

IV 書評

張揚 著『現代中国の「大学における教員養成」への 改革に関する研究』—学文社、2014 年—

上越教育大学 安藤 知子

1. はじめに

今日、中国が急激な勢いで経済発展を遂げ、世界的に大きな影響力を持つようになってきていることは日本においても誰もが認めるところであろう。2015 年前後には中国人観光客による特徴的な購買行動がマスコミに取り上げられ、「爆買い」という俗語が定着し、巷では、いかに中国を筆頭とするアジア圏からの観光客を取り込むかが重要な観光戦略となっている。

しかし、ごく一般的な日本人は、中国という国のことをどれほど知っているだろうか。本書は、中国での「大学における教員養成」原則への短期間での改革の経緯を丁寧に辿り、その改革プロセスが実際にどのように展開し、そこで教員養成の内実がどのように変容したのかを明らかにするものである。教員養成の在り方をめぐる高等教育の現状に焦点をあてる研究でありながら、本書を通して改めて、現代中国という大国の有り様をリアルに知ることができる。そして、そこで問題提起されている、次世代を育成する教員にどのような専門的力量的土台を保障すべきなのか、厳しい競争環境に置かれた各地方大学において、本当に教員の専門的力量的土台を保障しうる教員養成は実現できているのだろうかという問いは、決して中国に限定的なものではない。異なる歴史的経緯、教員需給関係の変動を辿りながらも、ある意味では類似したグローバル経済化や高等教育のユニバーサル化のなかで専門性の内実を問われる状況は、地方の小さな教員養成大学に勤める筆者にとっては他人事ではない。

以下、本書の概要を紹介しつつ、日本における教員養成の質保障問題と照らして若干の検討を試みたい。

2. 本書の目的と構成

本研究は、「1990 年代以降の中国において、高等師範系学校がいかなる課題に直面し、どのような改革を実施し、そのことによって教員養成教育の内容がどのように変化したのかを解明することを目的とする」（1 頁）ものである。

研究の構成は図 0-1 に示されている。序章で本書の全体的な研究構想と目的が述べられ、第一部（第 1 章および第 2 章）で高等師範の改革に関する政策の経緯や背景、そこでの高等師範系

学校の実態がどのような課題を孕んでいたかが描かれる。第二部（第3章、第4章、第5章）では、山東省内の2大学を事例として、具体的に「大学における教員養成」への改革がどのように進められ、これに伴って教員養成教育がどのように変化したのかが分析されている。そのうえで、終章で全体が総括され、現代中国における教員養成改革の実態と将来展望とが明らかにされる。

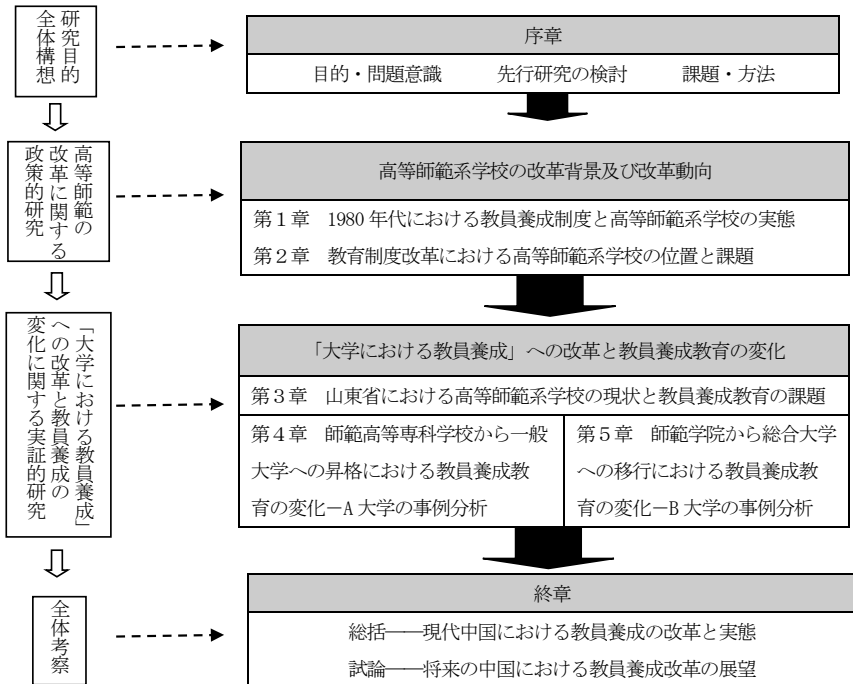


図0-1 研究構成の全体図（出典：本書25頁）

「マクロの視点から学校教育の現状と課題に対応した教育制度改革と高等師範系学校の改革動向を総合的に分析したうえで、ミクロの視点から『大学における教員養成』の改革の実態を解明し、現代中国における教員養成教育の課題を明らかにした。」(256頁)と述べられているとおり、第一部では、広い視野で中国の社会情勢の変化、地域間での教育課題、教員養成課題を概観、整理し、第二部では2大学に焦点づけて詳細な分析を行っている。

3. 現代中国における教員養成制度改革の歴史的変遷

第一部では、文化大革命の終了を一つの区切りとして1970年代終盤からの中国における教員供給事情とそれに連動した教員養成制度改革の経緯を丁寧に描き出している。

(1) 1980年代の状況

1980年代、社会体制として大きな課題とされたのは文化大革命から農業、工業、国防、科学技術の「4つの現代化」への移行であった。この時期、教育上の重要な政策課題は初等教育の普及と中等教育改革、高等教育の拡大発展である。1949年の中国成立以来、初等教育5年、中等教育5年（中学校3年、高校2年）を基盤としてきたものが、小学校6年、中学校3年の義務教育制へと組み替えられていった（義務教育法、1986年）。

しかし、このような教育制度の拡充努力が進められる一方で、学校現場の実態は、慢性的な教員不足とこれを補う民間採用のいわゆる「民弁教師」の問題、教員の学歴充足率¹の低さ、文化大革命の影響による教員の社会的地位の低さやこれに伴う給与の低さ、長時間勤務など、多様な問題があった。これに対して質の高い教員を確保するべく様々な改革施策がとられている。本書では、①教員の給与と住宅条件の引き上げ、民弁教師の公務員化促進、「教師の日」の制定、優秀教師の表彰等によるインセンティブ向上、②職階制、任期制の導入により自ら資質向上を図らなければ給与が上がり解雇される状況の制度化、③現職教員向け再教育のための成人高等教育機関の拡大などによる研修機会の保障等が紹介されている。

こうした状況を背景として、80年代の教員養成制度は、優秀な人材を師範学校へ確保し、他業種へ流出することを防ぎつつ着実に教職へとつないでいくために、入試での多様な優遇策や奨学金制度、卒業後の計画配置制度等、端的に言えば保護策が取られていたといえる。70年代末から高等師範系学校の強化策に沿って多くの中等師範学校が高等師範学校へ改編され、学生定員や学校数の増加が進行した。反面で、閉鎖的計画養成の制度として位置づけられてきた師範教育は、教員の量と質の確保のために次第に開放的なものへと転換していった。80年代後半には、競争的な環境下で質を強化発展させていく理念が拡大しはじめ（1986年「強化発展に関する意見」通達）、一般大学や専科学校にも教員養成コースが創設されるようになっていった。

(2) 1990年代以降の状況

以上のような80年代の教員養成“保護策”は、90年代以降急激な社会変動と高等教育制度改革の波を受けながら大きく方向を変えることになる。1992年を境として計画経済からマクロ経済へと経済政策を転換し、急速な経済発展を遂げた中国での改革の推移は、基本的には先進諸国と同様の特徴を有している。本書では、市場化と国際化に焦点づけて以下のように高等教育制度改革の特徴を例示している。①市場化…規制緩和と競争原理の導入、公的資金の削減、学生市場に応じる改革、職場配分制度の廃止、教員人事改革での競争原理導入、学外産業界との結びつき強化、競争的資金拡大、私立大学の増加など。②国際化…海外大学との交流拡大、留学生数増加、学術研究等での国際競争力強化および外国人教員の増加、国外大学との運営協力・提携プログラムの開設等。

教員養成教育についても、こうした高等教育制度改革の影響を受けないわけにはいかない。第

2章の3節、4節ではこうした教員養成系の高等教育機関が直面した諸問題について詳述されているが、これを端的に言うならば、教員養成の開放化と一般大学の競争原理への否応ない巻き込まれ状況、としてみるができる。現代中国における「大学における養成」は、一面ではこのような意味を持っているのである。著者はこのことを、80年代にはあった「統制と保護の解消、および特権の消失」として表現し、高等師範学校が直面した課題を5点にわたって述べている。それは要約すればおおよそ以下のようなものであった。

- ①国家予算の縮減に伴う様々な自己資金獲得策の必要。その一環としての学生数増加の必要。
- ②従来あった計画養成のための「特権」が喪失した状態で、他大学と学生獲得競争を迫られた。
- ③学術性の水準向上へのニーズの高まり。中等師範から高等師範へ、高等師範専科学校から高等師範本科大学への移行は同時に教員の研究水準の高度化を要請した。
- ④1990年代以降の教員資格制度整備に伴い、教員の学歴水準高度化への対応も要請された。
- ⑤応試教育から素質教育への転換を軸とする基礎教育改革への対応。教員養成はこれに応じる新たな教員モデルと養成カリキュラムの提示を求められた。

これらの諸課題に直面した多くの師範系学校が、90年代後半から2000年代前半にかけて一般大学への昇格、あるいは総合大学への移行という形で制度改革に着手したわけである。こうした背景の中での一般大学化、総合大学化は、本質的な意味で教員の専門的力量を高めることにつながっていたのだろうか。この問いが本書の出発点である。

4. 「大学における教員養成」への改革の内実

ごく簡単に上記の問いに対する解答を紹介しておこう。第二部（第3章～第5章）では2つの事例が分析されている。山東省の内陸部に位置するX市で師範高等専科学校から一般大学へ「昇格」したA大学と、沿岸部の経済発展都市であるY市の師範学院（教員養成系大学）から総合大学へ「移行」したB大学である。

事例分析は、それぞれの大学が立地するX市、Y市の概要、各大学の沿革、改革の経緯、現況等を詳述したうえで、学部学科の開設状況、系や専攻の増減、学生定員の変動、カリキュラムの変化、授業内容や方法、導入された評価等について、教員養成系と非教員養成系の動態に注目しながらその特徴を考察している。あわせて、複数の大学関係者への聞き取り調査から教員の意識も探りながら、理念や実際の教育上の重点の変化等を読み解いている。

そこで得られた考察の結果は、A大学の場合は教員養成の高度化がかならずしも教員の専門的力量の高度化にはつながらっていない、一方B大学の場合は、総合大学への移行に伴い非教員養成系の拡大が生じているにもかかわらず、教員の専門的力量を高める方向での教員養成教育改革が進行している、というものである。どちらの大学も、「教員養成教育において学生の幅広い学力水準の保障に努めている」（229頁）。しかし、改革への対応を丁寧に分析してみるとその内実は多様であり、教職専門教育を十分に充実させることができていないA大学と、学内組織を再編し教

職専門教育自体を専門とする教育科学院を設けたB大学には質的分化が生じていることが見出されたのである（232頁）。終章では、こうした質的分化が生じた要因として、①「昇格型」と「移行型」での改革形態の違い、②内在的な理念の相違、③改革の背景にある外部環境との関係、特に各大学が立地する地域特性の影響の3点が指摘された。

5. 本書の知見と実践的貢献

以上、本書の内容を概観してきたが、こうした研究によって得られたのはどのような知見であろうか。終章で著者自身が挙げている成果は3点ある。

第一は、1990年代以降の教員養成教育の変化の内実を質的調査によって明らかにしたこと。第二は、全国的に進行している「大学における教員養成」への改革において、全体の4割程度を占める移行型では養成教育の質的向上を重視しているが、6割を占める昇格型ではそれが十分とは言えない実態があることを、社会的、地域的文脈を視野に入れて解明したこと。第三は、市場原理が「大学における教員養成」を促進した一方で、それは教員の専門的力量の土台を保障することにつながるとは言えない実態があることを見出したこと、である。ここから、現代中国の『『大学における教員養成』への改革は大学レベルの養成教育を量的には拡大しているが、全体として教員養成の量的確保と教職専門教育の質的向上にまで至っているとはいえない』（251頁）と結論づけている。

この中で、最も着目すべきなのは、「教員養成の高度化」と言い換えても良いはずの「大学における教員養成」への改革が、必ずしも教員の専門的力量の向上とイコールにはなっていないという実態を解明した点であろう。特に、「改革」という名の教員養成カリキュラムの「リストラ」に長らく翻弄されてきている筆者からすると、A大学の事例分析は、必死で養成教育を改善しようとしているのにそこではなく隠している傷を暴かれるようなやるせなさ、よくぞこの苦しい実態を理路整然と公表してくれたという敬服の思いの混ざる何とも表現しがたいリアルさを感じるものであった。もちろん、日本においてもB大学のように成功している（ように見える）大学も少なくはない。多くの教員養成大学は教員の専門的力量向上を第一の使命としてあらゆる教育システムやプログラムを構成しようと尽力している。筆者の所属大学も当然に意識はそこにある。しかし、それだけでは教員養成教育が動かないのである。だからこそ、こうした様々な大学の実態解明のもう一歩先にある見解に期待したかったという思いを抱いた。以下、筆者が抱いたいくつかの思いについて論点を提示したい。

6. 改革に直面する大学の組織学習²は成功していたのか

第一に、本研究における事例の位置づけはどのようなものだったのであろうか。マクロな改革の動態を分析し、説明するための具体例の収集だったのか、それともマクロな状況下で生起するミクロな動態を詳細に描き出すことを意図したものだったのか。

実は、事例（実態）を手がかりにしながらもマクロな状況を説明してもらうことに意味があったのではないかと考える。ミクロに分析すればきわめて個々別々の文脈で展開している改革が、マクロな環境下で見れば同じようなシステムの駆動として読み取ることができるという指摘があると、説得力を増したのではないか。この点については、残念ながら論述が不足していたように感じる。A大学が「昇格型」であり、様々な状況が影響して教職専門教養が軽視される傾向へと推移した過程は説得的に説明されていたと思うが、これが全国の約6割を占める昇格型改革の大学に共通する傾向であると確かに納得することは難しい。B大学も然りである。

他方で、ミクロな実態を描き出すとすればするほど個別の文脈や事情が背景に入り込んでくる。それによって明らかになることのおもしろさは、半ば大衆誌のルポルタージュのようなものになってしまうのではないか。しかも、ミクロに見ようとすれば「人」の問題を避けては通れない。本書では2つの大学を様々なエビデンスによって素描しているが、客観的に入手できるエビデンスだけではなく、改革推進のキーパーソンが必ずいるはずである。当然に改革のネックとなる人物もいるはずで、純粋なカリキュラム・デザインの話のみでは語れないのが現実であろう。とはいえ、このようなミクロな実態への関心からすれば、なぜ組織全体の中で取捨選択される価値の優先順位がそのように共有され得たのか（B大学）、市場原理の影響で変化する優先順位を組み替えるアクションや組織学習の可能性はなかったのか（A大学）など、当事者である人々の大学組織としての行動や意思決定こそ学びたい部分である。B大学の成功要因として219頁に指摘されている3点は、筆者には要因というよりも、改革に対する組織としての学習が成功した結果であるようにみえる。もし、事例の位置づけがミクロな動態を詳細に描き出すことを意図したものであったのであれば、このような部分での学習の成功をもたらした要因が明らかにされれば、さらに興味深い事例分析となったのではないか。

7. 教員の専門的力はいかにして保障されるのか

第二に、「大学における教員養成」への格上げによって生じる内なるアカデミズム志向とは何かという点である。本書は「教員の専門的力」の土台を保障する養成教育の可能性を軸として「大学における教員養成」への変化を分析している。そこで、日本やアメリカの養成教育が大学レベルへ昇格した際の有り様が、「教員の専門的養成よりも大学教育としての水準確保が重視される傾向に」あり、「それは、新たに誕生した大学が一般教養と教科専門教養の強化を通して実現しようとするアカデミズムの偏狭で」（238頁）あったことに着目し、中国の場合も昇格型の大学にはアカデミズム志向が作用していることを指摘している。しかし、著者も言うように、中国で生じている事態はもっと複雑である。

どこにアカデミズム志向があり、どこにそれに対する克服があるか。教職専門教養科目の位置づけのみでアカデミズム志向への偏向を議論することができるであろうか。A大学の場合には、教職専門科目を減らしつつも教育実習等の実践活動時数は大幅に増加しており、むしろ現場主義

的な側面が強化されている。日本の場合はアカデミズム教養論対教員養成教育論の二項対立の議論³から離脱するために、理論と実践の往還が長らく模索されてきた⁴。その上で、その議論の蓄積の上に教職大学院の要請があり、他方で教職専門科目の中でのアカデミズムの軽視への問題提起がある。それらは決してアカデミズム志向の克服ではない。

これらの経緯と照らして見ると、中国の「大学における養成」が非常に短期間で、基礎教育の資質教育への転換とも連動しながら養成すべき教員像を組み替え、その教員像へ向けたカリキュラムの改編を求められてきたことが理解される。この文脈からすれば応用型人材養成のための一般教養や教科専門教養の重視は、内在的なアカデミズム志向とは異質である。学生の質低下に応じたA大学での丁寧な学生指導や進路相談の拡充等を見れば、そこにはアカデミズム偏重とは言いがたい実態があるのではないか。一方、B大学の各教科専門と教職専門科目の融合を意識したカリキュラム構成は、むしろ正しくアカデミズムを尊重しているといえるのではないか。一般教養、教科専門と教職専門のバランスをどのようにカリキュラム上で構成するかという問題は、かならずしもアカデミズム偏重と教職実践学優先との間での議論に重なるわけではない。

本書のオリジナルな知見が、「大学における教員養成」がそのまま教員の専門性の保障の実現とは言えないという点にあるのだとしたら、「大学における養成」への改革の中の、あるいは従来からある教員養成プログラムの中の何が専門的力量の土台を保障するのか。そこに大学レベルの学術性は必要なのか否かという点について、さらに緻密な論述も期待したかったように思う。この部分での見解は「B大学のように教職専門科目を重視する」ことの重要性以上には十分語られておらず、曖昧にされているように感じる。学生に何をどこまでどのように教えるか、何を学ばせたいと考えるか、この問いへの答えを求めることは過剰な要求であろうか。

8. 中国と日本における教員養成教育のこれから

養成教育として教員の専門的力量の土台を保障するための方途を考える試みは今後どのように推移するだろうか。本書では実践的貢献として、今後考えて行くべき在り方について、全国レベル、省レベル、各大学レベルで試論を提案している。

大学レベルでの試論は、教職課程の在り方を自律的に計画・実施する組織が必要であることとその組織を中心としたカリキュラム開発に取り組んで行くことの重要性の提言である。そして、この自律的な教師教育組織の構築条件として①人的・物的資源の統合②構想や計画に対する責任や権限の明示③地域や行政との連携による養成と研修の互惠関係構築④学術研究の水準向上の4点を挙げている(247-248頁)。これについては当然ながらただ組織を設置すれば上手くいくわけではない。先述したように、資源としての人材がそもそもどのようなものであるか、組織自体の学習能力をどのように育てることができるかなどに影響される。学部学科間での力関係や系・専攻内でのセクショナリズムを生み出さずに、教員の質保障へ向けて機能するようにしていくための組織マネジメントやリーダーシップの在り方を検討することが不可欠になると思われる。本書

の知見は、各大学の組織マネジメントの重要性を明らかにするものでもあると価値づけられよう。

他方、全国レベルの試論では、教員の専門的力量的内実を明示するような専門職基準の必要性を指摘し、あわせて、地域間格差を是正するような“保護的”支援策の検討も国レベルの責務であると。また、省レベルの試論では、教員養成のみ別基準とするような大学評価の在り方を提案し、優秀な人材が教職に就くように水路づけることは省レベルの責務であると論じている。若干乱暴に鳥瞰するならば、これらの提言は、専門職基準や育成指標を作成し、大学の4年間に2年間を追加して、「本当に教員になりたい学生」を囲い込んで実践的に手厚く養成することで、世間から期待されている教員の質保障に応えようとしている日本の教職大学院制度をはじめとする教員養成策／質保障政策を是とする提案であるように思われる。現在日本で進行している、教員養成コアカリキュラムを基盤とする教職課程の再課程認定の動向を著者がどのように評価しているのか、見解を尋ねてみたいところでもある。

とはいえ、以上のような問いを抱いた時に、同時に筆者自身がこの点についていかに表層的に自身の経験にとらわれながら「大学における教員養成」のカリキュラムイメージを構築してきたかを改めて考えさせられた。当事者として今日の教員養成大学の在り方をどう評価し学生の質をどのように変質したと感じ取っているか、思いを語ることは簡単である。育成指標やコアカリキュラムが制度設計としてはまさに全国レベルで教員の専門的力量的土台を保障するシステムを創ろうとしていることを理解しつつ、現実には多くの小さな地方教員養成大学の自律性を阻害し、意欲的な養成教育の質向上への努力を無意味化していくことについても言いたいことは多数ある。しかし、それは一人の当事者の主観的見解でしかない。市場原理の社会全体への拡張を背景とする大学のユニバーサル化や高等教育の自由競争への開放動向は、少子化や教員需給事情の異なる日本においても参照可能である。市場原理があらゆるシステムの稼働に影響する社会での教員の専門的力量的はどのように構想され、誰によってその正当性／正統性を担保されるべきなのか。各大学はそのような教員の専門的力量的土台形成にどのようにコミットすべきなのか。この部分の議論は中国、日本に限定されずに今後更に深められていかなければならない課題であろう。

注

¹ 中国では、小・中・高等学校教員の最低学歴要件をそれぞれ中等師範学校、師範高等専科学校、師範大学・学院卒業と定めており、この規定の学歴水準を満たす教員数の教員全体に占める割合を学歴充足率という（本書5頁）。

² 筆者は、主としてセンゲらの組織学習論を参照している。P. M. Senge, *The Fifth Discipline*, 1990（守部信之他訳『最強組織の法則—新時代のチームワークとは何か』徳間書店、1995年）他。

³ 船寄俊雄「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た『大学における教員養成』原則」『教育学研究』第80巻第4号、2013年、2-12頁参照。

⁴ 例えば、日本学校教育学会編『学校教育の「理論知」と「実践知」—その現状と新たな関係性の探求』教育開発研究所、2008年など、理論と実践の往還を探究する議論は少なくない。