

## 楽しさ追求に関する教育実践学的論議

### —教育学的価値に通底する楽しさの追求—

Discussion on the Csikszentmihalyi's flow model of enjoyment from  
the Viewpoint of the Study on Educational Practice  
: Is there an authentic educational value in the pursuit of enjoyment?

梅野圭史<sup>1</sup>・藤澤薫里<sup>2</sup>・田邊 豪<sup>3</sup>

1 大阪信愛学院大学教育学部

2 京都教育大学附属京都小中学校

3 倉敷市立連島神亀小学校

#### 要 約

本研究では、ホワイトヘッド (Whitehead) の教育論を考察視座に、Csikszentmihalyi の「楽しさのフロー」からみた2つの「楽しさ追求」における教育的価値性を検討した。「楽しさ追求」の一つは、「退屈」の様態からフローに参入する方向 (楽しさ発展型) であり、もう一つは、「不安」の様態からフローに参入する方向 (楽しさ深化型) である。いずれの側面においても楽しさ経験に価値を付与する「叡知 (physical wisdom)」が創造され、人間の精神性 (mentality) を成長させる作用のあることが確認された。具体的には、前者の経験的努力は「挑戦課題を克服する勇気」であり、後者のそれは「自己を超越する努力」である。

*Keywords* : 楽しさのフロー・モデル, 楽しさ発展型, 楽しさ深化型, 経験的努力, 教育価値性

#### 序 論

今日、楽しい活動は価値ある生活様態であり、これによって人生を謳歌することが「意味ある生き方」と理解されるようになってきた。こうした思潮を受けて、学校教育現場では「楽しさ」を基盤に据えた学習活動が志向されるようになってきた。しかし、こうした「楽しさ追求」は、如何なる教育学的価値性を有しているものなのであろうか。

日常生活において興味のある活動に夢中になると、「あっという間」に時間が立ったとする経験がある。私たちは、こうした夢中になっている状態を「楽しさ体験」とし、これに没入できる最適な状態 (フロー) を自らで求めるようになった。

このフロー (flow) という語は、「全人的に行為に没入している時の包括的感覚」と定義され、実践現場で活躍するエキスパートたちがその時の様態を「流れているようだった (floating)」とか、「流れ (flow) に運ばれたようだ」と表現したことに由来している<sup>1)</sup>。もっと言えば、「いま—ここ」を瞬間的に生きている中で、自身の能力を伸ばす適度な挑戦機会に遭遇し、活動自体が楽しいと感じると同時に強い集中によって意識が淀みなく流れるような状態といわれている。

Csikszentmihalyi<sup>2)</sup> は、こうした「楽しさ体験」を持続的にしかも向上的に行うためにはどうすればよいのかとする問いの下、課題の困難さとその課題を遂行する能力の高さとの関係に着目し、最適な覚醒レベルであるフロー状態を維持しようとする欲求が

生まれる様態とそうでない様態を区別し、楽しさのフロー・モデルを創案した。これを図示したのが図1である。いわゆる、フロー理論と称される考え方である。

まず①の状態では、何かで遊び始めた時は基礎的なスキルしかないため、それほど難しくない挑戦課題でも楽しむことができる。しかしながら、活動に夢中になっていくと次第に能力が向上するため、②の状態になると人は「退屈さ」を感じるようになる。一方で挑戦課題を高めると、③の状態になって自身の能力の低さに「不安」を感じてしまう。したがって、再びフロー状態に至るには、自身の能力に適合する挑戦課題で活動するか、もしくは挑戦課題を克服する能力を高めることが必要になってくる。前者の②の状態からのフローへの参入は、「挑戦課題」が発展すること

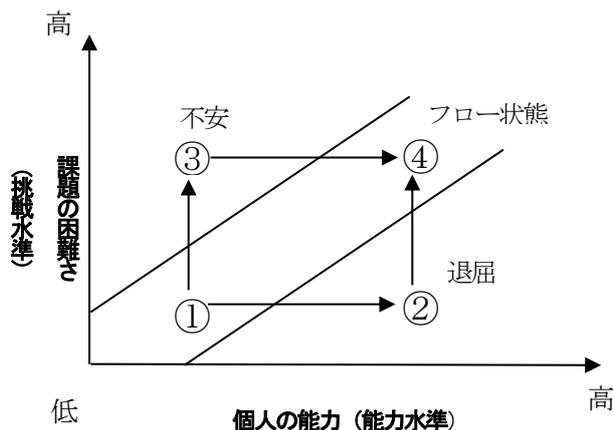


図1. 楽しさのフロー・モデル  
(Csikszentmihalyi, 1990)

から「楽しさ発展型」と、後者の③の状態からのフローへの参入は、「努力課題」が深まっていくことから「楽しさ深化型」とそれぞれ称することにした。このように、フローの発達モデルは個人が最適な状態である「フロー (flow)」という体験を通して、個人の良さや能力を伸ばし、興味や自信を成長させる発達プロセスを描いている。言い換えれば、フロー理論は、時間の流れを成長や発達のプロセスとして捉え、どのような時間をどのように操作可能にしていくかが、その人の「生き方」に通底するとする考え方といえそうである。

フロー理論でいう「楽しさ (enjoyment)」は、「快楽 (pleasure)」とは峻別されることに注意する必要がある。「快楽 (pleasure)」は何の努力もなしに感じることができるものとして、「楽しさ (enjoyment)」は「新しく、挑戦的な要素を含む目標への心理的エネルギーの投射」、言い換えると「深い集中」を必要としているものとして認識しておくことが重要である。その結果、「快楽 (pleasure)」は「意識に新しい秩序を創ること」はできないのに対して、「楽しさ (enjoyment)」は「新規な感覚、達成感覚」によって特徴づけられる<sup>2)</sup>。つまり、ここでいう「楽しさ (enjoyment)」とは、挑戦と能力の伸長を伴うもので、手を抜いて楽をすることではなく、徹底して没頭・没入しやり切ることから生まれる充実や成長実感であり、生き甲斐なども結びついた、深いレベルでの喜びのことといえる<sup>3)</sup>。こうしたフロー経験について、学校教育論の立場から中井<sup>4)</sup>は次のように指摘している。

フロー経験とは、自我意識をはじめ、フロー状況を攪乱し兼ねない諸要素をことごとく取り払う。・・・(中略)  
・・・このことを教師の教育行為において考えてみると、それは教師が計画的思惟を放下し、かつまた教材に沿うという特定の指導意識をも忘れ去り、ひたすらからだひとつで子どもたちと相対していくときに生み出されてくる自己目的的な経験であると考えられる。そのことは、学校教育という枠組みをほとんど意識せずに、個性溢れる授業を展開している現場教師の実践感覚の内に見出すことができる。

このように、教育実践において教師と子どもたちの間に間身体的に現出されるフロー状況とそのモデル (楽しさ追及) は、従来の「仕事/学習」と「遊び」という二分法とそれを生み出す外発的報酬による満足という既存のパラダイムを超えて、彼らが内発的報酬にもとづく楽しみ (現実的生) という新たなパラダイムを提起しているものと考えられる。とほいうもの、Csikszentmihalyiが示す2つのフロー・モデルは社会学的立場からの見識であり、その意義を教育実践学的視点 (実践的・経験的な視点) から「楽しさを追求する行為」を照射した例は教育学系の学術誌ではほとんど見当たらない。ただし、体育分野においては、これまで体育授業や運動部活動における「運動の楽しさ」の実体とその感受性に関する効用について盛んに検討されてきている<sup>5), 6), 7), 8)</sup>。しかしながら、そのほとんどが心理学的アプローチであり、実践的・経験的視点からの論議は散見するに留まっている<sup>9), 10)</sup>。後者の論

議を集約すれば、「楽しさ追求」における思想的基盤である「実践者のプラグマティズム（実践学的思索）」と「プレイ論（生の哲学）」を巡る原理的考察の必要性を要請している。

他の分野では、「科学の楽しさ」<sup>11)</sup>、「仕事の楽しさ」<sup>12)</sup>、「コンピュータの楽しさ」<sup>13)</sup>など、生活実践における各種の事物・事象の楽しさの内実を実査する研究が認められるが、そこでも実践的・経験的立場からの論議は展開されていない。

ところで、本小論でいう「教育実践学的視点」とは、「実践者自身の主体的・自主的な理解や判断を助長する働きかけと方向づけ」であり、「教育実践の中で実際の取り扱いや処理に関する方法・技術の習熟を通して発揮される指導力から教育実践を論議する」とする高久の主張に従っている<sup>14)</sup>。これを簡潔に表現すれば、実践者が有する実践的知識や実践知（経験知）を実践者の内面から解釈する見方であり、実践的・経験的視点からの原理的考察と解せられる。

そこで本小論では、楽しさのフロー理論が有する教育学的価値性についてホワイトヘッド（Whitehead）<sup>15)</sup>の教育論を考察視座に論考することを試みる。つまり、楽しさ追求の教育学的価値性の内実を論及するとともに、これに通ずる楽しさ追求の在り方を実践的・経験的立場から論及してみたい。

具体的には、以下の2点の手続きを採ることとした。

- ① ホワイトヘッドの教育論を考察視座に「楽しさ発展型」と「楽しさ深化型」の教育学的価値性を解釈学的に考察する。
- ② 「楽しさ発展型」と「楽しさ深化型」のそれぞれの楽しみ方を示したオリンピック選手のインタビュー内容を取り上げ、実践者である選手の楽しみ方を実践的・経験的に論及する。

ところで、本小論においてホワイトヘッドを考察視座に据える理由は、以下に示す通りである。

第1点目は、「現実の本質とは何か」という問いの追求を時間の現れの〈プロセス〉、すなわち変化や発達に思考の焦点を当てており、前述のCsikszentmihalyiフロー理論の考え方に近似する様態にあることによる。

ホワイトヘッドが生を受けた19世紀の中盤は、ミル（Mill, J.S.）やブラッドリー（Bradley, F.H.）に代表されるイギリス観念論（理想主義的思索）が主流をなしていた。19世紀終盤から20世紀中盤にかけて、こうした観念論を現実世界の描写（事実の認定）と変化（プロセス描写）を合理的に追求するべく、ムーア（Moore, G.E.）やラッセル（Russell, B.A.W.）の「分析形而上学（事実・出来事・自然がもつ意味の論証〈因果性〉と正当化〈理論化〉）」と、これに抗するホワイトヘッドの「有機体の哲学（事実・出来事・自然が有する有機的関係性〈存在性〉の追求）」が台頭してきた<sup>16)</sup>。とりわけ、後者の「有機体の哲学」では、「現実の本質とは何か」という問いの追求を目標に向かう時間の現れの〈プロセス〉、すなわち変化や発達に思考の焦点を当てたのであった。もっとう言えば、「現実の本質」、つまり実践的で経験的な「生の営み」を時間の現れ（プロセス）として捉え、その変化のしかたや発達の様相を考察視点の軸に据えようとしたのである。これは、変化や発達の因果性を一元的に解釈するのではなく、多次的でかつ包括的な存在にあるとする立場に立つことを意味している。

第2点目は、ホワイトヘッドの「有機体の哲学」における思索がカイヨワ（Caillois, R.）やホイジンガー（Heusinger, A.B.H.E.）のプレイ論を下敷きに「生」の哲学を展開させていることによる。

ホワイトヘッドは、先のムーア（Moore, G.E.）やラッセル（Russell, B.A.W.）の「分析形而上学」における思索に関して、「先立つ観察によって惹き起された詳細な識別の厳密な体系化に思考を釘付けにする方法はやがて挫折する」と批判し、経験の分析的観察は「自由な想像力の遊び」によって事物・事象の越境・拡大していく想像力の飛躍にあるとした<sup>17)</sup>。ここでいう「遊び」とは、直接的経験が有する限定性と特殊性を越え出ていくイメージの自由な飛躍を意味している。こうした思索は、前述の「楽しさを追求する行為」に関する教育実践学的視点（実践者のプラグマティズムとプレイ論を巡る原理的考察の展開）に適した教育論であることを示している。

## 本 論

### 1. 楽しさ追求の二面性

ホワイトヘッド (Whitehead) <sup>15)</sup> は、「驚きと好奇心という情緒の躍動こそ、心的活動の源泉である」とし、これが「楽しさ (enjoyment)」の本来の意味であるとした。すなわち、「生きている有機体 (living organisms) が、適切な自己発達を目指して発奮するような自然な方法なら、それは楽しさと言える」と解釈した。

こうした「楽しさ (enjoyment)」は、力動的な人間の生命現象と考えられることから、村田 <sup>16)</sup> は、ホワイトヘッドの教育論を以下のように解説している。

*生命とはそのつど新しい調和を実現する創造活動であり、その創造のプロセスにはリズムがある。生命のリズムは自然のうちに満ちている。そして、人間経験において価値実現の高次のプロセスをかたちづくる複合的で統一的なリズムとなる。教育とは、こうした生命のリズミックな躍動に即して精神(mentality)が成長するのを促し、方向づける営みなのである。・・・これは、古代ギリシャ人が「叡知 (wisdom)」と呼んだものに相当する。知識の重要さは叡知のうちにある。また、知識の重要さは、その有用性にあり、その知識を私たちが活性化して使いこなすことにある。(.....は著者らによるもの)*

これより、ホワイトヘッドは、「叡知」の修養こそが楽しさを追求していく目的であると解している(著者らは、「叡智」の訳語を‘physical wisdom’ と解釈している <sup>19), 20)</sup>)。その上で、ホワイトヘッドの教育論は、「有機体の哲学」と「生命の哲学」の二面性が看取されるとされている <sup>21)</sup>。

## 2. 「生命の哲学」を追求する楽しさ

まず「生」の源泉である「生命の哲学」から論及する。この考え方は、「教育リズム論」によって説明されている。これには、ホワイトヘッドの死生観が大きく影響しているといわれている <sup>22)</sup>。つまり、「いまここ」を生きる瞬間に「生」と「死」が刹那に関係し、そこで生じる出来事の有限性が自然のリズムであり、これと付帯的に関係するのが生命のリズムであるとした <sup>23)</sup>。これは、「生」と「死」は別個に存在しているのではなく、「生」は「死」と共に在るとする考え方である。つまり、「いまここ」を精一杯に生きること自体が「楽しさ体験」なのであり、それを自身で追い求めていく過程が「生を全うする人間的活動」なのである。その裏側は「死を全うする活動」でもあり、この両者がかみ合ってこそ、「よりよく生きることは、よりよく死ぬこと」と同義となる。もっと言えば、人の死は「病名」によって理解されるのではなく、「生」を全うした結果として受け止めなければならないということ、つまり「彼は何で死んだ？」という問いに対して、「彼は生き切ったからです。」と応じることが「生と死」の関係を最も端的に表現した応えなのである。ホワイトヘッドは、こうした「生」を謳歌する「楽しさの追求」を「教育のリズム」と称し、人生を楽しく生きる活動は「人間性」に通底すると解した。

この考え方を授業の場に援用すると、学習活動は何らかの教科目的を達成するための過程もしくは手段として捉えるのではなく、活動それ自体を夢中になって楽しむことで「活動の楽しみ方」を学び取る場と考える立場に立つ。これより、知識や技術といった基礎学力は、活動を夢中になって楽しんだ結果として習得されるものと捉える見方となる。このことは、「生命の哲学」における楽しさ追求は、成果(プロダクト:喜び)と過程(プロセス:楽しさ)が「目的-手段」関係にないことを意味している。それ故、村田 <sup>16)</sup> が述べているように、有用性に価値をもつ知識や技術は、「勉強(強いる活動)」によって習得されるものでなく、学習活動それ自体を楽しむ中で習得されるべきものということになる。これは、教科目標の達成が教科内容の習得であると同時に、教科内容の習得そのものが教科目標の達成であるとする、つまり「目標=内容」とするゲシュタルト構造であり、ホワイトヘッドの「生命の哲学」に通ずる楽しさ論と考えられる。これは、Csikszentmihalyi <sup>24)</sup> の「退屈」を打破する「楽しさ発展型」に相当する。

幸いにも、これを実践化した現象を「2020 東京オリンピック」のスケートボード種目で認められた。一つは、ストリート種目(街の中を滑るようなコースで技を競う種目)で西谷柊選手(当時13歳)が最年少で金メダルを取った出来事であり、もう一つは、パーク種目(複雑な形のコースを滑る技を競う種目)で世界ランキング第1位の岡本碧優選手の演技後での出来事である。

西谷選手は、幼年の頃からスケートボードを夢中になって遊ぶ過程（努力は大変なものであっても、苦痛や苦勞を感じない活動経験）の中で、誰も真似することができない技を創案・習得していったもので、後述する従来までの柔道選手やレスリング選手などの対人的スポーツ、さらには水泳や陸上の選手などの個人的スポーツとは大いに異なる楽しみ方であることを感じさせる事例であった。西谷選手は、試合後のインタビューで次のように述べている<sup>20)</sup>。

一番は、言葉が話せなくても海外のみんなと仲良くなれるところです。競技としてよりは“遊びの延長”のような感覚に近いです。自分の武器はスケボーを楽しんでいるというところで、好きだからいっぱい滑るし、いっぱい滑るからうまくなったのかなと思います。だからつらいとか嫌いと思ったことは一度もないんです。私には競争意識はあまりありません。他の選手が難しい技をメイクしたらすごいなって思うし、自分が成功してみんなが褒めてくれるのも嬉しい。私自身は勝ち負けよりも自分らしく楽しく滑ることを目標にやっています。

後者は、岡本選手が最後の演技で自身の技を出し切ることができれば金メダルが取れるという場面で、着地に失敗し4位に終わった事例である。岡本選手は、演技後、自身の失敗を悔やんで涙を流していたが、その場に競い合っていた外国選手たち全員が労をねぎらいに集まり、みんなで彼女を抱き上げ、これまでの彼女の努力を讃えたのであった。金メダルを獲得した四十住さくら選手、銀メダルを獲得した開心那選手よりも、岡本選手を讃えたのである。このようなシーンは、これまでのオリンピックではなかなか見ることのなかった現象だった。

この事例と同様のことが「2022北京冬季オリンピック」のスノーボード競技の岩淵麗奈選手でも認められた。彼女は、最終演技で縦3回転の大技に挑戦したが、惜しく着地に失敗し、4位に終わった。しかしその後、多くの外国選手たちが彼女を囲み、大技に挑戦した勇気を讃えたのだった。

いずれの事例も、メダルを取ることが真正な目的ではなく、他の選手と共にスケートボードの技を互いに披露し合い、その成果を共に楽しむことを何よりも大切にしている、それが「横乗りスポーツの文化」だと主張しているように思われる。言い換えれば、スケートボード競技は、仲間と共に「技を共有して楽しむ場」ということになる。

これらのことから、「楽しさ発展型」の経緯は、図2に示す様相にあると考えられる。すなわち、「楽しさ発展型」の成長プロセスでは、楽しさのフローに参入するために要請される経験的努力は、自分にとって容易でない「挑戦課題を克服する勇気」となる。このとき、「技の挑戦水準」が高くなればなる程、先述の例のように励まし合って高め合う仲間の存在がきわめて大切になってくる。そして、そこでは仲間と共に「技を共有する楽しさ」が感得されていくものと考えられる。

### 3. 「有機体の哲学」を追求する楽しさ

ホワイトヘッド (Whitehead)<sup>20)</sup>は、「有機体」を「一定のかたちの価値を実現すること」とし、「有機体の哲学」を「一定のかたちの価値を実現させ、新たな価値を創発する行為」と規定した。このことから、教育の場における人間形成では、ある価値を実現させる過程（プロセス：楽しさ）とそれによって眼目に現れる成果（プロダクト：喜び）をわが物にすることと見做すことは可能であろう。ここでは、一つひとつの「楽しさ体験」を「人体を構成する細胞」になぞらえ、人間はこれらの細胞（楽しさ体験）から構成される「有機体的な構造物」と見

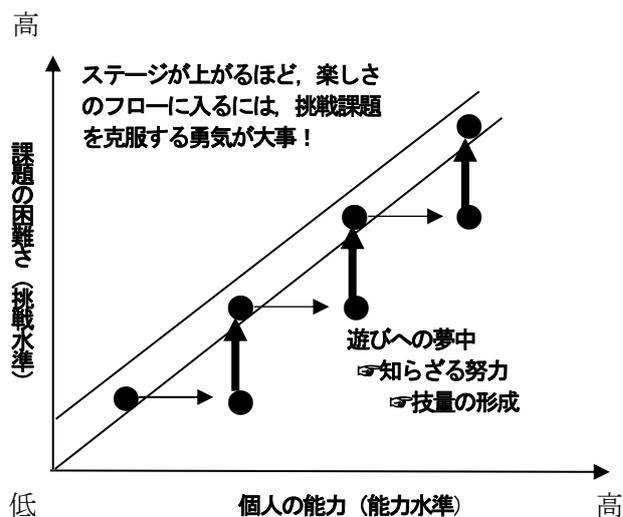


図2. 楽しさ発展型の成長プロセス  
(Csikszentmihalyi, 1990より改変)

做した<sup>18)</sup>。これより、前項の「生命の哲学」における楽しさ追求の場合とは異なり、「有機体の哲学」における楽しさ追求は、成果（プロダクト：喜び）と過程（プロセス：楽しさ）が「目的—手段」関係に帰属することを意味する。つまり、成果（プロダクト：喜び）を得るための努力を楽しむという学びの行為である。これは、多くのオリンピック選手に認められる勝利主義的努力とこれを完遂（メダル獲得）した瞬間の感激シーンを事例として指摘することができる。こうした楽しみ方は、Csikszentmihaly<sup>2)</sup>の「不安」を乗り越える「楽しさ深化型」といえよう。

過去、わが国の授業実践では、このような楽しみ方を奨励してきた感がある。これを授業の場に援用すると、容易でない課題（めあて）を自身に与え、その解決に向けて「努力すること」を楽しみ、その結果としての知識や技術の習得を喜ぶとする授業観となる。ここで重要なことは、教師の直接的指導によって「わかる・できる」が可能になった実践は、必ずしも子どもたちの「有能性」を高める教育に結節するものでないことを認識しておく必要がある。このことについて、ホワイトヘッド (Whitehead)<sup>25)</sup>は、次のように表現している。

私たちの生徒は生きているのであり、ジグソーパズルのピースのように、ばらばらの小片に切り分けてしまえるものではない。・・・(中略)・・・ところが、生きている有機体は、自分自身の衝動 (impulse) によって自己発展を目指して成長するので、事情は機械製作とは全くちがう。この衝動も、生きている有機体の外部から刺激されたり指導されたりすることはありうるが、また圧殺されてしまうこともありえる。

こうした抑圧された中での「楽しさ」と「喜び」は、予め教師の直接的指導によって与えられたもので、決して「楽しさ深化型」とはいえない様態なのである。しかしながら、過去、「有機体の哲学」にみる楽しさ追求を重視する教師は、往々にして「生命の哲学」にみる楽しさ追求の真髄である「目標＝内容」とするゲシュタルト構造を重視する授業観を受け入れることが難しく、大いなる批判の対象にしてきた<sup>9)</sup>。

ここでオリンピックの体操競技の内村航平選手のケースを考えてみたい。

体操競技では、多くの技の組み合わせによる演技の優劣を競っている。そこでは、創造された技の評価は、年々、低下していく定めにある。このことは、技には寿命があるということの意味する。それだけに、難易度の高い技の開発が常時に要請され、各国の体操選手たちは技の開発と習熟に躍起となっている（スケートボード競技やスノーボード競技も、採点基準が厳密化すれば、「楽しさの深化型」に移行するかも知れない）。しかし、そこにみる選手たちは、与えられた苦難を乗り越える努力を耐えているのではなく、自らに課した業を乗り越えていく過程を楽しんでいるのである。その結果、「人類の英知」と呼べる多くの技（例えば、鉄棒種目では56個に及ぶ選手名が付いた技がある）が開発されてきた。

以下、金メダル確定と評されていた内村航平選手の鉄棒種目での落下を考えてみることにする。演技後のインタビューで内村選手は、次のように応えている<sup>26)</sup>。

落下したのは鉄棒の演技に組み込んだ10個の中でも自信を持っていた技。ふだんは失敗したことの無い技だった。念入りに確認した難度の高い他の技に比べて調整はわずかにおろそかになっていた。ここまでのすごい練習を積んできたので、あとはやるだけと過信しすぎたところはあったのかもしれない。柔道の太田将平選手が「自分を最後まで疑いたい」と言っていたが、僕にはその気持ちが足りなかったのかもしれない。・・・(中略)・・・努力をしても、結果にはつながらない。結果の出ない努力は、努力ではないのか。そんなことは無いと思う。だとしたら、努力とは一体、何なのだろう。

こうした内村選手の問いを受けたように、池江璃花子選手<sup>27)</sup>ならびに大野将平選手<sup>28)</sup>は、試合後のインタビューで次のように応えている。

100メートルで優勝できると思っていなかった。何番でもここにいられることに幸せを感じようと思ってやってきた。自分が勝てるのはずっと先のことだと思っていたけれど、勝つための練習もしっかりやってきたし、努力は必ず報われるんだと思った。私は、神様は乗り越えられない試練は与えない、自分に乗り越えられない壁はないと思っています。もちろん、私にとって競泳人生は大切なものです。ですがいまは、完治を目指し、焦らず、周りの方々に支えて頂きながら戦っていきたいと思います。(池江璃花子選手)

自分の中で本当に悲観的な思いしかなくて、不安でいっぱい去年から過ごしていた。この一日で報われたとは思っていませんし、私の柔道人生は続いていくので、今後もやはり自分を倒す稽古を継続してやっていきたい。やはり柔道という競技。私も一年半ぶりぐらいですね。柔道の試合に出て、改めてきついな、しんどいな、と感じました。でも、そのつらさ苦しさを乗り越えた先に、何か学べるものがある。日々の稽古を頑張してほしいです。(大野将平選手)

池江選手は「努力は必ず報われる」とし、大野選手は「自分を倒す稽古が努力である」と述べている。「結果の出ない努力は、努力でないのか」とする内村選手の努力観とは異なるように見えるが、果たしてそうだろうか。

図3には、「楽しさ深化型」の成長プロセスを示した。これより、選手によって楽しさを感じ得るフローステージが異なることがわかる。すなわち、過去の競技成績から推し量れば、「池江選手→大野選手→内村選手」の順に楽しさフローのステージが高くなっていくように推察される。つまり、内村選手はきわめて高いフローステージにまで登り詰めており、そこでの自己超越がきわめて困難な様態にあったのではないかと推測される。これより、「楽しさの深化型」では「自己超越する努力」が要請される場所に特性があるものといえる。

いずれにしても、「生命哲学における楽しさ追求」と「有機体の哲学における楽しさ追求」は、楽しさを感じ得る経緯が異なるのであって、「人間の形成」という点では決して別個のものでないことが分かる。もっと言えば、「楽しさ発展型」で発揮される「叡知 (physical wisdom)」は、楽しさを感じ得ている過程の中で感受されるのに対して、「楽しさ深化型」での「叡知」は、楽しさを感じ得た結果 (成果) として感受されるところにあるといえよう。しかしながら、感受される「叡知」は、結果として人間の精神性 (mentality) を成長させる作用のある文化 (財) になるという点で共通しているものと考えられる。

ホワイトヘッド (Whitehead) <sup>20)</sup> は、「叡知」を次のように述べている。

みなさんのどのような刺激や指導があっても、成長しようとする創造的衝動は生徒個人の内部から出てくるものであり、全く個性的なものである。教育とは、生命の技巧 (art of life) の包括的理解へと個人を指導することである。

## 結 論

Csikszentmihalyi<sup>2)</sup> の「楽しさのフロー・モデル」からみた「楽しさ追求」の教育的価値性をホワイトヘッド (Whitehead) の教育論を考察視座に検討した。

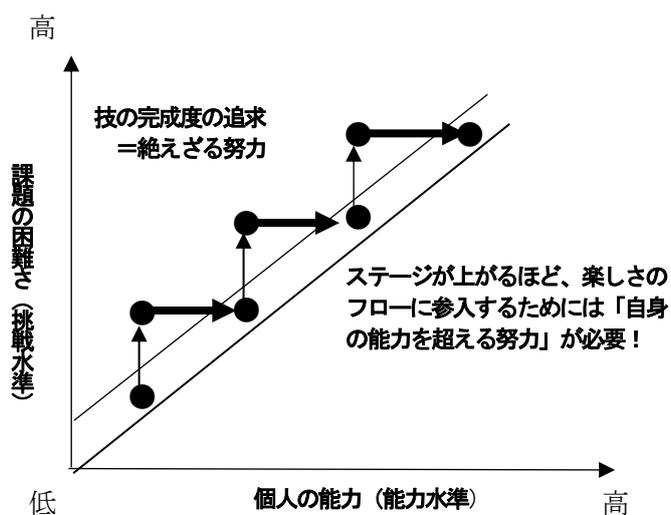


図3. 楽しさ深化型の成長プロセス (Csikszentmihalyi, 1990 より改変)

Csikszentmihalyi が指摘する2つの「楽しさ追求」には、いずれの側面においても楽しさ体験に価値を付与する「叡知 (physical wisdom)」が創造され、人間の精神性 (mentality) を成長させる作用のあることが確認された。具体的には、前者の経験的努力は「挑戦課題を克服する勇気」であり、後者のそれは「自己を超越する努力」である。それ故、これら2つの楽しさ追求は、互いで反目し合う関係のように見えるが、実は相互補完的關係として捉える必要がある。つまり、フロー経験という肯定的で積極的な「生の体験」は、誰しもが体験できる主観的経験であると同時に、外的操作可能性があることを示唆している<sup>29)</sup>。これを具体的に示せば、まずは「楽しさ発展型」から楽しさのフローに参入して「過程の楽しさ」を感受させた後、「楽しさ深化型」のプロセスにより「結果としての楽しさ」を感得させるといった操作可能性である。前者は主として幼少年期で、後者は小学校後期からそれぞれ体現させていくやり方が自然と考えられる。そのためには、小学校のいつ頃からどのような自己目的的な人格・個性になるのかについて、その測定尺度の作成<sup>30)</sup>とそれに基づく実証的研究<sup>31)</sup>が要請される。

他方、一つの競技スポーツを取り上げれば、「楽しさ発展型→楽しさ深化型→楽しさ発展型→楽しさ深化型……」といった螺旋構造的にスポーツを楽しむやり方も推奨できる。近頃、若者たちのスポーツに取り組む構えや姿勢が変わってきたように思う。昭和の時代であったなら、勝利を勝ち取る精神性が何よりも重視されていた。そこに通底していたのは、「根性」や「克己」の精神であった。今日では、仲間と共にスポーツを楽しむ構えの上に勝ち負けを楽しむ姿勢が乗っているように思えるのである。

今後、これら2方向にみる相互補完性は、単にフロー経験の積み重ねによるプレイ感情の変容だけでなく、生活全体 (art of life) に及ぼす社会的影響も検討する必要がある。なぜなら、フロー経験が個々人の能力や人格形成にいかなるポジティブな影響を与えるものなのかについてほとんど実証されていないからである<sup>32)</sup>。

いずれにしても、学校教育の場における「楽しさ追求」は、「楽しさの深化型」であれ「楽しさの発展型」であれ、いずれも真正な教育的価値 (人間性を高める作用) を有することが確かめられた。

## 引用・参考文献

- 1) フロー体験に関する研究の動向と今後の可能性, 石村郁夫・河合英紀・國枝和雄, 他, 筑波大学心理学研究, 38 : 85-96, 2008.
- 2) Csikszentmihalyi, M. Flow the psychology of optimal experience, New York Harper and Row. pp.45-46, 1990. (今村 浩明訳, フロー体験 喜びの現象学, 世界思想社, pp.58-59, 1996.)
- 3) 楽しさを基軸としたマネジメントモデルの考察—戦略マネジメントの観点から—, 小森谷浩志, 日本経営診断学会, pp.36-41, 2009.
- 4) 教育方法における時間意識の再検討—指導態勢のフロー・モデルへ向けて—, 中井孝章, 教育方法学研究, 16 : 57-65, 1990.
- 5) ダンスの授業の好悪を規定する楽しさの要因の検討—中学生を対象として—, 畑野裕子, 兵庫教育大学研究紀要5 : pp.133-143, 1988.
- 6) 小学校における体育授業の楽しさに関する研究 : 各運動教材の楽しさの種類と因子構造について, 千駄忠至, 日本教科教育学会誌, 13-2 : 61-67, 1989.
- 7) SD 法による体育の楽しさの因子構造, 野田洋平・榎村いづみ・吉沼 充, 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 38 : 75-89, 1989.
- 8) 楽しい体育授業の満足度に影響する要因, 澤 聡美, 富山大学人間発達科学部紀要, 11-3 : 31-37, 2017.
- 9) 所謂「楽しい体育」論の批判的検討, 多々納秀雄, 九州大学健康科学 12 : 73-86, 1990.
- 10) 越川茂樹, 楽しい体育とプレイ論—遊びの視点がなぜ必要なのか—, 北海道教育大学釧路校研究紀要, 45 : 107-113, 2013.
- 11) 因果関係モデルによる若年従業員の「仕事の楽しさ」の分析, 山下 京, 大阪大学人間科学部紀要, 22 : 95-110, 1996.
- 12) 子どもにおける「科学の楽しさとは何か—子ども科学博物館における展示物への評価から—, 畑中清博・大 辻 永, 日本科学教育学会年会論文集 26 : 177-178, 2002.
- 13) コンピュータゲームの特性と楽しさの分析, 山下利之・清水孝昭・栗山裕, 他, 日本教育工学会論文誌, 28-4 : 349-355,

2004.

- 14) 高久清吉, 教育実践学, 教育出版, pp.2-6, 1997.
- 15) Whitehead, A. N., *The Aims of Education and Other Essays*, New York Free Press, P31, 1967.
- 16) 非分析哲学としてのホワイトヘッド「有機体の哲学」, 吉田幸司, 東京大学哲学研究室「論集」, 34 : 94-107, 2015.
- 17) 遊びと思弁哲学—ホワイトヘッドの方法論と宇宙論—, 村田康常, プロセス思想, 19 : 108-127, 2019.
- 18) ホワイトヘッド哲学における教育のリズム論—生命, 村田康常, 自然, 人間, 教育の連続性—, 名古屋柳城短期大学研究紀要, 33 : 79-95, 2011.
- 19) 実践的能力としての[からだ]の賢さ, 滝沢文雄, 体育学研究, 43-2 : 79-90, 1998.
- 20) [からだ]の教育, 滝沢文雄, 体育・スポーツ哲学研究, 30-1 : 1-10, 2008.
- 21) 有機体哲学的教育論—リズムと<情>と<理>—, 酒井ツジ子, プロセス研究シンポジウム(編), ホワイトヘッドの教育の課題, 行路社, P38, 1994.
- 22) 大乘仏教とホワイトヘッド哲学, 武田龍精, プロセス思想, 創刊号 : 5-18, 1985.
- 23) 松永敦子(文), 3~7歳幼児教育メディア FQ Kids learning, 「つらいと思ったことは一度もない」スケボー・西矢栞選手が才能を伸ばし発揮できるわけ(2022.1.26), <https://fqkids.jp/15040/> (参照日 2022年8月10日)
- 24) Whitehead, A. N., *An Enquiry Concerning the Principles of Natural Knowledge*, London: Cambridge University, pp.196-210, 1955.
- 25) Whitehead, (1967) 前掲書. pp.38-39.
- 26) 田谷亮平, NEWS WEB, 特集: オリンピック 体操 内村航平“あの瞬間”と向き合い続けて (2021.9.1), [https://www3.nhk.or.jp/news/special/2020news/special/article\\_20210901\\_01.html](https://www3.nhk.or.jp/news/special/2020news/special/article_20210901_01.html) (参照日 2022年8月21日)
- 27) 碓井真史, YAHOO ニュース, 努力は必ず報われるか: 池江璃花子選手の言葉と心の力の心理学 (2021.4.2), <https://news.yahoo.co.jp/byline/usuimafumi/20210405-00231105> (参照日 2022年8月21日)
- 28) Sponichi Annex, 【優勝インタビュー】連覇の大野将平「自分は何者なのか」と証明する戦いができた (2021.7.6), <https://www.sponichi.co.jp/sports/news/2021/07/26/kiji/20210726s00006000623000c.html> (参照日 2022年8月21日)
- 29) Csikszentmihalyi, M. and Rathunde, K., *The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity*, In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol, Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.1, Theoretical models of human development*, New York: Wiley, pp.635-684, 1998.
- 30) Jackson, S.A. and Eklund, R.C., *Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2*, *J. Sport and Exercise Psychology*, 24:133-150, 2002.
- 31) 陸上競技選手のフロー経験について—Flow Scale を用いて—, 張本文昭・川端雅人・小橋川久光, 東京電機大学理工学部紀要, 22 : 47-53, 2000.
- 32) Fredrickson, B.L., *Positive emotions*, In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology*, New York: Oxford University Press, pp.120-134, 200

【COI 関係】本研究では, 著者に開示すべき COI 関係にある企業等はありません。

受理 2022年3月15日

公開 2022年3月15日

<連絡先>

梅野圭史

〒536-8585 大阪市城東区古市2丁目7-30

大阪信愛学院大学教育学部

E-mail [umenok@osaka-shinai.ac.jp](mailto:umenok@osaka-shinai.ac.jp)