

中国の小学校における総合実践活動の経営環境に関する考察：学校の組織体制に着目して

易, 娜
九州大学大学院博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/15577>

出版情報：飛梅論集. 9, pp.49-65, 2009-03-31. Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン：
権利関係：



中国の小学校における総合実践活動の 経営環境に関する考察

－ 学校の組織体制に着目して －

易

娜*

1. 課題設定

中国では2001年から始まった第8回基礎教育課程改革の一環として、初等、中等学校段階での「総合実践活動」が新たに導入された。総合実践活動の目標は、主体的に問題に直面し、創造的な発想を広げ、自分で問題点を見出し、自ら考え、主体的に判断・解決する資質、他人と共存し、生きていく力などの全人的な資質・能力の育成を目指している。そこでは、従来の教科中心と異なる新しい学力の育成が企図されている。

中国国内における近年の総合実践活動に関する研究の成果によれば、総合実践活動の実際は必ずしもその目標を十分に達成しているとは言えず、しかも、その理由について担当教師の指導力の不足に帰せられ、その結果、解決策としては、研修を通じた教師の資質・能力を向上させること、また「総合実践活動」の科目を師範学校で新設することなどが提言されている¹⁾。

だが、本研究においては、総合実践活動のカリキュラム経営こそが総合実践活動を促進する根本的な要因であると考ええる。すなわち、総合実践活動を推進するためには単に研修などで教師個人レベルの指導力の向上への支援だけでは十分ではなく、学校の総合実践活動を巡るカリキュラム経営環境の閉鎖的現状を改め、学校全体の協働組織体制を作ることが、早急に取り組むべき基本的な改善策と考える。

なぜなら、中国の場合、教師にとって最も日常的な研修活動は校内研修であり、すなわち、教師の専門的な資質・能力における差は、学校と学校の間の格差が作り出すものだと考えられている。そういう意味で、各学校の校内研修は、教師のカリキュラムづくりの資質・能力に極めて大きな影響を与えるものである。特に総合実践活動の場合は、「教学大綱」が示されていないという特徴から、その校内研修における質の差異により、実際の学校のカリキュラムづくりでの格差が生み出されていると考えられる。

上記のような問題意識のもとに、本稿では、まず、中国の小学校における研修体制の現実を仔細に検討し、その基本的な構造を明らかにする。次に、湖北省の県庁所在地である武漢市の武昌区でのフィールド調査²⁾を踏まえ、校内研修の組織体制の構造を分析し、学校現場での教師による総

* 九州大学大学院博士後期課程

合実践活動のカリキュラム経営の実態と特徴を明らかにしたい。最後に、総合実践活動の経営環境（校内研修の組織体制）とカリキュラムの実際との関連構造を明らかにし、総合実践活動の経営環境における促進要因と阻害要因を探ることにする³⁾。

2. 中国の小学校における組織体制の現状と基本構造

中国では、小学校から教科担任制が導入されている。小学校においては、各教科の専門的な校内研修は教科ごとに、経営管理は各学年ごとに行われている。すなわち、学校における基礎組織単位は教科ごとの「教研組」⁴⁾と学年ごとの「年級組」⁵⁾である。教師は「教研組」と「年級組」という「縦」と「横」の2本の枠組みの中で仕事を営んでおり、校長による学校経営がその2つの組織を通して貫くものである⁶⁾。本稿の焦点である総合実践活動も上記の組織体制のもとで実践されている。したがって、総合実践活動の学校現場での実践を議論する際にその「教研組」と「年級組」の実態を分析することが必要である。

「教研組」は、各教科を担当する教師の当該教科における専門的な資質・能力を高めるための研修組織である。「年級組」は、学校経営の最も基礎的な組織単位である。「教研組」と「年級組」による教師に対する評価は、教師の昇進や、賞罰を行う際の判断基準にもなっている。以下において、その2つの組織の仕組みを検討する。

表1⁷⁾ 「教研組」と「年級組」

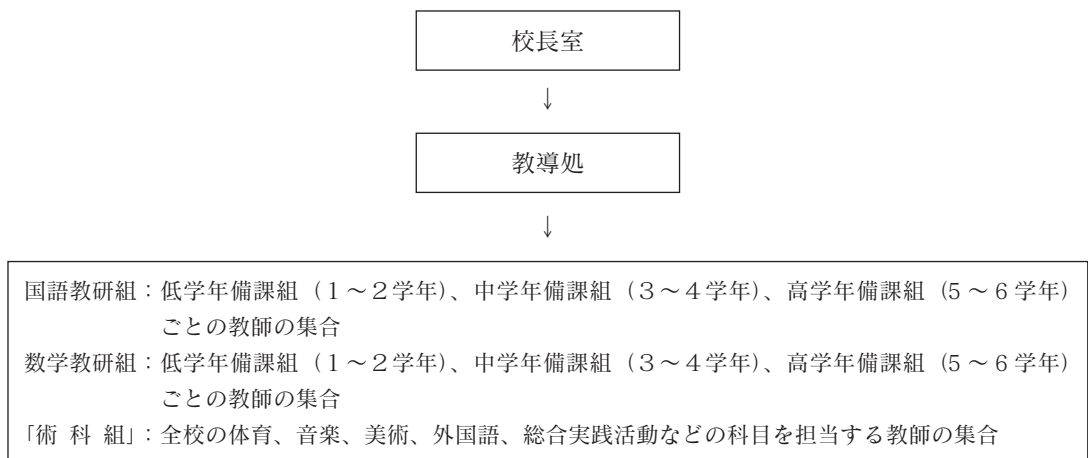
	教研組	年級組
性質	各教科の教師の専門的な資質・能力を高めるための組織	各学年を単位とする行政組織単位
目的	教師の専門的な成長、資質・能力の向上に重点を置き、当該教科の教師の専門性を高めること	当該学年の児童の成長、成績の向上に重点を置き、当該学年に属する各教科の教師の授業活動や、学年単位の行事や活動を運営・管理すること
組織構造	同一教科の教師の集合 国語教研組：全校の国語の教師の集合 数学教研組：全校の数学の教師の集合 術科組：全校の美術、音楽、体育、外国語、総合実践活動などの教師の集合	同じ学年に属する各教科の教師の集合 1年級組：1学年に属する各教科の教師の集合 2年級組：2学年に属する各教科の教師の集合 ⋮ 6年級組：6学年に属する各教科の教師の集合
活動内容	各教科の専門的な研修活動を行う（EX：当該教科の授業法、授業案、教材などについて検討・改善することなど）	各学年の教師の仕事の管理・監督がメインである（EX：教師の勤務時間・態度を監督すること、当該学年の士気を高めることなど）。また、一般研修を行うこともある
時期	50年代年代後期から	90年代前期から

(1) 学校における校内研修組織—教研組

「教研組」は、学校の同一教科の担当教師のもと、単元づくり、教材、授業法の検討・改善、公開授業、勉強会などの研修活動を行う組織である。「縦」の組織構成が「教研組」の特徴である。「教研組」の目的は、教師の専門的な成長、資質・能力の向上に重点を置き、各教科の教師の専門水準を高めることである。「教研組」のリーダーは「教研組長」である。90年代後期に「年級組」が設置されるまでは、各「教研組」は専門の研修活動のみならず、個々の教師が行う日常的な仕事に対する評価や管理監督をも行っていた。

本研究の対象地域は、国家レベルの実験区に指定された武漢市武昌区の各小学校における「教研組」の仕組みは、以下のような形である。国語「教研組」、数学「教研組」において、高、中、低の3つの学年レベルに分け、高、中、低学年の「備課組」⁸⁾が設けられている。例をあげれば、国語「教研組」の「低学年備課組」には1・2学年の国語の教師が集まっており、3・4学年の国語の教師が「中学年備課組」に、5・6学年の国語の教師が「高学年備課組」に所属している。各学年レベルの「備課組」では、その学年レベルでの単元づくり、授業法に関する検討会などを行うものである。体育、音楽、美術、外国語、総合実践活動などの科目は、それぞれの担当教師の人数が少ないことから、皆が「術科組」に配属されており、「備課組」も設置されていないことが一般的である。しかし、武昌区の管内の学校は、規模や、予算などの実状から、国語、数学以外の教科にも独自の「教研組」を設置するところもある。

表2 武昌区の小学校における一般的な「教研組」の組織構造（筆者作成）

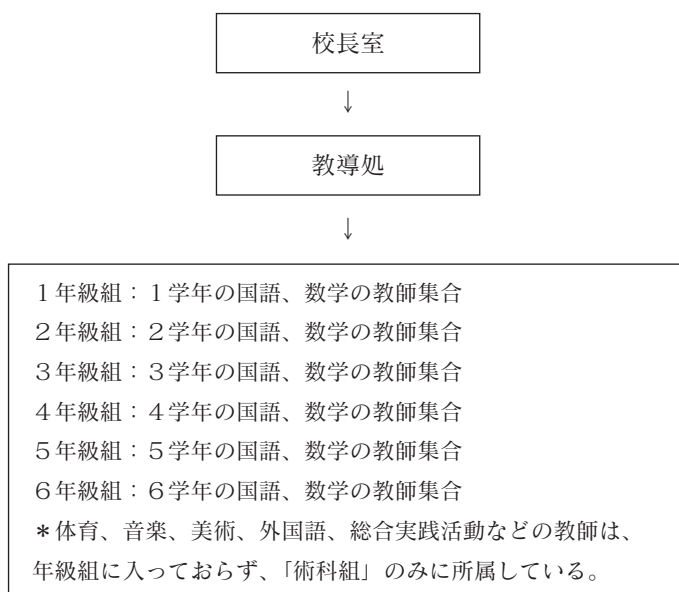


(2) 学校経営組織における基礎単位—「年級組」

90年代後期に入ると、児童数の増加、学校規模の拡大に伴って、教師の仕事を管理・運営するためにはそれまでの「教研組」のみの体制では難しくなってきたことを背景に、「年級組」という新たな管理体制が導入されたものである。「年級組」は同じ学年に属する各教科の教師の集合である。

その目的は、各学年の児童の成長、成績の向上に重点を置き、当該学年に属する各教科の教師の勤務時間や仕事態度、授業活動の管理・監督、学年単位の行事の運営、また各学年の風土づくりなどを通して行政的な管理・監督する機能を果し、学校経営組織における最も基礎的な単位となることである。また、「年級組」は、本学年に属する各教科の教師に一般研修を行うこともあり、「横」の組織構成が「年級組」の特徴である。「年級組」のリーダーは「年級組長」である⁹⁾。

表3 武昌区の小学校における一般的な「年級組」の組織構造（筆者作成）



（3）学校における組織体制の特徴

以上のように、「教研組」「年級組」という組織単位は、学校の校内研修、教師間の協力体制の元になっている「2本の柱」である。換言すれば、教師の校内研修活動、日常に行う協力活動は、その「縦」の「教研組」と「横」の「年級組」に基づいて実際に行われている。

ここで注目したいのは、本論の焦点でもある総合実践活動の専任教師が所属している「術科組」である¹⁰⁾。「術科組」に属している、道徳、体育、美術、総合実践活動などの教科を担当する教師は、互いのそれぞれの専門教科が違うから、国語、数学の教師のように学校において専門的な研修活動を行う組織上の部署がないことである。

実際、総合実践活動の担当教師を含めた「術科組」に属する各教科の教師にとって、自己の専門教科の資質・能力を向上する機会が、学校の外での研修活動にしかない。その中で一番日常的な研修活動は、平日の昼、週に一回行われる区レベルの教研室が主催する研修である。区レベルの教研室が実施する研修活動は、管内のすべての学校各教科の教師が参加することになっている。そこで、

各教科の区教研員が指導する立場で公開授業、検討会などが開かれる。¹¹⁾。

「縦」の「教研組」と「横」の「年級組」の組織体制の構造において、生じている問題とは、武昌区の学校の例で見ると、教師が「教研組」「年級組」という2つの組織内のメンバー同士の交流を重視するが、2つの組織外と同僚との関わりが薄いのが一般的傾向として看取できる。例えば、低学年の2学年の国語の教師は、国語「教研組」での研修、協力活動を通して学校のすべての国語の教師、及び2学年の「年級組」のすべての教科の教師と関わることがあるが、それ以外に、自己と教科及び学年レベルが違う中学年、高学年の教師と特に接しなくても、自己の業務の遂行において困ることはない。実際、教師たちにとって、「教研組」は自己の専門教科の資質・能力向上のための組織であり、「年級組」は自分が所属している学年での日常の仕事を営むための組織である。それだけに、「縦」の「教研組」と「横」の「年級組」という2つの組織以外の付き合いは教師にとって必要ではなくなった。

上記のような組織体制のもとで、教師による学校における仕事の営みには、以下の特徴が見られる。i. 教科、学年ごとに分けて研修・協力体制が展開されていること、ii. 自己の所属学年及び教科以外の教師と特に関わらなくても仕事が成り立っていること、iii. 自己と違う教科、学年の同僚のことについての関心が薄く、互いの関係が緊密でないこと、iv. 特に「術科組」に属する教師は、学校において自己の所属する組織以外の同僚との関わりが比較的薄くて、孤立している傾向にあること、v. 「教研組」「年級組」という2本の「縦」「横」の組織枠を越えた学校全体の教師の協働組織体制が極めて弱いこと。

(4) 総合実践活動の特質と学校の組織体制

ところで、総合実践活動の目標（3～6学年）¹²⁾の例で見れば、「自分の興味関心を明確化させ、自身の長所・短所を認識し、人生の目標を樹立し、積極的に前向きに生きていくこと」というような児童生徒の生き方の自覚を促すことを目的とした側面もあれば、「様々な現象に対して、科学的な問題解決型のプロセスを試み、情報を収集し、選択し、処理する能力を育てていくこと」「自然に近づき、自然を愛し、自然の中で探求活動を行い、自ら自然環境を守るという意識と能力を養うこと」などという社会的課題からの側面まで、その中身の設定は幅広いものである。すなわち、総合実践活動は各教科と比べると内容的に他の教科と「連関性」が強いという特質を持つと考えられている。

また、後述するように、今回の調査のアンケートの結果を見ると、「総合実践活動を展開する際に、自分の専門教科以外の教科の内容に出会ったことはあるか」という質問に対して「よくある」と「たまにある」という肯定的な回答は全員から得られ、「全くない」と回答した者は皆無である。それは、総合実践活動の特質である幅広いテーマから内容上における「連関性」を改めて確認できる結果と言える。その総合実践活動の内容上の「連関性」があるという特質は、学校組織全体の「協働性」がカリキュラムの経営活動に求められるということをもたらしたものだと考えられる¹³⁾。したがって、総合実践活動の実践において、「教科組」「年級組」という「2本の枠」の中で、今まで分断されてきた各教科への対応から、いかに「協働性」を導き出すカリキュラム経営をして

いくつかが大きな課題であると言えるだろう。

しかしながら、前述したように中国国内における研究では、総合実践活動を担当する教師の指導力の不足が問題点と分析され、そして、研修活動で教師の資質・能力を向上させることと師範大学で新たに「総合実践活動」の科目を設置することが有効な対策であると指摘されている。だが、このような指摘に対して、本論においては、研修と師範学校で総合実践活動の科目を新設する必要性をも認識しているが、研修などで個々の教師が身につけた総合実践活動を行う資質・能力が、現在の学校組織体制において実際に生かされるかどうかは、また別次元の議論が必要であると考えられる。つまり、「2本の棒」を特徴とする学校組織体制に基づいた総合実践活動の経営実態の検証が最も重要な課題である。

3. 総合実践活動における学校組織体制の実態－フィールド調査を踏まえて－

以上を踏まえて、武昌区での総合実践活動の実態をアンケート¹⁴⁾、インタビュー調査をもとに見ていこう。そして、以上見てきたような学校の組織体制が総合実践活動のカリキュラム実践にどのような影響を与えているのかという「総合実践活動における経営環境」と「総合実践活動のカリキュラムの経営活動」との関連構造を明確にしてみる。さらに、その関連構造の中で、総合実践活動の促進・阻害要因になるものを析出することを目的とする。

今回の調査対象地域である武昌区の64小学校のうち、アンケートに回答のあった53小学校である。アンケート調査の回収率は82.8%である。

(1) 武昌区の学校組織体制の実態

学校内に総合実践活動の推進組織があると回答したのが63.1%の学校で、半数以上の学校に総合実践活動のための組織体制があった。しかし、また、教師の総合実践活動の単元開発体制を見ると、68.2%の学校が「総合実践活動の担当教師が単独に開発する」、13.6%の学校が「区教研員の指導のもとで総合実践活動の担当教師が開発する」と回答しており、合わせると81.8%に達した。それに対して「総合実践活動の担当教師と学校の同僚と一緒にグループを組んで開発する」のはわずかに18.2%校しかない。そこから、教師が独自に、または、学校外の支援のもとで総合実践活動に取り組んでいる場合がほとんどで、学校内の総合実践活動の推進組織が存在しても機能していないことが多いという現実が明らかになった。

また、調査対象となった総合実践活動を担当する教師には以下の通りの特徴が見られる。i. 85.9%の総合実践活動の担当教師は、他の各教科を担当している教師が兼任しており、総合実践活動の専任教師はわずかに14.1%を占めている、ii. 78.12%の兼任教師が、国語と数学の担当であり、さらにそのうちの半数近くの40.7%の教師がクラス担任である。

要するに、武昌区の総合実践活動を巡る学校の組織体制の現状は、第1に、武昌区のほとんどの学校では、「教研组」「年級組」という「2本の棒」を特徴とする既存の学校組織体制のもとで総合実践活動を行っている。すなわち、総合実践活動の内容上の「連関性」があるという特質に配慮し

た「協働性」がある新たな組織体制を作っていないということである。第2に、多くの総合実践活動の担当教師は、「教研組」の中の「国語教研組」か「数学教研組」に属する教師が兼任しており、残りの少数を占めた総合実践活動の専任教師が「術科組」に属しているということである。

（2）総合実践活動のカリキュラムづくりから見た学校組織体制の問題点

次に、その学校組織体制において、総合実践活動の学校現場でのカリキュラム経営の実態を考察していく。

武昌区でのアンケート及びインタビュー調査から、すべての総合実践活動の担当教師がカリキュラムを実践する際に他人の協力が必要だと感じたと回答している。ここから、改めて総合実践活動の内容上の「連関性」から経営活動上の「協働性」はなくてはならないということが確認できる。そして、「総合実践活動の実践において最も有効な支援とは」の質問に対しては、69.0%の教師が「学校内の支援」と回答した。それは、教師が総合実践活動の実践において、学校組織内で支援を求めることが一般的な行動様式であることを意味し、また、「学校外での協力」と回答した教師が31%を占めた。

そこで、「学校内の支援」の具体的な中身を精査すると、「通常の校内研修から得た支援」と回答したのは43.9%で、「通常の校内研修とは別に、プライベートの付き合いから得た支援」（以下は「プライベートの付き合いから得た支援」と略す）と回答したのは41.5%であり、合わせると85.4%である。それに対して、顕著なのは「通常の校内研修とは別の、総合実践活動を促進するための研修活動・組織から得た支援」を選んだ人は14.6%にしか過ぎないということである。ここでの「通常の校内研修から得た支援」とは、「教研組」と「年級組」という「2本の柱」の範囲内で行っている各種の研修活動及びその中での人間関係からのものである。「プライベートの付き合いから得た支援」とは、教師が「教研組」「年級組」という「2本の柱」外におけるプライベートの付き合いでの人間関係から得た支援である。

以上の現状について、本論においては、「通常の校内研修」と「プライベートの付き合い」のどちらでも、総合実践活動のカリキュラムづくりに安定的な協力・支援が提供できないことが大きな問題点と認識している。なぜなら、前者の「通常の校内研修」は主に「教研組」の「国語」「数学」という受験科目を対象とする研修であり、総合実践活動を目的とする研修ではない。その枠の中で習得したノウハウを総合実践活動の実践である程度に活用できると考えられるが、その枠内で総合実践活動を扱うこと、総合実践活動について深く専門的な議論をすることが想定しにくい。また、「プライベートの付き合い」の場合は、学校組織体制からの支援なしに、教師個人の力で自己が所属している「2本の柱」以外の同僚の協力を求めることにも限界があると考えられる。それは、総合実践活動が学校での位置づけが曖昧であることによって¹⁵⁾、教師が総合実践活動で努力した分に相応する評価を必ずしも得られるとは限らないから、教師が積極的に時間と手間をかけて、プライベートで自分が所属している「2本の柱」以外の同僚の協力を求めることにはしないだろう。また、協力を求められる相手の教師でも、総合実践活動という自己の本分ではない仕事に応じることに限界があると考えられる。

また、31.0%を占めた「学校外での協力」の中で、最も有効な協力を「区レベルの研修活動」としたのは96.3%である。それは、区教研員の仕事が総合実践活動の実行を推進するに果たした役割がいかに大きいものであるかを示唆したものと考えられる¹⁶⁾。

さらに、教師が総合実践活動の実践で困った場合に「最も役に立つ具体的な解決方法」を検証すると、「総合実践活動を扱うHPを調べる」のは34.4%、教育行政側の支援である「教研員」と相談すること、及び「教研員が主催する教研活動に参加すること」は19.7%、「総合実践活動に関する本を探し、解決法を探る（手引書などを含め）」のは18.0%、「良好なプライベートの人間関係を保っている同僚と相談すること」も18.0%である。

上記のようで、教師自らが一人で努力すること、及び学校外の支援の教研員に協力を求めることが最も多く使われる解決方法であり、合わせると全体の90.1%を占めた。それに比べると、「学校における総合実践活動を推進する組織に支援を求める」のはわずか8.2%しかない。つまり、学校で自ら一人の力で努力することと、学校組織外の教育行政側の支援者である「教研員」に支援を求めることが、教師による総合実践活動の実践における最も現実的なサポートであることを意味する。

4. 総合実践活動におけるカリキュラム経営活動の現状

(1) 教師による総合実践活動のカリキュラムづくりの実際

続いて、総合実践活動のテーマ設定、安全面における対策、時間割の変更、児童による集団活動という4つの面から教師が総合実践活動の経営活動を実際にどのように感じているかについて、現在の学校組織体制における教師による総合実践活動のカリキュラムづくりの実態を詳しく検証することにする。

ア. テーマ設定について

「一番最近の総合実践活動のテーマは何に基づいて設計したか」という質問に対して、上位3つの回答は、第1位の「自分の専門教科での経験」が31%を占め、次に第2位が「自分の興味関心」と「手引書」がともに16.7%である。一方、下位2つの回答は「学校での德育活動の経験」「学校の伝統的な特色のある活動の経験」はそれぞれ15.5%、10.0%を占めた。

そこから、実際に教師が総合実践活動のテーマを設定する際に、もともと自身の専門教科、自分の興味・関心に基づくこと、そして教科書に近い性質を持つ「手引書」を頼る傾向が見られる。その背景には、教師が総合実践活動を実践する際に、各教科を営む仕方と同様に「教研组」「年級組」の2本の枠内で行動する傾向があることと関わっていると考えられる。

下位にある回答の「学校での德育活動の経験」「学校の伝統的な特色のある活動の経験」という2つの活動は、「教科組」「年級組」という「2本の枠」を超えた各学年・教科の教師、ないし外部関係者と役割を分担しながら、チームでイベント式の活動をすることが多いという特徴がある。この2つの活動は総合実践活動と近い性質を持っていると考えられる。協働体制を必要とするこの2項目を選んだ人が少なかった背景には、まず、そういう活動経験があるのは特定の一部の教師しか

なく、多数の教師はそれらの経験を持っていないということがある。次に、経験がある教師でも、学校の組織体制からのサポートなしでの総合実践活動を実践するには、1人で広範囲の協力を求めるのが難しいことから、諦めたことが考えられるだろう。したがって、教師が総合実践活動のテーマを設定する際に、個人で行うのに可能な範囲内でも完了できるかどうかを見込んだ上で内容を選定する傾向があると見られる。

イ.安全面における対策について

総合実践活動の実践における安全面について「不安」と感じており、さらに、「安全面における不安は総合実践活動の実践を阻害する要素になっている」と認識している教師は80.3%を占めた。それについて、武昌区の学校でのインタビューで出会った主任職の2人の教師が、積極的に学校から出かける活動を総合実践活動の内容に盛り込んでいることが印象深かった。学校外での活動ができる理由を聞くと、本来の総合実践活動の理念には子どもを学校内で普段できない体験をさせることが要求されているから、所在地域での学習が子どもにとって最も豊かで生々しい体験になると認識しているとのことであった。外出時の安全対策には、2人の主任の教師とも、多くの教師に協力してもらい、一人の教師に3人ぐらいの子どもを見張るように指定することになっている。そのようにして総合実践活動の外出活動が成り立ったわけである。ところが、2人の主任ともに、自分が管理職という地位についているから、多くの教師から協力を得ることができ、外出の活動を成立させたが、もし管理職の立場ではなかったら、このような活動ができるとは考えられないとも述べていた。しかし、ここでの「協働」が、学校組織の協力体制としての支援ではなく、2人の主任の個人的な工夫によるものという性質を見過してはならない。つまり、多くの一般教師である総合実践活動の担当教師にとって、「2本棒」を超えた同僚からの協力が簡単には得られないことが、外出活動を阻害している問題点である。それは、総合実践活動の実践を大きく制限する要因と考えられる。

ウ.時間割の変更について

教科担任制においては、各教科をそれぞれ違う教師が担当することとなっているので、その時間割りの調整は安易にできるものではない。だが、84.6%の教師が総合実践活動の実践において、決められた時間割を変えたことがある。それについて、総合実践活動で時間を調整した場合、相手の教師が協力的であるかどうかについて「協力してもらった」という肯定的な回答は94.8%である。しかし、インタビューによると、総合実践活動を計画する段階の最初に、教師ができるだけ決まった時間割内で活動を終えるということを前提に单元設計を行うこと、および、やむを得ず時間割を変えざるを得ない場合、自分と良い人間関係を保っている同僚に協力を求めることという2つの傾向がある。また、「協力してもらえなかった」と回答した3人(5.2%)の教師の対応は、2人がそのままの時間割に沿って、授業内容を変えたという消極的な対応を取っている。したがって、教科担任制及び、学校の組織体制としての協力体制が整っていないということが、総合実践活動の実践に多くの制限をもたらしたと考えられる。

エ.児童による集団活動について

80.3%の教師が総合実践活動でグループ活動の形式をよく活用している。また、64.6%の教師がグループ活動の際の児童たちの共同作業の様子に満足している一方で、90.9%の教師が自身のグループ活動における指導能力をさらに高める必要があると回答した。グループ活動における指導のどのような面のノウハウを高めたいかとのアンケートの自由記述を見ると、児童の集団活動における協力のあり方、役割分担、全員参加を促すことに集中している。中では、話し合いで他人の話を聞く、そして自らの意見を表現することの指導、いかに児童の個性を伸ばすかということ、どのように児童の集団活動を評価するかということなどがほとんどの教師の具体的な悩みである。

児童が受身的に捉え、教え込み式の授業を中心とする各教科と違い、仲間と協力しながら、いろいろな実体験をすることが総合実践活動の特徴の一つである¹⁷⁾。だが、筆者が武昌区で観察した総合実践活動の授業でのほとんどのグループ活動が、確かに子どもたちがグループに分けられて活動をしているものの、各教科での授業と変わりなく教師の指示通りに活動を進めていることが多かったのが印象的であった。なぜ、もっと子どもに自主的に活動させ、主導権を与えないのかと教師に聞くと、まず、決められている時間内に授業を終わらせなくてはいけないことと、子どもは指示がないとすぐに喧嘩になったり、授業と無関係のことをやり出したりすることがよくあるから、子どもに自主的な活動を進められないとの回答であった。また、グループ活動において、よく見られるパターンとは、成績がいい「優等生」や強気の子どもがと主役となり、他の子どもが彼らに従う現象である。そのようなグループ活動では、決して狙った教育効果が得られないと考えられる。

その背景として考えられるのは、日本と比較すると、中国のカリキュラムには、子どもの自主性、実践能力を育てる目的として、日本の「望ましい集団活動の中で自主性、実践能力を育む」ことを目標にした「特別活動」のようなカリキュラムが存在していないことが考えられる。そこから、i.教師がいかに集団活動を通して、児童の自主性・実践能力を育てることができるかということに対する認識とスキルが十分ではないこと、ii.また、児童も総合実践活動の実践で生かすべく自主性、実践能力を今まで十分身につけられていないと言わざるを得ない。

以上の2つの点は、総合実践活動の実践における大きな課題であり、中国の総合実践活動の経営環境における顕著な特徴である¹⁸⁾。

また、全体の調査対象の大半を占めた73.1%の教師が総合実践活動の実践で困った場合、「学校では相談できる相手がおらず、孤独と感じた」という経験をしている。前述したように、教師にとって、最も有効な支援は「通常の校内研修から得た支援」と「プライベートの付き合いから得た支援」であるものの、総合実践活動のカリキュラムづくりに十分に必要なサポートが得られず、自ら一人で苦闘している状況の中で切実な孤独感ともどかしさを感じていることが推察できる。一方、現在の状況について「前より改善した」と認識する人は57.1%で、「改善していない」は34.7%である。ここでは、時間の経過とともに、状況が改善してきた傾向が見られる。その理由として、「自ら積極的に解決に取り込んだから」が大半の74.2%に対して、「周りの環境がポジティブの方向に変化

したから」は25.8%に過ぎない。それは何かを意味するというと、カリキュラム経営環境を切り開けたのは担当教師個々人の努力であり、学校組織挙げての改善や工夫によるものではないことを、その結果から読み取れるだろう。

確かに、最初に教師たちが始めて今までの各教科と違う「2本の枠」を超えた形の協働を必要とする総合実践活動に遭遇した時には、戸惑いが多かったが、試行錯誤しているうちに、総合実践活動を経営してく自分なりのスキルを身につけ、2本の枠を超えた協力関係を徐々につくりあげていくことがある。しかし、こうした例は、一部の教師に限られ、普遍的なものとは言えない。つまり、すべての教師に、個々人の力で環境を改善することを求めるのは極めて困難である。

武昌区でのフィールド調査では、主任などの中間管理職や、活発でフロンティア精神がある一部の教師が自ら総合実践活動を実践するために必要な協力体制をまとめることがあるが、それと対照的に、内気でおとなしい性格の一般教師は、総合実践活動にとって不備な経営環境の制限の中で総合実践活動を自分なりに工夫するしかない状況にある。武昌区の学校現場でのインタビューによると、総合実践活動の担当教師が計画段階の最初から、所属している2本の枠内の支援、または2本の枠を超えた場合に個人的な付き合いで必要な協力を得られるかどうかということを前提に、総合実践活動を行っている教師が大勢いることが改めてわかった。

以上のような中国の小学校の組織体制が、教科担任制を背景に「教研组」「年級組」という「2本枠」が閉鎖的な特徴が、教師による総合実践活動のカリキュラムづくりに大きなネガティブな影響を与えていると言える。学校組織体制の保障が得られないことで、教師が総合実践活動を行う行動が「個業」になっているという課題がもたらされている。その中で、「強い個人」としての教師がそれなりに総合実践活動を遂行できるが、そうではない教師がカリキュラム経営環境に妥協するしかない。教師の個人差は、そのままに、国家カリキュラムとしての総合実践活動に出ていることが現実である。

（2）教師の総合実践活動に関する認識

以上で見てきたような課題がありながらも、81.8%教師が総合実践活動に取り組んでいる時は「とても楽しい」「楽しい」と感じている。一方、最初に総合実践活動に携わるきっかけについて、65.6%の教師が「学校から指名されたが、自分自身は総合実践活動の担当になりたいと思わなかった」という消極的な態度であり、積極的に「自分自身が総合実践活動の担当になりたいと思ったから」とした教師は34.4%と少数である。

だが、実際に総合実践活動に取り組んできて、半数を超えた64.6%の教師が「これからも継続して総合実践活動を担当したい」と積極的な態度に変化した。継続したい理由について、アンケートの自由記述から見ると、「やりがいがあると感じた」「総合実践活動の開発・実施において自分の才能や創造性が発揮できる」「総合実践活動の取り組みを通して自分自身、教師としての資質・能力を高められた」などのような自分自身が教師として成長してきたことを理由に挙げた者が90.3%を占め、残りの9.7%の教師は「総合実践活動は児童にとって必要で、そして楽しいカリキュラムである」とした。教師自身に見られた具体的な変化については、86.2%の教師が総合実践活動

に携わってから「自身のカリキュラムの設計、実施する能力が高められた」と認識している。また、多くの教師が、児童が「とても興味深く活動に取り組んでいる姿を見たから」「教科以外のところで個性や創造性を発揮していることを目にしたから」「総合実践活動を通して児童の成長を確実に感じ、教師としての達成感と充実感を味わったから」という児童の成長を実感するとともに、教師としての充実感、達成感を味わっている。

また、これから継続して総合実践活動を「担当したくない」教師は少数の35.4%である。その理由の自由記述から整理すると、まず、41.2%の教師が「自分の専門教科に集中したいから」という理由をあげた。前述のごとく、総合実践活動を担当している85.9%の教師が各教科から兼任しており、中では受験科目の国語、数学の教師が78.12%を占めている。さらにそのうちの半数近くの40.7%の教師がクラス担任である。中国の学校では、受験科目の担当、クラス担任は大変評価が高く、重視されるのに対して、新たに導入された総合実践活動の学校における位置づけは曖昧である。それによって、多くの教師は総合実践活動より、自己の専門教科に集中したいと思うようになったことが原因と考えられる。そして、残りの58.8%の教師が「総合実践活動の実践は難しい」「周囲には支援がないから、ハードタードである」など総合実践活動におけるノウハウや環境面からの支援が足りないことを原因として挙げている。

ここで特徴となったのは、i. 殆どの教師が「楽しい」「自分自身、教師としての資質・能力が高められた」「児童にとって必要で、そして楽しいカリキュラム」などと総合実践活動そのものを肯定的に評価していること、ii. 教師がマイナスに評価しているのは、総合実践活動を「担当したくない」理由にも挙げられた「総合実践活動におけるカリキュラム経営環境」である、iii. 教師が、自身に教師としての専門的な成長があったこと、また事実としての総合実践活動の実践で「自身のカリキュラムの設計、実施する能力が高められた」ことを非常に評価している、iv. 総合実践活動の実践を通して自身が教師としての専門的な成長ができるから、教師が不備なカリキュラム経営環境におかれていながらも総合実践活動を継続して担当していきたいとする傾向が見られる。v. 最初に総合実践活動に抵抗感を示した教師の多くが、実践していくうちに、総合実践活動に積極的な態度に変わった傾向がある。その背景には、上記の「i」「iii」「iv」であると考えられる。

ここから、総合実践活動の特質である「教師が自らカリキュラムを作る」ということが裁量権を教師に与え、教師がそこで「自分の才能や創造性が発揮できる」ことを保障すること、また、教師の自らの向上心という2点は総合実践活動を促進する要因であると捉えられるだろう。しかし、それについて、総合実践活動を継続したくない教師もいるのは、「強い個人」であるかどうかという教師の性格などにおける個人差にもよって一言で言えないところがある。また、総合実践活動が学校での位置づけが曖昧であること、及び総合実践活動の経営環境の不備という2つのことが総合実践活動の実践における阻害要因であると言えよう。

(3) 教師からみた総合実践活動の改善点

また、87.9%の教師が「総合実践活動を実行する際に、かなり努力したのに予想した効果に至らなかったこと」と回答している。その理由をアンケートの自由記述から考察すると、主にi. 学校

におけるカリキュラム経営環境における課題、たとえば「総合実践活動の展開には学校内外の協力が必要だが、そういう協力がなかなか得られない」「学校の現在のカリキュラム管理制度が総合実践活動に適応していない」「学校は総合実践活動を重視していないから」「保護者が理解してくれない」「外出する際の安全対策」および、ii. 担当教師個人のカリキュラム経営上のノウハウに関係する課題、たとえば「どうしたら具体的に実施できるのかわからない」「実施に役に立つ資料が少ない」「すべての児童の意欲を引き出すことが難しい」など、という2つの面に集中している。ここでは、教師による総合実践活動の実践は決してうまく行っていない様子がうかがえる。

その中で、教師が示した具体的な総合実践活動の今後の改善すべき点については、「学校ぐるみの校内研修、協力体制を整えること」が第1位を占めた、第2位には「参考になれる手引書などを充実させること」であり、「もっと保護者や社会からの理解や支援を得ること」「総合実践活動に関する研修を充実させること」が第3位に並んでいる。

つまり、教師が最も改善してほしいと望んでいることは、「学校内外」の「協働体制」の構築および「研修の充実」という2点に集約できるだろう。また、総合実践活動の内容上の「連関性」をもたらす実践方法の「協働性」については、教師の個々人の対処能力を超えるため、学校全体の組織体制がなくてはならないということが改めて確認できた。また、現在の学校組織内において、総合実践活動の協働体制が欠けている状況の中で、教育行政側からの支援である「教研員の専門組織」がその協働体制の機能にある程度補うことがあるが¹⁹⁾、決して十分ではないととらえられる。

5. 本研究の成果と今後の課題

本稿において、教育課程経営環境の視点から中国の小学校における学校の組織体制の特徴を分析し、総合実践活動の経営環境と、カリキュラム経営の実際との関連構造を明らかにした上で、経営環境における促進要因、阻害要因を探ろうと試みた。

中国の学校の組織体制の構造は、今までの教科担任制の背景に、「教研組」－学校における校内研修組織、及び「年級組」－学校経営組織における基礎単位という「縦」「横」の2本の枠から構成されるものであり、その中で教科、学年ごとに分けて研修、協力体制を展開している。その組織体制の構造には、各教科の教師が自分の所属教科および学年以外の同僚との協力活動がそれほど必要とされないという閉鎖的な特徴がある。

実際、総合実践活動はこのような学校組織体制のもとに基づいて行われている。しかし、総合実践活動が各教科と比べると内容上の連関性があることによって、カリキュラム経営活動が学校組織全体の「協働性」が求められるという特質があるから、現在の学校組織体制の構造と矛盾していることが明確である。そのような状況の中で、学校組織体制が教師による総合実践活動のカリキュラムづくりにもたらしているネガティブな影響とは、i. 教師のカリキュラムづくりが学校組織としての支援を得られずに、総合実践活動は担当教師の個業となっていること、その中で、教師の個人差はそのまま国家カリキュラムの総合実践活動の実践の質の格差として表れていること、ii. 具体

的な総合実践活動のカリキュラムづくりにおけるテーマ設定、安全面における対策、時間割りの変更などにおいて、「強い個人」である教師はそれなりに総合実践活動を行うことができるが、そうではない教師が不備の経営環境に妥協するしかない。つまり、教師が総合実践活動のカリキュラムを経営する際に、児童の興味関心、学校の特色、保護者、地域のニーズを考えるより、限られた経営環境の中でいかに総合実践活動を完成させるかを優先に考えていると言えよう。以上を受けて、現在の学校組織体制が、カリキュラム経営環境として、教師による総合実践活動の実践を十分にサポートできないことこそ、総合実践活動の実践の最も阻害要因と考えられる。

しかし、不備なカリキュラム経営環境に置かされても、多くの教師が総合実践活動をプラスに評価しており、また、最初に総合実践活動に抵抗感を示した教師が、実践していくうちに積極的な態度に変わり、さらに逆に総合実践活動を継続して担当していく傾向が見られる。その背景には、教師が自身の専門的な成長、及び事実としての総合実践活動の実践で「自身のカリキュラムの設計、実施する能力が高められた」ことが最も大きな理由と考えられる。そこから、総合実践活動の特質である「教師が自らカリキュラムを作る」ということが裁量権を教師に与え、教師がそこで「自分の才能や創造性が発揮できる」こと、そして、教師自らの向上心という2点が総合実践活動の促進要因と考えられるだろう。

今までの中国の小学校の組織体制は、教科担任制のもとで各教科の実践を支えてきた。しかし、総合実践活動は各教科と違い、各教科との「内容上の連関性」が、カリキュラム経営活動に学校組織としての「協働性」が要求されるため、旧体制のもとでは対応できないことが大きな問題点である。そこで、本稿においては、研修などによる教師個々人レベルの指導力の向上を図ることのみならず、総合実践活動を促進するための学校のカリキュラム経営環境を、いかに「2つの枠」の閉鎖的な組織体制を改め、学校全体の協働組織体制を作ることが、中国の総合実践活動を促進するうえで大きな課題であると指摘しておきたい。

また、総合実践活動の実践に必要で不可欠な学校全体の協働組織体制を作るための諸要因としての校長のリーダーシップ、学校組織外の支援としての区教研員との連携の在り方などについて検証する必要がある。それらを今後の研究課題として深化していきたい。

<注>

- (1) この点に関しては、郭元祥「综合实践活动呼唤教师的有效指导」『教育科学研究』2006年8月、p.27；邹开煌ほか「中小学综合实践活动实施现状调查及分析」『福建教育学院学报』、2004年7月、p.74；钱贵晴「综合实践活动课师资队伍的现状调查及发展对策研究」『贵阳金筑大学学报』2003年3月、p.101などにおいて指摘されている。
- (2) 武昌区は、2001年から始まった第8回基礎教育課程改革における国家レベルの実験区である。本稿における現地調査2007年10月28日から11月18日、及び2007年12月1日から2008年2月19日の間に行ったものである。

- (3) 管見の限り、日本における中国の総合実践活動に関する研究は、カリキュラム経営環境に着目したものはまだない。①杜成宪・添田晴雄編著『都市の小学校におけるカリキュラム開発の実態と課題－日本・中国の比較検討－』大阪市立大学都市文化センター、2005年；②高代兄「中国における総合実践活動に関する研究－日本語教育の導入に向けて－」『大東アジア学論集』2006年、pp. 33-38；③森脇健夫「中国教育課程改革の動向－教育課程改革（2001～）－」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、2003年、pp. 63-72；④楊萍、黎子椰「中国における技術教育の新しい動き」『日本産業技術教育学会誌』2005年、pp55-60；⑤蔡秋英「中国の「総合実践活動」における公民教育の特質－小学校の実践事例の分析を通して－」日本教科教育学会誌 第30巻 第4号、2008年、pp. 99-109。
- (4) 「教研組」の役割について、周彬「年级组与教研组的冲突与协作」『中小学管理』2005年7月、p.10；李莉「教研组制度与教师同伴指导制度之比较研究」『当代教育科学』2004年12月、p.44において論じている。
- (5) 中国において、学年は「年級」と呼び、たとえば、「1 学年」は「1年級」、「2 学年」は「2年級」と呼ぶ。「年級組」は学年を単位とする組織である。「年級組」の役割について、徐淑章「年级组如何抓重点解难点」『教学与管理』2006年5月、p.28。
- (6) 陈瞬ほか「力量整合互动合作－浅谈中小学教研组和年级组的协调与合作」『现代教学』2005年12月、p.28；及び查慧琴「主题式跨学科校本研修的尝试」『现代教学』2008年6月、p.66。
- (7) 唐志ほか「浅谈中学教研组和年级组的协调与合作」『教育・科研』、2008.No22巻、3頁、「図1.教研组和年级组的特点及差异比较」に基づいて筆者が整理、作成した。
- (8) 「備課組」は、授業案を作ったり、授業に関する検討会を行ったりする組織である。
- (9) 「年級組」の役割について、徐淑章氏が「各年級組の仕事の水準は、学校全体に大きな影響を与えている。大規模校では各年級組の組長を「小校長」と例える」。徐淑章前掲。
- (10) 「総合組」と称することもある。
- (11) 「教研員」及び「教研室」について、拙稿「中国の「総合実践活動」における行政からの支援状況と学校運営実態に関する考察－地方段階の取り組みに焦点をあてて－」『九州大学大学院 人間環境学研究院 教育経営学研究紀要』、第10号、2007年、pp.63-68において詳しく述べている。
- (12) 鐘啓泉ほか編『为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展《基础教育课程改革纲要（试行）解读》』華東師範大学出版社、2001年、p.71。
- (13) この点に関して、中留氏が日本の「総合的な学習の時間」のカリキュラムマネジメントにおいて、そのカリキュラムの内容上、方法上の「連関性」と学校内外の運営上の協働性を合わせてからこそ成立するものと主張している。中留武昭『課題を克服するための総合的な学習成功のカギ』2002年10月、ぎょうせい。
- 本提出論文において、中国の総合実践活動が日本の「総合的な学習の時間」と類似性があり、総合実践活動の内容上における連関性から、カリキュラムの経営活動における「協働性」を

考察する必要があると考えられる。

- (14) 本アンケートは2007年12月及び2008年2月の間に2回に分けて、武昌区内の全64学校を対象に行ったアンケート調査結果の一部である。本アンケートにおいて、1校につき1人の総合実践活動を担当する教師を対象に実施したもので、アンケート調査の回収率は82.8%である。調査対象となった教師は、学校が当該校の総合実践活動の実施のメインの役割を担っていると判断する教師である。
- (15) 総合実践活動が学校における位置づけに関して、中国国内の総合実践活動に関する研究において、地方教育行政が任意に総合実践活動の内容を変えたり、時間を受験科目などで使ったりすることや、学校における総合実践活動の未履修現象が多いこと、学校の管理職が総合実践活動を軽視すること、総合実践活動の担当教師が適切な評価をえられない、不利な立場に置かされていることなどが多く指摘されている。王宇华「総合実践活動课程：理想、现实与走势—华中师范大学郭元祥教授访谈」『网络科技时代』2006年2月、p.5；钟启泉「综合实践活动课程的设计与实施」『教育发展研究』2007.2、p.45；殷世东「农村中学综合实践活动课程社会支持体系的建构—基于安徽省阜阳市农村中学综合实践活动课程开展现状的思考」『课程·教材·教法』2007年8月pp.14-19；刘红娇「城市初中综合实践活动课程实施现状调查—以长沙市城区中学为对象」湖南师范大学 修士学位论文、2007年4月；など。
- (16) 拙稿前掲。
- (17) 鐘啓泉前掲。
- (18) 拙稿「中国と日本の特別活動における「社会性の発達」理念に関する考察」『九州教育経営学会研究紀要』第12号、2006年、pp.45-52。また、同様な見解は、刘红娇氏が2006年に湖南省長沙市で行った中学校を対象とした調査からも得られている。刘红娇前掲、p.58。
- (19) 教員のもとで学校を超えた総合実践活動の専門的な組織が形成され、管内の学校現場で活躍する総合実践活動の中堅教師を育成することになっている。後に、中堅教師が各学校での総合実践活動を推進する引率者の役割を担い、校内研修や学校での支援体制の形成を促すことによって、学校組織での総合実践活動を行いやすい環境づくりにポジティブな影響を与えている。また、教員の専門組織では、管内の総合実践活動の専任教師の間の協力関係ができあがり、それによって、相互の情報交換を行い、仕事への意欲向上にもつながる。拙稿前掲、pp.66-67.

A Study on Management Factors Surrounding “Integrated Studies” in Chinese Primary Schools: With a Focus on School Organizational Structure

Na YI

This paper analyzes features of school organizational structure from the perspective of curriculum management. After clarifying the relationship between the management of the integrated practical subject and the actuality of the Chinese curriculum, I attempt to consider factors promoting and inhibiting curriculum management.

School organizational structure in China is comprised of Educational Research Groups and Grade Groups. The Educational Research Group, a basic training organization, and the Grade Group, a basic administrative organization, comprise the school organizational structure by providing “lateral” and “vertical” frames, amidst which training and cooperation are carried out in different subjects and different grades. Until now amidst such a framework, teachers have taught only one subject, and because they haven’t necessarily had to communicate with colleagues who taught different subjects, schools possess characteristics of closed organizational structures.

Because “Integrated Studies” includes wider content than other subjects, the management of the integrated practical subject demands whole-school cooperation, a situation which goes against this current school organizational structure. As a result, the current school organizational structure casts two negative effects on the management of the integrated practical subject: first, teachers can’t receive support from the school when they create curriculum for “Integrated Studies”; they are forced to rely on themselves. Consequently, the direction of the national curriculum of the “Integrated Studies” is influenced by the character of the teachers who are in charge of the subject. Secondly, teachers who are “strongly independent,” can manage factors involved in creating curriculum for “Integrated Studies,” such as theme setting, safety, and time considerations, but teachers who are not independent can do nothing but compromise on the closed environment. Thus, it can be concluded that the closed school organizational structure which does not facilitate the creation of curriculum for “Integrated Studies” is a deterring factor in curriculum management.

On the other hand, the characteristic of creation of curriculum for “Integrated Studies” is that it gives teachers who are in charge of the subject discretionary power. Teachers are thus given an opportunity to show their talent and creativity through creation of curriculum for “Integrated Studies” and the resultant ambition of teachers can be said to be a promotional factor in curriculum management.

“Integrated Studies” curriculum-making is different from other subjects, in that content of the integrated practical subject has a strong connection with other subjects, a fact which requires the cooperation of the whole school. That the old school organizational structure is too closed to respond to this need presents a major problem. This paper indicates that promotion of “Integrated Studies” in Chinese schools will entail not only improvement of individual teaching method and instructional ability through training, but also the transformation of the closed school organizational structure into a cooperative organizational structure, big issues awaiting attention.