

モンテッソーリの教育思想における「ケア」について

－「子どもの家」における実践を中心に－

中田 尚美

はじめに

近年、子育てについての家庭や地域の教育力の低下という状況の中、幼稚園や保育所は親や地域の人と連携協力しながら地域の子育てセンターとして、保育者はさまざまな家庭背景を持つ子どもたちを預かりケアし教育する専門家としての役割を担うことがいっそう求められてきている。

保育という語を英訳すると、“early childhood care and education”と表現できる。保育所保育指針に述べられているように、乳幼児期においては「養護と教育」が両輪となって子どもを育てていくのであり、適切なケアが子どもの成長にとって不可欠なものとして求められる。保育とケアは密接な関連をもつ言葉なのである。

ケアあるいはケアリングに関する研究の先駆者としては、ミルトン・メイヤロフ、ギリガン、ネル・ノディングズをあげることができよう。教育学におけるケアリング研究は、アメリカにおいても広がりを見せている。ジェーン・R・マーティンは、激変するアメリカ社会と家族のはざまにあって学校が子どもに何ができるかを問い、ケアの場としての学校を再構想している。彼女が目にしたのが、「子どもの家」(Casa dei Bambini)におけるモンテッソーリの実践と教育理念であった。

一般的に、20世紀初頭のローマの「子どもの家」で行われたモンテッソーリの教育実験は、子どもの自由と興味を重視するいわゆる児童中心主義を原則としたうえで、集中力を養い個別の学習を可能にする体系的なモン

テッソーリ教具を工夫したことなどが高く評価されている。だが、マーティンによれば、これはモンテッソーリの実験の核心を見落とした評価であった。「子どもをケアするホーム」という観点から、マーティンは、「子どもの家」の教具や設備、および教育技法ではなく、雰囲気、人間関係という別の教育的要素に注目した。そして「子どもの家」における教育の中核的な要素は、安全、愛されること、安らぎを得ること、帰属感・責任感そして愛情の通う人間関係などであると結論付け、学校が家庭の道徳的等価物になるという「スクールホーム構想」を提示したのである (Martin,1992)。

小論では、「子どもをケアする場としてのホーム」というマーティンの着眼点から、目的においても方法においてもケアを基盤として展開されたモンテッソーリの「子どもの家」の実践と教育理念を検討したい。本稿では、まずケア研究の歴史の変遷について概観し、次に「子どもの家」の教育目的を明らかにする。さらに、教師と子どもたちの関係、子ども同士の関わりについて考察し、最後に子どもと動植物との関わりについて考察する。

1章

本章では、ケア研究の歴史の変遷について概観し、マーティンによって提示されたスクールホーム構想と、モンテッソーリの「子どもの家」における教育実践の関連について述べる。

近年、ケアという言葉は、保育の分野のみならず、医療、福祉、教育、カウンセリングなどの様々な分野で用いられている。たとえば、「ホスピスケア」「在宅ケア」「ターミナルケア」「ケアプラン」「デイケア」「心のケア」「ケアワーカー」などである。まず、ケアという言葉の一般的な解釈に目を向けてみると、英語の **care** は、名詞としては「1. 心配、気苦労、不安、懸念、気がかり、2. 注意、用心、留意、気配り、心遣い、3. 世話、保護、看護、ケア、介護、介抱、介助、養護、監督、管理、4. 一時的に預

かること、保管、5. 関心事、注意すべきこと」動詞としては、「1. 気遣う、気に掛ける、心配する、留意する、関心（興味）がある 2. 気にする、構う、3. 世話をする、面倒を見る、大事にする、4. 望む、欲する」（小学館『ランダムハウス英和大辞典』より）という意味に解釈されている。ちなみに「ケア」という語の日本語訳は、児童の権利に関する条約では、「保護」「世話」「養護」「養育」「監護」となっている。¹⁾ さらに『広辞苑』では、ケアは「①介護。世話。」「②手入れ」という意味を持つとされている。また、『精選 日本国語大辞典』では、ケアは「注意すること、ケアすること、介護すること」とされている。

こうした日本語としての意味の広がりに対して、斎藤は「ケアの意味を的確に日本語に翻訳することが難しいので、今日では、「ケア」、「ケアリング」とカタカナ表記されることが多くなっている」²⁾ と指摘している。そこで、小論においても「ケア」、「ケアリング」とそのままカタカナ表記することにする。

本稿の目的は、ケアリング論者たちの言説を詳細に検討することではない。以下、ケア研究の変遷について簡単に触れておこう。

ケアを哲学的に論究した初期の理論家にミルトン・メイヤロフがいる。彼によれば、ケアとは「もっとも深い意味で、その人が成長すること、自己実現することを助けること」である (Mayerof, 1971)。メイヤロフは、他者すなわちケアされる人の「成長を援助すること」と、「献身」がケアリングの特徴であるとしている。

他方、ギリガンの功績を見逃してはならないだろう。彼女は発達心理学の立場から、道徳性についてコールバーグ流の男性中心的な価値とみなされた「正義」ではない「もう一つの」アプローチの仕方、すなわちケアという観点を提出した (Gilligan, 1982)。ギリガンは、人間の権利を理解することを道徳性が高度に発達した段階として考えるコールバーグの理論に

対して、人間関係の結びつきや思いやりや責任に重きを置く新たな道徳性の発達に注目することの必要性を説き、「権利」「正義」対「ケア」「責任」という図式に立ってコールバーグの理論を批判したのである。

以上述べたように初期のケア研究においては、ケアの倫理は、個人が備え、目指すべき美德であり、あくまでも個人に適用されるものとしてとらえられていた。この「個人の美德」に対して、ケアをケアリングへと発展させ、関係性概念として提示したのは、ネル・ノディングズである。(Noddings,1984)。ノディングズはギリガンの議論を踏まえてケアを教育学に適用した議論を展開した。特にギリガンがケアする人に焦点を当てた議論を展開するのに対し、ノディングズは、ケアをケアする人とケアされる人との間の関係性という観点から分析している。

ノディングズはケアの意味を次のように説明する。「人間存在として、私たちはケアし、ケアされたいと思っている」。³⁾「ケアするというのは、負荷された心的状態、つまり、何かや、だれかについての、心配や、恐れや、気遣いの状態の中にあることである。言いかえると、人が、なにかやだれかに関心や好みがある場合にそのなにかやだれかに対してケアすることである(中略)ケアリングの本質的な諸要素が、ケアする人とケアされる人と関係にあるのは、たやすく見てとれる⁴⁾」。そしてこのようなケア概念を教育理論に関連させて、「ケアされるひとに(そしてしばしば同時にケアするひと)に加えられたこのつかみどころのないなにかは社会制度における、とくに学校におけるケアリングを論ずるとき、わたしたちにとって、重要な考察の対象となるだろう。それは、教授—学習の関係における最も価値のある者の多くは、特定されないし、もちろん前もって特定できないということになろう⁵⁾」と言う。このように、教育的営みをケアする人とケアされる人との関係に置き換えて再構築することをノディングズは要請したのである。彼女は、教育学における「ケア」研究の第一人者といわれ

ている。⁶⁾

最後に、ジェーン・R・マーティンによって提示されたスクールホーム構想と、モンテッソーリの「子どもの家」における教育実践の関連について述べる。

マーティンによるスクールホームの構想は、親の離婚や貧困によって必要な世話や愛情を受けられない、あるいは銃、暴力、ドラッグによって生命の危機にさらされるといった現代のアメリカの子どもをめぐる悲劇的な状況を出発点としている。父ばかりか母までも産業へと動員されてしまった今の家庭に、かつてのような教育的機能を期待することはできない。この事実を受けた思考実験の試みが、学校が「家庭の道徳的な等価物」になるという「スクールホーム」の構想である。マーティンは、モンテッソーリの「子どもの家」の実践に注目することによって、ケアの場としての学校を再構想しようとする。

彼女は、モンテッソーリの「われわれイタリア人は、自国語で **Casa** という言葉を英語の **home** というほとんど神聖な意味を持つ言葉にまで高めました」という言説に注目し、モンテッソーリが使用した「**Casa**」という言葉を、「**house**」ではなく「**home**」と翻訳すべきであると主張する。「人は家 (**house**) に住む。そして家庭 (**home**) の中で人は安全に守られ、愛され、気が休まる — つまり「安らぎ」(**at home**) を得る」のであり、モンテッソーリの「子どもの家」はまさにそのような環境を構成していたとマーティンは分析する。⁷⁾

「子どもをケアするホーム」という観点から、マーティンは、「子どもの家」の教具や設備、および教育技法ではなく、別の教育的要素（雰囲気、人間関係、子どもたちの感情など）に注目した。そして「子どもの家」における教育の中核的な要素は、安全、愛されること、安らぎを得ること、帰属感・責任感（喜び・熱意・誇り）そして愛情の通う人間関係などであると

結論付ける。そこから彼女はスクールホームに導入されるべき要素の核となる 3Cs (Care, Concern, Connection) を導き出す⁸⁾。これら 3 要素に対する定義や定訳ははまだ確立されていないが、便宜上 Care を「たがいに對する身体的・精神的な世話」、Concern を「たがいに對する関心・配慮」、Connection を「たがいの間の関係性・結びつき」とする。マーティンはこれら 3 つの要素に注目することによって、教育という営みを再定義しようとしたのである。

以上、マーティンが、モンテッソーリの「子どもの家」からヒントを得ながら、子どもに安全と安心を与え、家族的な愛着の雰囲気を持ち、カリキュラムに 3Cs (ケア、関心、つながり) を組み込んだスクールホームのビジョンを描き出したことについて述べた。次にマーティンのスクールホーム構想に影響を与えた「子どもの家」の教育理念と実践について考察をすすめよう。

2 章

本章では、「子どもの家」の二つの目的について明らかにする。第一は、両親が労働者として働き、昼間家を留守にしている家庭の子どもを預かるという目的である。第二は、幼児に新しい科学的教育方法を適用するという目的である。

まず、第一の目的について述べよう。最初の「子どもの家」が設立されたサン・ロレンツォ地区には、低所得者や失業者、刑期を終えたばかりの前科者が入り混じって暮らしていた。経済不況のため、建設中のまま危険で不衛生な状態で放置されたアパートが残されたことによって、この地域は貧民地区と化していた。ここに引っ越してきた人々の多くは子連れの家族で、そこに住むのが精一杯の人々であった。本来 3、4 人用として作られた一戸のアパートに 20 人から 30 人が詰め込まれていたために、病気や

犯罪が蔓延していた。モンテッソーリによると、その過密さはあまりにも悲惨で、生活はあまりにも惨めだったので、暴行や流血騒ぎがなければ路上に避難したほうが衛生的だといえるほどであった。

安アパートの取得と再生、および管理を目的とするローマ住宅改良協会は、家を買取り、そのうち数軒の改築を済ませていた。しかし、予期せぬ問題が発生した。新しくできあがった住宅に住む就学前の子どもたちが、両親が仕事に出ている間、モンテッソーリの言葉によると、「壁や階段を傷つける、無知な小さな野蛮人⁹⁾」と化して、暴れまわるようになってしまったのである。そこで協会は子どもたちのための新しい教育施設を設置することを決め、モンテッソーリにその指導を依頼した。

1907年1月6日、最初の「子どもの家」の開所式が行われた。当日、見慣れない人々が集まる中で、子どもたちは落ち着かず、「その多くが泣いていて」「とても臆病でもの言えないほどだった。その顔は無表情で、その眼は生まれてまだ何も見たことがないように空虚だった。彼らは放っておかれた哀れな子どもたちで、設備のない暗い家で、なんらの心の刺激もなく、世話もされずに成長した。誰が見ても栄養不良は明らか¹⁰⁾」という状態であった。子どもたちの親は「最低の社会階層に属していた。彼らはほとんどみな文盲であった。彼らは正規の労働者ではなく毎日臨時の仕事を探しており、子どもの面倒を見る時間も手段もなかった¹¹⁾」。

モンテッソーリは、これらの子どもたちが家庭でうけるべき教育やケアを受けていないと確信して、「子どもの家」を家庭に類するものとして設計した。「仕事のために留守にすることを余儀なくされている両親の子どもに、無償で両親の与えることのできない個人的な世話 (personal care) を提供すること¹²⁾」が最初の「子どもの家」の主な目的であった。モンテッソーリは「子どもの家」を「従来のように単に子どもを預かるだけの保護所 (asylum) ではなく科学的教育学の合理的原理にしたがった教育のた

めの真の学校¹³⁾」と位置づけ、それが家庭らしい雰囲気をもちつつも同時に教育的なものでなければならないとしている。家庭の育児や教育の機能を引き受ける「子どもの家」は、「家庭の社会化の第一歩¹⁴⁾」だったのであり、母親が社会的賃金労働者になったために起こる恐ろしい家庭と家族の解体を防ぐ「社会化された家庭 (socialised home)¹⁵⁾」の機能を果たすことが期待されていたのである。

以上、両親が労働者として働いている家庭の子どもを預かり、子どもたちに安全で保護された環境を提供することが「子どもの家」の第一の目的だということについて述べた。

次に第2の目的について述べよう。すでに述べたように「子どもの家」は、単なる託児所ではなく、幼児に新しい科学的教育方法を適用してその発達を促していくという教育上の目的を持っていた。

『モンテッソーリ・メソッド』において、モンテッソーリは科学的教育学の精神と方法について論究している。教育学を科学にまで高め、科学的教育学を樹立することはモンテッソーリの大きな関心の一つだった。それは20世紀初頭に起こってきた科学運動の機運の中から出てきたものであり、客観的データを集積することによってそれを達成しようとする測定運動に支えられたものであった。たとえば、ビネーとシモンが知能検査を開発し、知的能力の数量化に先鞭をつけている。またヴントが従来の意識心理学の脱却を図り、実験心理学を構築しつつあった。このような時代精神からの影響に加えて、彼女自身がローマ大学で医学を学び、実験的、実証的方法を習得していたことが科学的教育学の樹立を求めさせたのであるとあってよい。

ところで、科学的教育学の樹立を目指したのは、教育の歴史において彼女が初めてではない。イタリアにおいても彼女に先立って「科学的教育学の学校」が設立されている。そこでは著名な人類学者セルギの援助を受け

ながら、教育学的人類学および実験心理学の指導による被教育者の系統的研究がおこなわれていた。また、人体測定の方法、感覚教具の使用法、心理学的資料の収集を教えることによって、科学的教師を養成することも試みられていた。モンテッソーリも、子どもの頭囲や身長、体重、胸囲などを定期的に測定し、それを記録した「個人調査票」を作成している¹⁶⁾。

しかし、ここで注意しなければならないことは、教師が種々の測定法を身につけることは、科学的教育学の一つの要件にすぎないということである。モンテッソーリによると、真の科学者とは「実験を生命の深い心理を探求し、その魅力的な秘密のベールをはずすことへと導く手段であると感じているような人であり、またこのような追求の過程において自然の神秘への愛情が内にわきあがってくるのを感じ、そのことに非常に情熱的なのでわが身を忘れてしまうようなタイプの人¹⁷⁾」なのであり、そのような科学者の持つ科学的精神をこそ、教師は学ばなければならないと彼女は主張する。

もちろん同じ科学的精神といっても、自然科学の場合と教育科学の場合では、異なるものがある。教師は「昆虫や細菌観察ではなく人間の観察をするような特別な使命」を与えられているのであり、「人間の知的生命の目覚めを研究¹⁸⁾」しなければならない。つまりここでいう科学的精神とは、教師が科学的精神をもって子どもの生命の深い真理を探究し、秘密のベールをはずしながらその神秘に打たれて生命に畏敬を抱くことを指している。この観点に立って、子どもの内的生命力を観察し、その十全な発達を援助するところに科学的教育学が成立するとモンテッソーリは考えたのであろう。

モンテッソーリは、教育を子どもの生命の自発的な活動を助成することだと把握していた。『モンテッソーリ・メソッド』の中で、彼女は「われわれの教育方法の最大の勝利は常にこうあるべきである。すなわち子ども

の自発的進歩 (spontaneous progress) をもたらすことである¹⁹⁾」と述べている。彼女によると「非常に幼い子どもたちの教育の目標は、知的、精神的、そして身体的個性の自然な発達 (spontaneous development) を援助することでなければならず、子どもを一般に受け入れられている意味での教養のある個人にすることではない²⁰⁾」のである。

以上、「子どもの家」の第二の目的が幼児の自発的な活動を助成し、全人的発達を援助することであるということについて述べた。

3章 教師

前章で、「子どもの家」の目的が子どもをケアし、生命の自己活動を助成することであるということについて述べた。次に考えるべき点は、その目的を達成するために教師がどのような役割を果たすかということである。モンテッソーリは子どもの自然な発達を保障し、自己教育を促すために、人類学、生理学、衛生学などをとり入れて「子どもの家」の環境を整備したが、そこで教師はきわめて重要な役割を果たしている。環境を構成するとともに、体系的な教具を管理し、その提供方法に習熟するなど、子どもの成長を援助する教師の役割は実に多様である。紙面の関係上、教師の役割については稿を改めて論じることにする。子どもに対する行動面でのケアを支えるのは、子どもに関心を寄せ、心を砕く教師の心理面での働きである。いったい、モンテッソーリはどのような基本的態度を教師に求めたのだろうか。本章では、モンテッソーリのケア論を考えるうえで重要な要素である教師の心がまえについて考察したい。

『モンテッソーリ・メソッド』の中で、彼女は次のように述べている。「教育者は生命 (life) の深い崇拜によって鼓舞される人でなければならないし、子どもの発達を人間的関心を持って観察し、尊重しなければならない。さて、子どもの生命は抽象的観念ではない。それは個々の子どもの生命

(the life of individual children) である。そこには、唯一の真の生物的表出すなわち生きている個人 (living individual) がある。一人ひとり観察される個々の子どもに教育は向けられなければならない。すなわち子どもの生命の正常な展開 (normal expansion of the life of the child) に対する活動的援助 (active help) である。子どもは成長する身体 (body) と発達する精神 (soul) を持つ。これらの生理的・心理的二形式は、永遠の根源を持つ。すなわち生命である。われわれはこれらの形式に内在する神秘的な力を傷つけたり、押しつぶしたりするのではなく、その継続的な表出を待たなければならない²¹⁾。このように、モンテッソーリにおいて人格の発達とは精神、身体のバランスのとれた発達を意味した。したがって、個々の子どもの生命に対する畏敬の念をもちながら、それを援助していくことが教育者に要求されることになる。

「実際、私の方法では、教師は少し教えて多く観察する。とりわけ、子どもの心理的活動と身体的発達を指導することが教師の役割である。このため、私は教師 (teacher) という名称を指導者 (directress) に変更した²²⁾」と彼女は述べている。「教師」という名称より「指導者」という名称を彼女が好んだのは、教師の役割が子どもに直接教えるというよりは、子どもの旺盛な精神エネルギーを自己創造へと導くことにありと把握したからである。

以上述べたように、「子どもの家」の教師は、「指導者」という特別な名で呼ばれ、子どもの内的生命の鋭い観察者であり、子どもの自発的活動を適切に援助しなければならないとされた。

ここで注意しなければならないのは、モンテッソーリの観察が純粋な自然科学的観察とは異なるということである。早田由美子が指摘するように、彼女の観察は、単なる実証主義に還元できない、子どもと観察者との親密な人間関係を基盤とした観察という特殊性を持っていた²³⁾。

前章で「子どもの家」の教師に必要とされるのは科学者の機械的な「方法論」ではなく、「科学的精神」だということに言及した。モンテッソーリによると、「科学的精神」とともに教師にとって重要なのは、「人間から人間に対する愛情」である。教育においては他の自然科学とは異なり、教師の子どもへの愛こそが重要であり、教師と子どもとの親密な関係が教育の基盤なのだと彼女は主張する。この点について彼女は次のように述べている。「われわれが教師に教育しようとしている人間に対する関心は、観察者と被観察者との間の親密な関係によって特徴づけられなければならない。(中略) キリストの使徒の熱心な愛と科学者の自己犠牲的精神を魂のなかにうえつけることに努めよう。そうすればわれわれは教師の精神(spirit)を養ったことになる。子どもそのものから、彼は自らを教育者として完成する方法を学ぶであろう²⁴⁾」。

モンテッソーリは、やっと活動を始めたばかりの幼い子どもについて次のように述べている。「我々は個性のこうした最初の表出を謹み敬って尊重しなければならない²⁵⁾」。そして、「教師は能動的な影響よりずっと受身的な影響とならなければならない。彼女の受動性は観察しようとする諸現象に対する切実な科学的な好奇心と絶対的な尊重から構成されるであろう。教師は、自分が観察者の立場にあることを理解し感じなければならない²⁶⁾」と彼女は主張する。一人ひとりの子どもの個性を大事に育てようとしたとき、個性を尊重し理解することこそが重要だとモンテッソーリは考えていたのである。

マーティンが指摘するように、「子どもの家」に浸透している愛情は、個人の認識と個人に対する愛のこもった世話を基礎としていた²⁷⁾。「子どもの家」では、一人ひとりの子どもがその存在を認められ、受け入れられ、その子が生きていくことができるよう細やかな配慮を受けることができた。前述したように、「無知な小さな野蛮人」となっ

て共同住宅の壁や階段を傷つけ、周囲に迷惑をかけることしかできなかったスラム街の子どもたちが、「子どもの家」では、かけがえのない存在として大切にされ、安全で、愛されていると感じ、教師に対する信頼関係の中でくつろぐことができるようになったのである。「子どもの家」の教師と子どもたちの間にある愛情のこもった関係は、はっきりと目に見えるものであった。モンテッソーリは子どもたちが「教師のひざに腕を投げかける時の、また彼女をかがませて接吻する時の²⁸⁾」情熱振りを書き留めている。

初期の愛着関係が様々な学習の基礎となっており、言語や認知の発達に影響を及ぼすことは周知の事実であるが、「子どもの家」における教師と子どもたちを結びつける愛情は彼らの学習の前提条件であったということが出来る。子どもたちは、徐々にスラムの劣悪な環境の中で形成された粗野で無気力な状況を変化させ、知的な好奇心をもった積極的に活動的な子どもへと変身していくのである。

4 章

本章では、「子どもの家」における子どもたち同士の関わりについて考察しよう。

「子どもの家」では一斉課業や一斉授業はなされず、また年齢別のクラス編成もなされなかった。子どもたちは好きな時にたがいに言葉を交わし、一緒に作業することもできた。しかし、興味がわかなくなったり、気が進まない場合、他の子どもとのグループ活動を強いられたり、あるいは誰かと作業を一緒にさせられることはない。つまりここには、他の子どもたちと競争しなければならぬような状況は見当たらないので、ごく自然に互いに助け合う気持ちが生まれてくる。マーティンが指摘するように、子どもたちは一見ばらばらに活動しているようだが、彼らは相互に関心を持ち、

家庭的な愛情で結ばれていた²⁹⁾。教室で物の取り合いをめぐって喧嘩が起きたことが一度もなかったということに注目して、モンテッソーリは次のように書いている。「もし一人が特別にすばらしい何かを仕上げるならば、彼の成功は他の子どもたちにとって賞賛と喜びの源になる。どの子の心も他人の豊かさについて悩むことはなく、一人の子の勝利は全員の喜びであるその子を真似する子どもがしばしばすぐにでてくる。彼らはみな他の人の行為に嫉妬を感じることなくできることを行って幸せで満足そうに見える³⁰⁾」。

モンテッソーリは、「子どもの家」で、同年齢の子どもから成る横割りではなく、3歳から7歳の異なる年齢の子どもからなる「縦割りクラス」を採用し、指導に当たった。『モンテッソーリ・メソッド』の中で、「縦割りクラス」の状況について彼女は次のように述べている。「3歳の小さな仲間は7歳の少年のそばで心安らかに作業する。ちょうど自分の身長に満足して、年長の少年の背丈を羨まないように。あらゆるものが最も深い平和の中で育っている³¹⁾」。また、「教師に関しては、ちょうど母親が家で様々な年齢の子どもたちと疲れることなく一緒にいるのと同じように、彼女は一日中、発達 of 全く異なる段階の子どもたちの中に居残ることができる³²⁾」。

『モンテッソーリ・メソッド』の30年後に出版された『子どもの心』では、モンテッソーリは「社会的発育」という章を設け、横割りクラスを批判し、縦割りクラスの意義について述べている。「社会生活の魅力は、出会う違ったタイプの人数にある。老人ホームほど退屈なものはない。年齢別扱いは最も残酷で非人道的なことの一つである。これは子どもにとっても同様である。それは社会生活の絆を断ち切り、生活から養分を奪うものである。たいていの学校ではまず男女別に、次に年齢別に分けられて異なる部屋に入れる。これは多くの悪を生む根本的誤謬である。これは人工的隔離であ

り社会感覚の発達を妨げる³³⁾。また、「古いタイプの学校ではクラスのレベルをあげる唯一の方法は競争である。しかし、これはあまりにもしばしば羨望、憎悪、屈辱という圧迫や反社会的感情をおこす。利口な子どもはうぬぼれ、その他の子どもを支配するようになる³⁴⁾」としている。

それに対し、「子どもの家」では、「異なる年齢の子どもが互いに助け合う姿を見せる³⁵⁾」とモンテッソーリは述べている。彼女によると、年長児は、幼い子どもたちが何をして欲しいと思っているか、また、どの程度まで手伝うべきかについて大人よりはるかに敏感である。「子どもたちは大人がするように互いに助け合わない。もし一人の子どもが何か重いものを運んでいるなら、他の誰もが彼を助けるために駆けつけない。彼らは互いに他人の努力を尊重し、助けることがどうしても必要な時だけ助ける。これは、周囲の者が不必要に手を貸すべきでない子どもの本質的な欲求 (needs) を察して尊重するという、驚くべき事実を示している³⁶⁾」。

さらに、「5歳児の心はわれわれのものより3歳児の心に近い。そのため、小さい子はわれわれが伝えにくいと思うことを楽に学ぶ。二人の間には大人と小さい子の間にはめったに見られないコミュニケーションと調和がある。どの教師も3歳児には伝えられない多くのことがあるが、5歳児には極めて楽にそれができる。彼らの間には、自然な精神的浸透がある³⁷⁾」とモンテッソーリは述べている。彼女によると、「年長児はみな英雄や先生になり、年少児はその讚美者になる」のであり、「5歳児は自分を小さい子の保護者だと感じている。この保護と賞賛の雰囲気が実践ではどんなに深くなるか信じかねるほどである。クラスが愛情で固まった集団になる。最後に子どもたちはお互いの性格を知り、互いの値打ちを相互に感じるようになる³⁸⁾」のである。

以上、モンテッソーリが縦割りクラスによって異年齢間の子どもの交流と共同の動きを積極的に推進し、子どもに競争を強いることなく他者に対

する共感や他者の行動を尊重する態度を育成しようとしたことについて述べた。

5章

これまで「子どもの家」における教師と子どもたちとの関わり、子ども同士の関わりについて考察してきたが、最後に子どもたちと動植物との関わりについて言及しよう。

モンテッソーリは、他人とのふれあいばかりでなく、自然とのふれあいが道徳発達の出発点であり到達点であると考えていた。『モンテッソーリ・メソッド』の中で、彼女はイギリスのラター夫人の考える庭作業と畑仕事を紹介したあとで、農業と動物飼育はラター夫人が分析した以上に「道徳教育の手段をそれ自身の中に著しく含んでいる³⁹⁾」と主張している。そのため、子どもに農作業を課し、動植物を飼育栽培させ、自然を観察することが、「子どもの家」のカリキュラムの不可欠な部分として組み入れられた。

子どもたちが植物や動物を世話するとき、両者はどのような関係に立っていたのだろうか。それは子どもたちを見守る教師と子どもたち自身の関係と同じようなものだった。子どもたちは、個々の植物や動物と親密に知り合い、それらに対して絶対の敬意を払うようになっていった。

そして最初の観察の域を脱すると「生物に対する熱心な注意 (care)」が育っていき、こうして子どもは母親や教師がしてくれる世話を倫理的に認識できるようになるのだとモンテッソーリは述べている⁴⁰⁾。彼女によると「教師の干渉がなくても、子どもと彼が世話する生物との間にはある一定の動作を子どもに遂行させる秘密の応答が生まれて、それが子どもを自己教育に導く⁴¹⁾」のである。

ローマの子どもの家には動物の飼育場を設けることはできなかったが、

ミラノの「子どもの家」には数匹の動物がいた。ミラノの「子どもの家」のある教師は次のようにモンテッソーリに報告している。「子どもたちは静かに各自の好む作業に専心しているとき、しばしば一人、二人、三人と静かに立って出て行き、動物が不自由していないかを見に行く⁴²⁾」。また別の教師は、鳩のヒナがかえった日のことをモンテッソーリへの手紙に書いている。「子どもたちにとって素敵な祝日であった。彼らはある程度まで自分がこれらの小鳩の両親であると感じていた⁴³⁾」。モンテッソーリ自身もローマの家で見た子どもたちの様子を書いている。「夜中に咲いた素晴らしい真紅のバラを囲んで、静かに落ち着いて、文字通り無言の瞑想にふけていた⁴⁴⁾」。

モンテッソーリは、4才から種をまき、土を耕し、水をやり、土壌を調べてきた子どもたちのことを「地面の所有者」と呼んでいた⁴⁵⁾。しかし、彼らの所有には主従関係とか支配といった痕跡もなければ、所有するものとされるものを区別する気配さえ見られなかった。モンテッソーリは動植物を育てる作業の過程で「一種の交感 (correspondence) が子どもの魂とその世話 (care) のもとに成長する生命の間に生ずる」と主張して、生物に対する子どもたちの感情を「愛情の一形式であり、宇宙との融合との一形式である」と説明している⁴⁶⁾。

モンテッソーリは1936年に行った平和に関する講演の中で、戦争廃絶の問題を子どものための教育にかかわる問題の一つとみなした。その講演において彼女は、子どもは「愛のより高度な形式」を示してくれた、そのような愛は「子どもの本性的な特質」であると述べている⁴⁷⁾。それは「これなしには生存不可能」な「人間にある本質的な炎」であり、「感情的なバタバタした愛情」ではない。モンテッソーリはこれを「環境への愛」と名づけた。「環境への愛」は、「ありとあらゆる人間の進歩や社会の発展にとっての秘訣」である。なぜならそれはわたしたちを「認識へと駆り立て、

愛の対象と、搜索を志向する精神との交わりへとせきたてます。しかもそれは、作業や生活にそしてあるべき姿に向かつての正常化にも向かわせませす」からだとしている⁴⁸⁾。「環境への愛」はすべての生き物、人間、事象に向けられるものであり、この「愛のより高度な形式」は、モンテッソーリの考えにおいて、平和が達成されるために必要不可欠な条件であった。

おわりに — 結びにかえて —

本稿の目的は、目的においても方法においてもケアを基盤として展開されたモンテッソーリの「子どもの家」の実践と教育理念を検討することであった。まず、第1章ではケア研究の歴史的変遷について概観し、マーティンによって提示されたスクールホーム構想と、「子どもの家」における教育実践の関連について言及した。2章では、両親が労働者として働き、昼間家を留守にしている家庭の子どもを預かり、新しい科学的教育方法を適用してその発達を促進するという「子どもの家」の目的について明らかにした。3章では、モンテッソーリのケア論を考えるうえで重要な要素である教師の心がまえについて考察した。4章では、モンテッソーリが他者に対する共感や他者の行動の尊重を重視し、縦割りクラスによって異年齢間の子どもの交流と共同の動きを積極的に推進したことについて論じた。最後に第5章で、子どもたちと動植物との関わりについて考察し、モンテッソーリの指導のもとで子どもたちに浸透させられた植物や動物たちへの熱心なケアが「環境への愛」へと発展していくということについて述べた。

言うまでもなく小論はモンテッソーリのケア論を明らかにするための一つの試みにすぎず、多くの点について論じることができなかった。特に、ケアする人としての教師と、ケアされる人としての子どもにおけるケアリングの関係について十分に考察することができなかった。従来の教師中心の教育とは異なり、モンテッソーリ教育においては、教師は子どもに仕え

る人、援助する人ととらえられている。モンテッソーリ教育独特の教員養成のあり方について検討することは今後の重要な課題である。

また、ケアリングによる「知」の形成について検討することができなかった。教育においてケアリング概念は、存在論にかかわる議論として扱われることが多い。しかし、ケアリングは、存在論にとどまらず、認識論にかかわる概念でもある。ケアを通してこそ「知」が形成されることを論究することも今後の重要な課題である。これらの点についての具体的な分析は、これ以後の研究にゆだねることにしたい。

使用テキスト

Montessori, M. *The Montessori Method, Scientific Pedagogy As Applied To Child Education In The Children's Houses*, tr.by Anne E.George, New York : Fredrick A.Stockes Company,1912 (M.M と略記)『モンテッソーリ・メソッド』安部真美子・白川蓉子訳 明治図書、1974年。

引用参考文献

- 生田久美子編『ジェンダーと教育』東北大学出版会、2005年。
- 石川道夫・田辺稔編『ケアリングのかたち：こころ・からだ・いのち』中央法規出版、1998年。
- 関西倫理学会編『現代倫理の課題：倫理学研究第20集記念論集』見洋書房、1990年。
- 斎藤勉「教育学的ケアリング」寺尾慎一編『重要用語 300の基礎知識 7巻生活科・総合的学習重要用語 300の基礎知識』明治図書、1999年。
- 佐藤学『学び その死と再生』太郎次郎社、1995年。
- 小学館ランダムハウス英和大辞典第2版編集委員会編『小学館ランダムハウス英和大辞典』小学館、1994年。
- Martin, J.R. *"The Schoolhome : Rethinking Schools for Changing Families"*, Harvard University Press.1992『スクールホーム』、生田久美子監訳東京大学出版会、2007年。
- Milton Mayeroff, *On Caring* New York : Harper & Row, Publishers, Inc.,1971『ケアの本質－生きることの意味』田村真・向野宣之訳ゆみる出版、1977年。
- Montessori, M.*The Absorbent Mind*, New York : Henry HoltandCompany,1967『子どもの心－吸収する心－』、鼓常良訳、国土社、1971年。
- Carol Gilligan, *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Delopment*, Cambridge : Harvard University Press,1982 邦訳：岩男寿美子・生田久美子・並木美智子訳『もう一つの声』川島書店1986年。
- Nel Noddings, *A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California,1984『ケアリング：倫理と道徳の教育－女性の観点から－』立山善康他訳、見洋書房、1997年。
- 中野啓明『教育的ケアリングの研究』樹書房、2002年。
- 波多野里望『逐条解説 児童の権利条約』有斐閣、1995年。
- M. モンテッソーリ 鼓常良訳『幼児の秘密』国土社、1968年。
- M. モンテッソーリ 小笠原道雄・高祖敏明訳『平和と教育』エンデルレ書店、1975年。
- 早川操『「ケアリングマインド」育成のための教育理論とその課題：N. ノディングズによるケアの連鎖構造と同心円的構造の考察を中心に』名古屋大学教育学部紀要（教育学）第45巻第2号、1999年。
- 林泰成編『ケアする心を育む道徳教育；伝統的な倫理学を超えて』北大路書房、2000年。
- 早田由美子『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、2003年。
- ポーラ・ボルク・リカード いいぎり・ゆき訳『なぜいまモンテッソーリ教育なのか』エンデルレ書店、1955年。
- 龍崎忠「デュエイの教育思想における『ホーム（家庭）』について」日本デュエイ学会紀要46巻、2005年。

註

- 1) 波多野里望は、「児童の権利に関する条約」におけるケアの日本語訳が、「保護」、「世話」「養護」、「養育」、「監護」となっている理由を、「『養護』の英語は care であるが、care という語は本条約の中で様々な文脈に使われており、その意味するところがかならずしも同一ではない」からであると述べている。波多野、33 頁
- 2) 斎藤、271 頁
- 3) ノディングズ、11 頁。
- 4) 前掲書 13 - 14 頁。
- 5) 前掲書 32 頁。
- 6) わが国では、ノディングズの『ケアリング』の訳者でもある立山義康は、早くからケアに注目していた（関西倫理学会 1990）。ノディングズのケア論に関しては、早川操（早川 1999）、佐藤学（佐藤 1995）、林泰成（林 2000）、石川道夫（石川 1998）、中野啓明（中野 2002）、生田久美子（2005）らが考察を試みている。
- 7) Martin,p.12
- 8) Martin,p.37
- 9) M.M p.60
- 10) モンテッソーリ『幼児の秘密』、134,136 頁。
- 11) 前掲書 136 頁。
- 12) M.M p.70
- 13) Ibid.,p.62
- 14) Ibid.,p.65
- 15) Ibid.,p.68
- 16) Ibid.,pp.72-77
- 17) Ibid.,p.9
- 18) Ibid.,p.12
- 19) Ibid.,p.228
- 20) Ibid.,p.230
- 21) Ibid.,p.228
- 22) Ibid.,p.173
- 23) 早田、182-187 頁。
- 24) M.M p.17
- 25) Ibid.,p.87
- 26) Ibid.
- 27) Martin,p.14
- 28) M.M p.278
- 29) Martin,p.15
- 30) M.M p.347
- 31) Ibid.
- 32) Ibid.,p.298
- 33) Montessori,*The Absorbent Mind*,p.226
- 34) Ibid.,p.227
- 35) Ibid.,p.228
- 36) Ibid.
- 37) Ibid., p .226
- 38) Ibid., p .227

- 39) M.M p.156
- 40) M.M p.157
- 41) Ibid.
- 42) Ibid.
- 43) Ibid.,p158
- 44) Ibid.
- 45) Ibid.,p.161
- 46) Ibid.,p.159
- 47) モンテッソーリ『平和と教育』、50頁。
- 48) 前掲書、51 - 52 頁。