

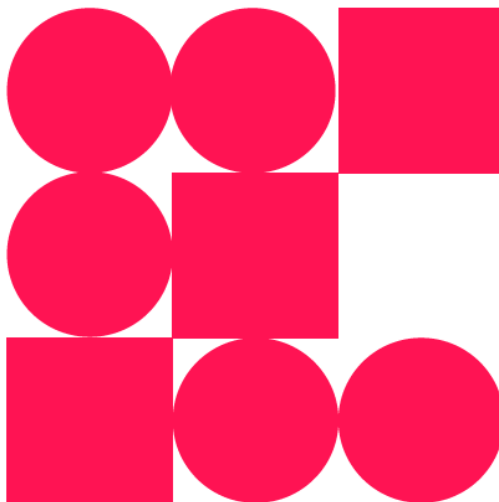


34

教育実践シリーズ

教育と COVID-19。 パンデミックのショックから立ち直り、より良いものを取り戻す ために

フェルナンド M. レイマーズ¹
スズキ カンヒロシとシニチ ヤマナカ訳



¹ Edna Bonilla Seba, Sergio Cardenas, Leandro Folgar, Otto Granados, Michael Lisman, Asma Maladwala, Aurelio Nuno, Atif Rafique, Raquel Teixeira, Cecilia Maria Velez, Stella Vosniadou から有益なフィードバックをいただいたことに感謝します。

内容

はじめに	3
I. 状況がどのように変化したか、そしてその変化が生み出したニーズの両方を評価する	7
1. 生徒の健康状態と学習意欲の評価	8
2. 生徒の参加と関与を評価する。中途退学した子供を特定する	11
3. 教師や職員の健康状態や教える準備ができているかを評価し、サポートを提供する	13
4. 状況の変化を評価する。パンデミックの地域社会への影響。貧困、不平等	14
5. 教育システムの運用状況を評価する	15
概要	17
II. 学校やシステムレベルで、流行中の指導 や流行からの回復のための戦略を立てる	17
1. すべての学習者を支援することを約束する	18
2. 対面式学習と遠隔式学習のバランスを取り、個人化と差別化を可能にする配信プラットフォームを開発する	20
3. カリキュラムに優先順位をつける。能力を重視し、子供全体の教育を行う	22
4. 学習を加速させ個人化する	23
5. 学生の心の健康と情緒的な幸福を支援する	24
6. 行われたイノベーションの効果を評価する	26
7. 学生を支援するサービス（健康、栄養）を統合する。	27
概要	28
III. 能力を高める	29
1. 学校の能力を開発する。生徒の成長に対する全体的なアプローチを支援するため、学校教職員の役割と責任を調整する	29
2. 教師、スクールリーダー、職員の能力を高める。教師の能力開発。学びの共同体	32
3. 学校と他の組織との協働関係の構築	33
4. 保護者とのコミュニケーションを図り、親としての知識・技能（ペアレントスキル）を向上させる	34

5. 学校ネットワークの構築.....	35
概要.....	36
結論.....	37
参考文献.....	38
著者について.....	43

はじめに

COVID-19 パンデミックは、世界中の学校や教育システムに衝撃を与え、教育の機会に影響を与えた。多くの生徒がパンデミックによって、知識や技能、以前に習得した科目の知識を失うことになった。さらに、多くの生徒が学校に興味を失い、一部の国では退学者数が増加した。これらの影響は、特に恵まれない生徒に顕著であり、国内の教育格差の拡大につながった。また、この影響は「南半球」で顕著であり、国家間の教育格差の拡大につながった。このような教育上の損失は、個人や国家の機会を制限する可能性が高い。Hanushek と Woessman は、パンデミックによる学習損失の結果、生徒の生涯所得が 3% 減少すると推定している（2020 年）。

このような教育上の損失は、パンデミックによる健康、経済、社会的な影響に加え、パンデミックが教育機関に直接影響を与えた結果である。学校以外では、生徒、家族、感染者の近親者の身体的・精神的な健康に影響を与えた。経済的には、世界の何百万人もの人々に壊滅的な打撃を与えた。世界経済の活動を鈍らせ、失業者を増やし、ウイルスの蔓延を防ぐための全面的または部分的なロックダウンの間、企業の閉鎖や商品・サービスに対する需要の減少を招いた。対面式の会議や旅行を制限する措置は、さまざまな機関の機能や人間の幸福を損なった。

さらに、パンデミックの経済的影響は、教育分野にも波及した。このことは、生徒の学ぶ機会や意欲、教師の教える機会や意欲に悪影響を与え、生徒や教師が受ける支援も制限された。ウイルスの蔓延を抑えるために採用された社会的距離を置く措置の一環として、教育当局は対面式の授業を中止した。世界の多くの地域では、学校が最初に閉鎖され、最後に再開されたため、学習の機会に大きな混乱が生じた。OECD 加盟国 33 カ国の平均休校期間は 70 日で、デンマークやドイツでは 20 日、コロンビアやコスタリカでは 150 日以上と、国によってかなりの差があった（OECD 2021）。PISA などの国際的学力調査で生徒の学習到達度が低い国では、休校期間が長くなって

いる（OECD 2021）。このような状況の中で、教師や教育行政担当者は、パンデミックによる混乱の中で教育を継続し、遠隔教育のため急遽用意された代替教育方法の不備に起因する学習損失を回復するため、革新的取組を余儀なくされた。

パンデミックが教育に与えた最終的な影響はマイナスだったが、プラスの影響もあった。重要なのは、パンデミック期間中も教育機会を維持するために、教育者がさまざまな工夫を凝らしたことである。これらのイノベーションに関する新たな研究は、デジタル教育戦略の可能性と限界について、また、教師主導のイノベーションとデジタル教育法の効果的な利用を支えた条件について、貴重な知識をもたらしている。しかし、パンデミックの際に作られたデジタル教育の代替手段は、慎重な計画や設計の結果ではなく、ほとんどが間に合わせのものであり、これまで研究者はそれらを記録したり研究したりしていない。遠隔教育戦略の有効性については、国によってかなりの違いがあり、また、国の中でも、異なる社会的背景を持つ生徒がどのようにその戦略に関わってきたか、関わっていくことができるかについては、かなりの違いがある（Reimers 2021）。

本冊子では、COVID-19 危機の際に生まれた研究に基づく知識や、関連するテーマの先行研究をもとに、パンデミックの最中やその後に教えるための、状況に応じた教育戦略の開発を支援する枠組みを提案している。この冊子は、学校やシステムレベルの教育管理者を対象としている。この冊子は、世界の多くの地域でパンデミックがまだ続いており、世界の多くの地域で教育の中断が 2022 年まで、そしておそらくそれ以降も続くであろうことを認識した上で書かれている。

この冊子では、教育のみに焦点を当てている。パンデミックは、根本的には公衆衛生上の危機であり、それが経済的、社会的、教育的にも多くの影響を引き起こしているものではあるが、パンデミックに対する保健医療やその他の政策対応については触れていない。政府の適切な対応は、一貫した多部門にわたるものでなければならず、対応のためのさまざまな部門の構成要素がうまく調整されなければならない。

例えば、人々にワクチンを接種することは、ウイルスの拡散を抑制するための重要なステップである。教育システムの中で、教職員、生徒、保護者などの人々にワクチンが行き渡れば、教育の機会を奪うことも少なくなる。同様に、パンデミックは貧困層に壊滅的な経済的影響を与えており、政府の適切な対応としては、経済活動と雇用の増加を促進し、最も影響を受けた人々に所得を移転し、食糧不安に対処することが求められる。パンデミックが教育に与える影響の中には、こうした健康面や経済面でのショックや、それを緩和するための政府の対応が効果的でなかったことによるものもある。しかし、このようなパンデミックからの復興における教育以外の重要な要素は、この冊子の焦点ではない。それらの事項に関する決定のほとんどが、この冊子の読者である教育当局の管轄外の事項に関わるものだからである。

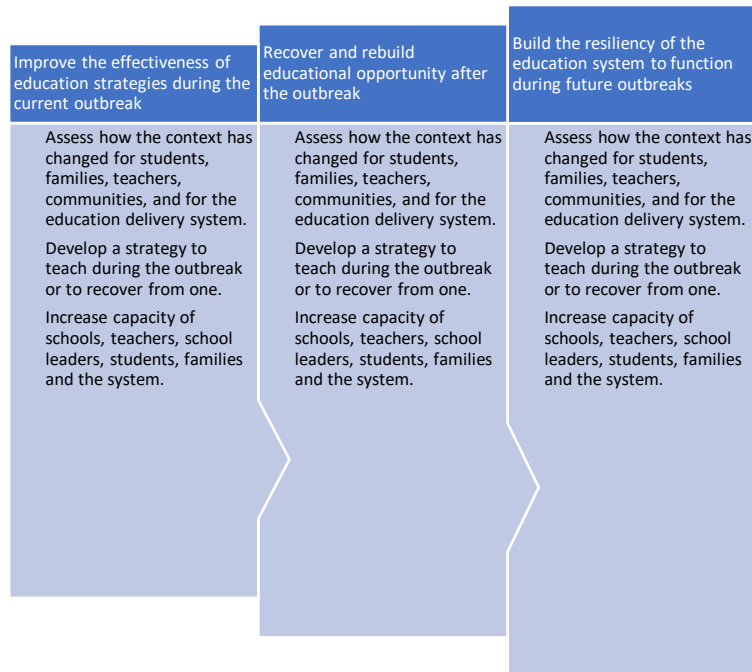
さらに、COVID-19 は、ワクチンを接種していない人口の大きな地域の中で変異し続けるという予測もある。これらの予測によると、私たちは、定期的に変異が発生する可能性を考慮しながら、当面はウイルスとの共存に適応していかなければならないということになる（Osterhom and Olshaker 2021）。さらに、G20 の独立作業員会の最近の報告書では、将来のパンデミックへの備えを促している。「パンデミックへの備えを拡大することは、COVID-19 が終わるまで待つことはできない。将来のパンデミックの脅威は、すでに私たちの身に迫っている。世界はより頻繁に、より致命的な感染症が発生するという明らかな危険に直面している。今回のパンデミックは、ブラックスワン現象ではない。今回のパンデミックは、次のパンデミックの予行演習だったと言えるかもしれない。次のパンデミックは、今後 10 年、あるいは来年にでも、いつでも発生する可能性があり、人類の安全保障により深刻な損害を与える可能性がある。」と述べている（G20 ハイレベル独立パネル、1）。

対面授業が再開されている教育システムでも、将来的には感染が発生する可能性があり、教育システムの回復力を高めることが重要である。これにより、教育者は、将来の流行時にも、また対面授業ができないようなその他の緊急事態にも、授業を継続することができる。

さらに、パンデミックは、非効率的で不平等な教育システムに大きな衝撃を与えた。パンデミックの間は教育を継続する方法を模索していたため、これらの既存の課題に対処する取り組みの多くは保留されていたが、これらの課題は待ったなしである。実際、パンデミックの影響で貧困層の子どもたちへの教育コストが不釣り合いになっていることを考えると、こうした既存の課題への取り組みは今こそ必要であり、これこそが「より良いものを作り直す（Build Back Better）」という言葉の意味するところである。

これらの将来シナリオから、COVID-19 に対して教育政策立案者が優先すべきことは、次の 3 つの目標であると考えられる。すなわち、現在の発生時における教育戦略の有効性の向上、発生後の教育機会の回復と再生、そして、将来の発生時に機能する教育システム回復力の構築。これらの 3 つの大きな目標に沿った行動は互いに似ているが、具体的な活動内容はどの目標を追求するかによって異なる。図 1 は、これらの目標と、それを達成するための行動をまとめたものである。

図 1.パンデミックの教育危機に対応するための目標と行動

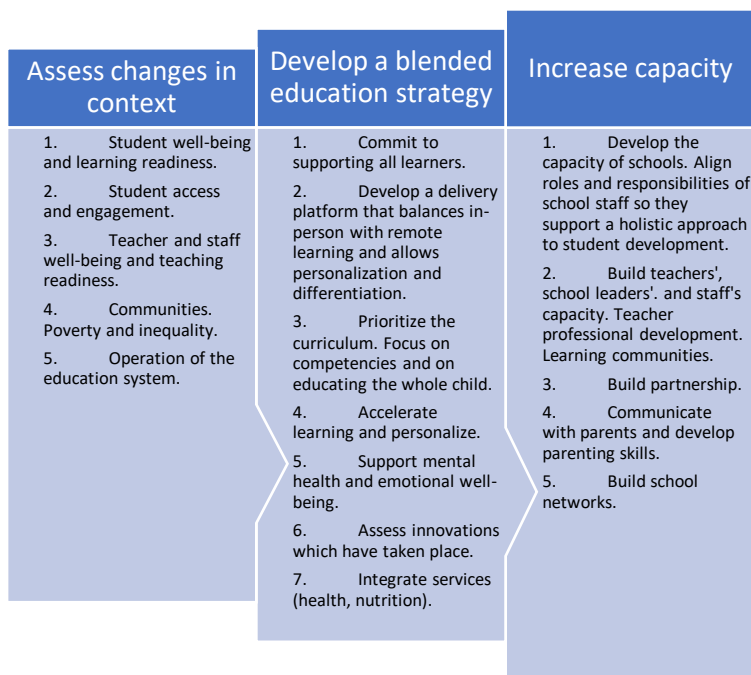


これらの活動は3つの柱で構成されている。

- I. 生徒、家族、教師、地域社会、教育提供システムの状況がどのように変化したかを評価する。
- II. 流行の最中に教え、流行から回復する際の戦略を立てる。
- III. 学校、教師、学校指導者、生徒、家族、教育システムの能力を高める。

3つの柱のそれぞれには、相互に依存する一連の活動が含まれている。図2は、教育対応の各柱が必要とする活動をまとめたものである。

図 2.教育戦略の 3 つの柱



教育対応の 3 つの柱が必要とするこれらの目標と行動との間に、一貫性と整合性があることが重要である。一貫性があれば、大規模な組織的改善を支えるために必要な相乗効果が生まれる。例えば、断片的で縦割り型のアプローチでは不十分である。同様に、パンデミックによる変化を総合的に評価していない教育方法は、不十分であり、すでに逼迫している教育システムに過度の負担をかけることになる。

この文書の残りの部分では、これらの 3 つの柱の中で検討されるべき行動を検討する。この文書は 3 つの章で構成されており、それぞれの柱に焦点を当てている。

1. 状況がどのように変化したか、そしてその変化が生み出したニーズの両方を評価する。

パンデミックの期間中およびその後には生徒を教育するための効果的な戦略を策定するためには、教育者と政策立案者は、地域の特性に基づいて戦略を立てる必要がある。つまり、パンデミックが、生徒やその家族、教師、学校職員、彼らが暮らす地域社会、そして教育システムが中核的機能を果たす能力に、どのような影響を与えたかを具体的に理解した上で、戦略を立てる必要がある。このため、その変化を把握することが第一歩となる。

パンデミックは、さまざまな生徒や学校に異なる影響を与えているため、特定のニーズを特定するためには、子どもや家族への影響を地域ごとに評価する必要がある。地域ごとに教育ニーズを把握する必要があるということは、地方自治体が自ら解決策を見つけて実施することを意味するものではない。逆に、国や地域政府は、教育成果の公平性を確保するために、地域や学校に対応した異なる支援を行う責任がある。地域を重視しない対応は無意味なものとなり、一方で、国や地域政府がそれを補う役割を果たしていなければ、パンデミックによる教育への影響は既存の不平等を更に拡大するものになってしまう。

以下では、パンデミックによって引き起こされた危機により教育現場がどのように影響を受けたかを評価するための5つの原則を説明する。それぞれの原則について、簡単な説明をした後、その原則を根拠付ける事実と、その原則を実現するための行動を例示する実践的な説明を行う。また、各セクションでは一連の推奨文献を紹介しているが、これらの文献については巻末に完全な参考文献を掲載している。

1. 生徒の健康状態と学習意欲の評価

原則

生徒の幸福感と学習意欲を高める。パンデミックが生徒に与える影響は地域によって異なるため、健康、経済、社会の混乱が、弱い立場にある子どもたちの幸福にどのような影響を与えたかについて、地域に関する理解に基づいて戦略を立てる必要がある。例えば、食料不安の発生、家庭収入の減少、家庭内暴力の増加、うつ病の増加や精神的な健康、生徒の情緒的な生活への影響等。

その根拠

2020年の夏、セーブ・ザ・チルドレン（Save the Children）は、危機の影響を調べるため、46カ国の子どもと家族を対象に調査を行った。調査対象は、彼らのプログラムの参加者、その他の対象者、そして一般市民だった。調査結果では、主に弱い立場にある子どもや家族であるプログラム参加者のうち、3分の1の世帯で家庭内暴力の発生が報告された。ほとんどの子供（83%）と保護者（89%）が、パンデミックによって悲観的な感情が増えたと回答し、保護者の46%が子供の心理的苦痛を訴えた。友達と連絡が取れなかった子どもたちは、57%が幸福

感を感じず、54%が心配になり、58%が不安を感じた。一方、友達と交流できた子どもたちでは、同様の感情を抱いたのは5%以下だった。障害のある子どもたちは、パンデミックの発生以降、おねしょ（7%）、異常な泣き叫び（17%）が増加し、障害のない子供たちの3倍以上に増加した。また、家事の量が増えたと回答した子供は、女子が63%、男子が43%で、女子の20%が家事の量が多すぎて勉強に時間を割けないと回答したのに対し、男子は10%だった（Ritz et al 2020）。

また、パンデミックによる学習損失は、人口の違いによってばらつきがあるため、学校や教師は、学校に戻ってきた生徒の知識や技能のレベルを評価する必要がある。これにより、教育者はこれらのレベルに合わせたカリキュラムを計画し、生徒を支援するための個別適切な方法を戦略的に考えることができる。パンデミック時の学習損失に関する最近の研究レビューとして確認できるのは、いずれも比較的短期間の学校閉鎖を経験した OECD 諸国（ベルギー、オランダ、スイス、スペイン、米国、オーストラリア、ドイツ）に焦点を当てた8件の研究のみである。これらの研究では、ほとんどの事例で学習損失が確認され、一部では教育の不平等が拡大している。しかし、学校閉鎖による学習効果は、学校の科目や教育レベルによって異なっていることも明らかにしている（Donnelly and Patrinos 2021）。

これまでのところ、学習損失に関する信頼性の高い評価が行われていないため、世界のほとんどの国でパンデミックの影響を完全に見積もることはできないが、限られた研究からは、特に不利な立場にある生徒に深刻な影響があることが分かっている。学校が約9週間閉鎖されたベルギーで実施された最近の調査では、言語と数学において著しい学習損失が見られ（学校平均の数学スコアは前回の調査集団と比較して0.19標準偏差、言語スコアは0.29標準偏差減少）、学習成果の不平等が数学で17%、言語で20%増加したことが示された。これは、学校間の不平等が拡大したことが一因である（学校間の差による学習成果の不平等の割合は、数学で7%、言語で18%増加）。損失は、不利な立場にある生徒の割合が高い学校ほど大きくなる（Maldonado, De Witte, 2020）。

この研究に加え、オランダ、アメリカ、オーストラリア、ドイツの7つの実証研究（そのうち一つは高等教育に関するもの）でも学習損失が報告されている。しかし、これらの国における学習損失の量はベルギーの研究で報告されたものよりも少ない。また、スイスの研究では学習損失は軽微であり、スペインの研究ではパンデミック時に学習効果があったとされている（Donnelly and Patrinos 2021, 149）。これら8つの研究のうち7つの研究は、教育システムが比較的充実している国で実施され、学校閉鎖の期間も比較的短かった。ベルギーでは9週間、オランダでは8週間、スイスでは8週間、オーストラリアでは8~10週間、ドイツでは8.5週間である（同上）。ま

た、これらの研究では、初等教育の生徒には一貫して学習損失が見られるものの、中等教育や高等教育の生徒にはそうではないことが示されている。

サンパウロの州立学校（市町村立学校、私立学校を除く）の5年生、9年生、12年生の生徒の能力を2021年の年度初め（3月）に調査したところ、5年生の数学的知識のレベルは、2019年に3年生を終えたときよりも低いことが分かった。小学5年生の読解力のレベルは、2019年に小学3年生を終えたときよりも高いものの、そのレベルは2019年の小学5年生のレベルよりも大幅に低くなっている。中学3年生と12年生についても、低いながらも損失が見られるが、これらのレベルでは、非常に低いレベルから始まって、生徒の技能が継続的に向上しているという文脈で解釈すべきである（CAEd/UFJF 2021）。

教育の成功には、生徒の幸福感が重要であるという十分に蓄積された研究がある。Willms は、これらの研究を総合して、生徒の幸福度を評価する枠組みを開発した。この枠組みは、生徒に実施するアンケート調査を設計する際に使用され、学校の年間を通して教師に貴重な情報を提供している（Willms 2020）。

実際には何をしたら良いのか？

システムレベルでは、定期的に生徒の幸福度に関する調査を行い、その結果をもとに適切な対応策を講じる。この調査は、生徒とその保護者に焦点を当て、少数の代表的なサンプルに基づいて実施することができる。

教室レベルでは、教師が生徒に "どうですか？" と尋ねる質問票調査を毎日行う。教室や学校レベルでは、生徒の幸福感や帰属意識に関する定期的な調査を制度化し、その結果を教師に提供し、職員会議で議論する。

おすすめの文献

Anderson 2021、CAEd/UFJF 2021、Donnelly and Patrinos 2021、Maldonado and De Witte 2020、Reimers 2021、Reimers and Schleicher 2020a、Ritz et al 2020、UNESCO-UNICEF-World Bank 2020、Willms 2020。

2. 生徒の参加と関与を評価する。中途退学した子供を特定する。

原則

対面式の授業に戻る際には、どの生徒が学校から離れてしまったのか、あるいは完全に退学してしまったのかを確認し、再び参加させるためにあらゆる努力をすることが優先される。遠隔教育を行う際の必須事項の一つは、生徒の履習をモニターし、生徒が学校に通い続けるための具体的な取り組みを行うことである。

その根拠

生徒が遠隔教育でうまく学習できなかつたり、他の用事で学習時間が取れなくなつたりすると、遠隔教育による履習が不規則になる。そうなると、完全に離脱してしまう生徒も出てくる。その結果、学習意欲の低下を招き、最終的には退学してしまうことになる。

いくつかの研究では、かなりの数の生徒にとって遠隔教育による学習への一貫した取り組みが困難であり、そのために学習意欲や幸福感が損なわれていることが報告されている（Bellei et al 2021, Cardenas et al 2021, Kosaretsky et al 2021, Soudien et al 2021, Hamilton and Ercikan 2021）。

例えば、2007年に教育のデジタル化を推進するための野心的な国家プログラムを開始したウルグアイで、3年生と6年生の生徒の全国の典型的サンプルを対象に実施した最近の調査で、中退が大幅に増加しており、相対的に経済的・文化的に不利な状況が高い生徒ではかなり高い状況になっている。学年内に学校を退学した生徒の割合は、2017年の0.9%から2020年には2.8%に増加した。また、生徒の学力調査をする日に学校に登校しなかった生徒の数は、2017年の5.9%から2020年の9.4%へと大幅に増加し、特別な支援を必要とする生徒であるために評価を受けられなかった子どもの数も、2017年の2.4%から2020年の9.4%へと増加した。

これらの変化により、学力調査を受けた生徒の割合は2017年の90.8%から2020年には78.4%に減少したが、これはおそらく両年度において学習機会があったと考えられる生徒の割合を表すものと言えよう（INEED 2021）。また、2020年には、社会経済的・文化的不利さの平均レベルが高い学校で、退学した生徒の割合が大きくなっている。社会経済的・文化的に有利な平均レベルが最も高い22%の学校の生徒では0.7%しか退学しなかったのに対し、その次に経済的・文化的に有利な20%の学校の生徒では2%に増加し、次の15%の学校の生徒では

2.5%、次の22%の学校の生徒では3.4%、そして最も社会経済的・文化的に平均レベルの低い20%の学校の生徒では5.4%となっている(INEED 2021, 24)。同じ調査では、教師に生徒がどれだけ定期的に通っているかを報告するよう求めた。社会経済的・文化的に最も有利なレベルの22%の学校では、95%の教師が生徒が定期的に登校していると報告しているのに対し、社会経済的・文化的に最も不利なレベルの20%の学校では、68%の教師しか生徒が定期的に登校していると報告していない(INEED 2021, 38)。

実際には何をしたら良いのか？

実施されている教育の形態に適した方法で、生徒の履習を評価する新しい指標を開発する。学校が開校していない時に「学校への出席」は明らかに無意味であり、授業の一部が直接行われている場合にも不適切である。直接あるいは遠隔の利用可能な履習形態を反映した履習指標を使う必要がある。遠隔教育による学習プラットフォームを使用することで、プラットフォームへの接続時間、ダウンロードした教材、実際に使用した時間など、履習をより正確に測定することができる。

システムレベル、学校レベルで、既存のオンラインプラットフォームへの生徒のアクセスと履習に関する情報を分析する。登録されている生徒のうち、誰がどのようにプラットフォームにアクセスし、誰がアクセスしないのかを特定する。教師が電話で連絡したり、印刷物を直接手渡しするなど、他の形態の遠隔教育を行っている場合は、実際に生徒に連絡を取り生徒の履習状況を確認できる記録がある場合には、それを利用する。

システムや学校レベルでは、生徒の入学記録を分析し、入学者の流れや退学者を特定する。

システムや学校のレベルでは、どの生徒が学校に在籍し、積極的に学校や学習に参加しているかを確認するために、家庭を調査する。

学校や教室レベルでは、在籍している生徒に声をかけ、誰が学校の活動に積極的に参加しているかを確認する。また、プラットフォームにアクセスしていない生徒や学習を放棄した生徒に対する具体的な働きかけの仕組みを構築する。学校レベルでは、教師の対策組織が、積極的に参加していない生徒や、實際上退学してしまった生徒やその家族に働きかけることができる。また、この対策組織には、若者を含むボランティアが参加して、近隣の親に連絡を取り、退学した子供やその危険性の高い子どもを特定することもできる。

おすすめの文献

Bellei et al 2021、Cardenas et al 2021、Kosaretsky et al 2021、Soudien et al 2021、Hamilton and Ercikan 2021。

3. 教師や職員の健康状態や教える準備ができているかを評価し、支援を提供する。

原則

学校は、教師、管理者、職員が、生徒を支援するための十分な準備と心構えができるように支援する必要がある。

その根拠

パンデミックは、生徒やその家族の生活と同様に、教師の生活にも影響を与えた。また、教師は、十分な準備や支援がないまま、遠隔教育を維持するために多くの新しい要求に応えなければならなかった。さらに、教師の中には、遠隔教育を行いながら、親として自分の子どもの教育を支援しなければならない人や、パンデミックの影響で家族の要求に応えなければならない人もいた。このような複数のプレッシャーは、教師の幸福度を損ない、教師の燃え尽きや教職からの離職を懸念させるに十分な原因となっている（Audrein et al 2021, Hamilton and Ercikan 2021）。

教師にとっての大きなストレスの原因は、遠隔教育で教えるための事前準備が不十分であることと、（遠隔教育で学習を続けるための方策を教師と生徒が立てなければならない）最適ではない環境であることの2点だった。教師がデジタル教育法を十分に支援されている状況では、遠隔授業への移行は比較的円滑に行われた（Lavonen and Salmela-Aro 2021, Tan and Chua 2021）。

実際には何をしたら良いのか？

学校やシステムレベルでは、デジタル教育に対する教師の準備状況を評価し、この情報を適切な専門的能力開発に活用する。

学校やシステムレベルでは、教師の健康状態を調査し、自分自身や生徒のストレスに気づけるようにし、マインドフルネスや身体運動などの健康プログラムを実施し、学校内でケアの倫理観（ethics of care）を育てる。

教師の専門能力開発の必要性を特定し、生徒、特に最も弱い立場にある生徒を遠隔で教育・支援するための能力を身につけられるよう支援する。

おすすめの文献

Audrein et al 2021、Hamilton and Ercikan 2021、Lavonen and Salmela-Aro 2021、Tan and Chua 2021、UNICEF 2021a。

4. 状況の変化を評価する。パンデミックの地域社会への影響、貧困、不平等。

原則

パンデミックによって学校コミュニティの状況がどのように変化したかを評価し、その変化が教育に与える影響を検証する。

その根拠

パンデミックの影響は、地域社会の社会的・経済的状况を反映して、コミュニティや地域によって異なる。これらの地域的な影響には、ウイルスの感染だけでなく、パンデミックが貧困に与える影響も含まれる。パンデミックによる健康や経済への影響は、地域社会の他の課題を加速させたり、相互に影響しあっている。

パンデミックが、貧困や不平等を拡大し、健康や幸福に悪影響を及ぼしていることを示す確かな根拠がある（Reimers 2021b）。世界銀行は、2021年3月までに、パンデミックによって

世界の貧困が1億2千万人増加し、そのほとんどが低・中所得国であると推定している (Atanda and Cojocararu 2021)。

実際には何をしたら良いのか？

学校コミュニティのレベルでは、パンデミックによって形成された貧困、不平等、健康、社会的包摂などの地域社会の特徴についてのプロフィールを、複数の情報源から得られた既存の社会人口統計データを統合して作成する。

おすすめの文献

Atanda and Cojocararu 2021、Reimers 2021b。

5. 教育システムの運用状況を評価する。

原則

パンデミックが教育提供システムのどの機能に影響を与えたか、あるいは妨げたかを検証する。

その根拠

パンデミックにより、学校には新たな需要が発生した。社会的距離を保つための要求とパンデミックによる財政的負担は、学校運営に不可欠な様々な機能に影響を与えた。これらの機能は、授業から、栄養プログラム、メンタルヘルスプログラム、定期的な生徒の評価、監督者の訪問、教員研修を含め、学校内にある様々なサービスの提供まで、システム全体に及んでいる。パンデミックがどのような機能に影響を与えたかを体系的に検証することは、学校運営の継続や回復のための戦略を立てる上で不可欠である。

例えば、すべての生徒に教育機会を提供するための、効果的な提供チェーンがあるかどうかを検証することが不可欠である。先に述べたように、メキシコでは、遠隔教育の国家戦略が、テレビやコンピュータへのアクセスがないために、最も恵まれない生徒に届かなかった。2007年にすべての生徒にデジタル教育の機会を提供するプログラムを開始したウルグアイでも、すべての生徒が

接続できるわけではなかった。例えば、2020年に実施された調査によると、小学校3年生では43%の生徒が自分のコンピュータを持っており、さらに46%の生徒が共有のコンピュータにアクセスでき、10%の生徒は自分のコンピュータと共有のコンピュータの両方にアクセスできたが、18%の生徒はコンピュータにアクセスできなかった。小学校6年生では、49.5%が自分のコンピュータを利用でき、12%が共有のコンピュータを利用でき、27.9%が自分のコンピュータと共有のコンピュータの両方を利用できたが、10.5%はまったく利用できなかった（INEED 2021, 47）。6年生の生徒のうち、コンピュータへのアクセスがないのは、社会経済的・文化的な優位性が最も低い20%の学校の生徒では15%であり、社会経済的・文化的な優位性が最も高い22%の学校の生徒では5%しかいなかったのに比べ、3倍も多かった（INEED, 47）。

COVID-19に関連した公衆衛生と経済の緊急事態は、政府に新たな財政的負担を強いることになったため、教育に対する公的資金が不足している。そのため、すべての生徒が接続環境や機器を利用できるようにするための資金や、教師の専門能力を高めるための資金など、政府が遠隔教育の戦略を支援する能力が制限されている。同様に、物理的に離れた場所にいると、生徒の知識や技能を測る全国的な評価の実施や、教員志望者の実習先の確保が妨げられる。

パンデミックによって生じた新たな需要に対応することに追われる中で、教育システムは同時に、システム運営の継続的な需要にも対応しなければならなかった。しかし、物理的に距離を置くという要請、職員の健康への影響、資源の制約などにより、それらの継続的なシステムの機能は大きく低下した（Reimers and Schleicher 2020b）。

実際には何をしたら良いのか？

業務が中断されるたびに主要な職員を対象とした調査を実施し、カリキュラムの提供、評価、教員の専門的研修、教員の任命と昇進、学校給食やその他の生徒サービスの提供など、学校やシステムレベルでの重要な機能の運営に対するパンデミックの影響を評価する。

教育機関は、過度の複雑さ、行政レベル間の連携の不適切さ、実行を遅らせる規則や規制のために、政策を機敏に実行できないことが多く、一言で言えば「デリバリーチェーンがない」と言える。迅速な対応が必要な今、このような制約に対処し、デリバリーチェーンを機能させることは非常に重要なことである。

おすすめの文献

Reimers and Schleicher 2020b。

概要

パンデミックの影響は人々や学校のシステムによって異なるため、適切な教育対応を立案するための最初のステップは、生徒、地域、教師、そして教育提供システム自体への影響を正確に把握することである。

そのためには、教室、学校、システムの各レベルで、比較的簡単な情報収集ツールや決まり事が必要となる。例えば、生徒が登校する際に毎日受付を行い、教師が生徒の状態を聞くなど、決まり事により、新しい習慣を支援することもできる。教師はこの情報をもとに適切な対応を行い、生徒の健康と学習への準備を支援する。この冊子のテーマは、状況を理解した上で、統合された一貫性のある行動をとること、そして、その行動を実行する能力を支援する活動を行うことの必要性である。

次に、どのような行動が教育戦略に含まれるべきかを分析する。

II. 学校やシステムレベルで、流行中の指導や流行からの回復のための戦略を立てる

私たちは、パンデミックが生徒、教師、家族の生活や学校運営に与えた影響を十分に理解した上で、新たな戦略を立てなければならない。学校や教育システムは、満たすべき生徒の教育ニーズを特定し、優先順位をつけ、そのための戦略を立てなければならない。すべての学習者を教育するという責任が、このような戦略の指針となるべきである。これらの計画では、対面式と遠隔式の指導のバランスなどの教育提供方法や、生徒を個別に取り扱う方法を明らかにする必要がある。パンデミックにより、教育を提供する能力が低下している可能性があるため、カリキュラムの優先順位を見直す必要があるかもしれない。

戦略は、最も大きな学習損失と退学を経験した生徒に、学習回復の機会を提供すべきである。また、戦略は、パンデミックのために長期にわたって経験したストレスや心の傷の影響を考慮

し、生徒の健康を支援するものでなければならない。戦略は、パンデミックの間に生まれた強みと革新性を基盤とし、生徒を総合的に支援するさまざまなサービスの提供を統合するよう努めるべきである。

1. すべての学習者を支援することを約束する。

原則

すべての生徒に平等な教育的成果を保証するために、教育政策の指針となる基準として使用する。遠隔授業が幅広く行われる状況の中で「教育の機会」が何を意味するかの枠組みを作成する。また、女子と男子、貧困層と非貧困層、農村部と都市部、障害のある生徒とない生徒など、生徒のクラス間の格差を特定するために、システムを監視する。そして、生徒間の格差を解消するための行動を優先する。

その根拠

通常、教育機会は、教育と生徒の既存の社会的優位性との相互作用の結果として得られるものであるが、パンデミックの際には、社会経済的な要因が強まり、貧困層に過度の負担がかかる。そのため、教育機関が公平性を優先して戦略を立てることが特に重要である。

これは、パンデミックの影響を最も大きく受けた生徒や、最も不利な立場にある生徒の集団やクラスを体系的に特定することを意味する。この戦略により、学校は最も危険度の高い集団に代替教育手段を提供することができる。

社会的保護が限られている社会では、パンデミックは貧困層に不均衡な負担を強いることになる（Anderson 2021, Bellei et al 2021, Cardenas 2021, Hamilton and Ercikan 2021, Soudien et al 2021）。社会環境によっては、これらの負担は少女や女性にも及び、彼女たちは子供や老人の世話など、パンデミック中の調整に必要なコストを不均衡に負担することが予想される（Ritz 2020）。すべての学習者を支援するための取り組みの一環として、障害のある生徒の教育上の権利には特別な注意が必要である。

ポルトガルなどの一部の国では、パンデミックの間、不利な立場にあるグループの教育機会を維持することに重点を置くことを明確にしている。同様に、日本やシンガポールなどの国では、不

利な立場にあるグループに資源を集中させ、コンピュータの提供や接続性の向上を図り、遠隔授業時の教育の継続性を重視している（Iwabuchi et al 2021, Tan and Chua 2021）。

2021年初頭にOECD加盟国の教育当局に対して実施された調査によると、ほとんどの国が不利な立場にある学習者に対して対面式の指導を優先し、学習格差を埋めるために補習的な対応を行っていた。5カ国のうち3カ国は不利な立場にある生徒を支援するための具体的な施策を展開しており、5カ国のうち2カ国は移民の生徒も対象としていた（OECD 2021）。

実際には何をしたら良いのか？

教育機会に関する主要指標（アクセス、関与、学習、幸福度）の表示盤を作成し、リスクの高い集団を集計して、機会の指標を体系的に監視する。

すべての政策決定について、「最も危険度の高い集団のそれぞれにどのような影響があるか」を問う。

最も不利な立場にある人々の教育を支援するために資源を投入する。例えば、貧困層の生徒に機器、接続性、デジタル教材や情報への無料アクセスを（Mobile Network Operatorを通じて）提供する。

障害のある学習者やその家族の意見を聞き、教育へのアクセスや参加に関する優先事項や障害を理解する。

教材や学習機会の利用可能性を確保し、障害のある生徒が他の生徒と同等に利用可能で適切な枠組みでプラットフォーム、教材、資料、体験を利用できるようにする。

障害のある生徒の学習を促進するために、合理的な配慮（例：課題を完了するための追加時間、異なる方法での学習の説明など）や支援器具（例：スクリーンリーダー・ソフトウェア、適応した座席など）を提供するための方針を策定し、資源を配分する。

すべての学習者の積極的な参加を支援するため、学習のためのユニバーサルデザインの原則に沿って、インクルーシブ教育に関する教師の能力を高める。

おすすめの文献

Accessible Digital Learning 2021、Anderson 2021、Bellei et al 2021、Cardenas 2021、Hamilton and Ercikan 2021、Instituto Rodrigo Mendes 2021、Iwabuchi et al 2021、

OECD 2021、Soudien et al 2021、Tan and Chua 2021、UNICEF 2021b、UNICEF 2021c。

2. 対面式と遠隔式の学習のバランスをとり、個人化と個別化を可能にする配信プラットフォームを開発する。

原則

教育の提供システムを、主に対面式から、遠隔式と対面式の混合式に変える。これにより、学習時間が延長され、生徒は自立した個人的な学習の機会を得ることができる。

双方向性の高いプラットフォームは、高次の能力を育成する能力に優れているが、これらのシステムを決定する者は、アクセスの不公平さも考慮する必要がある。学校は可能な限り、ラジオやテレビ、Whatsapp のような双方向性が限られたメディアよりも、ブロードバンド・オンライン・プラットフォームを利用できる機器と接続性をすべての生徒に提供すべきである。

その根拠

パンデミックによって教育の機会が制限された数多くの制限の中でも、社会的距離を確保する措置によって対面式の授業が制限された。その結果、学校が閉鎖されることになった

(UNESCO-UNICEF-World Bank 2020)。流行の初期段階では、親や教師は学校で会うことに不安を感じていたが、学校がウイルス拡散させているという根拠は限られていた。この点での学校の寄与度は、職場や他の機関での会合に比べて著しく低く、一部の国では長期にわたる学校閉鎖が健康面から正当化されるという根拠はなかった。2020 年中の学校閉鎖に関するデータを OECD が分析した結果によると、一人当たり所得を考慮したとしても、学校閉鎖の期間は感染率とは無関係であった (OECD 2021)。

さらに、生徒の学習意欲を維持し学習を支援する上で、遠隔授業には限界があることが明らかになってきたことから、必要に応じて、生徒をグループごとに時間をずらして出席させたり、対面でのサポートを最も必要とする生徒（低学年の子供や特別な支援が必要な生徒を含む）を優先することなど、少なくとも何らかの対面指導の機会を生徒に提供することの重要性が強調されてきている (Anderson 2021)。ほとんどの OECD 諸国は、この優先順位付けを実施していると報告している (OECD 2021)。

同時に、多くの遠隔授業が失敗したのは、パンデミックの時点でしっかりとした遠隔配信システムが開発されていなかったからである。このようなシステムには、接続性や機器だけでなく、それらを使って教えたり学んだりするために必要な能力も含まれる。フィンランドやシンガポールなど、デジタル教育法の開発を支援してきた国では、遠隔授業への移行があまり傷を与えなかった（Lavonen and Salmela-Aro 2021 and Tan and Chua 2021）。

パンデミック期間中、学校は、本や練習帳の提供、ラジオやテレビによる教育、インターネットを利用した教育など、複数の代替教育システムを利用した（Reimers and Schleicher 2020b）。インターネットの利用方法も、主にデジタルカタログやプラットフォームとしての役割から、授業を行うための媒体、更にはより双方向な形での教育や学習まで、様々なものがあった。

配信プラットフォームの選択に際しては、学習者、教師、教材間の双方向性を促進するために使用される物理的媒体としての面だけでなく、そのような双方向性の性質や、そのようなプラットフォームがどのように使用されるかについての項目も考慮する。言い換えれば、教育者は、プラットフォームで行われる教育タスクを明確にしなければならない。オンライン教育の設計（Anderson 2021）のためには、Anderson と Pesikan (2017)がまとめたような、教育タスクの設計の適切な原則を用いるべきである。

パンデミック時のメキシコの経験は、選択したプラットフォームへの生徒のアクセスを確保する必要性について、貴重な教訓を与えてくれる。同国では、テレビがほぼ全家庭で利用可能であることと、教育省が教育用テレビ（*Telesecundaria*）を制作してきた長い伝統に基づいて、テレビを基礎にした教育継続戦略を選択した。しかし、メキシコ政府の機関が2020年6月に行った調査によると、緊急時に57.3%の生徒がコンピュータ、テレビ、ラジオ、携帯電話を利用できなかった。さらに、この戦略の52.8%では、生徒が家に持っていない教材を必要としていた（MEJOREDU, 2020）。

同じ調査では、51.4%の生徒が、オンラインやテレビ、ラジオ番組での活動が「つまらない」と回答している（MEJOREDU, 2020）。生徒たちは、教師からの限られた支援や説明不足、自分が行うべき活動が明確でないこと、完成した作品に対するフィードバックが少ないこと、活動の成功や失敗に関する知識がないこと、自分がやっていることを十分に理解していないことなどに起因する学習への課題を報告した。その結果、学習量が減り、生徒は自分が次の学年に進むことができないという自己認識を持つようになった。半数以上の生徒（初等教育段階で60%、中等教育段階で44%）が、遠隔学習の期間中、以前に習った内容を単に復習しただけだと答えている（MEJOREDU, 2020）。

実際には何をしたらよいのか？

生徒、保護者、教師向けのデジタル教材の配布、クラウドベースのアプリケーション、バーチャル教室、ビデオ会議、学習管理システム、ストリーミング機能、生徒間、生徒と教師、教師間の交流を支援するツール、学校向けの機器と接続性など、いくつかの機能を統合したマルチメディア・プラットフォームを開発する。可能な限り、接続性と機器を、必要とするすべての生徒に提供する。これには、Edテック(EdTech)やデジタルコミュニケーションの接続業者（プロバイダー）との契約が必要になるかもしれない。教育の提供形態は、対面式を基本とし、それに加えてデジタルを活用したオンライン学習を行うべきである。

対面授業とデジタル授業を統合したバランスの取れた戦略には、いくつかの利点がある。すなわち、学習時間を延長し、それぞれのメディアの利点を生徒に提供すると同時に、対面授業の機会が制限されるような状況の変化に対応するための多様性を最大限に確保することができる。対面での授業が制限されていない期間においても、デジタル授業を取り入れることは意味がある。これにより、個人化を支援し、学習時間を延長し、生徒のデジタル学習の能力を高める。生徒の21世紀型スキルの幅が広がり、生涯学習の基盤となる。物理的に距離を置くことがさらに必要になった場合、デジタル・プラットフォームで行われる授業の割合を増やすことが容易になり、一方で、生徒に優れた社会的、情緒的なメリットを与える対面式の指導も残しておくことができる。

マルチメディア・プラットフォームには、教室内のカリキュラムを補完するために、生徒が自主的に取り組める教育活動や資源を含めることができる。これにより、生徒は構造化された授業や活動、およびゲーム化された学習アプリに自主的に取り組むことができる。

おすすめの文献

Anderson 2021、Anderson and Pesikan 2017、Lavonen and Salmela-Aro 2021、MEJORED 2020、OECD 2021、Reimers and Schleicher 2020b、Tan and Chua 2021、UNESCO-UNICEF-World Bank 2020。

3. カリキュラムに優先順位をつける。能力を重視し、子供全体の教育を行う。

原則

カリキュラムの優先順位：提供すべき内容よりも、学習成果や能力の開発に焦点を当てる。認知的、自己内部的、対人関係的能力とアクティブ・ラーニングに取り組む。

その根拠

学習損失に対処するためのアプローチに関する最近の分析では、「再履修」または「学習回復」に焦点を当てている。「再履修」に関する分析では、それがあまり効果がないことが明らかになっている。一方、加速教育モデルでは、カリキュラムに優先順位をつけ、基礎に重点を置き、復習に割く時間を減らしている（Anderson 2021）。

実際には何をしたら良いのか？

学校やシステムレベルでは、各学年末までに生徒が身につけるべき能力を再検討し、単に「カリキュラムを全て履修させる」のではなく、これらの能力の育成を支援することに重点を置く。そのためには、カリキュラムの合理化や中核となる能力の優先順位付けが必要になると考えられる。

学校レベルでは、学校に戻ってきた子どもたちを評価し、学年ごとではなく、学習レベルごとに子どもたちをグループ分けする。

おすすめの文献

Anderson 2021。

4. 学習を加速化させ個人化する

原則

学習を加速させることを優先した新しいカリキュラムと教育活動を設計する。学習時間の延長や個別指導で個人化を支援する。

その根拠

加速教育は再履修ではない。むしろ加速教育では、本質的な能力に焦点を当て、復習に費やす時間を減らし、生徒がより効率的に進歩することを助ける（Anderson 2021）。

調査結果によると、加速教育の手法は、不利な立場にある生徒の学習効果を補習よりも大きくし、加速教育の手法を中心に学校の大規模なネットワークを組織することが可能であることを示している(Levin 2005)。

OECD 諸国のほとんどの教育システムでは、加速カリキュラムではなく、再履修で学習損失に対処するという手法が主流だった（OECD 2021）。

実際には何をしたら良いのか？

加速プログラムや個別指導を通じて、すべての生徒が優先的に能力を伸ばすことを支援する手法を選択する。

生徒の知識や能力の評価をもとに、適切なレベルで授業を行うための個別の指導方法を設計する。例えば、同じ学年内で生徒をグループ分するなど。

できればオンラインによる学習案内を使用し、生徒に形成的なフィードバックの機会を頻繁に提供する。これにより、生徒の自主的な学習を支援する。デジタルアプリケーションは、基礎的な読み書きや教科の学習において、個人に合わせた学習を支援する。継続的な接続を必要としないデジタル機器は、高度に構造化されたカリキュラムの中で、学習順序に沿って構成された読書、書籍、ゲーム、ビデオなどの活動へのアクセスを生徒に提供する。このような方法では、アクセスごとの継続的な評価や、復習の機会を通じて、学習の個別化を図ることができる。

認知機能の活性化を促すような課題を設定し、生徒が協力して問題解決型の学習を行う。これにより、生徒は困難な問題に長時間取り組むことができる。

おすすめの文献

Anderson 2021、Levin 2005、OECD 2021。

5. 学生の心の健康と情緒的な幸福を支援する

原則

生徒の心の健康と幸福を支援するために、生徒を再教育する。

生徒の心の発達について、カリキュラムの中で孤立したものとして扱うのではなく、カリキュラム全体で焦点をあてる。

その根拠

パンデミックの様々な影響は、社会的距離の措置による仲間や友人との長期にわたる離れ離れ状況を含め、多くの生徒に心の傷を与えている。これらの措置は、学習に必要な集中、熱中、没頭に影響を与え、生徒の幸福感に長期的な影響を与える可能性がある（MEJOREDUCATION 2020, Ritz 2020）。

パンデミックによる世界的な心の健康への影響に関する情報はまだ十分ではないが、学校での指導が生徒の幸福を支援できることが明らかになってきている。したがって、心の健康への配慮は、すべての領域における生徒の学習に欠かせない（Aspen Institute 2019, Pekrun 2014）。

実際には何をしたら良いのか？

社会性と情動の学習カリキュラムを採用し、情動の認識、共感、ストレス管理、責任ある意思決定、肯定的な自己概念、セルフケアなどの能力に明確に焦点を当てる。これらの能力の育成に毎週専用の時間を割り、明確な指導と話し合いを導入する。これらの能力を課程内および課外のカリキュラムに取り入れる。

生徒の幸福を支援する能力を開発する機会を、教師に提供する。

学校レベルでは、生徒を総合的に評価する機会を設ける。例えば、生徒のポートフォリオを作成し、すべての教職員が見る事ができるようにしたり、定期的に教職員の会議を開いて、学習面、個人面、社会面などさまざまな面から生徒の成長について話し合う。

おすすめの文献

Aspen Institute 2019, Pekrun 2014。

6. 行われたイノベーションの有効性を評価する。

原則

パンデミック後の教育分野におけるイノベーションと改善を支援し、COVID-19 で実施された政策と実践の成功例と失敗例を研究する。

その根拠

パンデミックによって多くの損失が発生したにもかかわらず、教育者や学校コミュニティは、教育の機会を維持するためのイノベーションを生み出した (Reimers and Schleicher 2020b)。これらのイノベーションには、教師が開発した新しい教育方法、教師間の新しい連携の形、新しい組織と管理の形が含まれており、これらによって、代替的な教育方法を開発し、フィードバックに基づいて軌道修正することが可能になった。

イノベーションが生み出した価値(innovation dividend)を基にするというやり方は、組織変革を強みに基づいて行うという手法である Appreciative Inquiry と一致している (Cooperrider, Whitney and Stavros 2004)。

実際には何をしたら良いのか？

学校レベルでは、実施された教育上の工夫を検討し、反映させるための定期的な会議を設ける。パンデミック時に実施された代替的な教育方法の結果、生徒がどのような能力を身につけたかを評価する教師の能力を開発する。このような会議での分析と学習を利用して、カリキュラム開発を加速し、すべての生徒の総合的な成長を支援する。異なる学校間での同僚間の学習を統合することで、革新と改善のプロセスを共有することを促進する。

おすすめの文献

Cooperrider, Whitney and Stavros 2004、Reimers and Schleicher 2020b。

7. 学生を支援するサービス（健康、栄養）を統合する。

原則

生徒とその家族が、生徒の学習に不可欠な健康、栄養、精神衛生、社会的サービスを利用できるように支援する。

その根

生徒が家庭で経験する状況やケア、安定した食料資源の利用、身体的・心理的な安全などの全てが、生徒の生活に影響を与える。空腹だったり、家庭内で苦痛や暴力を受けていたりすると、学業に集中できない。学校では、給食の提供や心理的サービスの提供など、生徒の幸福を直接支援するためのサービスを提供していることが多い。

米国の「チルドレン・ハーレムゾーン(Children's Harlem Zone)」(Croft and Whitehurst 2010)、フランスの「プライオリティ・アクション・ゾーン(priority action zone)」、イギリスの「エデュケーション・アクション・ゾーン(education action zone)」(Dickson and Power 2001) など、さまざまなプログラムやアプローチが、生徒に統合的なサービスを提供するために試みられている。最近の研究レビューでは、生徒支援の統合的な手法が、学業の向上、出席率、努力、関与の改善、学業成績の向上、高校中退率の低下、社会的・情緒的な成果の向上に寄与することが示されている (Wasser Gish 2021)。

実際には何をしたら良いのか？

システムレベルでは、教育、保健、社会保護の各機関の子どもと家族に関する情報をデータベースに統合する。家族へのアンケートから得られる回答率と情報の質を高めるために、アンケートの実施数を最小限にし、同じアンケートで様々な機関のニーズに応えられるように機関間で調整する。

学校レベルでは、各生徒の定期的な再検討を行う。この再検討には、ソーシャルワーカー、カウンセラー、その他の関係者が参加すべきである。生徒の社会的支援システムを明らかにすることにより、教育者は生徒の幸福のすべての部分が守られていることを保証することができる。

生徒が必要とする医療、栄養、社会的支援を確実に受けられるよう、他の社会福祉機関と連携する仕組みを作る。

また、学校での授業は、教育、健康、福祉の統合を促進することができる。例えば、生徒が自分や公衆の健康維持に関連する知識を得る場合などである。最近では、COVID-19に関連する知識や、その拡大を抑える方法などが挙げられる。また、学校はパンデミック以外にも、生徒が自分の権利を主張し、学校外で健全な人間関係を築くためのライフスキルを育むための支援を行うべきである。

おすすめの文献

Croft and Whitehurst 2010、Dickson and Power 2001、Wasser Gish 2021。

概要

パンデミックが生徒や地域社会、教育システムにどのような影響を与えたのかについての、事実に基づいた具体的な理解に基づいて、教育対応には次の7つの原則に基づいた行動が必要である。1) すべての学習者を支援することに取り組む、2) 必要に応じて遠隔授業に円滑に移行できる能力を備えた混合型配信システムの開発、3) 子ども全体を支援する幅広い能力の開発を優先するカリキュラム、4) 学習への加速的アプローチ、5) 心の健康と幸福への支援、6) パンデミックへの対応によって生み出された革新的な配当の評価、7) 生徒の全人的成長と教育を支援するためのサービス間の統合の強化。

この7つの原則は、教育分野で確立され、支持されている考え方に基づいているが、「混合教育システムは、主に対面授業に依存する伝統的な（非遠隔型の）システムに取って代わるべきである」という考え方は例外である。この考え方は目新しいものではあるが（主に高等教育レベルの研究で裏付けられている）、パンデミックが進化し続け、教育システムに影響を与える限り、必要なものである。さらに、生徒がオンラインで学習できるように準備することは、生涯学習の基礎となる。今日の環境では、学習における自律性を高めるために、強力なデジタルスキルがますます重要になっている。

これらの7つの原則は統合され、互いに補強し合うべきである。教育関係者は、個別に対応するのではなく、目標間の連携した行動によりこれらを推進すべきである。

これらの原則をまとめてみると、ほとんどの学校や教育システムにとっては高いハードルであり、まさに「より良いものを取り戻す」という呼びかけになっている。これらの目標を達成できるかどうかは、実施の具体的内容と実行にかかっている。

改革を成功させるための能力は非常に重要であり、それを前提にしたり、当然のことと考えるのではなく、意図的に育成する必要がある。次の章では、パンデミックに対する教育対応の3つ目の重要なステップについて説明する。

III. 能力を高める

生徒がパンデミックの間に経験した学習上の損失や心の傷から回復するのを助け、将来の混乱を克服するために生徒、教師、学校システムの回復力を高めるには、学校の能力を高めることが必要である。これは、教育者が新しい知識やスキルを身につけることを支援すると同時に、回復に必要な活動を実施するために他の関係者を動員することを意味する。

私たちは、主に5つの方法で能力を高めることができる。1) 学校で働く人々の能力を向上させる、2) 学校における役割と責任を調整・再構成し、生徒の成長を統合的に捉えることができるようにする、3) 学校と他の機関との協力関係を構築する、4) 保護者や地域社会の人々を活用する、5) 学校のネットワークを構築する。

1. 学校の能力を開発する。生徒の成長に対する全体的なアプローチを支援するため、学校教職員の役割と責任を調整する。

原則

学校が学習する組織になることを支援し、専門家の協力によってすべての生徒の学習の支援が高いレベルで達成されるようにする。

その根拠

改革の実行におけるシステムの能力の重要性については、確かに豊富な研究が存在する。現在、改革のほとんどの手法は、組織と教師の能力を高めることにある（Ehren and

Baxter 2020 and Fullan 2010)。学校は、本稿で紹介した戦略の要素をうまく実行するための自律性と支援を必要としている。多くの場合、教育行政の構造は、行政の階層が多すぎたり、規制の枠組みが過剰で機能していなかったりすることで、学校の能力を制限している。今回のパンデミックでは、多くの国で、様々なレベルの政府間、教育当局と公衆衛生当局の間で、非常に不十分な調整が行われた。このような行政上の制約は、学校が学習する組織になることや、危機の最中や後に学習を支援するための効果的な戦略を実行することを妨げる要因となっている。一方で、パンデミックの期間中、多くの状況下において、学校の能力を支援するために、より高い行政レベルの学校の監督と管理方法を再設計するという革新的な取り組みが行われた。つまり、伝統的な管理形態を覆し管理階層の最上位に学校を置き、学校を中心に据えた。教育行政は教室から一步退き、学校から外部の行政組織に対して「教師や校長が生徒の成長を支援するために最善の仕事をするために、このレベルでは何をすべきか」という問いかけを継続的に行うような行政形態を継続する目的で、これらの革新とその成果を研究すべきである。学校が学習する組織になるためには、この継続的な分析、反省、変化のプロセスが新しい常識になるべきである。

学習する組織は、より高いレベルの効果を発揮する。学習する組織としての学校に関する研究では、学校を学習する組織たらしめるものとして次の7つの特徴を強調している。

- 1) すべての生徒の学習を中心としたビジョンを策定し、共有する。
- 2) すべての教職員のために、継続的な学習の機会を作り、支援する。
- 3) 教職員間のチーム学習と協力を促進する。
- 4) 探究、革新、探求の文化を確立する。
- 5) 知識や学習を収集・交換するためのシステムを構築する。
- 6) 外部環境や大規模な学習システムと一緒に学び、そこから学ぶ。
- 7) 学習するリーダーシップをモデル化し、育成する (Kools and Stoll 2016, 3)

実際には何をしたら良いのか？

学校教職員の既存の役割を点検し、生徒の全人的な成長を支援するために必要な役割を作成し再構成する。例えば、教師が生徒の健康状態をチェックし、情緒面での成長を促すための支援を行う。メンタルヘルスカウンセラーやソーシャルワーカーなどの専門家も、専門的な知識を学校に導入し、生徒の情緒的な発達を支援するために必要である。学校は、生徒の幸福に焦

点を当てるために、生徒一人一人を毎日チェックするなど、簡単な日課ややるべき決まり事を学校生活に組み込むことができる。

教育システムのデリバリー・チェーンと規制の枠組みを点検し、規制と行政過程を合理化することで、教育の管理が適切な学校の自主性を支援し、政策の実施において効果的な支援と監督を行うようにする。

政府の各レベル、教育・保健・財政当局間で、政策対応を調整する。このような調整が行われなければ、学校は矛盾した規制の中で窮地に陥り、重要な資源を失うことになる。

能力の開発には、既存の財源をより有効に活用することが含まれるが、新たな財源なしに達成できることには限界がある。例えば、すべての生徒に機器と接続性を提供するためには、多額の財源、適切な取得プロセス、導入時の複雑な後方支援業務の管理が必要である。これらの資源を確保するとともに、混合学習のためのインフラを提供するため、無駄のない効果的なデリバリー・チェーンが必要である。パンデミックの影響で政府が利用できる資源には限界があると思われるが、学校や教育システムは、市民社会の組織との連携関係を構築することで、組織的・財政的な能力を高めることができる。こうした連携関係を効果的に活用するためには、生徒や学校が何を必要としているかを明確に把握し、そうした寄与を戦略やデリバリー・チェーンの一部として統合する必要がある。

効果的なデリバリー・チェーンと戦略を支えるためには、教育機関側の明確なコミュニケーション戦略が不可欠である。戦略の要素は、教育システムのすべての利害関係者によく理解されている必要があり、曖昧さがあってはならない。例えば、学校が直接指導に戻るべきだという方針であれば、広報戦略ではこの点を明確にし、方針の科学的根拠、メリットとコスト、感染のリスクを最小限に抑える仕組みについて、保護者、教師、職員の間で信頼関係を築くことを目指すべきである。広報活動では、生徒、保護者、教師、そして社会一般に、学校を欠席することによる生徒への影響、出席することの利点、学校での感染リスクの低さを伝えるべきである。

効果的な広報戦略には、教育機関の様々なレベルの管理者や、公衆衛生などの分野を超えた連携が不可欠です。

学校や教育システムは、インフラやデジタル教育法など、デジタル教育のための能力開発に継続的に投資する必要がある。

おすすめの文献

Ehren and Baxter 2020、Furan 2010、Kools and Stoll 2016。

2. 教師、スクールリーダー、職員の能力を高める。教師の専門能力開発。学びの共同体。

原則

生徒を総合的に支援し、効果的な遠隔カリキュラムを作成するために必要な知識とスキルを教師に提供する。校長に、学校での専門家の協働を学び支援する機会を提供することで、組織的な学習を実現する。

その根拠

教師の専門的能力開発は、生徒の学習レベルを大きく向上させるよう教育実践を変えられることができる (Timperley 2008)。しかし、既存の研修の多くは効果的ではない。効果的な研修を行うためには、学校が教師に期待する教育的能力と知識、そして生徒が身につけるべき能力に沿った研修を行う必要がある。また、教師は生徒の進歩を評価する方法を学び、自分の教育実践が効果的であるかどうかを教師自身が確認できるようにしなければならない (Timperley 2008)。

教師が総合的に教える能力を身につけるためのプログラムは、学校でのチームとの連携、学校での複数の学習機会の提供、ネットワークでの学校の一体化、専門知識を提供する組織との一体化によるネットワークの有効性の拡大に焦点を当てている (Reimers 2020)。パンデミックの際には、遠隔で教えるための適切な専門的能力開発の機会を教員に提供することにより、多くの教員が効果的に遠隔授業に移行することができた (Lavonen and Salmela-Aro 2021)。

実際には何をしたら良いのか？

教師のデジタル教育法の能力向上を支援する。教師の専門的能力開発のためのオンラインプログラムは、学校間の実践コミュニティに教師を一体化し、教師が共通の課題に協力して取り組むことができるようにすべきである。

教師のデジタル能力を評価し、教師の具体的な必要性に基づいた専門的な開発プログラムの設計に役立てる。

優先付けし直された能力に焦点を当てた、加速された個別カリキュラムを実施するための能力を教師が身につけられるよう支援する。これには、能力を評価する教師の能力や、さまざまな分野における能力の向上に向けた生徒の進歩を評価する能力の開発も含まれる。

学校を基礎とし、教師の要請に合わせて作成された教師の専門的能力開発プログラムを開発する。これにより、教師は学習、実践、反省、さらなる学習のサイクルを頻繁に繰り返すことができ、教師に長期にわたって複数の形態の持続的な学習を提供することができる。

学校がそれぞれの段階で採用できる方法の中には 1) 実践と助言のコミュニティ、2) 同僚相互の学習、3) 共同して行う実験、4) 実践研究（アクションリサーチ）などがある。また、教育当局は、学校をより大きなネットワークに一体化することにより、技術革新、大学、必要に応じて外部の専門家を招くことができる専門機関によって、学校間のコミュニケーションを支援することもできる。このようなシステムは、教師が仲間による支援のための共同コミュニティに参加したり、共通の教育上の課題に対処したりするのに不可欠である。

マルチメディア・プラットフォームは、専門的能力開発を支援するための重要な資源となる。マルチメディア・プラットフォームは、課題別の専門家集団への参加を可能にし、教師のための資源を提供し、授業計画を収集・管理し、カリキュラムを支援するために必要な教育資源を提供する。

おすすめの文献

Lavonen and Salmela-Aro 2021、Reimers 2020、Timperley 2008。

3. 学校と他の組織との協働関係の構築

原則

学校と他の組織との間に協働関係を構築し、教育目標と同時に医療ニーズにも対応することで、学校が生徒を総合的に教育する能力を高める。例えば、大学と提携することで、学生がボランティアで家庭教師や教師の補助をすることができ、生徒への個別の学習支援を行うことができる。

その根拠

パンデミックの期間中、多くの教育システムは、遠隔授業を行うための技術革新を支援した。これらの形態は、教育技術機関、出版社、通信会社、教師の専門能力開発を支援するための組織など、さまざまな組織との協働関係に依存することが多かった（Reimers and Schleicher 2020b and Reimers and Marmolejo 2021）。

実際には何をしたら良いのか？

パンデミックが特定の教育システムにどのような影響を与えるかの知見に基づき、関連する戦略とそれを実施するための資源が時間の経過とともにより明らかになってくる。教育システムのリーダーや校長は、地域の関係者グループを図表化し、成功する戦略の実施に貢献できる資産を特定することができる。これにより、教育指導者は、パンデミックがもたらす危機に対処できるような、より強固な教育システムの設計と実施に、これらのグループに参加してもらうための協議プロセスを構築することができる。

おすすめの文献

Reimers and Schleicher 2020b、Reimers and Marmolejo 2021。

4. 保護者とのコミュニケーション、親としての知識・技能（ペアレンティングスキル）の向上

原則

保護者が遠隔教育を支援するためのスキルを身につけられるよう支援する。

その根拠

子供の発達及び学校への入学準備を支える子育ての役割や、親の有用性を高める子育て教育の力については、多くの説得力のある根拠がある（Brooks-Gunn and Markman 2005, DeBord and Matta 2002, Family Strengthening Policy Center 2007）。

実際には何をしたら良いのか？

保護者が子どもの成長を効果的に促すことができるよう、保護者を支援する質の高いプログラムを作成・提供する。例えば、基礎的な読み書きや計算の能力、社会性の発達に焦点を当てた体系的な早期教育学習プログラムが効果的であるという調査結果がある。学校はモバイル技術を使って、こうしたプログラムを保護者に提供することができる。

おすすめの文献

Brooks-Gunn and Markman 2005、DeBord and Matta 2002、Family Strengthening Policy Center 2007。

5. 学校ネットワークの構築

原則

学校の能力を高め、共同学習や問題解決の機会を拡大し、学校を他の学校とのネットワークに一体化する。

その根拠

Bryk とその同僚たちは、学校をネットワークに一体化することにより、共同での問題解決や共同学習を促進する学校改善の手法を開発した（Bryk et al 2015）。

パンデミックの際には、多くの教師が遠隔教育の戦略を改善するために、学校のシステムを超えて他の教師と協力したことが研究で明らかになっているが、こうした非公式のネットワークが多くのイノベーションを支えた(Reimers and Schleicher 2020b)。最近の研究では、多くの学校システムやネットワークが大学と効果的に提携し、遠隔教育へのアプローチを強化していることが明らかになっている（Reimers and Marmolejo 2021）。

学校ネットワーク間の協力関係を公式なものとするすることで、教師の能力開発を支援することができ、学習損失を回復し、将来の危機に対処するために生徒、教師、学校の回復力を強化するための戦略を支援することができる。

実際には何をしたら良いのか？

学校の指導者は、協働やデジタル教育法に関する教師の能力向上を目的とした学校の共同ネットワークの形成を目指すべきである。このようなネットワークは、その後、お互いの課題に取り組み、資源を共有して規模の経済を実現するためにも役立つ。また、大学や民間の教育団体など、他の組織を一体化することで、これらのネットワークの活動能力を高めることができる。

おすすめの文献

Bryk et al 2015、Reimers and Schleicher 2020b、Reimers and Marmolejo 2021。

概要

COVID-19 のパンデミックによる壊滅的な被害にもかかわらず、教育現場には「より良いものを取り戻す」ための大きな機会が存在する。この機会は、アイデアではなく、そのアイデアを実行することにかかっている。そして、その実行は、システムの能力開発と財源にかかっている。その意味で、教育戦略の核心は、システムの能力を開発する機会である。

システムの能力を開発するためには、学校の能力を育成し、再設計することが必要であり、そのためには、教育官僚組織の行政的な提供チェーンを合理化する必要がある。また、教育専門家の役割を支援することで、本冊子で前述した7つの戦略的原則を一貫して推進することができる。

能力を向上させるには、教師、学校指導者、職員の能力を高める必要がある。そのためには、大学や、能力開発、教材開発などに精通した専門機関など、他の機関との協働関係を築くことが有効である。

保護者との協働関係は、この再構築過程において特に重要である。保護者は、生徒の成長と教育を支援するために、これまで常に重要な役割を担ってきた。しかし、遠隔教育によって学校教育の場が家庭に移ってくるようになると、保護者の役割は更に重要になる。

最後に、学校を単に単独した組織としてではなく、資源や知識を共有し、既存の課題に対する解決策を共同で考案することができるネットワークの一員として捉えることにより、その能力を高めることができる。

一貫性のある戦略は、既存の財源をより効率的に活用することを意図しているが、そもそも財源がなければ実行できないことは明らかである。言い換えれば、教育システムは、優れた指導力と優れた運営能力だけでは、パンデミックに対する効果的な教育対応を進めることはできず、戦略を実行するための資金が必要である。パンデミックによる危機への対応という文脈の中で、戦略なしに教育システムに新たな財源を投入すべきでないと言うのは賢明であると言える、一方で、健全な戦略を実行するための資源のシステムを枯渇させてしまうのも馬鹿げている。なぜなら、COVID-19によって引き起こされた危機の結果として失われつつある教育機会は、間違いなく経済的繁栄の喪失、貧困や不平等を減らす手段の喪失につながり、社会的結束や安定性、人間の繁栄と発展を支える機会など、既に存在する深刻な問題を更に深刻化させるものであるからである。

本冊子の重要なメッセージ：パンデミックに対する教育的対応の3つの柱は、評価、戦略、能力であり、これらの柱の間には一貫性が必要である。この一貫性こそが、より高いレベルの有効性と包括性を備えたシステムを構築するために必要な相互作用を生み出すのである。

結論

COVID-19 パンデミックは、教育システムに衝撃を与え、生徒や家庭の状況を一変させ、より広範な社会的課題を生み出した。教育システムは迅速に対応したが、多様なアプローチを用い、その効果はまちまちだった。パンデミックが続く中、教育システムは将来的にさらなる衝撃を受ける可能性がある。このような状況下では、これまでとは異なる方法で生徒を教育する手法の有効性を高めることが不可欠である。

COVID-19 発生時およびその後の教育には、一貫したアプローチが必要である。そのためには、パンデミックが生徒や地域社会、教育システムに与えた影響を把握することから始める。適切な戦略を明らかにすることにより、将来において教育システムが何をどのように教えるかが明らかになる。このためには、対面式と遠隔式の授業を融合させた柔軟なシステムを構築する必要がある。おそらく、学校に集まることが可能かどうかに応じて、どちらかの方法でより多くの授業を行うことになる。

このような戦略は、カリキュラムを優先することで学習を促進し、子ども全体の教育に重点を置くべきである。このような戦略を実施するためには、教育者と政策立案者は、学校、教師、システム、生徒、家族の能力を強化する必要がある。そのためには、教師の専門的能力の向上、学校のネットワークの構築、学校の学習する組織への転換の支援など、さまざまな方策が考えられる。

参考文献

- Anderson, L. (2021). Schooling interrupted: Educating children and youth in the COVID-19 Era. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11.
- Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*.
<https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>
- Atanda, K., & Cojocar, A. (2021, March 31). *Shocks and vulnerability to poverty in middle-income countries*. World Bank Blogs.
<https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/shocks-and-vulnerability-poverty-middle-income-countries>
- Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C. G. (2021). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future of Children*, 15(1), 130-168.
<https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001>
- Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- CAEd/UFJF. (2021). *Avaliação diagnóstica amostral da rede estadual de São Paulo. Relatório técnico*. Supervisão de Medidas Educacionais. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação and Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Cárdenas, S., Lomelí, D., & Ruelas, I. (2021). COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavors, J. (2004). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2nd ed.). Crown Custom Publishing.
- Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2021). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Croft, M., & Whitehurst, G. J. (2010, July 20). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, Bolder Approach to Education*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- DeBord, K., & Matta, M. (2002). Designing professional development systems for parenting educators. *Journal of Extension*, 40(2). <https://archives.joe.org/joe/2002april/a2.php>
- Dickson, M., & Power, S. (2001). Education Action Zones: A new way of governing education? Foreword. *School Leadership and Management*, 21(2), 137-141. <https://doi.org/10.1080/13632430120054727>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics*, 77, 145-153. <https://cepr.org/file/10833/download?token=nYfXEviJ>
- Ehren, M., & Baxter, J. (2020). *Trust, accountability and capacity in education system reform: Global perspectives in comparative education*. Routledge.
- Family Strengthening Policy Center. (2007). *The parenting imperative: Investing in parents so children and youth can succeed* (Policy brief No. 22).
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin.
- G20 High Level Independent Panel. (2021). *A global deal for our pandemic age*. <https://pandemic-financing.org/report/foreword/>
- Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2021). COVID-19 and U.S. schools: Using data to understand and mitigate inequities in instruction and learning. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- INEED. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*.
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Instituto Rodrigo Mendes. (2021). *Protocols on inclusive education during the Covid-19 pandemic an overview of 23 countries and international organizations*.
<https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2021). Covid-19 and education on the front lines in Japan: What caused learning disparities and how did the government and schools take initiative? In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., & Zvyagintsev, R. (2021). General education in Russia during COVID-19: Readiness, policy response, and lessons learned. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Levin H. M. (2005) Accelerated Schools: A decade of evolution. In M. Fullan (Ed.) *Fundamental change* (pp. 137-160). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_9
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Department of Economics, KU Leuven.
<https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación básica. Informe Ejecutivo. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>
- OECD. (2021). *The state of school education. One year into the COVID pandemic*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1625493605&id=id&accname=guest&checksum=2C0A46048D91273CF88B392975054583>
- Osterhom, M., & Olshaker, M. (2021, March 8). *The pandemic that won't end: COVID-19 variants and the peril of vaccine inequity*. Foreign Affairs. <https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2021-03-08/pandemic-wont-end>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series 24. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/emotions-and-learning-educational-practices-24>
- Reimers, F. (2020). *Empowering teachers to build a better world: How six nations support teachers for 21st century education* (1st ed.). Springer.
- Reimers, F. (Ed.) (2021). *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Reimers, F. (2021b). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Reimers, F., & Marmolejo, F. (Eds.). (2021). *University school collaborations during a Pandemic*. Springer.

- Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on child protection and wellbeing*. Save the Children International.
https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19
- Soudien, C., Reddy, V., & Harvey, J. (2021). The impact of COVID-19 on a fragile education system: The case of south africa. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Tan, O. S. & Chua, J. (2021). Science, social responsibility, and education: The experience of singapore during the COVID-19 pandemic. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Timperely, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18>
- UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19*.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>
- UNICEF. (2021a). *Ready to come back: Teacher preparedness package*.
https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf
- UNICEF. (2021b). *Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities*.
<https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf>
- UNICEF. (2021c). *Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities*.
<https://www.unicef.org/media/101006/file/RESOURCES%20CATALOGUE.pdf>
- Wasser Gish, J. (2021). *Building systems of integrated student support: A policy brief for federal leaders*. Center for Optimized Student Support, Boston College.
<https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/coss/FederalPolicyBriefv4.pdf>

Willms, D. (2020). *The learning bar's framework for assessing student well-being*. The Learning Bar. https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-student-well-being_May-2020.pdf

著者について

フェルナンド・M・レイマーズは、フォード財団の国際教育実践教授であり、ハーバード大学の[グローバル教育イノベーション・イニシアチブ](#)と[国際教育政策修士プログラム](#)のディレクターを務めている。グローバル教育分野の専門家として、21世紀に活躍できる子どもや若者を育てるための教育方法の研究と教育に取り組んでいる。ユネスコの「教育の未来」に関する委員会のメンバーであり、国際教育アカデミーのメンバーでもある。

彼は40冊の本を執筆または編集しており、そのうち最新のものは以下の通りである。

[Primary and Secondary Schools during COVID-19](#), [University School Collaborations During a Pandemic](#), [An Educational Calamity: Learning and teaching during the Covid-19 pandemic](#), [Leading Education Through COVID-19](#), [Education and Climate Change: the Role of Universities](#), [Implementing Deeper Learning and 21st Century Reforms: Building an education Renaissance after a Global Pandemic](#), [Educating Students to Improve the World](#), [Audacious Education Purposes. How governments transform the goals of education systems](#), [Empowering teachers to build a better world](#), [How six nations support teachers for 21st century education](#)

大学院生とともに、国連の「持続可能な開発目標」に沿った3つのカリキュラム教材を開発し、それらは複数の言語に翻訳され、世界中の学校や学校機構で広く使用されている。[Empowering Global Citizens](#), [Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons](#) and [Learning to Collaborate for the Global Common Good](#).

彼の著作に関するより詳しい情報はこちらを参照。<https://fernando-reimers.gse.harvard.edu/>