

ISSN 2186-9324

夙川学院短期大学  
研 究 紀 要

第 41 号  
(2012 年 3 月)

BULLETIN OF SHUKUGAWA GAKUIN COLLEGE  
No. 41  
(March 2012)

## 目次 CONTENTS

### 作品 WORKS

Light Pendulum (光 振り子)	北野 正治 KITANO Masaharu	2
星の雫 Stardust	橘 喬子 TACHIBANA Takako	5
プシュケの結婚 Psyche' s Wedding	白坂 文 SHIRASAKA Aya	8

### 論文 ARTICLES

モンテッソーリとインド (1) —ガンジーの教育思想への影響を中心に— Montessori and India(1), Focusing on the Influence upon Gandhi' s Philosophy of Education	早田 由美子 HAYATA Yumiko	11
---	----------------------	----

### 研究ノート RESEARCH NOTES

ゴール型ゲームの導入についての一考察 ～教員養成校の体育授業におけるバスケットボール “BUMP” を使った事例研究～ A Study of “Introduction of Goal Game” : A Case Study of the Basketball “BUMP” in the P.E. Class at Teachers College	大森 宏一 OOMORI Kouiti	28
三島由紀夫に関する病跡学的試論 Pathography of MISHIMA Yukio	中広 全延 NAKAHIRO Masanobu	35

## 制作概要

継続しているテーマである「光のメタファー（隠喩）」とは、光が人間の認識を超えて何らかのメッセージを伝えようとしている、その中に人は存在しているのではないかと希望させる言葉です。光はその様な力があると感じさせる存在なのでしょう。

そのメッセージは、様々な光の在り方の中で、具体的な在り方（時間、場所、気象）や、象徴的な在り方（歴史、文化、社会）の中で始めて内容を現わすもので、多くの機会に実証されねばなりません。

今回の発表はスウェーデンのオストラヨーイング市において開催される文化事業で、日本とスウェーデンの国際文化交流が目的です。

今回で3回目の事業となる「光りプロジェクトⅢ」“Light ProjectⅢ in Ostra Goinge” にプランを提出、承認され招待が決定しました。テーマを「Light Pendulum（光 振子）」とし、文化会館とその周辺の屋外空間を展示スペースと決めました。

この文化事業では、本学の美術・デザイン学科主催で継続し行なわれてきた「冬至祭・光のメタファー展」が先駆してきた活動経緯から、又、その主旨内容から本学の学生参加、当地でのワークショップがふさわしいと判断し主催者に提案して了承され、同時に本学での活動を市民講演で紹介することとしました。

研究作品が文化交流メディアとして機能するときに鑑賞者の参加や関わりが作品内容を構築するのに不可欠の要素と考えています。

関係者の熱意が豊かなワークショップや講演の中で実現され相互に理解が深まり友好の輪が広がったと思われま

北野正治

「Light Pendulum（光 振子）」

展覧会：Light Project Ⅲ

会場：Kulturhuset Vitaskolan, Broby

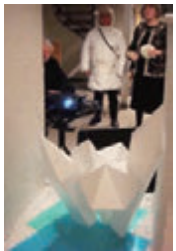
主催：Ostra Goinge Kommun

Invitation for exchange Japan-Sweden  
スウェーデン日本大使館後援

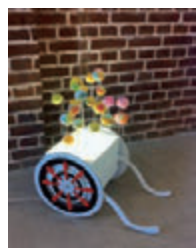


文化会館正面展示 共同制作 野外展示は「光 振子」「雪の花」『コロコロ キューブ』で構成

写真は新聞社から提供された



曾谷秋美「カゲとボク」



富谷有希「花車」

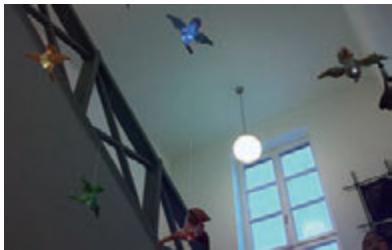


服部葵「レース・紅茶の夢」



前田季実子「卵の殻」

学生作品展示  
図書館、音楽室、演劇室  
階段、倉庫と環境に合わせ  
展示。  
短時間の制作時間の合間  
をぬってフィールドワー  
クをおこなった。



中野米希子「鳥」  
「絵本「渡せなかったプレゼント」



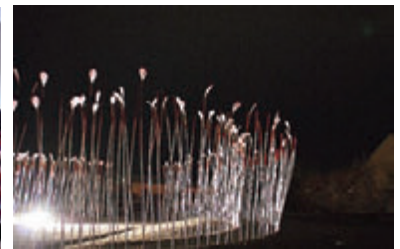
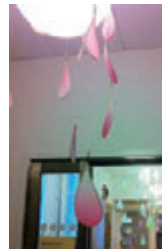
武本歩美「潜水」



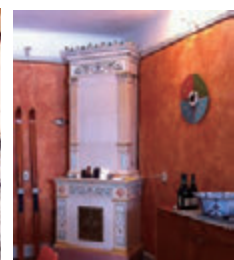
アムステルダムで休日



ワークショップは二回、小学生対象『コロコロ キューブ』、専門学校生徒を対象「冬の花」が行なわれた。



スウェーデン・日本の国際文化交流として展覧会、講演、ワークショップが行なわれた、参加者の表情に創造の喜びを感じることができる。



「冬至祭・光のメタファー展」の紹介を中心にした講演を学生対象と市民対象に行なった。

厳しい環境の中で豊かな文化を育てている。

# allt om Göinge

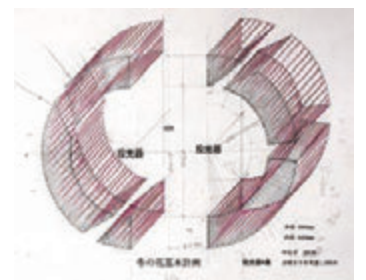
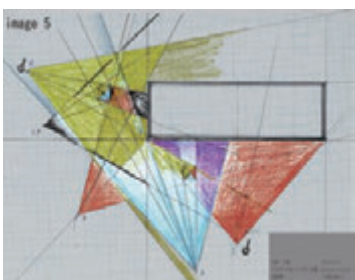


Vita skolan - en riktig färglick. Foto: Mikael Persson (MUP)

文化会館正面「Light Pendulum (光 振り子)」展覧会 : Light ProjectIII 会場 : Kulturhuset Vitaskolan, Broby 主催 : Ostra Goinge Kommun



妻側の振り影とスライド映像 (羊歯) の連続写真



「Light Pendulum (光 振り子)」の構想図

「冬の花」計画

## 制作概要

イオニア式キトンはギリシャのクラシック期（紀元前5～4世紀）の代表的な服装の一つである。キトン chiton はもともとリネンのチュニックという意味をもつ東方系の服装であったが、紀元前5世紀頃からイオニア人の男女にもっぱら着用されるようになり、この名称が生まれた。広幅のリネンを大きな円筒にして中に体を入れ、上端を何か所も前後で止め、さらに上から細紐をボディにしめて、細かなドレープを表面に構成する。ピン止めをやめて肩を縫い合わせることもあり、縫い込んで袖をつけた例もある。繊細で優雅な美しさを感じられる服装である。

作品は2011年9月23日NHK大阪ホール第79回NDK日本デザイン文化協会ファッションショー「Reach for The Future ～未来へ届け 復活の扉～」の第4部 Recommended Collection 第3景フォーマルウェア部門 Moonlight Paradise ～楽園の扉～に出品したイブニングドレスである。

黒を基調にした夜会服のシリーズとして、制作した研究課題作品である。コンセプトは黒とシルバーのコントラストを生かして、「星の雫」が降って来る様を古代ギリシャのキトンをデザインソースにしてデザインした。素材にはベルベットのタイトなロングドレスのスカート部分に、シワオーガンジー、スパンチュールなどを使用した三角マチをフレア一たつぷりと入れ、袖にはスパンチュールで扇状に広がりを出し、肩部分は前後の袖を5か所縫い止めた。古代ギリシャのキトンに見られる繊細で優雅な美しさと、素材のもつ華やかさを加味した大人のイブニングドレスである。

橘 喬子

「星の雫」  
イブニングドレス  
NHK 大阪ホール



ディテール：フロント部分  
ディテール：スカート部分  
ディテール：サイド全身

仮縫い点検：フロント全身  
仮縫い点検：フロント部分  
仮縫い点検：バック部分

#### パターンメイキング

- 1) シーチングでビスチェドレスをモデルサイズに合わせてドレーピングでパターンを制作仮縫いした。スカートはロングのタイトなシルエットに前後、左右の4箇所深くスリットを入れ、そこに三角襷をボリュームを持たせてゆったりと入れた。
- 2) 肩から袖はほぼ半円状に円弧を描いた。

#### 仮縫い点検

- 1) 前身頃のウエストダーツを左右0.5cm 摘み、サイズを調節した。
- 2) 衿明きを横長に浅くした。
- 3) マント風の扇型の袖丈を10cm 短くカットした。
- 4) スカートの挟んだ三角襷の分量をボリュームを出すよう4枚重ねに修正した。

#### 縫製のポイント

- 1) ヒップラインから前上部までのファスナー明きとした。
- 2) ベルベットの上部から肩にかけてブレードでクロスさせた。
- 3) 扇型の袖は肩でキトン風に5か所縫い止めた。
- 4) ロングタイトスカートの前後左右4か所に入れた三角マチはシワオーガンジー、スパンチュール、スパークオーガンジー、ナイロンタフタを重ね、ボリュームのあるフレアーラインを作った。

#### 使用素材

ベルベット、シワオーガンジー、  
スパンチュール、スパークオーガンジー、ナイロンタフタ

#### アクセサリ

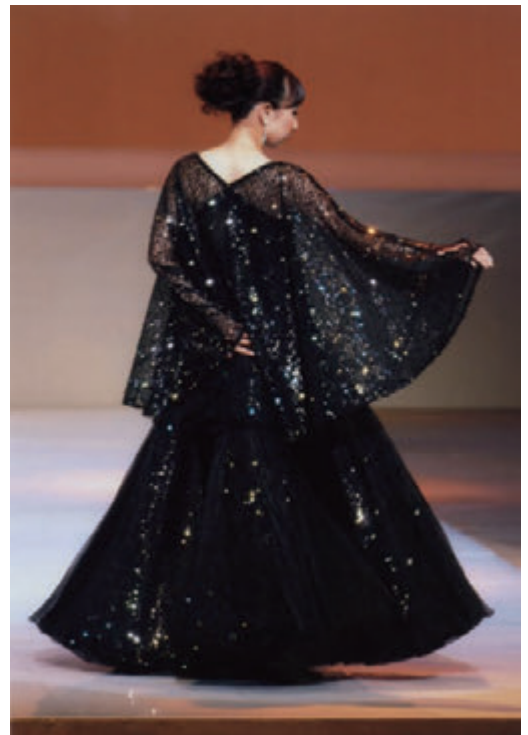
イヤリング

#### デザイン参考文献

「イオニア式キトン」  
J・アンダーソン・ブラック著  
「ファッションの歴史」  
株) PARCO 出版局 1985年



舞台本番風景 A



舞台本番風景 B



橘 喬子  
イブニングドレス「星の雫」  
2011年9月23日  
第79回NDKファッションショー  
NHK大阪ホール



## 制作概要

本作品は2011年9月23日NHK大阪ホールにて開催された、第79回NDKファッションショー第三部Fresh Vision ～新たなる芽生え～に出品したウエディングドレスである。

作品テーマはフランソワ・ジュラル作「プシュケとアモル」(1798/パリ・ルーヴル美術館)からインスピレーションを受け、デザイン制作したものである。

ギリシャ神話にある、プシュケの美しさに嫉妬した美の女神アフロディテが、プシュケが恋愛できないよう自分の息子に愛の矢を射らせるが、彼女のあまりの美しさに誤って金の矢先で自らを傷つけてしまい、プシュケに恋をしてしまうキューピット(アモル)の話は有名である。

プシュケは元々人間の娘であったが、最終的には神の仲間入りを果たし、アモルと結婚することとなる。しかし、そこへたどり着くまでにプシュケは自らの不安な心や疑いの心が原因で、自分自身に困難を招くこととなる。この神話には、人間の魂は神の愛と結ばれることによってはじめて救われ幸せを得ると同時に、疑いの心を持つと恋愛は成就しないという寓意も含まれているといわれている。

このプシュケの美しさと、純潔でありながらも不安や疑いの心によって揺れ動く情緒不安定な心の儂い様子や、アモルのためにアフロディテから課された過酷な試練を乗り越えていく若々しい力、そしてアモルと結ばれ得た永遠の愛の幸福感をドレスに表現したいと考えた。

ドレスの幾重にも重なり透けた花びらにはプシュケの揺れ動く儂げな心の様子を、美の女神までもが嫉妬した彼女の眩いばかりの美しさを金糸やビジュの刺繍で、そしてプシュケとアモル二人を結ぶきっかけとなったキューピットの矢先を金色に光るヘッドドレスで表現した。

白坂 文

「プシュケの結婚 ～Psyche's Wedding～」

ウエディングドレス

NHK大阪ホール

## デザインイメージ



「プシュケとアモル」  
フランソワ・ジュラル作 (1798)  
〈パリ・ルーブル美術館〉

### 使用素材

チュールビーズレース、シルクサテン、  
シャンブレイジョーゼット、オーガンジー

### 付属品

チョーカー、イヤリング

### パターンメイキング

文化式原型を使用し、モデルサイズのパターンを作製

## 制作過程

### I パターン作製

- ・前ドレス丈を 135cm、後ろドレス丈を 160 cm とし、前から後ろ下りにトレーンを引くカーブを描き、前脇を裾で 25cm 広げる。
- ・フロントネックポイント (FNP) を 12cm、サイドネックポイント (SNP) を 1cm 下げ、ハートシェイプネックを描く。
- ・肩紐幅を 1.5 cm とし、前ハートシェイプネックの一番高い位置を肩紐付け位置とする。
- ・アンダーバストの切り替え線から下に花びら型フリルをティアード状に配置する。
- ・花びら型フリルは縦 14 cm × 横 16 cm の四角形の中に描き、ギャザーを寄せ、バランスを考慮しながら配置する。

### 〈仮縫い風景〉



フロント全身

バック全身

### II 仮縫い (補正箇所)

- ・花びら型のフリルの大きさを全て同じにしたため、下にいく程花びらが小さく窮屈に見えたことから、花びらの大きさを 3 段階に変えた。

1 段目～ 3 段目…縦 14 cm × 横 16 cm → (花びら小)

4 段目～ 6 段目…縦 18 cm × 横 21 cm → (花びら中)

7 段目～ 11 段目…縦 22 cm × 横 25 cm → (花びら大)

- ・ドレスの裾は前が短く、後ろへいく程長くトレーンを引くデザインのため、裾のラインがよく分かるようドレスの下にパニエを履かせ、エンパイアドレスのシルエットをはっきり出した。

### III 縫製のポイント

- ・花びら型のフリルはシャンブレイジョーゼットとチュールビーズレースの 2 種類を作り、バランスを考慮しながら、所々ジョーゼットの上にチュールビーズレースの花びらを重ねた。
- ・花びらの縁は金糸で巻きロック処理した。
- ・肩紐のショルダーポイント (SP) 部分にビジュール刺繍のモチーフを作り、オーガンジー 2 枚重ねのショルダーケープを肩紐部分にスナップで止め付けた。
- ・肩紐全体にビジュールを刺繍した。
- ・太さの異なる数種類の金のワイヤーに、スワロフスキーやビーズを通したり巻きつけたりしながら、花模様や月桂樹の葉模様をイメージしたモチーフを作り、金のカチューシャを制作した。

### 〈リハーサル風景〉



### IV 試着

- ・極薄のオーガンジーを使用したショルダーケープであったが、2 枚重ねと丈の長さの重みで肩紐が落ちるため、肩紐を 1.5 cm ずつ短くした。
- ・裾のバックトレーン部分を 10 cm 長くした。
- ・裾の短いフロント部分からパニエの中が見えるため、パニエの内側にレースのフリルを付けた。

### 〈舞台風景〉





白坂 文  
ウェディングドレス「プシュケの結婚 ～Psyche's Wedding～」  
2011年9月23日  
第79回NDKファッションショー  
NHK大阪ホール

## モンテッソーリとインド（1）

### —ガンジーの教育思想への影響を中心に—

Montessori and India(1), Focusing on Influence on Gandhi's Philosophy of Education

早田 由美子 HAYATA Yumiko

はじめに

マリア・モンテッソーリ(Maria Montessori,1870-1952)は、1907年にローマで「子どもの家」を開設後、世界的な活動をするとともにイタリアにおいても積極的な教育活動を展開していた。しかし、イタリアにおけるファシズムの進行によってモンテッソーリは1936年にイタリアを去る。1939年からインドに滞在して、第2次世界大戦が終わるまで7年間過ごした<sup>1</sup>。モンテッソーリはインドに渡った当初、長期の滞在を予定していなかった。しかし、母国イタリアの参戦があり、イギリスの植民地であったインドにいたモンテッソーリは帰国ができなくなり、結果的に7年間にわたってインドに滞在することになる。

さらに、彼女は戦後一度、ヨーロッパに帰国したが、その後再びインドに渡るなど長年にわたってインドと関わった。人生の晩年にインドで長期にわたる滞在を行うことによって、モンテッソーリは何を得たのであろうか。また、彼女はインドに何をもちたのであろうか。

インドやインドに関係する人々との関わりが、モンテッソーリの教育思想に与えた影響の大きさは、彼女の出版物の刊行状況を見ても理解することができる。

モンテッソーリの教育実践および思想の展開は、1907年にローマのサン・ロレンツォ地区に「子どもの家」を設立したことを基盤にしている。その教育活動を展開する以前には障害児治療教育の研究を行う一方、学校教育の成績に関する階層格差の問題<sup>2</sup>にも関心を寄せた。その際に醸成された問題意識や構築された方法論を基に「子どもの家」で新たな教育活動と教育に関する思索を行い、教育思想と方法を確立した。そしてこの活動の成果は、*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*,1909 (『子どもの家の児童教育に適用された科学的教育学の方法』)として刊行された。さらに、1910年代には、ローマ大学での講義録である *Antropologia Pedagogica*,1910 (『教育学的人類学』)が刊行され、*L'autoeducazione nelle scuole elementari*,1916 (『小学校における自己教育』)<sup>3</sup>も世に送り出された。20年代には、*Manuale di pedagogia scientifica*,1921 (『科学的教育学のマニュアル』)と *I bambini viventi nella chiesa*,1922 (『教会における子ども』)、および、*1 bambino in famiglia*,1923 (『家庭における子ども』)の3冊が刊行された。このように1900年代には1冊、1910年代には3冊、20年代は2冊が出版され、約25年間で6冊が世に送り出された。

刊行物に関しては、その後11年の空白を経て、1934年に *Psicoaritmetica*,1934 (『数学的精

神』)が出版される。さらにその後、イタリアを離れた1936年以降亡くなるまでの約13年間に8冊以上の著作を精力的に刊行している<sup>4</sup>。

1936年から第2次世界大戦終結までに出版した著書は、*L'enfant*, 1936(*Il segreto dell'infanzia*, 1938) (『幼児の秘密』)、*Dall'infanzia all'adolescenza*, 1938 (『児童期から青年期へ』)、*The Child Reconstruction in Education*, 1941 (『子ども 教育の再建』)の3冊である。また、戦後は *Educazione per mondo nuovo*, 1946 (『新しい世界のための教育』)、*La scoperta del bambino*, 1947 (『子どもの発見』)、*To Educate the Human Potential*, 1948 (『人間の潜在可能性の教育-6歳から12歳まで-』)、*La formazione del l'uomo*, 1949 (『人間の形成』)、*La mente del bambino*, 1949 (『子どもの心』)の5冊を刊行している。

このようにモンテッソーリの出版活動は、1923年出版の『家庭における子ども』でひとつの区切りが見られ、再び1934年以降に活発となっている。

そして、この人生の後半の時期に、モンテッソーリがインドの、マハトマ・ガンジー(Mahatma Gandhi, 1869-1948)やラビンドラナー・タゴール (Rabindranatha Tagore, 1861-1941) や神智学協会の人々との交流を行い、総計10年近いインド滞在があったことが注目される。インドの人びととの関わりやインドの環境や思想・哲学がモンテッソーリの教育の発展に大きく影響を与えたと考えられる。モンテッソーリの思想はこの時期もう一度花開いたとも言える。

モンテッソーリがインドに渡ったのは、イタリアの研究者スコッケラによれば、インドの神智学協会会長であったジョージ・シドニー・アルンデル (George Sydney Arundale) (1878-1945)の要請がきっかけであった。アルンデルが1938年に妻ルクミニ・デーヴィ (Rukmini Devi, 1904-1986)と共に、オランダのモンテッソーリ・スクールを訪ねて感銘を受け、インドにモンテッソーリを招待したいと考えるようになったからである<sup>5</sup>。アルンデルは、神智学協会会長の他、教育省長官、バナレス大学学長も兼務しており、インドの文化・教育の分野で傑出した人物であった。

また、別のイタリア人研究者ジョヴェッティによると、モンテッソーリが渡印するにあたってインドからは正式な招待状が届けられていた。モンテッソーリの息子マリオ・モンテッソーリは、当時イタリア王国国家統領であったムッソリーニに宛てた手紙の中でインドから招待状が届いたことを伝えながら次のように述べている。

「新インド政府は、正式に(外務省を通じて)すべての主要な大学で、コースと会議を開くようにモンテッソーリ博士を招待します」<sup>6</sup>。

このように、モンテッソーリは、アルンデルに要請され、インド政府から正式に招待されてインドに渡り、そこで、アルンデル夫妻の他、ガンジーやタゴールらとも交流した。

インドにおけるモンテッソーリの活動をテーマにした研究は、モンテッソーリについて膨大な研究が積み重ねられている中では少ない。伝記作家のリタ・クレーマが、インドにおけるモンテッソーリと神智学者との交流を中心に描いたほかは、長い間、研究関心は低かった。

その後、オーストラリア・シドニー大学のカロリ・ウィルソンは神智学協会との関係を中心的テーマとし、「インドにおけるモンテッソーリ」に関する学位論文を著わした<sup>7</sup>。さらに、1990年にシスター・クリスティーナ・マリー・トルードウは『コスミック教育の形成 インドにおけるモンテッソーリ』<sup>8</sup>で、「東洋思想がモンテッソーリの見解にいかなる影響を与えたか」を考察し、モンテッソーリの成熟期の思想の特徴を浮き彫りにしようとした。特に、「インドの人々は、モンテッソーリが教育の宇宙意思に基づく計画をはっきりした形にするのに重要な影響を及ぼした」<sup>9</sup>と指摘している。

また、2005年と2008年には、ユネスコ創設との関わりでモンテッソーリと新教育連盟さらにはインドの神智学協会との関係を俯瞰しようとする岩間浩の研究が出された<sup>10</sup>。

さらに、先のジョヴェッティは、2009年の *Montessori* (『モンテッソーリ』) で、彼女の後半の人生に関する新資料を基にインドでの交流を中心に新たな側面を浮き彫りにしようとした。

このように、インドの思想がモンテッソーリ教育思想に与えた影響については、少しずつ取り上げられてきたが、モンテッソーリがインドの思想に与えた影響はほとんど顧みられてこなかった。そこで、本稿では、インドで影響を受けた多様な人々の中でガンジーを取り上げ、ガンジーがモンテッソーリからどのような影響を受けたかを中心に考察する。

ガンジーの教育思想の全体像を明らかにしながら、その思想の土台の形成に影響を与えたと考えられるモンテッソーリの子どもの見方を明らかにする。

## 1. ガンジーとモンテッソーリの出会い

クレーマはモンテッソーリとガンジーとの関わりについて次のように述べている。

「モンテッソーリはガンジーを知っていた。1930年代の初めにローマのモンテッソーリ・クラスにガンジーが訪れたことがあった」<sup>11</sup>。

また、ジョヴェッティによれば、モンテッソーリとガンジーの最初の出会いは、1931年9月19日にロンドンで共通の友人を介して始まった<sup>12</sup>。ガンジーは1869年生まれ、モンテッソーリは1870年生まれで、同時代の人であり、「多くのことを共にした」<sup>13</sup>とされている。

この1931年は、ガンジーやインドの人々にとって重大な年であった。インドで生まれ、イギリスで学び、弁護士として南アフリカで活動していたガンジーは、帰印後、インドの独立運動を行い、この運動が大きな展開を見せていた。その中で、この年、ガンジーは独立を求める国民会議に出席するためにイギリスに来ていたのである。一方、モンテッソーリは1907年に「子どもの家」を開設して以来大きく注目され、各国で「子どもの家」が開設され国際教師養成コースも次々と開かれていた。ガンジーと出会った1931年<sup>14</sup>にロンドンで開催された国際教師養成コースが17回目を数える程、彼女の思想と実践は各国で浸透の度合いを深めていた。

### ①「子どもの家」におけるガンジーによる「子どもの発見」

ガンジーはモンテッソーリと同時期にイギリスに滞在し、その際、両者は交流を行う機会を持った。そして、この時、ガンジーはモンテッソーリのコース開始時の講話をも引き受けている。彼は、その時のことを回想したものを残しており、その文章には、ガンジーの思想の土台になる重要な点が含まれているので、これを3つの点に絞って見ていきたい。

「私が彼女の仕事に関して最初に手がかりを得たのは、私がインドに到着した1915年であった。

ここロンドンで彼女と彼女の子どもたちに会うことを待ち望んでいた。私にとっては、これらの子どもたちが静寂の徳へと導かれるのを見るのは、言葉にならないほどの喜びである。その香り高い平和の中で、子どもは教師によるほんの少しの誘いに応えて進む。そのリズムカルな動きを追うのは言葉にできないほどの喜びである」<sup>15</sup>。(傍点筆者)

この文章からは、1915年頃にはすでに、モンテッソーリ教育の情報がインドに伝わっていたことが分かる<sup>16</sup>。また、ガンジーはロンドンでモンテッソーリと「子どもの家」の子どもたちに会うことを期待していたということ、そして、この時その後のガンジーの思想に大きな影響を与えたと捉えられる子どもの発見があったことが理解できる。

ガンジーがロンドンの「子どもの家」で出会った子どもは「静寂の徳 (virtù del silenzio) へ導かれる」子どもであり、「香り高い平和 (profumata pace) の中で、教師によるほんの少しの誘いに応えて進む」子どもであった<sup>17</sup>。

「静寂の徳へ導かれる」子どもとは、集中して作業に打ち込む子どもを表現したものである。このロンドンの「子どもの家」の子ども姿は、これまでの子どもに対するガンジーの観念を変え、そして、後のガンジーの思想に影響を与えたと考えられる。それは、後に述べるガンジーの手仕事についての考察を補強・補完する視角を与えたと考えられる。

実際、ガンジーは、この後、インドに帰る途中にもローマに立ち寄り、すでにイタリアに帰国していたモンテッソーリの元を訪問し、再び交流した。この事実は、ガンジーのモンテッソーリに対する思いを示している。また、モンテッソーリ自身にも深い印象を残すことになった。

## ② 貧しい子どももモンテッソーリ教育を

モンテッソーリとの出会い、さらには、「子どもの家」の子どもとの出会いによって、ガンジーの心は、すぐにインドの窮乏する村の無数の子どもに向かう。そして、この子どもたちに、モンテッソーリの教育方法を授けることが可能かを自問自答して次のように述べている。

「これらの動きを追いながら、私の心はインドの窮乏する貧しい村の無数の子どもたちのもとへ行き、自問する。『この子どもたちに、彼女の方法がなしうる教育を授けることが可能であ

るか』。私たちは、方法を持たずに真の教育を我々の子どもたちに授けなければならないという問題の前に立ちすくんでいることに気づく。彼女が授けたものと同じような教育を裕福な子どもたちだけではなく、貧しい子どもたちが受けられるようになると私は確信している」<sup>18</sup>。

このように、「彼女が授けたものと同じような教育」を一部の裕福な子どもだけではなく、貧しい子どもたちも受けられるようになると確信していると期待を込めて述べている。カースト制度により激しい格差社会であるインドにおいて、ガンジーの思いは貧困層の子どもの教育へと向けられる。すべての子どもを対象にした真の教育の必要性を認識し、教育格差の解消を思い描いている。

### ③子どもから始める平和

ガンジーはさらに、モンテッソーリの方法を多くの子どもに適用する理由として次のように述べている。

「彼女は多くの理由を指摘した。もし、世界の中の真の平和を守りたいなら、もし、戦争に対する真の闘いを闘わなければならないなら、我々は子どもから始めなければならない。また、もし子どもの持つ自然な純粋さの中で、子どもが育つなら、戦うはずがない。不毛な解決を描くはずもなく、愛から愛へ、平和から平和へと進むであろう。

これを全世界は、意識的に無意識的に希求している」<sup>19</sup>。(傍点筆者)

このように、ガンジーは、子どもの教育から平和につなげていくことを期待するモンテッソーリの見方を紹介し、その見方に啓発されている。

モンテッソーリは「戦争に対する真の闘い」すなわち、戦争を阻止するための闘いを進めるために、大人からではなく、「子どもから始める」ことを主張する。「子どもの持つ自然な純粋さ」に期待し、子どもが本来持つ「愛」の可能性を探り、「愛から愛へ」、「平和から平和へ」と進むと考えるのである。

平和や愛はガンジーの主張でもある。そして、ガンジーは非暴力（アヒンサー）の思想をすでに表していた<sup>20</sup>。それに加え、ガンジーは「子どもの家」で彼自身が観察し確認した子どもの姿とモンテッソーリの思想によって、さらに新たなインスピレーションを受け「子どもから始める」という視点を得たと言えよう。モンテッソーリが発見した子どもの持つこのような愛の可能性や平和の可能性をガンジーが実感することにより、ガンジーは新たな思想的視角を得ることになったと考えられる。

以上のように、ガンジーはモンテッソーリとの関わりの中で、子どもの新しい姿（静寂な徳、愛の可能性）を発見し、貧富の差の激しい社会においてもすべての子どもを対象にした真の教



育の重要性を認識し、子どもの教育から平和を導くという思想を確立したということができよう。

## 2. ガンジーの教育思想の展開

ガンジーは、モンテッソーリとの出会いから6年を経た1937年に、『新しい基礎教育』を刊行し、インドの実態に合わせた独自の主張を展開した。その中では手工芸や手工業を重視する持論が展開されるとともに、モンテッソーリの教育思想から影響を受けたと見られる点や共通する部分もある。ここでは、ガンジーの教育思想の特徴を手工芸を中心に考察する。

### ①手工芸の持つ意味

#### i) 手工芸と知性

ガンジーの教育思想の特徴は、手工芸を基礎とした教育である。手工芸を基礎とする理由の一つとして手工芸と知性の発達を関連付けている点が挙げられる。

「各学校が、それぞれ独自の工芸を専門とします。例えば、大工仕事、鍛冶、革なめし、靴屋などです。これらの工芸のそれぞれを通して子どもの知性を発達させるのだということを肝に銘じておいて下さい」<sup>21</sup>。

「村の手工芸を通して知性を訓練するやり方では、知性を本当にきちんとしつけて発達させていくことになり、その結果、知的な探究力を維持することができ、間接的に精神性も向上します」<sup>22</sup>。(傍点筆者)

このように手工芸と知性の関連性を繰り返し述べている。さらに、間接的に精神性の向上がもたらされることも指摘している。

#### ii) 五感と知性

ガンジーが、手工芸が知性を育てると考える思想的基礎として、五感の鍛錬と知性の発達を関連付ける考え方がある。

「本物の知育は、例えば手、足、目、耳、鼻などの肉体の各器官を適切に動かし、鍛錬することによってのみ可能であると私は考えています。言いかえれば、子どもの肉体の各器官を知的に用いることが、子どもの知性を発達させる最善にして最も速いやり方です」<sup>23</sup>。(傍点筆者)

このようにガンジーは、各器官を動かし鍛錬することが子どもの知性の発達につながると指摘した。

また、「本当のところ、教育とは精神を含めたあらゆる感覚器官を正しく使えるようになるこ

とです」<sup>24</sup>とも述べており、教育の中心に感覚器官の鍛錬を置いていることを確認できる。

モンテッソーリも、教育の基本として、感覚を個別に訓練することを特徴とする感覚訓練を重視した。感覚を知性の基礎として位置づけ<sup>25</sup>、感覚を個別に訓練する教具を体系的に構築し、手を用いた活動を推進した。

五感と知性の発達を結びつけるガンジーの思想が、モンテッソーリの教育思想から直接影響を受けたかを確認することは難しいが、五感と知性の発達を関連づける思想は共通性がある。

### iii) 身体・知性・魂の統合

ガンジーは、手工芸や手仕事と知性の形成を関連付けただけではなく、さらに、もう一歩進んで次のように言う。

「身体・知性・魂の全部を統合した教育を、子どもたちに教える手工芸を通して授けようということです。手工芸のあらゆる過程を教えることを通して、子どものあらゆる可能性を引き出します。歴史、地理、算数などのすべての授業が手工芸と関連を持つようになります」<sup>26</sup>。

このように、手工芸を知性の発達に関連づけただけでなく、さらに進んで「身体・知性・魂の全部を統合した教育」を子どもたちに授けるものとして位置づけている。

### iv) 手工芸と楽しさ

また、ガンジーは手工芸を楽しさとも結びつける。

「子ども達は、それをやるのが楽しいから、知性を刺激するからこれをやることになるのです」<sup>27</sup>と述べている。

それは、ガンジーがロンドンの「子どもの家」で発見した子どもの姿と重なる。すなわち、「子どもの家」における「静寂の徳」を見せた子どもの姿が起点となっていると考えられる。「子どもの家」の子どもは静寂であっても、深い精神的な喜びの中で作業に打ち込む。このように喜びの中で楽しく作業をする子どもの姿が土台となって、その上で知性を発達させ、身体・知性・魂の全部を統合した教育を、手工芸を通して授けるという思想が築かれているのである。

以上のようにガンジーは、手工芸を知性の形成や感覚の鍛錬、身体・知性・魂の統合と結びつくものとし、その土台にそれ自体の楽しさを据えている。

## ②教育と労働の接続

では、ガンジーの言う手工芸や手による作業とは、どのような内容を指すのであろうか。具体的には綿、羊毛、絹を加工するあらゆる過程、つまり、収集から始まって、洗浄、綿繰り、カーディング（梳綿・梳毛）、糸紡ぎ、染色、糊付け、整経（経糸の準備）、より合わせ、図案製作、機織り、刺繍、仕立て、紙漉き、裁断、製本、棚の製作、おもちゃ作り、糖蜜作り、大工仕事、鍛冶、皮なめし、靴屋などを指している<sup>28</sup>。

そして、それらを「間違いなく学ぶのが容易で経費をそれほど支出することなく取りかかれる仕事」<sup>29</sup>と捉え、学校の教育に導入することを推奨する。

これらは、インドの子どもの将来の職業と具体的に結びつくことを想定したものであり、学校で学んだことを社会に出てすぐに役立てるという意味がある。それは、「生活手段を保証する教育」<sup>30</sup>であり、教育と労働の接続を意味する。

ガンジーは、「私の提案の核心部分は、手工芸は、生産的な仕事としてだけ教えるのではなく、子どもたちの知性を養うために教えるということです」<sup>31</sup>（傍点筆者）とも述べている。

ガンジーによれば、手工芸は、知性の形成と、職業教育と両方の意味を有しているのである。

すでに見てきたように、ガンジーの重視する手工芸は、知性の形成、身体・知性・魂の統合、生活の保証（仕事）と直結したものとして位置付けられている。そして、その土台にそれ自体の楽しさを据えており、手工芸の教育思想を支える根底に、「子どもの家」で自ら欲して作業に打ち込む子どもの姿があったと考えられるのである。

### 3. ガンジーの文明観、西欧観、労働観

ガンジーの手工芸・手工業についての考察は、このように教育論において展開されるだけでなく、独自の文明観、労働観を土台として成り立っており、より広い視角を有した思想の中に位置づけられる。西欧の機械文明、西欧の暴力的支配、分配と格差、雇用者と被雇用者の関係、村と都市関係、労働の在り方、などの様々なテーマに関する思索と連動する。

#### ① 西欧機械文明に対する批判

ガンジーはまず機械批判を展開した。この批判は、教育論執筆から約 30 年前にさかのぼる 1908 年に書かれた『ヒンドゥー・スワラージ（インドの自治）』にすでに見られる。

この中で、ガンジーは「インドを貧困に陥れているのは機械です」<sup>32</sup>と述べている。また、「機械のためにヨーロッパは荒れ果て始めました。破滅がイギリスの門をたたいています。機械こそ近代文明を象徴するものであり、大いなる罪悪を表すものです。ボンベイの工場労働者は奴隷になってしまいました。工場で働く女性の状態は惨憺たるものです」<sup>33</sup>と述べている。

このように、機械の導入により工場労働者が「奴隷」にされると指摘し機械による工場労働を批判している。

また、ガンジーは、「大型機械を用いれば生産が特定の場所に集中することになります。それがきちんと分配されるようとりはからうのは面倒なことです。一方、生産も販売も物が必要とされているそれぞれの場で行われるならば、自然と統制が取られ、詐欺まがいの取引も少なくなり、投機はなくなります」<sup>34</sup>と述べている。

大型機械による大量生産により生産が特定の場所に集中し、分配が平等に行われなくなり、

格差が拡大することに対して懸念を表明している。そして、地域に根差した経済の在り方を模索する。今で言う地産地消の良さを格差の解消や投機の回避といった視点から示そうとしている。

また、工場を通じて富を分配する方法では、国内においても雇用者と被雇用者の格差が拡大するとガンジーは指摘する。

「工業化された国では決まった限られた数の雇用しかありませんし、労働者はある特定の機械を使用するために高度な技術を持つようになるので、別の仕事に就くのはほとんど不可能であることはすでに経験済みではないでしょうか。現在イギリスには三百万人を超える失業者がいるのではないですか。私は特権と独占を憎む者です」<sup>35</sup>。(傍点筆者)

一方で「特権と独占」を享受する者がおり、一方で失業者が生み出される。このような構造の問題をガンジーは指摘するのである。

また、大量生産を可能にする機械によって国家間の格差も広がることを指摘する。

「今日のイギリスは世界中に衣類を販売しています。ですから、その市場を確保しておくために世界を自分の物にしておかねばなりません。(略) 必要が満たされれば、生産は必然的に止まります。(略) 人々が貧困に陥る危険をも顧みないでより多くの金貨をかき集めるために生産が続いていくことはなくなるのです」<sup>36</sup>。

このように、イギリスが機械で大量に生産したものを自国では消費しきれず、市場として他国を確保するようになっている構造を批判するのである。

イギリスの機械で大量生産したものがインドに流入することにより、従来インドにおいて手で作っていたものはそれらに取って代われ、インドの人々の仕事は奪われる。衣の分野での自立を奪われ、イギリスとインドの格差が拡大することになる。

このように機械によって国内外での格差がもたらされることにガンジーは気づいていた。

そこで、ガンジーは衣食住の衣に関して自国で綿を育て、カディー（手紡ぎ・手織りの綿布）と綿製品を自ら織り着用することで、衣料の自給自足を行い、インドの自立と自治を確保することが重要であると考えた。そのために、チャルカ（手紡ぎ車）の役割を重視し、自らも生涯チャルカを回し続けて綿の糸を紡ぎ、インドの綿の布を織りまとい続けた。

以上のように、ガンジーの機械を用いる工場労働に対する批判は、工場労働者の奴隷化と国内外の格差拡大の回避という2つの視点から展開されていたことが確認できる。

## ② 西欧の暴力的支配に対する自治の思想

ガンジーは、また、西欧の暴力的支配に対し、深い認識を持っていた。  
1937年の『新しい基礎教育』の中で次のように言う。

「私たちは子ども達を、我々の文化、文明の、我が国の本物の叡智を真に体現する人に育てなければなりません。ヨーロッパは見本になりません。暴力に基づいた計画を立てているからです。その全体が力と暴力を土台としています」<sup>37</sup>。(傍点筆者)

西欧文明が暴力的な計画に基づいて動いていると批判するのである。

この当時のヨーロッパは、ドイツ、イタリアでファシズムの動きが強まり、特定の民族の抑圧が暴力的に行われていた。また、イギリス、フランス、オランダ、スペインなどの国々は、東インド会社の設立以降、長年にわたってアジア、アフリカ、南北アメリカを侵略、植民地化してきた。こうしたヨーロッパの姿勢・動きに対して、ヨーロッパ全体が力と暴力を土台にしていると批判したと考えられる。

大航海以降の西欧社会は発明と発見、理性と合理性を追求する一方、他の地域への侵略、暴力と搾取を続ける社会でもあった。このような西欧社会の歴史と現状に対する批判がガンジーの思想の根底にある。これらの批判の上に立ち、ガンジーの文明観、世界観は形成されていると言っても過言ではない。

ガンジーは西欧による暴力と搾取からインドを解放し、独立をめざした。彼が自給自足の社会を目指そうとしたのは、暴力に基づく西欧社会に頼らないという意味があったと考えられる。

また、ガンジーはインドの独自性について次のように述べている。

「社会を結びつけている絆は、一連の高い忠誠心です。信仰、転職、両親、家族、ダルマ（天の理法）に対する忠誠心です。インド古来の教育システムでは、誇りと奉仕という長い伝統を確実に維持してきました。社会や国家の中であらゆる秩序が保たれてきました」<sup>38</sup>。(傍点筆者)

このように述べ、「誇りと奉仕」というインドの伝統的な価値を示しながら、西欧社会によってもたらされる搾取、暴力、格差からインドを守ろうとした。インド社会自体カーストによる差別構造に苦しんできた面を持つが、ガンジーはインド固有の価値に基づきながら、秩序形成をめざそうとしたことも確認できる。

西欧に頼らず、インドの自立を確保する。そのためには、機械で大量に生産された安い綿製品を取り入れてはならない。イギリスの工場で機械によって生産された余剰製品の市場としての役割をインドが担ってはならない。市場としての植民地となってはならない。このような信念で、インドを守ろうとしたと考えられる。

ガンジーの西欧の暴力に対する批判は、西欧近代文明に対する批判であり、機械によって生

み出された製品の市場確保をしようとする西欧の帝国主義、植民地支配に対する批判である。

これらを批判しながら、ガンジーは、平和（アヒンサー＝非暴力）と自治（スワラージ）と平等をめざしたのであった。

ガンジーは、自治と教育についても関連させて次のように述べている。

「スワラージ（自治）という観点からしか、国の教育について考えることができません」<sup>39</sup>。

ガンジーの教育についての省察は、西欧の搾取から逃がれ、インドの自治という観点を土台に据えて、なされたことが理解できるのである。

### ③村と都市

ガンジーは、機械により地域格差ももたらされると捉えた。では、村と都市の関係をどのように見ていたのであろうか。

「村は、まるで都市により搾取されるために存在しているようです」<sup>40</sup>。

ガンジーはこのように述べ、村が都市に搾取される存在になっていることを批判する。さらに、「村を弱らせ、生きる力を奪っていることに対して、利己的に村を搾取するのではなく、村に十分なお返しをする義務があるのだと気づいてはじめて、都市と村の健全で道義をわきまえた関係が生じてきます」<sup>41</sup>と述べている。

つまり、都市は村から恩恵を受けているので、村を搾取するのではなく、お返しをすべきであると考えている。

「都市のことは忘れて、村に集中してください。村が大洋です。都市は、大海の中の数滴にしか過ぎません」<sup>42</sup>。

このようにも述べ、村が中心であると位置づける。

さらに、次のように述べている。

「インドが本物の自由を手に入れるつもりであり、インドを通して世界の自由も願うのであれば、人々は町ではなく村に、大邸宅ではなく、小さな家に住まねばならないという事実を早晩気づく必要があります。(略) 真実とアヒンサー（非暴力）がなければ、人類にとって破滅への道しか残されていないと私は考えます。村で簡素な生活を送ることでしか、真実とアヒンサーに到達することはできません。そしてこの簡素な生き方は、チャルカとそれに付随する諸々の中に一番よく見出されます」<sup>43</sup>。(傍点筆者)

このように、世界の自由を願い、人々が自由を手に入れるためには、「村で簡素に」生きることが大事であると指摘している。都市の人々は村を搾取するのではなく、村にお返しをすべきであると考えている。そして、最終的には、村で簡素に生きることによって、人間が真の意味で自由になれ、真実と非暴力に到達でき、それによって人々が救済されると捉えていたことが理解できる。

#### ④身体・知性・魂の調和した生活と労働、生産的な肉体労働と教育

西欧の機械や暴力を批判し、村で簡素に生きることを提案したガンジーは独自の労働観を作りあげた。それは、肉体・知性・魂の連携と調和を持つ生活と労働であった。

ガンジーは次のように述べている。

「肉体・知性・魂のそれぞれが持つさまざまな力を適切に連携させ、調和させることがなければ、致命的な結果になることは明白です。このような事例は我々の周囲のいたる処で見られます。今日のゆがんだものの見方のせいで、ただそれに気づけないだけです。わが村人の例を見ましょう。子どもの頃からずっと彼らは、一緒に暮らす牛と同じく夜明けから暗くなるまで農地で汗水を流し労苦しています。彼等の生涯とは、うんざりするほど果てしない単調な苦役の連続でしかありません。知的なひらめきや、命の恵みのすばらしさを感じることもありません。知性や魂を発達させる機会を完全に奪われ、彼らは野獣のレベルにまで踏み込んでいます」<sup>44</sup>。(傍点筆者)

このように述べ、「うんざりするほど果てしない単調な苦役の連続」の生活を否定する。そして、肉体・知性・魂の各々が持つさまざまな力を適切に連携・調和の取れた発達を導き、「知的なひらめきや命の恵みのすばらしさを感じる」ことのできる労働の生活を描くのである。

すでに、ガンジーが教育論において身体・知性・魂の全部を統合する教育を重視したことを確認した。人々の生活や労働に関しても肉体・知性・魂の連携と調和を重視したことが理解できる。

ガンジーはこのような労働の生活を理想とし、このような労働をめざすために教育についても同じように調和のとれた教育をめざしたとも言える。

また、ガンジーは「生計を維持する手段は、必ずなんらかの生産的な肉体労働という形をとるべきです。例えば、機織りや大工仕事や仕立業などです」<sup>45</sup> (傍点筆者) と述べている。

このように「生産的な肉体労働」という概念を提起し、これを労働に対する基本的考え方とした。

ガンジーは単調な苦役の連続の労働を否定し、知性を発達させ、肉体・知性・魂を調和させ

る生き方を重視し、「生産的な肉体労働」という労働概念を提起して、独自の労働観を示したと言えよう。

#### ⑤文明論、労働観と教育

ガンジーの手仕事の思想は、機械文明に対する批判や西欧の暴力的支配への批判を中心とした文明論やインドの自治と独立や村を重視する思想、さらには独自の労働論に支えられていた。そして、ガンジーの教育思想は、このような文明論や労働観を土台として持っていた。

彼は言う。

「何であろうとも子どもたちが学ぶ職業を通して、バランスの取れた人になってもらいたいです。」<sup>46</sup>

このようにガンジーは述べ、「子どもたちが学ぶ職業」を通してバランスの取れた人になるという理想を示した。

また、ガンジーは「人口の八十%以上が農民で、さらに別の十%の人々は職人であるインドでは、「労働の尊さ」<sup>47</sup>を教えていく必要があるとも述べている。

そして、その具体的な学びの方法について次のように提案している。

「糸紡ぎや梳綿のような村の手工業を媒体にして初等教育を授けようという私の計画は、静かな社会革命の先陣を切るものとして、考え出されました」<sup>48</sup>。(傍点筆者)

このように、地方の農村で展開される糸紡ぎや梳き綿といった労働を中心に、「手工業を媒体にして初等教育を授ける」という方法が描かれている。

人口の大部分を占める人々に、手仕事を中心とした労働の尊さを伝え、さらに、肉体と知性と魂が連携し調和する生活に導こうとした。

それは、西欧による搾取と暴力を回避し、農村を再生するものであり、人々の自立とインドの自立・独立と平等を導くという理念に支えられていたのである。

このように、平等と非暴力を求めて構築される手仕事に対する壮大な思想の基礎をもう一方で支えたものの1つが、ガンジー自身の目で見たモンテッソーリの「子どもの家」における子どもの姿であった。

手仕事により人が精神を高め落ち着いていくこと、これはモンテッソーリの発見した注意力の集中を経験した子どもの姿であり、すでに見てきたように、ガンジーは「静寂の徳」という表現で子どもの姿を示している。ガンジーはモンテッソーリに出会うずっと以前の1908年にはすでにこの手工業の社会的な意義を指摘していたが、ロンドンの「子どもの家」の子どもの



様子と、モンテッソーリの理論を知ることにより、手仕事人間にもたらす精神的な意義を理論的かつ実証的に理解することに至ったと考えられる。

また、ガンジーが提起する手工業による労働がいかにこれらの問題を解決しうる労働であったにせよ、子どもにとって強制や苦痛であれば苦役になってしまう。

先に示したように、ガンジーは「子ども達は、それをやるのが楽しいから、知性を刺激するからこれをやることになる」<sup>49</sup>と述べていた。「楽しく」「知性を刺激する」手作業の教育的位置づけや労働概念には、やはり、ローマの「子どもの家」でガンジーが見た子どもの姿が基盤になっていると考えられるのである。

手で行う作業を通して、楽しく、そして、精神を高め落ち着いていく子どもの姿。ガンジー独自の労働や文明に対する思想を根幹としながら、このような子どもの姿をもう一方の基盤として、教育思想をより具体的に展開できたのではないかと考えられる。手工芸と作業の喜び、知性との連関、魂の調和という確信の上で、ガンジーはインドの実態に応じた形で教育と労働の在り方の考察を進めようとしたことが読み取れる。

ガンジーの教育思想は非暴力と平等をめざす彼の姿勢をそのまま反映している。その思想を支える基盤の部分にモンテッソーリとの関わりで得た子どもに対する見方が影響を与えていると考えられるのである。

終わりに

ガンジーは農民や被雇用者が生産的で知的で魂との調和を保った生活をするためにどのような労働や教育がふさわしいかを常に考えていた。搾取され、差別され、単調な苦役の連続である労働に虐げられることから人々が解放されるためにガンジーは生涯をかけて活動した。その思想の根幹には、西欧の機械文明に対する批判や暴力的支配に対する批判的精神が横たわっていた。また、一方で、モンテッソーリの「子どもの家」でガンジーが見た子どもの様子が一定の影響を与えたことが確認できた。子どもが喜びの中で作業に打ち込む姿は、手仕事・手作業を重視する労働観と教育論の形成に寄与したと考えられる。また、手仕事を知性形成と関連付ける思想的基盤として、五感の訓練が知性形成に関与するという考え方があるが、この点に関してもモンテッソーリとガンジーの言説には共通性がある。

一方、ガンジーらインドの人々からモンテッソーリはどのような影響を受けたのであろうか？

モンテッソーリは7年間にわたるインド滞在で研究活動を深化させるとともに、インドの学校制度のために多くの時間を割いた。教師養成コースを開催し、教育思想と方法の普及に努めた。また、子ども、特に、乳児に関する研究を深化させる一方、6歳以上の子どもの教育に携わり、思索を発展させた。そして、現在インドには多くのモンテッソーリ・スクールが存在し、

発展が続いている。

同時代人であったモンテッソーリとガンジーは、敬意と協力に基づく親交を行っていた。そして、同時代の社会問題に対する共通の認識を持っていた。ガンジーはモンテッソーリから影響を受けただけではなく、ガンジーやインドの人々がモンテッソーリに影響を与えた。それぞれが所属する伝統文化固有の思想や方法を通して影響を与え合い、さらに、それぞれが育み発展させた思想と実践に関しても互いに影響を与え合った。モンテッソーリの思想が、ガンジーをはじめインドや東洋の思想と出会うことによって、自らの思想と実践に新たな発展の契機を得ることになったと考えられる。

そこで、次稿では、ガンジーからモンテッソーリへの影響について考察する。西欧の文化思想の中で育まれたモンテッソーリの教育思想が、晩年、インドにおいてアジアの文化と思想に触れることにより、どのように変化したのか、二人が相互にどのような影響を与え合い、何を得ていたのかについて考える。二人は「心の中に平和のとりでを築く」(ユネスコ憲章)<sup>50</sup>ことをめざすユネスコの創設にも深くかかわっていた。ユネスコ創設につながる新教育連盟と神智学協会、モンテッソーリとガンジーの関係についても考えていきたい。

---

<注>

<sup>1</sup> モンテッソーリが初めてインドを訪れたのは 1917 年である。Paolo Giovetti, *Montessori, Mediterranee*, 2009, p.93

<sup>2</sup> Maria Montessori, “Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole-Ricerche di antropologia pedagogica (1)”, in *L'archivio per l'antropologia e l'Etnologia*, Firenze, 1904.

Montessori, Maria, “Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari-Ricerche d'Igiene e Antropologia Pedagogiche in rapporto all'Educazione” in *Rivista di filosofia e scienza affine*, Bologna, 1904.

<sup>3</sup> Maria Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1973 (1916).

<sup>4</sup> 1930 年代からは『平和と教育』に関する多数の講演も行い、精力的な活動が展開されていた。

<sup>5</sup> Augusto Scocchera, *Maria Montessori, una storia per il nostro tempo*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1997, p.126.

<sup>6</sup> P. Giovetti, *Montessori*, op.cit., p.93

<sup>7</sup> クラウス・ルーメル監修『モンテッソーリ教育用語事典』学苑社、2006年、p.154。

<sup>8</sup> シスター・クリスティーナ・マリー・トルードウ著、三宅将之訳『コスミック教育の形成 インドにおけるモンテッソーリ』エンデルレ書店、1990年。

<sup>9</sup> 同上、p.33。

<sup>10</sup> 1914年にホームズの主導により、イギリスで「モンテッソーリ会議」が開催され、これを機会に「教育の新理念」と名づける新教育連盟がつくられたと指摘している。

神尾学、岩間浩、今井重孝、金田卓也『未来を開く教育者たち シュタイナー・クリシュナムルティ・モンテッソーリ...』コスモス・ライブラリー、2005年、p.31。

岩間浩『ユネスコ創設の源流を訪ねて—新教育連盟と神智学協会』学苑社、2008年。

<sup>11</sup> リタ・クレマ『マリア・モンテッソーリ—子どもへの愛と生涯—』三谷嘉明他訳、新曜社、1981年、p.489。(Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography*, New York, Putnam's Sons, 1976.)

<sup>12</sup> P. Giovetti, *Montessori*, op.cit., p.81.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.93.

14 ガンジーは後に 1931 年には興味深い出会いがいくつかあったと述べ、チャールズ・チャップリンとの出会いもその 1 つであったと回想している。

15 P. Giovetti, *ibid.*, p.81.

16 モンテッソーリの教育実践はすでに 1913 年にはインドに伝わっていた。1913 年にローマで開催された最初の国際教師養成コースにもインドの学生が派遣されていた。クレーマ、前掲書、p.482。

17 P. Giovetti, *op.cit.*, p.81.,

18 *Ibid.*.

19 *Ibid.*.

20 ガンジーは非武装非暴力（アヒンサー）と真理の主張（サティヤグラハ）の思想を示していた。1930 年から彼はイギリスからのインド独立を求め、イギリス植民地政府の塩専売法に反対して塩の行進を行い市民の不服従運動を実践した。ガンジーの運動は、イギリス植民地からの解放をめざすものであり、力に対して力で対抗するのではなく、暴力を排除しながら真理や精神を示すという形を取った。西欧的な力学ではなく、彼独自の精神や姿勢で抑圧からの解放をめざそうとした。

21 M.K.ガンジー『ガンジーの教育論』片山佳代子編・訳、ブイツーソリューション、2009 年、p.76。

22 同上、p.116。

23 同上、p.65。

24 同上、p.110。

25 「感覚教育は反復練習を行う中で意味を持つ。練習の目標は、子どもが色や形や様々な物の性質を知ることではなく、注意（attention）、比較（comparison）、判断（judgement）の練習を通して感覚を洗練することにある。これらの練習は真の知的な訓練（intellectual gymnastics）である。様々な工夫によって合理的に導かれた訓練は、運動によって健康が増進され、身体の成長が促されるのと同様、知性の形成（formation of intellect）を助ける。外的な刺激を通して様々な感覚を個別に訓練する子どもは、注意を集中し、精神活動を少しずつ発達させる。それは個々に準備された運動によって筋肉の活動を訓練するのと同じである。これらの知的訓練によって単に心理的感覚的であるだけでなく、諸観念の自発的連合（spontaneous association）、明確な知識（definite knowledge）から導かれる推論（ratiocination）、そして、調和とバランスの取れた知性（harmoniously balanced intellect）への道を準備する。それらはあの知的爆発をもたらす導火線となる」。

Maria Montessori, *The Montessori Method*, Trans. Anne E. George, New York, Schocken Books, 1964(1912), pp.360-361. マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリ・メソッド』阿部真美子、白川蓉子訳、明治図書、1974 年、p.287。(参照)

26 M.K.ガンジー『ガンジーの教育論』前掲書、p.34。

27 同上、p.80。

28 同上、p.71、p.72、p.76。

29 同上、p.72。

30 同上、p.80。

31 同上、pp.81-82。

32 M.K.ガンジー『ガンジー自立の思想 自分の手で紡ぐ未来』田畑健編、片山佳代子訳地湧社、2008 年（1999 年）、p.35。

33 同上、p.36。

34 同上、p.86。

35 同上、p.91。

36 同上、p.88。

37 M.K.ガンジー『ガンジーの教育論』、前掲書、p.49。

38 同上、p.26。

39 同上、p.46。

40 同上、p.44。

41 同上。

42 同上、p.76。

- 
- 43 M.K.ガンジー 『ガンジー自立の思想 自分の手で紡ぐ未来』 前掲書、pp.151-152。
- 44 M.K.ガンジー 『ガンジーの教育論』、前掲書、p.66。
- 45 同上、p.39。
- 46 同上、p.47。
- 47 同上、p.30。
- 48 同上、pp.44-45。
- 49 同上、p.80。
- 50 「戦争は人の心の中で生まれるものであるから人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」 (Since wars begin in the minds of men, It is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed)

# ゴール型ゲームの導入についての一考察

## ～教員養成校の体育授業におけるバスケットボール“BUMP”を使った事例研究～

A Study of “Introduction of Goal Game” : A Case Study of the Basketball “BUMP” in the P.E. Class at Teachers College

大森 宏一 OOMORI Kouiti

### 1. はじめに

学習指導要領の改訂は、ほぼ10年ごとに行われるが、改訂された内容は基本的な教育に関する内容が盛り込まれているため、大きな関心が向けられる。

平成20年3月28日に告示された小学校学習指導要領における小学校学習指導要領解説体育編では、改訂の要点として、「運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにするとともに、児童の発達の段階を踏まえた指導内容の明確化を図ること」<sup>1)</sup>とある。従前の中学年以上の「ボール運動系」では「バスケットボール型ゲーム」とされていた内容が今回の改訂では「技能を系統的に身に付ける・・・」という視点から種目を整理し、「ゴール型ゲーム」<sup>2)</sup>として構成されている。今回の改訂の基本的な考え方として、指導内容の技能における「ボール操作」(シュート、ドリブル、パス)「ボールを持たない時の動き」<sup>3)</sup>を授業において獲得させたい技能としている。また態度では「ボールゲームに進んで取り組む」といったことを踏まえた学習の進め方を示している。発達段階に応じた指導内容の明確化・体系化では、「ゲーム」は低学年を「ボールゲーム」、「鬼遊び」で、中学年を「ゴール型ゲーム、ネット型ゲーム、ベースボール型ゲーム」で構成している(表1)。

表1. 指導内容の体型化

	「ゲーム及びボール運動」領域の具体的な内容		
学年	1, 2年生	3, 4年生	5, 6年生
領域	ゲーム	ゲーム	ボール運動
主な内容	ボールゲーム 鬼遊び	ゴール型ゲーム ネット型ゲーム ベースボール型ゲーム	ゴール型 ネット型 ベースボール型

表1において、「型」の後に「ゲーム」が付属している点は特に注目すべき点である。学校体育実技指導資料第8集<sup>4)</sup>によると、あまり高度な技能を求めないこと、簡単なボール操作で行えること、どの児童にもボール操作の機会が多いこと、身体接触を伴わないこと、どの児童も楽しみ取り組みやすいように工夫した「簡易ゲーム」を行うことを指導要領では示している。高学年においても「簡易化されたゲーム」としてルールや様式を修正することにより学習課題を追求しやすいようにする工夫が求められている。また、低学年のボールゲームでは、「的に当てるゲームをする」といった例示が示されている。これらのことからボールを1つ使用してゲームを行うという発想ではなく複数使用することやそのスポーツの持っている特性を十分発揮できるような工夫と方法が重要である。

ゴール型ゲームの中のバスケットボールを教材とした場合、その教材の最大の特性について内山<sup>5)</sup>は、「頭上の水平面のゴールにボールを入れるシュートの攻防を争点として個人やグループあるいはチームが同一コート上で混在しながら得点を争うこと」としている。特にシュートはその特性の根幹であり、バスケットボールの醍醐味である。ゴール型ゲームにおいてシュートをおこないゴールした時の楽しさや喜びを味わうことは、「生涯にわたって運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにする」という今回の改訂の柱ともいえる。

池田<sup>6)</sup>は、体育科教育学における研究領域として体育のカリキュラム論、体育教師論、体育科教授学の研究方法論の3つを挙げている。本研究では、特に体育教師論の中でも教員養成校においてゴール型ゲームの楽しさや喜びを味わうことをねらいとして、バスケットボールの「BUMP」を使ってその教育的意義を考察した。

## 2. 研究方法

### ① 「BUMP」について

「BUMP」は、バスケットボールを使い、主にシュートすることの楽しさに焦点を当てた「的当てゲーム」である。ルールは鬼ごっこのように自由度が高くアレンジをしやすい。オーソドックスなものとして次のような方法がある。

人数は2人以上で行う。ただし授業では5人～10人が望ましい。ボールは、バスケットボールを2つ使用する。できれば色などの違いがあるほうが楽しみやすい。なお小学校低学年においては、より軽いボールを使うことも可能である。ゴールは1つ使用し、コートに関しては特に決まりはない。またボールを持って歩ける歩数やドリブルの制限は特になく、発達段階に応じて決めることができる。シュートを競うゲームであるがボールを2つ使用しそれぞれがボールを持つため、ボールの取り合いやゴールへの攻防において、ほとんど身体接触をせずにゲームを進めることができる。

1番手から順番にゴールできる任意の場所に並び、1つ目のボールは1番手、2つ目のボールは2番手が、各々持つ。1番手がシュート（ボールが手から離れた瞬間）したら2番手はシ

ュートしてもよい。1番手はとにかく2番手に先に入れないようにゴールを狙う。1番手よりも早く2番手がゴールに入ると1番手にはマイナスポイントが1つ付く。遊びの中ではマイナスポイントではなくゲームに参加する資格を失うというルールもよくつかわれる。1番手、2番手と順にゴールが決まれば、1番手にマイナスポイントはつかない。1番手は素早く3番手にボールを渡して3番手は2番手がゴールするよりも先にゴールを狙う。2番手はこの時3番手にゴールされる前にゴールすることを目指す。このように順に2つのボールで1つのゴールを目指してシュート競争が行われる。

さらに、「BNMP」の特徴は、他人のボールを自分のボールを使って跳ね飛ばしても良いところにある。ゴールリングのあたりで相手のボールを狙って投げ、ボールを遠くに飛ばすこともよくつかわれる攻撃方法である。

## ②対象者

K女学院短期大学、児童教育学科2010年度入学 2回生「体育科教育法」履修者45名を対象者とし、現在及び過去の競技スポーツ経験等は考慮せずチーム編成を行った。また児童教育学科の初等教育専攻であるが、幼稚園教諭、保育士養成も行っているためすべての学生が小学校教諭を目指しているとは考えられない。そのことにおいて本研究の調査は、限界があることも考えられる。ただし幼稚園・保育所での運動遊びは小学校体育科とのつながりがあることを踏まえた内容であることを伝えたいので授業を行った。

## ③研究調査の方法

実際に「BUMP」を行った後、自由記述によるアンケート調査を行った。また集計結果の分析については、アンケート結果はもちろんであるが、授業の雰囲気や学生の課題への取り組み方も考慮した。

## ④養成校における授業の内容

### A) K女学院短期大学児童教育学科「体育科教育法」における授業の内容

K女学院短期大学において15回の授業のうち表2から低学年における体育科の授業1、中学年における体育科の授業1、高学年における体育科の授業1、においてゴール型ボールゲームを取り上げ、バスケットボールを使った授業を行った。

### B) ゴール型ボールゲーム、バスケットボールを使った授業について

第1回授業：バスケットボールの概要や基本的なボール操作についてレクチャーした後、パスキャッチ、スクエアパスを行った。バスケットボールの醍醐味であるシュートについて、教材選びの大切さについて追加レクチャーした。

そして「BUMP」についてのルールや方法を説明し、4か所に分かれた。バスケットボール経験者においても「BUMP」をしたことがなく全員初心者であったことから、口頭と実際に例を示してより丁寧に説明した。

第2回授業：ボール操作の後、3チーム対抗によるゲームを行った。通常バスケットボールは2チームの対抗戦であるが、より簡単なゲームにより誰もが楽しめるゲームとして「シューター&ドッグファイト」<sup>註1)</sup>を採用した。

第3回授業：バスケットボールのゲーム、2コートを使い5チームの対抗戦にて、通常のバスケットボールのルールに近い形とした。

表2. 体育科教育法授業概要（シラバス）

1	オリエンテーション：小学校体育の目標
2	低学年における体育科の授業1
3	低学年における体育科の授業2
4	中学年における体育科の授業1
5	中学年における体育科の授業2
6	高学年における体育科の授業1
7	高学年における体育科の授業2
8	体育の指導計画（指導案の作成）
9	低学年における体育科の指導方法1
10	低学年における体育科の指導方法2
11	中学年における体育科の指導方法1
12	中学年における体育科の指導方法2
13	高学年における体育科の指導方法1
14	高学年における体育科の指導方法2
15	まとめ

C) 第1回授業「BUMP」の授業方法とルールについて

授業では「BUMP」は初めての学生ばかりであった。そのために4つのグループに分け、1つのグループで説明し、その後4か所のコートに分かれた。

ボールはバスケットボール6号球を使用し、2つのボールの違いが分かるように片方にはテープングテープで十字型のラインを貼った。コートはバスケットボールのゴールがあるところ



を使い、サイドライン・エンドライン等は設けずフリースペースとした。各コート的人数は10名～11名で、初回はマイナスポイント制で、2回目はミスをするとは抜ける方法で、各グループ内において生き残り戦を行った。

### 3. 結果と考察

#### ①「BUMP」の認知度

「BUMP」についての認知度であるが、授業の初めに口頭にて「BUMP」を知っている学生がいるか挙手方式で調べたが、肯定法および否定法において皆無であった。授業においても全体説明の後4か所に分かれて行ったが、どのグループも少なからず補足説明が必要であった。ただし補足説明は、ルールの再確認がほとんどであった。このことから今回の対象者の中には「BUMP」を知っているものはいないと推定される。

バスケットボールはシュートが特徴的なボールゲームでありその点を強調した「BUMP」はゲームの導入段階、準備段階において非常に教育的にも有効であると考えられるが、その認知度が低いことは明らかであった。

#### ②「BUMP」の教育的効果について（「BUMP」をおこなった感想より）

学生の自由記述による感想を分析すると、「得意不得意を気にせず楽しめる」「あまりバスケットが得意でなくてもたのしめる」「あまりシュートが上手くなくても楽しめる」といった記述があり、これは新学習指導要領における低学年の児童の実態に合わせた「ごく簡単なゲーム」としての要素を含んでいることがわかる。また他の記述には、「走らないし歩数制限もなくてできるので楽しい、シュートに集中できる」「バスケットはなん歩以上歩いたらファールなどルールが難しい。ややこしい。そのため思い切り動くことができないがバンプは思いっきり動けたので楽しかった」とあった。新学習指導要領における中学年では、どの児童も楽しめ、取り組みやすいように工夫した「易しいゲーム」を行うことが示されている。歩数制限をなくしたこと、身体接触がほぼないことなどからルールの制限が少なく初心者でも、ボール運動が苦手な子どもにおいても十分に楽しめる。このことから「BUMP」は「易しいゲーム」であることいえる。

さらに記述には、「必ずボールに触れるのが楽しい」「絶対ボールに触れるので良い みんなで楽しめる」「ボールに触る回数が多くたくさんシュートできるところが楽しい」との記述があった。これはボール運動を行う上での基本的な要素である。ボール操作の機会が多い「BUMP」はボール操作の技能を高める上では欠かすことのできない要素を含んでいることになる。ボールに触れる回数の確保に加えて、ボールを持った時にはシュートしかないことはバスケットボールの醍醐味であるシュートを子どもたちに確保できる非常に有効なゲームであると考えられる。

新学習指導要領の「態度」に関する内容には、「運動に進んで取り組み、規則を守り仲良く運

動したり勝敗を受け入れたり、場や用具の安全に気を付けたりすることができるようにする。」とある。学生の記述において「競ったり待っている時も応援しあったりするところが楽しい」とあったが規則を守ること、友達と応援しあって仲良く運動している様子がかえり、実際の授業においても各グループで歓声が上がったりシュートが入って喜んだり、悔しがったりしている姿が随所で見られた。このことからこの態度面においても教育的な効果があることがわかる。

このように「BUMP」はゴール型ボールゲームの導入及び低学年から中学年にかけての教材としてはかなり教育的な効果があると考えられる。ただし、「理解に時間がかかる」「難しかった」「ボールをぶつけるのが少し怖い」といった記述もあり、説明の方法やボールの硬さや重さを考慮することが必要である。これまで「BUMP」を一度も経験したことがない学生にとっては、そのルールが理解しにくいかもしれない。このことも踏まえて、ビデオなどにより視覚に訴えるレクチャー等で授業を展開することも必要なのではないかと考えられる。

### ③今後の課題

短期大学の養成校において学生は必ずしも小学校の教員を目指しているとは限らない。さらに教員は、教員養成校から採用段階を経て現場研修と教員研修の中でその力量を形成していく。その最初である養成校での役割が、採用試験のためにあるのか、幼稚園教諭、保育士としてのための発達段階を踏まえたうえでの指導内容を重視するのか、また本人の生涯教育のためにあるのかを見極める必要もある。

今回の調査では、学生に対して「BUMP」を伝えてやってみることから始まったが、その楽しさを体験することが主となった。それは上記のような学生のキャリア形成も関係があるが教育現場においてどのように指導していくかという点まで深められなかったように思われる。そのうえで今後「BUMP」をどのように扱って授業の内容に盛り込むのかが課題である。

註1)「シューター&ドッグファイト」について 本研究事例における進め方とルール

3チーム対抗戦で、1チーム12名編成で行った。人数調整は1人が2役することで対応した。

第一シューター3名、第一ドッグファイト1名、続いて第2、第3まで役割を決める。

シューターの3名は、1番手、2番手、3番手、と番号を決めておきシュートをする、これはゴールしてもしなくても次のシューター役にボールを運ぶ。同じチームのシューターはとにかく3人で早くたくさん他のチームよりもゴールすることを目指してひたすらシュートする。基本的なルールとしては他の2チームの妨害はしない。ドリブルや歩数の制限もない。ボールは各チーム1個であるので実際は3つのボールがゴールめがけてシュートを競う形になる。1回ゴールが決まると5点加算される。

この点数はチーム内の第2、第3のメンバーが得点版に加点した。ちなみに、バスケットボールが苦手な学生や体力に自信のない学生がシューター役をするよう助言した。

ドッグファイトは、各チームから1名ずつ出てくるので3名が対戦することになる。このルールは、ほぼバスケットボールと同じで1個のボールを3人が取り合いゴールを目指すことになる。1ゴールは10点とした。ボールを持ったひとり以外は敵になり、ボールを持たない2チームの2人は完全な味方ではないが、ボールを持ったチームのゴールを協力して阻止することになる。犬の喧嘩さながらの激しい動きのなるためこの名が付けてある。

ここでボールを持ったチームの1名がゴールした場合はフリースロー権が与えられる。これはフリースローシュートを外すまで権利を持てるためフリースローが5回続けば50点の得点になる。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 体育編 東洋館出版社 2008年 p.5
- 2) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 体育編 東洋館出版社 2008年 p.7
- 3) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 体育編 東洋館出版社 2008年 p.18
- 4) 文部科学省：学校体育実技指導資料第8集 ゲーム及びボール運動 東洋館出版社 2012年 p.4
- 5) 内山治樹：「バスケットボールの競技特性に関する一考察 運動形態に着目した差異論的アプローチ」体育学研究 54巻 2009年 pp.29-41
- 6) 池田延行：体育科教育学の現在 創文企画 2011年 p.2

# 三島由紀夫に関する病跡学的試論

Pathography of MISHIMA Yukio

中広 全延 NAKAHIRO Masanobu

## 1. はじめに

本研究は三島由紀夫に関する病跡学的研究の試みである。1970年11月25日の東京市ケ谷の自衛隊駐屯地における切腹自殺というある意味異常な最後の日の行動に焦点を当てるべく、彼の作品のいくつかを取り上げ、彼の自己愛をめぐって論じたい。三島由紀夫の全体的な病跡学的研究を現在計画中であるが、この小論はその最初の部分に位置づけられる。

筆者はこれまで指揮者のセルジュ・チェリビダッケ[1, 2]、カルロス・クライバー[2]、小澤征爾[3]、ヘルベルト・フォン・カラヤン[4, 5, 6]に関して病跡学的研究を行ってきた。カラヤンについては自己愛の視点から論じた。またジャン=ポール・サルトルに関しても、彼の自己愛をめぐって病跡学的考察を発表してきた[7, 8, 9, 10]。ゆえに本稿は、自己愛を考察の中心におくという点で、従来筆者の病跡学的研究の延長線上にある。

三島由紀夫は人並み外れて自己愛が強いことは明白だと思われる。実質的なデビュー作にあたる初の長編書き下ろし小説『仮面の告白』[11]が発表された時から、その自伝的内容に関して彼の自己愛は論じられてきた。例えば、新潮文庫版『仮面の告白』カバー裏には「…… “否定に呪われたナルシズム” を開示してみせた本書は、三島由紀夫の文学的出発をなすばかりでなく、その後の生涯と文学の全てを予見し包含した……」と解説されている。

三島由紀夫は論じ尽くされている観がある。文学者や文学研究者の説を精神医学用語に翻訳しただけに終わらないよう、従来言われてきたことにはあまり触れず、オリジナルなところを提出する。

## 2. 『不道德教育講座』

まず、三島由紀夫に関する一般的なイメージを確認しておこう。『不道德教育講座』[12]という彼の著作を取り上げる。『不道德教育講座』は、1958年「週刊明星」に連載され、翌年単行本が刊行された後、1967年文庫本となった。その新装版が入手可能である。

文庫本の巻末に奥野健男が、まことに当を得た紹介文を書いている。

「三島由紀夫に対する人々のイメージは、極端に分裂しているように思えます。小説など殆んど読んだことのない文学に無関心な人々は、三島由紀夫と言えば、テレビタレントや映画スターや歌手あるいは政治家と同じような有名人ということでその名を知っています。ボディビルで筋肉を鍛え、一に朝潮二に長島、三四がなくて五が三島などと言われる自慢

の胸毛をそよがせているプレイボーイ、写真でみると宮殿みたいに見える家に住み、映画に出たり、自分で映画をつくり切腹をやってみせたり、流行歌を唄ったり、裸体で写真のモデルになったり、同性愛者と見られたり、お神輿をかついだり、自衛隊に入り訓練したり、プライバシー裁判にひっかかったり、日本を代表する国際人として活躍したり、ファシズムめいた言説を弄したりする、ようするに派手なことが好きな人騒がせな、人気男、事件男さらにはスキャンダルメーカーというイメージを持っています。先日電車の中で『三島由紀夫氏ノーベル文学賞受賞か』という、週刊誌のつり広告を見て、学生たちが『三島はノーベル賞もらったら今度は何をやるだろうか』としやべりあっていました。ノーベル文学賞もらったら今度は何を書くだろうかと言われないうところにぼくは興味を感じました。

ところが一方三島由紀夫の小説や戯曲、そして評論を少しでも読んでいる人には三島と言えば現代日本文学の第一人者、世界の最先端に行く醇乎たる文学者というイメージを抱いています。……日本文学の今日の権威の象徴を、正統性を三島由紀夫の文学に感じているのです。……

……………

以上の文章は昭和四十二年（一九六七）に角川文庫本の解説として書いたものです。それから三年後、三島由紀夫は壮絶な最期を遂げました。……」

最後の部分は新装版に加筆されたものである。

「極端に分裂している」イメージの片方である「派手なことが好きな人騒がせな、人気男、事件男さらにはスキャンダルメーカー」「有名人」としての三島由紀夫がやっていることを文士の先生のお遊びと取る向きが、彼の生前にはあったように思う。つまりそれらは息抜きであり仮の姿である。真の姿はもう一方のイメージ「現代日本文学の第一人者」、「文学者」である。そういう捉え方があった。では「壮絶な最期」はどちらの三島由紀夫なのか。「壮絶な最期」に対しては理解不能に陥り、ここに来て返答に困るのではないか。

「どちらの……」という問いの立て方がそもそも悪い。三島由紀夫は分裂していない。統一的理解の鍵は自己愛である、と考えられる。

### 3. 「人に迷惑をかけて死ぬべし」

『不道德教育講座』の「人に迷惑をかけて死ぬべし」という章は、三島由紀夫に一読者から手紙が来たとの設定で始まる。引用しよう。

「ずいぶん前のことですが、或る青年からこんな手紙が来ました。

『三島由紀夫君（やれやれこの女学生好きのするペンネームよ）

僕達は心中する事にきめた。僕達は世にもたぐいまれな恋人同士さ。

……………

君に忠告する。……小説を書くのをやめろ。川端論かなにかで言っていたつまらない自己弁護はよせ。何も書くな。

……おそらく僕たちは君の小説の主人公に違いない。……』」

上記引用文中の「或る青年」はこれから恋人と心中するという。その人物が三島由紀夫に「小説を書くのをやめろ。川端論かなにかで言っていたつまらない自己弁護はよせ。何も書くな」と言っている。「おそらく僕たちは君の小説の主人公に違いない」とも言っている。「或る青年」が「おそらく僕たちは君の小説の主人公に違いない」ならば、その発言はおそらく三島由紀夫の内なる声を代弁しているに違いない。すると三島由紀夫が三島由紀夫に「小説を書くのをやめろ」「何も書くな」と命じていることになる。自分自身への引退勧告である。

死ぬ者たちの心の中を、三島由紀夫は次のように空想する。

「……近く心中するわれわれだと思つて、そぞろに特権的地位を感じて、行人の誰もがバカに見え、自分より数等低いところをうろついている人間のように思われてくる」

これは傲慢である。自己を誇大に評価している。心中あるいは自殺する人がすべてこう思う、と筆者には考えにくい。もっと謙虚な人もいると思う。しかし三島由紀夫は、もし自分が心中か自殺するとなったら、「特権的地位を感じて、行人の誰もがバカに見え、……」となるに違いない、と予想しているのではないか。それは、死ぬ人間は生きる人間よりエライ、という考え方である。死ぬ人間の自己愛である。

上の続きを引用する。

「どうせ死ぬんなら、盛大に死にたい。……あと三、四十年社会にお世話になる代りに、一どきに社会に迷惑をかけてやりたい。……」

……こう考えるうちに、二人の考え方はだんだん他人のほうへ社会のほうへ向いて来る。ただの心中や自殺が、だんだん社会への呼びかけに変ってくる。……

……………

『死ぬときには道づれに、五、六人殺してから死んでやろう』

こうして自分の死を最高の自己弁護の楯に使って、他人に迷惑をできるだけかけて死んでやれと思ひ出すと、自殺というものはもともと一種の自己目的の筈ですから、自殺の意義がだんだんうすれて来て、それが途方もない大きな対社会的行為になって来て、考えるだけでオックウになってしまう。

……………

だから、どうせ死ぬことを考えるなら威勢のいい死に方を考えなさい。できるだけ人に迷惑をかけて派手にやるつもりになりなさい。これが私の自殺防止法であります」

おそらく彼の自決の数年後、初めてこれを読んだ時、三島由紀夫の最期が前もって書いてあるじゃないか！と筆者は衝撃を受けた。

三島由紀夫がこれを書いたのは1958年、33歳のときである。その時点では「これが私の自殺防止法であります」と、「できるだけ人に迷惑をかけて派手にやるつもり」で「威勢のいい死に方」を考えるのは自殺防止のための思考実験だとしている。ところがそこから「防止」と「実験」がとれて、自殺のための思考となる。それが現実化する。

1958年から12年後の未来を知る者には、三島由紀夫は未来を予言していたように読める。

#### 4. 『花ざかりの森・憂国 一自選短編集一』

新潮文庫にある三島由紀夫自選短編集『花ざかりの森・憂国』[13]の巻末に彼自身が解説を書いている。

1941年16歳のとき書かれた『花ざかりの森』は才能の早熟ぶりを示す作品としてよく引き合いに出されるが、解説には「因みに言うが、本短編集の題名をどうしても『花ざかりの森』としたい出版社の意向によって、私はやむなくこれを選んだ」とある。「『花ざかりの森』を、これ（『中世に於ける一殺人常習者の遺せる哲学的日記の抜萃』：引用者註）と比べて、私はもはや愛さない」とまで彼は言う。

この解説は昭和43年（1968年）9月と日付がある。最後の作品となった『豊饒の海』の第三巻『暁の寺』が同年8月連載開始されている。書かれた時期を考慮すると、解説の内容は彼の最終的な考えだった、又はそれとかなり近い、としてよさそうである。そこに最後の日の行動に関するヒントを探す価値はありそうだ。

『花ざかりの森』を「もはや愛さない」のに対し、同自選短編集に収録されている「『詩を書く少年』と『海と夕焼』と『憂国』の三編は、一見単なる物語の体裁の下に、私にとってもっとも切実な問題を秘めたものであり、……この三編は私がどうしても書いておかなければならなかったものである」とされる。この三編に三島由紀夫の秘密が隠されているということか。読みようによっては秘密どころか明々白々に書かれていると見えるのだが。

#### 5. 『詩を書く少年』

太宰治や三島由紀夫は老眼鏡や入れ歯をつけた自分を想像するだに耐え得ないと、それが現実となる前に死んだ。こう精神科医の頼藤和寛は言う（私信）。これはわかりよい説明だ。

『詩を書く少年』から、いくつか引用しよう。

「彼（主人公の少年：引用者註）は世界文学大辞典の浪漫派の詩人たちの項が好きだった。かれらの肖像は、決してもじゃもじゃな髭などを生やしていず、みんな若くて美しかったからである。

彼は詩人の薄命に興味を抱いた。詩人は早く死ななくてはならない。夭折するにしても、十五歳の彼はまだ先が長かったから、こんな数学的な安心感から、少年は幸福な気持で夭折について考えた」

「ゲーテもシラーもまだ読んだことはなかった。しかし肖像は知っていた。『ゲーテなんていやだ。あれはおじいさんだもの。シラーは若い。僕はシラーのほうが好きだ』」

「僕が何らかの醜さに目ざめることがあるだろうか？ 少年はそういうことを考えてみもしなければ、予感してみもしなかった。たとえばゲーテがやがてそれに襲われ、久しくそ

れに耐えた老年というもの。そんなものが彼の上に訪れる筈はなかった」

三島由紀夫は前項で触れた自選短編集巻末の解説で「『詩を書く少年』には、少年時代の私と言葉（観念）との関係が語られており、私の文学の出発点の、わがままな、しかし宿命的な成立ちが語られている」と言う。するとこの短編の主人公の少年は著者自身である。

この解説を書いた1968年（昭和43年）、彼は43歳である（因みに昭和の年数と彼の年齢は一致する）。小説の主人公は十五歳で「まだ先が長かったから、こんな数学的な安心感から、少年は幸福な気持で夭折について考えた」。三島由紀夫のほうは「数学的な安心感」を持ってない年齢に達していた。もはやのんびりと「幸福な気持で夭折について」考える時間的余裕がなかった。彼は「ゲーテがやがてそれに襲われ、久しくそれに耐えた老年という」醜さに目ざめる。十五歳の少年に「そんなものが彼の上に訪れる筈はなかった」が、43歳の三島由紀夫には訪れようとしていた。「詩人は早く死ななくてはならない」にもかかわらず。

DSM-IV-TR [14]は「自己愛性人格障害をもつ人は、加齢とともに避けられない肉体的、職業的限界の出現に適応することが特に困難である」としている。DSM流には、三島由紀夫は加齢とともに避けられない肉体的限界の出現に適応できなかった、と言える。いや、適応する気が皆目なかった、と言うほうが正しいか。

生前、彼がノーベル文学賞候補に挙がっていることは報道されていた。川端康成が日本人初のノーベル文学賞を1968年受賞したとき、そのニュースを聞いて三島由紀夫は日本人にはノーベル文学賞は当分まわってこないと半ば絶望した、と伝えられる。世界には多数の言語があり、どれかひとつにノーベル文学賞は偏らないよう選考されている、と言われるので、日本人が短期間に続けて受賞する可能性は低い（と彼は考えた）。川端康成がノーベル文学賞受賞時69歳、そのとき三島由紀夫は43歳であった。彼は川端康成のような老境まで待てなかった。

巷には、若さと健康は美德である、との考え方があつた。一見もつともだが裏返すと、老いと病気は悪徳ということになる。三島由紀夫はその「老い」という悪徳をある種強引な方法で退けた、とも言える。

上で述べたわかりやすい頼藤和寛説で終わればいいのだが、『詩を書く少年』にはややわかりにくい解答も用意されている。『詩を書く少年』から、また引用する。

「美しいものを作る人間が醜いなどということはありえない、と少年は頑固に考えたが、その裏のもう一つのもっと重要な命題は、ついぞ頭に浮ばなかった。すなわち、美しい人間がその上美しいものを作ったりする必要があるか、という命題である」

自分は「美しいものを作る人間」である、美しい文学作品を作る人間である、と三島由紀夫は頑固に考えていたはずである。その人間が「醜いなどということはありえない」ゆえに美しくあらねばならない。彼はボディビルに励み肉体美を手に入れた。そして自分は美しいと自己愛を満たした。ところがさらに先に進むと「美しい人間がその上美しいもの



を作ったりする必要があるか」と矛盾にぶち当たる。突き詰めていくと矛盾するのだろう。

彼は、美しい人間がその上美しいものを作ったりする必要はない、と結論して矛盾を解決しようとしたのではないか。美しい人間である三島由紀夫が、その上美しい文学作品を作ったりする必要はない。つまり執筆活動停止、三島由紀夫の引退である。『不道德教育講座』に登場した三島由紀夫の小説の主人公と自称する青年も、彼に引退勧告をしていた。書くことをやめるという考えは、ずっと頭の中にあったようだ。

## 6. 『海と夕焼』

「数ある三島由紀夫の小説の中で、私が一番好きなのは、『海と夕焼』という短篇である」と梅原猛[15]は言う。

「……この短篇（『海と夕焼』：引用者註）は、三島由紀夫という詩人の最も根源的な内面の秘密を語るものであるように、私（梅原猛：引用者註）には思われる。

三島由紀夫は「奇蹟」なしには人生を生きるに耐え得ない人間であった。その背後には、おそらくは彼の不幸な幼時体験があろう」[15]

三島由紀夫自身による『海と夕焼』の解説を見てみよう。

「『海と夕焼』は、奇蹟の到来を信じながらそれが来なかったという不思議、いや、奇蹟自体よりもさらにふしぎな不思議という主題を、凝縮して示そうと思ったものである。この主題はおそらく私の一生を貫く主題になるものだ。

……奇蹟待望が自分にとって不可避なこと、同時にそれが不可能なこととは、実は『詩を書く少年』の年齢のころから、明らかに自覚されていた筈なのだ」

ここだけ引用すると文意がわかりにくいだろうから筆者が解説を加えると、神が起こす奇蹟は不思議なものだがそれ以上に不思議なことがあって、それは来ると信じて疑わなかった奇蹟が来なかったことである、と言っているのである（『海と夕焼』の主人公が信じたのはキリスト教の神だった）。だがそれは要するに、奇蹟が来ると信じたら奇蹟は来るのが当然で来ないほうが不思議、ということにならないか。考えようによっては、これは傲慢である。その不思議が「おそらく私の一生を貫く主題になるものだ」では、傲慢が一生を貫きかねない。いくら信じても奇蹟が来なかったのは、それが神の意向だったからであり、その神の意図を人間は到底うかがい知ることができない、とキルケゴールなら言うのではないか。

三島由紀夫は奇蹟の到来の不可能性を自覚しているが「奇蹟待望が自分にとって不可避」という。NPDの診断基準項目(2)に「限りない成功、権力、才気、美しさ、あるいは理想的な愛の空想にとらわれている」とある[14]。彼の「奇蹟待望」は奇蹟の到来という「限りない成功の空想にとらわれている」ことであるとするならば、この項目(2)に該当する。ここでDSMを持ち出したのは、自己愛を指摘するためである。「傲慢」も診断基準項目(9)にある[14]。

三島由紀夫の「奇蹟待望」は、NPDという病気の診断基準に該当するからと言って、

マイナスにしかならないわけではない。「奇蹟待望」は彼の創作の原動力であった。カラヤンにおいて自己愛はプラスの価値を持ち得た[6]。三島由紀夫も同様である。

『海と夕焼』は美しい短編である。その裏面に自己愛が控えている。

梅原猛の簡潔な三島由紀夫論は次の文で閉じる。

「私は生前には彼の日本観を厳しく批判したが、今は私と同年のこの『天才』に、強い同情を感じている」[15]

## 7. 『憂国』

「『憂国』は、物語自体は単なる二・二六事件外伝であるが、ここに描かれた愛と死の光景、エロスと大義との完全な融合と相乗作用は、私がこの人生に期待する唯一の至福であると云ってよい。しかし、悲しいことに、このような至福は、ついに書物の紙の上にはしか実現されえないのかもしれない、それならそれで、私は小説家として、『憂国』一編を書きえたことを以て、満足すべきかもしれない。かつて私は、『もし、忙しい人が、三島の小説の中から一編だけ、三島のよいところ悪いところすべてを凝縮したエキスのような小説を読みたいと求めたら、『憂国』の一編を読んでもらえばよい』と書いたことがあるが、この気持には今も変りはない」

この著者自身による解説を見ても、『憂国』が一番のお気に入りの小説だったことがわかる。制作・監督・脚本・主演を自らおこない映画化したことから、それはうかがえよう。

上の解説では「愛と死の光景、エロスと大義との完全な融合と相乗作用」は、小説の中だけでしか「実現されえないのかもしれない」、それで以て「満足すべきかもしれない」と言っていたのだが、結局、小説や映画という虚構の世界だけでは満足しきれず、現実に行き届いて満足しようということになったのだと思う。三島由紀夫にとっては、自衛隊員に決起を促す演説をし檄文を配り割腹自殺することが、「愛と死の光景、エロスと大義との完全な融合と相乗作用」であり、「私（三島由紀夫：引用者註）がこの人生に期待する唯一の至福である」と筆者は想像する。そう想像しないと、最後の日の行動が理解できない。

自衛隊の決起とはつまり軍事クーデターであり、二・二六事件の青年将校たちの行動と同じである。三島由紀夫は切腹するが、二・二六事件という軍事クーデターに参加できなかった『憂国』の主人公、武山信二中尉も切腹する。そう考えると三島由紀夫はあの日に、二・二六事件の青年将校と『憂国』の主人公、各々の行為を一度にしたことになる。彼にとって、極めて贅沢な一日、生涯最高の日だったにちがいない。

ここで小説『憂国』における自己愛を指摘しておきたい。

まずは主人公の中尉と新婚間もないその妻、麗子が、共に死ぬことを約束したときの、二人の心理である。

「喜びはあまり自然にお互いの胸に湧き上ったので、見交わした顔が自然に微笑した。麗子は新婚の夜が再び訪れたような気がした。

目の前には苦痛も死もなく、自由な、ひろびろとした野がひろがるように思われた」  
「二人が死を決めたときのあの喜びに、いささかも不純なものがないことに中尉は自信があった。……二人が目を見交わして、お互いの目のなかに正当な死を見出したとき、ふたたび彼らは何者も破ることのできない鉄壁に包まれ、他人の一指も触れることのできない美と正義に鎧われたのを感じたのである」

ここには、死ぬ者たちが歓喜に包まれ清々しい気分浸っている様子が、描写されている。さらに、二人が余人には到底侵入できない所にいると感じた、とされる。しかしそれは、前述の『不道德教育講座』にあった「……近く心中するわれわれだと思つと、そぞろに特権的地位を感じて、行人の誰もがバカに見え、自分より数等低いところをうろついている人間のように思われてくる」という心理に通ずるのではないか。普通に平凡に生きている人間はダメで、心中するわれわれはエライ、という考え方である。『不道德教育講座』と違い『憂国』には、生きる人間はバカだ、とは書かれていないが、死ぬ人間はエライ、と読めるのではないか。死ぬ人間の自己愛である。

そう思って読むと、次のような表現もある。

「窓の外に自動車の音がする。道の片側に残る雪を蹴立てるタイヤのきしみがきこえる。近くの塀にクラクションが反響する。……そういう音をきいていると、あいかわず忙しく往来している社会の海の中に、ここだけは孤島のように屹立して感じられる。自分が憂える国は、この家のまわりに大きく雑然とひろがっている」

心中する者の家は特別な所である、とこの文は言っている。物語の時代設定を取り外し三島由紀夫が生き残った戦後に時間を移すと、自動車は経済活動を象徴し、金儲けに「あいかわず忙しく往来している社会の海の中に」死ぬ者たちは特権的な場所を占める、と解釈できそうだ。彼はそこを「魂の最前線」と呼ぶ。

ところで『憂国』の終わりには「一九六〇、一〇、一六」と日付が記されている。『豊饒の海』の第四巻『天人五衰』の末尾に「「豊饒の海」完。昭和四十五年十一月二十五日」[16]とあるが、日付をもつ作品は稀なので、それはお気に入りの小説というしるしだろうか。書き終えたときの満足感を忘れないため、日付を記録したのだろうか。

『憂国』は死ぬ人間の自己愛が描かれている。そこには三島由紀夫がストレートに出ている、と感じられる。

## 8. おわりに

本稿では、三島由紀夫の作品の内『不道德教育講座』『詩を書く少年』『海と夕焼』『憂国』を取り上げ、彼の最後の日の行動を自己愛の観点から解明することを試みた。

『詩を書く少年』『海と夕焼』『憂国』の三篇は彼自身が自選集に入れた自信作であり、『憂国』にいたっては一番のお気に入りの小説である。これに対して『不道德教育講座』は一般に彼の代表作とは到底考えられていないものであり、いわば軽い雑文の類である。しかし、その雑文に彼の本音が書かれているように思われる。この軽そうなものに重大な

ことが書かれているのは、やはり根っから真面目な彼がすべての著作に真剣勝負だったからであろう。

『不道德教育講座』にある「……近く心中するわれわれだと思えば、そぞろに特権的地位を感じて、行人の誰もがバカに見え、自分より数等低いところをうろついている人間のようにならされてくる」という文は、死ぬ人間の傲慢さを見事に言い表している。それは、死ぬ人間は生きる人間よりエライ、という考え方である。死ぬ人間の自己愛である。

おわりに結論をまとめると次のようになろう。

三島由紀夫の最後の日の行動は、死ぬ者は価値が高い、という死の自己愛に突き動かされたものではなかったか。

## 文献

- [1] 中広全延：「セルジュ・チェリビダッケ、その関係の様式」日本病跡学雑誌 60 ; 73-81, 2000
- [2] 中広全延：「セルジュ・チェリビダッケとカルロス・クライバーの病跡学的比較検討」夙川学院短期大学研究紀要 26 ; 51-63, 2002
- [3] 中広全延：「小澤征爾、24 歳の「ホームシックという奇妙な病気」について」日本病跡学雑誌 62 ; 103, 2001
- [4] 中広全延：「自己愛性人格障害の診断基準の有効性について、指揮者フォン・カラヤンをめぐって」精神神経学雑誌 106 ; 304-310, 2004
- [5] 中広全延：「カラヤンの閉じた目」日本病跡学雑誌 70 ; 60-69, 2005
- [6] 中広全延：『カラヤンはなぜ目を閉じるのか——精神科医から診た“自己愛”』新潮社 2008
- [7] 中広全延：「サルトルと視覚」日本病跡学雑誌 67 ; 91, 2004
- [8] 中広全延：「サルトルのメスカリン事件」日本病跡学雑誌 69 ; 85, 2005
- [9] 中広全延：「サルトルの病跡学的研究（その3）、ミシェル・フーコーとの関連で」日本病跡学雑誌 71 ; 95-96, 2006
- [10] 中広全延：「ジャン=ポール・サルトルに関する病跡学的試論 ——いわゆる「メスカリン事件」をめぐって自己愛の視点から——」夙川学院短期大学研究紀要 40 ; 33-50, 2011
- [11] 三島由紀夫：『仮面の告白』新潮文庫 1950, 2003 改版
- [12] 三島由紀夫：『不道德教育講座』角川文庫 1967, 2003 新装版
- [13] 三島由紀夫：『花ざかりの森・憂国 —自選短編集—』新潮文庫 1968, 1992 改版
- [14] American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision; DSM- IV -TR. American Psychiatric Association, Washington D.C., 2000. (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 訳：『DSM-IV-TR

精神疾患の診断・統計マニュアル』 医学書院 2002)

[15] 梅原猛：『百人一語』新潮文庫 1996

[16] 三島由紀夫：『天人五衰（豊饒の海・第四巻）』新潮文庫 1977, 2003 改版

## 夙川学院短期大学研究紀要 第41号

2012年3月31日 発行

夙川学院短期大学

〒662-8555 西宮市こしき岩町 6-58

電話 (0798) 73-3755 (代表)