁸⁾。そして、そこで培われた生への原動力は、将来にわたっても発揮される能力なのである。

このように、シュタイナーの教育原理、とりわけ幼児期については、人智学的教育観から肉体諸器官の形成を主たる目的として、「模範」と「模倣」の原理によって展開される。そこでは、子どもの意志が発動し、創造的要素や美的感覚、想像力などの感覚（＝五感）を有効に働かせる実践に重きが置かれており、現実社会の知的要素を持ち込む学習とは対極にあることがわかる。（長谷川哲也）

3-3. シュタイナーの実践

筆者（島田）はドイツにあるシュタイナー教育を実践した幼稚園を訪問する機会を得た⁽⁵⁹⁾。ここでは、先述したシュタイナーの教育原理が表出していると捉えられた場面を示す。



写真4 園庭で川を作る遊び



写真5 にじみ絵



写真6 五官を刺激する工夫

写真4は、園庭で遊ぶ子どもたちの様子である。園庭に穴を掘り、水を流すことで川を再現している。この場面には保育者は近くにはおらず、子どもたちが自主的に遊んでいた。先にシュタイナーの教育原理として「模倣」の存在を指摘したが、自然現象を「模倣」することで、物事のなりたちを理解することや、小学校以降の教科教育に関わる知識を体験的に修得することにつながる可能性が示唆される。

写真5は、子どもたちが描いた絵である。黄色やピンク、青など多彩な色を使われているが、具体的な物は描かれておらず、幾何学的な形が描かれている。これは、「にじみ絵」と呼ばれる水彩技法であり、十分に濡らした画用紙に赤、黄、青の3色の絵具をたらし、混色や色の広がりを楽しみ感性を育ませることがねらいである。子どもたちの内面を表出することを目的としていることから、一般的な幼稚園で行われる静物や動物などの絵はまったく見られなかった。

写真6は、保育者が琴を奏でている様子である。この園では、朝の集会の際に歌を唄うことを習慣としている。

訪問した園では、子どもたち自身が主体的に「環境」に働きかけることで様々な経験を積むことで、様々な

事象を関連づけていくことで、自然や社会の事象を体得できる工夫がなされていた。（島田桂吾）

4. まとめ

これまで、モンテッソーリ教育とシュタイナー教育における子どもの存在や発達の捉え方及び方法論と実践を概観してきたが、本稿で得られた知見をまとめる。

モンテッソーリ教育論は、「吸収する心」によって無意識に学習したことを意識へと変化していくことや、幼児が作業を繰り返すときにみせる集中によってもたらされる「正常化」こそ、幼児の発育の鍵であると捉えており、教育原理として「準備された環境における自由の保障」として体系化し、教師の姿勢としては「観察者」であり環境の維持・管理者であること、いったん集中した子どもへの干渉は厳に慎むことなどが示されている。

他方、シュタイナー教育論は、人智学的教育観から肉体諸器官の形成を主たる目的として、「模範」と「模倣」の原理によって展開され、子どもの意志が発動し、創造的要素や美的感覚、想像力などの感覚を有効に働かせる実践に重きが置かれており、現実社会の知的要素を持ち込む学習とは対極に捉えていることが析出された。

「環境を通して行う」という観点から両者を比較すると、子どもの意志を尊重した主体的な活動を重視し、教師は環境を構成する「プランナー」であり「助言者」のような役割を担っている点は共通して見られる事象であった。他方、相違点としては、モンテッソーリ教育では遊びを日常生活に必要な具体的な活動につながる環境を意図的に構成することを重視しているのに対し、シュタイナー教育では、芸術性を持った想像力を発揮しやすい環境を構成することを意識しており、言い換えれば、現実社会への適応については必ずしも重視してはいないことが導出された。

以上より、幼児教育で重視されている「環境を通して行う」ことについては、依拠する思想と教育論によって教師が環境を構成する意図が異なる可能性が指摘された。小学校教育においては「社会に開かれた教育課程」を理念として「カリキュラム・マネジメント」を行いながら「スタートカリキュラム」を作成する際には、子どもたちが育った幼児教育施設において、どのような意図の下で「環境」を構成されてきたのかに関心を持つことが重要であると思われる。

ただ、実際には本稿では取り上げられなかった思想家の思想に依拠した幼児教育施設が多数存在しており、異なる教育思想家と実践について考察を加えることを今後の課題としたい。（島田桂吾・長谷川哲也）

〔註〕

(1)『小学校学習指導要領（平成29年版）』16頁

- (2) 文部科学省「平成 28 年度幼児教育実態調査」
- (3) 酒井朗 2017, 「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携—発達段階論の批判的検討に基づく考察—」『教育学研究』第 81 巻 第 4 号, pp.384-389.参照は p.5.
- (4) 前掲(3) p.11.
- (5) 日本においても、モンテッソーリ教育やシュタイナー教育を謳ったり、結果としてこれらの教育観に類似したりするような幼稚園などが数多く展開されている。例えば、角野雅彦, 2017, 「モンテッソーリ・シュタイナー教育の幼稚園、それぞれの保育者の役割と保育態度の比較を通して—人的環境という概念—」『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』第 36 巻 第 1 号, pp. 17-32.や、馬場結子, 2011, 「ルドルフ・シュタイナーの幼児教育に関する一考察」『淑徳短期大学研究紀要』第 50 号, pp.69-82.などが詳しい。しかしながら、モンテッソーリとシュタイナーの著作は数多く、そこに示されている原理は複雑であることから、必ずしも両者の幼児教育思想を十分に理解したうえで実践されているとは言い難い。その意味で、本研究において両者の幼児教育思想の要点を析出し、そこから今日の幼児教育の方向性を把握しようとする試みは、一定の意義があるだろう。
- (6) マリア・モンテッソーリ（＝鼓常良訳）1971, 『子どもの心—吸収する心』国土社, pp.26-27.
- (7) 前掲(6) p.26-27.
- (8) 前掲(6) p.31-32.
- (9) 前掲(6) p.34.
- (10) 前掲(6) p.36-37.
- (11) モンテッソーリは、第一期のなかで、誕生から 3 歳までを無意識的時期、3 歳から 6 歳までを意識的発育の時期として区別しており、3 歳から 6 歳までは意識的に環境を取り込むことができるとともに、無意識で獲得したことを意識の表面に現すことができるようになるという。前掲(6) p.177-178.
- (12) マリア・モンテッソーリ（＝鼓常良訳）1968, 『幼児の秘密』国土社, pp.54.
- (13) 前掲(12) p.55.
- (14) 前掲(6) p.192.
- (15) 同様に、著書『幼児の秘密』においては、差し込み円柱を繰り返す子どもを観察した様子が描かれており、「練習の繰り返し」が幼児の活動の本質的特徴であるとしている。前掲(12) p.139-140.
- (16) 前掲(6) p.210.
- (17) 前掲(6) p.219.
- (18) マリア・モンテッソーリ（＝関聡訳）2018, 『新しい世界のための教育—自分をつくる 0 歳～6 歳』青土社, p.161.
- (19) 片山忠次, 1995, 「モンテッソーリ思想における子ども観」『兵庫教育大学研究紀要 第 1 分冊（学校教育・幼児教育・障害児教育）』16 巻, pp. 67-74. 参照は p.70.
- (20) マリア・モンテッソーリ（＝阿部真美子・白川蓉子訳）1974, 『モンテッソーリ・メソッド』明治図書出版株式会社, p.53.
- (21) 前掲(18) p.119.
- (22) 前掲(20) p.28.
- (23) 前掲(18) p.116-117.
- (24) 前掲(18) p.117.
- (25) 前掲(18) p.116-117.
- (26) 前掲(6) p.240-246.
- (27) 前掲(20) p.135-136.
- (28) クラウス・ルメール, 1997, 「新しい子どもの発見—モンテッソーリの幼児教育理論と実践」『聖カタリナ女子短期大学紀要』第 30 号, p.3-14. 参照は p.11.
- (29) 前掲(20) p.136.
- (30) 前掲(20) p.88.
- (31) 前掲(20) p.88.
- (32) 前掲(6) p.297-301.
- (33) 林信二郎, 2009, 「幼児教育における『共通的原理』とその検討—モンテッソーリ教育との照合を通して」『川口短大紀要』第 23 号, pp.181-191. 引用は p.190.
- (34) 2018 年 6 月 18 日に訪問。訪問した JACARANDA TREE MONTESSORI では、4 歳までの乳幼児、就学前の生徒の保護者を対象とした実践を行っている。なお、日本ではなくヨーロッパにおける実践を取り上げるのは、より原理的な教育論に基づいた実践が展開されていると推察されるためである。
- (35) ルドルフ・シュタイナー（＝西川隆範訳）1996, 『人間理解からの教育』筑摩書房, p.14.
- (36) 前掲(35) p.14-16.
- (37) 前掲(35) p.17.
- (38) ルドルフ・シュタイナー（＝高橋巖訳）2003, 『子どもの教育—シュタイナー・コレクション 1』筑摩書房, pp.73-76.
- (39) 前掲(38) pp.76-77.
- (40) ルドルフ・シュタイナー（＝新田義之監修、大西そよ子訳）1980, 『精神科学の立場から見た子供の教育』人智学出版社, p.24.
- (41) 前掲(40) pp.25-26.
- (42) 前掲(40) p.30.
- (43) 前掲(40) p.30.
- (44) 前掲(38) p.36.
- (45) ルドルフ・シュタイナー（＝佐々木正昭訳）1985, 『現代の教育はどうあるべきか』人智学出版社, p.151.
- (46) 馬場結子, 2011, 「ルドルフ・シュタイナーの幼児教育に関する一考察」『淑徳短期大学研究紀要』

第 50 号, pp.69-82. 参照は p.74。

(47) エリザベート・M・グルネリウス（＝高橋巖・高橋弘子訳）1981, 『七歳までの人間教育—シュタイナー幼稚園と幼児教育』創林社, p.22-23.

(48) 前掲(47) p.23.

(49) ルドルフ・シュタイナー（＝西川隆範訳）2004, 『教育の方法—シュタイナー教育基礎講座Ⅱ』株式会社アルテ, p.52.

(50) 前掲(38) p.36.

(51) 前掲(38) p.36-37.

(52) 前掲(40) p.38.

(53) 前掲(35) p.50.

(54) 前掲(38) p.98.

(55) ルドルフ・シュタイナー（＝松浦賢訳）1999, 『霊学の観点からの子どもの教育』イザラ書房, p.72.

(56) 前掲(45) p.153-156.

(57) 前掲(45) p.158-159.

(58) 前掲(47) p.71.

(59) 2018 年 6 月 20 日に訪問。訪問した Schloss Hamborn は全体が人智学コミュニティとして、学校、老人ホーム、バイオダイナミック農場があり、それらに関係のある人だけが、この村に住むことが出来る。