



ラビンドラナート・タゴールと池田大作の 教育理念と実践の比較研究

Aneesah Nishaat, Ph.D.
Lecturer Higashi Nippon International University

anishaat@m.tonichi-kokusai-u.ac.jp

Abstract

This study compares the educational philosophies of Rabindranath Tagore and Daisaku Ikeda, highlighting significant convergences despite differences in historical and cultural context. Both thinkers share a deep commitment to human dignity, universal humanism, pacifism, and internationalism. Their respective institutions, Visva-Bharati University and Soka University, reflect a common vision of education as a space for holistic human development and the active practice of peace.

At the core of their thought lies a belief in the sanctity of life, expressed through Tagore's concept of *Jivan Devata* and Ikeda's Buddhist humanism. Both opposed war and oppression, while also emphasizing global solidarity beyond national boundaries. Both thinkers regarded dialogue as a transformative force and placed the teacher–student relationship at the heart of human development. The study identifies four shared principles: commitment to human dignity; opposition to violence; holistic education through dialogue; and educational institutions as sites for practicing peace. While Tagore emphasized the arts and harmony with nature, Ikeda focused on inner transformation and global dialogue. These differences complement their shared vision, demonstrating diverse pathways to humanistic peace education.

Keywords: Rabindranath Tagore, Daisaku Ikeda, educational philosophy, peace education, global citizenship education

I. はじめに

グローバル化進展の一方で、昨今、各国が内向きの色彩を濃くしつつある国際社会において、教育の役割をめぐる議論はますます重要性を帯びている。とりわけ、人間の尊厳の回復、そして国家や民族の境界を超えた人類の融和・共存、暴力・戦争の克服という命題は二十一世紀の教育が取り組むべき核心的課題である。こうした課題に対し、早くから卓越した洞察を提示していた思想家・教育者として、インドのラビンドラナート・タゴールと日本の池田大作という二人の人物が浮かび上がる。



タゴールは、ノーベル文学賞（1913年）受賞の詩人であるとともに、教育実践者でもあった。他方、池田は、世界192か国・地域に会員を有するSGIの会長を務めつつ、平和・文化・教育運動を推進した。両者は活躍した時代こそ異なるものの、その教育理念には驚くべき類似性が存在する。

本研究の目的は、タゴールと池田の教育理念と実践を比較検討し、両者に共通する普遍的ヒューマニズム・世界市民思想・平和教育の理念を明らかにするとともに、今日の教育的文脈への示唆を導き出すことである。

II. 両者の人物像と思想的背景

1. ラビンドラナート・タゴール（1861–1941）

タゴールは、インド独立の前夜に活動した人物で、第一義的には詩人であるが、文学者・音楽家・画家・思想家・社会改革者・農村復興の実践者という多面的な顔を持つ。当時の英国植民地からのインドの独立運動についても、詩人の立場からインド人を鼓舞した。その生涯を通じて一貫していたのは、端的に言えば、「人類の幸福」と「世界平和」への願いであり、その根底には人間の尊厳への深い敬意と、民族・宗教・国境を超えた普遍的な思想があった。1913年のノーベル文学賞受賞以降は、国内外での講演・交流を通じて、各国の文化人・識者との人間的相互理解の増進にも貢献した。

タゴールの思想の経糸をなすのが「生命神（ジボンデボタ）」の概念であり、彼自身が様々な詩の中でこれを用いている（我妻，2006，pp. 149–157）。Kripalani（1971）は、タゴールを「人間の内に聖なるものを見、聖なるものの内に宿る人間的なものに語りかける信仰者」と描き（p. 321）、タゴールが「生命と、自然と、物質の世界は一つにつながっており、宇宙の法則によって支配されていることを信じていた」（p. 476）と記している。この人間の尊厳の信念から、第一次世界大戦における殺戮・破壊行為、英国植民地下における人権蹂躪は許しがたいものであり、その思いは国外での講演においても明確に披歴された。

タゴールは、普遍的ヒューマニズムの立場から、植民地主義と帝国主義的戦



争・暴力を生涯を通じて痛烈に批判した。Banga (2023) は、タゴールにとって「国家」は経済的・政治的権力のための連合体に過ぎず、軍事力を背景とした覇権主義が本来の人間性を損ない「魂のない組織」が道徳的均衡を破壊していると警告したと論じている (p. 617)。タゴールにとって、いかなる暴力・抑圧に対しても人間の尊厳を守り抜くことが、生涯を通じた揺るぎない信念であった。

こうした人間主義・平和主義についての教育および実践の場として創立されたのが、1901年の学園、そして1921年のヴィシュヴァ・バラティ (国際大学) であった。

2. 池田大作 (1928–2023)

池田大作は、東京の海苔作りの家に生まれ、長兄の戦死・空襲など第二次世界大戦の惨禍を身をもって体験した。19歳のとき、後に創価学会第二代会長となる戸田城聖 (1900–1958) と出会い、仏教ヒューマニズムに基づく平和・文化・教育運動に生涯を捧げることになる (Goulah & Ito, 2012; Goulah & Urbain, 2013)。

池田が目指したものは、SGI会長として世界の会員の指導・励ましに従事する傍ら、民主音楽協会・東洋哲学研究所・東京富士美術館を創立し、多様な文化・芸術・思想の紹介・交流を通じた平和構築と、庶民が世界の音楽や美術に触れる機会の提供に努めた。池田は生涯において世界54か国を訪問し、各国の指導者・文化人・識者などと平和・文化・教育について幅広い対話を行い、対談数は1600回以上、海外大学等からは400を超える名誉学術称号を受けている(創価大学, n.d.)。なお、インドのデリー大学 (1998年)、ラビンドラ・バラティ大学 (2004年)、ヴィシュヴァ・バラティ大学 (2006年) は、それぞれ池田に名誉文学博士号を授与している。

池田は1968年に最初の学園 (高校・中学) を開校し、その後、幼稚園から創価大学・大学院に至る一貫教育の機関を創立した。海外にも幼稚園、高校とアメリカ創価大学が開学しており、創価教育は世界的なネットワークを有している。

3. 両者の思想の共鳴

タゴールと池田の思想において、まず際立つのは、「人間への信頼」への強固



な信念である。そして、両者ともに信念に基づいた「行動の人」であった。タゴールの「生命神」の思想は、すべての人間が神聖な生を宿しているという確信を表し、池田の日蓮仏教に根ざした「生命の尊厳」の哲学は、すべての人間の生命の中に仏性が秘められており、人間はそれを自ら開花できるという命題に立脚している。

また、両者の共通点は、あらゆる戦争・暴力・抑圧に対する根本的な反対と、人間の尊厳を守る平和主義の徹底である。タゴールは植民地主義と帝国主義的戦争を生涯を通じて糾弾し、また人間を手段とする権力的支配への批判を国際的な場で表明し続けた。池田は、人間の尊厳こそ最優先されるべきであり、平和こそ最重要とし、なかでも人類の生存そのものを脅かす核兵器の廃絶を一貫して訴え続けた。池田の人間主義は、いかなる差別・抑圧も許さないというものである。国際主義の擁護という点でも両者は一致しており、タゴールは人と人、民族と民族の友情と相互理解を、池田は戸田城聖から受け継いだ「地球民族主義」という国家の原理ではなく人間の原理を優先する立場を生涯の信念とした (Goulah, 2020)。

さらに、Pouwels (2024) はタゴールの哲学の核心を「対立する力の調和」という概念に見出している。タゴールは「創造とは対立する力の調和である。引力と斥力が手を結んだとき、火と闘いはすべて花の微笑みと鳥の歌声に変わる」 (Pouwels, 2024, p. 249) と述べており、この原理は池田が生涯を通じて強調した「対話」の精神と深く共鳴する。池田にとって対話とは、異なる立場・文化・価値観を持つ人間が誠実に向き合うことで、個人の成長のみならず社会の平和をも創り出す根本的な営みであった (Goulah & Urbain, 2013)。

総じて言えば、タゴールと池田は、常に世界の事象を視野に入れ、人類の将来を熟慮した「世界市民」であり、「人類の幸福」と「世界平和」を希求して生涯を通じて行動した。そして、その実現を若き後継に託すために学校を創り、世界的視野の青少年を育成しようとしたと言えるであろう。

III. 教育理念と実践の比較

1. タゴールの教育理念と実践——学園とヴィシュヴァ・バラティ



タゴールは、幼少期・少年期に英国風の家庭教師教育と英語教育を並行して行うという、窒息するような辛い体験をしたことから、教育は自発的なもので、喜びがなければならず、また生徒と教師の人間関係が重要であると考え、「自分がそのような学校を作ろう」と考えた（我妻, 2006, pp. 129–136）。そこで1901年に少人数の子どもを対象とした学園を開学し、1921年にそれをヴィシュヴァ・バラティ（国際大学）へと発展させ、世界にも開かれた自由な環境で全人的教育を施そうとした。タゴールは大学を「世界が一つの巢で出会う場所（yatra viswam bhavati eka nidam）」と位置づけ、外国人教師や留学生を積極的に受け入れた（Malaviya, 2020, p. 8）。そのような教育環境の中で「maitri（友情）」すなわち人と人、人と自然、そして国家間の友情を育むことが、タゴールの国際教育・平和教育の核心であった。

タゴールは「My School」において「最高の教育とは、単に情報を与えるものではなく、私たちの生を存在全体と調和させるものである。」（Chakravarty, 1961/2003, p. 219）と述べている。また、学校における自由の理念を「The Schoolmaster」においてこう定式化した、「私の学校では、三つの側面の自由を設ける——心の自由、心情の自由、意志の自由である」（Das, 1996, p. 508）。さらに、植民地教育が子どもを自然から切り離していることを批判して「地理を教えるために子どもから大地を奪い、文法を教えるために言葉を奪っている」と述べ（Quayum, 2016, p. 6）、教育は生活そのものと不可分であるべきと表明した。さらに「知識によって力強くなれるが、共感によってこそ人は完全になれる」と語り（Banga, 2023, p. 619）、共感・友情・人間的つながりを教育の中核に置いた。

タゴールの教育モデルは「自己の内なる平和」を核心として、対人・社会・自然・国際という各レベルの平和へと展開する同心円構造を持つ。

Pouwels (2024) は、シャンティニケタンにおける教育が「確実性を与える教育」に対置される「不確実性を探究する教育」の実践であったと論じ、教師に重要なのは「単なる知識の伝達者ではなく、師弟間の深い人格的交流を体現するグル（guru）」であるとしている。Ghosh (2015) はさらに、タゴールはグルを「学生への奉仕のために心と魂を全て捧げる」存在とし、師弟は「互いを真に念頭に置き、



生きた相互関係を確立する」対話の中でこそ形成されるとするタゴールの教育観を論じている (p. 411)。タゴールにとって教育とは対話の出来事であり、この点は池田が強調する師弟間の生涯にわたる人格的交流と本質的に一致する。

晩年のタゴールと起居を共にした Kripalani (1971) は、教育者としてのタゴールについて印象深い挿話を記している。タゴールを賛美する人々ですら彼の学園を「詩人のきまぐれ」と見なしたが、それはタゴールの「使命感にもとづくもの」であった。ある日、タゴールはベンガル語教師について、「ただ単に博学な学者というのではなく、文学を愛し言葉に対する感受性をもった方が教えてくれるといい。子どもたちは、先生の声から言葉の音の感情（こころ）を学び取らなければならないからね」と語った。教育事業の資金集めのために世界を行脚する必要があったが、タゴールはそれを「むしろ有難いこと」と前向きに捉えていた。タゴールはコルカタで死去したが、「おそらく彼は、最愛の者たち——学園の男や女や子供たち——に取り囲まれて、シャンティニケタンを終息の地とすることを何よりも願っていただろう」と記している。そこには、タゴールの教育への使命感、学生に対する深い愛情と心遣いが活写されている。

2. 池田の教育理念と実践——創価学園・創価大学

池田が創価大学を創立した目的・創立後の発展などについては、代表的著書『新人間革命』第15巻の「創価大学」の章に詳しく記されている。同章には、大学の理事会・教職員・学生が創立者の深い信頼と励ましを敏感に汲み取り、自分が「理想の大学建設の主体者」との自覚で課題に取り組んでいったことや、創立者と学生たちの触れ合いが克明に記されている。

池田は「創価大学を創立した目的は……人類益のために貢献し、世界の平和を創造する人間主義のリーダーを育成することであった」、「自分の命を削ってでも、(この)大学を絶対に残さなければならない」との心情を記し、1971年の開学前には教員に「教育は私の最終の事業です。創価大学は私の命よりも大切です」と語っている (池田, 2007, pp. 105–299)。創価大学の「人間教育の最高学府たれ」「新しき大文化建設の揺籃たれ」「人類の平和を守るフォートレスたれ」との三つのモット



一には、池田の思いが込められている。

池田の教育観の核心は「人間教育」にある。池田の教育哲学の基底には、師匠・牧口常三郎（1871–1944）が提唱した「創価教育学」があり、これは価値創造を通じた個人と社会の幸福の実現を志向する理念である。牧口が果たせなかった学校創立の夢は、戸田城聖、そして池田へと「師弟の精神」として受け継がれた（Goulah & Ito, 2012）。

Goulah & Ito（2012）は、創価教育カリキュラムを「対話・世界市民性・師弟関係における人間教育」という三つの原理によって特徴づけている（p. 56）。池田は「学生の生涯は講義によってではなく、人によって変えられる」と述べている（p. 64）。この姿勢はタゴールが説いた師弟の深い人格的交流と本質的に重なる。

2004年3月、池田はすべての創価同窓生に対して「世界に輝け！創価同窓の光」と題する長編詩を送り、創価教育にかけた思いと学生たちへの信頼・期待が凝縮されている（池田, 2004）。その要点を以下に示す（【 】は筆者による項目づけ）。

- (1) 【人間への信頼、人間主義の教育】 「私は信じる！……人類の闇を破り、未来を照らしゆく光は、断じて『人間』のなかにあると！ それゆえに、私は決めたのだ……師子の人間を作れ！ 『教育こそ我が最終の事業なり』と！」
- (2) 【創立者と学生たちの師弟の絆】 「君たちの『便り』は私の『力』だ！……私は、何があっても君たちを守る！ 君たちを信じる！ 創価教育の師弟は、尊くして深き使命に生きゆく、時空を超えた、魂の結合であるからだ」
- (3) 【何のための学びか】 「忘れないでくれ給え！ 何のために、栄えある創価教育の城で学んだのかを。無名の庶民を守り抜き、民衆の安穏と幸福のために……努力することだ。本来、教養も、知識も、不正と戦う知恵を開き、善をなすためにある」
- (4) 【デマ・不正・暴力とは戦う】 「牧口先生は『不善は悪！』と叫ばれた……人を不幸にするデマは許さない！ 社会を混乱させる不正は許さない！ 世界を破壊する暴力は許さない！ これが創価の魂だ」

(5) 【友情、文化、平和と人道の勝利】 「『友のため』『正義のため』『平和のため』に献身する、雄々しき魂の友情の交響曲は、青年の希望！ 教育の奇跡！……この創価同窓の偉大なスクラムこそ、民衆を守る平和の砦だ……友情の道を結び、文化の橋を架け、平和と人道の勝利の歴史を残すのだ」

池田は 1996 年のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジにおける講演において、グローバル市民の必須資質として、①生命の相互関連を認識する知恵、②差異を恐れない勇氣、③遠方で苦しむ者への共感を維持する慈悲、の三つを挙げた (Ikeda, 1996/2010; Goulah, 2020)。Goulah (2020) は、この三資質の中でも「勇氣」の強調が池田の世界市民論の際立った独自性であると論じ、「勇氣がなければ、慈悲は単なる感情に留まる」という池田の言葉が教育実践を通じた内的変容の重要性を端的に示していると指摘する。

3. 世界市民教育

タゴールと池田の教育実践を比較するとき、両者が同じ地平を目指しながらも、異なる文化・宗教・時代的文脈の中でそれぞれ固有の経路を歩んだことが明らかになる。

Banga (2023) は、タゴールのコスモポリタン教育が Nancy Fraser の「ポスト・ウェストファリア的正義論」における核心的課題、すなわち分配の不正義・承認の不正義・表現の不正義の三次元的統合、に応答しようと論じ、タゴールのコスモポリタニズムは、他者との出会いを通じて「単に異質のものに寛容であるより、むしろ、自らの伝統を豊かにしていく」ものであると指摘する。

池田の世界市民論は、「地球民族主義」の精神を基軸としつつ、日蓮仏教の「縁起 (engi)」すべての生命は相互依存の関係にある、という哲学的基盤の上に立っている (Goulah & Urbain, 2013, pp. 305–306)。Nunes (2025) は、91 本の先行研究を分析し、「平和・持続可能な発展・世界市民教育」が池田の教育哲学の諸概念の中で最も多くの研究を集める中心的クラスターであることを確認し、この知見が英語圏に限られず中国語圏の研究者が儒教的価値観との親和性を認めつつ池田の世界市民思想を受容していると指摘する。このことはタゴールのコスモポリタン教育

哲学との比較考察にも重要な示唆を与える。

両者に共通するのは、世界市民性が単なる知識や概念ではなく、具体的な行動と実践を通じて育まれるという確信である。タゴールは「友情 (maitri)」を教育の実践において体現した。池田は「勇気の応用」、自らの地域共同体の中で世界市民的倫理を具体化する勇気を牧口の言葉として引用し、世界市民性はグローバルな舞台ではなく日常の実践の中でこそ育まれると説いた (Goulah, 2020, p. 43)。

Sharma (2020) は創価教育の核心概念として牧口常三郎の「価値創造」を論じ、価値創造のプロセスは「客観的認識 (対象をありのままに認識する) に続いて主観的評価 (その現実の中でいかに価値を創造するかを自ら判断する)」という二段階から成るとし (p. 33)、それはタゴールが学習者の内なる経験を教育の出発点とした姿勢と一致している。

4. 平和教育の視座

Malaviya (2020) は、タゴールの平和教育モデルが「直接的・文化的・構造的暴力」 (Galtung, 1969, 1990) のすべてに対応する包括的な枠組みを持ち、国際的平和・社会的平和・対人的平和・自然との平和・自己の内なる平和という五つの層から構成されると指摘している (pp. 3-4)。タゴールの教育実践はこれらすべての層で平和を実現しようとする総合的な試みであった。

他方、Goulah & Urbain (2013) は、池田の平和教育への貢献を「内的変容・対話・世界市民性」という三段階の存在論的モデルとして定式化している。池田は文化交流・軍縮・人権・環境・持続可能な開発のための教育を具体的に提唱し、1983年以來毎年発表してきた平和提言の中で「対話」という語を少なくとも 467 回用いており (p. 310)、対話による相互理解に基づく平和を最も重視していた。

IV. おわりに

本稿は、タゴールと池田大作の教育理念と実践を比較考察することで、両者に共通する以下の四つの核心理念を確認した。第一に、人間の尊厳と平等性への揺るぎない信念。第二に、あらゆる戦争・暴力・抑圧への反対と、人間主義に基づく



国際主義・世界市民思想。第三に、対話と師弟の絆を通じた全人的人間教育の実践。第四に、教育の場そのものを平和の実践の場とする教育観である。

両者の間には、タゴールが詩・芸術・自然との共生を重視したのに対し、池田は人間の内的変革と対話運動を軸としたという相違も存在する。しかしこの相違はむしろ、普遍的ヒューマニズムに基づく平和教育が文化的・宗教的文脈に応じた多様な実践形態をとりうることを示している。

Goulah (2020) が指摘するように、今日、右翼ポピュリズムが世界的に台頭する状況において、タゴールと池田の世界市民思想はかつてなく緊急の意義を持っている。両者の教育理念および実践から学べる最も根本的な教訓は、真の世界市民は遠くのどこかで育まれるのではなく、日常の実践と対話の中でこそ形成されるということである。教育は、そのための最も確かな、そして不可欠な道である。

引用文献

我妻和男. (2006). *タゴール——詩・思想・生涯*. 麗澤大学出版会.

Banga, S. (2023). The global relevance of Tagore's cosmopolitan educational philosophy for social justice in a post-Westphalian world. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 611–625. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad051>

Chakravarty, A. (Ed.). (2003). *A Tagore reader*. Rupa. (Original work published 1961)

Das, S. (Ed.). (1996). *The English writings of Rabindranath Tagore: Volume 3, a miscellany*. New Delhi: Sahitya Akademi.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

Ghosh, R. (2015). Caught in the cross traffic: Rabindranath Tagore and the trials of child education. *Comparative Education Review*, 59(3), 399–419. <https://doi.org/10.1086/681905>

Goulah, J. (2020). Daisaku Ikeda and the Soka movement for global citizenship. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1725432>



- Goulah, J., & Ito, T. (2012). Daisaku Ikeda's curriculum of Soka education: Creating value through dialogue, global citizenship, and 'human education' in the mentor–disciple relationship. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 56–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00572.x>
- Goulah, J., & Urbain, O. (2013). Daisaku Ikeda's philosophy of peace, education proposals, and Soka education: Convergences and divergences in peace education. *Journal of Peace Education*, 10(3), 303–322. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.848072>
- 池田大作. (2004). 長編詩 世界に輝け！創価同窓の光. 創価学園ニュース, 31, 学校法人創価学園.
- 池田大作. (2007). 新人間革命 (第 15 卷). 聖教ワイド文庫.
- Ikeda, D. (2010). *A new humanism: The university addresses of Daisaku Ikeda*. (Original lecture delivered 1996, Columbia University Teachers College). I. B. Tauris.
- Kripalani, K. (1971). *Tagore: A life*. National Book Trust.
- Malaviya, R. (2020). Promoting 'maitri' through education: Tagore and education for peace. *Journal of Peace Education*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1835622>
- Nunes, A. (2025). A systematic multilingual review of Ikeda's educational philosophy and praxis: Common principles of human education. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(8), 1013–1036. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i81626>
- Pouwels, J. G. (2024). The importance of contrary forces in education: On the notion of conflict in Tagore's *Religion of Man*. *Studies in Philosophy and Education*, 43, 243–268. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09891-5>
- Quayum, M. A. (2016). Education for tomorrow: The vision of Rabindranath Tagore. *Asian Studies Review*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10357823.2015.1125441>
- Sharma, N. (2020). *Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58062-9>
- 創価大学. (n.d.). 創立者 池田大作先生. <https://www.soka.ac.jp/about/founder/>