

# カリキュラムのリ(再)デザイン

## *Curriculum (re)design*

OECD Education 2030プロジェクトが提言する一連のテーマ別報告書  
*A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*  
小冊子  
*OVERVIEW BROCHURE*

*This translation is published by arrangement with the OECD. It is not an official OECD translation. The quality of the translation and its coherence with the original language text of the work are the sole responsibility of the author(s) of the translation. In the event of any discrepancy between the original work and the translation, only the text of original work shall be considered valid.*

この翻訳は、OECDとの取り決めにより発行されたものです。これはOECDの公式翻訳ではありません。翻訳の品質および原著との整合性は、翻訳者の責任において行われるものとします。原著と翻訳の間に矛盾が生じた場合は、原著のテキストのみを有効とします。

*This work is available under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-NC-SA 3.0 IGO).*

本書はクリエイティブ・コモンズ・表示・非営利・継承 3.0 IGO ライセンス (CC BY-NC-SA 3.0 IGO) の下で利用できます。

## 序文

### Foreword

カリキュラムとは、すべての子どもの「生きる力」とウェルビーイングを向上し、自らの未来を切り開くために、強力な政策手段となり得るものです。またカリキュラムは様々な形態や学年で提供される教育の中で、一定レベルの質を保証するのに役立ち、より公正な教育システムに寄与することもできます。さらに教師の実践を先導し、教師と保護者間のコミュニケーションを促進し、そして、異なる教育レベルにおいて連続性を確保し得るツールでもあります。

しかし、子どもや教師が自身の興味や目的を探究するための十分な機会がなければ、カリキュラムは子どもや教師の創造性とエージェンシーを制限するものにもなり得ます。また、長年にわたってカリキュラムを変更せずにいると、社会の変化に応じたカリキュラムとして必要な改訂に至らない場合があります。そのため多くの国々ではカリキュラムが子どもや学校の外の世界のニーズに対応できるよう定期的にカリキュラムを改訂しています。

グローバル化、人口移動、気候変動、人工知能などの技術的革新の議論が盛んになった2015年頃から各国では、(これらの課題を解決する)未来を担う子どもたちが必要とするコンピテンシーは何か、またカリキュラムを通してそのようなコンピテンシーをどう身につけることができるのか、という問いの再考察を始めました<sup>1</sup>。更にカリキュラムは、その改訂の機微が政治を左右するため、極めて国内的な問題と捉えられてきたのと同時に、各国がカリキュラムデザインのプロセスを体系的に捉えられるよう支援するためのエビデンスの基盤作りが必要であることも明らかとなりました。

このような問いに各国が答えられるよう、OECD教育・スキル局はOECD Definition and Selection of Key Competencies (鍵となる概念の選択と定義)を更新し、国際的なカリキュラムの比較分析を行うためにFuture of Education and Skills 2030 (Education 2030) プロジェクトが始動しました。

Education 2030プロジェクトはいくつかの要素から構成されています。それらの要素はどれもが未来志向のアプローチに特徴付けられています。このプロジェクトは常に変化し続ける世界に賢明に対応しようとする教育システムのためのリソースとなるものです。その情報源は、政府代表者、教師、学校管理職、教師・教育者、国際機関、ソーシャルパートナー、時代の先端をいく思想を生み出すリーダー、学術専門家、そして最も重要な子どもたち自身を含む、様々な領域の専門家、その他のステークホルダーからのインプットと共に、先駆的な研究、国際的なデータ及び各国の事例から成っています<sup>2</sup>。

Education 2030プロジェクトは中でも次のような重要な問いに対して各国が自らの答えを出せるよう、支援することを目的としています：

・2030年のより良い未来に向けて変貌する世界について理解し、関わり、創出するためには、どのような知識、スキル、態度及び価値観を培う必要があるのか？

・社会情勢や経済環境が変化する中で、若者たちの学びやウェルビーイングを効果的に支援するために政策や実践をどう変革すべきか？

<sup>1</sup> 同様の問いは、1997年に開始されたDefinition and Selection of Competencies (DeSeCo)プロジェクトの中でも問われており、その結果、「OECDキー・コンピテンシー」とも呼ばれる成果物が誕生した。DeSeCoは、PISAの概念フレームワークの基礎でもある。その後、2015年のEducation Policy Committee (政策教育委員会)では、各国でカリキュラムが改訂されるのと同様に、OECDによるコンピテンシーの概念フレームワークも時代に合うようにアップデートが必要なのではないかと呼びかけられた。このため、OECD Future of Education and Skills 2030 (OECD E2030)の目的の一つには「OECDキー・コンピテンシーの再定義」があり、DeSeCo2.0とも呼ばれている。

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

<sup>2</sup> プロジェクトの実施方法、データ収集、及びデータ分析に関する情報は次のページで紹介している：

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

最初の問いに対する答えは、総合的な未来志向の学びの枠組みである「[OECDラーニング・コンパス2030](#)」へと発展していきました。現在の新型コロナウイルス感染症という世界的なパンデミックにおいて、このラーニング・コンパスに含まれる変革を起こす力(新しい価値を創造する、対立やジレンマを乗り越える(調和させる)、責任ある行動を取る)は、子どもたちだけでなく、教師、保護者、そして不安定かつ曖昧で複雑な毎日を送っているすべての人々にとって、これまでも増して必要な能力です。私たちは、今、まさに、自分自身と周囲の人々、そして地球のウェルビーイングを目指し、より良い未来を創るために、これらの変革をもたらす力が備わっているのか否か、一度立ち止まって確認してみる時ではないでしょうか。

新型コロナウイルス感染症のパンデミックは、現行制度の欠陥が露呈させ、それを拡大させました。このことは、これまでも存在し、また拡張し続けている不公正な格差をいかに埋め公正性を実現するのかについて、様々な角度から考えることが喫緊の課題であることを我々に気づかせくれました。すなわち、新型コロナウイルス感染症のパンデミックという状況が、我々の不公正な格差の分析を加速させ、その分析が、既存の様々な課題、特に子どものウェルビーイングをカリキュラムデザインとリ(再)デザインの中心に据えるという課題解決に、可能な限り関連づけるように努めました。全6冊のカリキュラム分析報告書は、以下の課題を取り上げました：

- 現行のカリキュラムと将来のニーズの間にあるタイムラグ(時間的なずれ)を解消するカリキュラムマネジメント
- カリキュラム・オーバーロードへの対策
- カリキュラムの革新を通して公正性を担保する策
- カリキュラムの柔軟性と自律的権限を保障する策
- カリキュラムに価値観を組み込むこと
- エコシステム・アプローチによるカリキュラム・リ(再)デザインと実施

各報告書では、現時点で存在する最も確かな文献調査、様々な国際比較データ、及び各国の豊富な事例を複合的に組み合わせることで、カリキュラムをリ(再)デザインのためのアプローチや、各国共通の課題とそれに対する有効な解決策を提示し、各国の実経験から浮き彫りになった教訓をまとめています。

もちろん、各国の状況は様々な観点で異なるので、カリキュラムをどのようにリ(再)デザインするのかについても、国によって当然、必然的に異なることでしょう。その一方で、Education 2030のカリキュラム分析では各国のカリキュラム・リ(再)デザインに共通の課題があること、また、お互いの経験から学び合えることも多くあることが明らかになってきました。

エビデンスに基づいて体系的にカリキュラムをデザインし、実施することが、子どもたちが自ら活躍できる未来を創るために必要な知識、スキル、態度及び価値観を身につける最も有力な機会となるでしょう。この一連の報告書は、私たちをこの共通のゴールへと誘うものとなっています。

アンドレアス・シュライヒャー  
教育・スキル局長  
事務総長教育政策特別顧問

## The Future of Education and Skills 2030

OECD Future of Education and Skills 2030が目指すのは、教育に関する次の大きな問いに答えることです：

・「何か」の問い：今日子どもたちが将来個人、社会、そして環境のウェルビーイングを実現するために必要なコンピテンシー（スキル、知識、価値観及び態度）は何か？

・「どのように」の問い：このようなコンピテンシーを育む学習環境をどのようにデザインするのか（すなわち、どのように未来志向型のカリキュラムをデザインし、実施できるのか等）？

本プロジェクトの第一フェーズでは、2030年に向けた学習の将来的なビジョンを描くための概念的な枠組みを構築しました。それが2019年に発表された「**OECDラーニング・コンパス2030**」です。

### OECDラーニング・コンパス2030

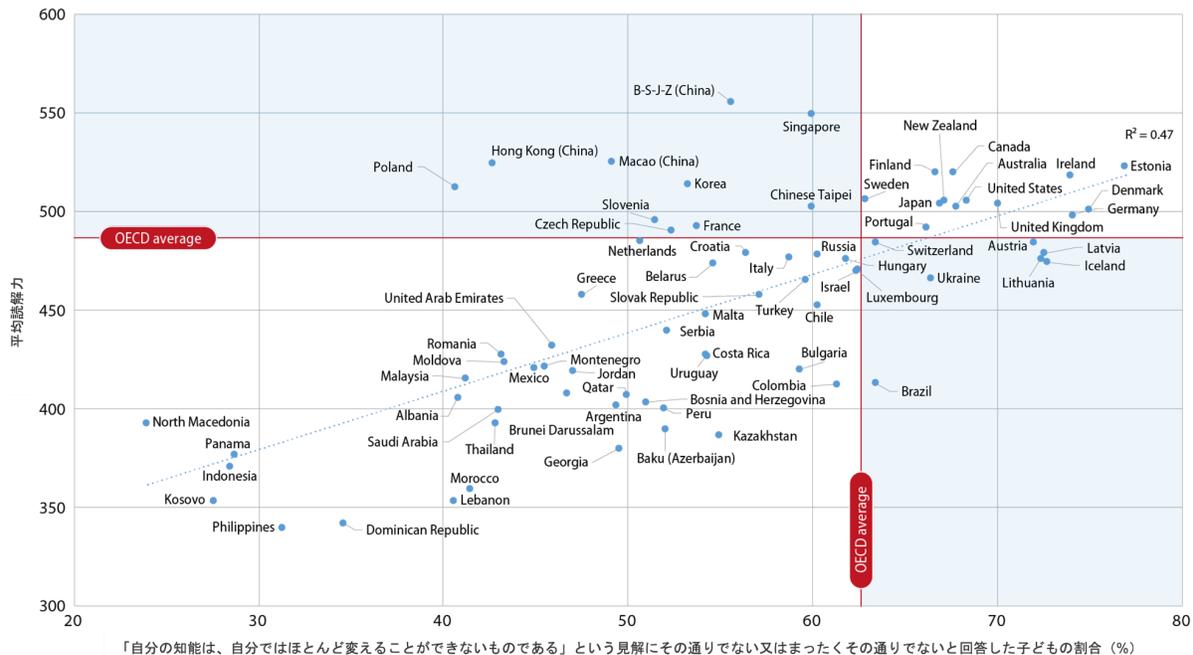
#### **The OECD Learning Compass 2030**

OECDラーニング・コンパス2030は未来の教育に向かうための野心的なビジョンを示すものです。この学習の枠組みは世界各国から教育システムに良い変化をもたらすことに意欲的な政府代表者、研究者、学校管理職、教師、子ども、そしてソーシャルパートナーの協働によって作られました。

ラーニング・コンパスは教育における大きな目標を下支えし、学習者が将来活躍し、より良い未来を創出するために必要なコンピテンシーを定義づけています（つまり学習者が最大限のポテンシャルを活かしてコミュニティや地球のウェルビーイングに貢献すること）。ラーニング・コンパスという比喩的な表現は、子どもたちが教師たちから決まりきった指導や指示を受けるのではなく、今後もさらに不安定、不確実、複雑で曖昧となる環境において人生の舵取りを積極的に行う必要性を強調するために採用されました。

ラーニング・コンパスの中心にある概念は生徒エージェンシーと共同エージェンシーです。子どもたちは大人になる、また学びを追求する際に目的を持ち責任を果たす必要があります。生徒エージェンシーは、自分の人生と周りの世界に対して良い影響を与えることのできる能力、意思、そして信念（例えば成長型マインドセット）と定義されています。変化を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとることを示唆しています。つまり働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも自ら責任を持った判断や選択を行うことを指しています。子どもたちが成長型マインドセットを持つよう指導することは、子どもたちの学業成績の向上にもつながります（図1）。その理由として、学ぶことで物事を改善できるという信念をもつ子どもたちはモチベーションが高いため、他の子どもよりも強いやる気と「学ぶことを学ぶ」スキルを持っていることが考えられます。

図1. 成長型マインドセットと生徒のパフォーマンス



子どもたちは社会的な環境で学び、成長し、エージェンシーを發揮します。子どもたちは普段から親交があつてウェルビーイングへと導いてくれる友人や教師、家族、そして地域コミュニティの人々との交流を通して学んでいきます。これを共同エージェンシーと呼びます(図2)。

図2. OECDラーニング・コンパス2030



ラーニング・コンパスには学びの中核的な基盤、変化を起こすコンピテンシー、見通し・行動・振り返りというサイクルの要素が含まれます(OECD 2019<sup>[4]</sup>)。

・中核的な基盤とは、カリキュラム全体を通して学習するために必要となる基盤的な条件や中核的な知識、スキル、態度、及び価値観を指します。それには読み書き能力やニューメラシーに限らず、データ・リテラシー(データ活用・解析能力)やデジタル・リテラシー(デジタル機器・機能活用能力)、心身の健康管理、それから社会情動的な基盤も含まれます<sup>3</sup>。

・学習者には世界の中の自己意識を養うことが求められています。複雑性や不確実性に適応し、より良い未来を創造できるようにするために、学習者それぞれが、「変革を起こすコンピテンシー」を備えていなければなりません。これらのコンピテンシーは、子どもたちが自らの視点を養い、振り返ることができるようにするものであるとともに、変貌する世界をどのように創造し、そこでどのような貢献ができるのかを学ぶために必要な能力です。新たな価値を創造する力、責任ある行動をとる力、対立やジレンマ、トレードオフ、矛盾を乗り越える力はそのようなコンピテンシーの例です。

<sup>3</sup> Education2030におけるニューメラシー(numeracy)とは、数学的な情報やアイデアにアクセスし、それを活用し、解釈し、伝える能力と定義される。ニューメラシーに長けた子どもは、学校内外での生活に適した数学的理解とスキルを応用することが出来る。これには、数学で習得した知識とスキルを、必要に応じて他の教科の特定の内容に応用することも含まれる。(Technical Report: Curriculum Analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030)の中のCurriculum Content Mappingにおける定義を参照)

・見通し・行動・振り返り(AAR)サイクルは、学習者が継続的に将来のニーズに見通しや仮説を立て、行動を起こし、その行動を振り返りながら今後の行動を必要に応じて調整するという反復的な学習プロセスです。AARサイクルは子どもたちが変革を起こすコンピテンシーを身につけるための触媒の役割を果たします。このコンピテンシーを持つことによって、子どもは自らの思考を継続的に改善し、集団のウェルビーイングに向かって、意思と責任を持って行動するようになるでしょう。

新型コロナウイルス感染症のパンデミックにおいて、ラーニング・コンパスに組み込んだ変革を起こすコンピテンシー(新たな価値を創造する力、責任ある行動をとる力、対立やジレンマを乗り越える力)は、子どもたち、教師たち、そして保護者たちにとってこれまで以上に重要性を増しています。

Education 2030プロジェクトでは、教育におけるニューノーマルを提示しながら(表1)、近年になって生まれてきた教育システムにおける革新的なアイデアを取り上げてきました。新型コロナウイルス感染症というパンデミックではイノベーションやその契機作りが一挙に進み、このような考えが普及してきました。共創するビジョンは今や実現に近づいているのです。

表1. 教育におけるニューノーマル

比較項目	伝統的な教育システムにおいて	ニューノーマルで具現化した教育システムにおいて
教育システム	教育システムは独立した存在である	教育システムはより大きなエコシステムの一部である
責任と利害関係者(当事者)の参与	選ばれた人たちが意思決定権を持つため、決断事項に関してその人たちのみが責任を負う 仕事は役割で分業(校長は学校を管理し、教員は教え、生徒は教師に耳を傾けて学ぶ)	保護者、被雇用者、地域コミュニティ、及び生徒を含む利害関係者(当事者)皆で意思決定と責任を共有する 責任が共有される(皆が協働し、生徒の教育に対する責任を持ち、また生徒も自分の学びに責任を持つ)
学びの結果と質へのアプローチ	結果が最重要視される(生徒のパフォーマンスや成果がシステムの信憑性やシステムの改善のための基準となる 学業のみが焦点化される)	結果だけでなくプロセスを重視する(生徒のパフォーマンスや成果だけでなく、生徒の学習経験それ自体が価値を有するものとして認識される) 学業だけでなく包括的な生徒のウェル・ビーイングを焦点化する
カリキュラムデザインとラーニング・プログレッションズ(注)に対するアプローチ	直線で標準化された筋道(カリキュラムは標準化された直線のラーニング・プログレッション・モデルに基づいて開発されている)	直線でない多様に分岐する道筋(生徒個人にふさわしい学習の道筋があり、それぞれが異なる知識、スキル、態度を持って入学すると認識する)
重視するポイント	説明責任と法令遵守	説明責任と同等にシステム改善重視(例えば全ての学級において頻繁なフィードバックを行う継続的な改善)
生徒への評価	標準化したテストを使用	目的に応じた多様な評価
生徒の役割	自発的に教師の教えを聞いて学ぶことで生徒の自律性が芽生える	生徒エージェンシーと共同エージェンシー、特に教師エージェンシーを併せて発揮し、積極的に参加する

注: 脚注16に同じ。ラーニング・プログレッションズとは、比較的長期にわたる学習者の概念理解の進展を指します(Lehrer & Schauble, 2015参照)。

備考: For an animated version of this information visit [www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph\\_Ko](http://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko)

出典元: OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes, Table 2, p.14 (OECD, 2019[12]; OECD Education and Skills YouTube channel, 22 October 2019[13])

## 2030年に向けたカリキュラム・リ(再)デザイン

### Curriculum re-design for 2030

OECDラーニング・コンパス2030は、評価の枠組みでもカリキュラムの枠組みでもありません。OECDラーニング・コンパス2030が提示したコンピテンシーを育成するためには、教育システムが、ローカルな環境に適切かつ妥当な未来志向のカリキュラムをデザインする必要があります。このことを支援する取り組みとして、Education 2030プロジェクトの第2フェーズの中で、国際的なカリキュラムの厳密な分析調査を行いました。そ

の成果は、計6冊のEducation 2030カリキュラムに関するテーマ別報告書としてまとめています。この一連の活動には特定教科のカリキュラム分析も含まれ、2019年に[体育及び健康教育の報告書](#)を発行した他(OECD, 2019<sup>[4]</sup>)、数学のカリキュラム文書を分析した報告書もこれから発行する予定です(OECD, 近刊)。

カリキュラム改革は教育システムにおいて最も政治的な機微に左右されハイスティクス<sup>4</sup>なものの一つです。そのため、改革の期待を上回る強い抵抗力で押し返されるのが通常です。カリキュラムは子どもたちが学校で何を学ぶべきかについて様々な意見が集まる「みんなの関心事」として捉えられています。カリキュラムの変更は直接的に関わる教師たちと子どもたち以外にも教育界に関わる多様な団体の利益と関連しています。保護者も自分の子どもが何を学ぶべきかについて知りたいと強く希望しています。研究者は子どもがどの年齢で何を学ぶべきかについて見識を持っており、また大学も学校を卒業した時点で子どもたちが何をこなせるべきかに関する期待を抱いています。更に企業も子どもたちが就職した時点で何ができるようにしなければならないかの要求を持っており、また政治家も選挙戦でカリキュラムにどのような変革を成し遂げるかについて公約したかもしれません。

このようにカリキュラムに変更を加えることには多くの利害が錯綜するため、政治的な争点として捉えられることがよくあります(Alexander and Flutter, 2009<sup>[5]</sup>)。ある教科の指導時間を1時間増やすという些細な変更でも他のところで時間を短縮する必要が出てくるため(他教科の指導時間を1時間減らす)、議論を呼びます。この見解は、カリキュラムの(再)デザインが一定の時間数におけるゼロサムゲームであるという考え方にに基づきます。カリキュラム文書はそれが制定された時点で「政治的な均衡」を生むと信じられているため、現状維持が最も安全な選択だと考えられがちです。

すべての子どもが将来活躍できるようにするにはゲームを変え、カリキュラム・リ(再)デザインをゼロサムゲームから新しいウィン・ウィンの均衡状態として捉える必要があります。このビジョンを実現させるためには、まずマインドセットを大きく変えなければなりません<sup>5</sup>。

・まず、すべてのステークホルダーは常にカリキュラムが誰のためにあるのかを自問自答する必要があります。子どもたちのニーズ、声、エージェンシー、学習経験と結果、そしてウェルビーイングをカリキュラム改革のためのデザイン原則の中心に据える必要があることを意識しておかなければなりません(デザイン原則については後のセクションを参照)。子どもの最善の利益の追求を中心に据えたカリキュラム・リ(再)デザインとは、その場しのぎの対処や政治的な闘争や妥協をしないようにすることです。また意思決定者は「何もしない」という選択も社会的及び経済的コストを要し、子どもたち及び社会全体に対して多大な影響を与えるものだと理解するべきです。

・次に、すべてのステークホルダーはカリキュラムが生きて進化するツールであることを理解する必要があります。カリキュラムの文書自体は静的なものかもしれませんが、広義のカリキュラムは動的で相互作用的なものです。カリキュラムは授業に含まれる学習内容と以下に示すステークホルダー同士の関わりを生みます: 子ども(子どもの生育歴、これまでの経験、学習とウェルビーイングの結果)、教師(教育方法と評価の判断や実践)、学校管理職(時間割の管理に対する判断)、子どもたちの保護者(家庭内での支援)、そして学校外の人々(子どもがカリキュラムの内容を実社会で学べるようにする地域コミュニティ)。このようなカリキュラムの多面的で多角的な見方は、カリキュラムデザインへの学びのエコシステム・アプローチに基づいています<sup>6</sup>。カリキュラムに変更を加えることは、トップダウンの意思決定アプローチとは異なる、より有機的なアプローチである大きな生態系=エコシステムにおける進化の一部として理解されるべきです。

<sup>4</sup> ハイスティクスとは、英語で“high-stakes”と表記され、一般的に「いなかばちか」「大勝負する」という意味を表す。

<sup>5</sup> 英語で言う「マインドセット」は一般的に「心構え」という意味で捉えられている。しかし、OECDの提示するコンピテンシーで「成長型マインドセット(growth mindset)」として使われる場合は、[2018年度のOECD生徒の学習到達度調査\(PISA\)](#)にも記載があるように「思考態度」(p. 7)と訳されることもある。

<sup>6</sup> エコシステムとは英語でecosystemと表記され、「生態系」を意味する言葉である。本書では、この有機的なシステム「生態系」になぞらえて、その地域に住んでおり、子どもや学びに関わる全ての人々・組織・環境が、教育およびカリキュラムに相互作用を与えて進化するシステムをエコシステムと称している。

・最後に、カリキュラム改革は最も政治的なコストの高い改革であり得るため、政策立案者は幅広い専門領域のエビデンスを参考にすることが望ましいと考えられます(つまり政治科学だけでなく、脳科学、行動経済学や複雑系科学などの専門領域のエビデンスを参考にする)。これら専門領域の知識はカリキュラム変革のプロセス管理に有益な知見を提示してくれます(政治的状況がいかに変化し、現行そして将来における子どもたちのニーズを満たすことを目的としたときステークホルダー間の均衡状態はどのように傾くのかなど)。エビデンスに基づいた研究は利害関係の対立を緩和したり、部分的に無効にしたりすることを可能にします。しかし政治経済学的に言えることは、改革プロセスに対する政治的な関与を取り除くことはできないということです。そのため、カリキュラム改革を提案するときは政治経済学的な観点をないがしろにせず、その提案が政治的に説得力を持ち、また教育システムにおける大半のステークホルダーによって受け入れられるようにしておくことが大切です。

## カリキュラムとは何か？

### **What is curriculum?**

カリキュラムには普遍的な定義がないばかりか、多くの場合是对立が伴う概念であると言えます。カリキュラムは学校における子どもたちの総合的な学習経験として広義に定義できますが、実際には複雑で多面的な現象であるため、より丁寧な定義づけが必要です。

この複雑性を認識した上で、Education 2030は次のことを目標にしてカリキュラムを定義します: 包括的(フォーマルなカリキュラムとヒドゥンカリキュラムの両方を含む)であり、多層的(カリキュラムが持つ異なる側面を視野に入れ、指導義務の有無に限らないカリキュラムの学習内容を網羅する)、そして動的、包括的で多方向(直線的な産業モデルではなく、エコシステム・アプローチを取ること)である。

### 包含的な学び: フォーマル及びヒドゥンカリキュラム<sup>7</sup>

#### **Inclusive: Formal and hidden curriculum**

フォーマルなカリキュラムとヒドゥンカリキュラムには明白な違いがあります。ヒドゥンカリキュラムは、明示的及び意図的な指導(フォーマルなカリキュラム)と実際に学んだ内容の乖離を指します(Jackson, 1968<sup>[6]</sup>)。ヒドゥンカリキュラムは学校で子どもに対して発信される(学術的、社会的、又は文化的な)暗黙の、または無言のメッセージです。これには、階層的な権力構造や同質化、ジェンダー・人種・他者のコミュニティやグループに関する文化的な見解に関するメッセージが含まれます。

### 多層的: 義務的・非義務的

#### **Multilayered: Mandatory and/or non-mandatory**

カリキュラムやカリキュラムの枠組みで網羅される内容の範囲と構造は、国によって大きく異なり得ます。

カリキュラム又はカリキュラムの枠組みの共通要素には以下が含まれます:

- ・教育の目標・内容
- ・教育方法のガイドライン
- ・評価のガイドライン

---

<sup>7</sup> ヒドゥンカリキュラムとは、明示的、意図的に遂行される教科等のカリキュラムと異なり、学校教育の中で無意図的、暗示的に遂行されている社会化機能を指す。子どもたちはヒドゥンカリキュラムを通じて、学校と教室の生活に潜在している群れ・賞賛・権力への適応と調和を通じて、将来、社会生活を円滑に送るための所作を学ぶように社会化されていく(Jackson, 1968<sup>[6]</sup>)。また、ヒドゥンカリキュラムは、「国家のイデオロギー」や「権力への服従」といった政治的で社会的な事柄を子どもたちに伝える機能を持つことから、1980年代には社会権力構造の再生産装置として、社会学者を中心とした学校教育への批判の対象となった(安彦, 1999<sup>[27]</sup>)。

各国では多くの場合、カリキュラムの基礎を書き示した主要文書を発行します<sup>8</sup>。主要文書の範囲はその国が持つカリキュラムの枠組みや構造によって異なります。国によって主要文書には、評価のガイドラインを含む上層的な文書を付録として設けています(表2)。国や州によってカリキュラムのどの要素が義務づけられているかが異なります。表2に示されるすべての国や州は(主要文書又は付録文書に記された)義務づけられた教育目標及び内容を含んでいます。北アイルランド(英国)は、それに加えて、義務付けられていない教育目標や内容を付録文書に書き記しています。

表2. 各国におけるカリキュラムの一般的な構造と範囲

	主要なカリキュラム文書に含まれている		付録文書に含まれている	
	必須	任意	必須	任意
教育の目標・内容	OECD: オーストラリア、チリ、チェコ共和国、デンマーク、フィンランド、ハンガリー、アイルランド、日本、韓国、メキシコ、北アイルランド(連合王国)、ノルウェー、オンタリオ州(カナダ)、ポーランド、ポルトガル、ケベック州(カナダ)、スウェーデン、スコットランド(英国)、オランダ、トルコ、ウェールズ(英国) パートナー: ブラジル、中国、コスタリカ、香港(中国)、インド、カザフスタン、ロシア連邦		OECD: オーストラリア、ブリティッシュコロンビア州(カナダ)、チリ、ニュージーランド、ポルトガル、ケベック(カナダ)、トルコ パートナー: アルゼンチン、香港(中国)、ロシア連邦	OECD: 北アイルランド(英国)
教育方法のガイドライン		OECD: エストニア、フィンランド、メキシコ、ニュージーランド、オンタリオ(カナダ)、ポルトガル パートナー: 香港(中国)、カザフスタン	パートナー: コスタリカ	OECD: オーストラリア、チリ、デンマーク、アイルランド、ニュージーランド、北アイルランド(英国)、ノルウェー、オンタリオ州(カナダ)、トルコ パートナー: アルゼンチン、香港(中国)、インド
評価のガイドライン	OECD: エストニア、オンタリオ(カナダ)	OECD: エストニア、フィンランド、日本、メキシコ、ニュージーランド、北アイルランド(英国)、トルコ パートナー: 中国、香港(中国)、インド、カザフスタン、ロシア連邦	OECD: デンマーク、ノルウェー、オンタリオ州(カナダ)	OECD: ブリティッシュコロンビア州(カナダ)、ハンガリー、日本、韓国、ニュージーランド、スコットランド(英国) パートナー: アルゼンチン、コスタリカ、香港(中国)

出典元: Data from the Policy Questionnaire on Curriculum (PQC).

教育方法や評価のガイドラインを義務付ける国/州は少数です。評価のガイドラインを義務付ける国はデンマーク、エストニア、オンタリオ州(カナダ)、そしてノルウェーのみです。また、コスタリカのみが教育方法のガイドラインを義務付けています。

<sup>8</sup> 主要文書とは、日本では学習指導要領等のことを指す。

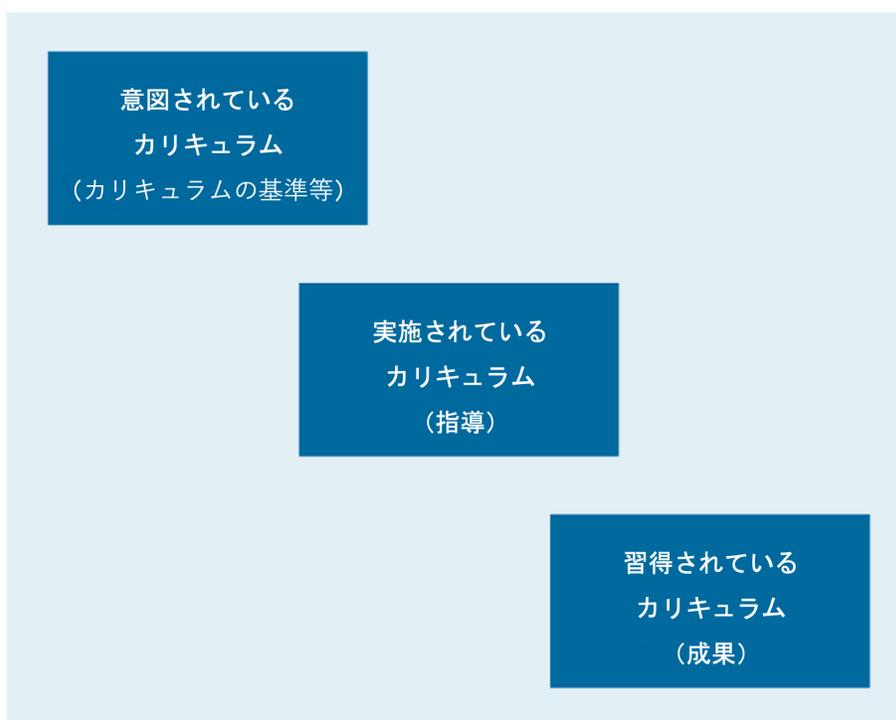
国や州で採用されているアプローチは相互排他的でないことに留意すべきでしょう。例えばオンタリオ州(カナダ)のように、評価について義務付けられているガイドラインと義務付けられていないガイドラインを組み合わせて用いることを可能にしているカリキュラムもあります。

動的、包括的で多方向: 策定、指導、習得など

*Dynamic, holistic, and multidirectional: Written, taught, attained and more*

これまでのカリキュラム分析アプローチは次の3つに焦点を当てていました(Travers and Westbury, 1989; Schmidt et al., 1996) (図3):

図3. 従来のカリキュラム分析の枠組み—3部構成のカリキュラムモデル



出典元 : Schmidt et al., 1996.

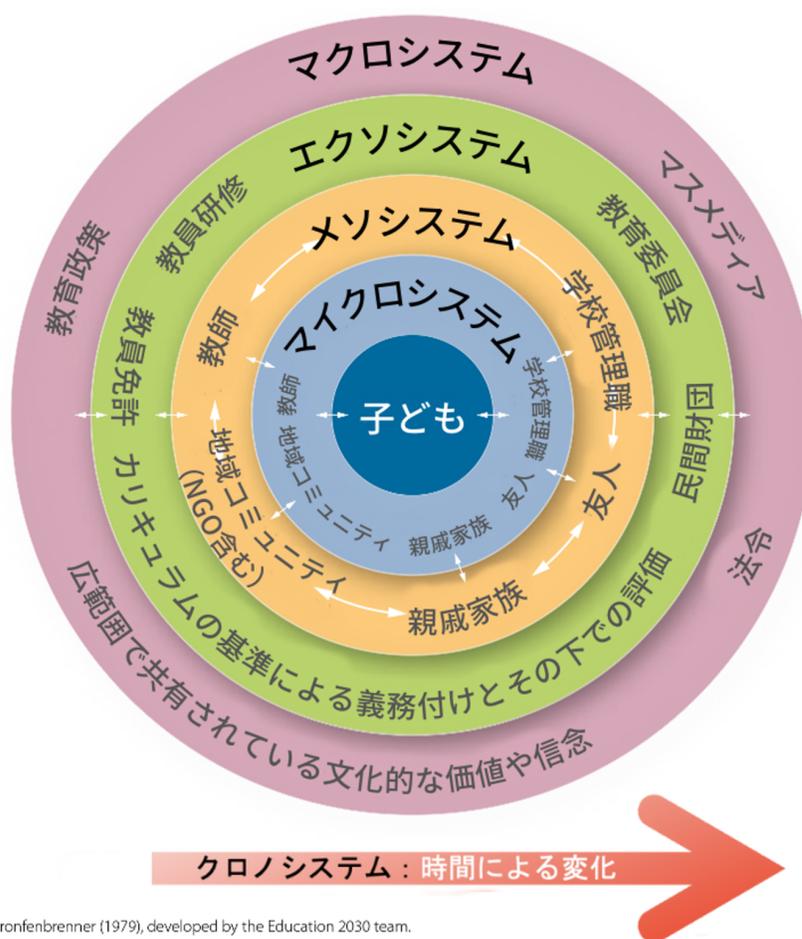
・意図されている(又は策定されている)カリキュラムは子どもたちが何を学び、どのように成長し、そしてどのように行動すべきかを記した政府発行の公文書における正式な表現を指します。これらは通常、教育省の部署やそれに相当する組織が発行したカリキュラムの基準やその解説です。これらの文書をもとに、教科書(教科用図書)発行社はカリキュラムの基準を解説し、授業構成や教室で用いる演習問題などの教材の作成を行います。

・実施されている(又は指導されている)カリキュラムはカリキュラムがどのように教室で実施されたかを指します。教師たちは多くの場合、教科書や他の参考資料をもとに、カリキュラムの内容やカリキュラムの基準を解釈し、子どもたちのために、そして子どもたちと共に教育経験を形作ります。それらの経験は子どもたちの学びだけでなく、子どもたちのウェルビーイングを含むものです。

・習得されている(又は達成されている)カリキュラムは子どもたちが何を習得したかを表すものです。習得されているカリキュラムは、意図されているカリキュラムと実施されているカリキュラムの成果物でもありと考えられます。

OECD Education 2030のカリキュラム分析では、このモデルを土台としながらも拡張する形で、カリキュラムに関わる複数のステークホルダーと関係者間の関わりを加味したカリキュラム分析のエコシステム・アプローチを開発しました(Bronfenbrenner, 1979<sup>[2]</sup>)。この、カリキュラム分析に対するEducation 2030のエコシステム・アプローチでは、子ども一人一人の環境を、多数のシステムが入れ子になって層状に重なったものとして捉えています。それらのシステムは、直接的、間接的に生涯に渡って子どもの成長に影響を与えるものです。また、このアプローチは、カリキュラムが多面的な相互作用を含む複雑なものであるという認識を踏まえています。多面的な相互作用には、学校、教師、子ども、家族、地域コミュニティから広く社会まで含まれています(図4)。

図4 Education 2030のエコシステム・アプローチ - 多層入れ子型システム



出典元 : : Adapted from Bronfenbrenner (1979), developed by the Education 2030 team.

**マイクロシステム**: マイクロシステムは子どもたちに最も近い環境を表象し、子どもたちの身近な人間関係や周囲を取り巻く状況を含みます(学校、家庭、近所など)。意図されているカリキュラムの指導と学習に関して言えば、子どもたちが教室の中で育む教師との関わり、あるいは教師たちからの学び、友だちとの学び、学習活動、教材、評価、またカリキュラムと関わるその他媒体などを通じた関わりを含みます。また子どもた

ちは、課外活動やその他の学校外の活動を通して、地域コミュニティや家庭環境にいる人々と交流するときに、カリキュラムと関わる話題に触れることがあるかもしれません。

**メソシステム**:メソシステムは、マイクロシステムに含まれる様々な側面が相互に作用する状況を含みまず<sup>9</sup>。学校で言えば異なる授業を受け持つ教師たちがどのように連携しているか、学校管理職がどのように教師同士の交流、保護者との交流、そして学校の地域コミュニティとの交流を促進しているのか、そして教師たちがどのように保護者たちとの交流を持つのかなど、子どもたちのマイクロシステムに影響を与える関係性全般と関わりを持ちます。このような関わりを通じて教師たちはカリキュラムの意味を理解するでしょう。その理解を授業でどのように実践するのかは教師たちを取り巻く社会環境に左右されます。このことは教師たちと子どもたちの関わりを変えるものかもしれません。結果として子どもたちは教師たちを信頼し、自分の学びに目的を持つことで、より効果的に学べるようになるかもしれません。実際に教室で何が実施されるかは学校管理職が新しいカリキュラムの意味や重要性をどのように発信するのか、また教師たちがそのカリキュラムを教えるために協働できる機会を意図的にどう作るのかに影響されます。最後に、教師たちと学校管理職が文化に根付いた形で保護者と双方向のコミュニケーションチャンネルを築き、家庭と学校の橋掛けをすることにより、子どもはカリキュラムの妥当性を認識するようになり、また保護者たちからはカリキュラムの目標を達成するための支援が得られるようになります。

**エクソシステム**:エクソシステムはマイクロシステムを構造化する側面を持ちます<sup>10</sup>が、子どもに直接的な影響は与えません。カリキュラムのデザインには例えば学校、市町村の自治体、都道府県、そして国家が、それぞれに与えられている自律的権限の程度に差はあるものの、関与しています。これらすべての段階の行政機関が、組み合わさってエクソシステムを構成すると考えられます。なぜなら、教師たちがカリキュラムを実施するために自分の手にしているガイドライン、研修、時間、そして教材に対して、それらの行政機関は直接的な影響を与える教育上の権限をもっているからです。教師たちへの影響は、振り返って子どもたちへの影響につながります。権限の例として、スタンダードの基準とその下での評価、教育職員免許と評価の条件、認証プログラム、予算項目や採用補助金を含む助成金、資源、教員研修などが挙げられます。公的機関の他に(大学や非政府団体などの)外部組織も、カリキュラムの実施において教員研修、教材、助成金や技術的な支援の提供を通して子どもたちがいかにカリキュラムと関わるかを間接的に影響するので、エクソシステムの一部として位置付けられます。学校外のことに関しては、保護者の失業などもエクソシステムの要因に含まれます。なぜなら、子どもたちの家庭学習に対する支援や、家庭における学習環境などに影響する可能性があるからです。

**マクロシステム**:マクロシステムは一番外側の層で、子どもたちの環境に影響する社会的・文化的なイデオロギーや信念から構成されます。例えば教育の目的や目標に関する社会的・文化的な理解です。これらの信念は、一国の中においても多岐に渡るものであり、また激しい論争の的になることもあるものですが、何をどう教えるかについて強い影響力をもちます。(Spring, 2010)。また、これらの教育目標に関する社会的・文化的信念は、マスメディアやソーシャルメディアを通して、多くの人々に伝わり、強調されることもあります。多くの論点が浮上し、議論の対象となり得ます。例えば学校は子どもたちが入試で良い点数を取るための準備に力点をおくべきなのか？学校は学びの全人格的な側面、つまり認知、社会的、情動的、身体的な側面を育成するべきところなのか？子どもたちに国民としてのアイデンティティを醸成する社会的機能を持たせるべきところなのか？知識基盤経済での雇用を目指した職業訓練をするべきところなのか？学校教育を受けることの目的に関する信念は、明示的にも暗示的にも教育システム、政策文書、教師が指導することを選択するカリキュラムの内容、人生を左右するような評価などによって強化されます。

**クロノシステム**:クロノシステムは諸々の活動が実施されるプロセスを時間の経過として追跡したものです<sup>11</sup>。経過には新しいカリキュラムが正式に導入あるいは義務化される前、カリキュラムが実施された1年後、カリキュラムが実施された3年後、カリキュラムが初めて実施されてから10年後などが刻まれます。クロ

<sup>9</sup> メソとは、英語におけるmeso-と表記される接頭辞であり、「中間」の意を表す。

<sup>10</sup> エクソとは、英語におけるexo-と表記される接頭辞であり、「外、外部」などの意を表す。

<sup>11</sup> クロノとは、英語におけるchrono-と表記される接頭辞であり、「時間」の意を表す。

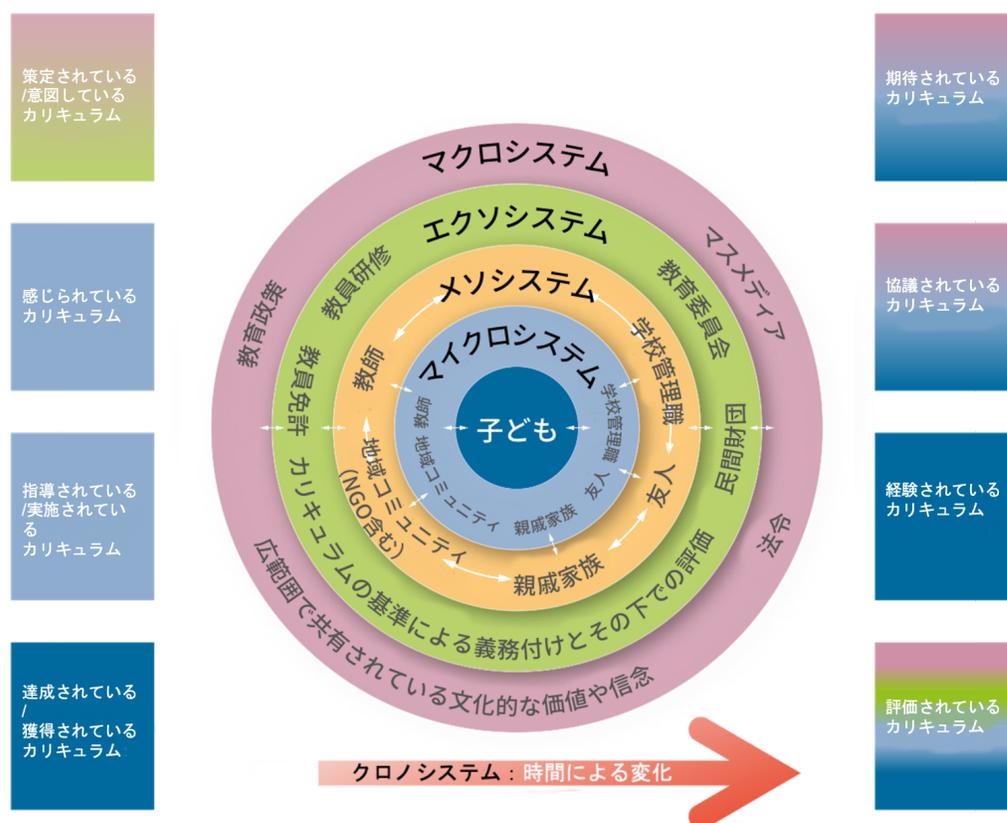
システムはまた、システム間の関係性や関わりが時間の経過とともに如何に変化するのかも追跡します。例えば子どもたちと教師たちの関係性は、年の経過や人生における出来事(進級や進学)、または地域や国内、更にはグローバルな出来事(新型コロナウイルス感染症のパンデミックなど)によって変化することが考えられます。

子どもたちは常にこれらのシステムに関わっており、子どもたちとその環境は常に相互に影響を与え続けているということは、繰り返して述べたい大切なことです。また入れ子のように重なる教育システムにおけるこれらのレベルは、子どもたちが新しく実施されるカリキュラムをどのように経験するのかに対して直接的及び間接的に影響を与えるだけでなく、そのレベル間でも相互に影響を与えます(Neal and Neal, 2013<sup>[8]</sup>)。

図5に示される多方向に向く矢印は異なるシステムレベル間の相互作用を表します。システム間の相互作用は階層的である必要はありません(Datnow, 2005<sup>[9]</sup>)。例えば義務教育に関する考え方や目標(マクロシステム)は、エクソシステムやメソシステムを介さず、教師が教える範囲についての判断(マイクロシステム)に直接影響を与えるかもしれません。各レベルもそれぞれ多方向的に影響を与えます。

カリキュラムをエコシステム・アプローチでマッピングするために、OECD Education 2030のカリキュラム分析はカリキュラムにおける8つの側面に焦点を当てます(図5)。伝統的な3つの側面(意図、実施、習得)に加え、子どもたちの学びとウェルビーイングを保障するために次の5つの側面も考慮することが重要だと考えられています:

図5 カリキュラム分析におけるEducation 2030のエコシステム・アプローチ



出典元: Adapted from Bronfenbrenner (1979), developed by the Education 2030 team.

・期待されているカリキュラムは、(保護者、子ども、教師、学校管理職、雇用者や地域コミュニティの人々を含む)ステークホルダーが意図されているカリキュラムがどうあるべきか、子どもたちが何を学ぶべきか、どのように成長すべきか、そしてどう行動すべきかに対して持つ期待や考え方を指します。

・協議されているカリキュラムは、カリキュラムが実施される前に政策立案者や教師たち、そして子どもたちが互いに協議するプロセスを指します。

・オーバーロードと感じられているカリキュラムは、学校管理職や教師たちがどのようにカリキュラムを感じ取り、その感じられているカリキュラムをどのように解釈し、理解するかを指します。

・子どもたちが経験しているカリキュラムは子どもたちが感じ、そして実際に経験しているカリキュラムを指します。それに対し、把握されているカリキュラム(**assessed curriculum**)とは子どもたちが日々学び続けている中で、子どもたちの学びの一部をつかむようデザインされた評価(**assessment**)の実践を通して明らかになる学びの実態を指します。これら二つのカリキュラムは同じであるべきですが、経験と把握されるカリキュラムはいつも一致するわけではありません。

・評価されているカリキュラムは、モニタリングと評価を含む、カリキュラムに対する全体的な評価のデザインと実施を指します。時間の経過とともに展開されるもので、行政機関、教師、保護者、その他カリキュラムをデザインする初期から完成までの過程に関わる複数のステークホルダーが関与します。

カリキュラムの様々な側面はいつも整合性が取れているとは限らないため、食い違いが起きたり意図しない結果に至ることもあります。以下のセクションではその事例を、Education 2030及びPISA 2018から出ているグローバルコンピテンシーのデータをもとに挙げます。

### 意図されているカリキュラム vs. 達成されているカリキュラム

#### ***Intended curriculum vs. attained curriculum***

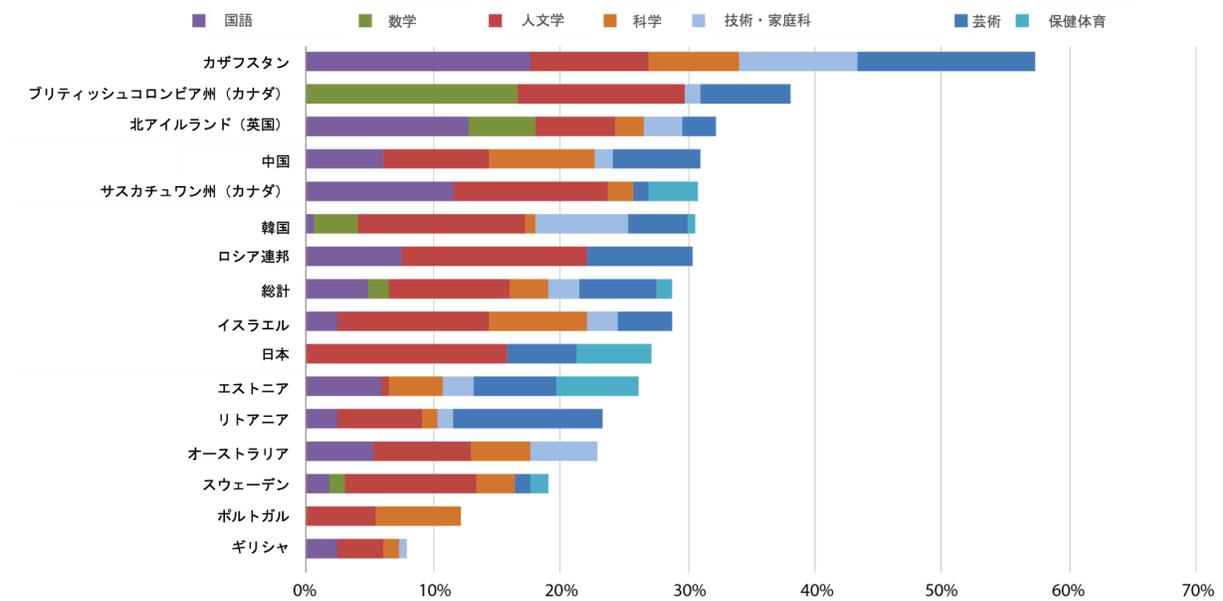
カリキュラムの設計者が意図したものと、実際に子どもたちが経験し、達成した内容の間には大きな差異が生じることもあります。例えばカザフスタンでは中学校用に策定された、意図されているカリキュラムの中に「グローバルコンピテンシー」が掲げられています(図6)<sup>12</sup>。しかし、達成されているカリキュラムのうち少なくとも一つの側面(すなわち、PISAグローバルコンピテンシス認知力試験における子どもの成績)では、参加国および参加都市・省・地域<sup>13</sup>の中でも低い方のレベルです(図7)。逆の例もあります。例えばギリシャは策定されるカリキュラムの中でも一握りの項目でしかグローバルコンピテンシーを目標に掲げていませんが、子どもたちはPISAのグローバルコンピテンシス認知力試験では比較的高い点数を獲得しています。

<sup>12</sup> OECDのカリキュラムコンテンツマッピング(CCM)における人文学(Humanities)の領域には地理、歴史、公民、経済学、社会学が含まれる。科学(Science)の領域には生物学、物理学、化学、地球科学、宇宙科学が含まれる。技術(Technology)の領域には工芸、デザイン、技術、ICT、家庭科が含まれる。そして芸術(Art)には音楽、ダンス、演劇、ビジュアルアーツ、メディアアーツが含まれる。

<sup>13</sup> 本書では、countries/economiesの訳をOECDのPISA和訳に合わせて表記している。

図6. 策定されている（意図されている）カリキュラムにおけるグローバルコンピテンシー

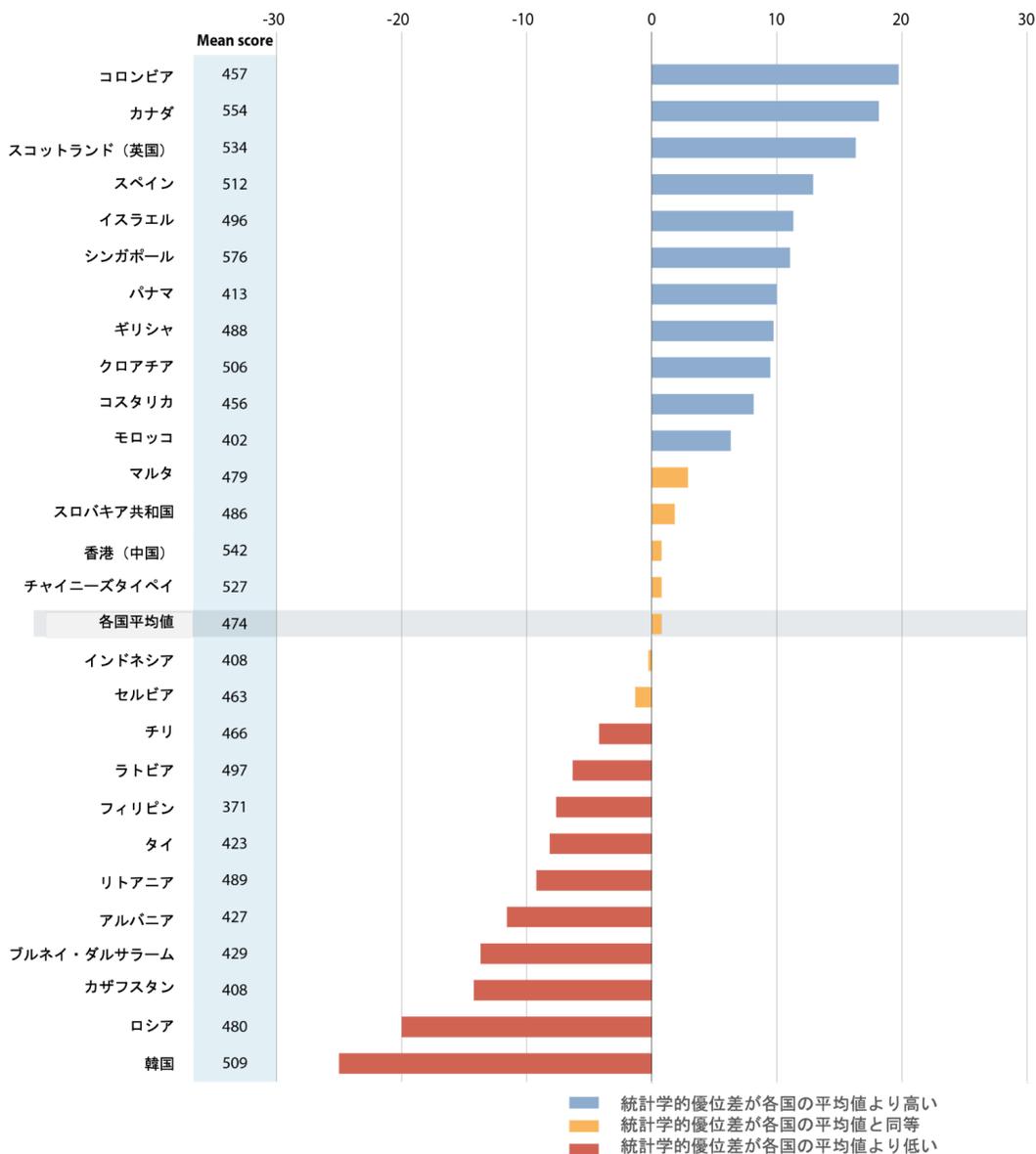
カリキュラムマップで図示された各コンピテンシー（主または副としてとりあげた）割合と学習分野における分布



出典元 : Data from the E2030 Curriculum Content Mapping exercise.

図7. PISAグローバルコンピテンシス認知力試験における相対的な成績（読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーに関する生徒の成績を加味）

グローバルコンピテンシーの成績に対する期待と実際の点数の乖離



備考: Countries and economies are ranked in descending order of the relative performance in global competence.

出典元: : OECD, PISA 2018 Database, Table VI.B1.6.1.

このような差異は、カリキュラムが複雑な現実と切り離して考えることができないものであることを如実に物語っています。つまり、カリキュラムは伝達されて実施される各段階において、その段階に携わる異なる人々によって妥当化されるのです。その妥当化の過程は、マイケル・フランの言う自律的な権限をもちながら同僚性をもってつながる形態 (Fuillan, 2015<sup>[10]</sup>) であるでしょう。また国や学校の歴史的状況だけでなく、子ども個人の生育歴などとも関係してきます。そのため比較の結果は、このような文脈に鑑みて考慮する必要があります。特に意図されているカリキュラム (正式なカリキュラムについて政府が発行する文書化されたデータ) を達成されているカリキュラム (認知力試験における子どもの成績) の一側面と比較した場合、誰が

どこで何をしようとした結果なのかというカリキュラムの伝達における複数の段階間の差異を考慮しなければなりません。例えば、前述のグローバルコンピテンシーに関するデータ収集に使われた質問紙は同一のものではなく、質問の焦点、範囲、そして目的が異なります。質問紙の内容は概念的に似ていますが、直接比較できるものではなく、以下のように、それぞれの定義が異なる部分もありました：

・OECD Education 2030カリキュラムコンテンツマッピング(CCM)の活動においては、グローバルコンピテンシーとは、自国の文化的、国民的、または民族的背景を超えたスキル、理解、及び態度を身につけたり利用したりすることを指します。世界の人々がお互いに支え合って生活していることを認識し、地球上における人類の運命について関心を持ち、世界中のあらゆる人間を愛し、文化の多様性を脅威に感じないこと意味します([Technical Report: Curriculum Analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030](#)の中のCurriculum Content Mappingにおける定義を参照)<sup>14</sup>。

・PISAではグローバルコンピテンシーを次の能力を含む多次元的な潜在能力として定義づけています：1) 地域的、世界的、そして異文化間の問題を検討する能力、2) 他者の視点や世界観を理解し、認める能力、3) 異なる文化を持つ人々とオープンかつ適切で効果的な関わりを持つ能力、そして4) 集団のウェルビーイングと持続的な開発のために行動する能力(OECD, 2020<sup>[11]</sup>)。

Education 2030のCCMデータは、参加国の中学校のカリキュラムにおける内容項目を横断して、「グローバルコンピテンシー」(知識、スキル、態度及び価値観)がどの程度学びの目標と据えられるかを記述しています。一方、達成されるカリキュラムデータ(図7)は、PISAグローバルコンピテンスの認知力(知識及び認知スキル)に特化した指標です。PISAの生徒質問紙調査はまた、知識と認知スキルの他に社会的スキルや態度を子どもたちの質問内容に含めています。後で言及するように、PISAは学校の管理外の、例えばグローバルな課題に対して保護者が持つ認識や異なる文化に対する関心などの文脈的要因も影響を与えうる要因としてみなします。

概念(意図されているカリキュラム)と現実(達成されているカリキュラム)間の差異を洗い出し、カリキュラムの複雑性やカリキュラムが伴う複数の現実を明らかにするために、次の調査を用いて校長・教師・子どもという三者の視点から比較検討を行う必要があります：

- ・校長アンケート調査 — 感じられているカリキュラム
- ・教師アンケート調査 — 感じられている・指導されているカリキュラム
- ・子どもたちから見た経験に関するアンケート調査 — 子どもたちが経験している・感じているカリキュラム

比較検討を行うことで各国政府はカリキュラムがどのように意図、デザイン、解釈、実践、経験、そして達成されたのかを通して複数の現実を明らかにすることができます。また、カリキュラムが伝達される一連のプロセスのどの部分で食い違いが起きているのかを見つけ、最終的には意図されているカリキュラムが子どもたちの達成されているカリキュラムと同等の内容になるよう、食い違いが起きている部分の綻びを修正します。そうすることによりカリキュラムのデザインから実施に至るまでの知識も蓄積できます。カリキュラムの(再)デザインは政治的な戦場になりかねません。つまり、センシティブな問題について、政治に関わる機関や、教科専門家グループ、教師、保護者、そして子どもたちを巻き込んで互いに譲り合うことを迫るような議論が展開したり、教育のステークホルダーの間に何らかのトレードオフを求めたりするようなことが起こり得るのです(Alexander and Flutter, 2009<sup>[5]</sup>; Kärner et al., 2014<sup>[12]</sup>)。揺るぎないエビデンスを出すことは、政府や学校が政治やイデオロギーの潮流に流されることなく、十分な情報に基づいてカリキュラムに関する判断ができることを意味します。

**意図されているカリキュラム vs. 達成されているカリキュラム vs. 子どもたちが経験している・感じているカリキュラム**

<sup>14</sup> [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Technical\\_report\\_Curriculum\\_Analysis\\_of\\_the\\_OECD\\_Future\\_of\\_Education\\_and\\_Skills\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Technical_report_Curriculum_Analysis_of_the_OECD_Future_of_Education_and_Skills_2030.pdf)

### ***Intended curriculum vs. attained curriculum vs. experienced/ perceived curriculum***

意図されているカリキュラムを、PISAのグローバルコンピテンシー項目に含まれるひとつの側面に関して子どもたち自身の回答結果をもとにした経験(経験している・感じているカリキュラム)から見てみると、より緻密なニュアンスが結果に含まれていることが分かります。例えば認知力試験では低い点数をとったカザフスタンの子どもたちは、(気候変動、移住、貧困、ジェンダーの不平等など)グローバルな課題に対する意識はOECDの平均よりも高いという結果が出ています(OECD, 2020<sup>[11]</sup>)<sup>15</sup>。逆に認知力試験で高得点をとったギリシャの子ども(図7)による他者の視点を理解する力は他国の子どもよりも劣るという結果が出ています(OECD, 2020<sup>[11]</sup>)<sup>16</sup>。

この2つの国に関して言えば、子どもの自己申告データに含まれる2つの側面(グローバルな課題に対する意識と異なる視点の理解)は、PISAの認知力試験より、意図されているカリキュラムに関するCCMの結果を反映していると言えます。一方、グローバルな課題に関する生徒エージェンシーのデータは、認知力試験の結果を反映しています:「エージェンシー」に関してカザフスタンの子どもの点数は低く、ギリシャの子どもは自国の意図されているカリキュラムを考えると予想より高い点数を獲得しています(OECD, 2020<sup>[11]</sup>)<sup>17</sup>。これらの結果から言えることは、グローバルコンピテンシーには、意図されているカリキュラムだけでなく、若者たちの知識、スキル、態度及び価値観に影響を与え、学びのエコシステムの外側のレイヤーと深く関わっている外的要因があり、それが重要な役割を持つということです。例として子どもたちの視点(自己申告データ)が保護者たちや教師たちが持つ期待を反映しているということなどが考えられます。

### ***意図されているカリキュラム vs. 感じられている・実施されているカリキュラム***

#### ***Intended vs. perceived/implemented curriculum***

意図されているカリキュラムと達成されるカリキュラムの差異を最小化するためには、意図されているカリキュラムと感じられている・実施されている(又は指導されている)カリキュラムの間で食い違いが起きている部分にも丁寧に目を向け、課題を検出することが大切です。そうすることで問題への介入の仕方がわかるようになります。

グローバルコンピテンシーの指導には、グローバルな課題に関する子どもたちの知識だけでなく、子どもたち自身やその周囲に関する総合的な理解を図る様々な活動が含まれるでしょう。一連のスキル、態度及び価値観(地域コミュニティを支援したり地球環境を守ったりするために行動を起こす、異なる言語を話す人々や社会的・文化的背景の異なる人々に対して尊敬の態度を示す、学習する過程で他の人たちを助けてあげるなど)について、子どもたちは考えたり実践して見せたりするよう促されるでしょう。

カリキュラムの実施に影響を与え得るもう一つの重要な要因は、教師たちがカリキュラムをローカルのニーズに適応するためにどれだけの自律的権限を持っているか、カリキュラムがどれだけ柔軟であるか、そしてカリキュラムが教科書や教師たちの準備などどの程度整合性が取れているかなどであり、それは他の要因の間でも指導に影響を与え得るものです。

このような複雑な現実においても、意図されているカリキュラムは何を教え、何を学ぶかを提案する単純な文書として捉えられがちです。しかし実際は教師たちが何を教え、子どもたちが何を学ぶかだけでなく、どのように教えられ、どのように学ばれるかにも影響するのです。グローバルコンピテンシーに関して言えば、学校管理職や教師たちが意図されているカリキュラムをどのように解釈し、認識するかによっても違いが生まれるでしょう。

<sup>15</sup>Figure VI.2.1. Students' awareness of global issues,  
<https://doi.org/10.1787/888934169310>

<sup>16</sup>Figure VI.3.1. Students' ability to understand the perspective of others,  
<https://doi.org/10.1787/888934169538>

<sup>17</sup>Figure VI.5.1 Students' agency regarding global issues,  
<https://doi.org/10.1787/888934170070>

グローバルコンピテンシーは意図されているカリキュラムにおいて単一の教科で指導、あるいは教科を横断したテーマやコンピテンシー（人文学、国語、科学、芸術など）として指導されるように組み込まれています。教科を横断したアプローチを取る場合は、異なる教科の教師たちが協働することが意図・期待され、それによって子どもたちは、異なる文脈を通してグローバルコンピテンシーを相乗的に育む好機を得、深い学びを実現します（Goodlad and Su, 1992<sup>[13]</sup>）。

しかし実際のところ、変化が求められていることのひとつが教師間の協働かもしれません。TALIS 2018の結果から、OECDの加盟国／都市・省・地域における教師たちは（教師用資料の交換や子どものラーニング・プログレッションズ<sup>18</sup>の話し合いなど）浅い関与や協調は頻繁に行いますが、チーム・ティーチング（team teaching）や複数の授業を通じた共同活動など深いレベルでの協働は稀にしか行わないという結果が出ています（OECD, 2020<sup>[14]</sup>）。そのため、学校管理職には教師間におけるこのような協働を促進し、教師エージェンシーを支援し、そして教師たちがそうできるような環境を整えることが意図・期待されます。

### 学校の中と外のカリキュラム：学びのエコシステムという枠組み

#### *Curriculum within and beyond school walls: A learning ecosystem framework*

学びのエコシステムという枠組みを持つことは、カリキュラムが政策のテコであり、またそれ自体が動的で進化する生きたツールでもあるという理解を促します。このエコシステム上で連動する複数の視点から得られるデータを比較検討することで、策定されるカリキュラムにとどまらず総合的な範囲で如何に子どもがグローバルコンピテンシーを獲得しているのかを理解できるようにします。

・マイクロシステム：子どもたちは学校の内外におけるフォーマル及びインフォーマルな学習、また家庭や地域コミュニティでのインフォーマルな学習を含む様々な文脈における学びの経験を通じてグローバルコンピテンシーを身につけます。このことは、教師たちが、エコシステム・アプローチを取ることがますます期待されている、ということにつながります。つまり、子どもたちが持つリソースは一人一人異なるわけですから、それらを活かし、その子どもたちにとって最適な学習環境をデザインするために教師のエコシステム・アプローチが期待されるということです。

・メソシステム：グローバルコンピテンシーの育成は多方向での関わり合いの質に影響されるかもしれません：

- 子どもたちと教師たちの関わり
- 子どもたち同士の関わり
- 家庭における子どもたちと保護者たちの関わり。PISAのデータからは、グローバルな課題への関する意識<sup>19</sup>、異文化を学ぶことへの興味<sup>20</sup>、移民への態度<sup>21</sup>に関して、子どもと保護者の間に正の相関があることが明らかになっています（OECD, 2020<sup>[11]</sup>）
- 子どもたち、地域コミュニティ、そしてより広い社会との関わり。PISAのデータからは、自分の家族、友人、近所、あるいは学校における異文化の人との関わり合いと、子どもたちの異文化間スキルの向上やグローバルな課題に対する態度の間に正の相関があることが明らかになっています（OECD, 2020<sup>[11]</sup>）<sup>22</sup>

・マクロシステム：グローバルコンピテンシーの育成は、カリキュラムに含まれる内容に限らず、意図されているカリキュラムがどのように記述されているかにもよるかもしれません。また学校の倫理観や保護者

<sup>18</sup> ラーニング・プログレッションズとは、比較的長期にわたる学習者の概念理解の進展を指す。（Lehrer & Schauble, 2015<sup>[23]</sup> 参照）

<sup>19</sup> Figure VI.2.5 Students' and parents' awareness of global issues, <https://doi.org/10.1787/888934169386>

<sup>20</sup> Figure VI.3.4 Students' and parents' interest in learning about other cultures, <https://doi.org/10.1787/888934169595>

<sup>21</sup> Figure VI.3.13 Students' and parents' attitudes towards immigrants, <https://doi.org/10.1787/888934169766>

<sup>22</sup> Figure VI.4.6 Contact with people from other countries, and attitudes towards global issues, <https://doi.org/10.1787/888934169918>

の態度及び価値観にも影響されます。これらは文化的な規範、信念や価値観によって形成され、同時にそれらを形成します。そして、保護者の(異文化を学ぼうとするなどの)態度、(グローバルな課題に対する意識などの)知識、そして(異なる文化の人たちに対する寛容さや敬意などの)行為がモデルとなって子どもたちへと受け継がれていきます。

これらを総括すると、Education 2030及びPISA 2018の結果から、策定されるカリキュラムだけに焦点を当ててもカリキュラムの総合的な分析はできないことがわかります。最終的に子どもたちが学ぶカリキュラムを理解するためには複数の関連する要因や、その学びに至った経験を分析することが大切です。Education 2030が発行するカリキュラム・リ(再)デザインに関するテーマ別報告書は、カリキュラムのデザインと実施のプロセスにおいてこのような総合的で多面的なエコシステム・アプローチを採用しています。

## 重要な課題は何か？

### *What issues are at stake?*

カリキュラム改革は政策として進められる過程であることから、カリキュラム分析に基づいた一連のテーマ別レポートは、政策立案者とカリキュラム設計者が直面する6つの事柄について作成されました:「今の子どもたちが何を学ぶかが重要:21世紀型カリキュラムにむけて(What Students Learn Matters: Towards a 21<sup>st</sup> Century Curriculum)」、「カリキュラム・オーバーロード:解決への第一歩(Curriculum Overload: A Way Forward)」、「カリキュラムをデザインして格差をなくし公正性を実現する(Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps)」、「カリキュラムの柔軟性と自律的権限(仮タイトル)(Curriculum Flexibility and Autonomy (title to be confirmed))」、「カリキュラム・リ(再)デザインと実施のためのエコシステム・アプローチ(Ecosystem Approach to Curriculum Redesign and Implementation (title to be confirmed))」。初めの2冊は2020年の末に、残りの4冊は2021年に出版される予定です。

## 2020年度報告書

### *2020 reports*

#### 1. 今の子どもたちが何を学ぶかが重要:21世紀型カリキュラムにむけて

##### *What Students Learn Matters: Towards a 21<sup>st</sup> Century Curriculum*

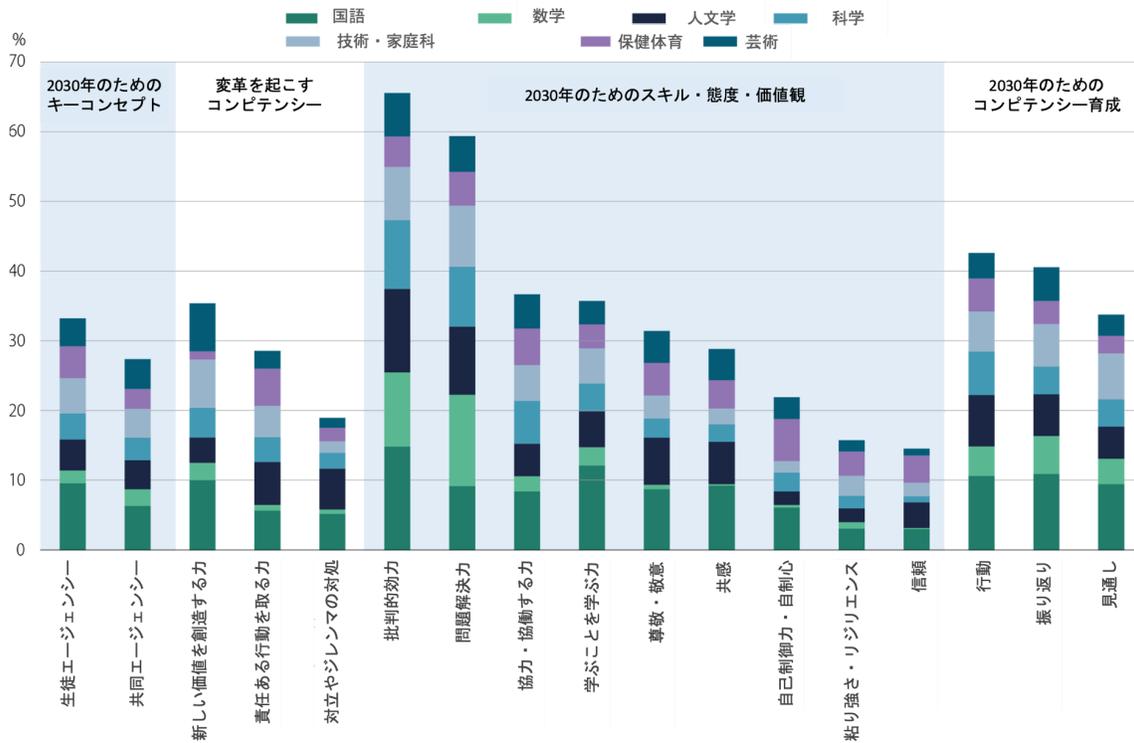
経済的、社会的変化、そして環境変化が急激に起き、技術はかつてないほどのペースで進化しています。一方で、教育システムは比較的ゆっくりと対応します。労働市場で要求されるスキルの傾向はこの数十年で劇的に変わりました。かつてはルーティン(定型)業務と認知的業務が標準でしたが、今日の多くの仕事は非ルーティンの分析や対人スキルを必要とします。平和で持続可能な未来を築くには、子どもたちの職業準備を超えたさまざまなコンピテンシーを育成する教育システムが求められます。

教育システムは、このような21世紀型のスキルを子どもたちが育むよう、カリキュラムを改革する必要があります。社会や環境に対する意識や、新旧の諸問題に対して協力や交渉をして創造的な解決策を見つける能力が増々必要とされています。このような現実、より良い世界のために教育変革する主要な推進力となります。今日のカリキュラムの中身が変化する社会的ニーズに追いついていないことが、各国/各州の経験している大きな課題です。子どもたち自身が未来を創出し生き抜いていく、その備えをつくることに各国/各州は力を注いでいます。

エージェンシーと共同エージェンシーは21世紀型コンピテンシーの鍵となる概念です。自分たちの人生および自身を取りまく世界に対して良い影響を与えるための能力、意志そして信念として定義されます。双方の主要な概念は、国や州を通じて、多くの内容項目で重視されており、生徒エージェンシー(33%)、共同エージェンシー(27%)は国語、人文学、技術・家庭科の学習分野でその傾向がより顕著です(図8)。

図8. カリキュラムにおける21世紀型コンピテンシーと主要概念

各コンピテンシーの育成に関わるカリキュラムの内容項目の割合と学習領域（各教科）の分布—各国/州の有効なデータの平均値を使用



備考: The averages include OECD countries/jurisdictions and partner economies participating in the Curriculum Content Mapping exercise. OECD countries and jurisdictions: Australia, British Columbia (Canada), Saskatchewan (Canada), Estonia, Greece, Israel, Japan, Korea, Lithuania, Northern Ireland (United Kingdom), Portugal and Sweden. Partner countries: China, Kazakhstan and the Russian Federation.

出典元: Data from the Curriculum Content Mapping exercise.  
Information on statistical data for Israel: <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

StatLink: Please see attached Excel file, a StatLink will be generated with the publication

しかし、これら2つの中心的な概念がカリキュラムに占める割合は、認知スキルより少ないことがわかっています（認知スキルのうち、批判的思考はカリキュラムマップで66%、問題解決は59%を占めています）。これらの認知スキルはほとんどすべての教科・領域に埋め込まれていて、教科を通して大いに転移可能だと考えられることが示されています。エージェンシーと共同エージェンシーも転移可能な概念ですが、教科の教師たちは、社会科学よりも数学のような学問領域のほうがエージェンシーを育む上で適切な準備ができていたと言いついて感じています。

メタ認知スキルである「学び方の学び」もすべての教科に含まれますが、その割合はやや少ないものです（36%）。「学び方の学び」は、どの教科でも当てはまり、もしくは、生涯学習者として学校外の環境でも転移できることを考慮すると、カリキュラムにおいてより明示的なものにすることができるでしょう。

態度と価値観もカリキュラムに含まれますが、それらがカリキュラムに占める割合は低くなります。例えば、尊敬・敬意(31%)は国語と人文学に含まれ、信頼(15%)は人文学と保健体育に含まれています。

変革を起こす力に関しては、新しい価値を創造する力は他のものよりも頻出度が高く(35%)、国語、芸術、技術・家庭科においてたびたび示されています。責任ある行動をとる力(29%)と対立、ジレンマ、トレードオフ、矛盾を調和させ、折り合いをつける力(19%)は国語と人文学において最も顕著です。

見通し、行動そして振り返りはほぼすべての教科に組み込まれていることから、転移可能性のある力とみなされます。しかし、不確実性を乗り越える力としてますます重要になっている見通し(34%)は、行動(43%)と振り返り(41%)と比べると低い値になっています。

## 2. カリキュラム・オーバーロード: 解決への第一歩

### *Curriculum Overload: A Way Forward*

カリキュラムと新たに生まれる経済的、社会的なニーズとの整合性をとり続ける取り組みは、カリキュラムに過剰の詰め込みや負担がかかりすぎた状態(カリキュラム・オーバーロード)<sup>23</sup>を引き起こします。より多くの政策立案者が、多様なセクターや利益団体の要求に応えようとすればするほど、詰め込みすぎのカリキュラムを作成する危険性が高まります。カリキュラム・デザインの段階で何を含め、何を外すのか、そしてそれらの根拠は何か、こうした検討が不十分な場合は特にそうなります。オーバーロードによってカリキュラムが偏狭で断片的、もしくは歪曲された形での実施につながる可能性があり、子どもたちの学習の質に影響を及ぼします。新しいカリキュラムの要求を満たそうとして授業時間外での作業や学習が課されることで、教師たちと子どもたち双方のウェルビーイングが損なわれる可能性が高まるのです。

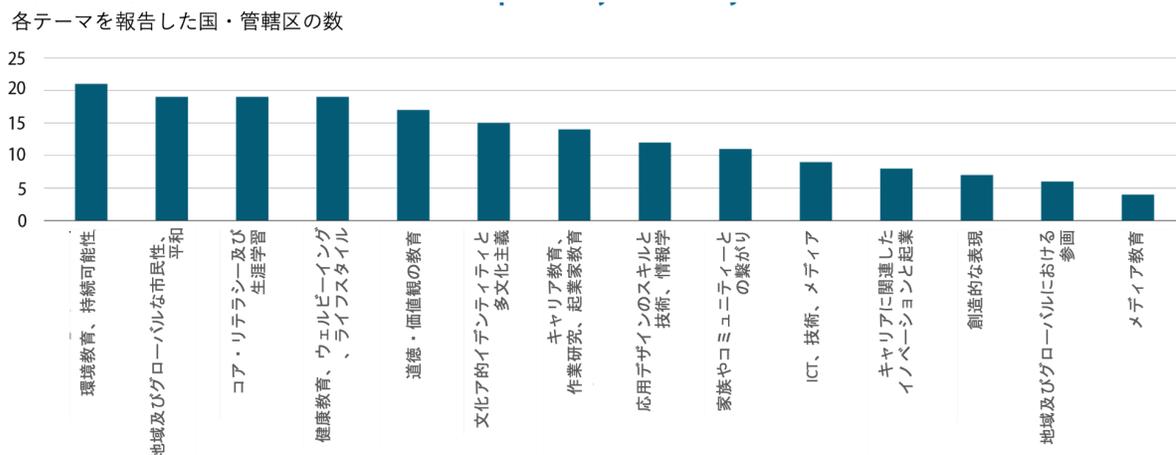
次々と生まれる要求に対して、新たな教科を作成することでさらなるカリキュラム・オーバーロードを引き起こすことがないよう、多くの国／州では、新たに生まれる社会的ニーズを教科を横断したテーマとして扱い、既存の教科に落とし込む手法をとっています。

国連の持続可能な開発目標(SDGs)やOECDのグリーン成長(Green Growth)の課題、そして増大する環境・社会・ガバナンスの観点からの分析への強調にみられるように、最も差し迫ったニーズの一つは「環境教育と持続可能性」に関するものです。カリキュラム・リ(再)デザイン質問紙調査に回答した国／州の間では、これが教科を横断したテーマとして最も頻繁に報告されました(図9)。

---

<sup>23</sup> カリキュラム・オーバーロードとは、カリキュラムを実施する際の過剰負担・負荷を意味し、OECDでは以下の4つの側面で分析できると述べている。カリキュラムの拡張(Curriculum expansion: どのような項目を削除する必要があるかを適切に考えずに社会の要求に応じて新しい学習内容を追加する傾向)、学習内容の詰め込み過ぎ(Content overload: 指導可能時間に対する学習内容の過剰な量)、認識されている過負荷(Perceived overload: 教師や子どもによって認識または経験され報告された過剰な負荷の次元)、カリキュラムの不均衡(Curriculum imbalance: 適切な調整を行うことなく、他の領域を犠牲にして特定領域に向けられる過剰な意識)(OECD 2020)。

図9. 各国・管轄区から報告された教科横断的なテーマの種類



備考: Values displayed include only countries/jurisdictions with responses that could be clearly coded as yes/no. Ordered in descending order of number of countries/jurisdictions reporting this theme.

出典元: Data from the PQC, item 1.1.2.4.

StatLink: Please see attached Excel file, a StatLink will be generated with the publication

また、重視する認識が高まっているのが、ますますグローバル化し相互に関連しあう世界で生きていくための備えを子どもたちに保障することです。実際に、教育を通じて平和や持続可能な開発を推進することは、国連の持続可能な開発目標4・ターゲット7に明記されています。さらに、グローバルコンピテンシーは21世紀のかじ取りをするために重要な道具として広く認識されています。グローバルコンピテンシーの概念は、教育システムの質、公正性、そして効果が人間の尊厳に対する普遍的な尊重を生み出していることを立証するために、PISAのグローバルコンピテンシーフレームワークなどの評価の枠組みによって、検討されます(OECD, 2020<sup>[11]</sup>)。教科を横断したテーマで参加国／州のカリキュラムに二番目に多く組み込まれていたのは「地域及びグローバルな市民性と平和」でした。

教科を横断したテーマは従来の学習よりも子どもたちの全人的な成長を促すために用いられます。このことは、「健康教育、ウェルビーイング、ライフスタイル」といった教科を横断したテーマや「道徳・価値観の教育」や「文化的アイデンティティ及び多文化社会」のような価値観に基づくテーマに示されています。

他にも考えられるカリキュラム・オーバーロードの解決への第一歩として以下が挙げられます：

- ・学習時間に制限を設ける
- ・カリキュラムに何が含められるのかを謳う文言を注意して定義する
- ・ラーニング・プログレッションズが学年や教育レベルを通じて連動するよう組み立てる
- ・所定の時間内に過剰な数の教科や題材を詰め込むことがないように、概念的理解や「ビッグアイデア(big idea)」に焦点化する
- ・カリキュラム文書の量と書式を調整することでオーバーロードの感じられ方を改める(OECD, 2020<sup>[15]</sup>)

## 近刊予定の報告書

### Forthcoming reports

#### 3. カリキュラムをデザインして格差をなくし公正性を実現する Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps

公正性を高めると考えられるカリキュラム開発としては、個別化されたカリキュラム、デジタルカリキュラム、教科横断またはコンピテンシーに基づいたカリキュラム、そして柔軟なカリキュラムといった種類が考えられます。

カリキュラムデザインは、不公正を招いたり助長したりする危険性がある一方で、すべての子どもに向けた公平性や公正性、包摂性を高める力を大いに秘めています。個人差の研究、特に特別な支援を要する子どもたちや社会経済的に不利な背景を持つ子どもたちの学習格差や学習機会の格差の研究によって、多様な子どもたちのニーズに対応するためにカリキュラムのデザインアプローチを活用できることが示されています。

この件に関しては、「学びのためのユニバーサルデザイン」が全ての学習者に対して、例えば、何を(内容)、どのように(目標設定、方略やスキル)、そしてなぜ(モチベーション)学ぶのかといった点において学習をとりまく障害を取り去るのによく使われる原則で、また、動機づけられやる気のある自律的な生涯学習者を育てる際にもよく使われます(図10)。

図10. 学びのためのユニバーサルデザイン

学びのためのユニバーサルデザイン	
何を学ぶか (学習内容)	提示するための様々なオプションを提供します (文字、映像、マルチメディア、学習者の言語、応用可能なデジタルツール等)。これが提示の原則です。多様なニーズを持つ子どもたちの学習を妨げる物理的、感覚的、そして認知的な障壁を取り除くことを目的とします。
どのように学ぶか (目標設定、方略、スキル)	子どもたちが知っていることを複数のオプションで明らかにできるようにします。これが行動と表現の原則です。どのように評価や試験を設計するかと直接関わります (記述式や標準化された形式にこだわりません)。
なぜ学ぶか (モチベーション)	複数の参画オプションを提供します。これが参画の原則です。カリキュラム再設計者は学習者の興味や関心を取り入れ、学習者の好奇心を価値付け、学習に必要なハードルを設定することで学習を動的でインタラクティブとし、学びが学習者にとってより参画的であるようにします。

出典元: CAST (Centre for Applied Special Technology) (2018[18]), Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2.

#### 4. カリキュラムの柔軟性と自律的権限(仮タイトル)

##### *Curriculum Flexibility and Autonomy (title to be confirmed)*

カリキュラムの柔軟性と自律的権限は1枚のコインの裏表のようなものです。カリキュラムの柔軟性は、学校や教師が子どもたちのニーズや能力に応じられるようなカリキュラムの適応力とカリキュラムへのアクセスのしやすさとして概念化されます。それにはカリキュラム全体あるいはその一部に対する、学校と教師の自律的権限が前提となります (Saarivirta and Kumpulainen, 2016<sup>[16]</sup>; Newton and da Costa, 2016<sup>[17]</sup>)。カリキュラムの自律的権限は、地域行政、学校、教師たちが学習指導を計画したり編成したりする際にカリキュラムの領域に対して意思決定し責任を持つ自律的権限です。それはまた、とりわけ中等教育において、子どもたち自身がカリキュラムをデザインしたり選択したりできる自律的権限も示唆しています。生徒エージェンシー、そして子どもたち、教師たち、保護者たち、コミュニティの間の共同エージェンシーは、子どもたちが教育システムを舵取りするとき、学びにとって不可欠な要素になることができるのです。

このような形で自律的権限を認めることには危険がないわけではないのですが、適切なバランスをとることが目下多くの国／州で課題となっています。学校がそれぞれの状況に応じてカリキュラムを柔軟に変化させる自律的権限を移譲する際にもなう大きな課題の一つは、教師たちがカリキュラムを実に様々な方法で解釈し、その結果、教室レベルでは大いに断片化され、互いに矛盾さえするカリキュラムを生みだしかねないという危険性があることです。そのため、子どもたちは学校間で、もしくは学内でさえ一貫性のないばらばらのカリキュラムを経験するかもしれず、カリキュラムの柔軟性が公正性に対して与える影響について懸念を生じさせることとなります。また、実践でのカリキュラムの柔軟性の成立は、教師たちと学校がどのようにその自律的権限を発揮するのか次第です。各国機関と学校及び教師たちの間で信頼と自己評価の文化を構築することがカリキュラムの柔軟性を実現させるために不可欠なステップとなるでしょう。

## 5. カリキュラムに込められる価値観(仮タイトル)

### *Values Embedded in the Curriculum (title to be confirmed)*

態度や価値観をカリキュラムに埋め込むということは、カリキュラムを知識とスキルの域を超えた包括的な教育の一角をなし、不確かな未来を舵取りする子どもたちを支援導くために重要なものとして認識していることを示しています(OECD, 2019<sup>[11]</sup>)。コンピテンシーの開発のために各国がますます包括的なアプローチに移行しているように、学校が子どもたちの学びの経験と学校生活を豊かにする価値観に注意を向けることに期待が寄せられています。

しかし、カリキュラムに価値観を埋め込むことは、激しい論争の的となるため、政治的、哲学的、そしてイデオロギー的な議論が引き起こされます。カリキュラムに価値観を含めることには、カリキュラムの使命と目標全般を支えるような共有された価値観を特定し、選択する明確な意思決定プロセスが必要となります。このことは、どのような価値観を——そして誰の価値観を——カリキュラムに含めるのか、もしくは外すのか、そして、価値体系が変化してゆく多文化社会の文脈でこれらの選択のバランスをどうとるのか、といった問いを間違いなく投げかけます。

## 6. カリキュラム・リ(再)デザインと実施のためのエコシステム・アプローチ

### *Ecosystem Approach to Curriculum Redesign and Implementation (title to be confirmed)*

数十年に渡るカリキュラム改革の有効性に関する調査によって、カリキュラムをどのように実施するかが改革の成果を決定づけることが分かりました(McLaughlin, 1990<sup>[10]</sup>)。さらに、評価、特に人生を左右するような評価は、何が教えられるのか、そしてつまるところ、子どもたちが何をどのように学ぶのかということに影響を与えます。カリキュラムの実施は、政策の多様な側面、関わる人々の範囲、地域の多様性が交わる複雑な過程であり(Honig, 2006<sup>[20]</sup>)——理想的にはそれらの側面や人々が共同エージェンシーの考えを持ってエコシステム・アプローチでつながることが望まれます。

教育システムは、ますますより大きなエコシステムの一部であると考えられてきています(図5)。教育システムはエコシステムに寄与し、またエコシステムによって影響を受けるという形で両者を捉えることができます。この発想の転換によって、教育システムに対する責任の共有意識や、ステークホルダーとして参画するという感覚が醸成され始めています。その背後にある目標は、今後、意思決定が選ばれた人々のグループによってコントロールされるのではなく、教育システムのステークホルダー(例えば、保護者、雇用主、コミュニティや子ども)間で共有されるようになることです。子どもを含むすべてのステークホルダーがますます一緒に働き、各々の子どもの教育に対する責任を担うようになってきています。教育システムに従うというよりは、子どもたちが積極的な参加者になり、教師や校長と並んでシステムにおける行為者を変容させ、自身の学びに対する責任をますます担うようになってきています。

もしカリキュラム策定者が、他の人々によってどのようにカリキュラムが解釈され、実施されているのかを考慮できなければ、意図されたものと子どもたちの実際の学びとの間に大きな差異が生まれることになるでしょう。

### 持続するデザイン原則とは？

#### *What are the design principles that endure?*

カリキュラム開発の過程は各国の文脈によって異なり、時代とともに変化したりするものです。それでも、各国に共通で時代を経ても変わらないカリキュラムデザインをガイドする原則について定めることができます。

OECD Education 2030のカリキュラム分析は12のデザイン原則に光を当てました(図11)。これらのデザイン原則を用いることで、各国・各州はラーニング・コンパスの目的地と目標により近づくことができるでしょう。

12の原則は主に4つのカテゴリーに関連します<sup>24</sup>：1)教科内のデザイン原則、2)教科横断のデザイン原則、3)社会に開かれたデザイン原則、4)過程に関するデザイン原則。

図 11. デザイン原則



出典元：Adapted from OECD position paper, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

## 教科内のデザイン原則

### ***Design principles within a discipline***

#### 1. 焦点化 (FOCUS)

焦点とは、深くそして質の高い学びを保障するために、各学年で学習する比較的少ない数の題材を紹介することを指しています。例えば、多くの国や州では教科横断的・学際的な題材を扱うことによって焦点を生み出します。そのため、授業や教科を増やさずとも重要なテーマや概念を教科横断的に教えることができます。例えばノルウェーが重要視する生活スキル、民主主義と市民性、そして持続可能な開発の3つのテーマでは、教科を横断するこれらの主領域の中で、子どもたちのコンピテンシーを育成することに焦点を合わせています。

<sup>24</sup> いくつかの原則はまた、実施の原則としての重要な役割を果たす(例：密接な参画、生徒エージェンシー、教師エージェンシー)。しかし、ここでは、カリキュラムデザインに焦点を絞ることとする。

新たな社会的な要求によって教科の増加を余儀なくされそうな状況では、焦点の問題はより検討する必要があります。このような状況に対する自然な反応は教科や教材を増やすことです。しかしそれは、「an inch deep and a mile wide」<sup>25</sup>(1マイル(約600m)四方の広さで1インチ(約2.5cm)の深さ)のように範囲は広いが浅いカリキュラムを作ってしまうことになります。カリキュラムの改訂はカリキュラムの詰め込み過ぎを避けて焦点を促す良い機会です。韓国で2015年に行われたカリキュラム改革では学問領域の専門家が集まり、学年を跨いで意図せずに重複した部分を最小限に抑えて焦点化すると同時に、必要に応じて内容を追加できるように余地を持たせました。

焦点のあるカリキュラムは「少なく教えて豊かに学ぶ」を強調した性質の教育の枠組みを提供し、子どもたちがより深く学習内容を学べるようにします。各学問領域において習得されるべき基本的な知識、スキル、価値観、そして態度を明確に洗い出し、これらが適切な学習のレベルで身につけられるようにします。また焦点化されたカリキュラムは、子どもたちの思考にかかる負荷を軽減し、ウェルビーイングを促進し、より深い学びを可能にするだけでなく、学んだことをより長く記憶に留めておけるようにもします。

焦点化は、学習内容の削減に最も寄与するデザイン原則の一つなので、カリキュラム・オーバーロードの問題においては特に有効です。焦点化されたカリキュラムは子どもたちが習得すべき主要な概念を明確に、そして簡潔に洗い出すことで、子どもたちが何を学び、そして何故それを学ぶのかということを教師たち、子どもたち、そしてその他のステークホルダーがわかるようにします。カリキュラムに妥当性を持たせることで、特にカリキュラムの学習内容を削減することに対してより多くのステークホルダーからの支持を得ることができます。

## 2. 知的挑戦<sup>26</sup>を求める(RIGOUR)

知的挑戦を求めるカリキュラムは子どもたちにとってやりがいがあり、考えを深めて振り返りを促す題材を含めています。歴史的な存在、影響力のある発言、伝統や偏見などに惑わされず、学習内容が子どもたちの成長にどの程度貢献しているかをエビデンスに基づいて正当化する必要があります。正当化する際に大切なのは、適切な広さと深さの題材を用いて高度で妥当な標準が保たれていることです。知的挑戦を求めるカリキュラムは、子どもたちが新しい文脈や異なる文脈においても知識やスキルを適用できるような能力を育成・伸長していく学習内容を含みます。

知的挑戦を求めるカリキュラムは、カリキュラム・オーバーロードを削減して公正性を保障することに特に役立ちます。例えば日本では大学受験に向けて激化する競争に対する子どもたちや保護者たちの不安を解消するために1998年の学習指導要領改訂で理数教科を中心に学習内容と授業時間数を削減しました。子どもたちを誰一人取り残すことなく、学びの質を高めることを目的とした改訂でしたが、スタンダードを低下させた改訂という誤解も生みました。1998年に策定されたこの改訂への反動として2008年の学習指導要領改訂では、ゆとりか詰め込みかの二項対立を乗り越えるために、学習内容と授業時間数の両方を増やしました。

この理由からも知的挑戦を求めることは、非常に重要なデザイン原則の一つなのです。知的挑戦を求めることにより、教育の質を落とさずにカリキュラム・スタンダードの深さを保てることを示し、改革に対する抵抗勢力に対抗したり、ステークホルダーを安心させたりすることができるのです。

## 3. 一貫性(COHERENCE)

カリキュラムデザインの文脈における一貫性とは、題材がどれだけ意味を持って段階的に構造化されているかを指します。その構造とは、題材が関係する学問分野の理論を反映するものであり、またカリキュラムにおける異なる要素の関係性を明らかにするものです。

一貫性のあるカリキュラムは、基礎的な概念からその応用までを適切なレベル(学年及び年齢)で学べるようにし、子どもたちの学びが広範な目的で設定されている中で子どもたちのニーズに対応できるように教師た

<sup>25</sup> 「広くて浅い」の比喩であり、カリキュラム分析においては、授業時数に比べて指導内容が多い事を揶揄する時に使われる表現である。例えば、TIMSS1995のカリキュラム国際比較の際に、アメリカの数学カリキュラムを表現する際に使われた。

<sup>26</sup> 本書では、Rigourを知的挑戦と訳した。

ちをサポートします。神経科学の研究からは新しい学習内容を段階的に導入することで、脳が情報を適切にまとめられ、結果としてより深い理解を得られることがわかっています (Simon and Tzur, 2004<sup>[21]</sup>; Simon et al., 2010<sup>[22]</sup>; Lehrer and Schauble, 2015<sup>[23]</sup>; Penuel and Shepard, 2016<sup>[24]</sup>; Shepard, Penuel and Pellegrino, 2018<sup>[25]</sup>)。

カリキュラムで新しい学習内容を導入するときは、子どもたちのストレス(子どもたちにとって難しすぎる題材を多く詰め込みすぎたことによるストレス等)やつまらなさ(既に理解している題材の復習等)を考慮した上で、新しい題材をどこで登場させるのか、また、どう連続させるのかということに注意すべきです。一貫性はカリキュラムの異なる側面を教師たちが最大限に活かして学習内容の関係性を引き出せるようにし、また子どもたちの学びが向かう大きな目的や目標を達成できるように教科横断的な教えと学びを促すことができるようにもします。

子どもたちがこれまで培った知識、スキル、及びラーニング・プログレッションズに配慮したカリキュラムは、子どもたちの学びを促進します。この認識はエストニアやアイルランドなどの国によって採択された「スパイラル・カリキュラム」に反映されており、年齢とともに進行する直線的な学びではなく、子どもたちの学びがステージとして組み込まれるカリキュラムの空間を指しています。このアプローチは学年を通してカリキュラムの内容により一貫性を持たせることができ、必要のない重複のリスクを低減できます。また教師たちも学校も、子どもたちのラーニング・プログレッションズに即して学習内容を柔軟に調整し、また子どもの学びを深める目的で学習内容を振り返ることができます。一貫性は多くの題材を浅く学ぶことを防止する対策ともなり得ます。

一貫性は題材の意図しない重複や繰り返しを防止しながら教科を論理的に組み立てることでカリキュラム・オーバーロードをなくすことができるので、その点からも非常に重要です。教科の題材が複数の教科を跨いでどのように関連づけられるかを明らかにすることで、教科横断的な学びを促進し、カリキュラム・オーバーロードを抑制します。

## 教科横断のデザイン原則

### *Design principles across disciplines*

#### 4. 転移可能性 (TRANSFERABILITY)

カリキュラムデザインにおける転移可能性とは、子どもたちが特定の教科における基盤となる概念やビッグアイデア (big idea)<sup>27</sup>を理解し、それがどのように他の教科に適用できるかを分かるようにカリキュラムを構造化することです。転移可能性を備えたカリキュラムは子どもたちが特定の教科の文脈においてどのようにスキル、態度、価値観を身に付けていることができ、またそれを他の教科や文脈にも適用できるかを認識する必要があります。

ブリティッシュ・コロンビア州(カナダ)ではこの原則を利用し、最近行なったカリキュラムの(再)デザインにおいて各学年のカリキュラムを「ビッグアイデア」と呼ばれる概念を中心に再構築しました。例えば8年生で学ぶビッグアイデアの一つは「数は比、割合、百分率を表したり説明したり比較したりします」です。9年生で学ぶビッグアイデアの一つは「新しいアイデアやイデオロギーは社会や事象に強く影響を与えます」です。ビッグアイデアは重要な概念をより幅広い知識とノウハウへと一般化するものとしてデザインされ、カリキュラム内の教科を横断して適用されます。ブリティッシュ・コロンビア州では、必須の学習スタンダードを通して、他者への敬意、多様性と肯定的な個人の人間関係への尊敬など、カリキュラムに中核的な価値観を含めています。転移可能性は、ビッグアイデアまたは基盤となる概念に焦点化することでオーバーロードを低減する点と価値観をカリキュラム埋め込む点において、非常に重要です。カリキュラムデザインの原則

<sup>27</sup> ビッグアイデアは、日本では教科や研究領域により「大きな概念」や「重大な概念」と和訳されることもあるが、ここでは複数の教科にまたがる汎用性の高い集約可能な概念、という意味でカタカナ表記している。Wiggins and McTighe (2005, p.338) はビッグアイデアを「理解をもたらすカリキュラム設計」では、カリキュラム、指導、評価の機軸 (focal point) となるような、核となる概念、原理、理論、そしてプロセスである」と説明している。また松原と高阪 (2021) は、学習指導要領で取り上げられている「見方・考え方」が各教科の特性に応じたものであるのに対して、ビッグアイデアはカリキュラムにおける重要で中核的な内容知識を含むと指摘している。

として、転移可能性は2つのレベルで機能します。第1のレベルでは、どのように価値観、スキル及び態度をカリキュラムに埋め込んでデザインするかについて注意深く検討する必要があります。つまり1つの学問領域において、そして異なる学問領域を横断して考えたとき、その価値観、スキル及び態度が学習内容の中でどのように活かされるかを丁寧に見ていく必要があります。これを行うには、それぞれの価値観を導入する目的が子どもの認知的、社会的、情動的、身体的な発達とどのような関係にあるかをしっかりと分析し、その価値観が学問領域の構造の中で持つ関連性や適応性を見極める必要があります。第2のレベルでは、価値観の転移可能性が教室の中と外の両方においてどのように子どもたちの行動、態度、資質と関連しているかを検討します。

## 5. 教科横断性 (INTERDISCIPLINARITY)

教科横断性と関連性を志向するカリキュラムは題材や概念が単一または複数の教科でどのように他の題材や概念と関連づけられるのか、また学校の外でも応用できるのかを子どもが気づくことができるようにするものです。

日本の学習指導要領(2017)はこのアプローチを取り入れ、カリキュラム・マネジメントという概念のもとで社会的な課題を取り上げています。学習指導要領では関連した教科の間で教科横断的なアプローチを推進しているだけでなく、学際的な学びのための時間をカリキュラムの中で確保しています。「総合的な学習(探求)の時間」は教科等を横断して内容を関連づける機会を子どもたちに提供するものです。

図5で示したように、カリキュラムはエコシステムの中で入れ子になっているものであり、子どもたちの学習はエコシステムの中の広い範囲で起こると認識されます。すると、子どもたちの反応、振舞い、そして行為はカリキュラムで何を学んでいるかだけでなく、エコシステムの中で関わる人々が見本として示してくれた価値観をも映し出すことになり、学びの評価は教師たち、保護者たち、主要なステークホルダーの協働作業になると考えられます。

この原則はカリキュラム・オーバーロードを低減するため、特にカリキュラムの中で価値観を埋め込むために必要です。価値観をカリキュラムに埋め込むには、エコシステムの理解とカリキュラムが内包されている関係性、及びそこで起こる学びと教えの関係性を認識することが大切です。このことはまた、カリキュラムを通して子どもたちがどのように価値観を習得するかについては、学校の内外における他者の振舞いや行為によって支援されるということの意味するものでもあります。

## 6. 選択肢 (CHOICE)

選択肢の原則をもとに構築されたカリキュラムは、広い範囲の題材やプロジェクト、機会を提供し、子どもたちが自ら興味のある題材やプロジェクトを、特に恵まれない環境にいる子どもたちは正しい情報をもとに選択できるような支援を得ながら、提案できるようにします。

そのようなカリキュラムは新しい題材、新しい資源、計画・指導・評価に対する革新的で全く別のアプローチを教師たちに提示することで、子どもたちがより意味のある、そして適切な学びの経験を得られるようにします。

この原則を遂行している事例としてニュージーランドのカリキュラムが挙げられます。ニュージーランドの高校教育では、義務的に受けなくてはならない教科というものはありません。代わりに17ある教科の中から5つから6つの教科を3段階のレベルから受講でき、それをもって教科の履修単位を得ることができます。各履修課程に対する単位は学校が設定しますが、子どもたち自身が学習の単位と評価を決められるように履修課程を個別化できる選択肢を多くの学校が提供するようになりました。

選択肢はカリキュラムが子どもたちにとって効果的で柔軟、また自律的であるために特に重要であり、生徒エージェンシーを行使することに当たる正しい情報に基づいた判断と目的にあった選択をすることを可能にします。

## 社会に開かれたデザイン原則

### *Design principles beyond school*

## 7. 真正性(AUTHENTICITY)

真正なカリキュラムとは、それが適切に用いられたとすれば、実社会とのつながりや交流の機会を作り出すものです。また真正性は、学習内容がどれだけ現代的で、現代社会との関連性を持ち、そして適用可能であるかという質的な度合いを示す一つの尺度でもあります。そのため学校における各教科の知識の習得と並行して学校外の教科横断的で協働的な経験を必要とします。

カリキュラムの学習内容が真正である時、子どもたちは自分の興味、環境、そしてニーズに関連する現実的で適切な課題の探究が行える学びを経験します。そのようなカリキュラムは教科で学んだことがどう子どもたちの今後の生活や職業選択と関連するのかを探究し、また、子どもたちが題材に触れ、目的が明確なプロジェクトを実施することができるようにします。これは、この先の生涯学習の準備につながります。

この原則はスコットランド(英国)の「卓越性を目指すカリキュラム(Curriculum For Excellence)」が実践しており、学習者のニーズや将来の職場が必要とする枠組みをカリキュラムが保障するようにします。この目的を補完し、また支援するためにスコットランドは学習者に対して多様な学習経験、複数のコースや選択肢を提供する「若手人材開発(Developing the Young Workforce)」や「学習者の旅路(Learner Journey)」などの改革を起こし、職場、高等教育、そして学校の連携を強化しました。

このデザイン原則はタイムラグ(時間的なずれ)を取り戻すために重要な役割を持ちますが、その他にも不公正な格差をなくすことや、児童・生徒及び社会の多様なニーズに学習内容が関連するようカリキュラムの適応を保障するようにもします。

## 8. 柔軟性(FLEXIBILITY)

柔軟なカリキュラムは変化する社会課題や個人の学習ニーズを反映するように学校及び教師がカリキュラムを更新し、変化適応させ、また整合性が取れるようにします。

そのようなカリキュラムは動的で、異なる状況や変化し続ける状況に敏感で、新しい学習内容を取り入れたら、優先順位を変えたりすることを許容します。こうすることでカリキュラムが現状に相応しいと同時に未来志向であるようにします。柔軟なカリキュラムは、教科のどこに時間を増やし減らすか、より多くまたは少なく情報を提供するかなどの判断を、教師が現場の優先事項や子ども個人のニーズに沿ってできるようにします。

柔軟性はウェールズ(英国)による2020年度カリキュラム改革を導く原則でした。この改革では、詳細な指示を与えるのではなく、大枠のアドバイスをするというのが鍵となる戦略でした。そうすることにより、学校や教師がより高い柔軟性を獲得することができたのです。カリキュラムの内容に法的な拘束はありません。その代わりにウェールズのカリキュラムガイダンス(2020)には次のことが明記されています:1)すべての学校が中核となる学問領域を網羅するように、全ての学習者のために法的に定められたカリキュラム要件;2)すべての学問領域と経験に及ぶカリキュラムを学校が構築できるようなガイドラインの策定;3)学習者の進捗をサポートできる評価に対する期待、の3点です。これは時間の経過とともにカリキュラムをより柔軟に適応させ、その実施から得たエビデンスに基づいてより持続可能にすることを意図しています。新しいカリキュラムはウェールズ全土で2022年から実施される予定です。

この原則はカリキュラムの実施段階におけるタイムラグ(時間的なずれ)を回避するために重要で、また個別化やデジタル化されたカリキュラムツールを用いて創造的に、そして柔軟にカリキュラムをデザインし、公正性を保障するためにも重要です。

## 9. 整合性(ALIGNMENT)

整合性の原則を考える時、カリキュラムの内外を通して検討すべき様々な局面があります。まず、教育方法と評価はカリキュラムと整合性が取れているべきです。次に、初期の教員養成と現職教育もカリキュラムと整合性が取れているべきです。そして最後に、教師の生涯にわたる学びの継続性を保障するために様々な学校段階を越えたカリキュラム間の一貫性と概念的な一貫性を保証する必要があります。期待される数多くの結果を評価する技術はまだ開発されていないかもしれませんが、子どもの学びとウェルビーイングの両方を含んだ子どもたちの育ち全体を価値づける新しい教育方法や評価方法が開発されるべきです。

このデザイン原則は、カリキュラムと評価の整合性を強化することに重点をおいたアイルランドによる2015年度改革「ジュニア・サイクル(中等教育)」に大きな影響を及ぼしました。評価の二重のアプローチとして、3年間の中教育における教室ベースの教科等の学びに対する評価と、外部評価としての国家認定試験が用いられました。このアプローチは、子どもたちの試験準備と創造的思考促進、参画型学習とより良い育ち、これらの適切なバランスを実現するためにデザインされました。学校における異なる種類の学習を認識し、尊重した上で、子どもたちそれぞれの教育的成果を総合的に評価することを可能とします。

整合性はカリキュラムにおけるあらゆる学校段階に影響を与えるので、カリキュラムが効果的に実施されているのかを検討するときには有益です(図5)。政策の意図、カリキュラム、そして評価の間に整合性があれば、意図されているカリキュラム、経験されているカリキュラム、評価されているカリキュラム、達成されているカリキュラムの間の齟齬を最小限に抑える、あるいはなくすることも可能となります。

## 過程に関するデザイン原則

### *Design principles for processes*

#### 10. 参画 (ENGAGEMENT)

カリキュラムの開発段階において、教師たち、子どもたち、その他関連するステークホルダーが積極的に参画することは、それらの人々がカリキュラムの実施段階において、当事者あるいは協力者として責任を引き受ける意識(オーナーシップ)を確実にするために極めて重要です。

子どもたちが学びの体験に深く没頭したり、学習に対して積極的な態度を育んだり、そして学び手としての自分をより深く理解したいと望む場合に、参画は必要不可欠なものです。他のステークホルダーの支持を得たり、認識、決断、実施段階で起き得る時間差を取り除いたり、教師たちが改革過程の初期から関わることで変化について行きやすく感じるためにも重要です。

参画の原則は、オンタリオ州(カナダ)のカリキュラム改革の中核をなしています。オンタリオ州では、カリキュラム開発の過程はその成果と同じく重要ととらえられています。それは、異なるステークホルダーの関与とオーナーシップを目に見えるようにし、それらの人々間の関係性を育めるようにするためです。核となる理解は以下の通りです:「カリキュラムは、その州内のすべての参加者なくして一つの視点から策定することはできません」。協議を重ねるカリキュラム・リ(再)デザインの過程においては、オンタリオ州では多種多様なステークホルダー、例えば、教育委員会、教育者、研究者、編集者やその他の人々の参画が行われます。集めた意見に基づいて、コンテンツエディター(編集者)が、ステークホルダーのグループで繰り返し共同開発してきたカリキュラムの文書やコースの草稿の準備・修正をします。このことで、協議から生まれた革新的なアイデアを即時に組み込むことを可能にします。

ステークホルダーの効果的な参画は、特に、タイムラグ(時間的なずれ)を最小にするのに重要です。さらに、次の4点への示唆も含んでいます:1)カリキュラム・オーバーロード(例えば、内容の削減への抵抗がある場合)、2)柔軟性と自律的権限(教師が与えられた自律的権限に対して教師たちが準備不足と感ずる場合)、3)公正性と埋め込まれる価値観(埋め込まれる価値観がその国/州によって共有される価値観を代表していない場合)、4)効果的な実施のためにカリキュラムをデザインすること(例えば、一般にその国/州が効果的で効率的な議論を始める準備ができていない場合)。

#### 11. 生徒エージェンシー(STUDENT AGENCY)

生徒エージェンシーを認めるカリキュラムは、学び手にとってのカリキュラムの妥当性を保証するよう、子どもたちがカリキュラムデザインと実施の過程に参加するために注意深くデザインされた場を子どもたちへ提供します。子どもたちを動機づけ、既知の知識、スキル、態度及び価値観に基づくことで、このようなカリキュラムは子どもたちに自身の学びに対するオーナーシップを感じられるようにします。子どもは、権限を与えられ、エージェンシーを認められるとき、何をいつ、そしてどのように学ぶのかに関して影響を与え、決定することができるようになり、それぞれの将来に向けて意味のある力を身につけるのです。

この原則は香港(中国)で進行中のカリキュラムの刷新を導いています。2014年から自主的な学びが推進されたため、子どもは自身の学びに一層責任を持つようになり、自らがより自主的な学び方を開拓しています。

生徒エージェンシーの原則は、カリキュラムの効果的な実施を保証するとともに、公正性の実現にもつながるものです。一方では、カリキュラムに価値観を埋め込むことにも関連しています。エージェンシーを認めるカリキュラムは、子どもたちの個人的な関心や目標及び願望に結びついたふさわしい価値観を子どもたち自身が発展させるような学びの経験を取り込みます。そのようなカリキュラムはまた、個々人の特別なニーズに合わせられ、子どもたちが次第にますます自主的になることで学習課題を達成する能力に自信を持ち、自己評価ができるようになり、自己の成長を見取り、見直し、省察するのに必要なスキルを育てます。

## 12. 教師エージェンシー(TEACHER AGENCY)

教師エージェンシーは、効果的にカリキュラムを共同デザインし実行するための専門的な知識、スキル、見識を用いるために教師たちへ与えられる裁量を意味します。

カリキュラムの開発と実施に関して教師エージェンシーを認めることは、オーバーロード、柔軟性、自律的権限、およびカリキュラムの効果的な実施に関わる課題との関係から重要なデザイン原則であることが浮かび上がってきています。

エージェンシーは教師に権限を付与するだけではありません。教師エージェンシーは、教師たちが早い段階で改革の過程に参画するのを後押しし、カリキュラムの実施段階で、リ(再)デザインされたカリキュラムに対する責任感と安心感を教師たちに与えるのです。教師エージェンシーの原則でデザインされたカリキュラムは、細かすぎる指導(そのため、教師たちの参画への意欲を減らす)と底の浅い指導(そのため、教師たちが責任過多に感じる)との間の適正なバランスをとることで、教師たちが教えと学びを調整できるようにします。それは子どもたちのニーズや関心に応じてなされ、教師たちがカリキュラムマネジメント全般に関して重要な決断をしたり、ローカルの資源、文脈と課題、そして何が最もうまくいくかに関して知識を生かす下支えをします。

エストニアでは、教師たちがシステムレベルで新しいカリキュラムのリ(再)デザインに関与することは、教師たち自身の新しいカリキュラムに対する理解とオーナーシップを確かにする上で重要となっています。国の改革の一端として、教師たちは学校のカリキュラム作成に参加しなければいけません。エストニア政府は、教師たちの自律的権限を学びと教えの過程にだけでなく、カリキュラムへの教師たち自身の視点と教師の意欲に対しても強調しています。その信念は、教師たちが自分たちをチェンジ・エージェントとして認識することがなければ、既に置き換えられてしまった内容やもはや適切ではなくなってしまった内容を教え続けることになるかもしれない、ということです。したがって、教師は、自分達が置かれている特定の状況で、求められていることに応じて行動するよう期待されているのです。

## 読者の手引き

### Reader's Guide

OECD Education 2030プロジェクトのカリキュラム・リ(再)デザインシリーズは6つのテーマ別報告書として発行され、複数の国や州で優先度が高いと指摘されたカリキュラムに関する課題をそれぞれの報告書で取り上げています。

6つのテーマ別報告書は:

- ・今の子どもの学びが未来を左右する: 21世紀型カリキュラムにむけて(OECD, 2020<sup>[26]</sup>)  
What Student Learn Matters: Towards a 21<sup>st</sup> Century Curriculum (OECD, 2020<sup>[26]</sup>)
- ・カリキュラム・オーバーロード: 解決への第一歩(OECD, 2020<sup>[15]</sup>)  
Curriculum Overload: A Way Forward (OECD, 2020<sup>[15]</sup>)
- ・カリキュラムをデザインして格差をなくし公正性を実現する: インクルーシブなカリキュラムに向けて  
Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum (OECD, 2021)

- ・カリキュラムの柔軟性と自律的権限(OECD, 近刊予定、仮タイトル)  
Curriculum Flexibility and Autonomy (OECD, forthcoming – title to be confirmed)
- ・カリキュラムに込められる価値観(OECD, 近刊予定、仮タイトル)  
Values Embedded in the Curriculum (OECD, forthcoming – title to be confirmed)
- ・カリキュラム・リ(再)デザインと実施のためのエコシステム・アプローチ(OECD, 近刊予定、仮タイトル)  
Ecosystem Approach to Curriculum Redesign and Implementation (OECD, forthcoming – title to be confirmed)

各報告書は政策策定者が上記6つの課題を取り上げる時に直面する(4つの章として記述される)4つの質問に沿って構成されています:

1. 国際比較研究からの示唆は何か?  
この章では対象となっているカリキュラムの課題に関する研究成果を統合し、そのことに関して既に知っていることと知らないことを洗い出します。この章は文献から抜き出した主要な概念を定義づけ、この課題の対策を怠ることによる諸問題や、エビデンスがあり有効的だと思われる実践例などを提示します。
2. 国際的な観点からどのように比較されるか?  
この章では対象となっているカリキュラムの課題に関連して各国がどのように比較されるかを複数のデータをもとに探ります。比較の基準となるデータはEducation 2030 カリキュラムに関する調査票(Policy Questionnaire on Curriculum)及びカリキュラムコンテンツマッピング(Curriculum Content Mapping)に基づいています。この他にも学習到達度調査(Programme for International Student Assessment)や国際教員指導環境調査(Teaching and Learning International Survey)、図表でみる教育(Education at a Glance)などOECDの調査から出ているデータに基づいています。
3. 各国の課題とその解決に向けた戦略は何か?  
この章では各国が経験する共通の課題と、その課題を乗り越えるための対策を紹介します。この章はカリキュラムに関する調査票や研究の文献から得た質的データをもとに記述されています。また各国から出ている多くの具体的な課題や対策の事例も使います。
4. 意図していない結果から各国が学んだ教訓は何か?  
カリキュラムに関する課題に対して政府が策定した施策や、その効果が研究の成果で裏付けられている対策などでも意図しない結果をもたらすかもしれません。国によってはこれらの戦略を用いた時に予期しない結果をもたらしたと報告しています。この章では各国の経験から得た反省点を明確にすることで、その経験から学べるようにします。

## 引用文献

- Alexander, R. and J. Flutter (2009), *Towards a new primary curriculum. part 1. past and present*, Cambridge Primary Review, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3460.0086>. [5]
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, MA. [7]
- Centre for Applied Special Technology (CAST) (2018), *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*, <http://udlguidelines.cast.org>. [18]
- Datnow, A. (2005), *Extending Educational Reform*, Routledge, New York, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203993965>. [9]
- Fullan, M. (2015), *Freedom to change: Four strategies to put your inner driver into overdrive*, Wiley, San Francisco. [10]
- Honig, M. (ed.) (2006), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*, State University of New York Press, New York. [20]
- Jackson, P. (ed.) (1992), *Organization of the curriculum*, Macmillan, New York. [13]
- Jackson, P. (1968), *Life in classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York.. [6]
- Kärner, A. et al. (2014), *Principal steps toward curricular freedom in Estonia*. [12]
- Kuiper, W. and Berkvens, J. (eds.) *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013. SLO, Enschede.
- Lehrer, R. and L. Schauble (2015), "Learning Progressions: The Whole World is NOT a Stage", *Science Education*, Vol. 99/3, pp. 432-437, <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21168>. [23]
- McLaughlin, M. (1990), "The RAND change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities", *Educational Researcher*, Vol. 19/9, pp. 1-16. [19]
- Neal, J. and Z. Neal (2013), "Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory", *Social Development*, pp. n/a-n/a, <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12018>. [8]
- Newton, P. and J. da Costa (2016), "School autonomy and 21st century learning: the Canadian context", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30/7, pp. 1279-1292, <http://dx.doi.org/10.1108/ijem-11-2015-0151>. [17]
- OECD (2020), *Curriculum overload: A way forward*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>. [15]
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an internconnected world?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>. [11]
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals | OECD iLibrary*, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en> (accessed on 13 November 2020). [14]
- OECD (2020). *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum*, OECD Publishing Paris, <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>. [26]

- OECD (2019), *OECD Future of Education 2030. Making physical education dynamic and inclusive for 2030. International curriculum analysis*. OECD Publishing, Paris, [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/oecd\\_future\\_of\\_education\\_2030\\_making\\_physical\\_dynamic\\_and\\_inclusive\\_for\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/oecd_future_of_education_2030_making_physical_dynamic_and_inclusive_for_2030.pdf). [4]
- OECD (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*, OECD Publishing, Paris, [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf). [1]
- OECD (2019), *OECD Learning Compass 2030. A series of Concept Notes*, OECD Publishing, Paris, [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf). [2]
- OECD Education and Skills YouTube channel (22 October 2019), *OECD Future of Education and Skills 2030: The new "normal" in education*, [https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph\\_Ko&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko&feature=youtu.be). [3]
- Penuel, W. and L. Shepard (2016), "Social Models of Learning and Assessment", in *The Handbook of Cognition and Assessment*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA, <http://dx.doi.org/10.1002/9781118956588.ch7>. [24]
- Saarivirta, T. and K. Kumpulainen (2016), "School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30/7, pp. 1268-1278, <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0146>. [16]
- Shepard, L., W. Penuel and J. Pellegrino (2018), "Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment", *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 37/1, pp. 21-34, <http://dx.doi.org/10.1111/emip.12189>. [25]
- Simon, M. et al. (2010), "A Developing Approach to Studying Students' Learning through Their Mathematical Activity", *Cognition and Instruction*, Vol. 28/1, pp. 70-112, <http://dx.doi.org/10.1080/07370000903430566>. [22]
- Simon, M. and R. Tzur (2004), "Explicating the Role of Mathematical Tasks in Conceptual Learning: An Elaboration of the Hypothetical Learning Trajectory", *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 6/2, pp. 91-104, [http://dx.doi.org/10.1207/s15327833mtl0602\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_2). [21]
- 安彦忠彦編(1999). カリキュラム研究入門(新版). 勁草書房 [27]

翻訳者・所属組織(五十音順 執筆時点)

秋田喜代美	学習院大学 文学部 教授
雨宮沙織	東京学芸大学次世代教育研究推進機構 助教
有井優太	東京大学大学院教育学研究科博士後期課程／日本学術振興会特別研究員
一柳智紀	新潟大学大学院教育学実践研究科 准教授
木村優	福井大学大学院連合教職開発研究科(連合教職大学院)教授
小玉重夫	東京大学大学院教育学研究科長 教育学部長 教授
酒井淳平	立命館宇治中学校・高等学校 数学科教諭
下郡啓夫	独立行政法人国立高等専門学校機構 函館工業高等専門学校 一般系 教授
滝本葉子	東京学芸大学次世代教育研究推進機構 専門研究員
柄本健太郎	武蔵大学 教職課程 特別招聘講師
土佐幸子	新潟大学教育学部 教授
豊田英嗣	東京学芸大学次世代教育研究推進機構 専門研究員
西村圭一	東京学芸大学大学院教育学研究科 教授
長谷川友香	東京学芸大学次世代教育研究推進機構 講師
花井渉	独立行政法人大学入試センター研究開発部 助教
松尾直博	東京学芸大学 教育学部 教授
松田恵示	東京学芸大学 理事・副学長
松原憲治	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
三河内彰子	東京大学大学院教育学研究科 特任助教
柳本一休	福井県鯖江市東陽中学校 数学科教諭

本報告書の訳出については、分担方式ではなく、下訳担当(長谷川、三河内)の後、以上に記す訳者が参加してすべての訳を相互にチェックする研究会を実施した。その研究会にはOECD日本共同研究の一環として、OECD教育スキル局E2030プロジェクトマネージャー田熊美保氏自身にも参画して助言いただいた。

本報告書については、文部科学省初等中等教育局関係部署にあらかじめご閲読いただいている。