

フィンランドの学校における教科横断的なカリキュラムづくりの取組

発表者 中田 正弘（白百合女子大学）、坂田 哲人（大妻女子大学）、町支 大祐（帝京大学）

Key Word カリキュラム・マネジメント、教師協働、教科横断的、教師の能力開発、フィンランド

I. フィンランドにおける学校教育の特徴と変化

毎年発表される世界幸福度報告（World Happiness Report）において常に上位でランクインしているフィンランドは、教育の取組においてもその様子が積極的に日本に紹介されている国の1つである。フィンランドは、人口、経済規模、あるいは学校教育制度でも日本とは大きく異なるものの、それでも他国の実践と日本のそれとを比較することによって、日本の学校教育における課題や手立てを相対的に理解することができる。

本稿では、2014年に改訂されたフィンランドの新しいナショナル・コア・カリキュラムの内容と、それを受けての学校における実践に着目する。カリキュラム改訂の過程は、2012年より開始され、3つのレベル（学校・基礎自治体・国）で議論され、また児童生徒たちも調査を通じて参加するなど、多くの関係者によって作られた特徴を持つことが紹介されている（Halinen、2018）。

この過程を経て制定された2014年のナショナル・コア・カリキュラムでは、児童生徒の学びに対する主体性（Agency in the process of learning）を高め、教科横断型の学習を重視するとともに、学びの成果を評価することが求められると示されている（Halinen、2018）。教科横断型の学習としては現象ベースの教育（Phenomenon Based Learning）を取り入れたが、このことは「教科ごとの学習を減らしていくことになった」とも評価され、フィンランド国外では驚きをもって受け止められ、（若干の誤解を含め）説明に追われたようである（北川・高木、2020）。

北川・高木（2020）は、このナショナル・コア・カリキュラムの改訂（2016年施行）によって定められた内容を理解することは、日本の学習指導要領（2018年）の動きを見通すことにつながると述べている。本調査研究で目指すところが、日本における今後の展開における示唆を得ることにつながるだろうと考えるに至った。

II. フィンランドにおける学校訪問調査の目的

今回の学習指導要領において、カリキュラム・マネジメントは、その理念を実現する上で重要な取組であるとされている（中教審2015）。一方で、その具体的な内容が分かりづらいとの指摘もある（田村2019）。また、カリキュラム・マネジメントがこれまで学校内で行われてきた取組と異なるものであるならば、そのための能力開発の機会が必要となる可能性も高い。そうした機会のあり方についても、現状は知見が蓄積されていない状況である。そこで、これらに関する実践的な知見を得るため、フィンランドにおけるカリキュラムの運営等について訪問調査を行った。フィンランドを対象とした理由は、前節にて示したナショナル・コア・カリキュラムの改訂が、我が国における今次の学習指導要領改訂と理念等の面で近接したものであり、参考となる知見が得られる可能性が高いと考えたからである。なお、当初は、4校（小学校、小中一貫校、高校、特別支援学校）を訪問調査する予定だったが、コロナウイルス感染の拡大に伴い、小学校及び高校の2校のみの訪問調査となった。

1. Salon lukio（サロ高等学校）における取組事例 <訪問日：2020年3月4日（水）>

訪問者：中田正弘、町支大祐、荒巻恵子（帝京大学）、矢田 匠（ユバスキュラ大学、コーディネーター・通訳）

対 応：Juha-Markus Kointinen 校長、Lisa Paavilainen 副校長、

Saija Hongisto-Peltomaa先生（コーディネーター）

住 所：Kaherinkatu 2 24130 Salo

Web：https://www.salo.fi/paivahoito/jakoulutus/lukiokoulutus/lukiot/salonlukio/

(1) 訪問校のカリキュラム、教育課程について（主に校長・副校長より）

- ・図1は本校のカリキュラム一覧である。①が必修(20単位)、中央の②がコアカリキュラムのオプション（選択必修）であり、選択できる普通教科となっている。また、③は学校指定の科目であるが、教科と紐づけられている。下欄④は、大学や民間からの基金を得て行っている講座（自由科目）であり、特に教科等に紐づけられてはいない。
- ・今次ナショナル・コア・カリキュラムでは、普通高校において最低75コース提供することが示されている。小さな学校では学校間をまたいでこの75コースを提供している。サロ高校では、単独で75コースを実現できており、生徒らは3年間に4つの重点領域（スポーツ等）の中から単位履修する。

図1 カリキュラム一覧

(2) 教科横断的なカリキュラムづくり

- ・サロ高校では、1年間に3回以上の協働的な授業実践（基本はティームティーチング）の実施を義務付けているが、それ以上に行うかどうか、といった点については教師の自律的な意思が尊重されている。
- ・教科横断的な学習のテーマは、学校が3つを設定し、教師がそれに参加するスタイルになっている。
- ・サロ高校を含め、フィンランドの多くの学校では、生活の中にある現象をテーマにした学習（フェノメノン・ベースド・スタディと説明があった）を重視している。今回のナショナル・コア・カリキュラム改訂でその実施が推奨されているが、サロ高校ではすでに10年の実績がある。
- ・こうした取組を行ううえでの重要な理念が「世界はサブジェクトに分けられない」という点にある。サブジェクトから学んだことだけでは、世界が見えないと考えているとのことである。生徒に、教科の枠にとらわれない、より大きな構造で現象を捉えるという経験をさせることを意図している。ここで扱われているのは、いわゆるオーセンティックなマテリアルであると考えられる。

(3) 教科横断的な授業の実施体制

- ・訪問時に参観したフェノメノン・ベースドな実践（セクシャリティをテーマとしたもの、図1の③の領域）については、生物、性的な健康、社会、歴史、心理学、カルチュラルサイエンス、音楽関係、文学、哲学や地理など、多様な専門を持った教師が関わっていた時もあったという。それ以外にホモセクシャルのゲストも呼ぶ機会がある。こうした学校内外の人材との調整の仕事などを中心的に行うコーディネーター役の教師が存在する。テーマを最初に提案したり、最初に参加したりするなど、テーマに強い関心を持つ教師がコーディネーターになるケースが多い。ただし、このコーディネーターについては、その役割を果たすための特定のポジションが存在しているわけではない。対応してくれたPeltomaa先生も同様である。
- ・管理職の関与としては、予算として使う基金の獲得、特に民間企業からの資金の獲得に関わるマネジメントを中心にしている。こうした資金の獲得につながる実践のアイデアを得る上でも、管理職と教師の間でのコミュニケーションは欠かせないものであると認識されている。

(4) 協働的な取組に伴う教師の能力開発

- ・発表者らは、こうした協働的な取組を行う（コーディネートする、参画する、カリキュラムを編成するなど）うえでは、それ相応のスキルや能力が必要であり、その獲得のための機会も必要ではないかと考えたが、その意味での教員研修等は確認できなかった。Peltomaa先生によれば、そうした力（対話の場を設ける、空間をつくりだす、人をつなげるなどの力）は経験から学んで獲得しているとのことであった。コーディネートにおいて必要な要素は、教師間の「対話」であるという認識を持っており、その機会を重視していた。

- ・また、協働的な取組に参加しない教師もいるが、一定の条件（前述した年間3件のチームティーチング）を満たしていれば、それ以上は学校としては強制していない。協働的な取組を行う権利も、行わない権利も保障している。しかし、教師協働による教科横断的な授業の評判が保護者等に伝わることによって、行わないと考えていた教師に変化が生じることもあり、自然な広がり期待しているとのことであった。

2. Keski-Palokan koulu ケスキパロカンコウル（ユバスキュラ）における取組事例〈訪問日：2020年3月9日（月）〉

訪問者：中田正弘、町支大祐（帝京大学）、矢田 匠（ユバスキュラ大学、コーディネーター・通訳）

対応：Esa Jaakkola 校長 及び Joni Rikman 先生（5年XL組担任 ※5学級ありD.E組を合わせXL組としている）

所在地：Saarijärventie 56 40270 Palokka, Web：https://peda.net/jyvaskyla/keski-palokankoulu>

(1) 教師の協働及び教科横断的な取組を可能にするための時間割の工夫

- ・校長は自身のこれまでの経験から、教師の協働による教育活動、教科横断的なカリキュラムづくりの効果を実感し、経営方針としている。ナショナル・コア・カリキュラム改訂により教師協働による横断的な授業実践が求められているが、むしろ各学校での取組が先行していたことを指摘している。
- ・校長から最初に提示されたのは、週の時間割表である(図2)。

図2 4Dクラスの1週間の時間割表

- ・同一学年に複数の学級があるが、これは4Dクラスの1週間の時間割表である。縦軸は授業時間、横軸は曜日となっており、中に示されているのが科目名である。そして、図中のeheyttetty（最適化）と書かれた緑の部分、各教師の裁量が大きく認められている時間である。火曜日と木曜日の2回、9時から12時15分までの枠として設定されている。

(2) 校長から提案しつつ、教師の強みを認めて生かす

- ・前述した通り、図2の緑の時間帯は、各教師の裁量が大きく認められている時間である。この時間の活用例として、次のような事例の紹介があった。
 - * 授業の遅れを取り戻すなど調整の時間として使う。
 - * 複数教師が協働的に教科横断的な授業を行う。
 - * 一人の教師が、授業内容を横断的に組み立てて行う。
 - * いわゆる教科担任のように、教師が自分の得意分野を生かして授業交換をする。
- ・校長の方針に基づいて協働的な取組を推奨する一方で、一人で授業を行うことを志向する教師の考え方も尊重している。教師それぞれの経験や強みを生かし交流していくことが重視されている。

(3) 校長からの提案によるチーム・ティーチングをベースとした協働的な実践〈5年XL組の取組〉

- ・校長は、チーム・ティーチングをベースとした学級編成を教師たちに提案し、それに賛同したJoni Rikman先生を中心に、2人の担任がいる5年XL組が作られていた(生徒数は2学級分相当。教室は校舎の屋根裏を改修)。この背景には、教育的ニーズが多様化する中で、25人を一人の担任で指導する以上に、2人で50人を指導する体制のほうが、様々な課題に対応しやすく、かつ協働的な実践が可能になるという校長の考えが根底にある。ただし訪問時点では、このスタイルの学級は、5年XL組のみであった。
- ・実際にこのクラスでは、宗教、工作、数学、音楽の教師、そして2人の担任教師が協力して授業を行っている。生徒指導が得意な教師、学習を組織することが得意な教師、それぞれの強みを生かすことをコラボレーションの大事な要件としている。教師の協働によるプロジェクトベースな授業を重視し、教科学習に関わらず、例えば新入生会歓迎のパーティーも生徒たちに企画させるなどの取組を行っている。我々が参観した数学の授業では、全体指導の

後、一人の担任の下で20名ほどが個別の学習に取り組み、もう一人が、数学の苦手な7～8名の子どもの個別指導に当たり、さらに数学の得意な生徒を数学担当の教師が別のスペースで指導を行うという指導形態をとっていた。

(4) 協働的な取組に伴う課題と教師の能力開発

- ・校長としては、図2の緑の枠のような環境整備を進め、協働的な実践の広がりを願っている状況にある。課題は、教師間の打合せをどのようにとるかという点である。次のような話があった。
 - *フィンランドの仕組みとして、教師は、24コマ授業を行うことが標準になっている。そのための準備として12時間あるが、必ずしも学校にいなくてもよいことになっている。
 - *また、3時間は、基本的には学校にいて教師間や保護者との対話にあててもいい調整の時間になっている。これは学校にいなくてはならない時間であり、先の12時間とは違う。しかし、この時間の具体的な使い方は自律的な判断に任されており、指示することはできない。そのため、必ずしも協働のための教師間連携、打合せができる状態にはなっておらず、そこに課題を感じている。
- ・Joni Rikman先生によれば、いわゆる校内研修等の仕組みはなく、教師の学びのために取られている時間は、年に3日のEducatin Day(研修日)だけである。むしろ、日常的な実践交流が盛んで、Facebook groupを通じて実践のアイデアを相互に得ている。また、学年の教師間の連絡もスマートフォンアプリ等のツールを使って柔軟に行っている。

まとめに代えて

- ・日本の学習指導要領で概念規定されているカリキュラム・マネジメントを意味する言葉はないが、教科横断的な(インター・ディシプリナリー)取組は、ナショナル・コア・カリキュラムによる推奨もあって、積極的に実践されていた。そのため、地方自治体や学校長は、協働的な取組、教科横断的なカリキュラムづくりを可能にするための学校経営上の施策として、例えば、時間割の設定やカリキュラム構成などに工夫を加えている。
- ・また、訪問した2校では、教科横断的なカリキュラムづくりのために、教師が一丸となって統一的に何かの取組を行うということはなく、それぞれの経験や強みを生かし、コラボレーションしながら実践の幅を広げていく環境が整えられていた。逆に言うと、各自に何らかの取組を強いるという方法が用いられていないため、一人で取り組みたい教師にも、それが認められていた。
- ・カリキュラム・マネジメントを進める能力開発については、特別な研修が、行政機関或いは校内で組織され実施されるという実態は把握できなかった。教師同士の対話や実践交流を通じたコミュニケーションは、実践のための調整の場になっているとともに、そうした経験の中で教師が力を養っている可能性も高い。ただし、対話の時間をいかに設定していくかについては、日本と同様に、課題の一つとして語られていた。多忙を極める日本とは異なる状況ではあるが、自律性を重視するからこそ、共通の場や時間を設定しづらいという課題が語られていた。

※本研究は、科学研究「教師の組織的な学習を通じたカリキュラム・マネジメント能力の開発に関する実証的研究」(基盤研究C、2019-2021年度、課題番号19K02513、研究代表：中田正弘)の一環として実施したものである。

〈引用・参考文献〉

- Ilmeri Halinen(2018) The New Educational Curriculum in Finland, Improving the Quality of Childhood in Europe Vol. 7 Chapter 6, Alliance for Childhood European Network Group
- 北川達夫・高木展郎(2020) フィンランド×日本の教育はどこへ向かうのか、三省堂
- 中央教育審議会(2015)「教育課程部会 論点整理」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_ic_sFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf, 2020年7月18日最終閲覧)
- 田村学(2019)「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント、文溪堂