

ISSN 2436-7664

東海大学

資格教育研究

第5号



TOKAI UNIVERSITY

■ 目次

---

論文

地域の活力の向上に資する博物館の現状

——長谷川町子美術館・記念館来館者の分析事例より—— 江水 是仁 1

教師による「見立て」と物語性

——パトリシア・ハイスミス「ヒロイン」を手掛かりに—— 稲垣 智則 21

ホリス・L・キャズウェルのカリキュラム構成論

齊藤 仁一郎 35

学びのユニバーサルデザイン実践者の実践継続 / 促進プロセス

——複線径路等至性モデリングによる語り分析—— 松戸 結佳 49

---

実践研究

プロアクティブ生徒指導が生徒の自己有用感形成に及ぼす影響

——中学校における「関わりを大切にした支援」を基盤とした実践研究——  
江森 克弘 63

---

2024 年度活動報告

教職課程 81

司書課程 85

学芸員課程（湘南校舎） 87

社会教育主事課程 93

---

東海大学資格教育センター内規 95

■

---

**【執筆者】**

江水 是仁（東海大学資格教育センター准教授）

稲垣 智則（東海大学資格教育センター准教授）

斉藤 仁一郎（東海大学資格教育センター准教授）

松戸 結佳（東海大学資格教育センター特任助教）

江森 克弘（相模原市立上溝中学校拠点校指導員教諭）

〈論文〉

## 教師による「見立て」と物語性

— パトリシア・ハイスミス「ヒロイン」を手掛かりに —

稲垣 智則

### 1. はじめに

教師は日常的に、生徒を「見立て」ながら教育実践を行っている。「見立て」の重要性は文部科学省(2010)『生徒指導提要』(以下、旧提要)、及び文部科学省(2022)『生徒指導提要』(以下、新提要)にも記されている。新提要においては、「見立て」が「アセスメント」と言い換えられている部分があるが、基本的には同内容を指していると考えて差し支えない<sup>(注1)</sup>。新提要においては、「見立て＝アセスメント」(以下、「見立て」に統一)においてBPSモデル<sup>(注2)</sup>による把握が重要であることが指摘されている。

新旧提要における「見立て」は客観性を重視している。そのため、児童生徒が主観的にどのような「物語」を生きているのか、という観点は薄い。さらに「見立て」る側である教師がどのような「物語」を生きているのかによる影響についても考慮する必要がある。

たとえば、ナラティブ・セラピー<sup>(注3)</sup>では、クライアントが生きることを困難にしている支配的なストーリー(ドミナント・ストーリー(dominant story))からの脱却、およびドミナント・ストーリーによって埋もれている従属的なストーリー(subordinate story。かつてはオルタナティブ・ストーリー(alternative story)と呼称されていた)の展開を確保することを一つの目的としており、セラピー全体を通して「物語」に注目している<sup>(注4)</sup>。そのため「見立て」の段階から、クライアントの「物語」に注目している。

クライアントが「語る」まで、クライアントがどのような物語を生きているのかはわからない。しかし、そこにはドミナント・ストーリーがあり、それによってクライアントが世界を認識しているという前提、そしてそのストーリーは、セラピストの生きるストーリーとは異なるという前提がある。そのためナラティブ・セラピーでは、クライアントがどのような物語をフィルターとして世界を見ているのか、セラピストは仮説を立て、クライアントが語りやすいように質問し、検証していく。

これは生徒指導の際に教師が行っていることと類似している側面がある<sup>(注5)</sup>。しかし生徒指導の際、児童生徒と教師、ひいては自分と他者が、異なる物語によって世界を認識していることに、どこまで意識的であろうか。「見立て」は、教師の物語的枠組み、つまり教師のドミナント・ストーリーに影響される。初期印象が固定化すると誤解を招いてしまう。客観性が担保されることは重要ではあるが、そのためには、児童生徒及び教師、それぞれの「物語」に影響されて世界を認識しているという、いわば主観性についての留意が必要ではないか。

本研究では、Highsmith(1970)の短編小説“Heroine”を題材に、「見立て」と「物語」性の関係を考察する。“Heroine”には、(1)主人公ルシールの一人称語りによる内的世界の提示、(2)極めて偏った世界観を持つ主人公、(3)クリスチャンセン夫妻がルシールを保母として雇う際の面接及び働きぶりの観察において本質を見抜けなかった構造、という要素がある。“Heroine”の主人公ルシール(21歳、女性)をBPSモデルに基づいて分析、さらにはルシールの生きる「物語」の「見立て」という観点から分析し、「物語」という視点の重要性を浮き彫りにす

ることが本論の目的である。

詳細は3節にて記すが、たとえばクリスチャンセン夫妻は最初の面接の際、ルシールの信用証明書を確認していない。またルシールは子どもたちの面倒を良く見ているのではあるが、それは自分が「ヒロイン」としてcatastrophe(大変なこと)から助け出す対象として見ている結果でもある。もちろん、これらの情報を見出すことは初回の面接のみで行えることではないだろう。継続的な観察と仮説・検証が必要である。しかしクリスチャンセン夫人の他者を見る思い込みと粗雑な観察によって、ルシールの人格構造がステレオタイプのな型にはめられ単純化・定式化されている。しかも、ルシールは騙そうとしているわけではないのである。

“Heroine”はフィクションである。しかし、初回面接時の情報取得不備、断片的な観察、思い込みに影響された単純化(ステレオタイプ)によって、児童生徒を理解し損なう構造は、生徒指導場面においても見られる現象である<sup>(注6)</sup>。そのような間違いを防ぐためにもBPSモデルによる「見立て」が有効であるが、ルシールの最大の課題は、世界を「自分＝ヒロイン」という「物語」を通して把握している点にあると考えられる。この「物語」がわからなければ、生育歴も、遺伝負因も、社会的なトラブルも、それらの持つ意味を理解することができない。生徒指導においても同様、児童生徒がどのような「物語」を生きているのかを把握してこそ、有効な生徒指導が行えるのではないか。

生徒指導や教育相談の領域では、アセスメントの客観性・妥当性を確保する実践知の蓄積がある一方で、児童生徒がどのような物語で自他や世界を読んでいるか、また教師自身の物語枠組みが見立てに与える影響は、十分に可視化されてこなかった。本稿は既存のBPSモデルを尊重しつつ、見立て過程における主観的・物語的次元を補う観点を提示する。

なお、教育学では「ナラティブ／語り」を扱う方法論やアプローチが広がっている(例：ナラティブ的探究の可能性、教育実践へのナラティブ・アプローチ等)<sup>(注7)</sup>。しかし、特に「ドミナント・ストーリー」を理解した上で生徒指導を行うことの有効性については、理論的枠組みは整備されつつあるものの、教育現場での実証研究は限られているのが現状である。本稿はすでに行われているナラティブ研究と問題意識を共有しつつ、文学作品の精読を通じて「見立ての物語性」を立ち上げる点に独自性がある。すなわち、物語(フィクション)を素材としたケース読解を教育的判断の訓練に活用するという橋渡しである。文学作品はフィクションであるが、読解過程は「想定事例の検討」という点で臨床場面の間主観的判断と構造的に近い。

## 2. 理論的背景

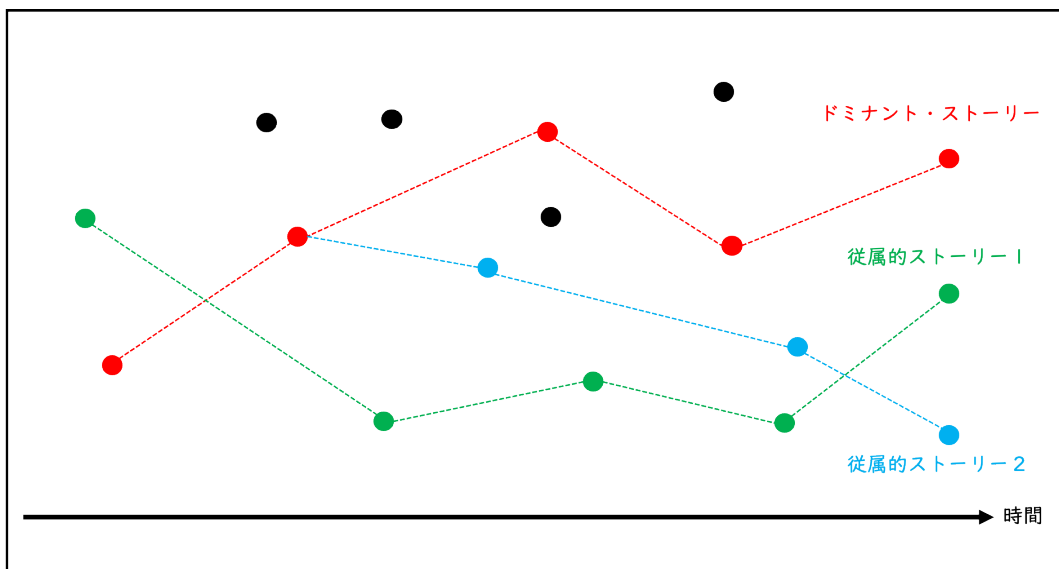
### 2-1 ナラティブ・セラピー

ナラティブ・セラピーの手法は「外在化する会話、再著述する会話、リ・メンバリングする会話、定義的祝祭、ユニークな結果を際立たせる会話、足場作り会話」(White, 2007)に分類される。たとえば摂食障害のクライアントであれば、摂食障害という「問題」によって困難を背負わされている、という文脈から状況を再著述する。クライアント自身に「問題」に名前をつけてもらい(たとえば「アノレクシア」など)、問題を外在化させ、セラピストは「アノレクシアは、どのようにしてあなた自身への態度と、自身との相互作用に影響を及ぼしていたのか? アノレクシアは、そのためにあなたに何を要求しているのか?」のように問いかける(White, 2016)。クライアントは「私に、自分自身を監視するように要求している。『従順な身体』、つまり許容される容姿へと身体を変形させることが求められている。違反すれば体罰が待っている」というように反応することになる(White, 2016)。このようなやり取りを通して、「問題」を自らの人格と切り離し、「問題」に主体的に対応できる立場を確立するように導かれる。「問題」の「せい」にすることが目的ではない。あくまでクライアントが今後も「問題」に対して主体的に対応できるようになることが主眼である。

なお、Whiteは「構成主義者(constitutionalist)」の立場を取っており(White, 2016)、ナラティブ・セラピーは「人々の人生が形作られるのは、彼らが経験に与えている意味によって、社会構造における彼らの状況によって、そして言語実践や彼らの人生が徴集されている文化的な自己実践および関係性実践によってである」ことを土台として構築されている。先の例では、「アノレクシア」によって支配されている物語がドミナント・ストーリーと

ということになるが、これが社会的な環境(マスコミュニケーション、教育、文化背景、家庭環境など)によって決定されている、という視点を採択している。

筆者の解釈では、ドミナント・ストーリーは、クライアントの人生における出来事を、あるコンセプトに沿ってつなげたものであり、星座のように出来事をつなげた形に与えられたものである。しかし、本来はクライアントの生きる中では様々な出来事があったはずであり、ドミナント・ストーリーからは「例外的」な出来事があるはずだ。それを丁寧に拾い上げる、あるいは掘り起こすことが重要になる。そして、ドミナント・ストーリーによって不可視化されていた、従属的ストーリーを導き出す(図)。ナラティブ・セラピーでは従属的ストーリーにも、本人の言葉で「見出し」のような名前をつけてもらう(たとえば、「人生の自己管理」など)。しかし、もしここで新たなストーリーを1つだけに定めてしまうと、新たなドミナント・ストーリーとなりかねない。White(2007)の記録を読むと、そのあたりをかなり丁寧にやっている印象を受けるが、クライアントを変化させる(コントロールすることになると、新たな支配構造に入ってしまうだろう。筆者は、社会の中で生きているだけである種のドミナント・ストーリーを付与されてしまうという構造自体を意識できる、ある意味では客観的な視点を獲得することを目的として、ナラティブ・セラピーの観点を活用することが有効であると考ええる。



図：ドミナント・ストーリーと従属的ストーリー(White(2007)を参考に筆者作成)

このような視点獲得はナラティブ・セラピー独自のものではない。たとえば森田療法における「あるがまま」の観点を確立することや、アクセプタンス&コミットメント・セラピー(ACT)における「物語としての自己」から「脱フュージョン」し、「視点としての自己」を確立することなどは構造が近似しているといえる。しかし「物語」に焦点を当て、ドミナント・ストーリーと従属的ストーリーという対比でクライアントに接する姿勢はナラティブ・セラピー独自であり、この観点は特に生徒指導において有用であると考ええる。

## 2-2 ステレオタイプとドミナント・ストーリー

ドミナント・ストーリーを考える際に、ステレオタイプ概念も参考になるだろう。ステレオタイプ概念を世に広めたのがLippmann(1922)『世論』であった。Lippmannは冒頭、イギリス人・フランス人・ドイツ人が暮らす、郵便物が2ヶ月に一度しか届かない離島の例を挙げる。1914年の9月半ば、まだ郵便物は届いていない。すでにイギリス・フランス両国はドイツと戦闘状態に入っていたが、島の住民たちは『フィガロ』の編集長が射殺された事件の裁判についての話題で持ちきりであった。9月半ばに郵便物を届ける船長に、判決はどうなったのかを聞きたくてうずうずしていた。しかし届いた郵便物を見て、実は6週間以上前から大規模な戦闘状態に入っ

ていたこと、それはこの離島も例外ではないことが示され、驚愕する。「その間、島の人びとは現実には敵同士であったのに、まるで友人同士のように振舞っていたわけである。不思議な6週間であった」(邦訳pp. 13-14)。世界の見え方を規定しているステレオタイプがいかに強力であるかが示されている。

Lippmannの例は、情報が限られていた場合である。一方、入る情報によって世界の見え方が形成される例にはどのようなものがあるか。たとえば社会心理学におけるHiggins et al.(1977)のステレオタイプに関する古典的な研究では、あらかじめ肯定的な特性語(冒険好きな、自信を持った、自立した、不屈の)を見た群と、否定的な特性語(向こう見ずな、自惚れた、人にうちとけない、頑固な)を見た群では、ドナルドという名前の架空の人物についての曖昧な文章を読んだ際の印象が影響を受けることが示されている。また、Bargh et al.(1996)の実験では、行儀の悪さに関連する単語(邪魔をする、妨げる)を目にしていた被験者は、話に割って入りやすかったという、単語への単純な接触が行動に強い効果を持つことが示されている。

無意識的に見た単語だけであっても、人間は世界の認識が偏る可能性があるならば、たとえば、朝に見たニュースの内容によって、その日1日、磁石に吸い寄せられるように注目する出来事が決まる可能性もある。ならば、もしある人の中に、とても強くイメージし続けている単語があったら、人生を決定するほどの物語が形成されることもあり得るのだ。それがドミナント・ストーリーであると考えても良い。注目される出来事が選ばれ、あたかも星座のように連なって形を作り、「物語」として動き始める。

ドミナント・ストーリーもステレオタイプも、言語によって構成されている。言語哲学者である井筒(1985)は「言語はコミュニケーションの重要な手段である。が、(…中略…)それ以前に、言語は、意味論的には、一つの『現実』分節のシステムである」(文庫版p.67)、「コトバは、何を、いかに言うべきかを、人に強制する。(…中略…)コトバは、何を、どう言うべきかを強制するだけでなく、何をどう見るべきをも強制する(…中略…)一つの言語は、一つの自然的解釈学の地平を提供する。我々はそれによって『世界』を見、それによって『現実』を経験する。経験するように強制されるのだ」(文庫版p. 84)と記している。現実を経験する型を決める言語によってステレオタイプが形成され、その影響を受けてドミナント・ストーリーができあがっている。しかも我々は、言語の影響から逃れることはできない。せめて、真に客観的な視点に立つことできない、ということに意識的であることが重要である。

以上のように、言語、ステレオタイプ、ドミナント・ストーリーは相互に支え合っている。次節では、これらに関連しあった上で構成される「物語」について、その働きを整理する。

### 2-3 物語

Bateson(1979)は「おはなし=ストーリーとは、関連relevanceという名で呼ばれるつながりの複合体である。(…中略…)関連する(be relevant)とは、AとBとが共に一つのストーリーを構成するということと同じである。人間はストーリーによってものを考えるのである」(邦訳p. 34)と記す。「ものを考える」とは、出来事の因果関係を捉えるということでもある。そのときに、構造的にストーリーにならなければならない。それが積み重なって、その人にとっての人生のストーリーとなる。

児童生徒が世界を見る見方は、児童生徒が生きる「ストーリー=物語」から影響を受けていると考えて良い。ただし、河合(1998)が「病んでいる人の場合は、疲れとか恐ろしさとか、そういうのがダーッと出るばかりで、物語にまでなかなかたどり着かないということもあります」(pp. 126-127)と言及する。病んでいるか否かに関わらず、どのような人であっても、自らが生きている「物語」をはっきりと認識しているとは限らない。さらには、それを言葉にして誰かに伝えることができるとは限らない。多くの場合は漠然と、無意識的に把握しているだけであろう。だからこそ、カウンセラーである河合(1998)は「わたしが自分の仕事を、相談に来られた人が『自分の物語を見出していく』のを援助することだと思っている」(pp. 152-153)と記しているとも考えられる。

Forster(1927)によると、ストーリー (Story)とは、「何が起こったか」という出来事の時系列的な流れのことである(「王様が死に、それから女王が死んだ」)。一方プロット (Plot)は、物語の中で「なぜ、どのようにそれが起こったか」という出来事の因果関係に基づいた構成を指す(「王様が死に、悲しみのあまり女王が死んだ」)。このような分け方があるが、StoryとPlotの使用は混在している。日本語における「物語」には因果関係を含んでいると

考えて良いだろう。そのため、「物語」は、ForsterによるStoryとPlotどちらの要素も持つものととらえる。これをBatesonの言及と合わせると、出来事を時系列で連ね、そこに因果関係を見出すことで世界を理解している、ということになる。河合(1982)は、「われわれが日常的に生きているときは、現実是一種の整合性をもち、われわれを何らおびやかすことのない単層的な様相を示しているのである」(p. 3)と記す。「単層的な様相」では、出来事の因果関係が一定の(単純な)法則に従って続いているという認識を指していると考えても良い。いわばそれは、単純な「物語」なのだ。

児童生徒の中には、意識していない状態であったとしても、ある種の「物語」構造に支配されて生きているということは十分にあり得る。生徒指導とは、本人にドミナント・ストーリーを意識化させるというよりは、別の可能性に開かれるために行うことであるとも言える。それが、ある意味では「自分の物語を見出していく」ということにもつながるだろう。

### 3. 作品概要(“Heroine”)

本章では、テキスト(Highsmith(1970)“Heroine”)の精読に基づく事例的分析を行う。臨床診断を意図するものではなく、教育的「見立て」の枠組みを検討するための理論的デモンストレーションである。

主人公のルシールは21歳の女性である。7ヶ月メイドとしてハウエル家に勤務していたが、おそらく何らかのトラブルで辞めさせられている。細かくちぎった紙切れ(実際には紙幣)を灰皿で燃やす、うっかり時間を忘れる(自分の名前すら忘れる15分がある)という「まったく取るにたらないような癖」がある。なお、おそらく統合失調症の母親が入院していたサナトリウムの精神科医はルシールに対して「ほかの人と別に変わりはない」と言及しているらしい。

ルシールはチラシを見て、クリスチャンセン家の保母(小倉訳による。原文ではgoverness)として雇ってもらうために面接にやってきた。子どもは9歳のニッキーと、6歳のエロイーズの2人である。クリスチャンセン夫妻と面接を行う。クリスチャンセン夫妻はハウエル家からの信用証明書を確認していない。「ご入用ならそこから信用証明書をいただけますけど……」というルシールの言葉だけで、確認をおろそかにする。

ルシールの母親は3週間前に死去しており、ルシールは「また新規まき直し」を目指している。ルシールは2人の子どもの面倒を良く見ているのではあるが、それは子ども2人のことをルシールは自分が「ヒロイン」としてcatastrophe(大変なこと)から助け出す対象として見ているということ、ルシールは自分が「ヒロイン」、つまり救済者であるという「物語」を生きている。

クリスチャンセン夫人は、ルシールが子どもたちの面倒を見ている様子を断片的に把握したのみで、週に40ドルを与えている(1970年当時アメリカでは映画が1ドル前後で見ることができた)。なお、初回の面接時に給与額の提示を行っていない。

最終的には、ルシールは自分でクリスチャンセン家に火を放ち、「ヒロイン」として子ども2人を助けに行こうとする。

## 4. 分析

### 4-1 面接場面と見立ての構造

クリスチャンセン夫人(と、その夫)が、初回面接を行う場面から始まっている。このときに、本来であればクリスチャンセン夫妻は、ルシールを「見立て」なければならなかった。見た目や過剰に懸命な様子のみを断片的に見て、具体的で精緻な行動観察をおろそかにし、前職からの情報も検討することなく、初回面接を終えている。

ルシールはクリスチャンセン家での保母の「仕事につけるという自信」があった。面接場面で、ルシールは「ネイビー・ブルーのコートにベレーという格好だったので、二十一という年よりもさらに若く見え」、さらに「質問にも一生懸命に答えた」。その様子を見て、クリスチャンセン夫人は微笑を浮かべている。信用証明書を取り寄

せない理由は、「主人もわたしも証明書なんかより自分の目で見た印象のほうがだいじだと思って」いるからであり、ポイントは「しんそこ子供好き」であるかどうか、であった。

そのまま子どもたち(ニッキーとエロイーズ)にルシールを紹介し、遊んでいる様子を見るわけでもなく、クリスチャンセン夫人はどこかへ立ち去ってしまう。ここで2人の子どもと遊ぶ様子を見ることができていれば、考え事をしていたためにコーヒーカップを取りこぼすこと、夫人が与えてほしくないと思っているコーヒーを子どもたちのミルクに入れたこと、砂場遊びでの注意散漫な様子(その結果、エロイーズが指に怪我をする)、読み聞かせの際に本人が物語へ過剰に入り込み過ぎていること、などを観察できたはずであった。しかし、子どもたちが喜んでいる様子のみを見て、クリスチャンセン夫人はルシールが良く面倒を見てくれている、と判断している。

生徒指導の場合であっても、申し送り事項の確認や、直接児童生徒の行動観察をすることが必要である。申し送り事項等他者からの評価はステレオタイプを形成し、児童生徒の「見立て」に影響を与えてしまうことは考えられるだろう。しかし、印象が形成されてしまう可能性はわかった上で、他者の「評価」部分は保留にし、事実に関する情報を収集することが必要である。さらに教室での様子、授業中の様子、休み時間の様子など、実際に児童生徒が他者と関わる様子を直接観察することは、一次情報の取得という点で重要である。過去の事実の確認をおろそかにすること、直接の行動観察をおろそかにすることは、生徒指導の場面でも起こり得る現象である。

また、「見立て」は初回のみで終わるものではない。継続的に観察し、情報を集め、仮説と検証を繰り返す必要がある。しかしクリスチャンセン夫人は、初回面接において「しんそこ子供好き」であるというステレオタイプで固定し、継続的な直接の行動観察を行っていない。

生徒指導の場合であっても、初期の印象によって児童生徒の印象が固定し、児童生徒を捉えそこねる場合がある。変化の激しい年齢であるからこそ、継続的な行動観察による情報収集、その上で仮説を立て、検証を続ける必要がある。

## 4-2 BPSモデルによるルシール分析

“Heroine”に記載されている内容から、ルシールをBPSモデルに基づいて分析する。

### 4-2-1 生物学的要因

ルシールの母親は、おそらく緊張型の統合失調症で入院していた。その場合、ルシールには統合失調症の遺伝負因があることになる。また、ルシールには大きく目を見開く「癖」があるが、これは何か忘れたいことを考えているとき、何かを誤魔化したいとき、苦痛や恐怖を想起している際に起こるようだ。そして「そうやって大きく見ひらくと、彼女の目は母親そっくりだった」。ルシール本人は「こうやって大きくするとびっくりしたような、不安そうな顔になる」としているが、エロイーズから「あんたどうしてそんなに大きな目をしてるの?」と言われていることを考慮すると、かなり奇矯な印象を与える表情だったのではないかと推察される。他にもルシール本人は些細な物忘れと認識しているが、15分間自分の名前を思い出せないことがあったという。時間感覚を失うだけでなく自らの氏名がわからなくなるということは、失見当識の中でも重い症状である。また『ピノキオ』を読んでいる際、階下で時計が三回鳴っても気づかない等、過集中も見られる。カップやスプーンを取り落とすなどの行動は、運動協調性が低いためであるとも考えられるが、ルシールが物思いに耽っている場合に運動に注意が向かず、握力が緩むためかもしれない。注意資源の容量の少なさを伴う「ADHD不注意優勢型」の可能性もあるが、重大な失見当識があるため、統合失調症の発病初期を疑うことも可能である。

統合失調症の陽性症状である妄想、幻覚、まとまりのない会話・行動、はあるだろうか。ニッキーとエロイーズと一緒に砂場で遊んだ際、ルシールは「そうだ、わかったわ! あたしは城の牢屋に閉じこめられたいい兵隊たちと同じだったんだ。城は町のハウエル家で、ニッキーとエロイーズがあたしを自由の身にしてくれたんだわ。もう思いきりいいことができる。だから今もし何かが起こりさえすれば……」と空想している。この「あ、そうか」という、今までの経験の意味が一気にわかるような体験を契機に、訂正不能な誤った信念である妄想(自らが子どもたちをcatastropheから救い出さなければならない、そしてcatastropheが自然に起きないのであれば自らcatastropheを引き起こしてもかまわないという信念)が固まったとも考えられる。紙幣を燃やす逸脱的・衝動的行

動、及びクリスチャンセン夫人に自分の給料を下げてほしいと頼む行動は、まとまりのない会話・行動に含めることができるかもしれない。幻聴・幻視などの幻覚はない。統合失調症発病に先駆けて、3日間不眠不休で過剰に活動するなどの行動(ドーパミン過剰による過覚醒)が見られることもあるが、ルシールには不眠である証拠はない。ただ、保母として子ども2人に関わる活動は過剰であり、過活動といえる。

なお、母親は3週間前に亡くなっている。死因は不明であるが、自死の可能性もある。その場合、ルシールにも自死の傾向が見られないかどうか、注意して観察する必要が出てくる。

#### 4-2-2 心理的要因

統合失調症の母親の影響、母親の死など、「血筋(ストレイン)」の影響を強く怖れている。母親が3年間入院していた「サナトリウム」の精神科医から「お母さんに緊張(ストレイン)が現われているというだけで、お父さんは正常なのだから、あなたが正常じゃないという理由は何もありません。どこから見てもあなたは正常だとわたしは信じています」と声掛けされており、この言葉を信じたいのであるが、「緊張(strain)」から「血筋(strain)」を連想し、その考えに囚われてしまう。このような否定的な考えを「忘れる」(これも精神科医から勧められた)ために、過剰に活動するなどの躁的防衛を行っているとも考えられる。

強い劣等感に苛まれており、「また新規まき直し」することで今までのことを消し去ろうとする傾向が強い。物事を一面的に捉え、理想化する傾向が強い。同時に、思い通りではなかった場合、その対象をこき下ろす傾向も見られる。つまり、物事を自らの都合の良いように解釈する傾向が強い。

#### 4-2-3 社会的要因

母親は死去、かつ統合失調症であった。父親は「正常」であったという情報はあるものの、どのような生活をしてきたのかは不明である。医師は「わたしとしてはあなたの家族が住んでいた家のことも忘れてほしい」と発言しているようである。そのため、生育環境は好ましいものではなかった可能性が高い。

クリスチャンセン家に来る前のハウエル家では7ヶ月メイドとして働くことができていた。何らかの問題があった可能性もあるが、勤務の継続はそれなりに可能であった。ただし人間関係は乏しく、家族をはじめ、親しい友人などの存在は触れられていない。母親が入院していたサナトリウムの医師との関係はあったが、ルシールの主治医ではない。専門的な技術や資格はなく、「家族が住んでいた家」から離れて生きるために、住み込みの職を選ぶしかない。社会保障の恩恵を受けている様子は見られない。

教育環境は不明であるが、strainという単語の意味として出現頻度の比較的低い「血筋」を連想できるなど、ある種の教養は身につけている可能性はある。ただし、読書は絵本を好むなど、幼児的な部分が見られる。また、ものをこぼしたりなどの失敗をしたとしても、ばれなければ良いと判断するなど、道徳規範は小学生のレベルである。生得的に知的能力が低い可能性も捨てきれないが、十分な教育を受ける機会が乏しかった可能性も高い。

#### 4-2-4 各要因からわかることと、物語的な視点

生物学的要因、心理的要因、社会的要因に分けて考えていくとルシールの状況は整理され、見えやすくなる。しかしこれらの情報だけでは「診断」的な側面が強調され易い。少なくとも、ルシールを治療するという観点からは、投薬や入院、あるいは収監という選択肢が浮かぶ。それは「見立て」たものがまだ、「意味」にまで至っていないからである。これらの情報に「意味」を与えるのは、ルシールがどのような「物語」を生きているのか、という視点なのだ。ルシールにはカウンセリングが必要である、あるいは社会保障制度の利用が必要である、という観点が導き出されたとしても、ルシールがどのような「物語」を生きているのかが把握できなければ、その方針を定めることはできない。

これは生徒指導においても同様である。BPSモデルに基づいた「見立て」の結果、「統合失調症」や「ADHD」などの診断名というラベルが前面に出ると、その後の支援方針も「対処」に終始しかねない。必要なのは今後の児童生徒の変化である。しかも、本人がポジティブな意味で動機づけられ、主体的に歩んで行けるような変化である。そのためには、今までの「物語」とは異なる、新たな「物語」を見出す必要がある。

### 4-3 物語への介入

ルシールは「ヒロイン」になることを切望している。それはどのような契機からであったか。BPSモデルによる分析からわかる範囲では、母親の影響が強いことがわかる。しかし、統合失調症の母親と自分は同じではない、という否定のためだけであれば、何も救済者にならずとも良いのである。救済しようとしているのは本当は誰なのか。ルシールは「あたしは城の牢屋に閉じこめられたいい兵隊たちと同じだったんだ」と言う。つまり、救済対象は自分自身である。自分を自分で救おうとしている構造が隠れており、ルシール本人はそれに気がついていない。無意識に追いやられている救うべき自分自身という救済対象像は、子どもに投影されている。自分自身が救われたいという思いが無意識的にあり、それを契機としてある意味では神話的要素、ユング心理学で示される元型的なものに取り憑かれ、「ヒロイン」であろうとする強烈な物語構造に突き動かされている。

「ヒロイン」という現在のドミナント・ストーリーは、ルシールにとって、元々別に存在していたドミナント・ストーリーにカウンターを当てるための「替わりの」ストーリーだったのだと思われる。劣等感にまみれ、「血筋」に怯える、囚われた者、というドミナント・ストーリーがあったのではないか。それならば、その元々のドミナント・ストーリーから外れる出来事には、たとえば、子どもたちと生き生きと遊んだこと、絵本を読み聞かせていたら子どもたちがとても喜ぶことなどが、例外的な出来事として浮かび上がる。これらの出来事を恣意的につなげ、自らが救済者となる「替わりの」ストーリーを無理に作り上げて飛びつくのではなく、丁寧に、複数の可能性を吟味していく必要があった。たとえば、「子どもを慈しむ者」という従属的ストーリーもあり得るのである。そこから「自らを慈しむ者」という流れもあり得たのだ。しかし残念ながらルシールには、そのようなことを可能にする並走者はいなかった。がむしゃらに、独自の方法で、「新規まき直し」をして別人になろうとするしかなかった。このような観点が「心理的側面」の中に含まれることが必要ではないか。

生徒指導において「児童生徒に寄り添う」とは、まずは児童生徒の生きる「物語」を、出来事の中から見出すとする姿勢のことなのではないか。そして、そのドミナント・ストーリーが児童生徒を苦しめているときには、そこから外れた例外的な出来事、つまり「ユニークな結果」を、砂に埋もれている中から化石を丹念に掘り出すように取り出し、それらから新たな星座の形を複数見出すことなのではないか。

White(2007)は、ピーターという14歳の少年との面接記録を提示している。物品破損、窃盗及び恐喝によって何度も入退院を繰り返している少年院でも「人々に襲いかかり物をぶち壊す」という問題行動を繰り返していた。しかしある事件において「退室してジムに行くことで対処した」。この行動が、ピーターの、未だ不明であるドミナント・ストーリーからは例外的で「ユニークな結果」だった、ということである。Whiteは欲求不満場面を離れることが今まで違うのかを問う。「うん」と答え、そこからWhiteはピーターの自発性を確保した状態で質問をして行く。次第にピーターは、そのときの状況を「要らねえ」「距離を取る」「負けなかった」「正気でした」という言葉で表せることを見出す。それは「特権の確保」(週末の外泊、金属細工の授業、カウンセリングのパス、テレビの時間やジムの時間の確保など)という結果を導いたことにもピーターは言及している。さらに、その際に「たぶん、自分が進みたい道をすこし見えていたんだと思う」「人生において何かができるようになるからじゃないかな」と答えるに至る。

ここで描かれる実践的配慮(例外的出来事の探索と再連接、名づけを通じた語りの再構成)は、生徒指導・教育相談の面接場面において、児童生徒の語りを支える際の配慮と機能的に相同である。記録にはドミナント・ストーリーを特定するやり取りは記されていない。しかし、Whiteが、ピーターが何らかのドミナント・ストーリーに支配されている状況を想定して質問をしていることは明らかである。記録を読めば、Whiteがピーターに「寄り添っている」ということが如実に感じられるだろう。

Whiteがクライアントと接するタイミングは、クライアントがかなり差し迫った状況にある場合が多いようである。これは生徒指導の中では、大きな問題行動が起こった後の「リアクティブな生徒指導」ということになる。しかし、大きな問題が起こる前に、実際には小さな問題が積み重なっているはずなのだ。「プロアクティブな生徒指導」を行うことを想定した場合でも、児童生徒が生きる「物語」、ドミナント・ストーリーという観点があれば、小さな問題の時点でも「ユニークな結果」を見出すことが可能であろう。ルシールがガソリンを撒いて家に

火を付ける前に、紙幣を燃やしている段階、あるいはハウエル家から飛び出してきた段階で、何らかの対応ができた可能性はある。ただしそのためには、ルシールを深く観察し、接する人々が周囲にいる必要があった。特に、ステレオタイプに当てはめたり、自らのドミナント・ストーリーに沿ってルシールを見るのではない、「ルシールの」ドミナント・ストーリーに注意を払って接する人々が必要であった。教師のポジションであれば、そのような人物になることもできる。

## 5. 教育的含意

### 5-1 初期面接の限界

ステレオタイプは世界を見るフィルターである。すべての対象を先入観なしに精緻な観察をすることができればよいが、我々の脳は基本的に省エネをするようにできている。教師もまた、児童生徒に対するステレオタイプから逃れることはできない。だからこそ、「第一印象」や「他者から得た評価を含む情報」には注意が必要である。その上、自らの目で児童生徒を観察することを怠れば、一層児童生徒の正確な把握から遠ざかる。

ステレオタイプ化を避けるために、BPSモデル、及びそれに基づいた支援シートをガイドに、児童生徒を把握する試みは有効である。しかし、「見立て」は1回で終わらせてはならない。継続的に観察し、仮説を立て、それを検証していく必要がある。その際、「物語」の視点を踏まえ、児童生徒に接していくことが重要となる。

### 5-2 物語を共有する実践

生徒の語りや行動の背後にある「物語」を理解することが、生徒指導において重要な要素の一つとなると考えられる。ナラティブ・メディスンを提唱するCharon(2006)は「どんな現象も、理解されるためには文脈化の中に置かれなければならない」(邦訳p. 35)という。すでに引用したBateson(1979)と近似の内容である。Charon(2006)は「心理学者と文学者が物語の知(narrative knowledge)と呼ぶところのもの(…中略…)ナラティブが語り手、聴き手、時間経過、筋書きと要点を持つストーリーであるなら、物語の知とは、私たちがナラティブの意味を理解するために自然に使っているものにほかならない。物語の知は、時間の経過とともに展開するある人の状況を、豊かに響く形で理解できるようにしてくれる。小説であれ、新聞小説であれ、映画であれ、聖書であれ、あるいは、法廷、戦場、結婚、病気のような生活場面であれ、それは同じである」(邦訳pp. 12-13)と記す。また、「科学的な知識あるいは疫学的知識は、自然界について、普遍的に当てはまること、あるいは少なくとも誰の目にも当てはまるように思われることを発見しようとする。それとは異なり、物語の知は、各人が、他人に降りかかってきた特定の出来事を、普遍的に当てはまるようなものとしてではなく、個別の意味のある状況として理解できるようにする。物語的でない知は、特定のものを超越ることによって普遍的なものを描き出そうと試みるが、物語の知は個々の人間をていねいに観察し、生活状況をつかみながら、個別的なものを明らかにすることで人間的な状況を描き出そうとする」(邦訳p. 13)と続ける。

Charon(2006)はBPSモデルを提唱したEngel(1977)に言及し、「医学は病気の生物学的変化だけでなく、家族や共同体、社会が病気にもたらす影響も考慮にいれなければならないと示唆したのである。(…中略…)エンゲルの業績は、医療実践と医学という学問の目を、病態生理学を超えて、社会・文化的要因に向けさせる刺激となったという点で、大きな影響を与えた」(邦訳p. 35)と記す。CharonはBPSモデルに留まらず、さらに「物語」を汲み取る必要性を説いたということになる。

なお、Charon(2006)は医療関係者に、書くことと読むことにおけるナラティブ・トレーニング(narrative training: 物語訓練)を行うことを提唱している。このトレーニングの効果について、Spiegel & Spencer(2016)は「クリエイティブな表象作品の精密読解をすることにより、学生が感情について語れるような距離や仲介を提供し、より意味のある経験に参入できる」(Charon et al.(2016). 邦訳p. 60)と記す。

そのような意味で、“Heroine”の分析が教師教育の教材として使える可能性もある。もちろん“Heroine”には限らないが、(1)主人公の一人称語りによる内的世界の提示、(2)極めて偏った世界観を持つ主人公、(3)面接・観察場面において本質を見抜けない構造、という要素を備えたものは少ない。特に、偏った世界観を一人称で描くこ

とができる作家は限られている。それにも関わらず、精神疾患に関連する描写が正確であることも重要だ。さらに“Heroine”が短編であるために、多忙感のある教師でも接しやすい<sup>(注8)</sup>。精読までは行わずとも、BPSモデルに基づいて現象を分類するなど、研修で取り上げてもらいたい。

また、教師がナラティブ・セラピーの技法を習得せずとも、まずはドミナント・ストーリーや従属的ストーリー、及びユニークな結果という考え方を知るだけでもかなり有効ではないか。現状ではドミナント・ストーリーという名称は教師に広く知られてはいないが、たとえば支援シート(アセスメントシート)の「心理面」の中に、「ドミナント・ストーリー」あるいは「支配的ストーリー」とあるだけで、随分違うのではないか。そして、教師が児童生徒の「物語」を聴き、共に意味づけを編み直すことは、教師が日常的に、自然に行っていることも多い。それをより意識的に行えることが望ましい。

ナラティブ・セラピーでは、クライアントを縛るドミナント・ストーリーから距離を取り、従属的ストーリーを発見・展開することを重視する。従属的ストーリーは一つに限定されるものではなく、複数の可能性が開かれている。このことは、個人が単層的な物語に囚われるのではなく、複層的な物語を抱えながら生きていけるようになることを意味している。複層的な物語を持つことは、状況に応じて多角的に自己を理解し、他者と関係を結ぶ柔軟性を高める。そのこと自体が「成長」と呼び得るのではないか。

個人が単層的な物語に囚われず、複層的な物語を抱えて生きられるようにすることは、自己理解と対人関係形成の柔軟性を高める可能性がある。生徒指導とは、その複層化を支える実践でもある。

### 5-3 見立ての工夫と物語的理解の効果

教師が児童生徒を理解しようとする際、学業成績や問題行動といった限られた側面から「見立て」を行いがちである(たとえば新井・庄司(2014)など)。しかし、一面的な理解は、児童生徒を「問題を抱えた存在」として固定化し、対応が狭まる危険を伴う。教師は、生徒の語る断片的な経験や日常的な振る舞いに注意を払い、それらを一つの「物語」として編み直す視点を持つことが重要である。たとえば、不登校傾向のある生徒についても、欠席や沈黙といった行動だけでなく、友人関係や家庭環境、趣味や興味・関心といった背景を含めて理解することで、その行動の意味が別の角度から見えてくる。教師が「見立て」を行う際には、こうした多様な情報を統合し、生徒が「何者として生きようとしているのか」を問い直す営みが求められるのである。そのために、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等、多職種と合同で、新提議で提唱される「アセスメントのためのケース会議」を行えることが理想ではある。

物語的理解の導入は、指導の柔軟性と持続性を高める点で有効と考えられる。児童生徒を「困難を抱えつつも物語を紡ぐ存在」として理解することにより、教師は児童生徒の行動を、矯正の対象としてではなく、意味を探る契機として捉えることが可能になる。これは、児童生徒が経験を語り直す機会を持つことにもつながり、自己理解(ドミナント・ストーリーの把握)と成長(従属的ストーリーへの展開)を促進するだろう。結果として、物語的理解は単なる理解の方法にとどまらず、生徒の自己肯定感を支え、教育相談や生徒指導の基盤を豊かにする実践知ともなり得る。

## 6. おわりに

教師もまた、何らかの「物語」を通して世界を見ていることは忘れてはならない。つまり、教師にとってもドミナント・ストーリーがあるのだ。教師や集団がつくり上げている「物語」が、児童生徒の見え方を縛っている可能性もある。児童生徒を「見立て」ることと同時に、教師自らが無自覚に内面化している文化的要因によって形成している「物語」にも意識的であった方が良さだろう。自らの「物語」を相対的に把握するためにも、様々な「物語」に触れることは有効である。

本稿は Highsmith “Heroine” の精読に基づく事例的分析である。フィクションは事実記述ではないが、物語構造を通じて人の自己理解・他者理解の様式を際立たせる点で、教育的判断の訓練に資する(教育哲学・ナラティブ探究の系譜)。とりわけ「見立て」の盲点(初期印象の固定化、ステレオタイプの作動、教師側の物語枠)を安全なモ

デル空間で検討できる利点がある。他方で、現場データに基づく一般化は本稿の射程外であるため、実践記述や質的調査による三角測量的な追試を今後の課題とする。

## 【注】

- 1) 『心理臨床大辞典』において「アセスメント」は、「これまでassessmentの類似の術語として『(心理)診断』psychological diagnosisが用いられることが多かったが、もともとそれには病理現象の把握という意味があり、どちらかといえば否定的ニュアンスが強いように思われる。そうではなく、健康な場合も含めて、ある状況、状態の把握というより広いとらえかたを表現するために、『アセスメント』ということばが使われるようになってきた」(大熊, 1992)と記されている。一方「見立て」について、精神科医である土居(1969)は「診断は治療とは無関係に、もっぱら病的現象の分類という観点からのみなされてきた」とし、本来は「患者の病状を正しく把握し、患者と環境の相互関係を理解し、どの程度まで病気が生活の支障となつているかを読み取る」必要があり、「このような診断の概念をあらわすために『見立て』という言葉がきわめて適切ではないかと私は考える」と記している。この指摘が精神医学において「見立て」という語が広く用いられる契機となった。旧提要では「アセスメントとは『見立て』とも言われ、解決すべき問題や課題のある事例(事象)の家族や地域、関係者などの情報から、なぜそのような状態に至ったのか、児童生徒の示す行動の背景や要因を、情報を収集して系統的に分析し、明らかにしようとするものである」(p. 104)と記されている。
- 2) 新提要では「BPS モデル(Bio-Psycho-Social Model)では、児童生徒の課題を、生物学的要因、心理学的要因、社会的要因の3つの観点から検討します。例えば、不登校の児童生徒の場合、『生物学的要因(発達特性、病気等)』、『心理学的要因(認知、感情、信念、ストレス、パーソナリティ等)』及び『社会的要因(家庭や学校の環境や人間関係等)』から、実態を把握すると同時に、児童生徒自身のよさ、長所、可能性等の自助資源と、課題解決に役立つ人や機関・団体等の支援資源を探ります」(p. 91)とされる。また、新提要で参照されている『【教職員向け】児童・生徒を支援するためのガイドブック』(東京都教育委員会, 2019)内に掲載される「支援シート」では、身体・健康面(睡眠/食事・運動/疾患・体調不良/特別な教育的ニーズ/その他)、心理面(学力・学習/情緒/社交性・集団行動/自己有用感・自己肯定感/関心・意欲/過去の経験/その他)、社会・環境面(児童・生徒間の関係/教職員との関係/学校生活/家族関係・家庭背景/地域での人間関係/その他)と項目分けされている。
- 3) ナラティブ・セラピーは、White & Epston(1990)に端を発する面接技法である。家族療法で用いられることが多い。
- 4) White(2007)は、「セラピストに相談するとき、人々はストーリーを語る。彼らは、自らをセラピーへと導いた問題や窮状、ないしジレンマの歴史について話し、助けを求めるといった経緯を説明する。このとき人々は、あるテーマやプロットにしたがって、時間軸上に人生の出来事を順番に結び付けていく。こうしたテーマはしばしば、喪失や失敗、無能、無力感、ないし挫折を反映している。これに加えて、人々は決まってそのストーリーに登場する人物ないし主人公のことを述べ、こうした人物ないし主人公のアイデンティティについての結論と、彼らの動機や意図、個人的特徴についての結論とを、セラピストと共有する」(邦訳p. 54)と述べる。この人生についてのストーリーにおいて、支配的、あるいは優勢なストーリーラインのことをドミナント・ストーリーと呼ぶ。一方、ドミナント・ストーリーによって埋もれさせられているストーリーのことを従属的ストーリー(subordinate story)と呼ぶ。なお、Whiteはオルタナティブ・ストーリーと呼んでいたが、White(2007)ではsubordinate storyと呼称するようになった(邦訳p. 69 訳注より)。
- 5) 学校現場においてナラティブ・セラピーの手法を応用することとして、たとえばWinslade & Monk(2007)による教科書“Narrative counseling in schools: Powerful & brief”が存在する。しかし日本においては、たとえば竹森ら(2020)による『ナラティブ・エデュケーション入門』が存在するが、広く知られている状況ではない。
- 6) ステレオタイプに関連してLippmann(1922)は「われわれはたいていの場合、見てから定義しないで、定義してから見る」(邦訳p. 111)とし、「意識の中にある事実が、与えられた事実そのままである場合はごく少ないように思われる」(邦訳p. 110)と記す。Aronson(2012)によると、ステレオタイプとは、物事のカテゴリー化によって呼び

起こされる特定のデータのことであり、これによってわれわれの期待が決まる。たとえばAronson(2012)は、非常に特殊な意味を呼び起こすカテゴリー化の例として「ヒップスター、大学教授、パーティー・ガール、人種差別論者、〇〇党员」(邦訳p. 136)をあげる。一旦ある人物や出来事を「他の言葉ではなく」これらの言葉でカテゴリー化すると、それに伴うステレオタイプにもとづいて将来のやりとりについての期待を抱くようになる。またAronsonは、ほとんどの人々はステレオタイプの影響について知識もあり理解もしているが、それにも関わらずステレオタイプは強力にわれわれの知覚や判断に影響を及ぼすことを追記している。なお2025年8月現在、CiNiiにて「ステレオタイプ 生徒指導」(3件)、「ステレオタイプ 教育相談」(0件)と検索をかけても、論文はほとんど見いだせない。「ステレオタイプ カウンセリング」(3件)の場合は、鈴木ら(2021)による研究の中で「多様で複雑な言語発達過程や学習のプロセスを、国籍や文化などの集団に帰属させ単純化して捉える見方や態度、すなわちステレオタイプが存在している可能性」という言及はあるが、ステレオタイプと関連させた研究はほとんど存在しない。

- 7) たとえば田中(2011)は「語り」を通して経験の意味生成が明らかになる過程を提示し、二宮(2010)は教師と学習者の相互作用における経験の再構成・意味付与のプロセスにおいて「語り」を教育的省察の契機として位置づけた。また神谷(2019)は生活科において「語り」を取り入れることで経験の再構成が生じ得ることを示し、木村(2011)は語りの中で感情経験の解体・再統合が生じる可能性を考察している。これらの研究は総じて「語り」そのものの扱い(一次資料としての語り)に焦点が当てられていると言える。一方、ナラティブ・セラピーでは「語り」を収集・分析することよりも、むしろ語りを生む基盤となるドミナント・ストーリーを把握し、それに拘束されない従属的ストーリーを見出し、活性化する点に主眼が置かれている。本稿は、この「物語枠組」の側面に焦点化し、「見立て」の過程における認知的影響を検討するものである。
- 8) (1)・(2)の要素であれば、たとえばDick(1975)『ジャック・イジドアの告白』、Poe(1843)『告げ口心臓』なども考えられるが、(3)の要素は満たさない。湊(2008)『告白』はすべての要素を含む上に、舞台が学校ではあるが、長編であり、サスペンスの要素が強すぎる。

#### 引用・参考文献 (アルファベット順)

- 新井雅・庄司一子(2014). 臨床心理士, 教師, 養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究. 心理臨床学研究, 32(2), pp. 215-226.
- Aronson, E. (2012). *The Social Animal (11th ed.)*. Worth Publishers.(岡隆訳(2014). 『ザ・ソーシャル・アニマル [第11版] 人と世界を読み解く社会心理学への招待』サイエンス社.)
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Dutton.(佐藤良明訳(2022). 『精神と自然』岩波文庫.)
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype priming on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230-244.
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. Oxford University Press.(斎藤清二・岸本寛史・宮田靖志・山本和利訳(2011). 『ナラティブ・メディスン 物語能力が医療を変える』医学書院.)
- Charon, R., DasGupta, S., Hermann, N., Irvine, C., Marcus, E. R., Rivera Colón, E., Spencer, D. & Spiegel, M.(2016). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. Oxford University Press.(斎藤清二・栗原幸江・斎藤章太郎訳(2019). 『ナラティブ・メディスンの原理と実践』北大路書房.)
- Dick, P. K. (1975). *Confessions of a Crap Artist*. Entwistle Books.(阿部重夫訳(2017). 『ジャック・イジドアの告白』ハヤカワ文庫SF.)
- 土居健郎(1969). 「見立て」について. 精神医学, 11(12), pp. 2-3.
- Engel, G. L.(1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), pp. 129-36.
- Forster, E. M.(1927). *Aspects of the Novel*.(中野康司訳(2024). 『小説の諸相』中公文庫.)
- Higgins, E. T., Rholes, W. S., & Jones, C. R. (1977). Category accessibility and impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, pp. 141-154.

- Highsmith, P. (1970). *Eleven*. Diogenes Verlag AG. (小倉多加志訳(2005). 『11の物語』ハヤカワ文庫.)
- 井筒俊彦(1985). 『意味の深みへ』岩波書店.
- 神谷裕子(2019). 生活科におけるナラティブ・アプローチの有効性：1年「学校探検」の実践を通して. 愛知学泉大学紀要, 2, pp. 23-32.
- 河合隼雄(1982). 『昔話と日本人の心』岩波書店.
- 河合隼雄・村上春樹(1998). 『村上春樹、河合隼雄に会いに行く』新潮文庫.
- 木村優(2011). 教師教育におけるナラティブと感情：授業中の感情的出来事に関する教師の省察の事例分析. 福井大学教育地域科学部紀要(教育科学), 1, pp. 197-209.
- Lippmann, W. (1922) *Public Opinion*. Harcourt, Brace. (掛川トミ子訳(1987). 『世論(上)(下)』岩波文庫.)
- 湊かなえ(2008). 『告白』双葉社.
- 文部科学省(2010). 『生徒指導提要』文部科学省.
- 文部科学省(2022). 『生徒指導提要(改訂版)』文部科学省.
- 二宮祐子(2010). 教育実践へのナラティブ・アプローチ：克蘭ディニンらの「ナラティブ探究」を手がかりとして. 学校教育学研究論集, 22, pp. 37-52.
- 大熊保彦(1992). 家族関係の心理アセスメント. (宇治原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕編(1992)『心理臨床大辞典』培風館.)
- Poe, E. A. (1843). *The Tell-Tale Heart*. (河合祥一郎訳(2022). 『モルグ街の殺人』角川文庫. 所収)
- 鈴木ゆみ・栗原友佳・榎原佐和子(2021). 多言語環境で育つ子どもの言語と発達のアセスメントに関する一考察 日本におけるCLD児の支援に向けて. マクロ・カウンセリング研究, 14, pp. 46-60.
- 竹森元彦・伊藤裕康・河田祥司・川田英之・若林教裕(2020). 『ナラティブ・エデュケーション入門』美巧社.
- 田中昌弥(2011). 教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性. 教育学研究, 78(4), pp. 411-422.
- 東京都教育委員会(2019). 『【教職員向け】児童・生徒を支援するためのガイドブック』([https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/truancy\\_and\\_dropout/guidebook](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/truancy_and_dropout/guidebook) 2025年8月20日最終閲覧)
- Winslade, J., & Monk, G. (2007). *Narrative Counseling in Schools: Powerful & Brief (2nd ed.)*. Corwin Press.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. W. W. Norton. (小森康永訳(2017)『物語としての家族(新訳版)』金剛出版.)
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. W. W. Norton. (小森康永・奥野光訳(2009). 『ナラティブ実践地図』金剛出版.)
- White, M. (2016). *Narrative Therapy Classics*. Dulwich Centre Publications. (小森康永訳(2017). 『ナラティブ・セラピー・クラシックス 脱構築とセラピー』金剛出版.)

[Article]

## The Teacher's Assessment and Narrativity

An Analysis of Patricia Highsmith's "Heroine"

Tomonori Inagaki

This paper examines the significance of introducing a narrative perspective into teachers' assessment. While the Guidelines for Student Guidance (MEXT, 2010, 2022) call for comprehensive understanding based on the biopsychosocial (BPS) model, they place relatively little emphasis on the subjective dimension—namely, the narratives students live through and the narrative frameworks teachers themselves inhabit when understanding students. Drawing on a close reading of Patricia Highsmith's "Heroine" (1970), the analysis identifies three structural features that parallel the limitations of school-based assessment: (1) the protagonist's inner world rendered through first-person narration, (2) a distorted worldview shaped by the dominant self-narrative of being a "heroine," and (3) the simplification of the protagonist due to inadequate interviewing and stereotypical interpretation. From the standpoint of narrative therapy, teachers can attend to students' dominant stories while identifying "subordinate stories" and "unique outcomes." Integrating narrative understanding expands assessment beyond objective classification, thereby supporting students' self-understanding and the emergence of new possibilities for change.

〈論文〉

# ホリス・L・キャズウェルのカリキュラム構成論

齊藤 仁一郎

## 1. 問題の所在

### 1-1 教師や地域を重視したアプローチをめぐって

一般的に、ヴァージニア・プログラム(通称ヴァージニア・プラン)とは、1930年代の米国ヴァージニア州において、教科統合的な学校カリキュラムの改革を州規模で行おうとした試みとして捉えられている。このカリキュラム改革の特色の一つとして、カリキュラムの開発段階から教師の参加を促したり、地域や教師を主体としたカリキュラム構成(Curriculum Development)が促された点が挙げられる<sup>1</sup>。

ただ一方で、この教師参加型のカリキュラム改革が、実際には州内に大きな影響は与えていない可能性も指摘されている<sup>2</sup>。後述するように、ヴァージニア・プログラムの改革としての一つの特徴は、「無理な導入を推奨しない」という点が挙げられる。これは、言い換えれば、州全体で統一的にカリキュラム改革を断行しない、ということでもあった。また、教師の自主裁量を重視し、各学校や地域に応じたカリキュラムを推奨するということは、仮にそこで決まるとすれば、元々の理論と異なっている程度尊重する、ということでもある。また、シーゲルも示唆している通り、「自主的・ボランタリー」という言葉が地域のプライドを刺激した側面があった一方で、整った環境下でのみの実施でよいことを認めていたため、多くの人ができなかった可能性もある。ただ、同時に注目されるのは、このような後年の教育史的な評価以外にも、1930年代のカリキュラム改革の段階から、当時のヴァージニア・プログラムの教師参加の度合いを見極めようとする研究は複数存在していた点である<sup>4</sup>。つまり、ヴァージニア・プログラムは、教師の主体性や自主裁量を重視しつつも、その参加度合いに対して楽観視して作られたわけではなかった。

では、ヴァージニア・プログラムでは、なぜこのような教師の自主裁量や地域的な文脈を重視するアプローチをとったのか。これに関して、本研究では、ヴァージニア・プログラムの理論的ブレンとして知られるホリス・L・キャズウェルのカリキュラム論に注目する。

### 1-2 ホリス・L・キャズウェルへの先行研究の評価

キャズウェルに関する先行研究の一つの代表的な立場としては、ヴァージニア・プログラムにおけるカリキュラムの構成原理をキャズウェルが開発したことに注目するものがある。例えばカリキュラム史家のクリバードは、ヴァージニア・プログラムの教科統合性に注目し、「全教科を統合しようと試みた」と述べており<sup>5</sup>、このような視点はカリキュラムの理論家としてキャズウェルを捉えるものである。また、日本でキャズウェルをカリキュラム構成原理の理論家として捉えた代表的研究として、佐藤学の研究や木村博一の研究などが挙げられる<sup>6</sup>。佐藤は、キャズウェルとキャンベルが、『カリキュラム開発(Curriculum Development)』<sup>7</sup>において、「教材単元」に対立する概念として「経験単元」を提起し、その類型を試み、「経験単元」「教材単元」の2つの枠組みを軸にして単元開発の立場を6類型で示した点に注目している。その上で、佐藤はキャズウェルらが、「生徒の要求にもとづく単元」をとる立場に立って、他の立場を批判したと論じている。この論理においては、キャズウェルのカ

リキュラム論は、理想とするカリキュラムの構成原理を作ろうとしたものとして捉えられる。

一方で、キャズウェルをカリキュラム構成原理の理論家としてよりも、カリキュラム改革の現実的な実装を促す「現実主義者」として捉える研究もある。例えば、カリキュラム史家のシーゲルは、主著『カリキュラム領域』において、キャズウェルについて1章を割いて論じている。その際にシーゲルは、キャズウェルは理論と実践のギャップに対して現実的な視点を持って多くの人々がカリキュラム構成に参加できるシステムを理論化した人物だと評価している。また、キャズウェルに関する博士論文も書いたのがカリキュラム史家のブルボウである。ブルボウによれば、当時のキャズウェルは、当時のカリキュラム研究者が、カリキュラムの実践可能性やどうすればカリキュラムが機能するかという点への意識が低いことを批判的に捉えていた<sup>9</sup>。その上で、アラバマ州、フロリダ州など南部諸州のカリキュラム改訂運動に関わってきたキャズウェルは、「カリキュラムがいかにすれば機能するか」という環境整備の点についても問題意識を持っていたと捉えていた<sup>10</sup>。また、タナーらの著作でも、キャズウェルはカリキュラム原理の開発者としてではなく、州規模でのカリキュラム改造運動の担い手として紹介されている<sup>11</sup>。

わが国でキャズウェルのカリキュラム構成論にこのような視点から目を向けたのは、カリキュラム研究者の長尾彰夫であった。長尾は、著書『カリキュラム展開(Curriculum Development)』に関して、先の佐藤の指摘とは異なり、「自ら独自の理論を主張するよりもむしろ、多くの諸理論や立場を尊重しながら整理していくといった論述傾向が強い」と述べる。その上で、「本書はカリキュラムの研究と展開に必要な諸概念を単に整理しただけというものではない。その概念整理にもとづき、具体的カリキュラムを作成し、展開していく原理や原則、手順や方法を同時に明らかにしていった」とも述べた<sup>12</sup>。長尾の視点は、佐藤のそれよりもより広範囲のカリキュラムの論点が含まれていると想定される。

### 1-3 本研究の目的と方法

しかしながら、日本の米国カリキュラム史研究においてキャズウェルの思想に焦点を当てる際に、著書『カリキュラム構成』以外のキャズウェルの著書や論考などに注目が集まることはこれまで少なかった。また、ヴァージニア・プログラムに関してしばしば注目される、教科統合志向のカリキュラム論と、キャズウェル自身が重視していたカリキュラムの行政管理(Curriculum Administration)に関わる環境整備をめぐる主張がどのように密接に繋がり合っているのかも不明瞭である。キャズウェルのカリキュラム論については、ブルボウの博士論文<sup>13</sup>で網羅的に取り上げられてはいるが、上記の点は鮮明化して論点となっていない。

そこで本研究では、キャズウェルを理論家としてだけでなく実践家としても捉えようとした先行研究の知見にも学びつつ、キャズウェルの1930年代の一次史料を参照・整理しながら、キャズウェルのカリキュラム構成やヴァージニア州というフィールドに対する認識を明らかにしていく。

## 2. キャズウェルの経歴概要とヴァージニア・プログラムに至るまでの経験

### 2-1 経歴概要

キャズウェルのおおまかな経歴を整理し、本研究で扱う時代設定の理由を明確化していくこととしたい。

ホリス・L・キャズウェルは、1901年10月22日、カンザス州ウッドラフで生まれた。キャズウェルはネブラスカ大学とカンザス州立大学で学び、1922年に学士の学位を取得し、ネブラスカ州アルバーンでハイスクール教師と校長を経験し、1924年～1926年にネブラスカ州シラキウスで教育長を務めている。

また、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで修士号を取得し、1929年に博士号を取得した。大学院においては、恩師であり学校行政(School Administration)を専門とするストレイヤー(Strayer, G.D.)から影響を受けたとされる<sup>14</sup>。ティーチャーズ・カレッジを卒業後、キャズウェルはテネシー州ナッシュビルのジョージ・ピーボデイ・カレッジ・フォー・ティーチャーズに着任した。その際に、彼は、アラバマ州、フロリダ州、ヴァージニア州を含む複数の州や都市の学校システムの学校カリキュラム改革のコンサルタントとして活動した。ちなみに、ヴァージニア・プログラムへのキャズウェルの直接的な関与が見られるのは、ヴァージニア・プログラムの

最初の改訂版コースオブスタディの発表がなされる1937年以前だと考えられる。初等・中等の両方の改訂版コースオブスタディには、州教育長のホール(Hall, S.B)と州指導部長のピーターズ(Peters, D.W.)と共に、「一般カリキュラムアドバイザー(General Curriculum Advisor)」という肩書でキャズウェルの名前が記載されている<sup>15</sup>。

その後、キャズウェルは、1937年にコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに着任し、1949年～1954年には学部長を、1954年～1961年には、コロンビア大学の学長を務めた。全米デューイ協会の戦後カリキュラム構想<sup>16</sup>においては、代表執筆者を務めており、カリキュラム研究者としても一定の地位を得た人物であった。

キャズウェルの博士論文を書いたブルボウは、キャズウェルのキャリアを三つの時期に区別して論じている。

その第一の時期は、1929～1931年であり、ジョージ・ピポディ・カレッジに着任したキャズウェルが、アラバマ州やフロリダ州での活動などを通して、カリキュラム研究に対する問題意識を高めていった時期である。第二期は、1931～1937年であり、キャズウェルにとってのカリキュラム論の形成期にあたる。ここがほぼヴァージニア・プログラムへの関与時代と重なる。第三の時期は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに着任後の時代である。この時代のキャズウェルは、新しい論を作ることよりも、大学行政に関わるが多くなっていった<sup>17</sup>と言われる。このような時期区分を参照した上で、本研究が目にするのは第二期に該当するといえるだろう。

## 2-2 アラバマ州、フロリダ州、ヴァージニア州のプログラムへの関与

先の通り、キャズウェルは、幾つかの州のカリキュラム構成、教材開発の過程にコンサルタントとして関わっていた。キャズウェルは、アラバマ・プログラムに関して、論考「アラバマカリキュラム・プログラム」で語っている<sup>18</sup>。キャズウェルによれば、アラバマ・プログラムの際にも、教師や生徒がコースオブスタディに関心を持つことが前提として重要であり、教師にコースオブスタディに興味を持ってもらうには、プロジェクト内での役割を担ってもらうべき、特定の役割や責任は小委員会に割り当てるべき、という問題意識を持っていた<sup>19</sup>。キャズウェルはこの論考では、地域と州の関係についても論じており、カリキュラム改善は義務や規制という形をとるべきではない、と述べていた。併せて、教師が一つの方法だけを押し付け強要されていると思わないようなケアが必要であることを述べていた。実際、アラバマ・プログラムにおいても、義務性は弱かった。ただ、シーゲルが述べるには、アラバマ・プログラムにおいては、大規模な教師の参加が行われたにもかかわらず、開発された教材や実践がありきたりで、より良い方法があるに違いないとキャズウェルは感じていたとされる<sup>21</sup>。

アラバマ州での経験を踏まえ、キャズウェルが新たな確信を得られたのがフロリダ州でのプログラムであった。このフロリダ州でのプログラムでは、アラバマ州での不十分さを踏まえつつ、カリキュラムの改善ではなく、教師の参加と教師の成長に重きを置いたカリキュラム構成へと路線変更を試みていく<sup>22</sup>。キャズウェルを大学の恩師とするフォシェイ(Foshay, A. W.)は、キャズウェルがフロリダでのカリキュラムデザインの活動において、今でいうところの「共同的なアクションリサーチ」を体現することを学んだと述べている<sup>23</sup>。

このように、キャズウェルは、アラバマ州やフロリダ州で経験を積んだ後、より本格的・全面的にカリキュラムの設計や運営に関して携わるようになるのが、ヴァージニア・プログラムであった。先行研究等でも知られる通り、1931年、ヴァージニア州の州教育長ホールは、キャズウェルやキャンベルとカリキュラム構想を話し合う機会を持ち、その同年8月に改訂版カリキュラムプログラムの構想が教育関係者に公表され、プログラムの第一段階についての説明のための会合が開かれた。その後、3年間の準備・試行段階を経て、ヴァージニア・プログラムは1934年に初等・中等ともに発表がなされることになる。

## 3. 『カリキュラム構成』における教師参加への認識

### 3-1 本書の位置づけと「カリキュラム構成」の意味

では、キャズウェルが「カリキュラム構成」という概念をなぜ必要としたのかについて、整理していきたい。キャズウェルらは、1930年代の彼らの主著『カリキュラム構成』の前書きにおいて、本書の位置づけについて説明している。その説明によると、この本は、ジョージ・ピポディ・カレッジ・フォー・ティーチャーズのカリキュラム研究所における、カリキュラムプログラムの幅広い分野の経験と特定の諸問題の集中的研究が基礎となって

書かれていた。キャズウェルたちは、州、都市、組織のカリキュラムプログラムのコンサルタントの役割に従事し、教師教育(teacher training)のカリキュラムについての研究をしてきた。これらの経験や研究を基として、一般的・従来の視点と異なる考察や結論、実践を本書では論じている、とされた。本書の目的は、カリキュラム構成のために著者の視点から見て重要だと考える考察や実践を、構造化して示すことである。その考察内容はカリキュラム構成の様々な段階における理論的、実践的な側面の端々に含まれている、ともされた。前書きには、このように記載がなされていた。<sup>24</sup>

著書の目次は以下の【表1】の通りである。第1章～3章では現代のアメリカの動向や学校の役割が論じられており、その上で、第4章が「カリキュラムの諸概念」という名で展開されている。<sup>25</sup> 著者らによれば、カリキュラムの定義は三つあるという。第一の定義は、「教科の集まり、もしくは、特定のシーケンス内で調整された研究領域の集まり」としてカリキュラムを捉えるもので、生徒が所属する集団にとって卒業に必要な教科や教科の一連の流れが、例として言及されている。第二の定義は、カリキュラムを、指導で用いられるべき教材や内容であるという捉え方である。この定義からみた場合、主に様々な教科で教えられる主題の選択や配列のあり方が重要となる。そして第三の定義は、第一、第二の定義よりは非常に幅が広く、カリキュラムを学習者の経験として捉えるものであった。このように捉えた際のカリキュラム作成の仕事は、非常に複雑になり、生徒の興味関心、活動、プログラムのねらい、方法、内容、学習者の経験に影響を与える全ての事実が、カリキュラム作成のプロセスにおいて考慮されなければならない、と述べられている。<sup>26</sup> その上で、次のように述べている。

カリキュラムを経験の全ての要素を含むものとして定義するとき、そのカリキュラム構成は、複雑なプロセスになる。カリキュラム作成において、コースを混ぜたり、教科を無くしたり、トピックを再配置するだけでは十分ではない。それらの活動は、可視化しやすいカリキュラムの開発の一部の視点には貢献するかもしれないが、それらはしばしば混乱を引き起こす。学習者の経験における全ての要素が考慮され、そして、秩序だったプログラムが、これらの様々な要素が望ましい関係の中で持ち込まれるように教師に援助できる形で提供された時にのみ、十分なカリキュラムが構成される。これがカリキュラム構成(Curriculum Development)の仕事である。これは、多くの関係者や多くの領域の研究からの手助けを受けた時にのみ達成できる。<sup>27</sup>

【表1】『カリキュラム構成』の目次一覧

第1章 学校に対する現代の生活が要求する挑戦	第10章 教材選択
第2章 学校の社会的責任	第11章 学年に伴う配置と時間配分
第3章 カリキュラム構成への重要な影響	第12章 指導に関わる手順
第4章 カリキュラムの諸概念	第13章 指導の成果に対する評価
第5章 カリキュラム構成の基礎となる原則	第14章 指導を組織化する
第6章 教育の目的	第15章 指導を組織する基礎としての単元
第7章 カリキュラムのスコープ	第16章 コースオブスタディ
第8章 生徒の目的	第17章 カリキュラム構成における行政管理的な考察
第9章 目的を達成するための活動	第18章 カリキュラム構成における行政管理的な体制

(Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.viii- x v .より。)

キャズウェルの『カリキュラム構成』は、カリキュラムを「学習者の経験」から捉える立場をとる。そして、そのように捉える以上、専門家によっていわゆる「計画としてのカリキュラム」がどう設計されたかということではなく、それが学習者側で経験として確かに構成されるかどうか重要となる。そのために、「カリキュラム構成(Curriculum Development)」は、様々な知見を総動員するような形となるのであった。

そして、『カリキュラム構成』の第6章～15章にわたっての各章では、教科の編成を前提としてカリキュラムを捉えるのではなく、教育の目的や生徒に育てたい能力や成果を意識してカリキュラム編成をするための方法論

が様々に説明がされている。これらの点は、ヴァージニア・プログラムにおけるコースオブスタディの実質的な内容と対応関係が多くみられる。

その上で本研究で注目するのは、教師側がコースオブスタディをどう用いるように想定されていたか。更には、それを導入する際にどのような「行政管理の(Administration)」な支援が想定されていたのかという点である。

### 3-2 Curriculum Administrationに関わる議論を中心に

教師が実際にコースオブスタディを使い授業を行う際に、最後の16～18章が重要になってくる。16章では、コースオブスタディの形態に変化が起こり、事例やソースブックとしてのコースオブスタディが増えたことが指摘されている。また、カリキュラム観が大別して2通りあり、固定的・体系的なものを作るカリキュラムのイメージと、もう一方はマニュアルやガイドブックとしてのカリキュラムのイメージであった<sup>28</sup>。そして、ソースブックとしてコースオブスタディを捉えた場合、以下の9点が含まれることが多いとされた。その9点とは、①視点②教育の狙い③カリキュラムのスコープ④コースオブスタディの使い方に関する指導⑤学年ごとで組織された教材⑥授業に至る過程(Teaching Procedures)⑦特定の教科の教材⑧適切な内容表⑨参考文献、だった<sup>29</sup>。

コースオブスタディの導入や教材開発の際には、地域ごとでの小委員会の必要性が説かれている。その際に、注目されるのは、地域で開く小委員会において、必要に応じてコースオブスタディの方針を拒絶することも想定されている点であった<sup>30</sup>。同時に、地域での委員会活動をいかに推進していくかがポイントとして指摘されている。例えば、教師の読書会や勉強会を開くように促すような準備がなされる必要がある点、(教師のグループ活動ができるような)カリキュラム実験室が多くの州の機関でつくられる必要がある点などが示されていた<sup>31</sup>。

コースオブスタディの導入に教師や地域の人々といった非専門家(一般庶民)の参加が奨励されている。それに関して、「一般庶民の参加(lay participation)にむけた重要なステップの一つは、研究のための十分な機会を提供することだ。」と述べられている<sup>32</sup>。その他、一般市民の参加による影響として、①プログラム自体への批判が減る。プログラムを寛容に見てもらえる。②建設的な提案をしてもらえる、などが挙げられている<sup>33</sup>。逆に、従来のラディカルな進歩主義教育のプログラムを実施するやり方の問題点として、以下のように述べられている。

カリキュラムプログラム構成の際に、一般市民(Lay Group)に認識を促すことに失敗した結果は、様々な事例の中から確認することができる。時折、ある学校制度において、従来の伝統的な路線からやや過激に離れたカリキュラム改訂が、一般市民からの協力を求めることなしに、教師集団によって実施されることがある。学校において、コースオブスタディの導入の準備がなされていた時、この制度の中で、進歩主義的でない教員たちは、そのプログラムの意味や目的について知る機会のない人々にプログラムへの反感を持たせたり、悪い先入観を抱かせるのが容易だと気付いた。この結果として、仮にコースオブスタディが優れた指導教材を有していて、進歩主義的な教師たちの慎重な仕事の上に作られたもののだとしても、一般市民がそのメリットを判断する土台がないがゆえに、プログラムは廃れて使われなくなる。カリキュラム改訂における一般市民の参加は、偶然に任せることはできない。適切なガイダンスがなければ、それらの参加は、有益ではなく有害になりうる。カリキュラム計画の別の局面として正確に注意深く、計画がなされるべきだ。プログラムの中に、カリキュラムへのポジティブな貢献が生まれるという、大きな期待が込みこまれるべきだ。カリキュラムの行政管理的な体制には、作業があまり専門的、技術的な特徴を持たない全ての場面において、一般市民が含まれるべきだ<sup>34</sup>。

ゆえに本書では、カリキュラムが機能する場を整える方法について議論が向かっていく。例えば、人的・物的な環境を整えるために財政的な状況を整えておくことや、教師の時間的余裕を作ることや、作成過程の時間を確保すること、カリキュラム構成者たちのために有能な事務アシスタントを確保することも重要であることが指摘されている。導入過程の留意点においては、①新しいコースの導入は任意であること、②段階的であること、③慎重に指導されること、④新しい使用教材が、教師教育の目的として提供されることも指摘されていた<sup>37</sup>。

以上のように、『カリキュラム構成』においては、カリキュラムを実行できるような環境をトータルで整えて

いく必要がある点が述べられていた。それゆえ、「カリキュラム構成」という表現がなされる際に、専門家による教育内容の吟味、教材の開発などの「狭義」の開発ではなく、それがいかにカリキュラムとして「機能するか」を含めた視野での幅広い環境整備の議論が含まれていたと捉えるべきである。

## 4. 1930年代のキャズウェルの論考の分析

### 4-1 理論と実践との間のギャップ

『カリキュラム構成』においては、教師がカリキュラム構成に関わるべき点についての一定程度の記載はみられた。しかし、紙幅の限界や本の性格の制約もあり、その細部の意図や背景が読み取れない箇所も少なくない。そこで他の論考を関連付けつつ、考察していきたい。

たとえば、1939年に刊行された「カリキュラム構成における行政管理的考察(Administrative consideration)」において、キャズウェルは、教師と、行政関係者(administrator)、専門家の関係に注目して、「教師の役割」という項目において、以下のように述べる。

多くのカリキュラムプログラムにおいて、教師が、カリキュラムの実際の改善に対して極めて重要な関係を持っているということについて、認識がされてきている。この事実は、新しいコースオブスタディを作成したり、既存のコースオブスタディを修正することに主な関心がある一般的なプログラムにおいてさえ、認められている。そのようなプログラムにおいて、教師の重要性は、教材開発をする委員会が、指導主事(Supervisor)や教科の専門家によってではなく、教室の教師たちで大部分が占められていることから分かる。<sup>38</sup>

このキャズウェルの指摘から分かるように、1939年時点において、実際のカリキュラム改善にとって教師の役割が重要であること自体はすでに知られており、コースオブスタディ開発への教師の参加が促されていること自体は常識的に捉えられるようになっていたと言える。ただ、一般的な動向に対して、キャズウェルは批判的な目も向けている。

しかしながら、この手続きは、次の見方に直接的に依拠している。その見方とは、カリキュラム構成とは、日々の教師の活動とは切り離されたものであること、カリキュラムプログラムへの参加をするには、教師が日々の教室での仕事から解放されなければならない、カリキュラムワーク(Curriculum work)のために教師の責任は、グループの代表に委譲される、という見方である。<sup>39</sup>

キャズウェルは、この発想は、教師は一度開発されたらコースオブスタディを受け入れることを前提に論が構築されていると捉えている。その上で「すべての教師は、カリキュラム構成の仕事における極めて本質的な意味において、カリキュラム関係者(Curriculum Worker)であり、直接関係している、ということの意味している。あらゆる行政管理的な体制(Administrative organization)を通して、カリキュラムの仕事から、教師を引き離そうとすることは不可能である。」<sup>40</sup>と改善を求めたのであった。ここでのキャズウェルの問題意識は、行政関係者と教師の関係性へと接近している。

本委員会は、教師に対して教室の実際の状況から切り離した形で開発されたある種の原理(Organization)や技術を教師に対して売る(Sell)ように試みるあらゆるプログラムは不適切であると考えている。むしろ、カリキュラムは、教師の日々の活動の一連(Course)の中であらわれてくるのであり、満足のいく行政管理的な組織や手続きは、これらの活動をカリキュラム構成の主な手段として認識するだろう。結果として、行政管理的な計画は、委員会組織や指導教材の開発のために教室経験に必要なものから引き出したものだと言えるだろう。<sup>41</sup>

このように、キャズウェルにとって、「従来の・一般的なプログラム」とは、コースオブスタディの改善や委員会報告書の準備に直接関係する活動において、教師の参加が主になされているものであり、それらは不十分であった。本来は、カリキュラム構成には絶えず教師の教育の視点が必要であり、更に言えば、教師によるカリキュラム評価のプロセスがないと、カリキュラムは機能しない。そのため、教育関係者がコースオブスタディやカリキュラム改訂に関して勉強できる環境となるような、自主的なグループ活動の場を行政関係者は整える必要があるとされた。<sup>42</sup> その例としてイリノイ州の事例が紹介されている。

また、教師主体のカリキュラム構成が必要な理由の一つとして、一般的なカリキュラム構成では、理論と実践の間のギャップが非常に大きい点が挙げられる。キャズウェルは1939年に発表された「カリキュラムにおけるデザインの開発」という論考で以下のように述べている。

カリキュラム構成において、ダイナミックなデザインを考えだすことは全ての問題にとって最も重要なことの一つである。ただ、これを達成しようとする際の失敗が起こる理由は、今日のアメリカの教育における理論と実践の間の大きなギャップに主に起因している。多くの重要な教育概念が登場したり概念を整理する理論が作られたとしても、それらを実際のカリキュラムの実践へと十分に転換できることはほとんどない。あまりにしばしば、うわべでは最新の理論を称するカリキュラムの提案によって、伝統的な見方が永続することを隠蔽するだけに終わる状況が起こるのだ。<sup>43</sup>

ここに見られるのは、専門家や行政関係者があらかじめ理論をある程度作り、それをトップダウン的におろしていくようなプロセスに対する抵抗感や違和感であった。論考「行政関係者が直面するカリキュラム問題」では、カリキュラムをうまく回すために4点が重要と述べる。その4点とは、①ガイダンスを行ったりリーダーシップを確保するための様々な協力が必要であること、②カリキュラムを使える教師を訓練する必要があること、③カリキュラムを作ったり準備したりする時間を確保する必要があること、④カリキュラムワークをするための組織を作ること、などであった。<sup>44</sup> このように、教師自身がカリキュラム構成やそれを準備する環境を構築することが重要視されていた。

#### 4-2 学校や地域の抱える異なる文脈—田舎の学校と都市部の学校の違い—

さらに注目されるのは、教師自身がカリキュラム改訂に関わるべき理由として、カリキュラムの計画や手続き自体が、各教師や学校を取り巻く状況の中で開発されるべき、と見なされていた点である。そして、各教師や学校を取り巻く状況とは多様なものであった。以下のように述べられている。

ある学校においては、とても中央集権化された形の行政(administration)が広がっている場合もあれば、ある学校においては、そういった(権力の：筆者註)集中化がなされない場合もあるかもしれない。ある状況ではとても有能な指導主事が活躍することもあれば、他の地域では、指導主事がいないこともあるかもしれない。ある地域ではコミュニティの諸団体から強いプレッシャーを受けていることもあるかもしれない。プレッシャーがない場合もあるかもしれない。ある場合には、よく訓練された教師が揃っていることもあるかもしれない。ある場合には、ほとんどの教師が高校卒業程度の訓練しか受けていないこともあるかもしれない。ある学校では、子どもたちは豊かな経済集団の出身であることもあるかもしれない。ある学校の生徒は経済的なリソースをほとんど持たない場合もあるかもしれない。これらの違いのすべては、開発されたカリキュラムに大きな影響を与えるだけでなく、カリキュラムワークのために熟慮して用いられる手続きや計画にも影響を与える。明らかに、これらの状況における問題や論点は異なっているだろうし、一見同じ状況においてさえ、それらがあらわれてくる順序が異なるだろう。賢明な参加は、その集団において認識されている問題や論点の条件に基づいてのみ可能であり、各状況のニーズやリソースに合うようなプランや手続きが開発されなければならない。そのような基盤が無ければ、教師はカリキュラム改善のプログラムに効果的に取り組めない。<sup>45</sup>

併せて、新旧の教材のイメージを対比しており、より古いタイプの教材は、教師が教材をそのまま受け入れ、すぐに使える解決策を提示する傾向にあった。それに対して、新しい教材は、教師自身が問題を発見したり、それらの問題に対して自分自身の解決策を見出せるように支援することを目指す傾向があると、キャズウェルは述べていた。あくまでも、カリキュラムや計画や教材は教師自身によって生み出されることが目指されていた。

このように、教師主体のカリキュラム構成が求められる別の理由として、キャズウェルは、ヴァージニア州内の様々な学校の文脈とのかかわりに基づいて論じている。特に、論考「田舎の学校におけるカリキュラム改訂」<sup>47</sup>において、都市部と田舎の学校について具体的な例示が行われている。補足となるが、当時のヴァージニア州においては、都市部においては多くの生徒や蔵書をもつ学校がある一方で、田舎では、農村部が広がり、複式学級の学校も一般的に見られ、移動式の学校図書館なども見られる状況であった。また、キャズウェルは詳細を触れていないが、ヴァージニア州の約三分の二の生徒はアフリカ系アメリカ人の生徒であった。そういう意味でも、教師がカリキュラムや授業と関わる状況というのは、地域や文脈において大きく異なっていた。

その上で、この論考においてキャズウェルが田舎の学校について論じる前段として、カリキュラムとコースオブスタディの違いが整理されている。コースオブスタディは、教師がカリキュラムを構築する際のガイドやマニュアルのようなものであり、カリキュラムそのものではない。そのため、教師がコースオブスタディの使い方を理解できなければ、コースオブスタディの内容は良くとも、各文脈における実質的なカリキュラムは乏しい、ということになりうる。<sup>48</sup>そのため、文脈の異なる教師にとって、それぞれの文脈に合ったカリキュラムの構築を促されるような、そういったコースオブスタディが求められているとされた。

その際、都市と田舎では異なる学校環境で教育が行われるが、教育の目的自体は同じである。ただ、都市と学校では、生徒が異なる経験をしてきている点に注目する必要がある。例えば、都市部の少年が、警察、消防の活動や、道路を走る車をよく見るのに対して、田舎の子供はそういった経験はない。このように、「ヴァージニアのカリキュラム改訂をするにあたり、あらゆるタイプのコミュニティの学校のニーズに合うように準備がなされるべきである。」と述べられ、各教師が生徒のニーズを研究する必要があるとも指摘していた。<sup>49</sup>キャズウェルは、「カリキュラムをそのように順応させるには、情報が集約されていて(intensive)、柔軟なコースオブスタディを開発することによって促される。私たちの目標の一つは、そのようなコースオブスタディを作ることであるべきだ。」とも述べられていた。<sup>50</sup>また、キャズウェルは、論考「1教室で2学年以上を同時に教える障害を乗り越える」<sup>51</sup>において、田舎の小規模校で、複式学級の中で授業を行うことの難しさを指摘している。その際に、複数の学年を同時に教える上でも「柔軟性」が重要であり、教科の壁にとらわれない教師の自主裁量が強調されていた。

このように、「個別のニーズに応じたカリキュラム構成が重要である」という、ともすると一般論のように思えるヴァージニア・プログラムの命題は、田舎の学校や複式学級の学校といった、学校状況の複雑さ・多様さを意識してカリキュラム構成を行う上でも必要と考えられていた。

#### 4-3 非協力的な教師と行政的な支援の必要性

そして、このような教師によるカリキュラム構成をする際に欠かせないのが、「教師の専門研究(Professional Study)」であり、教員による自主的なディスカッショングループ活動であった。キャズウェルは、一般の論考においても、専門研究やディスカッションのグループ活動がうまくいった例としてヴァージニア州のカリキュラムプログラムの事例を紹介している。この際に、グループ活動は義務的に実施するのでは意味がないと述べている。<sup>52</sup>また、カリキュラムは、教師のグループでの検討が行われ、その上で、個々の教師自身の判断で「修正(modification)」がされる二段階のプロセスが重要だとされた。本来、多くの教師はカリキュラムの開発に参加したいとは思っていないため、カリキュラム構成に参加を促すような、行政的な(健全な)リーダーシップが部分的に発揮される必要がある(例：教師を刺激し、導き、示唆を与える情報提示など)とも指摘されている。<sup>53</sup>実際、ヴァージニア州での改訂版コースオブスタディの計画段階時点から、Study Courseというコースオブスタディの使い方に関する資料を作成しており、それによって、教師が自分たちの授業改善が必要なことやコースオブスタディの使い方について学ぶ機会を提供しようとしていた。同時に、そのような機会が教師にとっての研修の機会ともなり、教育に関する豊富な参考文献を読むような機会となるように意図していた。カリキュラムメーカー

としての教師の役割が述べられる際に、文献購読ベースでの学びが度々勧められ、地域ごとでのスタディサークルの実施、地域ごとでのコースオブスタディの開発が推奨されていた。このように、教師らの研修やカリキュラム構成への参加を間接的に促す役割が求められていた。

また、キャズウェルは、「行政関係者が直面するカリキュラム問題」<sup>54</sup>という論考において、教師の参加のモチベーションに関する考察をしている。この論考の中では、教師や行政関係者がカリキュラムを作ったり、そのための準備をするための時間が必要だと述べた上で、「どうすれば教師や行政関係者はそのための時間を確保できるだろうか。」と述べている。その上で、「計画段階にいる教師に対してできる最大限の支援とは、適切なカリキュラムプログラムを構成することにある。」と述べた。同時に、問題点の一つとして、「カリキュラム作りに時間をかけない人が多い」という不満を述べている。<sup>55</sup>

その上で、キャズウェルは構造化されたプログラムによってカリキュラム作りの時間を増やす方法として、二つの方法を指摘している。その一つが、「あまり重要でない義務を続けないこと」であり、もう一つが「土曜日の午前を仕事にささげること」であった。キャズウェルは、「教師たちはフルタイムで雇われているのであり、教師たちが5日間ともう半日をこの仕事に費やすべきでないという良い理由を見つけることはできない」と述べていた。<sup>56</sup>これはすなわち、カリキュラム作りに時間を注ぐ教師は、平日の勤務時間内では時間が十分ではないため、週末の土曜午前もその作業に取り組んで、カリキュラム作りの時間を確保すべきである、という主張であった。カリキュラム史家のブルボウは、ただでさえ世界恐慌後で経済的に苦しい時期の労働者である教師にとって、この提案は温かく歓迎されなかっただろうと述べている。<sup>57</sup>

また、カリキュラムワークを行う組織に議論が及んだ際に、カリキュラムプログラムに最善・唯一の組織は存在しないこと、各学校は、物的・人的な両面に関して、その学校の特定のニーズを満たし、特定のリソースを駆使するための組織を作るべきであることが述べられている。その際に、段階的な参加をするために、代表者のみが集まる一般委員会と、より多くの参加者を募り小規模に展開する「開発委員会」の二段階の構造をここでも論じている。開発委員会について以下のように述べている。

一般的に、これらの委員会は、小規模なワーキンググループとして構成されるべきである。同学年での様々な教科領域の統合や関連や、学校における各学年と管理部門との統合や連携を促すためにも、メンバーシップは限定すべきである。学校制度における全教師は、そのようなグループで活動するチャンスを持っている。しかしながら、活動は義務にすべきではない。この仕事が成功するかどうかは、その活動の価値を教師が認識しているかどうかにかかっている。そのため、参加を考える際の論点とは、活動を自ら進んで行いたいと思う教師に対して役に立つ活動を設定することである。この基準から見て、教師の100%の参加は達成できなくても、熱意が半分しかない教師の100%の参加よりかは、熱意の高い教師の75%の参加の方がより良いのだ。<sup>58</sup>

ここでもキャズウェルはあくまでも活動は義務にすべきではないという点にこだわりを見せていた。非協力的な教師の存在を認識しつつも、強力な監督・指導を行うのではなく、間接的な形で教師が前向きに取り組むことのできる行政サポートを行うことが重視されていた。逆に言えば、「無理な導入を推奨しない」ことが、ヴァージニア・プログラムの特徴の一つとも言えた。

#### 4-4 経験を軸としたカリキュラム構成と教科の位置

ここまで示した通り、キャズウェルの想定する「カリキュラム構成」は、学習者の経験を重視し、それゆえに学校や地域、生徒に合わせたカリキュラム作りの柔軟性が必要である、という論理を持っていた。このような論理は、教科の体系性を重視したカリキュラム観と必然的に対立することになる。

キャズウェルは、1938年に「教科への反論(The Case Against The Subject)」という論考を書いており、教科がカリキュラムの基礎になりうるかどうかについて論じている。その際にキャズウェルは、教科は文化遺産の継承という意味もあり、価値があるとしつつも、その無駄や非効率性を内包する点を指摘している。<sup>59</sup>その上で、キャ

ズウェルは、教科ベースのカリキュラムへの批判の一つとして、「学校経験をリアルな生活状況から切り離すことを促す構造となっている」点を挙げている<sup>61</sup>。更に、以下のように述べている。

学校経験から生活の主要問題を切り離してしまうと、公立学校が果たすべき主要な機能が無効化されてしまう。学校教育の目的とは、特定の知識体系の習得を促すことではない。むしろ、私たちが民主的な生活方法を維持していくために必要な共通の理解と、協力に基づく有用な参加のできる、市民を育てることにある<sup>62</sup>。

このように述べるキャズウェルは、教科内容について詳しく理解すれば、それが現実に適用できるという、安易な転移論を批判している。また、伝統的な教科カリキュラムの問題として、安易にすみ分け主義を進めてしまうとする。更に以下のようにも述べている。

生活上の問題や必要性をカリキュラムの中心にしようと振り返った時、それと関係のある全教科の内容は、有用かつ重要な関係の中で一緒に用いられる。教科の内容は、問題解決の手段となり、現実の複雑さに順応するための手段となる。そして、カリキュラムは、生活の過程に関連するようになる<sup>63</sup>。

教科は、大切に扱われるべきであり、学習者にとっての重要性もある。その内的な関係性と論理構造は知的に考察されると良いだろう。この場合、学習者に理解されるべき目標や目的こそが、学習の方向を決める主な視点である。内容の論理構造は、二次的なものである。教科は子どもの将来において、より有効に何かを達成するための道具や手段として見られるべきである。しかし、これは、二次的な志向性が重要ではないとか、無視していいとか、そういったことではない。子どもにとっての生活や世界に関する理解が発達するにつれて、知識が構成された分野の概念が子どもの頭の中で徐々に成長していく。そして、知識の論理構造は、子どもが扱う様々な原理を理解するための手助けになる。子どもたちは、形式的な言葉として一般命題を口にする前に、既に頭の中で知識の一般化をしているのだ。実は、定義される前から子どもたちは知っているのだ。教科に対する反論というのは、教科そのものの価値について反論を向けているわけではなく、カリキュラム構造の第一の基礎に教科の価値を置こうとすることに反論しているのである<sup>64</sup>。

キャズウェルにとって、教科内容の価値は認められるべきであったが、その体系や順序は「子どもにとっての生活や世界に関する理解」に即して、要素として組み換えられていくべきものであった。何らかの定義を教えるのではなく、その定義に至るような経験を何度も経る中で、児童自身の中に児童なりの知識の一般化が行われることを示唆している。また、このことは先の『カリキュラム構成』(Curriculum Development)において、「これらの教授の手順は、あらゆる教科の活動は教育の統合プログラムの構成に寄与すべきであるという前提にも基づいている」と述べている点とも共通していた<sup>65</sup>。

キャズウェルらにとって、教科というまとまりの存在は否定しないが、それは学習者の経験や認識に応じて、ダイナミックかつ柔軟に組み替えられていくべきものだった。この点に関して、1934年に州教育委員会から刊行されたコースオブスタディと共通した見解を見出すことができる<sup>66</sup>。このようなキャズウェルのカリキュラムと教科に対する認識は、後年に出版される単著『初等学校における教育』においても共通している<sup>67</sup>。

また、キャズウェルの「初等学校における社会的理解(Social Understanding)」という論考において、初等教育カリキュラムの中心に社会的理解の育成を位置づけるべきとする。その上で、近年の動向において、社会科の統合化、中学年でのプログラム開発、単元ベースでのコースオブスタディの開発、新しい経済的・社会的な素材のカリキュラムへの取り込みなどがなされている点が、社会的理解を育成する方向性を推進していると指摘している<sup>68</sup>。ただ、キャズウェルは、社会的な理解を社会科の中においてのみ育てようとする発想には否定的であった<sup>69</sup>。実際、キャズウェルは、社会的理解の育成が、「社会科の専門家によってしばしば一般化して述べられる能力を超えている」と述べ、社会的重要性に関する論点や課題を区分けされた教科目(たとえば、高校の「民主主義の諸問題」の科目などで)だけで教えることに対して否定的に捉えていた。

このように、キャズウェルは、「カリキュラム構成」の論理に基づきながら、教科よりも生徒の生活経験を軸にしたカリキュラムの構成およびその環境整備のあり方を追求していたと言える。

## 5. おわりに

本研究では、ヴァージニア・プログラムの理論的ブレンであるホリス・L・キャズウェルのカリキュラム構成論について、主に1930年代の論考群を参照しながら整理・検討してきた。

キャズウェルのカリキュラム構成論は、学習者の経験を重視したものであった。それゆえに、カリキュラムが計画としてどう設計されたかではなく、カリキュラムが実際に機能しうるかどうかに注目を寄せる内容となっていた。結果として、学校や生徒、地域の文脈を重視できるようにカリキュラムの柔軟性を高められるように、教員のカリキュラム構成への参加ができる環境、仕組みが構築されていた。このようなカリキュラム構成論の背景には、トップダウンで理論を普及しようとしても、理論と実践の間にギャップができてしまうことや、ヴァージニア州の都市と田舎で学習環境に大きな差があることなども関係していた。参加に消極的な教師の存在をキャズウェルも当初から想定していたが、あくまでも前向きな教師の参加を広げられるような間接的な環境整備の支援のアプローチが目指されていた。

このようにキャズウェルのカリキュラム構成論は、学習者の経験としてのカリキュラムを重視するという発想を基盤としながら、カリキュラム全体の構成のされ方や、教師への行政的な支援のあり方などが構造的に組み上げられたものとなっていたと言える。

ただ、先行研究でも述べられているように、実際のところは、ヴァージニア州の学校カリキュラムは教科に基づくカリキュラム編成が強い影響力を持つことになった。齊藤も指摘する通り、とりわけ中等教育においては、教師の専門教科を前提とした配慮が政策的になされていくようになる。また、当時の学校ごとのカリキュラムを見ても、教科の編成に大きな変化は見られない。むしろ、教科ごとの実践を関連させるような実践が増える、といった影響が中心であった<sup>70</sup>。ただ、理想的にはカリキュラム改革が進まずとも、例えば黒人コミュニティにおいて、授業作りに対する議論が増えたり、学校図書館をはじめとする学校の環境整備が州全体で進むなどの良い影響も見られた<sup>71</sup>。カリキュラムを狭義の教育内容のリストとして見るのではなく、包括的な学習環境の整備として捉えるキャズウェルのカリキュラム構成論のもたらす影響は、各所に見出すこともできると言えるだろう。

### 【注】

- 1) 例えばBurlbaw, L.M. (2006). More than 10,000 teachers: Hollis L. Caswell and the Virginia Curriculum Revision Program. In Burlbaw, L.M. & Sherry L. Field. (eds). *Explorations in Curriculum History*, Information Age Publishing Inc. 齊藤仁一朗(2024)「1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察—導入過程と学校事例に着目して—」『東海大学資格教育研究』3, pp.1-12.
- 2) 註1で挙げたBurlbaw (2006). 以外に、Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, Teachers College Press.
- 3) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, pp.154-155.
- 4) 例えば、Saylar, J.G.(1940). *Factors Associated with Participation in Cooperative Programs of Curriculum Development, Contribution to Education*. Teachers College.
- 5) Kliebard, H.M. (1986) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge & Kagan Paul. pp.225-226.
- 6) 木村博一(2006)「日本社会科の成立理念とカリキュラム構造」風間書房. 佐藤学(1990)『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会.
- 7) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. American Book Company. なお、本研究では、「Curriculum Development」を、「カリキュラム開発」ではなく「カリキュラム構成」と訳した。カリキュラム構成の訳に関しては、倉沢の研究や中野の研究を参照した。倉沢剛(1985)『米国カリキュラム研究史』風間書房. 中

- 野和光(1998)「カリキュラムの再概念主義と『構成』問題」『福岡教育大学紀要・第四分冊, 教職科編』47, pp.9-14.
- 8) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, Teachers College Press. p.174.
  - 9) Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field. Dissertation*, pp.192-193.
  - 10) Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*, p.195.
  - 11) Tanner, D. & Tanner, L. (1990). *History of The School Curriculum*. Macmillan Publishing Company.
  - 12) 長尾彰夫(1985)「アメリカのカリキュラム理論に関する基礎的研究」(第5報)―H.L.CaswellとD.S.Cambellの"Curriculum Development"について(その2)―『大阪教育大学紀要 第IV部門』34(2), p.121.
  - 13) Burlbaw L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*.
  - 14) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, pp. 137-138.
  - 15) Virginia State Board of Education. (1934). *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grades I - VII*, Virginia State Board of Education.
  - 16) Caswell, H. L. (1946). *The American High School: Its Responsibility and Opportunity*, Harper.
  - 17) Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*, pp.358-359
  - 18) Caswell, H. L. (1930). The Alabama Curriculum Program. *Peabody Journal of Education*, 8(1), pp. 16-23
  - 19) Caswell, H. L. (1930). The Alabama Curriculum Program. p.18.
  - 20) Caswell, H. L. (1930). The Alabama Curriculum Program. p.23.
  - 21) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, p.144.
  - 22) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, pp.144-147.
  - 23) Foshay, A. W. (1996). Hollis Caswell and the Practice of Education. In C. Kridel et. al., *Teachers and Mentors: Profiles of Distinguished Twentieth-Century Professors of Education*. Routledge, p.201.
  - 24) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p. vii
  - 25) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.64.
  - 26) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.65-66.
  - 27) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.69
  - 28) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.450-452.
  - 29) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.458.
  - 30) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. p.459.
  - 31) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. p.469, p.471.
  - 32) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.477.
  - 33) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.478-479.
  - 34) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.480.
  - 35) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.503-504.
  - 36) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.506
  - 37) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.511
  - 38) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. In Harold Rugg (Ed). *Democracy and the Curriculum, The Life and Program of the American School, Third Yearbook of the John Dewey Society*, . Appleton-Century, p.455.
  - 39) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.456.
  - 40) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.456.
  - 41) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.457.
  - 42) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. pp.458-459.
  - 43) Caswell, H. L. (1939). Developing the Design of the in Curriculum. In Democracy and the Curriculum, In Harold Rugg (Ed). *Democracy and the Curriculum, The Life and Program of the American School, Third Yearbook of*

- the John Dewey Society*, D. Appleton-Century, p.410.
- 44) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. *The Peabody Reflector and Alumni News*, 5, pp.274-275.
- 45) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. pp.460-461.
- 46) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.463.
- 47) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. *Virginia Journal of Education*, 25, pp.301-303.
- 48) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. p.301.
- 49) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. pp.302-303.
- 50) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. p.303.
- 51) Caswell, H. L. (1937). Eliminating the Handicap of Two or More Grades to a Room, *The Phi Delta Kappan*, 19(8), p.237.
- 52) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. pp.464-469
- 53) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.473-474.
- 54) 齊藤仁一郎(2024)「1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察—導入過程と学校事例に着目して—」
- 55) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator.
- 56) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. p.283.
- 57) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. p.283.
- 58) Burlbaw L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*. p.221.
- 59) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. p.283.
- 60) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, *Peabody Journal of Education*, 15(4), p.185.
- 61) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, pp.179-180.
- 62) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, p.180.
- 63) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, p.182.
- 64) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, p.185.
- 65) Caswell, H.L., & Campbell, D.S. (1935). *Curriculum Development*, p.174.
- 66) Virginia State Board of Education. (1934). *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I - VII*.
- 67) Caswell, H.L. (1942). *Education in the Elementary School, Second edition*. American Book Company, pp.236-237.
- 68) Caswell, H.L. (1936). Developing Social Understanding in the Elementary School. *The Elementary School Journal*, 36(5). pp. 338-341.
- 69) Caswell, H.L. (1936). Developing Social Understanding in the Elementary School. p. 339.
- 70) 齊藤仁一郎(2024)「1930-40年代米国ヴァージニア州における中等コア・カリキュラムの地域・学校への受容」『教育学研究』91(3), pp.369-381.
- 71) 齊藤仁一郎(2024)「1930年代米国ヴァージニア州における改訂版コースオブスタディの黒人学校への導入」『日本の教育史学』67, pp.62-76.

[Article]

## Theory of Curriculum Development made by Hollis L. Caswell

Focusing on the Perspective of Curriculum Administration in the 1930s

Jinichiro Saito

This study examined the curriculum development theory of Hollis L. Caswell, the theoretical mastermind behind the Virginia Program, primarily by referencing his writings from the 1930s.

Caswell's curriculum theory emphasized the learner's experience. Consequently, it focused on whether the curriculum could function effectively. Consequently, environments and mechanisms were established to enable teacher participation in curriculum construction. This approach stemmed from the recognition that attempting to disseminate theory top-down created a gap between theory and practice, and from the need to address significant disparities in learning environments between urban and rural areas in Virginia. Thus, Caswell's curriculum theory can be described as structurally built upon the idea of emphasizing curriculum as the learner's experience, encompassing how the overall curriculum is structured and the nature of administrative support provided to teachers.

However, as noted in previous research, the result was that subject-based curriculum organization exerted a strong influence on Virginia's school curricula. Still, even without curriculum reform progressing ideally, positive effects emerged. The influence of Caswell's curriculum theory, which views curriculum not as a narrow list of educational content but as the development of a comprehensive learning environment, can be found in various places.

〈論文〉

# 学びのユニバーサルデザイン実践者の実践継続/促進プロセス

— 複線径路等至性モデリングによる語り分析 —

松戸 結佳

## 1. 問題・目的

### 1-1 研究背景

近年、特別な支援を要する児童生徒や外国人児童生徒など子ども達の多様性が顕在化し、学びの多様性を尊重したインクルーシブ教育の実現が求められている。こうした背景と改訂版学習指導要領(平成29年・30年告示)の全面実施に伴い、米国の研究機関(The Center for Applied Special Technology, CAST)が1980年代初頭に開発した「学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning, 以下UDL)」への期待が本邦でも高まっている(東洋経済education × ICT編集部, 2023)。

UDLは、学びの多様性を踏まえた柔軟な授業設計を可能にし、生涯にわたって学び続ける主体的な学習者を育てるための理論的フレームワークである(Meyer, Rose, & Gordon, 2014; バーンズ亀山, 2020)。学習場面での学習者の適応が不十分な場合、学習者側ではなく、「アクセスできない学習者を生むカリキュラム」に障害があると考え(CAST, 2011)、授業内に存在する「カリキュラムの障害」を解消することで、障害の有無にかかわらず、あらゆる学習者のニーズに応じた授業設計を可能にする(CAST, 2024)。UDLの基盤には、脳科学・学習科学・認知心理学等の研究がある。米国では、科学的根拠のある枠組みとして2008年に改正された高等教育機会均等法(the Higher Education Opportunity Act)や新初等中等教育法(Every Student Succeeds Act, 2015)にUDLが明記されている。2014年にはUDLに関する体系的な書籍が出版され(Meyer, Rose, & Gordon, 2014)、UDLに関する概念的論文が増加し、各国で実践報告がなされているものの、実証研究は国際的に不足している(松戸, 2022a)。加えて、実践報告は北米や欧州など、文化・社会・経済的背景の類似する地域に偏っている(Al-Azawei, Serenelli, & Lindqvist, 2016; AlRawi & AlKahtani, 2021)。

各国では教師の労働条件等の背景的要因が異なり、それらがUDL実践の質に影響を及ぼす可能性があるため(Ok, Rao, Bryant, & McDougall, 2017)、各国の文化的背景を考慮したUDL適用の妥当性調査が求められている。また、UDL研究は国際的に初期段階にあることから、量的研究のみならず、質的研究による詳細な実態把握も推奨されている(AlRawi & AlKahtani, 2021)。

特に本邦では、日本語訳された書籍や参考資料が不足し、UDLを実践できる授業者やそれを支える伴走者も限られるため、実践例の蓄積が乏しい。このため、UDLに関心を持ちながらも見通しを持っていないことへの不安から実践開始をためらう教員が存在すると考えられる。これまで本邦での若手授業者を対象としたUDLコンサルテーション研究では、多様性を視野に入れた授業改善が図られたとの報告(内田・納富, 2015)、根拠に基づく授業づくりに自信を持ち授業改善の工夫が増えたとの報告(小関, 2018)、授業に行き詰まりを感じていたがUDL実践に手応えを得て授業者として展望を開いたプロセスの報告(松戸, 2022b)などがある。しかし、国内外を問わず、UDL実践の継続を促す有効なコンサルテーションのあり方は未解明であり、本邦ではUDLについて正しい知識

の普及に加え、UDLを実践できる授業者およびコンサルタントの育成が喫緊の課題となっている(松戸, 2021)。

## 1-2 目的

本研究の目的は、本邦のUDL実践者が、実践の継続を決定し、その取り組みが促進されるまでのプロセス及び促進/阻害要因を明らかにすることである。時間軸に沿ったプロセス図を提示することにより、これからUDL実践を始める授業者や、実践経験が浅い授業者に対して実践の見通しを示すとともに、UDL実践者を支援伴走する研究者に向け、支援に役立つアイデアを提供することを目指す。質的研究は「なぜ」よりも「どのように」「何を」の問いに答えることを重視する(岩壁, 2010)。本研究では、質的研究を通してUDL実践者の実態・背景・ニーズを詳細に把握し、本邦の学校文化においてUDL実践を継続する際、何が促進/阻害要因となるのかを探索する。そして「どのように」実践の継続/促進が可能となるか、また「何を」サポートする必要があるのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### 2-1 調査協力者

本邦においてUDLを継続して実践している授業者5名を対象とした。UDL研究者2名からの紹介を受け、職種を問わずUDL実践を継続している現職教員数名へ個別に依頼し、調査内容への同意が得られた5名をインタビュー対象とした(Table 1)。なお、調査協力者は全員、調査前から著者と面識があり、UDL実践者として関わる機会があった者である。

調査協力者	年齢	教職歴	UDL実践歴	勤務校	インタビュー時間		
					1回目	2回目	3回目
A先生	40代	15年以上	約8年間	公立中学校	60分	50分	40分
B先生	50代	25年以上	約5年間	公立小学校	110分	90分	90分
C先生	30代	15年以上	約5年間	公立小学校	60分	90分	50分
D先生	30代	10年以上	約5年間	公立中学校	60分	50分	35分
E先生	40代	5年以上	約6年間	私立高校	60分	50分	40分

Table 1 調査協力者の概要

### 2-2 調査方法

2021年11月下旬から2022年10月中旬にかけ、5名の調査協力者に対しオンライン会議システムZoomを用いて、インタビューを各3回実施した。各回のインタビューは、対象者へ事前に許可を得て録音・録画した。第1回インタビューでは、岩壁(2008)を参考に作成したインタビューガイドに基づき、UDL実践開始までの経緯、実践当初の様子、実践を継続できた理由、振り返って思うこと等を半構造化面接で聴取した。その際、主体的・感情的体験を引き出すことを重視した(Table 2)。第2回インタビューは、第1回の内容をもとに作成したプロセス図を提示しながら実施し、第3回インタビューでは5名分の統合プロセス図を提示して実施した。

- 
- 0 ウォームアップクエスチョンとして、教職歴や担当学年等の基本情報を確認する。
  - 1 教員になってからUDLを実践するまでの経緯を教えてください。  
(特徴的なできごとやきっかけ・感情的な体験・参考資料や参考実践・UDL実践前の授業の様子)
  - 2 UDLを始めた当初の様子を詳しく教えてください。  
(開始時の様子・周囲の反応・学習者の変化・授業者としての変化・感情的な体験)
  - 3 UDL実践をこれまで続けてこられたのはなぜだと思いますか。  
(対処方略やサポート・モチベーション・葛藤)
  - 4 ご自身の実践を振り返って、どんなことを今、感じたり考えたりしますか。  
(自身の変化・今後の展望・ニーズ)
- 

注)1~4の質問項目に順序の決まりはなく、相手の話の展開や流れに沿って適宜質問を補い聴取した。

Table 2 インタビュー質問項目

### 2-3 分析方法

本研究の目的に適すると判断し、データ分析には複線径路等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling, 以下TEM)を用いた。TEMは、時間軸に沿って個人の経験や変容を社会との関係の中で記述しようとする質的分析法であり、構造ではなく過程を理解しようとする点に特徴がある(安田・サトウ, 2012)。また、個人の選択した行動を促進/阻害する要因を同一の図に描けるため、UDL実践継続に影響する促進/阻害要因を把握し、実践をサポートするためのアイデアやタイミングを検討するのに有効と考えられる。本研究では、経験の共通性と多様性を捉えるため分析対象を5人とした(安田, 2015)。

TEMには定型的な分析手法は存在しないが、本研究ではTEMの基本概念・構造を踏まえ、以下の手順で分析した。まず、調査協力者の語りを逐語データ化し、意味のまとまりごとに切片化して時系列に並べた。その後、対象者の表現をできるだけ活かしつつ見出しをつけ、類似内容をまとめた後、コード化した。次に、等至点および両極化した等至点を配置し、各コードが分岐点・必須通過点・社会的方向付け・社会的助勢のどれに該当するかを検討した(Table 3)。その後、研究者が最初に設定した等至点とは別に、調査協力者にとっての等至点(等至点2)を検討し(安田・サトウ, 2017)、5名分のTEM図を作成した。等至点に近い経験か両極化した等至点に近い経験かを考慮しながら、コードを時系列にTEM図上に配置し、経験を矢印で結び、実際には起こらなかったが起こり得た径路は点線矢印で示した。

第2回インタビューでは作成した個別のTEM図を用いて聴取し、調査協力者から見て時系列や経験が適切に反映されているか確認し修正を加えた。5名のTEM図完成後、2名以上に共通する分岐点・必須通過点を重ね合わせ、5事例を融合して等至点に至る複線径路を描き統合版TEM図を作成した。第3回インタビューでは、5名のインタビュー内容に基づき作成した統合版TEM図を用いながら聴取し、対象者との視点の融合を図り、結果の真正性を担保するため「トランスビュー的飽和」を目指した(サトウ, 2015)。また、研究の信憑性を高めるため、質的研究経験者より助言を受けプロセス図を確定した。

概念	定義
等至点	多様な経験の経路がいったん収束する地点(等至点1は研究者が設定した収束地点, 等至点2は本人の展望にある収束地点)
両極化した等至点	等至点と価値的に背反である補集合的なものとしての地点
分岐点	ある選択によって各々の行動が多様に分かれていく地点 (人を等至点へと導く上で何らかの迷いや複線性が生じる地点)
必須通過点	制度的・慣習的・結果的にある状況においてほとんどの人が経験せざるを得ない地点
社会的方向付け	等至点に至るありようを阻害する力(個人の行動や選択に制約的な影響を及ぼす, 社会的な諸力を象徴的に表す)
社会的助勢	等至点へ向かうありようを促進したり助けたりする力(社会的方向付けとは逆に作用する力)

Table 3 複線径路等至性モデリング(TEM)の概念の定義

### 2-4 倫理的配慮

調査協力者には調査の趣旨を説明し、研究協力の中止・拒否の自由およびプライバシー保護について伝え、書面で同意を得た。調査に先立ち、調査時の著者の所属大学の倫理審査委員会の承認を受けて調査を実施した。

## 3. 結果

本節では、5名の調査協力者が経験した個別プロセスを記述し、その後に統合プロセスに基づいてUDL実践の継続/促進に関わる要因を整理する。なお、TEM図のラベルは〈 〉で、本人の語りは「 」で示す。5名の語りの中では、UDL研究者としてX・Y・Z先生の3名の名前が挙げられた。

### 3-1 調査協力者が経験した個々のプロセス

#### (1) A先生

A先生はUDL実践前、授業評価が高く指導にも自信があり、授業上の困難は感じていなかった。しかし、不登校生徒が多い学校状況や校長の意向を受け「みんなが安心・安全に生活できるように」と校内研究としてUDLに取り組むことになり、研究者X先生による校内研修会を受講した。初めは「これは無理だな」「難しい感じはするな」と感じ、具体的な実践方法もわからなかったが、研究主任という立場から「やんなきゃいけないかな」と手探りで実践を開始した。当時を振り返り、「研究主任じゃなかったらやってなかった」という思いも語られた。

「半年ぐらいは全然だめ」「ピンとやっぱずっとこなかった」中、研修会や研究会に参加するとUDL研究者Y先生ら「面白い人たちに出会える」ことから、UDL実践者自体への興味が高まった。さらに県外委託研修で実践を見たり話を聞いたりして「できるかもな」とアイデアを得て、生徒に授業改善を宣言した。X先生の定期的研修や研修案内など〈UDL研究者の関わり〉も実践の後押しとなった。

X先生から「必ず子ども達に聞きなさい」と教わり、生徒の提案を取り入れ授業改善を進めるうち、「これってやったらダメですよって(生徒に)聞かれることが多かった」状態から、「先生これやってみたいんですけど」と言い来たり「数学的ところで質問をやり取りできるように」なったりと生徒が変化した。同僚とも生徒の変化を話題にし、学力向上も実践継続を支えた。「子どもを信じる、ってことができるようになった」と自身の変化も語られた。

同僚から「あいつだからできんだろ」といった冷やかな目を感じることもあったが、悩んだ際には研究者や実践者だけでなく生徒に聞き改善を続けた。周囲からのネガティブな反応は「基本無視」しつつ、市内の研究指定を受けた〈学校状況〉も影響し年度替わりには校長に学年団の入れ替えを交渉して、UDLを「やってくれそうな人」をメンバーに入れ校内でUDLを推進した。

2年目以降は担当学年の偏差値向上を機にUDLの効果を校内で「大々的に宣伝」した。3～4年目には自身のUDLへの理解が深まり、宿題を生徒に選択させ、総合的な学習でもUDLに取り組むなど実践を広げていった。「子ども達が前向きに動き出すのがわかっている」「やっていて損することが一個もない」「辞める必要はない」と〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。

「UDLに時代が来てきたな」と教育改革の流れとUDLがリンクしてきた実感も語りつつ、多くの人に授業UDとの混同があることや、「UDLがアメリカから来ている」ため「日本では広がらないと思う」という思いも述べられた。今後はUDLを広め、実践をより楽に、やりやすくしていきたいという希望が語られた。

#### (2) B先生

B先生は、教員になった当初から主体的な学習者像に憧れ、授業論隆盛期に「授業論にどっぷりハマって」発問や指示の在り方を研究してきた。「軸足は子ども側じゃなくて教師の側、自分の側にあって、どう教えるかってことだったと思う」と回顧し、保護者や子どもから高評価を得る一方で、「教師が何かをさせることによって成果が上がるってということが、本当にそれ子どもの力になっているのかな」と疑問も抱いた。

管理職の道を選ばなかったことで定年退職までの過ごし方を考え、「教師技術としては頭打ち」であり自身の教師成長が終わる感覚を抱き、「成長し続けているなっていう実感」を欲して教職大学院に進学した。UDL研究者Z先生の講義を受け、「非常に頭を殴られたような感じ」で授業観が揺さぶられ、「どう教えるか」から「子どもたちがどうやって学んでいるか学べるかってことが私の思考の中心になった」。勤務校に戻った当初は自信がなくすぐには実践を始めなかったが、Z先生の講義を再聴講し、「何をやっていいかわからなかったんだけど、とにかくガイドラインに沿ってやればUDLの授業になるんだろう」とガイドラインの解釈に努め理解を深めた。

実践決意後は、一緒にUDL実践はできそうにない学年団の中、同僚の目を気にしつつ、子ども達に授業を変えることや教師としての成長意欲を話して実践を開始した。子どもたちにアンケートを取ったり、悩んだ時には子どもに意見を聞いたりして実践を改善した。「子どもたちは何でも言ってくれるようになり」子どもとの関係性の変化を感じるとともに、これまでの接し方を反省した。特別なニーズを要する子ども達が多いという〈学校

状況)があり、学年団の入れ替わりを機に「これから20年以上教員やるんだったらUDLを知っといたほうが絶対いい」と若手に伝え、研究部長としてUDLをテーマに校内研修を実施し他教員から肯定的な反応を得た。

一方で、UDLを伝える難しさや「中堅どころにはあまり評判がよくない」感じを抱き、理解のない先生のことは割り切り、UDLの取り組み方は先生方に委ねた。学力がついてこないなどの成果に悩みZ先生や自主的勉強会で相談しつつも、「UDLを側で実践してくれる人がいたら」「自分と同じレベルで(省略)やってくれる人がいたらどんなに心強いだろうなあ」と心細さを抱きながら自身で実践の調整を重ねた。UDL以上に子ども達に必要な教え方が出てくれば変えるかもしれないが、現在最適な方法はUDLだと信じ(UDL実践を続ける・辞めようと思わない)状態に至った(等至点1)。展望として、校内で低学年からUDLを実践することが語られた。

### (3)C先生

C先生は校内研究や交流学习に課題を感じ、教職大学院に進学した。X先生からUDLを学ぶも「最初は全然よくわからず」「ガイドラインはすごく、なんかもう難しく、なんか理解するのが嫌だ」と感じた。日本の実践論文がガイドラインをチェックリスト化して「潰していくような感じ」だったため「やりたくなるだろうな」とUDL実践に疑問を抱いた。また、参考資料の不足やUDLと授業UDの混在により、何が「正しいUDL」なのかわかりにくく感じていた。

しかし、UDLに惹かれる気持ちから米国のUDL実践校を視察し、「子供たちが学習に向かっているっていう姿にまず驚いた」と同時に、「ガイドラインで、なんかこうがんじがらめになっているのではなくて」「もっとおおらかに実践しているのかな」とイメージが変化した。現地で学力伸長のグラフを見て実践効果への期待が高まり、「いっぱい吸収してきたので、やってみたい」と実習でUDL実践を試し、「学び方を身につけるってすごい大事」と手応えを得るとともに実践効果の点で課題も感じた。また、学習指導要領改訂の経緯を学び、国の教育政策とUDLには親和性を感じた。オランダのイエナプラン校視察にも参加し、「イエナと比較しながらUDLっていうのを捉えられる」とイエナプランを学ぶことでUDLへの興味がさらに湧いた。

修了後は異動先で年間通した実践を試みるが、新卒教員が多くそのフォローが必要である等、周囲を巻き込みにくい状況であり、こっそりUDLを取り入れた。児童の変化として「自分から学ぼうとしている様子は見られた」が、数値的成果が出ずもどかしさを抱えた。X先生から定期的に研修会等の連絡をもらい、「そういう情報をX先生からいただけるのはすごくありがたくて、そうじゃないと、多分離れていく」と伴走者の存在をありがたく感じていた。一方、「こうやってうまくいきましたみたいなのがすごい多くて」「できるかもって思わせてくれるような」参加したいと思える研修が少ないとも感じていた。また、大学院でUDLと一緒に学んだ同期はUDLと距離を置いていたため、実践仲間は不在だった。

音楽専科に就き、一人で実践できるメリットを感じつつも、(UDLとはなじまない学校方針)と自身の目指す方向性との違いや(同僚の目)を気にしながら実践を継続した。「ガイドラインの何番っていうチェックをすごいしていた」けれどイエナプランの角度から(UDLを捉え直す)ことで、成果にとらわれず(のびのび実践しよう)と考え、(UDL実践を続ける・辞めようと思わない)状態に至った(等至点1)。UDLとイエナプランの融合を探り、学び合う実践仲間を増やすという展望が語られた。

### (4)D先生

D先生はUDL実践前、「良い問題を生徒に提供すれば、全員興味を持って取り組んでくれるだろう」と考え、一斉授業形式で問題解決型授業を行っていたが、「教室の中で数人の子どもは問題すら取り組めなかったり」して授業に悩んでいた。初任者支援への関心から教職大学院に進学し、Z先生を通じUDLに出会い、「自分の中では全くなかった発想だった」カリキュラムの障害という考え方に驚き、「学べなかった子どもが環境を整えてあげると学べる」という考え方に感銘を受けた。

大学院2年目、異動先の荒れた学校状況を受け「これはUDLのタイミングじゃないかな」と実践を開始した。「何から手をつけていいかわからなかった」が「ガイドラインを見ながら」レベル別課題を用意するなど、「できそうなものからやってみた」。生徒全員が学習に取り組めるようになり手応えを感じつつも、「騒いでしまう生徒」

や「簡単な問題を早く終わらせて遊び始めちゃう生徒」に課題を感じた。〈実践への自信のなさ〉から「生徒の意見を拾うように」なり、「生徒の意見から授業改善するのが効果的だな」と気づき、生徒と対話を重ねながら授業改善を進めた。Z先生に生徒の様子や授業のやり方を話し、アメリカでの実践写真を見せてもらいながらフィードバックを得た。半年後には、「問題に対してとか、何かちょっとホワイトボード欲しいとか」生徒から「自分が学びやすいようにしたいっていう意見が出てきて」、教室に「数学を学ぶような雰囲気が出てきて」実践に手応えを感じた。

修了後、勤務校2年目となり、「生徒も落ち着いた雰囲気ができてきた」ため「腰を据えてUDLできそうだな」と実践を本格化した。実践1～2年目は「ガイドライン全部を徹底的にやらなきゃ」と誤解し「オプションを増やすことにちょっと躍りになって」いたが、Z先生から助言を受け、「自己満足のためにオプションを増やしてたな」と気づきUDLの考え方を見直した。学会発表も経験し、教員の年齢層が高く規律の厳しい大規模校へ異動後は、実践の質を高めつつコロナ禍で〈できる範囲で実践しよう〉と考えた。校内では同僚からの肯定的否定的両方の反応を感じながら、「UDLやってる先生方との交流が一番大事な」と校外のB先生主催の勉強会などでUDL実践者との交流を大切にしたい。「1人だったら多分もう辞めていたんじゃないかな」という思いも語られた。

UDLの「効果を実感」し、「UDLが当たり前」となり、〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。「UDLやってもいいしやらなくてもいいと思うんですけども」「いろんな先生の実践の多様性が認められるというのか、うん、そういうのがやっぱり大事なと思いますね」と述べ、自分の実践を整理し、どんな学校環境でもUDLが認められ実践できるようにするという展望が語られた。

#### (5) E先生

E先生は、塾講師経験後に現任校に着任し、前任者のスタイルを引き継ぎつつ自身の指導の在り方を模索していた。不登校経験や発達障害のある生徒が多い学校でアクティブラーニングの実践を検討中、Z先生によるUDL校内研修を受け、学校全体でUDL導入が始まった。「教員経験がずっと長かったりするとそれまでの授業のスタイルみたいなのがあったのかもしれないんですが、特になく、これからどういうふうにやればいいのかっていうタイミングだったので」UDLに抵抗感を抱かなかった。ただし、参照できる実践例が少なく、「具体的なイメージが湧かなかった」ため、「今のベースとしてやっているものっていうのにどうやってUDLを入れたらいいのかっていうことで考えて」、生徒と「お互いにちょっと手探り」で部分的にUDLを取り入れていった。

UDLを取り入れた授業に対しては生徒から肯定的な反応が見られたが、「これってUDLになるのかなとかいうような心配みたいなのはやっぱり当初は強かった」。Z先生の校内研修会で実践報告や相談を行い、年に2～3回の定期的研修でフィードバックを得ながら実践を改善した。UDLを取り入れつつも授業では「もっと教えたっていう気持ちになる」が、「発達障害の子たちが多いんで、これまで指示があってようやく動いてたよっていう子たちが多いので、いわゆる普通に与えるだけの授業をしていては、彼らにとってはこれまでと変わらないな」と気付いた。そこで、授業を「もう全部取り替えよう」と決意し、年間を通して「完全にUDLに移行をして」、「授業としては歴史を扱うが、そのゴールは歴史を超えて、生きる力になるようにしたい」と考え、「困ったときにどうするっていうそれを学んでほしい」と生徒に伝え、どうしたら生徒が学び方を身に付けられるか意識し続けた。

生徒の意欲には差があったものの、「ちょっとずつレベルを上げてくような形で」段階的に求める水準を引き上げ、実践への手応えと生徒の成長を実感した。Z先生に現状を報告する中で「こういう方向性でいいんだ」と確信を得て、「より自信を持って取り組めるようにはなった」。教員間・教科間でUDL実践の温度差はあったが、Z先生への現状報告を校内研修で重ねるうちに「UDL一番やっぱり推進しているであろうというような感じでなんか自然と」校内でUDL推進の中心的役割を担うようになった。学校説明会でもUDL実践の取り組みを発信する役割を担い、「外部の方に向けて私自身が発信するっていうのはやっぱりやっていかなきゃいけないなと、UDLもっと取り組まなきゃいけないかなって」〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至った(等至点1)。

今後の展望として、UDL実践をさらに展開し生徒のプランニングスキルや対処スキルを育成するとともに、校内全体でのUDL推進を継続することが語られた。

### 3-2 5名の統合プロセス図から見出されたUDL実践継続/促進要因

UDL実践者の実践継続/促進プロセスを明らかにするため、5名のUDL実践者の経路図を統合したTEM図を作成した。UDL実践開始までの経緯から実践の継続を決定する過程を分析対象とし、〈教師として自分なりに指導技術を自己研鑽する〉状態から、研究者が設定した等至点1〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉、さらに調査協力者にとっての等至点2〈UDL実践の適用を広げる〉に至る過程を図示した(Figure 1)。必須通過点や分岐点に注目し、TEM図の時期を第1期「UDLと出会うまで」、第2期「UDL実践を試す・始める」、第3期「悩みながらUDL実践を改善する」、第4期「UDL実践を広げる・UDLを捉え直す」の4期に区分した。

TEMにおける分岐点は、人生径路上の迷いや葛藤が生じるポイントであり(宮下, 2023)、社会的方向付けと社会的助勢のせめぎあいによって現れる。この緊張関係を分析することで、UDL実践継続/促進に関わる要因を把握できる。以下、時期ごとに分岐点と社会的方向付け・社会的助勢に着目して結果を示す。UDL実践の促進/阻害要因はTable 4にまとめた。

なお、両極化した等至点1「UDLとは距離を置く」は、当初「UDL実践を中断する」と表していたが、C先生の「UDLと距離を置く同期」という語りに着目し、再開の可能性も含む現時点の状況を示す表現として適切と判断し〈UDLとは距離を置く〉とした。

#### (1)第1期「UDLと出会うまで」～第2期「UDL実践を試す・始める」

5名は〈教師として自分なりに指導技術を自己研鑽する〉中で、〈働く中で課題を感じる〉ことにより〈教職大学院へ入学〉(B・C・D先生)あるいは〈授業に困り感なし〉の状態UDL研究者による〈校内研修会を受講〉(A・E先生)してUDLに出会った。

校内研修会でUDLを学んでも〈実践しない〉という選択は起こり得るが、〈UDLを導入するという学校方針〉の中で、A先生は研究主任という〈実践を推進しやすい校内での立場〉であり、E先生は〈学習者の特性〉に応じる必要性があったため、〈具体策がわからない・疑問を抱く〉分岐点にありながらも、〈手探りで実践を始める〉に至った。なお、A・E先生は校内研究としてUDL実践が開始されたため、教職大学院に入学した3名に比べ、実践着手は速やかであった。

教職大学院に入学後、B・D先生は、〈勤務校に戻る〉分岐点でUDLの必要性を感じたり、UDLへの理解を深めたりしてから実践に着手した。B・C先生は、〈UDLに惹かれる気持ち〉が分岐点で作用し実践開始につながった。D先生は勤務校が〈大変な学校状況〉であったことからUDLの必要性を感じ実践を開始した。学級経営や授業に課題を感じていない場合は〈UDL実践の必要性を感じない〉ため、〈UDLとは距離を置く〉という両極化した等至点1に至ることが推測された。

第2期では、〈UDLの理解し難さ・参考例不足〉が社会的方向付けとして阻害的に働き、両極化した等至点1〈UDLとは距離を置く〉に至る径路(点線矢印)が多く発生した。しかし、〈UDL研究者の関わり〉は実践を促進する社会的助勢として作用し、内的要因としての〈UDLに惹かれる気持ち〉も実践を後押しした。学校要因は、社会的方向付けとしても社会的助勢としても機能し、学校方針・学校状況・校内での立場・学習者の特性がUDL実践開始に影響を与えた。

#### (2)第3期「悩みながらUDL実践を改善する」

第3期では、5名中4名が、〈悩む・課題を感じる〉分岐点を辿った。学校内外での〈悩みを共有できる実践仲間の不在〉は、社会的方向付けとして実践の継続/促進を阻害した。一方、E先生は学校全体でUDLに取り組み、継続的な〈UDL研究者の関わり〉により実践の方向性を確認する機会があったため、社会的方向付けより社会的助勢の影響を受け、実践の継続/促進が図られた。A先生は研究主任として校内研修でUDL実践に取り組むも、校内ではマイノリティな立場にあり、B・C・D先生は校内で、一人でUDL実践に取り組む中で、〈悩む・課題を感じる〉分岐点に至った。〈実践への不安〉は実践の継続/促進を阻害する方向に働くが、一方で、〈実践への自信のなさ〉があるからこそ〈学習者に聞く〉という解決策を取る場合もあった(B・D先生)。5名は悩みや課題を感じながらも、継続的な〈UDL研究者の関わり〉および〈学習者からの好反応・学習者の変化〉という社会的助勢に



よってUDLの手応えを得、〈UDLとは距離を置く〉という両極化した等至点1に至らずに済んだ。

### (3)第4期「UDL実践を広げる・UDLを捉え直す」

第4期では、A・B・E先生の3名が〈校内でUDLを推進〉し始めた。C・D先生は、〈悩む〉〈同僚の目を気にする〉分岐点に至った際、自己内対話を通して〈UDLを捉え直す〉ことで実践の継続が促された。第3期と同様、〈悩みを共有できる実践仲間の不在〉は、阻害的に作用したが、第4期では〈UDL研究者の関わり〉に加え、〈実践に興味を持つ同僚の存在〉や〈実践者間の情報共有の場〉が社会的助勢として働いた。学年団の入れ替えを機に、A・B先生は若手教員とUDLを推進し、B・D先生は、B先生主催の勉強会で実践仲間を得た。C先生はUDL実践に理解のある同僚や実践仲間が不在であったが、〈学習者からの好反応・学習者の変化〉を社会的助勢とし、〈UDLを捉え直す〉ことで、等至点1〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉に至った。

年度ごとにより変り得る学校方針や学校状況は、社会的方向付けとしても社会的助勢としても影響を及ぼした。また、UDLを推進・継続する過程で、〈同僚の目〉は阻害的に働き、UDLを広げる際には〈UDLの伝えにくさ〉が社会的方向付けとして作用し得ることが確認された。一方で、〈実践を推進しやすい校内での立場〉や〈教育改革の流れ〉は社会的助勢として働き、さらなるUDL推進の可能性が示された。

	UDL実践促進要因(社会的助勢)	UDL実践阻害要因(社会的方向付け)
UDL要因	—	UDLの理解し難さ、参考例不足、伝えにくさ
社会的要因	教育改革の流れ(学習指導要領の改訂)	—
学校要因	UDLを導入するという学校方針、実践を推進しやすい校内での立場、大変な学校状況(授業・生徒指導)、学習者の特性	UDLとなじまない学校方針、教員の年齢層が高く規律厳しい学校状況、一緒に実践はできない学年団の雰囲気、同僚の目(=保守的で同調性の高い学校文化)
人的要因	(校内)実践に興味を持つ同僚の存在、学習者の好反応・学習者の変化 (校外)UDL研究者の継続的な関わり、実践者間の情報共有の場	悩みを共有できる実践仲間の不在
内的要因	UDLに惹かれる気持ち、実践への自信のなさ	実践への不安、成果・方向性への不安

Table 4 UDL実践促進/阻害要因

## 4. 考察

本研究では、本邦のUDL実践者がUDL実践の継続を決定し、その取り組みが促進されるまでのプロセスおよび促進/阻害要因を明らかにすることを目的とし、UDL実践継続の見通しを示すとともに、実践に伴走する研究者に向けた支援に役立つアイデアの提示を目指し、TEMによる分析を行った。本節では、調査結果を踏まえ、UDL実践継続/促進に向けたアプローチを考察し、本研究の意義と課題を論じる。

### 4-1 UDL実践継続/促進に向けたアプローチ

#### (1)UDL実践に伴走する研究者への提言

UDL実践に伴走する研究者は、実践継続を促す社会的助勢としての役割を意識し、以下の3点に取り組むことが有効と考えられる。

- ① UDLの理解し難さや参考例不足を補うこと
- ② 実践の方向性を確認できる機会を定期的に確保し、実践への不安を和らげること
- ③ 実践が進むにつれ、実践者間で悩みや実践を共有できる情報共有の場を提示すること

本研究のTEM図から、UDL実践開始時や実践中に悩んだ際、〈UDLの理解し難さ・参考例不足〉や〈実践への不安〉、〈成果・方向性への不安〉が社会的方向付けとして阻害的に作用する一方、継続的な〈UDL研究者の関わり〉が社会的助勢として実践継続を支えていたことが確認された。社会的方向付けが強く作用した場合、実践者はいずれも両極化した等至点1〈UDLとは距離を置く〉に至る可能性がある。学校方針や学校状況など、実践者の立場によっては変えにくい要因も存在し、〈同僚の目〉を意識して〈現実的な実践策を検討する〉あるいは〈隠れて実践を続ける〉必要があった事例も確認された。本邦独自の保守的かつ同調性の高い学校文化は、UDL実践の継続を阻む要因となり得る。

実践初期(第2期)や実践改善時(第3期)における〈UDL研究者の関わり〉は、実践が軌道に乗るまでの継続を支えた。UDL実践を広げる時期(第4期)には、〈研究者の関わり〉に加え、実践中間の存在が社会的助勢として校内でのUDL推進や実践改善に影響を与えた。研究者によるアプローチは実践の安定化とともに段階的に減らし、実践者の理解が深まった段階で、共に学び合うコミュニティへ学びの場を移行させることが有効であろう。また、多様なニーズに応じたUDL研修会の開催も求められる。成功談だけでなく失敗や苦労も交えた実践報告や、実践者のレベルに応じた情報共有や学びの場は、UDL実践継続の促進および本邦の実践発展に資すると考えられる。さらに、UDLを知ってから実践に至るまでのタイミングや径路は多様である。〈UDLとは距離を置く〉選択をした実践者であっても、学校状況や〈学習者の特性〉により〈UDLの必要性を感じる〉可能性があり、その際も上述の3点のアプローチが有効と考えられる。今後、本邦でも実践例の蓄積や参考資料・書籍の増加により、UDLの理解し難さや伝えにくさは改善されることが期待される。

## (2)UDL実践者自身によるアプローチ

本研究により、UDL実践開始の時期やきっかけ、他教員へのアプローチの有無、個人での実践継続方法には多様性があることが確認された。さらに、UDL実践継続には、UDL研究者に定期的に実践の方向性を確認すること、実践仲間を確保することが促進要因として働くことが明らかとなった。この2点を実践者が意識することは、実践の見通しを持つ上で有効と考えられる。UDL研究者が身近にいない場合でも、代替手段として、「UDL実践者の成長ループリック(Novak & Rodriguez, 2018)」を用いて、自身の実践が正しい方向に向かっているか確認することは可能である(川俣, 2021)。しかし、実践者間で学び合うコミュニティの場を確保することは、実践継続/促進の上で、実践が進むほど重要性を増すため、校内に実践仲間を増やすか、校外の勉強会に参加するなどのアプローチが推奨される。

また、〈悩む・課題を感じる〉分岐点では、研究者や実践者、学習者に聞くことに加え、自己内対話を通してUDLを捉え直し、実践を調整することで持続可能性が高まることが確認された。TEM図では、制度上の制約や他者による妨害などは社会的方向付けとして作用する一方、支援体制や他者からの助言・手助けなどは社会的助勢として作用し、それらのせめぎあいが生まれる分岐点では自己内対話がとられることがある(安田, 2023)。社会的方向付けと社会的助勢のせめぎあいの中で自己内対話を繰り返し、置かれた環境の中で折り合いをつけることが、実践の持続可能性を高める。

特に校内での立場により周囲への影響力は異なる。A・B先生のように若手教員を巻き込める立場にある場合とそうでない場合では、校内での実践のしやすさは大きく変わる。D先生が理想とする「いろんな先生の実践の多様性が認められる」学校環境であればUDL実践に挑戦しやすくなるが、〈同僚の目〉が気になる学校環境では、〈できる範囲で実践しよう〉と心理的負担感を軽減する工夫が必要である。

## (3)教育政策者や管理職に求めること

UDLの考え方が教育改革の流れとリンクしてきたと感じる実践者がいる一方で、〈同僚の目〉を気にして隠れて実践する授業者の存在も確認された。本邦では、これまで同質性の高い集団を想定した均質な教育が行われて(青木, 2021)、教育活動の画一化や定型化も問題として指摘されてきた(子安, 2021)。川俣(2018)は、同質性へのこだわりが強い本邦の教育現場で教員の自由な取り組みを保障することが、UDLを日本に定着させていく際の課題であると指摘している。

学校組織が協働的で心理的安全性の確保された職場であることは、教師の自発的・自律的な学習動機の向上に関連する(森本, 2021)。一方、〈同僚の目〉を意識し、全体の共同歩調を乱すことを懸念して職場の対人関係の中で否定的評価を受ける不安を抱え授業改善に取り組むというのは、心理的安全性が阻害された状態といえる(三沢・鎌田, 2022)。心理的安全性とは、職場やグループ内で自分の考えや意見を自由に表明しても否定されたり罰せられたりしない安心感のことであり、発言の自由、失敗の受容、相互尊重、心理的ストレスの低減に特徴がある(Edmondson, 2018)。

本研究の調査対象者は、UDL研究者の継続的な関与という社会的助勢により、〈UDL実践を続ける〉という等至点に至った。しかし、研究者や実践仲間が不在の場合、〈UDLに惹かれる気持ち〉があっても、学校文化の影響により心理的安全性が脅かされると、挑戦的な授業実践に取り組みにくくなり〈UDLとは距離を置く〉に至る可能性がある。UDL実践を継続できる授業者を増やし、改訂版学習指導要領のねらいである「生涯にわたって学び続ける力」「主体的に考える力」の育成を実現するためには、心理的安全性を確保した上で教員が学び続けられる環境を整え、多様な実践に挑戦できる機会を承認することが求められる。

#### 4-2 本研究の意義と課題

本研究の意義は、UDL実践を約5～8年間継続している実践者へのインタビュー調査を通じ、UDL実践開始から、〈UDL実践を続ける・辞めようと思わない〉状態に至るまでの共通性と多様性を捉え、プロセスを可視化した点にある。これにより、UDL実践継続の見通しを示すとともに、実践に伴走する研究者に向けた支援のアイデアを提示できた。また、プロセスの可視化により、必要な社会的助勢やそのタイミングも明確になった。

今後の課題として、UDL実践の継続/促進において、どのような研究者の関わりや伴走が社会的助勢として有効であるかをより詳細に検討することが挙げられる。本研究では、実践初期におけるUDL研究者の関与が重要と確認されたため、実践初期に必要なサポートの明確化が求められる。

さらに、本研究では教職大学院や校内研修を経てUDL研究者の継続的な関わりがあった5名を対象としたが、研究者の伴走がない場合の実践継続や促進の経過についても調査し、本研究で生成したプロセスと照合して伴走者の意義や代替手段を検討する必要がある。また、実践の継続を阻む要因をより詳細に把握するため、UDL実践を中断した経験者への調査も有用である。なぜなら、UDL実践を中断した経験には、本邦でUDLを継続する際の課題となる社会的方向付けや不足していた社会的助勢がより明確に表れると考えられるためである。その際、実践中断に至ったことをネガティブな体験と捉えるのではなく、UDLを経て別の選択に至った経験者として調査に協力いただく視点が重要である。

本研究で用いたTEMは文化心理学に立脚した手法であるが、学校現場における教師の選択に影響する社会的諸力をさらに詳細に検討するためには、教育社会学による視点からの考察も重要である。現在、本邦におけるUDL研究は教育心理学や特別支援教育、教育学の視点が中心であるが、教師が置かれた環境を考慮せずに新たな教育実践を推進することは困難である。そのため、教育社会学の専門家と協働した研究の必要性を提言する。

#### 引用文献

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9.
- 青木栄一 (2021). 文部科学省一揺らぐ日本の教育と学術— 中央公論社
- バーンズ亀山静子(2020). UDLとは何か 指導と評価, 66, 6-8.
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version2.0. Wakefield, MA: Author. バーンズ亀山静子, 金子春恵(訳) (2011). 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン全文ver2.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/> (2025年9月11日)

- CAST (2024). Universal design for learning guidelines version3.0. Wakefield, MA: Author. バーンズ亀山静子, 川俣智路, 名越斉子, 竹前セルズ直子(訳) (2024). 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン ver3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/> (2025年9月11日)
- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. (野津智子(訳) (2021). 恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす— 英治出版)
- 岩壁茂 (2008). 臨床心理学研究法第2巻 プロセス研究の方法 新曜社
- 岩壁茂 (2010). はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究—方法とプロセス— 岩崎学術出版社
- 川俣智路 (2018). 教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ—同質性を強調する「授業」から多様性を認める「学び」へ— 臨床教育学研究, **6**, 69-88.
- 川俣智路 (2021). 「UDL実践者の成長ルーブリック」を使いこなす—教員も「UDL実践者」として成長するために— 授業UD研究, **11**, 37-40.
- 子安 潤 (2021). 授業の画一化と教師の自律性 日本教師教育学会年報, **30**, 88-98.
- 小関京子 (2018). 学力向上を目指したUDL(学びのユニバーサルデザイン)による授業改善—中規模中学校における若年層教員へのコンサルテーションを通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, **8**, 73-80.
- 松戸結佳 (2021). 国内における学びのユニバーサルデザインの実践と研究の動向 早稲田大学教育学研究科紀要別冊, **29**(1), 69-80.
- 松戸結佳 (2022a). 国外の学びのユニバーサルデザイン研究の概観と課題 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, **30**(1), 71-81.
- 松戸結佳 (2022b). UDL実践がもたらす授業者の変容 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, **29**(2), 89-100.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- 三沢良・鎌田雅史 (2022). 職員室の心理的安全性 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **180**, 17-26.
- 宮下太陽 (2023). 必須通過点と分岐点. サトウタツヤ・安田裕子(監修)・上川多恵子・宮下太陽・伊藤美智子・小澤伊久美(編). カタログTEA—図で響きあう—(pp.46) 新曜社
- 森本哲介 (2021). 学校の組織風土と教師の教科指導学習動機およびエンパワメントとの関連 兵庫教育大学学校教育研究, **34**, 7-14.
- Novak, K., & Rodriguez, K. (2018). UDL progression rubric. バーンズ亀山静子(訳) (2018) Retrieved from [https://f.hubspotusercontent00.net/hubfs/7288705/Resources/Japanese\\_UDL\\_Progression\\_Rubric.pdf](https://f.hubspotusercontent00.net/hubfs/7288705/Resources/Japanese_UDL_Progression_Rubric.pdf) (2025年9月11日)
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, **25**(2), 116-138.
- サトウタツヤ (2015). 1-5 TEM的飽和. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編). ワードマップTEA理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ—(pp.24-28) 新曜社
- 東洋経済education × ICT編集部(2023). 「学びのユニバーサルデザイン」が、主体的な学びや個別最適な学びに必要な訳 東洋経済オンライン 9月7日 Retrieved from <https://toyokeizai.net/articles/-/693851> (2025年9月14日)
- 内田慈子・納富恵子 (2015). 確かな学力を育む学びのユニバーサルデザイン(UDL)を参考にした授業改善—中学校国語科における若年層教員へのコンサルテーションの試行— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, PD021.
- 安田裕子 (2015). 1-9 緊張状態のあぶりだし—TEAによる分析の流れ(その3). 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編). ワードマップTEA実践編—複線径路等至性アプローチを活用する—(pp.52-59)新曜社
- 安田裕子 (2023). 採録オンライン講習会TEA基礎編—TEMを理解する—. サトウタツヤ・安田裕子(監修)・上川多恵子・宮下太陽・伊藤美智子・小澤伊久美(編). カタログTEA—図で響きあう (pp.94)新曜社
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012). TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開— 誠信書房
- 安田裕子・サトウタツヤ (2017). TEMでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する— 誠信書房

[Article]

## Processes of Sustaining and Promoting Universal Design for Learning Practices

An Analysis Using Trajectory Equifinality Modeling

Yuka MATSUDO

This study explores how teachers in Japanese schools sustain and promote Universal Design for Learning (UDL) practices, identifying factors that facilitate or hinder their implementation. Semi-structured interviews were conducted with five teachers with 5–8 years of UDL implementation experience, and their narratives were analyzed through using Trajectory Equifinality Modeling (TEM). The analysis focused on Obligatory Passage Point, Bifurcation Point, and interactions between Social Guidance (SG) and Social Direction (SD). The UDL implementation process was divided into four stages: (1) encountering UDL, (2) initiating practice, (3) improving practice while facing challenges, and (4) expanding and reinterpreting practice. Findings indicate that researcher support, peer collaboration, and positive learner responses acted as Social Guidance (SG) that promoted practice, whereas limited concrete examples, difficulty understanding UDL, and Japan's conservative, conformity-oriented school culture functioned as Social Directions (SD) that hindered practice. Teachers also relied on internal dialogue and dialogue with learners to overcome challenges. Sustaining UDL practice requires both external support and internal dialogue strategies, with teachers' positions and school environments shaping the feasibility of implementation. Structured researcher support, collaborative practitioner communities, and psychological safety should be fostered to enhance the sustainability of UDL practices in Japanese schools.



〈実践研究〉

## プロアクティブ生徒指導が生徒の自己有用感形成に及ぼす影響

—中学校における「関わりを大切にした支援」を基盤とした実践研究—

江森 克弘

### 1. 序章

「生徒指導提要 第Ⅱ部 個別の課題に対する生徒指導」の各章にあげられている今日の課題は、いじめ、暴力行為、少年非行（飲酒・喫煙や薬物乱用）、児童虐待、自殺（自死）、中途退学、不登校、インターネット・携帯電話に関わる問題、性に関わる課題、多様な背景を持つ児童生徒（発達障害、精神疾患、健康課題、要支援の家庭環境）の指導など、多岐にわたっている。筆者は22歳で教員となり、61歳で校長として定年退職するまでの39年間で、5校の公立中学校に勤務したが、ここに挙げられている課題が皆無の学校は1校もなかった。むしろ無かった課題を探すほうが難しい状況で、指導の確立や実際の対応等に膨大な時間と労力を費やしてきた。生徒指導＝課題対応というような意識が強かった時期も少なからずあったが、生徒指導主任になった頃から、力を入れるべきは、課題未然防止や児童生徒の発達支援ではないかと考え始め、管理職になった時には、その思いがさらに強くなった。いわゆる常態的・先行的（プロアクティブ）な生徒指導がしっかりできれば、即応的・継続的（リアクティブ）な生徒指導を減らすことができる、即応的・継続的な生徒指導は、学級担任、学年主任、児童生徒指導担当など小集団での対応が中心となるが、常態的・先行的な児童生徒指導は、チーム学校として全職員で取り組むことができる、との思いからである。

中学校教育の現場においては、先ほどあげた今日の課題に加えて、コロナ禍における活動制限やコミュニケーション不足による人間関係の疎遠化が懸念される生徒に、「一人一人の個性の発見と良さや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支える」という生徒指導の目標に近づくことが求められている。

今回の研究は、常態的・先行的（プロアクティブ）な生徒指導を、「関わりを大切にした生徒支援」を基盤に、「チーム学校による生徒指導体制の構築」「生徒指導と学習指導の一体化」「成長・発達を支える生徒指導への転換」という3つの視点で組織的に実行したものである。生徒支援、生徒指導を充実させることが、生徒の自己指導能力の獲得を推進し、自己有用感を育むことに有効であることを明らかにすべく、実践研究に取り組んだ。本稿が明らかにしたいことは、相模原市立弥栄中学校におけるプロアクティブな生徒指導の取組が、「自己有用感」「つながる力」「乗り越える力」の形成に、どのような変化をもたらすか、という点である。

### 2. 支えとなる考え方

#### 2-1 生徒指導提要

文部科学省（2022）の『生徒指導提要』では、生徒指導を「問題への対応」だけではなく、生徒が自ら主体的に学び、生活していくための力を“獲得”していくプロセスとして位置づけている。特に「自己指導能力」を育

プロアクティブ生徒指導が生徒の自己有用感形成に及ぼす影響 —中学校における「関わりを大切にした支援」を基盤とした実践研究—  
成することが強調され、教室や学校の中で前向きな経験を積み重ねていくことの重要性が示されている。

### (1) 生徒指導提要における生徒指導の定義・目標の変更と求められる生徒指導像

生徒指導提要（令和4年改定版）において、「生徒指導の定義」「生徒指導の目標」が次のように変更された。

#### 生徒指導提要における生徒指導の定義

平成22年度版

「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」

令和4年度版

「児童生徒が、社会の中で自分らしく生きる ことができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動」

#### 生徒指導提要における生徒指導の目標

平成22年版 自己指導能力の育成

令和4年版 児童生徒の自己指導能力の獲得

この改訂版で示された定義や目標で注目すべきは、「成長や発達する過程を支える」という支援の充実が求められている点が挙げられる。責任ある社会の担い手としての資質や行動力を、児童生徒指導を通して育成し、教育相談やキャリア教育等を通して、自己実現を目指す個人を支援していくことの重要性が示されている。学校現場でよく用いられていた「指導力」という言葉があるが、この改定では、「指導力」とともに「支援力」の充実が求められている。また自己指導能力の獲得を支える生徒指導では、多様な教育活動を通して、児童生徒が主体的に課題に挑戦してみることや多様な他者と協働して創意工夫することの重要性等を実感することが大切であると示されている。

### 2-2 自己決定理論 (SDT Self-Determination Theory)

自己決定理論 (SDT) は、Ryan & Deci (2018) によって提唱された動機づけの理論であり、人が健やかに成長するためには「自律性」「有能感」「関係性」という3つの基本的欲求が満たされる必要があるとされる。学校においては、役割経験や人間関係、主体的な参加がこれらの欲求を支える経験となり、生徒の成長を促すという考えである。

3つの基本的欲求とは、次の通りである。

- 自律性・・・自分で選んで動いている感覚、他者に押しつけられてない、主体的である
- 有能感・・・自分は役に立てる・できるという感覚、成功体験、役割、フィードバック、達成感
- 関係性・・・人とつながれている感覚 仲間・教師・大人との関係が肯定的である

この3つの基本的欲求を実際の学校生活にあてはめると、

- 自律性・・・自分で選び、自分の意志で関わる場面がある。
- 有能感・・・役割を担い、達成し、誰かの役に立てる経験がある。
- 関係性・・・安心して参加でき、仲間と支え合える関係がある。

となるように思う。

そしてこの3つの基本的な欲求が満たされることによって、内発的動機（心からやりたいと思う気持ち）が高まり、行動が継続しやすくなり、幸福感や自己肯定感が高まるという理論である。

### 3. 方法

筆者が校長を務めた、相模原市立弥栄中学校で実践研究を行った。

#### 3-1 実践校

相模原市立弥栄中学校（19学級 生徒561名 令和6年度）

#### 3-2 実践校実践期間

令和4年4月～令和6年3月

#### 3-3 研究構想

「関わりを大切にした生徒支援、生徒指導」を充実させ、生徒の自己指導能力の獲得を推進し、自己有用感を育むことを目的に、①チーム学校による生徒指導体制の構築②生徒指導と学習指導の一体化③児童生徒の「成長・発達を支える生徒指導」への転換、の3つの視点で、研究を行った。

#### 3-4 検証

本研究では、アンケート項目のうち「行事参加」「生徒会・委員会活動」「地域活動・ボランティア活動」「つながる力」「乗り越える力」の項目を分析対象とした。これらは、心理学的な厳密な測定ではないが、生徒が学校生活の中で役割を担い、関係性を形成し、困難に向き合う経験を通して育てていく力を把握するための「代わりに見ていく指標」として、令和4年度から令和6年度の全校生徒向け「学校生活アンケート」を用いた。

## 4. 実践 弥栄中学校の取り組み

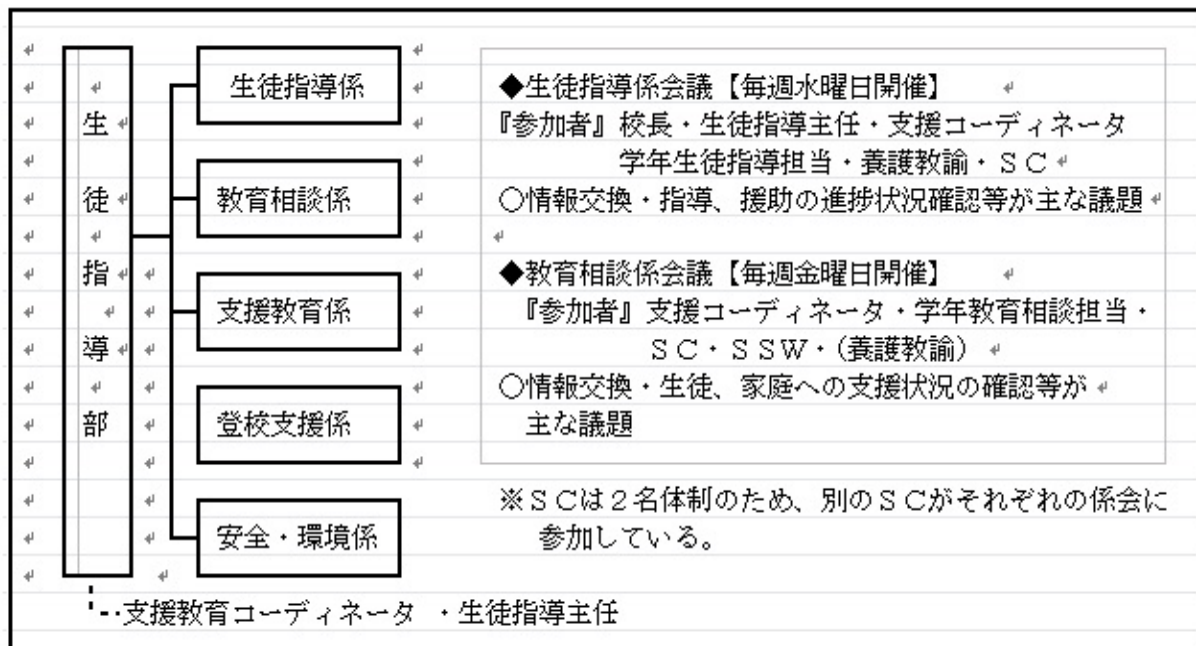
本校では、生徒が役割を担い、他者と協働し、主体的に学校生活に参画できるよう、日常の活動そのものを「経験の場」として設計してきた。本章では、日常的な関係づくりの仕組み（例：つながりタイム）、個別の思いを受け止める場（例：あのねタイム）、授業や行事での役割経験の設計、生徒会活動の改善など、プロアクティブな生徒指導を意図した取組を、生徒の経験をつくり出す“介入設計”として整理して述べる。

#### 4-1 チーム学校による生徒指導体制の構築

生徒指導が、適切かつ有効に機能していくためには、チーム学校による生徒指導体制の構築が何よりも大切である、組織的・実効的な生徒指導体制の構築し、学校と専門家・関係機関及び地域・家庭との連携・協働の強化をすることが求められる。

(1) 支援教育コーディネータを核とした校内生徒指導体制の確立と専門家・関係諸機関との連携

弥栄中学校生徒指導部の校内組織は、特別なものはありません。その特徴をあげるとすると、生徒指導部の推進役が、支援教育コーディネータと生徒指導主任の2人体制をとっていることがあげられます。生徒指導課題への適切な対応（指導・援助）を生徒指導主任が担い、教育相談を中心とし未然防止・発達支援をコーディネータが担っている。そして支援コーディネータには、本校のサポートルーム主任が就いている。



◆支援教育コーディネータ

【主な役割】

- 教育相談（定期、あのねタイム）
- つながりタイム（SST）
- 登校支援ルーム、登校支援委員会（不登校対策）
- 虐待関係
- 支援教育、サポートルーム連携

【専門家、関係機関】

- 子育て支援センター、児童相談所との連絡調整
- 市教育相談課・支援教育課との連絡調整  
(SC、SSW含む)

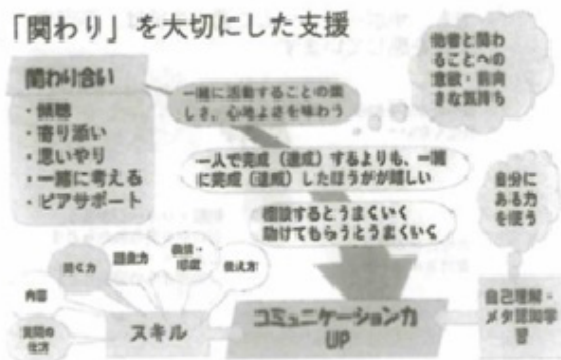
◆生徒指導主任

【主な役割】

- 課題対応（指導、援助）
- 約束、マナー、ルールの検討
- 犯罪防止教室等の企画運営
- 安全、環境教育

【専門家、関係機関】

- 他校との連携・情報交換
- 市学校教育課（人権生徒指導班）
- 警察（学警連）との連携・情報交換



左の表は、サポートルームで行われている支援を表している。特に中心となっている「関わりを大切にした支援」を、校内の生徒指導にも取り入れながら、支援コーディネータ・生徒指導主任の2人が分担して校内の生徒指導を推進している。

<サポートルームの紹介>

◆設置の目的

学校生活において対人関係やコミュニケーションに困難さを抱えている生徒を支援する通級指導教室として、相模原市の6つの中学校に設置されている（緑区2校中央区2校南区2校）

特にコミュニケーションに課題を持つ生徒のためのトレーニングや必要なスキルを身につけさせることを目的とする。また、地域のセンター的役割として、自校の校内支援や近隣中学校への支援体制の構築についてサポートする。

◆通級生徒

自校「弥栄中学校」を含む中央区の近隣の中学校6校の生徒が対象  
保護者による教育委員会の手続きを経て通級する。

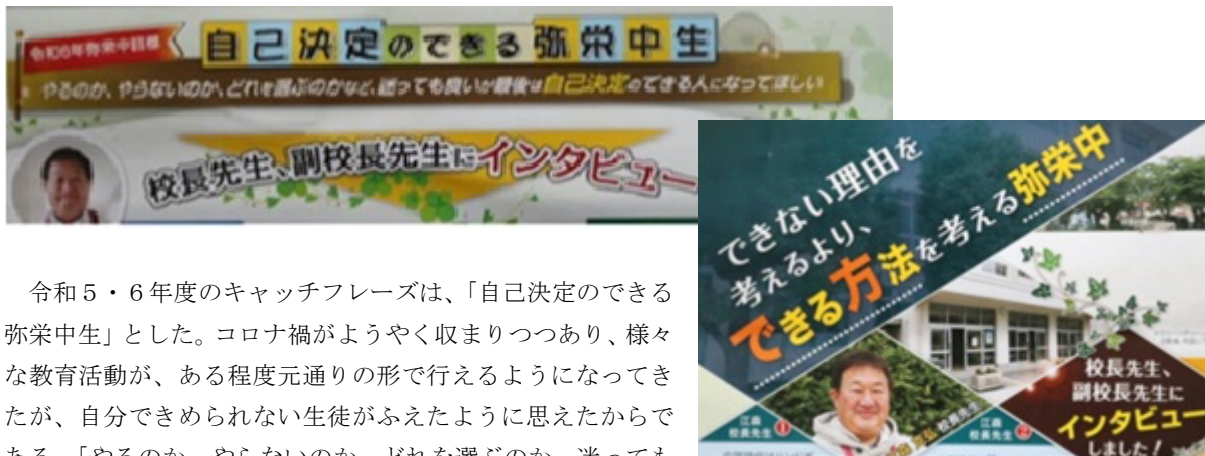
◆授業 毎週1回、2時間連続の90分授業を行う。(休憩時間を含む)

◆年間計画

月	行事	コミュニケーション 表現力	ソーシャルスキル学習 生活スキル学習	集団行動に必要な力 情緒の安定		適応力	
4	オリエンテーション	サポートルームオリエンテーション					・コグトレ
5	個別見学・体験授業	○聴くスキル ・カラーバズル ○会話スキル ・自己主張 ・意思表示	○プラス思考 ○考え方・とらえ方を広げる ○視点の変換 ○他者理解	○不安緊張軽減 ○感情コントロール ・五月病 ・自分の感情に気づく ○夏休みの目標 ○2学期を乗り切るコツ	グループ学習	・感覚統合運動 ・視知覚認知トレーニング ・集中記憶課題	
6	個別見学体験授業 教育相談 学校向け見学・説明会	○語彙力 ・階段詩 他	○自己理解 ・自分を知る ・エゴグラム ・やりたいこと集め ○進路選択について	他			
7	連絡会議 保護者面談						
8		2学期の目標確認					
9	個別見学・体験授業	○会話スキル ・相手にとって分かりやすい伝え方	○やる気のコツ ○友達作りのコツ ○関わり合いの距離 ○優先順位のつけ方	○実行機能能力アップワーク ○感情コントロール ・ストレスの軽減方法 ・思い込み ・悩みの整理	グループ学習 調理 実習	・コグトレ ・感覚統合運動 ・視知覚認知トレーニング	
10	個別見学・体験授業	・5W1H ・ステップアップスピーチ	○生活スキル ・身だしなみ				

## (2) キャッチフレーズの周知

学校の教育活動は、学教教育目標の具現化を目指して行われている。弥栄中学校でも、毎年グランドデザインを作成し、職員、保護者、地域に示し、年度の重点教育活動等に理解と協力を求めている。学校として目指すものを、生徒にもわかりやすく理解してもらうために、1学期の始業式や学校便り、PTA広報などで「キャッチフレーズ」を提示した。



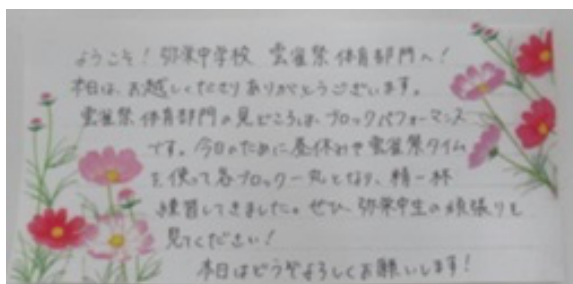
令和5・6年度のキャッチフレーズは、「自己決定のできる弥栄中生」とした。コロナ禍がようやく収まりつつあり、様々な教育活動が、ある程度元通りの形で行えるようになってきたが、自分で決められない生徒がふえたように思えたからである。「やるのか、やらないのか、どれを選ぶのか、迷っても良いが、最後は自己決定のできる人になってほしい」という願いを、生徒・職員・保護者・地域で共有し、教育活動に取り組んだ。

## (3) 保護者・地域との連携

筆者が副校長として弥栄中学校に赴任した平成31年（令和元年）4月の入学式に来ていただいた来賓の方々（地域関係者の方々）は、60名前後であった。コロナ禍後、保護者の参加が元通りに なった後の入学式や卒業式への来賓の方々の参加は、平均15名前後となった。地域関係者の方々の卒業式や入学式への参加が、必ずしも地域連携とは言えないが、コロナ禍前後で、地域の方々の教育活動参加へのハードルが上がったことは確かである。地域との連携は、地域の方々に来校を願い、教育活動に参加していただくことをメインに計画、実践してきたが、生徒、職員が地域に出て行く連携を模索した。

### ◆保護者・地域の方々に来校を願い実践している連携活動

毎年6月中旬の土曜日に、PTA主催の「クリーン・グリーン大作戦」という名の地域清掃、緑化活動を行っている。生徒・保護者・地域関係者・教員・夜間施設解放利用者の方々にボランティアとして参加していただいている。定期テスト後の土曜日であり、部活動の総合体育大会前でもあるのだが、全校の3分の1程度の200名前後の生徒が参加している。保護者・地域の方々も100名以上の方々参加している。ここ数年は、非常に暑い中での活動となったが、活動後に配られる飲み物を楽しみに、心地よい汗を流している。



また、学校祭の体育部門では、敬老席を復活させ、生徒の祖父母や地域のお年寄りの方々に参観していただいている。敬老席は好評を頂き、午前も午後もほぼ満席の状態であった。生徒会の発案で、一筆箋に生徒手書きのお礼状を添えることとした。

#### ◆生徒、職員が地域の活動に参加する連携活動

##### ○「こどもまちづくり会議」

近隣の中学校と本校の生徒会の役員が中心となり、地域のまちづくりについて、意見交換を行っている。右の写真は、令和6年12月に行われた「こどもまちづくり会議」のメンバーと相模原市長との意見交換会の様子である。この会議では、事前に行った中学生へのアンケートを基に、生徒たちの要望事項やまちづくりについての意見などが数多く出されていた。



##### ○「地区懇談会」

コロナ禍前は、夜間にPTAの地区委員、地域の方々、教職員で行われていた地区懇談会に、代表生徒数名が参加する形をとった。土曜参観後のPTA総会・部活動保護者会の後に、地区ごとの懇談会を設定し、生徒、保護者、教職員、地域の方々で居住地区についての情報交換・意見交換を行う機会とした。保護者会帰りの保護者の参加を望んだが、多くの参加は見られなかった。しかし自治会長さんなどからは、中学生と話をする機会ができて良かったという声が上がった。

##### ○「もみの木コンサート」

地域の青少年健全育成協議会主催のクリスマスコンサートに、吹奏楽部の生徒が参加している。このコンサートは、中央公民館区の小学生、中学生、高校生、地域の方々参加するもので、会場となる体育館は、立ち見の参観者で埋まるほど、大きなイベントとなっている。このように地域のイベントに部活動が参加することはよくあることではあるが、弥栄中学校は、相模原弥栄高校の目の前にあり、事前に合同練習等をしていただき、当日も合同演奏を披露する機会に恵まれる。生徒たちも楽しみにしているイベントである。



##### ○「長期休業中に職員が地域の施設を訪問する」

#### ◆ 公民館で開放されている学習スペース

夏期休業中に、学校ではサマーセミナーという補習を数日間行っているが、サマーセミナーの設定がない日に、地域の公民館で開放されている学習スペースを訪問するというものである、事前に公民館から開放スケジュール頂き、生徒に配布し、活用を奨励する。職員は1回は訪問することとしたが、あくまで地域の学習スペースなので、教えるというよりも励ましの声かけを中心にする事とした。

#### ◆ 放課後デイサービスへの職員訪問

放課後デイサービスを利用する子供たちが、どのように過ごしているかを、なかなか知る機会がなかったので、地域の2つのデイサービスに見学の機会を頂いた。2カ所事業所からの複数の機会を頂いた。夏期休業中にどちらか1回は見学するものとした。筆者自身も、デイサービスの見学は初めての経験であったので貴重な機会となったが、日頃からの連携を構築していくには、まだまだ課題があるように感じた。

ここにあげたもの以外にも、生徒や教職員が地域に出て活動するものが数多くある。また模索しても実現できていないことも数多く存在する。その中で、筆者が最も行いたかったことは「地域防災訓練」への生徒参加である。南海トラフ地震などの大規模災害に見舞われたときに、中学生は地域の活動の担い手にならなければならないという思いがあり、その時に顔の見える関係が必要だと考えている。実際、地域の会議等で、「地域の防災訓練に生徒を参加させたいので、機会があれば連絡を頂きたい」ということを発信し、依頼もあったのだが、定期テストの日程等と重なり実現することができなかった。改めて、地域との連絡調整の大切さを実感した。

#### 4-2 生徒指導と学習指導の一体化

平成29年「中学校学習指導要領解説総則編」には、生徒指導は、学校教育全体を通じ、学習指導と関連付けながら充実を図るとある。

学校教育において、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであり、また、両者は相互に深く関わっている。各学校においては、生徒指導が、一人一人の生徒の健全な成長を促し、生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、学習指導と関連付けながら、一層の充実を図っていくことが必要である。  
(一部抜粋)

生徒指導提要においても、教科の指導と生徒指導の一体化が求められており、「授業は全ての児童生徒を対象とした発達支持的生徒指導の場となる」とされている。また、あるべき授業として、次の4点があげられている。

- (1) 自己存在感の感受を促進する授業
- (2) 共感的な人間関係を育成する授業
- (3) 自己決定の場を提供する授業
- (4) 安全・安心な「居場所づくり」に配慮した授業

弥栄中学校では、校内研究としてキャリア教育を軸とした授業づくりをすすめてきた。相模原市のキャリア教育は、社会的・職業的自立に向けて必要な4つの力を、小中一貫の9年間で育むことを目標としている。4つの力とは、つながる力「人間関係形成能力」・乗り越える力「情報活用能力」・見通す力「将来設計能力」・自律する力「意思決定能力」である。中学校区（弥栄中学校、弥栄小学校、並木小学校）では、「つながる力」「乗り越える力」を小中一貫で育みたい力として共有し、授業公開や研究協議を行ってきた。授業の様子を紹介した学校だよりを次に掲載する。

<授業の様子を伝える学校便り> 三匹のこぶた裁判（NHK for school）

3年生の社会科の授業での一コマです。裁判員裁判の模擬授業が行われていました。豚のトン三郎が、兄弟をレンガの家にかくまい、オオカミから守っています。外からの侵入を防ぐため、窓に板を打ち付けました。煙突からの侵入に備えて、煙突下の暖炉には大きな釜に煮えたぎった湯を入れて置いています。オオカミの家には「食えるものなら食べてみる」というような挑発するような手紙があったというような情報もありました。やがてオオカミは煙突から侵入しますが、熱湯の中にすべり落ち、トン三郎によって蓋をされ、死んでしまいます。この行為が、計画的な殺人罪（殺狼罪）にあたるか、正当防衛かを考えるという内容です。

事件の内容を説明したビデオを視聴した後、グループでの意見交換が始まりました。5分ほど経過した頃、話し合いが中断され、数人の生徒達が、それぞれの意見を発表しました。発表された意見は、「罨を仕掛けているのは計画的であるから有罪」というものが、どちらかという和多い気がしました。ふたたびグループでの活動が再開します。その時、ある生徒から「校長先生はどう思いますか？」と声をかけられました。その生徒の最初の考えは有罪です。生徒達の意見交換に過度の影響を与えてはいけないと思うので、あくまでも個人的な意見ということを前置きに、「侵入を許してしまったら、家族が食べられてしまうので、罨といわれようとも、オオカミが落ちてきた釜に蓋をするのは、正当防衛だと思う。」という意見を言いました。するとその生徒は、「確かに校長先生の言うとおりですよね。ありがとうございました。」と言って、再びグループの意見交換に戻っていきました。授業も終盤にさしかかり、再び数名の生徒達がそれぞれの意見を発表し、学級での判決を出す時がやってきました。このクラスが出した判決は、15人对18人で無罪（正当防衛）でした。



さて、校長に意見を求めてきた生徒の出した最終判決は．．．有罪でした。自分と違う意見を否定するのではなく、相手の意見をしっかりと聞き、認める。「校長先生が言っていたから」というもので決めない。最終的には自分で考え、自分で判断して決断しているその姿に、たくましさを感じ、とてもうれしく思いました。

相模原市で推進しているキャリア教育の身につけさせたい力の一つに、「つながる力」というものがあります。この力は、単純に「皆で協力して、話し合いで物事を進めていく力」ではありません。しっかりとした意見交換を行うために、相手を認め相手の意見をしっかりと受け止める力、自分の意見を持ち的確に相手に伝える力が必要となります。このような力を身につけた上で、人と人とのつながりを大切にすることが求められています。子ども達をとりまく現代社会で、大人達はその範となっているとは言えない状況もあるかもしれませんが、未来を担う子ども達には、是非身につけてもらいたい力です。弥栄中学校の生徒達にも、つながりを大切にしながら、自分で決断し、自分の意見をしっかりと伝えることのできる大人になってほしいと思っています。

先ほどあげたあるべき4つの授業のうち、(2)共感的な人間関係を育成する授業、(3)自己決定の場を提供する授業を意識したものであったように思われる。学校としても、授業が単なる知識や技能の習得の場ではなく、将来に必要な力を育む場であることを、保護者や地域に発信していくことが大切である。

毎日の授業においては、(1)自己存在感の感受を促進する授業づくりが大切だと考えている。授業において、生徒が「一人の人間として大切にされている」と感じ、自分を肯定的に捉える自己肯定感や、認められたという自己有用感を育む工夫が求められる。そのために毎時間の授業では次の5点を行うことを標準とした。

＜毎時間の授業で取り組む授業の5項目＞

- ①授業のめあて（身につけたい力）を提示・確認する。
- ②誰でも必ず参加できる活動（話し合いや作業等）を時間内に一回は設定する。
- ③考える時間を確保し、自分の考えを持たせる機会を作る。その際には、他の意見をしっかりと聞き、発言について笑ったりばかにしたりしないというルールを徹底する。
- ④満点テストを国社数理英の5教科で毎時間行う。
- ⑤授業の振り返りを行う。

満点テストとは、授業の振り返りの前に、今日の授業のポイントやこれだけは絶対に覚えてほしいというものなどを確認テストとして1問出すもの。解答が黒板に書かれていたりしてもかまわないが、出席生徒全員が○をつけてから振り返りに入るということを実際に行うものである。SDTでいう「有能感」を高めることを目的として行った。満点獲得という成功体験を積み重ねさせることが目的なので評価の対象にはならないが、導入当初、全員が満点という問題は、意外とつくるのが難しいという声があがり、満点テストを意識した授業づくりも行われるようになった。

#### 4-3 生徒の「成長・発達を支える生徒指導」への転換（ガイダンスとカウンセリング）

発達支持的生徒指導は、児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され、その発達の過程を学校や教職員が支えていくという視点に立って行われるものとされている。

教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通じた個と集団への働きかけのなかで、社会的資質・能力の育成や、共生社会の一員となるための市民性教育・人権教育等の推進などをしていくことが求められている。

学習指導要領には、児童生徒の発達を支援する際には、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、支援することある。生徒指導提要においても、ガイダンスとカウンセリングは、教員、SC、SSW等が協働して行う生徒指導において、児童生徒の行動や意識の変容を促し、一人一人の発達を支える働きかけの両輪として捉えることができるとある。

弥栄中学校では、サポートルームで行われている「関わりを大切にしたい支援」を取り入れてきたことは前に書いたが、この支援の基盤となるガイダンスとカウンセリングを、SDTの「関係性」を高めるために計画、実践した。

##### (1) つながりタイム

他の学校でも同じような状況であったと思われるが、コロナ禍による生徒たちのコミュニケーション力の低下は、弥栄中学校でも顕著であった。意図的にしかけを作っていないと、コミュニケーションを始めるきっかけをつくることや継続することが苦手な生徒が、以前よりも多くなってきているように思えた。弥栄中学校では、「つながりタイム」という時間を定期的に設定し、関係性を育むSST「人間関係づくりワークやコミュニケーションゲーム」などを行っている。

## &lt;つながりタイムの実施方法&gt;

- ①時間 朝の学級活動時（月2回程度）  
 ②場所 各学級教室  
 ③方法 共有ドライブに格納されているスライドを  
 学級担任が選択し、班単位の活動とし  
 て行う。

※学級担任は巡回しながら、時には活動に加わるな  
 どして、できるだけ円滑にゲームが進むようにする



SNSのつながりもいいけれど、リアルなつながりも深めてほしい。  
 縁あって同じクラスのメンバーになりました。  
 その縁を大切に、みんなで、大きな円を作ってほしい。  
 そんな願いを込めて、つながりタイムを始めることにしました。  
 つながりタイムでは、いろいろなゲームをします。  
 誰かと話したり、一緒に活動することが苦手な人は、少しずつで  
 いいです。  
 できるところから参加してください。

**意見を合わせよう！**  
 自分以外の人々が、どんなことを  
 考えているか、想像するゲームです

1

**ルール**

- ・お題に合うものを答える
- ・同じものを書いた人がいたら得点がもらえる
- 1人→0点 2人→1点 3人→2点 4人→3点
- 5人→4点 6人→5点 7人→6点
- ・得点の合計が多い班が優勝

2

**問題**

① ディズニーの人気キャラクター  
 と言えば？

② おにぎりの具と言えば？

自分の思い、考えだけではなく、  
 相手のことを想像して答えられましたか？  
 相手のことを想像すること、  
 それが思いやりの第一歩です

11

## &lt;お題のスライド&gt;

- ③肉料理と言えば？ ④夏ということばからのイメージする色と言えば？  
 ⑤街でよく見かけるファミレスと言えば？ ⑥卵料理と言えば？



## &lt;共有ドライブに格納されているつながりタイムスライド&gt;

- 意見を合わせよう●十人十色●ジャストワン
- 語彙の王様●三択プロフィール●かぶっちゃんやーよ
- マス・スマート●連想しりとり●ガムトーク
- 10分間チャレンジ●ワードウルフ●誕生日リング 等々

## (2) 定期教育相談とあのねタイム

教育相談は、生徒指導から独立した教育活動ではなく、生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的な役割を担うものと言える。

## ◆定期教育相談

弥栄中学校では学期に一度、全校生徒を対象に6日間の相談期間を設定し、教育相談を行っている。

＜定期教育相談の確認事項＞

- ・学級担任を中心として、全職員が相談活動にあたる
- ・学級担任は、生徒全員との相談を計画的に行う。時間は一人10分とし、さらに必要な場合は後日改めて行う。
- ・プライバシーの尊重や相談のしやすさ、相談する機会を全生徒に等しく保証することなどを考慮し、学級担任一人対生徒一人での相談を基本とする。
- ・狭い空間で「二人きり」という状況を避けるために、必ず各教室で行う。
- ・学級担任は、事前に悩みのアンケート実施、集約して、面談計画表を作成し、学年黒板に掲示する。
- ・生徒理解を深め、諸問題の未然防止、早期発見、対応に努める。
- ・学級担任以外と相談したい生徒は、相談したい職員に直接申し込む。
- ・相談環境を整えるため、控え室を設置し、自習や読書など静かに待てるように指導する。

◆あのねタイム

弥栄中学校では、年間を通して誰でも気軽に相談できる時間「あのねタイム」を設定している。

○ねらい

- ・生徒がいつでも気軽に相談できる場を設定することで、安心して学校生活を過ごせるようにする。
- ・生徒の悩みや心配事などを早期発見、早期解決する。
- ・相談をきっかけに課題を整理し、SCやSSWなどの関係機関と連携して解決に当たる。

○実施日時 毎週金曜日 放課後

○実施方法

- ・当日職員室に直接相談に来る。
- ・前日までに「あのねタイムフォーム」で申し込む。

○相談対応職員

- ・管理職を含む学年外職員（養護教諭は除く）
- ・各学年の副担任職員



## 5. 結果

前章で述べたように、常態的・先行的（プロアクティブ）な生徒指導が意図的計画的に推進できるように、様々な取り組みを行ってきた。それらが、生徒の自己有用感を形成するうえで有効であったかどうかをはかる指標として、令和4年度から令和6年度の全校生徒向け「学校生活アンケート」を参考とした。

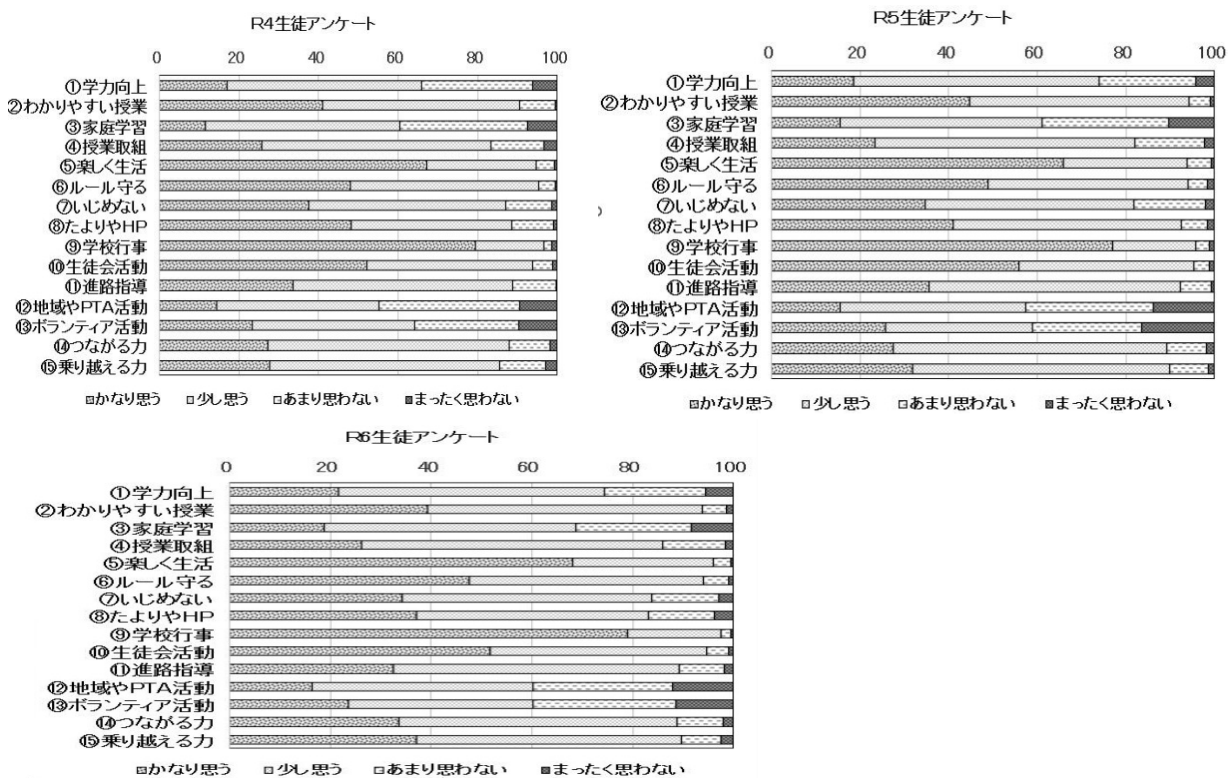
このアンケートは、各学年共に毎年11月中旬に、学校生活全般に関する意識調査として経年的に実施している。また、保護者（地域関係者）・教職員にも同様のアンケートを行っている。アンケート項目は次の通りである。

＜生徒向け 学校生活アンケート＞

- ① あなたは、今年度学力が向上したと思いますか
- ② 弥栄中では、授業を工夫し、わかりやすい授業をしてくれていると思いますか
- ③ あなたは、家庭学習の習慣が身についていますか
- ④ あなたは、各教科の授業に意欲的に取り組んでいますか。
- ⑤ あなたは、学年や学級の中で友だちと楽しく生活していますか。
- ⑥ あなたは、ルールやマナーを守り、基本的な生活習慣が身についていますか。
- ⑦ 弥栄中は、いじめのない学校づくりに努めていると思いますか。

- ⑧ 弥栄中は、学年・学校だよりやホームページ等で学校の様子をよく知らせていると思いますか。
- ⑨ あなたは、雲雀祭などの学校行事に意欲的に参加しましたか。
- ⑩ 弥栄中の生徒会活動や委員会活動は、充実していると思いますか。
- ⑪ 弥栄中は、将来に向けての進路指導が充実していると思いますか。
- ⑫ あなたは、地域やPTAの活動に良く協力していると思いますか。
- ⑬ あなたは、ボランティア活動に積極的に参加していますか。
- ⑭ 弥栄中生は、つながる力が身についていると思いますか。
- ⑮ 弥栄中生は、乗り越える力が身についていると思いますか。

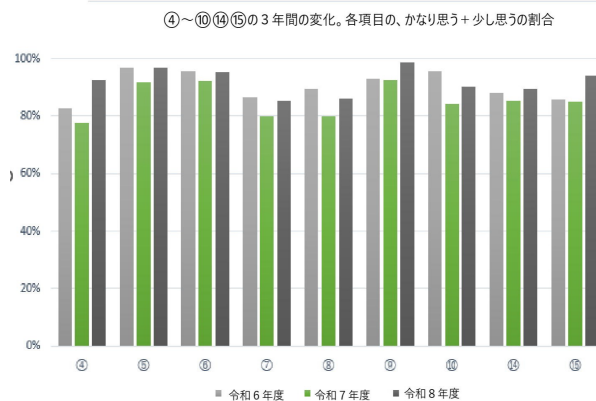
◆アンケート結果（令和4年度～令和6年度）



◆令和4年度入学生の3年間の経年変化

質問項目⑥授業に意欲的に⑤楽しく生活⑥ルールやマナーを守る。⑦いじめのない学校⑧学年・学校だよりやホームページ⑨学校行事に意欲的⑩生徒会活動や委員会活動⑭つながる力⑮乗り越える力の「かなり思う+少し思う」の割合について、令和4年度入学生の3年間の経年変化は次の通りである。

令和4年度入学生経年変化



#### ◆学ぶ意欲と学力向上に関するもの（①～④）

これらの質問項目の中では、多くの生徒が②授業はわかりやすく（94%）、④意欲的に授業に取り組んでいる（86%）と思っているのだが、およそ25%の生徒が、学力向上に課題があると感じている。

#### ◆安心安全に関するもの（⑤～⑧）

この質問項目の回答は概ね高評価であった。特に、⑤（楽しく生活）、⑥（ルールを守る）への回答は「かなり思う」「少し思う」を合わせて、共に95%程度であった。④いじめのない学校づくりに関しては、84%程度の生徒が「かなり思う」「少し思う」と回答している。また、⑦家庭学習については、毎年60%台後半と低い割合を示している。

#### ◆自己有用感の育成に関するもの（⑨～⑮）

この質問項目への回答は、質問により回答の違いがみられる。⑨（学校行事）、⑩（生徒会活動）への回答は「かなり思う」「少し思う」を合わせて95%前後の高評価であった。⑤（地域やPTA活動）⑬（ボランティア活動）は、ともに60.2%となっている。⑭つながる力⑮乗り越える力は、「かなり思う」「少し思う」を合わせて、共に90%近くで、高い評価であった。

#### ◆令和4年度入学生の3年間の変化

どの項目も「そう思う+少し思う」の割合が、一年生の時に比べると二年生では若干割合が低くなり、三年生になると再び高くなるというV字型の結果となった。

## 6. 考察

第5章で示した変化は、SDTが示す三つの基本欲求（自律性・有能感・関係性）が、日常の活動や役割経験を通して徐々に満たされていった可能性が考えられる。特に、行事や生徒会活動での役割経験は「自分は役に立っている」という感覚（有能感）を、友人関係の広がりや協働場面は「関係性」を支える経験となり得る。また、ロールフルネス研究（加藤・鈴木ほか、2025）が示すように、役割を持ち、それが果たされていると実感できることは、適応感や前向きな自己像の形成に寄与する。本研究の結果は、このような理論的背景と通じる部分がある。

### 6-1 学ぶ意欲と学力向上に関するもの（①～④）

「授業のわかりやすさや意欲的な取り組みが高評価（94%～86%）であるにもかかわらず、約25%の生徒が学力向上に課題を感じている点は、実践の重要な課題を示す。満点テストは、SDTという有能感（自分ではできるという感覚）を高めるための有効な成功体験を提供したが、この短期的な成功体験が、学習内容の定着や応用力の獲得といった長期的な学力向上の実感に結びついていない可能性がある。今後は知識・技能の確認に留まらず、獲得した力を実生活や探究的な学習に活用できたという応用的な有能感を実感させる振り返りのあり方等について、授業改善を継続する必要がある。

また家庭学習の習慣がついていないことで、保護者からも宿題を出してほしいという意見が多数寄せられている。宿題を増やすことが、家庭学習の習慣化につながると思えないが、学年内で調整して、一定の宿題を出すことにした。しかし結果的には、宿題をやってこない生徒が増えてしまった。このような状態からの脱却を図るために、毎週木曜日の放課後に、諸活動をなくし、学年の職員を中心に、宿題をやってこない生徒を主な対象とした補習を行った。できないからやってこない生徒に少しでも寄り添うことを目的に、全校体制で取り組んだ。補習の方法等には、まだまだ工夫の余地が残されているが、教科担当にこだわらず、一緒に宿題に取り組むことで、少しでもその数が減ることを願い、継続して行っている。

### 6-2 安心安全に関するもの（⑤～⑧）

安心・安全な学校生活に項目が、比較的高い数値を示しているのは、「つながりタイム」などに代表される人との関わりを大切にした支援や教育相談などの充実を地道に図ってきたことの成果であるように思われる。生徒と

生徒、生徒と教職員の「関係性」が向上し、安心して諸活動に取り組むことができている。

しかし、いじめのない学校作りについては、15%程度の生徒が不安を抱いているので、できる限り100%に近い結果が得られるように、指導支援の充実を図っていかなければならない。とはいえ、いじめは、いつ何時おこるかかわからないこともあるので、生徒たちには、「いじめ緊急フォーム」を設定して、個々の端末から、いつでもいじめを訴えることができるようにしている。職員にも、「いじめ緊急フォーム案件については、迅速・丁寧・最優先でという意識」が定着している。いずれにせよ、いじめの防止については、学校全体で組織的に取り組まなければならないものである。

### 6-3 自己有用感の育成に関するもの(⑨~⑮)

「学校行事や生徒会活動における高い肯定的な回答率(95%前後)は、チーム学校としての目標共有のもと、生徒自身が活動を主体的に企画・推進する機会が組織的に提供されたことの成果である。これは、SDTにおける自律性の基本的欲求(自分で選んで動いている感覚)が、特に上級生を中心に満たされたことを強く示唆している。例えば、体育部門における敬老席の復活と生徒手書きのお礼状の取り組みは、生徒たちが地域との肯定的な関係性を意識的に構築し、その中で他者の役に立つという具体的な自己有用感を獲得した定性的な事例として位置づけられる。また、生徒同士が様々な活動に取り組む際に、一人でするのではなく、仲間と協働して取り組む土台ができていることも必要である。学校祭などでは、創意工夫をしながら主体的に異学年交流を進め、3年生が導き、2年生が支え、1年生がついて行くというような関係性ができている。3年生を中心に自分たちで考え、主体的に行動する場ができている。SDTの「自律性」を高めている。また、それぞれの学年での役割が明確になっており、その責任を果たしながら、成長していく姿を数多く見ることができる。このような取り組みが、「関係性」を更に向上させている。

ボランティア活動やPTA活動への参加については、活動の場の設定等、工夫の余地が残されている。生徒会の活動として、挨拶運動や朝清掃ボランティアなどを設定し、数多くの生徒が参加をしていたが、活動の広がりについては、やや課題が残っている。

つながる力、乗り越える力については、小中一貫のキャリア教育で身につけさせたい力として、この二つの項目を設定している。近隣小学校と連携し、記録をとって授業作り等に生かしている。一年間に3回、それぞれの学校を訪問し、授業研究・協議・情報交換を行っている。小中学校9年間の児童生徒の力の伸長を教職員が共有し、児童生徒にフィードバックしていくことは、成長を支える手段として、有効である。

### 6-4 令和4年度入学生の3年間の経年変化

3年間の変化については、どの項目も「そう思う+少し思う」の割合が、学年が進むにつれて高くなることが理想であるが、一年生の時に比べると二年生では若干割合が低くなり、三年生になると再び高くなるというV字型の結果となった。V字型の傾向は、2年生が先輩・後輩に挟まれる不安定期であるという一般的な学校組織の課題を反映していると思われるが、この結果は、つながりタイムやあのねタイムを通じて築いてきた関係性(人とつながっている感覚)の支援が、集団が不安定化しやすい2年生の時期において、生徒同士の横のつながりや自己表現への自信を持続的に支える上で、さらなる工夫の余地を残していることを示唆している。具体的には、2年生を対象としたリーダーシップ育成や、集団内での役割移行を促すためのガイダンス等を展開するなど、学年発達段階に応じたプロアクティブな支援が必要である。3年生になると「自分たちがやらなければ」という意識が芽生え、意欲的に取り組む姿勢が見られる。行事に意欲的という項目では、3年生の99%が「そう思う、少し思う」と回答しており、殆どの生徒が最上級生としての自覚と責任を持って行事に取り組んでいて、事後の達成感や自己有用感はかなり高まったと思われる。

## 7. まとめ

弥栄中学校の「関わりを大切にしたい支援を基盤とした生徒指導」により、SDTの3つの基本的欲求を全て満た

プロアクティブ生徒指導が生徒の自己有用感形成に及ぼす影響—中学校における「関わりを大切にした支援」を基盤とした実践研究—  
すことができたかと問われると、自信を持って「はい」と答えるにはなかなか難しい面もある。しかし多くの生徒の基本的な欲求が満たされるように、試行錯誤、創意工夫をしてきたことは確かである。自己有用感形成の取り組みを、キーワードとしてまとめると次の様になる。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① チーム学校による生徒指導体制の構築<ul style="list-style-type: none"><li>・学校・家庭・地域での目標共有・支援と指導の二本柱指導体制（両立）</li><li>・生徒や教職員が地域に出ていくアウトリーチ型連携</li></ul></li><li>② 生徒指導と学習指導の一体化<ul style="list-style-type: none"><li>・日々の授業での成功体験・キャリア教育の視点を取り入れた授業改善</li></ul></li><li>③ 生徒の「成長・発達を支える生徒指導」への転換<ul style="list-style-type: none"><li>・「関係性を高めるガイダンスとカウンセリング</li></ul></li></ul> |
|--|

今回の研究実践において、工夫の余地が残されているものも多数ある。授業改善の取り組みなどは、教師にとって、まさに永遠の課題である様にも思われる。生徒支援・指導の改善を模索していく際には、これらのキーワードを意識しながら、SDT という 3 つの基本的欲求を満たし、自己有用感向上へとつなげていくことを考えたい。また、本研究にはいくつかの限界がある。第一に、アンケート項目は心理学的尺度ではなく、あくまで「代わりを見ていく指標」である点である。第二に、他校と比較していないため、本校の取組に固有の影響を分離して論じることはできない。第三に、質的データ（生徒の語り、教師の観察記録等）を併せて分析できていないため、変化の背景を深く掘り下げることには限界がある。今後は、複数校での比較検討や、質的データとの統合的分析が望まれる。

生徒指導の取り組みは、日々の実践の積み重ねである。生徒たちは、毎年異なった生徒指導上の課題を抱えて入学してくる。ここにまとめた指導や支援が、次に功を奏さないということもよくあることである。その年の学校や学年の状況に合わせて、日々アップデートしていくことが必要である。しかし指導・支援の核となる部分は、揺れることなく、チーム学校として、地域の力などを借りながら、総力で取り組まなければならない。弥栄中学校の生徒指導の取り組みは、次の 4 つのサイクルを基本として行ってきた。①チーム学校として、目標を共有する。②関わりを大切にす支援を充実させ、安心して生活できる場を提供する。③主体的に協働して取り組む学校行事、授業などを推進する。④振り返りにより身につけた力などを実感させ、次につなげる。このサイクルを軸に、実際の指導では、生徒の状況に合わせて指導・支援を創意工夫しながら展開していくことが大切である。

またこのような生徒指導を効果的に行うためには、教師の指導力、支援力、協働推進力などをバランス良く発揮できる人材が求められる。突出した力に頼ることのない、皆で同じ方向に向かって指導・支援に取り組むことが、生徒が生き生きと学び、活動する学校をつくっていくように思う。そして、生き生きと学び、活動する姿こそが、教師のやりがいを生み出すように思う。

## 引用文献

- 大対香奈子 (2020) 「学校規模ポジティブ行動支援 (SWPBS) における実行度の評価」『行動分析学研究』34(2), 229-243.
- 角田豊 (編著) (2019) 『子どもとの関係性を読み解く 教師のためのプロセスレコード』金子書房.
- 加藤大樹・榊原葵・鈴木美樹江・浅井継悟・酒井麻紀子 (2025) 「パーソナリティ特性を起点としたロールフルネスの生起モデルと自尊感情との関連」『人間環境学研究』23(1), 31-35.
- 鎌田淑博・池田誠喜・芝山明義 (2019) 「中学生の自己有用感と生活満足感との関連」『教育実践学論集』20, 49-58.
- 河本愛子 (2014) 「中学・高校における学校行事体験の発達の意義：大学生の回顧的意味づけに着目して」『発達

心理学研究』25(4), 453-465.

木村直子・畠中宗一 (2020) 「子どもたちの『関係性を生きる力』尺度に関する研究」『鳴門教育大学研究紀要』35, 276-285.

久保田 (河本) 愛子 (2021) 「中学・高校での学校行事体験が大学生活に及ぼす長期的効果」『日本特別活動学会紀要』29, 31-40.

櫻井茂男 (2017) 『自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい』誠信書房.

下田芳幸 (2025) 「生徒指導提要の2022年度改訂版の特徴：旧版との比較を通して」『佐賀大学教職教育開発研究年報』9, pp.283-302.

鳥飼正葵・庭山和貴 (2025) 「公立中学校における学校規模ポジティブ行動支援 (SWPBS) 第1層支援の効果」『教育心理学研究』73(2), 106-120.

文部科学省 (2022) 『生徒指導提要 (改訂版)』文部科学省.

山田真紀 (2017) 「生徒会活動の人間形成機能についての実証的研究」『日本特別活動学会紀要』25, 39-48.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.

プロアクティブ生徒指導が生徒の自己有用感形成に及ぼす影響 —中学校における「関わりを大切にした支援」を基盤とした実践研究—

[Practical Research]

Effects of Proactive Student Guidance  
on the Development of Students' Sense of Usefulness

— A Practice-Based Study in a Japanese Junior High School —

Emori Katsuhiro

## 2024年度 教職課程 活動報告

### 1. 教職課程の開設状況 (2024年度)

札幌・湘南・静岡・熊本の各キャンパスには、中学校教諭及び高等学校教諭の養成課程（一種免許状及び専修免許状の課程）が開設されている。また、伊勢原キャンパスには、医学部看護学科に養護教諭の養成課程（一種免許状の課程）が開設されており、湘南キャンパスとともに教職課程の団地を構成している。このほか、湘南キャンパスの児童教育学部児童教育学科には、幼稚園教諭及び小学校教諭の養成課程（一種免許状の課程）が開設されている。

### 2. 教職課程担当教員の状況

#### 2-1 札幌キャンパス

池田裕子 教授（札幌キャンパス長付（教職資格）・国際文化学部地域創造学科）、岩田みちる 特任講師（国際文化学部国際コミュニケーション学科）

#### 2-2 湘南キャンパス

朝倉徹 教授（総合教育センター 所長）、大島宏 教授（資格教育センター センター長）、稲垣智則 准教授（資格教育センター 学校教育学系 主任代行）、前田善仁 教授、関口洋美 准教授、藤井大亮 准教授、斉藤仁一郎 講師、奥村仁 特任教授、吉田浩二 特任教授、中野真理 特任教授、西本健吾 特任助教、古里貴士 准教授（資格教育センター 社会教育学系・科目担当）

#### 2-3 静岡キャンパス

小林俊行 教授（海洋学部海洋生物学科）、鈴木敦史 准教授（海洋学部水産学科）

#### 2-4 熊本キャンパス

藤本邦昭 教授（九州キャンパス長付（教職資格）・文理融合学部人間情報工学科）、蔵岡智子 講師（文理融合学部地域社会学科）、福山裕士 特任教授（農学部）、山内絵美理 助教（農学部）

### 3. 教職課程履修者の状況

#### 3-1 履修状況

主に3年次の学生を対象とした教育実習事前指導及び養護実習事前指導の受講者は合計547名であった。内訳は以下の通りである（キャンパスは学生の所属キャンパス）。

- ・札幌キャンパス：32名（3年次生31名、科目等履修生1名）
- ・湘南キャンパス：465名（3年次生452名、4年次生以上8名、大学院生4名、科目等履修生1名）
- ・伊勢原キャンパス：8名（3年次生8名）
- ・静岡キャンパス：24名（3年次生24名）
- ・熊本キャンパス：18名（3年次生18名）

主に4年次を対象として、教職課程全体を省察する科目である教職実践演習の履修者は合計483名であった。

内訳は以下の通りである（キャンパスは学生の所属キャンパス）。

- ・札幌キャンパス：35 名（4 年次生 34 名、科目等履修生 1 名）
- ・湘南キャンパス：410 名（4 年次生 398 名、5 年次生以上 2 名、大学院生 4 名、科目等履修生 6 名）
- ・伊勢原キャンパス：2 名（4 年次生 2 名）
- ・静岡キャンパス：21 名（4 年次生 21 名）
- ・熊本キャンパス：15 名（4 年次生 15 名）

### 3-2 教員免許状の取得状況

キャンパス	中学校教諭		高等学校教諭		養護教諭	免許状取得者 (実数)	
	一種	専修	一種	専修	一種	一種	専修
札幌キャンパス	32	0	38	0		34	0
湘南キャンパス	353	31	413	34		404	34
伊勢原キャンパス					2	2	
清水キャンパス	20	0	25	0		25	0
熊本キャンパス	6	0	19	2		19	2
合計	411	31	495	36	2	484	36

### 3-3 教員採用状況

#### (1) 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

2024 年度に実施された教員採用試験大学推薦特別選考にあたって、本学では志願者に対して学内選考（書類選考、面接、模擬授業）を実施し、10 自治体に対して学生の推薦を行った。その結果、10 名の学生が教員採用候補者として合格し、うち 1 名は採用候補者名簿 B に搭載された。

合格者の内訳は、神奈川県 3 名（理科 1 名、国語 1 名、音楽 1 名）、川崎市 2 名（国語 1 名、音楽 1 名）、千葉県・千葉市 2 名（数学 1 名、国語 1 名）、広島県・広島市 2 名（社会 1 名、理科 1 名）、福岡県 1 名（社会 1 名）であった。

なお、学内選考はエントリーシート・小論文・成績による一次選考を経て、二次選考として面接および模擬授業を実施し、教科によってはキャンパス間の調整を行いながら運営された。

#### (2) 新規卒業者の教員就職状況

2024 年度に本学を卒業した者で、教員として就職した者は 148 名であった。内訳は、小学校 10 名（公立 10 名）、中学校 81 名（公立 81 名）、高等学校 55 名（国立 1 名、公立 23 名、私立 31 名）、特別支援学校 2 名（公立 2 名）である。

## 4. 教職課程充実への取り組み

### 4-1 教職課程のファカルティ・ディベロップメント（FD）

2024 年 9 月 9 日（月）及び 2025 年 3 月 27 日（木）に、各キャンパスの資格教育センター所属の教職課程担当教員による教職課程全国会議を開催した。各キャンパスにおける教職課程運営の状況報告や課題の共有のほか、

教員養成をめぐる制度動向や教育現場の変化を踏まえた意見交換を行った。

このほか、2025年2月20日（木）には、資格教育センター所属の教職課程担当教員のほか、非常勤講師や学科教員が参加する教職課程全体会議を開催し、教職課程運営に関する情報共有および意見交換を行った。

また、2024年12月14日（土）には、「教師は生成AIとどう向き合うか？」をテーマにFD・SD研修会を実施した。本研修会では、生成AIを活用した授業実践を行っている長澤佑亮氏を講師として招き、生成AIを取り巻く現状や教育現場における活用の可能性について講演を行った。あわせて、パネルディスカッションを通して、教師が生成AIとどのように関わっていくべきかについて参加者間で検討を行った。

## 4-2 教職課程充実への取り組み

### (1) 札幌キャンパス

札幌キャンパスでは、教育実習事前指導の一環として、北海道教育委員会および札幌市教育委員会との連携授業を実施し、教育実習および教員採用候補者選考検査に向けた準備について学ぶ機会を設けた。

学習支援活動としては、札幌市教育委員会との連携による「学生ボランティア派遣事業」に9名の学生を派遣したほか、へき地小規模校における多様な教育活動を体験する取り組みとして、北海道教育委員会が実施する「草の根教育実習」に2名の学生が参加した。

また、さっぽろ青少年女性活動協会が実施する「さっぽろ学びのサポート事業（まなべえ）」において、学習支援スタッフ23名およびパートスタッフ3名、計26名の学生が活動に参加した。同事業では、学習に不安を抱える中学生を対象に、学習習慣の定着や安心して過ごすことのできる居場所の提供を目的とした支援が行われている。

このほか、教員採用試験に向けた面接指導については、各学科と連携しながら、学生の状況に応じた支援を行った。

### (2) 湘南キャンパス・伊勢原キャンパス

湘南キャンパスでは、教職課程全体の基盤的な運営を担い、履修指導、教育実習、教員採用試験対策を中心とした体系的な取り組みを行った。

履修指導およびガイダンスとしては、新入生・在生を対象とした教職課程ガイダンスや履修カルテに関する説明を実施し、教職課程履修者の円滑な学修を支援した。あわせて、編転入生を含む履修者への個別相談を行った。なお、教職基礎学力の定着を目的として、教職基礎学力テスト対策講座を年間を通じて実施した。講座は5月、7月、10月、12月の計4回開催し、教職課程担当教員が連携して指導にあたった。

また、秦野市教科学習支援員事業（学校インターンシップ）を通じて、学校現場と連携した実践的な学修機会を提供した（22名が参加）。さらに、年間2回の教職教養講座（6月・12月）を実施し、12月開催の講座はFD・SD研修と同時開催とすることで、教職志望学生および教職課程担当教員の資質向上を図った。

教員採用試験に向けては、大学推薦学内選考や採用試験対策ガイダンス（7月）を実施するとともに、自治体や教育委員会との連携を通じて、最新の採用動向に関する情報提供を行った。

このほか、教員採用試験対策として教育学校ゼミナールを実施するとともに、時事通信社による教員採用試験教職教養に関するオンデマンド教材を活用し、教職課程履修者への支援体制の充実を図った。

伊勢原キャンパスでは、養護教諭養成課程における実習支援および教員採用試験対策を中心に取り組みを行った。実習支援としては、2024年5月より実施された教育実習期間（4週間）のうち、1日を充てて各実習校を訪問し、実習生に対する直接的な指導を行った。

また、教員採用試験対策として、既卒生を対象としたオンライン研修会を実施した。研修会は、1回あたり約1時間、年間で5～6回程度開催し、3～4名の参加者を対象に、面接対策等の指導を行った。このほか、現役生として初めて教員採用試験を受験した学生1名に対して、面接を中心とした個別指導を行った。あわせて、既卒生の教員採用試験合格者2名と現役生との交流会を開催し、在生12～13名程度が参加した。交流会では、受験体験の共有や進路に関する情報交換が行われ、養護教諭志望学生の学修意欲の向上につながった。

### (3) 静岡キャンパス

静岡キャンパスでは、3年生を対象とした教育実習事前指導の授業日に合わせ、1・2・4年生にも参加を呼びかけ、教職課程履修者交流会を実施した(2024年7月13日)。当日は、4年生による教育実習の報告と、その後の歓談を通じて、教職課程履修者間の縦のつながりを形成することを目的とした。

交流会には、3年生24名が参加したほか、授業等の都合により1・2・4年生の参加者は少数(合計10名弱)であったが、実施後のアンケート結果は概ね良好であった。今後は、実施形態の改善を図りつつ、2025年度以降も恒例的な取り組みとして継続することを検討している。

また、これまで継続的に交流を行っている清水南高等学校・同中部部のオープンスクールを見学した(2024年10月19日)。当日は、公開授業等を見学し、学校現場の実際に触れる機会とした。本取り組みについても、2025年度以降の継続実施を予定している。

### (4) 熊本キャンパス

熊本キャンパスでは、教員採用試験対策として開講されている「学校教育ゼミナール」において、教員採用試験の在り方や二次試験対策等に関する実践的な講座を実施した。あわせて、各自自治体における教育行政の実態や、求められる教師像についての講話を行い、教職志望学生の理解を深める取り組みを行った(4月～3月)。

これらの取り組みの延長として、夏季休業期間中には、小論文および面接対策を実施するとともに、熊本県教育委員会学校人事課の教員採用担当者と教員志望学生との面談の機会を設けた(8月)。

また、日本学校農業クラブ連盟の熊本県連事務局校と連携し、資格教育センター教員が県大会(6月)、九州大会(8月)、全国大会(10月)に参加した。これにより、全国の農業高等学校教員との意見交換を行う機会を得るとともに、教育現場の動向や課題に関する知見を深めることができた。

## 5. 資格教育センター自己点検・評価報告書への対応

2024年度より、本学において大学全体として実施されている自己点検・評価に合わせ、教職課程を含むセンターの取組について、資格教育センター学校教育学系として自己点検・評価を実施した。

本自己点検・評価では、資格教育センターの運営体制、教職課程の教育内容および指導体制、履修支援・学生支援の状況等について整理・点検を行い、現状の到達点と課題の明確化を図った。あわせて、今後の改善に向けた方向性について検討を行い、大学における質保証の取組に対応した。

本取組は、資格教育センターにおける教育活動の可視化および継続的改善を図る上での基礎資料として位置づけられるものであり、今後の教職課程運営の充実に資するものと考えられる。

(稲垣 智則)

## 2024年度 司書課程 活動報告

### 1. 司書課程の概要

司書課程では、東海大学湘南キャンパスで開設されている、司書および司書教諭資格に関する教育を担当している。2024年度には以下の11名の教員（専任教員4名、非常勤講師7名）が司書課程の運営と教育を担当した。

〈専任教員〉

朝倉 徹（教授、総合教育センター所長、社会教育学系主任）

竹之内 禎（准教授）

西田 洋平（准教授）

古里 貴士（准教授（社会教育主事課程）、「生涯学習概論1」担当）

〈非常勤講師〉

植松 賢也、高田 淳子、三笠 俊哉、三村 敦美、山口 洋、丸島 隆雄、高橋 怜奈

### 2. 司書課程履修者の状況

#### 2-1 履修状況

毎学期のガイダンス後に回収する司書課程受講者連絡票の数をもとに把握した2024年度の履修状況を右表に示した。

履修者は、1年次生（4C生）が春学期に78名（前年度より23名増）で、秋学期は70名に減少した。2年次生（3C生）は、春学期が45名（前年度より4名増）、秋学期は37名であった。3年次生（2C生）は、春学期が38名（前年度より15名減）、秋学期が37名であり、ほぼ同数となった。

	春学期	秋学期
4C生	78名	70名
3C生	45名	37名
2C生	38名	37名

全学年を通じた学部別履修者数は、文学部が90名前後ともっとも多く、次いで文化社会学部が40名前後、その後に教養学部、政治経済学部、工学部、法学部が10名前後、その他学部が数名となっている。

司書資格を取得した4年次生（1C生）および大学院生は43名（前年度より1名増）であった。4年次生は、入学時当初84名の履修者がいたが、セメスターごとに脱落・放棄があり、最終的な司書資格取得者は当初の約半数となった。

司書教諭資格申請有資格者は12名（前年度より6名増）であり、司書資格との同時取得者は4名だった。

#### 2-2 卒業生アンケート

年度末実施の卒業予定者に対する進路アンケート（オンライン）では、17名から回答があった。就職先は、教員1名、公務員4名、情報通信業2名、その他業種8名、進学1名、未定1名であった。

テキスト回答では、「面接時に司書課程について聞かれることが多く、自己アピールに繋がった」、「記者・編集者の募集であったため、司書資格の講義で得たスキルについて話し、好評だった」等のコメントがあり、進学準備に関しても「資料の調べかた、論文の種類等、研究において必要な知識を習得できた」といったコメントがあった。司書教諭では「一部の自治体では加点制度を利用することができた」との報告も得られた。

### 3. 司書課程充実への取り組み

#### 3-1 司書課程 FD 会議

2025 年 3 月 7 日（金）に、司書課程 FD 会議を Teams のオンライン会議で実施した。参加者は専任・非常勤教員合わせて 8 名で、司書課程の履修状況、資格取得状況、就職及び関連資格取得、学内外連携等について、教務委員・FD 委員から連絡の後、2024 年度授業の実践状況と来年度授業計画に関する情報共有と意見交換を行った。また、次年度から新規に担当いただく非常勤講師のサポートも同時に実施した。

#### 3-2 公開講演会「気持ちのいい学校図書館づくり 来る人も、いる人も。」

2024 年 10 月 8 日（火）に、神奈川県立秦野高等学校司書の宮永敏明氏を講師に迎え、「気持ちのいい学校図書館づくり 来る人も、いる人も。」と題するご講演をいただいた。本が活きる居心地のよい空間づくりについて、豊富なアイデアとその実践についてご紹介いただき、学校図書館の魅力と可能性、運営の工夫などについての議論がなされた。参加者は一般含め、約 50 名であった。

広報ページ <https://www.u-tokai.ac.jp/news-institution/1055193/>

#### 3-3 司書課程学生有志勉強会

学生からの希望にもとづき、司書課程学生有志勉強会をオンラインで実施した。春学期は司書の専門試験対策とし、毎週月曜に実施、4 名が参加した。秋学期は検索技術者検定 3 級対策とし、水曜を基本に実施し、1 名が参加した。

#### 3-4 図書館インターンシップ

2024 年度も平塚市中央図書館に図書館インターンシップを実施していただき、2025 年 3 月 19 日（水）、3 月 21 日（金）、3 月 22 日（土）の 3 日間、1 名の学生が参加した。図書館職員の方たちの指導のもと、カウンター業務、配架・書架整理、予約本探し、レファレンス、展示作成、移動図書館業務等を体験させていただいた。

### 4. 学内外連携

#### 4-1 新中央図書館関連

2024 年 10 月 29 日（火）に、平塚市中央図書館のご担当者と東海大学附属図書館の関係者を仲介する場を設け、両者の今後の連携について議論を行った。

#### 4-2 グローカルフェスタ

2024 年 10 月 12 日（土）に、TOKAI ミュージアム&ライブラリーフェア「1 日ミニ図書館 with 平塚市中央図書館」として、平塚市中央図書館と共同でグローバルフェスタへの出展を行った。松前記念館ピロティを会場とし、内容は、しおりづくり、おすすめ本紹介、リサイクル本配布、おはなし会（絵本読み聞かせ）とした。当日は、司書課程学生 5 名と平塚市中央図書館職員 5 名に協力いただき、来場者約 300 名と交流した。



グローバルフェスタにおける学生のおはなし会の様子

（西田 洋平）

## 2024年度 学芸員課程 活動報告（湘南校舎）

### 1. 学芸員課程スタッフ一覧（湘南校舎）

	氏名	講義科目	所属
総合教育センター所長	朝倉 徹	博物館実習2（無出講）	教職課程 司書課程 学芸員課程 社会教育主事課程
資格教育センター社会教育学系 准教授	篠原 聰	博物館概論 博物館資料論 博物館教育論 博物館資料保 存論 博物館展示論 博物館 経営論 博物館実習1, 2	学芸員課程 松前記念館事務室長代行 文明研究所所員/研究員
資格教育センター社会教育学系 准教授	江水 是仁	博物館概論 博物館資料論 博物館教育論 博物館資料保 存論 博物館展示論 博物館 情報・メディア論 博物館経 営論 博物館実習1, 2	学芸員課程

### 2. 学芸員課程の開講科目・履修状況（湘南校舎）

学芸員課程では、法定科目（必修科目）のうち、博物館概論、博物館資料論、博物館教育論、博物館資料保存論、博物館展示論、博物館情報・メディア論、博物館経営論、博物館実習1・2を担当している。生涯学習概論1については、司書課程・社会教育主事課程の開講科目として各課程の協力の下に運営している。その他の学芸員に関する科目は、学芸員課程開設学部・学科（課程）における主専攻科目（学科・専攻・課程専門教育科目）を充当している。2024年度春semesterおよび秋semesterにおける履修登録者数を表1に、複数担当科目の講師およびその所属を表2に、2024年度各種ガイダンスなどの日程を表3に示す。博物館実習2の単位取得者数は49名、最終資格取得者は49名であった。

表1 2024年度学芸員課程履修登録者数

科目名	春	秋	科目名	春	秋
博物館概論	165	17	博物館情報・メディア論	10	27
博物館資料論	16	84	博物館経営論	7	28
博物館教育論	17	84	博物館実習1	28	16
博物館資料保存論	30	12	博物館実習2	49	
博物館展示論	33	12			

表2 2024年度複数担当科目講師及び所属

科目名	氏名	所属
博物館経営論（秋）	佐藤 美子	川崎市市民ミュージアム
博物館経営論（秋）	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館
博物館実習1（春・秋）	北野 忠	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1（春・秋）	藤吉 正明	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1（春・秋）	大野 一郎	あつぎ郷土博物館
博物館実習1（春・秋）	広瀬 浩二郎	国立民族学博物館

博物館実習1（春・秋）	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館
博物館実習1（春・秋）	横山諒人	はだの歴史博物館
博物館実習1（春・秋）	谷拓馬	川崎市市民ミュージアム
博物館実習1（春・秋）	菊地悠介	川崎市市民ミュージアム

表3 2024年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
2024年4月4日 2024年4月5日	学芸員課程ガイダンス	新入生向け 対面 在校生向け 対面
2024年4月5～6日	履修相談	対面
2024年4月30日	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	対面
2024年4月20日	博物館実習1（春学期開講）ガイダンス	対面
2024年9月19日	学芸員課程ガイダンス・履修相談	新入生・在校生向け 対面
2024年9月28日	博物館実習1（秋学期開講）ガイダンス	対面
2023年9月23日	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	対面
2024年12月2日	博物館実習2（博物館実習1春学期開講履修者向け）ガイダンス	対面
2025年2月17日	博物館実習2（博物館実習1秋学期開講履修者向け）ガイダンス	対面

### 3. 博物館実習（湘南校舎）の実施状況

#### 【博物館実習1】

博物館実習1は、学内実習としておこなわれているもので、春・秋それぞれのセメスターに、学期中およびセッション期間中に開講した。日程と内容は、表4のとおりである。

学期中に行った実習は、基本的に土曜日の午後の不定期開講とし、事前指導A（対面）、標本制作（対面）、展示企画（対面）、展示制作（対面）、見学実習（はまぎんこども宇宙科学館、金目エコミュージアム、茅ヶ崎市博物館）、事後指導A（対面）を行った。

セッション期間中の実習については、サマーセッションは2024年8月20日～26日（土日除く）、ウィンターセッションは2025年2月12日～18日（土日祝除く）までの、それぞれ5日間にわたって実施した。実習内容は総論と各論からである。特別講義は講義形式で、はだの歴史博物館の学芸員・横山諒人氏より特別講義を実施した。各論においては少人数制による体験授業を実施するためにクラス編成を4クラスとし、1日4各論でローテーションにより実施した。

表4 2024年度博物館実習1日程

日程	内容	備考
春セメスター（学期中）		
2024年4月20日	事前指導A(0.5コマ)	江水担当
2024年5月11日	標本制作実習（2コマ）	北野・藤吉担当
2024年5月12日	見学実習（2コマ）	茅ヶ崎市博物館、江水担当
2024年5月18日	見学実習（2コマ）	金目エコミュージアム、江水担当
2024年6月1日	標本制作実習（1コマ）	北野・藤吉担当
2024年7月6日	展示制作実習（2コマ）	江水担当
2024年7月7日	見学実習（2コマ）	はまぎんこども宇宙科学館、江水担当
2024年7月13日	展示企画実習（2コマ）	江水担当
2024年7月20日	事後指導A（0.5コマ）	江水担当

春semester (セッション期間中)		
2024年8月20日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2024年8月20日	特別講義 (1コマ)	横山諒人 (はだの歴史博物館)
2024年8月21日 ～ 2024年8月26日 (土日除く)	実務実習 (3コマ×4日)	考古・歴史・民俗資料：大野一郎 公開普及：広瀬浩二郎 美術資料：今西彩子 大学博物館：篠原聰・谷拓馬・菊地悠介
2024年8月26日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当
秋semester (学期中)		
2024年9月28日	事前指導A (0.5コマ)	江水担当
2024年10月12日	見学実習 (2コマ)	金目エコミュージアム、江水担当
2024年10月27日	見学実習 (2コマ)	茅ヶ崎市博物館、江水担当
2024年11月9日	展示企画実習 (2コマ)	江水担当
2024年11月23日	標本制作実習 (2コマ)	北野・藤吉担当
2024年12月1日	見学実習 (2コマ)	はまぎんこども宇宙科学館、江水担当
2024年12月7日	標本制作実習 (1コマ)	北野・藤吉担当
2024年12月14日	展示制作実習 (2コマ)	江水担当
2025年1月11日	事後指導A (0.5コマ)	江水担当
秋semester (セッション期間中)		
2025年2月12日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2025年2月12日	特別講義 (1コマ)	横山諒人 (はだの歴史博物館)
2025年2月13日 ～ 2025年2月18日 (土日除く)	実務実習 (3コマ×4日)	考古・歴史・民俗資料：大野一郎 公開普及：広瀬浩二郎 美術資料：今西彩子 大学博物館：篠原聰・谷拓馬・菊地悠介
2025年2月18日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当

### 【博物館実習2】

博物館実習2 (館園実習) は、学芸員課程における学修の成果をもとに、学外の博物館などで実際に実務を経験し、博物館や学芸員の実態を把握し、学芸員として勤務できる最低限の知識や技術などを習得する目的で最終年次に開講している。2024年度は表5にある館園にて実習を行った。尚、実習館園については、昨年に引き続き、学内施設である松前記念館 (指定施設) との連携を強化し、同館において実習生を受け入れ、学外と連携した実践教育プログラム等も実施した。

表5 2024年度博物館実習2実習受入館園一覧 (湘南校舎)

実習館園名	実習期間	人数	実習館園名	実習期間	人数
昭和暮らしの博物館	8/9-9/2	1	東京国立博物館	9/2-9/6	1
たばこと塩の博物館	7/27.9/4-9/14	1	木更津市郷土博物館	8/20-8/25	1
上野の森美術館	8/14-8/20	1	東京国立博物館	9/2-9/6	1
大田区郷土博物館	8/20-8/29	1	茅ヶ崎市美術館	7/30-8/4	1
松本市立博物館	8/19-8/23	1	ベルナール・ビュフェ美術館	8/5-8/9	1
沼津市明治史料館	8/20-9/4	1	横須賀美術館/松前記念館	7/23-8/1	1
加曾利貝塚博物館	7/25-8/2	1	平塚市美術館	5/31、他	1
平塚市博物館	7/28.9/4-9/12	1	古代オリエント博物館	4/29-5/6	1
小杉放菴記念日光美術館	9/1-9/6	1	国立科学博物館	9/6.10/8-10/18	1
進化生物学研究所	10/14-10/18	1	つくばエキスポセンター	12/17-12/22	1

富山県[立山博物館]	8/20-23.8/27-30	1	はまぎんこども宇宙科学館	8/1-8/15	2
山梨県立美術館	7/30-8/3	1	豊田ホテルの里ミュージアム	8/6-8/10	1
兵庫県立兵庫津ミュージアム	8/21-8/25	1	松前記念館	春・夏季集中・秋+実践実習	23

#### 4. そのほかの活動

##### 【全国大学博物館学講座協議会】

2024年度は、全国大学博物館学講座協議会全国役員校および東日本部会委員校として活動した。活動内容などは表6のとおりである。

表6 2024年度全国大学博物館学講座協議会活動日程

日程	内容	備考
2024年5月13日	全国委員会	於明治大学
2024年12月21日	東日本部会総会・大会	於帝京科学大学

##### 【学芸員課程専門委員会】

2024年度学芸員課程専門委員会（湘南校舎）を2025年3月6日に、オンライン（Teams）にて行った。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項 1. 2024年度学芸員資格取得者について
- ・報告事項 1. 実習報告 派遣先および派遣状況
- 2. 博物館実習2（松前記念館）
- 3. 資格取得者学部別人数
- 4. 学年別学芸員課程受講者数
- 5. 就職状況について
- 6. その他

##### 【キュレーターの“たまご”プロジェクト（湘南校舎）】

2013年度より開始した次世代のミュージアムを担うキュレーター（学芸員）を育成するプロジェクト。2019年度より「正課外の実践教育プログラム」と位置づけ、松前記念館、外部の博物館施設、近隣自治体等と連携したプロジェクトとして実施している。2024年度は昨年度で終了した神奈川県との共同事業「ともいきアートサポート事業」の一部を引き継ぐ形で本センターと神奈川県立平塚盲学校の連携2年目を迎えた他、新たに三井記念美術館との連携によるワークショップを開催した。また、はだの歴史博物館、横浜市歴史博物館、川崎市市民ミュージアム等の博物館や秦野市、北区文化振興財団などの自治体との連携を含む、以下のプログラムを実施した。

##### ①横浜市歴史博物館との連携

2024年5月31日、6月2日、6月21日、6月23日、8月9日

参加者：小学生400名程度、一般参加者20名程度 / 学生：延べ32名

講師：吉田晃章、マセドマウ、広瀬浩二郎、田中実紀、篠原聡 博物館：吉井大門、橋口豊

##### ②川崎市市民ミュージアムとの連携（@ studio FLAT）

2024年6月25日

参加者：小学生60名程度 / 学生：4名

講師：大平暁、篠原聡 ミュージアム：奈良本真紀、佐藤美子

③レプリカ制作

2024年7月31日

参加者：学生21名

講師：林柳太郎 松前記念館：田中実紀、篠原聰

④彫刻を触る☆体験ツアー（松前記念館）

2024年8月3日

学生・市民・自治体職員、高校生ら約30名

講師：高嶋直人・広瀬浩二郎・藤井匡 松前記念館：田中実紀、篠原聰

⑤三井記念美術館との連携

2024年8月10日

参加者：親子延べ40名 学生：4名

講師：広瀬浩二郎、篠原聰、田中実紀 美術館：亀井愛

⑥平塚盲学校との連携（地域連携によるユニバーサル・ミュージアム普及事業）

2024年9月26日、10月3日

参加児童・生徒：18名 / 学生：延べ11名

講師：広瀬浩二郎、宮坂慎司 平塚盲学校：櫻糝里奈、松島悦子

⑦松前記念館との連携（グローバルフェスタ）

2024年10月12日

学生12名

講師：今西彩子

⑧北区文化振興財団との連携

2024年10月13日,14日

市民、学生・児童ら約20名

講師：高嶋直人、高木謙造、篠原聰 財団：種井丈

⑨はだの歴史博物館との連携（展示協力）

2023年10月30日

学生：6名

講師：横山諒人・篠原聰

⑩公開シンポジウム「彫刻をさわる時間 一触覚にとって美とはなにか」

2025年2月16日 千葉県立美術館

参加者：対面30名、オンライン70名

パネリスト：広瀬浩二郎、半田こづえ、田中実紀、宮坂慎司、篠原聰ほか

(江水 是仁・篠原 聰)



## 2024年度 社会教育主事課程 活動報告

### 1. 社会教育主事課程の履修状況と社会教育主事任用資格の取得状況

2024年度は、4年次生19名、3年次生55名、2年次生23名、1年次生28名の計125名が、社会教育主事課程の履修を登録し（2025年2月22日現在）、2023度とほぼ変わらない学生が社会教育主事課程への登録を行った。

また、2024年度は、社会教育主事任用資格に必要な科目の単位をすべて修得し卒業した学生は12名（文学部文明学科1名、同歴史学科5名、文化社会学部アジア学科1名、同文芸創作学科2名、同心理・社会学科1名、同広報メディア学科1名、体育学部生涯スポーツ学科1名）であった。全員が社会教育主事課程運営委員会で承認され、「社会教育士（養成課程）修了証書」が授与された。

### 2. 社会教育実習の取り組み

#### 2-1 社会教育実習1

2セメスターに開講され、社会教育施設等を訪問する「社会教育実習1」には、2024年度は20名の学生が受講登録を行った（2年次生6名、1年次生14名）。2024年度は、下記の施設・組織に協力いただき、実習を行った。

- ・横須賀市自然・人文博物館／地域に根ざす博物館について学ぶ
- ・伊勢原市教育委員会社会教育課／社会教育行政、文化財行政、図書館・子ども科学館の活動について学ぶ
- ・町田市生涯学習センター／障がい者青年学級の活動に学ぶ
- ・相模原市立大野南公民館／公民館活動と地域の体育祭について学ぶ

スケジュールについては、下記の通りであった。

- |                                  |                |
|----------------------------------|----------------|
| ・町田市生涯学習センター①（ひかり学級・公民館学級担当者会議）  | 2024年10月17日（木） |
| ・相模原市立大野南公民館①（公民館について／大野南体育祭説明会） | 2024年10月19日（土） |
| ・町田市生涯学習センター①（ひかり学級・公民館学級）       | 2024年10月20日（日） |
| ・町田市生涯学習センター②・③（土曜学級・ひかり学級担当者会議） | 2024年10月31日（木） |
| ・町田市生涯学習センター②（土曜学級）              | 2024年11月2日（土）  |
| ・町田市生涯学習センター③（ひかり学級）             | 2024年11月3日（日）  |
| ・横須賀市自然・人文博物館                    | 2024年11月9日（土）  |
| ・相模原市立大野南公民館②（大野南体育祭）            | 2024年11月17日（日） |
| ・町田市生涯学習センター④（ひかり学級担当者会議）        | 2024年11月28日（木） |
| ・町田市生涯学習センター④（ひかり学級）             | 2024年12月1日（日）  |
| ・伊勢原市教育委員会社会教育課（伊勢原市図書館・子ども科学館）  | 2025年1月15日（水）  |
| ・町田市生涯学習センター⑤（ひかり学級・公民館学級担当者会議）  | 2025年1月16日（木）  |
| ・町田市生涯学習センター⑤（ひかり学級・公民館学級）       | 2025年1月19日（日）  |

町田市生涯学習センターの障がい者青年学級（土曜学級・ひかり学級・公民館学級）での実習については、学生を5グループに分け、1学級への参加者が1～3名程度になるよう調整をして、実習を行った。例年の実習では、学級日とその前後の担当者会議に参加していたが、町田市生涯学習センターが改修工事を開始し、活動と担当者会議ともに別会場での開催となったことをふまえ、2024年度は学級日とその前の担当者会議のみの参加とし

た。

また、相模原市立大野南公民館での実習については、昨年度と同様に、公民館主催の大野南体育祭へスタッフとして参加した。そのため、大野南公民館での実習を、大野南体育祭説明会と大野南体育祭本番の日程にあわせて2回開催として、前半では、大野南公民館や大野南体育祭に関する講義と大野南体育祭説明会への参加・顔合わせを行い、後半で大野南体育祭へスタッフとして参加した。

## 2-2 社会教育実習 2

社会教育施設等で40時間以上の実習を行う「社会教育実習2」については、2024年度は27名（3年次生23名、4年次生4名）の学生が受講し、実習を行った。2022年度は7名、2023年度11名であったことから、2024年度は例年に比べて多くの学生が実習を行うこととなった。実習を受け入れていただいた施設・組織については、下記の通りである

- ・（神奈川県厚木市）【1名】厚木市立荻野公民館
- ・（神奈川県伊勢原市）【3名】伊勢原市立中央公民館
- ・（神奈川県小田原市）【1名】おだわら市民交流センター（UMECO）
- ・（神奈川県川崎市）【各1名】川崎市高津市民館、同多摩市民館、
- ・（神奈川県相模原市）【各1名】相模原市立大野南公民館、上溝公民館
- ・（神奈川県茅ヶ崎市）【2名】茅ヶ崎市教育委員会教育推進部社会教育課、同松林公民館、同鶴嶺公民館、茅ヶ崎市立青少年会館
- ・（神奈川県秦野市）【各1名】秦野市立東公民館、同本町公民館
- ・（神奈川県平塚市）【1名】平塚市立中央公民館、同大野公民館、同八幡公民館、同旭南公民館、同金田公民館  
同南原公民館、同松が丘公民館、同吉沢公民館
- ・（神奈川県大和市）【2名】大和市生涯学習センター
- ・（神奈川県横浜市）【1名】鶴見区地域子育て支援拠点わっくんひろば
- ・（東京都板橋区）【1名】板橋区立グリーンカレッジホール
- ・（東京都小平市）【1名】小平市中央公民館
- ・（東京都八王子市）【1名】八王子生涯学習センター
- ・（東京都町田市）【1名】町田市生涯学習センター
- ・（千葉県印西市）【1名】印西市役所、印西市立中央公民館、小林公民館
- ・（茨城県つくば市）【1名】つくば市立上郷児童館
- ・（岩手県盛岡市）【1名】岩手県立生涯学習推進センター
- ・（新潟県新発田市）【1名】新発田市役所（人権啓発課・スポーツ推進課）、新発田市生涯学習センター
- ・（長野県佐久市）【1名】佐久市市民創錬センター
- ・（長野県下諏訪町）【1名】下諏訪町公民館

## 3. 社会教育主事課程の充実の取り組み

2023年度から開始された「社会教育演習」では、2024年度も引き続き、相模原市立大野南公民館と連携し、大野南公民館主催の「こどもまつり実行委員会」へ参加した。小学4年生～6年生の実行委員12名と、公民館の青少年委員会、担当職員と協力して、話し合いとこどもまつりの準備を進め、8月11日のこどもまつりを開催した。このことを通じて、さまざまな関係者と協力しながら実践を行う方法を学ぶ機会となった。

（古里 貴士）

## 第1章 総則

### (目的)

第1条 本内規は、東海大学資格教育センター（以下「当センター」と称する）の研究成果を広く一般に公開するために発行する論集に関し、必要な事項を定める。

### (名称)

第2条 論集の名称を「東海大学資格教育研究」とする。本内規では「論集」と称する。

### (発行頻度)

第3条 論集の発行は、原則として各年度1回とする。ただし記念号及び特集号等は随時発行するものとする。

2 論集発行計画はそのつど論集委員会より通知する。

## 第2章 組織

### (論集委員会)

第4条 当センターに論集の編集・刊行を担当する論集委員会を置く。委員はセンター長の指名により、教育学、図書館学、博物館学の各分野から選出し、1名を委員長とする。

2 委員は論集の刊行と配布、原稿の募集、編集、その他関連する事項の処理に当たり、必要な事項は論集委員会に報告し、確認・了承を得る。

3 委員の任期は当該年度とし、再任を妨げない。

## 第3章 投稿

### (投稿資格)

第5条 論集に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 当センターの専任教員
- (2) 当センターの特任教員
- (3) 当センターの兼任教員
- (4) 当センターの非常勤教員
- (5) その他論集委員会が認めた者

### (原稿区分)

第6条 原稿の区分は、論文、研究ノート、実践研究、実践報告、資料、書評、その他論集委員会が掲載を認めたものとする。この区分は執筆者の申告に基づき、論集委員会が審査・決定する。

2 投稿する原稿は未発表のものとする。

### (投稿手続)

第7条 投稿は、当該年度の投稿申込に関する論集委員会からの募集案内に従って行う。

2 投稿原稿は MS-Word 形式のデータを基本とする。ただし InDesign 形式で作成した PDF データでも可とする。

3 投稿原稿は2部提出する。うち1部は匿名での査読のため氏名、所属を無記入とする。

## 第4章 執筆要領

### (執筆要領)

第8条 執筆は以下の要領に従って行う。

- (1) 論集委員会が定めたフォーマットに従って執筆を行う。

- (2) 論文, 研究ノート, 実践研究, 実践報告, 資料は引用・参考文献を含めて邦文 2 万字以内, 欧文 1 千語以内を目安とする。全体は, 図表等含め刷り上がり 15 ページ以内とする。
- (3) 論文, 研究ノート, 実践研究, 実践報告, 資料のタイトルは邦文のほか英文タイトルを付す。欧文の場合は邦文タイトルを付す。
- (4) 論文には英文タイトルおよび 200 語以内の英文著者抄録をつける。研究ノート, 実践研究, 実践報告, 資料については, 英文著者抄録の有無は任意とする。
- (5) 本文中の章・節等の表記法はフォーマットに従い, 引用文献等の記述法は当該分野の慣行に従う。
- (6) 図表等は本文中に挿入するとともに, 別ファイルでも提出する。
- (7) 欧文論文には全文の和訳原稿と, 300 字程度の和文抄録を添付する。

#### 第 5 章 査読及び校正

##### (査読)

第 9 条 論文については, 論集委員会が依頼する 2 名の査読者による査読を行う。研究ノート, 実践研究, 実践報告, 資料については, 1 名の査読者による査読を行う。

##### (校正)

第 10 条 査読を経て採録が決定した原稿について, 著者校正は初校の 1 回とする。

#### 第 6 章 発行

##### (発行形態)

第 11 条 論文等は, 電子的に保存し, 原則として学内外に公開するものとする。

##### (費用)

第 12 条 発行等に係る費用は原則として当センターが負担する。ページチャージは徴収しない。

#### 第 7 章 発行者及び著作権

##### (発行者)

第 13 条 論集の発行者は当センターとする。

##### (著作権)

第 14 条 論集に掲載された論文等の著作権は執筆者が有する。ただし, 複製権, 公衆送信権については当センターに許諾するものとする。

#### 第 8 章 内規の改廃

第 15 条 本内規の改廃は, 当センター教授会の議を経て行う。

##### 付 則 (2024 年 4 月 1 日)

- 1 本内規は, 2024 年 4 月 1 日から施行する。
- 2 東海大学ティーチングクオリフィケーションセンター論集内規は, 廃止する。

東海大学 資格教育研究 第5号

2026年2月28日発行

発行者 東海大学資格教育センター  
神奈川県平塚市北金目4-1-1 (〒259-1292)

非売品  
ISSN 2436-7664