

# マリア・モンテッソーリの教育学理論の特質

中山 幸 夫

今日でもなお一般に流布する見解は、マリア・モンテッソーリを、全く偏って、実証主義のパースペクティヴのなかに見ようとするものである。しかし、こうした捉え方では、それが災いして、彼女の決定的に重要な思想への接近は困難となる。接近の道は、むしろ一定のキリスト教的観念の周辺においてのみ開かれているのである。

## はじめに

今世紀の教育改革、とりわけ幼児期と児童期の学校改革において、マリア・モンテッソーリ（Maria Montessori, 1870－1952）の果たした役割は極めて重要である。それは彼女の教育学が思想、理論、実践のあらゆる面に亘って、子どもの本質を見据えた教育の革新的方向づけを行ってきたからである。R・クレマー（Rita Kramer）の以下の見解は、このことを適確に指摘するものである。「モンテッソーリは、真の革新者として歴史にその名を残した。彼女の理論の多くが、子どもの教育について話すときの共通語となっているからである。今日、児童教育の分野で誰もが知っている理論、技術、事物を何であれ、手当たりしだいに挙げてみれば、今世紀の初めのモンテッソーリの研究に溯り、また彼女が考え出し、新しい方法で使用了<sup>2)</sup>ものに辿り着くだろう」。

しかし、このような教育改革への貢献とそれに対する称賛にも拘らず、「モンテッソーリ教育」に対しては一方で厳しい批判も展開されてきた。

批判の多くは、「モンテッソーリ教育」における「自然主義」、「個人主義」、「科学主義」への過度の傾倒、あるいは「モンテッソーリ教育」そのものの「非科学性」、更には特定教具（体系性をもつ「モンテッソーリ教具」）<sup>3)</sup>の偏重、等に対してのものであった。

このような批判が展開されてきた背景には、「モンテッソーリ教育」の中核をなすモンテッソーリの教育学理論の特質が、必ずしも十分な理解を得られなかったという状況がある。なぜ、このような状況が生じたのか。その理由はいくつか考えられるわけであるが、ここでは以下の3点を特に指摘しておく。

- (1) モンテッソーリの著作の大半は彼女の講演録であり、講演内容を関係者が文字に起こしたものを（多くはモンテッソーリの承諾を得て）著作として刊行していた。そのため、個々の著作は内容的に重複する部分があり、また体系性、整合性に欠ける部分も少なからずあるため、彼女の教育学理論そのものを捉えにくくしている。
- (2) モンテッソーリの教育学理論の特質をよりよく理解するためには、著作の味読に専念するだけでなく、その教育学理論を再解釈するための視点をもつことが重要となるが、これが一般的には容易でないこと。
- (3) モンテッソーリの教育学理論は彼女の人生の歩みとともに深化していくが、その深化の背景をなす彼女の形而上学を、教育学理論の脈絡から切り離そうとする実践者・研究者が少なくないこと。

本稿では、以上のような問題意識とともに、マリア・モンテッソーリの教育学理論の特質を、重要な3つの側面から捉えてみることにする。すなわち、臨床的視点からの「子どもの発見」という側面、「進化論的認識論」の側面、そして形而上学的側面である。これらは子ども観についての検討を示唆するとともに、幼児期・児童期の教育の在り方に関する適切な視点を我々に提示してくれるであろう。

## Ⅰ．臨床的視点からの「子どもの発見」

モンテッソーリの教育学理論における特質の第1点は、臨床的視点からの「子どもの発見」である。「モンテッソーリは臨床医であった。医師として仕事を始め、観察の臨床的方法を子どもに適用したのである」<sup>4)</sup>。R・クレマーがいみじくも指摘するように、モンテッソーリは医学を中心とする広範な学問的教養を背景に〈子どもが表わす事実〉を冷静に観察し、その類稀なる直観力をもって〈子どもの生命〉を発見していったのである。そして、このような臨床的視点から明らかにされたのが、子どもにおける「注意力の集中」現象とそれに伴う「正常化」であり、また精神的素質としての「敏感期」の存在であった。

### 1 「注意力の集中」現象と「正常化」

ルソーによる「子どもの発見」は、それまで未完成な大人としてとらえられていた子どもを、本質的な人間存在として認めようとするものであった。「人は子どもというものを知らない。子どもについてまちがった観念をもっているので、議論を進めれば進めるほど迷路にはいりこむ。このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならないことに熱中して、子どもにはなにが学べるかを考えない」<sup>5)</sup>。『エミール』(1762年)においてこのように述べたルソーは、子どもを単なる未完成な大人として見るのではなく、子どもには大人の原理に置き換えられない固有の活動があり、そこに独自の価値を見出すべきだ、と主張したのである。

ルソーがその意義を認めた子どもにおける「固有の活動」と「独自の価値」は、その後のペスタロッチー、フレーベルらの鋭い洞察によって更に明らかにされていく。だが、子どもの本質をめぐる彼らの理解とその提示の仕方は、多分に形而上学的、抽象的であり、そのため彼らに共鳴し、同調する信奉者たちでさえ、ペスタロッチー、フレーベルらの思想の真髄を

理解することに困難が伴ったのである。<sup>6)</sup>

これに対して、モンテッソーリは、子どもについての自らの観察と実験から出発した。彼女においては、〈子どもが表わす事実〉こそがすべてであり、それがモンテッソーリの教育学理論の出発点でもあった。

医者から教育の世界へと転身する契機ともなった発達遅滞児の研究を経て、1907年、モンテッソーリは最初の「子どもの家」(Casa dei Bambini)をローマ市内に開設する。そこにおいて彼女が観察と実験を通して発見し、瞠目したものこそ、子どもにおける「注意力の集中」現象であった。これについて、モンテッソーリは次のように述べている。

「私の注意を最初に引きつけたのは、3歳くらいの女の子が、木製円柱をそれに合致する穴に差しは抜く作業を繰り返している姿であった。……私は、これほど幼い子どもが強い興味をもって、その作業を幾度も繰り返しているのを見て驚いた。その際、その作業の仕方やその速度と正確さに、何ら進歩は認められなかった。すべては中断なしに、一様な運動として進んだ。……私は、その子の練習の回数を数え始めた。また、精神の集中の度合いを確かめようと、女教師に頼んで、他のすべての子どもに歌を唄ってその周囲を回らせた。それでも、その子は作業を中断しなかった。そこで、私はその子のひじかけ椅子をそっと静かに持ち上げて、その子ごと机の上に置いた。その子は、すばやい動作で円柱をひじの間にかき集め、その練習を混乱せずに続けたのである。私が数え出してからでも、その練習を42回も続けたのである。それから、夢がさめたようにその作業を中止し、幸せそうな表情で微笑んだ。そして、目を輝かせて満足げに自分の周りを見渡した。この子の気を散らすためになされたすべての動作……、外からの働きかけに関係なく、その子は作業を終えたのである。……それは、子どもの心の測り知れない奥底を覗き見た、最初の瞬間であった」<sup>7)</sup>。

これは、一般的には看過されがちな出来事である。しかし、モンテッソーリはそこに〈子どもの生命〉を発見したのである。「私がたどってきた道の出発点になっているのは、一般には考えられているような熱心な研究の成果というよりも、いわゆる一つの新発見です」<sup>8)</sup>。このモンテッソーリによる〈子どもの生命〉の発見は、ニュートン (I. Newton) が落下するリンゴを見て「万有引力の法則」を発見した事実にも匹敵するものであった。同時に、これは彼女自身のそれまでの子ども観に根本的な修正を迫るものでもあった。オスワルト (P. Oswald) は、次のように述べている。「その時までの女史は、当時のほかの学者たちと全く同じように、子どもについて『幼児の注意力はもともと不安定であるという信念』をいだいていたのであり、また『内面的指導がなければ、子どもは空虚で遅鈍な、そうして無能な存在』であると考えていたのである。しかし、上記の現象を見てからの女史には、これと違った意見がひらかれてきたのである」<sup>9)</sup>。

同様の現象は、その後も「子どもの家」において繰り返し見られたという。それは、すべての子どもに共通に見られる現象であった。そして、度々このような集中作業を繰り返すにつれて、子どもたちは「より一層の落ち着きと物事に対する理解力」を示すようになる。それは「回心」を想起させるような、人間の魂の最高の現象でもあった。<sup>10)</sup> これに関して、モンテッソーリは次のように述べている。「一度、注意力の集中現象が生じると、子どもの魂のなかにある無秩序なもの、不安定なもののすべてが、内面的な創造のなかに統一され、一人一人の子どもの驚嘆すべき特徴が繰り返し現われるのです。……………私たちは、人間の生命について考えてみなくてはなりません。生命が混乱した状態では、多くの物事が分断され、しかも貴重なものまでもが束縛されるに至ります。しかし本来人間は、自分自身で啓示を得、真実に生きることを感ずる存在なのです」<sup>11)</sup>。すなわち、子どもは特定の対象に注意力を集中することによって、「無秩序で不安定な状態」から本来の「正常な状態」へと自己改善を成し遂げ（「正常化」）、

人間らしさへの成長が可能となるのである。

では、「注意力の集中」は、なぜ子どもを「正常化」へと導くのか。また、「注意力の集中」とは、いかなる条件のもとで起こる反応なのか。

モンテッソーリによれば、人間は対象のなかに自己を没頭・専心させる  
とき、外的な世界から隔離されて、深い思索と落ち着き、そして限らない  
善意に導かれるという。<sup>12)</sup>つまり、対象への集中により、その対象のみがも  
つ独自の意味や特質を理解し、味わい、それらを自らのものとして吸収し  
つつ、自己をより大きく拡大、成長させていくことができるのである。こ  
のような状況のなかで、子どもは情緒的にも安定する。また、それに伴い、  
移り気、無秩序、小心、怠惰といった「逸脱の状態」、反（非）社会的性  
向も消失し、子どもは本来の自己自身、真実の自己自身になっていくので  
ある。ここに、モンテッソーリの教育学理論における「注意力の集中」→  
「正常化」という概念が成立することになる。

そのため、ここで重要な課題となるのが、教育過程において「注意力の  
集中」をいかにして高め、促進するかということである。モンテッソーリ  
の「整備された環境」は、この問いに対する一つの回答である。「私たち  
の教育は、環境構成を中心とする点に特徴がある。……子どもの発達を助  
成するために、私たちは適切な環境を準備しなければならない」<sup>13)</sup>。モンテ  
ッソーリはこのように述べて、子どもを「逸脱の状態」へと駆り立てる障  
害を可能な限り排除すべきことを説くのである。併せて、子どもの本来的  
な諸能力をよりよく発達させるためには、そうした諸能力の特性に対応し  
た環境を、大人や教師が整備して子どもたちに提供する必要性を強調する  
のである。

この「整備された環境」においてこそ、子どもは対象への「注意力の集  
中」を促進することができる。そこには、子どもの集中を可能にする「モ  
ンテッソーリ教具」を中心とする様々な作業課題が系統的に準備されてい  
るからである。そうした作業課題との出会い、取り組みを通して、子ども

たちの諸能力は純化され、より秩序化され、それによって人間としての成長が促されていくのである。

## 2 「敏感期」

子どもにおける「注意力の集中」現象とそれに伴う「正常化」との関係性を明らかにしたモンテッソーリは、次に人間の発達過程における環境との相互作用に観察の目を向けた。モンテッソーリが特に注目したのは、環境のなかの特定の要素を吸収し同化しようとする、精神的素質としての子どもの感受性であった。このような感受性が急進的・爆発的にあらわれる時期を、モンテッソーリは近代生物学の知見に基づいて「敏感期」と呼んでいる。<sup>14)</sup>

この「敏感期」の現象と意義について、モンテッソーリは以下のように述べる。「敏感期とは、生物が成長しつつある幼児期にあらわれる特別な感受性のことである。この感受性は一時的に存続し、その生物に、ある特定の能力を獲得させるためのみに役立つものである。一旦その能力が獲得されると、その感受性は消えてしまう。どの特性も、子どもの内的衝動に基づき、限られた短期間に発達するのである。成長とは、生物に遺伝的に受け継がれる不確定な発育のことではなく、周期的にあらわれる本能によって細やかに導かれる内面的な努力の結果である<sup>15)</sup>」。「敏感期が過ぎ去ると、その後の能力の獲得は、意識的な努力と探究という理性的な過程を経なければ達成できなくなる<sup>16)</sup>」。

上の記述に基づいて、子どもの「敏感期」の特性について整理しておきたい。

- (1) 敏感期とは、環境のなかの特定の要素に対して、特別に強い感受性が働く一定の期間である。
- (2) 敏感期における特別な感受性によって、子どもは環境のなかの要素を無理なく自然に吸収し、発達のための特定の課題を容易に達成すること

ができる。

- (3) 特別な感受性は、外的影響に起因するのではなく、内的動因によって発現する。
- (4) 敏感期に獲得された能力や習慣の様式は、その敏感期が終わった後も定着し、その後の成長・発達を支える土台となる。
- (5) その反対に、敏感期をとり逃がし、その特別な感受性を生かすことができなかった場合は、その適切な時機を逸した発達課題を後になってから完全に達成することは非常に困難であり、相当な苦勞が伴う。

モンテッソーリによれば、主な「敏感期」は以下の通りである。<sup>17)</sup>

誕生～3歳	吸収する心、感覚経験
1歳半～3歳	言葉の発達
1歳半～4歳	筋肉運動の調整と筋肉の発達、小さなものへの興味
2歳～4歳	運動の洗練、真実への関心、時間と空間の序列に関する認識
2歳半～6歳	感覚の洗練
3歳～6歳	大人からの影響に関する感受性
3歳半～4歳半	書き方
4歳～4歳半	触感覚
4歳半～5歳半	読み方

このような「敏感期」の存在を知ることにより、大人は子どもがそれぞれの発達段階において何を吸収し、学ぶことが容易であるかを判断することができる。同時に、「敏感期」に基づいた学習計画を立てることも可能となるのである。その意味で、「敏感期」は、「新しい教育の心理的な道しるべ」<sup>18)</sup>であり、幼児期・児童期の教育全体を見直すための出発点ともなり得るものである。

モンテッソーリは、〈子どもの表わす事実〉に臨床的視点からメスを入



れた。観察と実験に基礎を置きながら、「見捨てられた同胞」でもあった子どもの秘密を発見し、それを手掛かりに〈子どもの生命〉の本質を解明しつつ、自らの教育学理論に組み込んでいったのである。

## II. 「進化論的認識論」の側面

モンテッソーリの教育学理論における特質の第二点は、そこにダーウィン主義的な「進化論的認識論」が含まれていることである。

1859年、C・ダーウィン（Charles Darwin, 1809－1882）は『種の起源』（*The Origin of Species*）を出版したが、これが当時の生物科学の分野のみならず、西欧における哲学や倫理の概念に革命を巻き起こし、キリスト教社会を騒然とさせたことは周知のとおりである。『種の起源』は1859年の初版から1872年の改訂6版まで出されたが、ダーウィンは各改訂版に最新情報を取り入れ、自説を注意深く修正しつつ、批判に答えた。<sup>19)</sup> やがて、彼の学説は多くの科学者たちから妥当性を認められるようになるが、その学説の中核となったものこそ、生命有機体における変化を説明するための論理であった。すなわち、変異をめぐる〈自然淘汰〉あるいは〈適者生存〉の論理がそれである。

アメリカの教育学者H・J・パーキンソン（Henry J. Perkinson）は、彼が師と仰ぐK・ポパー（Karl R. Popper, 1902－1994）が自然科学、社会科学および政治哲学の分野において展開した「批判的合理主義」（Critical Rationalism）の思想に共鳴しつつ、それがポパー自身によって特徴づけられたダーウィン主義の知識理論、すなわち「進化論的認識論」を基盤とするものであることに注目する。

批判的合理主義とは、人間の認識とそれによって構築された理論（知）は絶えざる反証から発展してきたと考える思想である。ポパーによれば、

人間の認識と知識はすべて誤り得るので、反駁に開かれた暫定的なドグマの体系にすぎない。したがって、反駁（批判）を甘受して知の誤謬を明らかにし、よりよいものへ改善していくことが重要となる。<sup>20)</sup>そして、この反駁の過程は、パーキンソンがポパーの考え方を総括しつつ図式化（下図参照）しているように、問題状況（P<sub>1</sub>）においていくつかの解決案である暫定的理論（T T）を試行的に提出し、それらを厳しい批判によって誤りを排除（淘汰）し（E E）、批判に耐え得たものを暫定的に保持することで、新しい問題（P<sub>2</sub>）に立ち向かっていく過程（試行修正）である。<sup>21)</sup>それはフィードバックの過程であるとも言えるが、この過程にこそ「進化論的認識論」が含まれているのである。

$$P_1 \rightarrow T T \rightarrow E E \rightarrow P_2$$

ポパーのこのような「批判的合理主義」とそれを支える「進化論的認識論」についての理解を背景に、パーキンソンは20世紀を代表する教育学諸理論の再解釈を試み、そこにダーウィン主義的特質が存在し得ることを明らかにした。<sup>22)</sup>注目すべきことに、モンテッソーリの教育学理論も実にその対象とされているのである。

では、モンテッソーリの教育学理論は、いかなる点にダーウィン主義的特質としての「進化論的認識論」を含むのであろうか。本節では、このモンテッソーリの教育学理論における「進化論的認識論」について、以下でパーキンソンの所論を踏まえながら言及してみたい。

まず、パーキンソンはモンテッソーリに対して、彼女が「教育学の直観的天才であり、……教育史において最も成功した教育方法を構築した人物である」<sup>23)</sup>と述べ、その教育上の業績を高く評価する。「子どもの家」での子どもたちの日常生活訓練と知的領域（書き方、読み方、基礎的な数の計算）における驚くべき進歩は、幼児童期の子どもたちの教育的可能性を最大限に具現化したものと考えられるからである。そして、「モンテッソー

りの教育へのアプローチには、教育のすべてのレベルや種類に適用できる、教師の役割についての固有の理論を見出すことができる<sup>24)</sup>、とパーキンソンは指摘する。

このモンテッソーリ教育学における「固有の理論」とは、教師は子どもに知識を伝達するのではなく、子ども自身が自らを教育することを助成する存在でなければならない、というものである。つまり、教師は子どものための教育的環境——子どもが自らの誤りを発見して、それを排除できる環境——を構成する存在として、子どもが自らの誤りから学ぶ環境を創造<sup>25)</sup>することが求められているのである。

教師によって構成される「教育的環境」は3つの特徴を持つ。すなわち、自由な環境、応答的環境、援助的環境である。以下、各々に関するパーキンソンの論及内容を要約してみたい。<sup>26)</sup>

## 1 自由な環境

「自由な環境」とは、学習者である子どもが現在の知識を表明することが自由である——あるいは自由であると感じる——環境を意味する。この意味で、多くの学校は自由な環境にあるとは言えない。モンテッソーリの「子どもの家」の教師は子どもの知識について訂正も評価もせず、他の子どもの知識と比較することもしない。子どもたちは、彼らの自発性と教師の激励によって活動し、また教具を用いての作業（学習）に取り組むのである。

色板、円柱さし、ピンクタワー、幾何学立体（段階的なサイズで形、色、重さが異なる教具）に代表される「感覚教具」や体操練習の一つである「線上歩行」について、モンテッソーリ・クラスの教師は〈基本提示〉によって模範を示した後は子どもたちに任せる。子どもたちは教師の模範を互いに真似ながら、それぞれのペースとリズムで作業（学習）を進めるのである。無論、そこには教師の子どもに対する強制、制限は存在しない。

モンテッソーリ・クラスは高度に構成化されている。これは注目すべき事実である。教具のみならず、家具、備品などのすべてが、特別の機能と用途を備えているからである。これらは子どものために必要な知識や技能を喚起し得るものである。モンテッソーリ・クラスの教師は子どもに知識を伝達したり、子どもを評価の対象とすることはしない。そうではなく、教師は子どもを「導く」のである。その意味で、モンテッソーリ・クラスの教師は「<sup>ディレクトレス</sup>指導者」として存在する。指導者は冷静である。子どもを観察し、焦らずに待つ。「望ましい援助」を提供する用意をしつつ、子どもに自由に活動、作業（学習）をさせる。このような意味において、モンテッソーリ・クラスは自由な環境にあると言えるのである。

## 2 応答的環境

教育的環境としてのモンテッソーリ・クラスは、自由であると同時に応答的でもある。このような環境において、子どもたちは自らの知識や技能に対するフィードバックの機会を与えられる。すなわち、彼らの知識や技能が「誤り」であったり、「不十分」であることに対するフィードバックである。それは、一般的な学校のように教師によって与えられたものではなく、環境そのものから生じる批判的フィードバックである。これについて具体的事例を踏まえて説明すると、以下ようになる。

### (1) 筋肉運動の技能

モンテッソーリ・クラスでは、椅子や家具等はすべて子ども用サイズのものを用意している。しかし、筋肉運動の技能が調整されていない子どもは椅子を倒したり、テーブルにぶつかったりする。このような結果に直面した子どもは、自分の予想しない結果に困惑しながらも、自分の動作の不十分さ（誤り）を排除するため、動作を訂正し、変えるようになる。その結果、子どもたちは注意深く歩き、動き回ることを学ぶのである。自由に動き回ることができ、自分の動作に対する結果を直接経験

できる環境の中で、子どもは危険に遭遇することなく、安心して「誤りから学ぶ方法」を学習することができるのである。

(2) 感覚の識別

モンテッソーリは、自由と同様に批判的フィードバックが子どもの成長を促進するための不可欠な要素であることを理解していた。そして、批判的フィードバックに相当するものを「誤りの制御」と呼んでいた。モンテッソーリ・クラスの各々の教具は子どもに誤りを示しつつ、それを制御する（訂正させる）機能を持つ。教具は、明確な誤りを子どもに示すように作られているのである。例えば、「円柱さし」がそうである。感覚教具に批判的フィードバックが組み込まれている理由は、とりも直さず教具に応答性を持たせようとしたからである。

(3) 誤りからの学習

モンテッソーリ・クラスでの活動、作業（学習）によって、子どもは自分が誤り易いことを自覚しつつ、その誤りは改善できることを認識する。試行錯誤による誤りの排除を通して、子どもは成長し、自立するのである。

モンテッソーリ・クラスの自由で応答的な環境は、子どもたちの様々な領域での成長を促す。感覚・運動機能の向上に加えて、子どもたちは読み書きを学び、基礎的な計算、絵画・陶芸のような芸術を学ぶのである。

すべての場合において、モンテッソーリは子どもがいるところから始める。自由な環境は、子どものあるがままを、つまり子どもが現在身につけている技能や能力を表現するように導く。併せて、環境は様々な方法で技能や能力を向上させることができるよう、子どもにフィードバックを提供するのである。

### 3 援助的環境

教育的環境は自由で応答的であることに加えて、援助的でなければならない。子どもたちは自分の知識の誤りに気づくと、驚き、狼狽し、不安を感じる。そのため、知識の誤りを修正、変更することに対して、消極的になってしまう子どももいる。援助的環境はこのような状況を阻止しつつ、子どもたちに再挑戦を促し、知識の継続的修正を助成するのである。モンテッソーリ・クラスは、以下の3つの点で援助的であると言える。

#### (1) 物的環境を通じて

「子どもの家」には家具や台所用品、日常生活用具のすべてが幼児のサイズに合わせて作られている。子どもサイズ的环境は、標準の大人的环境よりも応答的であり、子どもに自信と喜びを与える。子どもたちは自分のサイズに合ったこの世界を自分のものとすることができる。子どもたちはこの世界でこそ自立性を達成することができるのである。

#### (2) 教師の役割を通じて

モンテッソーリ・クラスにおける教師は、端的には子どもの自発的学習を誘引する「<sup>ディレクトレス</sup>指導者」である。モンテッソーリ教師は、多くの伝統的指導方法を意図的に避ける。子どもたちに対して強要したり、強制したりすることはしない。子ども同士を競争に駆り立てることもない。子どもは自分に対して執拗に「教え込もう」とする大人から解放されているのである。

モンテッソーリによれば、援助的教師のモデルは召使いである。「召使いは主人の鏡台をきちんと整理して、ブラシをその場所に置くが、主人が使用する時は何も言わない。食事の世話はするが、食べることは強要しない」(*The Absorbent Mind* より)。教師は子どもが自分で活動し、考えるように援助する。子どもに対する教師の援助は、子どもの心に奉仕しながら、子どもの自立を促すものでなくてはならないのである。

#### (3) ダーウィンの成長としての教育の概念を通じて

モンテッソーリ・クラスでは、子どもたちは知識を消極的に受容する存在ではなく、積極的に創造する存在として扱われる。子どもたちに期待されているのは、既存の知識を体系的に習得することではなく、現在の知識を改善することである。知識の改善とは、誤りを排除していく過程であり、それは果てしなく続くものなのである。

モンテッソーリ・クラスの子どもたちは、試行的な作業を継続しつつ、自らの知識を改善しようとする。教師は子どもたちの作業に絶えず口出しするようなことはしない。そのことにより、子どもたちは自ら学ぶことに対する自覚と責任を持つようになる。この点においても、教師は子どもに対する助成者として存在するのである。

パーキンソンの以上の論及内容からも示唆されるように、モンテッソーリ・クラスの「教育的環境」は、ダーウィン主義的な「進化論的認識論」によって基礎づけられているのである。

### Ⅲ．形而上学的側面

モンテッソーリの教育学理論における特質の第3点は、その形而上学的側面である。

モンテッソーリはイタリアで最初の女医としてその名を知られ、また女性運動家としても当時のヨーロッパ社会で注目を集める存在であった。<sup>27)</sup> 彼女は祖国統一後の反教権主義を背景として育ち、またローマ大学での自然科学、医学等の修得過程において十分な科学的訓練を受けていた。<sup>28)</sup> これらのことから推測できるように、モンテッソーリは進歩的かつ科学的な精神をもって自らの教育学理論を構築しようとしていたのである。この事実を裏付けるように、彼女は『モンテッソーリ・メソッド』(The

*Montessori Method*, 1912、イタリア語版原著は1909年刊行)の冒頭で、次のように述べている。「最近10年、教育学の傾向に関して多くのことが言われてきた。つまり教育学は医学の例にならって純粹に思弁的な段階を越えて、その結論の根拠を実証的な諸結果におくべきであるというのである。……新しい科学にまで組織された生理学的心理学及び実験心理学は、昔の形而上学的心理学が哲学的教育学に与えたのと同じ基礎を新しい教育学に与えるように運命づけられているように思われる」<sup>29)</sup>。ここには、それまで主流をなしていた思弁的教育学を一新し、科学の新しい諸原理に基づく「科学的教育学」を打ち立てようとするモンテッソーリの意気込みを読み取ることができる。

このように、モンテッソーリは実証的・実験的諸科学に基礎づけられた「科学的教育学」を志向したわけであるが、その一方で形而上学の世界も自らの関心の対象としていたと思われる。一般に「形而上学」とは現象を超越したところに在るものの本質、存在の根本原理、絶対存在を探究しようとする立場であり、神学（神の存在とその本質的属性）、精神論（魂の単純性と不滅性）、宇宙論（世界の普遍的構造と其中での意志の自由）の3領域に分割された学問である。<sup>30)</sup>それは実証的・実験的諸科学とは対極の見地に立つ学問ではあるが、モンテッソーリの教育学理論は、その形成過程において形而上学的側面を色濃く反映していったと考えられるのである。これに関して、ブルーナー（J.S.Bruner, 1915～）はモンテッソーリの教育学理論を「神秘主義とプラグマティズムとの奇妙な混合である」<sup>31)</sup>と後に指摘しているが、見事に本質を突いた指摘である。

新しい教育学としての「科学的教育学」を目指しながら、なぜモンテッソーリは形而上学の世界を自らの関心の対象としたのであろうか。これは、モンテッソーリが科学と形而上学との関係をどのように捉えようとしていたのかという疑問でもある。

このような問題意識と共にモンテッソーリの著作を参照すると、『モン



『モンテッソーリ・メソッド』以降の著作には、神や宇宙、精神への呼びかけなど、形而上学的世界を想起させる記述がしばしば登場することに気づく。例えば、「精神的胎児」(psychic embryo, spiritual embryo)、「星雲」(nebulae)、「受肉化」(incarnation)、「宇宙的教育」(cosmic education)などがそうである。これらは代表的なモンテッソーリ教育学用語でもあるが、その下地となっていたのはモンテッソーリ自身のカトリック信者としての信仰であった、と思われる。幼少の頃からの信仰は、彼女の人生観のみならず学問としてのモンテッソーリ教育学の形成にも少なからず影響を及ぼし続けたのである。これに加えて、モンテッソーリ自身の個人的事情も、彼女と形而上学的世界との結びつきをより一層強める要因となったことは確かであろう。<sup>32)</sup>

更に晩年、インドでの在住期間(1939-1946)に東洋思想としての「神智学」(Theosophy)に直接触れる機会を得たことにより、モンテッソーリは最終的に自らの教育学理論と形而上学的世界との融合を図ろうとするのである。E・ヘインストックは、このことに関して以下のように指摘している。「モンテッソーリはインドの人々とその文化に親しみを感ずるようになっていった。インドにおける生活は、モンテッソーリに強い影響を及ぼした。その結果、彼女の思想や著作の内容は、ますます神秘主義的な傾向を帯びていった。このような神秘主義的特質は、欧米の合理主義的文化より、インド的風土と多分に適合するものであったと思われる」。<sup>33)</sup>

インドでの滞在期間とその前後、モンテッソーリは「インド神智学協会」の関係者と親しく交流し、彼らからインド国内での教師養成コースの開催について要請を受け、積極的な支持を得ている。また、ガンジー(M. Gandhi, 1869-1948)、タゴール(Sir R. Tagore, 1861-1941)、ネール(J. Nehru, 1889-1964)らの国民的指導者たちがインドにおけるモンテッソーリ教育運動を好意的に支援したことは、その方法論とともに彼女の人間(子ども)観、教育観がインド国内で広く受容されたことの証左であろう。<sup>34)</sup>

とりわけ、神智学関係者との極めて密接な交流は、彼らとモンテッソーリの思想における連続性を示唆するものである。R・クレーマーは、これに関して以下のように述べる。「モンテッソーリと神智学者たちは、互いの考えが同質であるといつも思っていた。神智学の核心は、人間の魂と神の意識の融合、持続する生命の本来的な力の漸進的な表れとしての再生、そして真の自己の解放と叡智へと導く悟りの道である因果応報などのインドの教義であった。これらの信仰と、子どもの精神を解放する方法としてのモンテッソーリの教育観には類似点があった<sup>35)</sup>」。

信仰としてのカトリシズムにせよ、神智学の思想にせよ、その根底にあるものは、宇宙の「自然的秩序」の存在に対する確信とそれを最大限に尊重しようとする姿勢である。モンテッソーリはこれらの形而上学的世界と交わり触発されながら、そうした確信と姿勢を強め、子どもの生命の宇宙的秩序とも言うべきものを全体的かつ総合的に捉え直そうとしたのであろう。それは自然科学的な理解の仕方に偏った、皮相的かつ一面的とも言える人間理解、子ども理解に対するモンテッソーリ自身の問題提起であると同時に、子どもの生命の神秘性、人間の創造性などを、宇宙の普遍的法則に基づく大業としてモンテッソーリが畏敬の念とともに受け止めていたことを示唆するものである。最後の著作として知られる『吸収する心』(*The Absorbent Mind*, 1946、イタリア語版 *La Mente del Bambino*)において、モンテッソーリは生命の宇宙的秩序をめぐる次のような達見に至るのである。「子どもに仕えるとは、生命に仕えることである。人間は、生命、すなわち自然に仕えていると、次の段階、つまり超自然へのレベルが高められていく。上へと向かうのが生命の法則だからである。より高い次元へと導いてくれる、この美しい階段を築いてくれたのは実に子どもたちである。自然の法則とは秩序そのものであり、秩序がひとりでに生ずるようになると、私たちは宇宙的秩序の中に再び誘引されたことに気づく。自然が子どもに託した任務のなかには、私たち大人を覚醒させ、更に高いレ

ベルに引き上げる任務が含まれていることはもはや明らかである<sup>36)</sup>。晩年の円熟した境地において、モンテッソーリは子どもの中に宇宙的秩序を支える自然の法則を再発見し、それを形而上学的に自らの教育学理論に組み込もうとしたのである。そして、このようなモンテッソーリの試みは、宇宙的秩序を創造主である神の「全体的な計画」として位置づけることによって初めて可能となるのである。

モンテッソーリは確かに科学の新しい諸原理に基づく「科学的教育学」を打ち立てようとした。そのため、伝統的な思弁的教育学を否定し、実証的・実験的諸科学の研究成果を拠り所に子どもの本質を把握しようとしたのである。だが、モンテッソーリは、本質的な存在としての子どもの真の姿はそうした科学だけでは把握できないことを知るに至った。その結果、彼女は自らの教育学理論に形而上学的要素を付加し、科学と形而上学の両面を合わせ持った独自の「モンテッソーリ教育学理論」へと発展させていったのである。

## おわりに

H・ハイラント（Helmut Heiland）も指摘するように、マリア・モンテッソーリは「医者として子どものための仕事を始め……、その後、人類学者となり、治療教育学者となって、最終的には独自の哲学によって基礎づけられた世界的に有名な教育方法の提唱者となった<sup>37)</sup>」人物である。彼女はこのような教育上の経歴とともに、必然的にその学問的専門分野の守備範囲を拡大していくことになる。それは当然の如く、彼女の教育学理論の深化・発展に影響を及ぼす契機にもなったのである。

また、個人としてのマリア・モンテッソーリは、敬虔なカトリック信者

として生涯における自らの役割を全うした。彼女は教育を通じて、子どもに対する大人の在り方を示し、また全人類の発展を根底から支える存在としての子どもに「教育的環境」を保障すべきことを説き続けたのである。そこにはモンテッソーリ自身を特徴づける、子どもたちへの限りない愛情の深さを汲み取ることができる。

本稿では、マリア・モンテッソーリの教育学理論の特質を3点指摘し、各々について言及した。総括するならば、モンテッソーリの教育学理論は極めて重層的な構造を持つものであることが確認できた。これは結局のところ、彼女の学問研究、教育上の経歴、個人的な信条・哲学、等が輻輳しつつ、その教育学理論に反映されていった所産であろう。したがって、「モンテッソーリ教育」に関心を寄せ、この教育について論ずる者は、彼女の教育学理論の特質を大局的かつ統合的に理解し、自らの視野に入れていくことが求められるのである。

- 注 1) O・F・ボルノー著、峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社、1966年、pp.82-83.
- 2) Rita Kramer, *Maria Montessori : A Biography*, The University of Chicago Press, 1983, p.388. 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.528.
- 3) 平野智美「モンテッソーリ教育学の現代的意義とその問題点(1)」(上智大学『教育学論集』第10号、1975、pp.67-68.
- 4) Rita Kramer, op. cit., p.88. 邦訳 p.122.
- 5) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上) 岩波書店、1964年、p.18.
- 6) クラウス・ルーメル編『モンテッソーリ教育の道』学苑社、1993年、pp.340-343.
- 7) Maria Montessori, *The Secret of Child*, Ballantine Books, 1972, p.119. モンテッソーリ著、鼓 常良訳『幼児の秘密』国土社、1968年、pp.139-140.
- 8) モンテッソーリ著、クラウス・ルーメル／江島正子共訳『モンテッソーリの教育法——基礎理論——』エンデルレ書店、1983年、p.75.
- 9) P・オスワルト著、保田史郎訳『モンテッソーリ教育における児童観』理想社、1971年、p.14.

- 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——モンテッソーリの著作と活動から——』エンデルレ書店、1975年、p.14.
- 11) 同上、pp.14-15.
- 12) 同上、pp.18-20.
- 13) Maria Montessori, op. cit., pp.134-135. 邦訳 pp.129-130.
- 14) オランダの生物学者であったド・フリース(Hugo M.De Vries, 1848-1935)の知見を、モンテッソーリが自らの発達理論に取り入れて用いられるようになった概念である。
- 15) Maria Montessori, op. cit., p.38. 邦訳 p.51.
- 16) Maria Montessori, op. cit., p.40. 邦訳 p.54.
- 17) E.G.Hainstock, *The Essential Montessori* (Updated Edition), New American Library, 1986, p.58.
- 18) 前掲『モンテッソーリの教育法——基礎理論——』p.48.
- 19) C・ダーウィン著、リチャード・リーキー編、吉田晶子訳『新版〈図説〉種の起源』東京書籍、1997年、解説より。
- 20) 小河原誠著『ポパー——批判的合理主義——』（現代思想の冒険者たち〈第14巻〉）講談社、1997年、pp.192-204.
- 21) Henry J. Perkinson, *Learning from our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth-Century Educational Theory*, Greenwood Press, 1984, p.40.
- 22) Ibid., p.41.
- 23) Ibid., p.93.
- 24) Ibid., p.94.
- 25) Ibid.
- 26) 以下の要約はパーキンソンの前掲書に基づくものであるが、頁をすべて掲示するのは煩瑣になるため省略する。
- 27) Rita Kramer, op. cit., pp.72-88. 邦訳 pp.87-112.
- 28) Rita Kramer, op. cit., p.178. 邦訳 pp.242.
- 29) Maria Montessori, *The Montessori Method*, Schocken Book, 1964, p.1. 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、p.9.
- 30) 平凡社『哲学事典』1971年.
- 31) Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1966, p.34. 田浦武雄・水越敏行訳『（改訳版）教授理論の建設』黎明書房、1978年、p.54.
- 32) 最大の個人的事情としては、息子のマリオを私生児として育てざるを得なかったことが挙げられる。
- 33) E.G Hainstock, op. cit., p.17.
- 34) Rita Kramer, op. cit., pp.341-347. 邦訳 pp.480-489.

- 35) Rita Kramer, op. cit., pp.342 – 343. 邦訳 p.483.
- 36) Maria Montessori, *The Absorbent Mind*, Dell Publishing, 1967, p.279. モンテッソーリ著／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、p.283.
- 37) Helmut Heiland, *Maria Montessori*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1991, S.127. H・ハイラント著、平野智美他訳『マリア・モンテッソーリ』東信堂、1995年、p.209.