

モンテッソーリ教育の文化領域の活動を通して図る 幼児期からの国際教育

福原 史子[※]

Improving International Education from an Early Age
through Cultural Activities in Montessori Education

Fumiko FUKUHARA

The purpose of this study is to focus on cultural activities in Montessori education and to find ways of improving international education from an early age. International education is based on the UNESCO Constitution adopted in 1945 and the Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms of 1974. Montessori also emphasized that establishing peace is the work of education. The program of geography in Montessori education is unique and is opposed to the curriculum of social studies in the National Curriculum Standards for Elementary Schools in Japan. It begins from the general to the particular. Two kinds of globes (sandpaper globe and painted globe) are introduced at the beginning, which express the earth. In addition, Montessori education helps children to choose materials by themselves, concentrate, repeat as many activities as they want, and finish their work with satisfaction in a prepared environment where they act spontaneously. They can use concrete materials which attract their interests and repeat the activity as many times as they need. Through these activities, they learn regions, respect cultures, and build a sense of identity and cross-cultural awareness to become citizens of the world in the future.

Key words : International Education, Montessori Education, Cultural Activities

はじめに

教育基本法の改正により、教育の理念として、公共の精神を尊ぶこと、環境の保全に寄与すること、伝統と文化を尊重し、そ

れらをはぐくんできたわが国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うことが新たに盛り込まれた¹⁾。現代は、社会や経済のグローバル化の急速な進展を背景に、異な

キーワード：国際教育、モンテッソーリ教育、文化領域の活動

※ 本学人間生活学部児童学科

る文化の共存や持続可能な発展に向けての国際協力が求められている。加えて、人材育成面での国際競争も加速している。以上のことから、学校教育において外国語教育を充実することが重要な課題の一つであるとして、2011年度より小学校における外国語活動が領域として新設された²⁾。新設に至る経緯から、主要な目的は1) 国際理解のための態度 2) 外国語によるコミュニケーション能力の素地 の育成である³⁾。

小学校での英語教育の目標・内容の考え方については 1) 英語のスキルをより重視する考え方 2) 国際コミュニケーションをより重視する考え方 の二つの立場が提案され、議論が行われてきたが、後者の「国際コミュニケーションをより重視する考え方」を基本にするという方針が示された⁴⁾。外国語活動の目標は、外国語を通じて 1) 言語や文化について体験的に理解を深める 2) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る 3) 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる の三つの柱より成っている⁵⁾。

さらに2013年12月には、文部科学省(以下文科省と略す)が「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公示し、2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据えた英語教育ビジョンを示した。小学校では、外国語活動の開始学年を3年生に引き下げ、5年生から教科化を目指す方向性を示している⁶⁾。この方針に関して、教科化、早期化、指導時間増、専任教員配置等を早急に推し進めることには慎重であるべきとの意見も多く出されている⁷⁾。

松畑(2002)は、国際理解教育と英語教育をつなぐキーワードは「異文化コミュニケーション」であると述べている。異文化交流場面などにおいて、自他の文化的認識に基づくコミュニケーションの進展が、国

際理解教育にあっても英語教育にあってもコアとなるからである。日本人としてのアイデンティティを確立する上においても、異文化コミュニケーションに基づきながら進めていくことが地球市民育成にもつながるのである⁸⁾。

尚、ユネスコ(国際連合教育科学文化機関)は1995年に作成した「平和・人権・民主主義のための包括的行動計画」中で、「国際理解教育」という言葉を使用せず、人類の共通課題を主な内容とする「国際教育」を包括的概念とした⁹⁾。文科省は、2005年の「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」において、国際化した社会を生きる人材を育成するため、初等中等教育における国際教育のあり方について基本的な方向性を示した。その際、「国際理解教育」から「国際教育」に改めた¹⁰⁾。そのため、本論文では「国際教育」の用語を使用することとする。

一方、モンテッソーリ(M. Montessori, 1870-1952)は、教育とは、単に子どもに理解させることや、記憶させるよう強制することにあるのではなく、子どもの深く秘められた核心に対して、自分を熱中させるよう、子どもの想像力に影響を与えることであると述べ、子どもたちの心を理解し、拡大できるよう、この地球上のありとあらゆる生き物・事物や事象を一つの統合的な観点から眺望する、コスミック教育の必要性を訴えてきた¹¹⁾。モンテッソーリは、教育の目的を平和な世界の構築のために貢献できる地球市民を育てることであると考えていたのである。前之園(2007)は、幼児期においては感覚的敏感期に応じる教育が中心とされているが、学童期には、人間関係においても、知的能力においても、また内面的感受性においても、行動半径を大きく広げる欲求をもつ文化的敏感期に入るため、それに応じたコスミック教育が必要となる

と述べている¹²⁾。筆者は、この感覚的敏感期から文化的敏感期への移行期にある子どもたちが、地球や自分たちを取り巻く環境について、自らの興味や関心に従って学ぶ機会として、文化領域の活動があるのではないかと考えた。それは、文化領域の活動が、日常生活練習の領域や感覚領域の活動を土台とした感覚的、具体的な教具を用いた活動から、言語領域の活動に関連した文字や記号による理解を促す教具を用いた活動へと、系統的に発展していくからである。

そこで本論文では、まず、国際教育とモンテッソーリ教育との関連性を述べ、その具体的なプログラムとしてモンテッソーリ教育における文化領域に焦点を当てて、幼児期からの国際理解を促進する具体的な方法とその意義について考察する。

1. 国際教育とモンテッソーリ教育

日本の国際教育の背景には、ユネスコの国際教育がある。国際教育の目的は「一人ひとりの心に平和のとりでを築くこと」である¹³⁾。1974年の第18次ユネスコ総会で「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育勧告」（ユネスコ教育勧告）が採択されたが、その柱は次の6点である¹⁴⁾。

- 1) 人権の尊重
- 2) 文化の多様性の理解
- 3) 国際社会の相互依存の理解
- 4) 人々とのコミュニケーション能力の育成
- 5) 環境、開発、人権、平等等の世界的な共通課題の理解
- 6) 教育に国際的側面および世界的視野を持たせる

松畑(2002)は、ユネスコ教育勧告は、以下の三つの観点に総括できるとしている。

- 1) グローバル社会に生きる思いやりのある温かい心と連帯・協力の精神の育成
- 2) 自国や異なる文化に対する理解と平和・

人権意識の育成

- 3) 自己のアイデンティティの確立と主体的に自分を表現する態度・能力の育成

さらに、これらの観点の統合として、地球市民意識の育成を挙げることができると述べている¹⁵⁾。

モンテッソーリはユネスコと設立当初より関係が深い。ユネスコは第2次世界大戦後の1946年に設立されたが、モンテッソーリは翌年1947年のユネスコ会議において「教育と平和」をテーマに講演している。また、1950年にはフィレンツェのユネスコ会議へのイタリア代表団の一員になるよう依頼され、総会において「教育と世界平和への大きな期待の象徴となった人」として紹介され、盛大な拍手で迎えられてもいる。モンテッソーリはヨーロッパ各地での平和会議において行った講演や、それらの講演記録をまとめた「教育と平和」の出版により、1949年から1951年まで3回にわたり「ノーベル平和賞」の候補者にも推薦されている¹⁶⁾。「教育と平和」の中で、モンテッソーリは、平和のための連合をもたらすには二つの方法があると述べている。一つは直接的な方法で、暴力を用いずに紛争を解決するよう努めるものであり、もう一つは、長期的な展望をもって、人類のもとに確固とした平和を築き上げるよう心血を注ぐものである。前者は政治の仕事であり、後者は教育の仕事である。平和を建設するための教育は、学校や授業の枠の中に限定されるものではなく、宇宙的な拡がりをもつ一大作業である¹⁷⁾。加えてモンテッソーリは、「子どもは人類の父親、よりよい人類をつくり上げることのできる父親」であるとして、適切な環境の中、成長の道りをごく自然に歩みながら、文化の中に生き、心身の充実した強い人格を構築していくと考えている。彼女の示す適切な環境とは、子どもの自然な志向が守られる

自由な雰囲気である。個人の確立のために子どもの内なる自然の成長力を尊重していたのである¹⁸⁾。また、「作業は人間の基本的な本能」であるとも述べ、「環境への愛」が、認識へ、勉強へ、作業へと導くことを示唆している¹⁹⁾。モンテッソーリ教具があるからといって、モンテッソーリ教育が行われているとは限らないのは、この理念を理解し、この考えにそって「子どもの魂に仕える」教師がいなければ成り立たないからである。

国際モンテッソーリ協会（AMI）の理事であり、ユネスコの代表者でもあるバレス（V.Barres）は、ユネスコの教育理念に基づいて行われているプログラムであるユネスコ・スクール（UNESCO Associate Schools Project Network）の活動こそ、まさにモンテッソーリが奨励したであろう活動の一つであると述べ、モンテッソーリスクール及びその子どもたちへの積極的な参加を呼び掛けている²⁰⁾。モンテッソーリ教育の根底を流れる平和な社会の創造という教育の目的は、ユネスコの提唱する国際教育の目的でもある。

2. モンテッソーリ教育の文化領域

モンテッソーリは、子どもたちが彼らのレベルで、宇宙全体には統一的計画が存在しており、生物の多様な形態の存在のみならず、地球そのものの発展進化もそれに依存するとしたコスミック理論を展開してきた²¹⁾。あらゆる事物は宇宙の一部であり、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ことを学習し認識するよう導く教育がコスミック教育である²²⁾。このコスミック教育は、モンテッソーリの小学校段階における中心的な教育であるが、筆者はこれまで、小学校就学前の5歳児を対象に「天地創造のおはなし」をもとにしたコスミック教育の実践研究を試みてきた²³⁾

²⁴⁾ ²⁵⁾。本論文においては、そのコスミック教育の土台となり、世界中のモンテッソーリ子どもの家（本学附属幼稚園では子どもの部屋）において、日常的に実践されている文化領域に焦点を当てて、「子どもの環境への愛」に導かれた作業（お仕事）について検討したい。

世界の多くのモンテッソーリ子どもの家には、文化のコーナーがあり、日々の生活の中で世界の文化に触れられるように設定してある。図1は本学附属幼稚園モンテッソーリ子どもの部屋の地理コーナーである。手前に二つの地球儀があり、棚には多くの地図が入れているのが分かる。図2は、アメリカオレゴン州ポートランドにあるLaurelhurst Montessori Schoolの文化コーナーである。同じような環境設定がなされていることがわかる。



図1 本学附属幼稚園モンテッソーリ子どもの部屋の文化コーナー



図2 Laurelhurst Montessori Schoolの文化コーナー, Oregon, U.S.A.

文化とは、人が学習によって習得した、物心両面にわたる、生活様式や内容や教養等の総称である²⁶⁾。モンテッソーリの文化領域は、一般教育にも共通する「宗教」「美術」「音楽」の主題の他に、「生命」とその生存する場所としての「地球」という主題を含んでいる。地球の自然の中に出現する多くの生命や地形、鉱物の成分やその形成された時期とプロセス、気象現象の研究、自然と人とのかかわり、または変遷などについてよく知ることも、生命活動には不可欠である。さらには、地球の成立に始まり、そこに次々と出現した生命の引継ぎに伴う工夫や努力への連鎖を、「時」として捉えるといった自然科学の主題をも含んでいる。子どもの興味と愛とに基づく大人の知恵と工夫があれば、あらゆる場所、あらゆる教材を用いても文化の授業は成立するのである²⁷⁾。

モンテッソーリの小学校レベルの教員養成プログラムにおいては、平和教育が必修となっている。その指導資料の一つである「Peace 101」の中で、スラッシュ (U. Thrush) は、平和教育への導入として、幼児期には地球的な視野 (Global Vision) を養うことが求められるとして、地理の教具を用いた活動を取り上げている²⁸⁾。そこで、モンテッソーリの地理プログラムについて具体的に述べていきたい。

3. 系統的な地理プログラム

モンテッソーリ教育においては、全ての文化活動は、「地球」という惑星の存在を抜きに語ることはできない。地球上の存在物の一部である生命、その一部である動物、さらにその一部である人類の文化活動は、「地球」を全体とした秩序の中で正しい位置をもって認識されなければならない。文化領域における「地理」は、子どもの属する世界の全体像を正確に描き出すための基

本的な活動といえるのである²⁹⁾。

「はじめに全体をあたえなさい」とモンテッソーリが強調するように、モンテッソーリ教育における地理プログラムは、まず子どもたちに宇宙の中の地球を意識させるところから始まる。日本の小学校においては、社会科の内容として、第3学年で自分たちの住んでいる身近な市 (区、町、村) を学習し、続いて第4学年において県 (都、道、府) を、第5学年において我が国の国土や世界の主な大陸と海洋、主な国の名称や位置について学習を進めていく³⁰⁾。モンテッソーリ教育における地理プログラムとは、方向が逆なのである。ここでは、モンテッソーリ教育の系統的な地理プログラムについて、流れとその意義を検討する。

(1) 陸と海の地球儀・色地球儀

地理プログラムは、表1のように「陸と海の地球儀」から始める。教師はまず、「これが私たちの住んでいる地球です」と、地球は球体であることを知らせる。「陸と海の地球儀」は、陸の部分にサンドペーパーが貼ってある地球儀で、子どもたちは、ざらざらした感触で陸を捉える。手で地球儀を触りながら、広い陸地や狭い陸地があることを感じとっていく。十分にざらざらした陸の感覚を楽しんだ後に、つるつるした部分を触れるよう促す。その部分にも広いところや狭いところがあることに気付かせる。対照的な感覚を味わったところで、ざらざらした部分を「陸」と言い、つるつるした部分を「海」と言うことを音声言語で知らせる。子どもは何度も「陸」や「海」という言葉を繰り返しながら、手でその感触を味わう。

「陸と海の地球儀」に親しんだ後、もう一つの地球儀である「色地球儀」を示す。北米大陸 (オレンジ色)、南米大陸 (ピンク色)、ヨーロッパ大陸 (赤色)、アジア大

表1 二種類の地球儀

		
教具名	陸と海の地球儀	色地球儀
教具の説明	小さい地球儀で大陸の部分にサンドペーパーが張られ、海の部分は滑らかな表面になっている	陸と海の地球儀と同じ大きさだが、大陸の部分がサンドペーパーではなく大陸ごとに異なる色で塗られている地球儀
直接目的	触覚と視覚を通して、海と陸の面積を感じる	色と形を通して、大陸と海とを視覚で識別する
間接目的	地理への導入	地理への導入
言語	りく・うみ	りく・たいりく
誤りの調整	触覚及び視覚による識別	視覚による識別
適応年齢	3歳前後(感覚教具「触覚板」の後)	3歳前後(「陸と海の地球儀」の後)

表2 世界地図パズルと日本地図パズル

		
教具名	世界地図パズル	日本地図パズル
教具の説明	東半球と西半球に分かれている木製の世界地図で、それぞれの大陸がパズルのピースになっている	日本地図のパズルで、地方別にピースが分かれている
直接目的	大陸の形に焦点を当てて視覚を洗練する	地方の形に焦点を当てて視覚を洗練する
間接目的	地理への導入	地理への導入
言語	東半球・西半球 大陸名(北アメリカ・南アメリカ・ヨーロッパ・アフリカ・アジア・オーストラリア・南極) 海洋名(太平洋・大西洋・インド洋・北極海)	日本の各地方の名前(北海道・東北・関東・中部・近畿・中国・四国・九州地方)
誤りの調整	パズルピースが枠に収まらない 視覚による識別	パズルピースが枠に収まらない
適応年齢	3歳半から(「色地球儀」・感覚教具「幾何たんすとカード」の後)	4歳半から(「世界地図パズル」の後、全ての大陸名を覚えていることが望ましい)

陸（黄色）、アフリカ大陸（緑色）、オセアニア大陸（茶色）、南極大陸（白色）の七大陸がそれぞれの色で識別できるようになっている。子どもたちは、二つの地球儀を比べながら、視覚的に色や形で同じ大陸を見つけだしていく。さらに、地球には広い陸地が存在し、その陸地のことを「大陸」と呼ぶことを知る。

(2) 地図パズル

次に、「世界地図パズル」（表2・左）を提示する。ここで重要なことは、三次元の地球儀から、より抽象化された二次元の地図へのリンクづけである。それぞれの園で工夫しているが、例えば、粘土で球体を作り、ナイフでそれを縦に半分に切り、できた二つの半球をそれぞれ平面になるよう掌で押し、世界地図パズルにある二つの円が地球を表すことを印象づける。「色地球儀」にある七大陸の色と「世界地図パズル」にある七大陸の色は対応しており、地球儀の大陸を指さしながら、それぞれの大陸が「世界地図パズル」上のどこにあるかを見つけていく。「色地球儀」と「世界地図パズル」のつながりが分かると、片側の円のパズルピースを抜きとってマット上に置いていく。枠に戻す際にはピースの形をなぞることによって、視覚だけでなく触覚でも形を感じることができるようになる。子どもの興味に合わせて、何度でもパズルに親しませる。十分に子どもがパズルを楽しんだ後に、それぞれの大陸のピースには名前があること知らせ、七つの大陸名を音声言語で与えていく。

「世界地図パズル」を経験した子どもは、「日本地図パズル」（表2・右）に取り組む。日本の各地方がパズルのピースになった地図パズルである。世界地図パズルと同様にまずパズルとして視覚及び触覚を働かせて楽しむ。十分に親しんだ後に、各地方の名称を音声言語で知らせる。日本全体の地図に親しんだ後は、子どもたちの興味・関心

に応じて、それぞれの地方別に都道府県がパズルのピースになっている地図パズルに取り組む。さらにその後は、大陸ごとに国がパズルピースになっている大陸別世界地図パズルに取り組むことになる。

(3) 地図作り

それぞれの地図パズルと並行して、地図作りの活動もある。地図作りの最初は「世界地図」で、「世界地図パズル」のそれぞれのピースを同じ色の画用紙の上に鉛筆でなぞり、3本の指でつかめる押しピンを用いて線の上に細かい穴を開けていく。全周に穴を開けると、手で大陸の形を抜いていく。全ての大陸の型を抜き取るのは何日もかかる作業であるが、子どもたちには人気の高い活動の一つである。何日もかけて抜き取った大陸の形は保管しておき、全ての大陸を抜き取った後に、青色の画用紙で2枚の大きな円を切り取り、「世界地図パズル」を見ながらその上に大陸の形を置き、糊付けしていく（図3）。それを四つ切の画用紙の上に貼り、自作の世界地図を作る。最後に鉛筆でそれぞれの大陸名や、「せかいちず」というタイトル及び自分の名前を書き込んで完成となる。長い時間をかけて世の中に一つだけの、自分の世界地図ができる。それ以降の日本地図からは、地図の上にトレイシングペーパーを載せて輪郭を



図3 地図作り

鉛筆でなぞった後、地図から外して色鉛筆でそれぞれの地方を線を描くように塗っていく。全ての地方が塗れたら、最後に地方名を鉛筆で書き込んで完成となる。地方別日本地図や国別世界地図の地図作りも同じ方法で進む。

地図作りは、あくまでも子どもたちの興味や関心に依っており、教師からの強制は一切ない。子どもたちの中には、卒園までに全ての地図を作りあげたいと毎日のように取り組み、全ての地図を完成させる子どももいる。最初の「世界地図」については、卒園までにほぼ全ての子どもたちが仕上げている。

(4) 国旗

地図を使った活動を通して、世界にはいろいろな国があることを知った子どもたちは、次に各国の国旗について学んでいく。国旗はそれぞれの国の象徴で、活動のねらいは、国旗とその国とを結びつけることにより、文化を理解するのを助けることにある。子どもたちの興味・関心のある国の国旗を紹介したり、興味をひく国旗をもとにどの国のものであるか、その国がどの大陸のどの位置にあるかを調べたりする。その後、好きな国旗を選んで用紙に描く活動をする。運動会を象徴する万国旗も子どもたちが自ら描いたものを用いる。図4は、2014年9月に開催された本学附属幼稚園の運動会に飾られた国旗の写真である。



図4 子どもが作った国旗

(5) 写真フォルダー

地図や国旗に留まらず、表3に示すように、それぞれの大陸の文化についても、人々や観光名所、特産物や伝統文化などの特徴的な写真や小物を手がかりに、子どもたちの知りたい気持ちを涵養していく。各大陸を象徴する写真等が世界地図パズルの大陸の色に対応した色のフォルダーに入っている。この教具は、世界地図パズルを経験した後、その他の地図の活動と並行して進めていくことになる。

ここで重要となるのは、ただ単に知識として捉えるのではなく、人類の共通点や多様性の豊かさ、人々の思いや工夫に心を寄せることである。

写真フォルダーの分類に注目したい。セット1は一般的な写真の入ったフォルダーで、それぞれの大陸の特徴的な写真から概略をつかむことができる。ここで興味をもった子どもたちには、セット2が提示される。このセットは「a. 場所」「b. 植物や動物」「c. 人々」「d. 生産物や工業製品」の四つのフォルダーからなり、分類することによって地域の詳細に目が向くように配慮されている。さらに、

表3 写真フォルダー

教具名	写真フォルダー
教具の説明	写真フォルダーのセットで、それぞれの大陸ごとに対応する色分けがされている セット1:大陸の特徴を表す写真各15枚程度入った各大陸ごとの写真フォルダー セット2:テーマごとに各12枚程度の写真が入ったフォルダーで構成されている a 場所 b 植物や動物 c 人々 d 生産物や工業製品 セット3:テーマごとに各10枚程度の写真が入ったフォルダーで構成されている a 家 b 衣服 c 交通や伝達手段 d 食べ物 e 絵画や工芸品 f 歴史
直接目的	人類学の視点から、多彩な文化に触れることができる
間接目的	地理への導入
言語	特になし
誤りの調整	写真の裏にある色別のマーク
適応年齢	4歳から(「世界地図パズル」の後、全ての大陸名を覚えていることが望ましい)

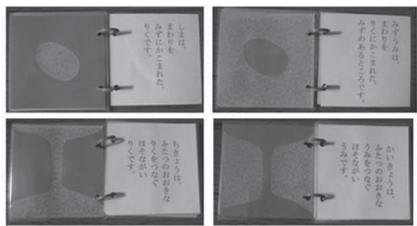
それぞれの地域の特徴を捉えるために、セット3では「a.家」「b.衣服」「c.交通や伝達手段」「d.食べ物や料理」「e.絵画や工芸品」「f.歴史」に細分化され、子どもたちの好奇心を刺激する。これらのフォルダーは、順番に示されるのではなく、子どもたちの興味・関心に応じて選ばれていく。幼児教育の場だけでなく、その後の学童期の国際教育へとつながる重要な観点であると考え。この活動の際、単に、写真を見ながら比較するのではなく、教師自身の経験や、子どもたちの生活経験、例えば親族が暮らしているとか、友だちが暮らしていた、または旅行したことがあるなどの実体験と結びつけて知らせていきたい。このような「つながり」に目を向けることこそ重要な活動なのである。したがって、教師自身が生き生きと語りたいと思えるような経験をしておきたいし、興味・関心を高めておきたい。

(6) 対照地形

日常生活の練習の領域の中で、子どもたちは「水注ぎ」という、水をピッチャーからピッチャーへ注ぐ練習し、指や手のスムーズな動きを獲得していくが、その延長として「陸と海の水注ぎ」(表4・左)がある。まず、「島」と「湖」の地形模型に実際に水を注ぎ船を浮かべる活動である。こぼさないように水を注いだ後に、「陸にまわりを囲まれた水のあるところを『湖』と言います」と知らされる。この活動を何度も心ゆくまで繰り返した後に、「半島と湾」「岬と入江」「地峡と海峡」等のより発展的な対照地形の模型に水を注ぐ活動をする。

さらに、言語の領域での系統的な教具を使って活動する中で、興味をもって読み書きができるようになった子どもには、絵カードによる分類の練習という発展的な活

表4 対照地形と名称カード・説明文カード

		
教具名	陸と海の水注ぎ	地形名称カード・説明文カード
教具の説明	対照地形の模型8種類 島・湖 半島・湾 岬・入江 地峡・海峡 ピッチャー バケツ スポンジ 雑巾 エプロン 敷物	地形名称カード(科学的に分類された絵カードと名称カード) 小さい本(見開きの一方が絵で、他方に説明文全文が書いてある小さい本) 説明文カード ①全文 ②キーワードが切り離されている ③文章が部分に分けられている
直接目的	動作の調整、独立心、集中力などを養う	読む練習、話言葉(陸と海の水注ぎの活動ですでに知っている)言葉を、書き言葉を通して再確認する
間接目的	地理への導入	地理への導入
言語	地形の名称	特になし(既知っている)
誤りの調整	水が溢れる	音声または「小さい本」
適応年齢	3歳(日常生活の教具「水注ぎ」に十分親しんでいる子ども)	5歳から(子どもの興味や関心に沿って)

動を促す。説明文を読みながら絵カードと合わせていく活動である(表4・右)。日常生活の練習を通じた具体的な作業と音声言語によって知ったことを、今度は文字言語として読みながら分類整理することで、地形の特徴が子どもたちの中で抽象化されていき、学童期の学びへとつながっていくのである。

(7) 世界や日本の山・川、国名・首都・都市

読むことに興味のある子どもには、さらに世界や日本の代表的な山脈や河川の名前や特徴、その他に国名やその首都や都市等、子ども自ら文字情報を手掛かりに、学びを展開していくように促す。

4. 文化領域の活動の意義(考察)

本学附属幼稚園のモンテッソーリ子どもの部屋では、多くの5歳児が床に大きな地図を広げて、パズルを楽しんだり、地図作りに熱中したりしている姿が目につく。当初はこのように幼い子どもたちが地図の活動をする意味はどこにあるのか疑問に思っていた。しかし、子どもたちと接する中で、自然に活動にのめり込んでいく姿を多く観察することができた。心の底から楽しみ、全身全霊で取り組み、達成感を味わい、さらに異なる、さらに複雑な地図へと取り組んでいくのである。一見すると、同じような活動を何人もの子どもたちがしており、日々同じような光景が繰り返されているようだが、よく観ると、一人一人の広げている地図も異なるし、興味のありかも多様なのである。

それでは、そこまで子どもたちを引き付ける魅力は、一連の地理の活動のどこにあるのだろうか。単に国の名前をいくつ知っているかでは測れない長期的なねらいと結びつけ、本論の目的である地球市民の育成とのつながりを検討する。

藤原ら(2007)は、幼児期における文化

の領域を考察するためには二つの視点があると述べている。一つは、幼児期における、集大成としての文化の活動で、もう一つは小学校課程への橋渡しとしての活動である。前者の捉え方によると、文化の領域を幼児期における、日常生活・感覚・数・言語の全ての領域のさまざまな経験を統合し、多面的に整理する役目を担うものとして位置づけている³¹⁾。

モンテッソーリ教育の土台となるのは、日常生活の領域である。生活の手段と文化は互いに深く影響しながら成り立っているため、子どもが自らの動きを通して生活を体験するのは、文化を体験する第一歩となる。日常生活の領域の教具は、自国の文化的背景をもつものばかりである。幼い子どもたちが、自国の文化に適応して生活できる力を、自ら選び、納得するまで繰り返し、達成感をもって終える一連のサイクルを通して、身につけていく。

この日常生活の領域で子どもが動きを通して得た具体的体験は、感覚の領域で自分の五感を洗練させることによって、一層高い次元の精神的活動力の発達を促す。子どもの認識作用の基礎は感覚的認識であり、知覚された多くの情報は、集められたり分類されたりして整理されながら、抽象化された認識へと至る。この連続した精神活動である知性の発達は、子どもが、家庭的な空間から、未知の世界とその秩序に出会う準備となるのである。幼児期においては、自らの感覚の助けを借りながら、色や形、サイズ等の情報を手掛かりに、もてる限りの抽象力を駆使して世界を知ろうとし始めるのである³²⁾。

世界の扉を開く鍵となる「自ら考え、求める力」と数学的能力そのものは、小学校レベルの想像力の発達に重要な役割を果たすことになる。さらに、抽象化の過程においては、言葉や文字が重要な役目をもつ。

子どもの具体的かつ感覚的な体験は、言葉によって整理されるからである。文化の活動において、体験を言葉と文字で分類・整理することは不可欠の要素である。文化の伝承は文字の力によるところが大きく、人間が文化を築き受け継いできたのと同じ過程を辿ってこそ、文化の活動は意味のあるものとなるのである。全体像から細部へと進む文化の活動内容は、子どもの感覚と言語を通して伝えていくべきものである³³⁾。

二つ目の視点である小学校課程への橋渡しとして文化領域の活動を捉えると、抽象化の能力・想像力の発達と文化への興味が鍵となる。科学的根拠や正確さを持たない子どもの想像力を正しく使うための援助として、全体像をとらえ、そこから細部への分類をはじめるといふ活動への導きがある。世界の事物の全体が基礎になった時、はじめて個々の事物の正しい位置づけが可能となるのである³⁴⁾。

子どもたちは、自ら心身を発達させるために、自発的に活動ができるよう準備された環境の中で、自由に活動を選び、集中して好きなだけ取り組み、自ら仕事を終える。達成感を味わった子どもたちは、次のより高度な活動へと自らの意思で進んでいく。加えて、モンテッソーリ教具の特徴の一つに「誤りの調整」がある。他人から間違いを指摘されるのではなく、自らが誤りに気づき修正できるような配慮が教具に内在しているのである。何かを成し遂げようとすると、失敗や困難に必ず出会う。その際、自ら気づき修正していく姿勢は重要となる。幼児期からこのような姿勢を身に付けることは意義深い。その上で、地球という全体像を出発点として、系統的に細かな情報に出会い、最終的にはそれらの情報をもう一度秩序だてて統合させることによって、より正確な全体像を描き出せるようにすることこそ、国際教育であると考えている。

おわりに

文化領域の地理プログラムに焦点を当てた本研究より、幼児期から具体的な教具を用いて国や地域について知り、お互いの文化を尊重することを学んだ子どもたちは、アイデンティティーを確立し、異文化への理解を深めていくというプロセスが分かった。このプロセスは、将来の地球市民の育成へとつながるたいへん意義深いことである。

今後は、モンテッソーリ子どもの家（子どもの部屋）において、子どもたちが地理プログラムのどの活動に興味・関心を持ち、どのように活動を展開していくのか、実践研究へと発展させたい。

ただ、教具の扱い方を知るだけではモンテッソーリ教育は完全ではなく、モンテッソーリの精神を理解し、新しい事実を目を開き、取り込んでいく研究心と勇気と努力がこれからの教師には求められている。日々、情報が更新される現代、皆が知恵を出し合い協力しなければ解決できない問題が山積する現代において、既存の情報を知識として伝えるだけの教師であってはならない。モンテッソーリ教師も、英語教師も、子どもとともに、地球を愛し、知を愛し、謙虚に学び続ける教師であるべき点では共通している。筆者自身、そのような教師でありたいし、そのような教師を育てるべく養成課程のあり方についても研究を続けたい。

文 献

- 1) 教育基本法, 2006.
- 2) 文部科学省: 小学校学習指導要領解説 外国語活動編, 東洋館出版社, 2008, pp.2-5.
- 3) 樋口忠彦: 外国語活動の目的と目標, 第1章, 樋口忠彦・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子編著, 小学校英語教育

- 法入門, 研究社, 2013, p.4.
- 4) 文部科学省：小学校における英語教育について（外国語専門部会における審議の状況について）
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/06040519/002/003.htm〉（2014.9.29）
 - 5) 文部科学省：前掲書(2)
 - 6) 文部科学省：グローバル化に対応した英語教育改革実施計画, 2013.
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/Houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf〉（2014.9.25）
 - 7) 文部科学省：小・中・高等学校を通じた英語教育の目標等の方向性（検討のための資料）, 2014.
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryu/attach/1351077.htm〉（2014.9.25）
 - 8) 松畑熙一：英語教育人間学の展開, 開隆堂, 2002, pp.31-39.
 - 9) ユネスコ：平和・人権・民主主義のための包括的行動計画, 1995.
 - 10) 文部科学省：初等中等教育における国際教育推進検討会報告, 2005.
 - 11) G. シュルツベネシュ編 K. ルーメル・江島正子（共訳）：モンテッソーリ子どもと学校の危機 社会-学校-世界, エンデルレ書店, 1982, p.179.
 - 12) 前之園幸一郎：マリア・モンテッソーリと現代-子ども・平和・教育-, 学苑社, 2007, p.134.
 - 13) ユネスコ：ユネスコ憲章, 1945.
 - 14) ユネスコ：国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育勧告, 1974.
 - 15) 松畑熙一：前掲書(8), p.33.
 - 16) R. クレーマー 平井久監（訳）：マリア・モンテッソーリ 子どもへの愛と生涯, 新曜社, 1981, pp.513-514.
 - 17) P. オスワルト・G. シュルツベネシュ（編）小笠原道雄・高祖敏明（共訳）：モンテッソーリ 平和と教育, エンデルレ, 1975, pp.39-40.
 - 18) 同上書, p.49.
 - 19) 同上書, pp.51-53.
 - 20) V. バレス: Maria Montessori and UNESCO, Association Montessori International (AMI), 2011. 〈<http://www.mpntessori-ami.org/ami/unescoarticle.htm>〉（2011.9.19）
 - 21) G. シュルツベネシュ編 K. ルーメル・江島正子（共訳）：前掲書(11), pp.171-172.
 - 22) M. モンテッソーリ 吉本二郎・林信二郎（共訳）：モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで, あすなろ書房, 1997, p.20.
 - 23) 福原史子：コスミック教育の展開の可能性を探る—コスミック教育とESD（持続可能な社会のための教育）, モンテッソーリ教育, 第44号, 2012, pp.118-130.
 - 24) 福原史子・蜂谷里香・岡本純子：コスミック教育の実践—「創造のおはなし」を通して—, モンテッソーリ教育, 第45号, 2013, pp.107-118.
 - 25) 福原史子：コスミック教育の展開, ノートルダム清心女子大学紀要, 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 第38巻, 2014, pp.101-115.
 - 26) 市丸成人・松本静子（編著）：モンテッソーリ教育の理論と実践, 上巻, エンデルレ, 1987, p.183.
 - 27) 埜村恵：文化, クラウス・ルーメル（監修）, モンテッソーリ教育用語事典, 学苑社, 2006, pp.259-260.
 - 28) U. スラッシュ : PEACE 101-The Introduction of Education for Peace as a Mandatory Subject of the Montessori Teacher Education Curriculum, 1994.
 - 29) 藤原元一・藤原桂子・藤原江理子：や

さしい解説モンテッソーリ教育,学苑社, 2007, p.195.

- 30) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 社会編, 2008.
- 31) 藤原元一・藤原桂子・藤原江理子：前掲書 (29), p.190.
- 32) 同上書, p.191.
- 33) 同上書, pp.192-193.
- 34) 同上書, pp.193-194.

謝 辞

モンテッソーリ教育に関しまして、いつも的確なご助言をくださる元本学児童学科教授奥山清子先生、本学附属幼稚園において日々モンテッソーリ教育実践に尽力くださるとともに、貴重な画像を快く提供してくださる大谷文彦園長先生、蜂谷里香先生、岡本純子先生に心よりお礼申し上げます。