

# パワフル・ナレッジ (powerful knowledge) 論の教科教育界における受容・適用

— 社会系教科教育を中心事例にした書誌学的アプローチ —

志 村 喬\*

(令和3年8月31日受付；令和3年11月22日受理)

## 要 旨

イギリスの教育社会学者M.ヤングが提起したパワフル・ナレッジ (powerful knowledge) 論は、教育社会学界・カリキュラム学界に加え、近年は教科教育界でも主要論題になっている。本稿は、筆者が専門とする地理教科教育の視座から、教科教育界におけるPK (パワフル・ナレッジ) 論の受容・適用状況について書誌学的に分析した。その結果、第1に、地理教育ではヤングと地理教育研究者D.ランバートの協働を背景にPK論が教科教育界で最も早く受容され、国際プロジェクトへも適用されていったこと。第2に、歴史教育は当初遅れたものの2010年代半ばから受容が進み、A.チャップマンらの研究成果・方略はPKを組み込んだ教科教育カリキュラムのモデルになるとヤングから評価されていること。第3に、2010年代後半になると、数学をはじめとした他教科でもPK論が適用されていること、が明らかになった。さらに、諸教科・研究者にみられる受容・適用の差異を見だし、地理・歴史教育を事例にした予察を通し、それらを整理・分析する枠組みを提案した。

## KEY WORDS

knowledge in curriculum カリキュラムにおける知識, geography education 地理教育, history education 歴史教育, social studies education 社会科教育, capability ケイバビリティ, Michael F. D. Young マイケル F. D. ヤング

## 1 研究目的

イギリスの教育社会学者M.ヤングらが2010年頃から提起した知識概念「パワフル・ナレッジ (powerful knowledge, 以下PK)」を巡る議論は、教育社会学に限らない国際的論題となり、発表者が専攻する教科教育界 (地理教育) でも活発である。筆者は先に、ヤングがPK及び同概念に関する諸論 (以下PK論) を生成・展開するにいたった経緯について教科教育学 (地理教育) の視座からではあるが、教育社会学・職業教育学・カリキュラム学等関連領域を俯瞰した書誌学的分析を遂行し、オーストラリアの職業教育研究者ウィーランの2007年論文 (Wheelahan 2007) が初出であるとともに、イギリスの職業教育学会誌『教育と労働』 (*Journal of Education and Work*) 特集記事にみられるように職業教育分野での受容・適用が教科教育分野に先行したことを確認した (志村 2020)。しかし、地理教育界に限らず教科教育界全体を俯瞰した同様な分析は課題であった。そこで、本発表は、教科教育界におけるPK論の受容・適用実態を解明することを目的とする。

## 2 研究方法

研究方法是志村 (2020) と同じ書誌学的アプローチをとり、筆者が渉猟した文献を整理したものが表1である。本表は、左欄が教科教育界以外の関連領域 (教育社会学・職業教育学・教育哲学等)、右欄が教科教育領域である。筆者の専攻分野が地理教育であること、教科教育界では地理教育分野が早くからPK論に言及していることから、地理を主とした社会系教科領域文献が多いため地理教育を他教科から分離し、中央に配している。以下、本稿では表1記載文献を資料として教科教育界での受容・適用を検討する。なお、教育社会学・職業教育学・教育哲学等については関連する内容側面のみ言及となる。同学界での全般的変遷やPKに関する先行研究概要については前稿 (志村 2020) を参照いただきたい。

\*人文・社会教育学系 (社会系分野)

表 1：教科教育学等におけるPK (powerful knowledge) 関係主要文献

年	教育社会学, 職業教育学, 教育哲学等	教科教育学	
		地理教育	諸教科 (+ 諸領域)
2007	ウィーラン「コンピテンシーを基礎としたトレーニングは労働者をパワフルな知識から閉め出す方法：修正パーステイン分析」		*2007年NC改訂
2008	ヤング「知識を取り戻す：教育社会学における社会構築主義から社会実在主義へ」		
2009		ランバート：教授就任講演「教育における地理：失われた地位？」	
2010	ヤング「体験と知識とを教育者が区別しなければならぬ理由」 ヤング&ムラー「将来の教育に向けた3つのシナリオ：知識社会学からの教訓」	ランバート&モーガン「11~18歳へ地理を教える：概念的アプローチ」	*保守連立政権発足 *T.オーツNC改革政府報告書「よりよくできる」
2011	ヤング「教科への回帰」	バット編「地理, 教育, そして未来」 『カリキュラム・ジャーナル』22(2)：特集「ナショナル・カリキュラムの20年を振り返る」	
		ランバート「地理の場合の再検討とNCの『知識への転回』」 『カリキュラム・ジャーナル』22(3)：特集「地理教育」	カウンセル「全ての者への学問的知識, 中等歴史カリキュラムと歴史教師の成果」
2012	ホワイト「パワフル・ナレッジ：伝統的カリキュラムには薄弱すぎる？」	ランバート日本講演「カリキュラムを考える」(Lambert 2014)	
2013	ヤング「カリキュラム理論の危機を克服する：知識を基盤としたアプローチ」	『カリキュラム研究』45(2)：特集「教科・領域教育」	
			海外を含む教科・領域教育論(科学, 体育, 市民性教育, TIMSS等) *2013年NC改訂
2014	『カリキュラム・ジャーナル』25(1)：特集「カリキュラムを創造する：目的, 知識, そして統制」	ランバート&ジョーンズ編「地理教育における討論」 モード「豪の地理カリキュラムの基底にある地理ビジョン」	
	ヤング&ランバート編著「知識と未来の学校：カリキュラムと社会的公正」		
	ヤング&ムラー「専門職の社会学から専門職知識の社会学へ」	ヤング&ムラー編「知識, 専門的知識, そして専門職」	テイラー「知識と教師専門性：数学教授の場合」(+工学教育, 建築学教育, 看護学教育)
2015	『カリキュラム研究』47(6)：特集「マイケル・ヤング, 知識, そしてカリキュラム：国際的対話」	バレット&ラタ編著「知識とカリキュラムの未来：社会実在主義での国際研究」	
		ヤング&ムラー「パワフル・ナレッジにおける諸パワーについて」	モーモン「歴史におけるパワフル・ナレッジ：学問的強さか弱体化した認識か?」, マクファイル「パワフル・ナレッジへの道：音楽の'声'の主張」
2015	モード「パワフル・ナレッジは何で, 豪のカリキュラムに見いだせるか?」 ストルトマン「地理におけるパワフル・ナレッジ：ランバートに聞く」		
2016	ヤング&ムラー著「カリキュラムと知識の専門化：教育社会学における諸研究」 (ヤング寄稿章「パワフル・ナレッジとしての学校諸教科：歴史からの教訓」)	スレーター&グレイプス, ランバート「地理とパワフル・ナレッジ, 応答」 モード「パワフル・ナレッジは, どのように見えるものだろうか?」	カウンセル他編著「修士課程テキスト 歴史教育」
		ブルックス他編著「地理的思考のパワー (地理教育国際シリーズ)」 スタンディッシュ&カスパート編著「学校は何を教えるべきか?：学問, 教科, そして真理探求」	ノードグレン「パワフル・ナレッジ, 異文化間学習, そして歴史教育」
2017	ヤング「力あふれる知識」はすべての児童・生徒にとっての学校カリキュラムの基盤となりうるか」	モード「地理とパワフル・ナレッジ：討論への進言」 ジョーンズ&ランバート編「地理教育における討論 2版」	
		『ロンドン教育レビュー』16(3)：特集「知識と教科スペシャリストの教授」(ランバート特別編者)	
2018	デン「教えることと教師を再考する：対話の中へ内容を取り戻す」	ボウマン&ベネカー「オランダの統合カリキュラムにおける力強い地理知識を特定する」	ハドソン「学校数学におけるパワフル・ナレッジと認識の質」, プラード&クリスティアンセン「カリキュラム原理, ダイダクティックな実践, そして社会的課題：協働的作業における教師の知識的実践を考える」
	ウイッティ「教科知識を取り出し, 再び戻すのか? : M.ヤングとの旅」, オーツ「パワフル・ナレッジ：我ら全員を前進あるいは後退させるのか?」	ランバート「未来III型への道：地理の場合」	ガイル「21世紀における専門職知識：「非物質的」労働と「三層」への挑戦」
2019	ヤング&ムラー「知識, 権力, そしてパワフル・ナレッジの再訪」	『カリキュラム・ジャーナル』30(2)：特集「知識への転回後?：政治とベダゴギー」(ホードリー, ガスバート, バレット&モーガン編)	
		モーガン他「転回」の政治・野望について：未来I型と未来III型との間の関係を解きほぐす」, ラタ他「アカデミックカリキュラムへ関与するベダゴギー」, シヤレム&アレー「知識社会学における両極：学問, カリキュラム, 社会正義との関係」	ベルトラン「学校歴史でのパワフル・ナレッジとは何か? : 南アフリカとルワンダのカリキュラム文書から学ぶ」, カスパート「真正の知としての文学：カリキュラムと教育への示唆」
2020	デン「知識, 内容, カリキュラム, そしてダイダクティクス」		
2021	志村編著「社会科教育へのケイバビリティ・アプローチ」(キットソン「歴史を教える：イングランドにおける課題と好機, そして議論」)		
	(ヤング寄稿「パワフル・ナレッジ, あるいは知識の諸力：歴史教育者らとの対話」)	カスパート&スタンディッシュ編著「学校は何を教えるべきか?：学問, 教科, そして真理探求 第2版」	チャップマン編著「学校の歴史を知る：力強い知識と知識の諸力」

### 3 地理教育界

#### 3. 1 D.ランバートを中心としたケイパビリティ論における言及, そしてヤングとの共著刊行

世界的な地理教育学研究の拠点であるロンドン大学カレッジIoE (Institute of Education) 地理教育学教室のD.ランバートは、2009年の教授就任演説において、A.センのケイパビリティ概念から学校教育・教科を捉えるケイパビリティ・アプローチを提起した (Lambert 2009)。この提起は、概念主導型である2008年版「ナショナル・カリキュラム地理」(以下NC地理) 状況下の中等地理教育を論じたランバートとモーガン共編『11歳から18歳へ地理を教える－概念的アプローチ－』(Lambert & Morgan 2010) における所収章「学校地理における‘ケイパビリティ’の視座」で理論化が図られ、同章結論では教育目標であるケイパビリティ概念枠組みから地理教育の目的・価値を捉え直すものとして「地理ケイパビリティ」(geo-capability) が案出された。

このように提起された「地理ケイパビリティ」概念は、直後から、地理教育内容論－地理の教授学習において扱うべき知識は何かという地理教育界の探究課題－へと展開した。典型は、イギリスにおける先端的地理教育研究者組織GEReCO (Geography Education Research Collective) が2011年に刊行した地理教育理論書『地理, 教育, そして未来』(Butt ed. 2011) 出版である。本書には、地理教育で扱う知識を問う第Ⅲ部「地理知識の諸形態を調停する」が設けられ、次の諸論が収められたのである。

D.ランバート (ロンドン大学IoE) : 学校地理を再構成する

R.ファース (ノッティンガム大学) : カリキュラムと知識についての議論－地理教育へのいくつかの意味－

C.ブルックス (ロンドン大学IoE) : 地理知識と専門職能開発

M.ヤング (ロンドン大学IoE名誉教授) : 第Ⅲ部への議論

冒頭のランバート論文は、学校で地理知識を教授することは学習者のケイパビリティを拡大することである－逆に学校教育で地理学習が十分になされない場合はケイパビリティ剥奪である－として「地理ケイパビリティ」と知識の関係を論じた。続く、ファース論文とブルックス論文は、地理教育における知識内容をヤングのPK概念、さらにはショーマンのPCK (pedagogical content knowledge) 概念と比較しながら考究し、地理教育へのPK論の適用を主張した<sup>1)</sup>。そして最後には、短いながらヤングが、教科地理の目的が何で、それはパワフルなのか? 何がパワフルな地理知識なのか? をより明確・説得的に提示できなければ、後期中等教育で地理は選択教科でしかないだろうとのコメントを寄せたのである。管見の限り、本書は地理教育界で初めてPK論が取り上げられた文献である。このPK論の初出に加え、この時点でヤングも寄稿している事実を、ここでは注視しておきたい。

同書が出版された2011年、イギリスを拠点としたカリキュラム研究国際誌『カリキュラム・ジャーナル (The Curriculum Journal)』は、「ナショナル・カリキュラムの20年」特集号 (22巻2号) を組んだ。これは、2010年の労働党から保守連立への政権交代による教育政策の大転換－知識重視のカリキュラムを答申したT.オーツ (ケンブリッジ大学) 編NC改革報告書『よりよくできる』(2010) が典型例－が進み始めるなか、1991年の初版NCから20年を経たのを機に企画されたものである。本特集号は、編集巻頭言に続いて、オーツ編政府提出報告書『よりよくできる』が先ず再録された。その後、各教科論文 (数学, 科学, 国語, 歴史, 外国語, 地理) が掲載され、巻末はヤング総括論文「教科への回帰－14歳から19歳のカリキュラムへのイギリス連立政権アプローチについての社会的見通し－」であった。本特集号で教科地理を執筆担当したランバート (Lambert 2011) は、「地理の場合の再検討とナショナル・カリキュラムの『知識への転回』」を題目に掲げ、連立政権のカリキュラム政策で重視されていったE.ハーシュの中核知識 (core knowledge) とPKとをケイパビリティの観点から論じた。ケイパビリティ概念とPK概念を適用した地理教育の姿を展望するランバート論文内容は、ヤングの総括論文と呼応するものであった。

さらに、同誌次号である22巻3号は、モーガンとランバートをゲストエディターとした「地理教育」特集が生まれ、次の諸論文が掲載された。

J.モーガン (ロンドン大学IoE) & D.ランバート (ロンドン大学IoE) : 編集者巻頭言

R.ファース (オックスフォード大学) : 中等学校カリキュラムにおける地理を研究対象として可視化する

S.カトリング (オックスフォード・ブルックス大学) ・F.マーティン (エクセター大学) : 「パワフル・ナレッジ」とせめぎ合う－アカデミック地理と子供の (エスノ) 地理との連結としての初等地理カリキュラム－

K.ウィンター (シェフィールド大学) : カリキュラムの知識と正義－内容, コンピテンシー, そして概念－

S.レンショー (ソアバレー中等学校) & P.ウッド (レスター大学) : 地理教育におけるホーリスティックな理解 (HUGE) －キーステージ3での学習・カリキュラム開発への代替アプローチ－

M.ピダフ (ノッティンガム大学) : 生徒の声を関連付けてカリキュラム・エージェンシーを促す

P.ウィーデン (バーミング大学) : GCSE地理の選択と機会の不平等

G.バット (バーミング大学) : グローバリゼーション, 地理教育, カリキュラム-地理カリキュラムをつくる者  
 にとっての課題は何か? -

諸論文では, PKと教科専門(学問)知識・日常知識との関係, 知識とカリキュラム政策・正義との関係はじめ地理におけるPKの意義が多面的に考究され, ランバートを中心に地理教育界ではいち早くPK論が注視・受容されている。このようなPK論提唱期における地理教育の受容先行を象徴したのが, ランバートがヤングと共著で2014年に刊行した『知識と未来の学校』(Young & Lambert 2014)である。本書においてヤングは, PKの知識としての主要要件を, ①日常経験を通して獲得された常識的(common-sense)知識とは峻別される, ②体系的であり, 教科・学問(discipline)という群の中で, それら諸概念は関連付いている, ③専門化(specialized)されていると述べた(pp.74-75)。ランバートもPKを, ①抽象的で理論的(概念的)な知識であるため, 特殊ではなく一般原理(the general)に関連する, ②諸概念は相互に関連付いている体系の一部である, ③确实ではあるものの異論(challenge)に開かれている, ④(しばしば)反直感的である, ⑤教師・学習者の直接経験に関係なく現実性をもつ知識であり, 最近のNCを巡る議論で重視されている中核知識とは異なる, と教科教育側面から解説した(p.168)。学術書というよりも一般教育書としてPKを論じた本書は, 研究者だけでなく現場教師を含む幅広い読者を得, その後, PK及び学校教育カリキュラムを論じる際の基本文献になっている。

### 3. 2 PKの内実をめぐる地理教育界での議論

PK論が地理教育研究界で膾炙するにつれ, PKの内実が論題となった。主要批判は, 国際地理教育研究誌『地理・環境教育国際研究』(*International Research on Geographical and Environmental Education*)に掲載されたPKに関するランバートへのインタビュー記事(Stoltman et al. 2015)に対する討論記事(Slater & Graves 2016)である。インタビュー記事でランバートは, ヤングのPK論を説明した後, 多くの子供が持つ自身の住んでいる日常知識としての都市に対するPKとしての「都市」は, 地理で発せられる問-どんな条件だと都市は成長(衰退)するのか?どのように都市は組織されているのか?都市は規制・計画・統制できるのか?理想の都市はどのような都市か?持続可能な都市はどのような都市か?など-を通して身に付けられ, 自身が住む都市以外にも適用できる概念的知識であると解説した。これに対して, ロンドン大学IoE地理教育学教室でランバートの指導教員であったスレーターと当時の主任教授であったグレーブスは, 地理教育におけるPKを, 地理知識として具体的に定義しない限りカリキュラムへ反映できないと厳しく批判したのである。しかし, ランバートは地理のPKは, 地理学の知識に基づいた「パワフルな学問的知識」(powerful disciplinary knowledge: PDK)であり, 事例に挙げたようなPDKに根ざした問いを通して身につけられる知識であると説明した上で, 世界の学校カリキュラム制度における地理の位置づけが様々であること, 何よりも具体的定義をすることが教科知識の固定化(教科内容の制度的固定化)を引き起こす恐れがあるため, 画一的・固定的にPKを定義しないことが望ましいとの回答を寄せたのである(Lambert 2016)。そして, その後も具体的定義はしていない。

この応答に端的に象徴される地理教育におけるPKの内実については, 前述のバット『地理, 教育, そして未来』所収ファース論文以降, 様々に論じられてきた。それら諸研究の中で, PKの内実を別の側面から理論的に解明していったのがオーストラリアのモードによる一連の論文である(Maude 2013, 2015, 2016, 2018)。

2013年: オーストラリアの地理カリキュラムの基底にある地理ビジョン

2015年: パワフル・ナレッジは何で, オーストラリアのカリキュラムに見いだせるか?

2016年: パワフル・ナレッジは, どのように見えるものだろうか?

2018年: 地理とパワフル・ナレッジ: 討論への進言

モードは当初, オーストラリアのカリキュラム改訂の基底にあるカリキュラム構成原理を考究するが, その過程で探究課題はカリキュラムにあるPKは何かへと展開し, PK自体の定義のされ方・見え方がこれまでの地理知識と異なることを看破し, 「地理におけるPKとは何か」を論じている諸研究は, 実は「PKはどのようなものか」も問うており, 最終的に「PKは何かをもたらす力をもつ」という目的を含意する解釈で共通していることを一連の論文で理論的に指摘したのである。このようなPK解釈は, その後, 地理教育界に限らず, PKを論じる教育学諸研究界でも注目され引用されていく。筆者は, PK論が含意する「潜在的な力」及び目的性を意識化させる指摘であり, PK論がケイパビリティ・アプローチに通じることを理論的に認識させたことに大きな意義があると判断している。そして, 地理知識ひいては地理教育の目的性を明確に意識化させたモードのPK解釈は, 批判地理教育学に立脚するPK論提起(Huckle 2019)にも至った。振り返れば, PKを知識として具体的に定義しようとする議論から, PKを学ぶ目的, そして学校で地理PKを学んだ結果として「学習者は何ができるようになるのか」へ議論が進展したのである。

### 3. 3 PK論とケイパビリティ論を基盤にした実践的国際プロジェクトの進展

地理教育界では国際研究へもPK論を適用し、ブルックスらを編者とした『地理的思考のパワー』(Brooks et al. eds. 2017) は一事例である。本書は、2015年4月にロンドン大学IoEで書籍題目をテーマに開催された国際地理学連合・地理教育委員会 (IGU・CGE) 研究集会における諸発表をまとめたもので、IGU・CGEによる国際出版シリーズ「地理教育の国際展望」の第I期刊行物である。本書の探究課題は、編者執筆による第1章(序章) 題目「何が地理的思考をパワフルにするのか」を(再) 検討することが時機を得ているのは何故か?」であり、それを解明する基礎理論を論じる第I部は、次の3章から構成されている。

G.バット (オックスフォード・ブルックス大学: イギリス): 地理教育で知識の地位を議論するー復活, 再生あるいは奪還ー

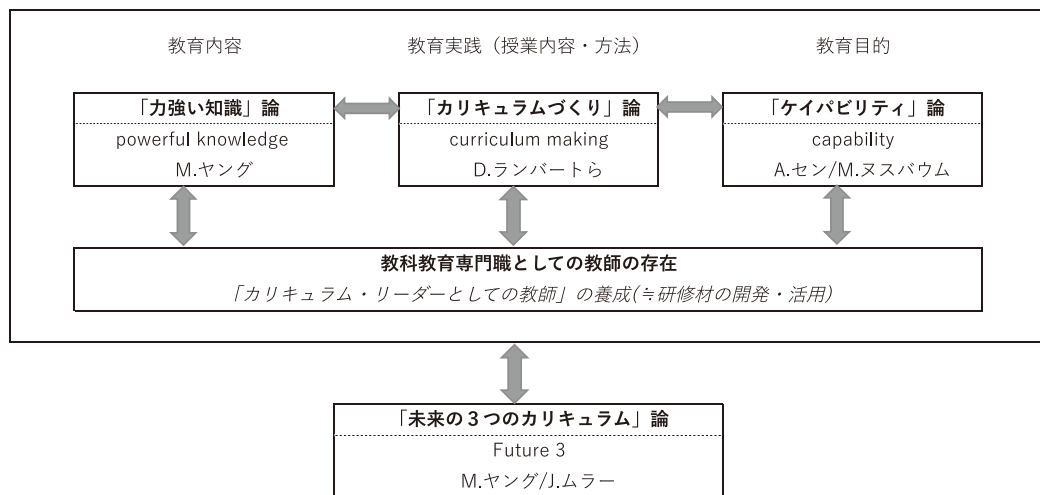
A.モード (フリンダース大学: オーストラリア): PK概念を学校地理へ適用する

A.ウーレンウィンケル (クラーゲンフルト大学: オーストリア): 地理的思考ーそれは制約, それともパワフルな思考?ー

モード論文表題が端的に示すように各章は、地理的思考を促す知識としてPKを意義づけ、地理教育実践でPKはどのように適用されるのか(適用するのか)を理論的に論じている。特に、冒頭のバット論文は、ランバートが2009年から提唱・推進したケイパビリティ論とPK論とを関連づけた地理教育理論・実践研究を概説し、続く所収諸章はそれに呼応する内容である。本書は、PK論・ケイパビリティ論研究が理論研究だけでなく、実践研究でもあることを示しており、その象徴が2012年からイギリス、アメリカ合衆国、フィンランドを拠点に遂行されてきた国際共同研究プロジェクト「ジオ・ケイパビリティズ (Geo-Capabilities)」である。

「ジオ・ケイパビリティズ」プロジェクトは、PK論を教科内容論、ケイパビリティ論を教科教育目的論と定位し、教育実践論である地理カリキュラムづくり (curriculum making) 論と結びつけることで、教員養成課程学生・研修教員等に地理的PKを主体的に意識化させる研修材・機会を開発し提供するプロジェクトであり、最終的には力量ある教科教員養成を図ることでヤングらの提起した「未来Ⅲ型カリキュラム」<sup>2)</sup>を実現できる教師の養成を目指すというアプローチをとっている(図1)。日本も2017年以降、組織的参画を行っており、本プロジェクトの理論及び実践的成果の具体は志村編 (2021) にある。

以上のように、地理教育界は、ケイパビリティ論と関連づけながら他教科に先んじてPK論を受容し、PK内容の批判的理論検討を継続しつつ (Butt ed. 2015, Lambert & Jones eds. 2013, Jones & Lambert eds. 2018), 教員養成・研修という実践的文脈へ適用している。



各種文献をもとに志村作成

図1: ケイパビリティズ・アプローチの理論枠組み  
志村編 (2021) p.4掲載図

## 4 歴史教育界

ロンドン大学のランバートが地理教育での知識とPK論を関連づけた論文を寄稿した2011年の『カリキュラム・ジャーナル』22巻2号「ナショナル・カリキュラムの20年」特集で、歴史教育は、ケンブリッジ大学の歴史教育研究

者であるC.カウンセルが執筆した。「全ての生徒への学問的知識，中等歴史カリキュラムと歴史教師の成果」(Counsell 2011)と題された氏の論文は，教科横断的な汎用的スキル (generic skills) の席卷は歴史固有の学問的思考 (disciplinary thinking) 及び学問的知識 (disciplinary knowledge) を育成することにならないとの立場にたつもので，カリキュラムをつくる教師の重要性の主張を含め基調はランバート論文内容と類似する。しかし，知識を論じる過程でPKへの言及はみられなかった。論文内容は，歴史教育界では1970年代に遂行された斬新なカリキュラム開発「スクールズカウンシル歴史プロジェクト (Schools Council History Project, SCHP)」により，学問的な歴史概念に立脚した思考・探究型の歴史教育が既に確立されていることを紹介し，その成果を引き継いだ概念的歴史知識の教授学習が中等歴史教育では肝要とするものであり，論文題目にそれはよく表れている。

このように2011年段階では，地理教育でのようなPKへの言及は，歴史教育ではみられなかった。しかし，2016年にカウンセルが，K.バーン (オックスフォード大学)，A.チャップマン (ロンドン大学IoE) と共編した歴史教育テキスト『修士課程テキスト 歴史教育－教授と学習を変革する－』(Counsel et al eds. 2016) では，PKへの言及のみならず，ヤング自身の同書への寄稿「パワフル・ナレッジとしての学校教科－歴史からの教訓－」(Young 2016) がなされる。ヤング寄稿論文内容は，同書で解説されているこれまでの歴史教育実践は，まさに自身の主張しているPKの教授学習を行っている授業であり，歴史教育における「未来Ⅲ型カリキュラム」モデルであるとともに，知識に裏付けられた全ての生徒へのカリキュラムを模索する他教科にとっても重要な教訓である，とする歴史教育研究成果への評価である。また，カウンセル執筆の最終章「歴史教師の成果発表とカリキュラムでの‘何?’－汎用主義文化下での教科固有の専門職知識の動員－」(Counsel 2016) は，歴史教育における知識論 (実体的知識の必要性など) に続いて，将来の歴史カリキュラムの在り方がヤングの「未来Ⅲ型カリキュラム」を適用して展望されている。同書からは，カウンセルを中心とした歴史教育界でもヤングのPK論及び未来の3つのカリキュラム論の浸透がみてとれる。

その後の受容・適用の一例は，過去の歴史カリキュラム開発プロジェクト (SCHP) の成果を再評価したうえでPK論を教員養成課程授業へ適用したキットソン (2021) から具体的に分かる。さらに，イギリス以外に目を転じると，スウェーデンのK.ノードグレン (ストックホルム大学) はPKを前面に掲げた歴史教育論文 (Nordgren 2017) を発表しており，歴史教育界においても国際的波及がうかがえる。

## 5 諸教科・領域：ロンドン大学出版物から

地理教育・歴史教育界でのPKの受容・適用をみてきたが，地理・歴史以外の教科への影響を筆者は最近までは確認できなかった。ヤング自身も2016年論文では，自身のようなカリキュラム理論研究者と教科教育研究者との交流・協働は，地理・歴史教育以外ではほとんどないと記していた (Young 2016: 193)。しかし，次のロンドン大学出版 (UCL Press) の研究誌・書籍からは，その後の大きな変化を知ることができる。

### 5. 1 『ロンドン教育レビュー』2018年特集号

ロンドン大学出版会が刊行する教育学研究誌『ロンドン教育レビュー (London Review of Education)』の16巻3号 (2018年) は，ランバートをゲストエディターとして特集「知識と教科スペシャリストの教授 (Knowledge and Subject-Specialist Teaching)」を刊行した。「研究に取り組む専門職業者として教える－死角を暴き新しい可能性を明らかにする－ (Teaching as research-engaged profession: Uncovering a blind spot and revealing new possibilities)」と題されたランバートの巻頭言は，ヤングの「未来の3つのカリキュラム」論をふまえながら，D.ショーンの省察的实践者 (反省的实践家) 論は熟達した専門職である教師を支える知識を同定しておらず未来Ⅱ型カリキュラム (もしくはG.ビースタの言う「学習化 (learnification)」) に陥る，未来Ⅰ型カリキュラムと未来Ⅲカリキュラムには大差がないとするオーツの主張 (Oates 2018: 159) は「認識の質 (epistemic quality)」の高低を問わない知識論である，として双方を批判する。そして，未来Ⅱ型が重視する学習過程・能力育成を担保することを前提に「質の高い知識」を培う真の未来Ⅲ型カリキュラムの実現には，各教科教師の専門職性に関する実践実証的な研究が必要であると特集号の意義を主張し，これに呼応した次の7論文が掲載されたのである。

Z.デン (シンガポール国立教育研究所・南洋工科大学)：教えることと教師を再考する－対話の中へ内容を取り戻す

B.ハドソン (サセックス大学 (英)・カールスタッド大学 (スウェーデン))：学校数学におけるパワフル・ナレッジと認識の質

G.ブラード，M.クリスティアンセン (カールスタッド大学)：カリキュラム原理，ダイダクティックな実践，

そして社会的課題－協働的作業における教師の知識的实践から考える－

N. プラット (ロンドン大学IoE) : パワフル・ナレッジとテキストブック

N. ゲルケ, B. ハドソン, C. オーリン・シェラー, M. ストラレー (カールスタッド大学) : パワフル・ナレッジ, 変革, 実証的な教科横断研究の必要

M. ボウマン, T. ベネカー (ユトレヒト大学 (オランダ)) : オランダの統合カリキュラムにおける力強い地理知識を特定する

J. ゴールディング (ロンドン大学IoE) : 脚光をあびる数学教育－その目的と含意－

諸論文からは, ①PK論がシンガポール, スウェーデン, オランダの研究者から肯定的に論じられており国際的受容が進んでいる, ②数学教育・教科横断教育・公民教育といった地理・歴史教育以外への教科・領域への展開がみられる, ③PKという知識そのものの議論に加え, それら知識を身に付けた教師が研究対象となり, 中・北欧のペダゴギー (教授学・教育学)<sup>3)</sup> や授業づくりへも研究領域が拡張しつつある, といった特徴が見いだされる。とりわけ, 初等授業における数学的思考力開発の研究成果をもとに論じるハドソン (Hudson 2018) は, PKを起点として数学教育における知識を認識論的な「認識の質」の観点から類型化し, 質の高い知識を教授し学習させることのできる授業の実現を, ペダゴギーの中核概念であるダイダクティクス (didactics) と関連づけて考究している。同論文は, カリキュラムとペダゴギーにまたがる教科ダイダクティクスが教員養成において必要と主張するもので, 知識論中心であったPK論を, 教授方法であるペダゴギーへ拡張している。

## 5. 2 『学校は何を教えるべきか?－学問, 教科, そして真理探求－』初版 (2017)・増補2版 (2021)

ロンドン大学出版会から2017年, IoE地理教育学教室の研究者A.スタンディッシュと保守系教育シンクタンクであるシビタス (Civitas) の英語研究者・教師A.S.カスバートの共編著書『学校は何を教えるべきか?－学問, 教科, そして真理探求－』(Standish, A. & Cuthbert, A.S. eds. 2017) が刊行された。スタンディッシュは, イギリスの初等・中等学校で地理等を教えた後, アメリカ合衆国での学修・大学勤務を経てIoEに着任した地理教育研究者であり, 伊藤 (2012) が述べたように, ランバートとは異なる地理教育カリキュラムを強く主張してきた研究者である。本書では, 序章と第1章を筆頭でカスバートと執筆するとともに, 教科「地理」を扱う第7章を単独執筆している。教科カリキュラム (知識) 存立についてはP.ハースト (英) の「知の形式」論に加えP.H.フェニックス (米) の「意味の領域」論を参照し, 地理教育カリキュラム内容についてはR.ハーツホーン (米) の諸領域統合としての地誌的知識の重要性並びに市民・社会科教育で重視される価値教育の問題性を主張しており, ランバートらの地理教育カリキュラム論とは一線を画す内容である。

カスバートは, ケンブリッジ大学で教育社会学・哲学で博士号を取得後, 20年余にわたり中等教育学校で英語教師を務め, 現在はシビタス及び教育関係諸組織に勤める実践畑研究者である。スタンディッシュとの共著書の他, 教科「英文学」を扱う第8章を単独執筆しており, 文学研究を基礎に構築されたハーシュの文化リテラシー論を参照して, 学校教育における英文学的教養の習得必要性が主張される。二人の論考の基盤にある知識観は, 学校で教授すべきはハーシュが唱えた教養的な必須知識 (中核知識) であるとの知識観であり, それは諸学に裏付けられた教科の枠組みで実現されるとのカリキュラム観である。

このような知識観・カリキュラム観を編者とした本書の構成は表2の左表であり, 地理, 歴史, 数学のみならず, 外国語, 物理, 生物, 英文学, 美術の諸教科が立項され, 執筆者は大学教員に加えグラマースクールをはじめとした中等学校教員も多い。何よりも筆者が注視するのは, ヤングが序文 (6ページ) を寄せていることである。ヤングは, 生徒が「よりよい知識 (better knowledge)」へ接することを保障するのが学校教育の目的であると定義・確認した上で, 諸教科知識への教授学習を保障するのが優先事項であると主張する諸章は, 教科教育・教科知識が学校教育目的へどのように貢献するのかとの議論を生起させることで, カリキュラム内容 (教授学習知識) よりもペダゴギー (教授学習方法) が, さらにアセスメント (評価) が卓越する現在の学校教育実態に抗っている, とこの書籍を意味づけているのである。

2017年刊行の同書は, 2021年に大幅に増補された2版がカスバート & スタンディッシュ編として刊行された (Cuthbert & Standish eds. 2021)。2版の内容構成は表2の右表であり, 新たな教科としてドラマ (演劇), 音楽, 宗教, 化学が加わった。古典的・伝統的な教科枠組みを主張するロンドンの教育団体Trivium 21cの主唱者M.ロビンソン (元ドラマ・英語教師), 企業や大学等から組織される学校運営団体スクール・トラスト理事S.トイン (音楽教師) といったグラマースクールの学校を肯定・運営する教育関係者が新たに執筆陣に加わっており, 公教育における民間・市場主義政策の影響をもうかがわせる。1章・2章の拡充内容もあるが, 第2版で筆者が注視したいのは, 序文寄稿者の変更である。ヤングに代わったのは, NC報告書『よりよくできる』(2010) 提出者であり, 保守連立政権

下でのNC知識「回帰」を方向づけた教育研究者オーツである。オーツの序文（5ページ）は、アクション・リサーチで臨床的教育研究を提唱したL.ステンハウスは、カリキュラムに対してペダゴギーを唱えたが、カリキュラムに集成される「学問的知識の力（the authority of the discipline knowledge）」を軽視してはいなかったし、確立された知識・理解・技能の伝達を創造的カリキュラム実践者である教師も否定するものではない、との戦後イギリス教育研究成果紹介から始まる。そして、権利と結びついてPKが唱えられる現在、カリキュラムが包摂する本来の複雑で幅広い意味・力（authority）を本書（第2版）は扱っていると評価するのである。ヤングの初版への序文が教科知識の意味自体を問い直す批判的視座に立っていたのに比べるとオーツの序文は、ペダゴギーさらには根源的な学校教育目的と知識とを切り離しながら、教科知識の習得意義を前提としており、編者らの知識観と親和性が高い。

表2：『学校は何を教えるべきか？—学問，教科，そして真理探求—』構成

初版 (2017) A.スタンディッシュ&A.S.カスパート編		2版 (2021) A.S.カスパート&A.スタンディッシュ編	
序文	M.ヤング (IoE)	序文	T.オーツ (ケンブリッジ大)
序章	A.スタンディッシュ (IoE)&A.S.カスパート (中・高等教育校教師)	2版序章	A.S.カスパート&A.スタンディッシュ
1章 学問的知識と学校教科	A.スタンディッシュ&A.S.カスパート	1章 学問的知識とそのカリキュラムでの役割	A.S.カスパート
2章 数学	C.クリシャン (IoE講師等, 元大学数学教員)	2章 学校教科	A.スタンディッシュ
3章 外国語	S.ローズ (IoE講師等)	3章 英文学	A.S.カスパート
4章 物理	G.スターディ (グラマースクール教師)	4章 美術	D.パウエル
5章 生物	F.ベルクルンド (フリースクール教師)	5章 ドラマ	M.ロビンソン (元ドラマ教師, Trivium 21c主宰)
6章 歴史	C.カウンセル (ケンブリッジ大)	6章 音楽	S.トイン (スクール・トラスト音楽担当・理事)
7章 地理	A.スタンディッシュ (IoE)	7章 外国語	S.ローズ
8章 英文学	A.S.カスパート (中・高等教育校教師)	8章 地理	A.スタンディッシュ
9章 美術	D.パウエル (高等教育校教師等)	9章 歴史	C.カウンセル
結論	A.S.カスパート&A.スタンディッシュ	10章 宗教	R.ハフェズ (グリニッジ大)
		11章 生物	F.ベルクルンド&M.J.ライス (IoE)
		12章 化学	G.ベイツ (ベッドフォード大)
		13章 物理	G.スターディ
		14章 数学	C.クリシャン
		結論	A.S.カスパート&A.スタンディッシュ

なお、序文がオーツに替わった理由は不明である。ヤングの批判するハーシュの知識観に依拠する初版へヤングが序文を寄稿したことは、筆者にとっては初見時に驚きで理解に苦しむことであった。未来志向の創造的展開 (turn) であれ、過去への回帰 (return) であれ、知識へのシフトとして先ずは促進したいとのヤングの企図と推量できるかもしれない。この看取りからすれば、編者らと知識観を共有するオーツへの2版での変更は、書籍序文としては正常化したといえよう。ただし、この交替にはこのような知識観相違とは全く異なる理由が関係しているかもしれない。2版は、ロンドン大学出版会の新しい書籍シリーズ「知識とカリキュラム (Knowledge & the Curriculum)」の1冊として刊行され、ヤングは同シリーズのアドヴァイザリー委員に名を連ねているからである。2021年の本書等刊行からはじまるから本シリーズ編集者は、IoEに2017年に組織された教科専門性研究グループ (Subject Specialism Research Group, SSRG) を構成する教科教育研究者A.チャップマン (歴史教育), C.クリシャン (数学教育), J.コールディング (数学教育), A.スタンディッシュ (地理教育) の4人であり、アドヴァイザリー委員会にはIoE名誉教授のヤングやランバートらが含まれているのである<sup>4)</sup>。これを知るならば、シリーズ・アドヴァイザリー委員であるから序文を他者へ交替したという解釈も可能である。

そして、このような体制ではじまった同シリーズでは、本書とともにシリーズ書籍第I期として歴史教育書も刊行され、ヤングはそちらへ寄稿しているのである。

### 5. 3 『学校の歴史を知る—力強い知識と知識の諸力—』(2021)

ロンドン大学出版会シリーズ書籍「知識とカリキュラム」として公刊されたもう1冊は『学校の歴史を知る—力強い知識と知識の諸力—』(Chapman ed. 2021) である。編者のA.チャップマンは歴史教育研究者であり、地理教育のスタンディッシュ同様にシリーズ編者である。

本書は、イギリス教育学会 (British Educational Research Association, BERA) 2017年大会 (サセックス大学) で開催されたシンポジウム「歴史におけるパワフル・ナレッジをつくる—課題と好機— (Building Powerful Knowledge in History: Challenges and opportunities)」をもとにしている。シンポジウムは、学校教科「歴史」におけるパワフル・ナレッジ研究成果をふまえて未来の3つのカリキュラムに焦点を当てながら、Lee (2011) から展開した学問的に知ることについての研究を基礎とした諸モデル (research-based models of disciplinary knowing), ハーシュのような文化リテラシー的アプローチ、ヤングとムラーのパワフル・ナレッジのアプローチ、という3者の



関係性を探究することを目的としていた (p.17)。目次構成は表3である。編者であるチャップマンの第1章では、歴史教育研究界においてもPK論を受容して「知識への転回」が進み、多くの研究成果が生まれていることが説明され、第2・3章からは、最近の理論的研究の到達点と課題の概要を知ることができる。

表3：『学校の歴史を知る一力強い知識, あるいは知識の諸力』(A.Chapman ed. 2021) 構成

1章 序：歴史的に知ることと「知識への転回」	A.チャップマン (IoE)
2章 力強い知識論は歴史教育者へどれくらい役立つか？	A.キットソン (IoE)
3章 歴史教育における推論主義：概念が意味を持つとはどういうことかを先ず考え「知識」と「力」を定位して	C.マックロリー (IoE)
4章 力強い知識の形成と概念変容の調査：英とキプロスにおける「歴史的説明」調査から学ぶ	A.チャップマン (IoE) & M.ゲルオギオ(キプロス, 元IoE院生)
5章 学問的知識は否定されたのか？	R.ハリス (レディング大)
6章 知識の力：持続した教科性に富む専門職開発の歴史教師への影響	K.バーン (オックスフォード大)
7章 力の2つの概念：英歴史教育言説における知識の(再)生産	J.スミス (スターリング大) & D.ジャクソン (元UCL)
8章 何のための力強い知識？：歴史教育と45度言説	K.ノードグレン (カールスタッド大, スウェーデン)
9章 過去をみて未来を知らせる：学問的歴史, 文化的反応, そしてマオリの過去の見方	M.シーハン (ビクトリア大, ニュージーランド)
10章 自身に語る諸物語：歴史の教授, 力強い知識, そして文脈の重要性	N.デニス (聖フランシス中等学校, レッチワース)
11章 力強い知識, あるいは知識の諸力：歴史教育者らとの対話	M.ヤング (IoE)

キットソンによる第2章は、PK論が歴史教育者へ気づかせたものは、この知識の考え方が、新伝統主義者が望む教育(未来I型カリキュラム)及び汎用主義者が望む教育(未来II型カリキュラム)へ抗う強力な武器になるということであるとしてPK論を評価する。続いて、新伝統主義者が重視する「知識内容」と汎用主義者が重視する「方法」とを二律背反として捉えるのは誤りであり、歴史教師は両者を極としたスペクトラムのどこかに位置付き授業を創り・実践するとし、知識論・カリキュラム論としてのPK論を、ベダゴギー論(教授学習方法論)と関連づける今後の方向を示すのである。これら主張は、地理教育におけるPKを組み込んだ地理ケイパビリティ論とほぼ重なるものである。実際、本章では、モードが解明した目的を含意したPK解釈(Maude 2016)、PKだけでなく子供の持つ日常的知識及びベダゴギーを重要することの必要性を主張した初等地理教育研究者ロバーツ(Roberts 2014)など地理教育での研究成果が活用され、歴史知識におけるPKの内実は地理教育の文脈における「ケイパビリティ」研究成果に類似しているとの記述もみられる(p.44)。

続くマックロリーによる第3章は、歴史教育研究成果である知識区分(1次的概念と2次概念の区分等)の意義を確認した上で、カリキュラム(知識)とベダゴギー(教授学習方法)との峻別は分析的・操作的なものであり、実際の教授学習過程では相互補完的であることを、内容理解(知識)と表現(方法)とが序列性のない双方向関連付けを起こしている歴史授業における発話事例から解説している。本章は、内容と方法の分析的・操作的峻別の有効性と、それを表層的に捉えた場合の問題性を指摘するもので、極めて理論的であるとともに歴史授業実践と強く繋がるもので、PKを知識論に止めずに授業目的及びベダゴギーと結びつけた内容は、歴史教育界でのPK論の授業実践文脈での拡張とみなされる。

このように歴史教育界でのこれまでの研究成果にヤングのPK論を適用した諸研究からなる本書は「力強い知識, あるいは知識の諸力: 歴史教育者らとの対話」と題されたヤングの寄稿章で終わる。2017年のシンポジウムでヤングは指定討論者を務めているが、本章はそこでのコメント内容に、PKに直接・間接にかかわる17もの質問をチャップマンらが投げかけ、それへヤングが回答する内容が加わっている。全26ページにわたる本章の2/3が質問への回答であることもあり、内容は多岐にわたるが<sup>5)</sup>、筆者が要点と考える内容は以下である。

- ①自身が専攻し革新した「新しい教育社会学」が教科教育改革へ殆ど影響せず、批判理論に留まったとの自己批判的回想からPKを提唱するにいったという経緯
  - ②学校教師は知的専門職業人であり教科教育教師の場合、基礎はPKを含む教科知識を身に付けることであるためアカデミックな学修も必要であるとし、知的専門職業人としての教員養成の必要性を主張
  - ③したがって、学校教師を技術(craft)職業人のように捉え、学校教育現場での実践的学修(オン・ザ・ジョブ)に偏り過ぎている現在のイギリスの教員養成政策・制度を批判
  - ④本書にみられる歴史教育界での研究・実践では、歴史で教授学習すべき知識を探究し概念化しているとともに、その研究過程では歴史教育者と歴史学者との協働もみられ、他教科にとって参考になるPK論の受容・適用成果があると評価
  - ⑤諸成果をベダゴギー論と関連づけ、学校教育・歴史教育目標を達成しようとする研究法方向を評価し今後の成果を期待
- である。

このような本書の構成・内容を、スタンディッシュ&カスパート編著書籍と比べると、執筆者の多くが大学研究者

で理論研究色が強いとともに、実践的論考も基盤となる教科教育理論内容を確実に擁していることが理解される。そして、ヤングの本書寄稿論文内容と、スタンディッシュ & カスパート編著書籍への寄稿序文内容とを比較すると、チャップマンらのPK論の受容・拡張をヤングが首肯していることが明らかである。

### 6 考察

PK論は、地理教育界を嚆矢に、諸教科教育界へも影響を与えている。しかし、各教科での議論内容－例えば、ロンドン大学出版会シリーズ「知識とカリキュラム」の2冊－をみると、PK論の受容・適用の様相には各教科もしくは教科教育研究者でかなり違いがある。ついてはその異同について、分析枠組みを設定し、社会系教科（地理、歴史）を取り上げ、予察的ではあるが考察を試みる。

分析枠組み設定で参照するのは、PK論を組み込んで遂行されてきたケイパビリティズ・アプローチの理論枠組みである。図1で示したように同アプローチは、PK論を教育内容、ケイパビリティ論を教育目的、カリキュラムづくり論を教育実践として定位し、それら3要素の相互関係の総体として教員養成まで含んだ教科教育理論及び実践を捉えるものである。そして、これら3要素は、地理教育だけでなく歴史教育はじめ各教科教育論でPKにかかわる諸論文でも表現の違いはあれ、教科カリキュラムにおける知識、教科教育の目的、教科授業におけるペダゴギー（教授学習方法）等として議論されている<sup>6)</sup>。そこで、この3要素を基軸として、諸論の分析枠組みを図2のような3軸（3次元）で設定する。最初に、水平面（第1軸・第2軸）を説明する。

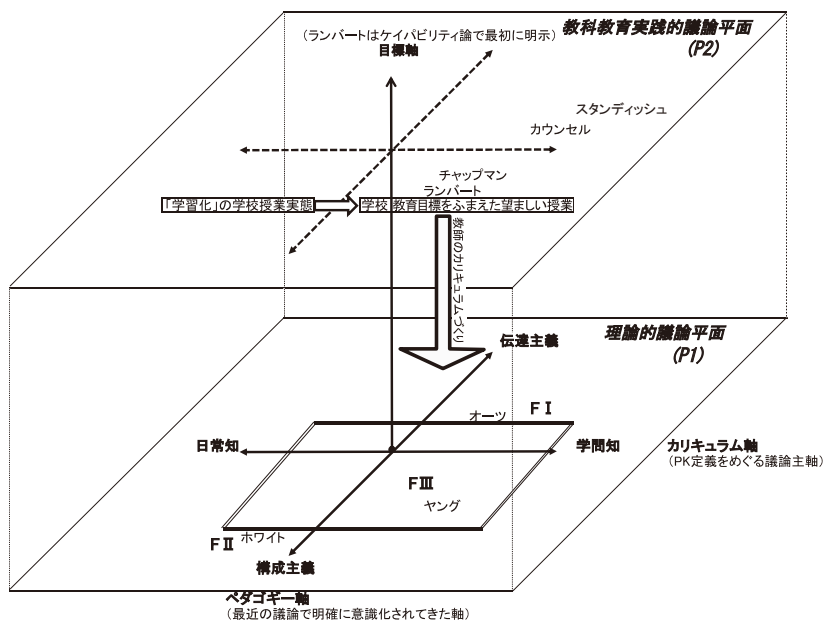


図2：パワフル・ナレッジを巡る諸論の整理枠組み

第1軸は図2の底辺にある水平面の横軸であり、カリキュラム軸である。PK論は、カリキュラム内容で重要なものは学問的知識に裏付けられた知（学問知）であるとする社会実在主義認識論に依拠した知識観であり、この学問知に対する知識は、児童・生徒が自然に擁している日常的な知識（日常知）であると定位されてきた。したがって、第1軸は学問知方向と日常知方向からなる。

第2軸は、水平面における縦軸であり、ペダゴギー軸である。PK論は認識論であり、ヤングはカリキュラム内容（知識）がどのように教授学習されるかというペダゴギー議論には直接関与してこなかったものの、行きすぎた構成主義への批判が基盤にあり、知識教授を主唱することから、知識習得の効率性を重視する伝達主義的な教授学習論と連動していると解釈される傾向があった。第2軸ペダゴギー軸の設定は、そのような知識とペダゴギーの共変動的解釈を分離する軸で、構成主義方向と伝達主義方向からなる。

この2軸により、PK論及びそれを保障する「未来の3つのカリキュラム」論に関する議論のかなりは整理できる。

ヤングは学問知を担保したカリキュラム内容を主張しており、氏の立ち位置は、横軸においては右側次元が主となる。ただし、日常知を否定している訳ではない。学習成果が、日常知のみに止まることを批判しているため、左側の部分を排除するものではない。一方、縦軸で整理した場合、ヤングが最も強く批判するのは事実的知識の習得（典型は暗記）に陥る伝達主義のペダゴギーである。他方、構成主義に関しては適切性を認めており、学問知が構成主義的教授学習過程により日常知と結びつくことが適当であるとして、未来の望ましいカリキュラム（未来Ⅲ型）を主唱している。したがって、水平面の右下象限が、未来Ⅲ型（図中FⅢ）の主要部分となる。しかし、前述のようなヤングの考え方からすれば、未来Ⅲ型はこの象限に限られるものではない。日常知側に大きく広がるとともに、伝達主義側にもその内容（例えば、確実に伝達・習得させることが必要な知識の存在）によっては若干広がり得るものである。そこで、未来Ⅲ型の広がる範囲は、図中の水平面に二重線で囲んだ範囲になる。この場合、二重線外では、右上象限が事実知識伝達に陥った未来Ⅰ型（FⅠ）、左下象限が「学習化」に陥った未来Ⅱ型（FⅡ）になる。

この平面には、PK論もしくは「未来の3つのカリキュラム」論を巡ってヤングと対峙する代表的研究者の2人、知識回帰のカリキュラムを提起するとともに未来Ⅰ型と未来Ⅲ型にはほとんど差がないと主張するオーツ（Oates 2018: 159）、児童・生徒の日常知を軽視してしまい過去超克した知識注入授業へ回帰させるとしてPK論を当初から厳しく批判している教育哲学者・IoE名誉教授J.ホワイト（White 2012）を布置すると、未来Ⅲ型の広がり同様、あくまでも相対的位置ではあるが3人の違いが可視化される。

ところで、この水平面は、PK論にかかわる理論研究から1軸・2軸を導出しており、理論的議論平面である。先にあげたヤング、オーツ、ホワイトは、教育学理論研究者であることから、この平面へ布置は容易である。では、教科教育研究者らのPK論を巡る議論は、どのように布置されるであろうか。地理教育研究者ランバートは、ヤングとともにPK論を早い段階から主唱してきたが、彼の出発点は知識論でもペダゴギー論でもなく、ケイパビリティ論であった。そして、それは教科教育研究者として授業実践を見据えた次元の目的論である。理論的議論平面における諸論でも目的は扱われていたが、ランバートの目的論次元とはやや異なるものである<sup>7)</sup>。そこで、ランバートのケイパビリティ論を布置するため、さらには知識に目的が含意されていると看破したモードの知見を示すために、目的軸として第3軸を水平面原点から垂直方向（上方）に設定する。これにより、ランバートのケイパビリティズ・アプローチは、水平面でのヤングの布置（FⅢ）に教科教育実践次元を想定しながらケイパビリティという目的を組み込んだもので、理論的議論平面（P1）に対して、目的性を明確に持った授業実践を前提とした次元での主張と示される。そこで、図中の上方には教科教育実践的議論平面（P2）を指定した。この平面によりランバートの論理、さらに他教科教育研究者らのPK論の受容・適用に関する解釈の異同、を次のように説明できるようになる。

そもそも、ヤングやランバートが問題視したのは、平面P1の未来Ⅱ型カリキュラム（FⅡ）の現実である平面P2での「学習化」した学校教育実態である。そして、それを「学校教育目的をふまえた望ましい授業」にする－図中では右方向へ移動させる－必要があるとするのが、教科教育研究者ランバートの問題意識・課題であり、目前の児童・生徒に適した授業目的を設定しPKを埋め込んだカリキュラムづくり（授業づくり）ができる教師であれば、望ましい未来Ⅲ型カリキュラムに至るとの主張を展開したのである。このような彼の一連の主張・論理展開は図中二重矢印で示した通りである。そして、このような考え方は、多くの地理教育研究者のみならず、チャップマンを中心とした歴史教育研究者も同様である。したがって、平面P2におけるランバートとチャップマンの布置は極めて近い。

他方、地理教育研究者スタンディッシュは、PK論を適用しながらも、それは教科教育における知識習得の重要性を一般的に価値づけるためであり、習得させるべき知識の内実になるとハーシュの中核知識を重視する。同時に、文化リテラシーの伝達を優先させるきらいがある。したがって、FⅠに位置づくオーツに対応した次元に布置することになる。さらに、スタンディッシュとカスバート共編書籍寄稿論者も多くは類似の知識・教授観を擁しており、同じ場に布置される。歴史教育者カウンセルにしても、スタンディッシュ、カスバートに比べれば日常知・構成主義よりはるかにあるが、チャップマンとはかなりの差がある。このような、布置はあくまでも相対的なもので、予察段階ではあるが、PK論を巡る諸論を整理する枠組みとしては有効である。

## 7 結語

教科教育界におけるPK（パワフル・ナレッジ）論の受容・適用状況について書誌学的に分析した結果、地理教育界ではヤングとランバートの協働を背景にPK論が教科教育界では最も早くから受容され、国際プロジェクトへも適用されていったこと、歴史教育は当初遅れたものの2010年代半ばから受容が進み、A.チャップマンらの研究成果・方略はPKを組み込んだ教科教育カリキュラムのモデルになるとヤングから評価されていること、が明らかになっ

た。さらに、数学をはじめとした他教科へもPK論が影響を与えていることを示すと共に、そこでの受容・適用にある差異について地理・歴史教育を事例に考察し、それらを整理・分析する枠組み提案した。提案枠組みの有効性をより具体的に検証するとともに、教科教育実践・教科教員養成におけるPK論の臨床的意義を地理をはじめとした社会系教科教育研究として明らかにすることが今後の研究課題である。

付記：本稿は、JSPS科研費（基盤B）17H02695「ケイパビリティ論に基づく社会系教科教員養成・研修システムの国際共同開発と成果発信」・21H00861「力強いペダゴギーを組み込んだケイパビリティ論の拡張による教科教員養成国際共同研究」（代表 志村喬）の成果であり、日本カリキュラム学会第32回大会（2021年6月）にて発表した。

## 注

- 1) PCK論の概要及びPCKの社会系教科教育への適用の困難性・課題は志村（2017）で述べた。
- 2) Young & Muller（2010）は、未来のカリキュラムのシナリオとして3つの型（未来Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ型）を描き、未来の3つのカリキュラム論を述べた。未来Ⅰ型は1960年代までのイギリスで一般的であった事実的知識を不変なものとして伝達・注入する伝統的カリキュラム、未来Ⅱ型は1970年代以降に進んだ構成主義カリキュラムが知識相対主義と後に結び付き知識教授を否定するとともに、新自由主義思潮下で競争・実用指向の教育政策が重なったため技能・コンピテンシー習得が席卷しG.ピースタの言う「学習化（learnification）」に陥っている現在のカリキュラムである。ヤングとムラーは、双方とも学校教育本来の目的を果たさないと否定した。そして、Ⅰ型・Ⅱ型どちらにも陥らず、PKを技能・コンピテンシーとともに確実に教授し、学校という場が学習者へ教育権を保障する望ましい未来のカリキュラムの姿（あるべきカリキュラム）を「未来Ⅲ型カリキュラム」として提起したのである。
- 3) ペダゴギー（pedagogy）は多義的であり、国・地域や論文・文脈により意味合いが異なる。そこで、本稿では統一的に訳出することは避け、必要な場合は適宜カッコにて相当する意味を補足している。
- 4) アドヴァイザリー委員会には、シンガポール国立教育研究所から2019年末にIoEへ着任したZ.デン（カリキュラム学）、サセックス大学のB.ハドソン、スウェーデンのG.ブラード、N.ゲルケ、C.オーリン・シェラー、フィンランドのS.タニ（フィンランド）等も名を連ねている。これらは、前述のランバートが編集した『ロンドン教育レビュー』2018年特集号に寄稿した研究者あるいは、ランバートとPKを援用した地理ケイパビリティ論を主唱してきた研究者（S.タニ）である。
- 5) ヤングは、PK論の受容における教科間比較として、地理教育界がPKは何かに殊に焦点を当てるのに対し、歴史教育はペダゴギーに焦点を当てる傾向があると指摘している（p.240）。これを裏返せば、PK論受容以前まで、地理教育界ではペダゴギーが、歴史教育界では知識（カリキュラム）が、研究の主焦点であったということに解せる。そして。この解釈は、キットソン（2021：178）の指摘と調和的である。
- 6) 「ケイパビリティズ・アプローチ」におけるケイパビリティ概念が人間のパワー（human power）概念と同義であるとしたうえで、ダイダクティクス論とPK論・ケイパビリティ論との関係を俯瞰しているDeng（2021）は、同様な3要素で捉えていると判断するが、筆者案出の整理枠組み及びそこでの布置（図2）との関係は今後精査したい。
- 7) White & Reiss（2013）のようにホワイトは、人間としての自己実現・深い幸福を目的とした教育論を明確に主唱するが、本稿の枠組みでは理論的議論平面に布置するのが適切である。

## 文献

- 伊藤直之（2012）：イギリスにおける地理カリキュラム論争－スタンディッシュとランバートの教育論に着目して－。社会科研究，76：11-20.
- キットソン アリソン（2021）：歴史を教える－イングランドにおける課題と好機，そして議論－。志村 喬編（2021）：『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ－知識・カリキュラム・教員養成－』風間書房：161-182.
- 志村 喬（2017）：PCK（Pedagogical Content Knowledge）論の教科教育学的考察－社会科・地理教育の視座から－。上越教育大学研究紀要，37(1)：139-148.
- 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－。松田慎也監修『社会科教科内容構成学』風間書房：212-234.
- 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，40(1)：217-225.
- 志村 喬編著（2021）：『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ－知識・カリキュラム・教員養成－』風間書房.
- Brooks,C., Butt,G. & Fargher,M. eds. (2017): *The Power of Geographical Thinking: series International Perspectives on Geographical Education*. Springer.
- Butt,G. ed. (2011): *Geography, Education and Future*. Continuum.
- Butt,G. ed. (2015): *MastersClass in Geography Education: Transforming teaching and learning*. Bloomsbury.
- Chapman,A. ed. (2021): *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.

- Counsell,C., (2011): Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2): 201-225.
- Counsell,C. (2016): History teacher publication and the curricula 'What?': mobilizing subject-specific professional knowledge in a culture of genericism. Counsell,C., Burn,K. & Chapman,A. eds. (2016): *MasterClass in History Education: Transforming teaching and Learning*. Bloomsbury: 243-251.
- Counsell,C., Burn,K. & Chapman,A. eds. (2016): *MasterClass in History Education: Transforming teaching and Learning*. Bloomsbury.
- Cuthbert,A.S. & Standish,A. eds. (2021): *What Should Schools Teach? :Disciplines, subjects and the pursuit of truth.2nd ed.* UCL Press.
- Deng,Z. (2020): *Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik: Beyond social realism*. Routledge.
- Hudson,B. (2018): Powerful knowledge and epistemic quality in school mathematics. *London Review of Education*, 16(3): 384-397.
- Huckle,J. (2019): Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1): 70-84.
- Jones,M. & Lambert,D. eds. (2018): *Debates in Geography Education: 2nd ed.* Routledge.
- Lambert,D. (2009): *Geography Education: Lost in the post?* IoE,University of London.
- Lambert,D. (2011): Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2): 243-264.
- Lambert,D. (2014): Curriculum Thinking, Capabilities and the place of geographical knowledge in schools. *社会科研究*, 81 : 1-11.
- Lambert,D. (2016): A Response to Graves and Slater. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3): 192-194.
- Lambert,D. & Jones,M. eds. (2013): *Debates in Geography Education*. Routledge.
- Lambert,D. & Morgan,J. (2010): *Teaching Geography 11-18; a conceptual approach*. OUP.
- Lee, P. (2011): History education and historical literacy. Davies, I. ed. *Debates in History Teaching*. Routledge: 63-72.
- Maude,A. (2013): The vision of geography underlying the Australian geography curriculum. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3): 253-265.
- Maude,A. (2015): What is powerful knowledge and can it be found in the Australian Geography curriculum? *Geographical Education*, 28: 18-26.
- Maude,A. (2016): What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2): 70-76.
- Maude,A. (2018): Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2): 179-190.
- Nordgren, K. (2017): Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5): 663-682.
- Oates,T. (2018): Powerful knowledge – moving us all forwards or backwards? Guile,D., Lambert,D. & Reiss, M.J. eds: *Sociology, Curriculum Studies and Professional Knowledge: New perspectives on the work of Michael Young*. Routledge: 157-168.
- Roberts, M. (2014): Powerful knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*, 25(2): 187-209.
- Slater,F. & Graves,N. (2016): Geography and powerful knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3):189-192.
- Standish,A. & Cuthbert,A.S. eds. (2017): *What Should Schools Teach? :Disciplines, subjects and the pursuit of truth.1st ed.* UCL Press.
- Stoltman,J., Lidstone,J. & Kidman,G. (2015): Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview Professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1): 1-5.
- Wheelahan, L. (2007): How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5): 637-651.
- White, J. (2012): Powerful knowledge: too weak a prop for the traditional curriculum? *New Visions for Education Group*, posted 14 May. Online. <https://www.researchgate.net/publication/281064895> (2021年8月27日)
- White,J & Reiss,M.J. (2013): *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools*. IOE Press.
- Young, M. (2016): School subjects as powerful knowledge: Lesson from history. Counsell,C., Burn,K. & Chapman,A. eds. : *MasterClass in History Education: Transforming teaching and Learning*. Bloomsbury: 185-193.
- Young,M. & Lambert,D. (with C. Roberts and M. Roberts) (2014): *Knowledge and the Future School: Curriculum and social justice*. Bloomsbury.
- Young, M., & Muller, J. (2010): Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1): 11-27.

# The acceptance and application of the powerful knowledge theory in the subject education community:

A bibliographic approach centered on geography, history, and social studies education

Takashi SHIMURA \*

## ABSTRACT

English sociologist of education M.F.D. Young posited the theory of powerful knowledge (PK), a major theme both in the sociology of education and curriculum and in subject education. This paper takes the perspective of the author's specialization, the subject education of geography, to bibliographically analyze the acceptance and application of PK theory in the subject education community. The following findings are reported.

First, the collaboration of Young and D. Lambert, a geography education researcher, represents the first instance of the acceptance of the PK theory by the geography subject education community and its application to international projects. Second, the theory's acceptance in history education has advanced since the mid-2010s, although it was initially delayed. Young evaluated the research results and strategies employed by A. Chapman et al. as a model for a subject education curriculum that incorporates PK. Third, it became clear in the latter half of the 2010s that PK theory was applicable to other subjects such as mathematics. Further, differences were found in the acceptance and application of the theory by discrete subjects and researchers. A framework was proposed for the organization and analysis of such applications through predictions using geography and history education as examples.