

研究ノート

2000年代の中国における教育システムの特性

—— 教育改革の論争を手がかりに ——

丁 名 揚

Abstract

This paper aims to analyze the possibility of school education according to Bernstein's pedagogy theory, and what changes have taken place in the landscape of pedagogy under the background of educational reform, and what effects the changing characteristics have brought to the educational values of schools. This paper analyzes the characteristics of China's education through the reform debate in the educational circles in the 2000s. It also analyzes what educational values the educational scene seeks and what educational model it introduces under the progress of years of educational reform.

Keywords: debate on educational reform, the knowledge concept, the view of knowledge in pedagogy

1. はじめに

教育改革への懸念

中国では1990年代以降「素質教育」改革をきっかけに、学校現場において一連の教育改革を実施している。ところが、教育改革の展開に伴う人々の懸念は絶えない。

2016年7月5日、中国の河北省Z県において、300余名の保護者が教育改革を中止させるために、この教育改革への不満を訴えた。その日の午後、H県は保護者からの要求によって教育改革を停止した。その一週間後、当省の教育及び科技局の元局長Hは辞職した。Hは辞職することに全く後悔の念を抱かず、「丸暗記教育？詰め込み教育？受験戦略としてただ子どもによい成績をとらせることは、私からすれば全て教育とはいえず、もし詰め込み教育を推進するようなことがあれば、それは教育倫理に反することになる。」と述べた。ところが、この一連の事件のきっかけは、Hが受験教育モデルを変

えるために、新型の「自主・協力・探求」教育モデルを学校教育及び授業の方法に導入してきたことにある。このような教育モデルに基づき、多くの授業は主にゼミのように円型に座って討論する形式で行うようになった。生徒は「自分で問題提起、問題の論述、問題の解決を行う」というプロセスで、生徒が授業の4分の3を主導するのに対して、教員が指導するのは4分の1にすぎない。結局、新型の教育実践モデルは保護者からの反対に絶えず遭うため、中止されてしまった。(新華社 2016-8-16)

上述のニュースからわかるように、教育活動の変動は人々に多大な不安をもたらした。人々の不安の原因は、教育現場の変動が自分の子どもの成績に影響することだろう。学校現場では実践活動の変容に取り組んでも、子どもに対して受験成功を見込むことができないと推測できる。そこで親たちは、学校教育において成績のみに注目し、より高い階層出身の子どもと比較して、自分の子どもは競争の資本が少なく、教育を通じた文化の生産に有利ではないことについての懸念を抱く。人々は、教育を通じた文化を生産できることによって、社会階層の上昇移動を期待している。しかし、教育は成績の生産活動とみなされ、これによって学歴の取得が求められる。そして、学歴の取得を目指す教育は「投資としての機能」を期待される(黄 2021)。

加えて教育学界では、学校教育が一体何の目的を持っているのかに関心が向いている。教育関係者から「我々は学生の人生を長い目でみて、個人の能力を高めるためにいろんな指導をすべきだが、目の前の受験にのみ注目するしかない。」ということがよく聞かれる。そこで、ニュースの中に登場した親たちでも、教育現場の教育関係者でも、学校教育における成績そのものを重視していることが推測できる。これは、教育社会学におけるメリトクラシーに支配された日本社会を連想することができる(竹内 1995)。竹内洋が言及したメリトクラシー概念の中心は成績であった。日本社会と同じように、中国社会においても、メリトクラシー概念が浸透する背景に、本人が努力すればどのような家庭に生まれても、出身階層から上昇することを通して社会移動が実現できるという思想が浸透したことが見受けられる。それゆえに、学校教育は成績の競争を中心として、取り組んでいることがわかる。

そこで本稿では、80年代後半から現在まで中国において教育改革の模索が絶えないなかの困難を捉えるために、教育学界においてはどのような特質を有する教育実践が求められているか考察する。このような問題関心を踏まえて、教育システム内部で注目される「ペダゴジー (pedagogy)」論を踏まえて、教育システムの様相を分析する。教育社会学の研究において、受験競争の教育問題を分析するため、学歴の機能の側面に注目することが多い。本稿は教育競争の社会が教育システムの転換期にある混迷の視点に立ちながら、教育システムは一体どのような特質を有するのか、また教育システムの混迷状態はどのような原因があるのかを

考察しようと思う。

2. 教育システムの転換期の混迷

2.1 教育改革によって求められる教育の可能性

2.1.1 「集中から自主」への射程をめぐる教育学の言説

ここでは、中国における教育改革について言及していく。範の研究は1985年の『中共中央による教育体制の改革に関する決定』を手がかりに、教育制度の変革の特徴を分析した試みの一つだとみなされている。

『中共中央による教育体制の改革に関する決定』が発刊されて以来、教育の管理権限は国（中央）から地方に移行していく傾向がみられる。学校レベルでは、教育実践及び学校管理権が政府から学校自体に移行し、学校はだんだんと学長責任制になりつつある。大学教育も自主権が絶えず拡大し、「国レベル－省レベル－市レベル」の三級教育体制が形成されつつある。（範 2018: 62）

政策レベルでは、中国の教育改革の過程からわかるように、教育に対する管理の制限が次第に下の組織に移行している傾向が見られる。言い換えれば、教育政策の変革によって、「強勢主導」の集中型から「地方分権」の自主型へ再編しているのである。

また、範は「素質教育」の教育改革時代のもとで、カリキュラム・教材の改革について、以下のように述べた。

1996年に、中共中央が『全日制の普通高校課程の計画（実験稿）』を公布したことは、カリキュラム改革に対する大変動だと思われる。それは、教育事業が「受験教育」から「素質教育」へ転回することを宣告しただけではなく、実践レベルでも前の「受験教育」の教え方を変えようとするものであり、学生の能力の養成が注目される素質教育の道へ歩むものである。……三級カリキュラム体制の形成は有限的な分権への趨勢を促進してきた。……教育における分散的決定とは、学校に十分な自主権を譲るところにみられ、さらにカリキュラム上では学校ベースカリキュラムの課程制定に表れる。しかし、学校ベースカリキュラムの導入は学校レベルでは、「自分なりのカリキュラム」の決定権があるとともに、学術界の論争点もそこにある。長期にわたって、我が国の学校は「何を教えるか（課程権）」を工夫せずに、「どう教えるか（伝授権）」という点しか考慮してこなかったからだ。（範 2018:156-165）

この教育改革のプロセスは、教育システムの統制のあり方が、集中の管理から

非集中の指導に制度的に完遂していく過程と見受けられる。範の分析の通り、中国は教育改革によって実践レベルの教え方を開放できるようになった。しかも、それが「受験教育」から脱出する道であるという発想である。教育の自主権は地方、さらに学校へ広がっていくと同時に、教育学の視点からみると、教育関係者にとって大きな挑戦であるといえることができる。

教育の自主権を譲渡した場合に、教員それぞれが抱く理解が異なることもあるはずだ。このことは、教育の制度化の進展に伴い、新たな教育の価値が生じることもある。「受験教育」に基づく教育の価値は、競争選抜に対応するため、「試験に出るものを学校教育で教える」教育の戦略だといえる。これに対して、「素質教育」に基づく、学校の主導によりカリキュラムを開発することができる。「どのような教育効果を期待するのか——いかに指導するのか」という教育の価値を埋め込むことによって教育の再編を促す。

ところが、その新たな教育の価値は、受験の機能と無関係ではなく、基本的に受験に向き合う教育の戦略に包摂されるものだといえる。教育改革の始まり、つまり「素質教育」という言葉が初めて使用されたのは、1988年に『上海教育』に公表された「素質教育は中学教育の新しい目標である」という論文においてである。その中で、論者は、上海市の学力の低い中学校がどのように変化していくのかという点に関心を持ち、「素質教育」という教育を提案することで、中学生の「素質」を養成することを期待したのである（陳 2011）。ここからわかるように、学校システムにおいて受験の教育戦略に対する教育の自省メカニズムが生じた。その結果として、教育実践レベルでは詰め込みだけではなく、代わりとなる教育の価値を埋め込むことによって新たな教育の価値を再編していくことが要求される。その新たな教育の価値観の説明は次節で詳しく行う。

2.1.2 教育における知識の会得をめぐる論争

教育実践レベルにおいて自主権が与えられるも、まず、研究者及び教育関係者が基本的には改革を進めざるを得ないということは共通の課題である。王は、教育改革は明確な目的を持つ社会行動であることに基づき、その最終的な目標がカリキュラムと教育の伝達にあるはずであること、しかもそれは学習者の「全面的発達」を目指すものであることを論じた。ところが、カリキュラム及び教育方法の改革は2つの価値選択に現れる（王 2006）。学術界において「王・鍾の論争」が2つの価値選択としてよく知られている。中国で1980年代後半に教育改革を導入して以来、人々の改革に対する誤読が現在までである。多くの人が改革と授業負担の軽減、授業時間の減少をイコールと考えている。一方、改革によってもたらされた総合実践科目の導入に関して、学生の自主的な活動は主な役割を果たしたが、教員の指導は機能しなかった。以上の2点の教育実践状況に基づいて、王は中国の教育が学校教育から社会レベルにかけて知識を軽視する風潮が現れたことを提言し、それに対して批判した。2004年、王策三は教育改革を行ってから知識

を軽視する現象を批判する論文を発表した。同じ年に鍾啓泉、有宝華は論文を発表し、王の主張に対して反論した。そして、2005年、鍾啓泉は再度論文を発表して王に反論した。王策三が北方の北京師範大学の教育方法論などで有名な教授であるのに対して、鍾啓泉は南方にある上海の東華師範大学の新しいカリキュラム改革の専門家リーダーの教授であるため、「南北論争」とも称される。

また、二人とも中国の教育に対して、改革の道を歩む必要があるという点で共通認識をもっているが、どのように進むのかは論争になっている。つまり、学校でどのように教え、何を育てるのか、ということが論争の主眼である。二人とも教育実践の中で、知識の会得をめぐるこの論争を開始した。

学生といえば、彼らの個人発達は主に各段階、および各種類の学校で教育活動を受ける中で行われる。一般的に言うと、私たちの各段階、および各種類の学校は全面的な発達教育を実施しているため、これは彼らの全面的な発達を保証した。しかし、学校のレベル、タイプ、育成目標、教育内容と方法、および物質的、文化的条件の違いと制限のため、彼らの全面的な発達はまた異なる具体的な形式で行われ、程度も異なる。特に広範な社会的実践、社会的交流の中で自己を表現することができなくて、彼らの個人的発達は、この限界を越えてはならず、虚空の中で行うこともできない。進学率を追求する現象が不可避免的に存在するため、もちろん教育活動の発達に影響して更に学生の全面的な発達に影響し、ところが現在の実際状況によってそれが得をするかしないか、有利になるか不利になるかを問わず、いずれにせよそれは現実的で、具体的である。それ(受験教育)はわが国の特殊な歴史条件の下で、教育を全面的に発達させる具体的な形式であり、つまり学生個人が全面的に発達する具体的な形式である。私たちはまた他に何か両義性がなくて、有利で弊害のない形式で、学生の能力を羽化することができるのか？(王 2004: 21)

ここでは、王が二つの観点を提示してきたことがわかる。一つ目は、王が述べた「学生といえば、彼らの個人発達は主に各段階、および各種類の学校で教育活動を受ける中で行われる」、「特に広範な社会的実践、社会的交流の中で自己を表現することができなくて、彼らの個人的発達は、この限界を越えてはならず、虚空の中で行うこともできない」のように、学生の発達が社会の関係の中で行われていることである。また、二つ目は、「進学率を追求する現象が不可避免的に存在するため、もちろん教育活動の発達に影響して更に学生の全面的な発達に影響し、ところが現在の実際状況によってそれが得をするかしないか、有利になるか不利になるかを問わず、いずれにせよそれは現実的で、具体的である」、「それ(受験教育)はわが国の特殊な歴史条件の下で、教育を全面的に発達させる具体的な形式であり、つまり学生個人が全面的に発達する具体的な形式である」からわかる

ように、王は受験教育に肯定的な態度を抱いている。すなわち、王は教育の目的が学生の発達を保証することであると認める同時に、受験教育の存在を肯定した。しかし、王自身の論述の論理には両義性があると見受けられる。

この二つの観点を踏まえて、王は教育伝達が間接（既成）経験の知識を中心とするべきだ、という三つ目の観点を次のように述べた。

教育方法の認識論の研究を少しでも理解していれば：学習者の発達のため、先に学習者に認識させる；学習者に認識させるため、先に教育方法上の認識の戦略を採用することが必要だ—教師（主）導の方法にて、学習者に人間社会の歴史的経験（即ち知識）を勉強させることが目的となる。この戦略が放棄されると、知識を軽視することになってしまい、学習者の直接的見聞が強調される、即ち「事々が直接の経験」の結果に沈下した。そこでは学習者そのものの個体の認識と発達に違反するわけである。知識を軽視することは認識を軽視することと同様であり、知識の質を低下させることは認識の質を低下させることである、学習者の発達を保証できなくなる。（王 2004：25）

王が述べた「学習者の直接的見聞を強調する、即ち『事々が直接の経験』の結果に沈下した」のように、学生の見聞（直接経験）が知識の学びに影響していることがわかった。すなわち、学生の直接経験（認識）は知識の上位概念だと考えられる。そして、「教師主導の方法で、学習者に人間社会の歴史的経験（即ち知識）を勉強させることを目的とする」のように教師から歴史的（既成）知識を伝達することが必要だということを王が論じた。すなわち、教科書に書いていることは知識であり、教師は教育伝達の過程を通じて（教科書にある）知識を運ぶ、ということが王の知識観の基底論理だといえるのではないだろうか。

その一方、鍾は王が主張する教師主導の知識の学びに対して、教育の訓練可能性は実は「知識を学ぶことを通して高まる知能」の知識観にある、という異なる意見を述べた。鍾は2004年に王に反論した文において「直接経験と間接経験は常に相互作用している。純粋な意味での直接経験も間接経験もないし、純粋な意味での元の知識も実践経験もない。」と述べた。ここで、鍾は直接経験と間接経験が相互作用の関係にあるわけであるため、王の「間接経験としての知識の学び」に反論した。

教室における教育伝達の活動は文化の共同体の創造を体験することを主たる目的とする。文化の伝達と文化の創造は孤立したことなく、……教育伝達の活動はコミュニティ文化の伝達と創造のプロセスだとみなされる。即ち、科学や芸術などの人間文化を媒介として自分なりの意義を創造してから、学習者—学習者、教師—学習者が互いに自分が納得した意義を交換すること

だという。ここでは、教師、学習者とも文化実践の参与者になる。……王先生は教師の教育伝達が、主に経験的知識を勉強させることによって世界を認識したり、学生自身も発達したりすることができる、などといった認識は「教育の認識」だと論述した。しかも、王先生の考えは「教室における教育伝達の活動が交流と協力による本質だ」という考えに対する理解があまりに単純であるといわなくてはいけない。ここでは、学習の活動にとって認識の側面を否定することでもなく、更に教師主導型による知識の詰め込みという認識の側面でもなく、かわりに新型の「伝達—獲得」の教室文化が強調されている。(鍾 2005:6)

また、鍾は2005年の論文において、知識そのものの概念が構築されたものだという観点を論じた。さらには、知識概念の構築によって生まれた「知識を学ぶことを通して高まる知能」の知識観を通じて、王の「知識の学び」の観点到反論した。「教育伝達の活動はコミュニティ文化の伝達と創造のプロセスだとみなされる。即ち、科学や芸術などの人間文化を媒介として自分なりの意義を創造してから、学習者—学習者、教師—学習者が互いに自分が納得した意義を交換すること」では、2つの論点が提示されてきた。1つ目は、知識そのものが学習者の主体(「自分なりの意義を創造し」)によって構築される点で、2つ目は知識そのものが社会の相互作用(「学習者—学習者、教師—学習者が互いに自分が納得した意義を交換する」)の中で構築される点である。

つまり、王は知識の軽視を批判することにおいて、その知識は教科書の知識、既成知識を指す。これに対して、「客観的な学科の知識は学生の内面化の知識と同じではない」と言った鍾(2005)は、内面化されていない知識が厳密に知識といえないことを主張した。すなわち、王が「知識の学び」を重視する主張を抱いているに対して、鍾は「知識を学ぶことを通して高まる知能」を重視する主張を抱いていることがわかった。

ところで、「王・鍾の論争」は結局、教育伝達—評価の境界問題ということを論じていた。無論、王・鍾の論争は中国の教育学界に教育価値観に対する再考を呼び起こした。しかも、このような教育価値観の再考における教育運動は、現在の教育実践における混迷の問題をもたらしたことが見受けられる。次の節ではペダゴジー論に基づいて現在の教育の混迷状態の原因を分析していこう。

2.2 ^{ペダゴジー}＜教育＞の訓練可能性の様相

2.2.1 知識ヒエラルキーの変容と教育の訓練可能性

「教育社会学では、学校知識の特質を主な問題関心として設定しようとしている学校カリキュラム研究に対する社会学的アプローチの可能性を開くヤングは、早くも1970年に、『カリキュラムの根底にある選択と組織化の原理を、学校や教室の制度的・相互作用的な構成と学校外の社会構造』に関連づけると試みと定義

している」(Geoff Whitty 訳書2009:28)。また、ヤングは学歴として示された教育経歴が、親の血縁の相続影響によるものではなく、個人の努力や能力の結果だとみなすメリトクラシー概念に言及した。冒頭のニュースのように、親たちが学校における教育活動の変容に対して抱く懸念が学生の成績に影響する可能性がある、ということが想像できる。さらに、この成績は明確に評判の標準にしたがって、トレーニングしてから得ることが可能であると思われる。すなわち、個人の努力がどのように評価されるかということは社会における人々が重視している。言い換えれば、上述の王・鍾の論争にある通り、教育の可能性を求めればそれは教育伝達-評価の境界に宿ることがわかった。

ここで、多くの教育の不平等に関する研究は、労働者階級の教育上の失敗原因は労働者階級の文化的特徴が学校教育へのアクセスに対する制約として影響することにあることを明らかにした。ところが、中国社会における農村部出身の子どもたちが、学業の達成を通じて自分の出身階級の文化を超越したうえで、階級流動を実現したという分析を行った研究によれば、このような労働者階級の子どもが階級の旅行者(class traveller)とよばれる、つまり、教育の訓練可能性があることを明らかにしたのである(林 2019; 程ら 2016)。以上の研究からみれば、これらの研究は受験教育に基づいて行われていたといえるだろう。受験教育そのものは、単に受験のための教育方法を意味するというよりも、明確に統一される評価システムの標準を備えた教育コミュニケーションを意味するわけである。そのため、教育が受験に依拠しなくなることを通じて、明確な評価システムの標準が失われると、教育実践の現場において混迷する可能性が高いので、教育の訓練可能性も実現しにくくなると思われる。

ここでは、文化的不利の立場にいる子どもが学校教育にアクセスできる可能性に着目したいため、学校教育が改革を通じて起動する教育コミュニケーションの変容の特質を把握する必要がある。ここでバーンステインのベダゴジ-論を用いて、「王・鍾の論争」に現れた2つの価値選択がどのような教育実践モデルに対応しているのかを解明してみよう。学校教育の可能性に着目するイギリスの教育社会学者バーンステインは、教育における文化の「伝達/獲得」の様態を<教育>コードの定式(以下の式)で示している。

$$\frac{E}{\pm C^{i-e} / \pm F^{i-e}}$$

図 <教育>コードの定式 (Basil Bernstein 訳書2000:55)

上記の定式で上段 E は精密化された方向づけを表す。そして、E の下の関数 (C^{i-e}/F^{i-e}) は分類と枠づけの強弱を表す。分類は<教育>言説におけるカテゴリー間関係を規定する概念である。強い分類の場合には、カテゴリー間の疎隔が

強く規制されており、弱い分類はその逆を意味する。この中で、カテゴリー間の境界が強く疎隔されると、それぞれのカテゴリーは独自のアイデンティティ、つまり内部関係のルールをもつとされている。換言すれば、学校内部では、科目のカテゴリーの境界が明確に区別される。そして、それぞれの独自性も強く、あるいは弱く規定される。例えば、教育改革の導入によってカリキュラムの改革が行われる。三級カリキュラムの実践レベルでは、数学、国語、英語などのような境界の疎隔が強く規定される科目以外に、総合実践カリキュラムの科目が新しく加えられてきた。ここでは、個別学から知識の領域学に変容していることがわかる。このように、分類が弱くなるにしたがって、新しい＜教育＞イデオロギーが活動するスペースが出現し、それを理解しなければならない。すなわち、知識配分の変容によっては、一部の獲得者があるものの言説を生み出す可能性をもつとみなされるのである。ローカルな文脈の次元で、知識の統制様式は水平的方向づけに変容していることに気づくだろう。

そこで、教育改革によって教育内部のシステムにおいて示される知識の伝達様式を見てみよう。上記(2.1.1)で論じた新たな教育の価値観は、教科自主権の委譲によって学校で伝達される知識ヒエラルキーに変容のあることが理解される。つまり、学校機関における知識伝達のプロセスには、強い分類や枠づけ(垂直的)から弱い分類や枠づけ(水平的)に変容する傾向が見られる。また、王・鍾の論争(2.1.2)を通じた、改革の論争点は知識観そのものである。すなわち、ベダゴジー論においては、やはり改革の特質は±C¹⁰(強い/弱い分類)にあることがわかった。

他方、＜教育＞コード論の枠づけは＜教育＞関係におけるコミュニケーションの統制の度合いを意味する概念である。枠づけは教育の実践、および教育内部のコミュニケーションを通じてイデオロギーを構築する。強い枠づけの場合には、＜教育＞コミュニケーションで伝達者が関係の主導権を統制する。ここで、Chiangらは、4552名の小学校の教員に学生との相互作用をめぐるアンケート調査を行ったうえで、教育実践において、教師と学生の日常的相互行為を通じた認知ルールと実現ルールとの関係を分析した。彼らの研究によれば、教員が教育実践において、コミュニケーションの効率性を実現するための中で、中産階級の学生の特権的地位を正当化するプロセスを明らかにした(Chiangら 2021)。ここからわかるように、教授言説において受験文脈の特権性(強い分類/強い枠づけ)が、成績をめぐる有効性を求めると同時に、知識獲得への意味付与機能が弱くなり、あるいは局部化している。そこでは、王が批判していた知識の軽視の現象が強い分類のもとで起こってきたことがみられる。そして、Chiang(2021)は続いて近年、教育方法の批判風潮が流行っていることをきっかけに、ベダゴジー論を援用して、教育の可能性の基底は民主社会のもとで学生に独立の価値観を養成することである、ということを描いた。それで、学生の独立の価値観は自由成長というよりも、相互作用の社会関係の中で知識を学ぶことによって、水平的な言説

の構築が必要だということを明らかにした (Chiang 2021)。ある意味においては、Chiang は鍾の論調と同様だと考えられる。つまり、(強・弱) 分類は知識を軽視するかどうか、ということを決定している。その一方で、(強・弱) 枠づけは<教育>の手段を介在して学生に自由の境界を譲る、Chiang が使う言葉では学生に独立の価値観を養成できるかどうか、ということを決定している。

2.2.2 <教育>の混迷：教育伝達－評価の境界の不明瞭

冒頭のニュースでは、親や社会からの教育実践の改革に対する懸念が教育伝達－評価の境界が不明瞭になっていることにあることが推測できる。言い換えれば、学校現場で自由学習の空間を作ると、介在する<教育>の手段における評価基準が空白のために教育活動から離脱する生徒が多数になる。このような現象も鍾、Chiang のような教育学者の論調と離れていくことがわかった。代 (2018) は、「『減負 (児童・学生の学業の負担を減らすこと)』についての教育政策を見る限り、現在の『素質教育』の理念と重なっていることが多いといえよう」(代 2018: 87) と述べた。確かに、中国の教育改革は評価基準が不明瞭の領域に<教育>の手段が介入しなく、ある意味学生を自由しようとするものが多くみられる。しかし、これは明らかに<教育>の境界に対する誤読だといえる。つまり、教育の訓練可能性は知識の学びの自由 (王の主張) ということを目指すのではなく、自由の関係の中で知識を学ぶ (鍾、Chiang の主張) ということを目指す。

バーンステインは言語コード論を通じて、文化的に不利な状況に置かれている労働者階級の子どもが慣れた限定コードが、学校の<教育>コミュニケーションにおいて使用する精密コードから離脱することを論じた。したがって、学校教育は、<教育>コミュニケーションにおける学校/家の言語コードの対立を越えるために、教員と学生との対話を通じた<教育>に依拠しなければならない (湯 2021)。このような対話の関係だと、教員－学生の「間 (inter)」の相互関係から構築することを指すだろう。つまり、鍾がいった通り、知識を学ぶこと自体は知識概念の構築過程、つまり社会の関係において知識を再構築する過程だといえる。さらにいうと、教育の訓練可能性は結局<教育>の活動だと理解できる。ところが、このような<教育>活動は評価から離れると、実践レベルには自由成長の虚空に陥りやすい。

ここでは、中国の教育改革の時期における<教育>装置の特質をバーンステインの視点から分析することにしたい。バーンステインの理論は、分類と枠づけという二つの概念によって、ペダゴジーコード論および知識の伝達－獲得を媒介として被教育者の認識を改変する象徴統制のプロセスを記述する<教育>装置論を提示している (Bernstein 前掲書)。「<教育>装置は、知識の生産、再文脈化、伝達－獲得という三つの領域に区分される。この装置は、外部社会とは異なる独自のルールに従って獲得されるべき価値のある知識と適切な伝達方法を定め、知識獲得を通じた被教育者の象徴統制を可能にする。……<教育>装置論が提示す

る視座は、学力テストをめぐる利害関係の諸相を把握する手がかりを与えてくれる（山田 2008:6）。バーンステインはイギリスの教育改革の動向を分析するために、学力テストを実施する際の〈教育〉コミュニケーションの性格を把握することで、再文脈化された知識に着目して、コンペタンスとパフォーマンスという二つの〈教育〉装置モデルを提示している。本節はバーンステインが提出した〈教育〉装置を通じて王・鍾のそれぞれの知識観の主張を解説し、中国の教育装置の特性を分析することを目的としている。

コンペタンス・モデルとパフォーマンス・モデルは分類・枠づけの値の変化によって、異なる〈教育〉コミュニケーションの様相を理論的に整理したものである。

表 コンペタンス・モデルとパフォーマンス・モデル

| | コンペタンス・モデル | パフォーマンス・モデル |
|---------------------|------------|-------------|
| カテゴリー (空間・時間・言説) | 弱い分類 | 強い分類 |
| 評価の方向づけ | 存在するもの | 欠落するもの |
| 統制 | 潜在的 | 顕在的 |
| 〈教育〉のテキスト | 学習者（獲得者） | 達成 |
| 自律性 | 高い | 低い／高い |
| 経済性 | 高いコスト | 低いコスト |

(Basil Bernstein 訳書2000:102)

コンペタンス・モデルは、分類・枠づけともに弱い値を示すペダゴジーの型とする、当人の潜在能力（competence）の伸長の実現に置かれて総体的な変化を促すことを重視する〈教育〉モデルである。80年代から、カリキュラム改革の実践が行われることによって新たな日常経験との接合の〈教育〉空間（総合実践活動／学校ベースカリキュラムの設置）から子どもに何らかの力を育成することを目指す教育の特質である。

これに対して、分類と枠づけの双方とも強い値を特徴とするパフォーマンス・モデルは、学校知識が明確に区分され、何をどのように学習するのが明示的である。これは学力テストに基底的教育評価と親和性があるからこそ、学習者の成果がみえるパフォーマンスによって提示することが強調される。ここでは、パフォーマンス・モデルの教育内容は系統的科学的性を重視することがわかった。

また、「王・鍾の論争」をみると、訓練可能性を求める〈教育〉目標を基底とし、双方は知識の教育伝達－評価の境界をめぐる論争していることがわかった。王はパフォーマンス・モデルによって、知識の勉強の際に学生が欠落する部分をいかに改善するのかが手がかりとして論じていた。つまり、教育現場において、

評価基準を明確に指向すれば、個人の努力の成果が成績として得られる、と王、および多くの教員はこのように考えていることが推測できる。ところが、王の論理には両義性もある、つまり、強い分類で、欠落するものを目指すパフォーマンス・モデルに基づきながら、学生のコンペタンスも強調する、ということである。

他方鍾は、学校現場に文化的空間を作り、学ぶという行為の能力を身につけるよう促すべきだと考えている。無論、鍾の主張は現代中国における「素質教育」改革の＜教育＞目標に接近することがよみとれる。つまり、＜教育＞は学生のコンペタンスを育成することを求める。ある意味では、知識の概念の再構築を目指す＜教育＞を求めることである。ところが、コンペタンス・モデルは評価基準が存在するものを目指すことによって、実践レベルでは完全に自由の学びの傾向に陥ることが容易であると推測できるだろう。社会における改革への批判の声が絶えない原因はここにあるはずである。

3. おわりに

近年、中国の教育現場で何かの変動すると社会で議論され、親から懸念の声が高まっている。つまり、教育における社会問題があるとみられる。中国社会においては、教育への熱が高まっていき、受験の教育システムは混迷時期を迎えている。本稿ではベダゴジー論の視座を通じて、中国における教育システムが混迷期にあって、どのような特性を有するかということについて分析することを目的とした。

冒頭のニュースは、教育の変動に対する人々の不安感が、中国のメリトクラシー社会に由来していることを示している。中国のメリトクラシー社会の特質は、努力主義型の様相を呈している。そのなかで、努力そのものは評価の方向づけによって成果をもたらされることが強調される。しかも、教育学界において、教育の可能性を関心の基底としての「王・鍾の論争」は教育活動がいかに訓練可能性の結果をもたらすかということに対して争論していた。そこでは、双方は知識をめぐって「知識の学び」と「知識を学ぶことを通して高まる知能」のそれぞれを主張していたことが見受けられる。

続いて、本稿では教育の訓練可能性をめぐって、ベダゴジー論の視座で王・鍾のそれぞれの観点に基づいて分析した。ここでは、教育の訓練可能性は教育伝達－評価の境界に宿ることを分析した。

最後に、バーンステインが述べた＜教育＞装置（パフォーマンス・モデル／コンペタンス・モデル）を踏まえて、王・鍾の知識観の論争を考察した。ここでは、王と鍾それぞれの主張の検討を通じて、なぜ教育実践に人々が懸念を抱くのか、また中国教育システムの混迷状態の原因を分析した。つまり、王はパフォーマンス・モデルにおいて学生のコンペタンスを求める論理の両義性があることに対して、鍾のような観点を持っている教育学者たちはコンペタンス・モデルのもとで、

評価基準に指向していない教育の実践に問題が生まれることに注目していない。

参考文献

日本語文献

- 菱刈晃夫, 2019, 「教育課程における『資質・能力』再考: 『ハイパー・メリトクラシーの大合唱』のなかで」, 初等教育論集20:1-19, 国士舘大学初等教育学会.
- 荻谷剛彦, 2012, 『学力と階層』, 朝日新聞出版社.
- 荻谷剛彦/堀健志/内田良, 2011, 『教育改革の社会学-犬山市の挑戦を検証する』, 岩波書店.
- 黄順姫, 2021, 「『日本』と『韓国』の交差的視点からみた『投資としての学歴』」, 教育社会学研究第108集:39-65.
- 久富善之, 2000, 「ペダゴジーの社会学と学校知識・学校秩序-『競争の教育』とそのゆくえ・再考-」, <教育と社会>研究第10号:38-46.
- 山田哲也, 2008, 「新学力テストの性格と課題: ペダゴジーの社会学の視角から」, <特集1>新学力テスト体制と教育政策15巻:38-57.
- , 2002, 「不登校の親の会が有する<教育>の特質と機能—不登校言説の生成過程に関する一考察—」教育社会学研究第71集25:45.
- 森直人, 2011, 「個性化教育の可能性—愛知県東浦町の教育実践の系譜から」, 宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店:115-146.
- , 2013, 「20世紀福祉レジームの形成と教育をめぐる諸問題——日本の経験に即して」, 広田照幸・橋本伸也・岩下誠編『福祉国家と教育——比較教育社会史の新たな展開に向けて』昭和堂:259-286.
- ジェフ・ウィッティ [著] 久富善之/松田洋介/長谷川裕/山田哲也/梅景優子/本田伊克・福島裕敏 [訳], 2009, 『学校知識 カリキュラムの教育社会学—イギリス教育制度改革についての批判的検討』, 明石書店.
- ジェフ・ウィッティ [著] 堀尾輝久/久富義之 [監訳], 2004, 「学校改善と社会的インクルージョン限界と可能性」, 同『教育改革の社会学—市場, 公教育, シティズンシップ』, 東京大学出版会:155-180.
- 代玉, 2018, 『中国の素質教育と教育機会の平等—都市と農村の小学校の事例を手がかりとして』, 東信堂.
- 魏文黙, 「中国の高等学校における『素質教育』に関する研究」.
- 項純, 2010, 「中国における素質教育をめざす基礎教育改革をめぐる論争」, 京都大学院教育学研究科紀要, 第56号:359-371.
- 田奕, 2000, 「中国の『素質教育』についての検討: 経済の高度成長期における中日の教育政策の比較」, 人文学報35号:101-121.
- 李霞, 2015, 『文革後中国基礎教育における「主体性」の育成』, 東信堂.

野田三喜男, 2001, 「参加創造型授業についての論考」, 『愛知教育大学教育実践創造センター紀要』第4号:51-56.

中国語文献

範国睿, 2018, 『从规制到赋能—教育制度变迁创新之路』, 华东师范大学出版社,

教育现代化的中国之路 纪念教育改革开放40年丛书。

陳金芳, 2011, 『素质教育基本理论研究』, 中国科学技术出版社。

王本陸, 2006, 「当前课程与教学改革理论之争」, 中国教育报, 第8期。

王策三, 2004, 「认真对待“轻视知识”的教育思潮」, 北京大学教育评论, 第3期。

鍾啓泉, 有宝華, 2004, 「发霉的奶酪—『认真对待“轻视知识”的教育思潮』读后有感」, 全球教育展望, 第10期。

鍾啓泉, 2005, 「概念重建与我国课程创新—与『认真对待“轻视知识”的教育思潮』作者商榷」, 北京大学教育评论, 第3卷第1期。

江峰, 2006, 「评“王钟之争”及其后续争论的三个问题」, 南京晓庄学院学报, 第2期: 55-60。

林晓珊, 2019, 「境遇与体验: 一个阶层旅行者的自我民族志」, 中国青年研究。

程猛, 康永久, 2016, 「“物或损之而益”—关于底层文化资本的另一说」, 清华大学教育研究(4)。

汤美娟, 2021, 「农村教育质量提升的语言进路」, 教育研究与实验, 第1期。

冯建军, 2021, 「主题教育研究40年—中国特色教育学建设的案例与经验」, 中国教育科学第4期。

Chiang,Tien-Hui, & Zhang,Pingping, & Dong, Yonggui, & Thurston, Allen, & Cui, Laiting, & Liu, Jun-ren .(2021). 'How is regulative discourse recontextualized into instructional discourse in Basil Bernstein's code theory? A study of the interplay between recognition and realization rules based on primary school teachers' perceptions'. International Journal of Educational Research 108 (2021) 101765.

Chiang, Tien-Hui. (2021). What Freirean Critical Pedagogy Says and Overlooks from a Durkheimian Perspective. Social Inclusion 9(2021).

注:

ⁱ <http://news.sohu.com/20160816/n464480490.shtml?qq-pf-to=pcqq.group>

新華社: 涿鹿教改引發公眾反思 ” 虽敗犹荣 ”