

「観察」とはなにか

古市 将樹 ・ 吉田 哲也

要旨：本論は「観察」についての理論と実践の先例を論じることを目的とした。まず、「観察」に注目した先達として、教育史上、「モンテッソーリ・メソッド」や「子どもの家」の考案・創設者として有名なモンテッソーリに注目し、彼女が自身の教育観の中で、「自由」や「規律」などと関係して「観察」をどのように理論化していたのかを論じた。次に、教職履修上で「観察」を経験することによって、教職履修学生の授業の視点・視野が教師の教え方から授業空間全体、ひいては授業観や教育観へ広がる意義があることを論じたのち、教職関連科目として観察法を学ぶ際の科目内容構成について、他大学や本学の科目内容を例示してどのような内容が必要であるのかを論じた。

キーワード：観察，モンテッソーリ教育，教育観，授業観，授業空間

1. モンテッソーリ教育における観察

1.1 はじめに

現在学校教育では、子ども〔児童・生徒〕の理解が教員に求められ、そのための観察の重要性が指摘されている。しかし、このことは今に始まったことではない。教育史上、既に「観察」の重要性を唱えていた人物にマリア・モンテッソーリ (Maria Montessori : 1870年～1952年) (イタリア) がいる。

彼女は、ローマ大学医学部に女性として初めて入学し、イタリア初の女性医学博士となった人物である。彼女のキャリアのスタートは、精神病院の医者としてであった。当時の精神病院では、患者は監禁同然の状態であり、特に知的障害があるとみなされた子どもは、ほとんど回復の見込みがないとみなされ、そのような扱いを受けていた。しかしモンテッソーリは、そのような子どもが遊びを自ら創造する場面に遭遇し、子どもには大人が想定するのとは異なる知的好奇心があると考えるようになる。そして医者をやめて教育学を学びなおしたモンテッソーリは、その後「子どもの家」(児童の家) と呼ばれる施設を創設、「(モンテッソーリ) 教具」の創作などを通じて、自身の独特な教育論の構築、教育法の実践をおこなった。

モンテッソーリ教育は、20世紀はじめに大きなブームとなった。その主知主義的な教育方法などへの批判がおこりブームは沈静化したが、20世紀後半になると再度注目され、その理論・方法の再検討が進められており、モンテッソーリ教育の実践校が世界各地にある。

それでは、モンテッソーリは観察をどのように考えていたのであろうか。彼女の教育論においては、単純に、目的を子どもの理解におき、方法に観察を位置づけたのではなかった。以下本小稿は、観察の一例として、彼女の唱えたその構造を考察したい。

1.2 教育観—モンテッソーリの現状認識—

まず、モンテッソーリが新たな教育論を提案する、その根底にあった教育にかかわる批判的な現状認識を確認しよう。彼女には、大人による子どもの人格形成が可能であるとか、さらにはそれが教育者の使命・義務であるとかの、教育に正当性を与えている前提への懐疑があった。

おおくの教育者と親たちは児童期を成人になるまでの過渡期と考えており、その意味で子どもの生活のニーズは大人によってきめられてしまいます。〔中略〕大人の労働と同じように目的にむかって最小限の努力で活動することが子どもにも要求されます。一定の時間内に一定のノルマが達せられなければならないのです。子どもの秩序は外部から課せられ、従順と規律は大人がふるう権威からきています¹。

ここでは、「過渡期」であるからこそ教育が必要とも考えられるかもしれない。しかし、モンテッソーリにとって、「両者〔子どもと大人〕は二つの完全に異なった生きもの」²なのであった。子どもは、大人の社会秩序に支配される世界にあっても、その中で違う世界に生きている。要するに、同じ対象を前にしていたとしても、そこに見えるもの、感じるものが異なるのである。そうであれば、子どもが大人に合わせるための教育ではなく、大人が子どもにあわせる教育を第一にすべきとなる。なぜならば、このことを理解して、その上で教育をおこなうのは大人だからである。そして、そのために観察が重要とされた。ただし観察は、それだけでは完結しない。それは、自由・規律・環境とともに語られる。

1.3 観察—自由・規律・環境—

まず自由について、彼女は、子どもの自由を、「子どもが自由になったといえるのは、子どもが内的法則に従って発達の欲求にふさわしく自己発展をとげることができるからです。子どもは大人の抑圧的なエネルギーから独立したときに自由なのです」³と説明している。この「抑圧的なエネルギー」の具体例がテストである。テストによって測定されるのは、個人の瞬間的なデータに過ぎない。しかし、個人は刹那的に生きているのではない。しかもモンテッソーリは、「わたしたちはみんな、他人が無遠慮にさぐるものをかくそうとする本能をもっています。子どもは、おおくのそのような抑制反応をしめします」⁴と語っている。つまり彼女のいう自由とは、個別的な欲求が各自のペースにもとづいて発露・体現したときに体感・実感できるものであり、不自由な状態においては、自らそれを制限するようなものなのである。

次に自由と規律について、モンテッソーリにとってそれら是对立するものではない。彼女は次のように考えている。

観察の教育学的方法は、子どもの自由をその基礎としている。自由とは、活動性である。規律は自由を通して生じなければならない。ここに公立学校の方法の信奉者が理解しにくい重要な原理がある。自由な子どものグラスでどのようにして規律を身につけさ

¹ マリア・モンテッソーリ（クラウス・ルーメル、江島正子訳）『モンテッソーリの教育法』エンデルレ書店、1983年、5～6ページ。

² 同前、7ページ。

³ 同前、37ページ。

⁴ 同前、77ページ。

せるのだろうか。確かにわれわれの体系には、一般に認められているものとは非常に異なった規律の概念がある。もし規律が自由にもとづくならば、その規律は必然的に活動的でなければならない⁵。

子どもたちは、自由の中にいるからこそ、自由な状態であるために、自分たちに必要な規律を創っていく。このことをモンテッソーリは、「子どもの家」における教育実践を通じて何度も目撃したことを述べている。そしてさらに重要なことは、彼女の教育論においては、既存の社会的規律（秩序）にしても、不自由な中でそれに従うことを躰けるのではなく、自由な中で、自分たちで考え選択することをめざしていることである。これは、従来の学校で「既存の規律に従うことを学ばせる」のに対して、「規律に従うということはどういうことかを学ぶ」、いわば、メタ的な学びをめざしているといってもいいであろう。

そして、教育をおこなうには、以上のような自由や規律〔の創造〕を経験できる環境が求められる。それは、清潔・快適で子どもたちが安心・安全に自由に遊んだり作業したりできる生活環境であり、カラフルで手触りがよく、子どもたちの興味をひき、自由な発想で使用できる「教具」の存在でもある。さらに、そのような環境を維持するのに欠かせないのが教師である。

1.4 観察する子どもの観察—教師に求められること—

モンテッソーリは、観察を、教師だけがおこなうことと考えていない。「外の世界をじっくり探検するあどけない子どもには、観察するという大切な時期がはじまっているのです。子どもはたくさんのイメージをあつめてそれらを記憶のなかに刻みこみます」⁶とするモンテッソーリからすれば、子どもによる観察は、世界認識の始まりである。しかもその対象である世界は、実際に自分たちが暮らしている世界でもある。そのため、理解には一定の秩序がともなわれる。ここにも〔子どもによる〕観察の自由が保障されているべきであることはいうまでもない。したがって、大人は、世界の一元的な理解を強制するような関与をするべきではない。しなければならないことは自由の保障のための手助けであり、むしろ子どもたちの邪魔にならないように注意すべきである。そして、教師による観察とは、そのような子どもに対する観察なのである。

以上のようなモンテッソーリの教育論において、観察する教師に求められることとして、彼女のふたつの説明をあげよう。まずは、

次の推測は大きな誤謬です。子どものできるだけ観察が、わたしらに子どもの中に秘密の天性を推定するという大胆な思いつきに立ち至らせ、それからこの直観から新しい学校や教育法の思想が生まれたという推測です。未知の事柄は、観察することはできません。〔中略〕新しいものは、いわばそれ自身の力であらわれずにはいません。〔中略〕その新しいものは、その人がついに気づいて悟り、一生懸命歓迎するまでは根気よく繰り返しその人の視野内にはいつて来ずにはいません。〔中略〕わたしらにとっていつも最も困難なことは、新しいものに気がつき、それをそうだと確保することです。なぜな

⁵ 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年，71ページ。

⁶ 同前，13ページ。

ら、たまたま新しいものに対してはわたしらの知覚の門が閉じるからです⁷。
である。教師にとって「未知の事柄」の観察にあたっては、それを「既知の事柄」にすることが必要であり、それが教師にとって経験が重要といわれる所以かもしれない。しかし、経験を積みばすべて「既知」となるわけでもないであろう。そこで重要なのは、「未知の事柄」を、教師の経験や既存の知識の枠の中にあてはめて処理するようなことをせず、「未知」のままにしておくことであろう。

次に、「未知」のままにしておくために教師には何が求められるか。モンテッソーリは教師の養成に関して、

生命は観察だけでなく仕える対象であり、「自分と同じ生命」であるから、未知の無意味、無味乾燥なものではなく、人間に共通の内的生命、即ち真の生命である。彼女〔教師〕が「内的生命の現象の観察」の手ほどきを受ける「自然」の場は科学的実験室だが、これはそのための教具の援助で自由に発達できる学校であるべきだ。子どもの精神的現象を「見ることに」燃える自分を感じ、観察への透明な歓喜と飽くことなき熱望を体験する時、「手ほどきを受けた」実感を得、其の「教師」の第一歩を踏み出すのである⁸。と記している。ここには、彼女のいう「生命」の観点からすれば、教師と子どもに社会的や役割分担が常識化した固定的な関係はない。それでも、教師の立場で子どもに接するには、観察における歓喜と欲望を介して、自身が「手ほどきを受けた」、換言すれば学んだ実感を得ること、これが教師の養成には欠かせないと理解できる。

1.5 おわりに

モンテッソーリは、教育者に対して、「謙虚になり、内省的になる」⁹ことを要求する。観察においては、これは教師が、観察をおこなえる・おこなってもよい特権的な立場にいるのではなく、観察とは、それをおこなう自分を振り返ることが要求されているとしてもいいであろう。つまりは、教師による観察とは自分自身の観察であると。

そのような教師がおこなう教育とはどのような行為なのか。ちょうどそれに近いであろう柄谷行人の、他者に関係した「教える・学ぶ」の指摘があるので最後に記しておく。

われわれが他者との対話において、いつもどこかで通じ合わない領域をもつことは、一般的にいえることだ。その場合、よりよく互いに理解しようとするならば、相手に問いたださねばならず、あるいは相手に教えなければならない。いいかえると、それは「教える・学ぶ」関係に立つということである。共通の規則があるとしたら、それは「教える・学ぶ」関係のあとにしかない。〔中略〕これはけっしてアブノーマルではない。ノーマル（規範的）なケース、すなわち同一の規則をもつような対話のほうが、例外的なのである¹⁰。

これについてさらに柄谷は、『教える』立場は、ふつうそう考えられているのとは逆に、けっして優位にあるのではない。むしろ、それは逆に、『学ぶ』側の合意を必要とし、その

⁷ マリーア・モンテッソーリ（鼓常良訳）『幼児の秘密』国土社、1968年、131～132ページ。

⁸ マリア・モンテッソーリ（阿部真美子訳）『自発的活動の原理』明治図書、1990年、133ページ。

⁹ マリア・モンテッソーリ（クラウド・ルーメル、江島正子訳）『モンテッソーリの教育法』、41ページ。

¹⁰ 柄谷行人『探究Ⅰ』講談社、1986年、11ページ。

恣意に従属せざるをえない弱い立場だというべきである」¹¹と指摘している。柄谷の論に拠れば、教師は「強い立場」にあるから「観察」をおこなえるのではない。むしろ、自分の「弱い立場」の自覚、換言すれば、「観察」は、それを通じての自己省察の機会である。

時代的状况も社会的背景も、そして学校制度・組織も異なる現在に、モンテッソーリの当時の「観察」をそのまま導入するのは難しいかもしれない。しかし、「観察」の結果の妥当性はどのように判断するのか、それをおこなう教師の能力や特権はどのように保証されるのかなどを考えると、謂わば「観察」はそれをおこなう教師自身に向かう、という彼女が指摘した視点は、今でも十分に意義をもつといえるであろう。

2. 教職関連科目としての「観察」とは

2.1 教職履修において「観察」を経験する意義

教職科目として設置されているいわゆる教育実習には、内容として授業や担当教師、児童生徒、あるいは教育という場そのものを観察することが含まれている。教職課程コアカリキュラム(平成29年11月17日 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会)においても、教育実習(学校体験活動)の到達目標の中に「指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実即して記録することができる。」があり、教職課程カリキュラムにおいて「観察」という活動を行うことは半ば当然のことと受け止められている。では「観察」を経験することは、教職課程履修者にどのような影響を与えるのであろうか。

これについて、中條・磯崎・藤木・米田(2007)は、理科の教職課程カリキュラムを履修している学生を対象に、教材作成にあたって留意すべき点を評定する質問項目を用いて、授業観察を主な内容とする実習の経験前後の授業観の違いについて検討している。その結果、授業の具体的な指導方法の重要度評定が授業観察前後で減少する一方、生徒像を意識した教材作成の工夫に対する重要度評定が観察前後で増加し、授業観察前後で「学習を生徒に促す」という授業観から、「授業は生徒との共同行為である」という授業観へと変化した、と述べている。また宮坂・中川(2015)は保健体育科の教職課程カリキュラムを履修している学生を対象に、模擬授業の観察を繰り返す過程の中で授業観察の視点がどのように変化するかを検討している。その結果、観察初期には教授行為自体に観察の視点が偏っていたのが、後期には授業の目標や計画、学習成果へと視点が広がったと指摘している。これらに共通しているのは、教育実践・授業実践場面を観察することで、教師の指導・教授行為のようなある種の一方的な教師-児童生徒関係に注意が集中する傾向から、教師と児童生徒との間のインタラクション、あるいは授業空間や教育という場そのものへと観察対象が広がる効果があるのではないかと、という点である。三島(2008)も、実習を通して授業を多く観察する経験を通して、学習展開や授業の構造といった授業の全体像を捉える力が培われるのではないかと指摘している。ここに、教員養成課程のカリキュラムにおいて観察を行う意義があるのではないかとと思われる。

では観察経験は、コアカリキュラムに明記されているように教育実習においてのみ行えばよいのだろうか。そもそも、観察のための具体的な手法はどこで修得するのであろうか。三橋(1998)も、教員養成においては授業を観察・記録し、これを対象化するシステムを構

¹¹ 同前、8～9 ページ。

築してそのシステムを学生に伝えていくことが必要であることを述べている。これは、「観察」を教職課程カリキュラムにおいて体系的に学ぶ必要性につながると考えられる。では、各大学の教職課程では「観察」をどのように扱っているのだろうか。この点を次項で検討する。

2.2 他大学における観察法修得のための科目の構成

他大学における観察法を学ぶ科目の科目構成をまとめるにあたり、全国の教員養成課程・学部・学科を設置している全ての大学を対象とするのは非常に広範となるため、本論においては俗に東海地区あるいは中部地区と称される地域(新潟県・富山県・石川県・福井県・山梨県・長野県・岐阜県・静岡県・愛知県・三重県)の国公立大学のうち、文部科学省 web ページ「教員免許状を取得可能な大学等」より閲覧できる「平成 28 年 4 月 1 日現在の教員免許状を取得できる大学」及び「平成 29 年 4 月 1 日から教員免許状を取得できる大学」に掲載されている大学の学部・学科・課程から、小学校教員養成課程を設置している大学 45 大学(国立大学法人 12 大学・公立 3 大学・私立 30 大学：本学含む)に範囲を限定した。そして、各大学公式 web ページの情報公開ページより学則や学生便覧、教職課程の情報公開、電子シラバス等を閲覧し、小学校教員養成課程内において当該課程の学生が広く履修可能な科目として観察法を学ぶ科目が設置されている状況を調査した。その結果、明確に科目として設置している大学は国立大学法人 2 大学、公立大学法人 1 大学、私立大学 2 大学(本学含む)であった。他大学においても、電子シラバス等で「観察」をキーワードに授業を検索すると、すべての大学でなんらかの科目が検索結果として表示されたが、それらは各教科教育法・指導法あるいは本学初等教育課程における「授業実践演習」のような学校等の教育現場に赴き授業等を参観する科目であった。各教科教育法・指導法においては模擬授業の立案と相互披露が展開され、そこで授業観察が行われることが多いと推察される。一方で、観察法を学ぶ科目が独立して設置されているケースは少ないことがわかった。そこで、本学を除く観察法を学ぶ科目が設置されている 4 大学における科目内容・構成を比較するため、各大学のシラバスをまとめたものを表 1 に示す。

他大学のシラバスを見ると、観察法を学ぶとはいえ、そのみで内容が構成されているのではなく、授業実践のための児童生徒の理解・把握の方法の 1 つとして、あるいは実践研究の研究手法の 1 つとして位置づけられ科目内容が構成されていることがわかる。現実の教育実践・授業実践においては「観察」とは児童生徒を理解するための 1 つの側面であり、観察のみで授業が行えるようになるわけではない。また授業実践研究の研究手法としても、観察法以外にも質問紙法や面接法(インタビュー)、実験計画法など多様な研究手法がとられることから、小学校教員養成課程において研究手法として観察法のみを学ぶというのはいささかバランスを欠いているといわざるをえず、これらの観点から他大学における観察法を学ぶ科目の内容構成には一定の妥当性があるといえるだろう。逆に言えば、研究手法を概観する科目(例えば、本学初等教育課程には「学校教育研究法」という科目が設置されている)を学んだ学生が、観察法をさらに深く学ぶ科目として設置されるのであればバランスがとれるであろう。

また、他大学のシラバスに記載されている具体的な観察技法として、参与観察(参加観察法)が挙げられている。現実の教育実践・授業実践場面あるいは教育実習等の教職履修

「観察」とはなにか

において求められる具体的な観察技法としては、意識的かつシステムティックに行われているか否かに関わらず、参与観察が最もよく用いられる技法であろう。ただ一方で、教育実践研究も含めた研究の方法として観察法を考えた場合、参与観察のほかにも時間見本法や事象見本法と呼ばれる手法が方法論の確立している手法として取り上げられることが多く（例えば、松浦・西口, 2008）、体系的な観察法の学修という観点で考えた場合、参与観察だけでよいのかという議論は当然であろうし、また観察データの集計・分析方法についても研究の方法として観察法を学ぶ際にはある程度体系的な学修が必要となるだろう。したがって、教育実践・授業実践の際の児童生徒理解のため、そして教育実践研究を進めていくための研究手法の修得のために、観察法を体系的に学修する科目を構成する意義はあると考える。

表 1 他大学における観察法を学ぶ科目の内容構成 12

	A大学 学習場面臨床学	B大学 教育実践研究法	C大学 臨床教育学基礎論	D大学 こどものこころの発達II
1	子どもの学びの過程と教育実践の課題:なぜ子どもなのか、<学び>なのか、<過程>なのか	ガイダンス	【オリエンテーション】: 授業概要の説明、臨床教育学のイメージ	子どもを客観的に理解する必要性
2	学びの<過程>をどのようにとらえるか: 実践性、多義性、重層性、協働性、相互性、状況性	質的研究と量的研究	臨床とはなにか、教育学とはなにか	観察の意義:なぜ観察の目的
3	もの<こと>人とかかわり合い「関係=意味」をつくる行為の過程をとらえる: 参与観察模擬演習	フィールドとしての学校、研究対象としての教育実践	教育学における「臨床」の含意、日本における臨床教育学の展開	観察法の種類(1):各観察法の目的の理解
4	観察実習(附属小学校総合的な学習の時間の観察と事例収集)	先行研究の吟味	臨床教育学の鍵概念としての「子ども理解」	観察法の種類(2):各観察法の方法
5	グループ別の観察記録ビデオの発表とディスカッション、課題の明確化	先行研究の批評	臨床教育学の視点①: 教育の臨床心理学	観察テーマの設定: 問題の設定と方法
6	子どもの学びの実践過程の相互行為分析演習: 記述1-行為の記述	質的研究の思想・理論とタイプ	臨床教育学の視点②: 教育の臨床社会学	観察の準備と分析方法: 記録用紙の作成とデータのまとめ方
7	子どもの学びの実践過程の相互行為分析演習: 記述2-行為の過程と関係の記述	質的研究のプロセス(1)構想からデータ収集まで	臨床教育学の視点③: 教育の臨床哲学	観察の練習
8	子どもの学びの実践過程の相互行為分析演習: 映像分析と質的記述1-場を生成するもの、こと、人の関係性	質的研究のプロセス(2)データの解釈・分析、理論生成まで	臨床教育学の方法論: アクションリサーチという発想	観察の実習と観察事例報告書の作成
9	子どもの学びの実践過程の相互行為分析演習: 映像分析と質的記述2-コンテキストと関係の生成	参与観察の意義と特性	臨床教育学の方法論: <観察>の技法	観察事例報告書作成の検討
10	分析事例の発表とディスカッション	参与観察の方法	臨床教育学の方法論: <観察>演習	心理検査の種類と目的
11	討議に基づく事例の考察とレポート作成1	インタビューの意義と特性	臨床教育学の方法論: <聞き取り>の技法	心理検査の結果のまとめ方と分析方法
12	討議に基づく事例の考察とレポート作成2	インタビューの方法	臨床教育学の方法論: <聞き取り>演習	知能検査: WISC-III
13	子どもの学びの実践過程の参観演習2: 附属幼稚園	文献調査の意義と特性	臨床教育学の実践的課題: 子どもの生活現実の理解と実践づくりの一貫性	発達検査: K式発達検査
14	子どもが学ぶ行為の場や状況をつくる: 学習活動計画の作成	文献調査の方法	臨床教育学の実践的課題: 学校づくりと地域づくりの連動	心理検査の実施と心理検査報告書の作成
15	子どもの行為の過程と関係を協同生成する: 学習過程の支援と指導	まとめ(第16回: レポートの提出)	【まとめ】: 臨床教育学の視点と構えを持った教師へ	子ども理解の目的と方法についての総括

2.3 本学教職関連科目「学校教育観察法」の科目構成

最後に、観察法を学ぶ科目として本学初等教育課程に設置した「学校教育観察法」の内容構成を表2に示す。内容構成としては、観察の具体的技法や集計・データ分析の方法等

12 表中の表記は、句読点を含めシラバスの表記のままとした。

「観察」とはなにか

を重点的に学修する内容となっている。一方で、教育実習等における観察の意義にあらわれる、授業空間や教育という場全体に視点を向ける力が授業を通して少しでも培えるよう、また、教育実習等の現場での観察経験へと接続していけるよう、授業展開において工夫が必要となってくるであろう。さらに、本授業の履修が教育実習等における授業観察において、ひいては教職履修においてどのような影響を与えるのかについて今後検討する必要があるだろう。

表2 「学校教育観察法」の内容構成

回	内容	回	内容
1	ガイダンス:観察法を学ぶ意義	9	観察の視点と実施の留意点
2	観察法とは:観察法の特徴	10	観察演習(1):模擬的観察の計画検討
3	観察法の技法(1):実験観察と自然観察・参加(参与)観察	11	観察演習(2):模擬的観察の実施
4	観察法の技法(2):時間見本法と事象見本法	12	観察演習(3):模擬的観察のデータ分析
5	観察法の技法(3):観察データの記録方法	13	観察演習(4):分析結果の整理と発表準備
6	観察のまとめ方(1):定量的分析	14	観察結果発表会
7	観察のまとめ方(2):行動分析・時系列分析	15	まとめとレポート課題のための準備
8	観察のまとめ方(3):発話(談話)分析		

参考文献

- 柄谷行人 (1986). 探究 I 講談社.
- 松浦均・西口利文 (2008). 観察の手法. 松浦均・西口利文(編) 観察法・調査的面接法の進め方 ナカニシヤ出版, pp.12-16.
- 三島知剛 (2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容—授業・教師・子どもイメージの関連による検討—. 教育心理学研究, 56(3), 341-352.
- 三橋功一 (1998). 教科教育学における学生の授業研究能力の向上をめざした授業観察・記録の方法. 教科教育学研究, 16, 135-154.
- 宮坂雄悟・中川麻衣子 (2015). 教員養成段階における保健体育科「保健分野」の授業力の形成に関する一考察—授業観察における視点の変化に着目して—. 川崎医療福祉学会誌, 25(1), 159-164.
- 文部科学省 (2017). 教員免許状を取得可能な大学等 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/index.htm> (2017年11月10日)
- モンテッソーリ, M. 鼓常良 (訳) (1968). 幼児の秘密 国土社.
- モンテッソーリ, M. 阿部真美子・白川蓉子 (訳) (1974). モンテッソーリ・メソッド 明治図書.
- モンテッソーリ, M. ミヒャエル, M (編) ルーメル, K.・江島正子 (共訳). (1983). モンテッソーリの教育法:基礎理論 エンデルレ書店.
- モンテッソーリ, M. 阿部真美子 (著訳) (1990). 自発的活動の原理 明治図書.
- 中條和光・磯崎哲夫・藤木大介・米田典生 (2007). 授業観察実習が教師志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響. 日本教育工学会論文誌, 31(1), 79-86.