

韓国の教育改革における革新学校の意味

学校開発政策コース 巖 アルム

The meaning of Innovation Schools in education reform of Korea

Areum EOM

The keyword of the Korea's education reform after 1980s was Autonomy. The reform of Autonomy was accomplished in 1995, when the education reform came in to effect on 31 May. However, such neoliberal reform, which emphasized on Autonomy and responsibilities, has affected emergence of the alternative education and movements to form the new schools in which teachers play a center role. Especially, teachers who led the movements to form the new schools played a main role in the school reform, which was helped out by the policy on innovation schools, which emerged through the superintendent of education election in 2009. Trying to improve school cultures in compliance with the original function that education has, the policy on innovation schools is different from the hitherto government-led education reform, in that it enabled school reform to aim at cooperative school management and formation of democratic communities. However, there still remain issues on how to keep the education innovation sustainable.

目 次

- 1 はじめに
- 2 韓国の教育改革の流れ：革新学校の登場背景
 - A 1980年代以降の政府による教育改革：5・31教育改革
 - B 2000年代以降の教育革新への動き：代案学校の登場と教師主導の新しい運動
- 3 革新学校の登場
 - A 2009年教育監選挙による革新学校の登場
 - B 革新学校とは：革新学校の意味と現況
- 4 革新学校の性格
 - A 法制上
 - B 研究上
- 5 まとめ
 - A 革新学校の期待：教師と生徒への新たな見方と役割について
 - B 革新学校の限界：持続可能な教育革新への模索について

1 はじめに

本稿は2009年度の地域住民による教育監選挙当時、教育監候補者の公約によって浮上した革新学校登場の背景と革新学校が持つ意味を韓国の教育改革過程を踏まえながら考察することを目的とする。革新学校が政策として推進された直接的なきっかけは2009年度の

教育監選挙で当選した京畿道地域の教育監のマニフェストだが、革新学校の登場は政府による教育改革に対してそれ以前から展開されてきた教育実践家や教師による集団的動きに端を発する。例えば、入試優先と競争第一主義の公教育への不信をもって制度教育の外で代案教育を模索した教育実践家の代案学校設立はその一つである。そして廃校寸前におかれた学校を子どもに通わせたい学校として作り替えるなど、教師主導の研究や学習を通して本来の教育の意味を追究し、実践した教師による学校改善運動が挙げられる。これらの集団的動きは80年代以降の政府による教育改革に対するボトムアップの教育改善として意義を持ち、2009年に政策として教育庁の公式的な支援を受けることになった革新学校の定着に理論と実践面で影響を与え続けている。本稿ではこれらの集団的な動きに80年以降の韓国の教育改革を踏まえながら照射したうえで革新学校の登場とその意味を考察する。そして革新学校が抱えている課題や持続可能な教育改革について順次論じる。

2 韓国の教育改革の流れ：革新学校の登場背景

A 1980年代以降の政府による教育改革：5・31教育改革

1980年度以降韓国では政権の交代につれ各種の教育改革がなされていたが、それらは教育改革のために

構成された特別組織を中心に断行されていた点と学校の自律を求めている点で共通性を持つ。1985年3月から1987年12月の間に活動した教育改革審議会をはじめ教育政策諮問会議¹⁾、教育改革委員会²⁾、新しい教育共同体委員会³⁾、教育人的資源政策委員会⁴⁾、教育改革新委員会⁵⁾などが各政権の教育政策を担う中核的な組織として上からの教育改革を遂行してきた。これらの組織が掲げていた教育改革の骨子は自律であり、ここで自律は教育行政機関からの自律と学校の民主的な運営を意味した。各政権による教育改革は1995年の5・31改革で集約され、それ以降の教育改革の方向性や方法に影響を与え続ける、韓国教育改革史上分岐点になる改革として完成されることになった。

5・31教育改革はおよそ30年間続いていた軍政を終え1993年度に国民による選挙で選ばれた金令三大統領の政権で行われたことで⁶⁾、軍政時代が残した権威主義で非民主的な要素を抜本的に見直すのが社会課題であった時代の流れとともに進められた改革であった。これは5・31教育改革が韓国の社会と行政一般的な改革の一環として行われた改革であったことを意味する。そのため、5・31教育改革は当時の行政改革が求めとしていた自律、市場、そして選択という文脈に相当影響を受け、これに基づいて教育改革の具体的な案を練り上げた。当時この教育改革を実質的にリードした人は朴・セイルで、朴は経済学者として80-90年代の欧米の行政改革の方向性と哲学の中心であった新公共管理論(NPM)と新自由主義を受け入れ、政策の根幹にした。それで校長招聘制度、学校種の増加と多様な教育課程の確保、学校会計制度などが導入され、人、教育課程、金という行政全般における教育改革が完成された。地域住民や保護者による学校運営体制である学校運営委員会⁷⁾もこの改革で導入された制度である。約2年間総計4回にわたる5・31教育改革の案は表1にまとめた。

しかしこの改革は教育において供給者と消費者という関係を設定し、多様な学校種の確報と情報公開、学校評価と教員評価による教育消費者の主権の強調など、教育を経済的視覚で扱ったことで問題を抱えていた。それゆえ特に学校現場の教師たちが不満を抱き始めることになり、政府による上からの押し付け方式で教師の教育専門性が阻害されることや教育主体である教師の学校運営への参加が認めていない点、そして教育改革の対象として教師を設定したことなどから教師の政府への不満や不信の動きが強まる結果をもたらした。このような教師たちの不満の意は集団的な動きと

して現れ、1989年に結成され1999年に合法化された全国教職員労働組合(以下、全教組)を中心に政府の方案に抵抗して集結した教師たちの動きはより具体的になった。5・31教育改革の後期には標準化されたテストにより学力競争や学校間の格差が生じるなど改革初期の方向とは真逆に展開していたことも教師たちが危機を抱いていた原因になった。ここで教師たちは自主的な研究や学習によって教育本来への精神を取り戻そうとする取り組みを行い、政府の改革方向とは違う方向性を持って彼らの専門性を模索することで彼らの力を結集していた。さらに教師たちは学校運営の民主化を要求し、教師の学校運営への参加と教務会議の議決機構化など教師の自律権の保障を求めて声をあげていた。こうして全教組運動の二つの軸である教師の専門性と自律性の要求は具体化することになった。

このような現状をもたらした5・31教育改革であるが、この改革は80年代以降各政府により断行されていた教育改革を総合的にまとめたものであり、韓国の歴代国家政策のうち長期的で巨視的な観点で構想・企画された改革といわれている(安と河, 2015⁸⁾)。現在進められている韓国の教育政策の中心にも自律という概念が置いてあるほど5・31教育改革は現在に至るまでの韓国教育の根幹をなす改革として評価されているものの、韓国の教育パラダイムの転換を起こした分5・31教育改革の評価について賛否が分かれているのも事実である。まず、5・31教育改革の核心である自律、そして責務は、いわば新自由主義の教育政策を代弁するものであるため、5・31教育改革は当然として学校教育の効率化を狙う市場中心の新自由主義の性格を持った政策を提示し、それによる格差拡大などの問題を抱えていた。

この問題は5・31教育改革が出された政権以降でも続き、これを解消するための教育体系の構築として学校単位の自律的で革新的な学校構造の実現をめざす政策が求められるようになった。その一環で5・31教育改革から10年後である2005年7月、韓国の教育人的資源部は「公営型自律学校の設立計画」を発表し、その設立根拠を整え、各革新都市に公営型自律学校を運営する試みを計画した。公営型自律学校は教育革新への意志が強い公共的性格を持つ多様な運営主体に学校運営権を委託し、学校に自律権と責務性を与え、教育課程運営と教授・学習方法などを革新的に運営する学校をいう。学校設立と運営主体の分離を通して既存の自律学校より自律権を与えることで教育の質の改善を目標としていた公営型自律学校であったが、学校運営委

表 1 5・31教育改草案

回数	具体的課題
第1次 (1995. 5. 31)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初中等教育の自律的運営のための学校共同体の構築 ・ 学習者の多様な個性を尊重する初中等教育運営 ・ 有能な教員養成 ・ 教育財政のGNPの5%確保
第2次 (1996. 2. 9)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新教育課程編制導入（第7次教育課程改正） ・ 選択教育課程導入に従う修学能力試験制度改善
第3次 (1996. 8. 20)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地方教育自治制度改善 ・ 教職社会活性化のための教員政策の改革 ・ 教育情報化の改革 ・ 教員養成機関に対する評価認定制度の導入 ・ 教育大学の体制改革 ・ 大学院水準の教員養成 ・ 情報技術活用教育の導入及び環境構築 ・ 学校情報管理総合システムの構築
第4次 (1997. 6. 2)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初中等教育の革新と高等教育体制の改善 ・ 学校単位の自律権拡大と学校教育の開放化体制構築 ・ 学校及び学級規模適正化のための投資拡大 ・ 基礎学力未達生徒の指導のための特別教室運営 ・ 生徒及び保護者のための教育関連情報提供体制確立 ・ 教育放送の内実化

(出典 金龍2012：20-21)

員会の専門性の問題や公営型革新学校の趣旨への理解不足、そして私立学校との関係のあいまいさなどの課題を残し、結局新しい学校の名を増やすだけの結果をもたらした⁹⁾。

次に5・31教育改革をめぐる評価について先にも述べたように、5・31教育改革は教師を教育改革の対象とし、教師の自律を阻害したことが挙げられる。確かに各種評価システムの構築によって学校と教師がその評価の対象になったのは5・31教育改革の結果といえる。評価によってわかりやすい数値評価が定着してしまい、特に教師の教授活動のうち数値で換算できる項目が教師の能力として認められ、教師と生徒との関係性、教師の授業準備度など教師としての能力、資質が評価で埋められることになったのである。教師の立場からは彼らの資質が正確に評価されない結果になったのだが、しかしこれは逆に政府に対する教師の対応力と本来の教育への回復のため工夫をする教師の学習力や専門性を高めることになり、この面からは教師にとって5・31教育改革は決して悪いと断じることもないともいえる。5・31教育改革そのものが抱えていた課題を教育主体間の組織的活動による工夫で解決する、新しい力の誕生を呼び起こした点も5・31教育改

革が残した一つの結果であり、評価でもあるだろう。

B 2000年代以降の教育革新への動き：代案学校の登場と教師主導の新しい運動

2000年代以降韓国には学校「改革」より、「革新」という言葉が広く使われてきて、学校革新に関する研究がなされてきている。教育研究者や学校の教師を中心に使われてきた教育革新は政府による教育改革の方向性とは違う教育改善の動きを代弁するという意味を含めているものである。しかし2003年度の盧武鉉政府が従来とは異なる教育改善を目指すという意味で教育革新委員会を設置し教育革新を推進したことで政府による教育改革の方向性について政府自らの模索が始まることになり、これで教育革新に対する社会的、学術的関心は高まりつつあった。

さて、学校革新はどのような意味合いを持つのか。学校革新と類似な概念には学校改革、学校再構造化、学校変化、学校改善などがあり、学校革新については研究者によって定義が異なっているようである。許は、これらの概念は学校教育の質を高めることに焦点が当てられているのが共通点といっている（許, 2011）¹⁰⁾。金（2006）は、学校の教育の目標を達成す

るために単位学校の様々な領域を変化させることと学校革新を見ている¹¹⁾。また、安(2005)は学校構成員の関係、意識、教授・学習、学校文化などの変化によって、生徒の学力の向上させることと学校革新を捉えている¹²⁾。そしてソ(2005)は学校革新を親密な教師—生徒間の関係を中心にして日常の学習が充実して行われるよう単位学校が変化していくものだと説明している¹³⁾。このように学校革新をめぐる論者の定義は異なっているが、それらは共通に学校革新を単位学校内で学校構造と学校文化を変化させ、最終的に学校教育を肯定的な方向で変化させるものだとみている。つまり、革新の施行範囲が単位学校に限定されていて(ソと主, 2007¹⁴⁾)、単位学校の総合的領域における変化の過程が学校革新の核心といえる。このように学校革新が強調している単位学校中心の視点が盧武鉉政府の教育革新委員会の行歩に反映され、下からの議題形成体系や学校現場での専門家参加の拡大などが行われたが、強力な政策推進力の不足が盧政府の課題として残され(金, 2012: 23)、政策として多くの実を結ぶことまではつながらなかった。

以上の2000年代の政府による教育革新の動きと同時に、制度教育に不満を持って独自の教育と学校設立を試みる新しい動きが現れたのが、この時期の特徴である。その一つが既存の公教育学校体系とは異なる教育実践を目指す代案教育論議が始まったことである。韓国では90年代中頃から70-80年代の欧米の代案教育運動に影響をうけ本格的に代案教育運動が展開されていた。以前にも制度圏外の教育実践として夜学や勉強会などが存在していたが、学校教育の普遍化とともに学校教育での教育が真の教育であるという認識が広がり、夜学のような制度圏外の取り組みが弱まっていた(鄭, 2014: 10)。しかしながら制度教育において多様な教育課程の不足、学校中退者の急増などが問題になり、そして低所得階層に対するケアの機能が学校に新しく求められるようになって教育実践家や保護者、少数の教師を中心に週末や休みに利用可能な形の代案教育プログラムがつけられた¹⁵⁾。この中で1997年に開校したカンディ青少年学校は全日制学校体系である最初の代案学校として登場し成長していた。さらに代案教育の方向性について研究する学習研究会が代案教育に携わっている教師を中心に増え、『初めのように』や『ミンドルレ』のような代案教育雑誌を発刊するなど、代案教育の理論と実践は徐々に普及された。ここで論議された教育実践や理論、そして教育プログラムはこの後に登場する革新学校の教育課程に影響を与えること

になるため、代案学校と革新学校との密接な関わりはここから始まったとみる研究者もいる(鄭, 2014: 12)。

このような代案教育運動は1997年に政府が発表した「特性化高等学校」の指定で分岐点を迎えることになる(鄭, 2014: 11)。当時の政府は学校不適応者問題を解決する方案として対象生徒のための代案学校設立を推進していた。職業教育と人性教育を目指した5つの代案学校が1999年「自律学校」として指定されることで代案学校、そしてこの後の新しい学校運動、さらに革新学校の拡散に大事な法的根拠が整えられた。革新学校は自律学校という法的枠で運営されている学校であるため、ここでも代案学校と革新学校の関係性が読み取れる。自律学校については3章で論じる。

以上のような代案教育運動とともにこの時期の特徴として現れたのは教師主導の新しい学校運動である。2章A節で先述したように5・31教育改革に対する教師の集団的な動きは2000年に入ると小さい学校での実践を中心に具体的に、廃校寸前におかれた学校を更新するなど、教師たちは学校を新しく作りあげる役割を果たすことになっていた。この運動のきっかけとなったのは廃校寸前の学校をめぐる教師たちの取り組みである。当時京畿道にある南漢山(ナムハンサン)初等学校は1912年に開校した学校で豊かな自然環境と学習環境におかれているものの、都市化によって生徒数が20名くらいまで減ったことで廃校対象となった。それでこの学校を生かそうとする意図を持つ教師たちが集まり、この学校があった京畿道の成南市と協力し他市からの生徒や教師の確保、学校設備の補修、充実した教育課程の準備、教師の行政業務の調整など新しい試みを主導した結果、2002年度の入学式には100名を超える生徒の入学式が行われた。廃校寸前の学校は子どもの成長や学びを軸にし、小さな学校の利点を活かして学校の教育課程、学校の自治、信頼や対話の関係などを中心に子どもの行きたい学校、保護者の行かせたい学校として生まれ変わったのである¹⁶⁾。これを導いたのは教師であり、自らの力で学校が甦るのを直接経験した教師たちはこれを原動力にして新しい学校づくりを進めることになる。

南漢山初等学校のような公教育の改革の試みが成功している中、南漢山学校の改革がマスコミを通して世に知られるようになったことで、単位学校内の様々な教育主体による学校革新の実現可能性が確認された。そこで南漢山学校の実践に学ぼうとする学校や教師が徐々に登場し、2005年には「小さい学校教育連帯」という小さい教育運動が現われ、この動きは全国的に広

がっていた。この小さい学校運動は「新しい学校運動」という名の運動につながり、2008年には「新しい学校ネットワーク」推進団が構成され、教育本来の学校文化や教師文化をつくり上げる事例やへき地にある学校の教育実践事例が全国的に共有されるなど、教師を中心とするボトムアップの学校革新が広まった。京畿道の南漢山初等学校をはじめとする新しい学校づくりの実践は公教育制度の外でなされている代案教育の形態ではなく、公教育制度内の学校で教育本来の目標を成し遂げるための革新であった。このような実践は韓国の京畿道から始まり、この後の公教育改革のモデルである革新学校の構想に影響を与えることになる。

2000年以降の代案教育運動と教師による新しい学校づくり運動はそれぞれ制度教育の外と内で現れたが、鄭はこの二つの運動の主体は重なるといっている(鄭, 2014: 12)。新しい学校づくりに参加していた教師たちは制度教育を改革しようとした全教組にその根を持っており、全教組は制度教育の外にある代案教育を積極的に支援する形を見せなかったが、彼らは保護者という立場になって代案教育論議に参加したり、代案学校設立や共同育児に関わったりして教育哲学や実践を共有していた。このような主体の重複で学校革新運動はその基盤を整え、この後、公式的に制度化された革新学校の定着に力が加えられた。

3 革新学校の登場

A 2009年教育監選挙による革新学校の登場

80年代の学校民主化運動、90年の政府の5・31教育改革への教師の対応、そして2000年代の新しい学校づくりの運動は教師の専門性と学校民主化の定着のための、教師による運動としてまとめられる。学校運営委員会での教師の参加要求、教務会議の義務化による教師の参加保障、5・31教育改革以降強化された校長の権限に対して校長任用制度の改善要求など、教師は教育実践においても、制度や政策においても一貫性のある主張をしていた。この結果、ようやく2007年には校長公募制が示範実施されることになり、教育経歴15年以上の教育公務員または私立学校教師に公募校長として資格を与える内部型、自律学校のうち当該学校教育課程に関連する分野で3年以上携わったことがある者に校長資格を与える開放型、そして一般学校の校長資格証を持っている者を対象に公募校長の資格を与える招聘型の校長公募制が完成された(鄭, 2014: 19)。これにより新しい教育実践経験を積んでいた教師を公募

校長として任用することができ、校長公募制は新教育改革を開く土台になった。このような校長公募制と学校革新の連携性、効果についての研究が次々と出始め、それらは校長公募制により学校経営の透明性や責任感が高まったという点で校長公募制を肯定的に評価し、学校革新との関係を認めている(羅外, 2009)¹⁷⁾。

校長公募制により公式的に拡大する基盤が整えられた教師たちによる新しい学校づくりの運動は、2009年度にあった地域住民による直接選挙で当選した教育監による革新学校という政策を通して形を持って定着することになる。選挙当時南漢山初等学校があった京畿道の教育監選挙の候補者だった金相坤(キム・サンゴン)教育監はイウ代案学校を訪問し、そこの教育方針に銘感を受けそれを公教育が目指す像として捉え、革新的な授業や文化の学校である革新学校をマニフェストとして掲げ挙げた。代案教育を制度教育の中で実現することが彼の目的であったのだ。実際、当選後金教育監はイウ学校に補助金を与え代案教育が目指す教育を積極的に支援するほど、経済学者であるにもかかわらず公教育の回復を目指す政策を主要政策として推進する革新的な学校づくりを目指した。金教育監と一緒に当選した全国6か所の教育監は、いわゆる進歩主義性向を持つ教育監としてネットワークを構築し、革新教育への実践を政策的に支援し、革新学校の拡大と定着に力を入れていた。2009年に京畿道の13個の学校が革新学校として指定されたことから革新学校政策はまず京畿道を中心に展開した。革新学校そのものの概念については3章B節で後述する。

金教育監によって全国の教育実践家や保護者などが知ることになった革新学校であるが、実際その名が登場したのは2006年である。当時の政府は地方都市の均衡的発展のため主要公共機関を地方に移し、その都市を革新都市として成長させる戦略を発表した¹⁸⁾。それで革新都市と指定された地域に公教育制度に適用される法的規制を免除する形の自律学校を設立できるようになり、この学校を自律学校の一つとして革新学校といった。この時期の革新学校は地方都市育成の目的で現れ、その名も革新都市から借用されたので、2009年度に浮上した革新学校とは意味と性格が違う。前者は都市革新と共に登場したものであり、後者の革新学校は教育革新の目指す学校を意味するので、本論文では後者の革新学校を対象にして論じる。しかし両者は同様の法制を基盤にしたものであるため、革新学校の法制については前・後者区別なく4章A節で記述することにする。

B 革新学校とは：革新学校の意味と現況

革新学校は2009年の地域住民による教育監選挙制度でその名が広く知られた学校で、教育の本来の性質に基づき、授業、評価、教育課程、学校文化など学校のあらゆる領域での改善、また、革新の取組みがなされている学校をいう。2009年の京畿道教育監選挙で金教育監が革新学校を新たな公立学校の代案にするという公約を掲げたことで浮上した革新学校は、生徒の多様性と創意性を尊重する学び中心教育への転換を目標として掲げている。そして革新学校では既存の学校文化とは異なる学校文化づくりの実践がなされている。特に、革新学校は民主的自治協同体を目指して民主的學校文化の定着に取り組んでいる学校である。民主的自治協同体とは民主的な意思決定と権限委譲体制の構築による自律的な決定権と責任を強化し、学校構成員の協業システムの定着を求めることで創意的問題解決の風土をつくる学校のことを意味する（成(2011)¹⁹⁾、京畿道教育庁(2012)）。

革新学校が目指す革新には授業内容と方法を改善して学び中心の授業を通して生徒に創意性を身に付させる授業革新、人権を尊重して人に対する配慮がある教室で個人のレベルにあう学びが起こり、コミュニケーションと協力で夢をかなえる教室革新、教師集団の専門性を導き出し、保護者と地域社会の参加と協力で共に成長する学校文化を作る学校革新、行政業務を減らし、教育活動中心の支援行政で学校教育の効率性を高めるための行政革新、人事制度の改善、評価システムの改善、入試制度の改善、公教育の充実化のための制度革新など、既存の学校文化を改善する諸改革案が含

まれている（京畿道教育庁、2012）。既存の学校運営体系と學校文化の改善について朴(2011)は本来の教育の回復をあげ、革新学校は普通の學校がその本来の教育機能に戻ろうと工夫している學校だといひ、正確に言えば「革新する學校」または「変化する學校」で呼ぶべきだといっている²⁰⁾。これは革新學校とは新しくできた概念によって表される學校を示すのではなく、本来の教育の機能と目的で運営されている普通の、そして一般の學校であることを意味しているのである。

上記のような哲学で推進された革新學校は最初に京畿道でその政策が推進・支援され、徐々にその広がりを見せていた。全国の自治体のうち革新學校数が一番多い京畿道の場合、2009年に初等學校9校と中學校6校を革新學校に指定してから2010年には43校に拡大し、2011年71校、2012年150校、2013年200校を目標として掲げていた。実際2015年には新規革新學校を30校、そして27校を再指定革新學校とし、全体356校まで拡大した（2015年3月1日基準、全体の15.8%にあたる）。特に2015年には幼稚園2か所も革新幼稚園として指定された。2016年3月1日基準には総計2311校のうち革新學校が416校を占め、これは全体の18%にあたる比率である（京畿道教育庁、2015²¹⁾）。

表2は京畿道の時期別革新學校指定現況を示したものである。これをみると學校級のうち、革新學校の初等學校数が一番多いことがわかる。この現状は他の自治体でも同じく現れるが、その理由は初等學校は中・高校と比べて科目の特化性がそれほどないため教育課程を变容しやすいからである。

表 2 京畿道の時期別指定現況

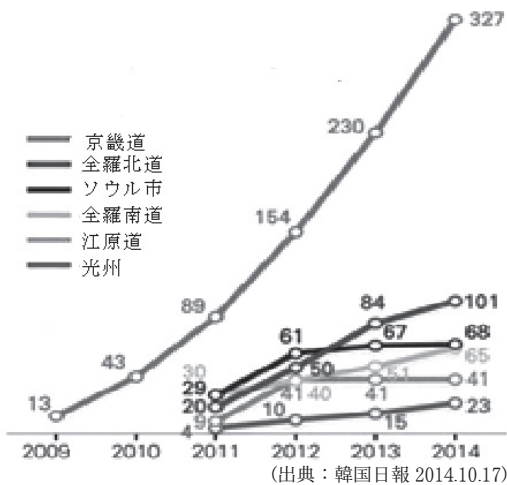
時期級別	革新學校 1 期運営									再指定						模範革新學校		総計					
	12		13		14		15		16		13		14		15		16		15		16		
	9月	3月	9月	3月	9月	3月	9月	3月	9月	3月	9月	3月	9月	3月	9月	3月	9月		3月	9月	3月	9月	3月
初	15	20	18	29	22	16	20	22	5	7	6	14	6	14	0	6	220						
中	14	17	13	18	13	8	8	10	1	5	4	9	6	14	1	5	146						
高	2	4	4	8	7	6	2	3	-	4	2	2	2	3	0	1	50						
計	31	41	35	55	42	30	30	35	6	16	12	25	14	31	1	12	416						

(出典 京畿道教育庁、2015)

京畿道の革新学校は他の自治体にも影響を与え、2010年はソウル市の「ソウル型革新学校」が誕生し、全羅北道（ジョンラブド）の「革新学校」、全羅南道（ジョンナムド）の「虹（ムジゲ）学校」、光州（クァンジュ）広域市の「ビッグウル革新学校」、江原道（カンウォンド）の「江原幸福ドハギ（プラス）学校」など、全国で革新学校の取り組みが繰り上げられた。革新学校の運営原理や特徴においては自治体別の差はあるが、参加と協力、責任教育を迫及して単位学校内の革新を求めることは共通である。京畿道から始まった革新学校政策は17か所の市道教育庁のうち、デジョン広域市、デグ広域市、ウルサン広域市を除いた13か所の市道教育庁で施行されている。

図1は京畿道を含む他の自治体の年度別革新学校増加現況を示すもので、革新学校に指定される学校数が徐々に増えていることがわかる。

図1 年度別革新学校増加現況
(単位：開校、特殊学校は除く)



4 革新学校の性格

A 法制上

従来の入試優先の画一的学校教育から離れ、創意的で生徒の自己主導的学習能力を高める公教育の正常化のため導入された革新学校は教育監が指定・運営する自律学校の一つであり、中央政府ではなく地域の市道教育庁が推進している学校である（裕，2011²²）。革新学校の法的根拠は初中等教育法第61条²³と同法施行令第105条にある。先述したように2006年度に革新都市育成の一環で計画された革新学校も自律学校とい

う枠で運営されていた。

初中等教育法第61条によると、革新都市内で自律学校に指定された学校は校長と教監の資格要件、国定検定教科書の使用、学校運営委員会の設置、6-3-3学年制、3月から翌年2月末までの学期等の現行法上の規定が適用されない可能性があると明示されている。そして初中等教育法施行令第105条によると、革新学校は一学級当たり生徒数25-30名、一学年当たり5学級以内の小さい学校（農村形、都市形、未来形）運営を通し、生徒の個性に合わせた教育をする新しい学校枠であることが示されている。しかし現実的状况により一学級25名を超える学校が多く存在しているのが事実である。法で明示された基準は単位学校が予測できる範囲ではないため、この基準を超えたことで革新学校の指定が取り消しになった事例は今まで一つもなかったと言われている（金外2015: 231）。

このような革新学校は自律学校として初等学校と中学校では教科群別時数を20%内で増減運営することができるし、高等学校も科目別授業時間を自由に配分して特殊目的高等学校²⁴と同様に教科時間の編成が可能である（金外2015: 61）。むしろ革新学校は公教育の枠内にあるため国の教育課程に基づいた教育を行う学校であるが、それにもかかわらず教育課程再構成と小規模テーマ型の体験学習のように学校行事を教育的に転換したり、選択教科や創意的体験活動などで著しい特徴を見せている。

革新学校は教育庁が指定する学校であるが、教育庁が具体的な指針を与え特定のモデルを提示して運営する学校ではない。革新学校は学校構成員が自発的に学校の事情に合う革新課題を見つけ学校を改革していくモデル学校である。そのため、革新学校になるためには何よりも学校長と学校構成員の革新学校運営への意志が前提とされて、学校構成員と保護者の同意を得て学校長が教育庁に革新学校への指定を求める申請をすることから始まる。学校構成員の同意が一定の比率を超えない場合は革新学校の審査から排除されるので、学校構成員の意思が革新学校申請の必須条件になる。市道教育庁によって革新学校の審査と評価基準は異なるが、教育庁は申請学校の学校長とリーダーシップ、教師と保護者の活動意志、革新学校推進計画の実現可能性、予算使用計画などを総合的に評価し革新学校を指定している。京畿道教育庁は2012年度から初めて私立学校の革新学校申請を受け付け、2015年3月1日基準で革新学校30校のうち、2校の私立学校が革新学校と指定された。しかし京畿道以外の地域では私立学

校の革新学校申請を受け付けていない。私立の特殊な建学理念と保守的な雰囲気作用していることが、その理由としてあげられる（金外2015: 220）。

革新学校に指定された学校は教育庁から単位学校の自律性を認められ、教育庁の監査や実査の圧迫や予算と教育課程に関連する強制から一般の学校より自由である。京畿道教育庁は学校の自律性拡大について文書化し、革新学校の円滑な運営のため教育課程、人事及び財政への自律権を保障することの重要性に言及している（京畿道教育庁、2012）。しかし革新学校に指定された学校は4年を基準に再評価を受けて再指定が決定されるため、革新学校という地位を永遠に維持することはできない。

革新的な教育実践が可能な革新学校であるが、教師異動と生徒入学に対しては他の学校とほぼ同様である。教師の異動は市道教育庁が教師の勤務評価に基づいて基準をつくり、この基準の順で決まる。革新学校は自律学校であるため、優秀な校長や教師を招聘する制度もあるが、基本的に革新学校での勤務を希望する教師が必ず革新学校に行く保障はないし、勤務を希望しない教師が革新学校に配置されることもある。革新学校政策の初期は、へき地にある学校や小さい規模の学校が革新学校と指定されていたため、移動点数が低い新規教師や他市道から転入した教師が主に配置されていたが、こうして革新学校に偶然来た教師たちがむしろ革新学校で中枢的役割を果たすケースも報告されている（金外、2015: 179）。

革新学校に入学する生徒も一般学校と同じく通学地域の住所を基準に教育庁が配定する形になっている。平準化地域の中高等学校の場合、一般学校と同様に生徒からの希望書に基づいてパソコン操作による抽選が行われている。ただ、京畿道の一部にある私立革新学校では私立学校であるため、特定の選抜基準を設けて、入学する生徒を決めている。

B 研究上

学校選択による供給者の質の確保と多様な学校種の確保など、学校種の多様性、学校教育において多様な改革がなされてきていたが、2000年代以降は教育における「革新」という言葉が広く使われ、学校革新（School Innovation）を目指す実践が取り組まれている。特に革新学校の登場によって学術的にも注目を集めている革新についての研究は韓国の研究者たちにより光をあてられている。本節では韓国でなされている革新学校に関する先行研究について記述する。

革新学校政策初期には主に革新学校の価値と哲学に関する研究がなされていた。時間が経つにつれ、個別学校の運営事例と成果に関する研究が遂行されるようになった。ソ外（2005）は小中高の多様な学校革新事例を分析して、学校革新の定義を「教師が生徒を理解し、生徒が現在直面する問題を解決するためにサポートすることで、お互いの関係を元気に維持し、生徒の日常の学習が行われるよう学校が段階的に変化する」と定義している²⁵⁾。

そして金（2009）の研究ではある革新学校の学校革新過程を通して分析した学校革新の核心原理がまとめられている。それはネットワーク、教師の専門的学習協同体、そして学校構成員の参加と相互理解である。これらの原理が作動できる原動力を金は公募制校長の水平的なリーダーシップであると分析して校長公募制と革新的な学校運営の関係性を肯定的に捉えている²⁶⁾。

金（2007）は革新学校の権限移譲、参加、協働、動機付け文化等の学校内部の要因の改善が学校革新を成し遂げる方法とみて学校文化の革新について語っている。この研究では革新学校の特徴を学校構成員の自発性とその自発性が基盤になって教師、生徒、保護者などの学校教育の主体が積極的に学校革新に参加することだと捉えている²⁷⁾。

これらの先行研究の特徴は、まず、革新学校を研究対象にした大半の研究は初等学校や中学校に焦点が当てられていることである。これは革新学校に指定されている学校種と関連がある。実際革新学校に指定されている学校種は初>中>高の順で、初等学校の革新事例が教育庁の報告書などでも多く報告されている。しかしソウルや京畿道には先進的な学校革新を進めている高等学校が知られており、この学校の中では同じ革新学校の中でも模範になるモデル革新学校として活動をしている学校もある。その数は初等学校に比べて少ないが革新実践が決して弱いとは言えないのである。したがって、各学校種なりの革新実践の原理、学校文化等に焦点を当てた研究がなされることで革新学校の研究においてより均衡的な視点を持つことが求められる。

次の革新学校を扱う先行研究の特徴は、革新学校に関しては主に革新主体としての校長や教師の役割が強調されており、校長と教師以外の教育主体を研究対象とした研究が少ないことである。むしろ校長の変革的リーダーシップや教師の専門性は学校革新を最前線に導いていく要因であるが、学校革新は各教育主体間の関係性とその関係性による学校運営、そして学校文化をつくる過程などに注目する教育実践であることを見

ると、学校内の人たちの関係性とその関係におけるそれぞれの役割を分析する研究の出現が当然とされる。さらに、学校革新における教師の役割と比べ十分光があてられていない生徒の役割についても分析が必要とされるが、その理由は革新学校は各主体による協治で運営されるのを前提としているため、学校ガバナンスにおける生徒の役割への注目は革新学校の運営過程と原理をより詳しく分析する方法になるからである。生徒は学級運営、授業等の学校運営について自分たちの意見を提示し意思決定に参加する権利がある学校の3主体の一つとされ、実際学校現場でその役割を果たしている生徒たちの実践事例が知られているため研究への接近がしやすいとみられ、研究においても綿密な分析が可能である。

最後に、革新学校の研究では革新学校の学校運営に対して肯定的に見ているものが大半を占めていることである。革新学校に関する社会的な関心が高まり革新学校の成果を確認しようとする要求が高まっている中でなされている大体の研究は革新学校の成果を肯定的に評価して革新学校政策の生当性を主張している傾向を見せている。例えば各教育庁は革新学校は代案学校の教育課程のような教育実践をしている中でも生徒の学業成績が他の学校と比べ落ちているといえない、むしろ成績が高いと評価し、革新学校の教育には効果があるといっている（全羅北道教育政策研究所(2013)²⁸⁾、白(2013)²⁹⁾。成績以外にも普通の学校の生徒の人性と革新学校の生徒の人性を比較し、革新学校で教育を受けている生徒の方が多面的に高い点数を見せているなど、革新学校の教育方法と実践について肯定的に見ている。

このような革新学校に対する偏向した視点と評価は実際の革新学校を理解して問題を改善するのに役に立たない。そして革新学校の効果や実効性を判断するのに生徒の成績のように数値で換算できることのみ扱うことも問題として指摘できる。革新学校政策の正当性を裏付ける研究であれば革新学校を評価する多くの基準をもつことが求められる。

5 まとめ

A 革新学校の期待：教師と生徒への新たな見方と役割について

政府による新自由主義性格の教育改革に対して反旗を掲げ、本来の教育について研究を続け、新たな教育実践を進めていた教師の自発的動きは革新学校政策に

よって制度として展開し、定着することになった。上からの改革に対する教師たちによる下からの革新の対応、そして革新学校政策の定着を通して教師は従来の教師への見方を変えさせたのである。なお、教師は自ら役割の広がりを見せていたのである。

既存の教師は政府の教育改革の対象で、評価による賞罰体系に動かされる受動的主体として扱われていたが、新しい学校づくりと革新学校政策を通して教育改善を最前線で主導する能動的主体として認められるようになった。能動的主体としての教師は学習共同体をつくり研究や教育実践を重ねることで政府による改革に対して教師なりの対応を取っており、これによって革新学校の制度化に寄与する力量を教師自ら証明した。つまり教師自ら身につけていた教師としての専門性が授業革新と教室革新が行われる機動力となったのである。このような教師の役割について先行研究での教師への見方の変化も読み取れる。革新学校に関する初期の研究は革新学校を単独で扱って分析していたが、最近では革新における教師の役割と教師主導の教育運動と革新学校の関わりを対象にして考察する研究が多く出されている傾向も学校革新における教師の役割が新たに認められた証拠となる³⁰⁾。

さらに教師は民主的共同体を目指す革新学校で校内民主化のために活動した経験を生かす実践を続けてきた。以前教師は学校運営委員会への参加と教職会議の設置など、学校的意思決定に直接参加するシステムの構築を求めて活動し、民主化のための経験を直接積んできた。この経験は革新学校で生かされ、教師と生徒、保護者の3主体による学校運営体系、校内意思決定の場の確保などに最前線で働いた。なお、民主化の経験を蓄積してきた教師は彼らの経験を生徒にも聞かせることで、校内での生徒の参加を促進し、生徒参加を後押しする主体として働いたのである。このような教師の経験の連鎖により民主的學校文化の革新が成し遂げられたといえ、実際、学校で教師の一連の経験がどのような連鎖過程を通して生徒の行動に影響を与えるのかに関する研究も考察の価値のある領域と考えられる。

生徒の役割と生徒への社会的見方が変わったのも革新学校政策を通して見られるところである。生徒は従来の教育においては競争する主体であったが、革新学校では教師と協力して学校に参加する主体として変化した。生徒が大人たちと学校運営に参加したり、すでに決められた学校のルールに規制を受けるのではなく、そのルールを決め、新たな学校の秩序をつくる能動的主体へと変化することになった。そして従来は統

制すべき存在であった生徒であるが、革新学校政策により生徒へのケア機能が注目されるようになった。これは教育の中で教える「教」だけを強調していた従来の教育方法から離れ、教えて、さらに育むこと両方に注目する本来の「教育」へと回帰することを示す³¹⁾。これに基づき生徒のより快適な学校生活を保障する制度的な備えが現れた。2009年度の京畿道教育監が推進した無償給食と生徒の人権条例など、教育に生徒の福祉的機能が加えられた政策が次々と出された。その中で生徒の人権と教師の人権がぶつかったり、その優先順位が問われるなど、この問題が社会的な問題となったこともあるほど、生徒を教師の下ではなく、教師と同一な立場で認める見方の広がりが見られたのである。最近ではソウル市教育庁の場合、京畿道よりも生徒の学校参加を奨励する先進的な政策を出し、学校運営の中心にある生徒の存在と意義について社会的に喚起している。例えば、中高等学校の生徒会で構成された生徒参与委員会を教育監の直属機関として設置し、この委員会が主幹し審議する生徒自治関連予算を5億ウォンの規模で策定するなど、生徒参加を奨励する基盤がより具体的になっている³²⁾。

このような教師と生徒の教育主体としての役割は革新学校がもたらした結果であり、韓国の教育改革の第一線に存在する革新学校の意義でもあるだろう。しかし役割や社会的見方の変換で教師と生徒が価値観の混乱を抱えるなどの問題が研究で指摘されている。柳(2014)の研究は革新学校の運営成果を肯定的に評価した他の先行研究と視点が違い、革新学校の学校構成員たちが抱えている価値観に注目しこれを矛盾する価値の間で調和する「作用と反作用の葛藤と共存」と解釈している³³⁾。革新学校に勤務する教師が従来の教師の役割と革新学校で求められる新たな役割と期待の中で混乱を感じている事実がこの研究で明らかになり、従来の慣習と戦いながら革新的な実践を進めている実際の教師の姿が水面に浮かび上がってきた。価値観の混乱を感じている教師が集まった組織になると問題は大きくなる。教師と生徒の新たな役割の認識が定着した学校とそうではない学校の差が存在しており、これは革新学校間と革新学校と他の一般学校の間で発生している。このような組織の価値観の差は、学校文化の形成と革新運営成果にも影響を与え、革新学校であるが革新的な実践を進められない、形だけの革新学校にとどまる結果をもたらす可能性が存在する。これが続くと革新学校と一般学校の差はなくなり、革新学校がもはや一般学校と差がなければ革新学校を支援する法

制の必要性はなくなる。この点が革新学校の法制と照らし合わせてみた現在の問題と限界として残るのである。この面で教師と生徒の新たな役割と社会的な期待は革新学校を肯定的に評価できるところでもあり、同時に限界と捉えられるところでもあるだろう。

B 革新学校の限界：持続可能な教育革新への模索について

革新学校は2009年度の教育艦選挙によって公式的に制度化された学校である。これについてソ(2014)は革新学校政策で教師主導の学校づくり運動が制度主義運動と転換したと述べている³⁴⁾。そして今までの生活世界の運動が、システム運動になったと指摘し、制度化による構造、システム、比較の作業が当然として現れることになったと革新学校政策の性格を捉えている。さらに彼はここにとまらず、制度主義の革新学校の政策が官僚主義に変質される可能性について指摘している。教師による自発的運動の時期では教師の研究や学習によって新たな教育の試みが行われたが、革新学校になったことで教育庁から選ばれやすい革新課題を選定してそれを推進することなどで行政中心の一つの事業の形と変わる恐れがあるということである。

ソの指摘のように、革新学校の指定に関する全権は教育庁が持っているため、学校による革新運動ではなく、教育庁による事業と変質する可能性はある。従来は教師による学習共同体や研究によって続けられてきた自主的な動きが制度化されることによって当然、行政からある程度の制限を受けることになり、当初の方向とは違って上からの改革となりかねない。制度化されたことの意味は行政側が要求することを検討に入れておかないといけな状況になることである。このような教育主体の自発的運動が制度化されたことによる性格の変質は革新学校の限界であり、課題となるのである。

しかし、制度化されたことは悪い面でのみ解釈できるのか。制度化された学校というのは政策の持続性が担保される可能性が高くなることも意味する。法制の枠で革新学校は教育庁から正式的に支援を受けることになった。このため、公教育の枠の中にある学校として教育庁の支援による教育を展開することが可能になった。しかしこれは、言い換えれば制度化ではないと革新学校として持続性が担保されないという意味でもある。このため、これからの革新学校は制度化がなくても、持続可能な革新のため存在意義を学校内部から整え、制度化以外に持続できる革新要因を探さなけ

ればいけないことにもなるのである。

革新学校政策は今でも政争の主要テーマとして保守と進歩陣営間の対立を見せている。過去に保守志向の教育監がいたソウル市の場合、革新学校の数を減らし、学校の無償給食を中止するなど、学校革新を後退させるような行動を見せたことがある。どの志向を持つ人が教育監になるかによってその地域の革新学校の数と支援、予算などが変わるなど、革新学校には理念に振り回される教育庁と教育監の関わりが大きく作用するのは事実である。そのため革新学校政策に反対する政党はそもそも革新学校が政策となったのは住民の直接選挙によって選ばれた教育監のせいであるとして、教育監選挙の見直しまで主張している。したがって、革新学校は政策として、制度化されたことに頼らず、学校自らの革新について工夫し、革新の持続可能性について模索することが今後の課題となる。学校改革に対してフーラン(2009)は学校改革における持続性を強調し、持続可能な政策になるよう学校なりの体制を見つめることの重要性を言及している³⁵⁾。肝心な革新の持続可能性であるのだ。

ここで2006年度に革新都市に設置された自律学校である革新学校の事例を通して一つの方案を考えてみよう。2006年度の革新学校も、2009年度からの革新学校も制度化された公教育の枠の中で運営されたことは共通であるが、前者は結果として学校種を増やしたけにとどまり、持続可能な政策につながらなかった。その理由は前者の場合、そもそも教育革新の目標で推進されていなかった点と、教師や保護者の教育主体に十分理解が得られず、政策に共感し参加する主体を得られなかった点が挙げられる。この事例から政策としての持続可能性を得るには明確な目標と、目標を理解した主体が必要であることがわかる。持続可能な革新学校と革新政策となるには革新教育への目標と、それに共感する教育主体が必要とされる。そして革新学校の場合、目標と主体をつなぐ行政の役割が重要となる。革新学校は公教育の教育革新の可能性を見せる一つの象徴として政策になったがゆえ、これから革新学校を支援する行政側は革新学校の支援の目的と方向性を設定することが求められる。革新学校が持つ力量を開発する支援か、革新学校が出した結果による支援なのかを決め、行政としてのあるべき役割を果たしていくのが持続可能な革新を導く条件になるだろう。

注

- 1) 1989年2月16日大統領直属諮問機関として発足され、1993年2月まで活動した。
- 2) 1994年2月5日金令三(キム・ヨンサム)政府が設置した大統領直属諮問機関で、1998年2月まで教育改革を進めた。この審議会を中心に5・31教育改革が断行された。
- 3) 1998年7月に発足した金大中(キム・デジュン)政府の教育審議会で、教育発展のための5年間の計画試案を作り上げ総計67個の教育核心政策を発表した。
- 4) 新しい教育共同体委員会が2000年9月に教育人的資源政策委員会と改編され2003年まで活動した教育審議会である。21世紀の知識情報社会にふさわしい人材を人的資源として捉えた視点が反映され、次期政府の5・31教育改革の基盤になる政策を考案した。
- 5) 盧武鉉(ノ・ムヒョン)政府当時運営されていた大統領直属諮問機関で2003年7月から2008年まで活動した。参与と自治をメインとした教育改革と単位学校中心の自立的な教育革新を強調した。
- 6) 当時教育改革委員会は4回にわたって総計120個の教育課題案をまとめた。
- 7) 単位学校の教育自治の実現のため保護者委員、教員委員、地域住民委員の協治で学校を運営する制度で、1996年に導入された。導入初期は市地域以上の公立学校で設置されたが、1998年初中等教育法の改正で2000年度からすべての私立初・中・高校での設置義務化が実現された。学校運営委員会の構成と選出に関しては初中等教育法第31条、34条に基づいて初中等教育法施行令第58条、59条に規定されている。(金, 2016)
- 8) 安ビョンヨン・河ヨンソプ『韓国教育のパラダイム転換—5・31教育改革そして20年—』, 茶山出版社, 2015
- 9) 公営型学校, 自立型私立学校, 自律型私立学校など, 学校種の多様化をめぐる現在にも学校間の関係と学校の意味のあいまいさを理由にして議論が行われている。
- 10) 許ボンギユ2011.「革新学校運営モデル探索:京畿道革新学校を中心に」成均館大学博士論文
- 11) 金ソンヨル2006.「学校革新, リーダ教師, そして生涯教育」『韓国教員教育研究』第23巻 第1号
- 12) 安ソンヘ2005.「生徒と保護者が一緒に参加する教員評価」学校運営委員会, 59
- 13) ソ・ケンウォン2005.「サドル初等学校の教育協同体形成に関する教育人類学的研究」ソウル大学博士論文
- 14) ソ・ヨンヒ・主チョルアン2007.「米国の成功的学校教育革新事例比較研究」『比較教育研究』第17巻 第3号
- 15) 自然の中での生態学習(1986年の子どものキャンプ, デュミリ自然学校), 共同育児を目指す子どもの家(1994年の成美山学校の母体であるウリ子どもの家)による共同育児組合の展開など, プログラム中心の教育が行われた(李と金, 2008)
- 16) 当時南漢山学校の転入学推進委員会が設定した新しい学校像は生まれ変わる南漢山学校の志向点を提示し, これは本来の教育に戻す哲学を提案したと評価される。5つの新しい学校像は次の通りである(鄭, 2014: 14)。

- 教育本質の充実した教育哲学が明らかな小さい学校
- 自律と自由, そして創意的人生を考える自主的な学校
- 自律の力のある教師文化をつくる学校

- 保護者と地域社会の主体的な学校教育参与が行われる協同体学校
- 学校環境, 教育環境を子ども教育の目で正しく立てる学校
- 17) 羅ミンジュ・李チャヨン・朴サンワン・金ミンヒ・朴スジョン 2009. 「校長公募制の公募校長職務遂行に対する効果分析」『教育行政学研究』第27巻 第3号 pp. 297-320
- 18) 公共機関地方移転に従う革新都市建設支援特別法（建設交通部公告第2006-93号 2006年3月16日）
- 19) 成ヨルカン2011. 「進歩教育監時代, 革新学校の意味と課題」『教育批評』28
- 20) 朴スンベ2011. 「革新学校ビジョン共有」『全羅北道教育庁革新学校推進委員会』
- 21) 京畿道教育庁2015. 「教育支援庁別革新学校及び模範革新学校名簿」京畿道教育庁 学校政策科
- 22) 裕ビョンギョ2011. 「韓国革新中学校一創通で跳躍する韓国の革新学校」『韓国研究財団』
- 23) 1項には学校教育制度を含む教育制度の改善と発展のため必要性を認める場合, 大統領が定めることによって一部規定の適用を受けない学校及び教育課程を運営することができると規定されている。
- 24) 教育内容中特殊科目に優秀な人材を選び育成することを目的とする高等学校で, 1998年初中等教育施行令の制定で特殊分野の専門的教育を担当する高等学校の設立が可能になった。その種類は科学を集中的に教育する科学高等学校, 外国語（英語, 日本語, 中国語, 他外国語含む）に優秀な人材を育成する外国語高等学校と留学を目的にして国際人材の育成を目指す国際高等学校がある。
- 25) ソ・クンウォン・ソ・ギルウン・安スンオク2005. 「学校革新事例発掘と拡散のためのネットワーク構築案研究（2005-2006）」『ソウル：大統領諮問教育革新委員会』
- 26) 金ソンチョン2009. 「学校革新の核心原理：校長公募制を実施したD中学校を中心に」『教育社会学研究』第19巻 第2号
- 27) 金インヒ2007. 「学校の形式主義と学校革新の関係に関する研究」『教育行政学研究』第25巻 第3号
- 28) 全羅北道教育政策研究所2013. 「革新学校の学校硬化性分析」『全羅北道教育庁』
- 29) 白ビョンブ2013. 「京畿道革新学校成果分析」『京畿道教育研究院』
- 30) 伊ソクジュ2016. 「革新学校教師たちの教師共同体を通じた授業革新経験に関する質的研究」『韓国教員教育研究』第33巻 第1号
- 宋ギョホン2015. 「学校革新のための教師専門的政体性の意味と重要性：自由学期制と革新学校事例を中心に」『教育行政学研究』第33巻 第4号
- 白ビョンブ・成ヨルカン2011. 「教師の献身的態度及び信念の内面化決定要因分析：京畿道教育庁の革新学校関連研究を中心に」『韓国教員教育研究』第28巻 第3号
- 31) これに関して成は最近の教育としてedu+careが強調されていることをいっている（成と李, 2011: 109）。
- 32) 中央日報, 2016年5月9日
- 33) 柳ギョンフン2014. 「学校革新過程の両価性研究：革新学校運営課程に関する文化記述的研究」慶熙大学大学院 博士論文
- 34) ソ・ヨンソン2014. 「革新学校運動の方向と課題」『慶熙大学教育発展研究』第30巻 第1号
- 35) Fullan, M. 2009. "Positive pressure." Springer International Handbooks of Education, 23(1), pp. 119-130.

引用文献

- 李ビョンファン・金ヨンスン『代案教育の実践と模索』, ソウル：学志社, 2008)
- カン・ヨンヘ 2009. 「自律学校及び開放形自律学校拡大・発展方案研究」『韓国教育開発院』
- 金淑姫 2016. 「学校運営委員化の運営実態考察—景上北道A市を中心に—」大丘教育大学院修士学位論文
- 金ソンヨル 2005. 「教師をリーダーと新しく認識すべきである」『ソウル：韓国教育開発院』
- 金ソンチョン・ソ・ヨンソン・ソ・ソプグン『革新学校のほぼすべて』, マメドリム, 2015
- 金龍『教育改革の論理の現実』, 教育科学社, 2012
- 京畿道教育庁2012. 「2012年革新学校推進計画」
- 教育部1998. 「教育改革推進成果」
- ソ・ヨンソン外 韓国教育研究ネットワーク著『革新学校に対する教育学的省察』, サリムト, 2014
- 成ヨルカン・李スン Chol『韓国教育の希望と未来 革新学校』, サリムト, 2011
- 大統領諮問教育改革委員会 1995. 「世界化情報化時代を主導する新教育体制樹立のための教育改革方案」
- 鄭ジンファ 2014. 「教師主導学校改革運動の登場」『教育社会学研究』第24巻 第2号

（指導教員 勝野正章教授）