

「体験的な学習活動」に関する一考察 －体験と経験の可能性－

Eine Betrachtung über "Lernen durch Erleben"
－Möglichkeiten des Erlebens und Erfahrens－

石 村 秀 登

はじめに

いわゆる「体験的な学習活動」は、我が国の学校教育においてますます重要性を増しているように思われる。周知のように、平成20年には、学校教育法第31条として次の文が加えられている。「小学校においては、前条第1項の規定による目標の達成に資するよう、教育指導を行うに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めるものとする。」⁽¹⁾これは、小学校のみならず、中学校、高等学校等にも準用されているものである。また、平成20年改訂の学習指導要領においても、総則や総合的な学習の時間の章で次のように示されている。「各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。」⁽²⁾「自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。」⁽³⁾このような方針に従い、教科や総合的な学習の時間において様々な体験活動を行ったり、教育課程上に奉仕活動を位置づけたり、学校外の体験活動プログラムに参加したりなど、「体験的な学習活動」が積極的に学校に導入されつつある。

しかしながら、すでに筆者らが指摘したように⁽⁴⁾、体験と学習活動はその性格を異にしており、それらは単純に結びつくものではないと考えられる。そこで本稿では、我々にとって体験と経験がいかなる意味を持ちうるのかを人間学的考察によって明らかにし、それが学習活動とどのように関わっているのかを検討する。それによって、「体験的な学習活動」の問題点と可能性を示すことにする。

I 体験と経験

我々は、日常的には体験と経験を特に区別せず用いているように思われる。例えば、「外国滞在はよい体験だった」と言う場合、「外国滞在はよい経験だった」と表現しても、さほど意味の違いはないように感じられる。しかし、厳密に区別すれば、やはり各々の概念は異なってくるであろう。『岩波哲学・思想事典』によれば、「この〈体験〉概念は、多くの点で〈経験(Erfahrung)〉概念と重なり合うが、それとの相違点をあえて強調するなら、直接性や生々しさ、強い感情の彩り、体験者に対する強力で深甚な影響、非日常性、素材性、などのニュアンスをもっている。」⁽⁵⁾これに対して、経験とは、「…一般に特定の行為者が行為Aとその結果たる知覚体験Eとの因果過程『A→E』を通り抜けたことによって得た知識を意味する。」⁽⁶⁾この区別によれば、先の例で体験という場合には、外国滞在が非日常的で、そこから直接的で感情的な影響を受けてきたという事実を表現しており、経験という場合には、外国滞在をとおして受けてきた影響の内実に触れ、そこから滞在者が何らかの客観的な知識なり教訓なりを得ていると考えることができるのである。体験と経験の違いについてさらに詳細に検討するために、ドイツの教育学者であるボルノウ(O.F.Bollnow)の見解を見てみよう。

ボルノウは、経験(Erfahrung)について、その語源から考察してみると、経験には自分自身で旅をしてそこから何かを知ることが含まれており、その経験そのものを他人と共有することはできないという。「経験にはむしろ、自分が『自分の身体で』行ったことが含まれている。経験は自分自身の経験としてのみ得られるのであり、それを得るには、本来の姿を保つために、自分で『旅』の苦労をしなければならない。人は自分の経験を他人に報告することはできるけれども、それを他人に与えることはできない。私の経験を彼が知っていても、それは彼自身の経験とは決してならない。」⁽⁷⁾そして、そのような自分自身の経験を問題にするときは、多くは辛く苦々しい経験であり、喜ばしい経験、楽しい経験は報告することはできないという。「期待があざむかれ、予想しない支障が立ちださか初めて、人は自分の経験を『する』。」⁽⁸⁾ここで問題になっているのは、経験するという場合には、経験の内容が事後的に我々の認識に上がってきているということ、そのためには、それまで当たり前とされていることは異質なものがぶつかっていなければならないということである。我々は、日常生活において日々変わらず何の支障もなく過ぎていく事柄については、後で詳細に思い起こすことが困難になる。しかし、思いがけないことが生じたり、障壁に当たったりして、驚き、不安に感じ、疑問に思うなどにより、我々は後にそれを経験として自覚的に捉えることが可能となるのである。したがってボルノウは、ここで、経験は楽しくないということを言っているのではなく、何もかも満たさ

れた状態では、我々は経験をすることができないと述べているのである。

一方、体験(Erleben)は、もちろん経験と類似した意味を持つてはいるが、それは感情を主体としていて、主観的な概念であるという。「何かを体験する、という意味は、体験する者がその中心に立っていて、それによって体験する者はずっと喜ばしい形で豊かにされる、という意味である。彼はその体験したものをすべて自分の中に受け入れ、自分とまさしく一体化し、自分の体験によってすべて満たされている。」⁽⁹⁾ 上述の経験が、我々にとっての馴染みのなさから事後に自覚的に捉えられるのに対して、体験は、我々が体験されることといわば没入し、それと一体化することを意味している。体験するそのときには我々の意識は体験のなかに、あるいは体験とともにあり、体験という場合にはそのような事実そのものが問題なのである。したがって、体験の後でもその体験の内容は問題にならず、体験したという事実が残るのみである。

以上のような経験と体験の区別をまとめ、ボルノウは次のように述べている。「体験がまったく自分自身に立脚して、自分を越えるものではないので、最後にはその体験への思い出のみが残るに反して、いろいろな経験は、本人の持続的な変化をもたらす。」⁽¹⁰⁾ 「後から消化して自分の生活のなかに受け入れるときに初めて、事件は経験となる。人は経験を、とよく人は言うけれども、彼の出会うのはまず意味のない事実である。それを持続的に自分に同化し、自分の将来の態度を決めるために、一つの『教え』をそこから引き出すときに初めて、それは経験となる。」⁽¹¹⁾

II デューイ (J.Dewey) における経験

ボルノウにおいて、経験は、過去に起こったことが持続的な変化をもたらす、何らかの教えが引き出される時に成立するのであった。この経験の諸性格は、教育活動にきわめて馴染みやすいものであるといえる。というのも、一般的に教育活動には、将来の理想的な目的の達成のために、過去や現在の状態をよりよい方向へと変化させていくことが求められているのであり、そのための仕方として、経験から多くのことを学ばなければならないとされる。したがって、子どもたちに自ら様々なことを経験させてそこから多くの知識を獲得させるという筋道が成り立つのである。

ところで、上述のボルノウは、ドイツ語において経験と体験の区別を考察しているが、英語では通常、この両者の概念は区別されていない。英語圏で教育における経験の意味を積極的に考えたのは、周知のように、アメリカの哲学者デューイであるが、彼は経験をどのように捉えているのだろうか。『子どもとカリキュラム』のなかで、デューイは経験について次のように述べている。「経験とは、過去においての、おおいに偶発的で、ためらい、迂回しながら起こった諸経験と、未来におけるこれまでよりいちだんと制御され秩序立てられた経験とが、紡ぎ合わされるもので

ある。」⁽¹²⁾ここでデューイは、経験を時間の流れにおいて捉え、過去に起こった出来事に対処すべく様々な手段を講ずるうちに、未来においては、これまでの経験が生かされるかたちで組織化され、成熟したものへと発展するとしている。このことを彼は、経験における連続性の原理として語っている。「しかし、連続性の原理に従って、先に起こったものから後に起こるものへと持ち越される何かがあるのである。個人が一つの状況から他の状況へと移りゆくさいに、その個人の世界、つまり環境は拡張したり収縮したりする。その個人は別の世界に生きている自分を見いだすのではなく、一つの同じ世界で、これまでと異なった部分あるいは側面で生きている自分に気づくのである。個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具になる。この過程は、生活と学習が続くかぎり進行する。」⁽¹³⁾これらの記述から明らかになるのは、デューイは、経験を、体験と経験の連続的發展として捉えているということである。つまり、その時点において起こった事実そのものを主観的にあらわす体験と、そのような性質をもつ体験に含まれる何らかの内実を契機にして、未来に向けての継続的で發展的な変化をうながす経験が、連続的なもの、進歩的なものとして捉えられているのである。そして、彼の場合は、前者の体験の性格よりもやはり後者の経験の性格、すなわち「道具」としての経験が重要であり、学習の継続を可能にする手段としての経験が問題である、ということを読み取ることができる。

さらに、デューイは、経験の重要性を述べるさいに、仕事(occupation)の遂行を強調する。この仕事は、通常、職業的な活動を意味するが、デューイは、仕事を、我々の身近な生活と関連づけた作業として捉えている。「仕事(オキュペーション)というのは、子どもが机に座っているとき、いたずらをしたり、ぼんやりしていないようにするために、子どもに与えられてよいとされるような、なんらかの種類の『忙しい課業』つまり練習問題を意味しているのではない。わたしがここで、仕事という言葉によって意味するものは、子どもがおこなう一種の活動様式であって、それが社会生活において営まれているある種の形態の作業を再現したり、あるいはその作業に類似した形態でおこわれることにほかならない。」⁽¹⁴⁾この仕事は、具体的には、デューイが実験学校で重視して実践した料理や裁縫など、我々の日常生活に密着したものである。学習者は、仕事をとおして、仕事のうちに含まれる様々な事象に出会い、そこから何らかの疑問を抱き、それを解決するための分析を行い、科学的な認識を獲得していくことができるとされる。デューイは、子どもたちにこの仕事の間を提供し、彼らが仕事を行いながら様々な経験を積み重ね、自分たちの力で問題を解決して学習を継続させていくことを目指したのである。しかし、同時にデューイは、次のようにも述べている。「仕事は、その目的がそれ自体にあるのであって、その目的が観念と、それらの観念が活動のなかで具体化されたものとのあいだの絶えざる相互作用から生じてくる成長それ自体にあるのであって、外部的な

効用のなかにあるのではないということである。」⁽¹⁵⁾つまり、デューイは、仕事をおして経験を増やし、科学的な認識を獲得していくことを目指すのであるが、仕事においては、結果として何らかの技術を獲得したり、それを職業上の成果に結びつけたりするということが問題なのではない。そうではなくて、彼の言う経験は、持続的な変化をもたらすことであり、成長そのものと結びついているものである。その点を考慮して、田中智志は次のように述べている。「occupation」という言葉は、これまで「仕事」と訳されてきたが、「専心活動」と訳されるべきである。なぜなら、この言葉は、職業人の勤しむ職務・稼業を意味しているのではなく、たとえば、木工、園芸、料理、裁縫のような、子どもが生きることに関わり、他の子どもと協同することを含み込み、さらに一心不乱に取り組める創作活動を意味しているからである。」⁽¹⁶⁾つまりオキュペーションは、子どもが夢中になることで自らの成長へと自然につながっていくような活動を意味しているのである。

以上のことから分かるように、デューイの経験は、実質的な効果や知識の蓄積を可能にするというよりむしろ、形式的な成長の力を生み出すものとして示される。この意味でデューイは、「教育とは、経験の意味を増し、その後の経験の進路を導く能力を高めるところの経験の改造、または再組織である」⁽¹⁷⁾とすることができたのである。そして、デューイにとっての仕事とは、それ自体を淡々とこなすことではなく、また、そこから成果などを導き出すためのものでもない。仕事とは経験の端緒であり、そこから経験が生じてくるような、経験と密接に関わりつづいた課業なのである。

III 経験から体験へ－体験の特質と可能性

デューイの経験の概念を概観すると明らかなように、経験は、特に教育活動にとっては積極的意義をもち得るようである。そうであれば、主観的で内実の意義を問題にしないとされる体験は、経験へと変化するべきなのであろうか。体験そのものには積極的意義を見いだすことはできないのであろうか。

教育学者の篠原助市は、教授に関する著書のなかで、体験についてその特徴を三つに分け、次のように説明している。⁽¹⁸⁾

- 一、 体験は精神的な内容に対する全精神の反応である。知的にのみでなく、同時に又感情及び意志の、即ち全人格の全一的な反応である。内容の何たるかを知った丈ではまだ体験とは言はれない。
- 二、 体験は個性的である。体験せられる対象が個性的である如く、之から惹き起される体験も個性的である。例へば一つの道徳的行爲、一つの藝術品に對する体験は人によつて異り、甲が非常に感銘せるにも拘らず、乙は時に平靜ですらあり得る。固より認識に於ても、人々異つた認識を有し、其の限り個

性的ではあるが、知識に比して情意は一層主観的であり、個性の本質は知識よりも情意にあると言はれてゐる如く、體驗は認識よりも一層主観的、個性的である。(中略)

三、體驗は發動的なるよりも寧ろ受動的である。受動的であるとは、我々からして精神的對象に働きかけるといふよりも、反對に對象から働きかけられ、我々の精神状態に動搖を來し、時には根柢からして震動し、我々が對象を捉へるのではなく却つて對象によつて我々が捉へられることを意味する。(後略)

篠原は、生の全体において影響力をもっていること、個人的で主観的であり、それゆえ一般的な知識などへは還元され得ないこと、そして、受動的であることに體驗の特質を見いだしている。ここで特に注目されるのは、最後に示されている点、すなわち、體驗は受動的であるとしている点である。體驗は、我々が積極的に求めて得られるものではなく、与えられるものであるという。我々は、意識せざるとも、體驗されることへと突き動かされ、そこへと捉えられてしまう。篠原は、體驗が個性的で主観的であると示してはいるが、例えば身体的知覚の一般的な生理学的説明のように、自我と對象の明確な区別があり、體驗される對象を我々が受容するという図式を描いているのではないと思われる。體驗において我々は、體驗することへと引き込まれ一体化させられてしまい、知らず知らず何かを體驗してしまっているのである。

體驗は、受動的で、自らが意図して得られるものではないため、ボルノウも示していたように、事後に反省的に捉えられることができない。よつて、我々が何らかの體驗をした場合にも、そもそもその體驗がいったいどのようなものであるのかについて語るができなくなってしまうのである。このような意味で、體驗は一過性のものであり、教育においては、学習者の成長や成熟とは結びつかない空虚なもの、あるいは単なる思い出として捉えられることになる。

しかしながら、経験へと回収され得ない體驗に、何らかの場所が与えられる余地はないのだろうか。矢野智司はその点について、以下のように述べる。「『非一知の體驗』では主体が溶解してしまうため、客体との距離がなくなり、明晰で一義的な言葉によって筋道のある物語として『體驗』を言い表すことができない。驚嘆したときには言葉を失ってしまうし、深い感動は、『おお！』とか『ああ！』といった言葉以前の声でしか言い表すことができない。」⁽¹⁹⁾ 深い感動をともなう體驗は、それが客観化され言葉として表現されるためには時間を必要とする。體驗は、體驗した者のうちで熟成されなければならない。しかも體驗は、もとより、客観化され言語化されるのかどうか、経験として生かされるのかどうかなどまったく問題にならず、そうであればこそ體驗なのである。そして體驗は、個人が、一度きりの生き生きとした現実を織りなしている現在性を踵わにする。「しかし、意味として定着できないところに、生成と

しての『体験』の価値がある。私たちは『体験』することによって、自分を越えた生命と出会い、有用性の秩序とは別の次元で、自己の根底に深く触れることができる。そして、労働のように未来のためではなく、生き生きとした現在に生きていることを深く感じることができるのである。」⁽²⁰⁾

また、我々は、経験を万能視することにも慎重にならなければならない。というのも、経験は体験から意味を汲み取るさいに、その意味を学習活動へと生かす方向に機能するだけでなく、むしろ、原初の体験を歪めたり変形させたりして、自分にとって都合の解釈を加え、学習活動を阻害する方向に機能することもあるからだ。

例えば、浜田寿美男は、事件や犯罪の目撃証言、自白などの分析をとおして、次のように述べている。「人は、過去に渦中で体験したことを他者に向けて語ろうとするとき、その臨場の体験をその記憶のままに語るようであり、実は臨場モデルに沿って、それを再構成しようとしているのです。」⁽²¹⁾我々は、自らの体験を常に他者に向けて語っているわけではないが、過去の体験を思い出してそれを自覚しているときにはすでに、過去の臨場体験そのものに居合わせてはいない。自覚的に何ごとかを物語っているときは、そのときの何らかの文脈に沿って臨場体験が再構成されている。したがって、例えば犯罪の目撃証言などでは、過去の臨場の体験とは異なった物語が、事後の状況に応じて容易に作られうるものであり、浜田はこの点に注意を促している。このことは、体験を事後に経験として展開させることの危うさを示唆している。一人ひとりの体験を、経験として合目的的に扱うことは、経験から何かを学ぶことへと向かわせる一方で、体験を都合よく利用し、歪めることにもなりかねない。

経験を生み出すために、体験は必要である。しかし、体験は、経験へと、学習へと生かされるための単なる手段ではなく、経験から学び、経験を生かして未来へと向かおうとする我々が、常にそこへと身を曝さなければならない場なのである。なぜなら、我々は、経験によって賢くなることもできるが、同時に経験によって惰性に陥り、自らの馴染みの領域を都合よく形成してその内に留まり続けようとするからである。「いくら高みに上ったつもりでも、人はなお身体に取りつかれ、身体に囚われていて、そこを基点に生きるほかないという事実には変わりはありません。」⁽²²⁾ 体験は、出来事それ自体に意味があるのかどうか、それが経験的に生かされるかどうかを不問にし、我々を全体としてその場につなぎ止める。それは、自己変容の可能性を秘めた新たな始まりを我々に与えてくれるのではないだろうか。

IV 「体験的な学習活動」の問題点

平成20年改訂の小学校学習指導要領には、総合的な学習の時間の章に次の

ような記述がある。「体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付けること。」⁽²³⁾ 総合的な学習の時間で取り扱う内容は、各教科の場合と異なって、学習指導要領で具体的に定められていないため、当該時間では様々な体験の場を用意することに終始する傾向が見られた。そこで、全体の指導計画を立てるとともに、個々の体験活動の位置づけを明確にすることが求められるようになったのである。この記述に従えば、体験活動は、その体験の事後に、それが学習の要素(手段)として機能しうよう何らかの文脈のなかに組み込まれるべきで、そこからさらなる学習が期待されるということになる。

さらに、学習指導要領解説では、次のように述べられている。「予想を立てた上で検証する体験活動を行ったり、体験活動を通して実感的に理解した上で事象と自分とのかかわりについて課題を再設定したりなど、問題の解決や探究活動に適切に位置付けることが欠かせない。(中略)児童の発達に合った、児童の興味・関心に応じた体験活動であることが必要となる。児童にとって過度に難し過ぎたり、明確な目的をもたなかったりする体験活動では十分な成果を得ることができない。(中略)何のための体験活動なのかを明らかにし、その目的のために必要な時数を確保することが大切である。(中略)このように意図的・計画的に体験活動を位置付けることによって、総合的な学習の時間の内容、育てようとする資質や能力及び態度などが確実に身に付くと考えられる。」⁽²⁴⁾ この解説に従えば、要するに、あらかじめ学習されるべき内容が計画され、それを子どもたちによりよく理解させるために、学校の教育課程のなかで体験なるものを意図的に用意しなければならない、ということになる。

しかしながら、これまでの考察で明らかになったように、体験活動を学習に安易に結びつけるのは、体験のもつ積極的側面を捨象することになると言わざるを得ない。すなわち、体験は本来は個性的なものであるのに、「体験的な学習活動」においては、学ぶべきものがあらかじめ決定され、計画されているために、学習内容は画一的となってしまふ。その結果、学習者はそれをあたかも自分の体験から得たかのように性急に思い違いをしたり、あるいはあたかもそれを自分の体験の成果であるかのように装ってしまいがちとなる。そのような手続きにより、体験活動は、いわゆる各々の臨場の体験とは異なったものに変容させられ、先に向けて生かされるべきものとして取り扱われるのである。

このような問題点を踏まえれば、「体験的な学習活動」は、学校のなかで今一度その在り方が検討されるべきであるように思われる。学習活動は、目的を達成するための意図的で計画的な活動であるのだから、学校教育は、学校で体験活動を同時に保障することを求めるのではなく、学習者の経験からの知識をどのように生かすのか、そこから何を身につけさせるのかを明確にし、緻密な計画のもと様々な方

法上の工夫を行うことに集中すべきではないだろうか。というのも、学校は、子どもたちの生活体験の広がりをすべてまかなう場ではないからであり、子どもたちの生活体験は、一定の知識獲得を目指す限られた目的のためにのみ繰り広げられるわけではないからである。体験がひとまず体験として維持されるためには、それがあつ種の意図のなさや無計画さに基づいていなくてはならない。家庭教育や社会教育は、学校教育ほどは意図性や計画性を持ち合わせておらず、また、それらを持ち合わせていないところに、これらの教育の妙味があるともいえる。筆者は現在、「生活と教育」というNPO法人において、子どもたちに生活体験の場を与える活動を展開しているが、体験活動における社会教育の役割もそのような点にあると考えられるのである。

おわりに

本論稿では、経験と体験の違いに着目し、経験から学習活動へと発展していく筋道と、すべてがそこへとは回収され得ない体験の重要性を検討してきた。このような体験、すなわち、我々の心身全体が対象と一体化し、そこから意味を汲み尽くすことができないような体験は、人生のあらゆる場面で合目的な態度が求められる現代社会においては、ますます失われていくように思われる。しかしながら、我々は、まずもつて意味を持つ主体としてこの世に現れているのではなく、知らずに生活世界のうちに投げ出され、事後的に意味を付与して世界を知る存在である。体験の次元は、このような我々の在り方を暗示しており、教育におけるこの在り方を現象学的に考察することが、今後の課題として挙げられる。

註

- (1) 解説教育六法編修委員会『解説教育六法2009』三省堂、2009年、160頁。
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領』、2008年、16頁。
- (3) 文部科学省、前掲書、111頁。
- (4) 石村秀登・石村華代「生活体験からの学習－『自然の里』体験塾の試み－」、『九州教育学会研究紀要』第36巻、2008年、215-223頁、参照。
- (5) 廣松渉ほか編『岩波哲学・思想事典』岩波書店、1998年、1008頁。
- (6) 廣松渉ほか編、前掲書、401頁。
- (7) O.F.Bollnow, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14.Jg. 1968, Nr.3, S.226.
浜田正秀訳「教育学の中の経験の概念」、同訳『人間学的にみた教育学』玉川大学出版部、1969年、165頁。

- (8) O.F. Bollnow, a.a.O., S.227. 浜田正秀訳、前掲書、167頁。
- (9) O.F. Bollnow, a.a.O., S.228. 浜田正秀訳、前掲書、168頁。
- (10) O.F. Bollnow, a.a.O., S.228. 浜田正秀訳、前掲書、169頁。
- (11) O.F. Bollnow, a.a.O., S.239. 浜田正秀訳、前掲書、184頁。
- (12) J. Dewey, *The Child and the Curriculum*, in: *The Middle Works 1899-1924*, Vol.2, Southern Illinois University Press, 1902, pp.284-285.
市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年、289頁。
- (13) J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan Publishing Co. New York 1938, p.44.
市村尚久訳『経験と教育』講談社、2004年、65頁。
- (14) J. Dewey, *The School and Society*, in: *The Middle Works 1899-1924*, Vol.1, 1900, p.92.
市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』、205頁。
- (15) J. Dewey, *The School and Society*, in: op.cit., p.92.
市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』、206頁。
- (16) 今井康雄編『教育思想史』有斐閣、2009年、272頁。
- (17) J. Dewey, *Democracy and Education*, in: *The Middle Works 1899-1924*, Vol.9, 1916, p.82.
金丸弘幸訳『民主主義と教育』玉川大学出版部、1984年、127頁。
- (18) 篠原助市『教授原論 改訂版』玉川学園大学出版部、1953年、163-164頁。
なお、篠原は、この著書において、学校での教授では、学習者個人の持ち込んでくる体験を考慮しなければならないとしている。
- (19) 矢野智司「『経験』と『体験』の教育人間学的考察—純粹贈与としてのボランティア活動—」、市村尚久ほか編『経験の意味世界を開く—教育にとって経験とは何か—』東信堂、2003年、40-41頁。
この「非-知の体験」とは、バタイユ(G. Bataille)の概念で、「自己と世界とを隔てる境界が溶解してしまう陶酔の瞬間や脱自的な恍惚の瞬間を生み出す」ものであるという。同書、40頁、参照。
- (20) 矢野智司、前掲書、41頁。
- (21) 浜田寿美男『私と他者と語りの世界』ミネルヴァ書房、2009年、247頁。
- (22) 浜田寿美男、前掲書、248頁。
- (23) 文部科学省、前掲書、111頁。
- (24) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年、36-37頁。

Eine Betrachtung über “Lernen durch Erleben”
－ Möglichkeiten des Erlebens und Erfahrens －

ISHIMURA Hideto

Zusammenfassung

In der japanischen Schulerziehung wird immer mehr Gewicht auf das “Lernen durch Erleben” gelegt. Dieses findet Eingang in jedes Lehrfach und in den “Sougoukakusyū”. Wie wir aber schon gezeigt haben, unterscheidet sich der Horizont des Erlebens von dem des Lernens. In dieser Abhandlung wird eine Bedeutung des Erlebens und der Erfahrung durch die philosophisch-anthropologische Betrachtungsweise erklärt, wodurch Probleme und Möglichkeiten des “Lernens durch Erleben” hervortreten.

O.F.Bollnow zeigte, dass die Erfahrung dadurch entsteht, dass die Vergangenheit irgendeine Veränderung bringt und daraus eine Lehre gezogen wird. Außerdem hat J.Dewey mit seinem “principle of continuity” gezeigt, dass die Erfahrung das Mittel ist, das fortlaufende progressive Lernen zu ermöglichen. Dieser Charakter der Erfahrung entspricht der Erziehung, denn in der Erziehung verbessern wir, um das erzieherische Ziel zu erreichen, allmählich durch das Vermitteln von Erfahrung die vergangene oder gegenwärtige Lage.

Auf der anderen Seite kann das Erleben nicht reflektiert erfasst werden. Es handelt sich beim Erleben nicht darum, ob der Inhalt eines Ereignisses einen Sinn hat, und ob ein solcher danach angewandt werden kann, sondern um nur eine Gegebenheit an sich. In diesem Sinn ist das Erleben nur das, was auf das Lernen nicht einwirkt, und als die Leerheit und die bloße Erinnerung erfasst wird.

Aber das Erleben hat die aktive Bedeutung, dass wir die lebendige Gegenwart deshalb tief fühlen können, weil dieses nicht aufgrund einer Absicht oder eines Plans erfolgt. Das Erleben, in dem wir uns mit einem Gegenstand vereinigen und aus dem kein Sinn geschöpft werden kann, gibt uns einen neuen Anfang, in dem die Möglichkeit der Selbstveränderung enthalten ist.

Also dürfen wir nicht verlangen, Erlebensaktivitäten einfach in die Schule zu integrieren, weil das Lernen in der Schule grundsätzlich einen planmäßigen Charakter hat.