

## キルパトリックのモンテッソーリ批判の検討

岡本和子

### I はじめに

モンテッソーリ教育法がアメリカで最初に知られるようになったのは、1911年の「マクレア誌(McClerr's Magazine)」による紹介であるといわれている。<sup>1)</sup>その後、モンテッソーリ関係の書物や記事の発行がめだつようになり、1913年前後がアメリカにおけるモンテッソーリ法受容の最盛期であった。モンテッソーリ教育は当時の活気に満ちた時代精神のもとで、その精神をリードする人々によって、まず最初に受容されている。モンテッソーリ(M.Montessori)は1914年に渡来している。

しかし、この最盛期に、一方では衰退のきざしもみえはじめていた。モンテッソーリ法が正しく理解されないままに、教具が商業的に生産され、販売されていたことも、モンテッソーリ批判を招く原因となった。この頃、バルドウィン(Baldwin)やボイド(W. Boyd)やキルパトリック(W.H.Kilpatrick)はモンテッソーリ教育の批判的分析を行っている。進歩主義幼稚園運動のリーダーであったキルパトリックのモンテッソーリ批判は(1914年)、進歩主義者たちのモンテッソーリに対する批判の態度を明確にさせ、強めることになった。

また、モンテッソーリ教育は当時のアメリカでの心理学や教育学の動向と歩調が合っておらず、<sup>2)</sup>行動学派や精神分析学派などから批判を受けることになり、モンテッソーリ・ブームは急速に衰えていくのである。

その後、1960年代以降にモンテッソーリ・ブームの再来となるが、それは科学的研究によるものであるといわれている。<sup>3)</sup>今日では、モンテッソーリ教育法の利点そのものに関しては、容認する傾向にある。モンテッソーリ教育の原理をとらえなおして、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。このことに関連して、これまでの同法への批判をどのように受けとめ、それにどうこたえるのかということの検討は、現代の課題の一つである。

キルパトリックのモンテッソーリ批判は、モンテッ

ソーリ教育法がアメリカの教育の土壌に適合するものなのかどうかを吟味するという姿勢でつらぬかれており、モンテッソーリ教育思想を進歩主義教育思想<sup>4)</sup>と関連づけることによってなされている。

本研究では、感覚教具の使用に関係深い自己教育、感覚訓練、読み・書き・算に焦点をあてて、それらについてのキルパトリックの批判の検討を行いたい。そして、キルパトリックとモンテッソーリの教育的視点の違いを明らかにし、そのことが現代の幼児教育(保育)に示唆する点について、若干の考察を行う。

### II 自己教育について

キルパトリックはモンテッソーリ教育の特色の一つを自己教育<sup>5)</sup>と見なしている。では、彼はモンテッソーリの自己教育をどのように把握していたのであろうか。次にキルパトリックの見解について述べてみよう。

モンテッソーリは、教師中心の旧式のやり方をする教師のかわりに、教具そのものによる教育を重視した。その教具には誤りの訂正のしくみが含まれており、それが各々の子どもの自己教育を可能にすると考えられた。例えば、円柱さしを例にとってみよう。子どもが円柱を小さすぎる穴に入れようとして入らないため、適当な穴をさがす。また逆に円柱を大きすぎる穴に入れると、一番小さい円柱が自分の手もとに最後には残り、一番大きい穴があいていることになる。このように、教具はすべての誤りを統御するため、子どもは自分で誤りの訂正をすることになる。

この自己訂正が動機となって、子どもは大きさの差異に注意し、それを比較するに至る。心理感覚的練習が存在するのは、まさにこの比較の中においてである。自己訂正、自己教育は子どもの仕事である。モンテッソーリは、このように自己教育をとらえ、これこそが唯一の真の教育であるとみなしている。

モンテッソーリの自己教育に関する意図には共鳴する。しかし、その特殊な実践からすると、おおらかな自由

の対応原理となるべき自己教育が、結果的にはきわめて形式的な教具を機械的に操作するだけに終るといわざるを得ない。

これは、その教具がいずれも唯一の活動しか可能でないように意図的につくられているからである。これでは、この方法で適当に指導された子どもならだれでも、円柱さしをみると、円柱をとり出したり差し込む活動だけを連想しよう。このように、モンテッソーリの自己教育においては、教具の取扱いにあまりにも拘束されているので、訓練の結果、子どもに分別のある行為をもたらすとは考えられない。

これに対して、生活それ自体とそこに生じる状況を考慮に入れるならば、子どもの自己教育に関する豊かな例をみい出すことができる。そして学校(園)生活が普通の生活状況に近づけられれば近づけられるほど、教師の権威的な発言のもとで人為的ではなく、自然のうちに、現実的な問題が子ども達に示されるであろう。同時に、問題のある実際的な状況が、子ども達の問題解決を試すであろう。

子どもが教師からあまりいわれないで、自分の経験から学ぶことが充分できればできるだけ、子どもの知識は自分のものとなる。問題を自分で感じとり、自分で解決策を考え、その解決策が正しいかどうかを自分で試すことによって確かにする。これは生活による自己教育であり、まさによい教育の方法である。したがって、モンテッソーリの教具に基づいた形式的な自己教育は、現在(当時)のアメリカにおいては、助けとなるよりも危険となると言わざるを得ない。

以上のように、キルバトリックはモンテッソーリを批判している。それは、プロジェクト・メソッドを方法的に標榜する生活主義の進歩的教育観に基づいている。一つの活動しか許さない人為的な教具ではなく、実際の場での問題解決によってこそ、真に自己教育が行われようと主張している。

ここで、一つの活動しか許されない教具の使い方の意味について考察してみよう。ひとつひとつの教具は特定の目的に到達できるように設計されている。したがって、子ども達に誤った方法で扱わせれば、発達を促す自己教育は生まれてこない。こうして、教具を扱う活動が限定されているが故に学べるといえるのであり、教具によって学んだその中味は、その後環境に適用する鍵となる。目的にそった特定の使い方は、相応した正確な動きをとまらう。このような制約は、モンテッソーリによれば、子ども達を隷属させようという形ではなく、むしろ子ども達への援助の手を意味

している。<sup>6)</sup>

キルバトリックはモンテッソーリの自己教育を教具にしくまれた誤りの訂正による子ども達自身の自己訂正のプロセスの中にみている。しかし、それは、教育のプロセス全体の基本をなす考え方である点に注目しなければならぬ。この点について以下で明らかにしてみよう。

教具にしくまれた誤りの訂正によって、子どもは自己訂正に導かれ、自己教育が行われるという事実は、最初の「子どもの家」でみい出されている。同じ教具が精神薄弱児と普通児に使用されると、精神薄弱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起こすという事実が明白になった。モンテッソーリによれば、このことが彼女の観察と自由に基づく方法を示唆し、可能にしたのである。

感覚教育を例にとれば、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存在する単一の刺激に向けられる。そして明確で対照的な差異から、次第に微妙な差異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異的知覚が獲得されると、子どもは感覚から観念へ、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と導かれる。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<sup>7)</sup>を用いて、観念の知的把握を促す。

このことは、感覚教育の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というのである。モンテッソーリによれば、こうして、反復するとき、子どもは自己発達しているのであり、感覚教育が存在するのは、まさにこの練習の反復の中においてであると指摘している。<sup>8)</sup>

モンテッソーリによれば、反復に際して子どもの興味を引き起こすものは、訓練をさそう刺激だけではない。それは子どもが初めに見なかったものを、子どもに見ることを可能にさせた知覚の新しい能力を、子どもが獲得したという事実を示している。<sup>9)</sup>

こうして反復をくり返した後に、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。このような活動性がいったん引き起こされると、モンテッソーリによれば、自己教育が保証されるのである。それは、洗練されよく訓練された感覚は

環境の一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。

ここで、モンテッソーリの児童観についてふりかえてみるのが重要である。モンテッソーリによれば、子どもは自己構築、つまり、自分というひとりの人間をつくりあげてをたやすくやっけてのける特殊な力をもっている。それは吸収精神と敏感期である。しかし、それは大人の助けの手を必要としている。子どもが自分自身の人格を形成しようとする欲求は、子どもの内部から発する。子どもの母国語の獲得のプロセスに明らかなように、子どもは自力でそれをやっけてのける。モンテッソーリはこのようなプロセスを名づけて、自己教育という用語を早くから使っていたのである。<sup>10)</sup>

大人にできることは、子どもが子どものもつ潜在可能性に拠って発達をみせるように、その子の探求と、文化の内在化をたやすくするような新しい見通しを身につけさせる機会を供与することである。モンテッソーリ教具を含めた整えられた環境の目的はここにある。自己教育の問題はこのような観点からとらえなおされなければならない。

### Ⅲ 感覚訓練について

モンテッソーリが感覚訓練<sup>11)</sup>を重視していることはその方法の特徴をなしている。

キルバトリックは感覚訓練についての三つの考え方を指摘している。第一は、感覚器官そのものを訓練によって改善しようという考え方である。例えば、視覚についていえば組織的な訓練によって、目自体が以前にましてよく見え得ると考える。これに対して、他の二つは異なる。これらの二つの立場は、感覚訓練によって変えられるのは感覚器官それ自体ではなく、脳内に新しい統合を形づくると主張する点において一致している。例えば、桃をみた場合、その色と、この桃は食べられそうだとしたこととの間に、以前には気づかなかった一つのつながりができる。

第二と第三の考え方は、訓練の効果がどのようにあらわれるかについては意見を異にしている。前者は、もし子どもがあるグループの形態を目によって識別することを学ぶと、目の識別力はどのような物体をも一段とよく弁別し得るほど一般的に訓練せられると説く。しかし、後者の考え方においては、目の識別力といった一般的な能力は存在しない。ある方向に訓練すれば、それは内容において共通の要素が存在する限りにおいて転移する。この共通の要素が何かということについ

ては、検討の余地が残されているが、この第三の立場にキルバトリックは賛同する。

これら三つの理論のうちどれをとるかによって、教育は大きく異なってくる。第一や第二の理論をとれば、ある種の身体的な訓練、例えば視覚や目の弁別力を一般的に訓練すれば十分である。第三の理論によると、何を学ぶか、学習内容が問われる。

ところで、モンテッソーリは「感覚教育と感覚を通して環境から集められる具体的な観念とを混同しないようにしなければならない」とか、「感覚教育が成立するのはまさにその練習のくりかえしにおいてである。その目的は子供が色や形やさまざまな事実の性質を知ることではなくて、比較や刺激や注意の練習を通して感覚を洗練することである」と述べている。また彼女は、触覚認知の練習などにおいて、子どもの目隠しをすることを主張している。これらの点を理由になるものとしてあげて、キルバトリックは、モンテッソーリが第一と第二の理論の間を揺れ動くとして断定している。

何かの精神能力の存在を認めたり、これの一般的訓練を重視する考え方は古くから、形式陶冶説として存在していたが、この説はいまや全面的に否定されている。にもかかわらず、モンテッソーリは古い精神訓練一般転移論(the general transfer of mental training)に立つとキルバトリックは批判している。

次に、キルバトリックは子どもによって使われた教具の実際的な効果について述べている。彼の見解は次のようなものである。もしも、子どもが教具での練習によって、いくつかのブロックの重さを速かにそして確実に識別することができるようになったとしよう。このことは、生活の中のあらゆる通常の事柄の中で、重さを識別することができるということを意味していない。もしもその技能が獲得された状況と全く同じ状況のもとで、小さな分銅(おもり)を識別する要求がたまたま起ってでもこない限り、彼は直接的にはその技能を使用することはないであろう。例えば、彼の技能は、ある手紙が2セントで行くかどうかを言うには十分ではないであろう。しかし、彼がどの程度学んでいるのかについてはなお論争のもとにある。

キルバトリックによれば、生活の中での色や形や重さに関するどのような経験も、これらについての概念をつくるのに役に立つ。こういった方向にそった楽しい経験をすると、子どもはさらに同じような経験を求めていくであろう。成長はこのような経験の組織化によって生じる。このようなやり方のなかでは、モンテッソーリの教具を使って練習することは、そうした経

験を意識的に考慮する機会が生じてくるという理由から、意味があるといえるであろう。しかし、モンテッソーリの訓練は形式的で機械的に行われるため、実際的には価値がない。

また、キルバトリックによれば、実り豊かな感覚経験を与えたいというモンテッソーリの願望は是とせられる。幼い子どもは、手で操作するようなものを自然のうちに好む。また、豊かな経験をもたらすためには、モンテッソーリがそうしたように、さまざまな、そして十分順序づけられた機会を提供するよう注意しなければならない。しかし、これらのことは、モンテッソーリの精神訓練一般転移論を支持することにはならない。

感覚訓練の本質に関して、モンテッソーリは「目的は、色や形や事物のさまざまな性質を知ることではない」と述べている。これに対して、キルバトリックは「目的はまさに子供がそのようなことを知る」ことであると、反対の主張をしている。キルバトリックは、あまり高価でなくて、子どもが好むような遊び道具で適切に指導された遊びの中での感覚経験を重視している。

ところで、形式的陶冶説とは、人間には、先天的にある心的能力、たとえば知覚、記憶、判断、総合、注意などのような能力があるから、教育とは、これらの能力を反復練習によって訓練することであるとする学説である。この説によると、教材の価値は、一般的能力の練習を便宜ならしめる点にあるとみなす。

この点についてデューイ(J. Dewey)は『民主主義と教育』の中で、「元来、一般的に漫然と物を視るとか聴くとか記憶するとかいう能力が人間にあるものではない。ただ或る物を視或る物を聴き、また或る事を記憶する力があるだけである。されば当面の実物から離れて、一般的な心力または体力を訓練するなどということは全く無意味なことだ<sup>12)</sup>」と述べている。

このデューイの見解はそのままキルバトリックにあてはまる。

さて、キルバトリックが、一つの活動しか許さない教具の使用法を批判していることはすでに指摘したとおりである。そして彼らは子どもの架空の想像力や遊びを重視する立場にある。一方、モンテッソーリは現実、正確さ、仕事を強調する立場にあるといわれる。これらの二つの立場の論争に関してのモンテッソーリの見解は次のようなものである<sup>13)</sup>。

これらの二つのグループの論議は、もうかれこれ30年近く続いているが、これからも際限なく続けられるであろう。正反対の考え方が執拗に存在する時には、

たいていの場合、それなりの理由があるものである。この場合もまた然りである。これについては人間ひとりひとりには「二種類の知性」があるという結論を出さざるを得ない。

これら二種類の知性のうちのひとつ——想像力は、何ら客観的な特別な手段を講じなくてもそれ自身表れてくる。しかし、もうひとつの方——知的な仕事への適性については、明るみに出されるための特別な手段が必要である。つまり、子ども達が特定の状況(簡単にいえば、「接点」の設けられている整えられた環境にあって、自由があたえられている)に置かれると、驚くほどに、秩序や正確さに対する愛着や、その他もろもろの「正常化」の特徴を表すようになる。

スタンディング(E.M. Standing)によれば、モンテッソーリとその先駆者達、フレーベル(F. Froebel)やペスタロッチ(J.H. Pestalozzi)との違いは、そのような幼児期の秘められた能力が、自らあらわれるようにする手法をモンテッソーリが発見した点にある。しかし、このことは、幼児の遊びを否定することにはつながらない。モンテッソーリは、幼児の秘密の一つはどこまでも遊びにあるから、子どもの遊びは活動や作業の形をとっても、決して定式化した玩具や遊具によって曲げられてはならないと述べている<sup>14)</sup>。

モンテッソーリが前述のように、特別な手段が提供されると知的な仕事への適性があらわれてくると言う場合、それはモンテッソーリの子ども観や発達観とあわせて考えられる必要がある。モンテッソーリによれば<sup>15)</sup>子どもは全身で受け入れる「吸収精神」によって、ずっと以前から周囲にある諸種の事物を見ている。したがって、子どもには退屈させる言葉で事物を示す必要はない。子どもは散漫な印象を潜在意識の中に豊富にもっているのだから、子どもには、より正確に物を見たり、印象を鮮明にするための援助だけをすればよいのである。つまり、知性の発達を助成すればよいのである。

こうして、さまざまな印象は秩序づけられ、それによって事物はさらに興味を引き起こして、子ども自身は内面的秩序を得る。結局、モンテッソーリは、子どもの内に存在しているさまざまな印象のカオス(混沌)を、そしてそのカオスは創造の要因としてとらえられるのであるが、それを秩序あるものにしようとしたのである。

キルバトリックは、モンテッソーリ教具での訓練が、ある種の識別力を子どもにもたらすといった場合、それは、形式陶冶でいうところの識別力そのものとして

の一般的な力を養うことにはならないと述べている。また、通常的生活状況から離されて訓練されるため、それによって日常生活の中で直接に機能していくような技能(スキル)を獲得することは期待できないとキルパトリックは指摘している。しかし、これらの点はモンテッソーリ教育の本質にふれるものではない。この点について以下では明らかにしてみよう。

モンテッソーリの教具は、「物にかたどられた抽象」すなわち、一般原理とか概念とかを分離してかたちづくられた物(用具)である。したがって、例えば、色についての教具で子どもが学習するのは、色そのものでもなく、またその子知っている色の名称でもない。それは色の明暗という概念である。その獲得はまわりの見慣れたものを見分けさせる。また、におい瓶を例にとれば、それはにおいを嗅ぐ感覚(スキル)の発達のためにあるのではない。つまり、子どもを各種さまざまな芳香の鑑定家にしようというのではない。その目的は、あれこれの芳香の知識ではなくて、嗅覚の覚醒である。知性というものは、この感覚、嗅覚の機敏さの上にきざぎざあげられている。<sup>16)</sup>

モンテッソーリの教具は特定されない知識、つまり、後になって特殊な個々のものをわかるとか、それを応用するのに土台として使われるものになる見かた考え方、原理の転移が容易にできるようにと考案されたものである。

ブルナー(J.S.Bruner)は学習に関して、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を区別している。前者は、主として技倆(スキル)に効果があり、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深まっていく性質の学習である。ブル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と述べている。

さらに、一つの問題に興味をもたせる最良のやり方は、習得した知識が、その学習が起きた場を超えて、人がものごとを考える際に生きて働くようにすることであると指摘している。モンテッソーリ教育はこれらの点に関して意義をもつものであると、今日では高く評価されている。<sup>17)</sup>

さて、子どもは三、四歳までに、すでに彼らの人格の基本をなす型を身につけてしまうといわれている。このことは、何らの特別な教育の行われないうちで、つまりありのままの世界と立ち向かうなかで、子どもは吸収精神によってたくさんのものを貯えていることを意味している。

したがって彼らは何かある時に、内在化(これだと「わかる」)したものは、新奇なというものではない。そうではなくて、そのための、それ以前の内的な、間接的な準備が進められていたと解すべきである。<sup>18)</sup>自我の機能は、その知能を含めて、このような道をたどって発達する。子どもは貯えられた世界のモデルをもとにした予測や意外な推理をしながら、知的な発達を促していく。

ピアジェ(J.Piaget)のいう具体的操作の段階に子どもが達したという場合<sup>19)</sup>それは、そうしたことができるほどの内的な発達が、それ以前の時期に進行していたことを意味している。学校入学前の子どもの精神発達は、事物の操作によってもたらされる。モンテッソーリは、かなり高度な抽象的な概念を、手で触れる具象的なかたちにして、この時期の子どもが探り当てることのできるような手立てを考案した。この点はモンテッソーリの基本的発見の一つである。こうして、教具による経験は、次の段階、すなわち操作的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。

以上で明らかのように、教具の目的は、一つには、子どもの内的な発達を促進することである。特に、何かの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ができる。他方、教具は、子どもが周囲の世界の探求について新しい見通し、確信のようなものを持つ助けの役をする。これらは、教育の二つの側面であり、両者は相互に結び合わされている。モンテッソーリの感覚訓練はこれらの点をふまえて批判されなければならない。

ところで、すでにふれてきたように、キルパトリックらの進歩主義教育においては、もっぱら自由やファンタジー、自己表現などが大事にされてきた。このこと背景には、1960年代中頃まで続いた次のような信条があったのである。学校に入るまえの子ども達は、操作的な思考に必要な何か基本的な理念を理解できるほどの成熟レベルに未だ到達していない。したがって、そうした操作的な思考を刺激し、子どもにやらせようとするとは、子どもに知的な重圧をかけることになり、フラストレーションを招いて、後々になってから知的な成長を禁圧することになると考えられていた。<sup>20)</sup>

進歩主義教育は、当初、子どもの成長への再適応を促し、大衆の知性的・民主的解放を企図していた。しかし、その後、その理論は、生活適応訓練を主眼とした安価な大衆教育原理として機能することになった。

これらの点をふまえて考察するならば、子どもの自由やファンタジー、自己表現などは、子どもにとって

欠かせられないものとして尊重されつつ、同時に、人格の他の側面、とりわけ子どもの基本的欲求としての知的な成長も、そこにみられるような総合的なかたちをわれわれはとらえなおしていく必要がある。

## VI 読み・書き・算について

モンテッソーリ・スクールの子どもが手で触れる教具の使用によって、読み、書き<sup>21)</sup>を容易に学ぶことができるという報告がなされると、キルバトリックは、新しい実験には関係者の懸念な熱意が働いて、驚くべき成果があがるので、これには適切な吟味が必要であると述べている。

読み方や書き方については、一つの記号が一つの音声であらわすイタリア語の音表的性格を利用している。読み方の教授方法は、文字の音とその形を結びつけることであり、このことは母音からはじめられる。音とシンボルの一対一の対応を学ぶと、文字でどのような単語をつくることも、逆に、その文字に付随する音を思い出すことによってどのような単語を読むことも容易にできる。しかし、キルバトリックは英語には発音しない文字があるから、この方法はアメリカではふさわしくないかと判断している。

書き方については、精薄者に縫うことを教える間接的な方法、つまり作業によって縫うのに必要な手の運動を準備することによって、縫うという行為そのものをすることなく縫うことができるようにするやり方に由来している。モンテッソーリはその事実の観察によって、子どもに仕事を行わせる前に、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るようにすればよいのである。この考え方にもつづいた書き方のプロセスは、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と、アルファベットの視覚——筋肉感覚的イメージを確立する二要素に分析される。キルバトリックはこの書き方のプロセスをかなり詳細に記述している。<sup>22)</sup>

キルバトリックは、この方法が英語をつかう人達にどれほどの価値を持つかは今後の実験に待つところであると結論づけている。

算術に関しては、長い段階の教具が使用せられるが、子どもの直接的な生活と結びつける努力がほとんどみられないと批判している。

幼児期に読み・書き・算を導入することについては、別に考察する必要がある。アメリカでは、これらの教科は六歳以前には教えない方がよいとみなされている

が、そのような判断を下す明確な実験的な基礎はない。

スタンディングによれば、子どもが六歳か七歳になるまでは、書き方を教えない方がよいと主張する人達は、主として意味あいを考えていて、言語に見られる純粋に感覚的な面に気づいていないと指摘している。<sup>23)</sup> 子どもは書くことにはまったく興味がなくても、純粋に感覚的な面、つまりサンドペーパーを切り抜いた文字の形に触れることには強くひかれる。モンテッソーリのこの方法によると、三歳半から四歳半で書き方をはじめるのがよいと結論づけられている。

キルバトリックは、教育は生活であり、現実の生き生きした状況に直接接することを敢てしなければならないと主張するが故に、読み・書きの学習を要求すれば、興味や生き生きした接触の欠けた人為的な状況に子どもをおくことになると考え、その導入の危険性について指摘している。

## V おわりに

キルバトリックはモンテッソーリをデューイと比較し、両者の間には共通点もあるが、次のような相違点があると指摘している。<sup>24)</sup> モンテッソーリは形式的で組織的な感覚訓練を強調し、教具を利用して、読み書きの方法を工夫した。これに対して、デューイは、子どもが複雑な社会環境を習得するように、子どもの生活にとってより生き生きした活動を重視すべきであると主張している。モンテッソーリは感覚を生活の場から離して訓練した。一方、デューイは、生活経験そのものと関連づけて事物を教えることを強調した。それは、学習というものは本質的に意味を認め、組織することであると考えるからである。

また、モンテッソーリが制約のある、手で触れられる教具に具体化した教育の簡単なプロセスは、人々の興味を刺激するところである。しかし、そのような単純な型での教育の実践は、モンテッソーリが、デューイに比して、非常に狭い教育の概念をもっていたことを示していると、キルバトリックは指摘している。

さらに、キルバトリックは、モンテッソーリの自己教育の理論は刺激的ではあるが、考えは古いとみなしている。しかし、子どもに制約はあるが自由を与え、子どもを観察することによって、教育を考えようとするモンテッソーリの基本的な姿勢には肯定的である。

以上で明らかのように、キルバトリックの批判は、必ずしもモンテッソーリ教育の本質にふれるものではなく、表面的な方法的現象にむけられる傾向がある。そして、すでに述べてきたように、その批判の検討を

通して、キルパトリックとモンテッソーリの理論的立場の違いが明らかになった。それぞれのもつ可能性と限界の認識は、今日の幼児教育をとらえかえす際の重要な視点を示している。

なおキルパトリックの批判は、理論的枠組だけからなされている点もみとせない。一方、モンテッソーリ教育法が子どもの観察を基礎にしているとしても、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。

モンテッソーリ教育法が実践可能な教育の原理とし

て、「今日の教育界で正当な位置を保とうとするならば、それは他の教育の方法と統合され、また互いに補足し合い、修正されなければならない」<sup>20)</sup>というヘインストック(G.G.Hainstock)の見解は示唆深い。子どもを多面的にみつめる視点を得ることは、今日特に意義深いことである。キルパトリックのモンテッソーリ批判の内容をさらに検討することや、キルパトリック自身の教育理論を一層明確にしていくことなど、今後論ずべき点は山積している。

## 註

- 1) K. ルーメル他『モンテッソーリ教育』中央出版社、昭和55年、490頁～500頁。
- 2) クレーマー・平井久監訳『マリア・モンテッソーリ』新隆社、昭和56年、530頁～531頁。
- 3) バインズ・平野一郎他訳『幼児学習革命』黎明書房、昭和45年、201頁。
- 4) 進歩主義教育(progressive education)においては、子どもの興味や必要あるいは社会的要求を重視し、生活経験を強調する点に特徴をもつ。
- 5) W.H.Kilpatrick, The Montessori System Examined, Arno Press & The New York Times, 1971, pp.31-35.
- 6) E. M. スタンディング・K. ルーメル監修『モンテッソーリの発見』エンデルレ書店、昭和61年、417頁。
- 7) M. 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年、140頁～141頁。
- 8) M. モンテッソーリ、前掲書、285頁。
- 9) H. ヘルミング・平野智美他訳『モンテッソーリ教育学』エンデルレ書店、昭和57年、64頁。
- 10) M. 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、136頁。
- 11) W.H.Kilpatrick, op.cit., pp.42-52.
- 12) J. デュウイー・帆足理一郎訳『民主主義と教育』春秋社、1975年、68頁。
- 13) E. M. スタンディング、前掲書、509頁～512頁。
- 14) 松浦鶴造『モンテッソーリ教育の研究』五月書房、昭和61年、246頁～247頁。
- 15) H. ヘルミング、前掲書、63頁～69頁。
- 16) M. M. モンテッソーリ、前掲書、150頁～151頁。
- 17) 同前、147頁～154頁。
- 18) 同前、134頁～142頁。
- 19) ピアジェ理論における思考の発達段階は、次のように示されている。  
I 感覚運動的段階(0～2歳) II 前操作的段階(2～7.8歳) III 操作的段階(7.8歳～14.5歳) — (1)具体的操作期(7.8歳～12歳) (2)形式的操作期(11.2歳～14.5歳)
- 20) M. M. モンテッソーリ、前掲書、139頁。
- 21) W. H. Kilpatrick, op. cit., pp.53-60.
- 22) 書き方の教授方法と集中の三段階については、第1表を参照のこと。この第1表は、直接的には、次の資料から作成した。  
① M. モンテッソーリ、前掲書、217頁～235頁。  
② M. モンテッソーリ・鷹野達衛訳『幼児と家庭』エンデルレ書店、1971年、74頁。
- 23) E. M. スタンディング、前掲書、186頁～187頁。
- 24) W. H. Kilpatrick, op. cit., pp.61-67.
- 25) E. G. ヘインストック・平野智美監訳『モンテッソーリ教育のすべて』東信堂、1988年、74頁～75頁。

第1表 書き方の教授方法と集中の三段階

集中の三段階		書き方の教授方法												
I	準備段階	第1段階	1 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（書き方の準備のための作図）。 2 教具 小さな木製のテーブル、金属性の平面幾何学的はめ込み形、色鉛筆。 3 練習											
			<table border="1"> <thead> <tr> <th>教 師</th> <th>子 ども</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>                             2つのテーブルを並べる。                               ・輪郭からはみ出ないように教える。                              ・子どもの注意を輪郭にひきつける。                              ・できるだけ平行に線を引くようにしむける。（以上3点は同時に）                         </td> <td>                             ①色鉛筆ではめ込み形の輪郭をたどる。                              ②輪郭を描いた図形を埋める。                              ◎線描きの進歩のあらわれ方                              1) 図形の外側に出なくなる。                              2) 平行に近い線が引けるようになる。（筋肉機構の確立）                         </td> </tr> </tbody> </table>	教 師	子 ども	2つのテーブルを並べる。  ・輪郭からはみ出ないように教える。 ・子どもの注意を輪郭にひきつける。 ・できるだけ平行に線を引くようにしむける。（以上3点は同時に）	①色鉛筆ではめ込み形の輪郭をたどる。 ②輪郭を描いた図形を埋める。 ◎線描きの進歩のあらわれ方 1) 図形の外側に出なくなる。 2) 平行に近い線が引けるようになる。（筋肉機構の確立）							
	教 師	子 ども												
	2つのテーブルを並べる。  ・輪郭からはみ出ないように教える。 ・子どもの注意を輪郭にひきつける。 ・できるだけ平行に線を引くようにしむける。（以上3点は同時に）	①色鉛筆ではめ込み形の輪郭をたどる。 ②輪郭を描いた図形を埋める。 ◎線描きの進歩のあらわれ方 1) 図形の外側に出なくなる。 2) 平行に近い線が引けるようになる。（筋肉機構の確立）												
練習段階	第2段階	1 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。 2 教具 サンドペーパーのアルファベット文字が一字一字貼ってあるカード。 3 練習												
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>段階</th> <th>教 師</th> <th>子 ども</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>第1段階</td> <td>                             「これがiです。」                              「これがoです。」                              （カードの掲示）                              （発音）                         </td> <td>                             ①線のたどり方を知る。（視覚）                              ②目を閉じてサンドペーパーの上をたどる。（触覚—筋肉記憶）                         </td> </tr> <tr> <td>第2段階</td> <td>                             「oを下さい。iを下さい。」                         </td> <td>                             ①対応する文字を掲示する。                         </td> </tr> <tr> <td>第3段階</td> <td>                             「これは何ですか。」                         </td> <td>                             ①「o、i」と答える。→(ma)他。                         </td> </tr> </tbody> </table>	段階	教 師	子 ども	第1段階	「これがiです。」 「これがoです。」 （カードの掲示） （発音）	①線のたどり方を知る。（視覚） ②目を閉じてサンドペーパーの上をたどる。（触覚—筋肉記憶）	第2段階	「oを下さい。iを下さい。」	①対応する文字を掲示する。	第3段階	「これは何ですか。」	①「o、i」と答える。→(ma)他。
		段階	教 師	子 ども										
第1段階	「これがiです。」 「これがoです。」 （カードの掲示） （発音）	①線のたどり方を知る。（視覚） ②目を閉じてサンドペーパーの上をたどる。（触覚—筋肉記憶）												
第2段階	「oを下さい。iを下さい。」	①対応する文字を掲示する。												
第3段階	「これは何ですか。」	①「o、i」と答える。→(ma)他。												
第3段階	1 言語の構成の練習 2 教具 ボール紙から切り抜かれたアルファベット文字。 3 練習													
	（反復）	<table border="1"> <thead> <tr> <th>教 師</th> <th>子 ども</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>                             ・単語の発音を明瞭にする。                              ・単語の発音をくりかえす。（親しみ深い単語のみ）                         </td> <td>                             ①アルファベット文字をならべて単語を作る。                              ②単語を読む。                         </td> </tr> </tbody> </table>	教 師	子 ども	・単語の発音を明瞭にする。 ・単語の発音をくりかえす。（親しみ深い単語のみ）	①アルファベット文字をならべて単語を作る。 ②単語を読む。								
教 師	子 ども													
・単語の発音を明瞭にする。 ・単語の発音をくりかえす。（親しみ深い単語のみ）	①アルファベット文字をならべて単語を作る。 ②単語を読む。													
II	(1) 幾何学的図形を平行な線で満たす時の規則正しさ。 (2) 目を閉じてサンドペーパーの文字を正しく認めること。 (3) 言葉の構成によってしめされる安定性と熟達。													
III	子ども → 自発的に書き始める。 教師 → 書き方の指導（規則正しい大きさの文字へ）。													

※ 自発的に書き始めない場合 → ・一週間は待つのがよい。  
 ・その後書くように奨励する。  
 ・前段階の練習。

平成2年10月31日受付

平成2年11月18日受理