

マリア・モンテッソーリの教育思想

— その子ども観と教育の目的論と方法論を中心として —

乙訓 稔

生活文化学科

Maria Montessori's Educational Thought

— Focusing on her View of the Child and the Theory of Educational Aim and Method —

Minoru OTOKUNI

Department of Human Sciences and Arts

In the educational history of the world, Montessori is enumerated as a famous educator of early child education as well as Fröbel, and one of the New Education. Her educational method is being practiced at many kindergartens today. This paper intends to systematize her educational thought focusing on her view of the child and the theory of educational aim and method, and also points out the characteristics and the mooted points from her main writings.

At first, her view of the child is that the child is der geistiger Embryo who has a creative attitude and potential energy which makes the structure of child's mind, that is the self activity of child. And so, her educational aim is to support the development of his mind. This esteem of the self activity of child is the idea of the child-centered and the New Education.

Secondly, her educational method, the so-called Montessori Method that makes the child concentrate on working materials that were contrived by Montessori, is the principle of self activity of child. Another principle is the one of sociality that is the expression of child's sympathy and love originated in his nature.

This Montessori Method, especially the training of child's sense using the so-called Montessori Materials in early child education, can assess, but the exclusive possession of the qualification training a so-called Montessori Teacher and the monopolization of selling the Montessori Materials cannot assess.

Key words : child 子ども・児童, new education 新教育, child-centered education 児童中心教育, concentration 集中, normalization 正常化

1. 緒言

世界の教育史上、18世紀のルソー (Jean J. Rousseau, 1712-1778) の教育思想に淵源を持ち、ペスタロッチ (Johann H. Pestalozzi, 1746-1827) やフレーベル (Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852) によって実践された児童中心主義の教育思潮が20世紀において復興された教育運動を「新教育運動」と言うが、その主な代表者にはアメリカ合衆国のプラグマティズムの哲学者で教育学者であったデューイ (John Dewey, 1859-1952) やスウェーデンの女性解放運動家エレン・

ケイ (Ellen K. S. Key, 1849-1926) と、本論の主題となるモンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) が挙げられる。

モンテッソーリの教育法は1910年代から各国で盛んとなり、第2次世界大戦の時期に一時的に下火となるが、大戦後には復活して熱烈なモンテッソーリ主義者・モンテッソーリアンを生み出した。2007年1月6日・7日には、1907年のモンテッソーリの「子どもの家」の創設100年を記念して「子どもの家100周年記念ローマ国際会議」が開催され、世界の約50ヶ国から1,000

人以上のモンテッソーリアンが参加するほど盛況を続けている。

日本では、モンテッソーリに関する書物として1914（大正3）年に河野清丸の『門氏教育法と其応用』が出版され、第2次大戦後に彼女の研究が徐々に行われ、1960年代半ばからモンテッソーリ教育が注目されるようになった。そして、1968（昭和43）年に日本モンテッソーリ協会が創立され、その年次大会でモンテッソーリ教育法の講習が行われてきたこともあって、日本においてもモンテッソーリ主義を教育方針とする幼稚園が生まれ、最近では多くの幼児教育施設でモンテッソーリ教育が実践されている。

そこで、この小論ではまずモンテッソーリの生涯と活動を明らかにし、次いで必ずしも体系的とは言えない彼女の主要著作から、その教育思想の根本となる児童観や教育の意味・目的論と方法論を要約するなかで、それぞれの教育学的特質を指摘することしよう。

2. 生涯と活動

モンテッソーリは、1870年8月31日、イタリア半島中部のアドリア海に面するアンコナ（Ancona）のキアレバレ（Chiaravalle）で生まれた⁽¹⁾。軍人から官吏となった父と、信仰深い母親の1人娘として大事に育てられ、5歳の時に父親の仕事の関係でローマに移り住み、6歳でローマ・トレンチーノ区の聖ニコロ通りの公立小学校に入学した。彼女は、小学校の低学年では特別利発な子ではなかったようであるが、12歳の頃に数学に興味を持ち、翌年13歳の秋に父親の反対を押して国立ミケランジェロ・ブウォナロッツィ工科大学に入学し、1886年の春に優秀な成績で同校を卒業した後、さらに1890年まで国立レオナルド・ダビンチ工科大学で学んだ⁽²⁾。モンテッソーリは、父親の勧める教師を拒否し、技師になることを望んでいたが、自分の興味が数学から生物学に向かうなかで医学を志し、1890年彼女は当時女性には開かれていなかったローマ大学の医師になるための課程に入学し、1896年女性ではイタリアで初めての医学博士の学位を取得した⁽³⁾。

1896年8月、大学を卒業した1ヶ月後、モンテッソーリはベルリンで開かれた国際婦人会議にイタリア代表として派遣され、婦人労働者の擁護や女性の権利を求める演説をし、参加者の共感を得て新聞に取り上

げられるほど評判となった⁽⁴⁾。国際会議から帰国した彼女は、翌1897年にローマ大学付属病院の精神科で助手をしながら知的発達の遅れた子どもに関心を抱き、その領域の先駆者であったイタルド（Jean M.G. Itard, 1775-1836）とセガン（Edouard O. Seguin, 1812-1880）の心身障害児の教育に関する文献を熟読し、精神薄弱児の治療と教育について研究するとともに、遅進児や障害児の教育施設の設立の必要性を論文や講演で訴えた⁽⁵⁾。

1899年秋、モンテッソーリは、病院での遅進児の臨床研究に励むなかで、イタリアには2校しかない国立上級女子師範学校の講師に任命されて衛生学と人類学を1906年まで講義し、1900年にはローマに開設された障害児教育の施設に勤務し、その教員養成校で精神障害の原因や障害児の教育法を講義した。しかし、彼女は、子ども（Mario）までもうけた同僚のジュゼッペ・モンテサーノ博士との関係を絶つために、1901年施設と教員養成校を退職し、ローマ大学で教育学、実験心理学、人類学を研究して論文を発表した⁽⁶⁾。その後1904年から1908年まで、ローマ大学の自然科学と医学や教育学の専攻学生たちに人類学や生物学と障害児と普通児の教育法について講義した。その講義録は、1910年に『教育人類学』（*L'antropologia pedagogica*）として出版されている⁽⁷⁾。

1906年、モンテッソーリは、ローマのスラム街の就学前の保育に欠ける子どもたちの世話と指導を依頼され、即座に同意して1907年1月6日、マルスイ通り（Via dei Marsi）58番地に「子どもの家」（Casa dei Bambini）を創設し、「感覚教具」（sensory materials）や「実生活の訓練」（*exercises of practical life*）として家事仕事を導入し、それまで取り組んできた障害児の治療と教育の経験を普通児の就学前の子どもたちに適用した⁽⁸⁾。同年11月、彼女は4歳児や5歳児の文字の読み書きを可能にした教具・木製文字ケースの原型となる実験を行い、数ヶ月の間に成果を上げた⁽⁹⁾。

モンテッソーリの教育法は、イタリアの教育関係者たちの関心と評判を呼び、1908年には支援者や協力者も現れ、翌1909年の夏に彼女はチタ・デ・カステロで最初の教員養成コースを開設した。また、同年最初の著書『子どもの家における幼児に適用された科学的教育の方法』（*Il metodo della pedagogica scientifica applicato all'educazione infantile nelle casa dei*

bambini, 1912 年の英訳書初版名『モンテッソーリ・メソッド』*The Montessori Method*, 1948 年に『子どもの発見』*The Discovery of the Child* と改題……本論ではテキストとして後書を使用) を出版した⁽¹⁰⁾。同書は、数年のうちに 20 カ国以上で翻訳されるほど世界に行き回り、ローマのモンテッソーリ「子どもの家」には世界各地から見学者が次々と訪れ、1911 年に彼女の教育法がイタリアのみならずスイスの公立学校において公式に採用された⁽¹¹⁾。

1911 年、イタリアのマルゲリータ王妃やローマ市長の支援のもとにローマに「モンテッソーリ協会」(Montessori Society) が創設され、イタリア各地にその支部やモンテッソーリ・スクールが設けられた⁽¹²⁾。また、彼女の教育法が国際的に広まるなかで、1912 年に「イギリス・モンテッソーリ協会」、翌 1913 年アメリカ合衆国に「ニューイングランド・モンテッソーリ協会」が結成された。このようなヨーロッパやアメリカ合衆国のモンテッソーリ教育に対する関心に応えて、彼女は 1913 年 1 月ローマに最初の国際養成コースを設け、特にアメリカからの多くの留学生の要請を受けて、合衆国でモンテッソーリ・メソッドのコースを開設するため、1913 年 12 月に渡米した⁽¹³⁾。

モンテッソーリはアメリカで熱狂的な歓迎を受け、カーネギー・ホールにおいてアメリカ教育界の指導者であったジョン・デューイの司会で千人規模の聴衆を前に講演し、またヘレン・ケラー (Helen Keller, 1880-1968) やその教師サリバン (Anne Sullivan, 1866-1936) に会ったり、ニュー・ヨーク近辺の数都市で講演をして帰国した⁽¹⁴⁾。

1914 年、アメリカから戻ったモンテッソーリは、間もなくモンテッソーリ・メソッドに関する第 2 の書 *Dr. Montessori's Own Handbook* (邦訳書名『わたしのハンドブック』) を英文で出版し、一方で第 2 回の国際養成コースをローマで開催し、さらにアメリカ合衆国での養成コースを開くことを再度要望されて翌 1915 年アメリカを再訪した。彼女は、夏から秋にかけてロスアンジェルスやサン・ディエゴにおいて、すでにローマでの国際養成コースで面識があり、ドルトン・プランの考案者となったパークスト (Helen Parkhurst, 1887-1959) の協力のもとに養成コースを開いたが、11 月に父親の訃報を受けてニュー・ヨーク経由でイタリアに戻った⁽¹⁵⁾。

帰国直前、モンテッソーリは「認定モンテッソーリ協会の結成のための一般規則」を起草し、以前からのモンテッソーリ教具の専売権に加えて、モンテッソーリ教師養成の独占化を図った。また、3 年間活動してきたアメリカの「モンテッソーリ教育協会」の他に、アメリカでの「モンテッソーリ促進財団」を組織化したが、結果として内部分裂を招いた。また、当時アメリカ教育界に大きな影響力のあったデューイの後継者キルパトリック (William H. Kilpatrick, 1871-1965) のモンテッソーリ教育の総括的批判もあって、アメリカ合衆国の教師たちの関心が冷め、アメリカでのモンテッソーリ教育運動は衰退した⁽¹⁶⁾。

第 1 次世界大戦の時期、モンテッソーリは 1916 年にスペインのバルセロナで国際養成コースを開催し、翌年にはオランダのアムステルダムで講演を依頼され、その結果としてオランダ・モンテッソーリ教育協会を設立した。また、大戦が終わった 1918 年の 9 月イギリスで国際養成コースを開催し、イギリス各地の都市で講演を行った⁽¹⁷⁾。

1920 年代のモンテッソーリは、スペイン、オランダ、フランス、アルゼンチンを訪れ、南アメリカからイタリアに戻る途中にロンドン、ウィーン、ベルリンにも出向いて教師養成や講演を行い、1926 年には国際連盟から講演を依頼され、ジュネーブで「教育と平和」という講演を行った。一方で、クーデターによってイタリアの政権を握ったファシスト首相ムッソリーニ (Benito Mussolini, 1883-1945) と 1927 年に会い、彼女の仕事への援助の約束を得た。同年 12 月ムッソリーニからモンテッソーリ・メソッドの教員養成大学の設立案が閣議に出され、1929 年にはイタリア中で 70 のモンテッソーリ学級が政府によって後援された⁽¹⁸⁾。

1929 年 8 月、モンテッソーリは自ら会長となって本部をベルリンに置く「国際モンテッソーリ協会」を創設し、第 1 回会議を同年夏デンマーク、第 2 回はフランス・ニース、第 3 回はオランダ・アムステルダムで開催した。第 4 回は 1934 年にローマで開催されたが、ファシズム政権と対立し、イタリアのモンテッソーリ学校は閉鎖された。ドイツではイタリアと同様に全体主義者のヒトラー (Adolf Hitler, 1889-1945) が政権を掌握したことで、1935 年以後国際モンテッソーリ協会の本部はベルリンからオランダ・アムステルダムに移された⁽¹⁹⁾。

1936年7月、スペインに内戦が勃発したので、モンテッソーリは20年間住居を置いていたバルセロナから第5回国際モンテッソーリ会議が開かれることになっていたオックスフォードに向うため、イギリスの戦艦で脱出し、会議後にアムステルダムに移住した⁽²⁰⁾。この会議中、彼女は『幼児の秘密』(*The Secret of Childhood*)を出版し、翌1937年8月にデンマーク・コペンハーゲンで第6回国際モンテッソーリ会議を、1938年夏に第7回国際モンテッソーリ会議をイギリス・エジンバラで開いたが、翌1939年に戦雲不穏なヨーロッパからモンテッソーリ運動が盛んとなっていたインドに赴いた⁽²¹⁾。

モンテッソーリは、インドのマドラスにモンテッソーリ教師養成コースを開き、翌1940年にヨーロッパに戻る予定であったが、1939年秋に第2次世界大戦が勃発したので、その後7年間もインドに滞在することになった。インドでは各地でモンテッソーリ教育の普及と活動を指導する一方で、インド独立運動の指導者であったガンジー (Mahatma Gandhi, 1869-1948) やネール (Jawaharlal Nehru, 1889-1964) などと交流し、1944年セイロン政府の支援のもとに同地で教師養成コースを開催した⁽²²⁾。

第2次世界大戦の終結後、モンテッソーリは翌1946年7月にヨーロッパに戻り、その年12月にロンドンでモンテッソーリ教師養成コースを開催し、1947年にはイタリア政府の招待で故国に帰り、「イタリア・モンテッソーリ協会」やモンテッソーリ学校を再建した。同年、彼女は新設された国際連合科学教育機構・ユネスコで「教育と平和」と題する講演を行い、ベルリン大学からの教授職就任の要請があったが、インドのマドラスにモンテッソーリ大学設立の計画があり、インドに赴いた。1948年、インドのアディアールで養成コースを開き、1949年4月には政府招待でパキスタンに行き、「モンテッソーリ・パキスタン協会」を設立し、5月にイタリア・サンレモでの第8回国際モンテッソーリ会議に出席するためアムステルダムに戻った。同年12月、パリでフランス共和国からレジオン・ドヌール勲章を授与され、さらにその年から3年続けてノーベル平和賞候補に挙げられた⁽²³⁾。

1950年の初頭、モンテッソーリはスカンジナビア諸国へ講演旅行をし、同年4月アムステルダムで80歳を祝う会に出席した。翌年5月、第9回国際モン

テッソーリ会議をロンドンで開催し、また同年7月から10月までオーストリア・インスブルックでモンテッソーリ教員養成コースを開催した。だが、1952年5月6日、オランダ・ハーグ近郊の北海に臨む小さい村ノルトヴェイク・アン・ゼー (Nordwijk an Zee) の友人宅で脳溢血により82歳で生涯を閉じ、当地のカトリック教会の墓地に葬られた⁽²⁴⁾。

3. 子ども観

モンテッソーリは、1897年にローマ大学付属病院の精神科助手として、精神発達障害の子どもの治療や教育をはじめたことから、彼女の研究の関心は子どもの発達に向けられた。彼女は、医師としての観察から1936年出版の『子どもの秘密』(*Il segreto dell' infanzia*, 英語版 *The Secret of Childhood* 1936, 独訳 *Kinder sind anders* 1952) の冒頭において、エレン・ケイの1900年の書『児童の世紀』(*Barnets drhundrade*) の一句を引用しながら、19世紀に続いて20世紀における児童研究の重要性を説いている。すなわち、幼児は、人間の精神の秘密を解く鍵であり、生命の秘密を潜在的に持っている、大人社会の難問題を解決する手掛かりが児童研究から引き出せると述べている⁽²⁵⁾。彼女によれば、子どもの精神生活の構成要素についてこれまで我々が知らず、また心理学者や教育家によっても観察・研究されていないものが子どものなかに存在しているのに、大人は子どもの心を大人固有の基準によって判断し、子どものなかにある大人の性格と相違するものを欠陥であるとして矯正し、それが子ども幸せのための愛と信じているが、実際にはそれによって子どもの人格を殺しているのである⁽²⁶⁾。

モンテッソーリは、生物学を学んだこともあって、生命体における「胚胎」(Embryo) の概念を、人間の子どもの出生と成長においても展開する。すなわち、植物でも動物でもあらゆる生命ある存在は単純な細胞から生まれるのであって、動物の発達段階は細胞の分裂と分化の連続のうちに組織と器官が構成されて有機体ができるのであり、それはこの世界における創造の奇跡なのである⁽²⁷⁾。彼女によれば、胚細胞はどれもそれ自体のなかに全有機体の構成計画を持っているのであって、人間もすべて新たに生まれる生命存在として精神に関する本能とその機能を内に持っているの

あり、新たに生まれた人間の子どもは単にその動物的功能を受け入れる身体ではなく、むしろ心の指導力を秘めた「精神的な胎児」(der geistiger Embryo)なのである⁽²⁸⁾。また、この胎児は、母胎内で外の自然界の変化に影響されることなく、羊水のなかで安静を保たれて成長し、誕生によって新しい生活に入るという途方もない適応を遂行しなくてはならない存在なのである⁽²⁹⁾。

モンテッソーリは、精神の胎児としての「新生児」(Neugeborene)は、科学的に言えば無から生まれ出した存在であり、肉体化した精神ではない単なる肉体であって、組織と器官から形成された有機的な生物であると述べるが、キリスト教の言い方である「受肉」(Fleischwerdung)という観念を、新生児に「神の精神の託身」(die Inkarnation des göttlichen Geistes)として投影し、新生児を精神が身体のなかで肉体となる存在として捉えている⁽³⁰⁾。彼女は、受肉という表現を精神的、身体的な成長の事実として述べていて、新生児の体のなかでその意志によって行為する手足や言語の能力が目覚めるという現象を受肉と言っているのである⁽³¹⁾。

モンテッソーリによれば、人間の子どもの発達の可能性は動物の子よりもずっと緩やかであって、感覚器官は誕生の瞬間から機能するが、運動器官は長いあいだ発達しないままで留まっている。それは、人間の精神が深くに眠っているためであり、人間の精神は動物の本能のように最初から規定されて現れないからなのであって、人間は動物のように前もって決められた主要な本能に支配されていないからなのである。彼女は、人間と動物の違いを生産物に喩えて、動物はその特性において同じように作られた大量生産物であるが、人間は自然が造った芸術作品のように誰でもが固有の創造的精神を宿した存在と捉えているのである⁽³²⁾。

このように、モンテッソーリにおいては子どもはすでに自主的な心の生活を生まれながら所有しているのであるが、まだその発達のために長いあいだ密かに骨折らなくてはならないのであり、また子どもは実際にその個々の生存のための鍵を自分のなかに最初から持って来ている存在なのである。しかし、大人がまだ精神の胎児である子どもに不適切な介入をすると、子ども心の活動の構成計画を引き裂き混乱させて誤った道へと導くことになるのである。彼女によれば、大

人は子どもを愛情で暖め、子どもの発達を妨げる障害を除去し、子どもの発育を促すために環境を整えなければならないのであって⁽³³⁾、まさに大人の責任は「あらゆる科学的基盤によって子どもの要求を探究し、子どもに相応しい環境を用意すること」⁽³⁴⁾なのである。

ところで、「子どもの心の構成」(der Aufbau der kindlichen Seele)とはどのようなものなのであろうか。その点について、モンテッソーリはその内実の鍵概念として「敏感期」(Empfänglichkeitsperiode)を挙げている。彼女によれば、子どもの内には創造的態度があり、そこには潜在的エネルギーがあつて、それが環境の印象に基づいて心の世界を構成するのである。その内的メカニズムの過程には、心の成長の理解のために感受性が高まる一定の期間があつて、それが特別な感受性に関与することにより「一定の能力の習得を可能にする」(die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen)という敏感期なのである⁽³⁵⁾。

モンテッソーリによれば、子どもは、その敏感期のなかで自分の能力を習得するのであり、この感受性によって自分と外界とのあいだの関連づけを可能にするのであるが、しかし子どもがその内からの指令に従って敏感期に行為する可能性を持たなかったならば、子どもは一定の能力を自分のものにする機会を逃すことになるのである⁽³⁶⁾。また、この敏感期の心の情熱は一つが消えるか消えないうちに次の炎が燃え出し、子どもは次々に能力の獲得へと進み、精神的な人間を完成させていくのであって、逆にこの敏感期を脱すると能力の獲得は頭脳の活動や意志によらなくてはなくなり、子どもは鈍感な疲労状態に陥り、「不機嫌」(Laune)になるのである。彼女によれば、感受性が子どものなかで輝く敏感期の開始の徴候は、言語の敏感期では「微笑」(Lachen)であり⁽³⁷⁾、まさにこの子どもの微笑や不機嫌の感知がいわば敏感期の判断の目印であると言えるのである。

したがって、モンテッソーリの立場では、大人は新生児のうちに実行される心の動きに対して盲目であってはならず、子ども心の構成作業を尊重し、そのために必要な手だてを提供しなければならない。反対に、助けが与えられず、整えられた環境に迎え入れられないならば、子ども心の生活は絶えず危険に瀕することとなり、子どもが打ち捨てられ見殺しにされることになるのであって、精神的存在において破壊や争いに

さらされるため、個人の決定的な構成には致命的な結果がもたらされるのである⁽³⁸⁾。このような子どもの心の構成への配慮や注意は、いわば親や教師たち大人が心得ておかななくてはならない姿勢や態度なのであって、さらにモンテッソーリにおける教育方法として、追って論及されるべきことである。

以上のようなモンテッソーリの子ども観は、まとめれば彼女の医師の経験と教育実践の観察に裏打ちされた子ども観であり、「新生児」が組織と器官から形成された有機的な生物と捉えられる生物学的事実に基づく子ども観であるとともに、「神の精神の託身」ないし「受肉」というキリスト教的な観念に基づく子ども観とも言える。そして、「精神の胎児」の内実として語られる「敏感期」において、「子どもの心の構成」の主体として子どもを捉えている彼女の子ども観は心理学的子ども観と言えるし、またその敏感期の心の構成に教育の目的が想定されている子ども観は極めて教育学的であると言えるのである。とりわけ、子どもは潜在的なエネルギーとして創造的精神を宿した存在であり、子どもの内には創造的態度や自主的な心の生活が生まれながら存在しているという子ども観は、教育における子どもの自発活動性の尊重という近代教育の児童中心主義の根本的思想であり、まさに近代教育の復興である新教育運動の典型的な子ども観と言えるのである。

さらに付言すれば、モンテッソーリは、親たちは子どもを保護し、また神聖な課題を負う保護という言葉の深い意味において子どもを守らなくてはならないと述べ、特に「子どもの権利」(die Rechte des Kindes)を社会問題とし、子どもの権利を承認させる闘いに参加しなくてはならないと論じている。彼女によれば、子どもは社会的に完全に賢明な擁護を与えられなくてはならないのであり、子どもは後の人類そのものを生み出すのであるから、子どもたちの権利を考慮した社会改造が緊急に求められるのであって、子どもの権利が忘れられ無視されていること、子どもを死に至らしめるほど虐待すること、さらに子どもの価値や能力とその本性を見損なうこと、これらのすべてのことについて人類は真剣に対処しなくてはならないのである⁽³⁹⁾。このように、子どもの権利を要求しているモンテッソーリの子ども観は、まさに今日的な意味を持つ子ども観とも言えるのである。

4. 教育の意味論と目的論

これまでモンテッソーリにおける教育の基底となる子ども観について述べてきたが、続いて彼女の教育の意味論や目的論について論及することにしよう。彼女の教育実践は、精神発達障害の子どもたちの治療と教育から始まり、その教育方法をローマのスラム街の「子どもの家」において、貧しい子どもたちではあるが健常児たちに応用するなかで成果を上げた。すなわち、彼女の教育論の出発は教育の方法にあり、まさにその経験からの著が『子どもの家における幼児に適用された科学的教育の方法』(以後独訳書名『子どもの発見』を用いる)である。いわば、彼女は同書で展開されている教育法によって教育家として評価され、名を上げたと言えるのである。したがって、モンテッソーリの教育思想の要石は教育方法論であるが、その前提としてまず彼女の教育の意味論や目的論をこれまで論究してきた子ども観や他の著作から検討することにしよう。

モンテッソーリの子ども観においては、子どもの内には創造的態度があり、潜在的なエネルギーがあって、それが環境の印象に基づいて心の世界を構成するという、子どもの自己活動である心の構成を助けること、つまり「子どもの心の発達の援助」(die Unterstützung der seelischen Entwicklung des Kindes)が、モンテッソーリにおける教育の意味なのである⁽⁴⁰⁾。まさに、彼女によれば「真の新しい教育は、まず子どもを発見すること、さらに子どもを自由にするなかで存する」⁽⁴¹⁾のである。

このような教育の意味を窺い知る表現は、すでに1909年の主著『子どもの発見』や1923年の著『家族における子ども』(The Child in the Family)においても述べられている。すなわち、モンテッソーリは『子どもの発見』において「子どもは、成長する身体と発達する精神を持っている」ので、「教育は、生命の正常な伸展のために必要な積極的な援助である」⁽⁴²⁾と述べ、また『家族における子ども』では「子どもは、自分自身で表現する方法においてさえ生命を吹き込まれているので、……自分自身を形作らなくてはならない」⁽⁴³⁾のであり、創造するのは子どもなのである。したがって、教育者の必要な行為は子どもの創造を助けることであり、そのために教育者の最初の責務は幼い存在の人格を認め、人格を尊重することであると述べている⁽⁴⁴⁾。

そして、1949年の著作『吸収する心』(*The Absorbent Mind*)……本論使用独訳書『創造的子ども』(*Das kreative Kind*)において、モンテッソーリは教育の目的を「生命のための教育」(*die Erziehung für das Leben*)として論じている。すなわち、教育にとって人間の生命の認識が出発点でなければならず、その観察と研究の対象は新生児であり、新生児の生を助ける前提は新生児の生の法則をよく知ることであり⁽⁴⁵⁾と、教育の課題を述べている。そして、教育は誕生の際から始まり、生命の援助としてどのような暴力からも自由である平和的革命を準備し、すべての者を共通の目標に統合することを目標とし、広く社会と世界の平和を最終的な教育の目的としている⁽⁴⁶⁾。このような考えは、特に第2次世界大戦前後のモンテッソーリにおいて顕著であり、彼女は国際会議や国際モンテッソーリ大会の講演においてしばしば平和と教育の関係について語っている。そこで、彼女の平和論と教育との関係について言及するなかで、さらに彼女における教育の意味と目的について明らかにしよう。

モンテッソーリが最初に平和と教育について語ったのは1932年で、ジュネーヴの国際教育研究所の依頼によって「平和と教育」(*Peace and Education*)という講演を行った。同講演での彼女によれば、平和という言葉は一般には戦争の停止を意味するが、それは消極的な概念であり、また真の平和についての十分な叙述ではないのであって、平和とは戦争目的の勝利ではなく、本当の平和は我々の思想を正義の勝利と人々の間の愛に向かわせることなのである⁽⁴⁷⁾。また、彼女によれば戦争は兵器が原因ではなく、人間が原因なのであって、人間が健全な魂を持ち、強い性格と明晰な知性を発達させて十全に成長しているならば、生命を育てるためとは反対の殺すということを道徳的原理として許容できないであろうし、また戦争より他の解決法を見付け出すために知性を活用するであろうし、まさに自らの手から武器を捨て去ることで人間の運命を選択するであろう。つまり、モンテッソーリにおいては、世界の平和は「新しい人間、より善い人間」(*a new man, a better man*)によって、すなわち教育される子どもたちによって、達成されると考えられているのである⁽⁴⁸⁾。

モンテッソーリは、1936年9月のブリュッセルのヨーロッパ平和会議でも「平和のために」(*For*

Peace)について語り、そこで彼女は第1次世界大戦の経験からヨーロッパは戦争によって何らの利益を得なかったことを述べ、戦争の結果から敗戦国への支援をはじめ世界がひとつの国家や組織体として、「ひとつの有機体としての人類」(*humanity as an organism*)という大きな国の市民を持つに至ったと述べている。そして、平和を築く教育は、人類のすべての努力を必要とする仕事であり、人間性の内面的発達の機会を与え、人類の使命と社会生活の今日的条件に関する人類の改革を目的としなくてはならないと述べている⁽⁴⁹⁾。特に、モンテッソーリにおいては、以上のような国際連盟の共通の目標へとすべての国の人間を導くには、これまで認められず使われたこともなかった子どもの能力や感受性と建設的な本能に関係する人間性の教育が必要であり、子どもの社会的な権利を十分に認め、子どもや青年の持続的な精神的発達を可能にする世界を彼らに準備しなくてはならないのである⁽⁵⁰⁾。

同じように、モンテッソーリは、翌1937年5月にデンマーク・コペンハーゲンでの講演「平和のための教育」(*Education for Peace*)において、第2次大戦が迫りつつあるという世界情勢のために、「教育は平和のための最善の武器」(*education is the best weapon for peace*)であることを強調し、教育が表象する「平和のための軍備」を信じない限り、戦争はひとつから他へと続き、人々の幸福や繁栄はないであろうと述べている。また、戦争を欲する者が青年たちを戦争のために準備しているのに、平和を望む者は幼子や青年を無視し、平和のために彼らを組織していないと述べている。そして、子どもは人間としての価値を導く精神的な胎児であって、より望ましい発達の能力を宿す胎児や子どもたちを最高に価値のある宝として顧慮するならば、彼らは人類の偉大なこと・平和のために働くであろうと、彼女は子どもを平和へと教育することを説いているのである⁽⁵¹⁾。

このような教育を平和への目的とする論調は、1937年8月コペンハーゲンでの第6回国際モンテッソーリ大会においても繰り返され、その第2講演において展開されている。すなわち、モンテッソーリによれば、平和目的の推進を要求される教育、平和のための真の教育は、全般的に教育が基本的で不可欠な要因と考えられなくてはならないし、はじめから人類すべての決定的な利益の問題と考えられなくてはならないので

ある。ところが、これに反して子どもが社会の構成員であることを我々は無視しているけれども、教育が世界平和の達成に持ち得る影響をよくよく考えると、子どもとその教育が根本的に重要なことと分かるのである。したがって、人類すべてに関わる子どもとその教育の問題は、もはや子どもたちを教えることだけと考えられてはならないし、むしろ社会的な問題として考えられなくてはならないのであり、平和的な社会や世界を築く第一歩として、子どもの正常な発達を可能とする世界が構築されなくてはならないのである⁽⁵²⁾。

さらに、モンテッソーリは、第2次大戦前の最後の平和教育論を1939年7月、ロンドンの世界宗教友好協会で講演している。すなわち、彼女によれば、子どもは創造主の最も明確な作品で、世界で最も力強い存在であるから、平和の道を求める際に平和の生き生きとした可能性を代表する人間である子どもたちをその焦点におかなくてはならないのである。なぜなら、子どもの誕生が親たちの愛と善や美を覚醒し、また子どもの成長は人格や人間性の法則へと連なるものであって、子ども自身に敏感な正義の感受性や知的能力が備わっているのだから、子どもはあちこちでこの地上を向上させてくれるからである⁽⁵³⁾。

かくして、モンテッソーリにおいては、子どもは精神的胎児であり、成長する身体と発達する精神を持つ存在であって、そのような子どもの生命の正常な伸展のために必要な積極的援助が教育を意味し、また子どもの発達の援助それ自体が教育の目的であると考えられる。このようなモンテッソーリの教育の意味論ないし教育目的論は、子ども自身の活動であるより善い経験を連続的に再構成する過程そのものが教育の目的と考えるデューイの教育目的論と同類の目的論であると言える。しかし、モンテッソーリにおいては、その教育活動が2つの大戦を挟む前後の時期であり、子どもの成長発達の必要条件としての環境や世界が戦争という最悪条件にあったことから、平和のための教育という目的がさらに教育目的に付加され、考えられていると言えるのである。

5. 教育方法論

モンテッソーリの教育法は、通称「モンテッソーリ法」(Montessori Method)と言われているが、それは広く読まれた英訳書の表題からそう言われているもの

であって、原著名は前述した1909年初版の『子どもの家における幼児に適用された科学的教育の方法』であり、同書にはモンテッソーリが1948年版の序文でも述べているように、彼女の教育方法の原理が述べられている。そこで、以下にモンテッソーリの教育方法論を、特に方法原理に焦点を当てて論及することにしよう。

まず、モンテッソーリの教育が実践された「子どもの家」についてであるが、彼女は同書の「健常児の科学的教育のための発見史」において、「子どもの家」の開設の経緯について述べている。すなわち、1906年の暮れに、彼女はローマの優良建物協会の会長から共同住宅に併設する幼児学校の組織化を引き受けることを要請された。会長の要請はローマの貧民街のサン・ローレンツォ地区の住宅改造に際し、共同住宅内の「屋内学校」で就学前の3歳から6歳の子どもたちを集めて教育するというものであった。1907年1月6日、最初の学校が「子どもの家」と命名されて、サン・ローレンツォ地区マルシ街58番地の大きな共同住宅のなかに開設されたのである⁽⁵⁴⁾。

モンテッソーリ教育は、彼女が「子どもの家」で2年間に亘って実践した教育であるが、彼女はそれを新しい方法によって行った一連の実験の結果であると述べている⁽⁵⁵⁾。モンテッソーリが「子どもの家」の教育で行った新しい方法とは、彼女が同書においてしばしば「科学的教育」(scientific education)という言葉を使ってその教育方法について述べていることから、いわば科学的な教育方法と言える。すなわち、彼女は教育の科学的体系を発展させるためには、これまでの方法と違った道を進まなくてはならないと述べ、そのためには根本的条件として子どもが自分の個人的な生命を自由に展開することが許される学校でなければならぬと述べている⁽⁵⁶⁾。そして、彼女は「子どもの家」を任されたとき、その教育を科学的な研究で行うことを決心したと述べ、さらに科学的な研究とは、実験心理学の創始者ヴント(Wilhelm Wundt, 1832-1920……引用者註)の格言「注意深く観察して記録すること」に従って子どもの発達を観察し、研究することであると述べている⁽⁵⁷⁾。すなわち、モンテッソーリの教育の方法原理の前提は科学的方法であり、教育実践のなかで科学的研究方法である観察や実験を採り入れて考え出された教育の方法原理と言えるのである。

モンテッソーリにおいて、まず考えられる教育方法の原理は、いわば自由ないし自発活動性の原理と言えるものである。彼女は、教育が科学的であるためには学校は子どもの活動を自由に発展させることを認めることが肝要であると述べ⁽⁵⁸⁾、子どもが自由を獲得することを援助することと同時に、子どもの自発的な表明を制限する拘束から子どもを自由にすることを目的としなくてはならないと述べている⁽⁵⁹⁾。この自由は、前述したように、モンテッソーリにおいては教育目的が子どもの発達であることから、子どもが発達する自由であり、子どもの活動の自由こそがその身体的、精神的な発達の条件なのであって、まさに子どもの生命活動を自由にすることで子どもの正常な発達を促進することができるのである⁽⁶⁰⁾。これらのモンテッソーリの言葉には、子どもが正常に成長するための潜在エネルギーである自発活動性の自由の尊重が窺えるのであって、それは彼女の教育方法における自発活動性の原理として解釈できるのである。

モンテッソーリは、科学的教育研究の方法の基礎条件として、子どもを観察する際に、子どもたちの自発的な行動が許されない環境では子どもたちの特性が隠されるので、彼ら自身を自由に表現する環境が必要と考へ、「子どもの家」では机や椅子をはじめ教室のありとあらゆる備品を子どもたちの身体のサイズに合わせて整えている⁽⁶¹⁾。彼女によれば、環境は子どもが興味のある対象を追求でき、秩序よく達成される活動ができるように、適切なものが造られなくてはならないのであって、また子どもがその欲求や性向によって気に入るように自由に選び使うことができる対象のすべてを含むものでなくてはならないのであり、そうすることによって子どもは教育的な影響を深めることができるのである⁽⁶²⁾。また、モンテッソーリによれば、子どもは本当の自由な自己を明確に表明することで自分自身の本性を表すことができるのであるから、そのような方法によって子どもが自立の道へと歩むのを助けることで、つまり子どもが他者の助け無しに自分の努力によって自分の要求を満足できるように教えることで、教育を効果的なものとしなければならないのである⁽⁶³⁾。

さて、次のモンテッソーリにおける教育方法の原理は、社会ないし共同体の原理である。モンテッソーリは、1946年12月にロンドンで開催されたモンテッソー

リ教員養成コースでの講演において、社会や社会的教育について述べている。まず、彼女は人間は社会生活無しには発達することができないし、教育や道德教育は社会無しに考えることはできず、社会のなかで個人を位置づけて見なければならぬと述べている⁽⁶⁴⁾。また、彼女によれば、社会を形成する要素は個人と同情と愛などが基礎であり、これらの社会の要素が子どもの発達の本性的な現象であり、子どもを発達させる要素であって、それらは7歳の子どもたちに発達させることができるし、発達させなくてはならない要素なのである⁽⁶⁵⁾。そして、社会生活は至る所にあり、学校も社会のひとつであり、その適応も必ずしも易しくはないが、子どもたちは天性の社会感覚を持っているので、彼らに個人間の同情や協同などのコミュニケーションを容易にさせることができるのである⁽⁶⁶⁾と、彼女は述べている。さらに、モンテッソーリはそうした子どもの協力や相互援助の形態を「結合による社会」(society by cohesion)と呼び、それが幼児たちの特性であり、それらの愛や同情や相互援助などは教師の助け無しに自然的に生じる驚くべき活動や規律であると述べている⁽⁶⁷⁾。

このような子どもの持つ社会感覚の発露は、1949年の著作『創造的子ども』(英訳書名『吸収する心』)の論述によれば、モンテッソーリ学校での「縦の編成」(die vertikale Gliederung)クラスにおいて発揮される。すなわち、モンテッソーリによれば、年齢の違う子どもたちのクラスでは、年長の子は年少の子に教えたり助けたりして自分が年少の子の保護者と感じ、年少の子は年長の子を敬うということが自然に行われるのである。そのような子どもたちの相互の振る舞いが精神的な力の交換によって正常なものを生みだし、子どもたちに明らかな「親愛」(Brüderlichkeit)が形成され、その気高い感性に基づいて「集団における統一」(das Einheit in der Gruppe)が創造されるのであると述べている⁽⁶⁸⁾。

この集団における統一は、モンテッソーリの学校での縦割り編成クラスのなかで、教材の使用によって共同性や社会性が発露され、形成されたものであって、いわば子どもの共同体の規律であり、学校という小社会の秩序である。すなわち、教室には教材が一組しかなく、子どもは他の子どもが使用している教材を使いたければ、その子が使い終わってそれをその元あった

場所に戻すまで待っていないと耐えられないのであり、その際に子どもは他者に対する尊重とともに忍耐を経験するのである⁽⁶⁹⁾。まさに、モンテッソーリの学校においては、子どもたちは活動作業が協同を必要とするときには集団で作業し、何かを行うときは協同することで、彼らは素晴らしい秩序と自発的な規律を生み出すのである⁽⁷⁰⁾。

ところで、モンテッソーリ教育においては、特に「教材」(material)は「教具」と呼ばれ、教材の使用は幼稚園や保育園で言われるように「作業」(work)と言い、またこの教具での作業における子どもの没頭を「集中」(concentration)と呼び、それらはモンテッソーリ教育における特徴として捉えることができる。すなわち、モンテッソーリによれば、作業での同じ課題を正確に注意深く何回も繰り返す「集中」が子どもを本当に変え、子どものいけない点を消して新しい性格を創造するのであって、彼女はそれを「正常化」(normalization)と呼んでいる⁽⁷¹⁾。まさに、この作業を通じての正常化は、子どもに社会性や共同性が形成された結果であって、いわばモンテッソーリ教育における社会性的方法原理の核心的概念と言えるのである。

6. 結語

モンテッソーリの子ども観とその教育の意味論や目的論と教育方法論について論究してきたが、終わりに教育史ないし教育学上の彼女の教育思想と教育事業の評価を総括として言及し、その教育思想の特質と問題点を指摘しよう。モンテッソーリが教育活動を開始したのは1900年早々であって、彼女が世界的に評価を得るようになるのは最初の著書を公にした1909年以降である。したがって、教育史上の論評も早くは同時代の教育学者ないし教育家のものが挙げられる。その代表的なものは、当時アメリカ合衆国の新進の教育学者であったキルパトリックにより執筆された1914年の著『モンテッソーリ・システムの検討』(*The Montessori System Examined*)における論評である。

キルパトリックは、同書においてモンテッソーリ教育を詳細に検討し、その多くはモンテッソーリ教育の批判であるが、結論部分においてモンテッソーリの評価をしている。すなわち、女史の提唱する自己発展の教育原理は同時代のデュイも強調する教育原理であって、ことさら新しくもないとしながらも、彼女が

教育において貢献したことは教育における伝統的実践から離れて科学的な教育概念を説いたことで幼稚園や小学校の教育に刺激を与え、その教育実践における自然科学的概念と自由を主張したことと、「子どもの家」の創設が彼女の最大の功績であると述べている⁽⁷²⁾。

その後第2次大戦前後になるが、イギリスの教育学者グラスゴー大学教授ラスク (Robert R. Rusk, 1879-1972) は、1933年の著『幼児教育の歴史』(*A History of Infant Education*)で、モンテッソーリが伝統的な学校教育に対して、実験という科学的精神による教育の実践と「子どもの家」という施設を創設した努力と成果を評価しない者は誰もいないであろうと、彼女の業績を述べている⁽⁷³⁾。また、ドイツのキール大学の教育学教授ブレットナー (Fritz Blättner, 1891-1981) は、1951年の著『教育の歴史』(*Geschichte der Pädagogik*)において、モンテッソーリの歴史的な功績は、子どもの生命を窒息させる国家や教会と学問や経済などの社会的な重圧がある時代に、子どもの権利を主張したことであると評価している⁽⁷⁴⁾。さらに1958年に、ドイツ・エッセン教育大学の学長ヘルミング (Helene Helming, 1888-1977) は、その著『モンテッソーリ教育学』(*Montessori-Pädagogik*)で、モンテッソーリの立場を教育学の歴史において定義するのはまだ余りに早いとしながらも、彼女の功績は子どもの現実性に教育的に対応したことと、「子どもの家」や学校の配置設計図を考案し、新しい教育学によって必要とされた子どもの独創力と自己活動を取り込むひとつの方法を可能にしたことであると述べ、彼女が科学的観察に基づく経験から創設した「子どもの家」と学校に意義を認めている⁽⁷⁵⁾。

他方、日本の教育史上では、篠原助市が1950年出版の『欧州教育思想史』下巻において、モンテッソーリの名声を世界的にしたのはモンテッソーリの教育法であって、その感覚訓練の方法のために教具を考案し、子どもの発達に応じてその活動衝動を刺激する教具を与えて自発的に成果を得る教育法であったと評価するが、一方でモンテッソーリ教育はフレーベルの思想に比べると想像的、構成的活動が希薄で形式的であると批判している⁽⁷⁶⁾。また、長尾十三二は、その主著『西洋教育史』(1978年初版、1994年2版2刷)において、19世紀から20世紀初頭にかけての教育改革の理論と実践において「モンテッソーリの科学的な新教育運動な

どが重要である」⁽⁷⁷⁾と評価し、モンテッソーリ教育はカトリック教会の支援もあって、その国際的影響力が現在もなお大きいと述べている⁽⁷⁸⁾。

ところで、以上のような同時代人によるモンテッソーリの評価から、今日に至るまでの教育史における評価は様々であるが、次のように言うことができる。すなわち、モンテッソーリの提唱する自己発展の教育理論はペスタロッチの教育原理が基礎となっていて、またその教育思想はルソーの教育思想に淵源を持ち、その特徴はルソーの教育思想の実践家であったペスタロッチやフレーベルに継承されたいわゆる「児童中心主義」という近代教育の思潮にあり、いわば彼女の教育の思想と理論は教育思想史的に言えばルソー、ペスタロッチ、フレーベルの近代教育の思想を再興した「新教育運動」の系譜に位置づけられるのである。

モンテッソーリ教育の問題点としては、彼女が1915年に「認定モンテッソーリ協会の結成のための一般規則」を起草して教師の養成資格を独占化したことや、またそれ以前から「モンテッソーリ教具」の専売権を持ち続け、それも極めて高値に商品化され続けている点である。このような状況は、モンテッソーリ教育を教条化し、その崇拜的なモンテッソーリアンがモンテッソーリ主義教徒とまで言われるような宗教的集団化を招き、ある意味ではモンテッソーリの教育法の純粋性を保っているけれども、他方でその教育法の普及には閉鎖的と言えるのであって、また普遍的な教育法となるのに障害となっていると言えるのである。

註

- (1) Edwin M. Standing, *Maria Montessori ; Her Life and Work*, Hollis and Carter, New York 1957, p.21f., Rita Kramer, *Maria Montessori ; A Biography*, G. P. Putnam's Sons, New York 1976, p.21.
- (2) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.22, p.25ff., p.31, p.33.
- (3) E. Standing, *Maria Montessori*, p.23., p.27. R. Kramer, *Maria Montessori*, p.33f., p.48.
- (4) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.52. E. Standing, *Maria Montessori*, p.27.
- (5) E. Standing, *Maria Montessori*, p.27ff.. R. Kramer, *Maria Montessori*, p.74.
- (6) cf., R. Kramer, *Maria Montessori*, p.85ff., p.103. p.91f., p.94f..
- (7) *ibid.*, p.96f..

- (8) cf., E. Standing, *Maria Montessori*, p.36f., R. Kramer, *Maria Montessori*, p.112, p.116, p.120.
- (9) cf., R. Kramer, *Maria Montessori*, p.124f., p.128, p.132.
- (10) *ibid.*, p.134f., p.136f.
- (11) E. Standing, *Maria Montessori*, p.58, R. Kramer, *Maria Montessori*, p.147f., p.155.
- (12) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.148., E. Standing, *Maria Montessori*, p.61.
- (13) cf., R. Kramer, *Maria Montessori*, p.155, p.172, p.180, p.186. E. Standing, *Maria Montessori*, p.62f..
- (14) E. Standing, *Maria Montessori*, p.63, R. Kramer, *Maria Montessori*, p.194f., p.202.
- (15) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.209, p.204, p.212f., p.220f..
- (16) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.224ff., p.227f.. Helmut Heiland, *Maria Montessori*, Rowohlt, Hamburg 1991, 9 Aufl. 2003, S.73.
- (17) cf., R. Kramer, *Maria Montessori*, p.248, p.251f., p.254, p.256, p.265.
- (18) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.299, p.301ff..
- (19) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.305ff., Helmut Heiland, *Maria Montessori*, S.79.
- (20) R. Kramer, *Maria Montessori*, p.333.
- (21) *ibid.*, p.337, p.339ff..
- (22) *ibid.*, p.341, p.346f., p.348.
- (23) cf., *ibid.*, p.348, p.358, p.352f., p.354f., p.360.
- (24) *ibid.*, p.361, p.367.
- (25) Maria Montessori, *Kinder sind anders*, Aus den Italienischen von Percy Eckstein und Ulrich Weber, Bearbeitet von Helene Helming, Klett-Cotta, 1987, 1992 7. Aufl. S.15f.
- (26) *ibid.*, S.22ff..
- (27) *ibid.*, S.24f..
- (28) *ibid.*, S.26f..
- (29) *ibid.*, S.29.
- (30) *ibid.*, S.38.
- (31) *ibid.*, S.39.
- (32) *ibid.*, S.39f..
- (33) cf., *ibid.*, S.44ff..
- (34) *ibid.*, S.46.
- (35) *ibid.*, S.46f..
- (36) *ibid.*, S.49.
- (37) cf., *ibid.*, S.50, S.52f..
- (38) *ibid.*, S.55f..
- (39) *ibid.*, S.212.
- (40) *ibid.*, S.38.
- (41) *ibid.*, S.116.
- (42) Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, Translated by M. Joseph Costelloe, S. J., Clío Press, Oxford 1997, p.63.
- (43) Maria Montessori, *The Child in the Family*, Translated by Nancy Rockmore Cirillo, Clío Press, Oxford 1989, p.19.
- (44) *ibid.*, p.20.
- (45) Maria Montessori, *Das kreative Kind*, Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Herder, Freiburg 1972, S.11.

-
- (46) cf., *ibid.*, S.15.
- (47) Maria Montessori, *Education and Peace*, Translated by Helen R.Lane, Clio Press, Oxford 1992, p.6ff..
- (48) *ibid.*, S.20f..
- (49) *ibid.*, p.24f..
- (50) *ibid.*, p.27.
- (51) *ibid.*, p.28ff..
- (52) cf., *ibid.*, p.48, p.53.
- (53) *ibid.*, p.118f..
- (54) Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, p.36f..
- (55) *ibid.*, p.39.
- (56) *ibid.*, p.21.
- (57) *ibid.*, p.43f..
- (58) *ibid.*, p.11.
- (59) *ibid.*, p.57.
- (60) cf., *ibid.*, p.63.
- (61) *ibid.*, p.48.
- (62) *ibid.*, p.64f..
- (63) cf., *ibid.*, p.57ff..
- (64) cf., Maria Montessori, *The Child, Society and the World : Unpublished Speeches and Writings*, Translated by Caroline Juler and Heather Yesson, Clio Press, Oxford 1989, ript.1995, p.73, p 75.
- (65) *ibid.*, p.27.
- (66) *ibid.*, p.22.
- (67) cf., *ibid.*, p.22, p.27.
- (68) vgl., Maria Montessori, *Das kreative Kind*, S.202f, S.205, S.208.
- (69) Maria Montessori, *The Child, Society and the World*, p.23.
- (70) cf., *ibid.*, p.24, p23.
- (71) *ibid.*, p.80.
- (72) William H. Kilpatrick, *The Montessori System Examined*, Houghton Mifflin, Boston 1914, ript. 1971, Arno and the New York Times, New York, p.61ff..
- (73) Robert R.Rusk, *A History of Infant Education*, University of London, London 1933, 2ed.1951, p.69.
- (74) Fritz Blattner, *Geschichte der Pädagogik, Quelle und Meyer, Heidelberg 1951, 1958 4. Aufl., S.221.*
- (75) Helene Helming, *Montessori-Pädagogik*, Herder, Freiburg 1958, 1971 5. Aufl. S.8f..
- (76) 篠原助市著『欧州教育思想史』下巻、1950年創元社、1956年改版、相模書房出版部、26頁～27頁。
- (77) 長尾十三二著『西洋教育史』東京大学出版会、1978年、1994年2版2刷、223頁。
- (78) 同前書、354頁。