

## 野外教育の系譜— 1 —

——ペスタロッチーの身体陶冶論——

小 島 哲

### Genealogie der Freilichterziehung 1

——Körperbildungslehre von Pestalozzi——

Satoshi KOBATA

Die Freilichterziehung trat in den Vordergrund, um die verschiedenen Pädagogischen Verzerrungen, die die Veränderungen der Gesellschaftsstruktur seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts mit sich brachten, zu überwinden. Deshalb ist sie charakterisiert, dass man die harmonische Entwicklung des Geistes und des Körpers von den Kindern fördert und auf die Bildung der selbständigen, schöpferischen Menschen zielt. In diesem Aufsatz handelt es sich um die Idee von J.H. Pestalozzi in Bezug auf die Körperbildung, wozu die theoretische Grundlage der Freilichterziehung gehört.

Sein ideologischer Einfluß auf die Freilichterziehung und sein ideologischer Zusammenhang mit der Freilichterziehung sind folgendermaßen:

1) Pestalozzi behauptete, daß die Körperpflege nicht oberflächlich sein, sondern eher von den Lebensgefühlen der Kinder erfüllt werden soll. Diese Behauptung begründete die Idee, daß die verschiedene Tätigkeit in der Freilichterziehung weder äußerlich noch formelhaft sein, sondern den Kindern die Kenntnisse und die Techniken, die die Kinder richtig entwickeln, geben soll.

2) Die von Pestalozzi betonte Idee der Allseitigebildung der Persönlichkeit, die durch die harmonische Entwicklung der geistigen, moralischen, und Körperlichen Kräften vervollkommen würden, beeinflusste entscheidend die Zielsetzung der Freilichterziehung, außerdem noch begründete die theoretische Grundlage der Freilichterziehung.

3) Er erklärte, daß das geistige Vermögen erst durch die freien und selbständigen Tätigkeiten der Kinder erhöht wird, dann das sich an das schöpferische Leben anschließt. Dies wurde ein Muster der Denkweise, daß man durch die Freilichterziehung auf die Bildung von Selbständigkeit und Schöpferkraft der Kinder zielt.

Die Idee von Pestalozzi wurde von J. Dewey in den Vereinigten Staaten übernommen, und wirkte sich vermittels Dewey auch auf die anderen Erzieher von der Freilichterziehung aus.

Es ist nötig, die Entwicklungen und Vorgänge weiterhin zu untersuchen.

Key Words : Freilichterziehung, Pestalozzi, Körperbildung

#### I 序 説

文化諸国民間において、身体訓練や野外での活

動への関心が高まってきたのは20世紀初頭からである。即ち、近代産業構造の急激な変化に伴って

生じたさまざまな精神的・身体的弊害を克服しようとして、身体的訓練を国民大衆の中に内在化・定着化しようとする動きが高まってきた。ホール (G.S. Hall. 1844—1924) は、その状況と問題点を次のように述べている。

「労働の形式が、ここ10年、20年のうちに根源的に変化させられただけではなくて、さらに原始的人間の身体を形成していた基礎的活動は現代工業の新たな方法によって急激に一扫された。……産業の生活は我々の下肢の強さを衰弱させ、変化に富んだ戸外や田舎での生活の代わりに分化された単調な生活が行われるようになった。今や各個人の仕事は一つの単一な過程の一部を担当するのみになり、それに先行するまたはその後に来る過程については殆ど何も知らない。機械は大きな基幹となる筋肉を休ませ、神経に過重な負担を負わず繊細にしてかつ精密な運動に重きをおくようになった。」<sup>1)</sup>

さらにホールは、こうした傾向は今後益々顕著になるであろうから、われわれはどのようにしてわれわれの神経のエネルギーを保存し蓄積するかということが課題であり、そこに身体教育 (Moter Education) の必要性があると説いている。

一方、20世紀初頭、フィッシャー (K. Fischer. 1881—1941) を指導者とし、青少年の野外での自然体験の推進を目指して発足した「渡り鳥運動」

(Wandervogelbewegung) も、同じく進歩する技術とめまぐるしく変化する非人間的な社会への抵抗として出現したものであった。それは、「唯物論的な文明から逃避しようとする試みであり、簡素な生活の強調であり、就中、自然への回帰への願望」<sup>4)</sup>であった。また、アメリカにおいては伝統的な野外活動であるキャンプは、シャープ (L.B. Sharp. 1895—1963) などによって教育キャンプとして組織化され、青少年の心身の鍛練に資する教育活動として高く評価されるに至った。<sup>2)</sup>

さらに、第2次大戦後から今日にかけての社会構造の急激な変化は、各方面に大きな影響を及ぼした。アメリカ社会においては、スミス (J.W. Smith. 1901—1975) が指摘したように自然環境の悪化、深刻化する都市化現象、機械化・コンピューター化、座業の生活、物質万能主義などが人間に与えた精神的・身体的不安は測りがたいものがあった。<sup>18)</sup>しかもこのような状況は単にアメリカのみならず、1960年以降のめざましい経済発展と

技術革新を通して情報化時代を迎えたわが国においてもその影響は深刻なものとなってきた。

教育の分野においても子どもを取り巻く環境が著しく変わってきた。即ち、空き地や遊び場の不足、これに呼応するかのように地域の遊び集団の消滅と教育力の低下、家庭内の過保護である。こうした状況は、当然に挫折感を知らない子、耐性のない子、自主性・創造性のない子、つまり精神的にも身体的にも脆弱な子どもたちを生んできた。就中、学校教育においては、善く生きるため必要とされる知識や技術を時代とともに増大するままに子どもたちに与えようとする動きに対して、「勉強嫌い」「反抗」「いじめ」「登校拒否」などの問題が続出している。こうした中で自ら思考し、判断し、決断し、責任をとることのできる主体的能力、意欲、能力等を育成して、心身ともにたくましい人間を養成することが強く望まれている。野外教育はこのような危機的状況と対決し、子どもたちの精神的、身体的発展と情緒の安定に貢献し、豊かな人間の育成に資するものである。なぜならば、野外教育はこのような状況を克服せんとする社会的要請の中から生まれ出たものであり、現代の子どもたちの精神的・身体的発展のうえで欠くことのできない糧とされている自然体験・生活体験を与えることを意図しているからである。それは後述するように、子どもたちの精神並びに身体の自然的発展を測ること、および自主性・創造性を育成することを、自然の中で、自然のもつ教育的要素を活用して行うところに特質が存在する。

それでは、この野外教育の理論的基礎はどこに存在するであろうか。換言すれば、野外教育の思想的系譜はどこに源を発すると考えられるであろうか。というのは一つの理論が成立するに至るまでには、それを促す国家的・社会的要請はもちろんのこと、その典型となった思想がかって存在し、それが後世に多大の影響を与えてきたという歴史的事実があるのが普通である。こうした視点に立ってその源流を探求するならば、まず第1に後世の教育思想に大きな影響を与えたルソオ (J.J. Rousseau. 1712—1778) をあげることができよう。しかし、彼は人間性の自覚から出発しつつも、社会等一切の教育的影響を排除して抽象的な人間性一般に関する教育を説いた。それは消極教育、即ち教育をしない教育であった。<sup>20)</sup>これに対してペスタロッチー (J.H. Pestalozzi. 1746—1827) は

常に具体的・特殊な人間性の教育を考えた。つまり彼は個々の特殊な教育的事実のうちに教育的真理を把握した。<sup>21)</sup>彼の教育理論は体験を基礎としつつ、その上に立って人間の精神的、道徳的、身体的諸力の調和的發展を指向したのである。しかもペスタロッチーは、野外教育と関連の深い身体陶冶に関する論文を発表しており、その中で自主的で創造性豊かな運動衝動の重要性を説き、かつまたそれは身体陶冶を単に身体に止まらず、野外教育の目標とする全人教育を目指していることから、野外教育の思想的源流の一つを彼に求めることができる。

そこで本稿においては、まず野外教育活動の特質を明らかにし、ついでそれと密接に関連し、大きな影響を受けたペスタロッチーの身体陶冶論を中心にしながら、野外教育の理論的基礎付けを試みることにする。

## II 野外教育活動の特質

野外教育は学習活動の視点から見ると次のような特質を持っている。

- 1) 精神ならびに身体の自然的発達を図り、全人教育を目指す活動であること。

あらゆる生物と同じく自然的存在としての人間も精神的にまた身体的に一定の段階を追い、一定の法則に従って成長・発達する。それは個人の意思や主観によってはいかんともしがたいものであるが故に自然的発達ということができよう。ペスタロッチーの「合自然性の教育」(Erziehung der Naturgemässigkeit)とは、このような自然的発達を援助すべきであって、これに逆らってはならないことを主張したものである。<sup>21)</sup>人間は自然の一員であり、また人間の中に自然性が内在しているから、人間は自然の発展の法則に従い、また自らに内在する自然性を尊重しなくてはならないというのである。

このような自然的発達にとって大きな役割を果たすのが自然環境である。身体的成長についていえば、自然の日光や大気及び空間を十分与えることが不可欠であるし、精神的発達にとっても人為的集団、テレビ、パソコン、玩具などのみに接触し続けるならば、子どもたちの自然的発達は阻害されるであろう。このような意味において、現代の子どもに真に必要なとされるものは彼等を包摂する生活環境全体の自然性である。人為的環境のご

く一部に自然を移植したり、生活時間のごく一部に自然環境を導入したりするだけではなく、生活全体が一定期間、自然環境の中で送られることが必要なのである。そしてこの自然環境がすなわち大自然であり、それを活用して行われる活動が野外教育活動である。

従って、大自然のなかで行われる野外教育活動は知的側面のみならず、身体的側面を含むものである。例えば登山という行為は、一面において身体的活動を伴いながら同時に周囲を見る、風の強さに驚く、空気が流れているのを知るといった知的・感覚的活動が行われ、全人的な学習活動が展開されているのである。しかもそれは自己の能力を最大限に発揮できるという生き生きとしたものであり、まさにスミスが指摘したように、「野外における活動は生き生きとして刺激的であり、時には感動的できえあるが故に、青少年の心に訴えるものを持っている。そこには人為的な動機付けは必要はない。」<sup>19)</sup>のである。

- 2) 体験を基盤として創造性・自主性を育てる活動であること。

野外での教育活動は体験を基礎にして、自然の中で行われるのが普通である。その環境は学校や家庭におけるような人為的に保護され整えられたものではない。従って、大自然の中では予期しない現象に遭遇することがしばしばである。例えば登山中に天候の急変による落雷、山野を駆け巡ることによって発生する怪我などである。それだけに直面する状況によっては、瞬時の判断と決断が要求される。相互の協力と知恵の出し合い、つまり創造性を発揮することが重要視される所以でもある。しかもこうした予測できない場での活動は学習を生き生きとしたものにする。また、このような偶然に左右される時ばかりではなく、美しい自然の中に入り込むことによって絵を描き、俳句、詩、和歌を詠むこともできるし、種々の自然物を利用して作品を作ることが可能となってくる。このように自然を体験することによって、日常の学校生活や家庭生活では果たされない創造性を発揮する機会が得られるのである。

一方、子どもの自主的活動は学校教育においても尊重され、彼等の自主性を伸長することに配慮されている。しかし、学校のカリキュラムは基本的には子ども一人ひとりの能力や興味によって作

成されるよりも、発達段階に応じて要求される一定の到達目標によって成立する。それに対して、野外教育におけるプログラムは体験活動を基礎とするので、各自が自己の責任において自主的に作成するという特質を持つ。さらにそれを展開していく中で、自己の能力を最大限に発揮し努力することによって、活動のすばらしさとそれを成し遂げた成功感、成就感を体験する。それは自主性と自発性に基づくプログラムによらなければ起こり得ないものである。同時にこうした子どもの自主性を尊重することは、定められた時間内に活動が行えるというものでなく、常に試行錯誤の繰り返しであり、そのプロセスにまた大きな教育的意味のあることを知るべきである。

### 3) 自然の持つ教育的要素を最大限に利用する活動であること。

人為的な社会環境を主たる生活の場として生きている子どもたちにとって、全生活を自然の中で送るということの意味と影響は非常に大きいものがある。この場合、子どもを取り囲む環境全体が自然であって、環境の一部に自然が取入れられているのではない。このような大自然の中であって、子どもは自然を単なる知識ではなく身体全体で体験し、人間が自然の一員であることを理解するのである。また自然の中で生活する場合、子どもは各種の社会的束縛——親や教師の指示や命令などから脱して、自分の意のままに心身を活動させることができるが、その代わりに自然の摂理に従わなくてはならない。登山する時、水辺活動を行う時、万全の注意を集中しなければ自然は手厳しく報復する。子どもは自然の中で生活し行動することによって、自然の強さと厳しさを体験するのである。さらに広大な自然の中で生活するとき、子どもはこのほかにも自然の神秘さ、偉大さ、美しさの前に知的好奇心に燃えることもあれば、運動への押さえがたい衝動に駆りたてられることもあろうし、無力感を感じることもあろう。環境としての自然は、このように子どもの人格全体に多大な影響を及ぼすものであり、その教育的役割りの大きさは測りしれないものがある。

また自然を学習の促進のために意識的に利用する場合がある。つまり自然が子どもの行為の対象となることを意味している。それは教室で行われる間接的な体験を補うものであり、こうした対象

としての自然を積極的に活用することによって学習効果を高めることができよう。ただし注意すべきことは、この場合の自然はあくまでも教育の効果をあげるための方法上の問題として扱われていることであり、このことを明確に認識しておかなくてはならない。

### III ペスタロッチーの身体陶冶論

ペスタロッチーの身体陶冶に関する論文は、原理的には、「ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか」(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801. 以下「ゲルトルート教育法」という。)の第十二信であり、具体的には、「身体練習の順序における基礎体育の試みの入門としての身体陶冶について」

(Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik, in einer Reihenfolge körperlicher Übungen, 1807. 以下「身体陶冶論」という。)をあげることができよう。ただしこの論文は、ペスタロッチーの筆になるものと、彼の協力者ニーデラー(J. Niederer. 1779—1843)の加筆と思える部分から成り立っているとされている。<sup>9)</sup>即ち運動衝動や活動衝動をあくまで自由にかつまた全面的に発達させることを主眼とするペスタロッチーの主張と、子どもの活動衝動を機械的な関節訓練として一面的に「方法化」(Methodisierung)し、「基礎化」(Elementarisierung)しようとしたニーデラーの立場が並存している。<sup>23)</sup>しかし、それは、ペスタロッチーの身体陶冶に関する考え方を一般的な意味において取り扱ったものと解すべきであり、しかも後のシュピース(A. Spiess. 1810—1858)の徒手体操として発展されるように注目すべき論文であることは確かである。

また、晩年の著作である「白鳥の歌」(Schwanen Gesang, 1826)においては技術の教育が論じられており、そこに身体陶冶の原理が含まれているが、具体的な身体運動や訓練に関する事柄が述べられているわけではない。

従って、本稿においては「ゲルトルート教育法」と「身体陶冶論」を中心に論及を進めていくこととする。

#### 1) 民衆の救済と身体陶冶

ペスタロッチーがその長い教育的生活を通じて夢想にも忘れることの出来なかった関心事の一つが民衆(貧民)<sup>22)</sup>の救済ということであった。そ

れは彼の身体陶冶に対する考え方にも如実に現れている。まず「身体陶冶論」の序文に該当する部分からみてみよう。彼によれば、身体陶冶乃至身体訓練<sup>83)</sup>が真に必要なとされるのは文明化された上流社会の人々ではない。「一般に上流社会の人々は身体的に衰えない。彼等は成長のための確実な手段を持っている。そこには楽しい休養があり、気ばらしさがあり、適当な栄養がある。そこにはあらゆる寒さやあらゆる困難に抗する手段がある。彼等の鋭い生命力も多くの場合、彼等の金と技術にしたがっている。」<sup>11)</sup>から身体陶冶の必要性は痛感されない。むしろ身体陶冶の必要なのは民衆である。というのは、彼等の身体には工場の非人間的かつ外面的な利益のために腐敗と軟弱化の現象が、父の時代よりも一層深刻に現れてきており、また経済的貧困と人口過剰、地価、地租税の高騰および傲慢な時代精神が彼等に不安を与え、その身体を不具にしつつある。しかも教育の現実には、子どもたちは身体訓練もされず、休止と麻痺的状态に置くことが望ましい教育と考えられるような非人間的な学校が栄えているにすぎない。そのうえ上流階級の身体陶冶の現状は、跳躍、曲跳、舞踊、撃剣、騎馬等の特殊な技術を目的とする一面的な身体訓練がおこなわれている。その結果は、「絶対に正常に歩くことのできない舞踊家、泳ぐことのできない騎士、いかなる木も斧で切り倒すことのできない剣闘士、自分の生活のためには一本の草をも刈取ることのできない登山家」<sup>12)</sup>を生むに至っている。このような一面的で外面的な個々の技術へと傾斜した身体陶冶に対し、ペスタロッチーは、それが民衆の身体的向上に何の役にも立たない全くの虚飾以外の何物でもない鋭い批判をあげるのである。さらに体育の教師でさえ、人間本性の身体諸力の全範囲にわたる、しかも道徳的ならびに知的素質との関連における心理学的育成者ではなくなっている。従って、子どもにとって真に必要な身体的素質の自由な全面的な開発は殆ど行われていないと指摘するのである。こうした人間の不具化、病弱化、奇形化した事態との対決がペスタロッチーの身体陶冶論成立の動機であった。それ故、彼の身体陶冶論は、例えば、グーツムツ (J.C. F. Guts=Muths. 1759—1839) のように精神文化と結合した身体の完全な発達を直接目指す<sup>8)</sup>とか、ヤーン (F.L. Jahn. 1778—1856) のように愛国心に結び付けての身体の鍛練を意図

する<sup>22)</sup>というのではなくて、工業の進歩による社会的・経済的変革の前に苦しむ民衆の救済という具体的かつ切実な人間愛の精神がその根底にあることを知らなければならない。

つまり彼は先に述べたように、工場での非人間的扱い、経済的貧困、麻痺的学校教育、外面的虚飾のための身体訓練と対決することを意図したものであり、そこに彼の思想の基調をみることができる。同時に彼の身体陶冶論は単に身体のみならず、精神的・道徳的諸力との調和的発展を意図した全人教育の理想と深く関わっていることを見逃してはならない。そこにこそまた全人格的な教育を目指す野外教育の思想的源流を見ることができ

## 2) 調和的発展と身体陶冶

ペスタロッチーは人間性を構成する三大根本力を精神力 (Geisteskraft) 心情力 (Herzenskraft) および技術力 (Kunstkraft) と呼び、あるいはこれを精神的・道徳的・身体的な力と名付け、または象徴的に頭 (Kopf) と心臓 (Herz) と手 (Hand) と表現したことは周知のとおりである。<sup>84)</sup> かれの理想とする全人陶冶はこれらの調和的発展によって達成される。かくて彼はその「身体陶冶論」において根本的な立場を次のように述べている。

「自然は子どもを分離しがたい全体として心臓、精神ならびに身体の多面的な素質による本質的に有機的な統一体として与える。自然はこの素質のうちどれかを未発達のままにしておくことを決して決意などしない。自然が働く場合ここでは自然は子どもの心臓、子どもの精神ならびに子どもの身体を同時に調和的統一において発達させる。一つの素質の発達他は他の素質の発達と分離しがたく結び付けられているだけでなく、さらに自然はこれら諸素質の各々を他の素質を媒介として、かつそれを通じて発達させる。心臓の発達は同時に精神を、精神の発達は身体を発達させる手段ともなり、そしてそれらはまた逆の関係でもある。」<sup>13)</sup>

これらの三大根本力はそれぞれ他を犠牲として独り跳梁することなく、円満な調和を保って展開せねばならないのである。そしてそれらの相互関係についてペスタロッチーは、「基礎陶冶の理念について」(Ueber die Idee der Element bildung, 1809) において巧みに次のように表現している。

「基礎陶冶における道德実行の過程は子どもの精神力と身体力を活動させ、精神発達の過程は心情と感覚器官を活動させ、身体の体操は精神的及び道德的本性そのものを活動させる。これは恰もよく調子の合った楽器の一弦が、調子よく整えられた他の諸弦を同時に鳴り響かせるようなものである。」<sup>7)</sup>

この比喩に表現されているように、一つの根本力の発達はそれぞれ他の根本力の発達と密接に関連し、調和的な相互関係を保つのである。しかし注目すべきは三大根本力の調和と言っても、身体の陶冶を、例えばスペンサー (H. Spencer. 1820—1903) のように知育・徳育と平等に位置付け並列的に考えたのではない。ペスタロッチーにあっては、身体の陶冶は道德宗教的教育と調和する限りにおいて、始めてその意味を見出すのである。端的な表現をするならば長田の指摘する如く、身体的なものが知力ならびに道德的力のような「内的なもの」に対して下位にあるものとして位置付けられていることを明確にしておかなければならない。<sup>8)</sup>このような身体陶冶に対する考え方を、彼の教育学の全体系の中で正当に把握されないでは、グーツムーツやヤーンと同様に身体的完全性を目的とする立場に立つものと解されることになる。彼にとって身体陶冶が問題になってくるのは、宗教道德的教育を中核とする実践的な教育の立場との関連においてであることを見逃してはならない。ペスタロッチーの徳を重視するこうした考え方は、野外教育の目標を設定するに当たって大きな指針を与えるものとなっている。

### 3) 技術力の陶冶と身体陶冶

ペスタロッチーにとって教育の課題は、混沌とした外界を明晰な概念として人間の意識の内に形成することであるとして、次のように述べている。

「世界は混沌とした諸直観の互いに流合した海のようなものとして、われわれの前に横たわっている。この直観 (Anschauungen) の中にある混乱を止揚し、もろもろの対象を区別整頓し、類似しているもの、関連あるものをその対象において再び統合し、それによってこれらのものをわれわれに明らかにし、その完全な明白性に従って、われわれの中における明晰な概念にまで高めねばならない。それ故、教育は相互に流合し、混沌とした直観を個別的にわれわれに明示し、ついでこれら

の個別化された直観、さまざまに変化する相において眺めさせ、最期にこれをわれわれの知識の全範囲と結びつけねばならないのである。かくてわれわれの認識は混沌 (Verwirrung) から規定性 (Bestimmtheit) へ、規定性から判明性 (Klarheit) へ、判明性から明晰性 (Deutlichkeit) へと進むのである。<sup>9)</sup>

このようにペスタロッチーにとって直観はあらゆる知識の絶対的基礎であり、これなしにはいかなる知識も存在し得ないのである。それでは混沌とした直観の世界は、どのようにして明晰な概念の世界になり得るであろうか。ここにおいてペスタロッチーは、自己の作為としての直観を確かな真理にまで高まる「直観術」(Anschauungskunst) の工夫に精進した。その結果、彼をして直観の世界をその要素に還元して、最も単純な形にすることの研究に向かわせることとなったのである。ペスタロッチーの教育技術探求の方法は、人間の持つ知識の要素を単純化する方法にほかならない。これが即ち「直観のABC」(ABC der Anschauung) であり、その単純化の極限が数 (Zahl) 形 (Form) 語 (Sprache) の三要素である。<sup>10)</sup>かくてあらゆる知的領域における認識は、この三者が一步一步積み重ねられることによって成立するのである。

「直観のABC」を強調したペスタロッチーは、また「技術のABC」(ABC der Kunst) を主張する。「ゲルトルート教育法」の第十二信において、それ以前の直観教授論の後を受けて知的教科以外の技能の陶冶、即ち身体陶冶論が展開される。<sup>11)</sup>一般に精神陶冶が外からの印象を内的に消化するところにあるとすれば、技術力の陶冶は内的衝動ならびに状態に従って外に働くことにおいて成立する。ヴィグットも指摘するように、ペスタロッチーの技術力は、「人間精神の所産を外的に形成し、人間の心臓の衝動に外的の成果と効用を与え、さらに家庭的ならびに市民的に必要な技能を形成する諸手段を包摂するものである。」<sup>12)</sup>従って、それは単に身体的訓練のみではなく、測定術、描画力、歌唱等の訓練や労作教育まで含む多義的な意味を持つものである。また、彼にあっては身体の陶冶も知識の陶冶と同様に最も単純な要素から出発すべきであるという。それは「打つ、運ぶ、投げる、押す、引く、回す、振る、振り回す」<sup>13)</sup>などの動作は、身体的な力の極めて単純なものである

が、そのうちにあらゆる技能の基礎が含まれている。そしてこの様な運動が、「何百回も交互に行うことが確かにできるようになったり、手足を間違えなく互いに反対の方向に動かしたり、同一の方向に動かしたりできるようになるまで」<sup>10)</sup>の陶冶の必要性を主張するのである。その陶冶もまた、直観術の陶冶と同様に人間の自然性に則ったり、心理学的に配列された練習の過程を辿らなくてはならない。そしてこの身体陶冶の基礎をなすものが「子ども自身の活動への衝動」(der Trieb des Kindes selber nach Tätigkeit) であると考えた。この問題について、ペスタロッチーは、「身体陶冶論」のなかで次のように述べている。

「子どもの手は一切を握もうとする。子どもは一切を口に運ぶ。彼の足は休みなく動いている。彼は自己自身と戯れる。彼は一切と戯れる。彼は一切を捉まえようとすると同時に一切を投げ棄てる。運動へのこの不断なる努力のうちに、自らの身体を賭して子どものかかる活動のうちに、自然は身体的技術陶冶の真の出発点、つまり身体陶冶についての純粋な基礎的な完全な見解に達するための導きの紐を与えている。子どもが運動し得るように自然は子どもの身体のすべての部分に関節をあたえた。彼の遊戯、彼の運動、彼の活動衝動は明らかに関節練習以外何ものでもない。」<sup>14)</sup>

かくて、「ゲルトルート教育法」で示された「技術のABC」は、ここでは関節運動練習として展開されるのである。このような考え方に対して、体育の領野においてグーツムーツはそれを器械体操の準備訓練とみなし、シュピースは徒手体操において形式主義的方向に発展させたが、ペスタロッチーの身体陶冶は、あくまでも「子どもの自由な活動衝動」から出発し、「かれの身体的素質の自由な全面的な開発」<sup>15)</sup>を意図したところに一つの大きな狙いがあった。事実、ペスタロッチーの学校における身体陶冶の実際をみると次のとおりである。

「課業後、毎日2回身体的生活が全き豊かさにおいて楽しまれる。日直の教師は生徒たちと一緒に散歩するか、または彼等を夏には水浴、冬には雪滑りか水滑りに連れてゆく。しかし、もしこのような特別の訓練が行われ得ないなら、子どもたちは街の直ぐ近くにある広い身体的訓練のために全く特別に適当した場所に行き、そこであらゆる種類の身体的訓練を彼等が自由に楽しむに任され

る。子どもたちは彼等の力や好むところにしたがって、さまざまな集団に分けられ、彼等がそこにおいて心の鬱積を晴らして楽しもうとする特別の体操や遊戯を自ら選ぶ。その際、教師が出席して全く子どもとして彼等と共に生活するという立場で、それに参加することは楽しみを倍加し全体に活気を与える。……こうしたことが身体的強健さと自然に対する楽しみに少なからず貢献することは確かである。」

このようにペスタロッチーの学校が、いかに自由で自主的な活動が奨励され生き生きとしたものであったかが分かるであろう。

他方において、「技術のABC」を見付けようとしたいま一つの意図は、各個人の家庭的・社会的・職業的生活のために要求される身体的技能の基礎を築こうとしたところにあった。このことについてペスタロッチーは、次のように言う。

「子どもは身体的素質の自由な全面的な開発によって、力を保持し、個々の仕事をするにあたって自らの快活と健康と能力を失うことのないようにしなくてはならない。それによって子どもは、例えば工場での仕事が止まって、それが藁細工や藍細工に変わり、紡ぎ縫う仕事が木作りや庭作りになり、糸を織ったりする仕事が廃れるとき、つまり時代が変化して前者から後者の仕事へと移り変わってゆくような危急の場合に、鋤鋤を持って作物を植えることのできる能力を失うことがないようにしなくてはならない。要するに、子どもはあらゆる地上の出来事に際して、境遇や環境に即応して行動することのできる力と熟練とを獲得していなくてはならないのだ。」<sup>16)</sup>

このことから明らかなように、ペスタロッチーの身体陶冶は先に触れたように、単に生き生きとした活動であるばかりでなく、これを一層具体的な実践的生活に関連付けようとしたところに特色があるといえる。

さらに言えば、ペスタロッチーが「子どもの活動衝動」を基礎にして、そこから「技術のABC」を見付けようと思図した根底には、身体陶冶を身体的自然の一般的法則に従わせようとする合理的要求と、身体陶冶をあくまで各人の家庭的・市民的・職業的生活に関連させようとする実際的な要求との統一を図ろうと考えていたと見ることができよう。このことは野外教育の目指すところと一致するものであり、就中、現代の子どもたちに欠

落している生きるための生活体験の必要性を鋭く突いたものとして多くの示唆を得ることができる。

#### IV 野外教育への影響と関連

われわれは序説において、野外教育出現の背景が20世紀初頭から今日にかけての産業構造の変化を通して、情報化時代へと移行していった社会的状況の変革の中にあることを指摘した。そしてこのような社会構造の変化は、教育の分野にも大きな影響を及ぼした。具体的に言うならば、子どもたちの人間形成の糧というべき自然体験・生活体験の貧困化が顕著に現れてきたのである。野外教育はこうした各種の教育上の課題と対決し、これを克服するために貢献するものであった。なぜならば野外教育は、子どもたちの精神ならびに身体の自然的発展を図り、かつ自主性・創造性を養うことを自然の中での体験的諸活動を通して行い、豊かな人間性の育成に資するものだからである。

ではこうした野外教育は一体どのような思想的系譜を持つのであろうか。この問題を近世教育思想の父といわれたペスタロッチーにその源流を求めて、彼の「身体陶冶論」を中心に考察を進めてきた。その結果、野外教育への彼の思想的影響と関連性は次のように言うことができよう。

第1にペスタロッチーは外面的で虚飾に満ちた身体陶冶を最も嫌悪した。即ち、彼は単に見せかけだけの身体的活動を退け、本当に子どもたちの生命感覚に溢れたものでなければならぬと考えた。野外教育における諸活動も形式的・表面的な自然体験活動であってはならないのであって、真に子どもたちの力となり、生きてゆくために必要な知識と技術の習得に役立つものでなければならぬ。つまり野外教育は、子どもたちが教師や指導者が意図した計画にしたがって活動させられるのではなくて、自らが精神ならびに身体を積極的に働かせるものでなくてはならない。

第2にはペスタロッチーが終始強調して止まなかった精神力、心情力、技術力または精神的、道徳的、身体的諸力の調和的発展によって完成するという全人陶冶の理想は、まさに野外教育の目標設定に決定的な影響を与えたものであり、野外教育の理論的基礎を形作ったものといってよからう。換言するならば、野外教育の意図するものがすでに述べたように精神ならびに身体の自然的な発達を図り、もって全人格的な教育を目指すものとする

れば、その思想的系譜はペスタロッチーにこそその源を発するものと言うことができよう。

第3には彼の「身体陶冶論」で展開された子どもたちの自由な運動衝動・活動衝動を身体訓練の基礎としていることである。つまりペスタロッチーにとって、子どもたちの自由で自主活動によって初めて心情力ならびに精神力が高められ創造的な生活と結びつくものであった。このことがまた野外教育において子どもの自主性と創造性を目指す典型となったものである。

ペスタロッチーの教育思想の野外教育への影響を考察してきたが、彼の考え方はアメリカにおいてはデューイ (J. Dewey. 1859—1952) に受け継がれ、さらにデューイの教育理論の信奉者であり、野外教育の理論と実践を発展させたシャープをはじめ多くの野外教育関係者に対しても確固とした理論的基礎を提供したのである。今後はこうした野外教育の発展過程を考究していくこととする。

#### 注

- 注1) ペスタロッチーにとって「合自然の教育」とは、その生涯を貫く教育学の根本原理であった。それは人間固有の本性に従う教育を言い、人間に内在する諸能力を調和的に発展させることを援助することである。
- 注2) ペスタロッチーは、その著作において *der Arme* (貧民) と *das Volk* (民衆) を同様の意味に使用している。このことは、当代においては一部の貴族や地主などの特権階級を除いて、国民の多くの生活は極めて厳しい状態に置かれていたことを物語っている。
- 注3) ペスタロッチーにおいて、身体陶冶 (*Körperbildung*) と身体訓練 (*Körperlicher Übungen*) が明確に区別されて使用されている訳ではない。強いて言えば、前者は身体全般についての教育を言い、後者はそれを実現するための具体的方法を指していると言えよう。
- 注4) ペスタロッチーにとって、この三大根本力の調和的発展についての理論形成は、彼の畢生の事業であり、それは最晩年の作「白鳥の歌」 (*Schwanen Gesang*, 1826) においてようやく完結をみている。
- 注5) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* において、第四信から第六信まで直観の原理と直観のABC、さらに認識の原型としての数・形・語について述べている。第八信と第九信では、この立場に立っての応用編を展開している。
- 注6) ペスタロッチーの用語法にあっては、「身体陶

治」(Körperbildung)「技術力の陶冶」(Bildung der Kunstkraft)「能力の陶冶」(Bildung des Können)等の術語は、殆ど同意語に使用されている。

#### 引用文献

- 1) Hall, G.S.: Youth, its Education, Regime and Hygiene. p. 24. D. Appleton and Company, 1925.
- 2) Hammerman, W.M.: Fifty Years of Resident Outdoor Education 1930-1980. pp. 20-28. American Camping Association, 1980.
- 3) 今村嘉雄：西洋体育史. p. 91. 日本体育社, 1963.
- 4) Laqueur, W. (西村稔 訳)：ドイツ青年運動. pp. 17-18. 人文書院, 1985.
- 5) 長田 新編：ペスタロッター全集, 第11巻. p. 309. 平凡社, 1974.
- 6) 長田 新：ペスタロッター教育学. pp. 204-209. 岩波書店, 1934
- 7) Pestalozzis ausgewählte Werke, hrsg, v, F, Mann. 3. Bd. Ss. 394-395. Verlag von Herman Beher, 1878.
- 8) *ibid*, Ss. 184-185.
- 9) *ibid*, S. 268.
- 10) *ibid*. S. 268.
- 11) Pestalozzi sämtliche Werke. hrsg, A. Bucheneu, E. Spranger. 20. Bd. S. 50. Orell Fussli, 1963.
- 12) *ibid*. Ss. 48-49.
- 13) *ibid*. S. 56.
- 14) *ibid*. Ss. 58-59.
- 15) *ibid*. S. 55.
- 16) *ibid*. S. 55.
- 17) Pestalozzi sämtliche Werke. hrsg. A. Bucheneu, E. Spranger. 21. Bd. S. 50. Orell Fussli, 1963.
- 18) Smith, J.W. Carlson, R.E. masters, H.B Donaldson, G.W: Outdoor Education. pp-50 Prentice Hall, 1972.
- 19) *ibid*. p. 43.
- 20) 皇 至道：教育思想史 第二巻. p. 197. 第一法規, 1977.
- 21) 同上書. p. 198.
- 22) Rice, E. A. (今村嘉雄, 石井トミキ共訳). 世界体育史. pp. 114-116. 不味堂, 1980.
- 23) Wiget, T.: Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis. S. 103. Verlag, v.K.F. Koehler, 1914.
- 24) *ibid*. S. 94.