

# 生徒指導とキャリア教育から見たK-12でのTAPに関する研究

## 体系的で社会に開かれたカリキュラム開発と縦割りでのプログラム作りを目指して

工藤 亘 (教育学部)

生徒指導とキャリア教育・TAP・体系的で社会に開かれたカリキュラム・縦割り

### 1.はじめに

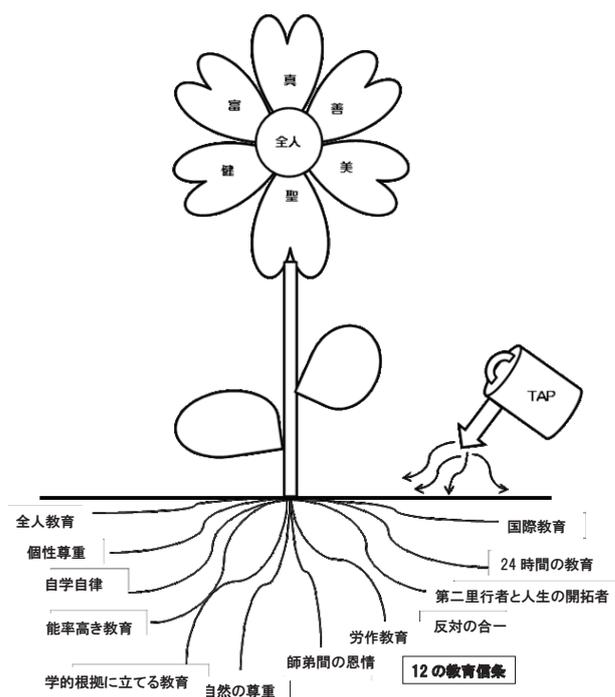
1929年、小原國芳によって設立された玉川学園は全人教育を第一の教育信条に掲げことは周知の通りであり、人間形成には「真善美聖健富の六つの価値」(1)を調和的に創造することを教育の理想としている。その理想を実現するために12の教育信条(全人教育、個性尊重、自学自律、能率高き教育、学的根拠に立てる教育、自然の尊重、師弟間の温情、労作教育、反対の合一、第二里行者と人生の開拓者、24時間の教育、国際教育)があり、設立以来、この信条のもとで教育活動が行われてきた。

2000年には理想とする全人教育の追求と12の教育信条の具現化の一つとして「行動できる全人教育」を目指し、強い心を持った若者を育てるために心の教育実践センターを設立し、体験学習の一つである玉川アドベンチャープログラム(以下TAP)を導入したのである。それを図式化したのが図1である。(図1)

TAPは一方向的に教え込むものではなく、様々な体験を通して他者と関わりながら自らの意思で挑戦し、知識や社会性等を獲得し、それを実生活で活かしていくように促すことが目的であり、人間が成長していくために必要な栄養素が多く含まれていると考える。

TAPの役割の一つは、図1のように全てが整えられた環境下で育つハウス栽培の花ではなく、野花のように自然の恩恵を受けながらあらゆる環境下でも逞しく成長し、適応力や抵抗力、自己教育力や自己冒険力等を兼ね備えた人間形成に貢献することであり、生涯を通じて各自のタイミングにおいて開花するのが全人の花と考える。自己冒険力とは、「教師の“支”導によって子どもがアドベンチャー(成功するかどうか不確かなことにあえて自らの意思において挑戦すること)のできる環境について体験学習し、そこでの気づきや

学びを子ども自身で試行錯誤しながら日常生活に活かし、人生を開拓していくことができる力」(2)である。



出典：工藤 亘(2016)『TAPの足跡とこれからの可能性—teachers as professionals モデル開発を目指して—』教育実践学研究第19号、p 57

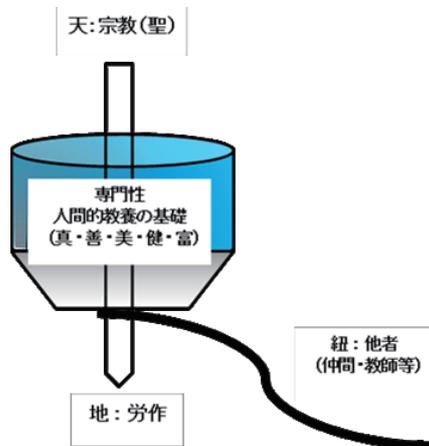
図1. 全人の花と12の教育信条とTAP(工藤, 2016)

教育学者W・Cummingsは「自分では気づかない、価値のある何かを人は誰も持っている。しかし、それは他人から示してもらわない限り、自分で価値があると信じることはできない。自分の価値を信じることさえできれば、人としての心を取り戻すための新しい体験に挑戦することができる」と説き、心の教育実践センターの設立当初はこれを標榜にグループ・アプローチであるTAPの実践と開発に取り組んでいきのである。

TAPでは、他者との関わりの中で自己開示とフィードバックを重ねることにより、「ジョハリの窓」でい

う盲点領域や未知領域に気づくことができ、新たな自分の価値と出会うことができるため、チームメイトや級友、教師等は重要な他者と考える。ただし、感じるままに正論で攻撃的なフィードバックは、心の安全を確保していないため、アドベンチャーを阻害するのでTAPでは厳禁である。

図2は、小原國芳が全人像をコマに例えたことを三井浩から口述で石橋哲成（1987）が示唆を受け「天地人合一の全人像」(3)を図式化したものに筆者がさらに加工したものである。人間的教養の基礎としての真・善・美の上に、自らの専門性が載せられることによって特殊が普遍に支えられ、個としての全人が成立し、聖と労作による天地を貫く心棒が与えられることでコマは個性的全人として回転するのである。このコマを勢いよく回転させるためには、健と富が必要であり、その手助けには教育（紐を引く）が必要である。その教育をする者（教師・保護者・仲間等）とコマを結び付け、コマが個性的全人として回転し続ける原動力の一つとしTAPは貢献できると考える。



TAPは全人教育の一端を担いながら、自他共に認め合いながらの個性尊重、自己決定権を尊重し合う自学自律、自己主張と協調できる心や個と集団等の反対の合一、自己冒険力やキャリア教育等の人生の開拓者精神、自発性・行為性・創造性等の労作教育等を中心に展開してきたのである。（表1）

そして2015年から玉川大学内の組織の一つとしてTAPセンターが位置付けられ現在に至っている。

12の教育信条	TAPでの学びと考え方
全人教育	調和のとれた人格形成のための教育 全体論的な教育アプローチ Tamagawa Adventure Program・tap Teachers as Professionals
個性尊重	お互いを最大限に尊重し合う集団の中の役割 多様性の受容 Full Value・TAP-Commitment
自学自律	自己指導力の育成・自己決定権の尊重 自らの意志で学びへの挑戦 I am a challenger!・Challenge by Choice
能率高き教育	学習スタイル 試行錯誤の探求学習の上での能率 多重知能(MI)に基づくアプローチ
学的根拠に立てる教育	教育学・社会心理学・教育心理学 体験学習理論・アクティブラーニング アドベンチャーの理論
自然の尊重	野外教育(冒険教育・環境教育) 雄大な自然自体が偉大な教育 子どもの本質を十分に発揮させるための教育
師弟間の恩情	ファシリテーターと学習者との関係性 参加者同士からも学び合う共同体 生徒指導(指導と支導)
労作教育	体験学習・経験学習・総合的学習・道徳教育 自発性・行為性・創造性 全人的理解(知的理解+感性的理解+身体的理解)
反対の合一	個と集団・理論と実践・知識と体験、 理想の自己と現実の自己 価値観の受容と統合・正反合
第二里行者と人生の開拓者	リーダーシップとフォロワーシップ +αへの挑戦・実践力・起業力 キャリア教育・自己冒険力
24時間の教育	遠征型教育・オンデマンド型教育 Any time, Any place
国際教育	異文化への尊重・国際交流 コミュニケーション能力 IDEALDS

表 1. 12 の教育信条と TAP での学びと考え方

TAPセンターの目的は、全人教育の理念を基調に、体験を通して心の豊かさや人間関係、リーダーシップを育成する教育活動の拠点となることであり、玉川学園の各学校及び学外の教育諸機関にもその実践や研究の成果を広く提言し、教育諸活動の充実と発展に寄与することである。この目的を達成するために八つの事業が計画されており、その一つに教育プログラム、指導法の研究・開発がある。

工藤（2017）が実施したTAPを実践している教師へのヒアリング調査では、次の課題が明らかになった。

- ① 単発でオーダーメイドのTAPだけではなく、幼小中高までの系統的なカリキュラムや縦割りでのプログラム開発。
- ② 年齢別や学部別などの対象者の特性やニーズに合わせたTAP開発。

- ③ 現場の教師と TAP センターとの定期的な会議や情報交換ができる環境の設定。(4)

以上を踏まえ本研究では、主に①の課題に焦点をあて、一貫教育であり初等中等教育（高等教育含む）施設が同じ敷地内にある利点を活かし、生徒指導とキャリア教育の観点から K-12 までの体系的で社会に関わられたカリキュラム開発と縦割りでのプログラム作りのための基礎研究をすることを目的とする。

## 2. TAP の先行研究

### 2-1. 児童・生徒・学生を対象とした研究

工藤（2003）は TAP を通した小学 5 年生の自己概念の変容調査（ピアズ-ハリス子ども向け自己概念評定尺度邦訳版）と TAP 効果測定（TAP の効果評定尺度測定；工藤、2002）を実施し「身体的特性」のみ有意差があること、「決断力」(5)のみ有意傾向にあることを初めて明らかにした。

工藤（2005）は小学 5 年生に対する TAP の 4 年間の実践に関する横断的な研究を行い「規範意識の向上」(6)が 2 年分で有意であることがわかった。

工藤（2005）は高校 2 年生を対象に TAP を通した効果測定調査を実施し、「信頼関係の構築」(7)のみ有意傾向にあることが判明した。

戸塚（2007）は小学 4 年生の体育に TAP を導入した場合の効果について研究し、その結果「目標を持ってグループ活動を行うことで活動に集中することや自分や仲間の言動に気づける姿勢が見られるようになった」(8)としており、目標設定の重要性と相互尊重を学んでいるとした。

川本ら（2012）は玉川大学の学生を対象に、TAP の活用と効果について学士力と社会人基礎力との関連性から研究し「コミュニケーション」(9)の重要性について最も学んでいるとした。

工藤（2013）は玉川大学の学生が TAP でのインターンシップ経験で習得した能力や要素は「コミュニケーション能力、目標設定と意思決定、挑戦、ファシリテーション能力、挑戦できる環境作りと TAP の規範、様々なアクティビティ」(10)であることを明らかにした。また社会基礎力との観点からは「最も身に付いた能力は傾聴力・主体性・柔軟性であり、身に付けたかった能力はストレスの発生源に対応する力」(11)であることがわかった。

### 2-2. 教師を対象とした研究

工藤（2004）は教師対象に TAP を通した心の安全教育の研修を実施し、その後、研修を受けた教師が児童・生徒に Being 活動を用いた事例研究を行った。その結果、Being 活動を導入すると「否定的な言葉は出るが肯定的な言葉が出にくいこと、肯定的・否定的の両方に容姿に関する記述が目立つこと、他人に自分の言葉は知られたくないこと、言葉の捉え方が個々に違うことに改めて気づき、不快な言葉を言わないように心がけること」(12)が判明した。

工藤（2017）は TAP を実践している教師へのヒアリング調査を実施し「幼小中高までの系統的なカリキュラムや縦割りでのプログラム開発」(13)を含む三つの課題を明らかにした。

### 2-3. 理論研究

藤樫ら（2010）は「玉川学園の 12 の教育信条（TAP の学習理論）と Round Square の基本理念との共通点」(14)を整理し、全人教育と TAP 及び Hahn や野外教育・国際教育との関係性についてまとめた。

工藤（2010）は「TAP でのファシリテーターの定義及びファシリテーターとしての関わり方やプログラミング」(15)について整理した。

中西（2011）は玉川学園中学部の TAP を通しての生徒・教師・保護者の三位一体になった学校作りのための研究を行っている。その結果、授業の観点から「TAP と学びの共同体の理論との統合や生徒と教師と保護者の三者協議による授業改善が重要である」(16)とした。また学級作りでは「集団としての発達段階を見極めた上での TAP のカリキュラムやシークエンスが重要であり、教師のための TAP の体験やカリキュラム作りの研修が必要である」(17)と指摘した。

工藤（2012）は TAP を通して教師の専門性を高めるための研究を行い「指導者と支導者（ファシリテーター）の違いとそれぞれの役割と相補性の重要性」(18)についてまとめた。

工藤（2016）のアドベンチャー教育におけるエッジワークと動機づけの研究では「TAP は Hahn の哲学に強く影響を受け、Dewey や Lewin の研究に基づいた Kolb の体験学習モデルが使用されることが多く、その効果は自己概念の向上や内発的動機づけにみられること」(19)を明らかにした。また「動機づけ研究の理論的背景と TAP は関係性が非常に高いことやアドベンチャーの

理論『Adventure = f (Personality・C-zone)』と教師の役割、エッジワークと C-zone の考え方は教育活動を実践する教師にとって有意義である」と結論付けた。

工藤 (2016) は TAP の 15 年間の足跡とこれからの可能性についての研究を行い「子どもを対象とした場合、規範を守ることの意識が向上した結果、相互に尊重しながら信頼関係を築くことができるようになり、その過程においてコミュニケーション能力にも好影響を与えていること」(20)がわかった。しかし、TAP を実践する指導者に関する研究が限定的であり課題でもあると指摘した。

以上の TAP に関する先行研究では、研究対象は児童・生徒・学生が多く、教師を対象とすることが非常に限定的であることがわかる。教師を研究対象とした場合では、ファシリテーターとしての役割を学びつつ、児童・生徒が学び合い、挑戦しやすい環境を整えるための規範について重要視していることがわかる。この過程において児童・生徒の実態を把握するためにはコミュニケーションが重要であり、それを踏まえた体系的・継続的なカリキュラムや縦割りでのプログラムが必要であると考えられる。

学校教育における TAP の実践は、普段の学校生活や学級経営、年間計画等の中で教育活動全体を通して行われるものであり、教師に対する研究や教師の専門性を高めるための Teachers as professionals というコンセプトは必要不可欠であると考えられる。

したがって TAP のカリキュラム開発やプログラム作りには、TAP を受講する児童・生徒・学生等とファシリテーターである教師、さらには保護者や地域・関係機関の方々をも研究対象としていくことが望ましいと考える。それにより基礎研究に裏打ちされた理論が構築され、その理論と実践の往還を繰り返すことで現場のニーズや多様な価値観、潜在的・顕在的な人的資源を有効に活用できるようになり、開かれたカリキュラム開発やプログラム作りができるようになる。

### 3. K-12 の TAP の現状

TAP は現在、TAP センターを中心に学内・学外で実践と研究を行っており、6 名の専任スタッフと 3 名の事務担当、K-16 (幼稚園から大学) に 17 名の兼任・兼担教師によって構成されている。(2017 年 4 月現在)

専任スタッフは、各プログラムの企画・立案・ファ

シリテーション等を専門に実施している。特に学内プログラムを実施する場合には、K-16 の兼任・兼担の教師と連携し、プログラムの目的や内容、対象の児童・生徒・学生等の現状やニーズを確認・共有することで、最も適したプログラムが提供できると考える。表 2 は、TAP センターがホームページに掲載している K-12 の主なプログラムをまとめたものである。(表 2)

	主な活動	主な対象と目的
幼稚園	サマースクール 年長保護者対象プログラム 父母会プログラム	教師と保護者対象:ファシリテーションスキル(支援・促進する能力)の向上 保護者や教師自身がTAPを体験することで、子どものチャレンジに対して寛容な支援ができ、子どもが失敗しても安心して再びチャレンジできる環境作り
低学年 (1-4年)	4年生サマースクール 「ハイチャレンジ体験」	4年生、教師、実習生対象:グループは学びの共同体として存在し、子ども達の行動規範を分かり易く理解してもらうためにフルバリュール「一生懸命」「ルールを守って」「心と身体の安全を守る」「楽しく」をフレームワークとして関わり方の体験を重視
中学年 (5-8年)	年間を通した7年生の授業 (インターナショナルバカロ アクラスを含む) 学期初めと学期末での8年 生のクラス開きとふりかえり 短期留学生への事前研修 オープンスクールでの児童 や保護者へのプログラム	7年生・8年生:TAPの授業、オープンスクール 5-8年生では、人との関わり方における距離感を学ぶことが必要であり、ソーシャルスキルの向上、多様性の尊重、自己有用感、自己効力感の向上、自己表現を重視 男女の壁や友人関係の壁など様々な課題と向き合い、自己と他者を尊重し合うこと
高学年 (9-12年)	9年生対象プログラム 10年生対象プログラム 12年生 選択体育 12年生 特別授業(玉川大 学教育学部への内部進学者 対象) 10~12年生 自由研究「アド ベンチャー研究部」 9~12年生 ラウンドスクエア 実行委員 海外連携校との国際交流	9-12年生:玉川学園K-12の最高学年としてリーダーシップ教育、大学進学を視野に入れたキャリア教育 10年生:仲間個性や多様性を認め、相互理解ができる機会の提供、新入生がいるクラスは新入生と内進生の温度差の解消、クラスとしてのグループワークを楽しみながら学習環境を高めること 12年生:大学進学を控えた特別授業として大学で求められる学士力に含まれるコミュニケーションスキル、論理的思考力、問題解決力、チームワーク、リーダーシップについて学び、自身の将来について考える機会提供 10-12年生の自由研究「アドベンチャー研究部」:冒険教育や環境教育も視野に入れた体験学習を通して、挑戦する力や行動力、リーダーとしての心構え、リーダーシップの在り方について実践と研究の支援 国際交流:慣れない集団生活を円滑に送り、学ぶ環境を作るために、チームビルディングを柱とした研修を行うことで挑戦ができる環境や居心地が良い環境作り

出典: <http://tap.tamagawa.ac.jp/sowhat.html#sowhat1> (2017.7.26アクセス)  
筆者によって、一部加工・修正。

表 2 . K-12 での主な TAP の現状

幼稚園では、保護者や教師が主な対象者として TAP を実践し、子どものチャレンジを支援・促進できるような環境作りが目的であり、ファシリテーターの役割やアドベンチャーの理論等に基づいたプログラムが行われている。(師弟間の恩情)

低学年では、4 年生と教師が主な対象であり、子どもの規範作りを重視したプログラムは先行研究の結果を反映したものと考える。またサマースクールは幼稚園生とあわせた縦割りでの TAP が行われている。

(個性尊重・自学自律)

中学年では、多感な時期であることや入学形態の影響等も考えられるため、外部からの新入生と学内の進級生との円滑な関係作りに対応したプログラムと自己を発揮したうえでの個性尊重のプログラムが行われている。(個性尊重・自学自律)

高学年では、外部からの新入生と学内の進級生との円滑な関係作りに加え、リーダーシップ教育やキャリア教育、国際教育に主眼を置いたプログラムが行われている。(個性尊重・自学自律・自然の尊重・第二里行者と人生の開拓者・24時間の教育・国際教育)

これら各ディビジョンでのTAPでは、全人教育・労作教育等の土台の上に、教師やファシリテーターが研究を重ねた学的根拠に立ち、能率の高い一貫教育をしているのが大前提である。

以上を踏まえるとK-12で行われている主なTAPは、①各ディビジョンの目的とニーズに合わせていること、②発達段階に応じながらアーティキュレーション問題に対応していることがわかる。ただし、幼小中高までの体系的で社会に開かれたカリキュラムや縦割りでのプログラムは限定的であり研究の余地があると考え。

#### 4. 生徒指導・キャリア教育の観点からTAPを通した体系的・継続的なカリキュラム開発や縦割りでのプログラム作り

##### 4-1. 生徒指導とキャリア教育

玉川学園K-12の一貫教育において、TAPを通した体系的で社会に開かれたカリキュラム開発や縦割りでのプログラム作りを目指すにあたり、各教育課程や年間計画、心身の発達段階や発達課題等を考慮することは当然のことである。これらを踏まえた上で、本研究では「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」(21)である生徒指導と児童生徒のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てるキャリア教育の観点からTAPを考察する。キャリア教育は端的にいうと、勤労に対する価値的な理解・認識である勤労観と人それぞれの職業に対する価値的な理解であり人が生きていく上での職業の果たす意義や役割についての認識である職業観を育てる教育である。

生徒指導とキャリア教育は、ともにカリキュラム・マネジメント(教育課程に基づき組織的かつ計画的に

各学校の教育活動の質の向上を図る)された上で行われる教育であり、顕在的カリキュラムとしての実践が求められている。したがってTAPを通した生徒指導とキャリア教育では、単に単発のTAPを実践すればよい訳ではないが、一方で、玉川学園の伝統や校風等を踏まえた潜在的カリキュラムも併せた観点でTAPを通したカリキュラムを開発する必要があると考える。

また生徒指導とキャリア教育は、両方とも学校種間の垣根を越えたつながりや保護者や地域・関係機関との協力関係や理解・連携が必要不可欠である。保護者や地域・関係機関の方々は教師とともに子ども達を支援導くパートナーである。子ども達を自己実現に向かっていけるようにするためには、社会とつながる開かれたカリキュラムが必要であり、児童・生徒と保護者の合同TAPや児童・生徒と地域や関係機関の方々を行うTAPは有益であると考え。その際にTAPを通した「支導(ファシリテーション)」(22)は鍵となる関わり方であると考え。

##### 4-1. 生徒指導の観点から

生徒指導の理念は「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的な自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指す」(23)のものであり、12の教育信条と重複する点が多々あると考える。

自己指導力とは「このとき、この場でどのような行動が正しいか自分で判断して実行する力を意味する。そして選択する行動が正しいかどうか判断する根拠は、自己実現と他の人の主体性の尊重である。すなわち『自分も喜び、みんなも喜ぶ』ということを基準にして、自分の行動の決定をすることができる」(24)ことであり、12の教育信条の自学自律や個性尊重との関連性が高くTAPを通しての育成が期待できると考える。

また生徒指導を目的で分類すると、成長を促す指導・開発的生徒指導(全ての子どもを対象とした問題行動の予防や子どもの個性・自尊感情・社会的スキル

の伸長に力点を置く)、予防的生徒指導(登校しぶり、保健室に頻繁に行く等の一部の気になる子どもに対して、初期段階で問題解決を図り、深刻な問題に発展しないように予防)、問題解決的生徒指導(いじめ、不登校、暴力行為、性の逸脱行為等の深刻な問題や悩みを抱えている特定の子どもに対して、学校や関係機関が連携して問題解決を行う)の三つがある。

TAP はグループでの体験学習を通して人間的な成長を促進することが目的であり、特に全ての子どもが対象である成長を促す指導・開発的生徒指導としての側面が強いと考える。またTAP と近接領域にある構成的グループ・エンカウンターやソーシャル・スキルトレーニングは、それぞれの概念や理論的背景、目的や特徴を整理し、理解した上で実践することが有効である。

生徒指導の範囲は、学業指導・適応指導・社会性指導・道徳性指導・進路指導・健康安全指導・余暇指導と広範囲である。学習や生活の基盤として、教師と児童・生徒との信頼関係作りや児童・生徒相互の人間関係作りが必要であり、TAP はこの土台作りとしての貢献が期待できると考える。

以上を踏まえ、K-12でのTAPを通じた生徒指導を体系的に考える場合、各ディビジョンの生活主任・担当の合同連絡協議会や初等・中等教育期間及び高等教育期間を視野に入れた長期間の指導計画も必要になると考える。その際に各担当者同士でのTAPを実践することで連携が強化され、チームビルディングの過程を通して生徒指導の目標設定やファシリテーション等について学ぶことが可能になると考える。さらに生徒指導は、一部の担当者のみが行うものではなく全教職員で行うものであるため、TAPを通じた生徒指導は他の教師との情報共有や共通理解が促進されると考える。

#### 4-2. キャリア教育の観点から

変化が著しくかつグローバル化が加速化する昨今、21世紀型スキルの獲得が重要視されている。国内の教育現場では、子ども達に生きる力や基礎的・汎用的能力を培わせることが課題であり、これらの諸能力の向上と獲得を目指す教育方法の実践の一つとしてTAPは貢献できると考える。

平成23年の中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、キャリア教育と職業教育の基本的な方向性の一つとして、幼児期から高等教育までを体系的に進めることと示している。その中心は「基礎的・汎用的能力を確実に育成すること」(25)であり、社会・職業との関連を重視するために実践的・体験的な活動を充実させることが求められている。

基礎的・汎用的能力の内容は「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の四つである。これらの四つの力は、12の教育信条にも共通点が多く、TAPは個性尊重・自学自律・第二里行者と人生の開拓者等の育成を通して貢献できると考える。

石川(2017)は、児童・生徒が身につけなくてはならない力として「課題解決に向けて協働する力・自分の考えを表現する力・クリエイティブな思考力」(26)の三つを挙げ、これらを養成するために教師は「正解のない問い(答えが一通りではない問い)」(27)に取り組み、教師と児童・生徒が互いに高め合う関係性の重要性を指摘している。この点に関しては、師弟間の恩情や労作教育等が相当し、TAPの実践によって貢献できると考える。

文部科学省の教育課程部会・幼児教育部会資料4「資質・能力等関係資料」(平成27年11月20日)において「資質・能力の三本柱」として図3のように示し、次期学習指導要領の総則にも示されている。(図3)

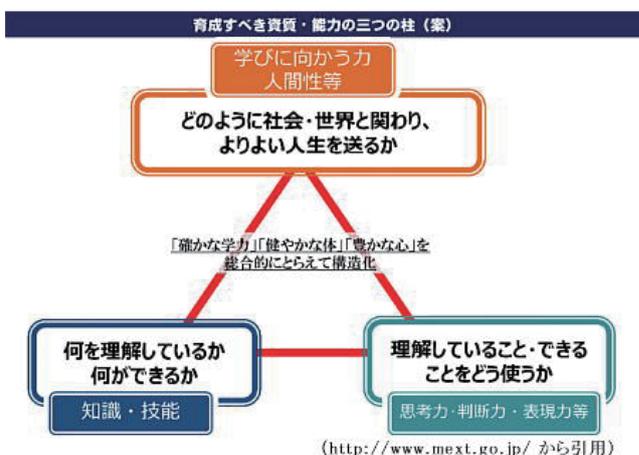


図3. 資質・能力の三本柱

出典：

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyoko/chukyo3/057/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/26/1364728\\_02\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoko/chukyo3/057/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/26/1364728_02_2.pdf). p24 (2017.7.30 アクセス)

石川の指摘した力や資質・能力の三本柱は、キャリア教育やTAPで育成したい力とも重複する点が多いと考えられる。TAPは、丸暗記した知識でテスト問題を解く力ではなく、①将来の社会人や職業人に必要な基礎的な能力、②自分の生き方を開拓し創造していく自己冒険力、③第二里行者と人生の開拓者精神等を育むことを目指しており、キャリア教育の中で児童・生徒一人一人のキャリア発達の状況を敏感に読み取りながら対応し、計画的かつ継続的にTAPを実践することで子どもの成長を促進できると考える。

キャリア教育政策の中核である望ましい職業観・勤労観の育成には、豊かな体験に裏打ちされた身体知や労作教育が必要不可欠であると考え。小原國芳は全人教育の完成のために12の教育信条を掲げ、その一つに労作教育を挙げている。労作は額に汗して労しむことと、それに作業の作ではなく創作の作を合わせた意味であり、その本質は自発性・行為性・創造性を伴う心構えである。森山(2011)は労作教育を「体験的学習を推進していく上で重要な示唆を与えている」(28)とし、労作教育とTAPはキャリア形成や人格形成においても重要な位置づけである証左と考える。

K-16が同じ敷地内にある玉川学園・玉川大学は、他の公立学校と比較すると学校種間の垣根を越えた異年齢での交流や活動が実施しやすい環境にある。低学年では中・高校生のレゴロボットのプログラミング、農学部で田んぼでの米作り、ミツバチ科学研究センターでの養蜂体験等が行われている。また中・高学年生は玉川大学脳科学研究所による特別講義等も受講できる。

高学年では玉川大学への進学者も多く、12年生後期に玉川大学進学予定者は大学の連携科目を大学生と一緒に受講することが可能である。さらに研究者や大学等の卒業が前提となる資格を要する職業も含めた就業体験(アカデミック・インターンシップ)の充実が期

待できる。これらの開かれたカリキュラムによってアーティキュレーション問題は改善され、学校種間や学校と社会との接続を円滑にすることで、子ども一人一人に社会的・職業的自立に必要な能力や態度を育むことが可能になると考える。

玉川学園には豊かな自然や海外施設があり、本物に触れ、異なる文化や言語を用いる人々に触れ、労作教育やアドベンチャーの理論等に基づいたTAPを通して、職業観・勤労観、道徳的な実践力等を育み、社会の一員として自立していけるようなキャリア教育が可能であると考え。

## 5. まとめ

全人教育を基調においたTAPの先行研究では、研究対象が児童・生徒・学生が多く、教師を対象とする研究は非常に限定的であった。学校教育におけるTAPの実践は、教育活動全体を通して行われるものであり、教師が子ども達にアドベンチャーができる環境について体験的に学習できる機会を積極的に設け、そこでの気づきや学びを日常生活に活かし、子ども達自身でアドベンチャーができる自己冒険力を育むTeachers as professionalsの研究は必要不可欠であると考え。

教師はこの考え方や「教育的タクト」(29)に基づき、子ども達の心身の状況や発達段階を敏感に読み取りながら対応し、体系的で社会に開かれたカリキュラムや縦割りでのプログラムを実践することで子どもの人間的な成長は促進されると考える。そのためには子ども達に加え、教師や保護者、地域・関係機関の関係者をも積極的に研究対象にしていくことが望ましいと考える。

教師を研究対象とした場合では、ファシリテーターとしての役割を学びつつ、児童・生徒が学び合い、挑戦しやすい環境を整えるための規範について重要視していることがわかる。この過程においても児童・生徒の実態やニーズを把握するためにもコミュニケーションは重要であり、それを踏まえた体系的・継続的なカリキュラム開発や縦割りでのプログラム作りが必要であると考え。

K-12での主なTAPは、各ディビジョンの目的とニーズに合わせて実施しており、発達段階に応じながらアーティキュレーションやスタートカリキュラムに対応していることが判明した。

本研究では、生徒指導とキャリア教育の観点から TAP を通した K-12 までの体系的で社会に開かれたカリキュラム開発や縦割りでのプログラム作りを考察したが研究の余地があると考え。生徒指導とキャリア教育は、カリキュラム・マネジメントされた上で顕在的カリキュラムとしての側面と潜在的カリキュラムとしての側面があり、玉川学園の伝統や校風等を踏まえた観点でのカリキュラム開発が必要であると考え。

また生徒指導とキャリア教育は、学校種間の垣根を越えたつながりや保護者や地域・関係機関との協力関係や連携が必要であり、子ども達が夢や自己実現に向かっていけるように開かれカリキュラムや体系的・継続的なカリキュラム開発が求められていると考え。

以上を踏まえ K-12 でのプログラムは、児童・生徒と保護者の合同 TAP や児童・生徒と地域や関係機関の関係者で行う縦割りでの TAP が考えられ、そのカリキュラム開発やプログラム作りの観点として資料を提案する。(文末資料)

平成 29 年 6 月 1 日の教育再生実行会議「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」

(第十次提言) では、諸外国の子どもと日本の子どもを比較すると、①日本の子どもは自分に自信がないために個性を発揮できずにいるため自己肯定感が低く、自分の価値を認め、他人の価値を尊重できずにいる、②自分の将来や夢に向かって自分の手で人生を開拓できずにいると指摘している。

これらに対して TAP は、児童・生徒・学生、幼稚園から大学の教師、保護者や教育委員会等との連携を図ってきた実績があり、貢献が期待できるプログラムであると考え。TAP がさらに縦割りや地域や関係機関等との連携を重視したプログラムを作成することにより、年齢層も拡大し学びの質が深まると考えられる。

異年齢での TAP は、多様な価値観や異文化に触れるため自分では気づかない価値に出会う機会となり、自他共に尊重しながら自己決定し、試行錯誤を繰り返す中で自己指導力や自己冒険力を高め、自己実現に向

かう力を養うことができると考える。

子どもの夢や自己実現を叶えるためには、教師・保護者・地域・関係機関の関係者と TAP センターとが親密に情報交換ができる環境の設定が一層必要であり、TAP はチーム学校の架け橋として貢献できるとも考えられる。これが体系的・継続的なカリキュラム開発と縦割りでのプログラム作りの鍵であり、オープンマインドはもう一つの鍵であると考え。

また学校教育における TAP は、専任スタッフしかできないものではなく全ての教師が実施可能であり、活動のみを進行することが目的ではない。教育活動全体を通し、TAP の考え方やアドベンチャーの理論、ファシリテーション等について教師や保護者等が共通理解をしていることが大切であり、それを土台に生徒指導やキャリア教育をはじめ、各教科や道徳教育、特別活動等と連動させることが重要である。そのためにも教師や指導者等が「学習する組織」(30)や「学び合う共同体」(31)を意識し、学び続け、理論と実践の往還をすること重要であると考え。

#### <引用文献>

- (1) 小原國芳『全人教育論』玉川大学出版部、1969年、p12
- (2) 工藤亘『キャリア教育の変遷と職業観・勤労観の形成支援からみた教師の役割に関する研究』教育実践学研究第20号、2017年、p89
- (3) 小原哲郎編『全人教育の手がかり』玉川大学出版部、1985年、p76
- (4) 工藤亘『TAP を実践している教師が考える TAP の意義と課題についての研究』教育実践学研究第20号、2017年、p28
- (5) 工藤亘『体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果』日本学校メンタルヘルス学会学校メンタルヘルス第5巻、2003年、p100
- (6) 工藤亘『小学部5年生における玉川アドベンチャープログラム(tap)の4年間の実践に関する研究』玉川大学学術研究所紀要第11号、2005年、p36
- (7) 工藤亘『高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて』日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第5巻、2005年、p122
- (8) 戸塚智子『小学校4年生の体育授業に取り入れた玉川アドベンチャー・プログラム(tap)』玉川大学学

術研究所紀要第 13 号、2007 年、p13

(9) 川本和孝・白山明秀・吉田充志『玉川大学における tamagawa adventure program(tap) の活用と効果』玉川大学学術研究所紀要第 18 号、2012 年、p43

(10) (11) 工藤亘『tap のインターンシップ経験で習得した能力や要素についての一考察』教育実践学会教育実践学研究第 17 号、2013 年、p42

(12) 工藤亘『Being 活動を通した心の安全教育- tap の実践例を通して-』玉川大学学術研究所紀要第 10 号、2004 年、p68

(13) 工藤亘『TAP を実践している教師が考える TAP の意義と課題についての研究』教育実践学研究第 20 号、2017 年、p28

(14) 藤樫亮二、小原一仁『玉川学園におけるラウンド・スクエアと玉川アドベンチャー・プログラムの重要性』玉川大学学術研究所紀要第 16 号、2010 年、p7

(15) 工藤亘『ファシリテーターの役割についての一考察』論叢玉川大学教育学部紀要 2010、2010 年、p19

(16) (17) 中西郭弘『玉川学園中学部の授業・学校・学級づくりの改善』帝京大学教職大学院年報第 2 号、2011 年、p83

(18) 工藤亘『teachers as professionals としての tap』教育実践学会教育実践学研究第 16 号、2012 年、p42

(19) 工藤亘『アドベンチャー教育におけるエッジワークと動機づけについての研究-アドベンチャーの理論を基にした教師の役割と C-zone に着目して-』教育実践学研究第 19 号、2016 年、p48

(20) 工藤亘『TAP の足跡とこれからの可能性』教育実践学研究第 19 号、2016 年、p74

(21) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010 年、p1

(22) 前掲書 (18)、p38

(23) 前掲書 (21)、p5

(24) 坂本昇一『生徒指導と学級活動・体験学習』文教書院、1990 年、p25

(25) 文部科学省答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」平成 23 年 1 月 31 日中央教育審議会、2011 年、p16

(26) (27) 石川一郎『2020 年からの教師問題』ベスト新書、2017 年、p60

(28) 森山賢一『小林澄兄における労作教育思想研究の特質』、教育実践学研究第 15 号、2011 年、p83

(29) 長谷川榮『教育方法学』協同出版、2008 年、p272

(30) ピーター・M・センゲ著、枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳「学習する組織」英治出版、2011 年、p34

(31) 佐伯胖、藤田英典、佐藤学『学び合う共同体』東京大学出版会、1996 年、p143

資料. 表 3. K-12 の発達段階・体験学習・キャリア発達の観点

年齢	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
段階区分	幼児期			児童期												
	前期	後期		前期			後期			前期		中期				
ピアジェの発達段階	前操作期			具体的操作期			形式的操作期									
エリクソンの発達課題	自律性	自主性		勤労性							自我同一性					
K-12の生活区分	幼稚園			低学年			中学年			高学年						
K-12の一貫教育	全人教育 12の教育信条															
ホンモノに触れる体験 労作教育 体験学習	原体験 TAP			体験活動			体験学習			経験学習						
	五感を通して自然の事物や現象に直接触れる活動 (火体験・石体験・土体験・水体験・木体験・草体験・動物体験・園体験) 丘めぐり・畑労作・こどものアトリエ・5歳児合宿・遠足・餅つきなど			自分の身体を通して実際に経験する活動 (自然体験活動・生活文化体験活動・社会体験活動) 職場見学等(職業観の基盤をつくる場) スキー・畑労作・米作り・養蜂体験・サマースクール・鎌倉見学・林間学校・ロボット製作など			体験活動を通じて学習者の感覚機能を使いながら対象に直接はたらきかけ、そこから事実や法則を習得する学習 職場見学等(職業観の基盤をつくる場) カナダ研修・アメリカ東部研修・ラウンドスクエアジュニア会議・スキー学校・夢フォーラムなど			経験に基盤を置く連続的変換的な過程。 個人が社会的・文化的な環境と相互作用するプロセスであり、人間の中心的な学習形態 職場体験等(勤労観・職業観の育成の場)、インターンシップ等(勤労観・職業観の育成の場) アフリカン・スタディーズ・ラウンドスクエア国際会議・ヨーロッパ・スタディーズ・寒稽古・脳科学研究所との連携授業など						
キャリア教育	(進路指導)															
キャリア発達段階	遊びを中心とした生活を通して体験を積み重ね自発的・主体的な活動を促す時期			人へのかかわり方が広がり、皆のための働くことの意義を理解し、主体的に自分の役割を果たそうとする態度を育成する時期 自分の特徴に気づき、目標を果たそうとする時期 進路の模索・選択にかかわる基盤形成の時期			社会の一員としての自分の役割や責任の自覚が芽生える時期 人間関係も広がり、様々な葛藤や経験の中で自分の人生への関心が高まる時期 現実的模索と暫定的選択の時期			学校から社会・職業への移行の準備として専門性の基盤を育成する段階 現実的模索・施行と社会的移行の準備の時期						
キャリア発達課題	自分の生活に関係の深い人々と触れ合いや交流を通じて人とかわるごとの楽しさや人の役に立つ喜びを味わう			自己及び他者への積極的関心の形成・発展 身の周りの仕事や環境への関心・意欲の向上 夢や希望、憧れる自己イメージの獲得 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成			肯定的自己理解と自己有用感の獲得 興味・関心に基づく職業観・勤労観の形成 進路計画の立案と暫定的選択 生き方や進路に関する現実的模索			自己理解の深化と自己受容 選択基準としての職業観・勤労観の確立 将来設計の立案と社会的移行の準備 進路の現実的吟味と試行的参加						

\* 小学校・中学校・高等学校におけるキャリア発達(国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2002)及び職業的発達段階(渡辺、1989)に筆者加工。