

## 地理の教室では、誰が何を考えるのか？ — 力強い学問的知識とカリキュラムの未来 —

デヴィッド・ランバート\*

訳：広瀬悠三（京都大学）  
志村 喬（上越教育大学）

キーワード：力強い知識、未来3型カリキュラム、カリキュラム・リーダーシップ

### I. はじめに

本稿を包括するテーマは、現代社会における学校の未来に関すること、より正確に言えば、学校のカリキュラムの未来に関することです (Young and Lambert, 2014を参照)。本稿は、進歩主義的な知識主導型カリキュラムへの議論を提示するので、学校における教科の専門的教授を支持することになります。外部から教育を見ている一般の人は、そのような議論が必要であることに驚くかもしれません。しかしそのような議論は必要なのであり、私の原稿はなぜそうであるのかを分析することに時間を割きます。そのようにすることでYoung and Muller (2010)が導入し、Young and Lambert (2014)が教育専門家向けに展開した「未来のカリキュラムの三つの型」を探究的に紹介します。本質的にこの取り組みは、最も影響力がある「進歩主義的」教育イデオロギーとして現れ、学校における専門家による教育を損なう「未来2型主義」と呼ぶことのできるカリキュラムに対し、学校と教師はどのように対応すべきかを問います。

私の議論は、暗黙のうちにアングロ・サクソンのカリキュラム研究の伝統に根ざしてはいますが、中欧および北欧の教科専門教授学の伝

統と重なり合っています。これは、とりわけ本稿の主要な点であり、マイケル・ヤングが「力強い」専門的な学問的知識と呼んできたもの (Young, 2008) に接する機会を全ての若者が与えられるという「教育的権利」(Bernstein, 2000)を探究することを意味しています。力強い学問的知識 (PDK: powerful disciplinary knowledge) の考え方が未来3型カリキュラムの思考を支えており、私の論文はめざす目標として未来3型カリキュラムを採用することを主張します。その未来3型カリキュラムはカリキュラムを概念化する方法であり、採用する手法や一連の技術ではないことに、最初から注意しておく必要があります。未来3型カリキュラムは、地理（またはその他の教科）を教えることがなぜ重要であるのか、続いて（それゆえに）何が教える価値があるのかに何よりも焦点をあてることで、「カリキュラムづくり」<sup>1)</sup>の過程を可能にします。地理をどのように教えるかという問いは、目的に適切であるという強い意識があつて適切なものになります。「未来2型主義」（ここでは「なぜ」という問いがしばしば、まったく尋ねられません）に逆行する傾向があるこれらの問いが広がることは、自分たちが教えている相手は誰かという問いをもたらします。「すべての

\* ロンドン大学教育研究大学院

子どもたち」と答えるのでは、正確には十分ではありません。というのも、子どもたちの生活の文脈が教授実践のあり方においては重要となるからです。

ほとんど言うまでもなく、学校において未来3型カリキュラムの思考の目標を達成することは、非常に野心的です。達成のために必要なものの一つは、高度に養成されよく教育された専門教師です。このことから、緊急かつ深遠な問題が提起されます。少なくとも英国では、継続する政府は教員養成教育を脱制度化することに熱心であり、短期間のうちに教員養成を大学から学校現場へ移しています。ここは、この課題を詳しく説明する場ではありません。しかし、未来3型カリキュラムを論じるにあたり、本稿が実際、教科専門職として教師が知識に基づいているあり方 (the *subject specialist professional knowledge-base of teachers*) を慎重に再評価していることは注目に値します。もし教えることが、学習を促すようにデザインされた技術的で汎用的な一連のコンピテンシーであると信じるのであれば、教員の準備を学校にまかせるということはまったく理解できます。本稿で私は、なぜこのようなこと [教育の学習化] が教育にとって悲しむべき限定的なビジョンであるのかを説明します。私はまた、この議論が私たちの視野 (そして私たちの集合的な精神) を広げることに役立つことを願っています。

## II. 未来2型カリキュラムの台頭・興隆

今日、知識主導カリキュラムが挑戦的であると論じられる理由の一つは、教師の間でさえ知識は悪名が高いように思われているということです。私たちは、このことを2014年に出版した著作で取り上げました (Young and Lambert, 2014)。

「この本を通して私たちは、次のことを強く意識している。すなわち、多くの教師は、創造性と社会的関連性を欠いている未来1型カ

リキュラムに固執した伝統主義者であると見なされないように、知識について話すことを快適とはしていないということである。このように知識を捉える事態はしばしば、表層的な事実を意味すると解釈される限定的な知識の概念に依拠している。…」 (p.160)

私がかつてのほとんどの教師は、基本的に伝達的であると見なす伝統的な教育から、自身の教育を遠ざけることにとても熱心です。子どもたちの精神は欠乏しており、満たされるのを待っている「空っぽのバケツ」のようであるといったメタファーは、世間に多く流布しています。ほとんどの英国の教師は、チャールズ・ディケンズの「グラッドグラインド」に対して心の底から嫌悪感を覚えるのに十分なほど、文化的な遺産に精通しています<sup>2)</sup>。ほとんどの教師はデューイからヴィゴツキーにいたる20世紀の学習科学を身につけているため、彼ら／彼女らは今や概して構成主義者です。私たちは、生徒の話が重要であること、データを操作し行為することによって学ぶことが効力のあることを知り、様々なものに関与することと動機づけについて多くを知っており、さらに全ての知識が社会的に構成されていることをとてもよく知っています。これらは、未来1型カリキュラムを拒絶するのに十二分な根拠です。ここでいう未来1型カリキュラムは、生徒が記憶して試験で再現することが求められるような、正当で「与えられ」、前もって決定されている内容を伝達することを特徴としています。この未来1型カリキュラムは、知識の源泉や、知識がどのように生成あるいは検証されたのかにはほとんど注意を払わず、その知識は異議を唱えられ、他の説明と理論のアイデアと競合するかもさえないとは考えないのです。

したがって、未来1型カリキュラムの考え方はいくつかの理由で拒否されうるでしょう。しかし実際には、この考え方は世界中で非常に立ち直りが早く、力をもっています。この事態

は、学校システムが機能していないと考えることさえできますし、保守的な政策集団で想定されたバラ色の過去—実は単に最近の政治的、社会的変化で何が失われ、何が回復されるべきかを確認させるだけの過去—の一部でさえあります<sup>3)</sup>。このような事態は、教育者と左派的な政策立案者がともに、未来1型カリキュラムのまさに代替案であるとしばしば見なすことが多い、私たちが未来2型カリキュラムと呼ぶものに、前向きであるということを表しているかもしれません。したがって、最近の学校は多くの場合、非常に違って見えるのです。実際、教育者(まったく自分自身のことを話しているのですが)は、イングランドに新しく設立された学校や高等教育機関に入った時、自分は部外者のように感じるがあります。というのも、それらの施設は、伝統的な学習の場というよりも、商業や広告業界に見られるポストモダン的な仕事場のよう、広々としてオープンで人を歓迎するような場に見えるからです。このこと自体には、私は何も問題を抱いていません。しかし、TEDでの「創造性」についての講演<sup>4)</sup>で有名なケン・ロビンソンのような評論家らによれば、最も未来的な建物にある教室のドアの向こうには、学校システムができた最初のころに期待していたものとあまり変わらない様子があるのです。そこでは教師はたくさんのことを話し、生徒はたくさんのことを聞いて書き取っており、これは青少年を労働力の育成のために分類し格付けする必要から生まれたまったくのビジネスなのです。このように、比較的豊富な資金(英国では2008年の金融危機とそれに続く緊縮政策があっても、教育予算は国際開発とともに囲われ保護されてきました)と競争的で革新的な文化の学校システムへの導入にもかかわらず(特にリーグテーブルと「アカデミー校化」、Butt and Lambert, 2014)、近年でも基本的に19世紀あるいはフォーディズムのようなカリキュラムが[使われていることは]度々非難されてきています。したがってそのようなカリキュラ

ムは、今日の情報社会のニーズ、より正確に言えば私たちが議論し続けているように、21世紀の要求であるファスト資本主義に全く適合していません。

このような学校で見られる「失敗」には皮肉以上のものがあり、暗に、学校で働く教師の役割は生徒によって経験されるものとしてカリキュラムを制定したり作ったりするものとみなされています。なぜならば、ほとんどの学校は、子どもたちが大人になった時の生活と彼ら／彼女らの未来を準備することに、明らかに関わっているからです。そして、フレッド・イングスが約30年前に述べたように、「カリキュラムは未来に向けての／ついでにのメッセージなのです」(Inglis, 1985)。しかし、Matthewman and Morgan (2014)が、八つあるカリキュラム原則の一つとして「未来の焦点」が捉えられているニュージーランド(Bolstad, 2011a; 2011b)の文脈で主に明示しているように、この未来が実際は何を意味するかに関する深い混乱があることに加え、教師がこの異常に大きな責任を実践において扱うことに非常に大きな困難を覚え、とりわけそれは持続可能性、シティズンシップ、エンタープライズ、グローバリゼーションという意味を纏っているとき、そのように見えるのです。これら四つの項目(教師がこれらを主題、テーマ、プロセス、鍵概念、さらには教科とさえ解釈しようとしているかははっきりしません)は、ニュージーランドの未来のカリキュラムの焦点ですが、私にとってはMarsden 1997)が述べたカリキュラムの「大義」の実例に見えます。マーズデンの見方によればそれらの実例は、カリキュラムの経験をあまり教育的ではなく教化的なものへ歪めたり転覆させたりする可能性があるため、常にチェックしておく必要のある社会・政治的なカテゴリです。もちろん、未来は確実には予測することはできませんが、この危険は未来を考えたときにとりわけ深刻です。

このことは、教育が未来を無視すべきである

ということを意味しているのではなく、むしろ未来2型カリキュラムの思考がどのように発展して根をおろし、私たちが意図していなかったものをもたらすかをまさに示そうとしているのです。未来1型カリキュラムの硬直性を拒否することを私たちは熱心に求め（加えて未来1型カリキュラムから解放されて自由になることが、どれほど挑戦的でありうるかということを確認しますが）、新しいアジェンダ（持続可能性などの「未来に焦点があてられた」ようなもの）を受け入れています。つまり、私たちは、学校は「子どもを子どもたち自身の創造力から教育する」と主張し、統合的な教科や問題解決学習といった代わりとなる構成をもって教育を変革するロビンソンのような人々の論理を受け入れることを奨励されています。私たちは、地理が地理メディアに、理科が理科リテラシーというように、教科を新しいお菓子のような作りものへ置き換えています。私たちは、私たち教師がその問題の一部であり、私たち教師が関わることは減らす必要がある！と受け入れるほど蝕まれています。私たちは、学習することを教授することよりも賞賛し、伝達可能でソフトなスキルの方が専門的知識よりも優れていると思っています。

これらが未来2型カリキュラムの思考の台頭と興隆です。しかしながら、未来2型主義の台頭は誰にとっての利益なのかを問うことは価値があります。

### Ⅲ. 未来2型主義の諸バージョンと いくつかの意味

おそらく「子どもたちは未来である」という自明な真理のためにか、教育研究における未来の考え方には実質的な系譜があります。おそらくその（イングランドにおける）最盛期は、第二次世界大戦後の復興、社会変化、経済成長に結びつく楽観主義が溢れた時代が終わった後の期間でした。Matthewman and Morgan (2014, p.28) は次のように説明しています。

「未来教育は、西洋近代化の方向に挑戦し、ワールド・スタディーズやグローバル教育、平和教育、開発と環境教育といった「形容詞を冠した学び」の集合体に重なり合う「新しい社会運動」の出現と密接に結びついていた (Dufour, 1990)。重要で代表的なテキストは、Pike and Selby (1988), Hicks (1988), Beare and Slaughter (1993) である。これらの著作は、核戦争、環境の脅威、人口動態の変化など1980年代の重大事を熟考している。彼らは、「個人的」「政治的」、そして「地球的 (planetary)」なものを統合する必要性を説く「新しい社会運動」の議論を受け入れ、学校は生徒に「未来」を考え積極的にその「未来」を創造するための知的リソースを与えていないので、学校は積極的に未来の展望を教えるべきだ、と逆説的に主張した (Slaughter, 1988)。この文献の重要な特徴は、原理的かつ関与的な方法で、可能で望まれていてかつ十分ありうる未来について教える方法を探りながら、カリキュラム改革における教師の役割に関わっていたということである (より最近の言説については、Hicks (2012) を参照)」

教師は実行に移されるものとしてのカリキュラムに責任を負っていたため、「未来教育」は教師らにとって大変重要で大きな関心がもたれた考え方でした。しかしながら、教育における未来についての言説は、今では若干異なっています (Beare, 2001)。簡潔に言うならば、上記パラグラフで述べた「新しい社会運動」は、OECD (2004) の未来の学校のシナリオと Facer (2011) の *Learning Futures* のような影響力のある著作によって述べられたまさに新しい現実にとって代わられています。もはや未来思考は「カリキュラムづくり」と教室への教師の責任に関わっているのではなく、組織的な問題や「21世紀の学習」に焦点を当てたシステムの変更に関わっています。英国の文脈では、これは教育的起業活動の場合顕著であり、例えば「学

習力の構築 (Building Learning Power)」(Claxton, 2002) や創造的学習 (Creative Learning, この創造的学習のウェブサイトは「教師のように考えるのをやめよう!」と求めています。http://www.creativeeducation.co.uk/), 若者のジェネリックな「コンピテンシー」を発達させるRSAの「オープンマインド」イニシアチブ (http://www.rsaoopeningminds.org.uk/) といったものが挙げられます。

これらのような教育イノベーションの例が、世界中の教育機関で見られることは間違いありません。それらの実例は、常識的ではあるが洗練された方法で、ポスト工業化時代の学校は「知識社会」に向けて若者を準備させる必要があるという普遍的で説得力のある新自由主義的主張に対応しています (Gilbert, 2005)。このような文脈で教育を再考し、「働く準備ができた」若者を生み出すことが必要であると考えられることは、世界各地だけではなく、社会の様々な構成者—政策立案者、教育者から、ビジネス、出版、テクノロジー (例えば, Pearson UK, 2015; Cisco Systems, 2012) のリーダーに至るまで—においても印象的なレベルで合意があります。この教育の再目的化は、学校の目的は自信に満ちた個人や成功した学習者、また責任ある市民を育成することだと述べたイングランド2007年NC (ナショナル・カリキュラム) の目標においては、おそらく上手くまとめられていました<sup>5)</sup>。このカリキュラムの「ビッグ・ピクチャー」ビジョンは、ジェネリック・スキルとコンピテンシーを促すとともに、教科知識を上回る横断的なカリキュラムの諸次元と諸主題を推奨していました。これは、主要な専門職団体を含む多くから支持されました。その代表的存在である教員組合 (ATL, 2007, p.9) は、ときに大げさな表現はあるものの、次のように述べています。

真実であると知られていることが時とともに変化する世界というものに対して、若者を準備させるとするならば、私たち教員

は様々なことを違ったように行い、またよりよく行う必要がある。情報へのアクセスがキーボードへ触れることである世界においては、事実を繰り返す学習は、次世代が情報化時代をナビゲートする [切り開く] ことを可能にする、本質的に転移可能なスキル教育を通して力を養う学習へ道を明け渡さなくてはならない。

これが、スキルに基づいたカリキュラムを私たちが提唱する理由である。これは、コミュニケーション、身体的、対人的、個人的スキル、思考と学習スキルに焦点を当てており、21世紀において効果的に考え行動することができるよう教育された人にすべてが必須の構成要素である。

私がここで描いた広範な合意もしくは通説は、ここでは語られていない厄介な問題を孕んでいます。ATLや「情報化時代」への対応方法の分析によって言及される「スキルに基づくカリキュラム」は、個人主義とともに、奇妙にも野心的でない目標をもった消費の一形態としての教育を促すように見えます。自信や成功、責任といった大きな目標は、教師が教えるべき内容を選択するにはほとんど役に立ちません。実際、教授は学習へ優先的に置き換えられています (現在では生徒も学習者と呼ばれさえします)。そして、「学習のファシリテーター」としての教師は、他者へ何を (そしてなぜ) 教えるべきなのかという決定を放棄し、学習のプロセスへ焦点をあてることができるため、大方仕事をまぬがれるのです。これは、ガート・ピースタが「教育の学習化 (learnification of education)」と印象深く呼んでいることの発現であり、教育に関するすべてが学習すること、学習者という言葉に変換されることを意味しています (Biesta, 2006, p.14)。この学習化は、「個人化 (personalization)」の旗印の下で選択と、個々人のニーズを満たすために「合わせて調整された (tailored)」カリキュラムを推進します。

同時にその学習化は、「失敗」は努力の欠如あるいは規定遵守の欠如以外の結果によるという考え方から個人の生徒（あるいは学校）を守ることをせず、強い圧力〔プレッシャー〕と高い利害関係性〔ステークス〕をもつシステムを促進します。その強い圧力に付け加わっているのは、全ての人は成功することができ、社会的、経済的、環境的、文化的問題は不利益や困難さを説明することに無関係であるという暗黙で語られない前提です。

教育学者として私には、現在のファスト資本主義、フレキシビリティ、移動性、遵守性、そして個人責任の要求にとても合致するそのような通説は、異論を唱えられうるし、また唱えられるべきであるように見えます。なぜなら主としてそれらの通説は教育を、鍵となる経済政策手段の役目とあまりにも近づけながら、同等なものとして見なしているからです。これは受け入れられるべき簡単な立場ではありません。実際、学校の最重要の役割が仕事の世界のために子どもたちを準備させることではない（あるいは、学校はそうすることにはとても十分ではない）とまさに示すことは、今日ではどれほど奇妙に聞こえるでしょうか。現在このことは自明なことと思われ、学校の目的のほかの見解は、懐古的で誤ったものあるいはロマン主義的であり得る進歩主義的時代錯誤に固執しているものとされます。しかし教育者にとって、「ほかの選択がない」という考え方は根本的に間違っています。なぜなら教育は、子どもたちが物事を異なって見るようにし、苦労や難しい考えに直面し、新しいやり方で考えることができることに関わるべきだからです。Wadley (2008) のメタファーを発展させるならば、学校は単に新自由主義的な「活気に満ちた都市 (vibrant city)」の流れに乗るのではなく、熟慮した思考が起こる「平和の庭 (garden of peace)」を意識的に提供するべきなのです。これは、ウンベルト・エーコの教育改革に関する興味深い観察、「力あるものは、成長するためには、挑戦されなければ

なければならない (you have to be challenged) ということを理解する必要がある」(Eco, 2016, p.4) と呼応します。

長い目で見ると、次のことに気づくこともまた重要です。すなわち、資本主義の変化と適応能力に関心を持ち、その持続を社会的に確かなものとするために制御・統制・立法する必要性を理解するならば、Bernstein (2000) が言うように、若者が、どのように人間は「考えられないことを考え」、「考えられたことのないことを考え」ることができるようになったか (p. 30) を教えられることは間違いなく重要であるということです。

#### IV. 私たちが教える子どもたちとは誰か？

すべての人は、教育を受けた個人が社会に必要であることに同意します。しかし、どのような目的のために教育を受けるのでしょうか？私の論点は、ある経済学がもたらすビジョンよりも大きなビジョンを、具体的には将来の雇用主が認めているニーズよりも大きなビジョンを、私たちは必要としているということです。私たちはまた、子どもたちや若者が成長しているより広い状況にも注意すべきです。私は第1図で、現在の文脈で顕著な問題のいくつかをまとめてみました。これらは、生徒と教師が住む「現実の世界」の直接の徴候であり、私たちは疑いなくこれらの問題を長い間議論することができるでしょう。今私が尋ねる唯一の質問は、単純に次のようなものです。すなわち、どのように学校、あるいはより正確に言えば学校カリキュラムはこのような状況に応答すべきかということです。

既に私たちが指摘したように、ケン・ロビンソンのような先見性のある人たちは、それぞれの子どもに備わっている生得的潜在力を非常に強く信じています。彼は (TED トークで)、子どもたちは「想像力、知性、感情、直観、精神性や身体的で感覚的意識の並外れた力」をもって生まれてくると述べています。私たちは全面

#### デジタル時代

- ・自分の指先で得られる情報
- ・24時間・7日間のニュース
- ・コンピュータの力：例、地理空間技術

#### グローバルな「脅威」

- ・非対称（不均衡）な戦闘と「テロ」
- ・気候変動
- ・無規制な資本主義
- ・著しい不平等

#### 文化の転回

- ・3分間（集中の時間のスパン）
- ・自撮り写真（自尊心）と有名人（「有名な15分間」）
- ・ソーシャルメディアの暴政

これは問題の明確な定義リストとしては提示されていません。今回の目的は、若者とその教師が直面する不可避の「圧力」のいくつかを示すことだからです。

#### 第1図 現在認められるいくつかの挑戦的課題

「学習」は次のように見なされる。

・それ自体でよいこと：そして、この意味では価値から解放されている (value free) とみなされる (しかし学習は、ありふれてつまらなく、わかりづらく、危険で、間違えることもある)

・本質的に科学的または技術的プロセス：それゆえ、あたかもそれが望ましい最終目的であるように、正しい技術で学習は「加速」される (しかし、科学、芸術、歴史などの考え方を理解するためには、持続的な努力と粘り強さ、そして時としてはゆっくりとした熟考が必要である)

・最高なもの：教授は学習に従属し、学習に導かれる。私たちは、教授することに困惑し、むしろ学習を「ファシリテートすること」について語る (このように責任を放棄する専門職は、その自信を失ったとすることができる)

#### 第2図 学習に懐疑的になること

的にそれに同意することができます。そして子どもたちは無条件で尊重されるべきです。しかし、教師として子どもを尊重するということは、人間として子どもの可能性を単純に認めるということ以上のことを要求します。このことは、子どもは何かを教えられることで利益を得るであろうとする、(時に議論されている) 子ども期を欠損的に見る捉え方を採用することではありません。そして(ケン・ロビンソンらがするように)、マクベスの筋書きや、連立方程式の解法、あるいは「人口転換モデル」の働き(等々)を教えられることが、創造性が出てくることを可能にしそれを解放するというよりもむしろ、何かしら子どもたちの創造性を閉ざし、無効にすることになると示すことは危険です。

このように、子どもたちに教えるという私たちの責任を放棄するようなやり方で、子どもたちへ注意を払いすぎることは未来2型主義の極端な形態の一つです。それは、前節で見たような教育の学習化につながり、私たちはこのことには懐疑的である必要があります。第2図は、それがなぜそうなるのかの概要を示しています。

第1図で提起された議論にもっと十分に答えると同時に、未来2型カリキュラムの罍を避けるためには、私たちが教える子どもたちが誰であるかについてもっと慎重に考えなければなりません。私たちは、今この時代<sup>6)</sup>に子どもたちと若者を準備させるうえで、教育がどのような役割を果たすのかを問うことから、もちろん始めなくてははいけません。今までみてきたように、これが未来2型主義版へ容易に繋がりを認めるながらもです。ですから、私たちが教えることが、教育される人間の形成にどのような特徴的な貢献をするのかを問う必要があります。能力のある (capable) 人間として自信をもって未来に立ち向かうことができるためには、若者は何を知り、何をできるようになる必要があるのでしょうか？

ケイパビリティ・アプローチ (Lambert *et al.*, 2015) は、この問いかけに直接取り組みます。実際、地理ケイパビリティ・プロジェクトの結果<sup>7)</sup>に現れているこのアプローチは、部分的に私たちが教えようとするものの正当化を問うて

いるので、未来3型カリキュラムの思考を可能にする手段であると主張されています。知的な準備を人間の潜在能力 (human capability) の側面と結びつける際一例えば、どのように生きるべきか、どのように主張、また独立した思考を保つべきか、そしてどのように生産的な市民になるべきかについての選択を若者がすることができるようにさせること (Nussbaum and Sen, 1993; Nussbaum, 2013による) —このプロジェクトは、「よりよい」知識および/あるいは主張を見抜き、支持できるよい一般化を行うことができるようになるために、理論的 (抽象的) に考える知識と手段をすべての若者が習得するという教育的権利を強く主張しています。未来2型主義の危険からこの教育的権利を救い出すものは、若者を専門化された「力強い」知識へと導くことを訴える主張です。興味深いことに、イングランドの教育改革に関する公の言説では、少なくとも敵対する側の一人の政治家がこの立場に本能的に同意しています。その同意する言語を、未来1型カリキュラムへ戻る保守的傾向を批判するために用いることは明らかにできないのですが、「試験工場の教育 (exam-factory education) を呼び出す」との見出しで彼は次のように述べています。

「私たちは常に、低く期待するという柔らかく偏狭な行為に対して防御する必要がある。つまり、より優れた者たちのために物理と歴史といったタフな教科を残しながら、労働者階級の生徒には演劇や表現教科が適切であると憂慮すべき傾倒を示すという行為に対してである」

(Tristram Hunt MP *Guardian* 25.4.15)

未来3型カリキュラムは、すべての若者のためのもので、若者が置かれた状況に依存しません。これは、潜在能力の観点から見ると、あらゆる教育的権利である力強い学問的知識によって是認されます。では、このことに移りましょ

う。

## V. 力強い学問的知識 (PDK)

私たちは架空の歴史的事例を使って、力強い知識がどのように位置づけられ、社会的公正の問題としてこの知識に関わることがなぜ重要なかを説明することができます。その事例とはセバスチャン・フォークスの2012年の小説「A Possible Life」で感動的に描かれたジェーンのケースです。革命後のフランスを舞台として、彼女は「人生のほとんどを過ごしたリムーザン村で最も無知な人物」として紹介されます。彼女は、正直で心温かく勤勉ですが、それにもかかわらず、貧しい孤児として生まれ学校に通ったことが一度もなかったので、学習 [学] のなさから冗談と不親切の的になります。フォークスは、日常的な日課と出会いを超えたものを理解するジェーンの限定的な能力を記述することによって、結果として生じてきた欠陥を描き出しています。つまり、「彼女は、自分の生活の中で見てきたものについていかなる判断もしなかったけれども、それぞれの経験は彼女の世界の見方に影響を与えた」(Faulks, 2013 p.192) のです。ジェーンは読み書きはできませんでしたが、次のようであったことに私たちは気づかされます。

「…彼女は人生をそのときそのとき生きていたが、未来への計画はなく、いつかは年老いて弱くなるという感覚をもってはいない…孤児院での時間は、超自然的な激しい感覚を彼女に与えた。…彼女は、物質的世界についてはほとんど理解せず、つまりどのように水は沸騰し、なぜクルミは木から落ちるのかといったことを理解しなかったので、ほとんどすべてのことを信頼しなければならなかった」(ibid., pp.175-176)

経済的に繁栄し技術的に発展した21世紀の社会では、教育は実質的に普遍的であり、どの



ように物質的な世界が機能するかについての情報は、電気とコンピュータへのアクセスをもった人であれば自由に利用することができます。そのような社会においては、私たちがジェーンをそのように閉ざされた存在であると非難し、世界を説明するために超自然的なものに過度に依存した状態を利用する人の餌食にジェーンはなると非難するほどの無知の状態は、もはや存在しないと論じられるでしょう。

しかし、能力のある市民とは、単に情報と市場向きの諸技能で武装した人間ではありません。結局、私たちは、ジェーンでさえもそのような基礎的性質を備えていたと論じることができます。フォークスが指摘したことは、ジェーンには日常生活を超えた知識が、つまりマイケル・ヤングが「力強い知識」と呼ぶものが欠如していたということです。この知識は、学問においてもたらされるものです。それは、専門的知識であり、人々の日常経験を超越して存在します。それはしばしば、理論的あるいは概念的であるという意味で抽象的であり、またそれは事柄を可能にするもの (enabling) です。21世紀における力強い知識の重要な側面は、若者に地理的に考える think geographically ができるようにすることであると私たちは主張します。これには、「グローバルなセンス」を獲得することが含まれており、そのような感覚抜きでは、グローバルな不平等や、不公平な発展、気候の変動やさらなるものの理解が不適切になります。「グローバルな場所感覚」を得ることは、日常経験を通しては起こりません (第3図)。

したがって、空間、場所、スケール、移動、人間と環境の相互作用などの概念を用いながら地理的に考えることで、生徒は現実世界の諸問題について分析して意見を形づくるできるようになります。気候変動を例に挙げると、生徒は気候変動は様々なスケールで捉える必要がある多面的な問題であることを理解するように、つまりグローバルではあるが同時にグローバルなプロセスは非常に異なった仕方

PDKとは、若者が家庭で、あるいは日常的な事物や人との関わりでは身につける可能性が低い知識を指す。普通それは、

- ・エビデンスに基づき
- ・抽象的で理論的 (概念的) で
- ・思考の体系の一部で
- ・動的で、進化し、変化するが信頼でき
- ・検証可能でありながら異論に開かれており
- ・時として反直観的で
- ・教師と学習者の直接的経験の外部に存在し
- ・ (任意あるいは一時的ではない領域における) 学問に基づいている

第3図 力強い学問的知識 (PDK) : いくつかの特徴

ルに行われることに留意するように促されます。ですから、地理的な視点は、「(生徒が) 別のものを構想できるようになる」(Young and Lambert, 2014,p.74) 相互関係のより深い概念を奨励します。

私はこの仮説すなわち、地理において力強い学問的知識は地理的思考を支えまた可能にするものであるということ、ほかの場で綿密に展開しています (Lambert, 2016)。学校の地理の中で力強い学問的知識が何を「意味する」かを問うことは、ほかの教科においてと同様に挑戦的な課題であり、内容項目のリストだけでは何も分かりません。私が作った提案は次の通りです (Lambert, 2016, pp.404-405 からの引用; Lambert, 2011a; 2011b; Lambert *et al.*, 2015を改変かつそこから展開)。

「地理における力強い知識は、以下 (のものから成り立っている)

- ・ 深い記述的, 説明的「世界知識」の獲得と発達 : これには、(例えば) 国や首都、川や山、また世界の風向、人口やエネルギー資源の分布が含まれるかもしれない。この実体的知識 (substantive knowledge) の正確な構成要素と範囲は、国や地域の文化的文脈に影響を受けローカルに描き出される。

- ・地理的思考を支える関係的な思考の発達：これには、場所と空間（例えばローカルなものやグローバルなもの）、人間と物的自然、また環境の相互依存と相互作用といった考えが含まれる。この知識の構成要素はほぼ間違いなく、ローカルな状況や影響からより独立しており、学問から導き出されている。つまり場所や空間、環境といった概念は複雑であり、進化しまた試されるのであって、以前の比喩を参照するならば、地理の構文文法の基本的構成要素と考えることができる。これらは時に、地理の「大きな概念」「鍵概念」「二次的な秩序(second order)」の概念と言及されることもある。
- ・代替する社会的、経済的、環境的なくつかの未来の分析を、特定の場所の文脈へ適用する傾向：これは、意思決定演習のような適切な教授のアプローチを通して発達した一連の技能を頼りにしている。分析と評価のような知的技能に加えて、これは推測、想像、議論も促す。地理的知識がもたらす「力」とは、生徒ができること（新しい様々な方法で考えることができるを含む）であるということを私たちが受け入れるならば、「応用地理」と考えられるかもしれないこのカテゴリーは重要である。

地理をこのように理解することは簡単ではなく、日常経験や地理的なものによって意味される通俗的なイメージから容易に導かれるものでもない。地理の理解には、専門的なカリキュラム・リーダーシップが必要とされ、これが、地理学問的な思考と知識を身につけた専門教師を、私たちが必要とする理由である」

異なる学問分野の専門家からなるみなさん（本稿の読者）は、力強い学問的知識の性質に関する疑問に答えるほかの方法を、疑いなくもっています。科学、芸術、人文科学を横断し

て力強い学問的知識の性質を議論し、カリキュラムと教授的思考の異なった伝統の既存体系において力強い学問的知識の性質を構築することは非常に興味深いことです。私の文化的／教育的状況から、私はこれらを主にカリキュラムの制定と関連づけて形態化していますが、ほかでは専門教科の教授法(didactics)と関連づけられることを知っています。しかしながら、どちらの伝統においても、リーダーシップ—私が「カリキュラム・リーダーシップ」と上記で呼んだもの—が重要であることに私たちは同意することができます。

## VI. カリキュラム・リーダーとしての教師

私は極めて限定された意味で、リーダーシップということばを使っています。言い換えればここで言うリーダーシップは、マネージャーや理事、校長あるいは主任教師を指すものではありません。私たちが、未来3型カリキュラムを切望するならば、すべての教師が「それを実現させる」責任をもたなければなりません。これは実際にはほかに選択肢がない、ただ一つの状況だと私は考えます。教科書やwebサイトだけでは、そのような「関与のカリキュラム(curriculum of engagement)」(すなわち、「学習活動」それ自体に関わるのではなく、専門的な知識に関わるということ)を作り出すことはできません。またどれほどよい意義をもっていたとしても、政策立案者やカリキュラム開発者、あるいは教育権威者[教祖的指導者]による理不尽な命令(diktat)が、それを提供できるものでもありません。カリキュラムは、教師によって作られなければなりません。

第4図で示されている要約は、未来3型カリキュラムの考え方は力強い学問的知識の概念に基づいており、ケイパビリティのwebサイト(www.geocapabilities.org)を使いながら私たちが示しているその概念へのアクセスはすべての若者の教育的権利であるということ、を強調しています。しかし、この力強い知識が何である

未来3型カリキュラムを考えることは次の特徴をもつ

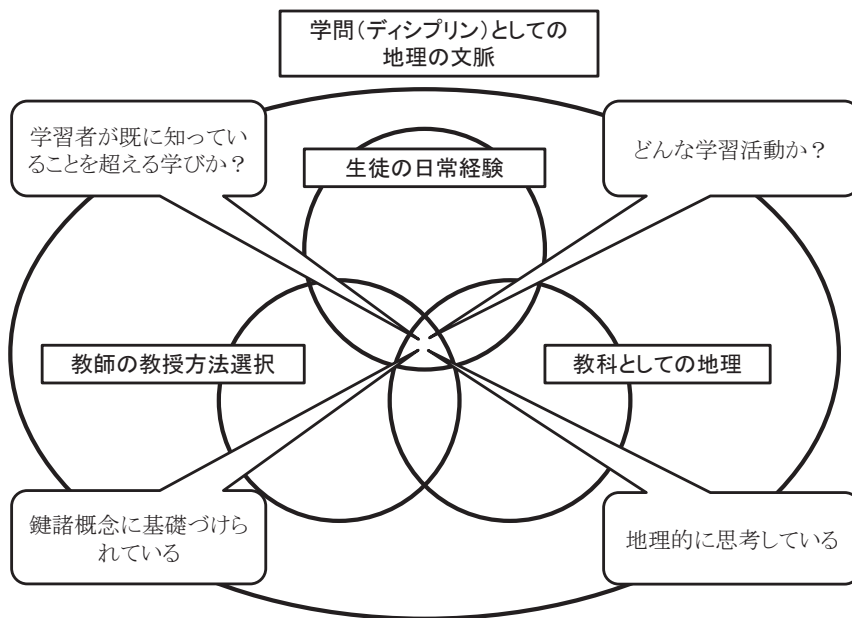
- ・知識に主導されたカリキュラム  
(「スキル」あるいは「コンピテンシー」に主導されない)
- ・「力強い(学問的)知識に基づく」  
(Winch (2013) が「認識論的上昇」と呼ぶもの)
- ・進歩主義的—社会正義に動機づけられる  
(すべての若者の「教育的権利」を保証する)
- ・教授からカリキュラムを区別する  
(なぜ、何を教えるのかを、どのように教えるかから区別する)
- ・教授的な選択は、目的に適合する必要がある  
(どのように教えるかは、何を、なぜ教えようとしているのかに依拠している)

第4図 未来3型カリキュラムに向けて

かを書き記すことは非常に難しいことです(Maude, 2016は、有用な試みではありますが)。シラバスや試験の詳細事項は、おそらく鍵とな

る考え方の下で構成された内容を列挙しているはずですが、教師の創造的な貢献なくしては生徒にとってそれは、不活性で役に立たず、また近づきにくく、ちりのように無味乾燥なままです。教師は、なぜその教科が大切なのか、つまり力強い知識がどこにあるのかを把握しなければなりません。このスペシャリストとしての専門知識をもつ教師は、第5図で示すように、カリキュラムを「語る」立場にあります。ほかの誰も、これを行うことはできません。

競合する教育的、教授的、教科の焦点の優先事項のバランスをとるために、専門的な決断と判断を行う教師に依存しているカリキュラムづくりの図表(ダイアグラム)と、中欧・北欧諸国で使われている「教授の三角形(didactic triangle)」との間には、いくつかの類似点と相違点があります。それらをより十分に探究することを通して将来、いくつかの潜在的進歩がもたらされることは間違いありません。



第5図 地理におけるカリキュラムづくり

## 訳者補足

本稿は、日本地理教育学会第67回大会(2017年8月7日)におけるDavid Lambert (Institute of Education, University College of London) の特別講演原稿“Who thinks what in geography classrooms? Powerful disciplinary knowledge and curriculum futures”を訳出したものである。下線は原文におけるイタリックを示し、[ ]は訳者による補足である。本論文で提示されているD.ランバート氏の主張の背景には、イギリス教育界における教科知識をめぐる最近の議論及びその文脈での地理教育論の展開がある。それら動向を解説する次の文献は、本論文理解の参考にならう。柳田雅明(2015):「知識に基づくカリキュラム」を今日提起する意義とは—「カリキュラムの社会学者」マイケル・F・D・ヤングの近論から—。青山学院大学「教職研究」, 1, pp.115-125。志村喬(2018):イギリス教育界における「知識への転回」と教員養成—地理教育を中心に—。松田愼也ほか編『社会科教科内容構成学の探求』風間書房(印刷中)。

## 注

- 1) 私は、多くの読者がこのアイデアを自分の置かれた場で「翻訳する」ことに困難をもつことを認めます。「カリキュラムづくり」は、北欧の「教授の三角形」に類似しているものの、教師がカリキュラムを「制定する」ことに重点が置かれています。このことは、私が主導するGeoCapabilitiesプロジェクト([www.geocapabilities.org](http://www.geocapabilities.org))の中心になっており、Lambert, *et al.* (2015) で採られている立場です。
- 2) <https://en.wikipedia.org/wiki/Gradgrind>  
[グッドグラインドとは、ディケンズの小説「ハード・タイムズ (Hard Times)」に登場する悪名高い教育長で、企業利益の追求に専念している。彼の名前は現在、冷厳な事実・数字のみに懸命に関わるような人を指すために一般的に使われている。(引用HP 2017年11月14日掲載内容を和訳)]

3) 私は2010年の保守主導政府の成立に続くイギリスの「知識への回帰」について述べています (Lambert, 2011b)。これは、よく理解され広く支持されていますが、危険なのは代替枠組みがなければ、知識回帰は、単に未来1型カリキュラムの思考の簡略化を促すだけになるということです。

4) [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=en](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en)

2015年12月10時点で3千6百万回視聴されています。

5) この2007年版NCは実に短命でした。このNCは、「学習の言語」(Biesta, 2006) とスキルを基礎としたカリキュラムへの明白な挑戦声明である教育白書『教えることの重要性』に導かれながら、2010年に後を継いだ保守連立政権によって改革されました。

6) 第1図は、このフレーズが意味することを綴ったものですが、人類の故郷である地球を学習の対象とする地理教師にとって、とりわけ優れたほかのアプローチは、人新世 [人類の時代] (Anthropocene) や、人間活動が自然的な体系に測定可能 (堆積物や化石で追跡可能) な影響を及ぼしている地質年代時間の時代の意義を指摘しようとするものです。

7) 地理ケイパビリティ・プロジェクトは、欧州連合 (EU) のコメニウス助成協定539079-LLP-1-2013-1-UK-COMENIUS-CMP (2013-6) によって支援されていますが、本資料に述べられている意見、知見、結論、勧告は著者らのものであり、必ずしも欧州連合コメニウス・プログラムの見解を反映するものではありません。詳細は <http://www.aag.org/geocapabilities>, <http://www.geography.org.uk/projects/geo-capabilities/> および [www.geocapabilities.org](http://www.geocapabilities.org) を参照。

## 文献

ATL (2007): *Subjects to Change; new thinking on the curriculum*, Association of Teachers and Lecturers, London ATL <https://www.atl.org.uk/Images/Subject%20to%20change.pdf>

- Beare, H. (2001): *Creating the future school*. London: RoutledgeFalmer.
- Beare, H. and Slaughter, R. (1993): *Education for the Twenty-first century*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Biesta, G. (2006): *Beyond Learning: democratic education for a human future*, Boulder Co: Paradigm Publishing.
- Bolstad, R. (2011a): Taking a future focus in education - what does it mean? An NZCER Working paper from the Future-Focused Initiative available at <http://www.nzcer.org.nz/system/files/taking-future-focus-in-education.pdf> (accessed 3 December 2015)
- Bolstad, R. (2011b): Principles for a future-oriented education system, *New Zealand Annual Review of Education*, **21**, pp.77-95.
- Butt, G. and Lambert, D. (2014) : International perspectives on the future of geography education: an analysis of national curricula and standards. *International Research in Geographical and Environmental Education*, **23**(1), pp.1-12.
- Cisco Systems (2010) : *The Learning Society* [https://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety\\_WhitePaper.pdf](https://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf) (accessed 3 December 2015)
- Claxton, G. (2002): *Building Learning Power*, Bristol: TLO Ltd. See also, <http://www.tloLtd.co.uk/building-learning-power/> (accessed 3 December 2015)
- Dufour, B. (1990): *The new social curriculum: a guide to cross-curricular issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2016): If I ruled the world, *Prospect*, January 2016, p.4.
- Education Review Office (2012): *New Zealand Curriculum Principles: Foundations for Curriculum Decision-making*. Wellington: ERO.
- Facer, K. (2011): *Learning Futures*. London: Routledge.
- Faulks, S. (2013): *A Possible Life*. New York: Vintage.
- Gilbert, J. (2005): *Catching the Knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER Press.
- Greig, S., Pike, G. and Selby, D. (1987): *Earthrights: education as if the planet really mattered*. London: WWF-UK/Kogan Page.
- Hicks, D. (1988): *Education for Peace*. London: Routledge.
- Hicks, D. (2012): *Sustainable Schools, Sustainable Futures: a resource for teachers*. Godalming: WWF-UK.
- Inglis, F. (1985): *The management of ignorance; a political theory of the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lambert, D. (2011a): Reforming school geography. Butt, G. ed. *Geography Education and the Future*. London: Continuum, pp.127-140.
- Lambert, D. (2011b): Reviewing the case for geography, and the knowledge turn in the National Curriculum, *Curriculum Journal*, **22**(2), pp.243-264.
- Lambert, D. (2016): Geography. Wyse, D., Hayward, L. and Pandya, J. eds. *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment volume 1*, London: Sage Publications. pp.391-407.
- Lambert, D., Solem, M. and Tani, S. (2015) : Achieving Human Potential Through Geography Education: a capabilities approach to curriculum making in schools, *Annals of the Association of American Geographers*, **105**(4), pp.723-735.
- Marsden, B. (1997): On taking the geography out of geographical education, *Geography*, **82**(3), pp.241-252
- Maude, A. (2016): What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, **101**(2), pp.70-76
- Matthewman, S. and Morgan, J. (2014): Sharpening New Zealand's Future-focus: a scenaric stance, *SET: research information for teachers*, SET 2014, No 1. Pp.24-32, Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research <http://www.nzcer.org.nz/>

- nzcer.org.nz/nzcerpress/set/articles/sharpening-new-zealand%E2%80%99s-future-focus-scenaric-stance
- Nussbaum, M. (2013): *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. and A. Sen. (1993): *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2004): International Schooling for Tomorrow Forum, Toronto, Canada: *Background papers: the schooling scenarios*, OECD/Ontario Ministry of Education <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/overviewofthesixsftsenarios.htm>
- Pearson UK (2015): *Open Ideas: research worth sharing*, Pearson UK <https://research.pearson.com/> (accessed 3 December 2015)
- Pike, G. and Selby, D. (1988): *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder and Stoughton.
- Slaughter, R. (1988): *Recovering the Future*. Melbourne: Monash University.
- Wadley, D. A. (2008): The garden of peace. *Annals of the Association of American Geographers*, 98(3), pp.650-85.
- Winch, C. (2013): Curriculum design and epistemic ascent, *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), pp.128-146.
- Young, M. ed. (1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Oxford: Macmillan.
- Young, M. (2008): *Bringing Knowledge Back In: From social Constructivism to Social Realism*, London: Routledge.
- Young, M. and Lambert, D. (with Roberts, C. and Roberts, M.) (2014): *Knowledge and the Future School: curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury.
- Young, M. and Muller, J. (2010): Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), pp.11-27.

# Who thinks what in geography classrooms?: Powerful disciplinary knowledge and curriculum futures

David LAMBERT \*

**Keywords:** Curriculum, powerful knowledge, Future 3, curriculum leadership

There is, at least in the West, a long-standing difficulty with knowledge in education. This may have arisen from a deep distrust of the value of dead or useless, disconnected ‘facts’ such as was parodied by Charles Dickens through his awful caricature of ‘Gradgrind’. But distrust was reinforced by influential scholarly work such as that from Michael Young in 1971 who in *Knowledge and Control* communicated influential arguments about how the school curriculum, through its selection of knowledge, favoured the elite and alienated the majority of young people. This article opens up a discussion about what kind of school curriculum is appropriate for young people now and in the future – as a pedagogic right. We argue that the distrust of knowledge among progressive educationists has led to what we name as ‘Future2ism’. Such a skills or competence-led curriculum thinking is not, we argue, in the interests of children, especially the disadvantaged. Michael Young, who wrote about the elitist ‘knowledge of the powerful’ in the 1970s has himself revised, or extended, his thinking by pointing out (Young 2008) that such specialist knowledge is also *powerful knowledge*. Thus, if policy makers, or school leaders, decide that it is better for ‘less academic’ children to receive a differentiated curriculum to suit their ‘needs’ then they are denied access to powerful knowledge. This is unfair on a number of levels; not least it reinforces social and economic divisions.

In the article, I describe the rise of Future 2 curriculum thinking as a response to the long-known inadequacies of the ‘traditional’ school curriculum, since at least Gradgrind. But despite its superficial attractions, and its appeals to ‘creativity’ and ‘twenty-first century skills’, the weaknesses of Future 2 thinking are exposed. Following this we then explore what a Future 3 curriculum may look like – one that is knowledge-led but progressive and conscious of the pupils we teach, who are seen as agentic and diverse. The key to Future 3 is to grasp the significance of the discipline expressed as powerful knowledge – in the case of this article, geography. This is challenging, for powerful knowledge cannot easily be expressed on the page – through a list of ‘key concepts’ for example. Rather than a list, it requires specialist understanding of the subject’s goals and purposes expressed more as a system of thought and enquiry, which itself is dynamic being subject to contestation and change. In this sense, pupils (all pupils) are inducted into the discipline of knowledge-making, where the quality of argument matters, where evidence needs to be identified and evaluated and where reliable conclusions drawn (but nevertheless never beyond contestation or challenge).

The article draws upon an international project called GeoCapabilities which has explored these ideas with particular reference to their implications for high-quality teaching and the need for teachers to see themselves as curriculum leaders – as professionals with responsibility for enacting a Future 3 curriculum.

---

\* Institute of Education, University College of London