



広島大学

教育関連学会連絡協議会主催 公開シンポジウム

21世紀の教科教育とその新しい研究
—今、何が求められ、いかに果たすのか—

2021年3月13日 14時30分～16時30分

草原和博（広島大学）

kusahara@hiroshima-u.ac.jp



発表構成

私のポジショニング

- I 日本の教科教育学が取り組んできたこと
- II 日本の教科教育学が見逃してきたこと
- III これからの教科教育「学」のカタチ

教科教育**学**の
存在理由と課題を
近年の研究動向から

- IV これからの「教科教育」のカタチ
- 文献

教科教育**の**
存在理由と展望を
近年の動向を踏まえて

私のポジショニング

1. 私の主張

「教科教育学はもっと政治化するべきだ」

「個別教科の視点から、諸教科の全体構造を問い直すべきだ」

2. 私の認識

- 教科教育学の存在価値は、教科は「何のために、何を教えるべきか」を問う規範的・原理的研究にある。
- そのような**政治化**された（社会科）研究は、過去10年、**脱政治化**に向かった。結果的に教科教育学の強みとするwhat/why?の研究が遅れ、国家カリキュラムに対する対抗軸が薄れてきた（かに見える）。
- 教科教育学は、脱政治化した研究群の中から**再政治化**の方略を組み立てるべきだし、すでにその兆候は表れつつある。

教科教育学の 政治化と脱政治化

専門科学化

学問

学科

教科

学校

社会

教育学化

なんのために、何をこそ教えるか？
(同一化・差異化をめぐる闘争)

なんのために、何をこそ教えるか？
(同一化・差異化をめぐる闘争)

教師や子どもの
社会的・文化的状況

社会学化・人類学化・政治学化

意識・アイデンティティ

心理学化

教師や子どもの

学んでいくか？
どのように教えるか？

I 日本の教科教育学が取り組んできたこと

1. 教科カリキュラムの生産・生成の研究の衰退

- ・2012年までに支持されていた研究テーマは、
教科理念の追究×カリキュラムの研究が多数派を占めていた(6割)
(草原・渡部・田口ほか(2014))
- ・しかし、2016-2020年の雑誌『社会科研究』になると、
上のタイプの研究は、5/35報にすぎなくなる

2. 教科カリキュラムの消費・専有の研究の勃興

- ・教師の信念, 意思決定, 政治的中立性観を究明する
(例えば, 大坂, 2016; 岡島, 2018; 金ほか, 2020)
- ・子どもの習得と専有・抵抗, 歴史の意義付けを究明する
(例えば, 星, 2019; 鉦, 2020)

I 日本の教科教育学が取り組んできたこと

3. 実践=研究：教科教育学はDesign, Engineering

- ・親学問の体系や社会生活の現実を, そのまま「教科」化はしない
- ・どうすべきか→教科として目的・内容・方法のシステムを再構築する
- ・(意図された)教科のカリキュラムを, 実践(授業, 教材)とのセットで提言する

4. 実践≠研究：教科教育学はResearch, Science

- ・(意図された)教科のカリキュラムを, そのまま「教え」「学び」はしない
- ・なぜか→教師のrationaleや子どものperceptionの背景を分析する
- ・実施・達成されたカリキュラムの多様性や共通性を明らかにする

草原(2012)を基盤に

教科教育学の位置

変換と齟齬の理由=教科の存在根拠を
目的・内容・方法の視点で究明する
他学問の視点からみた相対的な独立性

専門科学化

学問

学科

教科

学校

社会

教育学化

なんのために、何をこそ教えるか？
(同一化・差異化をめぐる闘争)

なんのために、何をこそ教えるか？
(同一化・差異化をめぐる闘争)

教師や子どもの
社会的・文化的状況

社会学化・人類学化・政治学化

心理学化

教師や子どもの

意識・アイデンティティ

どのように教えるのか？
どのように学んでいるのか？

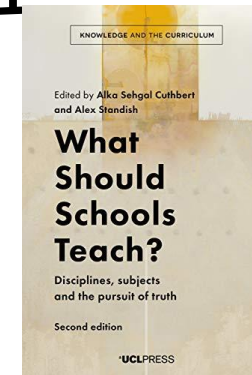
II 日本の教科教育学が見逃してきたこと

1. 諸教科の成立根拠（正当化規準）の研究

日本では個別教科の成立根拠ばかり←志村（2020）らの先駆的取組

●UCLの教科研究グループ（Cuthbert & Standish, 2021）

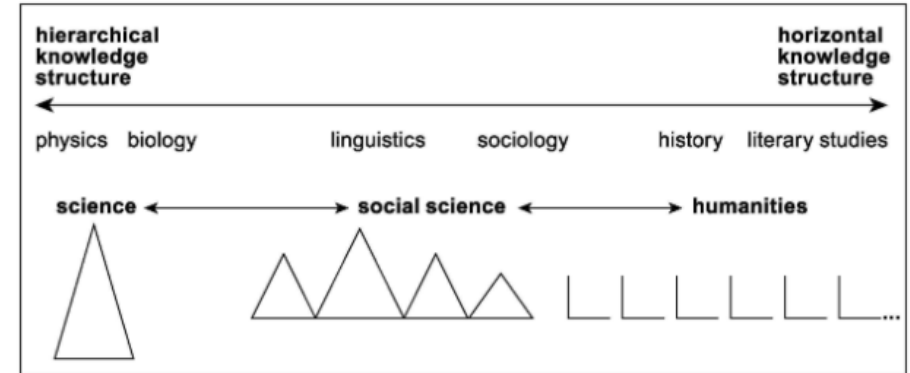
- バーンステインの論を援用
- 社会实在論的認識論social realist epistemologyに立脚
- 教科は、**学問とその内容の観点**から**類別され (classified)**, **かつ意義づけ (framed)**されるべき。教科を政治や教育の道具とするな！
- 学問的知識は、実証的に確証された**垂直言説**と、社会的に構築された**水平言説**に分かれる、いずれともに重要
- リベラリズム**に基づく教育は、パワフルな知識の体系に準拠したカリキュラムの提供に徹し、横断は**教師の自立的な選択・教授**に委ねるべき



II 日本の教科教育学が見逃してきたこと

一般教育としての教科の構成

- 芸術：文学，アート，演劇，音楽
- 人文：外国語，地理，歴史，宗教
- 理科：生物，化学，物理，
- 数学



Cuthbert & Standish (2021, 57)

●ヤングらの教科課程の3つのシナリオ (Young & Muller, 2015)

階級化社会を避ける視点から，教科主義を擁護

- 既存の分断化した知識（コンテンツ）を教える→エリートの固定化
- 過剰に社会化した知識（スキル）を教える→非エリートの固定化
- 第3の道とは・・・パワフルな知識（コンセプト）を使える

Ⅱ 日本の教科教育学が見逃してきたこと

2. 既存諸教科の可能性の研究

菊池ほか(2021)

教科の成立を、主に学問ベースで語る
個々の教科の特性をいかに引き出し、現実の課題に応えるか
諸教科は、あるテーマのもとにいかに横断したり往還できるか



ただし、社会を、学校をどうしたいのか、という視点を欠く
UCLグループは、学問論・認識論をベースとしながらも、これからの
社会と学校のあり方にも目配りがあった



Ⅲ これからの教科教育「学」のカタチ

1. 3つの方法論の独立・・・意図せざる**脱政治化**へ

過去30年の研究を帰納的に分類し、「体系化」と「拡張」を試みる
青と黄に加えて、赤を位置付ける（草原・溝口・桑原，2015）

個別教科の
カリキュラムのあり方の
規範的・原理的研究

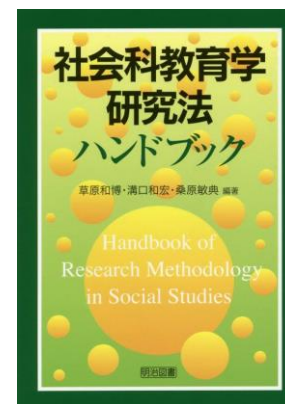
（どうあるべきか、なぜそうあるべきか）

教科カリキュラムを
教える教師・学ぶ子どもの
実証的・経験的研究

（どうなっているか、なぜそうなっているか）

教科カリキュラムを
具体化する方法の
開発的・実践的研究

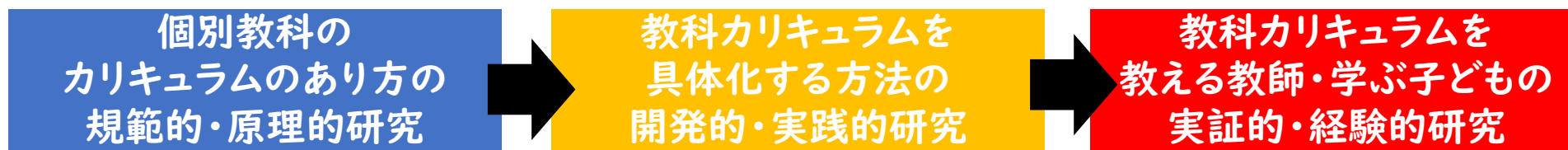
（どうすべきか、なぜそうすべきか）



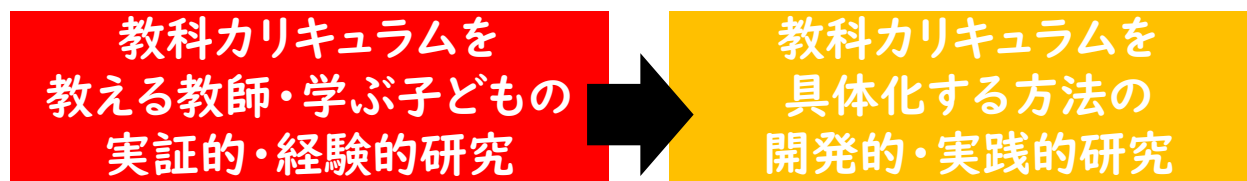
Ⅲ これからの教科教育「学」のカタチ

2. 連続・ハイブリッドモデルへの移行・・・再政治化のきざし

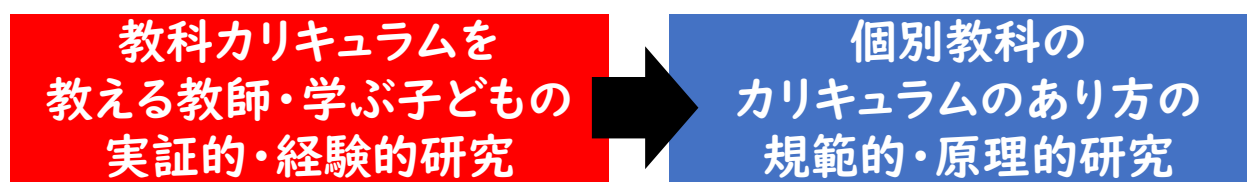
(1) 金(2016) 真正の対話と民主主義→「国際理解」の単元づくり→AR検証



(2) 梅津ほか(2019) 批判的思考力の習得状況⇔「女性と戦争」の授業改善



(3) 星(2019) 討論授業での学びの多様性→「主権者教育」論に異議申し立て



Ⅲ これからの教科教育「学」のカタチ

3. メタ・循環モデルへの発展・・・再政治化の模索へ

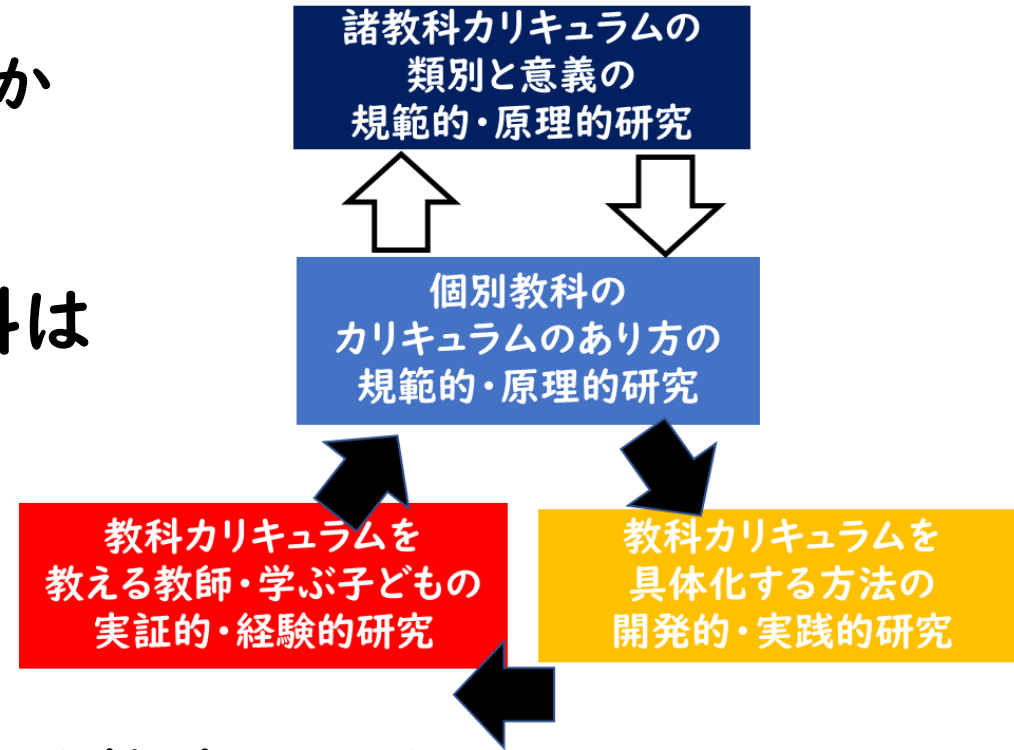
(1) 各教科はいかにして成立すべきか

- ・既存「科目」の分割と合併の繰り返してよいのか
- ・「教科」は何を根拠に成立するか(草原, 2020)

(2) 社会教育, 学校教育の体系に, ●●科はどのように位置づくか

- ・リテラシーの育成に関わる教科にもなれる
- ・社会的不公正を問いたただす教科にこそなる
- ・学校やコミュニティーの変革を支える教科だ

→社会科は, 広義の市民性教育をもっと中核で担う教科へなりうる!(山田, 2019)



IV これからの「教科教育」のカタチ

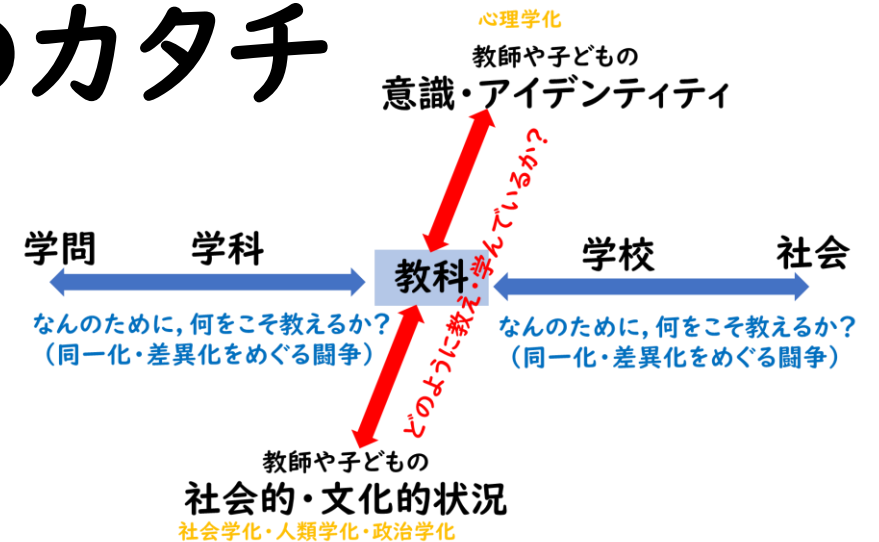
なぜ「教科」なのか

学問する=研究するだけではないし、

社会する=経験するだけでもない

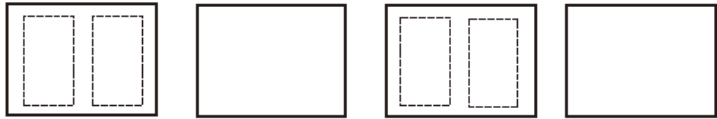
子どもや文化的状況に由来するが、そこに従属・埋没させない

- 教科は、社会を生きる経験やそこで芽生える問いや欲求を、経験を越えて意味付けたり、解決したりする**視点や表現の仕方**を提供する
 - 教科は、既成の規範・システムや素朴な認知枠組みに埋没させない。むしろ自己の枠組みをメタ認知したり、既成の規範・システムを再構築したりするための視点や表現の仕方の体系を教科としたい
- 持続的な自己解放と社会変革のために

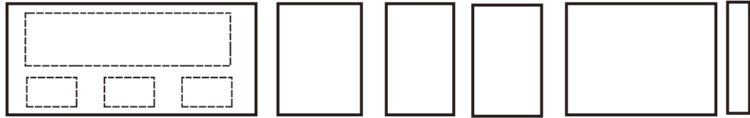


Ⅳ これからの「教科教育」のカタチ

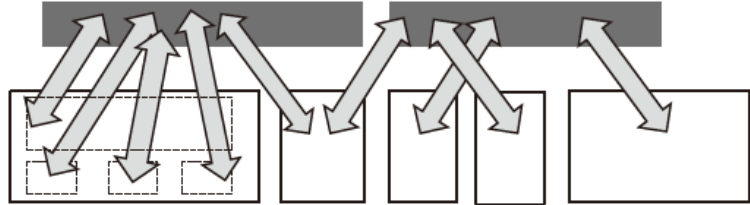
I-1：分化・統合パラダイム(原型)



I-2：分化・統合パラダイム(深化型)



Ⅱ-1：中核・連携パラダイム(原型)



Ⅱ-2：中核・連携パラダイム(深化型)

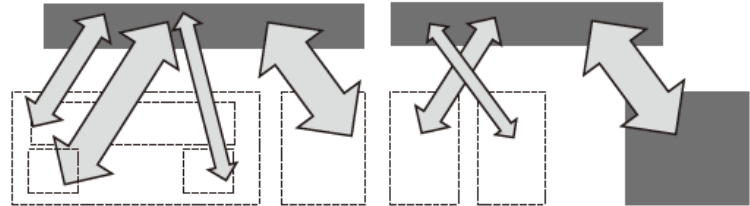


図1 教科課程の成立パターン

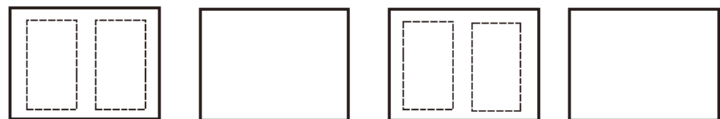
統合・分化パラダイムが支配する20世紀の(近代的な)教科は、①国民共同体の形成と②個人の自立支援の、二つの機能を併せ持っていた。すなわち、①できるだけ分化したカリキュラムで標準化された知識をすべての学習者に効率的に伝達するか、②統合されたカリキュラムの下で学習者の課題解決に役立つ知識を主体的に探究させるか。この二重性を、各教科が内的に受容し調停する方策を議論していたらよかった。

しかし、21世紀の中核・連携パラダイムの下では、この議論の枠組みは三次元化し、(ポスト近代の)教科は新たな機能を担うようになるだろう。すなわち、①過去からの知識継承と②現前の課題解決に加えて、③あるべき未来のデザインである。先が予見できない不確かな時代だからこそ、教育課程の中核領域には**将来に向けたビジョンと共生のための倫理とルールを定め、私たちの社会、自然、世界をデザインしていくプロジェクト教科**が成立するだろう。あるいはそれは、**他者と協働するための社会的スキルを養うパフォーマンス教科**かもしれない。

なお、個々の教科は、中核領域の学びにつながる見方・考え方を提供する方向で、目標や内容の見直しが迫られるだろう。中核領域と連携できる程度に応じて時数にメリハリが付けられるかもしれないし、連携に特化した新たな教科が設定されるかもしれない(草原, 2020, 一部改変)

IV これからの「教科教育」のカタチ

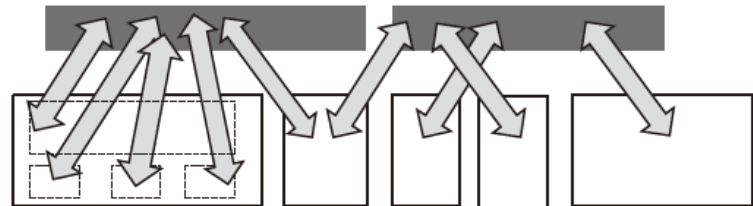
I-1：分化・統合パラダイム(原型)



I-2：分化・統合パラダイム(深化型)



II-1：中核・連携パラダイム(原型)



II-2：中核・連携パラダイム(深化型)

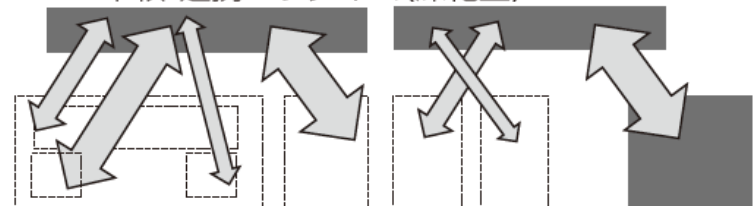


図1 教科課程の成立パターン

●20c: 横軸の議論(時数の配分の争い)

- 分割・統合モデル
- 必要に応じて、割るか丸めるか、足すか
- 各教科の見方・考え方の**価値は対等という幻想!**



●21c: 縦軸の議論(連携の強度の争い)

- 中核・連携モデルへ
- プロジェクト教科と概念ベース教科の併存へ
- シナリオA: プロジェクト教科への貢献・関わりの程度に応じて概念教科の(政策, 学校, 子どもによる) **格付けと自然淘汰が始まる?!**
- シナリオB: 概念教科の特性の活かし方(倫理志向, 科学志向, アート志向等)を異にする **多様なプロジェクト教科が設定されるようになる?!**



●公教育全体から見た諸教科の類別と教科の意義を問い直すべき

文献

梅津正美・加藤寿朗・前田健一・新見直子(2019). 批判的思考力の発達を促す教育的働きかけとしての社会的判断力の育成—中学校歴史的分野の実験的授業を通して導く授業デザイン, 社会科研究, 第90号, pp.1-12.

大坂遊(2016). 教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質—被教育体験と大学カリキュラムの関係に注目して—, 社会科研究, 第85号, p. 49-60.

岡島春恵(2018). 中学校社会科教員の教科観の形成に関する事例研究—教科観形成の多層性と多面性に注目して—, 社会科研究, 第88号, pp13-24.

菊地章編/兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科共同研究プロジェクト(W)研究グループ(2021). 学びを広げる教科の架け橋教科架橋型教科教育実践学の構築, 九州大学出版会. 274p.

金鍾成(2016). 「対話型」国際理解教育への試み—日韓の子どもを主体とした「より良い教科書づくり」実践を事例に—, 社会科研究, 第84号, pp.49-60.

金鍾成・渡邊巧・川口広美・草原和博(2020). オーストリアの政治教育の教師は政治的中立性をどのように理解し実践しているか—日本の社会科教育の再政治化を目指して—, 社会科研究, 第92号, pp.1-12.

草原和博(2012). 日本の社会科研究の方法論的特質—シェーバーと森分の研究観の接点と相違を手がかりにして—, 社会科教育論叢, 第48集, pp. 97-108.

草原和博・渡部竜也・田口紘子・田中伸・小川正人(2014). 日本の社会科教育研究者の研究観と方法論—なんのために、どのように研究するか—, 日本教科教育学会誌, 第37巻1号, pp.63-74.

草原和博・溝口和宏・桑原敏典編著(2015). 社会科教育学研究法ハンドブック, 明治図書, 280p.

草原和博(2020). 21世紀の教育において教科等はどのような役割と意義を果たすのか: 教科の現代的意義(1) 日本, 教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するのか—, 教育出版, pp.38-43.

清水美憲(2020). 教科とは何か, どのようなものか: 教科の定義, 学校において, きょうかがなぜ必要とされるのか: 教科の成立根拠, 教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するのか—, 教育出版, pp.32-35.

志村喬(2020). パワフル・ナレッジ(powerful knowledge)論の生成と展開に関する教科教育学的覚書—地理教育からの書誌学的アプローチ—, 上越教育大学研究紀要 第40巻第1号, 217-225.

鉦悠介(2020). 子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか—”Historical Significance”概念の教室への導入に向けて—, 社会科研究, 第91号, pp.13-24.

日本教科教育学会(2020). 教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するのか—, 教育出版, 191p.

星瑞希(2019). 生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか, 社会科研究, 第90号, pp.25-36.

山田秀和(2019). 社会科とリテラシー教育の統合による市民性育成—アメリカにおける二つの方向性に焦点を当てて—, 社会科研究, 第91号, pp.1-12.

Alka Sehgal Cuthbert & Alex Standish (eds.)(2021). *What Should Schools Teach?: Disciplines, Subjects and the Pursuit of Truth*, 2nd edition, London: UCL Press.

Michael Young & Johan Muller(eds.)(2015). *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the sociology of education*, New York: Routledge.