

博士学位論文

イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動
(1908－1939) の展開に関する研究
—モンテッソーリ教育法の特徴と意義—

Development of the Montessori Movement in England (1908–
1939): Characteristics and Significance of Montessori Education

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻
博士後期課程 平成 25 年入学
中田尚美

論文の要旨

本研究の目的は、20世紀初頭のイングランドにおけるモンテッソーリ教育運動を取り上げ、それを教育史の文脈に位置づけつつ、イングランドにおいてモンテッソーリ教育法がどのように評価され、受け入れられていったかを明らかにするとともに、彼女の教育論に内在する豊かな意味や理念を解明しようと試みることである。

モンテッソーリ教育に関する先行研究には、教育思想についての研究は多く見られる。一方、これまでイングランドにおけるモンテッソーリ教育法の展開とその意義について十分に検討されてきたとは言い難い。イングランドでは、モンテッソーリ教育法は就学前教育における認知の強調を含む重要な改革として注目された。それはイングランドの幼児教育に関する諸要求、すなわち、貧しい環境にある幼児の発達促進、恵まれた環境にある幼児の知的発達促進、さらに子どもの自由な活動を中心にしつつ、組織的に発達を促す環境条件の整備などの諸課題に対応しながら、その地に定着していったのであった。このようなモンテッソーリ教育法を、就学前教育の改革の一つの事例として取り上げ、その実態を明らかにすることは、今日においても意義のあることであると考えられる。

そこで本研究では、1910年代に導入され両大戦間の高揚と停滞の時期を経て、イングランドの幼児教育界に深く浸透していったモンテッソーリ教育法の特質と現代的意義について分析を行った。

1章では、モンテッソーリの生涯と1910年代のモンテッソーリ教育運動を概観し、「子どもの家」における教育方法の特徴を明らかにした。

2章では、イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動（1908－1939）を、以下の4期すなわち、1) 導入期（1908－1914）、2) 批判検討期（1914－1919）、3) 発展期（1919－1921）、4) 分裂・衰退期（1921－1939）に分け、時系列的にその歩みを辿った。

3章では、モンテッソーリ教育法の特質を、個性の原理、自由の原理、準備された環境（物的、人的環境を含む）、知的教育の四つの要素に切り分け、それぞれが当時の人々にどのように批判され、受け入れられていったかについて検討した。

その結果、イングランドにおいて理論的に批判がなくなかったが、その「実践」の有効性を認め、評価する人々が多かったことが明らかになった。同時代の教育者たちによる

批判の妥当性を検討するとともに、肯定的な評価にも言及することによって、モンテッソーリ教育法が子どもの学びを深め豊かにする上で多くの視点を示唆するものであることが明らかにされた。

モンテッソーリの教育原理と教具はフレーベル幼稚園や保育学校、幼児学校の多くに取り入れられ、定着していった。ただし、モンテッソーリ教育法のすべてが受け入れられたわけではない。教授法の仔細はイングランドの実情に合うように修正されていった。感覚訓練や日常生活の練習とともに、彼女が否定したおとぎ話や劇遊び、自由画なども行われるなど、いわば換骨脱胎されたモンテッソーリ教育法が教育現場の実践に同化吸収されていったのである。

モンテッソーリ教育の理論の構築は遅れたが、体系づけられた思想が伝わらなくても、モンテッソーリ教具のように形のあるものとして定式化されたものは伝播されやすい。また、イングランドの幼児教育界には知的教授重視の伝統が根強く残っていた。読み書き算の教授を重視するモンテッソーリ教育法はドイツやアメリカでは批判されたが、幼児に対する就学準備としての読み書き算の教授が教育の一部として受け入れられていたイングランドでは、むしろ歓迎され、積極的に導入されたのではないかと推測される。さらに、彼女が1919年から隔年に訪英して教員養成コースを開催し、普及活動を行ったことも、モンテッソーリ教育法の影響が浸透していく上で重要な役割を果たしたと考えられる。

このようにイングランドの幼児教育界に深く浸透していったモンテッソーリ教育法は、現在もなお世界各国で広がる傾向にある。最後に終章では、モンテッソーリ教育法の特徴として、1) 子ども中心の理念、2) 子どもの発達と学びの促進、3) 感覚運動の重視の三点を取り上げ、その現代的意義について検討した。モンテッソーリ教育法が子どもの発達と学びを促進する一つの要因として、「作業」と「認知」の結びつきに言及するとともに、集中現象の意義を明らかにした。また、モンテッソーリ教育法の有効性を実証する近年の発達心理学研究の知見を紹介することによって、運動が認知の発達を促進するという彼女の洞察は、現代の乳幼児教育にも示唆を与えるものであることを指摘した。

Development of the Montessori Movement in England (1908–1939): Characteristics and Significance of Montessori Education

Hisami NAKATA

This study examines the development of the Montessori Method of Education in England in the early 20th century and its reception while also placing it in the context of educational history. The rich ideas and structure of Dr. Montessori's educational theory are also discussed.

Previous research on Montessori education includes many studies of educational ideology, but the development and significance of the Montessori method of education in England has not been fully examined. It has been noted for making important reforms, including emphasizing cognition in preschool education. The reason for these reforms being noted is that the establishment of the Montessori method of education in England has dealt with various needs of early childhood education in England; these needs included promoting the development of young children in a poor environment, promoting the development of young children in a favorable environment, and free activities among children, while also dealing with various challenges, such as creating environmental conditions to promote development through organization. This study shows the deep meaning of the Montessori method of education that remains relevant even today, by using the example of preschool education reforms and detailing the method's real impact. This study also includes an investigation into the characteristics and modern significance of the Montessori method of education, which was introduced in the 1910s and became deeply embedded in children's education in England after the period of expansion and stagnation between the two World Wars.

In Chapter 1, an overview is provided of the life of Dr. Montessori and of the Montessori movement in the 1910s; it also delineates the characteristics of the method of education in children's homes.

Chapter 2 divides the progress of the movement (1908–1939) in England into four periods: (1) the introductory period (1908–1914), (2) the critical examination period (1914–1919), (3) the development period (1919–1921), and (4) the division and decline period (1921–1939); the movement's course is chronologically examined.

In Chapter 3, the characteristics of the Montessori method of education are divided into four main ideas, namely, the principle of individuality, the principle of freedom,

the provided environment (including the physical and human environments), and intellectual education. This chapter examines how each of these factors was judged by contemporaries and whether they were accepted.

From the results of this study, it is clear that while there was some theoretical criticism in England, there were many who recognized the effectiveness and rated the “practice” of the Montessori method highly. Studying the validity of the criticisms of educators at the time and by noting positive evaluations, it is clear that the Montessori method of education deepened and enriched children’s education in many ways.

The educational principles and tools of Montessori were incorporated and established in Frobel’s Kindergarten, as well as in many nursery schools and early childhood educational institutions. However, not everything in the Montessori method was accepted. The specifics of the teaching methods were revised to suit the state of England. Sensory exercises, everyday life exercises, fairy tales, drama lessons, and free-drawing, which were repudiated by Dr. Montessori, were included, and a kind of adapted version of the Montessori method was merged with and assimilated to practice in existing educational institutions.

There was no real theory of Montessori education, but even without a systematized ideology, the theory could easily be transmitted in a formulaic manner in terms of tangible objects, such as the Montessori teaching tools. The tradition of knowledge-led instruction in early childhood education in England was deeply rooted. The Montessori method—which emphasized instruction based on reading, writing, and arithmetic—was criticized in Germany and the United States, but in England, where the instruction of reading, writing, and arithmetic was partly accepted as a means of preparing young children for entry into school, the method was welcomed and perhaps proactively introduced. Furthermore, from 1919, Dr. Montessori visited England every two years to conduct a teacher training course and to carry out promotional activities, which may have played an important role in embedding the influence of the Montessori method of education in England.

Eventually, the Montessori method spread all over the world. In the final chapter, three points are raised about the characteristics of the Montessori method of education, namely, (1) its child-centered education, (2) its promotion of child development and learning, and (3) its emphasis on kinesthetic learning; the modern significance of these characteristics is examined. One of the main reasons why the Montessori method of education promoted the development and learning of children is alluded to in the connection between work and cognition, and the significance of

concentrated phenomena is clarified. Further, through the examination of recent studies of developmental psychology, which have verified the effectiveness of the Montessori education, the insight of Dr. Montessori about the fact that movement promotes the development of cognition is shown to have implications for modern early childhood education.

目次

序章	1
1 節 問題の所在と本研究の目的	1
2 節 先行研究の検討と本研究の位置づけ	3
3 節 本論の構成	7
1 章 モンテッソーリの生涯とモンテッソーリ教育運動	11
1 節 モンテッソーリの前半生	11
2 節 「子どもの家」における就学前教育の実験の特徴	14
1 子どもの自由の保障と自己活動の尊重	14
2 感覚教育の重視、日常生活の練習と読み書き算の教育	15
3 指導者としての教師	16
4 就学前教育の到達目標	17
3 節 モンテッソーリの後半生とモンテッソーリ教育運動	18
1 モンテッソーリの後半生	18
2 モンテッソーリ教育運動	20
2 章 イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動の展開	25
1 節 モンテッソーリ教育導入前史	26
2 節 導入期 (1908-1914)	28
1 最初の導入	28
2 モンテッソーリ協会の設立	29
3 節 批判検討期 (1914-1919)	30
1 「モンテッソーリ会議」の開催と協会の改組	30
2 モンテッソーリ教育法に対する批判	32
(1) 教育目標及び教育内容に対する批判	32
(2) 運営方法に対する批判	33
3 想像性と教具をめぐる論争	34
4 節 発展期 (1919-1921)	35
1 モンテッソーリの訪英と国際教員養成コース	35
2 1920年代の新教育運動とモンテッソーリ教育法	36
5 節 分裂・衰退期 (1921-1936)	38
1 モンテッソーリ協会の分裂	38
2 モンテッソーリ教育運動の衰退	39

3章	モンテッソーリ教育法の特質と意義	46
1節	個性の原理と個別教授の推進	46
1	ボイドによる批判	47
2	「モンテッソーリ会議」における評価	48
3	個別教授の推進	49
2節	自由の原理	52
1	「モンテッソーリ会議」における自由に関する議論	52
2	「生物学的自由」から「精神的自由」へ	53
3	自由と規律	54
3節	準備された環境	56
1	「子どもの家」の物的環境	56
2	マクミランとアイザックスへの影響と1930年代の保育クラスの状況	57
3	人的環境—指導者としての教師—	59
4	イングランドにおけるモンテッソーリ教員養成	61
4節	知的教育	62
1	読み書き算の教育の検討	63
2	同時代の教育者による批判と評価	64
(1)	ボイドによる批判	65
(2)	ニールによる批判	66
(3)	ナンによる評価と批判	66
(4)	アイザックスによる批判	68
(5)	ラッセルによる評価	69
終章	モンテッソーリ教育法の現代的意義	77
1節	子ども中心の理念	78
2節	子どもの発達と学びの促進	79
3節	感覚運動の重視	81
	主な引用文献・参考文献	85
	謝辞	96

序章

1 節 問題の所在と本研究の目的

近年の就学前のケアと教育への注目は、世界的な動向である。これまで、就学前の「子育て」は義務教育ではなく、伝統的に「私事」（家庭の責任）とされてきた。しかし、女性の社会進出が進む中で、保育施設の拡充が各国政府の政策課題となっている。経済界では、未来の有能な人材育成のために、生涯教育の基盤となる保育・幼児教育の整備が必要であるという認識が広まっている。また、脳科学の発展により、発達初期の教育環境の重要性が注目されるようになってきた。これらのことから、多くの先進諸国が保育・幼児教育の制度改革と質の改善に取り組むようになったのである。泉が指摘するように、『21世紀の保育(内容)改革』の共通テーマは、新しい時代を生き抜く知的教育のあり方(子どもが自分を取り巻く世界の理解・認識を深める方法)の探索であり、子どもの学び (learning) の援助方法をめぐっての議論¹⁾ であると言える。

日本においても、幼稚園のみならず保育所、認定こども園を含めた幼児教育施設全体の質の向上が求められ、2017年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂されるに至った。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」という目標像が新たに設定され、その姿に向けて丁寧に「資質・能力」を育てていくことが期待されるようになったのである。

これまで、日本の保育の目標は「心情・意欲・態度」の育成であり、日本の公の就学前保育（幼稚園教育要領、保育所保育指針）に「学習」や「学び」という文言はほとんど使用されなかった。しかし、新たに告示された保育指針や教育要領においては、保育のねらいの意味付けが変化している。「心情・意欲・態度」は、ねらいの一部となり、幼児期に育むべきは「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」とされた。しかも、保育において「主体的・対話的で深い学び」の導入が促進されている。保育の質の向上を図るために、これまでの保育実践に加えて小学校以上の教育を見通した知見が必要とされるようになってきたのである。これまでも就学前の保育施設と学校との連携は重要な課題とされていたが、今後、幼児教育と学校教育の滑らかな接続が一層求められることは間違いない。

このような保育における知的教育問題を考えるとき、示唆に富む視点を提供できる人物として注目したいのがイタリアの教育学者モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870－

1952)である。医師として知的障害児治療教育に従事していた彼女は、1907年ローマのスラム街に開設された「子どもの家(Casa dei Bamibini)」で就学前教育の新しい実験に取り組み、世界的に注目された。彼女は社会の最底辺に属し、発達条件を奪われたスラム街の幼児を対象に、障害児研究から帰納的に導かれた医学的・生理学的理論に基づく教育実践を行い、目覚ましい成果を上げたのである。1911年以降、モンテッソーリは医師を辞し、自らの教育法の普及に専念した。子どもの「自由」と「個性」を尊重し、「作業」による教育を基本とするモンテッソーリ教育法は、イタリア国内だけでなく、世界的に実践されるようになり、特にイングランドに大きな影響を与えた。彼女の死後も、モンテッソーリ教育法は世界の幼児教育界に影響を及ぼし続け、今日も広がる傾向にある。このようなモンテッソーリ教育法の理論的・歴史的研究の成果は、今日の日本の就学前教育のあり方に何らかのメッセージを与えうるように思われる。

モンテッソーリ教育法は、過去二回にわたって主として幼児教育界で注目されてきた。それは、20世紀初頭と1960年代後半の二期に分けることができる²⁾。日本では、大正時代に紹介され、1960年代以降、私立のキリスト教主義幼稚園や保育所を中心に多くの保育施設に取り入れられ、現在に至っている。

モンテッソーリ教育法が、1910年代のアメリカで熱狂的に歓迎された後、急速に衰退したことはよく知られているが、イングランドにおいてはそうではなかったことは日本ではあまり知られていない。

たとえば、山内は、2015年の論文の中で、1910年代当初英米で盛んであったフレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852)との融合論をモンテッソーリが拒絶し、自己表現としての「想像性」を却下したことが多くの教育者を失望させたことを指摘して、「フレーベルとの決別は、英米でのモンテッソーリ運動の衰退を招いた」³⁾と述べている。山内は、英米での運動を区別せず、同じような展開を辿ったものとして捉えているが、実際には、両国の運動は全く異なる展開を見せたのである。確かにアメリカの教育者たちと同様、イングランドの教育者たちはフレーベルとの融合論をモンテッソーリが拒絶したことに失望した。しかし、アメリカとは異なり、自己表現としての「想像性」をモンテッソーリが否定した後も、モンテッソーリ運動はイングランドの多くの人々に支持された。1919年に初めて訪英したモンテッソーリが熱狂的に歓迎されたことから、それは明らかである。イングランドにおける想像力論争については、本研究の2章3節で改めて取り上げるが、ボイド(William Boyd, 1874-1962)とローソン(Wyatt T.R. Rowson)が指摘

するように、モンテッソーリの影響は、「西ヨーロッパ全域に亘って強力でかつ確実であり、とくにイギリスとオランダでそれが顕著であった」⁴⁾のである。

イングランドにおけるモンテッソーリ教育法は、1910年代の熱狂的なブームが過ぎ去った後も、イタリアとは異質の教育風土に合うように修正され変容を遂げながら、1930年代にかけてイングランドの幼児教育界に大きな影響を及ぼしていく。イングランドでは、モンテッソーリ教育法は児童中心主義と伝統的な教材志向を巧妙に組み合わせた教育法として注目された。それは就学前教育における認知の強調を含む重要な改革と捉えられ、当時の幼児教育界に大きな影響を与えたのである⁵⁾。イングランドの幼児教育に関する諸要求、すなわち、貧しい環境にある幼児の発達促進、恵まれた環境にある幼児の知的発達促進、さらに子どもの自由な活動を中心にしつつ、組織的に発達を促す環境条件の整備などの諸課題に対応しながら、モンテッソーリ教育法はその地に定着していったのであった。

以上述べたようなモンテッソーリ教育法を、就学前教育の改革の一つの事例として取り上げ、その実態を明らかにすることは、今日においても意義のあることであると考え。そこで本研究では、モンテッソーリ教育運動の最初期の舞台であったイングランドにおいて、モンテッソーリの理論と実践がどのように評価され、受容されていったかを考察してみたい。そのため、イングランドの従来の幼児教育に対して、モンテッソーリがどのような新しい見方を提示したかを明らかにするとともに、当時の代表的な教育者たちによるモンテッソーリ批判の妥当性を検討することによって、モンテッソーリ教育法の特徴を指摘することにする。それに加えて本研究では、彼女の教育論に内在する豊かな意味や理念を解明しようと試みる。なぜならば、日本において、モンテッソーリの教育理論はしばしば教育学者や心理学者に誤解され、それが本来持つ深い意味や教育現実への影響力が見失われてしまうことが少なくなかったように思われるからである。

要するに、本研究の目的は、20世紀初頭のイングランドにおけるモンテッソーリ教育運動を取り上げ、それを教育史の文脈に位置づけつつ、イングランドにおいてモンテッソーリ教育法がどのように評価され、受け入れられていったかを明らかにするとともに、彼女の教育論に内在する豊かな意味や理念を解明しようと試みることである。

2節 先行研究の検討と本研究の位置づけ

モンテッソーリ教育法については、概説書を含め、研究書、論文は数多く出版されている。オムリによれば、ローマにあるモンテッソーリ全国協会が2001年に出版した『モン

『モンテッソーリ国際文献目録』にはモンテッソーリに関する2000年までの文献約1万4千点が網羅されているという⁶⁾。

日本では、多くの概説書や実用書とともに、研究書も多く出版されている。数多い日本のモンテッソーリ研究の中で、本稿で取り上げるイングランドにおけるモンテッソーリ教育法について論じた研究について以下に検討する。

まず、林信二郎がイギリスにおけるモンテッソーリ運動を、{第一期} 1) 導入期(1908-1914)、2) 批判検討期(1914-1919)、3) 発展期(1919-1921)、4) 分裂・衰退期(1921-1939)、5) 中断期(1939-1946)、{第二期} 6) 再導入期(1946-現在まで)に分け、第二次世界大戦までの第一期を中心にモンテッソーリ運動の展開に論究している⁷⁾。林は、ロンドン・タイムズの教育版(Times Educational Supplement)(以下、T.E.S.と略記)⁸⁾の、特に1910年代⁹⁾、及び1920-30年代¹⁰⁾を取り上げ、それぞれの時期のモンテッソーリ運動の展開を明らかにしている。しかし、イギリスとはイングランドとスコットランド、ウェールズ、北アイルランドの連合国であるが、これら4国すべてにモンテッソーリの影響が認められるのかは定かではない。そこで本稿では、イングランドに限定してモンテッソーリ教育法について論じることにする。

また、林が取り上げた批判検討期以降も、モンテッソーリ教育法は批判され検討されていくのであるが、それへの言及がなく、当時の教育者たちがモンテッソーリ教育法をどのように批判し評価したかについて詳しく論じているとは言い難い。『世界新教育史』によれば、「モンテッソーリ(ママ)博士の業績について新教育家たちの間に見解の相違があった。(中略)彼女の独特の考案は『科学的に』発明されたものなので改善の余地がないといったモンテッソーリ(ママ)派の人たちの確信に賛成しないまでも、ヨーロッパの大多数の教育改革家たちは、モンテッソーリ(ママ)法を支持したのであった」¹¹⁾という。それにもかかわらず、イングランドの新教育運動家たちがモンテッソーリ教育法をどのように受け入れたのかは、これまで明らかにされてこなかった。

そこで本研究では、当時の代表的な教育者たちがモンテッソーリ教育法をどのように批判し、評価したかについて論究することにしたい。すなわち、ホームズ(Edmond G.A.Holmes,1850-1936)やM.マクミラン(Margaret McMillan,1860-1932)、W.ボイド(William Boyd,1874-1962)、P.ナン(Percy Nunn, 1870-1944)、B.ラッセル(Bertrand A.W.Russell, 1872-1970)、A.S.ニール(Alexander Sutherland Neill,1883-1973)、B.エンソア(Beartrise Ensor,1885-1974)、S.アイザックス(Susan Isaacs,1885-

ー1948)らが、どのように彼女を批判し、評価したかを彼らの著作や国内外の文献に抛りながら明らかにしていく。また、彼らの批判の妥当性についても検討する。

林は、モンテッソーリ運動と当時の新教育運動との関連について論じていないが、三笠は、その著作『自己表現の教育学』の中で 20 世紀初頭の新教育運動とモンテッソーリ運動の関係に言及し、モンテッソーリ教育法がイギリス新教育運動に大きな影響を与えたことを指摘している¹²⁾。山崎は、その著作『ニール「新教育」思想の研究』において新教育運動に影響を与えた実践としてモンテッソーリの実践を取り上げている¹³⁾。白井は、イギリスの幼児教育の理論的背景としてフレーベルの遊び中心の教育とモンテッソーリの直感教授法とを比較した後で、「イギリスの保育・幼児学校では、両方(筆者注 フレーベルとモンテッソーリ)の教具が併用されているのが現状である」¹⁴⁾としている。さらに吉岡は、遊びを構造化するものとして現代のイギリスでは感覚教材を含む教具が保育内容・方法上重要な位置を占めているが、それはモンテッソーリ教育法の同化吸収の結果であるとして、「モンテッソーリ法は、現在、いわばその名を意識されずにイギリスの保育実践の中で大きな位置を占め、同化吸収され、自家のものとなるまでに深くはいりこんでいる」¹⁵⁾としている。しかし、これらはいずれもモンテッソーリ運動と当時の新教育運動の関連及びモンテッソーリ教育法の独自性について十分に論じているとは言えない。

そこで本研究では、新教育運動との関連にも言及しながら、イングランドにおいてモンテッソーリ教育法がどのように受け入れられていったかを明らかにしたい。当時のモンテッソーリ教育法普及の実態をできる限り把握するために、主として以下の文献から当時の様子をうかがうこととする。

Montessori Society, *Report of the Montessori Conference at East Runton, July 25th-28th 1914*, Women's Printing Society Ltd., Brick Street. Piccadilly, 1914. (1914年に開催された「モンテッソーリ会議」の議事録)

Radice, Sheila, *The New Children: Talks with Dr. Maria Montessori*. New York: Frederick A. Stokes and Co., 1920. (1919年イングランドに滞在したモンテッソーリは T.E.S. の記者ラディスの取材に応じたが、それらの記事が翌年まとめて出版された)

Lochhead, Jewell, *The Education of Young Children in England*, Teacher's College, 1932. (アメリカのフレーベル主義者によるイングランドの幼児教育に関する著作)

これらに加えて、1936年5月教育院によって刊行されたパンフレット『保育学校と保育クラス』及びT.E.S.に掲載された記事などを使用する。

次に、イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動に関する海外の先行研究について見てみよう。先行研究としては、イングランドのモンテッソーリ教育運動の指導者であるクレアモント（Claremont）による「イングランドにおけるモンテッソーリ運動（The Montessori Movement in England）」¹⁶がある。彼は1928年4月に刊行された雑誌『新時代』の中で、オランダやイタリアの状況と比較しながら、イングランドの教師たちが熱心にモンテッソーリ教育に取り組んでいることを強調している。

コーエン（Cohen）による「イングランドにおけるモンテッソーリ運動 1911-1952 (The Montessori Movement in England, 1911-1952)」は、教育改革運動の失敗例としてイングランドにおけるモンテッソーリ運動を取り上げ、その原因を分析しているものである¹⁷。前述した林の研究では、モンテッソーリ運動の導入始期をイギリスの大使館に「子どもの家」が開設された1908年としているが、コーエンは、*Fortnightly Review*にモンテッソーリ教育法が掲載された1911年をモンテッソーリ運動の導入始期とし、モンテッソーリが死去した1952年までの41年間を考察の対象としている。本研究では、林の先行研究に従い、運動の導入始期を1908年とし、1939年までのモンテッソーリ教育運動を考察の対象としたい。それは、1939年に第二次世界大戦が勃発し、モンテッソーリ教員養成コースの開設も不可能となり、モンテッソーリ運動は事実上中断されたからである。また林が指摘するように、第二次世界大戦に至る時期までの運動の展開過程が、今日的視点から見ても興味深く、示唆するものがあると考えられるからである¹⁸。

コーエンはモンテッソーリの教育改革運動が失敗に終わった要因の一つとして、彼女の性格上の問題を挙げている。彼女は非常に虚栄心が強く、自己中心的な人物であり、「彼女の排他主義と教条主義は（中略）彼女の教義に好意的であったかもしれない人々の間に途方もない反感を生み出した」¹⁹という。しかし、イギリス新教育運動の研究家セレック（R. J. W. Selleck）によれば、モンテッソーリは秀でた知性と敬虔さを併せ持つ尊敬すべき人物であった。科学者であり医者であった彼女は教育院や地方教育当局からも信頼され、多くの人々に尊敬される存在であり、「自由」「個性」そして「独立」というある意味で急進的かつ危険な言葉を受け入れられやすいものにしたという²⁰。さらにセレックは、1914年に開催された「モンテッソーリ会議」が新教育運動団体「教育の新理想」（New Ideals in Education, 1914-1939）結成の契機になるなど、モンテッソーリの教育実践がイギリ

ス新教育運動の発展に間接的に大きな役割を果たしたことを指摘している²¹⁾。

その他の文献としては、クレーマーが著作『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』(1981年)の中でイギリスにおけるモンテッソーリ運動に言及しているし²²⁾、ワイトブレッドは『イギリス幼児教育の史的展開』(1992年)の中でモンテッソーリ教育運動の展開とそれがイングランドの幼児教育界に及ぼした影響について概観している²³⁾。

本研究は、これまで積み上げられた先行研究の成果を踏まえ、また従来の研究において看過されてきた部分を補いつつ、イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動に新たな光を当て、子どもの自主性を重んじる就学前教育を推進したモンテッソーリ教育法の特質と意義とを浮き彫りにしようとするものである。

本研究はイングランドにおけるモンテッソーリ教育運動の歴史的意義について検討するものであるが、その現代的意義にも言及したい。日本において、モンテッソーリの教育理論はしばしば教育学者や心理学者に誤解され、それが本来持つ深い意味や教育現実への影響力が見失われてしまうことが少なくないように思われることについては、前節ですでに述べた。本研究では、認知発達心理学者のリラード(Lillard, A.S.)による先行研究²⁴⁾に依拠しながら、モンテッソーリ教育の有効性を実証する近年の発達心理学研究の知見を紹介し、子どもの発達と学びを促進させるモンテッソーリ教育法の特質と意義について考察を深めたい。

3 節 本研究の構成

本研究は、次の4章から構成されている。

1章ではモンテッソーリの生涯を概観し、「子どもの家」における就学前教育実験の特徴を明らかにする。1907年の最初の「子どもの家」における教育実験の成功後、モンテッソーリ教育法は国際的に普及していくが、本研究では主として1910年以降のモンテッソーリ教育運動に言及する。

2章ではまず、モンテッソーリ教育法が登場する20世紀初頭のイングランドの教育史的背景を明らかにする。次に林の先行研究に従い、イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動(1908-1939)を、以下の4期すなわち、1)導入期(1908-1914)、2)批判検討期(1914-1919)、3)発展期(1919-1921)、4)分裂・衰退期(1921-1939)に分け、それぞれについて論究する。なお、山崎洋子はイギリス新教育運動を、行政側の教育制度と新教育運動家の組織が相互に関係し合っている点に着目して、1870-1902年を第I期、

1903-1918 年を第Ⅱ期、1919-1920 年代末までを第Ⅲ期と区分けしている²⁵⁾。モンテッソーリ教育運動は、このうち第Ⅱ、第Ⅲ期と重なって展開された。それは当初、イギリス新教育運動と密接な関わりを持ちながら発展していくが、1920 年代後半以降は、新教育運動の一翼を担うというよりは、その独自の歩みを進めていくことになる。本研究では、イングランドにおいてモンテッソーリの教育理論と実践がどのような形で異なる階層や立場の人々に受け入れられていったかを検討するとともに、当時の代表的な教育者であるホームズや W.ボイド、B.エンソアなどがどのように彼女を評価したかについて論述する。

3 章では、児童中心主義と伝統的な教材志向を組み合わせた就学前教育を進めたモンテッソーリ教育法の独自性を明らかにする。モンテッソーリ教育法において個性と自由の原理、準備された環境（物的、人的環境を含む）、知的教育は不可分の関係にあるが、3 章では四つの要素に切り分けて考察する。すなわち 1 節では、個性の原理と個別教授の推進について、2 節では自由の原理について、3 節では準備された環境について、4 節では知的教育について考察していく。

1 節では、まずモンテッソーリの個性の原理に関するボイドの批判に言及し、次に、1914 年に開催された「モンテッソーリ会議」において彼女の個性論がどのように評価されたかについて会議の議事録から抽出する。最後に、1920 年代のイングランドの個別教授運動の発展にモンテッソーリ教育法がどのような役割を果たしたかを明らかにする。

2 節では、前述した個性の原理と不可分の関係にある自由の原理について考察する。まず、「モンテッソーリ会議」における自由に関する議論を抽出し、次に、ボイドやニールのモンテッソーリ批判について考察することによってモンテッソーリ教育法における「自由」の特質を指摘する。

3 節では、構成された「環境」とその中で子どもに許容される自由というモンテッソーリ教育法の特質について考察する。本節ではまず、「子どもの家」の物的環境に言及し、それが同時代の教育者マクミラン、アイザックス及び当時の幼児学校や保育学校の教師に及ぼした影響について論述する。次に、人的環境としての教師に言及し、教師を知識の伝達者ではなく、子どもの発達の援助者として位置づけたモンテッソーリの教師論がイングランドの教師たちに及ぼした影響について明らかにする。

4 節ではまず、T.E.S.の記事に拠りながらイングランドにおいてモンテッソーリの読み書き算の教育がどのように検討されたかを論述する。次に同時代の教育者たちによるモンテッソーリの知的教育への批判を取り上げ、それらの妥当性を検討する。それとともにモ

ンテッソーリに対する肯定的な評価にも言及することによって、モンテッソーリ教育法が子どもの学びを深め豊かにする上で多くの視点を示唆するものであることを指摘する。

最後に終章では、1910年代に導入され両大戦間の高揚と停滞の時期を経て、イングランドの幼児教育界に深く浸透していったモンテッソーリ教育法の現代的意義について考察したい。1節では子ども中心の理念について、2節では子どもの発達と学びの促進について、3節では感覚運動の重視について検討する。モンテッソーリ教育法が子どもの発達と学びを促進する一つの要因として、「作業」と「認知」の結びつきに言及するとともに、集中現象の意義を明らかにする。また、モンテッソーリ教育法の有効性を実証する近年の発達心理学研究の知見を紹介することによって、その現代的意義を鮮明に浮かび上がらせることを試みる。

(注)

- 1) 泉千勢「あとがき」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年、361頁。
- 2) 林信二郎「イギリスのモンテッソーリ運動」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書出版1979年、101頁。
- 3) 山内紀幸「モンテッソーリの教育思想—フレーベルとの決別がもたらしたもの」橋本美保・田中智志編著『大正新教育の思想—生命の躍動—』東信堂、2015年、149—161頁。
- 4) W.ボイド・W.ローソン共著 国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、1966年、55頁。
- 5) Cohen, Sol, The Montessori Movement in England,1911—1952,in *History of Education*,vol.3,No.1,1974,p.64.
- 6) オムリ慶子『イタリア幼児教育メソッドの変遷に関する研究』風間書房、2007年、14頁。
- 7) 林、前掲書、109—128頁。
- 8) T.E.S.は1910年に第1号が出、月1回の刊行でタイムズ紙上の教育関係の記事、論文をまとめて掲載したものである。1916年9月からは毎木曜発刊の週刊となる。
- 9) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する一研究—1910年代を中心として—」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第26巻、1977年
- 10) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する研究—1920・30年代を中心と

- して一」『埼玉大学紀要 教育学部（教育科学）』第 29 卷、1980 年
- 11) W.ボイド・W.ローソン共著、前掲書、109 頁。
 - 12) 三笠乙彦「ナンの時代とその教育学」『自己表現の教育学—イギリス新教育の理論—』明治図書、1985 年、66—75 頁。
 - 13) 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究—社会批判にもとづく「自由学校」の地平—』大空社、1998 年、46—51 頁。
 - 14) 白井常『世界の幼児教育/イギリス』丸善メイツ、1983 年、160 頁。
 - 15) 吉岡剛「イギリスにおける保育方法と内容」岡田正章・川野辺敏監修 水野国利編『世界の幼児教育 7 イギリス』日本らいぶらり、1983 年、245 頁。
 - 16) Claremont, Claude, A., The Montessori Movement in England, in *The New Era* 1 X April, 1928.
 - 17) Cohen, op.cit., pp.51—67.
 - 18) 林「イギリスのモンテッソーリ運動」、128 頁。
 - 19) Cohen, op.cit., p.64.
 - 20) R.J.W.Selleck, *English Primary Education and the Progressives, 1914 — 1939*, Routledge, 1972, pp.28—43.
 - 21) Ibid., p.44.
 - 22) R.クレーマー著 三谷嘉明他訳『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』新曜社、1981 年、15—17 章を参照。
 - 23) N.ワイトブレッド著 田口仁久訳『イギリス幼児教育の史的展開』酒井書店、1992 年、78—83 頁。
 - 24) リラードは、2005 年に出版された著作『モンテッソーリ—天才の背後の科学 (*Montessori — The Science behind the Genius*)』において、近年の発達心理学研究を通してモンテッソーリ教育の有効性が実証され、再認識されたことを明らかにしている。
 - 25) 山崎洋子「J.J. フィンドレイのカリキュラム論—イギリス新教育における教師の専門性をめぐって—」『武庫川女子大学紀要』55、2007 年、24 頁。

1章 モンテッソーリの生涯とモンテッソーリ教育運動

本章ではモンテッソーリの生涯について概観し、1907年に設立された最初の「子どもの家」における就学前教育実験の特徴を明らかにするとともに、モンテッソーリ教育運動に言及する。モンテッソーリ教育は、過去二回にわたって教育界で注目されてきた。それは、20世紀初頭と1960年代後半の二期に分けることができる。本稿では主として20世紀初頭のモンテッソーリ教育運動に論及する。

本章の内容構成は次のとおりである。まず1節では、「子どもの家」における就学前教育実験に着手するまでのモンテッソーリの前半生の歩みを辿る。2節では、「子どもの家」における就学前教育の特徴として、第一に、子どもの自由の保障と自己活動の尊重、第二に、感覚教育の重視、日常生活の練習と読み書き算の教育、第三に、指導者としての教師の3点を取り上げるとともに、就学前教育の到達目標に関するモンテッソーリの考えを明らかにする。3節では、1910年以降のモンテッソーリ教育運動の展開とこの運動の創始者モンテッソーリの後半生の歩みについて概観する。

モンテッソーリによる自伝は存在しない。そのため文献としては、主にR.クレマー著 三谷嘉明他訳『マリア・モンテッソーリー子どもへの愛と生涯』（1981年）、H.ハイラント著 平野智美・井出麻里子共訳『マリア・モンテッソーリーその言葉と写真が証す教育者像』（1995年）、早田由美子『モンテッソーリ教育思想の形成過程—知的生命の援助をめぐる—』（2003年）、甲斐仁子「マリア・モンテッソーリ（ママ）年譜（改訂版）」（2009年）などを使用する。第2節の使用テキストは『モンテッソーリ・メソッド（*The Montessori Method, 1912*）』である。

1節 モンテッソーリの前半生

マリア・モンテッソーリは1870年8月31日にアンコナ州キアラヴァレ（Chiaravalle）で、会計官吏である父アレッサンドロ・モンテッソーリ（Alessandro Montessori, 1832-1915）とその妻レニルデ（Renilde Montessori, 1840-1912）との間の一人娘として生まれた。それはちょうどイタリアが国家として統一された年であった。

マリアはローマで6歳の時に小学校に入学し、1883年国立ミケランジェロ工科中学校に入学した。全科目で優秀な成績を修めてコースを修了した後、さらに4年間、国立レオナルド・ダ・ヴィンチ工科高校に通った。ここでも極めて優秀であったという。はじめ彼女は技師になりたいと思っていたが、この学校を卒業する頃には、将来就きたいと思う職

業が変わっていた。彼女は医者を目指し、医学を学ぼうと決心したのである。当時イタリアでは、医者という職業は男性が独占していた。娘が教職に就くことを望んでいたモンテッソーリの両親は、医学部進学に反対したが、モンテッソーリの決心は固く、1890年物理学、数学、自然科学の学生としてローマ大学に入学する。1892年には医学の臨床研究に進むための試験に合格し、医学部進学への資格認定証を得た。男女が同席で死体を解剖することを許されず、夜間一人で解剖を行うこともある等、女性であるが故の様々な困難を克服し医学の研究に専心する。

医学部在学中の1895年から2年間、ラテラノ聖サルバトーレ婦人科病院、男性用の聖スピルト病院、ローマの小児病院で副医師や医師補として臨床的な経験を重ねている。彼女は1896年医学部を卒業し、内科及び外科における学位を取得した。

医学部を卒業したモンテッソーリは、ローマ大学附属聖ジョヴァンニ病院で内科の助手として就職した。また、大学時代から通っていたローマ大学精神科クリニックの助手も務めた。内科と精神科の助手を務めるとともに小児の救急病院での勤務も経験した彼女は、精神科クリニックで知的障害児に関わる機会を得た。特に、治療教育を目的とした研究対象を選ぶために精神病院に通う機会を得て、入院中の知的障害児の生活実態を直視することになった。当時のイタリアでは19世紀末においても、知的障害児は囚人のように精神病院に閉じ込められていることが多く、彼らを教育の対象とするという考え方は皆無であった。このような精神病院での知的障害児の日常生活に接したことによって、モンテッソーリの知的障害児への関心は一層強められた。彼女は知的障害児関連の文献を探求し、障害児の理解に努めた。この過程で彼女はイタール(Jean Marc Gaspard Itard,1775-1838)とその弟子、セガン(Édouard Sèguin,1812-1880)の思想と方法に出会い、医学と教育とのあり方に新しい方向性を見出したのである。やがて彼女は、知的障害の問題を医学の問題よりも教育学の問題として捉えるようになり、医学の領域から教育の領域へと関心を移行させていく。

1898年トリノで開かれた全国教育会議で演説し、学校改革を通して、とりわけ知的障害児の教育改革を通して、社会的な苦境を取り除くことが重要であることを提言している。

1899年秋モンテッソーリは、ローマに設立された知的障害児のための教師養成機関である特殊教育師範学校の責任者となった。この学校には、その後、教育治療学校が付設され、精神病院にいた知的障害児が集められた。彼女はその学校で、知的障害児の教育と特殊教育の教師の養成を併行して行った。彼女は1898年から1900年まで障害児教育に専念した

と記している。朝 8 時から夕方 7 時ころまで直接障害児の教育に関わったという。モンテッソーリは実際に障害児と関わることで教育への関心を深め、1900 年、施設の責任者としての仕事を辞して、ローマ大学哲学科に入学し、教育学、教育哲学、衛生学、実験心理学、人類学などを学んだ。

彼女はこの時期、イタールとセガンの業績を詳しく調べている。1902 年ナポリで開かれた第 2 回全国教育会議において彼女はセガンと彼の治療教育についての方法を紹介した。1904 年からは、ローマ大学教育学部で、人類学と生物学についての講義を担当した。1897 年から 1906 年にかけて多くの医学論文を公表している。

1906 年、36 歳のモンテッソーリは科学者としての名声を確立していた。ローマ大学の教育学と衛生学の講師を務め、イタリア赤十字の役員でもあり、赤十字組織の第一等医学助言者にもなっていた。彼女はローマの住宅改良協会に依頼され、スラム街のサン・ロレンツォ地区に設立された健常児のための施設の指導を引き受ける。長い間、障害児を対象とした自らの教育法を健常児に応用することを計画していたからであった。

住宅改良協会の人々は、彼女がスラム街の貧しい子どもたちのための教育施設の指導を自ら引き受ける決意をしたことに驚き、とても喜んだという。しかし、彼らは家具や備品のために出費する気はなく、食事のための費用さえ出さなかった。友人たちも、なぜ彼女がそのようなつまらない仕事に関わるのか理解できず、医学部の同僚たちも反対したという²⁾。モンテッソーリは、後にあるインタビューの中で次のように述べている。「医学校での上司から、私は、自ら子どもの家の主人となることによって、医者職業の威信を汚していると、口をすっぱくして言われたものです。」³⁾クレーマーによれば、「それは科学ではなく、育児と思われた」⁴⁾からであろう。

サン・ロレンツォ地区は、当時ローマきってのスラム街であった。この街にローマ住宅改良協会の住宅改良の一環として設立された施設は、「子どもの家 (Casa dei Bambini)」と名付けられた。それは、ローマ住宅改良協会によって最下層の人々に与えられた慈善施設であり、就学前の幼児を対象とする長時間保育制の無料施設であった。モンテッソーリによれば、それは単なる託児所ではなく、幼児に新しい科学的教育方法を適用してその発達を促していくという教育上の目的を持っていたのである⁵⁾。

モンテッソーリは社会の最底辺に属しているが、身体的および精神的には健康である 3 歳から 7 歳までの子どもたち約 50 名を集め、カンデーダ・ナッチテリ (Candida Nuccitelli) という助手を見つけ、寄付を募って家具や教具を準備した。1907 年 1 月 6 日

に「子どもの家」は開設された。医師であるモンテッソーリは、障害児治療教育で成果を上げた方法を健常児に適用すべく、「子どもの家」で障害児研究から帰納的に導かれた医学的・生理学的理論に基づく教育実験を行ったのである。この最初の「子どもの家」こそ、後の国際的なモンテッソーリ教育法の普及の歴史の出発点にほかならない。次節で、「子どもの家」における就学前教育の実験の特徴について明らかにしよう。

2 節 「子どもの家」における就学前教育の実験の特徴

1 子どもの自由の保障と自己活動の尊重

19 世紀末から 20 世初頭にかけて欧米各地では、子どもの自由な自己活動と自己形成を促そうとする新教育への期待が強まっていた。モンテッソーリもまた、子どもたちを固定した机と椅子に縛りつけ、ただ知識を注入するために、賞罰を頼りにして静止と沈黙を強制する伝統的学校教育を厳しく批判した。彼女は教育の基本原則を自由におき、子どもがその生命力を発揮し、個性を発達させるためには、次第に独立を獲得して、自由な自己活動を展開することが必要だと考えていた。

彼女によれば、「誰でも独立していなければ自由ではありえない」⁶⁾。主人の奴隷に対する依存、夫の妻に対する依存、子どもの母親や教師に対する依存を指摘して彼女は、「われわれは未来の世代を有能な人(powerful men)にしなければならない。それによってわれわれは独立した自由な人を考えている」⁷⁾と主張している。したがって、「子どもの家」における教育は、奴隷的教育を廃し、「すべての市民的進歩につながる作業と自由(work and liberty)に立脚し」⁸⁾、「独立のための教育(education for independence)」、すなわち子どもが独立の道を歩むことを援助することによって「力ある人間の形成」を目指したのである⁹⁾。

「子どもの家」の教育方法は主に教具に依存していた。それは最初セガンやイタール(Jean Mare Gaspard Itard,1774-1838)によって考案され、後にモンテッソーリによって作成されたものであり、色彩豊かで変化に富み、系統立てられたものである。教具はモンテッソーリの教育環境において中心的な位置を占めていた。「子どもの家」では、伝統的な時間割とクラス集団は廃止され、賞罰も廃止された。子どもたちは自由に作業したり休憩したりすること、自分が作業したいものを選び、自分のペースで作業することができた。子どもたちが自由に、自分が選んだ作業に取り組み、それを遂行していく中で、感覚や筋肉を鍛錬し知性を発達させると同時に規律を獲得していくことがめざされたのである。彼

女によれば、「真の規律のきざしは、作業を通して現れる」のであり、「規律は言葉によって獲得されるのではない」のであって、「規律の現象は、真の教育的方法の正しい適用の中で予想されるような、一連の完結的な行為を準備することが必要」¹⁰⁾であると考えられた。

ただし、子どもの自由な自己活動が重視されたといっても、子どもが放任されたわけではない。乱暴、粗野な行為など、他者を傷つけたり悩ませたりする行為は禁じられていた。この自由と規律の問題については3章で改めて取り上げる。

2 感覚教育の重視、日常生活の練習と読み書き算の教育

「子どもの家」では、恩物と集団レッスンは行われず、その代わりに、感覚訓練、日常生活の練習、運動あるいは筋肉教育、そしてキンダーガルテンにおける実践からの完全な訣別として読み書き算の教育が行われた。モンテッソーリは最初、読み書きを教えるべきではないという立場をとっていたが、母親たちからの強い要望で、以前障害児に行っていた書き方の教育を「子どもの家」で試みた。その結果、彼女自身が驚くほどの効果を収めることができたのである。

それでは、まず感覚訓練による教育について述べる。モンテッソーリは、実験教育メソッドにとって感覚教育が一番重要なものと位置づけている¹¹⁾。温度、重量、形態、大きさ、香り、色彩、音など、物の多様な性質の中から一つを選び、その性質に関する程度の相違を個々の感覚を用いて認識させることが試みられた。

感覚教育の主な内容は次の通りである。①温度感覚の練習、②重量感覚の練習、③触—運動感覚の練習（フレーベルの積み木、立方体と直方体を目隠しをして識別）④嗅覚の練習（異なる花の匂いをかぐ）⑤味覚の練習（苦い、酢っぱい、甘い溶液を舌で触れる）⑥視覚の練習（大きさ・立方体の差し込み円柱。太さ・太さを段階づけた角柱。長さ・長短の物体。形・平面幾何学的な木製のはめ込み形、図形のカード。）⑦色彩感覚の練習（64色の色彩板を同系色で色の明度の順に並べる、64色の中から同色を探す）⑧聴覚の練習（13個の音感ベル、静粛の練習）¹²⁾。また、彼女は「セガンの3段階」とよばれるレッスンをを行い、知覚と言語を結びつけようとした¹³⁾。

次に、日常生活の練習について述べる。社会の最底辺に生きる幼児たちを対象にし、長時間保育を行ったことから、「子どもの家」では、本来は家庭教育の領域にある日常生活の練習が教育内容の中で大きな割合を占めていた。

日常生活の練習は、清潔の検査から始まる。子どもの髪、手、爪、耳、顔、歯を点検し、また、服は破れていないか、ボタンは取れていないか、靴は汚れていないかなど、子ども

同士観察しあい、自分自身を観察する習慣をつける。毎日入浴することはできないが、指や耳、顔など体の部分を洗うことを教える。そして教師は、年長の子どもに対し、年少の子どもたちが自分でできるように指導する。

次は環境の観察である。部屋はちゃんと整頓されているか、埃はたまっていないかを見る。部屋をきれいに掃除する。そして子どもたちに、自分の場所で静かに足をそろえて頭をまっすぐにして座らせ、落ち着くということ教える。物音を立てないように立たせ、どのように身をこなすべきかを学ばせる。そして、行く、戻る、挨拶をする、物を置く、お礼を言いながら物を受け取るなどの、優雅に身をこなすためのレッスンをやる。その後、教師は子どもたちに前の日に家で何をしたかを尋ね、特に月曜日は時間をとって、子どもたちとの会話の時を持つ¹⁴⁾。

最後に、読み書き算の教育について述べる。それは感覚教育の発展形態としてきわめて系統的に行われ、すぐれた成果を上げた。

a) 書き方教授の段階：①筆記具をもち、それを使用するのに必要な筋肉のメカニズムを発達させる練習 ②アルファベット文字の視覚—筋肉感覚的イメージを確立し、書き方に必要な運動の筋肉記憶を確立する練習 ③言葉の構成のための練習 ④本格的な書き方の練習

b) 読み方：教具は、筆記体の単語や短文が書かれている細長い紙、またはカードと、その単語に相当する様々な玩具である。単語を読むゲーム、短文を読むゲームを行う¹⁵⁾。

c) 算数の教授：①事物に即した数え方の練習 ②数字の教授 ③数字と量の連合のための練習④数の記憶のための練習 ⑤事物に即した 10 までの加減乗除の練習 ⑥十進法での練習および 10 以上の算数計算¹⁶⁾

おおむね子どもたちは 4 歳で書きかたをはじめ、5 歳で小学校 1 年生の子どものように読み書きができるとモンテッソーリは誇らしげに語っている¹⁷⁾。算数の教授については、⑤段階での練習は「5 歳児にとって困難ではない」¹⁸⁾と述べている。

3 指導者としての教師

「子どもの家」では、家具も備品もすべて子どものサイズに合わせて作られた環境の下で、子どもたちは好きなときに好きな教材を自由に取り出して、好きなだけ作業に取り組むことができた。モンテッソーリは子どもの自由を教育活動の原則として、教師による関与をできるだけ排除しようとしたのである。

「子どもの家」の教師は「先生」とは呼ばれなかった。それは教師の役割が知識を教え

ることにはなく、教材の使い方を指導し、子どもの活動を注意深く観察し援助することになったからである。「子どもの家」の教師は「指導者」という特別な名前と呼ばれ、子どもの内的生命の鋭い観察者であり、子どもの自発的活動を適切に援助しなければならないとされた。モンテッソーリは教師に、子どもの活動と発達の状況を毎日忍耐強く観察することを要求した。忍耐強く見守ることによって、どのように子どもを援助すればよいかが見えてくるからである。「実際、私の方法では、教師は少し教えて多く観察する。とりわけ子どもの心理的活動と身体的発達を指導することが教師の役割である。このため、私は教師 (teacher) という名称を指導者(directress)に変更した」¹⁹⁾と彼女は述べている。「教師」という名称より、「指導者」という名称を彼女が好んだのは、教師の役割が直接教えるというよりは、子どもの旺盛な精神エネルギーを自己創造へと導くことにありと把握したからであろう。教師が常にクラス全体を支配する一般的なやり方とは違い、「指導者」としての教師は観察者の位置を占めることによって、間接的に子どもの創造的な活動に刺激を与えなくてはならない。

また、環境を整えることで子どもの成長を援助するというのがモンテッソーリの基本的な考え方であった。彼女によると、環境にある教材に触れ、その教材を使って自由な活動をすることによって、子どもは自己発展を遂げていくのである。それゆえ、環境を整えることが教師の最も重要な役割となる。教師はまず、子どもの発達や体格に合わせて、子どもが使いやすい家具調度品や教材を用意しなければならない。草花で飾られた低い窓のある光あふれる明るい保育室、小さい机や肘掛け椅子、色とりどりのカーテン、子どもの手の届く低い棚などの環境を整えること、教材を常に美しく魅力的な状態に配置しておくことは教師の大切な仕事であった。こうした教師の仕事に助けられて、子どもは教材に惹きつけられ、教材を使うことによって成長していくことができるのである。

さらに、体系的な教具を管理し、その使用方法に習熟し、子どもと教具を適切に出会わせることが教師に求められた。このように、子どもの自己活動を助成するために「指導者」としての教師は極めて重要な役割を果たさなければならないとされた。

4 就学前教育の到達目標

以上述べたような特徴を持つ「子どもの家」の実践はめざましい成果を上げた。「子どもの家」に慣れるにつれ、子どもたちはスラム街の劣悪な環境のなかで形成された粗野で無気力な状況を変化させ、活動的で積極的な子どもへと変身していった。集中する力、独立心、自立心などを示したということに加え、ほとんどの5歳児が喜びのうちに読み書きを

習得したということもあった。

最初の「子どもの家」の成功に基づいてモンテッソーリは次々と「子どもの家」を開設していく。1907年4月サン・ロレンツォ地区に二番目の「子どもの家」が、1908年10月には、ミラノに三番目の「子どもの家」が設立されている。同年11月、中産階層向けの近代的なビルの中にローマで三番目の中産階級の子弟対象の「子どもの家」が設立された。さらに、ローマのイギリス大使館では貴族の子弟対象の「子どもの家」が開設された。それはローマ駐在のイギリス大使が始めたものである²⁰⁾。この時代の階層差を背景として階層別の「子どもの家」が各地に広がっていった²¹⁾。

モンテッソーリは2年間「子どもの家」を指導したが、後に彼女は次のように提案している。「将来、小学校のクラスはわれわれの子どものように読み方と書き方を知っている子どもから始めなければならない。すなわち、身の回りの世話の仕方、衣服の着脱の仕方、身体の洗い方を知っている子ども。善い行いと礼儀の規則に親しんでいる子ども。高度な意味において十分躡けられ、自由の下で成長しながら自己を律することのできる子ども。発現される言語を完全にマスターした上で、初歩的な書き言葉を読む力を持ち、さらに論理的言語を習得し始めている子どもから始めるべきである」²²⁾と。

このように彼女は、幼児期に獲得すべき生活能力及知的能力及び道徳的能力を明確に規定し、これらの能力を習得した上で、小学校教育を行うことを主張したのである。早田が指摘するように、「誰もが学ぶべき基礎を明確な形で提示し、感覚を刺激し、興味を引き出しながら、認識力、思考力、分析力、集中力などを形成し、知性の発達へ導こう」とする教育のあり方は、「当時の教育状況の中では180度の転換とも言えるものであった。」²³⁾

3節 モンテッソーリの後半生とモンテッソーリ教育運動

1 モンテッソーリの後半生

1909年、モンテッソーリはチタ・デ・カステロに最初の教員養成コースを開設した。これ以降、彼女は国際的規模で教師の養成にとりくんでいく。それはこの教育法の普及を目指すものであるとともに、この教育法の成否の鍵はこれを指導する教師の質によるものであるというモンテッソーリの認識に基づくものである。同年、彼女は「子どもの家」における教育実践の成果を『子どもの家における幼児教育に適用された科学的教育学の方法』(*IL metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*)に書き著す。1912年、この書は『モンテッソーリ・メソッド』として英訳

され、世界の教育界、特に幼児教育界に衝撃を与えた。当時のジャーナリズムは「子どもの家」における子どもたちの変貌を、「現代の奇跡」として報道し、やがて「子どもの家」はヨーロッパ諸国やアメリカから多くの見学者を迎えるようになった。

1910年以降、モンテッソーリ教育はイタリア国内だけでなく、世界的に実践されるようになる。モンテッソーリ教育の国際的な普及に専念するために、モンテッソーリは1911年以降、医学・教育学研究所の講師の職と開業医を辞した。

1912年アメリカで『モンテッソーリ・メソッド』が熱狂的に評価される。1913年1月、ローマで最初の国際教員養成コースが開講され、アメリカからヘレン・パークースト(Helen Parkhurst,1885-1973)らが参加した。なお、後にイングランドのモンテッソーリ教育指導者となるクレアモントもこのコースに参加している。同年12月、モンテッソーリは初めてアメリカを旅行し、講演が高く評価された。1915年、再度渡米している。

1916年バルセロナへ転居し、そこを本拠地としながら、アメリカ、イギリス、オランダ、ドイツなどで講演活動を精力的に行い、モンテッソーリ協会の創立、モンテッソーリ学校の設立、教員養成コースの開設に尽力する。

1917年、オランダで講演後、オランダ・モンテッソーリ協会が創立された。1919年から1922年にかけて、アムステルダム、パリ、ミラノ、ローマ、ナポリ、ベルリンで講演を行っている。

1924年ムッソリーニ(Bonito Amilcare Andrea Mussolini,1883-1925)との出会いの後で、イタリアの学校にモンテッソーリ法が導入され、イタリア・モンテッソーリ協会がファシズム政権の援助を受ける時期があった(1927年まで)。しかし、やがてファシズムの体質とモンテッソーリ教育の自由の原則との根本的不一致を確認するに至り、モンテッソーリはムッソリーニと訣別する²⁴⁾。ファシズムとの対立の末、イタリアのモンテッソーリ学校は閉鎖された。

1933年ヒットラー(Adolf Hitler,1889-1945)が政権を掌握し、ドイツにおけるモンテッソーリ教育運動は破綻する。モンテッソーリと息子マリオ・モンテッソーリ(Mario Montessori,1898-1982)によって1929年に設立された国際モンテッソーリ協会(Association Montessori Internationale、以下AMIと略記)の本部はベルリンであったが、1935年からは本部をアムステルダムに移し、現在に至る。1936年、スペインで市民戦争が勃発し、モンテッソーリはオランダに移住した。

1939年、当時モンテッソーリ教育運動が最盛期を迎えていたインドから招聘を受け、モ

モンテッソーリはインドに向かった。普及活動を行っている間に第二次世界大戦が勃発し、彼女は敵国人ということで終戦の年までインドに抑留される。しかし、この抑留期間中行動の制限はほとんどなく、インド各地で養成コースを開き、「子どもの家」の開設とその指導にかかわり、モンテッソーリ教育の普及に取り組んだ。インドでは富裕な階層の教育としてモンテッソーリ教育が受け入れられた。現在でもインドはモンテッソーリ教育の盛んな国の一つである。

大戦終了後モンテッソーリは1946年にヨーロッパに戻る。1947年、イタリア・モンテッソーリ協会が新たに創設されるとともに、「子どもの家」創設40周年記念祝賀会が開催された。彼女は平和と教育の問題をテーマに、各国で講演活動を続け、1949年にはノーベル平和賞の候補にも挙げられたが、モンテッソーリ・リバイバルを経験することなく、1952年その生涯を閉じた。

2 モンテッソーリ教育運動

1952年にモンテッソーリが死んだとき、アメリカでは忘れられていたのも同然であり、ヨーロッパでさえも支持者や国際的な教育者たちの一部分以外ではほとんど知られていなかったという²⁵⁾。それにもかかわらず、モンテッソーリ教育は、1960年以降再び世界の注目を集めるようになり、とりわけアメリカを中心にいわゆるモンテッソーリ・リバイバルと呼ばれる現象が現れる。しかし、本稿ではそれに言及せず、20世紀初頭のモンテッソーリ教育運動について概観する。

1910年以降、モンテッソーリ教育が各国にどのように受け入れられていったかについては、クレーマーが詳しく述べている。それに基づき、以下にアメリカを中心にしたおおまかな経過について記す。イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動の展開に関しては、2章で詳述する。

モンテッソーリ教育は、イングランド、フランス、スイス、ドイツ、アメリカ、インド、メキシコ、韓国、アルゼンチン、オーストラリア、ニュージーランドなど欧米諸国だけでなく世界中で広まった。

1911年、モンテッソーリの教育方法がスイスの公立小学校で採用され、パリでもモデル・スクールが開設された²⁶⁾。

1912年には、イングランドでバートラム・ホーカー (Bartram Hawker) が自宅にモンテッソーリ・スクールを開設した。このホーカーとエドモンド・G・A・ホームズ (Edmond G.A.Holmes, 1850-1936) がモンテッソーリ協会の設立を支援した。この協会の実行委員

会には、この国の上層の人々が名を連ねていた²⁷⁾。アメリカでもモンテッソーリ教育は熱心に受け入れられた。1911年、上・中流階級の子どもたちを対象にアメリカで最初のモンテッソーリ・スクールがニューヨークに設立された。同年、タウンゼント社会党議員夫人も自分の子どもたちを教育するためにモンテッソーリ・スクールを開設した²⁸⁾。

1913年、モンテッソーリ教育協会がワシントンに設立される。協会には、合衆国長官や大統領令嬢をはじめさまざまな教育者、銀行家、弁護士、財団理事などが名を連ねていたという。さらに、ニューイングランド・モンテッソーリ協会が発足し、約100のモンテッソーリ・スクールが設立された²⁹⁾。

同年、モンテッソーリは渡米し、カーネギー・ホールで講演を行い、熱烈に歓迎された。この時がモンテッソーリ・ブームの最高潮であった。1915年、モンテッソーリはアメリカを再訪し、パナマー太平洋国際博覧会で教育実践を披露することになった。パーカーストが博覧会でのモデルクラスを担当することになり、21名の子どもを指導してデモンストレーションを行い、大きな反響を呼んだ。

しかしまもなく、熱狂的な歓迎をうけたのと同じくらいの早さで、アメリカからモンテッソーリ教育が姿を消すことになる。コロンビア大学教育学部教授キルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-1965) は1914年『モンテッソーリ法の検討(*The Montessori System Examined*)』において、モンテッソーリ教育には原理的に新しく見るべきものがないと痛烈に批判した。その他にデューイ (John Dewey, 1859-1952) やフレール主義者からもモンテッソーリ教育は批判され、教育運動は急速に衰退する³⁰⁾。

アメリカのみならず多くの国々においても、モンテッソーリ教育運動はさまざまな問題が原因で第一次世界大戦中からその後にかけて下火となり、衰退してしまう。オランダと本稿で取り上げるイングランドにおける場合を除いて「第一次モンテッソーリ・ブーム」は終わりを告げたのである。

以上、20世紀初頭のモンテッソーリ教育運動について概観した。最後に、この教育運動の問題点に言及しておく。モンテッソーリは貧富、国籍の別を問わずより多くの子どもに自らの教育法を適用したいと考え、世界的な規模で教員養成を行った。しかし、彼女は、自分の築き上げた教育方法が曲解されることを恐れ、その純粋性を保持するために、教具の著作権や教員免許状の管理・統制を行ったのである。モンテッソーリの名前はシステム全体を指すものとなり、認可なしでは使えない体制が取られた³¹⁾。このようなモンテッソーリ教育運動の閉鎖性に関しては、さまざまな批判がなされてきた。クレーマーは、世界

的な規模の運動にモンテッソーリが支配的な力を行使したのは、明らかにマイナスであり、そこに非生産的な硬直さがあつたと批判している³²⁾。モンテッソーリ教育運動の閉鎖性のマイナス面は、運動の停滞や内部の激しい対立という事実となって表れた。イングランドのモンテッソーリ協会もまた、教員養成の問題を契機に分裂することになるが、その点については次章で後述する。

また、彼女が世界的な規模で実践活動を行ったために、理論の構築とそれを公にする歩みが遅滞したことも事実である。彼女の著作はその一部がさまざまな言語で出版されているが、今日に至るまで、さまざまな版を比較・対照させた全集版としてまとめられてはいない。また、『幼児の秘密』(1936年)、『吸収する心』(1949年)などの後期や晩年の著作は、講演のメモに他人の手が加えられたものである。ハイラントが指摘するように、『モンテッソーリ運動』の真髄は、彼女自身の言葉のうちに、彼女自身の人格やその講演での語りのうちにこそ生きていたというべきであろう³³⁾。

モンテッソーリという固有名詞がこの教育法に冠せられていることから推測されるように、「指導者に対する強い個人的な愛情」³⁴⁾がこの運動の一つの特徴であった。ちょうどイタリアが統一国家になった年に生まれたモンテッソーリは、その後二つの世界大戦を経験し、82歳で波瀾に富んだ人生を閉じるまで、人生の大半を自らの教育理論の実践と普及に捧げたのであった。彼女の幼児教育理論は、伝統的なフレーベル主義による形式的な実践を克服しようとして、世界各国で普及し、大きな影響力を持つに至った。教師に養成の資格を与えないというモンテッソーリの決断は、マイナス面だけでなく、世界的に普及したモンテッソーリ教育の統一性、あるいは均一性を、ある程度確実に保つというプラスの面を持っていたということもできよう³⁵⁾。

(注)

1) 林信二郎「イギリスのモンテッソーリ運動」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書、1979年、109頁。

2) R.クレーマー著 三谷嘉明他訳『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』新曜 1981年、142—143頁。

3) Sheila, Radice, *The New Children: Talks with Dr. Maria Montessori*. New York: Frederick A, Stokes and Co., 1920, pp. 140—141.

- 4) クレーマー、前掲書、143 頁。
- 5) Maria, Montessori, *The Montessori Method, Scientific Pedagogy As Applied To Child Education in "The Children's Houses"*, trans. by George, Ann. E. New York, Frederick A.Stokes,1912,p.62.
- 6) Ibid., p.95.
- 7) Ibid., p.101.なお、彼女は人といっているが、それは実際には男性と女性の両方を意味していると考えられる。というのも、彼女は別の箇所で「新しい女性」は「男性のように個人」であり、「自由な人間存在」であり、「社会的労働者」であると述べているからである。
- 8) Ibid.,p.369.
- 9) Ibid.,p.97－101.
- 10) Ibid.,p.350.
- 11) Ibid.,p.167.
- 12) Ibid.,pp.185－214.
- 13) Ibid.,pp.224－245.
- 14) Ibid.,pp.121－124.
- 15) Ibid.,pp.271－308.
- 16) Ibid.,pp.326－337.
- 17) Ibid.,p.234.
- 18) Ibid.,p.335.
- 19) Ibid.,p.137.
- 20) クレーマー、前掲書、178 頁。
- 21) 早田由美子『モンテッソーリ教育思想の形成過程－知的生命の援助をめぐる』勁草書房、2003 年、156 頁。
- 22) M. Montessori, op. cit., p.308.
- 23) 早田、前掲書、237－238 頁。
- 24) 林、前掲書、91 頁。
- 25) クレーマー、前掲書、524 頁。
- 26) 同上書、208 頁。
- 27) 同上書、326 頁。
- 28) 同上書、220－221 頁。

- 29) 同上書、243－245 頁。
- 30) アメリカにおける第一次モンテッソーリ運動の衰退に関しては、山内紀幸「第一次モンテッソーリ運動に関する思想史的考察—キルパトリック批判が衰退の主要因なのか—」日本幼児教育学会『幼児教育学研究』第9号、2002年を参照されたい。
- 31) クレーマー、前掲書、210 頁。
- 32) モンテッソーリ教育運動に内在する閉鎖性の問題に関しては、中山幸夫「現代におけるモンテッソーリ教育運動の動向とその課題」『教育方法学研究』第13巻、1988年に詳しい。
- 33) H.ハイラント著 平野智美・井出麻里子共訳『マリア・モンテッソーリー—その言葉と写真が証す教育者像』東信堂、1995年、114 頁。
- 34) クレーマー、前掲書、521 頁。
- 35) ハイラント、前掲書、111 頁。

2章 イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動の展開

本章ではまず、モンテッソーリ教育法が登場する 20 世紀初頭のイングランドの教育史的背景を明らかにする。次に、イングランドにおいてモンテッソーリの教育理論と実践がどのような形で異なる階層や立場の人々に受け入れられていったかを検討する。先行研究に従い、イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動（1908－1939）を、以下の 4 期すなわち、1) 導入期（1908－1914）、2) 批判検討期（1914－1919）、3) 発展期（1919－1921）、4) 分裂・衰退期（1921－1939）に分け、それぞれについて論究する。

なお、山崎洋子は「イギリス新教育運動」を、行政側の教育制度と新教育運動家の組織が相互に関係しあっている点に着目して、1870－1902 年を第 I 期、1903－1918 年を第 II 期、1919-1920 年代末までを第 III 期と区分けしている¹⁾。それぞれの時期の主要な出来事は以下のとおりである。

- ① 第 I 期：基礎教育法(The Elementary Education Act of 1870)の成立、1880 年マンデラ教育法の成立、1895 年「出来高払い制 (Payment by Results System)」の廃止、1902 年のバルフォア教育法成立といったように法整備がされる時期
- ② 第 II 期：国家による基礎学校へのカリキュラム統制を弱めた「教師の学習指導手引書」1905 年刊行、モンテッソーリ協会 (The Montessori Society of the United Kingdom, 1912) の創設、教育の新理想会議(Conference of New Ideals in Education, 1914－39) の設立、1918 年フィッシャー教育法の成立など、多様な動きの出てくる時期
- ③ 第 III 期：「教育の新理想」の年次研究会議が活発になり、『新教育 (*New Education Era*)』(1920-) の刊行、新教育連盟(New Education Fellowship, 1921-) の創設といったように、新教育が官民双方によって活発に展開される時期

モンテッソーリ教育運動は、このうち第 II、第 III 期と重なって展開された。それは当初、イギリス新教育運動と密接な関わりを持ちながら発展していくが、1920 年代後半以降は、新教育運動の一翼を担うというよりは、その独自の歩みを進めていくことになる。

参考文献としては、主に林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する一研究—1910 年代を中心として—」(1977 年)、同「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する研究—1920・30 年代を中心として—」(1980 年)、W.ボイド・W.ローソン著『世界新教育史』1966 年)、N.ワイトブレッド著 田口仁久訳『イギリス幼児教育の史的展開』

(1992年)、Sol Cohen, *The Montessori Movement in England, 1911-1952* (1974)、R.クレマー『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』(1981年)、T.E.S.に掲載された記事などを使用する。必要に応じて国内外の文献も使用することにする。

1 節 モンテッソーリ教育導入前史

19世紀末から20世紀初頭にかけて、イングランドは、産業革命による教育ある労働者の要請と、ナショナリズムの勃興による国民教育の必要性の高まりという新しい課題に直面していた。他のヨーロッパ諸国と比べてイングランドでは、公教育の整備が遅く始められた。1870年の初歩教育法によって近代的な公教育制度が設置され、教育を受ける対象者が低年齢化するとともに、経済的にも学力的にも恵まれた一部の中等教育機関に学ぶ子どもだけではなく、その枠外の庶民層の子どもも公教育の対象となった。しかし、中央教育行政機関としての教育院 (Board of Education) の設置は1899年になってからのことである。中央教育行政機構の整備が極めて遅く、教育行政に地方分権的な性格が強いこと、私学の比重が大きいことが、この国の教育の特徴であった。

19世紀末の大英帝国は「世界の工場」の地位をすでに失っていたとはいえ、まだ世界最大の植民地帝国であった。この帝国を支え強めようとする帝国主義的政策は19世紀後半最高潮に達している。このような社会的動向の下で、中等教育、初等教育を通して教育の革新の機運は高まる。

イギリス新教育運動の端緒は、1889年に創設された中等段階の「新学校」(New School) アボッツホルム校 (Abbotsholme School) におけるセシル・レデイ (Cecil Reddie, 1858-1932) や1893年に設立されたビデールズ校 (Bedales School) におけるバドレー (John H. Badley, 1865-1967) らの教育実践にある。当時の伝統的なパブリック・スクール (public school) が古典的な教養の伝統に制約されて社会の課題に対応していない状況を憂慮した彼らは、現実と対応できるような新しい教育内容や方法を求める運動を唱導した。

こうした動向を背景に、幼児や子どもを対象とした初等段階の教育改革運動が生起していく。それは、1862年の「改正教育令 (Revised Code)」によって施行された「出来高払い制度」²⁾の悪弊が残っていた基礎学校 (elementary school) の悲惨な実態に心を痛め、そのような貧しい学校の子どもたちを救済しようとした教育行政官や視学官が中心になって進められた。助成金獲得を目指した訓練主義と体罰主義が問題視され、保育、幼児教育、基礎教育の改革の必要性が強調されていった³⁾。

ここで、19 世紀後半から 20 世紀初頭のイングランドの「幼児学校 (infant school)」の状況に簡単に触れておく⁴⁾。1870 年から 1900 年の間に 5 歳以下の子どもの 45%が幼児学校に通っていたとされている。しかし、ウィルダースピン (Samuel Wilderspin, 1792-1866) が普及に努めた幼児学校の実践は、旧来からの書物による暗記中心の形式主義的なものであったと言われる。グラマースクール(grammar school)の奨学金試験制度、またパブリック・スクールの入学試験制度が、主として中産階級を対象とする幼児教育施設に重くのしかかり、イギリスの幼児教育界には準備教授の伝統が根強く残っていた。

20 世紀初頭の幼児学校は、50-60 名かそれ以上の幼児が座らされる固定式の階段教室を残していた。この階段教室で、教師は読み書き算のフォーマルな教授を与え、子どもたちはそれらの暗記学習を強制された。1870 年、基礎教育法が施行され、5 歳から就学が義務づけられたこととあいまって、出来高払い制度による知的教授はますます拍車をかけられていった。

フレーベル協会 (Froebel Society for the Promotion of the Kindergarten System) は 1875 年までに体制を整え、1887 年に全国フレーベル連合 (National Froebel Union) が結成され、幼児学校にフレーベル (Friedrich Froebel, 1782-1852) の恩物遊びや作業が取り入れられるようになってきてはいた。しかし、それらは前述した階段教室で教師の命令の下に行われる形式主義に堕していた。知的教授が重視され、幼稚園方式が単に息抜きとしか見なされない幼児学校の傾向は、20 世紀にまで持ち越されることになる。

しかし、1895 年に出来高払い制度は廃止され、伝統的な幼児学校の残滓が多くの人々の批判の対象となった。1905 年に公にされた女性視学たちの報告書はフレーベルの原理の立場から、読み書き算のフォーマルな教授に抗議し、階段教室を厳しく批判している⁵⁾。1906 年にはデューイの論文集『児童とカリキュラム (*The Child and the Curriculum*)』が出版され、イングランドの教育者たちの関心が最新のアメリカ教育学に向けられるようになった。アメリカ進歩主義教育の影響を受けて、イングランドでは、より児童中心主義的な幼児学校観が一般的になりつつあった。教育行政官や視学官、基礎学校や保育学校の教師、保健・福祉関係者、宗教者など多様な領域の人々が、新しい教育理念に裏打ちされた新しい方法論を求めて新教育運動に結集していた。以上述べたように、20 世紀初頭のイングランドの教育界は混沌とした状況にあった。このような状況下に紹介されたのが、イタリアのモンテッソーリの実践であった。それは新しい教育を模索していたイングランドの教育界に大きな衝撃を与えた。次節で、モンテッソーリ教育が導入された状況について述べよ

う。

2 節 導入期 (1908-1914)

1 最初の導入

1 章ですでに述べたように、各国に先がけて 1908 年、ローマ駐在イギリス大使レンネル・ロッド(Rennel Rodd)が大使館の中に館員の子弟のために「子どもの家」を開設している。大使館の中の「子どもの家」はやがて規模を大きくし、1910 年には館外に新しく学校を立て、モンテッソーリ・スクールへと発展した。モンテッソーリ教育法に関心を持つ大部分の人は、大使館内に設置された「子どもの家」を見学するか、そこからの紹介によって、ローマの「子どもの家」を見学し、感銘を受けて帰国していった。

イングランドにおけるモンテッソーリ教育への関心は次第に高まっていくが、その導入に大きく貢献した人物としてまず挙げられなければならないのは、ホームズ (Edmond G.A.Holmes、1850-1936) であろう。彼は 1873 年にオックスフォードを卒業した後、勅任視学官 (His Majesty's Inspector of Schools) を長く務め、有能な教育行政官として名を高めた。詩人、著述家であり、宗派を超えてユートピア的共同体を探求する組織アルファ・ユニオン (Alpha Union) のメンバーでもあった。勅任視学官を退官した直後の 1911 年にホームズは、『教育の現状と可能性—一般の教育と特殊な初歩教育の研究』 (*What is and What might be—A Study of Education in General and Elementary in Particular*)⁶⁾ を著している。彼はその著作において、現在の教育は機械的な服従への道にしかすぎず、機械的な服従から自己実現へと教育に新たな転換がもたらされなくてはならないと主張した。彼によれば、自己実現と魂の潜在能力の発達こそが人生の目的であり、教育の機能は、この内的成長を助成することにある。イングランド全土を覆う旧教育的風土を批判した彼の『教育の現状と可能性』は、新教育運動家たちの間にセンセーションを巻き起こした⁷⁾。以後のホームズは児童中心主義の新教育運動家として活躍し、その後のイギリス新教育運動に大きな影響を与えることになる。

さて、ホームズが勅任視学官を退官したのは 1910 年の 12 月であるが、教育院は、その頃教育関係者の間で話題になり始めていたモンテッソーリ教育の視察をホームズに依頼した。ローマに赴いた彼は「子どもの家」を訪問し、帰国後、前述した報告書を提出した。その中で彼は、モンテッソーリの自己教育の原理を高く評価し、現在の教育上の問題を解決する鍵がそこにあると述べている⁸⁾。

ホームズによれば、モンテッソーリ教育の主要な理念は自由な雰囲気における自己発達であり、自由にもかかわらず、いやそれゆえに子どもたちは行儀がよく、晴れやかで幸せそうである。さらに、モンテッソーリは非常に幼い子どもにも読み書きを教えることができる。彼らの頭脳に過度な負担をかけず、子どもたちは興味深いゲームを楽しんでいるかのように読み書きを学ぶことができると、読み書き算の教授におけるモンテッソーリの成功を称賛している。ただし、いくつかの留保があった。ホームズは、教具がイングランドでより安く製造できることを希望している。さらに、自由描画がなく、粘土細工、おとぎ話、自由遊びもほとんどないモンテッソーリのカリキュラムがイギリス人の好みに合うには狭すぎることを指摘し、慎重な受容を勧めている⁹⁾。

ホームズは、モンテッソーリの教育方法についていくつかの疑問を持ちながらも、「自己活動の原理」と彼女の教具には、当時のイングランドの教育の諸問題を解決させる要素があると考え、モンテッソーリ教育の推進者になっていく。彼の積極的な活動によって、モンテッソーリの教育方法とイギリス新教育は密接な関わりを持つことになる。

2 モンテッソーリ協会の設立

1912年4月、ホームズと彼の友人で富豪のホーカーが中心になり、連合王国モンテッソーリ協会（以下、モンテッソーリ協会と略記）が設立された。協会の目的は、モンテッソーリと接触を保ち、イングランドの学校に配属するモンテッソーリ教師を養成する手配をし、モンテッソーリ教育方法を教育専門家や一般人に伝えることであった。

この協会には200人の会員が集まった。協会の運営に当たるメンバーには、優れた教育活動家として著名な人々や有爵の名士も含まれていた。委員長としてホームズ、議長としてメルヴィル主任勅任視学官（Beresford V. Melville, 1857-1931）、そして、委員としてマイケル・サドラー（Michael Ernest Sadler, 1861-1943）、マンズブリッジ（Albert Mansbridge, 1876-1952）、リットン伯爵（Lord Lytton, 1876-1947）、ホワイトハウス（J.H. Whitehouse）、シレス夫人（Lady St. Cyres）、マージソン夫人（Lady I. Margesson, ?-1946）、モンターギュ夫人（Mrs. G. Montagu, 後のサンドウィッチ伯爵夫人）らがいた¹⁰⁾。

協会が設立された後、ロンドン、リバプール、シェフィールド、リーズ、ケンブリッジでモンテッソーリ教育に関する講演会が盛んに行われ、多くの聴衆を集めた。またこの時期、ダブリン大学教授カルヴァウェル（Edward P. Culverwell）は『モンテッソーリ・メソッドの原理と実践（*The Montessori Principles and Practices*）』を出版した。

彼は各地で講演活動を積極的に行い、モンテッソーリ教育の普及に努めた。

また、ノーフォークのイースト・ラントン (East Runton) にあるホーカーの自宅にイギリス最初のモンテッソーリ・スクールが開設されている。ノーフォーク学校当局の協力により、イースト・ラントン小学校から 12 人の子どもたちが選ばれ、リドベッター嬢 (Miss Lydbetter) がその指導に当たった。彼女は、当時モンテッソーリ教師養成コースを出たイギリス唯一の有資格教師であった¹¹⁾。この学校を訪問する教育関係者も増え、イギリス各地にモンテッソーリ・スクールが設立されるようになった。

1912 年末、ロンドン州参事会は、幼児学校の教師リリー・ハッチンソン (Lily Hutchinson) をローマに派遣し、1913 年 1 月からの国際教員養成コースに参加させている。ロンドン州参事会の年次会合ではモンテッソーリ教育法が中心議題として取り上げられている。議長は参事会メンバーに対して、モンテッソーリ教育が「教育界全体が熱狂しているテーマ」であると指摘し、教育行政にかかわるものである以上「モンテッソーリ教育法について知るべきことはすべて知らなければならない」¹²⁾と述べている。

1913 年 1 月、ローマで第 1 回国際モンテッソーリ教員養成コースが開催された。この養成コースには各国から 87 名が参加した。後にイングランドのモンテッソーリ運動指導者になるクレアモントもこのコースに参加している。春には、4 カ月コースを終了し資格を取得した 12 名の教師が、イングランドに帰国、ハムステッド・ガーデン・サバークからバーミング郊外にかけての公立および私立学校で実験クラスを開いた¹³⁾。

このように、教育院や地方教育当局が当初から積極的な関心を示していたことが、イングランドにおけるモンテッソーリ教育法導入の一つの特徴である。序章 2 節で述べたように、医者であるモンテッソーリは教育院や地方当局から信頼され、彼女が考案した教育法は科学的根拠に基づく新しい方法として高く評価された。また、1870 年に近代的な公教育制度が設置され、教育を受ける対象者が低年齢化するとともに、庶民層の子どもも公教育の対象者となった。モンテッソーリ教育法は、これまで公教育の枠外にいた幼児及び庶民層の子どもを対象とする教育法として注目された。さらにそれは、抑圧的な旧教育を批判し、子どもの自由と自己活動を重視する新教育を推進しようとする人々から熱烈な支持を得ていくのである。

3 節 批判検討期 (1914—1919)

1 「モンテッソーリ会議」の開催と協会の改組

イギリス新教育運動の研究者セレックによれば、モンテッソーリ教育法はイギリス新教育運動の発展に間接的に大きな役割を果たした。それは、1914年に開催された「モンテッソーリ会議」を契機として新教育運動団体「教育の新理想」が結成されたからである¹⁴⁾。

この組織の主導者は、イングランドにモンテッソーリ教育法を導入することに尽力したホームズである。彼は、「子どもの自由と個性の実現と自己発達に関心を持つすべての進歩主義的教育者たちがモンテッソーリの旗のもとに団結すること」¹⁵⁾を希望してモンテッソーリ会議を招集したのであった。この会議を契機として組織された「教育の新理想」に、当時のほとんどすべての教育改革運動の指導者たちが結集し、広範囲にわたる教育問題について活発な議論を展開し、教育改革を推進していったのである¹⁶⁾。

「モンテッソーリ会議」の目的は、会議の議事録の序文において次のように述べられている。「連帯 (fellowship) の精神において、(中略) 自由の雰囲気の中かで、(中略) モンテッソーリの自己発達の観点に基づいて、子どもの教育に関心がある人を集めること、(中略) パイオニアの仕事、とりわけ子どもの解放 (child-emancipation) の仕事を激励し、注意深い記録をつけること、彼らの自発的な活動を知的・道徳的・精神的な成長の経路へと導くことによって、無益、束縛、制限、非生命的な抑圧から各地の子どもたちを解放するために、運動の渦中にいる教育家たちを結集すること」¹⁷⁾であった。したがって、この会議はモンテッソーリ主義者のみならず、フレーベル主義者及び保育学校の擁護者たちなど、旧教育を批判し子どもの自由と個性の尊重を目指す新教育運動家たちを結集したものになったのである。

1914年270人の参加者がイギリス各地から「モンテッソーリという魔法の言葉に引き寄せられ」¹⁸⁾て、イングランド最初のモンテッソーリ・スクールがつくられたイースト・ラントンに集まった。表1に、この会議の期間、場所、課題、実行委員長、参加者数、そして発表者の演題を集約した¹⁹⁾。

表1からも明らかなように会議では多くの議題が取り上げられ、「子どもたちの解放」を目指して、豊かで啓発的な議論が展開された²⁰⁾。この会議の後、モンテッソーリ協会は改組され、新しい会長にモンテッソーリを迎えている。また、モンテッソーリ教育法に関するいくつかの研究サークルが作られ、イングランドへの適用が検討されていった。その最初のものはロンドン研究サークルであり、モンテッソーリ教育法について研究を深め、イングランドへの適用を検討していくことが試みられた²¹⁾。

表1 モンテッソーリ会議の概要

<p>期間：1914年7月25日（土）～28日（火） 場所：East Runton</p> <p>テーマ：Montessori System 実行委員長：The Earl of Lytton 参加者数 270人</p>
<p>① Chairman: Mr.Mellville モンテッソーリ協会議長 Speaker: The Earl of Lytton; The Social Aspect of the Montessori Movement. Speaker : Miss Lillian de Lissa アデレード 幼児教育大学長、南オーストラリア幼稚園連合会長;The Social Aspect of Montessori Work.</p> <p>② Chairman: The Rt.Hon.Sir William Mather フレーベル学院院長 Speaker : Mme.Pujol-Segalas;Froebel and Montessori.</p> <p>③ Chairman : Prof. Campgnac リバプール大学 Speaker : Mr.Norman MacMan ; Montessorism in Secondary Schools.</p> <p>④ Chairman: Dr.Jane Walker Speaker: Prof. Culverwell ダブリン大学; The Biological Aspect of the Montessori Movement.</p> <p>⑤ Chairman:Mr.Mellville Speaker:Dr.Yorke Trotter, London Academy of Music;The Musical Training of Children. Speaker: Miss Lillian de Lissa; Froebel and Montessori. (これは特別講演として要請されたものである)</p> <p>⑥ Chairman: Mr.G.Montagu Speaker: Mr.Homer T.Lane;The Little Commonwealth.</p> <p>⑦ Chairman: Miss Heford マンチェスター大学 Speaker: Miss Olive Smee; The Montessori Apparatus and its Use.</p>

2 モンテッソーリ教育法に対する批判

すでに述べたように、「モンテッソーリ会議」を契機に新教育運動団体「教育の新理想」が結成されるなど、モンテッソーリ教育法はイギリス新教育運動の発展に大きく寄与した。しかし、言うまでもなくすべての教育者がこの教育法に好意を寄せたわけではない。当初から難色を示す人々も多く、モンテッソーリ教育法は多くの批判にさらされた。この教育法に対する批判は、第一に、教育目標及び教育内容に対する批判、第二に運営方法に対する批判に大別することができる。以下、それぞれについて述べよう。

(1) 教育目標及び教育内容に対する批判

まず、当時のイングランドで幼児教育の専門家としての地位を確立していたフレーベル主義者たちからのモンテッソーリ教育法に対する批判をとりあげる。モンテッソーリ教育

法が紹介された当初から、フレーベル主義者たちはモンテッソーリの感覚訓練の一方的な形式主義、子どもの想像力の開発の等閑視を激しく非難した²²⁾。

さらに彼らは、モンテッソーリがウィルダースピン主義の幼児学校に見られるような準備教授の伝統を復活させたと攻撃した。幼児学校における恩物や作業具の単なる玩具的利用、あるいは機械的利用に反対し、これらを子どもたちの教育のために創造的に利用することを幼児学校の教師たちに求め、そのために努力していたフレーベル主義者にとって、教師の指導性を否認し、彼を観察者の地位にとどめようとするモンテッソーリの考え方は我慢ならないものであった²³⁾。

次に、新教育運動に関する理論的研究者であり指導者でもあったグラスゴー大学のボイドによる批判に言及しよう。モンテッソーリ教育が注目され、その方法による実践が広まり始めた 1914 年にボイドは『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—(*From Locke to Montessori: a critical account of the Montessori point of view*)』を刊行し、モンテッソーリ教育に対する批判的考察を明らかにした。ボイドは、モンテッソーリ教育が当時の社会の教育要求に応答するものであるかどうかを慎重に見極めようとした。彼はモンテッソーリ教育の基本概念を「個性」、「自由」、「感覚教育」として把握し、それぞれに慎重な検討を進めている。これらに関する彼の批判については、3 章で改めて取り上げる。

また彼は、モンテッソーリのカリキュラムに描画、ダンス、演劇、音楽、文学などの芸術的表現及び宗教に関する諸科目が欠落していることを指摘している。ボイドによれば、カリキュラムの内容が限定されていることは、感覚主義者モンテッソーリの限界を示すものである。彼は、感覚主義者モンテッソーリによって幼児期におけるより高次の精神生活の萌芽的な始まりが過小評価されているとして、彼女のカリキュラムの内容が狭すぎることを厳しく批判している²⁴⁾。

(2) 運営方法に対する批判

次に、モンテッソーリ教育法の運営方法に対する批判に言及しよう。批判者たちは、彼女の方法はセガン以来存在していたもので、彼女はセガンの生理学的方法を現代の知識に照らして、障害児のために再構成したに過ぎないと述べた。彼らはまた、感覚訓練の方法は、以前から発達遅滞児の養護学校で使われていたが、そのような学校の献身的な教師たちはその方法に自分たちの名前を冠しようなどと考えもしなかったと指摘した²⁵⁾。

これらの批判の中には、感情的反発も含まれていたが、独占性の問題という検討しなければならない問題点の指摘も含まれていた。独占性の問題とは、教具の著作権や教員免許

状の正式認可権など、すべての権限をモンテッソーリ自身が持つことによって、モンテッソーリの名前がいれば商標名となり、彼女の認可なしでは使えない体制が取られたことである²⁶⁾。モンテッソーリ自身が教具や著作の印税、教員養成コースの授業料などによって、この教育運動のみならず自らの生活をも支えなければならなかったために、教具の著作権や教員免許状の正式認可権をモンテッソーリ自身が持つことになった。こうした状況に対して、ポイドは、モンテッソーリの「教育方法を特許化するといったかなりさもしい商業主義や、教具の使用法に修正も改良も全く認めないといった、教師の知性を軽視した姿勢」²⁷⁾を痛烈に批判している。

こうしたモンテッソーリ教育の商業的側面によってトラブルが起きたことはよく指摘されるところである。また、モンテッソーリが教師たちに教員養成の資格を与えようとしなかったことに対する不満を一つの契機として、後に、モンテッソーリ協会に内部分裂が生じることになる。この点に関しては、次節で言及することにしたい。

3 想像性と教具をめぐる論争

1914年以降、研究サークルがモンテッソーリ教育の検討に取り組む中で、いくつかの論点が明らかになってきた。最初に取り上げられたのは想像性をめぐる問題であった。1915年の秋から1916年の春にかけてT.E.S.上で論争が活発に展開され、1915年11月には、モンテッソーリ自身が想像性に関する自分の見解をT.E.S.に寄稿している²⁸⁾。その中で彼女は、子どもの豊かな想像性とと言われるものが、不完全な発達の産物の場合、また、貧しさの代償の場合、大人の想像力を追わせることを子どもの想像力であると考えている場合があるなどとして、子どもの想像性の意義を軽視する論拠を展開し、現実認識の重要性を強調している。

このモンテッソーリの見解に対して、モンテッソーリ教育法の理解者であり、その普及に尽力したダブリン大学教授カルヴァウエルは、「モンテッソーリが想像についての論をさらに進めていくなれば、私たちはそれからますます遠ざかるしかない」²⁹⁾とした。それは、モンテッソーリの洞察はイギリスの子どもたちにはあてはまらないし、彼女は明らかに子どもの心理について誤っているからである。そして「私たちは彼女の主張する自己教育の原理から多くのことを学び、わが国に適用すべきではあるが、それ以外たとえば想像性についてはあまり彼女に密着しすぎることは避けるべきである」³⁰⁾と述べている。この時期の想像性をめぐる一連の論争はおとぎ話や物語の教材性の問題にも広がったが、大勢としては、子どもたちの想像力を大切にしていこうとする立場が主流を占めたという³¹⁾。

次いで、教具をめぐる論争があった。1918年に始まる論争は、モンテッソーリ教育にとって教具は不可欠なものなのかをめぐる展開された。まず、クレアモントは、「モンテッソーリが解決したものは、一人ひとりの子どもに教師をつけずに学校の中で子どもに自由を与えたことである」³²⁾とし、それは環境を用意し教具を与えることによって初めて可能なものであり、「教具を用意した自由、教具を用意しない混乱、今日の一般的一斉教育の三者のうちいずれを選ぶかといわれれば、私はためらうことなく教具を用意した自由と秩序を選ぶ」³³⁾として、モンテッソーリ教育にとって教具は重要であると主張した。

翌週これに対して、「教具を使わなければ混乱に陥ってしまうという考え方は早急にすぎるものであり、教具を使わなくても根気強く取り組めば自由の保障ができるはずのものであるし、それこそが本当の自由、社会的自由の保障ではないか」³⁴⁾という反論があった。

これに対して、クレアモントは再度反論し、「教具をもたずに精神だけで60人のクラスに自由を保障することが果たして可能だろうか？」と疑問を呈し、「そのような考え方は、むしろモンテッソーリの精神を神秘的にとらえ、その効果を過大視し、結局その教育を失敗に導く危険をもたらすものである」³⁵⁾とした。

以上の論争の結論としては、経済的事情が許すなら、教具があることが望ましいが、それがなければモンテッソーリ教育法ができないとするものではなかった³⁶⁾。これは当時開設されつつあった無償幼稚園や保育学校の中にモンテッソーリ教育を取り入れようとするとき、高価なモンテッソーリ教具は財政的に困難を伴うものであったことにもよる³⁷⁾。

第一次世界大戦中の1917年に英語版の『高等モンテッソーリ法—教育における自発的活動とモンテッソーリ初等教具』(*The Advanced Montessori Method—Spontaneous Activity in Education and The Montessori Elementary Material*)が出版され、初等教育段階への適用をめぐる論議も盛んに行われた³⁸⁾。大戦の間も、モンテッソーリ協会は集会を開き、講演や雑誌、新聞記事を通して、モンテッソーリ教育法に関する論議を促し続けたのであった。

4 節 発展期 (1919—1921)

1 モンテッソーリの訪英と国際教員養成コース

1918年秋に大戦が終わると、延期されていたモンテッソーリのイングランド訪問とそこでの教員養成計画が実現されることになった。1919年9月1日から始まる教員養成コースのために、ロンドンのマネージャーであるバング(C.A.Bang)が手はずを整え、マッケロ

ーニ (Anna Maccheroni) が一足早くロンドンに入り、彼女の到着を待った。

モンテッソーリは、8月30日イタリア公使館員とモンテッソーリ協会幹部そして多数の教師たちに迎えられてロンドンに到着した。教員養成コースに対して2000人の受講希望者があり、その中から250人が選ばれて受講した。これらの受講者の中には自費で個人的に参加した者もいたが、教育院は20人分の奨学金を用意して各地の教員養成大学からこの4か月のコースに参加しやすいようにした。また、イングランドやスコットランド各地の教育当局は、コース受講者に対して、その期間を有給休暇とするように配慮した。ロンドン州議会も多数の教師に講義と実習に必要なだけの休みを有給で認めた³⁹⁾。このような公的援助がコース受講者に与えられたということは、モンテッソーリ教育法に対する関心が高かったことと、それに対する期待が大きかったことを示している⁴⁰⁾。

モンテッソーリは滞在期間中、コースの講義を担当しただけでなく、意欲的に活動し、ジャーナリストたちと話す機会を多く持った。T.E.S.の編集者の一人であるシーラ・ラディス (Sheila Radice) は、モンテッソーリがイングランドに滞在した1919年の9月から12月にかけて一連の好意的な記事を書いている⁴¹⁾。

モンテッソーリは、王立医学会 (Royal Society of Medicine) の会合で講演し、文部大臣 (the president of the Board of Education) を含む公式の晩餐会に出席し、オックスフォード学生クラブで (Oxford Union Club) で講演するなど精力的に活動し、各地で熱烈に歓迎された。モンテッソーリと個人的に接し、彼女の話をも直接聞いた人々は、これまで懐疑的であった人々も含めてモンテッソーリ教育に新たな関心を持つようになった。これらのイングランドの最も頑固で疑い深い人々をモンテッソーリはどのように攻略したのであろうか。クレーマーによれば、モンテッソーリと個人的に接した人たちは、彼女を見たり聞いたりした人たちは、「魅力と自信の混合という彼女の存在に引き付けられた」のであり、これは「彼女の著書だけでは不可能なことであった」⁴²⁾という。

このように、1919年初めてイングランドを訪問したモンテッソーリは各地で熱烈に歓迎された。翌年彼女は再度訪英し、各地で講演を行い、モンテッソーリ教育法に対する関心は急速に高まった。1920年代のイングランドにおけるモンテッソーリ教育法に対する関心の高まりについて次節で叙述しよう。

2 1920年代の新教育運動とモンテッソーリ教育法

1920年代は、大正期新教育やワイマール・ドイツの新教育など、新教育が国際的に高揚し、第二次世界大戦が勃発する30年代をひかえ、一瞬の光芒をはなつた時期である⁴³⁾。

イングランドにおいても、デューイ、ドクロリー (Ovide Decroly, 1871-1932) の教育思想や実践、かつてモンテッソーリの弟子であったパーカストのダルトン・プラン (Dalton Plan)、プロジェクト・メソッドなどが紹介され、新教育運動が盛んであった。ロンドン大学教授のナン (Percy Nunn, 1870-1944) をはじめ、当時の新教育運動家たちはモンテッソーリ教育法を歓迎した。彼らは「子どもの家」の成功やモンテッソーリの子ども尊重の態度から彼女に支持を与えた。コーエンが指摘するように、モンテッソーリ教育法は、児童中心主義と伝統的な教材志向を巧妙に組み合わせた就学前の教育方法として注目されたのであった⁴⁴⁾。こうした状況の中で、フレーベル主義者の反対や抵抗はあったとしても、モンテッソーリ教育法の重要性と影響力は確立していったと考えられる。大塚忠剛が指摘するように、「子ども中心主義教育の基盤がすでに敷かれていたところにモンテッソーリ法のシステムが入っていった」⁴⁵⁾のである。この背景には、読み書き算や公開入学試験などを重視する中産階級による大歓迎という理由があった⁴⁶⁾。

ここで、モンテッソーリを支持した教育者の一人であるベアトリス・エンソア (Beatrice Ensor, 1885-1974) に言及しておく。エンソアは、1910年グラモーガンにおいて最初の女性視学官となり、教育院の視学官として多くの経験を積んだ。視察した大多数の学校における画一的な訓練形態を厳しく批判した彼女は、モンテッソーリ学校を訪問して、そこで活動 (activity)、自己発達 (self-development)、自己規律 (self-discipline) の機会が与えられていることに強い印象を受けた⁴⁷⁾。理想的な教育法を求めていたエンソアはモンテッソーリ教育法に強い共感を覚え、以後積極的にモンテッソーリ教育法を支持していく。

「モンテッソーリ会議」を契機として「教育の新理想」という組織が結成されたことについては、すでに述べた。その年次会議においてモンテッソーリ教育法が大いに議論されていたのであるが、エンソアは1916年「教育の新理想」年次会議から委員として活躍していた⁴⁸⁾。「教育の新理想」の主導者ホームズらと活動する中で、彼女は「すべての子どもに内在する精神力 (spiritual powers) を解放することができれば、すべての人々が真の幸福を見出すことのできる新世界を創造することができる」⁴⁹⁾という確信を持つに至る。その信念は彼女が属する神智学協会の教育部門である神智学教育組合 (Theosophical Fraternity in Education) の設立趣意とも合致したものであった。

1917年、視学官を辞し、神智学教育組合の理事長となったエンソアは、レッチワースにある神智学派の新学校セント・クリストファー校 (St. Christopher School) においてモンテッソーリ教育を取り入れ、各地で新教育の啓蒙活動に専心した。

1920年1月には、エンゾアは『新時代の教育』を創刊し、モンテッソーリ教育法をはじめとする各国の様々な新教育の理論や方法を紹介することに努めた。『新時代のための教育』の創刊号において、モンテッソーリ教育法は教育運動の中で最も貴重な要素であるとされている⁵⁰⁾。創刊号にはモンテッソーリの片腕的存在であるクレアモントによる「モンテッソーリと新時代」と題する文が掲載された。続いて第2号、第3号、第4号と毎回モンテッソーリ関連の論文などが載り、1921年に雑誌のタイトルを『新時代』と改めてからも1月、4月、7月の各号にモンテッソーリ関連の記事が掲載されたという⁵¹⁾。

また、この頃フロイト (Sigmund Freud, 1856-1939) の精神分析学の影響も幼児教育界に現れ始めたが、フロイトの影響を受けた心理学者たちにもモンテッソーリは支持された⁵²⁾。

1921年「新教育連盟」が発足し、同年8月に第1回の国際会議がフランスのカレーで開かれた。連続講演のテーマは「子どもの創造的自己表現」であり、教育改革に異なる見解を持つさまざまな国籍の人々が一堂に会したのであった⁵³⁾。子どもの抑圧の解放を主張するニールなどとともに、モンテッソーリの代理として出席したクレアモントが講演を行っている⁵⁴⁾。

この頃がモンテッソーリ教育運動の頂点であった。1921年から1912年冬にかけてモンテッソーリ協会は分裂し、多くの会員が運動から離脱していくことになる。

5 節 分裂・衰退期 (1921-1936)

1 モンテッソーリ協会の分裂

既述したように、モンテッソーリは彼女の教育方法の「純粋性」を保持するために教師たちに教員養成の資格を与えようとしなかったが、このことに対する不満を一つの契機として1921年協会の会員の中に分裂が生じた。それは、モンテッソーリに忠実であろうとする少数派と彼女の名前に執着することなく実践を続けていこうとする大多数の会員との間の考え方の対立であった。

1921年初頭のモンテッソーリ協会の会合で、教員養成をめぐる問題が取り上げられ、すでに資格を持っている人に教員養成を委託することをモンテッソーリに求めようという提案が出された⁵⁵⁾。これに対して、モンテッソーリの考えではこれまでに養成コースを出た者で、他の人を養成できる力を持っている人はまだいないという回答がマネージャーのバングから伝えられた⁵⁶⁾。この回答に対して多くの者が強い不満を持った。「モンテッソー

りはいたるところで自由の保障と自己発達の尊重を説いている。それにもかかわらず、なぜ教員の自由と自立性を認めないのか」⁵⁷⁾と、T.E.S.紙上で激しく批判する者も現れた。

1921年9月に開かれたモンテッソーリ協会で、キミンズ博士は「モンテッソーリ運動の将来」というテーマのもとに次のように話し、新聞で広く報道された。「運動に人の名前がついていることは悲しむべき不幸である。なぜなら、教育に終局はなく、個々の教師は時代の進展に合わせて方法を変えていかなければならないからである。(中略)もし最初の計画から生じる相違が大きくなったならば、元の計画の創始者の名前は省かれるべきである」⁵⁸⁾。キミンズ博士の主張に反対する会員もいたが、大多数の会員は、モンテッソーリ教育の原理を出発点としながらもっと広い教育改革を目指し、方法と運動の分離の必要性を主張する博士を支持した。

このようなキミンズ講演の知らせに対して、モンテッソーリは手紙を出し、「協会と運動から自分の名前をはずし、会長を辞任する」⁵⁹⁾ことを申し出た。

モンテッソーリからの申し出に接し、委員会は二つに分裂した。一つは、彼女が絶交した多数の会員たちで、もう一つは彼女に忠実であろうとする少数の会員たちであった。

この後、さらに方法と運動をめぐる論争が展開されたが、結局、モンテッソーリに忠実な一団だけがモンテッソーリの名前の独占的使用権を保持し、他の多くの会員たちは脱会していった⁶⁰⁾。

モンテッソーリ教育法をイングランドに導入するのに大きな役割を果たしたホームズも、モンテッソーリ運動から離脱していく。彼が主導する「教育の新理想」は、当初、主にモンテッソーリ教育をテーマに取り上げていたが、次第にモンテッソーリから距離を取るようになり、パーカスト、ドクロリ、シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) などの思想を積極的に受容し、それらについて盛んに論議するようになった⁶¹⁾。林が指摘するように、大多数の会員たちは、モンテッソーリ協会を脱会した後、より広い教育運動のなかでその教育の展開を目指すようになったのである⁶²⁾。

2 モンテッソーリ教育運動の衰退

協会の分裂後も、アメリカのように急速にイングランドのモンテッソーリ運動が衰退するという事にはならなかった。多くの会員が脱会していった後も、モンテッソーリ教育法は保育学校や幼児学校の理念や教具、教材に影響を及ぼした。保育学校 (nursery school) 運動の指導者 M.マクミラン (Margaret McMillan, 1860-1931)、心理学者で進歩的教育者としても著名であった S.アイザックスもモンテッソーリ教育法を自らの教育プログラムに受

け入れた人たちであったが、彼らとモンテッソーリ教育法との関連については、次章で取り上げることにしたい。

イングランドのモンテッソーリ運動が急激な衰退を経験しなかったのはなぜだろうか。それは、隔年に開催された国際モンテッソーリ教員養成コースの開講中、モンテッソーリがイングランドに滞在して指導に当たり、普及活動にもたずさわったからだろうと考えられる⁶³⁾。ロンドンで行われた隔年の国際モンテッソーリ教員養成コースの準備と運営は、モンテッソーリに忠実な協会に残った人々によって進められた。以後、イングランドのモンテッソーリ運動は前半の10年間はロンドンで行われた隔年の国際モンテッソーリ教員養成コースを中心として、そこで取り上げられた講義内容を詳細に伝えるという形で進行していく。そして、それと並行して、イングランド独自の講習会が開催され、幼児学校のみならず保育学校や基礎学校へとその適用範囲を広げていく努力が続けられたのである⁶⁴⁾。

従来、モンテッソーリの直接の指導下でなければ教員養成は言うまでもなく、講習会の開催も許されなかったが、1925年初めてそれが可能になった。10月から12月にかけてクレアモントが講師となって、現職の教師が参加できるように金曜日の夕方5時45分から7回の連続講演を行う講習会が開かれた⁶⁵⁾。この講習会を最初のものとして、各種の講習会が開かれるようになる。1926年、ホワイト博士(Dr. Jessie White)が「モンテッソーリ教育の特徴とそれをイングランドの学校にいかに関用するか」のテーマのもとに連続講義を行った。また、ロンドン大学教授ナン博士による6歳から12歳までの学童を対象とする上級モンテッソーリ法に関する連続講義も行われた⁶⁶⁾。

その後、1926年クレアモントによる2年間の全日制モンテッソーリ予科養成コースが開設されている。この全日制予科養成コースが1929年にモンテッソーリ教員養成カレッジ(Montessori Training College)へと昇格した。これは2年間のコースを主体としながら、3年間のコース、1年間のコース、補助的特別コースの四つのコースを持つものである。モンテッソーリによって隔年開かれている国際コースに出席しなければならないが、養成カレッジのコースを終了し、試験に合格した者にはその証明書が授与されるものであった。イングランドにおけるモンテッソーリ教員養成は、完全に自立したとは言えないまでも、しっかりした基盤を持つようになったのである⁶⁷⁾。

幼児学校、保育学校、基礎学校の教師たちもこのようなコースに参加し、その学びをそれぞれの実践の場で生かしていった。当時モンテッソーリ教具を採用した学校では、多くがそれを改造し、子どもたちの興味や能力に合わせて使用するよう工夫した、という⁶⁸⁾。

また、モンテッソーリ教具をモデルにしてさまざまな教具が作成され幼児学校、保育学校で使用された。教育院の諮問機関であるハドウ委員会は、1933年に「幼児学校及び保育学校に関する報告」を公にしているが、この中でモンテッソーリ教育法が当時の幼児学校、保育学校の教師たちに大きな影響を及ぼしたことを明記している⁶⁹⁾。この点に関しては次章で改めて取り上げる。

以上述べたように、その運動の基盤ができたかのように見えたモンテッソーリ教育法であったが、1930年代になると、この教育法への人々の関心が失われていく。林によれば、ロンドンタイムズの教育版に掲載されたモンテッソーリ教育関係の記事数は、1920年代の奇数年、つまり、国際教員養成コースが開設された年は、約20であったが、1930年代になると、コースが開催される年もされない年も大きな変化はなく、1年間の記事数が2〜6へと減少してしまったという⁷⁰⁾。

このようなモンテッソーリ教育法への関心の低下には、さまざまな背景が考えられる。林が指摘するように、保育学校運動やパーカストのドルトン・プランなどの新しい運動に人々の関心が移っていき、モンテッソーリ教育法がその独自の存在意義を薄めていったことが挙げられよう⁷¹⁾。

1930年代ヨーロッパの新教育運動は後退したが、特にモンテッソーリ教育法の打撃は大きかった。1939年インドでの教員養成コースの開設中に大戦が勃発し、モンテッソーリは終戦までインドで抑留された。彼女のみに依存していたイングランドのモンテッソーリ教育運動は衰退を余儀なくされたのである。

(注)

- 1) 山崎洋子「J.J. フィンドレイのカリキュラム論—イギリス新教育における教師の専門性をめぐって—」『武庫川女子大学紀要』55、2007年
- 2) 出来高払い制度に関しては、R.オールドリッチ著 松塚俊三・安原義仁監訳『イギリスの教育—歴史との対話』玉川大学出版部、2001年に詳しい。
- 3) 山崎洋子「イギリス新教育における『自由』の宗教的性格」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第19巻、2004年、122頁。
- 4) この時期の幼児学校の状況に関して、主に、岩崎次男「イギリスにおける保育学校の勃興と幼児学校の進歩」梅根悟監修、世界教育史研究会編『世界教育史体系22 幼児教育史Ⅱ』講談社、1975年、田口仁久『イギリス幼児教育史』明治図書、1976年、N.ワイトブレッド著 田

口仁久訳『イギリス幼児教育の史的展開』酒井書店、1992年を参照した。

5) 婦人視学官の報告によると、5歳未満児の多くが年長の児童と一緒に扱われ、採光や換気の悪い教室で長時間授業を受けさせられ、その間、無言と不動を要求されていたという。榊端希子「イギリスにおける保育者論の展開—マーガレット・マクミランとスーザン・アイザックスを中心に—」『日本の教育史学 教育史学会紀要』第42集、1999年、151-152頁。

6) 邦訳としては、松本源太郎・葛西又次郎共訳『現代教育主義の弊及び其の救済法』東京寶文館、大正貳年、市来市二訳『束縛の教育より解放の教育へ』東京育英書院、大正十二年がある。

7) William Boyd and Wyatt Rawson, *The Story of the New Education*, Heinemann London, 1965, p. 62. W.ボイド・W.ローソン共著 国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、1966年、122頁。

8) The Montessori System Mr. Holmes's Official Report, in Times Educational Supplement. (以下、T.E.S.と略記) November 5 1912 p. 127.

9) 原本は、Office of Special Inquiries and Reports, The Montessori System of Education, Educational Pamphlets No.24である。手を尽くしたが入手できず、以下の論文を参照した。

Sol Cohen, The Montessori Movement in England, 1911 - 1952, in History of Education, vol.3, No.1, 1974, pp. 54-55.

10) The Montessori System Mr. Holmes's Official Report, in T.E.S., November 5 1912 p. 127.

11) Ibid.

12) クレーマー、前掲書、332頁。

13) 同上書

14) R.J.W.Selleck, *English Primary Education and the Progressives, 1914-1939*, Routledge, 1972, pp. 44-45.

15) Sol Cohen, op.cit., p. 60.

16) 「教育の新理想会議」について、より詳しくは、山崎洋子「イギリス新教育における『教育の新理想』運動に関する研究（I）—揺籃期・興隆期・発展期を中心に—」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第15巻、2000年を参照。

17) Montessori Society, *Report of the Montessori Conference at East Runton, July 25th-28th 1914*, Women's Printing Society Ltd., Brick Street. Piccadilly, 1914.

18) The Montessori Conference, in T.E.S., August 4 1914 p. 130.

- 19) 拙稿『モンテッソーリ会議』に見るイギリスにおけるモンテッソーリ教育法の検討—フレール・モンテッソーリ論争に着目して—『モンテッソーリ教育』第48号、2015年、95頁。
- 20) 「モンテッソーリ会議」について詳しくは拙稿、前掲論文を参照されたい。
- 21) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する一研究—1910年代を中心として—」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第26巻、1977年、22—23頁。
- 22) クレーマー、前掲書、329—330頁。
- 23) 世界教育史研究会編、前掲書、51頁。
- 24) W.ボイド著 中野善達他訳『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』日本文化科学社、1979年、185—192頁。
- 25) Views of the Montessori Society, in T.E.S., January 7 1913 p.12.
- 26) クレーマー、前掲書、333頁。
- 27) W.ボイド、前掲書、6頁。
- 28) The Imagination in Childhood, in T.E.S., November 2 1915 p.127.
- 29) The Limitation of Dr. Montessori, in T.E.S., February 1 1916 p.21.
- 30) Ibid.
- 31) 林、前掲論文、24頁。
- 32) The Montessori Method, in T.E.S., April 11 1918 p.162.
- 33) Ibid.
- 34) The Montessori Method, in T.E.S., April 18 1918 p.169.
- 35) The Montessori Method, in T.E.S., April 25 1918 p.178.
- 36) 林、前掲論文、25頁。
- 37) ワイトブレッド、前掲書、82頁。
- 38) クレーマー、前掲書、352—353頁。
- 39) Dr. Montessori in London opening of the Training Course, in T.E.S., September 4 1919 p.453.
- 40) 林、前掲論文、26頁。
- 41) これらの記事は、翌年『新しい子どもたち—モンテッソーリとの対話 (The New Children :Talks with Dr. Maria Montessori)』という本になって出版された。
- 42) クレーマー、前掲書、368頁。
- 43) P.ナン著 三笠乙彦著訳『自己表現の教育学—イギリス新教育の理論』明治図書、1985

年、10 頁。

44) Sol Cohen, op.cit.,p.64.

45) 大塚忠剛『アイザックス幼児教育論の研究』北大路書房、1995 年、118 頁。

46) N.ホワイトブレッド、前掲書、127－128 頁。

47) William Boyd and Wyatt Rawson, op.cit.,p.67. 邦訳 129 頁。

48) 山崎洋子「E・ホームズの『教育の新理想』としての『自己実現』概念」教育哲学会編『教育哲学研究』第 81 号、2000 年、17 頁。

49) William Boyd and Wyatt Rawson, op.cit.,p.67. 邦訳 129－130 頁。

50) Sol Cohen, op.cit.,p.57.

51) 岩間浩『ユネスコ創設の源流を訪ねて』学苑社、2008 年、130 頁。

52) クレーマー、前掲書、449 頁。

53) William Boyd and Wyatt Rawson, op.cit.,p.69. 邦訳 134 頁。

54) Ibid.,p.71. 邦訳 138 頁。

55) The Montessori Society, in T.E.S., January 13 1921 p.21.

56) The Montessori Method, in T.E.S., January 20 1921 p.29.

57) Montessori Principle, in T.E.S., February 3 1921 p.48.

58) The Montessori Society, in T.E.S., October 1 1921 p.436.

59) The Montessori Society, in T.E.S., December 17 1921 p.564.

60) クレーマー、前掲書、384－385 頁。

61) 山崎洋子、「『教育の新理想』と新教育連盟に関する考察—1920 年代イギリス新教育運動の実態解明に向けて」『日本の教育史学 教育史学紀要』第 41 集、1998 年、197－198 頁。

62) 林、前掲論文、28 頁。

63) 林信二郎「イギリスのモンテッソーリ運動」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書、1979 年、126 頁。

64) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する研究—1920・30 年代を中心として—」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第 29 卷、1980 年、51 頁。

65) Montessori Method, in T.E.S., October 24 1925 p.444.

66) Montessori Society, in T.E.S., January 23 1926 p.8.

67) 林「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する研究—1920・30 年代を中心として—」

前掲論文、54－55 頁。

68) Gardner, D.E.M. & Cass J. E. , *The Role of the Teacher in the Infant and Nursery School*, Oxford Pergamon Press, 1965, p.2.

69) Board of Education; Report of the Consultative Committee on Infant and Nursery Schools, 1933, p.41.

70) 林、前掲論文、51－52 頁。

71) 同上、52 頁。それに加えて、林は、モンテッソーリ教育法衰退の原因として、1920 年代後半から 30 年代の前半にかけてモンテッソーリがイタリア・ファシズムと接近したこと、それに対する疑問と懐疑があったことを指摘している。

3章 モンテッソーリ教育法の特質と意義

本章ではイングランドの従来の幼児教育に対して、モンテッソーリがどのような新しい見方を提示したのかを考察し、児童中心主義と伝統的な教材志向を組み合わせた就学前教育を進めたモンテッソーリ教育の独自性を明らかにする。また、同時代の教育者たちがモンテッソーリをどのように批判し評価したかを考察することを通してモンテッソーリ教育法の特質と意義とを浮き彫りにしたい。

モンテッソーリ教育法において個性と自由の原理、準備された環境（物的、人的環境を含む）、知的教育は不可分の関係にあるが、本章では四つの要素に切り分けて考察する。すなわち、1節では、個性の原理と個別教授の推進について、2節では自由の原理について、3節では準備された環境について、4節では知的教育について考察していく。

本章では、当時のモンテッソーリ教育法普及の実態をできる限り把握するために、主として以下の文献から当時の様子をうかがうこととする。

Montessori Society, *Report of the Montessori Conference at East Runton, July 25th-28th 1914*, Women's Printing Society Ltd., Brick Street. Piccadilly, 1914. (1914年に開催された「モンテッソーリ会議」の議事録)

Radice, Sheila, *The New Children: Talks with Dr. Maria Montessori*. New York: Frederick A. Stokes and Co., 1920. (1919年イングランドに滞在したモンテッソーリはT.E.S.の記者ラディスの取材に応じたが、それらの記事が翌年まとめて出版された)

Lochhead, Jewell, *The Education of Young Children in England*, Teacher's College, 1932. (アメリカのフレーベル主義者によるイングランドの幼児教育に関する著作)

R.クレマー 『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』(1981年)

これらに加えて、1936年5月教育院によって刊行されたパンフレット『保育学校と保育クラス』及びT.E.S.に掲載された記事などを使用する。モンテッソーリ自身の著書としては、1915年の講演録、1917年に刊行された『自発的活動の原理 (*Spontaneous Activity in Education*)』を使用し、必要に応じて国内外の文献を使用することとする。

1節 個性の原理と個別教授の推進

本節ではまず、モンテッソーリの個性の原理に対するボイドの批判に言及し、次に、1914年に開催された「モンテッソーリ会議」において彼女の個性論がどのように評価されたかについて会議の議事録から抽出する。最後に、1920年代のイングランドの個別教授運動の発展にモンテッソーリ教育法がどのような役割を果たしたかを明らかにしたい。

1 ボイドによる批判

ボイドが『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』において、モンテッソーリ教育法の基本概念を「個性」「自由」「感覚教育」として把握し、それぞれについて慎重に検討を加えたことについては、2章ですでに述べた。

まず彼は、モンテッソーリの個性の定義があまりにも曖昧であり、生物学的色彩が濃すぎることを指摘した後、「モンテッソーリの個性に関する議論は、人間の個性は社会的事実であって、生物的事実でないことを認識できないために価値の低いものになっている」¹⁾と批判している。次に、「子どもの家」では子どもの個性を把握するために人類学的測定的観察と記録を重視しているが、そのような観察によって個人の独自性に触れることは決してないと彼は言う。人類学者は、その科学的考察法ゆえに、個人の深奥に入り込むことはできない。というのも、いくら個人の特徴を細分化していてもその独自性に触れることはできないからである。したがって、彼によれば、モンテッソーリが重視している人類学的測定的観察は無意味であり、それによって得るものは何もない²⁾。さらに、彼女が「教育における個人の因子を過大にみつもり、社会的な因子を過小にみつもっている」³⁾。以上述べたボイドによる批判は、初期のモンテッソーリ教育法に関しては当たっており、これらの批判によって後にモンテッソーリ教育法自体に変更・修正が施されていくことになるが、ここではその問題については取り上げない。

最後に、モンテッソーリ教育法の理論的不備を批判する一方で、その「実践」の成功をボイドが評価していることに言及しておく。彼は、ルソーが提起した実践的な計画は上流階級のごく少数の者に教育が限定されているときにのみ実行可能なものであるとするが、それに対してモンテッソーリは、「すべての人びとのすべての子どもに教育するという今日の問題」に相對せざるをえなかったとし、その結果、「個人的自由の要求に基本的には一致する回答を幼児という枠の中で用意しうることに成功した」⁴⁾と述べている。モンテッソーリ教育法に理論的欠陥があるにしても、「個人を考慮した教育方法を開発したという事実は残る」⁵⁾と評価するのである。

この批判の10年後、1924年に刊行された論文の中で、彼は「モンテッソーリが個別学

習のための運動における指導者及び模範として教育史に残ることは間違いないであろう」⁶⁾と述べるに至るが、この点については後述する。

2 「モンテッソーリ会議」における評価

1914年に開催された「モンテッソーリ会議」が子どもの自由と個性の尊重をめざす新教育運動家たちを結集したものになったことについては、前章3節で既述した。以下、この会議においてモンテッソーリの個性の原理がどのように評価されたかについて会議の議事録から抽出したい。

会議の初日の講演において、アデレード幼児教育大学長であり南オーストラリア幼稚園連合会長であるリリアン・ドゥ・リッサ (Miss Lillian de Lissa) は、「自らの船の船長であり (中略) 勤勉の精神を持ち (中略) 法と秩序を重んじ (中略) 自発的に他者を援助しようとする人間の育成」が大英帝国を維持するために求められており、「自己教育できる人間の育成」が「大英帝国の次世代」の教育課題であることを指摘し⁷⁾、モンテッソーリ教育法がその課題を達成するために有効な方法であるとしている。

彼女は、モンテッソーリとフレーベルを比較して、モンテッソーリの思想が単純でわかりやすいのに対し、フレーベルの思想が神秘主義的で難解であるとして、次のように述べている。神的存在としての子ども観及び教師は受動的・追従的であるべきという彼の根本原理はほとんど理解されていない。そのために、子どもたちは集団であるいはクラス単位で扱われすぎている。「一般的な幼稚園の現状」は、「同じことを同じ時間に集団で行い、自由な選択がなく、教師によってコントロールされ、個々の子どもよりもクラスの成果が強調されている」と、伝統的なフレーベル主義を批判している⁸⁾。

ドゥ・リッサは、「教師は個人(individual)にもっと関心を持たねばならない、なぜなら国家(nation)の強さを形成するのは個人であるからである」⁹⁾と言い、そして、「個人の発達を重視し、集団的保育より個人の保育を優先させることはモンテッソーリの方法の最も素晴らしい点の一つである」¹⁰⁾とモンテッソーリを評価する。さらに彼女は、モンテッソーリ教具とフレーベルの遊具を比較して次のように述べている。「個別指導は教具の使用によって可能になる。子どもの『書くことへの爆発 (bursting into writing)』は、ゆっくりとした、しかし系統的なモンテッソーリ教具の訓練による準備によってもたらされる。フレーベルの遊具では、このような結果は出せない」¹¹⁾と。

注目すべきは、この会議においてモンテッソーリの個人重視の観点が評価された点である。個々の子どもの興味に基づき、彼らの個性に応じた指導を行ったモンテッソーリは、

集団的保育より個人の保育を優先させるに至った。この集団的活動に対する配慮のなさが彼女の教育法の欠点として、ドイツやアメリカで厳しく批判された。しかし、この会議ではそうではなかった。「教師は個人にもっと関心を持たねばならない、なぜなら国家の強さを形成するのは個人であるからである」¹²⁾というドウ・リッサの発言についてすでに述べたが、彼女はモンテッソーリ教育法にいくつかの疑問を持ちながらも、それが大英帝国の次世代を育成する上で有効な教育法であると考え、集団よりも個人の発達を重視する点を高く評価したのである。この会議以後、個別指導を重視するモンテッソーリ教育法は、一斉教授が一般的であった当時の幼児教育界に大きな影響を及ぼしていく。この点について以下に述べよう。

3 個別教授の推進

ブレホニー(Kevin, J. Brehony)は、モンテッソーリが20世紀初頭すでに進行していた基礎学校及び幼児学校における教授技術の変化、すなわち、一斉教授から個別教授への変化の触媒者としての役割を果たしたことを指摘している¹³⁾。

彼によれば、当時基礎学校の生徒数は非常に多く、クラス一斉授業を余儀なくされていた。新しい教授法は、一人ひとりの生徒を教えるという理想と集団で生徒を教えなければならないという現実の間の満足すべき妥協点を模索していた。クラス教授を最小限にしようという動きもあった。イングランドにおける最も有力な個人教授の唱道者はモンテッソーリ教育の信奉者たちであったという¹⁴⁾。

教育学者ジョン・アダムス(John Adams, 1857-1934)やP.ナンは、個別教授を目指す運動は最も強力な刺激とインスピレーションとをモンテッソーリから得たと証言している¹⁵⁾。ボイドですらも、1924年にモンテッソーリが「個別学習の運動の指導者であり模範として教育史に残る」であろうと認めざるをえなかった。彼は1924年の論文の中で、いまや個別教授を目指すほとんどの人々は、「(1) 学習に対する外的刺激を避け、(2) 目前の課題に対する自発的な興味の深い源泉を引き出そうと試み、(3) 個々の生徒が彼の能力にあったペースで学習するようにさせ、(4) 直接的な命令や教授(instruction)ではなく、教具のセットなどの個人的な手段によって生徒の学習を方向づけコントロールするという点で、モンテッソーリ博士の模に倣っている」¹⁶⁾と述べているのである。

次に、幼児学校における教授法の変化にモンテッソーリが及ぼした影響について述べよう。すでに述べたように、当時、圧倒的多数の幼児を引き受けていたのは、幼稚園ではなく、幼児学校であった。当時の幼児学校における一般的な実践は、次のようであったとい

う 17)。

子どもたちは年齢別に分類され、移動するときはグループ全員で手をつないで移動しなければならず、しかも最も足の遅い子どものペースで動かなければならなかった。(中略)常に全員が一単位として行動し、同じ基準に到達することを期待されていた。そして最も人のやる気をそぐ教育的装置である固定された時間割によってすべてがコントロールされていた。教師も子どもたちも自らの意志や判断、想像力を働かせる機会を一切与えられず、まるで機械に動かされているようだった。それに加えて、あらゆるものを犠牲にするような知識への崇拝があった。

このような幼児学校の実践は、モンテッソーリの影響によって著しく変化した。レイモント (T.Raymont) が指摘するように、幼児学校における教授法は、一斉教授から個別教授のスタイルへ、クラス全体の子どもに「チョークとトーク」という方法で同時に対することから脱皮して、個々の子どもの発達を重視し、子どもが自ら学ぶことを可能にするような方向へと大きく転換していったのである 18)。ロックヘッド(J.Lochhead)は、その著作“*The Education of Young Children in England(1932)*”の中で次のように述べている 19)。

モンテッソーリが彼女の教育原理を説明したとき、イングランドの教師たちは喜んで耳を傾けた。彼女の業績は彼らの模範となり、彼らはモンテッソーリの教具を購入し、その使用方法を学び、それをモデルにしてさまざまな教具を考案し、新しい方法を試してみた。

(中略) 教師たちは子どもにできるだけ自由を与え、個々の子どもがその能力に適した作業に取り組むことができるように工夫を重ねた。5歳以下の子どもにとってこれらの作業は、モンテッソーリ教具及びそれに類似した教具による感覚訓練から成り立っていた。(中略) 結果として、幼児学校の教授方法は完全に変化し、自由と個人の作業がより進歩主義的な幼児学校の特徴となったのである。

また、1933年のハドウ報告書もモンテッソーリ教育法が幼児学校や保育学校の教師たちに及ぼした影響として、以下の4点を挙げている。(1) 教師側の干渉を最低限にして個人的作業を行わせる傾向が強まったこと、(2) 適切な大きさの設備(たとえば小さな洗面器やほうき、低い食器棚)が強調されたこと、身近にあるあらゆる事物を自分から率先して

取扱い使用するよう、子どもたちが奨励されるようになったこと、(3) 適切な感覚訓練用の器具が導入されたこと、(4) 心身全体のケアに対する科学的態度が強まり、自己教育が改めて強調されるようになったこと²⁰⁾。

以上、モンテッソーリ教育法の影響を受けて、幼児学校における教授法が、従来の一斉教授の形態から脱皮して個々の子どもの発達を重視する形態へ大きく変化していったことについて述べた。吉岡は、多様なイギリスの教育システムを一般化することは不可能であるとしながらも、この国では「総体的に個々の幼児の発達差や発達可能性の違いに対する強い認識」があるとして、その認識は「一面で歴史的な階層社会がつくりだした幼児の実態差から把握されたものであり、他面で宗教的な個人の尊厳に対する価値観から醸成されたものであろう」と述べている²¹⁾。吉岡は、そうした認識の優れた事例としてオウエン

(Robert Owen, 1771-1858) の理論やマクミラン姉妹の実践活動を挙げている²²⁾。モンテッソーリ教育法も個人差や個性の価値を重視する事例として高く評価されねばならない。

また、歴史的社会的文化的背景こそ異なるが、今日の日本においても、乳幼児期に一人ひとりの子どもの個性を尊重し大切に育ていく重要性を否定する者はいないであろう。

マーティン (Jane Roland Martin) が指摘しているように、「子どもの家」に浸透している愛情は、個人の認識と個人に対する愛のこもった世話をその基礎に置いていた²³⁾。モンテッソーリはやっと活動を始めたばかりの幼い子どもについて次のように述べている。

「我々は個性のこうした最初の表出を謹み敬って尊重しなければならない。」²⁴⁾そして、「教師は能動的な影響よりずっと受身的な影響とならなければならない。彼女の受動性は観察しようとする諸現象に対する切実な科学的な好奇心と絶対的な尊重から構成されるであろう。教師は、自分が、観察者の立場にあることを理解し、感じなければならない」²⁵⁾と。このような考えは、ノーベル賞を受賞した細胞遺伝学者バーバラ・マックリントック (Barbara McClintock, 1902-1992) がこの 70 年後に「私が細胞を見るときは、細胞の中に降りていき、そして周りを見回すのです」²⁶⁾と述べていることと非常によく似ているという。マックリントックが穀物の苗を一本一本大事に育てたように、モンテッソーリも一人ひとりの子どもの個性を大事に育てようとしたとき、個性を尊重し理解することが重要であると考えていたのである²⁷⁾。このように、一人ひとりの子どものもって生まれた個性を尊重し大切に育むことによって、モンテッソーリ教育法は傑出した人材を育成してきたのであった。

2 節 自由の原理

本節では、前述した個性の原理と不可分の関係にある自由の原理について考察する。山崎が指摘するように、イギリス新教育運動は多様で多義的な運動であったが、一連の運動には「自由」という共通のテーマがあった²⁸⁾。1910年代半ばに、その主導的位置を占めていたのが、モンテッソーリとアメリカから招聘され、政府認可の更生施設リトル・コモンウェルス (Little Commonwealth, 1913-1918) を運営したレーン (Homer Terril Lane, 1876-1925) の思想であったという²⁹⁾。本節ではまず、「モンテッソーリ会議」における自由に関する議論を抽出し、次に、ボイドやニールのモンテッソーリ批判について考察することによってモンテッソーリ教育法における「自由」の特質を浮き彫りにしたい。

1 「モンテッソーリ会議」における自由に関する議論

「モンテッソーリ会議」では、フレーベルとモンテッソーリの自由の概念について次のような議論が展開されている³⁰⁾。フレーベルは自由を強調しなかったが、我々はモンテッソーリの自由の原理から多くを学ぶべきであるという意見に対し、フレーベルは子どもの自由を擁護したが、彼の教育システムがその実現に失敗したのであるという意見、幼稚園がモンテッソーリ・スクールのように自由な雰囲気でない一つの原因は、イギリスの保護者の圧力にあるのではないか、という意見が出た。また、両者の共通点は多いが、決定的な違いは想像力に関する見解である、モンテッソーリは子どもの想像力を抑圧したが、これはモンテッソーリ教育法の重大な欠陥であるという意見に対し、モンテッソーリは子どもの想像力を訓練することはできないと考えたのではないか、訓練は子どもの外側の大人世界からの強制にはかならないのではないかという反論があった。さらに、自由と統制は対立する概念ではない、法に従うことによって政治的自由を獲得するように、自主的な自己統制は、適切な外的統制によって発達させうる。この意味においてモンテッソーリ教育法とフレーベル教育法を組み合わせることは、非常に有益であるという意見もあった。ただし会議の後半には、「子どもの家」の自由に対する唯一の批判として、「教具を定められた目的以外に用いる自由がない」³¹⁾ことが指摘されている。

次に、モンテッソーリ会議で報告された政府認可の更生施設リトル・コモンウェルスにおけるレーンの実践に言及する。彼はリットン伯爵、サンドウィッチ卿等の支援を受けて、裁判所や福祉事務所から送致された少年少女を収容する施設を運営し、めざましい成果を上げたと言われる。子どもたちを農業体験や自治によって矯正させた彼の実践は、「モンテッソーリ夫人と同じ原則を現した」と絶賛された³²⁾。その原則とは、山崎が指摘するよう

に、「子どもの自律性・自己学習・自治の理念に共通する人間の活動性や主体性への信頼であり、それを支える子ども観」³³⁾であろう。しかし後に、レーンの過度なまでの自由な態度が原因で女生徒の脱走事件や裁判事件等が起こり、コモンウェルスは閉鎖されることになる。モンテッソーリの自由の原理と実践も次に述べるような批判にさらされるのである。

2 「生物学的自由」から「精神的自由」へ

まず、「子どもの家」開設当初にモンテッソーリが有していた「自由」の概念がどのようなものであったかに言及し、それに対するボイドの批判について述べよう。

『モンテッソーリ・メソッド』の中で、彼女は「教育学を鼓舞しなければならない自由の概念は普遍的なものである。19世紀の生物学的諸科学は生命を研究する方法を私たちに提供したとき、自由の概念を示した」³⁴⁾と述べている。当時の彼女が有していた「自由」の概念は、ベーコン(Francis Bacon, 1561-1626)やデカルト(René Descartes, 1596-1650)的な意味での「自由を属性として持つ思惟」や「普遍妥当性に向けて自己を高めていこうとする志向性」³⁵⁾でもなければ、抑圧的な社会体制から子どもを解放することでもない。それは、衛生学や病理学の成果を基に、子どもの身体を健康にし、正常にすることによって、その人類学的な完成を目指そうとするものであった。しかし、いくら「生物学的自由」を保障し、子どもの身体を健康にさせようとも、それとは関係なく、粗野で不作法な子どもの行動で、「子どもの家」はしばしば混乱した。そのような教師の指導に従わず集団を乱す子どもの行動に対し、モンテッソーリはどのように対応したのであろうか。「子どもの自由はその限界として集団的利益を有し、その形式として私たちが一般に良いと思っているものを有するべきである。だから、私たちは他の子どもを怒らせたり困惑させたりすること、粗野で不作法な行為になりがちなことを阻止しなければならない」³⁶⁾と彼女は述べている。

ボイドは、こうした自由の制限の論理がモンテッソーリから出てくるのは奇妙であると批判する。「彼女は自由に、どんな権利をもっていかなる制限を課すのか。彼女の仮説によれば、子どもに自発的行動を余儀なくさせる生命力はその発想法にあっても必ず善である」³⁷⁾。彼が批判するように、それまで「生物学的自由」を重視し、非科学的な賞罰、強制、命令を拒絶した彼女が、どのような科学的根拠を基に「自由」に対する制限を認めることができたのであろうか。

この点に関して、この時点では何の説明もなされていない。

「生物学的自由」に代わって新たに「精神的自由」の概念をモンテッソーリが提示した

のは、1917年に刊行された『自発的活動の原理』においてである。注目すべきは、この著書において、モンテッソーリが初めて「集中現象」に言及したことである。集中現象は、これ以降のほとんどの著作で取り上げられるモンテッソーリ教育思想の鍵概念である。モンテッソーリによると、「注意の集中が起こった幼児は全く変わり、以前より落ち着き、知的になり、心を開きはじめる。(中略) 注意の集中が起こると意識の無秩序な魂は組織化され、精神的創造が行われ、驚くべき特質が新たに作られる」³⁸⁾という。彼女は、集中した子どもが「幼児が本来持っていないとみなされている非常に重要な徳性、すなわち、作業における忍耐と不屈の努力、道徳的秩序における従順と優しさ、愛情、礼儀、落ち着き」³⁹⁾を示すと述べている。彼女の考えでは、子どもは本来、規律や秩序や静粛さを志向している。大人の抑圧や干渉がなければ、また環境が子どもに合うように整えられさえすれば、ある瞬間から子どもは内的興味に導かれて「作業」に集中し始める。個々の子どもが「作業」に没頭した結果、規律ある状態が実現するのである。

かくして、「私たちは今こそ子どもの精神的自由を尊重すべきである」⁴⁰⁾として、彼女は「精神的自由」の概念を提示する。「幼児教育への私の貢献は、実験による顕在化を図ることによって内的発達における自由を解明したことである。(中略) エネルギーを展開しようとする性向や内的発達に必要な手段を獲得できないならば、発達の自由は問題にできない」⁴¹⁾と。ここで述べられているのは、当初の「生物学的自由」ではなく、秩序を欲する子どもの精神が望むものが与えられるという「精神的自由」である。規律や秩序を望んでいる子どもの「精神の自由」を保障するために、教師が子どもを統制し、その身体の自由を制限することも必要になるであろう。そこには教具を選ぶ自由や、「作業」にかける時間の自由はあるが、「作業」に取り組まない自由はない。モンテッソーリの自由は、初期の「生物学的自由」から極めて狭い範囲のものへと縮減されたと言える⁴²⁾。子どもたちは「子どもの家」で教具の目的に沿った「作業」に取り組み、集中現象を経験することによって「精神の自由」を獲得していくと考えられたのである。

3 自由と規律

ニールはイギリス新教育運動を代表する人物であり、サマーヒル・スクール (Summerhill School, 1921-) の創設とそこでの革新的な実践で有名である。1920年に彼は、当時新教育運動の中心にあったモンテッソーリ教育法への批判を明らかにしているが、ここでは、モンテッソーリ教育法には「既成の道徳律に立ち向かう自由がない」という批判を取り上げる。「彼女は、善と悪について、はっきりした基準をもっている。彼女は

子どもにどの教具を使って学習するかという自由は許すけれども、大人のつくりあげた道徳に挑戦する自由は認めない」⁴³⁾と彼はモンテッソーリ教育法の問題点を指摘している。イングランドにおけるモンテッソーリ批判は1918年頃から少しずつ表面化し始めるが、山崎が指摘しているように、道徳律にまで言及したのはニールだけである。イングランドのモンテッソーリ運動は、モンテッソーリが教員養成の自由と自立性を認めないことへの批判が出た後、モンテッソーリ協会の分裂へと至るが、しかし、その中でも教具による訓練を批判する運動家はいなかった⁴⁴⁾。

ニールはフロイトの理論に依拠して、性的偏見や抑圧等が子どもの自然の願望や欲求を抑圧し、歪めることでさまざまな非行が生み出されるとし、社会の道徳的偏見や虚偽が子どもの人間性の発達を阻止していると考えた。それゆえ、彼は、子どもの自由の徹底と偏見や抑圧・恐怖からの解放を主張し、子どもたちの自治に基礎を置くサマーヒル・スクールを設立したのである⁴⁵⁾。このようなニールの立場に立てば、外的な権威だけでなく、善悪の価値判断をもった態度で教育することも潜在的な抑圧を導くことになるのであろう。しかし、自由を過度に強調し、活動を制限しないことによって子どもが混乱する可能性も考えられる。子どもの安定した精神生活と現実への適応にとって何らかの制限は必要欠くべからざるものではないであろうか。また、普通の公立学校でニールの徹底した自由の教育がどこまで現実的でありうるのかも疑問である。

モンテッソーリ・スクールには、サマーヒル・スクールのような自由はなかったが、他の学校と比べれば、かなりの自由を提供していたことは事実である。3歳の息子をモンテッソーリ・スクールに通わせたラッセル (Bertrand Arthur William Russel, 1872-1970) の証言は啓発的である。彼は、自由を強調したモンテッソーリが規律を不要にしたと理解していた。しかしながら、息子を通わせることによって、彼が外的強制を感じることなく、むしろ喜んで学校のさまざまな規則に従い、規則正しくなったことを発見した。ラッセルは次のように述べている。「旧式の考えでは、子どもというものは勉強をおそらく望まないものであり、脅して初めて勉強を強制できるものであった。しかし、これは全く教育技術の欠陥によるものであることがわかったのである。(中略) 自己規律は、一つは良い習慣から成り立ち、一つは具体的な実例の中で、最も重要な目的のためには、衝動を抑えたほうが良い場合もあることを悟ることから成り立つものである。ゲームではこのような自己規律を身につけるのは容易だということは誰もが知っていたが、知識を学ぶ場合も、これと同じような動機が働くほど十分面白くできるとは誰も想像していなかった」⁴⁶⁾と。彼は、

「正しいしつけは、外からの強制にあるのではなく、望ましくない活動を望ましい活動へと自発的に導いていく心の習慣にある」として、この考えを具体化する教育学上の方法技術の発見に大きな成功を収めた点で、「モンテッソーリ夫人は最高の賞賛に値する」⁴⁷⁾と述べている。

イギリス新教育運動は伝統的なムチを伴う厳しいしつけから子どもを解放し、子どもの自由な自己活動と自己形成を促そうとするものであり、子どもの自由と自己活動を尊重するモンテッソーリ教育法は新教育運動家たちに熱烈に支持された。その一方で、それは、時代の一つの流れであった自由を過剰に強調する精神分析的な教育の立場からは、道徳的主知主義と批判されたのであった。しかし、厳格なしつけの伝統のあるイングランドにおいて、自由と規律を重視するモンテッソーリ教育法は、「自由」というある意味で危険な言葉を受け入れやすいものにすることに貢献したのではなかろうか。伝統的な厳しいしつけと子どもの自由とを調和させていくという困難な課題に、それは、大きな示唆を与えるものであったと考えられる。

3 節 準備された環境

前述した「個性」及び「自由」の原理に加えて、モンテッソーリ教育法の特徴として挙げられるべきは、構成された「環境」とその中で子どもに許容される自由である。「子どもの家」では、子ども中心に環境が準備された。物的環境としては、子どもの身体のサイズに合わせた椅子や机、戸棚、掃除、洗濯などの日常生活の用具、子どもが自由に使えるさまざまな教具が用意され、人的環境として、必要なときに子どもの自己活動を援助してくれる指導者としての教師が控えていた。教具、教材、教師はすべて、子どもの発達のために、子どもの周囲に準備された環境なのである。本節ではまず、「子どもの家」の物的環境に言及し、それが同時代の教育者マクミラン、アイザックス及び当時の幼児学校や保育学校の教師に及ぼした影響について考察する。次に、人的環境としての教師に言及し、教師を知識の伝達者ではなく、子どもの発達の援助者として位置づけたモンテッソーリの教師論がイングランドの教師たちに及ぼした影響について考察していく。

1 「子どもの家」の物的環境

前節で集中現象に言及したが、集中現象を生起させるためには、明確な方法で「最高の発達条件」を備えた「環境」を準備しなければならないとモンテッソーリは考えていた。1917年の著作の中で、彼女は「学校は子どもの自由な生活の場であるべきだが、内的成長

のための精神的自由だけあればよいのではない。生物学的、成長的なことから運動面まで『最高の発達条件』を与えなければならない⁴⁸⁾と述べている。

「子どもの家」では、単純で経済的な「軽い」備品を使っていた。特に大切なことは備品が優雅さと線、色彩の調和の取れた美しいものでなければならないことであった。というのも、「美は思考の集中を促し、怠惰な精神を一新させる」⁴⁹⁾ものであるからである。さらに環境は、「運動の自由」を保障するものでなければならない。ここで注意すべきは、犬や猫の自由のための環境と同じものを人間の子どもに与えてはならないということである。運動のための運動、すなわち「知的目的」をもたない作業は子どもを疲れさせる。「運動の自由」の原則に対応する作業は、日常生活の練習である。それは、単純な作業ではあるが、目的をもち、子どもの自己形成を促す。持ち運びできる軽い家具、手の届く低い箆笥、小さな手で握れるブラシ、手のひらに入る小さな石鹸、自分で着脱できる簡単な服等は、疲れずに運動を完成させ、人間の優雅さと手先の器用さを獲得させる環境なのである⁵⁰⁾。以上述べたような環境の中で、さまざまな教材や教具を使って自由な活動をすることによって、子どもは自己発展を遂げていくと考えられた。このような考えが当時のイングランドの幼児教育界に及ぼした影響について次に述べよう。

2 マクミランとアイザックスへの影響と 1930 年代の保育クラスの状況

ワイトブレッドによれば、環境を準備するというモンテッソーリの原理と教具とは、保育学校や幼児学校における教育的玩具の構想に強い影響を及ぼした。また、同時代のイングランドの代表的な教育者であるマクミランとアイザックスは、「モンテッソーリの極端な教訓癖を嫌いながらもかの女(ママ)の方法と教具の中から有用と思われるものを選び出し、かの女(ママ)にならって、個々の子どもの発達を重視するようになった」⁵¹⁾という。

保育学校の創設者として名高いマクミランはフレーベル主義者であったが、モンテッソーリの環境論と彼女の考案した教具から多くの示唆を受けた。マクミランは自らも色彩感覚の訓練のための教具を考案し、保育学校において幼児のサイズに合わせた用具（たとえば、小さな洗面器やほうき、低い戸棚など）を用意し、インフォーマルな学習の豊かな機会を提供する環境を設計した。彼女は、このような保育学校において感覚の訓練、運動神経の統御の訓練、それにモンテッソーリの日常生活の練習から多くのヒントを得た家政的活動の訓練を行った。マクミラン保育学校の古い時間割を見ると、午前中に1時間、モンテッソーリ教具使用の時間帯が設けられている⁵²⁾。マクミラン自身はモンテッソーリから影響を受けたことを否定しているが、彼女もモンテッソーリも、障害児教育の先駆者セガ

ンから大きな影響を受けているので、彼らの実践に類似点が多いことは驚くべきことではないのかもしれない⁵³⁾。白石によれば、「感覚教育の重視、教具の利用などの点で、マクミランをモンテッソーリの英国版だとみなす人も多かった」⁵⁴⁾という。

次に、アイザックス⁵⁵⁾への影響に言及する。アイザックスは日本ではあまり知られていないが、マンチェスター、ケンブリッジ両大学の心理学科で学士・修士課程を修め、1933年にロンドン大学の発達心理学科を創設した女性心理学者である。彼女が活躍したのは両大戦間のことで、実験学校モールティング・ハウス校 (Malting House School, 1924-1929) における教育実験は優れて現代的なものであったと言われる。学校の規模は児童数 10 数名というささやかなもので、児童の年齢は 2 歳から 8 歳、彼らの大多数が有産知識階層の子弟で、テストをしてみると相当に高い知能指数を示したという。

アイザックスは、モールティング・ハウス校において多くのモンテッソーリ教具を利用し、当時最新の教育法として評判の高かったモンテッソーリ教育法をある程度取り入れている。子どもの遊具や教材への接近の自由、低い戸棚等、モールティング・ハウス校の物的環境構成における描写は、「子どもの家」の環境と重なるところが多い。ただし、モンテッソーリ教育法の導入は、知的側面に限られており、学校の一室を、モンテッソーリ教具を中心とした活動のために割り当てるという方法が取られた。この点に関しては、次の 4 節で再び論じることにしたい。

最後に、1936 年 5 月に教育院によって刊行されたパンフレット『保育学校と保育クラス』⁵⁶⁾に拠りながら、1920 年代の保育学校と保育クラスにおけるモンテッソーリ教具の使用に言及する。なお、保育クラスは公立基礎学校内の特別なクラスであり、入所年齢は通常 3 歳から 5 歳までとされていた。パンフレットによれば、「1870 年以降およびそれ以前から公立幼児学校に存続していたこれら 3 歳から 5 歳までの子どもたちのための部門は、いうまでもなく、最初はフレーベルの、より最近ではモンテッソーリ (ママ) 夫人の教説から強い影響を受けていた。そこでの活動が遊びと感覚訓練とに主たる基礎をおいていたのである」⁵⁷⁾という。

保育室には、小さくて移動させやすいイスとテーブルが備えられ、食器棚には子どもたちの食器、湯呑み、皿、盆などが収納され、遊具を入れるのに適した低い棚がすべての保育室に備えられている。「感覚訓練」用具は、「現在どこの保育クラスでも受け入れられて」いて、「モンテッソーリ (ママ) の塔やさしこみの類は、可能な限り購入される釘打ち用板と同様に有効である」⁵⁸⁾。それ以外のものは、ボタン、ビーズなど半端品を使って大多数の

保育教師が自分で作っているという。水差しと洗面器、牛乳コップとお盆が使用され、「本物かできるだけ実物に近い道具の方が一層効果的で」あり、「3歳と4歳児が金槌、釘、のこぎりを上手に失敗なく使っている」光景がしばしば見られる⁵⁹⁾。子どもたちは「手足と筋肉とを非常によく訓練され、きわめて自由かつ軽やかに走り回り」、「運動場から教室に並ばずに礼儀正しく入ることが保育クラスの伝統となり、他の学校部門にも急速に広がった」⁶⁰⁾のである。子どもたちに自由を与え、彼らの生得的興味と自発性とを最大限に活用することによって、教師たちは「呼子笛とそれ以外の反復練習とに頼らなくなり子どもたちの分別にいよいよ頼る」⁶¹⁾ようになったという。このように、モンテッソーリ教育法の影響を受けて、イングランドの保育学校及び保育クラスにおける教育方法は、個々の子どもの興味や意欲を重視し、教授を最小限にして、多様な教具類による刺激の豊かな環境の中で、子どもが自ら活動しながら多くを学ぶような方向へと大きく転換していったのである。

1936年 T.E.S.紙上で、教育院の見解の中に「モンテッソーリの教育理論はイギリスの教育に大きな影響を与えた」として「モンテッソーリの本を一行も読んだことなく、名前さえも聞いたことのない幼児学校や基礎学校の教師が、自分のクラスをモンテッソーリと同じように運営しており、その教具をまねており、教育当局もそれに気づかないで学校建築を彼女の考えに沿った形で建築している」⁶²⁾と報じられている。この記事からも、モンテッソーリ教育法が導入されて20数年が経過したイングランドの幼児学校において、若い教師たちがそのルーツを意識せずにモンテッソーリにヒントを得た教具を使用しながらクラスを運営している様子をうかがうことができる。

以上、環境を準備するという原理と教具が幼児学校や保育学校の実践にどう吸収され、定着していったかについて述べた。次に、人的環境としての教師に言及しよう。

3 人的環境—指導者としての教師—

1章2節で述べたように、「子どもの家」の教師は「先生」ではなく、案内し導いていく人という意味の「指導者」という特別な名前と呼ばれた。教師の役割が教えることにはなく、子どもの自己活動を引き出すための適切な環境を作り出し、その環境と幼児との相互作用を、一歩下がって間接的に指導することにあると考えられていたからである。

1915年の講演録でモンテッソーリは、教師に代わって、発達のための教具を準備することが彼女の教育法の特徴であると述べている⁶³⁾。子どもは教師に頼らず、長いこと夢中になって教具で活動したがるものであり、教具に夢中になることによって、子どもの自己教

育が可能になる。教師は、教える人ではなく「人間を観察する人」となり、子どもの活動を決して邪魔せず、子どもが手助けを必要としているときにのみ単純なやり方で最低限のことを行うべきであるとモンテッソーリは主張する⁶⁴⁾。

クレマーによれば、モンテッソーリは生徒にこう言ったという⁶⁵⁾。

子どもの家に行って子どもたちを見てみれば、私も、助手も、だれも与えられないものを、自分の手で学びとることでしょう。それは、子どもたち自身が表わしているのと同じ、物事を深く読み取る能力、感受性です。子どもたちが自分の経験によって成長しなければならないのと同じように、あなた自身こそが、観察の準備をすることができるのです。これが、教師たるものが知らねばならないこと—観察の仕方—です。

子どもたちが作業に取り組み、試行錯誤しながら自己発達を遂げていくように、教師も、子どもたちが学ぶために必要な技術を自分の手で体得しなければならないとモンテッソーリは考えていたのである。子どもたちが助けを必要としているときにだけ、援助するためには、子どもたち一人ひとりを綿密に観察し、その個性差を把握することが求められる。それに加えて、干渉、助言をしたい衝動を忍耐強く抑えることを学ばなければならないが、これが一番難しいとモンテッソーリは述べている⁶⁶⁾。

1917年の著作『自発的活動の原理』の中で、彼女はアメリカのジョージ女史(Miss George)、イングランドのダフレズン女史(Miss Dufresne)、オーストラリアのバートン女史(Miss Barton)、イタリアのマッケローニ女史(Signorina Maccheroni)たちによる実践観察を報告している。モンテッソーリが考えた環境で最初から理想的な子どもの姿が表出されるのではなく、無秩序な子どもの姿、教具を取ったり、投げたりする様子が描かれている。教師を意気消沈させるような無秩序で混乱した初期の状態と、それを払拭する子どもの集中現象と集中現象後に表出した現象(平衡・平穏・観察・自己統制)が報告されている。また、子どもの活動・集中・外面的な落ち着き・活動の種類と変化・休息(疲労)などのプロセスを時間で追って、線で記録する方法が紹介され、「心理学的観察の指針」が章末に総括されている。モンテッソーリは自らの実験と実証を通して、子どもの内面をも捉える観察の方法を提示したのである⁶⁷⁾。

以上述べたような観察法の習得をはじめ、モンテッソーリ教師に求められる役割と資質は、短期間で身につけることができるものではない。それらは子どもと触れ合う中で形成

されていく性質のものであり、その教師養成課程での具体的取り組みの中で育成されていくものであろう。次に、モンテッソーリ教員養成に言及しよう。

4 イングランドにおけるモンテッソーリ教員養成

1章3節で述べたように、モンテッソーリは世界的規模で教師養成を行った。第一次大戦後の欧米諸国に生起し、国際的な広がりをもった新教育、新学校の中で、モンテッソーリとシュタイナーの二人がそれぞれ独自の教師教育プログラムをもっているということ、つまりその実践を支える思想と、具体的な実践のための系統的な指針をもっているということは注目すべきことであろう⁶⁸⁾。

イングランドでは、1919年に国際教員養成コースが開催され、その後1939年まで隔年で開催されたことについては前述した。T.E.S.の記者ラディスは、モンテッソーリの家での当時の生活と講義の状況を次のように述べている。「彼女の家は大勢の人びとのために開かれていた。(中略)一日中、人が出入りしていた。あるときアメリカからモンテッソーリを訪ねてきた女性が女中に忘れられて、7時間も待たされたことがあった」⁶⁹⁾。また、「講義そのものは、世界各国から集まってきた巡礼者の集まりのようであった。いずれも参詣に必要なもの、信頼と熱意を持っていた。モンテッソーリ博士の周りに集まり、何か教訓を得られると期待していた。それが何であるかは、ほとんどわからなかったにもかかわらず」⁷⁰⁾。

クレマーによれば、生徒の多くは、コースに出席して、教育方法だけでなく、人生哲学や宗教さえも見出したという⁷¹⁾。クレアモントは、第1回国際コース(1913年)に参加してモンテッソーリの熱心な信奉者となり、イングランドのモンテッソーリ運動の指導者となった人物であるが、彼は1928年の論文の中で、イングランドのモンテッソーリ運動について次のように述べている⁷²⁾。

イングランドはモンテッソーリ教育にとって受容的な土壌であり続けた。教師養成に関する要求が常に維持され、モンテッソーリ博士自身、母国イタリアを除き、この国において他のいかなる国よりも多くのコースを開催している。(中略)当地における運動はほとんど教師たちの運動であるといつてよい。(中略)多くの大学教授がモンテッソーリ教育法に関する書物を著しているが、モンテッソーリ博士のコースに参加したものは誰もいない、それどころか、1週間モンテッソーリ・スクールで過ごしたもののすら皆無である。(中略)たとえば、オランダでは大学が(筆者注 モンテッソーリ教育の研究と普及に)積極的に

あり、その影響が諸学校に及んでいる。イタリアにおいては、最近ムッソリーニが教師たちを集め、国家への奉仕のためにミラノにおけるモンテッソーリ教員養成コースに参加させている。教師たちはコースの後、それぞれの地域に戻ってモンテッソーリ教育法をテストするよう強制されているのである。しかしながらイングランドにおいては、モンテッソーリの著作を読み、養成を望むのは教師たちであり、教具を購入し、それを学校で使用し、視学官の敵意と戦い、(中略) 教室における成功を達成するのは教師たちなのである。

このようにクレアモントは、イタリア、オランダの状況と比較しながら、イングランドの教師たちが、モンテッソーリの教育精神に触れることによって自由と個性を尊重する新しい教育実践へと鼓舞されたことを強調している。

また、ロックヘッドはアメリカのフレーベル主義者であり、モンテッソーリの信奉者ではなかったが、彼女も、1932年の著作の中で、イングランドの教師たちが一般にフレーベルよりもモンテッソーリを好み、その影響を強く受けていると述べている⁷³⁾。ただし、モンテッソーリ教育法を教師たちが全面的に受け入れたわけではない。受け入れられたのは彼女の個性と自由の原理であって、教授法の詳細はイングランドの実情に合うように修正されていった。また、感覚訓練や日常生活の練習とともに、モンテッソーリが否定したおとぎ話や劇遊び、自由画なども行われたのである⁷⁴⁾。いわば換骨脱胎されたモンテッソーリ教育法が教育現場の実践に同化吸収されていったと言えよう。

以上、モンテッソーリ教育法における準備された環境(物的、人的環境を含む)の原理がイングランドの幼児教育界に及ぼした影響に言及した。日本においても1989年以来、環境を通じた保育が乳幼児教育の原則であるとされている。個々の子どもの発達を促す環境構成を考える上で、モンテッソーリ教育の環境の原理は示唆に富むものであると言えよう。

4 節 知的教育

ホームズが教育院への報告書の中で読み書き算の教育におけるモンテッソーリの成功を賞賛したことについては前述した。モンテッソーリに批判的であったボイドも、読み書き算の教育における彼女の成功を高く評価し、次のように述べている。「この新しい型の学校(筆者注 モンテッソーリ・スクールを指す) —そこでは、子どもたちは強制されなくても喜んで学び、普通なら長い苦痛と努力の末にやっと得られる読み書きの力をわずか数か月で身に付けてしまう—で達成されたと報告されている驚くべき成果は、当然、注目さ

れる価値を持っている」⁷⁵⁾と。イングランドにおけるモンテッソーリ教育法への関心は、当初から自由と個性の原理とともに感覚教具から砂文字や数の棒へと発展していく教具の系列にも向けられていたのである。本節ではまず、T.E.S.の記事に拠りながらイングランドにおいてモンテッソーリの読み書き算の教育がどのように検討されたかを考察する。次に同時代の教育者たちによる批判を取り上げ、それらの妥当性を検討する。それとともにモンテッソーリに対する肯定的な評価にも言及することによって、モンテッソーリの知的教育の特質と意義を明らかにしたい。

1 読み書き算の教育の検討

1921年夏、聖ジョージ学校 (St. George's School, 1917-) にモンテッソーリ部門が設けられ、基礎学校にモンテッソーリ教育法を適用する実験を開始された。同種の部門が1923年には、レッチワースにあるセント・クリストファー学校にも設けられている。このような動向を反映して、ロンドンで開催される国際教員養成コースの講義内容も教科教育のあり方とその指導法に重点が置かれるようになってきた。1920年代の国際教員養成コースで取り上げられた講義内容には、以下のようなものがある。

まず、文法の教育について、品詞の学習のために、名詞は黒、動詞は赤、形容詞は褐色といった色分けしたカードを用い、そのカードで文を構成する活動を通して、品詞の特性と役割を学習していく指導方法が取り上げられた⁷⁶⁾。

次に、読み書きに関して、モンテッソーリ教育のイングランドへの導入時には、イタリア語の表記文字と英語の違いに伴う困難が指摘されていたが、この時期になると、英語の特徴に合わせた指導方法の開発が進められている。たとえば、発音において共通性をもつ子音や母音 (ch, sh, ea, etc) を抽出し、それを単語カードにまとめ、発音と綴り字の学習を平行して進めていく方法が紹介された⁷⁷⁾。

文学の指導については、モンテッソーリは依然としておとぎ話は子どもに不適切であると考えており、12歳以前の子どもには詩を読ませるよう主張する。それは、古典詩が素晴らしいリズムをもっており、子どもの心に直接訴える力をもっているからである。また、作詩や作文の真の学習はそれを強制されたところに成立するものではなく、優れた詩に多く接する経験を通して自然と生まれてくるものであると考えていたからである⁷⁸⁾。

読みの指導に関しては、大きな声を出して本を読ませるイングランドの古いタイプの教育は改められなければならないとされた。音読を強制することによって、子どもに本を読むことへの嫌悪感を植えつけていることに教師は気づかなければならない。モンテッソー

リによれば、読み方の教育は、細長い紙片に短い文を書き、それを子どもに渡し、その文意に従って行動することを求めることから始めるのがよい。読む上で大切なことは、そこに書かれている文意を正確に把握することであり、意味を十分につかむことなく声を出して読み上げることは意味がない。このような経験を通して、子どもはごく自然に声を出して読むようになるものである。また、読み方の教科書については、もっと分冊化し、絵をたくさん入れて子どもにとって楽しいもの、魅力的なものとなるよう改善されなければならないとされた。それに加えて、読み方の教育は教科書の中だけにあるのではなく、教育環境全体を考えること、たとえば、教師は、優れた詩句を美しく印刷して、教室の壁に貼っておくといった工夫をすべきであるとしている⁷⁹⁾。

最後に算数の教育について述べよう。量と数との関係について、一般に数えることの指導が先であると考えられているが、モンテッソーリによれば、数は抽象性が高く、量は具体的である、そのため、具体的な量との関係の理解の中から、数が明らかになる、という。それゆえ、数をビーズによって表わし、そのビーズの長さを数の具体物として量的に把握したとき、抽象的な数の理解が可能となるとしている⁸⁰⁾。

また、一般には加減乗除の計算が少しでも早くできるようになることを目指して行われているが、それは算数教育の正しいあり方とは言えない。モンテッソーリ教育法においては数の本質、性質を理解することを目指して算数教育が行われる。具体的には、ビーズを使い、10進法の法則性を体験することによって理解させようとするものである。このような数についての基本的理解が、結果的には計算の速さ及び正確さにつながるとしている⁸¹⁾。このように、1920年代のコースの内容は教科教育に関するものが大部分を占めていた。

また、1925年10月から12月にかけてクレアモントが講師となって、現職の教師対象の講習会が開かれたが、その講義内容⁸²⁾を見ると、読み書き算に関する技術的なものが中心を占めており、実践的なものとなっている。さらに、モンテッソーリ教育法の最初の体系になかった音楽や美術がそこに含まれるようになっていく。これは林が指摘するように、イングランドの教育への適用を考えると、音楽や美術等の芸術的側面を無視することができなかったことによるのであろう⁸³⁾。

幼児学校、基礎学校の教師は、前述した国際コースやこのような講習会に参加し、その学びをそれぞれの場で実践の中に生かしていったのである。

2 同時代の教育者による批判と評価

ここでは同時代の教育者たちの中から、ボイド、ニール、ナン、アイザックス、ラッセ

ルの5名を取り上げ、それぞれの批判と評価について論じる。

(1) ボイドによる批判

ボイドによるモンテッソーリ教育の「個性」、「自由」の原理への批判については前述した。ここでは彼の「感覚教育」への批判に言及しよう。感覚教育はモンテッソーリ教育法の中心であり、彼女の教具の大部分はこの目的のためにつくられたものであった。そのためボイドは、ロックからイタール、セガンに至る感覚教育の思想的系譜を整理した上で、その原理と方法に考察を加えたのである。

これまでの教育思想家と異なり、モンテッソーリは明確に個別の感覚器官の使用・訓練を意図し⁸⁴⁾、教育の体系化・組織化を行った。それは、彼女が感覚の訓練を知的発達の手台と捉え、感覚教育と知的発達が不可分の関係にあると考えたからである。これに対して、ボイドは、教具を使った特別な感覚訓練がすべての子どもに必要なのかどうか、また、それが知的発達にとって本当に手台となりうるのか、という根本的な疑問を提出している⁸⁵⁾。彼は「子どもや野生児の方が教育を受けた大人よりも鋭い感覚を持つようにみえる」という事例は、感覚訓練と知性の発達には関係がないことを示すのではないかとして「感覚の量を抽象的に知ること」によって「人は何を得るのであろうか」⁸⁶⁾と述べている。

理論的側面から見れば、そのような見方も生まれるであろう。しかし、早田が指摘するように、そのような批判にはこれらの作業に集中して取り組む子どもの姿への考察と言及が欠けている⁸⁷⁾。

またP.P.リラードは、ピアジェ (Jaen Piaget, 1896-1980) とモンテッソーリとの類似点として感覚運動訓練を重視していることを挙げている。すなわち、感覚運動知能を思考の源であるとしたピアジェ同様、モンテッソーリは子どもの認知発達における感覚運動訓練の役割を重視したのである⁸⁸⁾。しかし1920年代には、ボイドも含め、このような考えは、他の教育者の間でも全く理解されていなかった。

さらに近年の心理学研究は、環境から多様で豊富な感覚刺激を受容することが精神発達を促すことを明らかにしている⁸⁹⁾。この考えをさらに発展させて、社会心理学者のムーア

(Omar Khayyam Moore) は「応答する環境」(responsive environment)という概念を提唱している⁹⁰⁾。感覚を洗練させ、子どもが周囲の環境と知的相互作用を繰り返すのを助けるモンテッソーリの感覚教具は、このような考えと一致している。今日では、感覚的に捉えられる具体的な経験を豊富にすることは乳幼児期の教育の基本であると言える。この点に関して、終章で再び取り上げることにしたい。

(2) ニールによる批判

モンテッソーリ教育法には既成の道徳律に立ち向かう自由がないというニールの批判についてはすでに述べた。1920年に刊行された同じ著作の中で、彼は、モンテッソーリの世界はあまりに科学的であり、あまりに秩序整然とし、教授的でありすぎるとし、彼女の方法は高度に知的ではあるが、感情を大切にするという視点に欠けていると批判している⁹¹⁾。「こうした欠陥は、空想に対する彼女の態度の中によく現れている」として、彼は、コールリッジ(Samuel Taylor Coleridge,1772-1834)の詩「クーブラ・カン(Kubla Khan)」を例にとり、「モンテッソーリ法によって教育された子どもは、いつか大人になったとき、モードの足が牧場の草にふれると、ヒナギクの花が、いつまでもしおれることなく、美しく咲き続けたという物語があるが、そんなことは科学的にありえないのだと、自信たっぷりに証明して見せるような人間になりはしないかと心配になる」⁹²⁾としている。

しかし、モンテッソーリ教育法は人間的感情を育成することを否定し、いたづらに頭脳を肥大化させる知的教育を目指すものではない。モンテッソーリは想像遊びを否定したが、それは、彼女が「想像」や「空想」よりも、「現実」を重視したからである。彼女は子どもに「空想」ではなく、子どもの力に合わせてつくられた「現実」、すなわち、衣服の着脱、食事の準備などの日常生活の訓練及び教具による読み書き算数の学習を与えようとした。空想を現実逃避として退けたモンテッソーリは、「想像遊び」より「作業」を重視し、自己表現を伸ばすよりは、現実への適応を重視したのである。

また、彼女は最初から読み書き算の学習を第一義的に考えていたわけではない。子どもが知的作業に打ち込む姿に接し、知的学習が幼児に向かないという自らの固定観念を改め、子どもの知的欲求を満たすために環境を整え、さまざまな工夫を凝らした。その結果、当時としては早期に知的教育を行うことになったのである。モンテッソーリ教育法の目的は全人的(ホリスティック)な発達を援助することであり、当然その中には知的発達を援助することも含まれる。彼女が幼児教育に知的学習を取り入れたからといって、人間的感情を育成することを軽視したわけでもなければ、遊び全般を否定したわけでもないことに留意すべきである。

(3) ナンによる評価と批判

ロンドン大学教授ナンは1920年の著作の中で、ある公立小学校の幼児クラスを見学したときの観察記録に基づきながら、モンテッソーリ教育法について次のように述べている⁹³⁾。

その勇気に富み決然としたところは子どもたちの自己教育の責任を可能な限り完全に措定し、また、子どもの発達に対する外部からの干渉を極小化しようとするものである。人間は社会的動物である。その点についてモンテソッリ (ママ) は子どもたちがどのように他者と共に生活するか、仕事や遊びで協力するか、社会的ならびに個人的な分別をわきまえるかを配慮している。とはいえ、かのじょ (ママ) の教育方法のもっとも特徴的な部分は、その手段の工夫—その大部分は『教具』というかたちをとる—にある。それらの手段によって、子どもたちは幼い時期、子どもの時期に学んでおくべきこと、たとえば、運動の技能、感覚の弁別よみ、かき、算の初歩などを自分で自発的に勉強するようにみちびかれる。(中略) これらの正しさを疑う理由は何もない。最も用心深い観察者でも、古い方法のくびきから解放されたばかりの教室の子どもたちから、新たな自由をどのようにつかうかをすでに身につけている子どもたちに眼をうつし、前者のうるさい落ち着きのなさや目的を欠いた無秩序と後者の静かで幸福そうな自分で勉強に励んでいる様子とを比較するならば、その疑念は霧消してしまうであろう。

このようにナンは、モンテッソーリの児童中心主義、社会性への配慮、教具による学習を高く評価している。しかし別の箇所でも、次のように批判する。「モンテッソリ (ママ) 学校では、子どもが好きなようにできることは事実だが、それには枠がはめられ、しかも、狭く限定されている。生徒はちょうど合う穴に円筒をさしこみ、きめられた順に色板を並べ、『数のハシゴ板』で数の基礎を学ばなければならない。このようになすべきことが定められているので、他には、実際のところ、生徒は何もできない。本当のことを言えば、モンテッソリ (ママ) のもっとも大きな驚きの一つは、生徒が普段行うことが画一的なことである」⁹⁴⁾と。

このように内容の限定性、画一性が批判されているが、内容の限定性、画一性が、モンテッソーリ教育法の致命的な欠点になるとは思われない。早田が指摘するように、この限定性は、モンテッソーリが多くの教具を試しながら、「子どもの興味に合わせて取捨選択して導き出された特質」⁹⁵⁾であり、「この客観的限定性がモンテッソーリ教育法の普遍性をもたらすことにもなったと言えるもの」⁹⁶⁾である。

また、内容の限定性、画一性を批判しながらも、ナンが、モンテッソーリを支持していたことは、この6年後、彼による上級モンテッソーリ教育法に関する連続講義が行われて

いることから明らかである。2章4節で言及したように、ナンは感覚教具使用のプロトコル化に反対しながらも、「子どもの家」の実践の成功やその子ども尊重の態度や進歩主義的な言説からモンテッソーリに支持を与えたのであった。

以上、ナンによるモンテッソーリ評価と批判に言及した。次に、ナンの部下であり、ロンドン大学の発達心理学科初代主任を務めたアイザックスの言説を取り上げよう。

(4) アイザックスによる批判

アイザックスがモールディング・ハウス校である程度モンテッソーリ教育法を取り入れたということについては、すでに述べた。しかし楠が指摘するように、モンテッソーリ教育法の有効性の追試はモールディング・ハウス校の二次的な課題に過ぎず、その導入は知的な側面だけに限られていた。結論は極めて否定的なものであり、1930年に刊行された『幼児の知的発達 (*Intellectual Growth in Young Children*)』の中で、モンテッソーリ教育法はモールディング・ハウス校の子どもたちには不適當であったとされている⁹⁷⁾。

アイザックスの批判は、第一に、それが伝統的な学校教科の新しい教授法にすぎないという点にあった。アイザックスによれば、モンテッソーリ博士は「幼児もまた一個の人間であり、欲求と能力に見合ったものであれば本当に人間的な経験を自分のものにできるのだということを見抜いていた。しかし、残念なことに博士はその才能を、学校教科の狭い目標を達成する方法の案出に用いた。日常生活の訓練を提唱したことによって、博士の人間性は学校の慣習を確かに打ち破ったのだが、目的としていたのは知識ではなくて、實際生活の必要を満たすことだった。博士にとって、この生活訓練は知性の分野と言うよりもむしろ道徳の分野に属しているようである。私たちには、子どもが身近な世界の具体的な過程に対して抱く直接の興味の方が、それ自体、あるいは教育の手段としても、教室の伝統的な『教科』の知識よりもはるかに重要性を持つと思われる⁹⁸⁾と。アイザックスにとって、モンテッソーリ教育法は「学校教科の狭い目標を達成する方法⁹⁹⁾にすぎなかった。彼女はモンテッソーリ以上に子どもの外界に対する興味を重視し、学校教科の狭い枠を超えて、自動車、汽車、飛行機、蓄音機、ラジオなどの20世紀の科学文明の内容を子どもたちに与えようとしたのである。

第二に、教具そのものの不備、欠陥が指摘された。モールディング・ハウス校に備えられた教具が想像遊びの材料として使用される様子が観察されている。長い棒は鉄砲やステッキとして使用され、円柱差しのセットは、連結されて「列車」にされてしまった。また子どもたちは、サンドペーパー文字にほとんど反応を示さず、触覚で学ぶ必要を感じない

ようであったという¹⁰⁰⁾。

モンテッソーリ教具の標準一式は貧困層の子どもたちにとって刺激に富み、彼らを魅惑するが、モールディング・ハウス校に通う中上流階層の子ども、しかも知能指数が非常に高い子どもにとっては退屈なものであったのかもしれない。しかし言うまでもなく、モンテッソーリ教具が、富裕で知的に優秀な幼児たちにとって魅力的でなく、彼らの興味を引かなかったからといって、教具がその理論的実践的意義を失うということはないのである。モンテッソーリ教具は万能ではない。それは一つのモデルにすぎないのであって、どのような階層のどのような適性の子どもにどのような教具が最も魅力的であるかを、今後研究していく必要がある。

モンテッソーリ教育法はアイザックスの是認を得ることができなかった。しかしアイザックスの教育・研究の対象は、家庭環境の優れた少人数の優秀児であり、その教育・研究を踏まえた指導法の他への適用には限界がある。指導法の一般化という点では、モンテッソーリ教育法の方が勝っていると言えるのではなかろうか。モンテッソーリ教育法が幼児学校や保育学校の教授法に大きな影響を与えたことについては、すでに述べた。ワイトブレッドによれば、それは読み書き算の教育を重視する中産階級にも大歓迎された¹⁰¹⁾。また1920年代の大不況下、労働者階級が居住する地域の学校において、読み方のレディネスを形成し、子どもの学習意欲を喚起するために「モンテッソーリが勧める教室に貼る文字札と『読んでその通りに行動する』カード」とが使用されていたという¹⁰²⁾。大きな階層格差が存在するイングランドにおいて、モンテッソーリ教育法は、経済的にも学力的にも恵まれた一部の子どもだけではなく、その枠外の子どもに対する新教育の要求にも応答しようとするものであったのである。

以上、モンテッソーリの知的教育に対する批判の妥当性について検討してきた。最後に、ラッセルによる評価を取り上げよう。

(5) ラッセルによる評価

前述したアイザックスは保育学校を高く評価し、それは「理想的な家庭と比べても、空間や遊具、専門家、遊び仲間の存在という三点において、勝るとも劣らない発達保障の場である」¹⁰³⁾と主張したという。

ラッセルも同様の理由から、家庭外保育の意義を認め、1926年の著作の中で、学歴の高い富裕な親の場合でも、子どもが2歳になれば昼間何時間かでも適当な幼児教育施設に通わせるほうがよいとしている¹⁰⁴⁾。彼は当時の幼児教育施設について次のように述べてい

る。「現在、両親の地位に応じて二種類の学校がある。富裕な子どもたちのためには、フレール学校（筆者注 幼稚園）かモンテッソーリ学校があり、非常に貧しい子どもたちのためには、少数の保育学校がある。後者のうち最も有名なものは、マクミラン女史の保育学校であり、（中略）私は現在ある富裕な子どもたちのための学校よりも彼女の保育学校の方が良いと思っているくらいである」¹⁰⁵⁾と。ラッセルが自分の息子を幼稚園にではなくモンテッソーリ学校に通わせたことについては、すでに述べたが、彼は、マクミラン女史の保育学校の「教え方は、だいたいモンテッソーリ教育法の線にそっている」¹⁰⁶⁾としている。「保育学校は、幼児期の性格訓練とその後の教育（instruction）との中間の位置を占める」ものであり、「この二つの仕事は互いに助けとなりながら行われるが、子どもが大きくなるにつれ、教育の方が大きな割合を占める」¹⁰⁷⁾ようになるとしている。そして、「モンテッソーリ夫人が彼女の方法を完成したのも、これと同じような機能を持った施設においてであった。（中略）デットフォード（Deptford）の場合と同じように、子どもたちは最も貧困な居住地域の出身であった。そして、デットフォードの場合と同じように、その成果は、早期のケアによって劣悪な家庭からくる心身上の不利を克服することができることを示している」¹⁰⁸⁾と述べている。

注目すべきは、モンテッソーリ教育法が貧困のために社会的文化的に不利な状況に置かれている子どもたちへの補償教育に有効であることを、1926年の時点でラッセルが指摘していることである。イングランドでは、モンテッソーリ教育法のもつ補償教育的意味はそれ以上評価され注目されることはなかった。しかしそれは、後にアメリカのヘッドスタート計画との関連で再評価されることになる。

さてラッセルは、注入主義的な教育は子どもに心理的な抵抗を感じさせ、試験の結果の重視は、知識に対する直接の興味を失わせるとしている。「これと反対に、まず子どもの知識欲を刺激し、次に、好意として、彼の欲する知識を与えるようにすることができれば、状況はすっかり違ってくる」¹⁰⁹⁾と彼は言い、モンテッソーリはこの方法に成功しているとして、次のように述べている。「与える仕事は魅力的でしかもあまり難しくないものでなければならない。初めのうちは、ほんの少し上の段階にある子どもたちのお手本がなければならない。そのとき子どもにとってこれほど明らかに愉快的仕事はないだろう。そこにはたくさんの物があって、子どもはどれをしてもよい。そして自分の好きなものを一人でするのである。こういう仕組みの下では、たいていの子どもたちは完全に幸福であり、5歳にならないうちに何の強制もなしに読み書きを学ぶのである」¹¹⁰⁾と。

前述したナンと同様に、ラッセルも子どもたちの幸福な学習の様子を高く評価する。ラッセルによれば、幸福な学習は、課題が魅力的でしかもあまり難しくないこと、自分より少し上の段階の子どもたちのお手本があること、自分の好きなものを自由に選択できること、そして好きな作業に心ゆくまで打ち込むことができること、これらの条件が満たされたときに成立する。

ラッセルが指摘したように、モンテッソーリ教育法は子どもの学びを深め豊かにする上で数多くの視点や考え方を示唆するものである。モンテッソーリ教育法は知的早期教育であるとか、主知主義的傾向が強いなどと批判されてきたが、子どもの発達と学びを促進させることは、その特質であると言ってよい。次章で、子どもの発達と学びを促進させるモンテッソーリ教育法の現代的意義について考察する。

(注)

- 1) W.ボイド著 中野善達他訳『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』日本文化科学社、1979年、160頁。
- 2) 同上書、147—156頁。
- 3) 同上書、140頁。
- 4) 同上書
- 5) 同上書
- 6) William, Boyd, The Montessori System, in John Adams(ed), *Educational Movements and Methods*, Boston, D.C. Heath & Co., 1924, pp. 58—59.
- 7) Montessori Society, *Report of the Montessori Conference at East Runton, July 25th-28th 1914*, Women's Printing Society Ltd., Brick Street, Piccadilly, 1914, pp. 10—11.
- 8) Ibid., pp. 49—51.
- 9) Ibid., p. 51.
- 10) Ibid., p. 52.
- 11) Ibid., pp. 57—58.
- 12) Ibid., p. 51.
- 13) Kevin, J. Brehony, Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom, in *History of Education* vol. 29, No. 2, 2000, p. 127.

- 14) Ibid.,pp.115－116.
- 15) John, Adams, *Modern Developments in Educational Practice*, University of London,1928,p.136. : Sol Cohen, *The Montessori Movement in England,1911－1952*,p.57.
- 16) William, Boyd,op.cit.,pp.58－59.
- 17) Jewell, Lochhead, *The Education of Young Children in England*, Teacher's College,1932,p.39.
- 18) T, Raymont, *A History of the Education of Young Children*,Longmans,1937,pp.332－323.
- 19) Jewell, Lochhead, op.cit.,pp.39－40.
- 20) Board of Education ;*Report of the Consultative Committee on Infant and Nursery Schools*,1933,p.41.
- 21) 吉岡剛「イギリスにおける保育方法と内容」岡田正章・川野辺敏監修 水野国利編『世界の幼児教育7イギリス』日本らいぶらり、1983年、201－202頁。
- 22) 同上書、202頁。
- 23) ジェーン・R・マーティン著 生田久美子監訳・解説『スクールホーム―〈ケア〉する学校』東京大学出版会、2007年、18頁。
- 24) M. Montessori, *The Montessori Method*, op.cit., p.87.
- 25) Ibid.
- 26) エヴリン・フォックス・ケラー著 石館三枝子・石館康平訳『動く遺伝子―トウモロコシとノーベル賞』晶文社、1987年、117頁より引用。
- 27) マーティン、前掲書、18－19頁。
- 28) 山崎洋子「イギリス新教育とニイル」江島正子・正田幸子・クラウス・ルーメル編著『モンテッソーリ教育の道』学苑社、1993年、230頁。
- 29) レーンについては、H.レーン著 小此木真三郎訳『親と教師に語る―子どもの世界とその導きかた』文化書房博文社、1970年を参照されたい。
- 30) Montessori Society, op.cit.,pp.39－44.
- 31) Ibid.,p.61.
- 32) Ibid., pp.130－131.
- 33) 山崎洋子『ニイル「新教育」思想の研究―社会批判にもとづく「自由学校」の地平―』大空社、1998年、49頁。なお山崎によれば、レーンとモンテッソーリの思想には人間観に根本

的な差異が認められる。したがって、「同じ原則」であるという理解は、そのように理解した賛同者の問題に帰して考察する必要があるという。

34) M. Montessori, op.cit., p.15.

35) 杉浦太一「M. モンテッソーリ教育の科学性の意味と限界」西村皓・小笠原道雄・春山浩二編『教育の根底にあるもの』似文社、1984年、96－116頁。

36) M. Montessori, op.cit., p.87.

37) ボイド、前掲書、162頁。

38) M.モンテッソーリ著 阿部真美子訳『自発的活動の原理』明治図書、1990年、92頁。

39) 同上書、93頁。

40) 同上書、223頁。

41) 同上書、92頁。

42) 山内紀幸「モンテッソーリの教育思想—フレーベルとの決別がもたらしたもの」橋本美保・田中智志編著『大正新教育の思想—生命の躍動—』東信堂、2015年、154－156頁。

43) A.S.ニール著 堀真一郎訳『クビになった教師』黎明書房、1976年、215頁。

44) 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究—社会批判にもとづく「自由学校」の地平—』前掲書、87頁。

45) 右島洋介「習慣形成論（訓育論）」長尾十三二編『世界新教育運動選書 別巻②新教育運動の理論』明治図書、1988年、35頁。W.ボイド・W.ローソン共著 国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、1966年、124－125頁。

46) Bertrand, Russell, *On Education*, George Allen &Unwin Ltd,1926,pp.29－30. 魚津郁夫訳『教育論』みすず書房、1959年、23－25頁。

47) Bertrand, Russell,op,cit.,p.30. 邦訳 25頁。

48) モンテッソーリ『自発的活動の原理』、134頁。

49) 同上書、136頁。

50) 同上書、137－139頁。

51) N.ホワイトブレッド著 田口仁久訳『イギリス幼児教育の史的展開』酒井書店、1992年、83頁。

52) Bradburn,E.,*Magaret McMillan, Framework and Expansion of Nursery Education*,Denholm House Press,1976,p.153.

53) Ibid. ,p.48.

- 54) 白石晃一「イギリスの幼児学校の起源」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書、1979年、173頁。
- 55) アイザックスの略歴と業績については S.アイザックス著 梶端希子著訳『幼児の知的発達』明治図書、1989年、及び大塚忠剛『アイザックス幼児教育論の研究』北大路書房、1995年に詳しい。
- 56) 教育院パンフレット『保育学校と保育クラス』の原文は Board of Education ; *Educational Pamphlets, No.106, Nursery Schools and Nursery Classes, 1936.*である。手を尽くしたが、原文を入手することができなかった。全文の翻訳は、田口仁久『イギリス幼児教育史』明治図書、1976年の末尾に『付録』として所収されている。
- 57) 田口仁久、前掲書 147頁より引用。
- 58) 同上書、58頁より引用。
- 59) 同上書、169-173頁より引用。
- 60) 同上書、189頁より引用。
- 61) 同上書、192頁より引用。
- 62) Montessori Thirty Years After, in T.E.S., August 8 1936 p.293.
- 63) M.モンテッソーリ著 クラウス・ルーメル・江島正子訳『モンテッソーリ教育の実践理論—カリフォルニア・レクチャー』サンパウロ社、2010年、121頁。
- 64) 同上書 122-123頁。
- 65) R.クレーマー著 三谷嘉明他訳『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』新曜社、1981年、241頁。
- 66) モンテッソーリ『モンテッソーリ教育の実践理論—カリフォルニア・レクチャー』、128頁。
- 67) モンテッソーリ『自発的活動の原理』、102-124頁。
- 68) 長尾十三二「新教育運動の提起するもの」長尾十三二編『世界新教育運動選書 別巻① 新教育運動の生起と展開』明治図書、1988年、23頁。
- 69) Sheila, Radice, *The New Children :Talks with Dr. Maria Montessori*, New York: Frederick A, Stokes and Co., 1920, p .35.
- 70) Ibid., p.34.
- 71) クレーマー、前掲書、243頁。
- 72) Claude, A. Claremont, The Montessori Movement in England, in *The New Era* I X

April,1928,p.75.

73) Jewell, Lochhead,op.cit.,p.40.

74) Ibid., pp. 39-40.

75) ボイド、前掲書、2頁。

76) Montessori Lectures, in T.E.S., June30 1923 p.310.

77) Dr. Montessori on English Spelling, in T.E.S. , July 7 1923 p.326.

78) Literary Development, in T.E.S., July 14 1923 p.333.

79) Children's Reading, in T.E.S. , July 4 1925 p.287.

80) First Ideas of Number, in T.E.S., June4 1927 p.260.

81) Teaching Arithmetic, in T.E.S., June11 1927 p.271.

82) 講習の内容は以下のものであった。第1回(10月30日)感覚訓練。主として感覚筋肉運動を目的とする諸活動と内的な目的を持つ諸活動。円柱さし、色板、幾何学的形態等。感覚訓練の価値と運動との関係。第2回(11月6日)読み書き。幾何学的挿し込みの感覚。滑粗板。移動アルファベットでの作文。書くことへの爆発。単語、文章、本を読むこと。声を出して読むことと演劇的活動。第3回(11月13日)算数。初期の感覚教具の価値。長い階段による数え方の学習。紡ぎ棒箱。カード。ゼロ遊び。最初の計算。第4回(11月20日)美術。最初のデザイン。第5回(11月27日)音楽。分析と総合。線上の行進。リズム活動。音楽鑑賞。音感ベル。音符の名前の学習。楽譜の書き方。作曲。第6回(12月4日)自由と規律。モンテッソーリの自由の概念。第7回(12月11日)英語のスペルの難しさ。

83) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する研究—1920・30年代を中心として—」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)』第29巻、1980年、54頁。

84) ルソーは感覚教育を重視したが、個別の感覚器官を訓練しようとはしなかった。また、フレーベルの遊具も個別の感覚訓練を目的としておらず、それで遊ばせながら認識し、感受し、作業する調和的な能力を育てようとした。

85) ボイド、前掲書、172-184頁。

86) 同上書、181-182頁。

87) 早田由美子『モンテッソーリ教育思想の形成過程—知的生命の援助をめぐる—』勁草書房、2003年、216頁。

88) P.P.リラード著 いいぎり・ゆき訳『なぜ、いまモンテッソーリ教育なのか』エンデルレ書店、1979年、44-45頁。

- 89) 白川蓉子『「モンテッソーリ・メソッド」入門』明治図書、1986年、162頁。
- 90) 1960年代にムーアは認知論の立場から、環境の適切な応答性が子どもの知的好奇心を喚起させるとして、トーキングタイプライターを開発し、「応答する環境」という概念を提唱した。
- 91) A.S.ニール著 堀真一郎訳『クビになった教師』黎明書房、1976年、212-214頁。
- 92) 同上書、213頁。
- 93) P.ナン著 三笠乙彦著訳『自己表現の教育学 イギリス新教育の理論』明治図書、1985年、178頁。
- 94) 同上書、184頁。
- 95) 早田由美子、前掲書、234頁。
- 96) 同上書
- 97) S.アイザックス著 榊端希子著訳『幼児の知的発達』明治図書、1989年、28-29頁。
- 98) 同上書、101頁。
- 99) 同上書
- 100) 同上書、231-237頁。
- 101) ワイトブレッド、前掲書、128頁。
- 102) 同上書、126頁。
- 103) 榊端希子「イギリスにおける保育者論の展開—マーガレット・マクミランとスーザン・アイザックスを中心に—」『日本の教育史学 教育史学会紀要』第42集、1999年、162頁。
- 104) Bertrand, Russell, op, cit., p.179. 邦訳 188-189頁。
- 105) Ibid., p.180. 邦訳 189頁。
- 106) Ibid. 同上書
- 107) Ibid., p.183. 邦訳 193頁。
- 108) Ibid. 同上書
- 109) Ibid., p.200. 邦訳 210頁。
- 110) Ibid., p p.200-201. 邦訳 210-211頁。

終章 モンテッソーリ教育法の現代的意義

これまで論述してきたように、イタリアで成立したモンテッソーリ教育法は 1910 年代にイングランドに導入され、両大戦間の高揚と停滞の時期を経て、第二次世界大戦が勃発する 1939 年に至るまで、イングランドの幼児教育界に大きな影響を与えた。本研究ではまず、イングランドにおけるモンテッソーリ教育運動の展開を、1) 導入期 (1908-1914)、2) 批判検討期 (1914-1918)、3) 発展期 (1918-1921)、4) 分裂・衰退期 (1921-1939) の 4 期に分け、時系列的にその歩みを辿ってきた。次いで、モンテッソーリ教育法の特徴を、個性の原理、自由の原理、準備された環境 (物的、人的環境を含む)、知的教育の四つの要素に切り分け、それぞれが当時の人々にどのように批判され、受け入れられていったかについて検討した。

その結果、イングランドにおいて理論的に批判がなくはなかったが、その「実践」の有効性を認め、評価する人々が多かったことが明らかになった。教具が高価なことと教員不足もあり、フレーベル幼稚園のようにモンテッソーリ・スクールの設立は具体的に進まなかった。しかし、既述のように、彼女の教育原理と教具はフレーベル幼稚園や保育学校、幼児学校の多くに取り入れられ、定着していった。ただし、モンテッソーリ教育法のすべてが受け入れられたわけではない。教授法の仔細はイングランドの実情に合うように修正されていった。感覚訓練や日常生活の練習とともに、モンテッソーリが否定したおとぎ話や劇遊び、自由画なども行われるなど、いわば換骨脱胎されたモンテッソーリ教育法が教育現場の実践に同化吸収されていったのである。

モンテッソーリは、ルソーやデューイのような教育学者ではない。彼女は医者であり、教育実践家であった。しかも世界的な規模で実践活動を行ったために、理論の構築とそれを公にする歩みが遅滞したことについてはすでに述べた。しかし、体系づけられた思想が理解されて伝わらなくても、モンテッソーリ教具のように形のあるものとして定式化されたものは伝播されやすい。

また、イングランドの幼児教育界には知的教授重視の伝統が根強く残っていた。読み書き算の教授を重視するモンテッソーリ教育法はドイツやアメリカでは批判されたが、幼児に対する就学準備としての読み書き算の教授が教育の一部として受け入れられていたイングランドでは、むしろ歓迎された。それは幼児に読み書きをより速く、より簡単に、より幸せに教えることを約束する方法として注目され、積極的に導入されたのではないかと考

えられる。

さらにイングランドの幼児教育界は、ヨーロッパの国々から伝来した教育思想の影響を受けているが、思想家本人が訪英している例はほとんどない。その意味で、モンテッソーリは例外である。彼女が 1919 年から隔年に訪英して教員養成コースを開催し、普及活動を行ったことも、モンテッソーリ教育法の影響が浸透していく上で重要な役割を果たしたと考えられる。

このようにイングランドの幼児教育界に深く浸透していったモンテッソーリ教育法は、現在もなお世界各国で広がる傾向にある²⁾。本章では、多くの時代を経て今も多様な文化や社会の中で展開されているモンテッソーリ教育法の現代的意義について考察する。1 節では子ども中心の理念について、2 節では子どもの発達と学びの促進について、3 節では感覚運動の重視について考察していく。

1 節 子ども中心の理念

モンテッソーリ教育法の特質として第一に挙げられるべきは、その児童中心主義であろう。前述したように、伝統的な厳しいしつけと学校教育の束縛からの解放、子どもの自由と個性の尊重というモンテッソーリの主張は大きな共感をもってイングランドの人々に受け入れられた。ホームズやエンソア、ナンそしてラッセルという当時の代表的な教育者たちがモンテッソーリ教育法に高い評価を与えたのも、この子ども中心の理念とそれを実現する方法論を提示したからこそであろう。

イングランドを初めて訪問し、T.E.S.の記者ラディスの取材に応じたモンテッソーリは、自らの教育法に関する無数の注釈を聞き、「言葉、言葉、言葉！」と言って、ため息をついたという。そして「このような歴史的比較とか哲学的抽象論は放っておいて、生きた子どもたちに戻りましょう」³⁾と言ったのである。クレマーが指摘するように、このようなモンテッソーリの姿に我々は「抽象的な理論化より現実を見つめるように訓練された臨床医」⁴⁾を見出すことができよう。「理論」や「哲学」ではなく、「生きた子どもたち」がモンテッソーリの関心事であった。フロイトと同じく臨床医であった彼女は、多くの教育学者のように理論から始めたのではなく、子どもの行動を観察し、それに基づいて理論と方法を組み立てた。彼女の理論は子どもとの生き生きとした関わりの中で生み出されたのである。

また、キルパトリックの『モンテッソーリ・システムの検討』をラディスが持ってきた

とき、モンテッソーリは「彼に目を開くようにと言いましょ。彼が不可能だと言いつることが次々と起こつても、見なければわからないのですから」⁵⁾と返事したという。確かに彼女は子どもの行動に対する人並み優れた直観的観察力を持つ「天才」であった。

医者として障害児の治療教育に従事していたモンテッソーリは、最初の「子どもの家」の実践に取り組んだ後、さまざまな批判や社会の無理解と戦いながら、約半世紀もの長い時間をかけて自らの理論と思想を形成していく。ハイラントが指摘しているように、彼女は「自らの教育上の仕事を医者として始め、哲学者として終えた」⁶⁾のである。

児童中心主義というモンテッソーリ教育法の特徴は、いまや教育の分野では常識となり、とくに目新しいものではない。しかし、彼女が半世紀をかけて児童中心主義の理論と方法を形成し、その理念の実現のために国際的な普及活動に尽力した功績は十分に評価されねばならない。また今日の日本においても、子どもの主体性と自主性を重視すること、そして子どもを観察し、その観察から子どもの発達に見合うように状況を修正していく彼女の臨床的な教育研究の姿勢は、とりわけ求められているものと言えよう。

2 節 子どもの発達と学びの促進

モンテッソーリ教育法の特徴として第二に挙げられるべきは、それが子どもの発達と学びを促進するという点である。

榊が指摘しているように、保育の家庭外施設の歴史には、託児所のようなケア施設と、幼稚園のような教育施設との二つの系譜が認められる。前者は貧民層の幼児を収容する救貧的な施設であり、後者は家庭では得難い知的・社会的発達を求めて設置された富裕層のための施設である。歴史的には、ケア（養護・世話）と教育という保育の営みの二領域は、別々の施設によって担われてきたのであった⁷⁾。

注目すべきは、1907年に設置された最初の「子どもの家」が当初から「ケア（養護・世話）」と「教育」という二つの目的を持っていたということである。1章3節で述べたように、それはスラム街の子どもたちをケアするとともに、新しい科学的教育方法を適用してその発達を促進するという教育上の目的をも持っていた。社会の最底辺に属する子どもたちの家庭の教育力に何の期待もできない以上、子どもたちに他者に依存することなく、自分で学び生活する力を身につけさせなくてはならない。彼女が身辺自立につながる日常生活の練習を重視し、読み書き算につながる教具の体系を準備した理由の一つがここにあった。極貧層の子どもたちに欠けている文化的条件を補おうとして、彼女は、カリキュラム

に知的学習を取り入れ、学校教育につながる系統性を持つ幼児教育を考案したのである。

イングランドのフレーベル主義者たちは、ウイルダースピン流の準備教授を復活させたとしてモンテッソーリ教育法を厳しく批判した。しかし、子どもの発達にそって、その能力を個別のかつ系統的に訓練し、その発達を効果的に促すモンテッソーリ教育法の影響を受けて、貧困労働者階級の幼児を対象とする当時の幼児学校や保育学校の教育的機能が強化されたことは、高く評価されねばならない。

今日、子どもの発達権の保障という観点から幼保一元化が現実化しつつある。児童福祉施設が教育施設的な性格を強めているのが世界的な動向であると言ってよい。日本においても、新たに告示された保育指針において保育所は「幼児教育を行う施設」であると明記された。すでに保育所における3歳以上の教育は幼稚園教育要領に準じて行われることになっているが、今後、保育所は幼児教育施設としての自覚をますます問われるようになるに違いない。時代に先がけて幼児をケアするとともにその発達を促すという幼児教育の課題に取り組み、家庭外保育施設の教育的性格を強化したモンテッソーリの実践はあらためて検討に値すると言えよう。

最後に、モンテッソーリ教育法が子どもの発達と学びを促進する一つの要因として、「作業」と「認知」の結びつきに言及するとともに、集中現象の意義に触れておきたい。これまで、「遊び」と「作業」は対立概念として捉えられてきた。しかし、モンテッソーリの「作業」は、想像的遊びに関する相違を除けば、一般に言われる「遊び」となんら変わらない。「遊び」と「作業」が一体化していることがモンテッソーリの「作業」の特徴であると言ってよい。「子どもの家」で作業に集中している子どもたちは、遊びつつ「学び」に浸っていると言うことができる。「作業」と「認知」を結びつけたことは、当時におけるモンテッソーリの独自性であった。

なお、遊びつつ「学び」に浸っている子どもは、現代の心理学者チクセントミハイ (Mihaly Csikszentmihalyi, 1934-) の言うフロー状態にあると考えられる⁸⁾。確固とした目的を持ち、達成するために努力を要する活動、課題の困難さと子どもの能力水準が平均より高い状態で釣り合うような活動が子どもの集中を促す。そのような活動を子どもが興味を持って楽しく自由に選ぶことができるような環境を整え、子どもがその活動に専心するようになるまで待つことがモンテッソーリ教師の役割である。環境を整えることによって、教師は、子どもの注意を集中させ持続させること、そして子どもの気質が衝動的あるいは無秩序の状態から規律正しい状態へと移行することを支援することができるとモンテッソーリ

は考えたのであった⁹⁾。このようなモンテッソーリ教育法は、現代の学習に困難を抱える子どもたちへの支援にも示唆を与えるものであろう。

3 節 感覚運動の重視

モンテッソーリ教育研究者ヘルミングは、運動を重視することがモンテッソーリ教育の基本原理であることを指摘し¹⁰⁾、次のように述べている。「子どもたちに自由だが意味のある運動を許容する子どもの家の空間では、学習の喜びが目覚めます。普通の学校では、子どもが入学したとたんこの学習の喜びは減退してしまうのですが」¹¹⁾と。発達心理学者 A.S.リラードもまた、モンテッソーリ教育の第一原理として、運動と認知が密接に絡み合っていることを挙げている¹²⁾。本節では、モンテッソーリ教育法の特質として感覚運動教育の重視を取り上げ、運動が認知の発達を促進するという彼女の教育学的洞察が現代の学問的見解と一致していることを明らかにする。

運動と知的な発達との関連について、モンテッソーリはどのように考えていたのであろうか。彼女は晩年の著作『吸収する心 (*The Absorbent Mind*, 1949)』の中で、次のように述べている。「我々の時代の最大の誤りの一つは、運動(movement)をより高次元の機能とは別のもとのみなし、運動そのものとしてとらえていることである。(中略) 知的な発達 (mental development) は運動とのつながりがなければならないし、また運動に依存するものでなければならない。教育学の理論や実践が、このような考え方に精通するようになるのは、きわめて大切なことである」¹³⁾と。「我々の新しい考え方では、もし、行為が進行中の知的な活動と結びつけられるならば、運動は知的な発達それ自身にとって非常に重要であるという見解が取られた。知的成長と精神的成長はともに運動によって促進される」¹⁴⁾とモンテッソーリは主張する。「子どもを観察すれば、その知的な発達はその運動を通しておこることは明らか」であり、「心 (mind) と運動は一つの実態の部分である」¹⁵⁾と彼女は述べている。人間を理性と身体の二つの部分から成るとするデカルト的見解をモンテッソーリは取らなかった。心身一元論的な立場から彼女は、人間の精神と身体は別個のものとして存在するのではなく、精神活動は身体化されねばならず、一方、精神の形成は身体活動を通して達成されるとした。知的な発達は身体の運動によって促進されると把握した彼女は、常に学習に感覚と運動を組み入れ、行為させることによって子どもに学習させようとしたのである。

リラードが指摘しているように、このような彼女の教育学的洞察は現代の発達心理学の

知見によって支持されるものである。リラードは次のように述べている。「感覚は単に受動的に知覚するという状況ではなく、環境に働きかけながら知覚的に判断するという状況の中でこそ育成されるものである。これに反して、伝統的な教育では、身体は単に知性が情報を受け取るために宿る場所にすぎないが、モンテッソーリ教育においては、身体は知性を補って働くもっと主体的な存在だと考えられている」¹⁶⁾と。

以下、主にリラードの論に拠りながらモンテッソーリ教育における運動と認知の関連について見てみよう。たとえば、机を洗う（日常生活の練習）という活動がある。この活動において重要なことは机がきれいになることではなくて、子どもが目的のある活動に従事すること、手を知性の活動に専心させることなのである。日常生活の練習は身体を知性の活動に専心させることによって、子どもを、モンテッソーリ教育の特質である「集中」に導く¹⁷⁾。

感覚教具についてはどうであろうか。感覚教具は感覚を教育するようデザインされているが、より重要なことは、日常生活の練習と同様、教具を使用することによって子どもが集中し、判断し、目的を持って動くことが可能になるということである。また注目すべきは、感覚教具を使用することによって、子どもの発達しつつある認知が身体化されることである¹⁸⁾。

代表的な教具である「ピンクタワー」を例にとってみよう。「ピンクタワー」は10個の同じ形の木製の立方体で構成されていて、大きさは段階的に増していく。各辺の長さは最大で10センチ、最小で1センチである。これらの立方体でタワーを作ることは、子どもの観察力、判断力、決心する力を訓練する。注意深く対象の特徴を観察し、差異を識別し、どの立方体を次に積むかを決定しなければならないからである。さらにピンクタワーは、手を使うことによって、子どもの知性に多くの基本的な数の概念（1から10の自然数、十進法、立方の概念など）をもたらす。これらの概念は、目と耳を通じて伝えられるのではなく、教具を繰り返し使用する子どもの手によって伝えられる。教師による概念の言語的な紹介は、最小限しか行われぬ。認知は手を使う運動から生まれる¹⁹⁾。これらの教具を通しての学習のおかげで認知は行為に埋め込まれているのである²⁰⁾。

以上、近年の発達心理学研究を通して、感覚運動教育を重視するモンテッソーリ教育法の有効性が実証されたことについて述べた。モンテッソーリ教育法において、身体の運動は認知と密接に絡み合っており、抽象的な概念は言語によってではなく、子どもが触れ、動かすことのできる具体的な教具の操作すなわち子どもの身体運動によって獲得される。

目に見え、触り、掴むことのできる具体物による学習が、抽象的な概念をもたらすのである。運動が認知の発達を促進するという彼女の教育学的洞察は、現代の乳幼児教育にも大きな示唆を与えるものである。

(注)

- 1) 拙稿『モンテッソーリ会議』に見るイギリスにおけるモンテッソーリ教育法の検討—フレール・モンテッソーリ論争に着目して—『モンテッソーリ教育』第48号、2015年、101頁。
- 2) 現在、代表的なモンテッソーリ教育組織としてAMS（アメリカン・モンテッソーリ協会）とAMI（国際モンテッソーリ協会）が存在する。AMSが主としてアメリカ国内で活動しているのに対し、AMIは国際的な規模で教員養成を行っている。AMIによる国際教員養成コースは、2013年5月には世界26か国に87コースが開催された。これはモンテッソーリ教員養成に対する需要が世界26か国に存在し、モンテッソーリ教育を実施する「子どもの家」および小学校が必要とする教員養成がなされていることを示している。拙稿「国際モンテッソーリ協会（AMI）に関する覚え書き」『大阪総合保育大学紀要』第8号、2014年、269-270頁。
- 3) Sheila, Radice, *The New Children: Talks with Dr. Maria Montessori*. New York: Frederick A. Stokes and Co., 1920. p. 46.
- 4) R. クレーマー著 三谷嘉明他訳『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』新曜社、1981年、359頁。
- 5) Sheila, Radice, .op.cit., p. 60.
- 6) H. ハイラント著 平野智美・井出麻里子共訳『マリア・モンテッソーリ—その言葉と写真が証す教育者像』東信堂、1999年、206頁。
- 7) 梶端希子「イギリスにおける保育専門職の形成」岩崎次男編『幼児保育制度の発展と保育者養成』玉川大学出版部、1995年、49頁。
- 8) フロー（flow）とは最適経験にいたる完全な没入状態の本質的な特徴を表わしている概念である。それは、一つの活動に深く没入しているので他の何もかも問題となくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粹にそれをするということのために多くの時間や労力を費やすような状態を指す。2000年以降アメリカでは、フロー概念に基づくチクセントミハイの「最適経験（optimal experience）」の理論によって、モンテッソーリの集中現象による正常

化理論を再検証しようとする研究がなされている。詳しくは、下記の文献を参照されたい。

Rathunde,K.&Chiskszentmihalyi,M., Middle school students motivation and quality of experience :a comparison of Montessori and traditional school environments, in *American Journal of Education*,111(3) ,2005.

Kathleen, M.Lloyd,An Analysis of Maria Montessori's Theory of Normalization in Light of Emerging Research in Self - Regulation. Dissertation, Oregon State University. Retrieved 7/12/2012 from Proquest database 2008.

9) 拙稿「モンテッソーリ教育学における『正常化』に関する研究（1）」『関西教育学会年報』38号、2014年。

10) H・ヘルミング著 平野智美・原弘美共訳『モンテッソーリ教育学』エンデルレ書店、1982年、252頁。

11)同上書、156頁。

12) Lillard,A.S.,*Montessori— The Science behind the Genius*,Oxford University Press.,2005

13) M.Montessori, *The Absorbent Mind*,NewYork:Henry Holt,1967,p141—142.

14) Ibid.,p.142.

15) Ibid.

16) Lillard ,A.S.,op.cit.,p.57.

17) Ibid.,p.49.

18) Ibid.,p.59.

19) Ibid.,pp.57—59.

20) Ibid.,pp.78—79.

主な引用文献・参考文献

(出版年度順)

欧文文献

1 著作

() 番号は邦訳文献。末尾参照。

Montessori, Maria, *The Montessori Method, Scientific Pedagogy As Applied To Child Education in "The Children's Houses"*, trans. by George, Ann. E. New York, Frederick A.Stokes,1912. (9)

Office of Special inquiries and Reports, *The Montessori System of Education*, Educational Pamphlets No.24

Kilpatrick, William Heard, *Montessori Examined*, New York, Houghton Mifflin,1914. (51)

Montessori Society, *Report of the Montessori Conference at East Runton, July 25th-28th 1914*, Women's Printing Society Ltd. ,Brick Street. Piccadilly, 1914.

Boyd, William, *From Locke to Montessori*,London,1914. (26)

Montessori, Maria, *Spontaneous Activity in Education :The Advanced Montessori Method*, New York: Schocken, 1917. (50)

Neill, A,S., *A Dominie in Doubt*,Herbert Jenkins, 1920. (19)

Nunn,Percy, *Education, Its Data and First Principles*, London, Edward Arnold,1920. (42)

Radice, Sheila, *The New Children:Talks with Dr. Maria Montessori*, New York: Frederick A,Stokes and Co.,1920.

Mackkinder, J.M., *Individual Work in Infants School*, London,1923.

Bertrand, Russell ,*On Education*, George Allen &Unwin Ltd,1926. (1)

Adams,John,*Modern Developments in Educational Practice*, University of London,1928.

Issacs,Susan, *Intellectual Growth in Young Children*,Routldge &Kegan paul,1930. (49)

Lochhead, Jewell ,*The Education of Young Children in England*, Teacher's College,1932.

Board of Education ;*Report of the Consultative Committee on Infant and Nursery Schools*,1933.

Board of Education ; *Educational Pamphlets,No.106,Nursery Schools and Nursery Classes*,1936. (18)

Montessori ,Maria,*The Secret of Childhood*, London-NewYork (Longmans) ,1936. (4)

- Raymont , T, *A History of the Education of Young Children*, Longmans, 1937.
- Neill, A.S., *The Problem Teacher*, Herbert Jenkins , 1939. (57)
- Montessori, Maria, *From Childhood to Adolescence*, New York: Schocken, 1948. (62)
- Montessori, Maria, *The Discovery of the Child*, Madras, 1948. (6)
- Montessori, Maria, *The Absorbent Mind*, Adyar-Madras, 1949, (8)
- Montessori, Maria, *The Child in the Family*, New York: Avon, 1956. (2)
- Standing Edward Mortimer, *Maria Montessori: Her Life and Work*, London, Hollis & Carter, 1957. (11)
- Oswald, Paul, *Das Kind in Werke Maria Montessori*, Mühlheim, Irene Setzkorn-Schifhacken, 1958. (7)
- Gardner, D.E.M. & , Cass J. E. , *The Role of the Teacher in the Infant and Nursery School*, Oxford Pergamon Press, 1965.
- Simon, Brian , *Studies in the History of Education — Education and Labour Movement 1870-1920*, London, 1965. (33)
- William Boyd and Wyatt Rawson, *The Story of the New Education* , Heinemann London, 1965. (3)
- Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter, *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*, Montessori,-Schrifttum und Wirkkreis, München-Wien, Schriften des Willmam-Instituts, 1967. (10)
- Selleck, R. J. W., *New Education*, London, 1968.
- Orem, R.C., *Montessori and the Special Child*, New York, G.P. Putnam's Sons, 1969. (14)
- Hunt , J. McVicker, *The Challenge of Incompetence and Poverty*, illinois, 1969. (22)
- Orem, R.C., *Montessori Today* , New York, Capricorn Books, 1971. (36)
- Lillard, Paula Polk, *Montessori, A Modern Approach*, New York, 1972. (32)
- Nanette, Whitbread , *The Evolution of the Nursery—Infants school : A History of Infant and Nursery Education in Britain 1800-1970*, London , 1972. (52)
- Selleck, R. J. W., *English Primary Education and the Progressives, 1914-1939*, Routledge, 1972.
- Hainstock, Elisabeth, *Montessori zu Hause*, Freiburg, Hyperion, New American Library, 1973. (13)
- Marianne, Parry, and Hilder, Archer, *Pre-school Education (Schools Council Research Studies)*, Macmillan, 1974.
- Bradburn, E., *Magaret McMillan, Framework and Expansion of Nursery Education*, Denholm House Press, 1976.
- Kramer, Rita, *Maria Montessori : A Biography*, New York , Putnaum's Sons, 1976. (34)
- Hellbrügge , Theodor, *Unser Montessori-Modell*, München, Kindler, 1977. (25)

- Gross, J. Michael, *Montessori's Concept of Personality*, Lanham, University Press of America, 1978. (20)
- Hainstock, Elisabeth, *The Essential Montessori*, New York, New American Library, 1978. (40)
- Helming, Helene, *Montessori Pädagogik*, Freiburg, Herder, 1981. (34)
- Perkinson, Henry J., *Learning from our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth-Century Educational Theory*, Greenwood Press, 1984. (65)
- Audrey, M. Curtis, *A Curriculum for the Pre-school Child — Learning to learn*, Nfer-Nelson, 1986.
- Chickszentmihalyi, M., *Flow: The psychology of optimal experience*, New York: Harper and Row, 1990. (61)
- Heiland, Helmut, *Maria Montessori mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Hamburg, Rowohlt Taschenbuch, 1991. (56)
- Martin, Jane Roland, *Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Harvard University Press, 1992. (74)
- Montessori, Maria, *The California Lectures of Maria Montessori, 1915*, Bob Buckenmeyer, 1997. (80)
- Lillard, A. S., *Montessori, The Science behind the Genius*, New York, Oxford University Press. 2005.

2 論文

- Boyd, William, The Montessori System, in John Adams (ed), *Educational Movements and Methods*, Boston, D.C. Heath & Co., 1924.
- Claremont, Claude, A., The Montessori Movement in England, in *The New Era* 1 X April, 1928.
- Cohen, Sol, The Montessori Movement in England, 1911-1952, in *History of education*, vol. 3, No. 1, 1974.
- Kevin, J. Brehony, Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom, in *History of education* vol. 29, No. 2, 2000.
- Rathunde, K. & Chickszentmihalyi, M. Middle school students motivation and quality of experience: a comparison of Montessori and traditional school environments, in *American Journal of education*, 111(3), 2005.
- Lillard, A. S., and Else-Quest, N., Evaluating Montessori education, *Science*, 313, 2006.
- Kathleen, M. Lloyd, An Analysis of Maria Montessori's Theory of Normalization in Light of Emerging Research in Self-Regulation. Dissertation, Oregon State University. Retrieved 7/12/2012 from: Proquest database 2008.

Kai, Kimiko, The Modification and Adaptation of Montessori Education in Japan, in *International Journal of Learning*, 16(7), 2009.

3 記事

The Montessori System Mr. Holmes's Official Report, in *Times Educational Supplement*(以下、T.E.S.と略記), November 5 1912 p. 127.

The Self Education Principle, in T.E.S., December 3 1912 p. 143.

Views of the Montessori Society, in T.E.S., January 7 1913 p. 12.

The Montessori Society Mr. Holmes's Paper, in T.E.S., March 4 1913 p. 41.

The Montessori Conference, in T.E.S., August 4 1914 p. 130.

Montessori Movement Teaching of English Children, in T.E.S., January 5 1915 p. 8.

The Limitation of Dr. Montessori, in T.E.S., February 1 1916 p. 21.

The Montessori Method, in T.E.S., April 11 1918 p. 162.

The Montessori Method, in T.E.S., April 18 1918 p. 169.

The Montessori Method, in T.E.S., April 25 1918 p. 178.

The Montessori Method, in T.E.S., May 2 1918 p. 188.

Dr. Montessori in London opening of the Training Course, in T.E.S., September 4 1919 p. 453.

The Montessori Method Some Conclusions, in T.E.S., December 18 1919 p. 635.

Montessori Society, in T.E.S., January 13 1921 p. 21.

Montessori Society, in T.E.S., January 20 1921 p. 29.

Montessori Principle, in T.E.S., February 3 1921 p. 48.

The Montessori Society, in T.E.S., October 1 1921 p. 436.

The Montessori Method, in T.E.S., October 15 1921 p. 456.

The Montessori Society, in T.E.S., December 17 1921 p. 564.

Montessori Lectures, in T.E.S., June 30 1923 p. 310.

Dr. Montessori on English Spelling, in T.E.S., July 7 1923 p. 326.

Literary Development, in T.E.S., July 14 1923 p. 333.

Montessori Method, in T.E.S., October 24 1925 p. 444.

Children's Reading, in T.E.S., July 4 1925 p. 287.

Montessori Society, in T.E.S., January 23 1926 p. 8.

First Ideas of Number, in T.E.S., June 4 1927 p. 260.

Teaching Arithmetic, in T.E.S., June 11 1927 p. 271.

Montessori Thirty Years After, in T.E.S., August 8 1936 p. 293.

邦文文献

1 単行本及び単行本・講座などに発表されたもの

- (1) パートランド・ラッセル著 魚津郁夫訳『教育論』みすず書房 1959年
- (2) M.モンテッソーリ著 鷹嘴達衛訳『幼児と家庭』エンデルレ書店 1965年
- (3) W.ボイド・W.ローソン共著 国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部 1966年
- (4) M.モンテッソーリ著 鼓常良訳『幼児の秘密』国土社 1968年
- (5) H.レイン著 小此木真三郎訳『親と教師に語る—子どもの世界とその導きかた—』文化書房博文社 1970年
- (6) M.モンテッソーリ著 鼓常良訳『子どもの発見』国土社 1971年
- (7) P.オスワルト著 安田史郎訳『モンテッソーリ教育における児童観』理想社 1971年
- (8) M.モンテッソーリ著 鼓常良訳『こどもの心—吸収する心』国土社 1971年
- (9) M.モンテッソーリ著 阿部真美子・白川蓉子訳『モンテッソーリ・メソッド』明治図書 1974年
- (10) P.オスワルト・G.シュルツベネシュ編 平野智美訳『モンテッソーリ教育学の根本思想』エンデルレ書店 1974年
- (11) E.M.スタンディング著 K.ルーメル監修、佐藤幸江訳『モンテッソーリの発見』エンデルレ書店 1975年
- (12) 西本順次郎『モンテッソーリ幼児教育入門』福村出版 1975年
- (13) E.ヘインストック著 武田正美訳『家庭におけるモンテッソーリ教育の実践』エンデルレ書店 1975年
- (14) R.C.オレム著 原田信一・井田範美・J.K.ディーリ訳『障害児のためのモンテッソーリ教育』日本文化科学社 1975年
- (15) 阿部真美子・白川蓉子「モンテッソーリの『幼児の家』の成立とモンテッソーリ運動の発展」梅根悟監修、世界教育史研究会編『世界教育史体系 22 幼児教育史Ⅱ』講談社 1975年
- (16) 市丸成人『モンテッソーリ教育学入門』学習研究社 1976年
- (17) 田口仁久『イギリス幼児教育史』明治図書 1976年
- (18) 教育院 小冊子「保育学校と保育クラス」同上書 所収
- (19) A.S.ニイル著 堀真一郎訳『クビになった教師』黎明書房 1976年
- (20) M.J.グロス著 正田幸子訳『モンテッソーリ的人格観』エンデルレ書店 1978年
- (21) 相良敦子『モンテッソーリ教育：理論と実践 第1巻』学習研究社 1978年
- (22) J.M.ハント著 宮原英種、宮原和子共訳『乳幼児教育の新しい役割—その心理学的基盤と社会的意味—』新曜社 1978年
- (23) 堀尾輝久「世界の教育運動と子ども観・発達観」『岩波講座 子どもの発達と教育 2 子ども観と発達思想の展開』岩波書店 1979年
- (24) A.M.マッケローニ著 夙川幼児教育研究会訳『モンテッソーリ博士との出会い』エンデルレ書店 1979年

- (25) T.ヘルブルック著 西本順次郎他訳『モンテッソーリ治療教育法』明治図書 1979年
- (26) W.ボイド著 中野善達他訳『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』日本文化科学社 1979年
- (27) 阿部真美子「アメリカのモンテッソーリ運動」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書 1979年
- (28) 白石晃一「イギリスの幼児学校の起源」同上書 所収
- (29) 林信二郎「モンテッソーリの業績とその今日的意義」同上書 所収
- (30) 林信二郎「イギリスのモンテッソーリ運動」同上書 所収
- (31) 利島知可子「ドイツのモンテッソーリ運動」同上書 所収
- (32) P.P.リラード著 いいぎり・ゆき訳『なぜ、いまモンテッソーリ教育なのか』エンデルレ書店 1979年
- (33) B.サイモン著 成田克矢訳『イギリス教育史Ⅱ』亜紀書房 1980年
- (34) R.クレーマー著 三谷嘉明他訳『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』新曜社 1981年
- (35) R.C.オレム著 三谷嘉明・山崎久美子・穴沢久美訳『今日のモンテッソーリ教育』明治図書 1982年
- (36) H.ヘルミング著 平野智美・原弘美訳『モンテッソーリ教育学』エンデルレ書店 1982年
- (37) 阿部真美子「マリア・モンテッソーリ—子どもの権利を求めて—」松島鈞・白石晃一編『現代に生きる教育思想 7』ぎょうせい 1982年
- (38) 前之園幸一郎「イタリアにおける幼児教育の歴史」岡田正章・川野辺敏監修 和田修二編『世界の幼児教育6 オランダ・イタリア・スペイン』日本らいぶらり 1983年
- (39) 吉岡剛「イギリスにおける保育方法と内容」岡田正章・川野辺敏監修 水野国利編『世界の幼児教育7 イギリス』日本らいぶらり 1983年
- (40) 白井常『世界の幼児教育/イギリス』丸善メイツ 1983年
- (41) 杉浦太一「M. モンテッソーリ教育の科学性の意味と限界」西村皓・小笠原道雄・春山浩二編『教育の根底にあるもの』似文社 1984年
- (42) P.ナン著 三笠乙彦著訳『自己表現の教育学 イギリス新教育の理論』明治図書 1985年
- (43) 白川蓉子『「モンテッソーリ・メソッド」入門』明治図書 1986年
- (44) エヴリン・フォックス・ケラー著 石館三枝子・石館康平訳『動く遺伝子—トウモロコシとノーベル賞』晶文社 1987年
- (45) 長尾十三二「新教育運動の提起するもの」長尾十三二編『世界新教育運動選書 別巻① 新教育運動の生起と展開』明治図書 1988年
- (46) 右島洋介「習慣形成論（訓育論）」長尾十三二編『世界新教育運動選書 別巻② 新教育運動の理論』明治図書 1988年

- (47) 前之園幸一郎「新教育運動の学問的基礎—その他の国イタリア」長尾十三二編『世界新教育運動選書 別巻③新教育運動の歴史的考察』明治図書 1988年
- (48) E.ヘインストック著 中山幸男他訳『モンテッソーリ教育のすべて—一人、著作、方法、運動—』東信堂 1988年
- (49) S.アイザックス著 梶端希子著訳『幼児の知的発達』明治図書 1989年
- (50) M.モンテッソーリ著 阿部真美子訳『自発的活動の原理』明治図書 1990年
- (51) W.H.キルパトリック著 平野智美監訳、鈴木弘美訳『モンテッソーリ法の検討』東信堂 1991年
- (52) N.ワイトブレッド著 田口仁久訳『イギリス幼児教育の史的展開』酒井書店 1992年
- (53) 江島正子・正田幸子・クラウス・ルーメル編著『モンテッソーリ教育の道』学苑社 1993年
- (54) 山崎高哉『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』玉川大学出版部 1993年
- (55) 大塚忠剛『アイザックス幼児教育論の研究』北大路書房 1995年
- (56) H.ハイラント著 平野智美・井出麻里子共訳『マリア・モンテッソーリ—その言葉と写真が証す教育者像』東信堂 1995年
- (57) A.S.ニール著 堀真一郎訳『問題の教師』黎明書房 1995年
- (58) オムリ上野慶子「イタリア保育者養成史におけるモンテッソーリ法とアガッツィ法」岩崎次男編『幼児保育制度の発展と保育者養成』玉川大学出版部 1995年
- (59) 梶端希子「イギリスにおける保育専門職の形成」同上書 所収
- (60) 林信二郎「日本におけるモンテッソーリ教員養成」同上書 所収
- (61) M.チクセントミハイ著 今村裕明訳『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社 1996年
- (62) M.モンテッソーリ著 クラウス・ルーメル、江島正子訳『児童期から思春期へ』玉川大学出版部 1997年
- (63) 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究—社会批判にもとづく「自由学校」の地平—』大空社 1998年
- (64) 岩崎次男『フレーベル教育学の研究』玉川大学出版部 1999年
- (65) H.J.パーキンソン著 平野智美・五十嵐敦子・中山幸夫訳『誤りから学ぶ教育に向けて—20世紀教育理論の再解釈—』勁草書房 2000年
- (66) 片山忠次『子どもの育ちを助ける—モンテッソーリの幼児教育思想』法律文化社 2000年
- (67) R.オールドリッチ著 松塚俊三・安原義仁監訳『イギリスの教育—歴史との対話』玉川大学出版部 2001年
- (68) 早田由美子『モンテッソーリ教育思想の形成過程—知的生命の援助をめぐる』勁草書房 2003年
- (69) 小川富士枝『イギリスにおける育児の社会化の歴史』新読書社 2004年

- (70) アンтониオ・R・ダマシオ著 田中三彦訳『感じる脳』ダイヤモンド社 2005年
- (71) 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年
- (72) オムリ慶子『イタリア幼児教育メソッドの変遷に関する研究』風間書房 2007年
- (73) 教育史学会編『教育史研究の最前線』日本図書センター 2007年
- (74) ジェーン・R・マーティン著 生田久美子監訳・解説『スクールホーム—〈ケア〉する学校』東京大学出版会 2007年
- (75) 前之園幸一郎『マリア・モンテッソーリと現代』学苑社 2007年
- (76) 中田尚美「保育の思想から学ぶ」戸江茂博編『現代保育論の展開』聖公会出版 2007年
- (77) 山田敏『イギリス就学前教育・保育の研究』風間書房 2007年
- (78) 岩間浩『ユネスコ創設の源流を訪ねて』学苑社 2008年
- (79) 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店 2008年
- (80) M.モンテッソーリ著 クラウス・ルーメル・江島正子訳『モンテッソーリ教育の実践理論—カリフォルニア・レクチャー—』サンパウロ社 2010年
- (81) 鈴木佐喜子『乳幼児のかしこさとは何か』大月書店 2010年
- (82) 浅川希洋志・静岡大学教育学部附属浜松中学校著『フロー理論にもとづく「学びひたる」授業の創造』学文社 2011年
- (83) M.モンテッソーリ著 クラウス・ルーメル・江島正子訳『モンテッソーリ教育法 子ども—社会—世界』ドン・ボスコ社 2012年
- (84) 森口祐介『わたしを律するわたし—子どもの抑制機能の発達』京都大学学術出版会 2012年
- (85) 白川蓉子『フレーベルのキンダーガルテン実践に関する研究』風間書房 2014年
- (86) 中田尚美「保育職とは」上月素子編著『保育者論—教職の学び—』あいり出版 2015年
- (87) 橋本美保「大正新教育再訪」橋本美保・田中智志編著『大正新教育の思想—生命の躍動—』東信堂 2015年
- (88) 山内紀幸「モンテッソーリの教育思想—フレーベルとの決別がもたらしたもの」同上書 所収
- (89) 日本保育学会編『保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成』東京大学出版会 2016年

2 雑誌、学会誌、研究紀要などに発表されたもの

- (1) 林信二郎「モンテッソーリ教員養成に関する一研究」『奈良教育大紀要 第23巻 第1号 人文・社会』1974年
- (2) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する一研究—1910年代を中心と

- して一」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第 26 卷 1977 年
- (3) 利島知可子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育思想の導入過程」『教育学研究』第 41 卷第 3 号 1979 年
- (4) 林信二郎「イギリスにおけるモンテッソーリ運動に関する研究—1920・30 年代を中心として一」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第 29 卷 1980 年
- (5) 林信二郎「モンテッソーリの教師論」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第 34 卷 1986 年
- (6) 平野智美「モンテッソーリ教育における教師の役割—幼児教育者の資質—」『上智教育学論集』第 21 号 1986 年
- (7) 甲斐仁子「アメリカにおけるモンテッソーリ教師養成に関する一考察—MECA・Seton について一」『九州教育学会紀要』第 14 卷 1986 年
- (8) 甲斐仁子「アメリカにおけるモンテッソーリ教育に関する一考察—IMS の活動を通して一」『九州教育学会紀要』第 15 卷 1987 年
- (9) 中山幸夫「現代におけるモンテッソーリ教育運動の動向とその課題」『教育方法学研究』第 13 卷 1988 年
- (10) 上野慶子「モンテッソーリ法とアガツツイ法の『日常生活の訓練』—その原理についての比較研究」日本ペスタロッチ・フレーベル学会紀要『人間と教育』第 2 号 1989 年
- (11) 甲斐仁子「アメリカにおけるモンテッソーリ教育に関する一考察—教師養成講座の実際—」『九州女学院短期大学紀要』第 16 号 1991 年
- (12) 井出麻里子「モンテッソーリの子ども観—科学から形而上学へ—」『教育方法学研究』第 18 卷 1992 年
- (13) 李善玉「モンテッソーリ教育における教師の役割—消極的な教師の意味—」『慶應義塾大学社会学研究科紀要』第 37 号 1993 年
- (14) 甲斐仁子「アメリカのモンテッソーリ教育運動:公立学校への導入」『九州教育学会紀要』第 22 卷 1994 年
- (15) 中嶋一恵「イギリスにおける保育学校制度成立への過程—1933 年ハドウレポートを中心に—」『教育行政学研究』16 号 1994 年
- (16) 甲斐仁子「モンテッソーリ教育環境の多様性:哲学的考察」『九州教育学会紀要』第 23 卷 1995 年
- (17) 甲斐仁子「アメリカにおけるモンテッソーリ教育運動:ランブッシュ夫人の業績と貢献」『モンテッソーリ教育』第 28 号 1995 年
- (18) 梶端希子「スーザン・アイザックスの保育者論」『日本ペスタロッチ・フレーベル学会紀要』9 号 1996 年
- (19) 甲斐仁子「アメリカにおけるモンテッソーリ教育運動—1980 年代の動向—」『九州女学院短期大学紀要』第 22 号 1996 年
- (20) 山崎洋子「ベアトリス・エンソアと新教育連盟-1910-32 年の活動を手がかりに—」『教

育学研究』第63巻 第4号 1996年

(21) 山崎洋子『『教育の新理想』と新教育連盟に関する考察—1920年代イギリス新教育運動の実態解明に向けて』『日本の教育史学 教育史学紀要』第41集 1998年

(22) 山内紀幸「モンテッソーリにおける『子ども』—19—20世紀の転換期の優生学的な知の中で」教育哲学会編『教育哲学研究』77号 1998年

(23) 李善玉「韓国におけるモンテッソーリ教育法の受容に関する研究—幼稚園政策を中心として—」慶応義塾大学博士(教育学)論文 1998年

(24) 梶端希子「イギリスにおける保育者論の展開—マーガレット・マクミランとスーザン・アイザックスを中心に—」『日本の教育史学 教育史学会紀要』第42集 1999年

(25) 邱瓊慧「モンテッソーリ教育の現代化に関する研究」上智大学 博士(教育学)論文 1999年

(26) 山内紀幸「モンテッソーリによる『新しい女性』の創造—拡大された母胎イメージと教育概念」教育哲学会編『教育哲学研究』80号 1999年

(27) 山内紀幸『『自由から規律が生まれる』という物語—『モンテッソーリ・メソッド』の成立過程の分析から—』『近代教育フォーラム/近代教育思想史研究会編』1999年

(28) 井出麻里子「モンテッソーリ教育における『注意力の集中現象』の研究」上智大学博士(教育学)論文 2000年

(29) 吉岡剛「我国におけるモンテッソーリ教育の諸動向—主として戦後の出版状況について—(1) —」『佛教大学教育学部論集』第11号、2000年

(30) 田野尚美「モンテッソーリ教育における教師の役割」『和歌山信愛紀要』40号 2000年

(31) 中嶋一恵「1920年代イギリスにおける保育学校教員養成プログラムの特質と意義」『教育行政学研究』21号 2000年

(32) 宮本健市郎「ヘレン・パーカストの教育思想の展開とイギリスにおけるドルトン・プランの変容」『兵庫教育大学研究紀要 第1分冊、学校教育・幼児教育・障害児教育』第20巻 2000年

(33) 山崎洋子「E・ホームズの『教育の新理想』としての『自己実現』概念」教育哲学会編『教育哲学研究』第81号 2000年

(34) 山崎洋子「イギリス新教育運動の諸思想とネットワーク」『教育新世界』No48 2000年

(35) 山崎洋子「イギリス新教育における『教育の新理想』運動に関する研究(1)—揺籃期・興隆期・発展期を中心に—」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第15巻 2000年

(36) 甲斐仁子「モンテッソーリ教育に関する—考察—モンテッソーリとピアジェ」『藤女子大学紀要』39 2001年

(37) 山内紀幸「第一次モンテッソーリ運動に関する思想的考察—キルパトリック批判が衰退の主要因なのか—」日本幼児教育学会『幼児教育学研究』第9号 2002年

- (38) 山崎洋子「イギリス新教育における『自由』の宗教的性格」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第19巻 2004年
- (39) 山崎洋子「イギリス新教育運動における両義的可能性とパースペクティブ—『共同体』と『学級』へのアプローチにもとづいて—」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第20巻 2005年
- (40) 近藤清美・井上望・中野茂・草薙恵美子「アタッチメントにかかわる母親の感性概念の検討」『北海道医療大学心理科学部研究紀要』2号、2006年
- (41) 山崎洋子「J.J. フィンドレイのカリキュラム論—イギリス新教育における教師の専門性をめぐって—」『武庫川女子大学紀要』55 2007年
- (42) 甲斐仁子「マリア・モンテッソリ年譜（改訂版）」『藤女子大学紀要』第46号、第Ⅱ部 2009年
- (43) 中田尚美「モンテッソーリの教育思想における『ケア』について」『神戸海星女子学院大学研究紀要』第47号 2009年
- (44) 梶端希子「両大戦間イギリスにおける保育学校運動再考（1）—運動の背景と担い手たち—」『聖徳大学研究紀要』第24号、2013年
- (45) 中田尚美「モンテッソーリ教師論の現代的意義」『モンテッソーリ教育』第46号 2013年
- (46) 鈴木正敏「幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECDの観点から見た質の向上と保育政策—」『教育学研究』第81巻第4号 2014年
- (47) 中田尚美「国際モンテッソーリ協会(AMI)に関する覚え書き」『大阪総合保育大学紀要』第8号 2014年
- (48) 中田尚美「モンテッソーリ教育学における『正常化』に関する研究（1）」『関西教育学会年報』38号 2014年
- (49) 竹田康子「モンテッソーリ教具の歴史的変遷」『大阪大学教育学年報』第19号 2014年
- (50) 中田尚美「1910年代イギリスにおけるモンテッソーリ教育法導入過程に関する一研究」『大阪総合保育大学紀要』第9号 2015年
- (51) 中田尚美「『モンテッソーリ会議』に見るイギリスにおけるモンテッソーリ教育法の検討—フレイベル・モンテッソーリ論争に着目して—」『モンテッソーリ教育』第48号 2015年
- (52) 中田尚美「イギリスにおける教具利用の保育の歴史に関する一考察—モンテッソーリ教具を中心に—」京都聖母短期大学紀要『研究紀要』第45集 2016年

謝辞

本学位論文の執筆にあたり、多くの方々のご指導とご援助をいただいた。この場を借りて、心より感謝申し上げたい。

博士課程を昭和 62 年に単位取得退学して以来、非常勤講師や子育て、大学教員等の生活に追われるようにしてたちまち 20 数年がたった。そのような私に学位に挑戦する機会を快く与えてくださった山崎高哉学長先生には格別の謝辞を申し述べたい。公務多忙な学長職にありながら先生は、私の学位論文指導のために多くの時間を割いてくださり、幾度も温かい励ましの言葉をかけていただいた。先生のご指導がなければ、博士の学位を得ることもなかったであろう。先生のご指導を仰ぐことができた幸運に感謝するとともに、主査の労をお取りいただいたことに対し衷心より御礼申し上げたい。

同時に、副査をお引受けくださった先生方にも感謝の意を表したい。弘田陽介先生（現福山市立大学准教授）には、博士論文の何たるかを熱心にご教示いただいた。大方美香先生には、学部長としてのご公務も多忙な折に副査の労をお取りいただき、温かく励ましていただいた。福山平成大学教授の山崎洋子先生には、公務多忙な健康福祉学部こども学科長職にありながら丁寧に論文にお目通しいただき、研究者として未熟な点に対して、鋭く的確なご指摘をいただいた。私自身の力不足ゆえ、ご指摘の意図をどこまで汲みつくせているかは心もとない限りだが、これらの先生方に改めて感謝申し上げたい。

また、小椋たみ子先生にも折にふれて貴重なご助言、ご指導をいただいた。教務助手の小西由紀子先生にも大変お世話になった。ここに改めて御礼を申し上げる。

モンテッソーリ教育法との出会いは平成 4 年にまで遡る。和歌山信愛女子短期大学の専任講師として初めて幼稚園実習指導のために愛徳幼稚園を訪問したのがきっかけであった。愛徳幼稚園は、当時京都聖母女学院短期大学教授の故・相良敦子先生が保育指導をなさっていた園である。雨後の新緑が輝く中、子どもたちが生き生きと活動していた姿―遊びつつ「学び」に浸っていた姿を昨日のことのよう鮮やかに思い出すことができる。

和歌山信愛女子短期大学学長の故・シスター山本昌子先生に励まされ、京都のモンテッソーリ教員養成コースに通った。公私にわたりご指導いただいた恩師の関西学院大学名誉教授の故・仲原晶子先生にはモンテッソーリ教育法を新教育運動との関連の中で研究することの重要性をご指摘いただいた。本論文の完成を直接ご報告することはかなわなかったが、かつてのご恩に深謝するとともに両先生のご冥福を心からお祈りしたい。

モンテッソーリ教育に関する膨大な先行研究に圧倒されて、方向性を見失っていた私をイングランドのモンテッソーリ教育法の展開というテーマに導いてくださったのは、東洋英和女学院大学教授の甲斐仁子先生である。モンテッソーリ教育研究者である甲斐先生にはその後も折にふれて有益なご助言をいただいた。また、京都モンテッソーリ教員養成コースの講師であり、ご自身もモンテッソーリ教員のディプロマをお持ちの兵庫教育大学名誉教授・大阪樟蔭女子大学名誉教授の片山忠次先生にも温かい励ましの言葉をかけていただいた。さらに、外国語教育の研究者である神戸海星女子学院大学教授福智佳代子先生にも温かいご指導とご援助をいただいた。この場を借りて、これまでのご厚誼に心より感謝申し上げたい。

最後に、私事で恐縮ながら、学位論文の執筆を見守り支えてくれた夫と息子に、感謝の意を捧げたい。