

ISBN978-4-623-04757-4
C3037 ¥2400E



9784623047574

定価(本体2,400円+税)



1923037024001



確かな学力と豊かな学力

各国教育改革の
実態と学力モデル



原田信之 編著



ミネルヴァ書房

確かな学力と 豊かな学力

各国教育改革の実態と学力モデル

原田信之 編著



ミネルヴァ書房

35～38ページなどを参照されたい。

- (4) Jouni Välijärvi and Antero Malin, “Koulutuspalvelujen laatu jakautuu Suomessa tasaisesti”, Pekka Kupari and Jouni Välijärvi, *Osaaminen kestäväällä Pohjalla*, Gummerus Oy, 2005, pp. 141-150.
- (5) Jouni Välijärvi, et al., *op. cit.*, pp. 39-46.
- (6) フィンランド国家教育委員会ウェブサイト：<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,488,36263> (2006年3月25日現在)。
- (7) イエスタ・エスピン＝アンデルセン (岡澤英夫・宮本太郎監訳) 『福祉資本主義の三つの世界——比較福祉国家の理論と動態』 ミネルヴァ書房, 2001年, 28～31ページ。
- (8) Norton Grubb, Hanna Marit Jahr, Josef Neumüller and Simon Field, *Equity in Education: Finland Country Note*, in <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf> (2006年4月4日現在), pp. 19-20.
- (9) Aine Allen, Paul Black, and Hans Wallin, *An Evaluation Report on the LUMA Programme Prepared for the Ministry of Education*. Yliopistopaino, 2002.
- (10) LUMA-tukiryhmä, *Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002; Kansallisten kehittämistalkoiden loppuraportti*, Opetusministeriö, 2002.
- (11) ただし、これらから才能教育の実施を除いた6つのみを LUKU-Suomi とする場合もある。
- (12) John Schöstkak and Barbara Zamorski, *An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland*, Helsinki: Yliopistopaino, 1996.
- (13) Ritva Jakku-Sihvonen and Jorma Kuusela. *Evaluation of the Equal Opportunities in the Finnish Comprehensive Schools 1998-2001*. Helsinki: Yliopistopaino, 2002.
- (14) Kaija Salmio, *Examples of National Basic Education Evaluation Programmes*, paper presented, 2004, pp. 4-5.
- (15) Jarkko Hautamäki, *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*, Yliopistopaino, 2002, p. 41.
- (16) *Ibid.*, pp. 42-46.
- (17) *Ibid.*, p. 19.
- (18) National Board of Education, *A Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland*, Yliopistopaino, 1999, pp. 73-81.
- (19) *Ibid.*, p. 73.

(渡邊あや)

第6章

韓国の教育改革と学力モデル

韓国での PISA の報告書に関する論議は、自国の教育レベルの高さを確認する一方で、学校教育の目的が、個々の子どもの学力向上よりも国力増進にあることを示した。教育改革の論議においても、経済格差解消を目的に学校教育の平準化を進める政権側とそれを批判する野党や言論界という政治的な対立が優先される。ただし、日本の学習指導要領に当たる教育課程には、学力を向上させる教育論と実践方法が組み込まれている。さらに ICT (情報コミュニケーション技術) が個別化学習や自己主導的学習の可能性を高め、低学年の統合教科でもインターネットが活用されている。この点に注目し、韓国の「かしこい生活」と日本の生活科との対比により、韓国の学力観を明らかにする。また、韓国教育課程評価院による『2003年 国家水準学力調査と評価研究』の分析視角の考察から、学力の高低が社会的位置と道徳的優位性の両面を決定する基準になることを浮き彫りにする。そして、このような PISA における高成績を支える学力の位置づけが、過度の受験競争に伴う弊害に加えて、情報化、少子化、個人化という、子どもたちの生きる世界に生じている新たな変化に対応できない韓国の公教育の問題点につながることも考察する。

7 PISA の報告書がもたらしたもの

① 順位の高さを歓迎するもの

「韓国の高校1年生、問題解決力世界1位」

2004年12月7日の朝鮮日報の PISA 報告書に関する報道記事の見出しである。韓国の高校1年生が問題解決力1位、読解2位、数学3位、科学4位であることを知らせる一方で、「韓国の生徒の数学に対する興味度は極めて低く、男子生徒と女子生徒間の点数の格差が大きいことがわかった」と問題点も指摘された。しかし、同日の社説では、この点にふれず、「教育競争 最優秀人材輩出で勝負が決まる」と題して、次のように自国の学校教育の成果を評価する。

「韓国の義務教育がそれほどハイレベルだということを示すような嬉しいニュースだ。教室で授業についていけない学力最下層が非常に少ないという点が際立つ。1つの例として読解力での学力最下層の比率が OECD 全体では21.7%だったが、韓国は6.8%だった。」

学力低下の証明のように取り上げられた日本と異なり、全体のレベルの高さを率直に歓迎する論調である。そして、今後の課題として次のように述べる。

「過去40年間、経済を現在の水準に引き上げることができたのは学力到達度が遅れている生徒も普通の水準まで引き上げ、技術人材を十分に供給できた学校教育が一役買った。／しかし、現在は教育も量では勝負できない時代だ。産業構造が高度化し知識集約型産業側に経済の中心が移行していることにより、企業は標準化された普通の人材よりは先端の最優秀な専門の人材を必要としている。／ナノやバイオなど最先端分野の知識と技術を先導する人材をどれだけ育てることができるかが国と国民の運命を左右するようになっている。1人のトップ頭脳が数十万人の雇用を創出する科学技術エリートの時代が開幕しているのである。」

報道記事で問題視した数学への興味度の低さや男女の点数格差には言及せず、より高いレベルのエリートのための教育が求められている。韓国の学校教

育の成果を測る基準が、個々の子どもの学力向上よりも、国力を高めることにあることを直截に示す論調でもある。この点でも日本と対照的である。その結果、教育改革の方向においても、日本と異なる論点が問題になる。そのことを示唆するのが、この社説の結びの言葉である。

「日本は推薦で新入生を選抜する学区制を捨て、名門高校を育成する方向で高校教育の変身を図っている。中国は21世紀の世界をリードする超一流大学を作ろうと大学教育の変革案『211工程』を推進中だ。／韓国は大学入試で修能1等級を2万人にするのが正しいのか、5万人にするのが正しいのかをめぐり教育当局と与党が数カ月も論争を繰り返している。韓・中・日の運命もこうした教育の差で決まるのである。」

修能1等級とは日本のセンター試験に当たる大学修学能力試験において、ソウル大を中心とする最も高い評価の大学群への進学資格である。その範囲を5万人にするということは、エリート教育とは逆の方向である平準化を求めることを意味する。これが2002年末の選挙に勝利して、翌年就任した盧武鉉大統領と与党のウリ党が進める教育政策である。

大統領制をとる韓国では、大統領の権限が極めて大きい。大統領官邸である青瓦台に集められた多数のスタッフが、日本の省庁に当たる部局とは異なる独自の政策を考案し、実施することが可能である。これが「教育当局と与党が数か月も論争」と記す背景である。

② 政治的判断を優先する論議と学校における逸脱行動の広がり

盧武鉉は高卒でありながら文字通り苦学して弁護士となり、経営側と対立する労働運動を支援、政府を批判することで政治家への道を開いた。盧武鉉が大統領に押し上げた勢力の代表とされる386世代は、60年代に生まれ、80年代に学生運動を経験し、現在30代という名称の由来が示すように、その多くが韓国の高度経済成長時代を開いた朴正熙に始まる軍出身の大統領による政権への批判運動をしてきた人たちである。

そのため、経済格差と教育格差をリンクさせる観点から、経済的に下層に属

する家庭の子どもを優遇し、ソウル大卒業生を中心とする既存のエリート育成システムを改編（解体！）する教育政策を推進（模索！）することを求めた。それは、教育界も含めて、これまでの韓国社会のリーダーにとって認めがたい政策になる。その結果、教育改革の論議は、経済格差の解消とセットになった平準化を徹底する大統領や与党と、それを批判する野党や言論界（特に朝鮮日報や東亜日報などの伝統的な主要新聞社）という、政治的な対立を優先させる構図で進行することになる。

他方、学校教育の現場では、これまでの韓国の教育界の常識では考えられない問題が次々と生じてきた。その代表が、PISAの報告が報道される直前に明らかになった「修能不正」事件である。2004年11月に実施された修学能力試験で、携帯電話を用いた大規模な不正が光州市で発覚し、捜査の進行とともに韓国全土に及ぶ不正グループが摘発された。

さらに、「いじめ」や「校内暴力」など、日本の80年代に生じた旧来の学校教育の秩序から逸脱する問題が、韓国においても全国各地の学校で顕在化した。しかも、今世紀に入って急激に普及したインターネットが、質的にも量的にも、日本以上に問題を拡大再生産させた。学校と教師は、学力向上以前の問題への対処に追われることになる。

そのため、韓国においては、PISAの結果を直接反映した、学力向上を志向する中立的な論議は深められないままにきているといわざるをえない。ただし、地道な教育実践や基礎研究が行われていないわけではない。何よりも、PISAの成績が象徴するように、日本の「学習指導要領」に当たる「教育課程」には、国民全体の学力を向上させる論理と実践方法がもともと組み込まれている。特に、現在の初等学校、中学校、高等学校の教育内容と教育方法の基準である第7次教育課程は、非常に明確なカリキュラム構成論理に基づいて組み立てられている。また、その実施による学業成就度の評価研究を目的とする大規模な学力調査も実施され、その分析結果が報告されている。

そのため、韓国の学力モデルを明らかにする作業として、まず第7次教育課程の特徴を考察する。ついで、学力調査の結果から、韓国の学力モデルの課題

を紹介する。そして、上述したような政治的対立を優先する教育論議や子どもたちの逸脱行動の背景をさぐりながら、新たな韓国における教育改革の課題を提示していきたい。

② 第7次教育課程にみる学力モデル

① 教育課程の変遷と位置づけ

韓国の学習指導要領である「教育課程」は、米軍政下での「教授要目」に始まり、建国後は「教育課程」として策定された。そして、6度にわたる改訂を経て、現在は「第7次教育課程」のもとにある。

第7次教育課程は、1996年に有識者や政治家を含めた教育改革委員会が政府内に設置され、そこで提示された基本的な方向に基づき、教育人的資源部（教育部）が設置した教育課程委員会において、総論チームと各論（教科、領域）チームに分かれて検討が進められた。委員会には研究者に加えて父母や教員団体の代表も参加し、全国主要都市で開催した公聴会で国民各層の意見を取り入れ、1997年12月に告示された。

この「教育課程」の拘束力は非常に強く、国公私立を問わず、ほぼすべての初等学校、中学校、高等学校の教育内容、方法、評価の基準となる。その内容の浸透を目的に、教育課程評価院によるワークショップが全国各地で開催され、広域市・道の教育庁や地域教育庁（市、郡、区）による教員研修や指定校による研究が実施された。また、韓国の授業では、伝統的に教科書が非常に重視されるが、その内容は「教育課程」に基づき編纂される。

韓国の教科書は1種（国定）と2種（検定）に分かれる。「第7次教育課程」では、当初、国史、国語、道徳の教科書のみ1種として残し、他の教科書は2種にする予定であった。しかし、「教育課程」が告示された97年12月に韓国は、国家経済が破綻寸前になる金融危機に陥った。その結果、教科書の水準を維持するために、初等学校の教科書はすべて1種に据え置かれた。そのため、現在は、初等学校の全教科ならびに中学校と高等学校の国史、国語、道徳の教科書

は全国同一である。他方、中学・高校の他の教科の教科書は、各学校単位に担当教科の教員によって選択・決定されている。

このように、教科書編纂システムでは、複数の選択肢を志向しているが、基本的に韓国の「教育課程」は、最低基準ではなく授業で教師が教える内容をトータルに網羅するものとみなされてきた。この点では「第7次教育課程」も例外ではないが、カリキュラム構成の論理自体に学習者の選択の幅を広げる観点を組み込まれている点で、従前と異なる。

〔2〕 第7次教育課程の特徴

第7次教育課程は「需要者中心」あるいは「学習者中心」教育を基本命題に改訂された。それは一方で、学習者の能力や興味を尊重する「個別化学習」と「水準別教育課程」として、他方で、学習者が学習内容の選定や学習課程に能動的に参加する「自己主導的学習」として具体化される。特に水準別教育課程は、「教育課程」全体を規定する原則となる。

まず、初等学校1年から高等学校1年までの10年を「国民共通基本教育課程」として、また高等学校2、3年を「選択中心教育課程」として位置づける。さらに、国民共通基本教育課程は、共通履修部分とより高度な内容を求める学習者のための「深化課程」にわかれる。学習が遅れる者には「補充課程」が用意される。したがって、第7次教育課程は、学習者の立場からみると、誰もが共通に履修すべき内容、学習者の選択にまかされた内容、特定の者のみ学習する内容という3種の教育内容から構成されている。

このように第7次教育課程は、明確な教育理念のもとに、非常に論理的に組み立てられている。これは韓国の「教育課程」が研究者により作成される割合が高いことを反映したのものである。このことは最新の教育理論に基づき作成できる点でプラスだが、実際に授業を行う教師との間にズレを生じさせるマイナス面があることを否定できない。

第7次教育課程においても、国民共通教育基本課程と選択中心教育課程の区分や深化課程の意義は明確だが、基本課程の量が多く、深化課程に進む余裕が

ないことが問題にされる。また深化課程の実践方法が明確でなく、補充課程を実施する条件も整っていない。選択中心教育課程においても、20名以上の希望があれば新科目設置が原則だが、実際には人的条件を整えることができず、校長の判断で柔軟に運営せざるをえないようだ。また、本来の趣旨と異なり、大学受験の有利不利が選択基準になる傾向も指摘される。

水準別教育課程とともに学習者中心教育の具体化として提示された個別化学習や自己主導的学習も同様の問題点がある。しかし、このような教育課程の構成論理とは別の次元で、新たな可能性が生まれていることも指摘しておきたい。1997年の経済危機を契機に国家戦略として構築したIT（情報技術）化の成果である。

教育部は2001年度から全授業の約30%にICT（情報コミュニケーション技術）活用を求める一方で、初・中・高の全教員にノートパソコンを配布し、ICT活用に関する教員研修（最低60時間）を義務づけた。さらにKRIBET（韓国教育学術情報院）は多くのICT教材を開発し、グラフィックや学習モジュールの形式でビデオやCDに収める一方で、それをWEB上にも公開した。教員養成系大学や研究機関あるいは市・道の教育庁でも開発を進め、全国の教師が利用できるようデータベース化された。教師も授業の進行状況や自己学習のための資料を学校のホームページで公開し、子どもと親が家庭で自由にアクセスできるようにした。ICT活動の拡大が個別化学習や自己主導的学習の新たな実践方法を生み出したわけである。

このように、第7次教育課程は、予想を超えるインターネットの普及・拡大という社会的条件を積極的に生かすことによって、「需要者中心」あるいは「学習者中心」という基本命題の実践化が試みられている。ただし、ICT（情報コミュニケーション技術）活動が2001年に開始されたことが象徴するようには、必ずしも第7次教育課程作成時に現在のようなインターネットの活用が想定されていたわけではない。だが他方で、実際にインターネットを用いた学習が積極的に導入されていることは、第7次教育課程にそのことを可能にする要因が組み込まれていることを示唆している。特に、日本の生活科に相当する低学年の統合教科においても、インターネットが活用されていることに注目したい。

▶▶ Column 1 ◀◀

第7次教育課程の「性格」と「目標」

第7次教育課程では統合教育課程全体の「性格」を次の4種の観点から位置づける。

- ①初等学校低学年の発達特性を基礎にした統合教育課程である。
- ②活動中心の生活領域で構成される教育課程である。
- ③学生たちの生活経験を根本にする教育課程である。
- ④1つの主題の下に多様な活動と経験が統合され、弾力的に運営される教育課程である。

また同様に総合教育課程全体の「目標」を次のように簡潔に記している。

- ①新しい学校環境への適応を通じて楽しい学校生活を行う。
- ②日常生活に必要な基本生活の習慣と礼儀および規範を知り、習慣化して健全な人間性と円満な人間関係を形成する。
- ③自分と社会および自然との関係を理解することによって、賢く行動できる能力と態度を育てる。
- ④多様で楽しい活動を通して、健康な心身を育て、創意的な表現能力と審美的な態度を育てる。

韓国の新学期は「3.1独立運動記念日」の翌日の3月2日から始まる。その入学時から1カ月間実施される「私たちは1年生」の目標となるのが①である。また②は道徳につながる「正しい生活」、③は科学と社会につながる「かしこい生活」、④は体育、音楽、美術につながる「楽しい生活」のそれぞれ「目標」になる。

このような「性格」や「目標」に関する記述から、統合教育課程は基本的に日本の生活科と類似した教科であると理解できる。特に「性格」はそのまま日本の生活科を支える世界の特徴とすることも可能である。それに対して「目標」の場合は生活科とずれる面がある。例えば②は「生活上必要な習慣や技能の育成」という生活科の目標と一部重なるものの、道徳に直結する「正しい生活」と生活科は異なる教科であることを示している。また①と④は実際の活動過程で生じるものとして共有する面があるが、これ自体を生活科の目標とみなすことはできない。日本の生活科に最も近いのは③の「かしこい生活」である。

後に示すように、教科構造や教科の理念のレベルでは、韓国の統合教科の1つである「かしこい生活」は、日本の生活科と類似した教科である。しかし、日本の生活科の授業でインターネットを用いた実践がどれだけあるだろうか。

韓国では、教科書に即してデータベース化された共通教材にインターネットでアクセスし、それを大きな液晶ディスプレイで示しながら進める「かしこい生活」の授業が日常的に実践されている。

そのため、第7次教育課程における統合教科の位置づけ、とりわけ「かしこい生活」の特徴を日本の生活科と対比することから、韓国の学力観の特徴を考察する。

③ 統合教科の位置づけ

次の表6-1は、第7次教育課程による教科等の構成、学年配置、授業時数の規定、1単位時間の規定等についてまとめたものである。先に紹介したように、初等学校1年から高等学校1年までが「国民共通基本教育課程」、高等学校2、3年が「選択中心教育課程」である。この点では日本と異なるが、道徳が教科であることと、実科（家庭科、技術科）、数学（算数）、科学（理科）、美術（図工）などの名称が異なることを除けば、教科構成と学年配置は日本と大きく変わるわけではない。また、時間数は日本より少ないが、初等学校の1年から「総合的な学習の時間」に相当する「裁量活動」が設置されている。

その中で、初等学校の低学年は、国語と数学に加えて、「正しい生活」（1年：60時間、2年：68時間）、「かしこい生活」（1年：90時間、2年：102時間）、「楽しい生活」（1年：180時間、2年：204時間）、「私たちは1年生」（80時間）という4種の統合教科からなる統合教育課程により構成される。

④ 「かしこい生活」の教育課程上の記述の特徴

「かしこい生活」は、第4次教育課程期に、数学（算数）と科学（自然）の内容を統合した教科書を「かしこい生活」という名前で編纂したことに始まる。しかし、科学と数学の統合では計算能力が弱くなるとの判断から、第5次教育課程では、自然現象を中心にして科学的探究能力と科学的態度を育てることを中心においた。さらに、第6次教育課程において、学習者の周囲の社会現象をも含めて自然現象と一緒に対象とした探求能力を育てることを重視する統合教

表 6-1 国民共通教育基本教育課程

		初 等 学 校						中 学 校			高 等 学 校		
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	10年	11年	12年
教 科	国 語	国語 210 238		238	204	204	204	170	136	136	136		
	道 徳			34	34	34	34	68	68	34	34		
	社 会	数 学		102	102	102	102	102	102	136	170		
	数 学	126 136		136	136	136	136	136	136	102	136		
	科 学	正しい生活 60 68		102	102	102	102	102	136	136	102		
	実 科	かしこい生活 90 102				68	68	技術・家政					
	体 育	90 102		102	102	102	102	102	102	68	68		
	音 楽	楽しい生活 180 204		68	68	68	68	68	34	34	34		
	美 術	180 204		68	68	68	68	34	34	68	34		
	外国語 (英語)	私達は1年生 80		34	34	68	68	102	102	136	136		
裁 量 活 動	60	68	68	68	68	68	136	136	136	204			
特 別 活 動	30	34	34	68	68	68	68	68	68	68	8単位		
年間授業時数	830	850	986	986	1,088	1,088	1,156	1,156	1,156	1,224	144単位		

(注)1: この表の国民共通基本教育期間に提示されている時間数は34週を基準にした年間最小授業時間数である。

2: 1学年の教科、裁量活動、特別活動に配当された時間数は30週を基準にしたものであり、「私たちは1年生」に配当された時間数は3月1ヵ月間の授業時間数を示したものである。

3: 1時間の授業は初等学校40分、中学校45分、高等学校50分を原則とする。ただし、気候、季節、学生の発達程度、学習内容の性格などを考慮して実情に合うよう調節することができる。

4: 11、12学年の特別活動と年間授業時間数に示された数字は2年間履修しなければならない単位数である。

科として位置づけられるようになった。しかし、第6次教育課程期の実践において、第3学年以降の後続学習である社会と科学の内容の影響を受けすぎたという反省から、第7次教育課程では、社会と科学(理科)の統合という性格を引き継ぐものの、後続教科との直接的な連携性を考慮せずに統合性を重視する観点から改訂が行われた。

第7次教育課程における「かしこい生活」の記述は、17頁にわたって、次のような項目により記述される。

1. 性格 (1頁), 2. 目標 (1頁), 3. 内容体系 (ア. 内容体系 イ. 学年別内容) (9頁), 4. 教授・学習方法 (ア. 学校教育課程の運営 イ. 教授・学習資料開発) (5頁), 5. 評価 (1頁)

この項目と頁数が示唆するように、日本の学習指導要領と異なり、韓国の教育課程には、「かしこい生活」を各学校で実践すべき教育内容、教育方法、評価方法などが非常に詳細に記述されている。例えば、「3. 内容体系」の「ア. 内容体系」として表6-2が提示される。

この表から、「かしこい生活」の内容が文字通り体系的論理的に構成されていることが理解されよう。まず、「調べる」「集めて分類する」「はかる」「調査・発表する」「つくる」「遊ぶ」という6種の「基礎探求活動」が提示される。次いで、各「基礎探求活動」単位に各学年の「活動主題」が第1学年は13種、第2学年は15種にわけて示される。さらにその「活動主題」単位に「自分」「社会」「自然」という3種の「領域」との関わりが示される。

そして、「活動主題」を具体的に実践する際に必要となる事項を示したのが「イ. 学年別内容」である。ここでは「内容体系」で示した第1学年13種、第2学年15種、合計28種の「活動主題」ごとに学習内容が詳細に示される。

例えば、第2学年の「活動主題」の「木の実や種を集める」は次のように記述される。

木の実や種を集める

さまざまな実や種子をよく見て、その特徴を捜し出して基準を立てて仕分け(分類し、グループにする)、その実や種子を結ぶ植物の大切さを感じる。

- ①実や種を集める ②実や種をよく調べる ③実や種の特徴をさがし出す
- ④実や種子を似ているものどうしにまとめる(仕分ける、グループにする、分類する)
- ⑤その実や種を結ぶ植物の名前を発表する ⑥実や種の保管方法を調べる
- ⑦実や種子ができるまで面倒を見てくれる方を調べて感謝の心をもつ

子どもたちの学習活動の内容や活動の仕方に始まり、その活動によって獲得

表 6-2 「かしこい生活」の「内容体系」

基礎探求活動	第 1 学 年			第 2 学 年				
	活 動 主 題	領 域			活 動 主 題	領 域		
		自 分	社 会	自 然		自 分	社 会	自 然
調べる	○体を調べる ○周囲の動植物を探してみる	V		V	○自分の家を調べてみる	V	V	V
集めて分類する	○物を整理する	V	V	V	○身のまわりを調べる ○身のまわりのものを集める ○木の実や種を集める		V	V
はかる	○背の高さを比べてみる ○距離をはかってみる	V		V	○体重をはかる ○時間をはかる	V	V	V
調査・発表する	○自分の家の行事を調べる ○私たちの生活を支えてくれる人を調べる ○一日の間の変化を調べる ○家族の構成員を調べる	V	V	V	○自分の近隣を調べる ○時間の流れにそった変化を調べる ○動物や植物の育つ姿を観察する	V	V	V
つくる	○道具を使う	V		V	○おもちゃをつくる ○絵地図を描く ○生活の計画をつくる	V	V	V
遊ぶ	○安全に生活する ○遊び場で活動する ○病院あそびをする	V	V	V	○お店やさんごっこ ○水鉄砲あそび ○影ふみあそび		V	V

すべき能力や態度まで、詳細かつ具体的に記述されている。ただし、これらはそのまま実践することを求めたものではない。「イ. 学年別内容」の冒頭に次のように注記されている。

「この学年別の内容に提示されている事項は、例示的な性格をもっているもので、地域及び学校の実情、生徒の発達程度によって、目標達成にふさわしい活動内容に学校で再構成して、総合的に運営するようにする。」

さらに、「4. 教授・学習方法」の「イ. 教授・学習資料開発」の第 2 項「統合教科の精神が具現されるようにする」に、次のように記されている。

(ア) なるべく多くの内容・時間で統合が成り立つようにする。
 (イ) なるべく多様な形式の統合が成り立つようにする。
 (ウ) 統合の主題は児童たちが生活で経験したこと、児童たちが関心をもっているようなこと、相互に異なる多様な内容を統合できることから探す。
 (エ) 統合は適切に成り立つようにする。すなわち、別の領域の内容が自然に連携、統合され設定した目標を効果的に達成するようにする。
 (オ) 統合するのがむずかしい内容や、統合するより分離して指導したほうが教育的に効果あると判断される内容に対しては、無理な統合はさける。

28種の「活動主題」は、6種の「基礎探求活動」という基本的な学習命題の具体化として示されるのであって、子どもたちの日常の活動状況の分析から考案されたのではない。言い換えれば、「活動主題」は、子どもたちの生活の場における経験を生かした活動のなかに統合すべき要素であって、個々の「活動主題」の実践化のために学習活動が準備されるのではない。まず地域の特性や子どもの生活経験に根ざした学習活動があって、そのなかで複数の「活動主題」が自然に組み込まれていることを求めている。

また、実際の授業では、教科書が用いられるが、その内容もまた28種の「活動主題」に基づくものではない。「かしこい生活」の教科書は、先に紹介したように、第 1 種であるため、全国の初等学校で同一のものが使用され、各地域の特性を取り入れた多様な教科書を作ることはできない。そのため、日本の生活科の教科書と同様に、季節の変化と結びついた子どもたちの生活の特徴を絵と短い言葉で表現し、学校と子どもの特性に応じて、さまざまな「活動主題」を多面的に読み取れるように編纂されている。

「教授・学習方法」では子どもの活動を重視し、教科書においては子どもの生活を季節の変化のなかで表現する。このような統合の理念は、地域と子どもの特性に応じた活動や体験を重視する日本の生活科の理念と重なるものといえよう。だがその一方で、日本と異なり、6種の「基礎探求活動」に基づく28種の「活動主題」単位に3~7種、総計122項目にわたって「学年別内容」が詳細かつ具体的に示されている。この一見相反する2つの要請を実際の授業はどの

表 6-3 ソウル市内初等学校の「生活通知表」から

教科	領域	学習目標	評価
かしこい生活	調べる	わが家と学校の周りを観察し、道路、建物、自然環境について興味をもち、安全に生活し、環境を綺麗にしようとする心を心がける。	◎
	集めて分類する	実や種を観察し、その特徴を探し出し基準を立て分類することができる。実や種を結ぶ植物の大切さを感じることができる。	○
	はかる	自分と家族、友達の体重を量り、重さと軽さを区別できる。	◎
	調査・発表する	動物や植物を観察し育つ様子を観察して発表できる。	○
	つくる	町を観察し、地図を作ることができる。	◎
	遊ぶ	店遊びをし、物を節約する心を持つことができる。	○

ように調整しているか。

表 6-3 をみてほしい。昨年（2005年）末、ソウル市内の初等学校 2 年を担任する教師への取材で得た「生活通知表」（年度末に親に渡す）から「かしこい生活」の欄を訳したものである。「領域」の欄は 6 種の「基礎探究活動」がそのまま用いられている。「学習目標」も「集めて分類する」の欄をみると、先に紹介した「木の実や種を集める」の「学年別内容」の要約である。ここでは紹介できないが、他の領域の学習目標も同様である。

各学校における実際の授業や評価では、「内容体系」の要請を優先しているようである。

⑤ 「かしこい生活」の記述からみた韓国の学力観の特徴

改めて、「かしこい生活」の特徴を日本の生活科との比較により 3 点指摘することから、韓国の学力観の特異性を浮き彫りにしてみたい。

第 1 の特徴は、教育課程の記述内容が量的にも質的にも豊富なことである。

まず量的には、日本の生活科の内容に相当する「学習主題」が 28 種にわけて提示されていることで理解されよう。加えて、「学年別内容」では、学習活動の方法や内容が総計 122 項目にわたり詳細かつ具体的に記述されていることが日本の生活科と大きく異なる。

また質的には、「内容体系」にみるように、論理性と体系性が重視されることである。特に、「活動主題」と「学年別内容」の上位概念である「基礎探究活動」が、子どもの生活実態ではなく獲得すべき能力や態度に基づいて提示されていることに注目しておきたい。

このような教育課程上の記述の量と質の豊富さは、実際の授業では、「例示的」との注記や学校独自の統合を求める「教授・学習方法」の理念ではなく、28 種の「活動主題」と 122 項目の「学年別内容」を順次実践する、という学習活動を優先させる傾向と結びつきやすい。その結果、数年間の授業実践を踏まえて、すべての「活動主題」と「学年別内容」を統合した学習活動を行うことは困難との現場教師の声が寄せられている。

だがこのことは、見方を変えれば、学習活動の適否の判断の基準が明確なことでもある。「学年別内容」が具体的にあればあるほど、教師はどのような実践が必要かを判断しやすくなる。「活動主題」の前提にある獲得すべき能力や態度の論理が体系的であればあるほど、各学校において学習活動を評価する基準の作成が容易になる。実践内容と評価基準が明確だからこそ、わずか数年の実践で問題点を現場教師が指摘できたと考える。

学習の理論と理念のレベルでは、最先端の理論を用いて論理的かつ体系的に記述するが、授業実践に直接結びつく学習内容のレベルでは、詳細かつ具体的に記述する。このような特徴は「かしこい生活」のみではない。むしろ、統合という制約を課せられない他の教科の場合に、より強くなる。そして実は、このような特徴こそ PISA の成績を上位に保つ韓国の学力自体の特徴に結びつく。このこととかがわって、2 つ目の特徴を指摘したい。

第 2 の特徴は、教科の枠組みの強さである。

初等学校第 1、2 年の教科は、第 7 次教育課程では国語、数学と 4 種の統合教科から構成されるが、第 6 次教育課程以前の教科構成は異なっていた。まず統合教科としての「生活」は、第 4 次教育課程において「正しい生活（道徳+国語+社会）」「かしこい生活（自然+数学）」「楽しい生活（音楽+美術+体育）」として新設されたが、第 5 次教育課程で「正しい生活」から国語、「かしこい

生活」から数学が独立した。さらに「第6次教育課程」では、社会科が「正しい生活」から「かしこい生活」に移動し、「正しい生活」が道徳のみになり、「かしこい生活」が社会と自然の統合として再構成された。このように教育課程が改訂されるたびに、低学年の統合教科「生活」を構成する教科の組み合わせは変化してきた。

したがって、韓国の「かしこい生活」は、低学年の理科と社会を統廃合して新設された日本の生活科とは成立の過程が異なり、第3学年に継続する社会と科学（第6次教育課程までは自然）という2つの教科の統合という性格が強い。それが内容の多さの原因の1つとも指摘される。他の統合教科の場合も同様の問題点が指摘されている。

他方、第7次教育課程は、「かしこい生活」の改訂に際し、社会と科学の内容を合わせるレベルを超える新たな統合の理念を重視した。その具体化が6種の「基礎探求活動」を基準にした「内容体系」の論理性と体系性であり、季節の変化に即して編纂された教科書である。さらに、統一した論理と理念により、入門期の「私たちは1年生」も含めた4種の統合教科の「性格」と「目標」を位置づけることで、より大きな統合が志向されている。

だが実は、このような統合への志向は、むしろ教科の枠組みの強さを示している。教育課程改訂のたびに組み合わせがかわり、それぞれが第3学年の教科と直接つながることを求めている以上、学校現場の授業では、統合の論理と理念よりも教科を構成する知識の教授を上位におかざるをえない。上述した「学年別内容」の学習が優先される背景である。

教科の枠組みが強固で、教育課程に記述された学習内容が詳細かつ具体性に富むということは、各教科の学習内容を構成する知識が細分化されていることでもある。他方、教科の内容を位置づける理念が論理性と体系性に富むということは、学校と子どもたちの特性に応じた授業計画の作成とその実践化の過程において、細分化された知識を再構成するための標準化の基準を設定しやすいことである。そして、このような知識の細分化と標準化こそ、情報のデジタル化を進めるうえで不可欠の条件である。第7次教育課程には、インターネット

を用いた学習の導入を容易にする知識基盤が内在していた。これが3つ目の特徴につながる。

すなわち、第3の特徴は、ICT活動の積極的な導入と拡大である。

第7次教育課程の中心に位置する「学習者中心教育」の具体化として提示された「個別化学習」や「自己主導的学習」の実践化が、国家戦略による急激なIT（情報技術）化の進行とその教育版であるICT（情報コミュニケーション技術）の活用によって可能になったことはすでに指摘した。「かしこい生活」も例外ではない。

例えば、「具体的な活動と経験を通して」という「目標」は、各教室に設置された教材提示装置、大型の液晶テレビ、それら进行操作するコンピュータを組み込んだ教師用机兼教卓の3点セットにより、新たな実践化の方向が見出されつつある。すなわち、全国の教師や研究者によってストックされた巨大なデータベースにアクセスすることにより、1人の教師では準備できない教材や教授法を全国の教師が活用できる。親や地域の人たちも、学校とクラスのホームページにアクセスすることで、授業づくりに参加できる。子どもたちも、自分の生活の様子や身近な人たちとの交流、あるいは自然の変化や地域の状況を映像情報とともに交換（コミュニケート）することが可能になる。サイバー上の時間と空間を介して、リアルな時間と空間が多面的に結びついた活動が可能になるわけである。

加えて、子どもたちが生きる社会や自然のなかに、さらには人と人の関係のなかに、ICT（情報コミュニケーション技術）は不可欠の要素として急激に入り込んでいる。その意味で、「かしこい生活」におけるICT活動は、単に学習活動の方法としてではなく、それ自体が、基礎探求活動が求める能力や態度を構成する重要な要素に転化している。

このようなICT教育は、現在、韓国の初等学校では特別なものではない。①情報の理解と倫理、②コンピュータの基礎、③ソフトウェアの活用、④コンピュータ通信、⑤総合活動といった観点から構成された教育内容が、6学年を通して、各教科の中に組み込まれた授業が実践されている。特に①を重視し、

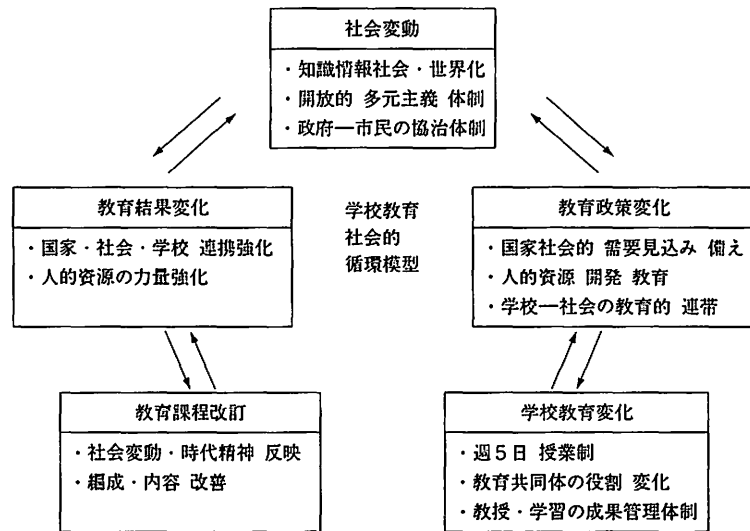
▶▶ Column 2 ◀◀

第 7 次教育課程の改訂

韓国では、現在、次の 3 点を背景に第 7 次教育課程の改訂作業が進行中で、2005 年から全国各地で公聴会が開催されてきた。

- ①週 5 日制の全面的導入に伴う教科別の時数調整。
- ②第 7 次教育課程の問題点の改善—水準別教育課程の水準別授業への転換。
(国家水準では基本課程のみ提示し、深化課程は削除。各教室ごとに教師が授業のレベルで水準別授業づくりを行う)
- ③教育課程の随時・部分課程体制の導入—教科別の教育課程の改訂の裁量権付与。

下の図は、2005 年 12 月 16 日に韓国教育課程評価院主催で開催された社会科教育課程改訂試案研究公聴会で検討された報告書において、「学校教育斗社会的循環模型」と題して掲載されたものである（キム・ジョンホ「社会科教育課程改訂試案研究の方向と結果」）。



循環模型を構成する要因（「社会変動」「教育制作変化」「学校教育変化」「教育課程改訂」「教育結果変化」）と個々の構成要素は、日本とさほど異なるものではない。「学校教育変化」の「週 5 日制実施」のように、日本の影響を見出すこともできる。ただし、いずれも表音文字であるハングルで記された韓国語

に該当する日本語の漢字を当てはめた直訳であるため、韓国語のニュアンスよりも強くなりがちなることを了解してほしい。そのうえでのことだが、「教育政策変化」にある「国家社会的受容見込み 備え」「人的資源 開発 教育」、あるいは「教育結果変化」にある「国家・社会・学校 連携強化」「人的資源の力量強化」という表現に、韓国の国家と社会が教育システムに期待する機能の特徴を見出すことができる。

改訂結果は 2007 年始めに発表される予定だが、これまでの 7 次にわたる改訂と異なり、「第 8 次」という名称は用いられないようである。

ネットイケット教育やインターネット通信中毒検査及び予防指導を定期的を実施する学校も少なくない。

教科の学習内容と方法を構成する知識が明確かつ細分化され、その知識相互の關係の論理的整合度が高く標準化されているほど、全国共通のデータベース化が容易になる。韓国の教育課程は ICT（情報コミュニケーション技術）と接合しやすい特徴を内在していた。

教科の枠組みが強固で、学習内容や方法が詳細に規定されていることは、従来の教授＝学習論の観点で判断すれば、画一的な知識の一方的な教え込みという批判につながりやすい。韓国においても、そのような授業批判がないわけではない。だが、ICT 活動の導入は、細分化と標準化された学習の内容と方法のデータベース化により、学校や地域の特性に応じて、また子どもたちの個性や興味に応じて再構成する道を開いた。そして、細分化と標準化は評価の基準としても有効であることは既に指摘した。

教える内容と評価の基準が明確で、学習者の理解度に応じた個別学習のツールも準備されている。すぐれた教材や教授法へのアプローチも容易である。親の参加の道も開かれている。これらはすべて学校で教える内容が子どもたちに定着する。すなわち学力を高める条件となる。ただし、いくら条件が準備されていても、教師、子ども、親が活用しなければ効果はあがらない。何よりも、学力の上昇と社会的評価がリンクしなければ、高い学力を維持することはできない。韓国における学校教育に対する社会的評価、学校を介して獲得される知

識、すなわち学力の社会的機能の特異性を、韓国教育課程評価院による「2003年国家水準学力調査と評価研究—総論—」（以下「評価研究」と略す）から考察したい。

3. 学力調査が示唆する韓国社会の学力観

① 成績が上位の学校と生徒の特徴

「評価研究」は2003年10月に、初等学校6年生7000人、中学校3年生6200人、高等学校1年生6000人、総計1万9200人（該当学年総数の1%。市や道の生徒数と学校規模を配慮した2段階抽出）を対象に実施した「学習成就度評価」（学力調査）の分析を中心に、700ページに及ぶ膨大な研究報告書である。その「研究要約」の「2003年国家水準学業成就度評価結果」には、初等学校6年生、中学校3年生、高等学校1年生の調査結果の分析の概要がまとめられている。そのなかから高等学校1年生の高い教科成就度を示す学校と生徒の特徴を要約したのが次の表6-4である。

まず、上位成績者の割合では、国語と数学がそれぞれ14.3%、17.0%と多い。PISA高順位の基盤を示唆している。国語と英語が女子、数学と科学は男子が高成績というのは、日本も含めた東アジアの文化の反映とみなすべきか。国公立よりも私立が、また特殊目的高校が最も好成績であることや男子校と女子高の傾向、あるいは大規模クラスが高成績なことは、後に紹介するように韓国の選抜制度の影響である。

ここで注目したいのは、経済水準、問題行動、親の学歴、母親の職業との関係である。経済水準が高く、問題行動がなく、親が高学歴で、母親が専門職もしくは専業主婦が、上位成績の要因としてあげられている。いずれも、成績上位の学生が所属する社会階層がかなり高い位置にあることを示している。

さらに成績上位者の特徴は、人としての行動規範の基準にまで及ぶ。進学希望水準が高く、家庭に本が多く、子どもは勉強が最も大事と思ひ、親は正しい気性をもつことを願うとともに子どもの勉強を積極的に助ける。その期待に応

表6-4 高成績を得た高等学校1年生の特徴

◎上位成績者は国語14.3%、社会10.3%、数学17.0%、科学9.6%、英語8.5% ◎国語と英語は女子学生>男子学生 ◎数学と科学は男子学生>女子学生 ◎私立は国公立に比べて優秀学力と普通学力水準の学生たちが多い ◎特殊目的高等学校>一般系高等学校>実業系高等学校 ◎男子校は社会、数学、科学で高い ◎女子高は国語が高い ◎学校のクラス規模では35人以上の大規模クラス ◎経済水準「下」の低所得層学生の割合が少ない学校 ◎学生の問題行動が少ない学校 ◎学校の教育を妨げる環境が少ない学校（特に英語が高い） ◎親の学歴が高い（親が大学院卒以上の学歴が最も高い） ◎母が専門職以上 ◎母が専門職以外の他の職業では、専業主婦 ◎進学希望水準が大卒以上 ◎家庭の本の保有数が多い ◎勉強をよくすることに価値を付与する学生 ◎正しい気性を持つことに価値を付与する父母 ◎父母との活動程度（特に学業関連の対話）が多い ◎放課後、TVをみない コンピューターゲームをしない 友達と遊ばない 親を手伝う時間を割かない ◎インターネット/通信は1時間未満 ◎読書時間は1~2時間未満 ◎宿題を一人でするか親の助けを借りる ◎自己調節学習能力が高く、その下位尺度である行動統制、学業的な效能感、学習戦略の程度が高い ◎学校生活適応度が高く、その下位尺度である教師及び交友関係、学校規則に対しても適応度が高い

えて、子どもはTV、ゲーム、友人との遊び、親の手伝いなど勉強以外の時間を極力減らし、インターネット通信や読書も制限する。そして、自分の学習能力を高めるために懸命に努力し、学校生活にも適応しようとする。このような姿が、調査結果に基づく高成績の高校生の特徴として描かれる。

実は、ここにあげられた上位成績の特徴とされる要因のなかには、現在の日本や欧米では、社会調査の対象にすることが困難な項目も含まれている。しかし、韓国では、教育課程評価院という国の研究機関が実施する大規模な学力調査の調査項目になり、その分析結果が公にされている。このような作業は、韓国人々が、学校の成績と社会階層の位置を規定する要因が結びつき、人間形成にかかわる道徳や倫理規範の育成にも学校の成績が関与していることを、当然のこととみなしていなければ実現不可能である。

このことは、韓国においては、学校の成績すなわち学力の高低が、上位学校進学基準に止まらず、社会的位置の高さと道徳的優位性、すなわち実利性と人間性の両面を決定する条件になることを示唆している。韓国社会に育つ子どもとその親にとって、学校の成績の重みは日本の比ではない。それを国民的規模において拡大再生産するのが、韓国の選抜制度である。

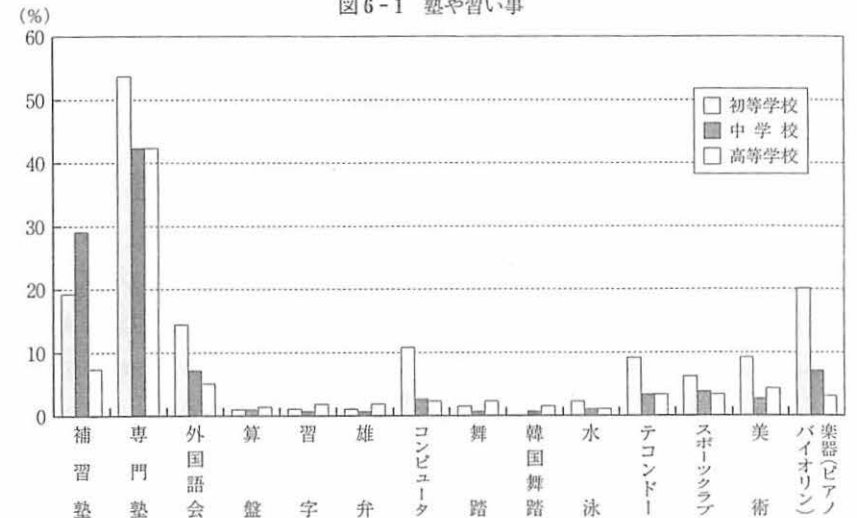
② 高い学力を求める社会的背景

韓国の学校制度は日本と同様に、初等学校6年、中学校3年、高等学校3年、大学校4年（総合大学を大学校、総合大学の学部や単科大学もしくは2年制の専門大学を大学と称す）を基本にした、いわゆる6-3-3-4制と総称される段階型（単線型）である。義務教育も、当初は初等教育（国民学校）のみであったが、現在は中学校が含まれる。その上に続く高等学校への進学率は、ほぼ全入に近く、2004年度は99.7%である。大学（校）の進学率も極めて高い。2004年度は80.7%である。韓国に生まれた子どものほぼ全てが、大学進学を目指さなければ達成できない数値といえよう。

現在の選抜制度では、中学から高校への進学は、原則として学区単位に配置された複数の高校に均等に分配され、選抜のための試験は行われぬ。その結果、進学のための競争は、大学（校）への選抜試験に集中することになる。そのなかで、語学や理数系中心の少数の特殊目的高校（私立も含む）には選抜試験が課せられる。また韓国は近年まで中学校からクラスは男女でわけられ、高校は男女別学であった。したがって、伝統的な進学校は男子校と女子高である。これが表6-4に示された私立と特殊目的高校あるいは男子校と女子高の成績が高い理由である。ただし、特殊目的高校は少数であり、大学進学に関しては、他の高校と同一条件のため、大学への選抜試験の厳しさから逃れることはできない。

大学（校）入試は、先に紹介したように、11月初旬に実施される大学修学能力試験とその得点をもとに選択した志望大学（校）による選抜試験にわかる。特に、実質的に志望大学が決定される大学修学能力試験に対する国民の関心は高く、毎年試験終了後に試験問題の当否が大きな話題となる。しかも、日本のほぼ2倍の速さで進行する少子化の影響により、量的には供給過剰の状態に近くなってはいても、選抜試験の厳しさに変化はみられない。その背後に、先に確認したように、社会的地位（実利性）と道徳性（人間性）を共に備えるものとして、ソウル大学校を頂点とする大学間の評価のヒエラルヒーが、国民各層に根強く共有されていることがあげられる。

図6-1 塾や習い事



(出所) 韓国（ソウル市、大田市、釜山市）中高生約2500名対象に実施、馬居（2006）参照。

その結果、弊害とみなされる現象も少なくない。例えば、高校入試をなくして学区内の学校間格差を解消したために、有名大学（校）進学に有利とされる高校が含まれる大都市の特定学区に居住場所を移す家族が少なくない。また、進学準備のための日本の予備校に相当する学院や塾に通う者も多い。このような韓国内の過度の競争を避け、よりよい教育条件を求めて初等学校段階から米国やカナダに留学させる家庭も増加している。

さらに、大学（校）に入学したあとも、就職を有利にすることを目的に、語学や情報関連あるいは国家試験準備のための各種学院に通う学生も多く、ダブルスクール化が進行している。そしてより深刻な問題とされるのは、このような現象が初等学校段階に及んでいることである。図6-1に示すように、伝統的な補習塾や専門塾（英・数・論述）には半数以上が通い、外国語会話、算盤、習字、雄弁、コンピュータ、舞踏、韓国舞踏、水泳、テコンドー、スポーツクラブ（サッカー、バスケットボール、野球など）、美術、楽器（ピアノ・バイオリンなど）などの塾、学院、クラブなどに複数通う子どもも少なくない。

他方、初等学校生と比較して、高校生の塾通いが少ないのは、韓国ではほと

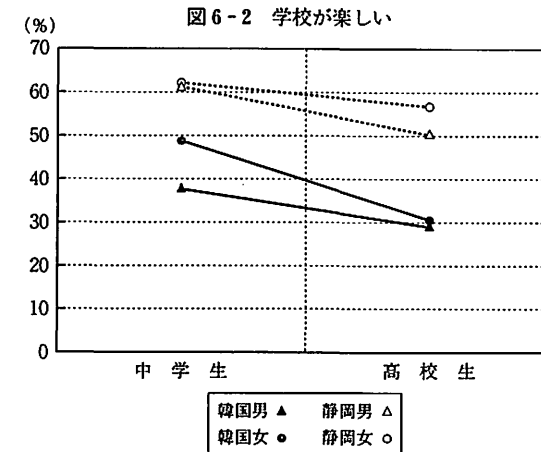
多くの高校生が、高校の教室にそのまま残って、教師の監視のもとで、受験勉強を夜12時近くまで行うからである。受験を控えた高校生には、放課後という時間と空間は存在しない。

4 韓国の教育改革の課題

1 対立と混沌

過度の受験競争がもたらす弊害について、当然のことながら、さまざまな批判がなされてきた。特に、学校外も含めて教育にかかる費用の経済的負担の高さに加え、特定学区への移動や外国への留学者の親が高所得層に多いことから、階層間格差の進行や選抜の公正性の保障が問題視された。その要請に基づき実施された教育改革が、現政権による教育の平準化政策である。冒頭で紹介したように、ソウル大学校を頂点とする大学間格差を解消するために、大学修能試験の評価を改め、内申点の比重を高め、各大学における選抜試験を実質的に廃止に近い状況に追い込もうとした。また、進学に有利とされる地域の不動産や塾への課税等によって高所得層に負担を付加する一方で、低所得層への補助や受験優遇策により、経済格差による進学機会の不平等を解消しようとした。それに対して、野党、三大新聞など現政権と対立する立場からだけでなく、大学当局や従来の制度で上位大学への進学を準備してきた子どもの親なども含めて批判の世論が高まった。その結果、現政権の意図する教育改革は、その成果を評価する段階にまでいたっていない。

さらに、平準化を求める側も、批判する側も、学校の成績に現れる学力の高低が、社会的実利と道徳的優位性を決定すること自体を問題視しているわけではない。加えて、現政権が志向する平準化は、教育の論理というよりも富の社会的配分という経済の次元での問題意識に支えられている。批判する側も、高度な知的能力を有するエリートの育成を求めることはあっても、子ども一人一人の多様な意欲、個性、能力を活かすための教育課題を提起するわけではない。同様に、政治的に中立的な研究調査においても、先に紹介した教育課程評価院



(出所) 韓国中高生 (2003年調査)、静岡中高生 (2001年調査)。
馬居 (2005ab) 参照。

の学力調査に国家水準という言葉が冠せられていることが象徴するように、個々の学習者にとっての学力の価値や意味を問う視点の優先度は低い。

その一方で、子どもたちの変化はこのような韓国の既存世代の常識を超えて進行していることを指摘したい。図 6-2 は同一質問で静岡県と韓国の中高校生を対象に実施した調査によるものである。「学校が楽しい」と答えた韓国の高校生は男女ともに約 3 割しかいない。この調査結果をもとにした日本からの婦女子女への聞き取り調査でも、日本と比較して韓国の学校が楽しい場所ではないことを確認した。明らかに子どもたちは、韓国の学校教育に拒否反応を示し始めている。

このデータは、国家が定めた基準にしたがって競争し、その勝者が社会的実利と道徳的優位性を獲得できるという神話を共有できない子どもたちが、多数派になる可能性を示唆している。その背後に、工業化から情報化の段階に入った韓国社会の変化と急激な少子化の進行があると考えられる。

2 多様性に応じた新たな学力観の模索を

図 6-3 を見てほしい。日本と約 20 年の差で、韓国は 70 年代に出生率を急激

図 6-3 日韓合計特殊出生率の比較

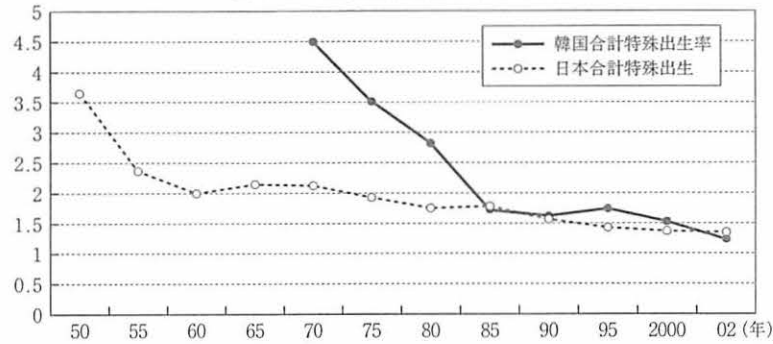


図 6-4 韓国・進学率

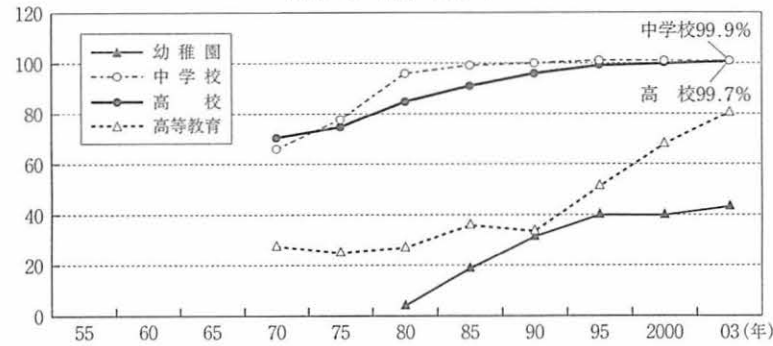
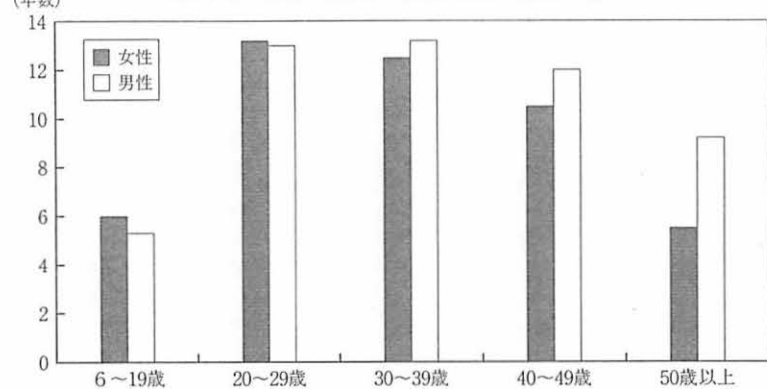
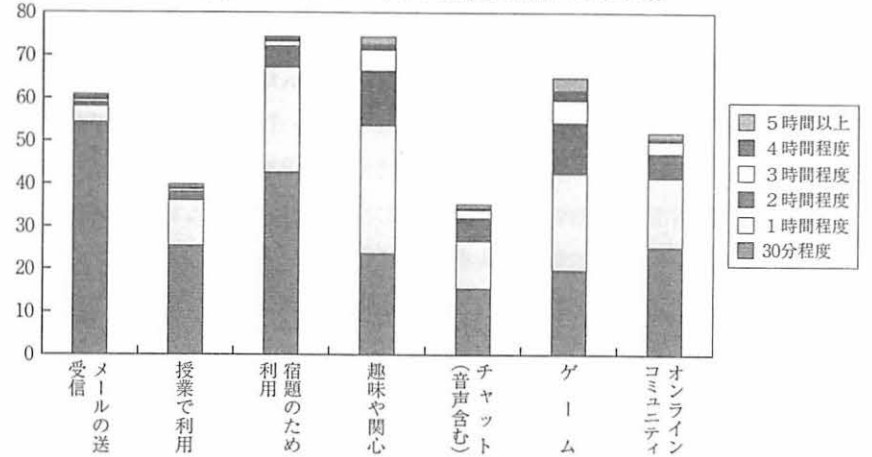


図 6-5 韓国 性及び年齢別国民平均教育年数



(出所) 図 6-3-5 「韓国の社会統計指標」(2002~4) 韓国統計庁より。

図 6-6 インターネット利用者の割合 (1日平均)



(出所) 図 6-1 と同調査。馬居 (2006) 参照。

に低下させ、80年代前半に子ども 2 人の時代を迎えた。さらに、その 2 人の子どもが大学に入学する 2000 年に入って大学進学率が 7 割を超えていく (図 6-4)。またこの時期から女性の教育年数が男性よりも長くなる (図 6-5)。韓国もまた日本と同様に 2 人の子どもを性差にかかわらずに大学に進学させる社会に変化したわけである。しかも、日本の 2 倍の速度で、日本を超える進学率に達した。さらに図 6-6 をみてほしい。8 割近い子どもたちが「宿題」や「趣味や関心」のために、毎日 30 分かそれ以上の時間をインターネットの操作に費やしている。情報化の進行度もまた日本を超える。これらは、現在の 20 代以下の若者と子どもたちが、工業化後の知識基盤社会で自己を形成する世代であることを示す。それは、韓国の子どもたちの世界に、個人化の過程が急激に進行していることを意味する。

他方、現政権を支え、韓国の世論をリードする 386 世代が大学に進学した 80 年代の進学率は 30% 前後。教育年数も男性が女性より長い。生を得た 60 年代は朝鮮 (韓国) 戦争後のベビーブームを引き継ぐ多産期であり、朴正熙大統領による工業化 (高度経済成長) 以前の貧しい社会であった。そして、70 年代の工業化の進行とともに自己を形成し、その成果の分配をめぐる対立と分断国家ゆ

えの国家の正統性をめぐる葛藤を青年期に経験してきた世代である。いわば日本の団塊の世代に相当する世代といえよう。

386世代は、日本の団塊の世代と同様に、国民全体を序列化する一元的尺度を組み込んだ単線型の学校制度の階段を上ることで、社会階層の上昇移動を夢みることができた最初の世代であろう。ただし、大学進学率が30%前後であったことから、進学競争の勝者がエリートとして富と名声を得ることを許容され、少数の勝者になるために勉強以外を禁欲することを人間の理想モデルにすることも可能であった。それを科挙制度や朱子学によって培われた伝統的な価値観や行動規範によって合理化できた。だが他方で、7割が進学しないことは、個人の能力や努力以外の要因（身分や経済格差）により、競争への参加を阻まれた社会層が存在することでもある。386世代が経済格差とリンクした教育格差を、是正すべき社会的公正とみなすこともまた、リアリティのある問題であった。

しかし、80年代に入って生まれた兄弟姉妹が2人になった世代にとって、大学受験はすべての子どもに課せられる発達課題に転化する。一元的尺度は勝者と敗者の無限の連鎖を生む。学校の成績は親の階層を維持する手段と化し、社会的実利と道徳的優位性の予定調和が崩壊する。その象徴が冒頭で紹介した携帯電話を用いた「修能不正事件」であろう。捜査の過程で親からの金銭授与や教師の黙認が確認されたからである。ただし、大規模とはいえ、全受験生からみれば不正者は少数である。前節で確認したように、多くの子どもたちや若者は、学校受験や資格取得のために懸命に勉強している。ただし、それは国家や民族の繁栄のためではない。大韓民国の正統性や社会的公正を正すためでもない。個々人の個性や能力に適した自己実現の場を求めての作業である。

したがって、PISA に示された韓国の高い順位は、①細分化・標準化された教育課程と実践、②学校の成績を重視する社会意識、③個人化した学習ニーズに応じる塾や学院の普及とインターネットの浸透、という3種の要素の相乗効果とみなすべきであろう。その意味で、教育課程が求める国家水準の高さを実現しているかにみえる。

だが、個々の学習者の視点からみればどうなるか。個人化した学習ニーズは

多様化に向かわざるをえない。その一部は、実現の場を求めて国の境を超えつつある。逆に、操作可能な自己の世界に閉塞する若者も現れている。

個人化した学習者にとって重要なのは自己実現の可否と程度であって国家水準ではない。豊かな社会に向かう工業化の過程では、国家水準の上昇と国民個々の生活水準の上昇は両立しえた。だが、工業化後の豊かさを得た生活に基づく多様な要求を国家水準によって実現することは困難になる。加えて少子化の進行は、個性と能力に応じた自己実現への欲求を開花させる。その実現度を共通の尺度で測ることが困難になる。

さらに、工業化後の情報化の段階に入った社会では、多種多様な職種と能力が必要になる。さらに、少子化→高齢化→人口減少と進む人口構造の変化により、家庭内で女性が担ってきた役割を社会的に共有する制度の拡大と異文化に育つ人々との共生が課題にならざるを得ない。その準備のために求められる新たな能力や価値規範と行動様式の育成の成果は、従来のような知識の記憶量と操作時間の多寡によって序列化される尺度では測ることができない。

したがって、現在の韓国社会が置かれた状況が必要とする教育改革は、国家水準の観点からも、学習者の多様化を考慮したものにならざるを得ない。だが、教育改革をめぐる韓国内の論議は、すでに指摘したように、政治的立場に基づく対立の構図から抜け出せないでいる。現在進行中の教育課程改訂経過の報告書にも、学習者の多様化を中心課題にした項目を見出すことができない。

ただし、これは教育政策や教育研究の傾向であって、韓国社会全体を視野におけば、実質的に学習者の多様なニーズに応じた教育機会が機能していることも事実である。その意味で、上述した多様な欲求と個々の自己実現は、近代国家の形成と社会の工業化に必要な人の材を育成することを目的に制度化された公教育の役割を超える課題とみなすべきかもしれない。

参考文献

【初・中等学校教育課程——国民共通基本教育課程】大韓教科書株式会社、1998年8月5日。

【2003年国家水準学力調査と評価研究——総論】韓国教育課程評価院，2004年12月31日。

【韓国社会統計指標】(2002, 2003, 2004)，韓国統計庁。

谷川彰英編著『日韓交流授業と社会科教育』明石書店，2005年。

馬居政幸「韓国の統合教科『賢い生活』の特徴——日韓社会科比較考(4)」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第35号，2004年。

馬居政幸「日韓社会科比較考(5)——韓国中高生の日本と日本文化への意識・行動の特徴と相互理解教育の課題」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第36号，2005年a。

馬居政幸「韓国における日本大衆文化の調査研究(8)——中高校生の親子・友人関係についての意識調査による少子社会の特徴と課題」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第55号，2005年b。

馬居政幸「韓国における日本大衆文化の調査研究(9)——日本文化開放後における中高生の日本批判の特徴」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第56号，2006年。

(馬居政幸)



第7章

シンガポールの教育改革と学力モデル

シンガポールは「国際数学・理科教育動向調査」(TIMSS)で連続してトップを占め、TOFEL得点の国際比較でも英語力が際立つなど、高学力国家として知られている。その一方で、初等教育の段階から国家管理による共通試験を課して、児童生徒を学力別に振り分け、学校ランキングや各種の褒賞制度で学校間の競争を促すなど、政府・教育省の強いリーダーシップの下で、実力主義(meritocracy)の原理に基づく教育政策を取ってきた。

しかし1990年代後半から、「考える学校、学ぶ国家」(Thinking School, Learning Nation)をスローガンに掲げて、すべての個人がもつ多様な能力のなかに「革新力」や「創業精神」(Innovation & Enterprise: I&E)を芽吹かせることで、自国の経済発展に結びつけようという戦略が取られ始めている。「全人教育」や「ゆとり教育」，“コミュニティ奉仕活動”など、これまで学業一辺倒であった同国の教育風潮とは異なる政策が強力に推し進められようとしている。同時にこれを達成するために、学校や個人の学業以外の分野の評価制度や教授法、教員制度の改革なども併行して実施されている。現在の高学力を維持したまま、I&Eに満ちた人材をいかにして育成するか——シンガポールの焦眉の教育課題はこの点にある。

はじめに

序章 日本の学力改革の現状と課題……………(北 俊夫)…1	
1 国際学力調査にみる日本の子どもの学力……………2	
2 現在進行中の学力向上事業……………14	
3 学力向上のための国家戦略……………22	
第11章 アメリカの教育改革と学力モデル……………(中野真志)…29	
1 国際学力調査(PISA)の結果の分析……………30	
2 学力ランキングの背景事情……………32	
3 1990年代以降のアメリカ教育改革の動向……………35	
4 教育スタンダードの開発……………38	
5 スタンダードに基づく生徒の評価……………44	
6 アメリカにみる学力観と学力問題……………48	
第12章 イギリスの教育改革と学力モデル……………(富田福代)…55	
1 イギリスと国際学力調査……………56	
2 学力問題の社会的背景……………61	
3 教育水準向上の教育改革……………63	
4 イギリスのスタンダード……………66	
5 学力観と学力モデル……………70	
6 教育評価制度……………74	
第13章 ドイツの教育改革と学力モデル……………(原田信之)…77	
1 2つの国際学力調査におけるドイツの位置と波状ショック……………78	
2 90年代に展開された教育政策……………79	
3 ドイツのコンテキストからみたPISA 2000の結果……………83	
4 PISA ショック後の教育政策……………87	
5 教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開……………93	
6 カリキュラムの標準化と教育の機会均等の保障……………99	

第14章 フランスの教育改革と学力モデル……………(赤星まゆみ)…105	
1 ヨーロッパの中の学力, 世界の中の学力……………106	
2 フランスにおける学力問題……………110	
3 すべての生徒の学業成功のために——テロー報告……………115	
4 「共有の基礎」としての学力保障——義務教育改革……………121	
第15章 フィンランドの教育改革と学力モデル……………(渡邊あや)…129	
1 国際学力調査の結果に対するフィンランドの分析と受けとめ方……………130	
2 ランキングの背景……………136	
3 1990年代以降における教育改革……………140	
4 カリキュラムの位置づけと機能……………144	
5 学力観とコンピテンシー・モデル……………145	
6 学校や授業の質の改善を図る評価機能……………148	
第16章 韓国の教育改革と学力モデル……………(馬居政幸)…151	
1 PISA の報告書がもたらしたもの……………152	
2 第7次教育課程にみる学力モデル……………155	
3 学力調査が示唆する韓国社会の学力観……………170	
4 韓国の教育改革の課題……………174	
第17章 シンガポールの教育改革と学力モデル……………(池田充裕)…181	
1 「国際数学・理科教育動向調査」(TIMSS)の分析と受けとめ方……………182	
2 学力ランキングの背景事情……………185	
3 教育改革の動向……………195	
4 学力観の変化と新しい課程内容……………203	
5 授業改善の取り組み……………207	

索引……………215