



教員養成課程における「脱教科型学び」の構想

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2016-09-30 キーワード: 作成者: 越川, 茂樹, 藤本, 将人, 中川, 雅仁, 小野, 亮祐, 梶本, 顕士, 富田, 俊明, 和地, 輝仁 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006464

教員養成課程における「脱教科型学び」の構想

越川 茂樹・藤本 将人*・中川 雅仁**・小野 亮祐***・
梶本 顕士****・富田 俊明*****・和地 輝仁*****

北海道教育大学釧路校保健体育研究室

*宮崎大学教育学部

**北海道教育大学釧路校物理学研究室

***北海道教育大学釧路校音楽教育研究室

****北海道教育大学釧路校英語学研究室

*****北海道教育大学釧路校美術教育研究室

*****北海道教育大学釧路校数学研究室

A Design of “Transdisciplinary Learning” in the Department of Teacher Training

KOSHIKAWA Shigeki, FUJIMOTO Masato*, NAKAGAWA Masahito**, ONO Ryosuke***,
SUGIMOTO Kenji****, TOMITA Toshiaki***** and WACHI Akihito*****

Department of Health and Physical Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

*Faculty of Education, University of Miyazaki

**Department of Physics, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

***Department of Music Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

****Department of English Linguistics, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

*****Department of Art Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

*****Department of Mathematics, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本稿では現代における教育需要の内実を明らかにし、それに対して求められる教師の専門性を整理した上で、教員養成課程における教師の資質としての「学校カリキュラムをデザインする力」の育成に向けた土台づくりとして、「脱教科型学び」の具体的な授業科目に関する構想を行った。具体的な授業科目は、「カリキュラム開発研究Ⅰ」、「カリキュラム開発研究Ⅱ」、「カリキュラム開発研究Ⅲ」である。「カリキュラム開発研究Ⅰ」は、総論としての性格を有し、既存の制度化されたカリキュラム（学習指導要領）を相対化して理解することを主眼とする。「カリキュラム開発研究Ⅱ」において、脱教科型の学びを学生が実際に行う。そして、「カリキュラム開発研究Ⅲ」では、脱教科型の学びを具体的に学生が構想し模擬授業を行うことを想定している。こうした授業科目を通して、知識基盤社会におけるカリキュラムのデザインを柔軟か

俯瞰的な視点からできるような力を育むことをめざす学びのアウトラインの構想を試みた。今後の具体化及び実践により、教科学習を前提とした教員養成課程において、さらなる教師の力量形成の充実につながることをめざして「脱教科型の学び」の検討を重ねていくこととした。

1. はじめに

1990年代に入り世界が激変していく過程において世界的な教育改革の潮流が顕著となった。それは、近代教育の制度疲労が指摘され、新たな教育理念とそれに基づく教育制度や教育のあり方が再考され、そして教科編成やカリキュラムの変革への動き等が加速されたことに認められよう。しかしながら、日本の状況を振り返ると、世界的な動向を教育学等において取り上げられ、さまざまな近代教育の問い直しやこれからの社会に向けた教育のあり方に対して議論されたり、考え方が提示されたりはしたものの、必ずしも現代社会、ないしは今後の社会を見通した学校教育における教科編成やカリキュラム編成にかかわる変革までには至っていないのではないだろうか。

例えば、総合的な学習の時間が設定されても、既存の教科中心のカリキュラム編成は変わらず、また現在総合的な学習の時間も時間数が削減され一時の熱狂はすでに遠い記憶の彼方に消えている。また、近年保・幼・小・中・高といった学校種を接続する連続的カリキュラムについて論議されてはいるものの、中等教育が高等教育で生産された知を伝達する下請的位置にある（小玉，2015，p.6）という小玉の指摘に象徴される考え方が前提とされて議論されたり、こうした前提が、具体的なカリキュラム編成の背後に鎮座する暗黙の了解になったりしているように思われる。とはいえ、（日本）社会における教育需要の変化は見過され得ない事象であり、それに伴う教育の自己変成の必要性はますます高まっている。

今日の社会は、政治、経済、そして文化の世界化といった、いわゆるグローバル化に伴い国民国家の統合から市民性に根ざした協同的なまとまり

に目が向けられるようになっている。また、産業主義社会の発展以上にますます文化的社会への志向の度合いが増している。社会が基軸に据えるものや社会を形づくる人々の生活のありようが変化してきている。そうした流れの中で、知や理性について、これまでの、分断され固定化された知から、流れの中の未分割の全体として知を捉えることの重要性が見直されている。つまり、事物を分解し分断化する理性のみならず、全体性をみる感性に根ざした理性の捉え方に注目が集まっている（スローン，2000）。動的な自然の一部を切り取り、それを分析し還元してしくみを論ずることの限界を踏まえる必要があるという理解である。今日、そもそも知がどのような様式のもとに生まれ、獲得されていくのか、どのような世界観を背景とする中で獲得された知を問題にしているのか、どのように知を捉えているのか、をめぐって問われているのである。

これらの点を踏まえ、教育と学習の方向性の見直しが求められている。また、教育界、なかでも子どもたちと直接的にかかわる教師が、こうした現代の教育需要に答えていくことが必要とされている。それは、現職教育の研修のみならず、教員養成課程におけるカリキュラムや科目の設定とそこでの学びの経験を社会における教育需要との関係の中で構想していくことの要請でもある。しかしながら、今日の教員養成課程のカリキュラムは全般的に現在の教科中心の教育課程の編成、それに基づいた科目が構想されている。教科の枠に囚われない、あるいは教科の統廃合をも見据えた視点からの各学校種における学校カリキュラムや授業科目の創造に向けた学びは低調さを否めない。それゆえ、教員養成課程において教科の枠に囚われない多角的な知の学習の機会の保障が必要であ

ると考える。そして、こうした学びによって学校カリキュラムをデザインする力の育成に向けた取り組みを考えていくことが求められる。

このような視点に立ち、本稿では現代における教育需要の内実を明らかにし、それに対して求められる教師の専門性を整理した上で、教員養成課程における教師の資質の一つとして学校カリキュラムをデザインする力を位置づけ、その育成に向けた土台づくりとしての「脱教科型学び」の具体的な授業科目に関する構想を提示する。尚、「脱教科型学び」とは、今日学校教育の中で行われている国際理解や環境、福祉等の社会的な課題をテーマとする「総合的な学習の時間」とは一線を画した、現代社会において求められる個人の力を領域とし、その発揮が可能と考えられるテーマのもとに展開される学びとして企てたものである。

2. 知識基盤社会における教育需要の内実

2.1. 社会が基軸とすることの変化

1990年代以降の社会の急激なグローバル化と産業主義社会から脱産業主義社会への移行は、社会が基軸とすることの変化を生み出している。

例えば、ベルは、産業主義社会においては資本と労働が社会変革の戦略資源であったが、脱産業主義社会においては知識と情報が社会変革の戦略資源になる（ベル、1995、p.55）と展望した。それは、理論的知識が体系化されることと、知識が新たな知識の生産においても、経済的な商品やサービスの生産においても技術革新の中核的位置を獲得するということ（ベル、1995、p.97）を意味していた。

ベルにおける時代の趨勢の読み解きを踏まえる山崎は、究極的課題を、知識に展望を与える「意味」が欠けているゆえ、この「意味」をいかにしてつくるか、「意味」をつくりうる人材をいかにしてつくり得るかということであり、それは歴大化する知識量と細分化する専門知識のもとで、いかにして総合的な批判の視点を持つ人間を育てるかということである（山崎、1995、p.346）と指

摘する。そして、「人間の総合的な知恵は身体的な基盤を持っていて、個人にとっては意外な刺激、意識の周辺部分の刺激、言語化できない情報によって養われるという側面がある」（山崎、1995、p.347）と山崎は語る。今日の我々と知の関係性として、その細分化された専門性以上に知の流動性・生動性を前提とし、身体的基盤を備えた知の関係性と総合性を問題にすることが求められているとの指摘である。

また、池上（1991）は、豊かさとは金銭や消費財の獲得にあるのではなくて、生きがいを実感できる文化に触れ、自分にとってかけがえのない色彩や形や想像力をかき立てる財を見つけ、快適な環境で過ごし、自己実現できる職業を発見することであり、その機会を見いだすことである（セン、1988）という考え方に依拠して、人間の生きがいを実現する機会をかけがえのない人間的価値とみなし、経済活動と人間的価値に関係性を述べ、文化経済の時代を読み解いている。この文化経済の基盤にも、知識が関係していることは言うまでもあるまい。

こうした社会の動勢から、現代は、あらゆる場において何らかの知が基盤となり我々の生活が成り立っている社会、すなわち、知識基盤社会と称されている。

一方、知の流動性にかかわって顕在化している社会のありようを、パートマン（2010）はハイパーカルチャーを基軸にする高速社会と捉える。つまり、我々の文化が科学技術の急速な発展・活用と新しいテクノロジーの迅速な導入・成長、とりわけ、インターネットや電子メールのような即時的コミュニケーションのネットワークに支えられることによって、「同時性社会」（synchronous society）、すなわち、変化に追いつくことが至上命令とされているようなグローバルに統合された文化に変わってきている（パートマン、2010、p.1）と理解するのである。これはまた、知識基盤社会の別の顔である。

高速社会とは、高速的な価値観に中毒化された社会を揶揄した概念である（松井、2010、p.363）。

その真っ直中にある「現在という時代」は、長期性を短期性に、持続性を即時性に、永続性を一時性に、記憶を感覚に、洞察を衝動に取り替える力の支配下にある（パートマン, 2010, p.3）。それだけに、高速社会といわれる世界の中で、ハイパーカルチャーによる知、いわば高速思想から人間が解放され、「人間らしさ」を問いつつ、自らの思想や行動について改めていくことが必要とされる。その際にも重要となるのは知である。しかしながら、その知とは何か、どのような性質の知であるのか。

2.2. 知と理性の再考

今日、知の源として（自然）科学が理解される傾向の強いことが世界や生活をめぐるさまざまな問題と関係している。ここには、科学自体が問題であり、批判され排除されなければならないというのではなく、科学に対する我々のゆがんだ理解、ならびにそこに潜む世界観とそれに伴う種々の問題性に注意を払う必要性が示唆されている。科学への歪曲について、スローン（2000）は、一つには知の方法や現実認識に対する科学に対する過剰な期待と科学を応用できない（相応しくない）領域にまで科学を過度に拡張したことであり、もう一つは科学そのものが非人間的なものと誤解され、結果人間による破壊のための力や手段に成り下がってしまったことである（スローン, 2000, p.4）と述べる。この二つの重なりが知や理性をめぐる問題性を生んでいるのであるが、そこには、科学そのものではなく、科学にかかわるなかで形成されてきた人間の思考や意識の地平、つまりは世界観が大いに関係していると考えられる。すなわち、科学主義・実証主義的世界観、ならびに原子論的還元主義的世界観が知や理性の捉え方に偏りを生んできたのである。それは、知り得る現象は量的であり、あるいは量とすること（数え、計測し、計量することができるものとして処理すること）、全体はより基本的で小さな部分へと還元されること、そして（物理的）因果関係によって関係づけられることを前提とし、自然に対する支

配をめざし知る者としての人間は世界を対象（客観）として捉える主客分離とする関係に基づくものである（スローン, 2000, pp.5-6）。

しかしながら、こうした世界観では、「生命がもつ豊かさや複雑さおよびそれに伴うもの—感性・意識・目的的な活動—を認めたり、説明することができない」（スローン, 2000, pp.18-19）。また、「主体のもつ興味に、知識の重要性を信じて関与することに、困難に直面しても我慢する能力に、発見したときの満足や喜びを予期することに、そして探究を継続させ、すべての意味ある発見が生じてくる全体性の美しさ・複雑さ・神秘性を味わうことに根ざしている」（スローン, 2000, p.27）奥深きある理性のありようを狭隘化してしまう。つまり、生き生きとした人間の動勢を前提とする動的な知のありようが、そして、感性に根ざした理性が、求められている。

知識基盤社会といわれる今日において、知識はさまざまな分野・領域において生み出され、内容も多様化・細分化している。そうした知は、さまざまな人々のさまざまな利害関心と一体化した「情報」と化す傾向にあり、多くの人々が各々の利害関心から自説を展開し、それを集めている（田中, 2009, p.19）。その一方で、こうした知識・情報は、今や消費財といった様相を呈している。それは、知識は「使い捨て」という様相すら見せている（バウマン, 2007）といったバウマンの指摘からもうかがうことができる。

しかしながら、人は、本来的に事象の意味や他者の存在を知り、世界のなかに自分を位置づけることで不安を逃れ安心を手に入れるということが知識を求める原動力としている（田中, 2009, p.27）。知識と生きることは互いに関係し合っているのである。

こうした点を踏まえるならば、知識が増殖する現代社会において、人が生きることに密着した知識が薄らいでいること、生きることから無縁な知識が氾濫し、子どもたちを不安にさせていることを問い、子どもたちに対して本当に生きることに関与する知識を提供する（田中, 2009, p.27）こ

とが大切となる。まさに切り取られた知ではなく、人間の全体性に根ざした知に目を向け、ならびに知は本来的に人間の全体性に根ざしているという視点において、そうした知を編み上げていくことが学校教育において重要度を増しているのである。

2.3. 教育と学習の方向性の見直しをめぐって

ハイパーカルチャーが背後に控える知識基盤社会において、教育が前提とする社会（モデル）や志向する人間像が流動化している。さらにその前提について触れるならば、明治期以来日本の学校教育を支えてきた国民国家の統合と産業主義社会の発展という二つの近代化の推進力（佐藤，2009，p.272）が根本的に問われている。すなわち、この二つの推進力は、もはや学校改革の目的として位置づけられ得ない。なぜなら、グローバル化のうねりの中で国民国家の枠組みが揺らぎ国際化・地域化する社会と市場経済の中心がモノの生産と消費から知識（文化をも含む）・情報の交換や対人サービスの提供となる社会において適切ではないからである。

また、これまで学校における学力の形成を支えている原理は、「がんばればみんなできる」という「能力＝平等主義」に支えられて、人材の地位配分機能と国民国家における社会統合機能の二つを担ってきた（小玉，2009，pp.241-248）といわれている。そして、今日の変化にともないこうした学力観だけで教育を考えることの限界が指摘されている。つまり、国民の形成としての教育から市民性に根ざした教育、能率・完成を主眼とする学習から継続・生成していく学習への転換が模索されている。

小玉は、田崎（2007）のできること（習熟）と考えることの区別を踏まえて、こうした学力観は、知ることとできること（習熟すること）を結びつけようとしており、そこには特定の専門化による独占へと閉ざされていく教育が存在していたが、それを知ることと考えることを結びつけ、知の独占性を開放しようとするにより、職業と結びついた専門的な知識や技能を、市民化された批判

的知識へと組み換えていくことで教育が抑圧や排除の装置に転化しない方向に進む（小玉，2009，pp.247-248）としてその必要性を唱えている。すなわち、学校教育において、社会的有用性を育てる教育だけではなく、市民の判断力を育てる教育の可能性を認め、カリキュラムの市民化、「国民の教育」から「市民性の教育」への転換が求められている（小玉，2009；佐藤，2009）。ここでいう「市民」とは、グローバル市民（地球規模の市民、あるいはアジア社会の市民）、日本社会の市民（国民）、地域社会の市民の三つの次元で捉えられ（佐藤，2009，pp.286-287）、「市民性の教育」とはその三つの次元にわたる教育を意味する。

こうした教育の枠組みが現代の知識基盤社会において求められ、カリキュラム編成に反映されることが要請されている。その際、学びの基盤となる力として、想像力、イメージを創造する内的能力や洞察力、根本的な問い質しと知覚することとしてはたらく力といった、いわば「活動的知性」を育むことが重視されつつある。なぜなら、知識基盤社会において、知とは流動性を有する、人間の全体性に根ざした知であり、身体的基盤を備えた知であるということを理解し、そうした知とのかかわりが必要とされるからである。

こうした文脈に従うならば、「知の実用性」のみならず、「知の創造性」を主眼とする学び、そして、「知ることとできること」のみならず、「知ることと考えること」を結びつけた学び（小玉，2009）、ならびに「きょうどう（共同・協同・協働）」的な学びが重要とされよう。そして、こうした学びはもはや教科の枠組みで営むことの限界をも問いかける。

3. 求められる教師の専門性

3.1. 専門職としての教職

今日の我々と知の関係性は、その細分化された専門性以上に知の流動性・生動性を前提とし、身体的基盤を備えた知の関係性と総合性を問題にすることが求められている。このような前提に立つ

とき、教職の専門性を改めて考える必要がある。

越智（2000）は、日本における教師論の言説の特徴として、「人間主義的・規範的教職観」と「現実主義・現場主義的教職論」という二つの伝統を指摘する。前者は、戦前からいまだに途絶えることなく続く「教師＝聖職論」であり、それは子どもに全身全霊をあげて奉仕することが期待された存在としての教師といった思想である（越智，2000，p.146）。後者は、教師のあり方を現場の現実に即して語る教職論であり、今日では、即座に答えを出す「実践的指導力」を備えた者が専門職としての教師であるという考え方である。

一方、今津（1996）は、教師が理想的な専門職に向かう「専門職化（professionalization）」の問題が現在でも教師専門職論の中心であることを踏まえ、ここでいう「専門職化」について、「専門職性」の高度化であるのか、「専門性」の高度化であるのか、議論の中で混乱がみられるという。今津（1996）は、専門職としての教師をめぐる議論の国内外の動向を検討し^{注1)}、教師の質の捉え方と教師教育のパラダイムをめぐる問題を明らかにしている。それによると、日本では、学校で何をどう教えるかについての直接的な知識の習得や技能の訓練を重視している傾向があり、教師個人の質を不変的で固定的に考える方向にベクトルが向かい、教員養成においてはほぼ完成された教師、即戦力としての教師が求められている。そこには、社会構造の変化に伴い教育や学校の課題が変容していくにもかかわらず、旧態依然とした教師像や直接的な知識の習得や技能の訓練に重きをおき、教育観や人間観を問い続けて現代社会における教育のあり方を洞察し教育に携わる、自立した教師像はみられない。

また、新井は、日本の教員養成をめぐる論議が、技術主義と効率主義に傾き、教師は長い時間をかけて成長していくものであるという認識に乏しい（新井，2006，p.204）と指摘する。ここで教師として成長していく際に大切なことは「人間観や教育観など、教育活動にたずさわる際の構えであり、ものの考え方である」（新井，2006，p.204）

と述べる。日本では教師の「実践的指導力」の必要性が叫ばれ、そのもとに、例えば、教職大学院の設置や教員免許状更新講習といった教員養成や現職教育における具体的な策が施されている。こうした種々の具体策の背景にある教師の「実践的指導力」が戦術レベル（局地的かつ短期的）な指導技術や与えられた仕事をそつなくこなせる力にとどまらず、戦略的なレベル（大局的かつ中長期的）から全体構造を眺める、教育が行われる場のありようを注視することを含めて進められることの重要性を新井は指摘する（新井，2006，pp.203-204）。越智（2000）によって整理された教師論の伝統的な言説に対して、今日の社会における教職のあり方との乖離が今津（1996）や新井（2006）の主張から読み取ることができよう。

さらに、知識基盤社会における専門職としての教職をどのように考えるかについて、緻密な調査研究に基づいたハーグリーブス（2015）の知見は注目に値する^{注2)}。

ハーグリーブス（2015）は、今日の知識を基盤とする社会では、成長と繁栄を刺激する一方で、人々に利潤や私欲を無慈悲なまでに追求させるために社会秩序をねじ曲げ、断片化させてしまうゆえに、学校は他の公的機関とともに、知識経済がもたらす破壊的な力を埋める力、他者への思いやり、コミュニティ、そして地球市民としての自覚を培われなければならない（ハーグリーブス，2015，p.2）と述べる。しかしながら、現実的には、学校制度は、子どもたちに創造性や独創性を培うことを脇に置いたまま、カリキュラムの画一化と標準化を推し進め、他者への思いやりを育みコミュニティを培うという使命があるにもかかわらず、学校や教師はテストの点数や到達目標、そして説明責任が自己目的化した成績表に象徴される偏狭な制度の中で圧迫され、さらには数多くの教育システムがナショナリズムを誇張し、それに対する人々の自己陶醉を促進している（ハーグリーブス，2015，pp.2-3）とハーグリーブスは指摘する。こうした現実には、日本において他人事として片付けられるものではない。

それだけに、今日の知識基盤社会における教師の専門職としての職責を全うするための教師の役割を、「教師は学びの伝達者ではなく学びの開発者である」（ハーグリーブス、2015、p.294）と端的に示したハーグリーブスの一言は意義深い。学びを開発する役割を担う教師にとって、もちろんいくつかの取り組むべき問題や課題がある。なかでもカリキュラムをどのように考え組織していくかは極めて重要な問題としてあげられる。その際、カリキュラムとは、何を意味しどのような学びの開発を構想するのかは前提とする理解によって異なる。以下では、カリキュラムに関する基本的理解と学び(の内容)をめぐる前提について確認し、教師に求められる力量の一つとして、カリキュラムづくりに関係する力を提示することとしたい。

3.2. 教師に求められる「カリキュラムデザイン力」

1970年以降、カリキュラム研究の分野では「教育内容の計画」から「学習経験の履歴」にカリキュラム概念の再定義が行われ、カリキュラムが教える側からの一方的な捉え方ではなく、学習者の立場をもふまえた学びの経験自体の実質を捉える概念へと捉え方が変わってきた（松下、2000、p.43）。つまり、カリキュラムとは、「教師が組織し子どもたちが体験している学びの経験」（佐藤、1996、p.4）の総体と捉えるようになってきた。こうした捉え方のもとでは、カリキュラムを知的・文化的な経験自体を楽しむ旅路（佐藤、1996、p.31）として理解することが重要となる。

さて、このようなカリキュラムの捉え方のもとでカリキュラムや学校学習のあり方を問うならば、これまでのものでは十分であるとはいいがたい。小玉は、これまでのアカデミズムを起点とした教科編成のやり方では、既存の学問分野の枠を保守する方向にベクトルが傾くため、教科の統廃合を含むカリキュラム・イノベーションが進むことは困難を要するとし、アカデミズムは教科編成のサポーターに徹するようなカリキュラム開発の必要性を指摘する（小玉、2015、pp.5-6）。

今日世界的に知識基盤社会において求められる

ものは、1) 複雑な情報を生み出し、処理し、分類すること、2) 体系的、批判的に考えること、3) 多様な形態の証拠や根拠を比較検討して決定すること、4) 多様なテーマについて意味ある問いかけを行うこと、5) 新しい情報に対して柔軟に適應すること、6) 創造的であること、7) 現実の世界に存在する問題を見定め、解決すること（OECD教育改革センター編、2013、p.30）としてその中身が整理される、21世紀型スキル、あるいは21世紀型コンピテンシーと呼ばれる能力によって示されている。しかしながら、世界の国々を見渡すと、教育実践のあり方はさまざまであるが、多くの学校において教育の土台となっている教育学的モデルは、いまだに産業経済のために生徒を準備させる「教え込み型」を目標としている（OECD教育改革センター編、2013、p.31）。今日の知識基盤社会において求められている活動とは大きく異なっている。

現代社会において、フォーマルな学校教育はそもそも唯一の学習機会ではない。子どもたちの学びは、フォーマルな学習の場としての学校、形式や秩序に必ずしも囚われない、家庭や地域におけるノンフォーマルな学習の場、そして気づかないうちに、何かから自ずとインフォーマルに学ぶ場において生じる。また、さまざまな科学との連携による認知科学の研究成果にともない学習観の捉え方も変化している。現在、社会構成主義的な視点からみた学習観が最も有力であり、それによると、学習とは他者との「社会的交渉」のなかで「状況」づけられ、「能動的に構成された」文脈により生じる（OECD教育改革センター編、2013、p.392）と理解されている。そしてそれに従うと、学習環境は、構成的で自己調整的な学習が育てられる場であり、学習が文脈に敏感に応じ、時には協働的になりうる場になる（OECD教育改革センター編、2013、p.392）という。

こうした考え方が今日基本的に認められることに異論はなかろう。その上で学校の役割、教師の役目が問題となり、教師の力が問われている。広田は、個人と社会の経済的効用のためにのみ学校

があるという見方を相対化し、学校教育の役割を、人がこの世界について広く深く知り、考えることができるようになるための場とみなす（広田，2015，p.29）ことを主張している。広田は，セン（2000）の人間の潜在能力に関する包括的な考え方に基づき学校教育が「人間が自分や自分が住むこの世界のことをもっと知り，多様な形でこの世界に関与できるようになるための装置」（広田，2015，p.30），「コミュニケーションや文化享受の基礎，社会の能動的な形成者の育成や社会連帯の基礎など、『労働力の脱商品化』のための装置」（広田，2015，p.30）として機能すべきであることを指摘する。すなわち，個人と社会の経済的効用だけでなく，文化の継承・発展・創造や能動的で分別ある市民の形成などが学校の役割とされるということである。

以上より，知識基盤社会に求められる学びの内容と学び方を考えるとき，教師が子どもたちに求められる学びをカリキュラムとしてデザインしていく意味を理解し，進めていく意志と行動力につなげる端緒が教員養成課程の学びが必要とされているということが眺望される。それは教科別の学習（教科の内容に閉じた学習），各教科の連携を図る教科横断的学習といった教科を前提とする授業科目だけで応じることは不可能であるということ，また，社会的な課題をテーマや領域とした「総合的な学習の時間」の大学版でも十分とはいえないということをも含んだ見方である。なぜなら，教科を中心とする学校カリキュラム自体の考え方や既存の教科を想定した総合性では，これからの社会に求められる知の学びには十分とはいえないと考えるからである。また，そもそも社会的な課題が自分のこととして捉えられなければ，自発的な学びは期待できないし，今求められている個人の力を磨くことを根底とする学びのしかけがなければ，教員養成課程における既存の教科学習やカリキュラムについて，柔軟かつ，批判的にかかわっていくことは難しいと考えるからである。それゆえ，カリキュラム自体を創造的に検討しイノベーションしていくことにつながる「脱教科型の学び」

が展開されることが，一つの重要な使命として位置づけられるのである。

4. 授業科目としての「カリキュラム開発研究」の構想

4.1. 「カリキュラム開発研究Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ」の内容と展開

以上のように教員養成課程において求められる学びを眺望し，教員養成課程において学校カリキュラムをイノベーションする教師の専門職性の基礎づくりとして，脱教科型の学びを核とする授業科目を構想することに至った。以下では，具体的な授業科目のデザインについて言及していく。授業科目名は，「カリキュラム開発研究Ⅰ」，「カリキュラム開発研究Ⅱ」，「カリキュラム開発研究Ⅲ」とする。このうち，「カリキュラム開発研究Ⅱ」において脱教科型の学びを学生が実際に行い，「カリキュラム開発研究Ⅲ」において脱教科型の学びを具体的に学生が構想し模擬授業を行うことを想定している。

「カリキュラム開発研究Ⅰ」では，フォーマルな学習，ノンフォーマルな学習，ならびにインフォーマルな学習におけるさまざまな学びの経験の総体としてカリキュラムを捉え，既存の制度化されたカリキュラム（学習指導要領）を相対化して理解することを主眼とする。また，フォーマルな学習としての学校教育における学校階梯を円滑に接続する連続的なカリキュラムの構想や教科横断型カリキュラムの考え方に触れるとともに，海外のカリキュラムの動向についても知り，立体的にカリキュラムを把握しそのあり方について考える。そして，知識基盤型社会におけるカリキュラムをデザインする上での前提理解を，柔軟かつ俯瞰的な視点からできるような力を育むことをめざしていく。つまり，この授業では，これまでのカリキュラムユーザーからカリキュラムデザイナーとしての教師の役割の重要性を浮き彫りにしていく。

具体的な学習の流れは，大きく三つに大別され

る。第一に、さまざまな学びの経験の総体として編成されたカリキュラムに触れる。第二に、さまざまな学びの経験としてのカリキュラムについて語り手を交えて討論する。第三に、得られた知見をもとにグループワークを行い、自律的・自立的なカリキュラム編成、ならびに教科の枠を超えたカリキュラムの必要性について理解を深めていくことをねらいとする。

「カリキュラム開発研究Ⅱ」では、キー領域にまたがる立体的な学びの経験を学生が主体的に行い、教員は自らの学問的背景を手がかりにそのサポートに当たる。キー領域をして、思考性、創造性、市民性の三つを設定した。これらの領域は、佐藤（2010）の提示した21世紀型カリキュラムの分野を参考にしながら、21世紀型コンピテンシーを鑑み抽出した。それぞれには、その領域圏を明白にすべく関連するキーワード群を備えた。

この授業では、知識が高度化し複合化し流動化する社会において、産業主義社会の学校教育に適合する「目標・達成・評価」の単元で構成されたプログラム型カリキュラムではなく、知識と学びの量から質への転換に対応し得る「主題・探求・表現」の単元で構成されるプロジェクト型のカリキュラム（佐藤，2009，p.289）のもとで企てられることが求められる。そして、「カリキュラム開発研究Ⅱ」では、学生自らが「登山型」の学びを実践し経験することによって、学校において教師が子どもたちに大量の知識・技能を効率的に伝達するものから、教師が定めた主題について子どもたちが多様なアプローチで活動的・協同的に探究し、その成果を表現し共有するものへと変わる（佐藤，2000，p.130）ことの意味やその重要性について理解を深めていくことをめざしていく。詳細については、次項にて述べることとする。

「カリキュラム開発研究Ⅲ」では、学生たちが具体的に既存の教科の枠を超克したプロジェクト型の学びの単元を計画し、それを学生たち自ら（教員の参加も任意）が学び手となって行う。そして、全体でふりかえり、学校におけるカリキュラムイメージについて検討する。

4.2. 「カリキュラム開発研究Ⅱ」におけるキー領域と学び

「カリキュラム開発研究Ⅱ」では、以下のような領域を特徴とする「脱教科型の学び」の経験により、学校カリキュラムを創造的にデザインする素地を育むこととめざすことがもくろまれる。

①「思考性」領域：多面的理解・論理性・探求心・識別力

思考には構造的な力が宿っている。それゆえ、事物を多面的に理解にすることをめざすとともに論理に捉え表現することに挑むことが求められる。この領域を特徴とする学びとして、例えば、言語、文学、社会現象や芸術などにおける数理現象の探究が考えられる。また、「時間」というテーマによって、「時間とは何か」という概念や考え方、あるいは時間のイメージ、人間にとってどんなものか、自分にとってどんな存在か、異なる国や文化の人々はどのように考えているのか（鈴木，2012，p.170）等について探究していく学びも考えられる。それは、我々自身や万物を理解することとはどういうことか、いかなる手続きによって理解することが可能になるのかといった問いが学びに方向性を与える。また、概念的思考が身体に潜んでいる深い知を呼び覚ます可能性がある。思考することが際立つ学びの内容では、理念への愛、真理への関心、あるいは意味の理解に方向づけられ、科学的想像力（洞察）を駆使してテーマに当たることが学び方の基本となる。

②「創造性」領域：感性・解放性・生命の体験・感覚

音楽、美術、文学、身体表現等を領域横断するような生をめぐる内容に創造力を解き放たれる状況に近づきつつ挑み、学生個々または集団によってその学びの履歴を表現していくことは、今日、そしてこれからの社会を見通すとますます重要となっていくであろう。こうした領域を典型とする学びの根底には、人間であるとはどういうことか、ならびに人間的な生き方とはどのようなことなのかについての問いが学びを促す原動力としてはたらいっている。感性は、世界のなかで意志的活動に

参加すること、思考によって可能となる世界からの分離との間に、リズムカルな関係を創り出し、同一化のために意志が外に向かって動くこと、アイデンティティをみつけるために思考が内に向かって動くことの媒介となる（スローン、2000、p.228）特徴を有する。また、イメージを生み出す能力としての感性は、知るという行為をその多様な次元すべてにおいて統合し発展させるとともに、それは、「意識的な参加」の基盤になる（スローン、2000、p.229）。そしてそのような媒介する活動を保持しながら、感じることや想像することの生活が子ども期の後半に開花しはじめ、青年期初期まで知の支配的な様式であり続けることがわかっている。そのような生活は、幼い子どもの特徴としてみられる意志的な活動と、成人だけが十全なかたちで行使できる批判的・分析的な思考との間で生起する（スローン、2000、p.229）とスローンは指摘している。

こうした理解がこの領域を典型とする学びの可能性として考えられる。この領域を象徴する学びとして、例えば、色、音、香り（匂い）、味、形を享受することが学びをデザインする手がかりとなる。その際、芸術的想像力（洞察）が学びの深化において重要な役割を担うと考えられる。

③「市民性」領域：公共性・共同体・価値判断・意思決定・参画

市民性の教育が求められる現代において、市民性の重層性（地球市民、社会的市民、地域市民といったレベル）を踏まえた学びの内容が必要とされている。こうした領域の度合いが強い学びは、社会的正義やケア、あるいは共生をめぐる学び、討議による民主主義と正義を指向する批判的思考を重視し、環境に配慮し人権を擁護し自律的協同的に活動する人間としての市民の形成に貢献する可能性を拓く。そしてそれは、人々（共同体）が幸福であるとはどういうことか、人々の幸せな暮らしとはどのようなもので、どのようにすれば実現するのかといった問いが学びに方向性を与える。その際、仲間へ寄り添って考えることや道徳的想像力をはたらかせることが大切となる。

以上のような領域の特徴を立体的に紡いだ中に位置する内容を取り上げて、「脱教科型の学び」の経験が編み上げられると考える。その際、これらの領域は、表層的に科目や単元を組織するものではなく、授業における学びの経験を深層において意味づけ構造化する領域として位置づけるものとする。こうした領域にまたがる内容としての知に遊ぶ（遊び込む）^{注3)}ことから芽吹き可能性を拓く学びの経験が、教員養成課程における教師の力量形成の一つとして求められると考え、このような授業科目を構想した。

5. まとめ

今日の我々と知の関係性は知の流動性・生動性を前提とし、身体的基盤を備えた知の関係性と総合性を問題にすることが求められている。このような前提に立つとき、教師が子どもたちに求められる学びをカリキュラムとしてデザインしていく意味を理解し、進めていく意志と行動力につなげる端緒が教員養成課程の学びが必要とされている。具体的には、地域や学校という実際の学びの現場周辺でカリキュラムが主体的にデザインされ、マネジメントされること、受験や進級といった外在的価値ではなく、学習内容や学ぶこと自体の価値により強く動機づけられた学びの促進、そして、社会的意義を追求する、「社会に生きる学力」（小玉、2015）、すなわち、社会に生きる一般市民として、職業生活のみならず、市民生活や文化生活といった社会生活を営むこと可能にする力を育むこと（市川、2015）を目標としたカリキュラムの構想が求められ、そのことを自覚して教育実践に当たる教師力の育成が教員養成課程における「脱教科型の学び」が必要なのである。教員養成課程におけるこうした学びの経験によって、教科学習を前提とした教員養成課程にささやかな風穴を開けなければ、つまりは、教員を養成する使命を有した教員養成課程自体がイノベーションされなければ、教育現場にイノベーションを起こすことは難しい。それゆえの試みとして構想するに

至った。

最後に、学び方について述べるならば、「やらされる論理」を背景に持つ学習は、感性から引き離された理性を育てることには貢献するかもしれないが、世界観を狭小化・偏狭化し荒ぶる興味や関心の発現の可能性を減じる。一方、「やる論理」を背景にした学びこそが知に遊び、生きた思考や生きた世界観を生み出し続ける。「やる論理」に支えられた学びを提案し、教員養成課程における自律した教師を育てる歩みを進めていくことが今まさに求められていると考える。

注

- 注1) 今津 (1996) は、「専門職化」をめぐる二つの意味を明確化した上で、教師専門職をめぐる議論を、①教職が専門職であるか否か (専門的職業としての地位の問題)、②教師の専門性の中身は何か (専門的知識・技術の問題)、③教師-生徒関係はどうであるか (クライアントに対する専門的実践の問題) という三つの領域に分類し整理している (今津, 1996, p.44)。
- 注2) ハーグリーブスの『知識社会の学校と教師』(2003) は、2004年にアメリカ教育学会ディビジョンB:カリキュラム研究領域、ならびにアメリカ図書館協会以最優秀出版賞を受賞しているという。
- 注3) 知に遊ぶとは、知の世界に入り込んでいる状態であり、それ自体を目的としている行為という意味である。学びのありようとして、知を対象化・客観し、知を獲得するといった主客図式を越えた知との関係性を示している。

文献

- 新井保幸 (2006) 教師教育の哲学をめざして-教師に求められる資質能力とは何か-。新井保幸・高橋勝編: 教育哲学の再構築。学文社: 東京, pp.201-214。
- バウマン: 中島道男訳 (2007) 廃棄された生。昭和堂: 京都。
- ベル: 山崎正和訳 (1995) 知識社会の衝撃。TBSブリタニカ: 東京。
- バートマン: 松野弘監訳 (2010) ハイパーカルチャー 高速社会の衝撃とゆくえ。ミネルヴァ書房: 京都。
- ハーグリーブス: 木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳 (2015) 知識社会の学校と教師 不安定な時代におけ

- る教育。金子書房: 東京。
- 広田照幸 (2015) 教育は何をなすべきか 能力・職業・市民。岩波書店: 東京。
- 市川伸一 (2015) 「社会に生きる学力」の系譜。東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編: カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて。東京大学出版会: 東京, pp.41-50。
- 池上惇 (1991) 文化経済学のすすめ。丸善ライブラリー: 東京。
- 今津孝次郎 (1996) 変動社会の教師教育。名古屋大学出版会: 愛知。
- 小玉重夫 (2009) 学力-有能であることと無能であること。田中智志・今井康雄編: キーワード現代の教育学。東京大学出版会: 東京, pp.240-250。
- 小玉重夫 (2015) なぜカリキュラム・イノベーションか。東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編: カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて。東京大学出版会: 東京, pp.1-9。
- 松下佳代 (2000) 「学習のカリキュラム」と「教育のカリキュラム」。グループ・ディダクティカ編: 学びのためのカリキュラム論。勁草書房: 東京, pp.43-62。
- 越智康詞 (2000) 「制度改革」のなかの教師-教師の専門性・公共性・臨床性の確立に向けて。永井聖二・古賀正義編: 《教師》という仕事=ワーク。学文社: 東京, pp.143-165。
- OECD教育改革推進センター編: 立田慶裕・平沢安政監 (2013) 学習の本質 研究の活用から実践へ。明石書店: 東京。
- 佐藤学 (1996) カリキュラム批評-公共性の再構築へ-。世織書房: 神奈川。
- 佐藤学 (2000) 授業を変える学校が変わる-総合学習からカリキュラムの創造へ-。小学館: 東京。
- 佐藤学 (2009) 教育の公共性と自律性の再構築へ グローバル化時代の日本の学校改革。矢野智司他編: 変貌する教育学。世織書房: 神奈川, pp.271-291。
- 佐藤学 (2010) 21世紀型のカリキュラム改革: その特質と構造。東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター年報2010, pp.14-21。
- 佐藤学 (2015) 21世紀型の学校カリキュラムの構造 イノベーションの様相。東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編: カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて。東京大学出版会: 東京, pp.13-25。
- セン: 鈴木興太郎訳 (1988) 福祉の経済学。岩波書店: 東京。
- セン: 石塚雅彦訳 (2000) 自由と経済開発。日本経済新聞社: 東京。
- スローン: 市村尚久・早川操監訳 (2000) 洞察=想像力 知の解放とポストモダンの教育。東信堂: 東京。

鈴木敏恵 (2012) プロジェクト学習の基本と手法. 教育
出版：東京.

田中智志 (2009) 知識－何のために求めるのか. 田中智志・
今井康雄編：キーワード現代の教育学. 東京大学出版
会：東京, pp.18-29.

田崎英明 (2007) 無能な者たちの共同体. 未来社：東京.

山崎正和 (1995) 解説 希望を捨てない悲観論者－二十
世紀の思想家の歩み. ベル：山崎正和他訳, 知識社会
の衝撃. TBSブリタニカ：東京, pp. 331-348.

(越川 茂樹 釧路校准教授)

(藤本 将人 宮崎大学准教授)

(中川 雅仁 釧路校教授)

(小野 亮祐 釧路校准教授)

(梶本 顕士 釧路校准教授)

(富田 俊明 釧路校准教授)

(和地 輝仁 釧路校准教授)