

# 韓国における教育専門大学院の導入と そのインパクトの研究

— ソウル教育大学教育専門大学院の初等社会科教育専修を事例に —

金 鍾 成  
(2016年10月6日受理)

Introduction of Graduate School of Education in Korea and Its Impact:  
A Case of Seoul National University of Education's Elementary Social Studies Education

Jongsung Kim

**Abstract:** This paper aims at clarifying how Graduate School of Education that was built in Korea in 2013 for the first time addresses the question “What kind of teacher education is needed in a new era?” To achieve the research goal, Seoul National University of Education's Elementary Social Studies Education course was set as a case. The school's intended curriculum and student's achievements following the curriculum were analyzed. Document research using the School Catalog was practiced to find out the School's educational objective and its curriculum. Also, interviews and lesson observations were practiced to find out the achieved curriculum that is related to how students learned at the school. Especially, the later research was divided into two parts: (1) a case of one doctorate degree course student's growth through one subject, (2) a case of two master course students' growth through two and half years, which is the entire masters degree period. As a result, it was possible to say that Graduate School of Education in Seoul National University of Education (1) tries to unify theory and practice in the classroom through the action research method, and (2) puts emphasis on subject matter education, which gives opportunities for teachers to grow. This is achieved by suggesting teachers have a professional subject matter, researching about teaching and learning from it, and bringing the research results back to the classroom even though they are elementary school teachers. Also, the graduate school students who participated in this research showed that they achieved the school's intentions such as (1) and (2). This research clarified the Korean Graduate School of Education's own definition of professional image which is different from Japan's image that focuses on educating class management skill, student guidance ability, and teaching and learning methods irrespective of specific subject matter.

Key words: Korean Graduate School of Education, Teacher Education, Elementary Social Studies Education

キーワード：韓国教育専門大学院，教師教育，初等社会科教育

## 1. 問題の所在

韓国で初めての教育大学院が設立されたのは1963年である。当時の教育大学院は、教科教育専門家の育成

と教師の継続教育および再教育を目的に掲げ、その趣旨は今に至るまで受け継がれている<sup>(1)</sup>。しかし、設立された当時の目標が達成されてきたかという点と異論が存在する。その原因は、教育大学院の存立を支える法

律の曖昧さと時代の変化に教育大学院が積極的に対処できなかったことにあると考えられる<sup>2)</sup>。

さらに、知識化・情報化が進むに連れて教師に期待される役割も変わるようになり、教員養成のあり方にも変革が求められた。1996年には、「教育改革委員会」が新しい時代の教員養成を担う機関として教育専門大学院を導入する必要性を述べた。その根拠としては、①教育専門家を育成するための教育期間の延長や②学習科学技術中心の大学院カリキュラムへの改編といった教師教育の側面と、③教員需給の問題の解消や④教職に参入する扉を広げることによる多様な人材の流入といった教員政策の側面が同時にあげられた<sup>3)</sup>。

教育専門大学院をめぐる議論は2000年代に入ってからより具体的に展開された。当時の大統領の諮問機関であった「新教育共同体委員会」は、2000年に初等教員養成と中等教員養成の一元化を試みた。つまり、初等教員養成を担当してきた全国の(単科)教育大学と中高の教員養成を担当してきた総合大学内の師範大学における統合の必要性を主張し、その手段として教育専門大学院の導入を提案したのである<sup>4)</sup>。

統合の対象となった両者の間には緊張が高まった。この緊張は、どのような形で教育専門大学院を導入すべきかという問題に大きな影響を及ぼした。2008年に当時の政府は、初等と中等を分け、それぞれに「4+2年制」、つまり学部4年と専門教育2年という形で教育専門大学院の導入を提案した<sup>5)</sup>。

議論を重ねた結果、2011年に初等教員を対象とする(単科)教育大学だけに「4+2年制」を導入することが決まり、2013年には韓国初の教員専門大学院がソウル教育大学とギョンイン教育大学に設立された。これは、今まで4年間の学部教育で完結していた教員養成の範囲を修士課程まで入れ込んだ「4+2制」へと広げるための試みである。また、これまで(単科)教育大学に設置されていた教育大学院は、修士課程しか持つことができなかつたため、教育専門大学院の設立に伴った博士課程の設置は、初等教育学の地位を向上させたとも言えよう。

では、このような過程で設立された教育専門大学院は、どのような目標を掲げているのか。またどのようなカリキュラムで運営されており、それに基づいた教育を受けた学習者にはどのような変化が起きているのか。本研究は、ソウル教育大学に設置されている教育専門大学院、その中でも初等社会科教育専修に焦点を当て、その具体と成果を分析することを目的とする。

上記の目的を達成するために、カリキュラム分析に加え、下記の二つの考察を行う。第一に新しく設置された博士課程の実態把握である。博士課程の一科目を

詳細に分析し受講者における質的变化を追跡することで、博士課程の教育目標がどのように達成されているのか把握できると考えられる。第二に修士課程全体を通じた受講者における質的变化である。従来とは異なるカリキュラムから何を学んだのか、それをどのように活用しているのかを把握することによって、教育専門大学院が目指す人材像が浮き彫りになると解される。

この分析を通して「新しい時代に要請される教員養成はどのようなものか」という問いに対し、韓国の教育専門大学院が出している答えが把握できるだろう。

表1. 教育専門大学院の設立までのできごと

年度	出来事
1963	・最初の教育大学院の設立
1996	・「教育改革委員会」による教育専門大学院の導入に関する勧告
2000	・「新教育共同体委員会」による教育専門大学院の導入への行政的な動き
2009	・師範大学及び(単科)教育大学による教育専門大学院のあり方をめぐる提案・議論
2013	・折衷案として、初等教員養成を担当するソウル教育大学とギョンイン教育大学に「4+2制」の教育専門大学院が設立

## 2. 研究方法

本研究は、カリキュラムの「計画-実施-達成」といったグットラドラ (Goodlad et al.) のカリキュラム論<sup>6)</sup>に教育目的論を加えた理論的フレームワークを活用する(図1)。本大学院が目指す教育目標がカリキュラムとしてどのように現れ、またそれに基づいた授業が学習者をどのように成長させているのかを段階的に分析するに有用であると考えられる。

まず、学校要覧やホームページから本大学院の教育目標を把握・分析し、本大学院が育てたい人材像を浮き彫りする。その後、その人材像をカリキュラムとしてどのように具現しているのかを初等社会科教育専修の修士課程と博士課程を事例に分析する。

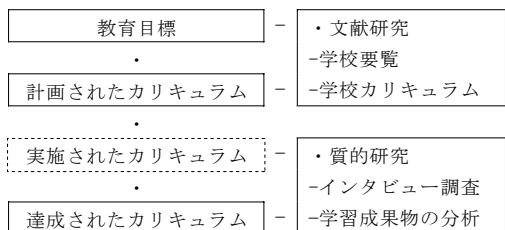


図1. 本研究の理論的フレームワークと研究方法

その後、計画がどのように実施され、学習者にどのような形で達成されているのかを調べるための質的研究を行う。前章で既に述べたように、本研究における質的研究は、博士課程における一つの専攻科目の受講者が成長していく課程を描く事例調査①と、2年半の修士課程において学習者がどのように成長したのかを描く事例調査②で構成される。事例調査①と事例調査②の対象は、すべて本大学院の初等社会科教育専修であり、彼らのプロフィールをまとめると表2になる。3人ともに教育専門大学院が設置された2013年以後に入学したため本研究の対象として相応しい。

表2. 質的調査の対象のプロフィール

項目	対象	事例調査②		
	事例調査①	A 教師	B 教師	C 教師
教職経歴	13年目	2年目	3年目	
学年	博士2年	修士修了	修士修了	
調査機関	2014.3-7	2015.6	2015.6	

事例調査①では、科目のシラバス、担当教員とのインタビュー、受講者とのインタビュー、受講者が受講前、受講中、受講後に作成した授業指導案、期末報告書を活用した。これらの資料は実施・達成されたカリキュラムを把握することももちろん、学習者の成長を多面的に検証することも支援してくれる。また、本科目は受講者が一人であったため、より詳細な分析ができると判断した。

事例調査②では、修士課程を終えたばかりの二人の教師との「大学院で学んだこと」や「現場で活用していること」に関するインタビュー、筆者が参観した授業の映像を活用した。まず、両教師のインタビューにおいて共通に語られている内容を抜粋・カテゴリー化し、彼らの成長過程を描いた。そして、参観した授業とインタビューの内容とを比較・分析することで大学院の学びが現場でどのように生かされているのかを確認できる。

### 3. 本教育専門大学院の教育目標

#### 3.1 本教育専門大学院の概要

ソウル教育大学に教育専門大学院が設立されたのは1996年である。2013年の教育専門大学院の設立は、本大学における大学院の役割やあり方を再考する機会を与えた。今の2015年の時点では、初めての修士課程の院生が修了しており、間も無く初の博士号取得者が出るのが予想される。

入学基準としては、初等教員の免許を有するもの、

つまり初等教員でないと入学ができないことを意味する。言い換えると、本大学院は、初等教員だけの閉ざされた教育機関である。修了後には、地域の教育におけるリーダーとしての役割、または国家の研究機関や教員養成機関における教育専門家としての活躍が期待される。

専攻は、大きく「初等教科教育学」専攻、「初等教育学」専攻、「初等融合教育学」専攻に分かれる。最も大きな比重を占めている「初等教科教育学」専攻には、2015年現在、25専修の修士課程に486人が、8専修の博士課程に24人が属している。

#### 3.2 本教育専門大学院の教育目標

本教育専門大学院は、修士課程と博士課程ともに「初等教育に関する理論と実際を研究し、その応用能力」を養うことで「初等教育における研究及び実践の専門家としての優秀な力量を備えた人材の育成」を目標としている<sup>9)</sup>。ここには三つの要素が含まれている。

一つ目は研究者としての力量、二つ目は実践家としての力量、三つ目は研究者としての側面と実践家としての側面を融合する力量である。教員を対象とするため、実践に重みが置かれていることは当然である。しかし、それだけではなく、理論と実践の往還・融合を通して新しい発見を導き出すことができる人材の育成を目指していると考えられる。

## 4. 「教科教育学」専攻初等社会科教育専修のカリキュラム

#### 4.1 新旧間の比較：教育目標

ここでは、初等社会科教育専修を事例に本大学院の教育目標がどのように具体化されているのかをより詳細に分析する。表3は、本大学の既存の教育大学院と、今の教育専門大学院の修士課程・博士課程の教育目標

表3. 本専修における教育目標の比較・分析<sup>9)</sup>

区分	本専修における教育目標
教育大学院	社会科の包括的な理論を教えることで教員の再教育、または専門性を高める。
教育専門大学院	修士課程 社会科の構造を土台に多様な教科内容論の選択、教科教育論の選択、そして研究方法の体系的な教育を通して現場で活用できる知識を自ら生産できる力量を高める。
	博士課程 社会科教育の「専門学者」として、グローバルや多文化社会に要請される社会科教育専門家としての力量、また、理論と実践の融合を通して民主市民社会のための授業モデルを創造・実行する力量を高める。

を比較したものである。

既存の教育大学院では、教員の再教育を目標としてきた。学部を卒業して学校現場で働き始めた教師は、必要に応じて教育大学院に進学し、もう一度社会科の理論を包括的に学ぶ。そうすることで自分の教員としての専門性を高めるという考え方である。

しかし、教育専門大学院では、理論だけではなく、理論と実践のつながりを考慮している。既存の教育大学院の教育目標では大学院の学びと現場の実践との関係を明確に記述されていないが、本大学院の教育目標では、理論と実践の融合を前面に出している。

修士課程の目標は、「現場で活用できる知識を自ら生産できる力量」に重点がおかれている。理論そのものを教室に持ち込むのではなく、その理論を教室に合う形に翻訳・変換する力が期待されている。また、「知識」の意味に注目する必要がある。既存の教育大学院では「社会科の包括的な理論」を意味したが、本専修の修士課程では、社会科理論に研究方法を加え、差別化を図っていることに気づく。

博士課程の目標には、「専門学者」を育成することに重点がおかれている。目標から推察される専門学者への期待は、①グローバル社会や多文化社会へ貢献すること、②理論と実践の融合を通して知識の創造者になることである。博士課程の修士生には社会的な責務が付与される。つまり、教育に関する研究を通して、自分だけではなく他の教師、また社会にまで貢献できることが期待されている。貢献の具体的な方法としては、教育現場に関する研究、特に今の社会と関連のある研究を行い、研究から得られた理論を現場へフィードバックすることが推察される。

本専修の事例から教育専門大学院も、医学や法学専門大学院と同様に現場に重みをおき、現場に理論を応用し、その過程から得られる研究成果を新たな実践につなげるという論理に基づいていると言えよう。

#### 4.2 課程間の比較：カリキュラム

では、本専修の教育目標はカリキュラムとしてどのように具現されているのだろうか。教育目標から本専修のカリキュラムが、①教科内容論、②教科教育論、③研究方法論の領域で構成されていると解釈することができる。修士課程と博士課程のカリキュラムを上級の基準に沿って分類したものが表4である。

専攻を問わず、本大学院のカリキュラムは、専攻科目と論文研究で構成されている。専攻科目は一科目が3単位、論文研究は一科目が1単位となっており、修士課程は5 Semesterで33単位、博士課程は6 Semesterで46単位を修得することで修了できる。言い換えると、

表4. 本専修の教育課程における課程比較<sup>(9)</sup>

区分		教科内容論	教科教育論	研究方法論
修士課程	基礎	0科目 (0%)	3科目 (100%)	0科目 (0%)
	例	社会科教育の構造		
	選択	5 (23.8%)	9 (42.8%)	7 (33.4%)
	例	初等教員のための政治学	社会科評価研究	歴史教育アクションリサーチ
	論文研究	3科目		
博士課程	基礎	0科目 (0%)	5科目 (100%)	0科目 (0%)
	例	社会科教員教育論		
	選択	10科目 (33.3%)	16科目 (53.3%)	4科目 (13.4%)
	例	グローバル地域研究セミナー	社会認識論と授業構成	アクションリサーチ法練習Ⅰ・Ⅱ
	論文研究	4科目		

必修である論文研究を除けば、修士課程は10科目、博士課程は14科目を取ることで修了条件を満たすことになる。また、専攻科目の中には基礎科目と選択科目がある。基礎科目が必修であるため、修士課程における選択科目の数は7科目、博士課程における選択科目の数は9科目になる。

まず、スコープから考察してみよう。基礎科目では、修士課程と博士課程ともに教科教育論が全体を占めている。教育目標で述べられているように「社会科の構造を土台に」しているカリキュラムになっていると言える。つまり、教科教育を基盤とし、教科内容系に発展させるか、また教科教育系にさらに深化させるかの問題であり、それぞれの道はアクションリサーチで統合されると考えられる。

修士課程と博士課程は、基礎科目では共通しているが、選択科目でははっきりした差が存在する。それは研究方法論の割合である。表4からわかるように、修士課程より博士課程の方が、教科内容論や教科教育論における選択科目の割合が増加している。これは、より多様な選択肢を与えることによって一層深い研究がなされるような工夫だと読み取れる。

それに伴い、研究方法論の割合は半分以下に減少している。しかし、割合の比較だけでは説明できない部分がある。それは、アクションリサーチの質である。修士課程では歴史や地理といった社会科における各論のアクションリサーチ方法論が開設されている。つまり、研究方法論そのものを学ぶ選択肢を幅広く用意しているために、その割合が高くなっているのである。

一方、博士課程では習得した研究方法論を他の領域と連動させ、現場で応用することが求められる。割合は低いかもしれないが、その質はより高いとも言えよう。

次に、シークエンスから考察してみよう。教科内容論の観点から修士課程と博士課程を比較してみると、科目数の増加はもちろん内容の質にも違いが存在することに気づく。修士課程における教科内容論は、「初等教員のための〇〇」という形式をとり、社会科における主な内容領域を羅列している。しかし、博士課程では、より細分化された研究がなされる傾向がある。例えば「韓国地理セミナー」のようにより焦点化された科目が、また「グローバル史の理解」や「グローバル地域研究セミナー」のようにグローバル的な様相を反映した科目が開設されている。

教科教育論の観点からみた一つ目の特徴は、博士課程の方が修士課程より歴史、地理といった各領域における教育論が多く見られることである。「歴史教育論」や「政治教育論」など、より焦点化、もしくは専門化された科目を開設することによって、「専門学者」としての力量の育成を試みていると推察される。二つ目の特徴は、既存の社会科教育の枠を超える教科教育論が開設されていることである。「憲法と人権教育」や「STS 融合教育」のような複数の学問に基づいた科目を開設することで、受講者の知見を広め、知識をクロスさせる経験を与えようとする意図が読み取れる。

研究方法論の観点からは、上述したように博士課程の方が他の領域と関連させながら一層深い研究を奨励していると言えよう。研究方法論の科目として開設されている「アクションリサーチ練習Ⅰ・Ⅱ」では、修士課程で学んだアクションリサーチ方法論に基づき、単元レベルのカリキュラムの開発・実行とその反省、また新たなカリキュラムの開発・実行というサイクルを繰り返すようになっている。そのなかで教科内容論や教科教育論から新しく習得した知識を活用し、そこに自分なりに研究方法論を組み入れることで、より質の高いアクションリサーチを行うようになる。

## 5. 一科目を通した学習者の成長 ー博士課程2年のA教師を事例にー

### 5.1 意図されたカリキュラム

事例科目は、「社会認識論と授業構成」である。本科目は、博士課程における選択科目であり、2014年の1セメスターに開設された。受講者はA教師1人であった。本科目の担当教授は、教育専門大学院の新設に期待を持ち、その教育目標を自分の授業に反映するために努力した。

実践家としての教師と研究者としての教師は、その意味が同じだといってもかまわない。つまり、理論と実際の間にある乖離を克服し、両者の相互作用を追求する。(担当教授とのインタビューより)

氏は、理論と実践を一致させることこそが、既存の教育大学院の問題点を解決する方法だと考え、「実践家」としての教師の側面と「研究者」としての教師の側面を両方取り入れ、表5のようなシラバスを作成した。

表5. 本科目のシラバス<sup>(10)</sup>

講	講義主題	教師の側面
2	社会科の3類型	実践家
3	類型化の議論	
4	社会科教育の目標論	
5	社会科教育の内容論	
6	社会科教育の方法論	
7	授業構成に内在する論理	
8	「思考」と社会科の授業構成	
9	「説明」と社会科の授業構成	
10	「理解」と社会科の授業構成	
11	授業分析の実際：問題解決型	
12	授業分析の実際：探求型(1)	
13	授業分析の実際：探求型(2)	

### 5.2 達成されたカリキュラム

#### 5.2.1 受講前中後の授業における変化

A教師は、受講前では「創意・人性教育大会」で受賞した韓国に関する広告づくりの授業を、受講中では公開授業として行った韓国の経済に関する授業を、受講後では大学院生らとのプロジェクトとして実施した選挙の授業を提供してくれた(表6)。

表6. 受講前中後の授業における比較<sup>(11)</sup>

区分	受講前	受講中	受講後
素材	・韓国に関する広告づくり	・「韓国の経済成長」と「危機の克服」	・選挙 ・公約 ・投票
授業目標	韓国の経済、文化、スポーツなどから韓国の位相を表すイメージを5つ以上提示することができる。	韓国の経済成長の課程を知り、年表に作成することができ、いろいろな方法で表現することができる。	選挙における公約の意味がわかる。班长選挙で公約を書き、また適した候補者に投票することができる。
方法	・ブレインストーミング ・調査発表 ・ディベート	・演劇 ・調査発表 ・歌	・意思決定論 ・シミュレーション学習
授業の特色	大会のために意図的に作った授業	教科教育の理論を考慮しているが、授業スキルに焦点を当てた授業	教科教育の理論を現場に用いたアクションリサーチ型の授業

受講前の授業は、「活動主義」と命名できる。A 教師は、受講前に行った授業について「恥ずかしい」と語った<sup>(12)</sup>。本科目を含めた大学院からの学びが社会科学理論の大事さを教えてくれたと推察される。本授業は、大会のために作られたものであった。特に「創意・人性教育大会」では子どもの活動がどれだけ入っているのが重要な評価基準だそう。そこで、大会で良い成績を得るため、子どもに活動をたくさんさせるための工夫がなされた。しかし、そこには社会科学の理論はあまり認められなかった。

受講中の授業は、「カリキュラムの再構成」と命名できる。教科書を見る限り、本時は韓国の経済危機と克服だけを教えることになっている。しかし、A 教師は前の小単元で学んだ経済成長を再度取り上げることで、韓国における経済発展をより全体的に展望しようとした。教科書をそのまま教えるのではなく、社会認識というより大きな目的の下でカリキュラムの再構成を行ったのである。しかしながら、授業構成において教科教育学の視点よりも授業スキルにこだわる傾向をみせていたことも事実である。

受講後の授業は、「理論の認識と活用」と命名できる。A 教師は、他の大学院性らとともに「選挙教育プロジェクト」を行った。氏は、選挙を教えることが知識として終わらないように、つまり子どもに選挙と実生活との関連を考えてもらうために、シミュレーション学習を活用した。氏は、実際の学級の班長選挙をプロジェクトの中に組み込み、選挙の学習と並行して進めることを提案した。特に子どもが候補者の公約を評価する意思決定の過程を重要だと考えたのである。

このアイデアについて A 教師は、「本科目で配ってもらった意思決定学習の指導案と意志決定ツリーのワークシート」から発想できたと語った。社会科学の目標・構造・方法を学ぶことで教科教育の大枠を描けるようになった A 教師は、プロジェクトの目的を考えながら最も適したモデルを選択したのである。ただ理論を知識として覚えるのではなく、目的を考慮しながら教室において活用できる力量、つまり理論の「実践家」としての力量が本科目を通して高まったと考えられる。

## 5.2.2 期末報告書

「研究者」としての力量の成長を促すために、担当教授は A 教師に「初等社会科学における探求学習の類型化とその分析」という課題を提示した。韓国 H 教員団体が主催する大会で入賞した指導案のなかから探求学習に基づいている初等社会科学の指導案を収集し、類型化及び分析する課題であった。

研究が始まった時の A 教師は、「研究方法の選択に混乱」していたと述べた。事実上 A 教師にとって本大学院で行った初めての研究であったため、適切な研究手続きを踏むことに難しさを感じたと推測される。担当教授は、11講から13講までにおいて授業分析のお手本を示すことや課題に対する指導・助言を提供することで A 教師の研究を支援した。本課題を解決した後、A 教師は次のような感想を語った。

対話や意見調整の過程で期末報告書が論文の形になっていくと同時に、…(中略)…探求学習の理論に対する疑問とその解決が繰り返され、自分の探求能力とその意志が強くなったと思います。(A 教師とのインタビューより)

A 教師は、本課題を解決することによって、研究に対する自信を持つようになった。つまり、「疑問を持つこと」と「疑問の解決」といった研究の経験が、氏の研究者としての自覚を可能にしたのである。

研究過程だけではなく、研究成果からも A 教師の成長を読み取ることができる。氏が選択した類型化の基準は「社会を説明する方法」であった。本科目で学んだ社会認識の原理のなかから説明の原理(9講)、すなわち「認識客体である事実や現象における因果関係を法則的に説明する方法」という考え方にに基づき、指導案を分析する基準を立てたのである。

また、A 教師は、「なぜ」という発問に着目した。氏は、「なぜ」発問に単純な因果関係を問う「なぜ」発問と物事の一般化を促す「なぜ」発問が存在すると考え、それに基づき、次のように分析を試みた。

探究学習の段階に外形的に従ってはいるが、変形された形を提示している指導案が2個あった。…(中略)…この指導案では反対の意見や質問を用いて、誤った考え方を正すための教授・学習過程が展開されていたため、探求のオーセンティックさを担保していると判断できる。(A 教師の期末報告書より)

A 教師は、期末報告書の作成という課題を通して実践の理論化を試みた。他の教師の実践を類型化するなかで、社会科学教育の観点から実践を見る目が形成されたと推察される。ある理論に立って、実践を分析し、新たな理論を発見する力、つまり実践を研究する力量が A 教師のなかで育成されたと考えられる。

このような成長は、自分の知識に埋没した状態からの脱却を支援し、未知の理論や新しい授業実践に出会う機会を提供する。また、新しい理論は、教師によっ

て現場に還元され教師の実践をより良いものにする。「実践－研究－実践－…」というサイクルこそが担当教授の意図されたカリキュラムであり、A教師の達成されたカリキュラムとも重なっている。

## 6. 修士課程を通じた学習者の成長 —修士課程修了生のB, C教師を事例に—

### 6.1 アクションリサーチの効果

「大学で学んだことの中で最も記憶に残っているのは何ですか」という質問に、両教師はアクションリサーチが一番印象的であったと答えた。

- ・ アクションリサーチが記憶に残ります。率直に言うとうちの論文はこの科目から全部出たとも言えます。…(中略)…学校現場での研究大会もありますが、その大会における研究は「学生がこう変わった」だけだと…(中略)…。しかし、アクションリサーチを勉強しながら、生徒がこう変わるのも重要ですが、その変化のなかで教師が変わることともに重要だと感じました。(B教師とのインタビューより)
- ・ アクションリサーチの科目です。そこで自分の論文主題も発見されました。昔は、変化要因を統制することだけが研究だと思ったのですが、アクションリサーチから色々なことを学びました。(C教師とのインタビューより)

両者は、アクションリサーチがなんらかの形で自分らの力量を成長させてくれたという認識に基づき、上述のような内容を語ったと推察される。彼らが考えるアクションリサーチの良さをインタビューから読み取ると、「論文づくり」と「研究方法のメタ認知」という要素が含まれていることに気づく。

まず、彼らは、アクションリサーチ方法論の科目で論文の主題、または、その全体を導き出すことができたことと述べた。ここから、修士課程に開設されているアクションリサーチの科目は、現場と密接に関係していること、そして教師が持っている関心を研究へとつなげる役割を果たしていることがわかるだろう。つまり、現場での実践から研究の主題を発見し、さらに新たな理論を作り出すことを促しているのである。また、論文を書き進めていくうちに個人の興味や関心に沿った単元の開発とその応用という過程を辿り、新たな理論が現場の実践に還元されることにもなる。

また、両者は研究方法の地平を広めたことと述べた。今までは、生徒を変えることだけが研究であったと考

えたB教師は、アクションリサーチを通して自分自身の反省という側面に気づき、教師も研究をするなかで子どもと一緒に成長していく存在だと考え直した。また、C教師は、実験的かつ量的なものだけが研究だと思っていたが、質的研究を取り入れたアクションリサーチを学ぶことによって、研究のあり方についてメタ認知を行ったのである。

このようにアクションリサーチは、論文という課題と結びつき、反省的实践家としての教師の力量と研究者としての教師の力量をともに成長させる手法として効果が認められた。また、文脈に基づいて授業の解釈を求める質的研究法としてのアクションリサーチが実施されていたこともわかる。

### 6.2 専攻科目での学びを教室へ

両教師は、アクションリサーチだけではなく、本大学院における教科教育論や教科内容論の学びも日々の授業に生かされていたと述べた。

- ・ データベースですかね。科目を受講するときは、活用しようとは思いませんでした。後で考える状況になると「あ！そういうものがあったんだ！」と思って、また探してみたり…(後略)。(B教師とのインタビューより)
- ・ 「持続可能な開発の教育」という科目を受講しました。環境に関して今までは道徳的に「汚してはいけない。そうすると悪い子だよ」としか言わなかったのですが、その科目を担当した教授が開発と保護の論理、そしてその裏にある左派と右派の見方などを説明してくださってより豊富に子どもに説明することができました。(C教師とのインタビューより)

B教師は、一つの科目だけではなく、様々な科目から得た社会科の授業モデルを自分の頭のなかにデータベース化したと述べた。つまり、知識として教科教育学を学んだのである。「必要な時に授業モデルを思い出す」というB教師の説明は、その知識を学ぶ段階から現場を意識したとは言い難い。

しかし、筆者が観察したB教師の「貿易の必要性」の授業では「クラスの意見が両極端に分かれる傾向」を踏まえて、「ジレンマ状況を提示することでクラスの友達とともに問題を解決させる授業モデル」を用いていた。B教師は、①子どもの状況を考慮し、②問題解決学習やディベート学習などを自分なりにアレンジし、授業に取り組んだ。先の授業は、B教師が教科教育論の知識をただ頭のなかに持っているのではなく、

状況に応じて積極的に活用していることを証明してくれたと考えられる。

C 教師は、一つの教科内容論の科目で学んだ知識を活用して「より豊かな説明ができた」と述べた。持続可能な開発についてそれほど知識を持たなかった C 教師は、「持続可能な開発の教育」を受講し、それに関する知識を獲得することで教育内容を改善できた。しかし、他の教科内容論の科目からも知識を得たが、「まだそのような内容が出てないので活用ができていません」と述べたことから、上のような活用は偶然であったことがわかる。つまり、C 教師もその科目を受講する際に、知識の活用まで想定していたとは言い難い。

しかし、筆者が観察した「経済における自由と競争の概念」を説明する授業では、ただ教科書に出ている自由と競争の概念を説明するだけではなく、その概念を用いて「社会の人々がともに生きていくために、または持続可能な社会を生きていくためにはどのような考え方が必要なのか」に着目し、授業を展開させた。ある教科内容に関する豊かな知識を持つことは、関連内容の知識までに繋がり、授業改善に生かされることが推察される。

知識として教科教育論と教科内容論を学んでいるという点では、既存の教育大学院と大きく変わらない。しかし、両教師は、学んだ内容を教室に持ち込み、自分なりの解釈を通して応用を試みた。大学院の学びを教室に生かすという文脈で、両教師ともに「アクションリサーチ」という単語を頻繁に用いていた。ここからアクションリサーチが彼らに理論と実践の乖離を埋める主な手立てになっていることがわかる。アクションリサーチを通し、理論が実践に生かされる可能性がより高まっている点で、既存の教育大学院と本大学院には違いが存在すると考えられる。

### 6.3 教育専門家としてのメタ認知

教科内容論、教科教育論、研究方法論という修士課程のカリキュラムを修了した両教師には、教育専門家という自覚が強くなった。彼らは、自らが研究し続ける教師、また現場における社会科のリーダーとしての役割を果たす必要があると述べた。

- ・今も教育研究情報院のプロジェクトに参加し論文を書いています。「質問がある教室」という。…(中略) …「意味のあるものにして」と思い、アクションリサーチを導入し、…(中略) …今も研究を続けています。(B 教師とのインタビューより)
- ・修士課程を終えた今は、(社会科に関しては)学

校のなかでもある程度声を出せるようになりました。基盤となる知識を持っているので。また、「私は初等教員ではあるが社会科教師だ」という自覚がたくさんで来たと思います。(C 教師とのインタビューより、ただし () 内は筆者が補充)

B 教師は、修士課程から得た研究経験を生かし、学校現場の様々な研究に挑戦していると述べた。特に、アクションリサーチの手法を用い、多方面における研究に取り組んでいるようだ。教師である以上、授業を対象とする研究を続けなければならないという自覚が芽生えたと考えられる。現場にさらに重みを置いた当大学院のカリキュラムがこのような使命感を与えたのではなかろうか。

C 教師は、初等社会科教師としての自覚が芽生えたと述べた。修士課程で学んだ様々な知識や研究の経験が氏の教職像に対するメタ認知を促したと考えられる。このような自覚は、学校のなかで社会科に関しては自分の声を出す必要があると思起こさせ、社会科における現場のリーダーとしての自覚にまでつながったと推察される。

本大学院の修士課程を修了した両者は、授業に関する理論を学び、理論と実践を行き来する経験を積み重ねることができた。このような経験から自分を教育専門家、つまり研究し続けることで学校現場におけるリーダーになっていく存在として見直すことができた

## 7. 終わりに

「新しい時代に要請される教員養成はどのようなものか」という最初の問いに戻ろう。本研究で分析したソウル教育大学の教育専門大学院を事例として言えることは大きく二つであると考えられる。

一つ目は、理論と現場の一元化への試みである。既存の教育大学院との差別化を図り、これからの時代に必要な教員養成を考え、本大学院では「実践家と研究者としての力量の融合」という教育目標を掲げ、それに沿ったカリキュラムを開発・運営した。特に、アクションリサーチの全面的な導入と、それと連動する研究の経験および論文の作成を通して、理論と現場の乖離を克服しようとしたのである。事実、事例調査の対象となった3人の教師にも、意味ある成長が確認できた。

二つ目は、教科教育の強調である。韓国の教育専門大学院では、初等教育であるにもかかわらず教科教育専攻が大部分を示しており、教科教育専攻における各



専修のカリキュラムも教科教育論を基盤としている。つまり、ある専門領域を持ち、それについて研究し、また研究の成果を現場に還元するというサイクルを通して、教師の力量を成長させることこそが新しい時代に相応しい教員養成だと考えたのである。

本研究は、通教科の指導や学級経営・生徒指導を基盤としている日本の教職大学員とは異なる韓国の教育専門大学院の専門職像を明らかにした点に意義がある。

## 【引用・注】

- (1) ユン・セテツ「教育大学院の運営の現実と展望」『歴史教育』27集, 1980年, pp. 153-155。
- (2) キム・ユンテ「大学院の課題と発展方案」『高等教育研究』5集1号, 1993年, pp. 1-20。
- (3) ファン・ギョホ「大学院水準における教員養成の方案」『教育科学研究』第30集, 1999年, pp. 33-49。; キム・テワン「なぜ、教育専門大学院が必要なのか」『教育開発』春集, 2009年, pp. 22-26。
- (4) ゴ・ジョン「2005年教員養成政策分析」『初等教育論叢』22集1号, 2006年, pp. 163-194。
- (5) ゴ・ジョン「教育専門大学院の導入法案の検討と課題」『韓国教員教育研究』26集2号, 2009年, pp. 345-364。
- (6) Goodlad, J. I., Klein, M. F., Kenneth, A. T. (1979). The domains of curriculum and their study. In Goodlad, J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- (7) 2014年に発行された『ソウル教育大学教育専門大学院要覧』から引用。
- (8) [http://grad.snue.ac.kr/area/02\\_1\\_3.jsp](http://grad.snue.ac.kr/area/02_1_3.jsp) (最終観覧日: 2015年12月17日) から引用・再構成。
- (9) 2014年に発刊された『ソウル教育大学教育専門大学院要覧』におけるカリキュラムを分析しデジタル化したものである。
- (10) 担当教授から頂いたシラバスのなかでオリエンテーションやテストなどを除き, 13回の講義を分析してまとめた。
- (11) 三つの指導案は, 教師により選択されたものであり, 本科目の授業が全て終わった時点で提供してもらったことを記しておきたい。
- (12) 括弧内の言葉は各教師とのインタビューからの引用。以下同様。

(主任指導教員 草原和博)