

# 偉大な教師としての自然について

佐野 裕\*

## A Sketch on the Idea of the Educative Works of Nature

Hitoshi Sano

### abstract

What is the educative works of nature? The term of nature is one of the most complex words in the language. In this sketch, we are going to try to consider the rhetoric of the educative works of nature at the discipline of outdoor education.

The implication of the educative works of nature will be classified into two categories. One is the self-educability of nature as human being, and the other is some educative influences of nature on human being.

### I. 問題の所在

“自然は偉大な教師である”といわれるが、それはどのような文脈に位置づく言葉なのであろうか。『エミール』の訳者である今野一雄は、その解説文の中で「エミールという生徒を、生まれたときから結婚するまで、一人の先生が自然という偉大な先生の指示にしたがって、どんなふうにもちびいていくか、というのがこの本の主なすじです」<sup>1)</sup>と述べ、ルソーの“自然の教育”について紹介している。周知のように、J.J.ルソーは子どもを「自然の歩み」(la marche de la nature)<sup>2)</sup>にまかせ、教師はただ外部からの悪い影響をふせぐという消極的な教育(éducation négative)こそが自然教育の原則であると説き、それは「三種類の先生」(trois sortes de maitres)によっておこなわれると論じた。

すなわち「この教育は、自然か人間か事物によってあたえられる。わたしたちの能力と器官の内部的発展は自然の教育である。この発展をいかに利用すべきかを教えるのは人間の教育である。わたしたちを刺激する事物についてわたしたち自身の経験が獲得するのは事物の教育」<sup>3)</sup>であり、この三つの教育の一致が必要だと主張した。それでは、こうしたルソーの言説における自然という言葉はなにを意味するのか。それはルソー自身が、「しかしおそらく、この自然ということの意味はあまりにも漠然としている。ここでそれをはっきりさせる必要がある」<sup>4)</sup>として説明を加えているように、自然とは単に人間の外部環境としての森林や山河、砂漠を指すのではなく、人間に生まれながらに備わっている生理的な意味での内発的成長力や自然治癒力あるいは感官(sens)といったものを想定していることは、先に引照した『エミール』の記述からも読み取れよう<sup>5)</sup>。ルソーは「教育は生命とともに始まるのだから、生まれたとき、子どもはすでに弟子なのだ。教師の弟子ではない。自然の弟子(le disciple de la nature)だ。教師はただ、自然とい

\*保健体育講座 (Dept.of Health and Physical Education)

う主席の先生のもとで研究し、この先生の仕事がじゃまされないようにするだけだ」<sup>6)</sup>とも説いている。「自然という主席の先生」というレトリックは、教育にはそれにもっともふさわしい成長発達の時期があり、「自然がわたしたちに与えていない束縛を、せめて生涯のある時期にはまぬがれさせてやろうではないか。」<sup>7)</sup>という自然の順序 (l'ordre de la nature)<sup>8)</sup>を擬人化したものに他ならない。ルソーは教育全体のもっとも重大な、もっとも有益な規則は、「それは時をかせぐことではなく、時を失うことだ。」<sup>9)</sup>とも論じている。

一方、こうしたルソー的な意味の“自然の教育”という文脈とは別に、「自然こそ最大の教師」<sup>10)</sup>と説く論者も少なくない。たとえば少年少女冒険学校の指導に当たる中学校教師の森田千里は、「便利さ、清潔さ、そんな文明のプロテクションを、一つずつ外してみたらどうなるんだろう。原始への回帰を少々やってみて、今の生活に別方向から光りをあててみたら」<sup>11)</sup>という問題意識から、今日子どもたちの心身の荒れを癒す教育のフィールドをポナベの無人島やハケ岳の自然に求め、「自然の中でこそ解放され、人が人をきたえるのではなく、自然が人をきたえてくれる・・・(中略)、自然という大舞台の中で、本物の自然の中で、本物の冒険にいどませながら、今ある自己を発見し、乗り越えられる自分があることを気づかせ、その先にある自分を写し出してやる」<sup>12)</sup>という実践を試みている。森田実践の文脈に位置づく“偉大な教師としての自然”とは、ケイト・Sの分類する“the term ‘nature’ refers to everything which is not human and distinguished from the work of humanity”<sup>13)</sup>という用語解釈であり、それは人間の自然本性 (human nature) とは区別される人間の外部環境としての自然を含意していることは明らかである。ところで、“自然は偉大な教師である”というフレーズを最初にもちいたのは誰なのか。その文献学的考証がここでの目的ではないが、おそらくそのゲネシスは上にみたようにルソーの教育思想に求めることができるだろう。わが国ではルソーの思想といえば「自然に還れ」という言葉で有名であるが、小林義彦は、ルソーはその全作品の中で「自然にかえれ」(Retour a la nature) とは一度もいっていないことを明らかにしている<sup>14)</sup>。しかしながら、わが国における野外教育の基本文献ともいえる『図説野外教育』においては、「18世紀啓蒙思想家の代表的人物であるジャン・ジャック・ルソーの“自然にかえれ”という自説は、当時の教育に大きな影響をおよぼした。自由を尊び、個性を発展させ、生氣あふれる自然主義の教育は、野外の活動をより自然な教育方法として発展させていった」<sup>15) 16)</sup>と記述されているように、野外教育を意義づける根本理念のひとつにこの「自然にかえれ」という言葉を位置づけている。こうしてみると“自然は偉大な教師である”というフレーズも、「自然にかえれ」と同様にルソーの“自然の教育”思想における自然概念の内実を検討することなく流布されたひとつのレトリックであり、今日に至るまでなんらの論証もなしにいわば自明の真理としてもちいられてきている言葉であると思われる<sup>17)</sup>。それは人間の外部環境としての流動的な大自然を“偉大な教師”と呼び、ルソー的な「自然」の意味内容をまったく欠落させた用語解釈に傾斜して膾炙されているといえるだろう。

この小論では「自然」という用語の意味を整理し、自然の本源性という視点から“偉大な教師としての自然”というレトリックに含意される「自然」の教育力について検討する。

## 注

- 1) ルソー著、今野一雄訳『エミール』、岩波文庫、1998、第62印刷、5頁～6頁。
- 2) 同上書、17頁。
- 3) 同上書、24頁。
- 4) 同上書、25頁。
- 5) 林達夫『ルソー』、第三文明社、1991、59頁～60頁。梅根悟『ルソー「エミール」入門』、明治図書、23頁～24頁。橋本三太郎、特殊教育方法論における「感覚訓練」の占める位置、弘前大学教育学部紀要、第26号、1971、28頁～33頁。
- 6) 前掲書(1)、68頁～69頁。
- 7) 同上書、122頁。
- 8) 同上書、42頁～43頁。
- 9) 同上書、132頁。
- 10) 森田千里、自然こそ最大の教師、『山/生きる・学ぶ・探る』（小宮晶平・近藤和美編）所収、大月書店。
- 11) 同上書、216頁。
- 12) 同上書、218頁～219頁。
- 13) Kate Soper, *What is Nature?*, Blackwell, 1995, p. 15.
- 14) 小林義彦、ルソーと「自然にかえれ」について、東京大学教養学部外国語科紀要、第33巻、第3号、1頁-20頁。
- 15) 斎藤仲次『図説野外教育』、新思潮社、1972（初版）、31頁。著者は当時の日本キャンプ教会副会長、東京キャンプ指導者協会理事長、前東京学芸大学教授、昭和学院短期大学教授という肩書をもつ。
- 16) 「野外教育」という用語は英語の“outdoor education”の邦訳語であり、J.W.スミスらは、“Outdoor education is conceived to learn to mean learning in and for the out-doors.”と述べている（Smith, Carlson, Donaldson, Masters, “Outdoor Education”, 1963）。  
また、L.B.シャープは野外教育は一つの独立した教科を意味するのではなく、それはカリキュラムをより豊かにする方法論であり、教育プログラムの改善を図る手段であり、教科の枠を横切る活動領域（boundlessness）で構成されるとしている。（L.B.Sharp, “That which can best be learned inside the classroom should be learned there. That which can be learned in the out-of-doors through direct experience, dealing with native materials and life situations, should there be learned.” *Outdoor Education for American Youth*, Washington, D.C., AAHPER, 1957.）。すなわち、組織キャンプの歴史をもつアメリカでは“School Camping”, “Outdoor classroom”などの教育実践の積み重ねがあり、こうしたクロス・ディスリナリーな教育実践の伝統がインターディスリナリーな野外教育を形成する土台になっている。周知のように、アメリカでは多くの州で野外教育や自然保護教育が義務教育のカリキュラムに位置づけられており、全米大学協会の勧告にもみられるように大学の教師養成課程ではすべての学生に野外教育を履修させることが望ましいとされている。
- 17) 会員数13,100,000人のドライバーのユーザーズ・マガジンとされる月刊誌『ジャフメイト』

(1999年5月号)にも、「もともとヨーロッパは、昔から自然を敬愛する精神が強く、フランスではルソーが『自然に帰れ』と唱えていたし、ドイツでは『ドイツ人は山から生まれて、いずれは山に帰る』と自らを表現してきました。」という山崎満博・秋田県立農業短期大学農村生活学科教授の談話が掲載され、グリーンツーリズムのすすめが説かれている。

## Ⅱ. 「自然」の語義

自然という用語は極めて多義的であり、アプリアリになんらかの普遍的な意味を担って用いられてきた言葉ではない<sup>1)</sup>。したがって先のルソーや森田の用例にみるように、論者によって自然という用語に付与される意味内容が異なってもなんら問題とはならない。特に「自然環境」というような名詞的用法の場合には、個人や民族によってその自然の心象風景の意味するところが異なるように、論者によって自然の観念が異なって結びつけられるのはむしろ当然ともいえる。自然とは「自然」という記号／言葉によって喚起されるイメージとして規定できる用語であるといえるかもしれない。高田博厚は自然が意味をもっているのではなく、「見る」自分が意味をもっていると考えるべきだと論じているが<sup>2)</sup>、自然という用語はあくまでも歴史的／文化的／風土的な彩色を孕み、その人、その民族の生活世界／精神世界に交錯してはじめて生きる言葉であるように思われる<sup>3)</sup>。しかしながら一方で自然という言葉にはイメージにおいて結ばれる自然像が異なっても、その用法においては共通のシンタクスが見受けられるのである。すなわち人間の外にある客観的な存在としての「自然」を意味する集合名詞として用いられる場合と、事物の「本質」「性質」などを示す抽象名詞として用いられる場合の二つの名詞的用法があり、また「自然な・・・」という用例のように、〈当然のこと〉や〈成り行き〉〈必然的なこと〉などを意味する形容詞的／副詞的な用法とがある。日本では安藤昌益の『自然真営道』のように、「自然」という用語をもちいていてもそれは〈自ずから然らしむ〉という意味であり、外的自然や物質という自然界を言いあらわす場合には〈天地〉とか〈万物〉という用語をもちいている。自然界を意味する今日のような名詞的用法における「自然概念が形成されてくるのは17世紀以降であり、社会とは別のものとして意識するようになるのは18世紀なかば(宝暦)以降である。」<sup>4)</sup>とされている。しかしながら一般的に明治以前の日本では自然とさえは〈おのずからそうなる〉という意味での副詞的用法が普通であり、「自然観／自然環境／自然科学などの自然の名詞的用法が定着したのはほぼ明治30年代からのことで、それまでは、われわれが今日、自然と呼ぶものは天地／万有／森羅万象／造化等々の言葉で捉えられていた。」<sup>5) 6)</sup>という。

ところで、自然を意味する英語の“nature”はラテン語の“nasci” (be born), “natura”に由来し、「生まれたままのもの／性質など」を意味し、“nascor” (生まれる)の完了分詞“natus”からきており、ギリシャ語のピュシス (physis・φύσις: 生まれる、本性、秩序)の訳語としてキケロが造語したものとされるが、語の系譜からみて今日の自然の概念に近い言葉はピュシスよりもコスモス (κόσμος) とするのが妥当であるとする見解もある<sup>7)</sup>。中世英語では“bodily processes, restorative powers of the body, innate character or disposition, inherent creative power or impulse”の意味で用いられ、物質界 (the meaning of the material world) や地球の産出物 (the features and products of the earth) など、「対象」(Objekt) や「心象」(Vorstellung) を意味する言葉として使われるようになったのは17世紀になってからであるという。また人間的

本質を意味する“human nature”という用例の初出は1526年であるとされている<sup>8) 9)</sup>。

こうしてみると自然という用語は自然科学が対象としてきたような客観的に実在する「自然」と、人間という主体とのかかわりにおいて構想される「自然」との重なり合いの中で多面的な意味を付与されて機能してきた言語であるといえるだろう。たとえば後者の間主観的なかかわりでいえば、ルソーやペスタロッチ、フレーベルあるいはワーズワースなどのように自然を道徳的に善と見做し、自然は合理的であると価値的に判断することもできれば、反対にサドやボードレールあるいはジョルジュ・バタイユなどのように自然とは悪であり非合理的なものであると反価値的に解釈しても<sup>10)</sup>、また先にみたルソーと前田のように自然に付与する意味内容が異なっている、自然の概念にとってはなんら矛盾するところではないのである。

### 注

- 1) 伊藤俊太郎『自然』、三省堂、1999.
- 2) 高田博厚、自然への照応、「伝統と現代」(第35号)所収、10頁.
- 3) 松井健『自然の文化人類学』、東京大学出版会、1997、vii-xv.
- 4) 坂本賢三、「自然」の自然史、『講座現代の哲学/自然と反自然』所収、弘文堂、昭和52年、15頁.
- 5) 相良亨「はじめに」、『講座/日本思想』第1巻、東京大学出版会、iii-v.
- 6) 安永寿延「オノズカラなるもの/近代思想における自然と人間」、『文学』(vol.41)所収、1973.6.41頁～53頁.
- 7) 前掲書(3)、19頁.
- 8) O.E.D..
- 9) 三枝博音、「自然」という呼び名の歴史、『思想』(404号)所収、1958.2.
- 10) 出口裕弘「異端の自然」、『われわれにとって自然とはなにか』、社会思想社、昭和45年、105頁～136頁.

### Ⅲ. 自然の本源性

周知のように、自然は人間の生命の土台であり、人間は二重の意味で自然存在(Naturwesen)であるといわれるが、その意味するところは第一に筋肉や血液、脳髄など、われわれの肉体のごとくがなによりも自然そのものであり(有機的自然)、第二にそうした自然力すなわち腕や脚、頭や手を動かすことによって外的自然(非有機的自然)に働きかけ、それらを変化させ、規制し、制御するなかで人類の歴史を築いてきたという二つの事実<sup>11)</sup>に立脚する。まさしく「人間は自然なしには、感性的外界なしには、なに一つ創造できない」<sup>12)</sup>のであり、自然は衣食住をはじめ人間の直接的な生活手段としてだけでなく、生活活動の材料、対象、道具を提供し、また科学や芸術の対象として精神生活を豊かにする糧ともなるのである。そしていっそう重要なことは、こうした人間の歴史的諸行為すなわち対象的実践活動は、人間にとっての「外なる自然」を変化させただけでなく、同時に自然の一部としての人間自身の「内なる自然」(天性)をも変化させ、人間自身のうちにひそむ潜勢力、その本質的諸力をますます人間的なものへと発展させてきたところにある。「人間の本質(human nature)の対象的に展開された富を通じてはじめて、主

体的な人間的感性の富が、音楽的な耳が、形態の美に対する目が、要するに、人間的な享受能力としての諸感覚が、すなわち人間的本質諸力として確証される諸感覚が、はじめて発達させられたり、はじめて生みだされたりするのである」<sup>2)</sup>。まさしく「人間の諸感覚はこれまでの人類の世界史的労作である。」(Die Bildung der 5 Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte)<sup>3)</sup>といえるだろう。このように人間が普遍的な存在であればあるほど、人間と自然との関係はますます普遍的になり、これからも多様に展開されていくと思われるが、そこには「自然存在」としての人間にとって超えられない法があることも事実である。

人間は、「ただ自然存在であるばかりでなく、人間的な自然存在」<sup>4)</sup>であり、「一つの活動的な自然存在」<sup>5)</sup>であるが、他方では人間は「動物や植物もまたそうであるあるように一つの受苦的な、条件づけられた、制限された存在」<sup>6)</sup>なのでもある。すなわち、人間の生命／生活活動は他の生物一般の生命活動のように、自然の一部として単に自然の物質代謝の盲目的な一環を形成するものとは異なり、自然の物質代謝の一環にありながら労働を媒介にして人間は相対的に自然から自立し、自然の物質代謝に目的意識的に関わるという歴史を辿ってきた。しかしそれは自然の法則を無視して自由に自然をコントロールすることができたということの意味しない。たとえばそれが自然循環の系を無視するほどに巨大化したり、エコシステムの連鎖を攪乱する方向において展開されるのであれば、自然と人間との本質的な連関のその歴史的現実態は、否定的な形態を伴って人間の生存そのものを脅かすことになる。それが今日においては外的自然の破壊という環境問題なのであり、あるいはまた教育問題などに象徴される歴史的に獲得されてきた人間自身の自然(天性)の破壊の問題として生起していると解釈することができるだろう。加えて現代の核テクノロジーやバイオテクノロジーの提起する諸問題は、環境倫理やバイオエシックスという自然と人間との本質的連関にかかわる新たな問題群をわれわれに突きつけている。したがって問題解決の糸口は、この自然から相対的に自立した人間と自然との新たな交通関係の在り方を問うところから出発しなければならないといえよう。

“偉大な教師としての自然とはなにか”を問うことは、この二重の意味で人間にとって本源的な規定性をもつ「自然」の教育力を問うことであり、「自然」という用語の指示する概念把握には、“内なる自然”と“外なる自然”からのアプローチが欠かせない。この場合、内なる自然(human nature)という概念は没価値的ではなく価値肯定的に措定することが前提となる。それには中世カソリシズムの自然観に潜む自然は悪とする見方とは異なり、人間は本来的に自ら価値理念を高める方向に向かって自己発展する内的主体と見做すルソーの人間観と同然の教育観に立脚することが求められる。このような教育観に立つ時、“内なる自然”の教育力とは『人間自身に本来的に備わる内発的な成長発達のエネルギー(自然力)であり、“内なる自然”のもつ「自己教育力」として規定できる人間の本質的な力である』と措定することができるだろう。

また“外なる自然”の教育力とは、微生物から宇宙物質にいたるまで人間の外部に客観的に存在する事物(非有機的自然)の中で、人間の主体的なかわりとの関係において成立する自然(非有機的身体)<sup>7)</sup>のもつ教育力であり、『肉体的および精神的なレーベンスミittelとしての非有機的身体のもつ教育作用』として捉えられる。まさしく「人間が一つの身体的な、自然力的な、生きた、現実的な、感性的な、対象的な存在であるということは、彼が現実的な、感性的な諸対象を彼の存在の対象、彼の生の表明の対象にもっているということ、あるいは彼がただ現実的、感性的な諸対象においてのみ彼の生を表明しようということの謂いである。」<sup>8)</sup>といえる。

## 注

- 1) K.マルクス著、藤野渉訳『経済学・哲学手稿』、大月書店、1967、100頁。
- 2) 同上書、154頁。
- 3) 同上。
- 4) 同上書、224頁。
- 5) 同上書、222頁。
- 6) 同上。
- 7) 同上書、223頁。
- 8) 同上書、104頁～105頁。本文でも触れたように、自然の一部である人間それ自体を「有機的自然」と規定するとき、自然物である人間の肉体から区別されるところのすべての自然物は「非有機的自然」として位置づけられる。ここで「非有機的身体」とは「非有機的自然」のうちで人間化された自然・認識された自然を含意するのであり、人間の実践的・観想的な生活の現実的な対象であると同時に内容そのものをも意味する。

## IV. 自然による自然の教育

“偉大な教師としての自然”という言葉は、人間に本来的に備わる成長発達の可能性や能力 (*faculté de se perfectionner*) が非有機的身体としての「自然」によって引き出され導かれるという関係性の中に、その説明原理が求められる。別言すれば“自然による自然の教育”の内実が問われなければならないのであるが、ここでは今日においても世界中に親しまれているJ.シュペーリ (Johanna Spyri: 1827-1901) の『ハイジ』<sup>1)</sup>を素材に、“自然の教育力”というレトリックを読み解くことにする。この作品には野上弥生子の1920年訳を初めとして多数の邦訳があり<sup>2)</sup>、最近ではアニメ映画の『アルプスの少女ハイジ』としてストーリーは大方の知るところである。

シュペーリはこの物語において、自然から離れた窮屈な都会生活や歪められたうわべの教育ではなく清らかな大自然の中でこそ、健康なからだと純粋なところが育まれることを詩情豊かに謳いあげている。しかしながらこうした自然への賛歌は、スイスに限らずヨーロッパ文化圏では必ずしも自明の事柄ではなかった。たしかにスイスは今でこそ自然の美しい国として多くの人々がアルプスを訪れるが、周知のように人々が山岳美を審美的にとらえるようになるのは十九世紀以降のことであり、それ以前は山や森は悪魔や妖怪変化の棲み家として恐れられていた。アルプスの山々には「悪魔の山」とか「恐怖の山」とも訳せる“*Aiguille du Diable*”とか“*Aiguille Noire de Peuterey*”、“*Teufelsstock*”などの山名を冠した山が少なくない。また、森は危険に満ちた無法地帯であり、野蛮を意味する *savage* (英) や *sauvage* (仏) の語源がラテン語の *silvaticus* (森) に求められるように<sup>3)</sup>、山や森は世俗と離れたなにか恐ろしい異界の地として意識されていた。「自然」を偉大な教師になぞらえる観念の発生には、こうした自然に対する価値観の逆転が必要なのであり、それは深山の楽園伝説などを基層に自然科学や探検登山の対象としてアルプスの山々が神秘のヴェールを剥ぎ取られ、また詩人や画家などのアルプス賛歌をとおして自然と人間との関係がより透明で合理的な時代になるまで待たなければならなかった<sup>4)</sup>。『ハイジ』は、こうした自然観に変化のみえた時代の端境期に生まれた作品といえる。物語には

アルム（Alm：アルプスの高原の牧草地帯）の自然美に対する宗教的美的感情が繰り返し表出され（これはゲーテに深く傾倒したシュペーリの作品の特徴でもある）<sup>5)</sup>、子どもの健やかな成長発達にとっての大自然の価値が描かれているが、同時に山国の住人を“野蛮”とみなす風潮の残っていた時代状況も写しとられている。あの親切で優しいフランクフルトの実業家で教養ある紳士ゼーゼマンがハイジをアルムの山に帰す時の描写に、「即刻、旅行カバンをしたくして、あのスイスむすめの持ち物を、全部つめてやりなさい。（ゼーゼマンさんには、ハイジという名がやっぱり、どうも奇妙だったので、たいていスイスむすめとよんでいました）」（竹山訳-注1、上巻：275-276頁）というように、括弧内の挿入文には当時の都市住人の山に住む人々に対する社会通念がすくいとられている。シュペーリはゼーゼマン家の家政婦であるロッテンマイヤー女史をして次のようにも言わしめている。すなわち、字も読めず行儀作法のできない山の子ハイジに対し「おまえは野蛮人です」（上巻：158頁）と。ここには近代的な学校の社会経済史的な位置づけが転換しつつあった時代の人々の教育に対する価値認識が反映されていると読むことができるだろう。教育をうけていない山の住人は、鳥や獣と同然の野蛮な存在とみなされていたのである。

「この五十年ばかりの間に村の様子はすっかり変わってしまって、もう昔のままの学校では今日の村民の現在にも将来にも、まるで間に合わなくなっているじゃありませんか。昔は今よりも暮らしがずっと単純で、食べてゆくには、百姓仕事だけでよかったです。そしてそうした暮らしでは、学校というものはいらなかったのです。百姓にとっては家畜小屋と粉打ち場や樹木や畑などがほんとうの学校だったのです。そして彼の行くところ、立ち止まるところ、いたるところに多くのなすべき仕事があり、学ぶべきところがあったのです。ですから学校なんかなくとも立派な人間になれたのです」（ベスタロッチ）<sup>6)</sup>。しかしながら既にシュペーリの時代には、学校へいかなければ立派な人間にはなれないという考えが支配的となっていた。ハイジが8歳のとき、「冬のあいだに、ペーターが、デルフリ村の学校の先生の使いになって、二度もきました。それは、アルムおじいさんは、手もとにしている子どもを、学校へよこすようにしなさい。もう、学校へゆく年を過ぎていて、本来なら、この前の冬に、こさせなくてははいけなかった、というのでした」（上巻：108頁）。ロッテンマイヤー女史は読み書きのできないハイジの教育について、「先生には、これから、ことばどおりに、A. B. Cからはじめていただかなければならないばかりでなく、およそ人間としての教育を、いちばんはじめからしていただかなければならない」（上巻：158頁）とも述べている。とはいえ、学校教育が庶民の全面的な信頼を得ていたかという点、必ずしもそうではなかった。そこには教育理念をめぐるイデオロギー闘争も存在したのである。ハイジを学校に入れるように勧めにきた牧師に対し、アルムおじいさんは「学校へはやらん」と答え、「あの子は、ヤギや鳥といっしょに大きくなり、のびていくのです。そういうものを、あいてにしていれば、しあわせだし、ヤギや鳥からは、わるいことはなにも教わりません」（上巻：112頁）と主張する。しかし、牧師は反論する。「だが、あの子は、ヤギでもないし、鳥でもない。人間の子である。そういうなかまからは、わるいことは教わらないにしても、教わることはなにもない。あの子は、これから勉強して、いろいろおぼえなくてははいけないし、むだに時をすごしては、ならんのです」と。“自然による自然の教育”とは、上に引照したアルムのおじいさんの考えるような教育を意味するのではなく、むしろ牧師の主張する“人間にとってふさわしい教育とはなにか”“子どもにふさわしい教育とはなにか”を問うところから出発すると

いえよう。

J.H.ペスタロッチは、「人間教育の目標、つまり人間の内的純化 (Veredelung) を達成する可能性は、人間の自然の内的素質にもとずいていること……。だから、教育の努力のただ一つの目的は、まさにこの人間の内的素質と力、つまりこの善さへの意欲、および知力を、自然がそれを発展させる過程との一致において、発展させかつ保護することに尽きる」<sup>7)</sup>と論じているが、しかし当時の教育は「実際には反対に、一般に愛なく、愚かに、かつ無為に生存することを人々に強いる形で出現して」<sup>8)</sup>おり、「自由な、静かに待ちながら徐々に進む自然に先立って、ことごとくに言語の秩序を無理におしすすめる」<sup>9)</sup>という人為的かつ形式的な方法が蔓延していたのである。クララもハイジに話している。「先生は、ほんとにいい方よ。けっしておおこりにならないし、なんでも説明してくださるの。でも、なにを説明してくださっても、なんにもわからないの。」(144頁)。ここには教育に陥りがちな内容のないことばだけのやりとり(硬直した言語崇拜: Wortabgötterei)<sup>10)</sup>の弊害が読み取れよう。ハイジもこうした教育方法による読み書きの習得に苦しめられたのであった(上巻: 225頁-239頁)。

フランクフルトの生活は自然児ハイジのころとからだを蝕み、ハイジはホームシックのために夢遊病を患い、骸骨のように痩せ衰えていく。医者の診断もあり、ハイジは山の大きさにふれるために故郷のアルムの山へともどるのである。「鷹が峯のたくさんのツメのようにつきたった岩が、空にむかってもえあがっていて、ひろい雪の原は、炎のようで、その上に、バラ色の雲がかんでいました。あたりの山の草は金色で、どこの岩からも、きらきらとした光りがあがっていました。下手の方には、谷が一面にひろく、やはり金色のもやの中にただよっていました。-(中略)- この大きな、りっぱな自然にかこまれて、心からしあわせで、ゆたかでした。神さまへのお礼も、なんといったらいいか、ことばもみつからないくらいでした」(上巻: 300頁)。ハイジは、「モミの木がなる音をきき、金色の日光と、すがすがしい大気と、やさしい花のにおい」(上巻: 57頁)の中で、たちまち元気をとりどし、クララのおばあさんから学んだ読み書き能力を生かしてペーターのおばあさんには生きる幸せをもたらし、また学校へも通うことになるのである。

“自然による自然の教育”とは、ペーターのようなヤギを世話するだけの読み書きもできない自然児を育てることではなく、「ハイジ」の上巻の原題である『ハイジの修行時代と遍歴の時代』(Heidi's Lehr-und Wander jare)にも象徴的に示されているように、子どもの持ち前の知的働きを活気づけ、「子どもが自分を取りまく自然の一切を、その身体と精神の能力を使用しながら正しく評価する経験」<sup>11)</sup>を組織することでなければならない。『ハイジ』の下巻の原題は、いみじくも『ハイジは習ったことを使うことができる』(Heidi kann brauchen, was es gelernt hat)となっている。だが、“自然の教育”とはそれだけではない。山にもどったハイジがたちどころに健康を回復したように、小児麻痺で歩くことさえできなかったクララ・ゼーゼマンも、「神さまがくださる日光と、アルムの山の空気と、ヤギのおいしいお乳」(下巻: 217頁)によって歩けるようになるのである。「ひろびろとした自然の中で、アルプスの空気は、すみきって涼しく、生き返るようでした。吸いこむ息が、みなおいしく思われました。明るい太陽も、このくらい高い山ですから、すこしも暑くはなく、人の手も、足もとのかわいた草木も、やさしくひたしていました」(下巻: 169頁)。「毎日、太陽が輝いて、雲のない空をすぎていきました。小さな花は、つぼみを開き、お日さまに向かっててもえあがり、匂いをたてました。晩になると、太陽は、赤や

バラ色の光を、つき立った角のような岩や、雪の原になげかけ、やがて、黄金の炎の海の中に、沈んでいきました」(下巻：181頁)。こうした美しいアルムの大自然の中で、クララはこころもからだも解放され、毎日が新鮮な驚きに満たされる生活の中で健康を取り戻していくのである。

ここには、こころとからだの健康にとって大自然が如何に大切であるかについてのシュピーリーの価値認識が示されているが、それはクララ自身のからだに備わる自己回復力(有機的自然としての身体の自己教育力)を前提に、はじめて機能した非有機的身体としての大自然の働き(教育力)であると読み解かれるべきである。アルムのおじいさんは、「毎日、少しずつ時間をのばして」立つ練習をさせ(下巻：181頁)、足をすすめる練習も「さあ、もうあまり、すぎてもいけない。家に帰るとしよう。」(下巻：207頁)とクララを腕に抱き上げたように、性急に結果を求めるようなことはしなかった。生命体としてのからだ自身のもつ自己回復力とその過程(自然の順序)を守ることが、別言すれば内なる自然の自己教育力と外なる自然の教育力が響き合うところに、“自然による自然の教育”というレトリックは成立するといえるのである。それではこのような大自然のもつ教育力(医療効果)についての認識は、単に『ハイジ』の物語における仮想にすぎなかったのであろうか。

一六世紀のスイスの医学者パラツェルス(Paracelsus, Philippus, Aureolus : 1493-1541)<sup>12)</sup>は「医者は治療するだけだが、自然は健全にする」と述べている<sup>13)</sup>。既に『ハイジ』が出版された1880年当時には休日殖民としての転地療養的な意味合いをもった学校がスイス各地において開設されており、『ハイジ』における自然の寓話にはそれなりの現実的根拠があった。こうした学校は、1853年にデンマークのコペンハーゲンの子どもたちが夏休み中に田園の農家に転地して健康の増進をはかった例に習い、1876年にチューリッヒの牧師ウオルター・ビオン(Walter Bion)が新聞社の協力のもとに、都会に住む児童をアソペンチエル地方に引率宿泊したのが最初とされている。この試みはたちまちスイス全土に広がり、1899年には約3,300名の児童が、1910年には8,186名の児童が119の団体に別れて、自然豊かな田園地方に送り出されたと記録されている<sup>14)</sup>。こうした長期の休暇を利用して清新な自然環境の中で健康の増進を図る施設は、“Ferien Kolonie”(夏期保養園)と呼称され、それには全フェリエンコロニーと半フェリエンコロニーの二つの形態があった。全フェリエンコロニーは今日の林間学校や臨海学校のように一定期間遠く離れた自然の中で宿泊するのに対し、半フェリエンコロニーは家庭から通う形態のものであった。日本では「休暇聚楽」という名称で学校衛生関係者らによって紹介され、1907年に東京九段の精華学園が冬季に鎌倉・江ノ島方面で実施した転地修養会がその嚆矢とされている。こうした学校は、たとえば「夏の自然と休暇とを教育的見地より之を結び、鎖夏や享楽、避暑保養乃至単なる衛生体育の域を越え、心情の陶冶を主眼とする人格の力行的修練を目的に生活指導の意味において夏季施設を実施する」<sup>15)</sup>というように、身体の教育にとどまらず生活指導や人格陶冶の場としての位置づけが強かったともいえるのである。

新鮮な大気と緑深き山野に恵まれた大自然の中で虚弱児や結核児童の健康回復をはかろうとした林間学校はドイツにおいて花開き、1904年にはシャルロツテンブルグに森林学校(Waldvolksschule)として、次いで1906年にはミューレハウゼンやミュンヘンに、そして1907年にはエルベフェルトにと、数年後にはドイツ全土で260箇所にもなったと報告されている<sup>16)</sup>。この種の学校はその後イギリスやアメリカに陸続として開設されていったが、それらはその創設の趣旨や対象に応じて“Wald Schule”とか“Ferien Koloniern”, “Open air school”あるいは

“Nutrition class”, “Forest School” などと様々に呼称された。このように林間学校とはまさに健康教育であり安全教育そのものであったといえるが、わが国では明治33年に東京市養育園が虚弱児を対象に千葉県勝山の正勝寺に転地せしめた例が最初とされている。いずれにしてもフェリエンコロニーの目的は、「身体の弱い子供を集めてその恢復を計り、心身を爽快ならしめるために田舎の良い空気の処へ送る」<sup>17)</sup> ことにあり、その医療的および教育的価値が認識される中で次第に健常児にも対象を広げて実施されるようになったのである<sup>18)</sup>。

“偉大な教師としての自然”というレトリックには、こうした林間学校や臨海学校などの実践をとおして歴史的に形成された「自然による身体の教育」への肯定的な感情が織り込まれており、今日ではアウトワード・バーンズ・スクール (Outward Bound School) や組織キャンプ (Organized Camp) などにおける冒険プログラム (High adventure program) の成果も読み込まれつつある<sup>19)</sup>。このように、自然の教育力への信仰は揺るぎないもののように思われる。しかし既に明らかなように、“子どもを人間よりも自然がよく教える” (ペスタロッチ)<sup>20)</sup> という命題 (自然の教育力) は、山や海などの豊かな自然環境の中に子どもをいざなえば、予定調和的に好ましい身体の教育が期待できるということを意味しない。「自然の教育力」における「自然」とは、このような外部環境としての自然だけではなく、成長発達する人間の自然本性をも読み込んで初めて成立する教育概念なのであった。自然の教育力が機能するためには、ルソーの論じる“自然の順序”にしたがった適切な触媒 (教師の働きかけ) が必要であり、それはハイジのように子どもが“内なる自然”である「からだところとあたま」を使う活動を媒介に、主体的に“外なる自然”に向き合うことが不可欠の条件となるのである。

改めて指摘するまでもなく、環境問題が悪化する中で外部環境としての自然に対する関心が高まり、「自然」の商品化が著しく進行しつつある。それはアウトドアスポーツや野外教育の領域においても例外ではない。大自然をフィールドに展開される野外教育が、内なる自然の自己教育力という視点を欠いたまま、「自然」を売り物に外なる自然の偉大さに寄りかかっただけの活動プログラムや指導を展開していたのでは、“偉大な教師としての自然”というレトリックも色褪せたものになり、理論的実践的にも空洞化するといえるだろう。たしかに、見る、聞く、触るなどの五感を働かせての活動 (体験学習など) は、教室学習における知識のよそよそしさを剥ぎとり、子どもたちの学習に対する興味や関心、意欲を喚起するのに有効であるが、それはこれまでの論考にも明らかなように絶対的なものではない。

“偉大な教師としての自然”というレトリックを読み解くためには、この小論で取り上げた「身体の教育」という問題視角だけからではなく、「自然の認識」や「情意の形成」という論点からのアプローチも欠かせない。それにはルソーやペスタロッチ、あるいは F.フレーベルや L.H. ベイリなどの「自然の教育」という思想系譜を辿ると同時に、今日の環境教育の諸実践をも織り込むことが求められるだろう。

## 注

- 1) ヨハンナ・スピリ、竹山道雄訳『ハイジ』（上下全2巻）、岩波書店、1986、第26刷。
- 2) 高橋健二『アルプスの少女ハイジとともに』、弥生書房、1984。
- 3) 川崎寿彦『森のイングランド』平凡社、1987。
- 4) 宮下啓三『スイス・アルプス風土記』、白水社、1977。
- 5) 前掲書（2）、9頁～14頁。
- 6) ペスタロッチ「リーンハルトとゲルトルーダー、『西洋教育思想史2』（梅根悟）、誠文堂新光社、昭和43年、177頁より転引用。
- 7) ペスタロッチ「時代のことば」、長田新監訳『ペスタロッチ全集』、平凡社所収、347頁。
- 8) 同上書、351頁。
- 9) ペスタロッチ、長田新訳『隠者の夕暮れ』、岩波文庫、19頁。
- 10) 村井実『いま、ペスタロッチを読む』、玉川大学出版部、1990、81頁。
- 11) 前掲書（6）、352頁。
- 12) 梅根悟監『世界教育史事典40』、講談社、1978によれば、本名を Theophrastus Bombastus von Hohenheim といい、スコラ主義的な当時の教育のあり方を批判、その自然哲学および人間形成の思想は後世のコメニウスなどの先駆となったという。
- 13) 前掲書（2）、114頁。
- 14) 古瀬安俊『学校衛生』、南山堂、大正8年、375頁～418頁。
- 15) 『神戸市諏訪山尋常小学校史』、1930。
- 16) 前掲書（13）、402頁。
- 17) 岡田道一、竹内嘉兵衛『林間学校』、内外出版株式会社、昭和5年、3頁。
- 18) 同上書。
- 19) J.F.Meier, T.W.Morash, and G.E.Welton, High adventure outdoor pursuits, Brighton, 1980.
- 20) ペスタロッチ「育児日記」、『ペスタロッチ全集』、第1巻、127頁。