

「体験」の視点から見たTAPの在り方と可能性

—ディルタイ、ボルノーの教育学と領域「健康」を中心とした
幼児期の教育を手がかりとして—

States and Potentials of TAP from a Viewpoint of 'Experience': Learning from Pedagogy of
Dilthey and Bollnow and Education during early Childhood with focusing on 'health'

山口圭介*、田中恵**

Keisuke Yamaguchi, Megumi Tanaka

キーワード：体験、体験学習、生の哲学、幼児期の教育、全人教育

Keywords：Experience, Experimental Learning, philosophy of life, Education during early
Childhood, Education for the whole Person

1. はじめに

玉川学園の教育理念である「全人教育」の実現に向けて、“行動する全人教育”の推進を使命とするTamagawa Adventure Program（以下、TAPと記す）について、難波（2016）では、「広義的な定義をするとTAPは体験教育」¹⁾であると述べられている。ここで語られている「体験教育」という言葉は、今日、必ずしも一般的なものとは言えない。しかしながら、大山（2016）がTAPを「アドベンチャーを基盤とした体験学習プログラム」²⁾であると述べていることに着目すれば、「体験教育」という言葉を“系統性・発展性を有する複数の体験活動のまとまり”として理解することも、十分に可能であると思われる。そして、このような理解を前提とするならば、TAPには、現在の学校教育のあらゆる場面に応用され、実践される豊かな可能性が含まれていると考えることができる。このことは、たとえば、「体験活動」の重要性が戦後の学習指導要領において繰り返し強調されてきたことや、2017年に告示された小学校学習指導要領において「各教科等の特質に応じた体験活動を重視し…」³⁾との記述が見られることなどからも、端的に伺い知ることができる。実際、工藤（2018）では、「体験学習であるTAPの学びのプロセスでは『コンピテンシー』（自ら獲得した知識やスキルを実際に活かして成果や効果をもたらす能力）を獲得する機会が豊富にあるため、規範遵守や道徳的な主体性の形成が期待できると考えられる」⁴⁾と、TAPによる道徳性の育成への可能性が指摘されている。

しかしながら、TAPに「体験」という視点からのアプローチを試みることは、先行研究において、必ずしも重視されてきたわけではない。このことは、TAPの狭義的な定義において、直接的・中核的な概念となる「全人教育」や「アドベンチャー」（または「アドベンチャー教育」）という視点からのアプローチが一層重視されてきたことによる、やむを得ないことであるのかもしれない。しかも、「全人教育」や「アドベンチャー」（または「アドベンチャー教育」）という概念は、固定化されたものではなく、教育的な意義や在り方など、常に問い直されなければならない

所属：*玉川大学教育学部教育学科、**東北女子短期大学保育科

受領日 2019 年 12 月 16 日

いものでもある。それゆえ、TAPの具体的なプログラムは、常に刷新を迫られるものとなる。

加えて、TAPがアメリカにおいて開発された「Project Adventure, Inc (PA: プロジェクトアドベンチャー) の手法を取り入れて作られたプログラム」⁵⁾に由来するものであることも、先行研究において、TAPに「体験」という視点からのアプローチを試みることを困難にしていると考えられる。なぜならば、英語の‘experience’は、日本語の「体験」に相当する言葉であると同時に、「経験」に相当する言葉であるとされるからである。このことは、日本語では、ある一定の基準に基づき、異なる概念としてとらえることのできる「体験」と「経験」という2つの言葉が、英語では、何の区別もなされず、いわば同一の概念として、‘experience’という1つの言葉で表現されていることを意味している。そのため、日本語の「体験」と「経験」という2つの言葉の違いを明確に区別して使用すること、言い換えれば、「体験」と「経験」という2つの言葉を区別する明確な基準に十分な注意を払うことは、十分に意識されなくなる。実際、わが国において、「体験」という言葉と「経験」という言葉の違いが明確に意識され、使用されることは、通常あまり多くない。実際、矢野(2003)は、中央教育審議会の答申『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について』の記述に対して、「この答申には、体験という用語も使用されているが、経験と意味上の差異はほとんどなく、おそらく身体が意識されたとき使われているぐらいのことである」⁶⁾と述べている。確かに、現行の「小学校学習指導要領」や「中学校学習指導要領」の記述を見ても、この答申と同じく、「体験」と「経験」という言葉が併用されているが、これら2つの言葉の意味上の差異を明確にすることは難しい。

このような状況を踏まえ、本論では、「体験としての生の直接的な把握」を目指す生の哲学を代表するディルタイと生の哲学の伝統に立脚し哲学的人間学を展開したボルノーの教育学、そして、発達原理に基づき「体験」を方法・内容の中心に置く幼児期の教育、さらには、近年の中央教育審議会や生涯学習審議会の答申等において重視される体験活動や体験学習において取り扱われる「体験」の概念に着目し、「体験」の基本的な性格を考察した上で、TAPが台座とする小原國芳(1887-1977)の全人教育論との関係を視野に入れつつ、TAPに相応しい「体験」の在り方と「体験活動」としてのTAPの可能性について検討する。

2. 「体験」の基本的性格

(1) ディルタイとボルノーの教育学にみる「体験」の概念

ショーペンハウアー(Arthur Schopenhauer: 1788-1860)とニーチェ(Friedrich Wilhelm Nietzsche: 1844-1900)を先駆とし、ディルタイ(Wilhelm Dilthey: 1833-1911)、ジンメル(Georg Simmel: 1858-1918)、ベルグソン(Henri Bergson: 1859-1941)などに代表される「生の哲学」は、一般的には、19世紀後半、実証主義や唯物論などに反対し、人間の本質を知性・感情・意志の総体(精神的な生)としてとらえようとする哲学の一潮流であると言われる。そのため、「生の哲学」は、「〈生〉を世界のいっさいの事物に優先させ根本的なものとみなし、これをとらえ理解するには合理的な知的認識では不可能だとして科学に背をむけ、非合理的な直感や心情的体験によらなければならないと説く」⁷⁾。つまり、「生の哲学」は、〈生〉を直接的に「体験」することを基盤としたものなのである。それゆえ、「生の哲学」の創始者と称されるディルタイも、「生の哲学」の伝統に立脚すると言われるボルノー(Otto Friedrich Bollnow: 1903-1991)も、ドイツ語で「体験」を意味する‘Erlebnis’という言葉と「経験」を意味する‘Erfahrung’という

言葉を明確に区別し、使用している。

デイルタイ（1884/94）の「一切の真なる哲学の精華と目的は、最も広い意味での教育学、すなわち人間陶冶についての論のなかにある」⁸⁾との記述から端的に伺い知ることができるとおり、彼の教育学は、彼の哲学を包括し、彼の哲学と連続したものであると言える。それゆえ、デイルタイの教育学は、まさに彼の実践的な哲学としてとらえることができる。したがって、デイルタイの哲学の出発点として、「理解」とともに「自己意識」を構成するものとされる「体験」は、彼の教育学においても、必然的に重要な位置を占めることになる。たとえば、デイルタイ（1884/94）の「けっして言葉で語り尽くすことや普遍的な概念によってではなく、人間存在全体の深淵に由来する体験によってのみ、人間とは何かを知ることができる」⁹⁾との記述からは、「体験」が具体的、直接的、主体的などの言葉で表すことのできる性格をもつものとしてとらえられていることがわかる。さらに、この記述からは、「体験」をあらゆる教育の前提となる人間理解の唯一の方法としてとらえることの必要性を明らかにすることもできる。また、デイルタイ（1894）の「心的状態の把握は、**体験**から生まれ出て、つねに体験と結びついている。体験においては、**全心情**の諸過程が共働している。感覚においては、個々の事象が雑多に与えられているにすぎないけれども、体験においては、連関を与えられている。体験におけるそれぞれの過程は、心的生の総体に支えられており、つねに連関の内にあり、心的生の全体として関連している」¹⁰⁾との記述や、デイルタイ（1884/94）の「父権的な関係もまた、純粋な概念に還元されえない。それは体験して知るものである」¹¹⁾との記述からは、「体験」が全体的や統一的、根源的などの言葉で表すことのできる性格をもつものであることがわかる。加えて、この記述からは、「体験」をあらゆる学びの原点として位置付けることへの妥当性を読み解くことができる。そして、デイルタイ（1884/94）の「子どもは、自然の経過に関する外的な経験を積み、また、体験、つまり交流とさまざまな講読をとおして生じるような外的な経験と結びついた心的生の経験を積むものである」¹²⁾との記述には、デイルタイにおける「体験」という言葉と「経験」という言葉の意味するところの相違が明瞭に表れている。すなわち、デイルタイは、「経験」を外的で断片的なものとして、「体験」を主体的に出会い交流する場として、各々とらえているのである。

ボルノー（1975）もまた、「私にとっては、哲学と教育学の二つはいつも分割できない一つのものであった」¹³⁾と述べ、教育学と哲学を不可分のものとしてとらえている。このことは、ボルノーの哲学上の立場である「哲学的人間学」が、彼の教育学と不可分な関係にあることを端的に物語っている。実際、「哲学的人間学」では、生の哲学と同じく、全体的な人間の追求が課題とされる。それゆえ、「哲学的人間学」においても、「体験」という言葉と「経験」という言葉を明確に区別し、使用することに対する十分な注意が払われている。それゆえ、ボルノーの教育学においても、「体験」という言葉と「経験」という言葉が明確に区別され、使用されている。このことは、たとえば、ボルノー（1969）の「体験は繰り返すことができる（ここでは論議できない限界内で）けれども、経験はただ確認されることができるだけである」¹⁴⁾との記述からも、端的に知ることができる。もちろん、これら2つの言葉を区別する基準は、デイルタイと同一のものではない。しかしながら、このことは、「体験」という言葉と「経験」という言葉を明確に区別し、使用することの重要性を毀損するわけでもない。それゆえ、ボルノーは、「erfahren（経験する）と erleben（体験する）」という二つの言葉の関係は、面白い特徴を持っている。この二つの言葉は多くの場合類似した意味をもっているが、逆の立場から見ることでもできる」¹⁵⁾と述べた上で、「苦痛性」を本質とし、「正確な思考の基本概念」とされる「経験」に対置するかたちで、次のとおり、

「体験」を規定している。すなわち、『「体験」』は、きわめて感情を主体としている。体験は、ロマン主義や、生の哲学や、今世紀初めの青年運動の典型的な概念である。同じように、何かを経験する、何かを体験する、と言える時でも、体験はずっと強く主体に関連づけられている。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。それゆえに、体験はいつも主観に偏して、そのために誤解される危険がある¹⁶⁾と。この引用からは、——ディルタイの教育学における性格に加えて——「体験」を歓喜の感情と強く結びついた悦楽的、一体的、主観的などの言葉で表すことのできる性格をもつものとして理解できることが明らかにされる。さらに、この記述からは、「体験」を思考とは異なる文脈において理解することの必要性を導き出すことができる。

(2) 幼児期の教育にみる「体験」の概念——領域「健康」を中心に——

幼児期の教育には、児童期以降の教育とは明確に区別されなければならない多くのことが存在する。幼児期の教育の場となる幼稚園や保育所、こども園において、「教育」という言葉ではなく、「保育」という言葉が一般的に使用されていることは、このことを端的に示している。すなわち、「保育」という言葉には、幼児期の発達を踏まえた一定の保護と配慮の必要性が含意されているのである。このことは、幼児期の教育の方法と内容において明瞭である。たとえば、「幼稚園教育要領」の「各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること¹⁷⁾」との記述には、このことが端的に示されている。すなわち、幼児期の教育の目的は、幼児の「体験」を基盤とする方法と内容により、達成されるべきものに他ならないのである。

それゆえ、たとえば、「幼稚園教育要領」においては、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする¹⁸⁾」とも記されている。この記述からは、幼児期の教育が「人間形成の基礎を培う」ことを目指すものであること、つまり、ある特定の知識や技能を直ちに修得することではなく、ある特定の知識や技能を修得するための資質・能力を養うことを目指すものであることが明らかになる。さらに、この記述からは、幼児期の教育が「環境を通して行う」活動として展開されるものであること、つまり、保育者の意図的・積極的な働きかけに応じた受動的・客体的なものとしてではなく、遊びを中心とした幼児の能動的・主体的なものとして実践されなければならないものであることも明らかになる。ここで示された“ある特定の知識や技能を修得するための資質・能力”は、「生きる力の基礎」と言い換えることのできるものであり、幼児の心情や意欲、態度を内実とするものである。それゆえ、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の全てにおいて共有される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼児の「感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする」こと（「知識及び技能の基礎」）を基盤とするものであること、さらには、このような幼児の心情や意欲、態度は、豊かな「体験」を通じて培われるべきものであることが明記されている¹⁹⁾。このことは、“幼児の能動的・主体的な活動”「体験」として理解することへの論拠となる。そして、このような理解は、幼児の「遊び」を「体験」としてとらえ、これを幼児の中に生きている喜びを満たすものとして位置付ける矢野智司

(2006)の主張にも通じるものとしてとらえることができる²⁰⁾。ここに、「体験」は、根源的、主体的、悦楽的などの言葉で表すことのできる性格をもつものであることを明らかにすることができる。

加えて、「幼稚園教育要領」の「環境は、具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児が自らその環境に関わることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること」²¹⁾との記述や、「指導計画は、幼児の発達に即して一人一人の幼児が幼児期にふさわしい生活を展開し、必要な体験を得られるようにするために、具体的に作成するものとする」²²⁾との記述からは、「体験」が直接的、主観的、具体的などの言葉で表すことのできる性格をもつものとしてとらえられていることがわかる。また、この記述からは、「体験」を環境との関係においてとらえることの必要性を知ることでもある。さらに、「幼稚園教育要領」の「心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること」²³⁾との記述からは、「体験」が連続的、相互的、部分的などの言葉で表すことのできる性格をもつものとして語られていることがわかる。また、この記述からは、「体験」を「学びに向かう力、人間性等」への起点としてとらえることの可能性も拓かれる。このことは、近年、自己決定感や自主性、社会性などの感性を育むための幼児期の「体験」の重要性が多くの先行研究で指摘されていることにも一致している。

ここで、忘れてはならないことは、幼児期の教育における「体験」は、心身の発達と不可分な関係にあるということである。事実、発達の視点から見れば、幼児期は、精神と身体が未分化の状態にある。それゆえ、幼児期の教育における「体験」は、心身のあらゆる側面の発達の源泉であり、幼児の発達を規定し、促すものとしてとらえることができる。そのため、領域「健康」は、健康が心と体の相互作用により成立するものであることを前提とする。このような意味において、谷田貝・高橋(2014)では、領域「健康」が「他の4領域の基盤となる領域」としてとらえられている²⁴⁾。このことは、まさに「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」との教育基本法第1条の規定にも通じるものである。確かに、幼児が体を使った遊びを夢中になって行う「体験」は、単に体力や運動機能などの身体的な発達に影響を与えるものではなく、知性や自立性、社会性などの心理的な発達にも密接に関わるものとされている。実際、幼児期運動指針策定委員会が2012年に策定した「幼児期運動指針」では、「幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、その後の児童期、青年期への運動やスポーツに親しむ資質や能力の育成の障害に止まらず、意欲や気力の減弱、対人関係などコミュニケーションをうまく構築できないなど、子どもの心の発達にも重大な影響を及ぼすことにもなりかねない」ことが指摘されている²⁵⁾。それゆえ、幼児期における「体験」は、発達の他の時期における「体験」と比べて、より重要なものとなることが強調され、時に「原体験」とも呼ばれるのである。

(3) 体験活動や体験学習において取り扱われる「体験」の概念

近年、幼児期の教育に限らず、児童期や青年期の教育においても、「体験」の重要性が指摘されている。実際、学校教育法第31条では「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」と規定され、社会教育法第5条でも「青少年に対し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機会を提供する事業の実施及びその奨励に関すること」

が明記されるなど、「体験」は、学校教育・社会教育の両面において、ますます重要なものとしてとらえられるようになっていく。このことは、「思考や実践の出発点あるいは基盤として、あるいは、思考や知識を働かせ、実践して、よりよい生活を創り出していくために体験が必要であるとされている」²⁶⁾ことによるものである。このように考えれば、大学等において実施されるインターンシップやサービスラーニングなどの就業「体験」もまた、同様の観点に基づくものであると言える。このことは、幼児期の教育が「体験」を重視することの趣旨にも共通することがらである。つまり、「体験」は、幼児期の教育に留まることなく、もはや発達のあらゆる段階の教育における確かな基盤として位置付けられているのである。

ところが、幼児期の教育における「体験」と児童期以降の教育における「体験」の内実は、必ずしも一致しない。このことは、幼児期の教育ではほとんど用いられないことのない「体験活動」という言葉が、児童期以降の教育では頻繁に用いられていることから十分に理解することができる。実際、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、さらには、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、「体験活動」という言葉は、一度も用いられていない。確かに、独立行政法人国立青少年教育振興機構が2010年に取り纏めた「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書では、子ども時代の豊かな「体験」が、後の規範意識や職業意識、人間関係能力などの高さに比例するものであることが指摘されている²⁷⁾。さらに、中央教育審議会が2013年に答申した「今後の青少年の体験活動の推進について」でも、体験活動が「社会を生き抜く力」の養成、規範意識や道徳心の育成、学力への好影響などの意義と効果をもつものであることが明らかにされている²⁸⁾。これらを見る限り、「体験」と「体験活動」の違いは、単に表面的なものに留まると言えるかもしれない。

しかしながら、「体験活動」として取り扱われることにより、「体験」のほんらいの性格が喪失される危険に晒されることは、否めない。このことに、十分な注意を払う必要がある。たとえば、2007年の中央教育審議会の答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」において、体験活動が「体験を通じて何らかの学習が行われることを目的として、体験する者に対して意図的・計画的に提供される体験」として規定されていることからこの危険を端的に知ることができる²⁹⁾。すなわち、「体験活動」において取り扱われる「体験」とは、あくまでも「学習」と関連づけられたもの、「意図的・計画的に提供される」ものに他ならないのである。このような「体験活動」において取り扱われる「体験」の性格は、同じく中央教育審議会が2013年に取り纏めた「今後の青少年の体験活動の推進について」（答申）において、「特に社会教育や学校教育の場で提供される場合は、教育的な目的・効果を考慮して」と述べられているとおり、社会教育・学校教育において推進される場合、より明瞭なものとなる³⁰⁾。すなわち、「体験活動」において取り扱われることにより、「体験」は、目的的・効果的であること、学びの起点となること、受動的・追隨的であることなどを必然的に迫られることになるのである。

それゆえ、「体験活動」において取り扱われる「体験」には、たとえば、2001年の文部科学省の通知「学校教育及び社会教育における体験活動の促進について」において述べられている「体験活動のねらいを踏まえ、各教科等における学習指導との関連を図ることにも配慮すること」や「当該学校の教育活動として、それぞれの教育計画に基づき、教師の適切な指導の下で実施すること」、「学校の教育課程に位置づけて実施される体験活動については、他の教育活動と同様、評価を行うこと」などの留意点を踏まえることが求められる³¹⁾。また、2008年の国立青少年教育振興機構の報告書「体験を通して学ぶ教科学習のすすめ」において明らかにされているような「子

どもの学びの過程（認識の過程）」との関連が注視され、「体験」のもつ「学力の基層・土台」や「知の活用・実践化」としての側面が強調されることになる³²⁾。「体験活動」は、このような観点において、「体験学習」や「体験的学習」と言い換えられることになる。

さらに、体験活動の過程が、一般的には、事前学習—体験活動—事後学習という順序で進められることも、「体験」のほんらいの性格を喪失させる危険を孕んでいると考えられる。なぜならば、事前指導における活動計画やしおりの作成などは、一方では、体験活動への期待や意欲の向上に繋がるものとしてとらえることができるのに対して、他方では、興味や集中の低下に繋がるものとしてとらえることもできるからである。とくに、事後学習では、活動を振り返り、価値付け、意味付けることが趣旨とされるが、このこともまた、「子どもの学びの過程（認識の過程）」との関連において、問われることがらである。したがって、先に引用した報告書「体験を通して学ぶ教科学習のすすめ」の「事後学習が欠けたり、不十分だったりすると、『楽しかった』『つらかった』『おいしかった』という感想で終わり、『これからの学習や生活、ひいては生き方の糧として、何を学びとったか、引き出したか』という最も核心となる部分が失われ、育たない。『体験あれど学びなし』になってしまう」との記述は、あくまでも、「体験活動」において取り扱われる「体験」について述べられたものとして理解されなければならないものと言える。

3. 「体験」の視点から見たTAPの在り方と可能性

(1) TAPにふさわしい「体験」とは

TAPが玉川大学・玉川学園の教育の礎である「全人教育と統合した」ものであることは、言うまでもなく、TAPにおける「体験」が、小原國芳（1887-1977）の全人教育論の基本的な性格を台座としなければならないことを含意している。この基本的性格の端緒は、すでに、小原國芳の全人教育論の前提となる“人間を個性と普遍性を併せ持つ存在として定義する人間観”や“子供を「小哲学者」としてとらえ、真に尊重すべき存在として位置付ける児童観・幼児観”の内に見出すことができる。実際、真・善・美・聖・健・富の六つの方面を備えた「完全人格すなわち調和ある人格」を意味する小原國芳の「全人」という人間観（幼児観・児童観）からは、直ちに彼の全人教育論の基本的な性格となる全体性や統一性、主観性、具体性などを読み解くことができる。このことに加えて、「いうまでもなく、与える give する教育よりも、つかませる catch させる教育が尊いのです」³³⁾や、「ほんとの意味の児童尊重、それが教育の一番の、ほとんどを支配するような根本条件だと思う」³⁴⁾などの記述から導かれる小原國芳の教育観、「ホントの学習法とは何か 燃える情熱と、ツルハシを鍛えることと、掘り方を工夫させることだと断言する」³⁵⁾などの記述から導かれる小原國芳の学習観、さらには、「教師のあらゆる努力と念願は、ただ真正なる人間になるようにすることではなければならぬ」³⁶⁾などの記述から導かれる教師観からは、小原國芳の全人教育論の基本的性格である根源性や主体性・一体性などを読み解くことができる。事実、ディルタイも『『全人』(der ganze Mensch) を強調する哲学者であり」³⁷⁾、ディルタイの強い影響を受けたボルノーにも、同様の傾向を見ることができる。

このことは、小原國芳の全人教育論における「体験」もまた、主体的・主観的・直接的な性格が尊重され、全体的・統一的・一体的であり、根源的・悦楽的・具体的なものであることを基調としていることを示唆している。すなわち、小原國芳の全人教育論における「体験」は、まさにディルタイやボルノーの教育学にみる「体験」の概念、そして、幼児期の教育にみる「体験」の

概念に鋭く一致するものなのである。

それゆえ、小原國芳の全人教育論においても、「体験」は、きわめて重要な概念としてとらえられている。このことは、たとえば、「人とは何ぞや」との哲学的な根本問題の研究を真実の教育に至るための不可欠な課題とする小原國芳が、この課題に迫る「人間探究の四つの道」の第一を「体験」とし、「小学校なぞへも一日も出たことのないような先生（本間俊平：報告者註）のあの卓識、名文、深い宗教論、貴い人間論、真の教育論は、全く先生の血と汗と涙からニジミ出る体験の結晶です」と述べていることから端的に知ることができる³⁸⁾。小原國芳は、「植物学にしても機械学にしても数学にしても語学すらも、実体、体験、労作、製作、を通さなくてはダメである」³⁹⁾とも述べているが、このこともまた、「真の教育」「マコトの教育」とも語られる小原國芳の全人教育論において、「体験」が重視されていることを指示するものと言える。

これらのことから、TAPにおける「体験」には、主体的・主観的・直接的な性格が尊重され、全体的・統一的・一体的であり、根源的・悦楽的・具体的であることが強く要請されることが明らかになる。すなわち、TAPにおける「体験」には、まさに、ディルタイやボルノエの教育学にみる「体験」の概念、そして、幼児期の教育にみる「体験」の概念と共通する性格が付与されなければならないのである。

しかしながら、TAPが「アドベンチャーを基盤とした体験学習プログラム」である以上、TAPにおける「体験」もまた、必然的に、主体的・主観的・直接的な性格が尊重され、全体的・統一的・一体的であり、根源的・悦楽的・具体的なほんらいの性格を喪失してしまう危険に晒されることになる。このような意味において、現在、玉川学園の低学年校舎と幼稚部園舎に隣接する小高い丘に設置されている専用施設を使用するTAPにおける「体験」には、ほんらいの性格を保証するための十分な取組と工夫が施されていると考えられる。たとえば、コースという枠組みが設定されていることは、全体的・統一的・一体的などの言葉で表すことのできる性格を、進み方が自由であることは、主体的・主観的・直接的などの言葉で表すことのできる性格を、個々のエレメントへのチャレンジの成功は、根源的・悦楽的・具体的などの言葉で表すことのできる性格を、TAPにおける「体験」に保証するためのものとして各々理解することができる。このような取組みや工夫は、「環境を通して行う」ことを基本とする幼児期の教育と同じ基盤に立つものと言える。それゆえ、「幼稚園教育要領解説」では、「環境を通して行う教育」を「環境の中に教育的価値を含ませながら、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしい関わり方を身に付けていくことを意図した教育である」⁴⁰⁾と述べているが、この引用で語られている「環境」という言葉を「エレメント」や「コース」、「(TAPの)施設」という言葉に置き換えることは、十分に可能であると考えられる。このことは、専用施設を使用しないTAP（Off Campus コース）における「体験」が備えるべき施設や設備、教具などの要件を示唆するものでもある。すなわち、専用施設を使用しないTAPにおける「体験」では、学習者の興味・関心（主観的）に基づき、主体的・直接的に関わり、喜びを感じる（悦楽的）ことのできる具体的で全体的・統一的・一体的な教具・教材の開発や工夫、「体験」を得るためにふさわしい施設や設備の整備の仕方が常に課題とされるのである。

このことは、直ちに、TAPにおける「体験」を創出するための指導者の課題を導出する。大山（2016）は、すでに、「TAPに限らずアドベンチャープログラムに代表される体験学習型の教育手法では、常に指導者の養成が大きな課題になっている」⁴¹⁾ことを指摘しているが、この課題を解決するためには、何より前提となる指導者の在り方についての十分な検討が必要である。幼児期

の教育における保育者論や「教育の結論」として教師論を手がかりとしながら、TAPにおける「体験」にふさわしい援助を行うための方法やTAPにおける「体験」にふさわしい環境を創出するための工夫など、指導者に求められる要件を明らかにすることも、喫緊の課題と言える。

(2)「体験活動」としてのTAPの可能性

もともと、「体験」は、学習者である子供の日常生活の中に存在するものである。それゆえ、「体験」を学校教育に取り入れ、教育課程の内外に位置付け、「活動」として組織することは、一方において、子供の「体験」をより乏しくする危険性を孕むことでもある。しかしながら、このことは、他方において、子供の「体験」をより豊かにする可能性を拓くことでもある。確かに、子供の日常生活の中の「体験」の機会が急速に減少し、様々なかたちで「体験」の教育的意義が強調される近年の状況を鑑みれば、子供たちの「体験」をただ放置しておくことは、許されない。ここに、TAPを学校教育に取り入れ、教育課程の内外に位置付け、「活動」として組織することの最大の意義が存在する。何より、TAPを通して得られる「体験」が——ディルタイやボルノエの教育学にみる「体験」の概念や幼児期の教育にみる「体験」の概念に共通する——主体的・主観的・直接的な性格が尊重され、全体的・統一的・一体的であり、根源的・悦楽的・具体的な性格を基調とするものであるとするならば、「体験活動」としてのTAPには、きわめて豊かな可能性が内包されていると考えることができる。なぜならば、「体験活動」としてのTAPを通して得られる「体験」は、合理性・能率性の追求により、形骸化・画一化の傾向を不可避とする意図的・計画的な学校の学びの過程の中で、子供たちが学びの根源へと立ち還り、学ぶことの喜びや意義を実感し、再び学びに向かうための貴重な契機となり得るからである。

このことは、学校の教育として展開される多くの「体験活動」では、事前学習と事後学習が不可欠なものとされているのに対して、「体験活動」としてのTAPでは、これらがほとんど必要なものとされていないことに象徴的である。確かに、幼児期の教育における「体験」は、たとえ「活動」として組織される場合であっても、基本的には、事前学習や事後学習を必要とはしない。幼児期の教育における個々の「体験」は、少なくとも独立した固有の「体験」として完結するものとしてとらえられている。また、どちらかと言えば、学校の教育として展開される「体験活動」を通して得られる「体験」が、知育（学力や認識など）との関連において注視されるものであるのに対して、「体験活動」としてのTAPを通して得られる「体験」は、直接的に知育・徳育・体育のバランスのとれた力（生きる力）との関連において注視されるものであることも、学校の教育として展開される多くの「体験活動」と「体験活動」としてのTAPの違いを明瞭に表わしている。事実、「体験活動」としてのTAPは、これまで、教育課程外の学校教育活動として実践されることがほとんどであった。また、教育課程内の学校教育活動として実践される場合であっても、「体験活動」としてのTAPは、学問としての系統性・論理性に基づく縦断的な“教科”の中よりも、むしろ経験としての主体性・総合性に基づく横断的な“領域”の中で実践されてきた。このことは、学校の教育として展開される「体験活動」を通して得られる「体験」が、客観性や合理性と密接に関わる理性的な側面に重点を置くものであるのに対して、「体験活動」としてのTAPを通して得られる「体験」は、主観性や多様性と密接に関わる感情的な側面に重点を置くものであることを明示している。このことに関連して、小原國芳は、「われわれの体験の背後には論理整然たる所の思索があり、そしてそれが血の滴るような体験のある理論でなければいかぬと思います。この神秘だの体験だのという方面を等閑にされておったのは惜しいと思うのです。わ

れわれはいわゆる概念以上の世界、知識以上の世界、論理以上の世界、理屈や概念で説かれないその先のモット貴いものがあると思う」⁴²⁾と述べている。ここに、「体験活動」としてのTAPを——プラトン（Platōn：B.C.428/427-B.C.348/347）においては、唯一の「求知（哲学）の始まり」とされる——“「驚異」の感情”を核心に置くものとして理解することが可能になる。実際、事前に定められた一定の目的・目標の実現に向けて、方法的にも内容的にも整備され、教員を始めとする大人の管理下において、意図的・計画的に実践されることを基本とするような学校の教育として展開される「体験活動」を通して得られる「体験」に、子供が“「驚異」の感情”を実感することは、きわめて困難であると言わざるを得ない。さらに、たとえば、「小学校学習指導要領」の算数科の目標に記されている「数学的活動の楽しさ」を実感したり、理科の目標に記されている「自然を愛する心情」を育んだりすることなどに不可欠な“「驚異」の感情”を、日々の学習活動の中で、子供が生き生きと実感することも、きわめて稀であると言わざるを得ない。

確かに、「小学校学習指導要領」には、「道德教育に関する配慮事項」としての「学校や学級内の人間関係や環境を整えとともに、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の行事への参加などの豊かな体験を充実すること」⁴³⁾や、総合的な学習の時間の「指導計画の作成と内容の取扱い」としての「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」⁴⁴⁾「体験活動については、…、探究的な学習の過程に適切に位置付けること」⁴⁵⁾などに加え、「各教科等の特質に応じた体験活動を重視」⁴⁶⁾することの必要性などが明記されている。ところが、「小学校学習指導要領」第2章「各教科等」において、「体験活動」という言葉は、一度も使用されておらず、「各教科等の特質に応じた体験活動」の内実、明らかにされてはいない。しかしながら、「各教科等の特質に応じた体験活動」もまた、“「驚異」の感情”を核心とするものであることは疑う余地もない。このことは、たとえば、小原國芳の『「学は驚異より始まる」』。不思議、驚き、疑い、懷疑ということは、やがて学問ということでありました。哲学史に科学史、驚異史は子供たちへ偉大なる宗教心を与えてくれます」⁴⁷⁾との主張からも明らかである。それゆえ、「体験活動」としてのTAPは、教育課程外の学校教育活動や教育課程内の学校教育活動における“領域”の中での実践に留まることなく、教育課程内の学校教育活動における“教科”の中での実践へと、積極的に展開されなければならない。ここに、学校教育の全てに応用され、実践されるべき、「体験活動」としてのTAPの豊かな可能性が拓かれるのである。

4. おわりに

情報化が日常生活のあらゆる場面に浸透し、AIやIoTの進歩に代表される「第4次産業革命」をもたらす新たな社会（Society 5.0）において、“「驚異」の感情”を核心に置く「体験活動」としてのTAPの重要度は、ますます高まるものと言える。なぜならば、新たな社会において創出される新しい価値やサービスは、無条件に豊かさをもたらしてくれるものではないからである。このことは、たとえば、2016年に小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議の議論を取り纏めた「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について」の中で、ただ単に「与えられた目的の中での処理を行っている」だけに過ぎないAIに対して、人間には「感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」という目的を自ら考え出すこ

とができる」強みがあると記されていることから、明らかにすることができる⁴⁸⁾。すなわち、この引用からは、「感性を豊かに働かせ」る意志や「自ら考え出」そうとする意欲などの人間の強みを生かさず、技術を受動的に受け止めるようになった瞬間、人間は、技術を支配する存在から技術に支配される存在への転落を余儀なくされる存在であることを読み解くことができるのである。技術の進歩が人間の欲望を原動力とするものである以上、技術は、際限なく不断に進歩することを迫られる。そして、人間が技術に支配される存在へと転落する危険は、技術が進歩すれば進歩するほど高まることになる。

それゆえ、2018年にSociety 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会・新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォースが取り纏めた「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」においても、「情報通信技術の更なる発展によりヴァーチャルな体験がリアルさを増していくとともに、都市部への人口集中が進み、自然豊かな農山村の暮らしや遊びの経験のない親世代が増加していけば、自然体験などの体験活動やスポーツをする機会の減少とそれによる影響」への懸念とともに、「自然体験やホンモノに触れる実体験を通じて醸成される豊かな感性や、多くのアイデアを生み出す思考の流暢性、感性や知性に基づく独創性と対話を通じて更に世界を広げる創造力、苦心してモノを作り上げる力、新しいものや変わっていくものに対する好奇心や探求力、実践から学び自信につなげていく力など」の重要性と「体験と実践を伴った探求的な学びを進めていく」ことの必要性が明記されている⁴⁹⁾。このことから、人間が技術に支配される存在への転落を防ぎ続けるための、言い換えれば、人間が人間としての強みを生かし続けるための、重要な鍵となるものが“「驚異」の感情”であると言っても過言ではない。すなわち、“「驚異」の感情”は、技術の発展により、必然的に合理的・画一的・受動的なものとならざるを得ない日常生活に輝きや喜びなどの生氣をもたらし、人間をあるべき姿へと立ち還らせてくれるものとしてとらえることができるのである。つまり、「体験活動」としてのTAPの可能性は、“「驚異」の感情”への還帰を本質として拓かれるものなのである。このような理解は、TAPが台座とする小原國芳の全人教育論の「私は一切の主義と主張を撤廃して、ただ『人』に帰りたいのです」⁵⁰⁾との記述の趣旨にも共通することがらである。

小原國芳の全人教育論において、「教育の根本」、「聖育、知育、徳育、美育、生産教育、健康教育の総合全一」と言われる労作教育には、「体験活動」としてのTAPの在り方や可能性を探究するための多くの貴重な示唆が含まれていると考えられる。このことは、たとえば、『全人教育論』の「真の知育は、注入や棒暗記、試験勉強や単なる説明等の方法では得られるものではありません。苦しみ、作り、体験し、試み、考え、行うことによってこそ得られるのです」⁵¹⁾との記述や、「幼稚園教育の根本問題」の「『百聞は一見に如かず』、しかも百聞は一労作に如かないと思います」⁵²⁾との記述からも容易に推察できる。さらに、「黎明をうたう」の「百聞は一見に如かず、百見は一創作に如かずです。しかも百の創作も一体験に如かずです。ママゴトアソビ百回やるより、ホンモノ一回やることです」⁵³⁾との記述は、労作教育の核心が「体験」に他ならないことを明らかにするものであると同時に、労作教育の核心と「体験活動」としてのTAPの核心の一致を含意している。また、「生活の充実のため」「やがて豊富な人間たり得る」ためのものとして主張される小原國芳の学校劇論からも、「体験活動」としてのTAPの可能性を考えるための様々な手がかりを得ることができると考えられる。これらは、TAPを労作教育や学校劇との関連において考察することの必要性和重要性を指示するものであるが、これらの点については、今後の課題としたい。

【注記】

・執筆分担は、1・2- (1)・3・4: 山口、2- (2)、(3): 田中であり、用語や論調の統一・確認は、山口が担当した。

【註】

- 1) 難波克己、川本和孝「TAPにおけるアドベンチャーに関する諸理論に対する再考察」『玉川大学TAPセンター年報』創刊号、玉川大学TAPセンター、2016、p. 24。
- 2) 大山剛「Tamagawa Adventure Program の15年間とこれからの取り組み」『玉川大学TAPセンター年報』創刊号、玉川大学TAPセンター、2016、p. 9。
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領』、東洋館出版社、2018、p. 22。
- 4) 工藤亘「規範意識や道徳性とTAPとの関係性についての研究—TAPは規範意識の醸成と道徳性を養うことに貢献できるか—」教育実践学会『教育実践学研究』第21号、2018、p. 11。
- 5) 玉川大学TAPセンターウェブサイト「TAPについて」(<http://tap.tamagawa.ac.jp/what.html> 20191129最終閲覧)
- 6) 市村尚久、早川操、松浦良充、広石英記編『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』、2003、東信堂、p. 37。
- 7) 森宏一編『哲学辞典』第4版、青木書店、1985、p. 258。
- 8) 西村皓、牧野英二編集代表『ディルタイ全集』第6巻、法政大学出版局、2008、p. 212。
- 9) 同上書、p. 400。
- 10) 西村皓、牧野英二編集代表『ディルタイ全集』第3巻、法政大学出版局、2003、p. 675。
- 11) 西村皓、牧野英二編集代表『ディルタイ全集』第6巻、p. 420。
- 12) 同上書、p. 448。
- 13) ボルノー著／濱田正秀訳『人間学的に見た教育学』、玉川大学出版部、1991、p. 304。
- 14) 同上書、p. 179。
- 15) 同上書、p. 178。
- 16) 同上書、p. 178。
- 17) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（原本）』、チャイルド本社、2017、p. 15。
- 18) 同上書、p. 7。
- 19) 「幼稚園教育要領」については、同上書pp. 7-8、「保育所保育指針」については、同上書pp. 31-32、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」については、p. 63を参照。
- 20) 矢野智司『意味が躍動する生とは何か 遊ぶ子どもの人間学』、世織書房、2006、120-124頁を参照。
- 21) 内閣府・文部科学省・厚生労働省、前掲書、p. 11。
- 22) 同上書、p. 11。
- 23) 同上書、p. 12。
- 24) 谷田貝公昭、高橋弥生編『実践 保育内容シリーズ 健康』、一藝社、2014、p. 4を参照。
- 25) 文部科学省ウェブサイト「幼児期運動指針」(http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm 20191129最終閲覧)を参照。
- 26) 文部科学省ウェブサイト「体験活動事例集—体験のススメー [平成17、18年度 豊かな体験活動推進事業より] 1.1. 体験活動の教育的意義」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm 20191129最終閲覧)
- 27) 国立青少年教育振興機構ウェブサイト「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書 (http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/62/20191129 最終閲覧)を参照。
- 28) 文部科学省ウェブサイト「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm 20191129最終閲覧)
- 29) 文部科学省ウェブサイト「『次代を担う自立した青少年の育成に向けて』（答申）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm 20191129最終閲覧)を参照。
- 30) 文部科学省ウェブサイト「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）（中教審第160号）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1330230.htm 20191129最終閲覧)を参照。
- 31) 文部科学省ウェブサイト「学校教育及び社会教育における体験活動の促進について（通知）」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/hourei/03081204.htm 20191129最終閲覧)を参照。

- 32) 国立青少年教育振興機構ウェブサイト「体験を通して学ぶ教科学習のすすめ」(http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/50/ 20191129最終閲覧)
- 33) 小原國芳『小原國芳全集』第33巻、玉川大学出版部、1975、p. 65。
- 34) 小原國芳『小原國芳全集』第43巻、玉川大学出版部、1973、p. 106。
- 35) 同上書、p. 77。
- 36) 小原國芳『小原國芳全集』第2巻、玉川大学出版部、1970、p. 265。
- 37) 高山岩男『教育哲学』、玉川大学出版部、1991、p. 36。
- 38) 小原國芳『小原國芳全集』第16巻、玉川大学出版部、1973、pp. 142-143を参照。
- 39) 小原國芳『小原國芳全集』第17巻、玉川大学出版部、1973、p. 287。
- 40) 文部科学省ウェブサイト「学習指導要領『生きる力』」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm 20191130最終閲覧)
- 41) 大山剛、前掲、p. 15。
- 42) 小原國芳『小原國芳全集』第16巻、玉川大学出版部、1973、p. 160。
- 43) 文部科学省『小学校学習指導要領』、東洋館出版社、2018、p. 26。
- 44) 同上書、p. 18。
- 45) 同上書、p. 181。
- 46) 同上書、p. 22。
- 47) 小原國芳『小原國芳全集』第43巻、玉川大学出版部、1973、p. 264。
- 48) 文部科学省ウェブサイト「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について（議論の取りまとめ）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm 20191130最終閲覧)を参照。
- 49) 文部科学省ウェブサイト「Society5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会」(http://www.mext.go.jp/a_menu/society/index.htm 20191130最終閲覧)を参照。
- 50) 小原國芳『小原國芳全集』第33巻、玉川大学出版部、1975、p. 31。
- 51) 同上書、p. 109。
- 52) 小原國芳『小原國芳全集』第43巻、玉川大学出版部、1973、p. 17。
- 53) 小原國芳『小原國芳全集』第17巻、玉川大学出版部、1973、p. 358。

【参考文献】

- 尾形良助『ディルタイ研究』、理想社、1960
- O. F. ボルノー著／戸田春夫訳『生の哲学』、玉川大学出版部、1975
- 津守真『保育の体験と思索 こどもの世界の探求』、大日本図書、1980
- 小原哲郎編『全人教育の手がかり』、玉川大学出版部、1985
- 岡本英明『解釈学的教育学の研究』、九州大学出版会、2000
- 茅野敏英編著『考える力を高める体験学習』、玉川大学出版部、2007
- 山本和美『幼児教育の質的向上に関する研究』、風間書房、2010
- 矢野智司『幼児教育知の探求13 幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界』、萌文書林、2014
- 津金美智子、小野隆、鈴木隆編著『新・保育実践を支える 健康』、福村出版、2018