

モンテッソーリ教育思想の誕生(6)

活動主義による批判と知的教育

早田 由美子

マリア・モンテッソーリは「子どもの家」で子どもが自由に活動することを重視した。この活動を重視する思想はルソーやフレール、セガンにも見られ、彼らは活動を教育の重要な要素として位置付けた。十九世紀後半から二十世紀前半にかけて大きな潮流となった新教育運動を推進した人々も子どもの活動を重んじ、この思想は活動主義 (activism) と呼ばれ、それ

をめざす学校は新学校 (new school) と呼ばれた。アメリカのデューイ (一八五九—一九五二) やキルパトリック (一八七二—一九六五) らの進歩主義思想家をはじめ、ベルギーのドクローリ (一八七二—一九三二) やスイスのクラパレード (一八七三—一九四〇) などモンテッソーリを批判した人々も活動重視の立場にあった。

この活動主義の特徴は、子どもをただ知識を注ぎ込まれるだけの受身の存在として捉えてきた従来の見方を大きく変えたところにある。彼らは知識の画一的な詰め込みを批判し、子どもの内面からあふれでる興味や関心をもとに子どもの活動を援助していこうとした。

このように活動を重んじる考え方は二十世紀初頭の欧米で広まり、活動は鍵となる言葉にもなっていた。

モンテッソーリも活動主義の人々も同じように子どもの活動を重視し、子どもの興味を中心とした活動を通して得られる知性、教えられて知るのではなく自ら力で学び知ることをめざした。また、子どもの中に価値を見出し、子どもが社会を変える原動力であると捉えた。この意味で共通点をもつ。

しかし、活動主義の人々はモンテッソーリを批判し、モンテッソーリ自身も活動主義とは一線を画していた。

モンテッソーリが同じように子どもの興味や活動を重視し生きた知をめざしながら、他の運動とは異なる思想と見られるのはなぜか。今回は、これらを分ける見方の相違点を考えながら、モンテッソーリの独自性を見ていきたい。

活動主義の教育思想家からの批判

活動主義の人々はモンテッソーリに対してどのような批判を行っているのだろうか。

まずキルパトリックによる批判を見てみよう。彼は『モンテッソーリ法検証』（一九一四）で、モンテッソーリ教育において読み書き算数の教育が早すぎると批判し、「子どもの本性とは無関係な型通りの作業ばかりになつてしまふ」し、「子どもの興味も生き生きとした接触もない人為的な状況へ導く」と指摘した。

キルパトリックの師であった経験主義の哲学者デューイも、一九一六年に出版した本の中で、モン

テッソリーを次の点で批判した。

モンテッソリーの方法が「**時間の浪費**」なしに、知的優秀性に達することにあまりに**熱心**」で、「**ありふれた経験の材料**」ではなく「**大人たちが達成した知的優秀性を表す教材**」に子どもたちを導くというのである（J・デューイ『**民主主義と教育**』松野安男訳）。

さらに、国際新教育運動の指導者の一人であった精神科医ドクローリも、モンテッソリーを批判した。彼は、一九〇一年、ブリュッセルに障害児のための特殊教育学院を作り、一九〇七年には、「生活のための生活による学校」の理念の下で、エルミタージュに実験学校を創設した人物である。ドクローリはモンテッソリーの方法を読み書きや算数に関する「教材が人為的」で「子どもをひきつけもせず感動させもしない」と批判した（A・スコツケラ『**Maria Montessori** これまでほとんど公刊されたことのない人物像』堀井幹二訳）。



また、一九一三年ジュネーヴに創設した実験学校「**小さな家**」で知られるクラパレードもモンテッソリーを批判した。彼は、モンテッソリーは、「非常に人為的であるという過ちを幼稚園とともに共有している」、「**教具は変更されず固定されて、公理どおりに適用され**」、「**生活のどの問題とも結びついていない**」と指摘した（F・デ・バルトロメイス『**モンテッソリーと科学的教育学**』）。

批判の検討

活動主義の思想とモンテッソリーの思想には共通点も多くあるのだが、このように活動主義の教育思想家

によってモンテッソーリは批判されている。

批判の中には妥当でないものもある。例えば、子どもの興味や本性と関係なしに教育が進められるとか、子どもを引きつけもせず感動させもしないなど教育を無理やり押し付けているというものである。

モンテッソーリの教育の中心原理が子どもの興味に基づく活動であったことは明らかであるし、モンテッソーリの教育活動の中で子どもが自分で何らかの知識や技能を持てるようになった時の「知る喜び」や「分かる喜び」を何度も述べていることはすでに見てきた。

また、時間の浪費なしに早く目標に達することをめざしたなどの批判もある。これについても、モンテッソーリが子どもの興味に基づいて好きな作業を何回でも繰り返し、それを尊重し、その中で、子どもにとって必要なものを納得いくまで自分のものにしていくことを重視したことを考えれば、決して時間の浪費なしに

早く目標を達することをめざしたわけではないことは明らかである。

そこで、その他の批判について考えてみたい。特に「ありふれた経験の材料」ではなく「人為的」な教材を用いているという批判についてである。

彼らが指摘するように確かにモンテッソーリの「子どもの家」は周到に用意された人為的な環境であった。デュイイやキルパトリックらの経験主義者は日常生活のありふれた直接的な経験や生活そのものが教育を行うと考え、現実の生活の諸要素をバランスよく単純化し凝縮した環境を学校の中に設定して、「できるだけ加工しない生の材料」を用い、直接経験させることによって思考力や問題解決能力を獲得させることを主張したのであるから、その立場からは当然の批判とも言える。

モンテッソーリも直接経験を重視していなかった訳ではなく、「子どもの家」の教育内容に園芸や自然と

の関わりの時間を取るなど自然を通しての教育を大切にしていた。ただし、モンテッソーリの教育思想と方法を特徴づける点は、物のさまざまな性質を認識させたり、個々の感覚を個別に錬磨させる「感覚教具」や、学ぶべき基礎を明瞭な形、明確な方法で表した「科学的教具」である。彼女は、それを自由な活動の中で用いることで、子どもの生き生きとした「生命」と「知性」を共に発展させることをめざしたのである。

このように、モンテッソーリの思想と活動主義の思想の相違は、現実や生活や直接経験に対する重点の置き方が異なっていることから生じていると考えられる。

デューイをはじめとする人々がめざすものは、生活に密着し、生活の中で実際に働く技術、応用力、問題解決力である。それらは社会生活の中で経験を積み重ねることで獲得されると考えられた。

では、その生活の内容はどの階層のどのようなものであるだろうか。

当時、アメリカでも階層差は存在し、人種差別や先住民に対する差別、男女差別もあったが、白人（二十歳以上）の非識字率だけを見ると、一八五〇年にすでに約十パーセントとなっていた。一九〇〇年には白人以外の人々も含めた全体の非識字率も十一・三パーセントに減少する（C・M・チポラ『読み書きの社会史』）など教育機会も整い、民主主義が進展し、人々の生活は全般的に豊かになりつつあった。

このような社会的状況の中で、デューイは一定の理想的生活像を設定し、重要な諸要素を取り出そうとしたと言える。

一方、子どもなりの社会生活を通して社会性や生活力を身につけることを期待したクラパレードが関わった「小さな家」の子どもたちは、裕福な中産階層の子どもであった。この子どもたちの状況は、デューイの

思想の基盤となった民主主義社会発展中のアメリカの子ども
の状況と近いと考えられる。

それに対して、モンテッソーリの思想を形成した時期のイタリアでは、産業化は進みつつあったが、児童労働や捨て子などの多様な問題に加えて教育機会の貧困や激しい階層差などの問題が山積していた。一九〇〇年には五割の人々が読み書きできず、非識字率が約十パーセントになるのは一九五〇年になってからであった。要するに、アメリカに比してイタリアは当時数十年の遅れをとっていた。しかも、モンテッソーリが最初に関わった子どもたちはローマのスラム街に生活する最貧困層の子どもであった。

これらの子どもたちにとつての現実の生活はデュイイやクラパレードの想定する生活とはかけ離れたものであった。苛酷な現実生活と連続させた生活の経験から学ぶことは、アメリカでのそれとは意味がかなり異なる。学ぶことになるものは、結局繰り返される抑圧

された生活や差別的規範や差別の構造であり、彼らの差別され抑圧された状況は変わるべくもなかった。

モンテッソーリは当時の社会状況の中で子どもや女性の解放を考えていた。幼い頃から劣悪な環境の中で育つ子どもの問題の解決には教育による知性の形成が必要であると考えたモンテッソーリは、男女共通の生活技術の教育や自然を通しての教育も重視したが、その特徴は、むしろ生活に規定されない基本的内容を「科学的教具」を通して伝え、どのような生活にも対応しうる基礎的認識能力と知性の基礎を形成しようとしたところにあると考えられる。批判者は生活から離れた人為性や読み書きや数に関わる知的教材に対して批判したのであるが、この点こそがモンテッソーリの独自性である。

モンテッソーリの時代のイタリア社会、特に、彼女が最初に関わった子どもの劣悪な生活状況は、モンテッソーリに生活から学ぶというよりむしろ生活に規

定されない教育、現在の生活から脱皮させうる教育を
考えさせることになったとも言えよう。

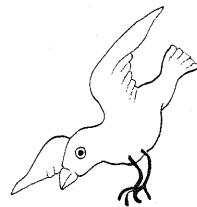
デューイも、自分の生まれた社会集団の限界から脱
出できるような機会の提示の必要性を認識していた
が、生活に密着した知性は、生活そのものを問い直す
知とはなりにくい面がある。また、よく言われてきた
ことだが、体系的系統的学問は経験や生活の中では効
率的に学べないという問題もある。また、この生活の
内容は地域や時代によつて多様であり、ある地域で通
用した生活能力が別の地域で通用しないこともありう
る。生活に即した教育も大切だが、現実の生活を変え
たり、問い直すためには、生活を離れたところで対象
化できる認識能力や判断力、思考力が重要なものでは
ないか。また、抽象的概念や体系的な学問の積み重ねは
より広い世界の中で一定の力を与えることになると思
えられる。

生命・活動・知性

モンテッソーリは子どもの
生き生きとした生命の躍動を
重視した。その生命の力を援
助するために興味に基づく活

動と自由な作業の選択を基本とする原則を確立した。

また、子どもが知への欲求をもつこと、さらにセガン
の方法を土台にした感覚を刺激する生理学方法によつ
て子どもの興味はさらに引き出されることを確認し
て、さまざまな効果的方法を積み重ねていった。作業
の中には、目的に無理なく進むための準備活動が含ま
れており、子どもは興味をもつこと、行いやすいこ
と、分かりやすいことからはじめ、好きな作業を繰り
返すことで、作業に熟達し、その上で次のステップに
進んでいく。そうして、無理なく、容易に知的好奇心
を継続したままいろいろな内容を習得できる方法が取



られている。作業の内容には物の性質などを観察し、比較し、判断して認識能力や思考能力、集中力を向上させるためのものやそれを動かす手段である言語能力を向上させるものなどがある。

モンテッソーリは子どもが興味をもって作業に関わることで自由な活動によっても最終的には同じ基本的内容を確実に学ぶと考えており、このような形で貧しい子どもたちに対して階層格差や能力格差を埋め合わせる機会を確保しようとした。

読み書きや算数の「早期教育」が批判されるが、早期に提供する機会を開くことよって、当時劣悪な生活環境の中にいて知的刺激を受ける機会のない子どもや七歳になれば働くために幼児期にしか余裕のある時間が取れない子どもも、より良い環境に育つ子どもと同じスタートラインにたてるようにめざした点こそが評価できるのではないであろうか。そして、どのような生活や社会を背負っている子どもも知性の基礎を確

実に習得できる方法として世界的に普及したと考えられる。

アメリカのヘッドスタート計画で家庭環境に恵まない就学前の子どもにも適用されたり、タイにおけるカンボジア難民のキャンプなどで使用されて効果を得た例はそのことを示している。

モンテッソーリの思想と方法は二十世紀初頭の子どもの状況の中から生まれ、世界の幼児教育に大きな影響を与えてきた。二十一世紀を迎え、政治的経済的社会的な要因によって世界の南北格差はさらに広がり、就学率、識字率の階層格差、男女差も容易に埋まっていない。子どもに関する新たな状況も出現している。それらに対応していくために、モンテッソーリに学びつつもさらに多面的かつ総合的研究を続けていく必要がある。

終

(夙川学院短期大学)