

# マリア・モンテッソーリの教育学的思考の源泉

中山 幸 夫

はじめに

周知のように、マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) は医学者から教育者に転身し、「モンテッソーリ・メソッド」の考案によって世界の教育界（とりわけ治療教育と幼児教育）を風靡した人物であるが、その教育理論と実践の体系（一般に「モンテッソーリ教育」と呼ばれるもの）を支える土台とも言うべき教育学的思考の源泉については、これまで客観的立場からの考察、検討が十分になされてきたとは言い難い状況にあった。

そのため、こうした状況が「モンテッソーリ教育」についての本質的理解を妨げ、教育方法としての「モンテッソーリ・メソッド」のみが独り歩きをするという結果をしばしば招いてきたのである。「木を見て森を見ず」の譬えのごとく、「モンテッソーリ教育」全体の土台と背景を十分理解せずに実践に臨むことは、悪しき形式主義・技術主義を助長する起因となり、同時に教育者としてのモンテッソーリを教育界における絶対的な聖人として神格化する風潮さえ生み出すことになる。<sup>1</sup> これは憂慮すべき事態であると言わなければならない。

以上の問題意識から、本稿における考察、検討の中心は、「モンテッソーリ教育」の成立過程に関わるマリア・モンテッソーリ自身の教育学的思考の源泉が何であったかを吟味することに置かれる。これにより、そもそも「モンテッソーリ教育」とはいかなる思想や学問を背景に現れた教育理論・

実践の体系であるのか、またその独自性とは何か、などが明らかにされるはずである。

## I. 背景としての医学的・生理学的思考

ローマ大学医学部を卒業し（1896年）、イタリアで最初の女医（医学博士）となったモンテッソーリは、大学附属病院の助手に就任し、また個人的診療を兼ねながら、医学の研究と実践に当たっていた。その彼女に転機が訪れたのは、ローマ大学卒業の翌年、1897年のことである。<sup>2)</sup> 既に附属病院の医療スタッフに名を連ねていたモンテッソーリは、精神科クリニックでの治療の対象となる患者を選び出すため、ローマ市内の精神障害者保護施設を訪れることを役目の一つとしていた。保護施設には精神障害者とともに発達遅滞（「知恵遅れ」）の子どもたちも収容されていたが、そうした保護施設の訪問を通して、モンテッソーリは次第に「発達遅滞児に関心を持つようになった」<sup>3)</sup>のである。

なぜ彼女は発達遅滞児に関心を抱くようになったのか。これについて、モンテッソーリ自身は積極的にその理由を述べているわけではない。自らの主著である『モンテッソーリ・メソッド』（イタリア語原著：Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini, 1909. 英語版：The Montessori Method, 1912.）においても、これに関する理由説明などは特に見当たらない。しかし、彼女についての伝記を極めて客観的な立場から書いたクレマー（Kramer, R）の分析を参考にするならば、理由の核心部分を理解することはできるであろう。クレマーは次のように述べる。「マリアは医者であり、人間の苦しみを救うことを目指していた。そして、子どもの病気に、特別の関心を寄せていた。また、社会改革にも、情熱的に傾倒していた。この時点までのマリアの生涯すべてのことが、いわゆる《知恵遅れの子どもたち》に対して、マ

リアを敏感にさせていたのである<sup>4)</sup>」。

後年、モンテッソーリが弟子の一人であるスタンディング (Standing, E. M.)<sup>5)</sup> に語った話によれば、<sup>6)</sup> 当時、保護施設に収容されていた発達遅滞児の中には、あたかも囚人のように部屋に閉じ込められている者もいたという。しかも、部屋の中には玩具ひとつなく、殺風景な部屋の中で、子どもたちは虚ろに宙を見つめるか、眠るか、世話人が運んでくる食事をとること以外に、何もすることがなかったのである。そして、世話人はモンテッソーリに向かい、子どもたちが食事の後、床の上を這いずり回ってパン屑を拾うのだ、と辟易した様子で語るのであった。

このような発達遅滞児たちの観察を通して、モンテッソーリは直観的にひとつの真実を捉えた。彼女は、「子どもたちが食物よりもっと次元の高い別なものを求めている<sup>7)</sup>」ことを発見したのである。つまり、子どもたちは食物に飢えてパン屑を拾っていたわけではなく、手を使うことによって獲得できる経験を求めていたのである。それは「本能的に知性への糸口を求める<sup>8)</sup>」子どもたちの真実の姿であった。

自らの結論として、モンテッソーリは以下のことを確信するようになる。すなわち、発達遅滞の原因は、その子どもたちの精神がもともと全く機能しないことにあるのではなく、むしろ学習するうえでの十分な感覚を刺激されることがなかったことにある、と。すなわち、「発達遅滞は医学的問題というよりも、むしろ教育学的問題である<sup>9)</sup>」とモンテッソーリは看破したのである。この閃きを契機として、モンテッソーリは本格的に教育学的問題としての発達遅滞児の研究に取り組むことになる。彼女は、医学と教育学を結合する治療法を求めたのであった。これについて、クレーマーは次のように述べている。「このとき初めて、モンテッソーリは教育の研究に目を向けた。1897年から1898年にかけて、聴講生として教育学のコースに出席し、過去200年間の教育理論に関する主要な文献をすべて読破した。これらの文献の中で見つけた理念の多くが、マリアの心の中で少しずつ凝縮

され、マリア自身の理論を形作っていったのである<sup>10)</sup>」。

ところで、こうしてモンテッソーリが教育の研究を進めていく中で決定的とも言える影響を受けたのが、フランスの著名な医学者であったイタール (Itard, J. M. G., 1774-1838) とその弟子セガン (Séguin, E., 1812-1880) の業績であった。後にモンテッソーリは次のように述べている。「私はセガンの本に従い、またイタールの著名な実験から多くの援助となるものを引き出した。これら二人の研究に導かれて、私は多くの種類の教具を製作した。これらの教具は、どの学校でも全く見られなかったものであるが、その適用方法を知っている者にとっては、非常に有効な手段となったのである<sup>11)</sup>」。

では、モンテッソーリに決定的な影響を与えたイタールとセガンの業績とはいかなるものであったのか。以下で、これを論じることにする。

#### 1) イタールの野生児教育

『アヴェロンの野性児』(Rapports et Mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron, 1894) の報告者であるイタールは、聾啞教育及び精神薄弱児教育の先覚者の一人として知られる著名な医師であった。彼はイギリスの哲学者ロック (Locke, J., 1632-1704) の経験主義 (端的には「人間の知識はすべて経験を通して獲得される」とする思想) やフランスの感覚論者コンディヤック (Condillac, E. B. de., 1715-1780) の感覚主義 (「人間の観念は視覚や聴覚、触角などの感覚的経験によって形成される」とする思想)、さらには国立聾啞院長シカール (Sicard, R. A.) などの影響を受けたが、中でもコンディヤックの感覚主義の哲学を信奉していた<sup>12)</sup>。そのため、イタールは自らの教育理論と教授法において、感覚訓練を非常に重視したのである。

さて、1799年南仏アヴェロンの森の中で発見された野生児の教育は5年間に渡って行われている。教育が始められた最初の頃、その野生児は視線

が定まらず、表情もなく、聴覚器官は感動的な音楽に対しても、大きな音に対しても無感覚であった。また、発声器官は完全な啞の状態になっていて、喉から出る単調な音をもらすにすぎない。臭覚も陶冶されておらず、香水のかおりと彼の寢床に充満している汚物が放つ悪臭を同じ無関心で受け取り、触角器官についても物の把握という機械的機能に限定されていたという。<sup>13)</sup> 当時フランスですぐれた観察力をもっていることで著名であった医師ピネル (Pinel, P., 1745-1826) は、ヴィクトールと名づけられたこの野生児の感覚機能について「彼の感官は不活発な状態になっていて、……家畜のうちのいくつかより非常に劣っている」<sup>14)</sup> とまで述べたのである。

この不幸な野生児の感覚器官を回復させるために、イタルは感覚訓練を重視した治療教育を始めることになる。彼はヴィクトールの観察から引き出された事実を踏まえながら、治療教育を進めるうえでポイントとすべき「5つの主要な目当て」<sup>15)</sup> を掲げた。

第1の目当て……ヴィクトールの生活を心地よいものにしながら、人間の社会生活になじませること。

第2の目当て……強い刺激を与えて感動を起こさせ、感受性を目覚めさせること。

第3の目当て……必要感をもたせ、周囲の者と交わることによって、観念の範囲を広げさせること。

第4の目当て……必要に迫られて、言葉を使うように導くこと。

第5の目当て……生理的要求から、知的行動を取らなければならないように導くこと。

イタルはこれらの目標を念頭に置きながら、ヴィクトールに対する様々な感覚訓練を行っていった。それによって、野生児ヴィクトールの諸能力にはある一定の発達は見られたものの、感覚訓練そのものの成果は必ずしも十分なものではなかったことが報告されている。

なお、イタルは、報告書「野生児の教育について」の結論部分におい

て5つの事柄を推論しているが、その中でモンテッソーリの教育学的思考形成に影響を与えたと考えられるものは、以下の3つである。

- ①「人間に自然に備わっているとされる精神的優位性は、文明の結果にすぎない。文明が大きな力強い原動力によって人間を他の動物よりも上に引き上げている。この原動力が人類の卓越した感受性であり、この本質的な特性から模倣の能力が生じ、こうした持続的な傾向が新たな必要性のなかに新しい感覚を求めさせるのである<sup>16)</sup>」。
- ②「人間の器官の教育、とりわけ、話し言葉の習得に向けられるこの強力な模倣の力は、生まれてからの数年間は非常に強く、活発であるが、年齢の進行、孤立、神経的感受性を鋭くするようすべての原因によって急速に衰える。それゆえ、あらゆる模倣の効果のなかで、もっとも不思議でもっとも有用な結果である音声の発音は、幼児期を過ぎた年齢では無数の困難に出会わなければならない<sup>17)</sup>」。
- ③「われわれの生理学的知識の現状において、教育の歩みが現代医学に照らして解明されうるし、されなければならない。現代医学は、すべての自然のなかで、個人の器質的、知的異常を評価し、そこから、個人に対して教育がなされなければならないこと、社会が彼に期待するものを決定することによって、極めて力強く、人類の向上に寄与することができる<sup>18)</sup>」。

ここで各々について言及すると、①の推論には、「環境と教育をめぐる問題」が暗示されていると考えられる。つまり、人間は社会的・文化的環境に身を置いて、初めて「人間としての教育」が可能となるのである。ここには、「モンテッソーリ教育」において強調される「整備された環境」(prepared environment)につながる思考を見出すことができるはずである。

②の推論には、人間のもつ卓越した感受性も、時機を逸するとその本来の機能を喪失してしまうということが説かれている。ここには、モンテッ

ソーリが1930年代以後に発展させた概念である「敏感期」(sensitive period)の萌芽ともいえるべき思考が見出せるといつてよいであろう。

③の推論には、教育問題に対して医学や生理学など自然科学分野の学問研究が積極的に寄与すべきことが説かれていると考えられる。前述のように、モンテッソーリは医学者から教育者に転身した人物であるが、このことを発達遅滞児の教育を進めていくうえで十分に自覚していたはずである。その意味で、モンテッソーリはイタールの精神を忠実に実践した教育者であったと言えるのである。

## 2) セガンの知的障害児に対する教育

「知的障害(精神薄弱)児教育の父」とも称されるセガンは、晩年のイタールから指導を受け、独自の障害児教育の原理と方法を確立した。彼はイタールと同様、著名な医師であり、同時に人道主義的な教育者であった。知的障害児教育は、イディオ(idiot)、或いはアンキュラブル(incurable)などと呼ばれた人々を対象として19世紀半ばに成立した学問分野である。当時、これらの障害者に対する処遇法としては、救貧院での隔離収容、もしくは自宅での監置が一般的であったが、セガンは、社会的に追放されたこれらの人々の、人間としての復権と解放を目指して闘った教育者の一人である。

彼は、ルソーの『エミール』の思想から影響を受けた父親のリベラルな養育方針のもとで幸福な少年期を送り、後に医学の道に進むことになる。父親は地方の著名な医師であり、医学生時代にはイタールと同僚であったという。その彼が、イディオと呼ばれた知的障害者の教育を始めたのは1837年のことである。1930年代のフランスは、経済的には産業革命の急速な進展、政治的には七月革命による新体制という激動の時代であった。とりわけ、産業革命による生産力の巨大な発展は、資本家、貴族、地主階級などの少数者に膨大な富の集積をもたらし、他方では収奪された多数の人

民の困窮と悲惨な状態を生み出していたのである。このような時代と社会的背景の中で、青年期を迎えたセガンの思想形成に影響を与え、彼の教育事業の創始に必要な土壌を提供したのは、社会思想におけるサン・シモン（Saint-Simon, C. H. de R, C. de., 1760-1825）及びサン・シモン派と、ピネルによって創始された精神医学におけるフランス学派であった。

セガンがサン・シモンとサン・シモン派の空想的社会主義の思想をどのように受容したかについては、まだ十分には解明されていない。しかし、この派が社会改革の方途として教育を重視し、万人の教育を受ける権利と全面発達の思想を共通の問題意識としていたことが、青年期のセガンに積極的な影響を及ぼしたであろうことは極めて当然のことと思われる。

また、フランス革命後、政府はピネルに命じて、公的救貧施設に収容されている精神障害者の処遇改善に当たさせたが、こうした国家の政策とそれによる障害者研究の進展も、セガンの知的障害児教育への接近を促す要因となったのである。

さて、セガンは知的障害児の教育において、イタールの野生児教育と同様に感覚訓練を重視したが、その方法はイタールのそれを修正し発展させたものであった。これについて、セガンは次のように強調する。「イタールは、ルソーやコンディヤックと同じように、感官の教育の有用性を非常に理解していた。しかし、彼にとって、感覚は精神の究極の言葉であったから、観念が感覚とどのように異なるのか理解できなかったし、道徳が知性にまさっているのを理解しなかった。彼が陥った誤りや困難のすべては、この出発点から生じるのだ。……彼は、第一歩から道を見失うことになり、ついには方法の骨格となる全体的視野が欠落してしまったのである。……私の方法はイタールのそれではない。彼の方法は全く不十分なものである。なぜならば、それは原理を欠いているからだ。その原理こそ、彼の方法と私のそれとをはっきりと対立させるものである<sup>20)</sup>」。方法におけるこの「原理」の存在こそ、セガンの教育論がより科学的であると評価される



最大の理由となった所以である。

では、セガンにおける教育の方法原理とはいかなる特質をもつものなのか。彼の著作『白痴の道徳的療法、衛生および教育』(Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiot et des Autre Enfants arriérés ou retrade dans leur développement, agités de mouvements involontaires, dévils muet non-sourds, bègues, ets., a Paris, 1846)における主要論文の考察を通して、これを明らかにしておきたい。

セガンは、まず論文「白痴の衛生」において、白痴者(知能障害者)を「われわれの同胞である<sup>2 1)</sup>」と位置づけ、これまで社会的に見捨てられてきた彼らを「もっと好ましい衛生的な状態においてやることがぜひ必要である<sup>2 2)</sup>」と宣言する。ここには彼の人道主義的な思想が端的に示されているが、セガンは彼らの発達を好ましいものとする衛生学的視点からの教訓として、白痴児については、①「年齢」に対する配慮、並びに②彼らを教育するための望ましい「住居」の確保、が重要であると指摘する。

①について、セガンは「衛生学はそれぞれの子どもの年齢とともに変化すべきであり、子どもが幼ければ幼いほど、それだけ個別的な衛生が働きやすく、それだけまた教育は容易になって、完全なものになる<sup>2 3)</sup>」と明言しているが、この考え方は教育の適宜性を論ずるモンテッソーリの「敏感期」の概念に通ずるものであろう。また、②に関して、白痴児が教育される場としてふさわしい「住居」の条件として、セガンは部屋の広さや方角、温度などを検討項目として挙げているが、究極的には「子どもが彼らの本や玩具を並べたり、うきうきとして作業したり、とびまわれる通風のよい、明るく広い子ども部屋<sup>2 4)</sup>」を理想としている。セガンのこの考え方は、モンテッソーリが「整備された環境」としての「子どもの家」(Casa dei Bambini)を構想するうえで、少なからず参考にしたものと思われる。

次に論文「白痴の教育」において、セガンは次のように指摘する。「教育は、(1)活動、(2)知能、(3)意志を包括しなければならない。それらは

人間存在の三つの側面である感情、機知、道徳に対応するものである。活動とは行為によって表現される感情であり、知能とは機知の機能であり、意志とは道徳的自発性である。活動・知能・意志という三つの機能はこのような順序で置かれているが、人間の生涯においてその重要性をみるならば、逆の順序となる。しかし、ここでは教育がそれらをとらえ発達させねばならないのと同じ順序で並べてあるのだ。なぜならば、人間は知る前に運動し、また彼の行為や観念の道徳性を自覚する前には、時間をかけて知識を身につけるものだからである<sup>25)</sup>」。

ここには、あらゆる人間（健常者と障害者の両方を含む）の発達と教育の関係についてのセガンの基本原理が示されている。従って、白痴児の教育においても、最終目的である「道徳的自発性」の喚起に至るためには、まず「活動の教育」〔内容としては筋肉系（運動）と神経系（感覚）の教育の両方を含む〕を適切に進めていくことが重要となるのである。

その中でも筋肉系の教育に関して、セガンは「手の把握筋の運動を多少とも有効に行えるようになるにつれて、子どもはその分だけ筋肉の収縮を自由にまかされる<sup>26)</sup>」と述べる。つまり、「手の使用」は運動訓練の出発点であり、それが土台となって生活に必要な作法や習慣への応用が可能となるのである。筋肉系の教育は、白痴児に対して生活に必要な行為や習慣を直接的に獲得させることを目的とするものであった。そのため、セガンは日常生活に必要な行為として、①身だしなみ、②身体の習慣、③姿勢、④歩行、⑤登り降り、⑥有用な労働、を取りあげ、これらをめぐる白痴児に対する矯正方法を具体的に次のように示している。

まず、①身だしなみの習慣を整えさせるために、セガンは白痴児の「模倣能力」を活かす方法を有効であるとした。「彼（白痴児）がなにかの欲求を示すたびに、彼がすることを行ない、……彼の動作のすべてを一緒にやってあげることである<sup>27)</sup>」。つまり、白痴児に対しては強制的に教えたり、道徳を説くのではなく、教師自身が目的の動作を正しく示すことによって、

彼らの理解を促すことが肝要となる。そして、正しく示す際に必要なものは「少ない言葉と多くの模倣例」であり、教師の動作や身ぶりは「明瞭でなければならない」ことが強調されるのである。<sup>28)</sup>セガンが示したこの方法は、「モンテッソーリ教育」における感覚教具の「提示」方法にも受け継がれていると見ることができるであろう。

②身体の習慣を矯正するためには、「精神と肉体のほとばしり」で充実している児童期をとらえ、この時期の教育によって白痴者特有の動作や習慣を改善することが肝要である、とセガンは述べている。<sup>29)</sup>時期を逸すると、著しい効果を期待することが困難となるからである。

正しい③姿勢、④歩行、⑤登り降りの習慣を身につけるためには、筋肉を使った平衡感覚の訓練とその応用が必要となる。<sup>30)</sup>モンテッソーリは子どもの「身体の平衡」を重視し、そのための具体的訓練を導入したが、ここにもセガンの方法原理からの影響が見られるのである。

そして、①～⑤の項目を準備段階として、⑥有用な労働、を行う段階へと進むことになるのである。セガンは、白痴児教育の最終的な目的を「生徒が労働することができるように導くことである」<sup>31)</sup>と規定している。それは、労働こそが彼らの社会参加を実現し、同時に人間としての全面的発達を保障するものである、とセガンが考えていたからであろう。セガンはいう。「彼らの健康、知能、道徳は、労働から新しい力を得るであろう」<sup>32)</sup>。「労働すること、すなわちなんらかのものを生産することは、本質的に道徳と進歩の法則なのである」<sup>33)</sup>。当時において、白痴児は社会における無用な厄介者にすぎなかったが、セガンは彼らを土堀り作業や耕作、針仕事や家事の手伝い(女子)、徒弟見習いの仕事(男子)、農園での栽培作業などの、単純で限られてはいるが「有用な労働」に従事させることによって、彼らの人間的成長と社会的自己実現を企図したのである。なお、①～⑥の各内容は「モンテッソーリ教育」における「日常生活訓練」の原型とも言えるものである。

さらに、論文「白痴の道徳的療法」において、セガンは白痴児教育を完成へと導く方法原理としての「道徳的療法」について、その重要性を次のように述べる。「道徳的療法は、白痴児の活動、知能、情意を発達させ調整するのに適しているあらゆる手段を用いることから成っている。それはまったく教育の開始から完了に至るまで、より単純な訓練からより複雑なそれに至るまで……適用されるのである。要するに、あらゆる瞬間において、教師のすべての行為、彼の言葉や身振り、彼の存在とその道徳的意志の活動的表現が、白痴児の本能的、消極的な傾向に対して、その論理的可能性をまさらしめるところの方法を補強しなければならない。道徳的療法が存在しなければ衛生学は皮相なものとなり、すべての進歩は困難にぶつかったときに挫折してしまう。私の方法において、道徳的療法は全体をとおして原理となるものであり、それは発端であると同時に究極のものである。要するに、それ自体が原理であるために完全な方法なのである<sup>34)</sup>」。つまり、「道徳的療法」こそ彼の白痴児教育を支える究極の方法原理となっていたのである。

では、「道徳的療法」を進めていくうえで、セガンが意を用いたことは何であったのか。上記論文から考究する限りにおいて、それは端的には教師と生徒における「権威と服従」のあり方に収斂されるであろう。セガンはいう。「権威は教師の行為であり、服従は生徒のそれであって、一方は他方に相関している。そこから服従の生じるところの、すぐれた道徳性を持っていない教師は、彼の機能を放棄しなければならない<sup>35)</sup>」と。つまり、生徒を知的で自由意志をもつ存在へと導くためには、教師の権威とそれを支える道徳性が不可欠であり、その意味で両者の相関関係は教師の側に大きく依存している、ということである。

そのため、白痴児教育に携わる教師は、単なる知的能力だけではなく、この教育に伴う様々な困難に対して冷静に対処することのできる「道徳的資質」が求められることになる。セガンは教師に必要な「道徳的資質」に

関して、次のように言及する。「教師を形成する道徳的なすべての資質の上にあって、それらの資質を支配し、指導し、啓発するところの一つの資質が光り輝くのを私は見たい。それは沈着という資質である。それは教師の容貌の中にうかがうことができるもので、确实、緻密、穏和といった性質によって人の心を動かすのである。……命令する時でも、食事の最中でも、遊戯をしている時でも、その他数多くの様々な場面においても沈着であってほしい。要するに、不変の魂の静穏の中にあってほしい。……なぜならば、いかなる他の仕事と比べても、この仕事以上に忍耐、観察、集中的な活動、そして要するに沈着を必要とするものはないからである<sup>36</sup>」。ここからも明らかなように、「沈着」こそ白痴児教育に携わる教師に求められる重要な道徳的資質なのである。このセガンの教師観は、モンテッソーリの教師観と極めて類似していると思われる。

ところで、セガンによれば、「道徳的療法」の中心的問題とは白痴児に対する命令の方法化であるという<sup>37</sup>。つまり、白痴児に対してどのような方法で命令をすべきか、という問題について、セガンはそれぞれの子どもの発達状況に応じた3つの命令の仕方を打ち出している。すなわち、①直接的命令、②間接的命令、③消極的命令、がそれである。

直接的命令とは、最も強制的な権威の表現であり、生徒を服従させるために、彼らの一切の自由を規制するものである。具体的には、「言葉」の権威によって彼らの聴神経を刺激する方法、「身振り」によって模倣を喚起する方法、「まなざし」によって語りかける方法、が示されている<sup>38</sup>。

また、間接的命令とは、「励ましの命令」とも呼ばれ、生徒の好み、趣味、観念に働きかけることによって、彼らの個性を育もうとするものである。セガンは子どもが精選された「遊び」の中で、「励ましの命令」によって注意力、自発性を養っていく方法を非常に有効な手段であると考えていた<sup>39</sup>。

そして、消極的命令とは、言葉を用いない「期待的な命令」であり、それは子どもの自発的意志を喚起する最終段階の命令といえる<sup>40</sup>。

セガンはこれら3つの命令に基づく「道徳的療法」の最終目的を次のように述べている。「重要なことは、彼が孤立状態を脱出することであり、必要、好み、習慣、魅惑、嫌悪などの力によるのではなく、可能な最大限の関係を自発的に確立することなのである」<sup>41)</sup>。すなわち、セガンは「道徳的療法」を適確に行うことを通して、白痴児たちに人類の共働能力ともいえる自発的意志を獲得させることを意図したのである。

以上、セガンの障害児教育における方法原理について論じてみたが、そこには「モンテッソーリ教育」の理論及び実践の原型とも言うべき特質を見出すことができたのである。

## Ⅱ．人類学的研究方法の導入

前節では、モンテッソーリが教育の研究と実践を進めていくうえで決定的な影響を受けたイタールとセガンの業績、及びそれらとモンテッソーリの教育学的思考との関連について言及した。モンテッソーリは彼らから教育者としての精神を学び取りながら、「モンテッソーリ教育」の中心をなす方法的概念と「モンテッソーリ・メソッド」を構成する具体的教具についての重要なヒントを与えられたのである。これを受けて、本節では彼女の教育学的思考に、より科学性（科学的思考の枠組み）を与えたと思われる、当時の人類学者たちからの影響について論ずることにする。

さて、モンテッソーリは教育者として歩むことを決意したその時から、新しい教育学としての「科学的教育学」(scientific pedagogy)の確立を自らの課題にした。彼女のこのような決意は、『モンテッソーリ・メソッド』における次の叙述にも表れている。「科学の進歩を通して新しい世界をつくり上げてきた人間は、新しい教育学によって自らを発展させなければならない」<sup>42)</sup>。医学の専門的教養を背景に、また当時の学問的世界との関わりにおいて、モンテッソーリは教育における科学的研究方法の必要性を痛感

していたのである。

モンテッソーリが「科学的教育学」を志向するようになったその背景には、ローマ大学で医学を中心とする自然科学系の学問について造詣を深める中で、人類学の各分野で指導的役割を果たしていたアキル・ド・ジョバンニ (Giovanni, Achill de), チェザーレ・ロンブローゾ (Lombroso, Gesere, 1836-1909), ジュゼッペ・セルジ (Sergi, Guiseppe., 1841-1936) 各教授らの講義と学問的成果からの影響があったと思われる。当時、人類学の分野でイタリアは欧米の中での中心的存在であり、ジョバンニ、ロンブローゾ、セルジは、それぞれに医療人類学、犯罪人類学、教育人類学の権威として著名であった。モンテッソーリは、彼らについて次のように述べている。「これら三人の科学者は、新傾向の《人類学》の設立者といわれている。……科学にとって幸運なことに、これら三人はそうした特殊な傾向の思想の著名な指導者であり、科学界において非常に卓越した存在であった。そのため、勇気ある優れた弟子を養成したばかりでなく、彼らが促進した科学的再建を一般の人々に啓蒙した<sup>43)</sup>」。そして、モンテッソーリ自身も彼らの研究から啓発され、それを自らの教育学研究に活かすことになるのである。

では、彼らの科学研究とはいかなる方法によっていたのか。それを概観しておきたい。まず、ジョバンニ (医療人類学) は医者として医学を担当しながらも、臨床上の確固たる方針として、医学研究においては個人個人の研究に力点を置き、特定の患者の病状を観察すべきことを説いていた。医学研究において身体主義の視点を打ち出し、人間の特徴を分類するために、人体測定学の技術を臨床医学に導入する先鞭をつけたのもジョバンニである。<sup>44)</sup>

ロンブローゾ (犯罪人類学) もまた、医者として専門の道に入り、後に犯罪人類学の指導的権威となった。彼は、犯罪には生物学的基礎があると信じ、人間には生まれながらの犯罪者タイプの者が存在すると主張した。

ロンブローゾとその弟子たちは、犯罪者の頭蓋骨、脳、神経組織を調べ、重さ、高さ、長さ、等を計り、形態的に正常でないものを解剖学的・身体的証拠によって見つけ出し、その「異常性」から、犯罪者における進化の初期段階への逆戻り（原始人や動物のレベルへの後退）の現象を説明できると考えたのである。当時、医学者は、一般的には医学的モデルを応用して犯罪病理学を研究していた。そうした観点からすると、犯罪とは社会の病理であり、懲罰によってではなく、予防することによって治癒されるべきだということになる。つまり、社会病理としての犯罪は、慢性状態以前のごく初期の段階であるならば、矯正可能であると医学的には信じられていたのである。しかし、ロンブローゾは、監獄も教護院も犯罪者を更生させることはできず、彼らが社会に与える破壊的影響を減らすためには、幼少の時期から適当な訓練を施す以外に術はない、と強く主張したのである。<sup>45)</sup> ロンブローゾのこの見解には、反社会的行動としての犯罪に対処するために、まず何よりも犯罪者について研究すべきだとする彼の信念を汲み取ることができる。

セルジ（教育人類学）は、1984年から1916年までローマ大学で人類学の教授を務めているが、それに先立つ1876年にはイタリアで最初の実験心理学研究所を創設していた。彼は民族の起源と分布の研究者として著名であり、特にアーリア人と地中海民族の研究、及び『頭蓋診断法』の著者として知られていた。三人の指導的人類学者の中で、モンテッソーリと最も密接なつながりを持っていたのは実にこのセルジである。その科学研究の方法及び態度とは、理論の構築からではなく、まず個人の観察と測定から研究を始めよ、というものであった。<sup>46)</sup> セルジは次のように述べている。

「頭囲や背丈等を測定しても、教育学の一体系を確立することにはならない。しかしそれは、そのような体系に到達するために辿らなければならない道を示している。なぜならば、我々がある人を教育しようとする場合、その人についての明確で直接的な知識を持っていなければならないからであ



る<sup>47)</sup>。このような研究の方法と態度は、前述のジョバンニ、ロンブローゾにおいても共通するものではあるが、セルジは「教育人類学」という教育を直接の研究対象とする立場から、モンテッソーリに「人間（子ども）を観察・測定することの重要性」を教えたのであった。

指導的人類学者たち、とりわけセルジから科学的研究の方法と態度を学んだモンテッソーリは、教師が科学者としての精神（科学的精神）をもつことの意義を説いた。彼女は真の科学者について次のように述べている。

「われわれが科学者と呼ぶのは、生命の深い真理を探究し、その魅力的な秘密のベールを剥ぎ取ることへと導く手段を実験と考えるような人であり、またこうした探究の過程において、自然の神秘に対する愛情が内に沸き起こり、自分を忘れるほど情熱を燃やして懸命になる人である。科学者は単に器具を巧みに操作する人ではない。真の科学者は、自然の崇拝者であり、何らかの宗教的命令に従う人のように、その情熱が迸り出ている人である<sup>48)</sup>。つまり、真の科学者とは、器具の操作などの実験技術において熟練した人を指すのではなく、自然現象に対して関心を寄せ、その奥底に潜む新事実を発見しようと勉勵する人を指すのである。このような人の姿勢こそ科学的精神の具現化であり、モンテッソーリが新学校の教師たちに求めたものでもあった。彼女は述べる。「われわれが教師たちに教えなければならないのは、科学者としての機械的熟練よりも、むしろその精神である<sup>49)</sup>」と。

ところで、セルジらの人類学に基づく科学的研究の方法と態度をモンテッソーリ自身は、自らの教育学的思考の形成において、どのように反映させたのであろうか。これについて、本稿では以下の3点を指摘しておく。

まず、第1点は、モンテッソーリが人類学的方法を子どもの行動研究に適用したということである。つまり、子どもたちの行動を注意深く観察し彼らが表わす事実を記録・分析しながら、そこから「子どもに内在する法則」を発見しようとしたのである。例えば、『幼児の秘密』（イタリア語原

著：Il segreto dell'infanzia, 1938. 英語版：The Secret of Child, 1966) 等で紹介されている子どもの「作業の繰返し」<sup>50)</sup>に関して、モンテッソーリは「子どもが表わす事実」〔3歳くらいの女兒が木製円柱さし（教具）を用いた作業（自己活動）に集中し、周りで他の子どもたちが歌ったり、モンテッソーリがその子の座っている椅子を持ち上げても作業を止めようとせず、結局その一連の作業を42回続けた後に、晴れやかな表情とともに集中状態を終えたという事実〕から、次のような子どもに関する真実を引き出している。すなわち、①子どもは自由な選択と自発的活動を保障されたとき、自らの作業に集中的に専念し（「集中現象」）、更に②その作業の反復によって達成感・成就感を味わうことができたとき、子どもは「正常化」（normalization）へと導かれる。つまり、子どもは自分の仕事に打ち込み、それによって情緒が安定し、内面に秩序感をもつとき、本来の自分自身になり得る、ということである。

彼女は直観性においても極めて優れていたと思われる。その優れた直観性に詳細な経験的・実証的データを加えることにより、モンテッソーリによる「子どもの発見」は更に科学性を高めることになったのである。

第2点は、異常や逸脱に代表される人間（子ども）の問題性を人類学的に研究し、「正常化」の概念を明確にしながら、異常や逸脱を予防する方法の発見に努めたということである。19世紀末から20世紀初頭にかけてのイタリア社会は、近代化の矛盾の中で極貧層が増加し、それに絡んだ犯罪の増加や子どもの死亡率の増大が深刻な社会問題となっていた。また、教育環境の劣悪化やその影響による子どもの発達異常なども当然のように多く見られた。モンテッソーリはこうした当時の社会的現実を改善すべく、人類学的研究に基づく科学的治療法の確立によって、異常なものを可能な限り予防することに努めたのである。

第3点は、子どもの身体発達についての正確な測定（人類学的測定<sup>51)</sup>）を継続的に実施し、その詳細なデータに基づきながら、発達異常の子どもの

形態的分析や個別研究を行い、併せて教育の場をめぐる環境の問題に積極的に目を向けたということである。モンテッソーリは、直接の恩師であるセルジから人体の測定についての量的な方法を学んだが、その調査的研究は単にデータの収集に止まるものではなく、身体についての客観的観察、及び学校の環境設備に関する検討などを含むものであった。このような人類学的研究に基づいて、モンテッソーリはとりわけ教室の設備について、子どもたちのために机や腰掛け、固定した椅子を排除し、代わりに広く堅い八角形の脚つきテーブルを備えつけた。また、非常に軽く持ち運びが容易で、しかも魅力的な形をした小さな椅子を考案した。さらに洗面台は、3歳児でさえ使うことができるように、子どもに合わせて低くしたのである。<sup>52</sup>このことは、モンテッソーリが環境としての学校に心を砕き、子どもたちのために「整えられた環境」を用意すべきことを意図したからに他ならない。

なお、彼女は自らの人類学的研究を基にローマ大学教育学部で講義を担当しているが、その講義録は『教育学的人类学』(L'antropologia pedagogica, 1904)<sup>53</sup>として出版されている。

## おわりに

マリア・モンテッソーリの教育学的思考の源泉とは、結局のところ彼女の若き日の学問研究と、それを土台にした問題解決の過程に求められると考えられる。彼女は広範な学問的教養を身につけながら、子どもと教育をめぐる歴史的ともいえる問題解決に挑戦したわけであるが、そうした過程の中で、彼女の教育学的思考は決定的に形成されていったのである。本稿では、彼女の学問的教養の中でも、特にその教育学的思考の形成に多大な影響を与えたイタール、セガンの教育論と方法原理、並びにセルジを中心とする指導的人类学者たちの科学的研究方法の特質について論じ、併せて

それらがモンテッソーリの教育学的思考の源泉となった所以について言及してみた。その結果、「モンテッソーリ教育」の理論と実践、並びに教育方法としての「モンテッソーリ・メソッド」は、モンテッソーリ自身が教育界の先人たちの業績に着目したことによってその骨組を作り上げ、それを教育実験を通して修正・改良し、更に発展させたものであることが改めて明らかになったのである。

教育界においては、しばしば特定の教育理論や教育方法（メソッド）を金看板として、その「独自性」やそれに附随する効果・卓越性などを誇る傾向が見られるが、実際にはそうした教育理論や教育方法における「独自性」なるものは、主宰者が先覚者の業績から学び、示唆を受けたものであることがほとんどである。正に「無から有は生まれず」であり、私たちは先覚者の遺産から多くを学ぶのである。その意味で、教育理論や教育方法の「独自性」については、「モンテッソーリ教育」という狭い範疇に止めるのではなく、広く教育界全体の問題として議論していくべきであると考え

注 1) 拙稿「モンテッソーリ・メソッドと教育運動—教育方法の本質をめぐっての一考察—」（日本モンテッソーリ協会『モンテッソーリ教育』第24号 1992年）及び「外国教育思想の受容と導入をめぐる諸問題」（敬愛大学『研究論集』第50号 1996年）において問題点を具体的に論じた。

2) Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography*, G. P. Putnam's Son's, 1976. p.58.

3) Maria Montessori, *The Montessori Method*, Schocken Book, 1964. p.31.

4) Rita Kramer, *op. cit.*, p.58. なお、モンテッソーリは大学を卒業した1896年8月、ベルリンで開かれた「国際婦人会議」のイタリア代表使節団の一員に選ばれ、その演説はマスコミ（新聞）において紹介され、各国で高い評価を受けた。

5) スタンディングはマダガスカル出身のクウェーカー教徒であったが、後にカトリックに改宗してモンテッソーリの弟子の一人となった人物である。

6) Edward Mortimer Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work*,

Academy Guild Press, 1959. p.10.

- 7) Ibid.
- 8) Ibid.
- 9) Maria Montessori, op. cit., p.31.
- 10) Rita Kramer, op. cit., p.61.
- 11) Maria Montessori, op. cit., p.36.
- 12) イタルの略歴, 並びに思想及び理論の特質についての記述は, 精神薄弱問題研究会編『人物でつづる障害者教育史－世界編－』(日本文化科学社, 1988年), 及び中野善達・松田清訳『新訳アヴェロンの野生児』(福村出版, 1978年)を参照した。
- 13) E. M. イタル, E. O. セガン著／大井清吉・松矢勝宏訳『イタル・セガン教育論』(世界教育学選集) 明治図書, 1983年, p. 18.
- 14) 同上。
- 15) 同書 p. 22.
- 16) 同書 p. 57.
- 17) 同書 pp. 53-54.
- 18) 同書 p. 54.
- 19) セガンの略歴, 並びに教育思想の形成についての記述は, 松矢勝宏「エドワール・O. セガンー知能障害児教育の父, 人類の教育を求めて」(松島均編『現代に生きる教育思想③—フランス—』ぎょうせい, 1981年)を参照した。
- 20) 前掲『イタル・セガン教育論』 pp. 115-116.
- 21) 同書 p. 120.
- 22) 同上。
- 23) 同書 p. 123.
- 24) 同書 p. 124.
- 25) 同書 p. 149.
- 26) 同書 p. 157.
- 27) 同書 p. 165.
- 28) 同上。
- 29) 同書 pp. 166-167.
- 30) 同書 pp. 167-173.
- 31) 同書 p. 173.
- 32) 同上。
- 33) 同書 p. 174.
- 34) 同書 p. 184.
- 35) 同書 p. 186.
- 36) 同書 pp. 195-196.
- 37) 同上。

- 38) 同書 pp. 203-213.
- 39) 同書 pp. 220-228.
- 40) 同書 p. 229.
- 41) 同書 p. 240.
- 42) Maria Montessori, op. cit., p.2.
- 43) Ibid., p.5.
- 44) Rita Kramer, op. cit., p68.
- 45) Ibid., pp.68-69.
- 46) Ibid., p.69.
- 47) Maria Montessori, op. cit., p.3. この一節はセルジの随想集『教育と教授』(Educazione ed Instruzione, 1892)からの引用である。
- 48) Ibid., p.8.
- 49) Ibid., p.9.
- 50) Maria Montessori, The Secret of Childhood, Ballantine Books, pp.139-140.
- 51) Maria Montessori, The Montessori Method, Chapter IV (pp.72-85)
- 52) Ibid., p.67.
- 53) 本書はモンテッソーリの処女作でもあり、彼女の教育思想と「モンテッソーリ・メソッド」の原点をなす人類学的知見が詳細に記述されている。