

教育学的概念としての“Erlebnis”の独自性

— “Erfahrung” との相違に着目して —

助川 晃 洋

I 研究の目的と方法

ドイツ語では、“erleben”（体験する）という語に対して、“Erlebnis”（体験）という語は、ずっと歴史の浅いものであり、それがかなり普及してきたのは、おおよそ19世紀の後半になってからであると言われる。ガダマー（Hans-Georg Gadamer）の『真理と方法』（Wahrheit und Methode）によれば、「“Erlebnis”という語が、ドイツ語の文献の中に出現する事例を調べてみると、“erleben”という語の場合と違って、19世紀も70年代になって、ようやく普通に用いられるようになったという、驚くべき結果が得られる。18世紀においては、“Erlebnis”という語は、まだ全く現れておらず、シラーやゲーテも、この語を用いていない。「最も早い例」は、「ヘーゲルの書簡」において認められる。「しかし、これまで私（ガダマー—引用者注）の知るところ、1830年代及び40年代になってもなお、ごくわずかな使用例が散見されるだけである（中略）。50年代、60年代にあっても、“Erlebnis”という語は、ほとんど見られないが、70年代になると、突然頻繁に現れるようになる」⁽¹⁾。

「この“Erlebnis”という語に概念としての機能を最初に与えたのは、ディルタイにほかならなかった」⁽²⁾。生の哲学が一般的な思想潮流となるにつれて、また1906年にディルタイ（Wilhelm Dilthey）が、この語を自著⁽³⁾のタイトルの一部として用いたことを契機として、「この語は、ほどなく流行語となり、実に明快な価値概念を表すものとまでされて、ヨーロッパの多くの言語に外来語として取り入れられたほどである」⁽⁴⁾。

教育学における“Erlebnis”概念の導入もまた、ディルタイをもつ

て嚆矢とし、その基本思想を継承する一群の人々によって本格化する。1933年刊行の『労作教育論』（本研究では、この「旧版」ではなく、1977年刊行の「新版」を参照した⁽⁵⁾—筆者注）において梅根悟は、次のように述べている⁽⁶⁾。

教育学上に体験の概念を最も明瞭に取り入れたのは言うまでもなくディルタイの流れをくむシュプランガーおよび彼を中心とするいわゆる文化教育学派である。

我が国においても、大正末期に渡部政盛の『ディルタイ派の哲学とその教育学説』⁽⁷⁾と入沢宗寿の『ディルタイ派の文化教育學説』⁽⁸⁾が刊行されており、また同時期から昭和初期にかけて、千葉県大原小学校（井上嘉七校長）と神奈川県田島小学校（山崎博校長）が、それぞれ渡部と入沢による指導の下、ディルタイ流の体験（主義）教育実践を展開している。しかし『労作教育論』において梅根は、次のように述べている⁽⁹⁾。

この学派の思想にひきいられ、暗示されて近来体験教育学、体験教育体験学校などの語が盛んに用いられ、わが国においてもこういう旗幟を掲げるものが少なくない。しかしいわゆる体験学校なるものは必ずしも体験という概念を教育学的に深く考究して、体験を根本原理として一切の教育を律しようとするものではなく、むしろ漠然と新教育一般の代名詞として流行の体験という語を流用している観がある。

すなわち梅根は、1933年当時（「近来」）の状況として、「体験という概念を教育学的に深く考究」する努力が、「必ずしも」十分には行われておらず、「むしろ漠然と（中略）流行の体験という語を流用している観がある」ことを批判している。

梅根の言葉は、時代特殊的なものであり、また特定の人物、或いは学派の思想の我が国への移入のあり方を問題視したものである。ただし、その言わんとすることは、1977年の時点においても⁽¹⁰⁾、そして、さらに時を大きく隔てた現時点においても、大筋で当てはまるのではないか。なぜなら1977年版小学校学習指導要領は、「体験的な学習」、「体験的な活動」、「労作にかかわる体験的学習」を重視しようとした教育課程審議会の意向を受

けて、勤労体験（特別活動における「学校行事」としての「勤労・生産的行事」）をはじめとする「体験的学習」の機会を学校において設けるように求めている⁽¹¹⁾。1998年版小学校学習指導要領は、総合的な学習の時間における「自然体験やボランティア活動などの社会体験、(中略)ものづくりや生産活動など体験的な学習」の導入を推奨している。2007年6月に一部改正された現行の学校教育法は、「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」(第4章「小学校」、第31条)を謳っている。そして2008年版小学校学習指導要領は、「各教科等の指導」における「体験的な学習」、「道徳性の育成」に資する「豊かな体験」、総合的な学習の時間における「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」、「学校行事」としての「自然体験や社会体験などの体験活動」の実践を引き続き推進しようとしている。しかしながら、このような要請、規定、方針等にもかかわらず、「体験とは何か」、「いま、なぜ体験か」、「何のための体験か」、「体験をどう組織化し、排列するか」、「体験をどう進めるか」、「体験をどう振り返るか」という一連の問いが、研究と実践の場において、十分には深められていないからである⁽¹²⁾。したがって、これらの問いに対する回答を提示することには、今昔を問わず、変わらぬ意義が認められるはずである。本研究は、このような考えに基づいて遂行されるものであり、その照準は、専ら第一の最も根源的・哲学的な問いの解明に向けられている。

本研究の目的は、教育学的概念としての“Erlebnis”の独自性を明らかにすることである。そして、この研究目的を達成するために、類語であり、また類似概念である“Erfahrung”(経験)との相違(意味上の差異、原理上の差異)に一貫して着目することを方法上の基軸としながら⁽¹³⁾、次の二つの作業に取り組む。第一は、語義の確認である。ドイツ語関係の辞典・辞書を参照する。第二は、ドイツの教育学者の見解の検討である。ボルノウ(Otto Friedrich Bollnow)の概念理解を俎上に載せる。

II “Erlebnis”の辞書の意味

『ドイツ語類語辞典』では、“erleben”と“erfahren”（経験する）、“Erlebnis”と“Erfahrung”について、次のように述べられている⁽¹⁴⁾。

erleben、erfahren

体験する、経験する

erleben：他動詞（experience、undergo） im Leben
Erfahrungen machen（身をもって体験する）、das Erlebnis
（体験）

Er hat sicher etwas Schönes *erlebt*, weil er so guter
Laune ist. 彼はあんなに上機嫌だから何かきっと楽
しい事があったのだ。／ Er hat schon viel *erlebt*.

彼は酸いも甘いもなめつくした。／ Ich habe Hitler
noch *erlebt*. 私はヒトラー時代を身をもって体験し
た。

erfahren：他動詞（experience）もとは、聞き知る、見
て知ることで、直接的でも間接的でもよい。erlebenが
個人的に内的に体験するのに対し、erfahrenは一般的に
外的に経験することである。die Erfahrung（経験）、die
Erfahrung machenはその強調である。

Ich konnte nichts Genaueres *erfahren*. 私はそれ以
上確かなことを何も聞けなかった。／ Wie ich aus
zuverlässiger Quelle *erfahre*. 確かな筋から知るとこ
ろでは。／ Als er von meinem Unfall *erfuhr*, schrieb
er mir sofort. 私の事故について聞き知ったとき、彼
はすぐに私に手紙をくれた。／ Er hat in seinem Leben
wenig Liebe *erfahren*. 彼は生涯にほとんど恋をした
ことがない。（erlebenに近い。）／ Dr. Mori ist als ein
erfahrener Arzt in Praxis. 毛利博士は経験豊かな開
業医である。

Erlebnis、Erfahrung

体験、経験

das Erlebnis : (experience) <erleben (身をもって知る、生きて事に出会う、体験する)。人が関与し、それによって強烈に、後々まで続くほどの印象を与えられたできごとで、外的な経験よりも強烈な内的、精神的体験のことである。

Von seinen Kriegserlebnissen wollte er nichts erzählen. 彼は戦争の体験については何も語ろうとしなかった。／ Die Ferien auf dem Land waren ein schönes Erlebnis für die Kinder. 子供たちにとって田舎ですごした休暇は楽しい体験だった。／ Auf ihrer Reise hatten sie einige aufregende Erlebnisse. 彼らは旅行中にいくつかの心をワクワクさせるようなできごとに出会った。／ Das Konzert war wirklich ein Erlebnis. コンサートはほんとうに印象的だった。

die Erfahrung : (experience) <erfahren (聞いて知る)。外的事件にあつての見聞、実際の仕事について得た知識、熟練、またそれによっていっそう賢くなる体験、経験。

Ich weiß es aus Erfahrung. それは経験からして分かります。／ Auf Grund meiner Erfahrung habe ich den Vorschlag abgelehnt. 私の経験に基づいて私はその提案を拒否した。／ Ich habe schlechte (bittere) Erfahrungen mit ihm gemacht. 私は彼に苦い経験をなめさせられた。

“erleben”は、「経験（体験）する、身をもって知る、（時点を）生きて迎える」⁽¹⁵⁾を意味する動詞である。“erleben”は、

- 1 「中から外への運動の方向」を意味する
- 2 「ある状態の開始」を意味する
- 3 「結果・完了・終結」「破滅・破壊」を意味する
- 4 「到達・獲得・創造」を意味する
- 5 自動詞から他動詞をつくる⁽¹⁶⁾

というはたらきを持ち、後続する部分の意味を深まりの方向で強調する（非分離動詞の）前綴りの“er”の後に、

- 1 (1) 生きている、生存する、生命がある
- (2) ① (…に) 住む
- ② (…のように) 暮らす、生活する
- (3) 活気がある、生き生きしている
- 2 (1) (生活・生涯を) 送る、過ごす
- (2) (…を生活規範として) 生きる⁽¹⁷⁾

を意味する動詞の“leben”が続いてできあがっている。

“erleben”は、“im Leben Erfahrungen machen”と説明されるが、この場合の“Leben”は、単なる日常の生活という以上の意味での生活、生命、或いは生それ自体のことである。“Erfahrungen machen”、すなわち動詞の“erfahren”は、

- 1 (1) (聞き) 知る、知らされる
- (2) (わが身に) 経験する、(他人から) 受ける、(変化などを) こうむる、(…) される
- (3) (乗り物を走らせて) 獲得(達成) する
- 2 (…について) 聞き知る⁽¹⁸⁾

という意味のうちで、とりわけ1の(2)の意味において“Leben”と結びつくことによって、「身をもって体験する」という意味を持つことになる。したがって“erleben”からは、思い切り生ききっている状態、すなわち「ただ生きる、なんとなく今日も一日生活するということではなく、(中略)すべてを傾けて精いっぱい生きているという実感、充実感がともなうような生きざま」⁽¹⁹⁾が、具体的にイメージされることになる。

“erfahren”は、そもそも認識活動に近い「聞き知る、見て知る」という意味を持ち、“Erfahrung”もまた、外的な対象に関する見聞、そこから得た知識という意味を持っている。それに対して“erleben”と“Erlebnis”は、より直接的で、強烈で、印象深く、属人的、個人的、個性的であり、内面的かつ精神的である。

またドイツ語の“Erfahrung”と“Erlebnis”は、いずれも英語では“experience”と言い換えることができるが(“erfahren”と“erleben”も同様である—筆者注)⁽²⁰⁾、後者は、“life experience”、“lived experience”、“personal experience”、“vital experience”とした方が、

より正確である⁽²¹⁾。すなわち“Erfahrung”が、対象と距離を置いた見聞という活動に重点を置いており、客観的な認識を志向する遠心的なものであるのに対して、“Erlebnis”は、個人のある場面への没入、対象との一体化、実感を伴った理解を意味する求心的なものであり、主観的な感覚・感情への方向を有しているのである。

Ⅲ ボルノウの“Erlebnis”概念理解

ボルノウは、ディルタイの直弟子であるシュプランガー（Eduard Spranger）にベルリン大学で、同じくミッシュ（Georg Misch）とノール（Herman Nohl）にゲッティンゲン大学で学んでおり、ディルタイから見れば、孫弟子に当たる人物である。ボルノウは、教育人間学的な立場（教育学における人間学的な見方）から、従来回避すべきものとされたり、見落とされて取り上げられることのなかった諸々の現象や概念の教育学的意義を解明しようとしたのであるが、その成果の一つが、1968年6月刊行の『教育学雑誌』（Zeitschrift für Pädagogik）第14巻第3号で発表された論文「教育学における経験の概念」（Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik）である。その基本的な構成は、次の通りである（先学の翻訳による。対応するドイツ語は省略する—筆者注）⁽²²⁾。

- 1 教育学の中の方法上の争い／2 経験の科学
 - I 自然な経験の概念
 - 3 言葉の由来／4 経験の苦痛さ／5 経験の確立／6 何か「で」の経験／7 経験豊かな実践家／8 経験への勇気／9 経験と研究／10 暫定的な結論
 - II 科学における経験の機能
 - 1 自然な経験と学問的な経験／2 研究の先立つ基礎の必要性／3 自然な生活経験の解釈（解釈学Ⅰ）／4 透き間のある経験の拡大／5 経験論的な研究の必然性と限界／6 経験論的な意味の標識／7 例としての出会い／8 独自の経験の同化（解釈学Ⅱ）／9 研究の成果の解

釈（経験と解釈学との関係）／10 あらゆる根拠の暫定性

「教育学における経験の概念」においてボルノウは、「Erfahrung」の概念は、（中略）我々が所有する概念のうちで、最もわかっていないものの一つであるように私には思える⁽²³⁾ というガダマーの指摘に賛同する一方で、その明晰化を「企てるのは、哲学者の課題であって、個々の科学者の課題ではないと思う⁽²⁴⁾ というブレツィンカ（Wolfgang Brezinka）の主張を退ける。そして「教育学における経験の概念」においてボルノウは、次のように述べている⁽²⁵⁾。

一つの概念、すなわち“Erfahrung”の概念そのものは、自明のものであって、格別の説明を要しないとの前提がある。しかしながら、この概念は、最初にそう思われるほどに、決して問題もなく、自明のものであるというわけではない。（中略）

明らかであることは、“Erfahrung”の概念そのものは、決して一義的なものではなく、まず一度は徹底的な解明が必要であるということである。

このように述べてボルノウは、「“Erfahrung”とは何か⁽²⁶⁾ という問いに対峙するのであるが、その際に、“Erlebnis”との相違に着目している。このことは、裏を返せば、「“Erlebnis”とは何か」という問いに対するボルノウの回答が、“Erfahrung”との対比において披瀝されているということである。「教育学における経験の概念」においてボルノウは、次のように述べている⁽²⁷⁾。

ここで“erfahren”と“erleben”という二つの言葉の関係は、おもしろい特徴を持っている。この二つの言葉は、かなり多くの場合において、ほとんど重なり合っているのであるが、その関係は、逆の側から見ることもできる。“erfahren”が、正確な思考の根本概念であるならば、“erleben”は、非常に強く感情に重点を置いている。“erleben”は、ロマン主義、生の哲学、そして20世紀初頭の青年運動の典型的な概念である。同様に、何かを経験する、そして何かを体験する（man

etwas erfährt und etwas erlebt）、とすることができるときもまた、“Erleben”（体験）は、より強く主体に関連づけられている。何かを体験する（man etwas erlebt）とき、それは、体験する者（der Erlebende）が、その中心に立っていて、そのことによって、より喜ばしい仕方で豊かにされるという意味である。彼は、体験したもの（das Erlebte）をすべて自分の中に受け入れ、まさしく自分と一体化して、そして自分の“Erlebnis”によって、すべて満たされる。それ故に“Erlebnis”は、いつも主観的性格に偏し、そのために誤解される危険がある。そこでモルゲンシュテルンは、「そして彼は、自分の週間記録に次のように書いた。再び甘い蜜に満ちた“Erlebnis”と、“Erlebnis”を嘲弄することができた。これに反して“Erfahren”（経験）は、はるかに事柄に関連しており、経験されたもの（das Erfahrene）を客観化する。経験をやる人間（der Mensch, der die Erfahrungen macht）ではなく、そこで人間が経験する事柄（die Sache, die er dabei erfährt）の方が、注意の焦点に立っている。それ故に、この概念は、より正確で、より厳しく、そして体験概念（Erlebnisbegriff）の主観的な飛躍の危険を避けようとするところで、この概念は、よく用いられる。事実性の厳しさが、この概念において表れている。

その際に、なお強調されなければならないことは、なるほど人間は、“seine Erfahrungen”（色々な経験）をする、と言われるのであるが、このとき、その言葉は、複数形で用いられるということ、それ故に、しかし人間が観察する個々の出来事それ自体は、まだ“Erfahrung”ではなくて、人間が、そこから一般的な教えを引き出すときにはじめて、それは、“Erfahrung”になるということである。“Erfahrungen”は、人間が、それによって学ぶところの、一般的な連関と常にかかわり合っている。それ故に個々の観察もまた、それだけでは十分ではない。人間に、何かが繰り返し起こって、それが特に目立って、人間が、その規則正しい繰り返しを推測するこ

とができるのでなければならない。それ故に事実の確認それ自体もまた、まだ“Erfahrung”ではない。テュービンゲンは、ネッカー河畔にあるという発言を“Erfahrung”の表現であるとみなす者は、誰一人としていないであろうし、仮にその人が、そのことを自分の目で確認したとしても、同じことである。しかし明らかなフェーン現象の日々があるという確認は、“Erfahrung”ということができるであろう。

このことは、なお別の面で、“Erfahrung”を“Erlebnis”から区別する。“Erlebnis”が、全く自分自身に立脚していて、そして自分自身を越え出るものではないので、その結果最後に、ただ“Erlebnis”の思い出だけが後に残るのに対して、“Erfahrungen”は、本人の持続的な変化をもたらす。それ故に“Erlebnisse”は（中略）、繰り返され得るのであるが、しかし“Erfahrungen”は、ただ確認され得るだけである。しかし人間がする個々の“Erfahrungen”から、包括的な、絶えず性格に適合した、そして本人にとって特徴的な生活経験（Lebenserfahrung）が作り上げられるのである。

「教育学における経験の概念」においてボルノウは、“Erlebnis”について、「非常に強く感情に重点を置いている」、「より強く主体に関連づけられている」、「体験する者が、その中心に立っていて、そのことによって、より喜ばしい仕方で豊かにされる」、「いつも主観的性格に偏し」ている、「全く自分自身に立脚していて、そして自分自身を越え出るものではない」、「思い出だけが後に残る」と述べており、また“Erfahrung”について、「正確な思考の根本概念である」、「はるかに事柄に関連しており、経験されたものを客観化する」、「経験をやる人間ではなく、そこで人間が経験する事柄の方が、注意の焦点に立っている」、「より正確で、より厳しく、（中略）事実性の厳しさが、この概念において表れている」、「そこから一般的な教えを引き出す」、「本人の持続的な変化をもたらす」と述べている。すなわち“Erlebnis”は、人間を中心として、より主観的な方向に向かうのであり、“Erfahrung”は、事柄を中心として、より客観的な方向に向かうのであると考えられている。

そしてボルノウの見解を踏まえる限りにおいて、次のように結論することができる。

“Erlebnis”は、対象への直接的接触によって引き起こされる直感的な意識過程、換言すれば、知的操作が加わる以前の非反省的な意識過程であり、対象を客観的に分析することではなくて、対象の意味や価値を内面において、全体的に、そして具体的に感得することである。“Erlebnis”は、感情や意志といった情意的側面を含む精神全体の活動であり、受容的である。さらに“Erlebnis”は、その本質において個別的かつ個性的であり、そこで得られるものは、主体自身が身をもって感じるところの、何らかの実感である。したがって一般性や汎用性を欠落させており、同一の“Erlebnis”をした者だけが、その内容に共感することができる。“Erlebnis”は、本質的に各人めいめいのものであり、各人が、自分自身において受けとめることによって意味づけられるものである。しかも、その意味づけは、『生の形式』（Lebensformen）におけるシュプランガーの言葉を借りれば、外（対象）に向かった「発動的な、或いは意味付与的な行動」ではなく、内（自分自身）において「受容的な、或いは意味充実的な行動」である⁽²⁸⁾。それに対して“Erfahrung”は、知的反省や知性による加工を契機とする客観化・普遍化への方向を含んでおり、したがって、そこから得られた認識は、外的な世界や実在に関する客観的・普遍的な認識であり、科学的な認識へと発展することができる。

IV 研究のまとめと今後の課題

本研究では、“Erfahrung”との相違に着目しながら、“Erlebnis”の語義を確認し、ボルノウの“Erlebnis”概念理解を検討してきた。その結果、次の三つの知見を得ることができた⁽²⁹⁾。

- (1) “Erlebnis”は、生の全体において影響力を持っている。
- (2) “Erlebnis”は、個人的かつ主観的であり、それ故に一般的な認識へは還元され得ず、意味として定着できない。
- (3) “Erlebnis”は、受動的（与えられるもの）であるため、自らが意図して得られるものではない。

本研究の結論としては、以上の三点が、教育学的概念としての“Erlebnis”の独自性を構成する、ということである。

“Erfahrung”が、有用性の原理や事物の秩序に従っているに對して、“Erlebnis”は、当事者が、自分を超越した生と出会い、自己の根底に深く触れることができ、将来のためにではなく（有用性に回収されることなく）、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。また“Erfahrung”が、新たな能力が生み出され、以前の自己からより高次の自己へと変容を遂げる過程、端的に学習であり、明晰で一義的な言葉によって、筋道のある物語として言い表すことができるのに対して、“Erlebnis”は、能力の発達、或いは獲得と直接には結びつかず、前もって計画を立てることができず、偶然性に大きくかかわり、客観的な観察や考察の対象とはなり得ず、したがって外部者による従来の評価になじまない。すなわち“Erlebnis”とは、いわば生成であり、「非一知」⁽³⁰⁾の営みである。

そして、これまでの“Erlebnis”についての考察から敷衍する限りにおいて、我が国に流布している「体験学習」の概念は、極めて不安定であると判断せざるを得ない。体験は、意識的行為としての学習とは区別すべきものであって、「体験学習」という術語の使用やカテゴリーの設定は、学習論の混乱をもたらすだけではなかろうか。また『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』では、次のように述べられている⁽³¹⁾。

「体験活動とは、自分の身体を通して実際に経験する活動のことである」。

「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」。

「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すぎたり、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」。

「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」。

「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」。

これらの記述は、体験の持つ積極的側面を捨象してしまっている。こうした理論的混乱を正し、実践上の諸課題を整理することは、今後の課題としたい。

『教育学における体験』（Das Erlebnis in der Pädagogik）においてノイベルト（Waltraut Neubert）は、ヘルバルト派の主張する教授の形式段階説とは異なる独自のものとして、“Erlebnisunterricht”（体験教授）の方法段階を提示している⁽³²⁾。ナトルプ（Paul Natorp）は、批判的心理学の対象として“Bewußtheit”（意識性）の概念を挙げているが、これは、“Erlebnis”が持つ直接性を言い表している⁽³³⁾。ナトルプの場合は、あらゆる教育が共同体において、共同体のために生起すること、その確認の上に立って、生活と活動を重視した『社会的教育学』（Sozialpädagogik）⁽³⁴⁾や、学校改革を社会の全体的改革の有機的一部分として（発祥地、出発点として、或いは必然的結実として）位置づけ、学校教育の中心に“Arbeit”（労作）を置くことを主張した『社会理想主義』（Sozial-Idealismus）⁽³⁵⁾もまた、“Erlebnispädagogik”（体験教育学）の成果とみなし得る部分を含んでいるかもしれない。さらにフッサール（Edmund Husserl）は、現象学の“Erlebnis”概念と通俗的なそれを峻別し、“intentionales Erlebnis”（志向的体験）や“Erlebnisstrom”（体験流）といった有名な概念を打ち出している⁽³⁶⁾、ケルシェンシュタイナー（Georg Kerschensteiner）は、“Erlebnis”と“Arbeit”を生活領域的に区別している⁽³⁷⁾。彼ら以外にも、例えばフィッシャー（Aloys Fischer）、ガウディヒ（Hugo Gaudig）、フェルスター（Friedrich Wilhelm Foerster）、ハイデガー（Martin Heidegger）、ジンメル（Georg Simmel）等をはじめとして、ドイツの多くの教育学者、哲学者、社会学者が、“Erlebnis”をめぐる、様々な議論を展開

している。その内容を個別に検討し、相互連関と全体動向を把握することもまた、筆者の今後の課題である。

注

- (1) Gadamer,H-G.,Wahrheit und Methode:Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik,2.,Aufl.,Tübingen:J. C.B.Mohr(Paul Siebeck),1965,S.56f.
- (2) ebd.,S.57f.
- (3) 文芸批評書『体験と詩』（Das Erlebnis und die Dichtung）のこと。『詩と体験』、『体験と文学』、『体験と創作』という邦訳書が刊行されている。
Dilthey,W.,Das Erlebnis und die Dichtung:Lessing. Goethe.Novalis.Hölderlin,8.,Aufl.,Leipzig/Berlin:Verlag B.G.Teubner,1922.
ウイルヘルム・ディルタイ 佐久間政一訳 『詩と体験』
モナス 1933（昭和8）年
ヴィルヘルム・ディルタイ 服部正己訳 『体験と文学』
第一書房 1935（昭和10）年
ディルタイ著 柴田治三郎・小牧健夫訳 『体験と創作（上・下）』 岩波書店 1961（昭和36）年
- (4) Gadamer,H-G.,a.a.O.(1),S.58.
- (5) 梅根悟 「劳作教育新論」 『梅根悟教育著作選集』第1巻 明治図書 1977（昭和52）年 p.11.
- (6) 同上 p.77.
篠原助市 『欧州教育思想史（下）』 玉川大学出版部 1972（昭和47）年 p.457.（「『体験』なる語が精神科学に対し重要な意義を有するに至ったのはディルタイ以後に属する」。）
- (7) 渡部政盛 『ディルタイ派の哲学とその教育学説』 啓文社 1925（大正14）年
- (8) 入沢宗寿 『ディルタイ派の文化教育学説』 広文堂 1926（大正15）年

- (9) (5)と同じ p.77.
- (10) 同上 p.11.（「この本（『労作教育論』のこと—引用者注）で、40数年前に『最近の教育界で……』と語られていることのなかの多くは、今日の時点でも通用することかも知れない。」）
- (11) 「特集／体験的学習で何を学ばせるか」 『現代教育科学』280号 明治図書 1980（昭和55）年5月 pp.5-107.参照
- (12) 矢野智司 「体験を深めることの意味」 文部省小学校課・幼稚園課編集 『初等教育資料』8月号（通巻689号）1998（平成10）年8月 東洋館出版社 p.2.（「体験が本当のところなぜ子供たちの成長にとって必要なのかについて、教育関係者のなかでも十分に共通の認識が得られているわけではない。」）
 文部省小学校課・幼稚園課編集 『初等教育資料』1月号（通巻715号）2000（平成12）年1月 東洋館出版社 p.1.（「教育課程審議会の答申において体験の重視が述べられて以来、様々な場で『体験』が語られ、多くの学習や活動に『体験』が冠されるようになった。しかしながら、何をもちて体験というのか、なぜ体験を重視する必要があるのかという根本的な問いかけに対しては、その回答があまりなされていないというのが現状ではないだろうか。うわべだけの体験の重視は、育てるべき子供の資質・能力を見失って、這い回る体験主義に陥ってしまう可能性があることを危惧する。」）
- (13) フランス哲学・思想に基づいて、ではあるが、森有正は、「体験」と「経験」の区別について入念に論じている。森有正 『生きることと考えること』 講談社 1970（昭和45）年
 森有正 『思索と経験をめぐって』 講談社 1976（昭和51）年
- (14) 中條宗助編著 『ドイツ語類語辞典』 三修社 1995

（平成7）年 pp.278-279.

- (15) 編者代表国松孝二 『独和大辞典』 小学館 1990（平成2）年 p.698.
- (16) 同上 p.682.
- (17) 同上 p.1404.
- (18) 同上 p.688.
- (19) 高久清吉 『教育実践学 教師の力量形成の道』 教育出版 1990（平成2）年 p.207.
- (20) Langenscheidt-Redaktion(Hrsg.),Langenscheidts Großes Schulwörterbuch,Deutsch-Englisch(Neubearbeitung 1996), Berlin/München/Wien/Zürich/New York:Langenscheidt, 1996,S.322.

例えば次の二つの著作は、前者が『体験過程と意味の創造』、後者が『体験学習－学習と発達の源としての体験』と通常邦訳されている。

Gendlin,E.T.,Experiencing and the Creation of Meaning,New York:The Free Press of Glencoe,1962.

Kolb,D.A.,Experimental Learning:Experience as the Source of Learning and Development,Englewood Cliffs,N. J.:Prentice-Hall,1984.

- (21) 森昭 『教育人間学 人間生成としての教育』 黎明書房 1961（昭和36）年 p.750.
鶴見俊輔 「体験」 社会科学大事典編集委員会 『社会科学大事典』第12巻 鹿島研究所出版会 1970（昭和45）年 p.222.
梶田正巳 「学習・指導体験と発達（上）－体験学習理論をめざして－」 『児童心理』第41巻第7号 1987（昭和62）年6月 p.114.
- (22) ボルノー著 浜田正秀訳 「教育学の中の経験の概念」 『人間学的に見た教育学』 玉川大学出版部 1969（昭和44）年 pp.159-202.
- (23) Gadamer,H-G.,a.a.O.(1),S.329.

- (24) Brezinka,W.,Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik:Eine Antwort an Heinrich Rombach,in:Zeitschrift für Pädagogik,13.Jg.,Nr.2.,April 1967,Weinheim:Verlag Julius Beltz,S.148.
- (25) Bollnow,O.F.,Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in:Zeitschrift für Pädagogik,14.Jg.,Nr.3.,Juni 1968, Weinheim:Verlag Julius Beltz,S.224.
- (26) ebd.,S.225.
- (27) ebd.,S.227f.
- (28) Spranger,E.,Lebensformen:Geisteswissenschaftliche Psychologie und Etik der Persönlichkeit,3.,verbesserte Aufl.,Halle(Saale):Verlag von Max Niemeyer,1922,S.21.
- (29) 篠原助市 『教授原論（改訂版） 学習輔導の原理と方法』 玉川学園大学出版部 1953（昭和28）年 pp.163-164. 参照
- (30) 「非一知」という言葉は、バタイユ（Georges Bataille）の「非一知の体験」という概念をイメージしているわけではなく、「Erlebnis」の本質をシンボリックに表現するためだけに用いられている。
 ジョルジュ・バタイユ著 生田耕作訳 『呪われた部分』 二見書房 1973（昭和48）年
 ジョルジュ・バタイユ著 出口裕弘訳 『内的体験 無神学大全』 平凡社 1998（平成10）年
 ジョルジュ・バタイユ著 西谷修訳 『非一知 閉じざる思考』 平凡社 1999（平成11）年
- (31) 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』 東洋館出版社 2008（平成20）年 8月 pp.35-37.
- (32) Neubert,W.,Das Erlebnis in der Pädagogik,2.,unveränderte Aufl.,Göttingen:Vandenhoeck & Ruprecht,1929.
 Vgl.,Sauer,K.,Begegnung und Erlebnis:Herman Nohl

- und das Landheim des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen; Ein Beispiel universitärer Erlebnispädagogik, Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer, 1988, S.6.
- (33) Natorp, P., Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode, Freiburg i.B.: Akademische Verlagsbuchhandlung von J.C.B.Mohr (Paul Siebeck), 1888.
Natorp, P., Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode, Erstes Buch: Objekt und Methode der Psychologie, Tübingen: Verlag von J.C.B.Mohr (Paul Siebeck), 1912.
- (34) Natorp, P., Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, 3., vermehrte Aufl., Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff), 1909.
- (35) Natorp, P., Sozial-Idealismus: Neue Richtlinien sozialer Erziehung, Berlin: Verlag von Julius Springer, 1920.
- (36) エドムント・フッサール 立松弘孝・松井良和訳 『論理学研究3』 みすず書房 1974 (昭和49)年 pp.137-310.
- (37) Kerschensteiner, G., Begriff der Arbeitsschule, 13., unveränderte Aufl., Leipzig/Berlin: B.G. Teubner, 1957.