

テキスト

カリキュラムの定義と重要性

信州大学学術研究院教育学系・森下 孟

学校教育や大学教育の現場では、「カリキュラム」という語が日常的に用いられている。しかし、多くの場合、それは年間指導計画やシラバス、あるいは教科書の配列といった、比較的表面的なレベルで理解されているにすぎないことが多い。カリキュラムという概念を厳密に検討してみると、それは単なる「授業の並び」ではなく、教育目的を達成するために構想された学習経験の体系そのものを意味していることがわかる。言い換えれば、カリキュラムとは教育という営み全体を支える「設計図」であり、どのような学習目標を掲げ、どのような学習活動をどの順序で配置し、どのように評価するかを総合的に示す枠組みである。

今日の教育を取り巻く状況は、かつてないほど複雑化している。学習者の多様化、インクルーシブ教育や特別支援教育の充実、ICT や生成 AI を含むデジタル技術の導入、資質・能力ベースのカリキュラムへの転換、探究的な学びや協働的な学びの重視、学校と地域社会の連携など、さまざまな要請が同時並行的に存在している。これらは単に個々の授業を工夫するだけでは対応しきれず、教育課程全体をどのように設計し直すかという課題に直結している。その意味で、「カリキュラム」を理解し、批判的に検討し、必要に応じて再設計できる能力は、すべての教育実践者に不可欠な専門性であると言える。

1. カリキュラムの定義

「カリキュラム (curriculum)」という語は、ラテン語で「走るコース」「競走路」を意味する言葉に由来している。この語源が示すように、本来のカリキュラムとは、学習者が辿る学びの道筋を指す概念である。歴史的には、学校で教える教科と授業時数の配列を意味する「教育課程」とほぼ同義に用いられてきたが、現代のカリキュラム論では、教育目的を実現するために構想された学習経験の総体として理解されることが多い。

カリキュラムを構成する主要な要素としては、少なくとも、学習目標、教材や学習資源、学習活動や指導方法、学習評価、そしてそれらを支える学習環境が挙げられる。学習目標は、教育が最終的にめざす学習者の姿を描き出すものであり、どのような知識や技能を身につけ、どのような態度や価値観を形成していることが望ましいのかを示す。教材や学習資源は、教科書やプリントなどの紙媒体だけでなく、デジタル教材、オンラインコンテンツ、地域の人材や文化資源など、学びを支えるあらゆる資源を含んでいる。学習活動や指導方法は、講義形式の説明だけでなく、グループワーク、ディスカッション、プロジェクト学習、実験・実習、フィールドワーク、オンライン協働学習など、多様な形をとりうる。

学習評価は、学習者が目標にどの程度到達したかを把握するための方法と基準を指し、ペ

一パートテストのような一斉試験だけではなく、パフォーマンス評価、ループリックによる評価、ポートフォリオ評価、自己評価や相互評価など、多様な形式が存在する。また、学習環境には、時間割、教室の配置、机や椅子の並び、ICT機器の配置、学校全体の風土や人間関係、学習支援スタッフの配置などが含まれる。これらは一見すると周辺的な要因のように見えるが、実際には学習者の行動やコミュニケーションに大きな影響を与えるため、カリキュラムの一部とみなすことができる。

重要なのは、これらの要素がばらばらに存在するのではなく、相互に整合的にデザインされて初めてカリキュラムとして機能するという点である。学習目標と評価が対応していないければ、評価は学習を支援するものにならず、逆に学習者の意欲を損なう可能性さえある。教材や指導方法が学習者の実態に合っていないければ、学習目標そのものが何の意味もなさないものになってしまう。したがって、カリキュラムとは、単に「何を教えるか」のリストではなく、「何を、なぜ、どのように、どの順序で教え、どのように評価し、どのような環境で支えるか」を総合的に設計した体系であると理解する必要がある。

2. カリキュラムの意義

カリキュラムが教育実践にもたらす意義は多岐にわたるが、ここでは特に、以下の4つの観点から整理しておきたい。

2.1. 教育の一貫性の保障

学校には複数の教員が在籍しており、それぞれの専門や経験、授業スタイルは多様である。多様であること自体は望ましい側面もあるが、学年や学級によって学習内容や到達度に大きなばらつきが生じると、教育機会の平等が損なわれる。そのため、共通の学習目標と内容配列、評価基準を定めることにより、どの教員が担当しても一定の水準と方向性が確保されることが重要である。したがって、カリキュラムは、個々の授業をつなぎ、全体として意味のある学習経験にするための骨格として機能するものである。

2.2. インクルーシブな学習環境の構築

カリキュラムはインクルーシブな学習環境を構築するための基盤となる。現代の教室には、学力、言語、文化的背景、障害の有無、ジェンダー、家庭状況など、さまざまな違いをもつ学習者が共に学んでいる。こうした多様性に対応するためには、個々の教員の工夫に任せただけでなく、学校として、多様な学び方や表現方法をあらかじめ見込んだカリキュラムを整備することが求められる。UDL (Universal Design for Learning : ユニバーサルデザインによる学び) の考え方に対しては、情報の提示方法を一つに限定せず、視覚的・聴覚的・身体的な活動を組み合わせたり、学習者が学びを表現する方法も作文、プレゼンテーション、作品制作など複数用意したりすることが推奨される。このような配慮がカリキュラムレベルで確保されていれば、「特別なニーズ」をもつ一部の子どものためではなく、すべての学習者にとって学びやすい環境が実現する。

2.3. 教育の質保障と説明責任

学校や大学は、社会に対して教育の成果を説明する責任を負っているが、その際、どのような理念に基づき、どのような目標を掲げ、どのような学習経験を提供しているかを明示する必要がある。カリキュラムが体系的に整備されていれば、教育内容や評価方法を外部に説明しやすくなるだけでなく、内部においても自己点検・自己評価や第三者評価の基盤となる。また、カリキュラムに基づく学習評価の結果や学習ログの分析は、教育改善に向けたエビデンスとして重要である。単発の授業改善ではなく、カリキュラム全体を対象とした質保証の枠組みを構築することが求められる。

2.4. 教員の専門性向上

カリキュラムが明確に文書化されている学校では、教員同士が目標や内容、評価について議論しやすくなり、共同で単元を開発したり、他者の授業を参観したりする文化が生まれやすい。カリキュラムをめぐる話し合いは、教育観や指導観を共有し、専門性を磨く場ともなりうる。逆に、カリキュラムが不透明なまま各教員に任せられている状況では、個々の授業が孤立し、専門性が組織的に共有されにくい。カリキュラムをめぐる対話が、学校組織における学び合いの文化を形成するという点にも注目する必要がある。

以上のように、カリキュラムは、教育の一貫性、多様性への対応、質保証、教員の専門性といった複数の側面を結びつける中核的な概念であり、教育実践を分析し改善するための重要な手がかりとなる。

3. カリキュラムの種類

カリキュラムという概念をより深く理解するためには、その種類やレベルを区別して考えることが有効である。ここでは、代表的な3つの観点からカリキュラムの種類を整理する。

3.1. 顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラム

顕在的カリキュラムとは、学習指導要領や教育課程表、シラバス、学年別指導計画などに明示されている、いわば「公式の」カリキュラムである。これに対して潜在的カリキュラムとは、文書としては明示されていないものの、学校の慣行や文化、評価のされ方、教師と児童生徒の関係性、時間の使い方などを通じて学習者に伝わっている価値や規範の集合を指す。たとえば、授業は常に教師が一方的に話し、生徒は黙って聞くことが当たり前である学校では、「従順であること」や「静かにしていること」が暗黙の学習目標になっている可能性がある。このような潜在的カリキュラムは、顕在的カリキュラムの意図と一致する場合もあれば、むしろそれを阻害する方向に働く場合もある。そのため、カリキュラムを考える際には、文書に書かれた内容だけでなく、学校文化や教室の雰囲気なども含めてとらえることが重要である。また、ある領域が全く扱われていない場合、それは「ヌル・カリキュラム」と呼ばれ、その領域が教育上どのような位置づけを与えられているのかを考える手がかりとなる。

3.2. 制度レベルと学校レベル

多くの国や地域では、国あるいは自治体レベルで教育課程に関する基準が定められてお

り、これをナショナル・カリキュラムやコア・カリキュラムと呼ぶことがある。一方、各学校はこの基準に基づきつつ、学校の教育目標や児童生徒の実態、地域の特性に応じて「学校カリキュラム」を編成する。近年、「スクール・ベースド・カリキュラム」という考え方が重視されているが、これは、学校が単に上位の基準を受け身で適用するのではなく、自校の文脈に合わせて主体的にカリキュラムを構成するべきだという発想に立つものである。さらに教員個人の授業レベルにおいても、単元構成や教材研究を通して「マイクロカリキュラム」が形成されており、カリキュラムは多層構造をもつ概念であると理解できる。

3.3. 教科構成や学習内容の構造

伝統的なカリキュラムは、国語、算数（数学）、理科、社会といった教科ごとに知識を体系化する「分科型カリキュラム」の形をとってきた。しかし、現代の課題に対応するためには、教科の枠を超えた「統合カリキュラム」や「教科横断的なカリキュラム」が必要だと指摘されている。総合的な学習の時間や探究の時間は、まさに複数の教科や領域を統合して現実世界の課題に取り組む場として位置づけられている。

学習内容の構造に着目すると、学習を小さな単元に分けて順に習得していくモジュール型カリキュラムや、ある概念を学年をまたいで何度も深めながら扱うスパイラル型カリキュラムなどの設計が考えられている。近年では、「コンピテンシー・ベースド・カリキュラム」のように、知識だけでなくスキルや態度を含む能力を軸にカリキュラムを設計する動きも広がっている。

さらに、学習形態に着目すれば、対面授業を中心とするカリキュラムだけでなく、オンライン学習と対面学習を組み合わせたブレンデッド・ラーニング型のカリキュラムや、完全オンライン型のカリキュラム、反転授業を前提としたカリキュラムなども存在する。これらは単に授業形態の違いというよりも、「学習時間」や「学習空間」をどのように設計するかという観点から、カリキュラムの新しい可能性を開くものもある。

このように、カリキュラムにはさまざまな種類があり、どの分類軸に注目するかによって見え方が変わる。自校のカリキュラムを検討する際には、顕在的な文書だけではなく、潜在的な文化や実践も含めて捉えること、制度レベルと学校レベルとの関係を意識すること、知識中心かコンピテンシー中心か、分科型か統合型か、対面中心かブレンデッドかといった観点から、カリキュラムの構造を多角的に分析する姿勢が重要である。

4. 教育工学的アプローチとカリキュラム

カリキュラムの設計や改善を考えるとき、教育工学的アプローチは有効な枠組みを提供する。教育工学は、教育における諸問題を、方法と技術の観点から科学的かつ体系的に解明し、改善することを目的とする学問領域であり、その背景には「工学的アプローチ」という考え方がある。

工学的アプローチとは、教育を個々の教師の勘や経験に委ねられた属人的な技術ではなく、ある程度設計可能で、分析可能で、改善可能な対象として扱う発想である。工学

の基本理念である、目的から設計すること、限られた条件のなかでよりよい解決策を追求すること、検証可能な形で効果を評価すること、改善を前提としたサイクルを回し続けること、といった特徴を教育に適用しようとする考え方であると言える。すなわち、教育における「うまいといった」「なんとなくよかった」という印象論にとどまらず、どのような目標のもとに、どのような学習活動や教材を組み合わせ、どのような評価を行った結果、どのような成果が得られたのかを構造的に捉えようとする姿勢が、工学的アプローチの核にある。

教育工学の代表的な実践枠組みとしてインストラクショナル・デザイン（ID）がある。IDは、学習者の特性やニーズを分析し、学習目標を明確化し、その達成に向けた教材や活動を設計し、実施し、評価するプロセスを体系化したものであり、ADDIE モデル（分析・設計・開発・実施・評価）に象徴される。カリキュラムを ID の観点から見ると、まず学習者と学習環境の分析を行い、どのような資質・能力を育成したいのかという目標を定め、その目標と整合する評価基準を設定したうえで、学習活動や教材を逆向きに配置していくという手順になる。この発想は、カリキュラム論で重視されるバックワードデザインとも重なっており、カリキュラムと教育工学は高い親和性をもっている。

教育工学はまた、メディアやテクノロジーを学習に統合する視点を提供する。現代のカリキュラムは、紙の教科書だけで完結するものではなく、動画教材、学習管理システム（LMS）、オンラインテスト、協働編集ツール、シミュレーション、e ポートフォリオ、さらには生成 AI など、多様なデジタル資源とつながっている。工学的アプローチに立つ教育工学は、これらのメディアの特性と学習課題の要求を分析し、どの局面でどのメディアを用いるのが妥当かを設計する。たとえば、概念導入の段階では動画で直観的な理解を促し、理解深化の段階ではシミュレーションや問題演習を用いて試行錯誤を支え、まとめと省察の段階ではポートフォリオの記述やプレゼンテーションを位置づけるといった、学習プロセスとメディア活用を一体的に設計することが可能になる。

さらに近年では、学習分析（ラーニング・アナリティクス）や生成 AI を用いたデータ駆動型の教育工学的手法が発展している。学習ログやテスト結果、提出物、授業記録映像などを分析することで、学習者がどこでつまずきやすいのか、どのような活動が理解を深めているのかといった傾向を把握し、カリキュラムの再設計に活かすことができる。たとえば、ある単元で多くの学習者が同じ概念で誤答していることがわかれれば、その単元の目標の設定や説明の順序、活動の配列、評価観点などをカリキュラムレベルで見直す根拠となる。このように、工学的アプローチは、カリキュラムを設計する段階だけでなく、評価と改善の段階にも関わる包括的な視点である。

一方で、教育研究のなかには、工学的アプローチとは対照的な「羅生門的アプローチ」と呼ばれる考え方も存在する。これは、芥川龍之介の『羅生門』が、ひとつの出来事を複数の語り手の視点から描く構造をもっていることに由来する名称であり、教育実践を单一の「真実」としてではなく、互いに食い違う複数の物語として捉えようとする方法である。羅生門的アプローチは、授業や学校生活の経験が、教師と子ども、保護者、管理職、地域住民とい

ったさまざまな立場から異なる意味づけをされていることに注目する。たとえば、あるカリキュラム改革が「成功」と評価されている一方で、一部の子どもにとっては負担の増加として経験されているかもしれないし、ある教師にとっては専門性を発揮できる好機である一方で、別の教師には不安とストレスの源になっているかもしれない。羅生門的アプローチは、このような多声性をむしろ積極的にすくい上げ、質的データやナラティブな記述を通じて、カリキュラムが現場の中でどのように受け止められ、どのように変形されているのかを描き出そうとする。

工学的アプローチと羅生門的アプローチは、教育を理解し、改善しようとする方向性において共通点をもつが、前提としている世界観や重視する方法は対照的である。工学的アプローチは、複雑な現実を一定程度整理し、共通の目標や基準を設定し、その達成度を測定しながら「よりよい設計」を探ろうとする。そこでは、ある程度の標準化や一般化が志向される。一方、羅生門的アプローチは、標準化や一般化の裏側で切り捨てられがちな個々の経験や少數者の声、矛盾や葛藤にあえて目を向ける。そこでは、ひとつの「正しい設計」を見いだすことよりも、カリキュラムをめぐる多様な語りを比較し、そのズレや食い違いから、教育の権力性や政治性、価値の対立を読み解かれる。

では、このような対照性を踏まえたとき、なぜあえて工学的アプローチをとる意義があるのか。第一に、工学的アプローチは、カリキュラムを具体的に「どう変えるか」を考えための言語と手順を与えてくれる。羅生門的アプローチが多様な声や経験を可視化することに優れているのに対し、工学的アプローチは、そこから導かれる課題に対して、どの要素（目標、内容、方法、評価、環境）をどのように設計し直せばよいかを構造的に考えることを可能にする。第二に、工学的アプローチは、カリキュラム改善のプロセスを教員集団の共有財産にしやすい。設計手順や評価の枠組みが明示されていれば、新たに加わった教員や異動してきた教員とも共通言語で議論できるようになり、「暗黙の了解」に頼らない協働的なカリキュラム開発が進めやすくなる。第三に、工学的アプローチは、教育の質保証と説明責任の観点からも有効である。目的と手段、結果の関係が明示されれば、外部に対しても、なぜこのようなカリキュラムを採用しているのか、その効果はどのように検証されているのかを説明しやすい。

以上のように、工学的アプローチと羅生門的アプローチは、教育を理解し改善するための二つの異なるレンズである。カリキュラムを検討する際には、多様な物語に耳を傾ける羅生門的感性をもちつつも、それを学校や授業を実際に変えていく設計へと結びつける工学的アプローチを活用することが重要である。

最後に、受講者には、自校のカリキュラムや自らが関わる教育プログラムを、本講義で扱った視点から批判的に分析し、学習者の多様なニーズに応じて改善案を構想していくことが求められる。カリキュラムは一度作って終わりの「完成品」ではなく、実践と対話を通じて絶えず更新されるべき「生きた構造」であるという認識をもって、日々の教育実践に臨む

ことが重要である。