

## モンテッソーリ教育の基礎理論 (二)

——道徳教育・宗教教育——

山 根 耕 平

はじめに

最近、教育の重要な課題として道徳教育の見直し、とくにいわゆる「道徳」授業の内容の見直しが強調されている。それだけ学校の荒廃と異常さが並々ならぬものになっているということでもある。しかし、そこでいわれている体験・奉仕活動の重視とか、徳目重視の「道徳」授業とか、個性化の方向とかは、ほんとうに子どもを内にとりこんだ、そして、その上での教育全体の根本的な見直し建て直しというパースペクティブからの提案とは思えない。その背景に、ひとり一人の子どもを豊かな、しかも個性的な可能性をもつ存在とみなし、そうした存在としての子どもを生かすという深い人間理解と教育観が欠落しているように思われるからである。ことは単に制度の、カリキュラムの問題ではないのである。

道徳とは、すぐれて子どもの全体存在にかかわることがらである。そして全体存在にかかわるとは、学校は言うに及ばず、遊び、友人、家庭、地域などさまざまな要因からなる生活全体にかかわるという意味である。だから道徳とは、まさに人間としての基本的な在り様を問うことなのである。

この点からいえば、今日の子どもの状況でもっとも問題なのは、子どもが上田氏の言うところの「自分を根ざす場所」<sup>(1)</sup>、あるいは自分を生かす活動をもたないことである。自分本来の生活をもたないということである。授業の中で

一見明るく生き生きとみえても、所詮、内実は受動的なのである。そこには子どもを支えるべき「心あて」<sup>(2)</sup>が不在である。自分の意志で、自分の頭と身体を使って自分を生かすという活動——これはそのまま子どもの基本的な在り様である——とその場が、おそろしく保障されていないのである。この点を考慮に入れない教育改革案は空虚である。したがって、これからの道德教育の出発点は、まず子どもたちひとり一人に「自分を根ざす場・活動」を保障することである。そしてそれは、ことからの性質上、どうしても、子どもの生活と個性を分断していく特定の、有形の教育ではなく、子どもの生活と活動を根底から支えていく暗黙の、無形の教育でなければなるまい。

さて私は、こういう問題意識の射程内において、この小論では、<sup>(3)</sup>モンテッソーリの道德教育、さらに宗教教育を論究してみたい。本論を先取りしていると、モンテッソーリは、日常生活にみられるありふれた自己決定、自由な交わり、そしてあの注意力の「集中活動」が、子どもの道德的な在り様と発達とに深くかかわっているという。とくに、モンテッソーリが注意力の「集中活動」<sup>(4)</sup>を子どもの基本的な在り様と規定し、それをあらゆる発達の出発点とみた点、まことに示唆にとむ着眼である。モンテッソーリが、道德教育、宗教教育を大きい視野でとらえたこと、子どもをなによりも生きた多面的全体的存在としてとらえたこと、このことの教育学の含意は大きいと思う。以下、モンテッソーリの道德教育と宗教教育を詳しく論じていこう。

## 註

(1) 上田 薫、『人間の生きていく授業』黎明書房、昭和六一年、三九ページ。

(2) 同右、四〇ページ。

(3) この小論は、『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』第二〇号、昭和六一年所収)につづくものであることをお断わりしておきたい。参考までにその目次を記しておく。

モンテッソーリ教育の基礎理論 (一)

一、子どもの発見

- (1) 吸収する精神 (2) 注意力の集中 (3) 敏感期

二、教育の原理

- (1) 自由と作業 (2) 自由と規律

三、モンテッソーリ・スクール

- (1) 縦割クラス (2) オープン・ドア

(4) この「注意力の集中活動」(現象ともいう)を最近注目をあびているマイケル・ポラニーの「暗黙知」(tacit knowing)の理論から説明すると興味深い。

ポラニーによれば、「周囲の世界と交渉するときはいつでも、わたしたちは身体を道具として使う。」(Michael Polanyi, *Knowing and Being, The University of Chicago Press, 1969, p. 183.*)そして知識というものはすべて、それが知的なものであると、技能的なものであると、究極的にはこの身体という装置を通してえられる。「いろいろな標本についての専門的な認知とか、探り針や道具の使用とか、身体と心の主たる技能とかはすべて、身体と身体によって感じられる諸感覚との有意義な統合に基づいている」(Ibid., p. 183.)この有意義な統合が行われるためには、身体との関与の点からいって、「潜入」(dwelling in)が必要である。そしてこの「潜入」とは、「事物を内面化する」(Ibid., p. 183.)ことである。事物と外から向かい合うことではなく、「事物の中に自分自身を注入する」(Ibid., p. 183.)ことである。ポラニーによれば、このように「事物の中に潜入することによってこそ、当の事物はわたしたちが注意を集中しているなにかあるものを意味することになる。」(Ibid., p. 183.)わたしたちが事物の中に身体的に潜入することを通して、事物はわたしたちに内面化されるというのである。ところで、モンテッソーリの「注意力の集中活動」は、すでにみたように(「モンテッソーリ教育の基礎理論」)において)すぐれて身体性にかかわるもの、事物への身体の全面的な関与であった。これをポラニーの図式に当てはめると、それは事物への暗黙的な「潜入」といえよう。それが外からの浅い知覚ではなく、身体の全面的な関与、潜入であること、そこに私は人間の基本的な在り様をみる。だからこそ、その活動は子どもが「自分を根ざす活動」となりうるのである。この意味で、私はモンテッソーリの「注意力の集中活動」の発見を高く評価したい。



存在たらしめるのは、この「道徳的感覚」、つまり「良心」(conscience)である。この「良心の感受性が人間に欠落するならば、人間は動物以下である。良心をもたない人間は、自己保存の本能をもたない動物のようなものである」<sup>(3)</sup>

では、モンテッソーリのいうこの人間を人間たらしめる「道徳的感覚」とは何か。端的に言えば、それは一つには善と悪とを識別する感覚である。それは「二つのもの(善と悪)を識別することを内部から教えてくれる『良心の声』」<sup>(4)</sup>である。そしてもう一つは、「同胞に対する共感の感覚であり、……正義の感情である。」<sup>(5)</sup>この意味では、「道徳的感覚」は二重の原理として働く。一つは善悪の判定者として自己を選択していく原理として働き、他は他者とのかわり、交わりを支える共感の原理として働くのである。道徳とは、良心の決断にみられるように個人的な問題であると同時に、ひろく人と人とのあいだから・共感の交わりにかかわることがらだ、といわれる所以がここにある。

しかし、この「道徳的感覚」は完成された能力ではない。それは「内的な感受性」(internal sensibility)にとどまる。それは潜勢力にすぎない。この潜勢力は、知性と同じように、教育によって育くまれ完成されなければならない。この潜勢力、「心的な感受性を生き生きとさせ、完全なものとするのが道徳教育の要諦である。」<sup>(6)</sup>とはいえ、この教育は消極的、間接的なものでなければならない。モンテッソーリにおいて、発達原動力、教育の主体はいつでも子どもだからである。「子どもたちは成長したい、自分自身を完成させたい、知性を育てたい、内的なエネルギーを発達させたい、性格を形成したいと思っ<sup>(7)</sup>ている」、<sup>(7)</sup>そういう能動的な存在、「吸収する心」をもった存在だからである。

では、消極的、間接的教育の内実とは何か。それは、まずは環境を配慮することである。子どもたちの感受性が生き生きと発露し、それ自身の「内容」と「秩序」をうることができるような豊かな環境を準備することである。興味深いことに、道徳教育においても、知性の教育と同じように、その出発点は子どもの感覚的な集中活動なのである。子どもの生き生きとした感覚上の自発的な練習が知性の発達に結びついたように、それは「道徳的感覚」の発達ともふ

かくかかわっていくのである。モンテッソーリは言う。「道德教育の概念は、知的な教育と同様に、『感覚』(feeling)を基盤とし、その上にきづかれなければならない。」<sup>(8)</sup>まことにモンテッソーリにおいては、「感じる」(feel)ことは生きること、存在することと深くかかわっているのである。それはひろく人と環境との関係、人と人との関係を支えていく原理なのである。だから「魂は感じるだけで十分なのである」<sup>(9)</sup>ともいわれる。

しかし、モンテッソーリはよく問われる。「子どもたちが別々に感覚的活動に集中していて、どうして道德的感觉が育つのか、どうしてそれが道德性の発達の基盤になりうるのか」と。それは、「注意力の集中」の章でみたように、「集中活動」が子どもの「内的規律」(internal discipline)を培う重要な契機となっているからである。

この観点から「集中活動」をもう一度分析してみよう。ヘルミンゲの指摘したように、それは三段階から成っている。第一段階は「準備の段階」であり、第二段階は「偉大な作業の段階」であり、第三段階は「内心の奥底で展開され、子どもに喜びと澄みわたった明るさを与える」<sup>(10)</sup>段階である。この最後の段階、いわば「自己開示」の段階をへて、子どもが存在に新しい在り様が拓かれるといわれる。子どもは社会的・道德的に覚醒していくといわれる。モンテッソーリによれば、「子どもは進んで社交を求めるようになる」<sup>(11)</sup>し、「相互に尊敬し、興味を示し合う」<sup>(12)</sup>ようになる。

このように、子どもの「集中活動」はすぐれて「道德的感觉」の基盤となりうるのである。<sup>(13)</sup>ただここで断わっておきたいことは、モンテッソーリ教育が、当初から完成された徳——たとえば、協働活動や相互扶助など——を注入したり獲得したりすることをめざさず、子どもがそれぞれ自分の力で活動をやりとげる「自己教育」を、なによりもその過程を重くみている、ということである。だからモンテッソーリはあえて言う。「相互扶助は、大人社会では徳であるが、ここではもっとも大きな短所であり、(内的)規律にたいする最悪の違反である。」<sup>(14)</sup>それは「自己教育」の過程に反するのである。

しかしながら、「集中活動」を促す環境を準備するだけでは十分でない。子どもの「道德的感觉」の発達を援助す

るためには、善と悪とがはっきり識別されるような環境を配慮することが必要である。モンテッソーリによれば、「この二つのこと（善と悪）が混乱し、善が無感動と、悪が活動性と混同されているような環境は、道徳的意識に（内的秩序を確立するのを援助するのにふさわしいものではない。」<sup>(15)</sup>「ここでいう環境とは、子どもの「内的秩序」(internal order) を確立するのを援助する環境とは、人的な環境、つまり親とか教師である。モンテッソーリは述べている。「環境の刺激とは、事物だけではない。人間もそうである。」<sup>(16)</sup>

ここではじめて、人と人とのあいだがら、交わりということが問題となるのである。さきほどの「道徳的感覚」の重要な原理、すなわち共感の原理が働くのである。「人と人とのほんとうの関係は、感覚にその端緒をもつけられども、共感において確立される。」<sup>(17)</sup>「だれもがこの感覚、他者に「応答する」(respond) 何かを自分の内部にもっているのだから、交わりははじまる。共感への道はひらかれている。

知性の対象は、なんとといっても事物の環境であったが、心の対象は人間・わたし自身である。単なる対象ではない。共感の、いっそう適切に言えば、「愛の対象」である。「わたしたちは子どもの愛の対象である。」<sup>(18)</sup>「だから先に「人と人とのほんとうの関係は……共感によって確立される」と言われたが、それは愛の共感によってであると言いつ直した方が適切である。子どもたちはいつも愛の対象を通して自分たち自身の在り様を組み立てているのである。子どもたちの「たいへん微妙に発達しつつある（道徳的）感情」<sup>(19)</sup>は、愛の対象によって支えられなければならないというものである。

では、「どうやって子どもたちにわたしたちを愛させるのか、感じさせるのか」とモンテッソーリは自問する。そして次のように答える。「自然は母と子どもを肉体ではなく、なおいっそう親密な愛によって統一した」<sup>(20)</sup>のであるから、「その愛によって援助された子どもは『内的な感覚』をもち、それによって愛することができる」<sup>(21)</sup>と。子どもが活動を選びそれに集中するとき、わたしたちはそれを保障してやろう。子どもたちが善と悪とを知ろうとするとき、

われわれはその共感者として良きモデルを示そう。環境を準備して子どもの自発的な「集中活動」を待ったのと同じように、共感するモデルとして子どもたちに「見られるのを待つ」<sup>(22)</sup>のである。そうすれば「うたがいもなく、子ども心がわたしたちの心に感じやすくなる日がやってこよう。そしてそのとき、かれは魂と魂との親密な交わりの中にあるあの至高の喜びを味わうことになるだろう。」<sup>(23)</sup>また、わたしたちにとっても、「子どもたちがもたらす果実は想像をこえて豊かなものとなるだろう。」<sup>(24)</sup>

このようにモンテッソーリは考えるのである。このようにみえてみると、モンテッソーリの道徳教育は、一方では、適切な環境を準備し子どもの「集中活動」を保障することで子どもの内的規律の育成をめざし、他方では、子どもの共感と愛の援助者となることでその「道徳的感覚」——善悪への感受性と人との共感への感受性——の育成をめざすものであった。もとより、この二つの要因が実際には一体化して働いている、働く必要があるということ、このことが二要因の基本的な関係である点は押えておかなければならない。

また、原理面から言えば、モンテッソーリの道徳教育は徹底して「間接性の原理」に貫かれている。この点は着目に値する。フレーベルとかデュイイとかの思想でも、この「間接性の原理」はかなりのアクセントで強調されているのである。フレーベルは『人間の教育』において人と人とのあいだがらについて次のように述べている。「直接的に要求するものは、縛りつけ、妨害し、殺してしまふ。それは子どもを仕込んで、操り人形にしてしまふ。……間接的に刺激するものが、少年の心情や意志に内的な自由を与えるのである。そして、この内的な自由こそ、少年の発達や強化には、なんとしても必要なのである。」<sup>(25)</sup>デュイイはもつとモンテッソーリに近い言い方をする。「わたしたちはけっして直接的に (directly) 教育するのではなく、環境を通して間接的に (indirectly) 教育するのである。」<sup>(26)</sup>またこ

とに「間接性の原理」はひろく近代教育思想のかけがえのない遺産の一つであると言つてよいだろう。以上、モンテッソーリの道徳教育の基本構造をみてみたが、そこにはまぎれもなく示唆にとむ新しい着眼と着想が



あるとはいえ、全体的にみて、道徳教育という問題を十分な広がりと言説力をもって論じているとは言いがたい。しかし、ことが人間に深くかかわる問題だけに、またそこに極めて複雑で多様な要因が絡んでいられるだけに、このことはやむをえないことかもしれない。そこで私は次に、モンテッソーリの考えと一般的な道徳教育のそれとをかわらせることによって、モンテッソーリの考え方をうきぼりにし、今少しそれに現実的な広がりと言説力をもたせてみたい。

## (2) 道徳教育

モンテッソーリは従来の道徳教育の基本的な誤りを指摘する。その道徳教育の基本というのは、いわゆる個々の徳目の一つ一つ教え込むことであつた。「不作法な子ども」や「問題のある子ども」——これも多くは大人側の基準に照して言われることであつた——がいれば、その子どもに「直接に」働きかけ、説教し、「教え込もう」とした。そこでは、問題はすべて子どもの内部にあり、それを直接治療することが道徳教育の課題とされた。その方法といへば、主として賞罰による外的な動機づけによるものであつた。これはこれまでの学校の教育機能を支える重要な要因であつたが、モンテッソーリはこうしたいわゆる「直接性の原理」に従う教育をきびしく批判する。モンテッソーリによれば、こうした教育は「個人を利己主義の中で孤立させようとする教育の極端な例である。」<sup>(27)</sup>それはすべての問題を個々人の内部の問題にすりかえ、直接に、しかも賞罰という外的な動機づけによって働きかけることでますます子どもを受動的にし孤立させてしまう。

たしかに、モンテッソーリも当時の子どもの状況をきびしいものとみていた。モンテッソーリは言っている。「今日、行儀が悪くて手のほどこしようのない子どもの数は、世界中、増加の一途にあります。大人はお手上げの状態です。」<sup>(28)</sup>しかしモンテッソーリは、その原因を子どもの内部にだけみる従来の立場をとらない。そうではなく、彼女は子どもをとりまく環境全体との関連でこの問題を考える。問題は単に子どもだけの問題ではないのである。これは大

切な着眼である。「教育は全体性にかかわることです。……大人、子ども、環境は統合して考察されなければならない三位一体のようなものです。」<sup>(29)</sup>だから、「道德教育はしつけることでもなく説教することでもなく、道德教育の問題は教え込むことによって解決されえない。」<sup>(30)</sup>とも、一方的に「人格は教えられて形成されるものでもない」<sup>(31)</sup>とも言われるのである。

ではどうすれば、「問題のある子ども」は正常化するのか、道徳的に覚醒するのか。その解決の糸口は、まずその子どもがどうして逸脱したのか、その原因をさぐることである。モンテッソーリによれば、その原因は子どもが本来もっている成長のエネルギー、人格を創造する「吸収する精神」が抑圧されたところにある。もっと具体的に言えば、一つは「精神的な栄養失調」であり、他は「活動不足」である。せっかく能動的な成長のエネルギーにめぐまれていても、それを発揮する環境を与えられず、それを生かす活動を許されないとすれば、子どもには「生きていく力」を育てる上で「基本的なことが欠ける」<sup>(32)</sup>ことになる。

したがって「問題のある子ども」とは、いわば「逸脱した発達のあらわれ」であって、子どもだけの問題ではないのである。従来の道德教育にみられたように、これは子どもに直接働きかけて解決しようというような種の問題ではないのである。

ではどうするのか。解答はその問題の中にあつた。一言で言えば、子どもの創造的エネルギーに応答する環境を準備し、その自由な活動を保障することである。「なおすことを成功させる唯一の道は、子どもたちの創造的な活動が妨げられないような環境をつくってやることである。」<sup>(33)</sup>子どもの逸脱を直接治そうとするのではなく、なによりも「諸活動への動機づけを包括した環境」<sup>(34)</sup>を準備することである。いっそう適切に言えば、「わたしたちは子どもに新しい可能性を、つまり、新しい生き方の場を提供しなければならぬ。」<sup>(35)</sup>

ここでモンテッソーリの考えを整理しておくと、逸脱した問題のある子どもは直接的な働きかけ——注意、説教、

やさしき、きびしさなど——を必要としているのではなく、その道徳的発達のために、なによりも自由な活動、自分を集中させられる活動を必要としているということである。もちろん、ここでも自由とは「好きなことをする」自由ではない。モンテッソーリによれば、自由に好きなことを子どもにさせるなら、「脱線だけが自由に発達することは明らかである。」<sup>(36)</sup> 必要なのは内から発する興味とそれに支えられた精神集中である。「もっとも大切なことは、子どもの全人格を引きつけるほどの興味を作業が引きおこすことである。」<sup>(37)</sup>

してみると、モンテッソーリ教育においては、「子どもがそのもとで生活する諸条件を正常化する」<sup>(38)</sup> ことこそが道徳教育の出発点となるといえよう。さらに言えば、子どもたちに「新しい人生のための準備」をすることで、その子どもたちを「間接に治療」<sup>(39)</sup> しているというのである。徹底して「間接性の原理」が強調されているのである。

さて、繰り返しになるが、今少し「集中活動」(現象)をみていこう。

モンテッソーリによれば、こうして環境が整えられると、そこに日一日と「集中現象」がみられるようになる。「ある日、ひとりの子どもが、また別の日には、他の子どもが集中現象を起こすでしょう」<sup>(39)</sup> この「集中現象」を通して子どもは変わる。それまで子ども内部でバラバラであった諸機能が一つに統合され、そこに新しい人格が創造されるのである。モンテッソーリは言う。「心の中に何が起こるか、わたしにはわかりませんが、自然の計画の中で何かが実現されます。あらゆる機能が一つに統合されていくようです。……これは新しい人格の誕生のようで、子どもの不作法は消えてしまうのです。……わたしはこれを正常化と名づけます。」<sup>(40)</sup> こうして子どもは道徳的に正常化するのである。<sup>(41)</sup>

このようにモンテッソーリ教育においては、「道徳的感覚」の発達についても、知性の発達と同様に、「集中現象」というすぐれて個人的な活動の中にその出発点とまた帰着点をみることができるといえる。しかし、これで問題がすべて解決されるというわけではない。ことはそれほど単純ではない。先にみたように、道徳とはすぐれて子どもの全体存在にかかわることからである。人と人、人と社会とのあいだから・共感にかかわる生きた営みである。モンテッソーリが

指摘したように「道德の原理は、社会を支配する原理です。……道德が他の人たちとの社会的関係を源泉にしているのは、自明の理です。教育や道德教育を社会を抜きにして考えることは無意味です。」<sup>(42)</sup>ここで、社会（家庭・学校・社会）との関連で道德教育の問題を考える視点が、社会の中の子どもという視点が、どうしても必要となる。個人的なレベルではとらえきれないところに、この問題のむずかしさ、深さがある。社会構造の変化の中で子ども自身の基本的な在り様も少なからず変容を受けている。家庭、学校、地域から遊びや友人関係に至るまで、最近の変容の速さは加速度的である。この点をまったく考慮に入れないで、昔ながらの子ども像、子ども観にとらわれ、相も変わらぬ徳目主義の道德教育を説くことは、はたして妥当であろうか、現実的であろうか。

この点でモンテッソーリの着眼は鋭い。「わたしたちは新しい要素をみつけなければなりません。この複雑な世界で、人間のふるまいは変わったかもしれません。人間が基本的なことを無視し、家庭生活がちがったものになってしまい、子どもはこれらのことを十分に知らないという最初の犠牲者なのかもしれません。この点から子どもを観察しなければならぬ。」<sup>(44)</sup>だから「道德教育の問題は、昔のように簡単ではありません。昔の社会とは異った、今日の社会との相互関係にもとづく新しい要素がつけ加えられなければなりません。」<sup>(45)</sup>子どもの問題、道德教育の問題はすぐれて社会的な問題であるという認識がここにある。この観点から、モンテッソーリは学校や教育が社会の変化についていけないどころか、社会から孤立して、自己充足的な閉じた世界を形成することをいましめている。この問題では、△家庭・学校・社会▽が協力し合うことがぜひとも必要だと言っている。<sup>(46)</sup>

では、ここでモンテッソーリが言う問題解決のための「新しい要素」とは何か。残念ながらモンテッソーリはこの問いに具体的、直接的には答えていない。ただ大人ひとり一人がとるべき態度についてその原則を述べるにとどめている。

モンテッソーリによれば、まずは大人ひとり一人が子どもにたいする考え・態度を変えることが、この問題解決の

出発点である。「一定の角度」だけから子どもをみることに、そして大人の尺度に照らして子どもの欠点しかみないこと、そういう態度を改めることである。エゴイストにならず、独裁者にならず、謙虚になること、こうしたことが子どもと向かい合うとき、大人に求められる基本的な態度である。大人が子どもの在り様をもう一度理解しなおし、評価を改め、愛情をもって援助すること、また、子どもの良きモデルとなることで子どもとの間に共感の交わりを育てること、これらのことこそがほかならぬ道徳教育の仕事なのである。ここにも、ひとりの人間として子どもと向かい合い、自ら生き方のモデルを示すことによって、子どもに間・接・的・に働きかけていこう、そののちは、子ども自身の努力の過程を尊重しよう、待とう、というモンテッソーリ流の自己教育の視座がある。子どもが「自己を教育する」という点は、いつでもモンテッソーリ教育において基本的なことである。

大人の在り様から子どもの在り様へと焦点を移して言えば、日常生活のあらゆる場面で「自己を教育する」ということが徹底して尊重されているということが、社会的道徳的な自己形成とも深くかかわっているということを強調しなければならぬ。モンテッソーリは述べている。「子どもは一日中自由選択を行います。生活は選択を土台にしていて、子どもは自分で決定することを学ぶのです。子どもは自分で選ばなければならず、こうして子どもの決定能力は発達するのです。」<sup>(47)</sup>われわれは、便宜上、知的、社会的、道徳的というふうに発達を区分するけれども、子ども自体は日常生活の中で全一的に生きている。スーザン・アイザックスの言葉で言えば、子どもはつねに「全体的存在としての子ども」(the whole child)として生きている。だから、教具への集中という個人的な知的活動が道徳的な自己形成と深くかかわったり、また、日常生活の中でのありふれた自己決定の機会が道徳的判断力を培う機会であったりもするわけである。<sup>(48)</sup>

さて、このようにみてくると、モンテッソーリ教育の要諦が、適切に準備された環境内でのひとり一人の子どもの自由な「集中活動」を保障し、なお、そこで子どもと子ども、子どもと大人との共感の交わりを育てることにあると

すれば、そのめざす「自己教育」それ自体、すぐれた道徳教育であったともいえよう。

しかし先に、そこにはまぎれもなく示唆にとむ新しい着眼と着想があるとはいえ、それは十分な広がりと言得力に欠けると述べた。この点を最後に補足しておく必要がある。

たしかに、モンテッソーリが、特定の教具への「集中活動」（操作的活動といった方がいっそう具体的である）を子どもの主導的活動とみなし、そのことを通して子ども本来の存在が開示されるのだとした点、まことに鋭い着眼であったが、そこでいわれる人と人との交わりは、教具にたいする操作的活動を基軸として、そこに補足的に展開される営みでしかない。そこでの交わりはかなり静的な性格のものである。

だが、人と人との交わりは、協力・協働だけでなく、不可避的に比較、競い合い、ぶつかり合いといった他者との拮抗関係の上に成り立っている。しかしだからこそ、それは、子どもの内面に静かな孤立した秩序とは別の、ダイナミックな<sup>(49)</sup>関係の秩序を形成するのである。この意味で、子どもと子ども、子どもと教師のあいだの関係・交わりのダイナミックスこそ道徳教育の要諦であると言わねばならない。この点で、モンテッソーリの道徳教育には、十分な広がりと言得力が欠けたと述べたのである。こうした点については、モンテッソーリ教育の問題点という章であらためて論じたいと思っている。

#### 註

- (1) Maria Montessori, *Dr. Montessori's Handbook*, London : William Heinemann, 1926, p. 93-94.
- (2) Maria Montessori, *The Advanced Montessori Method*, Translated from the Italian by Florence Simmonds and Lily Hutchinson, London : William Heinemann, 1919, p. 326.

(3) *Ibid.*, p. 341.

(4) *Ibid.*, p. 338.

(5) *Ibid.*, p. 327.

- (6) *Ibid.*, p. 337.
- (7) *Ibid.*, p. 324.
- (8) *Ibid.*, p. 332.
- (9) *Ibid.*, p. 346.
- (10) ヘレーネ・ヘルシング、平野智美・原弘美訳『モンテッソーリ教育学』エンデルレ書店、昭和五七年、八一ページ。
- (11) 同右、八七ページ。
- (12) マリア・モンテッソーリ、クラウス・ルーメル・江島正子共訳『子どもと学校の危機』エンデルレ書店、昭和五七年、三六ページ。
- (13) 繰り返していえば、モンテッソーリは集中活動の場を、子どもが自分を根ざす場、いわば生きていく基点としてとらえたのである。とかく、生活の中でも授業の中でも、親や教師の考えた生活リズム、カリキュラムに依存している子どもの状況を考えてるとき、生活の一コマに、授業の一コマに、自分を根ざす場・基点を保障していくことは、かけがえもなく重要である。
- (14) Maria Montessori, *The Advanced Montessori Method*, p. 312.
- (15) *Ibid.*, p. 337.
- (16) *Ibid.*, p. 326.
- (17) *Ibid.*, p. p. 326-327.
- (18) *Ibid.*, p. 334.
- (19) *Ibid.*, p. 332.
- (20) *Ibid.*, p. 334.
- (21) (22) *Ibid.*, p. 335.
- (23) (24) *Ibid.*, p. 336.
- (25) フレーベル、荒井武訳『人間の教育』（下）岩波文庫、一九七四年、八一ページ。
- (26) John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, New York, 1966, p. 19.
- (27) Maria Montessori, *The Advanced Montessori Method*, p. 316.
- (28) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、一一二ページ。

- (29) 同右、一二四ページ。  
 (31) 同右、四三ページ。  
 (32) (33) (34) (35) 同右、一二八ページ。  
 (36) (35) Maria Montessori, *The Absorbent Mind*, Translated from Italian by Claude A. Claremont, Dell Publishing Co., INC, 1961, p. 206.

(38) *Ibid.*, p. 200.

(39) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、一三〇ページ。

(40) 同右、一三一ページ。

(41) このように、よく言われる逸脱——乱暴、ケンカ好き、破壊的な行為、反抗など——は、モンテッソーリによれば、一つには環境の諸条件を正常化することによって、そして二つにはその準備された環境内で子どもたちが作業への集中を促すことによって、治癒される。言いかえれば、それまで阻止されたり疎外されていた自己形成への営みが再開されるなら、子どもは正常化されるというのである。

ところでスタンディングは、この「正常化された子ども」(normalized child)の諸特徴を適切にまとめている。ここでいくつかあげておこう。(E. M. Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work*, New American Library, 1984, p. p. 175-178 参照)

① 「秩序への愛」(love of order)——これは「環境への愛」といいいいもので、子どもの内部にある秩序がそれを欲しているのである。子どもの知力はこの秩序の原理に従っている。

② 「作業への愛」(love of work)——「この意味における作業は、子どもの全人格を包含するすべての活動を意味し、人格の建設ということを無意識の目的としている。それははっきりいって自己表現の一形態であり、それをやりとげることによってそれ相応の喜びが子どもにもたらされる。しかし、それは作業 work であって遊び play ではない。」(*Ibid.*, p. 175.)

③ 「深い自発的な集中力」(profound spontaneous concentration)——「この集中力は、しばしば『環境から子どもを孤立させる』ほど完全なものであるが、生物学的な現象である。わたしたちはこれを生命の注意力、すなわち、個体を通して働いている種の注意力と呼んでいいかもしれない。別な言い方をすれば、それは成長の現象であると言ってもよい。」(*Ibid.*, p. 175.)



④ 「沈黙とひとり作業することへの愛」 (love of silence and of working alone)

⑤ 「自発的な自己訓練」 (spontaneous self-discipline) —— 「この訓練は自由という果実の一つである。実際、このような訓練と自由とはほんとうは別々には分けられないと言えよう。」 (*Ibid.*, p. 178.)

(42) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、一一九ページ。

(43) 徳目主義は、「発達の相」からみても、教育になじまない。それ自体としては妥当性をもつ徳目であっても、子どもにそれが授業や体験を通して押しつけられるとき、自分の頭で考え、選び、判断するという知的な探究の過程——これはどうしても譲れない発達の基本的な要因である——がそこに欠落するからである。もっと大きく人間が生きるという観点から考えても、それは受動的に徳目知として覚えたり身につけたりすることと足れりとするほど単純な営みでもない。

(44) (45) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、一二二ページ。

(46) 今日では、このように強調するだけでは不十分だし、また、それ自体むずかしい状況になっている。家庭・学校・社会がそれぞれに大きい問題をかかえているからである。あえていえば、それぞれが問題の一部だからである。さらに、それぞれがかかえる問題が相互に関連し合っているということが、事態をいっそうむずかしくしていると言える。

たとえば、幼少期の子どもをもつ家庭で両親共に働く家庭が増えていること、離婚率が高いこと、家庭が地域社会の中でますます孤立化していること、こうした家庭の問題はそのまま社会の、学校の問題なのである。したがって、学校教育の問題といっても、学校だけで根本的に解決しうる問題は少ないのである。この点から言えば、人々が、それぞれの立場でバラバラに自分の考えを主張しても、どうにもならないのである。

そこで、モンテッソーリの言う「新しい要素」とは何か、この点を今日の問題として考えると、一つの提言が可能である。子どもの発達と教育に関する学際的な研究と実践の機関を設けることがそれである。この機関が国民に開かれた性格をもつことは言うまでもないが、中央集権的なものではなく、地方に分散してそこに根ざしたものであることも、大切な要件の一つである。地域に根ざした多様な教育こそ子どもを生かす確かな方途だからである。

(47) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、四二二ページ。

(48) このように、モンテッソーリが道徳教育を知的な教育や生活と切りはなして考えなかったのは女氏の卓見である。何度も言及することになるが、知的な活動と道徳的な発達との連関についてのモンテッソーリの言説を引用しておこう。「人間の知的な要求にこたえることは、道徳性にとって大きく寄与する。実際、子どもたちが示してくれたことは、知的な作業に自由に没頭で

きたとき、そして自らの内面の欲求に自由に対応し、……抽象的な活動をやりとげ、心を思索に集中したとき、子どもたちの内部に秩序と落ちつきが生まれたことだった。そのあとでは、動きの優雅さとか、美しいものを楽しむ力とか、音楽にたいする感受性とか、おしまいには、子ども相互の関係の礼儀正しさとかが、内部の泉から水がふきだすように奔出した。」(Maria Montessori, *The Advanced Montessori Method*, p. 324-325.)

(49) 子ども同士の関係・交わりのダイナミックスという点で言えば、フレーベルが学校とか園内とか教室とかではなく、地域社会における子どもの遊びに着目してそこに子どものかげがえのない道徳性の発達をみたことは、きわめて示唆にとむ着眼である。フレーベルは述べている。「それぞれの地域社会は、そこに住む少年たちのために、その社会に固有の共同の遊び場を用意すべきであろう。……少年は、自分の仲間のなかで自己を見たり、仲間のなかで自己を感じたり、仲間を照らして自己を測定したり、評価したり、さらに仲間を通して自己を認識したり、仲間を通して自己を発見したりしようとする。したがって、これらの遊戯こそ、直接に生命に働きかけ、生命を形成すると共に、市民としての、また道徳上の、数々の徳を目覚めさせ、それを培ってゆくのである。」(フレーベル、前掲訳『人間の教育』(上)一四九ページ。)

フレーベルのこうした遊びのダイナミックスに着目する視点は、モンテッソーリ教育にはあまり見られない。このことがモンテッソーリ教育の振り幅を小さくしたことは否めない。この点については別な章で詳しく論じたい。

なお、フレーベルのこの視点は、今日の子どものきびしい状況——とくに自分を根ざす場・生活が貧しい——を考えると、まことに示唆にとむが、私は同じ認識にたつて、今日の道徳教育の問題点——とくに付属校の問題点——を「交わりを育てる教育の不在」と題して指摘したことがある。『現代教育科学』(No.三四九、一九八五年一二月号 明治図書)を参照されたい。

## 五 宗教教育

宗教教育については、今日でもルソー的な考え方を<sup>(1)</sup>する人が少なくない。つまり、子どもの宗教教育に消極的、もしくは否定的な考え方をする人である。その理由というのは、大まかに言えば、子どもには抽象的な人間の問題や神の問題はまだ理解できない、そのレイニネスもまだ準備されていない、と考える点にある。逆に言うと、宗教教育は、自分の意志と判断で行動を決定できる青年期をまっけてはじまるべきだというのである。ルソー的な言い方をすれ

ば、子どもの時期は宗教の睡眠の時期、宗教以前の時期だということであろう。

こうしたいわゆる「理性の宗教」にたいして、モンテッソーリは幼少期にもそれにふさわしい宗教教育があると考えた。それどころか、幼少期こそ宗教的発達とその教育にふさわしい時期であるとみなした。モンテッソーリによれば、感受性豊かなこの時期は、他どの時期にもまして宗教にたいして「感覚的にひらかれている。」「子どもには宗教を感覚的に理解する鋭い敏感期がある。」<sup>(2)</sup>からである。だからモンテッソーリでは三歳の子どもにも神の概念は理解される。いやむしろ感知される。子どもも偉大な存在者を感じることができるのである。「小さい子どもは、心を源泉とする感受性をもっている」<sup>(3)</sup>からである。してみると、モンテッソーリにとって、この時期というのは宗教を「感受性を通して学ぶ時期」<sup>(4)</sup>であると言えよう。ルソーとの比較でいえば、それは「感覚の宗教」である。

ここでも中心となる教育の原理は「間接性の原理」である。身体の健やかな発達に新鮮な空気や水といった自然が必要であるように、心の健康には周囲の人々に庇護されているという安心感と、さらには超自然的な存在者の保護を感じる必要があるが、そのためにも愛情に支えられた環境と宗教的な雰囲気とが大切になる。モンテッソーリによれば、子どもは宗教を教科のように教えられたり学んだりできない。<sup>(5)</sup>「宗教はいわゆる教科ではありません。」<sup>(6)</sup>ここでも、大切なのは教えることではなく、感じさせること、感覚を育てることである。ルソー的に言えば「感じることを学ぶ」(apprendre à sentir)ことである。

モンテッソーリによると、0歳から六歳までの時期は、環境をほとんど吸収する能力にめぐまれた時期、いや単に受容するだけでなく、環境に能動的に働きかけていく時期であるから、こうした時期にこそ、心の発達のためにいつまでも残る「生きていく力」、その基礎となる養分を吸収することができるようになるように宗教的な環境・雰囲気と準備することがぜひとも必要なのである。「わたしたちは宗教を与えることはできないのですが、しかし、宗教心が芽生えるように心をくばってやらなければならないのです。……それは環境の影響によって発達しなければなりません。わた

私たちは適切な環境をつくるために気を配らなければなりません。……宗教的感情は、この時期につくられ、子どもが大きくなるにつれて発達するだけです。」<sup>(7)</sup>「雰囲気と環境によって子どもの宗教的感情を育てていこうとするモンテッソーリの間接的な宗教教育をもう少しみていこう。

子どもは周囲の雰囲気や環境と一体化して生活している。モンテッソーリの言え、子どもは「環境への愛」に支えられて生活している。だから、その環境が愛と安らぎのある雰囲気のみちておれば、家庭であれ教会であれ、子どもの宗教的感情は刺激を受け育まれる。「子どもはいたるところに神をみる傾向をもっている。」<sup>(8)</sup>「家庭で両親が神について語り、祈りをささげるとき、子どもはその宗教的雰囲気にひたり、それを受け入れる。教会の感化力についてはいっそう顕著である。

モンテッソーリは、すべてを子どものサイズにあわせた「子どもの教会」をつくって、宗教教育を実践したことがあるが、その実践を通してモンテッソーリが発見したのは、そうした教育がモンテッソーリ法と合致していること、そして、そこでの宗教的儀式や所作が子どもの感受性を強く刺激したことであった。

モンテッソーリは、教会での諸行事がモンテッソーリ法の目標と合致している点を強調して述べている。「聖職者は、子どもたちに宗教の授業をし、教会でミサを行いました。それが終わり、子どもたちに開放させるや、今まで予想もされなかったようなことが見られました。わたしたちが発見したのは、多くの点で、教会はわたしたちの方法がめざした種の目標でもあったということです。」<sup>(9)</sup>「そこでモンテッソーリが発見したのは、子どもたちが非論証的な宗教的象徴にたいして鋭い感受性をもち、注意力を発揮するということであった。子どもは教会内での特定の身振り・動作という象徴性の強い活動に強い関心をもつというのである。モンテッソーリは言う。

「何にでも興味をもつ子どもは、象徴的なものや、自分にとって崇高につつまれているように思われるものにはたい

していつそう心打たれる。はじめからいろいろなものが別々におかれていますが、子どもの注意をひくのは行為そのものである。かれは、ミサ典礼書、神聖な器、聖職者の服装、十字の記号、ひざまづくこと、接吻といった礼拝の諸行為をみる。そして、徐々にそれらの相互関係と隠れた意味とが子どもに明らかになってくる。聖職者が神聖な儀式で使われたものを用いて秘蹟の説明をはじめたとき、そしてしばしば子どもたち自身の手助けのもとでそれを行ったとき、わたしは年長の子どもたちだけが関心をもつものと思っていたが、もっとも小さい子どもでもさえ立ち去ろうとせず、この上なく深い注意力でもってすべてを見た。三歳児でさえこのうっとりとする手続きに従った」<sup>(10)</sup>

子どもの感受性は、準備された環境を通して宗教と基本的なところがかかわるのである。「環境と結びつくとき、子どもは容易に宗教を受け入れることができる。」<sup>(11)</sup>「子どもの知性の発達にいろいろな教具が必要であるように、子どもの道徳性の発達に子ども同士の自由な交わりが必要であるように、心の発達には偉大な存在者への感情を育てることが必要なのである。これはほかのもので補えない。「このような偉大なテーマをおもちゃや、あるいは小さな考えとすりかえることは誤っています。」<sup>(12)</sup>

モンテッソーリ教育においては、とかく「自由の教育」、「知性の教育」が前面にでてくるが、この意味では、「宗教の教育」こそモンテッソーリ教育の基盤であると言ってもよい。<sup>(13)</sup>だから幼少期にこの面での教育を欠落させると、それこそ「人間の発達上基本的な部分が欠けることになる」<sup>(14)</sup>とまで言われる。この点で付言すれば、日本でのモンテッソーリ教育にはこうした認識が欠けているように思われる。

さて、こういう視点からモンテッソーリ教育をみると、そこに宗教的色彩の濃い原理を見い出すこともできる。「沈黙の原理」がそれである。フェニックスが述べたように「沈黙の象徴性は宗教における一つの本質的な象徴性である」<sup>(15)</sup>とすれば、モンテッソーリの「沈黙の原理」もそれとかわるものであろう。もともと子どもの心を落ちつか

せるものであった「沈黙の練習」(exercise of silence)<sup>(16)</sup>が、ここで本来の実践的な活動の場をえたとと言える。祈りをはじめすべての儀礼的な行為のなかで、それは生きてくるのである。「子どもの心を落ちつけるようにと考えられた準備は、今や、神の家や、ろうそくの光のやわらかい、ひらめきのうす暗い場所で、守られるべきあの内部の瞑想となる。」<sup>(17)</sup>

このように、子どもは静かな儀礼的行為を通して宗教的な理解に達するとモンテッソーリは考えた。「沈黙の原理」はすぐれて宗教教育の原理でもあったのである。

ところで、この際留意しなければならないことは、子どもたちが日常生活の諸行為と象徴的な儀礼的な行為の相違をはっきり認識しているということである。「四歳児は自分自身を清めるためにほっそりとした手をひたす聖水盤と、隣室で手を洗うために使う鉢との間の相違がわかっている。」<sup>(18)</sup>モンテッソーリによれば、この相違を認識させるのは、知性の練磨の際に発達した「直観」(intuition)である。この「直観」のはたらきによって「感覚をこえた概念にはほとんど到達できないと考えられている子どもが、天国の偉大な父の家に愛情をこめて招待された神の子であると認識しはじめるとき、このような区別をしはじめるのである。」<sup>(19)</sup>「集中活動」を通して得られた知力と直観は、宗教的雰囲気の中で儀礼的な行為を行うことによって宗教的感情を育てることに深くかかわっていくのである。「沈黙とコントロールされた運動とは」子どもを直観的に「宗教的もしくは霊的な感覚として知られている内的な感性へと導くことができる」<sup>(20)</sup>とも、モンテッソーリは述べている。モンテッソーリによれば、この感覚こそ、のちに社会的感情が発達したとき、表だつてこの世界のガイド、個人の良心を導く案内者、となるのである。

さておわりに、モンテッソーリの宗教教育をルソーのそれとの比較を通してまとめておこう。

ルソーは述べている。「私は、幼少期を通して、わたしがエミールに宗教についてなにも語らないのを知って、どれほど多くの読者が驚かれるかわかる。……一五歳でもかれは自分が魂をもっているかどうか知らなかったが、恐ら

く一八歳になっても、まだそれを学ぶ時期ではないだろう。」<sup>(21)</sup>さらに続けて「ここであなた方とわたしとの間にみられる相違は、あなた方は子どもは七歳でも、その能力があるとみなすが、わたしは一五歳でもその能力を認めない、ということである。」<sup>(22)</sup>と述べる。ルソーは、はっきりと幼少期は道徳・宗教以前の時期であり、その時期を純粹に身体・感覚の練磨の時期であると規定した。それがルソーの「自然の教育」であった。

他方、モンテッソーリによれば、「われわれは、子どもたちの自然の教育は純粹に身体的でなければならぬと考えて誤りを犯してきた。」<sup>(23)</sup>モンテッソーリは、幼児期の感覚的活動の中にすぐれた知性のはたらきを発見したのと同じように、そこに宗教的感情の息吹きも発見したのである。「子どもの知性」とともに「宗教的良心」の心理学的な重要性に着目したのである。

モンテッソーリ・スクールの子どもたちは、その卓越した「集中活動」を通じて自ら自由な知の探索者であることを証明したが、同じように「彼の自由において、人間は生まれながらにして宗教的な生きものかどうかを示すはずである。」<sup>(24)</sup>くり返して言えば、子どもたちは自由な交わりと知性の教育を通して「規律の勝利」をうるとともに、「偉大な宗教的勝利への道」<sup>(25)</sup>を歩んでいるのである。

このようにみてくると、今日の子どもたちが、意図的にしろ無意図的にしろ、きわめて緊張した環境におかれ、本来の自分を生きることがむずかしい状況に追い込まれていることを考えるとき、モンテッソーリが、子どもたちが自分自身の興味・関心のあることにすなおに集中・専心する活動を基盤として、良心、宗教的感情を育てる教育を強調したことの教育学的含意は大きいと思われる。

さて、おわりに、幼少期の教育に宗教が欠落した点<sup>(26)</sup>を危惧したモンテッソーリの警鐘の言葉を引用しておこう。「人間の中にある宗教的な感情をア・プリオリに否定すること、人類から宗教的感情の教育を奪い去ることは、子どもにたいして学習のための学習にたいする愛をア・プリオリに否定するのと同様な教育学的な誤りを犯すことである。」<sup>(27)</sup>

また、「小さな子どもは知的な必要に加えて、他のものを必要としている。子どもの知性が発達し、満足するずっと以前に子どもの純粹で開かれた心は神聖な光を映しているのである。」<sup>(28)</sup>

(追記 紙面の都合上、以下の考察は次の機会に掲載させていただきます)

註

(1) 周知の通り、ルソーは子どもの道徳・宗教教育については徹底した消極教育を主張した。ルソーは、幼少期をほかならぬ身体・感覚練磨の時期と規定し、その期にふさわしい感覚的経験の充実こそがのちの道徳的・宗教的発達の基盤となる、と考えたのである。ルソーによれば、道徳や宗教を与えたり教えたりすることではなく、それを自分で選べる力、判断する力を育てることがなによりも大切なことである。『エミール』第四編で述べている。「どんな国でもわたしたちのエミールが自分自身で学べないことはなにもかれに教えたくないわたしたちとしては、どんな宗教のなかでかれを育てようか。…わたしたちはかれをあつた宗派にもこの宗派にも加入させまい。そんなことはしないで、理性をもっともよく用いることがかれを導いていくことになる宗派を選ぶような状態にかれをおいてやることにしよう」(J.-J. Rousseau *Emile ou de l'éducation*, Classiques Garnier, Paris, p. 314.) この言説から一言つけ加えれば、ルソーの宗教は「理性の宗教」である。

(2) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、五四ページ。

(3) 同右、五九ページ。

(4) 同右、五六ページ。

(5) フレーベルは、この点で宗教をはっきり教科としてとらえている。『人間の教育』の第三章「主要な教科群について」で、まず宗教教育が論じられていることから、このことは明らかである。そこでフレーベルは、キリスト教を教えるべき唯一の宗教であることを強調する。「人間は、だれでも、神から生じてきたものとして、神を通して存続し、神のなかに生きるものとして、自己を高めて、イエスの宗教に、キリスト教に到達しなければならぬ。それゆえにこそ、学校では、なによりもまずはじめに、キリストの宗教、キリスト教を教えるべきである。…どこにおいても、どの地域においても、学校はキリスト教のためにキリスト教を教授すべきものである。」(フレーベル、前掲訳『人間の教育』(上)、二〇二ページ。)

キリスト教を宗教教育の中心におくという点では、フレーベルもモンテッソーリもかわらないが、モンテッソーリの場合、その教育的運動を世界的規模で展開することに力をそそいだため、キリスト教を前面にだせなかったという背景も見逃せない。



- (6) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、五七ページ。
- (7) 同右、五八ページ。
- (8) 同右、六〇ページ。
- (9) Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, Translated by M. Joseph Costelloe S. J., Fides Publishers Inc., New York, p. 295.
- (10) *Ibid.*, p. 296.
- (11) (12) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、六〇ページ。
- (13) 一般的に、モンテッソーリ教育の理論と方法については、その科学的、合理的性格が強調されるが、その宗教的、神秘的傾向を見落としてはなるまい。リタ・クレマーはこの点を指摘して述べている。「彼女は科学について語り、その技術を用いたにもかかわらず、つねにその勧めにたいして宗教的、ないしは神秘的な基盤を求めている」(Rita Kramer, *Maria Montessori*, The University of Chicago Press, 1976, p. 100.)
- (14) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『子どもと学校の危機』、五七ページ。
- (15) フィリップ・H・フェニックス、佐野安仁・吉田謙二・沢田允夫訳『意味の領域』晃洋書房、一九八〇年、二六四ページ。
- (16) モンテッソーリがこの「沈黙の練習」をとり入れたことについては興味深いエピソードがある。紹介しておこう。「ある日、わたしは生後四か月の赤ちゃんを腕に抱いて教室に入りました。……その子の静けさがとてもわたしの心を打ったので、わたしはその感情を子どもたちにも分け与えたくなりました。『赤ちゃんはおとなしいわね』と子どもたちに言いました。そして、いたずらっぽくつけ加えました。『あなたたち、だれもこんなにいい子にはしてられないでしょう。』とても驚いたことに、子どもたちは異常なほど緊張してわたしを見つめているのがわかりました。子どもたちはわたしの唇にじっと注意を向け、わたしが言ったことを鋭く感じているようでした。『ごらん』とわたしは続けました。『赤ちゃんの息はなんて安らかなんでしょう。』驚いて身動きもせず、子どもたちは息をひそめはじめました。その瞬間の静けさが印象的でした。いつもはきこえない時計のはりの音が聞こえはじめました。それは、まるで小さな赤ん坊が日常の生活の中には見られない沈黙の雰囲気。を教室の中にもちこんだかのようでした。
- だれも身動き一つしませんでした。かれらは沈黙を体験し、それをつくりだすことに全注意力を集中していました。……子どもたちはみんなずっとできるだけ息をこらして静かに坐っていました。その顔には、瞑想している人のような、おだやかな

ではあるが、注意力を集中した表情があらわれていました。この印象的な沈黙の中で、少しずつ遠いところでおちる水の音や、ちよとる鳥の鳴き声などのかすかな音でさえ、みんな聞こえるようになりました。

これが『沈黙の練習』の始まりでした。」 Maria Montessori, *The Secret of Childhood*, Translated by M. Joseph Costelloe, New York, 1966, p. p. 123-124.)

- (17) Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, p. 295.
- (18) *Ibid.*, p. 295.
- (19) *Ibid.*, p. 296.
- (20) *Ibid.*, p. 298.
- (21) Jean Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, p. 310.
- (22) *Ibid.*, p. 311.
- (23) マリア・モンテッソーリ、阿部真美子・白川蓉子訳『モンテッソーリ・メソッド』明治図書、一九七四年、二九八ページ。
- (24) 同右、二九六ページ。
- (25) 同右、二九七ページ。
- (26) とはいえ、モンテッソーリ自身の「子どもの家」での宗教教育はあまりうまくいかなかったようである。モンテッソーリはその理由については次のように述べているだけである。「カトリックの宗教教育ばかりに関係したからである」(Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, p. 300.)
- (27) マリア・モンテッソーリ、前掲訳『モンテッソーリ・メソッド』、二九六ページ。
- (28) Maria Montessori, *The Advanced Montessori Method*, p. 356.