

教育課程の自律的編成・運営における地方教育行政の役割 — 韓国の京畿道教育庁の政策を中心に—

金聯珠

神戸大学大学院人間発達環境学研究科（博士後期課程）

概要：日韓両国においては、国家教育課程の影響力が依然として大きい一方で、学校現場では教育課程の自律的な編成・運営の重要性が次第に強調されつつある。教師には教育課程の主体としての役割が求められているが、教員を取り巻く内的・外的な環境には、教科書の枠を超えた実践を困難にする要因が多く存在している。

一方、韓国の京畿道では、2009年に住民の直接選挙で選出された教育監が教員の自発的な学校改革運動を「革新学校」という政策として受け入れ、授業と教育課程の革新に注力した。

本稿では、京畿道教育庁の政策の分析を通して、教育課程の自律的な編成・運営を支える地方教育行政の役割について検討した。第一に、自律性という概念をより広く解釈し、それを支援すること、第二に、教員による教育課程および授業に関する専門性の育成に注力すること、第三に、教員研修に対する視座の転換、第四に、学校の組織文化を変革するための取り組みが必要であると考えられる。

キーワード：教育課程、教師の自律性、カリキュラムマネジメント、革新学校

The Role of Local Educational Administration in Supporting Autonomous Curriculum Design and Implementation — A Focus on the Policies of the Gyeonggi Provincial Office of Education, South Korea —

YeonJoo Kim

*Graduate School of Human Development and Environment
Kobe University*

Abstract: *Although the national curriculum remains dominant in Japan and South Korea, increasing emphasis has been placed on autonomous curriculum design and implementation at the school level. This paper examines how local educational administration can support such autonomy, with a focus on policies implemented by the Gyeonggi Provincial Office of Education.*

It highlights the need to interpret autonomy more broadly, strengthen teachers' expertise in curriculum and instruction, rethink approaches to teacher training, and transform school organizational culture.

Keywords: *curriculum management, local educational administration*

1. 問題の所在と本稿の課題

日本においてこれまでの間、教育課程の改革を通じて学校教育を改革しようとする努力が続いてきた。「ゆとりと充実」が掲げられ、学校裁量の時間が設定された1977年の学習指導要領改訂以降、約20年にわたって教育課程基準の大綱化・弾力化路線が続いており、特に1998年の学習指導要領の改訂により学校毎の主体性・自律性がより強化されるようになった(天笠, 1999)。さらに「社会に開かれた教育課程」(2017年)や、それを実現するための「アクティブラーニング」、「カリキュラム・マネジメント」などによって学校に自律的、主体的な教育課程の編成・運営が求められている。

韓国では第6次教育課程(1992年告示)より、中央集権型から地方分権型の教育課程に転換が進められ(고호우, 1992)、教育課程の自律化の幅が広がってきた。韓国における教育課程の自律化とは、学校や教師が教育主体の多様な要求や条件、地域社会の実状などを考慮しながら教育課程を編成・運営することと意味されている(강이화, 2016)。

しかし、日韓とも教師の教育課程についての認識は、教育課程の自律化政策が想定しているレベルとは乖離している。日本では法的拘束力がある学習指導要領と、これに基づいた教科書検定により「教育課程」は学校で教えなければならない教育内容であるという認識が学校現場で定着している(植田・首藤, 2019)。韓国においても教科別に教える内容が国家教育課程の到達基準を通じて規定されており、これを元に教科書が作られているが故に教師にとって教育課程は教科書であり、教育課程の読者は教科書編集者にとどまっているという批判もある(성열관 외, 2008)。

それにもかかわらず、日韓共に教育課程への教師の主導的役割と専門性は強調されている。カリキュラムマネジメントと密接に関係している「学校に基礎をおくカリキュラム開発(School-Based Curriculum Development)」においても教師は「カリキュラム・メーカー」と見なされており(田村, 2022)、韓国でも教師を教育課程の主体とみなしてカリキュラム・リテラシー(curriculum literacy)が強調されている。カリキュラム・リテラシーとは教師が教育課程の内容を解析した上で授業を計画して実行し、それを自ら評価する専門性を意味している(金聯珠, 2024)。

一方、植田・首藤(2019)によれば、カリキュラムマネジメントは「総合的な学習の時間」などの教科外活動の領域で主に実現されており、授業時間の大部分を占める教科においては「教師個々人の授業方法の工夫と改善」に任されているという。また、石井(2020)によると、カリキュラムマネジメントが新自由主義的な方向に進んだ場合、包括的な学習成果の数値化や、行政が掲げる達成目標に向けたPDCAサイクルの効率的な遂行、説明責任(accountability)の論理、そして教職の専門性の軽視が際立ってくるとされる。

このような状況において学校に対する教育行政の役割はいかにあるべきだろうか。これについて、天笠(1997)は、教育委員会に対して「管理」から「企画」への教育課程行政の体質改善や、将来ビジョンの提示、そして学校の多様性の尊重とカリキュラムマネジメント能力育成が重要だとみなしている。また、木場・澤田(2017)は、一部の教育委員会がPDCAサイクルや教科横断的指導を学力向上の視点から読み替え、学校毎の実践を統制・管理しようとする状況に憂慮を示している。特に勝野(2016)は、教育委員会が指導方法・内容のスタンダードを策定することが国の定めた目標を実現するた

めの過程管理の役割になってしまっており、その結果、自治体の教育の独自性は希薄化し、「自治体横断的な授業の定式化」が促進されていると指摘している。そして、このような授業のスタンダードは「授業・指導の規格化・標準化の促進」につながり、結局「教師の専門性を劣化させる」ことになっているとしている(勝野、2016)。

韓国において教育課程の自律化に伴って学校現場で注目すべき変化が表れたのは、2009年から始まった京畿道教育庁の「革新学校」政策からである。そこで、本稿では韓国における教育課程の自律化を支援する教育行政の施策に着目する。具体的には京畿道教育庁が革新学校政策を導入し、授業および教育課程の革新に重点を置いていた時期(特に2009年から2014年前後)を中心に、当時の政策を三つの側面から整理し、その特徴と限界を分析する。これを通じて、教育課程の自律的な編成・運営における地方教育行政の役割について考察する。

韓国における革新学校に関する先行研究を概観すると、まず革新学校を学校改革のマクロ的な流れの中で分析した研究(申智媛、2019)、革新学校政策全体を概観的に分析した研究(安ウンギョン、2014)、および教員の実践経験に焦点を当てて分析した研究(申智媛、2017; 2024)などが挙げられる。韓国の広域教育庁に関連する研究としては、専門的学習共同体政策に焦点を当てたもの(厳アルム、2020)や、教育監の公選制に関する制度的側面に着目した研究(植田、2016)などがある。また、韓国の教育課程の自律化に関する研究としては、国家教育課程の全般的な変化に焦点を当てたもの(金聯珠、2024)や、革新学校以前の動向を扱った研究(申智媛、2008)などがある。一方で、教育課程の自律的な編成・運営という観点から広域教育庁の政策を整理し、その意義を分析した研究は、管見のかぎり見当たらなかった。

2. 韓国における教育課程の自律化と「革新学校」

韓国では第6次教育課程(1992年告示)以降、現在に至るまで5次にわたる国家教育課程の改訂の中で次第に教育課程自律化の範囲が拡大されてきた。しかしながら、国家教育課程の自律化の内実は、教育課程の運営方法面での自律化(정영근, 2002)、詳細な条件と規定を付加した自律化(서경혜, 2016)、保守と進歩の間の相反する解析と対立の中で進められた自律化という限界を有している(金聯珠, 2024)。

一方で、韓国では地方行政自治と教育自治が分離されており、地方教育自治に関する法律の改正(2006. 12. 20)以降、住民による直接選挙で教育監を選出するようになった。全国17の広域市・道で同時に教育監選挙が行われたのは2010年6月からである。教育監は各市・道の教育・学芸に関する事務の執行機関として条例案の作成、学校の設立や運営、教職員人事、教育課程運営、予算案の編成や執行など、広範な権限を有している。

2024年現在、京畿道は全国17の広域市・道に存在する学校の22.8%、児童生徒の28.4%、教員の26.0%を占める全国最大の自治体である(한국교육개발원, 2024)。この自治体で2009年に実施された補欠選挙によって選出された進歩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を実施し始め、全国的な注目を浴びることとなった。教育監は政治的中立性が要求されるが、選挙は事実上、政治陣営間の対決の様相を帯びており、投票率の低さなどの問題とも関わり、現在に至る

まで進歩と保守の間の激しい対立が引き起こされてきた(연합뉴스, 2024. 10. 17)。

第6次教育課程(1992年告示)から、市・道毎に教育課程編成・運営指針と学校教育課程の編成が要求されるようになったが(교육부, 1992)、2000年代の半ばまでは学校現場の変化は大きくなかった。これについて서경혜(2009)は、入試制度の下での評価が教科書と密接に関係している状況で、教師による教育課程再構成は教科書の内容を効率的に教えるための方法に集中しており、結局現場で教育課程の影響力は弱まっているとした。

2009年に京畿道で13校の学校から始まった革新学校政策により、学校単位での教師による教育課程自律化の取り組みが注目を浴び始めた。革新学校は教育課程・授業・評価の革新および学校文化の革新を強調している(경기도교육청, 2019b)。この背景には2000年代はじめに廃校直前の学校を再生するための教師と保護者による「小さな学校再生運動」が公選制によって当選した教育監の政策として受け入れられたことがある(백병우, 2019)。정진화(2014)によれば、1990年代に急変する韓国社会の教育問題に対する政府の対応や、全国教職員労働組合(以下、全教組)の教育運動、そして代案教育運動が相互に接触と衝突を繰り返す中でこうした教師主導の学校改革運動が登場してきた。そしてこのような運動が教育庁の革新学校政策として採り入れられる過程で運動を率いてきた多くの教師が教育庁の内部で、新たな政策を開発し実行する主体になっていった(김용, 2022)。

革新学校政策はこれ以降、進歩教育監が全国的に多く当選していく中で全国17の全ての市・道教育庁にまで広がっていった。自治体により細部の差はあるが、革新学校に共通するのは、教育課程・授業・評価方法の革新、教員の自発性に基づく専門性の向上、民主的な自治共同体、専門的学習共同体、そして教員・生徒・保護者間の対話と意思疎通が重視されている点である(정진화, 2014; 이준희·주영효, 2015)。

革新学校政策は2017年5月に発足した文在寅政府の国政課題としても選定された。2019年には全国に1,689校(韓国全体の学校の14.5%)の革新学校が存在し、その中で京畿道とソウルの革新学校が革新学校全体の53%を占めていた(이주연 외, 2019)。

2022年の教育監選挙では全国17の市・道で進歩系の教育監が9名(2014年13名、2018年14名であった)、保守系の教育監が8名当選し、過去8年にかけて優勢だった「進歩教育監全盛時代」が幕を下ろしたとの評価を受けた(연합뉴스, 2022. 06. 02)。京畿道も保守系の教育監が当選したことで革新学校をはじめとした政策の相当部分が変化している。

革新学校についての評価は論者によりかなりの違いがあるが、教育課程や授業革新の領域で重要な変化が生じたことについては多くの研究で一致した評価がなされている(김성천, 2013, 이형빈, 2015, 신은희, 2020, 김용, 2022)。「教育課程再構成」が学校現場で流行語のように使用され、実際に多くの教師によって学校毎の教育課程や授業革新の実践過程が書籍化されている(金聯珠, 2024)。しかし、「教育課程再構成」という用語は教科書再構成から教育課程開発に至るまで多様な含意があり、その意味するものについては論争を生んでもいる(이윤미·조상연·정광순, 2015, 서경혜, 2016)。

国家教育課程で規定された各教科の到達基準が法的な強制性を有している現実において、教育課程の自律化の意味と実践方法は依然として明確ではない。しかし、

過去 10 年以上にわたり、多くの学校において同じ学年の教師が協働して単元型教育課程を開発・実践してきたこと（정광순, 2021）や、地域社会と連携して教科横断的授業を展開してきたことは教育課程自律化の明確な流れとみなせるだろう。教師がこのような実践を可能にした背景には 2009 年から革新学校を中心に展開してきた京畿道教育庁の政策があったのである。

3. 教育課程に関する京畿道教育庁の政策

教育課程の自律的編成・運営に関する京畿道教育庁の政策は大きく 3 点に分類できる。1 つ目は教育課程に関する政策であり、2 点目は「業務中心から授業中心」の学校を醸成する政策である。そして、3 点目は新しい教員研修プログラム（NTPP）である。本章ではまず教育課程に関する政策を考察する。

京畿道教育庁（경기도교육청, 2010）が発表した「5 大革新課題細部事業推進計画」に最初に登場する革新課題が「授業革新」である。その目的は「授業の内容と方法の改善を通じ、真に学びを中心とした授業によって創造的な知性の育成を図る」とされており、方向性は表 1 のように 4 種類に整理されている。

表 1 「授業革新」についての方向性

画一的な教育課程の設計	→	特性化した創意的教育課程の設計
教師中心の一斉式授業	→	学び中心の授業への転換
単純暗記選択肢型中心の評価	→	叙述型、論述型、過程中心の評価の拡大
供給者中心の教員研修	→	需要者中心のオーダーメイド型選択肢型教員研修

出典：경기도교육청(2010：4)

1 つ目の教育課程の革新で示されている「創意的教育課程の設計」は 2012 年の「京畿道教育課程」告示に繋がるが、これは国家教育課程の単純な反復を克服した本格的な地域レベルの教育課程として評価を受けている（경기도교육청, 2019b）。「京畿道教育課程」は、「創意知性教育」の実現をビジョンとして掲げており、これは入試偏重の教育や序列化された競争に対する批判に起因するものであった（경기도교육청, 2019b）。一方で、学校現場での具体的な実施に際しては、その内容が曖昧であるとの指摘も見られた。

2 つ目の授業革新において、「学び中心の授業」は「創意知性教育」のために導入されたと言える（경기도교육청, 2019b）。「学び中心の授業」は特別な授業モデルがあるのではなく、ここでの「学び」とは生徒と生徒、生徒と教師の間の学びを共有し、考えを分かち合うことを意味する（경기도교육청, 2020）。生徒は教えられる対象ではなく、自ら学習をしていく主体的な存在と想定され、教師も主体的存在として授業の省察と同僚間の協働性が重視されている（경기도교육청, 2019b）。

3 つ目に提示されている評価革新は上記の「創意知性教育」と「学び中心の授業」を適切に実現するために導入されたものであり、記述・論述式評価の割合は年々徐々に拡大してきた。

4 つ目の教員研修の革新において、上記の「京畿道教育課程」、「学び中心の授業」、「成長中心の評価」を実現するために最も重要なのは教師の専門性である。これを実現するために、京畿道教育庁では新しい教師研修プログラム（New Teacher

Training Program) を導入した。

表 2 国家教育課程の使用方式と教師の役割の変化

段階		国家教育課程の使用方式	教師の役割
以前		教育課程 = 教科書	教科書の内容の伝達
教師教育課程	1段階	教科書の内容の再構成	教育内容と方法の再構成
	2段階	国家到達基準の活用、再構成	教育内容と方法の開発
	3段階	到達基準の開発	→ 教育課程開発者

出典：경기도교육청 (2019a : 20)

表 2 は京畿道教育庁が示した従来の教科書中心の教育課程から「教師教育課程」の発展段階とそこでの教師の役割についてである。ここでの「教師教育課程」とは「教師が生徒の生活を中心に据えて国家、地域、学校レベルの教育課程を共同体に基づき、積極的に解釈し生徒の成長と発達を促進するように編成・運営する教育課程」を意味している(경기도교육청, 2021a:38)。革新学校政策が始まり、多くの学校で 2 段階と 3 段階に該当する教師教育課程の実践事例が見られ、これらの事例の多くは書籍として公刊されてきた(박현숙・이경숙, 2014; 박현숙 외, 2015; 이형빈, 2015; 안재일, 2020)。このような実践が可能だった背景には、業務中心ではない授業中心の学校を創るという教育庁レベルでの政策的支援があった。

4. 「業務中心から授業中心」の学校を醸成する政策

業務中心ではない授業中心の学校を醸成しようとする政策は以下の 3 点に分けて考察できる。一つ目は教師の行政業務の軽減であり、二つ目は自律学校の指定と校長公募制・招聘教師制の導入による学校の組織文化の改善であり、三つ目は財政的支援による教育環境の改善である。以下、これらについて考察していく。

4.1. 教師の行政業務軽減

教師の行政業務軽減策は、以前から言われてきた教師が行政業務のために本来の業務である教育活動に集中できない現実から出発している。すでに 1974 年に国務総理の指示で「各種行事への生徒動員禁止指針」が通達されて以降、現在までに政府次元でも絶えず行われてきた政策である(신현식, 2011)。これまでに主に公文書の流通量の削減、教師の授業担當時数の削減、教務行政支援人員の配置などの政策が繰り返し行われてきた。しかし、現場で教師がその効果を実感することは困難であった。例えば校務行政支援のための人員が配置されても学校長の判断により、単純な使い走りをさせることが少なくなかったためである(김성천, 2013; 경인일보, 2017. 3. 8)。

京畿道教育庁は革新学校政策と共に本格的に教員行政業務軽減政策を試みている。革新学校の成功には教育課程と授業革新が不可欠であり、そのためには教師が授業に専念できる環境が必要だったからである。表 3 は教員の行政業務軽減に関わる京畿道教育庁の主要政策を整理したものである。

表3 「京畿道教育庁の教員行政業務軽減政策」の主要内容

年度	主要内容
2009. 11. 10	『教員業務軽減総合計画』発表
2010. 6. 30	94項目の施行、電子受付文書の紙出力禁止（学校に対して） 教育庁、成果向上のための独自事業参加要求の禁止（地域教育庁に対して）
2011. 3. 28	36項目の施行、各種電子文書の二重決裁及び電子帳簿の出力要求を控えること（学校に対して） 義務報告及び慣行的な学校計画策定の要求を控えること（教育支援庁に対して）
2011. 12. 8	20項目の指針の性格によって未履行の場合は行政措置が可能 行政実務士に固有業務および起案権を与える 学校に自律的な学校経営の保障（学期中の教師の会議参加を控えるなど）
2013	すべての学校において校務行政担当チームの義務的構成・運営、行政実務士の運営支援 “水曜日公文書のない日”の運営、決裁ラインの簡素化及び委任決裁制度の定着
2013-2014	教師の行政業務軽減に関する道単位のコンサルティング団の運営 教師の行政業務軽減の推進が不十分な学校や、教頭、教師対象のワークショップの推進
2014	「教育庁における働き方改善方案」発表 行政実務士の業務力量強化研修、教師行政業務軽減オンライン満足度調査
2017. 8	京畿道教育庁、学校公文書削減に関する条例制定

出典: 경기도교육청 (2014 : 28; 2019b : 231-232) を元に筆者整理。

当時、京畿道教育庁は学校当たり平均 3.45 名（2012 年）の行政実務士を配置し（서울경제신문, 2012.12.31）、編転入学業務、教科書処理業務、公文書の作成と処理、会計プログラム「エデュパイン」業務などへの行政実務士業務処理指針を作成し学校に通達した（김성천, 2013）。

しかし、このような教育庁の政策が学校に通達されても、実際に政策が実行されるかどうかは依然として学校管理者の意思による問題であったため、持続的なモニタリングが実施された。たとえば、京畿道教育庁の「2011 年度下半期教員行政業務軽減モニタリング計画のお知らせ」によれば、非公開モニタリングを担う小中高の教員 100 名を対象に、「校長や教頭による教員行政業務軽減の努力の有無」や「実績重視の形式的な行政および慣習的な学校行事の有無」などについてモニタリングが行われた（경기도교육청, 2011a）。このような非公開モニタリングとともに、業務軽減についての各学校のオンライン満足度調査を通じて問題点が発見されると、コンサルティングが進められていった（김성천, 2013）。

こうした取り組みの結果、京畿道教育庁は教育部が主管して実施した教員行政業務軽減の満足度調査において全国で最高の満足度を示し、他の市道教育庁を対象に政策コンサルティングを実施したりといった取り組みも行われた（교육연합신문, 2012. 12. 13）。成功した革新学校の事例を見ると、教頭、行政実務士、担任をしていない教師が校務行政担当チームを構成してほとんど全ての行政業務を処理し、それ以外の教師は授業に専念していたことがわかる（박현숙, 2012）。

4.2. 自律学校の指定と校長公募制・招聘教師制の導入による学校の組織文化の改善

自律学校は教育関連法令に従って校長の任用、教育課程の運用、教科書選定及び使用、生徒選抜などにおいて自律性を与えられた学校である（경기도교육청, 2020）。自律学校は 1999 年に試行運営され、2002 年からは学校指定の権限が市道教育監に移譲されてから拡大してきた（이재덕 외, 2017）。2007 年から試行運営され 2011 年に法的根拠が備わった校長公募制は招聘型、内部型、開放型の三種類が存在する。そのうち内部型は初等中等学校での教育経歴が 15 年以上の教師を対象に自律学校

に限って公募校長になることができる制度である。

京畿道教育庁は革新学校を自律学校に指定して校長公募制を導入できるようにし、教育課程編成の自律性を拡大して少人数学級化を支援し、一定の範囲内で教師の招聘を可能にして学校における教員人事の自律権を拡大した(경기도교육청, 2020)。革新学校として成果を出した多くの学校では公募校長と意思を同じくする教師を招聘して学校の意思決定体制を変えた事例が多数見られる(金聯珠, 2024)。

4.3. 財政的支援による教育環境の改善

革新学校がスタートした 2009 年の場合、運営費支援として一校あたり最大 2 億ウォン前後(約 2 千万円)が支給され、学校ではプログラム運営、補助人員の運営、教育環境の改善、コンサルティングなどの経費に使用された(경기도교육청, 2019b)。革新学校が増加した後の 2019 年の場合、一校あたり 1 年目に 5 千万ウォン、2-4 年目に 3 千万ウォン、5 年目以降には 2 千万ウォンが支給されていた(경기도교육청, 2019b)。革新学校の運営費は目的性の経費の性格があり、主に教師の教育活動の領域で活用されていた。

5. 新しい教員研修プログラム NTTP(New Teacher Training Program)

新しい教員研修プログラム(以下、NTTP)は教育課程、教授学習、評価及び生徒相談専門家としての教師を養成するための教員力量強化プログラムである(경기도교육청, 2013a)。

韓国の教員研修は、一般的に研修が行われる単位を中心に研修機関中心、学校中心、個人中心の研修に分類されている(신현석·오찬숙, 2013)。研修機関中心の研修は資格研修(1・2級正教師、教頭、校長研修など)、職務研修、特別研修(海外長期・短期体験研修など)に分類され、学校中心研修は研究授業、職員研修、伝達講習に、個人中心研修は自身の能力開発としての国内外の教育機関での学位取得や個人研究遂行に分類される(조윤정 외, 2014)。

NTTP 導入前の京畿道の教員研修の問題点としては、「研修内容と学校現場との乖離」、「教員研修の企画・調整・開発機能の弱さ」、「研修機関のアクセスの悪さと研修担当者の専門能力強化の必要性」などが指摘されていた(박철희 외, 2012)。言い換えれば、既存の教員研修が現場教師の要求を正しく反映できていなかったということである。

このような課題を克服するために京畿道教育庁は既存の研修体系を再整備し、NTTP を導入した。NTTP が活性化していたのは 2011 年から 2014 年までであり、2015 年以降、各種プログラムは廃止されるか大きく変更され、その後「NTTP」という用語も使用されなくなった。この背景には、2014 年 7 月に就任した新たな教育監の方針や予算上の制約などが影響を与えたと考えられる。

表 4 は NTTP の主な内容を整理したものである。以下、表 4 のうちの主な研修である「教師研究年制」「教科研修年職務研修」「学びと実践の共同体」「教科教育研究会」「研修院学校」について考察する。

表4 「新しい教員研修プログラム(NTTP)」運営の主要内容(2014年基準)

教職生涯 段階別研修	非常勤講師職務研修	長期休暇中30時間の職務研修の運営 教科教育研究会へ委託した研修
	新規教師月例研修	毎月3-4時間の10カ月にわたるメンタリング研修 教科教育研究会の優秀な人材の活用
	教師研究年制	経歴を積んだ教員の研究能力の深化及びリフレッシュ
	教科研修年職務研修	任用後10年以上の経歴の教師を対象に教科内容の職務研修60時間、5年毎に必修履修 研修の企画と運営を教科教育研究会、自律的教師学習共同体に委託
学習共同体 研修	学びと実践の共同体	学校の自主研修文化の拡大を通じて教育能力を強化、運営学校の指定及び予算の支援
	教科教育研究会	現場教員を中心とした自主的な研究会への支援
	研修院学校	学校改革の成功事例となった学校が研修機関となり、他の学校の教師に研修を実施

出典: 경기도교육청(2014)を筆者が要約

5.1. 教師研究年制

教師研究年制は教育科学技術部(現、教育部)が2010年に全国の教師99名を対象に試験運営を行ったものであるが(연합뉴스, 2010. 11. 10)、京畿道教育庁ではそれを拡大して2011年からはNTTPの枠組みで本格的に運営を始めた。

京畿道教育庁(경기도교육청, 2013b)によれば、選抜された教師は1年の間、研修派遣の形態で給与、号俸、経歴が100%認定される上に研究費も支給され、本人が計画した研究を遂行する。NTTP教師研究年の応募資格は教職経歴10年以上の国公私立学校の教師であり、希望により国内外の大学や機関で委託研修を受けたり国内での自律研修も可能であった。優秀な教員がこれを通じて研究能力を深め、リフレッシュを通じて専門性を伸張することを目的にしていた。

この制度は以後2回中断した後、最近に至るまで続いているが、時期により名称及び運営方法は少しずつ異なる。京畿道研究年制の変遷は表5の通りである。

表5 京畿道研究年制の変遷

年度	政策名	教員数(年度)	特徴
2010	学習研究年	21(2010)	6カ月試行運営
2011	NTTP研究年	159(2011)、299(2012)	研修派遣1年
2012-2014	NTTP教員研究年	366(2013)、358(2014)	1人当たり研究費500万ウォン
2015	中断	0	予算問題で暫定中断
2016-2018	専門研究年	77(2016)、91(2017) 111(2018)	研修派遣1年 1人当たり研究費150万ウォン
2019-2022	教師自律研究年	0	政策検討中の法的根拠が未整備との理由で一括中断
2023-現在	京畿道教師研究年	137(2023)、190(2024) 200(2025)	研修派遣1年 1人当たり150万ウォン支援

出典: 경기도교육청(2010, 2023, 2024a, b)。一部修正。

※경기도교육청(2023)には2011年の政策は試行運営欄に分類されているが、本稿では경기도교육청(2010)『NTTP研究年運営計画』に従いNTTPに分類した。

5.2. 教科研修年職務研修

次に取り上げる「教科研修年職務研修」は任用後10年以上の教師を対象に5年毎

に60時間の研修を義務履修させる政策である。任用後約3年後から対象となる1級正教師研修を除いては義務研修がない経歴年数の教師に研修を義務化したという点に特徴がある。さらに教育研究会（後述）をはじめとする教師学習共同体に研修の実施自体を委託したという点と、教師が小中高校や教科と関係なく自由に研修課程を選択できるようにした点に特徴がある。

教科研修年職務研修の委託を受けた教師学習共同体は規定された職務研修教育課程構成指針（表6）を守りさえすれば形式と内容面での裁量を有していた。

表6 教科研修年職務研修教育課程構成指針

教養	文化活動	専攻		
		講義	一方的講義ではなく50%程度の聴衆の質疑応答で進行	10-40%
創意知性教育、 学び中心授業、 平和教育、 革新教育、 心の勉強、 生活指導、 学級運営など	踏査、 遊び体験、 公演観覧、 図書館や 書店探訪 など	読書	教科連携読書、読書討論	10-40%
		討論	討論方法と実習、自身または他人の授業事例発表と討論、授業企画発表、相互協力課題遂行発表	10-40%
		作文	専攻教科関連作文実習、主題がある作文体験、作文教育の方法の案内、作文教養	
		実習	特定の授業方法を直接参加して習得	10-50%
20%-30%		70-80%		

出典：경기도교육연구원 (2014) 『NTPP 教科研修年職務研修1期運営参考資料集』の内容を再構成。

教科研修年職務研修の運営手続きと指針は表7のように整理できる。

教科研修年職務研修が本格的に始まった2012年から2013年までの間に576講座が開設され、一度以上選定された研究会（学習共同体）は544にのぼった。受講者への調査によると研修を履修した目的として「義務事項（11%）」より「教師の専門性向上（55.5%）」が高かったという(조윤정 외, 2014)。

表7 教科研修年職務研修の運営手続き及び指針

運営 手 続 き	①教科研修年職務研修を運営する研究会（教科教育研究会など）を公募
	②企画団は、書類と面接審査を通じて教科研修年の研修を委託運営する研究会を選定
	③支援団は、選定された研究会の運営計画書について主にカリキュラムと予算を中心にコンサルティングを実施
	④研究会は最終的にカリキュラムを確定し、ホームページに登録して研修生を募集
	⑤20名（特定の科目や地域は15名）以上であれば研修運営が確定、最大定員は30名
	⑥各研究会のスケジュールに合わせて研修の運営開始。研修時間は平日3時間、休日6時間まで認定
※ 企画団：教員研修に関する専門家15名程度で構成され、教科研修年の研修運営に関する政策協議と提案、各種行政支援、計画、運営支援を担当	
※ 支援団：5つの地域圏ごとに5名程度の教員で構成され、研修運営の案内や支援、研修のモニタリング及びコンサルティングなどの支援を担当	
運営 指 針	1) 研修生が集まって意見交換、資料共有、研修後の感想などを共有する学習共同体のインターネットカフェを運営
	2) 研修生に対する評価はなく、研修の修了基準は出席80%以上
	3) 研修の質の管理 - 20名以下の場合には中止、研修終了後は研修生の講義評価結果を基に次回の研修委託の可否に反映
	4) 研修生1人あたり40万ウォンを研修実施研究会に支給。支出可能な範囲は、講師料、資料作成費、カリキュラム運営費（運営陣協議費、資料購入費など）、研修生の食費および茶菓子代、書籍購入費（必要に応じて研修生1人あたり10冊まで）、研修生の文化活動費、人件費、施設貸出料など

出典：조윤정 외 (2014), 경기도교육연구원 (2014)を参考に筆者整理。

短期間に比較的多くの教師が参加した理由として、研修の必要性について共感が

多かったことに加え、研修を受けた同僚教師の勧誘が大きかったとされている(조윤정 외, 2014)。ここには幅広い講座選択の自由、教師学習共同体を中心とした現場に根ざした研修カリキュラムも影響を与えたものと思われる。

こうした教科研修年職務研修の特徴は以下の4点に整理できる。

1 点目は教師の読書、討論、作文を強調していたことである。教育課程構成指針では、読書、討論・作文がそれぞれ最低10%以上配当されている。当時、京畿道教育庁の創意知性教育は生徒の多様な読書と討論を通じて創意性と考える力を育むことを目的としていたため、教師がこれを体得することが要求されていたと考えられる。

2 点目は研修課程に教養及び文化活動を20~30%組み込むことで、研修の疲労を軽減し、構成員間の親睦を図るようにしたことである。このような活動は共同体意識の涵養に結びつき、研修を受ける構成員達が学習ネットワークを維持したり、または研修を主催する研究会に参加することに繋がった(조윤정 외, 2014)。競争を誘発しやすい研修評価を実施しないこともこうした観点から理解出来る。

3 点目に、教師は小中高や教科に関係なく、自分の希望する研修を受講することができたことが指摘できる。小学校教師が中学校教師の研修を履修することもあり、数学教師が国語科研修を履修することもある。このように集まった教師らの多様な背景は、研修過程において融合的思考や教科横断的な授業設計を経験する要因ともなった。

4 点目として、研修を運営する研究会やその構成員にとって成長の契機ともなったことが挙げられる。研修生1人当たり40万ウォンの研修費支援を受けることで、研究会は通常計画できない講師を招聘したり、質の高いプログラム構成が可能となり、研究会のメンバー自身も良質な学習機会を得ることができた。また、研修終了後には新たな会員の加入により研究会の運営拡大を図ることもできた。조윤정 외(2014)の研究によれば、研修終了後に平均3.65名の教師が学習共同体に入会したとされる。そして研究会所属教師が教科研修年職務研修の講師として研修専門家に成長する契機にもなった。

その後、教科研修年職務研修は2015年からは義務規定が廃止され、研修の名称も変更され、経歴に関係なく自由参加制の30時間の研修となった(백명부 외, 2015)。教科研修年職務研修は当初の形式が維持されなかったものの、教師学習共同体が主体になり研修を企画・運営する流れはそれ以降も継続した(경기도교육연구원, 2021)。

5.3. 学びと実践の共同体

「学びと実践の共同体」は学校の自律研修の文化の普及を通じた教育力量の強化を目的に約300個の運営学校を指定し、運営学校に対し15-60時間の職務研修運営を認定する政策である(경기도교육청, 2014)。すなわち、同じ学校の教師が自身の学校で学習共同体を作り、活動するのを支援する政策である。

2000年代に入り教師の専門性の涵養の観点から教師学習共同体への関心が活発になってきたが(김성천, 2007; 서경혜, 2009; 함영기, 2009)、大多数の学習共同体は学校の外に存在していた。学校の支援不足、孤立的で閉鎖的な学校文化、教師の多忙化、公立学校の教師の頻繁な異動などにより学校内での教師学習共同体が構築され

にくい面があった(김연주, 2011)。

教師の間で「ベシルゴン」(「学び」と「実践」、「共同体」の韓国語の頭文字を合わせた略語)と呼ばれたこの政策は、実際に革新学校の教師が学校内の学習共同体を組織し、これを基盤に授業改革を行っていく重要な手段になった(박현숙, 2012)。

京畿道 K 市の A 中学校(2011a)『「学びと実践の共同体」運営計画』によれば、「学びと実践の共同体」研修の実際の事例として、52名の教師を対象に当時 A 学校は自校で推進していた授業革新である「学びの共同体」に関する研修を 60 時間運営し、4 単位の職務研修を教育庁から認定されていた。道教育庁の支援予算 500 万ウォンは講師費、原稿料、準備物、編集委員の手当、研修支援手当などに充てられた。A 中学校は当時、授業革新で知られた学校であったが、「学びと実践の共同体」研修制度を活用して共同体構成員の全てが学習に参加できる動機付けを行い、支援予算で外部講師の招聘など、より充実したプログラムを構成し、A 中学校の教師も講師の役割を担う機会を得たという。

その後、この制度は事実上廃止され、2015 年からは「学校内専門的学習共同体」政策へと転換された。すべての学校を対象に、教師が学習共同体を構成して計画書を提出して活動を行うことによって 15~60 時間の研修として認定され、研修時間の 80% (後に 90%に変更) 以上を履修した場合に研修単位が付与されることとなった(경기도교육청, 2015)。

以降、「学校内専門的学習共同体研修」(2018 年基準)には道内の学校の 98.9%にあたる 2,330 校が参加しており、教員 1 人当たり平均研修履修時間は 26 時間となっている(경기도교육청, 2019b)。この政策は学校内での学習共同体構築の形式的な拡大には寄与したものの、「学校内専門的学習共同体」の指標が成果給や学校評価などに活用されることによって研修参加が強制的なものになり、形式的な運用になったとの指摘もある(경기도교육청, 2019b)。

5.4. 教科教育研究会

教科教育研究会は教育庁所属の教師研究組織である。従来の教科教育研究会は既存の人脈中心の排他的な運営といった面がみられたが、2011 年からは毎年教育庁が教師によって自主的に組織された研究会を公募して選定する制度に変わった(백명부 외, 2015)。年毎に選定された研究会の数は表 8 の通りである。地域教育研究会は 2015 年に一時廃止された後に翌 2016 年に再度復活した。

2015 年までの平均予算支援額は、道教育研究会の場合、一研究会当たり 800 万ウォン、道教育庁の下に置かれた 25 個の地域教育庁に所属する地域研究会の場合は一研究会当たり 200 万ウォンであった(경기도교육청, 2016)。教育研究会の総数は 2021 年は 503、2022 年は 502、2023 年は 524 と、同じレベルで維持されてきている(경인매일, 2023. 11. 21.)。

表 8 2011-2020 年 京畿道教育研究会運営現況

区分	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
道 教育研究会	72	70	81	80	67	74	74	74	92	142
地域 教育研究会	340	458	319	315	0	256	271	331	382	360
計	412	528	400	395	67	330	345	405	474	502

出典: 경기도교육청 (2021b) 『2021 年京畿道教育研究会運営計画』

京畿道教育庁が 2011 年から大規模に教育研究会の公募および予算支援を開始したことにより、当時学校外で活発に活動していた学習共同体が多数応募し、選定されてからは予算支援を受けることで組織運営がさらに活性化する契機となった。また、教育庁や学校からの要請を受け、学校での授業や評価に関するコンサルティング活動を支援するとともに、教育庁の公式研修を委託されることで、研修の企画・運営能力を養う機会を得た。さらに、各研究会は成果物を基に教育庁が指定した日に公開発表を行い、その成果を互いに共有したりもした。「研修を受ける教員から学ぶ教員、さらには研究する教員へ」（경기도교육청, 2021b）という表現が示すように、教育研究会の運営事業は教育庁が教員の自発的な研究を政策的に重視していることを示している。

5.5. 研修院学校

「研修院学校」は成功事例を有する学校が研修院（教育庁の教員研修機関）機能を担い、他の学校の教師に研修を実施する政策である。研修院学校はプログラム開発、広報、研修運営、研修管理及び評価を実施する（경기도교육청, 2013a）。学校間の教育力の共有と伝承のために道教育庁はプログラム開発費と運営費を支援し、研修を希望する教員の参加費を支援している（경기도교육청, 2011b）。

京畿道教育庁（경기도교육청, 2011b）によれば、教育庁は研修院学校 50 校を対象にコンサルティング団を構成し研修院学校にコンサルティングを行い、学校当たり 400 万ウォンの運営費と研修参加教師の研修費を支援していたという。2014 年の場合、50 校あまりの研修院学校で 4-30 時間の研修を運営し、全体で教員 1 万 3,000 名が研修を受けた（경기도교육청, 2014）。

前述の A 中学校は研修院学校も運営していた。A 中学校（2011b）『研修院学校最終運営報告書』によれば、「学びの共同体授業と研究会」という研修主題で 2011 年 4 月から 11 月の間に毎月第 1、第 3 水曜日に 4 時間（13 時—17 時）にわたり研修を実施したという。2011 年場合、4 時間で構成された研修を総 16 回にわたって開講し、108 校の教師計 1,564 名に研修を実施した。講師は A 中学校の教師 5 名、外部講師 1 名が担ったという。

しかし、実際に優れた事例を有する学校は多忙で研修院学校を申請しない傾向があるという指摘もある中、この政策は NTP 自体が大きな変化を経た 2015 年に廃止された。

6. 京畿道教育庁の政策の特徴と限界

本論文で扱った 2009 年から 2014 年頃にかけての教育庁の政策は、革新学校の実践と持続的に相互作用する中で進められてきたことにより現場との乖離を減らすことができた。革新学校政策が作られる過程で学校改革運動を行った相当数の教師が教育庁の政策担当者になり（김용, 2022）、教育庁の政策は学校現場の要求をかなりの部分で反映したものになったと言える。特に教務行政担当チームの構成や叙述型・論述型評価の拡大、教員研修政策（NTP）などは当時の革新学校の教師の実践に実質的な助けを与えた（박현숙 외, 2015）。さらに教師の実践を通じた成果や改善点は政策のフィードバックに作用して新しい政策に繋がった。言い換えれば、教育現場

の運動と政策が相互補完的に機能したものとみることができるだろう(박승열 외, 2021)。

しかしながら教育監の度重なる交代と韓国社会の進歩と保守の間の対立構造が政策推進の障壁になっていた。教育監選挙が4年毎に行われるために、同じ進歩系教育監(2014年7月1日-)が就任しても政策は変容し、保守系教育監(2022.07.01.-)当選以降はより大きな変化を経ている。さらに根深い進歩と保守の間の対立構造の中で革新学校は保守陣営から「全教組が掌握した学校」という視点で眼差されており(조선일보, 2019.10.24)、革新学校に関連した他の政策も多くの対立に直面してきた(金聯珠, 2024)。特に中央政府や市・道議会が保守系の時に進歩系教育監との衝突が度重なり、予算問題で対立が先鋭化し、政策執行に支障を来すことがたびたびみられた(연합뉴스, 2016.01.13)。

また、政策の持続性や拡大に限界が見られることも指摘できる。3-5年を周期として変わる公立学校教員の循環勤務制、官僚主義的な学校組織文化、教師の多忙化、競争的入試制度の圧迫などが常に存在している。その結果、授業革新を牽引するリーダー教師、学校長の支援、学習共同体的な学校組織文化の有無によって同じ教育庁の政策の下でも学校間の偏差が大きくなっている。革新学校の拡大過程で表面化した「見かけだけの革新学校」という言葉は、その実態を端的に示していると言えよう(김성천, 2018)。

さらに、保守系教育監に代わった後、革新学校政策は名称の変更をはじめとして曲がり角に立たされている。しかし、過去15年に及ぶ教師の学習共同体活動や教育課程再構成の実践事例は絶えず教育現場において共有され続けている。特に京畿道の始興市や議政府市で地域連携教育課程の開発が活性化している事実は、革新学校政策が地域に根ざした政策として持続しうることを示している。

7. おわりに

本論文での考察を通じて得られた、教育課程の自律的な編成・運営における地方教育行政の役割に関する示唆は、以下の4つに整理できる。

1 点目は、教育課程の編成・運営における自律性の概念をより広く捉え直す必要がある。京畿道教育庁の政策は教育課程の運営を管理・指導するレベルにとどまらなかった。教育課程が創造的に運営されるために、求められる教師の教育ビジョンへの共感、学校の組織文化、教師の専門性に関して自律性の概念を広く捉え直した上でこれらを支援した。すなわち、入試中心の競争教育に対する代案として革新学校という新たなビジョンを提示し、教育課程の編成・運営における自律性を実現するための行政的・財政的支援政策を一貫して実行した。

国家教育課程の自律化の流れは、表面的には教師を教育課程の伝達者から開発者に観点が変化しているが、現実には依然として教育課程の伝達者の観点を強制している面が大きい(金聯珠, 2024)。一貫した政策によって実行の環境が整っていなければ教師にとって教育課程の自律化はスローガンに過ぎないと認識されるだろう。教育庁の一貫した執行の意思は教師に政策に対する信頼を与え、これが教師の参加の拡大と繋がった面があった(金聯珠, 2024)。

2 点目は、教育課程の自律的な編成・運営のためには、教師の教育課程や授業に関する専門性の育成に重点を置く必要がある。これまでの教職専門化の取り組みは、

教師の専門性そのものの育成よりも、教員の質を管理するシステムの開発や、専門性評価の手法やツールの開発、そして教科書・学習資料・授業モデルの開発に重点が置かれてきたために、結果として教師の脱専門化を招いた側面があると指摘されている(서경혜, 2015)。

依然として学校現場では教科書から抜け出すことが難しいのが現実である。おそらく、国家教育課程と教科書の存在自体が問題なのではなく、それらを絶対的な基準として受け入れる教師の認識に問題があるのかもしれない。勝野(2016)もスタンダードによる授業の規格化・標準化について批判し、教育委員会や管理者からの指示がなくても教師が「自発的」に授業スタンダードに依存する傾向があると述べている。また、Ben-Peretz(1990:8-9)は教材(text)の権威への認識が、教師が生徒に最も適切な方法で使用できる教育課程の資料(curriculum materials)の解釈の可能性を制限していると述べる。「教育課程可能性(curriculum potential)」は教師と教育課程資料の間の相互作用により決定されるが、特に教師の場合、教科に対する知識、過去の教授経験、教室の実際に対する感覚と理解、解析能力、新しいアイデアについての開放性などが重要だとされている(Ben-Peretz, 1990:52)。このことから、教育課程の可能性を具現するためには何よりも教師の専門性が重要だとみることができるだろう。

3点目は、教員研修に対する従来の見方を捉え直す必要がある。既存の教員研修は教員を学習の主体ではなく、対象とみなす傾向があった。外部者の観点から教師に欠如した能力を補充し開発するために必要な内容を提供するという傾向が強かった(임선일 외, 2019)。専門性を規定する客観的知識が存在するという前提で、教師はその知識を獲得して実践するものという既成の概念が自明視されていた(서경혜, 2008)。

これに対し、NTPPは教師の自発的な学習サークルである専門的学習共同体(Professional Learning Community)に研修の企画と運営を委託したという点、そして教師学習共同体の構築や活性化を政策的に支援したという点で既存の研修と大きく区別される。韓国では2000年代に入ってから学校外の学習共同体を中心に教師の活動が活発化し、学術的にもSchön(1983)の論議を基盤に反省的教師教育についての関心が高まってきた。Schönの省察論は知識と行為の相互作用を強調しており、反省的教師教育は教師自らが自身の実践を批判的に省察し、その実践から実践的知識を構成する能力を重視している(서경혜, 2006)。京畿道教育庁は、そのような能力を育成するための重要な基盤が教師学習共同体であると見なし、これを通じて教師の専門性を強化しようとした。

Hargreaves&Fullan(2012)は教師の「専門的資本(Professional Capital)」から、社会的資本の重要性について強調している。教師の「専門性開発を“個人的学習”に依存して教師がチームで共に学習することを持続的に支援しなければ、その影響は微々たるものか、若しくは全く存在しない」ものになるということだろう(Hargreaves&Fullan, 2012)。

しかし、2015年から始まった「学校内専門的学習共同体」政策は、学習共同体の指標が学校評価などと連動したことにより、強制的な参加によって形式的な運用にとどまった事例も少なくなかった(경기도교육청, 2019b)。学習共同体への参加を強制する雰囲気は、かなりの数の学校で「作られた同僚性(contrived collegiality)」

を形成した可能性が高い(Hargreaves&Fullan, 2012)。教員の専門的学習共同体が政策的な手段に墮落した場合、それは学校現場のまた別の弊害につながる恐れがある。

4 点目は、学校の組織文化を変えるためには政策執行の強力な意思をみせることが重要であると言える。教育庁が学校の組織文化を直ちにを変えることはできないし、仮に変えることができたとしても、その効果は持続できないだろう。しかし、学校現場には教育庁の政策変化によって能力を発揮できるようになる数多くの教師が存在している。

京畿道教育庁は当時、学校組織文化の変化がなければ学校教育課程の変化もないということを確認しており、これを政策として施行した。莫大な財政を投入し(경인일보, 2010. 12. 08)、学校毎に教務行政担当チームを組織して学校の業務慣行が変わるように努力した。また、自律学校の指定、校長公募制などの制度を用いて学校の意思決定システムが変化するように支援した。信頼関係、協働関係、リーダーシップは目には見えないものの、学校経営において極めて重要だと言えるだろう(小島、1996)。

参考文献

- 安ウンギョン (2014) 「現代学校改革と教育政策に関する研究 -韓国・京畿道の「革新学校」政策の分析を中心に-」『早稲田教育学研究』第 5 号, pp. 33-55。
- 石井英真 2020 「資質・能力ベースの改革とカリキュラム研究の課題—教育課程論的関心の再評価—」『日本教育経営学会紀要』第 62 号, pp. 97-100。
- 植田啓嗣 2016 「韓国・京畿道における地方教育行政主導の改革—教育監のリーダーシップによる革新学校政策—」『日本教育行政学会年報』創立 50 周年記念, pp. 161-167。
- 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, pp. 13-22。
- 小島弘道 1996 「戦後教育と教育経営(〈特集 1〉教育経営と戦後教育 50 年)」『日本教育経営学会紀要』第 38 巻, pp. 2-20。
- 巖アルム(2020) 「韓国の革新学校政策における教師の専門性開発の取り組みへの考察」『日本教師教育学会年報』第 29 号, pp. 88-92。
- 勝野正章 2016 「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響 - 授業スタンダードを事例として」『日本教育政策学会年報』第 23 巻, pp. 95-103。
- 金聯珠 2024 「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」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』17 (2) , pp. 1-12。
- 木場裕紀・澤田俊也 2017 「大規模自治体教育委員会のカリキュラム・マネジメント支援に関する一考察」『大同大学紀要』第 53 巻, pp. 1-10。
- 申智媛(2008) 「教師の自律的な授業づくりをめぐる韓国の動向—「教育課程」と「学力問題」の検討から—」『学校教育研究』23 巻, pp. 112-128。
- 申智媛 (2017) 「韓国の学校改革における教師の経験—協同的な学びを中心とした授業への転換—」『帝京大学短期大学紀要』第 37 号, pp. 43-57。
- 申智媛(2019) 『韓国の現代学校改革研究 : 1990 年代後半の教師たちを中心とした新しい学校づくり』東信堂。
- 申智媛(2024) 「学校改革への教師の希望に関する一考察— 韓国の革新学校の教師の経験に注目して —」『帝京大学短期大学紀要』第 44 号, pp. 61-74。

- 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。
- 天笠 茂 1997 「学校と教育委員会との関係を中心に(課題研究報告1: 教育課程の共通性と多様性-地域を基盤にした開発の課題-)」『日本教育経営学会紀要』第 39 号, pp. 90-92。
- 天笠 茂 1999 「教育課程基準の大綱化・弾力化の歴史的意味」『日本教育経営学会紀要』第 41 号, pp. 2-11。
- 강이화 2016 「우리나라 초등학교 교육과정의 변화추이 분석-교육과정 자율화의 관점에서」『교육사상연구』30(2), pp. 1-24。
- 경기도교육연수원 2014 『2014 NTPP 교과연수년 직무연수 1기 운영 참고 자료집』, pp. 1-34。
- 경기도교육연수원 2021 『2021 교육공동체 공모연수 운영 계획』, pp. 1-23。
- 경기도교육청 2010 『NTPP 연구년 운영 계획』 학교혁신과, pp. 1-35。
- 경기도교육청 2011a 『2011 하반기 교원행정업무경감 모니터링 계획 알림』。
- 경기도교육청 2011b 『NTPP 연수원학교 운영계획』 학교혁신과, pp. 1-29。
- 경기도교육청 2013a 『혁신교육백서』。
- 경기도교육청 2013b 『2014 NTPP 교원 연구년 운영 계획』, pp. 1-17。
- 경기도교육청 2014 『2014 주요업무계획』, pp. 28-34。
- 경기도교육청 2015 『학교 안 전문적 학습공동체 활동 연수 학점 부여』 보도자료(2015. 2. 23), pp1-2。
- 경기도교육청 2016 『2016 교육연구회 운영 계획』, pp. 1-17。
- 경기도교육청 2019a 『2015 개정 교육과정과 경기도교육과정에 따른 2020 학년도 초등학교 교육과정 편성 안내』 학교교육정책과, pp. 1-26。
- 경기도교육청 2019b 『경기혁신교육 정책 10 년사』 학교정책과, pp. 113-182, pp. 372-384。
- 경기도교육청 2020 『2020 학년도 교원 직무연수 기본 계획』 교원역량개발과, pp. 1-17。
- 경기도교육청 2021a 『경기도 초·중·고등학교 교육과정 총론』, pp. 1-59。
- 경기도교육청 2021b 『2021 년 경기도교육연구회 운영 계획』, pp. 1-18。
- 경기도교육청 2023 『2023 경기 교사 연구년 운영 계획』 교원역량개발과, pp. 1-19。
- 경기도교육청 2024a 『2024 경기교사연구년 학술대회 개최』 보도자료, pp. 1-2。
- 경기도교육청 2024b 『2025 경기교사연구년 연구교사 200 명 선발! 장기 재직 교사의 성장 지원에 노력』 보도자료, pp. 1-2。
- A 중학교 2011a 『「배움과 실천 공동체」 운영계획』, pp. 1-9。
- A 중학교 2011b 『연수원학교 최종 운영 보고서』, pp. 1-6。
- 경인일보 2017. 3. 8 「“이러려고 취직했나” ‘서러운’ 교무실무원」
<http://m.kyeongin.com/view.php?key=20170307010002407> (2025 年 5 月 30 日 確認)
- 교육부 1992 『국민학교 교육과정 해설-총론, 국어, 수학-』, pp. 1-17。
- 교육연합신문 2012. 12. 13 「경기도교육청, 교사행정업무 경감 정책 ‘만족’ Up」
<http://www.eduyonhap.com/news/view.php?no=11283#none> (2025 年 5 月 30 日 確認)
- 경인매일(2023. 11. 21) 「이인규 경기도의원, 경기도교육연구회 연구성과 공유 50%에 불과-보다 확대해야 <https://www.kmaeil.com/news/articleView.html?idxno=426388>」
(2025 年 5 月 30 日 確認)
- 경인일보 2010. 12. 08 「교원 집단역량 혁신 새틀...도교육청, 과격예산 편성」
<https://www.kyeongin.com/article/554985> (2025 年 5 月 30 日 確認)
- 김성천 2007 『교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장과정-협동학습연구회에 관한

- 문화기술적 연구』성균관대학교 박사학위논문.
- 김성천 2013 「경기 혁신교육, 성과와 과제」 『교육비평』 제 31 호, pp. 154-171.
- 김성천 2018 「혁신학교 정책의 여섯 가지 차원의 딜레마」 『교육문화연구』 24(2), pp. 33-56.
- 김연주 2011 『학교 밖 교사학습공동체 리더들의 교사리더십 연구』 서울대학교 석사학위논문.
- 김용 2022 「정책으로서의 혁신학교 : 혁신학교 정책의 분석과 과제」 『교육비평』 제 50 호, pp. 38-70.
- 박철희, 장인실, 차경희, 최화숙, 이승준, 허승대 2012 『새로운 교사연수프로그램(NTP) 모형 개발 연구』 경기도교육청, pp. 109-136.
- 박현숙 2012 『교사는 수업으로 성장한다』 맘에드림, pp. 105-114.
- 박현숙·이경숙 2014 『어!교육과정?아하!교육과정 재구성!』 맘에드림.
- 박현숙·김현정·손가영·이경숙·백윤애·이윤정 2015 『수업교수들 수업 교육과정 평가를 말하다』 살림터.
- 백병부·박철희·송승훈·원덕재·배정현 2015 「경기도교육청 교원연수기관 혁신 방안」 경기도교육연구원, pp. 60-73.
- 백병부 2019 「경기도교육청 학교혁신 정책의 성과와 과제:2009 년 이후 학교변화에 대한 인식을 중심으로」 『교육문화연구』 25(2), pp. 121-148.
- 서경혜 2006 「반성적 교사교육의 허와 실」 『한국교원교육연구』 22(3), pp. 307-332.
- 서경혜 2008 「학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례 연구」 『한국교원교육연구』 25(2), pp. 53-80.
- 서경혜 2009 「교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구」 『교육과정연구』 27(3), pp. 159-189.
- 서경혜 2015 『집단전문성 개발을 위한 한 접근 교사학습공동체』 학지사.
- 서경혜 2016 「교육과정 재구성 논쟁」 『교육과정연구』 34(3), pp. 209-235.
- 서울경제신문(2012. 12. 31) 「경기교육, 2012 년 10 대 뉴스 선정」
<https://www.sedaily.com/NewsView/1HQHINX1Y1> (2025 年 5 月 30 日 確認)
- 성열관·백병부·윤선인 2008 「성취기준의 차용 및 변용 : 단계별 의사결정 과정에 대한 분석 연구」 『교육과정연구』 26(3), pp. 1-22.
- 신은희 2020 『혁신학교와 실천적 교육과정』 살림터.
- 신현석 2011 「교무실 업무분석을 통한 교원업무 경감의 방향과 과제」 『2011 교육정책네트워크 교육현장 순회토론회(충청남도교육청) 교원업무경감을 위한 방안과 과제』.
- 신현석·오찬숙 2013 「교원 현직연수 연구동향 분석:연구 영역, 주제 및 연구방법을 중심으로」 『한국교원교육연구』 30(3), pp. 431-462.
- 안재일 2020 『혁신학교의 꽃, 교육과정 다시 그리기』 살림터.
- 연합뉴스 2010. 11. 10 「경기교육청 교사 200 명 연구년제 시행」
<https://n.news.naver.com/mnews/article/001/0004754168?sid=102> (2025 年 5 月 30 日 確認)
- 연합뉴스 2016. 01. 13 「정치문제 비화 조짐 누리과정 갈등 “대화로 풀어야”」
<https://www.yna.co.kr/view/AKR20160113127800054?input=1195m> (2025 年 5 月 30 日 確認)
- 연합뉴스 2022. 06. 02 「[6·1 지방선거] 막내리는 진보교육감 전성시대…교육정책 전환

- 예고] <https://www.yna.co.kr/view/AKR20220602006751530> (2025年5月30日確認)
- 연합뉴스 2024.10.17 「전국 교육감 다시 '진보 우위'로 ...'직선제 무용론'은 해결과제」 <https://www.yna.co.kr/view/AKR20241017066600530?input=1195m> (2025年5月30日確認)
- 이윤미·조상연·정광순 2015 「교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제제기」 『교육과정 연구』 33(3), pp. 79-100.
- 이재덕·박균열·김효정·유경훈·왕정원 2017 『자율학교 성과분석 및 개선 방안 연구』 한국교육개발원, pp. 13-26.
- 이주연·이경연·정영근·이민형·임유나 2019 『혁신학교 교육과정 편성·운영 실태 분석』 한국교육과정평가원, pp. 42-47.
- 이준화·주영효 2015 「전문가학습공동체 형성을 위한 학교리더십 구현 양상에 관한 연구」 『한국교육학연구』 21(4), pp. 227-254.
- 이형빈 2015 『교육과정-수업-평가 어떻게 혁신할 것인가』 맘에드림.
- 임선일·김대유·조인제·이용민 2019 「경기도 교직원 연수기관 체계 재구조화 방안」 경기도교육연수원, pp. 11-15.
- 정광순 2021 「교육과정 자율화를 위한 기반 탐색」 『통합교육과정연구』 15(1), pp. 27-48.
- 정영근 2002 「한국의 학교수준 교육과정 개발(SBCD)유형특징의 연구-’재량활동’에 있어서의 교사의 교육과정 활동을 중심으로-」 『교육과정연구』 20(3), pp. 45-75.
- 정진화 2014 「교사주도 학교개혁 운동의 등장」 『교육사회학연구』 24(2), pp. 243-276.
- 조선일보 2019.10.24 「인현고등학교, 2012년 혁신학교로 지정...교육계 “전교조가 귀락퍼락하고있을것”」 https://www.chosun.com/site/data/html_dir/2019/10/24/2019102400284.html (2025年5月30日確認)
- 조윤정·배정현·이성균·송승훈 2014 『경기도 교과연수년 직무연수 성과 및 개선방안 연구』 경기도교육연구원, pp. 29-124.
- 한국교육개발원 2024 『2024 교육통계 분석자료집 - 유·초·중등 교육통계 편』 수탁통계자료 CSM 2024-11.
- 함영기 2009 『수업 전문성 재개념화의 실천적 탐색을 위한 질적 사례연구: 온라인 지식교류 활동을 중심으로』 성균관대학교 박사학위 논문.
- Hargreaves & Fullan 2012 진동섭 역 2014 『교직과 교사의 전문적 자본-학교를 바꾸는 힘』 교육과학사, pp. 163-209.
- Ben-Peretz, M. 1990 『The teacher-curriculum encounter』 Albany: State University of New York Press.
- Schön, D. A. 1983 『The reflective practitioner: How professionals think in action』 New York: Basic Books.