

M・モンテッソーリ教育に関する一考察（Ⅲ）

岡 本 和 子

はじめに

1960年以降になってからのモンテッソーリ・ブームは、科学的研究によるものであるといわれているが、¹⁾モンテッソーリ教育に関しては今日なお厳しい批判、それに熱烈な賞讃がある。

ある一つの教育法（メソッド）がうみだされ、教具が考案され、実践後に大きな成果をおさめると、後の時代の人々は、とかく、体系化されたメソッドや教具に固執しがちである。²⁾

また、モンテッソーリの孫のマリオ・M・モンテッソーリは、「教具の役割は、モンテッソーリを讃美する人たちにも、それを批判する側の人たちにも、誤って理解されてきていたのですが、これは、おかしなことです。」³⁾と述べている。

われわれは、メソッドや教具が依拠する原理をとらえなおして、その教育法の原理を現代の諸問題に発展的に適用していくことが重要である。

本小論においては、モンテッソーリ教育の方法論についての基本原理を明らかにし、その問題点と現代的意義について考察したいと思う。

I

モンテッソーリ（M. Montessori, 1870 - 1952）によれば、最初の「子供の家」の2年間の試みには、50年にも及ぶ長い準備期間があったという。つまり、この試みは、「フランス革命期に遡ってイタルとセガンの生涯のうちで最も熱心な仕事を示す実験」⁴⁾を基礎にしている。モンテッソーリは、10年間、イタル（J. M. G. Itard, 1774 - 1838）やセガン（E. Séguin, 1812 - 1880）の方法に従って実際の実験をしたばかりでなく、両者の仕事を「吸収した」と述べている。この10年来の仕事は、ある意味においてイタルとセガンによってなされた40年の仕事の総括と考えられるが故に、50年の歳月をかけているというので

ある。

モンテッソーリは、1896年にイタリアで最初の女性医学博士となり、その後、治療教育にあたっている。ローマ大学付属精神病院助手時代に白痴児に関心を持つようになり、セガンの特殊な教育方法に精通するようになった。1846年にパリで発行された「白痴児の道徳、衛生及び教育に関する論文」は、非常な関心をもって読まれた。そして、セガンによって使用された最初の教具が、「精神的なものであることを明確に理解した」⁵⁾と述べている。

その後、1898年に国立特殊児童学校が設立され、そこで2年間、精薄児教育にあたった。この間その教師の養成にもたずさわり、また英、仏などの諸外国の精薄児教育を見てまわっている。この二年間は、イタルやセガンの方法を実際に適用した時代である。彼女は「これら二人の仕事に導かれて」多くの教具を制作した。これらは後に普通児に適用された教具の原型となっている。

イタルは、スペインの聾啞研究者ピレイラ（R. Pereira, 1715 - 1780）が構築した方法によって精薄児の治療教育を発展させ展開させた。セガンはイタルの方法を修正し、精薄児教育を体系化した。モンテッソーリは、イタルを観察にもとづく「科学的教育学」の創始者として高く評価し、精薄児教育の体系はセガンにより完成されたとその功績をたたえている。

彼女はイタル、セガンを踏襲したばかりか、独創的な方法を試みた。たとえば、両者の研究において最も不十分に扱われていたといわれる読み書きに関する方法を試み、成功した。白痴児に読み書きを教え、彼らは普通の子どもと一緒に公立学校の入学試験に合格したという。当時、このことは奇蹟のように人々に受けとられた。しかし、モンテッソーリは、普通児が抑圧され十分に発達を遂げていないという事実を眼をむける。もし、白痴に成功した方法を普通児に適用することができるならば、白痴児の劣等な知能と普通児の

知能の間の深い淵には、決して橋をかけることはできないと考える。彼女は、「精薄児に関する仕事を始めた時から（1898年から1900年まで）、私が使用した方法は、精薄児教育に特に限定されるものではないと感じていた⁶⁾」のである。

特殊児童学校を辞任すると、彼女はイタールやセガンの著作をイタリア語に翻訳するなどして、それらを徹底的に研究し始めた。セガンの1846年のフランス語版の本を翻訳し、手で写し終えた時、1866年公刊の英語版「白痴児と生理学的方法によるその治療」を手にする。セガンの考え方はすでに「筋肉組織の教育から神経組織や感覚の教育まで、手によって子どもを導くべし」、「感覚教育から一般概念に、一般概念から抽象的思考に、抽象的思考から道徳に」ということばによくあらわされていた。

モンテッソーリによれば、こうした考え方に、この英語版は多くを付加しなかったが、セガンの次のような考えが表明されていることがわかった。つまり「生理学的方法——この方法は、生徒の個別研究をその基礎としており、生理学的心理学的諸現象の分析の上になってその教育方法を形成する——は、普通児にもまた適用されるにちがいない。⁷⁾」そして、彼女は、セガンはこの手段が完全な人類改造への道を示していると感じていたととらえ、「セガンの声は、荒野で絶叫する先駆者の声のように思われた⁸⁾」と述べている。

1907年に開設された最初の「子供の家」の試みは、必ずしも、セガンの方法を幼児に単純に適用したものではなかったけれども、すでに精薄児に用いられた方法によってなされた幼児教育の一連の試みであることが明らかである。

モンテッソーリは「もし精薄児と普通児を比較することができるならば、発達する能力を持たない子どもとまだ発達させられていない子どもがある点で類似しているごく幼い時期であろう。」と述べている。幼い子どもはまだ筋肉運動の調節を獲得していないので、うまく歩くことができないし、衣服の着脱のような日常生活の行為もうまくできない。視覚の調整力のような感覚器官も発達していないし、言語は原初的なものである。注意の集中も困難であり、全般的に不安定である。こういったことから、普通児と精薄児が共通にもつ特徴であると考えられている。したがって、白痴児の精神的人格を発達させることができるような方法は、幼児の発達を助けるはずであり、普通児の全人格の衛生学的教育を構成するために適用されるはずであると考えられたのである。

II

ローマの特殊児童学校を辞任すると、モンテッソーリはローマ大学哲学科に在籍し、実験心理学や教育学の人類学などの研究を行ない、普通児の教育に用いられる方法を組織的に研究した。1904年から1908年まで、彼女はローマ大学教授として「教育学の人類学」の講義を行なっている。

ヴント（W. Wundt, 1832 - 1920）は実験心理学の方法を「注意深く、被験者を観察し記録することから出発させようとした¹⁰⁾。教育学の人類学者セルギ（G. Sergi, 1841 - 1936）は、「主として幼児期に個々の人間を多数精密に合理的に観察する¹¹⁾」ことによって、教育方法を再建する必要性について指摘していた。

19世紀の子どもについての見方、扱い方には共通した一つの見方があった。それらの多くは、おとなたちがおとなたちの仲間で経験したものを根拠にして作り出されたのであった。それは、子どもたちの行動や発達を直接に観察するということから生まれてきたものではなかった¹²⁾。モンテッソーリは、あらゆる以前の信条を捨てて、子どもを客観的に観察すること、このことが教育学を「科学的教育学」にする道であると考えた。「子供の家」の実践は、こうした子どもの客観的観察を出発点としているのである。

モンテッソーリは、教師を指導して、科学的精神、つまり自然現象への関心を目覚めさせようとする。教師は昆虫や細菌の観察をするのではなく、人間の観察をするのであり、人間の知的生命の目覚めを研究するのではなければならない。そして、観察者と被観察者の間には親密な関係、つまり、人間に対する人間の愛情がなければならないということも忘れず指摘している。

教師に科学的精神を養うだけでは不十分である。彼らの観察が可能となるように学校を用意しなければならない。動かない羽を広げ、ピンでとめられたたくさんの美しい蝶の標本箱を与えられても、生きた状況は観察できない。彼女によれば、学校の子どもたちは、座席や机へしばりつけられていて、人格の自発的表示を抑圧され、死人同然で、まるで、箱の中の蝶のようなものである。したがって、学校は子どもの自由な自然な生命のあらわれを可能にするようなものに根本的に改革されなければならない。もしも、子どもに不自然な努力をさせるならば、もはや子供の自発的活動が何であるかを知ることとはできないと考えられた。

それでは、先入観をとりのぞいて、客観的な観察に

基づいてうち出されたという書き方の教授方法についてとりあげてみよう。すでに述べたように、この点に関しては、モンテッソーリの創意によるものであった。彼女は「まさに書いている個人を観察し、筆記中彼が遂行する行為を分析してみよう。¹³⁾」という。それまでにとられていた多くの方法は、書かれた文字を調べることから出発した。しかし、彼女は文字ではなく、書く個人を調べることから出発する。

両手は正常に動くのだけが縫うことができない11才になる白痴の少女がいた。モンテッソーリは作業の類似性に気がつき、フレーベルの紙織り作業を彼女に課した。彼女は紙織りがうまくなると、縫うことができた。つまり、子どもは縫うという行為そのものをするのではなく、作業によって縫うのに必要な手の運動を準備したのである。この事実の観察によって、子どもに仕事を行なわせる前に、そのやり方を教える方法があることに気づいた。書くためには、書くことではなく、筆記文字の形を再生するのに必要な動作を身につければよいのである。

書き方には、二つの異なる形の動作がある。一つは、アルファベット文字の形が再生される動作である。これには、すでに平面幾何学的はめ込み形の輪郭に触れることを教えていたので、同様に、指でアルファベット文字の形に触れるよう教えればよいのだった。これにより、まず文字の筋肉記憶を定着させる。ところが、この段階にいたっても、精薄児達は鉛筆の持ち方を知らなかった。小さな棒を確実にもち、操作することは、書く動作とは別の特別な筋肉のメカニズムの習得を必要としている。この二つ目の動作を身につけさせるためには、先ず、人差指と中指の二本の指で文字にふれさせ、次にペンのように小さな棒をもたせて文字に触れさせた。このような動作の反復の後に、彼らはうまく書くことができた。こうして、1899年頃に書き方教授の基本型ができあがったのである。

精薄児においては、感覚記憶のさまざまな形式の中で、筋肉感覚の記憶が最も早く成熟する。図形を見ることによって認知できなくても、形に触れること、つまりその形の輪郭をたどることによって形を認知することができる。普通児においてもまた、筋肉感覚は幼児期に最も容易に発達させられるので、書き方は幼児にとって容易なものになると気づいた。

1907年に、「子供の家」で書き方教授が最初に試みられた時には、アルファベット文字はサンドペーパーでつくりかえられ、より一層正確になぞることが可能になった。¹⁴⁾ およそ1カ月から1カ月半の準備練習の

後、4才児は書きはじめたという。当時一般的であった6才すぎからの書き方教授については、筋肉記憶が準備される生理学的期間が過ぎてしまった年齢での教授であるとし、4才児が書くことに強い興味を持っていることを指摘した。国民の大半が文盲であった時代を考慮にいれるならば、この事実は意味深い。

彼女はこの書き方の方法を「何でもつかむ」という自然の本能、そして幾何学的形の諸関係を認識するという自然の本能を発達させ、導く方法であると述べ、「自発的な書き方の方法」と呼んでいる。こうして、すべての調整された動作をできる限り分析し、少しずつ発達させながら教えるという方法が考え出されるのである。

III

「子供の家」で使用された教具の多くは精薄児の学校で実験ずみのものであった。多くは放棄され、修正されて、実際的な感覚教育に必要なだと考えられる最少限のものが選択された。同じ教具が精薄児と普通児に使用されると、精薄児の方はかろうじて教育を可能にするが、普通児の場合は自己教育を引きおこすという事実が明らかになった。このことがモンテッソーリのいわゆる観察と自由に基づく方法を示唆し、可能にした。

たとえば、大きさの差別的な知覚について視覚を養うことを目的とするさし込み円柱の場合、精薄児にはそのさし込み台を見るように促し、種々の円柱を示しながら、その注意を呼びおこすような配慮が必要であった。間違いをするとき、いつでも修正し、修正させることが必要である。そして修正できても、彼はいつも全く無関心であった。

これに対して、普通児の場合は、自発的に生き生きとした関心を持ち、干渉や助けを排除して、一人で教具に直面したがった。そして、円柱と穴の大きさの関係を注意深く観察することに非常な関心を持ち、教具には間違いの制御がしくまれているので、自己訂正をする。この自己訂正をするためには、大きさの差異に注意を集中することになり、さまざまな円柱を比較する。まさに、この比較の過程に心理感覚的練習が存する。

したがって、教具によって、大きさの知識を得ることが目的なのではなくて、その心理感覚的練習を繰り返すことによって、刺激、この場合大きさの差別的知覚を洗練することが重要である。つまり、それぞれの感覚を覚醒すること、これが感覚教育の目的である。

ところで、セガンは精薄児教育において、知覚と言語を結びつけて課業を構成している。いわゆるセガンの三段階である。たとえば、色彩を教えるについては、色彩の記憶をたやすくするために、一色だけでなく対照的な二色を提示して、言語を結びつけて教授する。この方法が精薄児に色彩を教える最上の方法であることをモンテッソーリは実際に確認している。彼女は、この方法を普通児に適用して、知覚と言語を結びつけ、知的な概念形成の基礎にすることに気づいた。しかし、普通児の場合には、このセガンの三段階は自己教育により差別的知覚を正確に獲得した後に行われる。

それでは、どうしてこのように感覚教育が重要視されるのかというと、感覚は環境との接点にあるからである。人間を環境から隔離してしまうことは、時代の流れに逆うことである。実証科学の進歩は、観察にその基礎を置いている。現代の文明人は環境のすべての富を利用しなければならない。このような時代認識のもとに、感覚教育は絶対必要な手段として位置づけられている。

ところで、外的刺激は感覚器官に作用する。そして、印象は求心的経路を通して神経中枢へ運ばれる（心理感覚的練習）。それに対応する運動衝動が精巧につくりあげられ、遠心的経路を通して運動器官に運ばれ、運動を引き起こす（心理運動的練習）¹⁵⁾。外的世界と直接コミュニケーションを行ないうる実際的な人間の育成、つまり実際の生活を準備することを重視するならば、心理運動的練習と同様に心理感覚的練習を重視しなければならないと説くのである。

従来の教育は観念から出発し、筋肉活動へと進んでいった。つまり、教育の方法は常に諸原理を子どもに知的に教え込み、そしてそれらに子どもを従わせるようなものだったと考える。そして、実際に生きる際に何が必要なのかについては、従来十分に考えられてこなかったと指摘する。

ところで、3才から7才の間は、急速な身体的発達の間であり、特に感覚活動が知性と関連して形成される時期である。事物の道理は注意をひかないが、感覚刺激は彼の注意をひきつける。したがって、子どもの受ける感覚が合理的な方法で発達するように、感覚刺激を組織的に導くべき時である。そして、感覚器を完成し、客観化と連合の神経経路を完成しながら、直接、知的教育を準備する¹⁶⁾。このような自然な心理的生理的発達を助けるような原理にもとづく教育こそが、幼児教育の名にふさわしいのである。こうして、感覚教育は幼児期に系統的に始められ¹⁷⁾、後の教育の全期間

続けられるべきであると主張している。

すでに明らかにしたように、幼児期の感覚教具による感覚教育は、あることについての知識を与えるものではなくて、感覚を洗練し、概念に導くことが意図されていた。つまり、かなり高度な抽象的概念を手で触れる具象的なかたちにしたものが教具である。子どもは、そうした教具を手でいろいろと操作し、さまざまな動作をやってみて、その中にかくされた原理や概念をいつ知らず憶え、親しみのあるものにしていく。そして、原理や概念に通じる用語も、同時に憶えてしまう。こういった経験は、次の段階、すなわち、オペレーショナルな思考へ向かっていく子どもの進歩の跳躍台になるのである。

IV

感覚刺激を孤立させ、個々の知覚を別々に使わせると子どもの興味は増し、注意力の集中が起こる。教具にしくまれたこの原理に基づいて、子どもの外界への注意は教具にある単一の刺激に向けられる。そして、明確な対照的な差異から、次第に微妙な差別的知覚の洗練に向けられる。

練習による自己教育に導かれて、ある単一の刺激についての正確な差別的知覚が獲得されると、子供は感覚から観念へ、つまり、具体的なものから抽象的なものへ、そして諸観念の連合へ導かれる。それには、子どもの内的注意を孤立させ、意識の範囲をその対象に限定する必要がある。

ここで教師はセガンの三段階により、正確な名称を教える。第一段階は、名前と対象物との、または、その名前が代表してあらわす抽象的観念との連合を引きおこす段階である。モンテッソーリによれば、対象物と名前は、それらが幼児の心に受けとられる時、結合されねばならない。

第二段階は、名前が心の中で対象物と連合されているかどうかをためす段階である。この段階で誤る場合は、訂正をしないで、以前の段階の練習をくりかえさせる。これは、過度な努力や不自然な努力をさけるためである。

第三段階は、対象物の観念に一致する筋肉活動（発言）をうながす段階である。この段階で正しく、はっきりと発言する方法を教える。ここで欠陥が発見されるならば矯正される。多くの欠陥はこの時期に放っておかれると生涯なおらないと考えられたが故に、このことは幼児教育の意義として強調されている。この幼児体験の重視ということは、20世紀初頭にあつては、

まだ確立された通念にはなっておらず、フロイトの革新的思想とも通じるものとして評価されている。¹⁹⁾

このようにして、観念の知的把握をするのであるが、このことは最終的な目的ではなく、後に続く反復の出発点としてとらえられる。子どもはある練習の意味を学んだとき、それをくり返すことを楽しみはじめる。こうして反復するとき、彼は自己発達しているのである。感覚教育が存在するのは、まさにこの練習の反復の中にある。色や形や物のさまざまな質を知ることではなくて、注意、比較、判断等を伴う練習を通して感覚を洗練することが重要なのである。

こうして反復をくりかえした後に、受け入れられた諸観念の一般化、つまり、諸観念の環境への適用が突然に生じる。モンテッソーリはこのことを探究精神の自発的な爆発と呼び、普通児の場合には、こういった自発的な反応を持たなければならないとしている。彼女は自分の教育哲学を一言で述べてくれるよう頼まれたときは、「見守って待つ」と答えたそうである。²⁰⁾このことばはこの点に関して充分納得できるのである。

探究精神の自発的な爆発により、子供は環境の観察者となる。「観なさい」ということによってではなく、観察のための力を獲得させることによって、観察者に導くのである。こうして、個人の環境への適応は、間接的に触発されるのである。

いったん、このような活動性が引き起こされると、モンテッソーリによれば、自己教育が保証される。というのは、精練され良く訓練された感覚は環境の層緻密な観察へ導くし、そのような観察は無限の変化をもって注意を引きつけ、心理感覚的教育を継続させると考えられるからである。

観察者になることは、実際生活の準備をすることを意味する。たとえば、食物にさまざまな混ぜものをされても、感覚が麻痺していればわからない。するとずる賢い企業が大衆を食べ物にする。味覚訓練は、認識力を発達させるための基礎として重要なばかりではなく、消費者として、大企業の広告の落とし穴にはまらないための手段としても重要だったのである。²¹⁾

また観察者となりえた程度を知るのに、自由画や輪郭を描かれた図形を塗る活動がある。この際、ひよこを赤く、牛を緑色にぬるならば、まだ観察者になっていないと理解する。このことは、モンテッソーリが実際的な正確さを第一としていたことを明らかにする。彼女はシンボルや空想の価値にはほとんど共感を示していない。この点は従来から批判の一つとしてとりあげられてきたことがらである。彼女の時代的認識、そ

れに基づく教育の目的から考察すると、彼女は子どもの生活から空想を消し去ろうとしたのではなく、彼女が考えたような教育においては必要のないものであったと考えられる。²²⁾

ところで、平面幾何学図形の作図を学び、分析をすでに理解していた小学生の次のような例がある。モンテッソーリは彼とともに高い台地に行き、街をみわたして、「すべての人間の作品は、多数の幾何学図形の集合です。」と言った。実際、さまざまな建物の正面は、いろいろな形で穴をあけられたり、飾られたりしていて、画一的な長四角をしていた。これは彼女には人間の知性の限界を証明しているように思われた。一方、隣の庭のかん木や花々は、自然の無限に多様な形をあらわしていた。その子どもは、長い間、眼の前の建物を眺めていたが、その後生き生きとした考え深い興味ある表情で、その建物を「退屈な仕事」と表現し、草や花々を「美しい」と表現したという。モンテッソーリは彼のその「美しい」という言葉に彼自身の魂の内的目覚めをみいだしている。

この経験から、彼女は平面幾何学的形の観察の中に、そして子ども達自身の小さな庭の植物の観察の中に、「子ども達にとって知的教育と同様に精神的教育の貴重な源泉が存在する」と考えるようになった。そして、自分の仕事を広げて、「まわりの形を観察するだけでなく、人間の仕事を自然の仕事と区別し、人間の労働の果実を評価するように²³⁾子どもを導こうと望んだ。人間の労働をどう評価するかについては、ここでは明らかでない。しかし、観察を単なるまわりの形の観察にとどめないで、もっと精神的なものにまで深めようという姿勢がうかがわれる。モンテッソーリは、感覚教育を美的教育や道徳教育に関連づけ、それが人間に人間らしい楽しみの発見を可能にすると、その社会的意義を強調している。

V

外的環境の観察者となった子どもは、新鮮な発見ごとのたびに、ひとつの喜びを経験することになる。この喜びの体験が彼らを励まして、環境から新しい感動を探し求めさせ、彼ら自身を自発的な観察者にさせる。そして、モンテッソーリによれば、知的で道徳的養育は子どもに高い精神的喜びを可能にさせ、単に外的環境においてのみならず、魂の奥底深くで、継続的に驚きと発見がなされるような、そのような世界へ彼を送り込むであろう。こうした喜びを通しての成長こそが、幼児教育の名にふさわしい。罰の脅しや報酬の約束に

よって子供を教えるのではなくて、子どもの自発的な活動に基づく教育こそが重要である。

子どもには元来、無意識の欲求として自己発達がある。ピンチオ公園の赤ん坊のエピソードによく表現されているように、子どもは小石のいっぱい入ったバケツを与えられることを望んでいるのではなくて、自分でバケツをうめたいのである。持ち上げることによって筋肉を訓練し、距離を見積ることによって視覚を訓練するなど、自発的な活動力を調整したいのである。大人からすると、一見、何の役にも立ちそうにない特定の行為を飽くことなく繰り返すこと、これには意味があるのである。同様に、子どもは本来、断片的な知識を与えられることよりも、知識を得る過程そのものを好む。そして、自分で何かを発見したり、学習したことを新しい状況に応用するときには、彼らには自己動機づけがあるのである。

自己動機づけによる新しい世界の発見は、モンテッソーリ教育の方法上の大原則である。賞罰に頼ったやり方が一般的であった時代に、成し遂げること自体のおもしろさを学ぶことの重要性を指摘し、そのやり方を实际的に明らかにしたことは、モンテッソーリの功績といってよい。²⁵⁾この点には歴史的意義と同様に現代の意義をも認めなければならない。

ところで、子どもは教えられなくても、少しずつ自発的にさまざまな観念や単語を征服していく。実際、子どもは理解したり模倣したりするのに偉大にも自発的な奮闘をする。しかし、大人によってしばしば活動が阻止され、妨害されて、興奮させられ、その神経の力は消耗する。また大人から放任されると、無秩序な活動によって、彼の神経の力は非常に緊張にさらされるととらえる。

モンテッソーリによれば、本来、活動を目的としている筋肉のための真の休息は、規則的な活動の中にある。それは、肺のための真の休息が呼吸の正常なリズムにあるのと同じである。人間は知的な生きものであるから、「その諸活動が知的であればあるほど、それらの中に休息を見い出す。」²⁶⁾

したがって、子供をいたずらに疲れさせず、楽にさせ、子どもの知識への欲求を満足させることが必要となる。こうして、精神の自己活動を促進するために、子供の精神が自己活動的に十分没入できる対象物として教具が考案されたのである。スラムという文化的に疎外されたサン・ロレンゾの幼児にとって、それは精神の解放であったといえよう。幼児の置かれている状況は、今日もそれほど進展しているとはいいがたい。

したがって、精神の自己活動を促進するための教具の考案という意図は、今日の意義をもつものとして高く評価されなければならない。²⁷⁾

さて、モンテッソーリによれば、教具による反復行為がくりかえされると、子どもは平穩になるという。このことは、彼らの神経組織が休息しているからであると説明されている。つまり、反復という精神の集中現象を通して、自己規律が生じてくる。²⁸⁾この過程では教具は正確に使われなければならない。彼らは、意志の力、抑制の能力などを養って、「自己の主人になる方法」を学ぶのである。これは独立した自由な人間、つまり力ある人間を準備することである。これはモンテッソーリが教育の目的としたところである。

こうした個人の内的な発達は、無意識のうちに社会的存在への間接的な準備をしていると解される。一般的に考えられているように、社会的な発達を「人間相互の接触」ということだけで考えることは、人間を群居動物のレベルでしかみないことを意味しており、²⁹⁾ここに教具の大切なはたらきがある。

以上で明らかのように、モンテッソーリは、人間の身体的発達と同様に、自然な精神的発達を幼児教育の基礎において重視した。この方法は、「人間の中にある精神的な火を護り、人間の真の本性をだめにしないように維持すること」³⁰⁾をめざしている。それまでの身体的発達を強調する考え方に対して、人格の教育の重要性を示唆している。

人間の最初の6年間に学んで身につけたものは、特徴をもったものになって人格組成の要素をかたちづくる。³¹⁾そして、知覚とか、思考とか言語とか、事物の身についた理解、手足などの運動の協働、そして学習のプロセス一般、そういったすべての自我の機能は、長い、間接的な準備の期間を必要としている。そうした後に、それらのものは人格というものの不可分な一体をなすものとして、現出してくる。³²⁾教具による教育は、子どもの内的発達を促進し、何か新しい自我のはたらきの前ぶれをなすはずの間接的な準備をするのである。

このように、モンテッソーリは幼児教育を生涯教育の観点より位置づけ、幼児体験を豊かにすることによって、文化剝奪を妨ぎ、そうすることによってよりよい世界を創造できると考えたのである。

ボルノーによれば、モンテッソーリの見解は、連続的成長としての自己教育を強調する点において、人間を随意に形成されるべき素材とみるヘルバルト流のつくる教育学と区別されるし、その反面、非連続的なめざめを力説する点において、内からの自然の成長にゆ

だねるロマン主義の消極的教育学とも区別される。³³⁾

従来学習に関して、特殊な訓練の伝授としての学習と、原理、もの見かたの転移としての学習とは区別して考えられてきた。前者は主として技術に関係があり、後者は基本的、一般的な着想というかたちで、知識がそこから拡がり探まていく性質の学習である。ブルーナーはこの後者のタイプの転移が、教育のプロセスの大事な中核をなすものだといっている。モンテッソーリ教育は、この点に関して意義をもつものであると高く評価されている。³⁴⁾

しかし、集中の現象を通じて、子どもがいかなる認識のしかたを身につけていくのか、必ずしも明確ではない。モンテッソーリがその教育体系において、教具についてのどのような客観的な存在と価値との体系を考えていたかについては、別に实际的に検討を要する。「モンテッソーリは、いくつかの点で生活の複雑さ——個人的にも、社会的にも——を見落としている。³⁵⁾」と指摘されている。モンテッソーリ教育をますます複雑化する現代に生かすためには、子どもの内なる矛盾する衝動や人間関係の問題等を含めて、とらえかえすべき点が山積している。

おわりに

以上により、モンテッソーリ教育の方法論上の基本原理について、一つは発達遅滞児の研究から普通児教育への適応の側面から、もう一つは人格形成の教育の側面から明らかにしてきた。真の学習は学ぶ者の性質を考慮に入れること、そして子どもの自発的な活動を通じて進められなければならないのである。

ところで、モンテッソーリ教育が今日ほとんど健常児の間で普及していることについて、「長い間障害児がほとんど忘れられて来たという事実は不思議なことであり、理解に苦しむことである。³⁶⁾」という見解がある。モンテッソーリ教育は、その起源から明らかなように、治療教育であり、教具による両者の反応の違いはあっても、教具は共通に使用できるものである。³⁷⁾モンテッソーリ教育は障害児のために新しく発見されなければならない。この立場にたつて、今日いくつかの統合教育の実践が行われている。

では、どのようにして統合が行われるのかについて、实际的にみてみよう。

子どもは、指導者の指示に従って行動することができる。随意行動が形成されていないと目的的な自己学習はできない。したがって、モンテッソーリ方式の学習にそのまま入ることができない子供は、前提として、

その準備状態が形成される必要がある。

教育医学センターでは次のように行われている。³⁸⁾まず、西本訓練メソッドにより、随意行動を形成し、さらに自発的な行動ができるように訓練する。このメソッドによるトレーニングは、訓練伸長度評定基準に基づいており、³⁹⁾①指示と動作の結合をはかる動作トレーニング、②運動機能トレーニング、③学習トレーニングに分類される。

訓練メソッドによって、指示と動作が結合し、指導者の指示通りに行動でき、色と形の弁別が言語化できる時期になると、モンテッソーリ療法が併用される。モンテッソーリ療法はモンテッソーリ教育に移行する前の段階である。障害児は自発性や注意の集中に欠けるので、ここでは外発的な操作を加えながら教具と接触させる。この段階では随意運動はできても自発的に教具を選択し作業することは困難であるから、教具は指導者が選択する。そして、より細かなステップを設けて教具の扱い方を教える。そして、次第に、教具の自己選択や自己訂正に導き、外発的動機づけを減少させ、内発的動機づけを増大させる。

このようにして、西本訓練メソッドによるトレーニングで随意行動がとれるようになり、モンテッソーリ療法で自己選択により教具を正しく扱うことができるようになると、モンテッソーリ教育へ、つまり統合教育へ導入される。

ミュンヘンのヘルブルッゲのモンテッソーリ・モデルでも、障害児はモンテッソーリ教育への前提として、個別治療、つづいて小グループ治療を受ける。これは小児センターで行われる。ここでは教育と治療の区別ははっきりとつけられている。モンテッソーリ教育への移行は慎重に行われる。そして、モンテッソーリ教育へ移行しても、モンテッソーリ教育だけで障害児に完全な援助が与えられるとは考えられていないので、それと平行して、小児センターの専門家による適切な治療が続けられるのである。

ヘルブルッゲは、「統合教育はただ障害児と健常児をひとつの教室に入れて特殊教育の専門教師、またはそうでない教師が子ども達と一緒にまとめて授業を行なうというようなことで達成されるものではない。⁴⁰⁾」と述べ、周到な組織を必要とすることを指摘している。そうでないと混乱状態を招くだけであるといっている。医師、心理学者、ソーシャルワーカー、その他の専門家たちとの緊密な協力が必要であると強調している。

モンテッソーリ教育法は、方法としての統合教育論に示唆するところが大きいと考えられる。統合教育の

問題としては、また別に考察する必要がある。

註

- 1) パインズ・平野一郎他訳『幼児学習革命』黎明書房，昭和45年，201頁。
- 2) モンテッソーリ・阿部真美子他訳『モンテッソーリ・メソッド』（世界教育学選集77）明治図書，1974，314頁。
- 3) マリオ・M・モンテッソーリ・周郷博訳『人間らしき進化のための教育』ナツメ社，昭和53年，86頁。
- 4) 註2)の41頁。
- 5) 註2)の34頁。
- 6) 註2)の31頁。
- 7) 註2)の38頁。
- 8) 同上
- 9) 註2)の40頁。
- 10) 白川蓉子他「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」『幼児教育史』（世界教育史大系22）講談社，昭和52年，11頁。
- 11) 註2)の10頁。
- 12) 註3)の10頁。
- 13) 註2)の208頁。
- 14) 普通児の場合の書き方の教授方法
第1段階 筆記用具を持ち，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
第2段階 アルファベット文字の視覚 — 筋肉感覚的イメージを確立，書き方に必要な運動の筋肉記憶を確立する練習（セガンの三段階の活用）
第3段階 言葉の構成の練習
- 15) 註2)の178頁。
- 16) 註2)の174頁。
- 17) この点は幼児教育の系統化・科学化として高く評価できる。岩崎次男「幼児教育思想史上の3典型」『教育学研究』（第35巻3号）昭和43年，180頁参照。
- 18) 註3)の142頁。
K・ルーメル他『モンテッソーリ教育』中央出版社，昭和55年，457頁～463頁参照。
- 19) クレーマー・平井久監訳『マリア・モンテッソーリ』新曜社，昭和56年，189頁。
- 20) 註19)の518頁。
「集中の三段階」の第三段階の訪れを待つのである。モンテッソーリ・鷹背達衛訳『幼児と家庭』エンデルレ書店，1971，74頁参照。
- 21) 註19)の187頁。
- 22) 註19)の188頁。
ラスクも基本的に同様の見解である。ラスクによると，モンテッソーリの想像力は科学，芸術，道徳，宗教など多方面にわたる創造物の中に具象化される創造的想像力である。したがって空想的想像力ではない。
モンテッソーリもその批判者もともに自由を目的とするが，モンテッソーリがそれを真理と実体の世界に求めたのに対して，批判者は世界からの自由を求めたと解される。人生哲学の相違によるのである。ラスク・田口仁久訳『幼児教育史』学芸図書，昭和47年，74～79頁参照。
- 23) 註2)の192頁。
- 24) 同上
- 25) 註19)の533頁。
同様の見解は註3)の63～65頁にもみられる。
- 26) 註2)の282頁。

- 27) 註10)の30頁。
- 28) 註2)の71～86頁, 276～294頁。
「自由と規律の融合」と表現される。モンテッソーリ・坂本堯訳『人間の形成について』エンデルレ書店, 1970, 41頁参照。
- 29) 註3)の78頁。
オスワルト・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, 70頁参照。
モンテッソーリ・菊野正隆監訳『創造する子供』エンデルレ書店, 昭和48年, 269頁参照。
- 30) 註2)の300頁。
- 31) 註3)の140頁。
- 32) 註3)の63頁。
- 33) 小林虎五郎「モンテッソーリの理論」『現代教育理論のエッセンス』ベリカン社, 1972, 269頁。
ボルノー・峰島旭雄訳『実存哲学の教育学』理想社, 昭和41年, 64～94頁参照。
金沢勝夫他『幼児教育の思想』川島書店, 1974, 170～171頁参照。
- 34) 註3)の147～148頁。
- 35) 註19)の190頁。
- 36) ヘルブルグゲ・西本順次郎他訳『モンテッソーリ治療教育法』明治図書, 1979, 147頁。
- 37) 註36)の147頁。
西本順次郎『モンテッソーリ治療教育入門』福村出版, 1976, 45頁参照。
西本順次郎他『モンテッソーリ教具による感覚訓練の実践』学習研究社, 昭和56年, 36～38頁参照。
- 38) 西本順次郎編著『新しいモンテッソーリ・モデル』明治図書, 1981, 89～120頁。
- 39) ①動作トレーニング(歩行, 積木, 旗取) 最も基本的な感覚運動形成の段階。
②運動機能トレーニング(マット, 平均台, 鉄棒, 指運動) 平衡, 姿勢, 反射などの総合的な訓練。
③学習トレーニング(造形, 言語, 数量) 模倣動作から抽象的思考活動の段階。
評定はそれぞれ4段階評定である。
訓練伸長度評定基準の詳細については, 註38)の28～30頁, 90～102頁, 121～126頁参照。
- 40) 註36)の169頁。

昭和57年3月31日受理