

新教育思想における「モンテッソーリ教育」批判の諸相 —キルパトリック『モンテッソーリ法の検討』が示唆するもの—

中山 幸夫

はじめに

教育思想史において、新教育の諸思想は、ルソー（Rousseau, J. J., 1712—1778）の人間観、教育観を共通の源泉とする思想的範疇にあると一般に考えられている。それは、新教育の諸思想が、人間の本質的な存在形式としての子どもの本性に対する信頼に基づき、彼らにおける知的能力の自発性と解放を尊重する教育哲学に、その共通の基盤を置くことに由来する。すなわち、新教育の諸思想とは、いわゆる「外からの形成」、「上からの注入」、「教科書と教師からの学習」を本質とする伝統的旧教育¹⁾に対するアンチテーゼであり、また子どもを一貫して学習の主体として措定する視座に立つ教育的ヒューマニズムであったといえる。19世紀末の欧米に始まり、やがて全世界的に波及した新教育運動は、実にこのような諸思想を背景とする教育改革運動であった。新教育運動の影響により、学校、及びそこでの教育活動が何らかの質的転換を遂げてきたことは、多くの教育的事実が明らかにするところである。このように、新教育の諸思想は、新教育運動を媒介として、教育全般のあり方についての本質的な見直しと改善を提唱してきたのである。

しかしながら、総論と各論とは必ずしも一致しないことがあるように、新教育の諸思想においても、各々の思想は、その主張内容において共通点（連続性）ばかりでなく、相違点（非連続性）も少なからず指摘できるも

のと思われる。この着想において興味の対象となりうるのが、新教育の思想家・実践家の一人であるイタリアのモンテッソーリ（Montessori, M., 1870－1952）の教育理論・実践の体系（一般に「モンテッソーリ教育」と呼ばれるもの）である。何故ならば、新教育運動の歴史的展開を顧みるとき、「モンテッソーリ教育のように世界的規模において、今日までその関心が持続されている教育は、教育史上その類例をみることがあまりな²⁾く、また「モンテッソーリ教育のように、その成立期から……今日まで、厳しい批判と論争が絶えず繰り返されているものは稀³⁾」だからである。すなわち、「モンテッソーリ教育」はそこに幾つかの特殊性をもつが故に、多くの教育関係者の関心を集めてきた。加えて、思想的には新教育の系譜に属するものでありながら、伝統的旧教育の立場からだけでなく、共通の哲学的基盤に立つと思われる新教育の他の立場からも、少なからぬ批判を投げかけられてきたのである。

そこで、本稿では、「モンテッソーリ教育」の本質の理解に努めながら、新教育思想における「モンテッソーリ教育」批判の諸相とその根拠を明らかにし、併せてその批判的見解の妥当性をめぐる問題について検討してみたい。そのため、「モンテッソーリ教育」批判の先陣を切ったともいえる新教育の代表的思想家の一人であるキルパトリック（Kilpatrick, W. H., 1871－1965）の『モンテッソーリ法の検討』（"The Montessori System Examined", 1914）を取り上げ、ここでの批判的見解を整理、分析しながら、「モンテッソーリ教育」批判の本質とそこから示唆される事柄について、考察、検討を加えることにする。尚、この領域の先行研究としては、松浦鶴造氏の一連の論文⁴⁾が注目に値する。また、アメリカのキャンベル（Cambell, D. N.）及びグロス（Gross, M. J.）の論稿^{5), 6)}も示唆的である。適宜、参照しつつ、考察、検討の補助としたい。

I. アメリカにおける「モンテッソーリ教育」の盛衰

ヘインストック (Hainstock, E. G.)⁷⁾ は、アメリカにおける「モンテッソーリ教育」の盛衰について、端的に次のように述べている。「今世紀の初頭、モンテッソーリ法はアメリカの教育界に忽然と現れ、そして間もなく衰退していった。1920年代までに、アメリカにおけるモンテッソーリ教育は、教育記録の中の単なる歴史的脚注にすぎないものとなってしまっていた⁸⁾」と。本節では、このヘインストックの指摘が具体的にどのような歴史的事実を意味していたかを、以下で明らかにしておく。

教育の歴史において、「モンテッソーリ教育」が登場するのは今世紀の初頭のことである。そこに至るまでの経緯は、概略的に次の通りである。⁹⁾モンテッソーリは、イタリアで最初の女性医師として医学の研究と実践に携わっていたが、その傍ら発達遅滞児に関心を寄せ、やがて彼らに関する研究と教育において、成功を収めることになる。発達遅滞児を教育するための方法は、主にフランスの医師イタル (Itard, J. M. G., 1774-1838) とその弟子セガン (Seguin, E., 1812-1880) の理論と実践に基礎づけられていた。後にモンテッソーリは、この教育の方法が正常児の教育にも適用できることを確信する。この確信は、1907年、ローマに開設された「子どもの家」(Casa dei Bambini) におけるモンテッソーリ自身の子ども達についての行動観察と教育実験の積み重ねの中で、現実に証明されることになった。ここに、モンテッソーリの考案した教育方法は、一種の「科学的教育学」の方法(「モンテッソーリ法」)として知られ、「モンテッソーリ教育」が教育の歴史に登場することになるのである。

さて、「モンテッソーリ法」はその効果が明らかになるにつれて、教育関係者の注目を集めるようになる。そして、程なくして「モンテッソーリ法」に関する情報は、アメリカの教育関係者にも届くことになる。アメリカの出版界で、初めて「モンテッソーリ法」に関する記事を取り上げたの

は、1909年12月刊行の『幼稚園—初等教育雑誌』（“The Kindergarten-Primary Magazine”, vol.23, nos. 4）であった。¹⁰⁾この月刊雑誌において、編集委員の一人であるメリル（Merrill, J. B.）は、7回にわたる連載記事を通して、マリア・モンテッソーリと「モンテッソーリ法」について紹介した。¹¹⁾このことを契機に、アメリカの教育関係者によるイタリア訪問が熱心に実行されることになる。それは、メリル自身がアメリカの教師たちに期待したことではあったが、実際には、メリルの予想を遥かに超えた多くの人々が、モンテッソーリの「子どもの家」を訪問したのである。¹²⁾これについては、当のモンテッソーリ自身も、「世界のあらゆる地域から、殊にアメリカ合衆国からは、あたかも教育のメッカ（聖地）に巡礼の旅をするがごとく、多くの教育関係者が見学に訪れた」¹³⁾と述べている。

このような状況の中で、モンテッソーリに関する話題はいよいよ注目を集めていった。「子どもの家」の見学記、「モンテッソーリ法」とその背景にある哲学についての批評、「モンテッソーリ法」をアメリカの幼稚園に応用する試み、等についての記事が教育関係者や記者によって書かれ、それらは、モンテッソーリ自身とその著作に関する論文とともに教育専門雑誌や教育省刊行の公報をはじめ、新聞、大衆誌、文化評論誌、等に掲載されていったのである。¹⁴⁾当時、ヨーロッパやアメリカでは、活字によるマス・コミュニケーションがいよいよ発展しつつある状況にあった。¹⁵⁾とりわけ、アメリカにおいては、あらゆる種類の書物が激増しつつあったが、それらの中でも「モンテッソーリ法」に関するあらゆる情報を大衆読者に伝えることになったのが、『マックルーア誌』（“McClure’s Magazine”）であった。¹⁶⁾創刊者であるマックルーア（McClure, S. S.）は、当時アメリカで最も高名なジャーナリストの一人であったが、時代の流れを敏感に感じ取りながら、大衆の想像力を刺激する特集として「モンテッソーリ法」に関する記事を組んだのである。¹⁷⁾これらの記事の中には、「子どもの家」で用いられる「モンテッソーリ教具」や、それらを用いて学習に取り組む子

ども達の様子を写真入りで紹介したのもあった。¹⁸⁾ マックルーアは、実に視覚的な方法をも取り入れながら、アメリカの大衆読者に「モンテッソーリ法」を紹介する役割を担ったのである。

1912年には、モンテッソーリの最初の原著作の翻訳である『モンテッソーリ・メソッド』(“The Montessori Method”)¹⁹⁾が出版され、アメリカにおけるモンテッソーリ熱は更に高まることになる。その結果、アメリカ各地に「モンテッソーリ協会」が設立され、併せて1913年までに、約百校に及ぶ「モンテッソーリ学校」が開校することになったのである。²⁰⁾ だが、モンテッソーリ自身は、自らの考案した「モンテッソーリ法」が教育界で一世を風靡することを満足に思う反面、彼女自身の監督が及ばない状況下で「モンテッソーリ法」が実践されることを懸念していた。まして、彼女自身が直接監督できない教師養成コースについては、それを頑なに承認しない方針を採っていたのである。²¹⁾ それは、モンテッソーリ自身の個人的事情と思惑が絡んでのものであった。²²⁾

モンテッソーリのアメリカ訪問は、このような彼女の個人的事情と思惑を背景に、前出マックルーアの野心を秘めての働き掛けによって実現したものである。1913年末、モンテッソーリは初めてアメリカの地を訪れた。約三週間の滞在中、講演、著名人との懇談、自らの会見、等を精力的にこなすことにより、アメリカの関係者に改めて「モンテッソーリ法」を印象づけたのである。そして、正に「このとき、アメリカでのモンテッソーリに対する関心は、最高潮に達していた」²³⁾のである。その後、彼女は二回(1915年、1918年)アメリカを訪れた。だが、それにも関わらず、「モンテッソーリ教育」を提唱する教育運動は、1913年を頂点に衰退していくことになる。そこには、いくつかの要因が考えられたが、少なくとも「モンテッソーリ教育」の意義を客観的に理解することを妨げる状況があったことだけは確かであろう。いずれにしても、ここにアメリカにおける第一次「モンテッソーリ・ブーム」は、終わりを告げることになるのである。

Ⅱ. キルパトリックの「モンテッソーリ教育」批判

前節で述べたように、1910年代のアメリカにおけるモンテッソーリ教育運動は、瞬く間に衰退していった。そして、その一因となったのが、キルパトリックによる「モンテッソーリ教育」批判であった。進歩主義教育の祖といわれ、同時にアメリカ教育界の理論的支柱でもあったデューイの高弟として知られるキルパトリックは、1912年に同僚二人と共に、ローマの「子どもの家」を訪問し、「モンテッソーリ法」に基づく教育活動の実際を調査した。帰国後、彼はこの調査とモンテッソーリの主著『モンテッソーリ・メソッド』（"The Montessori Method", 1912）を照らし合わせながら、『モンテッソーリ法の検討』（"The Montessori System Examined", 1914）²⁴⁾を著したのである。

本書が刊行された当時、キルパトリックは、アメリカで最高の教員養成機関といわれたコロンビア大学教育学部助教授として、その類稀なる才能を研究と教育の両面で発揮していた。そして、1918年には教授となり、併せて代表的論文「プロジェクト・メソッド」（"The Project Method"）がコロンビア大学『教育学系論集』第19巻第4号（"Teachers College Record", vol.19, No.4.）に発表されるや、彼の名声は世界的なものとなったのである。クレマー（Kramer,R.）は、次のように述べている。「当時の教育関係者に対するキルパトリックの影響力には、凄まじいものがあった。そして、彼のもとで勉強するために、世界中から学生が集まった。……これらの学生が大学に払った授業料は莫大な金額にのぼったので、キルパトリックは『百万ドル教授』と呼ばれたほどであった」²⁵⁾。以上のことから、本書（『モンテッソーリ法の検討』）は、このようなキルパトリック自身の歩みの中で、第一次「モンテッソーリ・ブーム」を背景に刊行された「注目の書」であったことがわかる。そのため、本書は刊行と同時に、アメリカの多くの教育関係者に読まれ、また多大な影響を与えていったの

である。では、本書において、キルパトリックは「モンテッソーリ教育」全体をどのように解釈し、また批判したのであろうか。本節では、以下において、それらの諸内容を要約しつつ、キルパトリックの「モンテッソーリ教育」批判の大要を明らかにしたい。²⁶⁾

さて、キルパトリックは、まず「序論」において、「モンテッソーリ教育」の思想的起源について言及しながら、「モンテッソーリ法」が形成されるに至った4つの要因を分析する。その中でも、精薄児教育の創始者であるセガンの影響は、とりわけモンテッソーリの考案した教具に色濃く反映されていると説く。また、モンテッソーリの師である人類学者セルジ（Sergi, G., 1841－1936）の影響等もあり、「モンテッソーリ学校」においては、科学的測定（人体測定、特に感覚の実験心理学的な測定）の領域が強調されたと述べる。キルパトリックは、モンテッソーリのこのような「科学的態度への関心」を賞賛する。だが、その一方で、「彼女の実際の科学性については、それほど高く評価することはできない」と述べ、モンテッソーリが「当代の教育理論や教育実践の状況について、イタリアの学校に限定されていると思われるような観察から、非科学的な一般化を行なっている」と批判し、その科学性の不十分さを指摘するのである。以下、「本論」において、キルパトリックは7項目に渡って「モンテッソーリ教育」批判を展開することになる。

1) 発達としての教育について

キルパトリックは先ず冒頭で、「教育は内面からの発達として考えられるべきである」とするモンテッソーリの教育観を指摘しつつ、このような観念はルソー、ペスタロッチー、フレーベルによって唱えられたと説く。そして、この観念は、当代の教育実践のあり方が形成されてきた上で確かに価値をもつが、「その限界については、これまで必ずしも明確に認識されてきたとはいえない」と述べる。すなわち、彼らの教育観は、人間の教

育を植物の栽培に例える古い考え方であり、「子どもが生まれながらにして与えられている本性（先天的自然性）には、子どもが成長するための全ての要素が含まれている」と見る。併せて、「天賦の才能は、それ自身の発達過程を適切に導く」と信ずるのである。これに対して、キルパトリックは、上記のような類推は「人間の教育に対しては明らかに不十分である」と指摘し、発達における一方的な開発主義を否定する。何故ならば、このような教育観は、個人の発達が人類の業績である「文化的環境」（cultural environment）との相互作用によってのみ可能になる、という重要な側面を見落とす危険性を持つからである。事実、このような教育観には、「良き成果とともに危険性も潜む」。そのため、「過去において、不合理なことを強調し、また教育者を誤った実践へと導くこともあったのである」。

ともあれ、上記のような教育観においては、「発達が、最初から内包されている先天的自然性を展開することであるならば、適応は環境の変化に関係なく行なわれ、常に可能である」という立場をとることになる。しかし、そのような前決定的な適応の形式は、ある種の下等生物（例えば、雀蜂）には当てはまるが、人間に対しては妥当しない。人間は、各々の世代において不断に新しい環境を発見し、かつ作り出す存在である。従って、教育とは、結局のところ、変化する環境に対して準備することである。その意味において、モンテッソーリは教育の本質について「論理的に一貫した思考を十分にしてきたとはいえない」のであり、同時にその発達観は、「不適切で、かつ間違った方向を示すものとして否認せざるを得ない」とキルパトリックは推断するのである。

2) 自由の原理について

次にキルパトリックは、「モンテッソーリ教育」における自由の原理について検討する。

教育に「自由」（liberty）を取り入れようと最初に主張した思想家は、ル

ソーであった。フレーベルも同様の原理を強調した。今日（当時）においては、「デューイが教育における自由を唱導する代表的思想家である」とキルパトリックは指摘する。モンテッソーリも同様に、自由の原理を強調する。そのため、「モンテッソーリ学校」においては、「個々の子どもたちに大幅に自由を与えるという一つの方法が考え出されたのである」。このような自由の原理は、「モンテッソーリ学校」と伝統的タイプの幼稚園とを実践的に比較すると（例えば、教師の役割、子どもの活動形態、教室における机の配列、子どもの作業時間、教具の自己選択の有無、等について）、より明らかとなる。そして、その比較において、両者の違いは、次のような一般的傾向として把握できる。すなわち、伝統的タイプの幼稚園の子ども達は「社会的規準についての適合を、主に教師がやさしく仕向ける社会的制圧によって学ぶが、その自立心とは、習慣を意識的に習得した結果生じる心の安らぎであり、それは大人が作り上げ、方向づけたものになりやすい」。これに対して、「モンテッソーリ学校」の子ども達は、「教具の自己選択を通して、自ら物事を行なう姿勢を身につける」。また、「自分の流儀で仲間の権利を尊重することを学ぶ」とキルパトリックは分析する。

ところで、「民主主義においては、自分で自分を方向づけること（self-direction）が教育の目標でなければならない」。そして、子どもが「自分を正しく方向づけられるようになるためには、決定・選択・責任が、統合的に自らを支配するような生活、それ自体に入り込まなくてはならないのである」。ここで、子どもは、「実生活の展開がしばらく押えられるような」状況において、「思考」（thinking）を開始する。その思考により、実生活がよどみなく展開するようになるためには、子どもにおける「自己選択と自己表現の自由」が保障されなくてはならない。この点において、「モンテッソーリやその他の自由な幼稚園は、フレーベルをはじめとする伝統的方式の幼稚園よりも進んでいる」とキルパトリックは一定の評価を与えるのである。しかしながら、子ども達が自己選択の自由を与えられた場合に、「子

ども自身の自発的衝動によらずして、いかにして協力体制を確保するか」という問題を考察するならば、「モンテッソーリもフレーベルも共に批判の対象となる」。何故ならば、モンテッソーリは、子ども達に「より十分な社会的協力体制づくりの場を与えていない」からであり、また、フレーベルは協力体制について、「その大部分は外部からの示唆、すなわち、大人の考えによって生ずるものと捉えている」からである。結局のところ、キルパトリックの観点からすると、「モンテッソーリ教育」における自由の原理は、少なからず個人主義的であり、その自由は民主主義における真の自由とは異なる、という結論に達するのである。

3) 「モンテッソーリ法」における自己表現の妥当性について

キルパトリックは、冒頭で以下のように述べる。「自己表現から離れた自由は矛盾である。従って、……モンテッソーリにおける自由の原理を論ずることは、その教育法が許容する自己表現の適切さを考慮しなければ不完全である」と。そのため、先ずキルパトリックは、自己表現と密接に関わりをもつ「モンテッソーリ教具」について検討する。それによると、「モンテッソーリ学校」において教育活動の主たる手段となっている教具は、「多様性に乏しい」。また、その「狭く制限された活動の範囲では、普通の子どもを満足させる効果は、ほとんど期待できない」。要するに、「モンテッソーリ学校」は、「普通に活動する子どもに栄養の足りない定食を与えるにすぎない」ものであり、このような教育の場においては、子どもに不十分な自己表現しか与えない、とキルパトリックは捉えるのである。

また、キルパトリックは、「今日のアメリカにおける最良の思想と実践は、社会的に条件づけられた構成的・想像的遊びを、幼稚園に通う子ども達の学習計画の基礎および主要な構成要素としている」と指摘しつつ、「しかし、モンテッソーリは、これらの構成的・想像的遊びを否定する」と批判的に捉える。更に、ゲームや絵画、造形は、「全体として、今日のア

アメリカで見られるものより劣っている」。物語りに至っては、「ほとんど行なわれておらず、これは重大な手落ちである」。そして、唯ひとつ「日常生活の練習」のみが、「これらの欠落の一部を埋め合わせている」と見る。いずれにせよ、「モンテッソーリ教育」のカリキュラムは、「子どもの本性の大部分に対して、非常に不十分な自己表現しか許していない」のであり、「そのような機会の制限は、子ども達の幸福と精神的な発達を破壊する抑圧に他ならない」。そのため、これらの意味において、「モンテッソーリの提案したカリキュラムは、妥当性を欠き、子どもに不当な制限を加えるものである」とキルパトリックは結論づけるのである。

4) 自己教育について

キルパトリックは、「モンテッソーリは、自由の体制に必然的に対応するものとして、自己教育（auto-education）を想定している」と述べ、更に「モンテッソーリにとっては、自己教育こそ真の教育である」と推測する。このように自己教育を強調するモンテッソーリの理念に対して、キルパトリックはそれに「共鳴せざるを得ない」と賛同する。しかし、同時に、「モンテッソーリにおける自己教育の特殊な作用に目を転ずるならば、多種多様な機会の中で、寛大な自由の対応原理となるべき自己教育が、実際には……極めて形式的な教具を、ただ機械的に操作することだけに化してしまっている」と少なからぬ懸念を表明する。つまり、キルパトリックは、モンテッソーリの自己教育の理念について評価しつつも、その「あまりにも緊密に教具の操作と結びついている」自己教育の実際と指導のあり方に対しては、「自己教育の図式を、非常に形式的に制限している」と批判するのである。

キルパトリックの教育哲学においては、自己教育とは、「生活それ自体とそこから生じてくる様々な状況」の中で、体験的かつ問題解決的になされるべきものである。要するに、「我々が目的を果たそうと努力する場合

には、いつでも自己教育が伴うのである」。結局のところ、以上のような観点から「モンテッソーリ教育」における自己教育の実際を検討するならば、それは「教具によってなされる形式的な自己教育」であり、「現在においては、子どもに対して助けとなるよりも、むしろ危険をはらむものである」とキルパトリックは批判的に断定するのである。

5) 日常生活の練習について

キルパトリックは、「子どもの家」が創設された経緯を説きつつ、その教育的意義について述べる。キルパトリックによれば、「子どもの家」には注目に値する2つの意義があるという。第一は、「保育時間が長い」ということである。この長時間保育は、例えば、母親たちが家の内外で多忙を極めていて子ども達が適切な世話をしてもらえない場合には、様々な点で「実に望ましいものとなる」。

また第二は、そこでの「日常生活の練習」の持つ価値が、「アメリカの学校にとって参考になる」ということである。ただ、ここでキルパトリックは、「各幼稚園で、いかなる日常生活の練習が内容とされるべきかは、それが存立する地域社会の実情によるだろう」と述べ、併せて「どのような学校のカリキュラムも、地域社会の要求の反映であるべきだ」とする自らの教育哲学を改めて主張する。そのため、彼は「子どもに何事も出来る限り自分でさせる、というモンテッソーリの実践に対しては心から同意する」と述べながらも、「日常生活の練習」は方法的に、人為的な場である教室においては動機づけを欠くきらいがある、とその問題点を示唆するのである。キルパトリックにおいては、「道徳や知性は、個人が衝動を押える現実的な状況と直に接触することを必要とする」。従って、このような観点から、キルパトリックは以下のように述べる。「もし学校が、現実的で直接的な社会的要求に付随する興味を教育活動に取り込むことができるならば、子ども達はそれに見合うだけの精一杯の努力をするであろう」と。ともあ

れ、キルパトリックは、「子どもの家」とそこでの「日常生活の練習」に対して一定の評価を与えている。しかし、同時に、自らの経験主義、生活主義の立場から、「モンテッソーリ教育」における社会的機能の強化を期待するのである。

6) 教具による感覚訓練について

キルパトリックは冒頭で、「感覚訓練の体系は、……モンテッソーリ法を構成する基本的な事項であり」、「それは、徹頭徹尾、モンテッソーリ法の全体的な視点を規定してきた」と指摘する。そのため、「教具を中心とする方法論の最も基本的な部分を注意深く検討することは、モンテッソーリ法を直接、評価するうえで必要不可欠なことである」と述べるのである。

さて、感覚訓練に関しては、「三つの際立った思考の系列を認めることができる」とキルパトリックは説く。第1の理論は、「感覚器官そのものが体系的な訓練によって洗練される」とする立場である。これに対して、他の二つの理論は、「感覚訓練は脳内に新しい統合を形づくることに関わる」とする立場において共通するが、「その訓練の効果がどのようにして特殊化されるか」という点に関して見解が異なる。すなわち、第2の理論は、「子どもが、目に見える様々な形の中のあるグループを弁別することを学んだとすると、それは視覚上の識別力を訓練したことになるので、その後、子どもはどのような物を見ても更によく弁別できる」と主張する。また、第3の理論は、「視覚上の識別力といった一般的な能力は存在しない。一つの系列に沿った訓練は、二つの系列の活動内容が共通の要素を持つ場合にのみ、もう一つの系列に影響を及ぼし得る」と主張するのである。これら三つの理論のうち、キルパトリックは、第3の理論を正論とする。なぜならば、精神の諸能力を認め、その帰結として一般的訓練を重視するという「古い」考え方は、今日（当時）では有能な心理学者たちによって、全面的に否定されているからである。

ところで、感覚訓練をめぐるモンテッソーリの立場について、キルパトリックは彼女の著作を分析しつつ、「モンテッソーリは第1と第2の理論の間を揺れ動いている」と捉える。また、モンテッソーリとの対談²⁷⁾を通して、彼女はドイツやアメリカにおいて何年も前に捨て去られた「形式的訓練の原理」(the doctrine of formal discipline)に囚われていることを確信したと述べる。すなわち、例えば、重さの異なったブロックを用いての形式的な練習が、郵便物の重さを量れるようになるとは考え難いとして、「転移」(transfer)を前提にしたモンテッソーリの考え方に疑問を呈するのである。キルパトリックの立場からすれば、「教具を用いての感覚訓練は確かに役立つ」ものではあるが、「練習の形式的・機械的な側面については、實際上、大した価値はない」ということになる。それは、例えば、大きさについての経験を考慮する遊びなら何でも、「モンテッソーリ教具」における「茶色の階段」と同じくらいに役立つからである。結局のところ、モンテッソーリ自身の感覚訓練についての信念は、「陳腐なるが故に捨て去られた心理学の理論に基づいている」とキルパトリックは結論づけるのである。

7) 教科(読み・書き・算数)について

キルパトリックは、「モンテッソーリ教育」が教具を用いた感覚訓練によって、特に、読み・書きの領域で、目に見える成果が上げられたという伝聞に触れながら、果たしてその成果が普遍的なものであるか否かは、「正しい吟味」によって明らかにされるべきであると述べる。以下、キルパトリックは、「モンテッソーリ教育」における読み・書き・算数の指導について検討する。

先ず、「モンテッソーリ教育」においては読み・書きを同時に教え始めるが、読み方の指導は、あくまでもイタリア語の音声的特質に基づいて行なわれるものであり、アメリカでの英語の指導においては、「その非音声

的特質により、多くの支障を来すであろう」とキルパトリックは指摘する。

次に、書き方について、モンテッソーリは、それを2つの本質的要素に分析する。すなわち、①.「書くための道具を持ち、書く行為をするために必要な筋肉のメカニズム」と、②.「アルファベット文字についての視覚・筋肉的なイメージ」が、それらである。そして、「モンテッソーリ教育」における特別な練習は、「子ども達が、これら2つの書くことの要素を同時に練習できるように考え出された」ものであり、①のためには、金属製の幾何学図形と色鉛筆、②のためには、砂文字カード、等が教具として考案されたのである。以上の事柄を前提とする書き方の指導に関して、キルパトリックは「モンテッソーリが寄与したことを評価するのは難しい」と述べ、「モンテッソーリ教具」が書き方の指導において「一定の貢献をした」ことを認めながらも、彼女の方法がどの程度の価値をもつものであるかについては、「当該分野における今後の更なる検討と実験が必要である」としている。

算数の指導について、キルパトリックは僅かな論評をするのみである。それによれば、目先の変わった教具は「計算棒」だけであり、全体としては「特に際立ったものはない」。また、「子どもの直接経験の範囲にある生活と、算数とを関連づける努力がほとんどなされていない」と批判し、「モンテッソーリ教育」における算数の指導から「示唆されるものは何もない」と述べるのである。

最後に、キルパトリックは総括を兼ねて、幼稚園段階で「3R's」を導入すべきであるか否かの問題について言及する。ここで、キルパトリックは、アメリカにおいて「3R's」は6歳以前には教えない方がよいとされているが、「上記のような判断を支える明確な実験的基盤はない」と指摘する。だが、自らの経験主義の立場から、「幼稚園段階で読み書きの学習を要求すれば、両親や教師、子どもは、往々にして教育のより価値的な面から注意をそらす恐れがある」と述べ、幼稚園段階での「3R's」の導入には明

らかに否定的な見解を示している。

以上、7項目に渡ってキルパトリックの「モンテッソーリ教育」批判を捉えてきた。そこには、モンテッソーリの理論と実践に対する、文字通り多くの批判が展開されていたことが改めて明らかとなった。そして、キルパトリックは、締め括りに以下のような「結論」を述べるのである。

(1) モンテッソーリは、思想的にはルソー、ペスタロッチー、フレーベルたちのグループに属する。従って、彼女の教育実践には、「伝統的な実践とは手を切らなくてはならない」とする革新的な態度を見出すことはできる。しかし、その原理の内容は、根本的には19世紀半ばのものであり、現在の教育理論の発展よりも50年ほど遅れている。

(2) モンテッソーリの業績をデューイのそれと比較すると、次のようなことが言える。すなわち、二人は多くの点で共通するが、同時に、そこには大きな違いがある。端的には、モンテッソーリは、「教育」の概念を非常に狭く捉えている。また、カリキュラムの本質に関わる基本的問題を、これまで見過ごしてきた。これに対して、デューイの思考過程の本質に関する理論は、その興味論、生活教育論と共に、モンテッソーリの自由と感覚訓練の原理の中の妥当なものすべてを含む。また、デューイの理論は、彼女の誤りを正す基準を示しつつ、更にカリキュラムを人類の業績の理想的な再構成と見なし、それにふさわしい教育方法学を実質的に進歩させた点で、教育界に多大な貢献をしている。結局、モンテッソーリの教育方法は、デューイを代表とするアメリカの教育理論に刺激を与えている点においてのみ貢献しているに過ぎない。

(3) 社会施設としての「子どもの家」の創設は、モンテッソーリの最も偉大なる貢献と言える。しかし、感覚訓練は、それを受け入れるためには大幅な修正を必要とする。また、「モンテッソーリ教具」は拒否したい。

(4) モンテッソーリの最大の尽力は、科学的教育の強調、及び自由の実際の活用に見出される。

Ⅲ. 『モンテッソーリ法の検討』における問題点

前節で確認したように、キルパトリックによる「モンテッソーリ教育」批判は、7項目についての検討を中心に展開され、最後に4つの「結論」で締め括られている。そこには、「モンテッソーリ教育」に対する多くの批判的見解を読み取ることができるが、それらはいくまでも、キルパトリック自身の「モンテッソーリ教育」についての解釈と評価である。従って、その批判的見解の妥当性については、ここで改めて検討されなければならないのである。

さて、ここでキルパトリックの批判的見解を検討するにあたり、まずは前節で要約した『モンテッソーリ法の検討』における諸内容を整理、分析し、その批判の中心をなす本質的事項について、4点指摘しておきたい。すなわち、下記の[1]～[4]がそれである。

[1] 「モンテッソーリ教育」における自由の原理は、多分に個人主義的である。そのため、「モンテッソーリ教育」は余りにも「個の確立」に偏り過ぎていて、子どもにおける「社会性の陶冶」が軽視されている。

[2] 「モンテッソーリ教育」における手段としての教具は、子どもに対して形式的かつ不当な制限を加えるものである。そのため、子どもは、想像性や独創（創造）性、また自発性を抑圧された状況に置かれている。

[3] 「モンテッソーリ教育」は、就学前段階における知的学習（「3R's」）を重視している。そのため、子どもの生活経験が蔑ろにされ、幼児期における教育の本質から外れたものになっている。

[4] 「モンテッソーリ教育」の原理は、様々な点で時代遅れのものであり、科学的であるとは言えない。従って、このような「モンテッソーリ教育」の原理に基づく教育実践に多くを期待することはできず、また場合によっては子どもに対して危険をはらむものである。

無論、これらの事項は、相互に関連するものであることは言うまでもな

い。このことを踏まえたうえで、以下、上記の[1]～[4]について検討を加えることにしよう。

[1] キルパトリックは、教育における自由の原理を当然の如く認める。つまり、教育（学習）活動における子どもの自己選択や自己表現の自由を尊重し、保障する考え方に立つ。だが、前節の2)で触れたように、キルパトリックにおける「自由」は、あくまでも民主主義に基礎づけられた自由である。ここで、キルパトリックの捉える「民主主義」とは、「個人の尊厳が尊重され、各人が、平等の原則に従い、自らのうちに存する最も素晴らしい諸能力を発揮する機会を適切にもつことができる²⁸⁾」生活様式であり、それは次の6つの基本的原理によって支えられている。①「生活する個人の主権」（W. ジェームズの言葉）、②平等の原理、③権利は義務を包含すること、④公益に対する協力、⑤理性の自由な活動に対する信頼、⑥議論の自由²⁹⁾。従って、このようなキルパトリックの視点からすると、教育における民主主義的自由の原理は、子どもの人間形成における「個性」と「社会性」のバランス的発達を期待するものであり、そのいずれか一方に偏る結果をもたらすと思われる教育のあり方に対しては、民主主義に反するものとして、厳しい批判を投げかけることになる。実に「モンテッソーリ教育」は、その厳しい批判の対象となったわけである。

では、「モンテッソーリ教育」が余りに「個の確立」に偏り過ぎたために、「社会性の陶冶」が軽視されている、というキルパトリックの批判的指摘は、果たして真実を突くものであろうか。実際のところ、これまでに提示された多くの「モンテッソーリ教育」批判を整理、分析すると、この種の指摘が繰り返しなされてきたことに気付く。しかし、これらの批判的指摘に対しては理論と実践の両面からの反論が可能であると思われる。以下、その根拠について述べよう。まず、モンテッソーリの教育理論、及び教育思想においては「正常化」（normalization³⁰⁾）なる概念が大きな意味をもつことを理解しなければならない。モンテッソーリは自らの観察を通し

て、子どもは自分の仕事に打込み、それによって情緒が安定し、内面に秩序感をもつとき、本来の自分自身になり得る、と捉えた。ここに、「モンテッソーリ教育」における「集中作業」→「正常化」という図式が成立することになる。そして、注目すべきは、「集中作業」→「正常化」の過程において、子どもたちが、自己発揮しつつ（「個の確立」）、併せてその社会性を確実に発現していくことである。これについて、モンテッソーリは、「いったん子どもが集中を始めると、移り気、無秩序、小心、怠惰といった反社会的な性格が消滅し始め、社会的な性格に移り変わっていく³¹⁾」。「実際に物を手で扱ってする作業、精神を集中させて行なう作業によって、子どもたちは反社会的性格から社会的性格の状態へと移り変わる³²⁾」と述べている。以上のことから、モンテッソーリの理論においては「正常化」がもたらす副次的な教育効果として、「社会性の陶冶」にも十分な配慮を払っている、と解釈することができるのである。また、「モンテッソーリ教育」の現場においては、上記の事柄に加えて、(1)異年齢集団（三歳の年齢の異なる子ども達）による「縦割りクラス編成」や(2)「日常生活の練習」、また(3)二～三人、若しくは全体での「共同作業」等によって、社会性を育成するための工夫と配慮がなされているのである。これらの事柄にも、「社会性の陶冶」を少なからず考慮したモンテッソーリの意図を汲み取ることができるはずである。

[2] 一般に「モンテッソーリ教育」といえば感覚教育を想起させるほどにその感覚訓練のための教具は、「モンテッソーリ教育」全体の中で大きな位置を占めていると考えられる。それは、モンテッソーリ自身がもともと医者であり、「モンテッソーリ法」を形成する手がかりをイタルやセガンの理論と方法から学んだため、必然的に彼らの感覚教育を自らの教育法の中核に据えたことに由来する。

モンテッソーリは、「感覚とは外界を探る探検者として知識への道を開くもの³³⁾」であり、「感覚教具は外界の探検へのドアを開く鍵³⁴⁾」である、と

比喩的に表現する。つまり、感覚教具は、それを用いての作業を通して、子どもの感覚機能を高め、更に子どもの知的発達を促すものとなる。また、学習の主体である子どもの側においては、感覚教具との出会いにより、感覚の働きを通して認識した内容を組織分類し、頭の中に知的秩序を作り上げることになる。ここに感覚訓練を通して概念形成がなされるという図式が成立するわけである。「モンテッソーリ教育」においては、教室に予め配置された10種類以上の感覚教具への取り組みを中心に、子どもは自らの感覚を洗練しつつ、現実世界の基礎的秩序を構成する様々な属性（色彩、音声、形状、重量、触覚、臭覚、味覚、等）を体系的に学習することになる。モンテッソーリは、これらの属性について、「これは紛れもなく、自分自身と外界に注意を向ける一種の文化であり、言語や文字を書くことと同様に、子どもを人格の完成へと導く文化の一形式である³⁵⁾」と述べる。また、「人間の精神形態、すなわち、直接の認識と想像の行なわれる大もとの様式は、本質的には一つの〈基礎的秩序〉である。人類に有益な発明をして世界に足跡を残した人々の作品を調べてみると、その出発点は、常に彼らの頭の中にある正確で、秩序立ったものであり、それが、彼らに新しいものを創造することを可能ならしめた³⁶⁾」と指摘し、子どもが正確な基礎的秩序を内面化することの意義を示唆する。ともあれ、子どもは、感覚教具との関わりを通して、このような「文化の一形式」としての属性（基礎的秩序）を着実に学び取りながら、自らを創造的に発展させていく。そして、この過程を支えるものが人間の知性における「抽象力」と「想像力」である、とモンテッソーリは説く³⁷⁾。つまり、「モンテッソーリ教育」における感覚教具は、子どもの感覚機能を高め、子どもに正確な基礎的秩序を育て、更に抽象力と想像力を刺激しながら、「創造力」の土台を築き上げる原動力となるのである。

教具は、使い方において確かに一定の規格をもつ。しかし、その規格は決して「子どもに対して形式的かつ不当な制限を加えるもの」ではない。

それは、むしろ子ども達に基礎的秩序を自発的に学び取らせ、延いては主体的に創造力を発揮せしめることを、根底において助成するための方策として理解されるべきであろう。そこには、基礎的・基本的な事柄を着実に学び取る積み重ねの中でこそ、子どもは真の創造力を身につけるとするモンテッソーリの深い洞察を理解することができる。実に感覚教具とは、このようなモンテッソーリの洞察がそこに反映され、具現化されたものに他ならないのである。従って、以上で述べた感覚教具の本質とモンテッソーリにおける子どもの知性観とを考え合わせるならば、本事項におけるキルパトリックの批判的見解は、少なからず教具についての印象的な観点からなされたものであり、再考の余地を残すものであった、と言わなければならないのである。

[3] キルパトリックは、「3R's (読み・書き・算数) は6歳以前で教えるべきではない³⁸⁾」と述べ、幼稚園段階での「3R's」の導入には否定的な見解を示している。これと同様に、就学前における知的学習を否定的に捉える見解は現在でも少なくない。そして、これらの見解の大半は、幼児期における知的学習の導入が、ともすれば「知育偏重」に傾き、子どもの生活経験を軽視する嫌いがあることを、その否定の根拠とするのである。

モンテッソーリは、就学前の幼児期こそが人間形成における最も重要な時期であると捉え、子どもの本性に適った漸進的かつ連続的な学習の意義と必要性を説いた³⁹⁾。その根拠は、「敏感期」が示唆するように、幼児期は子どもが極めて容易に学習することができ、また学習すべき特定の項目に最も反応する時期だからである。この「敏感期」は、子どもの「内在的生命力」としての「ホルメ」(horme)、並びに「吸収精神」としての「ムネメ」(mneme)によって支えられている。そのため、子どもは、環境が程よく整備されているならば、知的学習においても、大人からの強制によることなく、自発的かつ自然にその学習活動を展開することが可能となるのである。実にこのような自発的活動は、子どもにとって楽しい一時となる

のである。

また、幼児期における知的学習の導入が、子どもの生活経験を軽視することに関与するという批判は、「モンテッソーリ教育」についての多分に一面的な解釈に基づくものであると言わなければならない。事実、モンテッソーリは、「日常生活の練習」を中心に、子どもの生活経験全般に対して少なからず心を砕き、子どもの全人格的発達を企図していたのである。これは極めて重要な事実である。従って、以上のような「モンテッソーリ教育」の本質についての理解を前提にするならば、本事項におけるキルパトリックの批判は、一面的な解釈と誤解に基づくものである、と判断せざるをえないのである。

[4] キルパトリックは、「モンテッソーリ教育」の原理における非科学性を厳しく批判した。無論、それは当時のデューイを中心とする経験主義の立場からのものであった。しかし、後の「スプートニク・ショック」(1957)により、このような経験主義に基づく学校教育は批判の対象となる。すなわち、「モンテッソーリが死んだころには、教育改革の振り子は再び揺れて戻ろうとしていた⁴⁰⁾」とクレマーが述べているように、アメリカにおいては第二次大戦後、とりわけ1950年頃から、当時の公教育を支配していた経験主義教育学の問題点を克服すべきであるとする教育界の動きが顕著になりつつあった。そして、こうした動きは、「スプートニク・ショック」により一気に弾みをつけることになったのである。当時の教育制度は、カリキュラムを中心に厳しく批判、再検討された。また、それに付随して、子どもの知的能力をより早い時期から開発すべきことが強調され始めた。とりわけ、認知心理学の第一人者であるブルーナー (Bruner, J. S., 1915-) の唱えた有名な仮説(「どのような教科でも、知的性格をそのままに保って、どの発達段階の子どもにも効果的に教えることができる。」⁴¹⁾) は、幼児期における知的教育の大いなる可能性を示唆するものであった。そのため、このような時代背景の中で、幼児の知的開発と結びついた「モ

新教育思想における「モンテッソーリ教育」批判の諸相

「モンテッソーリ教育」が再び注目と期待を集めるようになったのである。これは、実に教育の歴史における皮肉であった。

加えて、1960年代以降、「モンテッソーリ教育」は現代科学の観点から再検証され、その理論は心理学や教育学、等の分野の有力な指導者たちからも支持されるに至ったのである。例えば、アメリカの認知心理学者であるハント（Hunt, J. McV.）は、復刻版『モンテッソーリ・メソッド』（1964）の「序文」の中で、モンテッソーリにおける子どもの自己活動の理論を彼の学習における動機づけの理論と関連づけて説明し、モンテッソーリの教育理論の妥当性について評価を与えている。⁴²⁾これは、少なからず注目に値する事実である。

更に、1965年から実施された「6年研究」⁴³⁾等によれば、「モンテッソーリ教育」のプログラムは、子ども達の成長・発達に対して、少なくとも「危険をはらむもの」ではないことが明らかとなった。そして、学力達成（とりわけ、言語分析と算数能力）に関する限り、その効果は「強力（strong）である」ことが示されたのである。⁴⁴⁾従って、以上で述べた事柄を踏まえて判断する限りにおいて、本事項におけるキルパトリックの批判は正鵠を射たものであるとは言い難いのである。

おわりに

キルパトリックによる「モンテッソーリ教育」批判は、確かにアメリカにおける第一次「モンテッソーリ・ブーム」を終焉に導く一因となった。しかし、前節での検討において明らかにされたように、その批判的見解は必ずしも「モンテッソーリ教育」の本質を十分に理解した上で示されたものであったとはいえないであろう。また、批判の調子はいささか誇張的であり、そのため全体的に客観性に欠ける面があることは否めないのである。これについては、松浦鶴造氏も「キルパトリックの批判がモンテッソーリ

教育の根本を突かないで、極く小さな問題や方法的現象にのみ向けられておることを知る⁴⁵⁾」とほぼ同様の見解を述べている。また、グロス (Gross, M. J.) も、「モンテッソーリ法の本質を理解することは、マリア・モンテッソーリの人格観を理解することに他ならない⁴⁶⁾」とする立場から、キルパトリックの「モンテッソーリ教育」批判（とりわけ、彼女の発達と感覚訓練の理論に対する批判）は、モンテッソーリの考え方についての「間違った解釈」と「誤った理解」に基づくものであると指摘している⁴⁷⁾。このように、キルパトリックの「モンテッソーリ教育」批判は、内容的に少なからず支持し難い面があることは事実である。

だが、ここで改めてモンテッソーリとキルパトリック両者の依拠する立場と研究方法について考慮するならば、両者はもともと学問的アプローチの仕方において異なる立場にあったことを銘記する必要がある。すなわち、モンテッソーリは端的には医学の専門的知識を土台に、子ども達についての行動観察と教育実験の積み重ねの中で、自らの教育理論と実践の体系を構築・発展させていったのである。これに対して、キルパトリックは、クレマーが「キルパトリックのような教育者の発想は、大体において理論の中においてのみ存在する⁴⁸⁾」と指摘しているように、あくまでも思弁的に自らの教育原理を構築する立場を貫いたのである。そのため、両者の教育学体系を単純に比較し、二者択一的に評価を下すことは、少なからず無意味なことであると言わなければならないのである。まして、これまでの歴史が示唆するように、「教育理論の評価は時代や社会の要求とかわりをもつ⁴⁹⁾」ものであるだけに、問題解決は容易ならざるを得ないのである。では、この両者のように立場の異なる教育学体系に対して、我々はどのような視点をもつべきなのであろうか。このような問題意識において、嘗てデューイが、教育における新旧理論・実践の対立とその不毛性に関して示した次のような見解は、改めて示唆に富むものである。「根本的な問題点は、新旧対立の問題でもなければ、進歩主義対伝統主義教育の問題で

もない。大切なことは、どのようなものであるにせよ、それが教育の名に値するものでなければならないということである……基本的な問題は、いかなる制約的な形容詞も使わずに、教育の本質に関わることである。私たちが欲し、また必要とするのは、実に純粹で単純な教育なのである。従って、教育が一体何であるのか、また教育が名目やスローガンではなく、実在し得るためにどのような条件が満たされなければならないのか、その答えを見出すために献身するときこそ、我々は一段と確かな、そして一層速やかな進歩を遂げることができるのである⁵⁰⁾。以上の事柄を考え合わせるとき、本質的に重要なことは、何よりも子どもの発見とその成長・発達に寄与する教育のあり方を探究することであり、そうした探究の努力こそがより充実した教育理論・実践の体系を生み出すという信念をもつことであると考え。その意味で、二者択一に陥ることなく、各々の教育学体系を客観的に吟味し、それぞれの特徴を抽出して統合するという視点をもつことが、ここで改めて必要となるのである。

- 注 1) John Dewey, "Experience and Education", Macmillan Publishing Co., Inc., 1963, pp.17-18.
- 2) 平野智美「モンテッソーリ教育における社会性の陶冶」(上智大学『教育学論集』 12・13合併号, 1979年) p.9.
- 3) 同上。
- 4) 松浦鶴造「キルパトリックのモンテッソーリ批判——幼児教育の原理として——」(日本デューイ学会『紀要』第24号, 1983年), 「モンテッソーリの弁明——キルパトリックの批判にこたえて——」(同学会『紀要』第25号, 1984年), 「デューイかモンテッソーリか——幼児教育の原理として——」(同学会『紀要』第26号, 1985年)。因みに, 上記3論文は松浦氏の著作『モンテッソーリ教育の研究』(五月書房, 1986年)に「補遺」として収載されている。
- 5) David Norbert Cambell, "A Critical Analysis of William Heard Kilpatrick's *The Montessori System Examined*", The unpublished Ph. D. dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign, 1970.
- 6) Michael J. Gross, "Montessori Concept of Personality", University Press of America, Inc., 1978. 正田幸子訳『モンテッソーリの人格観』

エンデルレ書店, 1982年.

- 7) ヘインストック女史は, アメリカにおいて「モンテッソーリ・リバイバル」なる現象が教育界を風靡し始めた1960年頃から「モンテッソーリ教育」に関わりを持ち始め, 以来「モンテッソーリ法」を様々な教育活動において積極的に活用していく立場から, 「モンテッソーリ教育」の実践と研究に携わってきた。現在は, 1979年に設立された「国際モンテッソーリ学会」(The International Montessori Society:略称I. M. S.)の重鎮として活躍している。
- 8) Elizabeth G. Hainstock, "The Essential Montessori"(Updated Edition), New American Library, 1986, p.12.
- 9) 「モンテッソーリ教育」が教育界に登場するに至る過程については主に上記ヘインストックの文献を参照した。
- 10) Rita Kramer, "Maria Montessori: A Biography", The University of Chicago Press, 1983, p.150. 平井 久監訳, 三谷嘉明・佐藤敬子・村瀬亜里訳『マリア・モンテッソーリ——子どもへの愛と生涯——』新曜社, 1981年, p.200.
- 11) Ibid., pp.150-153. 邦訳 pp.200-205.
- 12) Ibid., p.153. 邦訳 p.205.
- 13) Maria Montessori, "The Discovery of the Child", Ballantine Books, 1972, p.38. 鼓 常良訳『子どもの発見』国土社, 1971年, pp.52-53.
- 14) Rita Kramer, op. cit., pp.153-154. 邦訳 pp.205-206.
- 15) Ibid., pp.158-159. 邦訳 pp.212-213.
- 16) Ibid., p.159. 邦訳 p.214.
- 17) Ibid., pp.159-166. 邦訳 pp.214-224.
- 18) Ibid., p.161. 邦訳 p.216.
- 19) 本書は, モンテッソーリの最初の著作 *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini*, 1909.の英語版である。モンテッソーリの考案した「科学的教育学」の方法(「モンテッソーリ法」)は, 実にこの英語版によって広く世界の教育界に知れ渡ることになった。その意味で, 本書の果たした役割は, 特筆に値するものであったといえる。
- 20) Rita Kramer, op. cit., p.183. 邦訳 p.245.
- 21) これらのことについては, クレーマーの著作全体を通して繰り返し指摘されている。
- 22) 詳細については, 拙稿「モンテッソーリ・メソッドと教育運動」(日本モンテッソーリ協会『モンテッソーリ教育』24号, 1991年)を参照されたい。
- 23) Rita Kramer, op. cit., p.203. 邦訳 p.279.
- 24) William H. Kilpatrick, "The Montessori System Examined", Houghton

新教育思想における「モンテッソーリ教育」批判の諸相

Mifflin Company, 1914. 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.

- 25) Rita Kramer, op. cit., p.227. 邦訳 p.315.
- 26) 以下, 本節における「 」による文章の引用は, 前掲邦訳『モンテッソーリ法の検討』からのものである。但し, 引用の訳文については, 原文に則して, 筆者が適宜, 加筆・修正を施した。また, 引用頁を総て掲示するのは煩瑣になるため省略する。
- 27) キルパトリックによれば, この対談は, 通訳を務めた人が心理学に精通していなかったために, 少なからず困難であったという。
- 28) W. H. キルパトリック著, 村山貞雄・柘植明子・市村尚久訳『教育哲学』1 (原書"Philosophy of Education", 1951) 明治図書, 1969年, p.237.
- 29) 同上 pp.237-248.
- 30) 「正常化」(normalization) とは, これまで異常を示していた悪い特性のすべてが消えうせ, 反対にこれまで隠れていた良い面の特性が表われて, その子どもの持つ本来の天性が発揮されることを意味する。
- 31) Maria Montessori, "The Absorbent Mind", Dell Publishing Co., 1967, p.204. 菊野正隆監修, 武田正實訳『創造する子供』エンデルレ書店, 1973年, pp.198-199.
- 32) Ibid., p.204. 邦訳 p.199.
- 33) Ibid., p.183. 邦訳 p.178.
- 34) Ibid. 同上。
- 35) Ibid. 同上。
- 36) Ibid., p.185. 邦訳 pp.180-181.
- 37) Ibid., pp.184-185. 邦訳 pp.179-181.
- 38) William H. Kilpatrick, op. cit., p.71. 邦訳 p.69.
- 39) 白川蓉子氏によれば, 「敏感期」(sensitive period) なる用語は, モンテッソーリが1930年代以後に発展させた理論であり, 『幼児の秘密』(1938年)の中で初めて用いられたという。もっとも, この用語の意味する内容は, 初期の著作(『モンテッソーリ・メソッド』等)の中でも十分に表現されている。
- 40) Rita Kramer, op. cit., p.365. 邦訳 p.524.
- 41) Jerome S. Bruner, "The Process of Education", Harvard University Press, 1961, p.33. 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店, 1963年, p.42.
- 42) J. McV. Hunt, 'Introduction' in "The Montessori Method", Schoken Books, 1964.
- 43) 「6年研究」とは, 「モンテッソーリ教育」の効果を確認するために, アメリカのシンシナティ・モンテッソーリ協会, カーネギー財団, シンシ

ナティール教育委員会の共同提携により、1965年から6年間に渡り、3つの異なる地域社会の子ども達に関してなされた一連の研究を総称したものである。

- 44) Elizabeth G. Hainstock, *op. cit.*, pp.117-121.
- 45) 松浦鶴造『モンテッソーリ教育の研究』五月書房, 1986年, p.246.
- 46) Michael J. Gross, *op. cit.*, p.133. 邦訳 p.90.
- 47) *Ibid.*, p.131. 邦訳 p.88.
- 48) Rita Kramer, *op. cit.*, p.376 邦訳 p.532.
- 49) 前掲『モンテッソーリ教育の研究』 p.238.
- 50) John Dewey, *op. cit.*, pp.90-91.