

モンテッソーリ教育学における幼児の学習（2）

中田 尚美

はじめに

20世紀の終わりまで、ほとんどの心理学者が新生児の心はタブラ・ラサであり、その上に経験が刻まれていくという考え方を受け入れていた。しかしながら、ピアジェ（Jean Piaget, 1896-1980）の登場により、乳児の心をタブラ・ラサととらえる立場は見直しを迫られることになる。ピアジェは子どもの認知発達を説明するための段階モデルを提出するとともに、探索活動を通じて、乳児がごく初期の段階から急速に知覚学習を進めることを明らかにした。ピアジェの研究に触発されて、多くの研究者が乳幼児の認知発達の研究に着手した。その結果、今日では、乳幼児はかなり早期から有能であり、主体的に概念を発達させていく存在であることが認識されている。

認知発達の諸理論には様々な相違があるが、子どもを目的やプランを設定し、それを訂正できる能動的な学習者（active learner）であるととらえる点では一致している。いまや子どもは能動的な学び手であり、認知発達とは体系化された知識構造を獲得することだと考えられている¹。

このように、現在の認知研究は、子どもがきわめて有能で能動的な存在であるということを明らかにしたが、これと同様のことを約100年前に、モンテッソーリ（Maria Montessori, 1871-1952）は「子どもの家」において確認している。「われわれは、子どもは無力で、大人が知恵で満たしてくれることを待っている空の器のようなもの（a receptive void）ではなく、われわれ自身の知性の形成者（builder of our own minds）であることを見出した²」と彼女は述べている。彼女は子

どもの行動を観察することによって、子どもが無力な存在ではなく、有能な学び手であることを発見したのである。

モンテッソーリは「子どもの家」をどのようにすれば子どもが最も良く学ぶかを研究するための実験室とみなしていた³。彼女の教育実践は、子どもの学びを深め豊かにするうえで数多くの重要な視点や考え方を示唆している。筆者は先の研究で、モンテッソーリの「子どもの家」における教育実践を手がかりにしながら、子どもの学びを育むうえで重要な視点について以下の三点に限定して考察を試みた。第一に、子どもの学びは知的な学びに限定されるものではないが、同時にそれを排除するものでもないということ、第二に子どもは外的報酬がなくても学習する存在であるということ、第三に、ピアジェ同様、モンテッソーリは子どもの認知発達における運動感覚訓練を重視したが、それは運動と認知が密接に絡み合っており、運動が学びを促進するからであるということである⁴。

以上述べたように、子どもの学習の多くは自発的なものであるが、大人（教師、親、養育者など）や有能な仲間からの支援も重要な役割を果たす。本稿では、モンテッソーリ教育における大人や有能な仲間との社会的相互作用について検討する。心理学者のリラード（Angeline Stoll Lillard）は *Montessori-The Science behind the Genius* (2005)において、モンテッソーリの教育学的洞察が今日の見解に発達心理学の見解と一致していることを明らかにしている。本稿の目的は、リラードによる先行研究を踏まえ、モンテッソーリ教育における大人や有能な仲

間との社会的相互作用について検討することである。

1. 大人との相互作用

モンテッソーリは、教師や親が子どもに対してどのようにふるまうべきかについて非常に明確な指針を示している。リラードは、モンテッソーリのその見解が、近年の発達心理学の諸研究が示す子どものより良い成果(outcome)と結びつく大人の行動に関する知見と一致していることを指摘している⁵。

ここでは、主にリラードによりながら、子どもとどのようにかかわるべきかというモンテッソーリの主張と近年の発達研究が提供する知見とを比較・検討する。まず、「安定した愛着(secure attachment)」に寄与するエインズワース(Mary D. Salter Ainsworth,)の「敏感性(sensitivity)」の概念をとりあげ、次にバウムリン(Diana Baumrind)によって理想的な養育態度とされた「権威ある養育態度(authoritative parenting)」に言及する。

1.1 安定した愛着

1.1.1 エインズワースの敏感性の概念

アタッチメント(attachment)とは特定の対象に対する情緒的絆であり、「愛着」と訳されている。しかし、それは単に情緒的絆を指す概念ではなく、乳幼児が愛着対象に世話や保護を求め、愛着対象を安全基地として利用し、その存在によって安心感を得るという関係性である⁶。

愛着の個人差に注目したエインズワースらは、愛着の個人差を測定するためにストレンジ・シチュエーション法(Strange Situation Procedure)という観察法を考案した。それは、2回の母子分離と再会を経験するというストレスを乳児に与え、分離と再会の場面における

乳児の反応を観察しようとするものである。その結果、1) 母親を安全基地として利用することができるために、一時的に別れて不安になつてもある程度は自立して行動ができる安定群=Bタイプ、2) 分離しても泣かず、再会に際しても母親を避けるなど母親との結びつきの薄い回避群=Aタイプ、3) 分離で激しく泣き、再会場面では身体接触を求めるが同時にたたくなど怒りの感情も示すアンビバレンント群=Cタイプ、という三つの愛着パターンが見出されたという⁷。Bタイプは、「安定した愛着」と呼ばれ、積極的な発達の結果を予測する。一方、AとCタイプは、「不安定な愛着」と呼ばれ、子どもが落ち着いてまわりの物事に取り組みにくいために、特に社会性の発達や学校の学習にとって阻害要因になりやすいことが指摘されている⁸。

ここで問題になるのは、このような愛着の個人差を生み出す要因は何かということである。エインズワースらは、1) 乳児の信号行動への敏感性—鈍感性

(sensitivity-insensitivity)、2) 乳児の要求への受容—拒否、3) 乳児の行動への協調—干渉、4) 乳児にとっての近づきやすさ—無視の四次元を尺度化し、それが愛着パターンと関連することを明らかにした。なかでも乳児の信号行動への敏感性尺度は、1) 乳児の信号を感知する、2) 適切に解釈する、3) 適切な行動を返す、4) 即時に反応する、の四つの側面を評定するものであり、これら四次元は互いに強い相関を示すことから、後の研究では、この「敏感性尺度」が主として用いられるようになった⁹。

エインズワースによれば、敏感性とは、乳児の発する信号に対して、適切に閑知し、適切な行動を適切なタイミングで返すことであり、関係のスムーズさや楽しくかかわるといったこととは関係ない。むしろ、乳児を主体として扱うか、つまり、乳児が発する信号、

乳児の内的世界をきちんと認めるかどうかが問題である。母親が乳児の信号を無視したり、過剰に命令的であったり干渉したりするなら、母親に対する安定した愛着を形成することは難しい。

以上述べたように、母親の敏感性が安定した愛着を形成する要因であることをエインズワースは明らかにしたが、これは父親や教師といった他の養育者にも適用できる。また、同じ原理がより年長の子どもとの関係にも適用できる。次に、エインズワースの敏感性の概念とモンテッソーリの考え方を比較してみよう。

1.1.2. モンテッソーリ教師の敏感さと温かさ

母親の敏感性の前提にあるのは、母親が乳児の興味に注意を払い、常に乳児から離れないでかかわることであった。モンテッソーリも教師に同様のことを要求している。「教師は、子どもに対する愛情と信頼を証明するために、子どもに呼ばれたときは、いつでもそこにいなければならない。常にそこにいること、存在すること、これがすべてである¹⁰」と。

愛着関係が形成される中心的な時期は、子どもが「子どもの家（Casa dei bambini）」に入る前であるが、同じ原理は年長児にも当てはまる。子どもが年長になっても、安全な避難所が必要であることに変わりはない。そして子どもがさらに遠くへ冒険することができるためには確かな安全基地が必要である。モンテッソーリは次のように述べている。「確かに、幼児は自分の環境で、自分の活動を通して成長していく。しかし、同時に、物質的な手段、様々な指導や理解なども必要としている。これらの必要品を提供するのは大人である。もし大人がそれらを必要とされるよりも少なく提供するなら、幼児は自分ひとりで有効に行動することができない。反対に、大人が必要以上のことをすれば、幼児に無理強い

するか、あるいは創造的な衝動を失わせてしまうことになる¹¹」と。

大人は、子どもが必要とするときはいつでも避難所としての役割を果たさなくてはならない。ただし、子どもが探検する準備ができたら、子どもの独立へのニーズ、すなわち「ひとりでできるように手伝ってね！」という子どもの発達の重要なニーズ¹²に敏感であることが求められる。子どもの内的な状態を示す行動面の表出に気づき、それにどう対応するかを判断するために、モンテッソーリ教師は、非常に注意深く子どもを観察しなければならない。

また、敏感性は乳児の視点に立って乳児の内面に思いをはせる能力と関連している。近藤らが指摘するように、乳児の視点から物事を見て、乳児の気持ちや意図に即した行動ができるようになるためには、母親の乳児に対する思い込みや決めつけ、乳児の内面の洞察を阻む防衛機制について取り上げ、話し合うことが必要となる。また、実際の乳児の行動を見ながら乳児の内面に思いをはせ、母親の気づきを促すことも必要であろう¹³。モンテッソーリも教師に対して、自分のニーズで子どもの信号を誤解しないために自己理解を深めるように忠告している¹⁴。

以上、モンテッソーリが、安定した愛着を持つ子どもの親を連想させるような温かさと敏感さを大人に求めていくことについて述べた。次に、バウムリンドの養育態度の研究とモンテッソーリの見解を比較してみよう。

1.2. 養育態度

1.2.1. バウムリンドの養育に関する研究

バウムリンドは、親の養育態度を、子どもに対する「受容性」と「統制性」という二次元で分類し、それと子どもの行動傾向や性格との関連を検討した。その結果、以下の四つの養育態度を見出した。すなわち、権威ある

養育(authoritative parenting)、権威主義的養育(authoritarian parenting)、許容的養育(permissive parenting)、無関心な養育(neglecting parenting)の四つである¹⁵。バウムリンドによるこの四分類は、現在最も一般的な養育態度として知られている¹⁶。

無関心な養育は、いわゆる放任であり、受容も統制も低い。この養育態度で育てられた子どもは、セルフコントロールがうまくできず、自律性の問題を起こしやすい。許容的養育は、場面の構造化や達成期待は低く、温かさや応答性は高い育児態度である。過度に寛容な親の行動は、反抗的で、不従順で何も達成できない子どもの行動を生み出すという。権威主義的養育は高度な場面の構造化と高い達成期待を持って行われるが、温かさや応答性は低い育児態度である。同調や服従を強く求める親の行動は、子どもの不安や引っ越し思案、不器用な行動、敵意などを生み出すという。

最後に、権威ある養育は、温かさや応答性と結びついた、適度な場面の構造化と期待によって特徴づけられる養育態度である。親と子どもで取り決めた枠内においては子どもの自立的行動を励ますような養育態度であり、子どもの高い認知的、社会的能力や明確な情緒的適応を生み出す。そのため、バウムリンドは権威ある養育を理想的な養育態度であるとした¹⁷。次節では、バウムリンドの知見と、モンテッソーリの見解を比較してみよう。

1.2.2 モンテッソーリの境界内における自由

権威ある養育において、親は子どもの行為に必要な制限は与えるが、基本的には子どもの自立性を支援する。モンテッソーリも同様に、明確な境界と限界のある環境の中で子どもに自由を与えるよう要求している。「青少年には、個人のイニシアティブをもって行動する自由が与えられなければならない。しかし個人の行動が自由であるのと同時に有益で

もあるためには、その行動には必要なガイダンスとなるある一定の限界と規制によって制限がなされなければならない¹⁸」と彼女は述べている。

権威ある養育は子どもに高い基準を設ける。モンテッソーリ教育においても、子どもは、学業的にも社会的にも多くの達成するよう期待されている。モンテッソーリによると、大人は子どもに現実の生活を与えず、おもちゃとおとぎ話を与えるだけでほとんど期待しない。しかし、もし子どもがおとぎ話を想像できるなら、どうして彼らに見ることができない現実の地球の一部、たとえばアメリカ大陸を想像するよう求めないのだろうか¹⁹。彼女は、読み書き算数だけでなく、地理学、植物学、幾何学などの教材を提供することによって子どもの活発な知的欲求に応えたのである。

また、モンテッソーリによれば、子どもは彼らを「愛と希望をもって見つめる教師²⁰」を持たねばならない。しかしそれとともに、環境を管理し、秩序を維持することは教師の最優先事項である。彼女は許容的な大人が間違いやさしい点について次のように指摘している。「もし、自分が子どもを好きなようにふるまわせることだと理解されるなら、(中略)逸脱だけが自由に発達することは明らかである。²¹」許容的な大人はしばしば子どもの友達のようにふるまう。モンテッソーリは、これを危険だとみなした。「教師は優れているべきであり、単なる友人であってはならない。子どもは威厳があり、成熟した人を必要としている。もし彼らに権威がないなら、指導することができない。子どもはこの支えを必要としている²²。」何人かの大人がこの点で過ちを犯す。彼らは環境を管理せず、子どもに秩序を身につけさせようとしない。

反対の過ちは、権威主義的な両親を連想させるようなやり方で、方法に厳しくこだわりすぎることである。モンテッソーリは、権威

主義的なスタンスにも反対して、次のように述べている。「教育は、大体において子どもの意志を抑圧するか、束縛する方向に向いている。そして子どもの意志を教師の意志で置き換える。これは子どもから絶対的な従順を要求する²³。」このような傾向に反対して、モンテッソーリは「われわれは、個人の性格、知性、感情を直接形成することはできない²⁴」と主張している。

以上、教師のふるまいに関するモンテッソーリの考えが、今日の理想的な養育態度に関する研究に一致しているということについて述べた。

2.仲間との相互作用

本節では、モンテッソーリ教育における仲間との相互作用の特徴について検討しよう。

ヴィゴツキー (Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934) は、子どもがその時点で自発的にはできないが、援助があればできる課題水準を発達の最近接領域と呼んだ。子ども自身の力による問題解決が可能な「現下の発達水準」と養育者などの他者からの助力や相互作用によって可能になる「潜在的発達可能水準」の間の範囲が最近接領域であり、それは最適な学びのための課題のレベルを設定する指標となる²⁵。

発達の最近接領域においては、養育者や教師、有能な仲間が子どもの発達の重要な導き手として役に立つ。リラードが指摘するように、仲間による学習 (peer learning) は、モンテッソーリ教育の構造に埋め込まれており、それがモンテッソーリ・クラスの子どもたちの学習を促進することに貢献している²⁶。本稿では紙面の関係上、縦割りクラスにおける幼児の学びについて考察し、小学校入学後の児童の協同的学びについては稿を改めて論じたい。

2.1 縦割りクラスにおける学び

最初の「子どもの家」は、3歳から7歳までの50名程度の幼児を一室に集めて一人の保育者でスタートした。その後の「子どもの家」において、複数クラスを設置するに際しても、この異なる年齢の子どもから成る縦割りクラス編成が踏襲されていく。

「子どもの家」では一斉課業や一斉授業はなされず、また年齢別のクラス編成もなされなかつた。子どもたちは好きな時に互いに言葉を交わし、一緒に作業することもできた。しかし、興味がわからなかつたり、気が進まない場合、他の子どもとのグループ活動を強いられたり、あるいは誰かと作業と一緒にさせられることはない。つまりここには、他の子どもたちと競争しなければならないような状況は見当たらないので、ごく自然に互いに助け合う気持ちが生まれてくる。

教室で物の取り合いをめぐって喧嘩が起きたことが一度もなかつたということに注目して、モンテッソーリは次のように述べている。

「もし一人が特別に素晴らしい何かを仕上げるならば、彼の成功は他の子どもたちにとって賞賛と喜びの源になる。どの子の心も他人の豊かさについて悩むことはなく、一人の子の勝利は全員の喜びであり、その子を真似する子どもがしばしばすぐにでてくる。彼らは皆他人の行為に嫉妬を感じることなくできることを行って幸せで満足そうに見える²⁷」。

『モンテッソーリ・メソッド』の30年後に出版された『子どもの心』では、モンテッソーリは、横割りクラスを批判し、縦割りクラスの意義について次のように述べている。「社会生活の魅力は、出会う違ったタイプの人数にある。老人ホームほど退屈なものはない。年齢別扱いは最も残酷で非人道的のことの一つである。これは子どもにとっても同様である。それは社会生活のきずなを断ちきり、生

活から養分を奪うものである。大抵の学校ではまず男女別に、次に年齢別に分けられて異なる部屋に入る。これは多くの悪を産む根本的誤謬である。これは人口的隔離であり社会感覚の発達を妨げる²⁸」。

また、「古いタイプの学校ではクラスのレベルをあげる唯一の方法は競争である。しかし、これはあまりにもしばしば羨望、憎悪、屈辱という圧迫や反社会的感情をおこす。利口な子どもはうぬぼれ、その他の子どもを支配するようになる²⁹」としている。

それに対し、「子どもの家」では、「異なる年齢の子どもが互いに助け合う姿を見せる³⁰」とモンテッソーリは述べている。彼女によると、年長児は幼い子どもたちが何をしてほしいと思っているか、またどの程度手伝うべきかについて大人よりはるかに敏感である。

さらに、「5歳児の心はわれわれのものより3歳児の心に近い。そのため、小さい子はわれわれが伝えにくいと思うことを楽に学ぶ。二人の間には大人と小さい子の間にはめったに見られないコミュニケーションと調和がある。どの教師も3歳児に伝えられない多くのことがあるが、5歳児には極めて楽にそれができる。彼らの間には自然な精神的浸透がある³¹」とモンテッソーリは述べている。

つまり、年齢が近いということが、適切な援助となる可能性をもたらしているのである。このことは、年少児にとって有利なことであるにとどまらず、年長児にとっても教えてやる前に、自分のわずかな知識の貯えを分析し整理しなければならず、教えることによって前よりはるかに明確にものを理解するのを助けることになる³²。これは単に年長児による年少児への説明、援助にとどまらず、年長児が教具に取り組んでいる姿に興味を示し、それが新しい活動の動機づけとなるとともに、観察・模倣学習の機会ともなる。

彼女によると、「年長児はみな英雄や先生になり、年少児はその讃美者になる」のであり、「5歳児は自分を小さい子の保護者だと感じている。この保護と賞賛の雰囲気が実践ではどんなに深くなるか信じかねるほどである。クラスが愛情で固まった集団になる。最後に子どもたちは互いの性格を知り、互いの值打ちを相互に感じるようになる³³」のである。以上、異年齢保育形態が社会性の形成にも役立つことについて述べた。

おわりに

子どもの学習の多くは自発的なものであるが、大人（教師、親、養育者など）や有能な仲間からの支援も重要な役割を果たす。本稿では、モンテッソーリ教育における大人や有能な仲間との社会的相互作用について検討した。

モンテッソーリ教師の温かく敏感なかかわりは、モンテッソーリ教育における良質な教授の一部分として重要である。次に、モンテッソーリは、親と教師に明確な境界と限界のある環境の中で子どもに自由を与え、自由と統制の微妙なバランスを維持しながら子どもの自立を促すよう求めている。また、縦割り保育においては、年長児が教具に取り組んでいる姿に興味を示し、それが新しい活動の動機づけとなるとともに、観察・模倣学習の機会ともなる。さらに、異年齢保育形態は社会性の形成にも役立つ。異年齢幼児集団における観察・模倣学習に関して詳細に検討することは今後の課題にゆだねることにしたい。

註

¹ Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R., *How people learn: Brain, mind, experience, and*

school. (Washington, DC:National Academy Press, 1999). pp. 79-82.

² Montessori, M. *The Absorbent Mind.* (New York:Henry Holt, 1967) p.8.

³ Montessori, M. *Spontaneous activity in education:The advanced Montessori method.* (New York:Schocken1917/ 1965).

⁴ 中田尚美「モンテッソーリ教育における幼児の学習 (1)」『神戸海星女子学院大学紀要』 第49号 2011年。

⁵ Lillard, A. S. *Montessori-The Science behind the Genius.* (Oxford University Press, 2005)

pp. 257-288.

⁶ 数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメントー生涯にわたる絆』ミネルヴァ書房、2005年、1-22頁。

⁷ 同書、49-54頁。

⁸ 渡部信一編『学びの認知科学事典』大修館書店、2010年、147-150頁。

⁹ Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. *Patterns of attachment :A psychological study of the strange situation.* (Erblaum, 1978) pp. 142-144.

¹⁰ Montessori, M., *The child in the family.* (New York:Avon, 1956) p. 76.

¹¹ Ibid, p. 154.

¹² Montessori, M., *From childhood to adolescence.* (New York: Schocken, 1948/1976) p. 103.

¹³ 近藤清美 井上望 中野茂 草薙恵美子「アタッチメントに関わる母親の敏感性概念の検討」『北海道医療大学心理科学部研究紀要』No2, 2006年、21頁。

¹⁴ Montessori, M., *The secret of childhood.* (New York:Ballantine, 1966) p. 149.

¹⁵ Baumrind, D. (1989) *Rearing competent children, Child development today and tomorrow.* pp. 349-355.

¹⁶ 桜井茂男『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣、2009年、165-168頁。

¹⁷ Baumrind, D. (1989) pp. 370-371.

¹⁸ Montessori, M. (1948/1976) p. 113.

¹⁹ Montessori, M., *The absorbent mind.* (New York:Henry Holt, 1967)

p. 177.

²⁰ Montessori, M., *The child, society, and the world : Unpublished speeches and writings.* (Oxford:Clio, 1989) p. 79.

²¹ Montessori, M. (1967) p. 250.

²² Montessori, M. (1989) p. 17.

²³ Montessori, M. (1967) p. 252.

²⁴ Montessori, M. (1917/1965) p. 9.

²⁵ 渡部信一編 前掲書、216、357頁。

²⁶ Lillard, A. S. (2005) p. 193.

²⁷ Montessori, M. *The Montessori Method.* (New York:Schocken, 1912/ 1964). p. 347.

²⁸ Montessori, M. (1967) p. 226.

²⁹ Ibid, p. 227.

³⁰ Ibid, p. 228.

³¹ Ibid, p. 226.

³² Ibid, p. 227.

³³ Ibid.

