

Title	モンテッソーリ教育における教師の役割：消極的な教師の意味
Sub Title	The role of teacher in Montessori Method
Author	李, 善玉(Lee, Son Ok)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1993
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.37 (1993. ) ,p.47- 55
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000037-0047">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000037-0047</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# モンテッソーリ教育における教師の役割

——消極的な教師の意味——

## The Role of Teacher in Montessori Method

李 善 玉\*

*Lee Son Ok*

The purpose of this paper is to clarify the meaning of "the passive deed of teacher" in Montessori Method. In order to grasp the image of the role of teacher in her thought, I consider it under following heads: (1) teacher's love and enthusiasm for education: (2) teacher as an observator: and (3) teacher as one of the major elements in the educational environment.

From this view points, we can say that Montessori give much attention to the "active attitude of teacher", although she emphasize the "passive deed".

Teacher in Montessori Method is required to love children, to be patient and to be modest with them.

It seems reasonable to conclude that Montessori doesn't ignore the role of the teacher and she values the "active attitude of teacher".

### はじめに

教育における子どもの「自発性」を考える時、常に問題になるのは、子どもの自由とそれに対する大人や教師による制約である。我々は子どもにやりたいことをやらせたいと思いつつ、一方では教科の体系性や社会規範を教えるため子どもに働きかけざるを得ない。

本稿でとりあげるイタリアの教育思想家マリア・モンテッソーリ (Montessori, Maria, 1870~1952) は「教師が消極的になれば、子どもは積極的になる」と考え、「子どもの家」における教師の存在を「助力者としての教師」として位置づけている。「消極的な教師」というモンテッソーリの見解は、子どもを内的生命力をもった「自己発展可能な存在」として捉え、子どもの自発性を重視した彼女独自の把握にもとづくものである。

以上の子ども観から考案されたモンテッソーリ教育法は、彼女が1907年に開設した「子どもの家」(Casa de bambini) で実践され、今日まで、とりわけ、幼児教育

の分野で多大な影響力を持っている教育法である。

本稿は、子どもの自由と自発性を保障する存在である「モンテッソーリ教育における教師」(以下、モンテッソーリ教師と言う)の役割を考察し、教師の「消極性」の意味を明らかにすることを目的とする。

考察にあたっては、まずモンテッソーリの教育観を歴史上の教育思想と関連させて概観し、モンテッソーリ教育の特徴を検討したい。

### I. 教育観の類型

教育の対象を子どもに限定して論じた場合、子どもがどのようなものであり、またどのようなものであるべきかという大人の見方によって子どもに対する働きかけとその方向についての価値の選択である教育思想は異なる。ゆえに、歴史上、さまざまな教育思想が存在する。モンテッソーリの教育観がそれらを背景として考えると、以下に村井実の言葉を借りて教育思想の類型を整理してみることにしたい。<sup>1)</sup>

教育思想は本来「子どもたちを善くしたい」とする考

\* 社会学研究科教育学専攻博士課程 (教育哲学)

えであることから「子ども」をどうみるか、「善さ」「善くする」ということをどう考えるかの違いに応じて次の現実主義・理想主義・人間主義の三つの類型に分けることができる。

まず「現実主義の教育思想」とは、現実社会で「善い」とされている事柄、或いは知識や技術を子どもたちに達成させることを教育と考えることである。

「ちょうど粘土をこねて、壺や土器を作るときのようにあらかじめそのくできあがり」の形をイメージに描き、それに向かって子どもを形づくることだ」という考えで、その意味で子どものほうは「粘土モデル」と考えられている。<sup>2)</sup>

即ち、現実主義の教育思想は教師や大人が上から或いは外側から知識、技術、態度などを教え込む対象として子どもをみるものである。

このように、子どもを「善さ」に対して受け身のものとして考えた教師には、古代ギリシアの職業的教師ソフィステスや修辞術の学校を開いて栄えたイソクラテス (Isokrates, B. C. 436?-338) たちがいる。

近代では、コメニウス (Comenius, J. A., 1592-1670) による印刷術のたとえ、モンテーニュ (Montaigne, M. S. de, 1533-1592) の「粘土モデル」、ロック (Locke, J., 1632-1704) の白紙説 (tabula rasa) がこの類型に属す。

次に「理想主義の教育思想」は、本当の「善さ」は現実の社会を越え出たところにあるのであり、教育とは子どもたちにその理想の「善さ」を追求して身に付けるように導くことであるという考えである。ギリシアでソフィステスやイソクラテスを批判して独自の学校を開いたプラトン (Platon, B. C. 427-347) の思想がこれにあたる。

また、村井はこの理想主義を、「往相」の理想主義と「還相」の理想主義に分けている。「往相」は理想を追求する学習の課程を重視するもので、後述する「人間主義」に似ている。「還相」は追求し得た理想の立場に立って、そこに向かって人々を導くことを重視するもので、これは上述の「現実主義」に近いものである。

第三に、「人間主義の教育思想」は、全ての人間が「善さ」を求めて生きていることを認めて、教育とは子どもが人間としてもって生まれたその働きを助けることに他ならないとするものである。この教育思想は子どもを絶えず何かになろうとする、つまり学ぼうとする本性的要求をもつものとして捉える。

はじめは外からの刺激や影響に対して単純に反応した

子どもが次第にこれを積極的に学習しようとする。しかし、この潜在的な学習意欲は自然のままに放置されてはうまく発現しないので、その潜在的可能性へと働きかける教育の媒介を必要とするのである。

この教育思想の原型はソクラテス (Sokrates, B. C. 470-399) の有名な助産術にみることができる。また、絶対主義の下で、長く続いた「現実主義」の思潮に抗して登場したルソー (Rousseau, J. J., 1712-1778) の主張もこれに属するものである。<sup>3)</sup>

しかし、「善さ」が子どもの中に存在すると考えるルソーと、「善」の实在についての「無知の知」を説くソクラテスとは、当然教師観が異なる。

ソクラテスにとって教師とは、「善さ」そのものについての無知を自覚した教師がエロス (教育愛) に動かされ、やみがたい活動としての共同の生産に携わるものである。しかし、ルソーは教育活動を農業や植物栽培に比喻して「ブドウのツルは本来種から芽を出して自分で伸びていく力をもっている。それをばたから世話をしてやるのが、園丁の役目である。教育もまた同じである。子どもをブドウのようにすくすくと伸ばすためには、はたから世話をしてやる—それが教育というものである」<sup>4)</sup>と言っている。即ち、ルソーにとって教師とはブドウ畑の園丁のように子どもの自己実現を助ける消極的な存在である。こうしたルソーのはたから世話をする消極的な教師観は一見すると、モンテッソーリの言う消極的な教師と類似するところである。

以上の三つの教育思想の類型はあらゆる教育思想の原型とも言える。

それでは、モンテッソーリの教育観はいかなるものであったのか述べることにする。

## II. モンテッソーリの教育観

モンテッソーリ教育学の重要な概念の一つは「自発性」である。彼女は子どもを、「内的生命力をもつ存在」として捉え、子どもの自然的な自発的自己成長力へ無限の信頼をおいている。これはルソーの「作物モデル」の子ども観と似ている。

モンテッソーリの著作の中には、ルソーによる影響について語った箇所は見当たらない。しかし、クレーマー (Kramer, R.) が「モンテッソーリの思想の一つの根が医者イタル (Itard, J. M., 1774-1838) とセガン (Séguin, E., 1812-1880) による発達遅滞の子どもの訓練という研究であったとすれば、もう一つの根は教育者フレール (Fröbel, F. W., 1782-1852) からベスタロッター

(Pestalozzi, J. H., 1746-1827) やルソーにまでさかのぼる<sup>9)</sup>と述べるように、ルソーの影響は多大なものとしてみなされなければならない。確かに、モンテッソーリはクレーマーの言うように医者と教育者という両方の根をもっているし、これは彼女の子どもの理解の方法によく表われている。当初、医学を修め、後に教育学を研究したモンテッソーリは対象を客観的に認識する自然科学者の限で子どもの行動を観察し、子どもが発達していく過程を実証的にとらえようとした。即ち、子どもの行動を直接的観察によって記述し、この記述にもとづいて解明する方法をとったのである。

モンテッソーリが教育の目的としたものは、「人格の完成した人間」であった。そして、そのための実践的方法が目標としたのは「正常化」(normalization)した子ども像<sup>6)</sup>であった。

では、一体モンテッソーリが子どもをどのようなものと考え、また、どのようなものであるべきかと考えていたのか彼女の子ども観について考察してみたい。

#### (1) 子ども観

モンテッソーリの子ども観は、植物や動物が一人で成長するように、自ら成長し発達していく生命力を生まれながら具えているという生物学的観点から出発している。モンテッソーリはこれを「ホルム」(Hormè, 生命力)と呼んでいる。これは全ての子どもに具わる自己形成衝動エネルギーで、「ものを吸収してやまない心」という一つの形式をもっている。子どもは「ホルム」をもって誕生後初めて接触する文化(環境)をあたかもフィルムに光像が写し取られるように吸収し、「血肉化」(Incarnation)<sup>7)</sup>する。このように自分の生命の中に像を吸収するという記憶の特殊形態を、モンテッソーリは「ムネメ」(Mnemè, 記憶素)と呼んでいる。即ち、「ムネメ」は「吸収する精神」<sup>8)</sup>が文化(環境)から見聞きしたものを精神の一部に血肉化したものであって、子どもが一生離れることのできない無意識的記憶である。

この「ホルム」と「ムネメ」の働きにより、環境を吸収することによって子どもは自分を環境に適應する人間に形成するのである。

モンテッソーリはこれら「ホルム」と「ムネメ」のエネルギーがもっと活発に活動する時期を「敏感期」(sensible period)と名づけて次のように説明している。

「生物の幼児期に現われる特別な感受性のことである。それは一時的なもので、その生物に一定の能力を獲得させるのに役立つだけである。それが終われば、この敏感な状態は消える」と。<sup>9)</sup>

この時期に子どもに内在している諸エネルギーは、心臓が生命のリズムをインプットし、アウトプットするのと似ている。エネルギーのインプットとアウトプットを繰り返す、インプットしたものを吸収して、こうして吸収されたものは精神的諸器官になるのである。以上のような子どものエネルギー運動は、大人にとって謎であるから、子どもの自由選択による作業が大切であるとモンテッソーリは考えるのである。

子どもが内的エネルギー活動に相応した行為を自分で選べる時、これが満たされ、作業に関心を示し「集中」を現し、この「集中現象」(concentration phenomenon of attention)を経て、子どもは「正常化」される。

モンテッソーリによると、「人間の中には埋もれた、従って未知の天性が隠れている」のであり、「正常化」とは、この蔽われている子どもの本来の天性が解放されて現われることである。<sup>10)</sup>子どもが「正常化」すると忍耐強くなり、根気があるようになり、内面的な堅固さをしめし、秩序正しくなり、温厚になり、従順になり、心の安らぎを覚えるような姿に変わるのである。

以上のような子どもの把握からモンテッソーリの「子どもの家」は、感覚・運動・知的発達を導くように計画され体系化された教具、子どもの寸法に合う備品、オープン・スペースの空間構成など、子どものために特別に作られた環境における子どもの自由作業を特色とし、集中現象をいかに可能にしていくかがモンテッソーリ教育の目標となっているのである。

#### (2) 教育観

子どもの本性を解放させ、子どもを「正常化」させることを教育の目標と考えるモンテッソーリの「教育観」からは、子どもを「絶えず何かになるろうとするもの」としてとらえ、ゆえに「教育とは、子どもが人間として生まれてきたその働きを助けることにほかならない」とする「人間主義的教育思想」が推定される。

しかし、モンテッソーリが子どもの本性に信頼をおいていたとはいえ、それは「善」への志向性・可能性への信頼であって、ルソーのように人間性とその特有の能力や傾向がすべて「善」であるとは考えていない。

確かに、モンテッソーリが自由と自発活動による教育を強調し「子どもを自由にさせ、自由に振舞うに任せる」必要を唱えた点は、人間の本性に対して楽天的な信頼を持っているルソーと同じである。しかし、ルソーとモンテッソーリは子どもの本性について同じような楽天観をもっているように見えても、その内容は非常に異なっている。

ルソーは人間の本性について原罪説 (original sin) を否定し性善説を唱える。彼は『エミール』の中で「万物をつくる者の手をはなれるとき、すべてはよいものであるが、人間の手につるとすべてが悪くなる」<sup>11)</sup> と言って子どもの自然性を社会の悪影響から守るという意味の消極教育を唱えたのである。

ところが、モンテッソーリの場合はカトリックの立場に立って、子どもにおける原罪を認める。モンテッソーリは人間の善性、特に子どもの魂に「善良な天性」と「善に向かう能力」が存在していると信じている。しかし決して人間のもつ悪への傾向と、その原因や原罪を否定しているわけではない。つまり、原罪によってその善性が汚され、善へ向かう能力が弱められていることを認めながらも、超自然的な恩寵や啓示など神の力の援助も人間の生命の発展の中に認めている。<sup>12)</sup>

子どもも原罪を負っているので大人たちは善の根源的な志向が子どものうちに強められ危険を子どもから遠ざけるようにいっそう配慮すべきであり、子どもの本性が自分を創造した神を熱望しその魂は神に向かっているものであるので、子どもの根源的な本性を解放して、しかもそれを守ること、またその本性を助けて発達させることを主張している。<sup>13)</sup>

ゆえに、モンテッソーリ教師には子どもの自由を保障して、自己発展を助成することと、適切な環境を整備して提供することの二つの任務がある。この任務について、オスワルト (Oswald, P.) は『モンテッソーリ教育における児童観』(1971 年)において、以下のように述べている。

「モンテッソーリの第一の教育原理 (自己発展の原理) は、一切の積極的な手段を排除するルソーの消極的教育にまだ似た点があるように思われるが、第二の教育原理 (環境の構成) では、本質的にルソーと区別される」<sup>14)</sup> と。

このように、原罪についての両者の考え方の相違によって、ルソーの言う「消極教育」とモンテッソーリの言う「消極的教師」とは全く異なる意味合いをもつのである。

### III. 「モンテッソーリ教育における教師」の役割

モンテッソーリ教師観の本質を理解するために、ここでは「モンテッソーリ教師」が「子どもの家」において果たすべき役割について考察することにする。

#### (1) 「愛」に生きる教師

教育活動の根源あるいは基本的要素の一つは「愛」であると言われている。「愛」という言葉には、愛欲・愛・友愛・慈愛・博愛・母性愛など、いろいろな形態の愛が含まれている。ここで問題とするのは教育活動の原動力として教師と子どもを結ぶ精神的結合としてのいわゆる「教育愛」である。これまでの先行研究はモンテッソーリ教育思想において重要な「愛」という概念をさまざまな言葉「教育愛」「人間愛」「文化愛」などを用いて分析している。

例えば、市丸成人は「モンテッソーリ学校の教師の任務」(1979 年)において、モンテッソーリの「教育愛」を「子どもの面倒をみたり、あるいは自分が知っていて好感を抱くものに対しては惜しみなく愛撫や愛情を示したり送ったりするといった部類の愛」と「子どもの心に仕える愛」であると述べている。<sup>15)</sup>

これはモンテッソーリ自身が、『創造する子供』において述べた言葉でもあるので、<sup>16)</sup> 市丸がモンテッソーリの「愛」を正確に指摘していると言える。しかし、モンテッソーリの「教育愛」と彼が表現しているものは、教師が子どもに注ぐ人間的な愛情の意味で、「教育愛」というよりむしろ「人間愛」と呼んだほうが相応しいように思える。

村井実によると、「教育愛」というのは人間あるいは社会人としての思想家や教師が子どもあるいは成長を期待されるかぎりのすべての人々に対して、その人々によって〈善さ〉が実現されることを期待される愛情であり、そのために働きかけざるを得ない愛情である。それは種族としての人間に固有なより〈善い〉明日を作り出すことへのやみがたい期待であり、多種多様の現われ方を示しつつ〈教育〉を推進していく〈基本の動力〉である」<sup>17)</sup> ということであるからである。

市丸の「教育愛」に「文化愛」を加えてモンテッソーリの「教育愛」を説明しているのは平野智美である。

彼は「モンテッソーリ教育における教師の役割」(『上智教育学論集』第 21 号 1986) の中でモンテッソーリにおける教育愛が「人間愛」と「文化愛」の二つの要因から構成されていて、それらが相互に強め合って「教育愛」をより豊かにより完全なものにしていると論じている。<sup>18)</sup>

彼はさらに「教師は子どもたちが人間であるただそれだけの理由で愛さずにはいられない場合に、真実の教師になる資質をまだ半分しか身につけたにすぎない。それはなぜか、言うまでもなく教師は種々の文化価値を子ど

もたちに理解させ、体得させて彼らの発展を計らなくてはならないからである」と述べている。この「教育愛」の考え方は、稲富栄次郎の「教育愛」の考え方を思い出させる。

稲富栄次郎は「教育愛」の構造をギリシア的愛たる「エロス」とキリスト教的愛たる「アガペー」の二つの愛を止揚綜合するものとして捉えている。<sup>19)</sup> 稲富によると「エロス」的愛の教育作用は、その社会共通のアイデアあるいは文化価値を仲介面とする師弟両者の「精神的交渉」である。そのため、教師は、人を単に人間であるという理由によってではなく、価値実現の可能体あるいはアイデア追求の可能体として、愛の対象にする。ゆえに、「教育愛」は文化価値に対する文化愛「エロス」に加えて、人を人としてのみ愛する人間愛としての「アガペー」を必要とする。

従って稲富は「教育愛」を文化愛たる「エロス」的契機と人間愛たる「アガペー」的契機を共に含み、交錯するところに成立する特殊で総合的な存在形態をもつものと説明する。

このような稲富の「教育愛」の捉え方は、平野の「真の〈教育愛〉は無条件的な人間愛とともに、価値的な向上愛を合わせもたなくてはならない」という考え方と一致するものである。

以上、モンテッソーリの教育思想における「愛」の概念を「教育愛」「人間愛」「文化愛」などの概念で分析した先行研究について検討してみた。しかし、実際モンテッソーリ自身は「愛」をどのように考えたのだろうか、モンテッソーリの晩年の著作『創造する子供』の最後の章「愛の源—子供」には、モンテッソーリにおける「愛」の概念がよく表われている。

モンテッソーリは子どもを「愛の源泉」と考え、「愛と称するものは宇宙最大のエネルギー」をもって、しかもそれは「エネルギー以上」のものでそれは「創造そのもの」であり、「もっとうまく言えば神は愛なり」と述べている。<sup>20)</sup> 即ち、愛を子どもそのものとして人格化し、また神にも一致させているのである。ほかの箇所にも類似した表現が出ている。

「愛は寛容にして慈悲であり、愛は妬まず、愛は誇らず、驕らず、非礼を行はず、己の利を求めず、憤ほらず、人の悪を念はず、不殺を喜ばずして、真理の喜ぶところを喜び、凡そ事忍び、おほよそ事信じ、おほよそ事望み、おほよそ事耐ふるなり」<sup>21)</sup> (コリント前書第十三章四節～七節) という聖書の中の聖パウロの表現を引用し、ここでいう「愛の性質」と次に述べる子どもの「吸収す

る心」とを一致させるのである。

「すべてを吸収する心は総を受け入れ、総を信じます。貧困も富裕も同様に受け入れ、あらゆる信仰を取り入れ自分の周囲の既成概念や慣習を受け入れ、それが皆んな自分の血肉になっていく」<sup>22)</sup> と。

そして「聖パウロの記述を頭に入れてから子どもを見るなら聖パウロの記述の中に子どもの姿が有る。ここに愛のあらゆる姿を秘める宝そのものが浮き彫りにされている」<sup>23)</sup> と述べ、子どもを「愛」そのものとする。さらにモンテッソーリは、この愛のエネルギーが「愛は……〈引力〉とか〈親和力〉という言葉で表わされ、世界を制し、星に一定の軌道を与え、原子同志を結びつけて新しい物質をつくり、地表に向けて物を引き降ろす力です。有機物、無機物を問わず、物を統御し秩序付け、万物の本質を形づくる力です。救いと永遠の進化へ導いてくれる案内者の様なものです」<sup>24)</sup> と説明している。ゆえに、モンテッソーリにとって人類の救済と無限の進化を導く存在である子どもは、教育の究極的な目的なのである。

すなわち、彼女にとって子どもを愛することは、それを取り囲む大人の教育への関心を覚醒させ、新しい社会や文化の創造のための心の内省的準備を行わせ、「新しい教育状況」の現実を可能ならしめようとするものである。

以上のように「愛」を人格化して教育の中心とするモンテッソーリの「愛」の思想は、先に述べた稲富栄次郎らの「教育愛」とは異なるものであると言わざるを得ない。

「愛=子ども=神」という彼女の考えは「神は愛なり」というキリスト教の信仰から生まれたもので、それに彼女の鋭い洞察力が加わって、独自の「愛」の教育思想を築き上げたのである。このように「愛」を教育の原点としたモンテッソーリの教育思想について、村井実氏は『モンテッソーリとベスタロッター』において次のように論じている。

「モンテッソーリとベスタロッターは共通して、〈神〉が宇宙を統べ給うのであり、その働きが〈愛〉にほかならないというキリスト教の確かな信仰があったということに注意しなければならない。〈神は愛なり〉(モンテッソーリ)からこそ、〈愛〉が当然に教育の原点とされ、その信仰の基礎の上に両者の教育のエネルギーが生まれていたのである」<sup>25)</sup> と。そして彼は「愛」の思想という教育の本質への洞察の鋭さによって教育の理解と実践を貫いた点で、両者とも教育史上での天才の名に相応しいと

評価している。

確かに、モンテッソーリは子どもの中に「愛なる神」を見るがゆえに子どもを愛さずにはいられなかったし、その愛が子ども一般に向けられ、「愛」を原点とする教育の方法を工夫したのである。また、「愛」の発現としての子どもの可視的特性を見守り、援助するために「消極的な教師」像を形作らせたとも言える。

## (2) 観察者としての教師

モンテッソーリ教育において子どもの自己発達は、子どもが自分自身を教育することができるように特別に考案された教具によって可能となる。その教具は子どもの感覚・運動・知的発達を導くように計画され体系化されたものであり、また教具それ自身にはまちがいの制御や訂正の機能が備っている。

したがって、そのような教具を中心とする環境にいる教師は、子どもに対する「新しい関心」によって特徴づけられなければならない。「新しい関心」とは「観察」である。まちがいの制御や訂正が教授用の教具に備っているので、子どもが自分自身を教育する時、教師に残されているのは「観察」だけである。

モンテッソーリが「子どもの家」で子どもの観察に取り入れた観察法には二つがある。一つは、子どもの「人類学的測定的観察」(人体測定)で、もう一つは、子どもを自由にすることによって現われる「自発活動内容の観察」(心理測定)である。それには、人体測定と心理測定によって子どもの発達を、内面的なものも含めて、さまざまな要素の相関関係によってとらえようとする意図があった。

1904年に出版されたモンテッソーリの最初の著作『教育人類学』(Anthropologia Pedagogica)には「人類学的測定的観察」が使われている。<sup>20)</sup>そこには頭脳の生長に比例した身長・体重などの測定が詳しく書いてある。モンテッソーリは、子どもの身体を測って子どもの個人調査表をつくって、一人一人の子どもの特性を確認した。そして、人間という生物的有機体が発達する際の平均値を精査し、この結果を身分階級の相違、家族的背景、社会・文化・人種などの環境と関連づけて、子どもの教育を考えようとしたのである。このことは、単なる子どもの身体的特徴などの調査で終わるのでなく、実践のための教育学として発展させようとする彼女の関心を示している。

しかし、ボイド(Boyd, W.)はこの点に関して、「事前に作成した個人の示差的特徴の目録に依拠して個人の教育をするということは不可能だ」<sup>21)</sup>と批判する。つま

り、いかに多くの項目から個人調査表を作ったとしても、それによって個人を理解するのは不可能である。それは、個人は決まった数の単位属性からなっているのではないからということである。

確かにボイドの言うように、人体測定法はあまり重要とは思えないが、しかし、モンテッソーリが人体測定法を整え、教師にとって手助けとなるような法測を演繹によって求めようとしたことは評価できる。

人体測定法による「人類学的測定的観察」に加えて、現場のモンテッソーリ教師に要求されるより重要な観察は、「自発活動内容の観察」(心理測定)である。この観察は、子どもの自由<sup>22)</sup>を前提とするものである。

「科学的教育学の根本的な原理は、まさしく生徒の自由でなければならない。—そのような自由は、子どもの本性の個別的自発的表示の発達を許すような自由である。—もしも新しい科学的教育学が個人の研究から生じるものであるならば、そのような研究は、自由な子どもの観察に従事しなければならない」<sup>23)</sup>とモンテッソーリは言う。すなわち、子どもを科学的に研究するためには、まず子どもに「自由」を与え、自発的に自分自身をあらわすのを促進し、その自由に振舞う子どもを観察することが重要となるのである。

しかし、この場合の「自由」は勝手気ままに振舞わせるという意味ではなく「活動性」とも言えるもので、その「活動」の性質は次のようなものである。

- ①子どもが自由に選んで、ある対象に取り組める。
- ②いつまである仕事に打ち込むかは子ども自身が決定することができる。
- ③子どもが、内面にある生物学的規定に従って、その生命力を強めることができる。

このようにモンテッソーリが子どもに自由を与え、子どもの自発的表示を観察することによって子どもから教育を考えようとした基本姿勢には、モンテッソーリの批判者キルパトリック(Kilpatrick, W. H.)も同意している。<sup>20)</sup>

以上のように、子どもの自発活動内容の観察のため、モンテッソーリが現場の教師に求めている基礎的な資質は、観察能力を持つことである。その観察力は、子どもたちを知るために観察することだけに限られてはいない。すべての観察は、最後的には、子どもたちを援助するという目的にまで到達しなければならない。この点においてのみ観察の正当性があるとモンテッソーリはいうのである。<sup>21)</sup>

アメリカの教育学者ピュリアス(Pullias, E. V.)は感

受性について、「教師が自分を他の人の立場においてその人の感じ方をつかむことができるところに最も意味深く現われている」<sup>32)</sup>と述べているがこの言葉から考えると、観察力は感受性と切りはなせないものである。教師の感受性とは、子どもたちの表情の変化やことばのはしはしから彼らが何を求め、何に興味を示し、また何に悩み、どういう問題に直面しているのかを、そのつど正確に読みとって教育的に援助していくような原動力につながるものである。

教師のこういった臨機応変の処理能力を、ケルセンシュタイナーは「教育的機転」と呼んでいるが、モンテッソーリはこれを「教師のこつ」と説明している。<sup>33)</sup>おそらく、モンテッソーリはこの「こつ」をもっていたに違いないが、これらの「こつ」を現場の教師が身につけるためには、まず「積極的な観察態度」が要求される。

モンテッソーリが正しい「観察態度」として教師に求めているのは、まず第一に「謙遜」「無我」「忍耐」といった人間の「徳義」である。これは「生きた対象としての子ども」を観察する教師にとって、当然要求されるものであると言わざるを得ない。そして、第二に教師に求めている観察態度は、「科学的な態度」<sup>34)</sup>である。

観察における「科学的態度」とは、子どもを客観的に観察することであって、そのために「教師は先生というよりは、心理学者でなければならぬ。そしてこのことは、教師のもつ役割で科学的準備の重要性を示している」<sup>35)</sup>と彼女は述べている。さらに、このような「科学的な態度」を身につけるために、教師には「子どもを理解する際の障害を自分自身の中から取り除く」ことと「自分自身の能力の限界や偏見を知り、それをできるだけ克服するために、自分の心の中をみつめる」<sup>36)</sup>ことがもとめられている。これらのことは、まず、教師が自分自身の観察からはじめて、最終的には徳義を身につけるまでの積極的な自己陶冶を意味するものである。

### (3) 環境における中心的要素としての教師

子どもが先天的に備えている内的生命力は発達の可能性・志向性であって、それがどのようなものに発達するのか、発達の具体的内容は決定されていないと、モンテッソーリは考える。つまり、人の内的生命はそれ自身ではいわば空虚な可能性であって、環境によってはじめてその内容が決定されるのである。そしてそれがどんな内容となつてあらわれ、どの程度にまで発達するかは、生後の環境によって決定されるのである。ゆえに、モンテッソーリは、生まれながらの素質を正しく発達させるためには、子どもに適切な環境を与えなければならないと

力説するのである。

「子どもは大人とは違った心理形態を持っている。ゆえに、子どもは私たちとは異なった形で環境との関係を保っている。大人は環境に驚きを示したり、またあとでそれを思い出したりすることもあるのだが、子どもはそれを自己の中に吸収する。子どもの場合は見たものを思いだしたりはしないが、見たものが精神の一部を形成する。見聞するものが自分の内で血肉となるのである」<sup>37)</sup>と。また、「子どもは環境の中にあるものを利用することによって自分自身の精神的肉体をつくりあげるのである」<sup>38)</sup>とも述べている。すなわち、精神の発達は環境によって方向づけられるので、モンテッソーリは環境を非常に重視し、適切な環境の構成こそ「新教育の土台である」<sup>39)</sup>とか、「教育学の実際の基礎である」<sup>40)</sup>という。また、「私たちの学校では環境そのものが子どもを教育する」<sup>41)</sup>ともいうのである。

モンテッソーリは1907年1月ローマのサン・ロレンツォというスラム街に「子どもの家」をつくった。彼女は「子どもの家」について、「別に決まった型があるわけではなく、その時々事情と資力に応じて設備されればよい」<sup>42)</sup>と言っている。部屋数や子どもの人数に対する園舎や保育室の広さなどについても、特別な規定をしていないが、次の二点は重要視している。

第一に、子どもの自由が保証され、子どもらが自ら主人として活動することができる場であること。つまり、「子どもらが自分の思うことを自由に発表でき、自発的活動に適切な環境」<sup>43)</sup>で、自分のしたいことが自由に行える環境であること。

第二に、子どもらが自分に具わる内的生命を展開してその人格を完成し、その心身諸能力を完全に発達させることのできる環境が造られていることを要求している。

以上のようなモンテッソーリの考え方から、モンテッソーリ教師には、次の二大任務がある。

(1) 子どもの自己発展の助成者であること

(2) 適当な環境の構成者、管理者であること

以上のように、モンテッソーリ教師は、環境の構成者でありその管理者であるが、同時に環境の一部でもある。特に「環境の中心的要素」<sup>44)</sup>として、自由な雰囲気の中かで解き放された子どもの諸力を、価値の世界と出会う仲介者の役割を持つのである。

しかし、仲介者として重要なことは、子どもと世界との間に立って、両者を出会わせるということよりも、むしろ「環境をととのえ」、自らの存在を「見られないようにする」<sup>45)</sup>ことである。なぜなら、「環境そのものが子

もを教育する」<sup>46)</sup>ので教師は「授業をあまりせず、観察をたくさんし、子どもらの心的活動並びにその身体上の発育を導く任務を特に持つ」<sup>47)</sup>ということである。それゆえに「教師という名を指導者と変え」<sup>48)</sup>さらに、「子ども自身が積極的なものであって教師ではない」ともいうのである。この言葉の意味は、一般に考えられるように、できるだけ関与しないということでありつつも、教師がそのようになるための「積極的な態度」も、実は前提とするのである。「積極的な態度」とは、子どもの発達可能性を信じ、子どもを人格者として尊敬と愛情とをもって接する態度である。モンテッソーリが「積極的な態度」として教師に要望しているのは、「徳義」である。「今までほかの教育法が求めなかった円熟した徳義心を手に入れねばならない。そしてそれは落ち着きと辛抱、慈悲心と謙遜から成り立っている。その準備の最も重要なものは多弁ではなく、徳義である」<sup>49)</sup>と。特に、彼女が教師の徳義として要望したものは、信仰、愛情、謙遜、忍耐であった。<sup>50)</sup>

そして教師の心の準備として、彼女が強調しているのは、「教師は自分の心から怒りと自負心を駆逐し、謙遜になり愛情に身を固めることを学ばねばならない」<sup>51)</sup>ということである。

その準備が終わった教師は、「救世主がヨハネに啓示したあとのこの洗礼者の言葉〈私は消えるが、主は成長せねばならぬ〉というのを心に抱く」<sup>52)</sup>ことが必要であると彼女は言う。

つまり、洗者ヨハネのしごとは、キリストが出現する以前にその布教の下準備、つまり道を整えることにあったが、その準備がととのってキリストがあらわれたとき、彼の使命は終る。

この聖書の引用は、教師が環境をととのえ、子どもがその環境の中で自由を獲得し、正常な道を歩き始めるとき、教師は引き下がるという外面的なものをさす。同時に、教師の内面的・精神的な準備も含むものである。すなわち、主役は常にキリスト（子ども）であり、ヨハネ（教師）ではないということである。

以上のように、モンテッソーリが教師に要望している「積極的な態度」とは、円熟した「徳義心」を身につけるための、教師の自己陶冶を意味するものである。そして、モンテッソーリのこのような考え方は、(1)「愛」に生きる教師、(2) 観察者としての教師、(3) 環境における中心的要素としての教師、のそれぞれの教師の役割の中に貫いているのである。

## おわりに

以上論じたように、「教師が消極的になれば、子どもが積極的になる」というモンテッソーリの見解は、教師の役割を低く評価したものではなかった。確かにモンテッソーリは、子どもの「活動性」に力点をおいている。

彼女の言う教師の「消極性」とは、教師が何もしないということではなく、むしろ全く「積極的な態度」を前提としていた。つまり、「愛情」「忍耐」「謙遜」の徳義で自らをみがき、身につけた教師こそ、子どもに対して「消極的」になりうるということである。なぜなら、そのような徳義をもっている教師こそ子どもの発達可能性を信じ、子どもを一人の人格者としてみなし、尊敬と愛情とをもって接することができるからである。

すなわち、モンテッソーリにとって何よりも大切なことは、徳義を身につけようとする教師の「積極的な態度」であった。

モンテッソーリ教師のこの「積極的な態度」は、教科の体系性や社会規範を教えるときにも重要視されている。これについては、また稿を改めて論じることにした。

## 註

- 1) 村井 実著『教育思想』放送大学教育振興会 1985 年。
- 2) 村井 実著『村井 実著作集 2—教育の再興』小学館 1987 年 p. 57.
- 3) ルソーの、「善さ」は大人たちの側よりもむしろ子どもに備わっているという主張。
- 4) 『村井 実著作集 2—教育の再興』前掲書 p. 62.
- 5) R. クレーマー著 平井久ほか訳『マリア・モンテッソーリ——子どもへの愛と生涯』新曜社 1981 年 p. 73.
- 6) モンテッソーリはこの概念を「子どもが新しい環境にひきつけられて、建設的な活動に対する動機が芽生え、その威力が発揮されると精力全体が一つになり、欠陥が消えて無くなり、独特の型の新しい子が生まれる。実はこれが正常な状態で自分自身を形成するがままにさせてやった場合の本当の子どもの〈人格〉なのである」と説明する。
- 7) モンテッソーリによると、魂が新しい生命の中に入ってくることを意味している。
- 8) この世界に実在するものに向けられている子どもの精神的特徴を名づけるために用いられた用語である。吸収する精神は、人間が幼年期に持つ全く特別な精神形態でこの精神は大人が吸収できないような素晴らしい様式、方法、同時的、総合的把握で物事を吸収していく。
- 9) M. モンテッソーリ著 鼓 常良訳『幼児の秘密』

- 国土社 1968年 p. 51.
- 10) 同上 p. 173, p. 129.
- 11) ルソー著 今野一雄訳『エミール』上 岩波書店 1962年 p. 23.
- 12) M. モンテッソーリ著 ヘレーネ・ヘルミング編 保田史郎訳『子どもと教会生活』エンデルレ 1966年 p. 243.
- 13) H. ヘルミング著 平野智美ほか訳『モンテッソーリ教育学』エンデルレ 1982年 p. 245.
- 14) P. オスワルト著 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年 p. 91.
- 15) 市丸成人「モンテッソーリ学校の教師の任務」『モンテッソーリ教育』第12号 日本モンテッソーリ協会 1979年 p. 1~p. 13.
- 16) M. モンテッソーリ著 菊野正隆監修『創造する子供』エンデルレ 1973年 p. 280.
- 17) 村井 実著『村井実著作集1—教育学入門』小学館 1987年 p. 129~p. 130.
- 18) 平野智美「モンテッソーリ教育における教師の役割」『上智教育学論集』第21号 1986年 p. 29~p. 30.
- 19) 稲富栄次郎著『稲富栄次郎著作集 2—ソクラテス・プラトンの教育思想』学苑社 p. 299~p. 331.
- 20) 『創造する子供』前掲書 p. 288.
- 21) 同上 p. 289.
- 22) 同上 p. 290.
- 23) 同上 p. 290.
- 24) 同上 p. 291.
- 25) 村井 実「モンテッソーリとベスタロッター」. クラウス・ルーメル編『モンテッソーリ教育の道』学苑社 1993年 p. 344~p. 345.
- 26) M. Montessori Pedagogical Anthropology (London: Heinemann, 1913) p. 38~p. 185.
- 27) W. ボイド著 中野・藤井・茂木訳『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』日本文化科学社 1979年 p. 153~p. 154.
- 28) モンテッソーリは自由の概念を、国家からの解放、階級からの解放、思想の自由などの社会的自由と区別して普遍的な意味で使う。
- 29) M. モンテッソーリ著 阿部・白川訳『モンテッソーリ・メソッド』明治図書 1974年 p. 28.
- 30) W.H. Kilpatrick The Montessori System Examined (New York: Arno Press & the New York Times, 1971) p. 26.  
キルパトリックはモンテッソーリの言う自由について、集団の共通の利益が前提とされ子どもの自由が非常に限定されていると批判する。
- 31) 『モンテッソーリ・メソッド』前掲書 p. 28.
- 32) E.V. ビュリアス & J.R. ヤング著 都留春夫訳『教師』文教書院 1970年 p. 195.
- 33) 『モンテッソーリ・メソッド』前掲書 p. 176.
- 34) モンテッソーリは、「教育者の精神と心の中に自然現象への関心と愛情が沸きあがって、その結果自然を愛しながら実験を準備し、そこから新事実を期待する人の気をもんで待ち望む態度」と説明している。
- 35) 同上 p. 173.
- 36) 同上 p. 175.
- 37) 『創造する子供』前掲書 p. 62.
- 38) 『モンテッソーリ教育における児童観』前掲書 p. 50.
- 39) 同上 p. 90.
- 40) 同上 p. 90.
- 41) 同上 p. 90.
- 42) M. モンテッソーリ著 鼓 常良訳『子どもの発見』国土社 1971年 p. 60.
- 43) 同上 p. 60.
- 44) 『モンテッソーリ教育における児童観』前掲書 p. 97.
- 45) 『創造する子供』前掲書 p. 294.
- 46) 『モンテッソーリ・メソッド』前掲書 p. 151.
- 47) 『子どもの発見』前掲書 p. 191.
- 48) 同上 p. 177.
- 49) 同上 p. 177.
- 50) 『創造する子供』前掲書 p. 273.
- 51) 『モンテッソーリ・メソッド』前掲書 p. 179.
- 52) 『創造する子供』前掲書 p. 294.