

探究からケアへ

—「総合的な学習の時間」の再評価についての一考察—

A study of re-evaluation for Integrated Studies
—From the standpoint of inquiry to caring—

高野 成彦¹

¹大妻女子大学教職総合支援センター

Narihiko Takano¹

¹Teaching Profession Support Center, Otsuma Women's University
12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

キーワード：総合的な学習の時間、探究、ケア、ネル・ノディングズ、ケアリング教育
Key words : the Period for Integrated Studies, Inquiry, Care, Nel Noddings, Caring education

抄録

Society 5.0における精神的状況を教育人間学の視点から検討すると、人間がAIと共生するための教育的課題のひとつとして、ケアリング教育を挙げることができる。道徳教育においては、すでに、「ケアする心を育む」という立場も見られるが、「特別の教科」化により強度が高まり、「特別の教科 道徳」の在り方自体が模索されている。同様な状況は、平成29年告示の学習指導要領のもと、〈探究〉することの強度が高まった「総合的な学習の時間」にも見られる。しかし、「総合的な学習の時間」の学びをノディングズのケアリングの6領域を理論枠組みとして分析したところ、ケアリング教育の場としての可能性が明らかとなった。

1. 問題の所在

学びの諸相が「習得・活用・探究」と分節化され、強度が高められてきた。さらに、教科における「見方・考え方」を鍵として、「深い学び」への強度も求められている。「総合的な学習の時間」は、様々な課題を残したまま、『中学校学習指導要領（平成29年告示）』^[1]（以下、新学習指導要領と略記）のもとで、さらに〈探究〉することの強度が高まった。

田村ほか（2017）のように、「今期改訂の中核は総合的な学習の時間であり、そこでの成果やその根底に流れる考え方が、教育課程全体に大きく広がっていった学習指導要領の改訂と考えることが妥当であろう」（p.4）との見方さえある^[2]。本研究が「総合的な学習の時間」に注目する理由のひとつである。

Society 5.0^[3]における精神的状況を教育人間学の視点から検討すると、人間がAIと共生するための教育的課題のひとつとして、ケアリング教育を挙

げることができる。

教育の分野に〈ケア〉の視点を導入したのは、ノディングズ（Nel Noddings）である。彼女は、リベラル・アーツに基づく一般のカリキュラムに対して、ケアを中心に組織されるカリキュラムを提唱したが、いま、AI時代の到来とともに、人間の次元の回復という意味で、ノディングズを再評価したい。

道徳教育においては、すでに、「ケアする心を育む」という立場も見られるが、「特別の教科」化により強度が高まり、「特別の教科 道徳」の在り方自体が問われる状況にある。

ところで、「総合的な学習の時間」で重視されることとなった〈探究〉は、後に詳述するが、〈ケア〉の一側面である「専心没頭」に通じるところがある。そうであるならば、様々な学びが可能である。「総合的な学習の時間」においては、ケアリング教育が可能ではないか、つまり、〈探究〉の先に〈ケア〉を視座に据えることにより、ケアリング教育

の可能性という視点から「総合的な学習の時間」の再評価できるのではないかというのが本研究での問題意識である。

2. 研究の目的

2.1. 〈探究〉の重視という「方法崇拜」への懸念

探究からケアへというテーマ設定は、正義とケアという議論を想起させる。教育の文脈で正義とケアを問うとき、教育における公平性、すなわち、公正な配分とは何かという問い方になる（生田，2012）^[3]。

それに対して、本研究では、教育可能性論優位の思考を〈正義〉の概念に対応させ、それに対置する概念として〈ケア〉の視点を設定する。

学校現場における〈正義〉の視点は、次の2点に代表される。

ひとつは、習得、活用、探究の流れから「深い学び」へと至る、学びの強度の高まりがあり、他のひとつは、高等学校における「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」となることによる〈探究〉の強調である。

探究的な学習の重視については、「探究を主眼とする新たな実践展開のあり方を試行錯誤する取り組みが活発化している。今後は、小学校から高等学校までを通して、探究的な学習の過程をさらに重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付けながら、実際の社会や生活においてもそのような資質・能力を活用できるとともに、各教科を越えた学習の基盤となる資質・能力の育成までを視野に入れた総合的な学習の展開が期待されている」（朝倉ほか，2019，p. 11）^[4]との見方に集約される。この探究的な学習の重視における、〈探究〉という方法の強度の高まりを懸念するのである。

ノディングズ（2007）においても、「あらゆる教育活動と学びを一つよく定義された方法に還元しようとする欲望」（p. 29）について、メアリー・ダリー（Mary Daly）にいう、方法を崇める「方法崇拜」（methodlatry）を引き合いに出し、「人は、おそらく、物を扱った作業以外では方法に還元することなどできない。このような還元の仕方は自動化と呼ばれているのだが、それは対人的な関係の活動には絶対に応用できない」（p. 31-32）と警鐘を鳴らす^[5]。

そこで、本研究では、問題状況をよりの確に表す概念として、〈ケア〉を〈探究〉に対置させ、検討することとした。

〈ケア〉については、すでに、道德教育との関連で論じられてきている（林ほか，2000^[6]；佐藤，2004^[7]；青柳ほか，2005^[8]など）。これらの立場が、本研究に示唆的なのは、「子どもたちが現実の他者とケアリング関係を紡ぐなかで、他者が置かれている具体的状況を踏まえ、ニーズを読み取り、それに適した対応をとる、というきわめて実践的な道德の涵養を志向するものであり、パターンリズムを内包する道德科とは一線を画する」（鎌田ほか，2015，p. 113）からである^[9]。

2.2. 「総合的な学習の時間」における道德教育

本研究の主題は、林ほかによる『ケアする心を育む道德教育』^[6]にならって言えば、〈ケアする心を育む「総合的な学習の時間」の可能性〉である。もちろん、「総合的な学習の時間」のねらいは、道德教育のねらいとは異なる。

道德教育および道德科の目標は、「よく生きるための基盤となる道德性を養うこと」であり、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の要としての役割を果たす「道德科」の目標は、「道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（文部科学省，2017，p.154）ことにある^[1]。

しかし、「総合的な学習の時間」は、〈ケアする心を育む〉こと、すなわち、道德教育と無関係ではない。『中学校学習指導要領解説総則編』によれば、「第6節 道德教育推進上の配慮事項」「1 道德教育の指導体制と全体計画」「（4）各教科等における道德教育」において、「各教科等における道德教育を行う際には、次のような配慮をすることが求められる」として次のように記されている（文部科学省，2017：139-140）^[10]。

総合的な学習の時間においては、目標を「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成する」とし、育成を目指す資質・能力の三つの柱を示してい

る。

総合的な学習の時間の内容は、各学校で定めるものであるが、目標を実現するにふさわしい探究課題については、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域や学校の特色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題、職業や自己の将来に関する課題などを踏まえて設定することが考えられる。生徒が、横断的・総合的な学習を探究的な見方・考え方を働かせて行うことを通して、このような現代社会の課題などに取り組み、これらの学習が自己の生き方を考えることにつながっていくことになる。

また、探究課題の解決を通して育成を目指す資質・能力については、主体的に判断して学習活動を進めたり、粘り強く考え解決しようとしたり、自己の目標を実現しようとしたり、他者と協調して生活しようとしたりする資質・能力を育てることも重要であり、このような資質・能力の育成は道德教育につながるものである。

他方、「総合的な学習の時間」の目標は、次のとおりである（文部科学省，2017：159）^[1]。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようになる。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

このような目標のもと、「総合的な学習の時間」

においてケアリング教育は可能か。本研究は、それを明らかにすることを目的とする。次に、ケアおよびケアリングの定義から検討しよう。

3. 研究の方法

3.1. ケア／ケアリング／ケアリング教育とは
ノディングズの“The challenge to Care in schools; An Alternative Approach to Education”（1992年、邦記『学校におけるケアの挑戦：もう一つの教育を求めて』（2007年））の「序章」は、「ケアすることとケアされることは根本的な人間のニーズである」（p.11）で始まる^[5]。「ケアする」という動詞に対して、「ケアリング」については、あらゆる箇所、「特有の関係」（p.12ほか）と述べている。別の箇所では、「ケアリングは、関係の中にある状態であって、特定の行動の組み合わせではない」（p.46）とされる。

さらに、「ケアリングは公式によっては達成されない。ケアリングは呼びかけと応答とを要請している。ケアリングは状況によって人によって異なった行動を要請している」（p.12）とされる。つまり、状況により異なるがゆえに、定式化することは難しい。

それでも、ノディングズ（1997）によれば、「ケアリング」は、「専心没頭」（engrossment）および「動機の転移」（motivational displacement）という言葉で特徴付けられる^[11]。さらに言えば、「ケアするというのは、負荷された心的状態、つまり、なにかや、だれかについての、心配や、恐れや、気づかひの状態の中にあること」であり、これが「専心没頭」の状態である。他方、「動機の転移」とは、「他のひととかれの企図への活力の転移」（p.77）と言い表せる。この「専心没頭」は、「総合的な学習の時間」に重視される〈探究〉と重なり合う。

さらに、ノディングズ（2007）は言う。「私たちは、すべての子どもたちを有能さ（competence）にむけてだけでなく、ケアすることにむけても教育すべきである。私たちの目的が、有能で、ケアをし、愛情に満ち、愛される、そうした人に成長するよう促すことに置かれるべきである」（p.18）^[9]。本研究では、「総合的な学習の時間」をそのようなケアリング教育を可能にする場と位置付ける。

なお、中野（2002）によれば、「教育学的ケアリング」とは教師による子どもへの直接的なケアリング、「ケアリング教育」とは子どもにケアリング

能力を形成していく教育、「教育的ケアリング」とは子どもにケアリング能力を形成していくために教師が何を行うのかという視点に立ったケアリングをいう^[12]。したがって、本研究の主題は、「ケアリング教育」である。

3.2. 先行研究の現状

ノディングズによれば、ケアリング教育は6つの領域からなる。

- ① 自己へのケアリング (caring for self)
- ② 仲間内でのケアリング (caring in the inner circle)
- ③ 見知らぬ者や遠い他者へのケアリング (caring for strangers and distant others)
- ④ 動物、植物、地球へのケアリング (caring for animals, plants, and the earth)
- ⑤ 人工的世界へのケアリング (caring for the human-made world)
- ⑥ 理念へのケアリング (caring for ideas)

人やものに関わる力を高める教育実践の要求から、ノディングズのケアの6領域に注目した先行研究として、米国家庭科の教科書を対象としたものではあるが、「ケアリング関係を育むためにどのような内容が取り入れられているのかを明らかにし、家庭科におけるケアリング教育の可能性と日本の家庭科教育への示唆を得ることを目的とした」研究(貴志, 2008)がある^[13]。「総合的な学習の時間」の意義をケアリングの概念によって評価し、理論化することの示唆が得られる。

齋藤ほか(2001)では、新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校における各教科、領域の学習活動をノディングズのいうケアリングの6領域を理論枠組みとして分析している^[14]。その結果、「すべての領域に学習活動が見出せたのが、生活、わかき(サマースクール)、わかき(環境)である」(p. 15)とされた。「総合的な学習の時間」にケアリング教育の可能性を示した研究の嚆矢である。

さらに、「近年、ケアを希求する子どもが増加の一途であるが、現在進行している学校改革はディシプリン準拠型のカリキュラムであり、むしろケアの視点を削いでいる」との問題意識のもと、「多様な他者と『差異中の同一性』によるかかわりあい」の関係こそが「教育的ケアリング」であるとした梅澤(2015)を挙げておかなければならな

い^[15]。学校体育において自己、他者、スポーツ/運動世界との三位一体のケアリングを実践するためとして、次の諸点を明らかにした(p. 13)。

- ・「からだ」を拓きやすいモノを準備し、スポーツ/運動(こと)の世界とのケアリング関係を構築しやすくなる。
- ・自己と他者が「心を砕」いてかかわりあうケアリング関係構築を事前に、あるいは学習の進展と同時に行う。
- ・自己が他者の「憧れに憧れ」やすい学習デザインを行い、自己と他者とスポーツ/運動との三位一体のケアリングが構築できるようにする。

本研究は、以上のような先行研究に示唆を得て、「総合的な学習の時間」の取組をノディングズのいうケアリングの6領域を理論枠組みとして分析し、ケアリング教育としての可能性を明らかにすることで、「総合的な学習の時間」を再評価しようとするものである。

3.3. 教育における「ケア」

教育における「ケア」は、看護あるいは介護のような医療的・心理的援助を含むサービスそのものとは峻別される。本研究が視座に据える教育人間学の立場からは、「ケア」を以下のように考える。

ケアリング研究の先駆者であるメイヤーロフ(Milton Mayeroff)、ケアの倫理の創設者であるギリガン(Carol Gilligan)からノディングズに至るケアリング論を系譜的に考察した安井(2010)によれば、ケアは次のように定義される^[16]。

ケアとは、比較的長い過程を経て発展していく他者とのかかわり方の概念であり、具体的な人間としての自他を適切に気づかう配慮に基づき、他者の成長と自己実現を援助する態度や行為だけでなく、自己と他者との受容的・応答的な関係における人間の現実のあり方、と定義できる(S129)。

さらに、本研究同様、ノディングズのケアリング教育の6領域論を分析観点に使って小学校におけるケアリング教育の姿を明らかにした齋藤(2001)によれば、ケアリング教育における「ケ

アリング」は、「相手の要求に共感的に応答すること」(p.1)をいう^[14]。この定義は、前述の安井(2010)^[16]における定義の内容を集約的に表していると評価できる。したがって、本研究では、ノディングズのケアリング教育の6領域論を分析観点に援用するため、この定義にならう⁽²⁾。

3.4. 研究の対象

本研究では、「総合的な学習の時間」に関する文献のなかから、「総合的な学習の時間」の理論および指導法に関する、新学習指導要領のもとでの文献に限定して、分析の対象とする。

その際、当該項目について主題的に取り上げられている文献のみを取りあげ、一般的な啓蒙書等は文献リストから外した。

以下では、まず、「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育に向けての理論的検討から始め、次に、ノディングズによるケアリングの6領域を理論枠組みとして実践事例を分析・検討し、「総合的な学習の時間」のケアリング教育としての可能性を明らかにする。

4. 「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育の可能性についての理論的検討

4.1. 「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へ

平成30年告示の高等学校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に改訂された^[17]。高等学校では「総合的な学習の時間」の理念と実践が小中学校と比べ、あまり浸透していない現状にもかかわらず、平成31年度の高等学校入学生からは新学習指導要領の移行措置のため先行実施される。池田(2018)によれば、「総合的な探究の時間」になることは、現状よりもさらに指導が難しい学習内容に取り組むことを意味し、高等学校ではこの対応が喫緊の課題であるとされる^[18]。小学校および中学校の「総合的な学習の時間」においても無関心ではいられない。

4.2. 「質の高い探究」

「総合的な探究の時間」においては、「生徒が取り組む探究がより洗練された質の高いものであることが求められる」として、「質の高い探究」の必要性が指摘されている。『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』

では、「質の高い探究」として、具体的に「探究の過程が高度化する」、「探究が自律的に行われる」の2つが挙げられている(p.9)^[19]。

「探究の過程が高度化する」については、次のとおりである。

- ①整合性探究において目的と解決の方法に矛盾がない
- ②効果性探究において適切に資質・能力を活用している
- ③鋭角性焦点化し深く掘り下げて探究している
- ④広角性幅広い可能性を視野に入れながら探究している

他方、「探究が自律的に行われる」については、次のとおりである。

- ①自己課題自分にとって関わりが深い課題になる
- ②運用探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる
- ③社会参画得られた知見を生かして社会に参画しようとする

茨城県鹿嶋市の清真学園高等学校では、すでに、高校1年次に総合的な探究の時間として「探究基礎」(必修1単位)を、高校2年次と3年次に学校設定科目として「探究Ⅰ」と「探究Ⅱ」(いずれも選択1単位)を開設している。効果的な探究的学習活動を模索した結果、「生徒の探究的な活動は、大きく、科学的探究と技術・芸術的探究に分類できる」(平田ほか, 2019, p.64)と二つの異なる系統の探究過程を辿り進展、成就することまで明らかにされている^[20]。

高等学校の新学習指導要領のもとでは、各学科に共通する教科・科目等に教科「理数」が新設され、その科目として「理数探究基礎」と「理数探究」が置かれる「探究」がより一層重視されることとなるが、「芸術的探究」の指摘は、同様に「探究」が強調される中学校の「総合的な学習の時間」にも「探究」の方向を開くという意味で示唆的である。

4.3. 小学校からの「総合的な学習の時間」の強度の高まり

白井ほか(2018)によれば、小学校での総合的な学習の時間における指導の手だての工夫のひとつとして、表現力を高める指導の工夫を挙げる。

「継続的にコメントを贈り合う活動を取り入れる」、「発表の場を設定し、自分たちが表現したいことに対する反応をとらえさせる」、「振り返りを大切にして、次の活動の目標を持たせる」といった手だてが有効であったことが検証された (p. 34) [21].

しかし、指導の工夫が加えられるたびに強度が高まり、次のような事態も視野に入ってくる。

高等学校でのキャリア教育の事例において、外に一步踏み出し、向上心を持ち、自ら学ぶ働きかけをする指導をとおして、全生徒が参加でき、考えることに前向きな姿勢を育成できたとしながらも、「しかしながら、一部の学生にはあてはまらないことが観察できたので、アプローチの内容を豊富化し、さらに将来を考えることが楽しいと思え、向上心を持って一步外に踏み出し学ぶ意欲の育成につながる指導法を検討していきたい」

(元根, 2018, p. 28) との課題が明らかにされている [22]. なぜ、強度を求めるのだろうか。

4.4. カリキュラム・マネジメントにおける学力問題

(1) 学力向上を目指す「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」における探究活動を深めるために、課題提示の工夫など、指導方法に関する工夫だけでなく、カリキュラム・マネジメントの工夫も検討されている (打越ほか, 2019) [23]. 本研究の視点である、ノディングズのユニバーサル・カリキュラムの援用はこの立場に位置付けられる。

問題は、「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントにおいても、学力問題は問われる現状があるという点である。たとえば、友枝

(2018) によれば、「『総合的な学習の時間』においては学習の意欲の向上を図り、教科の学習においては学力の向上を図るとともに、特別活動においては生きる力を育むことなど、これらに関連付けることにより全体としての学力向上を図ることが、いずれは、今日の学力低下や勉強離れなどの教育諸問題の解決にも通じる」 (p. 183) という見通しである [24].

一之瀬 (2019) でも明らかにされているとおり、「総合的な学習の時間」は、探究的な課題解決において従来から行われていた「各教科で身に付けた資質・能力を活用する」という役目と新たに「考

えるための技法」を用いて「教科等を超えた全ての学習の基礎となる資質・能力を育成する」役目の2つがある (p. 142) [25]. ここでいう、「全ての学習の基礎となる資質・能力」は、「主体的・対話的で深い学び」および各教科の資質・能力の育成のための「見方・考え方」との関係において、たしかに、各教科の指導に重要な役割を担う。

さらに、「学力がつかない『総合的な学習の時間』の取組は『総合的な学習の時間』とは言わない」

(田中ほか, 2018, p. 211) との考えから、高等学校第2, 第3学年における「総合的な学習の時間」を学校設定教科「探究」、学校設定科目「ヴェリスタⅡ」「ヴェリスタⅢ」として、総合的な学習の時間の取組みを発展、進化させることにより、学力向上の視点から「総合的な学習の時間」の指導の強度が高められていくという現状も見られる [26].

太田 (2018) においても、「目標や課題を明確にし、互いの考えや事実をもとに、協働的に取り組む探究的な学習は、生徒の学習への主体性を高め、教科の基礎的能力、論理的・創造的思考力を高める傾向がある」 (p. 133) と学力向上の視点が強調されている [27].

(2) 道徳性の育成あるいは生き方の「探究」

「総合的な学習の時間」を学力問題の文脈に位置付ける立場に対して、道徳性の育成や生き方の「探究」の文脈に位置付ける立場も見られる。

福島 (2018) によっても明らかにされているように、「国際化、情報化などの社会の変化に対応し、自ら学び考え、豊かな心をもって、社会生活を主体的に切り開いていく力を育てる『総合的な学習の時間』は、子どもたちの道徳性を育てるうえで重要な鍵となる。特に子どもたちの興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題を追求していくことは、個々の生き方を探求するものにつながる」 (p. 84) とする立場である [28]. 「総合的な学習の時間」のカリキュラムを学力向上の強調ではなく、「道徳性を育てるうえで重要な鍵」といい、「個々の生き方を探求するものにつながる」という点からカリキュラム・マネジメントを論じていることは、ケアリング教育を主題とする本研究にとっても示唆に富む。

村川ほか (2018) でも、「総合的な学習の『探究』としての学習活動は、子どもにとって具体的で必然性のある『文脈性のある学び』である。また、子どもたちは自分たちで考えて実行した働きかけ

に対する具体的な評価を直接得ることができる挑戦的な学びである。このような学習活動の経験を通じて、子どもたちは調べる、考える、話す・聞く・読む・書く、計算するなどの学習技能が必然性をもって習得される。また、世の中の『人・もの・こと』との互恵的な相互作用の増大が実感され、課題に挑戦しつつ成長していく自分という『前向きな生き方』が形成される」(p. 13)とされ、「前向きな生き方」の形成という視点から「総合的な学習の時間」を評価している^[29]。

しかし、探究に向けての強度が高まる一方で、他方、「生き方」を主題に据えることになると、課題意識も可視化してくる。たとえば、栗原(2018)によれば、「総合的な学習の時間」の指導上の問題点として、①意義の啓発の必要性、②スキルの習得と小・中・高のつながり、③教師の『忙しい・忙しい』の意識が前面に出てきているという点が挙げられる^[30]。そこで、「総合的な学習の時間」の時間は何のためにという教育目的論からの検討が求められる。

4.5. 教育目的論の視座

(1) 教育可能性論優位への危惧

教育目的論に対し、教育可能性論優位の思考は、原(2001)によれば、「われわれは今、何のために教育という労苦をあえて行うのかというよりも、教育することはよいことだ、子どもに教育は可能なのだ、いや教育できるように工夫すればよい、だから教育しよう、というように、そこに何のためにと言う議論は要らないという考え方」(p. 19)である^[31]。いま、「総合的な探究の時間」にまで高められようとしている「総合的な学習の時間」の理論と指導法にこそ、教育目的論からの再考が求められる。

武田ほか(2018)によれば、「総合的な学習の時間で、児童生徒にどのような力を育てることが重要だと考えますか」という質問項目に対する回答では、小学校では「探求」や「問題解決能力」を選択する一方、中学校では「協調性」や「コミュニケーション能力」といった項目を選択する傾向があるとされる(p. 248)^[32]。「総合的な学習の時間」の教育目的は、〈探求〉にとどまらず、まさに、ノディングズによる〈ケアリング〉を指向しているものといえる。

しかし、吉岡(2019)の指摘にもあるとおり、

「総合的な学習の時間」の課題のひとつに、「社会に開かれた教育過程」の方針が言語能力を中核とした「コミュニケーション能力」に収斂される傾向にあることから、「コミュニケーション能力」以外の能力が看過される恐れがあることには留意が必要である^[33]。

(2) 共生という視座

「共生」もケアリング教育のための重要な視座のひとつである。千葉大学教育学部附属中学校(2018)によれば、平成9年度から、「共生」という言葉をキーワードにし、教科横断的に自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断していけるような「共生の時間」と呼ばれる学習の時間を教育課程に位置づけている^[34]。大澤(2018)によれば、総合的な学習の時間にあたる「共生ゼミ」では、教師の特性を生かした様々なゼミが展開されている^[35]。異年齢構成の学習、体験的学習、ゲストティーチャーを招き、実社会における経験などを見たり、聞いたりすることによって育まれる資質・能力がある。このようにして、ケアリングの素地が育まれていくのである。

だからこそ、福島(2019)でも明らかにされたように、「総合的な学習の時間を通して学ばれたことは学習者の中に印象強く残っており、将来に生かせようであるという意識を持っている傾向にある」(p. 107)のである^[36]。他者とのかわり、つながりを体験することで、「総合的な学習の時間」の学びの有用性が実感できるということである。

(3) 専心という視座

本研究は、「総合的な学習の時間」の探求活動が学力向上の文脈で強度が高められる傾向を懸念し、その対極に位置する「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育の必要性を問題提起するものである。

しかし、ケアリング教育は、探求活動と相容れないというものではない。板倉(2019)によれば、「探究の本義」は、「自ら問いを見だし」という言葉に端的に示されているように主体性と対をなすものであり、自ら設定した課題に「のめりこむ」ことである」(p. 20)^[37]。ノディングズにいう「専心没頭」は、まさに「のめりこむ」ということである。

「総合的な学習の時間」の源流をひもといてみると、長野師範学校附属小学校の「研究学級」の

取組が、総合的な学習の原点の一つと評価され続けている。教科により構成された教育課程には基づかず、「子供の心ゆく生活」に基づいた実践が試みられた。1年から3年の「郊外探検」、4年の「鶏の飼育」、5・6年の「長野市の研究」の三つの段階を踏む実践であった。「このような課程は、あらかじめ設定されたものではなく、子供が学校で心ゆく生活をした結果である」（朝倉ほか、2019, p. 5）とされる^[4]。ここにいう「心ゆく生活」こそ、「探究」の源流である。

ところで、「総合的」が意味するものとケアの関係も興味深い。青木（2019）によれば、「総合的」とは、「系統的専門性」による「縦糸」に対し、社会的な課題や複合的な視点などの「横糸」を紡ぐことだとされる^[38]。そのために、教科横断的な取組だけでなく、それまでの学習経験を踏まえた広がりによる取組も求められる。それに対し「探究活動」は、「現段階で解答がない、あるいは解答が見えない課題に対し、それまでの学習経験等による「縦糸」をたどりながら、社会的な視点や複合的な視点となる「横糸」によって解きほぐしていく行為である」（p. 21）とされる。ここにいう、糸を紡ぎ、解きほぐすことに「のめりこむ」ところに、ケアリング教育との接点を見出すことができる。

（4）ケアリングという態度・価値

関口ほか（2016）によれば、学校教育で育成可能な資質・能力を「汎用的スキル」と「態度・価値」の二つの視点から、次のように抽出される（p.17-19）^[39]。

汎用的スキルとしては、①批判的思考力（critical thinking）、②問題解決力（problem solving）、③協働する力（collaboration）、④伝える力（communication）、⑤先を見通す力（foresight）、⑥感性・表現・創造の力（sensitivity, expression, and creation）、⑦メタ認知力（meta cognition）の7つが抽出された。

一方、態度・価値としては、①愛する心（mind to love）、②他者に関する受容・共感・敬意（acceptance, sympathy, and respect for others）、③協力し合う心（willingness to cooperate）、④より良い社会への意識（interests in the betterment of society）、⑤好奇心・探究心（curiosity and inquisitive mind）、⑥正しくあろうとする心（sense of justice）、⑦困難を乗り越える力（grit）、⑧向上心（aspiration）の8つである。

これらを本研究に重ね合わせてみると、〈探究〉は「汎用的スキル」の内容を対象とし、〈ケアリング〉教育の内容は「態度・価値」の内容に概ね対応する。

青木ほか（2019）によれば、総合的な学習の時間の単元を構想する際には、活動主義に陥らないよう、上記、7つの汎用的スキルを想定することが大切であるとしたうえで、「情意や態度にかかわる資質・能力についても、8つの態度・価値『「愛する心」「他者に関する受容・共感・敬意」「協力し合う心」「よりよい社会への意識」「好奇心・探究心」「正しくあろうとする心」「困難を乗り越える力」「向上心』や主体的な学習に関わる力（レジリエンス、グリッド、自己調整力など）の非認知能力、「学びに向かう力」の評価をどのように実施していくのかということが課題である」（p. 266）とされる^[40]。

なお、これらの能力は、非認知能力、あるいは、社会情動的スキルと呼ばれるが、「能力」「スキル」の強調は本研究で主張してきたケアリング教育にはなじまない。むしろ、「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育は、つながりやかかわりに向けての素地を養うことが目指されるべきである。

4.6. 評価

学力重視の文脈から、道徳性の育成あるいは生き方の「探究」へのシフトは、「総合的な学習の時間」の評価では、どのように位置付けられるのだろうか。

「総合的な学習の時間」の評価は、各学校における教育目標を踏まえて定められる「各学校において定める目標」から各観点を設定した「目標に準拠した評価」となる。

たとえば、「各学校において定める目標」から設定した評価の観点の例としては、太字の部分を加えた、次のような例が挙げられる（田村ほか、2017, p. 101）^[41]。

「探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、**他者との関わりを通してより広範に課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解する**」

「地域の自然や社会、人々についての探究

的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、持続可能な将来を実現するための行動の仕方を考え、自ら社会に参画しようとする態度を育てる」

つまり、「総合的な学習の時間」をケアリング教育として再評価する場合、生徒の学習評価の点においても、十分に反映可能ということである。

5. 「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育の可能性についての実践的検討

5.1. 自己のケアリング

「総合的な学習の時間」における、教師の「みとり」や働きかけとして反映されている「子ども観」は、菅野ほか (2018) によれば、次のように示すことができる (p. 49) ^[42]。子どもは【多様な取り組み】の中で【自分の思い】に基づいて学んでいるという「個性的な学びに関する子ども観」と、子どもは教師の予測を【超越】して学ぶ存在ゆえに、まずは【容認】することが必要だという「子どもの存在に関する子ども観」である。教育人間学の視点からのこのような「子ども観」が、「総合的な学習の時間」をケアリング教育の場として再評価することを可能にする。

和光鶴川小学校の総合学習の一領域に「こころとからだ」学習プランがある。このプランでは、子どもがいかにして「生に向き合う」かが追求されている。大西ほか (2018) によれば、「生きることとはどのようなことかをまずは生物の視点で、次に人間の視点で理解し、考え、討論し、最終的には自らが主体としてどのように生きていくかの展望を持ち実践していく力を獲得することを目標としている」(p. 70-71) ^[43]。このプランで身に付けることが期待されているのは、「子ども自らが主体として生きる存在であることを自覚し、主体的に生きていく力」を獲得することである。

「子ども自らが主体として生きる存在であることを自覚し、主体的に生きていく力」の獲得のためには、鋤柄ほか (2018) もいうように、「グローバル化する社会を生き抜く子どもたちが育むべき力として、人と人との間に存在するありとあらゆる相違、すなわち差異の諸側面を探究していくことこそが学びの基盤になる」(p. 6) ^[44]。

「差異の諸側面の探究」ということでいえば、「持続可能な開発のための教育」(ESD) が挙げら

れる。ところが、河野 (2018) によれば、「ESD の本来の目標は、学習者の『価値観と行動の変革』によって、持続可能な社会の形成者を育成することであるが、多くの実践ではこうしたアイデンティティ形成を目指したものにはなりえていない」(p. 59) ^[45]。そこで、歴史文化遺産を通じた ESD が重要になるのである。すなわち、「その地域に生きる者としてのアイデンティティの形成を促すならば地域のものを使わなければ、抽象的な話し合いで終わる可能性がある。そこに関わる人の思いにふれ、地域の教材に内在する問題に気付いていくことで、具体性のある、状況に埋め込まれた学習が可能になる。当事者意識を保持しているからこそ、コンフリクトは生まれるのであり、アイデンティティの構築が可能になる」(p. 66) からである。アイデンティティの形成ということでは、アサーション・トレーニングもあげられる。

中村 (2018) によれば、アサーション・トレーニング教育用プログラムが、中学生の非認知的(社会情動的)能力の1つである中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討したところ、中学生の自尊感情の向上に資することが示唆された (p. 75) ^[46]。自尊感情の向上に資するアサーション・トレーニングは、ケアリングのための素地を養うトレーニングといえる。

5.2. 仲間内でのケアリング

仲間内でのケアリングを象徴する活動として、ピア・サポートモデルとピア・メディエーションプログラムがあげられる。

問題解決に向けたグループでの活動を通して、探求的な学びを深め、「互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う」関係づくりを目指す、ピア・サポートによる協働的な学びがある。

小学6年生を対象とし、修学旅行とその事前事後指導を含む一連の探求的な学習活動においてピア・サポートモデルを導入し、トレーニングから振り返りまでの一連の体験過程を踏まえた授業実践はその一例である。音山ほか (2019) によれば、「ピア・サポートによって協働性を高め、学びを深めていくことを促すという点で、ピア・サポートモデルは総合的な学習の時間の指導法の観点からも興味深いと言える」(p. 235) ^[47]。

「総合的な学習の時間」を活用した人間関係づくりを目指すプログラムとして、ピア・メディエ

ーションもある。ピア・メディエーションプログラムは、身近なトラブルが起こった際に、子ども間でのメディエーション能力、すなわち「仲裁能力」を育成することを目的としている。

富田ほか(2018)によれば、「トラブルを仲裁する上で必要なのは、仲裁役であるメディエーターが、自分の考えや価値観を押しつけることなく、トラブルの当事者双方の言い分を公平に聞き、両者の合意点を探って解決していくことである」(p. 20)^[48]。自分の考えや価値観を押しつけることなく、トラブルの当事者双方の言い分を公平に聞くという態度もケアリングには欠かせない。

しかし、外川(2019)によれば、「ペア・グループ学習などは、生徒の社会的自立に向け訓練が必要であるが、個々の特性に応じた環境設定への配慮が求められる」(p. 103)^[49]。「環境設定」への工夫という点では、近年、ゲーミフィケーションも注目される。

坂井ほか(2019)によれば、学級の信頼をテーマにしたアクティブラーニング型授業のゲーミフィケーションを設計し、実施した結果、学級への信頼と授業の楽しさが高まることが示された^[50]。

「学級への信頼と授業の楽しさが高まる」という点に、ケアリングの一側面である、「動機の転移」を見てとれる。

5.3. 見知らぬ者や遠い他者へのケアリング

(1) 食育

「総合的な学習の時間」における社会的資質の育成を論じた、奥村ほか(2018)によれば、「総合的な学習の時間」における学びは、『実社会を通じて、実社会から学ぶ』ための契機となり得る」

(p. 61)^[51]。「実社会を通じて、実社会から学ぶ」ということは、「総合的な学習の時間」の学びがケアリングそのものであるということでもある。

「実社会を通じて、実社会から学ぶ」という一例に食育があげられる。

「総合的な学習の時間」を用いて、食育を行うことは、「通常の教科の学びを深いものにするだけでなく、他者に食事を提供する際に考えられる視点を有意に増加させることができる」(須合, 2018, p. 246)ということが確認されている^[52]。

ところが、「学校知を日常知や実践知と接合させるためには、社会生活における具体的な文脈や状況から学校知を再解釈するプロセスが必要にな

る」(早坂, 2018, p. 130)^[53]。そのために、外部人材を活用する積極的かつ教育的な意義が見出される。

さらに、「授業プログラム作成者が地域に出てフィールドワークを行い、児童に食事が自らに届くまでに関わる人々の苦労や思いを理解させられるような仕組み」(山田ほか, 2019, p. 168)^[54]づくりも生徒と見知らぬ者や遠い他者とをつなぐために求められる配慮である。

(2) 地域学習

「総合的な学習の時間」の前史は、棚橋源太郎の実践と牧口常三郎の「郷土科」にさかのぼることができる。「郷土科」とは、郷土の持つ自然や文化などの教育的価値を実践的に探求する郷土教育を教科として成立させようとしたものである(関川ほか, 2019)^[55]。

森田ほか(2018)によれば、「戦後初期におけるコア・カリキュラムに見られたような、地域社会の課題を取り上げその解決の方途を探るという学習のあり方は、一つのモデルとして、今日においても有効であろう。その一方で、地域運動とは一線を画し、あくまでも学校教育の一環として行う探求活動として、そのような活動を通して育成できる(すべき)資質・能力とは何かということについての教育的な見通しや戦略をもつことが重要である」(p. 35)^[56]。

学校と地域の連携および地域学習を進める際の課題の一つに、多元的価値の取り込みがある。森田ほか(2018)にもあるとおり、「分断や対立を軸とする価値一元的な競争的社会を追い求めるだけでなく、協力やケアを軸とする価値多元的な共生社会を創る主体を育成する地域学習の展開が望まれる」(p. 202)^[56]。「ケアを軸とする価値多元的な共生社会を創る主体を育成する地域学習の展開が望まれる」との指摘は、「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育の可能性を見てとれる。

桐生高校の事例では、『桐生について学ぶ』ことをきっかけとして疑問に思ったことについて探究的な学習を行い、地域の現状や課題について考えたり、他者と協働しながらその解決策を見出したり、そのことにより思考力を高めることができる」(田口, 2018, p. 105)とされる^[57]。「他者と協働しながら」解決策を見出す過程で、他者とのかわり方、距離感を学ぶことができる。

地域学習は「総合的な学習の時間」の源流であ

るだけに、その歴史には特筆すべきものがある。「郷土である滋賀」を学習フィールドとし、「学び方を学ぶ」調査研究型の学習である、「BIWAKO TIME」は、34年に及ぶ長い歴史を持ち、全校体制で取り組んでいる総合学習である（原田，2018）^[58]。

上越市立雄志中学校においては、地域や子どもたちの現状を踏まえ、「探究的な見方・考え方」を働かせ課題を解決し自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成が目指されている。具体的には、「地域の職業調べ、職場インタビュー」「上越の偉人調べ」「偉人紹介新聞、上越の未来を考える」「上越調べ学習、上越PR大作戦」など、地域を基本とした「探究的な見方・考え方」を深め、キャリア教育を踏まえた生き方指導の実践がなされている（大久保，2018，p. 10）^[59]。地域の人々とのかかわりにおいて、ケアリングの素地を養う機会を見てとれる。

ケアリング教育の視点は、キャリア教育の本質ともかかわる。たとえば、「商店街・市場の方々とふれあいを通して、その苦労や喜びを知り、自分たちが生活する街を愛する気持ちを育む」というねらいのもと、経営理念をもって取り組み、自らの将来への夢を開く力を育てていく「お店を開こう」という活動がある。松尾（2018）によれば、この活動を通して、「子供たちは、様々な人との関わりをもち、人とのつながり、社会へのひろがりを経験した。これこそが『キャリア教育』の本質である」（p. 177）^[60]。様々な人との関わりをもち、人とのつながり、社会へのひろがりを経験することがケアリングを学ぶ第一歩である。

地域の「大蔵まちづくり協議会」と連携し、自分たちの考えを提言していく学習活動もある。その活動では、「まちをよりよくしたいと活動する人たちやその思いにふれさせ、地域に対するより深い愛着をもたせていくこと」（花島，2019，p. 91）が意図されていた^[61]。

谷尻ほか（2019）によれば、これらの活動で子どもたちが本気になれるのは、「課題が実社会の過疎と町おこしといった現代的課題となっており、子どもたちが主体的に考えることで自分たちの身近な地域が変化・発展していく可能性をも考えることができること」（p. 5-6）という点にある^[62]。ここにいう〈本気になる〉という状態が、ケアリングの「専心没頭」に通じるところがある。

茅ヶ崎市市立浜須賀小学校では、社会科を中核とする総合的な学習「茅ヶ崎駅弁物語」という実践がある。内容は、(ア) 駅弁調べ、(イ) 道の駅販売の駅弁を創ろう、(ウ) 茅ヶ崎市農業推進課による出前授業、(エ) 濱田屋（茅ヶ崎の老舗弁当屋）による出前授業などである。

この事例においても、「双方にとって意義ある『連携』は、児童たちが本気になり学習の目標がはっきりすることに貢献し、学校と社会が同じ方向をむいて『社会に開かれた教育課程』の一つのパーツを作り上げていくことができる」（栗原ほか，2018，p. 74）とされる^[63]。つまり、子どもたちが、様々な人との関わりをもち、人とのつながり、社会へのひろがりを経験するための「社会に開かれた教育課程」がケアリング教育の可能性をひらくのである。

栗原ほか（2018）にもあるとおり、「効果的であり、かつ継続性のある『社会に開かれた教育課程』の創造に際しては、組織や会議を新設して紙媒体の教育課程を作成するのではなく、『互酬性』の視点を入れ込んだ地域の連携を巧みに組み入れた、地域を素材にした総合的な学習の授業づくりを可能とするカリキュラム・マネジメントを実施していく事の重要性が明らかになってきた」（p. 82）^[63]。「互酬性」という視点もケアリング教育のカリキュラム・マネジメントには重要な視点である。そこで、次に、ケアリング教育の可能性をひらく「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発の視点について検討する。

田代ほか（2018）によれば、小中一貫教育におけるカリキュラムの連続性と、岩手の復興教育や各教科等との関連を踏まえながら子どもたちが地域に即した探究学習を行うための総合的学習の小中一貫カリキュラムを開発する際の視点として、以下の6点があげられている（p. 22-23）^[64]。

- ①教科横断的で探究的な学習となるカリキュラムとすること。
- ②地域への貢献（復興）・参画・協働できるカリキュラムとすること。
- ③自己を深く見つめることができるカリキュラムとすること。
- ④単元系統図へ各教科の学習も組み込むこと。
- ⑤自他の命を大切にし、防災・安全についての知識及び行動力が身につくカリキュラムとす

ること。

- ⑥目指す資質・能力について、子どもの発達に即して校種を超えて発展的に見通しを持つことができるようなカリキュラムとすること。

ノディングズのケアリングの6領域と比較してみると、①および④が理念へのケアリング、②および⑤が見知らぬ者や遠い他者へのケアリング、③および⑥が自己へのケアリングに対応している。この点からも「総合的な学習の時間」においてケアリング教育は可能といえる。

(3) 多文化共生

地域に即した探究学習は復興教育にとどまらない。見知らぬ者や遠い他者へのケアリングは、さらに、「グローバル」の視点の重要性が増してきているという状況にも応答する。関戸ほか(2019)で目指されているように、「多様なローカル文化を理解し、グローバルな視点をもちつつ、地域社会に貢献しようとする子供」(p. 69)の育成^[65]はケアリング教育においても共通である。

グローバルな視点にかかる取組には、外国人学校との交流もあげられる。太田(2018)によれば、多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の意義について、「交流を通して自らの偏見を改める児童がいたこと、交流が共生と結びつく形で意識化されていったこと、ルーツの異なる同世代の児童と積極的に交流しようとする姿が見られた」(p. 26)とされる^[66]。ケアリングの一側面としての「動機の転移」につながる取組といえる。

総合的な学習の時間に使用する目的で、初学者や初級段階の学習者を対象とした子ども向けフィリピン語教材の作成まで見られる(矢元, 2018)^[67]。注目すべきは、日常生活において身近な人々と基本的なやり取りができるようにするという言語学習と、言語学習を通して学習者自身やその周囲を見つめ直す文化理解の両方に重点を置いているという点である。「学習者自身やその周囲を見つめ直す」というところにもケアリングの視点が見てとれる。

国際理解教育を「総合的な学習の時間」において実践する際に留意すべき点として、「国際理解教育で扱う内容は、より多くの人によって合意される『最適解』はあったとしても、『正解』はないことに留意したい。同時に、何らかの学習成果を出すことだけでなく、学習成果を生み出すプロセス

が重要となる点にも留意したい」(森田ほか, 2018, p. 154)^[68]。学習対象を様々なつながりの中で捉え、様々な立場の違いを乗り越えて「最適解」を探究するというプロセスが、ケアリングの素地を養うプロセスそのものである。

(4) サービス・ラーニング

地域との相互便益を図る形での地域との協働に関しては、サービス・ラーニングの導入が見られる(大山ほか, 2019)^[68]。サービス・ラーニングとは、生徒が主体的に参加するサービス経験を統合化し、その学習経験を発展させていく教育方法・教育課程を指す。サービス・ラーニングは、「地域社会の必要性に適合するものであり、学校と地域社会を関連させ、生徒たちの体験を学的カリキュラムの中に統合していくものである。サービス・ラーニングについて、生徒たちが学校での学習経験を活用しながら地域社会に貢献するサービス体験を通して、主体的な学習経験をすることであり、地域社会の一員としての自覚と責任も学ぶものである」(p. 146-147)とされる。

さらに、加藤(2019)によれば、サービス・ラーニングは、「総合的な学習の時間の実践の質を向上させ、子供の非認知的スキルを高める指針となり得る」(p. 66)とされる^[69]。そのための手だてとして次の4点が明らかにされている。

- ①総合的な学習の時間における教育活動の目標を明確に打ち出し、学校のカリキュラムに明確に位置付けること、
- ②子供が自身の経験を仲間や教師、地域の人々と一緒に評価するリフレクションの機会を設置すること、
- ③子供を活動の実施だけでなく、学習のあらゆるプロセスに関与させること、
- ④子供とコミュニティとのかかわりを保証すること、

とりわけ、②の子供が自身の経験を仲間や教師、地域の人々と一緒に評価するリフレクションの機会に、ケアリングの素地を養うための確かな配慮を見てとることができる。

サービス・ラーニングという取組をとおして、「総合的な学習の時間の充実が、教育的支援を要する生徒のニーズに応えられる可能性、そして、継続的・持続的な社会への参加を促す可能性が明

らかとなった」(加藤, 2019, p. 15) [70]. 教育的支援を要する生徒のニーズへの応答の場が、「総合的な学習の時間」であり、ケアリングの現場でもあるということである。

(5) ESD (持続可能な開発のための教育)

「継続的・持続的な社会への参加」ということでは、ESD (持続可能な開発のための教育) も「総合的な学習の時間」では注目されている。

宮川ほか (2018) によれば、ESD 活動として展開されている「総合的な学習の時間」の特徴として、次の6つがあげられる (p. 44) [71].

- ・学習の場が学校外に開かれていること。
- ・学習対象を様々なつながりの中で捉えさせようとしていること。
- ・できる限り実体験を基に深く考えさせようとしていること。
- ・様々な立場の違いを乗り越えて解決策を具体的に検討させようとしていること。
- ・自らを含めて具体的にどう対処行動を展開するかを示す提案・実践を行わせていること。
- ・できるだけ多様な立場の人々に公開し意見交換を行うことによって学習の精度をより高めようとしていること。

ここにいう、「学習の精度」という点でいえば、稲垣ほか (2018) の事例を挙げておかなければならない[72]. 「総合的な学習の時間」を活用することで、「生物育成に関する技術」領域に関する授業内容を補完するとともに、「生物育成に関する技術」領域への生徒の興味を向上させることができたと言われる事例である。「ESD に関する話題で生物多様性について知り、その保全や活用に関する取り組みとして植物遺伝資源について学習し、さらに植物遺伝資源の一つである雑穀を実際に観察するという体験させるという授業内容・構成が有効であった」(p. 150) とされる事例であり、後述する「動物、植物、地球へのケアリング」の現場でもある。

持続可能な社会づくりに向けた、コンピテンシー・ベースの学びの展開に学校外の学習コーディネータが有為なはたらきを示すとされた事例も注目に値する。松田ほか (2018) によれば、「成果物をゴールとするのではなく『何が身に付いたのか』を目指した本取組におけるプロセスを見渡すと、コーディネータの果たした役割はそのまま児童お

よび当該学年教員の『学びへの向き合い方』に影響し、学習価値の向上へと少なからず寄与した」(p. 63) とされる[73]. コーディネータの良き関わりこそが、ケアリングそのものといえる。

(6) 学びのプロセスとしてのケアリング

さらに、ここで注目すべきは、学習対象を様々なつながりの中で捉え、実体験を基に深く考え、様々な立場の違いを乗り越えて解決策を具体的に検討するというケアリングのプロセスである。

「総合的な学習の時間」において、学級単位で題材を決め出し、同じ学級の仲間と3年間追究を続ける「学級総合」に取り組んでいる信州大学附属松本中学校のような例もある (北原, 2019, p. 44) [74].

この「学級総合」の成果は、学級やグループの活動の事実ではなく、次のような生徒の育ちで明らかにされるというのである。

地域の方から自分の活動を認められ、必要とされる経験をすることで、自己肯定感を高め、さらなる社会参画への意欲を高める姿に、これまで数多く出会ってきた。また認められるだけでなく、受け入れてもらえなかったり、厳しく指摘されたりすることもあった。一筋縄ではいかない実社会の複雑な課題に出会うことで、物事を様々な立場から考えられるようになった生徒の育ちをとらえることができた。

以上のように、「総合的な学習の時間」における地域学習は、ケアリング教育を展開するに十分な場といえる。

5.4. 動物、植物、地球のケアリング

ホリスティック教育の視点から「総合的な学習の時間」の食育を考察した池田 (2018) によれば、「ホリスティックな教育においては、人間存在を取り巻く様々な relationship や connection に焦点を当てることが重視されるが、総合的な学習の時間における探究課題の一例としての食、給食指導 (特別活動) の場面、及びそれをめぐる教育実践を包括する食育は、そうしたかかわりやつながりを、教師と子どもがともに実感を伴って学習する典型的な好機の一つであると言える」(p. 21) [75]. ここでいう、「かかわり」や「つながり」への「動

機の転移」こそが、「総合的な学習の時間」に求められているといえる。

奈良教育大学附属中学校のように、ESD が教育課程の背景にあることにより、「裏山クラブ」という課外活動が、ランドスケープ学習として「奈良めぐり」など「総合的な学習の時間」への連続性を貫けたとされる例もある（竹村ほか, 2018）^[76]。

地域課題としての地場産野菜をテーマとする取組もしばしば見られる。たとえば、「柏崎野菜」マコモタケをきっかけに、「小学生の「総合的な学習の時間」と大学生における大学地域連携活動が共通のテーマの元で連携していくことによって、異なる学校種に所属する学修者たちの主体性が一層発揮されることとなり、地域課題の解決へ歩みを進めることができた」（権田, 2019, p. 36）とされる事例はその一例である^[77]。

山形県庁から農作物の提供を受けて美味しさを学び、それらがどのように作られているのかという農家の工夫や努力について、県庁からの出前授業を通して学んだことで、「いくつもの山形県からの本物の“おくりもの”によって今まで知らなかった世界を知り、そこに暮らす人へ思いを馳せ、教科書に書かれてあること以上に人の気持ちなどを想像することができるようになった」（中島, 2019, p. 61）という事例もある^[78]。（そこに暮らす人へ思いを馳せ、気持ちなどを想像する）ということは、ケアリングへの第一歩である。

「総合的な学習の時間」の中に「味覚」に焦点をあてた学習を取り入れるという取組も見られる。味覚と食生活との関係について考えることで、食生活を健全に保つことの重要性についての理解を深め、実生活に生かすことができるようにすることを目指す一方で、保健分野での学習との関連をはかることで、健康を保持増進するための知識・理解や実践力の育成を目指した事例もある（合田ほか, 2019）^[79]。

「総合的な学習の時間」を中核として行われた「レイニー」という家畜の飼育・出荷・食べる体験活動もある。その教育的効果として、活動が終了しても自分の生き方について考え続けようとしていたとされる。「総合での飼育や話合いの場だけでなく、レイニーを中心とした学校生活の中で、児童はじっくりと話し合い、自分の考えをつくっていた」（吉崎ほか, 2019, p. 129）からである^[80]。「じっくりと話し合い、自分の考えをつくって

た」というところが、ケアリングの一側面である「専心没頭」につながる。

福島県喜多方市では小学3年生から6年生が「総合的な学習の時間」に「農業科」の授業に取り組んでいる（山本, 2019）^[81]。「種蒔き→管理→収穫→調理・加工・食べること」を実施している。「全市で取り組む『農業科』が内包する教育的効果は、社会情動的スキルを伸ばすことにつながり、全国的に見れば特異な活動ではあるが植物を慈しみ育てる過程でみられる人格を陶冶する大きな効果をもたらす可能性がある」（p. 17）。ここでいう、「社会情動的スキル」⁽³⁾もケアリング教育の重要な視座のひとつである。

5.5. 人工的世界のケアリング

ノディングズ（2007）によれば、「人工の世界—物や道具の世界—をケアすることは、人間をケアすることと同じではない」（p. 255）^[81]。なぜなら、即座に道徳的影響がないからだとされる。しかし、「私たちの物の扱い方は、人間と人間以外の生命の両方に影響がある」（p. 255）とも言われる。AI時代の教育においては、とりわけ、ケアが必要なゆえんである。ところが、人工的世界のケアリングにあたる「総合的な学習の時間」の実践事例を見出すことは困難であった。ここでは、そば打ち、壁新聞づくり、自然素材を用いた作品づくりの3つのものづくり体験の実践を通じて「総合的な学習の時間」が構想されている事例を挙げるにとどめる（小出, 2018）^[82]。

5.6. 理念のケアリング

理念へのケアリングとは、ノディングズ（2007）によれば、「学問的思惟の世界に熱烈に関心を持っている生徒を、どのように教えるべきか」「何かに役立つものとして教科に興味を抱いている生徒を、どのように教えるべきか」という問題である^[81]。

まず、「総合的な学習の時間」の取組ではないが、梅澤（2015）^[15]では、「学校体育における教育学的ケアリングは、自己と他者とのケアリング関係および、自己と学習対象であるスポーツ／運動との間にケアリング関係の構築が同時並行的に行われることである」（p.11）とされ、ノディングズのいうように、理念に対し、熱烈に関心をもち没頭する在り方が論じられている。

また、中野（2011）では、安西冬衛作の「春

を教材として、観念へのケアリングを促す発問と学習活動との関係が教育的ケアリング論から明らかにされている^[83]。

「総合的な学習の時間」で「統計学」を取り上げた事例は興味深い。「統計学はさまざまな分野における解析手法として生まれた学問であり、総合的な学習には適した題材が少なくない」（神保，2018, p. 29）とされ、「統計的思考法」の「総合的な学習の時間」への適用の事例もある^[84]。統計データの活用としては、公的統計データを用いて、探求課題の環境・資源エネルギー・国際理解・地域経済の4分野に対応した教材の開発が試みられている。4つの教材開発を通して、「探求課題の課題解決のために、公的統計データを検索し、目的に合わせて加工・処理・表現し、分析・考察する一連の過程は、探求的な学習活動として有効な手段の一つとなりうる」（古谷，2018, p. 72）とされた事例もある^[85]。

「総合的な学習の時間」における探究的な学習を軸に、教科横断的な位置づけで数学の考察能力を育てることをめざし、2次方程式の単元で、探究的な学習につながる課題の設定と授業の工夫を行った事例も見られる（高橋，2018）^[86]。

教科横断という視点では、高等学校における「総合的な学習の時間」での学習経験と日本史Bでの学習効果の関係性を検証した、西ほか（2018）によれば、「歴史的思考力を問う記述的な学習課題の設定に総合的な学習の時間での記述力的な学習経験を反映させた結果、記述力のみではなく他人の立場に立って考えることができるというような資質的な学習経験をもつ生徒ほど優る学習効果を獲得することができていた」（p. 71）とされる事例もある^[87]。ここで注目すべきは、「学習効果」以上に、「他人の立場に立って考えることができる」という学習経験の要請が、まさに、ケアリング教育の要請である点である。

中学校において、プログラミング教育が、技術・家庭における授業実践だけでは不十分であり、「総合的な学習の時間」においても扱うべきであると主張する、舟生（2018）においても、「コンピュータ・シンキングに基づいて捉え直したプログラミング的思考を育成することは、総合的な学習の時間の目標達成にも通じること、プログラミング活動における困難性はむしろ、生徒の協働や対話を必然的に生じさせることを示し、プログ

ラミング活動によって、『総合的な学習の時間』の目標を十分に達成できる」（p. 159）とされる^[88]。ここでも、「生徒の協働や対話を必然的に生じさせる」という点がケアリング教育の視点からは重要である。

さらに、広瀬（2019）では、小・中学校における「総合的な学習の時間」のなかで行われることが多い演劇を取り上げ、国語、社会、音楽、体育、家庭科など多様な領域を含む演劇は、「総合的な学習の時間」のねらいである、横断的・総合的な学びを可能にすると同時に、「主体性、協調性、創造性、コミュニケーション能力といった道徳性を育むことをも可能にする」（p. 9）とされる^[89]。ここにいたって、ケアリング教育の可能性が開かれる。

6. 考察

6.1. 「総合的な学習の時間」における道徳教育
AI時代の到来を教育人間学の立場から考察するならば、人間性の次元の回復が切実かつ切迫した教育目的として挙げられる。そのための教育のひとつとして、ケアリング教育が挙げられる。そして、「ケアリング」を「相手の要求に共感的に応答すること」と捉えたうえで、ケアリング教育を担う場として、「総合的な学習の時間」を再評価できるのではないかというのが本研究での問題意識であった。

高等学校における「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」となり、〈探究〉がより一層強調される。教育の分野に〈ケア〉の視点を導入したノディングズによれば、「すべての子どもたちを有能さ（competence）にむけてだけでなく、ケアすることにむけても教育すべきである。私たちの目的が、有能で、ケアをし、愛情に満ち、愛される、そうした人に成長するよう促すことに置かれるべきである」（p. 18）^[9]との指摘は、「総合的な学習の時間」をケアリング教育の場として再評価することの基礎付けとなる。

学習指導要領においても、各教科等における道徳教育について、「総合的な学習の時間」では、「探究課題の解決を通して育成を目指す資質・能力」については、「主体的に判断して学習活動を進めたり、粘り強く考え解決しようとしたり、自己の目標を実現しようとしたり、他者と協調して生活しようとしたりする資質・能力を育てることも重

要であり、このような資質・能力の育成は道德教育につながるものである」とあり、とりわけ、「他者と協調して生活しようとしたりする資質・能力を育てること」というねらいは、本研究におけるケアリング教育と重なる部分もある。

しかし、「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育の可能性は、「総合的な学習の時間」における道德教育、いわゆる道德性の育成にとどまらないことが、ノディングズのケアリングの6領域を理論枠組みとして実践事例を分析・検討した結果、明らかとなった。

6.2. 「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育

(1) 自己のケアリング

ケアリング教育の中心に位置付けられる自己のケアリングでは、子ども自らが主体として生きる存在であることを自覚し、主体的に生きていく力を獲得することが目指される。そのために、〈差異の諸側面の探究〉をとおしたアイデンティティの形成が重要となる。

海外の研究者のなかには、全国の地域学習・人権教育・多文化共生教育・国際理解教育の授業調査を通じて、「差異の諸側面」(Dimensions of Difference)を視座に据え、「総合的な学習の時間」こそ、「生徒に自分とは異なる異質性を理解・受容・尊重し、グローバル社会で献身的に生きることに挑戦させることができる」(マクドナルド, 2016, p.24)として、「総合的な学習の時間」を再評価する立場も見られる^[90]。

(2) 仲間内でのケアリング

仲間内でのケアリングを象徴する活動として、ピア・サポートモデルとピア・メディエーションプログラムをとりあげた。

ピア・サポートによる協働的な学びでは、「互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う」という視点がケアリング教育における基本姿勢である。

さらに、ピア・メディエーションプログラムは、子ども間での「仲裁能力」を育成することを目的とするプログラムではあるが、「自分の考えや価値観を押しつけることなく、トラブルの当事者双方の言い分を公平に聞く」という姿勢が目指されなければならない。

(3) 見知らぬ者や遠い他者へのケアリング

ノディングズ(2007)によれば、ケアリングに

関する教育方法としては、模範(modeling)、対話(dialog)、実践(practice)、確認(confirmation)の四つがあり、なかでも、「模範が極めて重要である」(p.55)^[5]。総合的な学習の原点とされる地域学習においては、たしかに、模範によるケアリングの学びが確認できた。

地域学習において、「協力やケアを軸とする価値多元的な共生社会を創る主体」を育成することは、ケアリング教育にとっての重要な目標である。まちをよりよくしたいと活動する人たちやその思いにふれ、地域に対するより深い愛着を感じることができるという意味において、まさに、「総合的な学習の時間」におけるケアリング教育は、「実社会を通じて、実社会から学ぶ」好機である。

それと同時に、学習対象を様々なつながりの中で捉え、実体験を基に深く考え、様々な立場の違いを乗り越えて解決策を具体的に検討するという学びのプロセスそのものこそが、ケアリングの素地を養うプロセスである。

(4) 動物、植物、地球のケアリング

動物、植物、地球のケアリングは、ホリスティック教育の立場からいえば、かかわりやつながりについて、実感を伴って学習する典型的な好機の一つであると言える。

かかわりやつながりの中で、〈思いを馳せ、気持ちなどを想像する〉ことこそが、ケアへの一歩である。

(5) 人工的世界のケアリング

ノディングズ(2007)によれば、人工的世界のケアリングとして、有用性、物の配置、維持と保護、製作と修繕、理解と鑑賞の視点から考察を加えている^[5]。彼女の考察に援用されているように、人工の物とその配置という世界のケアについては、AI時代の問題だけではなく、すでにペスタロッツの実物教授にも見てとれるというほどに、重要な問題であるが、「総合的な学習の時間」の事例としては今後の課題である。

(6) 理念のケアリング

理念のケアリングについては、体育、プログラミング活動、演劇など、様々な取組が見られた。たとえば、国語、社会、音楽、体育、家庭科など多様な領域を含む演劇は、「総合的な学習の時間」のねらいである、横断的・総合的な学びを可能にすると同時に、主体性、協調性、創造性、コミュニケーション能力といった道德性を育むことをも

可能であり、その学びの過程はケアリング教育につながる。

以上のように、ケアリング教育を構成する6領域に、「総合的な学習の時間」における取組が確認でき、ケアリング教育の視点から「総合的な学習の時間」を再評価することができた。

7. まとめおよび残された課題

Society5.0における精神的状況を教育人間学の視点から検討すると、人間がAIと共生するための教育的課題のひとつとして、ケアリング教育を挙げることができる。道徳教育においては、すでに、「ケアする心を育む」という立場も見られるが、「特別の教科」化により強度が高まり、「特別の教科 道徳」の在り方自体が模索されている。同様な状況は、平成29年告示の学習指導要領のもと、〈探究〉することの強度が高まった「総合的な学習の時間」にも見られる。しかし、「総合的な学習の時間」の学びをノディングズのケアリングの6領域を理論枠組みとして分析したところ、ケアリング教育の場としての可能性が明らかとなった。

なお、本研究では、「総合的な学習の時間」における学び方の特性に応じた個別支援の在り方、たとえば、ICTの活用等については検討し得なかった。本研究での残された課題である。

注

(1) Society 5.0とは、サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会をいう。第5期科学技術基本計画において提唱された、狩猟社会

(Society 1.0)、農耕社会 (Society 2.0)、工業社会 (Society 3.0)、情報社会 (Society 4.0) に続く、新たな社会を指す。

(2) ノディングズにおいては、ケアリング教育の対象は、人間だけでなく、動物、植物、人工の世界、観念にまでの広がりを見せる。

ノディングズによれば、「人工の世界のケア」については、「私たちが、物理的環境を、快適で健康的にしようと力を合わせるとき、私たちのためにそのような仕事をしばしばしている人たちへの感謝の気持ちが増すようになる。これが、ケアすることを学ぶことの真髄である」(p.266)^[5]とされ、〈共感的な応答〉が見てとれる。

また、ケアリング教育の対象としての「理念」は、教科内容と関連する学習対象をいう。そのうえで、「私たちは理念に対し、熱烈に関心を持ち没頭することができる。学校は生徒にそのような没頭を可能にすべきである」(p.308)^[5]という立場でケアリング教育を論じている。ここにおいても、ノディングズが「ケア」を特徴付ける「没頭」が見てとれる。

(3) 経済協力開発機構(2018)^[9]によれば、「社会情動的スキル」には、目標を達成する力(例: 忍耐力, 意欲, 自己制御, 自己効力感), 他者と協働する力(例: 社会的スキル, 協調性, 信頼, 共感), そして情動を制御する力(例: 自尊心, 自信, 内在化・外在化問題行動のリスクの低さ)が含まれている。

引用文献

[1]文部科学省. 中学校学習指導要領(平成29年告示), 2017.

[2]田村学ほか. 中学校新学習指導要領の展開 総合的な学習編 平成29年版. 明治図書出版, 2017.

[3]生田久美子. 教育における正義とケア: 「教育の文脈」で再検討することの意義. 教育哲学研究. 2012, 105, p.1-7.

[4]朝倉淳ほか. 総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開. 学術図書出版社, 2019.

[5]ノディングズ, ネル. 佐藤学監訳. 学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて—. ゆみ出版, 2007.

[6]林泰成ほか編. ケアする心を育む道徳教育—伝統的な倫理学を組えて—. 2000, 北大路書房.

[7]佐藤康. ネル・ノディングズの道徳教育論—倫理的なケアリングに着目して—. 群馬大学教育実践研究. 2004, 21, p.301-317.

[8]青柳宏ほか. 対話の中で物語を聞く—ケアする心を育む授業の構想. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2005, 28, p.255-264.

[9]鎌田公寿ほか. 「ケアされる人」がケア主体へと発達する契機を分析するための枠組み: 道徳教育におけるNoddings理論の援用妥当性を論点として. 琉球大学教育学部紀要. 2015, (87), p.113-120.

[10]文部科学省. 中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総則編. 東山書房, 2018.

[11]ノディングズ, ネル. 立川善康ほか訳. ケアリング: 倫理と道徳の教育—女性の観点から. 晃洋

書房, 1997.

- [12]中野啓明. 教育的ケアリングの研究. 樹村房, 2002.
- [13]貴志倫子. 米国家庭科の教科書からみた家庭科におけるケアリング教育. 日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集. 2008, 51(0), p.9-9.
- [14]齋藤勉ほか. 小学校におけるケアリング教育の研究. 新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 2001, 20, p.1-26.
- [15]梅澤秋久. 学校体育における教育学的ケアリングの地平. 2015, 31, p.1-17.
- [16]安井絢子. ケアとは何か: メイヤロフ、ギリガン、ノディングスにとっての「ケア」. 京都大学. 哲学論叢. 2010, 37(別冊), S119-130.
- [17]文部科学省. 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示), 2018.
- [18]池田和正. 自律的な探究のための形成的アセスメントの活用と問題点: 「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への変化に注目して. 東北大学大学院教育学研究科研究年報. 2018, 67, 1, p.311-325.
- [19]文部科学省. 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編 平成 30 年告示, 2018.
- [20]平田昭雄ほか. 高等学校「理数探究」および「総合的な探究の時間」における発見・検証・開発・他に至る探究過程の指導の模索. 日本科学教育学会研究会研究報告. 2019, 33, 4, p.61-66.
- [21]白井克尚ほか. 主体的・対話的で深い学びを実現した総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントに関する事例研究: 小3「詩のボクシング」の実践の検証を通じて. 東邦学誌. 2018, 47(1), p.19-36.
- [22]元根朋美. 総合的な学習の時間の指導法の一研究: 高校2年生に向けたキャリア教育の授業実践の考察を通して. 帝塚山大学全学教育開発センター紀要. 2018, (2), p.19-29.
- [23]打越正貴ほか. 総合的な学習の時間の指導方法に関する実践的な研究—探究活動を深めるための課題提示の工夫とカリキュラム・マネジメントの在り方—. 茨城大学教育学部紀要. 教育科学. 2019, 68, p.657-673.
- [24]友枝文也. 「総合的な学習の時間」における教育的意義. 日本経大論集. 2018, 48, 1, p.175-183.
- [25]一之瀬敦幾. 新学習指導要領における総合的な

- 学習の時間の役割と各教科との関係: 総合的な学習の時間の「全ての学習の基礎となる資質・能力」を用いた各教科の指導. 静岡大学大学院教育学研究科. 教科開発学論集. 2019, (7), p.137-143.
- [26]田中均ほか. 「総合的な学習の時間」～指導上の課題, 及び指導方法～. 東京理科大学教職教育研究. 2018, (3), p.205-215.
- [27]太田聡. 第4章 カリキュラム評価 学校評価および生徒質問紙調査によるカリキュラム評価. 滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要. 2018, (60), p.132-135.
- [28]福島知津子. 中学校及び高等学校での総合的な学習の時間における学びに関する学習者の事後の意識調査. 大阪女学院大学紀要. 2019, 15, p.107-119.
- [29]村川雅弘ほか. 総合的な学習の時間の指導法—教職課程コアカリキュラム対応大学用テキスト理論と実践—. 日本文教出版, 2018.
- [30]栗原保. 中学校の「総合的な学習の時間」に関する実証的な研究(1). 人間科学研究. 2018, (39), p.95-104.
- [31]原聡介. 教育思想史の課題と方法: 近代問題にどう接近するか. 近代教育フォーラム. 2011, 10, p.19-28.
- [32]武田明典ほか. 総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査. 神田外語大学紀要. 2018, (30), p.235-255.
- [33]吉岡一志. 中学校新学習指導要領から見た「総合的な学習の時間」の課題. 山口県立大学学術情報. 2019, (12), p.91-96.
- [34]千葉大学教育学部附属中学校. 教育活動報告: 総合的な学習の時間 (共生の時間). 千葉大学教育学部附属中学校研究紀要. 2018, 48, p.67-72.
- [35]大澤由紀. 総合的な学習「共生の時間」における資質・能力の育成: 『和食』文化を考える」ゼミにおける取り組み. 千葉大学教育学部附属中学校研究紀要. 2018, 48, p.43-48.
- [36]福島信也. 「総合的な学習の時間」とリンクする「道徳の授業」に向けて—高齢者に関わる社会問題 (認知症など) の教材から—. 森ノ宮医療大学紀要. 2018, (12), p.69-84.
- [37]板倉栄一郎. 総合的な学習の時間から総合的な探究の時間へ—探究という行為の本義について—. 北陸大学紀要. 2019, (46), p.19-30.
- [38]青木猛正. 探究活動を生かした総合的な学習の

- 時間の展開. 教職研究. 2019, (32), p.11-22.
- [39]関口貴裕ほか. 育成可能な資質・能力に関する調査. 「OECD との共同による次世代対応型指導モデルの研究開発」プロジェクトー平成 28 年度研究活動報告書一. 2016, p.16-25.
- [40]青木一起ほか. 資質・能力を育成する総合的な学習の時間のカリキュラム設計. 椋山女学園大学教育学部紀要. 2019, 12, p.259-266.
- [41]田村学ほか. 中学校教育課程実践講座 総合的な学習の時間 平成 29 年改訂. ぎょうせい, 2017.
- [42]菅野卓郎ほか. 総合的な学習の時間における教師の「子ども観」に関する研究. 福島大学総合教育研究センター紀要. 2018, 25, p.49-56.
- [43]大西公恵ほか. 生に向き合う総合学習カリキュラム: 和光鶴川小学校における「こころとからだ」学習プランの検討を通して. 和光大学現代人間学部紀要. 2018, (11), p.57-72.
- [44]鋤柄圭祐ほか. 総合的な学習と小学校英語の有機的な関連はいかに可能かーコミュニケーション主義とその前提としての「グローバル化」を問い直す一. 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要. 2018, (3), p.1-7.
- [45]河野晋也. 持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築: 小学校第 5 学年総合的な学習の時間の実践を通して. 次世代教員養成センター研究紀要. 2018, (4), p.59-67.
- [46]中村豊. アサーション・トレーニング教育用プログラムが中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討. 東京理科大学教職教育研究. 2018, (3), p.75-84.
- [47]音山若穂ほか. 総合的な学習の時間の指導法に関する一検討ーピア・サポートモデルによる協働的な学び一. 群馬大学教育実践研究. 36, p.227-236.
- [48]富田幸子ほか. リーダーシップ力がピア・メディアーションの効果に及ぼす影響: 総合的な学習の時間の学習活動から. 次世代教員養成センター研究紀要. 2018, (4), p.19-26.
- [49]外川知絵. 〈院生研究報告〉定時制高校におけるキャリア発達を促す「総合的な学習の時間」の在り方ー場や集団の工夫と外部資源の活用を通してー. 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報. 2019, (1), p.95-104.
- [50]坂井裕紀ほか. 総合的な学習の時間におけるアクティブラーニング型授業のゲーミフィケーションが生徒の学級への信頼に与える効果の検討. 日本教育工学会論文誌. 2019, 42(3), p.221-230.
- [51]奥村旅人ほか. 「特別活動」・「総合的な学習の時間」における社会的資質の育成: 生涯学習論的視座からの考察. 京大大学生涯教育フィールド研究. 2018, 6, p.53-62.
- [52]須合幸司ほか. 運動会で販売するミニオードブルを考案する食育の授業実践: 「食のスキル」向上を狙った実践と児童への効果. 北海道教育大学紀要. 教育科学編. 2018, 69(1), p. 241-247.
- [53]早坂淳. 「総合的な学習の時間」における外部人材活用の意義と課題: 「協働」概念による課題の克服を目指して. 長野大学紀要. 2018, 39(3), p.125-136.
- [54]山田風紗ほか. 地域との連携に基づく食育プログラムの開発研究: 小学校「総合的な学習の時間」における単元開発を事例として. 岡山大学教師教育開発センター紀要. 2019, 9, p.167-181.
- [55]関川悦雄ほか. 特別活動・総合的な学習の理論と指導法. 弘文堂, 2019.
- [56]森田真樹ほか. 総合的な学習の時間. ミネルヴァ書房, 2018.
- [57]田口哲男. 総合的な学習の時間における「探究的な学習」の構築に向けて: 桐生高校のスーパーサイエンスハイスクールの取組を通して(池野正晴教授退職記念号). 高崎経済大学論集. 2018, 60(4), p.103-128.
- [58]原田雅史. 第 3 章 総合的な学習の時間, 特別活動等の研究 1 BIWAKO TIME 探究的学習活動の過程で自ら学びを深める総合学習「BIWAKO TIME」の実践. 滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要. 2018, (60), p.108-115.
- [59]大久保正廣. 総合的な学習の時間を生かすカリキュラム・マネジメント: 上越市における地域に密着した実践を事例として. 福岡大学人文論叢. 2018, 50(2), p.549-560.
- [60]松尾和宣. キャリア発達をめざす総合的な学習の時間: 地域の特性を生かしたキャリア教育. 教育総合研究叢書. 2018, (11), p.169-178.
- [61]花島秀樹. 地域社会とのかかわりを生かした生活科・総合的な学習の時間の実践的研究. 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報. 2019, 9, p.87-94.
- [62]谷尻治ほか. 「総合的な学習の時間」における探究的な学習の過程: 和歌山に焦点をあてて. 和歌山大学教職大学院紀要: 学校教育実践研究. 2019, (3), p.1-8.

- [63]栗原幸正ほか. 社会に開かれた教育課程を創るカリキュラム・マネジメント:「互酬性」に配慮した社会科・総合的な学習の授業づくりを通して. 高崎健康福祉大学紀要. 2018, (17), p. 65-83.
- [64]田代高章ほか. 岩手の教育課題に応じた小中一貫教育のモデルカリキュラムの開発(その2):総合的な学習及び特別支援教育について. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報. 2019, (3), p.19-35.
- [65]関戸裕ほか. 総合的な学習の時間を中心としたグローバル人材を育成する単元構想. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集. 2019, (6), p.69-76.
- [66]太田満. 多文化共生社会を目指す外国人学校との交流実践—小学校第3 学年単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」を通して—. 共栄大学教育学部研究紀要. 2018, (3), p. 17-28.
- [67]矢元貴美. 子ども向けフィリピン語教材の開発と評価: 中学校・高等学校・大学での授業実践から. 外国語教育のフロンティア. 2018, 1, p.29-40.
- [68]大山和則ほか. 「自分が好き, 仲間・学校が好き, 地域が好きな児童」を育てるカリキュラムマネジメントに関する研究:「学級力向上プロジェクト」「コブラクダの授業づくり」「サービス・ラーニング」の視点から. 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要. 2019, (4), p.145-152.
- [69]加藤智. 非認知的スキルを高めるための教育的介入の効果に関する一考察. 愛知淑徳大学論集. 文学部篇. 44, p.57-69.
- [70]加藤智. 中等教育におけるサービス・ラーニングに関する一考察: 中学校および高等学校における総合的な学習の時間への示唆. 学び舎: 教職課程研究. 2019, (14), p.3-16.
- [71]宮川秀俊ほか. 「総合的な学習の時間」におけるESD(持続可能な開発のための教育)の視点と展開. 現代教育学部紀要. 2018, (10), p. 39-46.
- [72]稲垣建人ほか. 中学校総合的な学習の時間における植物遺伝資源としての雑穀を活用した授業実践の効果. 千葉大学教育学部研究紀要. 2018, 66(2), p.145-151.
- [73]松田剛史ほか. 持続可能な社会づくりに向けた総合的な学習の時間の協働的实践と考察: コンピテンシー・ベースの学びをサポートするコーディネータの意義. 人間生活学研究. 2018, (25), p.55-65.
- [74]北原遼司. 地域の課題と向き合った中学校総合的な学習の時間の育ち: 3年間の「学級総合」を通して. 平成30年度 信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)実践研究報告書抄録集. 2019, p.41-44.
- [75]池田華子. 総合的な学習の時間及び特別活動で取り組む食育の現状と課題: ホリスティック教育の視点からの予備的考察. 天理大学教職教育研究. 2018, 1, p.21-36.
- [76]竹村景生ほか. 「ESD 佐保川流域プロジェクト(4) —平城山ランドスケープ創出の取り組み—». 次世代教員養成センター研究紀要. 2018, (4), p.185-192.
- [77]権田恭子. 「柏崎野菜」マコモタケのPR活動を通じた大学地域連携活動の展開: 大学教育におけるアクティブラーニングと小学校の総合的な学習との連携可能性. 新潟産業大学経済学部紀要. 2019, (53), p.35-54.
- [78]中島明日香. 本物との出会いを大切にしたい総合的な学習の創造: 山形県からのおくりもの〜もっと優しく, もっと賢い子どもたちをめざして〜. 甲南大学教職教育センター年報・研究報告書(2018年度). 2019, p.55-61.
- [79]合田大輔ほか. 味覚の不思議: 保健分野での発展的学習を見据えて. 中等教育研究紀要/広島大学附属福山中・高等学校. 2019, (59), p.200-211.
- [80]吉崎露子ほか. 家畜の飼育・出荷・食べる体験活動の教育的効果について: 総合的な学習の時間における児童の意識の変容から. 上越教育大学教職大学院研究紀要. 2019, 6, p.121-130.
- [81]山本俊光. 福島県喜多方市の小学校における総合的な学習の時間「農業科」の取り組み. 甲子園短期大学紀要. 2019, 37(0), p.9-17.
- [82]小出良幸. 大学における小学校教職課程での「総合的な学習の時間」の位置づけについて: 子ども発達学科での取り組み事例をもとに. 札幌学院大学総合研究所紀要. 2018, 5, p.31-40.
- [83]中野啓明. 観念へのケアリングを促す発問研究. 新潟青陵学会誌. 2011, 4(1), p.25-33.
- [84]神保雅一. 深い論理的思考力を有する数学教員の育成を目指して(特集 現代教育学部と教師教育). 現代教育学部紀要. 2018, (10), p.21-30.
- [85]古谷次郎. 中学校の総合的な学習の時間における公的統計データを用いた教材開発(木村和範教授退職記念号). 北海学園大学経済論集. 2018, 65(4), p.57-77.
- [86]高橋利彰. 第2章 必修教科等の研究 3 数学

主体的な学びをはぐくむ数学指導の工夫—探究的活動を継続的に活用して—。滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要。2018, (60), p.38-43.

[87]西眞輝ほか. 学習経験と学習効果の関係性についての一考察—高等学校における総合的な学習の時間での学習経験と日本史 B での学習効果に着目して—。奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」。2018, 10, p.63-72.

[88]舟生日出男. 汎用的能力を育成するための授業デザインを指向した中学校・総合的な学習の時間の目標の分析的理解—プログラミング活動を通し

た目標達成の検討—。教育学論集。2018, (70), p.151-161.

[89]広瀬綾子. 道徳性育成を重視した「総合的な学習の時間」を指導できる 教師の養成についての一考察 — <演劇>の導入を中心に —。環太平洋大学研究紀要。2019, (14), p.1-10.

[90]ラリー・マクドナルド. グローバリゼーションとカリキュラム改革：海外の研究者が見た「総合的な学習の時間」。東信堂, 2016.

[91]経済協力開発機構 (OECD). 社会情動的スキル—学びに向かう力。明石書店, 2018.

(受付日：2019年10月3日，受理日：2019年10月21日)

高野 成彦 (たかの なりひこ)

現職：大妻女子大学教職総合支援センター准教授

上越教育大学大学院学校教育研究科修了。

専門は教育哲学。現在は教育とケアリングの架橋をテーマに、教育の原理と方法の編み直しに焦点をあてた研究を行っている。

主な著書：『教育的課題としての状況倫理』（単著，青磁書房）

『状況倫理への「臨床」教育学』（単著，青磁書房）

『教師とは—教師の役割と専門性を深める—』（共著，学文社）

『学校教育の「理論知」と「実践知」』（共著，教育開発研究所）

『21世紀型学校教育の提言—民主的学校と省察的教師—』（共著，教育開発情報センター）