

# ドイツ教育学における「体験」の概念 ——Erlebnispädagogikの展開を中心に——

石 村 秀 登

## はじめに

教育活動において生活体験を語るさいには、しばしば「体験」の概念が問題となる。例えば、日本生活体験学習学会誌第13号（2013年）では、「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」として、生活体験学習研究における理論的研究課題の明確化を試みているが、そこでは、生活体験に含まれるさまざまな概念について、「従来の既存の学問分野における研究成果との連続性、ならびに本学会としての新規性を丁寧に検証することが、実は求められているのである」<sup>(1)</sup>、と述べられている。すなわち、生活体験を研究対象とする場合には、その具体的な活動や実践を中心に取り上げることのみならず、果たして生活体験とはいかなる概念であり、どのような意義を有しているのか、また、これまで我々は生活体験をどのようにとらえてきたのかという、哲学的かつ歴史的な考察が必要になるということである。

そこで、生活体験の概念の原理的・史的検討の一環として、本論考では、ドイツにおける体験教育学（Erlebnispädagogik）の概念を明らかにする。そして、体験教育学で扱われる論点を明示し、特に20世紀初頭の改革教育学（Reformpädagogik）から連なる思想的展開に着目することにより、体験教育学における体験の意義について考察する。

## 1. 体験教育学の概要

ドイツにおいて体験教育学は、主に1990年代以降、教育学の一領域として盛んに取り上げられている。たとえば、1993年には体験教育学の全体像を描いた書物 *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik* が出版され、また、これが含まれている *Erleben und Lernen* のシリーズも刊行されている<sup>(2)</sup>。時を同じくして学術雑誌 *e&l (erleben und lernen) Internationale Zeitschrift für*

*handlungsorientiertes Lernen* も発刊され、1980年代後半から刊行されていた体験教育学に関する学術雑誌 *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* は、2011年からこれに統合されている<sup>(3)</sup>。さらに、体験教育学の研究組織も見られるようになり、たとえばこの領域の研究を先導するリューネブルク大学では、1990年代から *Institut für Erlebnispädagogik* が設けられ、体験教育学の研究・教育・出版活動が現在に至るまで活発に行われている<sup>(4)</sup>。このようなことからすれば、体験教育学は、教育学の中で一定の地位を占めるようになってきていると言ってもよいだろう。

それでは、どのような内容が体験教育学として理解されているのだろうか。たとえば、Wikipedia ドイツ語版では、この体験教育学 (*Erlebnispädagogik*) が独立した項目として設けられており、その概要が示されている<sup>(5)</sup>。この項目の英語版は "outdoor education"、日本語版は「野外教育」となっていることから分かるように、体験教育学は、一般的には野外体験活動に関する内容を指すことが多いと考えられる。また、ドイツにおける社会教育関連の団体は、その活動理念に体験教育学の意義や重要性を盛り込み、様々な野外活動やキャンプ活動を企画実施したり、中長期にわたるプログラムを展開したり、体験教育学に関するセミナーを実施したりしているが<sup>(6)</sup>、その多くは豊かな自然環境の中での体験活動である。

体験教育学が *outdoor education* の意味で語られてきたとすれば、そこでは、非日常的な野外体験や自然体験のもつ教育的な意義が問題とされている。たとえば、民間の野外教育団体としてよく知られている *Outward Bound* の日本支部である、公益財団法人日本アウトワード・バウンド協会は、「アウトワード・バウンドは大自然を舞台にしたチャレンジングな冒険活動（登山遠征、ロッククライミング、沢登り、カヤック、ヨットなど）に取り組み、そこから自己に秘められた可能性や他人を思いやる気持ちなどの豊かな人間性を育むことを目的に活動」していると述べている<sup>(7)</sup>。ここでは、「活動の文脈の非日常性、自然と自分自身の限界への挑戦、自己発見・自己創造を特徴とする *OBS* のプログラムにおいて、『冒険』は文字通りの意味での冒険を言い表しており、冒険教育という用語が一般に意味すると考えられる活動が行われている<sup>(8)</sup>」のである。ドイツの体験教育学に関する著作は、この *Outward Bound* からの財政的支援を受けて出版されているものもあり、体験教育学は、冒険的色彩が強いものとして扱われうる。

このような、非日常的で冒険的な活動は、確かに一定の意義はあると考えられる。慣れ親しんだ日常から脱することで、新しいことに取り組もうとする挑戦心が養われるであろうし、厳しい自然環境に身をさらすことで、精神的な鍛錬を積んだり、危機的な状況を回避する力を身につけることも可能に

なる。さらに、冒険をとおして自分自身の内面を見つめ直すことは、他人や社会との関係をよりよく構築しようとする力や、コミュニケーション能力を向上させることにもつながり、心理療法的な効果も大きいとされている<sup>(9)</sup>。

しかし、このような非日常的活動の意義を強調する立場に対しては、次のような問いが生じる。すなわち、「体験教育学において獲得される知識や能力は、実際に若者のために、彼らの日常的な問題へと移されうることか。一時的な極限の体験の斡旋は、日常生活をこなしていくための持続的な助けとなることに適しているのか」という問いである<sup>(10)</sup>。実際に、ドイツでの体験教育学に関する様々な著作を検討してみると、それが野外教育の範疇にとどまるものではないことが見て取れる。特別に仕立てられた非日常的な活動の意義を取り上げることは確かに重要であるが、体験教育学には、それらを含みつつ、広く日常的で一般的な教育的役割を見いだすことが期待されているのであり、さらに、体験と教育に関する基礎理論も求められているのである。次に、このような体験教育学の特質を明らかにしてみる。

## 2. 体験教育学の特質と改革教育学

### (1) 改革教育学の思想

体験教育学は、「体験と行為に方向づけられる」という特質を保持している<sup>(11)</sup>。これは学習者自らが行為の主体となりうることを意味しており、文化を外から一方的に与えるという発想は遠ざけられる。そして、その行為を生み出すためには、体験が重要であるという。「体験教育学の根本的な目標は、情動を生み出すことである。この目標の背後には、情動は学習に際して抜きんできた役割を演じるという認識が存在している」<sup>(12)</sup>のである。

学習にさいして行為に結びつく情動を大切にするという視点は、20世紀初頭にドイツで展開された改革教育学において強調された。改革教育学は、エレン・ケイ (Ellen Key) の「子どもの世紀」という名に代表される、当時の世界的な教育運動の中に位置づけられている。「今世紀 (20世紀) のはじめ三分の一に現れた改革教育学は、なるほどドイツにおいてきわめて独創的に、また形象豊かに表現されましたが、国際的な運動としてののみ正しく理解されることができるのです。これらの出来事や思想が育つところは、ヨーロッパとアメリカの現代的なもの全体の中に求められなくてはなりません。」<sup>(13)</sup>そして特にドイツでは、この運動が教育学における主潮をなし、戦後のドイツ教育学においても繰り返し改革教育学の意義が取り上げられてきた。

体験教育学の源流とされる、この改革教育学は、大きな広がりをもせた特定の時代状況を表しているが、そもそも被教育者の主体性や学習への欲求を

重んじ、人間の情動や実践的行為を重視する考え方は、人間の内面の開発によって調和的な発展を志向するルソー (J. J. Rousseau) やペスタロッチ (J. H. Pestalozzi)、フレーベル (F. Fröbel) といった教育思想に通じているし、ドイツにおいて疾風怒濤 (Sturm und Drang) と表現される 18 世紀末の新人文主義思想、さらにはルネサンスにおける調和的人間への希求や古代ギリシャにおけるカロカガチア (καλοκάγαθία、身体的な美と精神的な卓越性を結びつける概念) などにも見られるものである<sup>(14)</sup>。したがって、体験教育学の特質は、改革教育学においてのみ現れているということではないが、具体的な教育実践の変化を伴った影響力のある運動に結実した改革教育学は、やはり体験教育学の出発点と言えるだろう。そうして、「遅くとも 1925 年から 1928 年の間には、ドイツにおいて体験教育学の概念が形成された」<sup>(15)</sup>、とされているのである。

## (2) 芸術教育運動

改革教育学の中心的思想をもっともよく表しているのが、芸術教育運動である。その中心的な担い手は、当時、雑誌「芸術の番人 (Der Kunstwart)」を創刊した詩人アヴェナリウス (F. Avenarius) やハンブルクの美術館長であったリヒトヴァルク (A. Lichtwark) であった。

なかでもリヒトヴァルクは、現代芸術家を積極的に評価した運営等によって芸術政策上の注目を集めたが、彼についてはそれ以上に芸術教育への貢献が知られている。子どもたちを美術館に積極的に招き入れ、芸術作品、特に造形芸術の鑑賞を訓練したのである。「できるだけ多数の人々に愛好者のな専門知識を構築すること、しかも学校の助けを借りてそうすることをリヒトヴァルクは教育の中心的な課題だと見なしました。」<sup>(16)</sup> そうすると彼の主要な関心事は、多くの人に芸術鑑賞能力を身につけさせ、彼らを質の高い芸術の世界へと導き入れることであったように思われる。つまり、リヒトヴァルクの芸術教育は、鑑賞のための訓練を行って芸術作品の理解を目指したのだと言われる。

しかしリヒトヴァルクは、当時 3 回 (1901、1903、1905 年) 開催された芸術教育会議をとおして、「すべての子どもたちの驚くべき表現能力を発見すること、また子どものこの潜在力に結びついて、この潜在力を生産的に発展させる教育の諸可能性を発見するということ」<sup>(17)</sup> が中心的な課題であることを明確にした。そして、「子どもたちの美的、創造的諸能力の体系的活性化による教育の革新」<sup>(18)</sup> を訴えたのである。

このような試みは、外から強引に望ましいとされる形式を与えてそれを固定化させるのではなく、鑑賞訓練などとおして子どもたちに本来備わっ

ている表現能力を開発することに主眼が置かれている。そしてそれは、芸術の領域において体験的な活動を重視することにより、想像力や表現力を引き出そうとする試みであった。「これらあらゆる領域は、いまや学校においてこれまでの主知主義的抑圧と硬直化から解放され、そして芸術と子どもの視点の下へと自覚的に動かされる。そのさい、『体験すること』という一定の授業形式もまた、生じるのである。」<sup>(19)</sup>ここで示される体験的な活動は、直接的で原初的な、自らを表現する活動、すなわち、人間の内側にある情動を喚起して外界との関わりを生み出していく活動を意味しており、それがさまざまな芸術作品としての価値を持つ。したがってこの体験的活動は、子どもたちの日々の生活において遂行される、日常的な実践的表現活動に他ならない。「こうして見てくると、リヒトヴァルクが構想していたのは、実は芸術作品の鑑賞と日常生活とのつながりを視野に入れた総合的な感性教育としての『美的教育』であったことが理解されてくる。知覚を総合的に洗練していくプロセスの中にこそ、美的教育の真の意味を見ていたことが明らかになるのである。」<sup>(20)</sup>リヒトヴァルクの鑑賞教育の実践は、子どもたちが芸術作品と出会い、新たに対象や世界を見る眼を養うことをとおして、自らの知覚や感性的認識が鋭くなっていくことを目指しているのであり、それが子どもたちの表現能力を豊かにさせるのである。

このような芸術教育運動の思想は、改革教育学の思想と軌を一にしており、体験教育学の特質と重なるものなのである。

### (3) 社会生活

さらに改革教育学では、子どもたちの社会生活のあり方についても問題提起がなされている。産業の発展に伴う都市型生活が反省され、田園教育舎(Landerziehungsheim)などの特徴的な社会教育的実践が積み重ねられたのである。「…子どもたちの社会生活もまた、この連関のなかで新たに発見されます。これまで子どもたちをあまり反省することもなしにさまざまな学習組織や教育施設にはめ込み、これらを子どもたちにとって好都合な滞在場所だと見做してきたとすれば、今や次のこと、すなわち、子どもたちの社会生活は本来どのように遂行されるべきなのか、また、どのようにすれば子どもたちは都市生活や産業生活の破壊的な過程に関与しないようにされうるのかということが反省されてきます。田園教育舎、子どもの共和国、社会的教育の諸施設の設定はそこから進展してきたのです。」<sup>(21)</sup>

リーツ(H.Lietz)やゲヘーブ(P.Geheeb)、ヴィネケン(G.Wyneken)は、改革教育学の時代に田園教育舎と総称される施設を設立したことで知られるが、実は、上述のOutward Boundの創始者であるクルト・ハーン(K.Hahn)

も、新たな子どもの社会生活のあり方を提案しており、学校の社会的側面への関与という観点から、彼らとともに改革教育学の流れに位置づけられている。彼は、1920年に、第一次大戦後のドイツ帝国からワイマール共和制移行期に宰相であったマックス・フォン・バーデン (Max von Baden、1918年ドイツ帝国第8代帝国宰相)の支援により、ザールーム城教育舎(Erziehungsheim Schloss Salem)を設立した。そこでは、寮生活をとおして生徒の自治を重視した教育が展開されたのである。しかし、その教育実践は、厳しく管理された寮生活を軸に成り立っており、「よりリベラルで社会民主主義的に整えられたゲヘープやヴィネテンの施設(Heim)に比べると、ハーンの学校はその労働を自由な学校共同体の範囲とは理解しなかった」<sup>(22)</sup>のである。そこでは、「責任による責任への教育」<sup>(23)</sup>が中心的な要件とされ、エリートの共同体で求められる態度の実践的訓練を重視した結果、ハーンの学校は、国民道徳的態度を育成する保守的で管理主義的な性格をもつものとして評価されることになった。

しかしながら、このようなハーンの学校も、元来は、産業化社会により見通しのきかない生活の断片化が生じるなかで、生き生きとした活力を失い、外からの指示に従った部分的で単調な生活に陥ってしまった子どもたちの社会的生活を改革しようとしていたのであり、子どもたちの自発的活動性に基づく改革教育学の理念を保持していたと考えられる。日常的な性格教育として、生活共同体における社会的学習が行われており、手仕事の労働や学習活動のもとで精神的な発展が目指されていたのである。

すでに述べたように、体験教育学において冒険教育やアウトドア教育との結びつきが強いハーンであるが、彼の思想的出発点は、改革教育学の時代の新たな施設とその教育に存している。そして、彼らは、次のような考えを共有していたのである。「労働が合理化され商業化された生活は、とりわけ、都市部においては、子どもたちの成長にとって役立たず、また、子どもたちは一つの対抗世界、すなわち、子どもたちがその子どもとしての、また青少年としての生活をそこで送ることができるような学習と保護の空間を必要としている、という考えが『鳥』、あるいは、子どもの共和国の教育者たちにとって決定的なのです。」<sup>(24)</sup>

### 3. 体験教育学の可能性

以上述べてきたような改革教育学で現れた思想を、この体験教育学において改めて捉え直してみると、以下の二点が示される。

① 体験教育学は、改革教育学において重視された芸術教育運動の思想をさらに展開させる可能性を持っている。芸術教育運動においては、学習者に対して優れた芸術作品に触れさせたりそれを理解させたりすることにとどまらず、学習者が主体的に自らを表現し、彼を取り巻く環境に積極的に働きかける行為が重要であるとされた。このことは、芸術的活動を、広く人間の感性的認識、身体的活動へと解放することでもある。そうすると、これはまさに体験教育学の中で求められる体験的活動で達成されるものである。というのも、体験教育学には、体験的活動によって行為に結びつく情動が開発されるという視点が含まれているからである。芸術的活動はすなわち体験教育学における体験的活動なのであり、これからも体験教育学において中心的な位置を占めることことになるだろう。

しかし、このような芸術的活動を体験教育学のなかで意義あるものとして位置づけるためには、われわれの表現や行為がいかにして体験となり得るのか、さらには、表現や行為をとおして世界を構築していくさいに、知覚や感性的認識がどのように働いているのかについて、詳しく考察することが求められる。そうすると、体験的活動と身体性との関係を検討することも必要であろう。

② わが国の教育における体験の概念もそれを含んでいると思われるが、ドイツの体験教育学での体験的活動は、学校教育では満たされない特別な活動として見なされることが多い。それはすなわち、体験教育学が、社会的活動のコンテクストにおける学問分野として位置づけられているということである。ここでの体験教育学には、若者に不足していると考えられる力を、何らかの特別な体験を用意することによって身につけさせようという意図が見られる。そして、実際には、社会的適応の難しい若者に対して、スムーズに社会への適応を図ることができるようにするための活動と捉えられてしまうのである<sup>(25)</sup>。こうして、体験教育学の大きな役割としてセラピーが挙げられることになる。野外教育や冒険教育に求められるのは、社会的適応の能力や術を身につけることが中心なのである。

しかし、そのような個別の社会的適応問題の解決を図ることに体験教育学の役割を限定してしまえば、学習者の主体性を重んじたさまざまな活動の広がりが見えにくくなってしまう。そして何よりも、改革教育学において理想とされた社会生活のあり方は、産業社会によって分断されたしまった生活の全体性を取り戻し、自らの生活を自らで整え、自発的に共同体に関わることであった。それは、特別にしつらえた体験ではなく、何らかの制度化された組織へと無批判に適応するための体験でもない。そうではなくて、日常生活

において、自分たちで日常生活を成り立たせるための基盤としての体験が求められていたと言えるのではなかろうか。改革教育学における社会生活の要素、すなわち日常生活体験を、現代の社会状況のなかで再び回復することが肝要である。

体験教育学は、野外教育や冒険教育で求められているもの、すなわち、心理療法的な役割や、危機対応能力、コミュニケーション能力の向上を目指すことにとどまらず、日常生活における体験、すなわち生活体験としての可能性を重視しているのである。

### 注

- (1) 上野景三、永田誠、大村綾「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」、『日本生活体験学習学会誌第13号』、2013年、2頁。
- (2) Vgl. Bernd Heckmair, Werner Michl, *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied; Krieffel; Berlin 1993.  
これは現在すでに7版を重ねている。
- (3) Vgl. e&l (*erleben und lernen*) *Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, ZIEL GmbH Augsburg.
- (4) 研究所については、[http://www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/institut\\_intro.htm](http://www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/institut_intro.htm)を参照。
- (5) Wikipedia ドイツ語版 "Erlebnispädagogik"  
<http://de.wikipedia.org/wiki/Erlebnisp%C3%A4dagogik> を参照。
- (6) たとえば、フライブルクにある EOS - Erlebnispädagogik e.V. などは、大規模な拠点施設を持ち、社会奉仕活動なども含んだ数多くのプログラムを提供している。
- (7) 公益財団法人日本アウトワード・バウンド協会ホームページより  
<http://www.obs-japan.org/aboutus/>
- (8) 伊藤安浩、洲崎洋昭、軸丸勇士「民間団体による野外教育・冒険教育の理念、特徴と課題」、『日本生活体験学習学会誌第7号』、2007年、31頁。
- (9) C.Gösch, *Möglichkeiten der Erlebnispädagogik - Entwicklung und heutiges Erscheinungsbild*, GRIN Verlag GmbH 2006, S.4-5.
- (10) C.Gösch, a.a.O., S.7.
- (11) C.Gösch, a.a.O., S.4.
- (12) C.Gösch, a.a.O., S.5.
- (13) A.Flitner, *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts Jenaer Vorlesungen*, München 1992, S.26.  
アンドレアス・フリットナー 森田孝監訳『教育改革 20世紀の衝撃 イエーナ大

- 学連続講義』玉川大学出版部、1994年、26頁。なお、訳文には適宜変更を加えた。
- (14) T.Fischer, J.W.Ziegenspeck, *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens, Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 2008, S.40-163. を参照。体験教育学の概念を基礎づける過程で、実践的行為に方向づけられる概念を取り上げている。
- (15) T.Fischer, J.W.Ziegenspeck, a.a.O., S.303.
- (16) A.Flitner, a.a.O., S.59.  
アンドレーアス・フリットナー 森田孝監訳、上掲書、60頁。
- (17) A.Flitner, a.a.O., S.59.  
アンドレーアス・フリットナー 森田孝監訳、上掲書、60頁。
- (18) A.Flitner, a.a.O., S.58.  
アンドレーアス・フリットナー 森田孝監訳、上掲書、59頁。
- (19) A.Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart: E. Klett 1980<sup>13</sup>, S.283.
- (20) 清水修全、書評 Martin Roman Deppner: Authentizität des Erlebnisses. Studien zu Alfred Lichtwark als Wegbereiter der Erlebnispädagogik, Lübeck 2010.、東亜大学紀要第16号、2012年、47頁。
- (21) A.Flitner, a.a.O., S.28.  
アンドレーアス・フリットナー 森田孝監訳、上掲書、27頁。
- (22) T.Fischer, J.W.Ziegenspeck, a.a.O., S.228.
- (23) T.Fischer, J.W.Ziegenspeck, a.a.O., S.230.
- (24) A.Flitner, a.a.O., S.120.  
アンドレーアス・フリットナー 森田孝監訳、上掲書、123頁。
- (25) C. Gösch, a.a.O., S.18.

#### 主要参考文献

- C.Gösch, *Möglichkeiten der Erlebnispädagogik - Entwicklung und heutiges Erscheinungsbild*, GRIN Verlag GmbH 2006.
- B.Heckmair, W.Michl, *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied/Kriftel/Berlin 1993.
- T.Fischer, J.Lehmann, *Studienbuch Erlebnispädagogik: Einführung in die Theorie und Praxis der modernen Erlebnispädagogik*, Stuttgart 2009.
- T.Fischer, J.W.Ziegenspeck, *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens, Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 2008.
- A.Flitner, *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts Jenaer Vorlesungen*, München 1992.  
アンドレーアス・フリットナー 森田孝監訳『教育改革 20世紀の衝撃 イエーナ大学

---

連続講義』玉川大学出版部、1994年。