

# 子どものための物理的環境とは何か ——モンテッソーリ教育の場合——

高橋 節子 (setsuko@pc.highway.ne.jp)  
〔お茶の水女子大学〕

What is a child-friendly educational environment?: A lesson from the Children's Houses of Maria Montessori

Setsuko Takahashi

Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University, Japan

## Abstract

This study aims to specify the essential nature of a child-friendly educational environment through an analysis of the Children's Houses for 3- to 6-year-old children planned by Maria Montessori whose philosophy and method have spread all over the world. Based on her theory of how children grow and develop, Montessori designed an educational method along with a unique physical environment in which to put it into practice. In the present study, an intensive content analysis of 12 Montessori's books, consisting of her own writings and dictations of her own lectures, was conducted and revealed: (1) Montessori's grand theory of child development governed her educational method and its physical environment which was essentially planned to evoke and support children's competence and autonomy, (2) The 8 properties of the physical environment, which were indispensable to the education of young children, were identified, e.g., the environment must (a) be attuned to children's body size and their physical and cognitive abilities; (b) be responsive to children's behavior; and (c) activate children's spontaneous activities, (3) These properties were surely embodied in the physical environment in all of the Montessori Children's Houses. What we can learn from Montessori, now and for the future, is discussed.

## Key words

Montessori education, physical environment, child-friendly, child development, spontaneous activity

## 1. 問題

マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) により始められた幼児教育法であるモンテッソーリ教育は、物理的環境に特徴があることで知られている。その物理的環境としては、モンテッソーリが考案した教具が広くなじみがあるだろう。しかし、彼女自身は、教具にとどまらず、子どもが自由に選択し、使用するもの全体を考慮すべき物理的環境であるとしており、建築、設備、家具、道具に関して、様々な具体的な提案をしている。物理的環境の特徴としては、子どもの体格に合わせたサイズにすることが注目されているが、実際にはそれにとどまらず、多様な性質を持っている。

モンテッソーリは自身の教育施設である「子どもの家」(イタリア語: Casa dei Bambini, 英語: the Children's House) は、自らの子ども観・発達観および教育の原則を具体化し、子どもの自己活動と自律的な発達を可能にする施設であることを示唆している。さらに、「子どもの家」のプラン・構成・内容は子どもが発達の段階に応じて必要とするものに基づいているともしている (モンテッソーリ, 1993, pp. 120-124)。しかし、筆者の検討した限りでは、モンテッソーリの思想が、どのように物理的環境に反映

されているのかを、体系的に明確にした研究は見当たらない。

そこで本研究では、モンテッソーリ自身の著作の分析により、なぜモンテッソーリは物理的環境を重視したのか、「子どもの家」の物理的環境はモンテッソーリの子ども観・発達観、教育の原則にどのように基づいて設定されたものであるかを体系的に明らかにしたい。加えて、これまでほとんど分析されてこなかった教具以外の物理的環境(建築、設備、家具、道具)の性質と具体的な特徴について明らかにする。

### 1.1 モンテッソーリ教育とは

モンテッソーリ教育は、20世紀初頭にイタリアの教育者マリア・モンテッソーリによって始められた。モンテッソーリは初め、大学で医学を学び、1896年にローマ大学初の女性の医学博士となった(早田, 2003)。卒業後、大学付属の精神科クリニックに職を得ると、知的障がい児に関心を持つようになった。すると、彼女は、知的障がい児の問題とは、医学ではなく、教育の問題であると見え、次第に関心を医学から、教育へと移行させていった。障がい児教育の先駆者である Itard (1774-1838) や Séguin (1812-1880) の思想や教育方法、さらに実験心理学などを学んだモンテッソーリは、障がい児教育を実践し、大きな成果を上げた。この経験を踏まえ、1907年にローマに「子どもの家」を開設し、主としていわゆる健

常な3～6歳児を対象に幼児教育を始めたのである。これが評判を呼ぶと、彼女はこの教育実践を著書 *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (Montessori, 1909) にまとめ、モンテッソーリ教育は広く知られるようになった。その後、さらなる著作や講演などにより、モンテッソーリ教育はイタリア国内にとどまらず国際的に普及し、現在でも日本をはじめ、世界各地で実践され続けている (Standing, 1957/1975/1998)。

なお、モンテッソーリ教育は19世紀末より児童中心の教育を求めた新教育運動のひとつに位置付けられる (Mooney, 2000)。米国でこの運動の中心となったのは Dewey (1859-1952) であり、同じく児童中心の子ども観を主張した同時代の代表的な研究者としては Piaget (1896-1980) や Vygotsky (1896-1934) が挙げられる。すなわち、モンテッソーリ教育と「子どもの家」は、この児童中心主義の時代精神を具体化したものだともいえる。

## 1.2 モンテッソーリ教育の環境に関する先行研究

本論文は、モンテッソーリの思想と教具以外の物理的環境 (建築、設備、家具、道具) との関連について分析することを目的とするため、先行研究についてもこの観点から検討した。

まず、教育学では、子どもが使うという観点からモンテッソーリが理想としたイスの特徴を論じ、子どもの自発的な活動と環境の特徴を考察した東谷 (2007) の研究がある。この研究は興味深いものの、モンテッソーリの教育思想全体と物理的環境との関連を体系づけ、明らかにするまでには至っていない。Peller (1978/1996) は、自身が「子どもの家」を建築家と協働して設計した経験に基づき、望ましいモンテッソーリ教育のための幼児教育施設のあり方を提案している。Burke & Grosvenor (2008) は英国を中心に、ヨーロッパの幼児教育の進展とそれに伴う校舎、教室、家具などの物理的環境の変化を概観している。Burkeらは、20世紀初頭に一般的であった、床に固定された机とイスは、子どもを主体とする教育にはふさわしくないと異議を唱えた教育者として、モンテッソーリを位置づけている。しかし、物理的環境の変遷の中に位置づけるにとどまり、教育思想と物理的環境の関連は十分に分析していない。

その他の教育学の研究では、モンテッソーリの教育理念における「環境」について哲学的に考察した研究が中心である。例えば、甲斐 (1985; 1995; 1997) はモンテッソーリの思想の核として独特の生命観があり、彼女の生命観は生物学的な生命体から宇宙の生命体に広がり、それに対応する環境があると解釈する。人間は生物学的な生命体として発達の計画を持つが、それに基づいて発達するためには、人間の環境を整えなければならないと指摘している。

建築学での研究では、Dudek (2000) が幼児教育史に沿って、園舎や家具などの物理的環境がどのように変化してきたかを分析している。子ども中心の教育理念の進展とともに、

子どもの自律的な活動を身体的にも可能にするため、19世紀末から20世紀初頭に、子どもが自由に動き回れるように、固定された机が廃止され、子どもの体格に合わせた物理的環境が実現されるようになったことを指摘した。そして、このような物理的環境を実現した教育者としてモンテッソーリを位置付けている。しかし、Dudekは歴史的に概観することを目的としたためか、各教育法と物理的環境との関連についての分析が十分にされているとは言えない。一方、わが国の建築学の研究 (神成・初見, 1984; 長沢・深堀, 1988; 天満・菊地, 2004) では、モンテッソーリ幼稚園をそれぞれ数か所取り上げ、現地での調査・観察によって、園舎内での部屋の配置・保育室内の物の配置と園児の探索活動・園児同士の交流との関連などを分析している。これらは、実際の園における物理的環境と子どもの行動との関連を検討することとどまり、教育思想と物理的環境との関連には特に注目してはいない。

このように、筆者が検討した限りでは、モンテッソーリ教育の教育思想と物理的環境との関連を十分に分析した研究や、物理的環境の特徴を体系的にとらえ、詳細に分析した先行研究は見当たらなかった。

## 1.3 本研究の目的

そこで、本研究ではモンテッソーリ自身の著作の記述内容を分析し、次の3点を明らかにすることを目的とした。

- (1) モンテッソーリの子ども観・発達観及び教育の原則、人的環境と物理的環境とはどのようなものか、その全体像を明らかにする。
- (2) 物理的環境がどのような性質を持つのかを詳細に検討する。さらに、これまでほとんど体系的に分析されることがなかった教具以外の物理的環境、すなわち園舎、庭、保育室、設備、家具、道具の特徴を具体的に明らかにする。
- (3) これらをもとに、なぜモンテッソーリは物理的環境を重視したのか、彼女の子ども観・発達観や教育の原則が物理的環境にどのように反映されているかを考察する。

## 2. 研究の方法

### 2.1 内容分析したモンテッソーリの著作

本研究では、上述の3点を明らかにするため、モンテッソーリ自身の著作12点を分析の対象とし、記述内容を分析した。なお、本研究で分析したのは、物理的環境に最も特色がある、主として3～6歳児を対象とするモンテッソーリ教育である。

分析の対象としたモンテッソーリの著作12点の日本語及び英語またはドイツ語の題名を表1に示した。また、12著作の実際に分析に用いた文献の情報については、文末の付録に記載した。

分析に当たっては、まず、モンテッソーリによるモンテッソーリ教育に関する最初の著作であり、モンテッソーリ教育が広く普及する契機となった『モンテッソーリ・

メソッド』(表1の文献①)を分析対象とした。次に、モンテッソーリの3大著作とされる(鼓, 1968)3冊『幼児の秘密』、『創造する子供』、『子どもの発見』(②~④)、それにモンテッソーリ自身が出版した最後の著作『人間の形成について』(⑤)を分析対象とし、以上の5点を初出年順に①~⑤とした。これに本研究の目的である物理的環境に関する記述が多い著作7点(⑥~⑫)を分析対象に加え、この7点についても初出年順に⑥~⑫とした。

なお、表1に示したように、分析した著作には、モンテッソーリの執筆による著作、新聞の連載記事、雑誌等に掲載の小論に加えて、モンテッソーリが行った講義・講演の記録を収録したものも含まれる。そのため、初出の時期が明確でないものもある。しかも、モンテッソーリ教育は世界各国で普及したため、彼女の母国語であるイタリア語版が原書とは限らず、したがって、日本語翻訳版も様々な言語から訳出され、重訳も見られる。そこで、分析の正確さを高めるために、内容分析にあたっては、表1に示したように主として分析した版(表1の●印)に加え、異なる言語の版を少なくとも1点は参照した(表1の○印)。特に最も重要であると考えられた4著作(①~④)に関しては必要に応じて、主とする版に加え、異なる言語の版2点を参照した。

## 2.2 著作の分析方法

前述のように選択したモンテッソーリの12著作から、子ども観・発達観及び教育の原則、人的環境、物理的環境に関連する記述をすべて抜き出し、1つの内容を1枚のカードに記すという方法でカードを作成した。なお、本研究では教具以外の物理的環境を体系的に明らかにすることを目的としている。そのため、教具はそれの教育における位置や性質に関する記述についてはカード化したが、個々の教具のねらいや使用方法については、本研究の目的から外れるためにカード化しなかった。

こうして作成したカードは合計1,151枚となった。このカードの記述を1枚ずつ吟味し、同じあるいは類似した内容のカードをまとめるという方法で整理し、有効なカテゴリーを決めながら分類を繰り返し、カテゴリー間の関連を考えて体系づけるという方法で分析した。

## 3. 分析の結果

モンテッソーリの著作の内容分析の結果は図1のようにまとめられた。

図1に見るように、モンテッソーリは、子どもは発達する可能性を持つという「子ども観・発達観」を持っていることが明らかになった。そして、この「子ども観・発達観」に基づいて、子どもが発達のために必要とする

表1: 本論文で分析したモンテッソーリの著作

著作の題名	初出年 <sup>a)</sup>	初出の形式	分析した言語版			
			日本語版	英語版	伊語版	独語版
①モンテッソーリ・メソッド <i>The Montessori method.</i>	1909	書き下ろし	●	○	○	
②幼児の秘密* <i>The secret of childhood.</i>	1936 <sup>b)</sup>	講演	●	○	○	
③創造する子供* <i>The absorbent mind.</i>	1947	養成コースの講義 <sup>c)</sup>	●	○	○	
④子どもの発見* <i>The discovery of the child.</i>	1948	①の改訂	●	○	○	
⑤人間の形成について <i>The formation of man.</i>	1949	おそらく書き下ろし	●	○		
⑥私のハンドブック <i>Dr. Montessori's own handbook.</i>	1914	書き下ろし	●	○		
⑦モンテッソーリ教育の実践理論 <i>The California lectures.</i>	1915	講演・新聞連載	○	●		
⑧幼児と家庭 <i>The child in the family.</i>	1923	講演	●	○		
⑨モンテッソーリの教育法: 基礎理論 <i>Grundlagen meiner Pädagogik.</i>	1926-34	雑誌等掲載の小論	●			○
⑩子どもと学校の危機 <i>The child, society and the world.</i>	1930頃-51	養成コースの講義 <sup>c)</sup> 等	●	○		
⑪モンテッソーリの教育: 〇歳~六歳まで <i>Education for a new world.</i>	1936-39	講演	●	○		
⑫子供の何を知るべきか <i>What you should know about your child.</i>	1948	養成コースの講義 <sup>c)</sup>	●	○		

(凡例) \*: モンテッソーリの3大著作、●: 主として分析、○: 分析時に参照

(注): <sup>a)</sup> 書き下ろしの著作は原書の初版出版年、講演及び講義は行った年、雑誌の小論及び新聞の連載は掲載年を初出とした。

<sup>b)</sup> 講演時期が不明のため、本書は原書の初版の出版年を初出とした。

<sup>c)</sup> モンテッソーリ教育の教師養成のためのコースでの講義。

環境との相互交渉を存分に行えるように「教育の原則」を考え、この原則を実現するために教育環境—「人的環境」と「物理的環境」—のあり方を提案した、と整理することが妥当であると考えられた。なお、モンテッソーリ教育の理念と環境は、抽象的に構築されたものではなく、モンテッソーリ自身の教育実践や子どもの観察などの事実に基づき形成されたことも特徴であった。以下では、この分析の結果を示した図1に沿って述べていく。

なお、本稿の分析結果の記述では、その根拠を明確にするために、それぞれの記述の後の( )内に、それが主として記述されている文献番号とページを明示した。具体的には、主な記述箇所を表1に示した著作番号①～⑫で示し、次に記述箇所のページを記した。各言語版は日本語版はJ、英語版はE、イタリア語版はI、ドイツ語版はGという記号で表した。前述のように分析の正確さを高めるため、異なる言語の版を参照した場合には、異なる言語版の記述箇所も合わせて示している。例えば、記述箇所が『子どもの発見』の日本語版のp. 125、英語版のp. 104、イタリア語版のp. 115の場合は、(④ J125, E104, I115)と記述した。

### 3.1 子ども観・発達観

#### (1) 子どもは発達する可能性を持つ

モンテッソーリの子ども観・発達観の根本にあるのは、子どもが持つ「発達する可能性」である。モンテッソーリは人間の子どもは自身を取り巻く環境と相互交渉し、あらゆることを吸収して、自らの精神を形成し、発

達する可能性を持つと考えたのである(② J122, E103-104, I138; ③ J26, E25, I 25-26; ③ J57, E58)。例えば、言語や習慣なども、両親や自分の属する民族から、生まれながらに受け継ぐものではなく、環境との交渉により、子どもが獲得するとしたのである(③ J62-64, E61-64, I63-64)。

また、モンテッソーリは、子どもは文化を吸収し発達する可能性を持つとも述べている(③ J6-7, E7-8, I5-6)。環境を吸収して精神を形成することで、子どもは自分が属する社会の文化に適応していくとした(③ J57, E58; ③ J66, E65)。

#### (2) 子どもは環境との相互交渉によって発達する

モンテッソーリは、子どもは「発達する可能性」を持つが、環境との相互交渉により環境からあらゆるものを吸収することで、はじめて発達が実現するとした(② J122, E103-104, I138; ③ J26, E25)。すなわち、発達には環境との相互交渉が欠かせないというのである。

モンテッソーリは、0～6歳児における環境との相互交渉による発達の段階を2期に区分した(③ J162-163, E165-166; ⑩ J105-107, E49-50)。第1期は0～3歳である。この時期の子どもは身体的には未発達で活発ではないが、誕生時から精神は活発に活動しており(⑩ J45, E28; ⑫ J7, E4)、目や耳などの感覚器官を駆使して、能動的に環境からあらゆる印象を取り入れ、自らの精神を形成する(⑩ J68, E30)。第2期の3～6歳になると、身体的器官が成熟し、機能するようになる。子どもは環境の中を自由に動き回り、手を使った活動が増え、意識的に、そして活発に環

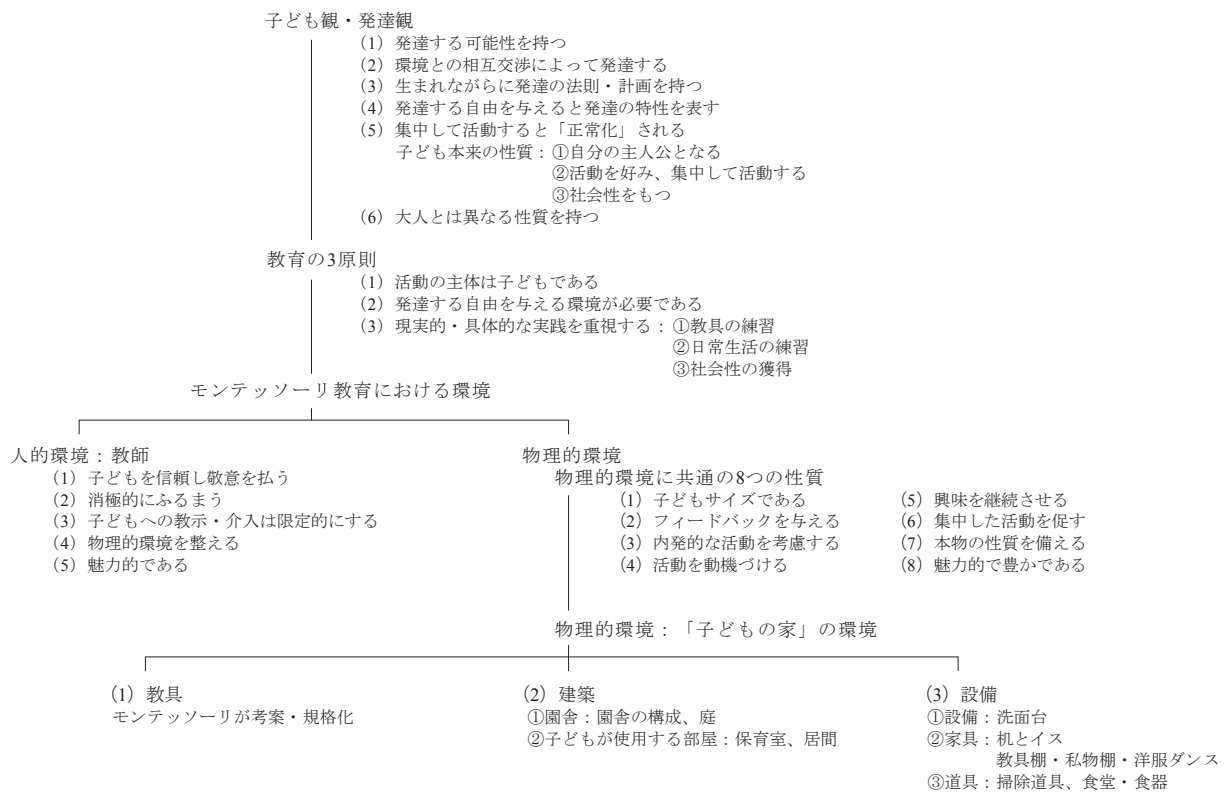


図1：モンテッソーリ教育の理念と人的及び物理的環境

境と交渉し、精神的にも身体的にも発達するとされた (③ J164, E168)。第2期は、第1期に獲得したものを完全に仕上げる時期でもあり、そのよい例が言語であるという。子どもはすでに2歳半頃から言語を使用するようになるが、第2期にさらに語彙を増やし、発音を完成させ、言語を豊かにするとした (③ J164, E167)。

### (3) 子どもは生まれながらに発達の法則・計画を持つ

「発達する可能性」を持つ子どもは、生まれながらに発達の法則・計画を持つとした。モンテッソーリはこの発達の法則・計画 (laws, schedule, plan, program) を「自然が定める法則」(natural laws) とした (③ J212, E218)。そして、どのような順番で、何を獲得するかという、生まれながらに定められた発達の計画に基づき、様々な発達の敏感期 (sensitive periods) が現れるとした (⑩ J23, E15)。

敏感期とは、発達の計画に基づいて周期的に現れる、特定の能力を獲得するために最適な期間のことであり、その能力はこの限られた期間に最もよく発達する (② J50-55, E37-41)。例えば、言語の敏感期では、子どもは単語だけではなく、細かい文法も一緒に習得する。そして、発達の計画が目指した通りに言語を獲得すると、言語の敏感期は終わり、新たな別の能力を獲得するための敏感期が始まるとした。

また、モンテッソーリは「自然は厳格な親方」(La Natura è una maestra severa) と表現し (② J228-229, E197, I276)、生まれながらに持つ発達の法則・計画は早めることも、遅らせることもできず、子どもは忠実にこの法則・計画に従い、発達するとした (② J225-226, E194-195)。つまり、子どもは生まれながらに持つ発達の法則・計画に忠実に従い、次々に現れる敏感期に基づき、多様な能力を獲得するために環境との相互交渉を行い、発達するとしたのである。

### (4) 子どもに発達する自由を与えると発達の特性を表す

モンテッソーリは、自律的活動を可能にする環境においてでなければ、子どもは自分自身を表現したり、自分が必要とすることを表すことをせずに、隠し、抑圧してしまうとした (④ J60, E46, I50-51)。ここまで述べてきたように、子どもは発達の法則・計画に基づき、環境と相互交渉することで発達するとされ、これは子どもの発達の特性だと言える。したがって、子どもに発達に必要な自律的活動を可能にする環境、すなわち、発達する自由を与えれば、子どもは発達の特性を遺憾なく発揮するということである (⑩ J10-11, E5-6)。

### (5) 子どもは集中して活動すると「正常化」される

当時、子どもは良い性質 (好奇心旺盛、想像力豊か、お話し好き、人なつこいなど) や悪い性質 (移り気、だらしなさ、乱暴、頑固、不従順など) を持つと考えられていたという。これに対してモンテッソーリは、子どもが生まれながらに持つ発達の法則・計画に従い、発達の

ために内発的に必要とする活動を集中して行い、環境と相互交渉すると、それまでの良い性質も悪い性質も全て消え、まるで「新しい子」(a new child) が現れるように、異なる性質を見せるようになるとした (③ J196-199, E201-204, I200-203)。このような状態は階層や人種、文化の別なく、どの子どもにも必ず観察されたとモンテッソーリは主張する (③ J199, E204)。モンテッソーリは、これまで子どもの性質と考えられていた良い性質も悪い性質も、本来の子どもの性質を覆い隠していたものにすぎないとした (② J180, E154; ⑤ J49, E33)。すなわち、「新しい子」こそが、適切な環境の中で妨げられることなく、生まれながらに持つ発達の法則・計画に従い発達した子どもが見せる、本来の子どもの姿であると考えたのである (③ J198, E203, I202)。

モンテッソーリは、子どもがこの本来の性質を持つにいたることを「正常化」(normalization) と呼び、この「正常化」を発達の出発点だとした (⑤ J50, E34)。この「正常化」した子どもが見せる子ども本来の性質は、次の3点にまとめられる (③ J201, E206-207)。

#### ① 自分の主人公となる

子どもは自分の主人公となることができる、すなわち、子どもは自分で考え、判断し、行動することができる (③ J211, E217; ⑦ E368)。具体的な特徴は次の3点にまとめられる (② J200-202, E170-173; ③ J254, E260)。a. 自分の行動をコントロールできる。b. 感情や衝動をコントロールし、常に安定し、落ち着いた状態にある。c. 自分の意志だけではなく、集団の規律や他者の意志にしたがい、従順に行動できる。

#### ② 活動を好み、集中して活動する

子どもは常に活動したいと願っており、発達のために必要な活動を自ら選択し、疲れることなく、喜びを感じながら活動する。子どもは1つの活動に没頭し、集中して活動できる (③ J197, E202; ⑪ J112-113, E52-53)。

#### ③ 社会性を持つ

子どもは他者に関心を持ち、交渉し、共感しあい、協力し合う。子どもは優れた社会性を持ち、あらゆる場に容易に適応し、他者と交渉できる。特に、クラス内では競争や嫉妬するのではなく、互いに尊敬し合う (③ J269-270, E272-273; ⑩ J35-38, E21-23)。

### (6) 子どもは大人とは異なる性質を持つ

モンテッソーリは、子どもは社会的な役割を果たさないために1人の人間として尊重されることがなく、まるで大人の所有物のように扱われ、尊厳を無視され、従属させられてきたと指摘した (② J223-224, E192-193; ⑧ J6-8, E4)。しかし、モンテッソーリはここまで述べてきたように、子どもは精神を形成し発達するために、自らの発達の法則・計画に基づき、自律的に活動し、環境と相互交渉すると考えたのである。子どもの活動は必ずしも社会的、あるいは生産的な活動ではないが、発達のためには欠くことのできない活動であり、子どもが社会的役割を果たさないのは、大人と比べて劣っているからではな

く、大人とは性質の異なる活動をしているからだという。つまり、モンテッソーリは、子どもは大人とは異なる発達の段階にあり、そのために異なる性質を持つとしたのである (⑨ J8-9, D9)。

同時に、モンテッソーリが強く主張したのは、子どもも独立した人格であり、大人と同様にひとりの人間として尊重されるべきだということである (② J130, E111; ⑧ J38-39, E20-21)。モンテッソーリは1915年には早くも、子どもの人権とそれに関連する法整備の必要性について言及している (② J242, E215; ⑦ J57-58, E28; ⑩ J132-134, E81-82)。国際連盟が子どもの権利に関する最初の国際的宣言「子どもの権利に関するジュネーヴ宣言」を採択したのは1924年であり (中野・小笠, 1996)、モンテッソーリは子どもの人権に目を向けた先駆者の1人であったことが注目される。

### 3.2 教育の3原則

モンテッソーリは上述の「子ども観・発達観」を基礎として、子どもが生まれながらに持つ発達の法則・計画に従って発達できるように、環境と子どもの自律的な相互交渉を尊重するため、次の3点の「教育の原則」をたてたと整理できた。

#### (1) 活動の主体は子どもである

モンテッソーリは、子どもが生まれながらに持つ発達の法則・計画に基づき、発達のために必要な環境との相互交渉ができるように、子どもの自律的活動を尊重した。したがって、モンテッソーリ教育における活動の主体は子どもであるとした (② J131, E111, I148)。それぞれの子どもが自ら活動を選び (② J142, E121; ⑩ J132, E61)、子ども自身が好む場所で活動する自由が与えられた (④ J117-118, E96; ⑦ E364)。そのため、モンテッソーリ教育では個別活動が中心であった (⑨ J35, D25)。

#### (2) 発達する自由を与える環境が必要である

モンテッソーリは、子どもに発達する自由を与えなければ、すなわち、自律的活動を可能にする環境においてでなければ、子どもは発達の特性を表さないとした。従来の教育者は、適切な環境を与えることが発達にとって重要であるということに、関心を払わなかったと言う。しかし、モンテッソーリは、環境は子どもの活発な活動に直接関連し、教育にとって最も重要なものであると述べている (④ J60, E46, I50-51)。したがって、子どもの自律的活動の障害となるものを最小にし、活動する自由が最大となるように環境を整えることが大切であるとした。

モンテッソーリは“ambiente” (イタリア語で社会的、文化的環境、周囲の意味; 伊和中辞典・第2版, 1999, 小学館)、あるいは、“environment”として、園舎、保育室、設備、家具、道具、教具について説明している (① E80-83, I59-61; ④ E46-47, I50-52; ④ E62-63, I68-69)。さらに、モンテッソーリは“Ora dell'ambiente fa parte anche l'adulto” (しかし、環境の中には大人 (教師) も入る) と述べてい

る (Montessori, 1999a, p. 147, 著作②のイタリア語版)。したがって、モンテッソーリ教育における環境は、「人とモノ」すなわち、「人的環境」と「物理的環境」で構成される。

さらに、注目されるのは、モンテッソーリは活動の主体である子どもに発達の自由を与える環境とは、「人的環境」である教師は消極的であるべきとし、それに代わり「物理的環境」が子どもの活動を喚起・援助することが適切であるとしたことである (⑧ J51, E27)。

#### (3) 現実的・具体的な実践を重視する

モンテッソーリが重視したのは現実的で具体的な実践であった。これは、抽象的で普遍的な知識も、真の創造も、生活習慣の自律も、実践と身体的な活動によって現実を具体的に把握することを通してでしか獲得、あるいは実現できないと考えたからである。つまり、いわゆる「日常的認知」(稲垣・波多野, 1989)を重視したのである。

このような考えに立ち、モンテッソーリ教育における3つの主要な活動、①教具の練習、②日常生活の練習、③社会性の獲得が提案された。

##### ① 教具の練習

モンテッソーリ教育では感覚教具と、言葉や数など学習に関連する教具が使用された。教具はモンテッソーリによって考案され、厳密に規格化された。中でも特徴的な感覚教具は、色、音、形状、寸法などの物質の性質という抽象概念を具体的な形にしたものであり (④ J121-122, E100-101)、この教具の使用により身体を通して抽象概念を具体的に理解するとされた。

##### ② 日常生活の練習

日常生活の練習とは、生活で行われる家事 (掃除、食卓の準備、食器洗いなど)、身支度 (手を洗う、髪をとかず、靴を磨くなど)、社会習慣 (あいさつや教会での礼拝、人に道を譲るなど) を身につける練習である。これらは家事を含めた生活習慣の自立、すなわち、「セルフケア」(self care) の獲得を目指す活動であると言える。このような日常生活の練習は、子どもの属する社会の文化に応じて行うべきだとされた (③ J165, E168-169, I167-168; ④ J100, E82, I91)。

この練習では、教師がそれぞれの行為のやり方をすべて丁寧に教えるが、実践は子どもに任されることに特徴があった。これは、習ったことの中から実際の日常生活の様々な場面において、適切なるまいや行為とは何か、子ども自らが考えて行動することこそが重要であり、それによって真に熟達するとされたからである (④ J113-115, E92-94, I103-105; ④ J102, E83)。

さらに、身体の動作の熟達も日常生活の実践によって目指された。モンテッソーリは、日常生活の練習には、身体のバランスや動作を洗練させる練習が豊富に含まれているとした。例えばイスを並べる、カーペットを巻く、こぼさないように食事を運ぶなど、日常生活の練習に含まれる動作を実際の生活の中で繰り返し練習することによって、身体のバランスや動作が本当の意味で熟達するとした (④ J100, E81-82, I90-91)。

日常生活の練習には、階層を問わず、すべての子どもが取り組んだ。モンテッソーリは、彼女が最初に教育を始めたスラム街の下層の子どもだけではなく、裕福な家庭の子どもも過剰に保護されて養育されることが多く、生活習慣の自立が難しい状況にあると指摘している (② J96-97, E79)。このようなことから、階層にかかわらず日常生活の練習は続けられたのだと考えられる。さらに、この練習は性別を問わずに実施されたことも、大きな特徴である。早田 (2003) によれば、当時のイタリアの小学校では、「女性の仕事」という教科が設置されており、女兒だけに縫い物と編み物を中心とした授業が行われていたといい、男女を問わず家事に取り組んだモンテッソーリ教育は、革新的であったといえよう。

モンテッソーリは性別を問わずに、すべての子どもが尊厳をもって生活するには、まず家事を含めた生活習慣の自立、つまり「セルフケア」を獲得することが不可欠だと考えたのではないだろうか。早田 (2003) は、モンテッソーリが男女ともに日常生活の練習に取り組ませたのは、女性解放思想の影響であると指摘し、注目すべきことは対象を女子だけに限定するのではなく、男女ともに人間の個々の可能性を模索しようとした点であると指摘している。確かに、モンテッソーリは女性解放運動に参加しており (Foschi, 2008)、第一波フェミニズムの思想に影響を受けていたと考えられる。

### ③ 社会性の獲得

社会性の獲得は、異年齢クラスでの日常生活の実践においてなされるとした。異年齢クラスは3～6歳児で構成され、1クラス40名が理想的な人数であるとされた (⑩ J105-106, E64-65)。モンテッソーリは社会生活の魅力とは様々な人に出会うことであり、年齢によってクラスを分けるのは不自然な隔離であり、社会性の発達が阻害されるとした (③ J219-220, E226)。さらに、社会生活とはそれぞれが自分の仕事をしながらも、互いに社会の一員として調和することであるとした。すなわち、子どもたちは社会生活と同様に異年齢の仲間の中で、個別の活動しながらも、互いを尊重し、調和し、助け合いながら活動し、問題が起きたときには子ども同士で解決することで、真の意味での社会性を身につけるとされたのである (⑩ J40, E24)。

## 3.3 モンテッソーリ教育における環境

ここまでの分析で、子どもは自らの発達の法則・計画に忠実に従い環境と相互交渉し、発達するという「子ども観・発達観」に基づき、子どもの自律的活動を尊重するように「教育の原則」が明確にされ、適切な環境—「人的環境」と「物理的環境」—を整えることが重要であるとされたことを明らかにした。また、「人的環境」にかわり、「物理的環境」が子どもの自律的活動を喚起・援助するとされたことも注目された。本節では、モンテッソーリ教育における環境の性質と具体的な特徴について、図1に沿って分析の結果を述べる。

### 3.3.1 人的環境：教師

#### (1) 子どもを信頼し敬意を払う

まず教師がなすべきことは、自分自身の準備をすることであるとされた。教師は子どもに対する先入観を捨て、謙遜の心を持たなくてはならない (② J179-180, E153)。子どもは自らの発達の法則・計画に従い、環境と相互交渉することによって発達し、さらに「正常化」し本来の姿を表すようになるのだと理解し、子どもを信じ (③ J273, E276)、敬意を払うべきだとされた。モンテッソーリは、教師が子どもを理解し、敬意を払うことが、モンテッソーリ教育における特徴の一つだとした (② J130, E111; ⑧ J39, E20-21)。

#### (2) 消極的にふるまう

従来、教師は権威をもち、子どもの活動を抑制する、教室で自由に活動する唯一能動的な存在であった (④ J65, E51)。しかし、モンテッソーリはこのような教師の権威や能動性は、子どもの自律的活動を妨げる大きな障害になりうるとした。子どもは教師の言葉によってではなく、環境との交渉によって自ら発達するのであり (③ J6-7, E8; ⑤ J56, E39)、教師には子どもの自律的活動を尊重することを求めた (③ J277, E280)。

モンテッソーリはこのような教師のあり方を「消極的態度」(passive attitude)と表現し (② J130, E111)、さらに教師を「指導者」(directress)という名称に変更した。これは、モンテッソーリ教育の教師は、従来の教師のように教えるのではなく、子どもを発達の法則・計画に基づく自律的活動に導き、その活動を尊重するからであった (④ J191, E162, I179; ⑦ E295)。

#### (3) 子どもへの教示・介入は限定的にする

「消極的」な教師は、子どもへの教示や介入も非常に制限された。教示はそれぞれの子どもの活動を尊重するため、個別に行う。子どもの注意がそれないように、客観的に、簡潔に、正確にすべきとされた。さらに、子どもの意欲を奪わないように、子どもが理解できなかつたり、間違えた場合、レッスンを繰り返したり、子どもに間違えたことを伝えてはならないなどの配慮が求められた (④ J127-128, E106-107; ⑦ J145-146, E73-74)。

子どもへの介入も制限された。モンテッソーリは、子どもを手伝う、ほめる、さらに、眺めることでさえも、子どもの自律的活動を妨げることになるとした。したがって、教師は子どもが集中して活動し始めたら、気づかれないように、まるでその子が存在しないつもりで振る舞いながら、子どもの観察に徹しなければならないとされた (③ J277, E279-280)。

さらに、たとえ子どもの中で問題が起こっても、子どもが助けを求めない限り、教師は介入すべきでないとした (③ J277, E280)。また、子どもが活動の合間に休んでいる時には、作業に戻るよう呼び戻したりせず、子どもを尊重すべきであるとした (⑩ J31, E19)。

ただし、モンテッソーリが教師が介入すべきだとした

場面が、2つあった。1つは子どもが助けを求めたり、ほめてもらいたいというような気配を示している場合であり、教師はそれに惜しみなく応じてやるべきであるとした(⑩ J148, E69; ⑧ J63, E33)。もう1つは、教具を正しく使用していなかったり、集中して活動するのではなく、他の子どもの邪魔をしている時なども、教師は積極的に介入すべきだとされた(⑧ J125-126, E65-66)。

#### (4) 物理的環境を整える

前述のようにモンテッソーリは、「消極的」な教師に代わり、物理的環境が子どもの自律的活動を喚起・援助するとした。この物理的環境を用意し、整えるのが教師の重要な仕事であった。教師は、子どもの活動に必要なものをすべて用意し、子どもが常に使えるように手入れし、秩序正しく置き、教室に入ってきた子どもがすぐに魅了され、自律的な活動が促されるようにしなければならぬとされた(③ J274-275, E 277-278; ⑩ J23, E14)。

#### (5) 魅力的である

子どもの信頼と尊敬を得るために、教師は魅力的でなければならない。教師は明るい感じを与え、清潔で物静かで威厳があり、動作もできるだけ美しく優雅であるべきだとされた(③ J274, E277; ⑩ J23, E14)。

### 3.3.2 物理的環境：物理的環境に共通の8つの性質

モンテッソーリは、「消極的」な教師に代わり、物理的環境が子どもの生まれながらに持つ発達の法則・計画に基づく自律的活動を喚起・援助するとした。まず、このような物理的環境に共通の8つの性質をまとめ、次節で、モンテッソーリが著作の中に記述した物理的環境の具体的な特徴を明らかにする。

#### (1) 子どもサイズである

子どもの自律的活動に適切な物理的環境の設定には、子どもの a. 体格、b. 体力、c. 理解力を考慮する必要があるとされた(③ J165, E169; ⑨ J21, D17; ⑫ J120, E95)。モンテッソーリはこの3点に配慮してこそ、子どもに適切な環境になると考えたのだと思われる。なお、モンテッソーリは「子どもサイズ」という語を使用していないが、子どもの a. 体格を考慮するだけでは不十分であり、b. 体力、c. 理解力をも考慮するよう強調していることから(⑨ J66-67, D44-45)、本論文ではこれら3点を考慮した物理的環境を「子どもサイズ」と呼ぶことにした。

子どもの a. 体格に配慮するとは、たとえば、家具は子どもの体格に適切な寸法にし、窓は子どもが外を眺められる高さに設置する(② J131, E111)。さらに b. 体力を考慮すると、家具は子どもが容易に持ち運べるように軽量であるべきだとされた(⑧ J80-81, E42)。c. 理解力とは、子どもは発達の過程にあり、まだ十分な理解力が身につけていないため、子どもが理解しやすいように、例えば単純化したり、簡単なものを用意する例が挙げられた(② J92, E74, 199-100; ⑨ J66, D44-45)。

#### (2) フィードバックを与える

学びでは誤りに気づき、それを訂正していくことが必要であるが、従来の教育法では、子どもの誤りに気づく役割を担うのは教師だけであった。しかし、常に教師の援助を必要とするのであれば、子どもの自律的活動を尊重するモンテッソーリの考えとは相容れない。そこで、モンテッソーリは、子ども自身も誤りに気づく手段を持つべきであると考え(③ J241-242, E247-248)、物理的環境からのフィードバックによって、子ども自身が誤りに気づき、自律的に学ぶことができるように配慮した(⑧ J53, E28; ⑨ J23)。

たとえば、子どもが容易に動かせる軽量のイスは、子どもの動作が不完全であれば、イスを動かす時にガタガタと音がしたり、倒れたりする。それによって子どもは自分の動作がまだ不完全であることに気づき、動作に気をつけるようになる。イスを倒さず、音が立たなくなると、子どもは自分の動作が完全になったことを知る(① J69, E83-84)。このように、フィードバックは誤りだけではなく、正しくできたことも子どもに知らせるので、自己学習が可能になる。モンテッソーリ教育では、教具、道具、家具、設備や建物に至るまで、すべての物理的環境が子どもの活動にフィードバックするよう配慮される(④ J124, E103)。

ここで留意しなければならないのは、モンテッソーリのいう物理的環境からのフィードバックによって子どもに誤りを気づかせるとは、子どもが痛い目にあい、それを避けるようになるという考えとは異なるということである(⑦ E204-205)。通常環境では、環境からのフィードバックがないため、子どもは誤った動作をしていることに気づきにくく、ケガなどの、言わば痛い目にあい、そこで初めて誤った動作であったことに気づく。一方、モンテッソーリ教育の物理的環境では、子ども自身に容易に誤りを気づかせ、見落とすことがなく、その誤りを自ら訂正し、学ぶように物理的環境がフィードバックすることが特徴である。

発達心理学者の波多野と稲垣(1973)は、子どもの反応に応じる環境からの応答(フィードバック)は、子どもの好奇心を刺激し活動を持続させる、子どもの知的教育に好ましい条件であると述べ、その良い例として自己教授的なモンテッソーリの教具を挙げている。

#### (3) 内発的な活動を考慮する

子どもの発達のためには、発達の法則・計画に従い環境との相互交渉ができるように、子どもの自律的活動を尊重することが必要である。しかし、活動に必要な外的な手段が与えられなければ、子どもは活動できず、発達することもできないとされた(⑧ J51-52, E27; ⑨ J70)。

そのため、物理的環境は、発達の法則・計画に基づく子どもの内発的な活動を考慮して設定するべきだとされた(④ J342-343, E305; ⑫ J124, E98)。



#### (4) 活動を動機づける

物理的環境は、子どもに活動したいと思わせるものでなければならないとされた (③ J94, E92; ⑦ E60)。子どもの活動を動機づけるために、「美しさ」と「手を使って活動できること」の2点が重視された。すなわち、色や形が美しく、魅力的な物理的環境は、子どもの注意を引き、活動を喚起する (⑧ J53-54, E28)。さらに、3～6歳児は身体機能が発達し、手による活動が活発になるため、手に取って使用できる教具や道具は、子どもの活動を動機づけるとされた (④ J125-126, E104, I115)。

#### (5) 興味を継続させる

子どもは発達に必要な活動を、それを習得するまで何度も繰り返す。そのため、物理的環境は、繰り返し活動できるように、子どもの興味を継続させるものでなければならない。例えば、教具は表面を観察するだけでなく、手に取って活動できるので、子どもの興味を長く引き付け、継続した活動を可能にするとした (④ J125-126, E104, I115; ⑦ E148-149; ⑦ E178)。

#### (6) 集中した活動を促す

子どもは発達のために、集中して活動を行うことが必要だとされた。モンテッソーリは子どもを観察し、子どもが集中して使用するものだけを物理的環境として採用した。子どもの集中を促す環境のあり方についても研究し、園舎や保育室も集中して活動しやすいように設定された (⑧ J61-62, E32)。

#### (7) 本物の性質を備える

モンテッソーリは実践を重視した。特に日常生活の練習では、実際の日常生活の中で実践しなければ、真の熟練には達しないとしている (④ J113, E92)。そのため、物理的環境は「子どもサイズ」であるものの、活動を実践することができる本物でなければならないとした (⑥ J11, E10; ⑥ J15, E15)。さらに、子どもは大人の世界の一員になることを望んでいるのであり、実際の日常生活で使用できる本物でなければ、子どもは興味を示さないとされた (③ J165-166, E169-170, I167-168; ⑩ J107-110, E50-51)。

#### (8) 魅力的で豊かである

物理的環境は魅力的で豊かでなければならないとされた。その例として、花や絵画などの装飾や、テーブルクロスの使用について述べている。また、家具も魅力的なものであるべきだとし、例えば子どもが日常的に使用する木製のイスは魅力的、あるいは洗練されたものであるべきだとし、籐のイス、肘掛けイス、ソファを置くのも良いとするなど、家具にも多様性をもたせる必要があるとしている (① J67, E81, I60; ④ J60-61, E46-47)。

Standing (1957/1975/1998)によれば、“The best for the smallest”、“1番よいものは1番小さい人に”(Standing, 1998, p. 268; スタンディング, 1975, p. 388)がモンテッソーリのモットーであったといい、物理的環境はできるだけ

美しくするべきであると考えていたという。しかし、モンテッソーリは美的な配慮と子どもの活動に矛盾が生じた場合には、活動を優先すべきだと強調したと言う。たとえば、美的に優れたテーブルであっても、子どもが動かさない重いものであるならば、「子どもサイズ」であるテーブル、つまり、よりシンプルで軽量のテーブルに代えるべきだとされた。

#### 3.3.3 物理的環境：「子どもの家」の環境

以下では、モンテッソーリが記述した物理的環境の具体的な特徴を詳細に明らかにする。

モンテッソーリは“Quando parliamo di «ambiente» comprendiamo tutto l'insieme delle cose che il bambino può liberamente scegliere in esso e usare tanto quanto desidera, cioè corrispondentemente alle sue tendenze e ai suoi bisogni di attività.”(モンテッソーリ教育における「環境」とは、子どもたちに用いられるもの全体を言う。これは、子どもたちが自由に選択し、喜んで使うもの、つまり、子どもたちの必要や傾向に合っているものである。)(Montessori, 1999c, p. 69, 著作④のイタリア語版)と述べており、モンテッソーリは子どもが使用するものすべてを物理的環境と考えていたと言える。そして環境(イタリア語: ambiente, 英語: environment)として、建築(園舎)、設備、家具、道具について言及しているのである(① J66-70, E80-85, I59-63; ④ J60-61, E46-47, I50-52; ⑥ J11-15, E9-15)。

そこで、本節では、考慮すべき物理的環境でありながら、これまでほとんど体系的にまとめられなかった建築(園舎)、設備、家具、道具について図1に沿って詳しく述べていく。

モンテッソーリは、物理的環境は、前述の(1)～(8)の物理的環境に共通の8つの性質を実現するのが望ましいとしたといえる。そして、この8つの性質を物理的環境としてどの様に実現するかは、以下のように、各教育施設の状況や文化に応じて設定することを奨励したと考えられる。

前述のように、モンテッソーリは教具を厳密に規格化した。これとは対照的に、モンテッソーリは自身の教育施設である「子どもの家」には決まった形はないとし、財政状況や保育時間、空間的な状況に応じて変わりうるとした(④ J100-101, E81-82; ⑥ J11, E9)。さらに、モンテッソーリは最初の「子どもの家」について、子どもが教師から教えられなくても、環境から吸収することができるように、環境には文化が散りばめられていると述べている(③ J6, E7, I5)。この文化とは、子どもが属する社会の文化を指す。すなわち、「子どもの家」の物理的環境は、それが属する社会の文化によって、どのように具体化されるか変わり得るのである。

モンテッソーリ教育に関する最初の著作(著作①のイタリア語版)である*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*(Montessori, 1909; 以下、*Il metodo*と表記)について、モ

ンテッソーリは1907年に教育を開始してから2年間の実践の記録であると述べている(① I27)。この *Il metodo* では、「子どもの家」における物理的環境を具体的に述べた後、最後に“Ecco l'ambiente.” (Montessori, 1909, p. 61)、「これが環境である」と述べるにとどまっている。一方、*Il metodo* の英語翻訳本である1912年に出版された *The Montessori Method* (著作①の英語版) では、「子どもの家」における具体的な物理的環境を述べ、最後に“*This, then, is the environment which I have selected for the children we wish to educate.*” (Montessori, 1912, p. 83)、「これが、われわれが教育しようとしている子どものために、私が選んだ環境である。」(モンテッソーリ, 1974, p. 68)との一文が加えられている。1912年に英語翻訳版として *The Montessori Method* が出版されるにあたっては、モンテッソーリ自身が大幅に加筆修正したことが明らかになっている<sup>(1)</sup>。つまり、原書である *Il metodo* に見られないこの一文は、英語翻訳版が出版されるにあたって、モンテッソーリが加えた一文であると考えられる。

この一文を加えることで、モンテッソーリは、「子どもの家」の物理的環境として具体的に記述したこの環境は、イタリアの子どものために、イタリア文化を反映して、自身が選んだものであると強調したかったのではないだろうか。したがって、モンテッソーリが著作で記述した具体的な物理的環境は、イタリアの子どものために、イタリア文化を反映して設定した一例であると解釈するのが正しいと考えられる。

すなわち、物理的環境が備えると望ましいとされたのは、前述の物理的環境の8つの性質であり、この性質をどのように実現するかは、各教育施設が属する文化や状況に応じて行うことを任されているのである。したがって、以下にまとめた物理的環境の具体的な特徴は、必ず守らなくてはならない特徴ではなく、8つの性質を実現した一例であると解釈すべきであろう。

では、モンテッソーリが一例として挙げた物理的環境の具体的な特徴から、何が読み取れるのだろうか。前述のように、モンテッソーリは、子どもが自由に選択し、使用するもの全体を考慮すべき物理的環境としており(④ J79-80, E62-63, I68-69)、彼女が著作で記述した物理的環境の具体的な特徴も、建築(園舎)から道具に至るまで多岐にわたった。特に、道具では子どもが使用する石けん、掃除道具である雑巾やほうき、食器ではコップや皿、さらにスプーンやフォークなどの細かなものの記述も見られる。物理的環境は子どもが使用するもの全てであり、その一つ一つ、たとえ小さな道具であっても、すべてのものが子どもの自律的活動を喚起・援助するように整えるべきだとするモンテッソーリの姿勢が、ここに、表れていると思われる。

つまり、モンテッソーリが強調したかったのは、具体的な物理的環境は文化や財政状況、保育時間などに応じて整えれば良いものの、建築から小さな道具に至るまで、子どもが使用するものすべてを、子どもの発達を援助すべく、物理的環境に共通の性質を実現するように整え

なければならないということだといえよう。物理的環境に共通の性質とは、前述の(1) 子どもサイズである、(2) フィードバックを与える、(3) 内発的な活動を考慮する、(4) 活動を動機づける、(5) 興味を継続させる、(6) 集中した活動を促す、(7) 本物の性質を備える、(8) 魅力的で豊かである、の8つである。

以下、この8つの性質を実現した一例として、モンテッソーリが著作に記述した具体的な物理的環境について詳しく述べていく。

### (1) 教具

教具はモンテッソーリが考案し、厳密に規格化した。生産も許可した製造者にのみ行わせるなど、厳しく管理した(⑦ E293)。教具は感覚教具と言語、数、音楽などの教科学習に関する教具などがあり、相互に関連し体系化された(⑦ E11-12)。

### (2) 建築

#### ① 園舎

・園舎の構成 「子どもの家」は実際の家庭と同じく、数種の部屋と庭から構成されるとした。子どもが自由に使い、知的な作業をする部屋は主室と呼ばれ、これが現在の保育室にあたると思われる。この主室に加え、事情が許せば浴室、食事室、居間または休憩室、工作室、体育室、洗面所などの小さい部屋を設けるとよいとした(⑥ J11, E9-10)。

園舎の構成については、モンテッソーリが「オープン・ドア」の有効性に言及していることが興味深い(⑩ J106-108, E65-66)。「オープン・ドア」とは、文字通りドアを開け放しておくほか、教室の仕切りをガラスにする方法があげられ、開かれた教室にすることを意味する。このような工夫により園舎内での子どもの回遊性を高め、子どもに活動の内容と、活動の場所の選択の自由を与えるという「教育の原則」を実現することを意図した。さらに、子どもの背丈程度の低い壁によって教室を仕切る方法も挙げられている。これにより教師が園舎内のすべての教室を見渡すことが可能になり、子どもの活動を制限する必要がなくなり、子どもの自由な活動をさらに援助することができると考えられる。

・庭 当時、幼児施設に庭を設けることは珍しいことではなかった。モンテッソーリが庭に関して刷新した点は、保育室から直接、庭に出ることができるようにしたことである。子どもは一日中、好きな時に庭に出入りしてよいとされた(① J67, E80-81, I59-60)。庭は、子どもが興味を持って認識できる適切な広さでなければならないとされた(④ J92-93, E74-75)。さらに、庭には屋根を設けることが望ましいとし、屋根があれば、植物の世話や畑仕事をするだけでなく、遊びや午睡、テーブルを運べば活動や食事など、一日中のほとんどを屋外で過ごせるとした(⑥ J11, E9)。

#### ② 子どもが使用する部屋

特に言及されている部屋は、保育室と居間についてで

あった。モンテッソーリは、園舎、部屋、ドア、窓も「子どもサイズ」でなければならないとした(⑨ J21, D17; ⑫ J120, E95)。これは、子どものサイズに合わせて、部屋を小さくしたり、ドアや窓を小さくするというのではなく、子どもが大人の手を借りなくても使用できるように配慮することを意味している。例えばモンテッソーリは、子どもが外を眺められる高さの窓の設置や(② J131, E111)、子どもの手が届かない高さにドアノブがある場合には、ドアをカーテンで代用することを提案している(⑨ J66, D45)。

・保育室(主室) モンテッソーリ教育では活動の主体は子どもであり、教師は従来の教育のように子どもを教えるのではなく、子どもの自律的活動を尊重する。そのため、保育室には教壇や教師用の机は置かれ(② J131, E111; ⑨ J65, D44)。黒板も保育室の正面の高い位置ではなく、四方の壁の子どもの手が届く低い位置に設置された(④ J61, E47)。また、子どもがカーペットを広げて床の上で活動できるように、従来の保育室に比べて床のスペースを広くとるべきとされた(⑥ J12, E12)。

加えて、保育室は豊かで魅力的な空間であるべきとされた。教室には観賞用の植物や花が常に置かれ(⑥ J12, E12)、芸術的な絵画も飾られた。風景画や花や果物などを描いた静物画、家族や子どもを描いた人物画、聖書や歴史上の出来事を描いた絵画などが飾られ、時々掛け替えるとされた(④ J61, E47)。これらは子どもの身長に合わせて低い位置にかけられた(⑧ J81, E42)。

・居間 居間は、子どもがおしゃべりやゲーム、音楽を楽しむ部屋であり、前述のように余裕があれば設けるとよいとされた部屋のひとつである。モンテッソーリは、居間は特に趣味豊かで、魅力的な空間であるべきとした。様々な大きさのテーブルと、ひじ掛けイス、ソファなど多様なイスが置かれるとよいとされた。棚には、小さな彫像や写真、花などを飾り、子どもが楽しむ写真集やゲーム、子どもサイズの楽器なども置くこととした(⑥ J12-14, E12-13)。

### (3) 設備

#### ① 設備

・洗面台 モンテッソーリがたびたび言及している設備は洗面台である。洗面台は3歳の子どものでも楽に使える高さに設置された(⑦ E278)。洗面台の脇には石けんや爪ブラシ、タオルなどを置くスペースがあり、白く塗り、掃除しやすくするのがよいとされた(④ J61, E47)。さらに、場所に余裕があれば戸棚を設け、子どもが各自の石けんや爪ブラシ、歯ブラシなどを置けるようにするとよいとされた(① J67, E81, I60)。

なお、モンテッソーリは日常生活の練習の例として、食器洗いなど台所に関連する練習を挙げているが(④ J79, E62-63, I68; ⑥ J14, E14)、著作の中で洗面台以外の設備について具体的に記述された箇所は見られなかった。当時、正しい衛生の知識の習得は重要であり、モンテッソーリは洗面台は文化を超えてぜひ設置すべき設備であると考え

え、繰り返し詳述したと考えられる。一方、台所は文化を強く反映するものであるため、記述が控えられたのではないだろうか。

#### ② 家具

モンテッソーリが著作の中で言及した家具は、机、イス、教具棚、私物棚、洋服ダンスの5点である。前述の物理的環境に共通の8つの性質に加えて、モンテッソーリが家具に共通の特徴としたのは、明るく薄い色またはニス塗り、水洗いができるようにすることである(⑥ J11, E10; ⑧ J53, E28; ⑧ J82, E43)。家具は明るく薄い色で塗られているために汚れが目立ち、それがフィードバックとなり、子どもは汚れに気づき洗うこと(掃除)が促される。家具を洗うのはイタリアなどの欧米の掃除の習慣であり、国や地域の文化を反映する日常生活の練習と、それに適した物理的環境の設定の例のひとつであるといえる。

・机とイス モンテッソーリが実施した机とイスに関する最も大きな変革は、机とイスを連結することや、床への固定をやめ、さらに、子どもが持ち運べるように机とイスを軽量化したことである。Dudek(2000)もこれらを、モンテッソーリ教育における物理的環境の特徴だと指摘している。

20世紀初頭当時、学校では「国民的ベンチ」(イタリア語: banco nazionale, 英語: national desk)と呼ばれる、特許を取得した「机のついたイス」が広く普及していた(① J19-20, E16-17, I16-17)。この「国民的ベンチ」が考案される以前は、子どもは座面の奥行きが浅く、細長いイスに詰めて座らされていた。その後、当時の最新の科学の成果を元に「国民的ベンチ」が考案されたのである。当時、子どもは乱雑で無秩序であると考えられ、できる限り動きを抑制して教育すべきだとされていた。そのため、子どもの活動を抑制することに、もっぱら当時の最新の科学的知見が活用され、「国民的ベンチ」が製作されたのである(① J68-69, E83, I61-62)。

「国民的ベンチ」は当時の最新の人類学の研究成果をもとに、子どもの年齢や足の長さなどを考慮してイスの高さや、机とイスの距離が決められた。このため、机とイスは連結され、その距離は固定されていた。子どもが立ち上がることは想定されておらず、まっすぐな姿勢で座るだけのスペースしかなく、隣に座る友だちからも離すように考案された。しかも、このベンチは子どもが動かさないように重く、床に固定されることもあった(⑦ E364)。

この「国民的ベンチ」は机、イス、足を置く足台から構成されていた。モンテッソーリは *Il metodo* (著作①のイタリア語版)において、この「国民的ベンチ」の机を“leggio”(書見台)という語で表しており(① I16)、主に聴講を目的としていたと考えられる。モンテッソーリによれば、このような「国民的ベンチ」は学校だけではなく、幼稚園でも使用されていたという(④ J23, E10, I11)。

モンテッソーリは、この「国民的ベンチ」に子どもが不動の状態で座られることは、身体や精神の抑圧であり、学校で子どもが奴隷のように扱われていることの顕

著な例であると批判した (⑦ E276-277)。Burke ら (Burke & Grosvenor, 2008) も、このモンテッソーリによる批判を、教育施設の物理的環境の変革における事柄の1つとして記述している。

モンテッソーリはこのように批判するとともに、この重く、固定された机とイスを廃止した (① J67, E81, I60)。これらは、「国民的ベンチ」と呼ばれるほど広く普及していたのであり、これを廃止することは、非常に大きな変革であったといえる。

モンテッソーリは、イスを家庭などで馴染みのある、軽量の1人掛けのものにした (⑦ E278)。イスは木製で、魅力的なデザインであり、単に大人用のイスを小さくしたものではなく、子どもの身体に調和したものであった (① J67, E81, I60; ④ J60, E46)。

机は、どこにでも見られるような、シンプルなテーブルに替えられた (⑦ E278)。テーブルは1人用から2~3人用まで様々な大きさで、長方形や正方形、丸形など様々なものが用意された (⑥ J11, E10)。テーブルは子どもの体格に合わせた高さで、丈夫な作りであるものの軽量であり、2~3人用の大きなものでも4歳児が2人で運べるほどの軽さであった (① J67, E81, I60)。

1909年に刊行されたモンテッソーリによるモンテッソーリ教育についての初の著作である *Il metodo* には、「子どもの家」で使用されたテーブルの図面が掲載されている (Montessori, 1909, p. 49 の後の折り込みに掲載の図)。Schneider (Müller & Schneider, 2002) によれば、これは1907年に開設した最初の「子どもの家」のために、モンテッソーリ自身がデザインしたテーブルだという。テーブルは幅129cm、奥行き49cm、高さ54.5cmであり、2~3人用のテーブルであったと推測される。1927年にドイツにおいてモンテッソーリ教育のためにデザインされた机の高さは48cm (Müller & Schneider, 2002, p. 61) であった。現在のわが国の4、5歳児が使用する机の高さは45~48cm程度とされ (小川, 1985; 日本建築学会, 2005)、これらと比較すると *Il metodo* に掲載されたテーブルの高さは、子どもにとっては多少高すぎるとも思われる。しかし、次のDeweyの例に見るように、当時は子どもが自律的に活動するための家具はほとんど製作されていなかったものであり、モンテッソーリも試行錯誤を重ねていたのだと推測される。

19世紀末に、Deweyは「国民的ベンチ」のような子どもの聴講用の机とイスはあっても、子どもが作業するための机とイスはなかったと述べている (Dewey, 1900/1902/1915/1957/1990)。モンテッソーリはこのDeweyの記述を引用し、確かに子ども用のものは何もないと同意し (③ J166, E169-170)、「子どもにふさわしい家が存在しないのなら、それを建てましょう。子どもにふさわしい品物が作られていないのなら、それらを作らせましょう。」(モンテッソーリ, 1993, p.10, 文献⑫の日本語版)と発言したとされる。このように、モンテッソーリは、子どものための家具を作る先駆者であり、「子どもサイズ」について、検討を重ねていたと考えられる。

モンテッソーリは、この軽量で持ち運ぶことのできる机とイスはモンテッソーリ教育の自由を象徴している (an external sign of liberty) と述べている (① E84)。また、軽量で動かすことができる机とイスは、前述のように子どもにもフィードバックを与える教育の手段でもあった (① J69, E83-84, I62; ⑦ E364-365)。

・ 教具棚・私物棚・洋服ダンス モンテッソーリは教具棚と私物棚を保育室に欠かせない家具とし (⑥ J12, E10-11)、さらに洋服ダンスにも言及した。

教具棚は、子どもが共同で使う教具が置かれる棚で、「子どもサイズ」であり、低く横長で戸がつき、軽量で単純な (simple) 棚であった (① J67, E81-82; ⑥ J12, E10-11)。戸は簡単に開けられ、鍵がついているものもあったが、鍵も子どもの手の届くところに置かれ、子どもが教具の出し入れを行った。戸のかわりにカーテンがついている棚もあった。教具棚の高さは大変低く、子どもでも教具棚の上に植木鉢や小さな水槽、おもちゃなどを置くことができるほどであった。

私物棚は、小さな引き出しが2、3列並んだダンスで、子どもはそれぞれ自分の引き出しを持っており、その中に私物を入れておく。引き出しには明るい色のつまみか、引き出しの色と対照的な色のつまみがついており、子どもの名前が書かれた紙を、それぞれの引き出しに貼るとされた (⑥ J12, E11)。モンテッソーリは子どもに活動場所の選択の自由を与えたが、一方で大人と同様に子どもにも自分の場所と呼べる、いつも自分のものを置くことができる決まった場所が必要だと考え、私物棚が置かれた (⑩ J109-110, E67-68)。

洋服ダンスも低いものが設置された。中はいくつかに区切られていて、扉にはそれぞれ鍵がついており、子どもは各自のスペースを与えられた (⑦ E278)。

### ③ 道具

日常生活の練習は子どもの属する文化に応じて行われる。モンテッソーリはその文化において行われていることであれば、子どもは日常生活の練習として何でも行うため、「子どもの家」の道具には制限がないとした (⑥ J14, E14)。そのため、道具は、前述の物理的環境の8つの性質を考慮しながら、文化に応じて用意すればよいということだと考えられる (③ J165, E168-169, I167-168; ④ J100-101, E82, I91; ⑧ J81, E42-43)。これは厳密に規格化された教具とは対照的である。道具を代表して具体的に言及されたのは、掃除道具と食堂・食器に関連するものであった。

・ 掃除道具 注目されるのは、子どもの活動の動機づけとなるように、掃除道具も「子どもサイズ」の美しいものであるべきとされたことであった。子どもの手のひらに入るサイズの色とりどりのぞうきんや、きれいな柄のほうき、面白い形をした石けんの例が挙げられた (⑧ J53-54, E28; ⑧ J81-82, E42-43)。

・ 食堂・食器 食堂にはテーブルだけではなく、食器棚などの家具を置くことされた。食器棚はすべての子どもの手が届くほど低く、子どもが食器やスプーン、ナイフ、

フォーク、テーブルクロス、ナプキンなどを出し入れすることができた (⑥ J14, E13)。食器は必ず陶器またはガラス製であり、金属のナイフも用意されたことが注目される。これはモンテッソーリが本物の道具での実践を重視したためだと思われる。さらに、陶器やガラスの食器は扱いを誤ると割れ、それが子どもへのフィードバックになるとされた (⑧ J53, E28)。

## 4. 討論

### 4.1 分析のまとめ

本研究の目的は、モンテッソーリ自身の12点の著作の記述内容を分析して、(1) モンテッソーリ教育の教育理念と人的環境・物理的環境の全体像を明らかにし、(2) 物理的環境の性質と教具以外の物理的環境の具体的な特徴を明確にし、(3) なぜ、モンテッソーリ教育では物理的環境が重視され、どのようにモンテッソーリの教育理念が反映されているのかを分析することであった。分析の結果は、以下のようにまとめられる。

#### (1) モンテッソーリ教育の全体像

12点の著作の記述から、モンテッソーリ教育の全体像は図1に示したように整理できた。モンテッソーリは明確な「子ども観・発達観」を持っていた。子どもは発達する可能性を生まれながらに持ち、それぞれの子どもを持つ発達の法則・計画に基づいて活発に自律的活動をし、環境と相互交渉することによって、その可能性を実現し、発達するとしたのである。

このような「子ども観・発達観」に基づき、この子どもの発達する可能性を活かすために3つの「教育の原則」が提案された。活動の主体は子どもであるとされ、子どもの発達にとって適切な環境を整えることが重要であるとされた。環境は「人的環境」と「物理的環境」とに区別され、「人的環境」である教師には消極的であることが求められ、特に重視されたのが「物理的環境」であることが大きな特徴であった。「物理的環境」こそが、子どもの自律的活動を喚起・援助するとされ、このような物理的環境が持つべき「8つの性質」が提案された。

#### (2) 物理的環境の性質と具体的な特徴

モンテッソーリ教育では、子どもの自律的活動を喚起・援助するために、「物理的環境」は「8つの性質」(図1参照)を持つことが望ましいとされたと考えられた。これらの「8つの性質」は、モンテッソーリの「子ども観・発達観」に基づき、子どもが発達のために必要とする環境との相互交渉をよりよく行うための性質であると言える。

モンテッソーリは著作において、物理的環境の具体的な特徴を記述していたが、これはモンテッソーリ自身がローマの「子どもの家」で実践した一例として理解すべきだと考えられた。すなわち、「子どもの家」の物理的環境は、物理的環境の持つべき「8つの性質」を満たしていれば、それぞれの財政状況、保育時間、空間的な制約そして何より、文化に応じて設定すればよいとされた。モ

ンテッソーリの物理的環境の具体的な記述から学ぶべきことは、園舎から子どもが使用する小さな道具に至るまで、すべてを物理的環境として考慮し、整えるということだと考えられる。これは、モンテッソーリが物理的環境を子どもが自由に選択し、使用するもの全体として考慮しなければならないとしたことを、反映していると言えるだろう。

#### (3) モンテッソーリの教育理念と物理的環境の重視

モンテッソーリは、子どもは生まれながらの発達の法則・計画に基づき自律的に活動し、環境と相互交渉することで発達するとし、子どもの自律的活動を尊重するために活動の主体は子どもとした。モンテッソーリは環境を「人的環境」と「物理的環境」の2つに分けて考えていた。

「人的環境」である教師は子どもの自律的活動を妨げる大きな障害になる可能性があるとし、教師は消極的であるべきだとされた。従来の教育のように教師が子どもの活動を喚起するのであれば、教育の主導権を教師がとってしまい、子どもは自らの発達の計画に基づき自律的に活動することが難しくなる。これに対して、物理的環境は活動を動機づけるものの、子どもに一方向的に活動を強いることはなく、子どもが主体となり、自分の発達の段階に合わせて、必要な活動を選択することができると考えられる。また、教師ではなく、物理的環境がフィードバックを与えることで、子どもは必要とするフィードバックのみを受け取り、誤りに気づき、主体的に学ぶことができる。

このように、子どもを活動の主体とするためには、子どもの活動を喚起・援助するのは、「人的環境」よりも「物理的環境」の方が適切だと考えられ、そのためにモンテッソーリは「物理的環境」を重視したのだと思われる。そして、子どもが環境との相互交渉をよりよく行うために、モンテッソーリは自身の「子ども観・発達観」に基づき、物理的環境の「8つの性質」を提案したと考えられた。

### 4.2 考察

以上の分析結果に基づき、子どものための物理的環境に関する以下の3点を考察する。

#### 4.2.1 教育法と物理的環境

モンテッソーリが物理的環境が満たすべきとした「8つの性質」とは、モンテッソーリの「子ども観・発達観」にもとづき、子どもを活動の主体とし、その自律的活動を尊重するための「教育の原則」を実現するために、物理的環境の設定において考慮すべきだとした性質である。その設定は各幼児教育施設の財政状況、保育時間、文化によって変わりうる、つまり、どのように実現するかは各施設の状況に合わせて行っているとしたものの、「8つの性質」は考慮することが求められたのである。言い換えれば、モンテッソーリは、幼児教育施設の物理的環境は、そこで実践される教育法の「子ども観・発達観」および「教

育の原則」に基づくことを重視していたと考えられる。

わが国の文部科学省や厚生労働省による幼児教育の指針『幼稚園教育要領』（文部科学省，2008）と『保育所保育指針』（厚生労働省，2008）—でも、「環境による教育」が基本だとされているが（渡辺，2009）、物理的環境の整え方の具体的な手法には手がつけられてはいない。もっとも避けなければならないのは、物理的環境が適切でないために、教育内容を変更したり、断念せざるを得なくなるということである。

幼児教育施設の設計・設定は、その施設で実践される教育法がどのようなものであるかを抜きにはできないことを、モンテッソーリは強調している。モンテッソーリの「子ども観・発達観」および「教育の原則」を反映した建築、設備、家具、道具などへの細かい配慮の仕方は、幼児教育施設における物理的環境の整え方を模索する上で、学ぶべき点が多いといえよう。

#### 4.2.2 子どもの尊重と物理的環境

「8つの性質」は、モンテッソーリの「子ども観・発達観」と、それに基づいた「教育の原則」を実現するために提案された。さらに、モンテッソーリ教育における活動の主体は、子どもであることが強調された。つまり、それは、「子どもの家」の主たるユーザーは、子どもであることを意味している。「子どもの家」の物理的環境は、主たるユーザーである子どもの自律的な活動と発達に最適な環境であるよう考慮された環境であるとも言える。

「子どもサイズ」を例にとっても、モンテッソーリは単に子どもの体格に合った寸法にすることにとどまらず、子どもの体力、理解力をも考慮する必要があるとした。さらに、子どもが発達の法則・計画に従って発達するとはどういうことか、発達の各段階で何を必要とするのか、発達するためには集中して活動することが必要であることなど、子どもの精神的特徴、さらには発達の特徴までもを考え抜き、子どもに適切な物理的環境の性質を提案しているのである。

モンテッソーリの提案とは、子どもを尊重する幼児教育施設は、教育の理念を実現するためにだけ設定するのではなく、活動の主体であり、施設の主たるユーザーである子どもを尊重するためにも設定されなければならないということである。そのためには、単に子どもの体格に合わせた寸法にすることだけではなく、子どもの身体的、精神的、発達の特徴などを多角的に考慮し、深く理解し、子どもを尊重するとはどういうことなのか考えなければならない。モンテッソーリは、物理的環境において子どもを尊重するとはどのようなことなのか、明確に示していると思われる。

#### 4.2.3 物理的環境の質・豊かさと機能性

モンテッソーリの物理的環境が持つべき「8つの性質」の中には、物理的環境の質、美しさ、豊かさ、魅力などが含まれていることも注目される。

まず、モンテッソーリは物理的環境の美しさや魅力、

本物であることは子どもの活動の動機づけになる（性質4、7）とした。認知科学者のNorman（2004）は情動システムが認知システムに影響を与えることから、美的に魅力的なものはポジティブな情動を生み、学習や好奇心、創造的な思考を促進すると指摘している。これは、モンテッソーリの考えと一致する。

さらにモンテッソーリは、子どもというユーザーを真に尊重する物理的環境とは、機能的に優れているだけではなく、大人が生活する環境と同様に魅力的で豊かな環境であることが必要である（性質8）とも考えていた。実際、1920～30年代の「子どもの家」では、国際的に近代デザインを牽引していた造形学校であるバウハウスにおいてデザインされた食器を揃えたり（Kramer, 1976/1981/1988）、バウハウスの卒業生がウィーンのモンテッソーリ幼稚園の園舎の室内デザインを任せられ、豊かで魅力的な物理的環境を実現させた例がみられる（高橋，2008；高橋・元岡，2009）。

#### 4.3 今後の課題

本研究では、モンテッソーリの著作12点を分析対象とした。分析対象とした著作は、モンテッソーリによるモンテッソーリ教育に関する最初の著作、3大著作、最後の著作、そして物理的環境に関する記述が多い著作7点であった。分析対象の著作の選定段階では、現在入手可能な内外のモンテッソーリの著作のほとんどに目を通し、上記のような条件を満たす著作を慎重に選定したつもりである。しかし、モンテッソーリは世界各国でモンテッソーリ教育の普及に尽くしたため、様々な国で講演し、教師養成コースを開催し、それに加えて各国で新聞に記事を連載したり、論文を発表している。そのため、分析対象とした著作以外にも、物理的環境に関する記述が残されている可能性はあり得る。今後の分析を進展させるためには、さらなる資料の入手は大きな課題である。

本研究の分析により、幼児教育施設の物理的環境はそこで実践される教育法と切り離しては考えられないことが示唆された。今後はモンテッソーリ教育を実践する園舎において、物理的環境がどのように実現されているのか、園舎の実例の分析により明らかにしていきたい。

さらには、モンテッソーリは物理的環境が子どもの自律的活動を喚起・援助することを意図していたことから、それが実際にはどのようなことかを検討する必要がある。たとえば、モンテッソーリの教育理念を実現するべく設計・設定された建築、設備、家具、道具などが、実際にどのように子どもの活動を喚起・援助するのか、環境と子どもとの相互交渉がどのようにおこるのかを、子どもの行動観察によって明らかにしたいと考えている。

#### 謝辞

本研究は、2014年3月にお茶の水女子大学に受理された博士学位論文の一部に、加筆、修正したものである。博士学位論文についてご指導いただいた、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科の元岡展久准教授に

感謝する。

## 注

- <sup>(1)</sup> お茶の水女子大学附属図書館所蔵の1912年出版の *The Montessori Method* の Acknowledgments には、英語版を出版するにあたり、モンテッソーリ自身が大幅に加筆、修正したとの記述が見られる。なお、本論文の分析で主に使用した *The Montessori Method* は、1964年に再版されたものである。1964年版ではこの Acknowledgments は省略されている。

## 引用文献

- Burke, C. & Grosvenor, I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.
- Dewey, J. (1900/1902/1915/1990). *The School and Society and the Child and the Curriculum*. Chicago: the University of Chicago Press. (デュエイ, J., 宮原誠一 (訳) (1957). 学校と社会. 岩波書店.)
- Dudek, M. (2000). *Kindergarten Architecture: Space for the imagination* (2nd ed.). London: Spon Press.
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907-1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(3), 238-257.
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 (1973). 知的好奇心. 中公新書.
- 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.
- 東谷孝一 (2007). モンテッソーリ教育の研究 (3). 東筑紫短期大学研究紀要, 38, 139-146.
- 稲垣佳世子・波多野諄余夫 (1989). 人はいかに学ぶか—日常的認知の世界—. 中公新書.
- 神成健・初見学 (1984). モンテッソーリ教育と幼稚園の計画—オープンエジュケーションと幼稚園の計画に関する研究—. 日本建築学会関東支部研究報告集 (計画系), 55, 281-284.
- 甲斐仁子 (1985). モンテッソーリ教育学における「環境」の意味するもの. *モンテッソーリ教育*, 18, 20-29.
- 甲斐仁子 (1995). モンテッソーリ教育環境の多様性—哲学的考察—. 九州教育学会研究紀要, 23, 289-295.
- 甲斐仁子 (1997). モンテッソーリ教育環境—社会的変容と再考—. *モンテッソーリ教育*, 30, 80-89.
- 厚生労働省 (編) (2008). 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
- Kramer, R. (1976/1988). *Maria Montessori: A biography*. Boston: Da Capo Press. (クレーマー R., 平井久 (監訳), 三谷嘉明・佐藤敬子・村瀬亜理 (訳) (1981). マリア・モンテッソーリ 子どもへの愛と生涯. 新曜社.)
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Max Bretschneider.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: scientific pedagogy as applied to child education in "the children's houses" with additions and revisions by the author* (A. E. George, Trans.). New York, NY: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method with an introduction by J. McV. Hunt* (A. E. George, Trans.). New York, NY: Schocken Books.
- モンテッソーリ M., 阿部真美子・白川蓉子 (訳) (1974). *モンテッソーリ・メソッド*. 明治図書.
- モンテッソーリ M., プラカサム A. G. (編), 鈴木弘美 (訳) (1993). *子供の何を知るべきか—モンテッソーリの教育—*. エンデルレ書店. (Montessori, M., Prakasam, A. G., (Ed.). (1989f). *The Clio Montessori series: Vol.4. What you should know about your child*. Oxford: Clio Press.)
- Montessori, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999c). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Müller, T., & Schneider, R. (Eds.). (2002). *Montessori Lehrmaterialien 1913-1935 Möbel und Architektur/ Montessori Teaching Materials 1913-1935 Furniture and Architecture* (C. Charlesworth, Translated from the German). München: Prestel.
- 長沢悟・深堀千鶴 (1988). 自由保育幼稚園の保育空間の構成に関する研究: モンテッソーリ幼稚園を通して. 日本建築学会大会学術講演梗概集 E (建築計画・農村計画), 381-382.
- 中野光・小笠毅 (編) (1996). *ハンドブック子どもの権利条約*. 岩波ジュニア新書.
- 日本建築学会 (編) (2005). 第3版 コンパクト建築設計資料集成. 丸善出版.
- ノーマン D. A., 岡本明・安村通晃・伊賀聡一郎・上野晶子 (訳) (2004). *エモーショナル・デザイン—微笑を誘うモノたちのために—*. 新曜社. (Norman, D. A. (2004). *Emotional design: Why we love (or hate) everyday things*. New York, NY: Basic Books.)
- 小川洋司 (1985). 保育園・幼稚園の設計—その実例に即して—. 建築思潮研究所 (編), 建築設計資料 10 保育園・幼稚園 (pp. 4-32). 建築資料研究社.
- Peller, L. E. (1996). The children's house. *The NAMTA Journal*, 21(3), 8-23. (Reprinted from *On development and education of young children: Selected papers*, by E. N. Plank, Ed., 1978, New York, NY: The Philosophical Library.)
- Standing, E. M. (1957/1998). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York, NY: Plume. (スタンディング E. M., ルーメル K. (監修), 佐藤幸江 (訳) (1975). *モンテッソーリの発見—人間らしく育つ権利—*. エンデルレ書店.)
- 高橋節子 (2008). 子どものための建築空間—モンテッソーリ教育のための園舎の場合—. 日本建築学会大会学術講演梗概集 F2 (建築歴史・意匠), 611-612.
- 高橋節子・元岡展久 (2009). 子どものための建築空間—ウィーンのモンテッソーリ保育園の場合—. 日本建築

- 学会大会学術講演梗概集 F2 (建築歴史・意匠), 121-122.
- 天満頼子・菊地成朋 (2004). 幼児保育における「場」の環境形成に関する事例研究—モンテッソーリ教育を実践する幼稚園の記録—. 都市・建築学研究 (九州大学大学院人間環境学研究院紀要), 6, 65-76.
- 鼓常良 (1968). 紹介—マリーア・モンテッソーリとその事業—. M. モンテッソーリ, 鼓常良 (訳), 幼児の秘密 (pp. 253-258), 国土社.
- 渡辺英則 (2009). 保育の環境. 森上史朗・大豆生田啓友 (編), よくわかる保育原理 第2版 (pp. 102-103). ミネルヴァ書房.

### 付録

本研究で分析したモンテッソーリの著作一覧

- ① モンテッソーリ・メソッド  
(1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Max Bretschneider.
- (1964). *The Montessori method with an introduction by J. McV. Hunt* (A. E. George, Trans.). New York, NY: Schocken Books.
- 阿部真美子・白川蓉子 (訳) (1974). モンテッソーリ・メソッド. 明治図書.
- ② 幼児の秘密  
(1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- (1972a). *The secret of childhood* (M. J. Costelloe, Trans.). New York, NY: Ballantine Books.
- 鼓常良 (訳) (1968). 幼児の秘密. 国土社.
- ③ 創造する子供  
(1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- (1967). *The absorbent mind* (C. A. Claremont, Trans.). New York, NY: Henry Holt and Company.
- 菊野正隆 (監修), 武田正實 (訳) (1973). 創造する子供. エンデルレ書店.
- ④ 子どもの発見  
(1999c). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- (1972b). *The discovery of the child* (M. J. Costelloe, Trans.). New York, NY: The Random House Publishing Group.
- 鼓常良 (訳) (1971a). 子どもの発見. 国土社.
- ⑤ 人間の形成について  
(1989a). *The Clío Montessori series: Vol.3. The formation of man* (A. M. Joosten, Trans.). Oxford: Clío Press.
- 坂本堯 (訳) (1970a). 人間の形成について. エンデルレ書店.
- ⑥ 私のハンドブック  
(2005). *Dr. Montessori's own handbook*. New York, NY: Dover.
- 平野智美・渡辺起世子 (訳) (1989b). 私のハンドブック. エンデルレ書店.
- ⑦ モンテッソーリ教育の実践理論  
Buchenmeyer, R. G. (Ed.). (1997). *The Clío Montessori series: Vol.15. The California lectures of Maria Montessori, 1915: Collected speeches and writings*. Oxford: Clío Press.
- バッケンマイヤー R. G. (編), ルーメル K.・江島正子 (訳) (2010). モンテッソーリ教育の実践理論—カリフォルニア・レクチャー—. サンパウロ.
- ⑧ 幼児と家庭  
(1989c). *The Clío Montessori series: Vol.8. The child in the family* (N. R. Cirillo, Trans.). Oxford: Clío Press.
- 日本モンテッソーリ協会 (監修), 鷹嘴達衛 (訳) (1971b). 幼児と家庭. エンデルレ書店.
- ⑨ モンテッソーリの教育法：基礎理論  
(1965). *Grundlagen meiner Pädagogik*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- ルーメル K.・江島正子 (訳) (1983). モンテッソーリの教育法—基礎理論—. エンデルレ書店.
- ⑩ 子どもと学校の危機  
Schulz-Benesch, G. (Ed.). (1989c). *The Clío Montessori series: Vol.7. The child, society and the world: unpublished speeches and writings* (C. Juler & H. Yesson, Trans.). Oxford: Clío Press.
- シュルツ＝ベネシュ G. (編), ルーメル K.・江島正子 (訳) (1982). 子どもと学校の危機—社会・学校・世界—. エンデルレ書店.
- ⑪ モンテッソーリの教育：〇歳～六歳まで  
(1989e). *The Clío Montessori series: Vol.5. Education for a new world*. Oxford: Clío Press.
- 吉本二郎・林信二郎 (訳) (1970b). モンテッソーリの教育—〇歳～六歳まで—. あすなる書房.
- ⑫ 子供の何を知るべきか  
Prakasam, A. G. (Ed.). (1989f). *The Clío Montessori series: Vol.4. What you should know about your child*. Oxford: Clío Press.
- プラカサム A. G. (編), 鈴木弘美 (訳) (1993). 子供の何を知るべきか—モンテッソーリの教育—. エンデルレ書店.

(受稿：2014年12月22日 受理：2015年3月11日)