

プロジェクト法の源流(3) ——キルパトリックのモンテッソーリ批判——

杉 浦 英 樹*

(平成14年4月30日受付；平成14年6月10日受理)

要 旨

合衆国では1910年頃からモンテッソーリシステムが熱心に紹介され、注目を集めた。小稿では、この時期になされたキルパトリックのモンテッソーリ批判(1913&1914)の内容を、後の彼のプロジェクト法の提起(1918)にどのような意味を与えたかという視点から検討した。

この批判によって彼は進歩主義の立場から当時の合衆国の幼稚園運動を擁護しようとしたが、同時に批判の対象であるモンテッソーリの思想や実践にヒントを得ながら、彼自身がそれまで教師として培ってきた発想に教育学的な表現を与えている。その内容には、すでにプロジェクト法の理論的な萌芽も見出される。

KEY WORDS

the Montessori System	モンテッソーリシステム	self-direction	自己決定
liberty	自由	social life	社会生活
exercise	訓練	project	プロジェクト

は じ め に

教育史上、有名なキルパトリックのプロジェクト法を正面から扱った研究は意外に少ない¹⁾。その数少ない研究でもほとんどふれられていないのが、この方法論の提起(1918)に先立つ彼の幼児教育批判である。彼はデューイの教育学に拠りながら『モンテッソーリシステムの検討』(1914)、『フレーベル幼児教育原理の批判的検討』(1916)等を著している。これらの著書で示された批判について、彼のプロジェクト法にどのような意味を与えたかという視点から、直接に検討したものはなぜか見当たらない。

当時の合衆国の幼児教育界では、1855年のシュルツ夫妻(Schurz, C. & M.)による導入以来、各地の幼稚園に普及してきた恩物・作業体系によって特徴づけられる、フレーベル主義の方法を問う動きが顕著にみられた。また1907年、ローマに創設された「子どもの家(Casa dei Bambini)」のモンテッソーリシステムが紹介され、大きな注目を集めていた。キルパトリックのモンテッソーリ、フレーベルをめぐる幼児教育批判は、この状況にあって、進歩主義の立場から幼稚園運動を理論的に擁護しようとするものであった。

批判を始めたとき、キルパトリックはティーチャーズカレッジで教育学研究に本格的に着手してまだ日が浅かった。しかし批判を通して、彼は自分自身がそれまで教師として培ってきた

* 幼児教育講座

発想に、教育学的な表現を与えることができた。その内容は、後のプロジェクト法の提起において示される概念や、彼の立論の限界を示唆するものになっている。

キルパトリックのプロジェクト法は、20世紀初頭の合衆国における「効率崇拜」(cult of efficiency; Callahan, 1962) に対抗する教育学的所産とされる (Bashaw, 1985) 一方、反知性主義 (anti-intellectualism; Hofstadter, 1963) の性格をもち、教材論、認識論を退化させた単元理論として批判的にとらえられる (佐藤, 1985)。このように相即的な評価を与えられているこの方法論の理解のために、彼の幼児教育批判の経緯と内容の検討は、基礎的な知見を提供するだろう。とくに道徳的・社会的態度の強調や、教育内容論の欠落といった彼のプロジェクト法の理論的特徴だけでなく、この方法をめぐる実践研究の在り方についてのより包括的で批判的な検討もまた、この作業から可能になると考えられる。

小稿では、まず幼児教育批判に至るまでの経緯をキルパトリックの個人史²⁾をふまえて記述する。そのうえでモンテッソーリ批判の内容を彼の教育的発想に照らして整理・検討し直し、そこに見出されるプロジェクト法の理論的な萌芽を示して、この批判の意味と限界を探りたい。もう一方のフレーベル批判については次稿で扱う。

1. モンテッソーリ批判に至るまでのキルパトリック

1.1 宗教的観念・書物中心の教育への懐疑と教師経験

キルパトリックは1871年、ジョージア州の小村ホワイトプレーンズで生まれた。父は厳格で敬虔なバプティスト派牧師、母は穏和で慈しみ深い女性であった。少年時代は優等生として過ごし、14歳で洗礼を受け、17歳のとき一族に縁のある同州メイコンのマーサー大学に入学。20歳で同大学を次席で卒業し、理事マッコール (McCall, G.R.) の提言に従い、ジョンスホプキンス大学大学院に進学した。ここで主として数学を学び、1年後に帰郷。マーサー大学から修士号を授与された後、学費を賄うために同州ブレイクリーの小学校・ハイスクール併設の新設校で3年間教鞭をとり、復学してさらに1年学んでいる。その後、ジョージア州サバンナのアンダーソン小学校の校長を1年勤め、1898年、26歳でマーサー大学の数学教授に就任した。

順風満帆といえるキルパトリックの少年・青年時代でまず注目されるのは、マーサー大学在学中、彼が非現世的な宗教的観念に対して懐疑の目を向けたことである。入学2年目、彼はバプティスト派のこの大学では悪書とされていたダーウィンの『種の起源』を読む。これ以来、彼は「永遠の魂、つまり死を超越した生命や神の崇拝に結びつく宗教的儀式的あらゆるドグマについての概念を拒否した」(Tenenbaum, 13) という。異母兄のうちの1人で7歳年上のメイコン (Macon, K.) もまたダーウィンに心酔する無神論者であったが、キルパトリックはこの兄から学費を借り、周囲から期待された牧師への道をみずから閉ざして、彼の住むボルチモアに向かっている。

ジョンスホプキンス大学における信仰にとらわれない自由で学究的な雰囲気の中で、彼が書物主義の教育への懐疑を深めたこともまた注目される。かつてデューイも在籍したこの大学の教育は、最初の1年間、書物の内容に固執することなく学生の側にたち、学習意欲を鼓舞する刺激的なものとして彼の眼に映っている。とくに教師側から問題を与える仕方ではなく、学生自身に学習課題を示させ、支援しようとするクレイグ (Craig) 教授の微分方程式の授業は、彼には初めての体験であった。「私にとっての授業が変化していった。指導 (guiding) が試験

(testing) にとつてかわった」と彼は書いている (Kilpatrick, 1944, 326)。

ブレイクリーの学校における3年間の教師時代、キルパトリックは自発的学習を促す方法の探究を始めている。彼はこの学校で第8, 9, 10学年の生徒に数学, ラテン語, ギリシア語を教え, 数学の授業でクレイグ教授の方法を用いた。また赴任して最初の夏, エスンズにあるジョージア州最初の教員養成施設であるロックカレッジで実施された教職研修に参加し, 初めて教育学を学んだ。研修中, 最も印象深かったのは, サバンナのチャサムアカデミーから来た講師アシュモア (Ashmore, O.) による, 教師の手を離れても生徒たちが自発的に実験作業を続ける物理学の授業の話であったという。後に彼は自叙伝で「当時, 私はそれが後々まで影響するとは思わなかったが, この1892年の授業³⁾が結局1918年のプロジェクト法を導いたのだった……一つのクラスは教師がみていなくても作業できるし, しようとするものであるという観念が, 私にとっての理想になった」と書いている (Chipman, 410-411)。この研修ではペスタロッシー (Pestalozzi, J.H.) の教育思想も紹介された。彼はこの思想を外的な訓練や罰よりも教師と生徒の関係を重視するものとしてとらえ, ブレイクリーの学校に戻ってから, 生徒との信頼関係を基盤に授業中の必要な移動や生徒相互の相談を容認する授業を行っている⁴⁾。

翌年春には, 当時イリノイ州クック郡の師範学校長であったパーカー (Parker, F.W.) の講演をオルバニーで聴き⁵⁾, クインシー法を応用。数学の教材・教具やプログラムを工夫したり, 他の教師と共同で野外での自然学習を試みたりした。さらに2年目に校長になると体罰や通知票, 卒業式を廃止し, 教育問題を論議する郡の教員会議も組織した。同様の試みは, ジョンズホプキンスでのもう1年間の勉学後, アシュモアの仲介で再び教師となったサバンナの学校でも引き継がれている⁶⁾。

このように若き日のキルパトリックは「バプティスト派勢力の要塞——最も宗教的な州の, 最も宗教的な地区」(Tenenbaum, 13)に育ちながらも, 非現世的な宗教的観念に対する懐疑をもち, 書物中心の教育に対抗する信念をみずからの教育実践に反映させようとした。ただしこの頃の彼は, まだ数学者志望であった。教育学研究に関心をもちながらも, 数学教育で実践していた自発的学習を促す方法の意味を, 社会的・道徳的価値との関連で包括的にとらえることはなかった。後に彼はブレイクリー時代に採用した様々な方法について「それらはすべて教科に適合した授業の“方法”であった。まだ私は“方法”を全教科にわたる性格形成的なものとしてみることに気づかなかった」(Kilpatrick, 1944, 327)と述懐している。

1.2 マーサー大学における教育学研究への志向

その後, 母校マーサー大学で教鞭をとりながら, キルパトリックは数学教育に物足りなさを感じるようになり, 関心の中心を次第に教育学研究に移している。

ジョージア以外で実施されたいくつかの講習への参加や, 私的な研修がこの志向の契機となった。1898年, 彼はシカゴ大学の夏期講習で数学とならんで, デューイの教育学の講義を初めて聴講。この時の印象は薄かったが⁷⁾, 1900年のコーネル大学の夏期講習では, ド・ガーマ (DeGarmo, C.) がテキストに使用したデューイの『意志に関連するものとしての興味 (Interest as Related to Will, 1896)』の内容によって, みずからの「精神的再生」を得たという。また1901年にはジェームズ (James, W.) の著作⁸⁾を, 毎週土曜の午前, 同僚から引き継いでマーサー大学の教職志望者とは非公式に行っていたディスカッションのテキストに選んで読む。さらに1902年には, 南部の教育振興のために現職教員を対象にテネシー州ノックスビルで開催され

た夏期講習で、ローズ (Rose, W.), ホール (Hall, G.S.) らに会い、教育学や子ども研究への関心をさらに深めた。

これらのうち、教育学研究を志向する直接の契機となったのは、ド・ガーモの講義であった (Beineke, 34)。この講義で、彼がヘルバルトやヘルバルト派の教育学・教授学の内容を伝えられ、「教育的教授」の在り方をめぐってカリキュラムや教育過程と性格形成、文化との関係について示唆を受けたことが推察される。またこの講義を通して、彼はデューイの教育学についても、合衆国におけるヘルバルト派理論の継承発展の文脈で再認識したと考えられる。

とくに『意志に関連するものとしての興味』との出会いは、ほぼ半世紀後の自著『教育哲学 (Philosophy of Education, 1951)』でもふれられるほど、重要なものになった。この著書でデューイは、当時の教育界における「努力の理論」と「興味の理論」について、双方とも「習得すべき対象や観念、到達すべき目的、為すべき行動が自己に対して外的なものであること」を同一の前提にしていると指摘。外部から子どもの「努力」を求める指導は、彼らの注意の散漫や不統一を、また作られた「興味」による指導は、彼らの感覚を喜ばすだけで過度の興奮が無関心をもたらすにすぎないと主張している。そして心理学的な検証を試みたうえで、子どもの現在の具体的な興味を解釈し、彼らの成長のためにそれを利用させる指導や、彼らの自然な経験と遊離しない訓練の必要性について述べている⁹⁾。キルパトリックにとって、この内容は「努力の理論」を批判する点で、書物主義的教育へのそれまでの彼の批判を代弁するものであった。また「興味の理論」に対する批判も、作られた「興味」による指導は子どもの外部にある内容の強制にはかわりがないという指摘を含んでいたことから、彼自身がそれまでジョージアで行ってきた授業や、従来の学校の在り方についての再考をせまるものになった¹⁰⁾。

マーサー時代の彼は、このような「興味」概念の吟味をはじめとした教育学研究を通して、一般教育の視野を加え、自発的学習を促す方法の意味を性格形成との関連でとらえ直し始めたと考えられる。彼は最終的には数学教育をライフワークにすることを断念し、大学教師の立場からジョージアの教育改革と教師教育を意図し、その理論的基盤を教育学に期待するようになる (Ibid., 45)。こうしてノックスビルの講習後、彼はティーチャーズカレッジ特別研究員として在外研究を行いマーサー大学教育学部を新設する構想をもつに至っている¹¹⁾。

しかしその直後、それまで共同で大学運営にあたってきた学長ポロック (Pollock, P.D.) が病に倒れ、急きょ彼が代理を勤めることになり、この計画は挫折した。以降しばらくのあいだ、彼は将来への展望とは逆行する一連の不幸にみまわれる。すでに彼は1898年にマリー (Marie) と結婚、1901年には娘マーガレット (Margaret) が誕生していたが、1903年、学長代理の激務のなかで第2子が1週間で死亡、妻マリーも肺結核に感染した。また1905年には新たに選出された学長との対立や彼に対する学内の誤解が決定的なものとなり、翌1906年に大学を辞職。反バプティストのレッテルをはられ、再就職が困難な状況のなかコロンバスのハイスクール校長・数学教師を年契約で勤めている。さらに1907年には第3子が早産で死亡、同年春にはマリーとも死別している。

1.3 ティーチャーズカレッジにおける教育学研究の開始

妻も定職も失ったキルパトリックは1907年、テネシー大学の夏期講習で講義を担当したおり、同じく講師として来ていたティーチャーズカレッジのソーンダイク (Thorndike, E.L.) とコール (Cole, P.R.) に会う。ソーンダイクの勧めで彼はただちに大学院入学を決断。マーガレット

をホワイトプレーンズの実家に残し、9月に1人ニューヨークに向かう。そして到着の翌日、学習計画を立てるためにデューイに会い、本格的に教育学研究を開始した¹²⁾。

1908年の春に父が発病し、ホワイトプレーンズに帰郷したが死去。その夏、ジョージア各地を回ったのち、エイズンのジョージア大学で教育哲学、教育史、数学を教えた。秋にカレッジに戻ってからは、デューイの全講義を聴講しながら博士論文のテーマを探している。同年末には10歳年上のピンクニーと再婚。翌1909年の9月からマーガレットをニューヨークに呼び寄せ、3人で暮らし始めた。

大学院時代、彼の研究はデューイのもとでなされた。博士論文作成以外の主要な努力は、彼の教育学の理解に注がれたといってよい。後にキルパトリックは「デューイのもとでの作業は、生活と教育についての私の哲学をつくりかえた」(Tenenbaum, 75)と述べている¹³⁾。

とくにそのデューイの『教育における道徳的原理 (Moral Principles in Education, 1909)』は、キルパトリックにとって重要な著書になった。この著書でデューイは、道徳観念 (moral ideas) は道徳についての観念 (ideas about morality) と異なり、学校生活の全体を通して獲得され、社会生活との関係においてのみ実質をもつと述べている。社会生活と遊離した道徳的訓練は、「水に入ることなく、水泳に必要な様々な動作を反復訓練させる」に等しい。また能動的な協同と参加を欠いた受動的な授業の方法は、同様に利己的な個人主義をもたらし、社会生活を理解する様式として教えられない教科の学習は、道徳の意味をもち得ない。道徳教育は道徳を地域社会の生活の諸条件や個人の衝動、習慣に翻訳することを通してなされる、とデューイは主張している。かつてキルパトリックは、『意志に関連するものとしての興味』によって授業や学校の在り方について再考する契機を与えられたが、それは心理学的分析を主とするものであった。この『教育における道徳的原理』は、彼にとって自発的学習を促す方法の意味を性格形成との関連であらためて考え直すために、好都合なものであっただろう。とくに学校生活を社会生活と統一的にとらえ、「社会的環境」における子どもの「目的的な活動」に一義的な価値を与える彼の発想は、同著から学ばれたものと考えられる¹⁴⁾。

ただし彼は南部の教育改革と教師教育のために「知的な学生たちにさえしばしば不可解な」デューイの教育学をわかりやすく伝えることの方を望んでいたという (Beineke, 60)。つまり大学院時代の彼の研究は、学術的関心からというよりも、むしろ啓蒙の動機に基づいたものであった。とはいえ、切望していたその南部の行き先がなかなか見出せないまま、家族とともに経済的苦境に陥り、彼には憂鬱な日々が続いている¹⁵⁾。

こうしたなか1910年11月、カレッジで教育哲学を講じていたマクバネルが健康を害し、その任を離れた。このときキルパトリックが代役に推薦された。翌1911年1月には博士号を取得¹⁶⁾。同月、カレッジ助教授に指名された。当初、彼は南部への憧憬を捨てきれずにいたが、次第にそれを振り切っていった (Beineke, 66ff.)。

このように彼は偶然、カレッジの専任となり、ようやく経済的安定と身分上の保障を得ることができたのだった。しかしその一方、彼は全米から注目を集めるこのカレッジで、教育学研究者として再出発し、立場を固める必要に迫られることになった。

1.4 キルパトリックの教育的発想と幼児教育への注目

キルパトリックの個人史をみてきた。この時点までに彼が培ってきた教育的発想を、後の幼児教育批判やプロジェクト法の提案に関連するかぎりでもまとめておきたい。

第1に、子どもの自発的学習を支える自由の尊重という発想である。これは若き日の非現世的な宗教的観念や抑圧的な書物中心の教育への懐疑の延長上にある。彼はジョージアにおける教師経験を通して、子どもに恣意的な拘束を加えることなく、みずから選択し、責任をとる機会を与えることが、彼らの学習や成長を保障するという信念を形成してきている。

第2に、子どもに形式的な訓練(exercise)は無用とする発想である。これは第1のものと対をなし、彼自身の数学教育の実践の反省を通して強化されたと考えられる。彼はデューイの『意志に関連するものとしての興味』によって、作られた「興味」による学習は、いかに自発的にみえても、外的な動機によるものにはかわりないと痛感している。彼は子どもが内面から求めないあらゆる訓練を、形だけの、虚偽の学習をもたらすものとしてとらえている。

第3に、子どもの性格形成は社会生活を通して行われるという発想である。宗教的観念がドグマに転じると本来の信仰の意味が失われるのと同じように、書物中心の教育は道徳的に作用することはない。実際生活における協同と参加を通じた学習こそが、子どもの性格形成に意味をもつ、と彼は考えている。この見方は、ジョージアの生活経験を通して培われてきた信念が、デューイの『教育における道徳的原理』によって明瞭にされたものと考えられる。

ところでカレッジ赴任後のキルパトリックは、まず幼児教育の理論と実践に注目した。彼の関心の中心は教育実践にあり、しかもデューイの実験精神を継承し標榜する立場にあったから、教育哲学や教育史の文献のみならず実地を必要としたのは当然であった。しかしなぜ幼児教育だったのだろうか。この件については本人からの言明がなく、事実は明らかではない。ただし当時、そうした選択を促す状況はあった。それを記しておこう。

まず、合衆国では1910年頃からモンテッソーリ運動が始まっていた。1907年1月、マリア・モンテッソーリはローマのサン・ロレンツォ地区で「子どもの家」の指導と研究を開始。1909年夏にはチッタ・ディ・カステロに最初の教員養成コースを創設し、テキストとして『モンテッソーリ法』¹⁷⁾を著し、独自の教育システムを示した。合衆国の出版界でこれを最初に紹介したのは、1909年12月以降『幼稚園・初等教育雑誌 (Kindergarten Primary Magazine)』に掲載された、メリル (Merrill, J.B.) の一連の論文¹⁸⁾だといわれる。その後、数多くの新聞や雑誌がこのシステムを扱った。とくに1911年5月から1912年1月にかけて、一般大衆向けの『マックルア雑誌 (McClure's Magazine)』が扱ったトジール (Tozier, J.) らによるモンテッソーリ関連の連載記事¹⁹⁾が、システムへの関心をひろめるのに影響力をもった。1911年12月には『ニューヨーク・タイムズ』紙上で、アメリカ人初の教員養成コース修了生アン・ジョージ (George A. E.) がニューヨークのタリータウンに開設したモンテッソーリ校が紹介され、また翌1912年4月、その彼女によって『モンテッソーリ法』の英訳書が出版されている (Kramer, 150-153, 159-168)。このように1913年のモンテッソーリ自身の来訪以前、彼女のシステムはすでに全米に知れ渡り、多くのモンテッソーリ校が出現しつつあった²⁰⁾。

当時の合衆国の幼児教育界にとって、モンテッソーリシステムの紹介はフレーベル以来のまとまった体系の到来といえるものであった。キルパトリックがカレッジに赴任した1911年は、その熱気が高まりつつある最中である。彼がこの新しいシステムに注目しないはずはなかった。

また当時、幼稚園運動 (Kindergarten Movement) が展開していた。この運動では、すでに1900年頃から、国際幼稚園連盟 (International Kindergarten Union) を中心に、フレーベル主義の是非が保守主義—進歩主義の構図において論議されていた。カレッジのヒル (Hill, P.S.) は後者の筆頭に数えられ、彼女が指導していたカレッジ附属のスペイヤー幼稚園、ホレスマ

ン幼稚園における研究は、デューイの教育学に拠りながら恩物・作業体系をはじめとした旧来の方法を吟味し、また子どもの自然な衝動や興味に立脚した活動で構成される、新しいカリキュラムを創造しようとするものであった。そして1910年頃に彼女が幼稚園科長になって以降、ホレースマン幼稚園における子どもの構成的作業と教育は、よりデューイ的なものに変化してきていた²¹⁾。

1912年、キルパトリックはローマ視察からの帰国直後、フレーベルについての講義を依頼されているが (Beineke, 70)、この頃から幼児教育研究に本格的に着手したと考えられる。やはりデューイの教育学に共鳴し、子どもの自発的学習を促す方法の検証と理論化を求めている彼には、同僚ヒルらの努力は共感をもって受けとめられたであろう。また学校体系の起点にあって教科枠のない幼稚園という総合的な教育・学習の場は、その原理的、实际的検討に相応しい場として彼の眼に映ったと推察されるのである²²⁾。

では、彼はモンテッソーリ、フレーベルをめぐる幼児教育批判をどのように行ったのだろうか。そしてそれは、プロジェクト法の提起にどのように連なっていたのだろうか。

2. モンテッソーリ批判の経緯と内容

2.1 ローマ視察—モンテッソーリへのインタビュー—

以下、まずキルパトリックらによる、モンテッソーリへのインタビューを中心としたローマ視察の経緯をみる。そして視察後の彼の講演記録「モンテッソーリとフレーベル」と、著書『モンテッソーリシステムの検討』の内容を記述する。

1912年4月5日、キルパトリックはローマ視察の準備のために、カレッジの同僚ヒルガス (Hillegas, M.B.) とニューヨーク5番街でモンテッソーリ教具を50ドルで購入した。また『モンテッソーリ法』の英訳書を求めた (Beineke, 66-67)。そして4月7日、母宛の手紙で次のように書いている。

「この教具が特許品として販売され、特許権の侵害行為が訴訟により脅迫され、どんな部分も全体から離れて販売されないという事実—こうした事実のすべてから、それは教育学的な動機よりも、金銭的な動機から押し進められていると思われます」 (Tenenbaum, 93)

この記述内容から、キルパトリックが視察前、モンテッソーリシステムに商業主義の嫌疑をかけていたことがわかる。これは当時有名なジャーナリストであったマックルーア (McClure, S.S.) らの、著名人の名を借りた報道や宣伝の姿勢 (Kramer, 159ff.) や、教具のパンフレットに記載された文章²³⁾に、正義感から反発したためだろう。彼はまずモンテッソーリの「教育学的な動機」を疑ったのである。

また同じ日の日記に次のように書いている。

「それ [モンテッソーリ法] をわれわれがアメリカでそのまま用い得ないのは、まず間違いない。自由についての見解に異議はないし、実際その見解はとても良いものにみえる。[しかし] 訓練の意味があまりに敷衍されすぎていて、いくつかの擁護できない部分を含んでいるようだ」 (Beineke, 67)

この記述内容からは、この時点で彼が『モンテッソーリ法』の英訳書をすでに読了していたことがわかる。この書は4日間で売り切れたという4月出版の初版本である。つまり彼は購入後、すぐ読み込んだことになる。そして彼女のいう「自由 (libero, liberty)」の原理に共感をい

だきつつも、その訓練主体の方法論に対して、否定的な印象をもったのである。

5月18日、彼はヒルガスとやはり同僚のムーア (Moore, A.E.) の3人で、蒸気船カナダでヨーロッパへ出航。29日、ナポリへ到着した。この後、一行はポンペイを経てローマへ向かう間、モンテッソーリ法の影響下にあるいくつかの学校を訪問した。これらの学校に対するキルパトリックの第一印象は「子どもたちは自由にみえる。ほとんど何もしていないといってよいほど」というものであった。そして6月4日、一行はモンテッソーリの書斎で彼女に面会した。インタビューの様子を再現したビーネクの文章を引用しよう。

「キルパトリックは、インタビューが十分に成功したと思わなかった。うまくいかなかった原因は部分的には通訳に、またそれぞれの側が相異なる見解をもっていたことに帰せられた。インタビューで出された最初的话题は教具であり、まただれがアメリカでモンテッソーリの金銭上の利害を代表しているのかというものであった。…それからインタビューは真剣味を帯び始めた。[ところで] キルパトリックは、モンテッソーリの形式陶冶 (formal discipline) についての考えを確認することが決定的なことだと感じていた。彼女の回答はキルパトリックを驚かせた。彼女はこの概念を聞いたことがなかったのだった。彼はまたモンテッソーリに、記憶、推論、そして感覚的識別についての彼女の見解を聞きただした。そのとき、通訳に何かの間違いが生じた。キルパトリックは何者かが“われわれの訪問を台無しにしようとしている”のではないかと、またどこかで“不正取引”が進行中なのではないかと思った。インタビューは不十分な、ひどい結果に終わった。」 (Ibid., 69)

このインタビューによって、モンテッソーリの「教育学的な動機」に対する嫌疑は一応は解けた²⁴⁾。しかし方法論に対する否定的な印象は、払拭されなかった。

彼はモンテッソーリシステムを、デューイのいう「水に入ることなく、水泳に必要な様々な動作を反復訓練させる」ようなものとしてとらえていた。それはたしかに子どもに自由を与え、教具は彼らの自発的活動を誘発する。しかし訓練主体で社会生活と遊離したものである以上、道德観念とは無縁で性格形成の手段にはなり得ない、と理解していたと考えられるのである。彼が形式陶冶や心理学上の諸概念についての見解をただしたのは、視察前から疑問視していた、この方法における「訓練」の教育学的な意味や効果を問おうとしたからであろう。しかし結局、両者は互いの真意を確かめ合うことはできずに、別れたのだった。

このようにインタビューは行き違いで終わったが、一行はいくつかの「子どもの家」の視察を果たしている。6月7日、まずヴィア・ジュスティ (Via Giusti) 校を訪問。9日には、システィナ教会を立ち寄ってから他のモンテッソーリ校 (Scuola 95 Nazionale) へ向かった。そして12日には、ベニ・スタビレ (Beni Stabile) の「子どもの家」を訪問した。彼は日記で同校を「最高の学校」と賞賛し、「放縦なき自由。子どもたちは自分たちがやりたいようにしているが、騒がしくすることは許されていない。子どもたちは教具を、モンテッソーリ女史には意図されない、あらゆる組み立て方で使っている」と記している (Ibid., 70)。

この後、一行はピサ、フローレンス、ベニス、ミラノを経てアルプスを越え、さらにラシーヌへ向かう。6月22日、パリに到着。7月3日、ニューヨークへ帰港した。

8月5日からの3日間、一行はカレッジのホレースマン講堂で視察報告を行った。最終日の7日、キルパトリックはモンテッソーリ法には賞賛すべきもの、積極的な点もあるが、「結論的には、アメリカの教育理論でまだ提唱されてこなかったこのシステムで提唱されているものに、望ましいものは何もない」と主張している (Campbell, 28 / Tennenbaum, 94 / Beineke,

70-71)。翌1913年2月25日、彼はフィラデルフィアで開催された国際幼稚園連盟のセッションで演説。モンテッソーリとフレーベルの教育学を批判した。また1914年、『モンテッソーリシステムの検討』を出版した。

2.2 「モンテッソーリとフレーベル」の内容

批判の内容をみよう。キルパトリックの幼児教育批判は、フレーベル幼稚園、モンテッソーリ幼稚園、進歩主義幼稚園の3者の構図においてなされている。その目的は、デューイの教育学に依拠しながら全2者の理論と実践の問題点を明らかにし、カレッジ附属幼稚園をはじめとしたアメリカの進歩主義幼稚園の優位性を示すことにあったといつてよい。

1913年の「モンテッソーリとフレーベル」は、国際幼稚園連盟での演説記録であり『幼稚園展望 (Kindergarten Review)』に掲載された6ページの小論である。この論文は「アメリカにいるわれわれが、幼稚園の年齢にある子どもたちの教育に賢明に役立たせ得る何かが、モンテッソーリシステムにあるのだろうか」という書き出しで始まっている。検討項目は、①教育の科学的研究に対する一般的態度、②自由の原理とそれに伴う性格発達の原理、③2つのシステムにおける自己表現の十分さ、④自動教育 (auto-education) の原理、⑤実際生活の活動の利用、⑥教具による体系的訓練の原理、⑦学校の科目、3R's への準備、の7つである。

この論文の直接の検討対象は、モンテッソーリシステムである。ここでフレーベルはモンテッソーリの比較対象にすぎず、③④⑤に関しては何もふれられていない。いわばメモ書き程度のものであるが、すでに翌年の『モンテッソーリシステムの検討』における項目がほぼ出そろっている。①から④までは、『モンテッソーリ法』にあらわれる原理、概念についての批判である。また⑤⑥⑦はモンテッソーリの訓練体系の骨子である実際生活の訓練、感覚訓練、知的訓練に対する批判であり、同著の第7章以下の内容に概ね対応している。

各項の検討内容を要約する。①モンテッソーリの科学的態度は評価されるが、現代科学の内容をもたない、②モンテッソーリシステムでは個人の選択とイニシアティブは認めるが、協同的なグループ活動はなく、社会的要求との調和は他者を無視することで保たれる、③自己表現のための構成的、発明的活動を含んだ遊び、ゲーム、お話などが不十分である、④生活を離れた限定的で、形式陶冶的な価値しかもち得ない自己教育である、⑤実際生活の活動を重視することにおいて一般的な動向に組するものである、⑥体系的訓練は誤った心理学に基づいているので拒否すべきである、⑦書き方以外にアメリカに貢献しそうなものはない。

2.3 『モンテッソーリシステムの検討』の内容

『モンテッソーリシステムの検討』は、本文67ページの著作である。やはり「モンテッソーリ法の吟味とアメリカの教育に対するその価値の評価」を行うものとされている。冒頭にカレッジ教授スザロ (Suzzallo, H.) による編者序文を加え、①序論、②発達としての教育、③自由の原理、④モンテッソーリシステムにおける自己表現の妥当性、⑤自動教育、⑥実際生活の練習、⑦教具を用いた感覚訓練、⑧教科—読書算、⑨結論、の9章で構成されている。これらは「モンテッソーリとフレーベル」の項目とほぼ同じであるが、同論文の「教育の科学的研究に対する一般的態度」が「①序論」に組み込まれ、「②発達としての教育」が挿入された分、章立てが一つずつずれている。また「⑨結論」が新たに付加されている²⁵⁾。

検討内容は「モンテッソーリとフレーベル」の内容を敷衍したものになっている。各章の内

容を要約すると次のようになる。

- ①モンテッソーリシステムの源流は、セガン (Seguin, E.) の方法、科学的測定、ペスタロッチー主義、「子どもの家」にある。モンテッソーリが訓練による規律の形成の側面に関心を寄せた点を除けば、このシステムはセガンのそれに酷似している。彼女の科学的な態度や「子どもの家」での実践は賞賛すべきであるが、彼女はセガンの教具を自分の研究に用いようとしている。また彼女が依拠する生物学や心理学の内容は、推奨できるものではない。
- ②モンテッソーリはルソー、ペスタロッチー、フレーベルと同様、個人の発達を、植物のそのように生得的に内包されているものの展開 (unfolding) としてとらえる。しかしこの発達観は、個人の衝動の表現や人類が獲得してきた文化的環境の教育的意義を視野から外し、実践に弊害をもたらす。個人の発達は、変化していく新たな環境への「知的で自己決定的な適応 (intelligent, self-directing adaptation)」である。彼女の発達の解釈は、間違った適応を生じさせ、また自由への要求を誤った基礎の上におくものである。

- ③モンテッソーリら②の考えをもつ者は、自由の原理を発達のコロラリーとしてとらえる傾向がある。またモンテッソーリは規律の研究と規律形成のために自由を用いる。この結果、伝統的なフレーベル幼稚園と比べると、モンテッソーリ校では子ども一人ひとりに大幅な自由が認められ、しかも秩序ある様子がみられる。

学校生活では、子ども自身の「自己決定 (self-direction)」を伴う実際的な思考や行為が期待される。そのために彼らが選択し、表現する自由が必要である。自由を認める点では、モンテッソーリとアメリカの進歩主義幼稚園はフレーベル幼稚園よりも進んでいる。ただしモンテッソーリは、十分な社会的協同の状況を子どもに与えていない。

幼稚園段階で必要とされる知識、技能や正しい行為もまた、子どもの自然な衝動を自由に表現させることを基本にして、よりよく獲得される。幼稚園はそれを保障し、社会的な環境を設け、子どもに自分の衝動を調整させる条件を与える。基本を強調する限りにおいて、モンテッソーリの自由の原理は高く評価される。

- ④しかしモンテッソーリシステムは、限定的、形式的で、社会的な興味や関係から遊離したものになっている。このシステムでは、アメリカの進歩主義幼稚園で行われているような想像的、構成的な遊びやゲーム、お絵かきや模型作り、お話、劇化など、多様な方向に展開されるべき自己表現のための機会が、十分には与えられていない。
- ⑤またこのシステムは、子どもの「自己決定」を教師が妨げ、教具に追い込むものになっている。例えば、モンテッソーリは「はめ込み円柱」による作業で、子どもは自分から誤りを修正するようになると言う。子ども自身に問題解決をさせようとするこの意図に、われわれも共感する。しかし彼女の教具の一つひとつは、望まれた活動の体系のなかで工夫され、それにそう限りで、彼らの問題解決を促すものである。彼女のいう自動教育は、総論的にはともかく、各論的には実際生活における「企図された目的に付随するもの (the concomitant of attempted purpose)」としての「自己教育 (self-education)」にはなっていない。
- ⑥モンテッソーリ校では、実際生活に即した環境が取り入れられ、その環境で子どもは楽しみながら様々なことができるようになる。モンテッソーリのいう実際生活の訓練によって子どもが技術を獲得しているかはわからないが、全日保育や戸外の遊びは、有職の母親の要求や都市の教育条件を補う。訓練の内容も、地域のニーズを反映させるべきである。

モンテッソーリが子どもに自分のできることをできるだけやらせようとしているのは評価で

きるし、学校を実際生活に近づけることは、訓練に対する自然な興味や自分自身で努力してそれをやろうとする動機を子どもに与える。この方向はまた、学校の社会化という世界的な動向とも一致している。

- ⑦モンテッソーリシステムの基底にある感覚訓練のシステムは、時代遅れの心理学に依拠している。感覚訓練のとらえ方としては、感覚器官の改良説と脳神経の結合説があり、後者については「識別力」「観察力」のような一般の能力の存在を肯定する説と否定する説がある。これら3つの説を応用するとそれぞれの実践に特徴が生じるが、現代心理学はすでに第1と第2の説を否定している。『モンテッソーリ法』の文章や教具、インタビューから、モンテッソーリは第2の説に属し、一般の能力の存在や転移を信じていると判断される。

彼女の教具を用いて大きさ、重さなどの感覚の識別をいくら訓練しても、その成果が実際生活においてどれだけ効果をもつかは別の事柄である。それらは特殊な能力に止まるのだから、経験を意識的にとらえ直す機会がない以上、無意味である。訓練の形式的、機械的な面は、実践上、価値をもたない。われわれは子どもが事物の様々な性質を知ることを望むが、その外側にある感覚訓練に意を払うことはない²⁶⁾。

- ⑧モンテッソーリシステムにおける読み方指導は、イタリア語の表音の特質を利用しているので、それとは異質の英語を用いるアメリカには応用が困難である。書き方指導は、筆記用具の操作と文字の視覚的一筋肉のイメージという2つの要素を同時に訓練することによってなされ、例外的によい。ただしそれが英語のそれに貢献するものかどうかは、試してみなければわからない。算数指導については、「長い階段」が真新しいくらいで、わが国に示唆するものはとくにない。3R'sを幼稚園の時期に導入すべきかについては検討を要するが、教育は書物の知識の獲得以上のものなのに、それ以外の可能性を排除する過ちに陥りかねないから、たとえ学習が容易であっても、おそらく導入の必要はない。

- ⑨モンテッソーリはルソー、ペスタロッチー、フレーベルの教育思想家のグループに属している。彼らの思想を特徴づける原理は真実を含むが、現在の考えに合わせて修正される必要があり、また彼女がセガンの影響を受け、さらに形式的な訓練に今なお固執していることを考えると、彼女の理論は19世紀半ばの、50年ほど遅れたものであると言わざるを得ない。

デューイのそれと比較すると、どちらも実験学校を組織し、子どもの自由、自己活動や自己教育を強調し、実際生活の活動を利用するなど、固陋な伝統主義に対抗している点では同じであるが、幼児教育で用いる教具、学校における訓練、単元構成の方法についての見解や、子どもの思考、興味や生活の原理を含む教育学の包括性、カリキュラムの問題に対する取り組み方において、両者には大きな違いがある。モンテッソーリはデューイに到底及ばない。彼女の最大の貢献は、結局のところ「子どもの家」を創設したことに尽きる。

2.4 キルパトリックの教育的発想とモンテッソーリ批判

以上が「モンテッソーリとフレーベル」と『モンテッソーリシステムの検討』の内容である。キルパトリックは批判という形で、自分自身が教師として培ってきた発想に表現を与えている。この批判の内容を、その視点から整理し直してみることにしよう。

第1に、子どもの自発的学習を支える自由の尊重という理念が、批判の根拠の中心に据えられている。キルパトリックはそれを子どもの「自己決定」という概念で示した。すでに「モンテッソーリとフレーベル」で、彼は「子どもは実際的な選択と自己決定を訓練する機会を与え

られなければならない」(M.F., 492-493)としていたが、『モンテッソーリシステムの検討』でも「民主主義においては、自己決定が教育の目標でなければならない」(M.S.E., 18)とくり返している。彼は「自己決定」を、個人の選択の方向を示すベクトルのイメージでとらえ、教師がそのベクトルの先を恣意的に固定することを、自発的学習を制限する反教育的姿勢として観念していたといえる。

この子どもの「自己決定」の視点から、『モンテッソーリシステムの検討』の内容を見直してみる。すると同著全体で筆頭に位置するのは「自由の原理」を扱った③であり、それもフレーベル幼稚園とモンテッソーリ校の実践的な比較を行った部分以降から、ということがわかる。④⑤の2章は、子どもの「自己決定」の方向を制限する姿勢に対する批判である。全体として—③たしかにモンテッソーリはフレーベルとは異なり、原理的には子どもに「自己決定」の機会を与えているが、④彼女のシステム自体はそうならならず、アメリカの進歩主義幼稚園にあるような、子どもが多様な方向に展開すべき自己表現の機会に乏しく、⑤またそれに加えて、子どもの「自己決定」の方向は、自動教育の名のもとに教具体系によって狭く限定されてしまっている、という批判の文脈が見出されてくるのである。

第2に、形式的な訓練を否定しようとする論調が、一貫してあらわれている。モンテッソーリの訓練体系の個別的な検討である⑥⑦⑧の3章のうち、とくに⑦の感覚訓練に対する批判にそれが著しい²⁵⁾。ローマ視察前、キルパトリックは彼女の訓練主体の方法論に対して否定的な印象をもったが、この批判から、それがとくにこの感覚訓練に対して向けられたものであったことが確かめられる。⑦の前半の立論はソーングイクの心理学から学ばれ、すでに「モンテッソーリとフレーベル」でかなり詳細に示されていたが(M.F., 494-496)、これを根拠に彼は彼女の訓練が実際生活からかけ離れていて、子どもにとって何の意味も価値もないと強調する。「教具のいくつかの部品の各々によって得られる訓練は純粋なものだが、高度に特殊化され、また手順の大部分が日常生活条件から遊離しているので、それが技能として直接に機能する可能性からはほど遠い。…[高さと直径が] 2様に変化する“はめ込み円柱”の箱の2番目の穴に、もらった円柱がちょうど入ることがわかって、その子どもに何の得があるのだろうか?」(M.S.E., 50)、「大きさの経験について考え始めさせるだけなら、どんな遊びでも、教具の“茶色の階段”と同じくらい間に合う」(Ibid., 51)、「彼女の教具に残っているわずかな価値は、より安価で子どもに合うように賢明に選択された玩具を用い、正しく指導される遊びによって生まれる感覚的な経験から、もっとよく得られるはずである」(Ibid., 52)などの記述がそれである。ここからまた—⑥モンテッソーリ校の実際生活は参考にすべきものもあるが、彼女のいう訓練で子どもが実際生活の技術を獲得する保障はなく、⑦教具を用いた感覚訓練は、時代遅れの心理学に依拠しているので実際生活ではほとんど効果をもたないし、⑧知的訓練もまた、アメリカの実際生活とは違うものだから、書き方指導を除いて示唆されるものはない、という批判の文脈が見出されてくるのである。

第3に、社会生活を通した性格形成の視点の欠落が批判されている。キルパトリックは社会生活を「自己決定」を倫理的に規定するものとしてとらえている。彼は「民主主義においては、自己決定が教育の目標でなければならない」と述べた後、「どのようにして子どもは自己決定できるようになるのか? 水なしで泳ぐのを学べるだろうか? 自己決定できるようになるためには、決心や選択、責任が[方向の]揺らぎを制するような生活に入り込まなければならない」

(Ibid., 18)と続けている。ここからは、個人のベクトルを社会のそれと一致させるイメージが

みてとれる。彼は「水」としての社会生活における、このベクトルの一致と強化というイメージで性格形成をとらえていたといえる。

彼は「上からの詳細なプログラムや過剰な指示がない」点からモンテッソーリの自由の原理を評価する。しかし「われわれが望むことは、子どもたちが…大小のグループに自発的にまとまりたいと望むような、社会的に条件づけられた環境 (socially conditioned environment) のなかに、彼らをおくことである」とし、彼女は「より十分な社会的協同の状況を与えていない」と批判した (Ibid., 20)。彼によれば、モンテッソーリ校の子どもにはたしかに「小さな大人たち」「審議中の裁判官」(M.M., 347)のような、秩序ある様子がみられる。しかし彼らはあたかも「丘の周りに群がる蟻」のようで、お互い意に介さぬふうであったという (M.S.E., 17)。彼はこの様子を悪しき個人主義とみたのだった。モンテッソーリシステムの訓練にかかわって子どもに方向を与えるのは、社会生活である。彼は「結局、社会的な是認や否認という刺激が、およそわれわれが思うように正しく行為を方向づけるための最強の激励なのである。…われわれが望むのは、幼稚園の年齢にある子どもたちを、自分の仲間たちとともに良い暮らし方を次第に学んでいくような、親密な条件のもとにおくことである」と述べ、幼稚園の存在理由を社会的な環境における協同と指導に求めている (Ibid., 25)。個人主義よりも協同や参加を重視するこの視点は③にあらわれ、批判全体の基調となっている。

3. モンテッソーリ批判とプロジェクト法

3.1 モンテッソーリの教育的発想とキルパトリックの批判

キルパトリックのモンテッソーリ批判は、グラスゴー大学のボイド (Boyd, 1914) のものの²⁷⁾を除けば、当時の批判のなかで「最も徹底的で、包括的なもの」であったとされる (Campbell, 26)。ただしそれはまた、モンテッソーリの思想内容を十分に理解しないまま合衆国のモンテッソーリ運動を不当に攻撃し、その衰退をもたらしたとして否定的に解釈される²⁸⁾。しかし双方の教育的発想の相違や、この批判をめぐる経緯をあらためて検討してみると、その妥当性や効果について明確な結論を求めるのは困難だということがわかる。プロジェクト法に対する意味と限界についてみる前に、まずこの点についてふれておきたい。

キルパトリックの教育的発想とモンテッソーリのそれとのあいだには、埋めがたい相違があった。これは批判の妥当性を問う前に、明らかにしておかなくてはならない問題だろう。第1に指摘できるのは、「訓練 (exercise)」に対する両者の発想の違いである。モンテッソーリは医学研究から出発し、発達遅滞児に関心をもって、イタール (Itard, J.M.G.), セガンらが開発した治療法を学んだ。彼らの方法で重要な位置をしめる教具を改良し、改善された環境を与えて健常児に応用することを目的に「子どもの家」の運営を引き受けたのである²⁹⁾。彼女は発達遅滞児に対する訓練の方法が「奇跡的」な成果をおさめたことから、むしろ健常児に対する従来の方法の方が彼らを「窒息させ、抑圧させてきた」ものととらえ、その応用に意義を見出している (M.M., 38-39)。子どもに教具を扱わせる教師の精神性や科学的な態度を強調する一方、その方法がいわば「治療教育学 (remedical pedagogy)」(Ibid., 33) の試みとして、訓練の色彩を帯びるものになったのは当然であった。キルパトリックは形式的な訓練は無用とする発想から、実際生活との遊離を理由にこうした応用を否定した。しかし「セガンの声は荒野で叫ぶ先駆者の声」(Ibid., 42) としたモンテッソーリにとって、立論の前提を覆すようなそうした批

判は、そもそも受け入れられるはずのないものであった。

また『モンテッソーリ法』では、その訓練の必要性が「規律 (discipline)」と密接な関係で語られている。モンテッソーリは「真の規律の曙光は、作業からあらわれる。それは子どもがある1つの作業に鋭く関心をもつようになり、自分の顔の表情、熱心な注意、同一の訓練における忍耐強さでそれを示した瞬間に生じる」(M.M., 350)と述べ、「静粛のレッスン」をはじめとした訓練が、規律の獲得には不可欠とした。つまり彼女は、合理的な秩序を与えられた作業としての1つひとつの訓練に子どもが集中、反復して取り組む姿のなかに、従順 (obedience) をはじめとした自己規律の形成過程を見出していたといえる。これに対してキルパトリックは、そうした訓練に規律の形成を期待するのは誤りで、それを子どもの自由をただ制限するだけのものとしてとらえた。彼女を古典教育学の系譜に位置づけ、いまだ形式陶冶 (formal discipline) の概念に固執していると批判したのはそのためであった。しかし彼の批判内容がどうであったにせよ、「以前は混沌としていた意識に確立されたこの秩序 [子どもの従順] に、新たな“天地創造”のように拡大していく規律と精神発達の現象のすべてが負っている」(Ibid., 368)としたモンテッソーリの信念は、確固としたものであったと考えられる³⁰⁾。

第2に、モンテッソーリはもともとキルパトリックのように「社会生活を通じた性格形成」という発想をもっていなかった。彼女は1897年から1898年にかけて、医師として働くかたわらローマ大学で教育学を聴講したが、ルソーのように子どもを自然に委ねるのではなく、環境を体系的に習得する作業こそが彼らの生得的な要求に適合し、それが個人の発達と文明の進歩の鍵になると信じていた。また感覚の発達を、学校で行われる抽象的な学習の基礎としてとらえるようになっていった(Kramer, 63)。すでにこの頃から、彼女にとって教育とは基本的に個人の事柄であり、社会生活に連なるものではあれ、それに規定されるものとしては発想されなかったと推察される。

さらに1907年以降、「子どもの家」の運営に関わるようになってからは、彼女はそうした発想自体、もち難い状況におかれた。サン・ロレンツォ地区はスラムに立地し、「子どもの家」は改良された貧民アパートの中に設置された学校であった。この学校は、居住者の家賃の一部で維持される一方、指導者 (directress) や医師によって指導を受け、スラムの道徳的退廃や無知から子どもを守る空間として位置づけられている(M.M., 56ff.)。その名に示されているようにこの学校はいわば理想の家庭として、不健全で無秩序な社会生活からいったん子どもを保護し、彼らや親に教育を施すことによって、社会不安の予防や家庭・共同体の変革をめざすという啓蒙的発想にたって運営されていた。キルパトリックが個人主義ととらえた「丘の周りに群がる蟻」のような子どもの様子は、社会生活と学校生活を統一的にとらえることは困難な状況で、あくまで個人の内面に感覚的、知性的秩序を与えるという信念から、訓練を通して規律の形成を試みた結果だったのである。

このようにモンテッソーリの教育的発想は、キルパトリックのそれとは子どもの自由をめぐるもの以外については異なっていた。彼はもともと相いれない発想の持ち主を、自分の発想に即して批判したことになる。彼女もこれを無視した。妥当な批判が十分な理解に基づくものだとすれば、それをしあう可能性はもとから高くはなかったというしかない。

3.2 モンテッソーリ運動の衰退とキルパトリックの批判

「モンテッソーリとフレーベル」や『モンテッソーリシステムの検討』が出された頃、モン

テッソーリ運動はピークを迎えていた。1913年12月にはマックルーアらの努力によってモンテッソーリ自身が合衆国に来訪し、各地で熱狂的な歓迎を受けた。彼女の思想やシステムが広範に注目を集めただけでなく、容姿や人柄までが賞賛の対象となった(Beck, 153-157/Kramer, 186-203)。この時点で、キルパトリックのような批判者は明らかにマイノリティーであった。

しかし翌1914年以降、運動は一気に衰退に向かう。彼の批判はこの衰退の原因になったと評される³¹⁾。この批判の効果はどうだったのだろうか。

それを検討するのは、まだ不明な点が多く困難である。まず『モンテッソーリシステムの検討』の販売部数が、1912年だけで17,410部ともいわれる『モンテッソーリ法』にどれほど及ぶものであったかがわかっていない。1914年の『書評ダイジェスト』にはボイドの批判書は掲載されているのに、キルパトリックのものは見出せないという(Campbell, 26)。また彼はカレッジで教壇に立ちながら、1912年秋に中西部から北東部にかけて、1913年秋には東部沿岸の各地で、それぞれ講演を行っているが(Beineke, 75, 81)、いかにカレッジの名が通っていたとはいえ、彼自身はまだ駆け出しの存在であった。「キルパトリックはティーチャーズカレッジの雄弁な講師で、そこで“100万ドル教授”として知られていた。1913年、モンテッソーリの事業が熱狂の絶頂にあるとき…モンテッソーリ教育思想は新しくないとしたのは、彼である」(McV.Hunt, J., xviii.) というのは、時期を誤った解釈である。これらの講義や講演でなされた批判が、当時どれだけインパクトをもったかは必ずしも明らかになっていない。

運動の衰退の要因は、そうした外部から加えられた批判よりも、むしろ運動内部にあった事情にあったとみるのが自然だろう。モンテッソーリ帰国後の1914年4月、マックルーアは弟をローマに送り、モンテッソーリ教育研究所をニューヨークに設立する提案を行った。しかしこの提案を彼女は拒否。マックルーアが「子どもの家」のフィルムを用いた講演を続け、また教具の製作販売にあたる会社と交渉していることを非難した。さらに1912年以来運動を支援してきたモンテッソーリ・アメリカ委員会の解散を主張した。この発言が合衆国側に伝わったことが、支持者を失い始める契機となっている(Kramer, 205-209)。

この唐突な態度は、彼女がシステムの維持とそれを扱う教師の養成の在り方について、彼女自身の名をもって厳格に対応しようとしたためであった。先述のように教具は特許品であり、一揃いで完結した機能をもつとされ、しかも高価であった。教具を扱うとき、子どもへの強制はないにせよ、逸脱した使用法は許されなかった。また子どもの「観察者(observer)」(M.M., 87)としての教師の養成が重視されたが「モンテッソーリは、自分以外の者は、たとえ彼女によって訓練された者であっても教師を養成できないと考えた」(Kramer, 166)。そして彼女自身の養成コースの修了生にだけ、学校の開設と教具の取扱いを許可しようとしたのである。これはモンテッソーリがいなければ、教師の養成やシステムの行使が不可能なことを意味する。マックルーアはそれを合衆国で実現しようとして、拒否されたのだった。

この結果、モンテッソーリの周囲には彼女を信奉する女性ばかりが集まった。彼女もまた、信頼に足る理解者にだけに自分の方法を委ねた(Ibid., 214-226)。1914年、合衆国では『モンテッソーリ博士の認定ハンドブック(Dr.Montessori's Own Handbook)』という著書が出版される。これは『モンテッソーリ法』の方法論をさらに具体的に記した啓蒙書であるが、モンテッソーリ自身の序論があるものの事実上、著者不明の著書であり、彼女と精神的に同一化した女性の存在を示唆するものとなっている³²⁾。

このように、モンテッソーリ自身の方針に由来する運動内部の占有的、閉鎖的な体質が顕在

化し、それについて支持者が疑問を抱き始めたのにもかかわらず、彼らに彼女自身が納得のいく説明や反批判を積極的に試みることはなかった。当時のモンテッソーリの訪問客への対応の姿勢も、必ずしもオープンなものではなかったといわれる³³⁾。こうした彼女の態度は、宗教的真意や教育的熱意に基づくものであったと推察される。しかしそれは結局のところ理解されることなく、合衆国においては彼女の思想や運動に対する反感、誤解を逆に生んだと考えられる。

運動内部の事情が、キルパトリックの批判よりも運動の衰退に直接に作用したことは明らかだろう。クレマーの記述から、この運動が一種の社会運動で、教育に直接関係のない裕福な一般人を巻き込んで始まり、公立幼稚園からは比較的距離をもちながら展開したことがわかるが、現場の教師の多くはかなり冷静にこの運動をみつめていたといえる³⁴⁾。キルパトリックの批判は、そうした現場の声を進歩主義の立場から代弁し、幼稚園運動を擁護しようとするものであった。その意味で、それは合衆国における幼稚園運動の、モンテッソーリ運動に対する表現の一つにすぎなかった(Weber, 72-73)³⁵⁾。この批判が運動にさほど影響を与えなかった可能性もまた、否定できないのである。

3.3 プロジェクト法に対するモンテッソーリ批判の意味と限界

以上のように妥当性や効果について判断し難いにせよ、この批判はキルパトリック自身のその後の立論に対しては大きな意味をもった。彼はモンテッソーリ運動という時局的な現象に對峙しながら、教師として培ってきた自分自身の発想に、教育学的な表現を与えていくことができたからである。

「モンテッソーリとフレーベル」『モンテッソーリ法の検討』には、すでに『プロジェクト法』における基本的な概念があらわれている。先述の「自己決定」はその一つである。個人の発達を生得的に内包されているものの展開としてとらえるいわゆる前成説を否定し、かわりに衝動や興味に根ざした個人の自由を対置して形式的な訓練を排除する論の進め方は、モンテッソーリ批判だけでなくフレーベル批判でも採用されているが、その根底にあるのがこの子ども自身による自由な方向づけとしての「自己決定」の尊重というスタンスである。彼はモンテッソーリの自由の原理にヒントを得ながら、彼女のシステムを感覚訓練をメインとしたいわば動物的な訓練に局限された方法とみなすことで、逆に教育における「自己決定」という人間的な契機を、教育的価値として再認識することができたといえるだろう。この「自己決定」の概念は、明らかに「目的的な活動」という後のプロジェクトの定義に連なっている。

また『プロジェクト法』においては、その「目的的な活動」に「真摯な(wholehearted)」「社会的な環境で進行する(proceeding in social environment)」という条件が付されるが、この意味もまた、モンテッソーリ批判の内容を通して理解することができる。モンテッソーリは訓練と規律を一体的にとらえ、子どもの自由を制御するものと考えたが、キルパトリックは子どもの正当な「自己決定」を根拠づける、「水」としての社会生活が子どもの自由を規定し、性格形成に与るものとした。モンテッソーリ批判では、「社会的な是認や否認という刺激」が「正しく行為を方向づける」というように、社会生活の意味を心理学的に根拠づけようとするスタンスが見出される。例えば「自己教育は企図された目的に付随する。…努力と成功の結合を知り得るなら、いつでもその人は活動を完成しつつある」(Ibid., 34)といった文章は、『プロジェクト法』において「目的的な活動」の反応の一つとされた「付随反応(concomitant response)」のアイデアを想起させる。

キルパトリックは立論にあたってデューイやソーンダイクから示唆を受けた。ただしこのように、彼は批判対象であるモンテッソーリの自由、訓練、規律といった概念や実践をいわば触媒にして、プロジェクト法を支える教育観を再構成することができたといえるのである。

一方でこの批判は、キルパトリックの立論の限界も示唆している。第1に、社会生活の内容が明らかにされなかった。批判からは、デューイも条件付きで依拠した文化史段階説の発想がうかがわれるが (Ibid., 8, 23-24, 30), その枠組のなかに彼が何を盛り込もうとしていたかについては、記述量の限界もあって読みとることはできない。性格形成は社会生活を通して行われるという発想をもち、協同と参加の方法を強調しながら、彼の説明は「一般に行為の正しさである倫理が最も良く認められるのは、おそらく他者と“うまくやっていく (getting along)”, 満足いくように自分を社会的状況と調整する、適切な仕方としてである」(Ibid., 24) といった図式的なものに終始している。

第2に、学校で扱う知識・技能の内容が軽視された。彼は小学校入学までに習得すべき知識・技能の若干を示したが、結局それを子どもの興味の問題に解消し、また「自由な選択と正しい行為の関係」についても、子どもが自発的に義務を守る条件の問題に帰して、正面から論じることがしなかった (Ibid., 21-25)。これは彼が、子どもの経験に知識・技能の内容の習得を委ねることについて、幼稚園段階では「ほとんど困難はない」(Ibid., 22) と考えていたためであった。しかしプロジェクト法を小学校段階も含めたカリキュラム全般の構成原理として提起してからは、この内容軽視の態度は周囲の批判にさらされることになる。

第3に、どのような指導がなされるべきかが明らかにされなかった。彼は進歩主義幼稚園を擁護しようとしたが、理念型であるその指導の紹介や検討をとくにしていない。これは教育内容としての社会生活や知識・技能の内容が不明瞭であった結果といえるが、彼自身が指導の意味を包括的にとらえなかった結果とも考えられる。例えば、彼はモンテッソーリ校の子どもにみられた秩序ある様子を賞賛しながら、そうなる理由を理解していなかったようである (Ibid., 17 / Beineke, 67)。この秩序は、教具が子どもの集中を触発し、教師が静寂を促すだけでは生まれなかっただろう。彼のみた秩序は「子ども1人ひとりが、いきいきと活気ある仕方で彼女 [=指導者] を感じ、理解し、聴こうとする」(M.M., 116) に至るまでに必要な、教師の構え、実際生活の練習に始まる1日の活動の流れ、個々の訓練の前に与えられる簡潔な指示、1人ひとりの観察と評価のプロセス等々の意味が、教師に包括的に理解され、また子ども自身に共有されることで漸く生まれ、維持されていたと考えられる。彼はシステムの個々の部分に注目し、一つひとつ批判を加えたが、システム全体を支える教室の具体的条件の意味には思い至らなかったきらいがある。このような理解の欠落は、進歩主義幼稚園の実践にヒントを得て提起された、後のプロジェクト法における指導や研究方法についての彼の考察の内容を限定的なものにしている。

お わ り に

以上、キルパトリックのモンテッソーリ批判についてプロジェクト法との関係においてみてきた。このようにモンテッソーリの側だけでなく、キルパトリックの側からその経緯や内容をとらえ直してみると、彼の真意や批判に至った文脈の方もみえてくる。また彼が、教育学研究者として最初に批判した相手から、後の新たな提案の契機を得たこともわかるのである。

さらにモンテッソーリとの意外な共通性と対照性にも気づかされる。両者ともにほぼ同じ年齢で、自然科学的発想と禁欲的なキリスト者としての信条³⁹⁾を合わせもち、学校改革への意思から自発的学習を促す教育方法の開発を志し、幼児教育の方法を小学校以上に及ぼそうと試みていた。また暗い過去をもつ家庭で子ども1人を育てながら、真摯に仕事に取り組んでいた点も同様であった。ただし彼らは同じ教育学研究者でありながら、それぞれ異なる家庭、国家、文化、学問領域を背景に育っている。モンテッソーリが大都市の1人っ子としてカトリックの信仰のもとで育ち、イタリア初の女性の医学博士としてイタール、セガンらの発達遅滞児の研究を行い、より普遍的な意図からそれを健常児に応用するために学校改革の実地を引き受け、すでに顕著な成果も得て、世界的な注目を集めていたのに対して、キルパトリックは地方の大家族のなかで育ち、宗教的ドグマとは決別し、人種の坩堝である合衆国で教師としての遍歴を重ね、デューイの教育学に共鳴して学校改革を意図したものの、研究者として再出発したばかりで、いまだ成果に乏しく無名であった点は、対照的であった。1912年における文字通り最初で最後の両者の出会いは、おそらく短時間で終わり、十分な相互理解にほど遠かったには違いないが、それぞれがこうした個人史を背負ってのものだったのである。

「子どもの家」訪問後に両者がもっと率直な出会いを果たし、子どもの自由についてより深く語り合うことができたなら、批判の内容も異なっていただろう。それにしても一誤解を促す条件が様々に重なったとはいえキルパトリックがモンテッソーリの訓練のすべてを初めから否定してかき、それが文化の諸領域に子どもを導く入口としての役割を果たす可能性について、ほとんど確かめる余裕もたずに終わったのは、不幸なことであった。その結果、彼もまたヒルのように、子どもの衝動、興味をどのような方向に指導すべきかについて、ゼロから模索するしかなくなったからである。つまり彼にとってこの批判は、プロジェクト法という新たな提案の契機となっただけでなく、この方法において自分が排斥した教育内容のかわりをどうするかという、新たな問題を提示するものにもなった。そしてこのことは、フレーベル批判においても同様に繰り返された。

注

- 1) Bashaw, C. T.: William Heard Kilpatrick: Dissenter from the Cult of Efficiency, Ann Arbor: U · M · I, 1985, esp., 77-131, 佐藤学「キルパトリック“プロジェクト・メソッド”の検討—単元法の定式化と教材構成の退化—」『三重大学教育学部研究紀要 第36巻 教育科学』1985, 49-63, Mooney-Frank, J. A.: William Heard Kilpatrick: Progressive Educator, Curriculum Innovator, and Social Philosopher, The Impact of his Project Method on Today's Innovations, Ann Arbor: U · M · I, 2000, 佐藤隆之「デューイによる“プロジェクト”概念の批判的検討—プロジェクト・メソッドの問題点と革新性—」『日本デューイ学会紀要』第41号, 2000, 13-18, 等がある。
- 2) これまでまとまった伝記といえるのはテネンバウムによるもの(Tenenbaum, 1951)だけで、関連文献のほぼ全てがこれに依拠してきた(例えば、わが国では市村, 1981 / 佐藤, 1985 / 松村, 1997等)。小稿では近年出版されたビーネクによる伝記(Beineke, 1998)を参照して、その内容を補い、また他の論稿(Kilpatrick, 1944, Chipman, 1977等)の内容も加えて彼の個人史を構成している。

- 3) 「授業 (lesson)」がビーネクの伝記では「示唆 (suggestion)」となっている (Beineke, 22)。キルパトリックの自叙伝は未公開。
- 4) この研修で彼はフレーベルに関する講義も初めて聴講した (Chipman, 411)。
- 5) テネンバウムはパーカーがオルバニーを訪問したのを1892年としているが (Tenenbaum, 26), ここでは地元紙 *Albany Herald Weekly* の記事を引用し「1893年4月8日の夕刻」としているチップマンの文献 (Chipman, 411) に拠った。
- 6) ブレイクリーの学校は初年度の生徒数約140名, 教師数は不明だが大部分が「若く, 熱心」であった。建物は2階建てで1階に10の教室, 2階に美術室と音楽室を備えた (Chipman, 411-412)。またアンダーソン小学校は生徒数が400名以上, 教師数は9名。彼は校長を勤めるとともに第7学年を教えた。なおこの学校では1学級当たりの生徒数が多かったので, 生徒をグループ化して授業できるように努めたという (Tenenbaum, 28 / Beineke, 26)。
- 7) 講義の方法に対する不満があったようである。「デューイの講義を聴いたとき, 私は彼がとても有能だと思った。私は彼を尊重, 尊敬したが, 自分が望んだ仕方では思考を導いてもらえないままに終わった。デューイ教授はよい講演者ではなく, 新参者がついてこれるような下準備をいつもはしない」 (Tenenbaum, 37)
- 8) 『教師のための心理学 (Talks to Teachers on Psychology, 1899)』。同著をキルパトリックは愛読した (Tenenbaum, 34) が, 彼によれば重視してマークしたのは「ある人間の精神機能全体のキャスティングボートは強い望みと感情の強さ, 抱いている興味の強さにある」「要するに思考するとは意志の秘密, まさに記憶の秘密そのものである」というくだりであったという (Kilpatrick, 1944, 328)。なお後に彼はデューイとともに同著の新版 (1939) の序文を書いている。
- 9) Dewey, 1896, 111-150. キルパトリックが講義で手にしたテキストは, ド・ガーモが見出しを加えたりプリント版『意志の訓練に関連する興味 (Interest in relation to Training of Will, 1899)』であった可能性がある。
- 10) 彼は次のように述懐している。「数学を教える時, 私は自分が生徒たちが習得してほしいことから始めていた。言い換えれば, 私の知識, 私の願い, 私の興味を彼らに投げかけようとしていた。[しかし]私は思い始めた。もしわれわれが豊かで意味深い学習を欲するのなら, それが何であれ, どこに導くものであれ, 生徒にいまある知識, 願い, 興味から始めなければならない。このことが私の視点を急激に変えた。私はぼんやりとであるが, われわれの学校制度の根本的な誤りというのは, それがまず教師や学校が重要だと思うことを選び, 生徒たちにその素材の習得を強いることにあるのではないかと思い始めていた」 (Tenenbaum, 43)。ただしデューイは, 子どもの興味の解釈のうえで生じる疑問への回答は, 心理学だけではなく「大人の知恵である歴史, 科学や芸術についての知識」や「そのすべてを洗練, 包括する教科」にも負うと記していて (Dewey, 1896, 143), キルパトリックの回顧の内容とは隔たりがある。
- 11) ティーチャーズカレッジを選んだのは, ノックスビルの講習に参加していたカレッジ一般教育委員会のクロイド (Cloyd) 博士の示唆による (Tenenbaum, 46)。デューイがシカゴ大学の辞職を決めたのは1904年で, この時のキルパトリックの決心とは関係はない。なおこの時, 彼はマーサー大学の副学長の任にある。
- 12) 1907年秋のキルパトリックのスケジュールには, 教育哲学 (マクバネル MacVannel, J. A.), ヘルバルト・フレーベル教育学 (コール), 教育史 (モンロー Monroe, P.), 近代倫理思想史 (デューイ) の各講義が含まれた。また彼は独学でドイツ語の勉強をし, 多くの

- 哲学書を求めたとされる (Beineke, 53-54)。
- 13) ただし個人的な関係は疎遠であり続けた (Beineke, 60)。
 - 14) Dewey, 1909, 265-291. なおキルパトリックは同著とともに『私の教育学的信念』(My pedagogic Creed, 1895) を読んだとされる (Beineke, 63)。
 - 15) 期待していたジョージピーボディー大学, ジョージア大学の地位獲得が果たせないまま 1909/1910年はプラットインスティテュートで, 1910/1911年は同インスティテュートとティーチャーズカレッジで非常勤講師を勤めている (Beineke, 59, 64)。彼の愛郷心と年齢等を配慮してか, 学部長ラッセルは「彼は出て就職した方がよい」と勧めている (Ibid., 58)。
 - 16) 当初のテーマはスピノザであったが, 対象を教育史に変更して論文「ニューネーデルランドと植民地ニューヨークのオランダ学校 (Dutch Schools of New Netherland and Colonial New York)」を著した。なお口述試験にはラッセル, スザロ, モンロー他5名の教授が立ち会った。デューイは「遅刻」であった (Beineke, 56, 65)。
 - 17) 原著名は『子どもの家の幼児教育に適用された科学的教育法 (Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle casa dei bambini, 1909)』。後述の英訳名は『モンテッソーリ法—「子どもの家」の子ども教育に応用されたものとしてのモンテッソーリ教育学 (The Montessori Method, Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Child Houses")』。英訳されて数年後には, 20数カ国以上に翻訳されたという (Kramer, 196-197)。
 - 18) ウォードによればメルルの論文は以下にある (Ward, 1971, 238)。 *Kindergarten Primary Magazine*, Vol.22, Dec.1909, 106-107, Jan.1910, 142-144, Feb.1910, 211-212, Mar.1910, 297-298, Dec.1911, 96-98 / Vol.24, Jun.1912, 261-263 / Vol.25, Sep.1912, 6-7.
 - 19) Tozier, J.: "An Educational Wonder Worker", Vol.37, May.1911, 3-19 / "Montessori Schools in Rome", Vol.38, Jan.1912, 122-137 / "A Description of the Materials and Apparatus in Teaching by the Montessori Method", Vol.38, Jan.1912, 289-302. 等 (in *McClure's Magazine*)。なお18)19)の内容について, 現在のところ筆者はクレーマーの記事以上に確認できていない。
 - 20) モンテッソーリ自身のものを含む関連著作・論稿の数は, 1911年6, 1912年54, 1913年76, 1914年55, 1915年15, 1917年8 (1916年不明) とされる (McV.Hunt, J.: Introduction in M. M., xii)。また1913年までに開設されたモンテッソーリ校の数は「100近くあった」という (Kramer, 181)。なおわが国へのモンテッソーリシステムの紹介については, 森下史朗『児童中心主義の保育』教育出版, 1984, 87-130。
 - 21) 拙稿「プロジェクト法の源流(1)—コロンビア大学附属スぺイヤー校の幼稚園カリキュラムとP.S.ヒル—」『上越教育大学研究紀要 第16巻 第1号』1996, 139-159, 同「プロジェクト法の源流(2)—コロンビア大学附属ホーレスマン校と『コンダクトカリキュラム』—」『上越教育大学研究紀要 第19巻 第2号』2000, 631-651。
 - 22) キルパトリックがカレッジにきた当時, 2つの附属初等学校のカリキュラムは「相関 (correlation)」の試みを一部に含みつつ, 全体として分科主義を基調としたものであった。また幼稚園カリキュラムの孤立が顕著であり, ヒルらの努力はその克服と小学校カリキュラムに従属しない独自のカリキュラムの創造をめざしてなされた。
 - 23) クレーマーの記述を引用する。「製造業者によって発行された小冊子には, モンテッソーリ博士の希望として“教具は1つの完全な方法, システムとしてまとめておくこと”と書かれ, また“著作権侵害や模造は法律上訴えられる”とされており, “医薬品販売を思わせる言

- い回し”と批評されたりした。…商用バンフレットには、“モンテッソーリ教具は、バラバラの玩具のセットではありません。感覚訓練のためのシステムであり、その系列は独断的にではなく、正規の順序で子どもたちに与えなくてはなりません。…モンテッソーリ法の原則にしたがって、注意深く理に適った使用を意図する人でなければ、購入はできません”と説明されていた」(Kramer, 166-167)。
- 24) インタビューによって「彼〔キルパトリック〕は彼女が専門のビジネスセンスをもちあわせず、アメリカの商業的利益に利用されていると信じるに至った」(Tenenbaum, 94)という。
- 25) この他、分量の差違から厳密な比較は困難なものの、内容的にも付加されたとみられる部分が見出される。とくに注目されるのは、訓練を思考(thinking)との関係でとらえようとする内容である。例えば、次のようなくだりがみられる。「デューイ教授のおかげで、価値あるに相応しいと呼べる思考はどのようなものでも、問題に感じられ、衝動が妨げられることと不可分なことが、常識とされるようになってきた。[ただし]教師が設定した問題は、しばしば子どもたちに問題とは感じられない。…ほんとうの問題というのは、実際生活の流れがしばらくせきとめられたときに生じる。そうした条件のもとで、子どもはことがらを正そうと真摯に努力する状況へと熱心に入り込む(put heart and soul into the situation)。そのときにこそ、“知性”や“意志”の訓練がある」(M.S.E., 18)。同様の内容は、他章のいくつかの箇所でも見出される(Ibid., 9, 32, 34-35, 39-40)。これは明らかに『思考の方法(How We Think, 1910)』の内容を受けたものである。またデューイは1913年2月21日、カレッジ幼稚園科の学友会会合において『幼児期の推論(Reasoning in Early Childhood)』というテーマで講演したが、この内容もまた、キルパトリックには時宜を得たものであったと考えられる。この講演でデューイは、思考過程は子どもも大人も達成されるべき目的や手段、発見をもつて本質的に同じだが、目的の遠近や手段の選択の直接性、身体性において異なり、それを軽視する指導や組織立てられた方法は様々な弊害をもたらすと述べ、教師の課題として、子どもが身体のコントロールや社会的適応を行う状況に即して教材を選択していくことをあげている(Dewey, 1914)。キルパトリックがこの見解を参照したことは、子どもと大人の思考の相違を示唆する部分のあること(M.S.E., 18, 65)から推察される。ただし彼は、この時点で目的(aim, purpose)に導かれるプロジェクトと問題の区別をとくにまだしていない。
- 26) 彼は、英訳書で感覚教育(sense education)ないし感覚訓練(sense exercise)とあるのを、感覚トレーニング(sense-training)と称している。
- 27) ボイドはロック以来の感覚教育の歴史的検討をふまえ、①モンテッソーリは子どもを個人としてとらえよと言いながら、生物学的論議しかない、②彼女のいう子どもの自由は、社会的条件を軽視するもので他者への依存や他者からの学習を含まない、③感覚訓練を幼児期に特別に行う必要があるのか、それがその後の一般知能の発達と関連をもつのか疑わしい、④モンテッソーリシステムは詩、歌、ダンス、物語、劇、描画、模型作りなどの活動や教科をもたず、子どもの想像や芸術、宗教に教育的価値を与えない、と批判している(Boyd, 77-141)。「ボイドの著作についてキルパトリックは先に知らなかったと結論づけるのがおそらく正当」(Campbell, 14)とされてはいるが、双方の批判の内容はかなり近似している。
- 28) 堀井幹二「キルパトリックのモンテッソーリ批判について」『福井大学教育学部紀要 第22号第IV部 教育科学』1975, 1-17, 松浦鶴造「キルパトリックのモンテッソーリ批判—幼児

教育の原理として一」『日本デューイ学会紀要 第24号』1983, 76-81, 同「モンテッソーリの弁明—キルパトリックの批判に答えて—」同上, 1984, 111-117, 中山幸夫「新教育思想における“モンテッソーリ批判”の諸相—キルパトリック『モンテッソーリ法の検討』が示唆するもの—」『敬愛大学研究論集 第42号』1992, 119-146等。

- 29) モンテッソーリがイタール、セガンから継承したのは、訓練による感覚の分離の原理、対照的な感覚的印象から微妙な相違の認知へという原理であったといわれる (H.ハイラント (平野智美・井出麻里子訳)『マリア・モンテッソーリ—その言葉と写真が示す教育者像—』東信堂, 1995, 65ff.)。
- 30) モンテッソーリは自分自身が観察した現象を説明するのに有効な心理学上の考えを時おり利用しはするが、それが自分の考えと結局一致するものかどうかについては、無頓着であったともいわれる (Campbell, 30-31)。1910年以降、彼女は医師や研究者としての仕事をみずから放棄し、本格的にモンテッソーリ運動に挺身していた (Kramer, 155-156)。インタビューの時点で、教育学、心理学の概念規定についての質問に十分な答えを返す余裕はすでに失われていたといえる。
- 31) Campbell, 27 / Kramer, 227-232. 次のような記述もある。「彼の小さな本は教師、教育者のあいだで広範に回し読みされた。それはモンテッソーリの事業に対する熱狂の炎に投げられた濡れた毛布であった」(McV.Hunt, J., in M.M., xix.)。
- 32) 同著の本論を、モンテッソーリが英語で記したとは考えられない。彼女が口述した方法論を筆記したものと推察され、それも合衆国のモンテッソーリ校の様子や教具を紹介する写真が少なからずおり込まれていることから、同国の関係者によるものであると考えられる。
- 33) やはり1912年春にローマを訪問したウォードは、面会が困難な状況でようやく会えたモンテッソーリに「ここに真実を探しに来た人には私は喜んで会いたいと思います。しかし多くの人は物珍しさや新奇なものにひかれて来ます。そうした時間泥棒とは会えません。もしすべての訪問客に会い、すべての手紙に返事を出していたら、実験や研究のための時間がなくなってしまう。それに私のシステムはまだ完全ではないのです」と言われたと記述している (Ward, xii)。
- 34) 例えば国際幼稚園連盟の機関誌『幼稚園展望』においてモンテッソーリを題名に含む論稿は、1913-1914年の2年間で「モンテッソーリとフレーベル」も含め7本だけである。また彼女のシステムに対する幼稚園教師の反発も存在した (Kramer, 196-197)。
- 35) ただしウェーバーは、キルパトリックの批判は「明らかにモンテッソーリの方法への関心を急激に衰退させるのを助長した」(Weber, 73)「明らかに幼稚園教師が自分の立場を明確にするのを助長した」(Ibid., 83) などとしている。
- 36) キルパトリックがバプティスト派のドグマティズムを否定しながら、デューイとともにプロテスタントの信念を終生「社会に対する信条 (social-gospel)」として維持し続けたという指摘がある (Ichimura, T.: The Protestant Assumption in Progressive Educational Thought, *Teachers College Record*, Vol.85, No.3, 1984, 445-457)。

参 考 文 献

- Beck, H.R.: Kilpatrick's Critique of Montessori's Method and Theory, "Studies in Philosophy and Education", Nov., 1961, 153-162

- Beineke, John A.: *And There Were Giants in the Land; The Life of William Heard Kilpatrick*, Peter Lang, 1998
- Boyd, W.: *The Montessori System of Motor Education*, American Institute for Psychological Research, 1983, [rep. of "From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View", 1914], ウィリアム・ボイド (中野善達・藤井聰尚・茂木俊彦訳) 『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』 日本文化科学社, 1979
- Campbell, D.H.: *A Critical Analysis of William Heard Kilpatrick's the Montessori System Examined*, Ann Arbor: U · M · I, 1970
- Callahan, R.E.: *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*, University of Chicago Press, Chicago, 1962
- Chipman, D.C.: *Young Kilpatrick and the Progressive Idea*, *History of Education Quarterly*, Winter 1977, 407-415
- Dewey, J.: *Interest as Related to Will (1896)*, *The Early Works*, Vol.5, Southern Illinois University Press, 1972, 111-150
- Dewey, J.: *Moral Principles in Education (1909)*, *The Middle Works*, Vol.4, Southern Illinois University Press, 1977, 265-291
- Dewey, J.: *How We Think, A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process (1910)*, *The Middle Works*, Vol.6, Southern Illinois University Press, 1978, 177-356
- Dewey, J.: *Reasoning in Early Childhood*, *Teachers College Record*, Vol.15, No.1, 1914, 9-15
- Hofstadter, R.: *Anti-intellectualism in American Life*, London, 1963, 299-390
- 市村尚久「ウィリアム・H・キルパトリック—進歩主義教育における方法原理の探究者—」(同編『現代に生きる教育思想1—アメリカ—』所収) ぎょうせい, 1981, 357-388
- Kilpatrick, W.H.: *Montessori and Froebel*, *Kindergarten Review*, Vol.23, No.8 (April) 1913, 491-496 (本文中の引用では“M.F.”と略す)
- Kilpatrick, W.H.: *The Montessori System Examined*, Arno Press, 1971 [rep. of 1914] (本文中・注の引用では“M.S.E.”と略す)
- Kilpatrick, W.H.: *People Who Made Me, "Educational Leadership"*, March, 1944, 322-329
- Kramer R.: *Maria Montessori; A Biography*, The University of Chicago Press, Chicago, 1976, リタ・クレーマー (平井 久監訳) 『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯—』 新曜社, 1981
- Montessori, M.: *The Montessori Method* [translated by Anne E.G.], New York, 1964 [rep. of 1912] (本文中の引用では“M.M.”と略す), 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, 1974
- Montessori, M.: *Maria Montessori; Dr. Montessori's Own Handbook*, New York, 1965 [rep. of 1914]
- Tenenbaum, S.: *William Heard Kilpatrick; Trail Blazer in Education*, Harper & Brothers Publishers, 1951
- 松村将『デューイ派教育者の研究』(京都女子大学研究叢刊), 1997, 28-83
- Ward, F.E.: *The Montessori Method and the American School*, Arno Press & The New York Times, 1971 [rep. of 1913]

Weber, E.: The Kindergarten; Its Encounter with Educational Thought in America,
Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, 1969

* 参照した翻訳書からの引用文は、原著に即して異なったものになっている。

The Origin of Project Method (3) — Kilpatrick's Criticism of the Montessori System —

Hideki SUGIURA*

ABSTRACT

In the U.S., after around 1910, the Montessori System was zealously introduced and was focused the attention. Kilpatrick's severe criticism of this system appeared in 1913 and 1914. His criticism is generally sited as a strong reason for decline of the Montessori Movement today. This paper examines his criticism from the viewpoint of what effect it had for his project method theory, proposed in 1918.

By the criticism, Kilpatrick, as a progressive thinker, intended to defend the Kindergarten Movement in the U.S. in those days from the Montessori System. He had just become a scholar of education at Teachers College, could give pedagogical expression to his way of thinking that had already been gained thorough his own experience as a school teacher. He was much influenced by Dewey and Thorndike, and got ideas through criticism of the Montessori's educational thought and practice. We can find several original conceptions of the project method theory in his criticism.

* Division of Early Childhood Education

プロジェクト法の源流(3) ——キルパトリックのモンテッソーリ批判——

杉 浦 英 樹*

(平成14年4月30日受付；平成14年6月10日受理)

要 旨

合衆国では1910年頃からモンテッソーリシステムが熱心に紹介され、注目を集めた。小稿では、この時期になされたキルパトリックのモンテッソーリ批判(1913&1914)の内容を、後の彼のプロジェクト法の提起(1918)にどのような意味を与えたかという視点から検討した。

この批判によって彼は進歩主義の立場から当時の合衆国の幼稚園運動を擁護しようとしたが、同時に批判の対象であるモンテッソーリの思想や実践にヒントを得ながら、彼自身がそれまで教師として培ってきた発想に教育学的な表現を与えている。その内容には、すでにプロジェクト法の理論的な萌芽も見出される。

KEY WORDS

the Montessori System	モンテッソーリシステム	self-direction	自己決定
liberty	自由	social life	社会生活
exercise	訓練	project	プロジェクト

は じ め に

教育史上、有名なキルパトリックのプロジェクト法を正面から扱った研究は意外に少ない¹⁾。その数少ない研究でもほとんどふれられていないのが、この方法論の提起(1918)に先立つ彼の幼児教育批判である。彼はデューイの教育学に拠りながら『モンテッソーリシステムの検討』(1914)、『フレーベル幼児教育原理の批判的検討』(1916)等を著している。これらの著書で示された批判について、彼のプロジェクト法にどのような意味を与えたかという視点から、直接に検討したものはなぜか見当たらない。

当時の合衆国の幼児教育界では、1855年のシュルツ夫妻(Schurz, C. & M.)による導入以来、各地の幼稚園に普及してきた恩物・作業体系によって特徴づけられる、フレーベル主義の方法を問う動きが顕著にみられた。また1907年、ローマに創設された「子どもの家(Casa dei Bambini)」のモンテッソーリシステムが紹介され、大きな注目を集めていた。キルパトリックのモンテッソーリ、フレーベルをめぐる幼児教育批判は、この状況にあって、進歩主義の立場から幼稚園運動を理論的に擁護しようとするものであった。

批判を始めたとき、キルパトリックはティーチャーズカレッジで教育学研究に本格的に着手してまだ日が浅かった。しかし批判を通して、彼は自分自身がそれまで教師として培ってきた

* 幼児教育講座

発想に、教育学的な表現を与えることができた。その内容は、後のプロジェクト法の提起において示される概念や、彼の立論の限界を示唆するものになっている。

キルパトリックのプロジェクト法は、20世紀初頭の合衆国における「効率崇拜」(cult of efficiency; Callahan, 1962)に対抗する教育学的所産とされる(Bashaw, 1985)一方、反知性主義(anti-intellectualism; Hofstadter, 1963)の性格をもち、教材論、認識論を退化させた単元理論として批判的にとらえられる(佐藤, 1985)。このように相即的な評価を与えられているこの方法論の理解のために、彼の幼児教育批判の経緯と内容の検討は、基礎的な知見を提供するだろう。とくに道徳的・社会的態度の強調や、教育内容論の欠落といった彼のプロジェクト法の理論的特徴だけでなく、この方法をめぐる実践研究の在り方についてのより包括的で批判的な検討もまた、この作業から可能になると考えられる。

小稿では、まず幼児教育批判に至るまでの経緯をキルパトリックの個人史²⁾をふまえて記述する。そのうえでモンテッソーリ批判の内容を彼の教育的発想に照らして整理・検討し直し、そこに見出されるプロジェクト法の理論的な萌芽を示して、この批判の意味と限界を探りたい。もう一方のフレーベル批判については次稿で扱う。

1. モンテッソーリ批判に至るまでのキルパトリック

1.1 宗教的観念・書物中心の教育への懐疑と教師経験

キルパトリックは1871年、ジョージア州の小村ホワイトプレーンズで生まれた。父は厳格で敬虔なバプティスト派牧師、母は穏和で慈しみ深い女性であった。少年時代は優等生として過ごし、14歳で洗礼を受け、17歳のとき一族に縁のある同州メイコンのマーサー大学に入学。20歳で同大学を次席で卒業し、理事マッコール(McCall, G.R.)の提言に従い、ジョンズホプキンス大学大学院に進学した。ここで主として数学を学び、1年後に帰郷。マーサー大学から修士号を授与された後、学費を賄うために同州ブレイクリーの小学校・ハイスクール併設の新設校で3年間教鞭をとり、復学してさらに1年学んでいる。その後、ジョージア州サバンナのアンダーソン小学校の校長を1年勤め、1898年、26歳でマーサー大学の数学教授に就任した。

順風満帆といえるキルパトリックの少年・青年時代でまず注目されるのは、マーサー大学在学中、彼が非現世的な宗教的観念に対して懐疑の目を向けたことである。入学2年目、彼はバプティスト派のこの大学では悪書とされていたダーウィンの『種の起源』を読む。これ以来、彼は「永遠の魂、つまり死を超越した生命や神の崇拝に結びつく宗教的儀式的あらゆるドグマについての概念を拒否した」(Tenenbaum, 13)という。異母兄のうちの1人で7歳年上のメイコン(Macon, K.)もまたダーウィンに心酔する無神論者であったが、キルパトリックはこの兄から学費を借り、周囲から期待された牧師への道をみずから閉ざして、彼の住むボルチモアに向かっている。

ジョンズホプキンス大学における信仰にとらわれない自由で学究的な雰囲気の中で、彼が書物主義の教育への懐疑を深めたこともまた注目される。かつてデューイも在籍したこの大学の教育は、最初の1年間、書物の内容に固執することなく学生の側にたち、学習意欲を鼓舞する刺激的なものとして彼の眼に映っている。とくに教師側から問題を与える仕方ではなく、学生自身に学習課題を示させ、支援しようとするクレイグ(Craig)教授の微分方程式の授業は、彼には初めての体験であった。「私にとっての授業が変化していった。指導(guiding)が試験

(testing) にとつてかわった」と彼は書いている (Kilpatrick, 1944, 326)。

ブレイクリーの学校における3年間の教師時代、キルパトリックは自発的学習を促す方法の探究を始めている。彼はこの学校で第8, 9, 10学年の生徒に数学, ラテン語, ギリシア語を教え, 数学の授業でクレイグ教授の方法を用いた。また赴任して最初の夏, エスンズにあるジョージア州最初の教員養成施設であるロックカレッジで実施された教職研修に参加し, 初めて教育学を学んだ。研修中, 最も印象深かったのは, サバンナのチャサムアカデミーから来た講師アシュモア (Ashmore, O.) による, 教師の手を離れても生徒たちが自発的に実験作業を続ける物理学の授業の話であったという。後に彼は自叙伝で「当時, 私はそれが後々まで影響するとは思わなかったが, この1892年の授業³⁾が結局1918年のプロジェクト法を導いたのだった……一つのクラスは教師がみていなくても作業できるし, しようとするものであるという観念が, 私にとっての理想になった」と書いている (Chipman, 410-411)。この研修ではペスタロッシー (Pestalozzi, J.H.) の教育思想も紹介された。彼はこの思想を外的な訓練や罰よりも教師と生徒の関係を重視するものとしてとらえ, ブレイクリーの学校に戻ってから, 生徒との信頼関係を基盤に授業中の必要な移動や生徒相互の相談を容認する授業を行っている⁴⁾。

翌年春には, 当時イリノイ州クック郡の師範学校長であったパーカー (Parker, F.W.) の講演をオルバニーで聴き⁵⁾, クインシー法を応用。数学の教材・教具やプログラムを工夫したり, 他の教師と共同で野外での自然学習を試みたりした。さらに2年目に校長になると体罰や通知票, 卒業式を廃止し, 教育問題を論議する郡の教員会議も組織した。同様の試みは, ジョンズホプキンスでのもう1年間の勉学後, アシュモアの仲介で再び教師となったサバンナの学校でも引き継がれている⁶⁾。

このように若き日のキルパトリックは「バプティスト派勢力の要塞——最も宗教的な州の, 最も宗教的な地区」(Tenenbaum, 13)に育ちながらも, 非現世的な宗教的観念に対する懐疑をもち, 書物中心の教育に対抗する信念をみずからの教育実践に反映させようとした。ただしこの頃の彼は, まだ数学者志望であった。教育学研究に関心をもちながらも, 数学教育で実践していた自発的学習を促す方法の意味を, 社会的・道徳的価値との関連で包括的にとらえることはなかった。後に彼はブレイクリー時代に採用した様々な方法について「それらはすべて教科に適合した授業の“方法”であった。まだ私は“方法”を全教科にわたる性格形成的なものとしてみることに気づかなかった」(Kilpatrick, 1944, 327)と述懐している。

1.2 マーサー大学における教育学研究への志向

その後, 母校マーサー大学で教鞭をとりながら, キルパトリックは数学教育に物足りなさを感じるようになり, 関心の中心を次第に教育学研究に移している。

ジョージア以外で実施されたいくつかの講習への参加や, 私的な研修がこの志向の契機となった。1898年, 彼はシカゴ大学の夏期講習で数学とならんで, デューイの教育学の講義を初めて聴講。この時の印象は薄かったが⁷⁾, 1900年のコーネル大学の夏期講習では, ド・ガーマ (DeGarmo, C.) がテキストに使用したデューイの『意志に関連するものとしての興味 (Interest as Related to Will, 1896)』の内容によって, みずからの「精神的再生」を得たという。また1901年にはジェームズ (James, W.) の著作⁸⁾を, 毎週土曜の午前, 同僚から引き継いでマーサー大学の教職志望者と非公式に行っていたディスカッションのテキストに選んで読む。さらに1902年には, 南部の教育振興のために現職教員を対象にテネシー州ノックスビルで開催され

た夏期講習で、ローズ (Rose, W.), ホール (Hall, G.S.) らに会い、教育学や子ども研究への関心をさらに深めた。

これらのうち、教育学研究を志向する直接の契機となったのは、ド・ガーモの講義であった (Beineke, 34)。この講義で、彼がヘルバルトやヘルバルト派の教育学・教授学の内容を伝えられ、「教育的教授」の在り方をめぐってカリキュラムや教育過程と性格形成、文化との関係について示唆を受けたことが推察される。またこの講義を通して、彼はデューイの教育学についても、合衆国におけるヘルバルト派理論の継承発展の文脈で再認識したと考えられる。

とくに『意志に関連するものとしての興味』との出会いは、ほぼ半世紀後の自著『教育哲学 (Philosophy of Education, 1951)』でもふれられるほど、重要なものになった。この著書でデューイは、当時の教育界における「努力の理論」と「興味の理論」について、双方とも「習得すべき対象や観念、到達すべき目的、為すべき行動が自己に対して外的なものであること」を同一の前提にしていると指摘。外部から子どもの「努力」を求める指導は、彼らの注意の散漫や不統一を、また作られた「興味」による指導は、彼らの感覚を喜ばすだけで過度の興奮が無関心をもたらすにすぎないと主張している。そして心理学的な検証を試みたうえで、子どもの現在の具体的な興味を解釈し、彼らの成長のためにそれを利用させる指導や、彼らの自然な経験と遊離しない訓練の必要性について述べている⁹⁾。キルパトリックにとって、この内容は「努力の理論」を批判する点で、書物主義的教育へのそれまでの彼の批判を代弁するものであった。また「興味の理論」に対する批判も、作られた「興味」による指導は子どもの外部にある内容の強制にはかわりがないという指摘を含んでいたことから、彼自身がそれまでジョージアで行ってきた授業や、従来の学校の在り方についての再考をせまるものになった¹⁰⁾。

マーサー時代の彼は、このような「興味」概念の吟味をはじめとした教育学研究を通して、一般教育の視野を加え、自発的学習を促す方法の意味を性格形成との関連でとらえ直し始めたと考えられる。彼は最終的には数学教育をライフワークにすることを断念し、大学教師の立場からジョージアの教育改革と教師教育を意図し、その理論的基盤を教育学に期待するようになる (Ibid., 45)。こうしてノックスビルの講習後、彼はティーチャーズカレッジ特別研究員として在外研究を行いマーサー大学教育学部を新設する構想をもつに至っている¹¹⁾。

しかしその直後、それまで共同で大学運営にあたってきた学長ポロック (Pollock, P.D.) が病に倒れ、急きょ彼が代理を勤めることになり、この計画は挫折した。以降しばらくのあいだ、彼は将来への展望とは逆行する一連の不幸にみまわれる。すでに彼は1898年にマリー (Marie) と結婚、1901年には娘マーガレット (Margaret) が誕生していたが、1903年、学長代理の激務のなかで第2子が1週間で死亡、妻マリーも肺結核に感染した。また1905年には新たに選出された学長との対立や彼に対する学内の誤解が決定的なものとなり、翌1906年に大学を辞職。反バプティストのレッテルをはられ、再就職が困難な状況のなかコロンバスのハイスクール校長・数学教師を年契約で勤めている。さらに1907年には第3子が早産で死亡、同年春にはマリーとも死別している。

1.3 ティーチャーズカレッジにおける教育学研究の開始

妻も定職も失ったキルパトリックは1907年、テネシー大学の夏期講習で講義を担当したおり、同じく講師として来ていたティーチャーズカレッジのソーンダイク (Thorndike, E.L.) とコール (Cole, P.R.) に会う。ソーンダイクの勧めで彼はただちに大学院入学を決断。マーガレット

をホワイトプレーンズの実家に残し、9月に1人ニューヨークに向かう。そして到着の翌日、学習計画を立てるためにデューイに会い、本格的に教育学研究を開始した¹²⁾。

1908年の春に父が発病し、ホワイトプレーンズに帰郷したが死去。その夏、ジョージア各地を回ったのち、エイズンのジョージア大学で教育哲学、教育史、数学を教えた。秋にカレッジに戻ってからは、デューイの全講義を聴講しながら博士論文のテーマを探している。同年末には10歳年上のピンクニーと再婚。翌1909年の9月からマーガレットをニューヨークに呼び寄せ、3人で暮らし始めた。

大学院時代、彼の研究はデューイのもとでなされた。博士論文作成以外の主要な努力は、彼の教育学の理解に注がれたといってよい。後にキルパトリックは「デューイのもとでの作業は、生活と教育についての私の哲学をつくりかえた」(Tenenbaum, 75)と述べている¹³⁾。

とくにそのデューイの『教育における道徳的原理 (Moral Principles in Education, 1909)』は、キルパトリックにとって重要な著書になった。この著書でデューイは、道徳観念 (moral ideas) は道徳についての観念 (ideas about morality) と異なり、学校生活の全体を通して獲得され、社会生活との関係においてのみ実質をもつと述べている。社会生活と遊離した道徳的訓練は、「水に入ることなく、水泳に必要な様々な動作を反復訓練させる」に等しい。また能動的な協同と参加を欠いた受動的な授業の方法は、同様に利己的な個人主義をもたらし、社会生活を理解する様式として教えられない教科の学習は、道徳的意味をもち得ない。道徳教育は道徳を地域社会の生活の諸条件や個人の衝動、習慣に翻訳することを通してなされる、とデューイは主張している。かつてキルパトリックは、『意志に関連するものとしての興味』によって授業や学校の在り方について再考する契機を与えられたが、それは心理学的分析を主とするものであった。この『教育における道徳的原理』は、彼にとって自発的学習を促す方法の意味を性格形成との関連であらためて考え直すために、好都合なものであっただろう。とくに学校生活を社会生活と統一的にとらえ、「社会的環境」における子どもの「目的的な活動」に一義的な価値を与える彼の発想は、同著から学ばれたものと考えられる¹⁴⁾。

ただし彼は南部の教育改革と教師教育のために「知的な学生たちにさえしばしば不可解な」デューイの教育学をわかりやすく伝えることの方を望んでいたという (Beineke, 60)。つまり大学院時代の彼の研究は、学術的関心からというよりも、むしろ啓蒙的動機に基づいたものであった。とはいえ、切望していたその南部の行き先がなかなか見出せないまま、家族とともに経済的苦境に陥り、彼には憂鬱な日々が続いている¹⁵⁾。

こうしたなか1910年11月、カレッジで教育哲学を講じていたマクバネルが健康を害し、その任を離れた。このときキルパトリックが代役に推薦された。翌1911年1月には博士号を取得¹⁶⁾。同月、カレッジ助教授に指名された。当初、彼は南部への憧憬を捨てきれずにいたが、次第にそれを振り切っていった (Beineke, 66ff.)。

このように彼は偶然、カレッジの専任となり、ようやく経済的安定と身分上の保障を得ることができたのだった。しかしその一方、彼は全米から注目を集めるこのカレッジで、教育学研究者として再出発し、立場を固める必要に迫られることになった。

1.4 キルパトリックの教育的発想と幼児教育への注目

キルパトリックの個人史をみてきた。この時点までに彼が培ってきた教育的発想を、後の幼児教育批判やプロジェクト法の提案に関連するかぎりでもまとめておきたい。

第1に、子どもの自発的学習を支える自由の尊重という発想である。これは若き日の非現世的な宗教的観念や抑圧的な書物中心の教育への懐疑の延長上にある。彼はジョージアにおける教師経験を通して、子どもに恣意的な拘束を加えることなく、みずから選択し、責任をとる機会を与えることが、彼らの学習や成長を保障するという信念を形成してきている。

第2に、子どもに形式的な訓練(exercise)は無用とする発想である。これは第1のものと対をなし、彼自身の数学教育の実践の反省を通して強化されたと考えられる。彼はデューイの『意志に関連するものとしての興味』によって、作られた「興味」による学習は、いかに自発的にみえても、外的な動機によるものにはかわりないと痛感している。彼は子どもが内面から求めないあらゆる訓練を、形だけの、虚偽の学習をもたらすものとしてとらえている。

第3に、子どもの性格形成は社会生活を通して行われるという発想である。宗教的観念がドグマに転じると本来の信仰の意味が失われるのと同じように、書物中心の教育は道徳的に作用することはない。実際生活における協同と参加を通じた学習こそが、子どもの性格形成に意味をもつ、と彼は考えている。この見方は、ジョージアの生活経験を通して培われてきた信念が、デューイの『教育における道徳的原理』によって明瞭にされたものと考えられる。

ところでカレッジ赴任後のキルパトリックは、まず幼児教育の理論と実践に注目した。彼の関心の中心は教育実践にあり、しかもデューイの実験精神を継承し標榜する立場にあったから、教育哲学や教育史の文献のみならず実地を必要としたのは当然であった。しかしなぜ幼児教育だったのだろうか。この件については本人からの言明がなく、事実は明らかではない。ただし当時、そうした選択を促す状況はあった。それを記しておこう。

まず、合衆国では1910年頃からモンテッソーリ運動が始まっていた。1907年1月、マリア・モンテッソーリはローマのサン・ロレンツォ地区で「子どもの家」の指導と研究を開始。1909年夏にはチッタ・ディ・カステロに最初の教員養成コースを創設し、テキストとして『モンテッソーリ法』¹⁷⁾を著し、独自の教育システムを示した。合衆国の出版界でこれを最初に紹介したのは、1909年12月以降『幼稚園・初等教育雑誌 (Kindergarten Primary Magazine)』に掲載された、メルリル(Merrill, J.B.)の一連の論文¹⁸⁾だといわれる。その後、数多くの新聞や雑誌がこのシステムを扱った。とくに1911年5月から1912年1月にかけて、一般大衆向けの『マックルレア雑誌 (McClure's Magazine)』が扱ったトジール(Tozier, J.)らによるモンテッソーリ関連の連載記事¹⁹⁾が、システムへの関心をひろめるのに影響力をもった。1911年12月には『ニューヨーク・タイムズ』紙上で、アメリカ人初の教員養成コース修了生アン・ジョージ(George A. E.)がニューヨークのタリータウンに開設したモンテッソーリ校が紹介され、また翌1912年4月、その彼女によって『モンテッソーリ法』の英訳書が出版されている(Kramer, 150-153, 159-168)。このように1913年のモンテッソーリ自身の来訪以前、彼女のシステムはすでに全米に知れ渡り、多くのモンテッソーリ校が出現しつつあった²⁰⁾。

当時の合衆国の幼児教育界にとって、モンテッソーリシステムの紹介はフレーベル以来のまとまった体系の到来といえるものであった。キルパトリックがカレッジに赴任した1911年は、その熱気が高まりつつある最中である。彼がこの新しいシステムに注目しないはずはなかった。

また当時、幼稚園運動(Kindergarten Movement)が展開していた。この運動では、すでに1900年頃から、国際幼稚園連盟(International Kindergarten Union)を中心に、フレーベル主義の是非が保守主義—進歩主義の構図において論議されていた。カレッジのヒル(Hill, P.S.)は後者の筆頭に数えられ、彼女が指導していたカレッジ附属のスペイヤー幼稚園、ホレスマ

ン幼稚園における研究は、デューイの教育学に拠りながら恩物・作業体系をはじめとした旧来の方法を吟味し、また子どもの自然な衝動や興味に立脚した活動で構成される、新しいカリキュラムを創造しようとするものであった。そして1910年頃に彼女が幼稚園科長になって以降、ホレースマン幼稚園における子どもの構成的作業と教育は、よりデューイ的なものに変化してきていた²¹⁾。

1912年、キルパトリックはローマ視察からの帰国直後、フレーベルについての講義を依頼されているが (Beineke, 70)、この頃から幼児教育研究に本格的に着手したと考えられる。やはりデューイの教育学に共鳴し、子どもの自発的学習を促す方法の検証と理論化を求めている彼には、同僚ヒルらの努力は共感をもって受けとめられたであろう。また学校体系の起点にあって教科枠のない幼稚園という総合的な教育・学習の場は、その原理的、实际的検討に相応しい場として彼の眼に映ったと推察されるのである²²⁾。

では、彼はモンテッソーリ、フレーベルをめぐる幼児教育批判をどのように行ったのだろうか。そしてそれは、プロジェクト法の提起にどのように連なっていたのだろうか。

2. モンテッソーリ批判の経緯と内容

2.1 ローマ視察—モンテッソーリへのインタビュー—

以下、まずキルパトリックらによる、モンテッソーリへのインタビューを中心としたローマ視察の経緯をみる。そして視察後の彼の講演記録「モンテッソーリとフレーベル」と、著書『モンテッソーリシステムの検討』の内容を記述する。

1912年4月5日、キルパトリックはローマ視察の準備のために、カレッジの同僚ヒルガス (Hillegas, M.B.) とニューヨーク5番街でモンテッソーリ教具を50ドルで購入した。また『モンテッソーリ法』の英訳書を求めた (Beineke, 66-67)。そして4月7日、母宛の手紙で次のように書いている。

「この教具が特許品として販売され、特許権の侵害行為が訴訟により脅迫され、どんな部分も全体から離れて販売されないという事実—こうした事実のすべてから、それは教育学的な動機よりも、金銭的な動機から押し進められていると思われます」 (Tenenbaum, 93)

この記述内容から、キルパトリックが視察前、モンテッソーリシステムに商業主義の嫌疑をかけていたことがわかる。これは当時有名なジャーナリストであったマックルーア (McClure, S.S.) らの、著名人の名を借りた報道や宣伝の姿勢 (Kramer, 159ff.) や、教具のパンフレットに記載された文章²³⁾に、正義感から反発したためだろう。彼はまずモンテッソーリの「教育学的な動機」を疑ったのである。

また同じ日の日記に次のように書いている。

「それ [モンテッソーリ法] をわれわれがアメリカでそのまま用い得ないのは、まず間違いない。自由についての見解に異議はないし、実際その見解はとても良いものにみえる。[しかし] 訓練の意味があまりに敷衍されすぎていて、いくつかの擁護できない部分を含んでいるようだ」 (Beineke, 67)

この記述内容からは、この時点で彼が『モンテッソーリ法』の英訳書をすでに読了していたことがわかる。この書は4日間で売り切れたという4月出版の初版本である。つまり彼は購入後、すぐ読み込んだことになる。そして彼女のいう「自由 (libero, liberty)」の原理に共感をい

だきつつも、その訓練主体の方法論に対して、否定的な印象をもったのである。

5月18日、彼はヒルガスとやはり同僚のムーア (Moore, A.E.) の3人で、蒸気船カナダでヨーロッパへ出航。29日、ナポリへ到着した。この後、一行はポンペイを経てローマへ向かう間、モンテッソーリ法の影響下にあるいくつかの学校を訪問した。これらの学校に対するキルパトリックの第一印象は「子どもたちは自由にみえる。ほとんど何もしていないといってよいほど」というものであった。そして6月4日、一行はモンテッソーリの書斎で彼女に面会した。インタビューの様子を再現したビーネクの文章を引用しよう。

「キルパトリックは、インタビューが十分に成功したと思わなかった。うまくいかなかった原因は部分的には通訳に、またそれぞれの側が相異なる見解をもっていたことに帰せられた。インタビューで出された最初的话题は教具であり、まただれがアメリカでモンテッソーリの金銭上の利害を代表しているのかというものであった。…それからインタビューは真剣味を帯び始めた。[ところで] キルパトリックは、モンテッソーリの形式陶冶 (formal discipline) についての考えを確認することが決定的なことだと感じていた。彼女の回答はキルパトリックを驚かせた。彼女はこの概念を聞いたことがなかったのだった。彼はまたモンテッソーリに、記憶、推論、そして感覚的識別についての彼女の見解を聞きただした。そのとき、通訳に何かの間違いが生じた。キルパトリックは何者かが“われわれの訪問を台無しにしようとしている”のではないかと、またどこかで“不正取引”が進行中なのではないかと思った。インタビューは不十分な、ひどい結果に終わった。」 (Ibid., 69)

このインタビューによって、モンテッソーリの「教育学的な動機」に対する嫌疑は一応は解けた²⁴⁾。しかし方法論に対する否定的な印象は、払拭されなかった。

彼はモンテッソーリシステムを、デューイのいう「水に入ることなく、水泳に必要な様々な動作を反復訓練させる」ようなものとしてとらえていた。それはたしかに子どもに自由を与え、教具は彼らの自発的活動を誘発する。しかし訓練主体で社会生活と遊離したものである以上、道德観念とは無縁で性格形成の手段にはなり得ない、と理解していたと考えられるのである。彼が形式陶冶や心理学上の諸概念についての見解をただしたのは、視察前から疑問視していた、この方法における「訓練」の教育学的な意味や効果を問おうとしたからであろう。しかし結局、両者は互いの真意を確かめ合うことはできずに、別れたのだった。

このようにインタビューは行き違いで終わったが、一行はいくつかの「子どもの家」の視察を果たしている。6月7日、まずヴィア・ジュスティ (Via Giusti) 校を訪問。9日には、システィナ教会を立ち寄ってから他のモンテッソーリ校 (Scuola 95 Nazionale) へ向かった。そして12日には、ベニ・スタビレ (Beni Stabile) の「子どもの家」を訪問した。彼は日記で同校を「最高の学校」と賞賛し、「放縦なき自由。子どもたちは自分たちがやりたいようにしているが、騒がしくすることは許されていない。子どもたちは教具を、モンテッソーリ女史には意図されない、あらゆる組み立て方で使っている」と記している (Ibid., 70)。

この後、一行はピサ、フローレンス、ベニス、ミラノを経てアルプスを越え、さらにラシーヌへ向かう。6月22日、パリに到着。7月3日、ニューヨークへ帰港した。

8月5日からの3日間、一行はカレッジのホレースマン講堂で視察報告を行った。最終日の7日、キルパトリックはモンテッソーリ法には賞賛すべきもの、積極的な点もあるが、「結論的には、アメリカの教育理論でまだ提唱されてこなかったこのシステムで提唱されているものに、望ましいものは何もない」と主張している (Campbell, 28 / Tennenbaum, 94 / Beineke,

70-71)。翌1913年2月25日、彼はフィラデルフィアで開催された国際幼稚園連盟のセッションで演説。モンテッソーリとフレーベルの教育学を批判した。また1914年、『モンテッソーリシステムの検討』を出版した。

2.2 「モンテッソーリとフレーベル」の内容

批判の内容をみよう。キルパトリックの幼児教育批判は、フレーベル幼稚園、モンテッソーリ幼稚園、進歩主義幼稚園の3者の構図においてなされている。その目的は、デューイの教育学に依拠しながら全2者の理論と実践の問題点を明らかにし、カレッジ附属幼稚園をはじめとしたアメリカの進歩主義幼稚園の優位性を示すことにあったといつてよい。

1913年の「モンテッソーリとフレーベル」は、国際幼稚園連盟での演説記録であり『幼稚園展望 (Kindergarten Review)』に掲載された6ページの小論である。この論文は「アメリカにいるわれわれが、幼稚園の年齢にある子どもたちの教育に賢明に役立たせ得る何かが、モンテッソーリシステムにあるのだろうか」という書き出しで始まっている。検討項目は、①教育の科学的研究に対する一般的態度、②自由の原理とそれに伴う性格発達の原理、③2つのシステムにおける自己表現の十分さ、④自動教育 (auto-education) の原理、⑤実際生活の活動の利用、⑥教具による体系的訓練の原理、⑦学校の科目、3R's への準備、の7つである。

この論文の直接の検討対象は、モンテッソーリシステムである。ここでフレーベルはモンテッソーリの比較対象にすぎず、③④⑤に関しては何もふれられていない。いわばメモ書き程度のものであるが、すでに翌年の『モンテッソーリシステムの検討』における項目がほぼ出そろっている。①から④までは、『モンテッソーリ法』にあらわれる原理、概念についての批判である。また⑤⑥⑦はモンテッソーリの訓練体系の骨子である実際生活の訓練、感覚訓練、知的訓練に対する批判であり、同著の第7章以下の内容に概ね対応している。

各項の検討内容を要約する。①モンテッソーリの科学的態度は評価されるが、現代科学の内容をもたない、②モンテッソーリシステムでは個人の選択とイニシアティブは認めるが、協同的なグループ活動はなく、社会的要求との調和は他者を無視することで保たれる、③自己表現のための構成的、発明的活動を含んだ遊び、ゲーム、お話などが不十分である、④生活を離れた限定的で、形式陶冶的な価値しかもち得ない自己教育である、⑤実際生活の活動を重視することにおいて一般的な動向に組するものである、⑥体系的訓練は誤った心理学に基づいているので拒否すべきである、⑦書き方以外にアメリカに貢献しそうなものはない。

2.3 『モンテッソーリシステムの検討』の内容

『モンテッソーリシステムの検討』は、本文67ページの著作である。やはり「モンテッソーリ法の吟味とアメリカの教育に対するその価値の評価」を行うものとされている。冒頭にカレッジ教授スザロ (Suzzallo, H.) による編者序文を加え、①序論、②発達としての教育、③自由の原理、④モンテッソーリシステムにおける自己表現の妥当性、⑤自動教育、⑥実際生活の練習、⑦教具を用いた感覚訓練、⑧教科—読書算、⑨結論、の9章で構成されている。これらは「モンテッソーリとフレーベル」の項目とほぼ同じであるが、同論文の「教育の科学的研究に対する一般的態度」が「①序論」に組み込まれ、「②発達としての教育」が挿入された分、章立てが一つずつずれている。また「⑨結論」が新たに付加されている²⁵⁾。

検討内容は「モンテッソーリとフレーベル」の内容を敷衍したものになっている。各章の内

容を要約すると次のようになる。

- ①モンテッソーリシステムの源流は、セガン (Seguin, E.) の方法、科学的測定、ペスタロッシー主義、「子どもの家」にある。モンテッソーリが訓練による規律の形成の側面に関心を寄せた点を除けば、このシステムはセガンのそれに酷似している。彼女の科学的な態度や「子どもの家」での実践は賞賛すべきであるが、彼女はセガンの教具を自分の研究に用いようとしている。また彼女が依拠する生物学や心理学の内容は、推奨できるものではない。
- ②モンテッソーリはルソー、ペスタロッシー、フレーベルと同様、個人の発達を、植物のそのように生得的に内包されているものの展開 (unfolding) としてとらえる。しかしこの発達観は、個人の衝動の表現や人類が獲得してきた文化的環境の教育的意義を視野から外し、実践に弊害をもたらす。個人の発達は、変化していく新たな環境への「知的で自己決定的な適応 (intelligent, self-directing adaptation)」である。彼女の発達の解釈は、間違った適応を生じさせ、また自由への要求を誤った基礎の上におくものである。

- ③モンテッソーリら②の考えをもつ者は、自由の原理を発達のコロラリーとしてとらえる傾向がある。またモンテッソーリは規律の研究と規律形成のために自由を用いる。この結果、伝統的なフレーベル幼稚園と比べると、モンテッソーリ校では子ども一人ひとりに大幅な自由が認められ、しかも秩序ある様子がみられる。

学校生活では、子ども自身の「自己決定 (self-direction)」を伴う実際的な思考や行為が期待される。そのために彼らが選択し、表現する自由が必要である。自由を認める点では、モンテッソーリとアメリカの進歩主義幼稚園はフレーベル幼稚園よりも進んでいる。ただしモンテッソーリは、十分な社会的協同の状況を子どもに与えていない。

幼稚園段階で必要とされる知識、技能や正しい行為もまた、子どもの自然な衝動を自由に表現させることを基本にして、よりよく獲得される。幼稚園はそれを保障し、社会的な環境を設け、子どもに自分の衝動を調整させる条件を与える。基本を強調する限りにおいて、モンテッソーリの自由の原理は高く評価される。

- ④しかしモンテッソーリシステムは、限定的、形式的で、社会的な興味や関係から遊離したものになっている。このシステムでは、アメリカの進歩主義幼稚園で行われているような想像的、構成的な遊びやゲーム、お絵かきや模型作り、お話、劇化など、多様な方向に展開されるべき自己表現のための機会が、十分には与えられていない。
- ⑤またこのシステムは、子どもの「自己決定」を教師が妨げ、教具に追い込むものになっている。例えば、モンテッソーリは「はめ込み円柱」による作業で、子どもは自分から誤りを修正するようになると言う。子ども自身に問題解決をさせようとするこの意図に、われわれも共感する。しかし彼女の教具の一つひとつは、望まれた活動の体系のなかで工夫され、それにそう限りで、彼らの問題解決を促すものである。彼女のいう自動教育は、総論的にはともかく、各論的には実際生活における「企図された目的に付随するもの (the concomitant of attempted purpose)」としての「自己教育 (self-education)」にはなっていない。
- ⑥モンテッソーリ校では、実際生活に即した環境が取り入れられ、その環境で子どもは楽しみながら様々なことができるようになる。モンテッソーリのいう実際生活の訓練によって子どもが技術を獲得しているかはわからないが、全日保育や戸外の遊びは、有職の母親の要求や都市の教育条件を補う。訓練の内容も、地域のニーズを反映させるべきである。

モンテッソーリが子どもに自分のできることをできるだけやらせようとしているのは評価で

きるし、学校を実際生活に近づけることは、訓練に対する自然な興味や自分自身で努力してそれをやろうとする動機を子どもに与える。この方向はまた、学校の社会化という世界的な動向とも一致している。

- ⑦モンテッソーリシステムの基底にある感覚訓練のシステムは、時代遅れの心理学に依拠している。感覚訓練のとらえ方としては、感覚器官の改良説と脳神経の結合説があり、後者については「識別力」「観察力」のような一般の能力の存在を肯定する説と否定する説がある。これら3つの説を応用するとそれぞれの実践に特徴が生じるが、現代心理学はすでに第1と第2の説を否定している。『モンテッソーリ法』の文章や教具、インタビューから、モンテッソーリは第2の説に属し、一般の能力の存在や転移を信じていると判断される。

彼女の教具を用いて大きさ、重さなどの感覚の識別をいくら訓練しても、その成果が実際生活においてどれだけ効果をもつかは別の事柄である。それらは特殊な能力に止まるのだから、経験を意識的にとらえ直す機会がない以上、無意味である。訓練の形式的、機械的な面は、実践上、価値をもたない。われわれは子どもが事物の様々な性質を知ることが望むが、その外側にある感覚訓練に意を払うことはない²⁶⁾。

- ⑧モンテッソーリシステムにおける読み方指導は、イタリア語の表音の特質を利用しているので、それとは異質の英語を用いるアメリカには応用が困難である。書き方指導は、筆記用具の操作と文字の視覚的一筋肉のイメージという2つの要素を同時に訓練することによってなされ、例外的によい。ただしそれが英語のそれに貢献するものかどうかは、試してみなければわからない。算数指導については、「長い階段」が真新しいくらいで、わが国に示唆するものはとくにない。3R'sを幼稚園の時期に導入すべきかについては検討を要するが、教育は書物の知識の獲得以上のものなのに、それ以外の可能性を排除する過ちに陥りかねないから、たとえ学習が容易であっても、おそらく導入の必要はない。

- ⑨モンテッソーリはルソー、ペスタロッチー、フレーベルの教育思想家のグループに属している。彼らの思想を特徴づける原理は真実を含むが、現在の考えに合わせて修正される必要があり、また彼女がセガンの影響を受け、さらに形式的な訓練に今なお固執していることを考えると、彼女の理論は19世紀半ばの、50年ほど遅れたものであると言わざるを得ない。

デューイのそれと比較すると、どちらも実験学校を組織し、子どもの自由、自己活動や自己教育を強調し、実際生活の活動を利用するなど、固陋な伝統主義に対抗している点では同じであるが、幼児教育で用いる教具、学校における訓練、単元構成の方法についての見解や、子どもの思考、興味や生活の原理を含む教育学の包括性、カリキュラムの問題に対する取り組み方において、両者には大きな違いがある。モンテッソーリはデューイに到底及ばない。彼女の最大の貢献は、結局のところ「子どもの家」を創設したことに尽きる。

2.4 キルパトリックの教育的発想とモンテッソーリ批判

以上が「モンテッソーリとフレーベル」と『モンテッソーリシステムの検討』の内容である。キルパトリックは批判という形で、自分自身が教師として培ってきた発想に表現を与えている。この批判の内容を、その視点から整理し直してみることにしよう。

第1に、子どもの自発的学習を支える自由の尊重という理念が、批判の根拠の中心に据えられている。キルパトリックはそれを子どもの「自己決定」という概念で示した。すでに「モンテッソーリとフレーベル」で、彼は「子どもは実際的な選択と自己決定を訓練する機会を与え

られなければならない」(M.F., 492-493)としていたが、『モンテッソーリシステムの検討』でも「民主主義においては、自己決定が教育の目標でなければならない」(M.S.E., 18)とくり返している。彼は「自己決定」を、個人の選択の方向を示すベクトルのイメージでとらえ、教師がそのベクトルの先を恣意的に固定することを、自発的学習を制限する反教育的姿勢として観念していたといえる。

この子どもの「自己決定」の視点から、『モンテッソーリシステムの検討』の内容を見直してみる。すると同著全体で筆頭に位置するのは「自由の原理」を扱った③であり、それもフレーベル幼稚園とモンテッソーリ校の実践的な比較を行った部分以降から、ということがわかる。④⑤の2章は、子どもの「自己決定」の方向を制限する姿勢に対する批判である。全体として—③たしかにモンテッソーリはフレーベルとは異なり、原理的には子どもに「自己決定」の機会を与えているが、④彼女のシステム自体はそうになっておらず、アメリカの進歩主義幼稚園にあるような、子どもが多様な方向に展開すべき自己表現の機会に乏しく、⑤またそれに加えて、子どもの「自己決定」の方向は、自動教育の名のもとに教具体系によって狭く限定されてしまっている、という批判の文脈が見出されてくるのである。

第2に、形式的な訓練を否定しようとする論調が、一貫してあらわれている。モンテッソーリの訓練体系の個別的な検討である⑥⑦⑧の3章のうち、とくに⑦の感覚訓練に対する批判にそれが著しい²⁵⁾。ローマ視察前、キルパトリックは彼女の訓練主体の方法論に対して否定的な印象をもったが、この批判から、それがとくにこの感覚訓練に対して向けられたものであったことが確かめられる。⑦の前半の立論はソーングイクの心理学から学ばれ、すでに「モンテッソーリとフレーベル」でかなり詳細に示されていたが(M.F., 494-496)、これを根拠に彼は彼女の訓練が実際生活からかけ離れていて、子どもにとって何の意味も価値もないと強調する。「教具のいくつかの部品の各々によって得られる訓練は純粋なものだが、高度に特殊化され、また手順の大部分が日常生活条件から遊離しているので、それが技能として直接に機能する可能性からはほど遠い。…[高さと直径が] 2様に変化する“はめ込み円柱”の箱の2番目の穴に、もらった円柱がちょうど入ることがわかって、その子どもに何の得があるのだろうか?」(M.S.E., 50)、「大きさの経験について考え始めさせるだけなら、どんな遊びでも、教具の“茶色の階段”と同じくらい間に合う」(Ibid., 51)、「彼女の教具に残っているわずかな価値は、より安価で子どもに合うように賢明に選択された玩具を用い、正しく指導される遊びによって生まれる感覚的な経験から、もっとよく得られるはずである」(Ibid., 52)などの記述がそれである。ここからまた—⑥モンテッソーリ校の実際生活は参考にすべきものもあるが、彼女のいう訓練で子どもが実際生活の技術を獲得する保障はなく、⑦教具を用いた感覚訓練は、時代遅れの心理学に依拠しているので実際生活ではほとんど効果をもたないし、⑧知的訓練もまた、アメリカの実際生活とは違うものだから、書き方指導を除いて示唆されるものはない、という批判の文脈が見出されてくるのである。

第3に、社会生活を通した性格形成の視点の欠落が批判されている。キルパトリックは社会生活を「自己決定」を倫理的に規定するものとしてとらえている。彼は「民主主義においては、自己決定が教育の目標でなければならない」と述べた後、「どのようにして子どもは自己決定できるようになるのか? 水なしで泳ぐのを学べるだろうか? 自己決定できるようになるためには、決心や選択、責任が[方向の]揺らぎを制するような生活に入り込まなければならない」

(Ibid., 18)と続けている。ここからは、個人のベクトルを社会のそれと一致させるイメージが

みてとれる。彼は「水」としての社会生活における、このベクトルの一致と強化というイメージで性格形成をとらえていたといえる。

彼は「上からの詳細なプログラムや過剰な指示がない」点からモンテッソーリの自由の原理を評価する。しかし「われわれが望むことは、子どもたちが…大小のグループに自発的にまとまりたいと望むような、社会的に条件づけられた環境 (socially conditioned environment) のなかに、彼らをおくことである」とし、彼女は「より十分な社会的協同の状況を与えていない」と批判した (Ibid., 20)。彼によれば、モンテッソーリ校の子どもにはたしかに「小さな大人たち」「審議中の裁判官」(M.M., 347)のような、秩序ある様子がみられる。しかし彼らはあたかも「丘の周りに群がる蟻」のようで、お互い意に介さぬふうであったという (M.S.E., 17)。彼はこの様子を悪しき個人主義とみたのだった。モンテッソーリシステムの訓練にかかわって子どもに方向を与えるのは、社会生活である。彼は「結局、社会的な是認や否認という刺激が、およそわれわれが思うように正しく行為を方向づけるための最強の激励なのである。…われわれが望むのは、幼稚園の年齢にある子どもたちを、自分の仲間たちとともに良い暮らし方を次第に学んでいくような、親密な条件のもとにおくことである」と述べ、幼稚園の存在理由を社会的な環境における協同と指導に求めている (Ibid., 25)。個人主義よりも協同や参加を重視するこの視点は③にあらわれ、批判全体の基調となっている。

3. モンテッソーリ批判とプロジェクト法

3.1 モンテッソーリの教育的発想とキルパトリックの批判

キルパトリックのモンテッソーリ批判は、グラスゴー大学のボイド (Boyd, 1914) のものの²⁷⁾を除けば、当時の批判のなかで「最も徹底的で、包括的なもの」であったとされる (Campbell, 26)。ただしそれはまた、モンテッソーリの思想内容を十分に理解しないまま合衆国のモンテッソーリ運動を不当に攻撃し、その衰退をもたらしたとして否定的に解釈される²⁸⁾。しかし双方の教育的発想の相違や、この批判をめぐる経緯をあらためて検討してみると、その妥当性や効果について明確な結論を求めるのは困難だということがわかる。プロジェクト法に対する意味と限界についてみる前に、まずこの点についてふれておきたい。

キルパトリックの教育的発想とモンテッソーリのそれとのあいだには、埋めがたい相違があった。これは批判の妥当性を問う前に、明らかにしておかなくてはならない問題だろう。第1に指摘できるのは、「訓練 (exercise)」に対する両者の発想の違いである。モンテッソーリは医学研究から出発し、発達遅滞児に関心をもって、イタール (Itard, J.M.G.), セガンらが開発した治療法を学んだ。彼らの方法で重要な位置をしめる教具を改良し、改善された環境を与えて健常児に応用することを目的に「子どもの家」の運営を引き受けたのである²⁹⁾。彼女は発達遅滞児に対する訓練の方法が「奇跡的」な成果をおさめたことから、むしろ健常児に対する従来の方法の方が彼らを「窒息させ、抑圧させてきた」ものととらえ、その応用に意義を見出している (M.M., 38-39)。子どもに教具を扱わせる教師の精神性や科学的な態度を強調する一方、その方法がいわば「治療教育学 (remedical pedagogy)」(Ibid., 33) の試みとして、訓練の色彩を帯びるものになったのは当然であった。キルパトリックは形式的な訓練は無用とする発想から、実際生活との遊離を理由にこうした応用を否定した。しかし「セガンの声は荒野で叫ぶ先駆者の声」(Ibid., 42) としてのモンテッソーリにとって、立論の前提を覆すようなそうした批

判は、そもそも受け入れられるはずのないものであった。

また『モンテッソーリ法』では、その訓練の必要性が「規律 (discipline)」と密接な関係で語られている。モンテッソーリは「真の規律の曙光は、作業からあらわれる。それは子どもがある1つの作業に鋭く関心をもつようになり、自分の顔の表情、熱心な注意、同一の訓練における忍耐強さでそれを示した瞬間に生じる」(M.M., 350)と述べ、「静粛のレッスン」をはじめとした訓練が、規律の獲得には不可欠とした。つまり彼女は、合理的な秩序を与えられた作業としての1つひとつの訓練に子どもが集中、反復して取り組む姿のなかに、従順 (obedience) をはじめとした自己規律の形成過程を見出していたといえる。これに対してキルパトリックは、そうした訓練に規律の形成を期待するのは誤りで、それを子どもの自由をただ制限するだけのものとしてとらえた。彼女を古典教育学の系譜に位置づけ、いまだ形式陶冶 (formal discipline) の概念に固執していると批判したのはそのためであった。しかし彼の批判内容がどうであったにせよ、「以前は混沌としていた意識に確立されたこの秩序 [子どもの従順] に、新たな“天地創造”のように拡大していく規律と精神発達の現象のすべてが負っている」(Ibid., 368)としたモンテッソーリの信念は、確固としたものであったと考えられる³⁰⁾。

第2に、モンテッソーリはもともとキルパトリックのように「社会生活を通じた性格形成」という発想をもっていなかった。彼女は1897年から1898年にかけて、医師として働くかたわらローマ大学で教育学を聴講したが、ルソーのように子どもを自然に委ねるのではなく、環境を体系的に習得する作業こそが彼らの生得的な要求に適合し、それが個人の発達と文明の進歩の鍵になると信じていた。また感覚の発達を、学校で行われる抽象的な学習の基礎としてとらえるようになっていった(Kramer, 63)。すでにこの頃から、彼女にとって教育とは基本的に個人の事柄であり、社会生活に連なるものではあれ、それに規定されるものとしては発想されなかったと推察される。

さらに1907年以降、「子どもの家」の運営に関わるようになってからは、彼女はそうした発想自体、もち難い状況におかれた。サン・ロレンツォ地区はスラムに立地し、「子どもの家」は改良された貧民アパートの中に設置された学校であった。この学校は、居住者の家賃の一部で維持される一方、指導者 (directress) や医師によって指導を受け、スラムの道徳的退廃や無知から子どもを守る空間として位置づけられている(M.M., 56ff.)。その名に示されているようにこの学校はいわば理想の家庭として、不健全で無秩序な社会生活からいったん子どもを保護し、彼らや親に教育を施すことによって、社会不安の予防や家庭・共同体の変革をめざすという啓蒙的発想にたって運営されていた。キルパトリックが個人主義ととらえた「丘の周りに群がる蟻」のような子どもの様子は、社会生活と学校生活を統一的にとらえることは困難な状況で、あくまで個人の内面に感覚的、知性的秩序を与えるという信念から、訓練を通して規律の形成を試みた結果だったのである。

このようにモンテッソーリの教育的発想は、キルパトリックのそれとは子どもの自由をめぐるもの以外については異なっていた。彼はもともと相いれない発想の持ち主を、自分の発想に即して批判したことになる。彼女もこれを無視した。妥当な批判が十分な理解に基づくものとすれば、それをしあう可能性はもとから高くはなかったというしかない。

3.2 モンテッソーリ運動の衰退とキルパトリックの批判

「モンテッソーリとフレーベル」や『モンテッソーリシステムの検討』が出された頃、モン

テッソーリ運動はピークを迎えていた。1913年12月にはマックルーアらの努力によってモンテッソーリ自身が合衆国に来訪し、各地で熱狂的な歓迎を受けた。彼女の思想やシステムが広範に注目を集めただけでなく、容姿や人柄までが賞賛の対象となった(Beck, 153-157/Kramer, 186-203)。この時点で、キルパトリックのような批判者は明らかにマイノリティーであった。

しかし翌1914年以降、運動は一気に衰退に向かう。彼の批判はこの衰退の原因になったと評される³¹⁾。この批判の効果はどうだったのだろうか。

それを検討するのは、まだ不明な点が多く困難である。まず『モンテッソーリシステムの検討』の販売部数が、1912年だけで17,410部ともいわれる『モンテッソーリ法』にどれほど及ぶものであったかがわかっていない。1914年の『書評ダイジェスト』にはボイドの批判書は掲載されているのに、キルパトリックのものは見出せないという(Campbell, 26)。また彼はカレッジで教壇に立ちながら、1912年秋に中西部から北東部にかけて、1913年秋には東部沿岸の各地で、それぞれ講演を行っているが(Beineke, 75, 81)、いかにカレッジの名が通っていたとはいえ、彼自身はまだ駆け出しの存在であった。「キルパトリックはティーチャーズカレッジの雄弁な講師で、そこで“100万ドル教授”として知られていた。1913年、モンテッソーリの事業が熱狂の絶頂にあるとき…モンテッソーリ教育思想は新しくないとしたのは、彼である」(McV.Hunt, J., xviii.) というのは、時期を誤った解釈である。これらの講義や講演でなされた批判が、当時どれだけインパクトをもったかは必ずしも明らかになっていない。

運動の衰退の要因は、そうした外部から加えられた批判よりも、むしろ運動内部にあった事情にあったとみるのが自然だろう。モンテッソーリ帰国後の1914年4月、マックルーアは弟をローマに送り、モンテッソーリ教育研究所をニューヨークに設立する提案を行った。しかしこの提案を彼女は拒否。マックルーアが「子どもの家」のフィルムを用いた講演を続け、また教具の製作販売にあたる会社と交渉していることを非難した。さらに1912年以来運動を支援してきたモンテッソーリ・アメリカ委員会の解散を主張した。この発言が合衆国側に伝わったことが、支持者を失い始める契機となっている(Kramer, 205-209)。

この唐突な態度は、彼女がシステムの維持とそれを扱う教師の養成の在り方について、彼女自身の名をもって厳格に対応しようとしたためであった。先述のように教具は特許品であり、一揃いで完結した機能をもつとされ、しかも高価であった。教具を扱うとき、子どもへの強制はないにせよ、逸脱した使用法は許されなかった。また子どもの「観察者(observer)」(M.M., 87)としての教師の養成が重視されたが「モンテッソーリは、自分以外の者は、たとえ彼女によって訓練された者であっても教師を養成できないと考えた」(Kramer, 166)。そして彼女自身の養成コースの修了生にだけ、学校の開設と教具の取扱いを許可しようとしたのである。これはモンテッソーリがいなければ、教師の養成やシステムの行使が不可能なことを意味する。マックルーアはそれを合衆国で実現しようとして、拒否されたのだった。

この結果、モンテッソーリの周囲には彼女を信奉する女性ばかりが集まった。彼女もまた、信頼に足る理解者にだけに自分の方法を委ねた(Ibid., 214-226)。1914年、合衆国では『モンテッソーリ博士の認定ハンドブック(Dr.Montessori's Own Handbook)』という著書が出版される。これは『モンテッソーリ法』の方法論をさらに具体的に記した啓蒙書であるが、モンテッソーリ自身の序論があるものの事実上、著者不明の著書であり、彼女と精神的に同一化した女性の存在を示唆するものとなっている³²⁾。

このように、モンテッソーリ自身の方針に由来する運動内部の占有的、閉鎖的な体質が顕在

化し、それについて支持者が疑問を抱き始めたのにもかかわらず、彼らに彼女自身が納得のいく説明や反批判を積極的に試みることはなかった。当時のモンテッソーリの訪問客への対応の姿勢も、必ずしもオープンなものではなかったといわれる³³⁾。こうした彼女の態度は、宗教的真意や教育的熱意に基づくものであったと推察される。しかしそれは結局のところ理解されることなく、合衆国においては彼女の思想や運動に対する反感、誤解を逆に生んだと考えられる。

運動内部の事情が、キルパトリックの批判よりも運動の衰退に直接に作用したことは明らかだろう。クレマーの記述から、この運動が一種の社会運動で、教育に直接関係のない裕福な一般人を巻き込んで始まり、公立幼稚園からは比較的距離をもちながら展開したことがわかるが、現場の教師の多くはかなり冷静にこの運動をみつめていたといえる³⁴⁾。キルパトリックの批判は、そうした現場の声を進歩主義の立場から代弁し、幼稚園運動を擁護しようとするものであった。その意味で、それは合衆国における幼稚園運動の、モンテッソーリ運動に対する表現の一つにすぎなかった(Weber, 72-73)³⁵⁾。この批判が運動にさほど影響を与えなかった可能性もまた、否定できないのである。

3.3 プロジェクト法に対するモンテッソーリ批判の意味と限界

以上のように妥当性や効果について判断し難いにせよ、この批判はキルパトリック自身のその後の立論に対しては大きな意味をもった。彼はモンテッソーリ運動という時局的な現象に對峙しながら、教師として培ってきた自分自身の発想に、教育学的な表現を与えていくことができたからである。

「モンテッソーリとフレーベル」『モンテッソーリ法の検討』には、すでに『プロジェクト法』における基本的な概念があらわれている。先述の「自己決定」はその一つである。個人の発達を生得的に内包されているものの展開としてとらえるいわゆる前成説を否定し、かわりに衝動や興味に根ざした個人の自由を対置して形式的な訓練を排除する論の進め方は、モンテッソーリ批判だけでなくフレーベル批判でも採用されているが、その根底にあるのがこの子ども自身による自由な方向づけとしての「自己決定」の尊重というスタンスである。彼はモンテッソーリの自由の原理にヒントを得ながら、彼女のシステムを感覚訓練をメインとしたいわば動物的な訓練に局限された方法とみなすことで、逆に教育における「自己決定」という人間的な契機を、教育的価値として再認識することができたといえるだろう。この「自己決定」の概念は、明らかに「目的的な活動」という後のプロジェクトの定義に連なっている。

また『プロジェクト法』においては、その「目的的な活動」に「真摯な(wholehearted)」「社会的な環境で進行する(proceeding in social environment)」という条件が付されるが、この意味もまた、モンテッソーリ批判の内容を通して理解することができる。モンテッソーリは訓練と規律を一体的にとらえ、子どもの自由を制御するものと考えたが、キルパトリックは子どもの正当な「自己決定」を根拠づける、「水」としての社会生活が子どもの自由を規定し、性格形成に与るものとした。モンテッソーリ批判では、「社会的な是認や否認という刺激」が「正しく行為を方向づける」というように、社会生活の意味を心理学的に根拠づけようとするスタンスが見出される。例えば「自己教育は企図された目的に付随する。…努力と成功の結合を知り得るなら、いつでもその人は活動を完成しつつある」(Ibid., 34)といった文章は、『プロジェクト法』において「目的的な活動」の反応の一つとされた「付随反応(concomitant response)」のアイデアを想起させる。

キルパトリックは立論にあたってデューイやソーンダイクから示唆を受けた。ただしこのように、彼は批判対象であるモンテッソーリの自由、訓練、規律といった概念や実践をいわば触媒にして、プロジェクト法を支える教育観を再構成することができたといえるのである。

一方でこの批判は、キルパトリックの立論の限界も示唆している。第1に、社会生活の内容が明らかにされなかった。批判からは、デューイも条件付きで依拠した文化史段階説の発想がうかがわれるが (Ibid., 8, 23-24, 30), その枠組のなかに彼が何を盛り込もうとしていたかについては、記述量の限界もあって読みとることはできない。性格形成は社会生活を通して行われるという発想をもち、協同と参加の方法を強調しながら、彼の説明は「一般に行為の正しさである倫理が最も良く認められるのは、おそらく他者と“うまくやっていく (getting along)”, 満足いくように自分を社会的状況と調整する、適切な仕方としてである」(Ibid., 24) といった図式的なものに終始している。

第2に、学校で扱う知識・技能の内容が軽視された。彼は小学校入学までに習得すべき知識・技能の若干を示したが、結局それを子どもの興味の問題に解消し、また「自由な選択と正しい行為の関係」についても、子どもが自発的に義務を守る条件の問題に帰して、正面から論じることはしなかった (Ibid., 21-25)。これは彼が、子どもの経験に知識・技能の内容の習得を委ねることについて、幼稚園段階では「ほとんど困難はない」(Ibid., 22) と考えていたためであった。しかしプロジェクト法を小学校段階も含めたカリキュラム全般の構成原理として提起してからは、この内容軽視の態度は周囲の批判にさらされることになる。

第3に、どのような指導がなされるべきかが明らかにされなかった。彼は進歩主義幼稚園を擁護しようとしたが、理念型であるその指導の紹介や検討をとくにしていない。これは教育内容としての社会生活や知識・技能の内容が不明瞭であった結果といえるが、彼自身が指導の意味を包括的にとらえなかった結果とも考えられる。例えば、彼はモンテッソーリ校の子どもにみられた秩序ある様子を賞賛しながら、そうなる理由を理解していなかったようである (Ibid., 17 / Beineke, 67)。この秩序は、教具が子どもの集中を触発し、教師が静寂を促すだけでは生まれなかっただろう。彼のみた秩序は「子ども1人ひとりが、いきいきと活気ある仕方で彼女 [=指導者] を感じ、理解し、聴こうとする」(M.M., 116) に至るまでに必要な、教師の構え、实际生活の練習に始まる1日の活動の流れ、個々の訓練の前に与えられる簡潔な指示、1人ひとりの観察と評価のプロセス等々の意味が、教師に包括的に理解され、また子ども自身に共有されることで漸く生まれ、維持されていたと考えられる。彼はシステムの個々の部分に注目し、一つひとつ批判を加えたが、システム全体を支える教室の具体的条件の意味には思い至らなかったきらいがある。このような理解の欠落は、進歩主義幼稚園の実践にヒントを得て提起された、後のプロジェクト法における指導や研究方法についての彼の考察の内容を限定的なものにしている。

お わ り に

以上、キルパトリックのモンテッソーリ批判についてプロジェクト法との関係においてみてきた。このようにモンテッソーリの側だけでなく、キルパトリックの側からその経緯や内容をとらえ直してみると、彼の真意や批判に至った文脈の方もみえてくる。また彼が、教育学研究者として最初に批判した相手から、後の新たな提案の契機を得たこともわかるのである。

さらにモンテッソーリとの意外な共通性と対照性にも気づかされる。両者ともにほぼ同じ年齢で、自然科学的発想と禁欲的なキリスト者としての信条³⁹⁾を合わせもち、学校改革への意思から自発的学習を促す教育方法の開発を志し、幼児教育の方法を小学校以上に及ぼそうと試みていた。また暗い過去をもつ家庭で子ども1人を育てながら、真摯に仕事に取り組んでいた点も同様であった。ただし彼らは同じ教育学研究者でありながら、それぞれ異なる家庭、国家、文化、学問領域を背景に育っている。モンテッソーリが大都市の1人っ子としてカトリックの信仰のもとで育ち、イタリア初の女性の医学博士としてイタール、セガンらの発達遅滞児の研究を行い、より普遍的な意図からそれを健常児に応用するために学校改革の実地を引き受け、すでに顕著な成果も得て、世界的な注目を集めていたのに対して、キルパトリックは地方の大家族のなかで育ち、宗教的ドグマとは決別し、人種の坩堝である合衆国で教師としての遍歴を重ね、デューイの教育学に共鳴して学校改革を意図したものの、研究者として再出発したばかりで、いまだ成果に乏しく無名であった点は、対照的であった。1912年における文字通り最初で最後の両者の出会いは、おそらく短時間で終わり、十分な相互理解にほど遠かったには違いないが、それぞれがこうした個人史を背負ってのものだったのである。

「子どもの家」訪問後に両者がもっと率直な出会いを果たし、子どもの自由についてより深く語り合うことができたなら、批判の内容も異なっていただろう。それにしても一誤解を促す条件が様々に重なったとはいえキルパトリックがモンテッソーリの訓練のすべてを初めから否定してかき、それが文化の諸領域に子どもを導く入口としての役割を果たす可能性について、ほとんど確かめる余裕もたずに終わったのは、不幸なことであった。その結果、彼もまたヒルのように、子どもの衝動、興味をどのような方向に指導すべきかについて、ゼロから模索するしかなくなったからである。つまり彼にとってこの批判は、プロジェクト法という新たな提案の契機となっただけでなく、この方法において自分が排斥した教育内容のかわりをどうするかという、新たな問題を提示するものにもなった。そしてこのことは、フレーベル批判においても同様に繰り返された。

注

- 1) Bashaw, C. T.: William Heard Kilpatrick: Dissenter from the Cult of Efficiency, Ann Arbor: U · M · I, 1985, esp., 77-131, 佐藤学「キルパトリック“プロジェクト・メソッド”の検討—単元法の定式化と教材構成の退化—」『三重大学教育学部研究紀要 第36巻 教育科学』1985, 49-63, Mooney-Frank, J. A.: William Heard Kilpatrick: Progressive Educator, Curriculum Innovator, and Social Philosopher, The Impact of his Project Method on Today's Innovations, Ann Arbor: U · M · I, 2000, 佐藤隆之「デューイによる“プロジェクト”概念の批判的検討—プロジェクト・メソッドの問題点と革新性—」『日本デューイ学会紀要』第41号, 2000, 13-18, 等がある。
- 2) これまでまとまった伝記といえるのはテネンバウムによるもの(Tenenbaum, 1951)だけで、関連文献のほぼ全てがこれに依拠してきた(例えば、わが国では市村, 1981 / 佐藤, 1985 / 松村, 1997等)。小稿では近年出版されたビーネクによる伝記(Beineke, 1998)を参照して、その内容を補い、また他の論稿(Kilpatrick, 1944, Chipman, 1977等)の内容も加えて彼の個人史を構成している。

- 3) 「授業 (lesson)」がビーネクの伝記では「示唆 (suggestion)」となっている (Beineke, 22)。キルパトリックの自叙伝は未公開。
- 4) この研修で彼はフレーベルに関する講義も初めて聴講した (Chipman, 411)。
- 5) テネンバウムはパーカーがオルバニーを訪問したのを1892年としているが (Tenenbaum, 26), ここでは地元紙 *Albany Herald Weekly* の記事を引用し「1893年4月8日の夕刻」としているチップマンの文献 (Chipman, 411) に拠った。
- 6) ブレイクリーの学校は初年度の生徒数約140名, 教師数は不明だが大部分が「若く, 熱心」であった。建物は2階建てで1階に10の教室, 2階に美術室と音楽室を備えた (Chipman, 411-412)。またアンダーソン小学校は生徒数が400名以上, 教師数は9名。彼は校長を勤めるとともに第7学年を教えた。なおこの学校では1学級当たりの生徒数が多かったので, 生徒をグループ化して授業できるように努めたという (Tenenbaum, 28 / Beineke, 26)。
- 7) 講義の方法に対する不満があったようである。「デューイの講義を聴いたとき, 私は彼がとても有能だと思った。私は彼を尊重, 尊敬したが, 自分が望んだ仕方では思考を導いてもらえないままに終わった。デューイ教授はよい講演者ではなく, 新参者がついてこれるような下準備をいつもはしない」 (Tenenbaum, 37)
- 8) 『教師のための心理学 (Talks to Teachers on Psychology, 1899)』。同著をキルパトリックは愛読した (Tenenbaum, 34) が, 彼によれば重視してマークしたのは「ある人間の精神機能全体のキャスティングボートは強い望みと感情の強さ, 抱いている興味の強さにある」「要するに思考するとは意志の秘密, まさに記憶の秘密そのものである」というくだりであったという (Kilpatrick, 1944, 328)。なお後に彼はデューイとともに同著の新版 (1939) の序文を書いている。
- 9) Dewey, 1896, 111-150. キルパトリックが講義で手にしたテキストは, ド・ガーモが見出しを加えたりプリント版『意志の訓練に関連する興味 (Interest in relation to Training of Will, 1899)』であった可能性がある。
- 10) 彼は次のように述懐している。「数学を教える時, 私は自分が生徒たちが習得してほしいことから始めていた。言い換えれば, 私の知識, 私の願い, 私の興味を彼らに投げかけようとしていた。[しかし]私は思い始めた。もしわれわれが豊かで意味深い学習を欲するのなら, それが何であれ, どこに導くものであれ, 生徒にいまある知識, 願い, 興味から始めなければならない。このことが私の視点を急激に変えた。私はぼんやりとであるが, われわれの学校制度の根本的な誤りというのは, それがまず教師や学校が重要だと思うことを選び, 生徒たちにその素材の習得を強いることにあるのではないかと思い始めていた」 (Tenenbaum, 43)。ただしデューイは, 子どもの興味の解釈のうえで生じる疑問への回答は, 心理学だけではなく「大人の知恵である歴史, 科学や芸術についての知識」や「そのすべてを洗練, 包括する教科」にも負うと記していて (Dewey, 1896, 143), キルパトリックの回顧の内容とは隔たりがある。
- 11) ティーチャーズカレッジを選んだのは, ノックスビルの講習に参加していたカレッジ一般教育委員会のクロイド (Cloyd) 博士の示唆による (Tenenbaum, 46)。デューイがシカゴ大学の辞職を決めたのは1904年で, この時のキルパトリックの決心とは関係はない。なおこの時, 彼はマーサー大学の副学長の任にある。
- 12) 1907年秋のキルパトリックのスケジュールには, 教育哲学 (マクバネル MacVannel, J. A.), ヘルバルト・フレーベル教育学 (コール), 教育史 (モンロー Monroe, P.), 近代倫理思想史 (デューイ) の各講義が含まれた。また彼は独学でドイツ語の勉強をし, 多くの

- 哲学書を求めたとされる (Beineke, 53-54)。
- 13) ただし個人的な関係は疎遠であり続けた (Beineke, 60)。
 - 14) Dewey, 1909, 265-291. なおキルパトリックは同著とともに『私の教育学的信念』(My pedagogic Creed, 1895)を読んだとされる (Beineke, 63)。
 - 15) 期待していたジョージピーボディー大学, ジョージア大学の地位獲得が果たせないまま 1909/1910年はプラットインスティテュートで, 1910/1911年は同インスティテュートとティーチャーズカレッジで非常勤講師を勤めている (Beineke, 59, 64)。彼の愛郷心と年齢等を配慮してか, 学部長ラッセルは「彼は出て就職した方がよい」と勧めている (Ibid., 58)。
 - 16) 当初のテーマはスピノザであったが, 対象を教育史に変更して論文「ニューネーデルランドと植民地ニューヨークのオランダ学校 (Dutch Schools of New Netherland and Colonial New York)」を著した。なお口述試験にはラッセル, スザロ, モンロー他5名の教授が立ち会った。デューイは「遅刻」であった (Beineke, 56, 65)。
 - 17) 原著名は『子どもの家の幼児教育に適用された科学的教育法 (Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle casa dei bambini, 1909)』。後述の英訳名は『モンテッソーリ法—「子どもの家」の子ども教育に応用されたものとしてのモンテッソーリ教育学 (The Montessori Method, Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Child Houses")』。英訳されて数年後には, 20数カ国以上に翻訳されたという (Kramer, 196-197)。
 - 18) ウォードによればメルルの論文は以下にある (Ward, 1971, 238)。 *Kindergarten Primary Magazine*, Vol.22, Dec.1909, 106-107, Jan.1910, 142-144, Feb.1910, 211-212, Mar.1910, 297-298, Dec.1911, 96-98 / Vol.24, Jun.1912, 261-263 / Vol.25, Sep.1912, 6-7.
 - 19) Tozier, J.: "An Educational Wonder Worker", Vol.37, May.1911, 3-19 / "Montessori Schools in Rome", Vol.38, Jan.1912, 122-137 / "A Description of the Materials and Apparatus in Teaching by the Montessori Method", Vol.38, Jan.1912, 289-302. 等 (in *McClure's Magazine*)。なお18)19)の内容について, 現在のところ筆者はクレーマーの記事以上に確認できていない。
 - 20) モンテッソーリ自身のものを含む関連著作・論稿の数は, 1911年6, 1912年54, 1913年76, 1914年55, 1915年15, 1917年8 (1916年不明)とされる (McV.Hunt, J.: Introduction in M. M., xii)。また1913年までに開設されたモンテッソーリ校の数は「100近くあった」という (Kramer, 181)。なおわが国へのモンテッソーリシステムの紹介については, 森下史朗『児童中心主義の保育』教育出版, 1984, 87-130。
 - 21) 拙稿「プロジェクト法の源流(1)—コロンビア大学附属スぺイヤー校の幼稚園カリキュラムとP.S.ヒル—」『上越教育大学研究紀要 第16巻 第1号』1996, 139-159, 同「プロジェクト法の源流(2)—コロンビア大学附属ホーレスマン校と『コンダクトカリキュラム』—」『上越教育大学研究紀要 第19巻 第2号』2000, 631-651。
 - 22) キルパトリックがカレッジに来た当時, 2つの附属初等学校のカリキュラムは「相関 (correlation)」の試みを一部に含みつつ, 全体として分科主義を基調としたものであった。また幼稚園カリキュラムの孤立が顕著であり, ヒルらの努力はその克服と小学校カリキュラムに従属しない独自のカリキュラムの創造をめざしてなされた。
 - 23) クレーマーの記述を引用する。「製造業者によって発行された小冊子には, モンテッソーリ博士の希望として“教具は1つの完全な方法, システムとしてまとめておくこと”と書かれ, また“著作権侵害や模造は法律上訴えられる”とされており, “医薬品販売を思わせる言

- い回し”と批評されたりした。…商用バンフレットには、“モンテッソーリ教具は、バラバラの玩具のセットではありません。感覚訓練のためのシステムであり、その系列は独断的にではなく、正規の順序で子どもたちに与えなくてはなりません。…モンテッソーリ法の原則にしたがって、注意深く理に適った使用を意図する人でなければ、購入はできません”と説明されていた」(Kramer, 166-167)。
- 24) インタビューによって「彼〔キルパトリック〕は彼女が専門のビジネスセンスをもちあわせず、アメリカの商業的利益に利用されていると信じるに至った」(Tenenbaum, 94)という。
- 25) この他、分量の差違から厳密な比較は困難なものの、内容的にも付加されたとみられる部分が見出される。とくに注目されるのは、訓練を思考(thinking)との関係でとらえようとする内容である。例えば、次のようなくだりがみられる。「デューイ教授のおかげで、価値あるに相応しいと呼べる思考はどのようなものでも、問題に感じられ、衝動が妨げられることと不可分なことが、常識とされるようになってきた。[ただし]教師が設定した問題は、しばしば子どもたちに問題とは感じられない。…ほんとうの問題というのは、実際生活の流れがしばらくせきとめられたときに生じる。そうした条件のもとで、子どもはことがらを正そうと真摯に努力する状況へと熱心に入り込む(put heart and soul into the situation)。そのときにこそ、“知性”や“意志”の訓練がある」(M.S.E., 18)。同様の内容は、他章のいくつかの箇所でも見出される(Ibid., 9, 32, 34-35, 39-40)。これは明らかに『思考の方法(How We Think, 1910)』の内容を受けたものである。またデューイは1913年2月21日、カレッジ幼稚園科の学友会会合において『幼児期の推論(Reasoning in Early Childhood)』というテーマで講演したが、この内容もまた、キルパトリックには時宜を得たものであったと考えられる。この講演でデューイは、思考過程は子どもも大人も達成されるべき目的や手段、発見をもつて本質的に同じだが、目的の遠近や手段の選択の直接性、身体性において異なり、それを軽視する指導や組織立てられた方法は様々な弊害をもたらすと述べ、教師の課題として、子どもが身体のコントロールや社会的適応を行う状況に即して教材を選択していくことをあげている(Dewey, 1914)。キルパトリックがこの見解を参照したことは、子どもと大人の思考の相違を示唆する部分のあること(M.S.E., 18, 65)から推察される。ただし彼は、この時点で目的(aim, purpose)に導かれるプロジェクトと問題の区別をとくにまだしていない。
- 26) 彼は、英訳書で感覚教育(sense education)ないし感覚訓練(sense exercise)とあるのを、感覚トレーニング(sense-training)と称している。
- 27) ボイドはロック以来の感覚教育の歴史的検討をふまえ、①モンテッソーリは子どもを個人としてとらえよと言いながら、生物学的論議しかない、②彼女のいう子どもの自由は、社会的条件を軽視するもので他者への依存や他者からの学習を含まない、③感覚訓練を幼児期に特別に行う必要があるのか、それがその後の一般知能の発達と関連をもつのか疑わしい、④モンテッソーリシステムは詩、歌、ダンス、物語、劇、描画、模型作りなどの活動や教科をもたず、子どもの想像や芸術、宗教に教育的価値を与えない、と批判している(Boyd, 77-141)。「ボイドの著作についてキルパトリックは先に知らなかったと結論づけるのがおそらく正当」(Campbell, 14)とされてはいるが、双方の批判の内容はかなり近似している。
- 28) 堀井幹二「キルパトリックのモンテッソーリ批判について」『福井大学教育学部紀要 第22号第IV部 教育科学』1975, 1-17, 松浦鶴造「キルパトリックのモンテッソーリ批判—幼児

教育の原理として一」『日本デューイ学会紀要 第24号』1983, 76-81, 同「モンテッソーリの弁明—キルパトリックの批判に答えて—」同上, 1984, 111-117, 中山幸夫「新教育思想における“モンテッソーリ批判”の諸相—キルパトリック『モンテッソーリ法の検討』が示唆するもの—」『敬愛大学研究論集 第42号』1992, 119-146等。

- 29) モンテッソーリがイタール、セガンから継承したのは、訓練による感覚の分離の原理、対照的な感覚的印象から微妙な相違の認知へという原理であったといわれる (H.ハイラント (平野智美・井出麻里子訳)『マリア・モンテッソーリ—その言葉と写真が示す教育者像—』東信堂, 1995, 65ff.)。
- 30) モンテッソーリは自分自身が観察した現象を説明するのに有効な心理学上の考えを時おり利用しはするが、それが自分の考えと結局一致するものかどうかについては、無頓着であったともいわれる (Campbell, 30-31)。1910年以降、彼女は医師や研究者としての仕事をみずから放棄し、本格的にモンテッソーリ運動に挺身していた (Kramer, 155-156)。インタビューの時点で、教育学、心理学の概念規定についての質問に十分な答えを返す余裕はすでに失われていたといえる。
- 31) Campbell, 27 / Kramer, 227-232. 次のような記述もある。「彼の小さな本は教師、教育者のあいだで広範に回し読みされた。それはモンテッソーリの事業に対する熱狂の炎に投げられた濡れた毛布であった」(McV.Hunt, J., in M.M., xix.)。
- 32) 同著の本論を、モンテッソーリが英語で記したとは考えられない。彼女が口述した方法論を筆記したものと推察され、それも合衆国のモンテッソーリ校の様子や教具を紹介する写真が少なからずおり込まれていることから、同国の関係者によるものであると考えられる。
- 33) やはり1912年春にローマを訪問したウォードは、面会が困難な状況でようやく会えたモンテッソーリに「ここに真実を探しに来た人には私は喜んで会いたいと思います。しかし多くの人は物珍しさや新奇なものにひかれて来ます。そうした時間泥棒とは会えません。もしすべての訪問客に会い、すべての手紙に返事を出していたら、実験や研究のための時間がなくなってしまう。それに私のシステムはまだ完全ではないのです」と言われたと記述している (Ward, xii)。
- 34) 例えば国際幼稚園連盟の機関誌『幼稚園展望』においてモンテッソーリを題名に含む論稿は、1913-1914年の2年間で「モンテッソーリとフレーベル」も含め7本だけである。また彼女のシステムに対する幼稚園教師の反発も存在した (Kramer, 196-197)。
- 35) ただしウェーバーは、キルパトリックの批判は「明らかにモンテッソーリの方法への関心を急激に衰退させるのを助長した」(Weber, 73)「明らかに幼稚園教師が自分の立場を明確にするのを助長した」(Ibid., 83) などとしている。
- 36) キルパトリックがバプティスト派のドグマティズムを否定しながら、デューイとともにプロテスタントの信念を終生「社会に対する信条 (social-gospel)」として維持し続けたという指摘がある (Ichimura, T.: The Protestant Assumption in Progressive Educational Thought, *Teachers College Record*, Vol.85, No.3, 1984, 445-457)。

参 考 文 献

- Beck, H.R.: Kilpatrick's Critique of Montessori's Method and Theory, "Studies in Philosophy and Education", Nov., 1961, 153-162

- Beineke, John A.: *And There Were Giants in the Land; The Life of William Heard Kilpatrick*, Peter Lang, 1998
- Boyd, W.: *The Montessori System of Motor Education*, American Institute for Psychological Research, 1983, [rep. of "From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View", 1914], ウィリアム・ボイド (中野善達・藤井聰尚・茂木俊彦訳) 『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』 日本文化科学社, 1979
- Campbell, D.H.: *A Critical Analysis of William Heard Kilpatrick's the Montessori System Examined*, Ann Arbor: U · M · I, 1970
- Callahan, R.E.: *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*, University of Chicago Press, Chicago, 1962
- Chipman, D.C.: *Young Kilpatrick and the Progressive Idea*, *History of Education Quarterly*, Winter 1977, 407-415
- Dewey, J.: *Interest as Related to Will (1896)*, *The Early Works*, Vol.5, Southern Illinois University Press, 1972, 111-150
- Dewey, J.: *Moral Principles in Education (1909)*, *The Middle Works*, Vol.4, Southern Illinois University Press, 1977, 265-291
- Dewey, J.: *How We Think, A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process (1910)*, *The Middle Works*, Vol.6, Southern Illinois University Press, 1978, 177-356
- Dewey, J.: *Reasoning in Early Childhood*, *Teachers College Record*, Vol.15, No.1, 1914, 9-15
- Hofstadter, R.: *Anti-intellectualism in American Life*, London, 1963, 299-390
- 市村尚久「ウィリアム・H・キルパトリック—進歩主義教育における方法原理の探究者—」(同編『現代に生きる教育思想1—アメリカ—』所収) ぎょうせい, 1981, 357-388
- Kilpatrick, W.H.: *Montessori and Froebel*, *Kindergarten Review*, Vol.23, No.8 (April) 1913, 491-496 (本文中の引用では“M.F.”と略す)
- Kilpatrick, W.H.: *The Montessori System Examined*, Arno Press, 1971 [rep. of 1914] (本文中・注の引用では“M.S.E.”と略す)
- Kilpatrick, W.H.: *People Who Made Me, "Educational Leadership"*, March, 1944, 322-329
- Kramer R.: *Maria Montessori; A Biography*, The University of Chicago Press, Chicago, 1976, リタ・クレーマー (平井 久監訳) 『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯—』 新曜社, 1981
- Montessori, M.: *The Montessori Method* [translated by Anne E.G.], New York, 1964 [rep. of 1912] (本文中の引用では“M.M.”と略す), 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, 1974
- Montessori, M.: *Maria Montessori; Dr. Montessori's Own Handbook*, New York, 1965 [rep. of 1914]
- Tenenbaum, S.: *William Heard Kilpatrick; Trail Blazer in Education*, Harper & Brothers Publishers, 1951
- 松村将『デューイ派教育者の研究』(京都女子大学研究叢刊), 1997, 28-83
- Ward, F.E.: *The Montessori Method and the American School*, Arno Press & The New York Times, 1971 [rep. of 1913]

Weber, E.: The Kindergarten; Its Encounter with Educational Thought in America,
Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, 1969

* 参照した翻訳書からの引用文は、原著に即して異なったものになっている。

The Origin of Project Method (3) — Kilpatrick's Criticism of the Montessori System —

Hideki SUGIURA*

ABSTRACT

In the U.S., after around 1910, the Montessori System was zealously introduced and was focused the attention. Kilpatrick's severe criticism of this system appeared in 1913 and 1914. His criticism is generally sited as a strong reason for decline of the Montessori Movement today. This paper examines his criticism from the viewpoint of what effect it had for his project method theory, proposed in 1918.

By the criticism, Kilpatrick, as a progressive thinker, intended to defend the Kindergarten Movement in the U.S. in those days from the Montessori System. He had just become a scholar of education at Teachers College, could give pedagogical expression to his way of thinking that had already been gained thorough his own experience as a school teacher. He was much influenced by Dewey and Thorndike, and got ideas through criticism of the Montessori's educational thought and practice. We can find several original conceptions of the project method theory in his criticism.

* Division of Early Childhood Education