

教育課程に対する教師の認識に関する考察 —日本の教師へのインタビュー調査を通して—

KANG SUK

(教員研修生)

1 はじめに

教師の教育は、教育課程を通じて体现される。しかし、学校現場では教育課程を通じて教育を実行するという認識は共有されているだろうか。教育の目標を達成するために教師は教育課程を内在化する必要がある。韓国において国の定める教育課程は、第7次教育課程(1997-2007年)の以来、持続的に教師に自律を与える方向に進められている。現場にも徐々に各学校とその構成員になる各教師の自律を目指す雰囲気が広がっているとは言え、まだその文化が完全に定着する段階ではなく、教師たちの中でも様々な模索がなされている。

日本は韓国の隣国であり、韓国の国家水準教育課程と日本の学習指導要領は非常に似ている。したがって、日本の教師の学習指導要領に対する捉え方を理解することで、韓国に対する示唆が得られると考える。この研究を通じて、教師の実践と国から定める教育課程の間の関連性はどのように捉えられるか、その一つの方法を提示していきたい。

研究の目的を達成するために実行する研究方法は、文献研究とインタビューである。研究の手順は、大きく三段階に分けられる。第一、韓国と日本の現行の教育課程を分析し、韓国の教育現場で参照できる内容を考察する。第二、韓国の教師は国の定める教育課程と実際の教育活動の関連性をどのように理解しているのか先行研究を探り、韓国の教師の認識を探索する。第三、日本の教師は教育課程をどのように認識しているのかについて設問およびインタビューを実施する。

2 韓国の初等教育課程

韓国では、2018年2月現在、2015年度の改訂を基に随時改訂された教育課程が適用されているため、それに基づいて分析を行う。韓国の教育課程は、大きく3つの層がある。

まず、「国家水準教育課程」がある。国家水準教育課程は、日本の学習指導要領に当たるもので、初・中等学校で編成・運営しなければならない学校教育課程の教育目標と内容、方法と運営、評価などに関する国家水準の基準および指針が提示されており¹、初・中等教育法第23条第2項²に基づいて、教育部長官³が国家水準教育課程を告示し、法的拘束力を持つ。教育部は、教育課程の解説の冊子を発刊し、教育課程に対する教師の理解を助けている。

韓国の各地域教育監⁴は、教育部長官と同じく、初・中等教育法第23条第2項に基づいて「地域水準教育課程」を告示する。各地域の教育庁は、その地域の特殊性と学校の実情、学生の実態、保護者や地域社会のニーズ、地域と学校の教育環境などを考慮した上で、各地域の教育の重点と詳細を設定し、管内の各級学校に学校教育課程を編成・運営するための指針として提示をする。

最後に、各学校では、「学校水準教育課程」を編成する。それは学校運営の行政を含む、個々の学校の教育目標とそれを達成するための詳細な計画である。韓国の初等学校(日本の小学校に当たる)では学校水準教育課程に基づいて各学年から「学年教育課程」を作成し、さらに各学年の教師たちがそれに基づいて各学級の「学級教育課程」を作る。学年教育課程と学級教育課程は両方とも具体的な教育計画である。学年教育課程および学級教育課程の項目は学校ごとに異なる。

学級教育課程は各担任が図る各学級の教育計画である。学年教育課程と重なる部分も多いが、体験施設の教育プログラムへの参加などの特別な教育活動を担任が計画する時、その活動を可能にする根拠にもなる。初等学校の学級教育課程の一般的な項目の例を挙げると、学級の教育目標および運営の方向、児童の実態、年間教育課程、学級の評価計画、学級の特色活動、児童に対する補助的な情報などがある。普段は教科評価や非教科教育の教育計画は学年ごとに統一されるが、決裁などの手続きをすれば担任の計画によって学級ごとの個別の実施も可能である。

教育課程解説に記載されている説明によると、国家水準教育課程と地域水準教育課程は両方とも「基準」および「指針」としての役割をする。特に国家水準教育課程に対しては「一般的、共通的な基準」という言及があるだけに、その性格は絶対的なものというよりは基準(Standard)に近い。勿論、教科の時間数など、各学校で完全に自由にできない制限はある。しかし、内容などの項目では、「～を(児童に)できるようにする。」あるいは「～の機会を(児童に)提供する。」のように包括的な単語を使用して教師の自律を保障している。

3 日本の小学校学習指導要領

日本の初等教育段階の教育課程は、2018年2月現在、2008年の改訂に基づいた教育課程が適用されているので、それに対して分析を実施する。韓国の国家水準教育課程と日本の学習指導要領の性格と役割を考察するために、言語的な概念、法制上の体系、構造および内容を比較する。

まず、言語的な概念を考察すると、韓国の国家水準教育課程は、英語版で「National Curriculum」と訳されているのに対し、日本の学習指導要領は、英語版で「Course of Study」と訳されている⁵。「National Curriculum」は、英国の公立学校の教育課程を意味する固有名詞としても使用されるが、オックスフォード辞書によると、国家による共通規格の教育課程の意味を持つ一般的な名詞でもある⁶。韓国の国家水準教育課程の英語訳である「National Curriculum」は、この一般的な名詞の意味として使われており、英国のものとは相当な差がある。したがって、単語の概念だけではなく、韓国と日本の教育課程の全体的な構成と内容を照らし合わせてみる必要がある。

次に、韓国と日本の法制上の教育課程について考察する。ジュ・デユ(주대유朱大裕, 2012)は、韓国と日本の教育関連法規の体系を様々な観点から考察して、両方の体系には高い類似性がみられ、特に教育法制の体系上で類似性が高いとまとめている。両国とも教育に関する最上位の法として憲法をもとに、教育法制の基本的な方向を扱う教育基本法があり、その下位法として様々な教育に関連する法規が存在する。ジュ・デユの研究を通じて、国家水準教育課程と学習指導要領の性格と役割は、法制上ほぼ同じであると考えられる。いくつかの違いはあるが⁷,

それが国家水準教育課程と学習指導要領の性格と役割に違いを持たせるほどの内容ではない。

最後に、石川裕之（2017）の論文を通じて、韓国と日本の教育課程の構造および内容を比較する。石川によると、政府が教育課程の全国的な基準を定める制度を採用しているという、韓国と日本の構造はほぼ同じである。特に、国（韓国は教育部、日本は文科省）－地域－学校の教育課程の3層構造が同一である。内容的な側面でも、教育の基本的な方向性を提示する上、それに基づいて、教科と教科外活動の内容が展開されるという点で構成上の類似性があるとされる。

石川は、両国の教育課程の相違として、4つの点を挙げている。1つ目は、韓国では随時改訂の制度が入っている点である。石川はこれに対し、「パルリパルリ（早く早く）」という国民性の反映ではないかと解釈しているが⁸、随時改訂制度の目的は、急速に変化する社会の変化に対応し、現場への適合性が高い教育政策の体现及び教育需要者の満足度を高めるためである⁹。2つ目は、審議過程の違いである。石川は、両国の審議組織に対し、韓国は教育部の傘下機関であり、日本は文部科学省の諮問機関である点が異なると分析している¹⁰。このような事実としての違いは、両国の教育の実情から、主に考慮する事項が異なることにその理由があると考えられる。3つ目は、韓国の場合、総論が初・中・高の学校教育課程を合わせて提示されている一方、日本は各学校校種別に分けて提示されている点である。4つ目は、韓国の国家水準教育課程で学年群と教科群の制度が採用されている点である。学年群・教科群の制度は、韓国の教育課程の中で、個々の学校と教師の教育課程編成・運営の裁量権を拡大する目的で、教育課程での多様性を保障するための試みである。しかし、この4つの相違点は、国家水準教育課程と学習指導要領の性格と役割に違いを持たせるほどのものではない。

以上の三つの側面からの考察をまとめてみると、韓国の国家水準教育課程と日本の学習指導要領は、その位置と役割がほぼ等しいことが分かる。よって、学習指導要領に対する日本の教師の認識を考察することによって、韓国の教育に意味のある示唆を得ることができると考えられる。

4 国家水準教育課程に対する韓国の教師の認識

韓国の教師は国家水準教育課程について認知はしている。しかし、それが実際の授業と意識的に関連付けられているのではない。イ・ビョンホ(이병호 Lee, Byoung-Ho, 2009)は、2回に渡る設問を通してこのような現状を分析している。イ・ビョンホは1回目の設問では各学校校種別の教師を対象にしており、2回目の設問では調査の対象を拡大し、教育に関連する研究者や専門家まで含めて設問を実施した。教材として使われると思われる¹¹、解説を含む国家水準教育課程の文書の利用率は、1回目の設問では1.7%、2回目の設問では5.3%¹²で、かなり低い。国家水準教育課程の文書の利用率が2回目の設問で少し高くなった様子ではあるけれども、これは設問対象の拡大により増加した結果である可能性がある。また、全体と比較して微々たる数値という点では同じであることを、研究者の本人も述べている¹³。

キム・セヨン(김세영 Kim, Seyoung, 2015)の研究では、現職の教員および将来の初等教師である教育大学の大学生¹⁴(原文は予備教師)の認識も確認できる。キム・セヨンは、教科書が無い時に教材として使えるものとして学校のプログラムやウェブサイトを挙げるA教師の例を

取り上げながら、「教育課程で教科書を開発することによってこの全ての資料源が構築されることを認識していない¹⁵⁾」と分析する。即ち、教師の認識の中で国家水準教育課程と教科書の関係性が確立されていないことが確認される。教育大学の大学生の応答を見ると、『どのように』教えるかに関連する方法に集中しており、教科書よりも上位のレベルで何を教えるかについては考えていない¹⁶⁾』ということが分かる。彼らは、教科書が無いという状況自体を想像できない状態である。これは教育大学の過程の中で、大学生が国家水準教育課程と授業実践の間の関連性を認知していないことを意味する。ただし、これは韓国の教育大学でも教育課程の講義が行われているが、大学生が、その中で教育課程と授業の関連性を読み取らない状況であると解釈するほうが正しい。

5 学習指導要領に対する日本の教師の認識

5.1 調査の概要

では、日本の教師は学習指導要領をどのように認識しているのか。本研究の調査は設問調査とそれをもとにしたインタビューを通して分析する。調査の対象は、京都教育大学連合教職大学院に在籍する日本の現職の教師 11 名(A 教師～J 教師と記述する)で、応答者の職業的な背景は次の表 1 の通りである。

表 1 調査の対象の学校校種別の分類

小学校	6	国立	1
中学校	4 (国語 1, 英語 2, 美術 1)	公立	9
高校	1(国語 1)	私立	1
計	11	計	11

設問調査は、設問の内容を精密にするために、現職の教師を対象に予備調査を実施し、それに基づいて本調査を行った。予備調査では「学習指導要領と実際に実施されるカリキュラムの間にはどれくらいのズレがあると思いますか?」(選択式)「ズレの内容は具体的に何ですか?」「実際のズレを埋めるためどんな工夫がありますか?」(自由記述式)の 3 つの質問を用意した。その結果、「ズレ」という用語に対する新しい観点が得られた。筆者は、国の定める教育課程と実際の授業の間に存在する「ズレ」は目標に合わないものとして想定していた。しかし、国の定める教育課程と教師の実践の間にはこのような「ズレ」が自然なもので、それこそ教師の個性であるという観点が示唆されたのである。このような観点を考慮すると、「ズレ」という用語は適切ではない。加えて、もし「ズレはない」と思う教師がいるとしたら、そのような教師にはこの 3 つの質問の意味がないのではないかという、疑問も出てきた。このような理由で、新しい質問紙の必要が生じ、改めて質問を開発することになった。

本調査の質問紙の質問は全部 3 つであり、それぞれの質問に対する答えは自由記述式で収集した。質問の内容は、「教師の仕事の中で『学習指導要領』を意識的に考えるときはどんなとき

ですか。」「授業を計画するときに『学習指導要領』のどの項目を参考にしますか。」「授業や単元を計画するとき、教師が自由にできることは何でしょうか。」である。設問調査の後、設問に従うインタビューを実施した。詳細な質問の内容は次の表2の通りである。

表 2 インタビューの質問

共通質問	現場の雰囲気では一般的に学習指導要領または解説を読み、授業に適用するほうでしょうか。そうではないとしたら、理由は何でしょうか。
	授業で教師が自由にできないものは何でしょうか。
個別質問	「他者の授業を見るとき」は学習指導要領のどの項目、または観点から見ますか。
	学習指導要領と学習指導要領解説の違いは何ですか。
	学習指導要領をもっと詳しく見ることに對して校内研究と研究授業の間の違いはありますか。
	(設問の答えに書いた)「カリキュラム」のイメージはどのようなものですか。
	学習指導要領は解釈の対象で、人によって解釈が違うこともありえるのでしょうか。
	授業を準備するとき、(学習指導要領から引き出す)準備の具体的な要素は何ですか。
	教科書のない教科は学習指導要領が教科書の役割をできるという意味ですか。
	学習指導要領を標準として考えるようになったのはいつからでしたか。
	(大学院に来るまでに)学習指導要領をあまり意識しなかった理由は何でしょうか。
	(設問の答えは)教科の特性によることでしょうか。
	学習指導要領の内容が詳細に決まってないから自由な授業ができるということでしょうか。

設問調査の分析は、応答が自由記述式であったため、類似する項目に予め分類する作業を行い、各項目が記された回数を数えた。同じ理由で、応答者1人が複数の項目を応答した場合もある。この場合は複数の応答として扱われた。ただし、応答者の数が計11名で、全体の材料の数が少ないので、パーセントでの分析はしないようにする。また、インタビューの分析は、録音した内容の文字起こしを行い、その中から研究内容と関連が高い応答を選び抜き、分析を行うことにする。

5.2 調査の結果

設問調査は3つの質問で行われた。1つ目の質問は、「教師の仕事の中で、学習指導要領を意識的に考えるときはどんなときですか」である。その応答は、次の表3の通りである。

表 3 教師の仕事の中で学習指導要領を意識するとき

(複数応答あり)

応答内容		応答の数	計
研究授業の計画	自分の授業を計画する時	4	5
	他者の授業を見る時	1	
年間教育課程の計画		4	4
日々の授業	教科書がない教科の授業	2	3
	一般の教科の授業	1	
校内研究(学校の行事や教育計画の時)		2	2
教科書の選択資料を作る時		1	1
(大学院に来るまでは)あまり意識したことが無い		2	2

応答の内容を見ると、研究授業を計画する時に主に活用するという応答が最も多く、年間教育計画と日々の授業で活用するという応答が続いた。その他、学校教育計画に関連する校内研究、教科書を選択する時の説明資料の作成に活用するという応答があり、あまり意識したことがないという応答もあった。ただし、意識したことがないという応答の場合には、「教職大学院に来るまでは」という条件が付いた。応答により、日本の教師は研究授業の計画と年間教育計画の作成の時に学習指導要領が最も必要だと考えていると解釈できる。要するに、学習指導要領は、日本の教師が教育活動を計画する際に主に影響を与えるという意味ともみられる。

2つ目の質問は、「授業を計画するときに、学習指導要領のどの項目を参考にしますか」である。その応答は、次の表4の通りである。

表 4 授業を計画するとき、参考にする学習指導要領の項目 (複数応答あり)

応答内容		応答の数	計
「学習指導要領」を参考	目標	区分なし	9
		学年の目標	
		教科の目標	
	内容	区分なし	9
		学年の系統性	
		文法事項	
		言語活動	
	指導計画の作成と内容の取扱い		1
	文章表現		1
	授業数*		1
「学習指導要領解説」を参考		2	2

*学習指導要領の目次のウェブページで見られる(元は「各教科の授業時数学校教育法施行規則別表第1」で提示)。

応答の内容を見ると、学習指導要領の項目の中で主に目標を参考にするという応答と、主に内容を参考にするという応答が多い。その他、指導計画の作成と内容の取扱いを参考にするという応答と、学習指導要領の中に提示された文章の表現を参考にするという応答、授業時間数を確認するという応答があった。学習指導要領ではなく、学習指導要領の解説を主に参考にするという応答もあった。このような応答を通じて、学習指導要領は、日本の教師が授業の方向性を決定する時に、主に影響を与えると解釈できる。また、学習指導要領の中で参考にする項目を質問したにも関わらず、学習指導要領の解説を言及する応答があるという事実は、学習指導要領自体は教師の日常的な教育活動で主に活用される資料ではないという可能性を示唆している。この可能性については、インタビューの時さらに詳細に質問した。

3つ目の質問は、「授業や単元を計画するとき、教師が自由にできることは何でしょうか」である。その応答は、次ページの表5の通りである。

表 5 授業や単元を計画するとき、教師が自由にできること (複数応答あり)

応答内容		応答の数	計
特定の項目	授業の仕方	7	15
	子どもに対する直接的指導および支援	3	
	題材の軽重の付け	3	
	授業の目標の設定	1	
	内容要素の学習時間	1	
概ね自由(特に項目の言及なし)*		3	3

*ただし、「目標を達成するためなら」「基本的に」という条件が付く。

応答の内容は、主に実質的な教育活動で行われるもので、言い換えると教育の具体的な実行である。特定の項目を挙げたということは、それ以外にはある程度、制限を感じるところがあるという意味でもある。要するに、教師はある程度決まった枠、例えば教育法上の制限などの中で教育を実施するけれども、その中ではある程度の自律性もあることを認知していると解釈できる。「概ね自由」と、特に項目を記していない応答でも、「(教育の)目標を達成するためなら」や「基本的に」のような条件が付いた。したがって、この場合にもまた、ある程度の制度的な枠組みを認知しているとみられる。このような応答を通じて、日本の教師は学習指導要領を大きい枠として受け入れ、その中に教師の自律性が両立している形で捉えていると考えられる。

次はインタビューの内容を察する。個々のインタビューの内容は、口述による研究の特性上、量が多く、その流れを一目で把握しがたい。そのため、ここには、インタビューの内容を通じて、筆者が考察した結果とそれに関連が高いインタビューの部分だけ述べることにする。

インタビューを通じてまとめられる、学習指導要領に対する日本の教師の認識は次の二点である。第一に、日本の教師は日常の授業では、学習指導要領よりは教科書や指導書を意識している。

<B 教師のインタビュー(一部)>

B 教師：ほとんど読まないですね。…(中略)…検定がされてるので、ま、その内容を押さえておけば、指導要領に合っているものなので、大丈夫。…(中略)…ていう前提で、やります。

筆者：だとしたら、一般的に学習指導要領をよく見てない理由は、その、指導書？指導書に関して信頼があるから、でしょうか。

B 教師：うん、それ大きいと思います。

<D 教師のインタビュー(一部)>

D 教師：(教科書の)役割とまではいかないけども、よく見ますね。体育とか、総合とか、…(中略)…よく、一般に売ってある本の中で、跳び箱の授業がこういうふうに進めたらいいですよっていうのが。それを中心に見てます。

筆者：資料がない時は学習指導要領を参考にするっていうような感じになりますか。

D 教師：そうです。

<F 教師のインタビュー(一部)>

F 教師：(前略)…何でそこ(=学習指導要領)に頼るかっていうと、教科書っていうのは、基本的にこの学習指導要領に準じて作られて、準拠して作られてるじゃないですか。…(中略)…学習指導要領に基づいてできてるかどうか、っていうことを、意識をかなりしますね。

インタビューの中で、ほぼ全ての教師が、日常の授業では教科書や指導書を主に参照していると応答した。その理由としては、「学習指導要領に基づいて作られたという文科省の検定がある」と答えた。日本の教師用の指導書には指導の内容が学習指導要領のどの項目に該当するかという解説が詳しく付いているという言及もあった。これらのインタビューを通じて、日本の教師は教科書や指導書が学習指導要領を忠実に反映していると考えていると解釈できる。

第二に、学習指導要領を直接参照する場合は、大きく 3 つにまとめられる。1 つ目は、学校の年間計画を立てる時である。E 教師のインタビューがその例である。

<E 教師のインタビュー(一部)>

E 教師：年間の、学習計画を立てる時も見ます。あの、漏れ、内容で、漏れてることがあるといけないので、見ることはあります。

筆者：日々の授業でも学習計画を立てる時、あの、読みますかどうしますか。

E 教師：あまりたくさんは見ないですけども、気になる項目は、確認するようにしています。…(中略)…研究主任の立場から他の学年の先生にも伝えていかないといけないことがあるので、学年によって違う、内容は、自分がしっかりと理解して、伝えなければならないので。

インタビューの中では、学内の研究に関連する文書や外部に公開する資料を作成する時に学習指導要領を参考にするという言及があった。しかし、このような経験は、研究主任である E 教師のように、主に関連の業務を担当する一部の教師に限られる経験である。

2 つ目は、研究授業の時である。研究授業に学習指導要領を活用するという応答は、ほぼ全ての教師からあった。特徴的な見方を示す教師のインタビューを引用すると次の通りである。

<A 教師のインタビュー(一部)>

A 教師：研究授業っていうのは、先生がやっぱり勉強するために、するんですよ。…(中略)…学習指導要領がやってる、言ってることってこんなことなんかな、っていうことが、こうときにやっぱ気づいてくるわけですよ。それが気づいてきたら、日ごろの授業の中にもそういうふうな考え方が解って来ると、入れ込んでいけるじゃないですか。…(後略)

＜C 教師のインタビュー（一部）＞

C 教師：授業公開をする、なった時に、ま、参照するのが学習指導要領かなと思うんです。
…(中略)…例えば「意見文を書きます。」っていう、こういう文章の種類って書くってなっても、多分先生によって、例えば意見文について持ってるイメージというか、その定義みたいな部分は、それまでそういう文章を書いて来たかっていう経験も含めて結構、多様なのかな、…(中略)…ま、持っている解釈と、それを確かめるみたいな機会にはなるのかな、って。

研究授業の時、教師が学習指導要領に提示された教育の具体的な形を研究することにより、日々の授業の全体の質を高めることができる。また、公開授業が特に教師同士の意見を交わす場として重要であるという発言もあった。これらのインタビューを通じて、教師が研究授業について議論する時、それぞれの授業を説明するために学習指導要領に記された用語を使用し、議論の進行もまた、学習指導要領に記された内容を意識しながら行われることが解る。

3 つ目は、教師が自律的に自分の教育を展開しようとするときである。

＜H 教師のインタビュー（一部）＞

H 教師：割とね、アドバイスなんです、ここ（＝学習指導要領）に書いてあるのは。…(中略)…どっちかいうとルールと言うよりは、アドバイスだよね。あの、参考にしなさい、みたいな。

＜J 教師のインタビュー（一部）＞

J 教師：授業をするのに何の制限も無いし、あそこにかかれてることなんか、やって当たり前のことだから、…(中略)…そこを基礎に、やりたいことをやっていく。

＜K 教師のインタビュー（一部）＞

K 教師：(前略)…こういうものをするものとするという形で、だから、それを自由に読み、あ、解釈をして、この段階でこういうことをやろう、こういうことをやろう、っていうのを、ま、多くの教師は、満遍なく、3 年間のカリキュラムを通じて作ってるっていうことなんです。

インタビューの中に出てくる「アドバイス」「基礎」「解釈」のような表現から、学習指導要領が絶対的なものではないという観点がみられる。これらのインタビューを通じて、日本の教師は、学習指導要領を一種のガイドラインとして認知していると解釈できる。

インタビュー調査を通して示される、学習指導要領に対する日本の教師の認識は以下の 4 点である。1 つ目、日本の教師は、学習指導要領の役割を大きな枠組みや基準を提示するものとして認識している。2 つ目、教科書や指導書を含む様々な教育資料が学習指導要領に基づいて作られるという関係性が認識されている。3 つ目、学習指導要領の記述が解釈の余地があると

いうことから、実際の授業では教師の自律がある程度保障されると認識している。4 つ目、日常の教育活動では、教科書や指導書がより活用しやすく、教科書や指導書が文科省の検定を受けているので、それに従って進むと学習指導要領に沿った教育活動が可能であると認識している。

ただし、教育現場は多忙で、実際に個々の教師が学習指導要領をじっくり読む機会はあまり多くない。インタビューの中では、教職大学院に來たことをきっかけで学習指導要領をじっくり読むことができたという答えもあった。G 教師は、学習指導要領をじっくり読んでみると、教師自身の教育活動を振り返り、教育に対する自分の考えをまとめる機会になったと話した。

＜G 教師のインタビュー(一部)＞

G 教師 : 大学院に來て 1 年目の時に、現職の院生の立場で、いくつかのレポートを書く機会があって、…(中略)…自分の授業と学習指導要領の細かい内容をもの凄く照らしてみようっていうことを、ま、ある意味初めてしたんですよ。…(中略)…自分が、この間ちょっと考えていて、これはどうなのかなっていうふうに疑問を思っていたのに、またまた自分が、こう、ある程度長い年月を使って気が付いたようなことってというのが、ぱんと書いてあって、…(後略)

また、学習指導要領を読んでみると教師としてできることの範囲と専門職としての教師の職業意識を考えるようになったという意見もあった。

＜I 教師のインタビュー(一部)＞

I 教師 : 自由にしてもいいよっていう部分も与えてくれてるし、そこを知らずに上から言われたように思ってるけど、そうじゃなくて…(中略)…自分たちの立場とか置かれている位置とか、あの、期待、社会から期待されてる役割とか、もっと知ってもっと勉強していかないと。そういう集団に成ることで教育も変わっていくし、教育が変わることでやっぱり社会が変わっていくから、多分そういうことを求めているんだろうな、っていう、気がする。…(後略)

以上のインタビューの内容を含めて、学習指導要領と日本の教師の認識との関係をもう一度まとめてみると、学習指導要領は、教師の教育活動の方向を導く役割をしており、教師は学習指導要領を熟知することにより、専門職としての意識を持つことができるという結論が出てくる。

6 おわりに

本論文では、韓国と日本の国の定める教育課程の類似性を基に、日本の教師が学習指導要領と実際の教育活動との関係をどのように受け入れているのか、設問調査とインタビュー調査を通して考察した。また、これにより、韓国への示唆を得ることを目的とした。

先ず、学習指導要領に対する日本の教師の認識の特徴は次の二点があるとまとめられる。第

一、日本の教師は、学習指導要領と教科書と指導書との関係を強固なものと認識している。日本の教科書と指導書は、文部科学省の検定を受けなければ発行することができず、学習指導要領をよく反映しているように、厳密に検査しているという信頼がある。第二、学習指導要領を教師自身の専門性を高めるための足がかりにすることができるという認識がある。学習指導要領の内容は、教育活動で行われるべき基礎的な内容であり、制度的な教育が追求する理想の形だと思っている。

次に、日本の教師の認識を踏まえ、韓国への示唆をまとめると、以下の三つのことが挙げられる。第一、国家水準教育課程の役割はどのようなものか明確にする必要がある。国家水準教育課程の解説書に記されているように、国家水準教育課程は、「教育内容に関する全国共通の一般的な基準」で、その役割は、ガイドラインとして提示されていることから認識をまとめる必要がある。第二、国家水準教育課程は、制度的な教育活動の基準になるということから、具体的な教育活動との関係を考える必要がある。関係の対象は、大きく2つに整理される。1つ目は、国家水準教育課程と実際の授業の関係である。教師が実行する日々の授業は、国家水準教育課程を具体化した過程および結果である。2つ目は、国家水準教育課程と教育資料との関係である。教科書をはじめ、様々な教育資料を授業の中に持ち込む時、教師は国家水準教育課程に照らして、その資料の必要性および妥当性を判断することができる。第三、教師が授業の経験を振り返りながら研究する時、国家水準教育課程を活用することで、教師自身の専門性を涵養することができる。教育に関する教師の様々な悩みに寄り添うものとして、国家水準教育課程を受け入れる時、国家水準教育課程は、教師をして一歩進んで、より広い視野を持たせるように助けることができる。

教師が教科書や指導書などの資料を活用することは当然のことであり、これらの資料を遠ざける必要は全くない。しかし、教師が教科書や指導書のものを選択するとしても、それを無批判的に受け入れるのではなく、自ら批判的な検討を行われなければならない。国家水準教育課程は、教師にとってそのような検討のための道具になれる。このような過程を通じて、教師は自ら専門性を持ち、より発展的な授業を展開できるようになるに違いない。

本研究は、インタビューによる質的研究の方式で進行された。したがって、事例の絶対数が少なく、教師の認識の一般的な傾向を把握するには無理がある。しかし、教育課程に対する教師の認識を考える上での一つの事例としては役に立つだろう。また、韓国の教師の認識とその原因に対する先行研究の資料は、2015改訂教育課程の初期またはその前のもので、後に随時改訂された教育課程が次々適用されたことで、現在の教師の認識が変わった可能性がある。加えて、本論文で参考にした先行研究の資料は、国家水準教育課程に対する認識がはっきりしていないという観点のみ提示するものであった。しかし、韓国の教育現場では、国家水準教育課程をそれなりに解釈して受け入れている教師もいる。そのような韓国の教師の独自の観点から国家水準教育課程を考察する試みによって、また別の視線で国家水準教育課程を眺めるようになると期待する。

謝辞：インタビュー調査に応じて下さった皆様に、この場を借りてお礼申し上げます。皆様のご協力のおかげで論文を完成させることができました。なお本論文は京都教育大学『教員研修留学生報告書 No. 25』に載せた原稿を加筆修正したものです。

注

- ¹ 교육과학기술부(2015)「教育部告示第 2015-74 号〔別冊 2〕初等学校教育課程」, www.ncic.go.kr, 2018 年 2 月 2 日最終確認, p.6.
- ² 教育部長官は、第 1 項の規定によって教育課程の基準と内容に関する基本的な事項を定め、教育監は教育部長官の定めた教育課程の範囲の中で地域の実情に合う基準と内容を定めることができる。〈改訂 2013.3.23〉
- ³ 「教育部」の正式な名称は「教育科学技術部」であり、日本の文部科学省に当たる。教育部長官は、日本の文部科学大臣に当たる。
- ⁴ 各地域の教育庁の長。教育庁は、日本の各地域の教育委員会に当たる。
- ⁵ 2018 年 2 月現在、韓国の訳は NCIC 国家教育課程情報センターの英語のウェブページから、日本の訳は文部科学省の英語のウェブページから確認できる。
- ⁶ オックスフォード辞書の原文 ; A common program of study in schools that is designed to ensure nation-wide uniformity of content and standards in education.
- ⁷ ジュ・デヌは、2 つの違いをまとめている。1 つ目、韓国の学校教育法が学校校種の特性を強調して初・中等教育法と高等教育法(高校以降、大学などの教育に関する法律)に分かれているのに対し、日本は学校教育法の中で一緒に提示している。2 つ目、教育課程上の具体的な内容を、韓国は教育部長官、日本は文部科学大臣が定める点では同じであるが、教科の選定の権限が、韓国は大統領に、日本は文部科学大臣にある。주대유 朱大裕(2012)「韓日両国の教育法制に対する比較研究」慶尚大学大学院修士論文。
- ⁸ 石川裕之(2017)「韓国における国家カリキュラムの構成と教育目的—初等教育段階に注目して—」『畿央大学紀要』, 第 14 巻第 1 号, p.20.
- ⁹ 서울시교육청 ソウル市教育庁(2006)「週 5 日授業制対備教育課程改訂試案：現場適合性検討担当者ワークショップ」配布資料, p.1.
- ¹⁰ 韓国の初等教育課程の審議組織は、教育部の傘下の「教育課程審議会」で行われる。教育課程審議会は、委員長一副委員長一運営委員と教科別・学校級別(初・中・高)委員の体系で構成されており、教育課程審議会の委員は、教育部長官が直接委嘱する。日本の初等教育課程審議組織は、「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会」で、文部科学省の諮問機関である。日本の教育課程の審議は文部科学大臣が教育課程部会からの諮問を受け、学習指導要領を改訂・告知する流れである。審議の際には、教育課程部会の委員と臨時委員および専門委員が参加して、これらの委員は文部科学大臣が指名することになっている。
- ¹¹ イ・ビョンホは設問について「応答者が教師の授業の準備で最も多く活用すると考える資料と、教師が実際に授業の準備で最も多く活用する資料は異なる可能性がある。それにもかかわらず、この設問で、教師の授業の準備で最も多く活用すると考える資料を提示した理由は、教師以外の教科教育課程の関係者の認識を共に提示するためである。」と述べている。이병호 Lee, Byoung-ho(2009) A Study on Improvement of Subject Matters Curriculum Standards, 高麗大学大学院博士論文, p.56 の注 17.
- ¹² Lee, Byoung-Ho(2009), 同上論文, p.47 の表「教師の教材及び授業計画, 準備, 進行に活用される資料」および p.55 の表「教師の授業の準備で最も多く活用されると思う資料」を参照。
- ¹³ Lee, Byoung-Ho(2009), 同上論文, p.56 の注 17.
- ¹⁴ 韓国の教育大学は小学校の教員が対象であり、中学校および高等学校の教員は、師範大学と一般の大学の教育学部および教職履修の制度で養成される。
- ¹⁵ 김세영 Kim, Seyoung(2015) Practical approach to the Curriculum Literacy of Elementary School Teacher, 韓国教員大学大学院初等学科初等教育専攻博士論文, p.109.
- ¹⁶ Kim, Seyoung(2015), 同上論文, p.110.