



# 韓国における教育課程編成に関する統制の変化とその課題 : 教育課程の自律化を中心に

金, 聯珠

---

**(Citation)**

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 17(2):1-12

**(Issue Date)**

2024-03-31

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCD0I)**

<https://doi.org/10.24546/0100487725>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100487725>



## 韓国における教育課程編成に関する統制の変化とその課題

## —教育課程の自律化を中心に—

## Changes in Curriculum Regulation in Korea and Challenges

## - Focusing on the Autonomy of Curriculum -

金 聯珠\*

YeonJoo Kim\*

**要約：**現在の日本では、カリキュラム・マネジメントが強調され、教師が教育課程の開発の主体として「創意工夫」を発揮することが求められている。教師の「創意工夫」とは何であり、どのような条件下で発揮されるものであろうか。日本と類似した状況の韓国でも教育課程の自律化はかなり進んでいるが、学校現場の変化はそれほど大きくない。

韓国の国家教育課程は第6次教育課程（1992年）以降、自律化の範囲を拡大してきたが、主に方法論的な側面の自律化、詳細な条件と規定を付加した自律化、実行過程と現場の複雑さを考慮していないリモコン式の自律化、相反する解釈と対立の中で進められた自律化であった。教科教育課程では詳細な到達基準を設定することによって内容に関する自律性を制約している。一方、教育監直接選挙制導入の影響で2010年前後に市・道教育庁の教育政策に大きな変化が生じた。

国家教育課程の自律化の拡大と市・道教育庁の政策の変化は教師に積極的な教育課程の再編（教科横断型授業、地域連携授業など）を要求しているが、現場の変化は大きくは見えない。教育課程の自律化政策が現場で定着するためには、教師、学校、教育庁の観点からどのような点が必要かを革新学校の運営事例を参考にしながら考察する。

**キーワード：**韓国の教育課程、教育課程の自律化、教師の専門性、カリキュラム・リテラシー

## 1. はじめに

日本では「社会に開かれた教育課程」（2017年）を実現する方策として「カリキュラム・マネジメント」が強調されている。「カリキュラム・マネジメント」は、教師を「カリキュラム・メーカー／ディベロッパー」（田村、2022）として見る観点である。しかし、実際に学校現場には様々な制約により「総合的な学習の時間」と「特別活動」以外で「教科等横断的な視点」でのカリキュラム・マネジメントを行うことは、「教師個々人の授業方法の工夫と改善」のレベルにとどまる可能性が高い（植田・首藤、2019）。

また、日本の学校は、国家と地方教育行政との二重の支配を受けて教育課程を編成しており、自主的な教育課程の編成という国家方針にも関わらず、実質的に学校がこれを遂行した経験がほとんどないという指摘（子安、2011）は、教師のカリキュラム

編成権の行使が大きく制約されていることを推測させる。

制度的に教師には教育課程の自律権が次第に許容されてきており、現在は教育課程の開発者であることを強く推奨されている状態である。それにもかかわらず、教師が一朝一夕にカリキュラム・マネジメントを実行できるわけではない。教師が児童生徒の学びを教育課程全体の中で俯瞰し、教室と教科の間の壁を越えて他の教師と協力して授業を行い、ひいては地域と連携して授業を実施するためにはどのような条件が必要なのだろうか。

韓国と日本はスタンダードとしての国家教育課程が存在し、入試の学力が重視されており、官僚主義的学校文化と教師の多忙化など、共通したところが多い。そのような中で教師はコンピテンシーを育むための教育や、教科横断型授業、そして地域連携授業までも要求されている。

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程院生

(2023年9月29日 受付)  
(2023年11月28日 受理)

そこで、本研究は韓国の教育課程自律化政策を分析しながら、制度的側面での自律化がある程度進展してきたにもかかわらず、学校現場に定着できていない現実を踏まえ、それを乗り越えられる方策について考察する。2009年に導入され、教育課程再編と授業革新において成果をあげている革新学校の教師の実践や、学校システム、そして教育庁の政策を分析する。これを通じて自律化政策が学校現場に定着するためにどのようなことが必要かを考察することとする。これを通じて類似の状況にある日本の場合にも多少なりとも示唆を与えることが出来るだろう。

日本で行われた韓国のカリキュラムに関する研究は、主に特定の改定時期に教育課程の特徴を分析したり(井手、2012)、カリキュラム改革の全般的動向を特定の観点から、または特定の教科の観点から分析した研究であった(三石、2007;井手、2011;石川、2014;佐藤、2014)。また、特定の科目に対する日韓比較研究(笹野、2012;朴・村田、2013)が主に行われてきた。韓国の国家教育課程を教育課程自律化の観点から分析し、学校現場に定着させるための方案を考察した研究は管見のかぎり見当たらない。

本研究は国家教育課程の分析にとどまらず、市・道教育庁、学校、教室(教師)のレベルで総合的観点から考察する。特に教師が自律性と協力を基盤として専門性を構築し、教育の公共性を追求しようとする最近の改革の動向を分析した点で意義があると言えるだろう。

## 2. 国家教育課程「総論」に表れた教育課程自律化の流れ

韓国で国家教育課程は第1次教育課程(1954年)が告示されて以降、2022改訂教育課程に至るまで合計10回の主要な改正があった。主に政権が変わるごとに新しい政権の教育方針に合わせて国家教育課程は改正を繰り返してきたが(소경희, 2017)、随時、教育課程が改正される体制になり、2007改訂教育課程からは告示された年度を表わす方式で表記されることになった。

このような改正の流れで目立った特徴のうちの一つが教育課程の自律化(autonomy)である(박순경, 2008; 강이화, 2016; 정광순, 2021)。分権化、地域化という用語もよく使われるが、これらは重複する部分もあるものの、厳密には区分されている。まず、分権化は国家で独占してきた教育課程開発、および運営に関する権限の一部を地域と学校に分配することを意味している(정광순, 2021)。これに

書に反映することを意味しており、「地域化教科書」がその代表例である(박순경, 2008)。

自律化は、学校および教師が教育主体の多様な要求や与えられた条件、地域社会の実情を考慮して教育課程を編成・運営するものだといえる(강이화, 2016)。教育課程の分権化は自律化の基礎になったと評価されており(정광순, 2021)、教育課程の自律化は近年重視されている教師の教育課程の再編および開発に関連して強調されている概念である。

自律化が教育課程政策の中心となった理由の一つは、長く続いてきた国家統制による学校教育課程の均一化にあった(홍원표, 2011)。すなわち、国家教育課程が教科書と同一視される現実の中で、教科書の進度に沿った授業ではもはや生徒の興味や学力レベルを考慮することができないという認識(이윤미・정광순, 2015)と、「授業崩壊」の問題があった(EBS, 2020.1.21)。また、教育課程改革の歴史から、教育課程は授業として実現されなければ意味がないという認識が広まる中、コンピテンシー・ベースのカリキュラムが強調され、教師の役割に対する期待が一層高まった。

教育課程の自律化と関係して国家教育課程に注目すべき変化が表れたのは、第6次教育課程(1992年告示、1995年より段階的に適用、1998年に完全適用)からである(홍원표, 2011; 정광순, 2021)。第6次教育課程への改定において重視されたのは教育課程決定の分権化、すなわち中央集権型教育課程から地方分権型教育課程への転換であった(教育部, 1992)。それ以前には教育部の教育課程基準がそのまま市・道教育庁と学校、そして教師レベルの教育課程になっていたが、第6次教育課程では市・道教育庁が国家基準を根拠に市・道における教育課程の編成・運営指針を作成し、各学校も国家基準と市・道の指針を根拠に教育課程を編成・運営するものとされた(教育部, 1992)。同時に、必修科目が縮小され選択科目が拡大し、小学校には「学校裁量時間」が新設された。

第7次教育課程(1997年告示、2000年より段階的適用、2004年に完全適用)への改正の背景には、当時の大統領(金泳三、93年就任)直属の教育改革担当機構である教育改革委員会が1995年に発表した「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」が存在した(教育部, 1997)。これは「5.31教育改革案」と呼ばれ、現在に至るまで多大な影響を及ぼしている。主な特徴である、供給者中心から需要者中心、多様で特性がある教育の追求、規制と統制から自律と競争、責務性に土台をおいた教育運営、教育の情報化、世界化(globalization)等の原理(教育部, 1997)は、第7次教育課程にそのまま反映された。

第7次教育課程では「児童生徒中心の教育課程」を標榜して(소경희, 2017)、国民共通基本教育課程、選択中心教育課程、水準別教育課程の3つを導入し、「地域および学校教育課程編成・運営の自律性拡大」が基本方向のうちの一つに明示されている(教育部, 1997)。

この教育課程では、小学校1年から高等学校1年までの10年間を国民共通基本教育課程として設定し、学校種間や学年間の教育内容の重複、不連続を防止した上で、それぞれの連携性を持たせようとした(教育部, 1997)。そして11-12学年(高2-3)に選択中心教育課程を導入し、教育部、教育庁、学校のみならず生徒も教育課程の選択の主体となって科目を選択できるようにした。水準別教育課程は教科と学校種の特徴に従って段階型、深化・補充型、科目選択型に区分して編成・運営されたものの、各学校の条件上、困難が多く、ほとんど実施されないまま2006年の部分改正告示を通じて水準別授業の推奨条項に代替された(소경희, 2017)。

2007改訂教育課程(2009年より段階適用)で重視された点は、2006年から始まった週5日授業制の月2回実施にともなう授業時数の調整や、水準別授業の内実化、中学・高等学校における教科集中履修制の導入などである(教育部, 2007)。集中履修制は教科に配当された授業時間数を集中的に編成して履修することをいう(教育部, 2007)。また、当時の社会的要求によって科学教育と歴史教育が強化された。2007改訂教育課程は、第7次教育課程「総論」の根幹を維持しながら、教科教育課程の教育内容の改善に焦点を置いた教育課程といえる(教育部, 2007)。

2009改訂教育課程(2011年より段階適用、2013年に完全適用)の背景には、2008年に就任した李明博政権の「学校自律化推進計画」(2008)と「学校単位責任経営のための学校自律化推進方案」(2009)があった。これを反映した2009改訂教育課程は少なくとも制度的側面だけでいうと教育課程自律化の軸が用意されたとみることができ程度に(홍원표, 2011)、学校に教育課程編成・運営に関する権限を大幅に与えている。

この教育課程の主な特徴を整理すると、まず教育課程を小学校1年から中学校3年までの「共通教育課程」と、高等学校1年から3年までの「選択教育課程」に二元化した。これは第7次教育課程で設定した高2-3年の「選択中心教育課程」を高等学校全学年に拡大したものである。二点目に、学年と教科の壁をなくした「学年群」制と「教科群」制を導入し、「教科群別の20%の枠の中での授業時数増減」を許容した。これは小学校1-2年、3-4年、5-6年、中学校1-3年、高等学校1-3年をそれぞれの学年群

に設定し、既存の個別教科を複数の教科群に括って提示したものである。これにより集中履修制が活性化するなど、学校は教育課程の編成・運営において自由度が大きく拡大されるものと期待された。三点目に、既存の特別活動と裁量活動を統合して創意的体験活動を導入した。これにより教育課程の編成は教科領域と創意的体験活動の二つの領域で構成されることになり、教科外活動の内容や時間運用の面で学校の自律権が拡大した。

2015改訂教育課程(2017年から段階適用、2020年に完全適用)の、主な改正の背景の一つとして「創意融合型人材」養成が提示された。このためのキーコンピテンシーとして自己管理力量、知識情報処理力量、創造的思考力量、審美的感性力量、コミュニケーション力量、共同体力量が提示された(教育部, 2015)。これを実現するために、核心概念中心の教育内容の再構造化および学習量適正化、児童生徒参加型授業の活性化、過程中心評価の強化、教育内容、教授・学習および評価の一貫性の強化などが構成方針で提示された(教育部, 2015)。また、中学校に「自由学期制」が導入された。これは一学期の間、試験の負担をなくして参加型授業と多様な体験活動ができるように教育課程を柔軟に運営する制度である。これらを通じて教育課程編成・運営において個々の学校の自律権がより拡大した。

2022改訂教育課程(2024年より段階的適用、2027年に完全適用)では教育政策の安定性と政治的中立性のために「国家教育委員会」が設立・推進された。改正の背景のうちの一つとして、教育課程自律化および分権化への要求が含まれている(教育部, 2022)。

2022改訂教育課程は二つの政権にまたがって開発、告示された教育課程で、2022年5月に新政権になり、既存の試案から「性的マイノリティ」や「セクシュアリティ」の削除、「労働者→勤労者」、「性平等→両性の平等」への置き換えなど、葛藤と、理念に対する論争を経ながら内容が変化した(함영기, 2023)。教育課程の自律化と関連したものを中心に主な内容を以下のように整理した(教育部, 2022)。

まず、2015改訂教育課程で強調された6種類のキーコンピテンシーがほぼそのまま強調されている。そしてコンピテンシーを涵養する教科教育課程であるので、教科間の連携と統合、児童生徒の生活と連携した学習、学習に対する省察が強化された。これにあって教師の教育課程の自律性と専門性が全面的に要求されることになった。

二点目に、学校が教科(群)別および創意的体験活動の20%の枠内で時数を増減して編成・運営することができるようになった。これまでは教科(群)

別でのみ許されていたのが、その枠が拡大して教育課程編成・運営の自律権も拡大した。2015年改正教育課程と同様、体育、芸術（音楽、美術）は例外とされたが、これは学校が時数の増減の自律性を、入試を中心とした科目の拡大に流用しようとする事に対する対策と思われる。

三点目に、地域と連携したり多様な教育課程を運営するために小中学校に「学校自律時間」を新設し、国家教育課程に提示された教科目以外の新しい科目（小学校は科目や活動）を開設できるようにした。「学校自律時間」は、教師の主体性が強調された最近の教育課程の変化を反映した政策である（김현섭他、2022）。

四点目に、2025年から高校クレジット制（credit system）が全面施行されるのに伴い、これに必要な事項を規定している。これは教育課程の履修基準が単位（時間）からクレジット（学点）に変わるものである。既存の韓国の学校の単位制は全体の3分の2以上の出席率だけを履修基準に設定しているのが特徴である。高等学校教育課程の総履修学点数は192学点（1学点の授業量は50分が16回）であり、教科構造は共通科目、一般選択科目、進路選択科目、融合選択科目に分けられる。科目の履修時期と学点は学校で自律的に編成・運営することになっている。学点制の運営にあたり、評価と未履修問題、教員需給、学校施設、多様な教育課程および教授方法の改善など、大きな変化が予想されている。

【表1】韓国の国家教育課程における教育課程の自律化の流れ

| 教育課程       | 時期別の主な特徴  |
|------------|---|
| 第6次教育課程    | 教育課程決定の分権化<br>市・道教育庁の教育課程編成運営指針、学校教育課程の編成   |
| 第7次教育課程    | 5.31教育改革（1995年）の影響、需要者中心教育課程を標榜<br>国民共通基本教育課程（1-10学年）、選択中心教育課程（11-12学年）<br>水準別教育課程の導入（2006年部分改正告示→水準別授業）                                    |
| 2007改正教育課程 | 週5日授業制の月2回実施にともなう授業時間数調整<br>国民共通基本教育課程における水準別授業の充実<br>中学・高等学校教科集中履修制の導入<br>科学教育、歴史教育の強化。総論は部分改正、各論は全面改正                                     |
| 2009改正教育課程 | 教育課程自律化関連の政策的変化の拡大<br>「共通教育課程」（小1・中3）、「選択教育課程」（高1・高3）<br>学年群制、教科群制の導入、教科（群）別20%の枠内での授業時数増減の許容、特別活動＋裁量活動→創意的体験活動                             |
| 2015改正教育課程 | 創意的融合型人材の強調、キーコンピテンシーの6種類を提示<br>核心概念中心の教育内容の再構造化および学習量適正化、<br>参加型授業と過程中心評価の強調、中学校「自由学期制」導入  |
| 2022改正教育課程 | キーコンピテンシーの6種類の強調、力量涵養のための教科教育課程の強調<br>教科（群）別および創意的体験活動20%の枠内での時数増減を許容<br>小中学校に「学校自律時間」を新設、教育課程が提示していない教科目開設の許容<br>2025年から高校学点制全面施行（単位制→学点制） |

以上、韓国の国家教育課程総論における教育課程の自律化の流れと主な内容を述べた。これを整理したものが[表1]である。

これまでの考察を基に、教育課程の自律化と関連して韓国の国家教育課程総論の特徴と限界を分析すると以下の通りである。加えて市・道教育庁の教育課程の変化についても簡単に言及したい。

まず、教育課程の意味と編成・運営に関する権限は国家から次第に地域（市・道教育庁）と学校、教室にその範囲が拡張されてきたことが挙げられる。2009年改訂教育課程からは教育課程編成・運営の主体が学校にあると規定され、国家および教育庁は支援の主体になった（이승미、2023）。

このような流れの背景には韓国社会の変化もあったが、1970年代に登場した学校に基盤をおいた教育課程開発運動（SBCD: School Based Curriculum Development）の影響もあった（정영근・이근호、2011）。第6次教育課程にSBCDのアイデアが導入され、第7次教育課程でより一層強化された（정영근、2002）。SBCDの意味は多様に定義されうるが、学校で教師が同僚教師や児童生徒と共に、与えられた教育課程の一部、あるいは全体を自身の教室に合わせて選択・調整したり、新しい教育課程を創造することとみることができる（유성열・정광순、2021）。

また、1995年の5.31教育改革と、それに続く新自由主義的教育改革の影響で学習者（需要者）中心教育が強調され、学校の自律性と責務性はより強調された。そして2010年以後は学習共同体を中心にした教師の自発的な教育課程再編・開発事例が相次ぎ、国家教育課程もコンピテンシー中心教育課程を標榜しつつ、最近では教師の教育課程の自律性と専門性が強調されている。学校現場での教育課程の意味も、国家教育課程の文書の意味を越えて教師と児童生徒が共に作っていく教育的経験（서경혜、2016）へと拡張されている。

二点目に、主に編成・運営に関する自律性は細部の指針の形態で提示されてきたことが挙げられる。教育課程の内容は各論（教科教育課程）で扱われているが、到達基準の規定と国定・検認定教科書の供給により、自律性はほとんど与えられていなかった。[表1]で示したように、主に教科編成と授業時数の増減を許容することで、教育内容の決定の自律性ではなく、運営方法面での自律性が与えられてきたのである（정영근、2002; 정영근他、2021）。

さらに、その自律性の付与も義務規定、裁量規定、許容規定、禁止規定などを設定することで（서경혜、2016）、結局、例外指針や但し書きが設定された「制限的自律性」（정영근・이근호、2011）の形態となっ

ている。例えば、学校に科目の開設を許容しつつも市・道教育監の指針による事前手続きを課したり、学期別の開設科目数を8つに制限するなど、詳細な規定が多い。このような規定の詳細化は国家教育課程の画一性を招く要因でもある(성열관, 2008)。

三点目に、リモコン式(remote-controlled)の自律化政策が少なくないことが挙げられる。リモコンがチャンネルを変えるように自律化政策自体が直ちに教育を変えるものだと想定されている。これは学校現場と教師に対する信頼不足に起因しており、教育庁を経て学校に降りてくる政策の施行過程や、学校内の業務構造と資源、文化、入試競争という学校外の要因に対する考慮が不足したものと思われる。

代表例としては教科(群)別の20%の枠内での授業時数増減の許容、集中履修制、水準別授業などが挙げられる。2009改訂教育課程で初めて授業時数増減が許容されたとき、多くの学校は入試に有利な科目を大幅に増やした授業時数を編成した(홍원표, 2011)。その結果、2015改訂教育課程では芸術体育科目例外条項が追加された。また、集中履修制は導入意図と正反対の効果が表れるなど、実際の現場では教育活動の制約要因として議論された(홍원표, 2011; 신은희, 2019)。水準別授業も同様に導入意図とは異なり、教育機会の不平等を再生産しているという批判(정미경, 2000)を受けた。

一方、現場の教師は自律化政策に関して授業時数の変化と教師の担当の配分問題に最も関心を持ち、自律化政策と矛盾する評価体制と入試文化の中で、これ自体をもう一つの業務と考える場合が多かった(홍원표, 2011; 정영근・이근호, 2011)。結局、国家教育課程が有する法的拘束力と官僚主義的文化の中で自律化政策は相当数の教師にとって「与えられた役割」(정영근, 2002)であり、「強制された自律性(forced autonomy)」(정영근, 2002; Skott, 2004; 홍원표, 2011)になった。

四点目に、「自律化」に対する相反する解釈と葛藤が存在したことが指摘される。教育課程の自律化政策は学校教育の多様化を追求したものの、自律化と多様化の意味の解釈を取り巻く葛藤が常に存在してきた。政権が変わるたびに出現する自律型私立高校と外国語高校の存続問題をめぐる葛藤(SBS news, 2023.6.19.)はその例といえる。高校平準化の枠組みの中で多様化を標榜して出現したこれらの学校は事実上、入試名門校として機能しており(한겨레新聞, 2019.6.20)、既得権世襲という批判がある。だが、これらは画一化された平等主義に対する代案だとする賛成の立場もある。また、5.31教育改革以後に本格化した新自由主義的学校自律化政策に対して、教育部と教員労組は全く異なる解釈で衝突する場合が多かった(파이낸シャルニュー

스, 2008.4.16)。教育課程自律化政策と共に進められたこれらの政策が主に競争と評価、責務性を強調していたために、教育課程自律化政策が教育現場に降りてきても学校では「自律化」と考えない場合が多かった。自律化政策は教育課程を多様化するよりも、むしろ画一化させるものとして批判を受けたりもした(김재춘, 2011)。

五点目に、2010年以後、市・道教育庁の教育政策が学校教育課程の変化に少なくない影響を及ぼす事例が登場していることが指摘できる。第6次教育課程から教育課程決定の分権化が成し遂げられたものの、国家指針の水準と教育庁の指針の間、そして当時16の教育庁の間に差異はほとんど存在しなかった(박순경, 2008)。その後、2007年の教育監直接選挙制導入以後、地方と国家レベルの行政機関の関係がある程度、平等になった(金龍, 2015)。

京畿道教育庁が2009年に開始した「革新学校」は教師の自発的學校改革運動を政策として導入したことにより、その運動を展開してきた教師の相当数が転職して教育庁の政策担当者になることにより(김용, 2022)、教育政策に多大な変化が生じた。以降、革新学校は広がり、名称と性格は少しずつ異なるものの17個すべての市・道で指定・運営されることになった(이주연他, 2020)。革新学校が最も重点を置くことの一つが教育課程と授業の革新であり(김성천, 2018)、特に教師が同学年の教育課程を共同で開発、実践するのに影響を与えていた(정광순, 2021)。

### 3. 国家教育課程の教科「到達基準」と教師の「教育課程再編」論争

韓国の国家教育課程は総論と教科教育課程で構成されている。2022改訂教育課程の場合、教科教育課程は「性格と目標」、「内容体系および到達基準」、「教授・学習および評価」で構成されている。内容体系は学習内容の範囲と水準を表す。到達基準は「領域別内容の要素(知識・理解、過程・機能、価値・態度)を学習した結果として児童生徒が究極的にできたり、またはできることを期待する到達点」として学年群別に提示されている(教育部, 2022)。例えば、中学校「国語」の「リスニング・スピーキング」の場合、[中学校1~3年]に11個の到達基準が提示されており、「話者の意図と観点を推論して聞く」、「説得戦略を批判的に分析して聞く」などがある。

到達基準の用語は第7次教育課程が準備されていた1996年頃、アメリカのStandards中心教育改革運動の影響を受けて作られた(김한성・홍원표, 2019)。最初は5.31教育改革(1995)案で評価方式

を相対評価から絶対評価に改善するために導入されたが、第7次教育課程（1997）では教科内容の陳述方式を改善するための用途で使用された（성열관他、2008）。このように到達基準は本来の導入趣旨とは異なり、学校で何を教え、習わなければならないかについての教育課程のスタンダードとして理解されていた（서경혜、2016）。

到達基準は思いのままに変更したり削除したりはできない法的拘束力を有し、教科書執筆の厳格な基準になっているため、教師は到達基準を見ずして教科書だけでも教育課程に忠実であることができた。教育課程の読者は教科書執筆者に留まっている（성열관他、2008）という指摘はそのような現実を象徴した表現である。

教科書は入試体制の下、教師には教えなければならない義務と認識されてきたし、このような雰囲気は現在も強固である。このような堅固な構造と孤立的な教師の文化の中で教師個人が行える「教育課程の再編」は伝達方法の多様性の模索であった。教師の教育課程の再編が「教科書の内容はそのままにして教科書の内容を効果的に教えるのに重点を置く方法の再編を特徴とする」という서경혜（2009）の研究はこれを裏付けている。

教師の教育課程遂行と関連しては Snyder, Bolin, & Zumwalt（1992）の観点を基本として活発化した論議が交わされてきた（이윤미・조상연・정광순、2015；서경혜、2016；노진아、2020）。Snyder, Bolin, & Zumwalt（1992）は、教育課程の遂行（curriculum implementation）について、忠実の観点（fidelity perspective）、相互調整の観点（mutual adaptation）、生成の観点（curriculum enactment）に分類して説明している。それぞれの観点は並列して説明できない別々の前提を有しており、これらすべてをカリキュラムの実行と見なすことができるかなど複雑な論議を抱えている。

しかし、これを単純化して整理すると、忠実の観点は与えられた教育課程を教師が計画した通りに忠実に遂行するとき、成功したものと考えられる。相互調整の観点は教育課程の遂行において、「教育課程開発者と学校現場の教師の間の調整（adjustments）過程」とみなされる。生成の観点は、カリキュラムを「教師と生徒が共に創造していく教育的経験（educational experiences）」とみなされる。この観点において、教師の役割は教育課程の開発者（curriculum developer）であり、「カリキュラムの過程は生徒と教師の継続的な成長（continual growth for both teachers and students）」を意味する。

韓国において、多くの研究者は「教育課程＝教科書」を想定し、教科書に忠実ならば「忠実」、教科書を調整して使用すれば「相互調整」、教科書では

なく教師が資料を作って使用すれば「生成」の観点として区分していた（이윤미・조상연・정광순、2015）。国家教育課程の法的強制力の中で、教師たちは教科書を通して長い間、主に教育課程の伝達者または実行者としての役割を果たしてきた。

しかし、最近では教育課程開発者としての教師の役割が強調されている。すなわち、教師は教育目的について考察し、教育課程と到達基準を批判的に分析し、児童生徒を考慮して教育的な経験を構成し、授業後にそれを省察する。教師が積極的に教育課程に参加すればするほど、学校教育は改善され、教師は教育課程の専門性を身につけることになり（노진아、2020；유성열、2022）、教育現場でより高い行為主体性（agency）を発揮するようになる（Priestley et al., 2015）。

韓国では全教組（全国教職員労働組合の略）運動およびオルタナティブ教育運動をベースに展開してきた教師たちの教育運動が、2000年に廃校の危機にあった南漢山（ナムハンサン）小学校の成功を皮切りに本格的に公教育の中で学校改革運動に発展していく（정진화、2014）。この運動は2009年革新学校政策に導入され、急速に広がった。

革新学校の教師は教室から抜け出し学校レベルで教科統合授業と過程中心評価など、学校教育課程の変化を試み（이주연他、2020）、以前とは違った教育課程再編の流れを導いた。現在、韓国の教育現場では「教育課程再編」という言葉は流行語のように使用されており、国家教育課程のみならず、市・道教育庁の教育課程でも強調されている。最近では、教育課程再編の例として、教科横断型授業、地域連携型授業などが重視されており、日本のカリキュラム・マネジメントと似ている部分が多い。

しかし、教育課程再編が何を意味するのか、その対象と現状が明確ではない（김현규、2015）。まず、이윤미・조상연・정광순（2015）は、教師に与えられるのは国家教育課程と教科書であるのに国家教育課程の到達基準は思いのままに変えることができない反面、教科書は変えることが推奨されているため、教育課程再編は「教科書再編」と「到達基準を用いた授業作り（教育課程開発）」に区分して使用されるべきであるとした。それにもかかわらず、이윤미・조상연・정광순（2015）は、現在の教師の教育課程再編はほぼ「教科書再編」と述べていた。反面、김현규（2015）は既存の国家教育課程の文書を検討した後、「再編」という用語が持つ従属性、依存性を批判し、教師の専門性というものの重要性を指摘し、「教育課程再編」という用語を捨てて「国家教育課程開発」と同等に「教師教育課程開発」という用語を使うことを主張した。それに対して서경혜（2016）は、このような論争は法的拘束力を持つ標

準としての教育課程と教師の制限された自律権に由来する問題だと指摘した。

一方、現場では過去 10 年もの間に教師が自らの教育課程再編の経験と学習共同体での活動結果を書籍として出版することが盛況を呈してきた(例えば、박현숙·이경숙, 2014; 박현숙他, 2015; 박수원他, 2020; 황현정, 2021 等)。このような中で「到達基準を中心にした教育課程再編」は実践事例が次第に広がり、書籍の著者が教師研修会の講師で活動したりすることで用語自体は一般に馴染むようになってきた。

最近、教育部(교육부, 2020)では「到達基準再編」を提示して、到達基準を統合、追加したり、一部の内容を圧縮して再編することは可能であることを明示している。市・道教育庁の文書でも教師教育課程の方法と事例を紹介してカリキュラム・リテラシーについて説明したり(서울시교육청, 2022)、地域教育課程総論(경기도교육청, 2021)で教師教育課程の編成・運営について扱っている。これは教師を教育課程再編および開発の主体とみていることを表している。

1992年に告示された第6次教育課程では「教科書中心」から抜け出して「教育課程中心」の学校教育に向かうことを提示している。当時教科書の存在は絶対的であったが、現在は到達基準中心の教育課程再編・開発が強調され、教師たちが教科書を使う授業を恥じたり隠す現象まで表れている(민보선·정광순, 2023)。しかしながら、教科書に対する表面的認識は変化したものの、学校の現実は依然として教科書が絶対的優位を占めている。そこには教師の多忙化、堅固とした入試体制、そして教科書が持つ有用性および使用の不可避性(민보선·정광순, 2023)もあるだろう。

上で考察したように、国家教育課程総論は制限的だが編成・運営の方法面で教育課程自律化の枠組みを拡大してきたし、到達基準は最近になって任意的な修正と削除は禁止されているものの、統合および追加は許容されている。市・道教育庁はカリキュラム・リテラシーと教師教育課程を強調している。

それでも実際の学校で最も多く使用され、公式に提出される教育課程の文書は「教科書進度表」であり、教師の教育課程に対する概念もほとんど単なる「設計」とどまっておろ、「結果」として認識する比率がきわめて低いという指摘もある(이윤미, 2020a; 이윤미, 2020b)。これは依然として教師が自らを教育課程開発・運営の主体だと認識できておらず、授業を児童生徒と共に作っていく教育的経験だと認識していないということを意味している。また、到達基準の活用も、授業内容と活動の選定といったところよりも評価領域で活用されているという研

究結果もある(김한성·홍원표, 2019)。

これは教育課程自律化政策が国家と市・道教育庁の領域で拡大したものの、学校現場では依然として定着が難しい課題だということを示している。では、教育課程自律化政策の定着のためにどのようなことが考慮されなければならないだろうか。最後にこのことについて簡単に議論してみようと思う。

#### 4. 結び - 「教育課程自律化」の定着のための課題

##### 1) 教師 - カリキュラム・リテラシー

教師が教育課程文書を読み、解釈し、再編し、授業で具現するにはいくつかの段階が必要である。まず、動機が必要で、二番目に時間の確保と批判的解釈能力が、三番目に授業のための意味のある学習経験の構成能力が、四番目に教科内・教科間の教師の協力と実践が要求される。

教師の実践事例(박현숙, 2012; 박현숙, 2013; 박현숙, 이경숙, 2014)を通じてみると、すべての教師で画一化することはできないものの、ある程度示唆する点を得ることができる。まず、教育課程に対する学習動機が、授業を変化させるための実践過程で芽生えたということがわかる。次に、教師は定期的に同僚らと学習して実践したが、これは集団的知性の力によって一人では行うのが難しい教育課程の批判的解釈を可能にしてきた。三点目に、教師は自発的に作った学習共同体の中で教育哲学と関連した書籍を多数読んだが、これは教育課程の文書の深層的理解の助けとなったし、それと同時に各自が教育目的を立てるのに役立った。このような教育目的は教育課程の再編において意味ある学習経験を組織する基準になった。教育課程再編は表面上の方法論の次元ではなく、教師の信念と価値の問題だという研究(김종훈, 2017)は、このことを裏付けてくれる。四点目に、授業の専門性を有するリーダー教師が存在して行政的リーダーシップとは異なるリーダーシップを発揮したことを示すことが出来る。五点目には、勤務する学校が革新学校として予算と人的支援を受けたことで授業に集中できる環境が作られ、その土台の上で学校全体が学習共同体として授業を革新したため教師間の連携と教科間統合授業が可能だったことを指摘できる。

これらの過程と関連深い用語が「教師のカリキュラム・リテラシー (curriculum literacy)」であり、これは韓国の教育課程政策で重要視されている概念である。いくつかの定義を総合してみると、カリキュラム・リテラシーとは到達基準を中心に教育課程に関する文書を読んで解釈した後に、教育課程を再編し、授業および評価を実行する能力を意味する(경기도교육청, 2019; 박수원他, 2020; 신지승,

2020)。簡単に言うと、教師が教育課程の文書を解釈してこれを授業で具現する（計画、実行、評価）という専門性を意味する。教師には国家教育課程と児童生徒の間を調整するという専門性の発揮が要請されるためである（정광순、2012）。

Ben-Peretz (1990) は教師らが教科書、ハンドブック、カリキュラムガイドラインを固守 (adherence) するのは、カリキュラム関連の資料を批判的に解釈し、適用するのに必要な専門的知識 (professional expertise) の問題と関連があると指摘している。彼が引用している Rudduck (1987) によると、教師はカリキュラム・リテラシー (curriculum literacy) が不足しており、これを育てるための機会も失われていたという (Ben-Peretz, 1990 から再引用)。

韓国のカリキュラム・リテラシーは授業の実行までを含む概念として使われる場合が多いが、これは単に教員研修で育むことができるものではない。前で考察したように教師が学習共同体を中心に授業と教育課程について探究し集中する環境を用意し、教師の教育哲学と関連した読書を重視しなければならぬだろう。「アクティブ・ラーニングを原理的なレベルで自分のものにしていくためには」、「J. デューイなんかをしっかりと読み込んでみること」(広田、2019) との指摘は、これと類似した文脈だろう。教師の自律性と専門性により教育課程の解釈と実行の幅が変わるものの、実際、このような自律性と専門性は上のような実践の過程を通じて育まれるものといえる。教師がこのような自律性と専門性を獲得したとき、教育課程自律化政策は実効性を持つことが出来るはずである。

## 2) 学校

革新学校に対する評価は多様だが、教育課程と授業革新においてある程度成果を収めたのは事実である。このような成果には教師の実践もあったが、そうした実践を可能にした学校の変化もあった。その変化は大きく三つに要約することができる。

最初に、民主的な意志決定体制である。様々な市・道教育庁の革新学校の政策文書をみると教育課程改善が政策目標とされ、民主的学校作りが政策基盤と表現される場合が多い (김용, 2022)。だが、既存の昇進体制と学校制度において教師がこれを実現するのは困難であった。これに変化をもたらしたのが2007年9月に試行実施され、2011年に法制化された「校長公募制」であった。校長公募制の内部型、開放型、招へい型の三種類のうち、内部型は教育経歴15年以上の教育公務員、または私立学校教員に公募校長の志願資格を付与することで一般の教師が校長になれる道が開かれることになった。成功と評価される革新学校のなかには校長公募制を通じ

て任用された校長と、意志を共にする教師がチームに入り学校の意志決定体制を変えた事例が多かった。民主的学校運営は校長と教師集団の間の権力再分配と、学校運営にあたっての教師、児童生徒、保護者集団の参加という二つの面があった (김용, 2022)。

学校構成員は協議をベースに教育課程の教科時間配分を弾力的に編成・運営し、学校教育課程の基本方向に対して合意する手続きが重視された (이주연他, 2020)。教育課程を具体化する作業は、学年別、教科別の集まりを通じて決定する自律性が与えられ、設計と運営が明確に分離されるよりも、運営の過程で改善点を探し出し継続的に変更されていった (이주연他, 2020)。このような過程は「カリキュラム マネジメント」にもみられることであり、評価と改善が循環的に起きることができるのは学校内での協議の文化が日常化されているためである。

二点目は、実質的な教員業務の軽減と教育課程の支援のための組織改編である。まず、教師の業務軽減のために行行政実務士を配置したり、教頭と数名の教師が業務支援チームを作って行政業務を全面的に処理し、他の教師が授業に集中するようにする学校が多かった (박현숙, 2012; 2013)。また、別名「引き算」政策といって慣行的に行われてきた業務や展示中心の行事をなくす作業も行った (신은희, 2020)。

また、学校を行政中心の組織から教育課程中心の組織に変え、学年中心体制であるスモール・スクール運営や、ブロック授業80分と休み時間20-30分を設定する時間運営方式の変化、研究室や教育課程特別室を設置する空間構造の変化もあった (이주연他, 2020; 신은희, 2020)。

三点目は、定期的な授業公開と研究会の日常化である。まず、授業公開は教科の中に閉じ込められていた教師が他教科の教育課程に対する理解を高めて教育課程全体の中で児童生徒の学びと教育目標を考えるようにした (이광호, 2015)。研究会は教育課程の概念への共有理解を可能にし (신은희・장수명, 2019)、ここで形成された同僚性は学習と実践の持続性を高めるのに寄与した。さらに、ここで専門性を積んだ教師は教育課程リーダーシップを発揮することによって学校の変化を導いた。

教科間統合授業を含んだ教育課程再編は教師一人では限界が多い。たとえば、教師間で合意ができなければ筆記試験と入試が存在する中で教師は教科書を抜け出すことができない。そして教科と教室に閉じ込められた学校文化では教科間統合授業を実行すること自体が不可能である。上で考察したように学校が教育課程の変化を支援する基盤になるとき、教育課程自律化政策は実効性を得られるだろう。

### 3) 市・道教育庁

韓国では地方教育自治と地方自治は分離されており、全国17の広域自治団体毎に、教育・学芸に関する事務を執行する教育監がいる。教育監の任期は4年で、3期まで務めることが可能である。2007年の教育監直接選挙制導入以後、韓国の市・道教育庁は中央政府と差別化した政策を行いはじめた。2009年に京畿道で当選した革新系の教育監は無償給食、革新学校、児童生徒人権条例などの政策で中央政府と葛藤を引き起こし、これと関連した理念論争と普遍的福祉論争が全国的に拡大した。2010年代に入り、革新系教育監が全国的に大勢当選し、市・道教育庁と中央政府の葛藤はより深刻になったが(세계일보, 2010.7.14; 연합뉴스, 2011.7.21)、学校現場は目新しい変化を経験する契機になった。これに対する評価は国民の間で激しく食い違い、教育監直接選挙制の維持/廃止を取り巻く葛藤は現在も変わりがない(중앙일보, 2023.3.15)。

2009年に京畿道で推進された革新学校政策に対する評価も明暗を分けているが、教育課程及び授業の変化、学校ガバナンスの変化など、成果に対する評価も相当部分、存在している(신은희, 2020; 김용, 2022)。このような事例は市・道教育庁の教育課程政策が学校教育課程の変化に直接的な影響を与えていることを示している。ここでは京畿道教育庁の教育課程政策の変化を簡単に考察することにより、教育課程の自律化政策が学校現場に定着するのに必要な示唆について探してみたい。

まず、教育庁が学校の教育課程、授業、評価の改革のための政策アジェンダを持続的に提示し、学校の変化を促進した。教育庁は2010年を前後して教育課程再編の論議を始め、以後、教育課程-授業-評価の一体化(2015年)、教師のカリキュラム・リテラシー(2016年)、教育三主体が作っていく教育課程政策(2017年)、教師別の教育課程(2019)などの政策を提示してきた(경기도교육청, 2019)。同時に、授業および評価と関連して児童生徒の学び中心授業と過程中心の評価を持続的に強調した(경기도교육청, 2019)。例えば、評価政策の場合、小学校は教育庁でまず一斉型の評価を廃止し、叙述、論述型の評価に転換するように導いたことで、慣行的な管理・監督から抜け出し、学校教育課程を支援する慣行を作り出した(신은희, 2019)。上で明らかにしたように、教育改革運動を行ってきた教師の相当数が異動して教育政策の担当者となったりもしたが故に(김용, 2022)、政策の中の一部は現場で変化を追求しようとする教師の実践を後押ししながら学校の変化を促進する役割を担ったりもした。これは国家教育過程に明示されていないことを市・道教育庁が積極的に解釈し、明文化して推進すること

によって、学校教育課程の変化の可能性の地平を上げたといえることができる。このような市・道教育庁のいくつかの政策は国家教育課程に影響を与えたりもした(신은희, 2020; 임재일 他, 2022)。

二点目は教員研修政策の変化である。まず、NTTP(New Teacher Training Program, 2011-2014)研修政策(경기도교육청, 2019)が代表的であるが、中でも教科研修年制や教員研究年制などが特徴的である。

教科研修年制は任用後10年以上の教師を対象に5年周期で提供されるが、教師は学期中に学習共同体活動と、長期休みの間に60時間の職務研修を受ける。教育庁はこの研修を教師の専門的学習共同体である教科教育研究会や教師サークルに委託して提供を行った。教師の中の一部は研修が終わっても学習共同体に残り活動を続け、研修を実施した学習共同体も教育庁から委託され、予算を受け取って研修を実施することによって構成員の専門性が向上する機会になった。

教員研究年制は2011年に導入され2018年まで続いたものの、途中で中断され、2023年からは再び施行されている制度である。選抜された教員が1年の間、学校で勤務せずに研究費の支援を受けて特定の主題を研究する教師研修プログラムである。

NTTPのそれ以外の一般研修も読書、討論、作文、実習などの学び中心の授業の方式を適用し、規模が30名を超える場合、グループを分けて、講師も主に教師学習共同体の人員が担った。NTTP研修は何年かの間、持続したが、学校内の専門的学習共同体の支援政策に転換された。

学校内の専門的学習共同体政策は希望する教員を対象に、一定の基準を満たせば学習共同体活動を職務研修として認定し、研修の単位を与える制度である(경기도교육청, 2019)。大部分の学校で運営しているが、形式的に運営している場合も多い。それにも拘わらず、これは積極的に変化を模索する教師に他の教師を説得する動機を提供してくれたりもしている。

以上の内容を整理すると、教育庁は既存の管理・監督から抜け出し、地域教育課程のビジョン(京畿道の場合、創意知性教育)を作り、そのビジョンを実現するための方案として教育課程再編の論議を2010年前後に開始した。同時に学び中心の授業と過程中心の評価の方案も提示した。このため教育庁は教師のカリキュラム・リテラシーが重要だとみて教員研修政策も強調した。教師を研究して学習する存在と想定し、専門的学習共同体を重視した。

結局、教育課程の自律化政策が定着するためには、政策の方向性の一貫性が何よりも重要である。国家教育課程の自律化政策の動向を見ると、教師を教育

課程の伝達者から開発者へと表面的には観点が移行している一方で、同時に実施される他の政策は依然として教育課程の伝達者の観点を強制している側面がある。例えば、データに数値化される学力評価は、教師が教育課程の教育内容をどれだけ効果的に伝えたかを測定するツールになっている(노진아,2020)。

京畿道教育庁の教育課程政策も多くの限界があるものの、ある程度、教師を教育課程の開発者として位置づけ、教師たちが授業改革を行えるように、業務環境、教員研修、評価政策などの面から支援を行った。このような面は少なくない教師たちの信頼につながり、これは学校でカリキュラムの変化を引き出す動力にもなっていた。

最後に、本稿は京畿道の一部の政策のみを考察したものであり、その限界については論議が不足している。特に他の市・道教育庁の政策については考察する余裕がなかった。これについては今後の課題としたい。

## 参考文献

(日本語文献)

- 石川裕之 (2014) 「韓国における国家カリキュラムの革新とグローバル化」『教育学研究』第 81 巻 第 2 号
- 井手弘人 (2012) 「韓国「2009 改定教育課程」における「学力」と「接続」— ナショナル・カリキュラムの「復権」戦略 —」『長崎大学教育学部紀要—教育科学—』第 76 号 51～63
- 井手弘人 (2011) 「韓国における人材育成政策の転換とナショナル・カリキュラムの変化—初等教育低学年統合教科を中心に—」『長崎大学教育学部紀要：教育科学』75
- 植田健男・首藤隆介 (2019) 「今次学習指導要領改訂の教育課程経営論的検討」『日本教育経営学会紀要』第 61 号
- 金龍 (2015) 「地方教育自治制度の安定と理念の混迷—韓国における教育監の住民による直接選挙の経過とその意味—」『日本教育行政学会年報』No.41
- 子安潤 (2011) 「国家と地域による統制と学校のカリキュラムづくり」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』vol.1
- 笹野恵理子 (2012) 「子どもの学校音楽カリキュラム経験の内容構造分析—日本と韓国における質問紙調査の分析を通して—」『カリキュラム研究』第 21 号
- 佐藤崇之 (2014) 「韓国の科学カリキュラムと学習内容の分析—最近の教育課程の改訂と中学校生物学学習に着目して—」『弘前大学教育学部紀要』第 112 号

- 田村知子 (2022) 『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準
- 朴京眞・村田芳子 (2013) 「日韓のナショナルカリキュラムにおけるダンスに関する内容の比較とその改訂の背景：日本の「2008 年学習指導要領」と韓国の「2007 年改訂教育課程」を対象に」『体育学研究』58
- 広田照幸 (2019) 『教育改革のやめ方』岩波書店
- 三石初雄 (2007) 「韓国の学校教育カリキュラム改革の動向—科学科と環境科を事例にして」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.6.
- (韓国語文献)
- 강이화 (2016) 「우리나라 초등학교 교육과정의 변화 추이 분석 - 교육과정 자율화의 관점에서」『교육사상연구』30 (2)
- 교육부 (1992) 『국민학교 교육과정 해설』
- 교육부 (1997) 『중학교 총론·특별활동 해설서』
- 교육부 (2007) 『중학교 총론 해설서』
- 교육과학기술부 (2009) 『학교단위 책임경영을 위한 자율화 추진 방안』
- 교육과학기술부 (2009) 『중학교교육과정 해설 총론』
- 교육부 (2015) 『2015 개정 교육과정 총론 해설 - 중학교』
- 교육부 (2020) 『코로나-19 대응을 위한 교육과정 운영 예시 자료집』
- 교육부 (2021) 『2022 개정 교육과정 총론 주요 사항 (시안)』(2021.12.24)
- 교육부 (2022) 『초·중등학교 교육과정 총론』
- 경기도교육청 (2019) 『경기 혁신교육 정책 10 년사』
- 경기도교육청 (2020) 『경기 혁신교육 정책 이해』학교정책과
- 경기도교육청 (2021) 『경기도 초·중·고등학교 교육과정총론』경기도교육청 고시 제 2021-486 호
- 김성천 (2018) 「혁신학교 정책의 여섯 가지 차원의 딜레마」『교육문화연구』제 24-2 호
- 김용 (2022) 「정책으로서의 혁신학교：혁신학교 정책의 분석과 과제」『교육비평』제 50 호
- 김중훈 (2017) 「교사들이 형성한 ‘교육과정재구성’의 의미 탐색」『교육과정연구』35 (4)
- 김재춘 (2011) 「이명박정부의 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 논의」『교육과정연구』29 (4)
- 김한성·홍원표 (2019) 「2015 개정 교과성취기준에 대한 교사들의 인식과 활용：초등 사회를 중심으로」『교육과정연구』37 (1)
- 김현규 (2015) 「국가교육과정 문서 안에서의 ‘교육과정 재구성’ 용어의 의미 연역」『통합 교육과정연구』9 (2)
- 김현섭·김성천·현성혜·노한나·곽상경·오형숙·오탁근 (2022) 「충북지역 학교 (급) 별 마을연

- 계 교육과정 운영모델 개발 연구」 충청북도 교육 연구정보원
- 노진아 (2020) 「교사와 교육과정 : 교육과정학의 지평확대를 위한 담론 모색」 『교육과정연구』 38 (4)
- 민보선·정광순 (2023) 「교사가 교과서를 사용하는 불가피성 논의」 『교육과정연구』 41 (2)
- 박수원·심성호·이동철·이원남·임성은·임재일·정원희·최진희 (2020) 『교사 교육과정을 디자인 하다』 테크빌교육
- 박순경 (2008) 「교육과정 분권화의 출발점과 방향 타진을 위한 시론」 『교육과정연구』 26 (2)
- 박현숙 (2012) 『교사는 수업으로 성장한다』 맘에드림
- 박현숙 (2013) 『희망의 학교를 꿈꾸다』 해냄
- 박현숙·이경숙 (2014) 『어! 교육과정? 아하! 교육과정 재구성!』 맘에드림
- 박현숙·김현정·손가영·이경숙·백운애·이윤정 (2015) 『수업 교수들 수업 교육과정 평가를 말한다』 살림터
- 서경혜 (2009) 「교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구」 『교육과정연구』 27 (3)
- 서경혜 (2016) 「교육과정 재구성 논쟁」 『교육과정연구』 34 (3)
- 서울시교육청 (2022) 『배움을 디자인하는 교사교육과정』 서울특별시교육청 교육연구정보원
- 성열관 (2008) 「국가교육과정은 여전히 유의미한가」 『우리교육』 1 월호
- 성열관·백병부·윤선인 (2008) 「성취기준의 차용 및 변용: 단계별 의사결정 과정에 대한 분석 연구」 『교육과정연구』 26 (3)
- 소경희 (2017) 『교육과정의 이해』 교육과학사
- 신은희 (2019) 「교육과정 변화의 제도적 맥락 분석: 혁신학교를 중심으로」 『교육정치학 연구』 26 (2)
- 신은희·장수명 (2019) 「혁신학교 교육과정 제도 변화 분석」 『교육정치학연구』 26 (1)
- 신은희 (2020) 『혁신학교와 실천적 교육과정』 살림터
- 신지승 (2020) 『교육과정 문해력, 교사 전문성을 완성하다』 행복한미래
- 세계일보 (2010.7.14) 「어떻게 보십니까 - 정부 - 진보교육감 갈등」
- 연합뉴스 (2011.7.21) 「정부 - 민선교육감 갈등에 학생만 '새우등」
- 유성열·정광순 (2021) 「SBCD로 본 교사의 교육과정 개발의 의미 및 역할 논의」 『초등교육 연구』 34 (1)
- 유성열 (2022) 「교사와 교육과정에 대한 담론 고찰」 『교육과정평가연구』 25 (4)
- 이광호 (2015) 「교육과정 혁신을 위한 교사 학습공동체의 조건과 방향」 『교사학습공동체를 통한 학교교육 및 교육과정 혁신 정책포럼』 한국교육과정평가원
- 이승미 (2023) 「교육과정지역화 및 자율화의 개념 및 전제조건탐색」 『한국교육학연구』 29 (1)
- 이윤미 (2000a) 『아비투스 분석으로 본 초등 교사의 교육과정 실행』 한국교원대학교 박사학위논문
- 이윤미 (2000b) 「교원의 교육과정 개념 사용 양상 및 유형 탐색」 『초등교육연구』 33 (4)
- 이윤미·정광순 (2015) 「초등교사의 교육과정 실행 경험으로 본 교육과정 실행 관점과 의미」 『교육과정연구』 33 (4)
- 이윤미·조상연·정광순 (2015) 「교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제제기」 『교육과정 연구』 33 (3)
- 이주연·이경언·이민형·임유나 (2020) 「혁신학교의 교육과정 편성·운영과정에 대한 질적연구」 『교육학연구』 58 (2)
- 임재일·박은영·박주훈·김택헌 (2022) 「학교자율과정 적용양상에 따른 교육과정 정책방향논의: 경기도교육청을 중심으로」 『교육문화연구』 28 (3)
- 정광순 (2012) 「교사의 교육과정에 대한 문해력」 『통합교육과정연구』 6 (2)
- 정광순 (2021) 「교육과정 자율화를 위한 기반 탐색」 『통합교육과정연구』 15 (1)
- 정미경 (2000) 「수준별 수업과 교육기회의 평등화 문제」 『교육과정연구』 18 (1)
- 정영근 (2002) 「한국의 학교수준 교육과정 개발 (SBCD) 유형특징의 연구 - '재량활동'에 있어서의 교사의 교육과정 활동을 중심으로 -」 『교육과정연구』 20 (3)
- 정영근·이근호 (2011) 「교육과정자율화 정책수용에 대한 교사의 인식 고찰」 『교육과정연구』 29 (3)
- 정영근·민용성·이병천·권점례 (2021) 「우리나라 학교 교육과정 거버넌스 변화의 방향 탐색: 교사와 교육전문직의 인식을 기반으로」 『교육과정평가연구』 24 (4)
- 정진화 (2014) 「교사주도 학교개혁 운동의 등장」 『교육사회학연구』 24 (2)
- 중앙일보 (2023.3.15) 「반대 부딪힌 교육감 직선제 폐지 - 교육부 “대국민 설문”」
- 파이낸셜뉴스 (2008년 4월 16일) 「“일방적 학교자율화 안돼”.. 교원노조 반발」
- 한겨레신문 (2019.6.20) 「‘입시명문고’ 변질된 사사고 수술대 도미노 탈락 현실화하나」 <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/898768.html> (2023.9.22 閲覧)
- 함영기 (2023) 『교사, 학습공동체에서 미래교육을 상상하다』 한울림
- 홍원표 (2011) 「이상과 실상: 교육과정 자율화 정

- 책의 모순된 결과와 해결방안탐색」『교육과정연구』 29 (2)
- 황현정 (2021) 『혁신학교 역사과 교육과정과 수업 이야기』 살림터
- SBS뉴스(2023.6.19) [https://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news\\_id=N1007234306](https://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news_id=N1007234306) (2023.9.22 閱覽)
- EBS 「다큐프라임 - 다시, 학교 8부 잠자는 교실」 (2020.1.21 방송)  
<https://www.youtube.com/watch?v=qBv9iKR5oHc> (2023.11.17 閱覽)
- (英語文獻)
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter*. Albany: State University of New York Press.
- Priestley, M., Biesta, G.,&Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach* London:Bloomsbury.
- Skott,J. (2004). The forced autonomy of mathematics teachers *Educational Studies in Mathematics* 55.pp227-257.
- Snyder,J.,Bolin,F.,&Zumwalt,K. (1992). Curriculum implementation.InP.Jackson (ED). *Handbook of Research on Curriculum* New York:McMillan