

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	シュタイナー教育とモンテッソーリ教育に基づく発達障がい児教育モデルの構築：両教育の接点とシュタイナー療育の事例
Author(s)	衛藤, 吉則
Citation	倫理学研究, 26 : 1 - 14
Issue Date	2020-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/50881
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050881
Right	
Relation	



シュタイナー教育とモンテッソーリ教育に基づく発達障がい児教育モデルの構築 —両教育の接点とシュタイナー療育の事例—

衛藤吉則

1. シュタイナー教育とモンテッソーリ教育の接点

1.1. 研究の視点

モンテッソーリ (Maria Montessori : 1870-1952) と、筆者が研究対象としているシュタイナー (Rudolf Steiner : 1861-1925) は同じ時代を生き、教育活動においては障がい児教育を皮切りに、深い人間洞察にもとづく独自の教育思想と方法を確立している。彼らの理論と実践はヨーロッパを越えて広がりを見せ、閉塞する教育現実を克服するモデルとして、今日、世界的に注目されている。

両理論は、子どもの精神性を最大限に配慮する「子どもからの教育」に位置づき、子ども自身の「内的な力」によって自律した自由な人間へと成長することを教育の目的とする「自由への教育」といえる。しかし、そうした共通する「子どもや教育への願い」とは別に、一般に両論に対する評価をみるかぎり、それは、「科学か芸術か」「感覚か想像力か」「知育か反知育か」といった対立的な図式で語られることが多い。だが、実際の思想内容にふみこんで考察すれば、「モンテッソーリかシュタイナーか」という単純な二項対立 (20世紀初頭の「モンテッソーリーフレール論争」を想起させる) では語りきれない要素を多分に含んでいることがわかる。とりわけ、モンテッソーリによる思想表現が大きく変化するインド滞在期 (1939-46) 以降、両思想は「神智学」 (Theosophy) を接点としてかぎりなく近づいていくように思われる。

したがって、第一章では、両者が依拠した「神智学」に着目し、モンテッソーリの側による神智学的思考への接近という視点から検討し、モンテッソーリ思想がもつ神智学的要素の内実を浮き彫りにする。その帰結として、「子どもの意欲にねざした主体的な学び」「作業への集中・没入現象」や、教育思想に見られる「子どもの意欲にねざした主体的な学び」「作業への集中・没入現象」や、教育思想に見られる「存在論的な主体変容を支える個と普遍の垂直軸的パラダイム」「高次の精神や無意識の学の取り込み」という両教育に共通する特色を描出してみたい¹。つづく第二章では、現在、筆者が進

¹ モンテッソーリと神智学思想に関する考察は、拙論「モンテッソーリ教育思想にみる神智学的パラダイム—シュタイナー教育思想との接点」日本モンテッソーリ教育協会編『モンテッソーリ教育』39号、pp.50-67、2007年を整理し、一部抜粋したものである。本論の記述に関する詳細はこの論文を参照のこと。

めるシュタイナー教育とモンテッソーリ教育による「発達障がい児教育における体験型療育モデルの開発」の一事例を示してみたい。

1.2. モンテッソーリとシュタイナーをつなぐ神智学

まず、晩年のモンテッソーリ思想の変化にかかわり、シュタイナー思想とも関連をもつ「神智学」について解説しておこう。

もともと、「神智学」という用語は、歴史的には、3世紀のアレキサンドリアで折衷神智学を創設したアンモニオス・サッカス（Ammonios Sakkas：175?-242）にまでさかのぼるとされる（原理的なものは、古代ヘルメス哲学やプラトン、ピタゴラスなどにみられる）。この系譜の思想は、さまざまな宗教、宗派を調和させ、そのどれもが「智慧の宗教」という幹から出たものであることを説く。その原理は、多少の相違はみられるものの、〈汎神論〉〈アレゴリー的な解釈法〉〈異質な教えを調停・融和する折衷主義〉〈直接体験によって真理に至れるとする神秘主義〉といった要素をもつ。サッカスの思想は、その後、オリゲネスやプロティヌスといった新プラトン派に引き継がれていく。こうした神智学的要素は、ヤコブ・ベーメの思想や、キリスト教の薔薇十字、ユダヤのカバラ、イスラムのスーフィズム、道教の仙道、インドのベダ、ヨーロッパのフリーメーソン、グノーシス、チベット密教、日本の古神道、真言密教などに共通の世界観を見いださう。本論で、モンテッソーリ思想やシュタイナー思想との関係において語られる、19世紀半ば以降、多方面に影響をおよぼしたブラバツキー（H.P. Blavatsky：1831-1891）に始まる現代神智学もまたこの系譜に位置づく。では、シュタイナーとモンテッソーリはこのブラバツキー神智学といかにかかわるのだろうか。

シュタイナーが学生時代に A.ベサント（Annie Besant：1874-1933）をはじめとする神智学メンバーと接触し、1902年から1913年にかけて神智学協会のドイツ支部事務局長を務めたことは広く知られるが、モンテッソーリもまたベサントとの関係を通してブラバツキー神智学とのかかわりもつことになる。

周知のように、A.ベサントとは、G.バーナード・ショウ（George Bernard Shaw：1856-1950）らとフェビアン協会（1885年入会）等を通じてイギリス社会民主主義運動を展開した活動家として知られる。彼女は、1889年にロンドン市教育委員を務めるかわらブラバツキーらとの出会いを通じて神智学協会に加入している。その後、1916年には神智学協会初代会長オルコット（H.S.Olcott：1832-1907）のあとを継ぎ、第二代会長職に就く。さらに、1917年にはインド独立をめざすインド国民会議派の初代議長となり独立に貢献していく。

このベサントとモンテッソーリは、偶然にもある方向で一致し、それが二人を急速に接近させることとなる。それは、「教育を通じてこそ社会改革と平和は実現できる」とする理念であり、そうした双方の思いが、1918年のベサントによるモンテッソーリ学校訪問と共感、さらにその後のモンテッソーリによるベサントの講演（モンテッソーリ教育法、社会改革、神智学的な「生命」論等）への聴講と出会いに発展していった。そして、ここでの出会いがきっかけとなり、ベサントがインドに拠点を移した後も二人の関係は続いていく。実際、モンテッソーリのインド滞在期に、南西部の都市アデアールにある彼女の名を冠したアニー・ベサント学校がモンテッソーリによる教員養成講座の教育実習モデル施設として指定されることになる。

さらに、ベサントのもと、神智学の教育部門を実質的にリードし、神智学とモンテッソーリ教育をつないでいった人物として、ベアトリス・エンソワ（Beatrice Ensor：1885-1974 1917年の結婚以前は Beatrice de Normann）があげられる（岩間浩 1996、山崎洋子 1995）。彼女は、20代半ばにしてイギリスで初めての女性視学官に任命されるなど、若くして教育の現場や新教育運動の動向に精通していった。そのエンソワは、すでに20代前半に神智学協会に入会を果たし、1915年には、神智学協会第2代会長となるG.アランデール（George S. Arundale：ベナレスのヒンドゥカレッジ学長で後に教育大臣となる。妻で舞踊家のルクミニとともに1937年にオランダ滞在中のモンテッソーリをインドに招聘）とともに、世界の神智学学校教員の連合組合ともいべき「神智学教育同胞会」（Theosophical Fraternity in Education）を設立（英レッチワース）し、その運営に寄与していくこととなる。このエンソワもまたここでの活動を通して、ベサント同様、モンテッソーリ教育に共鳴し、神智学とモンテッソーリ教育を柱に教育・社会運動を展開していった。

さらに、エンソワは、イギリスの著名な革新派視学官エドモンド・ホームズ（Edmond Holmes：1850-1936）の『現在の教育と未来』（What is and What might be：a study of education in general and elementary education in particular. London 1912）に影響を受け、神智学協会内に進歩的教師集団の形成をめざしたとされる（岩間 2004）。しかも、このエドモンド・ホームズこそが、1912年にはじめてイギリスでモンテッソーリ協会を創設した人物でもあった。1912年には、彼が設立した英モンテッソーリ協会を中心として、リットン卿（The Early of Lytton）を総裁に「教育の新理想」（New Ideals in Education）が作られている。この団体は、のちに神智学教育同胞会のメンバーやドルトン・プラン、シュタイナー教育の実践者たちも加わり、理想の新教育をめざす一大勢力として成長していった（モンテッソーリ派や神智学派が混在する教育団体

に、モンテッソーリがムネメ論を援用したロンドン大学のパーシー・ナン (Percy Nunn) が加わっていたことは興味深い)。そして、そこで中心的な役割を担っていったのが、エンソワであった。この取り組みはしだいに広がりを見せ、1920年には世界へその精神を発信すべく、機関誌『新時代のための教育』(Education for the New Era)を刊行するに至る。

さらに、エンソワは、こうした教育上の啓蒙活動の先に、世界平和を実現するための国際組織をも構想していく。それは、はじめは、イギリス神智学協会ならびに「神智学教育評議会」(Theosophical Education Trust: 神智学学校運営のための合議団体)にかかわったメンバー(「新時代のための教育」のメンバーも含む)を中心に「新教育連盟」(New Education Fellowship)として形をなした。さらに、1966年には世界的な新教育運動と連動し「世界新教育連盟」(World Education Fellowship)に発展・拡張していった。モンテッソーリ自身も、この新教育連盟の理念に賛同し、数度講師として招かれ講演をしている。さらに、この運動には、ロンドン大学の教育研究所(パーシー・ナン:ムネメ論)もかわり、加えて国際連盟内の国際知的協力委員会(1921年発足。ベルクソンも委員:生の躍動 Elan Vital)やその外郭団体である国際教育局を包摂する形で、ユネスコという果実を得るのである(E.G.ヘインストック 1978)。

以上、みてきた、ベサントやエンソワとの出会いに象徴されるように、この時期を前後してモンテッソーリと神智学は思想面や活動面で同期化していったといえる。

1.3. モンテッソーリ教育思想と神智学に共通するパラダイム

では、以上みてきた、モンテッソーリと神智学との接近は、モンテッソーリ思想にどのような影響と変化を与えたのであろうか。井出麻里子(1992)と小笠原道雄(1993)は、モンテッソーリの教育思想が、従来考えられてきたように一貫した「科学教育学」と単純に理解されてはならず、晩年に顕著となる形而上学的な要素を生涯的な思想体系に組み込んで考えるべきことを示唆している。つまり、事象の事実に依拠してだれもがわかる「一般的な解」を求める「水平軸の思考」を超え、事象の普遍的な本質を「個々人の内観」を通して直観する〈垂直軸的な主体変容の物の見方〉を彼女は神智学との出会いを通して射程に入れ始めるのである。では、モンテッソーリが影響を受けたとされる神智学は、いかにモンテッソーリの教育思想全体において整合性をもって語ることができるのだろうか。

インド滞在期以降のモンテッソーリによる著作、つまり、『吸収する心』(The Absorbent Mind. New York 1967)、『幼児の秘密』(The Secret of Childhood. Indiana

1966)、『子どもの発見』(The Discovery of the Child. Indiana 1967)等を概観するかぎり、インド滞在を契機としたモンテッソーリ教育思想の新たな変化や、モンテッソーリ自身が従来から漠然と描いていた世界観や人間観に関する概念上の精緻化を読みとることができる(E.G.ヘインストック 1978、Ch.M.トルードゥ 1984)。R.クレイマー(1976)もまたこうしたインド以降のモンテッソーリにおける思想表現の変化について、人間精神の「垂直軸」的な向上による神の意識への一致や、再受肉(生まれ変わり reincarnation)、カルマ(業:karma)といった神智学的な概念を取り込んでいった、と述べている。さらに、Ch.M.トルードゥ(1984)も、モンテッソーリ教育における宇宙論、祝祭の展開、ならびに文化への教材教具の柔軟な対応、といった視点が、インド・コダイカナル丘陵におけるモンテッソーリの教員養成講座(1945-56)と、『人間の可能性を教育すること』(1948)の出版以降、明確に打ち出されていった、と指摘する。

では、つぎにこうした変化をふまえて、モンテッソーリ教育思想が、先にあげた「垂直軸のパラダイム」といかにかわるのかについてみていこう。

まず、モンテッソーリ教育思想の基本的なベクトルについて再度おさえておきたい。モンテッソーリは、当時支配的な「水平軸」の人間理解に対して、「単に経験のみに依存し、表面的」であり、「原因を問題にしないで、現象と結果のみを判断している」(坂本訳 1970)、と批判する。そして、そのうえで、「新しい人間は物質を超えて見、物質を超えて聞き、物質を超越」する、と語る(小笠原訳 1975)。こうしたモンテッソーリの主張は、現象への〈単線的な因果記述〉を超えてその内奥にある〈本質理解〉に向かう、「垂直軸のベクトル」の理論範疇にあるということができる。しかも、「あらゆる者は宇宙の一部であり、そしてまたお互いに結びついて大きな調和ある全体を形成している。…子どもたちは総ての者と自分たちの間に宇宙的な秩序のあることを知って満足するのである」(吉本訳 1973)というモンテッソーリの言葉からも、彼女の人間観・世界観が、「普遍的であり、同時に個別である」という〈個即普遍の垂直軸的パラダイム〉を背景とする存在論的な主体変容論として成り立っていることが理解できるのである。

では、モンテッソーリのこうした立場は宗教的にはいかなる位置を見いだすのであろうか。インドにおけるモンテッソーリの形而上的立場について、トルードゥはつぎのように記述している。人類の進む方向が宿命論的な終末論でもなく、決定論的な進化論でもなく、宇宙意志への気づきといった個人の自由な精神性の高まりにみていく〈神智学的色彩〉を強めていった。しかも、人間が創造主の神秘の扉を開くに従って

徐々に神が表れるといった東洋的なとらえ方をみずからの神学観に取り込んでいった、と (Ch.M.トルドゥ 1984)。

そうした神智学的な「垂直軸」の視点は、一方で、モンテッソーリにとってキリスト教の「原罪論」の問題とかかわって考えられた。彼女は、「原罪論」の観点にもとづく人間の生来的な悪の肯定とその矯正のための教育を断固拒否し、人間は善なるもので、どこまでも神性へと近づきうるとする垂直軸的な世界観・宗教観を支持した。すなわち、モンテッソーリは、子どもの善は体罰を前提として成り立ってはならず、「自然の法則の秩序に従わせること」が可能となれば、「この平面から意識の協力を求め、超自然 (Supra Natur) に自己を高め」、「善」へと昇っていくことができる、と考えたのである (坂本訳 1970)。しかも、こうした「垂直軸」の見方は、「正常化が可能となっはじめて子どもは進歩する」、という従来からの彼女の理念に確信を与えることとなった。まさに、神智学のパラダイムを手に入れることによって、「秩序からモラルの向上へ」という垂直軸のベクトルは理論的な精度を増していったといえる。

では、この神智学的パラダイムとのかかわりを考慮してモンテッソーリの思想全体を再考する場合、その方向性や従来諸概念はいかなる見え方をするのだろうか。

1.4. モンテッソーリ教育と垂直軸の見方

1.4.1 秩序」「集中現象」と「正常化」

モンテッソーリは当初から、人間が本源的な衝動として「秩序性への志向」をもつと考え、自然法則としての「秩序」の獲得を教育によって実現しようと試みてきた。そうした方向は、晩年に至り、「すべての個体が分離独立して...働きながらも共通の目的によって他の個体と結びつけられている」(小笠原訳 1975)、という東洋的ともいえるカオス・フラクタル的な「高次の秩序」観によって補強され、さらなる体系性を増していく。しかも、再度確認するならば、その「秩序」は、私たちが教育を通して法則に従うことできれば、究極的には、ソクラテスのいう、かの「魂の翼」を手に入れ、神性である「善」へと昇っていけるものとして描かれるのである。まさに、ここにモンテッソーリにおける「秩序からモラルの向上へ」「正常化から進歩へ」という「垂直軸の構図」の原理が読みとれる。

具体的には、子どもは、この「秩序」を契機として、作業への没入・反復・訂正等を通じて内的な集中を高めていく〈集中・没入現象〉を起こすことになる。そこにおいてはじめて子どもの意志が内奥の精神性と呼応を開始すると考えられている。「精神の受肉化 (Inkarnation)」の始まりである。それによって、集中現象として現れる〈興味や

意欲に根ざした主体的な活動は、内側からわき出る想像的創造力(イメージ)を強め、自己の肉体と適切に結びつけられていくのである。このような、子どもにおける、秩序→集中現象→精神の受肉化(「正常化」)の過程こそが、子ども自身の心身を健全に発達させ、自立した人間へと成長させることができると考えられた。これが、モンテッソーリがたどり着いた「自由への教育」に至る道筋であり、それは、単に、子どもの興味にもとづく「自主的な選択」という意味の「自由」にとどまるものではないことがわかる。神智学の枠組みを通してより強調的にみえてくる「自由への道」とは、個人の選択的で嗜好的な自由意志を超え、神性につながる自立した各人の「精神の自由」獲得のプロセスなのである。

1.4.2 「敏感期」「感覚教育」について

モンテッソーリが、卓越した子どもの観察と先端的な人間観・世界観の取り込みによって、先見的な「敏感期」理論を構築していったことは教育学上、特筆に値する。とりわけ、シュタイナー同様、当時広がりを見せていた精神分析学、神智学、インド思想等にみられる「無意識の学」をみずからの教育理論に取り入れた点は、重要な意義をもつ。インド滞在期以降に展開される「精神的胎児」「星雲説」「吸収する心」等の理念は、まさに〈無意識の学とモンテッソーリの感覚教育論の融合〉の成果であり、ここにおいてモンテッソーリ独自の〈人間形成としての教育学〉が確立するのである。透徹した取り組みによって発見された「知識の爆発現象」もまた、幼児期に顕著な図像的記憶を理論づけるムネメ論の採用によって、より精緻な論として補われていく。モンテッソーリが、「知の精神化」(感覚訓練の内容が身体的精神的に内化すること)を実現するには、筋肉の運動訓練が同時に組み合わせられなければならない、と心身一元的な発想を強調するのもまた、こうした無意識領域を考慮した「感覚教育」の特色といえる。ここでは、「感覚」は、五感に限定された「表層的な感覚知覚」や「自然科学的な経験」の領域を超えて、重量感覚(Gewichtssinn)や立体感覚(Stereognostischen Sinn)といった「内部感覚(内的感受性)」までも対象とすることになる(Marielle Seitz/Ursula Hallwachs1996)。

ここまでみてきたモンテッソーリ教育における「感覚教育」の「深み」を顧慮するならば、一般にいわれる、「モンテッソーリ教育は主知主義に偏っている」という批判は正当でないことが理解される。モンテッソーリ教育原理は、元来、知識の強要を否定し、自然な個人の自由意志を尊重するものであったし、その構造は現実の経験や実証科学の成果に依拠するものの、その観察内容は、つねに、確実に「垂直軸」的な内的観照体験に裏づけられたものといえるのである。

以上の考察から、モンテッソーリ教育はシュタイナー教育同様「神智学」をベースに、「子どもの意欲にねざした主体的な学び」「作業への集中・没入現象」や、教育思想に見られる「存在論的な主体変容を支える個と普遍の垂直軸的パラダイム」「高次の精神や無意識の学の取り込み」という見方に支えられていることが理解される。

最後に、シュタイナーとモンテッソーリを対立的に見る傾向がある中、30年前に両教育の有効性について先見的な見解を示した教育史研究者・長尾十三二の言葉を挙げてみたい。

「国際的な広がりをもった新学校、新教育のなかで、私はモンテッソーリとシュタイナーのふたりに格別の注目を払っている。それは、このふたりの創設した学校がそれぞれ独自の教師教育のプログラムをもっているということ、つまりその実践を導き支える思想と、具体的な実践のための体系的な、しかしながらけっして固定的でない指針をもっているということへの注目である。…これらが現在期待できる比較的望ましい教育実践の具体例であることだけは間違いないと思う」²。

以上、モンテッソーリ教育が「神智学的な垂直軸の見方」において、シュタイナー教育と近いスタンスに立つことを解説してきた。さて、モンテッソーリの感覚教育を通して集中・没入現象を起こす子どもの姿と、シュタイナーの教育術によって全世界を感じ取っていく子どもの姿をみつめていくとき、そこにどのような内実が突き付けられるのだろうか。第2章では、私たちが本年5月から始めたシュタイナー療育の実践に基づく発達障がい児教育を紹介してみたい。

2. シュタイナー療育の実践

2.1. 実践の背景

国内外で学問的な認知とともに急増する「発達障がい児（LD、ADHD、自閉症スペクトラムなどの児童）」に対し、今日、効果的な教育理論と方法を示すことが喫緊の課題となっている。

発達障がい・学習障がいという概念が1960年代にアメリカで出されてからすでに半世紀が経過する。今日まで、注意欠陥多動性障がい（ADHD）、学習障がい（LD）、自閉症・アスペルガー症候群等を含む広汎性発達障がい（PDD）といった広範な発達障がいに関して、それぞれに障がい児教育学や医学の領域で科学的実証主義的な取り組

² 長尾十三二『新教育運動の生起と展開』明治図書、1988年、24頁。

みが進められてきた。また、わが国では、2005年以降、法的整備（発達障がい者支援法施行・改正や児童福祉法改正）も進み、今日、公的支援の下、民間の「児童発達支援（6歳未満）」「放課後等デイサービス（6-18歳）」事業が展開されている。しかし、こうした研究・制度状況にもかかわらず、民間の支援事業やサービスの実態をみるかぎり、多様な障がい種や発達をふまえた体系的な療育が行われているとはいえない（丸山啓史：2013・14年、北川聡子：2015年、山本佳代子：2016年）。

このような状況に対し、本実践研究は、健常児の教育に加え障がい児教育でも成果を上げるシュタイナー教育とモンテッソーリ教育に注目し、無意識や高次の感覚・精神をも視野に入れた両教育の分析を通して、発達障がい児教育に有効な〈健常児教育との連続的・統合的な理論・実践モデル〉を描出することを目的として、科学研究費補助金（基盤C）を得て開始された。

2.2. 実践例—子ども一人ひとりのよさや個性を引き出す体験型療育として

障がい児教育の領域で100年近い実績を重ね、世界的に高い評価を受けているシュタイナー教育とモンテッソーリ教育を発達が気になる子どもたちに施すべく、私たちは、「NPO法人シュタイナー&モンテッソーリ・アカデミー」を立ち上げ（2018年認証）、2019年4月に、その実践の場となる「シュタイナーハウス・モモ」と「モンテッソーリ・子どもの家」（多機能型児童通所事業所：児童発達支援・放課後等デイサービス）の認可を受ける。子どもたち（不登校児1名、自閉症児6名、ダウン症児1名）の療育には、両教育の専門家に加え、保育士、助産師、児童指導員が当たっている。



現在、先行実施しているシュタイナー教育に基づく療育は、子ども一人ひとりの内側からの力（興味・欲求・関心・イマジネーション・感性・創造力）を大切に育むことを目的とする。どんな人も必ず、「その人らしいよさや個性」を内に秘めている。私たちは子どもたちのその部分に注目し、一人ひとりに寄り添い、「らしさを伸ばす」内側からの教育をめざしている。そのためには、子どもたちの頭だけでなく、意志や感情や体を含めた存在全体に働きかける必要がある。外側から大人が期待する子ども像を強要したり、均質的な能力を身につけさせようとしたりすべきではないとは考える。シュタイナー教育やモンテッソーリ教育は、そのようなアプローチに適している。子どもたちの興味があるテーマを見出し、それについて体験を通じて長期的に学び深めるシュタイナー教育のエポック授業（周期集中授業）は子どもたちに有益な成果を上げている。実践の一部を紹介したい。

2.2. 実践例

2.2.1. 土とかかわり、土から学ぶ



土に焦点を当て、粘土造形や泥遊びから物作りへ、さらには子どもたちの好きな恐竜や化石を含めた大地や地球の歴史へと体験と学びを深めていく。

2.2.2. 身体を動かす



「はうこと」「螺旋に添って内に、外に動くこと」「バランスをとること」は内的な均衡感覚を鍛えてくれる。シュタイナー教育では、乳幼児期に欠如しがちな「重力に一生懸命抵抗して四肢や感覚を十全に動かすこと」を後に取り戻すことで心身の調和を図る。

2.2.3. 芸術活動—水彩画（ぬらし絵）



シュタイナーの芸術療法では、水彩画（ぬらし絵）を行う。線描として絵を描くというよりも色に親しみ、色と遊ぶ。子どもたちは、色の広がりや重なりを、色と一つになって集中して楽しむ。

2.2.4. ひらがなと算数—芸術的に学ぶ



知識の記憶に偏る学校での学びは勉強の意欲を失いがちである。中には勉強というだけで過呼吸を起こし不登校になった児童もいる。その子に対しては、文字は絵やお話を通して、算

数は美しい図形を通して体全体で感じとって学ぶシュタイナー教育の方法を適用した。その学習の後、母親が自宅でその子に、「今日モモで何が楽しかった？」と聞くと、その子は、「勉強が楽しかった！」と答えてくれたようである。

2.2.5. ファンタジーを育む



シュタイナー教育では個々人の内側から生まれる創造的想像力（ファンタジー）の育成を核に置きます。一番の奥からあふれ出る意欲や興味を基盤に、豊かな感情や具体的なイメージーションを形成していきます。

2.2.6. 治療教育としての養蜂



私たちの施設では、シュタイナーの治療教育にならない養蜂活動を行っている。古来、蜜蜂と人間の関係は深く、蜂蜜やその香りは健康や治療に役立つとされてきた。子どもたちや保護者と採蜜をし、蜜の香りに満たされた部屋で蜜蝋や蜜蝋クリームを作りに取り組んでいる。

2.2.7. モンテッソーリの療育活動



参考文献

神尾学『秘教から科学へーエネルギー・システムと進化』出帆新社、2000年。

岩間浩「ユネスコ設立の源流を訪ねてー新教育連盟とユネスコ設立過程ー」『国士舘大学文学部創設30周年記念論集』1996年、

——「新教育連盟の源流を訪ねて」『神智学教員組合と新教育連盟』『国士舘大学・人文学会紀要』第30号、

——1997年、同「ユネスコの設立と新教育連盟」『教育新世界』第44号、1998年、同「モンテッソーリと新教育連盟」『新教育運動の源流を訪ねて 神智学協会教員同僚会、新教育連盟、モンテッソーリ、タゴール、三浦修吾・関造の足跡』2004年、

岩間他著『未来を開く教育者たち シュタイナー・クリシュナムルティ・モンテッソーリ...』コスモス・ライブラリー、2005年。

山崎洋子「新教育連盟へのエンソワの道ー初期エンソワの活動をてがかりとしてー」『教育新世界』第38号、1995年。

Annie Besant, *An Autobiography*. London 1893.

Rita Kramer, *Maria Montessori, A Biography*. Putnam. 1976. (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年)。

Elizabeth G. Hainstock, *The Essential Montessori- An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement*. New American Library 1978. (平野智美監訳『モンテッソーリ教育のすべてー人、著作、方法、運動』東信堂、1988年)。

Sister Christina Marie Trudeau, *A Study of the Development of the Educational Views of Dr. Miria Montessori Based on an Analysis of her Work and Lectures While in India, 1939-1946*. UMI Dissertation Information Service, 1984. (三宅将之訳『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)。

モンテッソーリ著、坂本堯訳『人間の形成について』エンデルレ書店、1970年、10頁
(*La formazione dell'uomo*, 1949)。

小笠原道雄「モンテッソーリとフレーベル」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。

井出麻里子「モンテッソーリの子ども観—科 学から形而上学へ—」『教育方法学研究』
第18巻、1992年。

モンテッソーリ著、P. オスワルド、G. シュルツベネッシュ編、小笠原道雄・高 祖
敏明訳『平和と教育 平和を実現するための教育の意義』エンデルレ書店、1975
年 (Frieden und Erziehung, 1973.)。

Montessori, M., *To Education the Human Potential*, (India 1948) p.8. (吉本・林訳『モ
ンテッソーリ教育—6 歳から 12 歳まで』1979年)。

関連サイト

NPO 法人シュタイナー&モンテッソーリ・アカデミーのホームページ：<http://steiner-montessori-academy.com/>

広島大学発クラウドファンディング (Readyfor) の私たちの活動に関するホームペー
ジ：タイトル：シュタイナー教育で発達障がい児をサポート。「らしさ」を伸ばす；
<https://readyfor.jp/projects/steinermontessoriacademy>

Development of an Educational Model for Children with Developmental Disabilities Based on Steiner and Montessori Education Systems and the Case of Steiner's Therapeutic Education

Yoshinori Eto (Hiroshima University)

The primary purpose of this paper is to clarify the relationship between Montessori educational thought and the influence of theosophy in Montessori's work before, during (1939–1946), and after the period she stayed in India. The image of the Montessori method is corrected by consideration and various concepts of the Montessori method compared with theosophy are presented as a new perspective. A peculiar vertical paradigm related to theosophy as a “relationship that I conform to the universe” and a “transformation of the subject for the rise of the spirit” is shown as an effective index for understanding Montessori educational thought. Through a profound perspective based on concepts such as holism, various concepts of the Montessori method, such as “social reformation,” “order,” “concentration,” “work,” and the “sensitive periods” are reviewed as a “prelude to religious awakening.” This vertical paradigm can also be found in Steiner educational thought. The second purpose of this paper is to introduce the practice of both therapeutic education systems based on this vertical paradigm.