

経験の統一としてのウェルビーイング —デューイの経験哲学とナラティブ探究に基づく探究的学習論の必要性

鵜飼 峻二 谷本 龍二

(静岡大学教職センター) (静岡大学大学院教育学領域)

Well-Being as Unity of Experience —Need for Inquiry-Based Learning Based on Dewey's Philosophy of Experience and Narrative Inquiry—

UKAI Shunji TANIMOTO Ryuji

Abstract

This paper examines the significance of narrative inquiry as a methodological framework for implementing the concept of well-being in inquiry-based learning within school education. The paper first reviews recent global and national movements that position well-being as a key educational aim, including OECD initiatives and Japan's Basic Plan for the Promotion of Education, which emphasize well-being as integral to learning, community engagement, and curriculum design. Although inquiry-based learning has been highlighted as a means for students to address complex contemporary issues, its methodological relationship with well-being remains under-examined. We argue that inquiry-based learning on well-being requires an approach that foregrounds learners' lived experiences, reflective meaning-making, and the relational dimensions of learning. Drawing on Clandinin and Connelly's model of narrative inquiry, we propose narrative inquiry as a suitable methodology for such inquiry.

キーワード： ウェルビーイング 探究的学習論 ナラティブ探究 経験 デューイ

本稿の目的は、D・ジーン・克蘭ディニンとF・マイケル・コネリー（以下、克蘭ディニンら）が考案した「ナラティブ探究 (narrative inquiry)」を、ジョン・デューイの経験哲学を継承する哲学的方法論として示すことである。その上で、ナラティブ探究を民主社会における個別的な文脈に根ざしたウェルビーイングに関する探究的学習論として再定位し、それが学校教育で実施されている探究的な学習と整合的であることを示す。本稿の学術的貢献は、ナラティブ探究の成果が評価困難であるという特徴を自明視してきた先行研究に対して、方法的な概念としての「統一 (unity)」の意義を明確化するとともに、それをウェルビーイングに結びつけて再解釈する点にある。

現在、ウェルビーイングから市民生活を再考する動きが盛んに行われている。ウェルビーイングとは、身体面・精神面・社会面のすべてにおいて健やかで満たされた状態を指す概念である。それは一時的な快楽や満足を意味するものではなく、生きがいや人生の目的といった長期的に続く幸福をも含んでいる。さらにウェルビーイングは、個人的次元のみに留まるものではなく、個人を取り巻く環境や地域社会などが継続的に良好な状態にあることも射程に収める包括的な概念である。

この概念が評価されている背景の一つとして、2011

年の OECD による「より良い暮らしイニシアチブ (Better Life Initiative)」などを契機として、GDP によって経済社会の進歩を測るいわゆる経済成長モデルが、グローバルな動向として見直されつつあることが挙げられる (桑原 2014 ; 村上ほか 2020)。

日本においても、こうした動向に応じて、たとえば 2021 年に公表された経済財政運営と改革の基本方針 2021 において、「個人と社会全体の Well-being の実現を目指す」と明示されるなど (内閣府 2021, 19)、具体的な実施策が模索されている。

幸福の問題を社会的課題として捉える必要がある理由としてしばしば言及されるのは、日本を含めたアジア各国が、国連による世界幸福度ランキングにおいて順位が振るわないことである。2025 年のランキングでは、日本は G7 諸国最下位の 55 位であった (Helliwell ほか 2025)。アジア諸国の順位が低調な理由として挙げられているのは、そうした国々においては、所得や健康といった領域で優れた成果を示したとしても、社会的支援、人生の選択の自由、腐敗の認識といった点で総じて低い評価に留まっているからである。殊に日本においては、寛大さの得点が著しく低いことが示されている (Wang 2025)。

無論、世界幸福度ランキングのような一次元的な尺度によって幸福度に順位をつけることは、幸福の探究

のあり方における文化的違いを軽視するものだという問題意識から、日本文化に根ざした評価を模索する必要があると主張する研究も現れている（内田 2020）。だが、この新しい動向においても、幸福の内実を理解し、それを充実させていくことが社会的課題として捉えられている点は変わらない。むしろこれは、文化的な違いを加味した上で各々の文脈に根ざした幸福の探究のあり方を顕在化させる必要があることを示している点で、幸福に関する研究の新しい地平を開いたと言えるだろう。

この研究動向に沿うように、令和 5 年 6 月 16 日の教育振興基本計画（2023 年）において、「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」が明確に謳われるようになった。同計画では、ウェルビーイングを学力と対立的に捉えるのではなく、学力や学習環境、家庭・地域とのつながりなどを含む多様な要素が個人のウェルビーイングを支えるものとして位置づけられている。また、生涯学習や地域連携を通じて、個人から社会全体へとウェルビーイングが循環する仕組みを目指すことが掲げられている。

しかし、教育分野においても、日本はウェルビーイングに関わる課題を抱えていると言える。たとえばユニセフが 2020 年に発表した報告書であるレポートカード 16 では、日本の子どもは身体的健康部門では 1 位だったにもかかわらず、精神的幸福度では 38 カ国中 37 位であった（ユニセフ 2020）。

それでは、日本の教育におけるウェルビーイングに関するどのような先行研究があるだろうか。まず、ウェルビーイングの理念を学校教育に実装するにあたってカリキュラム・マネジメントの視点から学校教育を包括的に捉え直す（例：学校文化、組織づくり、教員の働き方など）研究がある（田村ほか 2024）。次に、ウェルビーイングを資質・能力（コンピテンシー）として捉え、それを育成するために「ウェルビーイング・コンピテンシー・モデル」を構築し、それに依拠した具体的な教育実践のツールや実践事例を示した研究がある（平 2025）。また、学級経営（赤坂編 2024）やポジティブ心理学（阿部 2024）に着目しつつ、やはりウェルビーイングに関わる実践事例を示した研究もある。

こうした研究に共通するのは、理念を大まかに設定した上で、個別の内容については実践事例を紹介するという構造を持っていることである。ウェルビーイングが概念として多義的であり（Bradley 2015）、国や地域によってその様相や捉え方が異なっていることを踏まえれば（内田 2020）、実践事例の中からウェルビーイングの向上を模索するアプローチは適切だと言えるだろう。本稿もやはり「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」（教育振興基本計画）の必要性を念頭に、ウェルビーイングを教育実践の中からいかに構

想できるかを考究するものである。

1. 理論的検討の必要性

1.1. ナラティブ探究に関する先行研究の整理

冒頭で述べたように、本稿では、この考究をするにあたって、克蘭ディニンらが考案したナラティブ探究に依拠した探究的学習論を採用することを提案するものである。本節では、ナラティブ探究に関する国内の先行研究を検討することによって、いかなる意味でナラティブ探究が本稿の問題意識に沿う方法論であるのかを整理するとともに、先行研究の課題を指摘することによって、同方法論を理論的視点から検討する必要性を示す。

端的に言えば、ナラティブ探究が本稿の問題意識に沿う探究的学習論となりうる理由は、それが具体的な文脈に根ざした教育研究を実施するための方法論だからである。田中（2011a）によれば、教育学研究の役割とは、「教育は、ああすればこうなるというような単純なものではない」といった教師の言葉によって示唆される「フィールドの論理」を解明することであり、ナラティブ探究はその論理を解明することに適した方法論である。本稿でも確認するように、ナラティブ探究では、①理論と実践が乖離しておらず、②研究者が、実践から切り離された場所からデータを取り扱う傍観者ではなく、ナラティブの受容と生成に加担する参加者として「相互作用のなかで動態的かつ関係論的」に捉えられている（二宮 2010, 39）。ナラティブ探究がこのような特性を有しているからこそ、臨床的な教育実践の研究を実施する際に有効な方法論だとされるのである（田中 2011b; 2016 など）。また藤原（2010）は、「教師の実践的知識」を主題とするナラティブ探究に関する研究動向を整理することで、やはりフィールドの論理で立ち現れてくる専門知を解明する方法論としてナラティブ探究を評価している。

具体的な事例研究としては、主に日本語教師の専門性に関する知見が蓄積されている（金井 2007; 中井 2015; 李 2006 など）。二宮は、保育研究においてナラティブに着目した研究を行っており、ナラティブ探究にも注目しているが（二宮 2010）、研究手法をナラティブ探究に限定しているわけではない（二宮 2022 など）。

1.2. 問題設定

しかし、フィールドの論理に着目した教育実践と研究の試みには、次の功罪がある。一方でこうした試みは、既存の理論枠組に拘束されることなく、個別状況に根ざした考え方や知識を解明できる特徴を持っている。そのためそれは、特定の教育領域に限定されず、異なる分野への転移可能性を備えている。実際、二宮（2010）によれば、ナラティブ探究が克蘭ディニン

らによって 2000 年に示されると、北米圏においては、教師教育論に留まらず、カリキュラム論、多文化主義教育論、その他分野の 4 分野へと研究の射程が広がったという研究動向がある (41-44)。今後、ナラティブ探究を通じて、田中の言うところの「フィールドの論理」に根ざした実践知の解明が、より多くの分野において展開されることが期待される。

他方で、このような拡張可能性は、同時に理論的課題を孕んでいる。すなわち、探究が個別のフィールドにおける研究者・研究参加者の感覚や態度に大きく委ねられる必要があるという特性上、研究成果の射程や妥当性を、予め決められた理論的規準によって評価することが困難だと言わざるを得ないことである。

先行研究では、ナラティブ探究の構造や課題の検討、また実践事例の蓄積などがなされてきたが、この困難をナラティブ探究に内在する条件として主題化する検討が十分になされてきたとは言えない。そこで本稿では、ナラティブ探究がいかなる理論的前提と結論に支えられているのかを明らかにすることによって、いかにして、この困難を限界として退けるのではなく、探究の必然性として引き受けつつ、経験の研究に取り組む哲学的方法論の一部として位置づけられるのかを明らかにする。

以下では、次のように議論を進める。第 2 節および第 3 節では、デューイの経験哲学に依拠しつつ、ナラティブ探究の始点と終点における哲学的前提と結論を整理し、その社会的意義を示す。第 4 節では、それまでの理論的検討を踏まえて、それとウェルビーイング、また学校教育における探究的な学習との整合性を指摘する。

2. デューイの経験哲学を継承する方法論としてのナラティブ探究

2.1. 探究の始点における理論的前提

ナラティブ探究が拠って立つ哲学上の系譜は明確である。*Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (2000)においてクランディニンらがナラティブ探究を提唱した背景には、デューイが示した教育観を回復するという目論見がある。クランディニンらによれば、20 世紀のアメリカ合衆国の教育実践と研究は、エドワード・ソーンダイクとデューイの教育研究のモデルの対立の系譜として捉えることができる。両者とも教育の科学的探究を推進した功労者だが、前者が量的研究を積極的に推進したのに対して、後者は、あくまでも経験の構造を解明するとともに豊かな経験を生成するために多角的な手法を採用すべきだと考えた。クランディニンらの診断では、この対立はソーンダイクの勝利に終わり、その結果として、経験の研究としての教育学は下火となった (xxii-xxvi)。クランディニンらが提唱した教育研究の方法論として

のナラティブ探究は、この状況に対する処方箋として示されている。

ナラティブ探究は、経験の研究として哲学を再定位しようとしたデューイの哲学的方法論の探究と共通の問題圏に応答する方法論として位置づけることができる。鶴飼 (2025) によれば、デューイが哲学的方法論を構想した背景には、アリストテレス哲学を起点とする旧来のスコラ学的方法論、すなわち先人の著述を純粹な知的形式へと昇華し、それを精密に整理・分析する研究様式に対する批判があった。デューイの狙いは、こうした方法論を現代の哲学者が無批判的に再生産することを放棄させ、哲学を経験の研究として再出発させるための立脚点を与えることにあった。デューイはこれを、東京帝国大学講演の内容をもとに著した *Reconstruction in Philosophy* (1920)において「哲学の改造」の構想として提示している。

デューイ自身は、哲学的方法論を構想する際、次のような思索の航路を辿っている。まず、最初期のデューイは、デカルトの「知性主義の方法」、ロックやヒュームの「心理学の方法」、またカントの「理性による自己知の方法」などを批判的に検証した後、「Psychology as Philosophic Method」(1886)などにおいて「心理学の方法」を提唱し、これを *Psychology* (1887)において体系化している。この時期のデューイが心理学を評価した理由は、心理学こそが、実在の本質を解明するという旧来の哲学の本務を経験主義的に転回させる探究の地平だと彼が考えたからである。より具体的に言えば、デューイは、いかなる実在に関する考慮であってもそれが意識上で行われることを鑑みて、意識の研究を実施することによって実在の研究ができると考えたのである。デューイが *Psychology* (1887)を、心理学の教科書として捉えるとともに、形而上学に依拠することなく「哲学一般に関する入門書 (an introduction to philosophy in general)」となると考えたのはそのためである (Dewey 1975b, 4)。これが経験の研究になるのは、心理学研究に取り組むことこそが「具体的経験の論理学 (logic of concrete experience)」を解明することだとされたからである (Dewey 1975a, 59)。

デューイ研究ではよく知られているように、彼の「心理学の方法」は、ヘーゲル的な観念論を念頭に置いたものであった。デューイが観念論を放棄した後に経験主義を宣言するのは“*The Postulate of Immediate Empiricism*” (1905)だとされるが (Alexander 2013, 28)、これが経験の研究のための方法論を提供するものであったというのは言うまでもない。最晩年のデューイが経験的自然主義という哲学的立場を成熟させた主著 *Experience and Nature* (1925)においても、その第 1 章“*Experience and Philosophic Method*”は、「経験の方法」を詳らかにすることに費やされている。

この時期のデューイは、経験概念を、認知や実用性

に回収できない全体性に関するリマインダーだと訴え、「『経験』とは、まさにこの広大な宇宙そのものにほかならない(“experience” denotes just this wide universe)」とさえ述べている (Dewey 1988, 371)。デューイの経験哲学における経験概念を哲学的方法論として引き受ける時、問題となるのは、この肥沃で複雑な地平をいかにして研究可能な対象として扱おうかという点である。

以上のように、デューイによる西洋哲学史の検討とその結果として彼自身が行った概念創造では、経験の研究の必要性を説く方法論を構想するという目論見があったのである。

では、こうしたデューイによる哲学の改造の構想は、ナラティブ探究といかにして結びつくだろうか。克蘭ディニンらによれば、デューイ哲学において教育研究とは、経験の研究に取り組むことであり、それは同時に「人生 (life)」を研究することを意味している (Clandinin and Connelly 2000, xxiii-xxiv)。克蘭ディニンらは人生を予め定義することをしない。それは人生が複雑さ、希望、夢、願望、意図といった多様な様相を含むものであり (Clandinin and Connelly 2000, xxiv-xxv)、教育を通じて経験が理解・生成される過程で立ち上がってくるものだとして捉えているためである。

人生を理解し、全うする際にナラティブに着目する意義がある理由は、それが立ち上がる過程には「ナラティブの断片 (narrative fragments)」が満ちており、それらが「物語化された瞬間 (storied moments)」として時間と空間の中で立ち現れるとされているからである (Clandinin and Connelly 2000, 17)。ナラティブ探究は、そうした断片が現れる時空に着目し、その内容を解明するための研究方法であり、いかにして人は人生を意味あるものにするのかという生に対する姿勢を問う研究だと言える。この点で、ナラティブ探究は、経験の過程を豊かにするための「生き方 (way of life)」の必要性を説くデューイの哲学的方法論の帰結と響き合う。第3節3項「探究の社会的意義：生き方としての全体主義に抗して」で示すように、デューイの哲学の改造の構想では、哲学的思索は、具体的な文脈における新たな生き方を構築する試みの内実を解明するための方法論として再定位される。ナラティブ探究がデューイの構想を継承し、具体化する一つの方法論だと言えるのは、この結びつきの故である。

2.2. デューイに依拠したナラティブ探究の理論的枠組

それでは、ナラティブ探究の始点における理論的前提としての上記の時空には、どのような特徴があるだろうか。ナラティブ探究では、*Experience and Education* (1938)におけるデューイ自身の概念化を参照しつつ、相互作用・状況・連続性の3概念に依拠して「三次元的ナラティブ探究空間 (Three-Dimensional Narrative

Inquiry Space)」として経験の研究のための地平を定式化している。

三次元的ナラティブ探究空間の概要は以下の通りである。まず、経験は多岐に渡る相互作用を通じて生成される。それは人と物理的環境との相互作用のみならず、個と個 (対人関係)、個と社会 (制度・文化・価値観など)、個と歴史 (過去の経験や遺産)、個と技術 (科学技術など)、個と共同体 (地域・組織・慣習)、さらには内的相互作用 (思考や感情) など、多様な相互作用によって構成されている。

こうした相互作用の総体こそが状況を形成する (Dewey 1991a, 24)。デューイによれば、伝統的な教育の問題点は、状況を踏まえずに経験を生成する「外的条件 (external conditions)」ばかりに注目したことで、経験の研究と生成を困難にしたことである (Dewey 1991a, 24)。

三次元的ナラティブ探究空間を構成する3つ目の要素は連続性である。*Experience and Education* (1938)において、デューイはそれを「連続性の原理 (principle of continuity)」として原理化している。それが意味するのは、あらゆる経験が、それ以前の経験から何かを受け取り、またそれ以後に続く経験を何らかの形で変化させるということである (Dewey 1991a, 24)。「連続性の原理」を尊重して経験の研究に取り組むというのは、全ての経験が過去と未来の中間点にあることを念頭にしつつ、相互作用の時間的发展を紐解くということを意味している。

それではナラティブ探究は一体どのような経過を辿るだろうか。三次元的ナラティブ探究空間の動的特徴を失うことなく経験の研究に取り組むためには、ナラティブ探究が常に「ただなかにあること (in the midst)」を念頭に置く必要がある (Clandinin and Connelly 2000, 63)。これを克蘭ディニンらは「フィールド (field)」と呼ぶ。フィールドにおいては、研究参加者のみならず、研究者本人もまた、何らかのナラティブのただなかに位置しており、ナラティブの受容者であると同時に、提供者でもある。

ナラティブ探究は、フィールドにおいて、ナラティブを生成するところから始まる。これは当然、三次元的ナラティブ探究空間における経験の意味を解明することを目指して行われる。克蘭ディニンらは、こうして形成される資料群を「フィールド・テキスト (field texts)」と呼ぶ。フィールド・テキストは、経験に関するナラティブをテキスト化したものである。具体例としては、教師の語り、自伝的執筆、日記、フィールド・ノート、手紙、会話、インタビュー、家族の物語、各種文書、写真、個人の記憶や感情に結びつくものを収めたメモリー・ボックス、経験に関する談話などが挙げられている (Clandinin and Connelly 2000, 93)。

克蘭ディニンによれば、探究を進めていると、徐々

にフィールド・テキストを生成することから離れ、生み出されたテキスト群の解釈実践へと移るようになる (Clandinin 2013, 29)。生成された大量のフィールド・テキスト群の意味や関係性を検討するために生成されるテキスト群のことを克蘭ディニンは「中間テキスト (interim texts)」と呼ぶ (Clandinin 2013, 29)。中間テキストを生成することによって、研究参加者と研究者は、協働で「物語化された解釈 (storied interpretations)」をさらに生成していき、フィールド・テキストの意味を解明していくことが想定されている (Clandinin 2013, 29)。

この過程において注目すべきは、ナラティブが同時に方法論であり、研究題材でもあるということである (Clandinin and Connelly 2000, 4)。ナラティブが方法論であるのは、その生成および検討の過程そのものを通じて経験の研究を推進しようとするからである。ナラティブが題材であるのは、まさにその方法論によって生成されたナラティブこそが、経験の内容を解明した研究成果だとされるからである。

ナラティブ探究では、フィールド・テキストと中間テキストを、その都度、多角的に解釈することによって、最終的に、それらを統一的な意味構成を持つ「リサーチ・テキスト (research texts)」へと仕上げることが求められる。リサーチ・テキストは、協働で行われたナラティブ探究の成果を聴衆に向けて表現するための集大成である。リサーチ・テキストがフィールド・テキストと中間テキストと決定的に異なっているのは、それが聴衆に見せるためのテキストだということ、作品の正当性が問題になるということである (Clandinin 2013, 31)。克蘭ディニンがリサーチ・テキストとして具体的に挙げているのは、学術論文、博士論文、修士論文、学術的・非学術的聴衆のためのプレゼンテーションなどである (Clandinin 2013, 31)。

ここまで、ナラティブ探究の始点と捉えられる地平がデューイの経験哲学を直接的に根拠としていることを示してきた。第1節「理論的検討の必要性」で確認したナラティブ探究の評価に際しての困難が、スコラ学的方法論を拒否した結果として、状況の複雑さや多様性を引き受けた哲学的方法論を模索する試みの一環として浮上した問題であると理解できる。しかし、この困難を解消するために、経験に対して外在的枠組を提供することは、デューイ的な哲学的実践の射程から外れることになる。ナラティブ探究は、既存の枠組によって評価困難なフィールドを意図的に探すこと、つまり、複雑で多様な状況の相互作用を認めることによって、ようやく経験の論理を紐解くための研究として開始するのである。だが、このようにナラティブ探究の始点を確認しただけでは、本稿の問題設定に応答する理論的見地を示したとは言えない。次節においては、

ナラティブ探究の始点を探究の地平として開こうとする試みそのものの中に、特定の帰結の実現を目指した理論的結論が含意されていることを明らかにする。

3. 探究の終点における理論的結論

3.1. 統一を生成する実践としての探究

ナラティブ探究の始点となる地平がデューイの経験哲学を基盤としたものであるように、探究の終点も、デューイ哲学と共通した理論的結論を持っている。すなわち、両者とも探究の帰結として統一を要求している。しかし、この共通性については、克蘭ディニンらによる直接的言及はない。本節では、これをデューイ哲学と結びつけるとともに、統一を作り出す手続きとして探究が必要となることを示し、それが民主的文化の創造と理論的に不可分であることを指摘したい。

克蘭ディニンらによれば、ナラティブ探究が完結するのは「物語的統一 (narrative unity)」に際してである (Clandinin and Connelly 2000, 17)。この概念に言及する際、克蘭ディニンらはそれを、20世紀におけるアリストテレス倫理学の再評価に際して多大な影響力を持ったアラスデア・マッキンタイアの *After Virtue* (1981)における同概念へと遡っている (Clandinin and Connelly 2000, 3)。

マッキンタイアの考えでは、人の人生は、単なる出来事の連なりではなく、意味を持った一つの物語として理解されるべきものである。人は、生きる過程において、すでに物語を生きており、その人生は、他者の人生や社会的・歴史的な文脈に埋め込まれた複数の物語の中に位置づけられている (MacIntyre 2007, 212)。重要なのは、人生が後から語りとして構成されるのではなく、生きられているその過程において、すでに物語的構造を帯びているという点である。しかも、この統一的な物語的構造は、単に時間の順序で配列された出来事の連続として与えられるのではなく、むしろ文学作品、とりわけ劇作品に類比されるような劇的構造として理解されている (Mela 2011, 105)。

さらにマッキンタイアによれば、人の人生の物語は本質的に目的論的な性格をもつ。人生は、成功や失敗という評価の可能性を前提としつつ、歴史的・社会的な文脈の中で継承されてきた目的群があること、また自ら自身がそれらを実現する渦中にあることを発見するものである (MacIntyre 2007, 34)。この点において、人生の物語は、私的・自己完結的なものではなく、伝統の中に埋め込まれた一探究過程として理解される。

このアリストテレス的な理論的結論は、どのようにデューイ哲学と接続しうるだろうか。デューイ研究においては、哲学的方法論が統一において完結するという理解は一般的である。むしろ研究の題材となっているのは、その哲学的結論の起源をどのように辿るかという点である。たとえばそれをヘーゲル主義 (Good

2006)、キリスト教(Ukai 2025a)、アリストテレス(Sleeper 1986)へと迫る研究がある。アリストテレス的な考え方を再評価するマッキンタイアの思索がデューイの哲学的方法論と親和性を持つことは決して不思議ではないのである。

Ukai (2025a)によれば、デューイ哲学において宗教と哲学を分かち規準は、統一それ自体の有無にあるのではなく、統一の結果に着目するか、あるいはその過程に着目するかという点にある。宗教ではなく哲学の立場に立つデューイにとって、経験の研究における中核的課題は、予め与えられた統一を前提とすることではなく、具体的な状況の内部において、いかにして統一が創造されるのかを問うことにある。

この課題に対してデューイが提示したのが「探究(inquiry)」の概念である。*Logic: The Theory of Inquiry* (1938)において、デューイは探究を次のように定義している。

探究とは、不確定な状況を、構成要素の区別や諸関係が十分に確定された状態へと、統制され、または方向づけられて変容させる過程であり、それによって当初の状況の諸要素を一つの統一的全体(unified whole)へと転換させることである。(Dewey 1987b, 108)

この定義から示唆されているのは、デューイにとって重要なのは、どの主義主張などの抽象的枠組に準拠しているか、またそれを自負しているかではなく、いかに探究したか、すなわち、不確定な状況における具体的な相互作用をどのように統一的全体へと再構成したのか、という方法論上の問いに対する応答なのだという点である。この点で、デューイの探究概念は、前提として、キリスト教神学やヘーゲル主義的観念論に見られるような、予め完成された絶対的・全体的統一を前提とする立場とは明確に一線を画している。探究において目指される統一は、あくまでも特定の不確定な状況に対して適切に応答することによって暫定的に達成される成果であり、常に更なる再検討や再構成に開かれている(Dewey 1987b, 35)。

このような探究の構想が経験の研究として成立するのは、経験が単なる生の流れではなく「ひとつの経験(an experience)」として際立って立ち現れる一つの条件となっているのが、統一が実現されているか否かだからである。より具体的に言えば、デューイにとってある状況における直感が「ひとつの経験」と呼びうるのは、それが始点と終点を持ち、「あの食事」「あの嵐」「あの友情の決裂」といった具合に、判明な出来事として捉えられるほどの統一を備えている場合である(Dewey 1987a, 42-43)。

デューイにおいて統一の概念は、統一が欠如した経験を批判的に検討し、統一を生み出すことを要請する方法論的機能を有する。デューイによれば、魂、精神、自己、統一、身体などの哲学史における重要概念は、人類が長い年月をかけて行ってきた、経験を解釈するための努力の「凝縮された典型(condensed epitome)」である(Dewey 1991a, 323)。その中でも統一は、たとえば魂と身体の二元論といった「正統化された二元論(canonized dualism)」があった場合、それに対する抗議としての意味合いを有する概念である(Dewey 1991a, 324)。無論、統一概念は、抽象的原理として提示されると、かえって経験を覆い隠す危険性があるとしつつ、デューイは、それは実際の諸現象を観察・解釈するための立脚点としてのみ積極的な意味を持つと述べている(Dewey 1991a, 325)。

この点から示唆されるのは、探究の理論的始点と結論は不可分の関係にあるということである。より具体的に言えば、ここまで、既存の理論的枠組では評価困難なフィールドこそが探究の始点になると論じてきたが、そもそものところ、フィールドを模索するのは、その過程の中から新たな統一を見出すことを志向しているからにはほかならないのである。

これが重要である理由は、探究を通じて生成された統一は、多様で複雑な要素を含んでいなければならないほど、より豊かな経験として評価されるという規範的立場が示唆されているからである。たとえばデューイは、原子論的個人主義の一貫した批判者として知られているが、それは、他者や共同体などとの関係性を持たない、孤立的で分割不可能な統一的個人の存在を前提とする考え方が、経験内部の多様な相互作用の過程を捨象し、結果として経験の豊かさを損なう枠組として捉えられるからである。*Art as Experience* (1934)においてデューイが指摘するのは、経験が「ひとつの経験」と呼ぶに値するほど統一されているとき、個別の行為、逸話、出来事などの多様な相互作用が、個別性を失うことなく、動的過程として統合されているということである(Dewey 1987a, 43)。経験の観察や解釈へと向かうための方法的概念として統一の必要性を訴えかけることは、原則として、そのような多様で複雑な相互作用を引き受けた上で物語的統一を見出す探究を志向することを意味しており、豊かな経験の生成に向かう規範的方向づけを内包していると言えるのである。

3.2. 境界で生じる探究としてのナラティブ探究

統一の不在から統一を見出す探究は、哲学史の読解にのみ意義を持つわけではない。デューイ自身の思索家としてのキャリアにおいても、この探究の構えは、多様な領域における彼の思索の中で繰り返し表れている。たとえば*Art as Experience* (1934)においてデューイは、アートを美術館の中に閉じ込める見方を批判し、

それを経験に内在的に生成される過程として再定位する議論をしている。また *A Common Faith* (1934)では、宗教性を特定の制度化された宗教に還元することを彼は退け、それを経験の内部から立ち現れる統一として捉え直す著述を行なっている。

こうした議論に共通するのは、経験が特定の機関や伝統に占有されているという見方を拒否し、経験の内部において統一がいかにかに生成されるのかという過程そのものを探究の対象とする点である。要するに、統一を方法的概念と捉えた上で、豊かな経験が生成されることを妨げる要因を診断し、いかにして統一が生成されるのかを解明する研究は、特定の対象領域に限定されない、転移可能な方法論だと言えるのである。

ナラティブ探究は、こうした探究の転移を具体化するための方法論だと言える。同方法論が、経験が生成される過程を覆い隠す枠組を批判する概念として「境界 (boundaries)」に着目して構想されていることに注目したい。克蘭ディニンらの言うところの境界とは、支配的な「大きな物語 (grand narrative)」が前提としている全体化された枠組の自明性を揺るがし、経験の再解釈を不可避とする緊張点を指している。克蘭ディニンらは、そうした境界として、次の5つを挙げている。

第一に、ナラティブ探究は、「時間性 (temporality)」を軽視することに抗して、過去・現在・未来が相互に関係し合う連続性の中で経験が立ち上がっていることを明らかにする。

第二に、ナラティブ探究は、人が不在である、あるいは周縁化された枠組で語られる大きな物語に抗して、具体的な「人 (people)」の経験を中心に据え、その人を取り巻く関係性とその変容を捉えることを目指す方法論である。

第三に、ナラティブ探究では、「行為 (action)」の意味は、予め確定されたものではなく、ナラティブの解釈を通じて明らかになるものだと考える。たとえば学力テストの結果は一つの行為だと言えるが、その意味の捉え方は、大きな物語とナラティブ探究で大きく異なっている。前者では、規定の枠組に即した意味づけがなされ、たとえば、学力テストは生徒の認知レベル等の達成度合の直接的根拠だとされる。当然、行為の意味をそれ以上探究することは不要だと見なされる。しかし後者では、学力テストの結果の意味は、それを取り巻く多様で複雑な相互作用に関して生成されたナラティブを検討することによって初めて解明されると考えられる (Clandinin and Connelly 2000, 30)。

第四に、ナラティブ探究では、「確実性 (certainty)」を求める物語に抗して、経験の意味を常に暫定的で不確実性を含んだものとして理解する立場を取る。

第五に、ナラティブ探究は、脱文脈化された一般性によって経験を評価しようとする枠組に抗して、常に

具体的な「文脈 (context)」を顕在化させる試みとなる。

要するに、フィールドにおける複雑で多様な相互作用を意図的に探しつつ物語的統一を見出す探究は、そもそものところ、こうした境界を見出すことによって全体化された枠組に抗議することを目指した研究方法論なのである。

実際、ナラティブ探究を構想するための直接的契機の一つは、「ブルームの分類学 (Bloom's Taxonomy)」に対する抗議の意を示すことであつたと克蘭ディニンらは述べている (Clandinin and Connelly 2000, 21-29)。ブルームの分類学とは、学習成果を知識・理解・応用・分析・総合・評価という6つに分離して評価する学習評価の方法である。日本においては、1970年代に、カリキュラム開発の理論としてそれは受容されている。日本の学校現場においてそれが直接的に波及したのは、1980年の指導要録改訂に際して、学習評価が相対評価から絶対評価へと移行したときである (古川 2015, 23-24)。ナラティブ探究は、こうした学習評価のような枠組では見えてこない学習者の経験の内実を解明するための方法論として位置づけることができる。

3.3. 探究の社会的意義：生き方としての全体主義に抗して

このように、経験が生み出される複雑で肥沃な相互作用のフィールドにおいて、探究を通じて始点と終点を確定し、「ひとつの経験」と呼びうる経験を成立させる意義とは、それが生き方を構築することに資するからである。

デューイの場合、これは彼が生涯において関心を寄せ続けた民主主義論と深く結びつく。デューイにとって民主主義とは、特定の制度形態を示す概念ではなく、経験を生成し続ける過程それ自体に一義的価値を置く道徳的・社会的信仰である。デューイの考えでは、経験は、さらなる豊かな経験を生成する契機として機能するときのみ究極的価値を持つ。デューイ自身の提示においては、民主主義以外の全ての道徳的・社会的信仰は、何らかの外的支配に経験を従わせることを強要する側面があるものとして把握されており (Dewey 1991b, 229)、民主主義を積極的に擁護する必要があるとしている。いずれにせよ、この過程に不断にコミットし続ける生の姿勢のことをデューイは「生き方としての民主主義 (democracy as a way of life)」と呼んでいる。

第二次世界大戦前後において、デューイは、ソ連、ドイツ、日本、ナショナリズム的熱狂を帯びた一部のアメリカ国内の動向に言及しながら、そこに共通して見られる文化的傾向性を批判的に捉えている。すなわち、固定的な価値や信念の伝達のみを許容することによって、経験の個性的で生成的な発展を抑圧しつつ、

文化的統一性を維持しようとする生のあり方があることを彼は観察している。Ukai (2025b)は、デューイのこうした問題意識を踏まえ、このような生の様式を「生き方としての全体主義 (totalitarianism as a way of life)」として概念化している。生き方としての全体主義とは、予め与えられた統一に経験を従属させることで、探究の過程そのものを無効化する生の態度である。デューイが、生き方としての全体主義に抗して生き方としての民主主義の必要性を訴えかけたことが、当時のアメリカ社会を含む具体的な歴史状況を念頭においてなされていることを考えれば、生き方としての全体主義に抗して、経験の研究を通じて民主的文化を創造する探究は、今日においても尚アクチュアルな課題であると言えるだろう。

ナラティブ探究は、このデューイによる提案を具体化する方法論として機能しうる。というのも、ナラティブ探究は、予め定められた統一の青写真に個別具体的経験を当てはめるような全体主義的なナラティブを明確に退けると同時に、経験の過程そのものがいかにして統一を生成するのかを追想するという意味で、本質的に反全体主義的な探究様式だと言えるからである。

無論、ナラティブ探究をデューイの社会思想と結びつけることによって、デューイ的な探究的学習論を採用しない教育実践が即全体主義的だという含意はない。民主主義にせよ、全体主義にせよ、両者とも理論的には統一を目指していることを考えれば、どちらかに与することを形式的に宣言したり、言説上のみで正当化したりする思索に留まることは、かえって全体主義的な傾向性を強める危険性があると言える。そもそも、デューイが民主主義を擁護する必要性を訴えかけながらも、あくまでもスコラ学的方法を退けつつ哲学的方法論の必要性を訴えかけた一つの背景には、必ずしも民主的制度や機関を通じて民主的個人が育成されるわけではないという第二次世界大戦前後の彼の観察がある (Ukai 2025b)。結果的に民主的な生き方の意義を追認しうる、民主主義に関わる諸問題にすらも還元不可能な、統一の実現に不断にコミットする営みこそが、哲学的探究であり、哲学を生き方として成立させることだと言えるのではないだろうか。

デューイは、次の一節で言及されている営みを、「人間存在の統一 (unity of the human being)」を目指す、「普遍的で包括的な人間的課題 (universal and all-embracing human task)」だと述べていることに着目したい (Dewey 1991a, 336)。

政治、経済、道徳、教育といった営み全体において、いやあらゆる専門的実践において、それ自身が存在することによって、健全で全体的な人間を生み出し、そうして生み出された人間がさらに健全で健康な人間的環境を維持していくような、適切な

人間的環境を構築すること以外に、一体何の仕事があるだろうか。 (Dewey 1991a, 336)

この一節が示しているのは、人間にとっての根本的課題が、人間的環境の構築と、その環境のもとで形成された人間が再び環境の整備に取り組むという循環構造の確立にあるという点である。本節の議論を踏まえれば、哲学的な生き方とは、特定の枠組を絶対視することなく、この循環を回復・維持するのみならず、好循環を成立させることに具体的に努める生き方だと言えるだろう。

ナラティブ探究は、そうした努力の様相を解明するための方法論として極めて適切である。克蘭ディニンらによれば、ナラティブ探究の成果が読者にとって意義があるとされるのは、「人生のさまざまな可能性を代理的に試行する (vicarious testing of life possibilities)」ための「文学的テキスト (literary texts)」となったときだからである (Clandinin and Connelly 2000, 42)。方法的概念としての統一に依拠する限り、ナラティブ探究の成果として示されたリサーチ・テキストは、統一的な生き方がいかに具体的な文脈に根ざして立ち現れたのかを解明する成果であるとともに、それを新たな検討材料としながら、さらなる統一を目指すための一資料として機能すると言える。

4. ウェルビーイング・ナラティブ探究の必要性

4.1. 幸福な生き方を解明するための探究的学習論としてのナラティブ探究の可能性

それでは、これまでの議論を踏まえたとき、ナラティブ探究を通じたウェルビーイングに関する研究は、どのように構想しうるだろうか。それは、ウェルビーイング概念を、統一の必要性を提案する方法的概念として採用することにより、より豊かな経験の生成と研究に取り組むとともに、ウェルビーイングな人生だったと呼びうる生き方を構築することを目指した探究的学習論としてである。

まず、経験の統一をウェルビーイングと結びつけられる理由は、それらが理論的に整合的だと言えるからである。ここでナラティブ探究が依拠する物語的統一の考え方の理論的水脈と言えるアリストテレス倫理学に立ち戻って考察したい。

アリストテレスの『ニコマコス倫理学』では、人に固有の善の究極目的が「幸福 (エウダイモニア)」だとされている。幸福概念は同書第一巻において導入され、最高善に位置づけられている。すなわち、それは「すべてを蔽うごとき目的—われわれはこれをそれ自身のゆえに願望し、その他のものを願望するものこのもののゆえ」であり、「われわれがいかなるものを選ぶ」のも「これ以外のものを目的とするのではない」ためである (アリストテレス [著] / 高田三郎 [訳])

1971/2003, 19)。しかも、アリストテレスが幸福を最高善として示す際、それを予め確定された価値として定式化しているわけではない点は注目に値する。アリストテレスが幸福を最高善と呼ぶ理由は、「われわれの達成しうるあらゆる善のうちの最上のもの」について問うたとき、「たいがいの一ひとびとの答え」は幸福であるという点で「おおよそ一致する」からにはほかならない(アリストテレス[著]／高田三郎[訳] 1971/2003, 23)。要するに、幸福とは、人の生を統一する究極目的をめぐる探究の中で事後的に名指された概念なのである。これは、方法的概念として統一を採用し、複雑で多様な様相を有する経験の中から、探究を通じて統一的な生き方を見出すナラティブ探究のアプローチに十分に整合的だと言えるだろう。

これまでの議論に沿ってウェルビーイングに関するナラティブ探究を構想する場合、それは全体化されたウェルビーイングに関する枠組に対する抗議として構想されると言える(例：経済成長モデルや世界幸福度ランキングなど)。また、その境界における評価困難なフィールドを意図的に探すことを始点とし、フィールドにおいて、時間性、介在する人との関係性とその変容、行為の意味、不確実性、文脈を解明することで、それらに関する物語的統一を見出すこと、またそのためにフィールド・テキストを完成させることが目指される。この一連の探究は、ウェルビーイングの実現に資する人間的環境を構築し、その環境のもとで形成された人間が再び環境の整備に取り組むという循環構造を回復・維持するのみならず、好循環を作り出すことを具体的に努める生き方を目指した探究的学習論だと言える。方法的概念としての統一の機能に着目すれば、この探究が最終的に目指すのは、ウェルビーイングな人生だったと呼びうる物語的統一の実現だと言えるだろう。

デューイ研究においても、ウェルビーイングを視点としてデューイ哲学を再検討する試みはすでに存在している。ヨラム・ルブリングとエリック・エバンズは、*Peace in Motion: John Dewey and the Aesthetics of Well-Being* (2016)において、このアプローチを採用することによって、「悪しき知性主義 (Vicious Intellectualism)」によって経験を歪曲することなくそれを探究できると主張している (Lubling and Evans 2016, 3)。

4.2. ウェルビーイングと探究的な学習の接続

ここまでの議論は、少なくとも以下の4点において探究的な学習と結びつく。

第一に、ナラティブ探究が本質的に民主主義を擁護するための方法論だという点は、教育基本法に示された教育の目的、すなわち「平和で民主的な国家及び社会の形成者」として必要な資質を有する国民を育成す

るという理念と整合的である。

第二に、探究的な学習が重視されるようになった背景には、変化の激しい現代社会において、複雑な課題に対応し、主体的に考え行動する力が求められているという問題意識がある。探究的な学習は、児童・生徒が課題を自ら設定し、調べ、考え、解決策を見出す力を育成することを通じて、そうした時代状況に応答することを目指している。この点で、評価が容易ではないフィールドにおける経験の論理を研究題材とするナラティブ探究は、探究的な学習を導入する理念とも理論的に接続可能である。尚、探究的な学習がデューイの進歩主義的教育および探究概念を理論的起源とすることはすでに指摘されている (蒲生 2020)。

第三に、探究を通じていかなる生き方を構築するかを問う探究的学習論としてのナラティブ探究は、「自己の生き方」(小学校)、「人間としての生き方」(中学校)、「人間としての在り方生き方」(高等学校)に関わる道徳教育を学校の教育活動全体を通じて行うことを目標とする各学習指導要領の総則の趣旨に沿うものである(文部科学省 2017b, 26; 文部科学省 2017d, 26; 文部科学省 2018b, 28)。探究的な学習が道徳教育と結びつきうることについては、鶴飼・上地 (2025) によって指摘されている。

第四に、教育振興基本計画に示された、日本社会に根ざしたウェルビーイングを模索するという方向性もまた、探究的な学習が導入される契機となった時代背景に応答する一つの価値として、適切に位置づけられるだろう。「総合的な学習(探究)の時間」の各学習指導要領の解説において、ウェルビーイングという語は用いられていないものの、幸福という語は明示的に言及されている。具体的には、学習指導要領改訂の基本方針の2つ目として、「育成を目指す資質・能力の明確化」が示されており、その中で「よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすること」が重要だとされている(文部科学省 2017a, 3; 文部科学省 2017c, 3; 文部科学省 2018a, 3)。以上のように、ウェルビーイングないしは幸福に明確に着目した探究的な学習を構想することは、今日的課題として要請されていると言えるだろう。

しかし、管見の限り、ウェルビーイングの理念と探究的な学習の結びつきについて具体的に論じた研究は田村ほか (2024) のみに限られている。本書の第2章の著者である西岡は、「子どものウェルビーイングを目指すカリキュラム改善」において、ウェルビーイングを高めるためのカリキュラム改善の一方途として「リアルな状況に直接的に関与していくような探究的な学習」を実施することによって「子どもたちのアイデンティティ形成を促す」ことを挙げている(西岡 2024, 21)。また同書では、地域社会との結びつきの中で探究的な学習をすることによって、自分・他者・地

域社会のウェルビーイングに好循環を生み出す実践事例として、兵庫県たつの市立龍野小学校の探究的な学習の取り組みが紹介されている(石堂 2024, 122-129)。

ウェルビーイングをナラティブと結びつける研究は、尚限られている。赤坂ほか(2024)の第2章「ウェルビーイングを高める他者への関心とWEの視点」の執筆者である佐藤は、ウェルビーイングの向上が見られた児童の談話を調査した結果、他者への関心と、WE視点(学級で起きた出来事を「WE(私達)」という視点から見られる視点)が獲得されていたという2つの共通点を指摘している(佐藤 2024, 34-40)。

このように、ウェルビーイングの理解と実現を目指した探究的な学習の構想と実践は、未だ萌芽的段階にあると言えるだろう。今後は、こうした取り組みを理論的・実践的に蓄積していくとともに、いかにしてナラティブに着目した探究的な学習を構想しうるのか、そしてそれがいかなる幸福な生き方の可能性を提示するのかを検討することが求められる。この作業は、探究的な学習をいかに実施するかを考究する実践的課題であるとともに、ウェルビーイングをめぐる理念と実践を架橋し、生き方としての哲学を教育の地平において具体化するための理論的課題だとも言える。

おわりに

本稿は、経済社会を評価する際に、いわゆる経済成長モデルの代替案として示されたウェルビーイングに関わる動向において、それを教育分野で具体化することを目指した研究として位置づけられる。より具体的には、本稿では、個別の社会的・歴史的な文脈に根ざした幸福の内実を理解するとともに、それを実現するための探究を充実させていく必要があるという社会的課題に対して、採用される探究的学習論としてナラティブ探究を示すとともに、それが学校教育において現在実施されている探究的な学習とも整合的であるということを示した。最後に、本稿の成果をまとめるとともに、ウェルビーイングに関するナラティブ探究の理論的前提と結論の概略を示すことによって、いかにして本稿の議論が問題設定に対して応答しているかを示し、それをウェルビーイング・ナラティブ探究の理論的条件としたい。

ナラティブ探究が探究的な学習と整合的だと言える点は、主として以下の4点に整理できる。第一に、デューイの経験哲学を継承した経験の研究の方法論であるナラティブ探究は、民主的文化の創造を志向する点において、学校教育における探究的学習論として理論的妥当性を有している。第二に、ナラティブ探究の始点をなすフィールド概念は、探究的な学習の必要性が叫ばれる要因となった現代社会の複雑性を、具体的経験の次元で引き受ける枠組である。第三に、探究を通じて生き方を問うナラティブ探究は、各学習指導要領

の総則において示されている、学校の教育活動全体を通じて行うことを目標とする道徳教育の趣旨に沿うものである。第四に、日本の文脈に根ざしたウェルビーイングの理解と実現が求められる現代的状況において、フィールドから探究を始めることを前提とするナラティブ探究は、既存の理論や一次元的な尺度に回収されることなく、新たな幸福観や、その実現に向けた実践を明らかにするための具体的な方法論としての可能性を有している。

本稿で取り組んだのは、いかにして、フィールドの論理に任せたことによる探究の成果の評価困難性をナラティブ探究の必然的特徴として引き受けつつ、同時に教育研究の方法論として位置づけられるかという問題であった(第1節第2項)。

検討の結果、ナラティブ探究の探究的学習論としての次のような理論的条件が明らかとなった。先行研究における難点として挙げられたフィールドの評価困難性は、同時に、探究の始点であり、全体化された物語に対して抗議するための境界における経験を構成する諸要素(時間性・人とその変容・行為の意味・不確実性・文脈)を発見し、それらの相互作用がいかにして物語的統一を構成するかを解明することを目指すための地平であった。要するに、評価困難なフィールドを意図的に探し出す必要があるのは、その中から統一的全体を見出すためだったのである。

この理論的条件がウェルビーイングと結びつく理由は、アリストテレス倫理学が示す人間の究極目的としての幸福が、ナラティブ探究、またデューイの経験哲学における統一概念と整合的だからである。ウェルビーイング・ナラティブ探究では、経験の統一としてのウェルビーイングを、探究を推し進めるための方法的な概念、すなわち、全体化された枠組に挑戦するフィールドにおける構成要素を発見し、それらの相互作用がいかなる物語的統一を形成するのかを構想するための機能としての意義を有する。ウェルビーイング・ナラティブ探究の成果は、ウェルビーイングを追求した多様な生き方の実相を描き出した文学的テキストとしての意義を持ち(第3節第3項)、それがさらなる統一を生み出すための先例となることが期待される。

ナラティブ探究は、もともと教師研究のための方法論として考案された経緯もあり、幸福に関する探究的学習論として十分に明確化されているとは言い難い。しかし、ナラティブ探究が、これまですでに教師教育論のみならず、カリキュラム論、多文化主義教育論、その他分野へと研究の射程が広がっていることを勘案すれば(第1節第2項)、本稿で示した理論的基盤を踏まえて、個別的な文脈に根ざしたウェルビーイングの実現を志向する探究的学習論を構想することは、ナラティブ探究を新たな実践的文脈へと開くという意味で、その方法論的意義を拡張する試みであると言える。

引用文献

- 赤坂真二編 (2024) 『ウェルビーイングの教室』 明治図書。
- 阿部隆幸 (2024) 『ウェルビーイングな学級経営のためのポジティブ心理学：先生や子ども、そして保護者の幸せな人生に向けて』 アルテ。
- アリストテレス (著) / 高田三郎 (訳) (1971/2003) 『ニコマコス倫理学 (上)』 岩波文庫 (青 604-1)、岩波書店。
- 石堂裕 (2024) 「子どもたちの知的好奇心が高まり、まちも元気になる探究的な学習を創る：『見る・聞く・話す！ 龍野学』として」 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編 『子どもと教師のウェルビーイングを実現するカリキュラム・マネジメント』 ぎょうせい、122-129 頁。
- 鶴飼峻二 (2025) 「『人間の尊厳』に関する思弁的方法論の必要：デューイによるカント批判を手がかりに」 『日本デューイ学会紀要』 第 66 巻、131-140 頁。
- 鶴飼峻二・土地香杜 (2025) 「探究的な学習における道徳教育：『総合的な探究の時間』における『人間の尊厳』の探究に関する理論的検討」 『静岡大学教育実践支援センター紀要』 第 35 巻、10-17 頁。
- 内田由紀子 (2020) 『これからの幸福について：文化的幸福観のすすめ』 新曜社。
- 金井香里 (2007) 「異質性の配慮をめぐる教師の葛藤」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第 47 巻、451-461 頁。
- 蒲生諒太 (2020) 「『探究的な学習』の歴史的形成について：高大接続改革に向けた基礎理解の研究」 『立命館高等教育研究』 第 20 号、59-76 頁。
- 桑原進 (2014) 「OECD における幸福度研究の経緯と日本の関わり」 『計画行政』 第 37 巻第 2 号、5-10 頁。
- 佐藤慶彦 (2024) 「ウェルビーイングを高める他者への関心と WE 視点」 赤坂真二編 『ウェルビーイングの教室』 明治図書、34-50 頁。
- 平真由子・渡邊淳司・横山実紀 (2025) 『ウェルビーイング・コンピテンシー：学びの現場にウェルビーイングを取り入れるための考え方と実践方法』 東洋館出版社。
- 古川治 (2015) 「B.S.ブルーム理論の日本における受容と発展：評価理論を発展させた梶田理論を通して」 『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』 2014 年度、13-28 頁。
- 田中昌弥 (2011a) 「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』 第 78 巻第 4 号、77-88 頁。
- 田中昌弥 (2011b) 「臨床教育学の課題とナラティブ的探究：教師の専門性と子どもの世界を読み解く」 『臨床教育学研究』 創刊特別号、44-57 頁。

- 田中昌弥 (2016) 「授業とナラティブ・アプローチ」 『教育』 第 840 巻、47-54 頁。
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編 (2024) 『子どもと教師のウェルビーイングを実現するカリキュラム・マネジメント』 ぎょうせい。
- 内閣府 (2021) 『経済財政運営と改革の基本方針 2021 日本の未来を拓く 4 つの原動力～グリーン、デジタル、活力ある地方創り、少子化対策～』 内閣府、https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/honebuto/2021/2021_basicpolicies_ja.pdf (2025 年 12 月 9 日アクセス)。
- 中井好男 (2015) 「失敗の捉え直しから生じる日本語教師の成長の可能性：中堅日本語教師とのナラティブ・インクワイアリーを通して」 『待兼山論叢. 日本学篇』 第 49 巻、17-35 頁。
- 西岡加名恵 (2024) 「子どものウェルビーイングを目指すカリキュラム改善」 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編 『子どもと教師のウェルビーイングを実現するカリキュラム・マネジメント』 ぎょうせい、18-25 頁。
- 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』を手がかりにして」 『学校教育学研究論集』 第 22 号、37-50 頁。
- 二宮祐子 (2022) 『保育実践へのナラティブ・アプローチ：保育者の専門性を見いだす 4 つの方法』 新曜社。
- 藤原顕 (2010) 「教師の実践的知識に関する研究動向：コネリーと克蘭ディニン (Connelly, F M. and Clandinin, D J.) の研究を中心に」 『兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要』 第 17 巻、131-145 頁。
- 村山上由美子・高橋しのぶ (2020) 「GDP を超えて：幸福度を測る OECD の取り組み」 『サービソロジー』 第 6 巻第 4 号、8-15 頁。
- 文部科学省 (2018a) 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総合的な探究の時間編」 文部科学省、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/11/22/1407196_21_1_1_2.pdf (アクセス日：2025 年 12 月 24 日)。
- 文部科学省 (2018b) 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編」 文部科学省、https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt_kyoiku01-100002620_1.pdf (アクセス日：2026 年 2 月 9 日)。
- 文部科学省 (2017a) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編」 文部科学省、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf (アクセス日：2025 年 12 月 24 日)。

- 文部科学省 (2017b) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編」文部科学省、https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf (アクセス日: 2026 年 2 月 9 日)。
- 文部科学省 (2017c) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編」文部科学省、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_012.pdf (アクセス日: 2025 年 12 月 24 日)。
- 文部科学省 (2017d) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編」文部科学省、https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_kyoiku01-100002608.pdf (アクセス日: 2026 年 2 月 9 日)。
- 李曉博 (2006) 「『ざわざわ』とした教室の背後の専門的意味: ナラティブ探究から探る」『阪大日本語研究』第 18 巻、139-167 頁。
- ユニセフ (2020) 「ユニセフ報告書『レポートカード 16』発表: 先進国の子どもの幸福度をランキング」ユニセフ、<https://www.unicef.or.jp/news/2020/0196.html> (アクセス日: 2025 年 12 月 10 日)。
- Alexander, Thomas M. (2013) “The Aesthetics of Reality: The Development of Dewey’s Ecological Theory of Experience,” *The Human Eros: Eco-Ontology and the Aesthetics of Existence*, Fordham University Press, 27-53.
- Bradley, Ben (2015) *Well-Being*, Polity Press.
- Clandinin, D. Jean (2013) *Engaging in Narrative Inquiry*, Second Edition, Routledge.
- Clandinin, D. Jean, Connelly, F. Michael (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Narrative Research*, Jossey-Bass.
- Dewey, John (1975a) *John Dewey The Early Works, 1882-1898 1: 1882-1888 Early Essays and Leibniz’s Essays Concerning the Human Understanding*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1975b) *John Dewey The Early Works, 1882-1898 2: 1887 Psychology*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1988) *John Dewey The Later Works, 1925-1953 Volume 1: 1925*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1987a) *John Dewey The Later Works, 1925-1953 Volume 10: 1934*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1987b) *John Dewey The Later Works, 1925-1953 Volume 12: 1938*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1991a) *John Dewey The Later Works, 1925-1953 Volume 13: 1938-1939*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1991b) *John Dewey The Later Works, 1925-1953 Volume 14: 1939-1941*, Boydston, Jo Ann (ed.), Southern Illinois University Press.
- Good, James A. (2006) *A Search for Unity in Diversity: The “Permanent Hegelian Deposit” in the Philosophy of John Dewey*, Lexington Books.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.) (2025) *World Happiness Report 2025*.
- Lubling, Yoram, Evans, Eric (2016) *Peace in Motion: John Dewey and the Aesthetics of Well-Being*, Peter Lang.
- MacIntyre, Alasdair (2007) *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Third Edition, University of Notre Dame Press.
- Mela, Lia (2011) “MacIntyre on Personal Identity,” *Public Reason*, Vol. 3, No. 1, 103-113.
- Sleeper, Ralph W. (1986) *The Necessity of Pragmatism: John Dewey’s Conception of Philosophy*, Yale University Press.
- Ukai, Shunji (2025a) “On the Religious Deposit in Dewey’s Empirical Method,” *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 60, No. 3, 325-347.
- Ukai, Shunji (2025b) “Sense of Democracy Against Totalitarianism as a Way of Life,” *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 61, No. 2, 23-44.
- Wang, Shun (2025) “Happiness in the Year of the Wood Snake,” *World Happiness Report 2025*, <https://www.worldhappiness.report/news/happiness-in-the-year-of-the-wood-snake/>, Date Accessed December 9th, 2025.

付記

本研究は、JSPS 科研費 25K23202 「民主的価値を育成する哲学的方法論としての『ナラティブ探究』」の助成を受けた研究成果の一部である。