



Title	活動理論から見たモンテッソーリ教育の成立過程
Author(s)	竹田, 康子
Citation	大阪大学教育学年報. 2011, 16, p. 17-32
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7133
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

活動理論から見たモンテッソーリ教育の成立過程

竹田 康子

【要旨】

モンテッソーリ教育は、彼女が知的障害児のために採用した教具を、「子どもの家」の普通児に試用する教育実験のなかで成立した。さらに、そうした実験の中から生まれた理論を媒介として、「子どもの家」でのモンテッソーリの個人的な教育実践は、徐々に集団的・組織的な教育活動へと拡張し、やがて独自の教員養成を通じ、モンテッソーリ教育として世界的に普及するに至った。本稿では、まず、モンテッソーリ教育の成立過程を、エンゲストロームの活動理論を採用することでより鮮明に描き出す。次いで、こうして成立し普及するに至ったモンテッソーリ教育がその普及過程で抱え込むことになった問題点を、活動理論の観点から示唆する。

1. はじめに

モンテッソーリ (Maria Montessori 1870-1952) は、20世紀初頭のイタリア、ローマにおいて革新的な教育実験を行った。スラム街の最貧困層の子どもを集めた施設、「子どもの家 (Casa dei Bambini)」での教育実践である。ここで用いられた教具や教育方法は、1909年に *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicator all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini* (『「子どもの家」の幼児教育に適用された科学的教育学の方法』以下『科学的教育学の方法』と略す)¹⁾ として発表され、これによって彼女の教育実践の成果が世界的に知られることとなった。当初、この『科学的教育学の方法』は、「私は科学的教育について書くつもりはありません」(Montessori 1909, p5) と彼女がこの書物の冒頭で述べているように、試案的な覚え書きとしての性格をもつものであったが、その後モンテッソーリの主著として改訂増補され、1950年には第5版が *La scoperta del bambino* (『子どもの発見』) とタイトルを改めて刊行されるに到った。つまり、モンテッソーリは、40年余りも教育実践を継続し、その中で理論を形成していったと考えられるのである。

彼女の教育理論の発展過程は、おおよそ『科学的教育学の方法』の刊行に至るまでの成立期²⁾、そしてその後『子どもの発見』の刊行に到るまでの再構築期³⁾に分けることができる。本稿では、まず第2節において、彼女の教育理論の成立期について、とりわけ教具との関係に焦点を当てて略述する。モンテッソーリ教育は、個人的な教育実践として成立し、その後、この実践の中で成立した理論を媒介として、さらに集団的な教育活動へと拡張していったのである。第3節では、Y. エンゲストローム (Yrjö Engeström 1948-) の拡張的学習理論について論じる。そして第4節では、この理論に即して、モンテッソーリ教育の成立過程をモンテッソーリ自身の学習活動のサイクルの諸相⁴⁾として時間軸に沿って整理する。さらに、エンゲストロームが提示した「人間活動の構造」のモデル⁵⁾によって、当時の公立学校と「子どもの家」の間で、活動システム⁶⁾の要素やフレームがどのように転換したのかを検討していくこととする。それによってモンテッソーリ教育の形成過程の諸相がより鮮明に描き出されるであろう。そして最後に第5節では、モンテッソーリ教育における教具の位置づけとその実際的な使用方法について示した上で、拡張的学習理論の観点から、モン

テッソーリ教育の継承者たちにおける問題点を指摘する。

なお、言うまでもなく、モンテッソーリの教育理論と実践については、その批判も含めてそれぞれ多くの先行研究がある⁷⁾。しかし、モンテッソーリ教育を拡張的学習理論の立場から考察した先行研究は、管見の限り存在しない。

2. モンテッソーリ教育成立期の教育理論と教具

モンテッソーリは、ローマ大学初の女性医学博士の視点から、知的障害児の治療を教育の問題として捉えた。彼女は、イタルド (Itard J. M. G. 1774-1832) の知的障害児教育法を完成させたセガン (Seguin E. O. 1812-1929) の教育法を研究した後、1899年から1900年まで知的障害児の教員養成を行うローマの国立特殊教師範学校 (Scuola Magistrale Ortofrenica) の責任者となった。また、師範学校附属の教育治療学校 (Istitituto Medico Pedagogico) では終日子どもたちを指導し、実験的研究を行った⁸⁾。彼女は、セガンが開発した教具をもとに子どもの精神的諸能力を活性化させる実験を重ね、改良を加えて新しい教具を制作し、知的障害児に読み書き能力を獲得させた。彼女の教えた知的障害児数名は、ローマの公立小学校へ入学できるという成果も上げた。さらに、彼女のこの歩みは、知的障害児に教育的進歩を与えるのみならず、普通児教育への展開をもたらすものとなった。このことについて、モンテッソーリは以下のように語っている。

1899年から1900年までの間、知的障害児の教育で私が用いた方法は、知的障害児に限定されるものではなく、これまでのもの以上に合理的な諸原理にしたがったものであることを、私は直感した。だからこそ、より劣った精神でさえも、成長し発達するであろうと考えていた。この直感は、知的障害児の学校を辞した後にも私を支配し、同様の方法を普通児に適用すれば、その人格は驚くほど成長し伸びていくであろうと、徐々に確信するようになった (Montessori 1909, p.28)。

ここでは、教具を用いた知的障害児教育の方法が、その原理において普通児教育にも適用できることが語られている。このようにモンテッソーリ教育は、基本的には、発達能力を持たないと信じられていた対象を未発達の対象と読み替えることにより成立したものであり、この読み替えによって、生理学的・医学的な方法を、教具を用いた教育の方法として一般化したものと言えるだろう。

こうした新たな試みに向けて、モンテッソーリは、1901年にローマ大学哲学科に再入学している。それは、医学・生理学的素養に、教育学、教育哲学を加え、さらに新しい学問分野である実験心理学と人類学を学ぶためであった。当時、ヨーロッパでは進化論が隆盛を極め、その研究方法を生理学に応用したヴント (Wilhelm Max Wundt) の実験心理学や人類学が、学問の一分野として確立されつつあった。彼女は自然科学と哲学との統合を目指した人類学の方法に関心を持つ E. モルセッリ (Enrico Morselli 1852-1929) の『一般人類学』 (*Antropologia generale*)、臨床形態学の権威者 A. デ・ジョバンニ (Achille de Giovanni 1838-1916) の『医学人類学』、犯罪人類学者・精神科医 C. ロンブローゾ (Cesare Lombroso 1835-1909) の『犯罪人類学』 (Criminal anthropology) を学んだ。教育学に関して言えば、心理学・生理学・人類学の方法を用いた科学的教育学の構築を目指した師 G. セルジ (Guiseppe Sergi 1841-1936) から、教育人類学を学校教育に応用することを勧められた。実際、モンテッソーリは普通児のための教育方法を組織的に研究するために小学校で調査を行っている。また、彼女は、セルジの推薦により1904年から1908年までの間ローマ大学教育学部で講義を受け持っている。また、その際の講義要録をもとに、1910年には『教育人類学』 (*Antropologia pedagogica*) を著した。その著書の内容は必ずしも新しいものではなかったが、そこには教育の本質は教育される子どもたちの本質

を理解することから始めるべきだ（クレーマー1981、p.125）、とする革新的な考え方が含まれていた。人類学的な研究方法と実験心理学的な研究方法は、後にモンテッソーリが「子どもの家」（Casa dei Bambini）で子どもたちを実験的に観察する科学的教育学に生かされていくのである。

1907年、ローマの貧民区に「子どもの家」が開設された。モンテッソーリは、不動産協会からの依頼を受け、健常ではあるが働く親に放置され劣悪な環境にいた幼児たちの教育に携わることになった。彼女は、障害児教育の実験校において知的障害児の公立小学校入学を可能にした方法に修正を加えながら、およそ2年間実験を行った。その成果として、スラム街に住む、文化的なものにおよそ縁のなかった子どもたちは、読み書き能力の獲得という知的な、そして人格的な変化を遂げたのである。

このように、モンテッソーリ教育理論は、実践の中での試行錯誤によって形成されたものであり、しかもその際、教具⁹⁾を一つの重要な軸として展開したことがわかる。その意味で、モンテッソーリ教育理論は、教具についてモンテッソーリが語った言説の体系として特徴づけることができるだろう。実際、モンテッソーリは、『科学的教育学の方法』の中で次のように述べている。

私は、「子どもの家」における一年目の実験で、多種類の刺激を採用したが、そのどれもが知的障害児の学校ですでに実証済みであった。私は普通児の仕事において、知的障害児のために採用した多数の教具を廃止し、他の多くの教具に改めた。それによって私は、実際的な感覚教育に必要な最小限の教具を選択できたと思う（私はこれらの教具を心理学の専門用語としての刺激とは呼びたくない）。それらの教具は、私の採用した教育体系の総体を構成しており、現在、ミラノの「人道主義協会の労働の家」で制作されている（Montessori 1909、p.132-133；傍点は筆者による）。

この引用文からは、モンテッソーリが教具を彼女の理論体系の最も重要な構成要素と見なしていたことが明らかになるだろう。さらに、ここからは、彼女が教具を心理学の専門用語（S-R図式のS）とは別の意味で「刺激」と捉えていたことがわかる。この引用文の文脈では、この「刺激」は子どもにとっての刺激を意味しているが、筆者は、さらにこの「刺激」がモンテッソーリ教育にとってもその成立と発展を促したのではないかと考える。以下で筆者は、この語をヴィゴツキー（Vygotsky 1896-1934）の「二重刺激」¹⁰⁾の意味で捉えた上で、ヴィゴツキーのこの概念を取り入れたエンゲストローム（Yrjö Engeström 1948-）の拡張的学習理論によって、モンテッソーリが1907年に「子どもの家」での実践を始めた頃の活動分析を行うこととする。

3. 拡張的学習理論

拡張的学習理論とは、エンゲストロームが『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』において提起した、人間に対する問いを解くための理論である。彼は、「人々は、自らの周りの状況を変えることによって、いかに自分たち自身を変えることができるか」と問い、「自分たちの制度や行為を、参加者集団の創造性によって転換」（エンゲストローム1999、p. i）することを目指した。この理論は、ヴィゴツキーを創始者とする文化・歴史的心理学派の思潮に基づき「活動」の概念を継承し発展させてきた文化・歴史的活動理論（cultural-historical activity theory）の系譜に属する。

この文化・歴史的活動理論の発展には三つの理論的世代があるとされ、ヴィゴツキーを中心とする第一世代は、人と物との媒介（mediation）のアイデアを生み出したが、分析単位を個人に焦点化する点に限界を抱えていた。レオンチェフ（A. A. Leont'ev 1903-1979）、ルリヤ（A. R. Luria 1902-1977）、マイケル・コール（Michael Cole）らの第二世代は、活動における個人という主体と共同体との複合的な相互関係に焦点を

当てるとともに、活動システムの駆動力として内的矛盾という考えを概念化した。しかし、現在、エンゲストロームらの第三世代には、活動理論が国際化していく中で、多様な文化を考慮する必要が重要になり、対話、ものの見方の枠組み (perspective)、声 (voice)、活動システムのネットワークの多様性を理解できる概念的ツールを開発することが求められている (エンゲストローム1999, pp.24)。また、この拡張的学習の目的は、新たな「道具」¹¹⁾ を利用することで実践者が活動の矛盾を認識し、その活動を阻害している要因を自ら分析し、解消することを通じて、その活動を発達の的に改善することにあるとされる。

3-1 人間活動と学習活動の構造

エンゲストロームは、人間の活動の構造を、動物から人間への移行期モデルの論理的延長として考えた。これを図示すると、図1の動物的形態における活動の一般的構造が、図2の動物から人間への移行期における活動の構造に移行し、図3の人間の活動の構造が完成する。もともと類人猿 (進化の高次のレベル) では、動物の発達にみられる集団的性質は、「個体の生存」、「社会的生活」、「集団的生存」という三角形の三つの辺で表すことができる (図1)。しかし、人間への移行期においては、その三辺に「多様な進化論的要因の影響の下で、異なった互いに競合する複数の発達が出現してくる過程として」 (Keiler 1981, pp.137-150)、「個体の生存」の辺には「ツール」、「社会的生活」の辺には「集団的慣習、儀式、ルール」、「集団的生存」の辺には「労働分業」が現れる (図2)。これは、動物から人間への文化的進化であり、生態的・自然的なものから、経済的・歴史的なものへの変化を意味する。

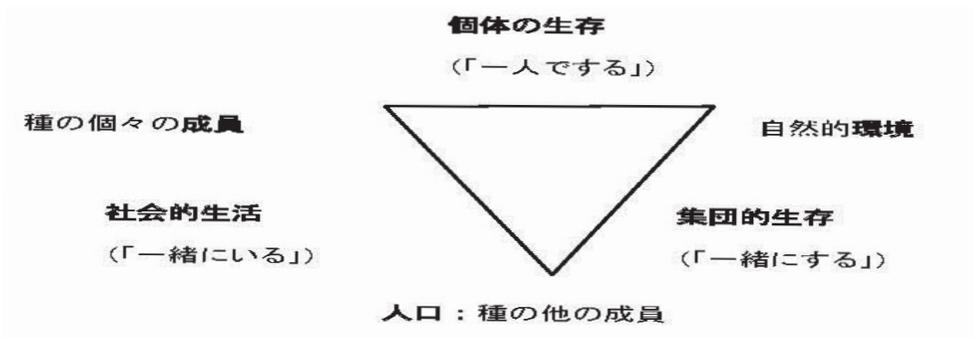


図1 活動の動物的形態の一般的構造

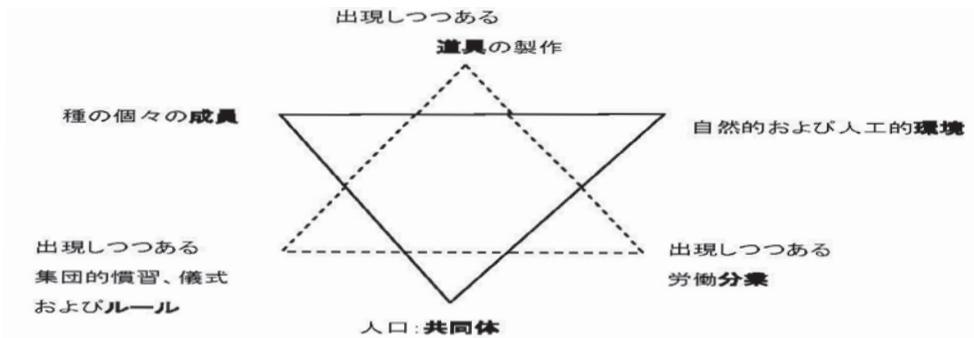


図2 動物から人間への移行期における活動の構造

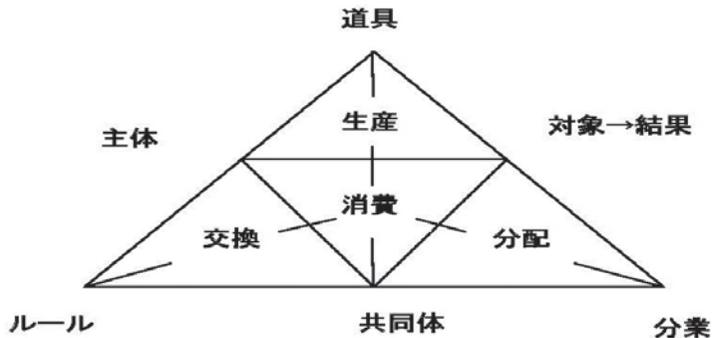


図3 人間の活動の構造

そして、人間の活動の全体構造は、図3のように、この移行期モデルの延長として組み立てられる。その際、人間の活動の全体構造には、マルクス (Karl Marx 1818-1883) の『経済学要綱』(*Foundations of the Critique of Political Economy*) の序論で提示された「生産」、「分配」、「交換」の分析要素が取り入れられている。このモデルは人間の活動がもつ統合的な最小の単位であり、これによって人間の活動を導く内的なダイナミクスや歴史的变化における活動の分析が可能になるのである (エンゲストローム1999, p.83)。

こうした人間の活動の構造の成立過程に連動して、学習活動の構造にも、転換や拡張が生じる。この学習活動には、三つのタイプがある。第一は、労働活動と結びついた偶発的・無意図的な行為として発生した初期的な学習活動である。一般に労働活動における学習は制約されており、伝統的な職人技以外では労働活動の全体を習得するのは難しい。第二は、学校教育における学習活動で、労働活動に参加するだけでは学習できない、読み書きの必要によって誕生した。歴史上初めてすべての人が学習行為を行う公教育が成立したが、多くの人々にとって学校教育で学んだことが実生活に役立つ学習活動にはなっていない。第三は、科学・芸術活動における学習活動である。科学は、自然や文化の「一般性」である対象の本質を取り出し、芸術は、制作における創造や鑑賞における再創造を作り出す。両者とも拡張的な学習活動の契機を内包しているが、両活動とも商品化される矛盾を抱えているため、学習活動全体を捉えるには反省という活動が要求される。これらの学習活動は、「文化-歴史的・社会的に組織された人間の学習のなかで現在もっとも普及している形態のなかに潜在している内的矛盾を、歴史的に分析したとき」(エンゲストローム1999, p.97) 最も促されるとされる。

3-2 最近接発達領域と拡張的な発達研究

人間の発達を、学習活動を通じた新しい社会的活動システムの産出として捉えるエンゲストロームは、その変化のプロセスをヴィゴツキーの「最近接発達領域」¹²⁾ の概念を援用することによっても説明している。すなわち、人間の発達とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態との間の距離であるとする。それは、また、日常的行為の中に潜在的に埋め込まれているダブルバインド¹³⁾ の解決として集団的に生成される (エンゲストローム1999, p.211) ものである。この最近接発達領域を拡張的移行のサイクルとして、段階的に記述したものが図4である。

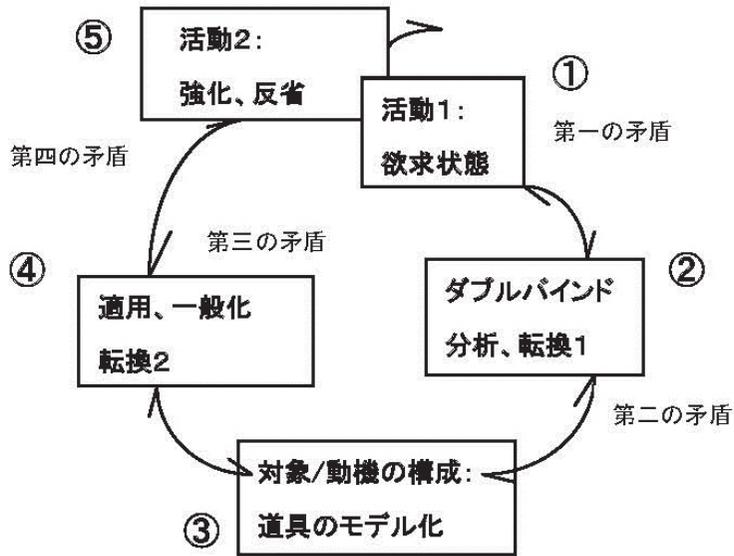


図4 拡張的移行のサイクル

「拡張的移行のサイクル」は、個人の日常的行為が社会的活動の歴史的に新しい形態へと集団的に生成される段階構造を描き出したものである（以下、便宜上、四角で囲まれた諸段階をphase 1～5と呼び、図4の中では①～⑤で示した）。Phase 1は、個人における問題や疑い、不確実さに通底する矛盾や欲求状態である。phase 2では、個人はダブルバインド状況において状況の分析、転換を行う。phase 3において個人は古い「道具」¹⁴⁾を媒介として対象に働きかける。対象のさまざまな質的変換は、後続の新しいモデルを構成するための動機となり、個人はダブルバインドを解決するために新しい「道具」のモデル化を行う。ここで新しい「道具」のモデルは、新しい活動のモデルになる。それぞれの参加者に強い熱意が生まれ、内的矛盾が高まる。phase 4では、新しい「道具」の適用と一般化により問題の解決がはかれると共に、行為から、社会的に新しい予想していなかった活動への転換が生まれる。しかし、新旧の思考方法の間には激しい葛藤が矛盾として残る。Phase 5は、新しい「道具」の体系的な適用と創造された新しい活動の再生産との矛盾をはらんだ統一体である。活動は反省と強化により、また新たなサイクルへと展開していくが、新しい活動の存続のためには、社会的な活動としてのインフラの創造が必要となる。そして新しい活動はもはや新しい活動ではなくなり、焦点は、活動と外部との関係となる。一般化して言えば、拡張的学習は、「道具」を媒介とした個人的思考から集団的活動への伸張であり、学習と思考はこのレベルにおいて融合し一つの統一された過程となるのである。

以下では、こうした拡張的移行のサイクルをふまえたうえで、モンテッソーリ教育の成立過程に関する分析を、1907年に「子どもの家」での活動が開始された頃の事例を対象として行うこととする。そこでは、知的障害児教育の教具を用いた方法が、拡張的なサイクルの諸相を移行しながら、新しい教具による幼児・児童教育の一連の試みとして内部に浸透し、周囲の人々をまき込み、矛盾を抱えつつ形成されていく様が見出されるはずである。

4. モンテッソーリ教育の成立過程における活動システム

まずは、1907年「子どもの家」での活動を開始した当時の事例をもとに、モンテッソーリにおける学習のサイクルを時間軸に沿って見ていくことにしよう（図5）。

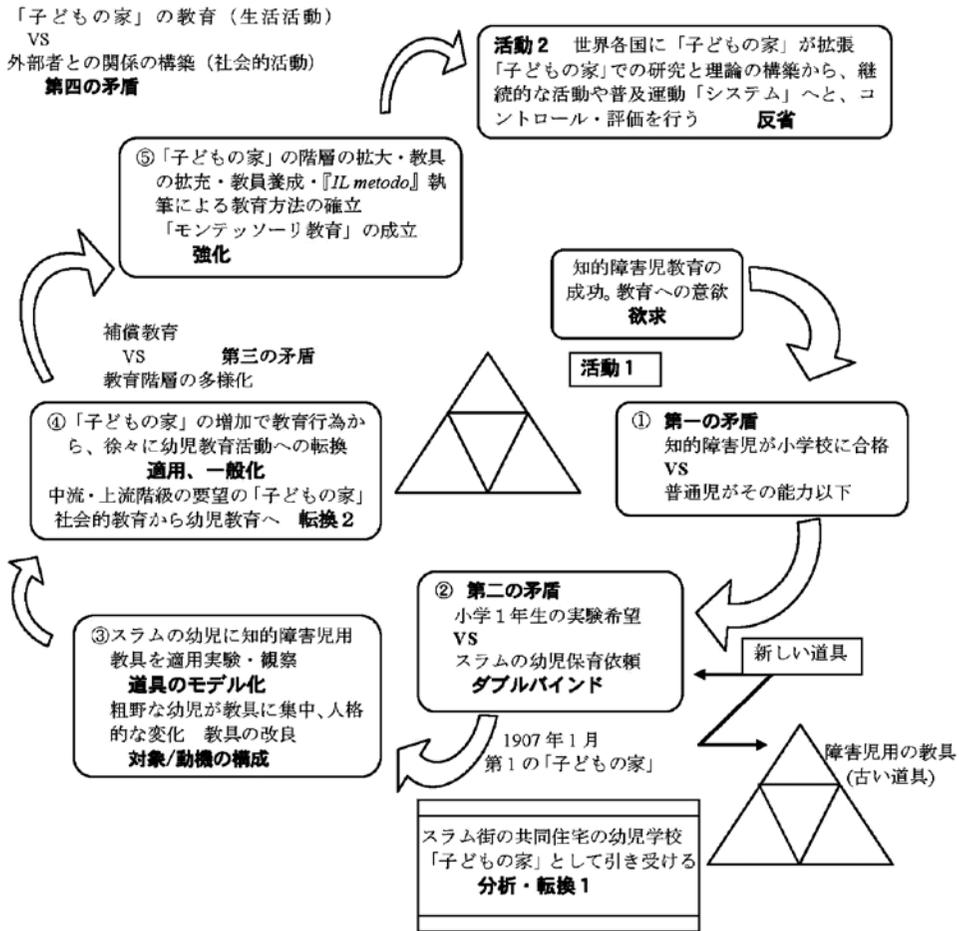


図5 モンテッソーリ「子どもの家」生成時の学習のサイクル

モンテッソーリは、①それまでの知的障害児教育の成功における第一の矛盾として、発達する能力を持たないと考えられていた知的障害児が、読み書き能力を身につけ小学校の入学テストに合格したにもかかわらず、普通児がその能力以下であることに疑問を感じた。そして、②小学校1年生クラスの普通児に知的障害児教育における方法を実験したいと渴望していたが、その機会に恵まれなかった。ちょうどその頃、ローマのスラム街の都市再生計画が持ち上がった。不動産協会の幹部であるエドワード・タラモは都市再生住宅が、働き手の親に放置された子ども達によって汚されないようにするため、モンテッソーリに、スラムの幼児の保育を依頼した。モンテッソーリは、自己の置かれた状況を分析し、普通児教育の実験のために、対象児を1年生から幼児に変更することに決めた。そして、タラモの依頼を引き受け、1907年1月、「子どもの家」

での活動が始まった。③モンテッソーリの学習サイクルにおける大きな転換は、「道具」の獲得であった。ここでは、教具がその「道具」に当たる。すなわち、モンテッソーリは、かつて知的障害児の公立小学校入学を可能にした教具を普通児に適用したのである。その際、モンテッソーリは、自然な子どもの反応を観察するため、子どものサイズにあった環境を整え、教具を準備し、世話係としての女性に依頼して、子どもたちに自由を与える（ルール）ように指示した。しばらくすると、子どもたち（対象）に変化が見られるようになった。幼児の行動観察とさまざまな疑問から新たな研究が始まった。そして障害児用の教具は、「子どもの家」での実験をもとに普通児向けに改良されたのである。④最初の「子どもの家」をモデルとして、第二の「子どもの家」（1907年3月、ローマのサンロレンツォ）、第三の「子どもの家」（1908年10月、ミラノのウマニタリア¹⁵⁾）が誕生した。やがて、中流階級の仕事を待つ母親達からの希望により第四の「子どもの家」が誕生（1908年11月、ローマ）した。ここから「子どもの家」は、社会的意義と多様な教育学的意義を持つことになった。そこで、新たな矛盾が現れたのである。⑤「子どもの家」のニーズと対象階層の拡大により生じた矛盾を解決するために、教員養成が始まった。教具は、モンテッソーリ教育において不可欠の道具として慈善団体ウマニタリアの作業場で制作されるようになった。そして、『科学的教育学の方法』の執筆により、「子どもの家」での知的障害児教育方法（教具を使う方法）の適用は、後にモンテッソーリ教育と呼ばれるものへと向けて一般化の道へと進んだ。モンテッソーリ教育として成立し拡張された活動は、またたく間に世界各国に広がり、反省と強化が繰り返されていった。

次に、「子どもの家」を活動システムとして捉えた上で、このシステムを構成する個々の要素の転換について見てみよう（図6）。19世紀後半から20世紀初頭におけるイタリアの識字と教育は、他のヨーロッパ社会と比べ遅れがあった¹⁶⁾。多くの子どもたちが家の働き手となり、学校で学ぶ機会を逸していた。そうした状況下で幸いにも就学機会を得られた子どもたちが公立学校でどのような教育を受けていたのかを、三角形の個々の頂点に関係する点線内の記述によって示した。それに対して、「子どもの家」でのモンテッソーリの実践を特徴づける諸要素は、同じく三角形の個々の頂点に関係する実線内の記述によって記述した。以下、個々の要素（頂点）について詳細に見てみよう。

道具の転換：1860年からイタリアでは、カザーティ法¹⁷⁾が全国に施行された。各地で公立学校が設立されたが、知的内容は、読み書き算と宗教に限られ、しかも男女差があった。当時は「科学的教育法」として、子どもが授業中に立ち上がれない机や固定された椅子が採用され、一室に多人数の子どもが収容された。それに対してモンテッソーリは、公立学校の環境では子どもたちの健康を害すことになると批判し、「子どもの家」では、机と椅子を子どもサイズで可動式のものに換え、さらに絨毯を敷いて活動できるように広い空間を設けた。そして新たな教育を展開すべく教具が導入された。

ルールの転換：モンテッソーリは、子どもの人格を尊重するため、自己発展を援助する環境や教具を使って、興味に応じ作業を通して楽しく知性を伸ばす教育を指向した。そのため、当時の権威的な教師や賞罰によるルールでなく、教具の自由選択を通しての内的規律を考えた。

分業の転換：従来は、公教育者の計画した教科ごとの指導を教師が生徒に行う役割分業であったが、「子どもの家」では、個人に応じた自己学習の形態であるため、3歳から就学までの子どもを1人の教師がグループ指導する援助者としての役割であった。また、すべての活動において子どもサイズの道具が整えられていたので、年長児と年少児は互いに教え合うことも可能であった。

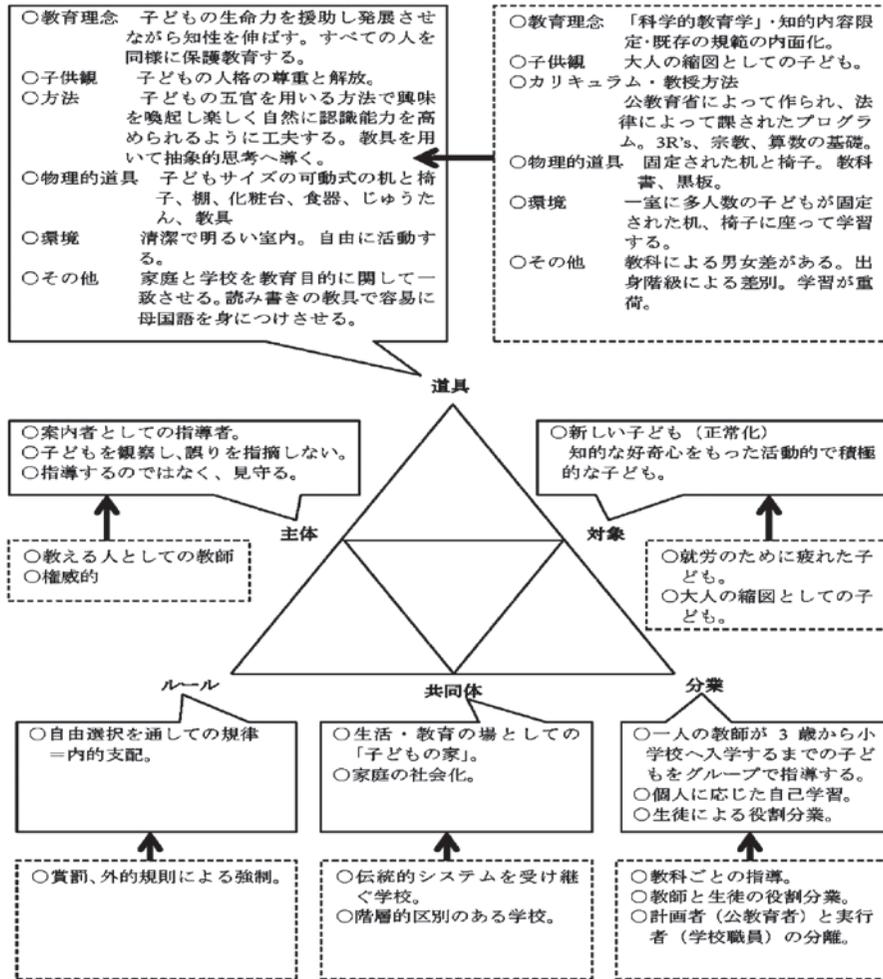


図6 公立学校と「子どもの家」の諸要素とフレームの転換

— モンテッソーリ
- - - 公立

共同体の転換：「子どもの家」は、文化的に恵まれない子どもの生活の場であり、学校の機能を持つ教育の場でもあった。そこでは、子どもの生活指導から母親教育に至るまで総合的な教育が行われた。また、モンテッソーリは「子どもの家」開設の就任演説において「子どもの家」を家庭の社会化への第一歩と位置付けていた。すなわち、「子どもの家」において子育てを共同化し、家庭を社会化した場所と位置付けることで、労働する母親たちを直接労働条件の面からではなく、子育ての面から援助しようとした。さらに、家（共同住宅）の中に学校（「子どもの家」）を置くことによって、社会的進歩に対して閉ざされている家庭を教育目標に関して学校と一致させるという理想の実現を考えた。

対象の転換：それまで大人の縮図とみなされた子どもや働き疲れていた子どもは、「子どもの家」の人格を尊重された環境を与えられることにより、自ら基本的な生活習慣を身につけ、読み書き能力を獲得しようとする知的な好奇心を持った活動的な子どもに変化していった。

以上を考慮すれば、モンテッソーリ教育の成立期、すなわち彼女が「子どもの家」での活動を開始し、そ

の実践における経験を『科学的教育学の方法』において理論化しようと試みるに至る過程は、まさに、社会・文化的に見て新しい教育活動システムの生成の過程と言えるだろう。そしてその際、セガン教具を改良した知的障害児用の教具がこの活動システムの生成において核としての役割を果たしたのである。

5. 継承者たちにおけるモンテッソーリ教育の理論と教具

第4節では、モンテッソーリが「子どもの家」での活動を開始した当時の事例をもとに、教具を中心軸としたモンテッソーリ教育の生成過程を拡張的学習理論の観点から見てきた。では、モンテッソーリ教育は、その後、実践家たちにどのように引き継がれていったのだろうか。以下では、モンテッソーリの後半生の伴走者であったE. M. スタンディング (E. Mortimer Standing) と、アメリカにおけるモンテッソーリ教育リバイバルの先駆者であり、その今日的教育的意義を明確に示したP. P. リラード (Paula Polk Lillard) の二者を取り上げ、理論と実践をめぐる問題を考えてみたい。

5-1 スタンディング

スタンディング¹⁸⁾が1957年に著した『モンテッソーリの発見』(*Maria Montessori: Her Life and Work*)は、モンテッソーリ教育の理論と実践の体系を私たちに提供してくれる重要な著書の一つである。彼はこの著作の冒頭で、「モンテッソーリ教育の原理について」次のように述べている。

モンテッソーリ教育の原理を、一つ、二つ捉えただけで、全体との関係を考慮に入れずに直ちに実践に移せば、結果は当然、奇妙なものとなったり、歪められたものとなります (スタンディング1977, p.6)。

この引用からも見て取れるように、スタンディングは、モンテッソーリ教育の理論を、様々な諸原理からなる一つの有機的な体系として捉え、また、個々の実践をその有機的な体系と不可分のものと見なしている。したがって、この体系の全体との関係を考慮に入れずに実践を行えばモンテッソーリの理論を誤用してしまい、それによって、モンテッソーリによる有益な影響の効果が不当に低められてしまうというのである。ここでは、個々の実践は理論から演繹されるものとして関係づけられている。

また、スタンディングは、教具についても、すべてのものをひとまとめにして「教科への道」として分類・系統づけを行い、図7のように示している (Standing 1958, p.254)。

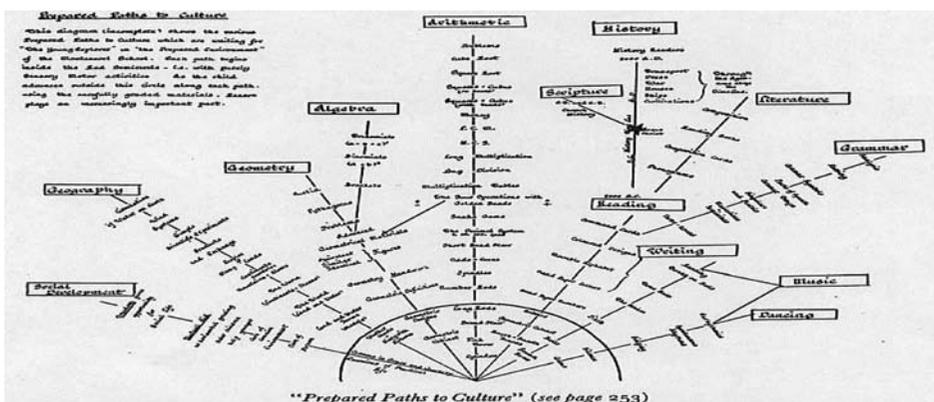


図7 教科への道

このようなスタンディングによるモンテッソーリ教具の秩序づけの中で、私たちに重要であると思われるのは、教具を発達する諸段階に即して使用していくことによって「教科への整えられた道」が現れてくるといふ指摘である。

未完成のこの図は、モンテッソーリ・スクールにおける整えられた環境内で、幼い探検家を待ち受けている教科への整えられた道を示します。それぞれの道は、半円状の内側、つまり、純粋に感覚筋を使う活動（感覚教具：筆者）から始まっています。子どもが半円を出て、細心の注意を払って段階づけされた教具を使い、道を先へと進むにしたがって、理性の働きは、いっそう重要な役割を果たすようになります（スタンディング1977、p.397）。

ここでスタンディングは、教具を「教科」という所定の目的を導くための手段と位置づけている。他方、モンテッソーリは、第2節の引用文で見てきたように、教具をS-R図式で言う刺激（S）とは異なる意味で、子どもにとっての「刺激」と見なしていた。さらに筆者は、「刺激」の語をヴィゴツキーの「二重刺激」の意味で捉えた上で、この概念を取り入れたエンゲストロームの拡張的学習理論によって、モンテッソーリが「子どもの家」での実践を始めた頃の活動分析を行った。それによって、教具がモンテッソーリにおいて拡張的学習の「道具」として作用し、その「刺激」からモンテッソーリ教育が成立したと考えるに至った。もしそうした仮定が正しいのだとすれば、子どもたちにとってもモンテッソーリ自身にとっても創造的契機を含むものであった「刺激」が、スタンディングにおいては、所定の目的へと導く手段へと縮減されていると言えるのではないだろうか。

5-2 リラード

リラード¹⁹⁾は、『なぜ、いまモンテッソーリ教育なのか』1972年の中で、モンテッソーリにおける理論と実践の関係について次のように述べている。

多くの教育学者と違って、モンテッソーリは、自ら信ずる教育哲学を実践に移すために独自の教育法を編み出しました。モンテッソーリの業績が、これほど広範囲に、しかも永続的な影響を及ぼしたのは、モンテッソーリ自身の才能に負うところが大きかったからです（リラード 1979、p.82）。

ここからは、リラードもまた、モンテッソーリが自己の教育哲学から演繹的に実践を導き出したと考えているように見える。ところが、これに続く文章では、実際は、むしろその逆であったことが述べられている。

しかし、モンテッソーリが、その教育法を固定された体系としてではなく、開かれた体系として考えてほしいと願っていたことも忘れてはなりません。教室は絶えず新しいことが起きる場である、とモンテッソーリは信じていましたし、その教育方法はそもそも、子どもを観察することにもとづいた、不断の実験から成り立っていました（リラード 1979、p.82）。

すなわち、モンテッソーリ教育の理論は、あくまで実験によって支えられ、あるいはそれに多分に影響される開かれた体系だったのである。

さらに筆者が目にするのは、リラードが、こうしたモンテッソーリ教育にとって、教具が絶対的に価値を

持つものではないと考えている点である。

モンテッソーリクラスを成立させているのは、教師の子どもや自分自身に対する態度です。そして、この態度に加えて、もし教師がモンテッソーリ教具を利用するのであればそれでよく、反対にそうでない場合も、目的に沿って作り替えた教具を使用することができます。自分でオリジナルなものを創り出すことも可能です (Lillard 1972, p.153)。

すなわち、リラードは、「モンテッソーリ教育は定められた教具を使って行わなければならない」というスタンディング的なコンセプトに、「モンテッソーリ教育の主体は現実に生きる子どもと教師である」というコンセプトを対置しているのである。ここで教具の絶対的な価値は、教師と子どもたちの主体性の背後に退き、相対化されていると言えるだろう。

本稿における筆者もまた、拡張的学習理論の観点からのモンテッソーリ教育の成立過程の分析の成果に基づき、このリラードの考えを支持したいと思う。しかし、今日のモンテッソーリ教育は、教員養成のあり方を見る限りにおいて、先に取り上げたスタンディングの路線を歩んでいるように思える。

6. 終わりに

本稿では、成立期のモンテッソーリの教育とその継承者たちにおける実践との差異を、教具というファクターに着目しつつ明らかにしてきた。まず、エンゲストロームの拡張的学習により、「子どもの家」でのモンテッソーリ教育の形成過程について分析した。その結果、モンテッソーリが知的障害児教育の教具を用いて「子どもの家」で実践した方法が、拡張的なサイクルの諸相を移行しながら、新しい教具による幼児・児童教育の一連の試みとして組織的実践へと発展し、いわゆるモンテッソーリ教育として形成されていく様が見出された。エンゲストロームの拡張的学習理論の観点から見れば、この一連の過程はモンテッソーリ自身における「学習サイクル」と見なすことができるだろう。また、「子どもの家」は、一つの「活動システム」と見なすことができるだろう。なぜなら、そこでは実際に、モンテッソーリ自身による個人的な教育実践が、教具という「道具」を媒介にしながら、様々な矛盾を惹起し克服しつつ、集団的・組織的な教育活動へと拡張していったからである。このように、本稿では、拡張的学習理論を通すことによって、モンテッソーリ教育を、教具の使用を一つの重要な契機とした、彼女自身の拡張的学習活動の産物として捉えたのだが、その意味では、そこで用いられた教具もそこから生み出された理論も、基本的には開かれた性格を持っていたと言えるだろう。

次に、その後モンテッソーリの教育理論を継承していった実践家について考察を行った。そこでは、スタンディングに見られるように、モンテッソーリの理論から演繹的に実践を導こうとする実践家たちにおいて教具が固定的に捉えられていること、しかし他方では、リラードに見られるように、教具の使用法や教具開発の自由を認めようとする実践家たちもいることが明らかになった。リラードの実践では、教具が絶対的な価値を持つものでないため、教師は、定められた教具に一方的に順応することなく、教具を通して新たな活動を拡張的に展開できる可能性が開かれている。つまり、モンテッソーリ教育は、開かれた体系となっているのである。言い換えるならば、この種の立場は、モンテッソーリ教育の成立期に見られるような開かれた実験的態度を、その継承者自身が保持することを求めるものであると言えるだろう。

本稿では、エンゲストロームの拡張的学習理論に基づき、モンテッソーリ教育の成立過程の分析を行った。そこでの考察を踏まえるならば、モンテッソーリが教具を軸とした「学習サイクル」の中でモンテッソーリ

教育を生み出したように、その継承者である私たち自身もまた、リラードが指し示す方向で、教具を軸として新たな「学習サイクル」を展開していくことができるし、また、そうすべきではないかと思われる。

【註】

- 1) M. Montessori *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicator all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini* = M. Montessori *The Montessori Method*, Trans. Anne E. George, New York, Schocken Books, 1964 (1912) = マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリ・メソッド』阿部真美子、白川蓉子訳、明治図書、1974。
- 2) 例えば1911年に、モンテッソーリ・システムがイタリアやスイスの公立小学校に採用されたこと、パリにモデル校が誕生したこと、イギリスでは公式導入が進められたことなどから、その思想は成立していたと考えられる。ハイラントは「モンテッソーリは1911年以降「モンテッソーリ法」の普及に専念する」(ハイラント1995、p.110)とし、早田は「モンテッソーリ教育思想が1910年前後に成立した」と位置づけている(早田2003、p.11)。
- 3) 『科学的教育学の方法』刊行以降のモンテッソーリ教育思想の展開については、次のような解釈もある。教育学者ハイラントは、その変遷について、個人史を追いつながり、医者として子どものための仕事を始め、人類学者、治療教育学者となって(成立期：筆者)、最終的には独自の哲学によって基礎づけられた教育方法の提唱者となった(再構築期：筆者)とする(ハイラント1995、p.207)。山内は、いわゆる「反復説」との関係に焦点を当て、モンテッソーリ思想が、1910年代初頭の『科学的教育学の方法』では「反復説」を受容していた(「反復説」が科学的な真理とみなされていたことから)、その後、教育実践の限界と批判から「反復説」の解釈図式から距離を取るようになったことを明らかにしている(山内2001、pp.60-67)。クレマーは、1910年以降モンテッソーリが、研究活動から思想を普及する活動へと移行し(運動はシステムとなり認可制になった：筆者)、イタリアのみならず世界的運動の指導者となったとする(クレマー1976、pp.208-211)。
- 4) エンゲストロームは、学習活動の概念を「拡張による学習」として結晶化した。すなわち、人間発達においていかに新しいものが生成されるかをバイトソンの学習過程、ヴィゴツキーの発達の原理から考察し、その学習活動の特徴は、あらかじめ定められた発達の直線コース(垂直的に発展する思考)ではなく、活動の内的矛盾から解決に向かう拡張的サイクルと捉えたのである。そして、拡張的な学習活動のサイクルは、個人的なものから文化-歴史的に社会的なものへ、あるいは協応から反省的コミュニケーションへの移行の諸相(phases)として考えられるべきであるとした。
- 5) エンゲストロームは、人間という概念をシステムの・歴史的存在としてとり上げ、人間活動の基本的構造を、① パースに始まり、ポパーの進化論にいたる、記号・意味・知識についての理論化、② G. H.ミードによって基礎づけられた間主観性についての研究、③ ヴィゴツキーに始まりレオンチェフにおいて成熟した文化歴史学派の心理学、④ 媒介の概念つまり第三項あるいは三角構造の概念を構成的特徴とする図示的モデル、という4つの要件から考えた(エンゲストローム1999、pp.24-26)。
- 6) 活動システムを、エンゲストロームは多声的な形成体(multi-voiced formation)であるとする。活動の中で生起する個々バラバラの内的矛盾をはらんだ学習行為を、拡張して客観的に新しい学習活動にすること(エンゲストローム1999、pp.154-155)。
- 7) モンテッソーリ教育思想について、進歩主義教育のキルパトリック、機能主義教育のクラバレード、イギリスの新教育連盟の指導者ポイドは批判的研究を行ったが、ドイツでは、ヘルミンガやその弟子のオスワルド、ベネシュが、アメリカでは、グロス、ヘインストックらが積極的に評価しようとした。アメリカにおける実践状況と意義をまとめたのは、オレムとリラード、フレーベル研究・実践家でもあったスタンディングは、モンテッソーリ文献を読みやすく体系づけた。一方、日本では、モンテッソーリ教育は戦後の復活期からのいくつかの実践の流れが合流し分裂したものであるとクラウス・ルーメルは述べ、林信二郎は、1970年代以降のモンテッソーリ研究の動向を、1. 理論的諸研究、2. 実証的、実験的研究、3. 受容過程に関する研究、4. 障害児教育への再適用の研究に分類している(林1988、pp.141-154)。吉岡剛は、日本へのモンテッソーリ教育の導入過程を詳細な関係事項や書籍、論文資料によって紹介・明示し、公立幼稚園や学校への導入の可能性については「法制的障害との積極的取り組みが必要である」と問題を提起している。また相良敦子は、モンテッソーリ教育理論を幼稚園・保育園・家庭教育に適用する研究を行っている。モンテッソーリ教育の特徴と思想をまとめたものは、西本順次郎の『モンテッソーリ幼児教育入門』(1975)、市丸成人の『モンテッ

- ソリー教育学入門』(1976)、前之園幸一郎の『マリア・モンテッソーリと現代—こども・平和・教育』(2007)がある。早田由美子は、イタリア社会史の観点からモンテッソーリ教育を「知的生命の援助」と位置づけた。山内紀幸は、自由・規律・優生学的な科学知というスタンスからモンテッソーリ教育に検討を加えている。その他、阿部真美子、江島正子、正田幸子、白川蓉子、などによる解説書や研究書がある。
- 8) 1898年、モンテッソーリは、トリノ(チューリン)で開催された全国教育会議で、知的障害児の教育可能性を主張し、公立小学校に障害児学級、重度障害児に治療教育特殊学校の設置を提言した。また、師範学校と大学において障害児を指導する教師養成の提案を行った(Pinna 1999, pp.VII-VIII)それが契機となり障害児連盟は1899年ローマに国立特殊教育師範学校と附属教育治療学校を開設し、モンテッソーリは責任者となった。なお、障害児教育の実験校の在籍について、クレマーは1900-1901とし、ハイラントとフレスコは1900-1902としているが、本論では、モンテッソーリの1899-1900を採用している(Montessori 1909, p.28)。
 - 9) すでにモンテッソーリは、知的障害児における教育実験においてセガンの感覚教具を基に多種の教具を制作していた。さらに彼女は、「子どもの家」では、知的障害児用教具の他、フレーベルの恩物、心理測定具、感覚測定具、サンドペーパー・布・木片・絹糸を巻いた糸巻きなどの素材、皿・コップ・ナイフ・フォーク・スプーンなどの食器、多くの玩具を準備し、実験し、改良を加えながら子どもの選択によって教具を決定していった。
 - 10) 研究者が予めデザインした通りに実践者に課題やその解決法(刺激)を与えようとしても、実践者はこれを受動的に受け入れる(反応)のではなく、常に能動的に自ら心理的道具を生み出し、これを用いて課題を把握・分析し、解決法を見出していく。故に、研究者は、この実践者による心理的道具の制作を外から厳密に統制することはできず、つねに実践者において、実践者自身による、主体と対象との「再-媒介」と「再-道具化」を促すことしかできないとする。
 - 11) エンゲストロームによれば「道具」は行為の主体と対象を媒介する「媒介的アーティファクト」として位置づけられているが、すでにヴィゴツキーが想定していた「固定した正しいやり方にしがたって使用されるような人工物」「反復を通して標準化された操作をもたらず具体物」は「ツール」と呼ばれている(エンゲストローム1987訳書、訳注4及び14より)。この区別に従えば、モンテッソーリが使用した障害児用の教具は「ツール」として特徴づけられるだろう。
 - 12) ヴィゴツキーの定義によれば、「個別の問題解決によって決定される現実の発達水準と、大人の指導の下で、あるいはより有能な仲間との協同による問題解決を通して決定される潜在的な発達水準との間の距離である」(Vygotsky L. S. 1979,p.86)。
 - 13) 1956年にベイトソンとそのグループは、内的矛盾の一般的記述(互いに他を否定する二つのメッセージもしくは命令を同時に受ける)を試み、ダブルバインドと名づけた。その後、「ダブルバインド理論とは、変換形生成の規則に生じる何らかのもつれが獲得または育成されていくプロセス」としている(ベイトソン1990、p.374)。
 - 14) エンゲストロームは、行為を媒介するアーティファクトを「道具(instrument)」と「ツール(tool)」に使い分けている。両者は共に行為を媒介するアーティファクトを指すが、「ツール」が一次的な媒介物を指すことに限定して用いられるのに対し、「道具」はそれを含み込み、かつより高次のレベルにまでわたる、行為の媒介手段を意味することに使われる。
 - 15) 「人道主義協会(Società Umanitaria)」についてモンテッソーリは、「民衆の向上のためにユダヤ人社会主義者が設立したイタリア最大の社会的団体」として特徴づけている。
 - 16) 1850-1950年間ヨーロッパの成人文盲率は45~50%、一方、北部イタリアは54%、中部イタリアは75%、南部イタリアは84%と地域によりさまざまであった。識字力の進んだ国は真っ先に産業革命を移入し、それは教育の普及に役立つこととなった(チボラ 1983、pp.61-75)。
 - 17) G. カザーティにより起草され、イタリアで最初に施行された教育法。初等、中等、高等教育と師範学校、教育行政を含む教育制度全般にわたる。教育の無償と義務、男女の就学の機会均等を打ち出したが、学校の設置に関してはコムーネ(市町村)に任せため、地域格差をもたらした。
 - 18) モンテッソーリの公的伝記を書いたスタンディングは、長年フレーベルの教育を研究し実践した人であったと同時に、モンテッソーリに完全に魅惑された理論家・実践家でもあった。1921年以来、終生の同僚、協力者、助手となり、『モンテッソーリの発見』によりモンテッソーリの文献を読みやすく体系づけた。
 - 19) リラードは、娘をモンテッソーリクラスに通わせたことからモンテッソーリ教育を支持する。公立小学校教員を経て、オハイオ州シンシナティ公立小学校にモンテッソーリクラスを設置。ザビエル大学ヘッドスタート・クラス、教員養成プログラムなどを手がける。著書のまえがきには、以下のように記されている「私は、

モンテッソーリ自身の言葉で彼女の最も重要な仕事の本質をまとめるに当たって、この本がモンテッソーリを超えることのできる人々をもっと先へと導けるよう、モンテッソーリの貢献に関してできるだけ多くを伝え、かつ人々に影響を与えるものであってほしいと思う」(Lillard 1972, p.xiii)。

【引用文献一覧】

- エンゲストローム, Y. 1999 『拡張による学習-活動理論からのアプローチ』 山住勝弘, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井良信, 手取義宏, 高橋登訳 新曜社
- クレマー, R. 1981 『モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯』 平井久監訳, 三谷嘉明・佐藤敬子・村瀬亜里訳 新曜社
- スタンディング, E. M. 1977 『モンテッソーリの発見』 クラウス・ルーメル監修 佐藤幸江訳 エンデルレ書店
- チボラ, C.M. 1983 『読み書きの社会史』 佐田玄治訳 お茶の水書房
- ハイラント, H. 1999 『マリア・モンテッソーリ—その言葉と写真が証す教育者像』 平野智美, 井出麻里子訳 東信堂
- 林信二郎 1988 「日本におけるモンテッソーリ教育の研究動向—1970年代以降を中心として—」 『保育学年報1988年版』 日本保育学会
- 早田由美子 2003 『モンテッソーリ教育思想の形成過程—「知的生命」の援助をめぐる—』 勁草書房.
- ベイトソン, G. 1990 『精神の生態学』 佐藤良明訳 思索社
- 前之園幸一郎 2007 『マリア・モンテッソーリと現代—子ども・平和・教育』 学苑社
- モンテッソーリ, M. 1974 『モンテッソーリ・メソッド』 阿部真美子, 白川蓉子訳 明治図書
- 山内紀幸 2008 「モンテッソーリ教育と優生学—優生学的な社会改革実践としての『子どもの家』」 『教育学における優生思想の展開—歴史と展望—』 藤川信夫編著 勉誠出版.
- 吉岡剛 2000 「我国におけるモンテッソーリ教育の諸動向—主として戦後の出版状況について(1)—」 『佛教大学教育学部論集』 11号
- リラード, P. P. 1979 『なぜ いまモンテッソーリ教育なのか』 いいざりゆき訳 エンデルレ書店
- ルーメル, K. 1987 「日本におけるモンテッソーリ教育25年の歩み」 『モンテッソーリ教育』 20号
- Keiler, P. 1981 "Natural History and Psychology: Perspectives and Problems" In U. J. Jensen & R. Harré (Eds) The Philosophy of Evolution Brighton: The Harvester Press.
- Lillard, P.P. 1972 Montessori—A Modern Approach Schocken Books·New York.
- Montessori, Maria 1909 Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini, Roma, Max Bretschneider
- Pinna, M.L.L. (a cura di) 1999 Maria Montessori. Educazione alla Libertà Roma-Bari Laterza.
- Standing, E.M. 1958 MARIA MONTESSORI: HER LIFE AND WORK Montessori Studies Center Seattle University.
- Vygotsky, L.S. 1978/1979 Mind in society :The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Determining the Formation of Montessori Education from Activity Theory Perspective

TAKEDA Yasuko

Montessori education was developed from her educational experiment, wherein she gave normal children materials that she made for disabled children. Then, her educational experiment expanded to the collective educational work at the “Casa dei Bambini.” Finally, this method spread as Montessori education through particular teacher’s training systems. This paper intends to show the formative process of Montessori education according to Activity Theory of Engeström.

As a result, from the perspective of Activity Theory, it would be clear that Montessori education has some contradictions.