

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

**A Historical Study of Educational Thought to  
Elucidate Foundation of 'Discussion on Education  
and Evidence'**

Kento Matsui and Takumu Harada

The University of Tokyo

April, 2019

No. 31

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education  
The University of Tokyo

「教育とエビデンス」論議の構成要件解明のための  
教育思想史的研究  
ペスタロッチとモンテッソーリの幼児教育思想に着目して

松井健人（東京大学）

原田拓夢（東京大学）

A Historical Study of Educational Thought to Elucidate Foundation of 'Discussion on  
Education and Evidence'

Kento Matsui and Takumu Harada

The University of Tokyo

Author's Note

Kento Matsui is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Takumu Harada is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

### Abstract

This paper aims to offer an insight of the relationship between society and education, which forms the basis for the 'discussion on the evidence in education'. First, we will briefly introduce the historical background related to 'the discussion on the evidence in education'; in order to cast light on this topic, we focused on Pestalozzi and Montessori philosophy of education, since this connection is reflected the most in their early works about childhood education.

In the case of Pestalozzi, it turned out that his educational idea had been influenced by society. In his conception, during the 1780's the image of 'Father' lost his educational role, as the creation of a capitalist society caused the disappearance of this one in the family structure of those times.

Montessori, on the other hand, stated that humans needed to adapt to a rapidly changing society using the knowledge they could gain from modern science. Moreover, she regarded education as the "Cure" which would eliminate people with disabilities. As a matter of fact, her philosophy was strictly related to eugenics.

The above mentioned results, indicate that the 'discussion on education and evidence' shares similar problems with the modern educational system. Therefore, we may conclude that the problems related to the 'discussion on education and evidence' are just within the problematic area of modern education. Hence, we should not rush to any hasty conclusions.

*Keywords:* Pestalozzi, Montessori, Vater(Father), Pedagogical anthropology,

## 「教育とエビデンス」論議の構成要件解明のための教育思想史的研究

### ペスタロッチとモンテッソーリの幼児教育思想に着目して

#### 1. 研究の概要と目的

近年、様々な教育的事象と医学・統計・経済学に代表される「エビデンス」とを結び付ける議論が盛んになされている。しかし、これも近年になって始まったことではない。近代教育形成期である18世紀から、この「教育とエビデンス」を巡る議論は連綿と続いている。

とはいえ、教育における「エビデンス」とは何かについて、未だ議論が重ねられている状況にある。議論百出であるが確固たる拠所を見いだせない現状に対して、本研究では、そもそも「教育とエビデンス」を巡る議論が、どのような教育と社会との関係性を前提としているのか、しようとしているのか、その構成要素を明らかにすることを目指す。

ひとまず、先行研究の到達点をまとめるならば、「教育とエビデンス」の議論で強調されてきたのは、「教育が社会に対してどのような効力をもたらさうか」という点である。つまり、「教育とエビデンス」にかかわる教育的議論の要石は、「社会に対する教育の有用性」を求める議論である、という点にある (Biesta 2007; 松下 2015; 今井 2015)。

本研究はそのような構図そのものを、思想史的考察によって捉え直してみたい。これは、「社会に対する教育の有用性」を主張する教育思想を、当時の歴史的・社会的・精神的コンテクストに置き直して把握する試みである。これによって、「教育」と「社会」との関わりが明らかにすることを企図している。

「教育とエビデンス」に関わる論議あるいは、「エビデンスに基づく教育」は、決してイデオ

ロギーなどではない。「教育とエビデンス」論を安直にイデオロギーへと読み替えてしまう表層的な思路から逃れ、これを検討しなくてはならない。「教育とエビデンス」論、あるいは「エビデンスに基づく教育」が抱える課題とは、本研究プロジェクトが明らかにするように、近代教育の始まりより問題圏として継承されてきた課題である。

では、「社会に対する教育の有用性」を求める議論は、いつから発生したのか。教育思想史的研究においては、近代的教育の起点の一つとして、ペスタロッチ (J.H. Pestalozzi, 1746-1827) が求められる。しかしペスタロッチのみでは、21世紀を迎えた今日との齟齬が大きい。背景となる社会状況が大きく異なる為である。そこで、ペスタロッチの思想に影響をうけ、幼児教育において活躍した近代社会の教育者であるモンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) の教育思想も考察の対象とする。これは、モンテッソーリが近代科学に裏付けされたエビデンス (医学・優生学) と教育との両者に深くかかわる人物であった点を考えても、恰好の検討対象であるといえる (山内 1998)。

両者の教育思想の検討を、とくに背景をなす社会状況の歴史的変遷にまで着目することで、「社会に対する教育の有用性」を巡る議論がどのように思想史的に変化していったのかを明らかにしたい。

#### 2. ペスタロッチの幼児教育思想

##### 2.1 本章の課題 ペスタロッチ幼児教育思想における父親

本部の課題は、ペスタロッチの「居間 (Wohnstube)」の教育に代表される幼児教育思想を、とくに父親の位置という観点から検討することである。これを通して、ペスタロッチ幼児教育思想において教育と社会との間に想定されている関係性を析出することを試みる。

予告的にのべれば、上述の考察は、教育学における<父>の不在という、これまでの教育学研究における課題の解明にも貢献することにもなる<sup>(1)</sup>。近代において教育という営為を語るとき、なぜ中世まで家父長制という形で圧倒的な存在感をはなつたはずの父という存在が抹消されていくのか。ペスタロッチの幼児教育思想を父親という観点から読み解く本稿の考察は、この課題に間接的に答えるものとなるだろう。では次節においては、ペスタロッチの「居間」の教育をめぐる先行研究を概観し、その問題点を明らかにしていきたい。

## 2.2 先行研究の検討

ペスタロッチに関する先行研究において、「居間」の教育という論点は常に着目されてきた点であり、ペスタロッチ教育思想の独自性を代表する一つの特徴であると言える<sup>(2)</sup>。この「居間」の教育という論点においては、必然的に家庭教育論と幼児教育論は混ざり合い、母親という存在（とくに『リーन्हルトとゲルトルート』のゲルトルート）が考察の焦点となり、浩瀚な研究が積み上げられてきた<sup>(3)</sup>。

しかしその一方で、ペスタロッチの「居間」をめぐる教育思想において父親がいかなる位置にあり、どのような役割を担う存在であるのか、この点はほとんど明らかにされてこなかった。とはいえ、その父と母が織りなす「家庭」は、生活圏の思想・近接の原理を兼ね備えた具体的

陶冶展開の場として、ペスタロッチ研究において古くから指摘されてきた(岩崎 1947: 35)。たとえば、福島政雄はペスタロッチの教育思想において、家庭こそがアルファでありオメガであると位置づけ(福島 1976: 79)、自然と宗教が融和する場所として家庭を見いだした点に、ペスタロッチの教育史上の独自性を評価する(福島 1976: 97-105)。その上で福島は、夫婦愛ではなく、親心と子心の融合としての家庭が存在する、という解釈を提示する(福島 1976: 111)<sup>(4)</sup>。あるいはH・ロートは、ペスタロッチの教育思想と家庭との関わりを評して以下のように述べる。「ペスタロッチ—は、人間形成の天賦の場である家庭に注意を向ける。そこでは、父母が行き届いた思いやりで子供を包んで導き、同胞意識や活動的愛への手引きとなるであろう。そこは、「故郷」であり、「すべての純粋な自然陶冶の基礎」であり、「道徳と国家の学校」である。人間が内面的な安らぎに到達するのは、彼の欲求が満たされることを通してであるとすれば、父親と母親がそこへの道を開くことができるのである」(H・ロート 1991: 17)。父親と母親は一つの家庭を形成し、そこで子どもが安らぎを得て教育されていく。このような父と母が一体となった家庭像が、先行研究では描かれてきた。しかし、母親の役割に着目した研究に比べて、父親の役割に着目する研究はほとんどないと言ってよい。ペスタロッチは神を語る際に、人類の「父」として語る。つまり超越的なものとしての神は「父」の単語の下で理念的に語られる(山口 2014: 9-10)。それがために、「父 (Vater)」という語は、『隠者の夕暮』をはじめとした神の「親心 (Vatersinn)」という言葉と重ねあわさるればしばしば抽象的に理解されてきたと言える<sup>(5)</sup>。

上述のような課題に対して一つの導きの糸を

指し示すのが、バーバラ・ドリンクの議論である。ドリンクは、ペスタロッチの著作において初期に登場した父親の存在が、次第に後景に退いていったことを指摘する。さらにドリンクは、ペスタロッチの教育思想において父親像が後退していく要因として、彼は巨視的な家族史的变化の可能性を示唆する。この指摘は後述するように重要なものであるが、ドリンクはペスタロッチの著作に基づいて父親像の後退のそのあり方、モーメントを具体的に示してはいない(ドリング・バーバラ 1998:9-17)。故に次節以降では、父親像という観点に留意しながら、ペスタロッチの幼児教育思想を読み解いていきたい。ひいてはこの試みは、従来家父長的色彩の強いものとして捉えられる傾向にあった前期ペスタロッチの教育思想<sup>(6)</sup>を、1770年代の初期著作から1780年代の前期著作へとたどり読みなおすことで再考することにもつながるだろう。

## 2.3 前期ペスタロッチにおける父親像の変遷

### 2.3.1 『育児日記』における教育する父親

では、ペスタロッチにおいて父親はどのような役割を担う存在として位置付けられていたのかを明らかにしていきたい。

まず、父親の役割を如実に提示する著作として着目出されるのが、ペスタロッチが息子のヤーコブへの教育を日記としてつづった『育児日記』(1774)である。『育児日記』はこれまで、ペスタロッチの「自然の道」あるいは直観教授といった後期の理論的要素を萌芽的に記した著作として捉えられてきたが、そこに描かれた父親の姿は、これまで考察されてこなかった。『育児日記』はペスタロッチ最初期の著作ではあるものの、「この偉大な教育改革家の驚異に値する思想の根本的特徴を示している(長田 1954: 94)」

と評されるように、ペスタロッチ教育思想の原型を示すものとして取り上げるに値するものである。

この『育児日記』において、父親としてのペスタロッチが息子に対して積極的に行う教育行為は、言語の学習である。ここでの言語学習とは特にラテン語学習であり、ペスタロッチはいいやながらも子どもに文字を教えた。そのためには監禁の罰を実行した、とペスタロッチは日記に記す(PSW, I, 118)。とはいえ、父親は単にラテン語を子どもに教え込む存在ではない。無思慮に言語を学ぶことが真理の認識を遠ざける、とペスタロッチは主張する(PSW, I, 119)。

ペスタロッチは言う。「父親と教師よ、無秩序と不安とを妨げよ。…子どもに知識を強要するな。心理や発達した事物やあるいはさまざまな様相を示す物体を、できるだけ多く、子どもの眼前に行きすぎさせ、再び来させ、再びさらせよ。押しかけさせるな(PSW, I, 121-122)」。このように『育児日記』では、父親と教師が並列され、子どもに知識を強要するのではなく、子どもに多くの事物を提示し、直観させる役割を担わされている。

しかし、ただ事物を提示する存在ではなく、言語(ラテン語)学習において、父親としてのペスタロッチは知識を強要しないものの、既にみたようにいやいやながらも文字を息子に教え、また「私は彼に白墨の持ち方を教えた。これは小さなことだが、今後は一度たりとも白墨の誤った持ち方をさせないつもりだ(PSW, I, 126)」とあるように、正しい筆記行為を教える役割を担うものでもあった。

このように、『育児日記』においてたしかに父は子どもに教育を与える存在として認識されている。これは単にペスタロッチが父として『育

児日記』を記したからだけではない。初期ペスタロッチの他の著作においても、教育を施す存在として父親が確かに定位されている。例えば『ノイホーフだより』(1777-1778)では、神の親心と民の子心との関連性から父親の役割が描かれている(PSW, I, 162)。すなわち、「事業主よ、汝の家の父たれ。子どもたちが勤労の熱意のうちにくすくす成長し、彼らなりの知と徳を身につけてゆくなら、そのことは彼に父の悦びを与える(PSW, I, 162)」。神の心にかなうように、工場主は子どもたちに対しての父親でなくてはならない。事業主の心性を律するものとして神の心を置き、工場主を父として形容することで、工場主の子どもたちに対する教育的役割の義務を提示しているのである。

あるいは、ペスタロッチは次のようにもいう。「わたしの道徳教育の方式は多くの場合教師の教育ではない。それは家庭の父とともに参加するような教育とでもいうべきだ。すなわちわたしが彼らとともに、また彼らがわたしとともにしているような機会、終始訪れるこういう機会をとらえる教育だ(PSW, I, 179)」。ここでは、家庭における父は、道徳の教育を担う存在としても示される。このように初期ペスタロッチの教育思想においては確かに教育を積極的に与えていく存在として父親が認識されている。たしかに、上の諸引用からも判明するように、ペスタロッチは父親の教育的役割を思想的に考究するところには達していない。では、ペスタロッチの教育思想を萌芽的に記した初期著作において認識されていた父親の存在は 1780 年代以降の著作ではどのように変化していくのか、そしてその変化からどのような教育と社会の関連性を読み取ることができるのかについて、考察していきたい。

### 2.3.2 『隠者の夕暮』における居間の教育

1770 年代の著作で頻繁に言及されていた父親に関する言及は、1780 年以後とくに『リーन्हルトとゲルトルート』以後の著作ではほとんど見られなくなっていく。この変化の要因として指摘することのできるのが、「居間(Wohnstube)」の教育である。

まず、『隠者の夕暮』(1780)において、家庭は以下のように位置づけられる。「親心は政治家を陶冶し——同胞心は市民を陶冶する。これら両者が家庭における秩序と国家における秩序を造り出す(PSW, I, 271)」、「人類の家庭的関係は最初のかつまた最も優れた自然の関係だ(PSW, I, 271)」、「職業及び階級状態のための人間の陶冶は、純粋な家庭的幸福を味得するという窮極目的に従属しなければならない。したがって父の家よ、汝は人類のすべての純粋な自然的陶冶の基礎だ。父の家(Vaterhaus)よ、汝は道徳と国家との学校だ(PSW, I, 271)」というように、家庭が教育、国家あるいは自然に対して最も基礎的な重要要素として位置付けられる。

家庭教育の支柱が居間の教育である。とくに以下の一節はペスタロッチの居間の教育の構想を如実にしめすものとして、幾度も参照されてきた。

満足している乳飲み子は、この道において、母親が自分にとって何であるのかを知っている。母親は、義務とか感謝とかいう語句を、赤ん坊がしゃべるようになる前に、感謝の本質たる愛を赤子のうちに形作る。そして父親の与えるパンをたべ、父親とともにいりり端で身を暖める子どもは、自然の道における子どもとしての義務のうちに、自分の生涯の幸福を見つける(PSW, I, 266)。

このように父と母の両者が家庭を織りなすものの、その力点は子どもに愛を形作る役割を担う母にある<sup>(7)</sup>。しかし、『育児日記』でみたような教育する役割を担う父親ではなく、『隠者の夕暮』で提示される父親像は、あくまでパンを子どもに与え、ともにいりろ端で身を暖めるものとして、いささか消極的な姿である。

### 2.3.3 『リーンハルトとゲルトルート』における父親像の変化

前節でみたペスタロッツの教育思想における父親の後退が決定的に進むのが、『リーンハルトとゲルトルート』(1781-1787, 以下『小説』)である。『小説』は思想的著作である『隠者の夕暮』の構想をそのまま具体的な小説描写に展開したものであると理解されてきたが(シュプラングーの引用), 居間における父親という視点からみると、『隠者の夕暮』より父親像の後退が進展している。

『小説』では、居間の教育は即ち母親(ゲルトルート)が一手に担うものとして描写される。

彼女は子ども達の髪を、梳ってやったり、髪を編んでやったり、着物を見てやったり、小さい室を掃除したりしていた、そうしてそうした仕事をしながら、愛する者たちに歌を教えてやっていた。お父さんが帰っていらしたら、愛するお父さんのために歌ってあげなければなりませんよ、と彼女は子どもたちにいった。そして子供たちは父が帰って来たとき、喜ぶだろうと思われるものを喜んで学んだ(PSW, II, 50)。

『小説』において、父親はあくまで家の外にあり「帰って」くる存在である。『小説』では母

がまさに教育の実行者として立ちあらわれ、スポットライトが浴びかけられていく。ゲルトルートは以下のように語る。「愛するお父さんはこの週よいお仕事を手に入れました (...) これからさきは、わたしたちは、毎日のパンを前とは違って心配や苦労なしに手に入れることができるようになると思います (PSW, II, 103)」。つまり、『小説』においては、父親はすでに教育を積極的に施す存在からは後退し、家の外で仕事を得、パンを買う資金を稼ぐ存在として定位されている。

ゲルトルート・では万事よく行っているのね。

リーンハルト・そうだ非常によく行っている。——あててごらん、いくら前払いしてくれたか。(彼はポケットの銀貨を鳴らしていった) ね、おれがこうして銀貨を鳴らせたのは、ずっと前のことだったね。ゲルトルートため息をする。

リーンハルト・もう溜息をするな、お前! おれたちは儉約してやって行こう。もうこれで、これまでのように苦しい目にあうことはないだろう (PSW, II, 54)。

父親がパンを与えることのできない家庭ではどのような姿を示すのか。フンメル代官が訪れるレンク夫妻の会話から、父親の役割と貧困家庭での居間が描写される。

レンク・おれはおれの金を儲けなくてはならなくなるだろう。

妻・しかしこれまであなたは何も儲けたことはありませんでしたよ。



レンク・しかしちっとも骨も折らなかつた！  
妻・それで子供たちには一斤のパンもなかつたのです。

レンク・しかしおれが、このおれがあいつらより何をよけいに喰ったというのだい、とこの野人はいった。妻は沈黙して激しく泣いた (PSW, II, 75-76)。

『小説』はこのように、しかし、稼ぎ手として機能できなくなった男性が迎える悲惨な境遇の数々を描いていく。この悲惨な境遇の数々は、フンメルがボンナル村を渡り歩くなかで遭遇する貧困家庭の姿であり、『小説』の第一部の前半部で特に力点をおいてペスタロッチが描く部分である。

彼[キーナスト]はやっと 50 歳になったばかりだったが、貧乏と心配とですっかり弱ってしまって、今日はとくにひどく苦しんでいた。彼の長女[ズザネリ]は昨日市の仕事を得て、今日は父に手附金を見せた。このことが、貧乏な男をひどくびっくりさせた (PSW, II, 88)。

しかし、この男の妻は出産間近であり、娘に家の仕事を助けることを男は乞うた。しかし、娘は 14 日以内に奉公に出ることになっていた。男は涙ながらに、娘に母が出産を終えるまで家にいることを願う。しかし「わたしはいやです」と娘は答える。「もしこの口をあきらめたら、またどこに別の口を見つけることができましょうか」「あなたはわたしの幸福を妨げるのですか、お父さん？」 (PSW, II, 88)。

結果としてキーナストは、代官から教会建築の仕事をもたらすことができた。「今やどんなに困

窮から全く救われることになったか彼女に話した。(…)そして彼と妻とは、このようにして困窮の中で彼らを救ってくださった神様に対する感謝と歓喜との熱い涙を流して泣いた。そして彼らはその日ズザネリを望通りに市の仕事へと出してやった (PSW, II, 90)。

父親は家庭の外で仕事をし、金銭を稼ぐ存在として力点を置かれて描写されることになる。

『小説』第 34 節節題に、「このように教育は理解され、心にひびく、しかしそれをするのは母だ」とあるように、家庭での教育の役割はまさに母親に集中していくのである。「この大地を育むこの偉大な母の姿こそゲルトルート」の姿であり、その居間を神の聖域にまで高め、夫にも子供たちにも天国をかちうるあらゆる女性の姿 (PSW, II, 280)」であるのだ。

かくして、教育においてもはや父親には能動的な役割が見出されることは無く、ただ家の経済を支える存在として間接的に家庭形成にかかわることとなる。領主アーナーの独白はこのような父親の立ち位置を如実に示している。「ああ、こうして父親は、まだ揺籠の中における子供や、乳呑子や、遠方にいる一族の者たちのことを喜び、そして彼の子供たちは神の子であり、庭園は自分のものではなくて、自分は父として自分の所有しているものを彼らに与え、改良して遺してやらねばならない (PSW, II, 281)」。あくまで父親は自分の所有する物・財を子どもたちに与え、遺す存在として認識されるのである。

家庭における父はこうしてなかば経済的な機能をはたす存在へと位置づけられていき、初期著作にみられたような能動的な教育的役割どころか、『隠者の夕暮』において示された感性的に子どもと関わりあう役割すら与えられないのである。

#### 2.4 前期ペスタロッチからみる教育と社会

以上の考察をもって、初期著作で積極的に教育者として位置付けられた父親という存在が、『隠者の夕暮』から『小説』へペスタロッチの思想が展開するにつれ、次第に教育的役割としては後景に退き、財政面で家政を支える存在として、また間接的に居間の構築に貢献する存在として位置付けられていくモーメントが判明したと言えるだろう。「わたしは彼らの儲けや家庭の秩序や教育や家庭の幸福についての正しい見解が、よく行きわたっているのを見る。わたしは儲けと営業とが民衆の啓蒙を促進して、愚かな迷信の結果が抑制されるのを見る（『全集第5巻』242頁）」と述べる1780年代初頭のペスタロッチにおいては、家計を支える存在としての父親、居間の教育を展開する存在として母親がそれぞれ確立することになる。

ここで本研究の課題に立ち返れば、その課題とは「教育とエビデンス」論議の構成基盤を「教育と社会の関係性」という論点に求め、その様態を析出することにあつた。教育を思考する際の思考形式に、社会という背景が不可避免的に挿入されてくる。本章が明らかにしたのは、そのような教育と社会の関係性が、フランス革命以前のペスタロッチの思想にすでに芽生え始めていたことである。

なるほど、上述の関係性の解明は、今日現代にとっての「教訓」や「現代的意義」を見いだそうとするには不十分に映るかもしれない。本章では、いわゆる近代以前に位置するペスタロッチの教育思想の現代的意義を見いだしたとまつりあげることはしない。教育思想を解明することが、すなわち現代的意義を付与される/されるべきである、と思考すること自体が既に一つの袋小路なのだ。

これまで見てきたペスタロッチの思想変遷のモーメントが、今日の我々にとってあまりにも当然のものに映るのであるならば、それは同時にペスタロッチの教育思想を包んでいた状況・背景が今日現代においても相当程度妥当することを意味している。このことは、一歩進めれば、「教育とエビデンス」論議の「古さ」を逆照しているのかもしれない。

#### 3. モンテッソーリの幼児教育思想

本稿の目的は、マリア・モンテッソーリの初期著作、およびそこに読みとられる彼女の教育思想において、教育と社会の間に想定されている関係性を、20世紀初頭ローマにおける人類学の影響を手掛かりに考察することである。ここでの教育は、彼女の主な関心に従って、幼児教育と言い換えることもできるだろう。本稿は、この考察を通じて、モンテッソーリの幼児教育思想が、いかに教育の持つべき社会への有用性の担保に向けられていたのかを明らかにしたい。

この目的にあたり本稿では、主にマリア・モンテッソーリが20世紀初めに著した著作『教育学的人類学』および『科学的教育学の方法』に加え、彼女のローマ大学時代の師であるジュゼッペ・セルジの著作もまた検討対象とする。モンテッソーリにとって、1900年代におけるローマ大学哲学科での研究は、彼女の医師から教育者へのキャリア転換のまさにその分水嶺を成していた、といっても過言ではない。この転換期において、彼女に思想的に大きな影響を与えたのが彼女の指導教官であったセルジである。ペッシの先行研究に従えば、イタリア、とりわけローマを中心に進行した始まる教育学と人類学の融合は、セルジに始まり、そしてその弟子であるモンテッソーリにおいて結実したのであ

った。彼女のキャリアの転換過程のまさにその端緒が、1907-8年に、セルジの依頼でモンテッソーリがローマ大学にて開講した「人類学」の講義録である、『教育学的人類学』において顕著に現れている(Pesci 2002)。

しかしながら、従来の研究においては、先述のペッシを除けば、彼らの師弟関係に由来する教育思想的連関は、十分に着目されてきたとは言いがたい。また、ペッシの研究においても、それぞれの教育思想は検討されているものの、それらの関係性については十分に考察されていない。しかしながら、これら2人の関係性に本稿が着目するその理由は、まさに、『教育学的人類学』におけるモンテッソーリの記述に求められる。すでに指摘されているように、この著作においてモンテッソーリは、3人の人類学者を、自らの先駆者として挙げている。先のセルジに加え、犯罪人類学者であるロンブローゾ、およびデ・ジョヴァンニである。『教育学的人類学』に所収されている彼女の講義録も、それらの3人の思想および方法の重要性を示している。

一方、教育学という観点から見た時、これら3人のうち、彼女の師であるセルジには、他の2人と比して、より高い評価が下されているといえよう。『教育学的人類学』においてセルジを描写するにあたり、モンテッソーリは、「ロンブローゾとデ・ジョヴァンニの学説が根本的な意味で革新的なものであったとしても、それらは我々に道徳性(moralità)と社会的文明(civiltà sociale)の新たな形を示したにとどまるということができようであろう」(AP:11)と評価した上で、「こうした理想が実現される真の実践の場とは、学校である」とするモンテッソーリは、人類学を教育へと応用する先駆けをなしたセルジを、「我々の師(il nostro maestro)」と呼び、高

い評価を下すのであった。後述する通り、とりわけ、モンテッソーリの『教育学的人類学』が目指していた人類学の教育学への応用という点においては、モンテッソーリの思想は殆どセルジの思想の継承であるということさえできよう。

ここで、本稿の焦点に関して一点述べておきたい。本稿の中心をなす論点は、如何にモンテッソーリにおいてエビデンスが重視されたか、という点には置かれない。モンテッソーリの教育学、方法においては、当時の優生学的な人類学の潮流の中にあって、エビデンス、あるいは客観的な計測されたデータに基づいて行われている、ということとははや日の目を見るより明らかであるからである。本稿の焦点はむしろ、モンテッソーリが重視するエビデンス・計測データが、いかなる理論によって教育、そしてそれが資する社会へと結び付けられているかを検討することにある。言い換えれば、モンテッソーリが人類学に基づいて得たデータは、彼女の思想において、いかなる形で教育学的な有用性を担保されていたのか、ということである。この検討によって、本研究に課されたテーマである、20世紀初期のモンテッソーリにおける「教育とエビデンス」の観念的紐帯の形成についても明らかになるであろう。

以下、次の手順で論を進める。まず1節では、『人類学的教育学』の主に序論において、モンテッソーリがセルジを、教育学的人类学という着想からいかに位置付けているかを確認する。続く2節において、その位置付けに関して、セルジがいかなる議論を行っていたかを確認する。3節では、それらを踏まえて、セルジから継承された教育と社会の紐帯に関する思想がいかにモンテッソーリにおいて結実したかを考察する。

### 3.1 教育学的人類学の誕生

本節においてはまず、『教育学的人類学』において読み取られる、モンテッソーリとセルジの関係性を確認していくこととしたい。先に述べたとおり、モンテッソーリに思想の多くは、セルジから影響を受けている。『教育学的人類学』および『科学的教育学の方法』の目的は、当時勃興しつつあった人類学を、教育学という領域にもたらすことにあった。

この「教育学的人類学」という領域それ自体は、すでに考案されていたものであった。しかし、モンテッソーリによれば、この領域は「今に至るまでそうした称号に足る科学として措定されることを試みられたこと、つまり、教育的な目的と教育についての哲学的な意図を持って、児童たちの実証的研究を組織する方法として措定することを試みられたことはなかった」とされる。なお、ここでこの科学を方法と言いつつ換えていることにも意味がある。モンテッソーリによれば、動物の諸特徴の測定という方法によって特徴付けられる動物学(zoologia)などの実証的科学と同様に、人類学もまた、それが持つ特有の方法によって定義されるという。それゆえ、教育学的人類学という領野もまた、方法によって措定されなければならない。それゆえ、初期モンテッソーリの仕事の多くが、方法論に関わるものであったのだろう。なお、「教育学的人類学」という名に現れているように、教育学は副次的なものであり、主眼は人類学に置かれている。先の引用にも読み取れるように、人類学という学問を実戦へと持ちこたらし、完成へと導くために、モンテッソーリは教育という場へと歩みを進めたのだろう。それゆえ、教育者というよりも、科学者、人類学者として、モンテッソーリはこの「教育学的人類学」という科学

を、基礎づけることを目指していたのである。

先述の引用に現れているとおり、モンテッソーリの考える「教育学的人類学」は、イタリアに現れつつあった同名のそれとは異なるものではあった。つまり、内容、つまり、科学としての方法を伴わない名ばかりの学問領域として、モンテッソーリには見えていたのである。しかしながら一方で、こうした評価は、彼女の先駆者であるセルジに対しては向けられていなかった。

人類学のこの実践的な方針は、それらを直接的に教育学の領域へと導いたあるイタリア人に負うものである。我々の師であるジュゼッペ・セルジは、1886年から、預言者的な熱意を持って、人類学によって教示された方法で持って学童を研究する、新たな科学的方法を擁護してきた。(AP: 11)

ここにおいて、セルジは、教育学的人類学の先駆者として位置づけられている。さらに、その後出版された『科学的教育学の方法』において、モンテッソーリは、セルジの教育学的人類学の着想が誤った形で継承されてしまったという考えを吐露している(MPS: 7)。セルジの教育学的人類学を正しく実践へと移すこと、これこそがモンテッソーリが掲げていた目標の一つであったとすることができるだろう。

それでは、当の源流であるセルジにおいては、人類学はいかに教育に寄与し、そして教育に如何なる役割が求められていたのであろうか。次節ではこの点を確認したい。

### 3.2 ジュゼッペ・セルジの教育学的人類学構想

1884年に発表した『性格の教育のために(Per

l'educazione del carattere)』のはじめに、セルジは以下のように述べている。

反証される恐れをいただくこともなく、我々は次のことを断言することができる。つまり、いわゆる市民的な国家に行き来している現在の人間は、興味深い、おそらくこれまで研究されたことも、研究を試みられることもなかったような状況に生きているのだ、と。それは、一般に市民的であると称され、そして一連の行為や事実のすべてによって、を構成するような、かの生き方、感じ方に関連している。以下のことを問うことは時宜にかなっているようにも見えるだろう。文明とは何か、と。しかしながら、その定義は放棄した方が良くであろう。今やそれについて、それぞれが多かれ少なかれ正確で、そして不完全な考えを持っているからである。(EC: 2)

ここに、定義困難な「文明(civiltà)」を標榜して生を営まねばならない、という状況にあることを意識しなければならない、というセルジの意見表明を見ることができよう。この「文明」をセルジは、「しばしば我々は、それを確言したと勘違いする」ものであると表現している。そして、まさにこの文明の誤解こそが、セルジにとってみれば、教育の歪曲を生み出していたのである。

誰に罪があるのか。誇張なく答えよう。誰にもない。もし、罪があるとすれば、それは我々の無知に、であるし、無知に罪はない。我々は未開で原始的な生の根底から生まれ、記憶の及ばないほど遠い昔から、こ

の原始的な生の性格を伴ってきた。我々の種の進化は、それらの性格を部分的に、根絶はしないまでも隠された形で保持しているし、またそのままに残して置いたり、明確に文明化したり、あるいは上部だけは変更して、本質的には同じままに残したりしている。それどころか、いわゆる現代の文明をもたらしたこの進化は、悪い要素に対する良い要素の発展の過程として、あるいは人間という種の表出のすべてにおいて起こる修正の手段として意識されることもなければ、意欲されることもなかった。意識的で、自発的な行為は、唯一人間の未来を、現在のそれと同じくすることだけであった。言い換えれば、教育は、青年たちがその時代の大人たちよりもよりよくなるためではなく、大人たちと同じくあるように、青年たちに授けられてきたのである。教育は、将来の人間の完成を、あるいは最も新しく生まれたものたちをそれ以前に生まれたものよりも良くすることを目的とはしてこなかったのである。(EC: 3)

社会と文明という問題から転じて、現行の教育に対するセルジの意見が、ここに表明されている。当時、学術界を席卷していたダーウィニズムの影響下にあつて、人間という種の直線的な発展・進化を信じていたセルジからすれば、教育とは、まさにこの進化を補助し、促進させるべきものであったにもかかわらず、実際には子どもたちの「訓練(istruzione)の手段をより容易にする」以外の目的を持たず、その本来果たすべき役割を果たしてこなかったのである。先の引用部に続いて、セルジは、教育とは「訓練の方法(i metodi dell'istruzione)」ではなく、「分

かちがたいほどに結合している行動と感覚のあり方に関する心理的傾向(*tendenze psichiche*)に関連すべきである」と述べる(*ibidem.*)。従来の方法に拘ってきた教育からの脱却と、そして、この「心理的傾向」という言葉に読み取れるように、心理学と教育の融合の必要性が解かれていく。

個人心理学は、一つの完全な科学ではない。あらゆる現象が完成に至るまでしっかりと研究されたときでさえ、それは人間の心理についての偏った不完全な形式でしかない。まさのこの人間の心理とは、前にも増して、物質的というよりも社会的な環境において、その環境のために働くような機能なのである。(…)従来の心理学がこうした、社会的と呼ばれるような心理についてわずかにしか、あるいは全く洞察してこなかったとすれば、教育の科学はこれを手掛かりとすることができるだろうか。むしろ、常に孤立してではなく、家族や、より広範囲な社会的環境において生きる存在に注意を払うことで、個人心理学よりもよりよく、観察されていないこと、見過ごされてきたものがあることに、気づくことができるだろう。(EC: 4-5)

ここでもまた、社会という存在の重要性が強調される。セルジにとって、個人心理学は、社会という存在を軽視、というよりもむしろ無視してきたがゆえに、一個の学問体系としては不完全なものであった。それは先述したような文明の多様化に伴う社会の複雑化を見て取るセルジにとって、看過してはならない問題点であったのだろう。その意味で、先に述べたように、

個人心理学、人類学を実践に持ち込み、より科学としての完成度を高めることが期待されていたのであろう。一方で、「過度に経験主義的」に進歩してきた教育の科学にとっては、これらの学問に理論基盤としての役割が求められていたのだろう。

本章冒頭で再三強調したように、セルジの目的は、互いに互いを補うことのできる、人類学（この場合は個人心理学）と、教育学の融合にあった。もちろん、セルジ自身に、当時の教育に対する不満があったことも理由としてはある。しかしながら、学者としてのその主たる理由は、個人を対象とする人類学が、より広範な、社会という領域へと接近するために、実践の場が必要とされたことにこそ、求められたのであろう。

### 3.3 初期モンテッソーリにおける教育と社会

これまで確認したように、教育学と人類学という二つの学問を統合する理論的根拠は、まさにセルジにおける個人心理学、ひいては人類学の補完のためであった。それは一方で、経験にのみ頼ってきた教育学の刷新でもあった。両者は、社会という場を舞台にした人類という種の発展の寄与するものとしての役割が求められていたのである。

そしてもちろんのことながら、モンテッソーリにもこのコンセプトは引き継がれている。人類学の実用性の低さと、それに伴う評価の低さを嘆くモンテッソーリは、教育学的人類学という領野によって、それらを補うことを試みている。彼女自身は、次のように述べている。「観察による実証的データに基づいて、人間の起源という哲学的問題へと向かう一般的な人類学とは反対に、教育学的人類学は、実証的な方法によって行われる観察と研究に基づいて、生物学

的観点から見た人間の生成という哲学的着想へと上昇しなければならない」と(AP: 2)。そして、モンテッソーリの社会における教育観は、次の記述に決定的に示されている。

教育と、その環境を革新するのに適した全ての科学が引き受けなければならない現在の重要性、それはつまり、学校である。それは、深い社会的な根を持ち、そしてさらなる進歩のために必要な道として不可欠とされる。事実、今世紀の実験科学によって果たされた素晴らしい発達によって変容させられた外部環境に、変容させられた人間は対応しなければならない。あるいは、文明は、何よりもまず、有機体および性格の力を用いて、不十分な人間性の障害に、立ち止まらなければならない。(AP: 8)

ここに響くのは、まさにセルジから継承された、人間という種の発展のための教育という思想である。それは同じく文明(civiltà)という言葉を用いていることから想像に難くないだろう。先に確認した通り、セルジは定義不能な文明の名の下で成り立つ社会において、人間という種を進歩させる方途として、教育を捉えていた。こうした構想は、先のモンテッソーリの引用にも読み取ることができるであろう。未だ発達途上にある人間性は、教育、とりわけモンテッソーリの場合は学校という道を通じて、変容する社会に対応するものへと進歩させなければならない、と考えられていたのである。

それでは、この教育はいかなる形で構想され、そして、幼児教育へと結びついていったのであろうか。端的に述べてしまえば、山内が示した通り、この教育は一種の治療として考えられて

いたのである(山内 1998: 86-87)。モンテッソーリは、次のように述べる。

我々は、道徳的病のための病院 (degli ospedali pei malati morali)の時代に、つまり彼らの対処と治療の世紀にある。我々は道徳(moralità)の繁栄に向けて社会運動を開始した。我々教育者は、我々が精神的健康の時代を開いてきていることを忘れてはならない。なぜなら、この新たな治療の真なる治療者であり、看護者になるべく宿命づけられているのは、まさに我々[教育者]であると信じているからである。(AP: 8, [内筆者])

ここにおいて、明確に教育者は、道徳的病の治療を行う存在として定義づけられている。当時、犯罪人類学をはじめとして、人間の道徳の欠如は、人体の計測によって統計的に判別することができると考えられていた。裏を返せば、人体の矯正によって、人間の道徳の欠如は治療することができる。そして、より効率的な治療のために、モンテッソーリは幼児に対する教育＝治療の必要性を訴える。この根拠もまた、セルジに由来する。セルジは、「幼少期が人体の異常な体質と戦うのに最も適した年齢であると我々に示した」と、モンテッソーリは述べているからである(AP: 11)。

一方で、この治療としての教育の構想は、先天的で治療不可能な道徳的病を措定するものでもあったと考えられる。それは、モンテッソーリがこれらの構想を実践した「子どもの家」に求められる。『科学的教育学の方法』で示した子どもの家の規則において、モンテッソーリは、「子どもの家から排除されるべき」子どもの例

をあげている。そのうちの一つに、「矯正の見込みがない子ども」が挙げられている。矯正の見込みがないということは、先の文脈に照らせば、治療が不可能である、と言い換えることができるだろう。実際にそうした事例があったかどうか、という点に関しては、さらなる研究が必要ではあるものの、理論的には、これに適合する子どもは、教育＝治療の対象とはされなかったのである。

本稿が課した問いである教育とエビデンスという観点からすれば、モンテッソーリにおけるエビデンスと教育の紐帯には、当時のヨーロッパを席卷していた人類学が大きく作用していることを見ることができるだろう。さらに、モンテッソーリにおいては、社会という存在が、これら二つの靱帯を成している。人間という種を目まぐるしく変容する社会に適応させるために教育が求められていた。しかしながら、この教育は“治療”として捉えられており、子どもの家で行われた観測データは、人類学にてらして、治療の対象を決定し、そして治療不可能な存在を排除するために必要とされたのである。

#### 4. 結語的考察

本研究では、「教育とエビデンス」論議の基盤として「教育と社会の関係性」を措定し、この観点からペスタロッチ、モンテッソーリの両教育思想家・実践者を分析するものであった。

この課題に対する本研究の結果として、以下の二点を指摘することができる。ペスタロッチの教育思想においては、父親像の後退という形で教育思想に社会的要因（稼ぎ手としての父・資本主義社会の形成）が挿入されていくこと。モンテッソーリの教育思想においては、モンテッソーリが重視するエビデンス・計測データが、

まさしくエビデンスを用いた当時の最先端の人類学・医学の知見を応用しながら教育と結びつき、そしてそれが資する社会へと、きわめて優生学的な色彩のもとで結び付けられたことである。

これらの結果が、本研究の初発の課題に対して示しうるのは、やや肩透かしの感を否めなくとも、「教育とエビデンス」論議というものがその実、教育思想史的にみれば、教育と社会との関係性のなかで延々と論じられてきた議論の一類型に過ぎないことであろう。つまり、ある種の凡庸さを示すのである。「エビデンスに基づく教育（EBE）」という言葉で表そうとも、その教育論議の基盤の形というものは、とくに21世紀の現代社会の特殊要因に限られるわけでもなく、およそ近代といゆる時代から連続と続いてきたということである。

では、このことは、単に玉ねぎの皮をむききってしまったという結論に終着するのか。答えとしては否であろう。むしろ、この結果は、「教育とエビデンス」論議に特殊要因を求めがちな教育思想的な諸考察をいさめる結果になりうる。ある種の教育思想的・教育哲学的な考察は、「教育とエビデンス」論議を論敵として近代科学のイデオロギーなり、近代的理性の臨界なりを読み込みがちである。そのような理解への誘惑を防ぐものとして本研究の知見の含意があるといえよう。



## 注

- (1) この点を指摘する先駆的な研究として、宮澤(2001: 21-34)。
- (2) 幼児教育において居間が重要であることを指摘したものとして、片山(1984: 228-239)。
- (3) Zielinski(1993: 76-88); 森(1992); 福田(1997)など。
- (4) なお福島は、このようにペスタロッチの教育思想の母子関係の強調を指摘した上で、その要因を宗教的・キリスト教な文化的背景に帰する(福島 1964: 114-116)。
- (5) このような見解を示す研究の一例として、細井(1973)。
- (6) 参照, 鳥光(2004: 187-209)。前期ペスタロッチの教育思想の家父長的道徳主義を指摘する研究の一例として、柳(1962: 93)。
- (7) 従来では、「私の子どもが直接私の手から食べるパンが、子どもとしての彼の感情を形作る (PSW, I, 274)」という記述から、居間の教育における父の役割とは感性的な接触であると理解されてきた (参照, 深澤(1994: 39))。あるいは、シュブランガーやダニエル・トレーラーに代表されるように、居間とは国家へと同心円状につながる起点であるとして理解された。Vgl. Tröhler (2006: 474); シュブランガー(1962: 24)。

## 引用文献

- Biesta, Gert (2007), Why “What works” won’t work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57 (1).
- Montessori, Maria (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello: S. Lapi.
- Montessori, Maria (1910), *Antropologia pedagogica*, Milano : Vallardi. (略号: AP)
- Pesci, Furio(2002), *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori : letture per il laboratorio di storia della pedagogia*,

Roma : Aracne.

*Pestalozzi Sämmlte Werke* (略号: PSW) ,1. Band, Berlin und Leipzig, 1927 (=長田新編『ペスタロッチ全集第1巻』平凡社, 1960年; 略号『全集』)。(なお、訳出においては『全集』を適宜参照し、必要に応じて改訳した。)

Sergi, Giuseppe(1893), *Per l’educazione del carattere*, Milano: Dumolard.(略号 : EC)

Tröhler, Daniel(2006), *Republikanismus und Pädagogik: Pestalozzi im historischen Kontext*, Heilbrunn.

Zielinski, Maetin(1993), *Die Bedeutung der Sittlichkeit im Prinzip der Wohnstubenerziehung bei Johann Heinrich Pestalozzi und ihre Rezeption in ausgewählter Darstellung*, Köln-Bayenthal.

ドリリング・バーバラ(1998)「父親像をめぐる議論 ペスタロッチの人間学から」『全人教育』第72巻第2号。

E・シュブランガー(1962)『教育の思考形式』明治図書。

岩崎喜一(1947)『ペスタロッチ研究』大日本雄弁講談社。

H・ロート(1991)『ペスタロッチの人間像』玉川大学出版部。

細井房明(1973)「ペスタロッチの幼児教育思想 「父心」と「母心」を中心に 1」『新潟大学教育学部長岡分校研究紀要』第19号。

深澤悦子(1994)「ペスタロッチにおける「居場所」の教育思想 「居間」の概念の深化発展を中心として」『人間教育の探究』第7号。

福田敦志(1997)「ペスタロッチ教育方法思想に関する研究 シュタンツ教育実践における

- 「居間」と「メトード」の関連』『教育方法学研究』第23巻。
- 福島政雄(1964)『ペスタロッチの社会観』福村書店。
- 福島政雄(1976)『ペスタロッチの根本思想』福村出版。
- 今井康雄(2015)「教育にとってエビデンスとは何か エビデンス批判をこえて」『教育学研究』第82巻第2号。
- 片山忠次(1984)『ペスタロッチ幼児教育思想の研究』法律文化社。
- 松下良平(2015)「エビデンスに基づく教育の逆説 教育の失調から教育学の廃棄へ」『教育学研究』第82巻第2号。
- 宮澤康人(2001)「〈父〉殺しの教育学」『教育学研究』第68巻第4号。
- 森悦子(1992)「教育実践における「語り」と「身体性」と「居場所」 ペスタロッチの教育的思索に即して」『教育方法学研究』第18巻。
- 長田新(1954)『ペスタロッチー伝(上)』岩波書店。
- 鳥光美緒子(2004)「20世紀日本の教育界におけるペスタロッチ受容とペスタロッチ像の変遷」, 森田安一編『スイスと日本 日本におけるスイス受容の諸相』刀水書房。
- 山口圭介(2014)「ペスタロッチーの教育思想における「従順」の概念について」『人間教育の探究』第26号。
- 山内紀幸(1998)「モンテッソーリにおける「子ども」 一九-二〇世紀転換期の優生学的な知の中で」『教育哲学研究』第77号。
- 柳久雄(1962)『生活と労働の教育思想史』御茶の水書房。

Copyright © 2010-2019 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

