

兵庫県「トライやる・ウィーク」における生徒の内観調査

Introspection Research on Students in "Try-yaru Week" in Hyogo Prefecture

太田 成人 (兵庫教育大学大学院)

Yoshito OTA (Graduate School, Hyogo University of Teacher Education)

安東 茂樹 (兵庫教育大学)

Shigeki ANDOH (Faculty of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

要約: 本研究は、平成10年度から兵庫県で実施されている「トライやる・ウィーク」における生徒の内観を分析・考察したものである。分析はフロー理論をもとにした文脈的解釈を行った。その結果、生徒の内観からは、自己目的的经验に基づく「内発的報酬による楽しさ・喜び」を多く読みとることができた。また、受け入れ側の姿勢には、学校教育にもつながらざる教育的配慮が随所に読みとることができた。

キーワード フロー経験 自己目的的经验 文脈的解釈 「トライやる・ウィーク」

1. はじめに

1.1 「遊び」と「学び」

「なぜ、子どもはテレビゲームに熱中するのだろうか」私たちはしばしば、子ども達が、時間の経つことを忘れ、他のことが目にも耳にも入らないほど集中し、我を忘れてゲームに熱中する姿を見かけることがある。その時、親や学校の先生は、口々に、「勉強もあれくらいやってくれたらいいのにね」等と言うだろう。大人の一部は、このように子どもが熱中するものを「結構面白そうだな」、「ちょっとやってみようかな」と関心を寄せるが、大人のほとんどは「目に悪いからだめ」とか「勉強をやらなくなるからだめ」等と言い、ゲームを軽視し、隠したり取り上げたりしている。大人の世界では、テレビゲームに代表されるように、「遊び」というものを軽く捉え、反対に仕事や勉強する意味での「学び」が大切であり、正しいこととして考える傾向がみられる。大人の世界から見ると「遊び」は価値が低く無意味で、「学び」は価値の高いもので意味のあるものと捉え、一方、子どもの世界から見ると「遊び」は楽しく自由で、「学び」はつらくて、強制的で束縛されたものと考えているようだ。

野垣¹⁾は「子どもの生活における勉強と遊び」でその関係を図1のように説明している。行動へ駆り立てるものとして「強制-自発」を横軸に置き、子どもの立場から「面白さ・楽しさの大-小」と大人の立場から「効用・価値の高-低」を縦軸に置き、平面を4つに分割する。そうすると「勉強」は①に、「遊び」は③に位置づけられる。つまり、子どもの立場から見ると、

「勉強」は強制されたつまらない活動であるが、「遊び」は面白く楽しい自発的活動ということになり、大人の立場からは、「勉強」は効用・価値の高いものであるため強制してもやらせる必要がある活動で、「遊び」は価値の低い活動になる。このように、「遊び」と「学び」の捉え方は様々であるが、いずれにしても共通して言えることは、「遊び」と「学び」を対立した固定観念で捉えているという点にある。

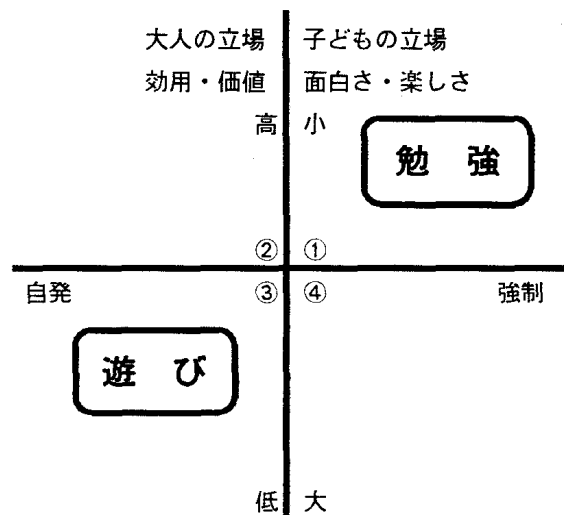


図1 遊びと勉強の関係

1.2 「遊び」と「学び」の融合

果たして「遊び」と「学び」をこれまでの対立した固定観念で捉えてよいのだろうか。例えば、「学び」に

陶醉してしまうように、「学び」の中にも楽しさを感じることがあり、お父さんにとって休日返上で義務的な家族サービスをする「遊び」は、しばしばつらく感じることもある。常に「遊び」が楽しく「学び」がつかいとは限らない。要するに「遊び」と「学び」という従来の分け方は必ずしも正しいとは言えないのである。

大好きなテレビ番組である「セサミストリート」を見ている幼児は、ビッグバードやエルモの楽しい動きや会話の中から、知らないうちに英語を覚える。それは、中学校1年生が英語の授業で習うよりもはるかに自然で楽しみながら覚えることができると考えられる。同様に、数遊びをしている幼児は、小学校の算数の授業より早く足し算、引き算を覚えることができる。ガラガラで遊んでいる幼児は、音の楽しさ、美しさを体で感じ、積み木やブロックで遊ぶ幼児は、無限の想像力とものづくりの楽しさを体で覚える。このような現象は「遊び」と「学び」に一連のつながりがあることを示唆し、「遊び」という状態から「学び」という状態へ極めて自然な形で移行や融合することを表している。つまり、別の側面から見ると「遊び」と「学び」を分けること自体、不自然なものになってくるのである。

さらに重要な点は、「遊び」と「学び」という二分法は、あくまでも大人から幼児を見たときの捉え方に過ぎないという点である。大事なところは、視点を幼児に移して初めて見えてくるのである。常識的に考えると、幼児が「自分は学んでいるんだ」と意識しているとは考えにくい。このことは、幼児の意識の中において「遊び」と「学び」という概念が構築されていないものと考えることができ、両者を分けて活動しているとは考えられないためである。したがって、幼児の意識の中では大人が分けている「遊び」と「学び」という概念を、同じものとして捉えていると考えられる。

アメリカの社会心理学者、チクセントミハイ²⁾が提唱したフローの理論によると、「遊び」と「学び」という二分法ではなく「外発的報酬による満足」と「内発的報酬による楽しさ」という二分法こそが重要であると指摘している。金銭、地位、名誉などの外的報酬を期待した活動では、人間は自由や開放感をなかなか味わうことができないが、他人にどう評価されるか度外視して、自分が望んで行う活動、すなわち自己目的的経験では、「楽しさ」という大きな内発的報酬が得られるのである。他人に強制されることなく、自分が納得づくで選んだ活動では、「遊び」でも「学び」でも内発的報酬を引き出すことが可能であるというわけである。

兵庫県では平成10年度「兵庫県トライやる・ウィーク」³⁾と題し、学校・家庭・地域の三者が一体となつての中学校職場体験が1週間にわたって実施された。この試みは、生徒の興味・関心に基づき生徒自身が自ら活動場所を選択し職場体験活動を行うものである。「トライやる・ウィーク」は、従来の2分法をかりると「学び」の部分として考えることができる。野垣の分類を参考に、生徒の視点で考えて見ると「学び」は強制的で面白さや楽しさが小さいものに分類できる。しかし、兵庫県教育委員会から出された実施報告書や、実践した中学校でまとめた体験文集からはこのような意見は極めて少なく、逆に「遊び」に分類されるような、自発的であり面白さや楽しさが大きいものであったことが報告されている。このことは、「遊び」と「学び」が自己目的的経験に基づく「内発的報酬の楽しさ」として融合されたものとして捉えることができる。

2 「内発的報酬による楽しさ」による教育

2.1 フロー経験と「トライやる・ウィーク」

「トライやる・ウィーク」の実施により、どの様に生徒が「内発的報酬による楽しさ」を得ることができるのかを考えてみる。チクセントミハイによると、「目標を志向し、ルールがあり、自分が適切に振る舞っているかどうかについての明確な手掛かりを与えてくれる行為システムの中で、現在立ち向かっている挑戦に自分の能力が適合しているときに生じる感覚をフローと呼ぶ。」とし、フローの最も基本的要素として、その行為自体が自己目的的経験であることが大切となる。

「トライやる・ウィーク」実施にあたり、この活動が生徒の内面において自己目的的経験であるかどうか非常に重要になる。つまり、生徒が「やらされている」とか「しかたがなく」等のような考え方では、「内発的報酬による楽しさ」が得られにくく、学校教育としても不十分である。学校教育の中において、生徒が「やらされている」とか「しかたがなく」等の感情を抱きながら授業を行うことは決して望ましい姿とは言えない。生徒が主体的に自ら進んで学習に向かう姿こそ、教師が望んでいる生徒の姿である。もし、この活動において、生徒の主体的な活動や行動が捉えられるならば、教育的価値はより高いものとして考えることができるであろう。

2.2 楽しさの8つの構成要素

自己目的的経験に基づく「内発的報酬による楽しさ」は、何にも代え難い喜びであり、人はその「楽しさ」

や「喜び」を求め、再び自己目的的经验をスパイラル的に繰り返す。今回実施された「トライやる・ウィーク」を通して、「内発的報酬による楽しさ」を感じる生徒が数多く見られるのは大変好ましいことであり、教育的価値をこの試みに見出すことができるであろう。では、「内発的報酬による楽しさ」とは具体的にどの様なものなのであろうか。

チクセントミハイは、世界中の人を対象に面接法や調査紙による方法等を用い、楽しさ・喜びの要素について研究を行い、次の点に着目した。1つ目は「互いにまったく異なる活動でも、とくにそれらが上手くいつている時には、同じように記述されていること」、2つ目は「文化、近代化の段階、社会階層、年齢、性の相違にかかわらず、楽しさをきわめて類似した形式で記述したこと」である。そして「要するに最適経験、およびそれを可能にする心理的条件は世界中で同一のように思われた」とまとめている。彼はこのような研究から楽しさの要素は、次の8つの主要な構成要素が組合わさっていると述べている。

- 1 達成できる見通しのある課題に取り組むこと。
- 2 自分の行っていることに集中していること。
- 3 行われている作業に明瞭な目標があること。
- 4 直接的なフィードバックがあること。
- 5 意識の中から日々の生活の気苦労や欲求不満を取り除くこと。
- 6 自分の行為を統制しているという感覚をとまなうこと。
- 7 自己についての意識が消滅し、その後、自己感覚がより強く感じられること。
- 8 時間の経過の感覚が変化すること。

つまり、この構成要素が関連すれば、「トライやる・ウィーク」の試みに教育的価値を見ることができると考えられる。

2.3 教育におけるフロー

フロー経験の具体的な例として学校の授業を示し、さらに考察を加える。フローの理論において最も重要な要素として、挑戦と個の能力を取り上げ、縦軸に挑戦を横軸に能力をとり図2に表す。Aは生徒を表す。

A1段階は学習の場に入り込むための目的を得た状態である。A君は自己目的的经验に基づき自分の能力にあった挑戦レベルの課題を自己設定することで心理的エネルギー（注意）を統制することができ、心をフ

ローな状態におくことができる。しかし、実際には生徒自身が課題を設定する自己課題設定型の授業は少なく、課題は教師側から与えられることが多い。つまり授業の導入時に、教師がA君の能力にあった挑戦レベルの題材を与える場面と考えることができる。ここで大切なことは、教師がA君の興味・関心を考え、自己目的的经验になりやすいように工夫することである。つまり、生徒の個性を教師がしっかりと把握することが大切になってくる。

A1からA3段階は学習に困難を生じた状態を表す。挑戦レベルが高すぎず低すぎず、個人の能力で乗り越えられるように教師側が設定する。A君の心はフローな状況において新しい課題を与えられることで、フローな感覚から離れ不安定な状態に移行するのである。

A3段階は、学習課題に不安を覚えている状態を表す。心理的エネルギーが統制されない、不安な状況は望ましい経験ではないため、フローの状態に戻るよう動機づけられる。A君は新たな課題を与えられることで、自分の能力と課題の難易度の関係を判断する。自分の能力に合わない挑戦レベルのため心に不安を覚え、その不安を回避するための情報を必要とし、自らまたは教師による適切な指導・支援により、情報を獲得しようとする動機が芽生える。

A3からA4段階は、学習課題を解決をする状態を表す。不安定な状態から課題解決しながら自らをフローのレベルに戻すため、知識や技能の獲得を必要とする。A君は課題解決という明確な目標に向けて、主体的な情報獲得もしくは教師からの知識や技能の教授により、心理的エネルギーを統制し、自らの知識や技能を総動員して授業に取り組み、適切に能力を向上させようとする。

A4の段階は、学習がA1段階より高次のフローに到達した状態であり、A1より更に強いフロー状態に意識をおくことができるので、A1より強い「楽しさ」や「喜び」を得ることができる。A君はこの状態でA1より複雑でより多くの情報を獲得しており、A君の能力は高まっていることになる。

A4はA1から見て、より複雑で、より楽しい状態であるが、そのままA4に止まることはない。もしそのレベルで挑戦をうち切ってしまうなら、フローな状態からA2'の退屈な状態となり再び望ましくない経験をするにつながるからである。そこで、再び楽しみたいという動機が更なる挑戦レベルを求め、今度はA4より高い水準のフローを求めるように自らの能力を高めようと努力することにつながる。このことは、

∞ 挑戦

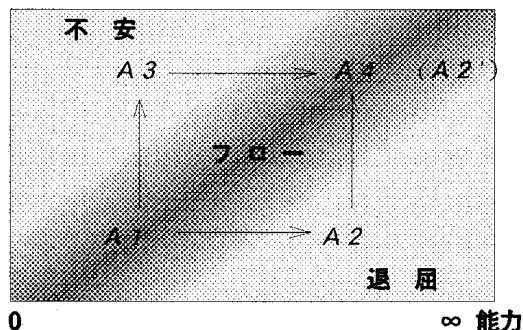


図2 フロー理論

チクセントミハイの述べる「ダイナミックな特性は、なぜフロー活動が人を成長と発見へと導くかを説明している。人は同じことを同じ水準で長期間行うことを楽しむことはできない。我々は退屈か不満を募らせ、再び楽しもうとする欲望が能力を進展させるか、その能力を用いる新たな挑戦の機会を見出すように自分を駆り立てている」ということになる。つまり、人は常により高い「内発的報酬による楽しさ」を求める存在であり、その「内発的報酬による楽しさ」を求める行為が自己目的的经验なのである。自分が望んで行う行為だからこそ、その行為は楽しいものであり、喜び、幸せを感じることができるのである。

ここまでは「A1→A3→A4」のルートで説明を加えたが、もちろん「A1→A2→A4」のルートも可能である。A2の段階はA1のレベルと同等の内容を続けたときに生じる状態である。同じ問題を繰り返し行っているうちに、A君の能力は次第に上がりやがて、その状態では退屈を覚えるようになる。この状態は極めて不快な状況なので、新しい課題、つまり、今の課題より多少難易度の高いものを求めるように動機づけられる。適度な挑戦レベルである新しい課題を解くことで満足感、達成感、及び充実感が再び得られA4の状況になるのである。

現在の学校現場において自己目的的经验は少なく、生徒は自主性や主体性を失っている面がある。ともすれば生徒は自主的に行動することを嫌い、仲間から突出せず、集団にあわせながら行動することに終始する。自己目的的经验は、現在の教育の中に失われているものを生徒にも教師にも再確認させてくれるものである。その教育的効果は高いと思われ、教育現場で数多く見られるようになることがこれから一層強く望まれる。「トライやる・ウィーク」の実践において、一人でも多くの生徒が自己目的的经验の下でこのフロー感覚を感じることができるならば、この活動に教育的価値を見ることができるであろう。

3. 「トライやる・ウィーク」における生徒の内観

3.1 「トライやる・ウィーク」実施の経緯

「トライやる・ウィーク」実施にあたり、特に強調されていることは、文部省からも提言されている「心の教育」と「生きる力」である。兵庫県は、先の大震災において莫大な被害と多くの尊い命を失ったが、たくさんのボランティア活動や国内外からの支援の数々に、人と人との強い絆と人の思いやりや助け合いの心など大きな教訓を得ることができた。しかし、その後の神戸市須磨区の中学生在が関与した事件など、心の不安定さは否めず心のケアが現在も求められている。

兵庫県、神戸市両教育委員会は「心の教育緊急会議」を平成9年10月に設置し、課題を協議検討し「心の教育の充実に向けて」と題して、「現在の子どもたちをより深く理解する視点」と「心の教育の課題・方向性・提言」を示した。この中で話し合われた内容と「トライやる・ウィーク」の接点として次の5つをあげている。1つ目は「子どもは固有の内的世界を持っている」、2つ目は「子どもは成長しつつある存在である」、3つ目は「思春期は自己を根底から再構築する時期である」、4つ目は「子どもたちの生き方の根底には人間関係がある」、そして5つ目には「子どもたちは自分の感性や価値観にあった生き方を見つけていく」である。

このような中で「トライやる・ウィーク」実施の趣旨を、『子どもの時間的、空間的ゆとりを確保し、地域や自然の中で、生徒の主体性を尊重した様々な活動や体験を通して、豊かな感性や創造性などをみずから高めたり、自分なりの生き方を見つけることができるように支援するなど「教」より「育」を中心に据えた「心の教育」を推進する。このことにより、ともすれば知育に偏りがちな教育を是正するとともに地域に学び、共に生きる心や感謝の心を育み、自立性を高めるなど「生きる力」を育成することが期待できる』としている。

本研究の目的は「トライやる・ウィーク」という活動を通して、普段の学校生活では見られない生徒の姿を分析・考察するものである。これまでの多くの学校活動は、学校側から一方的に与えることが多く、生徒の興味・関心を全面に出して行われる教育活動が少なかった。そのため、行事に参加したがる生徒や意欲的に取り組みたがる生徒が数多く見受けられた。「トライやる・ウィーク」はこれまで行われた学校側からの一方的な「教」のベクトルを見直し、生徒自らが自分の興味・関心にあったベクトルを定め、教師が「育」という意識のもとで実施している。このことは、

生徒の自己目的的经验が極めて行われやすい活動と見直すことができ、チクセントミハイの2分法を借りて説明するなら、「外発的報酬による満足」ではなく「内発的報酬による楽しさ」によって成り立つ活動と捉えることができる。

本研究は兵庫県教育委員会（平成11年1月末）発表の「トライやる・ウィーク ～成果と課題について～」及び実施後アンケート調査結果、及び、兵庫県伊丹市立天王寺川中学校の体験文集をもとに、フローの理論に基づく「内的報酬による楽しさ」を中心に据えて分析・考察を加えるものである。

3.2 実施状況

兵庫県教育委員会発表の「トライやる・ウィーク ～成果と課題について～」から実施状況を次に示す。

3.2.1 実施期間及び実施状況

平成10年11月実施（但し、一部試験的に6月実施）	
実施学校数（兵庫県下公立中学校）	335校
生徒数（中学校2年生）	54431人
班数	17347班
活動場所	15958ヶ所
指導ボランティア数	23029人
1班あたり平均生徒数	3.14人
1班あたり最大生徒数	20人
1班あたり最小生徒数	1人

3.2.2 活動内容・場所

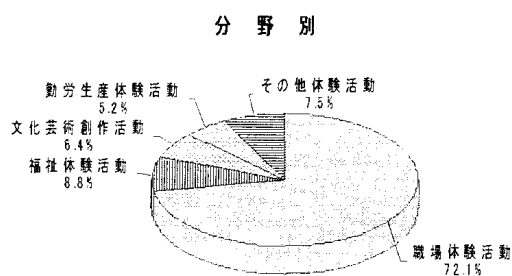


図3 活動場所（分野別）

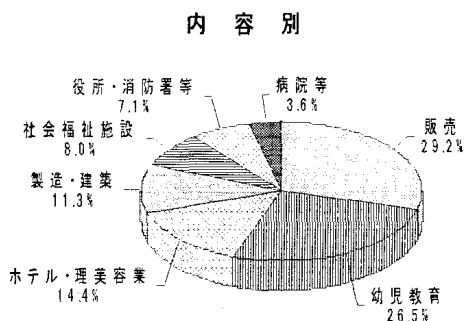


図4 活動場所（内容別）

3.2.3 生徒の希望達成度

生徒の希望達成度

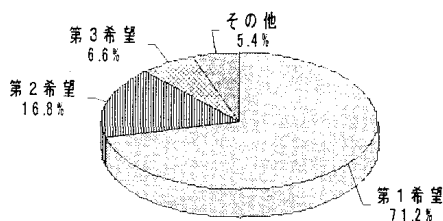


図5 生徒希望達成度

3.3 アンケート調査結果及び分析・考察

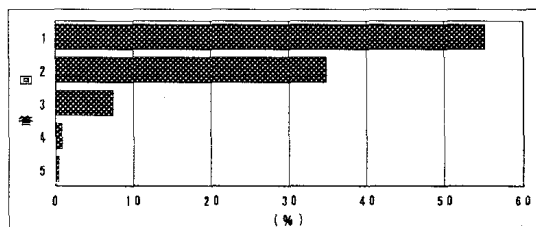
兵庫県教育委員会発表の「トライやる・ウィーク」実施後アンケート調査結果から調査結果を次に示す。

3.3.1 実施後アンケート調査期間及び調査対象

平成10年10月～平成11年1月	
調査中学校（兵庫県下公立中学校）	267校
生徒数（中学校2年生）	41143人
保護者	35122人
関係者	11087人
教職員	3220人

3.3.2 実施後アンケート結果（一部省略）

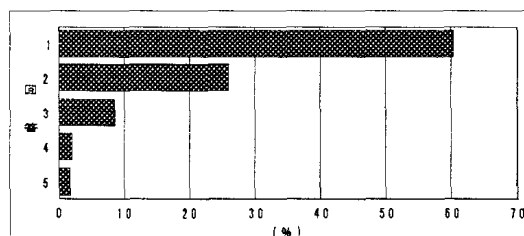
設問1 あなたにとって、この一週間はどんな一週間でしたか？



1 大変充実していた(55.4%) 2 充実していた(35.0%)
3 どちらとも言えない(7.7%) 4 ほとんど充実していなかった(1.2%)
5 まったく充実していなかった(0.7%)

図6 充実感

設問2 「トライやる・ウィーク」の様な活動の機会があればまたやってみたいですか？



1 ぜひやってみたい(60.5%) 2 やってみたい(26.2%)
3 どちらとも言えない(8.9%) 4 あまりやりたくない(2.4%)
5 まったくやりたくない(2.0%)

図7 再挑戦

3.3.4 分析及び考察

「トライやる・ウィーク」実施にあたり、「心の教育」と「生きる力」の実現のために、生徒の興味・関心に基づいた活動を中心に行うことを前提としている。この基本的方針は、活動場所が第1希望となった生徒が71.2%、第2希望となった生徒が16.8%という調査結果からも見ることができる(図5)。また、フローの最も基本的要素として、その行為自体が自己目的的经验であることが大切になってくる。「トライやる・ウィーク」をこの自己目的的经验と照らし合わせて考えてみると、第1希望、第2希望あわせて88%の生徒が、自分の希望通りの活動場所を選択でき、自己決定している。つまり、「トライやる・ウィーク」自体が、自己目的的经验であり、フロー经验をする基本的要素を満たしていると言える。

自己目的的经验を満たしている中、生徒が「トライやる・ウィーク」でフローを得るためには、フローの理論を用いて次のように説明することができる。「生徒自身がそれぞれ選択した体験活動において目標を志向し、その活動におけるルールに従いながら、自分自身が適切に振る舞っているかどうかを受け入れ先の適切な指導を受ける中で、現在立ち向かっている仕事に自分の能力が適合しているときフローな感覚を生じる」つまり、「生徒の自己目的的活动の中、受け入れ先の適切な指導や援助を受けながら、生徒個人の能力に適した仕事をしたときにフローな感覚が生じやすい」と言うことになる。このことは学校の授業場面においても同じことが言える。生徒の自己目的的经验に、教師は適切な助言を与えながら、生徒自身が個人の能力にあった学習をすることは極めて重要なことである。このような一連の活動が行われるとき、人間は非常に心地よく、楽しく、充実した感覚、つまりフローを生じることになる。当然、人間はこのような感覚を再び求めようとするので、次の活動への意欲が湧いてくることになる。アンケートにおいても「あなたにとって、この1週間はどんな1週間でしたか?」(図6)という設問に対し90.4%の生徒が「大変充実していた・充実していた」と答えており、「『トライやる・ウィーク』の様な活動を、機会があればまたやってみたいですか?」(図7)という設問にも86.7%の生徒が「ぜひやってみたい・やってみたい」と答えている。このことは、「トライやる・ウィーク」が生徒にフローを与えた可能性を示唆している。

また、受け入れ先の関係者へのアンケートの中で「あなたの関わられた活動に参加した生徒たちの取り組み

はどうでしたか?」という設問に、81.5%は「大変積極的だった・積極的だった」と捉え、「来年以後も、この活動にご協力をお願いしますか?」という設問には93.1%の関係者が「積極的に協力したい・協力したい・依頼があれば協力したい」と答えている。これは、中学生の姿勢と今後の活動に関して極めて前向きな捉え方をしているという点から、生徒と関係者の関係は極めて良好であり、仕事の指導においてもお互いの良好な関係を伺うことができる。つまり、お互いの関係から、生徒にフローを与えた可能性を推測することができる。

3.4 体験文集の文脈的解釈及び考察

ここまではアンケートという量的なデータをフローの理論をもとに考察したが、あくまでもこの見方はデータを通して解釈したということであり、個人的なレベルについて考察されたわけではない。フローの理論の前提は個人的なレベルであり、一個人の内観においてフローな状態が見られることが極めて重要になってくる。つまり、質的データにおける考察が必要となってくるのである。そこで、一個人の内観に焦点をおいたものとし、生徒の体験文集⁴⁾を中心に、楽しさの8つの構成要素と図2のフロー状態のモデルを関連づけながら考察を加える。

《事例1》

『小さな木なので、何となく運べました。・・・今度はさっきの小さな木と違い、40～50kgあるかないかの大木を運びました。はじめはびくともしなくて、持ち方のコツをしっかりと教えてもらいました。根のつけ根の所を両手でもって上に力を入れると、魔法をかけた様に軽く持てました。・・・一日が1時間になったみたいに、すごい早さで次々とたっていった、N農園の人たちに、お別れの挨拶をしました』⁵⁾

『小さな木なので…』という文は、達成のできる見通しのある課題に取り組んでいる状態と考えることができ、その生徒の個人の能力レベルにあった適切な挑戦レベルを与えていることになる。図2で言うとA1の段階であり、この状態では心理的エネルギーは統制されており、フローな状態におかれていることを示している。

『今度はさっきの小さな木と違い、40～50kgあるかないかの大木を運びました。』この文は適度の挑戦を与えている段階であり、図2で言うとA1からA3に移ろうとしている状態である。この挑戦レベルはその個人において、高すぎず、低すぎず適度な挑戦レ

ベルを与えることが寛容で、この挑戦レベルの与え方は受け入れ先の関係者が生徒を見て判断している場面と捉えることができる。もちろん、このような場面は授業において多く見られ、生徒の個に対応した適切な教師の動きとして捉えることができる。

『はじめはびくともしなくて…』この一文は図2で言うとA3の段階で心理的エネルギーのエントロピーは増大し不安な状態に陥り、フローを離れた状態になる。挑戦レベルが個人にとってあまりにも高すぎるとこの状態が長く続き、人間は不安となり途中諦めたり、投げ出したくなったりする。学校教育の中で「落ちこぼれ」等という言葉を目にするのはこの場面なのではないだろうか。教師にとっては、生徒が途中諦めたり、投げ出したくなったりする場面において、A4の段階に導くことが勤めである。もし、A4に導くことを教師が怠るならば、教師自身改めて自省する必要がある。

『持ち方のコツをしっかりと教えてもらいました。』この一文は関係者の適切な指導や支援と捉えることができる。適切な指導や支援は個人の心理的エネルギーを不安からフローな状態に戻す重要な場面で、図2ではA3からA4に移る段階を示している。心理的エネルギーのエントロピーは必要な情報を得ることで減少する。情報は、指導者や仲間から与えられる場合と自ら探求する場合に分けることができる。支援要求の強い生徒はこの段階で情報を他に求めるが、自己解決を望む生徒は自ら解決するための方略を、現在持ち合わせている全ての感覚を動員して解決しようとする。これまでの学校教育で、教師はこの部分を一方的に与えることが多かった。つまり、できるだけ心理的エネルギーのエントロピーが増大しないように様々な工夫を行い、生徒がつまづかない工夫をしてきたのである。心理的エネルギーが不安定な状況を作らないことは、ある意味で大切ではあるが、学校教育に求めている「生きる力」や「心の教育」の育成には必ずしもプラスになるとは言い切れない。時として、マイナスの感情を経験させながらも、そのハードルを乗り越えさせることが、この段階の大切なポイントになる。

『根のつけ根の所を両手でもって上に力を入れる』この文は、適切な指導や支援もしくは自ら見つけた方略を行う、つまり、生徒の立場から見ると学習したことを実践する場面と捉えることができる。学習されたものが心理的エネルギーの統制をはかり、内面を再びフローな状態に持っていく場面である。

『魔法をかけた様に軽く持てました』この文は、自分の行為を統制しているという感覚をとめない、その

他の行為と無関係のことを考えない状態と捉えることができる。個人の内観はフローな状態であるが、A1の感覚よりは遙かに強度なフロー感覚を得ることができる。図2で言うとA1より一段高度なA4の感覚を得ることができるのである。

最後の『一日が1時間になったみたいに、すごい早さで次々とたって行って…』この文は、フロー経験の中の、時間のゆがみを表しているものと捉えることができる。我々の普段の生活において何かに没頭したり、夢中になったりすると「えっ、もうこんな時間なの…」などということはよく経験することで、時間経過の感覚のゆがみを体験するフローな感覚を得ている状態と考えることができる。このようなフロー経験に関する報告は、他の生徒の作文にも数多く見られる。

《事例2》

『失敗とかは、1回もしなかったけど、ダンボールをつぶす時に、手を切っちゃってすごく血が出たけど、仕事を一生懸命しているうちに手の痛さも忘れて仕事をしてた。』⁹⁾

この作文では、『仕事を一生懸命にしている』という部分にフローな感覚を得ている状態を見ることができ、フローな状態の時には、『手の痛さも忘れて仕事をしてた。』の表現に見られるように、しばしば自己の意識が消滅し、今行っていること以外の情報は一切受け付けない状態と見ることができる。つまり、ダンボールをつぶすという作業以外の情報（ここでは手を切った痛さ）は自己の意識からなくなっていると考えることができる。

《事例3》

『最後に一番やって印象に残ったことは給油でした。昔から興味を持っていたのでトライやる・ウィークではやってみたくて思っていました。…トラックが来たときは不安でした。トラックは一緒に行った友達も給油したことがなかったし、とても大きかったからです。けども、やっぱりやってみたくて思う気持ちがあり給油させてもらいました。最後はやはりやっていて良かったと思いました。』¹⁰⁾

この作文では、『昔から興味を持っていたのでトライやる・ウィークではやってみたくて思っていました。』というように自己目的的经验として給油という仕事を捉えている姿を読みとることができる。また、『トラックが来たときは不安でした。トラックは一緒に行った

友達も給油したことがなかったし、とても大きかったからです。』という表現に見られるように、適度な挑戦レベルを越えた不安を読みとることができる。心理的エネルギーが統制できなくなると人は不安になり、自ら集めた情報や他からの情報をもとに心理的エネルギーを統制し『けども、やっぱりやってみたいと思う気持ち・・・』という表現に見られるように自らが自己目的的経験を達成するために心理的エネルギーを統制し乗り越えようとする。不安な状態から一段階上のフローな状態に押し上げるこの行動が『最後はやはりやっています良かったと思いました。』という、達成感、満足感につながっていくものと考えることができる。

ここまで自己目的的経験を前提にした生徒作文について分析・考察した。最後に自己目的的経験を前提としない生徒作文について分析・考察を加える。その理由として、自己目的的経験を前提にしない活動、言い換えるなら「やらされている」という意識を持った活動を分析することにより、より自己目的的経験に基づく「内的報酬による楽しさ」を多角的に見ることができると考えたからである。

《事例4》

『私は、最初保育園だったけど、幼稚園に行くことになった。最初嫌だったけど、行くしかなかった。一日目、幼稚園に行ったとき、先生たちの話を聞いた。それから、教室に行った。教室は、せまかった。小さい子たちがいっぱいきた。みんなかわいかった。みんなと遊んでいるとき、すごくつかれた。これが一週間続くと思ったらやる気をなくした。こんなことを毎日している先生は、すごいと思った。ふだん、小さい子と遊ばないから何をして遊んだらいいのかわからなくなった。ずっと遊んでいるとだんだんだるくなってきて、小さい子がうとうとしくなってきた。遊ぶ時間が終わって、歌う時間になりました。みんな、よく声が出ていました。幼稚園は、楽しくなかったけど、小さい子は、みんな元気で、声も大きくて、けっこうかわいかった・・・』⁸⁾

この作文からは、トライやるウィークへの前向きな様子は感じられにくい。『私は、最初保育園だったけど、幼稚園に行くことになった。最初、いやだったけど、行くしかなかった。』という文からは、自分の第1希望とする場所に参加できず、第2、第3希望の場所になったことが推察され、自己目的的条件が十分に整っていないことが伺える。『教室はせまかった』、『これが一週間続くと思ったらやる気をなくした』、『ずっと遊んでいるとだんだんだるくなってきて、小さい子がうとうと

うしくなってきた。』等の否定的な表現も、心理的エネルギーを統制できない結果と捉えることができる。これは、「トライやる・ウィーク」を負担に思っている生徒の内観として推察することができる。

アンケート調査では 88.0%の生徒が第1、第2希望となっているが、その他を含め 12.0%の生徒は自分の意図とそぐわない場所で活動したことによる。家庭や関係者からの意見の中には、「本人の希望と違っていた、他の地域のテレビ報道を見て羨ましく思った」や「目的意識のはっきりしない子どもがいた。十分な認識を持ち、中学生らしい元気を持っていて参加して欲しかった」等が寄せられた。そして、学校側からも「初年度でもあり、活動場所の確保を優先するあまり、生徒の希望に十分対応できなかったところもあった」という反省の声が聞かれている。生徒アンケートでも図6、7の「あなたにとって、この一週間はどんな一週間でしたか？」や「トライやる・ウィークの様な活動を、機会があればまたやってみたいですか？」という設問に対し、「どちらとも言えない」を含め否定的に捉えている生徒が 9.6%～13.3%いる。この現状は、生徒の興味・関心が十分に生かされ切れなかったと考えることができ、自己目的的経験として実施されていない部分があったことを示している。生徒の興味・関心に 100%対応することは、極めて難しいことであるが、現状を少しずつでも改善しようとする方向が今後の活動に具体的に見られることを期待したい。

《事例5》

『私は、「トライやる」に行く前、すごく行くのが嫌でした。「別に行く気なんか無いのに・・・」と思っていました。そう思いながら、「トライやる」初日を迎えました。はじめは「めんどくさいな！」と思いながら仕事をしていました。でも、掃除などをしているうちに、なんだか楽しくなってきた。「こんなに楽しいもんなんだ」と思いました。それから、葉をつくる時も、受付をする時もはじめはオドオドして、なかなか自分からすすんで出来なかったのに2日目、3日目とやっているうちに、自分からすすんでやるようになりました。・・・仕事もだいぶん慣れて、言われなくてもやらないといけないことを、みんなと協力するようになりました。それから、はじめの頃にはやらせてもらえなかった会計の仕事や、カルテの整理をまかされるようになり、自分の中で「けっこうがんばっているな」と思いました。・・・私にとってこの5日間は、嫌なことも少しあったけど、とても充実した5日間でした。』⁹⁾

この事例は事例4とは異なり「トライやる・ウィーク」を行うまでは、自己目的的经验ではなかったが、活動していく中で生徒の心が変容していく様子を読みとることができる。『でも、掃除などをしているうちに、なんだか楽しくなってきた「こんなに楽しいもんなんだ」と思いました。』この様子は、心理的エネルギーが掃除という行為に統制され、フローな感覚を経験している状態である。『はじめはオドオドして、なかなか自分からすすんで出来なかった』この様子は、初めての経験に不安な状態を見ることができ、『2日目、3日目とやっているうちに、自分からすすんでやるようになりました。・・・』という表現に見られるように、経験により不安なレベルからまた安定したフローな状態に自分自身を導いていることがわかる。『仕事もだいぶ慣れて、言われなくてもやらないといけないことを、みんなで協力するようになりました。それから、はじめの頃にはやらせてもらえなかった会計の仕事や、カルテの整理をまかされるようになり、自分の中で「けっこうがんばっているな」と思いました。・・・』この様子は、最初否定的であった「トライやる・ウィーク」が完全に自己目的的经验となり、信頼感、満足感、及び充実感等を読みとることができる。

この事例のように自己目的的经验が整っていない状況は、普通の授業場面の中でもよくあることである。現実的に言うと自己目的的经验を40人の生徒が満たすことはかなり難しい。しかし、このような条件においても、教師はいかに生徒一人一人が目的をもって活動できるか工夫すべきである。『はじめの頃にはやらせてもらえなかった会計の仕事や、カルテの整理をまかされる』というように生徒を信頼した関係者の行動は、極めて有効なものであり、指導者側の工夫次第ではこの事例のように、目的を持ち取り組むことが可能であり、教師も見習うべき点であろう。事例4において『小さい子たちがいっぱいきた。みんなかわいかった。』『小さい子は、みんな元気で、声も大きくて、けっこうかわいかった・・・』等の表現に見られるように、生徒は肯定的感情を必ずどこかに持ち合わせているものである。したがって、『ふだん、小さい子と遊ばないから何をして遊んだらいいのかわからなくなった』という場面での教師・関係者側の適切な指導・支援があったなら、心理的エネルギーを統制することも可能だったのではないだろうか。

4 まとめ

最後にまとめとして、これまでの分析及び考察を踏まえ、これからの学校教育に必要な方向性について考察する。

生徒が「やらされている」という意識のもとでは、「学び」も「遊び」も「外発的報酬による満足」によって成り立つものである。従来の学校教育はこの「外発的報酬による満足」を多く求めてきたのではないだろうか。つまり、生徒自身はテストの点数や成績の順位、評定により満足感を得ることが多く、「学ぶ」という行為自体に「内発的報酬による楽しさ」をみるのが少なかったと考えられるからである。

「学び」に本来必要なものはその行為自体が目的であり、その目的は生徒一人一人の価値観によってそれぞれ決まってくるものではないだろうか。つまり、自己目的的经验に基づく「内発的報酬による楽しさ」こそ、「学び」には本来大切なのではないだろうか。孔子の言葉に「これを知る者は、これを好む者に如かず、これを好む者はこれを楽しむ者に如かず」という言葉がある。「学問の知識が豊富なものは、学問を好きなものには及ばず学問を好きなものは、学問を楽しんでいるものには遠く及ばない」という意味である。例えば「学び」を偏差値や大学合格のためだけに行っている生徒は、本来の学問の楽しさを知ることは少ない。つまり、偏差値アップや大学合格という「外的報酬による満足」があるから「学び」を続けているということになる。裏を返すと「外的報酬による満足」がない場合には「学び」をしなめと言うことになる。逆に「学び」を「内発的報酬による楽しさ」として捉えている生徒にとっては、「学び」という行為自体が楽しさをもたらすものであるから、極端に言うとも学校の成績が上がりなくとも、希望の大学に合格できなくとも「学び」という行為を自ら続けることになるであろう。「内発的報酬による楽しさ」に裏付けられた「学び」はこれから学校教育が目指す方向を示唆し、学校教育から社会教育、ひいては生涯教育へとつながる大切な要素であると考えられる。

これからの学校教育が目指す方向は、「外発的報酬による満足」にだけに終わってはいけなめと考える。決して「外発的報酬による満足」を否定しているわけではない。学校教育には必要であると考えている。しかし、これまでの教育現場では「外発的報酬による満足」を多く用い過ぎたように思われる。大事なことは学校教育全体を生徒の立場から見直し、問いかけ「内発的報酬による楽しさ」と「外発的報酬による満足」を車

の両輪のようにうまくバランスさせることであり、これまでの学校教育には少なかった「内発的報酬による楽しさ」を積極的に取り入れる工夫が、今後必要であると考える。

兵庫県で実施された「トライやる・ウィーク」は、フロー理論の立場から考察すると自己目的的経験に基づいた「内発的報酬による楽しさ」を求める活動と位置づけることができる。「トライやる・ウィーク」の実施は、学校教育の新たな可能性を学校や教師・家庭・地域社会にも再確認させてくれるものであり教育的効果は高いものと思われる。新学習指導要領に組み入れられる総合的な学習は「各学校は、地域や学校、生徒の実態などに応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とあり、総合的な学習との関連を図りながら「トライやる・ウィーク」を位置づけることも可能と考えられる。いずれにしても、これからの学校教育の中でこのような活動が効果的に用いられることを期待し、今後、家庭・学校・地域社会の3者が、生徒を中心に据えた「育」の部分を大切に、この活動をさら推進していくことを強く望むものである。

参考文献

- 1) 野垣義行：「子どもの生活における勉強と遊び」
児童心理,30巻,20号,(1976)
- 2) M.Csikszentmihalyi 著 今村浩明訳：「フロー体験
喜びの現象学」世界思想社(1996)
- 3) 兵庫教育委員会：平成10年度 地域に学ぶ
「トライやる・ウィーク」～成果と課題について～
- 4) 伊丹市立天王寺川中学校：地域に学ぶ'98「トライ
やる・ウィーク」体験文集
- 5) 同 掲 : p.1
- 6) 同 掲 : p.9
- 7) 同 掲 : p.67
- 8) 同 掲 : p.116
- 9) 同 掲 : p.140