

身体と五感への気づき
——体験学習による自己と自他関係の学習——

樋田 大二郎

Experience Education and Awareness of Body and Five Senses _____

This is a case study on learning of the self and human relationship through experiential education in the University of the Sacred Heart. we started a new course 'TAIKEN GAKUSYU (experiential education)' to give students chances to enjoy the feeling of the 'here and now', the feeling of Body and the Five Senses in the process.

Most students attending our course are to become teachers. We believe the awareness of the sense 'here and now' will help their work in the classroom and also everyday life.

In this study we found TAIKEN GAKUSYU to be very effective not only for heightening students' awareness of the 'here and now' but also the awareness of what learning is and how to learn.

5月の風が日に焼けたクリーム色のカーテンを緩やかに揺らしている。風は中庭の芝生の暖かい草いきれを運んでくる。教壇では教師が口をばくばくしている。声帯からは何か空気の振動が流れていく。隣の席の髪の毛の長い女子生徒は、迷い込んできた蚊の羽をもぎ取って、鉛筆の先でつついていじめている。彼女の白い手が印象的だ。とても、静かな穏やかな午後であった。筆者が高校2年生の時の昼下がりの授業のことであった。

あの時、私は教室にいたのだが、あの「私」がいたあの「教室」はいつもの私でもいつもの教室でもなかった。教室と「教室」、私と「私」は分離し、「教室」にいる「私」にとって、教師の声帯を震源とする空気の波は、意味から切り離された単なる記号であった。

本研究では、聖心女子大学文学部教育学科に於ける筆者自身の実践をもとに、従来の座学中心や一斉授業中心となりがちであった学習スタイルに代わる新しい学習方法として注目されている体験学習に、どのような可能性を見いだすことができるのか、その可能性を求めるためにどのような方法が求められるのか考察する。

1. 体験学習とは

1) 体験学習は定義不可能

ところで、体験学習とはいったいどのような学習なのだろうか。実は体験学習は、まだ特に定義が定まっているわけではないし、現段階では定義にこだわるのはあまり生産的でない。なぜなら体験は多様であり、そこから学ぶ内容も多様だからである。たとえば、体験という意味では、従来からの授業方法である座学や一斉形式の授業で一方的に教師の話を聞くのも

(聞き流すのも) 体験なのである。つまり、どのような授業も児童・生徒にとっては、すべてが体験ということになるのである。そしてどのような授業体験も、ポジティブな影響もネガティブな影響も含めて、児童・生徒に何の影響も与えない体験はあり得ない。つまり体験から学習するというもっとも広義な定義からは、どのような授業もあるいはどのような日々のささいな出来事も、体験学習になってしまうのである。教師が授業中に語った授業とは関係のない一言、休み時間の友だちとの何気ないかわりから、われわれは大きな学びを行うことがある。

現段階では、体験学習の「体験」を限定したり、「学習」を限定したりすることはできない。本研究は、定義にこだわるよりも、人々が「体験学習」という概念を持ち出すことで、学習方法に対して与えようとしているインパクトがどのようなものなのか、そしてそのインパクトはどのような体験学習の方法によって可能なのかを検討する試みを優先させたい。

2) 体験学習の意図

近年、様々なところで体験学習の必要性が唱えられている。小学校における生活科の導入や総合学科高校における授業「産業社会と人間」の導入はこの流れの上に位置づけられるものであるし、大学や企業内研修に於いても体験学習的な方法が多く取り入れられてきている。こうした背景には、従来の学習形態がともすると座学中心や一斉授業中心となりがちであったことへの反省がある。そうした学習形態では、教師は絶対的な真理を生徒の中に植え付けようとしていた。FREIRE (P. Freire 1970) の言う銀行型の学習である。教師が真理・知識を所持しており、それを真理・知識を所持していない生徒の中に植え付けていくというタイプの学習である。

しかし、ポスト・モダンの今日、真理は多様であるし、言語的、合理的にとらえられない身体的、感覚的、スピリチュアルな真理もあると考えられるようになった。それゆえ、今日の学校システムや社会システムでは、知識の多様性や身体性を許容したりあるいはそれらを積極的に求めるよう

に変化してきた。

教師の声帯の振動が空気の振動となりそれが子どもの鼓膜に振動を与えるだけでなく、その振動が子どもの中に意味のある情報として豊かに広がっていくためには、教師の側・生徒の側ともに豊かな心身の広がりがないてはならない。日常的な言葉に言いかえるなら、生身の人間と生身の人間が生身を介して対話を行わなくてはならないのである。

冒頭の私の体験ではないが、座学中心の一斉授業による断片的抽象的知識の伝達は、生身の子ども“今ここ”でのリアリティから外れたり、あるいは今日の社会のリアリティからも外れてしまうのである。

近年、脳の研究の成果で、右脳と左脳の機能の違いが紹介され、もっと右脳を使うことが盛んに奨励されているが、右脳の物事の把握と対話がこれらにあたるのかもしれない。

なお、こうした新しい真理観・授業観のもとでの学習においては、教師が語る知識は、真理について教師の心身が受け入れている思いや見解であり、子どもは教師や同級生との対話を通じて、教師や同級生の思いや見解を自分の心身で自分なりに受け止めて、自分の思いや見解として受け入れていくのである。

2. 授業「体験学習」の背景

聖心女子大学の教育学科で「体験学習」の授業、しかも「体験学習」による授業ではなく、「体験学習」そのものに焦点を当てた「体験学習」の授業を始めたそもその理由は、教員の資質の見直しと学校での学習方法の変化への対応のためである。

1) 教員の資質

これまで、教職とは何かを問う議論として、教師聖職論、教師労働者論、そして教師専門職論などがあった。これらのうち、現行の教員養成システ

ムは主として教師専門職論に依っており、教師の専門性を高めるために教員免許取得要件単位数の大幅な増加や様々な研修制度の導入などの施策がとられている。教師専門職論では、教員に求められる資質として、教授内容や教育方法についての専門的な知識・技能の側面が強調されてきた。

しかし、近年、いじめや不登校、教員の不適応問題（M教師問題）などをきっかけに、教職の専門性についての議論に変化が見られるようになった。すなわち、教師の知識・技能の面での資質の向上と並行して、教師が人間的に豊かになること、教師が人間的な側面で資質の向上をしていくことが求められるようになってきた。

具体的には、教師＝生徒関係、教師＝教師関係、教師＝父母関係などを豊かに創造的に作り上げていく力量（人間的にかかわる力）であり、それらは単に合理的・契約的な人間関係を築いていく力にとどまるものではなく、また、言語に頼って作られる関係を築くだけのものでもない。言語以外の身体・五感およびそれらを越えたスピリチュアルな人間的な要素をすべて動員して築かれる、まさに人間的な関係である。

2) 新しい学力観と体験学習

新しい指導要録では、新しい学力観と新しい学習方法が求められている。新しい学力観では、学力は与えられた知識を蓄積した結果ではなく、自主性、自発性、主体性、柔軟性、および忍耐力や創意工夫する力、やりぬく力etc.や、言語記号や論理記号以外の五感（や六感）を用いて感じたり考えたり伝えたりする力などが総合されたものとする。

そしてこれらの学力を育てるには、ステレオタイプ化された言い様になってしまうのだが、旧来の板書主体で画一化された一斉授業方式のみに頼ることはできない。ニュー・メディアを用いた授業、体験学習的な方法による授業、ワーク・ショップ的な授業、フィールドに出る授業、チーム・ティーチングによる授業等々の新しい学習方法が求められている。

新しい学力観や学習方法は、初等・中等段階の教育ではすでにとりいれられつつある。それゆえ初等、中等教員を養成している聖心女子大学としても早急に対応する必要がある。そしてその時大切なことは、それらについて講義で抽象的な知識として教えるのではなく、われわれ自身の授業実践の中で、学生に自主的、主体的、自発的 etc. に、学ばせることである。

なお、もちろん、こうした新しい学力観と学習方法は、初等・中等段階の教育のみでなく、大学教育においても日々の学習場面で求められているはずのものである。

3) ホリスティックな教育を求めて

われわれの体験学習の授業では、身体と五感およびスピリチュアルなものへの気づきをことさら強調している。それらへの、気づきを深めることで自己の捉え方、他関係の築き方や捉え方、自然や社会とのかかわり方が変わると考えるからである。気づきを深めることで、自己や他者、自然や社会とのかかわりを、あるがまま、感じているままを受け入れることができるようになると思うからである(宮脇他 1993, 樋田大二郎 1992, 1996)。

ミラー (Miller 1988) は「ホリスティックな教育」の中で、教育を3つのタイプに分けている。ミラーの枠組みをかりて体験学習の授業を位置づけてみよう。

ミラーによると、教育は、知識を要素に還元して(分断して)伝達するアトミズムの教育、合理的な手続きで科学的に知識と実践を統合しようとするプラグマティズムの教育、および身体や五感、スピリチュアルなものも含めて学ぶことと生活することを統合しようとするホリスティックの教育とに分けられる。われわれの行っている授業は、ミラーの言うホリスティックの教育にあたるものである。

アトミズムの教育は、西洋の要素還元主義的な流れの上に位置づけられ

るものである。ここで説明のために過度の強調を行うことを許してもらおうと、ちょうど西洋医学が、人間は胃とか腸とか手とか血液とかの要素が合体したものであるととらえ、病気の原因をそうした要素のうちのどこかの機能不全としてとらえるのと同じように、アトミズムの教育では、現実が要素に分解できると考え、分解した要素を知識として伝達していくのである。1年の算数、2年の算数、さらには「100までの足し算の単元」というように分解して教えるのである。アトミズムの教育の特徴は、第1に、学習の内容の面では科学によって全体的であるものを要素へと分解し分断していくこと、第2に、学習方法の面では分断された知識を教師が一方的に子どもの中に注入していくということである。

これにたいして、ホリスティックの教育では、現実はいはれ全体的なものであると捉えられる。ちょうど、東洋医学が胃とか腸とかの部分で顕在化した病気であっても、身体全体のバランスの乱れから原因を説明し治療するように、ホリスティックな教育でも、個々の知識や技能は全体とつながりのあるものとして学習される。東京シューレをはじめとした多くのフリー・スクールでの実践（奥地圭子 1991）や公教育の中でも堀慎一郎のきのくに子ども村での実践（堀慎一郎 1995）、あるいは小学校低学年で導入されている生活科などはこうしたホリスティックの教育の例と言える。ホリスティックな教育の特徴は、学習内容の面で世界のある部分だけを取り出して教えるのではなく、全体とのつながりの中で教えること、および科学の基準からは外れるが五感や六感までも導入すること、学習方法の面では体験的、対話的に、時として瞑想的に行われることである。

なお、プラグマティズムの教育は、アトミズムの教育とホリスティックの教育の間に位置し、定められた手続きにのっとって科学的に全体性を確保しようとするものである。プラグマティズムの教育とホリスティックの教育の違いは、前者に於いては感性や五感・六感などの非科学的・非合理的なものが排除される所にある。

ところで、こうしたホリスティックの教育はひとり教員養成に於いてのみ求められるものではない。われわれの授業は、教職を希望していない学生も受講している。これは、こうした教育が「我」と「汝」、および「我」と「汝」の関係を大切に作るキリスト教的人間観に基づく人間教育の基礎になるものとするからである。人が自分や他者を大事にするということ、他者との関係や社会との関係を作り上げると言うことは、ホリスティックな出来事であるとするからである。

科学的・合理的であるカリキュラムを提供するところである日本の大学では、こうしたいわば非合理的な関係の育成や非合理的な関係を作り上げていく資質の育成については、これまで十分に組み込まれてはこなかったと言えることができよう。

3. 授業「体験学習」の目標と概要

われわれは、この授業の目標を4つ設定した。①体験学習の方法およびチーム・ティーチングの方法を習得する、②体験学習を実際に経験する中で、学生自身が五感・六感で「いまここで (here and now)」の自分や自分と他者、自分と環境とのかかわりへの気づき (awareness) を深める、③新しい学力観と学習方法を体験的に学ぶ、④聖心女子大学の教育学科での学びのリズムや感性を五感・六感で学ぶ。

また、この授業の方法上の特徴として、われわれは、①3名の教員のチーム・ティーチングによって、②合宿形式で集中的に、③体験的に学習するというを試みた。授業をチーム・ティーチングで行う理由は、効率的で行き届いた学習の機会を提供するためではなく、教員間の対立・葛藤・相互理解・信頼などのダイナミズムの中で、生き生きとした「知」や「感性」について学ぶ機会を学生に提供するためである。また、授業では、自分との出会い、他者との出会い、生活との出会い、自然との出会いを集中的に学ぶ機会として、学外での3泊4日のワークショップ形式の授業を

行っている。学内の授業はオリエンテーションとフォローアップを目的に数回行うにとどめている。1995年度の場合、学内では、事前に2コマを行い、第1日目が授業紹介と自己紹介（アイスブレイキング）、第2日目が合宿に関する説明／参加のしおり配布を行った。続いて学外では、ゴールデン・ウィーク中の5月2日から5日の3泊4日の日程で本学の丹沢学舎でワークショップ形式で合宿を行った。

本研究は、このワークショップの中から2つのセッションに焦点を当て、プロセスの分析とふりかえりの分析を行うものである。

4. ボディ・ワーク

3泊4日の合宿形式のワークショップは、表1のような日程で行われた。ワークショップの中ではセッション1～9までの実習を行っているが、本研究ではそれらのうち「ボディ・ワーク」「自己表現」の2つを取り上げ、実習の方法と、実習の中で学生がどのように、そしてどのようなことを学習していたかを、学生の今ここの気づきへの高まりを中心に検討する。

1) ボディ・ワークの手順

合宿第2日目の午前中の実習は体育館に集まり、五感への気づきを深め、五感で人とかかわることを目標に、次の1)から6)の順で、ボディ・ワークの実習を行った。体験学習の授業でのボディ・ワークの特徴は、グラバー（グラバー俊子 1988）や竹内（竹内敏晴 1990）などと同じ軌道の上にある。つまり人間を媒介して行われるということである。

1) 寝転がって

聴く・感じる（からだの外、大きく息を吸ってからだの中）、触る（自分のからだ、顔、眉毛、まつげ）

2) 歩く(1)

表1 体験学習合宿日程表

	5月2日(水)	3日(木)	4日(金)	5日(土)
7:30		朝食	朝食	朝食
8:30				
9:30		セッション3 「ボディ・ワーク」 ※運動できる服装	free or walking 11:00…………… セッション6 小講義 「体験学習」	セッション9 「合宿のふりかえり」
12:00	昼食	昼食	昼食	昼食
1:00				
1:30	セッション1 「ブラインド・ウォーク」 ※運動できる服装	セッション4 「身体意識」 ※運動できる服装	セッション7 「自己表現」	
		free	free	
5:00	夕食 入浴	夕食 入浴	夕食 入浴	
7:00	セッション2 「ナイトハイク」	セッション5 「カードめぐり①」	セッション8 「カードめぐり②」	
9:00	「夜のつどい」	「夜のつどい」	「夜のつどい」	

- ①自分の自然なペースで歩くように、②学校に間に合うように急いで、③真冬の強風に向かって、④春の野原を歩く、⑤真夏の焼けた砂漠を裸足で、⑥真っ暗なくらい部屋を手探りで、

3) 歩く(2)

- ①再び自由に歩く、誰かと目があったら挨拶をする
- ②目のあった人とペアを作る

4) ペアになってエクセサイズ

- ①目を合わせて、近づいたり離れたりしながら、2人の距離をつくる
- ②無言で話し合う（カウンセリングを行う）
- ③背中を合わせて、相手の呼吸を感じる
- ④背中で無言で話し合う
- ⑤背中を合わせたまま手を使わずに立ったり座ったりする

「自分の体を相手の体の中に流し込むように」とアドバイスする

⑥ペアで協力作業

ミラーリング（一方の動作に対して他方が鏡のように反応する）

5) 集団で協力作業

※7人のグループ

- ①つもりになってのボール遊び（バレー・ボール、ボウリングのボール）
- ②トラストサークル（信頼の輪：輪の中に1人が目をつぶって立ち、身体のバランスをメンバーにゆだねる。メンバーは静かにそして大きく身体を揺らしてあげる）
- ③ゆりかご（あお向けに寝ている人をメンバー全員で1mほど持ち上げ、ゆりかごのように揺らしてあげる）

6) ふりかえり

個人で白紙に記入

2) スタッフの反省

今回は、前年度と違い、午後に「身体意識」のエクセサイズが予定されていたので、身体ほぐしはしなかった。それゆえ、実習のはじめでは学生の身体が固かった。

昨年度もそうだったが、アイス・ブレーキングや前日のブラインド・ウォークのコース確認があるので時間が押し寄せになってしまっている。揺りかごが各グループ3人ぐらいしかできなかった。また、途中で、集団での作業で、タッチングによる身体を用いての相互受容の感覚への気づきもしていない。

ボディ・ワークのうちいくつかは、スタッフが初めて行うものであり、そのワークが学生の中にどのようなものを生まれさせるのか、想像ができていなかった。しかし、一番最初のエクセサイズから、学生は気持ちも身体も開けていたので、スタッフとしては戸惑わずに一緒にやってみようというノリで行うことができた。

全体として、学生は身体を使った体験学習を楽しむという最も基礎となる体験を自然にできていた。そして、五感への気づきが高まることによって、自分への再発見、自他関係への再発見があった。

3) 参加者の学び

参加者は、つぎの③のふりかえりに代表されるように今ここでの五感への気づきを高めることで、①のように日常の五感のあり方への気づきを高めたり、②に代表されるように感性への気づきの高まりを楽しんだり、②や⑤のように他者との非言語的な関わりへの気づきを高め・楽しんでいる。

- ① 歩き方と気分との関連付けがおもしろかった。きっと知らずにも歩き方が違っているんだろうと思った。今日、ここで歩いている時に「あっ、こんな歩き方した事ある」という感覚が呼び覚ま

されたような気がした。自分の体に触れた時、「あったかい」と思った。なんだかうれしかった。ボディーワークはなかなか相手との交流があったりしてコミュニケーションを取るのに有効だったと思います。気分と行動に関連がある事を再確認できました。

- ② どれもとても楽しかった。特に印象に残ったのはトラストサークルだった。自分が輪の中で廻されるのも、とても気持ちがよくて楽しかったし、また、自分が中にいる人を押すのもよかった。

また、2人で背中を合わせたときも、相手の背中の中の温かさを感じて、なぜか気持ちがよかった。あと、ゆりかごをしてもらった人がとても気持ちよさそうだった。

- ③ 私がとても印象的だったのは、自分のペースで歩いたり、冬の冷たい風に逆らって歩いたり、夏の砂漠を歩いたり、いろいろな気分です。感情と体とはとても深くつながっていて楽しい気分になると、ふっと体が軽くなったのには驚きました。この機会に自分の体の動きを注意してみると、これだけ多様な感じがあるのだと気づきました。

- ④ 一番印象に残ったのは2人のペアを作って行ったものだ。「2人で見つめ合う」ということは、意識するとどこを見てよいのかわからず、特に近づくを知っている者同士なのに恥ずかしかった。また、背中を合わせているとお互いの呼吸も感じられ、温かく頼もしかった。特に悩みを聞いてもらっている時は頼もしく支えになってくれていたが、相手が悩みを相談しはじめると途端に背中に力がなくなり、軽くなった。こんなにも心が体に表れ感じられるものなのかと驚いた。

また、2人の力を流し合って立ったり座ったりするプロジェクト

では2人の力が自然に溶け合っているようで、気持ちがよかった。
自分の余計な力がなくなり、軽くなっているのは不思議だった。

5. 自己表現 (第3日目午後)

1) 自己表現の手順

実習「自己表現」は、自然にあるものを用いて、それに手を加えるという方法で非言語的に自分を表現し、その表現された自己を他者との関わりの中で見つめ直すこと、あるいはそのような方法で自己と他者を関わらせることを体験するものである。

実習は次の手順で行った。

- 1) まず、3人が立ち、残りの人たちは、1人ずつその時点で一番入ってみたいグループに加わっていく。このようにして、3グループを作った。
- 2) 続いて、外に出て自然の中で1人になって、自分を表しているものを持ち帰ってくる(30分間)。
- 3) グループごとに集まり、B紙2枚分の模造紙の上のどこかに、持ち帰ってきたものを使って、今の自分を表現する(クレヨン、クーピー、マジック・インキ等を利用)。
- 4) グループの中で作品についての「分かちあい」を行う。

【写真「自己表現①-1」参照】

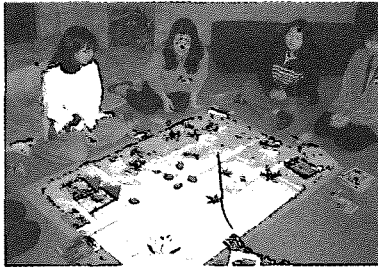
- 5) お互いの作品に「侵略」してもいい旨を告げて、各自がやりたいように、B紙に手を入れるように指示。

【写真「自己表現②-1, 2」参照】

- 6) 変貌した作品を眺めながらグループで「分かちあい」を行う。

【写真「自己表現①-2, ②-3」参照】

- 7) 個人でふりかえり記入。

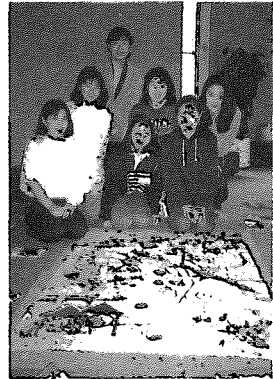


自己表現①-1

中間の分かち合い（自然の中から持ち帰ったものを用いて自分を表わす）。それぞれの表現はバラバラでしかも色合いが少ない。

自己表現①-2

お互いに「侵略」しあった後。「侵略」によって絵が一体化している。また、メンバーの表情が明らかに①-1と変化している。



自己表現②-1, 2

「侵略」しているところ。「侵略」という積極的なコミュニケーションを楽しんでいる。



自己表現②-3

このグループも、みんなとかわりをもてたことを喜んでいる。

2) スタッフの反省

Tグループ・トレーニングなどに於いて、言語的な関わりに行き詰まったときに行うのと異なり、今回は出会ってまだ3日目のしかも言語的な関わりをほとんどしていないメンバーでの自己表現の実習であった。それゆえ、グループ作りの際にメンバー間の関わりが生じやすいように配慮したグループ作りを行った。また、あえて「侵略」というきつい言葉も用いた。結果的には、各グループとも自由に「侵略」していた。

3) 参加者の学び

参加者は、他者の絵に手を入れたり入れられたりという能動のおよび受動的（積極的な？）かかわりを行うことによって、①や④のふりかえりのように自分自身が開放されること、②や③のふりかえりのように相互の能動的なかわりによって関係が豊かなものになっていくことを実感している。

- ① 自分の表現した絵にいろんなものを付け加えられたのを見たとき、別に嫌な感じはしなかった。反対に、表現したものをもっと伸びやかなものになるようにしてくれているように思えたので、嬉しかったです。

人の絵に付け加えというか落書きをしているときの心境は、その人の中にあるつらさや苦しさが表れているようなところに何かしてあげようという感じでした。こういう絵に表れた自分を直されたりするのを、案外抵抗なく受けとめられるのに驚きました。

- ② 他人の表現したものに手を加える。とてもその人との関係を深めている気がしました。反対に相手に自分の絵に手を加えられているのを見てみると、その人が自分の世界に入ってきた感じを受けました。最終的に、何のつながりもないように感じられた個々の絵が、

一つの大きな絵へと完成していったのを見て、とても大きな満足感、一体感を得ることができました。自分の絵のほうへ人が集まるように道をつくったりしている自分を見ておもしろいと思った。

- ③ 人が完成させた絵に侵略していくというのはとても気持ちがいいものだった。自分のことを描いているときは一生懸命になって自分自身を探そうとしていて今まで知らなかった自分を少しだけかい間見た気がした。人の絵に自由に手を加えるときはその人のことを考えて、思ったことを誰に遠慮することもなく描けたので面白かったし、手の加え方1つでも性格があらわれるなあと思った。

大人数で何か1つのことをするときには人に対して遠慮のような感覚が働いてなかなか前へ進めないものだけれど、今回はそういうものは全然なく、みんな制限なくかきながっていた。この絵をみると、個性と統一感が両方あるように感じられた。

- ④ 裸のタンポポに黒い岩を描き加えて行くと段々現実感が出て来て、今の自分と自分が置かれている状況そのもののように見えてきた。余りにも現実感があるので背中が痛くなった。他の人に色々なものを加えてもらい、タンポポが岩の外に出、岩のヒビが緑で埋められ草花が岩に生えると、タンポポと岩が他の生き物の力で温められ癒されている感じがした。同時に背中の痛みがとれ、体が暖まるようだった。

やはり、他者との暖かいふれあいが自分を癒すのだと気づいた。

以上、ボディ・ワークと自己表現の2つの実習を例に、体験学習の学習者がどのようなことをどのように学んでいるかを見てきた。そして、今ここで (here and now) の五感への気づき (awareness) を高めていること、そしてそのことが、日常の五感のあり方への気づきを高めたり、他者との非

言語的な関わりへの気づきを高めていることが明らかになった。また、他者と能動的にかかわりを行うことによって、自分自身が開放されたり、かかわりそのものが豊かなものになっていくことを実感し・気づきとすることも明らかになった。

6. 体験学習のステップ

体験学習の授業ではスタッフ側の大枠としての授業目標が存在する。この大枠としての目標は、スタッフがやってみたくて思っていることを、参加者の要望や様子を見ながら変容させた目標であり、いわばスタッフと参加者が一緒に作り上げた目標である。そして、これに基づいてどのような実習を行うかが考えられる。しかし、一度授業が始まると、参加者は、体験学習の中で、それぞれがそれぞれに応じた方法と内容の学習を行う。つまり、われわれの「体験学習」では、スタッフは学習の機会を提供するが、その際、最初の段階では、学習してもらいたいことについての目標があるし、個々の授業場面でもスタッフと参加者の間には対話がある。しかし、個々の学習者が体験学習から何を学ぶかは全くもって、個々の学習者に任されているのである（もちろん、学習者とスタッフの対話は常に行われている）。実際、多くの学習者がスタッフの意図とは異なることを、あるいはスタッフの意図を越えたことを学び取っている。

一般の授業では、まず学習の目標が設定され、さらに各授業時間ごとの到達点が設定される。つづいて教師は、その目標なり、到達点なりを成就させるための授業方法や伝達する知識や技能の中身を決定する。そして、実際の授業場面では、計画通り授業が進むように教室をコントロールする。こうしたプロセスは、従来の一斉授業のみならず、一部のタイプの体験学習の中にも見られる。すなわち、あらかじめ定められた目標や到達点をより実感できる形で達成させるための手段として体験を用いる体験学習の場合である。

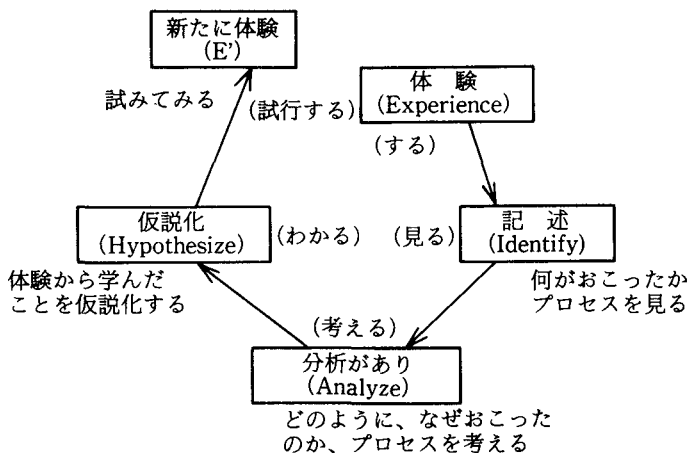


図1 体験学習のステップ

しかしながら、筆者らの体験学習では、図1にあるように、まず体験 (Experience) があり→つづいてそこでおきていたことの記述 (Identify) がなされ→さらにそこで起きていたことの分析 (Analyze) があり→今後に向けての仮説化 (Hypothesize) があり、そして再び体験してみる (E') というステップを踏んでいく (星野 1986,1992)。この時、最終目標である仮説化は、途中のプロセスに応じて多様であり得る。最初のステップである体験 (Experience) から始まって、一連の学習の過程が個人によって主観的にも客観的にも多様であることが当然と見なされ、学習の方法と内容は学習者個人に任せざるを得ないのである。むしろ、個人に任せられるということに大きな意義がある学習方法でもあるのである。すなわち、この学習は画一的でも機械的でもない多様で生き生きとした個人が、客観的や合理的だけではなく、客観の世界と主観の世界を行き来しながら、自分がどう生きていくか、自分がどう成長していくかということについて学ぶ学習なのである。

7. 学び方を学ぶ

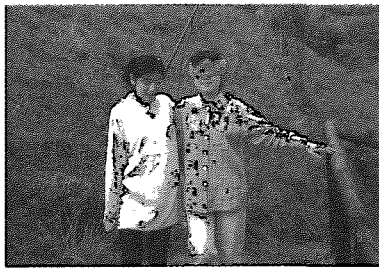
本研究では、最後に体験学習の授業参加者が、自分や自分と他者・環境とのかかわりについての気づきを深めていく中で、同時に学び方ということについても学んでいるということを指摘しておきたい。

以下は、体験に始まる一連の学習のステップ（つまり「体験学習」）を体験する中で、客観と主観の世界を行き来しながら学んでいくという体験学習の方法について、参加者が得た気づきを検討した結果である。検討の方法は、「合宿全体のふりかえり——気づいたり、感じたり、考えたり、思ったりしたこと」を、KJ法によって分析した結果の中から、学生がどのような学び方を学んだかを整理した。

①他者とのかかわりの中での学び

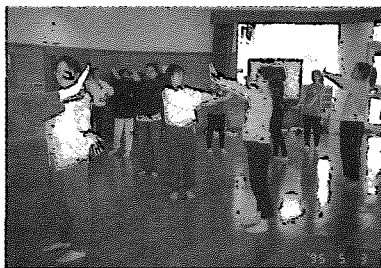
参加者は、他者との関わりの中で成長するということが、また、写真にあるように【写真「ブラインド・ウォーク1、2」「カードめくりによる自己開示とフィードバック」参照】、他者に受容される中で感覚への気づきを深めるということについて学んでいる。このことについて、学生は次のような言葉で語っている。

「体験学習を通して、豊かな自然に囲まれながらお互いが自由に分かち合い、言葉はもちろん身体全体で理解し合うことが出来たように感じます。そして今までの自分よりもっと自分というものが広がったような自分を再発見出来たのではないかと思います」「私はいつも自分について考えたり、自問自答したりするのですが、一人で考えているだけでは見えてこないことが、相手を見ることで浮かんでくることを発見したと思います。それだけでもかなり貴重な体験をしたと思いました」「表現された自己が岩のように強固なもので寸分も動かない、相手は一筆もそこに加えることが



ブラインド・ウォーク1, 2

目隠しをすることで、視覚以外の感覚への気づきを深める。
また、ペアの間で、信頼や暖かさといった相手を受け入れる・
受けとめる経験をしている。



身体感覚1, 2

身体の広がりや、日頃意識していない
身体部分への気づきを高めている。



カードめくりによる自己開示とフィードバック

裏向きにおかれたカードには、様々な質問や動作を行う指示（例えば、「みんなで手をつなぎ感想を言い合う」など）が書いてある。メンバーは順番にカードをひき、指示されたとおりに答えたり動作したりする。

出来ないのでは人間関係が成立しない。相手に何かを付け加えてもらうというゆとりを持つこと，“間”を持つことが大切だ」

②豊かな自然の中での学び

五感への気づきを深める上では、豊かな自然の中での気づきが重要であることを指摘する学生もいる。

「忘れてしまっていた土を踏みしめる感触，木々とのふれあい，ありのままの自分を他人に対してもそして自然に対してもさらけ出す事の大切さ，を思い出す事が出来，この合宿で私はとても大きなものを得ることが出来ました」「1人になる時間に，私はお茶畑を歩きました。向かいの山のお茶畑を眺め，そこにいる人が小さく見えることに気づき，逆に向こうから見たら私が同じように小さく見えるのだらうなと思いました。あの時，私は何か，あの小さな人と共感できたような気がします。好かれない，好きになりたいともがくのではなく，素のままでのびのびとした自分になっていきたい，なれるのではないかと感じはじめています」

③ふりかえることからの学び

ふりかえりの意義についての気づきがある。ふりかえることというのは、体験学習のステップでいう，体験 (Experience) → 記述 (Identify) → 分析 (Analyze) → 仮説化 (Hypothesize)，のうちの記述以降の部分の意味する。

このふりかえりについて参加者は「1人の時間がとても長く有効に使え，自分を見つめ直し，“今の自分”の確認を常に行う事が出来たため，後悔することなく合宿参加を全うすることが出来ました」「“1人になる”ということが重視されていて，これは発見だった。これまではこんなにめいめい意識せずやっていたように思う」

なお，②の豊かな自然の中での学びと関連して，体験学習の授業では，実習以外の時間に自然の中で1人になる時間が設定してある。新緑の山に抱かれて，学生は自分の中で起きていることに思いをめぐらしているが，

このことが気づきを高めている。

④体得する・感得する

最後に、参加者は“知識の蓄積”ではない学び方への気づきを高めていた。すなわち、体得する・感得するということについて、次のような気づきを高めていた。

「体験学習の中で私は、今まであまりつちかかってこなかった身体や心で知る、ということを知りました」「(例えば授業などで) 感覚的に“これをこうしたらあなる”と思っていただけのことが、体験をして“ああ本当にこうなるんだ”とか“こう感じるんだ”と思ったこともあったし、まったくわからない体験をして、最終的にこう感じた、ということもありました」「自然と接する中で今、自分はどう考えているか、どう感じているかを見つめられた事はとてもよかったですと思いました。自然の中で五感を使い、自然な姿の自分と接し、また、他人や自然とも接する事が出来、素晴らしい体験が出来ました」「“何かを成し遂げた!” というような自分自身を緊張させ、こき使って何かを達成したという気分より、むしろ、自分自身をゆっくり休養させ、そのリラックスさせたなかで、新しいものを発見、得た気分である」【写真「身体感覚1, 2」参照】

8. おわりに

以上、本研究では、筆者たちの実践をもとに、どのような体験学習でどのようなことを学ぶことができるのかを検討した。そして、授業「体験学習」参加者が、自己についての気づき、他者とともにあることについての気づき、さらには学ぶということについての気づき等を高めていることを明らかにした。

生涯学習論者や脱学校論者が指摘するように、近代以降の学習は学校の学習となってきた。そして、学校の学習は知識を学校で教える方法の発見

と発明および学校で教授できる知識の発見や発明の上になり立ってきた。いわゆる、教授法と学校知である。しかしながら、今日、学校でも社会でも新しい知や新しい主体が求められるようになってきている。本研究は、そうした新しい知や新しい主体の可能性についての研究であり、同時にそれらを可能にするホリスティックな学習方法についての試みの報告でもある。

※本論文の一部は、藤田他「大学における教授課程の類型化と教授法改善のための映像資料製作（平成7年度文部省科学研究補助金「試験研究B(1)」）」に抜粋・掲載してある（ただし、発行の順序が親論文である本論文のほうが後になっている）。

参考・引用文献

- John P. Miller 1988 “The Holistic Curriculum” OISE PRESS. 吉田敦彦、中川吉晴、手塚郁恵訳『ホリスティックな教育』、春秋社、1994年。
- 津村俊充・山口真人編 1992 『人間関係トレーニング』、ナカニシヤ出版。
- グラバー俊子 1988 『ボディ・ワークのすすめ』、創元社。
- 竹内敏晴 1990 『からだことばのレッスン』、講談社。
- 樋田大二郎 1992 『体験学習と引き裂く学習』、津村・山口編『前掲』。
- 樋田大二郎 1996 『体験学習をもちいての生徒の大学生化』、『I D E日本の高等教育』、4月号。
- 樋田大二郎 1995 『体験学習のこころみ 身体と五感への気づきのために』、藤田恵穂代表『大学における教授課程の類型化と教授法改善のための映像資料製作（平成7年度文部省科学研究費補助金「試験研究B(1)」）』
- 宮脇 理・山口喜雄・山本朝彦 1993 『<完成による教育>の潮流—教育パラダイムの転換』、国土社。
- 星野欽生 1986 『体験学習』南山短期大学人間関係研究センター『人間関係』第4号。
- 星野欽生 1992 『体験から学ぶということ——体験学習の循環過程』津村・山口編『前掲』。
- 奥地圭子 1991 『東京シュレ物語』、教育資料出版会。
- 堀慎一郎 1995 『きのくに子ども村』、ブロンズ新社。
- Freire, P. 1970 ‘PEDAGOGIA DO OPRIMIDO’, 小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。