

保育者の援助に関する一考察

— 具体的指標をめざして —

岡本和子

要 約

「環境を通して行う」教育を実践する場合には、①どのように「教育環境」を整えるか、②「環境に関わる」子どもをどのように援助するか、という具体的な方法が明確にされる必要がある。遊びに過度の価値を持たせた理論にすり替えられることなく、根拠に根ざした確かな幼児期の保育・教育に必要な素材・教材や技術が語られなければならない。保育は、子どもと素材・教材と指導の概念との密接な関連のもとに成立する。ここでいう指導の概念とは、子どもと素材・教材を見通した保育者側の具体的な援助の内容と方法に関することである。保育の実践にあたっては、この点が明確にされる必要がある。

保育者の援助について具体的指標をめざす研究の一環として、今回は、モンテッソーリ教育の基礎として重視されている日常生活の活動を中心に検討し、保育における環境構成や保育者の援助について、具体的指標を明確にしている。

キーワード：自立へのプロセス、保育者の援助、具体的指標、日常生活の活動、随意筋肉運動の調整

はじめに

今日では、子ども主体の保育・教育理念が強く打ち出されている¹⁾。幼児の主体的な活動を促すことの重要性については、幼稚園教育要領や保育所保育指針の中に明示されている。それらによれば、幼児の指導は遊びを通して行われること、しかもその指導は強制的ではなく、環境を通して行われることになっている。ところが、これらが実践に移されていくにつれて、現実には、さまざまな問題が生じてきたことが指摘されている²⁾。たとえば、指導の具体性を欠くことから、時として、意に反して、放任主義に墮する傾向もみられる。それは、環境にねらいをこめる際の指導者側の具体的な視点の欠如がその原因の一つとして考えられる。

「環境を通して行う」教育を実践する場合には、①どのように「教育環境」を整えるか、②「環境に関わる」子どもをどのように援助するか、という具体的な方法が明確にされる必要がある。遊びに過度の価値を持たせた理論にすり替えられることなく、根拠に根ざした確かな幼児期の保育・教育に必要な素材・教材や技術が語られなければならない。保育は、子どもと素材・教材と指導

の概念との密接な関連のもとに成立する。ここでいう指導の概念とは、子どもと素材・教材を見通した保育者側の具体的な援助の内容と方法に関することである。保育の実践にあたっては、この点が明確にされる必要がある³⁾。

佐伯胖は『「学ぶ」ということの意味』の中で、学校での〈学び=教え〉を健全に育てるためには、教師や教材に関して、次のような点が重要な鍵であると述べている⁴⁾。まず第一に、教師が子どもの一人ひとりに対して「あなたと、私」の二人称的關係を持っていることである。第二に、教師自身がつねに学び続けており、現実の文化的実践に深く関与して、それらの価値・意義・大切さを子どもたちにかいま見させる力量を身につけていることである。第三に、教材は、一人ひとりの子どもの実感や経験を生かし、子どもが親しみ、「自分のもの」にすることができるかどうかということである。第四に、教材が質の高い真正の文化を十分に凝縮させた汲めども尽きない豊さをもったものになっているか、現実世界の文化的実践への橋渡しになっているかということである。さらに、そういう文化的な価値が、十分多様で、豊かで、一人ひとりの子どもに即して開示されるような「学びの経路」が備わっているかということでもある。もちろん、子どもの学びは、まさに「子どもの」学びである。どのように優れた教師、優れた教材があっても、原則的にはその子ども本人の自己内対話の営みである。これらの四つの指摘は、保育を考察する際にも重要である。

ところで、子どもの生活の最重要の活動は、平凡な日常の生活行動である。幼児期には、子どもは自分の行動を「一人でしたい」「完成したい」という強い望みを持っている。このことを援助する保育者の役割は極めて重要であるが、援助のあり方は漠然としたものになりやすい。保育を実践するには具体的な援助の方法が必要である。そこで、保育者の援助について具体的指標をめざす研究の一環として、今回は、モンテッソーリ教育の基礎として重視されている日常生活の活動を中心に検討し、保育における環境構成や保育者の援助について、具体的指標を明確にする。

1. モンテッソーリの「子どもの家」の日常生活の活動とその根拠

(1) モンテッソーリ教育の原理

モンテッソーリ教育は、まず原理が立てられ、その原理に基づいて編み出されたものではない。モンテッソーリ教育の原理には、モンテッソーリ (M. Montessori, 1870-1952) 自身の認識方法と生き方、つまり、観察し、理解し、証明し、実践するという流れが投影されている。モンテッソーリが踏みしめた道筋を実際に辿ることが、モンテッソーリ教育を理解することに連なる⁵⁾。

その道筋の第一段階では、子どもが変わる構造が明らかにされた。それは、(1)自分で自由に選ぶ→(2)選んだことに続けて関わる→(3)関わったことに全人格をかける→(4)できた、済んだという実感を持つという一連の活動のサイクルである。これは誰でも日常的に経験していることであり、人格の成熟の過程（自立へのプロセス）にみられることである。

第二段階では、事象が起こる根拠が追求される。自由選択の能力はどこからくるのか、なぜ、そ

の活動を繰り返し続行するのか等、その現象が現れた状況の研究がなされ、子ども期の生命の特徴が明らかにされる。モンテッソーリが着目したのは、生物学上の敏感期への着目と、セガン (E. Seguin, 1812-1880) の「生理学的教育方法」の根拠となった「感覚器官—大脳—運動器官」の回路である。モンテッソーリは、幼児期は感覚器官・運動器官が生理学的な完成期にあり、その完成期に敏感期の強烈な感受性と生命的エネルギーが迸り出ることを見出し、そのエネルギーを教育に利用する道を開いた。

第三段階では、第二段階で解明した事実に基づいて、その人間現象の再現を可能にする方法を編み出した。日常生活の活動は、「随意筋肉運動の調整」を基礎におく。日常生活の活動が含む重要な意味を体験的に確実に身につけることができる年齢は3歳前後である。

(2) 日常生活の活動と「運動」

モンテッソーリ教育における日常生活の活動の根拠は「運動」にある。そして、その「運動」は、日常生活の活動を土台として全領域に及ぶ。日常生活の活動がモンテッソーリ教育の基礎として重視されるのは、この意味においてである。ここでは、日常生活の活動の根拠となっている「運動」がもつ諸相と教育との関係について述べてみよう⁶⁾。

まず、「運動」の生理学的内容と教育についてみてみよう。モンテッソーリの着眼点は次の言葉によく表れている。子どもは「運動が基礎的興味である年齢にいます。彼らはどのように動かなければならないかを知ること执着しているようです。彼らは自分が自分自身の動作の主人にならなければならない生活時期を通っているところです。われわれは外から奥底の生理学的原因はわかりませんが、それでも筋肉や神経という道具はそのとき運動の調整を確立する時期を通るのです。これは決定的な構成の貴重な一時的時期にあるのです。こんな生涯の時期に運動の完成を引き入れるのは特別に生産的な教育的な任務です。」「その後には同じ子どもらが運動の正確をなおざりにするようになります。そのとき筋肉調整の構成の期間が漸次についに終わりに近づきます⁷⁾。すでにふれたように、日常生活の活動は、この生理学的時期を捉え、利用したものである。

次に、「運動」の数学的性質と教育について述べてみよう。

モンテッソーリは「人間の精神は数学的」と述べている⁸⁾。しかし、知性と運動との関係や運動の数学的性質については、明瞭には語り得ていない。しかし、漠然と、そのことを言い当て、直観的に、その数学的構造を教材・教具の構造及びその操作構造の中に織り込んでいる。

ピアジェによれば、「感覚」「運動」の敏感期にいる子どもは二種類の経験を通して認識する。一つは物理的経験で、対象に直接働きかけ、対象からの抽象によって、その対象の特性を発見する。もう一つは数学的経験で、対象そのものからではなく、対象に働きかける行動そのものから、その対象の特性を発見する。この後者の対象に働きかける行動そのものに一定の法則があり、その法則は数学的である。思考の基本的な操作構造は、数学的なのである。この「数学的」とは、数学がもつ分類したり結合させたりする代数的構造、 $A < B < C$ など系列化する順序の構造、空間とか図形の性質に沿って連続させたり隣接させたり包囲したりする位相的構造に対応している⁹⁾。

子どもが自発的に喜んで反復する活動には、分けたり、集めたり、合わせたり、比べたり、並べたり、段階づけたりする活動が含まれている。「運動」の敏感期に、ただ無目的に動くのではなく、運動と知性に相関的に実在する数学的法則に基づいて動くことは、子どもが学びとる能力の基礎を身につけることである¹⁰⁾。どのような知識・技術を得るかも大切ではあるが、それを「いかに学びとるか」という学びとり方の能力の基礎が幼児期にまず培われることに、モンテッソーリは着目したのである。

それでは、最後に「運動」の精神的側面と教育について述べよう。

ここでは精神発達をもたらす意志と随意筋肉との関係に注目してみる。運動は随意筋において起こり、随意筋は脳に依存し、意志という精神の基本的エネルギーに支配される。この一連の生理学的根拠を見極め、その精神的要因との深い連なりを大切にして、モンテッソーリは子どもに動き方を教える際、運動を分析し、完全化することを重要と考えたのである。しかし、子どもによる実行は、日常生活の自然な展開の中で、自分が判断し、自分の意志で行うよう当人の自由に完全に委ねられている。

2. 日常生活の活動の内容と教材化のための配慮・留意点

(1) 日常生活の活動の内容

モンテッソーリは「建設的動作とは、幼児が見近に見たことのある動作をしてみるのが手始めです」と述べている¹¹⁾。日常生活の活動の内容は、「運動」の視点から分類される。まず、日常生活を構成する運動（動作）で基本的なものを取り出し、「基本的運動」と呼ぶ。それには、体全体を動かす、バランスをとる、手、腕を使う、指先を使う活動が含まれる。次に「基本的運動」の複合として成り立つ日常生活の諸活動を、自分に関するものと社会に関するもの（例えば、礼儀やマナー）に分け、更に、自分に関するものを「自分自身のこと（世話）」と「自分の周囲のこと（世話）」に分ける¹²⁾。日常生活をこのように分類し、そのひとつひとつを子どもが自分でできるように援助する方法が工夫されている。

それでは、日常生活の様々な活動の中から、具体的な事例にふれてみよう(洋光幼稚園, 1995)。ここでは、針を使って縫う活動を取り上げる。

縫う活動は、たくさんの動作が複合されて、初めてできる。子どもは自ら、針を使って縫う活動を選んでいる。その活動の仕方や順序は、それまでの保育者の正確な示範や、友達のやり方を良く見て知っている。実際に縫うために、集中して活動している子どもの指先の動きと目に注目してみると、まず①糸を噛んで、糸の先を細くして針に糸を通そうとしている。②結局、糸通しは自分ではうまくいかず、自ら保育者に援助を求めた。③糸の端を止めようとするが、途中で結び目ができてしまう。④二回目の糸通しは試行錯誤の末、年長児に援助を求める。⑤糸の端をきちんとつまんで二回目の糸結びは成功し、縫う活動に至った。このように、終始熱心に細かなところまでやりあげようとする姿が見られた。ここで見落としてならないことは、次の点である。教

材を段階を追って整えること、そして同時にその教材を適切に使うことを示す大人が、そこに居ることが必要である。その教材の正確な使い方や注意深さを見せてくれる大人の援助があってこそ、危ない針を正しく使える指先が育ち、慎重に取り組む注意力も備わる¹³⁾。

また、瓶を洗うという一連の次のような活動が見られた(恵泉幼稚園, 1995)。①エプロンをかける。②腕まくりをする。③瓶をブラシで洗う。④エプロンを外してたたむ。最後のエプロンのたたみかたは、エプロンの端と端をきちんと合わせて、指先で押さえてたたみ、あるべき場所に納められた。このような場面は食事の準備の後にもよく見られた(愛珠幼稚園, 1995)。

日常生活の特定の活動は、各施設の置かれている特定の状況、地域、国などによって違いが出てくる。また、原理さえ踏まえれば、活動は限りなくあると考えるべきである。

大人は、子どもにとって日常生活が次の二つの意味で重要であることを理解する必要がある。ひとつは、日常生活のひとつひとつの行為を自分でやりながら、自分の生活がスムーズにできるようになっていくことである。もうひとつは、自分自身の行動の主人公になっていくことである。運動の敏感期にいる子どもにとって、大人がなにげなくやっている日常生活のひとつひとつの活動は、繰り返し行うことによって身につけていかなければならないことである。したがって、日常生活を構成している基本的な運動や種々の活動を、ひとつひとつ正確に習熟していくことは、この時期の重要な教育内容である¹⁴⁾。

(2) 日常生活の教材化のための配慮・留意点

日常生活を教材に使うとは、日常生活を構成する行為を分類し、そのひとつひとつの行為を取り出し、その一つの行為を、子どもが自分の知性を働かせて理解し、どうすればよいかを納得して、自分で実行できるようにすることである。そのための配慮・留意点として、次の5点が挙げられる。

第一に、対象を孤立化することである。日常生活の雑多な行為の中から、教たい一つの行為だけを取り出す。その一つの行為そのものに注意を向けさせるために、それに伴う他の要素を周辺から取り除く。

第二に、「運動」に「知性」を織り込むことである。つまり、運動を分析し、順序立てる。動作を構成部分ごとに分けることは、子どもにとって「小さな指標」として働き、精神と筋肉をより緊密な関係に置く。動作の分析は、運動の節約に結びつき、無駄のない動きを身に付けさせることができる。教師のなすべきことは、全体の動作を自分でしながら、主だった動作の区分を明瞭に示すことである。

第三に、「完成の動機」を織り込むことである。行為の完成に役立つ動機とは、正確に、ゆっくりと、精密な一点に心を込めてして見せることである¹⁵⁾。この正確と厳密は、秩序ある動きと発展的展開を可能にするためであり、正確な知識を与えるためのものではない。教材を用意し、それを子どもにただ見せるだけではなく、子どもの自発性を損なわないように配慮しながら、目に見える行動を誘発するような提示をすることが大切なのである¹⁶⁾。

第四に、動作をして見せる。その際、子どもの呼吸に合わせることを、教師の動作に集中しやすいように、言葉を控えて動作で示すこと、訂正しながら教えないで、繰り返し教えることである。

第五に、自分から自然にやれる自由を与えることである。やり方を見せた後、それを子どもが実行することは、子どもの自由に委ねなければならない。自由にとりかかるときにはじめて、かたて教えてもらったことを思い出し、見た通りに、自分で考えて実行するからである。そのときはじめて、その行為は自分のものになる。

そして、子どもは習ったことを生活の実地にあてはめることを学ばなければならない。すなわち、ひとつひとつの行為を自分でできるようになるばかりでなく、どのような状況に出会っても、その状況を判断し、臨機応変に対処していくことが大切である。このことは、できることと分かることの両方を意味している。この両方が、子どもの自意識を高め、何かを意識的によくしていくことに連なる。このように、幼児期の発達課題に対応して、日常生活を構成する運動と、運動を支配する知性・意志を統合的に捉え、育むことが重要である。

3. 具体的指標を支える視点

(1) 対象的行為の習得とその意義

基本的な生活習慣のしつけの基本的とは、人格の基礎となるという意味合いをもっていなければならない。そうであるならば、人格の中の大切な柱である「自発性」にとって、好ましいしつけが考えられなければならない。

モンテッソーリの日常生活の活動はすでに明らかにしたように、単なる型をしつけることが本来の目的ではない。集中を通して、そしてその後の探究的精神の暴発現象によって、環境への適用という、自発的なある活動性を引き起こすことが意図されている。モンテッソーリ教育は、子どもに個々の行為の発達のための手段を与え、自発性への間接的準備をするという考え方で貫かれている。

エリコニンによれば、1歳から3歳までは対象的行為、つまり事物利用の社会的に仕上げられた様式が習得される時期である。ところで、子どもは自力で、事物とのじかの衝突や試行錯誤的な事物の利用によって、新しい対象の世界を知っていくと考えるほど、小さな子どもについての誤った観念はない。子どもは重さ、色、形などのような物の性質は事物を直接扱う中で自分で発見していくことができる。これに対して、人間が使用する様式を事物そのものの中から見つけ出すことは、大人の助けなしでは不可能である。そしてこの時期に、主として道具的行為を獲得していく過程で、直観-動作的思考の第一次的形成がなされる¹⁷⁾。日常生活の活動における対象的行為の習得の形成的意義について重視すべきである。

(2) 人格の形成と学びとる能力

モンテッソーリは、「教育の一番重要な目的は、子どもの内部の、内的建設の大変に込み入ったプロセスに、十分な援助と刺激を供与するというものでなくてはならない」と述べている¹⁸⁾。人格

形成上の「運動」の価値はきわめて大きい。個が環境に関わる動的関係の中で、知識の獲得と生き方の変容が並行して生じることが重視されるのである¹⁹⁾。

そしてすでに明らかにしたように、子どもの中（学ぶ側）に、学び方の連続性と一貫性がある。それは幼児期の運動の敏感期に出発点をもち、成長の全過程で学びとる力の土台となる。今日、子どもの教育においては、基礎基本の重視、自己教育力の育成等が重視されている。主体的に学ぶ意志、態度、能力、並びに学習の仕方の習得等を考慮する際、モンテッソーリの考え方と実践は、知性の働きの一貫性と発達の連続性を見通した教材体系の創造の必要性を示唆している。

(3) 子どもの自発的活動と教育

教育は子どもの自発的な活動を通じて進めなければならない。そして、自分で何かを発見したり学習したことを新しい状況に適用できるためには、子どもは自己動機づけがなされなければならない。このような洞察はそれまでにすでに行われていた。しかし、このような教育の仕方を明らかにし、学校（園）において実際に使われるようにしたのは、モンテッソーリの功績である。モンテッソーリの日常生活の活動においては、日常生活の教材化のための配慮・留意点が、システムを実践する際の鍵として明確に示されている。このことは、すでにふれたように、子どもの事実の観察から生み出されたものであり、モンテッソーリの着眼の鋭さを示している。モンテッソーリの子どもたちへの関心や純粋な期待の基礎の上に、このような方法が形づくられていることを認識することが大切である。

おわりに

保育者の援助に関しては、保育者が実際に行動するための具体的指標が必要なことはいうまでもない。モンテッソーリの思想と方法はその意味において示唆的であり、具体的指標を示している。我々がモンテッソーリの思想と方法から学ぶべきことは、子どもを主体とした活動を育む援助のあり方が、単なる観念論や漠然とした内容論・方法論から脱し、具体的に示されている点である。

モンテッソーリの方法を単なるモンテッソーリ・メソッドとして、彼女の教育思想の全体から切り離して捉えるならば、それは不当な単純化でしかないし、メソッドに振り回されているといってもよいであろう。また現実には、子どもたちがそこへ操作的に導かれなければならない教育活動の目標でもあるかのように受け取られるという歪みが起こったのも事実である。さらに子どもに従うという原則の主張と大人の判断にしたがって、子どもに与えられる活動の選択を限定することとの間に矛盾があるという指摘もある²⁰⁾。確かに、このような批判は全く見当はずれとはいえないが、少なくとも思想と方法とを分離し、対峙させて論じているところに無理があると考えられる。モンテッソーリ教育は思想があつての方法である。方法のみが一人歩きしやすい状況の中で、モンテッソーリ自身の保育・教育の本質への洞察は、保育者の持つべき視点として基本的な示唆を与える。なお、方法の具体的な運用にあたっては、時代的、社会的、民族的な背景に沿

って実施される必要がある。

本論文は、平成6年度特別研究報告（岡山県立大学・岡山県立大学短期大学部）に、新たな視点を加え、考察および加筆・訂正を行ったものである。

註

- 1) 1987年、教育課程審議会は「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」の答申をした。この答申を受けて幼稚園教育要領及び各学校の学習指導要領が改定され、1989年に告示された。そこには明治以来の教師主導型の画一化教育から、子ども主体の個性重視の教育への質的な転換がみられる。社会の変化に対して主体的に対応できる能力や創造性の基礎を培うこと、さらに生涯学習の基礎を培う観点から、自ら学ぶ意欲と主体的な学習の仕方を身につけること等が重視され、幼稚園から高校までの教育課程の改定の基本方針となっている。
- 2) 全国保育団体連絡会・保育研究所編『保育白書』1994, 100-101頁。
- 3) 拙稿「保育の概念に関する一考察」『岡山県立大学短期大学部研究紀要』第2巻(1995), 1-13頁参照。
- 4) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店, 1995, 65-78頁。
- 5) クラウス・ルーメル編「モンテッソーリ教育の道」学苑社, 1994, 95頁。
- 6) 相良敦子「現代におけるモンテッソーリ教育・再評価の諸問題についての考察」聖母女学院短期大学研究紀要第13集, 1984, 77-86頁。
- 7) M.モンテッソーリ・鼓常良訳「子どもの発見」国土社, 1989, 105頁。
- 8) H.ヘルミング・平野智美他訳「モンテッソーリ教育学」エンデルレ書店, 1982, 185頁。
- 9) 相良敦子, 前掲書, 77-86頁。
- 10) 知性の働きとしては、①分ける(分析), ②集める(集合), ③合わせる(対応), ④比べる(比較), ⑤本質を見抜く(本質直観), ⑥共通の本質を選び出す(抽象化), ⑦原因・結果を探る(因果関係), ⑧時間・空間を理解するなどが挙げられる。したがって、分ける, 対にする, 対応させる, 段階づけること等が, 教材・教具の構造と教材・教具の使い方に仕組まれる。そしてこのメカニズム故に宇宙的な拡がりを実現する。ルーメル, 前掲書, 901頁。
- 11) M.モンテッソーリ・鼓常良訳「幼児の秘密」国土社, 1974, 100頁。
- 12) 基本的運動のうち体全体を動かす活動には、立つ、座る、歩く、走る、飛ぶ、はねる、回転する等が含まれる。バランスをとる活動には、線上を歩く、ものをもって歩く、重いものを持つ等が含まれる。手、腕を使う活動としては、注ぐ、掃く、拭く等が含まれる。指先を使う活動には、つまむ、切る、はる、折る、縫う、編む、とめる、通す等が含まれる。

自分自身のこと(世話)とは、洋服の着脱、髪をとかす、顔を洗う、歯を磨く、手を洗う、鼻を擤む、足を拭く等である。自分の周囲のこと(世話)とは、作業のための準備(じゅうたんの巻き伸ばし等)、掃除、植物・小動物の世話、食事の準備などが含まれる。社会に関するもの(たとえば、礼儀

保育者の援助に関する一考察

やマナー)には、挨拶、返事の仕方、物の渡し方、交通マナー、集団あそびのルール等が含まれる。

- 13) 相良敦子・池田政純他『子どもは動きながら学ぶ』講談社, 1994, 197-198頁。
- 14) 相良敦子『ママ, ひとりでするのを手伝ってね』講談社, 1994, 137頁。
- 15) 日常生活において「正確さ」を意識する場面の例としては、たとえば、あいさつをするとき、両足をそろえて、両手をひざのところに重ねる、靴を入れるとき、両方の靴をそろえてもつ、かかとがきちんとして入っているか、教材を運ぶとき、両手で教材の両端の中央をもって運ぶ等である。相良・池田, 前掲書, 136-137頁。
- 16) E.M.スタンディング・K.・メール監修・佐藤幸江訳「モンテッソーリの発見」エンデルレ書店, 1986。
- 17) デ・ベ・エリコニン・駒林邦夫訳『児童心理学』明治図書, 1975。
- 18) マリオ・M・モンテッソーリ・周郷博訳「人間らしき進化のための教育」ナツメ社, 1978, 100頁。
- 19) 相良敦子「知識の獲得と生き方の変容——モンテッソーリが提起した問題」『教育哲学研究』第63号, 教育哲学会, 1991, 20-25頁。
- 20) R.クレマー・平井久監訳「マリア・モンテッソーリ」新曜社, 1981, 521頁。

(平成7年11月30日受付)
(平成8年1月18日受理)