

マリア・モンテッソーリの教育人類学研究について

阿 部 真美子

序

モンテッソーリ教育理論は、1907年ローマに開設された第1の「子どもの家」における幼児教育の実験研究によって原型が作られた。それは先行研究を土台として行われ、考案者マリア・モンテッソーリによれば、精薄児教育の方法研究を継続、発展させた研究である。その成果に意を強くした彼女は科学的、合理的教育方法の完成を目的として、実験心理学、近代教育学を学んだうえで、健常な幼い子どもに適用実験を行った。これが先述の幼児教育研究であるとされている。

だが、これら一連の研究を教育方法の開発の視点でのみ行われたものとして括るのでは、適切ではないように思う。本小論では独自の教育方法の土台となった研究を、彼女の研究史において見るという試みをしたい。これは教育人類学研究との関連において見ることである。従来モンテッソーリ教育に関する研究においては、彼女の教育人類学研究には全くと言ってよいほど注意が払われてきていない⁽¹⁾のだが、モンテッソーリの教育人類学研究には、唯一次のような評価がある。

むしろ、今日の教育人類学に多少とも近似した、参与観察法を駆使した民族誌学問教育研究は、……………アメリカ人類学とは無縁のイタリアで、マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori) という一人の女医の手で行われつつあった。彼女は、ローマのスラム地区の子どもたちの生活と教育について、彼等と起居をともにしつつ調査を行い、人格形成に及ぼす環境の影響力を鋭く観察し、学校教育は子どもらの生活・生育環境に対する十分な理解なしには成り立たないことを論じた「教育学的人類学」(Pedagogical Anthropology) (1913) という本を著している。彼女は人類学者としてよりも幼児教育思想家として今日名を残しており、彼女の人類学研究そのものは今日の教育人類学に系譜的には繋らないものの……………歴史的にみれば、教育人類学の先駆者として、その業績は再評価に値するといえよう⁽²⁾。

本小論は、このような彼女の教育人類学研究の殆ど知られていない概容について明らかにすることになろう。彼女の教育人類学研究について知る資料は、現在のところ次の2冊である。彼女の教育人類学研究をまとめた「教育学的人類学」(以下1910年の著作と言う。)⁽³⁾、精薄児教育と幼児教育に関する実験研究、更に教育方法について書かれた、最初の教育学的著作とされる「ローマの『子どもの家』の幼児教育に適用された科学的教育学の方法」⁽⁴⁾(以下1909年の著作と言う。)である。従ってこれらの内容を扱うことになる。

I. 医学から人類学研究

モンテッソーリによる教育研究は、19世紀末頃のイタリアで隆盛期にあった人類学を学び又自らも教育人類学研究に取り組んだことによって、大きな影響を受けたものと思われる。彼女が人類学と出会ったのは、ローマ大学医学部の学生時代である。而來彼女は、17、8年間に渡って人類学とその新部門である教育人類学の研究に取り組む。医学の専門家であった彼女が人類学に関心を持ち、研究迄したのは何故かは明らかにされていないが、モンテッソーリの研究史という点では、興味のあるところであるので、若干の検討を試みる。それは医学部を選択し、そこから幼児及び幼児教育研究に至るまでの関心の変化を見ることにおいて明らかになると思う。

彼女は1890年秋、ローマ大学の数学及び自然科学の学部に入學する。最初の2年間、自然科学の課程を終了後、医学部進学資格試験が通ると、更に4年間、解剖学、病理学、臨床から成る医学専門課程に進み、医学の学位が取得できる仕組みになっていた。家庭において慈善と人道主義精神を養われた彼女が、近代医学に意義を感じても不思議ではない。その上女性に門戸を閉ざす医学部を挑戦対象として意識したと考えられる。当時女性の医学部受験は封建性の強く残存するイタリア社会では大問題であった。彼女は文部大臣に受験機会を与えるよう直接交渉したとされている。

他の理由には学問的関心があると思われる。小学校から数学を得意とし、高校時代に生物学に強い関心を持っていた彼女にとって、2年間の自然科学の課程に魅力があったと思う方が自然だと思う。入学後の2年間は、彼女は好きな自然科学の勉強に没頭している。

……ひたむきに研究に専心し、夜遅くまで、動物学や植物学、化学の分厚い書物に没頭していた。……⁽⁵⁾

とりわけ生物学への没頭は、それへの厚い信頼を培い、吸収された知識は、彼女の教育人類学研究によって構築された教育論の生物学的人間観と発達観の基礎を成すものとなる。そして人類学は生物学を基礎とする学問であり、当時隆盛期にあったことから、生物学への興味の延長上にある学問であった。

彼女がイタリアで最初の女性医学博士号の取得者であったことは、周知の通りである。だが勤勉さと克己心によって成功を納めたのであって専門課程に入って暫くは、肉体に関する医学の勉強に打撃的な苦痛と挫折感を与えられた。それは生理的苦痛だけでなく、カソリックの道德観を持つ彼女を精神的に打ちのめし、このことが次第に研究対象の変化と人類学への接近に影響を及ぼすことになったと考えられる。

……最初の授業は……解剖研究所で行われました。そこはほとんど真っ暗で、棚に頭蓋骨が並べてありました。その額には、黒インクで文字が書かれていました。近づいてみると「殺人者」「泥棒」「父殺し」などと書かれているのでした。隣には、それぞれの脳が置かれていました。……見るものすべてが、ぞっとするようでした。……「気が狂いそう」とつぶやいて、私は窓の方へ歩み寄りました。外には陽光があふれ、人びとが行きかい、女性は、鮮やかな色の服を着ていました。あらゆるものが、美しく見えました。……私は、うつろな心をいだいて戻りました。ひざはふるえ、心臓は逆流せんばかりでした。……そのとき、助手が私を授業に呼びにやってきました。……教授が「人間においては、生殖は体内で行われる」と言うのが聞こえました。心臓を突き刺されたようで、……鋭い痛みが、こめかみを貫き、頭はとても重く、下を向いていないと、がまんできないほどでした。……とうとう私は結論を下しました。教授に手紙を書いて、……自分にとって、人間の解剖学を学ぶことは、完全に不可能であると告白したのです。……繰り返し、新しい決断を力をこめて肯定し

ました。解剖学を学ぶ決心をする前に受けた警告のすべてが、思い出されてきたのです。女の医者なんて、することがないよ。だれも呼びにこないし、みんなの嫌われ者になるだけさ。……乙女の純粋さはある種の学問には合わないよ。……うら若い乙女が、あのがまんならない悪臭を放つ屍体を解剖するなんて、これらすべてのことが、心の中でぐるぐる回っていました⁽⁶⁾。

このように悩ませられた彼女が医学において選択した専門は、子どもを研究対象とする小児科である。更に子どもの神経症、精神的な病気に研究関心を持つようになる。即ち大人から子どもへ、身体の病気から精神の病気へと研究対象が変化する。この過程で身体と精神の双方から人間を研究しようとし、幅広い近代科学知識を駆使する学問である人類学に一層引かれていったのではないだろうか。彼女が学んだ19世紀末のイタリアの人類学は、社会的問題であった犯罪者や精神病の人間を対象とする研究をし、そこから彼等の社会的存在への復帰による社会改良を示唆している。人類再生を唱えるカソリック思想に一致する側面があることも、人類学に引き付けられた理由であろう。教育人類学は、この研究方法を適用して、特に学校での問題児を対象として行われる研究であり、彼女は人類学以上に人類再生に連なる期待をこの研究に抱いたのだと思う。モンテッソーリの意識は、科学者としてのそれに加え人道主義、博愛精神のカソリック思想によって枠づけられているのである。このような点は、モンテッソーリの教育思想の根底になるものでもある。こうして人類学に至った彼女は、人体解剖学、臨床治療法、生理学、衛生学、栄養学、細菌学、病因学などの医学分野の成果を学び、生物学の研究方法に精通しており、若い研究分野である人類学において、数少ない実力ある研究者の一人として意欲に燃えていたことは想像に難くない。

II. イタリアの人類学の影響

モンテッソーリが学び、影響を受けた19世紀末のイタリアの人類学とはどのような研究であろうか。彼女はどのような点で人類学研究の影響を受けたのか、彼女の教育研究との内的関連はどうなっているのか、という点についてモンテッソーリ自身は必ずしも明瞭な形で述べているわけではないが、彼女の1909年の著作から、3つの人類学-A. デ・ジョバンニ⁽⁷⁾の病因学的人類学、C. ロンブローゾ⁽⁸⁾の犯罪人類学、G. セルジ⁽⁹⁾の教育人類学が挙げられる。

19世紀末のイタリアにおける人類学は、未だ形質人類学が継続しているが、民族学も隆盛してきており、これらの人類学はその研究方法を特殊な対象に適用した新しい応用人類学であり、イタリアが先駆的であったとされる⁽¹⁰⁾。1910年の著作によると、彼女は更に多くの人類学を検討していたことが伺われるのであるが、彼女が影響を受けたという点では、上記以外に E. モルセリ⁽¹¹⁾を加えた方がよいであろう。では、これらの人類学はどのようなものであり、彼女はどのような影響を受けたのかについて、モンテッソーリの述べるところによって見ることにする。

まずチェザーレ・ロンブローゾによる犯罪人類学であるが、これは精神異常者と犯罪者を対象とし、精神の異常の識別のため、形態学的、生理学的、社会学的調査を行う。つまり形態異常(奇形)に注目し、頭蓋骨や身体部分を綿密に測定し、数値を出す。環境への感覚反応、行動や習慣、社会的倫理的基準、泥棒言葉、読み書き能力、刺青等について観察記録をとる。こうして収集した数値と観察の詳細なデータから異常者の類型化がなされる。それらは5種の異常者―道徳的欠陥者、てんかん性犯罪者、衝動的犯罪者、精神異常者、偶発的犯罪者である。更にそれらの異常の病因学的、環境的(社会的)原因について追求する。後者については異常はその社会における犯罪、墮落、文明化の程度、特殊な産業勞

働、死亡率等の問題と係わっていると分析される。⁽¹²⁾

モンテッソーリは医学及び社会学的に問題の因果関係を追求する研究方法に学んだだけでなく、思想的にも影響を受けているものと思われる。異常者は正常からの逸脱者であり、健全者とは別人種であり、劣等者、墮落者であり人間の亜種であるとし、⁽¹³⁾ 正常な人間へと復帰させることを社会的課題とする考えは、彼女の思想の根底にある人類再生のカソリック思想とともに、彼女が深く依拠した生物学の進化思想と一致点があるからであろう。しかし、これを人種主義的思想として捉えられていないところが、モンテッソーリの思想的弱点につながっていく。更にパーソナリティは生物学的、社会学的要因によって形成されるというパーソナリティ観、モンテッソーリ教育の主要原理である正常化の概念及び自由の生物学的概念も、この人類学の立脚する決定論に影響されていると言ってよい。⁽¹⁴⁾

次に、アチーレ・ジョバンニの生理学的人類学もしくは病因学的人類学である。医師であった彼は患者の診断に人類学的方法を取り入れようとした。つまり医学の補助手段として人類学的方法を用いたところから、人類学研究に入り、独自の人類学分野を開拓する。それは個々の患者の記録から病因学的類型化を試みたことである。彼は生理的能力は胸部と四肢の調和的発達に依存すると考え、これを欠くことに意味を見出す。例えば、胸部の欠陥は、呼吸や血液循環の量が少なくなり、慢性気管支炎や肺結核の体質を生み出す。腹部の太り過ぎは肝臓や消化器官の障害の体質を生み出す。こうした生理器官の欠陥は、病気体質を作るのであるから、それらにより病気体質の類型化が可能となるとする。更に彼は個を常に変態し続けるものと見なす。病気体質はその生命体の各時期ごとに異なる病気に感染し易い素質(感受性)として働くとする。⁽¹⁵⁾

結論的にモンテッソーリは、生理的調和的発達と子どもの時期の重要性を導き出す。つまり、子どもの時期に生理的、神経的素質について系統的に観察すれば、病気や異常の発現は予見でき、適切な配慮によって素質改良が可能となり、調和的発達ははかれると考える。更に子どもの時期の母子衛生、育児の間違ひの影響を重要とし、これらは正常な生物学的発達を歪めるものと見なしている。⁽¹²⁾

モンテッソーリを子どもと教育の研究に向かわせる直接的な示唆を与え、指導的役割を果たしたのは、つまり教育人類学へと彼女を導いた師は、ジョゼッペ・セルジであると思われる。彼はモンテッソーリが犯罪人類学や病因学的人類学で影響を受けた人類再生、問題の予防社会改良という方向を、子どもの研究と教育方法の改良へと方向づけたと思われる。一方セルジも、モンテッソーリの教育人類学研究を評価していたと思われる。1904年から1907年まで彼女がローマ大学で行った「教育人類学」の講義は、セルジの推薦によるものなのである。⁽¹⁷⁾

セルジの教育人類学は、多くの子どもについて個別の詳細な記録をとり、特徴別に類型化を行う。更に子どもは複数の要因の結果であるとし、それらの要因を遺伝素質と社会学的要因とに求める。⁽¹⁸⁾

ところで、モンテッソーリが教育人類学研究の先方に見ていたものは、教育方法の改良だけでなく、科学的教育学(実験教育学)の構築であると思われる。彼女は、観念的、形而上学的教育学ではなく、教育学を自然科学研究とし対象である子どもに関する事実から知識内容を構成するべきであると考えた。だが、そのような教育学の構築を目指すには、単に内容のみでは科学的教育学は成立できない。それらの多くの事実を系統化する必要がある。この点で彼女はエンリコ・モルセリイを評価する。彼は多くの事実から材料を収集し、それらの体系を引き出す、つまり実験科学と哲学的弁証法の結合を目指した点で評価されている。⁽¹⁹⁾ 彼女は最終的には彼の方法論に科学的教育学、又新しい教育方法を編み出す方途を見出したと思われる。

以上に見るとおり、彼女は思想とともに、人類学の研究方法に影響を受けているのである。このことが教育人類学研究及びその先にある教育論において、少なからぬ影響を与えることになるのである。

III. モンテッソーリの教育人類学研究

(1) 問題児の教育人類学研究

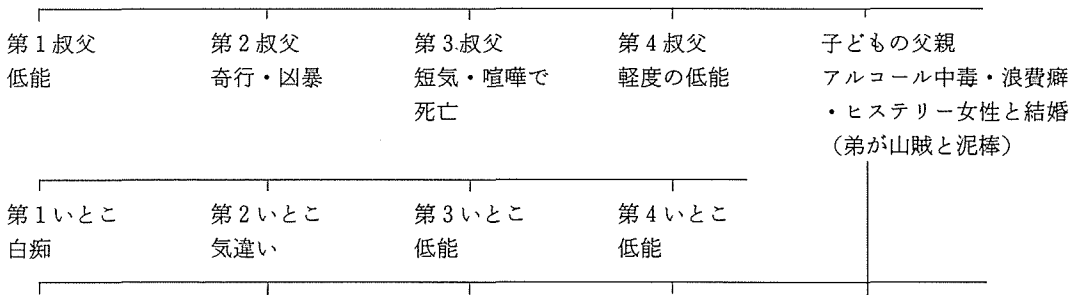
以上の様に生物学、医学をはじめ幾つもの自然科学を基礎に彼女は、前述のような人類学に学び、影響を受けた。それだけではなく、他の人類学及び生物学研究から彼女は、発達における栄養、衛生面の環境、愛情を土台とする心理的環境の重要性、児童労働の発達への影響⁽²⁰⁾についても吸収している。こうした研究が、教育人類学研究の土台となったのである。

その研究方法は、前述のようなイタリアの人類学の研究方法、及び師セルジのそれを踏襲して行われたものである。この点もモンテッソーリ自身は明確に述べていないが、1910年の著作の内容においてこのことは明らかである。イタリアにおいて教育人類学研究という分野を人類学の研究方法を子どもに適用して開拓したのはセルジであって、彼女はそれを継承したにすぎないとも言える。

教育人類学という概念は、優れた直観的才を持つジュゼッペ・セルジに負うものである。それは従来のどの研究よりも緻密な研究方法が採られている。師は異常児や虚弱児の研究は一義的なものではないとし、生物学的、道徳的完成が人類の進歩の基盤であるから、そのための賢明な教育人類学にするには、まず正常な人間性について明らかにすることであり、……人類学は正常な人間へと研究の方法を変えるべきだとする。⁽²¹⁾

やがて彼女は、犯罪や病気の異常を対象とする人類学研究の方向を、健全な子どもの研究への転換を提唱するセルジに従って、正常な子どもの教育人類学研究を行うことになるのだが、彼女は教育人類学研究の出発点においては、ただセルジのみに従ったのではなく、前述のように生物学や医学関係の学問に基礎を置き、犯罪人類学や病因学的方法を取り入れたのである。こうして彼女は、教育人類学研究においてまず異常の子ども、つまり問題児研究を行う。彼女は異常の原因をセルジ及び犯罪人類学の方法に習い、素姓、即ち遺伝に求めている。その重要性を示すものとして彼女は、何よりロンブローのこの種の研究を評価する。次の血統図は遺伝の重要性を示す典型であるとされる。

祖父／ミシェーレ・ミスデア⁽²²⁾
(知性を欠くが、活発)



長男	次男	3男	4男	5男
色魔		健全	アルコール中 毒	矯正の不可能
てんかん				
大酒飲み				
暴行犯				
↓				
孫				
色魔				

次にモンテッソーリが重視する原因は、環境である。中でも親の影響に注目する。イタリアの法律学者リノ・フェリアニによる以下の非行生徒に関する研究を環境因としての親の重要性、責任を指摘する研究として評価する。

a. 両親の生理学的、道徳的状況⁽²³⁾

泥棒	1.237
暴行罪	543
ワイン依存症	2.006
売春婦	581
悪評	1.500
酷評	670
好評	210
勤勉	1.888
軽度の怠慢	4.000
怠慢	2.000
大酒飲み	1.590
風俗違反	240
アルコール依存症	1.001
精神病院監禁	48
母親/15歳前に処女喪失	1.560
夫の過失による離婚	59
妻の過失による離婚	69
両親の過失による離婚	135

b. 子どもの心理的、生理的状況

神経質	1.250
常習のうそつき	3.000
ワイン好きで大食漢	2.501
怠慢を誇る	2.700
冒瀆者	3.900
動物に残酷	2.100
過度のやせ衰え	1.648
長い手	1.650
勉強に無気力	2.195
権力欲	1.000
瘰癧	700
佝僂病と梅毒	500
偏執	842

臆病	900
好色	900
両親への乱暴	700
仲間への乱暴	700
c. 教師が挙げる10歳から12歳の男子生徒100名の悪い行為	
貧困な仲間いじめ	2
頑固	4
非行に誘惑	4
貧困な仲間の本破り	2
反抗心	1
意地悪で我が儘	1
日常の仕事に怒りっぽい	1
仲間の金で盗み食い	6
異常な執念深さ	4
なまいきな応答	7
非行を誇る	2
仲間や教師から盗む。(文具など)	10
仲間の中傷	6
スパイごっこを好む	8
トイレに猥褻ないたずら書き	2
習字帳に猥褻ないたずら書き	6
教室における猥褻行為	9
イスに猥褻ないたずら書き	3
ペン・ナイフを武器に乱暴	2
小さい子いじめ	12
月1回言語障害のふり(暗唱の授業を避けるため)	1
神の冒瀆	1
恐怖心と異常な執念深さ	3
遊びたくて欠席が多い	3
破壊心理	1
矛盾する心理	1
d. 教師が挙げる10歳から12歳の50名の女子生徒の悪い行為	
仲間の衣服を汚す	3
異常な執念深さ	2
強い嫉妬	4
遊びたくて欠席が多い	4
横暴	3
過度の虚栄心	2
反抗心	1
生意気な応答	1
管理への強い反抗心	1
備品を傷める	2
教師の悪口	4
仲間の悪口	6
ペンだけを盗む	1
猥褻なラブレター	4

母親の悪口癖	1
仲間いじめ	1
動物に冷淡	1
老人に冷淡	1
小さい子に冷淡	1
トイレに猥褻ないたずら書き	1
無名の中傷の手紙	1
美しい物への憎しみ	1
矛盾した心理	1
非行に誘惑	1
学校での盗み	1
仲間の衣服を破る	1

モンテッソーリはaとb～dの数値を緊密な因果関係にあるととらえ、これらの親は子どもの非行や非道徳心の主要な環境要因であり、子どものそれらは母親の結果であるとする。つまり、親は子どもの身体的、知的、道徳的発達の源泉であると断定する⁽²⁴⁾。1910年の著作における彼女の発達論及びパーソナリティ形成論においては遺伝と環境、特に環境としての親が重視されているのだが、それはこうした学校における問題児の研究に強く影響されているものと思われる。このような認識から、1909年の著作においては、貧困な家庭と学校が結合された「家の中の学校」が幼児教育段階で構想され、学校を通して具体的に、親に子どもの衛生、発達や教育を理解させ、親の道徳心の改善を図ることが期待されている。従って、彼女は「子どもの家」を家庭や社会にまで連続した教育機能として構想しているのである。

更に言えば、彼女の教育人類学研究の発展上に教育論を考えるとすれば、モンテッソーリ教育論における環境概念は、大人の持つ道徳心や教養、大人の子どもへの本能的愛情を根底に置くものと考えべきであろう。

(2) 教育人類学の研究方法

モンテッソーリの教育人類学の研究方法上重要な役割を果たしたのが、子どもの個人調査表である。これは先に見たように、人類学において個人(対象)に関する詳細なデータ収集によって科学的客観的研究を成立させる。即ち研究方法上重要な役割を果たすものである。彼女もこの方法を厳密に踏襲する。そして彼女は個人調査表の内容(項目)と形式について、既存の物に検討を加え、修正したものを用いている。この修正に当たり、項目は犯罪人類学及びセルジそしてセガンの研究から学んでいると思われる。又障害児と違い発達の速い幼児の研究のために調査期間の間隔を細かくし、教師や母親にも活用できるように、簡便なものにしている。つまり1909年の著作では、個人調査表は彼女自身の考案ととれる述べ方をしているが、1910年の著作を見ると、必ずしもそうは言えないのである。

容易に想像がつくように個人調査表は、医学のカルテから発展したものである。カルテ以上の項目を加え、より総合的な診断のできるカルテが、個人調査表であると言ってよいだろう。彼女は、個人調査表における項目について、まず個人を探る上で、個人の源である素性(遺伝)を重視する。彼女が生物学及びセルジの人類学を土台としたということがこの点でも明らかである。

子どもは、様々な原因の結果である。即ち彼は遺伝(生物学的産物)と社会の産物(社会的産物)である。⁽²⁵⁾

この遺伝は、子どもを生物有機体とする観点から生物、病理学的側面と心理、生理学的パーソナリティの形成に影響する社会学的側面とがあるとされる。前者は近親の病気等の遺伝、妊娠、出産、授乳、

その子自身の病歴、発達状況であり、後者は親の職業、道徳性、教養、学校での行動から成るとする。⁽²⁶⁾

彼女は、個人調査表を作成するに当たって、既存の幾つかの中から、特に次の3つの研究に学んだものと思われる。その1つが、モデル的なものと彼女が述べているパストレロの表である。これは、下記に見るように、シンプルな表形式であるが、素性に項目が限られている。

a. パストレロの伝記表による素性調査⁽²⁷⁾

生徒の家族に関する一般情報	
両親の氏名	職 業
父親	父親
母親	母親
両親の関係はどの程度か。	血 統
両親は何才で結婚しているか。	父親
両親が何歳の時、その子が生まれたか。	母親
健康状態	家庭の道徳的、経済的状态
父親
母親
その子の親戚はどんな病気で亡くなっているか。	家庭が子どもの教育に関心があるか。
家系で特別目立つ病気はあるか。
教育	家族の習慣、奇行、悪徳
父親
母親

もう1つがセルジの表であると思われる。例えば人類学調査表の一部は次の様である。

身体的観察⁽²⁸⁾

入学時		卒業時	
クラス	年齢	クラス	年齢
1. 名前		1. 名前	
2. 年齢		2. 年齢	
3. 出生地		3. 出生地	
4. 両親		4. 両親	
5. 種痘		5. 種痘	
6. 身長		6. 身長	
7. 体重		7. 体重	
8. 肺活量		8. 肺活量	
9. 筋力		9. 筋力	
10. 健康状態		10. 健康状態	
11. 病歴		11. 病歴	
12. 異常、欠陥		12. 異常、欠陥	
13. 頭囲		13. 頭囲	
14. 頭の長さ		14. 頭の長さ	

- 15. 頭の幅
- 16. 頭の指数
- 17. 顔の長さ
- 18. 顔の幅
- 19. 顔の指数
- 20. 髪の色、形状
- 21. 目の色
- 22. 皮膚の色
- 23. 付帯事項

- 15. 頭の幅
- 16. 頭の指数
- 17. 顔の長さ
- 18. 顔の幅
- 19. 顔の指数
- 20. 髪の色、形状
- 21. 目の色
- 22. 皮膚の色
- 23. 付帯事項

心理学的観察⁽²⁹⁾

入学時		卒業時	
クラス……………	年齢……………	クラス……………	年齢……………
1. 視力、鋭さ、遠近		1. 視力、鋭さ、遠近	
2. 色の感覚		2. 色の感覚	
3. 聴覚		3. 聴覚	
4. 触覚		4. 触覚	
5. 知力、速い、遅い		5. 知力、速い、遅い	
6. 知覚、速い、遅い		6. 知覚、速い、遅い	
7. 記憶力、強、弱		7. 記憶力、強、弱	
8. 注意力、易、難		8. 注意力、易、難	
9. 言葉、速い、遅い		9. 注意力、長さ	
10. 発音、良、不良		10. 注意力、疲れ方	
11. どもり		11. 言葉、速い、遅い	
12. 感受性、敏、鈍		12. 発音、良、不良	
13. 行動、性格		13. どもり	
14. 親への愛情		14. 感受性、敏、鈍	
15. 無口、多弁		15. 行動、性格	
16. 自由時間の好み		16. 友情	
17. 気紛れ、奇行		17. 無口、多弁	
18. 偶発事		18. 自由時間の好み	
		19. 気紛れ、奇行	
		20. 偶発事	

更に精薄児教育の先駆者としてモンテッソーリが高く評価するエドワード・セガンの表は次のようである。

体重と身長表^(30~)

測定	1890	1894		1895		1896	
	1月	1月	2月	1月	2月	1月	2月
体重(キロ)	25	34.700	35.200	35	37.800	39.800	44

身長 (メートル)	1.22	1.39	1.42	1.42	1.50	1.53	1.58
--------------	------	------	------	------	------	------	------

セガンにもこれ以外に、素性調査表がある。モンテッソーリは、精薄児研究の当初セガンの項目（次章を参照のこと。）によって行っていると推測されるが、それらは幼児研究では教育方法改良(実験研究)の視点ともなっているように思われる。

セルジは更に日誌によって、これらの項目に関する詳細な記録をとっている。モンテッソーリの場合もこの日誌に当たる記録があり、重要なデータになったものと思われるのであるが、目下この点では資料を欠いており、どのような記録がとられたのか不明である。

以上のような幾つかの表の検討によってできたのが、次のような幼児研究用の個人調査表である。彼女の教育方法の開発には、この個人調査表と観察記録によるデータ収集による研究が基礎になっている。このように表を簡便化したのは、彼女自身の研究のためだけでなく、教師や親に科学的精神と態度で子どもを理解することを期待したからである。このように、モンテッソーリは、個々の子どもに関する日常的観察による客観的理解から出発して、はじめて教師の指導が成立すると考えているのである。特に貧困家庭の母親にとって、表と日誌的な記録をとることは、自分の子どもを理解する重要な手立てとなり、⁽³¹⁾ 家庭の成育環境の改善に役立つものとして期待されている。

ローマとミラノの「子どもの家」の個人調査表⁽³²⁾

(表1)

日付	9 月		10 月	
	全 長		全 長 etc.	
	身 長	坐 高	身 長	坐 高
1				
2				
3				
4				
etc.				

(表2)

月曜日	9 月			
	第1週ポンド	第2週ポンド	第3週ポンド	第4週ポンド

火曜日				
水曜日				
その他				

(表3)

番号 _____ 日付 _____
 姓名 _____ 年齢 _____
 両親の名前 _____ 母親の年齢 _____ 父親の年齢 _____
 職業 _____
 遺伝的素姓の詳細 _____

人類学的記録

身長	体重	胸囲	坐高	指身数*長	指体数*重	頭部					
						頭部	前直	後径	左直	右径	頭蓋指数

身体構造 _____
 筋肉状態 _____
 皮膚の色 _____
 頭髪の色 _____

備 考

*身長指数に関して、モンテッソーリ博士は、坐高と身長を組み合わせる。
 **体重指数は、身長と体重を組み合わせることによって出される。

(3) 薄弱児の教育人類学研究

モンテッソーリの教育人類学研究の独自性は精薄児とその研究法の開発に取り組んだことであると思われる。彼女の精薄児の教育人類学研究は、不眠不休に近い状態で行われたが、2年間程で終了する。⁽³³⁾

その研究は、1899年、ローマに設立されたイタリアで最初の国立特殊児童学校でなされた。この学校設立が、モンテッソーリを中心とする慈善運動の成果であることは、リタ・クラマーの伝記（1965年、ニューヨーク）が明らかにしている。従って、彼女がその指導の任に推されたとしても不思議ではないが、この時も師セルジの後援が大きかったものと思われる。⁽³⁴⁾

彼女はこの任に着くまで医師であり、かつローマ大学医学部附属精神病院において助手として働き、小児科医でもあり、神経や精神の病気の研究をし、教育人類学の研究者でもあった。助手としての仕事はローマ中の病院を回って、研究対象となる精薄児をこの病院に収容する仕事であった。これがモンテッソーリと精薄児との出会いである。そして彼女は、精薄児に直接接触して、医学的治療ではなく、教育的に放任状態にある彼等を対象とする教育方法の開発が必要であると考えた。このような考えを公にしたのが、1898年のイタリア教育学会議においてである。彼女は、新進の医師として出席したが、訴えた内容は人類学研究の影響を感じさせるものである。

……今多様な異常な子どもがいますが、彼等はただ同じ学年を繰り返すだけで、クラスの規律や日課を妨げます。罰や叱責が与えられるだけで、結局何も学ばず、何も直ることはないのです。こうした子どもは将来社会の敵、反逆者になるのです。恐ろしい危険なクラスを放置しているのです。社会予防のためにも学校や教育方法の改善はこうした子どもにまで及ぶものでなければなりません。その教育方法は正常な子どもも異常な子どもも有用な道徳の生活に適合させられるようなものであるべきです。それにはあらゆる子どもの発達を守るべきです。……⁽³⁵⁾

彼女が対象にした精薄児は、リタ・クラマーによれば、環境因を含む発達遅滞や知恵遅れの子どもであるとされている。⁽³⁶⁾ 彼等に関する基礎的研究は、個々の子どもの教育人類学研究として行われたが、かつ、それを独自の教育人類学研究にし、更に教育方法の開発にまでつながる研究にしたのは、多くをセガンの障害児教育の研究に学んだことによるとと思われる。先に見たようにセガンの研究方法では、前章で見た表以外に、詳細なテストと調査項目から成る数種類の表と観察日誌が用いられる。モンテッソーリがセガンを障害児教育の先駆者としても評価したことはよく知られているが、教育人類学の先駆者としても位置づけている⁽³⁷⁾のは、彼の研究方法を教育人類学研究上評価したからに他ならない。

モンテッソーリにとって、実験と観察の視点となり教育方法の開発にまでつながらせたのは、次の様な詳細な項目である。セガンの表はI. 像（身体的テスト）II. 生理学テスト、III. 心理テストIV. 本能と感情のテストV. 病因学から成る。これらのうちIとVは、イタリアの人類学研究とほぼ共通する項目であるが、特にII、IIIは、モンテッソーリの感覚教育とそれに基づく教育方法の開発の視点となったものと思われる。

II 生理学テスト⁽³⁸⁾

活動、一般、応用	自由な関節の屈曲
神経系統の状況	移動力
神経系統の感受性	姿勢、寝そべる、腰掛ける、立つ、歩く、昇降
特別な神経の感受性	走る
泣く、呻く、歌う等	跳ぶ

冷たい、熱い、などの刺激への感受性の反応	握む 落とす 捕らえる 投げる
脳の状態	衣服を着る
脊髄の状態	触覚
身体の神経の状態	味覚
感覚の神経の状態	臭覚
運動の神経の状態	聴覚
感覚と運動の神経の作用の相違	視覚 起立 声、異常な調子
身体の前後面の運動と感覚神経の作用の相違	会話 同化機能 不自然な嗜好
筋肉組織、筋肉の収縮力と括約筋の状態	食事方法 噛む 呑み込む
筋肉運動	消化
自由な運動	排便、自由か不自由か。 唾液、鼻水、皮脂、汗等
交感神経に依存する自発的運動	脈拍 呼吸 睡眠
発作	
調節運動、未調整運動	

III. 心理テスト

注意	比較
感覚	判断
知覚	反省
推論	文字、読む、書く
調節	描く、算数の基礎があるか、それらを教えられるか
独創性	
話されない記憶	
予測、予見	
知的操作（具体、抽象）と道徳的思考の程度	音楽、算数、歌を楽しむ態度が自然に起こっているか。
時、空間、目測、相対評価、本質的、独断的	色、形、大きさ、全体と部分のような物の形態の割合を知覚できるか。

モンテッソーリはこうした項目の視点で実験、観察するのに、セガン教具を用いている。モンテッソーリ教具とセガン教具に類似な物が幾つもあるのは、この理由による。そして研究によって改良されたそれらは、更に幼児に適用実験され、幼児の自己教育の視点で改良され、現在見られるモンテッソーリ教具の主要なものになったのである。

こうした機能や感覚についての分析的視点によって改良を重ね、モンテッソーリはセガン以上に有効な教育方法及び教具を考案できたのである。そしてセガン以外に用いた教材は、一部のフレーベル恩物である。

(4) 学童の教育人類学研究

モンテッソーリは、師セルジの提唱のように教育人類学研究は健全な子どもを対象とする研究と教育方法の開発に行き着く。この点からして、彼女はセガンの障害児思想を継承することがねらいではなかったと言えよう。彼女は、ローマ大学の哲学科に再入学し、近代教育学、実験心理学を学び、及び学童の教育人類学研究を行う。彼女は精薄児の教育方法を小学校低学年に適用し、合理的な教育方法を完成させたかったのである。⁽³⁹⁾つまり次第に彼女の研究関心は、合理的教育方法の開発へと傾斜していったのである。この学童の研究によって、セルジが彼女をローマ大学の教育人類学の講義の任に推薦したとされている。⁽⁴⁰⁾

学童の研究は、教室というフィールドにおいて、子どもを観察、分析する機会であった。彼女にとって、小学校の教室は、多様な子ども—健全な子ども、精薄児、階級及び人種の違う子ども、成績のよい子、悪い子等—がいる、教育人類学研究のフィールドであった。そして、環境因による差が、前提的に学校の教室における差につながるという発見をする。この点での彼女の分析は鋭く、優れている。例えば、次のようである。

教師は自分の生徒全員について真の知識を持っていない。賞罰という決まりきった方法をただ押しつけるだけである。目の前の子どもを生きている一個人として見るならば、意識の奥底をゆすぶられるような思ってもみなかったような責任感を感じるだろう。その例を見よう。ある子は人類学調査で劣るタイプの子である。彼は貧困で、身長、体重、筋肉全てが劣っており、奇形でもある。従って見た目がよくない。これは環境、生活様式、栄養に起因する。……教師は恵まれた子は認めるが、彼は認めてもらえない。知的程度も低く、親も文盲で助けてやれない。評価や信頼も受けられない。つまり教室の落ちこぼれは社会のそれにつながる。⁽⁴¹⁾

つまり、学校教育において教師も教育方法も環境の悪い子は向上できないしくみに加担していることになる。⁽⁴²⁾従って彼女は、すべての子が認められ、自己評価、自己信頼感を持てることが、教育における賞であるとする。従ってモンテッソーリの学習心理学では、罰を評価しない。何故なら、生物である人間は喜びによって成長するからである。喜びと充実感は生命固有の欲求でもある。⁽⁴³⁾彼女は、教室から学習や発達を阻止する要素を取り去ってすべての子、一人一人の子が喜びと自己充実によって成長できる場になることを期待するのである。このような賞罰観は、モンテッソーリの教育人類学研究の重要な課題であり、又彼女の教育論の発達原理であり、幼児教育の方法の原理となるものである。

(5) 幼児を対象とする教育人類学研究

モンテッソーリの教育方法と称される独自の教育方法に直接的につながる研究が、幼児と幼児教育研究である。だが幼児の研究の意義を感じていたのは、モンテッソーリよりもセルジであった。

……私の思想というのは、自然的、合理的な方法を確立するためには、主として幼児期に個々の人間を多数精密に合理的に観察することが重要であるというものである。その理由は、幼児期は教育と教授の基礎が置かれなければならない時期だからである。⁽⁴⁴⁾

幼児研究のチャンス彼女に与えたのは、セルジではなかったが、おそらく彼の考えは彼女が幼児教育研究を引き受ける際の重要な根拠になったに相違ない。

幼児と幼児教育の教育人類学研究は、1907年1月開設された小さな保育施設「子どもの家」で約2年間行われている。対象児は3歳から7歳の幼児約50名である。この保育施設のある地区、サン・ロレンツォーというスラム街について、モンテッソーリは次のように述べている。

ここはローマの極貧困地区で、子どもの親は日雇い労働者で、しばしば仕事にあぶれ、成人文盲率が非常に高い。⁽⁴⁵⁾

この時期の彼女の教育人類学研究は、このように衛生、栄養面、道徳的、知的環境を欠く幼児を対象として行われたものである。彼女はここで主として保育者として活動したわけではなく、中心は研究にあったと言ってよいと思う。彼女の研究は主として2つに分けられる。1つは、前章で取り上げた個人調査表による幼児の身体的、心理的発達と遺伝を含む環境調査、及び観察による記録から成る教育人類学的研究である。更に、1の分析と関連して、環境を整えることである。これには教育方法と教具の改良、教具の考案が含まれている。こうした実験と分析の積み重ねが、モンテッソーリ教育方法の誕生へと絡るのである。

ここでの研究の出発点において、彼女は基本的には幼児に精薄児教育で開発した教育方法と教具、そして学童の研究によって得た学習心理学を適用して実験したと考えてよい。それは次のようなものである。

ここでとられた教育学的方法は、子どもの欲求に完全に一致する一連の心理的刺激を段階的に構成したことである。その環境は個々の子どもの可能性に従って、心理的発達を促す。子どもの方は、自由に自己表示し、心からの愛情を持って扱われる。……こうした愛情と平和で温かく、穏やかな雰囲気に入れられ、子どもはその意識の中にパーソナリティの自発的展開の種子を蒔くのである。⁽⁴⁶⁾

モンテッソーリが自発性の弱い精薄児の場合と違って、観察の対象に据えたのは、幼児の自由な自己表示である。それには、自由に活動や生活できる環境を与える必要があった。

……遊び場や庭園が教室と直接に通じていて、子どもは1日中好きなように出入りでき……机や腰掛け固定した椅子は排し……広い、堅い八角形の脚を持ったテーブルを備えつけ……4歳児が2人で容易に持ち運ぶことができるほど軽い。……子どもが、1人で作業できるもっと小さなテーブルもある。私はまた、小さな椅子を考案し、制作した。これは非常に軽く、魅力のある形をしている。……小さな洗面台があって、それは3歳児でさえ使うことができるほど低くしてある。それは白色の防水エナメルが塗られていて、その台の広い側は上下の棚がついていて、小さな白色エナメルの塗った洗面器と水差しがおいてあり、狭い側も棚があり、石けん箱、爪ブラシ、タオルなどがのせてある。……各教室に我々は幾つかの長い低い戸棚を備えつけ、それは特に教具をしまっておくために考案された。これらの戸棚の戸は、たやすく開き、教具の管理は子どもに任されている。これらの戸棚の上には植木鉢や小さな水槽、……をのせる余地がある。⁽⁴⁷⁾

これは、幼児にとって自由な心理的環境であり、活動的知的刺激のある環境として用意されたものである。小さくて、活動に合わせて幼児自身で使えるように工夫された机や椅子は、彼女の学童を対象とする教育人類学研究における成果から、固定した机とベンチ型の椅子が心身の発達を歪めるという認識、又心身は共に生物学的発達にそって自由に自己表示されることが重要であるとする発達観に基づいている。従来モンテッソーリが子どもの優れた観察者であるということは、高く評価されている点である。それは彼女の直観的才能と言われているが、そればかりではないであろう。これまで述べてきたように、彼女は教育人類学研究において対象を観察し、そのデータの意味を探る訓練をしてきた人であり、総合的に子どもの発達を診断できる知識を持った人である。このことも、彼女を優れた観察者にした要因であると思う。彼女が自発的な子ども独特の行動の観察者としていかに優れていたかという一例を挙げよ

う。

成長期にある子どもは、長時間座る姿勢を強いられると、手足は伸びるだろうが、胸部の発達に妨げられ、マクセルアになり易い。だから自然に子どもは、大人以上に寝そべったり、這い回ったりしようとし、こうして関節部分の弾力性の回復を計り、骨格や軟骨への圧迫を克服しようとする。⁽⁴⁸⁾

つまり彼女は、大人が注目してこなかった自然に表示される子どもの行動や態度の発達の意味を把握することに優れていた力量を持っていたのである。従って、「子どもの家」においては、活動場所はテーブルや机、あるいは床を選ぶことができ、活動の選択、時間も子どもの自由である。自由であれば、自然に発揮されると考えられている子どもの心身の発達欲求を重視したからである。更に幼児においては様々な自己表示は、自己発達、つまり自己教育の姿として、捉えられた。

……もしもぶざまな動作で子どもが椅子をひっくり返したり、床にガタガタと落とすならば、彼は無能であることを明らかに証明することになるであろう。……われわれの机や椅子の場合、子どもは自分の力でなおす何らかの手段を持つことになり、そのようにすれば、彼が獲得した能力の現実的な証拠を眼前に示すことになる。即ち、小さなテーブルや椅子がその場所にしっかりと音もたてずにあるならば、それで子どもが、自分の運動を支配するのを学んだことが明らかにわかる。⁽⁴⁹⁾

このような観察を大量に行った彼女は、発達要求と一致した、しかも自由な環境においては、幼児は喜ぶこびのうちに自発的に自己教育し、自己発達を遂げると確信する。

更に観察の中で彼女は、幼児には知的欲求があることに気づく。又環境を自発的に使って、内的に、自然に幼児の中で発達は準備されるものであるということを確認する。そして、彼女はどのような条件で、どの様な過程を経て自己教育に至るかを内面的に分析する。その条件の1つが、子どもの模倣学習である。従って、モンテッソーリ教育では大人や他の子どもに対する模倣学習によって、内的に準備できる自由が与えられている。

教具も当初、精薄児教育のものが用意されたが、自発性の高い、自己教育力のある幼児のために、それが一層促されるよう改良されていった。又新しく考案された教具も含まれ、教具の体系化が図られることになる。つまり、彼女の教育人類学研究の目的は、教育方法の開発が中心になり、自他共にいわゆるモンテッソーリ・システムと言われるシステム化されたものとして考えられるようになる。ここに至って独特なモンテッソーリ教育方法が作り上げられたのであるが、一方で教具にのみ関心が行き過ぎ、研究の当初にあったはずの、人間的環境の持つ意味や「子どもの家」の社会的意味が次第に薄れていったように思われる。

終わりに

今回の試みは、最初に述べたように教育人類学研究という子どもの身体的、心理学的研究、発達の研究につながるような研究の観点から、モンテッソーリの教育研究を見直すということにあった。この作業によって、モンテッソーリ教育の重要な原理である発達欲求に対応した環境構成、個々の子どもの自由の尊重、自己教育などが、また彼女の学習心理学や発達観が、教育人類学研究において形成されている面が大きいことが、明らかになったと思う。又彼女の思想傾向の一端も明らかになったであろう。だが、この作業は多くの課題を残している。例えば、幼児の自発的な自己表示の観察から、どのように精薄児の教具を改良していったのか、モンテッソーリ教育の特色である知的教具はどういう発達の意味が

あるのかなどについて追求が及んでいない。これらは未開発の資料を補うと共に今後の課題としたい。又、今回1909年、1910年の著作を見たが、彼女の教育人類学研究としては更に1917年⁽⁶⁰⁾の著作を加える必要があろう。

教育人類学研究は、モンテッソーリの教育研究としては、初期の実験的、科学的研究である。この初期の研究において、最もモンテッソーリの意欲的な研究課題や精神がよく伺えるのである。それらはモンテッソーリ教育方法として著名になると、薄れていくように思えるし、又軽視されてきた傾向がある。従って、モンテッソーリ教育の研究において、最も彼女が創造的であった初期の研究を見る必要があり、それらを対象とする研究においてモンテッソーリ教育論の意味が把握し直せるはずである。この点を本小論の結論に加えたい。(1990年12月26日受理)

註

- (1) 彼女の教育人類学研究について触れている先行研究は次のようである。クラウス・ルーメル「マリア・モンテッソーリの生涯と業績」(「モンテッソーリ教育-基礎編・応用編-」K. ルーメル他15名著、中央出版社、S57p29~30)に所収。リタ・クラマー著「マリア・モンテッソーリ-子どもへの愛と生涯-」(平井久監訳、三谷、佐藤他訳、新曜社、S56. p81~84) 拙稿「マリア・モンテッソーリ-子どもの権利を求めて-」(「現代に生きる教育思想7」松島鈞・白石晃一編集、ぎょうせい、s57)に所収。 拙稿「新教育」運動とモンテッソーリ教育-幼児教育の視点から-」「自発的活動の原理-続モンテッソーリ・メソッド」(マリア・モンテッソーリ/阿部 真美子著、明治図書、1990)に所収
- (2) 江淵一公「教育人類学」(「現代のエスプリ」)別冊「現代の文化人類学、医療人類学、映像人類学、教育人類学」祖父江孝男編集、至文堂、s57)に所収。
- (3) Maria Montessori, "Antropologia pedagogica", Vallardi, Milano o. J. (1910) 英語版は"Pedagogical Anthropology" (1913, 1914) 小論文ではこの英語版を使用した。
- (4) M. Montessori, "Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educatione infantile nelle case dei bambini" Lapi, Citta di Castello, (1909) 英語版は"The Montessori Method" (1913) 小論文では、モンテッソーリ著「モンテッソーリ・メソッド」(阿部・白川訳・明治図書、1974)を使用した。
- (5) リタ・クラマーの前掲書、p32
- (6) リタ・クレマーの前掲書、p44~45
- (7) Achille De Giovanni, 1838~1916
- (8) Cessare Lombroso, 1835~1909
- (9) Giuseppe Sergi, 1841~1936
- (10) リタ・クラマーの前掲書、p81
- (11) Enrico Morselli, 1888~1911
- (12) Pedagogical Anthropology, p5
- (13) ibid. p 6
- (14) ibid. p6, p10
- (15) ibid. p11
- (16) ibid. p11~13
- (17) ibid. Viii
- (18) ibid. p17 p450~451
- (19) ibid. p21~22
- (20) ibid. chapter 1が、この詳細な研究である。
- (21) ibid. p18
- (22) ibid. p412
- (23) ibid. p413~415
- (24) ibid. p411
- (25) ibid. p404
- (26) ibid. p405~406

- (27) ibid. p420
- (28) ibid. p429
- (29) ibid. p430
- (30) ibid. p439
- (31) ibid. p409
- (32) 前掲の「モンテッソーリ・メソッド」 p60～64
- (33) 前掲書、p31
- (34) 前掲書、p10
- (35) Pedagogical Anthropology, p16～17
- (36) リタ・クラマーの前掲書、p68, p89等
- (37) Pedagogical Anthropology, p433
- (38) ibid. p426～428
- (39) 前掲の「モンテッソーリ・メソッド」 p38
- (40) 前掲書 p38
- (41) Pedagogical Anthropology, ibid. p19
- (42) ibid. p417～418
- (43) ibid. p142
- (44) 前掲の「モンテッソーリ・メソッド」 p10
- (45) Pedagogical Anthropology p143
- (46) ibid. p143
- (47) 前掲の「モンテッソーリ・メソッド」 p67
- (48) Pedagogical Anthropology, p120
- (49) 前掲の「モンテッソーリ・メソッド」 p69
- (50) 「自発的活動の原理」(マリア・モンテッソーリ・阿部真美子著、明治図書 1990) の第2部参照。