

《論文》

モンテッソーリ・シュタイナー教育の幼稚園、
それぞれの保育者の役割と保育態度の比較を通して

—人的環境という概念—

角野 雅彦

モンテッソーリ・シュタイナー教育の幼稚園、 それぞれの保育者の役割と保育態度の比較を通して

—人的環境という概念—

角野 雅彦

和文抄録：モンテッソーリやシュタイナー主義の保育・教育を実践する幼稚園は少なくない。両者には類似する点もあるが、それぞれの教育観の違いを反映し、たいそう異なった印象を与える場合がある。本稿では、とくに違いが顕著である人的環境としての保育者と子どもたちの関わり方において比較検討する。一般にモンテッソーリ園の保育者たちは、子どもたちへの援助は最小に留めるとともに、自分が指導者ではなく環境として機能することを目指している。一方、シュタイナー園では保育者はより主体的でリーダーシップを持った存在であり、子どもたちの模範的存在であることが求められる。子どもは保育者の振る舞いや感情に強い関心を向けて、その模倣と内面化を通して成長すると考えられている。また、モンテッソーリ園では自ら学ぶ姿勢が如実な子どもほど教育成果が高いことから、適性形成的な援助が主であるのに対して、シュタイナー園では子どもの個性や気質に応じた処遇適性的性格が強いのが特徴である。

キーワード：モンテッソーリ、シュタイナー、保育者、関わり、人的環境

はじめに

モンテッソーリとシュタイナー、両者の考えは現代の保育・教育に大きな影響を与えた。モンテッソーリが生理学的根拠に基づいて構築した教育法は、全ての子どもの奥底に秘められている本来の良さや未知の可能性が、自らの力で発現するための教育環境や援助の仕方的一大体系だといえる。一方のシュタイナーは、自ら創出した人智学（アントロポゾフィー）に基づいて医療、芸術、農業、建築など、さまざまな分野で独自の世界観を展開した人物である。教育においては、子どもの成長に合わせた独自のカリキュラム、人間の成長を7年毎の周期で考えた点、そして大人と子どもの望ましい関係など、一般的な教育観とは異なった特徴的な考えが多くの人たちに支持され、広く紹介されている。

両者の理念に基づいた幼稚園は世界中に存在するが、その教育方法は異なる部分も少なくない。たとえば絵本について、モンテッソーリ園では動物が人の言葉を話したり、人間が空を飛んだりするファンタジーを推奨しない。一方でシュタイナー園では、ファンタジーは子どもの想像力を育てる教材として尊重される。絵本だけでなく人形劇やオペレッタなどで演じることもある。また幼児期の感覚教育においても、敏感期に応じて感覚を刺激する玩具や活動を積極的に取り入れるモンテッソーリ園に対して、シュタイナー園では強い刺激を避けて、淡い色彩、自然素材、菜食、木製のおもちゃ、形作られていない物に囲まれた穏やかな環境の中で、子どもの感覚をゆっくり育もうとする。これはシュタイナーが幼児期を「7歳までは夢の中」と表現したように、この時期の子どもは、まだその肉体と魂が十分に目覚めていないという考えによる。

そして最も違うのが、子どもと保育者の関わりである。モンテッソーリ園の保育者たちは、子どもたちが自発的興味に応じて感覚を開発できるような環境を整備することを目指しているが、子どもたちの目には自分が指導者ではなく環境の一部として映るよう努力する。何らかの活動で子どもが行き詰っても、保育者は子どもが自分でできるように手伝うのであり、消極的な支援姿勢が望まれるのである。一方、シュタイナー園では保育者は現場では子どもと同様の主体的存在と考えられており、子どもたちの模範的存在であることが求められる。シュタイナーが「幼児が最も関心を持つもの、それは人間です。私たち大人です」というように、子どもは保育者の振る舞いや感情に強い関心に向けて、その模倣と内面化を通して成長すると考えられている。

本稿では、モンテッソーリとシュタイナー教育、それぞれの保育者の役割や保育態度、及びカリキュラムの比較などを通して、両者の人的環境概念を考察する。

1 モンテッソーリ教育における保育者の役割

1) ヒトが人になること～モンテッソーリの発見した子ども

モンテッソーリ教育とは、イタリア女性初の医学博士マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori 1870-1952) が、医学・哲学・教育学・心理学・生物学等の広範な学問を背景にしておこなった治療教育の実験と研究から生みだされた教育法であり、世界中で支持され、教育界に最も大きな影響を与えた教育法の一つとされている。現在日本でモンテッソーリ教育を実施している園は約800カ所あるといわれているが、いずれも異年齢（縦割り）保育と独自の教材による指導が特徴であり、幼児期には感覚の訓練が大切であるとの観点から独自の教具が使われている。日本においてはモンテッソーリ教育を導入する保育園や幼稚園は、カトリック系が中心で、学校法で規定されたモンテッソーリ小学校は存在しない。国際モンテッソーリ協会（AMI）認定の東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター直属の付属園（幼稚園スタイルと放課後小学生クラスを開講）としては東京国際モンテッソーリ教師トレーニングセンター付属「聖アンナこどもの家」、同付属「聖イリナモンテッソーリスクール」と「マリア・モンテッソーリ子どもの家」の3園がある。「どんな子どもでも発達する力を内部に持っている」というモンテッソーリの考えに基づき、保育者は子どもの環境を整え、よく観察し、子どもの自由な自己活動を尊重、サポートすることが重要であるとされる。

モンテッソーリは、医師として精神病院で知的障害児への感覚教育を行うことからスタートし、1907年に設立した貧困家庭の子どもを対象とした施設（Casa dei bambini）において、その教育法の核を築いたといわれる。彼女の教育のねらいは「自立していて、有能で、責任感と他人への思いやりがあり、生涯学びつづける姿勢を持った人間に育てる」ことで、とりわけ子どもの自由意志に対する最大限の尊重が特徴である。

こうした考えに則り、モンテッソーリ幼稚園の教室の中で、子どもは、いつでも自分が一番興味を持っている活動を自分のペースで満足いくまで繰り返すことができる。成長していくのは子ども自身である。よって、モンテッソーリ教師の役割は、教室の環境を整え、子どもが自立していくのに必要な手助けをすることであり、このような環境の中で、子どもは発達につながる活動を繰り返し、自分に対する自信を深めながら成長して行くことができると考えられている。

では成長して何になるのかというとそれは人である。ヒトが人になることがモンテッソーリ教育のねらいである。モンテッソーリは人を動物と区別する特性として、①二足歩行、②手指の器用な使用、③高度な言葉の使用、④優れた洞察力、を挙げているが、それゆえにこれら4つの能力の開発は最も重視されねばならないのである。子どもの自発性を大切にしながら感覚教育を通して開発を促すのだが、それは子どもの敏感期（Sensitive Periods）に配慮して月齢・年齢別に行われる。

敏感期はオランダの生物学者ド・フリースの研究から提唱されるようになった説である。敏感期の特徴としてよく例にあげられるのは、蝶（ボルセシア）の事例である。ボルセシアは雨風から卵を守るために、枝が幹から分かれている木のまたの部分に卵を産み付ける。やがて幼虫が生まれるが、この幼虫は、枝の先端にある新芽だけを食べて成長する。この幼虫は、光に対して特別な感受性を持っている。光の来る方向を敏感に捉え

て、その方向へ進んで行き、枝先の新芽を食べることができる。しかし幼虫が、堅い葉を食べられるようになる頃には、光に対する感受性は消失する。モンテッソーリは、このように生物が幼少期に示す特性と類似した現象が、子どもたちの発達段階にも見られることを発見し、教育における敏感期の重要性を唱えた。

ある特定の事柄に特別な感受性を発揮する時期がある。モンテッソーリはその時期の重要性に注目した。多くの子どもはある時期、環境の中の特定の要素に敏感に反応し、集中してこれと関わりを持つとする。そして、この関わりを通して、生きていく上での必要な能力を獲得していく。しかし、この感受性は一過性のもので、一定の期間に発現して、その後消えて行く性質を持つのである。モンテッソーリによれば、最も初期に現れるのは、話し言葉に対する敏感期である。よって、話し言葉への敏感期にある子どもは、外国語が話される環境の中でこの時期を過ごせば、外国語を完璧に身につける事ができる。それに比べて、言語に対する敏感期が終わってしまった大人は、外国語を修得するために、莫大な時間とエネルギーと教育費用をかけなければならない。

保育者は子どもの敏感期を逃さず、また子どもたちが自発的興味に応じて感覚を開発できるような環境を整備することが求められる。そこで、モンテッソーリ教育では、子どもの発育を援助するために、①子どもが取扱いやすいサイズの用具、②子どもの発達段階に合った教具や活動を用意（できるだけ本物であること）、③子どもの知的要求に応えられるように、系統的に準備された教具類、④教具類は常に整理整頓され、子どもたちにとって魅力的であること、などが配慮され、その中で子どもたちは自ら成長していくことができると考えられている。

それでは、子どもが完全に人（大人）になるのはいつなのか。モンテッソーリは、それは24歳頃とし、それまでを4つの時期に区切っている。すなわち、第一期は0歳から6歳まで、第二期は6歳から12歳、第三期は12歳から18歳、第四期は18歳から24歳である。大きな節目が4回あるが、その節目の期間はその時期固有の成長を見せることから、保育者はその時期の子どもをよく理解していなければならない。だが、大人と子どもの違いは、成長を終えた大人にはわかりにくいものである。さらに就学前の子どもは無力であり大人の言葉に屈せざるをえないし、言葉で十分に抗議することもできない。そのため、大人の考えを押しついたり、支配したりと、幼児期固有の生命力とその発揮の方法は忘れられがちになる。しかし、子どもが自然から与えられたその独特の生命力と、その生命力を使って成し遂げねばならないこと、すなわち「自然から与えられている宿題」を大人は知らなければならない¹⁾。幼児期の子どもに課せられた宿題を理解し、同時に子どもが自分でやり遂げられるように援助することが保育者の仕事なのである。

2) 一人ですることの意義

子どもは、一人で活動できるようになると、親や保育者への葛藤を感じるようになる。それまでは五感を通じてひたすら吸収する姿勢であったので、周囲の大人はそんな子どもをただ可愛がればよかった。ところが、自分で立って歩き、物に触り始めると、大人はそれを警戒して、子どものすることを制御したり禁止したりするのである。

相良（1985）は、大人が子どものやっていることの意味を理解せず、一人でする遊びを高飛車に禁止したり叱ったりする例として、モンテッソーリが経験した以下の事例を紹介している。

4歳ぐらいの子どもを連れて歩いていたお母さんが、ある店の前にその子を置いて、一人で中に入って行きました。置いてきぼりにされたその子は、しゃがみこんで何かやり始めました。何をしているのかとモンテッソーリが近寄って見ますと、そこにマンホールの蓋があって、その子は、そのマンホールの蓋のでこぼこをしきりに触っているのです。モンテッソーリは医者でしたから、手のひらと脳が発生学的に同じ胚葉からできていることを知っており、子どもが手のひらにでこぼこを感じていることは、同時に脳にも刺激が与えられていることが分かっていました。モンテッソーリが、その子は今、科学者の仕事にも匹敵することをやっているのだと感心して見ていると、買い物を済ませたお母さんが店から出てきました。そして、しゃがんで道路を触っている子どもを見ると、「まあ、汚い、そんなことを

してっ」と叫び、急いで子どもの手を取って、泥を払い、手を引っ張ってさっさと歩き始めました。モンテッソーリは、お母さんに無理に手を引かれて去っていく子どもの後ろ姿を眺めながら、「あーあ、科学者はだめになった」とつぶやきました²⁾。

この事例から分かるように、大人は子どもに決定判決を下し、侮辱さえも与える権利を有している。これもいつか子どもの為になると自分を納得させながら、抑圧的に振舞うことがある。大人の身勝手さの前では子どもの抗議は裏切り行為と見なされるので、ある子どもは気後れ、嘘、不眠、極端な怖がりなど、理由なく泣くなど、問題行動を起こすことがある。そしてこれらが、支配し抑圧する他者への無意識的な防衛行動であることを親や保育者は知らなければならない。一人ですることの喜びを覚えた子どもにとって、最も身近で愛すべき大人が、実は病気や精神的苦痛の最大の原因になりうる。

子どもが一人ですることの意義は、能動的に学ぶ力の形成にある。モンテッソーリは、敏感期の特質と知性の働きの相互に関わることで生まれてくる「自分から学びとる力」に着目した。すなわち子どもは感覚的刺激に貪欲であり、感覚を刺激するような環境、教具と関わることを求めている。それが満たされるならば、子どもは自己の発達課題を自分自身で成し遂げるために、全力で取り組み、何回も繰り返し、周囲が気にならなくなることもある（集中現象）。そして、集中し、成し遂げた後の子どもたちには、自立性が見られる、自信に満ちてくる、情緒が安定する、他人への思いやりの心が育つなど、課題ができるようになっただけでなく、それ以上の成長があり、やがて人間として全体的に良く発達していく（正常化）。つまり、子どもたちが集中現象と正常化のプロセスを繰り返すことを保証する責任が周囲の大人、とりわけ親や保育者にはある。それには「子どもを見る目」を研ぎ澄まさせていなければならない。

3) 子どもを見る目

幼児期は、感覚器官と運動器官と脳を完成させる時期である。人間は五感によって外界の刺激を取り込み、情報は感覚中枢を通して脳に伝えられる。脳は受け取った情報に応じて運動中枢を通して運動器官に指令を出す。この一連のサイクルを子どもは日常の中で丹念に繰り返すのだが、その姿は大人とは異なり奇妙に見える。たとえば、砂場でゆっくりと腰掛けて、砂を拾い、眺めては戻すという不器用な動作がなんども繰り返させることがある。こういう場面に遭遇すると、無理解な大人はすっかり退屈し、「つまらないことはやめてもっと面白い遊びをしよう」と思いがちであるが、じつは大人とは異なる特徴的な行動に、感覚器官→脳→運動器官という情報伝達と反応系の完成、この時期特有の課題に向き合うという自然からの宿題が潜んでいる。

また、3歳から6歳頃の子どもは随意筋肉を調整する時期であるので、動くことに途方も無い関心を持ち、一日中飽きることなく活動する。この時期に自分の意思通り動く身体を作り出すために、ありとあらゆる動きを経験しようと試みる。モンテッソーリ教育では、幼児期の随意筋肉系の高度な完成が、意思や情緒、知的発達、及び自尊感情などに大きな影響を及ぼす、または連動していると考えている。これはモンテッソーリ教育の最も大きな特徴といえる。幼児期に生涯の土台が築かれるという考え方は他にもあるが、自分の意思で動かす随意筋肉の働きをこのような意味で重視した教育はそれまでなかった。モンテッソーリは、肉体と知性感情を含む精神の一元論的理解を前提に教育論を展開しているが、これらは障害児教育の実践から得た知見であることが興味深い。

このように、医学生理学的根拠から、幼児期の子どもの動き、とりわけ遊びには何らかの意味や目的が内在し、大人はそれを妨げてはならないということになる。子どもは自ら育つ力をすでに有しており、自律であることを望んでいるという前提で向き合わなければならない。すなわち、自らよく生きようとする生命（子ども）を、目立たぬよう援助していくという消極的かつ科学的な保育観が求められるのである。

4) モンテッソーリ幼稚園のカリキュラム

実際には、園によって作業やモンテッソーリ主義の導入具合に程度差があるが、日常生活の練習から始まり、

教具を用いて感覚教育、言語教育、算数教育へと発展していく特徴を共通して持っている。例として、長野県佐久市の学校法人信望学園「白鳩幼稚園」のモンテッソーリ教育カリキュラムについて紹介する。白鳩幼稚園は、昭和36年から保育を開始、41年に学校法人として認可され今に至るキリスト教系幼稚園である。同園では、日本の独自性を考慮してモンテッソーリ教育を部分的に導入実践している。

白鳩幼稚園のモンテッソーリ教育カリキュラム³⁾

1 日常生活の練習

大人が実際に行っているような日常生活の様式を子どものサイズに合わせて環境構成をして行う。

直接目的 → 日常生活の練習を通して自立心を養う。

間接目的 → 人間形成に必要な理解力、行動力の発達を促す。

日常生活の練習の内容

・挨拶の仕方	・戸の開閉の仕方	・返事の仕方
・咳、くしゃみ、あくびの仕方	・お手伝いの仕方	
・先の尖った物の渡し方	・道具の使い方	・順番を待つ
・坐る	・歩く	・注ぐ
・貼る	・縫う（縫い刺し）	・しぼる
・洗濯の仕方	・小動物の世話	・食卓の準備
・植物の栽培	・戸棚の整理	・掃除の仕方
・手を洗う	・歯を磨く	・鼻をかむ
・スモックを着る、脱ぐ	・靴を履く、脱ぐ	

2 感覚教育

感覚の発達は高次の精神的（知的）な活動に先行しています。子どもの3才から6才は急速な身体発達の時期であり、感覚の活動が知性と関連して形成される時期です。子どもに感覚を刺激する環境を用意して「作業」する機会を与えます。子どもに感覚を刺激する環境を用意して「作業」する機会を与えます。

直接目的 → 環境に対する自発的な行動を通して、子どもの感覚機能を洗練する。

間接目的 → 人間形成に必要な理解力、行動力、意志力、観察力などの発達を促す。

感覚教具

・円柱さし	・ピンクタワー	・茶色の階段
・長さの棒	・色板（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）	・色つき円柱
・構成三角形	・幾何学立体	・雑音筒
・実体認識袋	・二項式の箱	・3項式の箱
・触覚板	・重量箱	

3 言語教育

子どもは彼をとりまく環境から、言葉を聞きながら、それを学んでいきます。

子どもの精神の構成の中には吸収する心があり、この力（心）は子どもの言語生活を自発的な構成作業のように発達させていきます。しかもこの構成作業はある仕事の結果ではなく、自然の法則に従いながら無意識のうちに完成されて行きます。そこでモンテッソーリの言語教育は、子どもの言語生活のより豊かな完成への援助として彼らに適した環境を構成してあげ、子どもがゆとりと自発性を持って、自己を確立し、完成していけるように配慮します。

直接目的 → 母国語を正確に理解し、表現する基礎を培う。書き言葉の基礎を培う。

間接目的 → 母国語を通して、文化に対する興味を促し、豊かな人間性を養う。

言語教育を用いた方法

話しことば	→	読む	→	書く
◎語彙を豊かにする		◎読み方		◎書き方
<ul style="list-style-type: none"> ・論理的会話 ・環境の中の物の名称 ・絵カード合わせ ・絵本、お話 ・感覚教育 		<ul style="list-style-type: none"> ・単語を読む ・単文を読む ・文章を読む ・絵本を読む ・劇あそび 		<ul style="list-style-type: none"> ○間接準備 <ul style="list-style-type: none"> ・言葉あそび ・音あそび ○直接目的 <ul style="list-style-type: none"> ・メタルインセツ ・絵カード合わせ ・単語並べ ○書き方の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・五十音を書く ・郵便屋さんごっこ

カリキュラムでは、環境構成、自発性、促すなどがキーワードになっていて、いずれも作業へ向けて子どもの関心を引き出す工夫が保育者の仕事である。そして何よりも活動ではなく作業という名称が、保育者の関わりすぎを予防し、子どもの自律的側面を強くしている。モンテッソーリ教育では、保育者は人的環境として重要であるが、保育場面における積極的関わりは歓迎されず、それよりも観察眼（子どもを見る目）が求められる。

2 シュタイナー教育における保育者の役割

1) 模倣の時代～人生最初の7年間～

ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner 1861-1925）は、オーストリア生まれで、人智学（アントロポゾフィー）という人間観・世界観を創設した人物である。世界で最初のシュタイナー学校は、1919年にドイツのシュツットガルトで設立された「自由ヴァルドルフ学校」である⁴⁾。

シュタイナーは当初、初等教育の中で子どもたちが乳幼児期に誤って身につけてきた習慣や性質を償うことができると考えていたが、やがてシュタイナー学校に入学してくる一年生の子どもの姿を見て危惧の念を強め、ますます幼稚園の必要性を感じるようになり、次のように語った⁵⁾。

本当は、幼稚園の頃から子どもを預かることができるとよいのです。子どもたちを受けもつ時間が長ければ長いほどよいのです。就学以前の子どもたちを受け入れることができるはずです。これまでは、国民学校（小学校）へ上がる年齢になった子どもたちを受け入れてきました。子どもの模倣の時代が終わったところで、私たちの教育が始まるのです。もし、最初の七年間の教育に少しでも関わることができれば、素晴らしいことです。どちらにしても、上級生の教育よりも、幼い子どもたちの教育のほうが重要なのです。

シュタイナーは幼児期の重要性と幼稚園設立の必要性を、自由ヴァルドルフ学校の教育を通じて痛感していたが、主に経済的な問題が大きく、在命中にその願いは叶わなかった。さらに自由ヴァルドルフ学校に就学前の子どもを受け入れることもできなかった。世界で最初のシュタイナー主義幼稚園は、シュタイナーの弟子であるエリザベート・M・グルネリウスによって開設された。グルネリウスはフレーベル主義の教員養成教育を受けた保育者であり、シュタイナー学校の教員会議にも毎回参加していた。そこで話し合いを重ねた結果、シュタイナーは彼女を中心に幼稚園を設立するつもりであった。彼女はシュタイナーが亡くなった翌年の1926年、シュトゥットガルトのシュピナー通りに面した、エミール・モルト⁶⁾の邸宅で、アネリーゼ・シュネルというもう一人の女性とともにシュタイナー学校に対応した幼稚園を始めた。この施設はシュタイナーが切に願った「幼

児のためのヴァルドルフ教育」に向けた最初の一歩であった⁷⁾。

シュタイナーは、この時期の教育の基礎になるのは「模範と模倣」であると考えていた。ゆえに保育者自らが模範となって、子どもが真似てよいことだけをやってみせることが大切だとした。シュタイナー教育の特徴の一つに、子どもの発達を3つの七年期に分けて論じる周期説がある。すなわち、7年ごとに生まれてから成人するまでの21年間のうちにそれぞれの発達段階にしたがって世界を理解し、その世界と自分との一体感を見いだしつつ、自由で自律的に生きることでできる人格の育成を目指すという教育観である。そして最も重要なのは、「子どもの中の学ぶ意欲と自由の衝動を正しい方向に導くために、誰が先生となって、それぞれの時期の子どもの前に立つのか」という点である⁸⁾。とくに最初の7年間（0歳から7歳ごろ）、大人を模倣することによって子どもは人間を学ぶ。シュタイナーは、教育という営みは、子どもが「自由な自己決定」を行うことができる「人間」となるための「出産補助」であるという意味で、「一つの芸術」(eine Kunst)に他ならないと考えていた。芸術は子どもの成長に不可欠な糧として、「子どもの教育は、芸術から出発すべきである。なぜなら芸術は、子どもの心身をすべて動員させるから」と主張したシュタイナーであるが、「芸術」としての教育を担う保育者にも、単なる「伝統や知識の伝達」を越えた役割が求められたのは想像に難くない。それぞれの子どもの中に秘められた能力や才能を見極め、それが開花することを手助けする「教育芸術家」という困難な役割を果たすことが期待されるのである。

2) 大人と子どもの違い

大人から見て子どもはしばしばわかりにくい存在である。そのような状況で大人は権威や強制をもって子どもを意識的態度に従わせようとする。子どものわかりにくさは、主に大人の側の発達段階の無理解に起因するとシュタイナー教育では考える。たとえば行動するときの両者の態度を比較してみると、その過程が真逆であることがわかる⁹⁾。

大人が、たとえばある有益な目的の実現のために別の大人に呼びかける場合を考えてみます。その場合には、なぜそれが必要なのか、さらにこの必要性を満足させるためにはどのような手段が必要かを考えます。そこで、まずどのような緊急事態に迫られているかを話題にします。ついで、この事柄への相手の興味を呼び起こそうと努力します。そして最後に、その事柄のためにともに働こうと呼びかけます。

この過程を丹念に見ると、まず事柄に対する情報や概念に訴える段階にはじまり、次に感情的つながりを生じさせ、最後に意思の発動を促していることがわかる。同様の過程は大人の生活では一般的傾向としてくりかえしあらわれてくる。まず情報をもとに考えて、好き嫌いを判断し、するかしないか決定する。すなわち第一に思考、第二に感情、第三に意思という順序である。

子どもに対してはどうだろうか。大人はまず子どもに状況を説明し、子どもに期待することを行わせようとして、最後にその行為がなされる。しかし、そのような働きかけは子どもに拒絶反応を生じさせ、大人を失望させることがあまりに多い。そこで大人は権威的態度の行使や報酬によって子どもに従わせようとする。

なぜ大人と子どもではこのような反応の違いが生じるのだろうか。先述したシュタイナーの弟子であるグルネリウスは、それは環境から影響を受けたときの反応プロセスが大人と子どもの場合、全く逆であることが原因であるという¹⁰⁾。

(大人)

- 1 イメージと言葉による情報の伝達、思考への訴えかけ。(思考)
- 2 自分との関係の発生。感情の喚起。(感情)
- 3 行動への衝動。意思の発動。(意思)

(7歳までの子ども)

- 1 行動の直接的模倣。(意思)
- 2 繰り返しによる感情の喚起。行動を通して、共感、反応を体験する。(感情)
- 3 知的関心の目覚め、思考内容の獲得。(思考)

このように大人と子どもでは思考、感情、意思の発現順序が逆になっていることが、両者の相互理解を困難にするのである。よって、まず子どもと議論したり理由を説明して聞かせることは、この年齢の子どもにとっては受け入れがたいことなのである。子どもの行動意思は周囲に模倣対象を求めないので、大切なのは子どもの周囲にいる大人が自らの行動をもって真善美という理想を目指していることである。子どもはそのような大人の模倣を繰り返し、共感し、やがて意味を考えるようになる。

シュタイナー幼稚園の教育は、幼い子どもの本質が自由に自然な発達を遂げる過程に干渉することを戒めているが、子どもを放任するのではなく、指導を細心に行っている。そして、保育者が自分で手本を示すこと、幼児の模倣を促すことに努力するところに大きな特徴がある¹¹⁾。

3) シュタイナー幼稚園の保育とカリキュラム

手本と模倣、そしてリズムと繰り返しがカリキュラムの基本にある。幼稚園における1日の保育はすべて四季の自然と祭りに結びついている。毎日の同じリズムは、子どもに安心感を与える。1日のリズム、1週間のリズム、季節のリズム、特別な行事のリズム、1年のリズムは子どもの意志を育てるのである。よって、季節の移り変わりと共にこれに結びついた祭りを、子どもたちに生き生きと体験させるためのカリキュラムが工夫されている。ここではドイツ・ヴァルドルフ幼稚園の例¹²⁾を紹介する。

ドイツ・ヴァルドルフ幼稚園の一日の流れ

7時～	保育者達が園に集合。
7時30～ 9時15分	自由遊び、おやつ準備、四季に応じた行事、作業。
9時15～ 9時45分	お片付け、お手洗い。
10時～ 10時20分	おやつ、庭へ出る用意(靴を履くなど)。
10時30～ 11時30分	園庭での自由遊び(砂場、ボール、縄遊びなど)、花壇の手入れ、芝刈り、草むしり、寒い日は公園へ散歩(小雨の時にも)。
11時30～ 11時45分	靴の履き替え、お手洗い、人形の手入れ、お話コーナーへ集合(ヴァルドルフ幼稚園にはお話コーナーとして椅子だけを並べた一隅が設けられている)。
11時45～ 12時	お別れの時間、童話(約一週間同じ物語)お帰り。

季節の行事では、ただ「体験する」ことが重視され、質問や暗記など自意識を促すものは要求されない。こうして「喜ばしい創造の雰囲気」を盛り上げることが、子ども達の畏敬、感謝の心を育てる前提なのである。年中行事は、園児達の豊富な体験と行動のための多くを含んでいると考えられ、重視される。そして、大人、とくに保育者の行事への関心や取り組み姿勢を、子ども達は無意識に受け入れることを知っておかねばならない。

四季に応じたカリキュラムの例

(収穫祭)

○準備するもの

人参、ひまわり、バラの実、栗、どんぐり、花、色づいた葉、ブナの実などを園庭や散歩の途中で集める。

○祭り次第

- ①子ども達それぞれ、籠に木の実を入れて持って来る。
- ②収穫祭のテーブルを作る。
- ③子ども達は両親と収穫の円舞を踊る。まず数人の大人が出て詩を朗唱して踊る。
- ④大人達が次々に参加するにつれて、子ども達が参加する（子ども達は前もって繰り返し練習していてその歌と踊りをよく知っているので大人達の中に加わって来る）。
- ⑤両親と一緒に、収穫祭のテーブルの周りで車座になっておやつを食べる。

こうした行事や活動を通して、子どもたちは常に創造を喜ぶ雰囲気に取り囲まれる。そして子どもたちは、いつでも保育者をはじめとする大人の行動を模倣しつつ遊びに参加するのである。したがって保育者は作業にふさわしい道具を使用し、仕事を手順良く進め、後片付けまで筋道を立てておこなわなければならないとされている。それは、一貫して考え抜かれた意味ある仕事の進め方は、子どもたちにたいへん良い印象を与え、後に発達させるべき論理的思考能力にとって必要な基礎になるからである。

シュタイナー幼稚園のカリキュラムを通して、子どもたちは、一日、一週間、一年を繰り返しながら、時期に応じてどのように時を過ごしていくべきかを学習する。各曜日、祭り、四季を知り、繰り返される日常に喜びを味わえるようになる。保育者たちが日常生活において自然に与えられた日々の課題に、喜びの感情をもってしたがう姿を子どもたちは模倣する。このような模倣を通してくりかえされる学びがいつそう効果的であるために、保育者は様々な努力と配慮をするのである。すなわち、日々成長し、進歩していく子どもを絶えず理解し続けようとする努力により、綿密な計画により、さらにまたすでに習慣的に繰り返されてきた事柄をあらためて子どもたちが自主的な態度で取り上げられるように配慮することにより、生活の退屈と空虚を退け、就学前の子どもたちの魂の糧となる感謝と謙虚さを生み出すことができる¹³⁾のである。

シュタイナー幼稚園のカリキュラム中には時候に応じた多彩な活動が含まれているが、そこにいる保育者の存在が活動内容にもまして重要とみなされる点を忘れてはならない。それは何より「子どもは常に保育者の中にその手本となる姿を求めている」と考えられているからである。子どもは模倣を通して保育者の心に共鳴しつつ、外の世界との正しい関係を獲得する。もし子どもが、周囲に適切な模倣対象を持たないならば、独自にそれを獲得するのは困難である。そのような機会を与える保育者や大人たちの存在があることで、子どもの才能は発達し、維持され続けるのである。

ゲルネリウスが、「規律や言葉は幼児期の子どもの成長のためには影響を持たず、ただ人が子どもの周囲でなすことだけが影響力をもつ」¹⁴⁾と主張しているように、幼稚園で子どもを育てるのは保育者という、まさに人なのである。

3 保育者に求められる資質と役割

1) 保育者と環境

モンテッソーリ教育では環境が子どもたちをつくると考えられているが、その根底には人間が生来的に持つ環境適応能力への信頼がある。保育者の手助けや指導は、それが積極的であればあるほど、子どもたちはそれを干渉と感じ、葛藤を覚えるようになる。これは一人で出来るが増えてきた子どもの一般的な傾向である。しかし、大人である保育者は子どもに対して圧倒的に強い立場にある。そして保育者は、子どもたちの「自分一人をしたい」を私（保育者）への拒絶や裏切りとして感じるかもしれない。

このような環境下で考えられる子どもの側の適応パターンは、まず保育者の言動に忠実に従うことであろう。自分の意思に忠実であることはリスクをとまなう。子どもは無意識に安全な策を選択するが、同時に保育者も求められるかのように、指示や小言を増やしていく。両者が相互依存することである種の安定が獲得されるのである。

だが、これでは子どもの本来の可能性の多くは伸びていかない。保育者のルールで限られた環境への適応は、それが過剰であるほど別の可能性の芽を摘んでしまうからである。もし、最低限のルール、一人でする権利、衛生的で綺麗な保育空間、それに上質な遊具があれば、子どもは自分で素材を選び各自が望む方向に従って遊びや活動を通して発達を遂げていく。したがって、保育者は指導者でなく子どもが一人でするのを手伝うという存在でなければならないとされる。また、保育者を人的環境、すなわち子どもに対しての環境の一部として理解し、保育者の存在を相対化することも、子どもが環境からのメッセージを自ら取捨選択して適応、成長するための自由を尊重した結果生まれた保育者像だということができよう。

では保育者は子どもとまったく関わることなく、環境という名の他者として存在するだけかというところではない。モンテッソーリ教育において重視される環境構成の演出者は保育者である。保育者はその保育観や教育上のねらいを、子どもが環境との関わりを通して実現してくれるよう願いつつ、園や保育環境、遊具を考えるのである。そしてこうした環境を構成するためには、子どもの発達段階と敏感期に対する関心と高度な知識、日頃の保育経験からくる直感やひらめきが必要とされる。モンテッソーリ園で働くには学究的、研究者的態度が求められるというが、それは子どもとの直接的な関わりというよりは、環境構成を通じた間接的関わりが重視されるからである。

一方、シュタイナー園では保育者と環境は別のものである。たしかに手作りのオブジェ、天然素材のおもちゃ、カーテン、シュタイナー思想が反映された独特の園舎など、環境へのこだわりと配慮は著しい。だが、それは重要であるがあくまで補助的存在といえる。子どもと保育者の関係性こそ保育、教育の根幹と考えられていて、保育者は自分で手本を示すこと、幼児の模倣を促すことに努力するのである。

子どもへの干渉的態度は戒められるものの、保育者が身をもって示す興味や感情、道徳性などが、子どもの「模倣する心」によって取り入れられることに肯定的である。また、「子どもは常に保育者の中にその手本となる姿を求めている」ので、保育者が受動的、追従的であることは、子どもの側に戸惑いを生じさせると考えられている。ここで大切なのは、保育者が言葉ではなく身をもって示すことであり、規範や言葉は幼児期の子どもに影響力を持たないとされている。よってシュタイナー園の保育者は観察者であってはならず、常に子どもと一緒に動き、遊び、喜んだり、時には悲しんだりと動的であることが求められるのである。

教育とは、基本的に人が人に対して為す行為であり、とりわけ幼児期の教育は手本（大人）と模倣（子ども）の立場関係がしっかりしていなければならない。シュタイナー教育の特徴の一つは、大人と子どもの立場上の違いや異質性を明瞭にすることで、大人の教育責任を際立たせるところにある。保育者、そして周囲の大人たちが愛し合い、道徳的で、喜びに満ちていることが子どもにとって幸せなのであり、そのような姿を模倣することで世界との関係性を学び、満足して成長する。そして模倣対象となる存在なくして、子どもが独自にそれを学ぶことは出来ない。すなわち教育は成立しないということである。よって保育者は干渉しすぎに注意しつつも、基本的に熱心に積極的な指導を行い、自分が子どもに模倣されるにふさわしいかどうか自己点検する。これがシュタイナー園における保育者の基本的態度である。

まとめると、モンテッソーリ教育では、子どもの側からは、保育者と環境は本質的には大きな区別はない。保育場面では子どもの主体性を尊重し消極的な関わりが求められる。しかしじっさいに環境を構成するのは保育者であるため、保育者は間接的に子どもの成長に対して貢献している存在といえる。シュタイナー教育では環境は保育者と子どもの関係をさらに充実させたり遊びや活動のきっかけを提供する存在であって「主役」ではない。模倣対象となる保育者と子どもの関係が重要であって、保育者は子どもたちの「模倣したい」という気持ちを高めるために、積極的に子どもと関わる。ということがいえる。

2) 乳幼児期の発達課題についての考え方

モンテッソーリ教育では感覚器官発達の敏感期に応じて、その発達を促すべく環境構成を整え子ども自らが課題に取り組むことを尊重する。保育者は子どもの持つ好奇心に注目し、今まさに敏感期にある感覚器官を理解し、その発達を深く掘り下げていくような援助をするが、あくまでも裏方的役割に徹する。基本的に発達上の諸課題は子ども自らが解決していくべき問題であり、子どもはそれを克服する能力を有しているという考えである。

モンテッソーリ教育の「子どもと接する大人の心得12か条」¹⁵⁾というモットーによると、「子どもに必要とされているときだけ子どもと関わりましょう」(第1条)や「あえて何かをやらせなくてもいいのです」とあり、保育者の関わりには制限がかけられている。だが、「子どもが環境と交流を始めるまで」(第5条)、「やりたいことが見つけられず困っているとき」(第9条)など、特定の状況場面では積極的な関わりも許可されている。そして良い環境の中で適切な活動をすれば、子どもは発達課題、すなわち敏感期において伸ばすべき能力を自力で伸ばすことが可能であるという信念が、第11、12条の文章に表現されているといえよう。

子どもと接する大人の心得12か条

1. 子どもに必要とされているときだけ、子どもと関わりましょう。
2. 子どものいるところでもいないところでも、子どもの悪口を言ってはいけません。
3. 子どものよいところを見つけ、そこを強くしていきましょう。
4. 物の正しい扱い方を教え、それらがいつもどこに置いてあるかを示しましょう。
5. 子どもが環境と交流を始めるまでは積極的に関わり、交流が始まったら消極的になりましょう。
6. 子どもの要求に対して、たとえそれができなくても、聞く耳はいつももつようにしましょう。
7. 子どもの誤りをいつも指摘して直させる必要はありませんが、子どもが子ども自身やほかの子を傷つけたり、危険があるときには、すぐにやめさせましょう。
8. 子どもは何もしていないように見えても、何かを観察しているのかもしれませんが。そういう時には、あえて何かをやらせなくてもいいのです。
9. やりたいことが見つけられず困っているときには、一緒に探したり、新しいものを見せてあげたりしましょう。
10. 新しいもののやり方を(以前拒まれたことがあったとしても)、くり返しくり返し、忍耐強く見せるように心がけましょう。その時は、言葉ではなく動作を見せることに専念しましょう。
11. 子どもを信じ、できるようになるのを待ってあげましょう。
12. 子どもに接するときは、親の所有物としてではなく、一つの人格をもった人間として接しましょう。

一方、シュタイナー教育では乳幼児期の最初の0歳～7歳までは「意志」、7歳～14歳までは「感情」、14歳～21歳までは「思考」を発達の段階の順序にしたがって育てることが必要と考えた。最初に意志が育って、次に感情が発達して、最後に知性が備わることから、意志や感情が育っていないうちに、いきなり知性を開発してしまうことはタブーとされる。なぜならいったん知性が育った後では、意志や感情はなかなか育ちにくいからである。そして人間の生を支えてくれるのは、思考や感情よりもむしろ意志の力だとシュタイナーはいう。なぜなら0歳～7歳までに、十分に「意志」を育てられていないと、たとえ感情豊かで思考力に富んだ人間になったとしても、根本的な生きる力に欠けて成長してしまう。だから乳幼児期の教育では子どもの意志を育てることが最重要の課題となる。あえてモンテッソーリ的に表現するなら、意思の敏感期にあるといえるだろう。

先述したシュタイナー幼稚園のカリキュラムは、季節の行事を通して人間が生きる時間が繰り返し巡ってくること(リズム)を幼児に体感させるねらいがあった。リズムは子どもに安心感を与え、それを基盤として子どもの意思は確立する。また、大人が子どもの模範となることも大切である。巡る時間を喜びとして生きる大人と共有する幸福な時間、これこそが、子どもの世界に対する信頼感の土壌になるとシュタイナーは考えていた。

シュタイナー教育では意思の発達には模範となる大人（保育者を含む）の存在が重要であり、子どもは模範となる大人がいなければ自力で意思を発達するのは難しいと考えられている。モンテッソーリもこの時期の子どもの特徴的な模倣する力に気づいていて、それを「吸収する心（absorbent mind）」と表現しているが、その対象となるのは人を含んだあらゆる環境であり、人とその他の事物を環境として本質的には同一視している。これに対してシュタイナー教育の鍵概念である「模倣」は、人間のみを対象すなわち「模範」とするのが大きな違いである。シュタイナー教育の立場からあえてこの時期の子どもの発達に必要不可欠な事物を一つ選ぶとするならば、それは環境すなわち清潔な園舎でも遊具でも様々な遊びでもなく、ただ人のみとなろう。

よく知られているように、シュタイナー教育は子どもの自由を重んじ、子ども達が、自分で深く考え、自分で決定し、自分で行動する、そのような「自由」の力を獲得することを目指した教育なのは明白である。しかし同時に、成熟した思考ができるまでは、自分以外の人間が考えたことを尊重する態度を身につけるべきとしている。さらにシュタイナーは「人間は、権威をごく自然に信頼するような、真理に対する健全な感覚をもつことによって、初めて健全な思考をすることができます」¹⁶⁾と述べていることからわかるように、人生最初の七年間は、周囲の大人や保育者とのさまざまな体験を「魂に受け入れる」ことが大切なのである。

シュタイナーは、保育者と子どもの関係は平等であるが、保育する側の権威を肯定的に捉えている。「権威が欠けると、子どもが受ける教育は不十分なものになります。正しい教育が行われているところでは、子どもが権威者を尊敬のまなざしで見上げるようになると、必ずよい効果が生まれます」¹⁷⁾と述べている。保育者が子どもにとって何が適切なのかを敏感に感じ取る能力を身につけているならそれで問題ないが、もしそうでないなら権威が子どもに苦痛を与えることは想像に難くない。それゆえに乳幼児期の保育者と子どもが模範と模倣の関係の中で「意思」を育むには、保育者の高い道徳と精神性が必要である。先述したように、自由ヴァルドルフ学校は就学前の子どもを受け入れず、幼稚園は弟子のグルネリウスが開設するのを待たねばならなかったが、経済的な理由だけでなく子どもの模範たる質の高い保育者養成が困難であったこともその理由として挙げられよう。

3) 保育様式と子どもの適性～適正処遇交互作用の立場から～

以上のように、モンテッソーリとシュタイナーでは保育者に求める保育様式が異なるため、子どもの気質や適性などによって向き不向きができることは想像できる。適正処遇交互作用¹⁸⁾の立場からみても、教育効果は子どものタイプによって随分変わってくるだろう。子どもの自由を尊重し観察と消極的な関わりの中では、たしかに子どもの自発的活動は生じしやすい。だが、その頻度と強度に個人差が関わっていることも事実である。一般に子どもに自分がしたい遊びや活動がある場合や、なくてもそれを探して見つける意欲があればあるほどモンテッソーリの保育様式は有効に機能する。しかし遊ぶ意欲が低かったり、追従的態度が顕著だったりする子どもの数は決して少なくなく、そのような子どもは保育者のリーダーシップが明確に存在する環境を好むかもしれない。

北尾（1991）は、「適性形成的視点」と「処遇適合的視点」という二つの視点から適正処遇交互作用と指導のあり方について論じている¹⁹⁾が、先述した「子どもと接する大人の心得12か条」からわかるように、モンテッソーリ園では適性を欠く子どもにはまず（モンテッソーリ教育への）適性を形成させるという考えが強い。もちろんモンテッソーリ園でも子どもがやりたいことが見つけられずに困っているときには保育者は援助を行うが、そのねらいは子どもが自発的興味に応じて敏感期にある感覚を自己陶冶するための適性を形成することにある。つまり適性形成的視点が優位な保育様式だといえる。

シュタイナー主義の幼稚園では保育者のリーダーシップが強い。もちろん子どもの自発性は最大限に尊重されるものの、その前提には保育者と子どもの特別な関係（模範と模倣）がある。子どもが保育者を尊敬して関わるができること、園生活は子どもにとって安心できるものになり、教育効果はいっそう高まると考えられている。そのため保育者は絶えず子どもたちを引きつけつつ、かつ充実した健全な姿を見せなくてはならない。保育者と子どもの関係はまるでドイツの伝統家庭に倣ったようであり、権威が排除されていないのが特徴であ

る。そのため、何をして遊んでいいかわからないような子どもには、遊びを選択する自由に満ちた環境よりも自分の居場所を見つけやすい。

そして保育が上手く機能するためには、保育者と子どもとの性格的相性が重要であることは言うまでもない。そもそも模範と模倣という関係が成立するのは両者の信頼関係があるからで、その安定性は相性に大きく依存している。シュタイナーが性格的相性の問題を重視したことは「気質論」²⁰⁾からもわかる。それによると、人の気質には憂鬱質、粘液質、胆汁質、多血質があり、それぞれ違った気質の子には違った接し方が必要であり、ある気質の子どもはその気質による教育によって成長するとしている。つまり、粘液質の子どもに対しては、保育者が粘液質的な態度で接するときによりよく成長する。これは子ども同士の関係についてもいえることで、例えば胆汁質の子どもは、胆汁質の子どもと一緒にいると、その子の気質が成熟するとシュタイナーは考えた。このように保育者の強いリーダーシップと権威を肯定する一方で、子どもの適性に合致した保育を行うという処遇適応的視点があるのがシュタイナー教育の特徴である。

まとめると、モンテッソーリ園では保育者の直接的指導の機会は少ないが、モンテッソーリ教育への適性をつくるための適性形成的な援助には積極的である。なぜなら教育効果は子どもの適性形成の程度に拠るところが大きいからである。シュタイナー園では保育者は子どもの模範であって権威を有する存在であるが、もし両者の関係が良好であれば精神的充足度は高く教育効果も大きい。それゆえに保育者には子どもの適性、つまり保育者との相性に深く配慮するという処遇適合的視点が求められるのである。

注

- 1) 相良敦子 (1985) ママー人であるのを手伝ってね! -モンテッソーリの幼児教育-。講談社。17
- 2) 相良 前掲書。66-67
- 3) 白鳩幼稚園のホームページより作成。http://www.shirahato.jp/index.htm
- 4) この学校はエミール・モルトが共同経営する煙草工場に付属する社営学校であることから、大部分の生徒はこの工場に働く労働者の子弟であり、初等・中等教育及び職業教育を行う総合学校の形態で運営された。ポルトに学校開設を依頼されたシュタイナーは、①学校はあらゆる子どもたちに対して開かれている②男女共学③12年の一貫教育④子どもたちと直接関る教師たちが学校経営の中心的役割を担い、行政や財界からの影響は最小限に押さえる、以上4つを条件として依頼を受けた。シュタイナーは公式には校長に就任しなかったが、教職員を統括指導するという立場にあった。その後も多くのシュタイナー学校が設立されたことで、自由ヴァルドルフ連盟がドイツで誕生、やがて欧州それぞれの国で連盟が結成され、現在多くのシュタイナー学校はその国の自由ヴァルドルフ連盟に加入している。
- 5) 高橋弘子 (1995) 日本のシュタイナー幼稚園。水声社。27
- 6) 先述した自由ヴァルドルフ学校の設立を依頼した人物。政治・法的生活には平等が、経済生活には友愛が、それぞれの指導原理として働くことができる三分節化された社会構造を構築することが必要であるというシュタイナーの「社会三層化論」に感銘を受け、その後、シュトゥットガルトを中心に社会三層化運動として国民運動に発展した際には中心人物となっている。
- 7) 高橋。前掲書。27-29
- 8) ルドルフ・シュタイナー、松浦賢訳 (1999) 霊学の観点からの子どもの教育。イザヤ書房。35
- 9) エリザベト・M・グルネリウス、高橋巖・高橋弘子訳 (2007) 七歳までの人間教育-シュタイナー幼稚園と幼児教育-。水声社。24-25
- 10) グルネリウス前掲書。30-31
- 11) グルネリウス前掲書。38
- 12) グルネリウス前掲書。138-140
- 13) グルネリウス前掲書。142
- 14) グルネリウス前掲書。132
- 15) 学研教育出版編 (2003) モンテッソーリの子育ておとなが子どもにできること。学研教育出版。
- 16) ルドルフ・シュタイナー、松浦賢訳前掲書。96
- 17) ルドルフ・シュタイナー、松浦賢訳前掲書。30
- 18) 学習者の適性と処遇 (指導法) に交互作用があり、両者の組み合わせによって学習効果が異なるという事象を指す。米国の教育心理学者クロンバック (Lee J. Cronbach, Cronbach, L.J. 1916-) が用いた概念で、少数または個別指導を重視する考え方の理論背景ともなっている。学習者の適性とは、その個人を特徴づける特性のことで、学力や既有知識、性格、態度、興味・感心、学習スタイルなどがこれにあたる。また処遇とは指導方法の条件のことで、指導の手法、課題、かかわり方、カリキュラム、学習環境などがあげられる。
- 19) 北尾倫彦 (1991) 学習指導の心理学。有斐閣。
- 20) 例えば胆汁質の子どもは100%胆汁質なのかというところではなく、憂鬱質、多血質、粘液質と他の三つの気質も持ち合わせている。その中で胆汁質の度合いが強いということである。つまりひとりの中に四つの気質があるということになるが、それらは調和していることが大切であるとされる。

参考文献

- 相良敦子（1985）ママ一人でするのが手伝ってね！－モンテッソーリの幼児教育－. 講談社.
（1994）お母さんの「敏感期」モンテッソーリ教育は子を育てる、親を育てる. 文藝春秋.
（1999）幼児期には2度チャンスがある. 講談社.
- 江島正子（2001）モンテッソーリの宗教教育. 学苑社.
- エリザベト・M・グルネリウス, 高橋巖・高橋弘子訳（2007）七歳までの人間教育－シュタイナー幼稚園と幼児教育－. 水声社.
- 学研教育出版編（2003）モンテッソーリの子育ておとなが子どもにできること. 学研教育出版.
- 北尾倫彦（1991）学習指導の心理学. 有斐閣.
- 坂井泉著, 松村禎三監修（2003）「モンテッソーリ教育」で子どもの才能が見つかった！. 中央アート出版.
- 佐々木信一郎（2006）子どもの潜在能力を101%引き出すモンテッソーリ教育. 講談社.
- 高橋巖（2003）シュタイナーコレクション1子どもの教育. 筑摩書房.
- 高橋弘子（1995）日本のシュタイナー幼稚園. 水声社.
- バーバラ・J・バターソン他（2004）虹の彼方からきた子どもたち 7歳までのシュタイナー教育. 学陽書房.
- 広瀬俊雄（1994）ウイーンの自由な教育 シュタイナー学校と幼稚園. 勁草書房.
- 広瀬敦子（2006）気質でわかる子どもの心 シュタイナー教育のすすめ. 共同通信社.
- ルドルフ・シュタイナー, 松浦賢訳（1999）霊学の観点からの子どもの教育. イザヤ書房.

Montessori, Steiner education kindergarten, through comparing the role of each teacher and childcare attitude, concept of human environment.

Masahiko KAKUNO

The purpose on this paper is comparing of Montessori kindergarten and Steiner kindergarten in style of childcare. Teacher at Montessori kindergarten aim to keep their aid to the minimum and function as an environment, not as a leader. On the other hand, at the Steiner Kindergarten, teachers are more subjective and have leadership and are required to be children's exemplary existence. Teachers are required to be an exemplary entity for children, and teachers believe that children will be strongly interested in their behavior and feelings, and will grow through imitation and internalization. Also at Montessori kindergarten, teachers have tendency for children to provide education to cultivate aptitude for kindergarten. On the other hand, Steiner kindergarten, teachers have flexibility of treatment according to the personality and disposition of children.

Key Words: Montessori, Steiner, kindergarten teacher, how to engage with children, human environment