

〈研究ノート〉

学びにつながる仕掛け

——学びのための枠組みと学習意欲につながるわがまま性の実現について——

津 田 尚 子*

Mechanisms that lead to learning:

A learning framework and the realization of selfishness lead to an eagerness to learn

Naoko Tsuda

要約：大学では、学生が学びに取り組めるように、さまざまな工夫がなされている。達成目標も効率的な学びのために導入されている。さらには、学生の力不足を補うように、体系的な教育システムを導入していることもある。しかし、学びは学生自身の意欲から発しているものでなければならない。意欲の必要性を大学が用意する教育システムと学生のわがまま性の両面から論じた。

まず、枠組みに心理が反映される仕組みについて、治療構造を用いて説明した。次に、達成目標と達成目標にいたる学びの図示によって、学びの意欲に、学びの手ごたえや見通し、動きの自由度が関係していることを導いた。さらに、意欲の根底に、本能的なわがまま性が学習の動機としてあることを示した。最後に、わがまま性は枠組みに一見受け入れがたい主張をすることがあることより、治療構造のような枠組みが必要だと結論づけた。

Abstract: Various techniques are used at universities to empower students to tackle learning. Attainable goals are used to make learning efficient. Systematic educational systems are also sometimes employed. Nevertheless, learning must start with the students' own eagerness. I discuss the need for eagerness from the perspectives of educational systems provided by the university and students' selfishness.

First, I explain the mechanism for reflecting psychology in frameworks using clinical structure. Next, through illustrations of attainable goals and learning to reach attainable goals, I show that eagerness to learn is associated with response to learning, understanding of the end goal, and freedom of movement. I also state that, in the foundation for eagerness, instinctive selfishness is the motivation for learning. Lastly, I conclude that it is necessary to understand the psychology as it is implemented using clinical structure, as selfishness sometimes results in self-assertion that does not fit easily into a framework.

Key words : 達成目標 Attainable goals 効率 efficiency 治療構造 clinical structure 意欲 eagerness わがまま性 selfishness

I. はじめに

今日、学生が学びに取り組むために、大学ではさまざまな教材や教育方法の提供だけでなく、最適の課題を提出させるシステムまで導入されている。著者が学生だった頃と比べて、世の中には学び方だけでなく、考え方からノートの作り方までの情報にあふれ、大学で学ぶことに関して「手取り足取り」と言えるほど親切な対応がなされている。一方、大学の用意する授業においても、学

びのゴールである達成目標を予め明確に示すだけでなく、その授業で考えるべきポイントをステップごとに提示し、そのステップごとの対処法や解説まで示されている。その枠組みに従って勉強さえすれば、自動的に学びが完結できそうな気分させている。私自身も、学生が授業に掛けた時間に応じて着実に知識が身につくという点で、授業モデルを細かく示すことは有効であると考えており、学生が集中して学びに向き合えるように、さまざまな枠組みを、考えつく限り提供してきた。

受付日 2022. 5. 20 / 掲載決定日 2022. 10. 3

*関西女子短期大学 准教授

しかし一方で、学生の勉強意欲はどうであろうか。「テストで満点の取れるように答えをテスト前に教えてほしい。丸暗記して臨む。」とまじめな顔で懇願する学生や、「問題点を試行錯誤するのは時間の無駄」と言い放つ学生に接すると、自分の教育方法が学びの本質からかけ離れてしまっているのではないかという疑念に苛まれることがある。学生が学んだ知識を活かす場面を想像すると、丸暗記に頼った知識や試行錯誤を回避する態度ではどれにも対応できない。例えば、相談援助関係の授業の場合、発生した問題ごとに、連携する範囲や対応の傾向を典型例として示すことができても、実際の場面でそれが必ずしも適切であるとは限らない。適切な提案であっても、その支援計画を人生のこのタイミングで活用する必然性を自分の中に落とし込んでないものは、いくら正確に繰り返し伝えても、支援を受ける当事者には受け入れてはもらえない。しかし、ある時は何も提案することができずに無力感に苛まれていることが、支援のきっかけになることもある。前者は関わっていても切れている関係であり、後者は目に見えないところで濃縮した交流が続いている。このような相談援助の現場で体験することを、予め大学の授業内でも実感しておくことが実践的でないかと考え、目に見え、形にできる情報だけに依存せず、自分の感性を信じて自ら取り組んでいく姿勢を身につけてもらいたいと思うのだが、当の学生には響かない。自発的な興味関心は幼児期に形成されているはずなので、興味や関心を抱く能力を所持していないとは思えない。学生に響く形で提示できない己の力不足なのだろうか。

学ぶ内容への自発的な興味関心が出発点でない学びとしては、茶道・華道・武道などが挙げられる。「道」とつく修練などでは、学ぶ人の興味や得手不得手とは関係なく、まず師とする人の動作や作品をひたすら模倣することから入る。師の所作に関する説明・批判など論外で、無心に模倣する。模倣の試行錯誤の中で、師と同じようにできない自分自身の弱さが露呈し、それを乗り越え続けた先に型の本質がにわかに見えてきて、感性に導かれて習得するのだ²⁾。型から習得する過程はこのようなものであるが、大学の学びも型から入る修練と同様ならば、主体的な探究はスケールの小さな工夫にとどまる。また、暗記もその時しのぎで済ますことはできず、いつでも引き出し参照できるほど体得していないとならない。

本論では、学びの本質について、学びを促進させる枠組みの果たす役割と、学びの原動力となると考えられる「わがまま性」という観点から検討した。

II. 学びのための枠組みと学びの本質との関係

1. 教科としての枠組みにおける「達成目標」について

今日科目を開設する時には、その科目を学ぶ目的と達成目標を予め示すことになっている。学生は漫然と授業に参加するのではなく、当該科目を学ぶ意味を理解し、授業計画に即した事前学習・事後学習を繰り返し、帰着点であるゴールに向かって努力することを求められている。特に大学教育の場合、多くの知識と理論に触れ、それらの用語説明ができるようになるだけでなく、その理論のバックグラウンドに気づき、時に批判的に見ることで求められる。「漢字をいくつ覚えましたが」という量的蓄積とは違う、それまで「知っている」と思っていた見方を崩して、新たな世界観を形成していく必要があるのだ。その過程で判断の基準となる学びの感性をも習得することになる。質的な内容理解だけでなく、新たな世界観を獲得し、今までの判断基準すら逆転させる、膨大な学修心理過程を経ることになる。それでも、達成目標はその科目におけるゴールであり、学期内にそれに向かって学生は励んでいくことになる。

2. 枠組みを用いての理解

難解な課題に対して枠組みを設定して理解を進めていくというスタイルとして、精神療法の領域には治療構造というアプローチがある。難解な課題に手順を踏まえて対応していくという一般的な方法とは比して、枠組みに抵触した箇所から解決して、ある時点から全体的なありようにも踏み込んで理解を深めるというアプローチである。手順を踏まえて対応していくアプローチは、その領域の専門家によって、理解の過程を考慮して設定された授業計画そのものである一方、治療構造的なアプローチは実習指導やゼミ指導など、ある一定の枠組みに対して問題が生じたときに、問題として明らかになった誤認やその背景にある事情を探る個別指導としても活用することができる。

ここで、精神療法のアプローチとしての治療構造を紹介する。治療構造はほとんどすべての人の心理理解や治療に活用できるが、主にパーソナルティー障害を呈する人々の症例で有用性を発揮する。パーソナルティー障害を呈する人々は、心の苦痛を行動で表現しやすいため、わかりやすい行動制限を課されることが多く、またそれへの抵触も多い。さらに、関係者に与える心理的負荷も強く鮮明なので、周囲に及ぼす影響や心理過程が明確になる。パーソナルティー障害を呈する人への治療構造を紹介することで、枠組みによって表現される心理と対応のねらいについて示したい。

パーソナリティー障害の疑いのある人に対しては、自傷他害の禁止や面接時間・場所の厳守といった約束事を守らせる行動制限が治療につながるとされている。実際、このような患者においては、小さな見解の相違が自己存在の拒絶のように感じられ、即座に自己破壊行動に移しやすい。そのためこのような患者においては、これらの約束事の遵守を確認することが行動の歯止めとして必要である。しかし約束事を守らせること自体が治療行為ではない。行動化したらすぐに治療関係を解消する言質として誓約があるのではなく、なぜ行動化してしまったのかを話し合う機会を作るために制約があるのだ。禁止事項を守らせることによって、自らの行動を抑制する努力を促すだけでなく、そのルールが徐々に内的な枠の成長へとつながり³⁾、欲求不満状況に自ら慣れさせ、結果的に自我機能を強化するねらいがある。自我機能が強化されてくると、ちょっとした考えの相違を拒絶と受け取る前に、「いやな思いをした」と言語化できるようになる。現状を吟味する考えも働くようになる。このような能力が備わってくると、存在を否定されたと感じていた刺激は、相対的に小さくなり、結果的に本人を脅かさなくなる。約束事の遵守は、このような自我機能強化を考慮した治療上の見通しがあつての治療構造なのである。

それと同時に、その治療者側には治療を続けているうちに伝わってくるものがある。人間として患者の「こういう形でしか表現できない」不器用さや問題の根深さに深く同情しつつも、最終的に患者の身体や思いを「こういう形でしか守れない」自分たちの無力さに堪えながら、患者の成長を待っているところがある。無力感を抱えながら待っていることは、患者が直接的に求めている力強くすべてから救済するような保護とは異なるため「そんなものではなくて」と度々拒否されるが、治療者側が患者自身の解決力を信じて待っていることこそ、患者の養育期に本来必要だったものでもある。患者は、新たな関係性のもとで治療者側の本当の気持ちに触れ、そのような気持ちにさせている自分の罪深さを感じ、自分こそが事態收拾の主役であることを悟り、主体的に自己破壊行動を放棄したときに、情緒の安定に至る⁴⁾。

このような治療効果の見通しがあつて、パーソナリティー障害様の患者には行動制限という枠組みを盾にして治療構造で対応する必要があるのだが、どこかで間違つて理解され、枠組みさえしっかり維持さえしていたらパーソナリティー障害は抑え込めるという、治療構造の一人歩きがところどころで発生しているように見える。このような理解の下では、治療者側は約束事の執行者という強い立場に執着して、患者の本当の痛みや絶望には

向き合わないようになる。指導や対処は熱心にされているように見えるが、情緒的には事態やその人の存在を拒絶しているように、患者には伝わってしまう。この結果、患者にとっては、心の中に秘めて恐れていた人間関係が現実なものになって「やっぱり思っていた通りだった」という確信を与え、かつて頭の中で考えていた自分を脅かした存在に対する反撃を、現実にしてみせることになるのである。これが、治療構造が機能しなかった時現われる展開である。このような患者による反撃に現実の人々が巻き込まれた場合、患者の心的現実と現実との間に余裕という隙間ができるまで、何も対応できない状態が続く。良かれとしてするすべての対応が、患者の心的現実に染められ、「脅かす対象からの攻撃」と取られてしまうからである。こちらがほぼ壊滅的になるまで「反撃」は続き、「壊してしまった。すべてを。本当は罪もない関係ない人までも」という気づきに至ってやっと思ひ止まるのである。それは新たに自己存在を否定する材料となり、さらなる絶望を産むことになる。

通常発育の場合、身近な人とのこのようなやりとりは、いわゆる反抗期で小規模に発生する。1歳半ごろから3歳ごろまでの第一次反抗期では、自分の強い「嫌」のせいで親を悲しませてしまったという気づきから自己抑制するようになる。第二次反抗期にあたる中学生の時期では、行動化は家庭のみならず学校でも顕著になる。そのため、中学校などでは身なりや髪型まで校則で規制している。制服を着崩していたり目を引くような髪型・髪色をしていたりする生徒は、本人は個性の表現と思っけていても、現状に不満があり、そのはけ口を求めているように見える。容易に学校から離脱しそうな若者は、手下として利用してやろうとする反社会勢力者にとって、格好のターゲットになりやすいという配慮のもと、文字通り校則を守らせることに専心してしまうこともあるだろう。しかし、目に見える結果重視の指導をしているうちに、管理のための校則になっていることもある⁵⁾。制約自体が目的化した治療構造のようになってしまうのである。

教育現場では教育環境の管理や教育効果の評価を教員に一任されているため、ルールの執行者という強権を用いやすくなる。「学生に危機感を持たせよう」「意識を発憤させよう」というねらいで、実習参加要件や学則を強化して対応しようとすることもできる。はみ出したり、従えなかったりするにはそれなりの心情や事情があるが、その事情に耳を傾けるゆとりがないと、規則を盾に排除することになる。

3. 枠が果たす機能

制約自体が目的化した治療構造と、機能している治療構造の違いを明確にするために、図解を試みる。

機能している治療構造は、約束事を遵守させるという点で時に非情に見えるかもしれないが、当事者も意識していない心情をあぶり出す機能がある。あぶり出されるものには、1つに当事者の表面的な甘えの底にくすぶっている痛みや絶望であり、2つは当事者が自分のものではないとして切り離している無力さであり、3つは心の痛みのきっかけとなって生じた対象者との関係性である。これらは無意識で抑圧されたものであるゆえに、不自然ではあるが強硬な治療構造をあえて取り入れないでは抽出できないようになっている。精神分析において、無意識の願望を言葉にしやすいように、寝椅子法という不自然な姿勢で語らせる⁶⁾という方法と似ている。

治療構造という枠組みは、当事者の葛藤で押し問答が展開しているときは防壁のように見えるが、実は鏡の役割を果たしている。壁から跳ね返ってくるものが自身の訴えそのものである。さらに治療者側が制限を盾に自分たちを守っている中に治療者側自身の気持ちが残っていると、患者本人が保持していた無力さやかつての加害者の心が再現され、映し出されるのである。治療チームがチーム内や患者家族の中に現われる心情を持ち寄り、患者のこれまでのストーリーを紡ぐと、そこに患者の心を置いておける空間ができるようになる。この空間に患者が自分の心を置けるようになると、患者はその中で受容を体験し、過去の行動と距離を置いて今を生きようというきっかけが得られることになる。治療構造はこのような理解を醸成するきっかけを与えるものであり、治療構造の示す制限そのものが治療薬ではない。

枠の用い方をイメージ図にしてみる。機能している治療構造で現われる力動をタイプ A として図示してみた(図 1)。

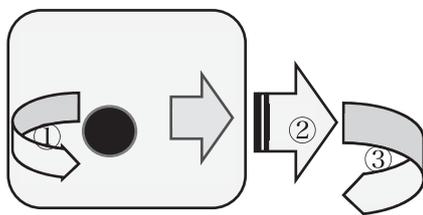


図 1 タイプ A

- 対象者が枠組みを活用できていると
- ①枠組みにぶつかって跳ね返ってくる。
 - ②枠組みにぶつかる力により、枠組みの外部に響く。
 - ③外部からのフィードバックで、枠の中に意味が返される。

黒い真ん中の丸が患者である。①は治療構造で発生する力動のうち枠組みにぶつかって跳ね返ってくる力、②

は枠組みに力を加えたことによって枠を通じて外に響いていく力、③は治療スタッフの洞察により治療関係に還元される理解や支えを表す。治療構造は、個人から発せられる思いを跳ね返す(①)鏡として枠組みがある。枠組み自体を通して振動が外部に響いた(②)としても、そこからのフィードバック(③)として推察された行動の意味や心情が告げられる。

それに対して、機能していない治療構造として、タイプ B を示す。タイプ B は、いわゆる制限という枠組みによって個人を押さえ込むものである(図 2)。

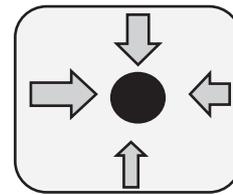


図 2 タイプ B

対象者が枠組みからの圧力で押さえ込まれている

真ん中の黒い丸は、「行動化したらすぐに治療関係を解消する」という脅しや一方的な理解を押し付けられた個人を表す。四方からの矢印は、個人に向かって枠組みから圧力がかかっていることを表している。規則を盾に進退を迫る極端な管理主義的な管理もこれにあたる。

タイプ B のような枠組みでは個人の意思表示は萎縮され、「学生の主体性による」「学生参加の」というあり方とは程遠い。大学においては、実習を巡る指導などは特に制約が多くなる。制約が多くなる事情としては、実習生自身の身の安全や対象者への真摯さ、実習先への誠意等必要不可欠な理由があるが、それが自分への圧力として伝わってしまうと、積極的な実習姿勢が持てなくなってしまう。本来実習生には、制約が存在する意味から理解して、主体的にルールを守ってもらう必要がある。

実習生が積極的に実習に臨めるように、大抵「失敗もまた学び」という考え方を伝えて送り出すが、タイプ B のように萎縮した実習生には、取ってつけたような優しさや叱責される状況をつくる罫のように受け取られている可能性がある。もちろん指導する側の立場から見ると、失敗は適切な行動ではないことに違いはないが、自分のどこに配慮不足や勘違いがあったのか気づける貴重な機会でもあると位置づけている。ある意味、タイプ A の治療構造における①や②のような心の動きなのである。本人の中に意識もされていなかった気持ちや考えが、制約という枠組みを通して姿を現したといえる。実習に送り出す立場の者は、単に対象者への危害や実習先への迷惑という観点からだけで実習生を叱責するのではなく、どのような甘えや理解不足がその行動の根底にあ

ったのか根気強く理解を促さないとならない。そのような働きかけをして初めて、タイプ A における③の働きかけをしたことになり、実習生にとっても「失敗から学ぶ」ことになるであろう。

4. 達成目標と達成過程

一般の授業科目では、理解に至る過程はどのように想定されているのだろうか。達成目標は、すべての科目に明示されることになっているが、達成過程は授業計画によるのだろうか。達成目標を明示された学修に対して示されるイメージとして、タイプ C とタイプ D を達成目標との関係が分かるように示した。達成目標は柄入りの円で図示している（図 3 と図 4）。

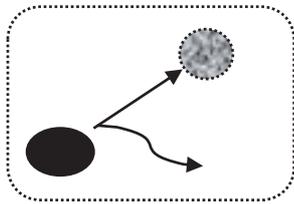


図 3 タイプ C

対象者は到達目標に向かうが、まっすぐ（直線）に進めば良いが、目標を見失い迷走する（曲線）ことがある。

タイプ C は、ただ広い学びの空間（点線四角の枠内：枠組みが相対的に弱くなっている）に達成目標を示しただけの状態である（図 3）。方向性は示すことができるが、目標に向かってまっすぐ意欲の矢印を維持できないと、途中どう迷走するかわからない。授業一回ごとに「ものにした」と思える理解が増えれば望ましいが、それでも授業一回ごとの手ごたえが残った程度の感覚だろう。授業計画がなぜこの順番に展開しているのかその必然性や前回の授業との関係がわからないと、授業一回ごとの手ごたえが階段状に積みあがっていると、目標への敷石になっているとかのイメージにはならない。イメージ図では柄模様の対象に向かってまっすぐに伸ばせば最短であることが示せるが、勉強をしている本人にとっては実際に何をどのようにすることが対象に向かってることなのかかわからないこともある。実際には、「この方向で頑張っていることが目標に達することなのか」と弱音を吐く学生も見受けられる。また自分の努力に自信が持てず、迷って頓挫してしまうこともありうる。そういう点でやや効率性の良くない学びのように見えるかもしれないが、試行錯誤の中で前進することも後退することも許される自由はあるし、まれではあるが教員すら気づいていなかった「発見」をする学生もいる。

タイプ D はがっちり授業計画が定まっているものイメージ図である。進むべき道筋自体が枠組みになってい

るために、誘導されて着実に辿りつけるように見える（図 4）。

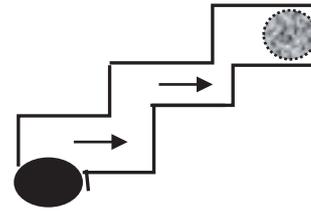


図 4 タイプ D

通路状に枠組みが確定しており、通路から外れることはない。動きの自由度はない。

タイプ C のような迷走のリスクを減らすことはできるが、その道筋以外の自由な動きができない。その領域に精通している専門家によって敷かれたレールに乗っておくことは、効率的に学ぶことになるのかもしれないが、毎回の課題をこなしていくことだけが目的になっていくおそれがある。「課題提出マシーン」のようになってしまうと、課題を通して気づくべきその学問の本質や探求の意欲を感じ損なってしまうのではないだろうか。それでは主体的で意欲的な学びから遠のいてしまう。

以上、タイプ C やタイプ D のような極端なイメージ図を作成して達成目標と達成過程を検討してみると、単に達成目標を設定しただけでは学びは完了せず、学ぶ途中の手ごたえや見通し、そして動きの自由度という要素が、ほどよく得られるような状況でないと主体的で意欲的な学びにつながらないということがわかる。次の段階では、主体的で意欲的な学びをつくる要素について検討したい。

Ⅲ. 意欲とわがまま性の関係

1. 正頭英和の教育論

学ぶ過程の中に手ごたえや見通し、そして動きの自由度という要素がほどよく盛り込まれた、主体的で意欲的な学びとはどのような学びなのだろうか。小学校での実践ではあるが、世界的に評価された授業が紹介されていたので、ここで参照することにする。

正頭英和⁷⁾は英語の授業の中でゲームを活用したことで、2019 年 Global Teacher Prize の Top 10 の一人に選ばれた小学校教諭である。評価されたその授業は、子どもたちに人気のゲームソフト「マイクラフト」を用いるという制限だけで、子どもたちが京都の名所を紹介する動画を作成し、それに英語の紹介をつけて発信したというものである。

「小学生なのだから、いろいろなことに興味津々でエネルギーに満ちていて当たり前。大学生と比較すること自体不適切」という批判もあるが、正頭によると、今

日小学生といえどもやる気満々をアピールする者は少なく、また時折見せるやる気も小さく、その場ですぐに応じなければ消え去ってしまう状態だという。この状態は、大学生の態度とも共通しており、わずかに見せた提案に好意的なりアクションを即座に返さないと、次の瞬間には自主的に質問や意見を退けてしまうことはよく見られる。そういう点で、小学校での教育実践だが、大いに参考になると考えられる。すぐにやる気の火を消してしまう小学生に対して、正頭が心掛けていることは、「子どものやる気の火を『移動』させよう」とせず、「子どものやる気の火に大人が寄り添う」ことだ。この方針の元で、「マイクラフト」は授業に導入された。

「マイクラフトで何か作ってみてほしい」と提案された時の子どもの受け止めはいかほどのものであったか。マイクラフトがどれほど子どもに人気であるかについては正頭からも説明があったが、何より子どもに響いたのは、学校という真面目に振る舞わないといけない場で娯楽の最たるゲームを自由に用いて良いという意外性が、子どもの意欲に大なる油を注いだことは察しうる。さらに、正頭が子どもに課す制約はマイクラフトという手段だけであって、どのような内容でどのような形にしてほしい等の要望やモデルすら提示していない。これほどの自由な設定は、先ほどのタイプ分けをあてはめるとタイプ D の対局、ほぼタイプ C に分類することができよう。それでも、子どもたちは科目の枠組みを察してか、マイクラフトに興じながら授業内容として適切な範囲内に挑戦を落とし込んでくる。報告ではクローズアップされていないが、子ども同士の非公式な情報交換などによって、極端な逸脱が生じないような相互の牽制がなされているのだろうこともうかがえた。子ども集団の学びに対する健全な資質が、ゲーム遊びに埋没することなく、新たな創造に向かわせたのだろう。すでに「何か作り出したい」という意欲のあるところに、マイクラフトという手段と自由を手渡され、枠を外れることなく意気揚々と学びの砦を築いたといえる。

2. 正頭の実践の意義

正頭が紹介する教育実践を図でイメージ化してみる。タイプ E である (図 5)。

タイプ E では、マイクラフトを鎌状の武器で表現してみた。武器を所持すると人は気が大きくなる。個人を示す黒丸を包む円で、子どもが体感している「大きくなった自分」を表した。大きく強くなった気分を原動力に、意気揚々と外に向かって力を発揮しようとしているイメージである。もともと緩い枠組みの授業であるが、気が大きくなった分、さらに枠組みは相対的に緩く感じ

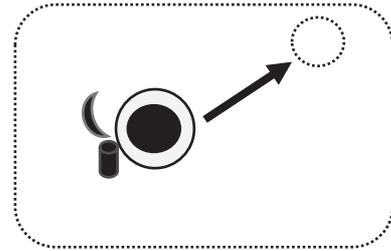


図 5 タイプ E 正頭英和による授業展開のイメージ図
鎌状は正頭が授業に用いたマイクラフトを象徴
二重丸の外側の丸：武器を手にしたことで大きくなった気や意欲を表現。実体より大きく感じられている。
矢印：到達目標に向う意欲を表現。
点線の丸：まだはっきりとは形にならない、仲間とのやりとりの中から見えてくる到達点を表現

られているに違いない。それを点線の枠組みで示した。充足した意欲が前進の力を加速させているので、力強いエネルギーを太い矢印にした。全体的には、先に達成目標とそこに至るモデルで図示したタイプ C に似ている。ただ、正頭のこの授業では、子どもたちに教諭から目標を提示していないので、タイプ C にある柄模様の達成目標は存在しない。実践報告結果により展開結果まで明示されているので、ここでは最終的に子どもたちが完成させたマイクラフト作品を点線の丸で表現する。この点線の丸は、製作し始めの頃には存在しない。子どもたちが仲間とのコミュニケーションを経て自分たちで創造したものであり、教諭が予め設定している達成目標のようなものとは異なるものである。当の子どもたちも、最終的にこのような形になろうとは、当初想像していなかったに違いない。

タイプ C と同様に、意欲の矢印は、可能性のひとつとして左下方（後退）や矢印なしになる可能性もあったはずである。「左下方に向かう」状態というのは、何か退行的なことや破壊的なものに向かって意欲を燃やすということである。具体例としては、自己破壊行為や法に触れるような行為が挙げられる。矢印なしの状態になるものとしては、劣等感や置き去り感を感じないようにするために、不快な刺激を排除することのみに腐心する場合などがそれにあたる。実際にはゲームの世界に埋没することなどである。正頭の教育実践において、これほどの自由な設定が建設的な取り組みにつながったのには、子どもたちの健全な資質がその支えとしてあったと推測される。もし、教員に対して不信や不満を募らせていたり、前向きに頑張る気持ちや根気がなかったり、過去に成功体験がなかったりすると、このような緩い枠組みの中で、意欲の矢印がどちらに向かったかはわからない。得られた枠組みへの信頼に基づき、興味関心をもち、粘り強く、仲間と協調して取り組む力は、幼児教育で重視する非認知能力⁸⁾である。「社会情動的スキル」とも呼

ばれているこの能力が、正頭の教え子たちにはすでに備わっていたと言わざるを得ない。

3. 神田橋條治による学習についての見解

意欲的な学びは、恵まれた環境で健全な発育を遂げた人だけに許された学びのスタイルなのだろうか。確かに優秀な大学の学生が「反転授業」「フィールドワーク」「地域貢献活動」等の研究発表⁹⁾などをしていると、「大学生になるまでの過程で、資質に違いがあるのではないか」という思いがよぎる。一方で、NHKの「スイエンスー」という番組で、名だたる大学の大学生を尻目に、直感で合目的に問題解決していく女子高校生を見てみると、意欲は後天的に教育環境から得られるものではなく、本来人に備わっているのではないかという可能性も感じられる。

人は本来的に意欲を持っているという考えに立って健全な学習について述べている人に、精神科医の神田橋條治がいる。神田橋は、「わがまま性」という造語で、自然界における動植物の適応すべての中に意欲の根源を見ている。この「わがまま性」とは、その生体にとって生物の機能の核で、快-不快の快を推し進めようとする性質である。動物では、「そのわがまま性を最終的には推し進めるという目的のために、一見わがまま性と相反する自己を変えずという方針を、自己の片隅で採用している」という。この自己の片隅で取り入れているわがまま性と相反する行動が学習にあたる。飼い犬による例が挙げられている。鎖につながれた犬は、向こうにいる飼い主との接触欲求を充足させたくても鎖によって妨げられている。そこで、飼い主の注意関心を引きつけるような行動（甘えた声をあげる、その場でジャンプして吠えるなど）をすることより、飼い主を犬に近づきたい気持ちにさせる。この犬の媚び訴える行動は、犬にとって不快と屈辱を味わうことになるが、達成できる目的を見越して、自ら思いついて実行しているものである。決して飼い主がそのような行動をするように仕向けて学習させたものではない。学習の多くがこのような行動であり、欲求を「妨げられている状況において、学習という自己変革を採用することで、最終目標たる欲求充足を達成」しようとする行動ということになる。「学習という自己改変それ自体は、生体機能に負担をかけているという意味で、生体にとっては損失である。その損失を代償に、欲求充足を達成したのである。つまり、生体のわがまま性に奉仕するのが、学習の本質なのである」¹⁰⁾と定義している。神田橋の見解によれば、学習は欲求充足に至る方便のようなものであって、学習体験で一旦不快を伴おうとも、自発的に遂行するのである。この考えに基づく

と、意欲が湧かない状態ということは、学習が欲求充足に結びつく見込みがないという判断がどこかでなされているということでもある。学生の「テストで満点の取れるように答えをテスト前に教えてほしい。丸暗記して臨む」という発言は嘆かわしい態度ではあるが、一方で丸暗記という不快を伴っても、欲求充足に適うことが見込める単位習得であり資格取得であると学生が判断していることになる。そして、そのための犠牲としては、正解となる内容の丸暗記が部分的な妥協として相応という判断が下されているということなのである。

学習をすることによってわがまま性が実現するようでない、学習をしようという動機づけがされないというのなら、マインクラフトを用いる授業は、授業中にゲームをするという禁断のわがまま性を実現できるという点からも望ましい授業だったとみることができる。思い返すと、自分自身にもそのような授業があった。「くつしたのはら」というワーク¹¹⁾で、自然界に存在する植物の種子を靴下に付着させるために授業時間内に教室を飛び出して自由に構内を散策してきてよいというワークである。教室からの離脱というわがまま性を充足させる意味で人気があったのだと了解した。わがまま性の発動許可が学生に魅力的に映り、意欲を掻き立てたのだろう。

それにしても、神田橋はなぜ「わがまま性」という挑発的な命名をしたのだろうか。生物の機能の核で快-不快の快を推し進めようとする性質は、通常「欲求」という言葉で表される。神田橋は著作の中でそれ以上説明をしていないが、考えられることがひとつある。それは、快-不快の快を推し進めようとする性質から発せられる要望は、聞かされる方からしたら、わがままに聞こえるということである。そのような体験は、度々体験する。遠い体験では、長期間家に引きこもっている不登校児を適応指導教室に連れ出すときに、「好きなだけTVゲームをされていていいのなら」ということがいつも条件に上がってきて、返事に困ることがあった。教員のスタッフは、その「わがまま」に閉口したり「そんなことをいわないで」と説得し始めたりする。そのように応じると、不登校児はわずかに顔を出した外に出てみようかという気持ちを封印してしまうのである。このように意欲の原石は、一般に「わがまま」と受け取られる形で現われ、そのわがままの無茶ぶりをそのまま描写し、同時に活動の原動力として評価している命名が「わがまま性」ということになるのではないだろうか。

IV. 大学での学びにおけるわがまま性の必要性

教育の可視化効率化の観点から、教育目標や課程の整

理、授業計画の洗練が図られてきた。各科目で達成課題や授業計画が示されている。その手順に沿って学んでいったならば、学生は手応えを感じ、主体的に学びを生成していくものと考えられてきた。しかし、実態はタイプ D というモデルで示したように、学びの道筋に沿って進行すること自体が目的化した学びになってしまっている。教育システムの効率化として整えられている環境は、学生の「効率」の観点から見ると、「少ないエネルギーで単位を取得すること」であり、「試験の正解を暗記して試験当日書き込むこと」こそ「効率的」な学びだからである。このような単位取得のみを目的とした姿勢は、従来予想していた主体的な学びからはほど遠い姿勢である。このような事態になってしまった要因として、主体的な学びを産む原動力としての意欲が湧いてこないということがある。

以上のことより、学生が主体的に学び出すには意欲が必要であると考えられる。教育自体の枠組みを明確にし、手応えを感じられることで学びを促進するつもりであったが、意欲に必ずしも直結していなかった。意欲は手応えとは別の経路が要因から発生するようだ。

そこで「学習とは何か」という問いに立ち戻ってみると、「学習は本来本能的な欲求であるわがまま性を充足するための方便的な手段にすぎない」という観点を、そのひとつの観点として見つけることができた。「それをすることによって本能的な欲求が満たせる」という見込みがないと、本能的な欲求に反する部分的な妥協、すなわち学習しようとはしないというわけである。学習意欲を向上させることは、ある一面わがまま性という原始的欲求の活性化を誘発する面もある。

原始的欲求の活性化を誘発する、一見学習とは相反するように見える仕掛けが正頭による授業へのマイクラフトの導入であり、不登校児の適応指導教室における TV ゲームである。ただし、学習者の興味を引く手段や材料、課題を導入しさえしたら意欲が活性化するという考えは短絡的で、学習者の「楽」に直結させるのではなく、「やったら楽しい」という体験にしていく工夫が必要である。たとえば、不登校児の適応指導教室における TV ゲームでは、TV ゲームに没頭しようとする子どもを放置しておかない。初期の頃は見守り、少しずつ話しかけ一緒に対戦し、他の子どもの参加を促し、人間関係の中にその行為を入れ込んでいくという関与を試みる。最初はうるさがる子どもも、ふとした瞬間に見守る大人の不在に寂しさを覚え、大人をからかいながらも相手に関心を持ち、負かしながら優越感を感じ、対等の勝負で悔しさを経験し、それを乗り越えて「教えて」という言葉が言えるようになっていく。そして、人やものごとの

良いところや悪いところが見えてきて、それに応じた対応ができるようになる。そのように振る舞うことで自分が脅かされていないことに気づく。その過程が停滞しないように見届け、ほどよいタイミングで次の課題を提示するマネジメントに、子どもは信頼を寄せていくのではないだろうか。このような経験なしに、教育環境に対する信頼感を持ったり、興味があるものに粘り強く、仲間と協調して取り組んだりということはできないと思われる。本論では、マイクラフトや TV ゲーム、ワークなどを例として挙げたが、今日教育現場で導入されるタブレットも同様に捉えるべきである。与えたらそれで望ましい学習が自動的に開始されるのではなく、同時に伴奏して学習態度の育成を育む必要がある。教育への信頼感が十分に育っていない学習者に対しては、声掛けや小さな成功体験の積み重ねなどにより根気を支え、「やってみてよかった」体験に繋がるような見守りが必要になる。

学習は本能的な欲求に貢献するものなので、わがままな性質を有する。学習に気が向きかかった人の声は、粗野でわがままに見えることがある。学びの場にふさわしくないものの取り入れや教室からの飛び出し等学びの場を壊しかねないような危険な思いつきを口にするかもしれない。だからといって、「わがままが過ぎる」と訴えを早々に矯正しようとする、もう興味関心の火は落ちてしまうのである。興味関心の火が消えてしまえば、ものごとに主体的に向き合えなくなってしまう。

発想の危険性を感じつつ、危険な使い方にならないようにそばにいて、適宜手ほどきする必要がある。それは、タイプ E で比喻として用いた鎌が、潜在的には危険な道具で人に向けたら凶器になると同様である。だからといって、その危険性を予め 1 から 10 まで詳細に伝えれば十分というものではない。たくさんの注意事項がプレッシャーになり、意欲も低下し、動きは萎縮する。失敗が怖くなり一歩が踏み出せなくなる。実質、スキルもなくなったひとりで立ち向かわないといけなような気分させられてしまうのだ。タイプ B の状況である。実習生はそういう思いをさせられているのではないだろうか。また、関係性の観点からも望ましくない。完璧に注意事項を伝えた方が「伝えることはすべて話した。責任は果たした」と荷を降ろしてしまうと、その時点で見守りの関係は切れており、ヒヤリハットの段階で対応できたことに気づけないかもしれない。むしろ、自傷他害にならない最低限度の注意だけでのびのび使わせて、そばでヒヤヒヤしながら見守っている姿勢にこそ、関係が残っているのではないだろうか。発想の根底にある「何かを成し遂げたい」気持ちを受け止め伴走する関係の元

にあって、学習者は安心し四苦八苦し、課題を楽しむことができるのではないだろうか。チャレンジしていく意欲が育っていくには、見守られる関係に甘える体験も必要だ。

ただし、無茶な訴えの裏にある思いを受け止めるにはかなりの困難も予測される。ただ言われることをそのままに許容するのではなく、教育的な見通しの元にわがままに押しきれない姿勢を維持する必要がある。思いを許容しつつ建設的でない方向への崩壊にならないようにするためには、教育が設えた枠組み本来の意味と、それに挑戦してくると思われるわがままな発言等の本質を深く承知しておくことが助けになる。畑違いになるが、本論でタイプ A として示した治療構造をめぐる心理の理解がその参考になると考える。

謝辞

正頭英和教諭の教育実践を紹介していただいた江端源治理 理事長学園長に感謝いたします。学生が生き生きとする教育の工夫についてインスピレーションを得ることができました。

引用文献・参考文献

- 1) 高橋美佐子「はじまりを歩く 幼稚園：子の主体性を育むのは遊び 幼児教育の父 理論再び注目」朝日新聞 2022年4月9日土曜日別刷6頁
- 2) 甲野善紀「巻頭対談 甲野善紀×長谷川啓三」日本心理

臨床学会『心理臨床の広場 6』Vol.3 No.2、2011年、5-6頁

- 3) 平井孝男「境界例治療の実際」、『境界例の治療ポイント』、創元社、2002年、193-197頁
- 4) D. W. ウィニコット「精神分析的設定内での退行のメタサイコロジカルで臨床的な側面」北山修監訳『児童分析から精神分析へ：ウィニコット臨床論文集Ⅱ』、岩崎学術出版社、1990年、188頁-190頁
- 5) 川上範夫「生き生きと「あそべる」ことと、豊かに「生きられる」ことと：ウィニコットの「心」から、そして、わたしの「心」から②教育現場における“技術主義”と“魂の自殺”」、大阪少年補導協会、『月刊少年補導』、通号418号、1991年、70頁-74頁
- 6) 小此木啓吾「治療構造論序説」、岩崎徹也他編、『治療構造論』、岩崎学術出版社、1990年、3頁
- 7) 正頭英和「これからの先生に必要なチカラ～ICT活用のその先へ」<https://www.youtube.com/watch?v=ruY53Rnek-w> (参照日：2022年2月9日)
- 8) 中村涼「乳幼児期の学びの過程と特性」、青木紀久代編『保育の心理学』、みらい、2019年、166頁
- 9) 大学コンソーシアム京都主催「大学の『場』を問い直す」ポスターセッション 2022年2月19日
- 10) 神田橋條治「学習と文化」、『精神療法面接のコツ』、岩崎学術出版社、1990年、p.61-63.
- 11) 村中李衣「この世界でつながって生きることの喜びを理解するワーク：絵本の読みあいを体験する」田代和美編著『幼児理解と保育援助』、建帛社、2010年、4頁-5頁