

モンテッソーリとガンジーにおける歴史的・思想的接点と道德教育的視座

基礎教育学コース 米津美香

A Study of Moral Education from the Historical and the Theoretical Relations between Montessori and Gandhi

Mika YONEZU

The purpose of this study is to explore the historical and the theoretical relations between Montessori and Gandhi and to make a suggestion for moral education today. First, this study focuses on the historical relations between them in India, then we examine the theoretical points in common, and also examine the differences of their views, which enables to clarify the moral educational viewpoint of them. In conclusion, this study argues that, if we understand moral education from children's development through Montessori and Gandhi's Education, we can make a new evaluation of moral education in school.

目次

0. はじめに
 1. 道德教育に関する議論—方法論をめぐって—
 2. モンテッソーリとガンジーにおける歴史的接点
 3. ガンジーからみたモンテッソーリ教育とその特徴—両者の類似点・相違点, 特殊性について—
 4. 道德教育的視座—子どもの内的な変容と道德教育—
 5. おわりに
0. はじめに

本論文の目的は、モンテッソーリ (Montessori, M. 1870-1952) とガンジー (Gandhi, M.K. 1869-1948) における歴史的・思想的接点、特に両者の子どもの内面に向けられた道德教育的視座より見出される論点を整理した上で、その教育の有する意義と課題について考察することにある。

平成20年3月に学習指導要領が改訂され、「道德の時間」を要として、学校の教育全体を通じて子どもたちの道德性を養う「道德教育の充実」が改訂の柱のひとつとされ、小学校では平成23年4月から、中学校では平成24年4月から新学習指導要領の全面実施が開始された。小・中学校「道德教育」改訂のポイントとしては、「各教科等で、それぞれの特質に応じて道德の内容を適切に指導することを明確化」、「先人の生き方、自然、伝統と文化、スポーツなど、児童生徒が感動を覚える魅力的な教材の活用」、「道德性の育成に資する体験活動を推進」などが挙げられ、道德教育に関

する学習内容の改善・充実が目指されている。

道德教育の授業は、生徒の道德的涵養、生き方、心の成長と密に関わるものであり、道德性の発達を援助するための指導をどのように構成し、実践するかという課題に関する展望が求められていると言えるだろう¹⁾。教育現場では、学習指導要領の改訂に伴い、道德教材の開発と工夫、各科目との効果的な連携の仕方などについて、日々模索が積み重ねられてきている。それらの意義深い成果を活かしていくためには、同時に、道德教育がどのように子どもの心身を変容させるのか、またいかにして道德性として根付いていくのかについても考えあわせていく必要がある。本論文では、「いかにして道德性を身につけさせるか」といった問い、あるいは「道德について教える教育」の死角になりがちな問題—個人の内面性の発達、子どもたちの「道德性」とは何か—に焦点を当てて道德教育についてより立体的に捉えることを試みる。また、小・中学校における道德性の下支えとなる幼少期の道德性についても考察を進める必要があろう。

以上の問題意識から、本論文では子どもの生によりそい、内面からの道德的発達を教育の課題としたモンテッソーリとガンジーの教育思想からその展望を探る。彼らが自らの教育の中心に据えた「作業/手仕事」は、子どもの変化に関しては同様の方向性を持ちながらも、目的等に関して全く異なった形をモデルにしているという特殊性が見られ、そして子どもの道德性の発達を考える際に両者の差異が相互補完性を有している。本論が二者を取り上げる理由も上記にある。ここでモンテッソーリとガンジーを並列することに違和感

を覚えるかもしれない。実際、ガンジーは西洋的な思想・教育の流入が自国インドの社会、教育を衰退させる原因の一つとなっていることに懸念を示し、インドの文化と伝統を重視した「ベーシック・エデュケーション」を提唱している。しかし、そのようなスタンスにもかかわらず、ガンジーはモンテッソーリとは親交関係にあり、またその教育についても肯定的見解を示すとともに、自らの教育にもその教育原理の一部を取り入れている。なぜガンジーはモンテッソーリの思想を受容したのか、またその要因はモンテッソーリ教育のどの部分に見受けられるのか。

まず第1章ではモンテッソーリとガンジーの道徳教育的視座について考える際の前提となる、これまでの道徳教育に関する議論を整理する。上記を踏まえ、第2章ではモンテッソーリとガンジーにおける歴史的接点について指摘し、続いて第3章ではガンジーから見たモンテッソーリ教育とその特徴について、両者の類似点・相違点、特殊性の観点から考察を試み、第4章では両者の比較から得られた道徳教育的視座について言及する。以上の検討によって子どもの「作業/手仕事」における特殊性および子どもの内的な変容と道徳教育についての一考察とし、道徳教育に関する理論的検討を試みたい。

1. 道徳教育に関する議論—方法論をめぐって—

道徳教育について考える際、我々は常に、『メノン』の中で問われた「人間の徳性というものは、はたして人に教えることができるものであるのか」²⁾という問題を突きつけられる。現代社会は価値観の多様化と情報の氾濫により、「道徳的価値」を教えることが難しい時代になっていることは、誰もが認識するところであろう。近年日本では道徳教育のよりいっそうの充実が叫ばれ、学校教育への要求が高まっている。近代の道徳教育は、道徳的価値を教授することが可能であるという前提のもと行われてきたが、学校の伝達機能に関する自明性そのものが揺らいでいる現在では、道徳教育の教育可能性についても問いが投げかけられている。また、根本的な問題「道徳的であるとはいかなることか」という問いに考えをめぐらせれば、「道徳的知識を持っていること」と「道徳的に行動すること」の間には避けようのない溝が存在していることに気付く。例えば、「命の大切さ・尊厳とは何かについて知っている、知識を持っている」と「生命の尊さを感じ、命あるものを大切にすること」は原理的に異なっ

ており、前者が得られたからといって必ずしも後者のような道徳的実践が行われるわけではない。道徳「知」を伝達するだけでは不十分な問題であり、それだけ「道徳教育」には困難が伴う。日々積み重ねられていく学びの中でも、その時々を生きている子どもの生が置き去りにされることがないように、注意を払う必要がある。

これらの困難さをめぐって、これまで様々な議論が展開され、また道徳教育に関する理論的検討が試みられてきた。そのような試みの例として、「キャラクター・エデュケーション」、「価値明確化論」、「モラル・ジレンマ」等が挙げられる。近代公教育における道徳教育は、教師主導のもと共同体における伝統的な徳目を次世代に継承することが主たる目的とされてきた。戦前のアメリカでは、本質主義の流れをくむ注入主義の道徳教育、人格教育と呼ばれる「キャラクター・エデュケーション (character education)」が広く行われてきた³⁾。しかし1960年代から主知主義的な教育の反省、世界的な個性主義の普及により個人の価値、自律性が尊重されるようになり、知識偏重の教育からプロセス志向型の学習への転換が試みられた。子どもの自律性を尊重するこうした流れの中、従来の伝統的道徳教授方式からの脱却が図られ、子どもの生活経験を尊重するデューイの教育思想を継承し子どもの「価値づけの過程」そのものを教育の中軸に据える「価値明確化論 (values clarification)」が誕生した⁴⁾。しかし、この教育法は相対主義的であり、教師の指導に困難をきたすという批判を受け新たな道徳教育論が展開されていく。1970年代にはコールバーグの「認知発達理論 (the cognitive developmental approach)」に基づく道徳教育が提唱された。この道徳教育は、徳目主義と相対主義が抱える問題を、子どもと道徳的葛藤との接点を作り出すことによって解決しようとする試みとして位置づけられる。コールバーグの理論は日本の教育界にも浸透し、モラル・ジレンマ教材として実践されてきた。しかし、ギリガンの『もうひとつの声』(In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, 1982)で展開された批判—コールバーグの理論が内包する「男性中心主義、公平さや正義の道徳性」に対する「女性の道徳性の発達の独自性、他者への配慮や共感」への注目—、ノディングスのケアリングの視点等から、対比的・相補的な見直しが迫られてもいる。また、西村(2010)が指摘するように、このモラル・ジレンマによる授業に対して、1990年代に入ると、価値規範が崩壊した授業が成立しない学校で

は効果がないこと、学校の危機的状況を救うためには基本的な道德内容を直接的に教えることが必要であるという議論が起こり⁵⁾、伝統的道德教育を再認識する動きも見られるようになった。1990年代以降、各国で道德的文化遺産を次世代の子どもに伝えていこうとする風潮が高まり、特にアメリカでは德育の再評価が行われ、「キャラクター・エデュケーション」の見直しおよび民主主義社会に必要な普遍的価値の伝達を重視する新たな「キャラクター・エデュケーション」の検討が行われている⁶⁾。日本においても、德育を再評価する動きがみられ、「道德の時間」の教科化に関する一連の議論、批判等、道德教育をいかにして行うかをめぐっての論議はなお止むことはない。子どもの行動を即効性のある形で方向付けうると期待される德育の再生も、方法によっては形式的な徳目の注入という事態に陥る可能性を抱えている。学校において道德は教えられるのか、という問題は常に我々の前に横たわっている。

現在に至る道德教育の理論は大別すると「道德的価値」といかに教えるかという教師主導の徳目主義と、生活経験を通して子どもに主体的に学ばせる全般主義道德との間で揺れ動き、時には中間点を探りながらその方向性を模索してきたように思われる。そこには常に、価値の押しつけになりうる危険性と、相対主義の限界という問題のせめぎあいが存していた。道德教育はなぜ相対する手法の間を行きつ戻りつしてきたのか。それは道德教育を方向付ける「子どもの道德性」という概念の不明瞭さに起因していると考えられる。また、上記の問題に付随する子どもの道德的発達についても併せて考慮していく必要がある。「子どもの道德性」とは何か、道德的発達とはいかなるものか。価値の多様化により道德教育の困難性が指摘される現在、これらの問題に改めて向き合う必要に迫られているといえよう。以上、道德教育についての議論を整理してきたが、次章以降ではモンテッソーリとガンジーの教育思想について検討を進めることで、上記の課題と向き合うこととしたい。

2. モンテッソーリとガンジーにおける歴史的接点

一見関わりのないように思えるモンテッソーリとガンジーの接点はどこにあったのか。両者を繋ぐ接点の一つは、モンテッソーリのインド滞在と、インドにおけるモンテッソーリ教育運動から見いだされる。インドにおけるモンテッソーリの歩みおよびモンテッソー

リ教育運動は、教員養成コースの創設を目的としたアランデルの招聘に伴う神智学協会の積極的推進に端を発し、ガンジーらの支援、国民教育運動と並行して高まりを見せたといつてよいだろう。まずインドにおけるモンテッソーリ教育の受容史について確認しておこう。

インドにおけるモンテッソーリ教育への関心は、モンテッソーリの来印以前から始まっていた。インドの就学前学校の設立は19世紀の最後の四半世紀に始まるが、その先鞭をつけたのはキリスト教宣教師であり、当時設立された学校の多くはキリスト教会の経営であった。しかし、20世紀に入ると、ヨーロッパの新教育運動の影響を受け、インド人の積極的参加が見られ、就学前教育は急速に興隆し、幼稚園や保育学校のほかに新たにモンテッソーリ・スクールが台頭した⁷⁾。

このモンテッソーリ・スクール台頭の大きな推進力のひとつとなったのは、タゴールやベサントらの属する神智学協会であった。モンテッソーリ・スクールは1910年代の初め頃にはインドに現れ、1920年代に入ると、モンテッソーリ教育への関心は高まりを見せた。ロンドン、バルセロナにおけるモンテッソーリ教師養成コースに出かけるものが増え、インド各地にモンテッソーリ・スクールが設立され、また神智学協会の学校にはモンテッソーリ科が特設された⁸⁾。こうしたモンテッソーリ教育隆盛の流れを受け、1926年にはインドモンテッソーリ協会が設立された。ベサントの後継者であるアランデルの招聘がモンテッソーリのインド滞在の発端となっていること、1940年代にインド滞在中に神智学協会の雑誌にモンテッソーリがしばしば論文を発表していることなどから、神智学協会の存在は、インドにおけるモンテッソーリ運動を語る上で重要な要素の一つであろう⁹⁾。

さらに、インドにおけるモンテッソーリ教育運動を考察する上で看過できないのが、ガンジーの指導のもとに展開された国民教育運動との関連である。インドにおける就学前教育発展に大きな影響を与えた人物として、ガンジーとモンテッソーリの名が挙げられる。これまでその同時代性からインドの就学前教育興隆の要として両者は取り上げられてきたが、両者の思想については類似性が認識されながらも、国民教育運動の性質等から両者の教育は別の方向性を有していたと捉えられる傾向にあり¹⁰⁾、その接点不明瞭なまま研究が進んできたように思われる。ガンジーが進めた国民教育運動は、「前期のそれに顕著な近代教育の十全な発展を希求する形のものから脱却し、その方向性

は真にインド文明の息づくところと考える古代の村落社会を範に、その有効なあり方を確立するもの¹¹⁾であり、当時市民権を得つつあったモンテッソーリ・メソッドやデューイの教育法などの西洋新教育運動と一見相容れない性格を有している¹²⁾が、ガンジーはモンテッソーリ教育についてはモンテッソーリの来印以前から強い共感を示し、またこれを支持していた¹³⁾。ガンジーは1931年に、モンテッソーリ教師養成大学において開かれた講演会で、1915年にアルメリの地で、モンテッソーリ・システムを導入した小さな学校を訪ねた際、子どもたちが「自然の法則にしたがって学んでいること」に共感を示し、それ以来教師養成大学関係者と交流を図ってきたことについて言及している¹⁴⁾。また、モンテッソーリの教育原理を取り入れた実験的學校がポルディに設立され（パール・ワディ：子どもの園）、続いて同種のパール・バワン（子どもの館）、パール・マンディル（子どもの聖堂）、パール・ガル（子どもの家）などが各地に広がったこと¹⁵⁾、自らも実践の中で「インドの最も貧しい子どもたちにモンテッソーリの教育法を取り入れている」と述べ、「自然の法則にしたがって学ぶこと」、「沈黙（静粛）の訓練」、「平和は子どもから達成されるべきである」という要素を評価し自国の教育においても取り入れられるべきであると主張するなど¹⁶⁾、その教育観には同種の要素があったと考えられる。また、1932年1月には「アーシュラムの子どもたちへ」の手紙のなかでモンテッソーリ教育にみられる「沈黙（静粛）と集中」の重要性を¹⁷⁾、1932年4月の知人への手紙のなかで、学校を家のようにつろいだ雰囲気にする事で、子どもは驚くべき学びに向かうだろうと述べ¹⁸⁾、アーシュラム（道場、共同生活の場）がモンテッソーリ教育原理から学ぶ必要性を主張している。

一方モンテッソーリ自身も1931年、ロンドンにおけるガンジーとの会談のなかで、インドの地が自らの教育に共感を示してくれていることに敬意を表するとともにガンジーの思想に共鳴し¹⁹⁾、モンテッソーリ教師養成大学でのガンジーの講演を実現するなど、ガンジーの思想もまたモンテッソーリの教育思想の発展に影響を与えるものであったと理解される²⁰⁾。上記で見てきたように、モンテッソーリがインドにおいて多数の講演や著書を残し、また1930年代からその構想を練りつつあった「宇宙的教育（educazione cosmica）」を体系化するなど、自らの教育理論を発展させ得た背景には、神智学協会、ガンジーらの支援およびその影響関係が示唆される。

3. ガンジーからみたモンテッソーリ教育とその特徴 一両者の類似点・相違点、特殊性について—

前章では、主にガンジーとモンテッソーリの歴史的接点について言及したが、それでは具体的にガンジーはモンテッソーリ教育のどのような点を評価したのか。本章ではその思想的接点について考察を進めよう。

ガンジーは、1931年に行われたモンテッソーリ教師養成大学における講演の中で、子どもが人間の尊厳と一致した自然の法則を通して学んでいくこと、幼い時から沈黙の美德を理解し教師のささやくような声に反応し子どもたちが次々と静粛へと向かう「沈黙（静粛）の訓練」に共感を示し、また真の平和の実現は子どもから達成されるべきであると言及するなど、子どもの内面性を重視するモンテッソーリ教育を好意的に評価している²¹⁾。また、ガンジーはモンテッソーリ教育における子どもが、学びに負担を感じず、遊んでいるかのようにすべてを身に着けていくこと、自主的な学び、先ほども述べた沈黙と集中に着目し、子どもの全感覚と器官一手、足、鼻、耳、舌、皮膚、心一の全体的発達を念頭に置いた彼女の教育法を自国インドの子どもたちにも取り入れていく必要性を説いている²²⁾。ガンジーは、モンテッソーリ教育における精神の集中、作業を通しての内面の変化・精神性の発達と心身の全体的発達への取り組みに共鳴していたといえるだろう。

モンテッソーリが感覚教育を中心にモンテッソーリ・メソッドを提唱したことはよく知られているが、この感覚教育に関しては、しばしば個々の孤立した感覚機能の形式的な訓練であり子どもの自由を損なうものとして否定的に評価されることがあった²³⁾。

また、感覚教育における機能訓練、個々の感覚器官の発達とその教育的成果は彼女の教育方法を語る上では看過できないものであるが、彼女の教育目的は、諸感覚機能の訓練・向上にとどまるものではなかった。ガンジーのモンテッソーリへの評価も、この問題について非常に示唆的であるように思われる。モンテッソーリは、「子どもの家」における教育実践の中で、子どもの作業、特に手を用いた繰り返しの作業に精神面の発達の鍵が隠れていることを目の当たりにしている。モンテッソーリは子どもの行動様式は大人から見ると意外なことの連続である、と次のように述べている。

子どもが何かをやるということは子どもにはそれなりの隠れた目的と、そうする必要性と、自分の行動を総括する本能であるといえる。もう一つ強調に値するのは、子どもは自分が興味を持っていることは、同じことを何度も繰り返すという事実である。子どもがいわゆる生活上の実用的行動と呼ばれる行動に没頭しているのを見るのは全くの驚きである。真鍮の器をきれいに磨き、それを繰り返してついにはピカピカにしてしまう。さらに続けて、そのピカピカになった器を、もう一度はじめから今までと全く同じことをして磨きなおしにかかる。すると、見かけ上の行動の目的はただの刺激を得ようとしているにすぎないことになる。しかし本当の目的は自分に欠けているものを補いたいという自分の内からの衝動より出ているのである。²⁴⁾

モンテッソーリは、このような繰り返しの作業について、「子どもは何をさせてもとにかく、それをしながら遊んでいるので、学んでいるのではないと言えるかもしれない」と前置きをしたうえで、しかしこのような遊びをしながらにして初めて、人間形成、発達に必要な力や能力が発露してくる—「行動を通して、適応本能が目覚め、大がかりな人間形成が始まる」—と述べている²⁵⁾。また、モンテッソーリは作業のなかでもとりわけ「手」を用いた作業の力に注意を払っており、作業を通じての精神的変化—モンテッソーリの言葉を借りれば「正常化 (normalizzazione)」—について「いつでも必ず、実際にものを手で扱ってする作業、精神を集中させて行う作業によって一つの状態から別の状態へと移り変わる」と述べ、その変化は子どもの人格や性格にまで及ぶとされている²⁶⁾。「手」と「精神」、これらは一見直接的に結びつけて考えがたいように思われるが、両者の関係は、どのように説明されているのだろうか。モンテッソーリは、手と足の機能²⁷⁾を対比し、次のように述べている。

手は足のようには生物学的因子に影響されず、手の運動は前もって決定されてないとすると、いったい何によって方向付けされているのだろうか。生物学や生理学と関係ないならば、精神に依存しているに相違ないだろう。つまり手の発達は精神に左右され、その個人自身の精神ばかりでなく、様々な時代の人が経てきた精神生活にも左右される。手の能力の発達は人間の知能発達と結びついており、歴史を考えた場合には、文明の発達に結びついている。人

間が思考する場合、思考するに加えて手を使って行動するといえよう。²⁸⁾

モンテッソーリは「手」の機能を単に生物学的に捉えるのではなく、人間が歩んできた歴史・時間、そして文化と重ね合わせて捉えようとしている。モンテッソーリは人間の「手」によって作り出された芸術作品—例えば原始文明の時期に作られた記念碑や人間の作品—の例を挙げ、手による作品の跡が人間の存在の証拠を現在に伝えてきた、つまり「人間の環境の中に発したあらゆる変化は人間の手に負っている」²⁹⁾とさえ表現している。モンテッソーリは人間を人間たらしめる「知性」に加え「手の作業」の重要性を指摘し、次のように述べている。「人間の英知がただ言葉だけで表現されていたとすれば、私たち以前の人間の先祖については何の痕跡も残されていないだろう。知性に伴ってきた手のおかげで文明が作られた。手は人間に与えられた莫大な宝だともいべき器官なのである」³⁰⁾。このように人間の人間たる特性、「手」は、モンテッソーリが教育について語る際、精神性の発達とも結びつけられる。モンテッソーリによれば、人間の歴史は手に刻まれており、「手は精神生活と結びついている」³¹⁾。そのため子どもの精神発達の研究は手の運動の研究と密接な関係があるとされる。モンテッソーリ教育におけるその具体的実現が「手」を用いた作業なのである。

環境によって「正常化」した子どもが、それ以後の発達において、素晴らしい力を発揮する。自発的規律、永続する楽しい作業、他人を助け他人に同情するという社会感などである。[…] 肝心な点は言うまでもなく「作業 (lavoro)」である。自由に選ばれた一つの仕事は主にとりよりむしろ気持ちを集中し熱中するという形をとって子どもの精力と精神的力にプラスし、自制心を養うことにもつながっていく。³²⁾

これらの「作業」を行っている際に、モンテッソーリ教育の基本原則である活動の自由、選択の自由と相関し、子どもは自己を完成する道・精神的発達へ向かう道筋を自ら見出し、精神的発達へと向かう。「作業」という、外側から見れば肉体的訓練—機械的に何かをさせるとも捉えられがちな行い—が「手」という特殊な器官を通して子どもが自発的に行うことによって「内面」に作用している点に特徴があるといえるだ

ろう。しかし、この「作業」という行為は、子どもにとって「苦痛」や「押しつけ」にはなる場合はないのだろうか。このような疑問について、モンテッソーリは次のように答えている。

人間は作業によって形成される。[...] 作業は最高の心の満足であり、健康と心の休養には最も大切な土台でなければならない。(これは子どもには的確に当てはまるものである。) しかしながらこういう作業を大人は、環境に課せられたどうにも避けられないものだと決して信じようとしないうし、また心の中で拒否するのはどういうわけなのだろう。

その理由は人間社会の勤労は間違った基盤の上にあること、次の理由は、あの深い本能(仕事欲)が所有欲と勢力渴望と偽善と独占欲に変質し、それが根絶やすように宣告された性格的特徴であるかのように、隠れたままであることだ。これらの条件のもとでは当然労働は、ただ外的事象あるいは脱線した性格の人々の間の闘争によって定められるので、強制労働になり、強い心内の阻止を生み出す。よって労働は厳しい、いとわしいものになる。しかし仕事が例外的に心身の本能的衝動と相携えて進むときは、大人の場合でさえ全く違った外見を持つ。こういう場合には仕事は興味があり、しないでいられないものになり、人をすべての脱線から救う。³³⁾

モンテッソーリは子どものそのように仕事が心身の本能的衝動と相応じている大人の例として、発明家の仕事や勇壮な努力で未知領域を探索する人の事業を挙げている。モンテッソーリは、「子どもは作業で倦むことなく、作業で成長し、また作業がそのエネルギーを高める」³⁴⁾と述べる。この考えに従えば、モンテッソーリ教育における「子どもの作業」が苦痛を伴う「(功利的な)作業」と区別されるゆえんは、子どもの作業の特徴が外界の目的を達成するためではなく、その目的が作業すること・働くことそのものにあるためだと理解されるであろう。子どもの側から見れば「作業」とは内的行為なのである。

ガンジーが目し、共感したのも上記のような子どもたちの様子だった。彼がモンテッソーリ教育における集中現象、作業を通しての内面的変化・精神性の発達と心身の全体的発達への取り組みに共鳴していたことについてはすでに上記でも言及したが、ガンジーの教育もまた、「子どもの仕事(作業)」と心身の全体的発達を軸に構成されていた。ガンジーは西洋文化の浸

透がインドの伝統文化を否定する方向へと向かいつつあることを懸念し、トルストイ農園での教育実践などを経て、教育の真の目的は「知」の伝達ではなく、道徳の基本を理解し守ることであり、学校は人格を養うところでなければならないという教育観を構築していった。ガンジーはトルストイ農園での経験を次のように語っている。「私は常に、心の開発、または人格の形成を最も重視してきた。また道徳的訓練(moral training)ならば、皆に等しく与えようと確信しており、彼らの年齢や育ちの違いなど関係なく、常に彼らの父として共に暮らそうと決めた。私は人格を築くことを彼らの教育にとっての正しい基礎と認識した。もしこの基礎が確かに据えられていれば、子どもたちはいかなることも自ら、あるいは友人の助けを借りて学ぶことができる」と確信した³⁵⁾。そしてそれらの理念は、アーシュラム(道場、共同生活の場)で「手仕事を通しての教育」という形で教育実践として試みられた。アーシュラムでは、教育は、手仕事(タクリー³⁶⁾の導入)という手段を通して授けられ、手、足、耳、鼻などの肉体の各器官を適切に動かすことで知性と身体の発育が魂の目覚めと対応して調和的に進み、同時に「心を養う」ことが目指された。ガンジーは、身体、知性、魂それぞれの力の調整と調和が欠けた際の歪んだ関係がもたらす有害な結果について懸念し、「人は知性だけのものでも、野蛮な動物的身体のものでも、心または魂だけのものでもない。これら三つすべての正しい調和的結合が全人の形成に必要とされる」と捉えており、かつそれは大衆の独立の到来を実現可能にする「教育の真の経済学」と呼ばれた³⁷⁾。ではガンジーは具体的にどのような教育法を想定したのか。ガンジーは1937年のワルダールにおける全インド国民会議での開会の挨拶の中で、次のように述べている。

本日、みなさんに提案しようとする計画は、いわゆる一般教育と共に手仕事を教えるのではない。私は教育の全過程が何らかの手仕事あるいは産業を通して与えられることを求めている。[...] たとえば、タクリー(チャルカーより単純な構造の糸紡ぎ機)による紡ぎを教えながら、われわれは綿の様々な種類についての知識、インド各地の異なる土壌、手仕事衰退の歴史、英国のインド支配の歴史を含むその政治的理由、算数の知識などを与えなければならない。私は小さな孫に同じ実験を試みているところだが、彼は終始遊び、笑い、歌っているの、ほとんど教育されているとは感じていない。³⁸⁾

ガンジーは彼の教育の特徴である「手仕事を通しての教育」を身体、知性、そして精神の調和的・全体的発達に寄与するものとして位置づけていたのである。

以上、モンテッソーリとガンジーの教育論について考察してきたが、類似点を総じれば、両者は、道徳的価値を外部から注入するのではなく、子どもの自発的活動—モンテッソーリの場合は「作業」、ガンジーの場合は「手仕事」—を通して内面からの道徳的発達が達成されている点に特徴があると言えるだろう。またそれはすぐに失われる一回性のものではなく、「内面から」の変化であるため持続性を持つ。また、モンテッソーリの言葉を借りれば「精神生活と結びついた手」という器官がその活動の中軸におかれ、からだ・知・ところが結びつき調和的に発育していく教育であると結論づけられるだろう。ただし、両者は上記のような共通項を持っているが、両者の教育論構築の背景は必ずしも同種の背景のもと生み出された訳ではないことについても留意しておく必要があるだろう。モンテッソーリは旧来の注入主義的な教育に対して子どもの「自由」を担保し、子どもの心身の発展を援けるべく子どもの「自己活動」である「作業」をその教育法の中心に据えた。また、その感覚教育は、イタール・セガンらの障害児教育の系譜を継ぐものでもあった。一方、ガンジーの「手仕事を通しての教育」が国民教育運動を背景としており政治的背景を存し、当時の教育制度の「インド固有の文化を全くと言って排除し、外国の文化に基づいていること」、「心と手の文化を無視し頭だけに限っていること」、「真の教育は外国語を通しては不可能であること」³⁹⁾ これらの問題に抗して構築されていることを考慮しておかなければならないだろう。ガンジーがその教育の中心に据えた手仕事、糸紡ぎは、同時にインドの独立運動、非暴力、不服従のシンボルでもあった。彼は科学技術の進歩によって生じた機械化によって手仕事が衰退し、資本家と労働者の格差が拡大する危険性を認識していた。またこれらの事態が人を依存的に変え、また競争を生み出すことを懸念した。西洋文明および機械化の浸透に対して、ガンジーは脱機械化への道—肉体労働・手仕事—の重要性を唱えており、アーシュラムでは自給自足の生活が営まれ、労働を尊び、技術を習得し、働くことが喜びであり生きがいとなることが目指された。また手仕事によって人間の成長、心の浄化が達成されるとガンジーは捉え、ひとりひとりのこのような変化のもと経済・社会の変革が起こりうるものとされた。ガンジーの教育論における手仕事は、そういった意味

で実際の経済活動とも深く結びついた学びであり、実際に社会で自立するために必要なスキルを身に着ける機会を提供する、生産労働的側面を持つものでもあった。ここに、作業を子どもの遊び・人間形成の枠で捉えるモンテッソーリとの大きな差異が認められるだろう。また、モンテッソーリが精神的発達について考える際、まず個人の内面性の視点から出発するのに対して、ガンジーの手仕事とは、アーシュラムという共同生活の場における共同的な活動を通して他者との関係の中で生きる自己を自覚する過程でもあった。

4. 道徳教育的視座—子どもの内的な変容と道徳教育—

これまで、モンテッソーリとガンジーの教育論の考察を通じて、個人の内面性の発達、子どもたちの「道徳性」とはなにか、について考察してきたが、両者の教育論からは、どのような道徳教育的視座が導きだされたのだろうか。第1章でも言及したように、現在の道徳教育は教師主導の徳目主義と、生活経験を通して子どもに主体的に学ばせるという手法の間で揺れ動き、その方向性を模索してきた。

まずモンテッソーリ、ガンジーにおける道徳教育的視座の共通点に着目するならば、モンテッソーリも、ガンジーも、前者のモデル—子どもに規範や規則を注入する—という手法に疑問を呈していたという点では、後者のモデルに近いのかもしれない。しかしながら、彼らの教育における「作業」・「手仕事」は、道徳的発達のための手段ではなく、それらの行為そのものが目的となり、同時に達成感・道徳的発達の源になっている点において、後者と区別される。ここで、モンテッソーリとガンジーの教育における子どもたちが、無理のない形で、あたかも遊んでいるかのように作業や仕事に集中していたという記述を今一度思い起こしたい。シュライアマハーの言葉をここで借りるならば、子どもは現在志向性、教育者の立場に立つ大人は未来志向性という基本的性質を持つ。子どもの自己活動について、彼は次のように述べている。「子どもが生活において未来への顧慮をしないで、ただ瞬間の満足にとどまるものを広い意味で遊び(Spiel)とわれわれは呼んでいる。それに対して、未来に関係している仕事を訓練(Übung)と呼ぶ」⁴⁰⁾。もちろん、現在志向性の状態に子どもを放置することを「教育」とは呼ばない。シュライアマハーが言うように、教育の目的とは子ども自身の基本的性質である現在志向性を未来志向性へと変化させていくこと—刹那的な遊びから

未来と結びついた自己活動へと変容させること—にあるのかもしれない。しかし、規範等を伝えていく道徳「教育」という事象の中にも「道徳性が足りないから学ぶ（作業する）」といった未来志向性の楔から切り離される瞬間—「作業をしている」われを超える・作業が作業でなくなるとき—が存在するからこそ、これまで述べてきたモンテッソーリやガンジーの教育におけるあたかも遊んでいるかのような作業からの深い集中も、そこから生じる内的な道徳的発達も、納得いく形で理解されるのである⁴¹⁾。

次に、二者の差異を注意深く検討するならば、彼らが示した「作業／手仕事」には「目的」と「子どもの変容」との間にねじれの関係が見出される。換言するならば、モンテッソーリは作業のモデルを主に「遊び、人間形成」に、ガンジーは「(生産) 労働」に見ていた。しかし相異なる目的にもかかわらず、子どもは「作業／手仕事」を通じて付随的に専心活動へと向かい、精神的発達を達成する。上記から、子どもと「作業／手仕事」が結び合わさるとき、「作業／手仕事」は二重の構造を持ちうるという仮定が導き出される。現在志向性を基盤とした「作業／手仕事」が存在する一方で、直接的に未来志向的な目的と結びついた「作業／手仕事」が存在する。そして両者ともに作業が作業でなくなる瞬間・内的開放性、そして子どもの精神活動に結びつく可能性を内包している。その意味で、大人の「作業／手仕事」が未来志向性に縛られがちなのに対し、子どもの「作業／手仕事」とは、子ども特有の性質（例えば事物との対話的、相互浸透的な関係）ゆえ本来、重層的な性質を帯びる、つまり現在志向性と未来志向性の間を絶えず行き来する営みなのだと思われられる。それはまた、効率主義のもと過ぎ去っていく時間の流れを取り戻す作業を意味している。

モンテッソーリもガンジーも「作業／手仕事」によってからだ・知・こころの全体的・調和的発達が達成されると述べたように、この肉体的・精神的活動は、知と経験の分離・からだとこころがバランスを失った空虚な経験から子どもを救い出すひとつのきっかけを提供しうるのではないかと考えられる。「作業／手仕事」は子どもを、ベンヤミンが危惧したような「経験の貧困 (Erfahrungsarmut)」⁴²⁾ の状況から、子どもの生と共にある生きた経験へと転換させる可能性を持ちうると思えることも可能ではないだろうか。

5. おわりに

本論文では、モンテッソーリとガンジーの教育思想における道徳教育的視座から、道徳教育についてより立体的に捉えること、併せて幼少期の道徳性についての考察を進め、子どもの内なる生命—自然的存在・社会的存在としての自己—を訪ねるような教育、「作業／手仕事」を通しての内面からの道徳的発達というひとつのあり方を示した。現在志向性と未来志向性の間を絶えず行き来する「作業／手仕事」については、学校教育との関連で今一度捉えなおしていく必要があるだろう。モンテッソーリとガンジーの教育思想における子どもの道徳的発達は、コールバーグのジレンマ教材のように自己の価値意識が強く揺さぶられるというよりは、「人間が整っていく」という表現が近いかもしれない。その過程では、その時々を生きる子どもの生の営み・生きた経験が前提とされている。子どもは、内的な安定を形成しつつ、それが基本的な下支えとなり、行為すること・他人と関わることで内的に道徳的意識を形成し、関わり合いに絶えず自己をさらしていく営みによって自分なりの価値観が練磨されていく。そのことによってある状況でいかにふるまうべきかという価値意識、道徳的実践力への道程が開かれる。

本論文では、主に子どもの道徳性、子どもの内面性の発達に焦点を当てて道徳教育的視座について検討してきたが、道徳教育が社会において伝統的に認められている規範や慣習を子どもに伝えるという側面を持つ以上、道徳的価値を主体的に、また社会との関わりの中に形成していく視座についても追及していく必要があるだろう。モンテッソーリは晩年に体系化した「宇宙的教育」において、子どもの人間形成が人類にとっての希望であり、教育とは個人と社会を向上させるものであるという視点を提示している。上記に挙げた問題とともに、「宇宙的教育」における道徳教育的視座についての検討を、今後の発展的課題としたい。

注

- 1) 例えば、林忠幸、堺正之編著『道徳教育の新しい展開—基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ—』東信堂、2009。
- 2) プラトン『メノン』藤沢令夫訳、プラトン全集 9、岩波書店、1980、p.248。
- 3) アメリカにおける道徳教育の歴史と評価については、cf. Lickona, T. *Educating for Character*, Bantam Books, 1991.、西村正登 2010。「アメリカ道徳教育三大潮流の比較研究」『東アジア研究』第 8 号, pp.149-164。

- 4) e.g. Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, C.E. Merrill, 1978.
- 5) 西村 2010. 前掲論文, p.150.
- 6) e. g. Lickona, T. 1991. *op.cit.* リコーナは、これまで文化依存的であると位置づけられてきた「徳」に普遍性を見出し、読み・書き・算 (3R's) に加え、「尊重 (Respect)」と「責任 (Responsibility)」を第 4、第 5 の R として位置づけ、道徳的価値の教育を学校に取り入れていく必要性を指摘している。
- 7) cf. 弘中和彦 1983. 「植民地時代のインドの就学前教育」『世界の幼児教育 1 アジア』, 日本らいぶらり, pp.333-334.
- 8) 同上, p.334.
- 9) モンテッソーリと神智学思想の関係については、cf. 米津美香 2012. 「モンテッソーリ教育における生態学的思考－「科学的教育学」と「宇宙的教育」の接点として－」『教育哲学研究』第105号, pp.150-168.
- 10) cf. Trudeau, S.C.M. *A study of the development of the educational views of Dr. Maria Montessori based on an analysis of her work and lectures while in India, 1939-1946*. Ann Arbor, Mich.: UMI Dissertation Information Service, 1984, pp. 55-56.
- 11) 弘中和彦 2008. 「インド国民教育運動におけるマハートマー・ガンディーの役割」『アジア教育』第 2 号, p.2. 19世紀後半以来の民主主義的主張には、宗教教団アールヤ・サマージの「ヴェーダに帰れ」等にも現れているように、西洋文化の流れに対し、西洋文化を受け入れるにせよこれを峻拒するにせよ、いずれもインド古代・インド自体に回帰する姿勢がとられていた。cf. 弘中和彦 1976. 「インド教育史」『世界教育史体系 6 東南アジア史』, 講談社, pp.229-237.
- 12) ガンジーは、西洋文明・教育を盲目的に吸収することを否定的に捉え、cf. Gandhi, M.K. 1964 (1916) "The Present System of Education." *The collected works of Mahatma Gandhi*, v.XIII. Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, pp.297-300. 子どもたちが世襲の仕事を手を捨て、母国語を捨てていること、英語を通じた教育は教育された少数と大衆の間に広く溝をつくること等について懸念を抱いている。cf. Gandhi, M.K. "Speech at Allahabad on Education, Ancient and Modern." 1964 (1916), *op.cit.*, pp.318-319. また、デューイの教育論について、インドのように貧困な国では通用しづらいと批判し、自国の状況に応じた独自の教育を作り出す必要性を指摘している。cf. Gandhi, M. 1938 (1937) "Based on Non-Violence." *Educational Reconstruction*, Vora & Co., p.73.
- 13) cf. Gandhi, M.K. 2010 (1931) "Gandhi and Montessori: A Speech in London." *Montessori Life*, 22(2), pp.42-43.
- 14) *Ibid.* p.42.
- 15) cf. Point, I.P. *Child welfare in India, an integrated approach*, Ministry of Education, 1963, pp.58-59.
- 16) cf. Gandhi, M.K. 2010 (1931). *op.cit.*, pp.42-43.
- 17) cf. Gandhi, M.K. 1994 (1932). "Letter to Ashram Boys and Girls." *The collected works of Mahatma Gandhi*, v.XLIX. Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, p.50.
- 18) cf. Gandhi, M.K. 1994 (1932). "Letter to Parasram Mehrotra." *op.cit.*, p.321.
- 19) cf. Gandhi, M.K. 1995 (1931). "Interview with Maria Montessori." *The collected works of Mahatma Gandhi*, v.XLVIII. Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, p.128.
- 20) モンテッソーリはガンジーが強い関心を示していた「子どもの家」設立当初から試みられていたメソッドのひとつである「沈黙 (静粛) の訓練 (esercizio del silenzio)」を深化させインド滞在期には瞑想との関連が示唆される形でそのメソッドを語っている。モンテッソーリは「沈黙 (静粛) の訓練」について精神生活における「沈黙 (静粛)」の重要性を認識するようになったとしている。cf. Montessori, M. 1979 (1938). "Die 'Lektion der Stille'." *Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt*, Herder, S.67-75. cf. Montessori, M. *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, 1962 (1938), p.168=『幼児の秘密』鼓常良訳, 国土社, 2005, p.146. また「平和のための教育」と称された平和教育活動を1932年のジュネーブでの国際会議を皮切りに開始するなど、平和の実現を子どもに見る両者の教育思想及び教育運動は同じ方向を向いていたと言ってよいだろう。
- 21) cf. Gandhi, M.K. 2010 (1931). *op.cit.*, pp.42-43.
- 22) cf. Gandhi, M.K. 1994 (1932). "Letter to Ashram Boys and Girls." *op.cit.*, p.50.
- 23) cf. Kilpatrick, W.H. *The Montessori system examined*, Arno Press, 1971 (1914).
- 24) Montessori, M. *La mente del bambino*, Garzanti, 1966 (1949), p.178.=『創造する子ども』菊野正隆他訳, エンデルレ書店, 1970, pp.175-176. 下線は引用者。
- 25) cf. *Ibid.* p.179.=p.176.
- 26) cf. *Ibid.* p.203.=p.199.
- 27) モンテッソーリによれば、「足」の機能は「手」の機能と区別され、「生物学的なもの」であると位置づけられている。cf. *Ibid.* p.150.=p.148.
- 28) *Ibid.* p.150.=p.148. 下線は引用者。
- 29) *Ibid.* p.151.=p.149. 下線は引用者。
- 30) *Ibid.*
- 31) *Ibid.*
- 32) *Ibid.* p.205.=p.201.
- 33) Montessori, M. 1962 (1938). *op.cit.*, pp.262-263.=pp.216-217.
- 34) *Ibid.* p.277.=p.229.
- 35) Gandhi, M.K. 1927. "As Schoolmaster." *The selected works of Mahatma Gandhi II*, Navajivan Publishing House, p.497.
- 36) 糸を紡ぐ最も原始的な道具
- 37) cf. Gandhi, M.K. 1951 (1937). "Intellectual Development or Dissipation." *Basic Education*, Navajivan Publishing House, p.14.
- 38) Gandhi, M.K. 1938 (1937). "All India National Education Conference Wardha." *Educational Reconstruction*, Vora & Co., pp.65-66.
- 39) Gandhi, M.K. 1966 (1921). "National Education." *The collected works of Mahatma Gandhi*, v.XXI. Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, p.38.
- 40) Schleiermacher, F.; C.Platz. *Schleiermachers Pädagogische Schriften*, Herman Bayer & Söhne, 1902, S.55.

41) モンテッソーリの「手作業」は、小・中学校の道徳教育の授業の問題にも応用可能性を示しているが、彼女が作ったメソッドの適応年齢に従えば、幼少期の子どもに向けられていることも考慮されなければならないだろう。モンテッソーリは、主に6～12歳の子どもに向けられた「宇宙的教育 (educazione cosmica)」についても道徳教育と結びうる形でその理論を展開している。「自己とは何か」、「共生とは何か」といった道徳的問いを誘発するモンテッソーリの「宇宙的教育」における道徳的視座についての詳しい考察は、別稿に譲りたい。

42) cf. Benjamin, W. 1977 (1933). "Erfahrung und Armut." *Gesammelte Schriften*, Bd.2, Suhrkamp, S.213-219. = 「経験と貧困」『ベンヤミン・コレクション』2, 浅井健二郎編訳, ちくま学芸文庫, 1999, pp.371-384. ベンヤミンの「経験の貧困」については, cf. 今井康雄 2010. 「「学び」に関する哲学的考察の系譜」佐伯胖監修, 渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, pp.39-61. 今井はこの論文の中で, 過程的な性格を失った現代における経験と学びの危機的状況に警鐘を鳴らし, 「学びの謎」について改めて論じることの現代的意義を示している。

(指導教員 今井康雄教授)