



Title	韓国の「水準別教育」実践課程と子どもたちの学びに関する実証的研究
Author(s)	宋, 美蘭; SONG, Miran
Citation	北海道大学大学院教育学研究紀要, 100, 123-165
Issue Date	2007-01-31
DOI	<a href="https://doi.org/10.14943/b.edu.100.123">https://doi.org/10.14943/b.edu.100.123</a>
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/18867">https://hdl.handle.net/2115/18867</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	100_123-165.pdf



# 韓国の「水準別教育」実践過程と 子どもたちの学びに関する実証的研究

宋 美 蘭\*

## Demonstrative Research Regarding the Practical Process and Children's Learning of Korea's "Suijunbetsukyoku"

Miran SONG

【要旨】本研究は、韓国の第7次教育課程において導入された「水準別教育課程」に着目し、「水準別教育課程」の導入における政策の理論的根拠とその前提が、学校現場に実施した場合、実現可能なものとして十分機能しているのかどうかという、分析の視点で問題提起した。これを本研究の第1の視点として定めた。その結果、政策の根拠とする『画一性』からの脱皮は、一定の条件整備が備えないと、実現可能なものとしては不十分であったことが明らかになった。こうした条件整備を韓国の行政側である、教育庁では学校現場から浮上された諸問題点を受け止め、それに対応できる政策案を打ち出し、実施を止めることなく、進行させた。そうしたフィードバックする過程の中で、韓国の現場は行政からフィードバックされたその方針の下で、「水準別授業」をそれぞれの学校の特色を生かしながら、実施を試みていた。こうした学校での「実施過程」を本研究の第2の分析視点として加えた。本研究では、学校の「実施過程」だけに止まらず、学習の当事者である、子どもの「水準別授業」に対する「評価」を最終的な検証として入れたことである。そこから明らかになった事は、まず、「水準別授業の実態」からは、単純にクラスわけするだけでは、子どもの学力や学習意欲には結び付かないことであった事。水準別授業のその効果として、「第2の課題」で見ると、教師と子ども間、そして、子どもと子ども間、さらには、「教師同士」の「協同」・「共同」する授業こそが、子どもの「学習意欲」、「成績向上」につながることが明らかになった事である。

【キーワード】水準別教育、学力、学習意欲、学びの意味

## 1. 研究目的と問題設定

### 1.1 研究目的

本研究は、韓国の第7次教育課程において導入された「水準別教育課程」<sup>1</sup>に着目し、大きく3つの課題を設定し、分析する。第1点目は、政策が提示している理論的根拠とその根拠の下で実施する（した）際、浮上されている諸問題と課題を踏まえながら検討すること。第2点目、現在、水準別授業を実施している学校の「実施過程」において分析すること。第3点目、学習の主体者である「子どもたち」の視点を加えることである。以上この3点を研究の「大枠

\* 北海道大学大学院教育学研究科生涯学習計画講座博士後期課程

組み]として設定し、実証的に検討していく。

韓国の小・中等教育において、学校教育・授業の中軸な存在になっている「水準別授業」がいかんして成功・定着していくかが注目されている。しかし、「水準別授業」は、すべての小・中等学校において実施されているわけではない。2004年の時点において、教育部人的資源部（以下、教育部）による、「水準別授業」の実施校<sup>2</sup>の現況を紹介すると、水準別の移動授業が全国的に行われている中学校の比率はわずか29.1%に過ぎない。

そのため、韓国の教育部は、2008年度から、生徒の水準＝能力を考慮し、水準別授業を全面的に実施する方針を打ち出している（中央日報2005,10.13社説）。これは、30年あまりにわたって行われてきた一斉授業から完全に抜け出して政府の教育政策の試みである。特に学力格差が大きい数学と英語においてである。今後、英語・数学の授業を上・中・下に分けて行う「水準別授業」が全面的に実施されるとともに、教科書も共通の教科書以外に、上・中・下の3段階に細分化される見通しだという。これにより、30年以上に実施してきた「平準化」体制を維持している学校現場には大きな変化を与えかねない。

国家的教育課題として、その名称や形式は異なっているが、日本を含む諸外国においても、韓国の「水準別教育」に類似している教育課程がある。その主な導入目的は、子ども間の学習意欲の格差や学力格差を縮める策として、子どもの多様なニーズに応えるための教育政策である。例えば、日本では『学校内』の「習熟度別授業」があり、アメリカでは『学校内』の「水準別授業（ability grouping=Tracking）」、ドイツでは『学校間』の「水準別授業（interschool ability grouping）」等がある。それぞれの国で行われている水準別授業実施形態を見ると、ドイツの『学校間』水準別実施を除いて、韓国、日本、アメリカの3ヶ国においては『学校内』水準別実施という面においては共通している。

しかし、これらの政策は必ずしも成功策として機能していない。韓国の「水準別授業」と類似しているアメリカのトラッキング（Tracking）制度<sup>3</sup>は、社会的不平等を再生産するものとして機能しているという批判が、Oakes（1985;1992,1996）を始めとする多くの研究者によって問題提起されている（Wells & Serna,1996）。

O a k e s は、「同質集団（水準別）」（以下水準別授業と記す）授業による教育の「負の効果」とりわけ、「クラス間の学習意欲の格差と学習意欲の減退」の問題、「同質集団による人間関係形成」の問題を指摘している。具体的には次のように述べている。

水準別による授業は「仲間関係＝人間関係」や学習態度に負の効果が現れ、学習意欲においても同様に、「上位」圏に属している子どもより「下位」圏に属している子どもは学習に対する自信を持ちにくく、自尊感情の否定的な影響を及ぼし、学習から疎外されると指摘している（Oakes 前掲）。また、「上位」圏に現われるその教育の効果は、単なる「水準別授業」による「効果」だけではなく「複合的」な要因によって現われる結果であると述べた。また、水準別のクラス編成は子どもの学習意欲の減退（特に下位圏集団）につながる危険性を孕むという指摘が多く（Purkey1970）<sup>4</sup>、同質集団別による授業の中止を求める改革（Brewer, Rees&Argys, 1995）<sup>5</sup>が現在検討されている。

一方、これらに対する反論も出てきている。「水準別授業」の失敗は教育課程のそのものにあるのではなく、学校現場の実施・運営に問題があり、学校現場の実施・運営を補完し、水準別授業をさらに強化すべきだという、水準別授業を擁護・支持する論も存在し（Hallinan, 1994）<sup>6</sup>、アメリカにおける水準別授業に対する対立的な論争が見られている。

以上の事から、アメリカの先行事例は単純理論から生まれているのではなく、学校現場から浮き彫りになっている現実の問題の結果として実証している。だとすれば、こうした事実は、韓国の水準別授業の実践過程において、私たちに何を教訓として伝えようとしているのか。その実施が実現可能性に十分考慮し、今の教育現状に的を射たものなのか。一度立ち止まって慎重に考えるべきではなからうか。もちろん、アメリカと同じような「負の結果」を招来するとは限らない。Oakesの水準別授業に対する「負の効果」の論拠は必ずしも韓国において当てはまるとは限らないからである。それは、Oakesが言うように、水準別授業の実施は「その社会の文化的、政治的な文脈」で理解し捉えなければならぬと提示しているからである。Oakesのこのような主張はある一定の妥当性を持っているといえる。

彼が言う、水準別授業を『社会の文化的・政治的な文脈』で捉えようとする、その論拠は、学校の存立する地域の親の社会・文化的階層差によって、水準別授業の要求や評価の相違が見られている事、そういう親の社会・文化的階層の差異が水準別授業による「負の効果」を生み出す一要因であることを、彼の3年間にわたる研究からその論拠を示している(Well & Oakes, 1996)<sup>7</sup>。それはつまり、社会・文化的階層が高く、政治的な影響力を持っている支配層では、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等化された授業(水準別＝能力別に分かれた授業)の提供を要求し、実施を強く求めていることの実態が存在していたからである。こうした根拠は韓国の「社会・文化的」な文脈で捉えた場合、はたして正の理論として導かれるのか検証する余地はあるだろう。

日本においても習熟度別授業に対する批判の声がある。学力の上位に属している生徒には(中学校の場合)有効性があるが、学力の下位生徒には有効性よりむしろ負の効果を招き、それを実施する事によって、学力格差が広がるという懸念の声が見られている(佐藤 2004)<sup>8</sup>。

以上、能力＝水準別による、同質集団別授業の実施がもたらす、集団間の「学力格差」や「学習意欲」の減退、「仲間関係＝人間関係阻害」等の諸弊害について、アメリカの事例を中心に見てきた。

ここで、以上の弊害論と相対するフィンランドの事例を触れておこう。フィンランドの事例を触れることによって、韓国の水準別授業の実施の意味やそこから導かれる示唆点がより鮮明に見えるからである。

周知のように、フィンランドでは、OECD(経済協力開発機構)が実施している、PISA(Programmed for International Student Assessment), 2000年、2003年調査<sup>9</sup>において、高学力を示した。それは高学力だけではなく、生徒間や学校間の学力格差は他の参加国より非常に少ないことであった。さらに、生徒間・学力格差の少なさの背景には、生徒の社会・経済・文化的背景の格差においても同様な結果であった。こうした要因はフィンランドにおいて最も重要な教育目標としている「平等」政策がその要因であると示し、平等政策によって国際学力調査においても高学力に導くことができたという。

かつて、フィンランドは、教育改革・政策において、諸外国の教育政策を借用することが従来の慣例であった。しかし、1970年代から、分岐型教育制度から単線型に改め、さらには、能力＝水準別授業のような「選別型」授業が行われていた、能力編成別学級編成を廃止した(1984年改革において)。こうした一連の変化は、諸外国、特にスウェーデンの能力別編成学級による失敗から学んだことである。現在は能力編成別のような授業は見当たらない。

このように、フィンランドのPISAにおける高い学力を得られた背景には、「非選別型」＝

学校内の能力別編成授業の否定がその結果を招来した一要因であるという。その基底には、教育の平等の理念が根付いていて、多様な背景を持っている生徒への教師の配慮と少人数編成による授業がそうした成果を上げたと言っている。

以上の諸外国の事例は示唆することが多々あると言えよう。

本研究では韓国の第7次教育課程において導入された「水準別教育課程」に着目し、次の3つの課題を設定し、分析していく。まず、はじめに、諸外国、特に1970年代から行われてきたアメリカの水準別授業の事例が韓国の社会・教育の文脈で考えた場合、与える示唆点は何か。その示唆する点を踏まえながら韓国の実施する意味について検討することにする。次に、学校現場で「水準別授業」としてどのように実施・機能されているのか、実践事例を通して検討を加えることにする。そして、最後に、学習主体者である、生徒一人ひとりにとっての学校での学習に対する具体的な意味付けからとらえる事である。以上のそれぞれの課題に対する詳細な課題については以下述べることにする。

## 2. 研究課題と仮説

### 2.1 第1の課題と仮説

第1の課題では、韓国の学校教育において「水準別授業」がなぜ必要とされた（されている）のか、その政策の動向と政策の理論的根拠を示しながら、水準別授業の導入の前提とするものが、実施過程においていかなるものを生み出したのかを明らかにする。政策の理論的な根拠を先んじて言うならば、「平準化政策は、学校教育において『画一性』教育を招来し、こうした画一性教育は、生徒の学力や学習意欲の低下(特に上位層の生徒において)をもたらしした。そのために、それらを補完する政策として同質集団別編成による水準別授業が必要とされる」という、導入の趣旨を示している。本当に政策の意図とする、平準化政策による『画一性』教育の弊害を「同質集団別」による水準別授業を通して補完され、とりわけ、生徒の学力や学習意欲の向上に十分寄与されているのだろうか。あるいは、さらに新たな課題を生み出しているのか。

アメリカの事例で見たように、「同質集団」＝水準別授業はクラス間の『学習意欲』の格差、下位クラスの『学習に対する否定・疎外』感情、『仲間＝人間関係』の歪みの問題等が韓国においても浮上されているのか否かを検証する必要がある。実際に韓国の水準別授業の実施過程において、こうした検討は看過できない大事な問題であろう。なぜならば、韓国の水準別授業の課題は、以上の一連の課題と関わっているからである。したがって、この論が韓国においても正の理論として導かれるかどうか。もしそうだとすれば、それは、Hallinan (1994) が言うように、仮に水準別授業がうまく機能していないのならばそれは、「学校現場での実施・運営」に問題があるという指摘も成り立つだろう。いずれにせよ、韓国の水準別授業の導入・実施における理論的な根拠から検討していくことにしよう。これを第1の課題として設定して置く。

次の課題では、現在水準別授業を実施している学校の「実施過程」において分析することである。水準別授業の概念を捉える際に、学校現場で「水準別授業」としてどのように実施・運営し、それが具体的にどのように機能されているのか、実践事例を通して検討する事は不可欠な条件であろう。

## 2.2 第2の課題と仮説

そこで、第1の課題を踏まえて、本課題では、学校は実際に、以上の諸課題を背負いながらどのようにその課題と向き合っているのか。とりわけ、すべての生徒の学力や学習意欲の向上をどのように意識しながら、実施を試みているのか。こうした課題が導かれるのは、すなわち、政策の理論の根拠に基づいて考えるならば、『画一性からの脱皮』は生徒一人ひとりの『能力』と『適正』にあった授業の実現であり、それはそれぞれのクラスにあった「授業内容」と「方法」に応じて展開されるはずである。その結果、学力の上位層においても下位層においても有意義な効果として現われることになる。さらに掘り下げて言うならば、水準別授業の展開はその根拠としている『画一性からの脱皮』という言葉にもあるように、それぞれのクラス別の授業においてより具体性を持たなければならない。すなわち、単純にクラス分けをした少人数の授業が展開するならば、それは水準別授業の本来の意味がなくなるはずである。

以上の問題意識の下で、次の諸項目を用いて進めていくことにする。〈1〉水準別授業の実施・運営方式とクラスはどのように編成し、編成する際の配慮をしている部分とは何か。また、実施する上で学校の独自の実践はあるのか。〈2〉、水準別授業を実施・実践をする（した）ことによって、一連の諸負の効果の問題がどのぐらい改善され、とりわけ、①学習に対するクラス間の雰囲気の違いによる「学習意欲の問題と学力格差問題」、②水準別クラスにあった「教材問題」、③クラスを細分化した際に必要とされる「教師の増員問題」、④水準別授業に対する「教師の認識と親の認識の問題」、そして⑤クラスを細分化した後に必要とされる「教室の問題」等が、現時点においてどの程度改善されているのか。それぞれの改善のためにどのような工夫をしている（した）のか。そして〈3〉、現在抱えている問題点・憂慮している問題点、今後さらに改善すべき点とは何か。を検討していくことにする。

以上の事を中学校の管理職である、校長による聞き取り調査から明らかにする。

## 2.3 第3の課題と仮説

本研究の第3の課題では、子どもの水準別授業に対する「評価」を見ていくことにする。政策の根拠とする諸事柄が、実際に学校現場で実施・実現されるわけであるが、はたしてそれが、生徒に行き届いているのか否か、生徒による最終的な検証が必要不可欠であろう。

子どもたちの水準別授業に対する「評価」を検討する際に、子どもたちが学校で学んでいる諸学びが自分にとってどういう意味を持っているのか。子どもの学校での「学びの意味」付けを分析の視点として加え、子どもたちの学びの意味実相の内部構造を水準別授業との関連で明らかにする事である。

学力や学習意欲の向上はその国の経済のあり方を左右していることは言うまでもない。だからどうしても、国の経済のために何とかして子どもたちの学習意欲を高め、学力向上策を図ろうし、国際的に評価される学力を維持しようとするのである。水準別授業もその意図として生まれた教育課程である。しかし、そうした政策は一元的な視点の教育政策に過ぎなく、そういう一元的な政策は大事な視点を見逃してしまう恐れがある。つまり、「学力は高いが、学ぶ意味は分からない」あるいは「学力は高いが勉強は楽しくない」という結果を招くことになる(TIMSS 1999, 2003)。それは、佐伯(1975, 1996)<sup>10</sup>が言うように、学んだことが他の何ものと結び付かないと「学びを孤立」させ、「学びの意味」が失われ、本当の意欲が湧いてこない

と指摘している。したがって、水準別授業の実施を考える際、子どもたちが学校で学んでいる諸学びに、自分にとってどういう意味を持ち、なぜ学ぶのかという、学習者自身による、学びに対する構えやまなざしといった、根本的な問いとその実態を明らかにすることは、水準別授業の実施する意味を考える際に大事な論点になる。

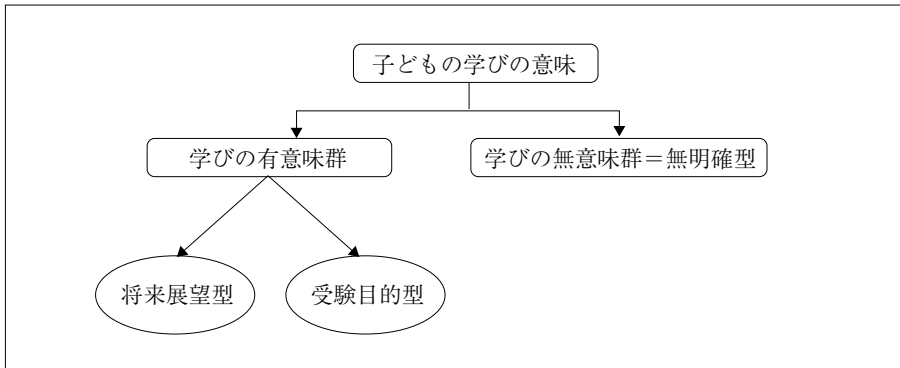
子どもたちの「学びの意味」論を実証的に試みた本田（2004）<sup>11</sup>は、子どもたちの学校での学習の「意味」と「意義」を、『学習レリバンス』という新しい用語を用いている。学習レリバンスをさらに、『現在のレリバンス』と『将来的レリバンス』の2軸による時間軸として捉え、学力や教育達成の規定する要因としての「主観的変数」を拡張している。子どもたちの学力を規定する要因として、新たな変数を拡張した事については一定の意義や妥当性は持っていると言える。しかし、その2軸として捉えた「定義」については甚だ疑問を感じる。つまり、『現在のレリバンス』を子どもたちが現の学習を「面白い」と感じているか否か見、『将来的レリバンス』を『役立ち感』という、一つの側面でしか図っていない。はたして、学びの意味論として問いだそうとしたそれぞれの概念は学びの意味を規定する論拠として十分なのだろうか。

本研究は、本田の問題意識と似通っている部分はあるものの、子どもたちの学びの意味論を捉える際に、韓国的特徴に寄り添う事、かつ、学びの意味として用いる、3つの指標（以下に示す）を一つの側面で図るのではなく、それぞれの指標ごとに、「1つ以上の側面」で見ていくことを断っておこう。以下詳しく述べることにする。

以上を踏まえて、子どもの学校での学びの意味を捉える場合、子どもが現の学習を「意味」のあるものとして捉えているか否か、「学びの有意味群」と「学びの無意味群」に大きく2つに分類する。さらに、「意味」のあるものとして捉えているならば、それは目の前の「目的」や「達成」のためのもの、近視眼的な意味として捉えているのか、あるいは、「学びの意味」は一時的なものではなく遠視眼に必然性あるものとして捉え、「将来的」になんらかの「役に立つ」ものだと考えているかである。一方では、現の学びに「何のために勉強するのか分からない」という何にも意味を感じない子どもも中には存在するだろう。これは看過することはできない。

さらに、韓国教育社会の「弊害」とも言える、「受験競争」のことを踏まえて考えるならば、子どもたちは現の学習を「受験目的」のために学ぶことに意味があるものだという、ことが仮説として成り立つ。これを「受験目的型」と定義付けておこう。次に、「受験目的」だけではなく、将来的に何らかの「役に立つ」或いは「ためになる」ものだと考えるものを「将来展望型」とする。これらの2つの分類を『学びの有意味群』として捉えることにしたい。そして、前述したように、現の学びに何にも意味を見いだせないものを「無明確型」と定義付けたい。これらの「学びの意味」の3側面をひとまず以下のモデル図として示しておこう。

図1 子どもの学校での「学びの意味」づけモデル

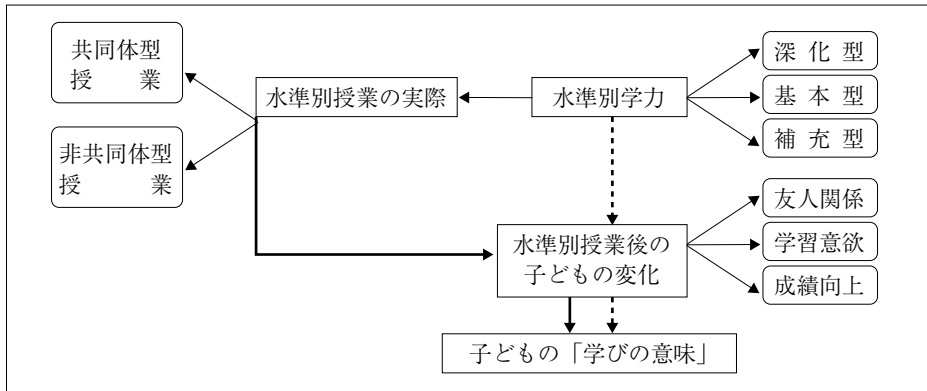


以上で示した、『学びの意味』の3側面＝『将来展望型』、『受験目的型』＝『学びの有意義群』、『無明確型』＝『学びの無意味群』を同質集団別の「水準別学力」別に、その評価の差異を分析していく事になる。本研究は「水準別授業」を中心課題とするので、冒頭ですでに述べたように、水準別概念を捉える際に、子どもたちの学校での学びの意味の実相を分析視点として加えたことである。したがって、以下では水準別授業とどのように関連付けて分析していくかを提示しながらその枠組みを示すことにしよう。

第2の課題で触れたように、水準別授業はそれぞれのクラスにあった「授業内容」と「授業方法」に応じて展開されると述べた。こうしたことを前提の下で、水準別授業で展開される、授業内容と方法を、「共同体型授業」か、あるいは「非共同体型授業」という、2つのカテゴリに分け、分析し、両者をひとまず「水準別授業の実際」と名付け、「水準別学力」別によって、「水準別授業の実際」に差異があるのか。もしあるとするならば、水準別授業において展開されている学力別に異なる「教育内容」と「授業方法」、すなわち、「共同体型授業」VS「非共同体型授業」かによって子どもは具体的に「成績＝学力」、「学習意欲」、「友人関係」においてどのように変化し、その変化には「共同体型授業」と「非共同体型授業」別にどう異なっているのかを検証していく。そういう経路を経て、水準別授業を受けてからの変化が、子どもの学びの意味にどのように影響を及ぼし、どういう差異をもたらすかを検討することである。「成績＝学力」、「学習意欲」、「友人関係」、この3つの指標を「水準別授業後の子どもの変化」と定義付けて置こう。以上の仮説を経路で示すと、＜水準別学力→水準別授業の実際→水準別授業後の子どもの変化→子どもの学びの意味へ規定＞となる経路。

あるいは、「水準別学力」は「水準別授業の実際」に及ぼす影響より、「水準別授業後の変化」すなわち、子どもの「成績＝学力」、「学習意欲」、「友人関係」にストレートに影響を及ぼし、それが、子どもの学びの意味に影響し、差異をもたらす。つまり、＜水準別学力→水準別授業後の子どもの変化→学びの意味へ＞となる経路。という、2つの経路が考えられる。以上の仮説を以下の関係・仮説モデルとして示すことができる。

図2 「水準別授業実態」関係構造・仮説モデル



したがって、「水準別学力」、「水準別授業の実際」そして、「水準別授業後の子どもの変化」、これらの3つの指標をここでは、「水準別授業実態」と定義付けて置くことにする。すなわち、水準別授業の内部構造モデルとして本研究では用い、分析する事である。

続いて、その内部構造の実相・構造を捉える際に、「社会階層」の観点をさらに加えて分析することを試みる。そうすることによって、水準別授業を導入した理論的根拠がいかにか子どもたち一人ひとりの現状を踏まえているのか。『画一性の脱皮』は、むしろ新たな、「画一性」を生み出すのではないのかという問題提起が十分可能になる。水準別授業を「社会階層」の視点で試みる意義は、冒頭で示したように、Oakesの水準別授業の正否の理論を『社会の文化的・政治的な文脈』で捉えることは示唆する事が多いからである。もし、彼の理論が韓国の社会の文脈で捉えた場合、それがはたして正の理論として支持することができるだろうか。すなわち、アメリカの水準別授業の失敗はその社会の文化的・政治的な要因がそこに導かれ、生徒の学力や学習意欲においてはある一定の上位圏の生徒に有効に働き、下位圏の生徒には有の効果は見られていない。むしろ以前より生徒間の学力差は拡大された事実。したがって、韓国においても失敗する可能性があり、「社会階層」によってその蓋然性を持っている。或いは、その逆の仮説も成り立つ。つまり、アメリカと韓国では社会や文化の違いが大きい。だから、アメリカのトラッキングは失敗したとしても韓国では失敗しないという論も可能となる。という2つの仮説が容易に導かれる。

実際に、金(2005)<sup>12</sup>は、韓国教育雇用パネル(KEEP)データを利用し、韓国社会における教育格差の実態・原因を地域間・階層間の視点で検討分析している。その結果、地域間・階層間の教育格差は深刻な水準にまでその差があることを明らかにし、特に、学業成就=学力は父親の学歴・収入・職業の威信が高いほど学力が高いことを実証している。

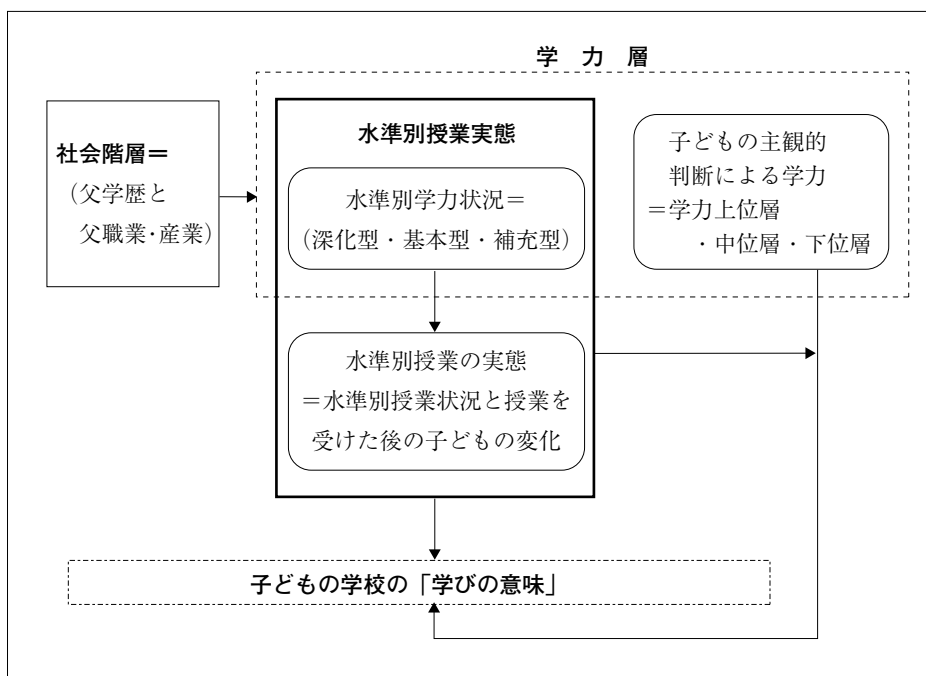
さらに、柳(2006)<sup>13</sup>は韓国の社会に置いて教育による両極化<sup>14</sup>問題が社会の深刻な問題であると指摘し、政府の解決すべき、多様な政策が必要不可欠だと述べている。

教育の「両極化」は、「教育格差」とも理解することができるが、これはつまり、家庭の文化・経済的の差異による両極化=格差という事を意味する場合が多い(金2005)。1996年以降の韓国の家庭の所得格差を表わしている、労働市場の変化について実証的に分析している研究を見ると、①韓国社会では中間所得層が減少し、②、高所得層における所得の占有率が増している事。③、貧困層=低所得層が増している。という、韓国の家庭における経済・所得格差の実

態を示した（韓国教育開発院 2006）。ここで明らかなように、「中間層の減少」による高所得層と貧困層＝低所得層の両者の増加はまさしく両極化社会を意味することであり、この両極化は家庭の経済の格差による、教育の両極化とも言えるだろう。

以上の事実から、こうした事を分析の視点に入れることは、韓国における水準別授業の実態が鮮明に描かれるだけではなく、水準別授業を現実のものにする上で重要なプロセスだと考えるからである。本課題で示した諸仮説を、一つの分析枠組みを以下の図式として示すことができるだろう。

図3 研究分析枠組み



「社会階層」の視点を加えて仮説を立てると、まず、子どもの学びの意味は、社会階層によって直接的に規定される（社会階層→子どもの学びの意味）。次に、社会階層は「水準別授業実態」に影響を及ぼし、子どもの学びの意味を規定する（社会階層→水準別授業実態→子どもの学びの意味）。そして、社会階層は水準別授業実態及び「学力」に影響を及ぼし子どもの学びの意味を規定する（社会階層→水準別授業実態→学力→子どもの学びの意味）。という仮説が成り立つ。

以上、本研究の課題と仮説について述べた。以下では、本研究の調査概要と方法そして、用いるデータ・変数について記しておこう。

### 3. 調査概要・方法・データ・変数

#### 3.1 調査概要と方法

本研究の調査概要は3分類である。

- (1) 教育行政機関である教育庁を対象に地域教育庁へのインタビュー調査 <2004年11月～12月と2005年9月計2回実施>
- (2) 学校管理職である学校の校長へのインタビュー調査<2005年9月実施>
- (3) 子どもへの質問紙によるアンケート調査 (全85項目)

##### (1) 調査概要と方法

2004年度にかけては、①ソウル特別市教育庁 ②釜山広域教育庁 ③済州島教育庁 ④公州市教育庁であり、2005年度の調査では、①ソウルSeongDong地域教育庁、②ソウルSeongBook地域教育庁、③釜山東来地域教育庁である。以上、教育庁への調査は、水準別教育課程における編成・運営に伴なう問題点・課題点および改善策に関するインタビュー調査を実施した。

##### (2) 調査概要と方法

学校の管理職である、「校長」並びに「教頭」及び水準別授業実施を総括する「主任教師」を対象に、「水準別授業実施」に関する聞き取り調査を実施した。インタビュー調査の際に、すべての学校において校長、教頭、主任教師は参加していた。

具体的な調査地域・学校は、ソウル特別市の中学校3校（A校～C校）と釜山広域市中学校2校（D校～E校）、計5つの中学校である。それぞれの学校の属性や特徴については以下の通りである。調査校についての特徴についてはすべて学校校長のインタビュー調査から得られたものである。

- ①ソウルのA中学校は、ソウル江北区（Gangbuk-gu）に位置し、男女共学である。各学年別学級数（学年別）10, 9, 9合計28学級になっている。下町に位置しているため、子どもたちを取り巻く地域環境は決してよいとはいえない。給食支援を必要としている子どもが、全体の20%近くある。親の社会階層については、上位階層とみなされる家庭の子どもたちはほとんどおらず、低所得層が約9割を占めている。親の職業は日雇いなり商店街などで働いているケースが目立つ。
- ②ソウルのB中学校は、ソウル城北区（Seongbuk-gu）に位置し、男女共学であり、各学年別学級数（学年別）12, 12, 11 合計35学級になっている。学力との関係で、家庭の「経済的所得」に恵まれていない子どもであるほど、学力が低い特徴が目立つ。親の経済的側面を、上・中・下の水準に分けると、それぞれ5%, 30%, 65%のばらつきで現れる。上位成績に位置している子どもほど、親の所得・階層が高い。親の学歴の分布においては大卒以上が1%, 大卒が8%, 短大卒が6%, 高卒が25%, 中卒あるいは中卒以下が60%の構成からなっている。
- ③ソウルのC中学校は、城東区（Seongdong-gu）に位置し、同じく男女共学である。各学年

別学級数（学年別）7, 10, 10 合計27学級になっている。学校現況において、1学年215名、2学年310名、3学年318名（計843名）男女比（男/女）各学年については、116/99, 176/134, 160/158。教職員48名。経済的・文化的上位層にいる親を持つ子どもは、17%、中位層の子どもたちが46.2%、下位層が38.8%である。なお、親の学歴の分布においては、全体的に大卒以上が84%、大卒が34.7%、短大卒が2.3%、高卒が49.4%、中卒あるいは中卒以下が5.2%の構成からなっている。

④釜山市のD中学校は釜山金井区（Geumjeong-gu）に位置し、女子中学校である。各学年別学級数においては、1学年12（特殊学級1を含む）、2学年1, 2, 3学年12学級で合計36（1）学級になっている。一方、学生人数（各学年別）417, 475, 447計1339（5）である。教職員60名。子どもたちを取り巻く地域環境は高級マンションが多く建つなど、地域環境は良い。経済的・文化的上位層にいる親を持つ子どもは、10%、中位層の子どもたちが70%、下位層が20%である。なお、親の学歴の分布においては、全体的に大卒以上が1~2%、大卒が5~8%、高卒が85%、中卒あるいは中卒以下が5%の構成からなっている。

⑤釜山市のE中学校は釜山鎮区（Busanjin-gu）に位置し、男女共学である。各学年別編成学級においては、10（1）, 9（3年生なし）合計19（1）学級になっている。教職員45人（13/32男女比）。経済的・文化的上位層にいる親を持つ子どもは、5%、中位層の子どもたちが73%、下位層が22%である。なお、親の学歴の分布においては、全体的に大卒以上が2%、大卒が18%、短大卒が9%、34%中卒あるいは中卒以下が38%の構成からなっている。

### （3）調査概要と方法

2005年12月に、ソウル市4校、釜山市3校、計7校であるが、この内ソウルに所在する1校は対象が「中学1年生」であったので今回の研究分析からは除外した。本調査については、（2）調査で行った学校の「A校」を除いてすべての学校を対象（4校）となり、ソウルの中産階級層の地域である、学校が生徒調査において協力をしていた。なお、釜山地域においても、もう一つの学校に調査の協力を得た。したがって、本研究の子どもの調査対象は中学校2年生の計6校。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り、すべての学校に直接訪問し回収してもらった。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、残り2150通の内、1888通の回答であった。調査内容については、■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、■水準別授業実態（水準別授業、授業後の変化）と水準別授業以外の教科に関する評価、■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。

## 3.2 データと変数

以下では本研究で用いる「変数・指標」についてである。

### （1）「社会階層」指標<sup>15</sup>

本研究で用いる「社会階層」として用いる2つの指標についての概略

「社会階層」の指標として「父親学歴」と「父親職業・産業」を用いる。まず、父親学歴に

については、学歴の分類を、①中学校卒、②高校卒、③専門大学卒、④4年制大学卒、⑤4年制大学以上・大学院卒、⑥その他の、6つの項目を、父親学歴による『学歴階層』<1>(中卒+高卒)を「学歴下位層」、<2>「専門大卒=2年制大学」を「学歴中位層」、<3>(4年制大卒+大学院卒)を「学歴上位層」の3つのカテゴリーに分類した。

次いで、「父親職業・産業」では、①製造業、②銀行・証券、保険関係、③運送、通信、電力関係、④販売、営業関係、⑤公務員、⑥教師、⑦大学の先生、⑧弁護士、⑨医者、⑩研究員、⑪農業、⑫日当職、⑬その他の13個の項目別を、父親職業・産業による①「上位・上中位層」、②「中位層」、③「中位層」、④「下位層」のように4つのカテゴリーに分類した。このように再構成した「学歴階層」と「職業・産業階層」を本研究では5つに再構成し、「社会階層」の指標とし用いることにする。その結果は以下の表の通りである。

表1 社会階層分類・区分

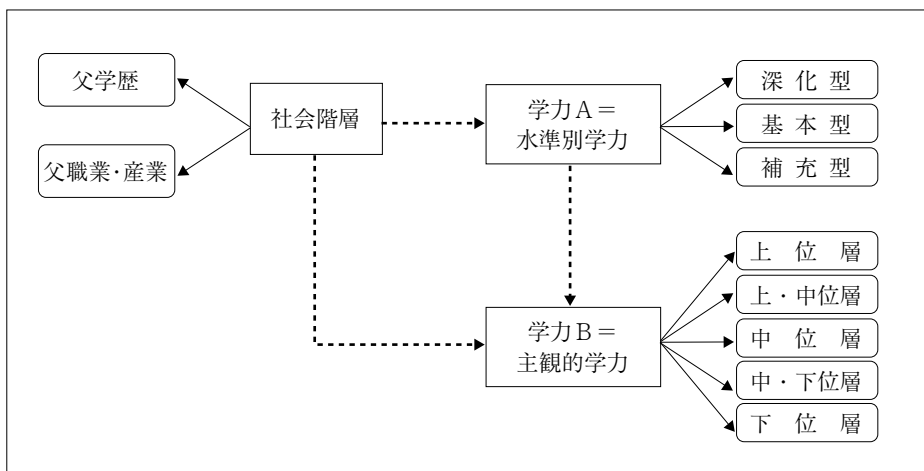
(n=1888)

社会階層区分・分類		父親学歴階層	父親職業階層
区分1	上位層 (n=218)	上位層	上位層と上中位層
区分2	上・中位層 (n=370)	上位層	中位層
区分3	中位層 (n=71)	中位層	中位層
区分4	中・下位層 (n=227)	(中位層+下位層)	(下位層+中位層)
区分5	下位層 (n=106)	下位層	下位層
その他及び無回答 n=896			

## (2) 「学力」として用いる2つの指標についての概略

「学力A」指標：本研究での「学力」の指標を「水準別学力=深化型=学力上位層，基本型=学力中位層，補充型=学力下位層」の水準別授業により配分された「学力」である。これを「学力A」と示すことにする。「学力B」指標：もう一つは、子どもの「主観的判断」による現在の成績をもう一つの学力指標として用い、これを「学力B」と定めることにする。成績、①「上位層」、②「中上位層」、③「中位層」、④「中下位層」、⑤「下位層」の5分類に区分した。以下に示した図は、子どもの「学力」と「社会階層」の関係構造モデルである。

図4 「水準別授業実態」関係構造・仮説モデル



(3)「水準別授業実態」として用いる3つの指標についての概略

水準別授業の実態として用いる指標は以下に示す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=学力A」である。次いで、②「水準別授業の実際」と③「水準別授業後の子どもの変化」、以上3つである。

①『水準別学力』指標についてはすでに述べたように、水準別授業によって振り分けられた成績による「学力」である。②「水準別授業の実際」については、「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ついてであり、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＝「非共同体型授業」を「水準別授業の実際」の指標として用いることにした。

表2 「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
	友達との意見交換、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
非共同体型授業	同じ問題を繰り返す	0.336	0.783
	教科書や黒板を使って進捗だけ進む	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

③「水準別授業後の子どもの変化」では、水準別授業を受けてから、どのように変わったのか、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、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」を「水準別授業後の変化」の指標として用いた。

表3 「水準別授業後の子どもたちの変化」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	第3因子
友人関係	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あう	0.838	0.274	0.319
	学級の友だちより水準別授業の友だちの方が仲がいい	0.677	0.345	0.301
	学級の友だちより水準別授業と一緒に受けている友だちの方と点数を競争	0.547	0.357	0.407
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より楽しくなった	0.354	0.766	0.44
	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	0.39	0.701	0.319
	水準別授業を通して勉強に自身を持つようになった	0.33	0.594	0.564
成績向上	数学の成績が上がった	0.248	0.255	0.614
	他の成績が上がった	0.321	0.274	0.594
	英語の成績が上がった	0.28	0.344	0.499

【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

## (4) 子どもの「学びの意味」として用いる指標の概略

子どもの「学びの意味」の枠組みでは、子どもたちが学校で学んでいる諸学びが自分にとってどういう意味をもって学習に取り組んでいるのか、子どもたちの学校での学びの事象を問い出す。その前提の下で、学びの意味を問う、10個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3因子、すなわち、第1因子＝「将来展望型」、第2因子＝「受験目的型」、第3因子＝「無明確型」を子どもの学びの意味の指標として用いることとした。

表4 「水準別授業後の子どもたちの変化」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	第3因子
将来展望型	大人になっても学習をやり続けたいので今の勉強は大事である	0.857	0.16	1.67E-02
	自分には将来の夢や目標があるので今の勉強を通して実現させたい	0.846	0.146	5.80E-02
	よく勉強し、いい成績をとると幸せな生活がおくれる	0.702	0.276	0.131
	世の中は競争時代だから勉強は必要だ	0.693	0.239	8.58E-02
	勉強は将来に役に立つ	0.644	0.293	6.75E-02
	勉強は面白い	0.503	0.26	-9.59E-02
受験目的型	人よりいい成績をとって、有名な高校や大学に入るために勉強する	0.390	0.730	0.171
	有名な会社に入りたいために勉強する	0.295	0.648	0.229
無明確型	勉強がなければ毎日がもっと楽しくなる	7.68E-02	8.51E-02	0.978
	何のために勉強するのかわからない	3.99E-03	0.113	0.448

【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

#### 4. 「第7次教育課程」における、「水準別教育課程」の導入背景・歴史的変遷その概要

##### (1) 近代学校の学級編成

韓国において、1894年、近代学校教育の体制が法的に制度化された。それまでには特定の階層にだけ教育の機会と権利が与えられていたのが、近代教育体制が始まることによって教育の機会と権利をすべての国民に与えるようになったのである。近代学校の成立はそのものが直ちにすべての子どもにおいて共通な教育が提供するという意味ではない。そこには教育の選抜制があり、なお選抜の基準によって異なった学級の編成及び教育が行われたからである。

その選抜基準を見ると、当時は現代のように「学年制」体制ではなく、「進級制＝飛び級制」として成り立っていた。一定の期間、学習した後、進級や卒業のための試験がありそれを必ず受けなければならない体制を持っていた。こうした制度は、学力が似通った者同士が一つのクラスに集まって授業を受けるという、現代的に言えば、「水準別授業」のようなシステムが近代学校制度にあったと言える。そうした、学級システムは金在春(2004)<sup>16</sup>の論文を見るとその様態が伺える。そのまま引用すると、「近代学校の学級編成を見ると、小学校高等科出身者を西班に、一般の子どもを東班に分けて授業をしたという記録が残っている。1906年設立されたボソン中学校は月末試験を実施し、その優劣によって「昇級」させ、教えるようにしている」と記されている。以上で見てきたように、近代学校の成立とともに、学級編成において

子どもの水準によって互いに違うクラスが提示されていることが伺える。

### (2) 第2の世界大戦後の学校教育

近代学校が成立してから、第2の世界大戦直後は、学校教育の実施は難しい状況であった。学校教育が韓国独自の教育課程の下で実施されたのは、1955年の「第1次教育課程」に始まり、教育課程の改編と相まって、初等学校の6年間を無償義務教育制度が実施するようになった。初等学校を無償義務教育制度が始まるとすぐさま中学校への進学希望者が大幅増加し、進学希望者増加に伴い入試競争が過熱化された。その結果、子どもたちの入試成績によって、学校は一、二、三流学校に区分されるようになり、こうした学校間の序列は入試を加熱させる悪循環に拍車をかけたのである。

中学校への進学志向がかなり強く、それに伴う、入試競争激しくなった事によって、1968年には中学校無試験制度が導入されるようになった。そのため、子どもは推薦によって居住地域を中心に近距離学校に決められることになった。しかし、中学校無試験入試制度の導入は、一流高校進学のための激しい競争を煽り、中学校教育は高校入試のための準備教育の性格が強まったのである。そうした状況は学校間の格差につながり、入試競争を煽るとともに私教育負担、学校間優劣を基盤とする序列意識等、多くの副作用を生み出した。それに伴って放課後の受験対策のための授業が平然と行なわれ、私教育費が増える一方だった。結局、入試熱は「中学校入試」ではなく、「高校入試」に場を移すようになっていったのである。その後、1980年に、教育改革措置がなされ、課外授業、大学生や教師の家庭教師、塾産業などが大学進学熱を煽ったため、大胆な対策がたてられ、塾、家庭教師の全面禁止法が制定された。

こうした経緯を経て新たな教育政策を生み出したのが、一、二、三流学校が明らかに特定される、選抜試験を禁止する、「平準化政策」へと導いたのである。

### (3) 平準化政策の台頭

1960年代と1970年代にかけて入試地獄とこれによって学校教育の破行を正す方便として、中・高校の平準化政策が実施（1974年第3次教育課程において）された。韓国では入試競争や私教育問題が社会問題として台頭されたのは多くが大都市であったので、大都市を中心に平準化政策の実施を試みたのである。

しかし、こうした政策は、学校内の子ども間の学力格差がより拡大するようになったという批判の声があり、学力が違う子どもを同一の学校ですべての子どもを受容し、同一の教育課程で教育するようになることで、教育の全般的な質が低下しただけではなく、優秀な子どもの学習意欲の喪失と学習に遅れた子どもの阻害問題を招来したという批判が相次いだのである。平準化政策の導入と入試選抜制度の廃止によって私教育が部分的には減っているという論者もいる。しかし、その一方、学校で自分の水準に適切な教育を受けることができない子どもは再び学校外の私教育に頼るようになって、平準化政策以降、韓国教育は私教育を再び拡張に支持を与えたという懸念の声が現在においても絶えないのは事実である。平準化政策がもたらした学校間格差解消という現象の裏腹には、学校内に通っている、子ども間学力格差を深化させる否定的な問題が芽生えている声が現在も続いている。

#### (4) 水準別教育課程の台頭

以上、簡略であるが、1970年代から1980年代かけて、「平準化政策」を中心に見てきた。平準化政策（Policy on the Equalization of High Schools）の補完策としては、学校教育における「平等性」だけを追求してきた事で、子どもたちの多様な学力の対応に欠けている事を改め、教育の「秀越性（Excellency）」と「平等性（Equality）」の両者を追求する教育の実現を目指す教育改革がなされたのである。それが「水準別教育課程」であり、学校の実施においては「水準別授業」になる。水準別授業の意図は、「生徒の能力と適正に欠けている、『画一性』教育課程（＝平準化政策）の副作用を緩和」し、「個々人の適正や能力にあった教育が可能に」なるような教育課程を対案策として考えた。それは、学習の主体者である子どもの多様性に対応した「能力別」「興味・関心別」に「個に応じた」教育を実現し、「画一性からの脱皮」＝「多様性の尊重」する事につながるという事を意図しており、『秀越性』と『平等性』及び『画一性脱皮＝多様性尊重』を通して、子どもたちの「学力の保証」と学校での「学ぶ意味の実現」、そして、「私教育費削減」を追求することであった。そのために、学校の授業を通して実現することであり、具体的には、子どもの学力に合わせた形でクラスを「水準別」に編成し、従来の「異質集団別」編成から「同質集団別」に編成した授業を行うことであった。学力における「同質集団編成」の最大な理由は、優秀な子どもはさらに伸ばし、同時に学習不振な子どもには「基礎・基本」をしっかり身につけさせる、いわば、学校間では「平準化」方式を取り、その一方で学校内においては「非平準化」の方式を取ることである（「5.31教育改革案」1995年、「韓国教育人的資源部」2002 金在春2004）。

以上、簡略であるが、韓国の学校教育諸実態を時期ごとに見てきた。とりわけ、その時期における教育課程・教育政策の流れを見、韓国の第7次教育課程においてなぜ、「水準別授業」が生まれたのかその経緯と、その変遷について触れた。

以下では、以上のことを踏まえて、すでに示した、それぞれの課題に添って、内容・結果・分析をしていくことにする。

## 5. 結果・分析

### 5.1 第1の課題結果・分析

#### (1) 水準別導入の理論的根拠

韓国の「水準別授業」が教育課程として改編されたのは、「平準化政策」を補完する目的であった。平準化政策は学校教育の「平等＝公平」を追求する目的で導入されたが、これには「平等」政策として機能しているのではなく、むしろ、学校教育の「画一性」を助長（教育改革委員会、1995）する事に一躍するという批判が相次いでいた。教育改革委員会の言う、『画一性』とは、生徒の多様性に欠けている教育政策の問題、その政策によって、子ども間の学力や学習意欲の低下が全体として浮上されている問題の事を指している。そのために、平準化政策を維持しつつ、「生徒の能力と適正に欠けている、『画一性』教育課程（＝平準化政策）の副作用を緩和」し、「個々人の適正や能力にあった教育が可能に」なるような教育課程を対案策として考えた。その意図として生まれたのが「水準別教育課程」であり、水準別教育課程は、平準化がもたらした、学校内教育の「画一性」から脱皮し、学習の主体者である生徒個々人の『能力』

と『適正』を保障する「個別教育」の実現を目指す役目を背負っているといえる。言い換えれば、水準別教育課程は、生徒の一人ひとりの『能力』と『適正』にあわせた授業が構成され、生徒の水準別に振り分けられた「同質集団」別に編成する事、こういう授業を通して『画一性』から脱皮する事と生徒の能力と適正に附合する事を第1の前提条件として捉えている。その前提の下で、学力上位集団、いわば、優秀な子どもはさらに伸ばし、学習不振集団には「基礎・基本」をしっかり身につけさせる方針を示し、子ども一人ひとりの学力と全体の学力を底上げする狙いであった。いわば、学校間では「平準化」方式を取り、その一方で学校内においては「非平準化」方式を取ることである。

## (2) 実施上学校現場から浮上された諸問題

以上で見てきたように、韓国の学校教育において、「水準別授業」がなぜ必要とされた（されている）のか、その政策が持つ、理論的根拠、すなわち、平準化政策は『画一性』を招来し、画一性教育は子どもの学力や学習意欲の低下をもたらした。そのため、その補完策として水準別教育課程を導入し、生徒の能力と適正にあった授業が不可欠である。生徒の能力と適正にあった授業を具体的にを行う考案として、生徒を水準別に振り分ける。そうすることによって、画一性の教育から脱皮し、全体の子どものにとって有意義であるという論を提示し、政策の意図する狙いを打ち出している。

しかし、水準別教育課程の目標とする、『画一性』からの脱皮が単純に同質集団別クラス分けをすることだけでその実現にたどっていないことが明らかとなった。というもの、「水準別教育課程」は、実際の学校現場で実施・運営する上で、現実に効果的な水準別授業を成り立たせるための条件整備がそろうず、とりわけ、水準別に分けた際に以下のような諸問題が生じると指摘した。

第1に、学習に対するクラス間の雰囲気の違いに由来すると思われる、著しい学習意欲の格差がある。とくに、「補充型」のクラスに授業に集中できない子どもたちが集まり、授業が出来にくくなっているという問題と、それに伴う「学力格差」の拡大の問題、(韓国教育開発院 2004)。第2に、それぞれのクラスのレベルにあった「教材」がないため、教師自らが学習内容を再構成し「深化、補充型」別、あるいは、「深化、基本、補充型」別に振り分けをしなければならない問題。すなわち、独自の教材開発問題である。第3に、「第2の問題」と関わって、教師不足と教師の指導工夫改善の問題。それに起因する、教師の多忙の問題である。さらに、第4に、水準別教育に対する教師の認識問題と、それと同様に親の水準別授業に対する否定的な認識（差別教育）の問題と成績上位層と下位層の子どもを持つ親の認識のズレの問題である。そして、第5に、クラスを細分化した後に必要とされる教室の問題等が現実問題として浮上し、改革に対して学校が直面する諸問題として懸念されている。

以上で見てきたように、「水準別授業」の実施は、平準化政策の補完策として機能していないことが明らかとなり、むしろ、水準別授業実施する事に多くの問題を抱えている事が見て取れる。さらに、韓国の政策側の根拠としている諸事柄は、Oakesが指摘している憂慮点、すなわち、『『同質集団』＝水準別授業はクラス間の『学習意欲』の格差』を招来した事、下位クラスの『学習に対する否定的』思い、そして、親の「同質集団」別授業に対する認識のズレ等において、韓国においても、クラス間の「学習意欲」の格差や「補充型＝成績下位層」の授業の不成立、さらには「学力上位層」と「学力下位層」の子どもの親間の「水準別授業」に対する

認識のズレという事が同質集団別授業によって浮かび上がった問題であった。これは、Oakesの水準別授業実施に対する否定は、アメリカにだけ導かれた論だけではなく、韓国に関しても一定の妥当性を持っていると言えるかもしれない。

また、韓国の「水準別授業」を実施する上で、以上の諸問題だけ浮上されたわけではない。すでに述べたように、「独自の教科書の問題」、「教師の認識の問題」、さらには、「教室の問題」等が、実施上に浮かび上がったことである。

ここで、Hallinanが提示した、「水準別授業」反対論に対する批判が思い起こされる。氏は、「水準別授業」のうまく機能していない要因として「学校現場での実施・運営」のあり方に問題があるということに指摘した。本当にその論が正しいのだろうか。韓国の以上に浮上された諸事柄は一定の学校のみならず、多くの学校においてそうした状況であったため、学校側の運営・実施に問題があるとは断言できない。したがって、本課題の結果からは、Hallinanのその理論を検証することはやや無理があるため、次の課題の学校の実践事例を通してさらに検証することを試みる。

いずれにせよ、現段階では、韓国の教育改革委員会が提示している、水準別授業の導入根拠・前提に導かれていない事が明らかとなり、その根拠と前提とする理論が機能するためには、以上の問題の解決が急がれるという事が見て取れるだろう。したがって、次の課題では、以上の結果を踏まえて現在水準別授業を実施している学校の「実施過程」においてさらに検証することにする。

## 5.2 各学校の実践事例

本課題では、学校は実際に、「課題1で」示した諸課題を背負いながらどのようにその課題と向き合っているのか、実施・運営しているのか。とりわけ、すべての生徒の「学力」や「学習意欲」の向上をどのように意識しながら、実施を試みているのか、実施過程を通して明らかにすることである。こうした課題が導かれるのは、すなわち、政策の理論の根拠としている、『画一性』からの脱皮は生徒一人ひとりの『能力』と『適正』にあった授業の実現、という論拠の基底は、それぞれのクラスにあった「授業内容」と「方法」に応じて展開されるという意味として言い換えても差し付かないのであろう。もしそうだとすれば、『能力』と『適正』に合った授業にはかならず、それに応じる授業が展開されるはずであるし、しかもそれぞれのクラス別に、教育の内容と方法が提供されるはずである。さらに、各クラス別に合った教育内容と方法が提供されるということは、それに応じる条件整備が伴っていることである。こうした条件が満たされると、学力の上位層においても下位層においても有意義な効果として現われることになる。本課題ではこうした問題意識の下で、水準別授業の実施過程をみていくことである。なお、本課題で用いる調査対象校は、水準別授業実施において比較的評価される学校を調査対象校にしている。しかし、対象校のすべて「研究校」ではないことを予め断っておきたい。

表5 各学校における水準別授業の実施・運営状況

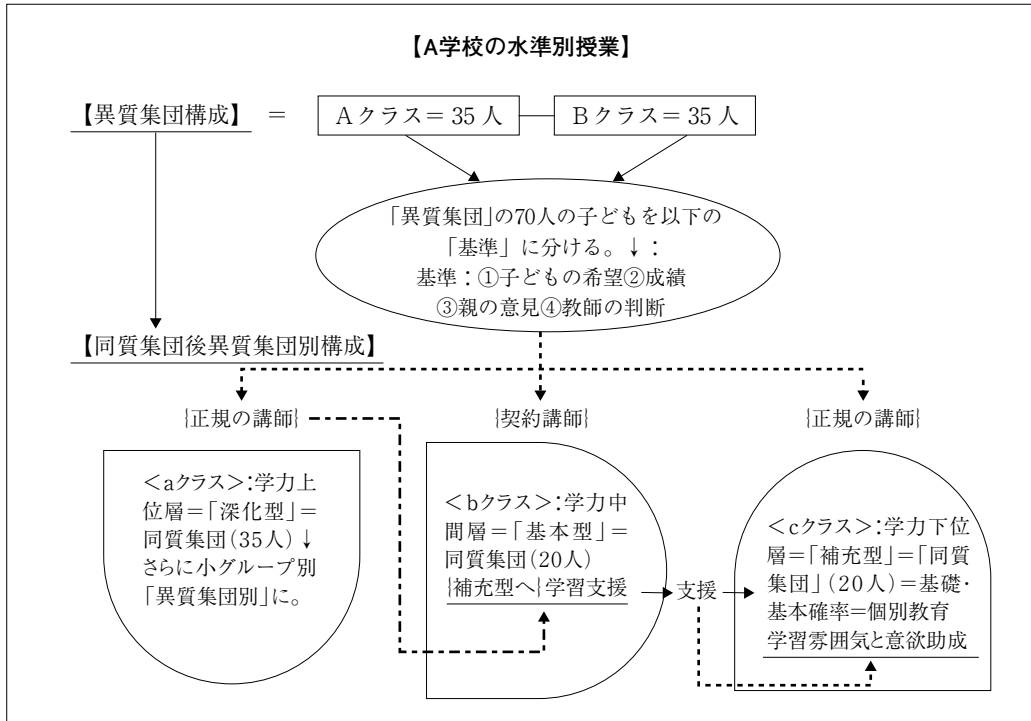
諸内訳	学校名	ソウル A中学校	ソウル B中学校	ソウル C中学校	釜山 D中学校	釜山 E中学校
	【実施科目】	1年生	数学	実施していない	数学・英語	数学・英語
	2年生	英語	英語	数学・英語	英語	数学・英語
	3年生	実施なし	数学	数学・英語	実施なし	学年なし
【クラス編成・構成】		2つのクラス(75人)を3つのクラス(上(35人)・中(20人)・下(20人))に構成	2つのクラス(75人)を3つのクラス(上(25人)・中(35人)・下(15人))に構成	3つのクラス(105人)を4つに均等に構成	4つのクラス(140人)を4つのクラス(上(20%~30%)・中(60%)・下(20%~15%))に構成	3つのクラス(105人)を4つに均等に構成

(1) ソウルのA中学校 ～学び合いと「共助」する授業～

ソウルのA中学校（以下A校）は、「個別教育」の重視と「共助」する授業実践を行っている。授業の特徴は二つある。一つは、「水準別＝同質集団別」（深化型＝成績上位層，基本型＝成績中位層，補充型＝成績下位層。以下，深化型，基本型，補充型と記す）にクラスを編成・構成した後、さらに、各クラス内に「異質集団別」の小さなグループをつくり、互いに協力し合って学び合えるような授業を編成し、クラスを2重に構成して水準別授業実践を行っている。もう一つは、基本型に属している子どもの数人が率先して、補充型のクラスに「学習支援団」として加わり、学習の意欲や学習雰囲気を活発にさせる役割をしていることである。これは、教師が作った授業実践案で、この授業を行った結果として、補充型の子ども同士で勉強する時は学習意欲がほとんど見られなかったのが、学習支援団の協力によって（例えば、お互いに教えあう関係と授業の取り組みに積極的に取り組む姿勢を見せるとか）学習意欲が高まり、その結果として学力も上がったという。補充型クラスの学習支援団として参加した、「基本型」の子どもには、教師が正規の授業時間以外の時間を設け、彼らの学習を支援するという。校長は教師配置について、「教師経歴が長い教師に補充型クラスを担当してほしい」と望んでいたが、しかし、A校では「若い層の教師が補充型クラスを担当したい希望を持ち」積極的に取り組んでいるという。

A校の校長は、このような授業実践の実現は教師の「積極さ」と授業に対する「意欲」そして子どもに対する「熱意」がなければ不可能だと述べ、「いくらよい教育課程でも教師の『奉仕精神』がなければ、教育課程が目指そうとする『効果』は見られない」と主張する。そのために、学習意欲の低さと低学力が顕著である、補充型クラスには教師経歴問わず「優秀な教師」を配置することを心がけているという。水準別授業の成功をそれぞれ教師に委ねられていると考え、教師の努力とその責任が何より大切だと強調した。この考えは水準別授業の実施を通してさらに強まったと述べた。

図5 A校の水準別授業実施状況



校長は、水準別授業は「基礎・基本」学力を向上させることにとても良い「教育課程」であり、特に、成績下位層に属している子どもにとっては不可欠であると考えている。しかしながら、低学力が顕著な子どもの基礎・基本教育を確かなものにするためには必要条件があって、それは、可能な限り、「個別指導」ができるような条件の整備が必要であるという。

A校では完全な条件が整っていないが、地域教育庁からの「講師支援」を受けているため、完全な個別指導までにはいたっていないけれども、個別指導に近い学習ができる少人数授業が実現されたと述べた。その結果、「45分間 35人の一斉授業時」に、教師一人が子ども全員に目が行き届きにくかったことが、少人数授業の取り組みによって、子ども一人ひとりのニーズに応じた細かな指導が実現したという。それは、子どもと円滑にフィードバックできるようになったことから、学習意欲や学力が向上したと述べ、「水準別教育課程」を肯定的に受け止めていた。一方、深化型の子どもにおいては自分たちの進度にあった授業によって、授業に対する熱心な取り組みが見られるという。多くの親は、子どもたちの肯定的な変化によって、以前の「否定的」な認識が「肯定的」な認識に変わったという。反面、補充型の親は、「否定感」や「肯定感」を持つ余裕もなく、「学校でやっているし自分たちの子どもの成績が上がっているから無条件的に『支持』しているという。

今後、水準別授業を通して、従来の教師中心の授業から学習者の子どもが中心となる学習者中心授業を教育目標とし、「学力伸張」を図る事と同時に「共助」する学びを通して全人格の教育ができるような教育を実現したいと述べた。

しかしながら、教育的な効果を挙げている一方、それぞれのクラスにあった独自の教科書がないため、「教師の仕事が増える」といった、教師の多忙さの問題を現存の問題・課題として

抱え、「国が掲げている政策が成功策としてなるためには教師の増員・支援の強化策を取り組むべきであり、それによって、個別学習の実現が可能となり、政策が望む方向へと効果的な運営ができる」と強調した。

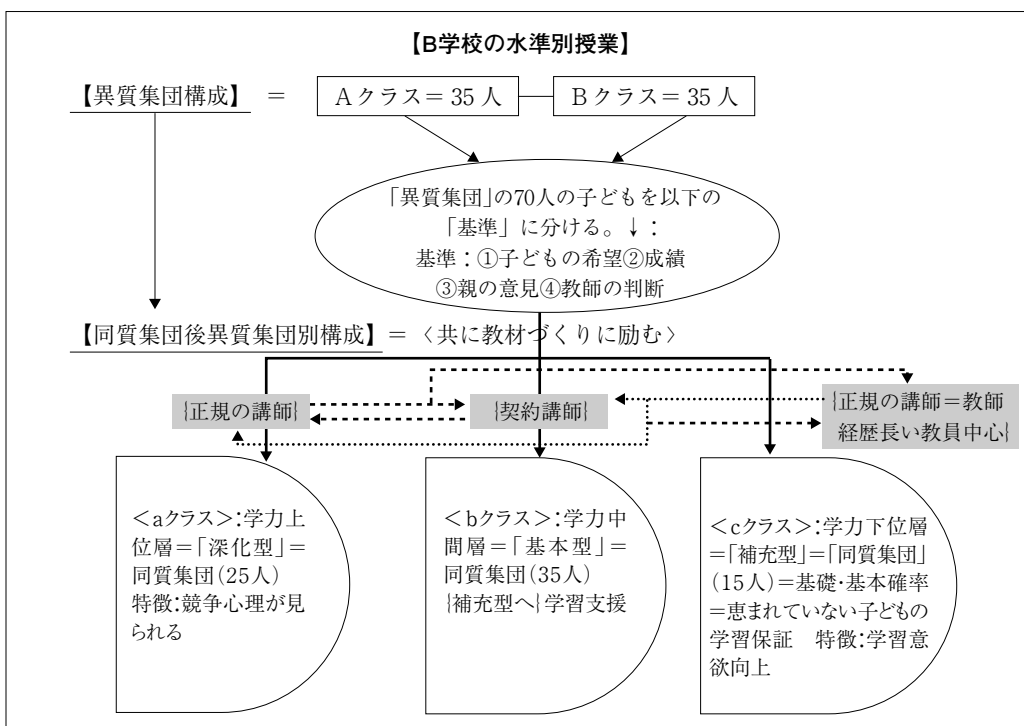
(2) ソウルのB中学校 ～教師共同による授業作り～

ソウルのB中学校（以下B校）では、校長自ら、「本校は他の地域に比べて水準別授業を先駆けて行っている学校だ」と言っているほど「水準別授業」の実践に対する自信を持っていた。特徴的な取り組みとしては、すべてのクラスにまで目の行き届いた教育方針を定め、教師一人が一つのクラスに固定されない、柔軟な配置を持たせるよう心がけていることである。特にB校においては、学習に困難を抱えている、いわば、家庭的・経済的に恵まれていない子どもが多く、そのような家庭的・経済的に恵まれ子どもにおいて低学力が顕著に現れ、学力と子どもの家庭環境と非常に密接な関係を持っているという。そのため、教師一人ひとりが子どもの学力と家庭環境をよく把握し、それに相応しい授業づくりを一生懸命取り組んでいるという。

冒頭でも触れたように、「子どもの学力は家庭環境と非常に密接な関係」にあり、「学習に困難を抱えている子どもはさまざまな諸要因と絡み合っ」ているため、教師の経歴の長い教師はそのような事情をよく考慮することができるという。その理由により、教材作りの中心となるのは教師経歴が長い人に任せることがあると述べた。

このような背景的なことを考慮し、水準別授業を編成・構成する際、子どもの自尊感情を配慮して行っているが、たとえば、クラスを編成・構成した後の「クラス名」を外の人間にその優劣がわからないように「深化型、基本型、補充型」といった名称を避けているという。

図6 B校の水準別授業実施状況



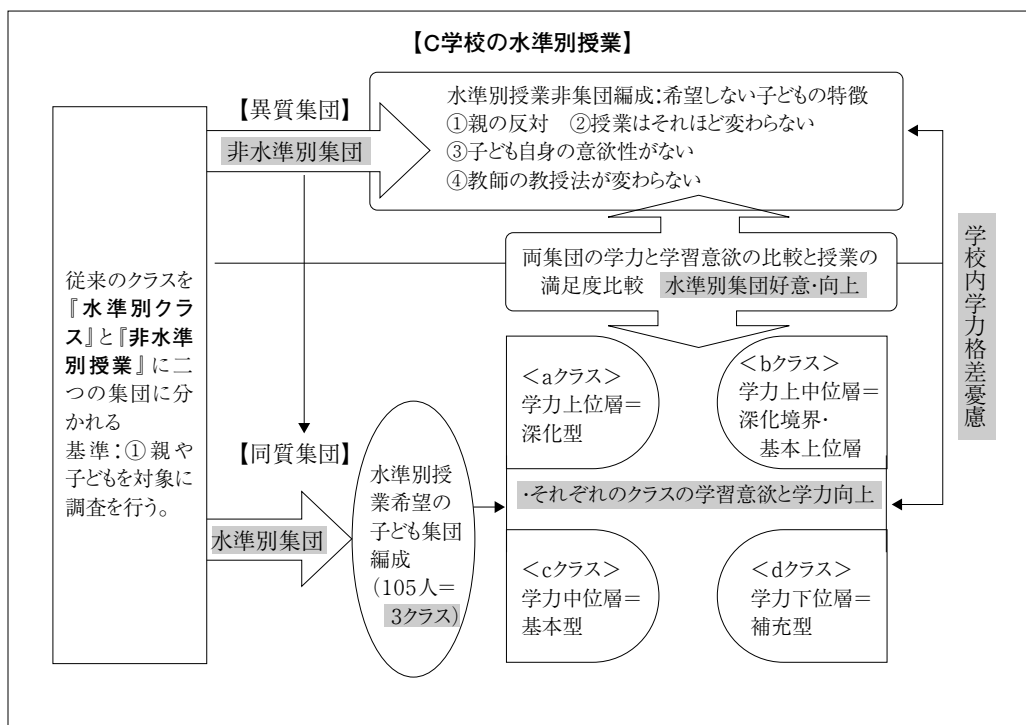
校長は、現段階（2005年9月現在）、水準別授業の実施によって、変化が見られているのは、まず第1に、「全体的に子どもの『学習意欲』と『クラスの雰囲気』が変わり、『学力』および『教育効果』が上がった」と述べた。具体的な変化としては、深化型の子どもは「自分に合った授業」を受けているので、仲間同士の「競争心理」の働きが見られ、それが「学習意欲」を起こさせている。また、「自分達は『選ばれたという自負心』も持っているため、より勉強に励んでいる」という。一方、基本型の子どもにおいては、「深化型クラスに進級しようとする『意欲』が見られる」という。補充型の子どもにおいても、小人数学級の授業により、教師とフィードバックする機会が多く、何より、一斉授業時は、「居眠り」をする子どもが多かったのが、現在（2005年9月）は「少しでも分かってもらう」意欲が高まって、その結果として学習意欲が顕著に見られているという。こうした子どもの学習意欲と学力の変化によって、親は以前より積極的に支持するようになったと述べている。水準別授業に対する理解をさらに得られるために、「家庭通信」や「研修会」を設け、可能な限り水準別授業実施を強化する予定であるという。よって、校長は、水準別授業は以上のような子どもの学習意欲、学力の向上をもたらす効果的な教育課程であると考えている。

しかし一方では、すべての教師が水準別授業を支持しているわけではなく、教育の効果があるけれども、「仕事が増える」＝教師が自ら教科書を再構成し、資料を作らなければならない問題による多忙さから回避する教師もいる中で、教師にいかに関心を持ってもらい、実施する上で何らかの形で協力とインセンティブを支払わなければならない問題を抱えている。

### (3) ソウルのC中学校 ～授業の差別化による学力向上策～

ソウルのC中学校（以下C校）は、水準別授業を3年引き続き実施をし、他の学校より効果と成果を上げている学校の一つである。その理由は「水準別教育重点学校」として、教育庁からの「支援」を受けており、何よりも、「多くの教師・子ども・親からの支持が得られているため継続的に実践していく」と、校長はその方針を述べた。

図7 C校の水準別授業実施状況



C校の水準別授業の特徴はすべての子どもが参加しているのではなく、当該の学年の中で希望する子どものみを実施しているということである。学年末に子どもと親を対象に「水準別授業の希望調査」を行い、その実施希望調査の結果を受け、水準別授業が実施されるという。1年生は（学期の初めすぐ）7クラスのうち3つのクラスを、3つのクラスを3つのレベル（深化型、基本型、補充型）に分けている。2年生は10クラスのうち、6つのクラス、3年生は10クラスのうち3つのクラスで実施・運営している（2005年9月現在）。以上のようにクラスを分けている。水準別授業を希望する子どもは成績上位層も下位層も多様な子どもが参加しているという。水準別授業を受けない子どもの中には、親が反対する事が多く、その理由を見ると、「教師の教授方法はそれほど変わらないと考える」、「水準別授業にしまえば授業の雰囲気がよくないと考える」、「他の教科に良い影響を及ぼさない」等が親による水準別授業を受けさせない理由であった。

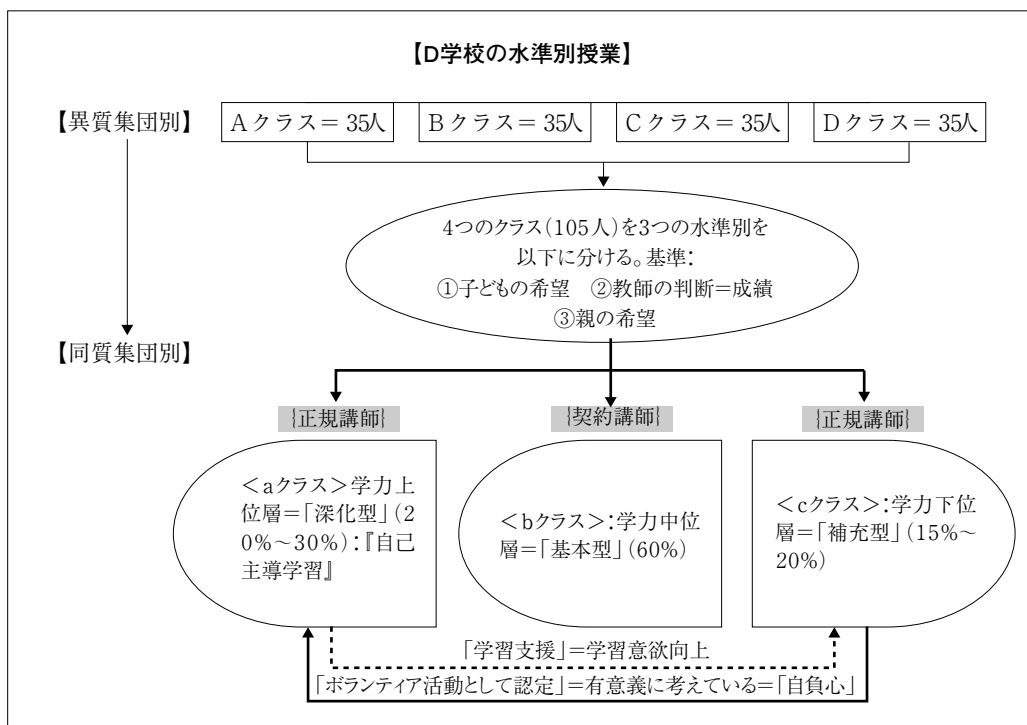
C校では、このような状況を踏まえて単に水準別授業を、「受けさせる」「受けさせない」という授業を二分化するのではなく、水準別授業をより実りあるものにするために、水準別授業を「受けている子ども」と、「受けていない子ども」間の「学力の比較」、それぞれの授業に対する「満足度」についてアンケート調査を行っている。その結果は学力や満足のいずれにおいても、水準別授業を受けている子どもの方が高く示されている。学習に対する興味度については受けていない子どもより2倍高く、肯定的な結果を示され、今後さらに強化する予定であると述べた。しかし、校長は、水準別授業に全校生が参加していないため、当該学年別における「学力二分化が学校内に生じるのではないかと懸念していた。この問題を解決するために、支持しない親をどのように説得させるかが課題として残されていると述べた。

水準別授業の実施に、もう一つの抱えている問題として、教師の多忙さがあると述べた。その理由は、「独自の教科書」が開発されていないため、多大な時間をかけて水準別教材作りに常に追われていると憂慮していた。そのため、教師に理解を得ることに大変困難を抱えているという。なぜなら、「水準別授業の実施は他の学校とは差別化された授業工夫がとても大事」であることから、そのためには「本校の実情に適した授業作り＝独自の教材開発」が大事であると校長は強調していた。しかし、水準別授業は実際その効果が実証されているので説得力を持っていて、「本校の教師は授業準備が大変だけれども頑張っている」という。この点は、他の学校においても良い影響を与え、そのために「水準別授業は何より教師の『意思・関心』が大事である」と強調していた。

#### (4) 釜山市のD中学校 ～教え合う学びの共同と親参加の授業実践～

釜山のD中学校（以下D校）の特徴は、クラスを水準別に編成・構成した後に、海外で留学の経験がある子どもを授業のリーダーとし、「授業の牽引役」をさせているということである。学び合う関係づくりのために深化型のクラスでは、「ディスカッション式」の授業を設け、最初一斉授業を行なった後、問題解決の方法として学習した内容を「仲間がわからなかったり、解けていなかったりすると、わかる仲間がそれを仲間に教えたり、あるいは、自分たちでさらに、学習を深める」学び合いを生かした授業実践を行っている。学習の媒介として「インターネットで調べたり」、「教師に尋ねたり」する努力も見られているという。校長は、こういった授業の取り組みによって、学習者のモチベーションの高揚が生まれるだけでなく、「仲間と互いに協力し合える学習の実現」ができたと述べ、さらに、ある物事に対して「もっと知ろうとする学習意欲」も出てきたという。D中学校の校長は、このような授業実践をととても誇りに思い、これを、子ども自ら学習ができ、さらに学び合うこととして『自己主導学習の実現』という言い方をしている。この授業は深化型クラスのみならず、基本型のクラスにおいても実施されていて、深化型の属している子どもに劣ることなくがんばっている姿が見られているという。深化型のクラスのもう一つの特徴は、上位層クラスの子どもが補充型クラスの子どもに、学習の「指導・支援」をすることである。これにより、これに参加した子どもは「自分は仲間を助けた」という「自負心」を持つことが出来るだけでなく、同時に自分の学習の「再確認」ができるという。そのため、こうした学び合いを生かした学習への支援を有意義に考えている子どもが多い。また、「指導・支援」をすることは「ボランティア活動」の加算点として評価され、それが上位層のクラスの子どもにとってのインセンティブとなっている。

図8 D校の水準別授業実施状況



以上のような水準別授業を取り入れたことにより、「1学期と違い2学期の成績をみると、英語と数学においてその効果が見られた(2005年9月調査時)」。ほとんどの子どもにおいて学力だけではなく、学習意欲も向上している、その実証として、成績が80点以上の「成績優秀な子ども」を選抜し、賞を与えるが、その数がだんだん増えていることを挙げている。

水準別授業の「教育効果」により、親の認識は変わったという。水準別授業の効果を親に直接実感してもらうために、授業を公開し、さらに、「定期テスト」の監督(1クラスに2人の親が参加)までを任せているという。また、D校の親は水準別授業を支持するケースが多いという。それは、学校全体が水準別授業に積極的に取り組んでいる理由からだという。「塾」に通う子は多いが、それは、学校の授業が物足りないから「塾」に行かせるのではなく、自分の子どもに「よりよい成績を志向し、いい高校に入学させたいから」行かせることがあると言う。教師においても、他の学校の教師より「教える」事を楽しみ、仕事に対する熱心な姿勢を持ち、勤務時間外でも仕事に取り組む教師が多く、大概は一生懸命取り組んでいる方であるという。以上の水準別授業による効果と成果は大きく、得られた成果は「完全」とは言えないが「水準別教育課程」に対して肯定的に評価できると述べた。

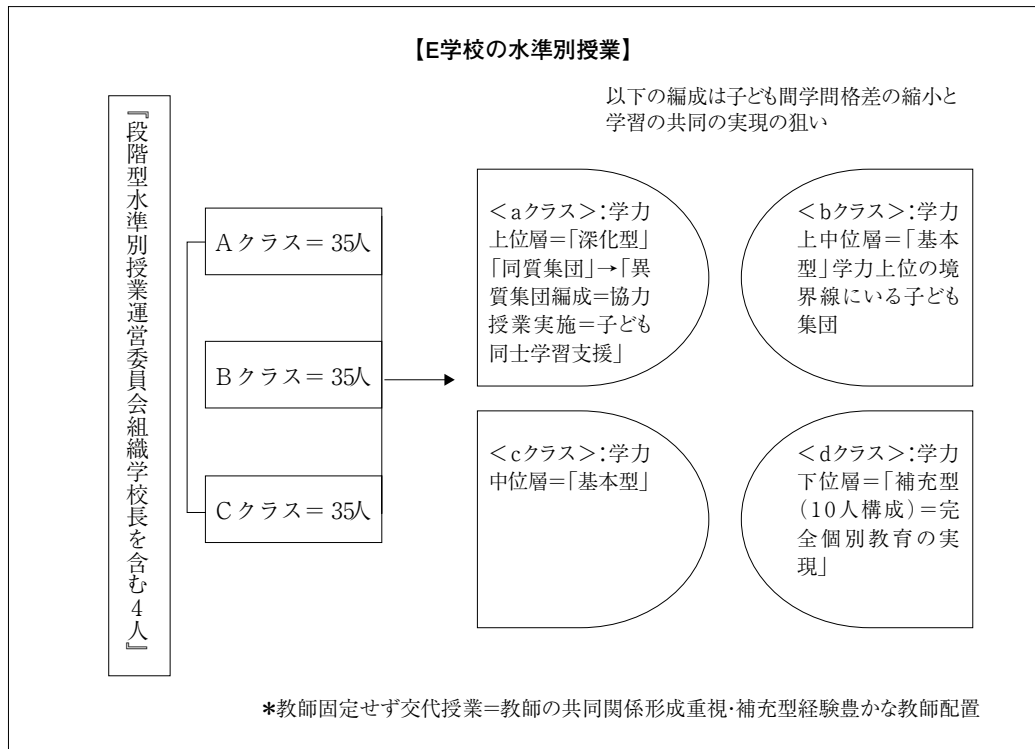
しかし、一方では、教師の中には仕事が増えることで不満が募るといった批判的意見も存在し、そのような教師に理解を得るために、良い授業ができるように支援する事を心がけているという。手法はインセンティブを与えるとか、例えば、「教育庁から何らかの支援があるとそれを教師に与える」ことや「教師がしようとする教育実践」に積極的に支持を示しているという。もう一つは、学級数が多いため、クラス編成・構成をした後、「水準別」クラス移動の時、「うるさいので落ち着かない」問題、子ども自身は「補充型のレベル」なのに、「深化型のクラ

スで学習をしたがる」子どもが存在する事、さらに、補充型の子どもの中に水準別に振り分けた後に、「授業に参加せず外で遊んでくる」などといったこともしばしば生じ、そういう調整のところで、抱えている問題だと校長は懸念していた。ほとんどの子どもは水準別授業に肯定的であるが、子ども間での意識感情の問題もたびたび生じ、下位クラスの子どもは「劣等感を持っている傾向」もあるという。

(5) 釜山市のE中学校～知識教育と人性教育が伴う教育実践を重視する授業の取り組み～

釜山市のE中学校（以下E校）は、韓国の中でも施設がよく整っている学校である。教育庁がこの学校を建てる時に、「学年概念」をなくし、「教科学年」の概念を取り入れた「全教科完全移動式授業」ができるようなシステムを導入しようとした。しかし、実際、過去にそういう実践を行った学校は失敗した例もあり、結局のところそういう学校のモデルは実現できず、一般の学校と同じようにして水準別授業が行われている。

図9 E校の水準別授業実施状況



E校では第7次教育課程における子どもの「個別化・差別化教育」の実現をめざして「段階型水準別教育課程」を運営する委員会を組織構成している。学校長を委員長とし、委員は研究部長と実務者が2人、合わせて4人が構成メンバーとして中心になっている。

E校の水準別授業の特徴は、深化型のクラスと基本型のクラスでは「同質集団別」に編成・構成し、授業を行った後、さらに「異質集団別」に再構成している。その際、集団の中から「できる子」が「若干できない子」を支援する「協同学習」ができるようにしている。水準別に分

けたとしてもその中において、学力の差があり、集団の学力格差を縮小させるために考案した、授業実践案であるという。補充型のクラスでは、個別学習ができるように、英語と数学ともに少人数（10人）構成で授業を行い、「基礎・基本」学力の保障と学力の向上ができる仕組みを作っている。学力が向上したか否かを、常に検討する手段として、補充型の子どものみ、個々の学力変化を、学級担任教師が定期的にチェックを行い記録誌を作成しているという。補充型の子どもにだけ行う理由は全員チェックするのは大変な作業になる事や、低学力層に属している子どもの多くは家庭的な状況が悪いため、そういう状況を抱えている子どもに「学校で確かな学力の保障」を心がけているためだという。校長は、さらに、学校にはさまざまな問題を抱えている子どもが多く、特に補充型のクラスにおいてその傾向が顕著であると述べ、そういう状況を抱えている子どもに一斉授業を「受けさせる」ことは困難であり、教師にとっても大変なことであり、教師に少しでもその負担を軽減させるために下位クラスには人数を少なくすることを心がけているという。学校と教師はそのような多くの問題を抱えている子どもの目線に立つことこそが教師の「使命と任務」であると述べ、そういう教育方針でもって一生懸命取り組んでいる教師がこの学校には多い方であると触れていた。

教師の配置は一つのクラスに一人の教師を固定せずに複数の教師でローテーションを取り組んで担当させ、特に補充型クラスには行き届いた配慮をし、15年以上の教師経歴を持っている教師が担当することが多いという。TT=Team Teachingができるように教育庁に申請したが除外されたという。教科書については、それぞれのクラスにあった教材を共同で作し、作った教材は共有しているという。

校長は、比較できるデータはないが、水準別授業によって得られた成果は多く見られているという。具体的な変化については、深化型の子どもや基本型の子どもについては、集団の中の自分の位置づけ（同質集団の中での自分の成績）をしっかりと把握することができ、子どもたちは「もっと頑張ろう」という意見と満足感が見られているという。一方、補充型の子どもが基本型のクラスに上がることがあり、また、「成績40点未満」の子どもは「特別補充授業」を受ける対象となるが、それらの授業を受ける子どもが減っていることから、学力が向上していると判断できると述べた。さらに、一斉授業の時、成績下位層の子どもは「授業について行けない」ということで、孤立し疎外されることが多く、授業に対する意欲が低かった。しかし、水準別授業により参加しようとする意欲が前より高まったことからそれが解消されたように考えられている。

水準別授業の実施による成果に関しては、子どものみならず教師においても良い評価をしている。例えば、水準別授業の実施前の一斉授業では、教師は、たとえば、1時間の授業の中で、できる子どもたちからそうでない子どもたちまで混在しているなかで、「どの子どもにも焦点を合わせて授業を進めていけばいいのか」大変難しく、中間レベルで授業を進めざるを得ないことで、成績上位層の子どもには「つまらない」という不満があり、1時間の授業をまとめることに大変困難を抱えていたという。ましてや成績不振な子どもを細かく指導する余裕は考えもできなかったが、水準別授業の実施によって以上の問題が少しは解消されたという。成績下位層の補充型の子どもには集中的に見てあげることができ、何より、「基礎・基本」を身につけていない子どもに学習の概念と意味をしっかり教えることができたこと。それが、子ども自身の学習意欲につながる結果になったと述べ、水準別授業の大きな成果だと強調した。

確かに、水準別授業によって子どもたちの学習意欲が高まり、その結果として学力が向上し

たことは事実であるが、しかし、学校教育において「知識」だけを重視することが学校の役割だとは考えていない。何より大事なのは「全人的教育」ができること。それはつまり、単に知識を教えることだけではなく、「知識教育」に「人性教育」が伴う教育の実現こそ、子どもたちの「全人的教育」ができると述べた。

## 小 結

2地域（ソウル特別市・釜山広域市）の5つの学校の水準別授業実施の結果

5つの中学校における「水準別授業実践」事例を見てきた。では、各学校は水準別授業を通してどのような「教育的効果」と「変化」があったのか整理をすると以下の表のようにまとめることができる。

表6 水準別授業実施による、各学校の教育的効果および評価

【水準別授業の評価】		A中学校	B中学校	C中学校	D中学校	E中学校	
【教育的「効果」】	(1) 子どもの学力	上位層	↑	↑	↑	↑	—
		中間層	—	↑	↑	↑	—
		下位層	↑	↑	↑	↑	↑
	(2) 子どもの学習意欲	上位層	↑	↑	↑	↑	↑
		中間層		↑	↑	↑	↑
		下位層	↑	↑	↑	↑	↑
	(3) 親意識・認識		否定→ 肯定に 変化	前より積極 的な支持に 認識変化	意識が高 い。 肯定的	積極的に 支持	—
	(4) 教師の水準別への評価		多少問題	多少問題	多少問題	多少問題	多少問題

各学校は子どもの学習意欲と学力を水準別授業の独自の取り組みによってその効果を示した。A中学校では、クラスを水準別に分けた後、さらに「クラス内異質集団別」再編成し、「互いに協力」し、「学び合う」学習共同体を作った。その結果、特に成績上位層と下位層において「学習意欲」の向上と「学力」が上がる良い結果をもたらした。B中学校では、子どもを取り巻く環境や子どもの心を配慮する、特に成績下位層の子どもに重点を置く授業実践を通して、成績下位層の子どもの学習意欲や学力が向上された。ここに属している子どものみならず、<表6>や「事例」ですでに示したようにそれぞれの層においてもその効果が見られた。C中学校は独自の方法（水準別授業実施希望調査）で水準別授業を実施・運営した。その結果、水準別授業を受けている子どもの、「学力」と「学習意欲」において、受けていない子どもより高く示され、水準別授業の有効性について実証した。D中学校は子どもの授業に対する積極さを導くために『自己主導学習』と『助け合う学習』という独自の授業方法を使っていた。E中学校では、水準別授業を単に、学力や学習意欲を高める事にとどまらず、その授業を通して「知識教育」と「人性教育」の両方を重視する方針としていた。

以上から、水準別授業は、全体的にその「効果」が現われていることが本研究調査の結果を見る限り、明らかになったことである。水準別授業の導入・実施によって、子どもの「学習意欲

欲」および「学力」の「変化」は、〈表6〉で示したように、親の「意識・認識」が「否定」から「肯定」へ、「より積極的」に、「意識が高く」なり、「積極的に支持」という結果が明らかとなった。5校のすべての校長は「水準別授業」についての効果を得られたと評価をし、今後さらなる定着を目指していくことを示していた。

### 5.3 子どもの「学びの意味」構造分析・その結果

先述したように、本課題の狙いは、子どもによる「水準別授業」の「評価」を検証することである。それは、政策の根拠とする諸事柄や、『第2の課題』で明らかにした、学校実践事例を通して得られた、諸効果が、はたして子どもに行き届いているのか否か、生徒による最終的な検証が本研究の最後の研究目的であるからである。そのために、本研究では、水準別授業を評価できると思われる、『水準別学力』、『水準別授業の実際』、そして『水準別後の子どもの変化』という3つの指標を用い、「水準別授業実態」という、概念を提示し、それに関連するモデルを図2に示した。それを通して、水準別授業の実施する概念を再検討する際の手がかりにするわけであるが、その概念を整理するために、本課題ではさらに、2つの視点を加えた。第1に、子どもの学校での学びに対する「意味づけ」である。第2に、「社会階層」を分析の視点として加えた。この2点を分析視点として加えた根拠としては、すでに示したように、韓国の高学力の中で学ぶ意味を見いだせない事実が存在しているからであり、そうしたことは看過できない点だからである。しかしながら、誰一人もそうした視点としてアプローチしようとしなかった事である。そしてこのような視点は、韓国の教育特徴から踏まえて言うならば、「受験競争」の中で生きている子どもの学びへの実態を把握することは、今後政策を立てる際に大事な論点に繋がるからである。そして、もう一つ、現在の韓国の社会においては、あらゆる「両極化」の現象、とりわけ教育における両極化、日本で言えば、「格差社会（山田2004）」という、現状の中で、水準別授業の実施は、子どもの学習・学びの意味を捉える視点を抜きにして語る事ができないからである。

以上の課題設定と問題意識の基で、以下では子どもによる調査（中学校2年生1888人）を用いて、統計分析によって進めていくことにする。

#### 5.3.1 分析手法

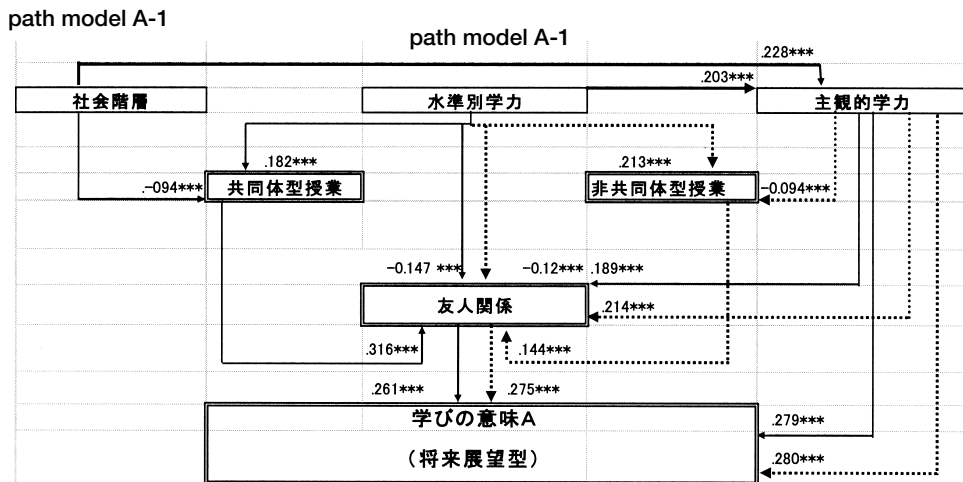
本課題・仮説を検証するに当たって、初めに、「社会階層」が「学力A」と「学力B」に及ぼす影響を明らかにした。分析手法は、「社会階層」を独立変数、「学力A」と「学力B」を従属変数とする重回帰分析を行った。次に、子どもの学びの意味への影響を明らかにするために、子どもの学びの意味の「将来展望型」、「受験目的型」、「無明確型」の3変数を従属変数とし、第1段階に、「社会階層」、「学力A」、「学力B」の3変数、第2段階に「水準別授業の実際」、すなわち、「共同体型授業」と「非共同体型授業」の2変数、第3段階に、「水準別授業後の子どもの変化」、すなわち、「友人関係」、「学習意欲」、「成績向上」の3変数を独立変数として順次投入した階層的重回帰（hierarchical multiple regression）分析を行った。その結果をそれぞれのパスモデルとして図に示した。図中の数値は「標準偏回帰係数（ $\beta$ ）」である。

5.3.2 子どもの「学びの意味」実相・内部構造のパスモデル結果

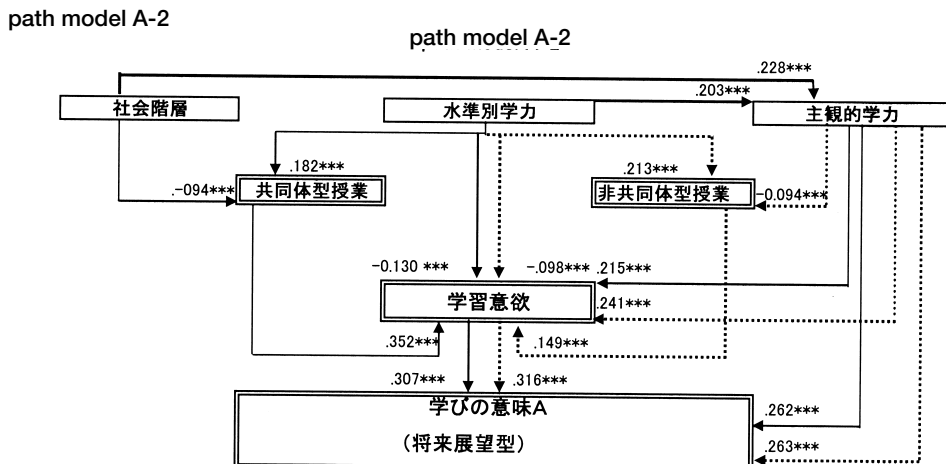
学びの意味A = 「将来展望型」のパスモデルは、(1)パスモデルA-1～A-3まで。(2)学びの意味B = 「受験目的型」はパスモデルB-1～B-3まで。そして、(3)学びの意味C = 「無明確型」では、パスモデルC-1～C-3のそれぞれの結果は以下の通りである。なおすべてのモデルは、Figure: \* p < . 05, \*\* p < . 01, \*\*\* p < . 001; 得られた標準偏回帰係数 ( $\beta$ )をパス係数とし、有意なパス係数が得られた部分を矢印で描く事にし、有意でないパスは矢印を省略した。

(1) 学びの意味 A-1～A-3 までのパスモデル結果

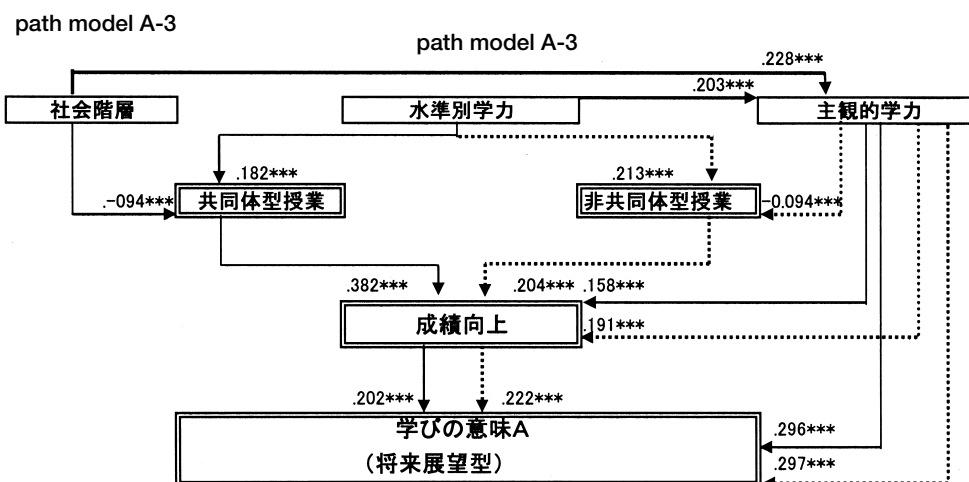
■パスモデルA-1の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『友人関係』を介した、学びの意味Aへの影響を示した。



■パスモデルA-2の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『学習意欲』を介した、学びの意味Aへの影響を示した。



■パスモデルA-3の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『成績向上』を介した、学びの意味Aへの影響を示した。



### 子どもの「学びの意味A」へのパスモデル分析のまとめ

<1>、「社会階層」と「水準別学力」,「水準別授業の実際＝『共同体型授業』,『非共同体型授業』,「水準別授業後の子どもの変化＝『友人関係』,『学習意欲』,『成績向上』」と「学びの意味A＝将来展望型」との関係

「社会階層」と諸変数との関係では、『共同体型授業』への若干の有意な負の効果（-.094\*\*\*）が見られるけれども、それは微弱な関係であった。その他のどの変数においては正の効果も負の効果も見られていない。

<2>、「水準別学力」と「水準別授業の実際＝『共同体型授業』,『非共同体型授業』,「水準別授業後の子どもの変化＝『友人関係』,『学習意欲』,『成績向上』」との関係

まず、第1に、「水準別学力」と「水準別授業後の子どもの変化＝『友人関係』,『学習意欲』,『成績向上』」との関係を見ると、「水準別学力」そのものは、子どもたちの「友人関係」,「学習意欲」に正の効果として現れているのではなく、むしろ、「負」の効果として現れている。「成績向上」については正の効果も負の効果も示していない。第2に、子どもたちのこれらに影響力を持っているのは、むしろ、水準別による授業のあり方、つまり、「水準別授業の実際」で子どもの『友人関係』,『学習意欲』,『成績向上』であることが明らかになった。モデルに示されているように、「水準別授業の実際」に、『共同体型授業』が『非共同体型授業』より子どもたちに影響力を持っており、両者を比較すると、まず、『友人関係』において、『共同体型授業（ $\beta = .316$ ）』が『非共同体型授業（ $\beta = .144$ ）』よりも水準別授業を受けている友人との関係が深い事が明らかになった。次いで、『学習意欲』においては、『共同体型授業（ $\beta = .352$ ）』の方が『非共同体型授業（ $\beta = .149$ ）』よりも、学習意欲に影響を与えている。最後に『成績向上』の結果においても、『共同体型授業（ $\beta = .382$ ）』が『非共同体型授業（ $\beta = .158$ ）』より影響が大きい事が明らかになった。

<3>、「水準別授業の実際＝『共同体型授業』,『非共同体型授業』,「水準別授業後の子どもの変化＝『友人関係』,『学習意欲』,『成績向上』」と「学びの意味A＝将来展望型」との関係

子どもの水準別授業後の「学びの意味A＝将来展望型」への結果を見ると、3つの変数ともに正の効果を示している。しかし、「将来展望型」への眼差しは、『非共同体型授業』が『共同体型授業』より、微弱ながら影響力が強い。まず、『友人関係』においては、『非共同体型授業 ( $\beta = .275$ )』が『共同体型授業 ( $\beta = .261$ )』より、やや影響力を持っている。続いて、『学習意欲』や『成績向上』の両者においても同様な結果を示している。すなわち、『学習意欲』では『非共同体型授業 ( $\beta = .316$ )』が『共同体型授業 ( $\beta = .307$ )』、『成績向上』では、『非共同体型授業 ( $\beta = .222$ )』が『共同体型授業 ( $\beta = .202$ )』ようになっている。

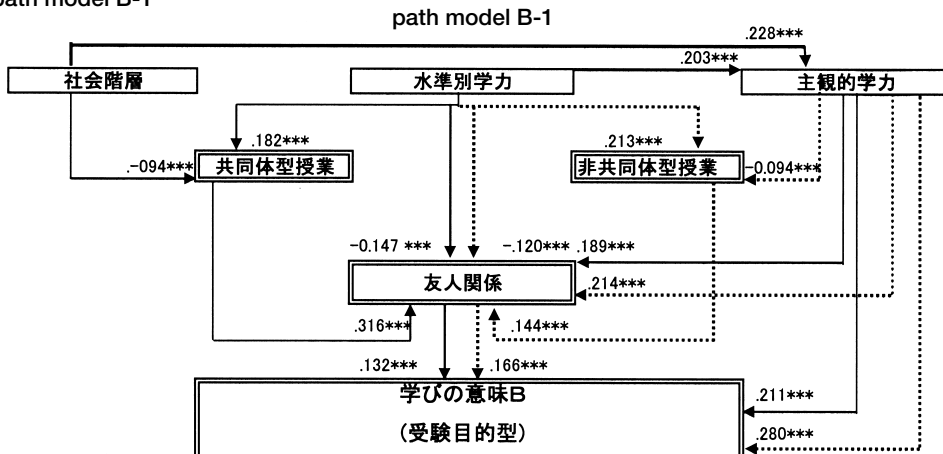
<4>、以上のパス図にしたがって、「間接効果」を示すと以下のような結果になっている。

学びの意味Aへの影響を間接効果（各々の変数へのパス係数の積によって求められる数値である）を「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『友人関係』、『学習意欲』、『成績向上』を介した結果で比較した。順番に見ていくと、まず、①水準別学力→共同体型授業→友人関係→学びの意味A（.0015）の結果となり、②水準別学力→非共同体型授業→友人関係→学びに意味A（.008）の結果であった。次いで、①水準別学力→共同体型授業→学習意欲→学びの意味A（.002）の結果となり、②水準別学力→非共同体型授業→学習意欲→学びに意味A（.010）。①水準別学力→共同体型授業→成績向上→学びの意味A（.006）の結果となり、②水準別学力→非共同体型授業→成績向上→学びに意味A（.007）の結果となった。

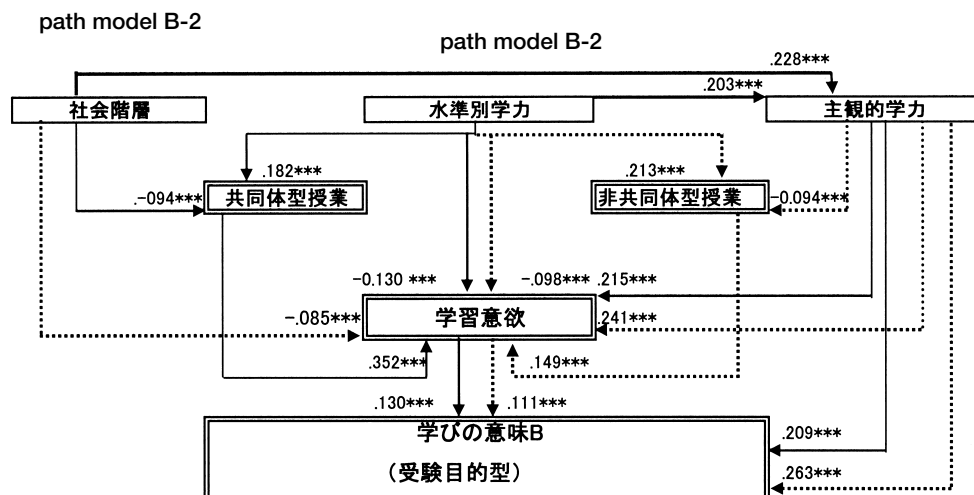
(2) 学びの意味 B-1～B-3 までのパスモデル結果

■パスモデルB-1の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『友人関係』を介した、学びの意味Bへの影響を示した。

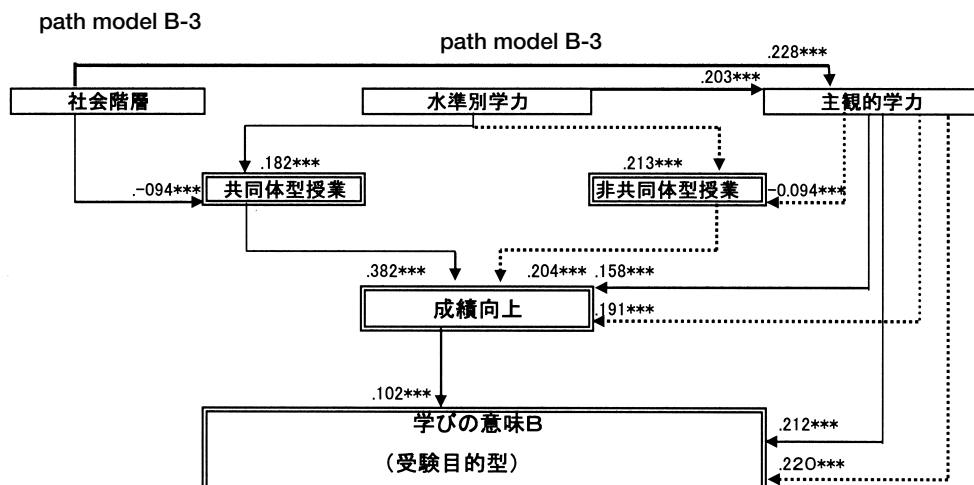
path model B-1



■パスモデルB-2の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『学習意欲』を介した、学びの意味Bへの影響を示した。



■パスモデルB-3の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『成績向上』を介した、学びの意味Bへの影響を示した。



### 子どもの「学びの意味」Bへのパスモデル分析のまとめ

以上、「社会階層」と「水準別学力」, 「水準別授業の実際」= 『共同体型授業』, 『非共同体型授業』, 「水準別授業後の子どもの変化」= 『友人関係』, 『学習意欲』, 『成績向上』との関係と「水準別学力」と「水準別授業の実際」= 『共同体型授業』, 『非共同体型授業』, 「水準別授業後の子どもの変化」= 『友人関係』, 『学習意欲』, 『成績向上』との関係については、すでにその結果を『学びの意味A = 将来展望型』で示した。ここでは、それぞれが、「学びの意味B = 受

験目的型」へ及ぼす影響のみについて示す事にする。

<1>、「水準別授業の実際=『共同体型授業』、『非共同体型授業』」、「水準別授業後の子どもの変化=『友人関係』、『学習意欲』、『成績向上』」と「**学びの意味B = 将来展望型**」との関係  
 子どもの水準別授業後の「**学びの意味B = 受験目的型**」への結果を見ると、『非共同体型授業』が『共同体型授業』より『受験目的』への眼差しにおいてやや影響力を持っている。まず、『友人関係』においては、『非共同体型授業 ( $\beta=.166$ )』が『共同体型授業 ( $\beta=.132$ )』より、やや影響力を持っている。続いて、『学習意欲』では『友人関係』の結果とは反対の『非共同体型授業 ( $\beta=.111$ )』より『共同体型授業 ( $\beta=.130$ )』が影響力を持っており、『成績向上』では、『非共同体型授業』はどのような効果も示していなく、『共同体型授業 ( $\beta=.102$ )』のみ示しているが、それも微弱である結果である。

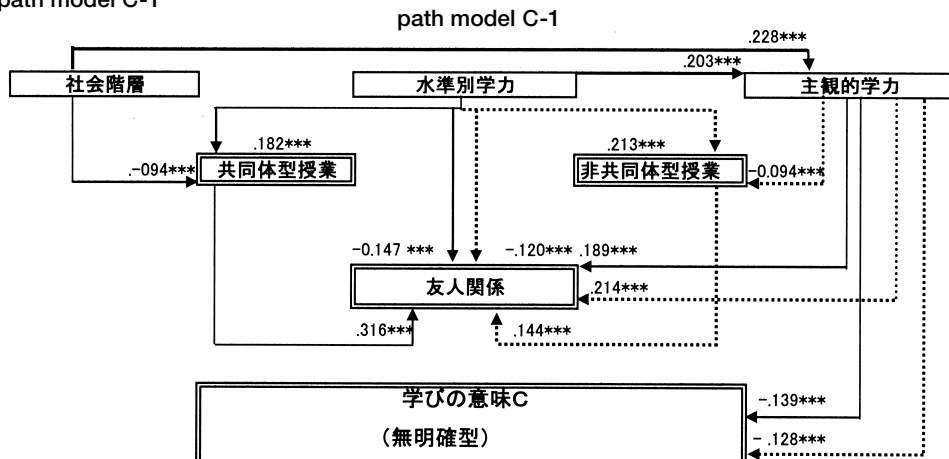
<2>、以上のパス図にしたがって、「間接効果」を示すと以下のような結果になっている。

学びの意味Bへの影響を、間接効果（各々の変数へのパス係数の積によって求められる数値である）「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『友人関係』、『学習意欲』、『成績向上』を介した結果で比較した。順番に見ていくと、まず、①水準別学力→共同体型授業→友人関係→学びの意味B (.0005) の結果となり、②水準別学力→非共同体型授業→友人関係→学びに意味B (.0004) の結果であった。次いで、①水準別学力→共同体型授業→学習意欲→学びの意味B (.0006) の結果となり、②水準別学力→非共同体型授業→学習意欲→学びの意味B (.004) の結果となり、①水準別学力→共同体型授業→成績向上→学びの意味B (.007) の結果となり、②水準別学力→非共同体型授業→成績向上→学びに意味Bには影響はなかった。

**(3) 学びの意味 C-1 ~ C-3 までのパスモデル結果**

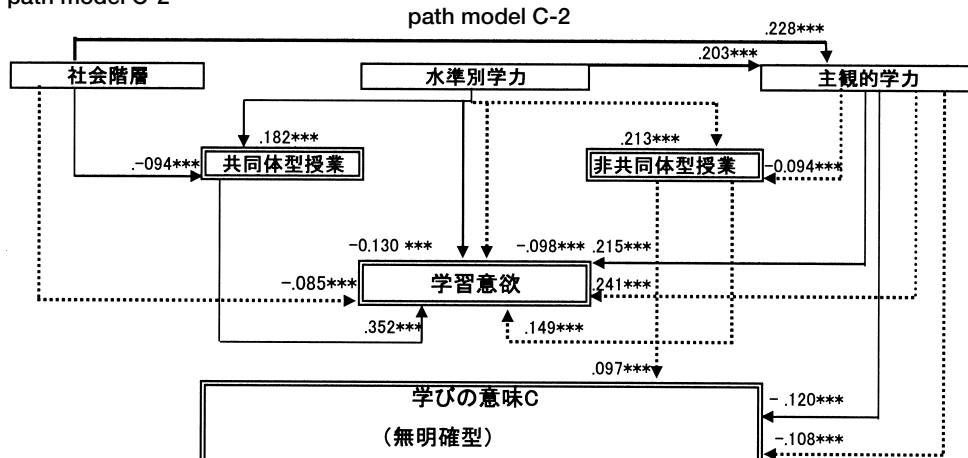
■ パスモデルC-1の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『友人関係』を介した、学びの意味Cへの影響を示した。

path model C-1



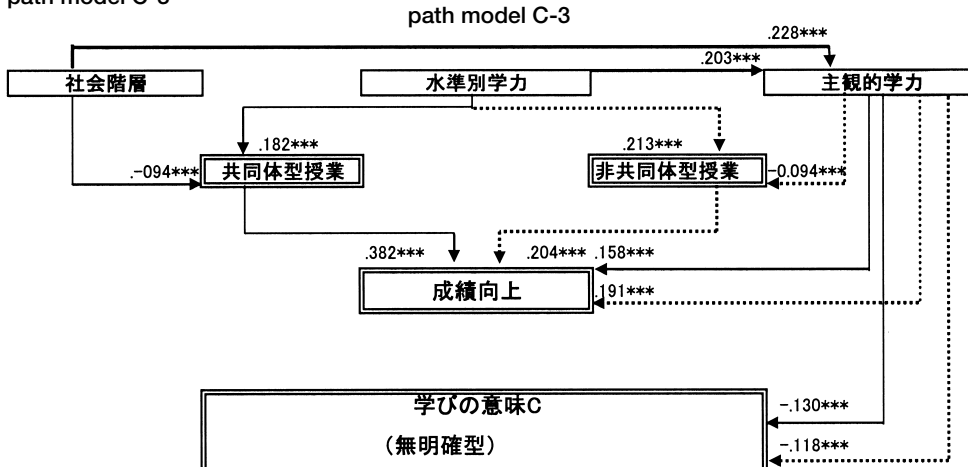
■パスモデルC-2の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『学習意欲』を介した、学びの意味Cへの影響を示した。

path model C-2



■パスモデルC-3の結果は、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『成績向上』を介した、学びの意味Cへの影響を示した。

path model C-3



### 子どもの「学びの意味」Cへのパスモデル分析のまとめ

<1>, 学びの意味Cへの影響については、「水準別授業の実際」の『共同体型授業』と『非共同体型授業』及び、「水準別授業後の子どもの変化」の『友人関係』, 『学習意欲』, 『成績向上』を介した影響はなかった。これは、『共同体型授業』が『非共同体型授業』より『学習意欲』や『成績向上』等に直接的な影響が大きいけれども、学びの意味C (=不明確型)へ影響力は及ぼしていない。

<2>, 『非共同体型授業(B=.097)』は学びの意味C = 無明確型に微弱ながら直接的な影響を及

ほしている。学びの意味Cに影響を及ぼしているものは、どの変数においても直接的には影響を及ぼしていることが見当たらなかったが、唯一『非共同体型授業 (A=.097)』が学びの「無明確型」に正の効果を示している。すなわち、水準別授業において、「同じ問題の繰り返し」、「教科書や黒板を使って進捗」だけを重視する、「ドリルや小テスト」を多くする授業においては、学校での学習が「何のためにするのか」わからなく、「勉強がないとより楽しい生活」が送れるという考えを持っている。

## 小 結

以上の結果をまとめて言うならば、第1に、「水準別学力」そのものは子どもたちの『友人関係』、『学習意欲』に正の効果として現れていない事。むしろ、「負」の効果として現れている。すなわち、単純に「水準別」による学力編成は、子どもたちの、『友人関係』や『学習意欲』、『成績向上』に、直接的には影響力を持っていないということである。これは、単純に同質集団別に編成したとしても、子どもたちの成績、すなわち、英語の成績のみならず、他の成績向上につながらないということである。こうした結果は、学習意欲の向上も同様に言えることである。つまり、学習意欲指標に含まれている項目内容を見ると分かるように、水準別による「同質集団」別による授業では、当授業が「楽しい事」も、「勉強に自身を持つ事」にも繋がらないということの意味する。また、「成績向上」については正の効果も負の効果も示していない。すなわち、水準別による学力(学力A)は、子どもたちの、『友人関係』や『学習意欲』、『成績向上』に、直接的には影響力を持っていないということである。

第2に、子どもたちのこれらに影響を持っているのは、むしろ、水準別による授業のあり方、つまり、「水準別授業の実際」で子どもの『友人関係』、『学習意欲』、『成績向上』であることが明らかになった。しかもその影響力を持っているのは、モデルに示されているように、『共同体型授業』が『非共同体型授業』より子どもたちに影響力を持っており、『友人関係』において、『共同体型授業 ( $\beta=.316$ )』が『非共同体型授業 ( $\beta=.144$ )』よりも水準別授業を受けている友人との関係が深い事が明らかになった。これは、「第2の課題」の実践事例でみてきたように、水準別授業が教師と子ども、子どもと子ども間の協同・共助による事ではないかと考えられる。次いで、『学習意欲』においては、『共同体型授業 ( $\beta=.352$ )』の方が『非共同体型授業 ( $\beta=.149$ )』よりも、約2倍以上に、学習意欲に影響を持っている。『成績向上』の結果においても同様な結果を示し、『共同体型授業 ( $\beta=.382$ )』が『非共同体型授業 ( $\beta=.158$ )』より影響が大きい事が明らかになったのである。

第3に、以上の事をまとめて言うならば、「共同体型授業」が「非共同体型授業」より『学習意欲』や『成績向上』等に直接的な影響が大きいけれども、学びの意味A(=将来展望型)への帰着点では、微弱ながら『非共同体型授業』が『共同体型授業』より、「学びの意味」を一時的なものではなく遠視眼に必然性あるものとして捉え、「将来的」に何らかの「役に立つ」ものだと考えている結果であった。一方、子どもの「学びの意味」Bへの影響は、『学びの意味A』とは全く逆の結果になっている。つまり、『非共同体型授業』より『共同体型授業』が、『学習意欲』や『成績向上』等に直接的な影響が大きいけれども、学びの意味B(=受験目的型)への帰着点では、微弱ながら『共同体型授業』が『非共同体型授業』より、影響力を持ち、それは目の前の「目的」や「達成」のためのもの、近視眼的な意味として捉え、『学びの意味A』

とは相対する結果が明らかとなったのである。そして、「学びの意味C」の結果では、子どもたちの学びの意味を見いだせない要因は、『共同体型授業』や『非共同体型授業』による授業のあり方そのものではなく、子どもの『主観的な学力=学力B』の差による事が明らかになった。その事は『主観的な学力』から学びの意味Cへの負の影響 ( $\beta = -.120, -.108$ ) で示されるパス経路から見て取れる。

最後に、「社会階層」と諸変数との関係では、『共同体型授業』への若干の有意な負の効果 ( $-.094$ ) が見られるけれども、それは微弱な関係であった。その他の『水準別学力』、『水準別授業の実際』、そして、『水準別授業後の子ども変化』のいずれの変数においては正の効果も負の効果もなかった。しかし、「社会階層」は子どもの学校全体の成績である、「学力B」には影響力を持っていた。

## 総 括

本研究では、韓国の第7次教育課程において導入された「水準別教育課程」に着目し、大きく3つの課題を設定し分析した。

まず第1の課題では、韓国の学校教育において「水準別授業」がなぜ必要とされた（されている）のか、その政策導入動向と政策の理論的根拠を検討しながら、水準別授業の導入の前提とするものが、実施過程においていかなるものを生み出したのかを明らかにした。その際に、1970年代から行われてきたアメリカのトラッキングの事例が、韓国の社会・教育の文脈で考えた場合、水準別授業の実施が持つ意味や韓国の水準別授業の実施に与える示唆点を何かを探った。その結果、水準別教育課程を通して具現しようとした、平準化政策がもたらした、『画一性』からの脱皮は、実際の学校現場で実施・運営する上で、現実に効果的な水準別授業を成り立たせるための条件整備がそろわず、それに起因する諸問題が浮上されたことが明らかになった。こうした実施上の浮上された諸問題は、アメリカの例とほぼ似通った問題点が韓国においても生じたことが分かった。改めて整理をすると以下の事が指摘できる。

第1に、学習意欲とクラス間の学力格差の問題が上げられる。学習に対するクラス間の雰囲気の違いとそれに由来すると思われる、著しい学習意欲の格差が生じた事。とりわけ、「補充型」のクラスには、授業に集中できない子どもたちが集まり、授業が出来にくくなっているという問題と、それに起因する「学力格差」の拡大の問題が生じたことがわかった。第2に、それぞれのクラスのレベルにあった「教材」がないため、教師自らが学習内容を再構成し「深化、補充型」別、あるいは、「深化、基本、補充型」別に教材を再構成しなければならない事。こうした問題は、結局、教師の多忙さと教師の水準別授業に対する否定的な認識に帰結された事。第3に、こうした水準別授業の実施による、学校現場での混乱は、親の水準別授業に対する否定的な認識（差別教育）の問題としても浮上されたことであった。とりわけ、成績上位層と下位層の子どもを持つ親の認識のズレの問題等が現実問題として浮上しされたことである。

このような状況の中で、行政側は、水準別教育課程を効果的に実施するために、学校現場から浮上された諸問題に対応できる、新たな政策案を立て学校への「支援」策を下したことが分かった。（紙面上問題で、新たな政策についての詳細な事は宋 2005を参照）

次いで、第2の課題では、教育行政と学校現場とのフィードバックする過程を繰り返しながら、学校現場では、その新たな条件の下で、学校・子どもの実情・状況（C校においては希望

生徒のみ実施や社会的に恵まれていない生徒への構え等)を配慮しながら、水準別授業の実施を積極的に実施・運営し、子どもたちの学力や学習意欲の向上がすべての学校において効果として見られたことが分かった事である。水準別授業の実践による効果については、以下の点を指摘することができる。

まず、第1に、クラス編成を再構成したことを指摘することができる。教育行政の水準別授業クラス編成の基準を超えた新たな授業編成を試みた事がみられたことである。まず、二つないし三つのクラスを混合させ、それを学力別「同質集団」別編成し、同質集団内の学力差を考慮し、「異質集団」別にさらに再構成したことである。第2に、こうした異質集団別編成の狙いには、「学びの共同体」的な授業の目標やその存在があったことを指摘することができる。①教師が子どもへの学習する支援や構えが絶えず惜しまなかった事。特に学力下位層に対しては少人数編成(15人以下E校では10人編成)をし、一人ひとりの子どもへの配慮があった事。特にE校においては、『補充型』の子どもの学力の成長を常に見ていく記録紙を付けている事が子どもの学力や学習意欲向上に繋がったのではないかと考えられる。そして、②子ども間の共助・共同的な関係がそこに存在していた事。A校では、『基本型』の子どもが『補充型』クラスに『支援団』として参加し、『補充型』のクラスの子どもの学習に協力した事。D校において、『深化型』の子どもが『補充型』の子どもの学習へ「ボランティア」として支援した事等が上げられる。

第3に、教師の子どもへの理解がそこに存在したことを指摘することができる。多様な環境を持っている子どもの対応に、特に経済・文化的に恵まれていない子どもへの配慮において、教師経歴の長い教師が担当するなど、教師の教材の工夫のみならず、子どもへの眼差しがそこに存在したことが明らかになったことである。

その結果として、第4に、親の認識は『否定』から『支持』する方に向かい、水準別授業に親が実際に「参観・参加」する学校(D校)も存在した事である。第5に、教師の協同による教材づくりの励みである。それぞれの学校が独自の教科書がない中で、教師同士の協同関係を結び、それぞれのクラスにあった教材を工夫したことが見られていた事である。第6に、教育庁の学校への「講師支援」策がすべての学校においてあった事を上げられる。最後に、第7に、水準別授業を通して、単純に「学力」や「学習意欲」を向上させる学力偏重する教育のみならず、教育をより根本的に戻すという狙いが存在した事である。E校長はこれを「全人的な教育」と言い換えていた。

以上、第2の課題で明らかになったことである。

第3の課題では、政策の根拠とする諸事柄や、『第2の課題』の学校実践事例を通して得られた、諸効果が、はたして子どもに行き届いているのか否か。生徒による最終的な検証を統計・計量的に分析をおこなった。その際に、水準別授業を評価できると思われる、『水準別学力』別に、『水準別授業の実際』そして『水準別後の子どもの変化』という3つの指標を用い、「水準別授業実態」と子どもの学びの実態を水準別授業との関連で分析を行った。

その結果を、以下の3点として指摘する事ができる。

第1に、今回の統計データを見た限りでは、「水準別学力」そのものは子どもたちの「友人関係」「学習意欲」「成績向上」に正の効果として現れていない事である。むしろ、「負」の効果として現れている事が明らかとなった。すなわち、単純に「水準別」による学力編成するこ

とには、子どもたちの、「友人関係」や「学習意欲」、「成績向上」に、直接的には影響力を持っていないということである。これは、英語の成績のみならず、他の成績向上においてもつながらないということである。学習意欲指標に含まれている項目内容を見ると分かるように、水準別により「同質集団」別編成だけでは、当授業が「楽しい事」も、「勉強に自信を持つ事」にも繋がらないということが統計分析によって明らかにされた。

第2に、子どもたちのこれらに影響力を持っているのは、むしろ、水準別による授業のあり方、つまり、「水準別授業の実際」で子どもの『友人関係』、『学習意欲』、『成績向上』3指標共に、効果があることが明らかとなり、しかもその影響力を持っているのは、すでに示されたように、『共同体型授業』が『非共同体型授業』より子どもたちに影響力を持っていることが明らかになっている。

本研究で用いた「共同体型授業」の指標内容は①「先生は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」の5つの項目によって構成されている。つまり、従来の一斉授業から脱皮し、教師や生徒、そして生徒と生徒との共同による授業として成り立っている事の意味である。また、学力によって水準別に分かれたとしても、さらに、小グループ編成がそこに存在し、授業が行われていることである。従って『共同体型』による授業は『非共同体型』による授業よりも水準別授業を受けている友人との関係が深い。『学習意欲』についても、『共同体型授業 ( $\beta=.428$ )』の方が『非共同体型授業 ( $\beta=.084$ )』よりも、約4倍以上に、学習意欲に影響を持っている。さらに、『成績向上』の結果においても同様な結果を示し、『共同体型授業 ( $\beta=.446$ )』が『非共同体型授業』より影響が大きい事が明らかにされたことである。

以上、本研究の事例を通して、得られた結果を見た限りでは、政策側の意図とする事柄、「すべての子どもに『個別教育』が実現され、学力が向上される」という事について、その一定の効果は導かれたと言える。しかし、こうした実現は、すでに明らかにしたように、それぞれの学校・教師・生徒の工夫・努力が伴ったことによって、その実現を可能にしたことが、以上の結果から見て取れる。とりわけ、授業のあり方、すなわち、学習の「共同体型授業」を取り入れることによって、生徒の学力や学習意欲に、非常に強い影響力を持っていた事を指摘しておきたい。

冒頭で示したように、本課題で用いるすべての調査対象校は、「研究校」ではない。しかし、水準別授業実施において比較的評価される学校であると同時に学校自身も水準別授業を積極的に行っている学校でもある。その意味においても、水準別授業の実施効果は、必ずしも、韓国のすべての学校において成功しているとは言いがたい。しかし、ある一定の条件整備、とりわけ教師支援や、それぞれの独自の教科書が整備されることによって一定の効果は期待できるだろう。というのも、「独自の教材」の開発問題と「教師の多忙さ」の問題は本研究の対象校においても、まだ現存の問題として残された点であったからである。

したがって、今後水準別授業を、学校現場においてさらなる実を結ぶかどうかは、学校・教師支援は必要不可欠であろう。そうした意味で、水準別授業の効果についての検証は、今後、継続的・実証的に分析していく必要があるだろう。そのためにも、一方的な学校まかせではなく、行政と学校とのフィードバックの繰り返し、すなわち、水準別教育・授業の点検作業を常

に心がけることが大事になってくるだろう。

本研究は水準別授業の効果・実態を実証的に検証していくために、行政、学校、生徒による調査という、多面的なアプローチを試みた。しかし、本研究では、第3の課題で提示した諸分析の課題に、十分応えることができなかった。とりわけ、水準別授業を社会階層との関連で分析したことについては、今後、新たな手法を用いて検討していく必要性が出てきた。

韓国の社会において、すでに触れたように、両極化の問題、とりわけ、社会階層の二分化が、顕著な形で社会に現れているからである。本研究でもパス解析の手法を用いて、その実態を試みたが、本分析では大きな有意な関係が見られていなかった。今後は多面的な手法を用いて詳細な分析を試みる。これは今後の課題としておきたい。

### [注]

1. 水準別教育課程とは、学習者の能力・適性などに応じた生徒中心の教育課程として、たとえば、集団編成においては複数の学級をいくつかのクラスに編成しなおしたりして、学習の効率を上げようとする授業方式である。水準別教育は、その教科が苦手であったり、理解に時間のかかる落ちこぼしの学習者には基礎基本の定着を図るような学習を、その教科が得意であったり、理解の早い学習者にはドリルなどの発展課題に取り組み応用を養うような学習というように、学習集団によって学習内容を変え、効率よく学習ができるようにしている教育課程である。

水準別授業という韓国では、「水準別移動授業」ということが強い。要するに、水準別の差の比較的大きい教科(段階型水準別教育課程が適用される、英語・数学等)に対して編成される学習集団で、この場合、ホームルームにおける授業はそのまま、英語、数学教科の場合だけ他の学級(教室移動)をして学習することになる。それにより、能力の似た等質集団になることから、本論文では、能力等質集団別あるいは同質集団別と名づけておく。

2. 全国の水準別実施率(水準別移動授業)については、以下のようになる。

中学校及び高校の水準別授業実施状況

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

3. 韓国の水準別移動授業とアメリカのトラッキング (Tracking) 体制の比較

類 型	韓国の水準別移動授業	アメリカの (Tracking) 制度
教育課程	同一教育内容 編成/運営 水準別深化/補充学習	集団水準別に異なる教育課程 編成/運営

米国では人間の成長・発達というものは一人ひとり違っているという前提の下、トラッキング (Tracking) 体制の場合、学習集団により、お互い違う科目が適用される。いわば、同一性よりは差異を強調している。

4. Purkey W, (1970). Self-concept and School Achievement, Englewood Cliffs. N, J. : Prentice-Hall Inc.
5. Brewer, D., Rees, D., & Argys, L. (1995). Detracking America's schools: The reform without cost?. Phi Delta Kappan. 77 (3). 210-212.
6. Hallinan, M. (1994). Tracking: From theory to practice. Sociology of Education. 67 (2). 7

- 9-84.
7. Well, A. & Oakes, J. (1996). Potential pitfalls of systemic reform: Early lessons from research on detracking. *Sociology of Education*. 135-143.
  8. 佐藤学 2004, 『習熟度別指導の何が問題か』 岩波ブックレット。
  9. 国立教育政策研究所編 2001 『数学教育・理科教育の国際比較-第3 回国際数学・理科教育調査第2 段階調査報告書-』 ぎょうせい。
  10. 佐伯胖 1995 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店  
佐伯胖ほか編 1996 『学び合う共同体』 東京大学出版会
  11. 荻谷剛彦・志水宏吉編 2004 「学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題」  
—本田由紀「学ぶことの意味：『学習レバンス構造』のジェンダー差異」—岩波書店
  12. Kim Kyung-keun. 2005, “Educational Gap in Korea and Determinant Factors,” *Korean Journal of Sociology of Education*, 1-27
  13. 韓国教育開発院2006, “양극화해소 교육으로 !개천에서 용 났시다” 연구자료
  14. 柳 (2006) は、「両極化」の概念を、ある集団からある集団に移動できる可能性が非常に低い趨勢の現象を「両極化」といい、これを教育の両極化として考えた場合、「学力格差」や「教育機会の格差」として捉えることができ、しかもその格差は大きく、格差を生み出す内部の要因の特徴を見ると、学力が高い集団の内部と学力が低い集団の間には「ある異質性」が見られ、同質集団には「ある強い同質性」が見られていることを指摘した。それぞれの集団にある同質性が強く、集団間の移動が難しい構造になっており、この事実を仮定とすれば、両極化問題はますます深刻になるということを懸念している。したがって、柳は、教育の両極化を議論する際には集団内に内包している要因を究明する必要性について強調している。
  15. 本研究で用いる、「社会階層」の指標は以下の構成になっているが、「父親職業・産業」指標において、父親職業、産業、従事上の地位等が含まれていることを断っておく。本指標に、「産業」及び「従事上の地位」を選択項目として設定したのは、中学生による調査であったため、親職業選択の困難が予測されることから本指標に挿入した。

父親学歴

	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効				
中卒	60	3.2	3.2	3.2
高卒	571	30.2	30.3	33.5
専門大卒	137	7.3	7.3	40.8
4年制大卒	682	36.1	36.2	77.0
4年制大卒・大学院卒	281	14.9	14.9	91.9
その他	80	4.2	4.2	96.1
無回答	73	3.9	3.9	100.0
合計	1884	99.8	100.0	
欠損値				
システム欠損値	4	.2		
合計	1888	100.0		

父親職業

	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効				
製造業	108	5.7	5.7	5.7
銀行・証券・保険関係	118	6.3	6.3	12.0
運送・通信・電力関係	118	6.3	6.3	18.3
販売・営業関係	298	15.8	15.8	34.1
公務員	187	9.9	9.9	44.0
教師	56	3.0	3.0	47.0
大学の先生	30	1.6	1.6	48.6
弁護士	9	.5	.5	49.0
医者	104	5.5	5.5	54.6
研究員	24	1.3	1.3	55.8
農業	6	.3	.3	56.2
日当職	58	3.1	3.1	59.2
その他	768	40.7	40.8	100.0
合計	1884	99.8	100.0	
欠損値				
システム欠損値	4	.2		
合計	1888	100.0		


## 父親学歴と父親職業のクロス集計

父職業	製造業	銀行・証券	運送・通信	販売	公務員	教師	大学	弁護士	医者	研究員	農業	日当職	その他	合計
父学歴↓	保険関係		電力関係		営業関係		先生							
中卒	13.3%	5.0%	6.7%	13.3%	5.0%		1.7%				3.3%	23.3%	28.3%	100%(60)
高卒	8.8%	3.0%	8.8%	19.3%	5.4%	0.2%		0.2%	1.4%		0.5%	5.1%	47.5%	100%(571)
専門大卒	12.4%	3.6%	9.5%	13.9%	12.4%		0.7%	0.7%	1.5%		2.9%	42.3%		100%(137)
4年制大卒	4.0%	9.2%	5.0%	19.5%	12.3%	4.3%	0.4%	0.4%	2.3%	1.2%	0.1%	0.6%	40.6%	100%(682)
大学院卒	1.8%	8.9%	2.8%	7.5%	14.9%	8.2%	8.9%	1.4%	7.5%	5.0%		0.4%	32.7%	100%(281)
その他	1.3%	5.0%	8.8%	3.8%	7.5%	3.8%	1.3%		5.0%			6.3%	57.5%	100%(80)
無回答		1.4%	2.7%	5.5%	5.5%				74.0%			1.4%	9.6%	100%(73)
合計	5.7%	6.3%	6.3%	15.8%	9.9%	3.0%	1.6%	0.5%	5.5%	1.3%	0.3%	3.1%	40.8%	100%(1884)

## 社会階層区分

職業階層	父職業	製造業	銀行・証券	運送・通信	販売	公務員	教師	大学	弁護士	医者	研究員	農業	日当職
学歴階層	父学歴	保険関係		電力関係		営業関係		先生					
下位層	中卒	13.3%	5.0%	6.7%	13.3%	5.0%		1.7%				3.3%	23.3%
下位層	高卒	8.8%	3.0%	6.6%	19.3%	5.4%	0.2%		0.2%	1.4%		0.5%	5.1%
中位層	専門大卒	12.4%	3.6%	0.5%	13.0%	12.4%			0.7%	0.7%	1.5%		2.9%
上位層	4年生大卒	4.0%	9.2%	5.0%	19.5%	12.3%	4.3%	0.4%	0.4%	2.3%	1.2%	0.1%	0.6%
上位層	大学院卒	1.8%	8.9%	2.8%	7.5%	14.9%	8.2%	8.9%	1.4%	7.5%	5.0%		0.4%

## 職業階層区分模様

①上位層：		②上中位層：	
③中位層：		④下位層：	

## [その他 参考・引用文献]

- ・ Jeannie, Oakes. (1985). Keeping Tracks: How Schools Structure Inequality, Yale University press
- ・ PurkeyW, (1970). Self - concept and School Achievement, Englewood Cliffs. N, J. : Prentice - Hall Inc.
- ・ 宋 美蘭・三上勝夫 2004、「韓国の初等学校における『数学』の学力実態分析 - 文教区・下町・農村部の小学生を対象にした、学力到達テスト及び生活実態調査を通して-」『北海道教育大学紀要』 第55巻 1号。
- ・ 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
- ・ 汐見稔幸 2000 汐見稔幸『「教育」からの脱皮』ひとなる書房
- ・ 志水宏吉 2005 『学力を育てる』岩波新書
- ・ 荻谷剛彦・志水宏吉編 2004 「学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題」  
～本田由紀「学ぶことの意味：『学習レリバンズ構造』のジェンダー差異」～岩波書店
- ・ 韓国教育開発院 2004、『水準別移動授業の内実化と学校教育の質的向上』 Kim HungWon.
- ・ 韓国朝鮮日報 2005年10月13日記事
- ・ ソウル教育庁 2003 『ソウル教育』
- ・ 釜山広域市教育庁 2004 『主要業務計画』
- ・ 山田昌弘 2004 希望格差社会：「負け組」の絶望感が日本を引き裂く 筑摩書房

## 英文要旨

### Demonstrative Research Regarding the Practical Process and Children's Learning of Korea's "Suijunbetsukyouiku"

In this research the significance of the implementation of "ability grouping" in Korean school education was empirically analyzed from surveys carried out on pupils actually divided by "ability grouping." At that time, firstly an analysis was made regarding the connection between the background and purpose of the introduction of Korea's "ability grouping" policy. Secondly, examinations were made regarding the connection between the various discussions that came from preceding research in the United States, which has 30 years' experience in implementation.

Based on the 2 points above, this research utilized "ability-grouped scholastic ability," namely, the 3 indices of higher bracket scholastic ability, intermediate bracket scholastic ability, and lower ability scholastic ability as ability-grouped scholastic ability indices. Then, lessons were divided into two categories and analyzed to determine what kind of lessons were actually being carried out in ability-grouped classes, namely, "communal lessons" or "non-communal lessons." Both categories were named "ability grouping practice." Using such indices, verification was carried out as to whether there are any differences in "ability grouping practices" depending on the "ability-grouped scholastic ability." If there are, what kinds of differences are brought about in the children by the differing "educational content" and "lesson methods" according to each of the scholastic abilities developed in ability grouping, namely, "communal lessons" vs. "non-communal lessons." And also, what changes are brought about directly in the pupils' grades (scholastic ability), their will to study, and their relationships with friends, and how do these changes differ between "communal lessons" and "non-communal lessons."

Through the above, what became clear in the end was, firstly, no positive effects were apparent with regards "relationships with friends" and the "will to study," from the division of ability-grouped classes, itself. Secondly, it became clear that what actually influences these in the children was rather the methods of the ability-grouped lessons. In other words, the children's "relationships with friends," their "will to study" and "improvement of grades" by "ability grouping practice." Indeed, it became clear that "communal lessons" had a stronger influence over the children than "non-communal lessons," in all aspects.