

1990年代以降の韓国における学校改革の展開 —学校と教師を主体とした学校教育改革の観点から—

(研究会実施日:2008年10月31日)

講師: ^{シン チウオン}申 智媛 [東京大学大学院教育学研究科・院生]

研究領域 || 教師文化、韓国の教育改革、教師による自主的な学校改革運動

経歴 || 韓国梨花女子大学英語教育学科卒業
和光大学非常勤講師(現)
東京大学大学院教育学研究科教務補佐(現)

所属学会 || 日本教育学会、日本教師教育学会、日本学校教育学会
American Educational Research Association

著書 ||
・申智媛(2008). 教師の自律的な授業づくりをめぐる韓国の動向—「教育課程」と「学力問題」の検討から— 学校教育研究第23号, 日本学校教育学会編, pp.112-128.
・申智媛(2008). 韓国における教師の自律的な現職研修の動向 若井彌一(編) 教員の養成・免許・採用・研修 教育開発研究所, pp.286-291.
・申智媛(2006). 統制行為を中心とする教師の役割の研究—韓国の初等学校の観察から— 東京大学大学院教育研究科紀要第46巻, 東京大学大学院教育学研究科, pp. 391-400.

概要

知識基盤社会の到来に伴い、質の高い学校教育が求められる中で、教師は高い専門性と自律性を発揮することを期待されている。学校教育の質と教師の専門性向上の基盤は、日々の教室の中で認知的、社会的、倫理的実践として行なわれている授業にあり、子どもの学習と教師の成長を保障する学校教育を創り上げる課題は、授業を改善することにその糸口を求めなければならない。本稿では、韓国において、教師が主体となり、授業を変えることを通じて学校改革を行なっている事例を検討し、学校改革の挑戦において教師たちが如何なる困難と可能性に直面しているかについて考察した。特に韓国には学校や教師による自主的な教育の運動や活動の自由が拘束されてきた歴史的背景があり、また現在では、学校の役割が受験対策に制限される傾向が強く、競争的教員評価が導入されるなど、授業を中心とした学校改革を困難にする社会的コンテクストが存在することに注目する必要があることを示した。

はじめに

本稿では、日本と韓国で進められている学校と教師による主体的な学校改革の実践例を参照し合うことを通じて、授業の改革を中心的な課題に学校改革を進めている学校や教師が直面している葛藤や困難を把握し、今後の学校改革の課題を探ることを目的とする。特に近代学校制度の開始とともに植民地期、軍事政権期を経験し、学校や教師の自主的な研究や活動が社会的に認められて間もない韓国においては、学校や教師が主体となった学校づくりの展開を困難にする学校や教師の文化が存在と考えられるため、今後学校や教師が主体となる教育の活動が成熟に向かう方途を探る必要がある。2005年以來日本の「学びの共同体」の学校改革の理論や実践に学び、授業の改革と授業研究を通じた教師の専門性の確保を中心課題として、研究者と共同でいくつかの学校で学校改革が始まっている。本稿では韓国における「学びの共同体」の改革の実践例、特に教師が競争と個人主義を主な動機とした授業から対話的な授業への転換を試みる中で経験している困難や葛藤について、教師を取り巻く歴史や現在の政策、そして日本の改革例を参照しながら考察する。

1. 日韓における学校と教師による主体的な学校改革 -「学びの共同体」の学校改革実践の両国における社会的な文脈-

学校改革における学校と教師の主体性は強調してもし過ぎることはないほど重要な課題である。

教育の真の変化は、教育のコミュニティの構成員全体—教師、親、生徒、行政家—の努力と誠意が投入される時だけ可能である。改革は構成員たちが共有する価値を思慮深く把握し、これに基づいて推進されるべきである。構成員たちが自分たちの言葉と行動を通して目標達成に必要な責任を受容するときだけ変化が可能である¹。

しかしそれぞれの国は、近代学校の成立以来それぞれ異なる歴史的、政治的、社会的状況を経験することにより、教師が主体となった学校改革の歴史や動向において異なる様相を示している。日本と韓国の場合、国家が主導する教育改革の影響力は両国ともに大きい。国家の主導する教育改革と学校と教師が主体となる教育の運動や活動との関係は、両国の異なる民主化の経験と関連して、大きな差異を呈している。

日本では近年文部科学省の「義務教育の構造改革」の構想にも表れているように、義務教育を国際競争力強化の国家戦略の中に位置づけ、「日本が『産業のフロントランナーとして世界をリードする国』(経済財政諮問会議)であり続けるための教育改革が進められている。また、義務教育における国家の「インプット」と「結果」責任の強調、強化²により、学校は目標設定や結果において、国家の統制を受けやすい状況に置かれつつある。

国家の教育に対する目標提示と結果における統制の役割は増大されながらも、改革のプロセスは地域や学校に委任し、さらに学校間の活発な競争を通して質を高めるといった現在の教育改革の方向性は、1980年代以降日本の学校改革の主導権を握ってきたいくつかの流れを踏襲しているものでもある。80年代以降の改革の流れは、新保守主義の教育イデオロギー、公立学校の教育市場化、教育の私事化(privatization)、学校のネットワーク化(佐伯・藤田・佐藤, 1996)に整理することができる。また、学校と子どもたちの現状に関して日本は、70年代後半から80年代にかけて、校内暴力やいじめ、不登校、中退(佐伯他, 1996)など、学校や教師の従来役割や機能への疑問を惹起する、深刻な事態を経験してきた。国際的競争力を備えた学校教育への要請の高まり、国家による学校や教師の統制や管理の強化など国家による改革の動きと、深刻化する学校現場の病理的な現象、またそれによる学校や教師バッシングの中で、

¹ Blumer, I. Core Value Process, Newton, Mass: Newton Public Schools, 1992.

² 文部科学省(2005)、「義務教育の構造改革—中央教育審議会答申の概要—」

学校や教師は非常に厳しい時期を過ごしてきた。しかし日本の教育改革で注目すべきなのは、国家が主導する、保守化や私事化に向かう教育改革に対抗する学校改革の実践的理論や哲学が、民間の研究者により提出されていることと、そのような学校改革運動を、学校の教師たちの間に根付いている、自主的な学校づくりや授業づくりといった文化が支えている点である。その事例の一つに、公立学校の私事化や市場化に対抗し、『教育の公共性』を根本原理として、異質な人々の共同体が交流し合う公共空間に学校教育の成立基盤を求め(Giroux, 1988)る 21世紀の学校像を提案し、学校改革の実践にまで結びついた「学びの共同体」をあげることができる。「学びの共同体」の改革の事例においても、明治期までも遡ることができる、日本の教師の間に脈々と伝えられてきた教師による主体的な授業づくりや学校づくりの歴史は実践理論の実現の重要な要素となっているように思える。

一方、韓国の学校や教師は、主体的で自律的な教育の運動や活動への自由が拘束された長い時期を経験してきた。教育において教育の原理が語られ始められたのは、軍事政権に終止符が打たれた 1990年代はじめのことで、ごく最近のことである。

大韓民国建国以来、教育はいつも教育の外的動機と目的のために利用される手段的価値としてだけ認識されてきた。つまり、体制維持のための理念教育と軍事訓練が教育の必須課程として強化され、特に 1960年代以来は学校教育が経済成長のための施設としての機能だけ認識されたと言っても過言ではない。いわば、『安くて質の良い教育』という教育界のキャッチフレーズがこれまでのわが国の教育の機能的性質をよくあらわしている。教育が国家安保や経済に従属されていたため、教育の本来の理想をもつことが不可能だったのである。(ハン, 1998)

韓国で教師による主体的な教育の運動や活動がなかったわけではない。しかし、社会、政治的な民主化が確保される以前の韓国における教師の教育の運動は、政治運動に直結されることが多く、本来教育の運動が焦点を置くべき子どもや教室の改善や変化として実を

結ぶまでには至らなかった。特に、独立後軍事政権期には、多くの教師が教育の民主化運動に参加したが、政府による強い弾圧を受け、逮捕や免職を強いられた。例えば、韓国教育史上最初の教育実践運動として認められるのは 1960年 4・19 教員労組運動(教育の自主性と学園民主化及び教員の身分確保のための教権運動)であるが、5・16 軍事政権の弾圧により挫折した。また、1980年代には、1970年代大学生活を経験した進歩的な教師たちを中心として小グループの教師運動が次々と起こったが、やはり多くの教師が処罰を受ける結果となった。(ナ, 1990)

1990年代軍事政権に終焉を迎え、教育改革にもこれまでの体制維持や経済発展ではない、教育福祉の理念が導入されるようになる。しかし、教育福祉を理念とした教育改革が現実化する前に、韓国は国家的には 1990年代後半国家レベルの経済危機を経験し、学校現場に関しては 1970-1980年代の日本のマスコミを騒がせた「学級崩壊」、「不登校」、「いじめ」など、問題現象が頻発することによって混乱に陥るようになる³。国家的経済危機を背景に、政府は、社会全般を効率化するとして、市場中心の政府非介入を標榜する新自由主義的経済政策に拍車をかけ、教育改革においても、効率性の原理を優先した改革を推進した。教員に関わる政策では、1999年に行われた教

³ 1990年代後半韓国におけるメディアの「学校崩壊」企画シリーズ

-무너지는 교실 (1999.8.23-31 조선일보 기획시리즈)

(「崩れる教室」1999. 8.23-31、朝鮮日報企画シリーズ)

-교실붕괴: 학생도 교사도 학교 가기 싫다 (1999.9.23 시사저널)

(「教室崩壊: 子どもも教師も学校に行きたくない」、1999. 9.23、時事ジャーナル)

-KBS 추적 60 분 (1999.10.21) <무너지는 교실. 질망하는 아이들>

KBS 追跡 60分 (1999. 10.21) <崩れる教室、絶望する子どもたち>

-KBS 일요일진단 (2001.3.26) <주제: 교육 개혁 해법 없나?>

KBS 日曜診断 (2001. 3.26) <テーマ: 教育改革、解法はないのか>

-MBC 100 분 토론 (2001.5.24, 한완상 부총리) <주제: 공교육 부실 징후>

MBC 100分討論 (2001. 5.26、ハン・ワンサン副総理) <テーマ: 公教育不実兆候>

員定年の短縮(65歳から62歳へ)と教員成果給制の導入が代表的である。「若く効果的な教壇づくり」及び「教壇の効率化」を目指した当時(金大中大統領)の教員政策は、他の領域とは異なり、学校には教育の論理が働くという信念をもってきた学校の教師の大規模な反発を呼んだ。一方、受験に対応する機関としての学校教育の機能がその限界状態を迎えたことによって露になった韓国の学校の様々な病理的な状況に対しては、有効な対策や代案が提示されていないまま、大量の早期海外留学や私教育市場をもたらしている。

1990年代以降の国家的、社会的な様々な混乱の中でも、社会的な民主化の進展とともに、1999年の教員組合合法化など、教育の現場にも徐々に自主性が確保されることになる。し

かし教師たちは自主性を確保すべき自身の教育の活動や教育内容の中身を作り上げる前に、学校内外の様々な要求に応えざるを得ない状況に置かれるようになる。その一断面を見ることができるのが、韓国における授業の語られ方である。特に、2008年から実施されることが確実化している「教員能力開発評価」において、教師は「授業専門性一般基準」<Table1>に従って、自身の授業の力量や教師としての資質を、管理職、同僚教師、親、子どもに評価されることになる。「教員能力開発評価」では、教師の授業遂行の力量を評価するために必要な細かい要素で構成された規準に従って、教師個人の遂行を「未洽、基礎、優秀、卓越」で判断する。

Table1 授業専門性一般基準の構成

大領域	中領域	基準要素
知識	内容知識及び内容教授法	内容知識の理解
		内容教授法及び誤概念認知
	生徒理解	発達、認知学習 個人差
計画 (知識と実践の連携)	授業設計	学習目標設定及び陳述 一貫性ある授業設計
実践	学習環境造成及び学級運営	安全で効率的な物理的環境
		生き活きた学級の雰囲気と学習文化の造成 効率的な学級運営と生徒指導
	授業実行	事前知識活性化と動機誘発
		理解と思考を促進する授業戦略
		意味ある学習活動及び課題遂行
		効果的な資料活用
		明瞭な意思疎通及び適切な言葉の使用
		効果的な質問使用
		理解点検モニターリング及びフィードバック
		柔軟な状況への対処
構造化された授業の展開と効率的な時間		
専門性	授業反省及び専門性発達	教師の授業の反省
		同僚教師との協力
		親との協調
		専門性発達への努力

(出典：韓国教育課程評価院「授業専門性一般規準案内」2007年)

【韓国の初等中等教師が考えるよい授業の特性】

- 授業準備と計画が徹底した授業
- 授業目標に到達する授業
- 面白い授業・生徒たちが積極的に参加する授業
- 教師-生徒の相互作用が活発な授業
- 生徒を理解し、目線を合わせる授業
- 効果的な授業模型・方法を適用した授業
- 内容が明確に伝わる授業
- 授業資料やメディアがよく整えられた授業
- 評価を通して生徒の理解と関心を高める授業
- 教室環境がよく整備され、効果的な学級運営
- 教師が反省し、研究する授業

(研究報告 RRI2006-3、授業評価基準開発研究(Ⅲ)、韓国教育課程評価院)

また、地域教育庁単位と全国単位で毎年行われる各種授業大会では、全国の授業において優れた技術をもつ教師を発掘し、その教師の授業を普及する取り組みが行われている⁴。このような教師への様々な要求と授業と関係する国家レベルでの事業は、1990年代以降の韓国の学校教育に対する危惧を背景にした、学校教育の改善策の一環でもあるが、その中身は授業や教師の専門性に関する十分な議論や合意を欠いており、有効な対策となり得ていないのが現状である。

2. 韓国における「学びの共同体」の学校改革の展開

韓国にも学校や教師による改革の意志や、現在の学校の役割や機能に疑念をもつ世論は形成されていたが、これまでの受験と競争を中心に編成されてきた学校教育に代わる授業や学校に対する具体的で体系的な理論や哲学については十分な議論や研究はなされていなかった。そこで、1970年代中盤以降の校内暴力、対教師暴力、1980年代のいじめ、不登校、高校中退問題(佐伯他, 1996)など、韓国より早い段階で学校に関わる様々な厳しい問題に直面してきた日本において、民主主義と公共性の原理で学校の機能や役割の再編を通した子どもの学びの回復と教師の専門性の確保を提唱し、パイロットスクールでの実践の成功で実際の学校改革としても実を結んだ「学びの共同体」の学校改革の実践が一部の韓国の研究者や教師の関心の対象となった。韓国における「学びの共同体」としての学校づくりの推進の主体となったのは、国立釜山大学教育学科の研究チームであった。釜山大の研究チームは、2004年より日本の「学びの共同体」の研究や、韓国における学校改革の実態調査(「学校共同体意識実態調査」)、実践モデル校や協力学校の確保などに取り掛かり、2005年には韓国教育人的資源部(教育部)と釜山市教育庁の研究助成をも受けるようになる。

2005年には釜山市教育庁や「学びの共同体」に関心をもつ教師の協力を得、研究学校1校と、協力学校3校を確保するようになり、学校を超えた「学びの共同体」に関心をもつ研究者と教師の集いが毎月1度もたれるようになる。ここで研究学校とは、学校構成員全体が共通のビジョンをもって学校づくりに取り組む学校を指す。また釜山大研究チームは、学校改革が持続的に成功した場合、研究学校が韓国の「学びの共同体」実践のための拠点校の役割を担うことも期待していた。研究学校としては釜山市内の社会経済的に安定したマンション街に位置したB初等学校(全校児童数1453人、教職員59人)が釜山市教育庁により指定された。釜山大の研究チームは2005年度3月から2006年12月まで「学びとケアの学校共同体づくり」研究学校開発としてB初等学校に関わることになる。釜山大の研究者たちは、1ヶ月に2回B初等学校を訪問し、学校づくりにおけるビジョンと哲学の共有の重要性を強調し、勉強と競争ではない学びとケアが中心となる授業への転換、そして持続的な授業公開と授業研究会が実現するようにサポートする役割を果たすことになる。研究チームはB初等学校の改革の実践を振り返る研究報告の中で、B初等学校の改革が「2年の間、課題を多く抱えながら、ゆっくりではあるけれども、着実な(slow but steady)変化を示した⁵」としながら、2年間の改革の実践を3つの時期に分け、それぞれの段階で経験した変化と困難を示している。まずB初等学校における改革の第1期は、「出会いと葛藤の時期(encounter and conflicts period)」だとし、研究チームから提案された「学びとケアの学校共同体づくり」という哲学や授業観は、「なかなか教師たちに受け入れられなかった」としている。最初教師た

⁴ 韓国教育學術情報院(2005) 教員研修資料「よい授業づくりー授業技術100選ー」

⁵ Dae-dong Hahn, Woo-jung Son, Hyun-Gon Jeon (2006) Possibilities and Limitations in Building a school community, centered on improving classroom instruction and teacher professional collegiality: a case study of action research project of an urban public elementary school in Korea, The 7th International conference on Education Research, November 20-21, 2006. Seoul National University, Seoul, Korea, Proceeding pp. 506-507.

ちは、研究チームにより提案された日本の「学びの共同体」の授業例を見て、「私たちがこれまで進めて来た授業の方が優れている」と言い、研究チームから提示された授業に対する原則と方法は「具体的ではないので、そのような抽象的なガイドに従うことができない」という反応を示した。

そして第1期中で直面したもうひとつの困難は、B初等学校の校長との葛藤であった。B初等学校は、研究学校に指定された当初校長が「学びの共同体」に対する積極的なビジョンを持っていたが、間もなく校長が転出することになり、現在の校長とは学校改革の哲学の共有において大きな葛藤を経験した。そして最後まで校長が自主的に学校共同体を築くことをB初等学校の第一の目標とするとはなかったと述べている⁶。

改革の第2期は「理解と適応の過程 (understanding and adjustment period)」として、2005年夏インテンシブな教師のワークショップをもつことを契機に、徐々に変化が見え始めた時期である。教師は教室を開くことへの抵抗が低まり、2005年3月から9月まで、104時間の授業が研究チームに開かれ、21の研究授業が共有された。この時期多くの教師が、自身の授業に対する観点が少しずつ変わってきていることを肯定的に語っている。

「授業が変わりました。第7次教育課程が自己主導的な学習と共同学習などを強調しているけれど、教室の授業はずっと教師主導でした。でも今は子どもの活動がずっと増えました⁷。(B初等学校女性教師)」

第3期は「定着、しかしまだ不安定な時期 (settling-down but still unstable period)」とされている。2006年度新学年を迎え、12人の新しい教室が転任し、既存の教師は研究について後輩教師に教える姿が見られた。教室を開くことと協議会が日常になり、授業は大部分教師主導から子ども主導に転換されていた。子どもへの教師のケアがより頻繁に見

られるようになった。しかし依然と問題は残る。例えば子どもへの教師の関心には偏りが見られ、特定のグループ、特に学習面で優秀なグループの子どもへの関心がより多く見られる、また、短い時間に多くの内容を教えようとする傾向がある。授業中子どもとの関係では、子どもの表現や考えが出てくるまで待てない教師の姿も見受けられたとされている。授業以外のところでは、校長が学校改革においてリーダーシップを発揮していない点と、研究学校に在籍することでメリットポイントが教師に与えられる制度のため、プロジェクトが終わると教師のモチベーションが下がるといった問題が残っていた⁸とされる。

次に、釜山大研究チームによる「学びの共同体」による学校改革に参加した学校で、協力学校がある。協力学校は研究学校とは異なり、学校単位ではなく、「学びの共同体」に関心をもち、自身の授業の実践を変えたいと願う教師の申し出によって改革の実践が始まる場合である。協力学校には、ソウルの大学付属初等学校である私立K初等学校(2004年3月-)、釜山市近郊の梁山市のS初等学校(2004年9月-)とY初等学校(2004年9月-)がある。これらの協力学校は、学校全体の合意を得て学校の改革に取り組もうとする学校ではなく、学校の1部の教師が授業の変化の必要性を認識し、研究者に協力が得た経緯をもつ学校である。

協力学校であるソウルのK初等学校は、3年生の学年会が「同僚性構築を通じた授業改善」という研究課題を設定し、釜山大の「学びの共同体」研究チームに協力を要請してきたことを契機に「学びの共同体」実践に取り組むことになった。3年生の学年会の4人の教師は毎週水曜日に学年会を開き、授業改善のための研究会を進め、毎月2回4人の教師が順番に同学年の同僚教師に日常の授業を公開することを始めた。授業公開後、午後3時から、約3時間に渡って参観した授業から学んだことを共有する協議会を開くことになった。釜山大の研究チームは、公開授業をビ

⁶ Dae-dong Hahn, Woo-jung Son, Hyun-Gon Jeon (2006), *ibid.* pp.508-509

⁷ Dae-dong Hahn, Woo-jung Son, Hyun-Gon Jeon (2006), *ibid.* p.514

⁸ Dae-dong Hahn, Woo-jung Son, Hyun-Gon Jeon (2006), *ibid.* p. 520

デオに記録し、午後の協議会に参加した。K 初等学校における3年生学年会の教師は、最初同学年教師にだけ授業を公開していたが、回数を重ねるに従い、他学年の教師にも公開するに至る(釜山大学校教育学科, 2005)。しかし、授業の改革に関して、学校長からの全面的なサポートを受けるには至らず、また改革の実践を共有している教師の間に意見の食い違いなどで葛藤が深化しており、多くの課題も見えてきている。

また、^{キョンサン}梁山市のS初等学校とY初等学校は、両校にすでに教師を中心とした授業研究団体が組織されていたことが、研究チームの学校へのエントリーを容易にした。S初等学校では2004年度から授業改善のための教師の研究会在組織され、過半数の教師が授業公開を通じて教師の専門性の伸張のため努めている。2005年度からは「学びとケアを通じた良い授業づくり」という課題を設定し、学校共同体づくりを進めている。S初等学校より小規模のY初等学校では、教職経験が豊かな先輩教師が軸になり、「静かな教室、深い学び」を追究する授業改善を展開している。(釜山大学校教育学科, 2005)

3. 韓国の「学びの共同体」実践教師の授業の特徴

以下では、韓国における「学びの共同体」としての授業の改革を試みたK初等学校の教師の授業や、授業に関する教師の語りから、教師主導型、伝達型のこれまでの授業から、子どもの主体的な学びが確保される学習への転換を図り実践を進める過程で、教師がどのような困難や葛藤を経験しているかを考察することにする。発表者は2004年11月と2006年7月の2回に渡ってソウルのK初等学校に訪問し、授業を記録し、授業後教師の協議会に参加した。ここでは授業の記録と協議会における教師の発話の記録、そして同学校で授業改善を中心的行った3年生教師と釜山大研究チームの共同研究の報告書である「同僚間の授業参観と同僚奨学を通じた授業改善研究」を分析の対象とし、授業の転換を図る教師がそのプロセスにおいて遂行している役割

の特徴と、そこから考えられる直面している困難や葛藤について検討したい。

韓国のK初等学校は、大学付属の私立初等学校で、大学のキャンパス内に位置している。1961年に設立され、24学級に24人の担任教師、英語、日本語、音楽、美術、体育、インターネット、コンピューターに関する10人の教科専任教師がいる。児童数は男女それぞれ408人で計816人である。

K初等学校は公立学校の地域学群制と違って、多様な地域からの子どもで構成されており、公立学校とは異なる特性をもっている。1つ目に、学習者である子どもたちの特性である。子どもたちは先行学習の程度が高いと同時に、子ども間の個人差が非常に大きい。そのため教師は水準別に学習指導方法と資料を準備しなければならない、という心理的な負担感を抱いている。2つ目に、私立学校の特性である。公立学校とは異なって、子どもの居住地が多様であり、大部分の子どもたちがスクールバスを利用して登下校している。そのため地域社会と連携した教科活動や地域単位の生活指導が難しい。3つ目に親の特性である。親の社会、経済的な水準は中上流以上であるが、親の学力と学校に地あする期待レベルは実にさまざまである。4つは教師の特性で、K初等学校は30, 40代の年齢層の教師が大多数を占め、20代の教師がいないという特徴をもつ。

次に、調査に当たって授業を開き、インタビューに応じてくれた教師は、鄭先生、金先生、李先生、趙先生の4人である。この4人の教師はK初等学校の3年生の教師で、「学びの共同体づくり」を通して教室授業の改善を追及している教師である。

以下検討の主な対象となる授業を公開した李教師は4年制の地方の教育大学出身で、全校に16人しかいない僻地の学校で教職生活を始め、それ以降地方の私立学校を経て現在のK初等学校に移ってきた。教職経歴は16年、同校での経歴は9年、その間全国現場教育研究大会で、優れた授業をする教師として数回受賞した経歴をもつ。現在(2007年度)は、ソウル市が主催している「授業支援団」の授業コンサルタントとして、授業の支援を

必要とする教師に対するアドバイスを行っている。

K 初等学校の授業の改革のプロセスにおける教師の授業の中での役割や授業に対する態度の特徴を、授業の記録と教師の語りから分析した結果大きく3つの特徴を見出すことができた(①授業における技術、ストラテジー、方法論の変化から関係の変化への過渡期、②授業を支えている効率性、正確さという基準、③学校競争力、教師力向上の手段としての授業)。

K 初等学校で授業の改革を試みている教師たちは、2005年3月から釜山大の研究チームとの交流を通して「学びの共同体」における授業実践に触れ、また直接日本の実践学校に訪問することなどを通して、教師が一方的に知識を伝達したり注入する授業から、子どもが活発に発言し、考える授業について考えを深めてきた。その結果、教師の授業を振り返る語りや授業中の態度からは、教師が説明や指示を控え、子どもに発言の機会を多く与えようとしたり、より正確な答えを提出する子どもが活躍する授業から、どの子どもの意見にも耳を傾けようとする意識や姿勢が生まれたことを垣間見ることができる。たとえば李教師は「今後の授業では子どもたち同士で活動する割合が増え、教師が主導する部分は50%を越えないように気をつけていきたい」と言い、授業は教師が主導しなければならないという意識から徐々に脱していることがわかる。また、3年生の担任の教師たちは、金教師1人を除いて、学級の机配置を、「コの字型」にし、子どもたちがお互い顔を見ながら学習したり、意見交換がし易いように配慮するようになった。また、李教師は授業の最初に、「授業ではたくさん発言すべきです。でも、もっと大事なものはなんですか?」と子どもたちに聞き、子どもたちは「聞くことです」と答えるというように、普段から子どもたちに授業中聴くことの大切さを強調するようになり始めた。子どもと子どもをつなげる教師の役割については、鄭教師の言葉によると、「『つなぐ』教師の役割がなぜ大事なかわかるようになってから授業の魅力を感じるようになった。2回目授業を公開した時、講師か

ら最初の授業とは違って教師のつなぐ役割と子ども同士のつながりが活発になったとコメントをもらった。つなぐことを上手くするためには、教師の発問法も大事だけれど、教材研究や同僚教師の間の緊密な協力も必要であることに気づいた」とその重要性を認識し始めていた。

教師の間で、授業の改革の必要性が共有され、授業を変えるための具体的な実践が、K 初等学校の3年生の授業に徐々に見えるようになったことは確かであり、意味深い変化として評価できるが、授業の中身、つまり授業中の教師と子どもとの関係や、子ども間関係、そして子どもたちと教材の関係などに目を向けると、教師の授業を変えるための試みは、まだ授業における関係の編成には至っておらず、授業を進める際の教師のパフォーマンスやストラテジーのレベルに止まっていることがわかる。たとえば、金教師は、子どもたちが授業中お互いの発言に耳を傾けるように、「〇〇の言ったこと、聞いた?」と確認することがある。しかし授業で金教師が目したり取り上げる発言は、クラスでよく正解を話す子ども、学習面で優秀な子どもの声である場合が多々あった。たとえば、金教師の道徳の授業で「言葉と意味はどう違うか」と教師は質問をし、子どもたちが発言をするが、教師は子どもたちの発言の中で、「言葉は話したり、聞いたり、すぐできるけど、意味は心の深いところで考えてから出てくることです」という、最も説得力のあるイル、という子どもの発言を取り上げる。そして、普段から授業になかなか集中できないセヨンに対して、「セヨン、イルが何をいった?」と聞くことによって、子どもを授業に参加させたり、ほかの子どもの発言と子どもをつなぐ役割を果たしているように見えた。しかしその次に金教師は、「(イルが何を言ったか)わからない」というセヨンに対して、「セヨン、席から立って、立ってよく考えて」と求め、セヨンはイルが発表する、教師に暗黙に正解と認められた言葉をノートに書きとめ、教師がもう一度質問する時に答えようとしていた。教師は子どもの声を汲み、クラス全体に伝える役割は果たしているものの、その内容は、正解

を言える子ども、優秀な答えを出した子どもの声で構成されることが多かった。また、李教師は、机の配置をコの字型にし、「教師の授業中の主導率は30-40%にしたい」と語るなど、子どもの活発な授業参観を目指している。確かに、李教師の授業中子どもたちは活発に発言をしているが、子どもたちは仲間に自分の意見を伝えるために発言しているというよりは、教師に向かって自分の持つ経験や情報を話すことが多かった。机の配置や、授業中の約束（よく聴くこと）など、表面的には対話的な授業が起こる条件が備わっているように見えるが、実際の授業で教師は子どもたちが仲間と交流できるための媒介となる教材に十分触れたり、共同で作業をする時間を与えることなく、子どもたちが普段から持っている経験や知識を発言するように求めるために、教室には子ども対教師という複数の1:1関係が成立し、子ども同士の交流は薄いものになっている。

上記から、K初等学校の授業の改革を試みている教師は、授業に対する意識や授業中の役割において、授業の転換の必要性は認識し、授業の形は整えるようになったものの、まだ授業中の様々な関係や内容に関しては、これまでの「正解を重視する」、「教師主導」、「効率性中心」という授業の特徴からの転換が果たせていない、過渡期にあることが確認された。

次に、K初等学校の教師の授業に対する認識の特徴として、授業のやりがいを、子どもの発達や学習における変化や子どもとの関係に求めるよりも、教師の専門性を対外的に示すことに求めていることをあげることができる。授業を体外的な教師の専門性の尺度と考える方向性は、「授業大会」による優れた「授業技術」の普及を推進し、「授業の一般規準」を設定しそれにより教師の授業を「未洽、基礎、優秀、卓越」のレベルで評価することが必要と考えている韓国教育部の授業理解にも認めることができる。

例えばK初等学校の李教師は、自身が授業を同僚教師に公開することや、授業を巡って同僚教師と協議会をもつことを肯定的に評価しながら、「学校競争力に悩むこの頃、(学校

の特色を出すためには) 授業を通じた競争力が最善である。教師たちは授業公開を通して強くなろうとする意志がある。学校競争力の強化のために全教師が1年1回学年単位で授業を公開するのはどうだろうか。校長先生にそう提案した。この意見に同意する先生方が増えて、うちの学校が授業に最も強い学校になって欲しい」と語っていた。李教師の学校競争力の主要な手段としての授業という認識の背景には、K初等学校は大学の付属学校として、毎年新入生を募集するために、他の私立小学校との競争という特殊な状況も要因としてあるだろう。しかし公立小学校の教師たちも、近年「公教育の危機」や「教師の能力、資質への疑問」が世論化され、さらに親からは効果的な受験対策も求められている中で、教師の対外的な専門性の証明としての授業という考え方から自由ではないだろう。

おわりに

－韓国の学校が授業転換のプロセスの中で経験する困難、今後の改革の可能性－

日本の学校改革の実践例と比較したとき、韓国には学校改革において学校や教師の主体性が確保された歴史は浅く、学校の存在理由や目標を常に外部から提示されてきた特徴があることが示された。教育における制度上の民主化が達成された現在でも、受験をはじめとする様々な要求が、教師が主体となる学校改革を難しくしている。その中で、研究者と教師が共同で取り組んでいる韓国における「学びの共同体」の実践は、教師の主体的な学校改革が困難な状況の中で生まれた貴重な改革の実践例である。しかし、2005年頃から開始され、まだ実践や研究の蓄積が薄いため、改革実践学校の事例からは、「学びの共同体」がもう一つの外部からの方法論やプログラムとして捉えられている側面や、学校構成員全体の合意まで至り難いといった困難が確認された。また、受験や親の期待など社会的な要求は、教師への「優れた授業」への要求へとつながり、教師は授業の改革の必要性を感じながらも、実践に十全に参加できない状況も

見えてきた。今後「学びの共同体」としての学校改革の理論や実践が、外部からの方法論の移植ではなく、韓国の教師の必要性と動機に直結するものになるためには、日本の経験に学びながらも、韓国の教師と学校が経験してきた特有の歴史や、現在の学校を取り巻く社会をよく理解し、韓国の教師のためのものとして再文脈化していく作業が必要である。

<引用文献>

- Blumer, I.(1992) . Core Value Process, Newton, Mass: Newton Public Schools
- Dae-dong Hahn, Woo-jung Son, Hyun-Gon Jeon (2006) . Possibilities and Limitations in Building a school community, centered on improving classroom instruction and teacher professional collegiality: a case study of action research project of an urban public elementary school in Korea, The 7th International conference on Education Reaserch, November 20-21, 2006. Seoul National University, Seoul, Korea, pp. 506-509, p.514, p.520
- Giroux(1988) . H. Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age. University of Minnesota Press.
- 韓国教育学術情報院 (2005). 教員研修資料 「よい授業づくりー授業技術 100 選ー」
- 韓国教育課程評価院 (2007). 授業専門性ー一般規準案内
- ナ・ビョンチュン (1990). 1980 年代教師運動に関する研究: 全国教職員労組運動を中心に 慶熙大学校経営大学院碩士論文 釜山大学校教育学科 (研究代表者: 韓デドン)
- (2005). 2004 年度基礎学育成人文社会分野支援一般研究課題中間発表報告書ー学びとケアのための学校共同体実践モデル開発研究ー
- 佐伯胖、藤田英典、佐藤学 (1996). 学び合う共同体 東京大学出版会, pp. 58-65, pp. 1-10.