

キルパトリックのモンテッソーリ批判の検討 (II)

岡本 和子

はじめに

1914年に刊行されたキルパトリック (W.H. Kilpatrick) のモンテッソーリ批判は、モンテッソーリ (M. Montessori) の初の著書『モンテッソーリ・メソッド』にもとづいたものであった。キルパトリックはモンテッソーリを厳しく批判し、アメリカにおけるモンテッソーリに対する当初の盛り上がりには水をさすことになり、1918年には、モンテッソーリに関する記事はわずかに雑誌に時々みられる程度となっていた。1950年代におけるモンテッソーリ教育の再受け入れまで、それはその後、事実上40年以上も見直されないままになっていった。

リラード (P.P. Lillard) によれば、キルパトリックの批判が、アメリカにおけるモンテッソーリ教育の歴史上重要なのは、モンテッソーリに対するアメリカ人の熱狂に水をさした、単独ではもっとも大きな力であったとされている点と、彼が輪郭を描いた論争の範囲は、現在でもなお展開し続けている主要な議論であるからである¹⁾。

確かにこの論点は、モンテッソーリ教育上の問題に限らず、広く今日の乳幼児の発達や教育・保育を考察する際の一つの重要な視点を提供している。

ところで、児童中心主義保育のものをなす児童中心主義教育は、その源流をルソー (J.J. Rousseau)、ペスタロッチ (J.H. Pestalozzi) などに求められるが、世界的な新教育運動として一般化したのは二十世紀に入ってからのことである。その中心はデューイ (J. Dewey) であり、その立場は、教育のすべてを児童の積極的な興味と活動への主体的な取り組みを中心として構築しようとする²⁾。戦前、戦後を通して日本へのその影響ははかりしれない。デューイの高弟キルパトリックもモンテッソーリも、いずれも新教育運動の流れにある。

本研究では、キルパトリックのモンテッソーリ批判の検討を通して、子ども観や教育観・保育観についての両者の見解をできるだけ明らかにし、幼児教育や保育をとらえる際の現在に生きる視点を明確にすることを目的にしている。

キルパトリックのモンテッソーリ批判は、次の7項目についてなされている。①発達観 ②自由の原則 ③自

己表現の原理 ④自己教育 ⑤日常生活練習 ⑥教具による感覚訓練 ⑦読み・書き・算 これらの項目のうち、すでにふれたものを除き、今回は、①発達観 ②自由の原則 ③自己表現の原理を中心にとりあげ、検討する。

I 発達観について

キルパトリックは、教育は人間の内部からの発達であるとみなす考え方がモンテッソーリの主要な原則であると述べている³⁾。彼は、モンテッソーリの発達の概念は内的自己の開示を中心にした、一方的な子ども中心の開発説に立つと批判している。そして、彼自身は子どもと環境との相互作用に注目する進歩主義教育の観点を強調している。この点に関する彼の論述を次に示してみよう。

教育とは、実際、個人を最も完全に発達させることである。しかし、そのような発達を確かなものにするという仕事は、文明の複雑さに匹敵する大きな問題である。発達をとらえる際に重要な二つの要素は、環境の習得と自己表現であり、この二つの要素は同一のプロセスの外面と内面にはかならない。この二つのうちいずれか一方が欠けても、一方は無意味になるか、または存在不可能になる。このように、より広い意味においてこそ、教育は個人の発達を促すことであるといえるのである。ところがこれと反対の立場に立つ人達がいる。すなわち彼らは子どもには誕生の時すでに子どもが成るべき一切の要素が、独特な形で備わっていると見る。そして、庭師が植物に対してなすのと同様のやり方で子ども達に接することにより、自然の天賦がそれ自身の発達過程を導くと確信している。実にモンテッソーリの主張はその典型的な例である。

もしも発達が最初から内包せられたものを開発することにあるならば、適応は環境の変化に関係なく、常に可能となる。そのような予定せられた適応は、たとえば、その環境が比較的固定しているある種の昆虫にはふさわしい。しかし人間に関しては、各々の世代は新しい状況に出会い、また新しい状況をつくり出す。したがって、教育は変化する環境に対して準備することである。

以上のキルパトリックの批判に対して、キャンベル (D.N. Campbell) は、キルパトリックのいう子どもの

開示説について、モンテッソーリは開示という語を決して使ったことはない⁴⁾と指摘している。さらに彼は、それに関連する内的指示とか敏感期のような用語を慎重に解明することによって、キルパトリックが用いた意味での、予め決められた発達とか開示といったことは彼女の考え方には含まれていないことを指摘している。そして彼によれば、開示という神秘的にみえる過程は、子どもの「隠れた」諸能力が「適切な環境」を与えられて露わになってくる過程である。ひとの隠れた諸能力が現われて来るのは「幾重にも重なった誘因」によっているのである。

モンテッソーリによれば、子どもの自由な発達の秘密は内的発達に必要なもの、つまりその原始的衝動に対応するものを組織化することにある。この衝動が満たされた幼児の人格は自ずと組織化され、その特徴を現わすようになる。子どもの発達の精神的現象を確実にするには、明確な方法で「環境」を準備し、子どもに必要な外的手段を与える必要がある。モンテッソーリはこのような考えを実現するため、実験による実証的事実の裏づけを得たと自ら述べている⁵⁾。

またモンテッソーリは生命現象の発達の観察が重要であると考え、このような教育方法にもとづく子どもの発達を観察している。そして、発達程度、内的発達の水準と各段階の程度の違いを、4つの型にまとめている⁶⁾。

ところで、すでにふれたキルパトリックの主張する発達に関する二つの要素、つまり環境の習得と自己表現に関しては、モンテッソーリも両者を重視していることが明らかである。しかし、その環境の習得の仕方、表現のし方は、多に異なっている。たとえば、モンテッソーリは現実重視の立場をとっており、教具にしても環境把握への鍵として位置づけられている。したがって、モンテッソーリもキルパトリックも、いずれもその二つの要素を重視しているが、そのとらえ方、実現のし方が異なるのである。そしてその違いがそれぞれの立場の違いであり、それぞれの特色でもあるのである。

II 自由の原則について

ここで問題にされる自由⁷⁾とは、キルパトリックによれば、子どもが学校(園)で自分自身が選択することによって、自分自身の行動を決定していくその程度に関することである。キルパトリックはこの件に関して次のように主張している。

教育のうちに自由を取り入れることを最初に力説したのはルソーであり、後続の思想に多に影響を与えた。フレーベル(F.Froebel)も同じ観点に立っているが、

今日では、デューイが代表的である。モンテッソーリを含む開発説に立つ人たちは、自由の原則をこの説に基づく当然の結果として考える傾向がある。しかし、科学的な研究の対象として子どもに許されるべき自由というのが、モンテッソーリのいう自由には明らかに近い。たとえばモンテッソーリは、もしも学校の中に科学的教育学が生まれるならば、学校は子どもの自由で自然な姿を許さねばならないと述べている。さらに、モンテッソーリにみられる自由の概念は、規律、つまり自己統制は自由を通して生じてくるという彼女の信念の中にみられる。これらのさまざまな考慮から、驚くべき程度の自由を個々の子どもに許す一つのシステムが工夫されている。つまりそれがモンテッソーリ・スクールである。

キルパトリックはモンテッソーリ・スクールの教育過程と自由の概念を明らかにするために、モンテッソーリ・スクールと伝統的な従来の幼稚園とを比較検討している。それは両方の保育の実際を観察することにより、次に示すような観点で行われている。それらは、活動に関する教師の役割、子どもの活動がグループ活動か否か、部屋内の机等の配置と活動状況、活動の時間、教具や遊具の選択に関することと子どもの活動状況並びに教師の指導の状態、子どもの自己信頼の基盤などである。

そしてこれらの検討を通して、両者の特徴が明らかにされた。キルパトリックは、後でふれるような点を問題視しているのであるが、一応モンテッソーリ・スクールにおいては、個々の子どもが大いに自由を与えられているとみた。そして、このことは非常に魅力的なことであると述べている。

集団の保育活動において、自由のうちになすべき望ましいことは何か。このことについてキルパトリックは次の4点より考察している。(1)なぜ子どもに選択させるのか。(2)自由選択を認めることに関連して、グループ活動における協同はいかに保証されるのか。(3)必要な知識や技術を子どもはどのようにして獲得するのか。(4)社会規範に一致する行動をいかに保証するのか。これらの諸点は厳密に言えば重複しているが、以下のそれぞれについての議論では、なるべくそれをさけて行いたいとキルパトリックは述べている。

先ず第一に、なぜ子どもに自由選択を行わせるのか。民主主義においては、自らによる方向決定が教育の目的でなければならない。では子どもはいかにして自己決定をするようになるのだろうか。水の外で泳ぎを学ぶことができないように、自らによる方向決定が行われるようになるためには、決定や選択や責任が支配する生活の只中に投入されねばならない。教師によってセットされた

人為的な状況は、子どもにとっては痛切に感じられる問題とはならない。子どもにとって真の問題は実際生活の流れが妨げられると生じてくる。このような状況のもとでは、子どもはことをきちんと処するために真の努力をする。精神または意志の訓練が存するのはその時である。

実際生活の流れは、子どもが選択の自由と自己表現の自由を有している時にのみ、スムーズに流れる。子どもに本ものの興味をもたせるようにするためには、通常実施しているように生活時間を20分ほどに区切ることは短すぎる。もしも学校(園)生活が実際生活を繰り返す、それを可能にすることができれば、保育時間を短時間に区切ることや教師による指導のしすぎなどはさしひかえなければならない。真の思考と真の行動のためには、より自由な雰囲気が必要である。詳細なプログラムや上からの過度な指導がないことは、真の自己表現のためのよりよい機会を提供する。モンテッソーリのカリキュラムの議論をさし当りおいておくと、この点ではモンテッソーリやアメリカの自由な幼稚園はフレーベルや伝統的な幼稚園よりも良い状態にあるとキルパトリックは指摘している。

第二には、グループ活動における協同を保証することに関してである。このことは、子ども自身の自然な衝動による以外の方法で、協同を保証することができるのかと問うことでもある。望ましいグループ活動は、子どもたちが切実な必要性を感じてはじまった一緒の活動である。すでにふれたように、協同の涵養のためには、そのように社会的に条件づけられた環境に子どもを置くことである。そうすれば、子どもは生命衝動を発動して、大きいグループや小さいグループに自然のうちに結合していき協同するであろう。

キルパトリックによれば、このような見方からすると、モンテッソーリもフレーベルも共に退けられる。すなわち、モンテッソーリはもっと適切に社会的協同を促す場を供すべきであり、フレーベルは外的な暗示や、大人の観点から子どもの協同を促すのを控えるべきである。

キルパトリックはモンテッソーリのいう準備された環境を望ましい社会的協同を育む場とはみなしていない。しかし、この点に関していうならば、モンテッソーリは社会的相互関係の必要性を自覚していたのであり、自分の方法が子どもに社会的成長を準備させるものであると信じていた。モンテッソーリとキルパトリックの社会性の形成に関する考え方が異なっていることが明らかである。モンテッソーリは社会性の形成は個の内的発達の後に続くものであると考えている⁹⁾。

第三に、子どもは必要な知識や技術をどのようにして

獲得するのか。キルパトリックは6歳までの子どもは母国語をある程度使いわけ、ハサミや糊、鉛筆、クレヨン、絵具などを用いてはどよいわざを身につければそれで充分であるとみなした。さらに、子どもが列をつくったり、足踏みしながら行進したり、跳びはねたりできればそれに越したことはない。年齢に応じた楽しいゲームや歌や、有名なお話を知るのがあたりまえである。子どもはまた、からだを洗ったり、衣服を着たりすることが無理のない範囲でできなければならない。基本的なレベルでの礼儀にかなったふるまいもまた必要である。

健康であればどんな子どもでも、この程度の知識やわざは遊びを通して、楽しみながら身につけるものである。この点に関しては、多くの親たちの意見は一致しており、家庭生活で充分果たせることであるので、この点は幼稚園の存在理由にはならない。この場合、自由の原則は実践的には興味の原則である。子どもの自然な興味が自然に表出されることが重要である。

第四は、キルパトリックによれば、自由な表現と正しい行い、適切な習慣の関係に関することである。一般に、正しい振舞いは、他人とうまくやっていくことと、自分を社会状況に適応させる適切な方法として最もよく考えられる。通常の状態では、人と混ざることによってのみ、人は人とうまくやっていくことを学ぶものである。社会的な承認とか不賛成は行動を正しく方向づける。したがって、子どもを良い仲間関係のもとにおくことである。幼稚園の存在理由はまさにこの点にある。

子どもの自然な衝動を比較的自由に表現させることが、子どもの適切な養育にとって有効な方法であるとキルパトリックは結論づけている。したがって、モンテッソーリが自由の原則を歴史的にみて再度強調している点を彼は評価している。しかしながら、キルパトリックは、モンテッソーリの自由が個人主義的であるとして退け、望ましい社会的協同を育み、社会生活の問題を解決することの重要性を強調している。ここにはプロジェクト・メソッドを主張した彼の本领がうかがわれる⁹⁾。

III 自己表現の原理について

自由と自己表現は分離できない関係にある。したがって自由の原則についての議論は、自己表現の妥当性を考慮することなしでは不十分である。キルパトリックは、すでにふれたように、モンテッソーリが子どもの自己表現を重視した点には共感している。しかし、彼はモンテッソーリ・スクールで主な活動手段をなしている教具について、この教具そのものに変化が乏しいこと、また教具を使う目的に社会性がみられないという理由で厳しく批

判している。キルパトリックによれば、この教具は、教具の理論が定める範囲内で、はっきりとした非常に正確な一連の制限された活動をもたらす。それは形式的で社会的興味やつながりからまったくかけ離れている。そして、活動の範囲が非常に狭く制限されているので、普通の活動的な子どもを満足させることはできないとみなしている。もっとも、大人にとっては単調で絶望的なほど形式的にみえる活動にも、子どもは楽しさをみ出すのも真実である。たとえば、79回も円柱さしを出し入れした子どもの例もある。機械的な操作は子どもには強い魅力をもっている。この点を考慮に入れても、なおかつ、キルパトリックは教具の貧弱さを指摘せざるを得ない。

さらに、子どもは想像的で建設的な遊びをもっとも好むものである。しかしこれらの学校(園)では、教具で遊ぶことは厳密に禁じられており、たいてい他の遊具も与えられていない。モンテッソーリは、実際、子どもは遊ぶ必要があると他者から説得されるならば、適当な教具を提供するだろうと述べている。アメリカで一番よいとされる考え方とその実践は、社会性のある、建設的な遊びやごっこ遊びを、幼児のプログラムの土台やその主な構成要素としている。しかし、モンテッソーリはそれを拒絶している。また、遊びと密接に結びついているのはゲームである。モンテッソーリの実践はアメリカでみられるよりも劣っており、モンテッソーリ自身、ゲームを狭義に解釈しているとキルパトリックはとらえている。

高度の自己表現、たとえば絵画とか粘土などによる彫塑製作も全体的には、アメリカでみられるものよりも劣っている。実際、製作は全くみられない状態である。絵を描き、色を塗ることは、たまにうまく行われているが、しばしば教師によってあてがわれた月並な線画に色を塗る程度のことである。お話はほんの少し行われているか、もしくは全く行われていない状態である。これは最も重大な見落としである。戯曲化はほとんどなされていない。全体的に見て、建設的な遊びであれ、もっと美的感覚面のものであれ、想像力というものが少ししか活用されていないのである。このような最も重要な見落としにわれわれは注目しなければならないとキルパトリックは指摘している。

実際生活の練習は、表現を可能にするし、実際生活で直面することがらをなすことは子どもにとって楽しいことである。キルパトリックが、モンテッソーリ教具に関して好意的なみかたをしたのはこの日常生活の作業に関するものであった。これらには即効性があり、食事のための調整や校(園)内の環境の手入れなどという具体性のある現実の社会の要求にかなっている点を評価して

いる。

もしもモンテッソーリがどこかのよりよい教育実践について知っているならば、ここでわれわれが欠如していると残念がっている諸点をなにほどか実践したであろうにとキルパトリックは述べている。結局、キルパトリックは、モンテッソーリのカリキュラムでは、子どもの本質の大部分を表現する手だてについて考慮されていないと結論づけている。そして彼によれば、表現の機会を限定することは、子どもの幸福や精神的成長を破壊する抑圧に外ならない。さらに表現は民族文化を獲得する手段であるから、この欠如は深刻である。

以上でモンテッソーリの自己表現の妥当性についてのキルパトリックの見解が明らかになった。では次に、この点に関して、キルパトリックが批判している教具に関する問題から考察してみよう。

キルパトリックは教具を用いて活動する子どもの姿そのものを現象としてとらえて、彼の子ども観に基づいて批判している。モンテッソーリの子ども観は次のようである。3歳児の精神は既に世界に対峙しており、彼は多くの物を見て疲れきり、眠り込むこともある。刺激過剰で負荷が重いと、泣いたり、眠り込んだりする。3歳児の内面にも重い混沌が生じるのである。これには識別と分類が必要である。教具の目的は子どもにこの識別を可能にすることである。教具は、物自体からその属性が分離され、物に具体化されたものである。それは大きさ、形、色、滑らかさ、粗さ、重さなどの属性を分析的に提供する。そして大きい、小さい、長い、短いなどの属性が段階的、系統的に配列されている。こうした配列が秩序の確立には重要である。

名称によってその属性のイメージが呼び起こされるようになってくると、子どもは獲得物をただ蓄積するのではなく、適切に配置するようになる。子どもが周囲の事物を認識する場合、例えば、空は青い、手はすべすべしている、窓は正方形であると感動しつつ発見する時、実際の空や手や窓を発見するのではなく、概念の配列によって、秩序立てられた精神の中にそれらを位置づけているのである¹¹⁾。相違の自覚、区別の認識は知力の行使の最初の段階である。

ところで、モンテッソーリによれば、一般に行われている教育方法と彼女の方法とは全く異なっている¹²⁾。前者のやり方は、自発的活動を抑制し、多様な属性を持つ事物を見せて注意を引きつけ、方向づけも秩序も準備せず、たくさんの中から属性の抽象化をさせるので、精神は混沌と受身に造られ、自然が与えているより遙かに僅かの創造の営みしかできない。事物教授法における子ど

もは受け身で、次々と新知識をつめこまれる倉庫のようなもので、事物の特徴が分かる概念形成のための活動が生じない。これに対して、モンテッソーリは事物を分析し、そこから抽出した一定の属性を基準に多くの事物を関連づけ、総合的に連合化をはかる力、つまり知力の涵養を重視したのである。そしてこの知的克服は子どもにとって喜びの源泉である。

すでにふれたように、当時の社会的状況からして、キルパトリックは6歳までの子どもの知識や技術の獲得をあまり問題視していない。必要な概念はふつうの豊かな生活経験から得られるはずであるし、子どもの生活に入っていないものは、それは必要ないのではととらえられている¹³⁾。以上より、モンテッソーリとキルパトリックの子ども観や教育方法は基本的に相違していることが明白である。この点についてのキルパトリックの批判はモンテッソーリの本質をつくものではない。

次にキルパトリックの批判を、遊びと想像力の側面から考察してみよう。モンテッソーリは他の学者と同様に、3歳から6歳までの時期を遊びと想像力の発達時期だと称している。彼女は子どもの生活には、ただ狭い意味の遊戯だけが存在するのではないと指摘した。したがって、おもちゃで遊んだり、砂やその他の素材によって何かを作る時に、空想する力を働かせたりすることが子どもの生活のすべてではない。遊びにおいて、現実から離れた一面的な想像力が強調されたという事態は、フレーベルに関連した教育実践から生まれた。幼児はこうした想像力の領域ばかりで遊びたいのではなくて、まずは、現実を自分のものにしたいのだとモンテッソーリは考えている。確かに、実際、子どもたちは、狭い意味の遊びとは言えないような、多くの事物で練習したり、行ったりしている。

遊びに関して、モンテッソーリの方法にある一面性は、彼女の子どもの家が存在した文化的背景から説明される¹⁴⁾。子どもは遊ぶことを許されているが、大人の社会からはうり出される。子どもたちは、大人の社会の周辺で、自分をとり巻いている現実をさぐりながら、また大人の行為に加わりながら活動するのが望ましいのであるが。モンテッソーリは、子どもの家において、家庭の中では十分でない可能性を子ども達に与えてやりたかったのである。彼女の基本的な世界観は、現実的であったので、子どもの世界を、ひとつの現実として、また大人の新しい現実の始まりとしてとらえた。モンテッソーリ教具は、ひとつの内的衝動を満たし得る内容を持つという選択基準のもとに、实际的に決定されたものである。彼女は、子どもが示した反応から、子どもは目的のない遊

びよりも仕事を好むととらえたのである。その好みは本来自然な好みであり、ひいては識別可能な関心に基づくのである。

ところで、モンテッソーリによれば、想像力は思考に創造力を付与する。想像力は現実へ働きかける手段である。感覚教育は、想像のための材料の収集を助ける。こうした想像は色、音等の印象イメージの間でふらつく空想ではなく、正確な感覚に基づき、現実結びつく想像的創造である。

幼児期の特色は活発な想像力にあり、この天性を培う特別な教育が必要だという考えが当時ではほぼ常識化している。彼らは強い制約から逃れると、非現実の空想世界をさ迷おうとする。モンテッソーリによれば、これは精神の未成熟さを示しているものであり、それを子どもらしさと信じるのは疑問である。それらは別のものになるべきものであり、それを子どもが克服するのを助けるべきであると彼女は考える¹⁵⁾。

一方、このことに関連して、ヘルミング (H. Helming) は次の点を指摘している。「子どもっぽい遊びの、何かのごとくに見立てるところに事実がほのめかされているということ、人間は、生と世界が、彼に、ありのままに示すことのない全体を求めて、遊びながら満たされるのだということ、そしてそれによって、把握され、かつ、把握できる現実をいつも超えようとしているのだ、ということモンテッソーリは見落とした¹⁶⁾。」この点に関しては、キャンベルと同様に、キルパトリックの批判の有効性を認めざるを得ないであろう。

ともあれ、子どものために擁護されなければならないのは、単なる遊びだけではなくて、子どもがそれによって現実の中に道を見い出す生き生きとした行為も含まれるということを、モンテッソーリはわれわれに知らしめる。また自由な遊びにより、子ども達が楽しさの限りをつくすことにおいては、解放感はあるが、新しく建設される構造の発端になるものが同時に存在しないという指摘もみおとせない¹⁷⁾。

おわりに

キャンベルは、キルパトリックのモンテッソーリ批判全体について、それがもつ厳密さを考えてみても、彼の批判は、客観性に欠ける部分もみられ、総合的批判となっていないと見ている¹⁸⁾。また彼は、キルパトリックがモンテッソーリの主張する自由と科学的探求を肯定している点は評価している。そしてキャンベルは、実質的に内容のある唯一の批判点は、教具の使用に際しての厳格さ、ゲーム、遊び、想像の制限などにみられるモンテッソー

りのかたくなな態度に関するものであると考察している。

グロス (M.J.Gross) によれば、キルパトリックはモンテッソーリの考え方に間違った解釈を下し、全体的に誤った理解の仕方をしている。とりわけ彼女の発達と感覚訓練の理論に関しての理解は正しくないと主張している¹⁹⁾。

すでに具体的に明らかにしてきたように、キルパトリックの批判は、全体的にみて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向けられる傾向がある。このような議論は、案外、今日まで続いているのではないだろうか。

またキルパトリックのモンテッソーリ批判に関する最初の学術研究はキャンベルによる1970年の「キルパトリックの『モンテッソーリ・システムの検討』に対する批判的分析」であるといわれている²⁰⁾。このような状況から考察すると、キルパトリックの指摘が、そのまま一つのモンテッソーリの見方として、その後根強く存在し続けることになっていったのではないかと考えられる。

キルパトリックの批判が、十分モンテッソーリの本質をつくものであったならば、議論は深まっていったであろう。しかし、批判を通してキルパトリック自身の主張は明確になっているものの、その批判は真にモンテッソーリ批判にはなっていないといわざるを得ない。したがって、われわれはそれぞれの立場についての理解を一層深めることによって、問題のありかをより明確にすることが現在の重要な課題である。このことにより、たとえば、発達と環境の意味、社会的協同をめぐる社会化と個性化の問題、事物教授法の可能性と限界、自己表現と想像力の問題などについての、相異なる二つの見方がより一層明確にされるであろう。

これらの相異なる二つの視点をもつことは、とりもなおさず、それだけ深く保育を洞察することを可能にする。保育という複雑で多岐にわたる営みを多面的にみることの意義は今日きわめて大きい。キルパトリックのモンテッソーリ批判は、単なる一つの批判にとどまらず、そのことの意義を十分示唆している。

注

- 1) P.P.リラード・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、昭和54年、25頁。
- 2) 森上史朗『児童中心主義の保育』教育出版、1988年。
- 3) W.H.Kilpatrick, The Montessori System Examined, Arno Press & The New York Times, 1971, pp.7-11.
- 4) M.J.グロス・正田幸子訳『モンテッソーリの人格観』エンデルレ書店、昭和57年、80頁。
- 5) 阿部真美子・モンテッソーリ『自発的活動の原理 続モンテッソーリ・メソッド』明治図書、1990年、93頁。
- 6) 同前、114～116頁。
- 7) W.H.Kilpatrick, op.cit., pp.12-26.
- 8) 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、78頁。
- 9) 松浦鶴造『モンテッソーリ教育の研究』五月書房、昭和61年、282頁。
- 10) W.H.Kilpatrick, op.cit., pp.27-30.
- 11) 阿部真美子、前掲書、169頁。
- 12) 同前、170～171頁。
- 13) P.P.リラード、前掲書、29頁。
- 14) H.ヘルミン・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、119頁。
- 15) 阿部真美子、前掲書、188～199頁。
- 16) H.ヘルミン、前掲書、120頁。
- 17) 同前、124頁。
- 18) M.J.グロス、前掲書、83～84頁。
- 19) 同前、88頁。
- 20) 同前、70頁。

平成3年10月31日受付

平成3年11月7日受理