

# モンテッソーリ教育の伝播における文化的相違に関する一考察

—欧米、日本、ベトナムの比較から—

門松 愛

## A Study on Cultural Differences in the Transmission of Montessori Education; From Comparison of Europe, America, Japan, Vietnam

Ai KADOMATSU

### 抄 録

本稿は、モンテッソーリ教育の伝播について、1900年代初頭にモンテッソーリ教育が伝わってきた欧米諸国、日本と、2000年代になってから伝わってきたベトナムとを比較し、保育思想の伝播における文化的相違を見出すことを目指した。そのために、まず、モンテッソーリ教育の伝播の歴史として、アメリカ、イギリス、ドイツと日本およびアジアに分けて先行研究の整理をおこなった。続いて、ベトナムにおけるモンテッソーリ教育の実践と広がりを実地調査の結果から分析した。そして、欧米諸国、日本、ベトナムにおけるモンテッソーリ教育の伝播について、土着化および文化摩擦、批判された点、評価された点に関して比較し、考察をおこなった。結果、欧米諸国や日本では、当該社会で主流の保育・教育思想に対する抵抗感や適合といった点から、批判や評価がおこなわれ、特に自由さや読み書き算への評価が異なっていたのに対し、ベトナムでは、しつけ、個性、独立心が注目され、現代の教育問題に対応した海外の新しい手段として、実践的に、一部では商品的な側面をもちながら、広がっていく様子が確認できた。

キーワード：モンテッソーリ、ベトナム、保育理論、保育思想

### 1. はじめに

本稿は、欧米の保育理論のアジア諸国への伝播を研究する緒として、モンテッソーリ教育の広がりを中心に焦点をあてる。1900年代初頭にマリア・モンテッソーリによって考案されたモンテッソーリ教育は、現在世界中で広がっており、日本においても多数の実施園がある。また、例えば、甲斐(1993)が、モンテッソーリ教育の影響として、固定した机や椅子の廃止、新たな3R'sの教授法をはじめ、子どもサイズ的环境設定、混合年齢による教育、現代の子どもの発達を考慮したおもちゃや教材にも、モンテッソーリ教育の影響を見出すことができることを指摘しているなど<sup>1)</sup>、今日の幼児教育実践においてモンテッソーリ教育が与えている影響は看過できないところがある。世界的な広がりをみせている一方で、詳細は後述するが、その拡大の過程では様々な批判もおこなわれてきた。

先行研究では、モンテッソーリ教育の広がりについて、欧米、日本を中心に研究が進められ

ている。M・パインズ (1970) では、アメリカにおけるモンテッソーリ教育ブームの到来と終焉が整理され、その後の復興についていくつかの事例をもとに述べられている<sup>2)</sup>。また、中田 (2015) では、イギリスにおけるモンテッソーリ教育の導入過程について<sup>3)</sup>、利島 (1974) では、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の思想の導入の様相について明らかにされている<sup>4)</sup>。また、日本における広がりについても、吉岡 (1993)、永井 (2018) の研究などによって、導入の経緯、評価のされ方、ブームの終焉の背景などが明らかにされている。他方で、アジアについては、李 (1996) が韓国においてモンテッソーリ教育が導入されなかった背景について<sup>5)</sup>、シスター・クリスティナ (1990) がインドでのモンテッソーリ教育の展開について検討している<sup>6)</sup> 程度に留まり、本稿の対象とするベトナムを含むアジア地域については先行研究が限られている。

また、これらの先行研究は、一国研究が主であり、各国での広がり方や評価のされ方の違いなどの比較研究には至っていないという限界が指摘できる。アジア地域が欧米の保育理論の輸入国という共通性をもっていることを考慮すると<sup>7)</sup>、その理論のアジア諸国への伝播の様相を検討することで、保育の文化的相違をより詳細に捉えることにつながる。さらに、本稿で対象とするベトナムは、2000年代にモンテッソーリ教育が伝播したという特徴を有しており、普及過程での文化摩擦や受容の様相を捉えやすいと考える。

以上を踏まえて、本稿では、モンテッソーリ教育の広がりについて、先行研究に加えて新たにベトナムに注目し、欧米や日本との普及のされ方における文化的相違を見出すことを目指す。そのために、まず、モンテッソーリ教育の伝播の歴史として、欧米と、日本およびアジアに分けて先行研究の整理をおこなう。続いて、ベトナムにおけるモンテッソーリ教育の広がり実践を検討し、最後に、モンテッソーリ教育の土着化と文化摩擦、批判、評価に注目し、比較考察をおこなう。研究方法は、文献調査および現地調査である。現地調査として、2018年3月11日から14日にベトナムのハノイにて、モンテッソーリ教育を実施している園での実践観察、教員、研究者へのインタビューをおこなった。

## 2. モンテッソーリ教育の伝播の歴史

### (1) モンテッソーリ教育の欧米での広がり

モンテッソーリ教育は、マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori) によって考案された教育方法である。マリア・モンテッソーリは、イタリアで初の女性医学博士でもあり、1907年からローマのスラム街にある「子どもの家」での教育をおこなう機会を得た。「子どもの家」での教育について記した『子どもの家の子どもの教育に適用された科学的教育法』(1909年) は26か国語に翻訳され、世界的に広がっていった<sup>8)</sup>。その特徴の1つ目は環境であり、2つ目はモンテッソーリ教具であり、3つ目は教師の役割である。環境では、子どもたちが自らあやまりを訂正できる環境であり、美学的に子どもを引きつけ、子どもが自由に活動できるようにしながらも、無秩序とならないような量的制限がある環境が望ましいとされる<sup>9)</sup>。モンテッソーリ教具とは、例えば感覚教育のための円柱さしや文字、数字の指導のための教具、実用生活の訓練のための教具など、独自に開発された教具である。そして、教師の役割として、なるべく消極的で、観察を多くすることが特徴であり、子どもの仕事 (活動) を妨害したり干渉したりすることのないように説明される<sup>10)</sup>。このように1907年頃から本格的に展開されたモンテッ

ソーリ教育は、批判を受けながらも1910年ころには世界的な広がりをみせる。本項では、まず、その代表的存在であり、先行研究が豊富にある欧米での広がりについて、特にアメリカ、イギリス、ドイツに注目して整理していく。

アメリカでは、1915年頃までに急速な広がりをみせたのちにモンテッソーリ教育は一時姿を消したが、その後、1965年頃から再びモンテッソーリ教育のブームが来たとされる。まず、アメリカにおいてモンテッソーリ教育が評価された点について整理していきたい。M. パインズ (1970) によれば、アメリカのドロシー・キャンフィールド・フィッシャー女史は、1912年に初めてモンテッソーリ教育をみた際に、その自由さに感銘を受けたとある<sup>11)</sup>。さらに、中山 (1988)<sup>12)</sup> や清水 (1973)<sup>13)</sup> によれば、モンテッソーリ教育の復興の際には、1957年のスプートニク・ショックによる早期の知育への注目、ハントに代表される心理学からの再評価、ヘッド・スタート計画に代表される恵まれない子どもたちへの社会的な関心の高まりがあったと言う。

一方で、アメリカにおけるモンテッソーリ教育への批判として、ウィリアム・キルパトリックら進歩主義者による批判や、教員養成課程でのモンテッソーリ教授法への批判があったことが既に明らかにされている<sup>14)</sup>。1960年代にモンテッソーリ教育の復興があった際にも批判はあり、清水 (1973) によれば、批判者の多くは「モンテッソーリ法」が子どもの知的発達を強調して、幼児期にこそ必要とされる社会性、創造性、集団活動を軽視していることを指摘していたと言う<sup>15)</sup>。また、甲斐 (1997) では、1992年の段階でも、宗教的、就学前教育、特殊な子ども対象、カルト、時代遅れなどの一般的な批判があるとしている<sup>16)</sup>。

加えて、アメリカの文化に対してモンテッソーリ教育がどのように適応していったかについても先行研究から確認できる。1965年頃のモンテッソーリ教育の再復興は、ナンシー・マコーミック・ランブッシュ夫人 (Nancy McCormick Rambusch) によるところが大きく、ランブッシュ夫人は、モンテッソーリ教育をアメリカ流に修正したとされる。例えば、イーゼルを用いて絵を描くこと、粘土細工をすること、モンテッソーリ理論に合致する新しい教育玩具や言語指導のためのテープレコーダーのような現代的な教具を加えたと言う<sup>17)</sup>。また、M・パインズ (1970) では、アメリカの子どもとヨーロッパの子どもの違いも指摘され、ヨーロッパの子どものモンテッソーリ教育では、自主性を養うことが教師の役割となり、アメリカのモンテッソーリ教育では、静かにすること、動き回ること、社会化ということについて教師は態度を変える必要があるとされている<sup>18)</sup>。

続いて、イギリスでは、1912年の『モンテッソーリ・メソッド』の出版や、E.ホームズ (E.G.A. Holmes) による1912年の視察報告を契機として、モンテッソーリ教育への注目が高まった。ホームズは、自由な雰囲気における自己発達、読み書きの教授を評価する一方で、自由描写がないこと、粘土細工、おとぎ話、自由遊びもほとんどないモンテッソーリのカリキュラムに対して、「イギリス人の好みに合うには狭すぎる」ことを指摘していると言う<sup>19)</sup>。また、フレーベル主義者からの批判として、教師の指導性を否認し、観察者の地位にとどめてしまうことや、新教育運動の研究者からの批判として、「描画、ダンス、演劇、音楽、文学などの芸術的表現及び宗教に関する諸科目が欠落している」といったことがあったとされる<sup>20)</sup>。さらに、イギリスでの受容の文化摩擦の一例として、中田 (2015) は、イタリア語とイギリス英語の綴りと発音の違いによって、モンテッソーリ教育法がイギリスでは役に立たないとしたベアード嬢 (Miss Baird) の研究をあげている。

一方で、評価された点について、中田 (2015) では、イギリスでモンテッソーリ教育が必要

とされた背景として、産業革命による教育ある労働者の養成と国民教育の必要性の高まりがあり、教育院や地方教育当局が積極的な関心を示していたことがあるとする。そのうえで、①乳幼児にとって特別に考案された方法、②個別教授、③子どもの自由と自己活動の尊重、④科学的アプローチに基づく新しい方法、⑤読み書きの教授法といった点がイギリス社会で評価されたと考察している。また、中田(2014)では、進歩主義教育者たちによって、モンテッソーリの子ども尊重の態度、個々の子どもの自己教育、子どもサイズ的环境といった点や「知性」「潜在能力の開発」「性格」といったキーワードが評価されたとする<sup>21)</sup>。

最後に、ドイツについて、利島(1974)に基づいて整理すると、モンテッソーリ教育が受け入れられた背景や評価された点として指摘されているのは、5点ある<sup>22)</sup>。1つ目に、1910年頃は伝統的フレーベル主義への反省が求められ、新しい教育思想が要求されていたこと、2つ目に、児童中心の教育が当時のドイツ各地で展開されていた新教育運動の中心的思想の1つであったこと、3つ目に、モンテッソーリの「子どもの家」が無料で長時間保育をおこなう点が、社会主義運動や労働運動のなかで注目されたこと、4つ目にモンテッソーリの心理学が基づいていたヴントの心理学が当時のドイツでまだ適用されていたこと、5つ目にモンテッソーリ教育では自己活動が強調されていたことなどである。また、ベルリンの例では、幼児の段階から社会主義的思想を教育するという目的において、子どもの家における個人的な所有物が存在しないという環境が評価されたとしている。

他方で、利島(1974)では、批判された点やドイツ流に適用された点も述べられている。それは、元来のモンテッソーリ教育では、モンテッソーリ教具の自由な使用が許されていなかったことに対して自由な使用を禁止しなかったこと、読み書き算の3Rに対して、フレーベル式幼稚園では行われていなかったため、モンテッソーリを導入した園でもおこなわれなかったこと、モンテッソーリ教育では自由画を禁止していたが、認めたことなどである。そして、モンテッソーリ教育への全体的な批判は、「教育目的の不明確さ、自由の制限、感覚訓練・モンテッソーリ教具の欠陥、想像力の抑圧、早期の教育、集団的教育の欠如などに関してであった」と指摘する。さらに、モンテッソーリ教具とフレーベル遊具を比較し、子どもがより好んだのはドイツの場合はフレーベル遊具であったという実験結果を紹介し、両国の子どもの違いを指摘している。

以上、アメリカ、イギリス、ドイツに関する先行研究を整理してきた。モンテッソーリ教育に対しては、各国で当時主流となっていた保育・教育思想や方法との比較から、批判や評価がおこなわれていたことが分かる。特に、自由さや早期の読み書き算への評価については国によって受容のされ方が異なっていたことが指摘できるだろう。

## (2) モンテッソーリ教育の日本およびアジアでの広がり

続いて、日本およびアジアでの広がりを確認していきたい。日本においては、1912年頃から雑誌等においてモンテッソーリ教育の紹介が始まった<sup>23)</sup>。モンテッソーリ教育への注目の背景として、吉岡(1993)は、「沈滞化し形式化して子ども達の自主性と個性を押しつぶしている現実の教育を実際に打破する方法が模索されている」と分析している<sup>24)</sup>。モンテッソーリ教育の日本への普及においては、現場保育者に実践への刺激を与えた一人は倉橋であるとされるように<sup>25)</sup>、幼児教育界の中心で注目されていたことがうかがえる。倉橋(1912)による論稿では、「かういふ殆ど極端な程の自由主義であるから、女史の學校は傍からは児童が皆遊んで居るとのみしか見えない」とする一方で「[児童の家]に集る子供等は総べて極貧の家の子であるけれども、

其の風貌と云い、行儀と云い實に整然として秩序が乱れない」と述べられており<sup>26)</sup>、自由さへの懸念と秩序への注目があることが分かる。

モンテッソーリ教育への注目の背景として、吉岡（1993）は5点あげている<sup>27)</sup>。1点目は、早期教育の可能性に対する期待である。2点目は独特の教育方法への共鳴であり、例えば、「子どもの自発性や自由・個性などへの特別な関心、賞罰の排除・感覚教育の重視等、当時の教師たちが悩みとしていた教授法への迫り方が理論の卓抜さとともに評価された」と言う。3点目は、教科書中心主義、知識主義、注入主義教育への批判から、モンテッソーリ教育の活動主義と生活主義及び自己教育への教師の位置の転換への注目、4点目は、広い意味での教育効果、5点目は、心理学上、児童観察の重視や女史の心理学的研究成果への評価であったと述べている。また、西川（2000）では、「日本の特徴の一つとして、多くの幼稚園が従来のフレーベル主義と平行してモンテッソーリ教育法を保育に取り入れた状況がある。」<sup>28)</sup>と指摘し、その代表的存在であるハウが子どもの自由と教師の消極性に注目していたことを示している。また、「ハウのモンテッソーリ教育法の受容は、フレーベル教育思想である幼児の自発的活動、特に遊びに創造的価値をおき、保育者には消極教育を求めるという主張と符合し押し進められたのであった」と述べている。

その後、日本においては一時モンテッソーリ教育が衰退していく。この衰退の理由について、吉岡（1993）は、野上俊夫の現地視察報告において、モンテッソーリ教育が批判的に報告されたことと、国内的に倉橋惣三の誘導保育論が展開されはじめていたこと、さらに、日本の軍国主義政策があり幼児教育界でも訓練主義的な集団教育が始まったことにあるとしている<sup>29)</sup>。他方、永井（2018）は、国際的な批判の情報が入ってくるのと連動するように、1914年頃からモンテッソーリ教育への本格的な批判がはじけ、モンテッソーリ教育離れが進行したとしている<sup>30)</sup>。吉岡（1993）、永井（2018）に基づけば、モンテッソーリ教育への日本での批判は次の3点に主にまとめられる。1点目は、その自由さである。吉岡（1993）は、野上の報告書での批判内容について、「多分日本の一斉保育を見慣れた目からは自由な子ども達の個々様々活動はあまりにも散漫に見えたのでしょ。」<sup>31)</sup>としている。ここにみられるように、モンテッソーリ教育において子どもが各自で各自の好きな仕事（活動）をおこなう様子への抵抗感があったことが推察される。2点目は、永井（2018）に基づけば、モンテッソーリには可能な教育方法であっても一般化が難しいことであり、3点目は、就学準備教育としての読み書きを幼児教育に取り入れることへの懸念である。また、竹田（2015）では、1970年代の日本における子どもの家の見学者の感想において、問題を感じる点としてあげられているものを「好きなことばかりやっていて、わがままになるのではないか」「何もしない子どもがいるが、放っておいてよいのか」「男の子も洗濯をするのか」「年齢が混合で年長の子どもの遅れないのか」といった点があったことを明らかにしており<sup>32)</sup>、自由さやジェンダー、異年齢での懸念が確認できる。

一方で、日本以外のアジアにおけるモンテッソーリ教育の広がりについては、非常に情報が限られている。概観すれば、AMI（Association Montessori Internationale）のメンバーとして2018年時点でアジア10か国（中国、インド、日本、マレーシア、モンゴル、パキスタン、シンガポール、韓国、タイ、ベトナム）とつながっていることが示されている<sup>33)</sup>。また、先行研究として、韓国では、1970年頃からモンテッソーリ教育が導入されはじめ、1980年代から90年代に注目が高まったとされる<sup>34)</sup>。李（2000）は、その背景として、少子化による子どもへの期待感が高まり、音楽、談話、遊戯中心の伝統的な幼児教育とは異なる新しい教育が求められたこと、子ども中心主義思想や認知発達の強調が人びとに魅力的にみえ、入試中心の同国の教育

制度との合致があったことを明らかにしている。そして、普及の特徴として、実践中心の普及であり、理論家の活躍がないことも指摘している。また、王(1997)によれば、台湾でも、1980年代に理論の導入があったが、現場での普及においてはベテランからの抵抗感や、時間制に従った一斉活動のままの導入など従来の教育形態のままのモンテッソーリ教育の導入があると言う。同国ではモンテッソーリ教育の知育的な成果のみが強調され、高価なものとして貴族化されていた傾向も指摘されている<sup>35)</sup>。

以上、日本およびアジアにおけるモンテッソーリ教育の伝播についてみてきた。欧米諸国と比較すれば、日本においては自由すぎるという批判があったこと、読み書き算への抵抗感があったことが特徴として指摘できる。一方、韓国や台湾の事例からは、伝統的幼児教育との相違、理論家の欠如、知育への注目、商品化といった点が注目される。

### 3. ベトナムにおけるモンテッソーリ教育の伝播

#### (1) ベトナムにおけるモンテッソーリ教育の導入と現状

ベトナムにおけるモンテッソーリ教育について述べる前に、ベトナムの幼児教育制度の基本情報を整理しておく。ベトナムの幼児教育機関は大きく分けて3種類あり、1つ目は生後3か月から3歳までの乳幼児を保育する保育園、2つ目は、3歳から6歳までの幼児を教育する幼稚園、3つ目は保育園と幼稚園の両方を併せもち、3か月から6歳までの乳幼児を対象とする幼児学校である<sup>36)</sup>。現地調査によれば、ベトナムの幼稚園または幼児学校は、公立園および私立園に大きく分けられる。公立園は、トップ校とされるのが教育省が管轄する園であり、1月あたり180万ドンから300万ドン(約9千4百円から1万5千円)程度の授業料である。公立園にはこのほかに、ローカル園が存在する。これらの園は約5千円から7千5百円程度の授業料である。一方で、私立は、インターナショナルスクール、地方乳幼児教育ユニット(Provincial ECE Unit)の管轄下にある質の高い私立、半公立学校、ナーサリーに分けられる。インターナショナルスクールは授業料が月7万から25万円と高額であり、質の高い私立は、2万5千から3万5千円、ナーサリーで4千から1万5千円程度である。ナーサリーは小規模なセンターで学校ではなく、職員の専門性がそれほど高くないとされる。2018年の調査時で、公立が12,589校、私立が2,402校であるとのことであった<sup>37)</sup>。UNESCOの統計によれば、就学前教育の粗就学率は、2009年の68.75%から2017年の95.21%まで飛躍的に上昇している<sup>38)</sup>。

このような幼児教育の現状のなかで、モンテッソーリ・メソッドは2003年頃からベトナムに入ってきたとされる<sup>39)</sup>。ハノイ師範大学幼稚園教育研究開発センターのセンター長であるDinh氏によれば、ベトナムで最初のモンテッソーリ園は2003年に設立されたTruong Sunrise Kidz Nursery<sup>40)</sup>であり、これまでのところ、モンテッソーリ教育は、ベトナムの大都市(ハノイ、ホーチミンなど)で広がりを見せ、特に、若い両親の世代によく受け入れられている。また、子どもに仕上げをし、自立させ、自信をもたせ、幸せにすることが、ベトナムの人びとにとってこのメソッドを求める動機となっていると述べられた。私立園からの導入であるが、公立園でも生活領域の適用がみられると言う<sup>41)</sup>。

Dinh氏によれば、ベトナム全土では、50~70校近くの大小のモンテッソーリ教育をおこなう私立学校が存在し、MTCV(Montessori Training Center of Vietnam)によれば、200近くのモンテッソーリ教育の学校があるとされる<sup>42)</sup>。ベトナムには、モンテッソーリを含むヨー

ロップアやアメリカの教育方法をカリキュラムにもつ教育カレッジやセンターがいくつかある。ベトナムでモンテッソーリ教育のプログラムを提供している大学として、ホーチミンにあるベトナム国立大学社会人文大学の国際教育センター（Centre for International Education- The University of Social Sciences and Humanities）があげられる。同センターでは、2012年にAMIと提携し、モンテッソーリ教育方法についてコースを提供している。これまでに約400人の参加者がいるとされ、この参加者の多さは、ベトナムの現在の就学前教育の哲学と方法がより更新され近代化されることを社会が望んでいることを示していると述べられている<sup>43)</sup>。また、ハノイ市においては、前述のMTCVがあり、同センターは、2011年にベトナムで初めて詳細かつ専門的なモンテッソーリ教員養成コースを導入したセンターであると言う<sup>44)</sup>。しかし、モンテッソーリ教員養成センターを開く人のなかには、教育学者としてではなくビジネスとして開く者もあり、教育市場での価値を守るため、レッジョやシュタイナーと比較して、モンテッソーリメソッドを神格化する者もいるとされる<sup>45)</sup>。また、ベトナムでの伝統的な教員養成大学であるハノイ師範大学では、モンテッソーリ教育は教授されていないと言う。Dinh氏は、なぜなら、同大学の乳幼児教育学部の教授陣は、旧ソ連で学習をおこなっており、高齢で、モンテッソーリやシュタイナーを受け入れるような準備はできていないからであると述べる。彼らのなかには、モンテッソーリ教育はあまりにも形式的だという偏見を抱いている者もいると言う<sup>46)</sup>。

モンテッソーリ教育への批判に関連して、MTCVのホームページでは、モンテッソーリ教育に関する誤解として、次の7つをあげている<sup>47)</sup>。それは、①単なるトレンドである、②構造的ではない、③子ども達に完全な自由を与える、④非常に高価である、⑤絶対的な精度が必要である、⑥特定の年齢の子どもにのみ適している、⑦想像力を受け入れないである。MTCVは、①から⑥については、否定をおこない、⑦については、「妖精、スーパーヒーロー、モンスターに関するファンタジーは、モンテッソーリ法では歓迎されません。モンテッソーリは現実の精神を守ります。創造的遊びは、子どもたちが周りの世界を理解するために働き、考えるのを助ける創造的な方法です。」と立場を明らかにしている。

このように、ベトナムにおいてモンテッソーリ教育は2000年代になってから注目されはじめ、一部商品的な側面をもちながらも、着実な広がりを見せており、しつけや自立という点で注目されてきていることが分かる。モンテッソーリ教育への誤解からは、自由さや想像力の欠如が懸念されている一方で、知育的な早期教育への言及はないことが指摘できる。

## （2）ベトナムにおけるモンテッソーリ教育の事例

続いて、モンテッソーリ教育の実際をみていきたい。筆者は、2018年3月12日、および3月13日にベトナムのハノイにある2つのモンテッソーリ園を訪問した。それぞれの訪問時間は、2時間程度であり、実践観察と教員へのインタビューをおこなった。2園ともに私立園であり、A園は、幼稚園から高校まで併設し、独立した建物と敷地を有し、7:00から17:30まで開園している。B園は、高層マンションの1～2階に位置しており、7:30から17:30まで開園している。2園ともにモンテッソーリ教育で用いられる教具・教材が確認できた。まず、それぞれの実践における特徴について、環境、教具の使用、教員に注目して、整理していく。

A園では、環境として、壁面には絵などを貼らないようになっており、それは、子どもが活動に集中できるようにとのことであった。そして、整理された環境に、生活、五感、言語、算数、科学・地理、文化、歴史、芸術といったモンテッソーリ教材が配置され、あらゆる教材は、

子どもの目線となるように置かれていた。そのなかで、ベトナム語での言語教材について、ベトナム語では抜ける音が多く、“ending sound”があるため、子音を教える点の特徴であるとのことであった<sup>48)</sup>。次に、教具の使用として、教材を無理に使用することよりも自由に遊ぶことが重視される様子もあった。個人の活動では、自分で選ぶことが重視され、簡単なものと難しいものから子どもが自分であったものを選び、教員はその使い方を教えるだけであるという説明がなされた。モンテッソーリの教材は、おもちゃではなく、教材であることが強調され、全て自分で片づけることができることも良い点であるとされた。教員については、1クラスに必ず1人は観察専門の教員がいる配置となっていた。観察専門の教員は、子どもの動きや他の教員の援助の方法を観察するなど、全体を把握する役割を担っていた。

続いて、B園の実践観察の結果を記していく。参考として、0～3歳児クラスの日課、3～6歳児クラスの日課をそれぞれ表1、表2に示した。ここから分かるように、B園では、モンテッソーリ教具を活用する時間が決まっており、それ以外の時間帯はテーマ活動や教育的活動、表現活動に充てられていることが分かる。教育的活動に関しては、英語の時間や多様な音楽など、知識を得ることが意識されている様子が見える。また、自由遊びがほとんどみられないことも特徴として指摘できるだろう。本稿では詳しく言及しないが、公立園においても、コーナー遊びやグループ活動などはあるが、教師の意図的な活動が多く、完全な自由遊びの時間は少ないということであった<sup>49)</sup>。

0～3歳児クラスでは、環境として、活動の場所は、領域ごとに区切られており、マットが

表1. B園の0～3歳児の1週間のスケジュール例 (2017年12月4日から8日)

時間	月	火	水	木	金
7:30～8:00	お出迎え、朝の体操				
8:00～9:00	朝ごはん、外遊び				
9:00～9:20	モンテッソーリプログラムを用いた活動 グループ活動 テーマ：職業—診察—お医者さん				
	詩	小児科医	医者 の 道具	歯医者	医者 と 交流
9:20～10:20	モンテッソーリの活動 (個人と小グループ)				
10:20～10:30	サークルタイム2 (音楽)				
10:30～11:30	清掃、食卓の準備、昼食				
11:30～11:45	歯磨き、絵本の読み聞かせ、お昼寝の前の歌				
11:45～14:15	お昼寝				
14:15～14:30	清掃、音楽に合わせて運動、唱歌				
14:30～15:00	おやつ				
15:00～15:30	英語	音楽	安全教育	英語	ダンス
15:30～16:00	運動とおやつ				
16:00～16:30	礼儀 (座り方)	紙飛行機作り	運動と音楽	体育	運動と音楽
16:30～17:30	コーナー遊び、自由遊び、降園				

B園のカリキュラム資料をもとに筆者作成。翻訳は通訳の関里緒菜氏による。



個々のスペースとなっているとのことであった。そのため、マットとマットの間では一定の距離が保たれていた。クラス分けについては、レベルに差はなく、1人あたり3.5㎡が基準であり、20～30人程度の編成とされていた。教室の構成は理路整然としており、教室内ではプロジェクターも確認できた。また、楽器はなく、インターネット上の動画サイトを用いて音楽を流している様子があった。教具の使用として、個々の活動の時間では、個人で選んだ活動をおこない、終わったら片付けをし、次の教材をもっていくということが繰り返しておこなわれていた。原則として1人1つの教材であり、2歳半は机と椅子を用いて活動するが、3歳からはマットを敷いて床の上でおこなう様子もみられた。

教員は、観察者としての役割をもっており、補助の教員が2人いた。観察者となる教員の入れ替わりがあることで、いろいろな教員の目線から子どもの姿や活動の進行度を理解できるようにされていた。また、あるモンテッソーリ教材を活用する場面では、教員が教えるなかで子どもが一言も話すことなく活動が進む様子もみられた。

表2にもある朝のサークルタイムでは、観察日は、教員を中心に円形になり、今日の日付、天気を確認したのち、テーマに基づいたお話がなされていた。観察した日のテーマは、木であり、サボテンの写真やイラストをみせながら、サボテンの木が特徴的な木であることが説明されていた。このテーマについても、「事実」を教えることが原則であり、モンテッソーリの考え方に基づいて生活に関する知識をつける時間であるとされた。

モンテッソーリ教育を実践することについて、B園の教員へのインタビューでは、モンテッソーリ教育は、ベトナムの文化に合っているということが述べられた。近年のベトナムでは、

表2. B園の3～6歳児の1週間のスケジュール例（2017年8月7日から11日）

時間	月	火	水	木	金
7:30～8:00	お出迎え、朝の体操				
8:00～8:30	朝ごはん				
8:30～11:00	英語	グループ活動（粘土）	英語（会話）	英語（言語発達）	グループ活動
	サークルタイム：音楽				
	ベトナム音楽	フラメンコ	バラード	交響曲	ベートーヴェン月光
11:00～11:30	昼食				
11:30～13:45	お昼寝				
13:45～14:00	清掃、音楽に合わせて運動				
14:00～16:30	モンテッソーリの活動（個人とグループ）				外での活動、テーマ遊び
	作者	フラメンコの衣装	バラード鑑賞	交響音楽団の話	ソナタについて
15:00～15:30	おやつ				
16:30～17:30	コーナー遊び、自由遊び、降園				

B園のカリキュラム資料をもとに筆者作成。翻訳は通訳の関里緒菜氏による。

少子化で親が子どもを大事にするようになってきたなかで、甘やかされて育ってしまう場合も多く、しつけることが問題となっているとのことであった。そのため、モンテッソーリ教育における1人1人の個性、独立心、自信を大切にする部分で、しっかりとした子どもに育つとして、評価されているとされた。協調性や協力する心について、チームワークのような活動はあるが、個人の活動が主であるとされ、それは、個人を大切にしてからでないとチームでの活動はできないという考えによるものであった。

以上、ベトナムにおけるモンテッソーリ園での実践からは、モンテッソーリ教具の使用、環境構成、実生活の重視、観察者としての教員など、モンテッソーリ教育的な特徴を見出すことができた。一方で、ベトナム語による言語教材、音楽・粘土細工などの表現活動、教材の自由な使用といった点は、土着化している部分として指摘できるだろう。そして、モンテッソーリ教育の伝播という点では、当該社会の保育思想・理論との衝突は確認されず、しつけ、個性、独立心という点から評価されていた。批判としては、自由さのほかに、トレンド、高価など商品的な側面がみられるという特徴が明らかとなった。

#### 4. 考察

以上、主にアメリカ、イギリス、ドイツ、日本、ベトナムのモンテッソーリ教育の受容の様相について検討をしてきた。本章では、その結果から、各国での受容の特徴について考察を進めていく。表3に、本稿での結果を簡潔にまとめた。

まず、欧米諸国や日本においてモンテッソーリ教育が受容される際には、何らかの土着化または文化摩擦があったことが確認できる。例えば、アメリカやイギリスにおける表現活動への注目や、ドイツや日本における読み書き算の早期教育への抵抗といった点が指摘できるだろう。また、モンテッソーリ教育における自由という点についても、日本では自由すぎることへの懸念が確認されるのに対して、イギリスでは自由さが良いと評価され、ドイツでは自由さが制限されているといった批判があるなど、解釈のされ方が国によって異なることは興味深い。さらに、早期教育についてもアメリカ、イギリスとドイツおよび日本では、評価が分かれていた。当該社会で浸透している保育思想・理論や実践との相違に基づいて、評価が異なっていたことが指摘できるだろう。

次に、文化摩擦に関連した批判として、アメリカにおける進歩主義思想、ドイツにおけるフレーベル主義など、各国での保育・教育思想との衝突があったことが指摘できる。一方で、評価においても、ドイツにおける社会主義思想との合致や、新教育運動との合致、アメリカにおける心理学的再評価など、各国で当時重視されていた保育・教育思想との合致があった点が評価されていたことが指摘できる。さらに、ドイツや日本における新しい教育方法という点やアメリカにおける早期教育への期待という点では、当該社会の教育問題への処方箋的な存在として期待があったことがうかがえる。

このように、1900年代初頭からモンテッソーリ教育が伝播していた各国では、当該社会の保育・教育思想や教育問題の状況によって受容のされ方が異なっていたことが指摘できる。特に、表3に下線にて示したように、読み書き算の早期教育、自由という点の受け取られ方の違いについては、文化的相違との関連性について検証の余地があるだろう。

他方、2000年代にモンテッソーリ教育が本格的に伝播されてきたベトナムにおいては、これ

表3. 各国におけるモンテッソーリ教育の受容の様相の概略

	土着化や文化摩擦	批判された点	評価された点
アメリカ	絵画、粘土細工、現代的教具、子どもの違い	進歩主義思想からの批判、社会性・創造性・集団活動の軽視	<u>自由さ</u> 、個別指導、 <u>早期教育</u> 、心理学的再評価、恵まれない子ども
イギリス	言語の違い、音楽、美術	自由描写・粘土細工・おとぎ話・自由遊びの無さ、芸術的表現及び宗教に関する諸科目の欠落、観察者としての教師	<u>自由さ</u> 、個別指導、 <u>早期教育</u> 、自己活動、子ども尊重、環境、教育方法
ドイツ	読み書き算なし、教具の自由な使用、自由画、子どもの違い	フレール主義との相反、 <u>自由の制限</u> 、想像力の抑圧、 <u>早期教育</u> 、集団的教育の欠如、教育目的の不明確さ、教具の欠陥	新しい教育方法、新教育運動との合致、無料の長時間保育、心理学的合致、社会主義思想との合致、自己活動
日本	フレール主義との符号	<u>自由すぎる</u> 、 <u>読み書きへの抵抗</u> 、一般化の困難さ、異年齢、ジェンダー	新しい教育方法、 <u>早期教育</u> 、自己教育と教師の立場、児童観察の重視、活動・生活主義
ベトナム	教具の自由な使用、言語教材、音楽、プロジェクトなど現代機器	形式的、トレンド、高価、 <u>自由すぎる</u> 、想像力	しつけ、自立、自信、個性、独立心、新しい教育哲学と方法

一重下線は自由さに関する相違、二重下線は読み書き算に関する相違を示した。

筆者作成。

らの国々とは異なった様相が確認できる。まず、同国の保育・教育思想との衝突は今回の調査範囲となったインターネット上の新聞や各学校・機関のホームページ、Dinh先生へのインタビューからは確認できず、むしろ、新しい教育哲学と方法として注目されていることが明らかとなった。この背景として、2000年代には既に他国においてモンテッソーリ教育の復興が起きた後であり、学術的な評価が世界的になされていること、ベトナムにおいて確固たる幼児教育思想が醸成されておらず、価値観が柔軟であることが推測できる。このことは、韓国での普及において理論家がいないと指摘されていることにもつながる。つまり、教育的な検証や心理学的な検証はまだ十分にはおこなわれておらず、国際的な評価に基づいて実践的な広がりを見せているのである。

次に、同国におけるモンテッソーリ教育への注目は、しつけ、個性、独立心といった点にあった。この背景として、少子化による過保護な子育てがもたらす教育問題への処方箋といった側面が確認された。そして、その普及の過程においては、台湾における貴族化の傾向と同様に、高価な商品としての側面もみられた。一方で、モンテッソーリ教育への批判としては、形式的、自由すぎること、想像力といった他の諸国でも確認されている批判がみられるが、集団教育の欠如に対する批判や早期の読み書き算への批判は今回の調査では確認できなかった。ベトナム

では公立園でも自由遊びが限られているという点から、幼児の伸ばしたい力が明白であり、理論が明確なモンテッソーリ教育は受け入れられやすいのではないかと推測できる。

以上、2000年代にモンテッソーリ教育が普及したベトナムでは、保育・教育思想との大きな衝突がなく、現代教育問題への処方箋的な存在として、しつけ、個性、独立心といった点が評価され、実践的に、一部商品的に普及してきていることが明らかとなった。その普及の様相は、1900年代初頭にモンテッソーリ教育が伝播した欧米諸国、日本とは異なることが指摘できるのである。

## 5. おわりに

本稿では、モンテッソーリ教育の伝播について、早くからモンテッソーリ教育が伝わってきた欧米諸国、日本と、近年になって伝わってきたベトナムとを比較することで、保育思想の伝播における文化的相違を見出すことを目指した。結果、欧米諸国や日本では、当該社会で主流の保育・教育思想に対する抵抗感や適合といった点から、批判や評価がおこなわれ、特に自由さや読み書き算への評価が異なっていたのに対し、ベトナムでは、しつけ、個性、独立心など、現代の教育問題に対応した海外の新しい手段として、実践的に、一部では商品的な側面をもちながら、広がっていく様子が確認できた。本稿では、ベトナムでの現地調査の日程も限られていたことから、同国での土着の保育思想との合致の有無や受容される要因に関する精査な検討はできていない。特に、社会主義国である同国の文化的側面との折衝は、今後の課題としたい。

## 注・参考文献

※URLは総て最終アクセス2019年9月19日。

- 1) 甲斐仁子「〔2〕アメリカのモンテッソーリ教育」クラウス・ルーメル(編)『モンテッソーリ教育の道』学苑社、1993年、42-51頁、46-47頁。
- 2) M. バインズ(著)、平野一郎・小泉正美・加藤幸次(訳)『幼児学習革命』黎明書房、1970年。
- 3) 中田尚美「1910年代イギリスのモンテッソーリ教育法導入過程に関する一研究」『大阪総合保育大学紀要』第9号、2015年、195-210頁。
- 4) 利島知可子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育思想の導入過程」『教育学研究』第41号(3)、1974年、209-218頁。
- 5) 李善玉「韓国におけるモンテッソーリ教育受容の問題」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学』第44号、1996年、5-12頁。
- 6) シスター・クリスティナ・マリ・トルードウ著、三宅將之訳『コスミック教育の形成・インドにおけるモンテッソーリ』エンデルレ書店、1990年。
- 7) 鶴田義男『アジア諸国の幼児教育者』近代文芸社、2007年、256頁。
- 8) 利島知可子「モンテッソーリの「子どもの家」」莊司雅子(編)『幼児教育の源流』明治図書、1977年、195～217頁。
- 9) 利島知可子、前掲論文、1977年、195～217頁。
- 10) R・デブリーズ、L・コールバーグ(著)、加藤泰彦(監訳)『ピアジェ理論と幼児教育の実践 モンテッソーリ、自由保育との比較研究 下巻』北大路書房、1992年、142頁。
- 11) M. バインズ(著)、前掲書、166頁。
- 12) 中山幸夫「現代におけるモンテッソーリ教育運動の動向とその課題」『教育方法学研究』第13号、1988年、77-84頁。

- 13) 清水貞夫「米国におけるモンテッソーリ・リバイバル」『教育哲学研究』第28号、1973年、43-48頁。
- 14) M. バインズ、前掲書、1970年、161-162頁。
- 15) 清水貞夫、前掲論文、1973年。
- 16) 甲斐仁子「アメリカにおけるモンテッソーリ教育に関する一考察(9)」『日本保育学会大会研究論文集』第50号、1997年、140-141頁。
- 17) M. バインズ、前掲書、1970年、177-178頁。
- 18) 同上書、184-185頁。
- 19) 中田尚美、前掲論文、2015年。
- 20) 同上論文。
- 21) 中田尚美「イギリスにおけるモンテッソーリ教育運動1919-1929」『神戸海星女子学院大学研究紀要』第53号、2014年、35-44頁。
- 22) 利島知可子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育思想の導入過程」『教育学研究』第41号(3)、1974年、209-218頁。
- 23) 永井優美「第1章 モンテッソーリ教育情報の普及」橋本美保(編著)『大正新教育の受容史』東信堂、2018年、14~37頁。
- 24) 吉岡剛「〔3〕モンテッソーリと日本」クラウス・ルーメル(編)『モンテッソーリ教育の道』学苑社、1993年、52-64頁、53頁。
- 25) 同上論文、57頁。
- 26) 倉橋惣三「モンテッソーリの教育」『心理研究』第1号(3)、1912年、304-312頁。
- 27) 吉岡剛、前掲論文、1993年。
- 28) 西川宏子「大正期におけるフレール主義者たちのモンテッソーリ教育法との接触—頌栄保母伝習所創立者・アニー・L・ハウを中心に」『中国短期大学紀要』第31号、2000年、185-196頁。
- 29) 吉岡剛、前掲論文、1993年。
- 30) 永井優美、前掲論文、2018年。
- 31) 吉岡剛、前掲論文、1993年、57-59頁。
- 32) 竹田恵「戦後日本におけるモンテッソーリ教育再導入—「善福寺子供の家」を事例として—」『横浜国立大学教育学会研究論集』2015年、3-15頁。
- 33) AMI. *Annual General Meeting 2018*. <https://montessori-ami.org/sites/default/files/downloads/news/AMIAGM2018.pdf>
- 34) 李善玉「韓国におけるモンテッソーリ教育法の受容に関する一考察」日本モンテッソーリ協会『モンテッソーリ教育』第33号、2000年、125-130頁。
- 35) 王珍妮「台湾におけるモンテッソーリ教育の発展の現状と問題点について」日本モンテッソーリ協会『モンテッソーリ教育』第30号、1997年、103-109頁。
- 36) 浜野隆・三輪千明(著)『発展途上国の保育と国際協力』東信堂、2012年、162頁。
- 37) 現地調査におけるDinh Thanh Tuyen氏(ハノイ師範大学、幼稚園教育研究開発センター、センター長)の説明による。
- 38) UNESCO統計。 <http://uis.unesco.org/en/country/vn>
- 39) 新聞記事。 <https://dantri.com.vn/cong-dong/dieu-gi-khien-phu-huynh-tin-yeu-phuong-phap-giao-duc-montessori-20170125085223555.htm>
- 40) 同園記事。 <https://www.kiddi.vn/ha-noi/truong-mam-non-sunrise-kidz-hang-than>
- 41) Dinh Thanh Tuyen氏の説明による。
- 42) MTCVホームページ。 <http://mtcv.vn/lich-su-hinh-than.htm>
- 43) ベトナム国立大学社会人文大学国際教育センターホームページ。 <http://cie-uss.hcmussh.edu.vn/?ArticleId=aed30186-ac17-4990-9321-fe172fea20cd>
- 44) MTCVホームページ。 <http://mtcv.vn/lich-su-hinh-than.htm>
- 45) Dinh Thanh Tuyen氏の説明による。
- 46) Dinh Thanh Tuyen氏の説明による。
- 47) MTCVホームページ。 <http://mtcv.vn/07-lam-tuong-ve-giao-duc-montessori.htm>
- 48) A園の教員による説明より。
- 49) Dinh Thanh Tuyen氏の説明による。

## 謝 辞

本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業 (JSPS KAKENHI Grant Number JP 19K14161) の助成を受けておこなった。