

〈原著論文〉

モンテッソーリ教育における「不利な立場の子ども」に対する支援

Support for "a disadvantaged child" in Montessori education

早田 由美子¹

要旨

本稿では、モンテッソーリ教育における「不利な立場の子ども」に対する支援の方向性と内容について明らかにすることを目的とした。まず、モンテッソーリが知的障がい児、社会生活に不応を示す子どもなど「不利な立場の子ども」に対してどのように捉え、位置づけていたのかを整理した。その上で、彼女は初期の研究において「不利な立場の子ども」を念頭に、どのような教育体系を確立したのか、また、中期や晩年にはどのような発展があったかについて明らかにした。

初期において、まず、モンテッソーリは、女性の就労支援や子育て支援、栄養摂取支援等のケアを土台とした上で、子どもに対する理解、活動の自由な選択の保障、五感を用いる体験的な方法を重視し教育活動を行った。そして、彼女は、幼児が生活上の自立、善悪の判断や礼儀、自己を律する力を得、基礎的言語能力及び数学的分野と芸術分野の基礎的能力を形成する教育を行った。そして、それらを土台に初等教育が進められるべきとしたことを明らかにした。

中期には、数学的分野に関する研究を集大成し、幼児教育から初等教育への連続した過程の中で、数量や空間や形の認識・習熟とそれらに関する心理・感覚の形成を促す教育体系を示したことを明らかにした。

晩年は、それまでの教育内容に科学、地理、歴史を加え、「文化的領域」についての位置づけを発展させた。実践的経験に基づいて、「文化の基礎」を獲得し、望むもの、興味あるものを容易に学び、学びを「より深めることを切望する個人」として成長する6歳児の姿を示したことを指摘した。幼児教育の場で、このような学びに向かう姿勢が形成された上で、小学校入学することになり、環境に恵まれない子どもの不利はある程度埋め合わせられる可能性があることを指摘した。

The purpose of this paper is to clarify the direction and contents of the support for "a disadvantaged child" in Montessori education. First, I summarized how Montessori considered and positioned "a disadvantaged child" such as a child with intellectual disabilities and a child who showed maladjustment in social life. In addition, this study revealed the following. What kind of educational system she established for "a disadvantaged child" in her early studies, and what developments she made in her studies in the middle and later years.

キーワード：モンテッソーリ教育，不利な立場の子ども，ケア，文化の基礎，補償

Montessori education, disadvantaged child, care, cultural foundation, compensation

はじめに

モンテッソーリ教育は、1907年の「子どもの家」開設に始まる。今日まで世界中で普及し、活動の選択という方法や自己教育、自由と自律の原理が広く知られ、実践されてきた。また、各国で膨大な研究が積み重ねられてきた。Opera Nazionale Montessori（イタリアの国立モンテッソーリ協会）が集約した出版目録によると、モンテッソーリ教育関連の研究は、1896年から2000年の間に55か国

で発表されたものが約15000件に及ぶ。その後も再々見直しが進み、近年、さらに注目度が上がっている¹。子どもが興味のある作業に集中して繰り返すことで落ち着き、知的好奇心が増し、社会性も生まれる「集中現象」を現代の脳科学や神経科学、心理学の視点から新たに位置づけた研究²、敏感期や感覚や手作業を重視する理論を乳児保育や芸術活動分野で発展させたもの、平和教育、数学的心理、公立学校での成果などに関する研究や高齢者への適応の広がりもある³。

1 Yumiko HAYATA 千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科

受理日：2020年9月4日
査読付

しかし、わが国では十分な理解が広がっているとは言えない。早期知的教育や富裕層のための教育などという偏ったイメージが強調されることもある。

創始者のマリア・モンテッソーリ(Maria Montessori, 1870-1952)は「子どもの家」開設以前から、イタリアにおける社会的文化的に「不利な立場の子ども」(l'infanzia svantaggiata)に注目し続け、実際にその教育に重要な役割を果たしてきた。近年のイタリアでもこの点に注目する研究が見られる⁴。

モンテッソーリ教育には様々な側面があるため、この本筋とも言える、社会的弱者である子どもに対する教育という側面がこれまで見えにくかった傾向があるが、本研究では、「不利な立場の子ども」に対する支援という視点からモンテッソーリの言説を基に考察を行う。

モンテッソーリが言及した子どもは、以下のような子どもである。

- ① 知的障がい児・発達遅滞児
- ② 社会生活という環境に不適應を示す子ども
- ③ 家庭環境や経済状況が恵まれず就学時から学校文化に適應しにくく格差にさらされている子ども
- ④ ローマのスラム街の子ども
- ⑤ 労働する子ども
- ⑥ 大地震で被害を受けた子ども
- ⑦ インドの最下層の子ども など。

すなわち、心身上のハンディを持つ子どもや家庭的社会的文化的に不利な立場におかれている子どもである。

まず、これらの子どもに対してどのように捉え、位置づけていたのか整理する。次に、不利な立場の子どもたちを念頭に、初期において教育の体系をどのように確立したのか、また、中期や晩年にはどのような発展があったのかについて明らかにする。

1. 不利な立場の子どもの位置づけ

① 知的障がい児・発達遅滞児

1896年に医学部を卒業したモンテッソーリは、内科と精神科の助手をして臨床的経験を重ねながら精神障害の分野の知見を深め、また、精神科クリニックで知的障がい児に関わる機会を得て、この分野の関心を深めた。特に、治療教育を目的とした研究対象を選ぶために精神病院 (manicomio)

に通う機会を得て、入院中の知的障がい児の生活実態を知る⁵。19世紀末のイタリアでは、障がい児は発達を促し知的関心を呼び起こす刺激はほとんど与えられず、遊び道具もない殺風景な部屋に閉じ込められて一日を過ごしていた。

この状況を問題視し、彼女は知的障がい児研究を深め、その過程で障がい児の治療と教育に生涯を捧げたセガンの生理学的方法と出会う。そして、知的障がいの問題を医学の問題よりも教育学の問題として捉えるようになっていく。

モンテッソーリは、1898年9月にトリノで開催された全国教育会議で演説し、障がい児の置かれている状況を批判した。当時のトリノでは、牢獄に入所している5000人のうち2000人が未成年者で、その多くが発達遅滞児であると指摘した⁶。障がい児のこのような状況は不十分な教育体制に起因していると捉え、彼らの教育可能性と教育環境の整備を訴えた。

そして、「市民社会において障害のために公立学校を利用できない子どもを救済し教育するための方法をなおざりにすべきではないと確信し、特別な対応と認識を持った教師によって障がい児が個別に教育されるように」⁷要請している。さらに、公立小学校における障がい児学級の開設、専門的知識を持った教師による障がい児の個別教育、重度障がい児のための治療教育の特殊学校設置、各地の師範学校における障がい児教育の指導、大学に特別課程を設けての治療教育教師養成を提案した。

彼女は提案しただけでなく、翌年、実際に特殊教育師範学校の責任者になった。この師範学校には、治療教育学校 (istituto Medico Pedagogico) が付設され、ローマの精神病院にいた知的障がい児が通学した。彼女は、そこで、知的障害児に対する実践的教育研究と特殊教育のための教師養成を行った⁸。

② 社会生活という環境に不適應を示す子ども

モンテッソーリは知的障がい児だけではなく、逸脱した子ども、不適應を起こす子どもに対しても関心を寄せた。

「もし次のような人間が存在することに気づいていないなら、あなた方が学校で道徳教育の方法を改革しようとしても無駄であろう。それは、あくどい犯罪を犯すことのできる者や教育を受けてもなんら心を動かされることなく学校生活を過ごしてしまう者である。様々な逸脱した子どもが存在

する。クラスの行動や規律を乱しながら、何度も同じ学年を無益に繰り返す子ども。罰や叱責にもかかわらず、何も学ばず変化せず最後に放校されるもの。(中略) 社会を保っていくためには、たとえば学校や方法が改革されても、それをもっとも必要とする子どもに届かなくては無益である。健康な普通の子どものには、役に立ち、また、道徳的な生活をめざして、どのような方法でも適用しうる。学校や教育学で求められている改革は、社会生活という環境に不適応 (refrattari) を示す子どもを含む、発達過程にあるあらゆる子どもの保護を導くものなのである」⁹。(『教育学的人類学』)

モンテッソーリはこのように述べて、犯罪を犯す子ども、無益に過ごす子ども、逸脱した子ども、放校される子どもなど、社会生活という環境に不適応を示すすべての子どもを視野に入れた教育の改革を提案した。

③ 家庭環境や経済状況が恵まれず就学時から学校文化に適応しにくい子ども

モンテッソーリは、家庭環境と学業成績との関係にも関心を持っていた。彼女は、ローマの小学校において児童の学業成績と家庭環境との関係に関する調査を実施し、2つの論文を発表している。「小学校児童の知的水準と身体測定上の特徴との関連－教育学的人類学研究(1)」(1904)や「児童の知的水準に及ぼす家庭環境の影響－教育における衛生及び教育学的人類学の研究」(1904)¹⁰である。その中で、貧しい子どもの育つ家庭環境や食事の摂取の状況が劣っていることと、食事の摂取状況と学校の成績に相関があることを実証的に示した。家庭環境の低さが学校の成績に反映することを示し、その現実をそのまま放置しておかず、変革すべきであると主張した。

「社会的出自 (nascita sociale) によって、子どもが通常の発達の生理学的条件下にあり、また頭脳の最大限の心理的発達を促進しうる知的環境下にある場合、その子どもを褒め称えたり、賞を与えたりすることは正しいであろうか。あるいは、子どもが悲惨な社会－栄養不良の－の中で生きる場合、また、頭脳の心理的発達を妨げるような悲惨な知的・道徳的環境の中に生きる場合、その子どもを侮蔑したり、罰を与えたりすることは正しいであろうか。子どもの間の様々な知的レベルの形成に影響を与えるこのように痛ましい生物的社会的相違は、今日生じているようにそれを拡大させるのではなく、教育的な学校において軽減されな

ければならない」¹¹。

モンテッソーリは出生時の生物的社会的状況によって個人のもつ意思や外観や健康状態、知性や感性にも影響があり、劣悪な環境下にあると意欲を抑制されることを指摘した。さらに、家庭環境による不利を学校教育の場で拡大するのではなく軽減しなければならない(補い埋め合わせる)と主張して、不利な子どもの側に立った視点を示した。ここには、学校教育を通して階層が再生産されることを批判したピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu, 1930-2002) と同様の問題意識とそれを克服し改善に向かう思想がある。

④ ローマのスラム街の子ども

モンテッソーリが、障がい児に効果のあった生理学的方法を健全な子どもに適用する機会を得た最初の場所は、ローマのサン・ロレンツォ地区であった。

この地区には、都市再生計画によって改修されたアパートがあり、その一画に設置された「子どもの家」に働く母親の子ども(3歳から7歳)約50名が集められた。モンテッソーリは、この「子どもの家」での教育を任された。サン・ロレンツォ地区は、当時の新聞が「イタリアの恥部」とも呼んでいたスラム街で、アパートは光が入らず、飲料水も充分ではなく、大きく仕切られた部屋に多くの人々が雑居し、けんかや流血、殺人事件まで起き、教育や社会の問題が凝縮されているような場所であった。

1907年1月6日、モンテッソーリは「子どもの家」における保育を開始した。開所式の日、見慣れない人々が集まる中で、子どもたちは落ち着かず、「おびえて泣いて」いて、「しゃべらせようとしてもしゃべらなかつた内気な子どもたち」、「表情に乏しく、それまでに何も見てこなかつたようにうつろな目をしていた。事実、誰にも構ってもらえなかつた貧しい子どもたちで、壊れかけた暗い家で、精神的な刺激一つなく、世話する者さえなく育つた子どもたちであった。すべての子どもたちの目には、栄養失調の徴候が現れていた。ただちに栄養を補給し、戸外の空気と太陽のもとで生活する必要があることは医者でなくても分かつた」¹²という状態であった。

スラム街にできた最初の「子どもの家」の子どもたちは、このように栄養失調で、寡黙、うつろな表情という特質を示していた。その子たちの親はその日暮らしの仕事に就き、最下層に位置し、

両親のほとんどが読み書きできない状況であった¹³。この子どもたちを対象に保育が始められ大きな成果を得ることになる。

⑤ 労働する子ども

その後、モンテッソーリは教育活動を継続し、多くの著作を発表する。その中で登校前に労働する子どもが勉学上不利な状況にあることを指摘している。子どもの学校での地位、学校における精神的身体的苦役について、次のように述べている。

「たいていの子どもは就労のため、登校時にはすでに疲れていた。登校前に牛乳配達のために数キロの道のりを走っていた者がいた。また、道端で新聞を売るか自宅で働いていた者もいた。そのため、空腹と寝不足で学校に来て、ただ休息したいだけになっていた。これらの哀れな子どもは、注意を怠るか教師の説明を理解しないと、教師に罰せられた。自分の職務、特に自分の権威しか考えない教師は、罵倒することで疲れた生徒の関心を引き起こそうとし、おどかしで従わせようとした。彼らの無能と意志の弱さを理由に、子どもをクラスのさらし者にした。これらの哀れな子どもの生活は家族に搾取されるか教師に罰せられるかで過ぎた」¹⁴。(『幼児の秘密』)

労働しながら学校に来ることで、疲れていて教師から罰せられ、罵倒され、恥ずかしい目にあわされ、追い込まれる。

そして、学校で学ぶことが精神的にも肉体的にも苦役となっていた当時の教育の問題状況を次のように指摘した。

「苦役は肉体だけではなく、精神にも及んだ。学習は重荷になり、子どもは倦怠と不安に翻弄され、精神が疲れ、神経をすり減らした。子どもは自信がなく、子どもらしい光り輝くような喜びを欠き、偏見、意気沮喪、憂鬱、退廃で満たされた」¹⁵。

このように、働く子どもにとっての、学校での辛さと学習の重荷を指摘した。

⑥ 大地震で被害を受けた子ども

また、『幼児の秘密』の中では、1910年のシチリアのメッシーナを襲った大地震の際の様子も描いている。この時、ローマの別の場所に設置された新たな「子どもの家」に、被災地から約60名の小さい子どもたちが集められた。

「ほとんどすべて子どもたちがすさまじいショックに打ちのめされていた。衰弱していて口もきけず、放心状態にあった。食べさせたり眠らせたりするのも難しい状態であった。夜になると、叫び

声や泣き声が聞かれた」¹⁶と述べている。

このように、震災によって心が傷つきPTSDに苛まれていた子どもたちの状況を示した。さらに、「子どもの家」での回復の軌跡を説明し、以後この子どもの心の安定化を「回心」(conversione)と表現してこの教育の土台として位置づけている¹⁷。

⑦ インドの最下層の子ども

マハトマ・ガンディー (Mohandas Gandhi, 1869-1948) は、1931年にモンテッソーリに出会い、ローマの「子どもの家」を見学し、子どもが落ち着いて作業する姿に感銘を受けている。その後、インドにモンテッソーリを呼び寄せ、普及への道を探り、自分自身でも教育論を書くなどモンテッソーリに影響を受けた¹⁸。しかし、一方で、ガンディーは、「彼女の多くの学校があまりにもエリート主義であり、誰でもがかよえる普遍性をもっていない」ということを指摘する機会を失わなかった¹⁹とされている。

すでに見てきたように、モンテッソーリは1907年の「子どもの家」開設前から不利な立場の子ども側に立った教育改革の提案をし、大きな成果を上げた。しかし、一方で、要請を受けて、大使館の子どもや貴族の子どもなど上流階級の子どものための「子どもの家」も多数作られていた²⁰。

ガンディーの指摘はこのような状況を背景としていたものと考えられる。

モンテッソーリは、1930年台、ファシズム期のイタリアと決別し、1939年にインドに渡る。そして、インドの子どもたちと触れ合う機会を得る。そして、トルドウC.M.によれば、就学前学校バル・マンディールで貧しい子どもたちに教えるという「本来の使命に帰った」²¹。特に、不可触民の子どもに「魅せられて」、このような子どもたちが、「他のどのグループの子どもたちにも負けないくらい勤勉である」²²ということを理解したとされている。

元々、不利な立場の子どもたちへの教育から始まった「子どもの家」が、様々な階層の子どもに適用される中、モンテッソーリが晩年インドで原点回帰となるような経験を得たことは、意味深い。そして、「不利な立場の子ども」のために考えられて発展した教育であるからこそ、現在も、アジア、アフリカ、南米などでも導入が拡大していると考えられる。

2. 不利な立場の子どもへの対応

では、不利な立場の子どもたちに具体的にどのような対応をしたのであろうか。それらの子どもたちに対する支援には多様な要素が含まれている。モンテッソーリの言説により確認したい。幼児から児童期の子どもの教育を見通した上での教育思想になっている点も特徴である。

(1) 初期の著作の特徴

モンテッソーリは当時のイタリアにおける地域格差、階層格差、男女格差等の構造的格差の問題を理解していた。地方で人口が少ない地域、識字率の上昇が課題である地域の問題解決も念頭にあった。

初期の著作『子どもの家の子どもの教育に適用された科学的教育学の方法』（1909）²³では、「不利な子ども」に対する問題意識が様々な視点となって表れている。

① 「新しい家」の概念

まず、働く女性たちを側面から支えて子育てを応援することを示している。

女性が賃労働者になり、家庭に不在となる時代が到来する中で、「新しい家」(casa) の概念を創造した。「親密さという優しい保護」として家を位置付け、親たちは、子どもを保護し、養い、育てる点では、それまでの価値と変化がないが、その上で、「朝注文された夕食が適当な時間に手動式の小型エレベータによって各家庭の食堂に送られる」²⁴といった働く女性の仕事と家事と育児の負担を少しでも和らげるような提案をしている。女性はそれまで与えられていた属性から解放され、「個人であり、自由な人間存在であり、社会的労働者になるでしょう。また、改革され社会化された家で、男性のように家庭の中に祝福と休息を求めるべきです。」²⁵として、女性の自立を支援するだけでなく、そこで、女性も男性も「祝福と休息」も見出すことができるような未来型の家を描いている。

さらに、居住するための「新しい家」だけでなく、子どもを保育する「子どもの家」について次のように記している。

「就学前の子どものための『子どもの家』に、働く母親は安心して可愛い子どもを託し、大きな安堵と自由な気持ちで自分の仕事を進めることになるのです」²⁶。

このように、女性が家庭外で働くという新しい

就労形態が生じる中、「家」に新たな役割を付与した。我が家である家については、子どもを親密さ、優しさの中で保護・教育・養育する場として、また、抑圧されてきた女性たちの就労を支え新たな生き方を支援する場として展望し、学齢期前の子どもを託す「子どもの家」についても、就労する女性の支援の場所としての位置付けを明確化している。子どもの安定のために家が土台にあることを示した点、さらに、「新しい家」における保護者に対する就労と生活の支援の重要性を示した点に特徴がある。

② 保護者との連携と保護者の保育の支援

次に、「子どもの家」の保護者との連携や保護者支援を重視している。

1907年の「子どもの家」開設時には保護者向けの規則が作成され、保護者はその規則に従うことが義務とされた。また、原則として「無料の保育園」とし、経済的な支援も含めていた。規則では、保護者のなすべき内容が具体的に示され、保育者と連携して子どもの成長を支援する親の役割が明確に位置づけられている。

規則第7条（一部）

「子どもの家」の便宜を利用することを望む両親は、月謝を払わない。

しかしながら次の除外できない義務を負う。

- a) 身体・衣服を清潔にし、適切なスモックを着せて一定の時間に保育室に連れてくること。
- b) 指導者、関係者すべてに尊敬と敬意を表し、協力すること。母親は週1回指導者と話し、家庭生活での子どもの情報を提供し、指導者から子どものための情報とアドバイスを受ける。

規則第8条

規則を守らない場合「子どもの家」から除籍される²⁷。

規則では、ある程度厳しく身体の清潔や家庭教育についての指示が定められているが、実際には、「子どもの家」に登園後、園内で身体を清潔にする機会を設け、身体の清潔についての援助（手、足、目、耳の洗い方、歯の磨き方、身体の各部位に対する清潔を保つ方法など）を行い、これらを年長児が年少児を助けるように教えることを想定している²⁸。（縦割り保育の原則）

つまり、規則は厳しいが、できない家庭には、子どもの家で肩代わりする態勢が取られ、身体の

清潔の援助等を通して、保護者の保育を実質的に支援する形となっている。また、保育の中で、年長児が年少児を助ける経験をすることで子ども自身が他者を支援する力を形成しようとしていることも見出せる。

③ 十分な栄養摂取による身体のケア

栄養面からの配慮については、最初の著作の中で1章を割いて述べている。

子どもの発達を保護する (proteggere) ために給食を制度化することを提案した。栄養のバランス、調理方法、スープ、パスタ、肉、野菜、牛乳、卵、果物、香辛料、飲み物、年齢別調理、食事の時間などについて細かい配慮を述べている。貧しい子どものための食事のアドバイスも含まれている (野菜スープを摂ることや牛乳とパンの朝食など)²⁹。この提案の背景には、先に紹介した1904年の栄養摂取と学業成績との相関に関する研究から得た知見がある。

このように初期において、保護者に対する就労支援と子育て支援、子どもに対する栄養摂取支援を行い、子どもの成長・発達を基礎から支えようとしているのが理解できる。すなわち、家族支援やケアを土台とした上で、教育が構築されていることが明らかである。

次に、保育・教育の理念や方法に関する考え方の特徴について整理していく。

④ 生理学的方法の導入・応用

モンテッソーリは、当初、知的障がい児治療教育研究を行い、セガンの生理学的方法とそれに基づいて開発された教具を知的障がい児に適応し効果を上げた。

生理学的方法とは、五感を中心とした感覚を個別に刺激して練習する方法である。

感覚とは視覚、聴覚、味覚、触覚、重量感覚、温度感覚などである。これらの感覚を用いて、物の性質を個別に認識できるように教材を作成し、物に備わる法則を体感しながら比較対照できるようにした。物の性質とは、色彩、形態、大きさ、容積、疎密状態、音、雑音、重量、触感、温度、香り、味などである。

知的障がい児には知的教育は不可能であるという当時の考え方に対して、これらの方法を通して、知的障がい児の知的好奇心や理解力を認識し、知的能力の向上を確認した。彼女が教えた知的障がい児がローマの公立小学校に入学できるという成果も上げている。

さらに、この生理学的方法を健常児へも適用した。特に、幼児期は感覚の形成される時期であると考え、感覚教育を中心とした教育内容を展開した。子どもは感覚を用いることで興味が引き出され、自然に物の性質に関する理解を深める。さらに、数・量・文字・文化も感覚を用いて体験的に理解を深められるよう工夫されている。

障がい児の理解を支援した方法が、健常児の理解を支援する方法としても効果を生み出すものとして発展的に使用された。

⑤ 多様な教育活動と知的教育

モンテッソーリ教育は、感覚教育を大きな特色とするが、教育活動の根底には、子どもの「生命 (vita) の深い崇拜」、「尊重」を土台とした「生命の援助 (aiuto)」³⁰の思想がある。その上で、様々な領域の教育も展開した。

1909年の著作では、3歳から7歳の子どもに提示する領域を、「実際生活の練習」、「体操」、「教育における自然-農作業と動植物の世話-」、「手作業」、「感覚教育」、「知的教育」、「読み書き」、「言語」、「数と幾何の初歩」に区分して示している。

この中の、「知的教育」は、五感を通しての物の認識、名称練習などの言語分野、物の大きさ・形・図案の認識など幾何学的思考の準備をする数学的分野、色彩感覚の練習や自由画と自由な造形などの芸術分野まで多様な要素で構成されている。

子どもは活動を選択する自由、納得いくまで活動を繰り返す自由が保障されて、活動が展開される。

この方法の利点を、モンテッソーリは次のように述べている。

「そのような方法の一つの大きな利点は、それが田舎の学校や地方の小さな村の学校での教育をかなり容易にするであろうことである。子どもが非常に少なく、学年別のクラスをいくつも設置することができず、複数の教師も雇用できないような学校での教育についてである。」

このように地方でも、小人数でも子どもを指導できる点で挙げている。

さらにもう1つ次のように述べている。

「われわれの経験は、1人の指導者が保育所の3歳児から小学3年生まで様々な発達段階の子どもたちのグループを指導できることを示している」³¹。

このように、3歳から小学校3年生までの幅広い年齢層をグループで指導できる方法として位置づけている。個々の興味に沿った個別活動を主とする方法である。

また、書き言葉の指導の容易さについて述べている。

「他の実践的利点は、書き言葉が教えられるときの非常な容易さであり、それは非識字と闘うこと、そして母国語を身につけていくことを可能にする」³²。

これを特にあげているのは、当時のイタリアにおける非識字との闘いが背景にある。

書き言葉に関する方法は、砂文字（文字の形のサンドペーパーでできている）をなぞる。移動文字（1つずつの文字が動かせる）を並べて、単語を作る。指示が書かれたメモを読んで行動する。このような「書き言葉」に関する様々な活動を通して「書き言葉」が自然かつ容易に修得できるように配慮されている。

また、その進度に関しては様々であることを次のように述べている。

「同じ年齢のすべての子どもが、読み書きに関して同じ地点にいるとは限らない。われわれは、子どもがやりたがらないことをするよう強制しないだけでなく、誘導さえしないし、またなんらかの方法で説きつけて行わせようとしめない。そこで、これらのレッスンに自主的に参加しない子どもたちもあり、その行動も認められるので、読み書きを知らない場合がしばしば起きる。」

異なる地点の子どもたちが、強制や誘導や説得なしで、自主性に任せられていることが示されている。そして、開始時期は異なるが、結果的にはほとんどの子どもが同じような歩みを見せることを次のように述べている。

「いずれにせよ、われわれの方法で扱われたほとんどすべての普通児は4歳で書き始め、5歳で少なくとも小学校第1学年を終えた子どもたちと同じくらい上手に読み方と書き方を知っている。この子どもたちは小学校1年に入学を認められる際、1年早く2学年に入ることができた」³³。

過疎の村でも可能な教育であり、自主性に任せると、ほとんどの子どもが同じような達成度を見せることを示している。

そして、この学びを通して就学前の子どもの到達する目安を次のように述べている。

「将来、小学校のクラスはわれわれの子どものように読み方と書き方を知っている子どもから始めなければならない。すなわち、身の回りの世話の仕方、衣服の着脱の仕方、身体の洗い方を知っている子ども。善い行いと礼儀の規則に親しんでいる子ども。高度な意味において十分躰られ、自由

の下で成長しながら自己を律することのできる子ども。発音される言語を完全にマスターした上で、初歩的な書き言葉を読む力を持ち、さらに論理的言語を習得し始めている子どもから始めるべきである」³⁴。

幼児教育において、生活上の自立、善悪の判断や礼儀、自由の下で自己を律する力、話し言葉に加え基礎的読み書き能力を習得し、それを土台に小学校教育が進められるべきとして、今で言う、幼小の連携の在り方を明確化しているとも言えよう。

⑥ 精神の落ち着きと平和

モンテッソーリ教育には、心のケアと人格の発展を導く面もある。

1909年の著作の最後には、スラム街の子どもたちが育った様子が次のように描かれている。

「われわれの子どもたちは、これまで知られてきた子どもたちとは全く異なっている。幸福な人の穏やかなたずまいと自分を行動の主人公だと感じる気後れのなさを見せている。彼らがわれわれ訪問者たちの周りに走って集まり、彼らとフランクに話し、真剣に、真心をもって小さな手を差し出す時、訪問者たちにわざわざ訪ねてくれた親切に感謝する時、その輝く目や響きの良い声は、彼らが本当に並外れた小さな人間であることをわれわれに感じさせる。彼らがシンプルな、自信に満ちた活動でその能力を示す時、まるで、観察する人々すべてに、母親のような証認を要求しているかのようである。」

「これらの方法は、人間の中にある精神の火を守り、人間の真の本性を損なわないように保ち、それを社会の抑圧と墮落のくびきから解放することをめざす」³⁵と述べている。

好きな作業を繰り返すことによって生まれる集中を重ねることで、穏やかで、気後れなく、自然に、自信に満ちた振る舞いへ向かう子どもたちの精神の落ち着きが示されている。

このようなことから、デ・サンクティスLは「子どもが好きな作業を選択して、繰り返して作業することで集中し、それに基づき心のケアと人格の発展を導く」³⁶と位置付けている。

さらに、ヘインA.M.はモンテッソーリが「平和の科学 (scienza della pace)」³⁷を生み出したと指摘している。

好きなことに没頭することで精神の落ち着きを有し、他者への思いやりを持つ、心の底から平和な

子どもを育てるという特質を指したものである。

初期の著作においてはほぼ体系化されたモンテッソーリ教育では、母親や家庭の支援と栄養摂取などのケアを土台に、障がい児支援の方法の導入、多様な領域と知的教育の導入を通して、不利な立場の子どもの教育が効果的に実施できるものとして設定されていることを確認した。過疎の村においても、年齢差や進度の相違があっても、適用できる方法として位置付けていたことも明らかである。

(2) 中期における数学教育の集大成

モンテッソーリはその後、教育実践を積み重ねながら算数・数学教育の知見も蓄積していった。この分野については、すでに1909年から記載があるが、1934年刊行の2冊の数学の本、『数学的心』(Psicoaritmetica)と『幾何学的心』(Psicogeometrica)は綿密かつ広範囲に内容が描かれ、25年間にわたる算数・数学教育研究の集大成となっている。

『数学的心』は数量に関する心理・感覚の形成についての構築を目指している。数量については数と数詞と量の3つに関して、段階を踏みながら把握できる教具を通して習熟することで、数量に関する根本的かつ個別的・統合的な感覚の形成を促す。一方、『幾何学的精神』では図形に対する感覚の構築を目指している。空間把握や形の認識と展開を、教具を通した繰り返しの活動で感覚を研ぎ澄ませ、発展させる。

この2冊における算数・数学教育の特徴を大きく5つに整理してみる。

第1に、算数・数学の意味である。子どもの知性、活動との関係について『数学的心』の中で、次のように述べている。

「数は、子どもの精神的活動を促進する科学的刺激である。教育において、算数と一般数学は、発達しつつある若い人々の心(mente)を、厳密な練習を通して抽象の頂点へ到達するために教育を行うという重要な役割を担っている」³⁸。

このように、数は「精神的活動を促進する科学的刺激」であり、算数と一般数学は、若い人々の心・頭脳を「抽象の頂点」へ到達させるのに重要な役割を担うとしている。そして、これらは《精神の発達の方法》と《基礎的教養》という「二重の重要性」を持つと位置付けている。

第2の特徴は、従来の算数・数学教育を批判し、

新たな方法を提案している点にある。

「算数が持つこの二重の重要性、すなわち、『精神の発達のための方法』と『必要で基礎的な教養』は、小学校における空虚な方法では考慮されていない。その結果、算数は越えるのに困難な難関、骨の折れる努力を要する困難、そして、無味乾燥な教科としてみなされてきた」³⁹。

小学校における算数指導が「空虚な方法」により、困難な難関、骨の折れる努力を要する困難、無味乾燥な教科となっていると批判している。

その上で、算数・数学の新たな方法論について述べている。

「科学的に決定された教材、すなわち、明瞭明確な方法で理性的活動の基礎を提供できる教具を子どもに示すことで、単に算数の理解だけではなく、子どもには到達し得ないと考えられてきた深い論理性の発達も容易になる。

算数教材は、頭の体操のための体育館にたとえられる。ものの明確さについて実現される綿密な分析を通して、そして活動的練習を通して、あらゆる細部が精神的発達に作用する。…個々人は、自分で生き生きとした興味を持って練習する。その進歩は各々に不意にやってくる。すなわち、異なる成熟の水準にある個々人にやってくる。自由な選択の結果として論理的で体系的な心の進歩が達成される」⁴⁰。

教材については、「科学的に決定された教材」、「すなわち、明瞭明確な方法で理性的活動の基礎を提供できる教具」と抽象的だが算数教材の特徴を示している。

方法については、「ものの明確さについて実現される綿密な分析」、「活動的な練習」、「自由な選択」、「生き生きとした興味を持って練習」という特徴を示している。算数分野においても他の分野と同様、方法上の原則としての、興味の重視と自由選択と活動的練習が示され、そこに「綿密な分析」が加わっている。

「25年間の広くとぎれのない実験でわれわれの学校で、算数ほど子どもを熱中させた教科はない。また、どんな学問においても数学の分野ほど驚くべき進歩に達したものはない」⁴¹と述べている。

苦痛と無味乾燥な分野であった数学から脱して、子どもを熱中させ、発見と喜びの体験への転換へと導こうとしたことが明らかである。

第3は、算数・数学分野の教育を通して得られる論理性及び数学的心・感覚についてである。

この分野の活動を通して、「論理的で体系的な心の進歩」をもたらし、「子どもには到達し得ないと考えられてきた深い論理性の発達」に子どもが到達しうることを示している。ここには、子どもには深い論理性は発達しないという旧来の子ども観からの脱却と幼児や児童の潜在可能性の提示がみられる。

また、論理性と共に、算数・数学分野における心・感覚・精神（menteまたはpsico）が形成されると捉えている。接頭語Psicoを、算数(aritmetica)や幾何(geometrica)という用語に加えた造語をPsicoaritmeticaやPsicogeometricaという書名にしており、算数の心（精神）の形成を図ろうとしたことがうかがわれる。

第4の特徴は、算数・数学教育を幼児教育から初等教育への連続した過程の中で示した点である。

教具を通して数量や空間や形を認識・習熟し、それらに対する感覚形成が導かれ次の段階に発展するよう構成されている。具体的に教具は、数・長さ・量・体積・重量・形等に関する要素が個別に取り出され、見えるようになっている。また、順次性、連続性、系統性、発展性を持つ。これらの比較・対照・組み合わせ等を通して、数量や形の特性と法則性を自ら発見することが重視されている。幼児期から学齢期への連続した過程の中で継続して使用することを通して数学的感覚形成を導こうとした。

第5に、算数・数学分野の進歩は、異なる成熟の中で個別に訪れるということである。

「その進歩は各々に不意にやってくる。すなわち、異なる成熟の水準にある個々人にやってくる」と述べている。

これは環境に影響される場合も、個々の子どもの興味・発達・能力に影響される場合もあるが、いずれの場合でも異なる水準にある子どもにとって、教材への習熟を繰り返した結果、進歩が得られる点に特徴を持つ。

近年、教育学者のフィーズS.は、このように体系化されたモンテッソーリの算数の教育法や教材は、数学的なプロセスをすっかり変える方法であり、算数を「近づきやすく魅力的なものに」していると評価している。さらに、「モンテッソーリ教師養成コースを受けている間に、多くの受講生が驚く。例えば、自分が、桁数の多い割り算やかけ算、平方根の様々な細部に完全に夢中になれることを見出すからである」「私を驚かせ続けている

のは、モンテッソーリ教育の算数の喜びです」⁴²と述べ、モンテッソーリ法による算数教育が魅力的で夢中になれる喜びをもたらすと位置付けている。そして、教材を通して、数に関する様々な事実を自分で発見すること、差異、パターン、関係を自分で気づく喜びに会うことなどモンテッソーリの算数教育のエッセンス、面白さと意義についてまとめ、それが強力な知的、文化的道具になると評価している⁴³。

中期においてモンテッソーリは、算数・数学教育の集大成を行った。幼児期から児童期の子どもに、算数の心（精神）の形成（数学的感覚形成）を目指した。算数を通して「子どもには到達し得ないと考えられてきた深い論理性の発達」が可能になることを示し、独自の教材開発を行い、数量や形の特性と法則性を自ら発見できることを重視した。幼児期から児童期において、継続的に算数の喜びを体感しながら算数の心を自然に習得できることを目指した教育内容と体系は、どのような状況下の子どもでも、算数の領域の発達が可能になることを意味する。

（3）晩年における文化的領域の発展

晩年の著作（1948年）では、言語や算数教育以外の方法も含めて、「文化的領域（campo）」に関する発展的言及が見られる。

「子どもは、個々人の活動によって学ぶべきである。知性の自由に任せて自分に必要なものを選び、選択についてとやかく言われたい。教育は、子どもの知的な欲求にただ応えるべきであり、押し付けるべきではない。小さな子どもが自分の動きを調整するためにじっとしていないように、大きな子どもは、見るものすべてについて、何？なぜ？どのように？を知りたい好奇心で心が揺れている。子どもは精神的活動によって自分の知性を構成していくので、その糧となる広範囲の文化的領域を与えられるべきである。子どもは完全な選択の自由を持つべきであり、経験の繰り返しが必要とされる。提供された知識獲得のプロセスの中で、子どもは経験を興味と注意によって徐々に識別していく」⁴⁴。

ここでも知性の自由・選択の自由、経験の繰り返しという原則が確認される。これに加えて、広い文化的領域の提示という柱が示されている。その上で、子どもは「経験を興味と注意によって」情報を徐々に識別・整理すると捉えられている。

また、「文化的領域」の提示内容としては、限定されず広範囲で学習計画の枠組みを超えて広がることを予想する。「教師は子どもの精神的欲求を満たすために、膨大な量の知識を用意し」、しかも「その枠を超えてはいけなくなっている学習計画 (programma) によって制約」されず、「あらゆる教科における合理的な知識を獲得」する必要があると述べている⁴⁵。

算数については、明確な方法上の提案があったが、文化的領域については学習計画にとらわれない、柔軟さや広がり的重要性を指摘している。

このことを受けて、同書の中で、次のように述べている。

「モンテッソーリ・スクールで育ってきた6歳児は、そのような経験がない場合と異なり、無知ではないというメリットがある。読み書きができ、算数、科学、地理、歴史にも興味を持っているので、望むものはなんでも容易に学べる。教師は、すでに文化の基礎を獲得し、その上に積み重ね、興味あるものすべてを学び、より深めることを切望する個人を目前に見出す」⁴⁶。

最初の著作で示されていた基礎的な読み書きと数学的分野、芸術分野に加え、科学、地理、歴史が加わっている。「文化の基礎」を獲得し、望むもの、興味あるものを容易に学び、「より深められることを切望する個人」として成長した6歳児の姿を示している。

初期の著作で提示された内容と比較すると、晩年において、さらに踏み込んだ幼児の姿が描かれている。実践の中で見出された子どもの興味関心や吸収力に裏打ちされた発展的な内容となることが理解できる。

これらの内容はいわゆる早期教育とは異なる。早期に沢山のことを詰め込むことを由とする早期知的教育に対して、モンテッソーリ教育では興味のある作業を満足いくまで繰り返すことを尊重する。いわゆる早期教育の視点からは無駄とも思われる興味に基づく繰り返しの活動の尊重が基本となる。この原理に基づいて、各国で教材・教具が発展している⁴⁷。

幼児期に、「すでに文化の基礎を獲得し、その上に積み重ね、興味あるものすべてを学び、より深めることを切望する個人」として育った子どもは、文化の基礎と学びに向かう姿勢が形成された上で、小学校に入学できることになり、家庭環境・社会環境の不利はある程度埋め合わされる可能性があ

る。学業上の不利を補う教育、補償教育となりうると考えられ、学力保障のための効果が期待される。

まとめ

本稿では、モンテッソーリ教育の「不利な立場の子ども」に対する支援の方向性と内容について考察した。

初期の著作では、まず、「新しい家」の概念の創出による子ども・母親の就労支援、保護者との連携・支援、栄養面からの支援等のケアを土台としていたことを指摘した。その上で、一人ひとりの子どもに対する理解と活動の自由な選択の保障、五感を用いる体験的な方法（生理学的方法）を柱にした教育を行い、読み書きから文化に至るまで幅広い分野の情報の整理と提示、生命の援助と心の平和の獲得への道筋を明確にしたことを明らかにした。

幼児教育において、生活上の自立、善悪の判断や礼儀、自己を律する力、基礎的言語能力を習得し、それを土台に小学校教育が進められるべきとした。

さらに、好きな作業を繰り返し、集中を重ねることで、心がケアされ、精神の落ち着きを有する子どもが育成されると示していることを明らかにした。

中期には、20年にわたる研究の集大成として、数学的分野に関する研究をまとめた。この研究において、下記の点が示されていることを明らかにした。

幼児期から児童期の子どもに、算数の心（精神）の形成（数学的感覚形成）を目指した。算数を通して「子どもには到達し得ないと考えられてきた深い論理性の発達」が可能になることを示し、算数・数学の新たな方法論（教具の開発と興味の重視、自由選択、活動的練習、綿密な分析）を提起し、数量や形の特性と法則性を自ら発見できることを重視した。

算数・数学教育を幼児教育から初等教育への連続した過程の中で見通し、継続的に算数の喜びを体感しながら算数の心を自然に習得できることを目指した。

晩年は、当初から示していた基礎的な読み書きと数学的分野、芸術分野の他に、科学、地理、歴史を加え、「文化的領域」についての位置づけを発展させた。そして、「文化の基礎」を獲得し、望むもの、興味あるものを容易に学び、「より深められ

ることを切望する個人」として成長した6歳児の姿を示した。これは、実践の中で得られた子ども理解に基づく発展的な内容となっていることを明らかにした。

このような学びに向かう姿勢が形成された上で、小学校入学することになり、環境に恵まれない子どもの不利はある程度埋め合わされる可能性があることを指摘した。

モンテッソーリ教育は、60年代におけるアメリカのヘッドスタート計画の一環として「不利な立場の子ども」に対して適用された⁴⁸。また、カンボジアのポルポト政権下のタイに避難した難民のキャンプにおける「幼い難民」での事例、近年のヨーロッパにおけるジプシーやハンガリーのエイズ孤児、メキシコの貧困層の子ども、南アフリカの子どもなど不利な立場の子どもたちに対する多様な適用事例が報告されている⁴⁹。

一方、中・上層階層の子どもにも多く適用され、近年、アメリカの政界やインターネット業界の象徴のような人々がモンテッソーリ教育を受けて育ったと強調されている面もある。

しかし、不利な立場の子どもたちこそ、この教育の恩恵を受ける意義があると考えられる。保育・教育の質を考える上で、不利な立場の子どもをいかに含めて、向上できるかが最も検討すべき課題である。また、幼小連携、保小連携の観点も重要である。初等教育のスタートの時点で格差にさらされるのではなく、幼児期から児童期の教育へとスムーズに移行しうる両時期を見通した教育の構築が必要である。初等教育も、幼児期と同様、一人ひとりの子どもが必要な活動に落ち着いて取り組み、各自の課題を興味や進度に基づいて取り組めることで、確実な理解と満足感、達成感が得られるようにすることが求められる。分からないまま取り残され、分からないまま成長する不都合は少なくなり、自信喪失やいじめや不登校から遠ざかる可能性も強い。

集中し、落ち着き、心の底から平和な、人のために自分の力を注ぐことを惜しまない子どもの育成が問われている。

引用文献・注

¹ Tornar C.(a cura di) (2001), *Montessori Bibliografia internazionale - International bibliography 1896-2000*, Opera Nazionale Montessori.

イタリアでは2000年以降さらに研究が増え、特に最近、関連書籍の出版が9冊（2015年）、18冊（2016年）、33冊（2017年）、54冊（2018年）と急増している。

² ケリー・ランバート(2011)『うつは手仕事で治るなぜ昔の人はうつにならなかったのか』木村博江訳、飛鳥新社、80-83。チクセントミハイのフロア理論と「集中現象」とを関連付けた。

³ Opera Nazionale Montessori (2007), *Vita dell'infanzia 1907-2007 montessori centenary conference*, N.3/4.

⁴ 1960年代よりイタリアの精神病院を解体し、統合失調症の人の地域社会での共生を推進したフランコ・バザッリアと知的障がい児の教育の新たな展開を行ったモンテッソーリ、両者の愛と自由を基にした仕事の意義が指摘されている。De Sanctis L.(a cura di)(2013), *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori - esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal' 900 ad oggi* -, AA.VV., Roma, Fefe, 131.

⁵ Montessori M.(1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma, Max Bretschneider, 27.

⁶ リタ・クレマー(1981)『マリア・モンテッソーリ-子どもへの愛と生涯-』三谷嘉明他訳、新曜社、103。

⁷ Pinna L.(a cura di)(1999), *Maria Montessori, Educazione alla Libertà*, Roma-Bari, Laterza, VII - VIII.

⁸ Montessori M. (1909), *Il metodo*, op.cit., 28.

⁹ Montessori M.(1910), *Antropologia pedagogica*, Milano, Casa Editrice, 13.

¹⁰ Montessori M. (1904), 《Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole-Ricerche di antropologia pedagogica(1)》, in *L'archivio per l'antropologia e l'Etnologia*, Firenze. / Montessori M., (1904). 《Influenza della condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari -Ricerche d'Igiene e Antropologia Pedagogiche in rapporto all'Educazione》 in *Rivista di filosofia e scienza affine*, Bologna. / 早田由美子(2006)「モンテッソーリ教育思想における補償教育の視点」幼児教育史研究 創刊号、幼児教育史学会、25-36。

¹¹ Montessori M. 《Influenza delle condizioni di famiglia》, op.cit., 282.

¹² Montessori M., (1999,1938) *Il segreto dell'infanzia*,

- Milano, Garzanti, 153. / マリア・モンテッソーリ (2004)『幼児の秘密』中村勇訳、日本モンテッソーリ教育総合研究所、137。
- ¹³ Ibid., 153-154. / 同上、138。
- ¹⁴ Ibid., 298. / 同上、245。
- ¹⁵ Ibid., 297-298. / 同上。
- ¹⁶ Ibid., 192. / 同上、165。
- ¹⁷ 特権階級の子どもの問題に対する言及もある。家での豊かな環境に飽きている彼らには、「子どもと教具との交感」も起こらず、自発性を発揮するのが難しい状況もあるが、作業に興味を持って集中すれば、「落ち着き」「復活」と述べている。Ibid., 195, 200-201. / 同上、168、172-173。
- ¹⁸ 早田由美子 (2012)「モンテッソーリとインド(1)ーガンジーの教育思想への影響を中心にー」夙川学院短期大学紀要 第41号。
- ¹⁹ クリスティーナ・M.トルードウ(1990)『コスミック教育の形成ーインドにおけるモンテッソーリ』三宅将之訳、エンデルレ書店、73。
- ²⁰ 1908年、ローマで3番目に設置された中産階層向けの「子どもの家」、ローマのイギリス大使館内の貴族や外交官の子弟ためのスクール、裕福な家庭の子女向けのスクール、大臣やローマの貴族が自宅に設置したクラスなど。
- ²¹ トルードウC.M.、前掲書、74。
- ²² 同上、75。
- ²³ Montessori M.(1909), *Il metodo*. op.cit.
- ²⁴ Ibid., 47. / マリア・モンテッソーリ. (1974)『モンテッソーリ・メソッド』阿部真美子、白川蓉子訳、明治図書、56。
- ²⁵ Ibid., 48-49. / 同上、57。
- ²⁶ Ibid., 44. / 同上、51。
- ²⁷ Ibid., 49-50. / 同上、59。
- ²⁸ Ibid., 91-92. / 同上、97-98。
- ²⁹ Ibid., 91-103. / 同上、100-108。
「現代のモンテッソーリ・スクールでは、あらゆる学校で精選された栄養が栄養学の専門家によって与えられている」。De Sanctis L. (a cura di) (2012), *Le ricette di Maria Montessori - cento'anni dopo -alimenta-zione infantile a casa e a scuola*, Roma, Fefe, 57.
- ³⁰ Montessori M. (1909), *Il metodo*, op.cit., 75-76. / マリア・モンテッソーリ M. (1974)『モンテッソーリ・メソッド』前掲書、85。
- ³¹ Ibid., 278. / 同上、298。
- ³² Ibid.
- ³³ Ibid., 245. / 同上、241。
- ³⁴ Ibid., 249. / 同上、245。
- ³⁵ Ibid., 279-280. / 同上、299。
- ³⁶ De Sanctis L.(a cura di) (2011), *La cura dell'anima in Maria Montessori-educazione morale, spiritual e religiosa dell'infanzia*, AA.VV., Roma, Fefe.
- ³⁷ Haines A M., Una scienza della pace, *Vita dell'infanzia*, op.cit., 57-64.
- ³⁸ Montessori M.(1971,1934) *Psico-aritmetica*, Roma, Garzanti, 1.
- ³⁹ Ibid., 1.
- ⁴⁰ Ibid., 1-2.
- ⁴¹ Ibid., 2.
- ⁴² Feez S. (2010), *Montessori and Early Childhood*, SAGE Publications, 128.
- ⁴³ Ibid., 139-140, 143.
- ⁴⁴ Montessori M. (1970), *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, (*To educate the human potential*, 1948), 18-19. / マリア・モンテッソーリ (2018)『人間の可能性を伸ばすために 実りの年 6歳~12歳 新版』田中正浩訳、青土社、14-15。
- ⁴⁵ Ibid., 19. / 同上、15-16。
- ⁴⁶ Ibid., 18-19. / 同上、15。
- ⁴⁷ フランスやアメリカでは、芸術活動に関する書籍が刊行され、新たな教材が多数作成されている。
- ⁴⁸ Susan S.Stodolsky(1970), 《Ancona Montessori Research Project for Culturally Disadvantaged Final Report》, Cicago.
- ⁴⁹ *Vita dell'infanzia*, op.cit., 99-118。
<モンテッソーリの著作の引用は原著と翻訳書の両方を参考に行っているため、翻訳書とは異なる文章になっている部分もある。>