

原著論文

# 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：カリキュラム・マネジメントの視点から

## Efforts to Develop of The Interdisciplinary Curriculum in Finnish schools: From Perspectives on Curriculum Management

中田 正弘 (白百合女子大学) ・ 坂田 哲人 (大妻女子大学)  
Nakada Masahiro (Shirayuri University) ・ Sakata Tetsuhito (Otsuma Women's University)

町支 大祐 (帝京大学) ・ 荒巻 恵子 (帝京大学)  
Choshi Daisuke (Teikyo University) ・ Aramaki Keiko (Teikyo University)

2017・2018年に学習指導要領が改訂され、コンテンツベースから、資質・能力育成型の教育に変わろうとしている。そのため、育成すべき資質・能力を明確にし、教育課程を基に組織的・計画的に教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントへの期待が高まっている。一方で、その内容の分かりにくさ、それを推進する教師の能力開発に関する研究蓄積の不十分さなどが課題として存在する。本研究は、こうした課題に関して有効な知見を得るために、フィンランドでの取組を訪問調査した。

結果、カリキュラム・マネジメント実践の実質化のためには、週時間割の工夫などをはじめとした組織マネジメント、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及びその場の確保が必要であること、またこれらは能力開発のうえでも重要であることなどが確認された。

### 1. 本研究の目的

本研究は、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について、訪問調査を通じて得られた知見を提供することを目的としている<sup>注1)</sup>。

今回改訂された我が国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(中央教育審議会答申,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(田村学,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、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、高等学校、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、小学校及び高等学校の2校のみの訪問調査となった。

### 2. フィンランドの学校教育

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ひとつである。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。

まず、フィンランドの教育文化省の資料等を基に、フィンランドの学校教育について概観しておきたい<sup>注2)</sup>。

フィンランドの学校教育は、全ての人が平等に質の高い教育や訓練を受けられ、民族的背景や年齢、貧富の差や居住地に関係なく、同じ教育の機会が可能でなければならないことを基本原則としている。初等教育前教育から高等教育にいたる、すべての教育課程において教育費は無償となっており、初等教育前教育と初等教育においては、教科書や給食、遠隔地に暮らす児童の送迎も、保護者の負担なく無料で提供される。

フィンランドの教育制度は、「行き止まりのない教育制度」(図1)として学び続ける生涯学習に焦点を当てていることに特徴があり、学ぶ機会はいつでも、どこでも、生涯を通して続けられるようになっている。大部分の教育機関は公的資金によるもので、初等・中等教育を提供しているほとんどの教育機関は自治体、またはいくつかの自治体を管轄する地域 (alue) の行政機関によって管理されている。教育財源に関しては、国と地域がその責任を担う。私立学校についても、公立学校との違いはなく、公的資金が投じられている。また公私立学校ともに国の教育カリキュラムに沿い、その内容を遂行している。

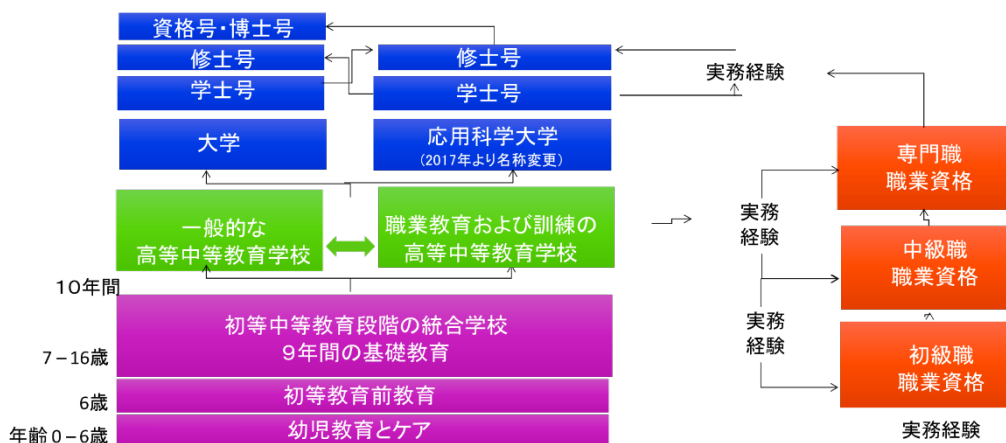


図1 フィンランドの「行き止まりのない教育制度」(フィンランド教育文化省,2020)

初等教育前教育と初等教育は自治体ベースで行われるもので、法に基づき政府から予算配分が行われる。予算額はその自治体に住む6～15歳の子ども数と自治体ごとの状況に応じて政府からの配当を受ける。ただし、この額面の使い方は厳密なものではなく、これをどのように使うかは、それぞれの自治体に任されている。法に基づき政府から配当を受ける自治体ベースのサービス全体のコストの割合は、およそ3分の1である。一般的な中等教育学校と職業教育および訓練のための中等教育学校については、学校から報告される生徒数と教育文化省が算出する生徒一人あたりのコストによってその資金配当が行われる。

国の教育機関は教育文化省 (the Ministry of Education and Culture) とフィンランド国家教育庁 (the Finnish National Agency for Education) のふたつあり、地域の役所と教育機関をつなぐ重要な役割を担う。教育文化省は教育政策に関する管轄で、一方、フィンランド国家教育庁は、その政策指針の施行に携わる。双方ともに初等教育前教育、初等教育、中等教育、高等教育および成人教育における教育の目的、内容、手段の推進を行う。教育機関の管理は、地域の自治体が自治体単位で責任を担っている。自治体は財源の確保、教育カリキュラム、人材確保などの決定権をもつ。また自治体は自由に各校に決定権を委ねることができる。典型的な例は、校長がその学校のスタッフ採用の決定を行うことができることである。

また、学校教育の自律性がすべての教育課程段階に対して高く、教育者は具体的な学習計画と教育内容の質と効果について責任を担う。例えば1クラスの規模に関するきまりなどもなく、教育者と学校がどのように児童や生徒をクラス分けするか自由に決定できる。自治体には学校にどれだけの自律性を委ねるかの決定権がある。各学校は法に定められた基本的な機能と自治体の指針に基づいて教育サービスを提供できるようになっている。学校は予算の使い方、物品備品、雇用に関する責任を担い、教師にはその教授方法において自律性が重んじられている。教え方や教科書、さらに教材は自分たちで決めることができる。

義務教育は、子どもが7歳になる年に始まり、基礎教育のシラバスが完了したとき、または10年が経過したとき

に終了する。自治体は児童の自宅に最も近い学校を指定するが、保護者はいくらかの制限付きながら、基礎教育を受ける学校を自分たちの意向で自由に選ぶことができる。基礎教育は小中一貫として、小学校と中学校を分けずに行う<sup>注3)</sup>。一般的には同じ一人の教師が担任として最初の6年を教え、残りの3年を科目専門の教師たちが教える。教育年度は全国共通ながら、年間スケジュールは地域ごとに違う。学校の1年は8月中旬に始まり6月初旬までの190日間である。学校は週休2日で、1週間の最低授業時間数は19～30時間であり、流動的で学年や選択授業によって異なる。1日または1週間の時間割表は学校で決める。その他、地域ごとに自主的に追加の休日を決定できるようになっている。

### 3. ナショナル・コア・カリキュラムの特徴と制定過程の特徴

国が定める基礎教育のためのナショナル・コア・カリキュラムは、フィンランド国家教育庁によって決定される。また、ナショナル・コア・カリキュラムには地域ごとの特色が出せるようになっており、そこに含まれるのはそれぞれの教科の目的と核となる内容、学習評価の指針、特別支援教育、子どもの健康福祉、そして教育の指導法である。また、学びの環境やアプローチの方向性、学習のコンセプトについても明言されている。ナショナル・コア・カリキュラムは、およそ10年ごとに更新される。基礎教育のためのナショナル・コア・カリキュラムは、最近では2014年に更新され、さらに2017年にかけて、すべての学校段階で改訂した。これは、OECDも促進しているコンピテンシーベースのカリキュラムである。一方で協働性や専門性開発指向のフィンランドの教授法はより強化され、学習コンテンツによる主要なコンピテンシー育成を図る教育改革(Uljens & Rajakaltio, 2017)となっている。

2014年版のナショナル・コア・カリキュラム改訂の過程は、2012年より開始されている。この制定過程において特徴としてみられることのひとつは、多くの関係者や当事者が参加したことである。具体的には3つのレベル(学校・基礎自治体・国)のそれぞれにおいてカリキュラムのあり方についての議論がなされ、また児童生徒たち自身も調査を通じて参加している(Halinen, 2018)。

ナショナル・コア・カリキュラムは全国共通のものであるが、一方で基礎自治体や学校において独自にカリキュラムを設計することができる箇所が設けられている。全国共通の方向性や水準を示しながらも、しかし広大な国土のそれぞれの地域の実情に合わせて求められる人材像を議論し、その人材像を育成するための独自のカリキュラムを入れ込むことによって、それぞれの学校のカリキュラムができあがることとなる。

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)。

フィンランドのナショナル・コア・カリキュラムでは、教科横断型で、生活の中にある事象をテーマにした学習を取り入れようとしている。この学習は、一般的に「フェノメノン・ベースドの学習(Phenomenon Based Learning)」と称して紹介されている<sup>注4)</sup>。フィンランド国外からは、こうした教育の方針に転換したことを指して「教科ごとの学習を減らしていくことになった」と評価されることにもつながったが(北川・高木, 2020)、実際には必ずしも教科ごとの学習を減らしたということではなく、教科横断あるいは統合的な実施をすることに重きが置かれたということである。

また、北川・高木(2020)は、このナショナル・コア・カリキュラムの改訂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(2017・2018)の動きを見通すことにつながると述べている。本調査研究は、日本の学校教育の今後の展開について示唆を得ることにつながる。以下、訪問調査結果を報告する。

### 4. フィンランドにおける学校訪問調査

#### (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/paivahoitajakoulutus/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・副校長からの聞き取り)

図2はサロ高等学校のカリキュラム一覧である。aが必修(20単位), 中央のbが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, c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d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。サロ高等学校では, 単独で75コースを実現できており, 生徒らは3年間に4つの領域の中から単位を履修する。

図2 サロ高等学校のカリキュラム一覧  
 aは選択科目, bは選択必修科目, cは学校指定科目, dは自由科目を示している。

② 教科横断的なカリキュラムづくり

サロ高等学校では, 1年間に3回以上の協働的な授業実践(基本はチーム・ティーチング)の実施を義務付けているが, それ以上に行くかどうか, といった点については教師の自立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, 教師がそれに参画するスタイルになっている。サロ高等学校を含め, フィンランドの多くの学校では, フェノメノン・ベースド・ラーニングが重視されている。サロ高等学校ではかねてより取り組んでおり, すでに10年の実績がある<sup>注5)</sup>。

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2のC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行われてきた。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的に行っている。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

筆者らは、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。コーディネートに必要な要素は、教師間の「対話」とあるという認識を強く持っており、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、管理職やコーディネーターは、自然な広がり期待していた。

(2) Keski-Palokan koulu (ケスキパロカン小学校) 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教科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。このことはサロ高等学校も同様である。

校長からは、第4学年Dクラスの1週間の時間割表の提示があり、それを基に枠組みを表したものが図3である。縦軸は授業の開始時刻、横軸は曜日となっており、各欄には科目名が書かれている。そして、図中 eheyttetty (最適化や統合の意味を表す) と書かれた欄は、各教師の裁量が大きく認められている時間帯として設定されている。火曜日と木曜日の2～4限の枠である。さらに斜線の欄(火曜日1・2・6限，金曜日1限)は、例えば英語と算数，スペイン語とフィンランド語のように2科目が設定され、学級を2つに分けて授業を行うなどしている。

	月曜日	火曜日	水曜	木曜	金曜
8:00			斜線		斜線
9:00		eheyttetty	斜線	eheyttetty	
10:10					
11:15					
12:15					
13:15					
14:15			斜線		

図3 ケスキパロカン小学校 第4学年Dクラスの1週間の時間割表  
eheyttetty と書かれた時間帯は、教師の裁量が認められ、教師が協働的に授業を行うことが可能になっている。また斜線の時間には2科目が設定され、学級を2つに分けて指導を行うなどしている。

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3の eheyetty の部分は、各教師の裁量が大きく認められている時間帯である。具体的な活用例として、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、二人の担任がいる5年XL組が作られていた(児童数は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、二人で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、算数、音楽の教師、そして二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協働の大事な要件としている。教師協働による課題解決的な授業を重視し、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子どもたちに企画させるなどの取組を行っている。我々が参観した算数の授業では、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、算数の苦手な児童7~8名の個別指導に、さらに得意な児童を算数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3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、教師間の打合せ時間を確保することであり、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、週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、必ずしも学校にいらなくてもよいことになっている。
- \*また、授業以外に、週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。これは学校にいら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。

#### 4. 訪問調査から得られた知見

- ・フィンランドには、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用語はないが、教科横断的な取組は、ナショナル・コア・カリキュラムによる推奨もあり、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

行うということではなく、それぞれの経験や強みを生かし、協働しながら実践の幅を広げていく環境が整えられていた。換言すると、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、課題のひと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。
- ・教科横断的なカリキュラムの開発を進めるためには、ナショナル・コア・カリキュラムの整備だけでは十分ではない。その実質化のために、前述の時間割の設定など、各学校における組織マネジメント部分での工夫などが必要とされる点は、日本の学校にとっても示唆的である。一方で、そうした環境整備を行ったとしても、いかに教師同士の対話やコミュニケーションを実現するかは、日本と同様に課題として存在していた。日本の学校においては、実践について語り合う場として校内研究が積極的に行われてきた経緯がある。ひとつの可能性としては、これらの時間をカリキュラム・マネジメントにつながる対話や協働のための時間としていかしていくことも考えられるのではないだろうか。

## 注

- 1) 本研究は、科学研究費助成事業「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。本稿については、日本学校教育学会(2020年8月オンラインによる開催)において発表を行っており、その原稿に加筆・修正を行ったものである。
- 2) フィンランドの教育制度についてはFNAE (The Finnish National Agency for Education) (2017), Finnish Education in a nutshell, Helsinki: The Finnish National Agency for Education (2019), Education System in Finland(2020)を参考にした。
- 3) フィンランドは1998年に基礎教育法が改正され、それ以降、新設学校は統合学校(小 中一貫校)の設置となっている。ただし、法改正前に設置された小学校、中学校、中高一貫校などは現在もある。
- 4) 例えば、Pasi SilanderによるPhenomenon Based Learningに関する情報提供サイト”Phenomenal Education” Retrieved from <http://www.phenomenaleducation.info/>, Chris Drewによるインターネット記事 “What is Finland's Phenomenon-based Learning approach? Retrieved from [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/what-is-finlands-phenomenon-based-learning-approach](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/what-is-finlands-phenomenon-based-learning-approach), Teacher Magazine, Australian Council of Educational Research, Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. Forum Oświatowe, 28(2), 31-47. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458>などを参照した。(Webサイトについては、いずれも2021年1月17日最終参照)
- 5) 高等学校 (General Upper Secondary School) のナショナル・コア・カリキュラムの改訂は2019年8月に告示されている。FNAE (2020) -CURRICULUM FOR GENERAL UPPER SECONDARY SCHOOLS IN A NUTSHELL。本資料中では、同様の趣意を「教科横断的な学習 (Crossing the boundaries of individual subjects)」とし、「学習ユニット」単位での学習が行われると説明されている。また学習ユニットは複数の教科にまたがるモジュールから構成されている。



<引用・参考文献>

- 1) 中央教育審議会 (2015) 「教育課程部会 論点整理」
- 2) Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning 2015. V. Bozsik (Ed.), Improving literacy skills across learning. CIDREE yearbook 2015 (pp. 136-153), Hungarian Institute for Educational Research and Development.
- 3) Halinen, I.(2018) The New Educational Curriculum in Finland, Improving the Quality of Childhood in Europe Vol.7 (pp. 75-89) Chapter 6, Alliance for Childhood European Network Foundation.
- 4) 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
- 5) 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
- 6) Uljens, M., & Rajakaltio, H. (2017). National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-affirmative Approach. M. Uljens & R. M. Ylimaki (Eds.), Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik, Chapter 13 (pp. 411-437), Springer.

**【英文要旨】**

In 2017 and 2018, The Courses of Study were revised, causing the educational aims to change from a content-based education system, to competency-based education system. With this came increased expectations on teachers for curriculum management. Curriculum management outlines the competencies that need to be developed, and seeks to improve the quality of educational practices organizationally and systematically.

The response to curriculum management is that it is too difficult for teachers to fully understand, and correctly practice. Also, the accumulation of research on teacher's professional development is insufficient.

We conducted a field survey in Finland in order to gain useful insights regarding these themes. As a result, it was confirmed that the necessity of organizational management such as; developing weekly timetables with ingenuity, promoting dialogue among teachers, and facilitating communication on practice. The efforts to secure time and place are also necessary for the realization of the national core curriculum, not to mention important for professional development.