

幼児の感覚表現を自立発達に導く環境の創造

— NY市メトロポリタンモンテッソーリスクールにおける アトリエ環境構築の分析 —

近江 綾乃*

本稿は、1996年から2016年まで、筆者がアトリエスタとして勤務した米国、NY市メトロポリタンモンテッソーリスクール⁽¹⁾の教育実践を基とし、保育・幼児教育環境を分析・考察したものである。

モンテッソーリ教育の理念⁽²⁾は、オルタナティブ教育のトレンドの一つとして、米国、NY市の多くの園や学校に広がっていたが、メトロポリタンモンテッソーリスクールでは、20年程前にその環境改善において、既存のモンテッソーリ教育の枠を超えた新しい環境の構築を展開し、今に至っている。

ここでは、このモンテッソーリ環境教育の概念を省察し、幼児教育の現場に、芸術の発想～構想～創造への展開を軸とした活動を重ねるにあたっての工夫とチャレンジ、そしてその効用について論じている。

キーワード： 保育・幼児教育環境、幼児向けアトリエ環境、モンテッソーリ

はじめに

メトロポリタンモンテッソーリスクールでは、スクールの規模の拡大と住所移転を機として、モンテッソーリの教育環境理念を特徴づける三つの柱「こども・環境・大人」の相互交渉過程が見直されていた。幼児期の感覚表現を自律的発達に導く実践の場として、新しいアトリエ環境構築の可能性やその設置の意義について検証が進行していたが、モンテッソーリ理念を正しく運営する上では難題となっていた。なぜなら、その教育環境づくりにおいて、ホームルーム外で実践されるアトリエ環境は、認めがたいものとして視野の外に置かれがちだったからである。その根拠の大半は、「モンテッソーリが求める環境⁽³⁾は、すべてホームルームに内包されるもの」という理念への固執にあった。だが、それを超越するアトリエ環境導入の試みは、モンテッソーリ教育環境への有効な切り口になるはずであると、当スクールは仮説を立て実行に臨んだ。

本稿は、そうした「保育・幼児教育専門家」と「芸術領域の専門家としての保育・芸術士」の両輪で構成される環境づくりの意義に着目し、「こどもごころに与える環境」に、より豊かさを求め、

それを現場の実践に生かすねらいとその効用の分析を行うことを目的としている。

次のような三つの視点から、順を追って考察を進めていきたい。

1. モンテッソーリ環境理念からみた「アトリエ環境」とは何か：幼児による表現のプロセスと表現領域の専門家（芸術士・アトリエリスタ）による表現のプロセスに共通する関心・感情・態度に焦点を当てた環境づくりの意義とは。
2. 幼児向けアトリエ環境の構築をどのように進めたか：ホームルームでの教育とアトリエ環境での教育の両輪を持つカリキュラム展開とはどのようなものであったか。
3. アトリエ環境導入による教育実践はどのような成果と課題をもたらしたか：活動編成、活動アプローチの態様、環境を支える素材と概念、幼児の表現への評価観点、参与観察の結果はどのようなものであったか。

1. モンテッソーリ環境理念からみた「アトリエ環境」

幼児の敏感期（sensitive period）に着目したモンテッソーリ環境での教育展開の場はホームルームである。朝から夕方までの時間を過ごすホームルームは、明るく美しく整頓され、幼児が手足を動かして関わることのできる物理的環境を保っている。そこには、幼児の五感が刺激されるようデザインされた約20種類の木製「感覚教具」が、決められた机や棚の上、壁面にわかりやすく並ぶ。モンテッソーリ理念で設定された物理的環境での活動主体は幼児であるため、自然素材にこだわる生活家具や用具、たとえば椅子や机、本棚、靴箱、ハンガー、また、大きさや高さを考慮したキッチン、洗面所、蛇口、便器、鏡、照明のスイッチ、ドアノブなどが、対象になる幼児の身長や筋力の発達に合わせて、丁寧にデザインされている。このホームルームには動物や植物も加わり、生き生きとした、居ることが楽しい魅力的な場として構築されている。



写真1
幼児ホームルーム・スナック係



写真2
幼児ホームルーム・絵本コーナーで



写真3
幼児ホームルーム・ワークピリオド

ホームルームでは、安定した日常生活の習慣獲得を導き、幼児の自立的発達を喚起するのは、「物理的環境の働きかけによるもの」という理念が精通されている。大人（教員）の一方的な言葉や態度による教示で幼児に決まりを守らせるのではなく、環境そのものに語らせる、という特徴を持つ概念である。その物理的環境に、より顕著な意味を持たせる配慮として、たとえば同じ場所に同じ

ものが常に置かれる定位置設定があげられる。幼児が目的を持ってモノを動かす際は、手を伸ばしモノをわし掴みにするのではなく、静かにトレイ（盆）に乗せて運ぶように導く。その使用目的が完結した段階で、再び盆で使用したモノを元の位置（住所）へと運び返す、という流れのある動きをまず大人が実践していく。「ここから先に行ってはいけない」と大人が言い含める方法ではなく、環境に色付きボードを立てることで、そのボードが幼児の行動を止める。「ここは右側通行で歩きなさい」と大人が直接指示するのではなく、床に貼られた色矢印が方向を示し、幼児はその矢印に沿って歩く。幼児は、このような環境を通して、とるべき動きを次第に身につけるといえる。モンテッソーリ環境のホームルームは、アフォーダンス⁽⁴⁾の活用に重きを置く環境構成とも言える。



写真4
廊下・アフォーダンスの一例



写真5
クラスルームでのワークペリオド



写真6
クラスルームでのワークペリオド

幼児はこのホームルーム環境内で、遮られることなく流れる3時間の保育時間～ワークペリオド～を過ごす。そこにいる大人（教員）は、幼児の行動を導く「誘い」をかけるが、その後の介入は最低限とされ、幼児が集中した際に見せる物質的環境への自発的行動を観察し検証する。大人（教員）の役割分担は、幼児個々がいかに環境と対話を試み、何に気づくかを汲み取り、それを次なる「誘い」へ繋ぐことにある。幼児の日々の活動内容は、日常生活の練習（practical life）、感覚教育（sensorial/promotion of sensibility）、言語教育（language）、算数教育（arithmetic concept）、文化教育（cultural）の五つの分野との交渉や連動が巧みに織り込まれたカリキュラムを基としている。

当時のメトロポリタンモンテッソーリスクールでは、「幼児・環境・大人」の三つの柱の相互交渉を根幹とした、モンテッソーリ環境の保育・教育が行われていた。しかし、ホームルーム環境では大人（教員）側の抱える課題も上がり、次の五つが特に省察された。

● 専門領域の限界

日々の実践において、幼児教育に関わる適性、人間力、教育経験、幼児理解、社会・文化的理解で多様性を求められるなか、モンテッソーリ教育の教員養成課程を経たプロの大人（幼児教育専門家）であっても、その大人に保育時間内の活動全てを託すことが得策なのか？

● 概念の包括的なアプローチ

「全ての事象には繋がりがあり、しかもそれが変化し続けている」という環境理解の援助に、包括的（ホリスティック）な世界観を持つアプローチがなされているか？

- 素材の多様性

モンテッソーリの感覚教具操作以外で、身のまわりの素材の収集や選択、時には目に見えない素材（時間・空間など）を使い、新たな気づきを引き出しているか？

- 探究心の展開

幼児の「不思議だ」「なぜ」「あれっ、なんだろう」という「出会いの際に頭を横切る問い」を入り口とした学びが、幼児の日常生活に則して運用できているか？

- 幼児の共同性・独立性のバランス

個人中心の活動に加えて、他人を思いやるグループ活動への工夫の時間が持たれているか？

これらの課題に対して、メトロポリタンモンテッソーリスクールは、一つの考案を凝らした。それは、「幼児による表現のプロセス」と「芸術家による表現のプロセス」の双方に共通する関心・感情・態度に焦点を当てるといったものだった。

2. 幼児向けアトリエ環境の構築

当時の校長ラマニ・デアリス氏は、モンテッソーリ理念のもと、ホームルームでの幼児教育とホームルームとは別空間で、心が高揚する場としてのアトリエ環境を包括したカリキュラムを打ち出した。その実践目標は、「多様な環境で、より多くの気づきの体験を通して、自己自立した幼児を育てる」ことであった。

スクール内の支持を受け、アトリエ環境構築が始動し、その担当教員には、イエール大学修士課程美術科を卒業したマリア・キャッツマン、そして筆者が選抜された。しかし、このアトリエ環境の教育カリキュラム構想をモンテッソーリ環境に加えることについては、AMI⁽⁵⁾によるモンテッソーリ認定の段階で議論が交わされる程になった。モンテッソーリ幼児教育では、ホームルーム環境こそが幼児の生活の場であり、その環境が幼児の活動を包括・統合すべきである、という理念が根幹にある。そこに新しい環境を増設することは、その理念と相反するものとみなされたのである。

認定への困難に直面しながらも、生誕 100 年を経たモンテッソーリ理念に脱落している機能や概念を再検討し、それを補う新たな環境の意義や可能性を見極める時期であろう、という見解で、スクール内は意思統一された。アトリエ環境の構築は、NY 市の経済力のあるスクールコミュニティからも指示され、幼児教育の新たなニーズに対応するものとなった。

このアトリエ環境の特性として、モンテッソーリ教育で必要不可欠とされた感覚教具の操作を除外したことがあげられる。ホームルームに備えられた感覚教具の代わりに、日常生活に身近に在るもの、目に入るもの、触れられるもの、記号化されたもの、有機物・無機物など、幼児の多様な興味や交渉方法を尊重し、型にはまらない自主的な創造活動のための素材を集めた。また、目に見えないもの、例えば、匂い、空気、風、熱、時間なども素材になり、素材が環境になるという観点を強調した。素材の大きさ・量・重さ、また素材独自の特性や環境による素材の変化に対する柔軟

な反応、そしてその提示のタイミングも環境に影響を及ぼす要因とし、重要視していった。

アトリエ環境は、園舎内にはあるもののホームルームから離れた、レンガ造りの古い家並みが一望できる園の屋上が選択された。この環境の中では、幼児や児童の交渉力が旺盛になると予想された。陽あたり良好、雨や雪が降る様子、風の吹く様子も直接観察可能であり、同時にアトリエ環境の南側はガラス貼りとし、同階上を共有する屋上広場に繋がる。屋上床は人工芝生で覆われ、幼児の活動の安全性が確保された。自然環境や物理的環境に積極的に関わることのできるアトリエ環境は、ホームルームでは使用不可とされる大きい声や様々な音を試したり、汚したり、散らかすことも可能な場となっていった。



写真7
校舎屋上



写真8
アトリエ活動、グループによる作品発表

この環境には様々な素材や用具類が集められ、種類別にクリアーボックスにラベル付けし、容易に取り出せるよう配置した。収納棚はアトリエ環境内の壁に、パイプ式で組み立て自由なものを取り付けた。また、洗い場の蛇口数を増やし、水場を大きくした。机は大きめで平面上の作業がしやすく、椅子は背もたれなしのボックス型で移動に便利なものに統一され、活動内容に合わせて空間の調整も可能になった。

素材との出会いを通して、幼児が日常生活のありように気づいていく過程では、体のあらゆる部分を刺激することが必要である。巨大な筆を使って絵の具を垂らしてみる、様々な音や音楽を聴きながら動いて遊ぶ、幼児がやっと抱えられる大きさのダンボール箱を集めたモノづくり、机上に山となった雑誌のスクラップから色探しをする、自然物で版をつくり、スタンプをし続けながら大きな紙面を埋めつくすなど、ホームルーム環境では実践困難な量や大きさの体験を大切にする。

既成の領域を横断し、通常からはみ出る活動に幼児は高揚する。それは、八つ切り白画用紙のお絵かきや塗り絵でもなく、パッケージに入ったキットからの造形でもない。アトリエ環境が促す活動は、幼児からの問いかけや、幼児同士の対話を通して現れる幼児のひらめきを介して発展する。段階別に学びの到達目標はあるものの、その環境が個々のみならずグループ間のコミュニケーションに影響する。幼児の興味や嗜好に答えられるよう、環境のしかけづくりと素材の用意周到が望まれる。だが、幼児一人ひとりが、その場でどのように動き表現するのか、環境・素材とどう関わるのかは、容易に予想できるものではない。その意外性や偶発性は、大人も幼児と共に楽しめる場所である。



写真9
グループ活動・タワーづくり



写真10
グループ活動・色の探索



写真11
自然物をスタンプにした暗号づくり

アトリエ環境での教育のもう一つの特徴は、アトリエ環境に常時いる大人（保育・芸術士：アトリエリスタと呼ぶ）との接触が、幼児の日常生活に加わることである。幼児とアトリエリスタとの新鮮な対話や制作活動は、モンテッソーリのホームルーム環境に常駐する大人との関わりとは一味違う刺激になる。保育を理解した芸術士であるアトリエリスタは、身のまわりの素材（環境）からモノをつくり出す経験が豊かであるだけではない。幼児の五感や直感力、観察力に共感でき、かつ、幼児の未分化な世界観の中に入り込める器量を十分に備えている大人である。また、幼児と共に「何にどう出会い、何に気づいて、何を見出し、そこから生まれるものは何か」を問い続ける存在である。幼児からの「問い」を軸として、発見から発想へ、今在るものを一度壊し、再検討・再築への構想、創造、そして振り返りまでのプロセスを見守る大人である。ある時は幼児の視点を使い、大人社会の解釈からはみ出る事象や感情も抽出し表現することもできなければならない。つまり、アトリエリスタは、幼児の表現活動に芸術活動の文脈（ものの見方・捉え方）を重ねる根拠を理解し、幼児とアトリエ環境の仲介役を務める存在である。

スクール内に、アトリエ環境の教育とモンテッソーリホームルーム環境の教育を比較する傾向がなかったわけではない。しかし、決して二つの環境に優劣をつける議論には至らなかった。それどころか、アトリエ環境の教育のカリキュラムづくりは、モンテッソーリ理念に基づいた提示と展開、感覚教具の背景にあるコンセプトを慎重に検討し、素材を選択することから始まるのである。アトリエ環境のためのカリキュラムは、ホームルームのカリキュラムと密接に連動することが目的であり、その編集過程に多くの時間が費やされることは言うまでもない。

3. アトリエ環境の導入による教育実践の分析

ここでは、アトリエ環境による幼児教育の実践を、(1) 活動編成、(2) 導入から応用までのアプローチ、(3) 環境を支える素材と概念の導入、(4) 幼児の表現への評価観点、(5) 参与観察、の五つの観点で検証する。そして、幼児主体のアトリエ環境を支える素材と概念の捉え方、また、アトリエリスタの存在がどう機能的に関連しているかを考察する。

(1) 活動編成

アトリエ環境では、4歳～5歳児6～8人に対しアトリエリスタ1人を配置し、45分から50分の活

動を週一度実施する⁽⁶⁾。幼児の活動時間に制限があるアトリエ環境では、アトリエリスタによる活動の導入から展開の流れに巧みな工夫が要求される。幼児の活動は、日常生活の事象・素材に注目した幼児主体の発見を通して展開される。それは、しかけづくり・誘い・導入へ（問いかけ）～活動実践・修正・展開～味わい・振り返り・新たな問い～次なる課題への誘い・導入へ、と続く。

(2) 導入から応用までのアプローチ

アトリエ環境を実践現場に応用するしかけづくりは、ホームルーム教員の経験談やホームルーム環境の幼児観察記録をもとに、素材との出会いを出発点とし、応用までをチャートにすることから始まった。ここでは、モンテッソーリの感覚教育で使われているアイソレーションオブディフィカルティ ISOLATION OF DIFFICULTY⁽⁷⁾の概念が取り入れられた。

アイソレーションオブディフィカルティ ISOLATION OF DIFFICULTYとは、物理的環境の中、複雑に絡む要因をできるだけ分別し、取り組み易くするためのアプローチである。これは、対象事象を一つの単体の素材に分別し、幼児の未分化な感覚を刺激していくモンテッソーリの感覚教育の特徴である。通常、日常生活の事象は、たとえ一つのモノゴトとされても、複数の要素が重なる集合体であることが多い。大人の感覚は分化されており、概念の認識を意識的に調整することが可能である。しかし幼児は発達段階によって、受けられる事象の範囲が異なる。そのため、モンテッソーリ環境では、その事象をそのままのかたちで幼児に提示することを避け、状況を配慮していく。アイソレーションオブディフィカルティ ISOLATION OF DIFFICULTYの概念を基に、その事象をあえて分け、一つずつわかりやすい文脈の中で丁寧に導入することを目標としている。

アトリエ環境においても、4歳～5歳児対象に、新しい素材・物理的環境や概念との出会いを紹介する導入法として、このアイソレーションオブディフィカルティ ISOLATION OF DIFFICULTYの概念が共有されることになった。アトリエ環境での運用のため、アトリエリスタによる新たな編集を経て、[A] 素材（マテリアル）と[B] 概念（コンセプト）の二つの柱で成るチャートが示された。（図1）

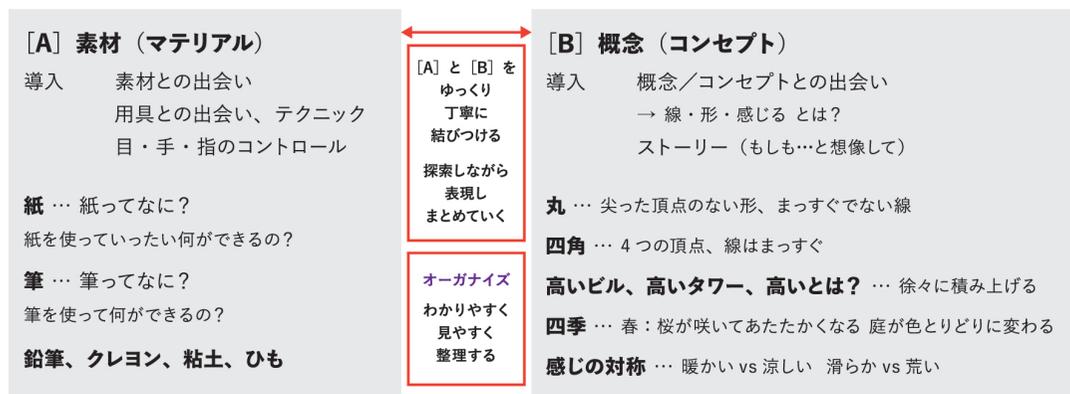


図1 導入プロセスのチャート・ISOLATION OF DIFFICULTY

(3) 環境を支える素材と概念の導入

アイソレーションオブディフィカルティ ISOLATION OF DIFFICULTY の概念を基盤とした、アトリエリスタによる導入の進行は次の通りである。

1. [A] 素材（身のまわりのモノ）を一つ選び、「〇〇との出会い」として誘い、〇〇への導入を始める。（五感の発達が進むグループには、上の表 [B] 概念の導入が可能）
2. [A] 素材の導入と [B] 概念の導入を分け、それぞれを明確に丁寧に実践する → 気づきからの学びを混乱させず、認識の明確な蓄積を期待し実践を繰り返す。
3. 幼児にとって自然な流れの上で [A] と [B] を結びつける。常に問いかけをしつつ、モノ・コトへの探求を促し、発見から「つくる試み」を誘う。
4. つくり終えた幼児には、成果物を皆の前で見せ、その過程をわかりやすく話すように促す。
5. 皆との振り返り → 気づきの共有、感想、交流の時間を設け、グループ内で学びを深めることをねらう。

● [A] 素材の導入法の例

ここでいう [A] 素材は物理的環境であり、いわゆる図画工作のための画材に固執してはいない。アトリエ環境で扱う素材は、幼児の身のまわりの生活環境から選択される。具体的に、紙（ダンボール、トイレトペーパー、ティッシュ）、鉛筆、スポンジ、端切れ、土、缶、ガラス、プラスチック、紐、ゴム、鏡、そして、粘土、クレヨン、絵の具、墨、フェルトなどが挙げられる。用具では、ハサミ、のり、消しゴム、スポンジ、筆、釘、金槌、パレット、バケツ、コップ、ペットボトルなどである。用具が素材になることも多い。素材導入の時期や順序は、ホームルームでの活動に連携することが望ましい。それは幼児の包括的な理解に有効と考えられるからである。通常、素材：紙（ボール紙、ティッシュ、折り紙）～鉛筆～消しゴム～クレヨン～マーカー～はさみ～のり～布～絵の具～ という順序である。

幼児が素材と出会う場面は、物理的環境（素材）への導きの入り口であり、アトリエリスタの「〇〇との出会い」という誘いにより、幼児が体を使ってその素材を発見して、いじくりまわす初期の操作を意味する。たとえば、「紙との出会い」では、幼児の顔が隠れる程の大きさの紙を幼児に提示し、これは何？見たことや使ったことはある？いつどこで？と問いかけをしながら幼児の興味を誘う。これで何ができるかな？これは食べられる？匂いは？といったあらゆる角度からの問いが幼児の感覚を刺激する。紙をつまんだり、くしゃくしゃにしたり、破ったり、なめたり、その音を聞いたり、飛ばしてみたり、と五感を操作することから、次第に幼児なりの用途を見つけ出し、紙を使った表現が出現する。

「土ってなに？」の問いでは、泥土を入れた大きなバケツを幼児の目の前に運び込む。これはなんだ、と後ずさりをする幼児や、とっさに泥土の中に指を入れる幼児がいる。また、そっとバケツに近づいて様子をうかがう幼児もいる。幼児が土と触れ、戯れあう動作や、発せられることばを拾いつつ、問いかけから幼児の気づきを共有していく。

「筆との出会い」でも、筆だけを幼児に提示し感じさせる。筆を手にした幼児は、毛に触り、そ

の毛先を肌の上に走らせたり、鼻に近づけて匂いをかいだりし始める。鼻の穴に筆先を入れる幼児のほほえましい姿も現れる。幼児はアトリエリスタによる問いに反応しながら、筆の特徴を肌で感じ、使用方法や目的、その効用を確かめながら筆との関わりを深めていく。



写真12
たくさんの釘を打ってみたら



写真13
どろんこ!粘土?



写真14
紙って?



写真15
葉っぱって?よ〜く見ると



写真16
筆って?

● [B] 導入法の例

[A] 素材の導入後、[B] 概念の導入へという順で進み、概念も「〇〇との出会い」として始める。その運用は、[A] も [B] も基本的に変わらない。以下、線の概念の導入、線から生まれるカタチ、生活の中のカタチへの展開について、例を挙げて説明する。

多くの線が描かれている紙や布を見せながら、「線って何だろう?」と導入を開始する。鉛筆やクレヨンで紙の上で動かすとその軌跡が多様な線になるという行為を、アトリエリスタも幼児と共に実践する。ゆっくりとした動きから現れる直線、曲線、交差する線。(写真17)「それらの線に表れる気持ちとは?」という問いかけから、線それぞれの個性を見つけ、その種別を試みる。(写真18) 同時に、身のまわりにある線の発見を促す。「線を探してみよう」という時間のなかで、線と線の間隙に現れるカタチやアトリエ環境内に散在するカタチの気づきへと幼児を誘う。「机のカタチ、椅子のカタチ、窓のカタチ、似ているカタチは?」「見えずに隠れているカタチがあるかもしれないね、気がつくかな?」という問いかけを重ねていく。

カタチ探しに面白い素材として、新聞紙がある。幼児には読めない紙面であるが、「たくさんカタチが潜んでいる特別な紙に違いない」と一枚ずつ丁寧に手渡していく。幼児は、その紙面からカ

きたカタチとその名称は?と順を追い、幼児と確認しながら線と点で結ばれている面の操作を学んでいく。犬、猫、コップ、兜、鶴の折り方を教えて、という声があがる場合、段階別にその教示も可能である。角と角をよく見て裏と表が合わせられるか、はっきりとした折り線を残せるか、目と指先のコントロールをしながら丁寧に破らずにできるかと、その技術習得へのプロセスを幼児と共に進めていく。一枚の紙から様々なカタチが生まれ、その操作を重ねることで、折られたカタチが変わることに気づくようになる。自分だけのカタチづくりを試し、成果物で物語をつくる幼児も現れる。

一枚の折り紙が飛行機や鶴などの立体物（縦・横・高さのある三次元のもの、つまり置くことで影が生まれるもの）が変わると、幼児の気持ちが高まる。それを手にとり、「飛ばす」ことを試みる幼児が次々と現れる。「飛ぶのかな～飛ぶものはなんだろう?」という問いかけに対し、幼児は、鳥、蝶、飛行機と反応する。「ぼくはちょっとだけ飛べるけれど、鳥のように飛べないな」というつぶやきが聞こえる。そこで、「鳥のように飛ぶためには、何か必要な?」と新たに問いかける。「羽かもしれない」と声があがる。自ら飛んで試してみたい、自分の手をつくったものが飛ぶものなのか、広いところで飛ばしてみたい、外に出で試してみたい、という思いが湧き、幼児の居場所が移動する。内から外に出ると、風を感じ、風の方向で飛び方や落ち方が変わること気がつく。「飛ぶ」「飛ばす」ことを飽きるまで繰り返す。「飛ぶ」「飛ばす」という概念と体験が繋がっていく。

このように、アトリエ環境での導入では、屋内と屋外を使う。また、描くばかりでなく、破ったり、組み立てたり、ことばを使ったり、音を鳴らしたり、歌ったり踊ったりと、感覚と体の筋肉を共に動かすことを意図的に促していく。椅子に座り、描いたり色を塗ったりする平面活動ばかりにとらわれると、ある特定の感覚への刺激のみに制限されるからである。導入では、対象となる幼児の五感が未分化であることばかりでなく、五感それぞれの起動時期に偏りがある事実も考慮しておく。

●導入から学びの展開へ

幼児の感覚と、素材・概念との間の交渉が進行する段階である。複数の素材や概念の重なる表現ができるようになり、素材の「ありよう」が変容することに興味を示すようになる。

「土」や「水」など、素材それぞれの出会いは、感覚の体験が繰り返されたが、ここでは、「土」と「水」の素材を合わせた泥々の状態が対象になる。土と水が混じる環境で、ベタベタになった手を床や机の上にこすりつけたり、手のひらや指、爪についた泥を水で流すことに没頭したり、泥が乾いてパリパリとする感触を楽しむ姿が現れる。両手を使いながら泥だんごづくりを試す幼児が一人二人と現れる。幼児の手で、土と水の調整が始まる。泥団子の出来栄を左右する重要なプロセスに夢中になり、手の動きは止まらない。幼児の感覚が刺激され、環境との関わりがより深まる場と時間である。

たとえ同じ作業を繰り返しても、その過程で、新たな感覚や感情、期待はずれのモノが現れること、また、自分と他者、モノとの関係、それらを取り巻く環境の変化に幼児は気づくようになる。個々の感情を他（相手）に移入すると、外との繋がりが生まれることの認識を新たにす。幼児と幼児、幼児とアトリエリスタ、そして環境との交渉が盛んになるこの時期に、素材⁽⁸⁾の重なりや混合する現象や、さらに、時や場との関わりで生じる素材の変容を体験する意義がここにある。

素材の大きさや質が変化し交渉しあう環境で、「えっ!なぜ?」と反応し、小さい身体を動かしながら、その謎解きに一生懸命になる姿が現れる。

(4) 幼児表現の評価観点

幼児の手や体から出てくるモノ・コトは、大人の想像を超えたりもする。驚きの瞬間である。幼児なりの蛇だったり、紙飛行機のようなものであったりするが、一見しただけではなかなか理解し難いモノが多い。幼児の行動を観察すればわかることであるが、心身の発達段階で感覚の未分化が残る幼児の表現は、大人（教員や保護者）が上手いと称賛する作品に仕上がらないのは事実である。鉛筆やクレヨンなど、平面上に活動の跡が残る素材や用具を持つと、幼児は指先や手、腕、目を動かし、自分の体と触れる対象との関わりを感じ始める。点と点を繋ぎ、カタチづくりを繰り返すことで、見えるものとして現れてくる。この発達段階の形跡が幼児の表現となる。

大人はそれを成果物と呼び、「残るもの」として鑑賞し、評価までもしがちである。だが、それは幼児にはあまり関係ないことのようなのである。時には、自らの出来上りをしみじみとながめている幼児もいるが、意識的に壊すこともある。幼児は、知的な発達よりも、敏感で未分化な五感を駆使して環境を受けとめ、感じとれた意識を表現しようとする。その幼児の表現は一回限りの交渉活動でもあり、あっという間に次の興味に転じる傾向が強いことも特徴である。幼児を対象にしたアトリエ環境の活動では、交渉のプロセスで生まれる幼児の反応が最も重視されるべきである。「上手い下手」の意味づけや、大人の評価による「こどもの作品選抜・受賞展」に賛同しない理由はここにある。アトリエ環境では、活動中や活動後に幼児が見せる満足度と、視野の広がりやの伸び幅に注目した評価が行われる。

活動計画を立てる際に、幼児個々の発達段階や家庭環境の違いを理解し、いつ、どこで、どの感覚をどのように喚起させるか、なぜそうするのか、楽しさの要因は何か、などの問いを意識することは、幼児の評価には有効である。

(5) 参与観察

一つの素材（環境）の「出会い」から展開するプロセスにおいて、アトリエスタは次の七つの観点で観察記録（ドキュメンテーション）をとる。幼児個々の発育・能力の発達を援助し、活動を活性化するためである。全身の感覚を通して感じようとする、幼児のいかなる反応や行為も貴重な軌跡として捉え、その背景にある問いや、意識を探るところまで見届ける意欲が求められる。

次のような項目を軸とし、幼児一人ひとりの発達や自立的行動の伸び幅の記録は、ホームルーム教員や保護者と共有される。

1. 自分（内）の存在の発見と自分の外・環境の認識ができるよう（recognition）になり、日常生活を自ら営めるようになってきたか。（social practice）
2. 五感が使えるようになってきたか、視・聴・嗅・味・触というように。（sensorial development）

3. 五感の調整と幾つかの感覚を同時進行させる際、そのコーディネートがスムーズにできること。たとえば、手が動き、目線が指先に注がれ、素材の操作や変化がうまくコントロールできるようになってきたか。(hand-eye coordination, fine-motor coordination)
4. 素材（物理的環境）を知り、素材からの誘発や自らの働きで、素材が変化する状況を認知し始めているか。(learning through materials)
5. 自分の活動の軌跡に気づくこと、また他人の活動の軌跡にも気づき、相互交渉ができるようになってきたか。(ability to interact with environment)
6. 感じ・思いや願いの可視化が可能になり、気づきを使って状況を表現し、自ら調整できるようになってきたか。(impression – understanding - expression)
7. 自分の気持ちや思い、願いを表現でき伝えることができること、また、他人の気持ちや思い、願いを受けとめられること、心のつながり～共感ができること、活動の振り返りから学びが生まれてきたか。(communication, sharing, reflection)

アトリエリスタによる観察とその記録は、幼児が素材を選び幼児なりの表現活動を行う際、その道のりを支えるために、また、アトリエリスタの次なる活動への環境準備のために、貴重な指標となるものである。そのため、活動終了時のアトリエリスタによる振り返り、観察の記録は日々の重要な仕事である。多忙とはいえ、記録の時間と労力を抽出することは必須である。記録の方法は文章によるものや写真、動画の添付など、アトリエリスタの選択が可能である。

おわりに

モンテッソーリ理念による環境を通した保育・幼児教育の新展開として、アトリエ環境の構築、そして、保育・幼児教育専門家に「芸術領域の専門家：芸術士・アトリエリスタ」が加わる実践の態様を詳述してきた。その中で、既成の保育環境の考察で十分に語られてはこなかった次の二点が明らかになり、保育・幼児教育に内包される「芸術（アトリエ）環境」の特性が浮き彫りになった。

(1) 環境観に関わる新たな検証、すなわち環境を、つつみこむものとして把握するだけでなく、環境が幼児を助け促すという考え方の進展を図ることができた。それは、環境が物質的素材であり自然素材でもあり、環境そのものに生活素材の理解を導き深める概念が在るという確認でもあった。アトリエ環境による教育では、環境と幼児の仲介役としての大人（アトリエリスタ）の存在も当然の如く人的環境とみなされ、それが幼児の自立自活を助け促す積極的な機能となることが鮮明になった。

(2) 「芸術の文脈（ものの見方）」を保育・幼児教育の環境に重ねることで、幼児の気づきの広がりや更なる表現の展開が捉えられたことである。それは、幼児の未分化表現の領域と、芸術の発想～構想～創造の道のりとの呼応性や親和性に着目したことの効用といえるだろう。

これらは、地域のニーズや経済力が異なる米国、NY市のメトロポリタンモンテッソーリスクールで

の環境構築の実例であり、ここでは、その環境改善をそのまま日本の土壌へ移行し模倣することについての検証はしていない。しかしながら、日本の保育・教育要領が示す環境領域の現場理解や実践に向けて、具体的な事例としての有効性があることを期待したい。ただし、見栄えを狙う環境増設や新訂マニュアルの指示に準ずることのみに特化する運用では、保育環境の改善意義を欠くものとなる。「大人」が変わらなければ、既成の教育環境の省察や、教示型一斉教育の欠点を見抜き変革することは困難である。

最後に、これからの教育実践、及び研究課題として次のようなものが挙げられる。一つは、日本の幼児教育において、「環境（素材）との関わり方」の見直しに意欲を持つ人材の確保、また、既に現場にいる大人の（教員）養成のありかたの動向を探ることである。国内外で、「環境を通じた教育」を実施する園に焦点を当て、幼児の教育現場に専門性のある保育士（アトリエリスタがその一例）が加わる保育編成の調査や、その運営実現化へ向けての検討が求められるであろう。

もう一つは、素材導入時に考慮すべき、発達段階別の最近接領域を意識した具体的な実践法の調査・分析である。それは、幼児発達の伸び幅や学びの意欲・満足感を左右する論点であり、環境による保育・幼児教育の実践効果への影響は大きい。今後、これらの課題を研究・実践の焦点とし、事例収集を通してその教育的価値を追求していきたい。

注

(1) Metropolitan Montessori School : 325 West 85th Street NYC USA

(2) Montessori, Maria, 2015, *The Absorbent Mind*, Translated by Claude A. Claremont. Mont-Pierson Publishing Co.

Montessori, Maria, 2004, *The Montessori Method*, Edited by Gerald L. Gutek. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. USA

(3) Ross, Kathryn, 2009, *Montessori and Reggio Together: Exploring Possibilities*. Endicott College ,USA. p59-60, p62-63, p106-107, p113-117

Lillard, Angeline Stoll, 2008, *Montessori, The science behind the genius*. Oxford University Press USA

(4) Gibson, James J. 1979, *The Ecological Approach to Visual Perception, Part II. Theory 8. The Theory of Affordance*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA, p127-137

(5) Association Montessori Internationale 国際モンテッソーリ協会の略。1929年デンマークで創立、初代会長はマリア・モンテッソーリ。

(6) メトロポリタンモンテッソーリスクールでのホームルーム環境の活動は、3歳～就学前幼児約20人前後の縦割りで教員2人、随時アシスタント1人、途切れのない3時間の保育時間（遮られることのない保育時間）a three hour uninterrupted work period が編成され、新設のアトリエ環境の編成とは異なる。

(7) アイソレーションオブディフィカルティ ISOLATION OF DIFFICULTY モンテッソーリ用語。 Before giving a presentation, the Montessori teacher analyses the activity she wants to show to the child. Procedures

or movements that might prove troublesome are isolated and taught to the child separately. For example, holding and snipping with scissors, a simple movement, is shown before cutting curved or zigzag lines; folding cloths is shown before table washing, an activity requiring folding. A task should neither be so hard that it is overwhelming, nor so easy that it is boring. From Glossary of Montessori Terms, Association Montessori Internationale USA

- (8) ここでの素材は、自然環境の領域から選ぶ動物、植物、天体～宇宙、気象、そして、空気、水、火、土、光、影などである。

文献

- (1) 上野浩道『形式的表現から平和へ』（東京藝術大学出版会 2010/2017）
(2) 江島正子『モンテッソーリの宗教教育』（学苑社 2001）
(3) 神林恒道・ふじえみつる監修『美術教育ハンドブック』（三元社 2018）
(4) 斎藤重矢『人はなぜ絵を描くのかー芸術認知科学への招待』（岩波書店 2014/2016）
(5) 佐々木正人『新版アフォーダンス』（岩波科学ライブラリー 2015）
(6) 高橋節子『幼児教育のための空間デザイン』（風間書房 2018）
(7) 玉川信一・石崎和宏 編著『アートで拓く未来の子どもの育ち』（明石書店 2014）
(8) Chatten-McNicholas, John *The Montessori Controversy*. (Cengage Learning, USA 1991)
(9) 中川織江『粘土遊びの心理学ーヒトがつくる、チンパンジーがこねる』（風間書房 2005）
(10) 松浦公紀『モンテッソーリ教育が見守る子どもの学び』（学習研究社 2004）
(11) 無藤隆『幼児教育のデザイン』（東京大学出版会 2013）
(12) Montessori, Maria *The 1946 London Lectures*, Edited by Dr. Annette Haines. (Mont-Pierson Publishing Co. Netherland 2015)
(13) Montessori, Maria *The Montessori Method*, Edited by Gerald.L.Gutek, Translated by Anne E. George. (Rowman & Littlefield Publishers Inc. USA 2004)
(14) Lillard, Paula Polk and Lillard, Jessen Lynn *Montessori from the Start*. (Schocken USA 2003)

写真協力

Garnier, Marianne. Metropolitan Montessori School NYC USA