

幼児教育の追求とモンテッソーリ教育

保田 恵 莉

今、モンテッソーリ教育が再び注目されている。幼児教育への関心の高まりと先進国各国で行き止まった教育の方向模索の中で、再評価され始めているのである。モンテッソーリ教育そのものというよりも、今日の教育観、人間観、子ども観に「人格形成」の確立を迫るものとしてのモンテッソーリの貢献が、取り上げられている。本稿では、近代以降の教育思想の歩みの中で、モンテッソーリによってなされた子ども観の転換と幼児教育の転換の特質を考察し、モンテッソーリの唱えた子どもの創造的使命擁護の方法が、今日こそ必要性を増していることを考察した。

キーワード：幼児教育、教育の追求、モンテッソーリ教育、人格形成

Recently the method of Montessori is recognized again. It is being revalued because the childhood education is getting much interest and it is at a standstill in advanced countries. The contribution of Montessori is in the limelight, not as one teaching method, but as a clue to establishment of "character building" in perspectives on education, human, and children. The study considers the characteristics of perspective on children and the childhood education, which have been converted and effected by Montessori from modern times onwards. The study also suggests that the need to support the creativities of children, proposed by Montessori, is increasing today.

Key words : The childhood education, the investigation of education, the method of Montessori, character building

1. はじめに

20世紀初頭、マリア・モンテッソーリ（1870 - 1952）によって提唱された幼児教育思想は、それまでとは異なる画期的な考えを提起するものとして受け止められ、世界的に影響を及ぼした。特に新教育運動が展開されていたアメリカでは、モンテッソーリ教育が熱烈に歓迎されたが、その歓迎ぶりはいささか過熱気味ともいえるほどのものであった。しかし、1930年代に入るとモンテッソーリ熱は潮がひくように衰退している。ところが、21世紀に入り、再びモンテッソーリ教育が注目されるようになった。そして日本でも、2008年に幼稚園教育要領の改訂で「人格形成」という方針が打ち出された。それは今、幼児教育をめぐる家庭での生活経験に伴う生活習慣と自主性が子どもに欠け

ることが課題になっていることを反映したものである。その課題は、まさに20世紀初めにモンテッソーリが重視したことであった。日本では、本来家庭や地域社会の生活の中で経験しているはずのことが充分できていないという現状を踏まえ、改定内容には改善内容のひとつとして、「教師が子どもをより細やかに観察する」ことが挙げられた。一人ひとりの実態に応じた深い観察を重んじるモンテッソーリ教育と同じように幼い頃からの「人格形成の確立」を日本の国も求めたことが理解できる。この問題については、新教育要領とは異なった子どものための環境の視点から問題を捉え、解決策を探る必要があるのではないか。このように考えるとき、モンテッソーリ教育思想に改めて注目することが大切であるように思われる。加えて、モンテッソーリ教育から発展した近代教育思想は、まさに今、我々が目にしている子ども達の問題の

解決について、有意義な示唆を与えるものと考えられるからである。では、モンテッソーリの教育思想を現時点でどのようにとらえなおすことがよいのだろうか？このことを明らかにするのが本稿のねらいである。

モンテッソーリは、子どもの精神は、大人とは異なった種類のもので、違った方法で働くものであることを我々大人が理解できないことを指摘している。大人が知性によって知識を修得するのに対して、子どもは、精神的、肉体的全生活を通じて知識を吸収する。印象は、子どもの心に浸透するものばかりではなく、それを精神的働きの具体化されたものとなり人格を形成していく。また、子どもの心に近づいたと思っても、子どもが見えないことがある。それは我々が無意識のうちに、自分の持っている子どものイメージとその性質とを子どもに当てはめてしまうため、本当の要を見ることが出来ない。「大人を小さくした存在である」と、思いがちの傾向は近年の親達の陥り易い傾向であり、重要な指摘である。

幼な子は、種としての人間の持つ器官的装備は貧弱であり、苛酷な自然環境の中で生存すままならない。このように無力な幼な子は、他の動物のような確固とした生得的行動様式も持ちあわせないひ弱な存在である。しかし、言い換えれば、種としてひ弱で、確固とした生得的行動様式を持ちあわせていないということは、同時に人間の可塑性、動物にはみられない高度の学習能力、創造能力を保障するものでもある¹⁾。この学習能力、創造能力こそが自然環境を人間の生存に適したように改造し、文化を創造・継承し、歴史の発展を生み出していくことをなし得たのである。

しかしこの学習能力や創造能力は、ある意味、人間にとって潜在可能性であり、適切な時期に適切な文化環境や働きかけがなければ開発されないのである。それは例をあげると、「アヴェロン野生児」が示すところである。要するに、「人」が人間化するために、教育を含めて文化的環境がある。このことをオランダの教育学者ランゲフェルトは、「人間は教育を必要とする動物であると同時に、教育が可能な動物である²⁾』と定式化している。

幼児教育の追求について具体的に述べると、人

間はただ環境に適応し、単なる生存のためだけに文化を發展させ、また教育を必要としてきたのではない。人間には、それらを超えた価値志向、善さの追求、善さへの志向ともいうべきものがある。人間は善くありたいと思い、善く生きたいと願わずにはいられないものなのである³⁾。この価値志向こそ、更に文化を創造し、發展させたといえるのではないだろうか。

人間のこういった価値志向は子どもにも向けられていった。いうならば、子どもに善くあってほしく、子どもを善くしたいと願うことが大人の愛に至った。西欧においては、特にルネサンス以降、子どもの教育への関心が高まっていったといわれる⁴⁾。三笠によれば、地上における子への意識が人々に芽生え、「子は親の分身」と捉えられ、「より優れたものになっていく存在」と考えられたことによる。教育への追求は、学習の効率化の追求から自然科学的な観察による子どもの特性の研究へと向かっていった。モンテッソーリ教育も幼児教育も、教育の追求は「子どもを善くしたい」という願いから出発し、人間の探究、子どもの探究から子ども観の変革がなされ、適切な教育方法、原理が考案され、教育の変革へと結実していったと考えられる。筆者は、これら幼児教育の変換と、近代教育思想が子どもの精神と人格に影響を与えたことに着目した。

2. 幼児教育における思想的源泉

(1) 新教育運動とねらい

19世紀末から20世紀初頭にかけて、欧米では新教育運動と呼ばれる教育変革の運動が爆発した。ドイツでは改革教育学・アメリカでは進歩主義教育と呼ばれ、いずれも子どもの自由・自発性・自己活動・経験等に教育的意義を与える運動であった⁵⁾。

アメリカにおける新教育運動の担い手であったデューイ(1859 - 1952)は、『学校と社会』の中で、この新しい教育の動きを「教育のコペルニクス的転回」と呼んだ⁶⁾。彼はそれを次のように説明する。「旧教育はこれを要約すれば、重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる。重力の中心が教師、教科書、その他どこであろうとよ

いが、とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある。(中略)このたび子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々の営みが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される⁷⁾」。

日本でもその取り組みをしようとしているが、早期教育の声にかき消され、「教育熱」の中に取り込まれつつある。親は、小学校教育への準備段階としての知的学習に期待している。同時に集団生活の場で子どもを生活させることにより、「社会化」をねらっている。このように新教育運動の特徴を捉えたデューイは、さらに『経験と教育』において、伝統主義的教育と進歩主義的教育の相違について特徴的対比を展開している。その議論を図示すれば、(Fig.1) のようになるだろう。

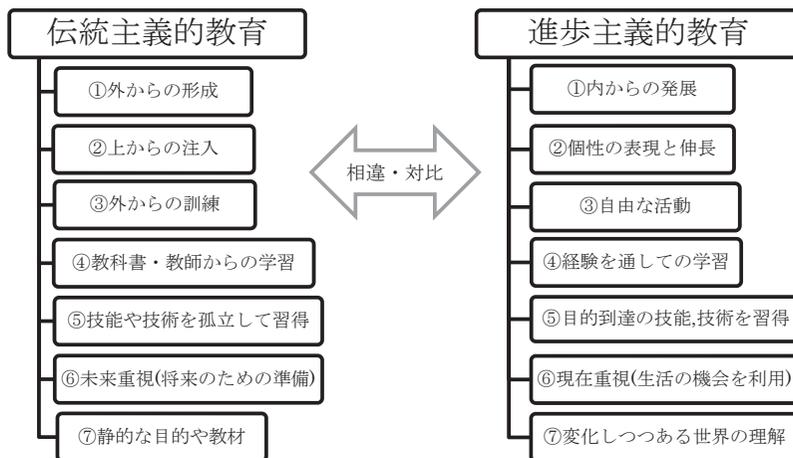
これらのデューイの対比から描き出される伝統主義的教育は、新教育運動が変革しようとした当時の教育現実についての彼の認識に示すものである。当時の教育は子どもから遊離し、子どもの本性を抑圧し、教育における人間の追求が欠如したものになっていたのである⁸⁾。それら伝統主義的教育を変革するためには、理論的支柱となっているヘルバルト学派を克服しなければならなかった⁹⁾。この事情を探り、また新教育運動の思想的源泉をみるためにも、近代以降の教育思想の歴史を

探ることとする。以下、『近代教育思想』を参考に振り返ることとする¹⁰⁾。

(2) 新教育運動の思想より

ルネサンス以降、教育思想の世界では教育変革の論理が追求されてきた。まず、近代教授学の父と呼ばれるボヘミアのコメニウス(1592 - 1670)が挙げられる。彼の人間追求は、彼の独特の神学的世界観から出発する。神の似姿として創られた人間は神から理性を与えられ、利用の対象として他の披造物も与えられた。現世の人間の使命は、神の摂理を表わす自然界、事物の法則を知り、来世への準備をすることである。そうした使命が与えられているならば、人間の子どもには神の披造物の全てを知り、事物と自分を支配し、神につかえることのできる種子が、原罪には汚されることなく残っているはずである。そしてこの種子を人間の完成へと導く教育の方法原理も、自然界・事物界の法則(神の摂理)として隠されているはずなのである。

そこで彼は、自然界、事物界の秩序を観察することにより、教育の方法・技術を構成したのである。そのようにして導き出されたものの一つとして、認識は事物の感覚から記憶、認識、判断へと至る、という感覚主義の教授原理を打ち出した¹¹⁾。



(Fig.1) 「伝統主義的教育と進歩主義的教育の異同」

出典：J・デューイ、原田資訳 1956『経験と教育』春秋社 pp.7 - 11

注：①教育理念 ②発達観 ③教育の形態 ④学習の在り方 ⑤技術の習得方法 ⑥重視の方向性 ⑦変化の視点

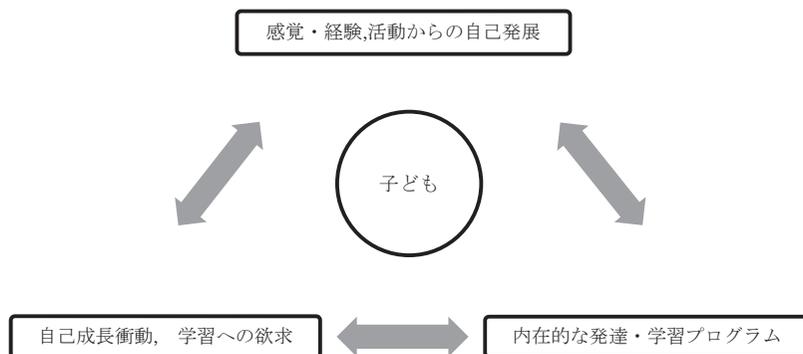
この感覚能力は発達に依拠するものである。従って、発達段階に応じた教育の段階という原理が構成されたといえる。また教育内容としては、子どもの世界理解が断片的ではなく、自ら統合的に広がり自己展開するように、汎知主義的体系を構成し、近代的な教授原則を打ちたてたのである。

さらに近代教育思想は、ルソー（1712 - 1778）によって「子どもの発見」、大人のための教育学から子どものための教育への転換を経験することになる。『エミール』の冒頭で彼は「万物をつくる者の手を離れるときすべてはよいものであるが、人間の手に移ると全てが悪くなる」と述べた¹²⁾。彼はこのように自然状態を善と考え、「自然に帰れ」の主張のもとに教育を考察していったのである。ルソーの子ども観は、子どもは内的自然として生まれたときから成長・発達のプログラムを宿しているということである。この内的自然は外的自然（環境や事物）との自由な交渉を通して心身の能力を発達させるとともに、事物についての知識、自然法則を自ら統合的、調和的に学んでいくのである。したがって、幼児教育では子どもの発達のために最適な環境を構成することを求められた。エミールが「子どもの発見」と呼ばれるのは、子どもは決して小さな大人ではなく、発達課題を有する存在であることが見いだされたからである。そのため大人は子どもをより深く研究し、「子どもの自然な発達を援助するために何をすべきか」を考えるように訴えている。このルソーの子どもの発見に学びつつ、ペスタロッチ（1746 - 1827）は、空

想的、観念的であった教育理念の実践化を探究し、教育とは子どもの誕生の瞬間から始まる自然の教育に密接に結合して、これに手を加す技術であるとした¹³⁾。自然な発達、つまり「頑」と「心」と「手」の諸能力の調和的な発達を援助するのが、教育の使命だとしたのである。そして、これらの発達はいずれも直観に基礎をおくものであることを述べた。その漠然たる直観を明確な概念に高める技術を、彼は子どもへの実践を通して発見していったのである。

このことに加えて、フレーベル（1782 - 1852）は、ペスタロッチの影響を受けつつ、一種特有のロマン主義的、汎神論的世界観に基づいて、子どもの自己活動と外的自然法則を媒介させる教具としての「恩物」を考案し、自ら幼稚園を創始して子どもの自己活動を高める教育を実践していった。また、ヘルバルト（1776 - 1841）は、フレーベルと少し異なった方向でペスタロッチを受けとめ、ペスタロッチの直観を明晰な概念に高める技術としての教授を、当時の心理学、哲学的認識論の成果を応用して、明瞭・連合・系統・方法といった教授の段階を考案していった。

以上のようなごくおおまかな近代教育思想についての素描であるが、子どもの視点から近代教育思想の成果が、(Fig.2) のように捉えることができるだろう。この図で、3つのブロックは、それぞれヘルバルトの近代教育思想に基づいた子ども観のことを示す。また、⇔は、各ブロックで示したことが相互に発展的な成果の関係にあることを示す。



(Fig.2) 「ヘルバルトの近代教育思想による子ども観と成果」

参考：ヘルバルト、三枝孝弘訳、1960『一般教育学』明治図書出版 pp.112 - 117

伝統主義的教育の前提としていた子ども観は、子どもは好奇心が旺盛であり、我がままで、いたずら好きで悪徳への傾向を持ち、「遊びは好きだが学習は嫌い」といったものであった。したがって、子どもを教育するには、子どもを管理し、訓練し、習慣づけて学習へ向かわせるのが当然とされた。そして、飴と鞭の賞罰という外発的動機づけの方法により、子どもを机に縛りつけたのである。しかしこのような導きでは、子どもの存在、生命といったものを見つけれず、しかもそのことによる不適切な教育方法が、伝統的子ども観に表わされた歪んだ姿を導き、さらにそれを前提とした歪んだ教育に結実していったとも考えられる。

(3) 近代国民教育制度と成果

市民革命を経て近代市民国家が登場すると、市民の教育の機会均等への要求は、19世紀後半に各国に国民教育制度を出現させた。政治社会、産業社会の発展は、公教育に政治的・経済的要請を課してくるのである。つまり制度化された教育の機能として、近代国家の発展に役立つ人材の養成が強く求められてくるのである。そこでは人材養成の観点が先行し、個々の子ども達の人間的形成よりも教育の社会的効率性、経済性が優先していったのである。同時に、近代教育思想の培った教育固有の論理が軽視され、見失われていった。

教育は大人の世界に子どもを同化させること、大人の世界へ人材を供給、配置することとなり、その教育の効率が求められていった。これらに関して、ヘルバルト学派の教材の選択、配列の理論、一斉授業の効果的、能率的断の理論は重宝がられ、急速に世界各国に浸透していくことになった。しかし、それはまた半面、ヘルバルトの理論が一面化、形式化されていく過程でもあった。それは教師中心・知識のつめこみ、子どもの自発性や自己活動を軽視した教育へと傾斜し、普及していくこととなったのである。そこに新教育運動がヘルバルト学派克服を共通課題としたことの意味も求められるのである。

近代思想の幼児教育の追求は、人間の人間の成長の論理を追求し、そこから子どもの

固有の課題や権利をどう保障するか、といった

「教育固有の論理」を発展させてきた。しかし、それが教育社会の現実においては、政治、経済の圧力によって歪められ、逸脱していった。生きている子どもの現実、人間的成長の筋道が見られなくなっていったのである。

3. 新教育運動の展開とモンテッソーリによる教育の転換

(1) 新教育運動の展開

フランスの新教育運動の推進者であったワロン(1879 - 1962)も述べるように¹⁴⁾、新教育はルソーの思想をうけつぎ、大人に対して子どもの権利を宣言し、その人間的発達を保障するための教育改革運動であった。ルソー以来の「教育固有の論理」の追求を継承し、発展させ、実践することを目的とした。それは例えば、イギリスのセシル・レディーによるアボッツホームの学校(1889)として、ドイツのヘルマン・リーツによるイルゼンブルクの田園教育舎(1898)として、アメリカのデューイによるシカゴ大学実験学校(1896)や、モンテッソーリにも学んだパーカストによるドルトン・プラン(1915)の学校として結実している。ここでは、アメリカの新教育運動の拠点といわれたデューイの実験学校をとりあげてみることにする。この学校では4歳から13歳の子ども達が集められた。この学校の設立にあたってのデューイの考えには、産業社会の進展に伴い、失われた家庭や地域社会の教育機能を、学校が引き受けなければならないということにあった¹⁵⁾。以前の子どもたちは生活の中で社会生活を見聞し、また仕事を与えられ、社会的に有能な人物として成長していくことができた。家庭生活を基盤として連続的に成長し、社会へ出ていくことができたのである。しかし、産業社会に起った革命は子どもの生活環境を一変させ、家庭や地域社会の担っていた教育機能を学校が引き受けなければ、子どもたちの人間形成を十分に果たすことができない事態が到来したのである。そのために「学校は、子どもの生活を指導することを通して、子どもの成長を促すようになるべきである」と、デューイは考えたのである。つまり、学校は小型の社会、「胎芽的社会」となることによ

り、社会の進歩と結びつくことが主張されたのである¹⁶⁾。彼は、人間の成長とは経験の連続的再構成であると考えた。つまり、教育は子どもの経験を連続的に再編成し、経験の意味を増大させるものなのである。この経験は目的的行動、活動によってもたらされるものである。そして、行動は興味によってひき起され、興味は衝動、欲求を基盤とする。従って、幼児教育を考えるには、人間の持つ本来的衝動の中で教育に活用すべき4つの衝動、つまり、社会的衝動、制作的・構成的衝動、探究的衝動、表現的または芸術的衝動を利用して指導するのが賢明だとデューイは主張している¹⁷⁾。

このデューイの教育改革の基盤には、彼の実験主義とか道具主義と呼ばれる認識の哲学があり、彼自身、「教育は哲学の実験室である」とも考えていたようだ。このように、認識の哲学から定式化されたものが「問題解決学習」であり、それはさらに、キルパトリック（1874 - 1952）による「プロジェクト・メソッド」へと受けつがれていったのである。こうしたデューイらの進歩主義的教育は、一言でいえば、子どもが幼い内から社会的環境の中で活動、経験することにより、能力を存分に駆使し発達させ、社会的活動能力を育成しようとするものであったといえるだろう。

(2) モンテッソーリの教育思想と子ども観

マリア・モンテッソーリは、1870年イタリアで生まれ、史上最初の女性医学博士となった。1906年（明治39年）に「モンテッソーリ学校」を開設して以来、1952年（昭和27年）の死去に至るまでの46年間、女史の初期の頃の専門である発達の遅れた貧しい地域の障害児の発達研究を基礎に、知能の発達の遅れた子ども達を、普通児と同じく学習できるように使命を果たし、子ども達を深く観察しつづけた。女史は、生命の誕生の瞬間から、すでに子ども自身に先天的に与えられている能力・可能性を、『遊び（仕事）』を通して現す課程に自然に生まれる「互いに尊重し合う子どもの精神」について着目した。

モンテッソーリも、同様に教師中心の硬直化した教育に対し、幼い頃からの子どもを研究することによって、子どもの発達にふさわしい適切な教

育方法を見出す、という教育固有の論理を追求した。女史は新教育運動そのものに関わったわけではないが、伝統主義的教育からの転換を模索したという意味で、彼女を新教育運動の一人に数えることができる。

以下、モンテッソーリ教育思想と子ども観について考察すると、教育思想家としてのモンテッソーリは、教育固有の論理追求の方法において、他の教育思想家と比べて特異であった。新教育運動の代表者とされるデューイは、教育家というよりもプラグマティズムの哲学者であり、ワロンにしても心理学者であった。時代をさかのぼり、ルソーやコメニウスなど思想家や学者が中心であった。彼らは原理的・理論的考察から教育の転換を考察していったのである。

彼らと比べて、モンテッソーリは医学博士でこそあったが、「実践と観察の人」であった。目の前の子どもと向きあう中から、理論を形成していったのである。女史がいつも「子どもは私の教師であった」と述べているように、女史の理論は目の前の子どもから与えられる「啓示」によって形成されていったのである。ある側面からは、生理学や発生学、精神分析学などの幅広い研究成果の吸収が見受けられるが、それも目の前の子どもを丸ごと、あるがままに理解するために、理論的吸収が行なわれているといえるであろう。

また、スタンディングは彼女の学問的系譜をたどる試みをしているが、それによると聾啞教育家のベレイラ（スペイン、1715 - 1780）、知的障害児教育家のイタール（フランス、1775 - 1838）とセガン（フランス、1812 - 1880）という系列に属するとされる¹⁸⁾。フレーベルがロック、ルソー、ペスタロッチという系列につながるのとは非常に対照的であるといえる。女史の学問的系譜には、近代の代表的教育思想家は直接入ってこないのであるが、同じような教育思想に至った。

モンテッソーリは、「子どもの心の発見」という時、いつもペスタロッチを引合いに出しているが、ペスタロッチはルソーの影響を受けつつも、教育の基盤を子どもの観察から直感的に見出した。彼女の理論形成の基礎も同様に実践的な子どもの生命の観察、発見にあったのである。

(3) 幼児教育と障害児教育の発展に対するモンテッソーリの貢献

モンテッソーリは、知的障害児の教育において成果を取めた方法を健常児に適用しようと、1907年ローマのスラム街サン・ロレンツォに「子どもの家」を設立した¹⁹⁾。子ども達は木製シリンダーの教具に熱中しだし、女史がさまざまな妨害を試してみたにもかかわらず、何度もシリンダーの出し入れの作業に集中し続けた。さらに、作業を中止した時、子どもはあたかも快い眠りからさめたように嬉しそうにあたりを見回し、それは回心のようにさえ思われるのであった。モンテッソーリは、子どもの精神的発達を、誕生から子どもの発見を通じて助成することが教育であることを伝えた²⁰⁾。この観察は彼女にとって、ボルタが針金につるしたカエルの足がピクピク動くのを見て電気エネルギーを発見したように、まさしく「啓示」であったのである。そこにモンテッソーリは子どもの成長エネルギーの正常な表われを発見したのではないだろうか。そのような観察から女史が発見した子どもの生命、人間の成長の本質について考察する。

子どもは、内に秘められた自己形成衝動を持っている。このエネルギーをモンテッソーリは、パースィ・ナンに倣って「ホルメ」と名付け、それをフロイトのリビドー、あるいはベルグソンのいうエラン・ヴィタルに似たものであると説明している²¹⁾。このエネルギーによって、子どもは自分で自分を形成していくのである。この自己形成は子どもの誕生と同時に始まる。

人間は、誕生時において他の動物のように生得的に固定された行動様式を持ちあわせてはいない。つまり、精神がまだ確立していないのであり、この時期を彼女は「精神的胎児期」と呼んでいる。誕生以後の文化的接触を通して、子どもは精神を確立、すなわち自己建設していかなければならないのである。しかし、この「精神的胎児期」の子どもはエネルギーのみを持ち、精神の中身がまったく白紙であるというわけではない。

「星雲(ネブラエ)」と呼ばれる外的環境を吸収していく粹組のようなもの、あるいはエネルギーの分化したものを持っている²²⁾。それを彼女は、人

間の生殖細胞にある遺伝子が未来の身体組織を形成するように精神を形成していく基礎となるものであると説明している。そして子どもは誕生後の最初の文化との接触を通して、その文化をそのまま、あたかもフィルム映像が写し取られるように吸収し、血肉化するのである。その写し取られ、吸収された最初の記憶のことを「記憶素(ムネメ)」と呼ぶ²³⁾。このムネメは、「吸収する精神」が文化から精神の内実を血肉化したものであって、その子どもにとって一生離れることのできない無意識的記憶である。この無意識的記憶によって、例えばイギリス人、イタリア人などそれぞれを特徴づける典型が、幼児期に築きあげられる。このように、「精神的胎児期」を出発点として、内的エネルギーに従って子どもは自己活動し、自己建設をしていく。しかし、この内的エネルギーがうまく自己成長・自己建設へと組織されないと、逸脱した発達の歪みを生み出してしまふ。子どもの破壊衝動、情緒不安定、自立心の喪失・倦怠・嘘・空想癖、気持ちのむら等といった内的不調和の症状は、この発達の歪みなのである。

伝統主義的教育学においてモンテッソーリは、このような発達の歪みを子どもの本性として把握し、抑圧的方法による以外、子どもに学習させることはできないと考えた。特に幼児教育では、子どもがエネルギーを自己建設へと集中できるように援助することこそ肝心であることを語り継いだ。子どもの自己形成衝動が、大人あるいは環境によって抑圧され、自己建設へと向かえない時、そのエネルギーが別のところへ吹き出すことによって、これらの逸脱が起こるからである。

自己形成の正常化は、発達のそれぞれの段階—「敏感期」—における「集中現象」によってなされる。それぞれの「敏感期」に「集中現象」によって身体的・精神的活動能力が高まり、精神が文化を受肉し、さなぎがチョウに変わるように、一段と高い自己へ変化を遂げることにより、正常な発達はなされるのである。この変化・正常化を経験しないで成長すると、それは心の傷として残り、精神的に不健康な大人を作り出してしまふのである。

(4) モンテッソーリの幼児教育思想より

以上のような子ども観、人間生命の発達法則の洞察から導き出されるのが、モンテッソーリによる幼児教育思想なのである。モンテッソーリは、「私達は“教育とは、子どもの生誕直後から心理的発達に援助をあたえることだ”と考えています」と述べている²⁴⁾。つまり、教育の使命は、自己形成衝動に基づいた子どもの自己創造、自己建設活動に調和的に援助することにある。では、そのために教育者であり、人的環境である大人は何をするべきか。

まず、それぞれの敏感期に子どもの自己形成エネルギーを自己建設へと集中させ、「受肉化」へと組織させるような適切な系統だった素材を準備、開発することである。それはモンテッソーリにおいては、日常生活教材、感覚教具、国語教材、算数教材、文化一般教材などとして準備される。その教具・教材の開発にあたっては「分析」²⁵⁾と呼ばれる、子どもの吸収すべき文化をその基本要素となる生理的・心理的発達課題に分解することによって行なわれる。そこでは、子どもが自由に自己創造エネルギーを自己活動へと導けるような適切で、整備された環境が用意されなければならない。その上、モンテッソーリ教師は、子ども自身による自己創造に奉仕し、援助するのが使命であるから、子どもの自由な自発的活動を抑圧したり、干渉したりしない「控え目」「深い精神性」を持った教師であることが、要請されることになるのである。

モンテッソーリによる教育の転換を語る時、子どもの「生命の発見」、子どもの「自己創造の援助としての教育」に加えて、モンテッソーリ教育のめざす「子どもの仕事」、「子どもの創造的使命」が挙げられ、次の一説が浮かび上がる。

「大人は社会とその発展においていつも、ただ大人だけを考慮に入れてきました。そして、子どもは社会外の存在として、また生活に未知なるものとしてとり残されてきました²⁶⁾。」今までの社会史において、子どもは局外の存在としてしか扱われず、子どもというものの人間社会に占める位置はただ未熟なるものとして、等閑視されてきたのである。とくに幼児期はまともな教育の対象とはされず、遊んでいればいい、大人の邪魔をしないでく

ればいい、と考えられてきたのである。幼児期が教育の対象として考えられたことがあるとすれば、上流階級の子弟の知的早教育の対象としてか、スラム街の労働者の子弟が悪徳に染まり、社会悪を増大させることを予防するために、教育対象として考えられたに過ぎない。今日の幼児教育施設の源泉もそこに求められる。そこには子どもの持つ「創造的使命」への顧慮は存在しなかったといえるだろう。大きな問題として、幼児期が人間を自己構築する重要な時期であり、子どもは人間として固有な課題と権利を持つ存在であるとは考えられていなかった。そして幼児期以降も、教育は大人の世界へ子どもを同化させることのみが、その効率化とともに問われたのである。近年、日本において、働く母親の増加もあって、5歳児の幼稚園、保育所への通園率は90%近くにまで増加している。しかし、依然として教育は子どものいのちの躍動と、豊かな展開を支えるものとはなっていない。そこで現われてきているのは、受験地獄、知識のつめこみ、学校不適応、知的肥満児などの成長発達の歪み、青少年の無気力、生き甲斐の喪失なのである。

モンテッソーリは言う。「子どもの仕事が軽視されている。子どもは自分をとりまく環境からものを吸収し、独力で将来の大人としての人間を形成していくのである²⁷⁾」。「子どもは労働者で、その労働の目的は人間を作ることである。子どもの仕事は物の生産でなく、人類そのものの創造である²⁸⁾」。

今日、人間は、人間の築きあげた外的世界に対して無力である。この外的世界の犠牲になるのではなく、革命は人間の内的価値を高め、支配者になることを要求することが望ましいとモンテッソーリは考えた。それは、人類の希望が託されている革命を起こすことである。

子どもが人間を作り、「正常化した大人」を作ることによってしか為しとげられない革命には、子どもの「創造的使命」がある。モンテッソーリのいうように、ある視点からは、大人が子どもを作るのではなく、子どもが自ら自分を創り出すといえるのだろう。そのために、今日社会は、子どもにしかるべき配慮をする義務があり、子どもの権

利を認め、子どもの生命が必要とするものを提供しなければならないのである。

4. おわりに

伝統主義的教育においては、大人が子どもを作るのだと考えられたが、モンテッソーリは、子どもが生命の法則に従い自分で自分を創造することを力説した。そして、それを援助するのが大人の義務、社会の義務なのであるということ、今一度再認識したいと考えるのである。

教育の量的拡大が、人間的社会の実現につながると楽天的に信じ、子どもの生命を見失い、行きづまった今日の教育界において、モンテッソーリの業績が再評価されねばならない。今日こそ、教育者は子どもの創造的使命擁護の方法を身につけ、子どもの正常な自己形成をいかに助けるか、ということ深く考えねばならない。しかし、それはモンテッソーリが自ら示したように、基本的には「目の前にいる子どもを観察する」ことの中からしか導き出せないものであろう。モンテッソーリ教育運動の過熱と衰退の歴史の内にも、このことは見え隠れしながら現代の幼児教育と、「人格形成」そのものに影響を与えてきたのである。

比喩的にモンテッソーリが語った一説がある。「もし、犬に指差して、犬にあれをとってくるように示すと、犬は差した指だけを見て、その示されたものを見ないのです。犬は物を取ってくるために、示された方向へ従わねばならないことを理解するよりも、むしろ指をかむでしょう。偏見と障害は同じように働き、人々は私の人差し指を見て最後にかみついたのです²⁹⁾」。

モンテッソーリ教育が、再び注目されている今、我々は女史の指先だけを見つめるのではなく、教育を注ぐ者として、常に温かな眼差しで子どもを見つめなくてはならないといえるだろう。

引用文献

- 1) A・ゲーレン、亀井裕、滝浦静雄訳（1970）『人間学の研究』紀伊国屋書店、p.37
- 2) 同上、p.139
- 3) 同上、p.153
- 4) 三笠乙彦、吉田昇、長尾十三二、柴田義松編（1979）『教

- 育における個別化の思想』『近代教育思想』有斐閣、p.198
- 5) J・デューイ、宮原誠一訳 1957、『学校と社会』岩波文庫、p.45
- 6) 同上、p.127
- 7) 同上、p.161
- 8) J・デューイ、原田資訳 1956、『経験と教育』春秋社、pp.12 - 13
- 9) 同上、p.89
- 10) 同上、p.117
- 11) 同上、p.136
- 12) J・ルソー、今野一雄訳 1962、『エミール』（上・中・下）岩波文庫、（上）p.23
- 13) J・ペスタロッチ、長田新訳 1974、「ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか」『ペスタロッチ全集 8』平凡社、p.30
- 14) H・ワロン、竹内良知訳 1961、「一般教養と職業指導」『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書、pp.11 - 15
- 15) 前掲書『学校と社会』第1章 p.15
- 16) 同上、p.29
- 17) 同上、p.58
- 18) M・モンテッソーリ、ルーメル、江島訳 1983、『モンテッソーリの教育法』エンデルレ書店、p.43
- 19) 同上、p.102
- 20) M・モンテッソーリ、竹田正資訳 1973、『創造する子ども』エンデルレ書店、p.82
- 21) 同上、p.15
- 22) 同上、pp.48 - 49
- 23) 同上、pp.62 - 67
- 24) 前掲書『モンテッソーリの教育法』p.10
- 25) 同上、p.48
- 26) M・モンテッソーリ、坂本堯訳 1970、『人間の形成について』エンデルレ書店、p.66
- 27) 前掲書『創造する子ども』p.15
- 28) 同上、p.16
- 29) 前掲書『人間の形成について』p.45

