

キルパトリックにおける

モンテッソーリ教育批判(一)

——とくにその發達觀と自由の原理をめぐって——

山 根 耕 平

近年、アメリカではモンテッソーリ・リバイバルということが言われている⁽¹⁾けれども、リバイバルとは、明らかなことだが、かつて隆盛があり衰退があった、ということである。事実、モンテッソーリ教育がアメリカで文字通り脚光を浴びた時期があったのである。二、三の証言からその辺の事情を追ってみよう。

クレイマーによれば、⁽²⁾『モンテッソーリ・メソッド』(英語訳)は、初版の五千部がわずか四日で売り切れ、六か月もたたぬうちに六版を重ねた。そして、『モンテッソーリ・メソッド』は一九一二年度、ノンフィクション部門のベストセラー第二位にランクされたのである。モンテッソーリ教育への過熱ぶりがうかがわれる。

ハントも、一九六四年版の『モンテッソーリ・メソッド』の序文において、モンテッソーリに関する出版物の数によって、当時のモンテッソーリ教育への関心の推移を伝えている。

一九一一年には、モンテッソーリの活動について六編の報告があった。一九一二年には、その数は五四編にのぼり、一九一三年には、最高七六編にまではね上がった。それからその爆発は急速に静まっていった。一九一四年には、出版物の数は五五編に減り、一九一五年には一五編にまで、一九一七年には八編にまで減少した。そして一年

後には、五編にもみたなかった。⁽³⁾

なぜこのようにモンテッソーリ教育への関心が爆発的に高まったのか。そして、なぜ潮がひくようにそれは急速に衰退していったのか。また、なぜ今日それが再び脚光を浴びているのか。これらは、ハントならずとも、興味深い問いである。

ハントは、こうした問いにいくつかの回答を周到に展開しているが、とくにその中で興味深いのは、モンテッソーリ教育への関心が急速にさめた原因の一つをキルパトリックによるモンテッソーリ批判にあると考えたことである。その点にかかわる論述をもう少し追ってみよう。ハントは言う。「恐らくモンテッソーリにとって不運だったのは、自分の主だった批評家がウィリアム・ハード・キルパトリックであったことだろう。」⁽⁴⁾「一九一三年の国際幼稚園協会の年次総会で「モンテッソーリの教育思想は新しいものではない。」⁽⁵⁾と演説した、当のその人こそ、コロンビア大学で「百万ドル教授」として知られていたキルパトリックであったからである。

ジャーナリストであったクレイマーは、とくにキルパトリックの小さな本、「*Montessori Examined*」の影響をもっとも大きいものと考えた。

キルパトリックの本は、教師養成にあたる教師たちによって広く読まれた。その人たちこそ、教育機関において方針を決定する地位にあったのである。その時代のペースペクティブにおいて、キルパトリックは権威であった。かれが与えたことば、それはノーであった。キルパトリックの判決が、今世紀のモンテッソーリへの関心の衰退にどの程度責任があるか、正確に言うことはむずかしいが、相当の影響があったのは確かである。⁽⁶⁾

さて、私の目下の関心は、このキルパトリックの小著“Montessori Examined”にある。したがって本論の目的も、興味深い問題ではあるが、アメリカでのモンテッソーリ教育熱の衰退の原因をあれこれと探索することではなく、その衰退の大きな要因の一つとされるキルパトリックの小著“Montessori Examined”を考察することである。こうした考察は、最近のモンテッソーリ・リバイバルを含めて、アメリカにおけるモンテッソーリ教育の歴史と動向を包括的に理解する上で、有効な手がかりを提供してくれるものと思われる。これより大むねキルパトリックの叙述に即して考察を進めていくことにする。

二

キルパトリックの指摘を待つまでもなく、モンテッソーリの発達観の系譜をたどれば、いわゆる“Rousseau—Pestalozzi—Froebel”とつづく伝統的な発達観にいきつく。この発達観は、発達を人間に内在する諸能力の開花とみなすものである。ルソーの有名な「自然の教育」(l'éducation de la nature) がこれを如実に説明している。ルソーによれば、「自然の教育」は「わたしたちの能力と器官の内部的発達」(Le développement interne de nos facultés et de organes) であり、その発達はそれ自身に内在する法則に従って展開する。すなわち、それが「自然の歩み」(la marche de la nature) である。一言つけ加えれば、キルパトリックに先立って、デューイが『民主主義と教育』において「目的としての自然的発達」として論破したのが、ルソーのこの見解である。この点についてはのちに改めて言及したい。

さて、キルパトリックはモンテッソーリの次のことばを引用して議論の端緒とする。「子どもは成長する身体であり、発達する精神である。……わたしたちは、成長のこうした二つの形態に内在する神秘的な諸力を減じても抑圧してもならない。そうではなく、わたしたちが知っている表象が相互に連続して起こるのを諸力に期待しなければなら

ない。⁽⁸⁾」したがってモンテッソーリにおいては、いかなる教育的行為も、効果的なものであるべきだとすれば、それは子どもの個性の「完全な開花」を目ざして援助するものでなければならぬ。

キルパトリックは、教育を内部からの自然的発達とみなす思想の歴史的意義は認める。「わたしたちの今日の教育実践の形成において、この見解のもつ価値は疑うべくもない。⁽⁹⁾」しかし同時に、キルパトリックはそうした発達の本質的な誤謬も指摘する。キルパトリックの批判は次のような疑問に収斂する。すなわち、発達が人間の生命に内在する潜在的能力の自然的開花だとすれば、まず第一に教育とはどういう営みなのか。そして第二に、人間と環境との関係はどう捉えられるのか。キルパトリック自身の回答によれば、第一に教育という営みは、人間に *« Priori »* に賦与されている諸力が開花すること以外の何ものでもない。そして、人間の発達と教育をそのように捉えるなら、人間と環境との間に本質的な相互関係は成立しない。キルパトリックの表現に即して言えば、人間は「新しい状況と出会い、状況をあらたにつくっていく⁽¹⁰⁾」という形で環境に適応する存在なのに、モンテッソーリでは、人間の適応も「状況に先立ってなされ、結局、状況の新しい位相とは無関係になされる⁽¹¹⁾」ことになる。これが、第二の問いに対するキルパトリック自身の回答である。

さて、キルパトリックのこうした批判的論述は、はじめからかなりデュローイ的な見方によって、モンテッソーリの発達観の論点を捉えている、といってもよいだろう。捉え方自体はなかなか的確だと思うが、そこにキルパトリック独自の見方、着眼が見られない。それはおおむねデュローイの見解を踏襲するものである。そこで、ここでの議論にかかわる部分に限って、デュローイの見解をできるだけ簡潔に述べておこう。

デュローイは、その主著『民主主義と教育』の第五章と第九章において内在論的発達観について綿密な批判的論述を試みているが、その中でとくにルソー批判の部分がここでの議論に大いにかかわりがあると思われる。そのところを掻いっつまんで説明しておこう。

デューイによれば、ルソーの次の言説には教育についての「根本的な真理」が含まれている。少し長くなるが、そのまま引用する。

わたしたちは教育を三つの源——自然、人間、事物——から受けとる。わたしたちの器官や能力の自発的な発達
は自然の教育である。この発達をどのようにに利用するかをわたしたちに教えるのが、人間によって与えられる教育
である。周囲の事物からの個人的な経験の獲得が事物の教育である。これらの三種類の教育が一致して同じ目的に
向かって進むときにだけ、人は自分の真の目標に向かつて進むのである。……この目的とは何かと問われれば、そ
の答は自然の目的である。というのは、これら三種類の教育の協力が、それらの完成に必要なのだから、わたした
ちの支配力のまったく及ばない教育こそが、当然、他の二つの教育を決定するさいに、わたしたちを制御しなけれ
ばならない。⁽¹²⁾

これをまとめて言えば、教育的発達の三つの要因は、(a)わたしたちの身体の諸器官の生得的な構造とそれらの機能
的活動、(b)これらの器官の活動が他の人々の影響のもとで利用されること、(c)それらと環境との直接的な相互作用で
ある、ということになる。

デューイによれば、ルソーのこうした言説は論点を言い尽しているが、少し視点をずらして読むと、その本質的な
問題点が見えてくる。つまり、その問題点とは、ルソーが教育のこれらの三つの構成因を「別々の独立した働きとみ
なしている」ということである。ルソーは「生得的な器官や能力には独立した——かれの言うように——『自発的
な』発達がある」と考⁽¹³⁾えている。さらに、この「別々の発達にこそ社会的接触から生ずる教育は従属すべきだ⁽¹⁴⁾」とい
うのである。ルソーの用語でいえば、「自然の教育」にあとの二つの教育、「事物の教育」と「人間の教育」が従属

するのである。

デュローイは、言語習得の過程を例にあげてこうした考え方の誤まりを明らかにする。確かにルソーの言う通り、言語習得の出発点は発声器官や聴覚器官等の生まれつきの活動である。しかし、子どもが言語を有する社会の中で生活するのでなければ、そこに社会的な関係や相互作用がなければ、子どもの言語習得はありえない。環境から独立した生得的な能力の自然的発達というようものは起こりえない。デュローイは言う。「学習とはその生得的能力の自然的流出といった事柄ではない⁽¹⁵⁾。」要するに、デュローイの考えからすれば、ルソーには発達と教育という活動をはじめから本質的に規定している人間と環境の間の相互的な視点が欠落しているのである。

デュローイは同じ論調でフレーベルにも言及している。デュローイによれば、フレーベルでは「発達は連続的に成長することとしてではなく、潜在能力がある一定の目標に向かって開花するものだと考えられている⁽¹⁶⁾。」フレーベルにおいては発達は人間という有機体にあらかじめ内在するものがあらわになっていく自然の過程だとみなされているのである。

以上、少し長くなったが、ルソーとフレーベルにかかわるデュローイの批判的論述を見てきた。そこで指摘された問題の箇所は、そのままキルパトリックのモンテッソーリ批判にも当てはまる。要するに、キルパトリックのモンテッソーリ批判の核心は、モンテッソーリにおいて発達が有機体と環境との相互作用の観点から捉えられていない、ということにある。もちろん、キルパトリックは、デュローイのいわゆるトランスアクション (transaction) の視点からモンテッソーリの発達観の問題点に切り込んでいるわけではない。ただ、相互作用 (interaction) の視点の欠落を示唆するにとどまっている。

しかし、モンテッソーリに相互作用の視点がまったくないというのは言い過ぎである。モンテッソーリほど、子どもと教具との関係、相互作用の発達の価値を強調した人は少ない。教具を使つての活動は、中村氏の用語で説明す

(17)と、触覚的統合と視覚的統合とがリードする生きられる身体の経験を重視するもので、とくにそうした経験の「集中活動」という現象的側面に着目したモンテッソーリの功績は大きい。

ただ、一步踏み込んでデュイイ的な見方から言えば、モンテッソーリにおける相互作用とは、初めは分離していた別々の実体(有機体——環境)がのちに結合するという意味での相互作用であって、そこには根本的な事実としてのトランスアクションという基本的定式は存在していない。デュイイのわかりやすい説明に耳を傾けよう。「個々人が世界のうちに生きていくという言説は、具体的には、個々人が一連の状況のうちに生きていくことを意味する。しかも個々人がこうした状況のうちに生きていくというときの『うちに』という言葉の意味は、コインがポケットの『うちに』あるとか、ペンキが缶の『うちに』あるとかいうときの意味とは異なる。くり返していえば、それは個人と諸事物及び他の人とのあいだに相互作用が行われていることを意味している。……経験はつねに個人とそのさい彼の環境を構成しているものとのあいだに生起する交渉に根ざしている。」(18)相互作用の視点の欠落を指摘するのであれば、キルパトリックはここまで踏みこんで、トランスアクションの問題を論述する必要があったろう。

さて、話をもとに戻すと、キルパトリックはつぎに、こうした発達観から派生するさまざまな問題点を指摘する。その一つは、ルソー・モンテッソーリ的な発達観が教育における自由の原理に誤った基礎を与える、というものである。いっそう具体的にいえば、子どものすべての活動を、その内なる能力の自然的発現とみて、子どもにまっとうな自由を与えてしまう危険が生じる、というのである。キルパトリックによれば、これでは「自由の最大の擁護者」(20)を自任しつつ、実は「自由の最悪の敵対者」(21)になる恐れもある。

さて、この「自由」の問題はのちに論ずるとして、モンテッソーリの発達観についてキルパトリックはこう結論する。「わたしたちはモンテッソーリ女史の発達理論の解釈を不適當で誤ったものとして斥けなければならぬ。こうした理論のいくつつかの有益な要素は、発達が潜在的なもの、単なる開花と同一視されるときはいつでも、誤ってお

い隠されてしまう。⁽²²⁾

三

このように、発達を「潜在的なものの開花」として捉えるとき、自由が教育の基本的な原理となることは当然の帰結である。そこでは、教育においては潜在的な生具的能力の自由なあらわれと展開が他の何よりも保障されなければならない。モンテッソーリは言う。

わたしたちは、子どもがまさに活動しはじめようとするさいの自発的な活動 (spontaneous action) を窒息させてしまうとどうなるか。多分、わたしたちは生命そのものを窒息させてしまうことになる。人間性は、この幼児期を通してその知性の輝きをあますところなく現わすのである。……したがって、わたしたちは個性のこのような最初のあらわれにほんとうにおごそかに敬意を示さなければならぬ。どんな教育的行為であれ、効果的なものたらうとすれば、ただただこうした生命の完全な開花に向けて援助しようとする以外にない。このように援助的であるためには、自発的な運動を阻止したり、専制的な課題を課したりすることはぜひとも避けなければならない。⁽²³⁾

キルパトリックは、モンテッソーリ教育のこうした出発点を押えた上で、モンテッソーリスクールと伝統的な幼稚園とを比較することによって、自由をめぐるモンテッソーリ教育の特徴と問題点を具体的な相で浮き彫りにしようとする。以下、キルパトリックの論述をまとめてみよう。⁽²⁴⁾

まず教師の在り様についていえば、幼稚園では、教師はすべての活動の中心であり裁決者である。そして、働きかける対象はいつも子どもの集団である。他方、モンテッソーリスクールでは、教師はつねにかたわらにおり、たいて

いひとりの子どもに語りかける。

次に子どもについて言えば、幼稚園の子どもは、教師に指導されて、ほとんど集団活動に従事している。使う教具・遊具もみな教師が選んだものである。やることは教師によって決定される。それに対してモンテッソーリスクールでは、子どもたちは各自が自分で教具を選び、自分のやりたい作業をする。そこでは、幼稚園のように、作業の過程で教師に干渉されることはない。作業時間についても、幼稚園のように二〇分間といった短時間ではなく、二時間以上保障されている。

最後に、社会性を培うという教育目標の点で言えば、幼稚園の子どもが、教師の準備したプログラムにしたがって社会のきまりや他人と協力することを学ぶのに対して、モンテッソーリスクールの子どもは、自由な選択と活動を通じて、いわば「個性的な仕方」で仲間の権利を尊重することを学ぶのである。そのための積極的な拘束の手段はほとんど使われない。「子どもの自由は、集団の利益を限界とすべきだ⁽²⁵⁾」とあるように、それはきわめて消極的なものである。

以上のように、伝統的な幼稚園とモンテッソーリスクールとを比較したのち、キルパトリックは、次のように四つの問いを設定することによって、モンテッソーリ教育における自由の原理の問題を改めて捉えなおしている。⁽²⁶⁾そこにはかねがね、モンテッソーリ教育の問題点として指摘されてきたものがおおむね集約されている。順次見ていこう。

- (一) なぜわたしたちは子どもに自由な選択をさせるのか。
- (二) 自由な選択をさせることによって、集団活動での協同はどのようにして確保されるのか。
- (三) 子どもは必要な知識や技能をどのようにして獲得するのか。
- (四) 社会的な基準に一致した行動はどのようにして身につくのか。

(一)の問いについて。キルパトリックによれば、「自己制御」(self-control)は教育の目標であるが、この目標を達

成するためには、子どもは「決定と選択と責任とが支配する生活それ自体を経験する」⁽²⁷⁾ことが必要である。そして「現実の生活は子どもが選り、自己を表現するときのみはじまる」⁽²⁸⁾のである。このことは、キルパトリックによれば、「意志の訓練としての行為の領域」⁽²⁹⁾にせよ、「思考のもっと知的な位相」⁽³⁰⁾にせよ、当てはまることである。この点でキルパトリックは伝統的な幼稚園にみられる「教師による過度の指導という専横」⁽³¹⁾を批判し、「真なる思考と行為とは、もっと自由な制御を要求する」⁽³²⁾と述べている。

ここではキルパトリックはモンテッソーリを評価しているのである。モンテッソーリスクールは「細々としたプログラムや過度の指導がないことで、少なくともこの点では、伝統的な幼稚園にくらべて、真正の自己表現のためのいっそう豊かな機会を提供している」⁽³³⁾。

さて、「なぜわたしたちは子どもに自由な選択をさせるのか」という問いにじかに答えれば、教育目標としての「自己制御」——モンテッソーリの用語で言えば、「規律」(discipline)——を達成するための、それが欠かせぬ要件だからである。この点では、キルパトリックとモンテッソーリは見解を一にする。キルパトリックはこの四つの問いを設定する直前に、モンテッソーリの「規律は自由を通して生まれる」と言葉を引用して、自由と規律の關係に少し言及していたのであるが、そこでは立ち入った論究は避け、次のように結ぶにとどめている。「この実り多い示唆には、またのちほど立ち戻ることになる」⁽³⁵⁾。(傍点は筆者による)

さて、最初の問いについてのこうした論述自体が(二)の問いを準備する。つまり、子どもに自由な選択を認めるとすれば、協同はどのようにして獲得されるのか、という問いである。しかしキルパトリックによれば、この問いは次のように言い換えるのが適切である。すなわち、「協同は、子どもたち自身の自発的な衝動による以外では、どのようにして獲得されるのか」⁽³⁶⁾と。このように言い換えると、回答は容易である。協同の活動とは、子ども自らが必要だと感じたからこそ生まれるのであって、外部から強制されて行われるものではない、というものである。

ではどうするのか。

キルパトリック自身の解決策は、「社会的に条件づけられた環境」(傍点は筆者による)を準備する、というものである。つまり、協同が本来的に子どもの自発的な衝動に根ざすべきものだとするれば、そうした協同が生まれるような環境を準備すればよい。これが(二)の問いに対するキルパトリック自身の回答である。

この視点から、キルパトリックはモンテッソーリとフレーベルの双方を批判する。その批判とは、モンテッソーリには子どもの自発的な活動は重くみても、協同を促す社会的な環境を準備するという視点が欠落していたし、フレーベルは協同の原理を外部に求めた、というものである。キルパトリックは述べている。「わたしたちは、こうした考察から、モンテッソーリとフレーベルの双方を批判する。一方はもつと適切な社会的協同のための状況を準備していないし、他方は協同は主として外部からの示唆や大人の考えから生じるにすぎない、ということである」⁽³⁸⁾

(三)の問いについて。これは「子どもは必要な知識や技能をどのようにして獲得するのか」という問いであるが、キルパトリックはそのままに「子ども(六歳ぐらいまでの)はどれだけの知識と技能をもつべきか」と問うことが必要だと言う。ここでは、この時期の子どもの在り様についてのキルパトリックの詳しい説明は省略するが、キルパトリックの想定する子どもは、その年齢にふさわしい普通の生活に必要な、ごく基本的な知識と技能をもった子どもである。そこでキルパトリックはモンテッソーリにこう問う。子どもたちは、自分で自由に選んだ教具で「遊んでいて」(一言つけ加えれば、この「遊んでいて」という表現はモンテッソーリのいう子どもの活動を的確に説明している)、はたして基本的な知識や技能を獲得できるのか。たとえば、他の子どもたちとみんなで歩調を合わせて行進したり、スキップしたり、ゲームや歌に興じたりすることなどである。キルパトリックはモンテッソーリの自由の原理——ここでは興味の原理と言いかえた方がよい——を評価はしている。「子どもの自発的な興味の自然な発動に委ねてもよい」⁽³⁹⁾しかしキルパトリックによれば、そのためには環境、すなわち、「社会的に条件づけられた環境」を準備

することが前提となる。要するに、求められている知識とか技能とかは、はじめから、基本的に社会的なものなのである。モンテッソーリにはこうした視点が欠けている。ここで(二)と(三)の問いの回答は同じものだと言えよう。

さて、これまでのすべての問いは(四)の問いに収斂する。つまり、「社会的な基準に一致した行為はどのようにして身につくのか」。言いかえれば、これは「自由な選択と正しい振舞いとの間の関係」についての、あるいは「ポジティブな自己表現」と「行為の作法」との間の関係についての問いである。「自由な選択」とか「ポジティブな表現」とか、それ自体に問題は少しもない。キルパトリックは、「わたしたちは再びここでポジティブな自己表現を是認することになる。」⁽⁴⁰⁾とも、「この原理こそモンテッソーリ女史が『活動的規律』について語るさいに考えているものである。」⁽⁴¹⁾とも述べている。ただ問わなければならないのはそれと「正しい振舞い」とか「行為の作法」とかとの関係なのである。

キルパトリックによれば、「正しい振舞い」とか「行為の作法」とかは、他の人と「折り合いよくやっていく」ための方法でもあるし、自我を社会的な状況にうまく適応させる方法でもある。ここでは、キルパトリックは、まるでモンテッソーリのことは念頭にないかのように、他の子どもと一緒に生活する技術とその必要性について力説している。そこではこう言われている。「人間は普通の状態で人と交わることによってのみ人と『仲よくやる』ことを学べる。」⁽⁴²⁾「このことは、ア・プリオリに言えるときされている。」そして、そこでの「社会的な是認」とか「否認」とかが正しい振舞いの動機となる。したがって、必要なことは「幼児期の子どもたちがその仲間と生活するすばらしい技術を徐々に学べるような交わりの関係の状態に子どもたちをおく」⁽⁴³⁾ことである。そのためには、教師の指導や介入も必要である。とはいっても、「ほんとうの仲介者は子ども自身の仲間である」⁽⁴⁴⁾ことは疑いない。

このようなキルパトリックの言説から(四)の問いに回答を試みるなら、モンテッソーリ教育には「社会化の原理」が欠落しているということになる。あるいは、自由な活動を子どもたちの社会化へと発展させていく手だてが欠けている

ということになる。しかし、これは自由の原理そのものを否定するものではない。なぜなら、キルパトリックによれば、子どもたちの十全な発達にとって「協同の活動」が必要だとしても、また、幼児期に基本的な知識や技能を身につけるべきだとしても、いずれにしても、子どもの自由な選択、自発的な活動はそのための不可欠の要件だからである。さらに、真に「自己制御」できる人間、モンテッソーリの用語で言えば、規律のある人間にまで成長するためにも、同じ自由が必要だからである。⁽⁴⁵⁾

さて、四つの問いを中心に自由の原理をめぐる諸問題を考察してきたが、自由の問題に限定して言えば、キルパトリックの結論として、次の言葉を引用しても差しつかえないと思われる。「わたしたちは、このような考察から、モンテッソーリ女史が自由の原理を強調したことを大いに是認する。モンテッソーリの思想は、実践的な仕事の面で家庭、幼稚園、小学校に一つの手本を示した。⁽⁴⁶⁾」

四

以上、ほぼキルパトリック自身の叙述に即して、モンテッソーリの発達観と自由の原理の問題点を考察してきたが、これまでのところでは、そこには、アメリカにおけるモンテッソーリ教育運動を急速に衰退させた最大要因といわれるほどの否定的見解は見られない。以下さらに、「自己教育」、「教具による感覚教育」、「読み・書き・計算」の問題をめぐっての考察をすすめなければならぬ。これらの考察については、紙面の都合上次の機会に譲るとして、結論を若干先取りすることになるが、今回のテーマの範囲内で、キルパトリック自身の「結論」に少し言及して、本稿の結びとしたい。

キルパトリックによれば、モンテッソーリ理論はルソー、ペスタロッチ、フレーベルとつづく発達観・教育観をほぼそのまま継承しているが、そうした見解に特徴的な点を整理すると、次のようになる。⁽⁴⁷⁾

- 一、子どもの本性は本質的に善である。
- 二、教育の過程は基本的に生得的なものの開花の過程である。
- 三、こうした発達の要件は自由である

(四、五、六、七、は今回のテーマと関係がないので省略する)。

一と二については、「モンテッソーリは、……教育理論の現在の発展に五〇年ばかり遅れており、一九世紀中葉の考え方に本質的に属している」⁽⁴⁸⁾とキルパトリックは言う。また、たしかにモンテッソーリの主張と事例は、「刺激的」ではあっても、その「開花としての教育学説は漸新なものでもなければ適切なものでもない」⁽⁴⁹⁾とも言う。

自由の原理については、モンテッソーリは「理論の面ではなんら貢献していない」⁽⁵⁰⁾が、「実践の面では明らかに価値を有している」⁽⁵¹⁾したがって「わたしたちの幼稚園と小学校はモンテッソーリの業績を考慮しなければならない」⁽⁵²⁾と言われる。

ここでは、キルパトリックのこうした結論に対して詳しい論評をすることは差し控えるが、キルパトリックのモンテッソーリ教育へのアプローチの仕方について若干問題点を指摘しておきたい。

キルパトリックは、結論でもそのような表現を用いていたが、たびたび「理論の面では云々」、「実践の面では云々」という言い方をする。はたしてこうした二分法的な視点が、モンテッソーリ研究に適切であろうか。言われるまでもなく、モンテッソーリは徹頭徹尾実践の人である。はつきり言って、モンテッソーリ自身頼みとするのはその実践だけである。してみると、理論と実践という二分法的な視点から別々に捉えるのではなく、まずその実践のいちいちを問うていくことが、モンテッソーリ教育の包括的理解に欠かせぬ作業であるといえよう。そういう誠実な作業過程の中から、モンテッソーリの理論が見えてくるのである。したがって、モンテッソーリ教育の理解については、実践から理論へというのが適切なアプローチの図式であろう。

次に、このことは本論の中でも述べたことだが、キルパトリックは、ほぼデュロイの見方に立って、モンテッソーリ教育を論じている。したがって、なるほどモンテッソーリの理論を丹念に検討はしているけれども、そこにキルパトリック独自の新しい見方や着眼が展開されていない。たとえば、デュロイの相互作用論でもって、モンテッソーリ

教育を批判するのは簡単である。そこに人間と環境（事物）との所与としての相互作用の不在を指摘するのも容易である。しかし、相互作用の必要性を強調するのであれば、さらに一歩踏み込んで、その相互作用の具体的な在り様を問わなければなるまい。また、その在り様だけでなく、そこでの個々の子どもの在り様（それは当然個性的だ）にも着目しなければなるまい。キルパトリックがここまで切り込んだ論述をしておれば、おのずとまた違ったモンテッソリーが見えたはずである。⁽⁵³⁾ まことに、相互作用論一般の中に子どもを抽象化するのではなく、デューイ的な言い方をすれば、子ども—環境—トランスアクションの過程の中でひとり一人の子どもがどのように存在するのか、どのように生きるのか、と問うことこそ、子どもの発達と教育の根本問題である。

さて、最後にアメリカにおけるモンテッソリー教育の衰退の原因に一言触れておこう。

キルパトリックは、モンテッソリーの理論は当時のそれに五〇年ばかり遅れていると述べたが、その遅れているはずの当の理論が今日再び注目を浴びているのだ。こういうことは、一般的にも言えることかもしれないが、モンテッソリー教育衰退の原因は、その理論自体にあると考えるよりも、むしろハントの指摘したように、⁽⁵⁴⁾ その当時の時代精神（Zeitgeist）に馴じまなかつたとみなす方がずっと説得力がある。どんな理論もいつでも新しく読み直される可能性に開かれているのである。

注

(1) オレムによれば、一九七〇年には約七〇〇のモンテッソリー学校がある。オレムは最近のモンテッソリー教育事情について次のように述べている。「過去二、三年の間に、アメリカ合衆国におけるモンテッソリー教育の教員養成教科課程は、何十種類にもふえている。モンテッソリー教育の通信教育課程もできている。多くの単科大学や総合大学がモンテッソリー教育の教員養成に乗り出している。」（オレム著、三谷嘉明他訳『今日のモンテッソリー教育』明治図書、一九八二年、一六ページ。）

(2) Rita Kramer, *Maria Montessori, The University of Chicago Press, 1976, p. 167.*

- (3) J. McV. Hunt, *Revisiting Montessori, in Introduction of the Montessori Method*, Schocken books, New York, 1964, p. xii.
 - (4) (5) *Ibid.*, p. xviii.
 - (6) Rita Kramer, *op. cit.*, p. 229.
 - (7) Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Classiques Garnier, 1964, p. 7.
 - (8) Maria Montessori, *op. cit.*, pp. 104-105.
 - (9) W. H. Kilpatrick, *Montessori Examined*, Constable and Company LTD, London, 1915, p. 17.
 - (10) *Ibid.*, pp. 20-21.
 - (11) *Ibid.*, p. 20.
 - (12) John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, pp. 112-113.
 - (13) (14) *Ibid.*, p. 113.
 - (15) *Ibid.*, p. 114.
 - (16) *Ibid.*, p. 56.
 - (17) 中村雄二郎氏は「△暗黙知▽と△共通感覚▽」（『現代思想』第十四巻第三号、一九八六年、青土社）という論文の中で、われわれの議論にかかわる興味深い論述（人間と事物の関係について）を展開している。氏はそこで持論である「共通感覚」の考え方を説明しているが、その考え方の中でとくに問題となるのは、一対の対立概念である「体性感覚的統合」と「視覚的統合」であり、氏はこれらをさらにそれぞれ「述語的統合」と「主語的統合」と言い換えている。
- もう少し中村氏の叙述に耳を傾けてみよう。ここではこう言われている。「主語的統合」は主語的同一性にもとづく主語論理に導かれている。つまり、それは、大前提∥リンゴは果物である。小前提∥すべての果物には食べ頃がある。結論∥リンゴには食べ頃がある、といったかたちの三段論法をとって、必然的に——つまり一義的な——結論を導き出す。反対に「述語的統合」は、主語的統合が自己同一的で求心的な統合であるのに対して、差異化やずれを含み、散散的で遠心的な動向を媒介にした統合のことである。この「述語論理」を三論段法でいえば次のようになる。大前提∥りんごはまるい。小前提∥乳房はまるい。結論∥りんごは乳房である。このような思考方法は、主語的同一性の論理によって統一されている現実の全体をばらばらに解体させる力をもっている。ものの見方や世界の見方を変えさせるのもこれである。
- さて、子どもと教具の関係に二つのタイプの統合を強引に当てはめると、モンテッソーリ教具の特性やその限定的な使用法か

ら言って、そこでの統合は「主語的統合」あり、求心的、一義的な性格をもつ。教具に対する子どもの有名な「集中現象・活動」がこれを如実に説明している。しかしその統合は、遊びやもっと自由な活動に見られる「述語的統合」ではない。したがってそこには、ダイナミックな差異化や拡散は生じない。それはものの見方を定着はさせても、それを変えていく動的な統合ではない。

このように、中村氏の枠組みを適用すれば、モンテッソーリ教具と子どもとの関係の問題点がはっきりする。そこにはなにも「述語的統合」のダイナミクスが欠けているのである。

(18) デューイ、原田実訳『経験と教育』春秋社、一九六六年、三八―三九ページ。

(19) トランスアクション (transaction) 概念については、トルートナーの興味深い叙述がある。参考までに引用しておこう。「わたしたちの注目する最も重要なことの一つは、デューイの『有機体―環境―トランスアクション』は、……ハイフンが示すように、分割できないということだ。まず有機体と環境とを(別々に)とり上げて、しかるのちにそれらを有機体―環境のトランスアクションに組み立てることはできない。なぜなら、与えられたものはトランスアクションそのものだからだ。……これはそれ以上還元できない根源的な端緒である。」(Leroy Troutner, John Dewey and the Existential Phenomenologist, in *Existentialism and Phenomenology in Education*, Collected Essays, Edited by David E. Denton, Teachers Colleges Columbia University Press, 1974, p. 22. D・E・デントン編、菊地陽次郎・山根耕平・堤正史・林泰成・中川吉晴訳『教育における実存主義と現象学』晃洋書房、一九八九年、二十八ページ。)

(20) (21) W. H. Kilpatrick, *op. cit.*, p. 21.

(22) *Ibid.*, p. p. 21-22.

(23) Maria Montessori, *op. cit.*, pp. 87-88.

(24) W. H. Kilpatrick, *op. cit.*, pp. 15-29 を参照。

(25) Maria Montessori, *op. cit.*, p. 87.

(26) *Ibid.*, p. 30.

(27) *Ibid.*, p. 31.

(28) (29) *Ibid.*, p. 30.

(30) (31) (32) (33) *Ibid.*, p. 31.

(34) モンテッソーリにおける自由と規律の関係については、拙論「モンテッソーリ教育の基礎理論(一)」(親和女子大学『研究論叢』第二十号、昭和六十一年、三三九—三四一ページ)を参照されたい。キルパトリックの叙述とかかわるところを少し引用しておこう。

(2) 自由と規律 (liberty and discipline)

環境を準備することがモンテッソーリ教育の出発点であるとすれば、その目標は子どもの内部に自分自身をコントロールできる「規律」を培うことである。この「内的規律」は、「人間は作業することによって自己を形成する」と言われるように、準備された環境の中で子どもが自由に活動を選択し、自由にそれに集中することによって獲得される到達点であるが、ここで、そこに至るまでの過程に着目すれば、めざす規律の自由との相補性、さらにはその活動的性格がうきばりになる。まず自由との相補性ということでは、自由なき規律も、規律なき自由も、いずれも空虚である、と言えよう。スタンディングの指摘したように、「モンテッソーリの場合、自由と規律とは、一枚のコインの両面のように、同一物の切りはなせない両面である。」次に規律の活動的性格ということでは、それは子どもが「自発的な作業の中で活動性を発達させることによって達せられる」とあるように本来的に活動的なものである。モンテッソーリにおいて規律とは、命令とか規則とかによって獲得される外的な性格のものではない。それは自発的、活動的な自己形成の過程と深くかかわっている。「われわれの求めている規律は、活動的なものである。」モンテッソーリが求めているのは spontaneous discipline であり active discipline である。……………

このように、モンテッソーリの規律への教育は、生活世界に落ちついて対応し、その中で自分自身をコントロールできる、いわば「自己自身の主人」を形成することをめざすものである。幼児の在りように即して具体的に言えば、「助けなしに歩き、走り、階段を登り下りし、……着物を着たり脱いだり、手や顔を洗ったり、自分の願望を表現するためにはっきりものを言い、自分の願望を満足させるためには自分で骨を折る」、そういうことのできる子どもである。このような「独立独行」(self-reliant)の自己自身を教育することのできる子どもこそモンテッソーリ教育のめざす目標である。

(35) W. H. Kilpatrick, *op. cit.*, p. 25.

(36) (37) (38) *Ibid.*, p. 32.

(39) *Ibid.*, p. 35.

(40) (41) *Ibid.*, p. 37.

(42) *Ibid.*, pp. 37-38.

- (43) (44) *Ibid.*, p. 38.
- (45) *Ibid.*, pp. 38-39. を参照。
- (46) *Ibid.*, p. 39.
- (47) *Ibid.*, p. 84.
- (48) *Ibid.*, p. 85.
- (49) (50) (51) *Ibid.*, p. 89.
- (52) *Ibid.*, pp. 89-90.
- (53) この点では、キルパトリックがきわめて図式的であるのに対して、ボルノーはモンテッソーリ理論を自分の問題意識の射程内での確に捉えている。『実存哲学と教育学』（峰島旭訳、理想社、一九八五年）におけるボルノーの論述にはまことに鋭い着眼、深い読みが見られる。そこでのボルノーの言説をかいつまんで説明しておこう。そこではこう言われている。
- たしかに、モンテッソーリの教育学は、いわゆる「成長にゆだねる」教育学（ルソー、フレーベル等）に非常に接近しているが、モンテッソーリには、そうした教育学とは異なる決定的な契機がある。（キルパトリックにはこうした指摘はない。）つまり、モンテッソーリは、成長はひとりで行われるのではなく、まず「覚醒」を必要とする、と考えた。そしてこの「覚醒」こそ教育者の仕事なのである。けだし、それは「非連続的な事象であり、これまで錯乱した状態でやりはなしにされた児童の生活へ、一回的に、かつ、するどくきわだって介入することである。」（同書、九〇ページ。）ボルノーによれば、こうした点を押えてはじめて、モンテッソーリ教育を他の教育理論の中で正しく理解することができるのである。

(54) J. McV. Hunt, *op. cit.*, p. xvii.