

モンテッソーリとインド（2）

—ガンジーからの影響を中心に—

早田 由美子

キーワード：モンテッソーリ、ガンジー、インド、cosmic、手作業

はじめに

マリア・モンテッソーリは19世紀末より行った障害児教育の研究を経て、1907年に「子どもの家」を開設し、以来1952年に亡くなるまで50年以上の長期にわたって子どもの教育の研究と教師養成を継続した。その間、多くの思想や研究を吸収する一方、独自の子どもの観察による子どもの発見を行い、自らの教育思想を醸成した。

モンテッソーリの出版活動を見ると、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、その後、再び1934年以降に活発となっている。また、研究関心は1930年代前半から変化が見られ、『平和と教育』に関する講演を多数行うようになり、30年代が1つの節目になっているように考えられる。1936年はモンテッソーリがファシズム政権のイタリアから出た年であり、その後彼女は1939年にインドに渡った。¹

スコッケーラはモンテッソーリの活動を形成期、成熟期、新たな地平の時期の3つの時期に分け、*L' enfant*（『子ども』）（和書名『幼児の秘密』）を執筆した1936年を節目の時期として位置づけている。そして、この時期の特徴を「モンテッソーリの視点の深化と広がりが見出される点にある」とし²、これを第2のモンテッソーリの誕生と呼んでいる。³

一方、トルードウは、モンテッソーリが晩年に書いた1948年の *Come educare il potenziale umano*（『人間の潜在可能性を教育するために』）（和書名『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』）⁴で大きな転換があったと記している。トルードウは、モンテッソーリがインドに滞在していた間、「生活と文化についての考え方は重要な変化をした」と述べ、特に、「生命を理解する」ために「全体論的な見方が出てきた」と指摘する。⁵

特に、1930年代以降の変化の重要なきっかけとして考えられるのは、1931年におけるロンドンでのマハトマ・ガンジー（Mahatma Gandhi, 1869-1948）との出会いである。同年9月ガンジーが第2次ロンドン円卓会議にインドの国民会議派の代表として参加した際、モンテッソーリは彼に出会っている。単に出会っただけではなく、ガンジーは、同年ロンドンで開催されていた第17回モンテッソーリ国際教師養成コース開始時の講話をも引き受けるなどモンテッソーリと教育に関わる交流の機会をもった。

ガンジーは非武装非暴力（アヒンサー）と真理の主張（サティヤーグラハ）の思想を基に、

1930年より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。ガンジーがこのような運動を展開しているまさにその時期にモンテッソーリとガンジーは交流している。

両者の交流に関してはあまり知られていないが、この出会いは相互に大きな影響を与えた。

モンテッソーリが平和に関する講演を行い始めたのは、ガンジーとの出会いの翌年である。1932年に開催されたジュネーブの国際教育会議で「平和」をテーマにした講演を行い、以後、平和に関する講演に積極的に行っている。

一方、ガンジーがモンテッソーリとの出会いをきっかけとして、その後の活動の土台となる発見を行い、その後の独自の教育思想を確立したことはすでに拙論「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－」で指摘した。⁶それを簡単に整理しておきたい。

ガンジーは、1931年にロンドンの「子どもの家」で集中して作業に打ち込む子どもと出会い衝撃を受けた。それを「静寂の徳へ導かれ」、「香り高い平和の中で、教師によるほんの少しの誘いに応えて進む」子どもと表現した。⁷そして、世界の真の平和を守りたいなら我々は子どもから始めなければならないというモンテッソーリの考え方に共鳴した。ガンジーは、数年後の1937年に発表した『新しい基礎教育』の中で、手仕事や手工芸や各器官を鍛錬することが知性の発達、精神性の向上⁸をもたらすだけでなく、「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としてその重要性を示したが⁹、この中で、特に、「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」¹⁰として、手工芸や手作業それ自体の楽しさを大事にした。これは、喜びの中で作業に打ち込む「子どもの家」の子どもを想起させるような表現であり、モンテッソーリの影響を推し測ることができる。

ガンジーの教育論は国家間格差、国内の都市農村の格差を減らし、西欧社会から自立するために衣料の自給自足をめざし、手仕事を中心とした労働を尊び、肉体、知性、魂の調和する生活に導こうとするものであり、インド社会の課題を背景として成り立っているものであるが、この思想の根底に「子どもの家」の新しい子どもの姿があると考えられることを指摘した。

さて、一方、モンテッソーリは、ガンジーとの出会いから8年後の1939年、69歳の時にインド政府の要請を受けてインドに渡り、第2次世界大戦が終わるまで7年間過ごした。¹¹

その際、インドで関わったのは、ガンジーのみならず、モンテッソーリをインドへと導いたラビンドラナー・タゴールや神智学協会会長アルンデール夫妻をはじめとする神智学協会の人々であった。これらインドの人びととの関わりやインドの環境や思想・哲学も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。インドにおいて、彼女は研究活動をさら

に深め、子ども、特に、乳児に関する研究を深化させた。また、6歳以上の児童の教育に携わり、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。彼女が旺盛な研究教育活動を実施したインドには、現在も多くのモンテッソーリ・スクールが存在している。

本稿では、晩年のモンテッソーリの思想的変化を探る端緒として、モンテッソーリが影響を受けたと考えられるインドの人々の中で、ガンジーを取り上げ、ガンジーからモンテッソーリへの影響を中心に考察する。

ガンジーとモンテッソーリの交流については、先に挙げたトルードウの他、ジョベッティの研究がある。¹²

ここでは主にモンテッソーリがガンジーに直接言及している文章に基づき、1931年におけるガンジーとの出会いやガンジーの思想に触れ、モンテッソーリがどのようにそれらを捉えたかを考える。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、広く言えば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、どのような特徴を持つようになるのかを考察することでもある。

1. モンテッソーリのガンジー評

モンテッソーリはガンジーに対してどのように感じ、ガンジーからどのような思想的影響を受けたのであろうか？ガンジーに関してモンテッソーリが直接言及している文章は少ないが、実は、ガンジーとの出会いの後、少し経ってからガンジーに対する思いだけを明確に綴ったエッセイがある。

それは、ガンジーに関する様々な評価が集められた著作 Sarvepalli Radhakrishnan (edited), *Mahatma Gandhi, Essays and reflections*,¹³ (『マハトマ・ガンジー エッセイと省察』)の中に収められている「ガンジーと子ども」というエッセイである。この本の出版は1939年だが、モンテッソーリがこの文章を書いたのは文中の表現などから1930年代半ば頃と推測できる。¹⁴

この中で、モンテッソーリはロンドンでのガンジーとの出会いとガンジーのローマ訪問に関するいくつかの重要なことを書いている。そして、ガンジーを高く評価し彼の思想に共鳴している。少し長いが全文を翻訳して紹介する。

「我々西洋人は、ガンジーのそばに暮す人々が知っているのとは全く異なる彼の姿を見ている。

もし、我々が、夜の空を見るなら、小さな星がまたたき輝くの見る。しかし、そのそばに行くなら、星は小さくも堅くもなく、物質的な実態のない巨大な色と光の拡がりを見ることになる。

我々の前に、ガンジーは麻布をまとった大変小柄な男性として現れる。ヨーロッパのあらゆる街で、誰もが彼を知っている。小さな子どもまでもが、彼の写真をみた人は誰も各々の言葉で叫ぶ。『あれがガンジーだと。』

彼らは、ガンジーについて何を思うだろう。全く異なる文明の中で、彼とは遠く離れたところに住んでいる人々は、彼らは平和を説く人として彼を認識している。しかし、西欧の平和主義者とは異なる。我々の平和主義者は戦い、扇動する。会議に通い、新聞に書かなければならない。ガンジーは急がない。彼は何度か拘束されたが、そこでは、話さず、ほとんど食べなかった。しかしながら、何百万ものインドの人々は、彼の精神を知っているため、彼を理解して従う。

彼の精神は、人々の内なる感受性を刺激し引き出すが故に、人々を結びつける力を持つ偉大なエネルギーのようである。この不思議な、そして、素晴らしいエネルギーは愛と呼ばれる。愛は人々の真のユニオンを作りだしうる唯一の力である。愛がなければ、外的条件と物質的利益の追求に基づく表面的な組織の中に引っ張られる。しかし、愛のないこの組織は、不確実で、危険をもたらす。人々は2つの方法で統合されるであろう。1つは、魂を引き付ける精神的な力による。また、もう1つは物質的な組織による。

ガンジーが数年前短い間ヨーロッパを訪れ、帰国の途上で数日間ローマに立ち寄ったときに、私はそれを深く感じた。その時、私はガンジーによって不思議な力が出されるのを感じた。祝福の中での滞在中、ガンジーが床に座り話をする間、子どもたちはその周りを穏やかに静かに取り囲んでいた。そして、この忘れがたいレセプションに参加したすべての大人も静かで穏やかであった。共にいれば充分であった。歌もダンスも談話も必要がなかった。

しかし、上流社会のご婦人たちが、朝の4時半に彼が祈るのを見るために、また、彼と共に祈るためにガンジーの元に来た際には、より一層印象的であった。他の顕著な事実は、ローマ滞在中にあった。彼は人里離れた田舎で寝泊まりした。ある朝、若い女性がガンジーと話したいと一人で小道を歩いて来た。それは、イタリア国王の末娘である王女マリアであった。

その精神的な魅力 (spiritual attraction) を考えてみよう。それは人類を救いうる力である。そのために、ただ物質的利益によって結び付くのではなく、この魅力を感じることを互いに学ばなければならない。どのようにすればそうすることを学ぶことができるであろうか。

この精神的な力 (spiritual forces) は、常に我々の周りに存在している。コスミックな光線 (cosmic rays) が宇宙に存在するように。しかし、その光線は特別な方法によって集められる。その方法を通して我々はその光線を見つけ出すことができる。

この方法は、考えられているほどまれなものではない。それは子どもである！もし、我々の心が子どもから離れているとしたら、その時、我々は子どもの小さな身体だけを見ることになる。それは、実際には、空には熱と光の巨大な広がりがあるのに、空の星を小さな光りの点として見るようなものである。我々は、世界を照らす神秘的なエネルギーの偉大さを感じるため

に子どもの近くにいなければならない。我々から遠く離れている子どもに精神的に近づく技こそが、人類の兄弟愛を確立しうる秘訣であり、人類の平和を導く神の技（art）である。子どもたちは数多く、無数にいる。1つの星ではなく、天に横切る星の流れである銀河のようにたくさん存在する。

彼の誕生日に、私は、ガンジーに依頼した。インドおよび世界の子どもを祝福するように。また、彼と彼の精神力を信奉する弟子たちに子どもを信頼するように。」

この文章には、モンテッソーリのガンジーに対する捉え方が明確に表れている。これをテーマごとに考察してみたい。

①西欧的主張とガンジーの主張

まず、西欧の人々の主張とガンジーの主張の相違を浮き彫りにしている。

当時、西洋でもガンジーは著名で、小さな子どもも彼のことを知っていた。さらに、平和を説く人物として広く捉えられていたし、モンテッソーリもそのように捉えている。

しかし、平和を主張するあり方については、モンテッソーリは対比的な姿を描き出している。西欧の人々が言語により意見を表明し、会合や紙面で訴え人々を動かすのに対して、モンテッソーリが表すガンジーの姿は、扇動せず、急がず、拘束されても「話さず、ほとんど食べない」というものであった。そして、そのような行動であるにもかかわらず、インドの人々は、ガンジーの存在自体を通してその精神や平和主義を理解して従うことにモンテッソーリは気が付き、驚いている。

また、モンテッソーリは、ガンジーがローマの「子どもの家」に立ち寄った際のガンジーの佇まいを特に深く感じて次のように述べている。

「ガンジーが床に座り話をする間、子どもたちはその周りを穏やかに静かに取り囲んでいた。そして、この忘れがたいレセプションに参加したすべての大人も静かで穏やかであった。共にいれば充分であった。歌もダンスも談話も必要がなかった。」

この場面でもガンジーは主張しない。言葉を介さずとも共にいれば通じ合える存在である。共にいれば充分であったのである。ガンジーは言語により主張するのではなく、生きざまや存在そのものによって人々にメッセージを示す。このようなガンジーの東洋的な姿にモンテッソーリは気付き、感銘を受けている。

②ガンジーの精神性

次に、ガンジーの精神性や愛の力について言及している。

モンテッソーリは、ガンジーの精神性について、「人々の内なる感受性を刺激し、引出し」、

「人々を結びつける力を持つ」「偉大なエネルギー」であると捉える。そして、その「不思議な素晴らしいエネルギー」を愛と呼ぶ。その愛は「人々の真のユニオン」に結び付ける唯一の力となると位置づける。

「愛がなければ、外的条件と物質的利益の追求に基づく表面的な組織の中に引っ張られる」、「愛のないこの組織は、不確実で、危険をもたらす」として愛に基づく組織の成り立ちを重視した。

一方、モンテッソーリ自身も子どもの観察の重要性を主張する時、愛の力の大きさに言及していた。医者であり科学者であった彼女は科学的教育学を志向し、教育者にも「科学的精神 (spirito scientifico)」や科学者の研究に対する「厳しい献身的精神 (spirito di aspro sacrificio)」¹⁵を求めた。そして、教育の前提として先入観のない子どもの観察をおいた。しかし、子どもの観察は、動物学者や植物学者が動物や植物を観察するのとは異なり、「人間を教育しようとするものにとって人間性に対する関心は、観察者と被観察者とを結ぶ、より親密な関係によって特徴付けられなければならない。」¹⁶と指摘した。すなわち、「より親密な関係」や「人間から人間に対する愛情(amore)」¹⁷を重視し、その中でこそ子どもが真の姿を現すと捉えた。

科学者としての実証性や客観性を重視しながら、純粋な自然科学的観察とは異なる、子どもとの受容的な関係を基盤とした中での観察を行おうとしたのである。¹⁸

ガンジーは愛がなければ、人々の関わりは表面的なものとなり、さらには、不確実で、危険なものとならざることを指摘していた。モンテッソーリも、愛がなければ子どもの姿は異なるものとなることを認識していた。モンテッソーリとガンジーは人との関わりにおいて、愛が基本となるという共通の思想的基盤を有していたことが理解できる。¹⁹

モンテッソーリは、ガンジーと出会うことによって、さらにそこから精神的な力と関連させて「コスミックな光線 (cosmic rays)」という概念を登場させている。

ガンジーの精神的な力は「人類を救いうる力」と位置づけられる。そして、人は「ただ物質的利益」によって結びつくのではなく、この「精神的な魅力」を感じることを互いに学ばなければならないとする。また、モンテッソーリによれば、人類を救いうる「精神的な力」とは、「コスミックな光線が宇宙に存在するように」、常に人々の周りにも存在している。「コスミックな光線」とは万物を普遍的に照らすものであると捉えられ、それは、「特別な方法によって集められ、見つけ出すことができる」と考えられている。

このように、ガンジーの持つ「精神的な力」をコスミックな光線と関連付けて表現する。そして彼女は、ガンジーの中に見出した「精神的な力」を、さらに子どもの中に見出す。つまり、モンテッソーリは人類を救いだす「精神的な力」が子どもの中にあると示唆している。

③子どもの可能性と平和

コスミックな光線の話は子どもとの関連で以下に続く。

「この方法は、考えられているほどまれなものではない。それは子どもである！」

「この方法」が「子どもである」というのは、何を意味しているのだろうか。それは子どもが鍵であり、子どもを見るということの意味すると捉えられる。しかし、現実には大人は子どもを真の意味で見ない。見ているようで実際に見ていないのである。

モンテッソーリは「我々の心が子どもから離れているとしたら、その時、我々は子どもの小さな身体だけを見ることになる」と述べて、大人が子どもの身体しか見ていないと批判している。それを「実際には、空には熱と光の巨大な広がりがあるのに、空の星を小さな光りの点として見るようなものである」としている。

また、子どもの「精神的な力」の大きさを「熱と光の巨大な広がり」と表現し、その可能性の大きさを示唆している。子どもには「世界を照らす神秘的なエネルギーの偉大さ」があり、そのエネルギーを感じるために子どもの近くにいることが大事であり、子どもに「精神的に近づく技」が「人類の兄弟愛を確立しうる秘訣」と捉えている。そして、それはさらに、「人類の平和に導く神の技」と位置づけられる。つまり、子どもに精神的に近づくことが「人類の兄弟愛」の確立と「人類の平和」に結びつくというのである。

子どもは世界中に、数多く、無数にいる。「天に横切る星の流れである銀河のようにたくさん存在する」と捉え、そして、その世界中の無数の子どもたちが平和を導く鍵と位置づけた。

ガンジーの誕生日に、モンテッソーリは、ガンジーにインドおよび世界の子どもを祝福するよう依頼した。そして、弟子たちも子どもを信頼するようガンジーに依頼した。これは、その存在によって人々に大きな影響を与えるガンジーの目を子どもに向けて子どもの力の偉大さを世界に発信する力にしようとしたと考えられる。

こうしてモンテッソーリはガンジーの存在及び精神的な魅力を高く評価しながら、その延長線上に子どもの偉大さを位置づけた。ガンジーの持つ精神力、愛の力と同じ力を、子どもにも見出し、その力を兄弟愛や平和の源泉として捉えた。

このように、ガンジーとの関わりの中で、子どもはより深く大きな存在として位置づけられるのを確認することができる。

以上のように、ガンジーとモンテッソーリは共通の基盤に立ち、互いを高く評価しながら、さらに、それぞれの思想的基盤から新しい視角を与え合ったことが明らかである。

ガンジーはモンテッソーリから「子どもから始める」という視点を得た。²⁰一方モンテッソーリはガンジーからより大きな世界の中で子どもの存在を位置づける視角を得たことができる。

2. 手作業、生涯学習、貧困層の子どもの教育

モンテッソーリは、ガンジーからそのほかにも影響を受けていたと考えられる。

まず、手作業についての思想への影響である。この点に関し、モンテッソーリはガンジーとの関連で述べていないが、ガンジーが手仕事や手工芸・手工業を重視する教育論を展開したことはすでに別稿²¹で明らかにしたことである。モンテッソーリの手作業に関する言及は、ガンジーとの出会いの後の1930年代の半ばより変化が見られる。初期の著作(1909年)と1930年代、40年代の著作とを比較して内容の変化を確認してみたい。

①手作業の意味の深化

i) 1909年

最初の教育学の著書『科学的教育学の方法』(1909年)の中では、「実際生活の練習」、「体操」、「教育における自然(農作業と動植物の世話)」、「手作業」、「感覚教育」、「感覚教育と教材の説明」、「知的教育」「読み書きの教育の方法」、「子どもの言語」「数と幾何の初歩の教育」の順で考察が行われ、「手作業」(lavoro manuale)の項目が独立して立てられている。そこでは、ランドーネ教授(Randone)が設立した『教育的美術学校』(Scuola di arte educatrice)の教育内容に示唆を受け、壺の制作と小型のレンガの制作を「子どもの家」に適用していたことが紹介されている。²²

壺は考古学的、歴史的、芸術的な重要性が大きく、人類が最初に必要性を感じたものが壺であると位置づけられ、壺の制作により、産業的文化を含む手作業の「様式」(modalità)を学ぶことができると述べている。

また、同書では、手作業に関連して次のように述べている。

「人間は末梢の感覚組織を通して環境からの刺激を集める一すなわち、人間は環境と直接的なつながりを持つ。従って、精神的生命(vita psichica)は、神経中枢のシステムとの関連で発達する。そして、人間の活動、それは著しく社会的な活動であるが、それは随意運動器官を通して行動(手作業、書くこと、話される言葉など)となって現れる」。²³

このように、「精神的生命」が神経中枢システムとの関連で発達し、手作業などの行動になって現れるという理解が表明されている。壺やレンガを制作するのは「手作業の様式」を学ぶためであり、また、手作業は精神的生命の発達によりもたらされるという位置づけとなっている。

この手作業の位置づけは、20数年後の1930年代にはより具体的な考察に深められて発展している。

ii) 1934年

モンテッソーリは、1934年に文化財について次のように述べている。

「文化財は、言葉ではとうてい伝達できないものです。なぜなら、子どもは、この文化財を体験によって得ているからです。文化財は子どもの精神に達する方法で、また、子どもが作業

に深く没頭し、感動しうる方法で、子どもの内面的欲求にかかわって創られたものでなければいけません。子どもの関心は、自分を発見するという可能性のあるものにのみ向けられます」。²⁴

このように子どもは文化財を言葉よりも体験で得ることを指摘した。文化財と子どもの集中や感動、内面的欲求とをつなげるという観点を示した。

さらに、「教具を用いて行う手先の作業は、子どもの知識を秩序づけ、正確な知識を与え、自主的な精神的活動に導いていく」²⁵として手先の作業が子どもの知識の整理と自主的な精神活動と関連することを指摘している。

ここで手先の作業と「知識の秩序づけ」および「自主的な精神活動」とを結びつけた点で明確な変化がみられる。

iii) 1936年

1936年に出版した *L' enfant*, (『幼児の秘密』)では、2つの章の中で、手と手作業について考察されている。手の機能をテーマにした「12 手の働き」が設けられ、また、「43 作業本能」で手工芸に対する言及がなされている。

まず、第12章では、知性と手の関係について次のように述べている。

「知性と結びついている真に特徴的な運動は、知性の命令に従って労働を具体化する「手の働き」と言葉です。」²⁶

知性が言葉と手の活動を生み出すとして言葉と手作業を同列に置いて知性との関連を指摘している。さらに、同書で次のように述べている。

「手はその構造において繊細で複雑な器官なので、知性の表現手段となっただけでなく、知性と環境とを特別な関係で結びつけました。人間は「手によって環境を自分のものにし」、知性の導きに基づいて環境を変え、そうすることによって宇宙という偉大な枠組み (*grand quadro dell' universo*) の中で使命を果たすのだ、と言えます。したがって、子どもの精神的発育を判断しようと思うなら、知的と言えるような子どもの運動の始まりを考慮に入れるのは理にかなっているでしょう。つまり、「ことばの出現」と作業を求める「手の活動の出現」です。」²⁷

子どもの精神的な発育を判断するのに言葉と手の働きの出現がめやすになることを示し、ここでも言葉と手を同列に位置づけている。また、手は知性を表現する手段であり、知性と環境を結びつけ、環境を自分のものにするだけでなく、そこから「環境を変え」、「宇宙という枠組みの中での使命を果たす」として、手を環境や宇宙との関連で捉え、手により大きな意味を持たせている。

さらに、同書の43項では作業について次のように述べている。

「人間は作業すること (lavorando)、手作業すること (effettuando lavori manuali) によって自分を形成する。その作業の中で、手は人格の道具 (strumento della personalità)、知性の器官 (organo della intelligenza)、個々人の意志 (volontà individuale) の器官となる。それによって人間は環境に対して自分の存在を築き上げる」。²⁸

このように、手で作業することによって子どもは自分を形成し、人間が自分の存在を示すとした。そして、作業において、手は人格の道具であり、知性と意志の器官であるとする。知性 (intelligenza) だけでなく人格 (personalità) というより広い概念と結び付ける方向に変化していると言うことができる。

以上のように同書でモンテッソーリは、手が知性と環境をつなぐだけでなく、手によって環境を変え、それによって宇宙の枠組みの中での使命を果たすと位置づけた。さらに、手が人格の形成に結びつくという見方を示して、より発展的な思想の展開を見せている。

iv) 1949年

この手と知性や人格とを結びつける思想は、さらに、最晩年の1949年に発表された *Lamente del bambino* (『子どもの心—吸収する心』)²⁹において新たな展開を見せる。同書の「14 知性と手」の項では、10ページにわたって手と知性の関係について考察を行っている。

モンテッソーリは、同書で、過去の偉大な文明 (civiltà) における手仕事の例として、インドでの精巧な手仕事、古代エジプトでの仕事、中世ヨーロッパの奇跡的な仕事をとり上げ、洗練された手仕事と知的能力の関連性の事例を挙げている。³⁰

また、「知性の目的は手を働かせることだといえるでしょう」、「知性にともなう手のおかげで、文明が生み出されました」と、知性と手と文明に不離一体の関係があることを指摘する。また、「手は知性 (intelligenza)、精神性 (Spiritualità)、感情 (sentimento) に従って働き、その仕事の跡は人間が存在した証拠を伝えてきた。(略) 人間の環境に起こったすべての変化の原因は手にあることに気づきます」として³¹、手は知性だけでなく、精神性や感情というあらゆる人間性に従って働き、人間の環境における様々な変化や偉大な文明をもたらすとして、手の影響を環境だけでなく文明へ結びつける文明論にもなっている。

一方、子どもと知性と手の関係については次のように述べている。

「子どもの知性は手を使わなくても一定のレベルに達します。でも、手を使う活動によってさらに高いレベルに達します。そして、自分の手を使った子どもは一段強い特性 (carattere) の持ち主になります。このように、特性の発達とは典型的に精神的なことがらのようにみえますが、(手を働かせる) 環境で手を使う練習ができないと、未発達のままにとどまります。子どもが

特別な環境条件のせいで手を使えないと、その子の特性はたいへん低いレベルにとどまることが、私の経験でも分かっています。そのような子どもは、従順(ubbidienza)にもなれず、率先した行動(iniziativa)も取れず、やる気がなくて(pigro)陰気(trieste)になってしまいます。ところが、自分の手を働かせることのできた子どもは、著しい発達と特性の強さを見せます。」

32

このように手を用いないと、いかに子どもの特性の発達に悪影響があるかを示している。逆に、手を用いることで自主的で意欲があり、明朗な子どもになるということを具体的に示そうとしたと言えよう。³³

以上のように、モンテッソーリは晩年、手に関する考察を深めた。手は自らの知性や人間性に従ってものを作り出す一方で、手の使用が人間性の形成に繋がると考えた。そして、手を用いることで自主性や意欲が生まれ、よりよい特性が生み出されると述べている。また、手を通して環境を自分のものにするとともに、知性の導きに基づいて手によって環境を変え、文明を生み出し、宇宙の使命を果たすという手と文明や宇宙とをつなぐ壮大な見方も表明している。

②生涯学習と生命の保護

モンテッソーリは先に挙げた『子どもの心—吸収する心』(1949)の中で、ガンジーに直接触れて次のように述べている。

「近年、人民の指導者であるガンジーは教育を人生の全過程に拡張するだけではなく、教育の中心に『生命の保護』を据えることの必要性も明確に述べている。」³⁴

この短い文章は、教育に関する思索を深めたガンジーのその後の著作と行動をモンテッソーリが意識していたことを物語る。そして、彼女がガンジーに対して、2つの点について評価していることが分かる。

1つ目は、ガンジーにおける「生命保護」の視点である。モンテッソーリは元来「生命援助」の視点を教育の中心に据えていた。³⁵この点で二人は共通の思想を持っており、それをモンテッソーリは認識していたと言えよう。

2つ目は、生涯学習・教育の視点である。教育の対象を児童や青年に限定せず、乳児や高齢者にも欠くことのできないものとして捉えようとした。

ガンジーの教育論は人間の全過程を視野に入れた教育論であった。一方、モンテッソーリは、1916年の著作で小学校教育についての関心を表したが、視野を青年期まで広げる視点を明確に表明したのは、1948年刊行の*De l'enfant à l'adolescent*（『児童期から青年期へ』）³⁶であった。人生をトータルに捉えようとするガンジーの思想にモンテッソーリが影響を受けた可能性を見出すことができる。

③貧困層の子どもの教育

一方、トルードウは、ガンジーからの影響に関して、次のような視点を挙げている。貧しい子どもたちを教えるという原点に戻ることである。³⁷

モンテッソーリは1907年にローマのスラム街で「子どもの家」を始めた。また、1909年にはミラノのユダヤ系人道主義協会と連携して労働者の子どもを教育する「子どもの家」を設立した。しかし、一方で、富裕層からの要請を受けて、上流階級の子どものための「子どもの家」が作られていった³⁸。そのような中で、徐々に裕福な子どもの教育へと移ったモンテッソーリに、ガンジーは1931年に出会った際に、「彼女の多くの学校があまりにもエリート主義であり、誰でもがかよえる普遍性をもっていないということを指摘する機会を失わなかった」とされる。

³⁹

モンテッソーリは、インドの就学前学校バル・マンディールで貧しい子どもたちに教えるという「本来の使命に帰った」⁴⁰とトルードウは言う。特に、不可触民の子どもに「魅せられて」、このような子どもたちが、「他のどのグループの子どもたちにも負けないくらい勤勉である」⁴¹ということを理解したと指摘している。

モンテッソーリは1907年「子どもの家」開設前から家庭環境と学業成績についての相関を調査する⁴²など子どもの置かれている環境と教育について深い関心を示していた。その後、彼女はスラム街での子どもの教育を開始し、大きな成果を上げた。晩年再びインドでの原点回帰となるような経験を得たことは、彼女の理論と実践をより強固なものとしたように考えられる。また、このことは、アジア、アフリカ、南米などの発展途上国におけるモンテッソーリ教育の今日における大きな広がり の基盤となったと考えられる。そして、それは現在格差の拡大が問題になっている日本においても重要な意義を持つと捉えられる。

3. 宇宙的視野の形成

最初に述べたように、トルードウは、モンテッソーリがインドに滞在したことで「生活と文化についての考え方は重要な変化をした」と指摘した。生命を理解するために「全体的な見方が出てきた」という変化である。⁴³1948年の『人間の潜在可能性を教育するために』で大きな転換があったと指摘し、「宇宙」という言葉はこの時期以前には使われていなかった」と述べている。⁴⁴

しかし、先に指摘したように、1936年の著作でも少しだが宇宙という意識が見られた。

一方、1948年の著作では、確かにモンテッソーリは、宇宙(universo)という言葉を用い、全体の中での位置を重視する思想を示している。⁴⁵それは、思想上の新たな転換とも言える。例えば、次のような文章がある。

「すでに示したように、子どもには惜しみなくたくさんのもを与える必要があるので、われわれは宇宙全体(intero universo)のヴィジョンを示す。宇宙(universo)は壮大な現実であり、あらゆる疑問に対する答えである。すべてのものは宇宙の一部であり、一つの全体(un tutto unico)を作るためにそれぞれが結び付いているので、われわれはこの生命の道とともに歩む。このような概念によって、子どもがあてのない知識の探索にさまようことを止め、心が安定するのを助ける。」⁴⁶

このように宇宙全体の中の生命という壮大な見方を示し、その中でおのおのの結びつきを認識し、知識の集積ではなく、全体の中でのものごとを位置づけることの意義を示した。モンテッソーリ教育に対して「要素主義」という批判がなされたことがある。⁴⁷ 感覚を個別に訓練する方法をセガンに影響を受けて採用したからである。しかし、晩年の著作の中で描かれる小学校児童の教育に対しては、全体の中での個々の部分の結びつきを重視する、より大きな観点が据えられているのが明らかである。

それは、「人間の精神に高貴で高遠な観念を提供する」⁴⁸とも述べている。

また、モンテッソーリは宇宙という視野からものを考えるのに、別の意味も付与していた。それは想像力の形成である。

「想像力を培うために、子どもに宇宙(universo)の物語を提供する、それはおとぎ話よりも1000倍も刺激的で不思議なものを示す。もし想像力がおとぎ話だけで教育されるなら、獲得される楽しみはせいぜい、後に小説を読むことに引き継がれるくらいである。しかし、教育をそのように限定すべきではない。楽しみを空想的なお話にだけ求めようとすることに慣れた心は、ゆっくりと、しかし、必然的に怠惰になり、より高貴な専念ができなくなる。社会生活の中でこのような精神的怠惰の例をたくさん見いだす。綺麗な着物を着、友達と世間話をし、映画にいくことだけが大切な人となる。」⁴⁹

このように、おとぎ話だけではなく、宇宙という視点から想像力を高めることの意義を示した。おとぎ話を決して否定した訳ではない。しかし、それに限定せず、もっと広い角度から想像を広げることの重要性を示したと考えられる。

また、1948年の『児童期から青年期へ』でも宇宙を指すuniversoや世界を表すmondoの語はいくつも用いられている。

このように、モンテッソーリには晩年大きな思想的変化があり、「全体における位置づけ、宇宙における結びつきの再認識」を重視する教育思想となっていたことが分かる。これはコスミック教育と呼ばれている。その萌芽は1936年に見られるが、40年代の著作で大きく花開いたと捉えられる。

モンテッソーリの思想は、もともと啓蒙主義、実証主義などを中心とする西欧近代思想に影響を受けその中で生まれたのであるが、インドに渡ってインド、広く言うと東洋思想と出会う

ことにより、その思想は人間や宇宙を俯瞰するより壮大な枠組みの中で再構成されるようになった。

子どもを見つめることで多くの発見を生み出し、発展した教育思想は、最も小さな存在を最も大きな存在の中に置くことによって再生し、新たな発展の契機を得たといえることができる。

まとめ

モンテッソーリとガンジーは、同時代人であり、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。二人は子どもへの愛を基本的な土台として、互いを高く評価しながら、互いに様々な視点を与え合ったことが明らかになった。モンテッソーリの発見した子どもがものごとくに打ち込む姿はガンジーに影響を与えた。

一方、言語によって主張するのではなく、生きざまや存在でメッセージを示すガンジーはモンテッソーリに東洋の静的な魅力とも言えるべき「存在そのものの魅力」を伝えた。モンテッソーリは、そのガンジーの「存在の魅力」、「精神的な魅力」の延長線上に子どもの偉大さと可能性を見出し、より大きな世界の中で子どもの存在や役割を位置づける視覚を得たことを本稿で明らかにした。

また、モンテッソーリは年を追うにつれて手作業の意味を深化させた。手作業が知識の秩序付けや自主的精神活動を導き、手が知性や人格と結びつき、さらに、手によって環境を変え、文明を生み出し、宇宙という枠組みの中での使命を果たすという思想に至った。

さらに、ガンジーに影響を受け、モンテッソーリは生涯をトータルに捉える学習の視点を得、恵まれない子どもの教育という当初の問題意識を再確認したことを指摘した。

本稿ではガンジーとの関わりを中心に検討したが、モンテッソーリの晩年の思想を特徴づける全体の中での位置やつながりを重んじる宇宙的視野の形成がいかなる人々や思想との関わりによっていたかについては、さらなる考察を行っていきたい。

異なる民族、文化、宗教、思想にかかわらず、相手を尊重し、理解し、受容できる寛容性のある人間、平和に資する人間の形成について考えていきたい。

<注>

¹ 1936年 は、イタリアのエチオピア征服の年である。この時、ムッソリーニには統帥権とともにファシストの指導者という肩書が加えられたという。

² Augusto Scocchera, *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 1997, pp. 16-19.

スコッカーラはモンテッソーリの活動を形成期、成熟期、新たな地平の時期の3つの時期に分けた。第1の形成の時期は、1896年のローマ大学卒業から始まり、第2の成熟期は1909年『科学的教育学の方法』の出版から始まるとされる。さらに、第3の時期は *L' enfant*, (『幼児の秘密』) を執筆した1936年を節目の時期として位置づけている。この本を通して、モンテッソーリ教育法の理論と実践の成果が完成・統合されたと捉える。彼女はここで、教育の対象としての子ども (*bambino-scolaro*) の問題としてだけではなく、人間としての子

ども (bambino-uomo)、市民としての子ども (bambino-cittadino) の問題に取り組むようになったとスコッケーラは指摘している。

³ 前之園幸一郎「マリア・モンテッソーリにおける子ども観の転換」(2010)の中で、モンテッソーリの思想が *L' enfant* を契機に大きな転換をしていることをスコッケーラの研究を土台に指摘している。前之園幸一郎「マリア・モンテッソーリにおける子ども観の転換」『モンテッソーリ教育』第43号、日本モンテッソーリ協会、2010、p. 46。

⁴ Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1970 (1943). マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』吉本二郎、林信二郎訳、あすなろ書房、1979年。同書は、1943年にインドのコダイカナルでモンテッソーリが講演した内容を基にして刊行された本であるため、実質的には1943年の思想と言えるが、本文中は出版年を基準にして示す。

⁵ クリスティーナ・マリー・トルードウ『コスミック教育の形成—インドにおけるモンテッソーリ』三宅将之訳、エンデルレ書店、1990年、p. 122, p. 91。

⁶ 拙論「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—」『夙川学院短期大学紀要』第41号、2012年3月。

⁷ Paolo Giovetti, *Montessori, Mediterranee*, 2009, p. 81. ,

⁸ 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. 116。

⁹ 同上、p. 34。

¹⁰ 同上、p. 80。

¹¹ P. Giovetti, op. cit., p. 93.

¹² Paolo Giovetti, ibid.

¹³ Sarvepalli Radhakrishnan (edited), *Mahatma Gandhi, Essays and reflections*, Jaico Publishing House, Bombay, 2007 (1957, 1939), pp. 181-183. P. Giovetti, op. cit., pp. 82-83.

¹⁴ 文中に「数年前短い間ヨーロッパを訪れ、帰国の途上で数日間ローマに立ち寄った」と記している。1930年代の初めにロンドンで出会ってから数年後にまとめた文章である。

¹⁵ Maria Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma, Max Bretschneider, 1909, p. 11. 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. 14。

¹⁶ Ibid., p. 13. 同上、p. 17。

¹⁷ Ibid., 同上。

¹⁸ 拙著『モンテッソーリ教育思想の形成過程—「知的生命」の援助をめぐる—』勁草書房、2003年。

¹⁹ トルードウはガンジーとモンテッソーリの共通点として2点を挙げている。

「人間の尊厳に信を置く。」「人類への同じ愛。子どもたちの精神を解き放つ。」クリスティーナ・マリー・トルードウ『コスミック教育の形成—インドにおけるモンテッソーリ』三宅将之、エンデルレ書店、1990年、p. 84、p. 88。

²⁰ 拙論「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—」前掲論文。

²¹ 同上。

²² M. Montessori, *Il metodo*, op. cit. pp. 127-130.

M. Montessori『モンテッソーリ・メソッド』前掲書、pp. 129-132。

²³ Ibid., p. 222. 同上、pp. 178-179。

²⁴ P. オスワルト、G. シュルツベネシュ編『モンテッソーリ教育学の根本思想』平野智美訳、エンデルレ書店、p. 33. Paul Oswald & Günter Schulz-Benesch, *Grundgedanken der Montessori -Pädagogik, Montessori Schrifttum und Wirkkreis*, München-wien, Schriften des Willmann- Instituts, 1967.

²⁵ 同上、p. 34。

²⁶ Maria Montessori, *Il segreto dell' infanzia*, Milano, Garzanti, 1999 (1938), p. 98.

(M. Montessori, *L' enfant*, Desclee et De Brouwer, Parigi, 1936.) マリア・モンテッソーリ『幼児の秘密』中村勇訳、日本モンテッソーリ教育総合研究所、2004年、p. 99。

²⁷ Ibid., p. 108. 同上、pp. 99-100。

²⁸ Ibid., p. 262. 同上、pp. 216-217。

²⁹ Maria Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, 1981 (1949). 和書名は2つある。マリア・モンテッソーリ『子どもの精神—吸収する精神』中村勇訳、日本モンテッソーリ教育総合研究所、2004年。マリア・モ

ンテッソーリ『子どもの心』鼓常良訳、国土社、1971年。

³⁰ Ibid., pp. 150-151. M. モンテッソーリ『子どもの精神—吸収する精神』中村勇訳、同上、p. 170。

³¹ Ibid. p. 151、同上、p. 172。

³² Ibid. p. 152、同上、p. 173。

³³ 一方、足と脳の関係についても指摘している。平衡をつかさどる小脳が発達することによって、一人座りやつかまり立ち、二足歩行が可能になっていく。子どもが長距離の歩行や荷物をもつての平衡を保ちながらの歩行を好むようになったり、腕の力ができてきた時によじ登るのが好きになったりするの、子どもたちが「内面的な必要性」に従って「自分の持てる力を訓練」するのが自然の道筋であるからであると捉えている。

Ibid. p. 152、同上、p. 175。

³⁴ Ibid., p. 8. 同上、p. 14。

³⁵ 拙著、前掲書。

³⁶ Maria Montessori, *De l' enfant à l' adolescent*, Paris, 1948. M. Montessori, *Dall' infanzia all' adolescenza*, Milano, Garzanti, 1970. マリア・モンテッソーリ『児童期から思春期へ』K. ルーメル、江島正子訳、玉川大学出版部、1997年。

同書は、1936年から1939年にかけてイギリスとオランダで開いた国際トレーニングコースの講義がもとになっている(『児童期から思春期へ』p. 14。)最初の出版年は1948年である。

³⁷ C. M. トルードウ、前掲書、p. 74。

³⁸ 拙著、前掲書。

³⁹ C. M. トルードウ、前掲書、p. 73。

⁴⁰ 同上、p. 74。

⁴¹ 同上、p. 75。

⁴² 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。

Maria Montessori, 《Influenza della 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。

拙論「モンテッソーリによる教育学的人類学研究の諸相—家庭環境と学業成績に関する研究から—」『夙川学院短期大学研究紀要』第27号、2003年3月。

拙論「モンテッソーリ教育思想における補償教育の視点」『幼児教育史研究 創刊号』幼児教育史学会。2006年11月。

⁴³ C. M. トルードウ、前掲書、p. 91。

⁴⁴ 同上、p. 122。

⁴⁵ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 19, p. 30, p. 47, p. 48 など。

⁴⁶ Ibid., p. 19. M. モンテッソーリ『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』前掲書、p. 20。

⁴⁷ イタリアのジェンティーレ(Giovanni Gentile)は、「感覚教育の分析的特質に見られる心理学上の要素主義(atomismo)と、感覚を孤立させ別々に発展させようとする傾向を批判した」。Clara Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Roma, Edizioni Anicia, 1990., p. 102。

⁴⁸ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 30. M. モンテッソーリ『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』前掲書、p. 30。

⁴⁹ Ibid. pp. 30-31. 同上、p. 31。