

<Study Note> A Study of the Common Principles
in the Early Childhood Education : In the Light of
the Montessori Method

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 林, 信二郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/738

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



幼児教育における「共通的原理」とその検討

— モンテッソーリ教育との照合を通して —

林 信二郎

1. はじめに

教育実践に影響を与え、それを規定する要因は多岐にわたるものであるが、その中でも極めて大きな位置を占めるものに、児童観があり、発達観がある。つまり、子どもの存在をどのようなものとして捉えるのかということであり、その成長発達は、何によって影響を受け、どのように実現されるのかということである。

筆者は先に、本紀要で「モンテッソーリ教育と保育の両義性」なるテーマの論文を発表した^①。この論文の意図したものは、教育や保育において、対立的、あるいは対極的位置にあると思われる考え方や方法が、様々な姿で存在している。それは、その時代や国の社会経済的条件や支配的発達観、さらには当面している教育的諸課題などとも密接に関係している。そして、このことが教育という営みそのもの、また、教育という事象を対象とした研究を、興味深いものとするとともに、混乱をもたらす原因ともなっているとするもので、それを、モンテッソーリ教育の観点から明らかにしようとしたものであった。

このことは、集団を育てることに力点を置くのか個を育てることに力点を置くのか、学習内容の獲得に力点を置くのか学ぶ意欲や態度などの情意目標を優先させるのか、遊びを重視するのか生活や仕事や学びを重視するのか、教師の指導性に力点を置くのか子どもの自発性や自由の尊重に力点を置くのか、などに見られるものである。そして、このような対立的構図を生み出している背景には、幼児教育における2典型、フレーベルの流れを汲むとされる保育観とモンテッソーリの流れを汲むとする保育観とがある。

ところで、この対立的に捉えられてきた両者の教育は、長い歴史的検証を経ながら現代にも続いていることと、現実の実践の場に眼を向けたとき、優れた実践には細部を超えた共通性があることを思うとき、その底流には普遍的な共通性が読み取れるのではないかというのが、これまでモンテッソーリ教育に軸足を置きながら考察してきた筆者の思いの推移でもあった。

ブルース (T. Bruce) は、フレーベルやモンテッソーリなどの幼児教育の先駆者たちに共通の

に見られ、しかも、ブルーナーやピアージェなどの現代の理論にも通用している原理として、10のものを挙げている⁽²⁾。

本研究ノートでは、この書の仮説的提言に依拠しながら、筆者の年来の関心でもある、児童観、発達観を含めた教育観の基本的原理が、モンテッソーリのそれとどこまでどこまで通用するものであるかを、フレーベルのそれらを念頭におきながら、解明しようとする。

2. 発達観の3典型とその動向

幼児教育に携わるに当たって、子どもが好きであることは第1条件であると言われ、子どもを愛する心がある実践には欠かせないものであるとも言われる。そしておそらくこれは、真実を含むものでもあろう。しかしそうであるとしても、私たちは、子どもの存在をどのようなものとして見、その発達をどのようなものとして捉えているのかという児童観・発達観を抜きにしては、その出発点としての共通理解、相互コミュニケーションを持つことは困難であるし、その改善に向けて力を合わせて取り組むことも不可能にしてしまうであろう。

児童観・発達観に関しては、生得主義と環境主義という二つの典型的な対立概念があったし、現在も教育や保育実践に大きな影響力を持ち続けている。それは、古典的論争とも言えるものであり、前者は、「人間は、一定の方向に発達するように生物学的に前もって計画されている」とするものであり、人間の性格や能力は遺伝的に生前に決定され、プログラム化されているとする。この考え方は、ゲゼルの成熟説にもつながっており、「成長は、実際の経験に先立って、もしくは、それとは関係のない、内的に決まっているものによって規定されている…環境は、行動発達における様々な側面における、その場とか、強さとか、関係性などの予備的パターンを予測するものであって、行動発達の基本的進行を生じさせるものではない。これらのものは、生まれつきの成熟メカニズムによって決定されている」⁽³⁾とされ、人間には歩けるようになるとき、話せるようになるときが、前もって決まっており、それよりも早すぎる働きかけや、遅すぎる働きかけは、効を奏さないとする。

一方、経験主義は、古くはロックの白紙説（タブラ・ラサ tabula rasa）に代表されるもので⁽⁴⁾、生まれたときは、どの子どもも等しく白紙のような状態にあって、そこに何が描かれ、どのような色が塗られるかは生後の環境、そこにおける経験と教育によるとするものである。この経験主義は、暗黙的に子どもを欠陥モデルとみなしており、子どもは、満たされるべき空の器と見る。この立場に立つとき、大人の役割は、その欠けている経験や技能や概念などを見極め、適切な経験を選び出し、それらを子どもたちに伝達することである。この子ども観は、教育万能主義につながるものであり、スキナーの「私に一ダースの子どもを与えるなら、学者にでも医者に

でも犯罪者にでも育てて見せよう」の言葉に代表されるものでもある。

この、極端な二つの見解の和解を目指したものが、輻輳説と呼ばれるものであり、人間は生まれつき一定の方向にプログラム化されていると同時に、生まれてからのさまざまな経験や教育によって形成されるとする。

ところで、この、生得主義と経験主義とその中間的輻輳説には、対立的というよりは共通の子ども観が潜んでいる。それは、子どもを被決定的存在として見ているということであり、子どもの自発性、主体性の観点が欠如していることである。つまり、生得主義は、子どもは生まれつきその育つ道筋は前もって決定されているとするものであり、経験主義は、生まれた子どもはその後に出会う様々な経験や教育によって決定されるとするものであり、輻輳説は、その両者によって決定されるとするものである。

子どもにかかわり、それを観察すれば、子どもはそのように一方的に決定されるもの、被決定的存在ではないことに気づくはずのものである。さらには、子どもをそのように対極的、二者択一的にとらえられるものではなく、もっと包括的存在としてとらえなければならないことに気づくはずである。

これらの考え方を全面否定するのではなく、しかも子どもの存在のありように目を向けたとき出てくるものは、相互作用主義である。近年の幼児期の受け止め方は、相互作用主義であるということができよう。それは、子どもを取り巻く人的、物的、自然的、社会的全てのものと相互作用し相互変容するものとしての捉え方である。

本研究ノートの主眼は、このような相互作用主義に立って幼児教育の共通的原理を見、それがモンテッソーリ教育の原理とどのような共通性や連続性を持つものであるのかを検討することにある。

3. 共通の諸原理

- (1) 子ども期は、単に大人になるための準備としてではなく、人生の一部であり、それ自体正当なものとして考えられる

(Childhood is seen as valid in itself, as a part of life and not simply as preparation for adulthood.)

「生活準備説」の否定は、ルソーの「不確実な未来のために現在を犠牲にする残酷な教育をどう考えたらいいか」⁽⁶⁾に遡り得るものであり、「子どもの発見」の大きな要素を占めるものでもあった。

モンテッソーリもまた、子ども期を特別の性質のものとしている。その上に、彼女は大人の役

割を大人期へ向けて子どもを準備することとは考えていない。子ども期は、特別に準備された環境の中で損傷を受けることなく守られ、発達されるべき段階にあると考えている⁶⁾。その特別に準備された環境とは、大人の世界の中で子どもを脅かす困難で危険な障害物から子どもを守るような環境のことである。

モンテッソーリの眼に映る子どもは、大人のために作られた社会の中で、大人本位の取り扱いしかされない存在であった。「貧者はこれまでずっと無視されてきた。しかし、子どもはもっと完全に無視されてきた。社会問題として取り上げられる問題のことごとくが大人の立場からしか取り上げられも、考えられもしてこなかった⁷⁾」。子どもは、心の内部の構成計画と、自分の発達のためにあらかじめ定められた基準を自分の中に持っている。それは、きわめて繊細で敏感なものであって、大人はその存在が理解できない。大人は自分の意志と強い力によって不適切な時期に不適切な干渉をする。その結果、子どもが独自の持っている構成計画を乱すか、その実現を間違った軌道へとそらしている、と指摘して、子ども期そのものへの配慮と、それを大切にすべきことを繰り返し強調している。

彼女は、「子どもは大人とは切り離された一つの人格である」と主張する。彼女にとっては、子どもは大人とは異なった扱い方をされなければならない、それは、大人が子どもの世界に入ることのないような分離した環境を用意することではなく、子どもを自由にするよう訓練され、養成された指導者がいる環境を論じたのである。子ども期は、大人の生活からは完全に離れて、それ独自の存在としてある状態を、必要としている段階にあると見ている。

とはいえ、一つの副産物として、子ども期の経験が豊かであればあるほど、大人の段階へ力強く入っていけるものである。その意味では、大人になるための準備的側面を完全に否定したものではない。

(2) 総体としての子どもが大切であると考えられる

(The whole child is considered to be important.)

モンテッソーリは、子どもを総体的存在としてとらえ、理解し、関ることの大切さを認めているが、そこには、彼女独自の見解が読み取れる。その、よってくる背景の一つに、彼女の医学的素養があると思われる。彼女は、医学の学習過程とその実践の中で、人間のとらえ方として、心身一元論へと赴いている。体の健康は心の健康をもたらし、心の健康は体の健康の支えになることを、その学びと実践の中で確認している。そこには、心身を一体としてとらえる子ども観がある。

一方、その全体としての子どもは、その構成要素として、身体側面から言えば、体の各部分の筋肉や運動能力や感覚の働きからなっている。また、心の面から言えば、知的側面社会的側面、

心情的側面などいくつかの要素に分かれる。モンテッソーリは、それらを分析的にとらえ、感覚的側面も、たとえば、聴覚や視覚などは、注意深く段階付けられた練習を通して個別に分離して発達させられる。

彼女は、子どもたちが各ステップをマスターし、一つの系統の目標に達成するにつれて、そこで獲得した技能を一般的やり方で使用することができるようになると考えている。つまり、子どもの発達の各部分を取り上げ、彼女の単純から複雑モデルを通して総体的存在として、発達させようとしているのである。

(3) 全てのものは、つながっているので、学習は区分化されない

(Learning is not compartmentalized, for everything links.)

同じようにモンテッソーリの単純-複雑モデルは、彼女の全体としての子どもの見方に通用するものであり、知識の中身と知識の間をつなぐものである。モンテッソーリにとっては、その輪は、段階を追って作られていくものであり、そうして、複雑な世界が注意深く理解可能なものとなるのである。このことは、教具の使用、もしくは、注意深く系統付けられた実際生活の練習を通して遂行される。彼女は、各感覚を孤立させ、それぞれを独立的に発達させる。空想ではなく現実を重視するこの教育は、現実の生活は多様なものが結びついて成り立っているため、たとえば、日常生活練習などは丸ごとの活動として学習される。温感、知覚などの感覚の教育から一般の認識へ、一般の認識から抽象的思考へ、抽象的思考から道徳性へとつながっていくのである⁽⁸⁾。モンテッソーリ教育においては、単純から始めて複雑へと働きかけていく。同じ方法が適用されて、知識は分離されずつなげられている。しかし、最終的には、総合化の方向へ向かっているとはいえ、その学習のプロセスにおいては、区分化され、細分化され、それがステップ化されているといえよう

(4) 子どもによって始められた、自発的活動をもたらす内的動機が、高く評価される

(Intrinsic motivation, resulting in child-initiated self-directed activity, is valued.)

後に触れるが、モンテッソーリ教育の自己教育の原理を支えているものは、子どもの内発性に対する深い信頼であり、それは、科学者の精神を持って子どもを観察した結果出てきたものであるとしている。彼女が、「わたしがしたことは、子どもを研究したに過ぎないし、子どもが私に与えてくれたものを受け取り表現したに過ぎない」⁽⁹⁾と謙虚に語る時、子どもとは本来どのような存在であるのか、それが大人の恣意により、いかに損なわれたものになっているか、それを回復させ、正しい発達へ向かわせる条件は何であるのかの課題に取り組んでいった姿勢が読み取れる。

モンテッソーリもまた、内的動機と自己決定に基づく子どもの主導性を強調している。彼女のいう「準備された環境」は、自己選択にもとづく仕事を助長するために計画されている。そのアプローチにおいて、自己決定は現実の仕事、もしくは、子どもの自然的関心を観察したモンテッソーリの見解にもとづいた教具によって支えられている。たとえば、円柱さしやタワーを作るやり方である。しかしながら、彼女は、自発的な活動の代表的なものである遊びに価値を置かなかった。彼女は、遊びを子どもに対する侮辱と見なした。「もし、子どもは遊びを必要としていると信じているのなら、私は子どもたちに適切な装置を提供したであらうが、私はそのようには思いません」と述べ、子どもは、空想よりは現実に興味を持つものであり、その現実に関心を持っていくような条件を整えようとしている。

(5) 自己教育が強調される

(Self-discipline is emphasized.)

モンテッソーリの教育が世界の多くの国で関心を持たれ始めた1910年代の当初から、その関心のもたれ方は、その国により多様であったとはいえ、基本的には方法に関するものと、原理に関するものがあった。方法に関するものは、端的に言えば教具であり、原理に対する関心は、自己教育の原理であった⁽¹⁰⁾。

モンテッソーリの教育は子どもの自由を尊重する。それは、この教育を称して「準備された環境における自由の保障」の教育体系であると表現されることからもうなずけることである。この、子どもに行動の選択の自由を許し、その遂行の自由を許すという教育形態を考え、自立した学習者、自立した子どもを育てることをその教育の中心的原理としたのはなぜであろうか。そこには次のような背景が考えられる。

その第1のものとして、最初の実践がスラム街で始められたことが見逃せない。「子どもの家」に通ってくる子どもたちの親の教育力に期待できるものはほとんどなかった。なぜなら、その親たち自身が読み書きのできない者たちであったし、生活に追われて子どもの面倒を見るゆとりが欠けていた。子どもたちが家庭の中で親の教育的援助が期待できないなら、そしてそのような生活環境の中でこれからも生きていかなければならない子どもたちであるなら、他者に頼ることなく、自分で学ぶ力と生活する力をしっかりと身に付けさせることが不可欠のこととなる。

以上のような「子どもの家」開設時の事情もあるが、基本的には、教育は本来、賞罰や外的強制によるべきではなく、子ども自らの内的生命力の発現によるべきであるとの信念に基づくものである。子どもは、一人ひとり成長への大きな力を宿しているものであり、その実現へ向けてたゆみない努力をするもので、大人の役割は、それを妨害することなく、その実現への援助をすることである。それが、大人が支配し過ぎることから子どもを守り、自己決定できる空間を用意し、

環境を準備することであった。

(6) 発達のそれぞれの段階に、特別に有効な学習の時期がある

(There are specially receptive periods of learning at different stages of development.)

モンテッソーリの発達観の大きな特徴であり、保育界に大きく貢献した概念として、「敏感期」(sensitive period)なる概念がある。これは、例えば、胎内で眼が形成されるとき、その形成は集中的に達成され、もしその時機が逸せられると完全な目の形成は期待できないとする。また、女王蜂になるのは、多くのメス蜂の中で、最適の時期に「女王のかゆ」(ローヤルゼリー)を食べた一匹に限られるという、オランダの生物学者ド・フリースからの示唆にもよる。このような動物学上の知識の援用は、モンテッソーリが医者であったことにもよるが、子どもは発達の途上で、ある特定の対象や活動に敏感に反応する時期があり、それは一人ひとりの内面的法則に基づいて出現してくるものであると考える。それは、乳幼児期の言葉の発達において典型的に見られるものであり、彼女はそれを「言葉に対する敏感期」と呼ぶ。これに類するものとして、秩序に対する敏感期、文字に対する敏感期などを考える。

ところで、この内面的法則に基づく敏感期には、集中的・爆発的に達成されるものと、分散的・漸進的に達成されるものとがある。言葉に対する敏感期を例にとれば、全ての子どもは、ほぼ例外なく言葉に対する敏感期を通過する。この時期には、周りの多様な環境刺激から特に言語的刺激に敏感に反応して、驚くべき早さで言葉を獲得していく。このような時期はそのあと2度と現われない性質のもので、1回性格を強く持つ。

ところが、子どもはこの時期だけで言葉の学習を完了するものではない。順次、語彙を増やし、表現力を豊かにしていく。それは、その後続く長い期間にわたる言葉の学習の中で行われるものであり、反復的発達課題として、あるいは発達の最近接領域にある問題として捉えられるものである。そして、この敏感期に当たる活動こそが特別に有効な学習の時期なのである⁽¹¹⁾。

(7) 何ができないかではなく、何ができるかが、子どもの教育の出発点である

(What children can do (rather than what they can not do) is the starting point in the child's education.)

モンテッソーリが、「伝統的的学校においては、教師は眼前の子どもに常に気をつけていなければならないが、モンテッソーリ教師は、常に眼前にいない子どもをとらえられなければならない」⁽¹²⁾としている。この意味していることは、子どもの今日の発達ではなく、明日の発達の姿が見えなければならないということであり、今はまだできないが、条件さえ整えば、できそうな、できかかっている発達の姿が見えることを要求しているのである。

このような能力をモンテッソーリ教師に要求する背景には、その発達観と教育観が色濃く反映されているが、それを端的に表現するならば、「子どもというものは、ある活動に取り組むことによってはじめて本当の自分を明らかにする」⁽¹³⁾ ということであり、教師はそれを信じられなければならない。

眼前にいない子どもが見え、活動に取り組んでいる姿の中にその子どもの本体が見えるという想像力と信念を必要とするものは、現にいる子どもとその到達されている発達段階を対象としてそれに働きかけることをもって教師の仕事が果たされるのではなく、現代心理学の用語を使うなら、最適の課題に取り組ませることにより、あるいは、最近接領域に取り組ませることによって初めてその子どもの真の姿が現れてくるとするものである。

モンテッソーリは、子どもたちが、何が出来るかを知り、それに基づいての働きかけをスタートポイントとするために、保育者は、子どもの優れた観察者でなければならないとしている。

(8) 子どもの中には、望ましい条件の下で際立って現れる内的生命力がある

(There is an inner life in the child which emerges especially under favorable conditions.)

モンテッソーリは、子どもの内的生命、内的成長力の大きさを信じ、期待しそれにもとづいてその教育を構築しているが、それらは無条件の中で現れてくるとは考えていなかった。それは、彼女が関心を持ち調べた『アヴェロン野生児』が意味することが、教育的環境のないところでは人間として育たないことから明らかであった。それを、「条件さえ整えば、子どもはその環境をマスターしようとするものである」⁽¹⁴⁾ とも、「子どもは、最適の環境において彼の人間的可能性を最大限発揮することができる」⁽¹⁵⁾ とも表現している。

モンテッソーリの教育を特色付けるものとして、子どもの精神的集中の価値を大きく置き、それが成立する条件をいかに作るかにあった。彼女の考えによれば、集中して何事かにかかわるためには、その対象とする活動が適度の困難を伴うものであることが必要である。その子どもにとって最適の課題、最近接領域とも呼べる活動が子どもの真剣な活動に導くと考えた。ところが、その最適の活動に赴かせるためにはいくつかの条件がある。その一つが、適度の難しさを伴った環境があることである。このことに関しては、単純から複雑、容易さから困難さの連続的課題が用意されているモンテッソーリ教具をはじめとする環境が用意されている。そして、自分にあった活動が選べるように、活動の選択の自由と落ち着いてその活動に取り組めるよう自分の空間が用意されている。あわせて、失敗やそれに伴う恥ずかしさを経験しないで済むように、教具という物との関り、その結果に対する賞罰のなさ、安心して取り組めるリラックスした許容的雰囲気、さらには安心して自信を持って生活できるための生活の自律を可能とするために、日常生活練習

のカリキュラムが用意されてもいる。

これらのことは、モンテッソーリは、子どもの内的生命力を信頼しているが、それは無条件で出現してくるものではなく、そのための条件作りを真剣に、かつ緻密に考えていたことの証でもある。

(9) 子どもと交わる人々（大人であれ、子どもであれ）が最も重要である

(The people (both adults and children) with whom the child interacts are of central importance.)

モンテッソーリ教育では、異年齢幼児集団を持ってクラスを編成することを一つの特徴とする。これは、「子どもの家」開設当初から採用されてきた保育形態であるが、次のような理由から継続してこの教育の特色の一つとなった。

先ず第1に、発達の一つの法則に基づいて展開されるとはいえ、そこには比較的大きな個人差が認められ、その個人内においてもその出現の時期は領域的に様々である。それらの幼児を生活年齢を唯一の基準にして同一年齢を持ってクラスを編成する従来やり方は、その実情に沿ったものとは言いがたく、「年齢によって差別するほど残酷で非人間的なことはない」⁽¹⁶⁾ といふとき、そこには個別的発達を大切にしようとの考えが色濃く出ている。

さらに、幼児相互間の感化力、影響力に対する期待と信頼がある。現実の保育の場においても、保育者が幼児に説明するよりも、幼児間の説明のほうが伝わりやすいことがあるのは私たちも経験するところである。「5歳の子の心は、私たちの心よりもずっと3歳の子どもの心に近いから。私たちがどう説明したらいいのか困るようなことも、5歳の子の説明ですぐ分かってしまいます」⁽¹⁷⁾。そこには、自分の近い過去の経験に照らして、必要とされている援助が出来不必要な援助を差し控えることが出来るのである。このことは、年少児にとって有利なことであるにとどまらず、年長児にとっても「教えてやる前に自分のわずかな知識のたくわえを分析し再検討しなければならず、教えることによって前よりもはるかに明確に物事を理解するのを助ける」⁽¹⁸⁾。

さらに、年齢混合保育形態は、社会性の発達に寄与する。「真の意味の兄弟感情」が、生まれ、優越感と劣等感の関係ではない、年少者は純粋な賛美者となり、あこがれの対象、近い将来の目標として年長児をとらえ、年長児は責任を自覚して年少児に対することになる。

ところで、この教育での、親や大人たちとの関係は少し事情が異なる。モンテッソーリにとっては、親を含めて大人たちは子どもの自由を脅かすものである。そのため、彼女のアプローチは、子どもが一人でいられ、集中でき、静粛にいられるようにすることである。教育者は、子どもが一人で助けなしに物事をするができるような環境を用意することである。

(10) 子どもの教育は、子どもと環境（わけても、他の人々や知識そのもの）との相互作用とみなされる

(The child's education is seen as an interaction between the child and the environment, including, in particular, other people and knowledge itself.)

モンテッソーリ教育が、「準備された環境における自由の保障」の教育体系であると、とらえられることの意味しているものは、子どもにとっての環境の重要さと、それは準備されたものでなければならないことである。この環境の中には、大きく分けて、物的環境と人的環境がある。物的環境に関しては、モンテッソーリの教師に求められることとして、「子どもの環境の準備者」がある。「一家の家政を預かる主婦が、その全注意を夫に向けるのではなく、家庭を快適で平和で豊かで変化あるもの、つまり、魅力的なものにすることに向けられるように、教師もまた、全ての教具及び設備を非常に注意深く整頓し、美しく輝くごとく、まさに完全な状態に保つようにしておかなければならない」⁽¹⁹⁾と表現している。このような整えられた環境の中で、環境への働きかけと、その応答性によって学習を進めていくのである。

また、子どもが取り組み、それと相互作用する環境として、モンテッソーリ教具と呼ばれる一連の教具がある。この存在がモンテッソーリ教育の特色の一つとされているものであるが、それぞれの教具は自己訂正性と呼ばれる機能を備えている。それは、取り組みの結果が、間違えている場合、教師の指摘を待つまでもなく、子ども自身がその間違いに気付けるようになっている。例えば、円柱さしにおいて、どこにも挿入できない円柱が残ることが、その間違いに気付かせてくれるのである。

さらに、人的環境として、子どもの存在については年齢混合保育形態として前項で触れたが、教師の存在がある。モンテッソーリの教師は、その環境構成の重要な要素の一つとして存在するものであるが、「教師はその環境の一部として、望むらくは若くて美しく、人をひきつけるような服装をし、清潔な感じの香水などを付けて、楽しそうでやさしく、品位を持ち、魅力的でなければならない」⁽²⁰⁾とし、子どもにとっての生き生きとしたモデルの提供者であることを求めている。これらの諸条件の中で、教師との相互作用も進められていくのである。

4. まとめと今後の課題

幼児教育における10の「共通的原理」を取り上げ、その意味とモンテッソーリ教育との照合をする試みが出来たことは一つの成果であった。しかし、10の全てにわたって、検討しようとの意図から、紙数の関係もあり、それぞれの取り組みが十分なものとなっていない。今後の課題としては、このそれぞれの項目について、さらにきめ細かい検討していくことである。

《注》

- (1) 林 信二郎「モンテッソーリ教育と保育の両義性」川口短期大学紀要第22号こども学科編 2008年12月
- (2) Tina Buruce, *EARLY CHILDHOOD EDUCATION*, Hodder&Stoughton, 1998年
- (3) A. Gesel, *The First Five Years of Life*, London: Methuen, 1954年
- (4) ロック著, 押村 襄訳『教育に関する考察』玉川大学出版部, 1953年
- (5) ルソー著, 今野一雄訳『エミール』岩波書店, 1963年, p.101
- (6) *The Child in the Family* trans. Nancy Rockmore Cillio London: Pan, 1975年, p.13.
- (7) M. Montessori *To Educate the Human Potential*, Kalakshetra India, 1948年, p.12.
- (8) M. Montessori, *The Montessori Method*, 1912年, p.4.
- (9) モンテッソーリ著, 吉本二郎・林信二郎訳『モンテッソーリの教育』あすなろ書房, 1974年, p.9
- (10) 林 信二郎「モンテッソーリの業績とその今日的意義」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書, 1979年
- (11) M. Montessori, *The Absorbent Mind*. Adyar, Maradas, India: Theosophical Publishing House, 1949年
- (12) M. Montessori, *The Absorbent Mind*, 1967年, p.276.
- (13) *ibid.*
- (14) Orem, R. C., *A Montessori Handbook*, Capricorn Books, New York, 1966年, p.33.
- (15) M. Montessori, *The Formation of Man*, The theosophical Publishing House, 1955年, p.46.
- (16) M. Montessori, *The Montessori Method*, 1912年, p.177.
- (17) モンテッソーリ著, 鼓常良訳『創造する子ども』国土社, 1968年, p.220.
- (18) 同上, p.221.
- (19) M. Montessori, *The Absorbent Mind*. Adyar, Maradas, India: Theosophical Publishing House. 1949年, p.277.
- (20) M. Montessori, *Education for the New World*, 1946年, p.87.

(2009年12月17日提出)