

# 韓国の『新しい学校運動』における 教師の経験に関する研究

申 智媛

## 1. 研究の視座と調査の方法

### (1) 学校改革における教師の経験の重要性

本稿では教育改革、とりわけ学校の改革において最も重要な主体は教師であるという観点から、韓国において生じた教師がイニシアチブを取る学校改革に注目し、教師の具体的な改革の動機や方略について検討することを目指す。本稿における教師を中心に据えた教育改革という視点とは違って、これまで教育改革は官僚の言葉、学問の言葉、大衆の言葉で語られる傾向が強かった。菊地（2003）が指摘するように、教育改革に携わっている教師の声に耳を傾け、その上で学校教育の変化を語る作業は十分に行われていると言いはれない。教師は、自身を取り巻く異なる学校文化、社会的、政治的な要件との相互作用の中で、学校教育の変化の必要性を感じ、その実践の中で独自の経験をしている。実際、先行研究においては、学校を改革する過程で教師たちは、それぞれの学校の文化、文脈に即した変化の過程を生き、それに伴って学校独自の、また、教師集団だけで通じるような学校特有の言葉を生み出していることも明らかにされている（Craig, 2009; 秋田, 2014）。

たとえ同じようなアイデアや哲学による学校改革を推進しているとしても、各々の教師は、それぞれが持つ教育的な信念や異なる学校環境や同僚関係、子どもとの関わりの中で独自の学校改革の経験を編み出していることが考えられる。教師が教育改革の中心に立ち、さらに、それぞれ独特の経験をしているという考え方の背景には、次のような教師像がある。つまり、教師は、教育改革のアイデアを外部機関から受け入れてそれを適用実践する管のような存在ではなく、学校と教師を取り巻く様々な影響との関連の中で、教育を変えるための意志を持ち、困難を経験しつつも独自の方法で変化のため

の方略を編み出す主体的な存在である。この教師像を理論的に支えているのは、反省的な実践家 (reflective practitioner) としての教師であり (Schön, 1983)、積極的な意味における「中間者 = 媒介者」としての教師という考え方である (佐藤, 1997)。

反省的な実践家としての教師像とは、教師の仕事や力量を、教授学や心理学の原理や技術の合理的適用 (技術的実践) であり、教師は、それらの原理や技術に自習熟した技術的熟達者 (technical expert) であると捉えるこれまでのアプローチに対して、教職を複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的、社会的実践の領域にとらえ、その専門的力量を、問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係を取り結び、省察と熟考による問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識 (practical wisdom) に求める考え方である。この立場に立てば、教育実践は、政治的、倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的、社会的実践であり、教師は経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的な実践家 (reflective practitioner)」である (佐藤, 1997)。

また、教師は、その職業的な特質から、〈子ども〉と〈大人〉、〈母性〉と〈父性〉、〈素人〉と〈専門家〉、〈大衆〉と〈知識人〉、〈学習者〉と〈教育者〉、〈実践家〉と〈理論家〉、〈芸術家〉と〈科学者〉、〈市民〉と〈官僚〉、〈従属者〉と〈権力者〉、〈俗人〉と〈聖人〉など、様々な二項関係の「中間」に位置しているのだが、その「中間者」としてのあり方を積極的に捉え、人と人、学校の内と学校の外を媒介し、教育が意味ある経験として成立し創造的な行為として遂行される契機を見出す「媒介者」と捉えることができる (佐藤, 1997)。教師を学校の内と外における多様な人間関係、また社会的、文化的な文脈における「媒介者」として、様々な関係性の中で葛藤しつつも積極的に創造的な教育実践を編み出す存在と捉える場合、学校を変える試みにおいても、多様な関係性の中での困難を潜り抜けながら教師と子どもにとって望ましい教育の変化を編み出す存在として位置づけることができるのではないだろうか。

このような反省的実践家と媒介者としての教師像に立脚し、学校改革の積極的で創造的な主体として教師を位置づけることは、これまでの教育学の言説の主流を成してきた「パラダイムの認識（命題的認識）」、つまり、教師の実践を外側から認識し統制するアプローチを補完するものでもある。佐藤（1997）は、今求められているのは、制度化された学校教育の内側で生起している具体的な出来事の認識と解明であるとしている。これまでの「パラダイムの認識」の方法に加えて、教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述しその意味と関わりを探求する「ナラティブ的認識（物語的認識）」の方法が求められているとし、教師が日常において創り出す「小さな物語」に注目する必要性を提起している。

上記のような教師像と研究アプローチに従って分析を進めるために有用なのが、Cheryl J. Craigの学校改革研究である。Craigは、ナラティブ探究（Narrative Inquiry）の系譜に立ち、学校改革（School Reform）を背景に教師個人の経験、教師の実践コミュニティにおける経験、さらには政策と教師の関係に至るまで、学校の中で教師が経験する変化を包括的に捉える研究を展開している。

学校の変化をめぐる教師の経験を多角的に捉えるのにCraigは「改革についての物語（stories of reform）」と「改革の物語（reform story）」という対を用いている。これは、Clandinin と Connelly（1996）が、教師の経験と学校の環境に影響を与えている複雑な要素をより鮮やかに描くために用いた「教師についての物語（stories of teachers）」－「teacher stories（教師による物語）」、「学校についての物語（stories of school）」－「学校による物語（school stories）」を拡張させたものである。「改革についての物語（stories of reform）」は、学校改革を実行するある学校と教師たちと、彼らによる変化のための取り組みについて付与される物語であり、「改革の物語（reform story）」は、学校改革に実際に取り組む当事者である教師や管理職の人が、特定の変化がどのように学校の文脈の中に反映され、また自分たちはどのような経験をしたのかについて語ることを指す（Craig, 2009）。学校改革の取

り組みに対する外部からの語られ方と、それを経験する学校構成員、特に教師の語りの両面を取り上げることで、変化に対応する教師の経験をより立体的に描くことが可能になる。本稿では、Craigの知見に習い、2000年代以降韓国の教師を中心とした学校改革の動向の中で具体名を持った教師個人が何を経験したのかを複層的に捉えるために、まず2000年代以降韓国で起きた教師を中心とした学校改革に対する一般的な動向を、韓国の社会的な状況を敷衍しつつ概観し（stories of reform－改革についての物語－）、次に教師と行政官という二つの立場から学校改革に積極的に関わった経歴を持つある実践家の具体的な経験と語り（refrom stories－改革の物語）に注目することとしたい。

## （2）調査の概要

2000年代以降活発化した教師が主要な推進者となる学校改革の一般的な動向やその背景となった社会的な状況についての調査は、主に文献調査を通して行った。2000年前後から現在に至るまでの関連報道資料、書籍、論文を収集し、「教師を中心とした学校改革についての物語」として再構成した。

次に教師と行政官という立場から学校改革に積極的に取り組んでいるアン・スンオク先生の学校改革の物語については、2014年6月に筆者が行ったインタビューの記録、アン先生自身が執筆した書籍、アン先生について執筆された書籍や論文を、「なぜ学校を変えなければならないと思ったか」、「どのような方法、方略で学校の変化を推進したか」という観点から分析し、再構成したものである。

## 2. 2000年代以降韓国における学校改革の物語－草の根の教育運動から官と民の協同による教育改革へ－

### （1）「新しい学校運動」の背景－教師が中心となった学校づくりの前史

韓国国内では2000年代の初頭から、教師や親、市民がこれまでの学校教育の弊害と限界を指摘しながら、新しい形の学校づくりに積極的に関与する動

きが顕著になった。韓国の教育研究者であるジョン・ジンファ (2012) は、1990年代、軍事政権からの脱却や経済成長など、韓国社会の急激な変動に伴い、教師の主導の下で公教育体制内の学校を改革する動きが活発化したとして、これを「新しい学校運動」と呼んでいる。教師が中心となった公教育内の学校改革運動である「新しい学校運動」は、社会の変化に伴って浮上した様々な学校教育の問題に対する政府の対応と、全国教職員労働組合の真教育運動及び、代案教育運動の相互交渉と葛藤の中で登場した。ジョン(2012)は、「新しい学校」を「2000年代以降公教育制度としての学校における学校運営体制とカリキュラム及び授業を改革しようとする教師たちの自発的、集団的、持続的な動きによって既存の学校から大きく変わった学校」として定義し、「新しい学校運動」は「2000年代以降公教育制度としての学校単位で学校運営体制とカリキュラム、授業を改革しようとする教師たちの自発的、集団的、持続的な動き」と定義している (ジョン、2012)。

さて、この2000年代から活発化した教師による「新しい学校運動」であるが、背景には1980年代に特に活気を帯び、現在に至る教師の教育民主化運動と、1990年代に登場した代案教育運動がある。まず教師の民主化運動について見てみよう。植民地支配から解放され、独立を果たした韓国は、1980年代には軍事政権の執権下であり、学校教育も軍部による国家統合と経済発展の手段としての性格を帯びていた。このような状況の中で、教師たちの教育民主化運動の分水嶺となったのが、1986年の「教育民主化宣言」である。「教育民主化宣言」は全国の546名の初等・中等教師が1986年5月10日に一斉に発表した宣言文で、「生徒とともに真実を追求すべき私たち教師は惨憺たる教育現実を目の前にして、心が引き裂かれている」と始まり、「教育の政治的中立性の保障、教師の教育権と市民的諸権利の保障、教育行政の非民主性と官僚性の排除、自主的な教員団体の設立と活動の自由の保障、補充授業と深夜学習の撤廃」を主張した。「教育民主化宣言」の背景には、過熱する大学入試競争、補充授業を自律学習の強制的な実施、私学財団の不正など、80年代に入って深刻化した学校教育の弊害が、生徒たちの相続く自殺や教育危

機論へと拡散する状況、また、1983年に発刊された教師たちの教育現場における問題意識が綴られた雑誌である『民衆教育誌』の編集や執筆に関わった教師が罷免、拘束された事件があるとされている（韓国近現代辞典、2005）。

このような教師たちの教育民主化の動きは、1987年全国教師協議会の創立と、1989年全国教職員労働組合（以下全教組）の結成につながった。1989年の結成当時、全教組は非合法の教員組合として、政府当局の弾圧を受け、1500人余りの教師が罷免されたとされる。全教組の設立の目的は、「教師が教育の主体として民族教育、民主教育、人間化教育を実践するための真教育を展開すること」であるとされ（全国教職員労働組合ホームページ、2014）、1999年に合法化を経て現在に至っている。政府当局による活動の宣言や非合法組合としての困難にもかかわらず、全教組は、教師の専門性向上と関連した「真教育」の実践を重視し、国民からの支持を得てきた。1990年代には職を解かれた教師たちを中心に「真教育」の実践資料が作成され、学校現場に普及し、授業と学校運営事例を発掘、紹介する実践も行われた。教師たちの教師と子どもの教育の主体性の回復のための学校内外の活発な動きは、1990年代登場する代案教育運動と2000年代以降の「新しい学校運動」に大きな影響を与えたとされている（ジョン、2012）。

ところで全教組がその教育運動の中心に据えている「真教育」であるが、これは教室における教育実践、とりわけ作文の教育を通して教師と子どもの民主的教育主体への回復を目指したイ・オドクという教師が著した『私が歩む道（내가 걷는 길）』（1979）に初めて登場する言葉で、「1945年の解放直後起こった『新教育』運動が民主、民族、全人教育を謳いながらも、実際には形式主義に陥り、反民主、反民族、反人間教育を実践する結果となっているため、これを脱ぎ捨て、真の民主、民族、人間教育をすべきであるという主張を圧縮した表現（イ・ジュヨン、2006）」である。1984年イ・オドクの『生活を育む作文教育』が出版されると同時に、「真教育」という言葉は教育界や一般の人々に注目され、教育民主化を語る新しい言葉となった（イ、2006）。

1989年結成された全教組は、軍事独裁政権、政治的民主化、経済発展と経済危機、そして自由化の波を潜り抜けながら、「教師の自律性と自主性」と「教師の教室における専門性」を両軸とし、学校内外における闘争と実践の蓄積を続けてきた。

学校外における教師の権利保障を求める政治的な運動と、教室における実践や学級運営を通じた民主主義的な市民の育成という二つの軸を中心に進んできた全教組の教育民主化運動は、近年ではその焦点が学校の文化及びシステムを総体的に見直すことや、学校の中に教育のコミュニティを生成させることを通じた学校改革に移っている。本稿の対象となっている2000年代以降の教師が主導する学校改革は、この全教組の教育民主化運動の流れを汲む教師と、公教育の変化を追求する教師、親、市民の協力とネットワークによって進められている。

## (2) 代案教育運動

代案学校は、政治的な民主化を達成した韓国社会が、教育、文化、社会の諸領域において既存の権威的な文化に対するオルタナティブを模索する流れの中で、学校教育に対する意識を持った教師、親、市民を中心に構想、設立された学校である。本格的に代案学校が構想され始めたのは1995年頃で、教育改革のために自主的に立ち上げられた市民の集い、民主化運動の過程で解職された教師たち、「脱学校」した子どもたちの集い、関連雑誌や出版社の活動、廃校を復活させるための集い、教員組合内の教師の会などがその主体となった。代案学校のスタートに関わったすべての人々が、学校設立にまで至った訳ではなかったが、様々な層の個人やコミュニティにおける「新たな学校教育」を模索する動きは、「代案教育」という流れを形成し、代案教育機関の誕生へとつながってきた。代案教育機関は設立当初は公教育外部で設立、運営されたが、社会的関心の高まりに応じて、学校教育法の中に代案教育機関を位置づけるための動きが出てきた。それによって、一部の代案学校は、「代案教育を提供する特性化学校」として認可され、学歴が認定される

ようになる。1990年代中盤から2000年代の初頭にかけて、代案教育と関連する動きは活気を呈し、韓国の公教育に対する代替的な学校のあり方、教師の役割、またカリキュラムを提案した。代案教育運動が現在進行している公教育体制内の学校教育の見直しに与えた影響は大きい。しかし、多くの代案学校は非認可のまま、財政難を含むさまざまな困難に直面している学校も多い。また、「特別な学校における特別なカリキュラム」は一般の学校では実現し得ない理想に過ぎないという偏見も根強い。また近年政府と教育団体が公教育体制内の学校教育改革により力点を置く傾向があり、代案教育運動の勢いは弱化していると言わざるを得ない。

### (3) 2000年代以降の教師を中心とした学校改革の始動

1980年代－1990年代において韓国の経済は急成長し、教育の量的拡張もピークに達した。また、1990年代中盤の民主政権の発足も相まって、1990年代の韓国社会は学校教育の分野を含め、社会のさまざまな問題に対する国民の不満と不安が爆発的に表出された時期であると言える。学校教育に関しては、1990年代学校教育から離脱した「学業中断生徒」の増加と大学以前に海外に留学する「早期留学生」の急増が問題となった。またメディアや学界からの「学校崩壊論」や「学校教育危機論」が社会問題化し、これまで自明であった学校の存在意義、教師の役割、授業あり方などに疑問と批判のまなざしが向けられるようになる。こういった学校教育から離れる子どもたちの存在と、学校教育のあり方に対する疑念は、2000年代の活発が学校改革の契機となったと言えよう。「効率」、「競争」、「量」、「(受験)知識」、「個人」を基調としていた学校教育は変化を迫られ、「協力や協同」、「質」、「体験や経験」、「コミュニティ」、「全人教育」、「環境や生態」をキーワードとした新しい学校像が次々と提示されることとなる。

### (4) 公教育体制内の学校改革の具体的な契機

新しい学校像の模索が1990年代までは代案学校などの公教育体制の外で精

力的に推進されてきたのに対して、2000年代からは公教育体制内の学校の改革が活発化した。この動きは具体的にどのように始まったのだろうか。ジョン（2012）は、具体的な契機を準備したものとして、①農漁村の小さな学校の再生、②校長公募制、③革新学校を挙げている（ジョン、2012）。農漁村の小さな学校の再生については、1990年代に農漁村の小さな学校が数多く廃校する事態の中で、農漁村の過疎化の現実と学校教育の実情に社会的な関心が注がれるようになった。その過程で生まれた廃校予定の公立小学校を、教師と親、地域市民、教育団体の協力で新しい学校として再生した「ナムハンサン初等学校」の事例は有名である。同校は新しい学校を求める教師、親、市民の協力によって、過疎化と農村の劣悪な環境の中にある学校が、自然豊かな小さな学校へと生まれ変わることに成功した例である。以降農漁村の小さな学校再生のプロジェクトは、ナムハンサン初等学校を皮切りに、農漁村の小さな学校がむしろ公教育を革新するためのモデルにさえなりつつことを示しながら2000年代の新しい学校運動へと発展していった。

次に校長公募制は、2007年から開始された制度として、一部の学校で校長を公募することを許可することで、学校の保護者会、学校運営委員会など学校構成員の意志に基づいて校長を選ぶことができるものである。公募校長の任期は4年であり、教師を招聘する権限が与えられる。1980年代から活発化した教師の教育民主化運動の中でも、校長の任用制度と校長の強すぎる権限は教師の自律性と学校構成員の学校運営への参加を阻むものとして議論が絶えなかった。紆余曲折の末2007年に校長公募制が実施されると、新しい学校のあり方を模索していた教師たちは、共通の学校改革の哲学を持った校長と連帯して民主主義的な学校をつくる方途を拓いていった。

2009年から、6つの自治体の教育庁<sup>1</sup>が中心的な事業として開始した「革新学校」において、新しい学校教育のモデルが本格的に追求され始めたのは注目に値する。「革新学校」を拠点とする教育改革は、新たな学校モデルを、

---

1 教育庁は日本の教育委員会、教育監は日本の教育長に当たる。

公教育の中核を形成している公立学校の中で探ろうとしている点と、日常的な教育実践の改革を目指し教育行政が教師と子どもの学習と成長を支援している点で、画期的な取り組みとして評価されている（ソン・イ、2011）。

「革新学校」は、競争的な教育環境を批判する進歩派の教育監の公約において登場した新しい学校モデルを含む学校改革政策である。2009年に行われた京畿道教育監選挙を皮切りに、「革新学校」を公約として掲げる教育監は各地方の選挙で次々と当選し、2009年地方選挙の結果全国17中6つもの自治体において「革新学校」が導入されることとなった。2014年6月の地方選挙では、革新学校を支持する地方教育庁はさらに拡大され、2014年11月現在、17の広域自治体の内、13の地域で革新学校を推進する教育監が当選した。教育監は住民の直接投票で選ばれる<sup>2</sup>ことから、市民の「革新学校」への期待の大きさが読み取れる。

「革新学校」は、「自律的な学校経営体制の構築」、「教え、学ぶことが中心となる運営システムの構築」、「専門的な学習共同体の構築」、「児童生徒を尊重するヴィジョンの共有」、「親、地域社会の参加と協力」を通して「共に学び、成長する楽しい学校」を創造することを目的としている（京畿道教育庁、2010）。教育庁は「革新学校」に指定された学校の運営やカリキュラム編成を学校裁量に任せ、運営校が必要とする財政的、人的支援を4年間集中的に行う。「革新学校」として指定された学校は、学校運営委員会が公募を通して校長を選任することができ、校長は30%の範囲内で教師を招聘できる。教師たちが児童生徒の教育に集中できるように教務補助職員、カウンセリング専門教師なども配置される。「革新学校」は、学習のあり方、学校内の関係性、学校教育の意義といった実践的な側面にアプローチし、学校改革において追求すべき価値や意味に言及している点で特徴的であり、これまでの行政主導の教育改革とは一線を画している。2014年3月現在全国で581校の「革新学校」

---

2 韓国の教育監は大統領指名制、間接選挙制を経て地方教育行政に地域住民の意思をより直接反映すべきという趣旨から行われた2006年の地方教育自治の法律改訂を受け、2007年からは直接選挙制により選出されている。任期は4年、再任は3期まで可能である。

が運営されている。革新学校の推進は、学校を変えることを願う管理職や教師たちの思いを教育庁が支えることで、学校現場と行政が有機的に連携した学校改革の可能性を切り拓くものとして評価できる。革新学校のスタートは、公教育体制内における学校改革が全国単位で本格的に開始したことを意味している<sup>3</sup>。

#### (5) 韓国の公教育における「理想の学校」の可視化－ナムハンサン学校と小さな学校教育連帯

1990年代以降、競争主義と個人主義に偏った学校教育は公に批判され始め、それに代わる新しい学校のあり方に関する議論が蓄積されていった。その新しい学校のモデルが可視的に市民の前に現れたのは、2001年にソウル郊外のある村で行われた「ナムハンサン初等学校」を再生するプロジェクトを通してである。

上述した通り、1999年の小規模学校統廃合政策によって、1990年代末から2000年代の初めにかけてには全国の971校の学校が統廃合されることとなる。ナムハンサン初等学校も廃校の危機に置かれる。2000年当時ナムハンサン初等学校の在校生は合計26人で、翌年9人が卒業予定であったが、新入生は一人もいなかった。しかし朝鮮時代の城であり、ユネスコの世界文化遺産にも登録されている南漢山城（ナムハンサンソン）という遺跡を抱え、豊かな自然で囲まれたこの地域の、100年もの歴史を持つ初等学校の廃校を、同校の親を含むこの地域の人々は惜しんでいた。当時の校長も、同校が廃校に至らないことを願い、親や地域住民と廃校反対の動きを創り上げていた。また、統廃合の理由となる少人数であることを、逆に質の高い学校教育の条件として着目した、新しい学校を追求する外部の教師たちは、地域住民と協力したこの学校を「新しい教育を実現する小さな学校」として再生させるプロジェ

3 韓国の革新学校についての詳細は、拙著（2013）「韓国の「革新学校」を拠点とする教育改革に関する研究」、人文科学（18）、pp. 18-29、大東文化大学人文科学研究所を参照されたい。

クトに着手し始めた。校長、地域住民、親、そして有志の教師たちによって学校再生のための委員会が形成され、この学校を再生するというを前提に、転入学を通して生徒を確保するための推進委員会も形成された。転入学推進委員会は、学校を紹介する冊子の中で、ナムハンサン小学校が目指す新しい学校像を次のように紹介した（カン・ジョ、2010）。

「これまで韓国社会は目覚ましい発展を遂げましたが、依然と1つのクラスで45人もの子どもたちが学んでおり、自由に遊ぶ空間さえもない劣悪な教育環境を持っています。このような環境の中で、子どもたちの個性と創造的な生き方や能力の開発を期待するのは難しいのが現実です（中略）ナムハンサン学校は広い敷地で子どもたちが自由に遊べる、大都市とは比べられない教育環境を持っています。この中で、子どもたちの自由と個性が尊重される教育を実現します…。」

このような子どもの個性と自由を尊重した新しい学校の建設に、大都市の教育に閉塞感を覚えていた多くの親が関心を寄せた。中には、同校に転校するためにソウルから一家が引っ越して来た例もあるという。2001年3月には6学級103人の生徒が集まった中入学式を行うことができた。同年4月には全校生が120人に増えた。

同校は公立初等学校でありながら、子どもが中心となった新しい学校のあり方を求め、カリキュラムや学校運営においてさまざまな挑戦をしている。例えば、通常の韓国の学校の授業は1時限が40分で構成されるが、ナムハンサン初等学校は、ブロック制時間割を導入し、1時限を80分として設定し、授業の前と間に長い休み時間を設けることで、学習にじっくり集中できる時間と、自由に遊べる時間を確保した。また体験を中心としたカリキュラム編成を行い、学問、文化、芸術など諸領域における概念と経験をできるだけ直接体験しながら学んでいくことができるように配慮した。その他にも、学校内に民主主義的なコミュニケーションが実現するように、形式的な集会や会議を削減し、教師、子ども、親が学校運営について自らの声を表明できる協議の場を設定している。教師たちはこのような柔軟なカリキュラム運営が公

立初等学校である同校で実践できるよう、京畿道教育庁や親、地域住民に協力を呼びかけたという。

ナムハンサン初等学校の存在は瞬く間に韓国全域に伝わり、公教育制度内にありながら子どもと教師、親の声が尊重される新しい形の学校として大きく注目されることとなる。ナムハンサン初等学校が廃校の危機を乗り越え、学校を再生し、新しい学校へと蘇ったのは、地域住民の村の学校を生かそうとする意志と、都市の親たちの閉塞感、そして管理職と教師たちの新しい学校を追求する熱望が結合したから可能となった（ジョン、2012）。そういった意味でナムハンサン初等学校は、学校改革は行政により上から下へと伝達されることで遂行されるといった観念を覆し、学校当事者たちが学校と地域を守り、再生させようとする意志で連帯することを通して新しい学校づくりが可能となったことを示した面で大きな意義がある。

またナムハンサン初等学校の学校づくりの事例に刺激を受けて、農漁村部の小さな学校が次々と、公教育制度内の学校のモデルとなりうる子どもと教師を中心とした学校づくりに着手するようになる。彼らはナムハンサン初等学校の事例に習い、それぞれの学校の独自の環境や条件を活かし、ケア、教育福祉、瞑想、農業体験、伝統文化、芸術など独特のカリキュラムづくりを展開していった。これらの学校は「小さい学校教育連帯」と名で2005年にネットワークを発足させ、現在では農漁村部に限らず、全国における学校改革の活発な動きに貢献している（小さな学校教育連帯、2009）。このようなナムハンサン初等学校の学校改革事例は行政と連携し、教育当局の代表的な拡散モデルとなった。2006年大統領諮問教育革新委員会は学校革新の代表的な事例としてナムハンサン初等学校をあげ、その特徴を「学校構成員の自発的な革新への意志」と表現した。2008年教育科学技術部はナムハンサン初等学校を田園学校政策推進モデルとして提示し、2009年から始動した革新学校プロジェクトにおける公教育革新モデルとなった（ジョン、2012）。

### 3. ある実践家の学校改革の物語

韓国で起こった教師が積極的に関与する、または教師の意志を中心に据えた学校改革の動向の中で、教師個人は具体的にどのような経験をしてきたのか。以下では、教職を経た後、革新学校推進に関与する行政官として活躍しているある実践家の経験と語りを、(1) なぜ学校が変わらなければならないと思ったのか、そして(2) どのように変えようとしたのかという観点から見てみることにする。

(1) 教師が感じた韓国の学校教育の問題点－なぜ学校が変わらなければならないと思ったのか

アン・スノク先生は、1980年代の前半に小学校の教師となり、教職17年を経て、京畿道教育庁から革新学校プロジェクトの推進者としての入庁を勧められ、現在京畿道教育庁公報担当官室の奨学士として活躍している。

アン先生が大学時代を送り、教職に就いた1980年代は、韓国社会において民主化運動が激しく戦われた時期である。アン先生は大学新聞社の編集長を担当していたこともあり、地域の大学新聞社の学生と軍事政権反対と民主主義社会建設のための方途を議論し合っていた。教師養成系の大学に在学していた彼は、また、教育の現実についても、「子どもたちはなぜ学校に通うのか」、「どのような教育が真に子どもたちのためになるのか」、「教師たちは子どもたちの人権を尊重しているのか」、「この時代の教師はどうあるべきか」についても悩むことが多かったという。そうしているうちにアン先生大学を卒業し、韓国南部の慶尚南道の密陽（ミルヤン）の小学校教師として赴任することとなる。ところが初の赴任校で彼は、衝撃的な場面に遭遇する。一人の先輩教師が名札をつけ忘れた子どもの顔を、廊下で殴っている姿を目撃したのである。当時韓国の学校における教師の子どもへの体罰は珍しいことではなかった。しかし、アン先生はそのような教師の子どもへの接し方を到底容認することができず、教職員会議でこのような体罰の現実を問題として提起したこともあった（カン・ジョ、2010）。

学校の暴力性、子どもの人権の蹂躪、国家により定められた教育内容を伝達することへの閉塞感と疑問などは、若き教師であったアン先生を教育民主化運動に熱中するようにした。同時期である1985年には、『民衆教育－教育の民主化のために』という教師による雑誌が公刊された。そこには教育現場の問題を直視し、教育の民主化を推進しようという教師たちの生き生きとした声が反映されていた。ところがこの雑誌に関わった、アン先生の目には自分と変わらない「普通の教師」が次々と連行されていき、教職を解かれるまでに至った。この「民衆教育誌事件」で衝撃を受けたアン先生はさらに教育運動に没頭することになる。アン先生は全教組にも所属し、教室において子どもたちを民主的市民として養成するための実践を積み重ねた。その実践には、読書、討論、作文、合唱、演劇などさまざまな教育的手段が用いられた。しかしこのような活動をするアン先生に対する、社会や学校のまなざしは決して穏やかではなかった。学校長を始め一部の同僚教師から彼は「教えてはいけない理念を教える危ない教師」というレッテルを貼られた。しかしそのような時にいつも味方になってくれたのは、学級の子どもたちと親であったという（カン・ジョ、2010）。

熱情的に教育民主化運動に関わったアン先生だったが、教育運動をいくら熱心にしても、依然と変わらない学校教育の現実に愕然としたこともしばしばであった。ナムハンサン初等学校に赴任する前に勤務していた京畿道の農村部の学校では、学校教育の意義と教師の存在意味への挫折感がピークに達していた。学校長は権力で教師たちを統制し、教師たちは昇進制度から自由になれず、点数稼ぎに夢中になっていた。教師間の緊密なコミュニケーションは行われず、「同僚」という意識さえも持つことが難しかった。学校の問題を指摘すると、孤立させられた。結局公教育制度内で学校を変えることに挫折感を覚えたアン教師は、教職を辞して海外留学をし、帰国後代案教育に関わることを決意するまでに至る（カン・ジョ、2010）。

17年間韓国の小学校の教師として、教育民主化のために取り組んで来たアン先生だが、その壁はあまりにも厚く、高かった。教職生活を振り返りなが

ら、これまで経験し、感じた韓国の学校教育の問題を、アン先生は次のように語っている。

「韓国社会の教育を動かしてきたのは、徹底的な管理と統制のシステムでした。教師が子どもの上に君臨し教え、子どもは絶対的に従い、勉強しなければなりません。親と教師の関係は対等ではなく、常に教師が優位の権力を持ち、教師と校長の間にも対等な関係性はありません。教育庁は公的機関として学校を統制、監視し、教師間にも教育的なコミュニケーションではなく、行政的な業務処理に必要な程度で意志疎通が行われているだけでした…韓国社会で、韓国の教育に満足している人はほとんどいないでしょう。韓国社会は、教育熱は世界最高だし、韓国の子どもたちも優秀です。教師たちも優れた能力を持った人材です。しかし問題は、韓国の子どもたちは幸せではないという点です。学校で学んでいることが、健康で幸福な社会をつくるために作用しているのではなく、学校教育を通して子どもたちは競争を強いられ、能力の差別を受けています。親は競争心理を煽られ、莫大な私教育費を家計から捻出せざるを得ません。何より子どもたちは『学校が楽しい』と思いません。ジャングルのような無限の競争が繰り返られる学校。この学校教育を通して韓国社会が一定の経済的社会的発展を遂げたのは事実です。また、学校教育を通して有用な知識を得ることも大切なことです。しかし、一方では、人間としての尊厳を尊重され、楽しく学び、その学ぶ力で人文的、芸術的な想像力を発揮しながら、情緒的な幸福感を味わうこともまた、学校教育が提供すべきことであると考えます。しかし韓国の学校教育は成長、経済、競争にあまりにも重さが置かれ、これらが存在できる余地がありません。これは、教師の資質やカリキュラムという部分的な問題ではなくて、学校と教育をどのように捉えるのかという哲学的、パラダイム的な問題だと考えています。(2014年6月18日、筆者とのインタビューより)」

## (2) どのように変えようとしたのか－学校の変化と再生のための方略

韓国社会において学校を民主主義的な空間へと変えることに限界を感じて

いた2000年の秋、廃校直前の学校を再生するプロジェクトに取り掛かっていたナムハンサン初等学校から、アン先生に教師として赴任してきて欲しいという提案があった。彼は、廃校直前の学校を、子どもを中心とした小さなが学校として再生させ、公教育の革新モデルを構築するといったナムハンサン初等学校の改革の意志に賛同し、推進委員会に合流、2001年からの同校への赴任も決定した。この学校改革に自身が合流するのは、以前から決まっていたかのような運命的な予感さえしていたという。教育民主化運動の一環として豊かな教育実践の経験を持つアン先生は、子どもが中心となった小さな共同体としての学校へと生まれ変わるナムハンサン初等学校のカリキュラムや運営システムの構築に、決定的な役割を果たすことになる。人数が少なく廃校危機に瀕した同校への転入学を親の前で勧める場において、アン先生は新しく生まれ変わるナムハンサン初等学校の像を次のように語った。

「子どもが幸せな学校をどのようにつくっていくのか。教育の本質に忠実で教育哲学が確かな学校、根本的に価値ある生活と教育、子どもたちの学びの幸福について深く考慮した教育哲学が生きている学校をつくります。一人ひとりが見えてくる小さな学校を夢見ます。自律と自由、そして創造的な生について考える自主的な学校。私たちの教育と社会の現実を見つめ、自律と自由、創造的な生の原理を教育の力が具現化しようと思います。子どもたちは恐れずに学び、自身を持って行動し、学校と教師は『待つこと』と『余裕』の中で子どもたちの自発的な動きを重視します。学校改革を考える教育の主体の自主的な意志によって新しい学校をつくっていきます（小さな学校教育連帯、2009）。」

アン先生は教職に就いてからこれまで夢見てきた韓国社会における民主主義的な学校のあり方のイメージを、ナムハンサン初等学校再生プロジェクトというキャンパスにして自由に描いていった。この新しい学校像は、親、教師、地域住民また他の地域の教育関係者たちに大きな賛同を得た。当初は学校像の粗いスケッチだったにもかかわらず、このビジョンに希望を託し一家がナムハンサン初等学校への転入のため引っ越してきた家庭もあった。

この新しい学校のビジョンを具体化させる過程でアン先生と同僚たちが最も重視したのは、これまでの学校教育の慣行から抜け出し、真に子どもが中心となる学校文化を創造することであったという。これまでも斬新なビジョンを掲げながら行われた教育改革がなかった訳ではない。しかし、それが度々失敗に終わったのは、教育の当事者たちが教育の変化に持続的に参加できる学校文化が不在であったからとアン先生は評価する。何より教育部－教育庁－管理職－教師－子どもというように垂直的に構成された画一と統制の官僚主義的風土が問題であると感じていた。まずは「愛国朝会」や「反省朝会」のような一方通行の、形式的学校行事を廃止し、コミュニケーションと参加ができやすい環境整備に力を注いだ。次に、子どもが中心となる学習を実現するためのカリキュラムづくりに力を注いだ。そのために、教師自身が、何を、どのように教えるのかといった問いに対する意味と答えを模索することを始めた。その中で教師たちのキーワードとなったのは「体験中心のカリキュラム」であった。ここで「体験」とは単純に一過性の経験やイベントを意味しているのではない。体験は「知る」過程が「生」の過程と分離しないようにするものであり、「真正な生活」を育む学習の重要なキーワードであると、同校の教師たちは捉えた。また、教師と子ども両者が能動的な学習の主体としてのあり方を回復するという、教育の本質を志向する意味を含んでいる。教師たちが「体験中心のカリキュラム」を構想した背景には、これまでの学校教育が子どもたちの選択、感受性、能動性を軽視し、教師と子どもたちの交流や共有を阻んできたことに対する反省がある。このようなカリキュラム観のもとで、ナムハンサン初等学校の子どもたちは、教室の中でだけ勉強するのではなく、近隣の自然の中、地域の遺跡、都市部の公演場などさまざまな場所を学習の場としている。授業の時間も40分から80分に変更することで学習への集中度を高め、休み時間を長くすることで思い切り遊べるようにした。学年、学校、地域を超えた人的な交流プログラムを実施し、子どもたちが多様で異質な人々と接する機会も重視している(小さな学校教育連帯、2009)。このようなカリキュラムづくりの大部分が、アン先生のアイデアに

よるものである。このようなナムハンサン初等学校の取り組みは、学界やメディアを通して急速に認知されるようになり、韓国の公教育の希望として語られるようになる。アン先生は2009年に自らが執筆した文章の中で、ナムハンサン初等学校の9年間の実践について振り返っている。

「何より大きな収穫は、ナムハンサン初等学校の子どもたちと教師、親が、学びの本質と自らの生活について真摯に省察し、幅広い視野を育んできたことだと思います。しかし、私たちの前途は依然と険しいものだと思います。我が校のカリキュラムは、韓国の公教育のオルタナティブとなるには多くの不備を抱えており、学校と教育、真の知識と学び、教育的な生などの概念は、思考と実践を重ねるごとに私たちの頭を複雑にさせ、混乱に陥ることもあります。また、学校共同体のコミュニケーションが成熟するためにこれからも葛藤と衝突は絶えないでしょう。最近では学閥至上主義や受験競争システムにより苦痛を受ける人々がさらに増え、私たちの学校に『新しい教育』を見出そうと期待や視線が注がれるのも私たちの肩の荷を重くさせます。(小さな学校教育連帯、2009)。」

多くの課題を抱えながらも、公教育制度内の学校改革の一つのあり方を提示することに成功したという評価を受けていた2009年、韓国の学校教育を取り巻く政治環境に大きな変化が起こることとなる。それまで間接選挙制のもとで選出されていた各地域の教育長が、2009年を機に住民の直接選挙で選ばれることになったのである。アン先生が在職していた京畿道では、競争主義的な学校教育を一新し、対話と参加を基軸として子どもと教師の幸福を目指す学校づくりを掲げるキム・サンゴン氏が立候補し、多くの市民の支持を得て当選した。アン先生は金氏の当選を見ながら、市民たちの新しい学校に対する期待を読み取ることができたと振り返っている。そしてキム教育長の当選直後に、アン先生は教育庁の革新学校の推進メンバーへの合流を勧められる。革新学校のモデルとしてナムハンサン初等学校が採用されたこともあり、同校の学校改革の主要な推進者であったアン先生が抜擢されたことと推測される。ナムハン初等学校の学校改革着手当初と同じように、革新学校推進へ

の参加を自らの使命と感じたアン先生は、ナムハンサン初等学校を離れることに対しては不安を抱えつつも、新しいステップを踏み出すことを決定する。

教育庁の公報担当としてキム・サンゴン教育長を支え革新学校事業を進めて今年で6年目である。5年間の革新学校の成果は目覚ましいものであった。2014年6月の地方選挙では、さらに多くの地域で革新学校を推進する教育張が当選し、17の広域自治体の中で13の地域で革新学校が推進されることになった。「全国でも最も革新学校を精力的に推進した京畿道が、韓国の公教育制度内の学校改革に与えた影響は大きい」とアン先生は評価しながら、今後の課題について次のように述べている。

「学校改革に対する期待が革新学校に集中していますが、果たして革新学校が改革に対する期待にすべて答えられるかどうかについては心配もあります。国民の期待は爆発的なのにこれを実現していく自発性とパワーを持った教師は限られています。また、私たちが革新学校を通して繰り返し発信してきたのが、『韓国の教育改革は制度や予算の問題ではない。政策の問題でもない。教育のパラダイムや哲学を変えることが大切である』ということです。ところが私たち自身が、期待やニーズに追われて、これまでの研究指定校が犯した過ち、つまり、研究指定校を設け、予算を投入し、プログラムを稼働すれば変わるのではないかという考え方による失敗を繰り返してはならない、という危機感を持っています。目標や成果を求められ続けていたら、アプローチがそのように変質する場合があります。韓国の教育を変えるのは、(学校をどのように捉えるかという)パラダイムの問題であり、哲学の問題であるので、そのような部分で性急にならないように心がけています。(2014年6月18日、筆者とのインタビューより)」

#### 4. 韓国のダイナミックな学校改革の動きの中で、教師の声に耳を傾ける一結びにかえて

1990年代に社会的政治的民主主義を達成した韓国では、学校教育に対する反省が起き、2000年代に入って具体的な学校改革の試みが活発化した。中で

も教師、親など学校の当事者が、新しい学校づくりに具体的に関わり始めたが、その動きは当初は公教育制度の周辺で起き始め、現在では公教育制度内の学校教育の革新の動きへと発展、拡散している。本稿では、韓国の学校改革の流れの中で、なぜ韓国の教師がここまで学校を変えなければならないという強い思いを持つようになったのか、そして学校を変えるためにどのような方略を用いたのかについて、教師を取り巻く社会的環境と、教師個人の経験という両軸を通して検討した。アン先生は混沌とした社会情勢の中で教師となり、競争主義的で個人主義的で時には暴力的な学校環境に対して、また自らの教師としてのアイデンティティについて絶えず葛藤を覚えてきた。教育民主化運動に熱情的に携わったが、熱意だけでは変わらない学校という堅固な壁の前で挫折感を味わうことも多かった。しかしアン先生を始め、学校教育の変化を真剣に求める教師、親、市民の学校改革のための試みが、衝突と連帯を繰り返しながら、韓国の公教育の変化の契機を生み出していったことは間違いない。このような草の根のパワーは政府当局をも動かす力となり、2000年代に入ってからは官と民が連携した形の学校改革が韓国の教育改革の新しい論題及び実践課題として市民権を得た。この変化は画期的かつ急激に起こったものであるが、その底流には、1980年代、あるいはそれ以前から脈々と続いてきた教師たちの教育民主化に向けた努力が存在しているのだろう。ダイナミックでラディカルに進んでいる韓国の学校改革における教師の経験と声に今後も注意深く耳を傾けたい。

## 要旨

本稿では学校の改革において最も重要な主体は教師であるという観点から、韓国において生じた教師がイニシアチブを取る学校改革に注目し、その全体的な動向とともに教師の具体的な改革の動機や方略について検討することを目的とした。考察の結果、韓国では1980年代から特に活性化した教師による教育民主化運動が底流となり、公教育制度内における新しい学校づくりが絶えず試みられてきた。対象教師は、競争主義的で個人主義的な学校環境に対して、また自らの教師としてのアイデンティティについて絶えず葛藤を覚えながらも、学校内外における民主主義的な学校づくりに携わってきた。このような教師たちの学校改革への意志は、2000年代に入って実を結び、教育行政も巻き込んだ形の公教育改革へと進展していた。

---

## 参考文献

### (日本語文献)

菊地栄治 (2003) 「教育改革の〈公共性〉と公教育の未来像－中学校教師たちの声を聴く (特集これからの公教育と学校像)」、『教育展望』49(1)、pp.22-29

佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー－反省的实践へー』世織書房

### (韓国語文献)

イ・ジュヨン (2006) 『イ・オドク生活と教育思想』ソウル：ナラマル

ジョン・ジンファ (2012) 「教師主導学校改革運動に関する研究」ソウル大学校大学院教育学科博士学位論文

韓国近現代辞典 (2005) カラム企画

カン・ビョリ、ジョ・ソンヘ (2010) 『野花が咲く学校で遊ぼう』プルンナム

全国教職員労働組合ホームページ (2014年11月10日取得)

<http://www.eduhope.net/introduction/program.html>

ソン・オルグァン、イ・スンチョル (2011) 『韓国教育の希望と未来、革新学校』サルリム

小さな学校教育連帯（2009）『小さな学校、幸せな子どもたち』ウリ教育  
(英語文献)

Akita, Kiyomi (2014) Building Sustainable Learning Community, Keynote Speech, the First International Conference of School as Learning Community at Gakushuin University March 8.

Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Micheal (1996) Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of school. *Educational Researcher*, 25 (3) , pp. 2-14.

Craig, Cheryl J. (2009) Research in the Midst of Organized School Reform: Versions of Teacher Community in Tension, *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 2, pp. 598-619.

Schön, Donald Alan (1984) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic House.