



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	韓国の水準別教育における「共同体型授業」の学力効果 ； 韓国進学重点校と一般校の水準別授業の実態分析 をととして
Author(s)	宋, 美蘭
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 114: 77-99
Issue Date	2011-12-27
Doc URL	<a href="http://hdl.handle.net/2115/48186">http://hdl.handle.net/2115/48186</a>
Right	
Type	bulletin (article)
Additional Information	



Instructions for use

# 韓国の水準別教育における「共同体型授業」の学力効果

—— 韓国の進学重点校と一般校の水準別授業の実態分析をととして ——

宋 美 蘭\*

## Community Class Academic Achievement Effects and Ability Grouping Class in Korea:

— Analysis of class based on ability grouping at schools emphasizing advancement to  
“higher education” and schools in general in Korea —

Miran SONG

【要旨】今日の韓国における学力問題の一つは、教師による、生徒への教育的働きかけが画一的になりやすく、生徒一人ひとりの可能性を引き出すための工夫が必ずしも十分ではない、という結果と、もう一方では、学校組織において主に教師によって行われる教育実践と、親などが意識的・無意識的に行う子どもへの働きかけとが相殺し合って、「負の効果」をもたらしていることにある、と考えられる。

本研究の結果から、一般校、とりわけC校やF校で水準別教育が生徒の学力向上に一定の効果あげていることは、必ずしも「水準別教育」によるものではなく、その学校・生徒の実情にあう授業改革・工夫、とくに「共同体型授業」によることが明らかになった。平準化政策がもたらした学校内学力格差の縮小には、生徒一人ひとりの諸状況・実態を踏まえた、共同体型授業の推進が有効であり、それが韓国の教育・学力問題の一つを解決する、ひとつの手がかりになると考えられる。

【キーワード】 水準別教育 / 共同体型授業 / 学力 / 進学重点校・一般校 / 教師の教育実践

## I. 研究目的と背景

本研究の目的は、数量調査とその分析によって、韓国における「水準別教育<sup>1)</sup>」の実態と効果とを実証的に明らかにすること、である。「水準別教育」に焦点を当てるのは、その導入に際して、「平準化政策<sup>2)</sup>」の「負の効果」とされる「秀越性(卓越性)<sup>3)</sup>」軽視の是正と、「平等性」との統合が目的とされているためである。

2000年度から実施された韓国の「第7次教育課程」においては、12年間の初・中等教育に關して、従来型の教育を転換した。すなわち、小学校1年から高校1年までの10年間の「国民共通基本教育課程=10学年制」と、高校2年から3年の2年間の「選択中心教育課程=2年制」

\* 北海道大学大学院教育学研究院・専門研究員

との2つの部分からなるものへ再編された。とくに「科目選択教育課程」は、生徒自身のニーズに合った教科を自由に選択できるシステムとされた。そして、この期間に、定められたカリキュラムに準じて、地域の特性に合った教育方針を、各学校で設けることになった。

1996年2月に発表された『教育改革第3次大統領報告書』では、第7次教育課程による「国民共通基本教育課程」導入の背景は「今後の知識・情報社会に対応していくため」とされている。そのうえで、国民共通基本教育課程期間を10年にする理由として、次の点を上げた。

①国民の全般的な教養と能力水準を引き上げること。②基本的に同一の教育内容とすることで、学校間の水平的移動をより自由にする。③特定教科の教育課程を10年単位で開発し、学年間、小・中・高校間に存在する教育課程上の重複や非体系性を乗り越えること、である。それによって、公教育体制の下で、平準化政策を見直しながら、基礎学力水準を高めることによって、未来の知識情報社会に対応できる能力を培うことが狙いであった。

第7次教育課程はこの基礎の上に、「水準別教育課程」を導入した。そのねらいは、多様な学力水準を持つ生徒にたいして、個々のレベルに対応した教育を提供する、一種の個別教育の実現にあった。一方で、「水準別教育課程」は、生徒間の学力格差を小さくし、低学力の生徒に基礎・基本教育および当該学年の学習内容の定着をはかるとともに、優秀な生徒にはそのレベルに合った学習を提供し、学力向上を図ることを狙いとされた。

しかし、政策立案側の意図とは異なって、次節で述べるように、現在の学校現場では、「水準別教育課程」には多くの目に見える問題点があると指摘されている。「水準別教育課程」の運営・実施に関連して多くの問題が浮上したと、全教組を含む、学校の現場の教師は指摘している。すべての生徒に対して個に応じた教育を実現するには多面的な問題があるというもの。教育効果も以前に比べてさほど変わらないというもの。生徒だけでなく、学校、生徒の親にまでにむしろ混乱が及んでいるという批判もある。

これらの批判の中で、国や地方の行政側は、水準別教育の実施を止めるのではなく、水準別教育を効果的に実施するための新たな政策案<sup>4</sup>を立てて、学校への支援策を開始した。

## II. 先行研究

水準別教育あるいは習熟度別クラス編成に関しては、それが学力の保障、縮小における教育の不平等の改善機能にはなっていないという指摘が、多くの先行研究によって述べられている。すなわち、水準別授業は、学力には正の効果が見られない、見られたとしても学力の「上位」圏に属する生徒にのみ、その効果が見られること(Oakes 1985<sup>5</sup>, 金永三 2000<sup>6</sup>, 金チョンギ 2001<sup>7</sup>, 李 2002<sup>8</sup>, 佐藤 2004<sup>9</sup>)とするもの。学力「下位」圏の生徒にとっては、学習に対する否定・疎外感情を持つことにつながる、というもの(Purkey 1970<sup>10</sup>, 柏村 2005<sup>11</sup>)。さらに、学習意欲の低下という批判(Kulik & Kulik 1984<sup>12</sup>)、友人関係の歪みの批判(Oakes 1985<sup>13</sup>, 小寺 2005<sup>14</sup>)等があげられるだろう。

こうした「そもそも論」に対して、水準別教育や習熟度別クラス編成の効果が生まれないのは実施・運営方法に問題があるためであり、実施方法によっては効果があるという議論も、アメリカにおいては存在する。例えば、うまく機能しないのは学校現場・教師の実施・運営に問題がある、という指摘 Hallinan (1994)<sup>15</sup>。また、水準別教育の実施はその社会の文化的・政治的・教育的

文脈をふまえることが大切だという議論もある (Well & Oakes ら 1996)<sup>16</sup>。学校の存立する地域の親の社会・文化的階層差によって、水準別教育の要求や評価の相違が見られ、親の社会・文化的階層の差異が水準別教育による「負の効果」を生み出す一要因だと、Well & Oakes (1996)<sup>17</sup> は論証している。すなわち、社会・文化的階層が高く、政治的な影響力を持つ支配層の人々は、自分の子どもを地域の公立学校に通わせる代わりに、学校の授業においては差別化された授業 (水準別・能力別・習熟度別の授業) の提供を要求している事実を示している。

これらの先行研究を踏まえ、韓国の学校においても水準別教育が「負の効果」として現れているのかどうか、「正の効果」の出ている学校はないのか、という点について、次節で述べる課題と仮説に従って検証する。

表 1 水準別教育についての批判論を中心に

水準別教育批判論(者)	水準別教育批判内容		生まれる「弊害」
学力低下・固定・格差拡大・「負の効果」論 (Oakes1985,金2000,金チョンギ2001,李ミンスク2002,佐藤2004, Kulik&Kulik,1982,1984,1985,1990, Gamoron&Bernends1987.)	学力の低下		
	学力固定化	■生徒の「水準」を固定化し、学年が上がるほど水準の「固定化」が進む。	□生徒の潜在能力への弊害と学習意欲の減退。
	学力格差の拡大	■学年が上がるほど上・下位生徒学力格差が拡大する。	□情緒発達の悪影響,不平等の再生産,全人教育の有害。
	学力の負の効果	■学年上位圏のみ「正の効果」, 学力下位圏は「負の効果」。	□学力低下圏の自尊感情の否定,学習からの阻止。
学習意欲の減退・格差論 (Purkey 1970)	■学力下位圏クラスへの教師の期待感低調。■学力下位圏の生徒の学習意欲の減退による学力上位・下位圏間の意欲の格差増大。		□生徒の自尊感情への影響と学習意欲の減退。
友人(人間)関係の歪み論 (Oakes 1985) 小寺2005)	■同質集団間授業による仲間関係の形成に影響。 ■多用な集団での学びの重要性=同質集団学習の弊害。		□学習意欲の負の効果。 □本来の能力が発揮できない。
クラスの固定化論 (Pool&Pafe1995)	■同質集団間のクラスの固定化=クラスの移動の困難。とりわけ,下位圏の子どもの上位クラスの移動困難		□仲間関係の形成問題浮上
生徒の自尊感情の弊害論 (李ミンスク 202) 小寺2005)	■子どもの潜在能力は個人差があるが,それを無視し,学習水準・能力によってクラス分けする非教育的な教育課程である。 ■成績という一元的な能力による差別化された教育。		□少数の成功者と多数の失敗者を生み出す=教育の不平等の構造化。 □学力の中・下位圏の生徒たちに劣等感・挫折感の心理的な問題を招く。
条件整備論(金 2000)	独自の教科書	それぞれにあった教科書・資料	□授業の非正常化と困難を招く。
	学校施設	教室の不足	
	教師不足	教師の加配問題。	
教育内容・方法論	■水準に分けたとしても教育内容は同様=画一性=水準別,能力・適性・関心・必要性に応じてない。		
教師の抱える問題	■教師の指導権を国が奪っている。■水準別授業に対する教師研修の欠如=参与意識の欠如。■教師の多忙さ=授業・教材作りの時間不足。		□多様な授業方法や教師の専門性を妨害する。教師と生徒との人間関係を妨害する。
親の意見の二分化	■学力上位層=水準別授業賛成。学力下位層の親=水準別授業否定。すなわち,親の意見の二極化。		

### Ⅲ. 研究課題と仮説

まず第1に、「学校種別」の水準別授業の実態を明らかにする。

韓国における水準別教育の運営の大枠は、国が定めた教育方針の下で実施されている。運営の大枠については各学校別の差異はないと見てよい。しかし、水準別授業の実施形態は、各地域・学校別・生徒の実情を生かして行われることとなっている。そのために、学校の「教育目標」や教師

による生徒への働きかけによって、授業実践は大きく異なる可能性がある。一般的に韓国では、どの地域に学校があるかによって、学校の「教育目標」は異なる。例えば、教育目標が進学志向にあれば、親や生徒の進学志向はますます強まり、これは、授業形態や教師の授業方法・授業実践に直接的に反映されると、考えられる。

そこで第2に、水準別授業実施状況の分析、その後の生徒の変化、水準別授業の効果を生み出す要因を、データに基づいて検討する。具体的には、学校種別の比較分析によって、どのような学校・生徒において水準別授業が効果的に機能したのか、生徒一人ひとりに適切な授業が提供されているのか、授業によって生徒はどのように変わったのかを、明らかにする。

そして第3に、水準別授業の積極的効果が出ていると判断される学校・クラスにおける、具体的な授業内容・方法を検討する。

すなわち、水準別学力別にクラス分けした後「共同体型授業」か「従来型授業」かによって、水準別授業後の生徒の変化はあるのか。それは本当の有意な意味として現れ、実際にその差違と効果はいかなる結果として表れるのか。もしあるとすれば、共同体型授業と従来型授業のどちらの授業が、「友人関係」、「学習意欲」、「成績向上」に差違と影響を及ぼしているのか。それらの諸点について精緻な分析を通して明らかにする。

最後に、以上の分析結果から得られた知見を述べ、本研究の今後の展望を提示する。

## IV. 調査対象と方法

### 1. 調査対象

本研究の調査対象は中学校2年生のソウル、釜山という大都市圏の学校6校で、対象校6校の内、A校、B校、C校、E校の4校がソウル市に、D校、F校の2校が釜山市にある。調査日時は2005年12月中旬である。

表2 学校の内訳

(単位：人/%)

	SEX			合計
	男	女	無回答	
school A	177 51.8%	165 48.2%		342 100.0%
B	187 41.0%	269 59.0%		456 100.0%
C	104 55.3%	76 40.4%	8 4.3%	188 100.0%
D		480 100.0%		480 100.0%
E	129 41.5%	176 56.6%	6 1.9%	311 100.0%
F	103 100.0%			103 100.0%
合計	700 37.2%	1166 62.0%	14 0.7%	1880 100.0%

本調査では1888名を対象に、質問紙によるアンケート調査を実施した。質問紙を各学校に郵送にて一斉に送付し、すべての学校に直接訪問し回収した。印刷調査紙2500通、そのうち、中学校1年生を対象とした、350通、2年生を対象とした2150通の内、1888通の回答

本結果は、調査対象者である中学2年生(2005.12現在)、計6校(生徒1888人)から得られた結果のもとに筆者作成したものである。以下、全ての図と表の結果は同様の対象から抽出された結果である。

が得られた。調査内容は、①子どもの家庭的背景(父親学歴・職業と母親学歴を含む)・学習状況、通塾状況、家で親との会話=家庭生活に関する項目、②水準別授業実態(水準別授

業の実際、授業後の変化)と水準別授業以外の教科に関する評価、③現の学校の学びに対する構え、学校での生活・友人関係と学校の全体の成績と水準別成績、進学希望=学校の生活状況、である。学校の内訳は表2の通りである。

(1)学校の属性

本研究では、水準別教育の実態をより明確に検討するために、学校が基盤としている地域的特徴に依拠し、二つに分類をして分析を行った。ひとつは、「進学重点校」である。これはB校とD校である。もうひとつは、「一般校」である。「一般校」はA校、C校、E校、F校の4つ学校である。すべての調査対象校は「研究校」ではない。「一般校」はいずれも、水準別授業の実施について比較的高く評価されている学校であり、学校自身も「頑張っている」「積極的」に行っていると自己認識している学校である。学校の属性および特徴は以下の通りである。

①進学重点校の特徴

進学重点校のB校はソウル江南地域に学校が存立し、親の階層が非常に高く、そのために親の子どもについての進学意識が非常に強い。本研究調査の親学歴データによれば、進学重点校の生徒の親は一般校の生徒の親より学歴が高く、とりわけ、「母学歴」の差が大きい。母学歴が高いほど、子どもへの進学希望教育段階が高く示されていることが、明らかになっている<sup>18</sup>。そのため生徒は、好むと好まざるとにかかわらず、早い段階から進学への意識が強い。これについては学力層高低問わず、同様の傾向がみられ、多くの親や生徒は「特殊目的校<sup>19</sup>」に進学を希望し、実際に進学している生徒が多い。釜山市のD校でも、特殊目的校への進学を志向する親や生徒が多いことは同様である。また早期海外留学をする生徒が多くいる学校である。

②一般校の特徴

一般校の生徒は家庭的に恵まれていない生徒が多い。また地域的環境も比較的に貧弱な環境に、学校基盤がある。

(2)生徒の「父学歴」と「母学歴」の分類は表3の通りである。

表3 「進学重点校」と「一般校」の生徒の「父学歴」と「母学歴」 (単位：人/%)

学校類型	父学歴		母学歴	
	父大卒	父非大卒	母大卒	母非大卒
一般校	47.2%(398)	52.8%(446)	31.6%(281)	62.0%(551)
進学重点校	79.1%(702)	20.9%(185)	65.5%(597)	31.8%(290)
合計	63.5%(1100)	36.5%(631)	48.8%(878)	46.7%(841)

注：本結果はSPSSの記述統計分析から抽出された結果を筆者再作成したものである。

2 データと変数

以下では本研究で用いる「変数・指標」について述べる。

水準別授業の実態として以下に示す3つの指標を用いる。(1)「学力」指標として設定した、「水準別学力」。(2)「水準別授業の実際」。(3)「水準別授業の効果」。以下、この3指標の概略を述べる。

## (1)「水準別学力」の指標

本研究で用いる「水準別学力」の指標は、「深化型＝学力上位層」「基本型＝学力中位層」「補充型＝学力下位層」という、水準別授業に関して示された「学力」である。それは、水準別授業のクラス編成のために、一定の成績の基準と各学校の特色によって分類された「学力」である。

各学校別構成率は表4の通りである。

各学校における水準別学力構成率を見ると、一方で《A校、B校、D校、E校》において深化型層が他の学力層より比較的に多く示されている。他方、《C校、F校》では水準別構成率のバランスが取れていることが見て取れる。

表4 学校別「水準別学力」の構成率 (単位：人/%)

school		SEX			合計
		男	女	無回答	
A		177	165		342
		51.8%	48.2%		100.0%
	B	187	269		456
		41.0%	59.0%		100.0%
	C	104	76	8	188
		55.3%	40.4%	4.3%	100.0%
D			480		480
			100.0%		100.0%
E	129	176	6	311	
	41.5%	56.6%	1.9%	100.0%	
F	103			103	
	100.0%			100.0%	
合計		700	1166	14	1880
		37.2%	62.0%	0.7%	100.0%

## (2)「水準別授業の実際」の指標

これは、「水準別授業では実際にどのような授業が行われているのか」、「水準別授業以外の他の授業とはどう違うのか」という「授業形態」と、実際に授業で用いる「授業内容と方法及び形式」にかんするものである。そして教師の子どもへの教授法に該当する8つの質問項目を選んだ。これらの項目を因子分析し、抽出された2因子、すなわち、第1因子＝「共同体型授業」、第2因子＝「従来型授業」を「水準別授業の実際」の指標として用いることにした。なお、本研究で用いる授業の教科目は英語である。水準別授業の実際の因子分析の結果は表5の通りである。

表5 「水準別授業の実際」の因子分析結果 (回転後の因子パターン) (n=1888)

因子名	質問項目	第1因子	第2因子
共同体型授業	先生が一人ひとりを見てくれる	0.810	0.252
	自分の考えを発表する	0.694	0.319
	友だちとの意見交換、互いに教えあう	0.676	0.321
	教科書以外の参考資料を活用してくれている	0.676	0.238
	小グループに分かれて指導してくれる	0.626	0.317
従来型授業	同じ問題を繰り返す	0.336	0.783
	教科書や黒板を使って震度だけ進む	0.225	0.701
	ドリルや小テストを多くする	0.527	0.533

注：因子抽出法：主因子法；回転法：Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法。

第1因子の共同体型授業は、5つの項目によって構成される。①「先生が一人ひとりを見てくれる」②「自分の考えや発表をする」③「友だちとの意見交換と互いに勉強を教え合う」④「教科書以外の参考資料を活用してくれている」⑤「小グループに分かれて指導してくれる」である。この①～⑤は、共同体型授業が従来の一斉授業から脱皮し、教師や生徒、生徒と生徒との共同による授業であることを示すものである。そこでは、小グループの編成も大きな意味を持つと考えられる。

次いで、第2因子の従来型授業は、3つの項目から構成される。①「同じ問題を繰り返す」②「教科書や黒板を使って進捗だけ進む」③「ドリルや小テストをする」である。ここでは、同質集団別編成として分かれた場合でも、従来の授業と変わらない形式の授業が行われる。

(3)「水準別授業の効果」の指標

ここでは、水準別授業を受けてからどのように変わったのか、について明らかにしていくために、という問いで、これらの側面が含まれた質問項目を選び、因子分析で抽出された3因子を指標として用いた。すなわち、第1因子＝「友人関係」、第2因子＝「学習意欲」、第3因子＝「成績向上」である。その結果は表6に示してある。

表6「水準別授業の効果」因子分析結果（回転後の因子パターン） (n=1888)

因子名	質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
友人関係	学校の友だちより水準別授業を受けている友だちの方と勉強を教えあう。	0.842	0.274	0.311
	学校の友だちより水準別授業を受けている友だちの方と仲がいい。	0.679	0.346	0.296
	学校の友だちより水準別授業を受けている友だちの方と点数を競争する。	0.549	0.330	0.432
学習意欲	水準別授業を通して学習意欲が上がり他の教科もより楽しくなった。	0.351	0.725	0.494
	水準別授業はとても楽しく、他の普通の授業よりいいと思う。	0.384	0.725	0.318
	水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった。	0.334	0.559	0.596
成績向上	英語の成績が上がった。	0.276	0.289	0.566
	他の教科の成績が上がった。	0.346	0.287	0.527

注：因子抽出法：主因子法；回転法：Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法。

第1因子の「友人関係」は、①「学級の友だちより水準別授業を受けている友だちの方と勉強を教え合う」②「学級の友だちより水準別授業の友だちの方と仲がいい」③「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と点数を競争する」の3項目で、構成される。第2因子「学習意欲」は、①「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の教科より楽しくなった」②「水準別授業はとても楽しく、他の普通の授業よりいいと思う」③「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」の3項目である。第3因子の「成績向上」は、①「英語の成績が上がった」②「他の成績が上がった」の2項目である。これによって、水準別授業を受けたことが、英語の成績が向上だけでなく、他の教科の成績にも波及するものであるかどうかを検証される。

以上、調査方法の概要である。

## V. 分析結果

### 1. 「水準別授業の実際」の学校種別・学力層別の実態

ここではまず、(1)「水準別授業の実際」を各学校別に検討(表7)し、その次いで(2)共同体型授業と従来型授業の平均を比較したものである(図1)。こうした学校別全体の状況を踏まえて、(3)学校別・学力層別の共同体型授業の実施状況を見ることにする(図2)。

#### (1) 水準別授業の実際における学校別比較

各学校別の水準別授業の実際を検討したものは表7の通りである。

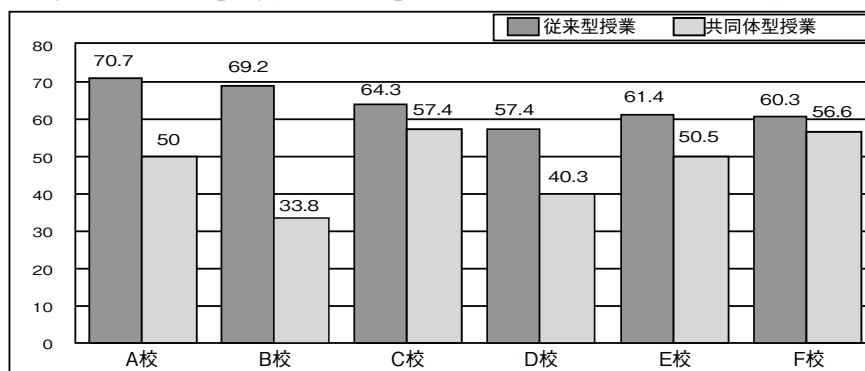
表7 学校別「水準別授業の実際」の結果 (単位%( )内人数)

質問内容	回答	学校別					
		A校	B校	C校	D校	E校	F校
教科書や黒板を使って 進度だけ進む。	当てはまる	86.0(296)	89.0(405)	74.0(134)	78.3(349)	78.2(215)	76.5(78)
	当てはまらない	14.0(48)	11.0(50)	26.0(47)	26.7(127)	21.8(60)	23.5(24)
同じ問題を繰り返す。	当てはまる	70.6(242)	60.3(275)	58.6(106)	60.4(288)	57.8(159)	53.5(54)
	当てはまらない	29.4(101)	39.7(181)	41.4(75)	39.6(189)	42.2(116)	46.5(47)
ドリルや小テストを多く する。	当てはまる	55.6(190)	58.3(266)	60.2(109)	33.6(160)	48.2(132)	51.0(52)
	当てはまらない	44.4(152)	41.7(190)	39.8(72)	66.4(316)	51.8(142)	49.0(50)
自分の考えを発表する。	当てはまる	44.3(151)	26.8(121)	45.6(82)	27.2(129)	35.4(97)	50.0(51)
	当てはまらない	55.7(190)	73.2(331)	54.4(98)	72.8(345)	64.6(177)	50.0(51)
友だちとの意見交換互 いに教えあう。	当てはまる	62.6(214)	50.3(229)	73.9(133)	56.2(267)	66.1(181)	76.2(77)
	当てはまらない	37.4(128)	49.7(226)	26.1(47)	43.8(208)	33.9(93)	23.8(24)
先生が一人ひとりを見 てくれる。	当てはまる	39.8(137)	19.6(89)	57.8(104)	25.7(122)	34.3(94)	53.9(55)
	当てはまらない	60.2(207)	80.4(336)	42.2(76)	74.3(352)	65.7(180)	46.1(47)
小グループに分かれて 指導してくれる。	当てはまる	34.1(116)	11.4(52)	42.2(76)	16.8(80)	50.9(140)	37.3(38)
	当てはまらない	65.9(224)	88.6(403)	57.8(104)	83.2(395)	49.1(135)	62.7(64)
教科書以外の参考資 料を活用してくれる。	当てはまる	69.1(237)	61.1(278)	65.4(117)	75.7(358)	65.8(181)	65.7(67)
	当てはまらない	30.9(106)	38.9(177)	34.6(62)	24.3(115)	34.2(94)	34.3(35)

#### (2) 各学校別における「共同体型授業」及び「従来型授業」の実施状況

各学校別の共同体型授業及び従来型授業の実施状況を比較したものは図1の通りである。

図1 「共同体型授業」と「従来型授業」の平均の比較 (単位：%)

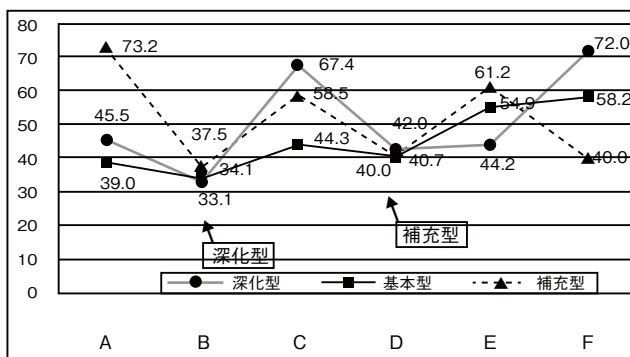


注：以上の図1に示した各学校の平均の結果は次のような計算によって算出されるものである。すなわち、学校の項目別の割合を「共同体型授業」の5項目の「当てはまる」を足した後、5に割った結果である。「従来型授業」も同様である。

(3)「共同体型授業」の学校別・学力層別の比較

各学校別・水準別学力層別の共同体型授業の実施状況を検討した結果は、以下の図2の通りである。

図2「共同体型授業」と「従来型授業」の平均の比較 (単位：%)



まず、A校では、学力層別によりかなり異なり、とりわけ、深化型と補充型では授業の形式がかなり違う事がこの図の結果から見て取れる。共同体型授業は、補充型が一番強く、その次いで、基本型、深化型順になっている。B校では、3層ともに同じ傾向を示し、全体的に低い。C校では、学力が高いほど共同体型授業を受けている。すなわち、深化型が一番高く、次いで、基本型、補充型順となっている。D校では、B校と同様に3層ともに同様な傾向として現れている。これは、共同体型授業実施が少ないことを示している。E校では、学力層が低いほど、共同体型授業が行われていることがこの図から見て取れる。すなわち、E校では、補充型の授業でその傾向が強くなり、次いで、基本型、深化型という順になっている。F校については、学力層が高いほど、共同体型授業の実施する傾向が強いことが読み取れる。

まず、A校では、学力層別によりかなり異なり、とりわけ、深化型と補充型では授業の形式がかなり違う事がこの図の結果から見て取れる。共同体型授業は、補充型が一番強く、その次いで、基本型、深化型順になっている。B校では、3層ともに同じ傾向を示し、全体的に低い。C校では、学力が高いほど共同体型授業を受けている。すなわち、深化型が一番高く、次いで、基本型、補充型順となっている。D校では、B校と同様に3層ともに同様な傾向として現れている。これは、共同体型授業実施が少ないことを示している。E校では、学力層が低いほど、共同体型授業が行われていることがこの図から見て取れる。すなわち、E校では、補充型の授業でその傾向が強くなり、次いで、基本型、深化型という順になっている。F校については、学力層が高いほど、共同体型授業の実施する傾向が強いことが読み取れる。

2. 「水準別授業の効果」の「進学重点校」と「一般校」と学校別・学力層別の比較

ここでは、「水準別授業の効果」を学校種別・学力層別の「進学重点校」対「一般校」を比較分析する。

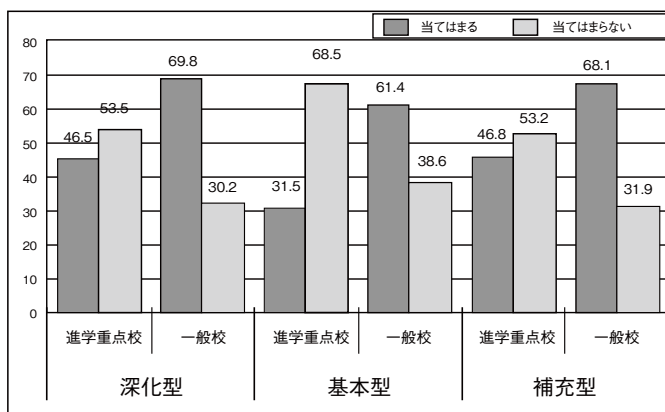
まず、1) 学校種別の「進学重点校」対「一般校」との比較については、全体項目の内、6項目に絞って検討した。すなわち、Q1:①「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」Q2:②「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」、Q3:③「水準別授業を通し勉強に自信を持つようになった」、Q4:④「英語の成績が上がった」、Q5:⑤「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と仲がいい」、Q6:⑥「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と勉強を教えあう」の6項目である。

以上で得られた結果を踏まえて、次の分析では、2) 各学校別・水準別学力層別に検討する。各学校別・水準別学力層別の検討によって、「進学重点校」や「一般校」の中で、とくにどの学校と学力層において、水準別授業が有効なのかを明らかにするためである。そこで、すべての学校別・学力層別の検討に際して、Q1:①楽しい、Q2:②学習意欲が上がる、Q3:③勉強に自信がついた、Q4:④成績が上がった、という4項目に絞って検討する。

## 1)「水準別授業の効果」の「進学重点校」と「一般校」との比較

(1)「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」の「進学重点校」と「一般校」を比較  
「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」の学校種別による比較結果は図3の通りである。

図3「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」(単位：%)

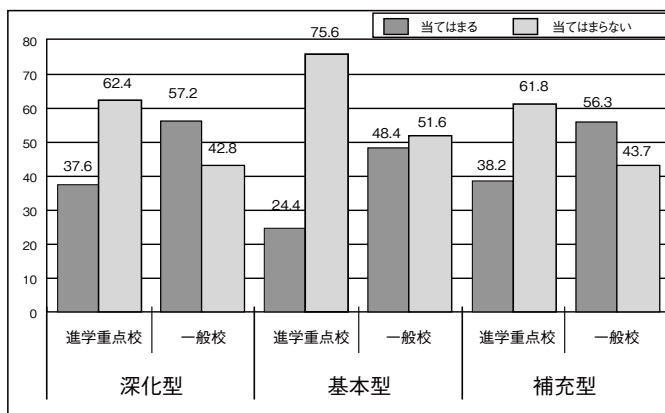


ここでは、進学重点校、一般校問わず、深化型と補充型で、「当てはまる」と答えた割合が、46.5～69.8%とかなり高い。同時に、すべての学力層にわたって、進学重点校より一般校の方が高いことも特徴的である。学力層別に見ると、深化型の進学重点校 46.5% に対して一般校 69.8% で、一般校の方が進学重点校より 2 割以上も高い。次いで、基本型では、進学重点校 31.5%、一般校 61.4% で、一般校が約 3 割も高い。補充型でも同じ傾向が見られる。すなわち、補充型の進学重点校 46.8%、一般校 68.1% で、両者間では 2 割以上の差がある。「当てはまらない」は重点進学校で高く、一般校で低いが、なかでも基本型の進学重点校は、68.5%と群を抜いて高い。

(2)「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」の「進学重点校」と「一般校」を比較

「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」の学校種別の比較結果は図4の通りである。

図4「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」(単位：%)

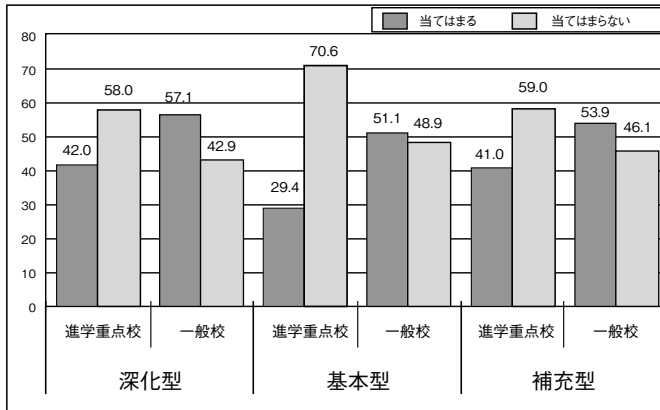


ここでは、基本型の「一般校」において「当てはまる」48.4%と「当てはまらない」51.6%との間に微弱な差異は見られるが、全体的にどの学力層においても、一般校が進学重点校より、「当てはまる」と答えた割合が高いことが分かる。進学重点校においては 3 層ともに「当てはまらない」と答えたのが深化型 62.4%、基本型 75.6%、補充型 61.8%と、61.0%～75.6%に達している。また、基本型の突出が目立つ。

(3)「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」の「進学重点校」と「一般校」を比較

「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」の学校種別の比較結果は図5の通りである。

図5「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」 (単位：%)



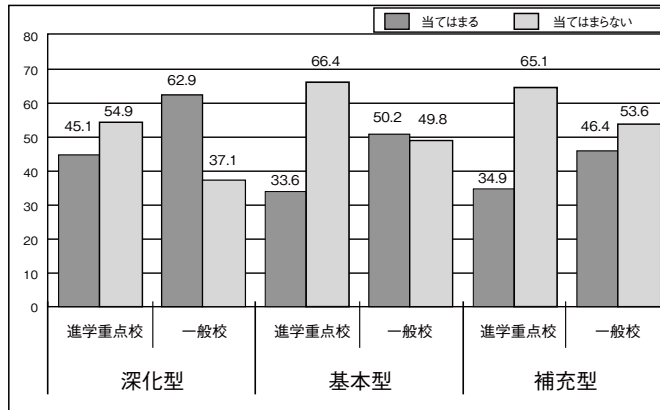
この結果によれば、進学重点校では学力の3層ともに、「当てはまる」より「当てはまらない」が高い。これに対して一般校では、57.1%、51.1%、53.9%と、どの学力層においても「当てはまる」が過半数に達している。また、この項目でも、学校種別を超えて、深化型層と補充型層が基本型層より、「当てはまる」が高い。さらに、進

学重点校の基本型での「当てはまらない」が70.6%であることが、目立つ。

(4)「英語の成績が上がった」の「進学重点校」と「一般校」を比較

「英語の成績が上がった」の学校種別の比較結果は図6の通りである。

図6「英語の成績が上がった」 (単位：%)



ここでも、全体的には進学重点校より一般校の方が、学力層を超えて「当てはまる」が高い。学力層・学校種別毎に見てみると、まず、深化型では、一般校62.9%、進学重点校45.1%で、一般校が進学重点校より高く、その差は約2割近い。この傾向は他の学力層でも同様で、基本型では一般校50.2%、進学重点校33.6%で、

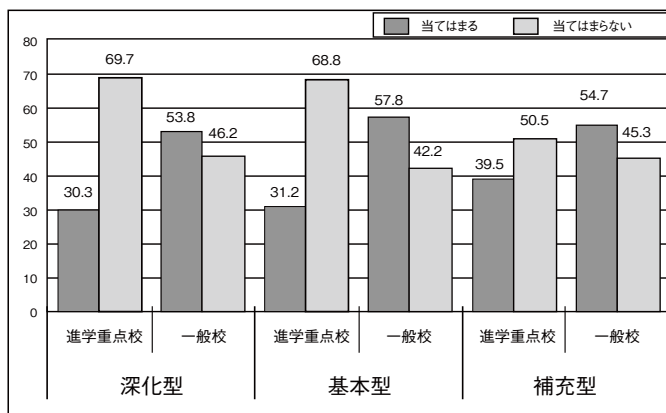
差は小さくない。補充型でも、一般校46.4%が進学重点校34.9%より高く、差異が見える。この項目では、深化型の一般校62.9%が一番肯定的で、反対に、ここでも基本型の進学重点校が「当てはまらない」66.4%と、一番否定的に捉えている。

(5)「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と仲がいい」の「進学重点校」と「一般校」を比較

「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と仲がいい」の学校種別による比較結果は図7の通りである。

図7「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と仲がいい」

(単位：%)



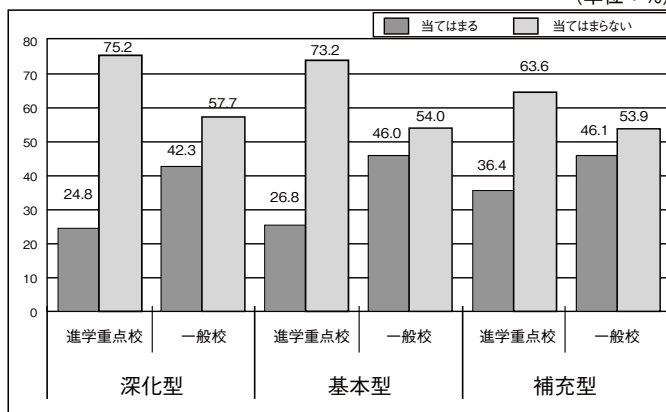
ここでの特徴は、進学重点校の3層ともに、深化型69.7%、基本型68.8%、補充型60.5%と「当てはまらない」が6割を超えている。微弱な差異であるが、学力層が高いほどその傾向が見られる。これとは逆に一般校では「当てはまる」が53.4%、57.8%、54.7%といずれの学力層でも半数を超えている。

(6)「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と勉強を教えあう」の「進学重点校」と「一般校」を比較

「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と勉強を教えあう」の学校種別の比較結果は図8の通りである。

図8「学級の友だちより水準別授業を一緒に受けている友だちの方と勉強を教えあう」

(単位：%)



ここでは、「当てはまる」より「当てはまらない」が占める割合が、進学重点校の方が一般校より高いが、全体として、「当てはまらない」という回答が50%を超えている。また、進学重点校においてはこうした傾向が非常に強く見られる。深化型75.2%、基本型73.2%、補充型63.6%の順で、学力層が高いほどその傾向が強い。

なお、一般校でも微弱な差異であるが、学力が高いほど「当てはまらない」を選択した割合が高い。深化型57.7%、基本型54.0%、補充型53.9%である。厳密に言えば、基本型と補充型の顕著な差はないといえるだろう。

2)「水準別授業の効果」の学校別・学力層別の比較

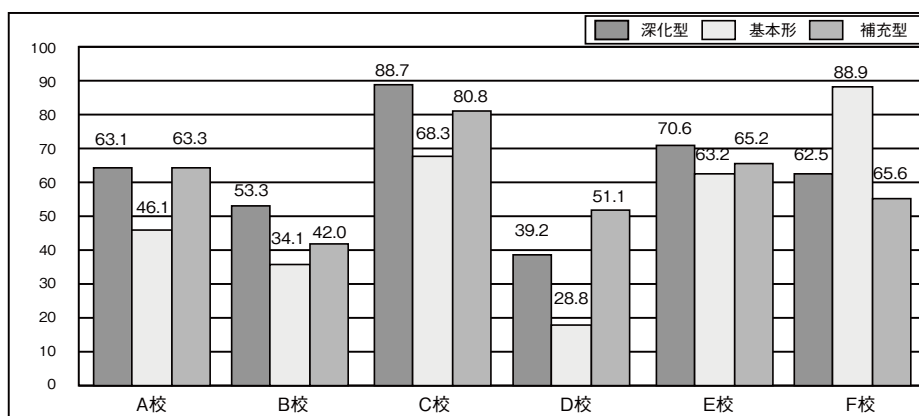
今度は、水準別授業の効果を各学校別・学力層別にさらに検討し、その実態を明らかにする。すなわち、どの学校のどの学力層に水準別授業の効果が強く表れているのか。あるいはその逆にどの学校・学力層においてその効果が弱いのか、という水準別授業の効果を検討した上で、3) 水準別授業の効果を3段階評価として検討することにする。

水準別授業の効果の3段階評価①「効果上位群」、②「効果中位群」、③「効果下位群」の3段階として検討した。ここで用いる質問項目は、①Q1:「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」、②Q2:「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」、③Q3:「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」、④Q4:「英語の成績が上がった」、以上の4項目を用いて検討する。この4つの質問項目に絞った理由については、水準別授業の効果を直接的に検証できると思われる有用な質問項目であり、これらの項目は生徒の学力向上に直接的な影響を及ぼすと考えられるものであるからである。以上の問題意識と課題を用いて分析した結果は以下の通りに明らかになった。

(1)「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」の学校別・学力層別の比較

Q1:「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」にかんする学校別・学力層別の比較の結果は図9の通りである。

図9「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」学校別・学力層別比較 (単位: %)



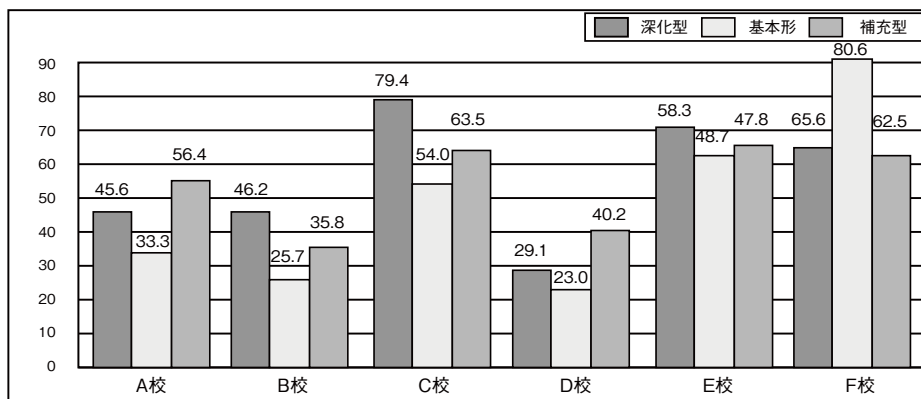
深化型では C 校 88.7%→E 校 70.6%→A 校 63.1%→F 校 62.5%→B 校 53.8%→D 校 39.2% の順であった。C 校と D 校との間には、およそ 50% という大きな差がある。

次いで、基本型では、F 校 88.9% が一番高く、次いで C 校 68.3%→E 校 63.2%→A 校 46.1%→B 校 34.1%→D 校 28.8% の順であった。基本型で最も肯定的な F 校 88.9% と最も否定的な D 校 28.8% との差は約 6 割に達する。補充型では、C 校 80.8%→F 校 65.6%→E 校 65.2%→A 校 63.3%→D 校 51.5%→B 校 42.0% の順で、最大と最小との差は約 4 割に達するが、3 者の中では最も小さかった。

以上の結果の限りでは、学力層別のばらつきが少なく、かつ肯定的な回答が多いのは、C、E、F 校である。B、D 校は全体的に否定的である。その中で、B 校では深化型が他の学力層よりも肯定的だが、D 校では補充型が最も肯定的であった。しかし両校ともに、基本型においては非常に評価が低い。

(2)「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」学校別・学力層別比較  
 Q2:「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」にかんする学校別・学力層別の比較結果は図10の通りである。

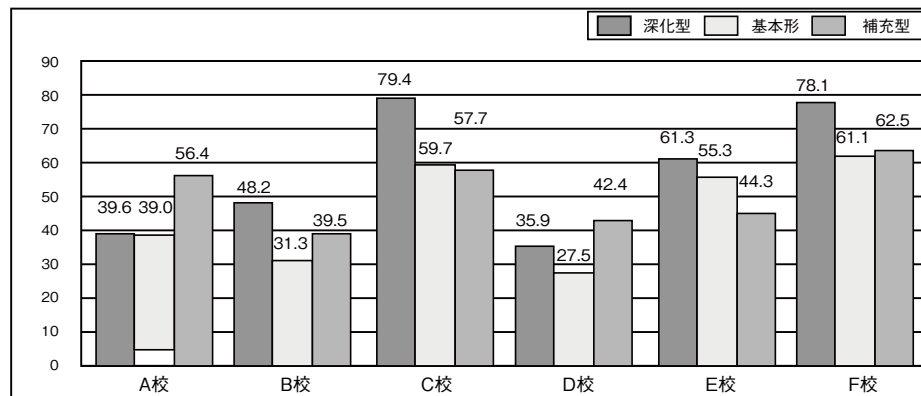
図10「水準別授業を通して学習意欲が上がり他の授業も楽しくなった」学校別・学力層別比較 (単位：%)



深化型では C 校 79.4%→F 校 65.6%→E 校 58.3%→B 校 46.2%→A 校 45.6%→D 校 29.1% の順になっている。C 校と D 校との間の差は 50%を超えている。基本型では、F 校が 80.6%で最も高く、次いで、C 校 54.0%→E 校 48.7%→A 校 33.3%→B 校 25.7%→D 校 23.0% の順であった。基本型にでも、もっとも肯定的な F 校と最も否定的な D 校 23.0% との差は、65%を超えており、非常に大きい。最後に、補充型では、C 校 63.5%→F 校 62.5%→A 校 56.4%→E 校 47.8%→D 校 40.2%→B 校 35.8% の順であった。学力層別にばらつきが少なく、かつ肯定的な学校は、F、C 校である。ここでも、D 校や B 校では、学力層にかかわらず否定的な回答が多かった。また、F 校を除き、すべての学校で基本型層の評価が低いことが特徴的である。

(3)「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」学校別・学力層別比較  
 Q3:「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」についての、学校別・学力層別比較の結果は図11の通りである。

図11「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」学校別・学力層別比較 (単位：%)



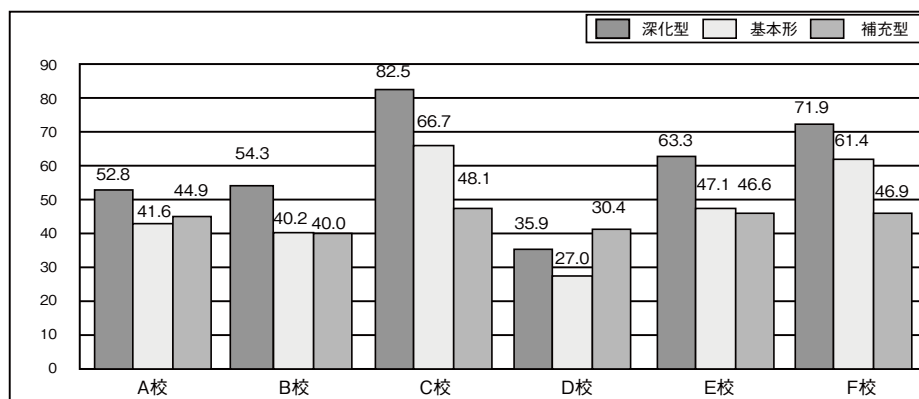
深化型においては、この項目でも C 校が 79.4% と最も高く、次いで→F 校が 78.1% と、共に約 8 割近い。以下、E 校 61.3%→B 校 48.2%→A 校 39.6%→D 校 35.9% の順であった。基本型では、F 校 61.1%→C 校 59.7%→E 校 55.3%→A 校 39.0%→B 校 31.3%→D 校 27.5% の順である。基本型でも、最も肯定的な F 校と最も否定的な D 校との差は、大きい。補充型では、F 校 62.5%→C 校 57.7%→A 校 56.4%→E 校 44.3%→D 校 42.4%→B 校 39.5% の順であった。

学力層別のばらつきが少なく、かつ全体的に肯定的な回答が多い学校は、F、C 校である。この項目でも D 校と B 校は、学力層にかかわらず否定的な回答が多く、とくに D 校で顕著である。

(4)「水準別授業を通して英語の成績が上がった」の学校別・学力層別比較

Q4:「水準別授業を通して英語の成績が上がった」についての学校別・学力層別比較の結果は図 12 の通りである。

図 12「水準別授業を通して英語の成績が上がった」の学校別・学力層別比較 (単位: %)



深化型では、C 校 82.5% が最も高く、F 校 71.9%→E 校 63.3%→B 校 54.3%→A 校 52.8%→D 校 35.9% の順であった。C 校 82.5% と D 校 35.9% との差は非常に大きい。基本型でも C 校 66.7% が最も高く、F 校 61.4%→E 校 47.1%→A 校 41.6%→B 校 40.2%→D 校 27.0% の順であった。補充型では 5 割を超える学校は存在しなかった。C 校 48.1%→F 校 46.9%→E 校 46.6%→A 校 44.9%→B 校 40.0%→D 校 30.4% であった。

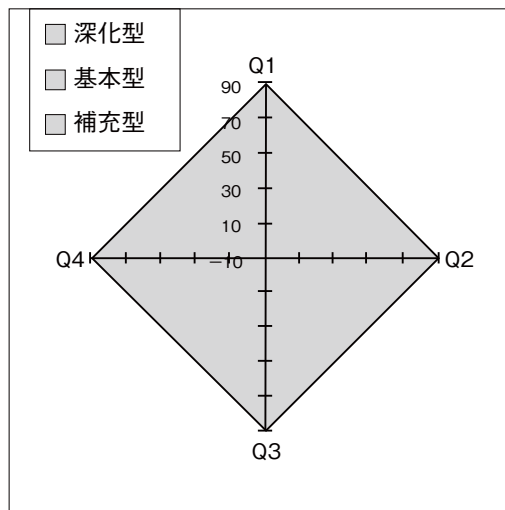
水準別授業を通して英語の成績が上がった」では、学校間のばらつきはあるが、D 学校を除いて、どの学校でも、学力が高いほど「英語の成績が上がった」という回答が多かった。

3)水準別授業の効果を「3段階評価」の学校別・学力層別の比較

以上の結果を踏まえて、水準別授業の効果の占める割合をそれぞれの学校の学力層別にレーダ図に表した。策定方法としては、3段階評価とした。①「効果上位群」は、90% を満たしている。②「効果中位群」は、60% まで満たしている。③「効果下位群」は 30 未満のものとして示した。それぞれの学校・学力層別の水準別授業の効果は、以下のモデルとして示されることとなった。

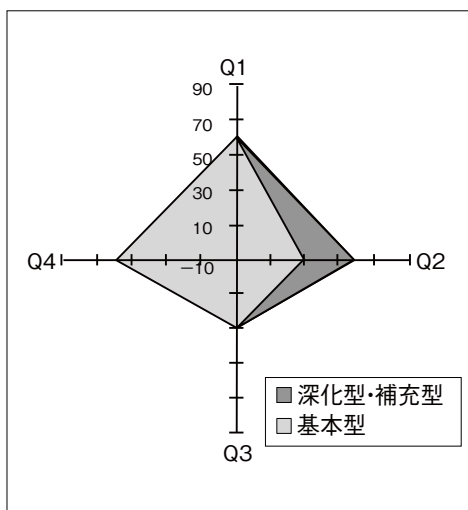
なお、水準別授業の効果が、すべての学力層、すべての項目で効果上位（90%）として示される、理想モデルは、次の図 13 のように現れる。

図 13 水準別授業の効果理想モデル



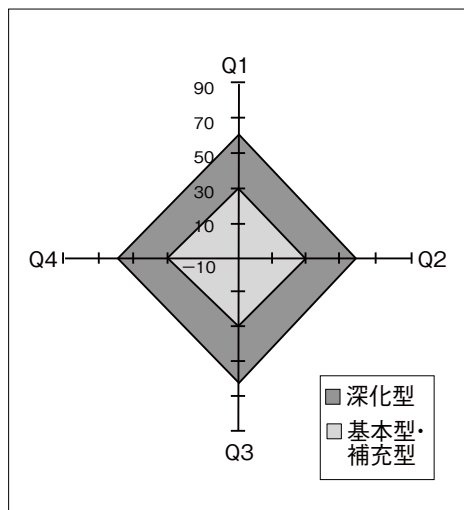
(1) A 校と B 校の水準別学力層別、水準別授業の効果は図 14 (A 校) と図 15 (B 校) のような結果として現れている。

図 14 A 校の学力層別水準別授業の効果



〈A 校〉では、深化型と補充型において同じ傾向を示している。A 校の深化型では、効果上位を示す質問項目は見あたらず、Q1、Q2、Q4 の 3 つの質問項目において、効果中位であった。Q3 は効果下位として示された。基本型においても効果上位はひとつも存在せず、効果中位は、Q1、Q4、効果下位、Q2、Q3 である。補充型も同様に効果上位は存在していない。効果中位、

図 15 B 校の学力層別水準別授業の効果

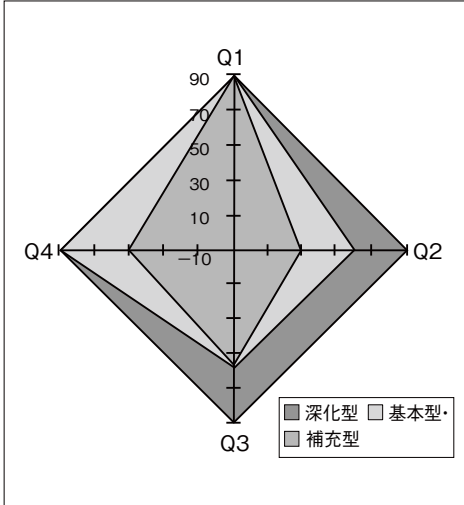


Q1、Q2、Q4 であり、効果下位は残りの Q3 であった。A 校では、Q3 の「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」が、3 層ともに効果下位として現れている。

〈B 校〉では深化型において、すべての項目で効果中位となった。基本型や補充型においては、すべての項目で評価が低い、効果下位であった。

(2)C 校と D 校の水準別学力層別、水準別授業の効果は図 16(C 校)と図 17(D 校)のような結果として現れている。

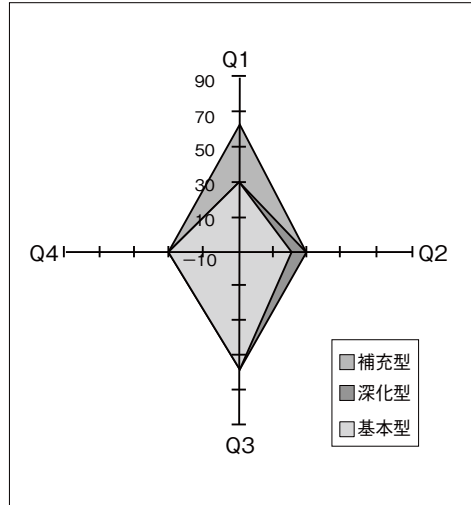
図 16 C 校の学力層別水準別授業の効果



《C 校》の深化型では、すべての項目が効果上位として示された。基本型では、①Q1「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」、②Q4「水準別授業を通して英語の成績が上がった」が、効果上位として現れ、効果中位は、Q2, Q3 であった。補充型では、効果上位が Q1, 効果中位 Q3, Q4 であり、効果下位は、Q2 であった。

以上から、C 校では、3 層ともに水準別授業の効果が高く現れている、といえる。

図 17 D 校の学力層別水準別授業の効果



《D校》では、深化型や基本型において、全項目について、効果下位であった。補充型では、Q1「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいい」、Q3の「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」に関して、効果中位となっているが、Q2, Q4について効果下位であった。

以上から、D 校では全体的に水準別授業の効果が低い、といえる。

(3)E 校と F 校の水準別学力層別、水準別授業の効果は図 18(E 校), 図 19(F 校)のような結果として現れている。

《E 校》E 校において、深化型と補充型で効果上位となっているのは、Q1「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」であった。効果中位は、Q2「水準別授業を通して学習意欲が上がり、他の授業も楽しくなった」、Q3「水準別授業を通して勉強に自信を持つようになった」、Q4の「水準別授業を通して英語の成績が上がった」の4つである。基本型でもQ1～Q4の全項目で効果中位であった。

以上から、E 校では水準別授業の効果が全体的に効果中位であると判断できる。

《F 校》は、深化型において、Q2, Q3, Q4の3つの質問について効果が強く現れており、Q1「水準別授業はとても楽しく他の授業よりいいと思う」では効果中位であった。

基本型でも水準別授業の効果が見られる。効果上位 Q1, Q2 であり、効果中位 Q3, Q4 であった。補充型では、全項目について効果中位であった。

F 校では、全体的に水準別授業の効果が全学力層別にわたって高いという結果が示されている。

図 18 E 校の学力層別水準別授業の効果

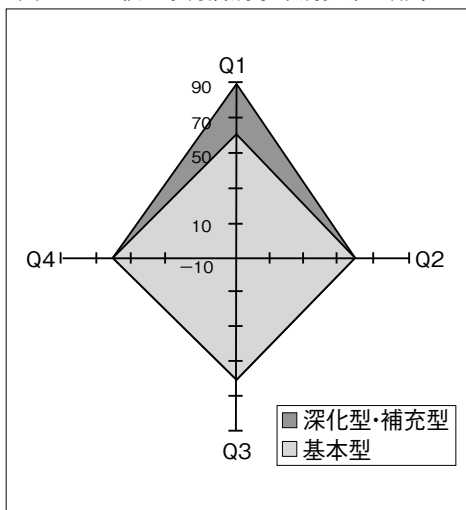
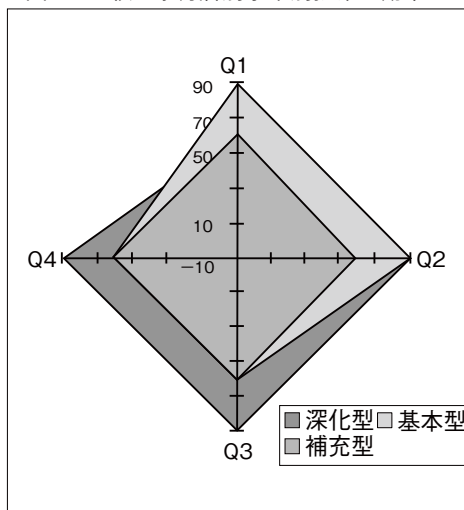


図 19 F 校の学力層別水準別授業の効果



### 3.「共同体型授業」と「従来型授業」の「友人関係」「学習意欲」「成績向上」の効果の比較 —重回帰分析からの検証—

共同体型授業と従来型授業のどちらの授業が、実際に生徒の友人関係、学習意欲、成績向上に「正」の効果をもたらしているのかを検証するために、それぞれの3変数を従属変数、共同体型授業と従来型授業を独立変数とし、重回帰分析によって明らかにした(表8)。

表 8 水準別授業の実際と「友人関係」「学習意欲」「成績向上」との関係

投入変数		非標準化偏回帰係数			有意確率
		B	標準誤差	標準回帰係数( $\beta$ )	
従来型授業	独立変数				
友人関係	共同体型授業	0.362	0.028	0.369***	0.000
	従来型授業	-1.388E-02	0.027	-0.014	0.610
N=1883, 調整済み R2 値 =.141,F=155.732.					
学習意欲	共同体型授業	0.429	0.028	0.429***	0.000
	従来型授業	-8.668E-02	0.028	-0.089**	0.002
N=1883, 調整済み R2 値 =.141,F=155.732.					
成績向上	共同体型授業	0.515	0.028	0.481***	0.000
	従来型授業	4.625E-02	0.027	-0.044	0.091
N=1882, 調整済み R2 値 =.260,F=332.225.					

\*\*\*:P<0.001, \*\*:P<0.01, \*:P<0.05.

まず、①「友人関係」においては、「共同体型授業 ( $\beta = .369$ )」で水準別授業を受けている生徒の方が友人との関係が深い事が明らかになった。従来型授業においては優位な意味を持っていない。②「学習意欲」においては、「共同体型授業 ( $\beta = .429$ )」で水準別授業を受けている生徒の方が学習意欲に正の効果が見られている事が明らかになった。「従来型授業 ( $\beta = 0.089$ )」を受けている生徒は、学習意欲にむしろマイナス要因として働いている。③「成績向上」においても、友人関係や学習意欲の結果と同様に、「共同体型授業 ( $\beta = .481$ )」で水準別授業を受けている生徒の方が成績向上に正の効果が見られている事が明らかになった。「従来型授業」を受けている生徒は、成績向上に優位な意味が見られていない事が明らかになっている。

## VI. 知見と展望

本研究では、「平等性」と「秀越性（卓越性）」との両立を目指す「水準別教育」について、水準別授業の効果を、数量調査を通して実証的に検討してきた。以上の分析を通して得られた知見は以下のとおりである。

### 1. 知見

第1に、学校種別によって水準別授業の実施形態の実際は明らかに相違がある点である。

水準別授業の実際では、全体的に共同体型授業より従来型授業が多く実施されている傾向が見られる。しかし、学校種別によってその分布には差異が大きくあることが明らかとなった。

進学重点校の授業では、学力高低問わず、授業の「一様化」=均質化にその特徴があった。すなわち、進学重点校であるB校やD校では、深化型、基本型、補充型の3層共通で、共同体型授業より従来型授業が多く実施されていることが明らかとなった。これらの学校では、水準別授業が実施された場合でも、「教科書や黒板を使って進度だけ進む」「同じ問題を繰り返す」「ドリルや小テストを多くする」などの、反復学習的で「一元的」な授業形態がとられている。この限りで、従来型授業が多いことが、進学重点校における水準別授業の実際の特徴であることが、分かった。

他方、一般校の水準別授業の実際においては、従来型授業と共同体型授業とが実施状況において相半ばしていることも明らかとなった。A校では、学力層が高いほど従来型授業を実施されているが、補充型層については共同体型授業が実施している。逆にC校やF校では、学力層が高いほど共同体型授業が実施されている。E校では、低学力層ほど共同体型授業を受けている傾向が見られた。この分析から、一般校はクラス別に異なる授業が試みられていることが分かった。ここから、一般校の水準別授業の実際では、その学校や生徒の実情にあった授業の「多様化」にその特徴があることが浮き彫りになった。

第2に、水準別授業の効果は進学重点校よりも、その対極にあるC校やF校で正の効果をあげていることが、明らかとなった。すなわち、進学を目指す生徒が多くいる進学重点校と、そうでない一般校とでは、水準別授業の効果は大きく異なることが、本分析結果から明らかとなった。進学重点校では、学力層を超えて、学習意欲や成績向上で負の効果として現れている。それだけでなく、「友人関係」でも否定的に受け止められている。とりわけ基本型層において顕著であった。

この結果についての1つの解釈として、進学重点校の生徒は、水準別授業を受けている友だち

より本来のクラスの友だちと「仲がよく」、 「勉強を教えあう」ことを意味している可能性がある、 と言っている。しかし、進学重点校の生徒が「早い段階から進学を強く意識し」「高いレベルの高校への進学を目指」していることを考えれば、ひとつの科目と一緒に受けている生徒同士の競争意識より、全科目と一緒に受けているクラスの生徒同士の競争意識が強い、とも考えられる。

第3に、生徒の友人関係、学習意欲、成績向上にとって正の効果をもたらしているのは、共同体型授業であったことである。共同体型授業を受けている生徒は、従来型授業を受けている生徒よりも学習意欲、成績向上、友人関係において、正の効果を得たと答えている。これは、共同体型授業がもっている、教師や生徒、生徒同士の共同作業等が生徒の学力や学習意欲、共に学ぶ仲間との「意見交換」「勉強を教えあう」等の関係を育んだ結果と考えられる。

この意味では、水準別授業の実施は、たんにクラスわけをし、少人数授業を行うだけでは、生徒の学習意欲、成績向上に対して有効には働かないと言えよう。この点については、今後、より詳細な要因分析が必要になってくるだろう。

第4に、水準別教育については、実証研究が不可欠だということが示された。

以上の結果は、水準別教育に対する批判、とりわけ、「学力上位クラスと学力下位クラスとの学力格差」が増大（金チョンギ 2001 前掲）するという批判（金 2000 全教組 2001）が、必ずしも実際と同じではないこと、これと相反する結果もあり得ることを、示している。

水準別教育にかんする論争には、ともすれば、アメリカの失敗事例を示して、必ず韓国でも失敗するかのような風潮が強い。水準別教育の実施はその社会の文化的・政治的・教育的な文脈で理解し捉えなければならぬと Well & Oakes ら（1996）も主張しているが、それは韓国についても言えることが示された。本研究では必ずしも十分ではないが、韓国型水準別教育は韓国の社会の文化的・政治的・教育的な文脈で捉える必要がある。そのためには、韓国の水準別教育を批判する際には、水準別教育の「構造」を演繹的に論ずるだけでなく、多様な実証的分析を踏まえた帰納的な論議が必要であろう。韓国の水準別教育の批判者の多くは、実証的根拠を抜きに語る嫌いがある。しかし、本研究の結果は、水準別であるか否かに問題があるというよりは、共同体型か従来型かに問題の焦点があることを示している。そこで、現場での日々の教育実践を通じて水準別教育可能性を具体化するためには、多様な観点からのケーススタディによる、具体的な水準別教育実践についての具体的診断が必要になってくる、と考えられる。

## 2. 展望と今後の課題

本研究の結果から、一般校、とりわけ C 校や F 校で、水準別教育が生徒の学力向上に一定の効果あげていることは、必ずしも「水準別授業」によるのではなく、その学校・生徒の実情にあう授業改革・工夫、とくに共同体型授業によることが示された。平準化政策がもたらした学校内学力格差の縮小には、生徒一人ひとりの諸状況・実態を踏まえた、共同体型授業の推進が有効であり、それが韓国の教育問題の一つを解決する、ひとつの手がかりになると考えられる。

今日の韓国における学力問題の一つは、教師による、生徒への教育的働きかけが画一的になりやすく、生徒一人ひとりの可能性を引き出すための工夫が必ずしも十分ではない、という結果と、もう一方では、学校組織において主に教師によって行われる教育実践と、親などが意識的・無意識的に行う子どもへの働きかけとが相殺し合って、「負の効果」をもたらしていることにある、と考えられる。一般校の水準別教育の効果は、教育実践に埋め込まれた教師の多様で自律的な試みと「教育実践」意識の結果によると、推定される。そうであるとすれば、教師の「教育実践」

意識の形成と発展過程を実証的に検証することにより、「教育実践」という観念が軽視されてきた韓国における教師の授業創造に具体的な展望を与えることができる。

今後は、「水準別教育」の現実の実施過程および効果をもたらしている「共同体型授業」の「実践」の構造を、その成功事例と失敗事例にかんする質的調査によって検討する。また、それらの実践を支えている「共同」の内容について理論的な系譜等を整理する。そして、教育実践過程と教育実践意識の形成過程との相互関係を実証的に探求していきたい。

## 注釈

<sup>1</sup> 韓国で「水準別授業」というと、「水準別」に移動する授業を指す。水準別の差の比較的大きい教科段階型水準別教育（英語・数学）に適用され、水準別に教室に移動して授業を受ける。全国の水準別実施率水準別移動授業（2004年現在）は、以下のとおりである。

表注-1 中学校及び高校の水準別授業実施状況（2004年現在）

区分	学校別	全体学校数	実施校	比率(%)
全国	中学校	2,908	848	29.1
	高等学校	2,076	775	37.3

出典：教育部 2004年

<sup>2</sup> 韓国の中等教育における「平準化」と呼ばれる教育政策は、公立学校のみならず私立学校も含めた学校群に対して、抽選で入学者を振り分ける入試制度（1974年導入）である。農漁村地域を除く、大都市等の「平準化地域」では、公立・私立を問わず、すべての中学入試を撤廃し、「小学校群」を設置して、抽選で入学者を決定する。

ソウル市教育庁は、2006年、人文系高校入試の学校配分に関して、抽選で高校が振り分けられてきた現行の平準化政策の一部見直す案を打ち出した。それは、学区制の枠組みは維持するが、例えばこれまでのソウル市にあった11の小学区群を撤廃し、ソウル市内のすべての学校に志願できるようにするというものである。学区の広域化による生徒の学校選択権を拡大する方法であり、生徒の学生の学校満足度を高めて、選択の幅と公教育競争力を高めることに寄与すると期待されている。

したがって、韓国の「平準化政策」は、一般に高校入試の「無試験」と「小学校群」を併せ持ものと解されている。日本で学区制見直が語られる場合は、公立学校だけを対象としているが、韓国では公立・私立を問わない。この点に大きなちがいがあ

<sup>3</sup> 教育人的資源部は2004年12月、平準化政策とエリート教育というバランスの取れた総合対策として、平準化制度を維持しつつ2010年まで全国の小中高校の5%にあたる40万人にエリート教育を意味する「秀越性(Excellency)教育」を実施すると発表した。これからの知識基盤社会、情報化社会に求められる創意の人材を積極的に育成し国家競争力を高める必要があるという現実的要請がその導入背景と、説明されている。上位1%（約8万人）には英才学校、特別目的高校、英才学級、英才教育院などで英才教育をするために、エリートを円滑に養成できない平準化教育を補完するものとされている。また、2～5%は一般学校における水準別授業とAP制度(Advanced Placement, 大学科目履修制（優秀な高校生が高校時代に大学で大学科目の単位を予め取得し、これが

大学の単位と認められる)などによって, エリートを吸収するというのが教育部(2005年現在)の政策である。優越性教育対象者を早期進級, 飛び級, 早期卒業させる制度が近いうちに高校, 中学校, 小学校へと順次導入される予定である。

<sup>4</sup> 詳しくは, 宋美蘭(2005)「韓国の『国民共通基本教育課程』における『水準別教育課程』の実施過程分析-「平準化地域」と「非平準化地域」の教育庁における実施過程の事例分析-」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第96号参照。

<sup>5</sup> Oakes, Jeannie. (1985). Keeping Track :how schools structure inequality ,CT:Yale University . Press.

<sup>6</sup> 金泳三(2001)「제7차교육과정을 철회시키자(第7次教育課程を撤回させよ)」『日韓教育フォーラム』8, 9号.

<sup>7</sup> 김천기(キム・チョンギ)(2001)「한국 사회적 맥락에서 본 수준별 교육과정(韓国社会的絡からみた「水準別教育」課程)」『教育社会学研究』11(3), pp39-56.

<sup>8</sup> 이민숙(イ・ミンスク)(2002)「교실-수업과 교육불평등(教室-授業と教育不平等)」『教育批評』7号, 2002.3.

<sup>9</sup> 佐藤 学(2004).『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット.

<sup>10</sup> Purkey, W.(1970).Self-Concept and School Achievement, Englewood Cliffs,N.J.: Prentice-Hall Inc.

<sup>11</sup> 柏村みね子(2005).「クラス解体でコミュニケーションは実現するか—中学校英語授業実践と集団活動の再評価—」—梅原利夫・小寺陸幸 2005.『習熟度別授業で学力は育つか』—明石書店.

<sup>12</sup> Kulik, Chen-Lin C. Kulik, James A.v.(1984). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. American Educational Research, 19, pp415-428.

<sup>13</sup> Jeannie,Oakes.(1985).Keeping Tracks:How Schools Structure Inequality,Yale University press.

<sup>14</sup> 小寺陸幸(2005)「子どもたちの学び合いを断ち切り学力格差を拡大する危険性—習熟度別授業の実態をふまえ, 未来をみすえた議論を—」—梅原利夫・小寺陸幸 2005.『習熟度別授業で学力は育つか』—明石書店.

<sup>15</sup> Hallinan, M. (1994).Tracking: From theory to practice. Sociology of Education. 67(2). pp79-84.

<sup>16</sup> Well, A. & Oakes, J. (1996) . Potential pitfalls of systemic reform: Early lessons from research on Detracking. Sociology of Education. pp135-143.

<sup>17</sup> 前掲

<sup>18</sup> 詳しくは, 강영혜외(2004)“ 교육격차의 실태 및 해소 방안 연구” 한국교육개발원.

<sup>19</sup> 特殊目的校: 科学高校 - 科学芸術高校 - 美術・体育高校 を指す。特殊目的高校には大きく芸術高校と科学高校がある。2009年3月まで全国に外国語高校・科学高校・国際高校など特殊目的高等学校(特別目的高校)11校が新たに開設される予定。教育人的資源部によると, ソウルをはじめ8の市・道で11校の特別目的高校設立を進めている。これら11校が全部開校すると特別目的高校の数は60校になる。

#### ■韓国論文・研究報告書など

・김 재춘(金ジョチュン)(2004).『수준별 교육과정의 이해(水準別教育課程の理解)』교육과학사.

・Kim HungWon (2004)『수준별 이동 수업 내실화와 학교 교육의 질적 향상(水準別移動授業の充実と学校教育の質的向上)』韓国教育開発院.

・한국교육개발원(韓国教育開発院)(2005).『고교평준화정책적합성연구(高校平準化政策の適合性研究)』研究報告書.

・韓国教育課程評価院(2004).『第7次教育課程の争点分析研究』.

- ・教育改革委員会(1995a).『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』.
- ・教育改革委員会(1995b).『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参考説明資料(報道資料)』.
- ・教育改革委員会(1995c).『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参考説明資料(報道資料)』.
- ・教育改革委員会(1995d).『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参考説明資料(報道資料)』.
- ・教育改革委員会(1996c).『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』.
- ・教育改革委員会(1996d).『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参考説明資料(報道資料)』.
- ・教育部(1997)『小・中等学校教育課程』告示.

■日本及び外国の文献

- ・久富善之・田中孝彦(2005).『希望をつむぐ学力』明石書店.
- ・サンナ・ヤルベラ(2007).「個別化学習とはー学習の潜在性を伸ばすための新しい知見ー」-OECD教育研究革新センター編著・岩崎久美子(訳)『OECD 未来の教育改革 2ー個別化していく教育ー』明石書店.
- ・小塩真司 2004『SPSSとAMOSによる心理・調査データ解析ー因子分析・共分散構造分析まで』.
- ・Oakes, Jeannie Lipton, Martin. (1990) Making the best of schools :paper presented for Cocking Lecture at the 44th NCPEA conference, Los Angeles, CA: California State University.
- ・Oakes, J, Gamoran, A, & page, R.N, (1992). Curriculum.
- ・Pool, H. & Page, J. A. (ed) (1995). Beyond Tracking. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

