ISSN 0913-4220

モンテッソーリ教育　第56号

巻頭言　未来を育む新しい子ども…… 綿貫真理　(1)

基調講演　モンテッソーリ教育と実行機能の発達…… 森口佑介　(3)

特別講演 1　モンテッソーリ教育とシュタイナー教育
—シュタイナー教育に基づく発達障害児教育の実践—…… 衛藤吉則 (11)

モンテッソーリ教育とシュタイナー教育
—モンテッソーリ発達支援—…… 佐々木信一郎 (29)

基礎講座　人類への贈りものとしての幼い子どもたち
—終わることのない子どもの発見—…… 前之園幸一郎 (39)

応用講座 I　心理師は見た！心ってこんな風に作られるんだ！
～教師の精神的準備をめぐって～…… 中林康子 (55)

論　文

モンテッソーリケア施設の環境と自律についての検討
—幼児のモンテッソーリ教育との比較を通して—…… 安藝雅美・杉田美和 (61)

モンテッソーリ教育施設における音楽教育の実施状況
—東海 4 県の質問紙調査の分析を通して—…… 安江　秋 (75)

実践報告

自由な環境の中で育つこどもの姿
～京都コース附属園 深草こどもの家～ …… 長谷川美枝子 (89)

困難な行動のある子どもへの仮説形成法による支援
～モンテッソーリ環境で落ち着いて学べるようになるまでの軌跡～…… 小城浩美 (106)

海外情報

AMI（国際モンテッソーリ協会）におけるトレーナー養成…… 三浦勢津子 (117)

図書紹介

松本静子著『心　つないで—1970 年代　わたしのモンテッソーリライフ—』… 江島正子 (124)

楽曲紹介

篠原眞作曲「線上歩行のために Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ」…… 根岸美奈子 (128)

ルーメル賞

第 10 回「ルーメル賞」 …… 早田由美子 (135)

第 56 回全国大会報告

第 56 回全国大会を終えて …… 綿貫真理 (139)
第 56 回全国大会を準備して …… 力丸敏光 (141)
ワークショップ報告…… 林　悦子 (143)

支部報告…… (145)

教員養成コース報告…… (157)

事務局報告…… 龍野真知子 (170)

欧文摘要…… (179)

編集後記…… 阿部真美子 (192)

2024
日本モンテッソーリ協会

巻 頭 言

未来を育む新しい子ども

綿貫　真理
（元　大濠聖母幼稚園）

今から 117 年前に、モンテッソーリ女史は、ローマのサンロレンツオの「子どもの家」で、ある現象を発見しました。自分で選んだ作業を始めた幼い子どもが、全注意力を持って作業に集中し、40 回以上も繰り返して作業を終えた時の様子から、子どもが集中し、そして変化することを発見しました。整えられた環境の中で、選ぶ自由を与えられ、選んだ作業に全注意力を持って集中し、作業を終えた後に、安らぎと喜びの何とも言えない穏やかな様子を表す子どもの姿を発見したのです。

モンテッソーリ女史の著作「こども･教育の再建」には､その時の様子が、手に取るように書かれています。「突然その子は作業を止め、澄んだ目を上げて嬉しそうに、にっこり笑いました。肩の荷が下りたように、まるで充分休息した後のように見えました。その子は、子ども達が満ち足りた眠りから目覚めた時のように、にこにこしていました。この時以来、何百回となくこれと同じ現象を目撃しました。

この種の「集中」の後では、子ども達は、いつもほっとして、本当に力を得たように見えます。子どもの心の中に光り輝く力のための一つの道が開かれていて、こんな風に子どもの特性の一番良い面を見せてくれているのだというような気がしました。それからは、子ども達は誰にでも親切になります。子ども達は他の人々に役立つための仕事をするように努め、立派になりたいと心から願っているのです。」とその著書の中で述べています。

モンテッソーリ女史は観察を通して、子どもが集中しそして変化する事実を発見し、その現象の意味を問い、仮設を立て、実証し、考察しました。モンテッソーリ教育が科学的であると言われる所以です。

モンテッソーリ女史は、子どもが示したものを理解し、秩序や、精神の発達、知的生活や感情的生活が、この神秘的で、隠れた泉から生まれてく

るに違いないと考えました。そして、この「集中」を起こすために、最も望ましい外的条件を含んでいる環境をいかに作り出すかを、細心の注意を払って研究したのだと述べています。集中そのものを起こすには、育ちに応じた刺激のある環境の備えが是非必要だと訴え、環境と子どもを繋ぐ新しい教師の養成に力を注ぎ込む人生を歩まれました。

今や、この「子どもの発見」から 117 年たった現在、私達は集中の後のこのような子どもの姿に日々新しく出会っています。世界中のモンテッソーリ教育の現場でも同様です。

内在的に躍動する命のエネルギーに満ち、環境からすべてを吸収して自己を創造していく子ども達です。私達が子ども達の命に謙遜と愛によって仕えていく時、絶えず喜びと平和を頂きます。これこそが未来への希望であり光です。

基調講演

モンテッソーリ教育と実行機能の発達

森口　佑介
（京都大学）

1. 要旨

本講演のテーマは「モンテッソーリ教育と実行機能の発達」である。この講演の主な目的は、幼児教育、特にモンテッソーリ教育が子どもの実行機能の発達にどのような影響を与えるかを探究することにあった。実行機能は、目標志向的な行動や思考を制御する能力であり、幼児期の重要な発達指標の一つとされている。講演では、まず実行機能の定義と発達過程について概説し、次にモンテッソーリ教育の特徴とその理論的背景を紹介した。さらに、モンテッソーリ教育と実行機能の発達に関する最新の研究成果を報告し、日本における関連研究にも触れた。この講演を通じて、幼児教育の実践者や研究者に対して、実行機能の重要性とモンテッソーリ教育の可能性について新たな視点を提供することを目指している。同時に、今後の研究課題や実践への応用可能性についても議論を展開し、幼児教育の質の向上に寄与することを目的としている。

2. 実行機能の発達

2.1　実行機能の定義

実行機能は、「目標志向的な、思考、行動、情動の制御」と一般的に定義される（森口, 2015）。実行機能の定義は多岐にわたるが、この定義において、「目標志向的」と「制御」が重要な要素となっている。しかし、より詳細な理解のために、実行機能のモデルについて説明しよう。

Miyake らのモデルでは、抑制機能、シフティング、アップデーティングの 3 要素が提案されている（Miyake et al., 2000）。抑制機能は優位な行動や思考を抑制する能力、シフティングは課題を柔軟に切り替える能力、アップデーティングはワーキングメモリ内の情報を監視し更新する能力を指す。

ただし、幼児を対象とした研究では、これらの要素が明確に分化せず、1 つの因子として捉えられることが多い。Wiebe, Espy, and Charak（2008）

は、幼児の実行機能課題の成績を因子分析した結果、1 因子モデルがより適合することを示している。この結果は、幼児期の実行機能が未分化であることを示唆している。

2.2　実行機能の 2 つの側面：感情面と思考面

実行機能は、クールな（認知的な）側面とホットな（情動的な）側面に分類される。Zelazo and Carlson（2012）によると、クールな側面は主に認知的な制御を指し、前頭前野の背外側を含む脳内ネットワークと関連する。一方、ホットな側面は情動的な制御を含み、前頭前野の眼窩野を含む脳内ネットワークと関連する。

この区別は、課題に報酬の価値などが含まれるかどうかで判断される。例えば、満足の遅延課題（有名なマシュマロテストを含む）はホットな側面を測定する代表的な課題である。これは、マシュマロなどの子どもにとっての報酬を含むためである。幼児においても、クールとホットな側面は区別されることが示されており、学業成績がクールな側面とより強く関連し、問題行動がホットな側面と関連することが知られている。

2.3　幼児期から児童期にかけての実行機能の発達

実行機能は幼児期に著しく発達し、児童期から成人期にかけて緩やかに発達が続く。Zelazo らが開発した発展版 Dimensional Change Card Sort 課題を用いた研究では、3 歳から 15 歳頃までにシフティングの成績が上昇することが示されている（Zelazo et al., 2013）。特に 3 歳から 8 歳までの間に急激な上昇が見られ、その後若干停滞し、思春期前後にもう一度変化が見られる。抑制機能の研究でも、類似した発達パターンが観察されている。

これらの行動的変化は、脳の発達と密接に関連している。具体的には、加齢とともに実行機能課題中の前頭前野の活動が全体的な活動から局所的な活動に変化することが示されている。この結果は、実行機能の発達に伴う脳機能の特殊化を示唆している。

2.4　実行機能の個人差と影響要因

実行機能の発達には個人差が存在し、その差は遺伝と環境の相互作用に

よって生じると考えられる。Moffitt et al.(2011）の研究では、子ども期の実行機能が成人期の健康状態や社会経済的地位を予測することが示されている。しかし、この能力は固定的なものではなく、子ども期から青年期にかけて実行機能が高くなった場合、社会経済状態や犯罪の程度の指標が改善されることも報告されている。

実行機能の発達に影響を与える要因として、親子間の相互作用が重要であることが示唆されている。Bernier, Carlson, and Whipple（2010）は、支援的養育行動が実行機能の発達を促進することを報告している。また、ストレスや社会経済的地位なども実行機能の発達に影響を与える要因として考えられている。たとえば、低所得家庭の子どもでは、家庭環境のストレスが実行機能の発達に負の影響を与える可能性がある。

これらの知見は、実行機能の発達が複雑で多面的なプロセスであることを示しており、個々の子どもの発達を支援する上で、多角的なアプローチが必要であることを示唆している。

3. モンテッソーリ教育と子どもの発達

3.1　モンテッソーリ教育の特徴

モンテッソーリ教育は、従来の教育における二分法（仕事 vs 遊び、構造 vs 自由）を解消する独特のアプローチを採用している。この教育法の主な特徴として、子どもの自由選択、準備された環境、年齢混合クラス、特別に設計された教材、個別化された学習などが挙げられる。

子どもの自由選択は、モンテッソーリ教育の中核をなす概念である。子どもたちは自主的に活動を選択し、自分のペースで学ぶことができる。これにより、内発的動機づけと自己調整能力が促進される。準備された環境は、子どもの発達段階に合わせて綿密に設計された学習空間を提供する。この環境は、子どもの自主性と探索を促すように構成されている。

年齢混合クラスは、異なる年齢の子どもたちが一緒に学ぶ機会を提供し、協調性や社会性の発達を促進する。特別に設計された教材、いわゆる「感覚教具」は、モンテッソーリ教育の特徴的な要素である。これらの教具は、子どもの感覚や運動能力を刺激し、具体的な経験を通じて抽象的な概念を学ぶことを可能にする。

教師の役割も特徴的で、子どもと教材の間の仲介者として機能する。教

師は子どもに対して個別的にかかわり、注意力を引き出し、必要な言葉のみを用いて簡潔に話しかけ、教材の使い方を示す役割を果たす。この方法は、子どもの自主的な学びを支援する上で重要な役割を果たす。

3.2　モンテッソーリ教育の効果に関する研究

3.2.1　科学的研究の概要

モンテッソーリ教育の効果に関する科学的研究は、近年増加している。Lillard and Else-Quest（2006）の研究は、モンテッソーリ教育を受けたい家庭を無作為に統制群とモンテッソーリ群に分け、その効果を検証した。結果として、5 歳児と 12 歳児の両方で、モンテッソーリ教育を受けた子どもたちの実行機能の成績が統制群よりも優れていることが示された。

後続の研究から、モンテッソーリ教育の忠実性の重要性が指摘されている。高い忠実性を持つモンテッソーリ幼稚園の子どもたちは、1 年間を通して実行機能の伸びが他の群に比べて有意に高かった。この結果は、モンテッソーリ教育の質が重要であることを示唆している。さらに 3 年間の縦断研究では、モンテッソーリ教育を受けた子どもたちが学力、心の理論、習熟指向性、4 歳時点での実行機能などで優れていることが示された。特筆すべきは、この教育法が社会経済的背景による学力格差を縮小する効果も示唆されたことである。

3.2.2　メタ分析の結果

モンテッソーリ教育の効果に関するメタ分析の結果、以下のような知見が得られている（Demangeon et al., 2023）。まず、社会的スキルと学力において、モンテッソーリ教育を受けた子どもたちは統制群よりも高い効果が示されている。特に学力に関しては、最も大きな効果が見られる領域である。一方、認知機能、創造性、運動能力に関しては、統制群との明確な差は示されていない。

ただし、認知機能に関しては様々な結果が混在しており、創造性や運動能力に関しては研究の数が少ないため、さらなる検証が必要である。これらの結果は、モンテッソーリ教育が特定の領域で効果的である可能性を示唆しているが、同時に更なる研究の必要性も示している。

3.3　モンテッソーリ教育の理論的背景

モンテッソーリ教育の効果は、以下の理論的背景から説明されている（Demangeon et al., 2023）。認知面では、モンテッソーリ教育は身体化認知理論と一致しており、感覚運動的な経験が認知の発達の基礎となるという考え方を支持している。また、学習活動の選択の自由を与えることで、実行機能や自己調整能力の発達を促進すると考えられている。

社会性の面では、モンテッソーリ教育は自己決定理論に基づく 3 つの基本的欲求（有能性、自己決定、社会的親和性）を満たすことで、内発的動機づけを高める。多年齢クラスや開放的な環境により、協調的で多様な社会的相互作用が促進され、早期の社会情動的スキルの発達に寄与する可能性がある。

学力面では、モンテッソーリ教育の多感覚的なアプローチが、読み書きの習得や数学的理解の促進に役立つ可能性がある。具体的な教具を用いた活動を通じて、抽象的な概念の理解が促進されると考えられている。

これらの理論的背景は、モンテッソーリ教育が子どもの発達を促進する可能性を示唆している。しかし、プログラムそのものよりも教師と子どもの関係の質が重要である可能性も考慮する必要がある。

今後の研究では、モンテッソーリ教育の個々の要素がどのように子どもの発達に寄与しているかを詳細に検討することが求められる。また、長期的な効果や異なる文化的背景における効果など、より広範な視点からの研究も必要であろう。

4. 日本における関連研究

4.1　モンテッソーリ教育と通常型保育の実行機能比較

日本においても、モンテッソーリ教育と通常型保育の比較研究が行われている。講演者らも、モンテッソーリ教育を行う施設と通常の幼稚園の子どもたちの実行機能を比較した研究を実施した。この研究では、低月齢群においてモンテッソーリ教育を受けている子どもの方が、通常の幼稚園に通う子どもよりも実行機能の得点が高い傾向が見られた。

しかし、高月齢群では両者の間に有意な差は見られなかった。この結果は、モンテッソーリ教育が特に幼児期前半の子どもたちの実行機能発達に効果的である可能性を示唆している。ただし、この効果が年齢とともにど

のように変化していくかについては、さらなる研究が必要である。

4.2　保育環境評価スケール（ECERS）と実行機能の関係

保育環境評価スケール（ECERS）を用いた研究も行われている。ECERS は保育の質を評価するための国際的に認められたツールであり、日本でも使用されている。講演者らは、ECERS の得点、特に微細運動の活動や教師の関わりに関する項目と、子どもの実行機能との関連を調査した。

結果として、ECERS の微細運動の活動得点や教師の関わりの得点は、モンテッソーリ教育を行う施設の方が通常の幼稚園よりも高い傾向が見られた。しかし、これらの得点と子どもの実行機能の間に直接的な関連は見出されなかった。また、保育者の質と実行機能の間に関連があることも見出した。

これらの結果は、保育環境の質と子どもの実行機能の発達にも関係がある可能性を示唆している。

5. 総括

5.1　モンテッソーリ教育の可能性と課題

モンテッソーリ教育は、子どもの自主性を尊重し、準備された環境で感覚教具を用いた活動を通じて学びを促進するという特徴を持つ。これらの特徴は、実行機能の発達を支援する可能性がある。

しかし、課題もある。例えば、モンテッソーリ教育の効果が年齢や社会経済的背景によってどのように異なるかについては、さらなる研究が必要である。また、モンテッソーリ教育の「忠実性」、つまりどの程度厳密にモンテッソーリの原則に従っているかによって効果が異なる可能性も指摘されている。

5.2　今後の研究展望

今後の研究では、いくつかの重要な方向性が考えられる。まず、モンテッソーリ教育が子どもの発達に与える長期的な影響を調査する縦断研究が必要である。長期的な影響を追跡することで、この教育法の真の価値を理解することができるだろう。

次に、モンテッソーリ教育のどの要素が実行機能の発達に寄与しているのかを詳細に分析する必要がある。感覚教具や教師の関わり方など、モンテッソーリ教育の個々の要素がどのように子どもの発達に影響を与えているかを明らかにすることが重要である。

また、日本の文化的背景においてモンテッソーリ教育がどのように機能するかについて、さらなる研究が必要である。さらに、モンテッソーリ教育が異なる能力や背景を持つ子どもたちにどのように効果を及ぼすかを調査する必要がある。特に、実行機能の発達に困難を抱える子どもたちに対する効果は興味深い研究テーマとなるだろう。

最後に、モンテッソーリ教育における教師の役割と、その効果的な訓練方法についての研究も重要である。教師の役割は従来の教育とは大きく異なる。この独特の役割がどのように子どもの発達を支援するのか、また、どのようにして効果的なモンテッソーリ教師を育成できるのかについての研究が求められる。

これらの研究を通じて、モンテッソーリ教育の効果とその最適な実施方法についての理解が深まり、より効果的な幼児教育の実践につながることが期待される。同時に、これらの研究は幼児教育全般に対しても有益な示唆を提供し、すべての子どもたちの健全な発達を支援するための知見を得ることができるだろう。

引用文献

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. Child development, 81(1), 326-339.

Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. Contemporary Educational Psychology, 73, 102182.

Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. science, 313(5795), 1893-1894.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions

and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. Cognitive psychology, 41(1), 49-100.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the national Academy of Sciences, 108(7), 2693-2698.

森口佑介. (2015). 実行機能の初期発達, 脳内機構およびその支援. 心理学評論, 58(1), 77-88.

Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental psychology*, *44*(2), 575.

Zelazo, P. D., Anderson, J. E., Richler, J., Wallner-Allen, K., Beaumont, J. L., & Weintraub, S. (2013). II. NIH Toolbox Cognition Battery (CB): Measuring executive function and attention. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *78*(4), 16-33.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, *6*(4), 354-360.

特 別 講 演 1

モンテッソーリ教育とシュタイナー教育
―シュタイナー教育に基づく発達障害児教育の実践―

衛藤　吉則
（広島大学）

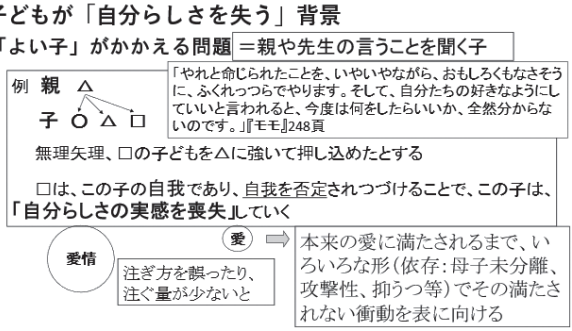
はじめに

私は、ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner:1861-1925）の教育思想を主に研究しており、18年前の2006年8月にモンテッソーリ教育協会（学会）で、「モンテッソーリ、シュタイナー、そして神智学」という題目で話をした。それをまとめ、翌2007年の学会誌『モンテッソーリ教育』（39号）に論文「モンテッソーリ教育思想にみる神智学的パラダイム―シュタイナー教育思想との接点」として掲載。今学会では、「シュタイナー教育に基づく発達障害児教育の実践」と題して、私が郷里の北九州で実践している活動を中心に海外での実践も含め紹介した。以下に、その発表内容を挙げてみたい。

1. シュタイナー教育における児童発達

(1)「よい子」がかかえる問題

はじめに、私の実践を紹介する前に、今日、広く「問題とされる子ども」の実情について一つ例を挙げて紹介したい。私の施設には、発達に課題がある児童とその母親が、生きづらさの果てに、意気消沈し、泣きながら相



談にやって来る。そこには、「よい子」という大人の側の「とらわれ」が原因で、子どもが「自分らしさを失っている」ケースが多く見られる。左の図を参考に、いわゆる「よい子」がかかえる問題の背景を示してみたい。

たとえば、親が△の性格で、三人の子どもが○と△と□の性格をそれぞれもっているとする。そして、△の性格をもつ母親が□の子どもに違和感（自分の考える「よい子」からはずれるという感情）を抱き、無理矢理、自分と同じ△のタイプに押し込めたとする。しかし、この子の□はこの子の自我（自分らしさ）であり、この自我を否定され続けるとこの子は「自分らしさの実感を喪失」していくことになる。こうした自我の不理解は学校の教師と児童との間でも起こりうる。

この図のように、子どもたちは、大人が勝手に決めた「よい子」という基準で測られることで、個々人の「らしさ」が否定され、苦しむことになる。そして、ひどい場合には、青年期に至り、スチューデント・アパシー（無気力・無感動・無感情）を患うことになる。こうした経緯をふまえるならば、私たちは子どもの教育・療育に当たり、基本となる発達段階をふまえた上で、子どもの心身全体に（無意識の領域にまで）影響を及ぼすとされる、「らしさ」の否定・抑圧に注意を向けなければならない。以下の節では、まず、シュタイナー教育の発達段階を押さえ、つぎに、一人ひとりの「らしさ」に配慮するシュタイナー教育の実践を紹介してみたい。

(2) シュタイナー教育における発達段階

ここでは、シュタイナー教育のベースとなる心の発達段階をおさえてみたい。心の発達について、シュタイナーは、幼児期・児童期・青年期を通じて、心の三要素が、意志→感情→思考と比重を移していくと考えている。ただ、そうした比重とは別に、それぞれの時期にも特有の意志・感情・思考の特徴が設定されている。以下、幼児における心の特徴について確認したい。

まず、幼児期にもっとも比重の高い心性は「意志」（興味・関心を含む）である。それゆえ、この時期の幼児には、モンテッソーリ（Maria Montessori: 1870-1952）教育同様、「集中・持続」をもたらす没入的態度が、教育上、重要視される。また、児童期に高い比重を示す「感情」は、幼児期には「共感」的な心情の育成が求められる。さらに、青年期に大きな比

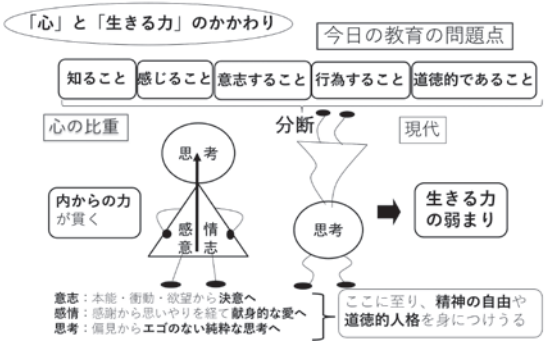
重を置く「思考」は、幼児期にはその原初の形態となる「イマジネーション」を育むことが理想とされる。その後、「思考」は、抽象的・論理的思考の教育を経て、最終的には感覚から自由な思考の獲得がめざされる。共感に始まる「感情」は、児童期の「共感・反感」併存期を経て、最終的に義務や献身的普遍的な愛へと高まっていくという。そして、幼児期に特有な興味・関心に基づく「意志」は、最終的には肉体から自由な意志へと高まることが理想として描かれる。下に、それらの心の変容を整理してみよう。

	幼児期			青年期
思考	イマジネーション	→	抽象的・論理的思考	→ 感覚から自由な思考
感情	共感	→	共感・反感	→ 義務・献身的普遍的な愛
意志	興味・関心		→	肉体から自由な意志

ただ、こうしたシュタイナー教育の理念とは逆に、今日の教育は、心身やモラルのホリスティックな健全化を配慮せず、知育偏重に偏りがちである。しかも、子ども一人ひとりの個性を重んじることなく、教育に際して多くの大人は、固定した均質的な「ものさし」で子どもを測り、指導しがちである。その結果、子どもたちの個性は満たされず、抑圧・否定の果てに心身は不調・不安定となり、教育の現場では、いじめ・暴力・不登校等の学校病理が表面化することになる。

では、どのようにすればそうした抑圧は回避され、個々の子どもの心身を健全に発達させることができるのだろうか。そのためには、先に示したように、深い人間洞察に基づく発達段階に沿った知情意・行為・道徳・身体の総合に向けた教育の実現が必要となる。そうした課題のある今日の教育状況を克服し、「生きる力」を身につけうる発達のモデル図式に、モンテッソーリ教育やシュタイナー教育が存在すると考える。以下に、それらの教育で構想される発達図式を示してみたい。

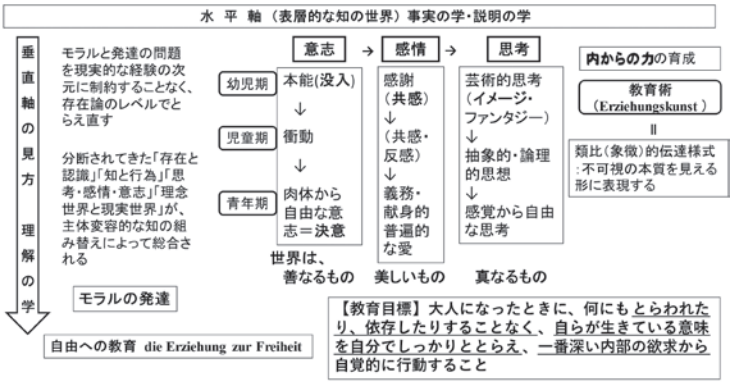
左図に示したように、「生きる力」を身につけるためには、近代的思考の中で分断された「心と体」「知と行為」「思考と感情と意志」「特殊（個・主観）と普遍（全体・客観）」が、「内からの力」によって総合的に止揚されていく必要がある。さらに、シュタイナー教育（晩年のモンテッソーリ教育も）においては、これらの分離を、「無意識の層」「意志領域」を視野



に入れ、発達（「よりよくなる」）という運動軸において総合的につないでいくことになる。

この図をシュタイナー教育における主体変容の理論・実践図式に整理すると以下のようになる。幼児期の意志の教育を基盤とする内側からの心の発達（意志→感情→思考へ）の先に、真善美という普遍理念が総合的に実現する。そこでの「教育の目標」は、「大人になったときに、何にもとらわれたり、依存したりすることなく、自らが生きている意味を自分でしっかりとらえ、一番深い内部の欲求から自覚的に行動すること」とされる。これが、シュタイナー教育の示す「真の自由な教育」の理念である。また、こうしたホリスティックな主体変容（人格の形成）は、モンテッソーリ教育でも支持される。

シュタイナー教育における主体変容の理論と実践



(3)「らしさ」を育てるシュタイナー教育実践ードイツの事例

ここでは、上で見た「らしさ」を育てるシュタイナー教育の実践を、ドイツとオーストラリアの事例から紹介してみたい。

まず、シュタイナーの教育で最も焦点をあて育てられる「らしさ」とは何かを説明しておきたい。それは、個々人の心身の在り方に由来する性質をさす。つまり、この教育において、幼児期から児童期に重視されるのは、それぞれの子どもの「内から発せられる力」や「基礎となる身体性」であり、それは具体的には、興味・関心に発する、イマジネーション（創造的想像力）や意志の力、それにリズムと調和に即した身体といえる。それは、自らが興味を抱くこと（もの）に対する「集中・没入」を通して形成される。そこでは、自らが高い関心を示す「遊び」「作業」を通して、思考・感情・意志・身体が調和的・総合的に育まれていく。

その様子について、私が体験した、ドイツ（ボッフム）のヴァルドルフ幼稚園やオーストラリア（南オーストラリア州アデレード近郊）のマウントバーカー・ワルドルフスクールでの児童の活動を通して紹介してみよう。

①興味に基づきイマジネーションを働かせる自由遊びや手工

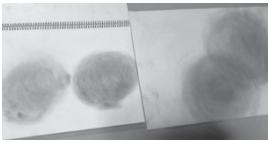
土を掘って遊ぶ兄弟　　雨の日の外遊び　　シーソーを作って遊ぶ

織機による編み物　　木工作業　　遊びの後の清掃

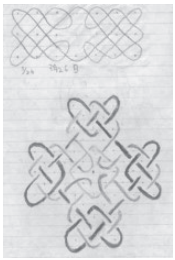
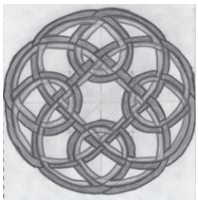
②色と一つになり、形を楽しむ芸術活動

シュタイナー教育では、色を通じて自己の内的な調和がはかられるという。ここでは、色の三原色とされる赤・黄・青を用いた色彩体験を紹介したい。この活動で児童は、原色を基盤に無限に広がる色を、自己の感性を通して生み出していく。

色の重なりを楽しむ　　支援学校の児童の黒板絵



また、左の絵のように、色を用いて線描の形態体験を育むフォルメンといわれる授業も行われている。

③歴史を体験する

6 年生になると、大航海時代の歴史を学んだあとに、ラクダに乗って荒野を旅するキャメル・キャンプが行われる。

④測量実習の旅

中学 3 年生では、統計学の学習をふまえ、内陸部の干上がった川を測量する測量キャンプ（Surveying Camp）が行われる。

⑤生物学の旅

高校 2 年生では、生物の授業で植物学を学んだ後に、原生植物の生態を観察する植物学キャンプ（Botany Camp）がブルーマウンテンで行われる。

ブルーマウンテン

原生植物のスケッチ

⑥生きる糧となる学び：自然農業など

シュタイナー教育では、様々な「生きる糧となる学び」を行う。

具体的には、中学 3 年生では森林実習、高校 1 年生は農業実習、高校 2 年生は障害児施設での実習、高校 3 年生は工場実習を、それぞれ泊まり込んだり午前中通ったりして 1 ヶ月近く行う。

⑦卒業研究・卒業制作

高校 2 年生から 3 年生にかけて、シュタイナー学校の生徒は卒業研究・卒業制作を行う。テーマは、生徒自身が最も興味を抱くこと（福祉・農業・芸術・学問など）に焦点をあて、専門的立場の人に指導を受けて 2 年間で論文・作品等を完成させる。それぞれの研究・制作はかなりレベルの高いもので、その成果は、卒業前に広く公開・発表される。また、こうした教育活動ゆえ、シュタイナー学校は大学進学を第一とするコースであるギムナジウム（ドイツ）とは異なり、総合学校（ゲザムトシューレ）の区分に入るが、大学入試で課される学力試験（ドイツのアビツゥアーなど）では、ギムナジウムの生徒の平均を上回るなど、高い成績をあげている（マックス・プランク研究所の調査 Leber Stefan, *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld*. Stuttgart 1982.）

卒業制作で作ったソーラーカー

2. 発達障害児教育としてのシュタイナー教育の実践事例

本章では、前章で確認した人間理解のもと私たちが行っているシュタイナー教育の活動を紹介してみたい。私たちは、このシュタイナー教育を発達に課題をもつ子どもたちに応用することを考え、6 年前の 2018 年に、「シュ

タイナーハウス・モモ」（以下「モモ」と呼ぶ）を立ち上げ、実践をスタートした。以下に、その実践の事例を取り上げてみたい。（詳細な理論・実践研究は、衛藤吉則著の『シュタイナー教育思想の再構築－その学問としての妥当性を問う』2018、『「らしさ」を育てるシュタイナー教育とモンテッソーリ教育－発達支援へのチャレンジ』2022、ナカニシヤ出版を参照してほしい）。

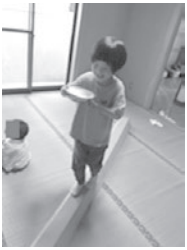
（1） Aくんの事例

ここでは、Aくんのことを紹介したい。彼は生まれつき心臓の持病があり、2年生の初めに知り合いの医師の紹介で、モモの開所と同時に通い始めた。初めは母子分離もできておらず、学習ではまったく文字が読めず、書けず、算数の計算もできなかった。手を添えて一緒に何度書いても、自分ひとりでは書くことができなかったが、モモでの活動を通して課題は克服されていった。Aくんのモモでの変化について、お母さんの感想を読んでみよう。

「最初は学校に通えておらず、小学二年生でしたが、文字をまともに書くことができず、計算も苦手でした。勉強に対する劣等感が強く、何をどうしてあげたら良いのかも分からない状況でした。モモでは、先生がとても温かく子どものことを深く理解してくださるので、最初は無理に勉強をせず、子どもの個性を尊重しさまざまな経験や遊びを重ね、少しずつ気持ちを解きほぐしていただきました。学校はすごく拒絶していたのですが、モモは「楽しい！」と言って、すぐに溶け込めました。シュタイナー教育に沿って、文字を人に見立てて書くことなどで少しずつ勉強をする習慣が付き、計算もできるようになっていきました（モモでの勉強は楽しいと言ったことが驚きでした）。勉強だけでなく、モモならではの活動（畑作り、蜜蝋キャンドル作り、パン作りなど）を通して、子どもが生き生きとし、苦手だったお友だちとのコミュニケーションもとれるようになって来ました。」

では、なぜ、このように大きな変化が起こったのだろうか。私は彼の困難の原因が、心臓病で生後2年近く病院に寝たきりの生活がつづいたことにあるのではないかと考えた。そこで、本来、幼児期に子どもたちが経験する身体の運動を、彼とともに行うことから始めた。

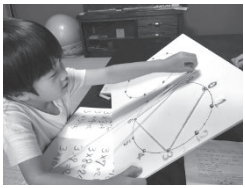
文字学習は、それと並行して、二人で王子様の冒険の話を作り、王子の姿をひらがなに見立てて1回に1文字ずつ描いていきました。そして、それと同時に、さまざまな身体活動を通してA君は空間認識体験を積んでいった。



シュタイナー教育では、右回りの円運動や、バランス運動や、縦線と横線を描くことは、自我の発達に関わるとされる。そして、この実践を開始してから１か月後にA君に驚くべき変化が起った。

黄色の砂文字版に「何か書いてみる？」と尋ねると、「書いてみたい」と応え、書いてくれたのは、「おとうさん」の大きな文字。これまでは「お」は空間のバランスが適切にとれず、「ん」は鋭角部分を表現することができなかったが、書かれた「おとうさん」の文字はバランスのとれたみごとな形を示していた。それも、大好きな「おとうさん」の文字。本人も「本当！書けるようになった！」と驚き、満面の笑みを見せた。種が必要な栄養分をとりつづけることで、エネルギーを満たし、その力で芽吹き、花が咲き、実を結ぶように、A君のうちに必要な「栄養」が心身に満ちて、「文字という果実」が結実したように思えた。A君はその日を境に、目を見張るほどの早さで、これまで書けなかった文字を書けるようになり、数週間ですべてのひらがなとカタカナをマスターした。

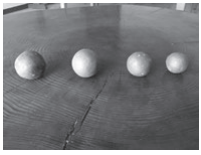
これは算数学習の様子である。シュタイナー教育では、「算数は美しい！」という感覚を身につけていく。ここでは、算数を通して、バランスや規則性を見出し、美しいと感じる体験を増やしていく。



(2) エポック授業

モモに来る子どもたちは、学校に行けない子や、児童クラブからも迷惑がられる子、親もその子の子育てに困難を感じる子など、発達に課題を抱える子どもたちである。そこには、不安、引きこもり、こだわり、暴力性、母子癒着などを見ることができる。私たちはこの子たちに対して、彼らの興味に沿った体験型の実践を 3 から 4 週間、継続して行っている。この長期にわたる継続した体験活動をシュタイナー教育では、エポック授業（Epochenunterricht：周期集中授業）と呼ぶ。こうした興味に基づく継続した体験こそが真の成長と変容をもたらすと考えるからである。

私たちは、まず、モモの子どもたちが皆大好きだった「泥遊び」や「恐竜」を柱に活動を組んでいった。



これらは、「土にふれる」のエポックの写真で、子どもたちは幼児さんのために芝の庭や砂場を造ったり、水平器を使って花壇の周りのブロックを並べたり、集めた土で泥団子を作ったりしている。

「土にふれる」の第 2 弾のエポックは「化石」で、北九州近郊にある芦屋層群での化石採集を行った。この地層は、3000 万年前の新生代・古第三紀の地層群で、巻き貝や二枚貝の化石や木の化石である珪化木を採取した。子どもたちは化石の発見にとても感動していた。

鉱物採取のつづきとして、水晶山に水晶を採りに行った。透明で美しい水晶の発見に皆、感動していた。採取した鉱物は、モモに戻って、鉱物標本で探したり、電子顕微鏡で観察したりした。

「土にふれる」の第 3 弾は、陶芸である。陶芸家の指導を年に 2 回受け、子どもたちはロクロにも慣れ、むつかしい鈴づくりもできるようになった。

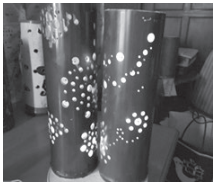
また、モモでは、「土にふれる」の大きな柱として自然体験活動をおこなっている。ここでは、竹のエポックと自然農業を紹介したい。

まず、「竹」のエポックについて紹介してみよう。私たちは毎年、6 月

の半ば頃に、竹山で竹水取りを行う。竹の成長期に根が吸い上げる水を採取するのである。この時期の竹は、一晩で 1 メートルくらい成長するほどすさまじい成長力をもっている。とりわけ、旧暦 5 月 5 日（6 月半ばごろ）にとれる竹水は「神水」とも呼ばれるほど貴重で、ポリフェノール、ビタミン B 群、アミノ酸などを多く含む。これを採取し、飲んだり、化粧水にしたりする。

つづく竹の作業としては、竹炭作りと、竹バームクーヘン作りである。学校にはなじめない子どもたちもとても生き生きして活動していた。

さらに、伐採した竹で竹灯籠を作った。ドリルで穴を空け、つや出しスプレーをして磨き、中にロウソクを灯すと美しい光の文様が浮かび上がる。



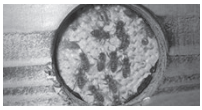
つぎに自然農業の実践について紹介したい。私たちの活動は新聞でも何度か紹介され、それを見た近隣の方が畑 200 坪を無償で貸してくれた。まずは、シュタイナー農業に 1 年間携わった私の教え子の指導の下、畑の土壌改良を行った。幅 70 センチ、深さ 50 センチ、長さ 10 メートルの溝を、

少し傾斜を付けて２本掘り、底に竹を敷き、その上に笹を重ねて、籾殻を入れる。さらにその上に落ち葉から作った保護者提供の腐葉土を入れて鍬で耕す。

そこに牛糞に貝を粉にした石灰（カルシウム、ミネラルを含む）を混ぜて、畝作りをする。これで準備完了。この畝は、いまでもとてもふかふかで豊かな実りを与えてくれる。

畑には毎週出て、草刈りや虫取りや間引きをしながら成長を常に見守る。秋になり、自分たちが育てた大根やナスやキュウリやオクラなど立派に育った野菜を収穫し、サツマイモも皆で掘り、モモで焼き芋にする。それらを口にする子どもたちの表情はとてもうれしそうで大満気だった。

「土のエポック」につづき、「日本ミツバチの養蜂エポック」を紹介したい。金陵辺の花で日本ミツバチを誘い、それを巣箱に導く。養蜂は、モモの隣の我が家と広島大学の農場で行っている。写真は採蜜の様子である。



蜂蜜を取り出した巣も貴重である。巣は水と熱すると分離し、蜜蝋が浮いてくる。その蜜蝋を精選して取り出し、蜜蝋ロウソクを作ることができる。とても柔らかい光で、ほのかに蜜の香りがする。蜜蝋にホホバオイルを加え、それにラベンダーやローズマリーなどのエッセンシャルオイルを加え、蜜蝋クリームやリップクリームなどを作ることができる。母親たちにも大人気のクリームである。

蜂蜜採取と蜜蝋ロウソク作り

一人の男児は、公園で採った四葉のクローバーを蜜蝋で固めて父親にプレゼントとし、父親は涙したという。

3. モンテッソーリと共有する神智学思想―まとめにかえて

ここまで、本論文のテーマである「シュタイナー教育における発達障害児教育の実践」について、その背景となる教育原理と具体的な実践について紹介してきた。最後に、本章では、ここで取り上げたシュタイナーの思想（人智学 Anthroposophie や神智学 Theosophie）と、モンテッソーリの

思想の関係について取り上げることで、今後のモンテッソーリ・シュタイナー研究の方向を示唆し、本論文のまとめとしたい。

初めに、シュタイナーも関わった神智学思想と、モンテッソーリとの関係について言及するクラウス・ルーメル氏の記述を紹介したい。

「マリア・モンテッソーリは…東洋思想と深い関わりのある神智学を信奉する学者と接触を持ち、69 歳の高齢になってからインドに渡る機会を得て、東洋思想に直接触れることができた…女史のインドでの業績は一言でいうならば、人間形成における宇宙の考察である」(1)。

では、若きシュタイナー（1861 － 1925）が所属し、晩年のモンテッソーリ（1870 － 1952）が加入した神智学とはいかなる思想や団体の特徴をもつのだろうか。

神智学の起源は、3 世紀アレキサンドリアのアンモニオス・サッカスにさかのぼる（原理的には古代ヘルメス哲学やプラン、ピタゴラスにも）。その思想上の特徴は、人は超感覚的な精神性（Geist、Spirit）を有し、異質な教えを調和・融合することができると考える点にある。そこでは、不完全な個人（特殊）が直接体験と主体変容によって高次の精神領域（普遍）に進みうるとする、「ミクロコスモスとマクロコスモスの対応（特殊即普遍の呼応関係）」が構想される。また、この見方を採る立場は、古来の輪廻転生や死後の再生という見方も容認する。具体的には、ヤコブ・ベーメ、キリスト教の薔薇十字、ユダヤのカバラ、イスラムのスーフィズム、インドのヴェーダ、ヨーロッパのフリーメーソン、チベット密教、日本の古神道や真言密教などがこの立場に類する。

では、シュタイナーとモンテッソーリは神智学といつ、どのように関わるのだろうか。まず、シュタイナーは、1900 年ごろ、ブラヴァツキー（Helena Petrovna Blavatsky：1831 － 1891）に始まる近代神智学と関わり、神智学協会ドイツ支部事務総長（1902 － 1912）となっている。しかし、シュタイナーはその神智学協会と袂を分かち、自らの人智学（Anthroposophie）を立ち上げる。Anthroposophie とは、ギリシア語の anthropos（人間）と sophia（智恵）を組み合わせた語で、シュタイナー独自の精神科学の捉え方を反映させた思想といえる（1923 年、シュタイナー 62 歳のとき、一般人智学協会 Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft を創設）。一方、モンテッソーリ（26 歳）は、ローマ大学医学部を出て、女性として初めて

の医学博士号（1896）を取得する。その後、知的障害児の療育で成果を上げ、1907 年に、自らの幼児教育法＝モンテッソーリ教育法に基づき、貧困層の健常な児童に対して教育を行う「子どもの家」を創設する。その後、彼女の教育は欧米を中心に支持を受け、世界的な広がりを見せることになる。このモンテッソーリ教育の支持母体はカソリックであり、そのため彼女の教育は多くのカソリック幼稚園で採用されることになる。さらに、晩年のモンテッソーリは、東洋的ともいえる、ひとつの思想に惹かれていく。それが神智学（Theosophy）であり、1918 年（41 歳の時）に神智学協会の代表のA. ベサント（Annie Wood Besant、1847-1933）の講演「モンテッソーリ教育法」をモンテッソーリ自身が聞くことで出会いを果たし、さらに、神智学教員同胞会の創設者 B・エンソワと会することで、神智学思想への関わりを深めていく。そして、モンテッソーリは、この神智学協会の招聘で、1939 年から 1946 年にかけて、本部があったインドに滞在することになる。（シュタイナー、モンテッソーリともにベサントが関係）

では、モンテッソーリ教育（インド期）とシュタイナー教育とをつなぐ神智学とは、いかなる思想的性質を有するのだろうか。このインド期におけるモンテッソーリに著作には、『吸収する心 *The Absorbent Mind*』（1949）、『人間の形成について *La formatone dell'uomo*』（1949）、『新しい世界のための教育 *Education for a New World*』（1946）、*To Educate the Human Potential*（1948）があり、関係者による著作としては、クリスティーナ・マリー・トルードウ『コスミック教育の形成ーインドにおけるモンテッソーリ』（1990）、Michael, *Cosmic Education in The Montessori Elementary Classroom*, (2002). Susan Mayelin Stephenson, *Montessori Cosmic Education*, (1950)、等が存在する。これらの著作には、それまでになかった神智学の影響を明瞭に見出すことができる。その特徴を列挙してみよう。

まず、人間観・世界観については、知情意・身体・行為・モラルの一元的変容、潜在意識的精神、創造的無意識、宇宙意志（宇宙的課題）を通した進化、無私（ギータ）、吸収する心（absorbent mind）、生命的躍動（Elan Vital）、生命の目的の超時間性、という見方や概念を用い、東洋思想に顕著な、特殊（個）と普遍（全体）の即応〔アートマン―ブラフマンの呼応〕としての全体論的パラダイムを採用する。

さらに、幼児観・遊び観・教育観としては、従来、重視されてきた、整えられた環境、感覚教育、日常生活の練習、興味関心と主体的選択、身体バランスの教育、手・指先の微細運動、集中・没入と繰り返し、忍耐・持久力等に加え、このインド期には、精神的胎児、宇宙教育（小学校：宇宙における私の存在：どこから、なぜ。宇宙の課題追求）、星雲（環境から吸収するように手引きする創造的エネルギー）、無意識下の働きであるムネメ（Mneme：環境を無意識に吸収し精神の形成・言葉の肉体化を行う潜在意識下の記憶）とその原動力となるホルメ（Horme：自立に向けた自己形成衝動力）という宇宙的・精神的概念が教育において用いられるようになる。

モンテッソーリは、これらの概念をインド期に著した著作で、乳幼児期に無意識下から発せられる自立に向けた根本衝動・推進力や性の飛躍・躍動についてつぎのように解説している。

以上が、若きシュタイナーと晩年のモンテッソーリが惹きつけられた思想＝神智学の特徴である。その理念を含むシュタイナーとモンテッソーリの教育は、今日まで世界に広く支持されてきた。そして、このたびの日本モンテッソーリ協会（学会）第56回全国大会での佐々木信一郎会長と衞藤の共同講演（高橋純一氏司会）では、両者の実践を通して、発達障害などの生きづらさを抱える子どもたちへの療育としても、モンテッソーリ教育とシュタイナー教育が有効であることが発信された。今後、障害児教育領域において両教育の研究と実践がさらに進むことを期待して終わりとしたい。

注

(1) クリスティーナ・マリー・トルードゥ著、三宅将之訳『コスミック教育の形成ーインドにおけるモンテッソーリ』エンデルレ書店、1990、1頁。

特 別 講 演 1

モンテッソーリ教育とシュタイナー教育
―モンテッソーリ発達支援―

佐々木　信一郎
（日本モンテッソーリ協会（学会）会長（理事長））

はじめに

2024 年、「障害者権利条約」の締約国は、191 です。これらの国々は、「インクルーシブで質の高い教育を提供すること」が求められています。しかし、問題なく、順調に推進できている国は少ない状況にあるようです。その原因には、諸説あると思われます。

しかし、特にアメリカの研究論文では、モンテッソーリ教育の実施園、校においては、推進が進んでいることが示唆されています。

その理由は、インクルーシブ教育とモンテッソーリ教育との親和性にあると考えられます。その親和性について述べ、モンテッソーリ教育がインクルーシブ教育への糸口となる可能性について検討します。

◆障害児者の人権の高まりとインクルーシブ教育

・障害児者の権利の高まり

ノーマライゼーションは、1950 年代、デンマークのニルス･エーリック･パンク－ミケルセン（Neils Erik Bank-Mikkelsen）によって生み出されたといわれています。それを、1972 年、アメリカのヴォルフ・ボルフェンスベルガーが世界に示したことによって、各国に取りこまれていきました。その主張は、「障害のある人が、地域社会の中で障害のない人と共に生きる社会」を目指すというものであり、あたりまえの社会の追求が核となっています。そして、このような流れを背景にしながら、障害者、子ども、弱者の権利を最大限尊重するということが時代の潮流になっていきました。

・障害は、本人と社会のあり方で生じる

1981 年は国際障害者年「Disabled persons are also persons（障害者も人間である）」でした。一部の人を排除して成り立つ社会は、弱くもろいものであること、また、障害は、本人と社会とのあり方で生じるということが議論されました。今までの「障害はその個人の問題である」という見

方からの大転換でありました。

・児童の権利条約とサラマンカ宣言

それに引き続き、1990 年には「児童の権利条約」が発行されます。「生命、生存及び発達する権利」「子どもの最善の利益」「子どもの意見の尊重」「差別の禁止」という四つの一般原則とそれに基づく条文により、子どもの権利が明確に示されました。更に、1994 年、UNESCO とスペイン政府によって、スペインのサラマンカにおいて、「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」が開催されました。そこで、障害児を「特別な教育ニーズのある子ども」と表現し、インクルーシブ教育について議論されました

・障害者権利条約とインクルーシブ教育

最終的には、2008 年に障害者権利条約が発行され、人権の主体としての障害者が明確に打ち出されました。「Nothing about us, without us」（我々を抜きに、我々のことを決めるな）ということです。この条約なかで、教育については、インクルーシブ教育が明確に打ち出されました。これは、この条約を締約した国には、最大限、遵守の義務があることを意味しています。

このように第二次世界大戦後の障害者への人権意識の高まりと当事者の主張、多様性を受け入れる社会の出現などにより、国際規範が整えられてきました。

◆分離、統合、そしてインクルーシブ教育へ

・分離教育と統合教育

今見てきたとおり、障害者権利条約締約国である世界の大多数の国は、日本も含め、インクルーシブ教育を求められています。それでは、インクルーシブ教育とは、どのような教育でしょう。

その前に、分離教育から見ていきましょう。分離教育は、健常児と障害児を分けて教育するシステムです。例えば、特別支援教育以前の特殊教育の時代にあっては、通常学級と特殊学級・養護学校というように二元論的に分断された場所で教育が行われていました。

次に出てくるのが、統合教育です。ここにも健常児と障害児という二元論が存在します。そこでは、場所の分離こそありませんが、健常児といわ

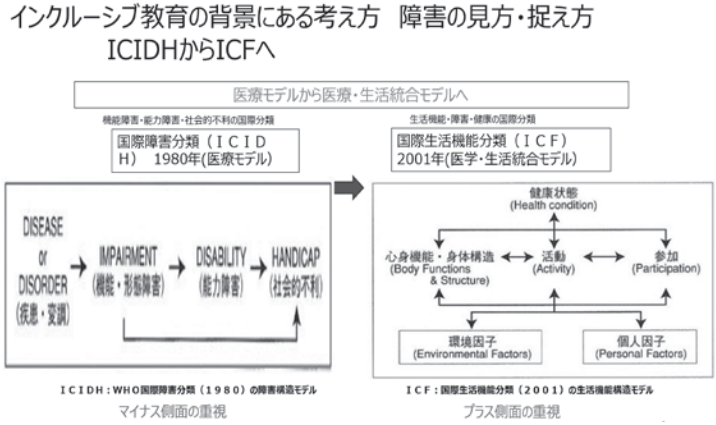
れる子どもたちのクラスに数名の障害児を統合するということがおこなわれていました。その時の基準は、あくまで健常児側にあります。その健常児主流のクラスで、うまく学べるようにするためにどうするかを考えていくというのが統合教育でした。

・インクルーシブ教育

それに対して、インクルーシブ教育は、一元論です。今まであった健常児と障害児という二元論はもうそこにはありません。クラスにいる子どもは、ひとり一人が異なることを前提にしています。ICF の個人因子です。そのひとり一人の違いをくみ取り、一人一人に合った教育をしていくことです。この背景には、健常と障害はスペクトラム（連続体）であり、分けられないという見方の変化があります。逆に、今まで健常児というグループに入れられ十把一絡げに扱われてきた子ども達も、ひとり一人みると、みんな違い、それぞれに必要な教育ニーズがあるのではないか、そう考えると、障害児というグループに入れられてきた子ども達と垣根はないということになります。

◆インクルーシブ教育を推進する基盤となった ICIDH から ICF への変化

障害の見方が大きく変化したのが、2000 年のＷＨＯがだした（ICF）国際生活機能分類（ICF）「生活モデル」です。これにより、インクルーシブ教育が推進されることになりました。



これは、それ以前、1980 年代の国際障害分類（ICIDH）「医療モデル」を改定したものです。この ICIDH（医療モデル）は、主に医療的な視点に基づいていました。障害を「疾患・変調」「機能障害」「能力障害」「社会的不利」の四つの視点で捉え、特に身体的・機能的な問題に焦点を当てており、「障害は個人の持つ課題」として認識される傾向にありました。そのため、その身体的、機能的な問題を解決すること、つまり、障害を治す、改善することに焦点が当てられました。このため、社会がその人をどう支援できるかという視点が欠けていると批判されました。

これは、1981 年の国際障害者年「Disabled persons are also persons（障害者も人間である）」の大きなテーマでした。障害は個人の問題ではなく、障害は、本人と社会のあり方で生じるということが議論されました。

2001 年に発表された ICF 社会モデルでは、障害をより包括的に捉える「社会モデル」が採用されました。ICF では、障害は単に個人の特性だけでなく、「環境との相互作用」によって生じるものと考えます。このモデルでは、個人がその機能を発揮するための障壁を社会が取り除くことを重視し、支援や環境整備によってすべての人が様々な活動を行う社会に参加できることが目標となりました。

◆インクルーシブ教育とモンテッソーリ教育の親和性

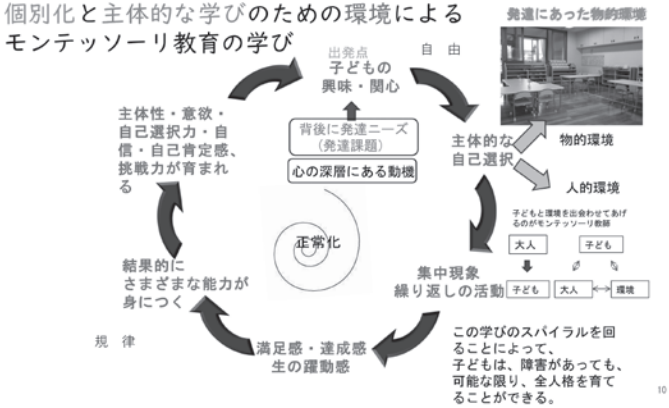
・ICF で捉える保育・教育

子どもの保育・教育を ICF で考えて見ましょう。前提は、ひとり一人異なることです。そこには、興味・関心、ペース、発達、認知、障害による困難さなど個人差を考えた時のあらゆる要素が含まれます。その状況にある子が、主体的に、自分で活動することができるため、クラスに参加できるためには、どう環境を調整するかを考えていくのが ICF の観点からの保育、教育、支援です。

・モンテッソーリ教育

この考え方は、モンテッソーリの子どもの見方、捉え方、そして環境による教育ととても親和性があると考えられます。

モンテッソーリ教育においても、ひとり一人子どもは違うことが前提です。モンテッソーリの著書であるモンテッソーリ・メソッドで、彼女は、「子どもを導くが、その子どもをリーダーとして従うこと。教師の役割は子ど



もに仕事を強制することではなく、彼の自然な活動を支援し、励ますことである。本当の教師は、すべての人間が異なることを認識し、彼らの独自の能力を発展させる手段を提供することである。」といっていることからも明らかです。

こどもは、ひとり一人異なる興味・関心から出発します。この興味・関心の背後には、発達課題があります。子どもは、ひとたび、発達課題が始動すると、それを達成しようと周囲のものに興味・関心を持ち、主体的に活動を選び、取り組みます。これにより、集中現象が生まれ、様々なスキルが身についていくのです。例えば、目と手の協応を獲得するために、ビンにおはじきをつまんで、落とす活動に集中している子どもを想像してください。重要なのは、このスキル獲得（認知発達）は、子どもの興味・関心から始まる豊かなプロセスの結果であり、大人が強制的に何かを教えた結果ではないということなのです。子どもの学びは、内発的動機に支えられていることが大切です。

・子どもの心の深層にある興味・関心から始まる学び

さらに、モンテッソーリ教育のもう一つの側面は、子どもの心の深層にある興味・関心から始まる学びです。子どもは内面で sense of wander（驚きの感覚）や内的な対話を通して、疑問や関心を抱き、深い学びに導かれます。この学びは、知識を部分的に受け取り、それが集まれば全体を構成するというものではありません。子どもは、自分の興味・感心に基づいて、

様々なものと関係をつけながら、知識だけではなく、感情、精神性、社会性、身体性などを統合させ、独自の知識体系や世界観を創り上げていきます。

最終的には人格形成にもつながるホリスティックなプロセスなのです。例えば、恐竜に強い興味・関心を持った子どもが、とことん調べ、比較し、考えて、自分なりの恐竜の見方を創造し、やがてはそれがその子の人格にまで組み込まれていくのです。この時、何ヶ月も恐竜ばかりになります。学びの過程では、興味・関心は偏るのですが、それも自然なことであり、その過程を通して、独自の恐竜観を形成し、やがては、その子の知識体系を創造していくことになります。

・集中現象

この学びの過程で起こる集中現象は子どもを大きく変える力でもあります。

モンテッソーリも創造する子どもの中で書いているとおり、これはユングの箱庭療法にも通じるものです。砂箱の中に自分の好きなミニチュアの人形やオブジェクトを自由に配置することで、自分の内面を表現します。それによって、子どもは、自分の内面の葛藤や不安を外部化し、自己理解や癒しを促すのです。

集中現象については、チクセントミハイのフロー理論によって、現代的に説明されています。フロー理論は、子どもが、内的な対話を通じて、深い集中や没頭を経験し、驚きや深い興味・関心が生まれることを論じています。また、神経科学の視点からも、脳の報酬系が集中の意味を明らかにしています。

すべての子どもは、このような学びのプロセスを経て成長し、発達に問題がある子どもでも改善が見られることがあります。これが、モンテッソーリ教育の学びです。

・ひとり一人異なることを前提にした学びが成立するために整える環境

モンテッソーリ教育では、ひとり一人異なることを前提にしています。そのため、カリキュラムは存在しません。ひとり一人異なる子どもが自己教育をするその方向性を示し、支援をするのです。そのため、最初の出発点は、その子の興味・関心です。この背後には、発達課題があることはすでに説明したとおりです。例えば、目と手の協応動作の獲得という発達課題があるのは、どの子にも同じです。しかし、何に興味・関心を持ちそれを成し遂げるのかはひとり一人違います。そのために環境が必要になりま

す。環境には、子どもの発達理論によって裏打ちされた活動が、カテゴライズされて配置されます。

そして、子どもには、自由が与えられます。こどもは、環境から自分で取り組みたい活動を選択します。また、活動をする場所もする時間も、子どもが選択します。こうすることで、発達の個人差、先行経験の違い、注意・記憶などの認知機能の違い、理解の仕方、理解に至るまでのプロセスの違い、活動を行う早さの違い、できるようになるまでのプロセスの違い、取り組む回数の違い、新しいものを受け止める時間の違い、思考方式の違い、活動に取りかかりまでの時間の違い、活動への取りかかり方の違い、活動への取り組む方の違い、興味・関心の違い、意欲の違い、自己選択力の違い、自己コントロール力の違い、集中力の違いなどの個人差に適切に対応できることになります。

そこでは、ひとり一人の違いが限りなく理解され、汲み取られることになります。これは、3 歳児を並べて、3 歳児にあった活動を一斉、一律におこなう一斉、画一教育とは全く違います。

・インクルーシブ教育とモンテッソーリ教育の親和性

このように見てくると、ICF に基づくインクルーシブ教育とモンテッソーリ教育の親和性が明らかであると考えられます。そして、モンテッソーリは、更に深い学びを成立させるものでもあるのです。

子どもは、個として、人と違い、生活の生きづらさ、生活しづらさ、学びにくさなどをもっています。それを理解し、環境を整えることで、モンテッソーリクラスで落ち着いて、安定して活動ができることは、まさに ICF に基づく、インクルーシブ教育であるのです。そこで自分の興味・関心を深め、偏っていてもその人らしい大人になり、充実した毎日を送ることができることが強く求められています。

◆インクルーシブ教育推進の障壁

インクルーシブ教育は、今、障害者権利条約締約国が推進することになっています。しかし、日本国も含めて、問題なく、順調に進展しているとは言いがたい状況にあることは、2020 年に UNRSCO が発表した「Global Education Monitoring Report」（GEM Report）が報告しています。

この報告書によると、各国の教育制度が十分に整っていないこと、教育

現場における除外や差別があると指摘されています。特に、障害者、少数民族、女性、貧困層の子どもが教育から除外されていることを示唆しています。

特に以下の問題が指摘されています。

・資金とリソースの不足
　低・中所得国では、必要な資金、専門スタッフ、設備の不足深刻化しています。
・偏見と差別
　社会的な偏見や、インクルーシブ教育に対する誤解があり、差別が教育現場を深刻化させています。
・教育制度の欠陥
　教育制度が多様な学習者に対応できていません。画一的な評価、教育がインクルーシブの教育の推進を妨げています。
・カリキュラムの適応の困難さ
　インクルーシブ教育では、多様な学習ニーズをもつ子どもが共に学ぶため、カリキュラムや指導方法を柔軟にする必要があります。しかし、画一的なカリキュラムのままでは、ひとり一人異なる子ども達には対応できないという状況が生じています。

ここで、特に先進国の問題は、教育制度やカリキュラムなどがひとり一人異なる子どもに対応できていないことです。画一、一斉指導でおこなっているところでは、個別対応を重視するインクルーシブ教育にうまく対応できないことになります。

このような状況を見ても、個別対応ができるモンテッソーリ教育は、インクルーシブ教育との親和性が高いと考えられます。

◆モンテッソーリの個別教育が偏りの強い子どもの発達を促すことを明らかにした研究

次に、インクルーシブ教育と親和性が高いモンテッソーリ教育が偏りの強い子どもの発達を促すことを実証的に確かめることが必要です。

しかし、日本には、モンテッソーリ教育についての実証的研究はあまり多くありません。それに比べて、米国には沢山の実証研究があります。こ

れから、米国でのモンテッソーリ幼稚園と一般の幼稚園の縦断的研究をご紹介したいとおもいます。

Angeline S.Lillard ら（2017）は、米国の高貧困都市で調査をおこなった。最終的なサンプルは、モンテッソーリ校、70 校とその他の就学前校 71 校の計 141 人の子ども達です。この子達に、3 歳から 6 歳までの間に計 4 回、様々な認知、及び、社会性などを測定する検査を実施しました。

最初のテストを実施した結果、モンテッソーリ就学前校の子ども達は、その他の就学前校の子ども達との間に差はほとんどありませんでした。

しかし、時間の経過とともに、モンテッソーリ就学前校の子ども達は、課題達成、社会的理解、習得志向（能力やスキルを向上させることに焦点を当てた心理的な姿勢のことです。この志向性を持つ人は、新しい知識やスキルを身につけたり、自分自身を成長させたりすることにやりがいを感じ、失敗を恐れずに挑戦を続けます）により良い結果を示しました。また、4 歳の時には、実行機能のスコアが高くなりました。

さらに、実行機能が認知発達の成果を予測するという典型的な知見に反して、モンテッソーリの教室では、実行機能の低い子どもは、実行機能の高い子どもと同様に認知発達の成果が得られました。この原因として、モンテッソーリの教室では、ひとり一人の子どもの違いに根ざした個別的な対応がおこなわれたことよるのではないかと推測されています。

これは、米国の実証的研究であり、文化の違い、言語の違いなどを考えると必ずしも日本に当てはめることはできないかもしれません。しかし、モンテッソーリ教育は、ひとり一人の違いを理解し、それに対応できることにより、インクルーシブ教育でも子ども達の発達を着実に導くことができることが明らかになっています。

◆モンテッソーリ教育は、未来の教育　インクルーシブへの架け橋

このように見てくると、モンテッソーリ教育は、ひとり一人の子どもの教育ニーズに対応することができる教育です。ということは、それは、紛れもなくインクルーシブ教育に繋がる可能性を持っている教育であるということができると思います。今現在、一斉教育である世界の公教育が、足踏みしているインクルーシブ教育ですが、モンテッソーリ教育は、そこへ大きな波紋を投げかけているように思えてなりません。

また、偏り幅の大きい子ども達への個別の対応を通して、偏り幅の小さいこどもたちもまた、ひとり一人異なるということを意識させることができます。その結果、モンテッソーリ教育の中にもある、集団一斉主義の考えを変革することもでき、ますます、ひとり一人の違いに根ざした本来のモンテッソーリ教育へ向かっていく可能性も拓かれます。

このように、モンテッソーリ教育は、全ての子ども、ひとり一人の教育ニーズを捉え、ひとり一人に合った支援ができるまさにこれからの未来を拓く教育であると言うことができのはないでしょうか。

参考文献

Angellne S, Lillard (2017) Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study, Educational Psychology, Front. Psychol、Volume 8

MD Burbank, MM Goldsmith, J Spikner, K Park (2020) : Montessori Education and a Neighborhood School: A Case Study of Two Early Childhood Education Classrooms.

Journal of Montessori Research, ERIC

Maria Montessori (2004) Maria Montessori: The Origins of an Educational Innovation Edited by Gerald Lee), Rowman & Littlefield Publishers

Unesco (2020) Global education report, 2020 : Inclision and education:all means all

人類への贈りものとしての幼い子どもたち
―終わることのない子どもの発見―

前之園　幸一郎
（青山学院女子短期大学名誉教授）

はじめに

混迷する社会の中で人類が理想や希望を抱きつつ前進するにはどうしたらよいのか。私たちが今日当面している大きな課題は、「未来を育む新しい子ども」の目標をいかに実現するかである。

本稿ではこの課題を、1）幼い子どもの視点に立つ平和の実現、2）人格としての幼な児へのまなざし、3）地球は一つにつながっている、の三つの観点から考察する。

1. 幼い子どもの視点に立つ平和の実現

「迷宮の中をさ迷う大人を導くために、子どもは暗闇のなかに灯火をもたらしてくれる（Il bambino ci porta la luce nelle tenebre che ci circondano.）」とモンテッソーリは述べている。(1)　モンテッソーリは今から 75 年前の 1949 年に第二次世界大戦直後の混乱するイタリアにおいて、平和の実現に果たす子どもの役割をテーマとする講演を行っている。それは、戦後、初めてイタリアのサンレーモ（San Remo）市で開催された国際モンテッソーリ世界大会での問題提起である。この大会は、ファシズム政権によって祖国を追われていたモンテッソーリが帰国を果たし、「世界再建のための人間形成」を大会テーマに掲げて開催されたものである。(2)

この大会においてモンテッソーリは四つの講演を行った。人類の社会的関係の発展を振り返りながら世界の未来を展望する「時間と空間における人間の連帯」、戦前の教育の反省と見直しを背景とする「乳幼児期の創造的能力」、人間の幼児がもつ神秘的能力に注目する「吸収する心」、そして本稿で主題として取り上げる「子どもを通しての世界の統一」（L’unità del mondo attraverso il bambino）である。

1.1.　希望と合意の一致点としての子どもの存在

平和をめぐっては当然ながら多様な議論が展開された。多くの人々は、人種ならびに民族性についてのあらゆる偏見を消滅させることが平和への第一歩だと考えた。しかしモンテッソーリが展開したのは子どもを中心におく平和論である。

「子どもは特別な何をも持っていないがすべてを約束してくれる。その子どもは至る所に存在する（Il bambino che non possiede nulla e promette tutto, che è dovunnque:）」との観点から、彼女は説明を行っている。(3) 子どもは、裕福な家庭にも貧困な家庭にも、あらゆる人種、あらゆる民族の中に存在している。その子どもは政治的党派性も社会的差別や社会的意見の不一致も知らない。子どもは、あらゆるところに生まれ、共通する特質をもって存在している。子どもは、常に「未来に対するとても多面的で濃密な奇跡（un miracolo tanto complesso e denso di avvenire）」である。議論の立脚点が子どもであることがここに明確に打ち出されている。

1.2.　心に訴える感情と連帯の絆

単なる理性的な話し合いや理屈によっては人々の間に真の連帯の意識を生みだすことはできない、というのがモンテッソーリの基本的な立場であった。「人々の心を通じてのみ連帯の意識は実現される（soltanto il loro cuore potrà rearizzare questa unità.）」。その例として、幼い子どもを面前にしたすべての大人が同様に経験する感情の動きについて彼女は触れている。彼女によると、その感情は大人の性格、物事の考え方を全面的に変えてしまうほどの強い力を持っている。

自己中心的で自分の仕事以外には脇目も振らず厳格に日常を過ごすような人物であっても、自分に子どもが生まれると、別人になったかのように人格が一変する。そのような変化は、家族に子どもが生まれると至る所で同じように見られる。日常生活からエゴイズムが消え、「やさしさ（tererezza）」に場所を譲るために「干からびた心（l'ardità di cuore）」に代って「寛大な気持ち（generosità）」が生まれる。「子どもは大人に感動の気持ちを吹き込み、最も崇高な感情を呼び起こす（Egli ispira la commozione e risveglia i più nobili sentimenti.）」。このような経験を踏まえて、モンテッソーリは確信をもって次のように述べている。「子どもは、普遍的な精神

的力であり、愛と気高い感情の源です。すなわち、世界で人類の間の統一の確立に到達するための確実な道なのです（Il bambino è, quindi, una forza spirituale universale, è sorgente di amore e di sentimenti elevati; è la via certa per raggiungere l'unità fra gli uomini, nel nondo.）」。

1.3. 各国での講義を通してのモンテッソーリ自身の経験 ― 幼児の奇跡

モンテッソーリは多くの様々な国でコースを開催した。その授業はモンテッソーリ自身が没頭して観察した幼い子どもにかかわる具体的な内容から生まれたものだった。モンテッソーリは「その授業内容に強い興味と関心（la potente forza di attrazione e l'interesse del mio insegnamento）」が示されていることにしばしば気づくようになった。受講者は、若者、老人、教師、親たちなど様々な人たちから構成されていた。

インドでの体験である。「普段は反目し合い、互いに無視して接近することにさえ耐えられないヒンズー教徒とイスラム教徒の人々、貧しい人々と裕福な人々、カースト制度の最下層に属する人々が、私の講演を聞くために一つの絆で結びついているのを私は目撃しました（In India vidi, uniti ad ascoltare le mie conferenze, Indù e Mussulmani,）」[(4)] これらの体験を通してモンテッソーリは幼い子どもが存在することの意味を深く実感して次のように述べている。「授業のなかで、幼い子どもの発達を導く神秘的な力や計り知れない能力について話をするにしたがい、受講生たちは私の授業内容にあたかも啓示を受けたかのように心を動かされていました（i miei ascoltatori si sentivano toccati dalla forza dei miei argomenti）。私が話している神秘的な存在の幼な児が自分自身の子どもであることを各自が理解したからでした」。[(5)]

モンテッソーリは受講生たちの集団の内部的変化に着目している。ヨーロッパ人とアジア人、ヒンズー教徒とイスラム教徒、バラモンとより低い階層のカーストなどから構成されている集団は、相互に交渉はなく、分断されており、対立が際立っていた。それが次第にやわらぎ始めた。硬い雰囲気や尊大で冷たい表情の受講生たちが笑顔に変わり、個人的な経験や自分の人生について語り始めた。まさに「美しさも、力も、知性も欠いた存在である哀れで小さな新生児が、奇跡として働き、その理想的な出現によって、すべての人を一つに結び合わせたのでした（Il piccolo neonato, questo

essere privo di bellezza, di forza, di intelligenza, aveva operato il miracolo ed univa tutti con la sua presenza ideale.)」。[6]

モンテッソーリは次のように述べている。「このような理由から、幼な児は存在する最も普遍的な絆であると私は断言致します（Per questo io affermo che il bambino è il legame universale più saldo che esiste.)。人類の間で完全で調和的な合意に達することのできる唯一の希望は子どもです（l'unica speranza per arrivare alla perfetta ed armonica intesa fra gli uomini è il bambino.)」。[7]

1.4. 幼児期の経験と愛の原理

モンテッソーリは、大人の多くが抱える精神的歪みや疾患が遠い幼児期の経験に深い関係があるとの医師、心理学者、精神科医、精神分析医たちの一致する見解を紹介している。そして、それらの精神的症状は幼児期に家族的な愛情や温かい保護に欠けていた事実に由来しているとしている。モンテッソーリは、幼な児が正常な発達を遂げるためには、愛情が必要だと考えた。私は「人間の正常な発達の基礎は愛であるとの確信（la constatazione che la base del normale sviluppo degli uomini è l'amore.)」に到達したと言っている。しかしながら私たちがおかれている社会の現実は厳しい競争社会である。残念ながら「愛の原理（il principio dell'amore)」は支配的ではない。だが、人々が、相互理解を深めるようになるために、「子どもが吹き込んでくれる愛の感情はすべての人に計り知れない示唆を与えてくれます（Il sentimento di amore che ispira il bambino ha una immensa forza di suggestione per tutti.)。そして大きな変化をもたらすことができます」。[8]

「子どもに対する愛と関心（l'amore e l'interesse per i bambini）以外には、世界中の人々を結びつける可能性は存在しない」とモンテッソーリは考えている。[9]

1.5. 人間と動物の違い

モンテッソーリは、「皆さん、例えば、子どもたちが生まれるとき、子どもたちはどこで生まれようとも常にみんな同じであるという事実について考えてみてください。」[10] と、人間の新生児のみがもつ興味深い特性に目

を向けるよう促している。彼女は、人間と動物との間に存在する越えがたい違いを指摘して、動物とは異なる人間の新生児の特質を強調している。

モンテッソーリによると、遺伝の法則は人間にも動物にも同様に通用するわけではない。アゲハ蝶の幼虫が柑橘類の葉っぱを食べ、モンシロチョウの幼虫はキャベツの葉っぱを食べて食草選択を行っていることは知られている。「動物や生物は、その属する種の遺伝の法則にきちんと従う。逆に、人間はそうではない（Gli animali seguono ordinatamente le leggi della specie cui appartengono, cosa che non fa l'uomo.）。… 人間の子は、その種のあらゆるつながりから自由に生まれる。そして世界で孤立しているかのように存在している」。(11)

私たちは、人間の特徴の一つとして「人間の幼児期が一種の生命の深い眠りの状態にある（l'infanzia è una specie di sonno della vita.）」ことを知っている。モンテッソーリは、幼児期初期のその長い精神的眠りの背後には深い理由が隠されていると考えた。それを彼女は、「創造によるあらゆる存在するものの中で新生児が最も優れている〈しるし〉である（un segno della sua superiorità sugli altri esseri della creazione.）」と解釈している。(12)

幼児期初期のこの特徴は、人間のすべての人種において同じく見られる。アフリカ中心部に住む種族の赤ん坊も、ヨーロッパに生まれた赤ん坊も全く同じように行動する。最初は声さえも発することをしなかった赤ん坊が2歳までにその属する社会の言葉を話せるようになる。新生児は誕生初期には知性を欠いた存在である。幼な児には複雑な事柄・単純な事柄、容易な事柄・困難な事柄などの区別はできない。ところが、環境にあるすべてのものが赤ん坊の精神の中に奇跡のように入り込んでいく。幼児はそれを自分の中に知識や観念として受け入れ、自己自身のものとする。あらゆるものが環境の中で幼児の感覚と理解を通して徐々に内部に入り込んでしまう。モンテッソーリは、この現象を「吸収・アッソルビメント assorbimento」と名づけた。幼児は自身が属する種族や民族や家族の特質を吸収し、それによって自分自身の内部にダイナミックな能力の中核を創造している。

1.6. 人間の自由と教育の可能性

人間は遺伝的制約にがんじがらめにされているわけではない。これがモ

ンテッソーリの基本的な考えである。彼女によると、人間は「自分が生活している環境によって与えられる可能性にしたがって、おのずから発達する潜在的な精神的諸能力という大きな力を思い通りに使いこなしています(L'uomo dispone di un grande potenziale di energie spirituali latenti che si sviluppano a seconda delle possibilità offerte dall'ambiente in cui vive)。… 人間の運命には宿命的なものは何も存在していません。子どもの精神の中には環境によって左右され得る最も強力な諸能力の中核が存在しています。この確信が、私たちに大きな安心を与えてくれます。そして、とりわけ、あらゆる希望に開かれた教育という分野における私たちの活動を導くのに貢献してくれるのです」。(13)

教育的活動においても、モンテッソーリは人間のふるまいが遺伝にではなく、人間自身が自分で生みだしたものである点に注意を払っている。自分の行動を創造するのは人間自身である、これがモンテッソーリの立場である。そのために人間には絶えず誤った行動に陥る可能性が生まれる。ここに「教育という導きの必要(bisogno della guida dell'educazione)」が生ずる。教育は、行動についての各自の責任の意識を育むことを目指さなければならない。そのためには、幼児期から必要な精神的援助が受けられるような望ましい環境が整えられる必要が生まれる。配慮に満ちた環境は、幼な児が継続的に自らを完成に向かわせるのを可能にする。「人間という存在は、本能という強力な道案内を欠いているために、どう行動するかをすべて単独で決めるように強いられている。もし教育が存在しなければ悲劇的な状態に陥ることでしょう」。(14)

1.7. 「平和の使徒」としての新生児と人類の結びつき

人間の成長・精神発達は、生来、内部的に定められている一連の法則性にしたがって実現される。教育は、子どもの発達の内部的な法則性にもとづいて行われる。当然なことながら、その内部的発達の法則性への理解なしには教育は不可能である。ところが、伝統的な教育は、子どもの現実の実態に配慮することなく行われてきた。モンテッソーリは述べている。だからこそ、「私たちは、特に、これまでとは異なる態度で子どもに接しなければなりません。そして子どもの内部で起きている〈奇跡〉を感嘆と尊敬の念をもって凝視しなければなりません(con ammirazione e rispetto al

“miracolo” che si compie nel suo intimo.)」。[15]

私たちは、子どもの観察を行うときに、常に「私たちの心を特別に強く打つある要素に遭遇します。それは、子どものもつ自由です（un elemento che ci colpisce particolarmente; la sua libertà.)」とモンテッソーリは述べている。この発言は、人間の新生児が動物のような遺伝的な重荷をともなって誕生していないという事実に着目したモンテッソーリ自身の実感であった。

フランスで生まれて生後数カ月後にアメリカに連れてこられた新生児は、新しい環境に適応して英語を覚え、自分が成長するこの国の文化に合致した行動をとるようになる。これは、その新生児が自己形成を遂げるのに必要な諸能力を遺伝とはかかわりなく自由に発揮したことによって生じたのだ。このような諸事実から、モンテッソーリは以下のような確信を抱くに至った。その確信は、「教育が全人類の結び付き（l’uione di tutta l’umanità）を実現するための最も有効な手段（lo strumento più efficace）になり得るとの希望を私たちに与えてくれます。この目的に達するために、教育は幼な児の強力な創造的諸能力を最も完全な精神的独立へと導かなければならないでしょう。そのためには利他主義と愛という理想にしたがって、幼児の神秘的な適応諸能力を最大限に活用する必要があります。その基礎の上に、全人類が最も熱望している普遍的な平和を創造することが可能になります。それゆえ、私たちは、新生児の中に平和の使徒（l’apostolo della pace)」を見ているのです。[16]

2. 人格としての幼な児へのまなざし

2.1. モンテッソーリによる子どもの発見

「子どもの家」は、今まで誰も気づかなかった子どもの内面の精神的側面を発見する機会を与えてくれた。それは理解されていない「幼な児のもつ新しい姿（la figura nuova di un bambino incopreso)」であった。大人という強者の社会の真っただ中で生きることを余儀なくされている「弱い人間の群れの存在（una moltitudine di deboli creature umane)」に彼女は気づいたのである。[17]

大人に理解された幼い魂がのびのび成長して自分の真の姿を現していく「子どもの家」での落ち着いた様子をみて、モンテッソーリは深く反省している。「無意識のうちではあれ、私たちは、人類のか弱い部分に対して

古くから重大な過ちを犯してきた（la gravità di antichi errori commessi）のです。」[18]

子どもは、その幼い魂の中に秘められ続けていたものをあらわにし始めた。子どもが示した特徴的な素振りは、自力でできる活動であれば、どんなことでも大人から独立しようと努めていることだった。絶対に必要なとき以外は助けて欲しくないという素振りを子どもははっきり示した。しかも子どもは、意外なほど落ち着きと晴れやかさをもって静かに仕事に熱中していた。

大人の干渉によって、これまで「内的生命の不思議な力（dallle misteriose forze della vita interiore）」に由来するこれらの自発的活動は、抑圧され隠されてしまっていた。大人は、自分自身の活動を基準にして幼な児の創意と自発性を自分の意志に従わせることによって、子どものためにすべてを尽くしたと信じ切っていたのだ。

「私たち大人は、子どもの理解においても扱いにおいても、また教育の実際上の問題についても、さらには学校の不完全な実態においても、誤りを犯してばかりおり、全く間違った道（una strada del tutto errata）を歩いて来た。しかも、それ以上に、大人と子どもの間には何世紀にもわたって放置されていた深い溝が浮き彫りにされた。しかし、今日、子どもは、戦闘状態にある大人と幼な児の間の社会的均衡（l'equilibrio sociale）を、揺り動かし始めている。この革命的変動は、教育関係者のみならず、すべての大人たち、特に親たちに認識を新たにするよう迫っているのだ」。[19]

大人に合わせて作られている環境の中で生活している幼な児は、不適当な環境のもとで生活している。幼な児がいつかは社会の現実の中で生きていかなければというあまりにも単純な考えにもとづいて、大人は子どもが自分たち大人の環境に適応するように勝手に配慮し、また強制しているからだ。

幼な児がそれ自身大切な人格であることは、まともに考えられることはなかった。その人間的権利は取り上げられてしまっていた。しかも、幼な児が大人から抑圧されている人格であるとは夢にも考えられていなかった。

モンテッソーリは日々の観察にもとづいて述べている。「実際、仕事をしている人間であり、苦しんでいる犠牲でもある幼な児、また人生の歩みに

おいて私たちの支えであり、よりよい仲間である幼な児は、いまだ知られざる人間像（una figura ancora sconosciuta）であります。人類の歴史においても、その人間像についはまだなにも書かれていないのです。この空白な頁こそ、私たちがこれから書き入れようと願っているものなのです」。[20]

モンテッソーリは、子ども独自の人格について印象的な言葉で次のように述べている。

「幼な児であっても、他のすべての人間と同じように、かれは独自の人格を持っています。かれは自分のうちに、創造者としての精神の美しさと品位をそなえており、それは決して抹消され得ないものです。かれの清純で敏感な心は、私たちに、きわめて細心な配慮を求めています。ですから私たちは、この小さいそしてきゃしゃなからだだけについて心配するだけではたりません。また食べさせ、からだを洗い、着せることだけに、万全の配慮をもって当たるとしても不十分であります。人間は、たとえ幼年時代にあるとしても、パンだけで生きているのではありません（L'uomo non vive di solo pane nemmeno nella fanciulezza:）」。[21]

2.2.　精神的胎児・インカルナツヨーネ

モンテッソーリは、新生児を「精神的胎児（エムブリオーネ　スピリツアーレ・embrione spirituale）」と呼び、それは「肉体の中に閉じ込められたまま世に生まれ出ようとしている魂としての存在」（come spirito chiuso nella carne per venire al mondo.）であると述べている。[22] そしてここに動物とは異なる人間の特性を見出している。

彼女によると、人間は一人ひとりがそれぞれに異なる手作りの手芸品のような存在であり、独自の創造的精神をもつ自然による「芸術作品（un'opera d'arte della natura）」である。動物は、これに対して大量生産された品物にたとえられる。どの動物もその属する種の本性にしたがって、直ちに一定で一律のそれぞれの種の特性を発揮するだけだからだ。

人間の子どもがもつ一人ひとりの独自の創造的精神は、外面の結果が現れる前に、目には見えない内面の世界でじっくりと絶え間ない活動を通じて深められ豊かにされる。そして他とは異なる新しいタイプの結果を生みだす。この「新しい型をつくりだす積極的創造（la creazione attiva di un

tipo nuovo)」は、まさに一つの謎（un eniguma）である。[23]

謎とされたその個性的人格の誕生について、モンテッソーリは「インカルナツヨーネ（incarnazione)」という宗教的な用語を用いて説明を行っている。本来は、受肉や託身を意味するこの言葉が、精神的胎児が身体的な活動を行うようになる精神の肉体化の意味で用いられている。精神的胎児は「暗闇の中に閉じ込められている霊魂（un'anima imprigionata）です。それがこの世に生まれ出ようと努力して生まれ出て成長し、自ら動けない身体を駆り立てて、意志の呼びかけで肉体を呼び起こしながら、世界に生きる一個の存在としての努力と共に , 次第に意識の光に直面します。」[24]

肉体化の現象は、人知れぬ労苦という代償によって生まれる。この創造的な仕事のまわりでは、いまだかつて書き記されたことのない、「未知のドラマ（un dramma sconosciuta)」が演じられているとモンテッソーリは考えている。まださだかでない、ひ弱な一つの生命が、周囲の環境に全感覚を密着させながら、意識に目覚めるやいなや、全筋肉を貫いて、自らを実現させる努力を発揮して生き生きと活動し始める。幼児のこの「隠れた努力（questo occulto sforzo del bambino)」は、聖なるものとして受け取るべきだ。その労苦に私たちは敏感でなければならない。なぜなら、この創造的な時期においてこそ、人間としての将来の人格が決定されるからである。[25]

しかし、このインカルナツヨーネと呼ばれる大切な事実の存在にもかかわらず、「それを理解し、配慮して受け入れる私たちの心構えも、幼児の保護・援助のための社会的措置も、今日、不十分です」。このないがしろにされているこの今日の社会的現状をモンテッソーリは厳しく批判している。幼児を受け入れるのに十分な環境の整備が、今日、まるでなされていないのである。

2.3.　素晴らしい観察者としての幼児

「小さい子どもが、なかなか鋭い観察者であって、まさか見ているとは想像もしていなかったことを、よく見ているということを耳にするのは、まさに驚きであります（Farà meraviglia sentire che il piccolo bambino è un osservatore assai profondo,…)」とモンテッソーリは述べている。[26]幼な児が「素晴らしい観察能力（una grande capacità di osservazzione)」

を持ち、事物についても、行動についても、多くの概念を激しく吸収するものであることは案外見過ごされている。モンテッソーリによると「幼児は、大人から耳にするすべてのことに対し、きわめて敏感で、大人に対しては何でも従おうとさえします（Il bambino è sensibilissimo a tutto che sente dall'adulto e vorrebbe tanto obbedirgli;）。ところが、私たちは、どれほどかれが、からだ全体をもって、いつも完全に、私たちに従いたいと思っているかに、あまり気づかないでいます。しかし、それは幼な児の特徴だと言ってもよいのです」。(27)

さらにモンテッソーリは続ける。「幼な児は、極度に敏感ですし、強い感受性をもっています。ですから大人は、すべての行動や言葉によく注意しなければなりません。なぜなら、これらのものはすべて、かれの頭の中に刻み込まれて残るからです（l'adulto dovrebbe sorvegliare tutti gli atti e le parole, perché esse gli rimangono scolpite nelle mente.）。かれは、従順そのものなのです。なぜなら、従順がかれにとっての生命だからです」。(28)

モンテッソーリは子どもを前にした大人が心にとめるべき様々な助言を、数多く残している。日常の語りかけにおいても大人は慎重でなければならない。

例えば、「おとなは、尊敬され、愛されている存在ですから、その口からは子どもを導くような叡智の言葉があふれ出なければなりません（L'adulto è un essere venerabile, amato, dalla cui bocca sgorga la sapienza che lo guida;）。そして子どもは、自分の心臓の中に、あたかも精神的な弾丸が撃ち込まれたかのように、それを心にとどめるのです。」(29)

普段は、私たちは特に意識して考えない。しかし、「幼な児は、おとなを愛しているのだということを、私たちは肝に銘じていなければなりません（Il bambino ama l'adulto: ciò deve essere presente al nostro spirito.）」。(30)

モンテッソーリは、幼児は霊魂を持つ存在だとの考えを示している。「幼児とは言え、ただ食物を与えてさえおけばよい小動物とは違います。かれは誕生のときにすでに霊魂をもつ被造物です（egli è fin dalla nascita una creatura che ha un'amima）。ですから、かれのしあわせのために心配しなければならないならば、物質的な必要性の満足をはかるだけでは不十分です。当然、精神的な発達のための道を開いてやり、また誕生の時点から、

かれの心の動きを尊重し助けてやらなければなりません。からだに関する衛生学は、幼な児の取り扱いかたについて確実な指示を与えてくれます。しかし、はるかに広大な分野に広がっている霊魂の衛生学は、もっともっと完全なものにされなければならないのです（l'igiene dell'amima, che si estende in campo assai più vasto, la deve completare.）」。[31]

3. 地球は一つにつながっている

3.1. 人間の呼吸のための清浄な空気、生命に必要な浄化された水

モンテッソーリは地質学が明らかにした成果から、地球は命あるものが創造したものであると述べている。岩石も腐植土も、命あるものから生まれたものであり、この生きものによって地球の調和は保たれている。実際、地球は「生きものの働きによる作品（la terra è opera degli animali.）」である。そして「海水が常時その化合物の均衡を一定に保っている（L'acqua del mare, mantenuta sempre allo stesso equilibrio di composizione,）のも生きものの働きによるのであり、この働きを通して、海のなかで生命の営みや成長ができるようになっている。それは、空気の浄化がやはりいのちあるものの営みによっている（è opera degli esseri viventi la purezza dell'aria.）のと同様である」。[32]

森は、単にそこに木々が生えているだけではない。そこには様々な命が全体として織りなす生態系が存在している。モンテッソーリによると、「この地面、この気候、この宇宙的な力は、これらのすべてのいのちが全体として成長を遂げることができるために必要なのです（sono necessari a tutte queste vite affinché possono svilupparsi.）」。[33]

また、モンテッソーリは、この世界は様々な命が織りなす織物のようなものだと述べている。「地球というこの惑星ではすべてのものが緊密に結びついています（Ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta,）。… すべての個別的な事柄が、相互に緊密に結びついているという事実（(il fatto di essere strettamente collegato agli altri.）によって興味深いものとなっています。私たちはこの結びついた全体を一つの織物にたとえることができます（Possiamo paragonare l'insieme ad una tela:）。それぞれの部分は一つの刺繍であり、その全体が一つの素晴らしい織物を形つくっているのです」。[34]

ここにはあらゆるあるものが一つに結びついて相互に生命という織物を織りあげているというイメージが語られている。

3.2. 子どもは自己自身の彫刻家

モンテッソーリの著書『いかにして人間の可能性を伸ばすか』の第１章には、「宇宙的計画を前にした６歳児」(Il bambino di sei anni di fronte al piano cosmico) のタイトルがつけられている。幼児期には「環境の吸収 (assimilazione dell'ambiente)」が活動の中心になっていた。ところが６歳児はその意識の方向を外部世界に向けるようになる。「文化の獲得 (l'acquisizione della cultura)」の課題が、その興味の中心におかれるようになる。そして「どうしてそうなのか (il perché delle cose)」という物事の理由を知りたがるようになる。この時期は、知識を学ぶことへの熱意と欲求が急速に強まる。「この時期はあらゆるものの種子がまかれるとき (questo è proprio il periodo nel quale possono essere gettati i semi di ogni cosa,) であり、子どもの精神はちょうどよく肥えた田畑のように、文化の中へ芽を出すものを受け取る用意ができているのです」とモンテッソーリは述べている。[35]

６歳児は目覚ましい成長を遂げる。モンテッソーリによると「成長とは、単に大きさが調和的に増大することではなく、一つの変容です (La crescita non è soltanto un aumento armonico di volume, ma una trasformazione.)。人間は、ある定められた理想的な姿に到達するように内部的な神秘的力によって急き立てられている自己自身の彫刻家です。成長は、生命的衝動の後押しのもとに完璧さを求める一つの探索だと言えるでしょう」。[36]

3.3. 宇宙的ヴィジョン

知識を探索する子どもに対してモンテッソーリは次のような助言を与えている。「子どもに全宇宙についてのヴィジョンを与えましょう。宇宙は一つの壮大なる現実であり、あらゆる疑問に対する一つの解答なのです。(diamogli una visione dell'intero universo. L'universo è una realtà imponente e una risposta a tutti gli interrogativi.) …というのは、あらゆる事物は宇宙の部分であり、一つの全体的調和を形成するよう相互に結び

ついているからです（perché tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse fra di loro per formare un tutto unico.）。この考え方は、子どもの精神を助けて、知識を求めてあてのない探索にさ迷うのをとどめ、一点に集中するように援助します（Questo concetto aiuta la mente del bambino a fissarsi, a smettere di vagare in una ricerca di conoscenza senza scopo.）。子どもは、自分自身とすべての事物の普遍的な中心点を最終的に発見して満足します。」(37)

子どもは、自分が宇宙の一部を構成する存在であり、万物との相互関係の中で一つに結ばれていることを認識し始める。そして、改めて自己に目を向けるようになる。そこに重要な問いが生じる。私は誰だろう。私の宇宙的役割は何だろう。そして子どもは終わることのない本格的な学びへと向かって進むことになる。

むすび

今日の世界で継続する戦争、気候変動、森林破壊、新興感染症の猛威などは、個別ではなくいづれも相互に深く関連している異変である。人類がこれまで経験したことのない深刻な事態が進行中なのは確かだ。この感覚は多くの人々に共通している。これについて堀尾輝久氏は「地球は一つのものである。その上に存在するものは万物すべて、運命をともにする絆で結ばれた存在だという感覚が地球規模で広がりつつある」と述べて、「地球時代」という時代区分を提唱している。(38)

平和を究極の目的に掲げるモンテッソーリの「宇宙的ヴィジョン」は、今日的意味を発揮する重要な世界観であることが今や明らかになっている。時代がモンテッソーリの先見の明にようやく追い付いたのだ。幼な児の役割が今日ほど人類にとって必要な時代はない。子どもは輝かしい未来に我々を導くことのできる内的な能力を持っている（Il bambino possiede un potere interiore che può guidarci verso un futuro più luminoso.）からである。(39) 子どもを通してこそ世界の統一が可能になるのである。

注

(1) Maria Montessori, *Educazione e pace*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2004. P. 131..

(2) 前之園幸一郎、「モンテッソーリのコスミック教育におる平和と子どもの使命について」『モンテッソーリ教育』第 53 号、参照
(3) M. Monntessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, a cura di Augusto Scocchera, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, pp. 161-170.
(4) Ibidem, p. 162.
(5) Ibidem, p. 162-163.
(6) Ibidem, p. 163.
(7) Ivi, p. 163."
(8) Ibidem, p.164.
(9) Ivi, p. 164.
(10) Iivi, p. 164.
(11) Ibidem, p. 165-166.
(12) Ibidem, p. 165.
(13) Ibidem, p. 166.
(14) Ivi, p. 166,
(15) Ibidem, p. 167.
(16) ivi, p. 167.
(17) M. Montessori, *Il bambino in familglia,* , Garzanti, 1991, p.7.
(18) Ivi, p. 7.
(19) Ibidem, P. 8.
(20) Ibidem, p. 12.
(21) Ibidem, p. 53
(22) Ibidem, p. 25.
(23) Ibidem, p. 27.
(24) Ibidem, p. 29.
(25) Ibidem, p. 30.
(26) Ibidem, p. 45.
(27) Ibidem, p. 35. "
(28) Ivi, p.35.
(29) ivi, p.35.
(30) Ibidem, p. 36.

(31) Ibidem, p. 100.
(32) op. cit., *Edcazione e pace*, p. 98.
(33) M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, FrancoAngeli, 2009, p. 54.
(34) Ibidem, p. 60.
(35) M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, 1992, p. 15
(36) Ibidem, p. 168.
(37) Ibidem, pp. 19-20.
(38) 堀尾輝久、『地球時代と平和への思想』、本の泉社、2023、p. 18.
(39) M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo,* Garzanti, 2000, p. 12.

心理師は見た！心ってこんな風に作られるんだ！
～教師の精神的準備をめぐって～

中林　康子
（ジョイラボ代表・公認心理師）

はじめに

日々、心の現場で様々な方に出会わせていただく中で、「心って、こんな風に作られていくんだなぁ」とつくづく教えていただいています。その中で痛感することは、**保育園や幼稚園の先生方、そしてご両親の子育てという仕事は、世界で一番大切な仕事**であろうということ！**子どもの全存在の基礎を作る時期に関わる仕事**なのですから！

今回は、改めて、「**子ども＝いのちを育てる**」ということはどういうことなのか？

心理職の視点からご一緒に考えていけたらと思います。

自己紹介を兼ねて

1）モンテッソーリ教育との出会い

大学、大学院で心理学を学び、患者さんと出会う中で、幼児期の大切さを改めて思い、幼児期の在り方について、精神科医であったマリア・モンテッソーリが展開したモンテッソーリ教育を英国ロンドンで学ぶことにいたしました。

2）メキシコ人の 2 才半の女の子との出会い

コース修了後、米国テキサス州のこどもの家に採用が決まり、2－6 才児 30 人のクラス担任として赴任。そこで出会った 1 人のメキシコ人の女の子！毎日国境を越えて通園して来るのですが、クラスの中では、ただ立っているだけ。表情もなく、トイレに行くにしても、自分では何もしようとはしない！他の米国人の子ども達は、自発的に動いているのに！校長先生に伺ってみたら、このお嬢さんの家庭は裕福で、メイドさんが 1 人つきっきりで、全部お世話をしているとか！

生まれて 2 年余りの間、周りの大人の対応のしかたで、こんなにも人生

が変わってしまうものなのかと衝撃を受けました！

3）日々のカウンセリングを通して、乳幼児期の重大さを痛感！

帰国後、カウンセラーとして様々な悩みを伺い、その悩みの根っこを探っていくと、殆どの場合、幼児期の大人との関係性に行き着きます。乳幼児期に近くにいる大人が、どのように子どもと接するのか、大人の関わり方の重要さを痛感させられています。

1. 子どもとは？

1）生命衝動

子どもの中には、どんなに未熟に見えても、自分を育てていこうとする「生命の意思」とも呼べる**「生命衝動」**が息づいていて、自律／自立へと誘っていきます。

2）環境との関係性の中で育っていく

いのちが健全に育っていくためには、生きようとするいのちの力を受け止めていく**環境の力＝応答性**が重要です。応答性がある環境の中で、自分が困った時には、この世界は助けてくれるという**安心感**が育まれ、できたことを「見て！」と言って、大人が見てくれることによって、自分が求めている**承認**が得られていきます。このような関係性の中で、子どもの心の中に養育者との間の絆が育まれ、「自分はできる」という自信などが育ち、自律 / 自立へと進んでいきます。

2.「生き延びるための戦略」

子どもにとって初めての社会である家族や保育園・幼稚園の大人との関係性の中で、安心感、安全が得ることができるように、自分でも気がつかないところで「考え方の基準」を決め、その基準、言い換えるならば「生き延びるための戦略」とも言える計画に従って生きていきます。

事例）入社 3 か月目の 20 代女性

症状：出勤時、会社が近くなってくると、冷や汗・動悸・息苦しさなどパニック症状が起きる。会社では、事務系ながら、営業的な活動も求められ、

他の社員のようには売上が上がらない状況が続いている。

カウンセリングを通して、見えてきたこと

・「自分も、他の人と同じようにできなければいけない」という強い思いがある。
・根っことなる体験は、幼稚園年長組の時に、折に触れてかけられた担任の言葉
「年中さんでもできるのに、なぜあなたはできないの？」

先生としては、応援のつもりでの言葉がけだったのかもしれません。しかしながら、この体験から、この女の子の心の中に「みんなと同じようにできなければ、私は嫌われる。ここに居てはいけない」という思いが強くなっていきました。

だから､自分が社会の中で安全に生きていくためには「自分のままであってはいけない。他の人のようでなくてはならない」という「考え方の基準」が出来上がり、その基準を、自分では気がつかないところで「生き延びるための戦略」として抱えて、学校や社会で生きていくことになっていきました。

・カウンセリングを通して、就職に際しての会社選びの時点でも、自分の「生き延びるための戦略」に従って、検索をかけて、みんなが選ぶ企業を選択していたことに気づきました。
・現在は、今まで抱えていた、自分を否定するような「生き延びるための戦略」は手放し、自分らしく生きていこうという新たな「考え方の基準」を持って、会社を退職し、自分が希望する新たな道を歩み始めています！心からの笑顔が印象的になられて！

人生に対して否定的な影響を与える「生き延びるための戦略」は、臨床的に 25-26 あると言われています。先生方自身も、幼少期に様々な「生き延びるための戦略」を気がつかないところで身に着けて、その戦略を持って、子ども達に接している可能性が高いと言えるのではないでしょうか？

3. 感情について

感情にはいくつかの種類がありますが、基本的な感情は、一人一人のいのちを守るための大切な装置であると言えます。例えば、

・怖い：危険を回避するための感情
・悲しい：自分にとって大切な存在を失った時の感情
・怒り：自分の存在が脅かされた時の感情

「お父さんがいつ怒りだすかわからない状況で、一緒に食卓を囲んでいる」という場面をイメージすると、どんな気持ちになるでしょうか？

その時に感じた感情、例えば「こわい」は、そのままにしておけば、決して過去のものになることはなく、何十年経っても、自分の心の中にリアルに存在し続けます。

例）30 代のママ。イライラして、子どものことを怒鳴ってしまう。

カウンセリングを通して、特に、子どもの身づくろいが遅くて、幼稚園に遅れてしまうと思う時に、大声で怒鳴ってしまうことがわかってきました。

そして、思い出されたことは、小学校 1 年生の時、給食を食べるのが遅くて、一人だけ教室に残されることになって悲しかったこと。そのママにとって、「遅くなること＝ひとりぼっちにされてしまうこと」と感じていることが見えてきました。

一般的にもよく見受けられる「イライラ」は、怒りの表れだと思われやすいのですが、実は「悲しみ」を覆い隠すように使われる感情だと考えられています。

4. 生物心理社会モデル

精神科医ジョージ・エンゲルが 1970 年代に提唱した考え方。病気を単なる生物学的問題として捉えるのではなく、心理的、社会的背景も重要な要因として捉える考え方。

【心理的アプローチの例】過敏性腸症候群

40 代男性で下痢が止まらなくなり、投薬を受けながら 10 か月間休職す

るも、復職の段階で再発。検査をしても異常は認められないため、医師からの紹介で、カウンセリングを受けられました。カウンセリングを通して見えてきたことは、「自分の感情よりも他者の期待に応えようとする」などの「生き延びるための戦略」を持っていること。

半年間のカウンセリングの結果、下痢が止まりました。

【社会的・文化的背景への理解】

日本人の特徴として、大人自身が、気づかないところで持っている標準・基準を「スタンダード」として設定して、それに基づいて、子どもについて判断を下す傾向があるように思われます。

例）男の子なんだから、泣くんじゃありません！
例）お姉さんなんだから、我慢しなさい！
例）みんなできるのに、何故あなたはできないの？

5. まとめ・提言として

・私達が、保育園・幼稚園で接している子ども達は、まさに大人との関係の中で、自分の存在に関わる「生き延びる戦略」を身に着けていく時期にいること。
・自分の人生に否定的な影響を及ぼす「生き延びるため戦略」を身に着け、気づかないまま引きずって、人生をむずかしくしてしまう場合が多々あること。
・「生き延びるための戦略」は、それまでの人生を生きるためには、ベストなやり方だった訳ですが、うまく機能していないと気づけば、いつでも手放すことができること。

幼少期という「人間としての基礎」を作る時期にいる子ども達と、保護者の方々とも関わる先生方には、是非、

・「心のしくみ」についてのご理解
・自分自身が気づかないところで抱えている「生き延びるための戦略」に気づくという体験

をしていただき、子ども達にとっても、私達大人にとっても、よりよい心理的な環境づくりをご一緒に進めていくことができたらと願っております！

その願いのもと、「ティーチャーズ・トレーニング・プログラム（TTP）」を企画しております。ご関心のある方は、下記までお問合せください。

ジョイラボ・中林康子　info@nakabayashiyasuko.com

論 文

モンテッソーリケア施設の環境と自律についての検討
―幼児のモンテッソーリ教育との比較を通して―

安藝　雅美
（芦屋大学臨床教育学部）
杉田　美和
（大阪大学大学院 工学研究科
一般社団法人日本モンテッソーリケア協会代表）

はじめに

近年、世界的に認知症は増加しており、WHO（2022）[(1)] は現在 5500 万人以上が認知症を患い、年間約 1000 万人が新たに発症していると報告している。認知症は主にアルツハイマー病を原因とし、脳に影響を与える疾患である。日本でも、厚生労働省（2014）が 2025 年に認知症高齢者が約 700 万人に達すると推定しており、介護の負担や介護士不足が深刻な社会問題となっている。その対策の一環として、「認知症サポーター」養成講座[(2)] や 2024 年施行の「共生社会の実現を推進するための認知症基本法」[(3)] が注目されているが、具体的なケア方法の提示は十分とは言えない。

こうした中、モンテッソーリ教育に基づく高齢者ケア、いわゆる「モンテッソーリケア」が新たなアプローチとして注目されている。モンテッソーリケア施設とは、高齢者が自らの残存能力を活用しながら穏やかで自律した生活を送ることを支援する環境を整えた施設である。ここでの「環境」とは、物的環境（教材や空間のデザイン）と人的環境（介護者や利用者間の関係性）の両方を指し、利用者が主体的に活動できるよう設計されている。また、「自律」という用語は、高齢者が支援を受けながらも自己の意志やペースで行動することを重視するために用いており、幼児教育における「自立」とは異なる視点を持つ。

筆者が行ったモンテッソーリケアの講演では、「具体的で分かりやすい」「直ぐにでも取り入れたい」との評価が多く寄せられた。一方で、モンテッソーリ教育との違いやその有効性についての認知は十分とは言えない。そこで本研究では、2024 年の AMI モンテッソーリケアワーカー養成講座の理論を基に、幼児向けモンテッソーリ教育との違いを環境設定の観点から

比較する。また、モンテッソーリケアを導入する関西のＳ施設を事例として具体的な環境の検討を行い、その特性と課題を明らかにすることを目的とする。

1. モンテッソーリケアとは

1.1. モンテッソーリケアの成り立ち

Cameron J Camp（2010）[5] によると、認知症のためのモンテッソーリプログラミング（MPD）の開発は、1977 年 C.J.Camp 氏自身の子どもが学習障害と診断を受け、そのための学校に通う中で「モンテッソーリ」というラベルの教材に出会ったところから始まり、モンテッソーリのアプローチと神経科学の概念を認知症患者への実践的介入に応用することの間に関連性を見いだし、1995 年認知症の人に対するモンテッソーリ教育法の介入法への試験的利用を開始したとある。また C.J.Camp;A、Vince; et al.（2017）[6] の中で、1996 年 AMS（アメリカモンテッソーリ協会）のモンテッソーリライフの雑誌にモンテッソーリメソッドを認知症の治療に利用するという概念が取り上げられたとある。その後、1999 年に認知症患者に使用できるモンテッソーリメソッドに基づく活動を説明したマニュアル[7] が出版され、2002 年日本語訳が出版された[8]。その後、C.J.Camp 等によって様々な角度から MPD の実践が行われた。また、AMI 認知症等のためのモンテッソーリのサイト[9] によると、2014 年に AMI においてモンテッソーリと認知症の専門家（AMI 認知症ケア顧問委員のアン・ケリー、ジェニファー･ブラッシュ、ミッシェル･ブルジョア博士、ゲイル･エリオット）で結成し研究を進め、2023 年の AMI 総会にて主要諮問委員会となり、高齢者ケアコミュニティのための憲章、基準、品質指標を作成、ワークショップのカリキュラムの開発、認知症と障害、高齢化のためのモンテッソーリの AMI プラクティショナー証明書を取得するための具体的なガイドラインが確立された。更に 2023 年以降のカリキュラムが刷新され、2024 年に、認知症、障害、高齢化のためのモンテッソーリ世界認定プログラムが開始されたと記載されている。

1.2. モンテッソーリケアの先行研究

Zhoumei Y. et al.（2023）[10] は、高齢者住宅に住む認知症患者に対する

モンテッソーリに基づくプログラムの有効性の検証を体系的にレビューし、15 件の研究を抽出しているが、これらはプログラムの有効性については述べられているが本研究目的との関連は見られなかった。しかし、M.M.Lee、C.J.Camp、M.L.Malone（2007）[11] の、「介護施設に入居する認知症患者と、同じ施設内の保育園に通う幼児との間で、モンテッソーリ法を基にした世代間プログラム（Intergenerational Programming: IGP）の効果の調査」では、高齢者が幼児にタオルの畳み方などの日常生活動作、分類、感覚遊びなどを提供したり、認知機能が低い高齢者は、並行作業や幼児からの支援を受ける形で参加した結果、認知症患者にとって、モンテッソーリ法を基にした世代間活動は、活動への積極的な関与を促進する効果があり、認知機能が低い患者でも、適切な活動設計によって関与度を高められることが考察された。これは、モンテッソーリケア環境にあるアクティビティから高齢者自身が選び、自立に向かう子どもへの提供を行うことで、認知症患者も自分の価値観と意志に基づき行動を行う自律につながっていることが示唆されるものであると考えられる。日本では、子どもへのケアに関する論文は確認できるが高齢者のモンテッソーリケアに関する論文は確認できなかった。しかし、書籍においては 2 冊確認できた。先述の綿森淑子監訳『モンテッソーリ法と感覚伸張法を用いた痴呆性老人の機能改善のための援助』（2002）[8] には、認知症患者に向けたモンテッソーリ・アクティビティの提供ポイントと多くのプログラムが掲載されている。また、和氣伸吉著『希望の介護モンテッソーリケア』（2019）[12] でも実践ポイントや実際の事例が掲載されている。本研究においては、この 2 冊の刊行時には記載されていなかった新たなモンテッソーリケアに関する視点を加える試みでもある。

1.3. モンテッソーリ理論における発達段階の更新

環境には人的環境と物的環境があり、発達段階に即した環境設定が必要であることは自明の理である。モンテッソーリは、0 歳から 24 歳までの発達を 4 段階で示した。また 2024 年 AMI 組織における世界モンテッソーリケアプログラムが確立されたことで、モンテッソーリの生命哲学を高齢者に応用し、高齢という発達を独自の環境が必要な段階と考えた。モンテッソーリの生命哲学とは、保田（2022）[13] によると、「生命に関する哲学理

論について、モンテッソーリは『生命は栄えある女神であり、常に邁進している。途中に出会う環境では、全ての障害を踏み超えながら人間を創り上げていく。人間にとって最も大切なことは、生命の養護である。』と述べている。」としている。この哲学は、教育やケアの枠を超えて、生命そのものへの尊重と、人間の可能性を最大限に引き出すことを目指していると考える。このことから人間の発達を第 4 段階から、第 5 段階（高齢期）を定義した。さらに高齢期を 3 つのサブグループに分け、初期成人期（24 － 35 歳）［統合（人生の基盤を築き、社会的役割やアイデンティティを統合する段階)］、中期成人期（35 － 65 歳）［回顧（過去の経験を振り返り、自身の人生の価値を確認する段階)］、後期成人期（65 歳以上）［受容（過去の経験を受け入れ、自己と環境に調和を見出す段階)］[(4)] と示した。

2. 自立に向けたモンテッソーリ教育の環境と自律に向けた高齢者・認知症等のモンテッソーリケア環境の比較

2.1. 幼児におけるモンテッソーリ教育環境

モンテッソーリ教育において、「整えられた環境」は子どもの肉体的成長と精神的成熟を促し、自立への重要な土台となる。環境は、物的環境（教具や教材、家具など）と人的環境（教師や仲間、家族など）の調和によって構成され、それぞれが子どもの発達段階や個々のニーズに応じて設計されている。

(1) 人的環境としての教師の役割

モンテッソーリ教育では、教師（directress）は環境を通じて子どもを支援する存在として重要な役割を果たす。、E.M.Standing（1975）[(14)] によれば、教師が環境を介して子どもと出会うときのルールを「整えられた環境とのつながりを持つ先生のための実際的なルール」として 14 項目をあげているが、まとめると以下のポイントが挙げられる。

①環境の管理:清潔で整然とした空間を保ち、教材や道具を適切に整備する。
②子どもへの接し方：穏やかで丁寧な動作を示しつつ、子どもを尊重し、活動に干渉しない。
③観察と支援:子どもの興味や困難を観察し、必要なときにだけ支援を行う。
④静かな存在：子どもが自主的に活動できるよう、必要なときにはそっと姿を隠す。

これらのルールは、教師が主導的に教えるのではなく、環境を通じて子どもが自ら学びを進められるよう配慮する姿勢を示している。

(2) 物的環境の特性

物的環境について、高橋（2015）[15] は、教室は子どもが自由に生活できる場所である事、それは内面的精神的自由だけでなく「運動の自由」の精神的原則と対応する作業が行える自由な環境が確保されていることであり、その空間は整えられた環境として、物理的環境に共通の 8 つの性質をあげている。

①子どもサイズである。
②フィードバックを与える。
③内発的な活動を考慮する。
④活動を動機づける。
⑤興味を継続させる。
⑥集中した活動を促す。
⑦本物の性質を備える。
⑧魅力的で豊かである

これらの特性により、子どもは自由に探索し、選択し、繰り返し活動することで、自己の可能性を広げていく。このように、モンテッソーリ教育における「整えられた環境」は、教師と物的環境が一体となって子どもの自主性を育む仕組みを備えている。特に、物的環境は子どもの自由な活動を支え、教師はその環境の一部として静かに見守り、必要に応じて支援を行う。筆者自身の保育現場での経験からも、こうした環境は、子どもが安心して自らの力を発揮する場となり、結果的に自立への道を切り開く重要な要素であると実感している。

2.2. 高齢者・認知症における自律に向けたモンテッソーリケアの環境

モンテッソーリケアワーカー養成コース[4] では、モンテッソーリケアの基本的な考え方を「To enable persons to be as independent as possible、to have a meaningful place in their community、to have high self-esteem、and to have the chance to make choices and meaningful contributions to their community」としている。当養成コースでの和訳は「一人ひとりが可能な限り自立し、コミュニティの中に自分の存在意義を見つけ、高い自己肯定

感を持ち、コミュニティで自己選択する機会や、意味のある貢献をする機会を提供すること」とされており、「independence」は「自立」と翻訳されている。一方で、モンテッソーリケアが、高齢者に蓄積されてきた過去の記憶、経験、習慣を生かし、自身の日常生活を再構築しようとする特徴があることから、「他の援助や支配を受けず、自分の力で判断したり身を立てる」といった意味のある「自立」よりも、「自分の行為を主体的に規制」したり「自身の立てた規範に従って行動する」といった意味を持つ「自律」を訳語として当てることとした。例えば、身体的機能の低下により、介護士から歩行や食事などの動作に対する支援を受けるとしても、本人の心理や意思決定を尊重しようとする文脈においては「自律」が適切であると考えられる。

例えば、身体機能が低下して介護士の支援が必要であっても、本人の意思や選択を尊重するアプローチが求められる。このような考えに基づき、モンテッソーリケアの環境は、高齢者が可能な限り自律的でいられるようサポートすることを第一目的として整えられている。

(1) 人的環境の要件

モンテッソーリケアにおける人的環境では、介護士やスタッフが以下の要件を満たすことが求められる。

①日々繰り返される生活の中での一人ひとりに見合った役割を見つける。掲示板係、冗談係、入口での挨拶係、パンづくり、動物の餌やりなど様々な役割が例示されている。

②自律を促し維持するために適切なアクティビティ（活動）を発見し、選択肢を提供する。

③満たされていないときにおこる行動を最小限、またはは防止するために日常生活の活動を提供する。

④介護施設のスタッフは、認知症高齢者一人ひとりの個性や特徴を分析し、それぞれに有意義な役割と活動を見出すために必要な EI（Emotional Intelligence）を身につける。これは、「自分自身や他人の気持ちに気づき、自分自身を動機づけ、自分自身の感情や人間関係をよい状態に管理する能力」のことである。

(2) 物的環境の要素

物的環境は、高齢者が安全かつ自律的に生活できるよう、次の三つの環

境が整えられるべきである。
①カード等の表示：毎日の生活を支援するために、キューカード（手がかりカード）、タスクブレイクダウン（作業の順序）、サイン（標識）を作成し、適切な位置に設置する。キューカードとは、例えば、A さんはいつも息子がやってくる時間を忘れてしまうためにケアワーカーに何度も何度も聞いてきた。そこで、その日のスケジュールと息子さんが来る時間を示したカードを作成し、A さんが直ぐに見て読むことが出来る位置に設置した。これにより A さんは人に尋ねる必要がなくなり安心して過ごすことが出来るようになった。これがキューカードである。タスクブレイクダウンとは、コーヒーを入れるための動作・手順を細分化したカードを作成し、コーヒーメーカーの近くに設置したり表示するものである。それにより、自分で出来たことによる満足や、自尊心が高くなり、穏やかに過ごすことが出来る。サインは、図１のようにトイレやエレベーターの方向や位置を示したりするものである。部屋のサインには、自分の名前だけでなく過去と現在の顔写真を使うことで自分の部屋を見つけることができるようになる。

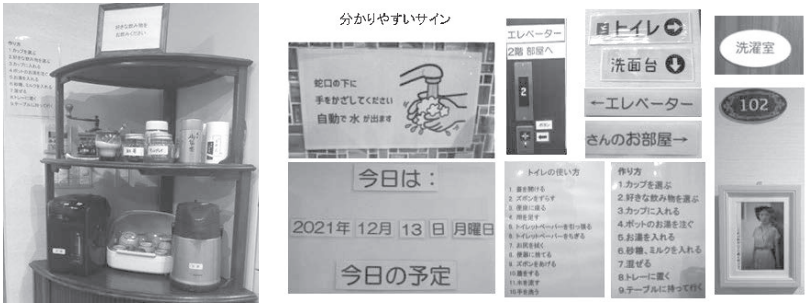


図１　サイン（S 施設提供）

②アクティビティ（活動）の準備：アクティビティとは、誰かにさせられるのではなく、自ら自主的に行うもので、その人の長所や経験が生かされるものである。例えば、息子・娘・孫などの家族の写真と名前・間柄を書いたカードを部屋の壁に貼り、家族が尋ねてきた際に名前のカードを手元に取り、顔を照合する活動を繰り返した結果、亡くなるまで家族と家族の愛を忘れずにいたことも、活動の重要な事例となっている。このような活動は、

残存機能の維持だけでなく、精神的に満足することが、自律につながり認知症の周辺症状を減らすことになるものであり、一日の流れの中で、食事、入浴、排泄、更衣、衣類をたたむ、ボタンをかける、注ぐ 、紐を結ぶ、歌をうたうなどの日常の全てが活動となりうる。スタッフの見守りのもとで、安全を確保し、出来るだけ本人ができるようにサポートを行うのである。
③メモリーブック：その人の人生の歴史を写真を用いながら物語のように記録するもので、家族、友人、地域の人々、スタッフとのコミュニケーションツールにもなる。他界した配偶者のことを、（亡くなったことを覚えておらず）いつ来るのかと何度も質問をする人に対しても、メモリーブックを見ながら人生を回想することで記憶の再確認を手助けする。

2.3. モンテッソーリケアの自律に向けた具体的事例

S 施設は、上述した人的環境（1）～（4）と物的環境（1）～（3）の全てを備えている介護施設である。これらの環境構成の取り組みの中から、特徴的なものをいくつかあげておく。

尚、本研究事例と写真においては、個人情報とプライバシーの保護に配慮し、家族から書面にて同意を得ているが、患者が特定されないよう配慮した。
①声掛け

図2　2022 年 9 月　モンテッソーリケアにおける声掛け（S 施設提供）

高齢者は多くの経験と知識を身につけた大人であるので、幼児への「～やってみる ?」ではなく、図 2 のように「～を手伝っていただけますか ?」

と声をかけることが大切であるとされている。

「手伝っていただけませんか?」と声かけをし、自主的に役割を実践することにより、コミュニティの中に居場所が形成され、自律につながる。この活動を通して感謝されることで、朝起床し、その1日の生活を始めることの目的にもなる。

図3　2021年10月各々が選んだアクティビティを行う（S施設提供）

②図3は各々が自分の好みで選んだ個々のアクティビティを楽しんでいることが自律につながっている。

③④Aさん女性（85才認知症要介護2）：入居されてから1週間は「帰る帰る」とドアを叩き、徘徊していた。自宅では全く料理も出来なかったが、毎日、包丁を持ち、調理の手伝いの役割を一生懸命果たしており、外出を誘われても、「私、行かないわ。ここで留守番してる。毎日楽しいもん!」と断る程、充実した日々をすごしている。

図4　2021年7月　ボールすくいで手首が回るようになった。（S施設提供）

③図４のＢさん女性（85 才認知症要介護 4）：入居当時は食事も自分で食べられず、歩けず、不穏状態の時間が長かったが、スタッフが桶から桶へ軽いプラスチックのボールを大きいスプーンで移す「ボールすくい」のアクティビティを作り実践すると、スプーンを持って腕が回る様になり、他の方の分のゼリーもまぜたり、他の方にゼリーをすくって、分けてあげるようになった。その結果、食べる時に肘だけを上げるサポートをするだけで自分で食べられる様になり、嚥下の機能も上り、食事の量も増え、元気になった。これは、自分で選んで食べられるようになったことが自律に繋がり生きるエネルギーが上がったことで手引きをすれば歩ける様にもなり、家族が驚かれ不穏状態がほとんど無くなった。

図５　朝食は、ご飯やパンなどブッフェ形式で。

④図５は、自分で好きなおかずを選ぶ：朝食である。フルーツや玉子料理をお皿に乗せて、ビュッフェ形式にすると、フルーツや料理の盛りつけを自分で選択することができ、満足度が高い。パンは自分で焼き、食後の食器も自分で洗う。出来ない人の分をできる人が自主的に洗い、感謝の言葉をかけあうような場となっている。

3. 結果

幼児期のモンテッソーリ教育と高齢者を対象としたモンテッソーリケアには、共通点と相違点があった。それぞれの環境や活動内容は、対象者の発達段階やニーズに応じて設計されており、根本的な理念としては「個々

の可能性を引き出し、自立（自律）を支援する」ことが共通しているが、そのアプローチは異なる。

共通点は、①自立（自律）の促進である。モンテッソーリ教育では子どもが自分でできることを選択し、繰り返し行うことで、自分自身で行動できる力を育む。これにより、日常生活の中で自立を目指すが、ケアでは高齢者が自分でできる範囲を見極め、その能力を最大限に活用できるように支援する。これにより、自律性を高め、自己肯定感を向上させる。

②個別化されたアプローチである。モンテッソーリ教育では、子どもの発達段階や興味に応じて教材や活動を準備し、子ども自身が自然に学べる環境を提供する。ケアでは高齢者の残存能力やニーズに応じて、個別にカスタマイズされた活動を準備。利用者のペースや好みに合わせたサポートを行う。③環境の役割である。モンテッソーリ教育の環境は、子どもの自主性や探究心を引き出すために準備される。教具や活動は子どもの手に届きやすく、安全に使うことのできる教材教具である。ケアでは高齢者が安全かつ快適に活動できる環境を提供する。記憶を支援する視覚的サインや、身体機能を維持するためのツールを用いる。

次に相違点である。①日常生活活動（ADL）の違いがある。子どもにとっての日常生活活動は、基本的な動作やスキルを学ぶ場として提供されるが、高齢者にとっての日常生活活動は、既存のスキルを維持し、自尊感情を高めるために行われる。②手作業の違いがある。子ども向けの手作業は、感覚や運動機能（微細 . 粗大）を発達させるための練習が主な目的であるが、高齢者向けの手作業は、指先の機能を維持し、認知症の進行を遅らせる効果を狙う。③対象者の年齢と認知機能の違いである。幼児は学びのプロセスの最中にあり、新しい知識やスキルを吸収して成長するが、高齢者は、既に十分な経験を持ち、その中で認知機能を維持しながら生活の質を高めることが重要である。

幼児のモンテッソーリ教育と高齢者のモンテッソーリケアは、異なる対象者に合わせて環境や活動内容が工夫されているが、その根底にある哲学は同じである。それは、「個々の能力を尊重し、自立（自律）を支援する」ことである。また、特に高齢者のケアにおいて、日常生活活動や手作業が持つ意義をより具体的に強調することで、モンテッソーリケアの重要性を明確に示すことができる。今後、このアプローチが広く普及し、社会全体

が連携して質の高いケアを提供する体制が整うことが期待される。

4. 今後の課題と展望

今後の課題は、人材育成と、エビデンスの蓄積、資金と資源の確保、地域社会との連携である。モンテッソーリケアの普及には、専門的な知識とスキルを持ったケアワーカーの育成が不可欠である。日本におけるモンテッソーリケアトレーナーを確保し、日本における教育プログラムの充実や、資格認定制度の整備が必要である。また、モンテッソーリケアの効果を科学的に証明するための研究が求められる。エビデンスの蓄積によって、モンテッソーリケアの有効性を広く認識させることが重要である。モンテッソーリケアを実施するための施設や資材、スタッフの確保が課題となる。政府や民間の支援を得て、十分な資金と資源を確保することが求められる。最後に、地域社会全体でモンテッソーリケアを支えるためのネットワーク構築が重要である。地域の自治体や非営利団体、企業との連携を強化し、支援体制を整えることが必要である。

モンテッソーリケアは、個人の尊厳を尊重し、自律を促進する重要なアプローチである。これを広めるためには、様々な課題を克服しながら、今後どのように全社会的な理解と支援を得ることが出来るようになるかが課題である。特に、他国では N.Douglas（2021）[16] のモンテッソーリプログラミングを高齢化と認知症に適応させ、実践計画等の適用研究や、P.V. Hunter. et al.（2017）[17] では、カナダでの長期介護施設におけるモンテッソーリ訪問の導入の研究等、実践のエビデンスが研究によって蓄積されつつあるが、日本ではまだ行われていないため、是非研究を進めていきたい。

本研究は、2024 年福岡で行われたモンテッソーリ大会（学会）での口頭発表を加筆修正したものである。

5. 引用文献

(1) World Health Organisation（2022）. from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/dementia

(2) 特定非営利活動法人 地域共生政策自治体連携機構（略称 c2p-A）が「認知症サポーター養成講座」の講師役となる「キャラバン・メイト」を養成している。

(3) 厚生労働省「共生社会の実現を推進するための認知症基本法」2024.1.1 施行
(4) Anne Kelly 監修「モンテッソーリケアワーカー養成コース配布資料」より一般社団法人日本モンテッソーリケア協会、一般社団法人 AMI 友の会 NIPPON による開催、2024.1
(5) C.J.Camp.、“Origins of Montessori Programming for Dementia” Nonpharmacol Ther Dement 2010;1 (2) : 163–174
(6) Cameron Camp、Vince Antenucci、Alice Roberts、Tim Fickenscher、Jérôme Erkes、and Trudy Neal “The Montessori Method Applied to Dementia An International Perspective” Montessori Life、Spring 2017
(7) Camp、C. J. (Ed.). Montessori-based activities for persons with dementia: Volume 1. Beachwood、OH: Menorah Park Center for Senior Living.1999
(8) 板倉香、平松克枝訳、綿森淑子監訳者『モンテッソーリ法と感覚伸張法を用いた痴呆性老人の機能改善のための援助』三輪書店、2002 出版
(9) 認知症、障害、老化のためのモンテッソーリ：AMI ホームページ、https://montessoridementia.org/montessori-dementia-disability-and-ageing
(10) Zhoumei Y., Victoria T., Ibrahim A., Peta D., Hui-Chen C., “The impact of montessori-based programmes on individuals with dementia living in residential aged care: A systematic review” Sage Journals 22 (2023) Issue 6、p.1205-1316
(11) Michelle M Lee、Cameron J Camp、Megan L Malone“Effects of intergenerational Montessori-based activities programming on engagement of nursing home residents with dementia” Clin Interv Aging. 2007;2 (3) : 477-83.
(12) 和氣伸吉著『希望の介護モンテッソーリケア』幻冬舎、2019
(13) 保田恵莉『マリア・モンテッソーリ教育学と感覚教育－人間形成の中心的課題－』滋賀短期大学研究紀要 2022、第 48 号 Vo l. 2
(14) E.M.STANDING、佐藤幸江訳クラウス・ルーメル監修『モンテッソー

リの発見』エソデルレ書店、1975 年、404-405 項
(15) 高橋 節子、子どものための物理的環境とは何か―モンテッソーリ教育の場合―：人間環境学研究第 13 巻 1 号、2015
(16) Natalie Douglas.、“Adapting Montessori Programming for Aging and Dementia With Implementation Strategies” Innovation in Aging、Volume 5、Issue Supplement_1、2021、P49、https://doi.org/10.1093/geroni/igab046.187
(17) P.V. Hunter、L. Thorpe、W. Landen、L. Pickard、C. Hounjet.、“INTRODUCING MONTESSORI-BASED VISITING IN A CANADIAN LONG-TERM CARE HOME: RESULTS AND RECOMMENDATIONS” Innovation in Aging、Volume 1、Issue suppl_1、July 2017、P546、https://doi.org/10.1093/geroni/igx004.1927

モンテッソーリ教育施設における音楽教育の実施状況
―東海４県の質問紙調査の分析を通して―

安江　秋（やすえ　あき）
（名古屋市立大学大学院博士後期課程／名古屋・聖心幼稚園）

1. 問題と目的

モンテッソーリ教育は「子どもは、自分を取り巻いている環境から吸収することによって、自分自身で将来の大人としての人間を形成する」[(1)]という考え方のもと、子ども自身がもつ「発達する力」を十分に発揮できるよう援助する教育法である。活動の内容は幅広く、モンテッソーリ教育の理念や提供（提示）方法を学んだ保育者が実践を行っている。筆者はモンテッソーリ教育施設で幼児教育に携わってきたが、その内容に音楽教育の分野がほとんど含まれていないことに疑問を感じた。モンテッソーリ教育には多岐にわたった分野、活動があるにも関わらず、音楽活動に関しては保育者が手探りで取り組んでいる場合が多いと推察される。

幼児を対象とした教育、保育施設での表現活動については「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い，創造性を豊かにする」[(2)][(3)][(4)]ことが国の方針として定められている。それに加えて、モンテッソーリ教育施設においてはモンテッソーリ教育の理念に則った方法で音楽活動が行われるべきであるが、モンテッソーリ教育における音楽教育の方法論が浸透していなければ、それを実践することは困難である。

それでは、実際に日本国内のモンテッソーリ教育施設ではどのように音楽活動が実践されているのか。モンテッソーリ教育施設の音楽活動の現状については藤尾（2018、2019）[(5)][(6)]が広島県内の９つの施設の保育者 61 名を対象に質問紙調査を行っている。しかし、この調査は１つの園の回答者数が異なっており、園ごとの平均得点を単純に比較検討することはできない。教具の保有率については施設ごとの調査を実施するために責任者を対象とした調査を行う必要がある。また、幅広い回答を得るためには広範囲での調査を行う必要がある。

本研究では東海地方のモンテッソーリ教育施設の責任者を対象者とした

調査により、モンテッソーリ教育施設での音楽教育の実施状況を明らかにすることを目的とする。調査によって現状を把握することで、今後のモンテッソーリ教育施設における音楽教育に関する課題を明らかにする。

2. 調査方法

2.1. 調査対象者

東海 4 県内の全日制で継続的にモンテッソーリの活動を行う施設のうち年少以上の子どもが通う施設の職員で、モンテッソーリ活動や音楽教育の現状を把握している施設長もしくはモンテッソーリ活動の担当者を対象とした。今回調査対象とした東海 4 県（愛知、岐阜、三重、静岡）は関東と関西の中間に位置しており、国内外の様々なコースの資格を所有する保育者からの回答を得ることができると予想される。以上の理由から調査地域を東海 4 県とした。

2.2. 研究の手続き

調査対象施設は日本モンテッソーリ協会会員名簿（2020）[7] とモンテッソーリ施設の情報サイト[8] を参考に、年少以上の子どもが継続的にモンテッソーリの活動を行っている東海 4 県内（愛知、岐阜、三重、静岡）に所在する幼稚園、保育所、こども園、認可外施設（こどもの家等）の全 56 施設を選定した。調査対象施設には事前に電話で調査依頼を行い、受諾が得られた 47 施設に調査用紙を郵送で送付するか、または調査フォームをメールで送付した。その結果､36 施設から回答を得ることができた(回収率 77％)。

2.3. 調査期間

2022 年 1 月 11 日～ 3 月 31 日

2.4. 調査内容

2.4.1. 基本情報

施設の所在地（県)、施設種、園児数、おおよその保育時間について、選択式で回答を求めた。また、施設の方針や教師の学びの状況による音楽活動への影響を調査するため、モンテッソーリの自由選択活動を行う日数、

時間、クラス分け、教師の人数、教師資格の有無と種類について、選択式で回答を求めた。

2.4.2.　モンテッソーリ活動時間内の音楽活動について

音楽関連の教具の所持と使用

〈雑音筒〉、〈音感ベル〉、〈五線譜の板と音符の玉〉、〈トーンバー〉の4種について回答を求めた。〈雑音筒〉と〈音感ベル〉については、教師養成コースで「聴覚」に関する感覚教具として紹介されているが、藤尾（2018）[9]では音楽活動として調査されているため今回も対象とした。

教具を使った活動以外に行う音楽関連の自由選択活動

①静粛練習、②線上歩行（今回は音楽活動の調査であるため音楽付きの場合のみ）、③CDを使用しての鑑賞、④CDを使用してのリズム運動、⑤作曲家や曲についてのカードを用いた活動、⑥音楽記号や音符などの音楽理論に関するカードを用いた活動、⑦太鼓や鈴などの音程のない打楽器演奏、⑧鉄琴や木琴などの音程のある打楽器演奏、⑨鍵盤楽器演奏、⑩民族楽器演奏の10項目の選択肢から複数回答を求め、選択肢にない活動は自由記述で回答を得た。

2.4.3.　モンテッソーリ活動時間外の音楽活動について

音楽活動を行うタイミングやクラス分け、時間、音楽専門の教師の有無と勤務形態、頻度について尋ねた。

2.4.4.　モンテッソーリ教師がもつモンテッソーリ音楽教育の知識について

教師がモンテッソーリの音楽教育についてどの程度把握しているかを知るために、実践方法を学ぶ機会があったかどうか、その機会はどこ（養成コース、研修等）であったかを選択式で回答を得た。また、どのような知識を持っており、どのようなことを知りたいと考えているのか、自由記述で回答を得た。

2.4.5.　回答者の音楽教育観について

日頃の音楽教育の取り組みで意識していることやモンテッソーリ教育導入施設での音楽教育の在り方について、自由記述で回答を得た。

2.5.　分析方法

得られた各項目について、選択式の設問は単純集計を行い、自由記述はカテゴリーに分類し質的に分析を行った。

長文での記述が多かった「モンテッソーリ教師がもつ音楽教育観」の回答についてはGTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）[10]の手法を参考に分析を行った。GTAはデータから概念を抽出する際にプロパティとディメンションという下位概念をもとにラベル名を付けるため、分析者のバイアスがかかりにくい。調査対象者と同様、筆者も音楽教育の実践者であるため、分析を行う上で自身の信条によるバイアスがかかる恐れがある。それを避けるため、今回はこの分析方法を使用した。本研究では、得られた回答を意味ごとに切片化したうえで、プロパティとディメンションを抽出しラベル名をつけた。そして、そのラベルをカテゴリーに分類しそれぞれの関連性について図で表した。さらに、その関連図をもとにしてストーリーラインを作成した。

2.6.　倫理的配慮

回答者には回答の内容を自由に撤回、辞退することができ、その後に不利益が生じることがないことを確認し、書面にて了承を得た。また、本調査において得られた研究成果の公表の際にはすべて匿名扱いとし、個人情報の保護に最大限配慮することを書面にて伝えた。

なお、本研究は2021年度名古屋市立大学大学院人間文化研究科研究倫理委員会の承認を得ている（承認番号：21011）。

3.　結果

3.1.　調査協力施設の情報

回答者の施設の所在地は静岡県が47%、愛知県が33%となっており両県が全体の8割を占めていた。施設種については保育所とこども園が6割以上を占め、保育時間に関しても6時間以上の保育を行っている施設が半数程度であった。

モンテッソーリ活動時のクラス編成については異年齢で行っている施設は67％に留まった。一方、一般的な施設と同じように年齢別で活動している施設の他に、活動内容や場面に合わせてクラスを変更している施設も

あることが明らかになった。また、教具を使用する自由選択活動の時間については午前中に時間を長めに取る傾向があった。その一方、午後は自由選択活動を短時間しか行わない傾向があり、活動を行っていない施設も22% 見られた。

自由選択活動に入る教師は調査協力施設全体で 195 人おり、そのうちの資格保持者は 36% にあたる 70 人であった。この結果から、多くの教師は資格を持たずに園内研修等で学び、モンテッソーリ教育を実践していることが推察される。その理由として、東海 4 県にはモンテッソーリ教師養成コースが存在しないことが考えられる。また、資格保持者のうち 17% が AMI（Association Montessori Internationale）、および AMS（American Montessori Society）の、いずれかの国際資格を保持していた。しかし、どのコースも東海地方から遠方で開講されるため、通信コースで取得している教師が 43% と多くを占めた。

3.3.　モンテッソーリ活動時間内の音楽活動について

3.3.1.　音楽関連教具の所有と使用について

図 1 は聴覚や音楽に関連するモンテッソーリ教具である〈雑音筒〉、〈音感ベル〉、〈五線譜の板と音符の玉〉、〈トーンバー〉の施設での所有率、またそれらの使用率を示したものである。〈雑音筒〉については所有率、使用率共に高く、ほとんどの施設で所有、使用していたが、同じ感覚教具である〈音感ベル〉については所有率が 56％、使用率が 50% と約半数しかないことが明らかになった。〈五線譜の板と音符の玉〉は〈音感ベル〉と一緒に扱うことがある教具であるが、所有率は 25％と〈音感ベル〉に比べて低い。また、使用率はさらに低く全体の 14% に留まった。これらの教具は〈音感ベル〉と併用することで記譜や読譜に繋がり、創作などのさらに高度な音楽活動を行うこともできる。しかし、その使用法を各養成コースで紹介される機会が少ないため、教具の存在自体を知らない教師がいる可能性もある。〈トーンバー〉は〈音感ベル〉の発展的な活動としてモンテッソーリ教育における小学校課程で使用されることが多いため、幼児教育施設での所有率は極めて低い。しかし、モンテッソーリ教育は子どもの興味に合わせて環境を整える教育法であることから、トーンバーについても幼児期に使用することが可能であると考えられる。実際に Maccheroni（1956）[(11)]

は5歳ごろから〈トーンバー〉による移調の活動が可能であると述べている。今回の調査でも所有、使用している施設がわずかながら存在していることが明らかになった。

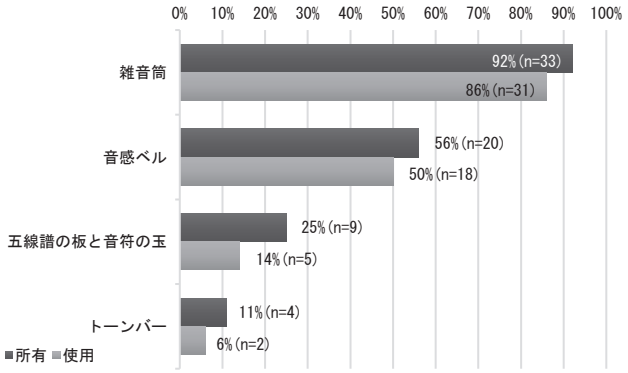


図1. 音楽関連のモンテッソーリ教具の所有率と使用率（n=36）

3.3.2. 自由選択活動時間内に取り組める音楽活動

図2は自由選択活動時間内に取り組める音楽活動について示したものである。具体的には①静粛練習、②線上歩行（今回は音楽活動の調査であるため音楽付きの場合のみ）、③CDを使っての鑑賞、④CDを使用してのリズム運動、⑤作曲家や曲についてのカード、⑥音楽記号や音符などの音楽理論に関するカード、⑦太鼓や鈴などの音程のない打楽器、⑧鉄琴や木琴などの音程のある打楽器、⑨鍵盤楽器、⑩民族楽器の選択肢から該当する活動を複数回答してもらい、選択肢にない活動は自由記述で回答を得た。

その結果、①静粛練習を実施している施設は72%、②線上歩行を実施している施設は67%であることが明らかになった。しかし、①、②以外の活動に関しては環境を用意している施設が少ないことが明らかになった。その理由として、①、②以外の活動はモンテッソーリ教育としての提供方法が知られていないためであることが考えられる。

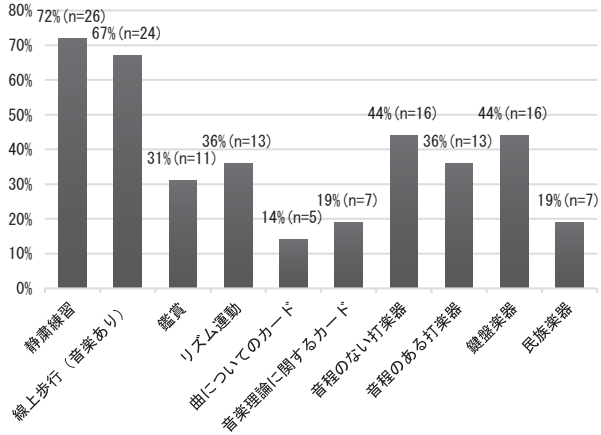


図 2. モンテッソーリ活動時間内に取り組める音楽活動（複数回答 n=36）

3.4. モンテッソーリ活動時間外の音楽活動について

3.4.1. 自由選択活動時間外の取り組み方

モンテッソーリ活動時間外に音楽活動を行う機会については、朝や帰りに一斉での集会を行っている施設が多く、その中で音楽活動を行う施設が 61％と多く見られた。また、設定保育活動[12] で行う施設は 44%、音楽活動の時間を特別に設定している施設は 31% であった。

音楽活動時のクラス編成については 28% の施設が異年齢で行っていた。その一方、異年齢と年齢別の両方で音楽活動を行う施設も多く見られる。また、1 週間に行う音楽活動の回数については異年齢の活動では「ほぼ毎日」が 42％と最も多く、年齢別の活動では「不定期」が 48% と半数近くとなった。この背景には朝や帰りの集会時に行う音楽活動が異年齢での活動に含まれ、音楽専門の教師などが行う音楽活動が年齢別での活動に含まれていると考えられる。しかし、異年齢でも年齢別でも半数以上の施設は日常的に音楽活動が行われておらず、特別な活動となっていることが明らかになった。

3.4.2. 自由選択活動時間外の音楽活動の内容について

図 3 は音楽活動の内容を示したものである。音楽活動の内容はどの活動も一般的な幼児教育・保育施設で取り入れられているものであった。モン

テッソーリ教育では子どもの運動（動き）が重視されているが、音楽活動においても「リトミック」や「リズムあそび」、「さくらさくらんぼリズム」といった身体表現を伴う活動が多く見られた。これらの活動は異年齢でも年齢別でも同様に実施されていた。しかし、器楽合奏においては異年齢よりも年齢別で行う施設が 3 倍弱あった。合奏は演奏のための技術や他者と合わせるための技術が必要になることから、年齢別でクラス分けをして取り組んでいる施設が多いと考えられる。

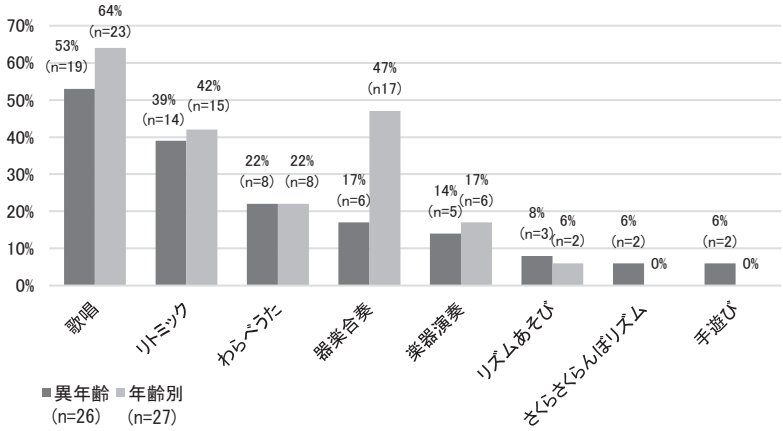


図 3. 自由選択活動時間外に行う音楽活動の内容

3.5. モンテッソーリ教師がもつ音楽教育に関する知識と教育観

3.5.1. モンテッソーリの音楽教育についての知識

モンテッソーリ教育における音楽教育については 58% の施設が研修を受講した教師がいないと回答しており、日本で開催されるモンテッソーリの音楽教育の研修会は少なく、いまだに受講機会が得られない教師が多く存在することが明らかになった。しかし、現場のモンテッソーリ教師は全く音楽教育の知識がないというわけではない。モンテッソーリ教育における音楽教育の知識についての回答をカテゴリー別に分類したところ、①モンテッソーリの活動に関連すること、②一般的な音楽活動に関連すること、③実施方法に関連すること、④モンテッソーリの音楽教育全体に関連する

こと､の 4 つのカテゴリーに分類することができた。いずれもモンテッソーリ教育の理念に沿った内容ではあるものの、モンテッソーリやその後継者が提唱した音楽活動の方法を挙げているものはほとんどなかった。また、国内では研修や情報がないという指摘も含まれていた。

3.5.2.　モンテッソーリの音楽教育について知りたいこと

モンテッソーリの音楽教育について知りたいことについては①モンテッソーリの音楽教育全般について、②実践方法について、③楽器の提供方法について、④リズム活動について、⑤環境（教材・教具）について、の 5 つのカテゴリーに分類することができた。どのカテゴリーにおいても「具体的な実践方法を知りたい」という趣旨の記述が多く含まれていた。

3.5.3.　モンテッソーリ教師がもつ音楽教育観

モンテッソーリ教育の音楽教育について、具体的な実践方法の知識がなかったとしても、保育現場では音楽活動が実践されている。それでは、モンテッソーリ教師はどのような音楽教育観の下で音楽活動を実践しているのであろうか。日頃の音楽活動の取り組みで意識していることやモンテッソーリ教育導入施設での音楽活動の在り方について尋ねたところ、33 施設から回答を得ることができた。それらを記述の意味ごとに切片化したところ 88 のコードを抽出することができた。それらのコードにラベル名をつけたうえで、29 の小カテゴリーに分類し、ストーリーラインを作成した（表 1)。さらに、6 つのカテゴリーに分類したうえで、それぞれの関連性について表し（図 4)、それをもとに「モンテッソーリ教師がもつ音楽教育観」として、次のような全体のストーリーラインを作成した。(6 つのカテゴリーは【 】で表す。)

モンテッソーリ教育における音楽教育は、その他の分野と同様に【環境を準備する大人の存在】が重要であり、その大人が子どもに対して【モンテッソーリの手法を用いた関わり】をする。そして、音楽教育は、日常生活の練習や感覚教育など【他分野の活動が土台となる】ことが前提であり、【豊かな音楽環境】の中で【子ども主体の活動】として行われる。さらに、子どもは音楽活動を通して自己表現をし、それがいずれ【人格形成につながる】。

表 1. モンテッソーリ教師がもつ音楽教育観カテゴリー分類表
（ストーリーラインのカテゴリーは【 】、小カテゴリーは《 》で表す）

カテゴリー	ストーリーライン	小カテゴリー	ラベル
1 環境を準備する大人の存在	《モンテッソーリ音楽教育に体系的に取り組む》ためには《研修が重要》となる。子どもにとって理想的な音楽活動を提供するためには【環境を準備する大人の存在】が必要であり、その大人は子どものありのままを受容しなければならない。また、《音楽の専門家》による指導ではより専門性の高い活動を行うことができる。	研修が重要	M音楽教育の知識を深めるための研修の充実
			M音楽を学ぶ必要性
			保育者によるレベル差解消のための研修の必要性
		モンテッソーリ音楽に体系的に取り組む	M音楽に体系的に取り組む
			発表会時期だけでなく系統立てて行う
			Mとしての音楽活動は行っていない
		環境を準備する大人の存在	一生音楽と関わるために必要な人的環境
			受容する大人の存在
		音楽の専門家	有資格者による指導
			専門家による指導
2 モンテッソーリ教育の手法を用いた関わり	音楽活動においても【モンテッソーリの手法を用いた関わり】を意識している。例えば、発達に合わせて《活動内容に応じたクラス編成》を行うこと、その他の分野の活動と同じく《生活の流れの中で行う》ことなどがあげられる。子どもが《自由に選択できる環境》の中に音楽を取り□入れることが理想であり、集団で活動を行う場合でも《個人への配慮》は必要となる。	M教育の手法を用いた関わり	3段階の名称練習を用いる
			適切な言葉がけ
			一斉活動においても適切な言葉がけを意識する
			動きを分析した提示
			集中現象時に介入しない
		自由に選択できる環境	自由練習の環境設定
			自己選択できる環境設定
		生活の流れの中で行う	日常の中での実施
			自然に音楽に触れられる環境
			日頃の活動の中で行う
			日常的な発声練習の導入
			自然な流れの中での活動
			生活の流れの中で行う
		個人への配慮	個々を育てるM環境
			集団提示から個別への対応
		活動内容に応じたクラス編成	発達に応じたチーム分け
			異年齢クラスにおける歌唱
			行事では年齢別指導を行う
			年長児を手本に活動する
3 他分野の活動が土台となる	まず、発達の《土台となる基本的信頼感》が育っていることが前提である。そのうえで音楽活動を始める前にモンテッソーリ教育における【他分野の活動が土台となる】。『感覚教育』では雑音筒など《基本的な教具を用いた活動》によって聴覚を洗練させ、『日常生活の練習』□では運動発達を促す。	土台となる基本的信頼感	基本的信頼感を育む環境の重要性
			信頼感が多様な音楽を楽しむための基礎となる
		他分野の活動が土台となる	音楽体験の土台としての運動・精神器官の発達促進
			音楽活動の土台となる日常生活の環境
			「日常生活の練習」から得るリズムと知性の発達
			他分野の活動における発達から始まる
		基本的な教具を用いた活動	自由選択活動時間内における教具を使用した基本的な活動
			自由選択活動内における教具を用いた活動
4 豊かな音楽環境	【豊かな音楽環境】は、まず子どもの《興味に基づく》ものである必要がある。活動内容はもちろん、子どもの興味、関心や季節感等を反映させた《選曲のこだわり》も必要となる。また、静けさの中で音を聴いたり、リズムに合わせて身体表現を行ったり、《静と動の活動》をバランスよく取り入れ↗	豊かな音楽環境	様々な音環境の準備
			音楽に多く触れるための環境設定
			心地よい環境
			豊かな感性を育む環境
		興味に基づく	興味の幅を広げるきっかけ
			興味に合わせた選曲
			興味に合わせた音環境や音刺激の重視
			興味に合わせた教具の使用
4 豊かな音楽環境	ることが望ましい。楽器に関しては、本物の楽器に触れる経験をし《多様な器楽活動》を展開することが望ましい。その際、子どもの興味と発達に合わせた《段階的なアプローチ》をすることで聴覚を養い、表現した音に対する気づきが生まれる。また、多様なジャンルや、提供方法な、音楽を《様々な角度から味わう》ことができる工夫も必要である。	選曲のこだわり	流行曲の不使用
			季節感を取り入れた選曲
			季節感を意識した選曲
		様々な角度から味わう	様々な角度からの紹介
			曲を味わうような文化的な関心につなげる
		静と動の活動	静かな環境
			静と動のバランス
			身体を止めてきくこと
		多様な器楽活動	多様な楽器に触れる環境
			目と手の協応を促す器楽指導
			発表会でのピアノ伴奏
			生楽器を用いる
			多様な楽器に触れる活動
		段階的なアプローチ	静粛による聴覚の洗練から合奏へと段階的に行う
			身体表現から楽器演奏への段階的な指導
5 子ども主体の活動	音楽活動を行う場合にも【子ども主体の活動】となる方法で行われることが望ましいが、現状としてそれを自由選択活動の中で行うことには困難を感じることもある。いずれにせよ、まずは子どもに□とって《楽しく取り組む》ことのできる活動を提供し、《自主性を重視》する必要がある。参加するか否かは子ども自身が決め、内容についても子どもの表現を尊重して活動を進める。	子ども主体の活動	主体的な自由選択活動としては困難
			楽しみながら主体的に行う
			アクティブラーニングで主体的に楽しむ
		自主性の重視	自主性を重んじる
			参加意思の尊重
			強制せず自然な形で行う
			教えるのではなく自発的活動を見極める
		楽しく取り組む	個人が楽しく取り組める
			押し付けることなく楽しさに自ら気づく指導
			楽しく親しめる環境づくり
			楽しく演奏する
			楽しみながら習得する
6 人格形成につながる	音楽活動は《歌による言語発達》、《動きの発達と身体表現》力、合唱や合奏など音の《調和を通して育む》協調性など、《明確な目的》をもって進められる。その中で、音楽を体得し、充実感をもって《自己表現としての活動》を行うことができるようになる。音楽活動を通した体験によって子どもの人格が育まれる。バランスのとれた【人格形成につながる】音楽活動は子どもにとって重要なものである。	自己表現としての活動	自己表現・感情表現に基づくことを重視
			自由な自己表現を育てる
			譜読みから始まる自己表現
			自己表現の経験と環境がもたらす音楽の体得
		明確な目的	目的に応じた活動
			音楽性や技術の発達を目的としない
		動きの発達と身体表現	運動発達に合わせた身体表現
			動きの獲得で高まる表現欲
			リズムに合わせて動くこと
		歌による言語発達	歌で言語発達を促す
		人格形成につながる	自己表現から育まれる人格
			バランスの取れた人格形成につなげる
			抽象的な感覚体験が助ける人格形成
		調和を通して育む	調和する態度の育成と困難への挑戦
			協調から音楽が調和することで得られる達成感
			子どもにとって必要

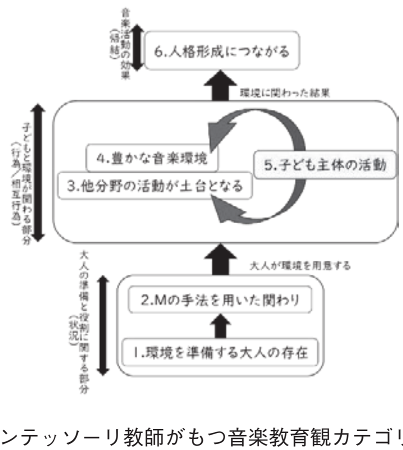


図 4. モンテッソーリ教師がもつ音楽教育観カテゴリー関連図

このように、モンテッソーリ教師の音楽教育観は技術指導に偏重するものではなく、豊かな音楽環境の中で子どもの主体性を尊重し人格形成を促すものであった。

4. 考察

今回の調査で明らかになった東海 4 県内のモンテッソーリ教育施設における音楽活動の実施状況について、物的環境と人的環境の視点から総合的に考察する。

4.1. 物的環境の視点からの考察

まず物的環境である音楽関連の教具については、〈雑音筒〉は多くの施設が所有しているが、それ以外の教具については所有している施設が少ないことが明らかになった。〈雑音筒〉は感覚教育で使用することから所有率が高くなっていると考えられる。しかし、〈音感ベル〉も日本の教師養成コースでは感覚教育として紹介されるものである。それにも関わらず所有率、使用率共に、約半数程度にとどまった。その理由として、〈音感ベル〉は高価であることや置くための場所が必要となることが考えられる。

そして、自由選択活動時間外に音楽の活動を行っている施設も多く存在することが明らかになった。モンテッソーリ（2004）[13] は異年齢での活動を重視していたが、今回の調査では自由選択活動時間外の音楽活動が年齢別で行われるケースもあった。子どもの発達にはそれぞれ個人差があり、年齢別であっても同じ発達段階の子どもが集まっているとは限らない。異年齢のクラスで行う自由選択活動内で個別に、子どもに適した音楽活動に誘いかけるというモンテッソーリ教育の手法こそが発達別の活動につながると考えられる。

4.2. 人的環境の視点からの考察

モンテッソーリ教育には物的環境だけでなく、モンテッソーリの理念と実践方法を熟知した教師の存在が不可欠である。しかし、モンテッソーリの音楽教育についての研修等の受講歴をもつ教師がいる施設は半数に満たないことが明らかになった。また、モンテッソーリ教師がもつモンテッソーリ音楽教育の知識については、〈雑音筒〉や〈静粛練習〉など《感覚教育》

や《日常生活の練習》の分野に含まれる活動についての記述が目立ったが，モンテッソーリやその後継者らが提唱した音楽教育についての具体的な記述はほとんど見られなかった。モンテッソーリ教育における音楽教育については教師養成コースや研修等で学ぶ機会が少ないことや、これらの詳細についての情報が論文や未翻訳の書籍等でしか得られず、現場の教師の目に触れる機会が少ないということがその理由であると推察される。モンテッソーリ音楽教育の全貌が見えない現状から、それがどのようなものなのか基礎から系統的に学びたいという回答や、具体的な実践方法を学びたいという回答が目立ったと考えられる。

そのような状況の中で、モンテッソーリ教師はモンテッソーリ教育の理念を軸とした音楽教育観をもとに音楽活動の実践を行っている。音楽教育を行う前段階として他分野での土台作りを重視しており、そのうえで豊かな音楽環境を整え、子ども主体の音楽活動を通して子どもが自己表現をできるよう、試行錯誤していると考えられる。

教具をはじめとする物的環境が整ったとしても、それらを使用する方法を知らなければ、モンテッソーリの音楽教育を行うための人的環境が整っているとは言い難い。今後はモンテッソーリ教育の理念を理解しており、日頃から保育に従事しているモンテッソーリ教師が音楽教育の専門知識を身につけていく必要があると考えられる。

5. 今後の課題

今回の調査で、東海 4 県内のモンテッソーリ教育施設における音楽関連教具の所有・使用状況や音楽活動の内容を、具体的な数値を示すことができた。その結果、音楽活動は環境が不十分である中、各園が独自に試行錯誤しながら実施していることが明らかになった。ただし、自由記述で回答を得た「モンテッソーリ教師の音楽教育観」については、追加のデータ収集ができなかったため、データ数が十分ではなく、理論的飽和には至らなかった。また、質問紙での調査には限界があるため、インタビュー調査等で詳細なデータ収集を行う必要である。さらに、全国的な傾向について明らかにするには範囲を拡大し、さらなる調査を行う必要がある。

モンテッソーリらの提唱した音楽教育については藤尾（2018）[14] が理論研究を行っているが、日本のモンテッソーリ教育の現場にはその研究の

知見が反映されていない。今後、モンテッソーリらの音楽教育を日本の子どもや施設の現状に合う形で再検討し、その方法の有効性を検証するために、実践的な研究を行う必要がある。そして、教師が容易にその情報を得られる形で示す必要がある。

幼児教育・保育施設における音楽活動は、単に技術を習得するものではなく、表現する喜びや達成感などを味わうことを通して様々な能力（創造性、社会性等）が育まれるものでなければならない。モンテッソーリ教育施設においても音楽活動を通した人格形成が行われるためには、モンテッソーリ教育の理念に基づいた音楽教育分野における環境整備を行い、その中で適切な提供（提示）が行われる必要がある。各施設のモンテッソーリ教師に対して音楽教育の在り方やその具体的な方法論を明確に示していくことが、モンテッソーリ教育で育つ子どもたちの創造的で豊かな音楽表現とより良い人格形成へとつながると考える。

注・引用文献・参考文献

(1) モンテッソーリ、M.（中村勇訳）『子どもの精神』日本モンテッソーリ教育綜合研究所、2004、21 頁。
(2) 文部科学省『幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉』フレーベル館、2017、20 頁。
(3) 厚生労働省『保育所保育指針〈平成 29 年告示〉』フレーベル、2017、29 頁。
(4) 内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成 29 年告示〉』フレーベル館、2017、32 頁。
(5) 藤尾かの子「近年のモンテッソーリ教師養成における音楽教育の動向 : モンテッソーリ園における音楽活動の実施状況の分析を通して」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第 64 号第 2 巻、中国四国教育学会、2018、665 ～ 670 頁。
(6) 藤尾かの子「モンテッソーリ園における音楽活動の現状と保育者の音楽指導観：質問紙調査の分析をもとに」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学講座、音楽文化教育学研究紀要』第 31 号、広島大学大学院教育学研究科、2019、33 ～ 38 頁。
(7) 日本モンテッソーリ協会（学会）『会員名簿』2020、23 ～ 25 頁、45

～ 58。
(8) モンテッソーリアンまりこ(北川真理子)「Montessori Style」【最新マップ】全国のモンテッソーリ保育園・幼稚園リスト一覧（最終更新日 2021 年 9 月 30 日）
https://montessori.style/zenkoku-montessori-map/（2022.1.11 閲覧）
本サイトは保護者がモンテッソーリ教育を導入している保育施設を探す際に活用されることを目的として作成されている。制作者は AMI のディプロマを保有しており、内容についても保育施設が一般公開している情報であるため信頼性が高いと考えられる。
(9) 前掲書 5。
(10) 戈木クレイグヒル滋子『質的研究法ゼミナール 第 2 版：グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院、2013。
(11) Maccheroni, A. M., *Costruisco la scala* (Roma: Vita dell'Infanzia, 1956), p.5
(12) 設問の選択肢には「主活動」と表記した。
(13) 前掲書 1、253 頁。
(14) 藤尾かの子「モンテッソーリ・メソッドにおける音楽教育の特質」広島大学大学院教育学研究科博士論文、博士（教育学）学位授与番号：甲第 7495 号（2018 年 3 月 15 日授与）。この論文要旨は「広島大学学術情報リポジトリ」サイトで公開されている。

謝辞

本研究にご協力いただきましたモンテッソーリ教育導入施設の皆様に厚く御礼申し上げます。また、執筆にあたり貴重なご指導を賜りました名古屋市立大学大学院の古賀弘之准教授に心より感謝申し上げます。

付記

本論文は名古屋市立大学に提出した修士論文の一部に加筆、修正したものであり、日本モンテッソーリ協会第 54・55 回全国大会において口頭発表している。

実 践 報 告

自由な環境の中で育つこどもの姿
～京都コース附属園 深草こどもの家～

長谷川　美枝子
（深草こどもの家・京都モンテッソーリ教師養成コース）

【深草こどもの家：自由な学びの環境】

深草こどもの家は今年創立 45 周年を迎えた。創立以来伏見区深草向ヶ原町に存在したが、学校法人化を目指して認可幼稚園園舎を建築するため、2022 年 6 月に深草園舎から車で 5 分程度の、京都市山科区勧修寺という町に引越す。2024 年 10 月現在年少児～年長児までの 38 名が毎日生活している。

学校法人化プロジェクトを遂行する過程で「深草こどもの家は他の幼稚園とどこが違うのか」ということをよく聞かれるが、その度に「当園は『自由な学びの環境』であることです」と答えている。毎年京都コースが開催している夏の講習会のタイトルは初回開催以来ずっと「自由をこどもに」である。成長過程にあるこどもたちが、できる限り大人の直接的な手助けなしに自分の発達のために活動し自分で生活する、こどものための家。その中で「大きな自由」がこどもに与えられているということが深草こどもの家の特徴であると思う。

深草こどもの家が誕生するまでには歴史がある。創立者赤羽惠子は 1963 年にモンテッソーリ教師になり、帰国後の 1965 年から 1973 年まで東京のうめだ「子供の家」で実践した。結婚を機に京都へ移り、国立富山大学教育学部の助教授となる。同時に京都モンテッソーリ教師養成コースをスタートさせた（1973 年）。その数年後に当時京都市嵐山にあった自宅を開放して「嵐山こどもの家」を開く。そのこどもたちが卒園する年の 1979 年 1 月に深草こどもの家を創立した。

「深草こどもの家」ができたのは、うめだ「子供の家」での 8 年間の経験が土台にあるからだと赤羽はよく話していた。その当時のうめだ「子供の家」の写真を見せていただいた。室内ではそれぞれのこどもたちがそれぞれによく活動している。給食の配膳や、テーブルクロスを敷くといった

活動もみられる。そして園庭には池を作って魚を泳がせ、畑を作って花や野菜を育て、山羊を飼って子どもたちは山羊の餌作り、おから団子作りを行ったという。当時のことを知らなかった私はとても驚いた。モンテッソーリ教育が室内に留まらず、園庭にまで及んでいること。自然や生き物が子どもたちの生活環境の中に存在すること。具体物、本物を前に手指を、身体を、なにより心を使って思う存分に活動するというところは、確かに深草こどもの家の土台だと思った。当時の日本の横割りの画一的な保育、教師中心の保育、先生とこどもの上下関係。それに、モンテッソーリ教育を教具だけを切り取って与えるようなやり方が広まることに危機感を覚えた赤羽が、並々ならぬ思いで最後に作った京都コース附属深草こどもの家。“モンテッソーリのお部屋”とか“お仕事の時間”などではない。こどもの生活のあらゆる場面にモンテッソーリ教育の精神が染み渡るようなこどもの家。こどもたちが色々なことを早くできるようになるためではない。思う存分に自分のペースで満足するまでやり切ること。そうやって自分自身を育てていく。赤羽と長年一緒に深草こどもの家をつくってこられた岡山眞理子、それに現園長の根岸美奈子が守ってきた深草こどもの家にはそういった思いが詰まり、日々のこどもの生活を大切にしている。

2019 年に創立 40 周年を迎え大勢の卒園生が集まった。園舎を建て変えなければならない現実に直面した際、大人になったたくさんの卒園生の方々がご連絡くださった。そしてそれぞれの思いを寄せて下さり、卒園生の方々の現在を知る機会となる。皆さん幸せな自分の人生を歩んでいらっしゃって、口々に「こどもの家のときのことを鮮明に覚えている」「とにかく楽しかった」「思う存分にやりたいことができた」と思い出を語って下さった。世の中には「幼稚園の時のことなど覚えてない」という方も多いと思うが、深草こどもの家の卒園生の皆さんは鮮明に覚えていらっしゃる。それだけ自分で自立した生活をしていたからではないかと思う。

【日本の子どもの現状】

しかしながら日本全体を見ると、そうではない環境に置かれている子どもたちが目立つ。2020 年にユニセフが報告した 15 歳～ 39 歳を対象に行った調査[1] によると、日本の子どもたちの身体的健康は 1 位であるにも関わ

らず、精神的幸福度は 37 位。自殺率が高いこともほぼ最下位になった理由の一つという。また、スキルについて数学・読解力が上位 5 位に入るが、社会的スキルはこれまた 37 位と大変低い。

ユニセフ　先進国の子ども幸福度調査（2020 年）レポートカード 16
日本の子どもに関する結果
〈健康面〉
精神的幸福度は 37 位（38 カ国中）、身体的健康 1 位
〈スキル〉
社会的スキル 37 位（38 カ国中）、数学・読解力上位 5 位
https://www.unicef.or.jp/report/20200902.html

また、令和 5 年に国が行った調査（13 歳～ 29 歳を対象に日本、アメリカ、フランス、ドイツ、スウェーデンで行った調査）[(2)] によると自分自身に満足していると答えた日本のこどもは 57％。他の 4 カ国は 70％越えで、日本は最下位。自国の将来は明るいと答えた子どもに至ってはたったの 23％だ。

わが国と諸外国の子どもと若者の意識に関する調査
（政府の調査 令和 5 年度、2023 年）
日本、アメリカ、フランス、ドイツ、スウェーデン 13 歳～ 29 歳を対象
自分自身に満足している　日本　57％最下位（他 4 カ国 7 割越え）
自国の将来は明るい　日本　23％（他 4 カ国 5 割～ 6 割）
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-e9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf

海外から見ると今の日本はまるで沈みゆく船のようなのだそうだが、今ここで、日本の教育を変えない限り、日本の明るい未来はないと思う。

【モンテッソーリ博士の当時の教育批判（1937 年）】

“今日の教育は一人ひとりの人間が孤立するように、また一個人の利益が優先することをその目標として行われている。教育は学力を中心にした立身出世主義が基本になっており、生徒は進級にのみ心を配り、仲間と競争しあって優れた成績を獲得するように仕向けられている。その結果、憐れむべきエゴイストたちが輩出している。彼らは精神的に疲れ果て、他者から孤立した状態に陥っている。”[3]

このようにマリア・モンテッソーリ博士は 1937 年に当時の教育を批判しているのだが、現代でも同じことが起こっており、またこのことがもっと低年齢化しているように思う。幼い頃から過剰な期待を寄せられ、子どもが子どもらしくいられる時間が少ないように感じる。子ども同士の交流や身辺自立を手伝う丁寧な生活よりも早期教育を優先させるような偏った考えで大人が望む子どもにさせられていないかと心配になることがある。

ではどうすれば良いのだろうか。モンテッソーリ博士は言う。

“平和が教育を通じて科学的に整えられ、組織的な体制として築かれなければならない。教育はそのために最重要の領域として『人間の心の世界』に目をむける必要がある。”[4]

【深草こどもの家卒園生の言葉】

深草こどもの家の卒園生にはフィギュアスケートジュニアオリンピックで優勝した方、高校生の時にロボット世界大会で銀メダルを取った方など輝かしい経歴を持つ方々が中にはおられるが、そういうタイトルをとっていなくても本当に一人一人が自分の人生を自分の足で幸せに歩んでいるということがここ最近寄せられている卒園生の姿から最も印象的なことだ。

・卒園生の言葉「こどもの家の生活で印象に残っていること」
『深草こどもの家での生活で一番印象に残っているのは、自分がやろうとすることに必要なことを先生が教えてくれ、次からは自分で道具を用意して、やりたいことを行う毎日だったこと。今でも保育室の机や棚の位置、どこにどのような道具があったのかを鮮明に覚えています。』（30 代卒園生、在園児保護者）

大人に言われたことをするのではなくて、自分でやりたいと思うことをしていた。どこに何があったか鮮明に覚えていると多くの卒園生が語る。

『深草こどもの家での生活で一番印象に残っているのは、自由に探索し、学ぶことができる環境です。自然とふれあいながら学ぶ時間や、自分の興味を追求する時間が豊富にあったことが、今でも心に残っています。園内では折り紙で 24 面体などの幾何学的な立体を作るのが好きでした。』（20 代、大阪大学核物理学研究員）

夢は核物理学の研究を通じて新しい発見をし、科学の発展に寄与することと語ってくださった 20 代半ばの若者。折り紙をたくさんしていることも深草こどもの家の特徴かもしれない。折り紙は角をピッタリ合わせて折るという正確さを求められるところ、折り方を文字や絵を見て理解する、順を追って考える、幾何の世界へつながる等、日本が世界に誇る文化であり、素晴らしい活動だと思う。

『挑戦や試行錯誤に対して抵抗が少ない。○○の時間のように決まった時間割ではなく、自らやりたいことを見つけて、わからないことは聞いたり、友達を巻き込んだりしながら始めてみるというこどもの家の日常から自然に身についた。画一的に、みんなで１つの「正解」に向かって進むようなことには違和感を覚えます。示された「正解」も誰かの主観でしかないんじゃないかと (もちろん全てのことにではないのですが)。こどもの家だと１人１人が自由に「正解」を見つけて、かつそれを先生や大人ではなく、子ども同士がお互いに認め合い、最適解を探す環境だった』（30 代、公務員）

自由な時間が長いと、先生に頼らずに子ども同士で自由にお互いを認め合い、最適解を探す環境となる。子ども自身が努力して子ども社会の調和、平和、秩序を作り出す。

『私たちが大切にしている“ひらめき”は深草こどもの家での、自由な学びの中で培ったものだと確信しております。』（30 代 会社経営）

オンリーワンの技術で製造業を営む会社を経営する卒園生の言葉。兄弟全員子どもの家の卒園生だ。

【自由な学びの環境を整え準備する】

赤羽は環境を整え、こどもたちを自由にさせ、こどもが自分で自分を成長させるということを誰よりも大切にしておられたと思う。こどもたちが不自由な思いをしないように、とにかく「こどもから学ぶ」という姿勢を見せてくれた。ある時こんなエピソードを聞いた。一人の子が朝登園するときになかなか階段を登ってこない。（深草園舎は丘の上にあり、階段を上って玄関までたどり着く。）ゆっくり、ゆっくり、道草をしながらくる。「どうしたの？」と聞くと「こうやっていたら 10 時になると思って」とその子が言ったそうだ。こどもが 10 時まで時間を潰していたことを知った彼女は、それ以来当時の『10 時までは室内活動』というのをやめにして、園バスが到着し朝の支度を終えたら、いつどこで何をするか、誰とするか、どれだけするかこどもが決める生活を支える方向に舵を切った。

モンテッソーリ博士は自由についてたくさんの言葉を残している。

“自由な活動はこどもたちを幸せにします。・・・大切なことは一人のこどもがこの自由な活動を通じて一人の人間を建設すること。・・・こどもの自由な活動の結果は、こどもが特に精神面で適切な仕方で成長することです”[5]

“自由な個人というものがすべての土台です。この自由がなければ人間性の発達は不可能です。自由はすべての事柄の基礎ですし、一個人が他者の援助を受けないで、かつ自分は生き生きとしたまとまりのある人間だという自覚をもって行動できるための第一歩です”[6]

また、永年京都コース講師として導いてくださった故片山忠次先生は以下のように述べている。

“モンテッソーリは、すべてのこどもの内部には創造主の計画に従っ

て発展する〈善きもの〉がある、と捉えています。そして、この〈善きもの〉は、こどもが自由に活動するとき、伸びて育っていく”[7]

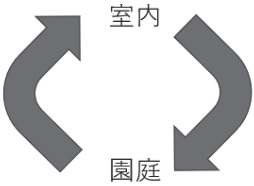
自由にこどもたちが活動するためには、よく準備して整えられた環境を用意しなければならない。その用意すべき環境とは、

“環境の仕事（役割）は、こどもを型にはめることではなく、こどもが自ら姿を現すようにすること”“Die Aufgabe der Umgebung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.”[8]

“眠っている魂を目覚めさせて生命を与えるような魅力的な環境”[9]

とモンテッソーリ博士は言う。

【深草こどもの家が提供する準備された環境】



室内では実験をしたり、ピンクタワーと茶色の階段の組み合わせをしたり、各々が自分の好きな活動に取り組む。園庭に行っているこどもと室内にいるこどもとに分かれるので、自然と室内の人数が減る。教師はやりたいと思っている子どもにしっかりとついて提供することが可能だ。そうやって一人でできるこどもを増やしていく。園庭にいたこどもが室内に戻ってきて、室内で仕事をしていたこどもが園庭に出て…と誰からも決められたわけではないけれども、自由に行き来しながら、自分のやりたい仕事を途中で中断されることなく、思い切りすることができる環境が実現している。

観察台ではミノムシが顔を出したり引っ込めたりしているところを見にこどもたちが集まる。あるこどもはチューリップを分解して花の観察をしている。めしべが膨らんで実や種になることがわかるとまた外に出て色々な花の花弁、雌蕊、雄蕊を探す。花の種類によっては、例えば胡桃やくぬ

ぎの花は雄花と雌花に分かれていること。とうもろこしは上の方に雄花が咲いて花粉が落ちてひげのような雌花につき、ひげ根にとうもろこしをつけることなど、実際に実物にふれ観察する中でさらにそれぞれが自分の興味関心を深めていく。

園庭では女児が卵嚢から生まれたばかりのカマキリの赤ちゃんを腕に登らせている。農園があり野菜を収穫しそれを料理活動へつなげる。トカゲやカナヘビを捕まえたり、珍しい衣笠茸を見つけたり、水・土・空気・光・木・草・花・虫など、自然の不思議なことにたくさん触れて経験している。深草園舎のシンボルツリーのようなくぬぎにはたくさんの昆虫が集まる。このような木はすぐに育つわけではなく、何十年という時間をかけて、昆虫の集まる母のような木になっていく。

仮園舎として引っ越した勧修寺園舎は元デイサービスの物件。室内と園庭をこどもの家仕様にリフォームした。職員にとっては「仮園舎」であっても、在園児にとってはここが自分自身を成長させる大切な時期を過ごす「こどもの家」。こどもたちが混乱しないよう室内はなるべく深草園舎の環境に近づけ、園庭は狭いけれど工夫し、こどもたちが遊びながら身体の発達を促すことができるように造った。駐車場だった場所のアスファルトを剥がし砂場を造った。近隣の方々とも知り合い、地主である演歌歌手五条哲也さんのご好意で、引っ越して半年後には向かいの山の竹林をこどもの家の遊び場として無償で貸していただけることになった。

深草から山の反対側に来ただけだが、住んでいる生き物が違った。深草の川には沢蟹がいたが、ここの沢には沢蟹はおらず、代わりにヌマエビやドジョウ、アカハライモリ、カエルなどがいる。深草にはカブトムシ、クワガタ、オオスズメバチがよく来たが、ここにはシオカラとんぼ、ムカシとんぼ、アキアカネ、ナミアゲハ、クロアゲハ、アオスジアゲハなどトンボや蝶がよく飛んでくる。山椒や金柑の苗木、パンジーは深草から持ってきたのでここでも植物に集まる昆虫を観察できるが、ナミアゲハやツマグロヒョウモンだけでなく、もっといろいろな種類の蝶に来てもらうために、蝶の食草であるエノキ、藤袴などを植えた。

園庭で遊ぶこどもたち、室内で活動するこども達。勧修寺園舎でもじっくりと教師はその子に向き合う。特に年少児にはしっかりついてハサミの扱い方や針、糸の使い方をよく見てあげるようにしている。繰り返し何度

でもやりたいだけ活動できるように。夏になると松の木の根元には穴がいっぱい空く。夕方になると穴から出てきたセミの幼虫が木に登ってくる。年長児の合宿では、二年連続で羽化するセミの姿を観察することができた。農園までは少し遠くなってしまったため、野菜の成長する姿を観察できるように園庭でオクラ、にんじん、トマト、きゅうり、大根などを育てている。園庭へ出る教師が決まっているわけではなく、クラス担任がこどもに応じながら順番に庭へ出て環境とこどもをつなぐ役割を果たす。

“自然は命について教える教師である。”(10)

“あらゆるものは宇宙の一部であり、そしてまたお互いに結びついて大きな調和のある全体を形成している”(11)

ということをこどもが感じるような生活を援助する。小動物（金魚、インコ、モルモット、文鳥）を飼っている。また、飼ってはいないけれど、庭にやってくるアリ、ダンゴムシ、スズメ、カマキリ、てんとう虫、カエルなど。生き物に出会うたびこどもたちはそっと手にのせたり、虫籠に入れたりして観察する。生き物を捕まえると図鑑で何を食べるのか、どんな生活をするのかを調べている。命を粗末にしないように、よく見た後は元いた場所に逃してあげるように教える。はじめは逃したくないこどもたちもやがて生き物の命を大事に考えることができるようになっていく。経験の中で様々なことを感じ、考えている。

言語学者の外山滋比古先生は「知識を与えられた人は答えが一つしかないと思っている。自分で考えるときにははじめは答えがないし、考えても必ずしもひとつの答えにたどり着くとも限らない。思考して経験して失敗して、また考えて、それが発見や発明につながっていくことも珍しくない」と述べ「『知識』よりも一歩先の『思考』にこそ力がある」「思考とは、それはなにか、なぜそうなのか、という疑問をもって、それを自分の力で解こうとすること」「我々に必要なのは、知識ではなく、知恵を生むための考える力、思考力である」と述べている。(12)

こどもたちが個々のタイミングで経験したり、考えたり、活動するためには、たっぷりの自由な時間が必要だ。午前中いっぱいとお弁当の後 13 時までは室内でも屋外でも自分で選んだ活動をする。午後の 13 時からは室内での自己選択活動の時間だ。

一週間の園生活の流れ

<table>
<tr><td></td><td>月</td><td>火</td><td>水</td><td>木</td><td>金</td></tr>
<tr><td>8：30 ～</td><td colspan="2" rowspan="2">自己選択活動</td><td rowspan="2">＊料理／音楽会
月一回</td><td>自己選択活動</td><td rowspan="2">自己選択活動</td></tr>
<tr><td>年長児木工活動</td></tr>
<tr><td>11：30 頃～</td><td colspan="5">昼食</td></tr>
<tr><td rowspan="2">13：00 ～</td><td colspan="3">自己選択活動</td><td rowspan="2">学年別
リトミック／
室内での
自己選択活動</td><td>自己選択活動</td></tr>
<tr><td>線上歩行、
その後室内での
自己選択活動</td><td>年長児集まり</td><td>室内での
自己選択活動</td><td>室内での
自己選択活動</td></tr>
<tr><td>13：45 頃～</td><td colspan="5">年少児集まり ／ 年中・年中児集まり</td></tr>
<tr><td>14：30 ～
16：30</td><td colspan="5">降園
預かり保育</td></tr>
</table>

【こどもは心から自由になっているだろうかと問い続ける】

このような生活をしながらも、こどもたちは心から自由になっているだろうか、ということを時々考える。例えば、園庭でブランコをしているとき、誰か他にブランコをしたい人がやってきたとする。すると平気で教師が「10 数えたら交代」とルールを決めてしまうことがないだろうか。その教師は誰かがある教具に向かっているときに他にやりたいこどもが来たら「10 数えたら交代」というだろうか。それなのに外遊びになると平気でそんなことを言ってしまう。このような関わり方をするとこどもの中に不満が残る。教師が決めないで、こどもたちでお互いにコミュニケーションを取れば良いことだ。「終わったら貸して」こどもは満足したら代わるだろう。また、自分も誰かが使っているときは待つ。満足するまでできる安心感を得て、且つ待っている人の気持ちがわかるようになってくる。

また、こどもが何かに熱中して活動している時に友達がやってきて「○○ちゃん、遊ぶ約束したよね。早くきて」と呼びにきたら、その子はどうするだろうか。「早く行かなきゃ」と慌ただしく今まで一生懸命に活動していたものを片付けて、友達について行くだろうか。それとも「これが終わったら行くね」と言えるだろうか。誘った方のこどもは友達の思いを尊

重してあげられるだろうか。それとも強引に早く来るように言い続けるだろうか。こういうことも自由な環境の中で学ぶ。教師は伝えなければならない場面ではしっかりと伝える。「自分のことは自分で決めていいのよ」そして、「自分のことは自分で決めるけれど、他の人の事を決めることはできないのよ」ということも繰り返し伝えるようにしている。

こどもたちの性格は皆違う。積極的な人もいればそうでない人もいる。どの子も意思決定をちゃんと自分の心でしているだろうか。なんとなく人に言われるままに流されていないだろうか。嫌なことを言われた時、嫌だったと言えているだろうか。自分で選ぶ、自分で決める、考える、自分の考えを伝える。相手の気持ちを知る。これは人間が生きる上で非常に大切なことであり、幼児期に日々の実生活の中で練習する必要がある。

お弁当は人数分だけ用意した自由席だ。仲良しで座ろうと思っていたが席が空いてなくてどうしようかと考える機会が毎日ある。こういう時にどうするか。教師はやがてこども達が自分で解決へと向かえるように援助する。指定席ではトラブルは起こらなくても人の気持ち、自分の気持ちを考える機会がない。

【こどもに不自由な思いをさせない】

お弁当を全員揃ってから食べるという園は多いと思うが、ここでは全員が揃って食べ始めるのはクリスマスパーティやお別れパーティなどの特別な日だけ。日常のランチタイムでは年少児はお腹がすいた人から自分で排泄を済ませ、手を洗って、雑巾を絞って机を拭いて、といった一連の準備ができたら食べ始める。年少児の昼食が一人一人バラバラに始まることに驚く見学者も多いが、一人一人食べ始めた方が教師は幼いこどもにしっかりと付き合い丁寧に関わることができる。全員が揃うまで待たせることよりも、個の育ちを助けるという大切な仕事をする。年中、年長児は同じテーブルの人が揃ったら食べ始めるが、食べ終わった人から片付けて良いことにしている。食べるのが遅い人が自分のペースで食べることができるように。また早く食べ終わった人が、いつまでも待つことなく自分のために活動できるようにと考えてのことだ。

また、こどもが一生懸命に活動している際に途中で活動を遮らないように気を付ける。途中で活動を中断させられる、意思を挫かれる経験はこど

もに無力感と諦めの気持ちを植え付けてしまう。自分の活動は取るに足らない、価値のないものだとこどもの中に受け止められてしまうだろう。だから運動会の練習も最低限競技ルールがわかり、運動を楽しいと感じる程度の数回に抑え、日々の生活を大切にしている。

【こどもの社会性の発達】

喧嘩になった時に教師を呼びにくるこどもは少ない。教師はなるべくこどもたちで解決へ向かえるように見守るが、それが難しそうな時には「何か困っていることがあれば、手伝いましょうか」と聞く。「大丈夫」と言われることもある。ある日「泣いてしまって、思いを伝えることができなかった」と年長女児が言ってきたので、一緒に手紙を書くことにした。

「●●ちゃんへ　いっしょうあそばないっていわれてかなしかったよ。○○（弟の名前）がいつもたたくからまねしただけだよ。いたかったらごめんね。わたしもかなしかったよ。◎◎より」

書いているうちに心が落ち着いて、なぜ喧嘩になってしまったのか、自分はどうしたかったのかと気持ちの整理ができたようだ。涙も引いて相手の子に手紙を渡した。渡された子は何度もその手紙を読んでいたが、そっとその手紙をカバンにしまい、その日はそのまま降園時間となった。教師は保護者へ今日喧嘩をしてしまったこと、手紙を受け取ったことを伝え、もし家で返事を書きたいようであれば、手伝ってほしいことを伝えた。次の朝、その子は返事を書いて持ってきて◎◎ちゃんに手紙を渡した。

「5がつ31にち　◎◎ちゃんへ　●●もいたかったよ。いっしょうあそばないっていってごめんね。だいだいだいだいだいすきだよ。いたかったけどいいよ。●●もたたきかえしてごめんね。◎◎ちゃんもいたかった？●●はいたかったよ。いっぱいこれからあそぼうね。●●より」

「こどもは喧嘩をしてもすぐに仲直り」という言葉を聞く。また実際に何事もなかったかのように遊び始めることもあるだろう。でも心の奥にしまいこんだわだかまりがあればそれは解決したことにはならず、ずっと残

る。言葉では言えない事も文字にしたら伝えることができるということをこんな機会にこどもが感じるよう援助している。解決へと向かった経験はその子に自信を与え、それによって平和をつくるこども社会が育っていく。

【こどもの育ちはゆっくりでも確実に進む】

― A の事例 ―

A 君は小さい頃からじっとしていることが苦手で、よく大きな声が出てしまう。特に朝はドキドキした気持ちが収まるまでなのか、室内をクルクルと回ることがあった。しかし教具をはじめるとじっくりと静かに活動する。数が得意。不安が強く、思い通りにならないことがあると時々パニックを起こした。感情の高まりを抑えることが難しく、大きな声で怒鳴ったり床を強く踏みつけたりすることがある。年少児の時は年上の子どもたちから可愛がられた。年長になる頃には面倒見の良い姿も見せ、一つ年下の女児を妹のように助けていた。年長になったある日のこと、その 4 月に新任の若い教師が園に入った。A 君のパニックはしばらくなかったが、ある時この教師の前ではじめて大暴れしたことがあった。何か教師が声をかけたことに対して怒って、怒鳴って、机を押してということを派手にやった。クラス中が静まり、A 君の怒りはすぐに収まってバツの悪そうな顔をしている。新任の教師は余計なことをしてしまったと恐縮していた。A 君を入園当初からよく知っている教師が「怒って言わなくても大丈夫。話してくれたらわかるよ」とだけ言って、その日は降園時間になった。その次の日の朝のこと。A 君は登園して新任の先生を見るとパッと表情が変わり、少し恥ずかしそうに謝ったのだそうだ。

「昨日はごめんな。僕があんなに怒ったところ、先生は見たことなかったから、ビックリしたやろ？ごめんな」

新任の教師はそれを聞いて驚いて「いいえ、私の方こそ・・・」と二人で話したそうだ。A 君は昨日暴れてしまった後からずっと考えて、次の日にちゃんと自分の思いを伝えることができたのだ。A 君の母に後でこのことを話したら、「そんなことがあったのですか」と驚いていたので、自分で考えたのだと思う。A 君の怒って暴れてという行動は次第に目立たなくなっていった。

園内の秩序と平和ははじめからあるものではなく、それぞれのこどもたち、教師たちが一緒になって作り続けていくものだ。特に発達に課題のあるこどもたちはそれが上手くいかず、注意されてばかりになると自信を失ってしまう。たとえ今できないこどもがいても「やがてきっと出来るようになる」と信じてあげることが大事だと思う。上手く出来ない人は見せしめのように部屋から出ていってもらうとか、そういった空気感はあっという間にクラス中を支配してその本人だけでなく、周りの健常児と言われるこどもたちの意識さえも歪めてしまう。発達に課題を持つこどもの支援はもちろん大切だが、この健常児と言われるいわゆる普通の、または知的能力の高い人たちの精神を健康に育てて行くことが大切だ。「この子はこういうことが気になるのだ」とそのありのままをそのまま受け止めるような、偏見のない、差別のない、互いに認め合うような社会を作るのに、健常児と呼ばれるその他大勢のこどもの精神的な育ちが非常に重要だ。この大多数を占めるその子たちが未来の世界で重要な意思決定をする立場にいる可能性は大いにある。

「幼児期の生活の結果は後になって顕著にあわられる」

幼少期の生活の影響が小学生になってから、中学、高校、大学、社会人になってからと後で顕著にあらわれるということを卒園生の保護者たちは口々に話している。

― B の事例 ―

B ちゃんは年少児の夏に京都市内の他園から転園して来た。入園した頃は表情が硬く、言葉も発しなかった。教師が手伝うことを拒み、常に母親が寄り添い援助した。しばらくして療育に通いはじめ、広汎性発達障害と診断された。少しずつ表情が明るくなり、元気に話をするようになる。年中の頃に近所の年上のこどもとも仲良くなった。母から離れてその年上のこどもと共にバスで登園できるようになる。機織りを好み何枚も織った。年長になった頃、家庭の事情（祖母の認知症発症）もあり再び不安が強くなった。一人で登園することができなくなり、母親が付き添って登園するようになる。教師は不安を和らげるために一週間の予定を時計と文字と絵を描いたものを作成し前の週に渡すようした。特に料理活動など普段と異

なることを行う際には具体的に事前に知らせた。園外保育、劇活動も母親が付き添ってではあったがすべて参加した。機織り好きはますます強まり、絵を描いてその通りに織る図案機織りにも精力的に取り組んだことで、他児から一目置かれる存在となった。卒園後も機織りを続けてコンクールで賞を取るなど素晴らしい活躍もある一方、小学校は母が付き添って登校しているとのことだった。自立はゆっくりとすすみ、小学校高学年の時に自分から海外の交流旅行に参加したいといったそうだ。その際、こどもの家で聞いたという地球、大陸の話、大陸の写真ホルダーなどを通して世界に興味をもったという作文を書いて提出したと聞き驚いた。こどもの家では特別に世界に興味を持っていたという印象が強かったわけではないが、心に撒かれた種から芽が出てしっかりと育っていたのだと思うと嬉しかった。母は学校に一人で行けないこどもが本当に一人で海外へ行けるのだろうかと思い、もし空港でやっぱり行かないとなったら、そのまま帰宅すればいいと考えて家を出たそうだが、なんとしっかりと海外交流旅行にひとりで参加できたのだそうだ。そして自信をつけて帰宅。その後は自分の好きな学びに向かってより頑張るようになった。高校進学。さらに海外でのホームステイを経験する。世界には多種多様な人がいて、英語でその人たちと交流することが楽しいと語っていると聞く。自立に大変長い時間を要したＢちゃんだが、少しずつ自立が進み、幼児期には考えられないほどの成長を遂げ、現在も意欲的に学んでいる。「不安よりもやりたい気持ちや好奇心の方が勝れば自らそちらへ進んでいく。人は変わるのですね」と母親は語る。

ゆっくりでも確実に成長する。その子がいつできるようになるかはわからない。でも必ずその時が来ることを周りは信じて、諦めずに急がせずに援助するのみなのだ。やっぱり大丈夫だ、ということをＢちゃんに教えてもらった。信じて支えたＢちゃんのお母さんは本当に偉かったと思う。

【子どもを信頼する】

「『自信』とは文字通り、自分を信じることなのだ」と京都コースの岡山眞理子前委員長が言う。こどもたちは気の済むまで何度も繰り返し行うこと。自分で考えること。そして自分のやったことを人に評価されるのではなく自分で評価すること。そういった生活を毎日繰り返すことによって、

自分に自信がついていく。

“子どもの頃に信頼されれば、人間がより有能になる新しい社会を予見することは可能だと思う”（マリア・モンテッソーリ、1932 年ニースにおける国際モンテッソーリ会議）
Ich halte es für möglich, eine neue Gesellschaft vorauszusehen, in der der Mensch fähiger sein wird, weil man Vertrauen in ihn setzte, als er ein Kind war.” Montessori, 1932 in Nizza beim 2. Internationalen Montessori-Kongress [13]

“選択の自由は人間の尊厳を生み出す。しかし、自由は与えられるものではない。自由とは人間性を形成する一部分であり、自由が人間の性質におけるもっとも重要な特色の一部であると肯定され、確立されるためには、修練されなければならない。（・・・）自立への衝動はすべての子どもに存在し、注意深く育てることによって人間の精神の中に形づくられる機会を与えるべきである。最も早い年齢から始めるべきである”（マリア・モンテッソーリ、1951 年クリスマス）Freedom of choice produces dignity in man. However, freedom cannot be given; it forms part of human nature and must be cultivated if it is to affirm and establish itself as one of the essential traits of the character of man.（....）The urge to independence is present in every child and should be given a chance to take form in the human spirit by careful cultivation. One should begin at the earliest age...”（ Maria Montessori, Christmas 1951）[14]

誰もその子に代わって成長することはできない。自由は人からもらえるものではない。その子自身が自由な人間になって育っていくためには練習が必要である。そしてそれは幼い頃から始められなければ、ということだと私は解釈した。

このようなモンテッソーリ教育実践はこどもたちが長い時間を過ごす幼稚園、こども園、保育園の毎日の日常の生活の中でこそ最も効力を発揮す

ると考える。生活のどの場面においても、人が尊重され、自分らしく、自由な人間に育つモンテッソーリの精神が染み渡るような生活が日本全国のあらゆる教育現場で実践されることを願い、活動を続けていきたい。

注

(1) ユニセフ　先進国の子ども幸福度調査（2020 年）レポートカード 16 日本の子どもに関する結果　https://www.unicef.or.jp/report/20200902.html
(2) わが国と諸外国の子どもと若者の意識に関する調査（令和 5 年度、2023 年）
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-e9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf
(3) 前之園幸一郎「モンテッソーリ教育と平和の実現」『モンテッソーリ教育』第 55 号、2023 年、29 頁
(4) 前之園幸一郎「モンテッソーリ教育と平和の実現」（前掲論文）29 頁
(5) モンテッソーリ著､中村訳『1946 年ロンドン講義録』風鳴舎､2016 年、201 頁
(6) モンテッソーリ著、小笠原・高祖訳『平和と教育』エンデルレ書店、1975 年、68 頁
(7) 片山忠次『子どもの育ちを助ける』法律文化社、2000 年、66 頁
(8) Montessori: Frieden und Erziehung1972, S. 249
(9) モンテッソーリ『1946 年ロンドン講義録』（前掲書）207 頁
(10) シスター・クリスティーナ・マリー・トル―ドウ著、三宅将之訳『コスミック教育の形成』エンデルレ書店、1990 年、94 頁
(11) シスター・クリスティーナ・マリー・トル―ドウ『コスミック教育の形成』（前掲書）104 頁
(12) 外山滋比古『思考力』さくら舎、2013 年、9 頁、12 頁、30 頁、40 頁
(13) Montessori, Die Macht der Schwachen, Freiburg 1989, 3. Auflage 2007, S. 13 „Setzt Vertrauen in das Kind!“
(14) 国際モンテッソーリ協会ニュースレター 2016

困難な行動のある子どもへの仮説形成法による支援
～モンテッソーリ環境で落ち着いて学べるようになるまでの軌跡～

小城　浩美
（学校法人ステマリス学園　人吉幼稚園）

昨今、園には様々な子どもたちがおり、時としてその対応に苦慮する事がある。その子どもの持つ特性なのか、あるいは子どもの背景にある環境の問題なのか。私たち現場の保育士は、その見極めをしながら、一人ひとりに合った保育を目指している。

私は、子どもたちを理解し、対応したいという気持ちで、「一般社団法人　日本個人差教育研究所　モンテソーリ発達支援研究センター」で学び始めた。この、コースの学びを生かし、子どもたちがモンテッソーリの環境に、できる限り落ち着いて入る事ができるように支援を行った。

環境の中で子どもたちが落ち着いて活動ができる様になれば、その後はモンテッソーリの活動を通して子どもたちが変わっていくだろう。そう考え「仮説形成法」を用いた支援に取り組み始めた。

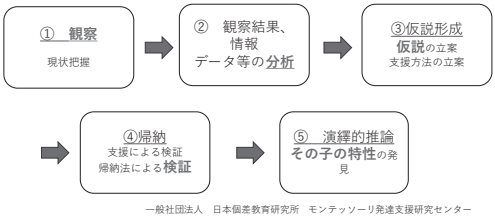
まず「仮説形成法」について説明する。これは、子どもの困難な行動を観察した上で分析し、その原因について仮説を立て、仮説に基づく支援を立案し実行する方法である。

仮説形成法は５つのステップから構成されており、この段階を元にその子の特性を発見していく。

〈仮説形成法〉

図１

仮説形成法の５つのステップ



①現状把握のための観察を行う。大人から見て「困っているな」と感じる行動をよく観察して記録する。
②分析をする。観察結果を分類、共通点や矛盾点等を探し検証していく。
③分析した結果の原因、そしてその意味について仮説を立てる。仮説に基づき支援方法を立案する。
④仮説に基づいた支援計画の実施、実施結果の検証を行う。
⑤その子の特性の発見、特性を明らかにしていく。
この５つのステップをたどり支援を行っていく。

実践事例

〈F さんについて〉

Ｆさんは３歳、男児、年少時に鹿児島から転園してきた。入園当初から困難な行動が多く見られ支援を要した。

現状把握のための観察、分析

Ｉの行動について

Ｆさんは登園後にランドセルやバック等、自分の持ち物をあちらこちらに置いてきて、荷物の整理が上手できない。また、自分で作った作品をすぐに無くす、友だちとの約束をすぐに忘れてしまう等の行動が見られた。これらの行動をよく観察し４つの仮説を考えた。

仮説の立案

①注意の問題

まず、注意が１つに向けられないのではないか。しかし、Ｆさんが好きな紙コップ積みやドミノ並べ等長時間、周囲を気にすることなく取り組む事ができた。よって、注意の問題ではない。

②感覚過敏について

感覚過敏は、情報が次から次へと飛び込んでしまい、１か所に注意を向けられない状態である。しかしＦさんはの行動をみると、刺激が多い場所でもその刺激に振り回される事なく活動ができていた。感覚過敏はないようだ。

③認知の問題

ランドセルやバックを片付ける時に、位置関係がうまく読み取る事がで

きず片付けられないのではないか。しかし、Ｆさんは食事の時は自分の決めた席に座る事ができた。また、靴箱の中に靴を直す事もできた。よって空間認知の問題も考えにくい。

④記憶

先にあげた、自分の作った作品を無くしてしまう、自分の荷物をロッカーに入れられない。大好きなビー玉を毎日、どこに置いたか分からなくなる。片づける箱や引き出しを準備しても、それを忘れてしまう。このような行動から考えるとＦさんは記憶に問題がある可能性が高いと思われた。

現況把握のための観察、分析

Ⅱの行動について

教室から突発的に飛び出してしまう行動について４つの仮説を立てた。

仮説の立案

①聴覚過敏について

教室でＦさんが活動しているとき、廊下から物音がしたり話し声が聞こえたりしても、そこへ行く事はなかった。また、ピアノの音や和太鼓などの大きな音に対しても、耳をおさえる行動は見られなかった。聴覚過敏の問題はないと考えた。

②視覚過敏について

担任教諭が教室から出ると一緒についていくことはあった。しかし、自分のやりたい事に取り組んでいる時は、外にいくひとに気づかない事も多くあった。視覚的な刺激に振り回されてばかりではないので、視覚過敏ではないと考えられた。

③前庭覚鈍麻

前庭覚とは私たちの耳の奥にあるカタツムリのような形をした三半規管という部分が司っている感覚で、人が傾いたり回転したりする時に起こる感覚である。この感覚が鈍麻する、つまり鈍くなると、刺激が必要になって多動になったり落ち着きがなくなったり、突発的に色々な動きをしてしまう、と言う事が研究から明らかになっている。しかし、Ｆさんは、絶えず動き回ったり、高い所に登ってジャンプしたりするような行動は見られず、常に刺激を感じようとするような行動は見られなかったので、前庭覚

鈍麻ではないと推測された。
④中心的統合の弱さについて
　中心的統合が弱いということを説明する。
「木を見て森を見ず」と言う事で、全体を見ないで部分しか見る事ができない状態の事をいう。例えば車に興味を持った子どもがタイヤしか見ない、という状態がこれに当たる。
　全体の中で要素の位置関係や全体の中での要素の関係が捉えられないようなことを、中心的統合の弱さ、という。この中心的統合の弱さについてみていく。

　すでに述べた、紙コップ積み、ドミノ並べ、ビー玉遊びなど好きなもので遊んでいる時は、周囲の様子も気にせず、片付けのベルが鳴っても教諭が声をかけても活動し続ける。
　お祈りの時間は、お当番さん３～４名が祭壇の前で祈りの言葉を言ったりろうそくを消したりする。Ｆさんは、そのろうそくの火を消すタイミグで祭壇の前に来て、ろうそくの火を消したがった。他のお友だちがろうそくを消し自分が消せないと、大声をあげて泣き、教室から出て行ってしまう。
　また、お弁当の日、お友だちや教諭のお弁当にＦさんが好きなおかずが入っていると、人の物でも取って食べようとした。食べられないと、また、大声をあげ泣いた。
　こうした行動から推察すると、自分と自分が興味を持っているもの、1対１の関係しか見えていないようだ。
　また、実習生がクラスに入った時は、明らかに行動が変わり、不安な様子で同じことを繰り返し言い続けたり、教室から何度も飛び出して行ったりする姿が見られた。こうした行動から類推すると、日常生活の「いつも」が変化した場合に適応が難しい事がわかった。
　こうした行動からＦさんは、物の全体を見る事ができず、部分で物を見ている状態なのではないか、中心的統合の弱さに問題があるのではないか、と考えた。
　Ｆさんの行動に関する仮説は、ここまで述べたように、「記憶の問題」すなわちワーキングメモリーに少しの情報しか記憶できない為に、自分の荷物を片付けられない、友だちとの約束を忘れてしまうなどの行動が見ら

れたのではないかと仮説を立てた。

一方、突発的に教室から出て行き、教諭が呼んでも振り向きもしない、という行動について、次のような仮説を考えた。

Ｆさんは物事の全体を見る事ができず、部分しか見る事ができない。例えば、自分と物（ビー玉、おかず、ろうそく）自分と教諭という具合に、1対1の関係で物事を見ている事になる。また、担任教諭以外の人、例えば実習生がクラスに入る事で不安になるなど日常生活のルーティンの変化に対して適応が困難と思われる行動も見られた。つまり、中心的統合の弱さが困難な行動に繋がっていると仮説を立てた。

以上はあくまで仮説である。これがＦさんの行動の原因であるかどうかを検証する必要がある。検証には2つの方法がある。

一つ目は、この仮説に基づいた支援計画を立て実施してみる事だ。支援が上手く行けばこの仮説がＦさんの行動を、ある程度捉えていると言える。

二つ目は、帰納法を用いた仮説の検証である。帰納法とは、仮説と共通する方法、エピソードを集め検証する事である。

仮説の検証

では、仮説に基づいて支援計画を立て実施する、という点において、Ｆさんは記憶、すなわちワーキングメモリーに問題があると考えられる。情報が多すぎるとどうすればよいか分からなくなるので、Ｆさんに理解できる言葉で簡潔に1つか2つ、伝える事を支援方法として立てた。また、持ち物の片付けについては、小さなイラストや写真、カードをロッカーや棚、様々な所に貼ったが小さく目に入りづらいのか、うまくできかった。そこで大きく色のはっきりしたカゴをＦさんのロッカーの上に置くことにした。カゴは大きく目立ち、常に目に入るのでそこを通る度に「自分のカゴ」とカゴの存在がわかり意識してきた。これまで、自分で作った作品や脱いだ靴下、着替えた制服など無くしたり、どこに置いたか分からず教諭と一緒に探して回ったりしていたが、自分でカゴに入れるようになった。記憶に課題があっても、大きく目立つカゴがいつも、どこからでも見える事で「ここに入れればいいんだ」とＦさん自身がわかってきた。

この検証を通じて記憶、ワーキングメモリーに問題があるという仮説は正しかったのだろうと考えられた。

しかし、Ｆさんは五十音の箱（カタカナ）を使って「ヒタゴラスイチ」の文字を作り「ヒ」の右斜め上に大好きなビー玉を乗せ「ピタゴラスイチ」の文字を何度も何度も作った。この文字はＦさんの好きな番組の名前である。他の文字は平仮名もカタカナも全く読めなかったが、この文字は覚えていた。

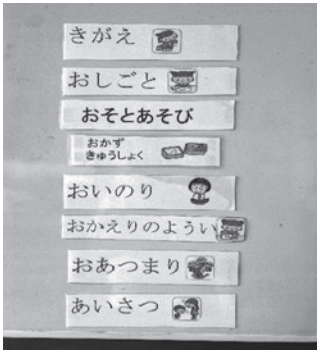
記憶に問題を抱えたＦさんが、どうしてこの文字だけを覚えられたのか。

日常的な片付け等、きわめて短期的なワーキングメモリーには問題があったが、自分の好きなものに関しては、何度も眺めていることで、自然にＦさんの中に入っていく、と言う事が考えられた。

年長組になり、五十音の箱に十分触れていた事と興味がある事はＦさんの中に吸収されていく事がわかったころ、お習字を始めた。（6 歳 3 か月）興味、関心のある文字を筆で大きく書ける習字を始めてから文字の習得スピードが早まった。同時期に、教師一緒に絵本の背表紙を読んだり見たりする事によって、文字を吸収していったようだ。よく読んでいた絵本は、「もったいないばあさん」である。はじめは文字をたどる事ができず、自分で勝手に話を作りながらページをめくっていたが、次第に文字をたどりながら読み始めた。その後、自分が関心を持った文字をモンテッソーリ教具を使い、どんどん覚えていった。

Ｆさんの様子を見ながら１日のスケジュールに興味の出てきた文字を使ってみた。中心的統合の弱さの問題があり、全体の繋がりがわからないのでスケジュール表を使ってみた。

図２

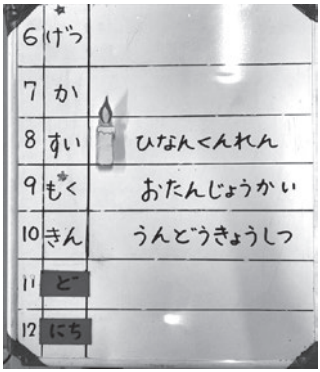


まず、1日の流れのスケジュール表を提示し簡潔に流れを話す事で、活動の度にスケジュール表の前に行き眺めるようになった。

文字が少しずつ理解できるようになった事をきっかけに、お当番の役割や分担も同じように伝える方法を考えた。大きなカゴのように、スケジュール表でもFさんがわかる具体的な物で示してはどうか。

まず、1日のスケジュール表とは別に1週間の流れを理解するために「週のスケジュール表」を作成した。

図3



Fさんがお当番の日にろうそくを消す、という事がこの1週間のスケジュール表から見てわかるように、ろうそくのイラストのマグネットを貼った。それをFさんに簡潔に説明後、手でしっかり触らせた。最初は水曜日をお当番でろうそくを消す日、と決め何度も繰り返した。理解が進み水曜日は当番活動とろうそくを消すことが定着していった。ろうそくのマグネットとお当番、ろうそくを消す事が一致しできるようなり、その後マグネットを他の曜日にずらしても当番活動と火を消すという事ができる様になった。さらに1週間のスケジュール表を見ながら、その日の活動を自ら話したり、「今日はFさんちゃんがろうそくを消す日？」と聞きたりするようになった。当番の日でもろうそくのマグネットを外せば、それは他のお当番さんがろうそくを消し、Fさん自身は我慢する事、つまりお友だちに譲るという事ができる様になった。

この、1週間のスケジュール表を活用し、もう一つの中心的頭統合の弱

い部分の課題を検証した。

園から帰る際、教師と「さようなら」の挨拶をするがＦさんはいつも自分が１番でなければ泣いていた。先に書いた、ろうそくのマグネットのように、１週間のスケジュール表の月曜日と木曜日にＦさんに好きな星の形をしたシールを貼り、教師が「星のシールの付いた月曜日と木曜日はＦちゃんが１番に並んでいい日だよ。シールの無い日はお友だちが１番の日だよ。」と伝えた。星の形のシールを貼って数回、声を掛けただけでＦさんは火曜、水曜、金曜日は自分が１番でなくても泣かなくなった。さらに、星形のシールの事は、他の子どもたちにも話をしていたので、月曜日と木曜日には「Ｆちゃ～ん､どうぞ～。」と声を掛け､1番に並ばせてくれるようになった。

１週間のスケジュール表と、自分自身の理解、そして友だちの理解を通して中心的統合の弱い部分で泣く事は殆ど無くなった。その上、自分から「今日はＦちゃんの日？お友だちにどうぞの日？」と聞けるようになっていった。

興味のある文字を１週間とその日のスケジュールを示す事と、繰り返しの行動、具体的な物、友だちの模倣といったことから学ぶことができた。

園では11月に七五三のお祝いを行う。入園の年、Ｆさんは会場に全く入れなかった。次の年は会場をウロウロしたり、「トイレに行きたい。」と言い途中で出て行ったりした。園生活最後の年は、皆と一緒に参加できたら、と考え興味のある文字を使い、スケジュール表と同じ「横書きの手順書」を作ってみた。すると、Ｆさんは手順書を持ち縦にめくった。この行動から、手順書は縦の方が見やすいのではないか、と思った。絵本を縦に読む事、習字の経験から文字を縦に見る方が良いようだ。手順書を縦に作り直す際、Ｆさんと一緒に文字を言葉にしながら書く事で、少しずつではあったが、できる事が増えてきた。

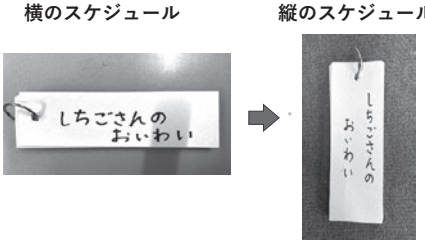
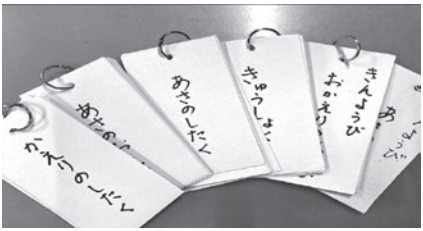


図４

Ｆさんが困っているかな、活動が難しそうだな、と感じた時は、教師とＦさんが一緒に手順書を作成する事で、Ｆさん自身がその行動を理解しやすく、行動しやすいようだ。しかし、手順書があるからと言って、何もかもが上手く行ったわけではない。言葉でのコミュニケーションができてもうまくいかない事もあり、Ｆさんの行動について考える事は多々あった。

図５

Ｆさんと教師が一緒に作成した手順書（一部）

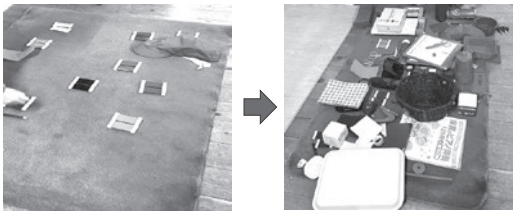


このような取り組みを通して、Ｆさんはクラスでモンテッソーリの活動に取り組めるようになってきた。

年長組の３学期だった。教師がクラスの子どもに色板Ⅱの提供をしていた時だった。その様子を横からずっと見ていたＦさんは、お友だちが色板Ⅱを棚に置いた瞬間、その教具に手に持ち、一人でおしごとを始めた。教師の声掛けも提供もなしに黙々と始めたのだ。色板を全てマッチングさせた後、教室中を歩き始め同じ色の物を見つけては置き見つけては置き、この作業を 30 分以上繰り返した。じゅうたんいっぱいに置いた物を見て、Ｆさんは大変満足した様子で、「先生！見て！」と声を掛けてきた。

図６

お友だちのお仕事を見て自ら色板を始めた



Ｆさんは、自然と「子どもの学びのサイクル」に入ってきた。Ｆさんは、色板Ⅱのお仕事を何度も繰り返し満足したのだろう。教師が他の子どもにお仕事を提供しているところをじっと見て、その真似をし始めた。豆の分類、開け移し、のり貼り、紙を折る、色つき円柱、布合わせ、数のお仕事、そして大好きな文字のお仕事、五十音の積み木、かなくらである。家族の名前を作ったり、絵を見て物語を考え文書を作ったりした。

卒園に近い時期ではあったが、モンテッソーリクラスで、お友だちのおしごとの模倣をしたり、見本を見ながら作成したり、自分で選び一人で活動ができる様になった。一人でできる事が増え、自信が付くと同時に達成感を味わうことができた。

演繹的推論（Ｆさんの特性の発見）

Ｆさんは記憶、ワーキングメモリーに問題があるようだったが、本人が興味を持ったものを活用し、教師と一緒に手順書を作成し繰り返し行う事で学習できることがわかった。

また、全体が見えず、部分、あるいは部分と部分、という繋がりで「もの」や「こと」を認識している事がわかった。つまり中心的統合の弱さに問題がある、と言う事がわかった。

Ｆさんの今後の課題も、その背景には、記憶の課題と中心的統合の弱さの課題がある可能性がある。今後、Ｆさん自身が困るような事が起きても「記憶の問題」「中心的統合の弱さ」の課題を前提として支援計画を立てる事で、短時間でＦさんに合った支援ができる可能性が高いと考える。

以上、モンテッソーリ教育だけでは対応できない部分を、「仮説形成法」を使い、子どもが困っている部分について仮説を立て、検証することでＦさんの特性を発見していった。うまくいかず、失敗したり間違ったりする事もたくさんあったが、それを恐れず何度も何度も仮説を立て検証を行った。気が付いたことは、どんなに小さなことも試してきた。

まとめ

モンテッソーリ初級発達支援者コースで学んだ「仮説形成法」を使い、子どもの行動の特性を読み解いた過程をお話してきた。

診断名にとらわれたり、「この子はこうでなければならない」など、型

にはめ込んだり決めつけたりした支援ではなく、この子どもに合ったこの子だけの支援を見つけようと取り組んだ。

最初は全くモンテッソーリクラスに入ることができず、毎日Fさんについて回り、「なぜだろう、どうしたらいいのだろう」と悩む日々だったが特性を理解し、支援することによって、Fさん自身が1日の流れや活動の仕方を理解できたことで、園での生活がしやすくなり、楽になったと思う。そして落ち着いて安定した生活ができ、自己選択したモンテッソーリ活動に取り組む事ができるようになってきた。

Fさんの支援がこれで全てうまくいったわけではない。しかし、これまで行ってきた、仮説、検証、支援の流れは今後も使えることは間違いない。

私はこれからも目の前にいる「子どものために」モンテッソーリ発達支援研究センターでの学びを深め、丁寧に関わっていきたいと強く思う。

参考文献

佐々木信一郎（2021）発達障害児のためのモンテッソーリ教育　講談社
佐々木信一郎（2022）発達障害児を支援するための仮説形成法とモンテッソーリ教育研修プログラムお開発、日本モンテッソーリ教育、54号、58-69
真珠まりこ（2004）もったいないばあさん　講談社

AMI（国際モンテッソーリ協会）における トレーナー養成

三浦　勢津子
（東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター）

AMI（国際モンテッソーリ協会）について

私たち東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンターは国際モンテッソーリ協会（Association Montessori Internationale：以下 AMI と記載）に属しています。AMI はモンテッソーリ教育およびモンテッソーリ運動を推進する国際機関として、マリア・モンテッソーリ博士自身により 1929 年に設立されました。AMI の本部はモンテッソーリ博士が晩年を過ごしたオランダ、アムステルダムにあり、建物はモンテッソーリ博士の元邸宅です。近代的なオフィスの中に、ひとつだけヨーロッパの伝統的な部屋があります。それは、モンテッソーリ博士が使っていた書斎で、当時のままの状態で大切に保存されています。AMI 本部を訪れる人は事前に予約をとれば、どなたでも見学することができます。

オランダ・アムステルダムにある AMI（国際モンテッソーリ協会）本部の外観

AMI 本部内にあるモンテッソーリ博士の書斎

AMI（国際モンテッソーリ協会）の活動の三本柱

AMI の活動には三本の柱があり、それは①キャパシティ（全ての人が真のモンテッソーリ教育を受けられることを目的とした活動）②アウトリーチ（モンテッソーリ教育の社会的影響力の充実）③レガシー（モンテッソーリ博士の遺産と継承）です。

①のキャパシティのひとつとして、AMI はその教師養成プログラムを世界各国で受けることを可能にする活動をしています。モンテッソーリ教師育成の他に、モンテッソーリ教師養成者、つまりトレーナーの養成も行っています。また、トレーナーたちやモンテッソーリ教師同士のネットワークの強化などにも努めています。②のアウトリーチでは、EsF（国境なきモンテッソーリ教師団）の活動を通して、世界の紛争地域、貧困地域、教育の機会に恵まれない子どもたちのいる地域の援助活動をしています。EsF はその他にも難民支援、刑務所で乳児を育てる受刑者である母親たちの支援、児童養護施設、ホームレスのシェルター、先住民への支援なども行っています。③のレガシーでは、モンテッソーリ教育、モンテッソーリ博士についての質の高い情報センターやアーカイブの充実、教育・平和・持続可能な研究開発、モンテッソーリ教育の理論や実践の進歩を研究機関として促進しています。

キャパシティ～全ての人が真のモンテッソーリを受けられるための活動

今回の海外情報ではAMIの活動の三本柱のひとつである、「キャパシティ」の一部であるトレーナー養成についてお伝えいたします。現在、AMIのネットワークは、50カ国以上に渡り、世界に60以上のトレーニングセンターがあります。そして様々な対象年齢のモンテッソーリ教育を行うトレーナーたちが世界で220名ほどいます。0歳から3歳を対象にしたモンテッソーリ教育を行う教師を養成するトレーナー、3歳から6歳（プライマリー・プログラム）、6歳から12歳（エレメンタリー・プログラム）、12歳から18歳（思春期プログラム）、アドミニストレーション・コース（校長、園長など、管理職を対象にした管理者コース）、高齢者支援コース、モンテッソーリ・スポーツなど、様々な分野で養成コースを行っています。そして、次世代のトレーナーたちを育成するために、トレーニング・オブ・トレーナー（トレーナー養成）プログラムがあり、現在、世界中で数百名のAMIの候補生がトレーナー資格を取得するために取り組んでいます。

AMIトレーナーへの道

筆者も2014年12月から2019年4月まで、AMIのトレーナーになるための訓練を受けました。トレーナー候補になるためには、いくつかの条件があります。AMIの会員であること、また四年制大学以上を卒業しているなどの他に、トレーナーとして教師養成をする年齢のレベル（筆者の場合は3歳から6歳レベル）の教師資格を取得してから、最低でも5年間は同じクラスの担任をした教師経験があることが求められ、推薦状を3人の人物から書いてもらい、AMIのトレーナーの数人に面接をしてもらいました。今はオンラインで面接してもらえますが、そのようなテクノロジーのない時代には海外まで面接のために行かなくてはならなかったそうです。

トレーナー候補になってからは2コースを指導トレーナーの元でインターンとして働きます。インターンに入るコースが1年コースであれば2年間ですが、欧米のディプロマ・コース（モンテッソーリ教師資格取得コース）の多くが夏コース（6月～8月中旬の2ヶ月を2夏半、行います）です。私の場合もアメリカのミズーリ州にあるセントルイスのトレーニングセンターに2コース、5年間通いました。2コースのインターンの後、A Year Away（1年間の遠隔訓練）と言い、2コースのインターンを行ったトレー

ニングコース以外のトレーニングセンターで1コース、インターンをします。これは他のトレーナーのトレーニングを体験することにより、トレーナーになるための経験と視野を広げるためです。

また、「セミナー形式」で最後の1コースを代替することができます。セミナーは世界各地の様々なところで開催され、トレーナー養成のための合計12週間のプログラムが組まれます。私の場合、2014年12月から3年間に渡り、インドのハイデラバードという都市で開催されたトレーニング・オブ・トレーナー（トレーナーのためのトレーニング）セミナーに参加しました。3年間に渡り年2回合計6回の2週間のセミナーに参加するために、インドに通いました。AMIがその時のテーマによって、毎回違う経験豊かなトレーナーを選び、セミナーに派遣します。トレーナー候補生はセミナー期間中、寝食を共にし集中的にトレーナー訓練を受けます。

私の受けたトレーニング・オブ・トレーナー・セミナーの第一回目の教育理論（発達心理学）担当は後に私の指導教授となった、アネット・ヘインズ博士でした。学生の時に受けた時よりもはるかにレベルの高いモンテッソーリ教育理論の講義を受け、他の候補生とディスカッションを重ねました。日常生活の練習について、理論的な分析、運動の発達について、多角的に議論する機会を得ました。2回目のセミナーのテーマは感覚教育であり、ワシントンD.C.からジャネット・マクドネル先生が指導にきてくださいました。言語はアメリカのミネソタのトレーニングセンターのモリー･オショーナーシー先生。数教育はオーストラリアのパメラ･ナン先生。そして、アドミニストレーションについて、アメリカのデンバーからジュディ・オライオン先生、全体的なトレーニングについて、オランダから事務局長のリン・ローレンス先生という指導者が三年間に渡り、トレーナー候補生のために指導に来てくださり、ディスカッション、論文の書き方指導、トレーナーとしての心得などを集中的に学びました。

トレーニング･オブ･トレーナー･セミナーでは、インド、アメリカ、ニュージーランド、スウェーデン、スリランカ、など様々な国のトレーナー候補と友人となり、その中の何人かはトレーナーとして現在、活躍しています。

コロナが猛威をふるい始めた2020年前にトレーナーになるための、インターンシップ、そしてセミナーを対面形式で受けられたことは、大変幸運でした。様々なトレーナーの指導を受けられたことや、また、各国のト

レーナー候補生と切磋琢磨できたことは貴重な経験となりました。海外とのトレーニングセンター、トレーナー同士のネットワークは私の財産です。国際会議、トレーナーズ会議で、理論や教具について、ディスカッションし、試験官としてお互いのコースの試験をしに行ったりと、学び合い、協力し合う関係が続いています。

インドでのトレーニング・オブ・トレーナー・セミナーも大変勉強になりましたが、トレーナーになるために、やはり一番勉強になったのは、アメリカのセントルイスで、アネット・ヘインズ博士の元、トレーナーのインターンを5年間、行ったことでした。学生時代、松本静子先生に教えていただいたこと、その後、3－6歳のモンテッソーリ･クラスの担任となり、子どもたちとともに過ごし、子どもたちを観察し、接することで学んだことに加え、より広い視野でモンテッソーリ教育を学ことができたこと、理論を深く学ぶことができたのは、恩師アネット・ヘインズ博士のご指導のおかげです。

提供は教えてもらったことを超えて自分で分析して考えなくてはいけないことや、その活動の目的、そして、それぞれの教具の重層的な関連性など、今まで、気が付かなかったことに驚きをおぼえることが多くありました。また、アネット・ヘインズ先生はモンテッソーリ理論についていくつもの論文を書かれていたので、論文の書き方や講義の仕方、学生の質問への答え方など大変多くのことを学ばせていただきました。

講義のもととなった論文

トレーナーになるためにしなければいけなかったことで、一番大変だったのが、英語で24本もの論文を書かなくてはいけないことでした。まだAIによる自動翻訳が使えるような時代ではありませんでした。その半数が教育理論で、あとの半数が実践的な教具とその提供に関するものでした。提出する日を自ら決め、何度も編集校正し直したものを指導担当のアネット･ヘインズ博士に送り、査読していただき、コメントをいただき、修正し、トレーナー養成委員会に送り、査読結果の連絡を待ちます。合格をいただくと、その度にまるでクリスマスプレゼントをもらう子どものように大喜びしました。直すところが多いと再提出になります。再提出は2回までが許されていて、2回の訂正でも合格がでない場合は、トレーナーになるこ

と自体を再考することが求められる、と AMI のトレーニング･オブ･トレーナーに参加する時に伝えられてました。

24 本の論文が無事受諾され、准トレーナーの資格をもらってからは、アシスタントコースを行い、自分で選んだテーマの論文をもう一本書くことが求められました。たくさんの文献を集め、最後の論文を書きました。

英語という第二言語で論文を書き、アメリカのトレーニングセンターで英語で学生に講義をしなければならなかったことは私にとり、かなり大変なことではありましたが、このプロセスはトレーナーになるためには絶対に必要なことだったと思います。書いた論文の全てが、今行う授業のベースになっています。学生の書くアルバム同様、AMI に求められたことは何一つ無駄になっていません。

現在の AMI トレーナー育成

AMI の教師養成トレーナーが世界的に増え、またその育成は組織的に行われています。私も昨年より、トレーナー候補生が書いた論文を読んで、評価することを依頼されるようになりました。私ももう新米トレーナーではないという自覚をもって組織に貢献しなければいけない、と思うと同時に、前のめりにならず、自分が依頼されたことを着実に責任をもって、行うことから始めたいと思っています。

月に一度のオンラインでのトレーナーズ会議では新しいトレーナーも増え、議論はますます活発になっています。様々な文化、宗教、国の出身者でありながら、モンテッソーリ教育、平和教育という同じ価値観のもと仕事をする仕事仲間たちとの交流、そして次世代の育成は、新しい方法論や新しいテクノロジーを使い、日々更新されていきます。

日本における教師トレーナー育成

教師トレーニングという仕事を通し、モンテッソーリ教師になるということは「学ぶ」ことだけでなく、「訓練を受ける」ことだと実感しています。松本静子先生という日本におけるモンテッソーリ教育の先駆者に学生として指導を受け、そして、モンテッソーリ教育現場で、実践を重ねることができたことは、私にとり、大変幸運なことでした。また、資格をとってから、働いたインターナショナルスクールには、海外でモンテッソーリ教師とし

てトレーニングを受けた同僚たちがたくさんいました。そこでは、世界のモンテッソーリ教育の多様性と、一貫性をもつモンテッソーリ教育の本質を学ぶことができました。その後のトレーナーになるために受けた訓練は、今までのどのような学びよりも深く、そして厳しいものでしたが、自分の可能性を伸ばすこと、自分を見つめ直すことができたと思います。

今、AMIのトレーナーとして、そして日本の松本静子先生のトレーニングセンターを引き継ぐ者として、後継者の準備を考えています。松本静子先生が広いお心で、どこまでも優しく人を見守ることを教えてくださったように、私も私にできることを次世代に残していきたいと思っています。と同時にAMIという世界に広がるネットワークが私と一緒に次世代を育ててくれるだろう、と確信しています。また、私のところに来てくださる海外の学生がいつか自分の国でトレーナーになることもあるのだろう、と思うことがあります。同様に日本の次期トレーナーになる人は必ずしも私の学生でなくても良いと思っています。AMIのネットワークは世界に広がり、その広がりの中で次世代をともに育てていければ良いと思うからです。

モンテッソーリ教育を学ぶことによって、私は世界のモンテッソーリアンたちと出会うことができました。そのご恩を少しずつ世界に返していけたら、と感じています。もちろん、日本のモンテッソーリ教育を仲間たちと育てることをすることも丁寧に取り組んでいきたいです。今年、東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター創立50周年を迎え、自分が受け取ってきた様々な贈り物を今度は次世代に渡せるように、さらに研鑽を積み、大きな喜びをもって、モンテッソーリ教育を広めていきたいと思います。2026年5月1日から4日にかけて、メキシコでAMIの第30回世界大会が開かれる予定です。ぜひ、日本からもたくさんの方々に参加していただき、世界のモンテッソーリ教育と繋がっていただきたいと思います。

図書紹介

松本静子　著

『心　つないで
—1970 年代　わたしのモンテッソーリライフ—』

江島　正子
（群馬医療福祉大学大学院　特任教授）

はじめに

松本静子様
広津香織様

残暑お見舞い申し上げます。
残暑が続いておりますが、お変わりありませんでしょうか。
先般は、ご丁寧な書状とともに『心 つないで　1970 年代
わたしのモンテッソーリライフ』をご恵送りくださり、ありがとう
ございました。70 年代に『家庭の友』に連載された
記事を抜粋編集ものだそうですが、読み手を
グイグイ引っぱる構成と内容で、多くの教育者に
読んで欲しいと強く思いました。松本先生、江島先生、
広津さんのチームワークのよさとご尽力の賜物です。
改めまして、本書の編集・刊行、まことにおめでとうございます。
これからもますますご活躍されますようお祈りしております。
1924 年 8 月 21 日　髙祖敏明 SJ

上記は広津香織先生の先輩で、長年上智大学の理事長、そして現在は、私が 60 年以上所属し、お世話になっている四谷の聖イグナチオ教会の主任司祭であられる髙祖敏明 SJ 神父さまからの香織先生宛てのお礼状です。香織先生は、髙祖神父さまが、本書に秘めた「新しい世界に飛び込んだ静子先生の熱量と知見の素晴らしさ」を発しておられるのに感動なさっています。

1. モンテッソーリ教育について

私は、1965 年 5 月、憧れのドイツ・ケルン大学へ留学しました。ケルン大学の近くには、「御園」（みその）の修道院と幼稚園があり、日本人シスターたちがドイツ人の小さい子どもたちのため保育活動をしておられました。ライン河に沿ったドイツ中部の街ケルンは当時、モンテッソーリ教育が大変盛んで、幼稚園の先生はモンテッソーリ教育を知っておくことが必要不可欠でした。それ故、日本人のシスター方も保育の現場に立つ人はケルン市にあるモンテッソーリ教員養成コースに通っておられ、私はケルンの大学生時代に直接、彼女たちからお話を伺っていました。

ちょうどその頃、松本静子先生はイタリアでモンテッソーリ教育に実際に接し、ご自分でモンテッソーリ教育のディプロマ取得に努力されていました。それ以外にも彼女は、当時の身近な諸体験を長いあいだサンパウロ発行『家庭の友』誌に連載なさっていました。

2. 著者　松本静子先生について

松本静子先生は、「東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター」（以下「センター」と略す）を 1975 年 10 月 19 日、四谷の中央出版社（現在のサンパウロ）の建物内に設置し、すぐ町田へ移転されました。

現在、町田で学ばれた卒業生は 2000 人を超えています。私もそのうちの一人です。私は幼稚園や保育園の先生を養成する大学教員としてケルン留学時代の経験からモンテッソーリ教育について知っておきたいと考え、静子先生のご指導のもと AMI 3-6 歳コースの卒業ディプロマを 1983 年に取得しました。サインはセンター代表の AMI トレーナー松本静子先生、海外試験官はヒラ・パテル（Hilla Patell）先生です。2002 年にはシルヴァーナ. Q. モンタナ―ロ（Silvana Q. Montanaro）先生の指導下、AMI 0-3 歳コースでも卒業ディプロマを取得しました。私の周りのモンテッソーリ教育の仲間は、その頃からの助けになるお友だちです。

そして今、センター代表の AMI トレーナーは、静子先生から三浦勢津子先生へとバトンタッチし、選び抜かれたスタッフと強力な実習園が協力し合っています。同窓会についても第一代目会長は川村洋子先生で、私は二代目会長です。

数年前から、センターの同窓会の金元久子先生を中心に「50 周年実行

委員会」が立ち上がり、静子先生の「白寿」のお祝いとセンターの「創立50周年」記念のお祝いに関する計画が始まりました。その一環として広津香織先生がこの図書紹介の『心 つないで』を編集・刊行されたのです。これ以外にも山野内暁子先生が中心となり『センター設立50周年記念誌』も出版されました。さらに、7月20日・21日の2日間にわたり5人のAMIトレーナーによる子どもの発達段階別（0-3、3-6、6-12歳）の大人・教師の役割や、私たち一人ひとりができることは何かについてのテーマで講演会が催され、祝賀パーティー、さらにグッズとしてモンテッソーリの絵葉書、ハンカチ、文鎮、カップ、マグカップ、ボールペンなども準備しました。

3. 本書の成立について

本書を最初から最後まで、実際に抜粋編集の労を取られたのは、広津香織先生です。『家庭の友』誌に昔、静子先生の掲載された連続記事の中から抜粋を始めて一冊の本にしたのです。その心のうちは、彼女自身が本書の「あとがき」(213-214頁）に詳しく述べています。

私が静子先生と香織先生のお二人のことで記憶に残っているのは、地方でモンテッソーリ教育の全国大会があった時、新幹線で偶然にお会いしたのですが、お二人ご一緒に座席に座っておられ、また、お二人ご一緒に行動しておられたことです。そう、香織先生は静子先生の最も近いところにおられたお弟子さんです。

香織先生たちが「50周年実行委員会」を立ち上げ、実行委員長は金元久子先生でした。彼女はそれまで私が想像さえしていなかった裏技で、本書のところどころに「精密に」、「温か味」のある挿絵を描かれました。

加えて、私が大学教員として最初に勤務した、赤羽星美短大の教え子である窪谷真理先生は、いたらいいのになぁと思うような時に、いつでも必ず、グループの中に入ってこられ、出版社との交渉や原稿の校正をしてくださり、そして下版にこぎつけました。さらに、私の目の届かないところでは多くの同窓生の方々が多大なご協力をしてくださっていたことは、私の計り知れないものでした。

4.「私の心に声をかけ、引っぱるのは何ですか？」

さて、本書を読みながら、思わず、一字一字の文字の向こう側から、「私

の心に声をかけ、引っぱるのは何ですか?!」と、ふと考えてみました。

「教育原理」「保育課程論」「道徳教育の研究」「教育方法論」「児童福祉特論」など、大学で教職課程の教科を担当した教育理論家の私が、実践について多く書かれた静子先生のご著書に、何故こんなにも魅入られ、グイグイ引っぱられるの？ どうしてなのかしら？ 不思議に感じました。

それで、私は静子先生とのご縁についてまず振り返ってみました。関東学園大学教授時代、ケルン大学在外研究員として、一時帰国して、参加した 1991 年の奈良県新公会堂での第 21 回世界大会。2000 年の赤坂プリンスホテルでのセンター創立 25 周年のお祝い会。2013 年、四谷の聖イグナチオ教会のマリア聖堂で、静子先生の「米寿のお祝い」の感謝ミサと、祝賀会など。

それから私は本書を改めて帯から読み始めました。静子先生のいろいろな折にふれたもろもろの写真、「はじめに」、それから目次に従って順々に「あとがき」へ進んで最後まで読みました。いつも文字の向こうから、声が聞こえます。私はそのつど「なるほど！」「そうよネ！」「うん！ うん！」。197 頁、198 頁で「ハッ」としました。私への答えはこの両頁で見つけました。何気なくセンターに足を向けると、静子先生はいつも「所長室」におられました。そこで何か事あるごとに思いやりのあるまなざしで周りを理解し、諸事情の問題を解決しておられたというイメージです。

皆さま方は、どうですか？ 私たちみんなは多様で、豊かな個性の持ち主です。それぞれがお隣りに咲いているお花とは違ったお花です。ここのお花畑は、見た目も、あたりに漂う香りも、色も形も異なった花でいっぱいなので、きっと、いろいろ違った頁で、それぞれの方が、胸が「ギュッ」としたことでしょう。いつか私は、ぜひお聞きしたいです。

松本静子著『心 つないで ― 1970 年代 わたしのモンテッソーリライフ―』
サンパウロ、2024 年 7 月 20 日発行、2,750 円（本体 2,500 円＋税）

楽 曲 紹 介

篠原眞作曲「線上歩行のために I,II,III」

根岸　美奈子
（京都モンテッソーリ教師養成コース委員長）

京都コース附属深草こどもの家では毎週月曜日に線上歩行を行っています。この線上歩行についてマリア･モンテッソーリは日常生活の活動の「平衡運動」として紹介しています。部屋の明かりを消して、静けさの中で、室内に描かれた楕円形の線の上をこどもたちがゆっくり歩きます。こどもの靴の幅ほどの線の上をゆっくり歩くことは小さいこどもにとってとても難しいことです。身体のバランスを取りながら歩くことでやがて精神のコントロールへと導かれていきます。

はじめのうちは手に何も持たずにひたすら線の上を歩きます。やがて旗、少し重みのあるもの、小さな花瓶、色水の入ったグラス、そして一年の終わり頃には火を灯した蝋燭を持って歩きます。この線上歩行の後にはその精神の落ち着きと静けさの内にそれぞれが選んだ活動を行います。

こうした線上歩行についてモンテッソーリは次のように語っています。

「この平衡運動の最中に、ふつうは先生や助手（あるいはレコード）がテンポのゆるい静かな曲を、こどもの足並みを揃えさせるためにではなく、運動の『背景』として役立つように演奏します。」(1)

つまり、線上歩行を行う上で曲が有効であると述べているのです。このことから京都コース創立者である赤羽惠子は、この線上歩行のための楽曲を世界的作曲家であり夫の篠原眞（1931 - 2024）に作曲してくれるよう永い間懇願していました。そしてその願いがかなえられ、ついに 2001 年に「線上歩行のために」という曲が誕生したのです。この曲は正に子どもたちの歩く活動の邪魔をせず、また曲に合わせて歩くのではなく、あくまでも静けさの中で心地良く歩くことを助ける曲となっています。

さらに、この曲は線上歩行のために I（ピアノ）II（ピアノ）III（フルートとピアノ）という 3 つのバージョンがあり、同じ旋律であっても雰囲気が異なる楽曲となっています。この他にも篠原は子どもたちのために「あいうえおの歌」「月・日・曜日の歌」なども作曲しました。これらは 2005 年にレコーディングされ、CD としてリリースされました。篠原は生前、

これらの曲が世界中の子ども達に届けられることを願っていました。この願いは篠原の帰天を機に愛弟子である愛澤伯友教授がかなえてくださり2024年7月からApple Music, Amazon Musikその他各音楽サイトにて世界中でダウンロードが可能となりましたので、ここにご紹介させていただきます。

今回はこの「線上歩行のために」について音楽の学問的な観点から愛澤教授に以下執筆していただきました。この場を借りて感謝申し上げます。

注

(1) E.M. スタンディング・・・訳 佐藤幸江「モンテッソーリの発見」エンデルレ書店 / ヘルデル代理店・出版年昭和50年、頁321

作曲家篠原眞と『線上歩行のために』について

◆篠原眞とその創作

篠原眞

『あいうえおの歌』、『月・日・曜日の歌』、『線上歩行のために』は、2005年に京都モンテッソーリ教師養成コースの委嘱により、世界的に著名な作曲家篠原眞(1931-2024)によって作曲され、レコーディングされた。篠原は大阪で生まれ、その後、父の転勤にともなって東京・青山で育ち、日比谷高校[1]から東京藝術大学音楽学部作曲科へと進んだ。高校時代から藝大在学中にかけては「合唱」に力を入れ、自ら合唱曲を書くことはなかったが、多くのメロディーを合唱曲に編曲し、それらの多くが今でも歌い継がれている。

藝大に入学すると、非凡な才能を持つ篠原を師である池内友次郎（1906-1991）[2]は高く評価し、なんと池内自身が留学費用を用立ててパリへ留学させた。[3]その目的は「和声法」、「対位法」などのエクリチュール（書法）と呼ばれる作曲基礎技法を高度に習得して日本に持ち帰ることであった。しかし、篠原の興味と才能は本来の目的であったエクリチュールだけにとどまらず、最先端の「作曲技法」に向かっていく。当時、パリでは大作曲家オリヴィエ・メシアン（1908-1992）[4]がパリ国立音楽院で教えていた。このメシアンは音楽史に残る数多くの弟子を輩出している。篠原もそのメシアンのクラスに入り、優秀な成績で修了している[5]。このことはメシアンが著書の中で、外国人の中で優秀だった人物として篠原の名前を挙げていることからも分かる。[6]卒業後、パリ国立音楽院からオーボエ曲『Obsession』（1960）の委嘱を受ける。この曲は現在世界中のオーボエ奏者の重要なレパートリーとなっている。

篠原が留学していた50年代、60年代のヨーロッパは、「前衛音楽」と呼ばれる新しい音楽の潮流が渦巻いていた。それと同時に新しい音楽手段となる「電子音楽」の胎動もはじまっていた時期でもあった。こうした新しい音楽の潮流をさらに掴むため、篠原はパリでの勉強を終えるとさらにドイツ・ミュンヘンを経由して、当時、電子音楽の聖地のひとつであったケルンに辿りつく。ケルン音楽大学でアロイス・ツィンマーマン（1918-1970）[7]

に師事した後、カールハインツ・シュトックハウゼン（1928-2007）[8]に学び、彼のアシスタントを務めている。篠原と会話をしていると、こうした音楽史上のビックネームが次々と普通に登場してくる。「現代音楽」が先端文化の中心にあり、それと同時に数多くの巨匠達がヨーロッパに所狭しと活躍していた時代に身を置いていた。

その後、1964年にはオランダ、ユトレヒトにある世界的に著名な電子音楽スタジオ「ユトレヒト大学ソノロジー研究所」から正規研究員としての招聘があり、ようやく生涯の定住の地をみつけた。以後、篠原はオランダを拠点に、高齢で国際的な移動が難しくなる80代半ばまで世界各地からの招聘を受け、活躍を続けてきた。[9]その創作意欲は80代･90代になっても衰えず、2013年『七重奏曲』、2016年『弦楽四重奏曲』を創作し、亡くなる前年2023年にも未完となった歌曲を作曲している。

しかし、海外で長く生活していても、周囲から見ればやはり日本人という点は消えない。篠原の音楽も、音楽そのものよりも、日本人作曲家としての篠原眞が注視される。そうしたある種の「問題」を篠原は正面から受け止め、求めに応じて日本音楽を積極的に取り入れた。箏のための『たゆたい』（1972）、尺八ソロのための『求道A』（1974）など、実物の邦楽器を西洋に持ち込み、日本というものをビジュアルでも提示する作品を創作している。

このように篠原はいつも音楽の最先端に立ち、「前衛作曲家」、「電子音楽作曲家」として世界的な名声を得ていったが、しかし、西洋音楽の本拠地であるヨーロッパから遠く離れ、閉鎖的な日本では残念なことに本場で成功した音楽家を受け入れては来なかった。そのため、帰国の際には、依頼されたいくつかの講演以外に国内での継続した大きな活動は少ない。また、日本をはじめ世界中の大学から依頼も数多くあったが「創作の時間が削られる」という理由でどれも実現しなかった。その音と生き方に、「孤高の作曲家」という言葉がまさにあてはまる人であった。

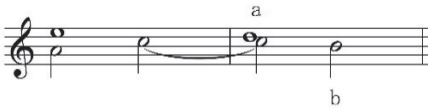
◆線上歩行のために

『線上歩行のために』は、単純な音にもうひとつの音を絡ませながら紡いでいく「対位法」と呼ばれる作曲技法で描かれている。単調な「ドミ、レファ、・・・」と続く音に、絶妙に考え抜かれた「対旋律」が書かれて

いる。対位法は、作曲家になるための基礎技法なので、現在の東京藝大作曲科の入試でも２次試験で課せられる。師池内が絶賛した篠原の高いエクリチュール技術は、本場パリでさらに磨きがかけられ、この曲ではそれを感じ、聴くことができる。

対位法には規則が多く、規則を守るあまりに単なる五線紙上の遊びに陥ることが多い。その上、規則ばかりを守っていると、音楽そのものの美しさが失われる。たとえば、主旋律（定旋律）に対する対旋律は、協和しながら、時に掛留[10]によって音と音が衝突し（楽譜 a）、美しい緊張感を生み、それが次の瞬間、ほどけるように、また、雫が落ちるように対旋律が１音下に下がり、２音は協和した音（楽譜 b）になる。こんな単純な２つの音の線だが、どんな協和音をどこに配置するか、どこで不協和な音を使って緊張感を作るか、その繊細な感覚と技術の違いで、同じ定旋律で作られた解答でもその音楽的な仕上がりは天地ほどの差がでる。篠原の描いたこの曲は、規則と響、その両方が高度に到達して作られた極めて美しい音楽に仕上がっている。

楽譜１：対位法例



また、対位法という技法は調性が成立するバロック時代以前から存在している技法なため、先人達の多くの解答にはそうした歴史的な響、つまり、調性が薄らいだ、長調とも短調とも言えない音空間がそこに広がっている。ヨーロッパ人のそうした音響経験は生まれた時から教会で培われる。しかし、その根のない日本の学習者は１つの旋法だけに固執して、対位法音楽の持つ旋律の柔軟さが失われている。それに対し篠原の対位法には、長く西洋に立脚し、体得した、ヨーロッパの伝統と風を感じ取ることができる。

このように『線上歩行のために』は、ピアノ曲であると同時に、線と線が淡麗に絡み合い、支え合う対位法の絶妙な模範解答にもなっている。

注及び引用文献

(1) 現在の日比谷高校校歌を作曲。作詞、土岐善麿

(2) 俳人高浜虚子の次男。日本人で初めてパリ国立音楽院へ入学。東京藝術大学教授ならびに音楽学部長を歴任
(3) このとき借りた留学費用は、その後、ユトレヒトのソノロジー研究所の研究員として採用されたとき、その給与があまりにも良かったので、それで返済した（本人談）
(4) Olivier Messiaen。20 世紀を代表する作曲家。パリ国立音楽院で教えていたほか、サントトリニテ教会のオルガニストも務める。代表作『トゥーランガリラ交響曲』、オペラ『アッシジの聖フランチェスコ』など。
(5) オリヴィエ・メシアン、クロード・サムミュエル、戸田邦雄（訳）『メシアン　その音楽的宇宙』音楽之友社、1995 年、258 頁
(6) ジュアン・ボワヴァン、平野貴俊（訳）『オリヴィエ・メシアンの教室』アルテスパブリッシング、2020 年、549 ～ 553 頁
(7) Bernd Alois Zimmermann。代表作、オペラ『兵士たち』。
(8) Karlheinz Stockhausen。パリ国立音楽院でメシアンに師事。電子音楽分野でも活躍し、西ドイツ放送局のほか NHK でも電子音楽作品を制作。このドイツの著名な作曲家を篠原は日本に紹介し、1966 年、NHK 電子スタジオの招きで『TELEMUSIK』を制作し、篠原はアシスタントを務めている。1970 年、万国博覧会の際には西ドイツ館で電子音楽『EXPO』を発表。
(9) 1964 年『ヴィジョン I』ユトレヒト、人物の動きを伴う作品『ペルソナージュ』ベルリン、1971 年ニューヨークの街の音を素材とした『シティ・ビジット』ロックフェラー 3 世財団、1974 年 NHK のラジオ音声を素材とした『ブロードキャスティング』など。
(10) けいりゅう。前の音符からタイで次の音符と結ばれ、音の長さが引き延ばされた状態

愛澤伯友（あいざわしろとも）

作曲家。日比谷高校で篠原に出会い、その後、東京藝大ならびに大学院作曲科に進学。ベルリンとウィーンにて指揮を研鑽。安宅賞、国立劇場作曲、パナマ運河返還功労者表彰、IEEE 表彰など。桐朋学園大学、名古屋学芸大学、デジタルハリウッド大学ほか。篠原眞唯一の弟子。

「線上歩行のために」等
ダウンロードサイト

Apple Musik
その他、一曲単独でダウンロードできるサイトも多々ありますのでお試しください。

ル ー メ ル 賞

第 10 回「ルーメル賞」

早田　由美子
（千里金蘭大学　教授（ルーメル賞選考委員会委員長代理））

1.「ルーメル」賞について

モンテッソーリ教育の普及・発展に寄与された故クラウス・ルーメル会長の多大な功績を記念し 2012 年に定められた。モンテッソーリ教育の実践と理論で優れた功績のある会員に授与される。

2.「ルーメル賞」選考過程と表彰・授与式

ルーメル賞選考委員会（第 1 回 2023 年 8 月 5 日、第 2 回 2024 年 1 月 27 日、第 3 回同年 4 月 27 日）で選考し、2024 年 4 月の第 2 回常任理事会、7 月 31 日の全国理事会で承認された。2024 年 8 月 1 日、日本モンテッソーリ協会（学会）第 56 回全国大会開会式の中で「第 10 回ルーメル賞授賞式」が挙行された。

3. 授賞理由

(1) 乾　盛夫会員について

乾盛夫会員は日本モンテッソーリ協会創設当初から本協会の発展普及のために奔走された。とりわけ九州支部の設立並びに九州幼児教育センター創設の背景には、当時の九州におけるモンテッソーリ教育研究メンバーの主要な一員としての同氏の卓越した指導性が存在した。

その後、乾会員は四国支部長として活躍され、第 32 回香川全国大会、第 43 回徳島全国大会、第 53 回高知全国大会の開催にあたり多くの困難のなかで実行準備委員長として尽力された。本協会並びに四国支部における着実なモンテッソーリ教育の普及と発展の現状は、地道で継続的な乾盛夫会員の努力に大きく負っている。

(2) 高橋　純一会員（福島大学）について

対象論文：高橋純一、佐々木信一郎※著「発達障害児のためのモンテッソーリ教育研修プログラムを受講した保育者の意識と態度の変容」（『モンテッソーリ教育第 54 号』2023 年 3 月

「発達障害児のためのモンテッソーリ教育研修プログラム」を受講した保育者の意識と態度の変容を分析し、教育効果を確認した研究である。

このプログラムは佐々木信一郎会員によって開発された。現代科学の視点を取り入れ、子どもの行動の意味や困難さを理解・支援し、事例に対して仮説を立て検証・分析する必要性を指摘し、それらをカリキュラムに取り入れているのが特徴である。

「プログラム」に参加した保育者に調査を行い、保育者の意識と態度の変容、障害児・者との交流意識の変容を分析している。障害児を対象としたンテッソーリ教育に関連した教育研修プログラムについては、これまで我が国において提案・実践されてこなかったが、実際にプログラムが作成され実践され、その効果を多角的な視点から実証的に調査・分析した点に大きな意義がある。

これらの調査によって保育者の意識と態度に一定の教育効果が見られたことを確認したことは画期的であり、今後の障害児を対象としたモンテッソーリ教育に大きな進展につながる研究である。

※佐々木信一郎会員はプログラムの開発者かつ本論文の共著者であるが、モンテッソーリ協会の会長という立場を理由に今回の受賞は辞退されました。

日本モンテッソーリ協会（学会）第 56 回全国大会

大会スケジュール（2024 年）

	8 月 1 日（木）
9:00	受　付
	開会式　　芙蓉の間（ニューオータニ博多）500 ～ 600 名
10:30 11:50	基調講演　　森口佑介氏　京都大学大学院文学研究科　准教授　博士（文学） 「モンテッソーリ教育と実行機能の発達」 芙蓉の間
12:00	昼食　　※芙蓉の間は飲食の持ち込みはできません。
13:00 14:15	特別講演 1　対談「モンテッソーリ教育とシュタイナー教育」未来ホール（電気ビル）504 名 司会：髙橋純一氏　福島大学人間発達文化学類准教授 対談者：佐々木信一郎氏　日本モンテッソーリ協会（学会）会長 衛藤吉則氏　広島大学大学院文学研究科教授
14:30 15:45	応用講座Ⅰ　中林康子氏 共創館 A（電気ビル） 「心ってこんな風につくられていくんだ！心理士は見た」 ～教師の精神的準備をめぐって～
16:00 17:15	応用講座Ⅱ　藤原江理子 共創館 B（電気ビル） 「コスミック教育～ C.Grazzuini の講義 （1991、Bergamo）を紐解く～」 九州幼児教育センタートレーニングコース所長
	映画「MOANANUIĀKEA」モアナヌイアケア 未来ホール（電気ビル） ハワイ伝統カヌー　ホクレア世界一周航海　ハワイ観光庁 未来ホール（電気ビル）
17:30 18:30	定期総会　108 名　共創 B（電気ビル）
18:30 20:30	懇親会　演奏：BeatAllRight　芙蓉の間（大）

	8 月 2 日（金）				
9:00 10:15	基礎講座　前之園幸一郎氏　504 名　未来ホール（電気ビル） 「人類への贈りものとしての幼い子どもたち～終わることのない子どもの発見～」 元日本モンテッソーリ協会（学会）会長				9:00:00　ワークショップ① （3 － 6）108 名 「日常生活の練習」 共創館 C（電気ビル）
10:30 12:00	シンポジウム　「未来を育む新しい子ども」　未来ホール（電気ビル） ①森純子氏（認定こども園聖ヨゼフ幼稚園）園長 ②楢崎圭介氏（たんぽぽこども園）園長 ③ Sr. 川岡俊子（元・ネパール子どもの家）				10:30:00　ワークショップ② （3 － 6）108 名 「感覚」 共創感 C（電気ビル）
12:00	昼食　未来ホール（電気ビル）持ち込み OK です。				
13:00 13:45	ローズ 研究発表①	オリーブ 研究発表②	アイリス 研究発表③	13:00 ワークショップ①（0 － 3） 共創 B（電気ビル） 「乳児の食まわりの活動とその展開」 108 名	13:00 ワークショップ③（3 － 6） 共創館 C（電気ビル） 「数」 108 名
14:00 14:45	ローズ 研究発表④	オリーブ 研究発表⑤	アイリス 研究発表⑥		
15:00 15:45	ローズ 研究発表⑦	オリーブ 研究発表⑧	アイリス 研究発表⑨	15:00 ワークショップ②（0 － 3）共創 B（電気ビル） 「乳児の食まわりの活動とその展開」 16:30　　108 名	15:00 ワークショップ④（3 － 6） 共創館 C（電気ビル） 「言語」 16:30　　108 名
16:00 16:45	ローズ 研究発表⑩	オリーブ 研究発表⑪	アイリス 研究発表⑫		
17:00 17:45	ローズ 研究発表⑬	オリーブ 研究発表⑭		17:00 市民講座　吉村春生氏　「心がかぜをひく時」～安心感と自立～ 未来ホール（電気ビル）504 名 西九州大学非常勤講師 佐賀県医療センター好生館看護学院非常勤講師 （心理学、発達心理学担当） 18:30	

＊研究発表会場はニューオータニ博多

	8 月 3 日（土）
9:30 11:00	特別講演　Ⅱ　綿貫愛香氏　芙蓉の間　500 ～ 600 名（ニューオータニ博多） 「イタリアからの贈り物：Cecilia 先生の最後のメッセージ～受け継がれるモンテッソーリの息吹～」 ミラノモンテッソーリバイリンガルスクール教師　国際モンテッソーリ協会公認 0 ～ 3 歳、3 ～ 6 歳教師
11:30 12:00	閉会式
編集委員会　30 名　　あじさい　　（ニューオータニ博多）	

研究発表一覧

（敬称略）

時間	NO.	テーマ	発表者	司会者	会場
13:00	①	宇宙人（Cosmic Man）につながる 感性的体験と思想	徳安　敦	廣澤　弓子	ローズルーム
	②	九州におけるモンテッソーリ教員養成 50 年の 歩み	藤原　江理子 松本　有紀	綿貫　真理	オリーブ
13:45	③	うたがうまれるとき	町田　育弥 町田　愛 神崎　ゆう子	岩瀬　由佳	アイリス
14:00	④	モンテッソーリ教育施設における音楽活動に 関する研究 ―日本の歌唱教材を用いた歌唱活動の実践研究―	安江　秋	村田　尚子	ローズルーム
	⑤	モンテッソーリケアの実践に見られる集中 ～整えられた環境と援助者のあるべき姿～	柴田　倫宏 奥山　清子	江島　正子	オリーブ
14:45	⑥	困難な行動のある F さんへの仮設形成法による 支援 ～モンテッソーリ環境で落ち着いて学べる様になるまでの軌跡～	小城　浩美	高橋　純一	アイリス
15:00	⑦	大濠聖母幼稚園のアトリウムの歩み ～子どもに導かれた 20 年～	長谷川　京子 水谷　純子	松本　巌	ローズルーム
	⑧	0 歳～ 6 歳のモンテッソーリ市民教育 ～平和な未来を育む新しい子どものための具体的提案～	百枝　義雄	島田　美城	オリーブ
15:45	⑨	モンテッソーリ活動を用いた保護者支援について	加賀谷　友里	板東　光子	アイリス
16:00	⑩	子どもの『知る喜び』 ～コスミック教育を通してからの発見～	佐伯　恵美	堀田　和子	ローズルーム
	⑪	モンテッソーリケア施設の環境における自立に ついて ～モンテッソーリ幼児施設との比較を通して～	安藝　雅美 杉田　美和	瀧野　正三郎	オリーブ
16:45	⑫	自由な環境の中で育つ子どもの姿 ～深草こどもの家～	長谷川　美枝子	森　円	アイリス
17:00	⑬	子ども達の可能性と未来へ向けての希望の光 ～年長児の 1 年間の活動より～	粟屋　一枝	三浦　勢津子	ローズルーム
17:45	⑭	乳児の戸外活動 ～園芸を中心に～	阿部　香織 高橋　安那	栁澤　ナオミ	オリーブ

第 56 回全国大会を終えて

全国大会実行委員長　綿貫　真理
（元　大濠聖母幼稚園）

第 56 回全国大会の準備は、2022 年 10 月 18 日（火）の第 1 回実行委員会（8 名）から始まりました。先ずテーマを決めるところから話し合われました。全国大会への想いとして、4 つの柱を大切にしました。

① 2017 年に帰天なさった相良敦子先生の 7 回忌を偲び、九州支部を支えてくださった感謝として、帰天 1 か月前に福岡教区の研修会で先生から手渡された最後の冊子を記念として皆様にお渡しする。

②コロナ禍のため第 53 回高知大会、第 54 回北海道大会と 2 年間にわたり同時配信の大会が続きましたので、若い先生方を励まし、元気が出るような交流と学びの集いにしたい。

③第 55 回名古屋大会が、コロナ禍後を見つめて、戦争や地球環境の危惧、貧困等、山積みする課題をコスミックの全体的な視点（宇宙･自然･愛･秩序・調和・平和）へと学びを深めてくださったので、そこを基に、未来を生きる子ども達を援助していく環境としての私達教師自身の気づきを深めていく学びを望む。

④九州支部で担われました第 46 回全国大会のテーマである「新しい子ども、新しい教師、新しい教育」を深めていく。

以上を討議しまして、私達の希望の光として「未来を育む新しい子ども」というテーマに決定しました。

実行委員会の人数は配信関係と実務関係の追加が必要となり、10 名から 13 名へと変化させていきました。

2023 年 5 月 8 日に新型コロナウイルス感染症は「5 類感染症」に位置付けられましたが、そこに至るまでの期間は今後の見通しが持てず、とにかく名古屋大会の動きを参考にさせていただくことしかできませんでした。対面かそれとも同時配信か、あるいはハイブリッド配信（対面とアーカイブによる）かという決定に至るまで、大きな葛藤を抱えました。会場の予約においての交渉では、参加人数の予測がつかず、見通しが立つまでの時期を待つ困難がありました。それは、不安と戦う日々でもありました。

最初は対面のみでいこうという話も出ました。しかし、コロナ禍後、社会は通信事情に関して急速に変化しました。新しい工夫を凝らしつつ、新しい歩みへと進んでいきました。

対面とアーカイブによるハイブリッド配信は、中部支部に続いて2回目となりました。ハイブリッド配信は、準備する側にとっては以前より多くの配慮と、打ち合わせの時間等が必要になってきます。特に、著作権やプライバシーのことなどを弁護士にお願いして初めて契約書を作りました。準備を進めていくに際して、資料や映像等についても講演者や研究発表者の方々へ、事前に、個別の配慮と確認がいっそう細かく必要になってきております。

2023年12月29日に、「特別講演Ⅱ」の講演を受諾されていたイタリアのチェチリア先生の訃報が入りました。大きなショックと悲しみの中、それに続いて元旦の能登半島沖地震のニュースでも衝撃を受け、共に忘れられないこととなりました。

日本モンテッソーリ協会（学会）の全国大会は、研究者と実践者の学び合いを深め、豊かな交流の場としてとても大切な場であります。私自身が長年全国大会に参加することで育てていただきました。それぞれの現場は学びも、交流も限られた場です。現場を一歩踏み出して、垣根を越えて学び合いと交流を深めることで各園が繋がり、共に成長へと導かれていきます。そのことに大きな意味があります。

幸い、台風や大きな災害等もなく当日を迎えることができました。当日の対面参加者657名、アーカイブ視聴141名、合計798名の参加申し込みを頂きました。ほっと安堵して、大会を無事終了できました事は何よりも大きな喜びでした。

基調講演や、特別講演1・Ⅱ、応用講座①・②、基礎講座、市民公開講座等を担当してくださった講演者の皆様、研究発表者の皆様に御礼申し上げます。参加して応援くださいました多くの皆様に心から感謝申し上げます。

会場は隣接するホテルニューオータニ博多と、道路を隔てた電気ビル共創館の2か所と致しました。両方を行き来する課題は当日の参加者全員にありましたが、この2つを使用することで、交通のアクセスの良い場所で開催でき、また経費の超過を避けることができました。皆様のご協力を本当にありがとうございました。

第 56 回全国大会を準備して

全国大会副実行委員長　力丸　敏光
（二日市カトリック幼稚園）

第 56 回全国大会に多くの皆様に講演、応用講座、シンポジュウム、ワークショップ、映画とご参加いただきご協力いただき終了出来たことを心より感謝致します。また、アーカイブでの視聴につきましてはなかなか難しい点も多かったと思いますが、ご理解ご協力をいただきありがとうございました。　今回の全国大会の第 1 回実行委員会を行った令和 4 年 10 月は、新型コロナウイルスが 5 類に移行される前で、第 55 回全国大会と同様にハイブリットでの開催を行うように計画しました。しかし令和 5 年 5 月に 5 類に移行され、対面での開催でもいいのではないかという話になったのですが、福岡までお越しになれない方や仕事でスケジュールがとれない方々のために、アーカイブ視聴が出来るハイブリット形式での開催を行うことにしました。

どれだけの方々が対面で参加いただけるのか、アーカイブで視聴される方はどのくらいいるのか手探りの状況で準備を進めてまいりました。交通の利便性を考えて、天神のホテルを利用して行うように計画したのですが、会場費などがかさむため、協会にお願いして参加費の値上げを承認してもらい、会場費を抑えるために向かいのホールを利用することとし、2 会場で行うという対面でご参加いただいた方々には不自由をおかけしてしまいました。さらに、昼食につきましても会場を分散しなければならず、昼食会場への移動はあわただしかったのではないかと思います。厳しい暑さの中ではありましたが、ご協力いただき感謝しかありません。

実行委員会を重ねるたびに、予算が厳しいため、広告のお願いをしたり、出店業者の方々を募ったりさせていただきました。さらにアーカイブの配信ための撮影業者や、配信の業者の方々にも好意的にご協力いただきました。

日本旅行でインターネット募集を行い、要旨収録も現地手渡しという方法をとらせていただき、アーカイブ配信の方々には必要な要旨収録をダウンロードしていただく事とし、経費の節約を行ってまいりました。新しい

方法をとり戸惑われたことも多々あったと思いますが、ご協力いただきありがとうございました。

募集を始めると、嬉しいことではあったのですが、対面での参加者がとても多く、予定していた会場を変更する必要が出たり、別室に映像を流したりする必要がでてきたりで、ホテルやホールの方々にご協力をいただきました。当日、研究発表会場が定員をオーバーすることがあり、参加できなかった方々がいらしたので、申し訳なく思っています。

大会の内容としてはいろいろな方面からのお話を聞くことが出来、モンテッソーリ教育によって、「未来を育む新しい子ども」が育つように一人一人が強い想いを持つことが出来たのではないかと思います。モンテッソーリ教育に携わる多くの方々が講演や発表や懇親会の中でつながり、新たな一歩を踏み出す力になった大会だったのではないかと思います。協会の理事の皆様や、実行委員会の皆様・当日のスタッフの方々に支えていただき開催できた大会だったと心から感謝申し上げます。

ワークショップ報告

林　悦子
（長崎純心大学純心モンテッソーリ教員養成コース）

ワークショップは、各領域ごとにテーマを決め、そのテーマに沿った狙いをもって提供内容を選び、紹介していく形で行いました。各テーマと提供の狙いは以下の通りです。（※はスライドによる説明）

《日常生活の練習》

テーマ：よりよく生活していく…やり方を知り、筋肉運動を調整しながら精神活動（順序性、意識、注意力、集中）へ

あけうつし	分析、手首の調整、注意力
切る	注意と調整の増大
小布絞り	準備の順序性、手首の使い方、複合された活動へ向かう
着脱	より大きな手の動き。自分のことができるようになる。
着衣枠	着脱における困難点の孤立化。

《感覚教育》

テーマ：環境を抽象化していく…環境から受ける印象を抽象化することで知的活動の基盤を作る。

はめ込み円柱	同一性合わせ。教具で間違い訂正ができる。
	数を増やす、距離を離す展開。
桃色の塔	大小の識別と漸次性。
幾何たんすとカード	触覚を助けにした形の認識。
	名称による抽象化。
	図形とカードによる視覚的な抽象化。
色板Ⅰ	違いがわかることで同一性がわかる。
色板Ⅱ	違いの差が小さくなる。
	少しずつ違っていく面白さ、美しさへの気づき。

《数教育》

テーマ：正確に中身を理解していく…量と抽象を一致させていきながら

数の棒　　長さが正確に量に代わる。

砂数字　　数字に抽象化される。

※数の棒と数字カードの一致　　具体物と抽象の一致。

単位の紹介ビーズ　　十進法による数と量。

カード　　0 の数による単位の違い。

※単位の一致　　具体物と抽象の一致

数の構成ビーズとカード　　同じ単位の中での数の構成。

構成の一致　　具体物と抽象の一致。

※大きい数の構成　　2,3,4 桁の量と数字を理解する。

ビーズとカードによる加法　　四則計算の概念の理解。

《言語教育》

テーマ：豊かに表現していく…言葉と文字を使った表現

ことば遊び　　言葉を聞いたり、話したりする楽しさ、語彙の拡充。

絵合わせカード　語彙を豊かにする。文字との出会い。

移動五十音　　文字の駒を使った文字による表現。

困難な綴り字法の紹介　　書きたい言葉を正確に書く。

※二色の移動五十音　　文字を読んで文字で答える。

思いを文章で伝える。

小さい籠Ⅲ　　読んで動きで表現する。

形容詞の働き　　楽しみながらより正確で豊かに表現する。

名詞にふさわしい表現をする。

一つの名詞の表現の豊かさに気づく。

手元が見えるようにカメラとスクリーンを使いましたが、全体の流れがわかりやすいようスライドによる説明を加えました。書いていただいた感想には、わかりやすかったというものが多く、効果が感じられました。さっそく園で使いたいという意見も多かったので、多少なりともワークショップの役割りは果たせたのではないかと感謝しています。

支 部 報 告

北海道支部

支部長　前鼻　百合江
（宮の沢さくら保育園）

1. 支部活動報告

コロナ感染症が 5 類になったとはいえ諸般の事情が生じ支部としての活動は特にできませんでした。また、名古屋大会参加は数名の参加にとどまりましたが、数年ぶりの対面式の総会にて一昨年の札幌大会の決算報告と改めての参加御礼を申し上げましたことをご報告いたします。

2. 2023 年度会計報告（令和 5 年 7 月 1 日～令和 6 年 6 月 30 日）

収入の部　（単位：円）

科 目	金 額	適 要
前年度繰越金	2,242,344	
利息	20	
合　計 ①	2,242,364	

支出の部

科 目	金 額	適 要
合　計 ②	0	

収入合計① 2,242,364 円－支出合計② 0 円 ＝ 2,242,364 円
次年度繰越金 2,242,364 円

会計責任者　野澤　尚美

東北支部

支部長　佐々木　信一郎
（(社福) 聖母愛真会　こじか保育園）

Ⅰ．活動報告
〈支部活動〉
Zoom による下記研修をおこなった。

〈研修会〉
1、日　　時　2024 年 2 月 3 日(土曜日)10 時～ 12 時 (Zoom による研修)
2、テ ー マ　「自由と規律の大切さ」–モンテッソーリ教育の視点から–
3、講　　師　東京国際モンテッソーリ教師養成センター
トレーナー 三浦勢津子先生

〈研修会予定〉第 44 回東北支部研修会を実施予定
1、日　　時　2024 年 8 月 24 日（土）
2、内　　容　実技指導（東京国際モンテッソーリ教師養成センター
トレーナー 三浦勢津子先生）
数教育「切手遊び」「点遊び」「セガン板Ⅰ」「セガン板Ⅱ」
言語教育「困難な綴字法の紹介」「二色の移動五十音」
3、会　　場　仙台白百合学園幼稚園

Ⅱ．会計報告（令和 4 年（2022）8 月 1 日～令和 5 年（2023）7 月 31 日）

収入の部		
科　目	金　額	内　訳
受取利息配当金	25	郵便貯金・東邦銀行普通預金
前受金	165,000	2024 年度研修会　参加費
合　計	165,025	

支出の部		
科　目	金　額	内　訳
通信費	10,932	切手・メールボックス使用料
広報費	10,320	レンタルサーバサービス利用料・ドメイン使用料
研修費	50,000	講師料
会議費	14,992	Zoom 年間利用料
業務委託費	33,000	Zoom 会議サポート
交際費	50,000	東京国際ﾓﾝﾃｯｿｰﾘ教師ﾄﾚｰﾆﾝｸﾞｾﾝﾀｰ 50 周年記念御祝
手数料	1,210	振込手数料
事務消耗品費	209	のし袋
合　計	170,663	

2,524,787(前年度残高)＋25(2023年度収入)+165,000(2024年度前受金)-170,663(年度支出)
＝2,519,149円(次年度への繰越金)
内訳　　現金……0 円　　郵普貯……2,519,149

令和6年7月22日　上記のとおり相違ありません。　会計監査　　石岡　順子

関東支部

支部長　堀田　和子
（東京モンテッソーリ教育研究所
モンテッソーリすみれが丘子供の家
モンテッソーリ原宿子供の家）

Ⅰ．活動報告

令和5年度　令和４年８月１日付けで　前支部長より引き継ぎ、関東支部長に就任しました。
会計は前年度に引き継ぎ栁澤ナオミ氏が留任しました。
来年の夏に第57回全国大会があり、関東支部の担当であるということで、下記のように、今日まで６回会合を開催し準備をすすめております。
実行委員長は、関東支部長の　堀田和子
事務局・事務局長は、（社福）イクソス会つづきルーテル保育園　園長　栁澤ナオミ氏
実行委員は以下の方々が引き受けてくださいました。（敬称略・順不同）
前之園幸一郎・高橋修人・岡本明博・岡本仁美・町田育弥・朝日奈太郎・鈴木典子・川本杏・安田弘美・溝脇しのぶ・小川かおる・千葉亮子・小川美都13名です。
尚、安田弘美氏は令和５年７月に勤務先変更にて辞退

令和5年11月　日本モンテッソーリ協会（学会）元副会長　町田　明氏ご逝去の報を受け、葬儀に参加　また　弔電、供花をいたしました。

令和6年4月29日　研修会　　講師　　佐々木信一郎先生
東京支部の研修会のお誘いに賛同しました。
関東支部の皆様に周知徹底せず、ご迷惑をおかけしました。

Ⅱ．会計報告　　関東支部の会計報告は栁澤理事より報告

	収入金額	支払金額	差引残高
前年度より繰越	¥436,987		¥436,987
第 4 回から 6 回の会議・交通費		¥93,000	
会議費・ZOOM 使用		¥23,116	
通信費		¥3,612	
弔電・供花		¥24,600	
			¥292,659
協会よりの大会準備金	¥800,000		
			¥1,092,659
第 57 回大会会場費予約金		¥511,500	
次年度へ繰越			¥581,159

令和 6 年 7 月 20 日

上記のとおり相違ありません。

会計責任者　　栁澤　ナオミ

東京支部

支部長　江島　正子
（群馬医療福祉大学大学院特任教授）

令和５（2023）年度年間活動報告ならびに収支決算報告書

Ⅰ．支部報告

日本モンテッソーリ協会（学会）の東京支部は、関東支部と合同研修を行いました。すなわち、2024 年 4 月 29 日に Zoom 講演会 14；00-；演題「モンテッソーリ教育における幼児の発達支援について」。今回の講師は会長・理事長の佐々木信一郎先生で、彼は周知のとおり教育の現場で最も必要とされる子どもの発達援助・支援のスペシャリストです。

佐々木先生は上智大学の Heidrich 先生の「うめだ・あけぼの学園」のご勤務を経て、いまは福島のご自身の施設や、福島大学や広島大学でご活躍中です。

また、私たちもご一緒させて頂きましたが、2017 年、モンテッソーリ教育の発達支援の発生地、Hellbruegge 先生の南ドイツ Muenchen の Aktion　Sonnenshein や、そのお弟子さんの旧東ドイツ Erfurt への研修旅行にご一緒させてもらい、その内容を「家庭の友」に（2018 年 2 月号）等に掲載しました。

Ⅱ．会計報告（令和 5 年 7 月 1 日から令和 6 年 6 月 30 日まで）（単位:円）

前年度繰越金　450,673 円（内訳：郵貯　450,673 円）
研修会費用　30,220 円を差し引き　利子 4 円を加えて
現在　420,457 円（内訳：郵貯　420,457 円）

以上

令和 6 年 6 月 30 日上記の通り相違ありません。

会計担当　窪谷麻理

北陸支部

支部長　板東　光子
（亀田平和の園保育園）

Ⅰ．活動報告

北陸支部は地域が広いために、新潟と福井に分けて活動を行っています。

〈福井方面の活動〉

「モンテッソーリ・子どもの家」のDVDを視聴しながら、子どもの姿、教師の言動・ナレーションを熟考し語り合う勉強会を3回しました。また、公開保育として見学を受け入れる日を設け、一年を通して各園を見学できるようにしました。

〈新潟方面の活動〉

＊3才児未満のクラスを見学しあって、報告会を令和5年6月にしました。今年度は3・4・5歳児のクラスを見学しあって、来年の3月に報告会を開くことになっています。そのために、それぞれの園が見学可能な日を提出し、一覧表を作成しました。一番の勉強は実践園を見る事だと、いう事が定着してきております。

Ⅱ. 会計報告

収入の部	前期繰越金	504,208円
	利子	8円
支出の部	研修会費	36,860円
次期繰越金		467,356円

令和6年6月14日　上記のとおり相違ありません。

会計担当　　牧野　莉沙

中部支部

支部長　村田　尚子
（社会福祉法人 NUA 愛知保育園）

I. 活動報告

2023 年開催された中部大会を終え、中部支部では大会テーマとなっておりましたモンテッソーリ教育の根幹でもあります「平和教育」について学びを継続し、より一層深めていきたいと願いまして、定例研究会を下記の内容で実施して参りました。

① 2023 年 11 月 12 日（土）14：30 時～ 16：00 時
「保育・教育現場における　子どもの発達障碍の見方・考え方・付き合い方」
名古屋市西部地域療育センター　　講師：宮地　泰士先生
名古屋芸術大学教育学部　特別公開講座に参加

② 204 年 1 月 13 日（土） 午後 1 時半～ 4 時半　　リモート実施
「コスミックビジョンから捉える文化の活動」
日本モンテッソーリ協会（学会）公認　九州幼児教育センター
講師：モンテッソーリ教員養成コース長　　藤原　江理子先生

③ 2024 年 6 月 8 日（土） 13：30 ～ 16：00
「生活に根ざしたコスミック教育」について
学校法人　内田橋アントニオ幼稚園見学　　講師：主任　大石先生
住所：名古屋市熱田区伝馬町 2-28-14

今後も、中部支部研究会の活動がより充実したものとなりますように、皆様の貴重なご意見、要望をお聞きしながら、運営、計画、広報に努めてまいりたいと思います。

Ⅱ．会計報告（2023 年 7 月 1 日から 2024 年 6 月 30 日まで）

（単位：円）

	科目	金額	摘要
収入の部	前年度繰越金	1,411,991	
	利息	8	
	支部活動費	2,095,618	第 55 回全国大会収益
	合計	3,507,617	
支出の部	講師謝礼	115,000	リモート研究会講師謝礼
	通信費	26,238	ZOOM ライセンス料
	渉外費	16,035	九州大会陣中お見舞い等
	諸会費	20,000	NPO あいち子どもセンター
	広告費	60,000	第 56 回全国大会広告料
	事務費	6,399	クリアファイル、USB 等
	手数料	692	振込み手数料
	交通費	2,140	NPO あいち子どもセンター会議参加
	次年度繰越金	3,261,113	
	合計	3,507,617	

令和 6 年 7 月 1 日　上記のとおり相違ありません。

会計監査　　酒井　教子

近畿支部

支部長　瀧野　正三郎
（カトリック京都司教区）

Ⅰ．活動報告

2023 年度近畿支部の研修会を、2024 年 1 月 8 日（月）、4 年ぶりに、奈良カトリック幼稚園に集まり、対面で実施できました。参加者は 86 名でした。

今回は、「集中する子どもの姿と心の成長」というテーマで、3 園の先生方から、実践報告をしていただきました。

園の環境の様子や、子どもの日頃の活動を詳しく知ることができました。また、一人ひとりの子どもの成長の姿の事例を発表していただき、具体的に、集中する子どもの姿と成長を知ることができました。

せっかく対面で集まることができましたので、その後、9 グループに分かれて、ゆっくりと話し合うことができました。

それぞれの園の環境や、園の規模の違いがあり、発表された内容をそのまま生かせない点もありますが、今回の研修会で学んだことを参考に、それぞれの園で、子どもたちの成長のためにどのようなことを大切にしていけるかをともに考えていきたいと思います。

Ⅱ．会計報告（2023 年 7 月 1 日から 2024 年 6 月 30 日まで）

収入	
協会より支部活動費	30,000
利子	6
前期繰越金（郵貯）	738,241
合計	768,247

支出	
研修会場費	25,000
研修会発表園交通費	15,000
研修会雑費	9,982
通信費	3,287
手数料	110
次期繰越金（郵貯）	714,868
合計	768,227

以上

2024 年 7 月 1 日　上記のとおり相違ありません。

会計担当　　東　裕子

中国支部

支部長　栗屋　一枝
（広島文教大学附属幼稚園）

Ⅰ．活動報告

2024 年 6 月 29 日に、講演会を開催しました。

講　演　　ことばの大切さ～子どもの環境としての大人のことば～
講　師　　宮岡 弥生 先生（広島経済大学　教授）
参加者　　48 名

子どもたちは、いつも教師を見ていて、教師のことばづかいを吸収し、模倣しながら育っていきます。教師は、子どもたちに対してだけでなく、だれに対しても良いことばを使う。語彙力を高め、正しいことばで、意図が正しく伝わる文で話す。教師は他者を尊重する態度で敬語や丁寧語を使いあうなど、具体的な内容に富んだ講演でした。私たちが、子どもたちにとって、ことばづかいやコミュニケーションの取り方などの良い環境となることの大切さを再確認する講演会となりました。

Ⅱ．会計報告（令和 5 年 7 月 1 日から令和 6 年 6 月 30 日まで）

収入		支出	
前期繰越金	569,957 円	講師謝礼	30,000 円
利子	3 円	会場費	20,000 円
講演会参加費	46,000 円	通信費	1,428 円
		茶菓子他	5,500 円
		次期繰越金	559,032 円
合計	615,960 円	合計	615,960 円

令和 6 年 7 月 10 日　　上記のとおり相違ありません。

会計担当　　福原　亜紀

四国支部

支部長　岡村　次朗
（認定こども園　潮幼稚学園）

Ⅰ．活動報告

令和５年度は支部総会で決定したテーマである「つながり」を大切に、支部委員と共に活動してまいりました。

令和６年１月20日（土）には支部研修会として高知市にて福岡エミール保育園 園長 大原青子氏をお招きして、「0～3歳のモンテッソーリ環境からみる満3歳児の受け入れ態勢づくり」というテーマでご講演いただきました。満3歳児クラスの環境づくりや移行プログラム保護者支援などの具体的な取り組みについて大原先生の実践経験を交えてお話し下さり、参加者一同、大変貴重な学びの機会となりました。支部研修会には四国支部管内だけでなく遠く県外からもご参加いただき、約60名の会員園、モンテッソーリ教育を学びたいという志ある皆様にお集まりいただき、多くの有意義な学びだけでなく、豊かな人的な交流も深めることができましたことをご報告いたします。また、四国支部活動の周知・報告のため昨年度より開設した「JAM四国支部ホームページ」にも活動詳細をアップしておりますので、お時間ありましたらこちらもご確認ください。

JAM四国支部Web JAM四国支部Web JAM四国支部Web JAM四国支部Web JAM四国支部Web JAM四国支部Web

今後もモンテッソーリ教育の原理と実践を研究し、その普及を図るため、四国支部活動を進めていきたく思います。

Ⅱ．会計報告（期間：令和５年７月１日～令和６年６月30日迄）

収入		支出	
前年度繰越金	1,670,773	支部総会費	35,457
支部研修参加費	20,200	支部研修費	179,639
利子	1	雑費	20,020
		次年度繰越金	1,455,858
収入合計	1,690,974	支出合計	1,690,974

令和６年７月１日　　上記の通り相違ありません。

四国支部 会計担当委員　　岡村　千桂

九州支部

支部長　綿貫　真理
（元　大濠聖母幼稚園）

Ⅰ．活動報告・・・第 56 回全国大会の準備の 1 年でした。

第 56 回全国大会準備のための実行委員会を、毎月 1 回として継続して行いました。2023 年度は、第 8 回目（7 月 14 日）から始まり、2024 年 6 月 28 日の第 18 回まで致しました。実行委員会は年度を超えて続き、第 19 回（2024 年 7 月 19 日）と第 20 回（7 月 26 日）で終了致しました。

事務局の負担に備えて、第 16 回目（1 名）、第 17 回目（さらに 1 名）、事務局から実行委員会への参加人数を（2 名）追加させていただきました。遠方の実行委員の方々の参加も心強く、豊かな交流と学び、チームワークの場になりました。

① 2023 年 8 月 19 日（土）14:00 ～ 16:30 「モアナヌイアケア」DVD 事前上映会を実施しました。会場は大濠聖母幼稚園第 1 ホールで、68 名の参加でした。

大会当日の援助スタッフとして動く先生方のために、事前に上映会をして、ゆっくりと見ていただく配慮をしました。上映後のアンケートでは感動を伝えて下さる感想が多くあり、とても手ごたえを感じ、現場の先生方を励ますものとなりました。

Ⅱ．会計報告

収支決算報告（令和 5 年 7 月 1 日～令和 6 年 6 月 30 日）

収　入		支　出	
前期繰越	1,219,778 円	慶弔費	2,365 円
利子	11 円	振り込み手数料	440 円
		第 56 回全国大会へ	327,947 円
		次期繰越	889,037 円
合計	1,219,789 円	合計	1,219,789 円

令和 6 年 7 月 1 日　　上記のとおり相違ありません。

会計担当　東　伸子

NPO法人　東京モンテッソーリ教育研究所 付属教員養成コース

コース長　前之園　幸一郎

本コースは、日本初の教師養成コース上智モンテッソーリ教員養成コースを引継ぎ、平成 18 年度より開設致しました。

理事長　廣澤弓子

付属教員養成コース長　前之園幸一郎

同　　コース主任　堀田和子

令和 6 年 3 月、25 名修了。

令和 6 年 4 月現在　19 期生 16 名、18 期生 18 名が在籍

現在次期講師養成として、コース修了者による研修生制度を発足し、日常生活、数の領域で研修を終え、助手・副担当講師として参加し、感覚、言語の領域で、それぞれ 1 名が研修しています。

令和 6 年よりコース教場は、下記に移転しました。

・事務局及びコース教場

住所　〒 158-0018　東京都世田谷区深沢 8-13-16

宗教法人カトリック無原罪聖母宣教女会内 1F

連絡先　TEL（03）6432-1621　FAX（03）6432-1622

E-mail　info ＠ montessori.or.jp

ホームページ　http://www.montessori.or.jp/

・令和 6 年 8 月 24 日（土）　第 14 回研修会開催　担当「日常生活」

保育現場の環境づくりについて意見交換し、「縫う・切る・貼る」の教材の活動の提示と教材づくりを研修しました。

・令和 6 年 9 月 18 日（水） 特別講義

講師　　佐々木信一郎先生
日本モンテッソーリ協会（学会）会長・理事長
（社福）聖母愛真会理事長

テーマ「すべての子どもを包摂するモンテッソーリ教育」（インクルーシブ教育とモンテッソーリ教育の関係・モンテッソーリ教育の深化・追求と専門性）

一人ひとりの個性や特性に合わせて環境づくりをすることの大切さなどモンテッソーリ教育とインクルーシブ教育の類似点などを講演くださいました。

日本モンテッソーリ協会（学会）第 57 回全国大会が下記要領で開催されます。

日時　　2024 年 7 月 30 日（水）、31 日（木）、8 月 1 日（金）
場所　　パシフィコ横浜　会議センター
テーマ「次世代への責任」
担当　　関東支部　支部長　堀田和子
ワークショップ担当
東京モンテッソーリ教育研究所
付属教員養成コース

「文化・歴史」の宇宙創造の実験を中心にコスミック教育をテーマに各領域が教具の提示をする予定です。

今後もコースの刷新を図り、今までの歴史を引き継ぎ後輩に伝えてゆく使命を担って、努力を重ねてまいりたいと思っております。関係各位のご理解とご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

九州幼児教育センター
モンテッソーリ教員養成コース

コース長　藤原　江理子

当センター・トレーニングコース（本科）は、皆様のお蔭をもちまして開設50周年を迎えることができました。関係各位にはこれまでひとかたならないご理解とご支援を賜って参りましたことにスタッフ一同心より御礼申し上げます。今後ともモンテッソーリ教育の国内での普及の一助になるよう精進致しますので、変わらないご指導を賜りますようお願い致します。

本年度のコース報告を致します。当センターは現在、日本モンテッソーリ協会（学会）公認ディプロマの取得を目指すトレーニングコース（本科）の他､隔月の週末に実施するSaturday/Sundayコース(SSコース)､モンテッソーリ教育の基本を多面的に研究するスキルアップコースがあります。

各コースの在籍生の状況は次のようになっております。

【トレーニングコース】各々の学習ペースを調整できる単位制です：

入門・基礎クラス　　新規2名
中級クラス　　進級2名
上級クラス11　2月より実施予定
上級クラス2　5名
ディプロマ取得希望者　5名

【SSコース】6月～翌2月実施　　在籍者　8名

【スキルアップコース】奇数月実施　　在籍者　13名

【コース以外の研修会実績】WORKSHOP　日常生活（5月実施)、数（7月実施)

そして、50周年の取り組みとして、九州におけるモンテッソーリ教員養成の歩みを第56回全国大会にて研究発表の形で総括いたしました。

また、記念行事として隔年で行っている理論研修会「モンテッソーリ・フィールドチャレンジ～MF2024」を実施致しました。本協会（学会）会

長の佐々木信一郎先生に「日本におけるモンテッソーリ教育の未来」と題した特別講演を行って頂きました。

九州幼児教育センターは設立当初、日本モンテッソーリ協会の主催する西日本以南での実践講習の実施をサポートし、九州支部としての役割を担っていました。

支部と役割が明確に分かれてからは、モンテッソーリ教員の養成は当センターの使命とするところです。センターの設立骨子には、「モンテッソーリ教育だけを問題にするのではなく、人間形成、世界平和の実現の過程で教育が負うべきものを追及・整理する」と明記されています。それが具体的にどういうことか、五十年を機に今一度原点に立ち戻る必要を感じています。現代のニーズを踏まえた可能性と教育の普遍性の両軸を、これからのセンターの活動を通して模索したいと考えます。

学校法人小百合学園
広島モンテッソーリ教師養成コース

コース長　森　円

今年度も通常の授業に戻り対面でできる学びの恵みを学生をとおして感じています。同時に、園での時間の制約や働き方によって、練習時間の確保が難しい学生の現状に心を合わせ工夫をしているところです。

また、卒業生研修会は、5年ぶりの対面となり特に、佐々木信一郎先生のご講演は、現場の職員にとって大きな刺激をいただきました。加えてテーマに基づき異なる園や役職の違う職員と意見を分かち合うことによって、お互いの学びと力になった研修会でした。これからも子どもから学び、互いに学びあいながら歩めるよう励んでまいりたいと思います。

2024年の活動は次の通りです。

◎本科生：1年次生17名、2年次生22名

◎卒業生：24名JAMディプロマ所得

◎集中講義：

佐々木信一郎先生「インクルーシブ教育とモンテッソーリ教育ー個を見る視点の大切さー」（台風の影響で2学期に順延）

前之園幸一郎先生「モンテッソーリ教育思想の基本原理」

江島正子先生「モンテッソーリのコスミック教育」

太田列子先生「子どもとの関わり方（個の成長に応じた発達支援）」

橋本武夫先生「発達障害もどきと愛着形成不全」「タッチケアの実践」

◎園長主任会：オンラインにより園長会27園27名、主任会24園24人

コースからの報告、実習園からの報告、グループディスカッション

◎卒業生のための勉強会：オンラインにより5月48園202名、1月にも開催予定

提供のポイントの見直し

◎卒業生研修会：5年ぶりに対面にて開催　41園173名

佐々木信一郎先生「すべての子どもを包摂するモンテッソーリ教育」

下條善子先生「卒業生へのエール」
下條裕紀媛先生「卒業生に伝えたいこと」
前田瑞枝先生「今回の研修会から感じたこと」
卒業生の発表、役割別グループ・縦割りグループ・期別グループによるフリートーク

◎講習会：・春期：日常生活の練習 7 園 13 人、言語教育 3 園 6 人
・夏期：感覚教育 10 園 18 名、数教育 7 園 10 名
今回は入門講座に参加した方もおられたので小数となった

◎入門講座：現職で働いている人のために、モンテッソーリ教育の理論と実践の基本部分を学ぶ講座を、試みとして初めて行いました。13 園 20 名

京都モンテッソーリ教師養成コース

委員長　根岸　美奈子

2024 年度の授業が 4 月 13 日からスタートしました。今年は久しぶりにコロナの影響の殆どない通常対面授業のカリキュラムで計画を立てました。

2024 年 3 月	ディプロマ取得者数		45 名
2024 年 4 月	専門コース	1 年生	59 名
		2 年生	43 名
	基礎コース	東京会場	16 名
		福岡会場	12 名
		札幌会場	6 名

恒例の京都コース主催夏の講習会が 7 月 27 日（土）28 日（日）に行われ、多くのコース卒業生、また初めてモンテッソーリ教育に出会う方々が集い学び合いました。京都コースの講習会メインテーマは 1986 年からずっと「自由を子どもに・・・」です。今年のサブテーマは「すべての子どもが共に学び育ち合う」でした。参加者は 27 日（土）204 名、28 日（日）240 名と二日間で延べ 400 名以上の方々が参加されました。

【講習会内容】

基調講演	佐々木信一郎先生（日本モンテッソーリ協会会長） 「発達障害の子ども達と生きる力」
特別講演	田爪宏二先生（京都教育大学） 「非認知能力を育む保育・教育」
実践発表	徳田和子先生（峡南幼稚園、山梨県） 「発達に課題のある子どもたちへの取り組み」
実践発表	峡南幼稚園（山梨県）まつぶんこども園（福井県） 藤原幼児園（長崎県）
管理者の集い	園長、主任教諭による話し合い
ワークショップ	モンテッソーリの言語教育

モンテッソーリの感覚教育

この講習会では毎回様々な幼稚園、こども園、保育園からの実践発表として実際の子どもたちの姿をお話頂いています。モンテッソーリの理論は素晴らしいけれど、では実際現場の子どもたちはどういう生活をしているのだろうか。現場のありのままの姿をお話していただくことで参加者からたくさんの賛同を頂いています。夏の講習会はJAM大会でワークショップを担当する年を除き毎年開催するように努力しております。時にはスタッフが疲れ、来年はお休みしましょうかという声が聞こえるときもありましたが、故片山忠次先生（京都コースの理論講師を永年担当してくださいました）の「続けることが大切です」というお声にいつも後押しされ毎年開催しています。講習会の内容は翌年に発行する「自由をこどもに･･･」に掲載しています。今年発行した講演集「自由をこどもに・・・」は第29号になりました。2025年は7月26日（土）27日（日）に京都市国際交流会館で行う予定です。

【京都コース・附属園深草こどもの家学校法人化プロジェクトの進捗状況】

皆様からたくさんのご支援を頂いているプロジェクトは2024年現在4年目に入りました。建て替えまでの間を現在の勧修寺園舎にて京都コースと深草こどもの家が共に途切れることなく運営を続けることができていることに大変有難く感謝しております。引っ越しと深草園舎の解体、勧修寺園舎の環境を整えることで手いっぱいになりプロジェクト活動が停滞していた時期がありましたが、現在強力な仲間が加わり、新たな建築計画、プロジェクトPR動画制作に向けて動いております。これまではモンテッソーリ教育関係の方々からのご支援に頼っておりましたが、更に広く、日本の未来の子ども達のために、この教育を！と呼びかけ、様々な篤志家、企業の方々に響くよう大きな寄付活動を行う予定です。何度も厚かましいお願いで恐縮ですが、モンテッソーリ教育関係の皆様方からも更なるご協力、ご支援、ご声援をどうぞよろしくお願い申し上げます。

長崎純心大学
純心モンテッソーリ教員養成コース

こども教育保育学科 教授　林　悦子

2023 年度はコース 16 期生 5 名中 4 名の学生がディプロマを取得して卒業いたしましたが、これまでで最も少ない人数となりました。1 名は体調等の関係で実技試験は間に合いませんでしたが、アルバム作成と実習は終えたので卒業後の取得を目指しました。今年 8 月の試験に合格しましたので 2024 年度卒業の学生とともにディプロマ授与となる予定です。

この年の 4 年生は、入学の時からコロナ感染症の影響を受けており、授業時間が大幅に変更になったりリモートになることも多く、練習にも制限を受けるなど、とても良い条件だったとは言い難かったのですが、それだけにディプロマ取得の喜びもひとしおだったようです。

少しでも熱があれば学校に来ることを禁じられた時期を過ごし、様々な活動を制限されてきたせいか、パンデミックを通ってきた学生たちの中に比較的多く感じるのは無理を避けるという傾向です。幼稚園教諭免許、保育士資格に加え、実技試験やアルバム制作、実習を必要とするモンテッソーリ教員免許を同時に取得するには相当の時間と努力が求められますが、それを学生生活を送る上での大きな負担と感じる学生は少なくないようです。自分の努力が、将来出会う子どもたち そして人類社会のためになるということに意義と誇り、喜びを学生たちが感じられるように、私たち教員にも努力が求められている状況です。学生が自分の提供の習得具合がわかるよう表を作成したり、アルバムの書き方を個別に指導するなど具体的に動いてはいますが、もう少し体系的な見直しをする必要を感じています。何より、学生たちがモンテッソーリ教師になることに魅力を感じ、そのために努力を惜しまない気持ちになれるよう、また学生が目的の達成に向かって努力ができるよう、さらなる具体的な対策を立てることが来年度に向けての課題となっています。そして子どもたちがお仕事を楽しんでいるように、学生たちも提供が楽しいと感じられるような伝え方になっているかを見直したいと考えています。

東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター

東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター　三浦　勢津子

東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンターは、2024 年 3 月 20 日（水・祝）に卒業式を行い、昼間部 49 期生 36 名、夜間部 40 期生 31 名が卒業いたしました。4 月には昼間部 50 期 36 名、夜間部 43 期 28 名が新たに入学いたしました。昨年度入学の 42 期生 25 名を加え、現在、89 名の学生が昼間部と夜間部で学んでいます。

また、2024 年度も昨年度に引き続き、月に一度対面形式でトレーニングルームで、有資格者に向け、リフレッシャー・ワークショップを開催しています。もう一度、理論や提供をブラッシュ・アップする機会として大変ご好評をいただいています。

2024 年 7 月には 2 日間にわたり、東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター 50 周年の祝賀イベントを行いました。0 から 12 歳までの各レベルの AMI トレーナーをオランダ、アメリカから招き、講演会を開催すると共に、祝賀パーティも開きました。東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター創設者である松本静子先生の白寿のお祝いも祝賀パーティでは行われました。講演会の内容は録画配信でご覧になることもできます。ご興味があれば、当トレーニングセンター、ホームページをご覧くださいませ。

また､9 月から 10 月にかけて､当センター主催でオーストラリアのレベッカ･ダラム先生による､9-12 歳のための AMI エレメンタリー･モンテッソーリ教育のオリエンテーションが開催されております。

2024 年 10 月現在、2025 年 4 月入学の昼間部 51 期生、夜間部 44 期生の募集をしています。11 月 17 日（日）に第 2 回目の入学説明会を行う予定です。

2024 年 3 月にはニュージーランドからキャロル・ポッツ先生を国際試験官としてお招きし、講演会および卒業口頭試験を予定しております。

〈セミナー報告および今後の予定〉

2024 年 7 月 20 日・21 日　東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセ

ンター 50 周年記念講演会および祝賀会
2023 年 8 月末～ 10 月　エレメンタリー・オリエンテーションコース　トレーナー：レベッカ・ダラム
2025 年 3 月 8 日　卒業試験官キャロル・ポッツ講演会（予定）
2025 年 3 月 9 日　昼間部 50 期・夜間部 42 期　卒業式（予定）

モンテッソーリ教員養成コース

Ⅰ．日本モンテッソーリ協会（学会）公認モンテッソーリ教員養成コース

・特定非営利活動法人東京モンテッソーリ教育研究所・付属教員養成コース
コース長　前之園　幸一郎
〒 158-0081　東京都世田谷区深沢 8-13-16
宗教法人カトリック無原罪聖母宣教女会内
電話　03-6432-1621　FAX　03-6432-1622
E-mail：info@montessori.or.jp
https://montessori.or.jp

・九州幼児教育センター・トレーニングコース
（モンテッソーリ教員養成コース）
所長　藤原　江理子
〒 811-3424　福岡県宗像市日の里 7-21-4
電話　0940-36-7008　E-mail：ktcourse@nifty.ne.jp
http://homepage4.nifty.com/ktcourse/
http://hpm3.nifty.com/ktcourse/（携帯サイト）

・（学）小百合学園広島モンテッソーリ教師養成コース
コース長　森　円
〒 733-0002　広島県広島市西区楠木町 4-16-33
電話　082-509-0980　FAX　082-237-0979

・京都モンテッソーリ教師養成コース
委員長　根岸　美奈子
〒 612-0817　京都府京都市伏見区深草向ケ原町 17
電話　075-641-8410（8280）　E-mail：mc.Kyoto@theia.ocn.ne.jp

・純心モンテッソーリ教員養成コース
長崎純心大学人文学部　子ども教育保育学科　学科長　岩瀬　由佳
〒 852-8558　長崎県長崎市三ツ山町 235
電話　095-846-0084（代）

Ⅱ．国際モンテッソーリ協会モンテッソーリ教員養成コース

・東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター
代表　AMI 公認 3-6 トレーナー　三浦　勢津子
〒 252-0301　神奈川県相模原市南区鵜野森 2 -20-2
電話　042-746-7933　E-mail：info@montessori-training-japan.org
http://www.montessori-training-japan.org

2. 国際モンテッソーリトレーニングセンター
センター長　大原 青子
〒 814-0033 福岡県福岡市早良区有田 8 丁目 12 － 16
電話　080-9102-7550

Ⅲ．日本モンテッソーリ教育綜合研究所教師養成通信講座

〒 146-0083　東京都大田区千鳥 3-25-5 千鳥町ビル
電話　03-5741-2270　E-mail：montessori@gakken.co.jp
http:www.sainou.or.jp/Montessori/

年間事業報告並びに次年度計画書

令和６年６月30日

令和５(2023)年度事業報告書		令和６(2024)年度事業計画書	
令和５年		令和６年	
８月５日	『モンテッソーリ教育』第55号作成開始(編集委員会) 第56回全国大会準備開始(実行委員会)	８月上旬	『モンテッソーリ教育』第56号作成開始(編集委員会) 第57回全国大会準備開始(実行委員会)
８月中旬	大会礼状発送 大会期間中納入会費並びに入退会者の整理 「第18回支部長会議録」「第22回コース責任者会議録」作成	８月中旬	大会礼状発送 大会期間中納入会費並びに入退会者の整理 「第19回支部長会議録」「第23回コース責任者会議録」作成
９月上旬	「事務局だより」№18作成開始 「支部長会議録」「コース責任者会議録」「全国理事会議事録」「総会議事録」作成、全理事・監事宛発送(メールまたは郵送)	９月上旬	「事務局だより」№19作成開始 「支部長会議録」「コース責任者会議録」「全国理事会議事録」「総会議事録」作成、全理事・監事宛発送(メールまたは郵送)
10月下旬	「事務局だより」№18発行並びに会費請求書を全会員宛発送	10月下旬	「事務局だより」№19発行並びに会費請求書を全会員宛発送 団体会員には、選挙人調査票を同封
11月中旬	上記請求に対して納入された会費の整理	11月中旬	上記請求に対して納入された会費の整理
12月中旬	令和５(2023)年度中間決算報告書並びに会計監査資料を作成し監査を受ける。	12月中旬	令和６(2024)年度中間決算報告書並びに会計監査資料を作成し監査を受ける。
12月下旬	第Ⅰ回常任理事会開催通知を常任理事・監事、第55･56･57･58回大会実行委員長宛発送(メールまたは郵送)	12月下旬	第Ⅰ回常任理事会開催通知を常任理事・監事、第56･57･58･59回大会実行委員長宛発送(メールまたは郵送)
令和６年		令和７年	
１月27日	第Ⅰ回常任理事会開催 第58回全国大会提案(担当：近畿支部)	１月中旬	理事選挙関係書類作成・印刷
		１月下旬	第Ⅰ回常任理事会開催 選挙管理委員長委嘱・選挙管理委員会発足 第59回全国大会提案(担当：中国支部)
２月中旬	上記議事録を全理事・監事宛発送(メールまたは郵送)	２月中旬	上記議事録を全理事・監事宛発送(メールまたは郵送) 理事選挙関係文書・投票用紙等有権者宛発送
３月中旬	第Ⅱ回常任理事会開催通知を常任理事・監事、第56・57・58回大会実行委員長宛発送(メールまたは郵送)	３月中旬	第Ⅱ回常任理事会開催通知を常任理事･監事、57・58・59回大会実行委員長宛発送(メールまたは郵送)
３月30日	『モンテッソーリ教育』第55号発行・発送	３月下旬	理事選挙投票締め切り 『モンテッソーリ教育』第56号発行・発送
４月27日	第Ⅱ回常任理事会開催	４月上旬	理事選挙開票作業・結果を会長に報告 当選理事宛承諾書発送
５月中旬	上記議事録を全理事・監事宛発送 全国理事会開催通知発送(メールまたは郵送)	４月27日 ５月中旬	第Ⅱ回常任理事会開催 上記議事録を全理事・監事宛発送 全国理事会開催通知発送(メールまたは郵送)
７月上旬	令和５(2023)年度決算報告書並びに会計監査資料を作成し監査を受ける。	７月中旬	令和６(2024)年度決算報告書並びに会計監査資料を作成し監査を受ける。
７月31日	「第19回支部長会議」・「第22回コース責任者会議」・「全国理事会」「ルーメル・モンテッソーリ奨励基金受賞者選考委員会開催	８月上旬	「第20回支部長会議」・「第23回コース責任者会議」・「全国理事会」「ルーメル・モンテッソーリ奨励基金受賞者選考委員会開催
８月１日～８月３日	第56回全国大会開催(九州支部) 於：ホテルニューオオタニ博多(福岡市) 定期総会開催	７月30日～８月１日	第57回全国大会開催(関東支部) 於：パシフィコ横浜 定期総会開催
８月上旬	編集委員会開催	８月上旬	編集委員会開催

＊他に、編集委員会、Ｌ・Ｍ奨励基金受賞者選考委員会は適宜開催の予定

令和５年度決算報告／令和６年度予算書

日本モンテッソーリ協会（学会）

（収入の部）　　自：令和５年７月１日 至：令和６年６月30日　　自:令和6年7月1日 至:令和7年6月30日

科目	令和5年度予算	令和5年度決算	摘　要	令和6年度予算
会費（個人）	3,000,000	2,987,000	過年度 165 名分　越年度 65 名分	3,000,000
会費（団体）	1,200,000	1,075,000	過年度 12 口 当該年度 203 口	1,200,000
会費（維持）	450,000	450,000	過年度 11 口 当該年度 34 口	450,000
入会金	200,000	152,000	76 名分	200,000
会費合計	4,850,000	4,664,000		4,850,000
寄付金	0	7,820	コース交流会より	0
ディプロマ代	300,000	300,000	100 名分	300,000
書籍代金	10,000	7,460	『モンテッソーリ教育』8 冊分	10,000
学会誌広告料	300,000	230,000	7 件、5 件未入金	300,000
大会準備金の返金	500,000	500,000	中部支部より	500,000
利子・利息	1,000	765	送金手数料等	1,000
雑収入	0	138,456	理事会出席交通費返金、送付料金、編集委員会手持ち金	0
JAM 支援金	500,000	2,500,000	中部支部より	500,000
寄付金～支援金までの小計	1,611,000	3,684,501		1,611,000
収入合計	6,461,000	8,348,501		6,461,000
前年度繰越金	52,846,179	52,846,179		51,904,986
合計	59,307,179	61,194,680		58,365,986

（単位＝円）

（支出の部）

科目	令和5年度予算	令和5年度決算	摘要	令和6年度予算
消耗品費	50,000	39,836	事務用品、PC 接続機器、プリンター等	50,000
通信運搬費	500,000	413,216	NTT、ヤマト運輸、JP 切手代	550,000
ホームページ費	200,000	379,236	nifty、zoom 使用料、HP 保守点検、作成	200,000
交通・宿泊費	1,500,000	1,253,679	理事、監事、事務局員	1,500,000
ルーメル･モンテッソーリ奨励金	150,000	100,000	2 名分	150,000
印刷製本費	300,000	209,055	総会資料、事務局だより	350,000
人件費	2,000,000	1,963,800	事務局員、会長、理事、監事	2,000,000
賃貸料（含む管理費）	543,084	543,084	富坂キリスト教センター	543,084
会議費	100,000	79,950	全国理事会、常任理事会	100,000
支部活動費	100,000	30,000	近畿支部	100,000
学会誌関連費	2,500,000	2,781,466	55 号印刷・発送、運営活動費	2,500,000
渉外費	120,000	106,473	中元、歳暮、町田氏香典、供花	120,000
会費	60,000	60,000	日本学術協議会、日本教育関連学会	60,000
書籍支払金	10,000	0		10,000
手数料	10,000	4,399	支払送金料	10,000
税金	100	0		100
雑支出	0	0		0
大会準備金	500,000	1,300,000	関東支部（80 万）九州支部（50 万）	500,000
ルーメル・モンテッソーリ奨励金運営費	150,000	20,000	会議費	50,000
予備費	400,000	5,500	経理士相談料	300,000
支出合計	9,193,184	9,289,694		9,093,184
次期繰り越し金	50,113,995	51,904,986		49,272,802

（単位＝円）

令和6年7月3日　上記のとおり報告いたします。　　事務局長　龍野眞知子　㊞

令和6年7月12日　監査の結果、上記報告どおり相違ありません。

監事　赤松　廣政　㊞
監事　山本　雅子　㊞

日本モンテッソーリ協会（学会）第 55 回全国大会決算報告書

〈単位＝円〉

科目		予算額	決算額	備考
参加費	会員	3,600,000	4,440,000	12,000×370名
	非会員	2,800,000	4,788,000	14,000×342名
	公開講座	105,000	40,500	1,500×27 名
	ワークショップ	150,000	277,500	1,500×185名
	懇親会	700,000	819,000	7,000×117名
	弁当代	660,000	430,100	1,100×391名
	旅行会社委託費	250,000	356,000	500×712名　名鉄観光
賛助金	広告代	1,500,000	1,525,000	53件1525,000
	出店展示料・チラシ配布	550,000	610,000	出店10社550,000　チラシ2園60000
	個人協賛・園一覧紹介	240,000	240,000	個人85,000+園31園155,000
豊橋市コンベンション協会		0	100,000	
利息・その他			7	
JAM大会準備金		500,000	500,000	JAMより大会準備としての援助金
合計		11,055,000	14,126,107	

支出の部

科目	予算額	決算額	備考
講師料	700,000	380,000	講師謝礼
ワークショップ	150,000	150,000	九州コース謝礼
大会当日運営費	300,000	161,837	講師・実行委員の弁当・お茶代等
会場費	3,400,000	2,677,360	会場費・看板・壺花・機器代
懇親会費用	800,000	876,040	7,000（5,000+2,000）×117名+景品代
弁当代	660,000	430,100	1,100×391名
旅費交通費	600,000	331,625	講師交通費・宿泊代・実行委員交通費
通信費	250,000	334,214	送料・運搬費
印刷費	600,000	682,556	チラシ・パンフレット・発表要録・封筒
会議費	140,000	541,944	実行委員会会議費
渉外費	200,000	123,876	
消耗品費	50,000	31,062	事務用品等
配信費	1,300,000	1,570,496	配信機器代金・ライセンス費・人件費
手数料	30,000	12,886	振り込み手数料等
JAM大会準備金	500,000	500,000	
JAMへの支援金	500,000	2,500,000	
旅行会社委託費	250,000	356,000	500×712名　名鉄観光
支部活動費	200,000	2,095,618	
予備費（事務局費）	425,000	370,493	トートバック作成代・事務費として
合計	11,055,000	14,126,107	

令和5年（2023年)12月4日　上記のとおり、ご報告申し上げます

第55回全国大会実行委員長　村田　尚子　印

第55回全国大会会計担当　春日井　英仁　印

2024 年 1 月 9 日　監査の結果、上記のとおり相違ありません

日本モンテッソーリ協会（学会）監事　赤松　廣政　印

日本モンテッソーリ協会（学会）監事　山本　雅子　印

『モンテッソーリ教育』編集委員会

編集委員長　江島　正子

Ⅰ.『モンテッソーリ教育』第 55 号のための編集委員会は以下のように開催された。

1. 全国編集委員会　2023 年 8 月 5 日
   出席者　佐々木信一郎、前之園幸一郎、早田由美子、濵﨑久美、
   野原由利子、島田美城、町田育也、江島正子、廣津香織、
2. 第 1 回常任編集委員会　2023 年 10 月月 3 日
   出席者　佐々木信一郎、前之園幸一郎、町田育也、濵﨑久美、甲斐仁子、
   江島正子、廣津香織、窪谷真理
3. 第 2 回常任編集委員会　2023 年 11 月月 5 日
   出席者　前之園幸一郎、早田由美子、島田美城、岡田耕一、甲斐仁子、
   江島正子、廣津香織、窪谷真理
4. 『モンテッソーリ教育』第 55 号の校正は以下のとおりである。
   初校　　2023 年 12 月 24 日（2024 年 1 月 24 日）
   再校　　2024 年 2 月 2 日（2024 年 2 月 9 日）
   3 校　　2024 年 2 月 19 日（2024 年 2 月 26 日）
   念校　　2024 年 3 月 1 日
   責了 / 校了　2024 年 3 月 8 日
   冊子完成　2024 年 3 月 18 日
   局出し　　2024 年 3 月 27 日
5. 『モンテッソーリ教育』第 55 号は、2024 年 3 月末日には予定どおり発行、発送された。

Ⅱ．2023 年度 収支計算書は以下のとおりである。

2023 年度　日本モンテッソーリ協会　編集委員会　年間収支計算書

（単位：円）

収入		支出	
科　目	金額	科　目	金額
活動費	869,458	①人件費（委員長）	50,000
		②　〃　（アルバイト）	543,220
		③会場費	0
		④印刷費	0
		⑤通信費	80,779
		⑥交通費	63,978
		⑦接待費	0
		⑧宿泊費	0
		⑨消耗品費	128,731
		⑩委員会費	0
		⑪渉外費	0
		⑫機器備品購入	2,750
合　計	869,458	合　計	869,458

上記のとおり相違ありません。

2024 年 6 月 20 日　　編集委員長　　江島正子　印

入・退会者数及び 2024 年 10 月 31 日現在の会員数

支部	2023年８月１日～2024年7月31日		2020年度より会費未納につき2024年６月末で削除者数	会員数（2024年10月31日現在）
	入会者数	退会者数		
北海道	1	0	2	12
東北	1	1	0	14
関東	13	8	11	178
東京	15	3	12	147
北陸	0	1	0	15
中部	3	1	1	51
近畿	3	9	3	66
中国	15	5	7	139
四国	1	0	1	21
九州	14	4	12	128
合計	66	32	49	771

団体（施設数）	10	2	3	221
団体 （口数）	10	2	3	253
維持（施設数）	0	0	0	44
維持 （口数）	0	0	0	45

支部関係

支部	支部長氏名 （所属）	郵便番号	住所	上段　電話番号 下段　FAX番号
北海道	前鼻　百合江 （宮の沢さくら保育園）	063-0034	札幌市西区西野4条6丁目11-12	011-663-8118 011-663-8146
東北	佐々木　信一郎 （こじか子どもの家）	960-8068	福島市太田町14-38-905	024-544-7135 024-544-7136
関東	堀田　和子 （モンテッソーリすみれが丘子供の家）	224-0013	神奈川県横浜市都筑区 すみれが丘42-10	045-591-4688
東京	江島　正子 （群馬医療福祉大学大学院）	162-0845	東京都新宿区市谷本村町 2-15-308	03-3260-3079 同上
北陸	坂東　光子 （亀田平和のその保育園）	951-8121	新潟県新潟市中央区水道町 2-808-102	025-225-6003（自宅） 025-381-2051（保育園）
中部	村田　尚子 （愛知保育園）	457-0026	愛知県名古屋市南区見晴町1-1 エスポア見晴台401	052-821-8048 同上
近畿	瀧野　正三郎 （カトリック京都司教区）	607-8415	京都府京都市山科区御陵中筋町3 カトリック山科教会	090-8207-1831 075-581-0760
中国	粟屋　一枝 （元広島文教大附属幼稚園）	733-0007	広島市西区大宮1-27-20-5Ｆ	082-238-0798
四国	岡村　次朗 （認定こども園潮幼稚学園）	780-8010	高知市桟橋通2-12-29-201	080-3165-1347
九州	綿貫　真理 （元大濠聖母幼稚園）	810-0032	福岡市中央区輝国2-25-6	092-712-7741

日本モンテッソーリ協会（学会）役員

令和６年７月30日現在
〇印は常任理事
（50音順）（役員の任期は令和４年７月31日～令和７年総会の日まで）

会長（理事長）	〇	佐々木　信一郎	（一社）日本モンテッソーリ発達研究センター
副会長（副理事長）	〇	松本　巌	㈻フランシスコ学園
副会長（副理事長）	〇	早田　由美子	千里金蘭大学
事務局長		龍野　眞知子	日本モンテッソーリ協会（学会）
理　事	〇	阿部　真美子	山梨県立大学名誉教授・聖徳大学名誉教授
理　事		粟屋　一枝	広島文教大学附属幼稚園
理　事		岩瀬　由佳	長崎純心大学
理　事		ヴィタリ・ドメニコ	イエズス会山口修道院
理　事	〇	江島　正子	群馬医療福祉大学
理　事		大原　青子	国際モンテッソーリトレーニングセンター
理　事	〇	岡村　次朗	認定こども園潮幼稚学園
理　事	〇	甲斐　仁子	東洋英和女学院大学名誉教授
理　事		島田　美城	エリザベト音楽大学
理　事	〇	髙橋　純一	福島大学
理　事	〇	瀧野　正三郎	カトリック京都司教区
理　事	〇	根岸　美奈子	京都モンテッソーリ教師養成コース
理　事	〇	野村　緑	一般社団法人聖アンナこどもの家
理　事	〇	長谷川　美枝子	深草子どもの家
理　事		板東　光子	亀田平和の園保育園
理　事	〇	廣澤　弓子	NPO法人東京モンテッソーリ教育研究所
理　事		藤原　江理子	九州幼児教育センター・トレーニングコース
理　事		堀田　和子	モンテッソーリ原宿子供の家・すみれが丘子供の家
理　事		前鼻　百合江	宮の沢さくら保育園
理　事	〇	前之園　幸一郎	東京モンテッソーリ教員養成コース
理　事	〇	三浦　勢津子	東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター
理　事		村田　尚子	（社福）NUA愛知保育園
理　事		森　円	（学）小百合学園　広島モンテッソーリ教師養成コース
理　事	〇	栁澤　ナオミ	（社福）イクソス会つづきルーテル保育園
理　事	〇	綿貫　真理	元大濠聖母幼稚園
監　事		赤松　廣政	カトリックイエズス会
監　事		山本　雅子	元上智大学

Special Lecture 1
Montessori Education and Steiner Education
—Practice with children with developmental disabilities based on Steiner education—

Yoshinori Eto
(Hiroshima University)

This paper reports on the practice of educating children with developmental disabilities based on Steiner's educational theory, and the relationship between Montessori education and Theosophy.

Chapter 1 explains the child development theory and educational practice in Steiner education.

Chapter 2 introduces the practice of education for children with developmental disabilities based on Steiner education (the case of "Steiner Haus Momo") which has been implementing since 2018. The first section shows that therapeutic education based on Steiner's theory of development, mind-body view, and educational method is effective for a certain child with heart disease who could neither read, write, nor do mathematics. The second section introduces the long-term intensive lessons - Epoch Lessons in which children can concentrate on the tasks for 3 to 4 weeks. For example, in Epoch "Touching the Earth," children play in the mud, work with clay, make flower beds, collect fossils and minerals, and do pottery; in Epoch "Bamboo," they collect bamboo water and make bamboo charcoal and bamboo lanterns; in Epoch "Natural Agriculture," they improve soil and grow vegetables; and in Epoch "Japanese Honeybee Beekeeping," they harvest honey and make candles and cream through beekeeping activities.

Chapter 3 focuses on Theosophy, with which Steiner was involved in his youth and Montessori was involved in her later years, and highlights the characteristics of its ideology (creative unconscious, universal will, selflessness: gītā, absorbent mind, Elan Vital, etc.) and related

educational concepts (spiritual fetus, cosmic education, nebula, Mneme, Horme, etc.).

Il bambino come regalo per l'umanità
— La scoperta del bambino non ha fine —

Koichiro Maenosono
(Professor Emeritus Aoyama Gakuin Women's Junior College,Ph.D.)

La società in cui noi viviamo è caotica. Affinché l'umanità progredisca, insieme alle sue superanze e ai suoi ideali, è necessaria la formazione di un nuovo bambino che sia costruttore del futuro.

Secondo la Montessori, il bambino ci porta una luce che illumina le tenebre in cui viviamo e, seguendo il suo pensiero, è stata fatta una riflessione per l'educazione di questo nuovo bambino dai tre seguenti punti di vista:

- la realizzazine della pace ponendosi nella posizione di veduta del bambino
- lo sguardo al bamnino considerato come una individualità
- la terra come un tutt'uno inscindibilment unito

Children Growing Up in a Free Environment

Mieko Hasegawa
(Kyoto Montessori Teacher Training Course / Fukakusa Children's House)

Fukakusa Kodomo no Ie in Kyoto, Japan provides a Montessori education and a free learning environment for children. The Montessori method emphsizes the importance of children's free activities and the development of an environment that supports them; Fukakusa Kodomo no Ie embodies this philosophy.

Educational Policy and Background:.

Fukakusa Kodomo no Ie recently celebrated its 45th anniversary and is a place that provides children with opportunities for free learning and self-development based on Montessori education. Educators place great importance on creating an environment that encourages free activity in order to nurture children's ability to think and act independently.

Montessori Education in Practice:

Emphasis is placed on children learning at their own pace and working independently. In particular, Fukakusa Kodomo no Ie takes advantage of the environment both inside and outside the school (nature, living creatures, physical materials, etc.) to help children explore and learn on their own.

Children's Social and Spiritual Growth:.

Through free time, children learn self-determination and problem solving and naturally learn to cooperate with others and regulate their emotions. In addition, when there are fights or problems, children are encouraged to resolve them among themselves, with teachers intervening only when necessary.

Graduates and Success Stories:.

Children who have graduated from Fukakusa Kodomo no Ie have become active in their respective fields with the ability to express themselves and take on challenges. Many of the graduates have stated that the freedom of learning at Kodomo no Ie has had a positive impact on their lives.

Contrast with the current state of education in Japan:.

In Japan as a whole, poor mental health and social skills are an issue, as indicated by UNICEF surveys, and Fukakusa Kodomo no Ie emphasizes the importance of free learning such as Montessori education to mitigate these issues.

日本モンテッソーリ協会（学会）会則

第 1 条（名　称）

本会は、日本モンテッソーリ協会（学会）という。

第 2 条（事務局）

本会は事務局を〒 112-0002 東京都文京区小石川 2 － 17 － 41
富坂キリスト教センター 2 号館に置く。

第 3 条（目　的）

本会は、日本におけるモンテッソーリ教育研究者間の連携協同により、モンテッソーリ教育原理と実践を研究し、その普及を図ることを目的とする。

第 4 条（事　業）

本会は、前条の目的を達成するために次の事業を行う。

(1) モンテッソーリ教育法の実践及び普及。
(2) モンテッソーリ教育法の指導者の養成及びモンテッソーリ教員養成コースの認定。
(3) 日本モンテッソーリ協会（学会）全国大会の開催。
(4) モンテッソーリ教育の普及・発展を目的とする奨励金制度の設定。
(5) モンテッソーリ教育教材の研究作成及び普及。
(6) 講演会、研修会及び研究発表会の開催。
(7) モンテッソーリ教育に関する印刷物の発行。
(8) 海外諸国のモンテッソーリ協会との交流及び情報の交換。
(9) その他、必要な事項。

第 5 条（会　員）

1. 本会の会員は、本会の目的に賛同して所定の入会手続きを経た個人及び団体とする。
2. 会員は本会則第 19 条に定める会費を納入しなければならない。
3. 会員には本会発行の印刷物を配布する。
4. 第 1 項に定める会員以外に、本会の運営水準を保つ賛助金出資者を、維持会員という。
   ただし、維持会員は、理事選挙の選挙権、被選挙権を持たない。
5. 会員が次の各号の一に該当する場合には、その資格を失う。
   (1) 会員である個人が死亡、又は一身上の事由によるとき。
   (2) 会員である団体が消滅したとき。
   (3) 1 年以上会費を納めないとき。

第 6 条（支　部）

1. 本会は、会員の希望により、一定地域の中で、支部を設置すること

ができる。

2. 支部の設置及び運営に関しては、理事会に申請し、理事会及び総会の承認を得るものとする。

3. 支部は、本会の理事選挙規定に則って理事及び支部長の選出を行う。

第 7 条（役　員）

本会に次の役員を置く。

名誉会長	1 名
会長（理事長）	1 名
副会長（副理事長）	2 名
常任理事	若干名
理　　事	若干名
監　　事	2 名
顧　　問	若干名

第 8 条（役員の職務）

役員の職務は次のとおりとする。

(1) 名誉会長は、本会の活動理念に基づき、会長（理事長）に対して意見を述べ、若しくはその諮問に答え、又は報告に徴することができる。

(2) 会長は、本会を代表し理事長となり、本会を総督する。

(3) 副会長（副理事長）は、会長（理事長）を補佐し、会長（理事長）に事故ある時にその職務を代行する。

(4) 常任理事は常任理事会を構成し、本会の常務を審議し、職務を行う。

(5) 理事は、理事会を構成し、本会の重要な事項を審議し、職務を行う。

(6) 監事は本会の会計及び業務の執行状況を監査し、その結果を総会に報告する。

(7) 顧問は、会長（理事長）が委嘱し本会の諮問に応ずる。

第 9 条（役員の選出）

1. 理事の選任は次のとおりとする。

(1) 本会の定める選挙規定に従って各支部ごとに選出された者 14 名。

(2) 各モンテッソーリ教員養成コースの代表者又はこれに代る者、並びに事務局長。

(3) 上記 1、2 号の理事によって推薦され、会長（理事長）の任命による者、若干名。

2. 会長（理事長）、副会長（副理事長）、常任理事は、理事の互選とする。

3. 監事は、理事又は本会の職員以外の会員から会長（理事長）が推薦し、委嘱する。理事又は本会職員をかねてはならない。

第 10 条（役員の任期）

役員の任期は 3 年とし再任を妨げない。

第 11 条（機　関）

1. 本会は次の機関を置く。
   (1) 総　　会
   (2) 理　事　会
   (3) 常任理事会
2. 必要に応じて、各種委員会をおくことが出来る。

第 12 条（総　会）

1. 総会は、本会の最高の議決機関であって全会員をもって構成する。
2. 総会は、年一回以上会長（理事長）が招集する。
3. 総会に議長を置き次の事項を議決する。
   (1) 事業計画及び予算
   (2) 事業報告及び決算
   (3) 会則の改正
   (4) その他、本会が必要と認めた事項

第 13 条（理事会）

1. 理事会は、理事をもって構成する。監事は、理事会に出席するものとする。
2. 理事会は、総会に属する議事決定事項以外でこの会が必要とする重要な事項を議決する。
   ただし総会を開くいとまがない時は、総会に代わって議決することができる。
3. 理事会は会長（理事長）が招集する。

第 14 条（常任理事会）

1. 常任理事会は理事の互選によって選ばれた者で構成する。監事は、常任理事会に出席するものとする。
2. 総会又は理事会を開くいとまのない時は、総会又は理事会に代わって議決することができる。
3. 常任理事会は会長（理事長）が招集する。

第 15 条（各種委員会）

1. 本会は必要に応じて委員会を設置することができる。
2. 委員会は理事 2 名以上が委員となり、当委員会の課題によって会員の協力を求めて委員会を組織する。
3. 委員会は経過、結論を理事会に報告するとともに、その目的を達成したときは、これをすみやかに解散する。

第 16 条（表　決）

総会及び理事会と常任理事会の決議は出席者過半数の同意をもって決し、可否同数のときは議長又は会長（理事長）の決するところによる。

第 17 条（事務局）

本会の事務を処理するために事務局を置く。

2. 事務局には次の職員を置く

(1) 事務局長　　1 名
(2) 書　　記　　若干名
(3) 会　　計　　1 名

3. 前項第 2 号及び 3 号の事務局職員は常任理事会が委嘱する。

第 18 条（会計年度、帳簿等の保存および廃棄）

1. 本会の会計年度は、毎年 7 月 1 日に始まり、翌年 6 月 30 日に終る。
2. 本会の会計帳簿、伝票類は 7 年間保存する。
3. 第 2 項の保存期間経過後の会計帳簿、伝票類は事務局長の決裁を得て廃棄するものとする。

第 19 条（経　費）

(1) 本会の経費は、入会金 2,000 円、個人・団体年額 5,000 円。入会金不要の維持会費年額一口 10,000 円、寄付金、その他の収入による。
(2) 維持会費は、個人・施設とも一口以上、上限は定めない。

第 20 条（規　定）

(1) この会則に定めない事項で、本会の運営のために必要と考えられる規定（別表参照）は、理事会の議を経て総会で定めることができる。

この会則に定めない事項で本会の運営のために必要と考えられる規定（別表参考）は以下のとおり。

［別　表］

(1) 選挙管理委員会規定
(2) 理事選挙規定（投票要領は別にあり）
(3) 編集委員会規定（投稿・査読に関する規定・要領は別にあり）
(4) 支部規定
(5) モンテッソーリ教員免許取得証明書規定
(6) 役員費用弁償内規
(7) 日本モンテッソーリ協会の収支報告書における勘定科目について
日本モンテッソーリ協会の収支報告書における勘定科目は、平成 21 年度当協会収支報告書を基準に下表のように確定する。（表は別にあり）
(8) 役員旅費規定

(9) 日本モンテッソーリ協会（学会）ルーメル・モンテッソーリ奨励基金規定

(10) 全国大会　経費運用規定

［創　立］　日本モンテッソーリ協会の創立年月日
昭和 43 年（1968 年）7 月 21 日

附　則

1. この会則は、昭和 43 年　4 月　1 日から施行する。
1. この会則は、平成　7 年　8 月　1 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 10 年　1 月 10 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 16 年　7 月 30 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 17 年　8 月　1 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 19 年　1 月 27 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 20 年　8 月　1 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 21 年　8 月　1 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 23 年　8 月　7 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 24 年　8 月　4 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 25 年　7 月 30 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 26 年　8 月　6 日から一部改正し、施行する。
1. この会則は、平成 28 年　8 月　9 日から一部改正し、施行する。

以上

『モンテッソーリ教育』第 57 号原稿募集

＜論文、実践報告・事例報告＞

内容……自由、分量……原稿用紙（400 字詰）25 枚以内（ヨコ書き）

＜書評・海外情報＞

分量……原稿用紙（400 字詰）10 枚程度（ヨコ書き）

＜執筆要領＞（論文、実践報告・事例報告）

『モンテッソーリ教育』への投稿は、次の規定に従うものとする。

1．論文のテーマは、モンテッソーリ教育に関する理論と実践についての研究、およびモンテッソーリ研究に関連したものであること（未刊行のものに限る）。

2．論文原稿は、ヨコ書きとし、次の点を厳守すること。

①本文は、図、表、注を合わせ、400 字詰原稿用紙 25 枚以内とすること。（ただし、注および引用文献は、1 字 1 マスとする。算用数字と欧文は 2 字 1 マスとする）。パソコン使用の場合は 33 字 32 行の書式で 10,000 字以内。

②図、表は文中に挿入せず、別の用紙に貼付し、論文原稿には挿入すべき個所を指定しておくこと。

③制限枚数をこえた場合は、書き直しを求めることがある。

3．原則として常用漢字、新かなづかいを使う。

4．注および引用文献は、原則として文中の該当個所の右肩に (1) (2) として表記しておいて、論文原稿の末尾にまとめる。

5．引用文献の記述の形式は、次のとおりである。

(1) 紀尾一郎『モンテッソーリ教育学』エンデルレ書店、1995 年、30 ～ 35 頁。

(2) 藤井　勝『モンテッソーリ教育学の性格』、東京太郎編『モンテッソーリ教育の理論』新教育学全集第 3 巻、西風社、1994 年、230 ～ 236 頁。

(3) 太田さゆり「モンテッソーリと新教育」『ペスタロッチ学会紀要』第 5 巻、1995 年、50 頁。

(4) Montessori, M., *Das Spannungsfeld* (Wien: Herder. 1979), pp. 33-40.

(5) Moller, A., “Models in a New Education”, in Merton, R. K. (ed.), *Sociology Today* (New York: Paulist Press, 1959), p. 145.

(6) Newman S., “On the Montessori Tomorrow”. *German Review* 24 (1959), p. 750.

(7) Ibid., p. 779.

6．欧文摘要（200 語程度）およびその邦訳（400 字程度）を添付すること。

7．原稿は 3 部（コピーでよい）提出すること。原稿のほかにそのデータはメールにてパスワードを付けて montessorikyoiku@yahoo.co.jp まで送ってください。なお、和文の句読点はテン（、）およびマル（。）を使用のこと。

＜原稿締切＞

2025 年 9 月末日（期日厳守）

＜原稿提出先＞

〒 112-0002
東京都文京区小石川 2−17−41
富坂キリスト教センター 2 号館内
日本モンテッソーリ協会
『モンテッソーリ教育』編集委員会
編集委員長　阿部真美子

＊原稿には勤務先、氏名（フリガナ付記）を記入してください。
＊図版等で多額の出費を要する場合、執筆者に負担を求めることがあります。
＊連続投稿はご遠慮ください。
＊ソフトは、Word（ウインドウズ、マッキントッシュ）や Excel をご使用ください。その他のソフトをご使用の場合には、テキストファイルで保存したデータをご用意ください。

『モンテッソーリ教育』論文投稿規定

『モンテッソーリ教育』における「論文・実践報告」については、以下の投稿規定に従うものとする。

投稿資格　1）本学会会員
2）本学会会員と共同研究を行う者
3）特に編集委員会が認めた者

投稿原稿　1）投稿原稿は未発表のものに限る。また、他の学術雑誌に投稿予定の論文は投稿することができない。
2）分量および書き方は、別に定める執筆要領による。

採否　1）投稿原稿は編集委員会で査読する。
2）査読結果により、所定期間内に旧原稿と修正箇所を明記した文書を添えて再提出する。旧原稿の返却後、期限内に再提出されない場合は、期限切れにより原稿の撤回と見なされる。著者の都合により撤回する場合は、その旨を編集委員会に書面で連絡する。撤回された原稿が再度提出された場合は、新投稿論文として扱う。
3）投稿者は査読結果に異議があるとき、編集委員会に書面により反論を申し述べることができる。それに対して編集委員会は書面により回答する。

著作権　本誌の掲載文に関する著作権は原則として日本モンテッソーリ協会に帰属する。したがって、本学会が必要とする場合は転載し、第三者から本学会著作物等の複製あるいは転載に関する承諾の要請があり、本学会において必要と認めた場合は、著作者に代わって承諾することができるものとする。また、編集委員会が本業務を代行する。

編集後記

昨年度 8 月福岡市で開催された第 55 回全国大会の最終準備に追われている頃のこと、常任理事会で編集長の任に就くことが決まった。青天の霹靂のような話。「重い仕事だなぁ」「大変そう」と鬱な気持ちで揺れていた。振り返ってみると、長くモンテッソーリ教育にかかわる研究をし、モンテッソーリ教師養成を目指すスクーリングの講師をさせていただいてきた身として、ここらあたりで少しでもお役に立って置かないといけないかなあ、という気持ちで揺れていた。こんなふうに揺れ揺れているうちに、そんなこと言っていられない状況が迫ってきた。大会は終わり、第 56 号の『モンテッソーリ教育』の原稿を集めなければならない、出版しなければならない。腹をくくり、改めてこの学会誌を読み直してみた。

『モンテッソーリ教育』という学会誌は、主に 3 つの内容で構成されている。1 つは、大会の講演、講義、シンポジウム等の内容を伝えるもの。それらは要約程度のものではなく、ほぼ復元された内容になっている。これは会員の身になるように、講演、講義などで聞き逃したこと、わかりにくかったことがより理解できるようになっている。

2 つ目は、諸活動報告。各地域の支部の活動報告も様子がわかる。海外情報は、海外におけるモンテッソーリ教育、養成の状況が伝わる企画である。

3 つ目は、投稿論文。他に図書紹介もモンテッソーリ教育に取り組んできた人生、モンテッソーリ教育の真髄が著が選ばれてきている。と、こう見てみると、この学会誌は、日本におけるモンテッソーリ教育を推進してきた方々の思いの詰まった内容ではないだろうか。

長い間この学会誌を育ててこられた江島正子編集長に感謝申し上げたい。

（阿部真美子）

『モンテッソーリ教育』第 56 号編集委員会

委員長　阿部真美子*（山梨県立大学・聖徳大学名誉教授）
委　員　佐々木信一郎（こじか保育園）　前之園幸一郎*（青山学院女子短期大学名誉教授）　ドメニコ・ヴィタリ*（山口カトリック教会）　三浦勢津子*（東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター）　江島正子*（群馬医療福祉大学大学院特任教授）　岡田耕一*（聖徳大学短期大学部）　岡本明博（十文字学園女子大学）　奥山清子（元ノートルダム清心女子大学）　甲斐仁子*（東洋英和女学院大学名誉教授）　島田美城（エリザベト音楽大学）　髙橋純一（福島大学）　鈴木弘美*（HYS 教育研究所）　野原由利子（元名古屋芸術大学）　林信二郎*（元埼玉大学）　早田由美子（千里金蘭大学）　濱﨑久美（長崎純心大学）　町田育弥（恵泉幼稚園）
欧文校閲　リチャード・キャラカー（日本大学文理学部英文学科教授）
幹　事　龍野真知子　染野宗子　萩野郁子

＊常任編集委員

2025 年 3 月 31 日　発行
発行所　日本モンテッソーリ協会（学会）編集委員会
URL: https://japan-montessori.org/
〒 112-0002 東京都文京区小石川 2-17-41
富坂キリスト教センター 2 号館内
TEL　03-3814-8308　FAX　03-3868-0208
郵便振替口座　00110-7-71777
会長　佐々木信一郎
『モンテッソーリ教育』編集委員長　阿部真美子
montessorikyoiku@yahoo.co.jp
印　刷　（株）ホープン
〒 157-0062 東京都世田谷区南烏山 6 丁目 24 番 13 号
TEL：03-3309-1861　FAX：03-3309-1160

© 日本モンテッソーリ協会（学会）

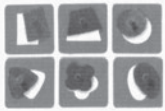
月刊 家庭の友

1部330円(税込)送料180円
年間購読料1部(〒税込)4,400円

好評連載中

ミラノから見た モンテッソーリ教育

マリアーニ綿貫愛香（ミラノ在住）



2000年に、横浜でモンタナーロ博士にモンテッソーリ教育を学び、その後、ロンドンでリン・ローレンス教授に学ぶ。2004年にローマへ移住し、現在は、北イタリアのミラノでバイリンガル・モンテッソーリ・スクールに勤務。イタリア人の夫と高校生の息子と三人でミラノで生活している。モンテッソーリ教育ともゆかりの深いミラノから、モンテッソーリ教育の魅力を伝えている。

サンパウロ 家庭の友業務部　〒160-0011 東京都新宿区若葉1-16-12 家庭の友
Tel. 03-3357-6499／Fax. 03-3357-6408　郵便振替 00120-0-101420

人手不足のないないトリオ、いませんか?

ビシッとプロにおまかせください!

そのない、BPOで、解決します!

ビジネス
プロセス
アウトソーシング

どんなお悩みもビシッと解決!

制作関連業務のサポート

ワンストップで便利!

- データ制作
- 論文／記念誌等の印刷
- 発送（個別発送可）
- 電子化 J-STAGE／デジタルブック

大学のイベントサポート

ワンストップで安心!

- 企画・立案
- デザイン制作
- コンテンツ制作
- 運営サポート
- 撮影・配信
- データ管理

お気軽にお問い合わせください

03-3309-1861 info-bpo@printboy.co.jp

株式会社ホープン 〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

日本モンテッソーリ協会公認

東京モンテッソーリ教育研究所

付属 教員養成コース

日本における初めてのモンテッソーリ教員養成コースとして昭和４５年より活動してまいりました「上智モンテッソーリ教員養成コース」を引き継ぎ、平成１８年より「特定非営利活動法人　東京モンテッソーリ教育研究所」付属教員養成コース（コース長 前之園幸一郎）を開設いたしました。

本コースの特徴は、モンテッソーリ教育の教育理念を基本として、現代の教育学、心理学の潮流をも視野に入れながら、モンテッソーリ教育の理論と実践を調和的に学ぶ点にあります。

本コースは、モンテッソーリにならって、「子どもの魂の中に眠っている人間を呼び覚ます」ことのできる教師の養成を目指しています。

平成２９年度より土曜コース（集中）が中心となり、令和６年度入講生より、東京都世田谷区深沢で授業を行っております。

令和 8 年度 第 21 期生募集

募集定員： 25 名
選考日程： 令和 8 年 1 月 18 日（日）
場　　所: ｶﾄﾘｯｸ無原罪聖母宣教女会内
内　　容： レポート(小論文)・面接

※ 詳細・入講案内・募集期間は下記事務局までお問い合わせください。

※ 科目履修生、理論聴講を希望する方もお問い合わせください。

第 57 回ﾓﾝﾃｯｿｰﾘ全国大会（横浜）

ワークショップ
（ワークショップは当コースが担当します）

テーマ： コスミック教育
日　時： 令和 7 年 7 月 31 日（木）
会　場： パシフィコ横浜
講　師： 当コース実践担当講師

特定非営利活動法人 東京モンテッソーリ教育研究所 事務局

〒158－0081　東京都世田谷区深沢 8－13－16

宗教法人カトリック無原罪聖母宣教女会内

TEL　03－6432－1621　　FAX　03－6432－1622
URL https://montessori.or.jp/　E-mail info@montessori.or.jp

Kyoto Montessori Course

本コースの目的は、こどもの精神発達を正しく援助できる教師を養成することにあります

- こどもの要求について幅広い理解ができるように
- 人格の創造者としての子どもに対して敬意を持てるように
- こどもの魂の中の小さな デリケートな開きかかった生命の表現を読み取り理解できるように

教育内容を通して実践力を付け、子どもと新しい関係を作り、新しいタイプの教師になれるよう講師、スタッフ一同が援助します。

働きながら学べます！

専門コース（資格取得コース） 養成期間2年 在籍4年可

講義：月に一度の週末(土３時～７時,日9時～４時半) 見学/参加実習:平日
取得資格―JAM認定モンテッソーリ教師ディプロマ（免許）
会場：京都モンテッソーリ教師養成コース附属「深草こどもの家」

＊その他 **基礎コース 札幌/東京/福岡会場**があります。専門コースへ編入可
全国から集まる仲間と[illegible]いましょう！

京都モンテッソーリ教師養[illegible]・附属園 深草こどもの家

〒612-0817　京都市山科区勧修寺御所内[illegible]　TEL：075－641-8280 / FAX：075－642-8588
Email: mc.kyoto@theia.ocn.ne.jp　www.fukakusakodomonoie.com

学校法人化プロジェクト

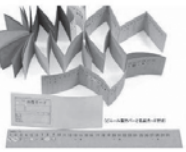
京都コースとコース附属園 深草こどもの家の学校法人化を目指して活動しています。応援をよろしくお願いします！
京都地域創造基金（公益財団）を通してご寄付くださると税制優遇が受けられます。

子どもにそなわっている「自立する心」を大切にするモンテッソーリ教育の理念にそって開発された教具教材です。

はたおり

言語教具棚

線上歩行のために



出席カード

こどもの家集団
お問い合わせ

注文先・発送部
FAX 075-645-4181
または 教材研究部
京都コース事務局まで

こどもの家集団

京都モンテッソーリ教師養成コース

日本モンテッソーリ協会公認

純心モンテッソーリ教員養成コース

教育機関である大学の学科に設置された日本で唯一のコースです。

長崎純心大学こども教育保育学科のモンテッソーリ教員養成コースは、日本モンテッソーリ協会から認可を受け 2005 年に設置されました。大学で学びながら卒業時に免許状を取得することができます。卒業生はモンテッソーリ教育を実践している幼稚園や保育所、認定こども園で広く活躍しています。

長崎純心大学
NAGASAKI JUNSHIN CATHOLIC UNIVERSITY
男女共学

〒852-8558 長崎市三ツ山町 235 番地　TEL095-846-0084
公式ウェブサイト https://www.n-junshin.ac.jp/univ/

モンテッソーリ
できた！から始まる世界

【解説】

自身もモンテッソーリ教育を受けた監督が、モンテッソーリ園に通う子どもたちを2年間撮影。
子どもたちは、失敗を恐れずに挑戦し、自ら学び、成長していく過程で「できた！」という喜びを体験する。そして、周りの人たちを思いやり、社会性を身につけていく。
モンテッソーリ教育が目指すのは、知性と感性を育むだけでなく、心豊かな人間を育てること。
子どもたちの成長を通して、モンテッソーリ教育の真髄、そして未来を担う子どもたちへの願いを伝える。

【作品概要】

監督・撮影・編集：石原はるか
ナレーター：一龍斎春水
2024 年／日本映画／89 分／カラー／ステレオ
撮影：石原康臣／オフラインエディター：栗林孝行
原案：松本静子「よろこびの中に生きるモンテッソーリ教育」（学苑社）
コピーライト：©TIME

■DVD 販売ページ　https://x.gd/AvDXG

〔DVD 概要〕 収録時間：本編 89 分　価格：5,500 円（税込価格）

■上映

全国のホールや教育施設など、劇場以外の場所で「モンテッソーリ　できた！から始まる世界」を上映いただける非劇場上映の申し込みも受け付けております。

＜お問い合わせ先＞

4th FLOOR　石原はるか
Email：monte.dekita@gmail.com

日本モンテッソーリ協会公認

学校法人 小百合学園
広島モンテッソーリ教師養成コース

〔目的〕 子どもは自分自身を創造しながら明日の世界をつくっていく偉大な力をもっています。
この使命を確信する当コースは、“モンテッソーリ教育”の実践による子どもの人格形成の援助に奉仕する教師の養成コースです。

本科生

〔入学資格〕
・幼稚園教諭、保育士資格取得者
・上記資格取得見込みの者
・小、中、高及び養護学校の教員資格取得者
・上記以外の者で当コース委員会で認めた者

〔取得資格〕
日本モンテッソーリ協会(JAM)認定ディプロマ授与

〔履修期間と内容〕
・第一年次
理論科目・実践科目の履修
日程：1ヵ月の中の1週間、
1年で計 10 週
・第二年次
教本提出、集中講義、教育実習、
モンテッソーリ教師資格試験の受験

【卒業生研修会】 当コース卒業生が更に研鑽を積みます
【園 長 主 任 会】 関係各園の園長先生と主任の先生が一緒に職員養成などについて考えます
【講　習　会】 領域別に どなたでも参加できます

〒733-0002 広島県広島市西区楠木町 4 丁目 16-33
学校法人小百合学園 広島モンテッソーリ教師養成コース
TEL.082-509-0980 FAX 082-237-0979
e-mail syr_monte@blue.megaegg.ne.jp

MONTESSORI EDUCATION No. 56 2024

Foreword New Children Nurturing the Future ..... Mari Watanuki (1)

Lectures

Keynote Speech Montessori Education and Development of Executive Functions
..... Yusuke Moriguchi (3)

Special Lecture 1
Montessori Education and Steiner Education ..... Yoshinori Eto (11)

Montessori Education and Steiner Education ..... Shinichiro Sasaki (29)

Basic Course Young Children as Gifts to Humanity ..... Koichiro Maenosono (39)

Applied Course 1
Psychologists Looked! Minds Were Built like this ..... Yasuko Nakabayashi (55)

Essays:
Environment and Independence in Montessori Care Facilities
.....Masami Aki · Miwa Sugita (61)

Implementation of Music Education in Montessori Educational facilities
..... Aki Yasue (75)

Practical Reports
Children Growing Up in Unstructured Learning Environments .....Mieko Hasegawa (89)

Support by Hypothetical Formation Method to Children have difficult behavior
..... Hiromi Koshiro (106)

Overseas Reviews
Trainer Training in AMI (Association Montessori Internationale) ..... Setsuko Miura (117)

Book Reviews
Connecting Hearts..... Masako Ejima (124)

Introduction of the song
For Walking on the Line I, II, III composed by Shinsaku Shinohara ... Minako Negishi (128)

Luhmer Prize
The 10th "Luhmer Prize" Presentation ..... Yumiko Hayata (135)

Report on the 56th Conference
Finished the 56th National Convention..... Mari Watanuki (139)
Preparing for the 56th National Convention..... Toshimitsu Rikimaru (141)
Workshop reports ..... Etsuko Hayashi (143)

Report from Local Chapter ..... (145)

Report from Training Courses ..... (157)

Report from the Office of JAM .....Machiko Tatsuno (170)

European Summary ..... (179)

Afterword ..... Mamiko Abe (192)

JAPAN ASSOCIATION MONTESSORI