

現代中国における学校管理職研修の制度化に関する研究

殷, 爽

<https://hdl.handle.net/2324/7157283>

出版情報 : Kyushu University, 2023, 博士 (教育学), 課程博士
バージョン :
権利関係 :



現代中国における学校管理職研修 の制度化に関する研究

殷爽（インソウ）

【章構成】

序 章 本研究の課題と方法

第1節 本研究の目的

第2節 問題の所在

1. 問題の背景
2. 先行研究の検討
3. 本研究の位置づけ
4. 本研究の用語説明
5. 本研究の問題設定と研究方法

第一章 分析枠組みと本研究の課題

第1節 本論の分析枠組みの提示

第2節 中国における国家と社会の関係について：社会学的制度論を用いる理由

第3節 学校管理職研修制度の形成要因に関する課題

第4節 学校管理職研修制度の実態と実施の影響要因に関する課題

第5節 学校管理職研修制度の変更要因に関する課題

第6節 小括

第二章 1980年代の中国における教育改革と学校管理職（教員を含む）研修制度の成立

第1節 改革開放前後の中国の社会構造の変化により校長の社会地位と役割の変化

第2節 教員研修制度の形成と動向

第3節 「校長責任制度」の成立

第4節 「良い校長は良い学校」についての言説

第5節 素質教育の改革と学校管理職研修制度の成立

第6節 小括

第三章 1990年代における「校長とは何か」を巡る論争と研修制度の確立

第1節 都市化計画による中国の社会構造の深度変化と教育改革の加速

第2節 中央政府の一般行政政策に見る教育の「国家統制」

第3節 「校長とは」を巡る論争の中身

第4節 幹部研修と教員研修の変化

第5節 学校管理職研修の法制化、人事制度の改革と校長の個人利益の葛藤

第6節 小括

第四章 2000年代における「専門職」としての校長像の「確立」と研修制度の実施

第1節 校長の採用、選抜、評価制度にみる校長像の「確立」

第2節 2000年代における「専門職」としての校長への探索と研修制度の微動

第3節 全国における百万人の校長の研修実施

第4節 小括

第五章 中国に求められる「専門職」としての校長像に関するアップグレード版：教育家型校長

第1節 教育家と校長の架け橋

第2節 教育家型教員から教育家型校長へ

第3節 教育家型校長の力量形成と研修制度の変化

第4節 小括

第六章 2010年以降における教育格差の是正による学校管理職研修制度のアップグレード（変化）

第1節 「郷村振興」計画の実施と“Double reduction” policy（「双減政策」）の公開における学校教育の振動

第2節 校長、教員研修における「国レベル研修」と「省レベル研修」計画の実施

第3節 優秀な校長の育成における「校長ワークショップ」の制度化

第4節 農村地域の校長に向けた研修に関する政策と研修プログラムの実施事例

第5節 「教育扶助」を志向する学校管理職研修制度：校長の意識と制度理念のジレンマ

第6節 地方における研修の確実な実施：吉林省の事例から

第7節 小括

終章 本研究の総括

資料、あとがき

序 章 本研究の課題と方法

第1節 本研究の目的

本研究は、1980年代以降の中国において学校管理職研修が現在の制度に変更された要因を明らかにすることを目的とする。学校管理職研修制度の形成と変化について、社会学的制度論を参照し、分析枠組みを設定し、中国の①「五ヵ年計画」を巡って形成した政策の文脈、②教育制度を取り巻く環境、③都市化改革、郷村振興計画改革に伴い、中国の都市と農村構造の変化からその影響要因を解明する。同時に、研修制度の主要な対象である中国の学校管理職に焦点を当て、学校管理職研修制度の形成、変化と①中国の校長像である「学校責任者」から「専門的学校責任者」への変容、②教員、校長の「職階制度」の改革などとの関係を検証する。本研究の結果は教育制度形成に関する理論の研究に貢献できると期待している。

第2節 問題の所在

1. 問題の背景

(1) 中国における都市・農村間の校長人事異動制度に関する改革の形骸化と停滞

中国には、人材資源が基本的に沿岸部、都市部に偏在するという特徴がある。教育分野でも高学歴で最も優秀な教員が、都市部の先進学校に集中しているため、農村地域（県・郷・村）における教員量不足と教員の資質能力の乏しさという課題が顕然としている。また、2019年に公開された「中国における農村地域の教育発展報告 2019」¹と教育部「2017年度教育の統計データ」²の調査によると、全国の小学校の教員は合計 5,645,319 名であり、そのうち専門学校以上を卒業した（法律で定められた小学校教員の最低学歴）教員が全体の 95.26%を占めるが、農村部では 93.8%、都市部では 98.4%であった。つまり、都市部と比較すると、小学校段階における最低学歴に達していない教員は、農村部のほうが多い。学歴に限って言えば、都市部の教員の資質能力の方がより優れていると言える。

このような状況下で、中国の学校管理職は基本的に教員からミドルリーダーを経て管理職に昇進する。また、農村から都市への昇進ルートが一般的であるため、学校管理職の質についても農村部より都市部の方が高いという特徴があると言える。また、宋、陳（2017）の西部の農村地域における学校管理職の専門的力量に関する調査結果で指摘されたように、人間関係・カリキュラム開発・研究などの能力の不足、専門職としての校長のキャリアデザインと計画の不明瞭さなど、校長の資質能力に課題があると認識されている。これに対して、

¹東北師範大学農村教育発展研究院「中国における農村地域の教育発展報告 2019」

²中国教育部「2017年度教育統計データ」http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/jytjsj_2017/qg/201808/t20180808_344719.html（確認日：2023年3月16日）

王（2018）の江蘇省・上海市・浙江省の卓越校長³を対象にした調査から見ると、沿岸部・都市部の卓越校長は、哲学を基礎とする⁴ことによって自分の専門的力量を向上させていることが解明された。特に、卓越校長は全局的意識、批判的な考え方、時代の背景・精神・課題を把握する能力を有している。

2013年、中国教育部、財政部、人力資源と社会保障部⁵が連携し、「県（区）範囲内義務教育の校長、教員定期異動を推進する意見」を公表した。そこでは「今後3～5年間で、県（区）範囲内校長、教員の定期異動の制度化、常態化を実現できるように」⁶と明言した。しかし、現実には、「校長は農村から都市へ異動することはあっても、都市から農村へ異動することはほとんどない」ことや「教員のみ異動し、校長は異動していない」などの課題が指摘されている（王、李 2017：55頁）。また、2018年に中国國務院が公表した「新時代の教員集団改革の深化に関する意見」の中では「都市部の優秀な教員・校長は、郷・村の学校と教育困難校へ異動させることを推進する」⁷と言及された。鄭、薛（2018）の調査結果から見ると、教育行政の異動制度の不透明さから、校長は行政命令として異動を受け入れざるを得ない、という実態がある。教育行政は人事の数値目標だけに執着し、校長の資質能力の考慮や、その成長にも期待していない。表面的には人員が異動しているように見えても、実際は教育資源の均等分配を達成していない⁸ため、制度の形骸化を招くだけでなく、農村地域での校長異動そのものの停滞を引き起こす恐れもある。

一方、農村部の教員不足と資質能力の低下という問題を解決するため、2007年から教育部が策定した「授業料無償師範生」⁹と「特任教員」¹⁰の政策が実施された。この二つの政策が教員の人事異動制度の代わりに機能を発揮していた。しかし、教員と異なり、農村地域における学校管理職の資質能力の低下問題を解決するための同様の政策はない。このような校長人事異動の停滞と対応政策の不在をふまえると、研修は農村地域の学校管理職の質の向上という課題を解決するための一つの選択肢になっている。

ただ、中央政府は地域間の学校管理職の資質能力の格差を是正するために、研修制度を改

³名校長のことである。名校長の選抜については、各地域の基準と条件が異なっている。例えば、2018年の浙江省寧波市江北区教育局（日本の教育委員会）の条件は、①地市級（県レベル以上）の名校長または有名な学校の学校管理職、②教授レベルの高級教員、特級教員、地市級（県レベル以上）名教員、中堅教員、③年齢は原則として1978年1月1日以降生まれ、そのうち、教授レベルの高級教員、特級教員、地市級（県レベル以上）名教員、中堅教員の場合、1973年1月1日以降でも構わない。

⁴学校経営と教育活動において、校長は、人生と教育などに対するその原理とそもそも論への探究意欲がある。また、物事に対する見方と考え方が校長の基礎能力であると指摘された。中央政府は規定した教育理念の枠内で学校経営と管理を推進して欲しいと望んでいたが、名校長は自分でたくさんの哲学や、国内外の教育関連の本も読んでいる事例、このような自分で得た哲学的なロジックは名校長らが実際の学校経営の中でも応用している実態もある。

⁵日本の厚生労働省に相当する。

⁶中国教育部、財政部、人力資源と社会保障部「県（区）範囲内義務教育の校長、教員定期異動を推進する意見」（2014）http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201408/t20140815_174493.html（確認日：2023年3月16日）

⁷中共中央國務院「新時代の教員集団改革の深化に関する意見」（2018）http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html（確認日：2023年3月16日）

⁸鄭・薛（2018）の解釈では、教育行政は未だに異動に関する評価基準を作成しておらず、客観性を欠いている。教育行政は担当者の主観的な経験則により校長の異動を決定するため、対象の学校の現状を参照しながら、適切な人材を手配する、という制度の目的は未だ実現していない。

⁹無償師範生は在学期間中の授業料、学費が免除され、生活費補助金も支給される。

¹⁰「特任教員」は、「特任計画」により農村における義務教育の発展のために活躍している。

善し展開していたが、新たな制度の構成は農村部の校長と名校長のプログラムを設定し、それぞれのメンバーを募集、選抜し、研修活動を実施している。このように分別して研修を受けさせる制度は、格差を是正するどころか、地域間の学校管理職資質能力の格差をさらに広げてしまう恐れがある。

（２）校長の専門的力量とその形成における「両極化」

2013年2月、中国教育部は「義務教育の学校長の専門職基準」を作成し、2015年には「高等学校校長専門職基準」を配布した。専門職基準の中で提起された校長に対する具体的な要求は、今日の中国で求められるスクールリーダーの専門的な基礎能力である。この専門的な基礎能力は、六つのカテゴリー（①学校の更なる発展のためのビジョン形成能力、②人材育成のための文化風土醸成能力、③カリキュラム開発と授業力向上改革能力、④教職員の育成能力、⑤内部経営能力、⑥外部との連携能力）に整理されている。留意すべきことは、専門職基準における中央政府が求めるスクールリーダーの能力は、都市と農村の学校の格差を念頭に置いておらず、スクールリーダーに向けて規定される基本的・全般的能力であることである。スクールリーダーの選抜・養成・研修の参照基準として、農村と都市を区別せず同じ基準で校長を選抜すれば、公平性を確保できると考えられる。しかし、養成・研修段階では主にスクールリーダーの学校経営能力を育成するため、都市と農村の学校の現実を考えなければならない。この理由としては、例えば農村部の学校教育の課題にもあるように、農村地域の保護者は出稼ぎのため、学校経営への参画が不可能となることが挙げられる。学校のスクールリーダーは外部との連携能力があったとしても、現実的に連携できる条件がないので、連携は成立しない。この場合、農村部のスクールリーダーは「⑥外部との連携」に基づき、連携できる条件作りを模索する能力なども必要である。即ち、中国の農村地域のスクールリーダーは、より高い「専門的な基礎能力」「学校経営能力」が求められると言える。中央政府は明確に述べていないが、このような能力は農村の学校教育の現実が求めるスクールリーダーの能力となる。

一方、中国のスクールリーダー教育は、中央政府の政策規定によって、各地域と各研修機関が実施するトップダウン形式で展開されている。そうした中で、2014年に、教育部は「小中学校長の国家レベル研修計画に関する通知」を出したが、この通知において、国家レベルの研修計画としては、小中学校長の模範型研修プロジェクトと中・西部農村の校長研修計画プロジェクトの二つのプログラムが示された。これは、中央政府が都市と地方、地域間の格差を念頭に、農村・貧困地域の実情に配慮し、模範型校長を育成すると同時に、中・西部農村の校長の力量形成もすすめることを意味している。換言するならば、学校管理職研修において、中央政府が機会均等を目指していることがうかがえる。

しかし、中央政策の期待と異なり、現実には研修の差異が存在し、逆に「両極化」を助長する可能性があると考えられる。例えば、2000年には、学校管理職研修制度における高級

研修を実現するために、上海で『名校長』のワークショップ（中国語「名校长工作室」¹¹）が試行され、その後中国の各地域で設置された。しかしながら、『名校長』のワークショップで研修を受けるメンバーは、一つのワークショップにつき 5～10 名だけである。加えて、この 5～10 人は各地域の優れた校長が選ばれているため、『名校長』のワークショップはエリート育成の研修と言える（周、陳 2015：52 頁）。即ち、中国において校長のため的高级研修に参加できる校長はごく一部の少数派であり、それ以外の校長は高いレベルのエリート育成研修に参加できない。特に、農村部の校長ではそれが顕著である。従って、依然として校長の力量の地域間格差は広がったままであり、中国の学校管理職の育成においてその是正に取り組むことは急務である。

（3）現代中国における学校管理職集団の質保障に関する課題

「小中学校管理職の管理に関する暫定方法」（2017）によると、現在中国の学校管理職の任用資格には、「専門学校以上の学歴があり、中学校の学校管理職は大卒であることが必須である」¹²と規定されている。1990 年代の「学歴に関して、町の小学校長は中等及び中等以上師範学校を卒業すること、中学校の校長は専門師範学校あるいはそれ以上の師範大学を卒業すること、高校は師範大学あるいはそれ以上の大学を卒業すること」¹³と比較すると、学校管理職に対する学歴への要求が高くなっているが、要求する学歴には専門学校卒も含まれている。

また、任用要件の一つである「基本的に教員経験を持つべき」という点から、現在中国の学校管理職は教員から学校管理職に昇任していくことが分かる。また、現在の中国の学校管理職は、1980 年代、1990 年代に教員として養成されていたと想定できる。

1980 年代以前、中国の教員制度については、師範大学、学院、師範高等専科学校、中等師範学校が教員養成機関となり、3 段階の閉鎖制・目的制の教員養成制度が確立されていた¹⁴。張（2014）の指摘によると、1980 年以降、各学校段階の教員には、相応の学歴が要求され、具体的には、小学校教員は中等師範学校（3～4 年）卒業ないしこれと同等の学力以上、中学校教員は師範専科学校（2～3 年）卒業ないしこれと同等の学力以上、高等学校教員は師範大学・学院（4 年）あるいはその他の高等教育機関の大卒ないしこれと同等の学力以上と規定された。よって、小・中・高等学校の教員は原則として各種の師範学校の卒業生が採用されている。採用の方法としては、中央政府の統一的な配属計画に従い、各省・市・自治区が計画部門と、人事部門とともに師範卒業生の配属計画を作成し、県以上の教育行政部門が

¹¹ 優秀な校長を育成し、将来の人的資源を蓄えるために行われた『名校長』のワークショップは、各級のエリート教育行政部門が管理し、各研修機関に依頼する形で展開した。そこでは徒弟制的な教育関係が結ばれており、「名校長」に選ばれた校長を師匠とし、その他のメンバーはその校長を模倣する形で研修が行われた。

¹² 中国教育部（2017）「小中学校管理職の管理に関する暫定方法」http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6319/zb_2017n/2017_zb02/17zb02_wj/201701/t20170123_295587.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）

¹³ 中国国家教育委員会（1992）「全国小中学校校長集団の建設を強化する意見（試行）」http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/neirong/fenlei/sxsl_jsgz/jsgz_xzgl/xzgl_zgks/201303/t20130315_148717.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）

¹⁴ 張揚（2014）『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、33 頁。

各学校の教員需給状況を検討し、勤務先の学校を割り振ることとされた。

一方、1990 年以降、中国教員養成制度は開放的な制度として改革された¹⁵。同時に、教員養成の学歴水準を引き上げることによって、全ての教員養成を大学レベルの教育機関において実施することも求められた。

現在の中国における学校管理職は、教員としての養成段階で中国の教育改革から多くの影響を受けながら、養成されていた世代である。つまり、一部は閉鎖的制度のもとで養成され、それに対して一部は開放的な制度において養成されていた。これらの要因から、現在の中国の学校管理職集団はその質が多様¹⁶であるという特徴がある。そのため、学校管理職研修制度を学歴水準の補充、保障の手段として、その資質能力の向上という機能を重要視する必要がある。

（４）校長責任制度と学校教育の改革における学校管理職の資質能力への挑戦

1985 年に発表された中国教育部の「教育体制改革に関する決定」は、「学校が徐々に校長責任制度を実施する」¹⁷ことを強調した。これを皮切りに、義務教育段階の学校における校長責任制度の実施が始まった。この後、「中国教育改革と発展綱要」（1993）には「中等教育及び中等教育段階以下の学校において校長責任制を実施する。校長は国家の教育方針と政策を全面的に貫徹し、教職員に協力してもらい、学校づくりを行う」¹⁸ことが記載されている。ここから、政策の中で校長責任制度を規定したことが確認できる。また、1995 年に発行された「中華人民共和国教育法」第 30 条で「学校の教育と経営に対して、校長が責任を持っている」¹⁹という内容も記載され、2006 年に発行された「中華人民共和国義務教育法」は明確に「学校が校長責任制度を実施する」²⁰ことを規定した。その意味では、中国の校長責任制度が法制化の段階に入り、校長責任制度は全ての学校が実施すべき制度になった。現在、校長責任制度の最新の政策として、2017 年「国家教育事業発展の『十三回企画』」は「小中学校の校長責任制度を改善し、さらに責任分業と議事規則を明確化する」²¹ことを要求している。

中国の校長責任制度は、80 年代中後期から現在まで 30 年間の発展を経て法制化した。しかしながら、校長責任制度において学校運営の実際的な主体は校長である。先行研究を見ると、王、林（2017）は、学校現場の校長は校長責任制度に対して多くの不満があり、そ

¹⁵張揚（2014）『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』学文社の 73 頁によって、教員資格制度の法制化により、高等師範系学校による教員が養成されるだけではなく、一般大学の卒業生や社会人でも、教員資格検定、試験、認定などによって教員免許を取得した上で、教職に就くことができるようになった。

¹⁶特に、低学歴化という特徴がある。

¹⁷中国教育部（1985）「教育体制の改革に関する決定」<http://www.scio.gov.cn/zhzc/6/2/Document/1003498/1003498.htm>（確認日：2023 年 3 月 14 日）

¹⁸中国国务院（1993）「中国教育改革と発展綱要」http://cn.chinagate.cn/indepths/2012-10/29/content_26938847.htm（確認日：2023 年 3 月 14 日）

¹⁹「中華人民共和国教育法」（1995）、第 8 回全国人民代表大会第 3 回会議で公布した文書。

²⁰「中華人民共和国義務教育法」（2006）<http://law.yuqingqi.com/law/594976.html>（確認日：2023 年 3 月 14 日）

²¹「国家教育事業発展の『十三回企画』」（2017）http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5168473.htm（確認日：2023 年 3 月 14 日）

れはただ学校運営改革のスローガンであり、形式的なものであるとする意識が一般だと指摘している。校長責任制度の形式化に影響する要因について、先行研究は法律、制度本体、校長の資質能力を巡って論述している。校長責任制度下の校長は決定権、指揮権、人事権、財務権を持っているが、校長に学校運営の資質能力がなければ、権限も活用されない可能性もある。加えて、中国の都市と農村の二元社会という背景において、校長の専門職能力不足は校長責任制度を形式化の阻害する要因の一つだ²²と考えられる。

従って、小中学校²³、高等学校の校長責任制度を本格的に実施するためには、校長の専門職能力を向上することが重要である。校長研修システムを改善し、研修内容を充実させ、多様な研修方法を開発し、効果的な研修を行うことが重要だと言える。

また、中国では1980年代中期から、「応試教育」の代わりに小中学校、高等学校で「素質教育」²⁴を実施することが、教育改革のキーワードとして提唱された。2001年教育部「基礎教育のカリキュラム改革綱要（試行）」の発行以降、基礎教育のカリキュラム改革²⁵が始まった。新たなカリキュラム内容と教え方に教員がすぐ適応できるよう、各レベルの教員研修も実施された。

しかしながら、素質教育を本格的に実施する場所は小中学校、高等学校である。中国の学習指導要領改革と大学入試改革の不十分さ、及び教育格差・学歴社会の実状において、児童生徒の学力・成績は有名な高校・大学への進学に影響を及ぼす。そのため、児童生徒の「素質」養成より、生徒の「応試」能力を育成する学校への進学率を上げることが、保護者の期待になった。学校は応試教育のニーズに応えながら、素質教育の改革政策を受けなければならない。一方、校長は学校の責任者とリーダーとして、学校現場で「素質教育」を実施する主体であり、迷いつつも「素質教育」の実施を指導する。このような状況に加え、特に大学入試制度・カリキュラム改革・教育の格差の減少には長い期間が必要である、という実態を配慮し、校長は各勤務校のニーズに合わせて適切な「素質教育」展開のモデルを開発するべきと考えられる。総じて、校長には「素質教育」を実施する能力が必要である。具体的に言えば、「素質教育」の一般的要求と学校の実態をすり合わせ、形成された独自の学校経営を行う力量である。また、教職員の考え方を「素質教育」に統一し、「素質教育」における勤務校の課題を見つけ、「素質教育」を実施するための計画と方案を作成する能力であり、敏感な洞察力、理性的思考能力、協力能力、創造能力が必要である（趙 2004）。

2021年9月から、中国の小中学校、高等学校において「双減政策」“Double reduction” policy（「双減政策」）を実施した。これは従来から問題となっていた「宿題」や「塾などの

²²都市と農村の校長専門職能力の差異が存在している現実を踏まえると、全国で同時に校長責任制度を本格的に実施することが難しいと思われる。とはいえ、校長の専門職能力は校長責任制度の実施効果に影響を及ぼしている。

²³本研究における「小中学校」という用語はすべて中国の公立小学校、中学校、高等学校と指す。

²⁴1999年、中国教育部が公表した「教育改革の深化、全面的に素質教育を推進する決定」によると、「素質教育を実施する趣旨は、国民の素質を向上し、児童生徒の創造力と実践能力を中心にして教育を行うことである」、また「素質教育は、道徳・知能・体育・美の教育などを教育の中核に入れ、児童生徒の全面成長を促進する。政策出典「教育改革の深化、全面的に素質教育を推進する決定」（1999）<https://www.shui5.cn/article/53/33910.html>（確認日：2023年3月14日）

²⁵素質教育改革の核心である。

校外学習」の負担を減らし、体育や社会勉強などに割く時間を増やす、新しい学校教育に関する政策である。そのうち、中国の児童生徒は、学校で学習する時間が以前より長くなり、教育面で学校の校長、教員からの支援、指導も以前よりニーズが高くなっていると予測する。これに対して、付(2022)は、各地域の小中学校長は“Double reduction” policy²⁶（「双減政策」）を着実に実施するために、より良い学校管理、経営環境を実現すべきであると指摘した。特に各関係者（保護者、地域住民など）の意見、また、自校の達成目標を作成し、具体的な施策、管理と運営方法、細則などに渡って、校長は力を入れないといけない²⁷。また、陳（2022）も、校長が学校、家庭、地域の連携関係を作り直すことを推奨し、この中で一番重要なのが校長は、いかに学校、地域、家庭の三者の間の架け橋を作るかということである²⁸。

従って、今までの「素質教育」改革も、“Double reduction” policy（「双減政策」）の実施も、学校経営者として校長への要求と期待の増加は避けられないものと言え、その力量形成を促進するために、学校管理職研修が大きな機能を発揮する必要があると考えられる。特に、「素質教育」と“Double reduction” policy（「双減政策」）の実施に向き合うための学校管理職研修制度を作ることが現在の課題だと思われる。

（５）中国の学界における学校管理職研修の制度原理、制度化への検討の欠乏

先述したように、中国全土の各地域間においては学校管理職の資質能力の格差が極端に大きいという課題がある。この格差を埋め合わせるための直接的な方策である人事異動制度は、狙いの機能を発揮してない状態である。また、中央政府は地域間の学校管理職の資質能力の格差を是正するために、それぞれのメンバーを募集、選抜し、研修活動を実施していた。このような分別で研修を受けさせる制度は、格差を是正するのではなく、更に地域間の学校管理職資質能力の格差を広げてしまう恐れがある。本研究は、研修制度の成立と展開から着手することで、学校管理職の資質能力の不均等という問題解決の方策が得られると同時に、学校現場が求める学校管理職の資質能力を担保できると考える。上記の理由により、現在の中国の学校管理職研修制度がどのように形成し、なぜ現在の形態に変容したのか。という事を本研究の大きな問いとして取り上げたい。中国の学校管理職研修制度の原理、1980年代から現在まで研修が制度化されてきたプロセスとその原因が、本研究で検証する主な内容である。

元来、中国の研究者らは研修の制度、システムに着眼点を置いてない。これについては、喬、侯、張（2021）の研究により、1978-2020年、中国国内で掲載された中国語で執筆された「校長研修」「学校管理職研修」というキーワードの論文には、「**研修カリキュラム**」「**研修の効果、質保障**」「**研修モデル**」「**校長の専門職能力**」という四つの方向性があることが分

²⁶中国版「ゆとり教育」政策。

²⁷付輝（2022）『「双減」之下、校長何為』『湖北教育』第3期、第19頁。

²⁸陳文（2022）『「双減」背景下校長工作的着力点』『教師博覽』第8期、第20頁。

かった。しかし、本来、力を入れる必要があるのは、学校管理職研修システムを完全にする
ことであり、同時に実践的な視点が研修システム更新と作成の基礎・前提になる必要がある
29。

また、同研究において、雑誌に掲載された論文の執筆者の所属に関する調査結果を見ると、
北京教育学院校長研修学院（12 編）、吉林省教育学院（11 編）、北京教育学院（8 編）、大連
教育学院中小学校長研修センター（7 編）、湖北省教育幹部研修センター（6 編）、であった。
上記の研修機関に共通する性質は、省または市が直轄する研修機関であり、中央政府の研修
プログラムを実施する重要な機関という点である。本来、実践の立場で研修を行う研修機関
は、上述した実践と近付けている研究テーマ（「研修カリキュラム」「研修の効果、質保障」
「研修モデル」「校長の専門職能力」）を展開することが当然であり、これも中国の学界が研
修制度理論に着目せず、制度原理を検討していない主な理由ではないかと思われる。

また、喬、侯、張（2021）は中国の学界で熟議されているキーワードに持続性があると指
摘した。例えば、統計上で次のようなキーワードに持続性が現れている。「職位研修」（1990-
2000 年、連続 2 年間）、「小学校長」（1990-1998 年、連続 8 年間）、「小中学校」（1990-1998
年）、「第 8 回目五ヵ年計画期間」（1996-1999 年）、「第 9 回目五ヵ年計画期間」（1996-1998
年）、「向上研修」（1998-1999 年）、「幹部の研修講師」（1998-2001 年）、「小中学校長研修」
（2001-2002 年）、「研修」（2007-2008 年）、「問題」（2008-2014 年）、「校長研修」（2010-2011
年）、「小中学校長」（2011-2020 年）、「遠距離研修」（2012-2016 年、連続 4 年間）。その中
で、「小学校長」「遠距離研修」のような連続に熟議されているテーマだけではなく、例えば、
「第 8 回目五ヵ年計画期間」「第 9 回目五ヵ年計画期間」のような政治用語、あるいは政治
関連用語が、学校管理職研修と一緒に熟議されていることも確認できた。ただ、実際の論文
の内容を確認すると、中国の研究者は政策批判ではなく、政策内容³⁰を引用しながら³¹、論
文の論述を展開する、あるいはバックグラウンドを説明する際に引用する、という特徴が見
える。つまり、学校管理職研修制度に関する政策について、研究者らは制度設計、制度原理
のような深い部分まで論じてはいない。これらの点も、学校管理職研修の制度理論に十分言
及されていないもう一つの理由ではないかと考える。また、学校管理職研修制度の形成と展開
は、国策である「五ヵ年計画」と関わっていることも確かである。

2. 先行研究の検討

（1）政策の視点からの考察

現代中国の学校管理職研修について、政策の視点から考察した研究は多い。唐（1998）は
中国国家教育委員会（現在の教育部）が公開した「全国中小学校長の養成教育の強化に関す

²⁹ 喬雅雯・侯阿冰・張萌萌（2021）「我国中小学校長培訓研究前沿熱點知識圖譜分析—以 CNKI1987-2020 文獻為例」『中
国成人教育』第 14 期、9-14 頁。

³⁰ 「第 8 回目五ヵ年計画期間」「第 9 回目五ヵ年計画期間」と関連づける。

³¹ 林森（2007）「中小学校長培訓『案例教学』模式探析」『教育研究』328 期、93 頁。また、褚宏啓、呂蕾、劉景
（2009）「中小学校長培訓機構建設与培訓制度改革」『中国教育學刊』第 12 期、1-6 頁。から考察できる。

る意見」(1989 年)を中心にして、先進地域が政府の方針に沿って、研修の体系化を進めている実態を検討した。90 年代の研修コースには、それぞれ就任前研修、就任後研修、学歴取得研修、校長業務研修があった。その一方、校長研修の内容においても組織においてもその体系化が進められ、行政当局の研修政策方針の制定と実施に関するマクロ・コントロール強化の意思が反映されていることを唐(1998)は指摘した。このような中国の学校管理職研修制度化の裏面の結論と関わり、篠原(2002)の研究では、中国政府が学校管理職、特に校長職に求める能力観が政治的な忠誠心や社会主義信奉心からマクロな思想能力と計画の決断能力へと変化していったという側面が解明された。李(2011)は学校の自律性が高くなったことと「校長公募制」「校長職級制」「校長責任制」という校長人事改革の行動目標が定められたことにより、研修の発展を促す気運が高まったという結論を出している。従って、唐(1998)、篠原(2002)、李(2011)の研究を見ると、中央政府が公開した政策から、現代中国における学校管理職研修制度化の要因を分析していると言える。

以上の研究では、1980 年代、1990 年代、2000 年代における学校管理職研修のそれぞれの特徴と実態を論じる際、その形成の影響要因に言及している。しかし、1980 年以降の中国における学校管理職研修に関する制度化はどのような時代背景あるいは制度環境のもとに変容していたのかということは明らかになっていない。どのようなプロセスで形成していたのか、特に、なぜ 1989-1999 年の 10 年間にすでに学校管理職研修制度が成立したのか、その後の 2000 年代はなぜ研修制度が変容していたかなど十分に言及されていない。更に 2010 年以降の現状と変化に関する研究も求められる。そのため、制度として内側に説明を求める必要もある。

(2) 市場原理に関する改革を切り口とした研究の展開

前述したように、先行研究の中で学校管理職研修の制度化を中国の社会環境や、時代背景から分析したものは少ない。王(2005)は中国の教育への市場原理の導入という背景を切り口として、分権化改革及び学校への権限委譲による学校内部の管理方式の変化に基づいて、校長像の変容を伴う、校長職の養成と研修の運営実態を解明した。王(2005)によると、市場原理的な教育改革が校長職の養成と研修に大きなインパクトを与えたことが中国の学校管理職研修の特徴である。教育の市場的な改革は管理職研修の制度化の一つの要因となると言える。しかし、当時の中国の教育改革は、市場原理が与える国際的な影響のみをもとに展開したとは言えない。教育改革は中国国内の課題を解決するために、中央政府が推進したものとも言える。教育課題を解決することは中国社会の改善のための手段の一つであった可能性もある。そのため、切り口として、他の改革や中国教育の課題を先に検討しなければならない。

一方、王(2005)の研究で着目した学校管理職の実態について、牛(2018)、李(2011)、高(2015)はそれぞれ、研修制度の全貌、上海の実態、北京の実態を明らかにした。しかし、捉えられた事例は中国の学校管理職の上級レベル研修における先進事例のため、地方や中

級レベルの研修実態は考察されていない。従って、地方の実態に対する考察も求められる。

（３）校長の「管理体制」の一部として位置づけられる研修制度に関する研究

学校管理職研修制度を主な対象とした研究以外に、研修を校長の「管理体制」（例えば、研修制度、採用制度、評価制度など）の一部とした研究もある。また、中国における校長の「管理体制」の全体は、校長の力量形成の重要な支えとなり、管理体制の全体を整備するような提案が提示され、その中で研修制度が言及されている。具体的に言うと、2000 年代以降、校長のリーダーシップ向上についての議論が諸外国で展開されている。その中でも、校長の専門的力量形成を促進する方法の一つである研修に関する研究は、中国の学术界で広がってきた。当時の中国の学校管理職研修制度は約 10 年実施されており、褚、楊（2002）は研修の構成、拠点建設³²、経費の投入、講師の資質能力・課程教材の管理・研修効果の検定などの点で課題があることを提示した。雷（2002）も校長の専門的力量形成の視点から、研修に対して行政の要請があったことを明らかにした。その要請は、研修機関の認証制度、研修カリキュラムの認証制度、専門的講師集団の育成、研修効果の評価制度などの整備である。

褚、楊（2002）は校長の専門的力量形成を保障する管理制度が整備されるべきであることを指摘した。この校長の「管理制度」は校長責任制、免許制度、選考制度、研修制度、評価制度の五つで成り立っている。ここで中国の研究者は、校長の専門的力量形成の保障施策として研修、評価を含めた管理制度の重要性を強調したと理解できる。つまり、研修はただ道具の一つ³³である。逆に、研修制度をメインの研究対象として捉え、校長の専門的力量形成に対するどのような効果があるのか。また、この管理制度において、研修はどのように位置づけられているのか、研修と他の要素、例えば評価制度との間にはどのような関係があるかなどについて、中国の研究者らは着目していない。校長の専門的力量形成と研修の関係性には検討の余地があり、研修の制度化の要因を明らかにする際の重要な一環であると思われる。

（４）学校管理職研修に関する実践研究

他には中国の学校管理職研修に関する理論研究を強化する必要性があることも指摘されていた。学校管理職研修の理論研究の不十分さについては、敖、段（2018）も以下のように指摘した。中国の学校管理職研修に関する研究は最初から研修実践のニーズに基づいて事例の紹介や経験の共有などの目的で展開されてきた。そのため、基本的に研修の経験についての整理や、研修をめぐる政策の解釈などを中心にしてきたため、研修の目標・カリキュラムなどの具体的な内容までは研究されていない。つまり、中国の学校管理職研修に関する先行研究の多くは各研修機関の関係者がまとめた実践論文あるいは報告書であり、理論的検

³²師範大学、研修センターなど研修機関の質向上改善である。

³³校長の専門的力量形成という人材育成の視点から出発し、「どのように」人材育成する問いを答えるために、管理体制の全体は道具となっている。

討は弱いと言える。例えば、李（2016）の研究「校長研修の方式に関する探索と実践」は、浙江省の Y 県小中学校校長研修の実践記録とその反省について紹介するに留まっている。さらに、理論的枠組みがなされていないまま、一研修モデルとして他の研修機関に提示されることが危惧される。なぜなら、研修の対象や環境が変わればその事例がうまく適用されるとは限らないからである（敖、段 2018）。従って、研修で共有できる校長研修モデルの理論的枠組みの作成が求められる。理論的枠組みの開発は実践を出発点とするだけではなく、研修の制度化から検討する必要がある。

（５）学校管理職研修の価値性

1980 年代から現在までの中国の学校管理職研修に関する研究動向を整理した敖、段（2018）もこれからの研修に関する研究の方向性を示唆している。具体的には、校長研修の「価値性」³⁴に関する研究が求められている。校長研修の目標の設立は社会のニーズによるかまたは校長個人のニーズによるか、まだ不明確である。先行研究ではこの両側面の分析が不十分である。ここで言及された校長研修の価値性については、鄭、陳（2014）は校長の資質能力の向上を通じて教育改革に推進することだと提示した。特に、中央政府は研修機関の改革を契機としてまず校長研修の機会均等を保障し、それを通じて中国教育の機会均等を促進する。以上を踏まえると、校長研修の価値性または意義を検討する際、教育平等という視点からの考察も重要である。同時に、鄭、陳（2014）が指摘したように、実際には経済未発達地域の学校長にとって、研修の機会と質の平等はまだ実現できない現実がある。張、鄭（2017）も都市・農村間には多様な経済的・文化的な格差から影響を受け、研修費用と人的資源の投入や研修機関・講師の質、更に研修のカリキュラムも、農村部より都市部の方が優勢であると指摘した。しかし、具体的な都市・農村間の教育格差は学校管理職の研修へどのような影響を与えるか。都市・農村間の教育格差の是正の視点からみると、そのもとで中国の学校管理職研修の制度化はどのような意義があるのかが解明されていない。

（６）教員研修の制度化に関する分析

教員研修制度の変化について、曲、龔（2019）は制度の変遷を三段階に分けている。1949-1976 年は、研修制度の探索と発展期であり、1977-2009 年は、研修制度の回復と持続的な発展期、2010 年以降は、研修制度の強化と創造期である。また、1949 年から現在まで約 70 年間を通じて、中国の教員研修制度全体には次のような変化と特徴が見られる。①研修政策の理念が、最初の教員の学歴向上から徐々に専門職としての教員育成に変化した；②研修の目標は徐々に明確にされている³⁵。③教員研修対象の細分化が進んでいる。例えば、中堅教員と若手教員、都市部の教員と農村部の教員といったように分けられている。④研修機関は遠

³⁴先行研究で使用された単語である。日本語では意義と機能という意味である。

³⁵1950 年代の教員研修は、思想と政治に関する教育を通じて、教員集団の全体の意識、観念、政治意識を向上することを目標としていたが、教員の教育能力、スキル、資質向上等が無視された。現在は研修に参加する教員のニーズ、レベル等によって研修の内容を設定するようになった。

隔研修システムを開発し、中央から地方、行政から学校現場に至るまで多様な研修システムを作成した。

曲、龔（2019）の論文では、中国の教員研修制度化の要因に着目していなかったが、1949年からの教員研修制度の変遷を整理すれば、教員への学歴要求が法律に明記されたことがその大きな原因だということが分かる。例えば、1954年に公開された政策「順次に小学校教員向け研修の実施に関する指示」と「中学校教員研修機関の仕事を改善するための意見に関する通知」において、小学校の教員は研修のような教育活動を通じて中学校卒レベルまで学歴水準を上げる必要があり、中学校教員も同様に短大、大学卒レベルまで学歴水準を向上させることが明確に要求された。また、1986年に公開された「義務教育法」の中にも、小学校教員は中等師範学校卒業以上、中学校教員は高等師範専門学校卒業以上のレベルまで計画的に教育する必要があると明記されている。さらに、1995年に公開された「教師法」においては、これら教員への要求を彼らが段階的に満たすことができるような、終身学習を前提とした研修体系の作成が規定されている。つまり、教師に対する学歴水準（向上）の要求が、最終的に「教師法」の研修体系の規定として現れる過程で、特に教員の成長、資質能力向上に対する研修の重要性が明記されたため、教員研修の制度化が進んでいた。

彭、楊、唐（2021）は歴史的制度論の視点から改革開放以降の中国教員研修制度と政策を考察した。社会発展と時代背景から見ると、①1990年代以降、中国の経済体制の変化、②地方分権によって、各制度の形成がトップダウン型からボトムアップ型に変化したこと、③教員の生涯学習が重視されていたことという3つの点が中国の教員研修政策の変化に影響していた。具体的には、1990年代以降の中国では従来の計画経済体制が廃止され、経済の市場原理を導入し、市場経済体制に改革された。この市場原理の下で、行政は、特に教員研修の講師に代表される人的な資源の配置、例えば、教員に関する情報と教員資源などを以前より自由に調達することができ、教員研修を実施する機会の向上に加え、研修で教員たちが学ぶ知識の質、勉強方法と質も向上させることができた。また、自由な権利を持っている研修機関は研修モデル、研修方法などの開発も以前より更に積極的になっていた。同時に、1990年以降、中国の教育政策にそれまで存在しなかった「校内研修」「校内研究」といった用語が現れるなど、研修権が学校現場に浸透した。これで各小中学校に良い機会を与えた。各学校は自校の実態、特色、教員のニーズによって、自主的に教員研修プログラムを開発、実施できた。そして、教員研修政策の策定においては、中央政府が細則までを決定し、上伝下達する従来のスタイルも変え、中央政策の策定プロセスに学校現場の教員の意見が反映され、貢献できる時代になった。加えて、当時流行の教員の生涯学習の理念も手伝い、研修を通じて教員の資質能力が持続的に向上できることに更に期待されていた。

中国の教員研修制度、および関連政策の変遷の内面的なロジックについては、彭、楊、唐（2021）の検討と結論からも解明できたと考えられる。例えば、彭、楊、唐（2021）は教員研修そのものの重要性について、教員集団の質向上の1つの手段、専門職としての教員を養成する方法と道具として、国は研修を重視し、その管理、監督権を握るべきである、として

いる。政府が研修制度に関わる権限を保持し、研修制度の監督権を握ることは、教員のコントロール権を得ることと同義である。

すなわち、研修に関わる政策の作成と実施の過程は、中国政府が教員集団を主導するためのアプローチである。各期の政権は教員研修の主導権と利益を得るために、段階的に教員研修政策、制度を充実させている、と捉えることもできる。また、教員研修の実施機関である教員養成系大学は、国が主導する教員研修活動の実施と拡大に伴い、研修実施の自主権を獲得することができた。と同時に、莫大な研修経費および研修開発費の配賦、学校現場と関わる機会の増加など、権益の構造も肥大化した。このような環境では、研修機関は中央政府の政策をそのままに実施することで、既得権益を維持しようとしてしまう。このような権益の構造が、研修政策を推進すると同時に政策に対する研修機関の批判的な機能を失わせるのである。このことは、中国の教員研修制度の展開と変容の促進要因になれると同時に限界と課題とも言える。

国家と教員研修の関係において、利害関係にまつわる論説以外、郭、楊（2012）が教員研修制度と中国の教師教育体系との関係に着目している。郭、楊（2012）は、教員研修制度、政策の展開は、中国の教員養成・研修の一体化改革を促進できると強調した。1990年代以前、中国国内で教員研修について言及する際は、教員の学歴を補填する機能としての側面が強調されていた。しかし1990年代以降、学歴不足、または学歴要求に至っていない教員集団の問題が次第に解決されるにつれて、教員研修制度の作用と機能は、教員の資質能力のさらなる向上、教職の専門性の向上に移行していった。このような教員研修制度の機能の変化は、これまでの教員養成と教員研修が分離していた実態を変え、教員研修が教員養成の役割も引き継ぐこととなった。これは教員研修制度と政策が発展する意義でもあり、1990年以降、中国の教員に対して、社会が以前よりもその専門性を求めた結果と時代の産物とも言えるだろう。

2010年、中国の中央政府は今まで実施された教員研修制度を更新し、「国レベル教員研修」の計画を提起、実施し始めた。この国レベル教員研修計画の対象には、小学校、中学校、高校の教員だけではなく、幼稚園教諭も指定対象として研修に参加させている。2010-2020年の10年間に於いて国レベル教員研修計画の研修活動を受けた教員数は15,000,000人であった（程、王、梁 2021）。国レベル教員研修計画は中国教員研修制度の展開と発展の重要な一環とも言えるが、中国の研究者はこの国レベル研修を新型の教員研修制度の一種として捉えている。彼らは国レベル研修計画の意義、研修の実施と実態、研修のモデル、効果、更に国レベル教員研修計画に基づいて形成した新しい教員研修制度の変化などを考察しており、程、王、梁（2021）も、考察すべき側面の多さを指摘している。例えば哲学、管理学、文化など他分野の視点から展開される研究も多い。実証研究では、研修内容に基づいて作られたKCPEという「知識—能力—実践—体験」モデル、APARという「理論研修—シャドーイング研修—反省研修—実践研修」の研修モデルなどが検討されている。このような考察と研究は、2010年以降、中国の教員研修制度の全体的な変化であり、国レベル教員研修計画の

公開と実施に対する教員の成長、学校教育に対する特性も見られる。本研究で注目する研修制度は、これらの先行研究の中では主に理論派研究に属している。于、楊（2017）は、2010-2016 年の 7 年間ににおける国レベル教員研修計画政策の発展を三段階に分けている。2010-2011 年は国レベル教員研修計画の作成時期であり、いわゆるインフォーマルな研修からフォーマルな研修制度に転換していた時期である。2012-2014 年は、探索期と呼ばれた。この 3 年間で公開された関連政策は、研修中に教員の問題意識を向上させるためにケースメソッドのような実践的な内容を重視し、研修内容を活用できるなど指示が多く、教員らのデジタル教育に関する指導能力不足のような喫緊の課題に対応するカリキュラムを作成するなど、政策上の提案が多かった。教員の生涯学習を支えるために、更に個性的で多様な方式を提出し、多種多様な校内研修、個人の反省活動も増えていった。最後に、程、王、梁（2021）は、2015-2016 年を調整期であると指摘した。調整期と呼ばれた理由には、中央政府はこの時期から、農村地域の教員研修に少しずつ力を入れていくような方針に変化した。国レベル研修計画の 7 年間の変化と要因に対して、于、楊（2017）は次の二点を指摘している。まず、国家戦略による教育改革の推進と展開と関わっている。教員に対する国家からの位置づけと認識の変化が、教員研修制度の変化に影響を与えたとしている。中国のさらなる工業化、情報化、都市化、農業現代化の改革、貧困扶助の仕組みなど、社会の変革と教育改革の流れの中で、中国政府は教員に対して新たな役割を与えようとしていた。また、二点目は、国レベル研修計画の実施に関わる、中央行政、地方行政、研修機関の三者の間に存在する権限の問題である。それぞれの部門の役割、権限、義務などは 7 年間で変化されていった。具体的には、中国の財政部門と教育部が全体的な計画を作成し、政策の調整、監督等の役割を持っている。各省、自治区の地方行政は着実に計画を実施、推進し、また、研修メンバーの選抜も担当する。研修機関は研修の方案をデザインし、研修を実施する。これらの作用によって、研修制度も変化していった。

国レベル研修計画に関連する政策の変化と要因に対して、馮、王（2014）は先述の于、楊（2017）と異なる分析の視点から、影響要因を検討した。教員研修制度は成立から実施の初期段階を通じて、研修中に収集した教員らの意見、研修中の課題などが政策の作成にフィードバックされ、政策の変化に影響を与えていたと指摘された。また、国レベル研修政策は、単に教育分野のニーズに合わせるだけではなく、社会全体の変化とニーズにも配慮していた。例えば、初期の国レベル研修政策の対象は小学校、中学校、高校の教員だけであったが、その後の展開において、幼稚園の教諭、特別支援学校の教員等も研修の対象となった。これは、中国の他分野（経済、政治など）の改革により、幼児教育や、特別支援教育などが重要性を増し、相当分野の教員に対する資質能力の要求も高くなっていたためである。

それ以外の要因について、国レベル研修政策の理念から見ると、直近の教育問題を解決することが中国の教員研修政策作成の一般的なロジックであるため、現在、学校現場の課題を早期に解決するための方法と方案が政策に採用される可能性も高い。例えば、各科目の教員不足や、都市と農村の間における人的資源の不均等問題である。これらのような課題には、

国レベル研修の実施を通じて対応できるため、国レベル研修政策が徐々に農村地域に焦点を移していったと見られており、現実の課題解決の手段として国レベル研修政策が推進されていたと言える。現実課題の対応を推進するのが国レベル研修政策の変化の要因とまとめられた。更にいうと、教員研修の主体である教員を巡って、近年、中国政府は小中学校、高等学校教員育成指標（中国語原語「教師專業標準」）を公開し、育成指標の内容も教員研修のカリキュラム作成と、研修モデルの開発に影響している。

研修内容の変化の分析としては、朱、張、王（2018）の研究が最も詳細である。彼らの分析によると、研修内容の変化については次の要点と特徴がある。①研修の対象がより明確であったこと；②研修内容にも個性的な特質があり、それぞれの教員の悩み、ニーズに対応できたこと；③研修方法とモデルの開発においては、その効果に注目すること；④研修の講師として大学の研究者のみならず、実践家教員を招待する機会も増えていることである。

上記の整理のとおり、先行研究の中で、中国の教員研修制度の変遷に対する分析においては、主に2010年以降の7年間の変化に注目している。しかし、2010年前後の教員研修制度の変化要因については十分に分析されてない。2010年以降の研修制度の変化と要因には、マクロ社会の変化、他の改革からの影響が言及されていたが、具体的な社会の変化の中身や、どのような側面が変化したか、どのような改革が教員研修制度に関係するか、などに関する分析がまだ行われていない。また、本研究で着目する対象である学校管理職研修も国レベル研修政策の一環であり、重要な一部分だと言える。しかし、先行研究の中で大部分の研究者は教員そのものに焦点を当てていた。また、教員研修への分析は、以前より更に教科科目の関連教員の資質能力向上、校内研修などに集中し、教員研修制度の枠において、校長、学校管理職の研修に関する議論が不十分であり、校長研修制度の枠で分析する余地があると考えられる。

また、国レベル研修制度、政策の意義について、先行研究は主に研修の「功」の部分強調し、「罪」の部分への検討が不足している。張、夏、黄（2021）は、①教員の専門性、専門的能力を向上することが国レベル研修の「発展の価値」、②研修を通じて教員の資質能力を向上でき、そのうち、教員の模範的作用を発揮し、教育改革を深化できるのが国レベル研修である「教育的側面の価値」、③本来、教員は貴重な人的資源であるため、国レベル研修制度では短期間の内に、大量の教員を養成することが、人的資源としての教員集団が中国の経済の発展に間接的に貢献する「経済的価値」、④中国の地域間格差により生まれる教育資源分配の不均衡、教育機会の不均等などの問題に対して、国レベル研修計画の一部である中西部の農村中堅教員研修プロジェクトの実施は、結果から見ると、中国の義務教育の公平性を維持すること、学校教育の地域格差を是正すること、更に経済、政治、社会生活の側面に良い影響を与えることが研修の「社会的価値」、⑤全体的に中国の改革と発展に貢献する「政治的価値」があると評価した。

朱（2019）は、中国の「学び続ける」教師像の養成制度と環境、教員の生涯学習体系と制度の作成に対して、現在の国レベル研修の実施は重要な機会と道具になっていると述べて

いる。これも中国の教師教育の発展、教員養成、研修制度の展開に対して国レベル研修がこれから発揮すべき価値である。張（2021）は教師教育専門化と教育格差の是正の視点から、国レベル教員研修の実施の意義を論述した。特に、「国家教員研修は研修を実施する大学と小中高校との距離を縮めている」こと、「大学が直接に小中高校教員のニーズを把握し、それに応じる研修計画を立てられる」ことの意義が大きいと指摘している。また、「国家教員研修が教師の教育を彼らの生涯学習として、教員の生涯に渡って継続させることは、教師の専門性向上にとって非常に重要な意義を持つ」と述べている。この教員の生涯学習に対する意義は、先述した朱（2019）の観点と似ている。

今までの研究においては、国レベル研修計画の実用性を核心的な観点として、政策³⁶、制度の機能が強調されていた。これは、国レベル研修を制度として安定的、フォーマルなものとして捉えられてはいない、国レベル研修の道具性、暫定性、政策の不安定性を前提にした結果だと思われる。

従来、国レベル研修の基盤は法制化された中国の教員研修制度、学校管理職研修制度などである。この側面から考えれば、国レベル研修は暫定的政策ではなく、将来更に展開し、新たな中国の教員研修、学校管理職研修制度に形成していく可能性もある。そして、国レベル研修の実践と機能、道具性から考察するのではなく、国レベル研修政策そのものの再分析も重要ではないだろうか。つまり、考察する視点の核心は国レベル研修のそのものに集中し、この際、国レベル研修の功労のみならず、政策の罪の部分も明らかになると考えられる。これについては、教員養成、教師教育において教員の成長に注目するだけでなく、中国の政治政策の構成のロジック、社会構造などの視点から再検討する研究になる。

3. 本研究の位置づけ

（1）制度としての研修の原理と特徴への考察

中国の学界において、制度としての研修に注目し研究を行う研究者らは、主に教員研修制度へ焦点を当てる。例えば、彭、楊、唐（2021）は、以下のように教員研修制度の構成と特徴について年代別に整理している。①80年代、教員研修の方式と内容は単調であり、研修機関も足りていなかった。②1990年に入って、国は経済制度を以前の計画経済から市場経済体系に変換し、中国国内の資源の配置も以前よりは自由度が高くなっていた。当時の研修制度の特徴として、全員を対象としたことによる研修方式の多元化がある。③2000年以降、経済制度の更なる変化に合わせるために教育改革が行われ、教員研修制度も専門職としての教員の育成、という方向に進展していた。また、彭、楊、唐（2021）も以下の内容を言及した。教員研修制度について、中央政府は経路依存に基づいて従来通り政策を維持更新する。教員研修政策の経路依存の方式は、多種多様な規範制度と関連政策の策定である。政策群の作用は、教員研修システムの完全性と緊密性を維持する。規範制度は、研修の監督と着実に

³⁶ 教員の資質能力、教師教育体系の改善と展開、人的資源の不均等性に対応し、更に格差の是正などに従属している政策である。

実施することを確保、推進する機能を持っている。

薛（2015）は、制度の変遷過程である停滞段階、改革段階、均衡段階の三段階において、教員研修制度は実践中に課題があることを解明した。

まず、研修に参加する教員のニーズと意識の把握不足という問題である。そのことにより、研修機関、教育行政、教員の三者の間に不信感が発生している。また、教育主体としての生徒のニーズと認識に対する把握も不足している。例えば、生徒はどのような教員像を望んでいるか、生徒はどのようなスタイルの授業を期待しているか、などについては、研修の場で十分に把握されてない。

また、経済発達地域と未発達地域には研修に対するハードルの格差も存在する。都市部、あるいは経済発達地域は、研修の参加費用のすべてを教育行政が負担する。しかし、経済の欠発達地域においては半分以上が学校負担であり、残る半分は教員自身が負担する必要があるため、そもそも研修に参加できる教員数が限られてしまう。また、中堅教員はひとたび研修に参加すれば長期間学校から離れるため、その期間中、学校教育の質も低下してしまう、という心理的なハードルも存在している。

最後の問題は制度の形骸化である。教員研修に関する制度の理論、原理などの側面からその形成と変容の原因を考察する研究はまだ少ない。特に、制度の構成、中身だけではなく、制度の内的側面から形成要因への検討が求められると述べている。

全体的に、中国の学界には、本来、学校管理職に向ける研修に関する研究が少ないという実情があり、学校管理職研修に関する実践的研究は多かったが、研修に対する論考はまだ制度の原理に目を向けてないと言える。学校管理職向けの研究も原理の側面に注目していない。そして、本研究は、中国の学界において研修制度の原理に対する研究と論考の不足という研究上の課題を解決と補足する位置づけである。

日本の先行研究においては、研修権にまつわる論争の具体的な要点は①行政研修と自主研修の関係、②自主研修の職務性、③職務専念義務の免除適用の可否、④研修の『承認行為』の法的性格についての解釈等がある³⁷と指摘されている。長澤（2014）の整理によると、東京都の現職研修制度の体系化は、教員の資質能力の変化・形成の過程で教員の自己形成の契機となる事項、特に自己を振り返ることによる自己の再発見や再認識が、さらなる向上を目指す意欲と研修への原動力となるとされている。日本の教員に求められる資質能力は、自発的な意欲を前提としながらも、教員個々の教員のライフステージ（教職経験等）に対応した研修体系の中で変化・形成されること、また研修課題や研修ニーズによることが大きい、ということが明確となった。日本の教員研修制度、特に行政研修においては法的拘束性が論争の対象とされている。同時に、①学習指導要領の一方的な伝達講習の性格を軸に行われてきたこと、②行政研修を受けることが昇格や海外派遣研修の資格条件と結びつけられがちな

³⁷曾我雅比兒（1991）「教員研修制度の原理的問題に関する一考察」『岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学』（27B）、247-264 頁。

こと、③教育研究団体への助成が特定の団体に傾きがちなこと、などである³⁸こともよく論議されている。これは行政研修の問題点であり、特に、①のような固定された研修内容、②のように昇進のために研修を受けること、を理由に教員の資質能力を訓練できるかどうか疑われている。中国の教員研修、学校管理職研修も行政研修がメインであるため、日本と同じく教員、校長の資質能力の向上に結び付かないという懸念がある。しかし、中国の学界では行政研修の法的拘束性などについてまだ言及されてない。

一方、教員研修制度の共通点について、日本と中国の両国で教員研修は義務あるいは資格・免許・評価に結びついた研修であるため、その参加者は多い。教員に求められる資質能力や専門職基準と研修との関係について、中国では研修と教員評価が少なからずリンクしている。経験年数や研修状況等を参考にしながら「徳（政治思想）」「能（業務態度）」「績（勤務成績）」の3点を評価し、教員の等級付けを行う³⁹。そして、このような研修制度の枠において、中国の学校管理職研修制度は日本の行政研修と同様の性格を持っている可能性が高い。この同様の性格を持つ点について、本研究では、中国の学校管理職研修制度の変遷への整理を通して、研修制度の性格を再確認する。

（2）専門職としての校長の育成と研修に関する再考察

2000 年以降、専門職としての校長の資質能力向上に関する議論が中国の国内で活性化している。議論の初期において、「専門職としての校長」とは何か、のように定義を巡る議論が頻繁に行われた。職業として校長への定義と比較しながら、専門職とは本来、ある職業の成熟度を判断する基準であり、専門職への育成は職業として校長の育成にとって自然な方向である⁴⁰と強調される。つまり、専門職としての校長と職業としての校長の育成は互いに矛盾する存在ではないと言える。専門職としての校長の育成方法について、直接的には研修活動であるため、2000 年代校長の専門的力量形成の提起に伴い、校長に専門的な研修活動を提供することが提唱された。研修活動の中で特に注目すべきこととして次の3点がある。①校長の能力開発により、動的的で多様な目標体系を構築すべきである。②校長の個性を重視すべきである。③学校の改善と発展を最終的目標として、校長の資質能力を向上する⁴¹。研修以外に、校長の管理制度（人事制度）も重要な育成方式である、と提起された。校長の管理制度は資格、任用、評価、監督、昇進、給料などの制度を含む。この一連の制度の中で、研修制度は研究の対象とされる頻度が最も高い。これに対して、他の制度は頻繁に研究対象として捉えられない現状がある⁴²。そして、専門職としての校長の育成と研修に関する検討においては、現在の校長管理制度の全体構成と各制度の関係を解明することが求められる。また、校長管理制度の一部である研修制度が、専門職としての校長の育成に対してどのよう

³⁸同上

³⁹鴨川明子、日暮トモ子、鈴木賀映子（2017）「アジアの教員研修制度の特質 —マレーシア、中国、日本を事例として—」山梨大学教育学部紀要（27）、199-217 頁。

⁴⁰朱開炎（2003）「論中小学校校長の專業化」『教育評論』第2期、63 頁。

⁴¹李文科（2005）「論中小学校校長專業化發展与培訓工作專業化」『湖南師範大学教育科学学报』第2期、91 頁。

⁴²楊海燕（2006）「盤点校長專業化—我国校長專門化理論及實踐的進展」『中小学管理』第9期、6 頁。

な意義があるのか、といった研究が求められる。この知見に基づいて、校長の管理体制（人事制度）全体への考察と、研修が校長の管理制度の中でどのような位置にあるのか、について再度考察してみたい。

4. 本論文における用語の説明

(1) 学校管理職と学校管理職研修

中国において「学校管理職」にあたる者としては主に校長があげられるが、実際には校長だけでなく、副校長、党支部書記、党支部副書記（党支部書記と党支部副書記は、そもそも中国共産党の末端組織のリーダーを指す）が学校教育の目標を定めているため、これらの役職も「学校管理職」と言える。党支部書記、党支部副書記は研修に関する政策と規定⁴³において学校管理職研修の対象ではない。校長、副校長が校務の繁忙などの関係で研修を受けられない場合に党支部書記と党支部副書記が代わりに研修を受けた事例は存在するが、普遍的な現象ではないため、本研究においては規定が定める通り中国の小学校、中学校、高等学校の校長、副校長を学校管理職として捉える。

本論における学校管理職研修とは、大学などの研修機関における校長および副校長の現職研修として定義する。

(2) 制度化⁴⁴

Zucker(1977)⁴⁵によると「制度化は、プロセス変数でもあり属性変数でもある」。すなわち、我々はいくつかの目的のために、制度を単数または複数の特徴や属性を有する 1 つの存在物、つまり一つの文化的ないし社会的システムとして取扱う。他の場合においては、私たちはプロセスとしての制度化、つまり社会的行動に対し様々な程度において意味と安定性を与えることのできる規制的、規範的、あるいは認知的システムの長期的な発展としての制度化である。

また、Mohr(1982)⁴⁶は差異理論とプロセス理論とを区別していた。「‘差異理論’ (variance theories) は、独立および従属の抽象的変数に注意を集中し、それら変数間の因果関係を確定しようと試みる」。そして、差異理論は、どのような要因が関心対象である現象の観察された特徴に結びついていたかを特定しようとするのである。これに相對して、‘プロセス理論’ (process theories) は「変数間の一揃いの関係よりは、むしろ一連の出来事の発生」(Mohr 1982) を取り扱う。プロセス理論においては、時間が、特に結果に影響を与えることの出来事時間的順序づけが最も重要である。「プロセス分析では、出来る事

⁴³教育部(1999)「小中学校長の研修に関する規定」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201511/t20151119_220018.html（確認日：2023年3月14日）

⁴⁴Scott, R. W. (1995) *Institutions and Organizations* SAGE Publication (河野昭三・板橋慶明訳 1998 制度と組織・経営管理協会)。により、本研究における制度化の射程を定義する。英語版と日本語訳版両方とも参照した。

⁴⁵Zucker, Lynne G. 1977. "The Role of Institutionalization in Cultural Persistence." *American Sociological Review* 42:728.

⁴⁶Mohr, Lawrence B. 1982. *Explaining Organizational Behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.

は連続的に実時間で発生するものと描写される。」⁴⁷ (Langlois 1986、p.7) そのうち、Scott(1983)は「プロセスアプローチで観察された結果は‘どのようにして’生じたのか、という問題を取り扱う」。すなわち、‘どのようにして’物事が発生するかということが、‘どのような’物事が起きるのかに対して、影響を与えているとする⁴⁸。

本研究は、上述したプロセス理論に基づいて、中国の学校管理職研修制度の形成と変遷のプロセスに焦点を当てて、発生していた一連の出来事を「制度化」として整理する。

(3)農村部

仲田(2010)によると、中国の公式統計の分類は「都市・農村」あるいは「都市・県鎮・郷村」で表されている。「県鎮」とは農山漁村部県の“県庁所在地”の「鎮」(まち)のことで、「郷村」とは農山漁村部の地方行政組織としての「郷や村」である。

(4)教師の階級

1986年、「小中学校の教員職務に関する試行条例」が公開され、中国の教員の職務称号制度(Teachers' professional title、中国語原語「教師職稱」)が正式に成立した。制度⁴⁹では中学校、高校において最もレベルが高いのは「中学校、高校の高級教員」とされ、これに対して、小学校(幼稚園)においては最もレベルが高い教員でも「小学校の高級の教員」である。2015年に公開された「小中学校の教員職務称号制度改革に関する指導意見」により、一度修正、変更されている。新しい教員の職務称号制度には、小学校、中学校・高校という校種による区別がなく、評価と選抜条件に適していれば、小学校教員にも「正高級教員」という職務称号を授与するように変更した。また、初めて「正高級教員」というランクが新たに設定された。現在は「正高級教員」「高級教員」「一級教員」「二級教員」「三級教員」という五つのレベルがある。

(5)中国における「研修」(中国語原語「培訓」)という概念について

研修は中国語で「培訓」⁵⁰と言う。「培」の出典は四書『礼記中庸』右第十七章⁵¹の一節、原文は「故栽者培之」(故に栽えたる者はこれを培う)」である。また、「訓」とは軍事上での「訓練」という意味である。これら「養成」+「訓練」の合併が合わさり、培訓となるのである。具体的に解釈すると、研修を受ける者への訓練によって技術、スキルを獲得させる

⁴⁷ Langlois, Richard N.1986. The new institutional economics: An introductory essay. In *Economics as a Process: Essays in the New Institutional Economics*, edited by Richard N. Langlois(pp.1-25). New York: Cambridge University Press.

⁴⁸ Scott, W, Richard, and John W. Meyer. 1983. The organization of societal sectors. In *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, edited by John W. Meyer and W. Richard Scott(pp.129-153). [Revised version in *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, edited by Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio(pp.108-140). Chicago: University of Chicago Press,1991.]

⁴⁹殷爽(2021)「教育制度を支える教育行政の理念と仕組み⑤教員人事行政のしくみ(採用、身分、職制、人事評価、給与・待遇、研修など)」元兼正浩監修『教育制度エッセンス—多様性の中で制度原理を考えるために—』花書院、234-235頁。

⁵⁰中国にも公務員の研修、企業・事業のスタッフの研修、外国語習得者の研修、運転技術に関する研修等がある。

⁵¹この章では、万物は必ずその素材・性質・本質の特徴(徳)に応じて養成される、という内容が説かれている。

ことで、仕事のニーズに応じる能力を養成するということである。張（2004）は「教育」と「研修」（培訓）の区別を対象と目的の違いから説明した。この二つの概念に共通点することは、人間の素質を向上させ、人材育成を行うということである。しかし、それぞれの対象と目的に目を向けると、教育を受ける対象は青少年であり、目的は知識の取得である。これに対して、研修を受ける対象は主に成人・社会人である。彼らは勉強する時間が限られているため、短期の研修を受けることで仕事の能力を向上させ、職場のニーズに応じることを目的とするのが一般的である。また、青少年が受ける訓練は知育、体育、道徳などに限られるが、成人にとっては研修の場すべてが訓練であり、考え方のトレーニング、業務のトレーニング、スキルのトレーニングなどを受けることになる。

中国における「研修」という概念はトレーニングとしての意味合いが強いことが分かったが、日本における研修、「研究」と「修養」という意味合いにも共通する部分もあると思われる。特に、教員、学校管理職研修においては、先述した各分野の研修において、人材の能力を向上することにより、国家の教育方針、政策などを教員、校長に理解させ、その視野と人脈を拓くことで研究能力を向上させることが近年は提唱されている。ただし、中国においては学校管理職の修養の部分が無視されていると感じる。研修制度の構成から見ると、中国は行政研修がメインであり、行政の期待と要求が先行しているため、自由な研修を通じて成長する意識は薄いのではないだろうか。この点は日本と比較すると、中国の学校管理職研修制度の課題だと言える。

また、先述のように中国では教員、校長ら自身を成長させる意識が薄いため、行政研修を受けるだけで、学校管理職の資質能力が十分に向上していない懸念がある。本研究は日本と中国の比較研究ではないが、日本における研修という概念、制度から考察される中国の課題が、どのように学校管理職研修の制度化に影響しているかという問いも本論の重要な一環として検討したい。

5. 本研究の問題設定と研究方法

現在の中国の学校管理職研修制度はどのように形成され、なぜ現在の形態に変容したのか、という事を本研究の大きな問いとして取り上げたい。

以下に三つの問題設定と、それぞれに対する研究方法を提示する。

第一に、なぜ中国において学校管理職に対する研修が制定されたのか（第二章、第三章）。

1980-90年代、中国の教員研修制度と学校管理職研修制度がそれぞれ順次に施策された。中央政府の政策である「小学校教員の継続教育を展開する意見」（1991年）、「小中学校の教員継続教育の規定について」（1999年）「全国小中学校長研修の強化に関する意見」（1989年）、「小中学校長研修規定」（1999年）の四つが教員および校長を対象とする研修システムの成立において重要な代表的政策文書と言える。この政策文書から、研修制度の形成初期において、教員、校長の研修に関する規定と要求は、それぞれ異なる政策で具体的な研修内容として提示されたことが分かる。彭、楊、唐（2021）は、新制度論の歴史制度主義の視点から改

革開放以降の教員研修政策の変遷とそのロジック、原理を考察した。中国の小中学校教員研修制度の変化は、社会の経済基盤、国の経済体制の変化からの影響があることを明らかにした。しかし、学校管理職研修に関する制度の理論、原理などの側面からその形成と変容の原因を考察した研究は少ない。特に、制度の内容、中身だけではなく、制度構造の内的側面からも形成要因への検討が求められる。

この部分では、教育行政関係会議の議事録、『中国年鑑』、「中国教育報」、「中国教師報」の記事、雑誌論文などを分析、整理し、中国の学校管理職研修制度の形成を促進した構造の内的な要因を明らかにする。

第二に、学校管理職研修制度はどのように実施され、何がその実施に影響を及ぼしたのか（第四章）。2000 年以降、学校管理職研修制度は、正式に実施する段階に入っていた。当時の学校管理職研修の実施の実態を解明すると同時に、何がその実施に影響を与えるかも明らかにしてみる。

研究方法として、学校管理職研修制度の実態を把握するため、当時の各省における研修実施に関する新聞、雑誌の記事を主な分析の材料にする。

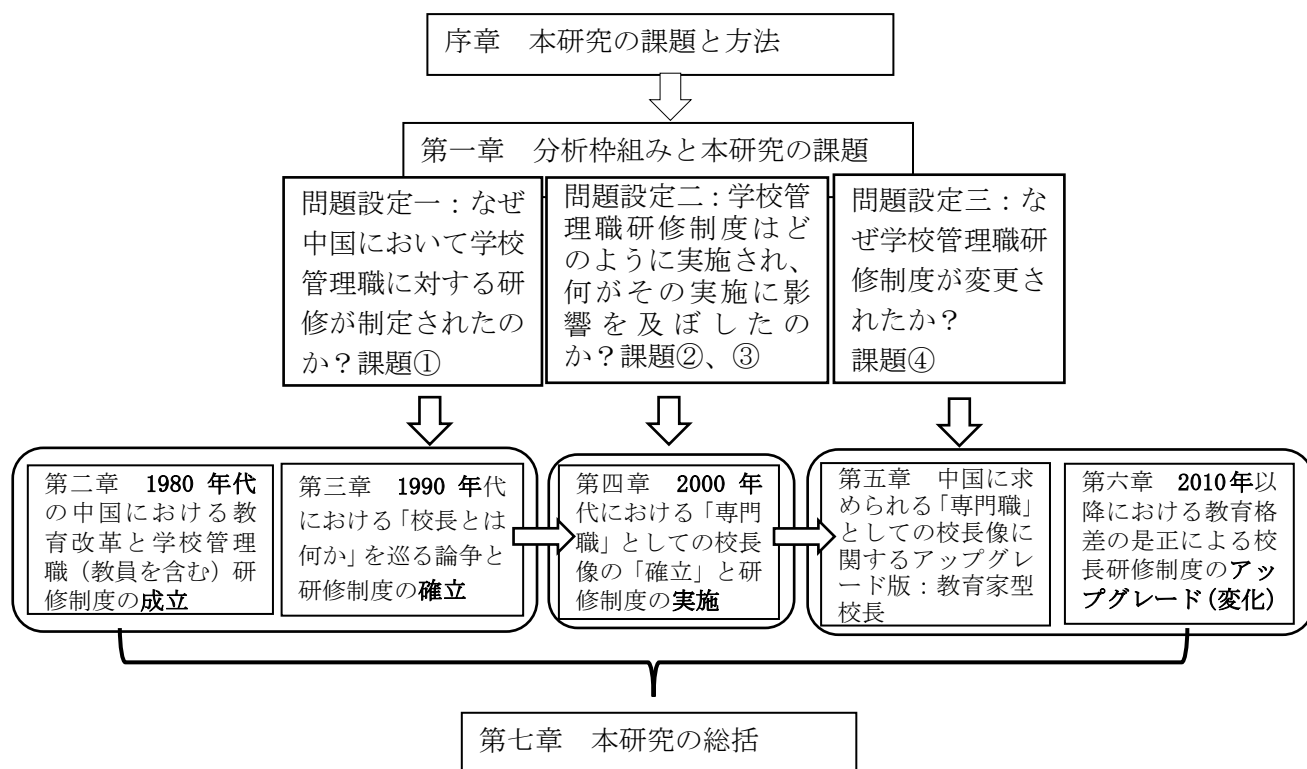
第三に、なぜ学校管理職研修制度が変更されたか（第五、六章）。2010 年以降、中央政府は国レベル研修計画を提起し、この計画の中で農村部の校長の研修プロジェクトと名校長研修プロジェクトを設定した。新しい研修制度の実態と特徴を把握するために、事例分析を行う予定である。その中で、名校長研修プロジェクトの事例として A 氏の「名校長ワークショップ」を選定し、農村部の校長の研修プロジェクトとしては東北師範大学が実施する農村部の校長研修プロジェクトを選定する。二つの事例を挙げて、国レベル研修計画の両プロジェクトの実態、特徴と課題を整理し、学校管理職研修制度が変更された要因を解明する。

また、上述した学校管理職研修制度に関する中央政策の公開時期は、それぞれ 1989 年「全国小中学校長研修の強化に関する意見」、1999 年「小中学校長研修規定」、2002 年「小中学校長研修の強化と改善に関するさらなる意見」、2007 年「全国教育システム幹部研修『十一五』企画」、2013 年「小中学校長の研修を再強化する意見」、2014 年「小中学校の国レベル研修計画を実施することに関する通知」となっているが、改革開放以降は、全体的の改革政策の公開、実施から教育界に影響が波及するまでに時差が存在している。そのため、学校管理職研修に関する政策が変更された年次は本研究の区切りにせず、1980 年代から 2010 年代まで、10 年おきに区切りを設定した。

各章の関係は以下の通りである。

↓ 各課題を検証、解明するための章群

⇒ 時系列によって制度化



第一章 分析枠組みと本研究の課題

本章では、本研究が社会学的制度論アプローチを援用する理由を、中国の国家と社会の関係に基づいて説明する。また、中国の学校管理職研修が制度化されている要因に関する具体的な課題と本研究の分析枠組みとの関係を説明する。

第1節 本論の分析枠組みの提示

1. 制度理論について

1950年代初頭から組織研究が出現すると、組織研究者は制度的な議論を組織の構造と行動に結合させ始めた。1970年代中期、新制度理論は社会諸科学を横断する形で発展した。そのうち、経済学における新制度理論は、合理性に関する修正された枠組みに立ち戻った。政治学の分野では、二つの学派が出現した。一つは歴史重視のアプローチにもとづいて形成され、もう一つは経済学上の新制度的モデルを採用し、政治的構造の研究を適用した。また、社会学における支配的なアプローチは、認知的枠組みを強調した。そして、組織環境の中で作用している文化的な信念システムの及ぼす影響に研究の関心を集中させた⁵²。「制度化の要因」に関して、制度理論と新制度理論の主張は異なり、旧制度理論は規範重視、新制度理論は認知重視となる。また、旧制度論はいわば法律学的な研究に近いものであり、そこでは制度の静態的な記述や紹介が中心であった。これに対して新制度論においては、制度はあくまでも社会科学的分析、特に因果的推論の中に取り込まれた⁵³ような区別も言われていた。Scott (1995)の結論と解釈と同じように、建林、曾我、待鳥 (2008)も新制度論が注目する研究課題は「なぜ特定の制度が存在するのかが分析される」方向になっていると述べている。本研究では、中国の制度環境で生まれた学校管理職研修制度について、その法的な根拠、内容と事例の紹介に留まらず、学校管理職研修制度がなぜ今日のように変容していったのか、という問いを中心にして展開するため、本論では旧制度論ではなく、新制度論の諸理論を活用する。

制度理論の歴史研究は豊富にあるが、制度の定義は研究者あるいは論者によって完全に異なっている。制度の概念化に対して、河野 (2002) は大きく二つの捉え方があったと述べている。それぞれ、①「アクターの行動に課されるパターン化された制約」②「アクターの現実理解や行動を意味付けるもの」である。河野 (2002) が制度概念を大きく二つに分ける理由と根拠は、経済史の研究家である North, Douglass の言説と、社会学者 Scott, R, W の言説である。North, Douglass は「制度とは、社会のゲームのルールであり、より公式に定義するならば、それは、人間が自らの相互作用を成り立たせるために考案した制約である」と述べ、Scott (1995)は「制度は、社会的行動に対して安定性と意味と与え、認知的、規範的、

⁵²Scott, R, W. (1995) *Institutions and Organizations* (河野昭三・板橋慶明訳 1998 制度と組織 税務経理協会)。

⁵³建林正彦、曾我謙悟、待鳥聡史 (2008) 『比較政治制度論』、有斐閣、37 頁。

及び規制的な、構造と活動から成り立っている」と述べている。①と②のような二つの解釈は経済学的定義と社会学的定義として分類される。その差異の根本的原因是、存在論的な前提の差異であると指摘された。つまり、制度を既存の事象として認識するか、新規の事象として認識するか、という違いである。これは人類史における人間ごとの世界観の違いと似ている。すなわち、世界の万物は昔から存在したものであるか、あるいは突然に創造されたものかという認識の違いにも似ている。また、North, Douglass と Scott, R, W のそれぞれの言説では、個人、社会、制度という三者の関係性が避けられず、またその関係性が均等ではないと考えられる。制度とは何かについて、上記二つの定義において、特に個人の存在と位置が完全に異なっていると見られる。特に、Scott, R, W の言説の中では、個人という概念と言説が全く登場せず、人間の社会的な行動だけが強調されている。この場合、ある人間が制度の中で社会的な行動によって受益するとき、制度の存在と意義は、最終に受益するのが社会的行動となっていることが明確にできたが、行動の主体である個人が本当に受益しているかどうか、曖昧な部分がある。これに対して、North, Douglass の言説には、個人としての人間の存在感が強く、制度はそのような人間を制約するためにつくられるものと定義している。この言説には、制度が持つ多様な存在意義、例えば文化の維持、人間の発達に対する意義などを始めとした、プラスの側面が見られない。また、いわゆる、North, Douglass の定義には制度主体と機能の多様性が見られない。制度とは、ほぼ規定と規則だと言える。アクターはこの規定を守ると同時に規則に制限され、この結果だけ見ると制度はただアクターの行為をコントロールするためのツールである。ただし、制度という存在が持つ制限の機能の中身は、社会の構造とニーズに依存すると同時に、最終的には社会に何を返還しているかという存在価値と意義の与え方もあると思われる。

一方、制度の概念と定義について、フォーマルとインフォーマル、公式と非公式の基準により整理された研究もある。フォーマルな制度としては、いわゆる明文化された法律であり、法律の内容が明確であるため、領域内のすべての構成員に周知されており、あるいは国家が強制力をもとにこれを執行するため、実効性を伴うものになっている⁵⁴。しかし、制度の形成と展開から見ると、制度が持つインフォーマルとフォーマルな部分の分類基準と判断基準には明確ではない部分がある。例えば、ある制度というものは、最初は民間に興り、暗黙ルールになって、最後は行政側に採用され、公式な制度とルールとなっている例も数多くある。例えば、日本では最初は企業の取り組みだったハラスメントの防止（パワハラ防止法）などがある。

この点について、建林、曾我、待鳥（2008）は制度化されないまま、自然に明文化されるものもあると強調した。その論述の中で「慣行や規範は、この内容、適用範囲、実効性のそれぞれについて曖昧さを含んでいることが多い」と述べ、例として人々が出会ったときにお辞儀をしたり握手をしたりして挨拶することは、ほとんどの社会に共通するある種の普

⁵⁴建林正彦、曾我謙悟、待鳥聡史（2008）『比較政治制度論』、有斐閣、40 頁。

遍的な社会慣行、あるいは規範ということができるが、それはどこにも明文化されていない。この事例を更に引用すると、先述した明文化されない習慣が最後に制度になったものを解釈すれば、握手文化のような既に認識された規範だけではなく、既に明文化され、法律上で拘束性を持っている制度の一部にも、実は習慣から生まれて、行政あるいは政府が採用した制度が存在する可能性もある。この場合、最初はインフォーマルな制度であったが、最終的に政府が認可した結果フォーマルな制度になっているということである。そして、制度の生成から見ると、そのような制度のアクターは行政、政府側だけではなく、民間と社会の力も無視できないだろう。逆に言えば、結果的に政府が公式に公開した明文化した法律は、もしかしたら社会から生まれ、最終的に行政が汲み取って形成されたものかもしれない。

本論の研究対象は中国の教育制度であるが、前文で制度の定義に対する整理を含め、今までの議論、例えば、制度が「人為的であるか、自然発生的であるか」⁵⁵という主張から検討すれば、通説的に中国の制度は人為的で、アクターである政権の規範的な改革の中で生成していたものとよく言われ、認識される。この理由は、中国の政治制度、政権の強制力が本来、このような属性を持っているからである。また、中国共産党による中央集権型の管理体制においては、制度の生成は指導層による人為的な属性があって当たり前というような考え方がある。ただし、このことについては分野と領域による違いや特徴及び特定性が存在する。特に教育制度など、人的資源の領域においては、全てを中央政府が最初に作成し、トップダウン的な制度の生成方式だけを選択しているわけではない。中国の教育制度、人的資源の教育と管理制度も社会的習慣から生まれ、それを認識した行政が何らかの改革を実施し、適切に活用する可能性もないわけではない。このような制度の生成は規制的なものだけではなく、中国における教育制度のなかにも、社会の変動によって自然発生し、最終的に行政が採用したものもあり、今までの通説と異なっているということは、本研究における大前提として設定している。従って、本論の「制度」という概念は社会学的な制度論の定義を主に参照することとする。

本研究は「制度」に対して、アメリカ社会学者 Scott (1995) が『制度と組織』(Institutions and Organizations) の中で論じた「制度」の定義を利用し、制度の概念を定義する。「制度は、社会的行動に対し安定性と意味を与える、認知的・規範的、及び規制的な、構造と活動から成り立っている。制度は、様々な伝達メディア：記号システム、関連的なシステム、及びルーチンによって伝達され、支配の及ぶ範囲の多重レベルにおいて作用する」⁵⁶。Scott (1995) の定義によれば、「制度には、シンボル体系は認知的構築物や規範的規則・社会的行動を通じて実行され、社会的行動を形づくる規制のプロセスを組み込んだ、多面的なシステムである」⁵⁷。その中で、規制システム、規範システム、及び認知的システムなど構成要素のすべては、社会を扱う理論家によって、制度を決定する重要な構成部分であると

⁵⁵ 建林正彦、曾我謙悟、待鳥聡史 (2008) 『比較政治制度論』有斐閣、41 頁。

⁵⁶ Scott, R. W. (1995) *Institutions and Organizations*. 53, SAGE Publication (河野昭三・板橋慶明訳 1998 制度と組織税務経理協会)。

⁵⁷ 同上

いう確認されてきた。各制度学派の間には、重要な相異が存在している。論争点として最も多いのはどの構成要素に優先権が与えられるかということにあるが、基本的に次の三つの論争を軸にして存在している。それぞれは、1) 制度要素の強調における差異；2) 制度要素の伝達メディアにおける差異；3) 制度要素のレベルにおける差異である。

理論から見ると制度の決定要因に関する問題は、次のように2つに分けられている。一つ目は「制度はどのようにして発達または変化するか」；もう一つは「制度はどのようにして維持され普及されるか」である。これに対して、制度の形成は何によって規定されるのかというものは、新制度論ではよく問われる問いである（荒井 2012：130 頁）。新制度論の諸アプローチは、合理的選択制度論、歴史的制度論、社会学的制度論の3つに大別される。合理的選択制度論の特徴は「アクターを自己利益の最大化を志向する経済人として仮定し、制度を『ゲームのルール』として捉える点に求められる」（荒井 2012：131 頁）。北山（2011）はより端的に言えば、歴史的制度論は歴史的経緯と制度の説明力の2つを重視する制度論として概括可能であると指摘した。しかし、「ヘゲモニー政党制」や旧ソ連の影響をうけて形成される中国の教育制度を分析する際には、上記の二つの論を適用するだけでは不十分である。一方、社会学的制度論は、制度を幅広くとらえるものであり、1970年代後半、組織論を背景として登場した。社会学的制度論は「アクターの利益を当該アクターに埋め込まれた文化的・歴史的枠組みの中で理解すること」（秋吉、伊藤、北山 2010：170 頁）を重視する。即ち、なぜ特定の政策が特定の問題に関連して採用されたのかを説明する際、アクターの合理的選択や歴史的な経路依存だけではなく、アクターが住んでいる制度環境・文化的・歴史的枠組みに関する考察が必要となるのである。

2. 中国の文脈における制度環境・文化的・歴史的枠組み

1949年に中華人民共和国が建国されて以来、中国社会には大きく二つの文脈が共存している。1つ目の文脈は、中国版の社会主義体制が公式化され、一党支配の政治制度になって以降、社会主義思想とその理念が各領域に浸透し、その後約70年間の中国における各領域の変革を主導しているということである。中国の制度環境は1949年以降、持続的に更新されている。この70年間に行われている改革について、代表的な例として、1970年代の計画経済体制から市場原理経済体制への転換に伴う改革、1980年代の素質教育の改革、1990年代以降の貧困扶助政策の実施、2010年以降の“Double reduction” policy（「双减政策」）などがある。この文脈は基本的に政権主導であり、政治的な文脈とも言える。この文脈の中で、制度環境としては、公開された各制度は法律に依存し、公式な制度が主として作成されていた。国民は各制度を行政命令として受け入れ、政策上の規制、規範に則り個人の責任で行為する。

もう一つの文脈として、中国の伝統文化の存在と復興、例えば儒教思想、道教思想、詩句などからの影響もあると考えられる。これらの思想と観念は古代中国の文化遺産であったが、今も中国の社会における国民固有の認識と価値観として、国民意識の一部になっている。

そして、この文脈も現在の中国社会の基礎な構造だと考えられる。この中で、教育に関しては、例えば、藤田など（2003）が指摘したように、中国において教師という職業は、「子どもの人格のあらゆる側面に関わっている」「教師は人生の手本」「教師は知識人」といった捉え方が一般的である。「教師は人生の手本」⁵⁸を中国語で書くと「為人師表」となる。実際に、このような教員とその役割に対する認識は中国社会の一般的常識、全民の固有観念と言える。同様に、学校文化の中でも「対象の能力・素質に応じて最適な教育を施す」という意味の「因材施教」の出典は『論語』である。『論語』の中にある多くの影響力を持っている言葉は、権威によって引用され、日常生活の常識になっている傾向も見られる。近年、世論、テレビ番組、学校の中で行われる特別活動、総合的時間の中でも、伝統文化を学び、古典文学を読みなおす風潮がある。教育に関わる思想だけではなく、社会の風俗、習慣、観念などは、何千年の時を経てきたが、1949 年以降、中華人民共和国が建国され、中国共産党政権下の中国にもまだ伝統文化の文脈がある。つまり、中国社会に伝統思想、文化と社会主義思想が共存している状態である。これに基づいて、中国の文脈である「制度環境・文化的・歴史的枠組み」においては「社会主義思想」＋「伝統文化」という二元化構造を理解することが重要である。これら二つの文脈の存在形式と関係性については、現在に至るまで中国学界での議論の要点であり、両者の融合を主張する学者もいれば、両者は個別に共存していると主張する学者もいる。この二つの文脈の存在形態に関する論議は、本論の研究目的と離れてしまうため、詳しい論述は省略する。本論では、この二つの文脈の融合を本論の基本的なスタンスとして論の展開を進める。

3. Scott（1995）理論における「文化—認知」について

社会学的制度論の代表の一人であるアメリカの社会学者 Scott（1995）は、旧制度派組織論と新制度派組織論の共通点と相違点に基づいて、比較を主な手法とした分析枠組みを作成した。同時に、制度理論の多くが、規制的（regulative）、規範的（normative）、文化—認知的（cultural-cognitive）（表 1-1）という制度的諸要素があると指摘している。表 1-1 で示したように「規制的」要素は、制度が行動を拘束するということを強調し、強制力・恐怖・私欲追及が中心的な要素である。「規範的」要素は社会生活に持ち込まれる規範的な規則が強調される。「文化—認知的」要素では、制度の持つ現実の性質を構成する規則や意味形成の認知的枠組みと言った認知的要素を重視する。さらに、Scott（1995）は、三つの要素を制度の「支柱（pillars）」と呼び、制度は記号システム（symbolic system）、関連システム（relational system）、ルーチン（routine）という三つの媒介を通じて伝達されるとまとめた。近年、中国の研究者⁵⁹は Scott（1995）の分析枠組みを援用し、中国の課程改革や制度化ができない要因及び職業教育分野で専門学校と企業の連携効果が表れていない

⁵⁸ 出典は中国の唐・李百薬『北齊書・王昕書』という古典書である。

⁵⁹ 尹弘飈（2009）「課程の変革の制度化に関する研究——新制度主義と基に」『高等教育研究』第 4 期、77-78 頁。及び王恒・桂慶平（2013）「職業教育における大学と企業の連携に関する元の探究—組織社会学制度論の視角から—」『江蘇高教』第 4 期、141 頁の二つ文献によって得た結論。

要因を解明した。Scott (1995) の分析枠組みはマクロな制度の分析枠組みであるが、三つの要素に基づいて、制度の形成要因を検討するため、全面的にその要因を解明できると考えられる。

表 1-1 制度の支柱と伝達メディア (Institutional Pillars and Carriers)

	支柱(PILLAR)	支柱(PILLAR)	支柱(PILLAR)
伝達メディア(CARRIERS)	規制的(Regulative)	規範的(Normative)	文化－認知的(Cultural-Cognitive)
記号システム(SYMBOLIC SYSTEMS)	法律、規則(Rules, Laws)	価値、期待(Values, Expectation)	カテゴリー、類型化(Categories, Typifications)
関連的なシステム (RELATIONAL SYSTEMS)	統治システム、権力システム(Governance systems, Power systems)	政治体制、権威システム(Regimes, Authority systems)	構造的異種同形、アイデンティティ(Structural isomorphism, Identities)
ルーチン(ROUTINES)	規約、標準の手順(Protocols, Standard operating procedures)	服従、義務の履行(Jobs, Roles, Obedience to duty)	実行プログラム、スクリプト(Scripts)

出典 Scott, R. W. (1995) *Institutions and Organizations* (p.77) (一部引用)

本研究では、中国の学校管理職研修制度の形成要因を解明するために、Scott (1995) の理論・枠組みを援用しながら検討を進めるものとする。また、Scott (1995) の分析枠組み、規制的 (regulative)、規範的 (normative)、文化－認知的 (cultural-cognitive) 要素を踏まえ、本論を通じて新たな形成要因の関連要素を提出してみたい。

本論では「個体」(individual) 要素という概念を設定する。この個体要素とは、制度の主体である。制度の主体には、基本的に制度の作成主体と制度を受ける主体を含む。例えば、研修制度という事象は、中国の場合は、教育行政は研修制度の作成主体であり、小中学校長、教員は研修制度を受ける側としての主体である。一般的な認識では、制度における主体とは制度を作成する側のみを指す。しかし、中国の研修制度においては制度を作成する側と受ける側、二つの主体が存在する。作成側のみを制度の主体とする場合、今まで社会学的制度論の分析理論、すなわち Scott (1995) の分析枠組みでは完全に制度化の理由を考察できる。しかし、中国の事例のような二つの制度主体が存在する制度形態を分析する際、Scott (1995) の分析枠組みだけを用いて分析するには、制度を受ける主体を無視して論を展開しなければならない。そのため、本研究では学校管理職研修制度の形成における、受け身の主体である中国の校長、教員のような個体な要素の一つとして取り入れ、論を展開する。この点については、前文の整理においても言及した。今までの社会学制度論での議論と研究の焦点では、

行動する個人にどこまで配慮しているかどうか、十分に考察できていないという課題があり、社会学的制度論ではアクターが所属する文化と文脈の複雑さを重視していたが、アクターの考え方とアクターが求める個人的な要求は無視される傾向がある。

そして、本研究における「個体」とは、小中学校、高等学校の校長と教員である。このうち、本論はマクロとミクロの両視点から全面的に学校管理職研修の制度化の要因を考察するために、中国の制度環境・文化的・歴史的な枠組みに基づいて、Scott (1995) のマクロな枠組みである規制的 (regulative)、規範的 (normative)、文化－認知的 (cultural-cognitive) 要素を活用し、個体 (individual) 的視点を Scott (1995) の枠組みに追加する、つまり中国の校長及び教員 (中国の教員文化、中国社会が求める校長像、校長自身の自己認識など) の視点からの要因も考察してみる。以上の枠組みに基づいて考察することによって、中国の教育制度形成の文脈と特徴、中国の学校管理職研修制度の形成と校長、教員文化との関係などについて解明できると考えられる。

以上により、本研究は学校管理職研修が制度化される影響要因について、一つの枠 (中国の制度環境・文化的・歴史的枠組み) に四つの要素 (規制 regulative、規範 normative、文化－認知 cultural-cognitive、個体 individual) を設定する (表 1-2)。具体的に本論で扱う学校管理職研修に関わる事象それぞれについては、a. 中央、地方政策 (規制 regulative)、b. 行政、民間が求める校長像 (規範 normative)、c. 教員、校長文化、教員研修 (文化－認知 cultural-cognitive)、d. 校長の個人的な資質能力向上の訴求 (個体 individual) と設定している。それに、1980 年代以降、中国の学校管理職研修制度の成立、実施、変更の影響要因について、前文の各章の関係図で提示したように三つの問題設定と各章の関係において、表 1-2 に基づいて、**具体的な課題**を提起する。

表 1-2 本研究における設定する制度の一枠四要素の分析枠組みと具体的事象

中国の制度環境・文化的・歴史的枠組み (<i>China's Institutional Environment, Cultural and Historical Framework</i>)			
支柱 (PILLAR)	支柱 (PILLAR)	支柱 (PILLAR)	支柱 (PILLAR)
規制的 (Regulative) 学校管理職研修と関わる 具体的事象設定: a. 中央、 地方政策	規範的 (Normative) 学校管理職研修と関わる 具体的事象設定: b. 行政、 民間が求める校長像	文化－認知的 (Cultural-Cognitive) 学校管理職研修と関わる 具体的事象設定: c. 教員、校長 文化、教員研修	個体 (individual) 学校管理職研修と関わる 具体的事象設定: d. 校長 の個人的な資質能力向上 の訴求

(Scott, R. W. (1995) *Institutions and Organizations* (p. 77) 参照し、筆者作成)

また、なぜ、a. 中央、地方政策、b. 行政、民間が求める校長像、c. 教員、校長文化、教員研修、d. 校長の個人的な資質能力向上の訴求の事象が捉えられるかについて以下のような理由がある。

前述したように規制的プロセス (表 1-1 参照) は明示的に「規定設定・監視・制裁活動」

を取扱うことで、規則を確立し、さらに規則へ他人が順応することを点検・精査し、必要な時は将来の行動に影響を与えるために、制裁・報酬・処罰を操作する能力を含むのである。すなわち、強制力・恐怖・私欲追及は、規制的支柱の中心的要素である。規制的立場は、習慣や規制及び法律を強調する。これに対して、中国には、基本的に中央政策、地方政策により、規制、法律などを作成するため、中央政策、地方政策を規制的要素として取り上げる。

規範的システムは「価値」(values)と「規範」(norms)の両方を含む。規範的システムは、目的や目標を規定するだけでなく、その遂行にあたっての適切な方法をも指示する。価値や規範の中には、集団のメンバー全員に適用されるものもあれば、選ばれた特定の行為者や地位だけに適用されるものもある。後者の特殊化された価値や規範には、「役割」(roles)という名称が付され、特定の個人や特定の社会的地位にとって適切とされる行為の概念化がなされる。これについて、中国の校長の役割などを規定していた公的な校長専門職基準が公開された、学界での検討もあったため、行政、民間が求める校長像が確実にされるという事象を規範的要素として取り上げる。

制度理論の歴史を振り返ると制度の認識的要素の中心的重要性は、「すなわち、現実の性質を構成する規則 (rules)、並びに意味の形成認知枠 (Frames) である」⁶⁰を強調した。「私たちは、習慣的な方法で行動し、他から突出したり、異質に見られたりしないよう行動することを希求するのである。また、地位に関するプロセスも関わっている。私たちは、自分よりも上位あるいは成功者とみなす他人の行動を模倣しようとする」とされる。一方、伝達メディアで「記号システム」は「カテゴリーや区別及び類型化」の重要性を強調した。さらに、「社会構造」は「異種同形」を強調する。中国では、校長と身分的に近いのが教員であるため、教員、校長文化、教員研修を文化-認知的要素として取り上げる。

「個体」要素について、前文で述べたように、今までの制度理論の中で、アクターの考え方とアクターが求める個人的な要求は無視される傾向がある。本研究は中国の校長、教員のニーズと本音を把握できるように、一つの具体的事象として取り上げる。

第2節 中国における国家と社会の関係について:社会学的制度論を用いる理由

現在の中国は多民族国家だが、その多数を漢民族が構成する社会である。中国社会の特徴について、中野(1997)は「家族主義」「関係主義」「官僚主義」の三点にまとめた。中野(1997)は中国の古典書『大学』の言説である「修身、齐家、治国、平天下」を引用しながら、この三つの特徴を解釈した。この言説の中で中野(1997)は、国と家の関係において、「国」は「家」の拡大だと解釈したが、文章の順序を考察すると、先に「家」が述べられ、「国」は後述されている。これは中国の社会と国民意識の中で、古代から現在まで残っている考え方と人生観である。個人の家庭を先に統制・管理し、その後に国を管理し、国に貢献する、という観念である。そして、昔から中国では家庭が社会の基本的な生活の単位であり、個人の

⁶⁰ Scott, R. W. (1995) *Institutions and Organizations* 64. SAGE Publication (河野昭三・板橋慶明訳 1998 制度と組織・経営管理協会).

大事さよりも、家族の一員であり、家庭があってこそ家族、宗族、種族といった血縁関係が成り立っている。これによって、中国では国という概念が優先的に認識されず、基本的に家が強調、重視されている事が分かっている。家庭は社会の基本単位であるため、この関係の中で、中国では家庭⁶¹が先に認識され、国家が後から認識される概念となっている。従って、中国の事象、特に教育に関する事象を考察する際、その要因、背景と本質には、国家いわゆる行政、政権の理念だけに着目しても、その本質の一側面しか理解できない。逆に、中国社会から考察すると、このような社会の文脈の中で育てられた行政者の価値観、意識を更に解明でき、このような社会が生産した制度の形態とプロセスなども整理できると思われる。

「関係主義」⁶²については、基本的に中国人同士の血縁、地縁、業縁（仕事を通じての縁）と結びついている⁶³。「関係主義」という現象は社会的な習慣であり、各業界において日常生活、仕事の内容と形式に浸透している。注 56 の事例が成立する基礎には、各業界、各職業において形成した人脈関係、ネットワークの重要性があると考えられる。仕事上、個人の発展または利益を保障するために、個人的なネットワーク作り、人脈関係を維持することは中国社会で日常茶飯事である。この中で、職業の一種である中国の校長、教員もこのような業縁の関係主義という観念を持っているのも当然である。また、校長、教員が学校教育にまつわる仕事で自分自身の身分と社会地位を獲得することは、中国の独特な社会階層にも関わっている。「教育法」「教師法」「公務員法」など法律における教員、校長に対する法的規定を通じて、その養成と研修を検討することも重要であるが、「関係主義」の社会において校長、教員の学校現場での仕事も必ずしも人脈関係、ネットワークの介在を避けられず、「関係主義」の社会は校長、教員の成長にも影響を与えらると思われる。また、中国社会の構造と文化から校長、教員の養成と研修を検討すれば、さらに中国社会というブラックボックスの中身を読み取れると考えられる。

「官僚主義」とは官僚政治に伴う一種の気風、傾向⁶⁴である。中国では「官僚主義」は社会問題としてよく取り上げられている。特に、官僚主義は公務員の腐敗と汚職に直接関わる。これは単に政治の問題だけではなく、経済、教育など各領域に強い影響を及ぼす。中国社会の「官僚主義」の形態と特徴は先述した「家族主義」「関係主義」よりも頻繁に中国の国家と社会の関係に現れると考えられる。その理由は、中野（1997）の引用で指摘したように、「中国の官僚政治は、その支配力が中国人の思想の奥深くまで達する徹底性を持つだけに、官僚主義には深刻なものがある」ということである。つまり、中国社会で存在する「官僚主義」は政権と行政が強引に導く行為ではなく、この観念は最初から国民の欲求の思想により生まれたものと言えるだろう。政権はただ官僚に対して民衆が憧れる心理と態度を柔軟に

⁶¹社会の構成単位

⁶²関係主義を説明するために、中野(1997)は以下のような例を挙げた。「中国人は例えばある時必要な許可をもらうため役所へ出かけてうまくいかない場合、その晩のうちに『つて』を求めて酒とタバコと果物籠を届けておくと、翌日はものの十五分でも書類はできてしまっている」といった事例が中国の社会では一般的であり、このようなことは、賄賂に当たらない、物事をうまく運ばせるために油をさしているようなものと言われた。

⁶³中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、30 頁。

⁶⁴同上、32 頁。

活用していただだけである。しかし、中国社会の官僚主義は政権の宣伝と関わっているとよく誤解されている。官僚社会の中国では、実質的に社会と国家を明確に区別できないだろうと考えられる。国家の図式では一般的に行政、政権が全体を主導し、社会は国家との二元構造で発展している。しかし、中国の社会には基本的に「官」「官僚」に憧れる「民」の思想に統制されている。「民」は「官」になろうとする意志を持っているため、社会は「官」本位的社会になっている。国家と社会は同様の属性を持ち、行政も社会も全てが官僚属性であった。実例として、中国古代の科举制度が生成した時、教育は「官学」という性質が強かった。教育の存在意義は官僚になるための重要な道であり、この道を通じて国民は階層を変え、その証明として「官」になるために、教育をうけ、ごく一部の成績優秀者が官になれる。これは古代中国人の生涯をかけた追求である。

また、中国の「官僚主義」と同等の存在感を放つのが、父権を中心とする族長制度、宗族組織など文化現象である。この文化的背景に対しては、文化と認識を主張し、重視する社会学的制度論が当てはまると考えられる。

家族主義、関係主義、官僚主義の三者は個々に独立したものではなく、時には複雑に絡み合っている⁶⁵。特に、「関係主義」と「官僚主義」は時に互いを道具として使っている。「民」から官僚になっているプロセスでは地縁、業縁を利用する人間が多く、職務上で昇任、キャリアアップする際にも、人脈関係、ネットワークを利用する人間が大勢いる。これは「官僚主義」のフィールドで「関係主義」が活用される事例である。また、「官僚主義」の負の側面として職務を疎かにし、責任をとらず、互いに責任を擦りつけ合う；なにをやるにもメリハリがなく、効率を考えず、一日中、事務で手いっぱいになっている；職権を乱用し、役人風を吹かせ、法律に違反して紀律を乱す⁶⁶事なども、官僚が関係主義に捕らわれ、本来の役割を忘れた結果かもしれない。また、「関係主義」の中で血縁とは主に家族の親戚関係を指す。これは「関係主義」と「家族主義」の両者に共通する認識である。

一方、中国は昔から国族主義（国家としてのまとまり）がない⁶⁷と言われたが、反対に共産党政権は社会の末端まで政治権力の構造を浸透させた、とも言われている。このことは、現在の中国で国家と社会が混沌としていると言える根拠である。具体的に言うと、本来、社会生活の中で存在すべきではない政治権力が社会生活の一部となり、権威を強調する権力と平等を強調する社会が同じ空間に存在している。その中で、社会の構成員もこの政治権力が社会に存在することを受け入れ、普遍的社会的存在と理解し、合理化している。言い換えると、中国の政治と社会は認識上で区別されていないと言える。共産党政権において以前の家族を核心にした社会は、政治権力が中心となった社会に変化してきた。このような流れの中で、中国の政治制度、特に共産党政権の基に形成した教育制度を検討する際、現在の政治権力主義の社会構造の原理である政治制度を分析するだけではなく、家族主義の社会構造

⁶⁵中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、32頁。

⁶⁶同上、32頁。

⁶⁷同上、105頁。

という社会学の視点と手法も重要だと思われる。

また、中国では「幹部」「単位(社会主義における職能集団、および社会的な最小の枠組み)」「档案(とうあん:中国における人事に関わる公文書)」のような独特な概念と制度が作られ、この「幹部」は本研究の対象である学校管理職の身分と社会地位とも関わっている。中国の幹部は国の税金から給与が支給され、人民政府の主要なポストに配置される。国家幹部と地方幹部があり、郷レベルの党委員会の構成員のほぼ全て、および郷人民政府職員の約六割が国家幹部である。1980年以前の農民が幹部を訪ねる理由としては、紹介状の依頼が多かった。例えば、中野(1997)が出した例のように、子どもが病気になった時、病院への紹介状をほしいと言ったもので、都市における単位と同様の機能を果たしているのである。このような背景によれば、中国の国民が「幹部」と呼ばれる人物を特別視してしまうことは自然な現象である。

従って、中国の国家と社会の関係は混沌としており、同等の関係か、国家が社会を内包しているのか、あるいはその逆か、両者は区別することが出来るのか、中国社会は行政権力が支配しているのか、社会の実態である家族主義を中心に行っているのか明言できない。ただ、古代から現代まで発展のプロセスの中で、国家と社会は既に暗黙のうちに一体化されたと考えられる。表面的にこの混沌は共産党がもたらした結果のように見える。例えば、共産党政権の中央集権主義によって、社会のコントロール権が国家に掌握されているように見える。しかし、実際は、国家という存在も「家族主義」「関係主義」など伝統社会の習慣と思想に捕らわれている。この側面において、社会という存在は国家を包括している。これは中国の特徴である。国家のような政治的概念は近代以降の発明と輸入品だとすると、長い歴史を持つ社会という概念に比べて、行政を代表する国家という概念はまだ未成熟かもしれない。そのため、中国における制度の形成は社会の文脈または社会学の理論から整理、検討することで、その本質に近づけると期待している。

また、先の事例である中国の「幹部」のような制度の形成と存在は、権力の社会への浸透に見えるが、恐らく複雑な「家族主義」「関係主義」「官僚主義」などと絡み合っているのだろう。これも「幹部」制度の形成の基礎であると考えられる。この「家族主義」「関係主義」「官僚主義」も前文で論述した古代文化、古典の思想と意識という中国社会の文脈、内在的ロジックの構成の一部である。上記の中国社会の特徴を踏まえ、社会学的制度論には文化的、歴史的枠組みを重視し、これを主な分析対象にして制度を解釈する事が基本原理だとすれば、本研究の分析目的および目標に合致すると考えられる。

第3節 学校管理職研修制度の形成要因に関する課題

前文の序章において言及したように、本論の大きな問いは現在の中国の学校管理職研修制度がどのように形成し、なぜ現在の形態に変容したのかということである。この研究的な問いに基づいて、三つの問題を設定した。以下の図1-1により、本研究におけるこの三つの問題の関係について、基本的に一つの時間軸に沿って、学校管理職研修制度の変遷と発展と

いうプロセスにおいて順次解明する。1980、90 年代の学校管理職研修制度の成立は、2000 年代の研修実施と繋がって、ワンセットとされていた。2010 年以降の研修制度は 2010 年以前と比較して、構造的には変更、更新された点があったため、この変化要因の解明が本研究のキーポイントとなる。2010 年以前の研修制度は長期間に渡り実施されていたため、その研修制度の成立、実施要因への分析を通じて、中国の学校管理職研修制度の全貌をよく把握できると考えられる。つまり、三つの設定問題を順次に明らかにすれば、2010 年の制度変化が研修制度に与えたインパクトをよく理解できると思われる。

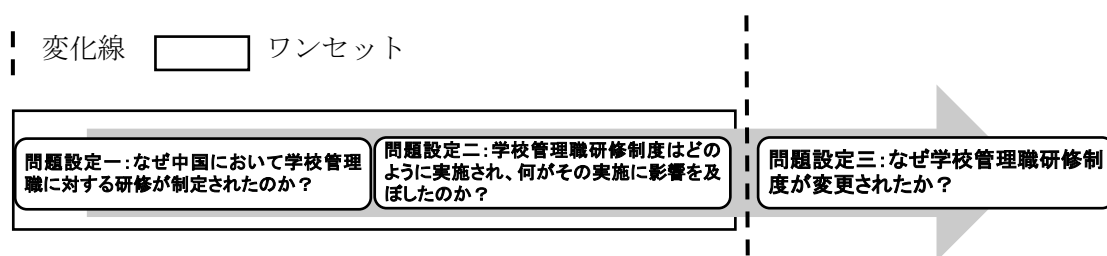


図 1-1 本研究における三つの問題設定の関係について

そして、本節から続く第 4、5 節では、本論で提起する分析枠組み（表 1-2）、課題①②③④とこの三つの問題設定との関係をそれぞれ論じる。

各章（各年代別）で a. 中央政策、地方政策、b. 行政、民間が求める校長像、c. 教員、校長文化、教員研修、d. 校長の個人的な資質能力向上の訴求の四事象を細かく整理し、十年ごとの制度環境・文化的・歴史的文脈において更なる詳細な出来事、実態を、学校管理職研修制度との関係において比較し、最後にこの四事象の中で最も強い影響要素を導く。

まず、1980、90 年代の中国の学校管理職研修制度の形成に対して、最も影響を与えた要素として暫定的な答えは中央の一般行政政策（a. 中央政策、地方政策事象に属する）である。すなわち、なぜ中国において学校管理職に対する研修が設定されたのかという問題設定一について、次のような課題を提示する。

課題①：1980、90 年代、中国の学校管理職研修制度の形成に影響を与えた多くの要素の中でも中央の一般行政政策からの影響が最も強い。

中華人民共和国が建国された 1953 年以来、中国では、基本的に 5 年ごとに経済・社会の発展プランである五ヵ年計画（中華人民共和国の国民経済と社会発展の五ヵ年計画）が作成されている。国家発展の重要な部分として、教育に関する指導意見は五ヵ年計画の中で 5 年ごとに公開されてきた。中国の学校管理職研修について、関連の歴史的研究を行う研究者らは、特にその変遷の時系列を作成する際、基準として中国政府の政治、経済政策を参照しながら、大まかに年代を設定し、その発展の特徴と政策の変化を整理、分析した。これについて、宋、肖、鄭（2020）による従来の研究に対する指摘において、従来の研究は主に「第 8 回目の五ヵ年計画」「第 9 回目の五ヵ年計画」「第 10 回目の五ヵ年計画」によって段階を分けていたという説明からも分かる。そして、中国的文脈における中央の一般行政政策である

国家の五ヵ年計画は総合的政策として、学校管理職研修に関する政策を指導する機能を持っている。ただ、先行研究では五ヵ年計画の変化を考察していない。例えば、「第10回目の五ヵ年計画」以前から現在の2022年まで、各期計画の内容と変化に関する研究などである。同時に、本論では学校管理職研修制度との関係についても、更に論述すべきである。中央の一般行政政策である国家の五ヵ年計画は本研究の分析枠組みにおいて規制的（regulative）要素に属する。1980、90年代において、分析枠組みの他の3要素と比べて、中央の一般行政政策は学校管理職研修制度の形成にどのような影響を与えていたかについて、後文の第二章、第三章の各節で詳しく示す。検証方法と手段には、政策文書、新聞に掲載された文章、雑誌論文等を用いて分析する。

第4節 学校管理職研修制度の実態と実施の影響要因に関する課題

「学校管理職研修制度はどのように実施され、何がその実施に影響を及ぼしたのか」という問題設定に対しては、次のような課題を提示する。

課題②：学校管理職研修は上位下達方式で推進されていた。

課題③：校長像と校長の資質能力向上策の提起が学校管理職研修の実施に影響を与えていた。

2000年以降、中国の学校管理職研修制度が正式に実施される段階に入り、その影響要因にも多様な変化があった。例えば、90年代のように現職の学校管理職が研修に参加し、「職場研修合格証明書」を取得するケースが少なくなった。多くの学校管理職は規定通り、入職前に「職場研修合格証明書」を取得、つまり初任者研修を受けた後に仕事を開始し、その後には受ける研修も在職向上研修になっている。「まず乗車し、後から切符を買う」行為の減少は2000年代以降中国の学校管理職全体の資質が向上している証左と言える。また、2000年以降の学校管理職研修に関連する政策と規定は、90年代のような独自の政策と文書がなくなり、次のような文書が順次に公開された。「2006-2010年全国幹部教育研修の企画」（2006）、「全国教育システム幹部研修『十一五』企画」（2007）、「更なる教育システム大規模幹部研修の展開と実施に関する意見」（2010）である。このような文書から分かることは、2000年代の学校管理職研修制度が幹部研修制度に関する政策文書に含まれたということである。これは学校管理職研修の幹部研修システムへの再帰である⁶⁸。このため、1980、90年代の教員研修システムに類似していた要素が消失していた。

先行研究（盧 2018）の整理を参照して、中央政府が求める校長像の変化過程を次のように整理した。①学校責任者（1985-1994年）②「合格」した学校責任者（1994-1999年）③素質教育の推進者（1999-2010年）④合理的・専門職としての学校責任者（2010-2020年）である。学校管理職研修制度が本格的に実施された2000年から、素質教育の実施を推進できる校長像においては、新たな教育改革を学校現場で着実に受け取り、展開し、教職員を指

⁶⁸殷爽（2019）「現代中国における学校管理職研修の位置付けと役割に関する批判的検討：公務員・教員研修との関わりに焦点を当てて」『教育経営学研究紀要』第21巻、34頁。

導する校長の資質能力が求められる。①と②の段階では、学校の管理者として学校運営能力、学校管理能力が求められる。教育行政の政策、命令、規定などを十分に理解でき、学校現場の教職員に伝えるリーダーシップが優先的に重視される。③に入ると、更に校長の主体性が重要視され、学校改善の能力、創造能力などが求められる。これは校長の資質能力向上と関連している。校長像は本研究の分析枠組みにおいて規範的(Normative)要素に属する。2000年代において、分析枠組みの他の3要素と比べて、校長像と校長の資質能力向上策の提起はどのように学校管理職研修制度の実施に強く影響を与えていたかについて、後文第四章の各節で詳しく示す。検証方法としては、雑誌に掲載された学校管理職が執筆した論文、新聞、政策文書の中で使用された用語、政策構造の変化への整理と分析から考察する。

第5節 学校管理職研修制度の変更要因に関する課題

「なぜ学校管理職研修制度が変更されたか」という課題設定に対して提示する課題は以下になる。

課題④：専門職としての校長の育成によって学校管理職研修制度が変化した。

2010年以降、中国の学校管理職研修制度には構造上の大きな変化があった。従来、研修の各レベルと各プログラムは層別され、現在は国レベル研修、省レベル研修がそれぞれ設置されている。各研修プログラムにもそれぞれの所属があり、例えば国レベル研修に属するか、省レベル研修に属するかも政策文書から読み取ることができる。

2000年代、学校管理職研修は一時期で幹部研修システムに復帰し、その後の2010年、独立した学校管理職研修制度が存在しながら、幹部研修システムに関する政策の中で頻繁に言及されている事実がある。また、新たな教員研修制度と学校管理職研修制度が公開されたタイミングから読み取ると、まず教員研修システムが先に国レベル研修と省レベル研修に分かれ、その後に学校管理職研修制度と同様に改革されたということが分かった。この変化により、学校管理職研修制度は1990年代の教員研修の在り方と同様に、教員研修制度と「異種同形」となったため、教員研修制度は学校管理職研修制度の変化に影響する要因の一つになっている。

2010年以降、中国では「教育家型」（教育専門家）の校長を育成することが政策の要点となった。それに伴い、2010年以降、中央政府が求める校長像は「教育家型」校長となったことが確認できる。しかし、具体的に「教育家型校長」とは何であるのか、明示してはいなかった。また、各研修機関は2013年2月に公開された「義務教育の学校長の専門職基準」と2015年に公開された「高等学校校長専門職基準」を参照することが要求されている。

中央政府は明示していなかったが、学界と学校現場では「教育家型」校長像への期待が、間接的に2010年以降の中国の学校管理職の採用、養成、研修、異動の基準に参照された。

また、それぞれのタイミングで各地域の学校現場の学校管理職が積極的に研修プログラムを選別し、研修を受けているという事実は、学校管理職ら自身の資質能力向上に対する意識が変わったことの証左である。専門職としての校長の育成は本研究の分析枠組みにおい

て規範的(Normative)要素に属する。2010年以降、分析枠組みの他の3要素と比べて、本研究には追加した「個人」支柱という要素、校長の個人的な資質能力向上の訴求、専門職としての校長の育成がどのように学校管理職研修制度の変更に影響を与えていたかについて、後文第五、六章の各節で詳しく示す。検証方法としては、近年研修を受けた校長らの考え方、研修に対する態度、理解、意識などに関するインタビュー調査データを重要なエビデンスとして検証を行う。

第6節 小括

本章では、本研究の分析枠組みと参照理論を整理した。Scott(1995)の分析枠組み、規制制(regulative)、規範的(normative)、文化―認知的(cultural-cognitive)支柱という要素に「個体(individual)支柱という要素を追加した。最終的に、本研究の分析枠組みとして、一つの枠(中国の制度環境・文化的・歴史的枠組み)に四つの要素(規制 regulative、規範 normative、文化―認知 cultural-cognitive、個体 individual)を設定した。具体的に本論で扱う学校管理職研修に関わる事象それぞれについては、a. 中央、地方政策(規制 regulative)、b. 行政、民間が求める校長像(規範 normative)、c. 教員、校長文化、教員研修(文化―認知 cultural-cognitive)、d. 校長の個人的な資質能力向上の訴求(個体 individual)であった。また、理論的枠組みに基づいて、中国の各時代の背景、中国の国家と社会の関係から、1980年代以降の中国の学校管理職研修制度の成立、実施、変更の影響要因に関する問題を設定し、それぞれ課題を提示した。これらについては次の第二章より検証する。

第二章 1980年代の中国における教育改革と学校管理職(教員を含む)研修制度の成立

第1節 改革開放前後の中国の社会構造の変化により校長の社会地位と役割の変化

1978年、改革開放の政策が提起される前の1976年ごろ、中国社会で10年ほど継続した文化大革命⁶⁹が漸く終焉し、これを機に社会構造の大部分が変化した。文化大革命において「儒教思想は革命に対する反動である」という理由で、孔子、孟子、などは悪人と批判され、知識人全体を「九番目の鼻つまみ者」として扱っていた。1966-1976年の間、中国の社会環

⁶⁹文化大革命は、当時の中国共産党内部にあって資本主義の理念、思想に賛同し、資本主義の制度、資本主義の発展ルートを活用する事に賛成する人間がいる、彼らが実権を持っているため、早めに排除すべきであるという懸念から始まった。この10年間に史上類を見ない現象が連続して当時の中国社会で出現した。知識人を含めて、全ての国民は不安な環境の中で日々を送った。例えば、毛沢東によって動員された全国的な学生運動、「批闘大会」を開く、大字報(壁新聞)を發表し、文化人に攻撃する事実、事例などが頻繁にあった。また、1968年には、青少年たちは農村から学ぶ必要があるとして大規模な地方移送である上山下郷運動も始まった。多くの知識青年は農村地域に行き、当時の大学入試制度が廃止され、大学教育の機能もなくなったため、そのまま過酷な環境で働き、環境に適応できず死んだ者も多かった。また、青年はそのまま一生を農村地域で終えた例も数多くある。

境は上記のような知識人、特に都市部の知識人らは社会地位が一番低く、生き続けることも厳しかった。1980 年以降、大学入試制度が再開され、知識青年は以前のように農村地域に移送されることもなく、知識人の社会地位も回復した。

また、改革開放⁷⁰によって変更された社会構造要素の中で本研究と関連するのは、都市と農村の構造変化、また教員、校長を含む知識人を取り巻く環境の変化である。本論では他の構造への論述を省略し、改革開放前後の知識人とその社会階層、及び農村、都市の変化について論じる。また、それらの前提として中国の知識人と共産党幹部、および階層について、その範囲を説明しておく。

知識人⁷¹という用語は、一定の科学・文化的な知識を有し、おもに頭脳労働に従事する人⁷²の事である。以下の表 2-1 は 1980 年代の統計データであり、ここでは中国の知識人の職業構成を 7 種類に大別している。知識人には「専門技術者」「党政府、企業責任者」「事務職員」の人数が一番多く、特に、専門技術者は全体の 61.7%を占める。実は、「専門技術者」の中核をなすのは教師であり、李（1993）⁷³の本で記載したデータによると、1980 年代の統計における「専門技術者」中の教師の人数は 166.76 万人であって、知識人全体の 24%が教員である事を確認できる。

表 2-1 1980 年代における中国社会の中で知識人の職業構成

職業	知識人の数（万人）	知識人全体に占める 比率（％）	当該職業中の知識人 比率（％）
専門技術者	428.41	61.7	16.3
党政府、企業責任者	146.80	21.1	14.2
事務職員	69.58	10.0	8.7
商業	7.70	1.1	0.5
サービス業	2.47	0.4	0.2
農林牧漁業	5.25	0.8	0.01
生産運送労働者	32.69	4.7	0.3
その他	1.71	0.2	7.9
総計	694.63	100.0	1.2

（出典 中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、149 頁より作成）⁷⁴

改革開放以前は労働者としての教員、あるいは知識人としての教員という二つの側面に対する区別が顕著であった。

⁷⁰「改革」とは内部に対する各種改革を実施し、「開放」とは外部、諸外国に対する経済、文化、政治などを開放するという事で、経済構造の改革がメインであったが、この影響はすべての領域に及んでいるとも言える。特に農村部の土地使用制度、生産管理制度に関する新政策の導入と実施は、まず中国社会の都市と農村の基本的な制度構造を変えた。また、中国の人口、人口移動、社会組織、社会階層、社会意識などすべてが大きく変化していた。

⁷¹中国で「知識分子」と呼ばれ、表現される。古代の中国にも日本の江戸時代でいうところの「士農工商」のような階級分類があるが、知識人はその「士」にあたり、「儒」も同じように使用される。

⁷²中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、147 頁。

⁷³李強（1993）『現代中国の社会階層分化と流動』（中国語）、中国经济出版社、231 頁。

⁷⁴データの元出所は李強（1993）『現代中国の社会階層分化と流動』（中国語）、中国经济出版社、231 頁。

前提として、中国の「階級」と「階層」という概念に関して説明しておく。中野（1997）の解釈と整理によって、「階級は、主に生産関係上の利害・地位・性質等を同じくする人間集団」であり、「階層は、社会経済的地位がほぼ等しい一群の人々」とされる。そのうち、階級としての労働者は、一般にいう労働者のほか、知識人、技術者、幹部等労働賃金で生計をたてている者はすべて労働者階級に含まれる。職業上の労働者は、「土農工商」の工、商にほぼ相当する。例えば肉体労働を主とする鉄工業、紡績産業、建築業の他、商業、サービス業の従事者も含んでいる。中国では階級としての労働者の理念の形成はマルクス主義の影響を受けている⁷⁵、一方マルクス主義において、階級は生産手段の所有・非所有ならびにその歴史社会における生産関係上の地位に基づく敵対的な関係性と考えられ、階級間の闘争こそ歴史形成の動因になるとされてきた。そして、改革開放以前において、厳密に言うと、中国では教員、校長のような知識人は職業としての労働者と認識されないが、階級としての労働者とされている。この階級について、古代中国には皇帝、地主、資本家といった支配階級が存在したように、1949 年の中華人民共和国の建国以前には、地主階級、官僚、資本家階級が存在した。中華人民共和国の理念においては労働者階級の指導が核心理念である。従って、従来から中国では教員、校長など知識人は一般的な肉体労働者と異なって、社会の中で支配地位を持っているイメージが強いと言える。ただ、文化大革命の実施はこの階級闘争の名において反右派闘争を行っただけとよく批判された。

文化大革命の期間、多くの教員が農村地域に派遣され、現地の小学校で教員を担当した。「法制快報」に掲載された新聞記事から、一級教員、王先生のストーリーによると、当時教員は前文で述べた「九番目の鼻つまみ者」のように、社会的地位が一番低かった事が分かる。月給は 18 元（359 円相当）だけであり、接客業よりも経済的地位が低かった。これより、教員という職業の魅力、教員に対する熱意も亡くなった。仕事内容は昼間の学校で授業を実施する以外に、夜間も現地の農民らに毛沢東の著作、名言などを教えなければならない⁷⁶。

1980 年代には、以下のような内容が中国の憲法に載せられたため、教員、校長のような知識人は徐々に昔の社会地位に復権した事が確認できる。「社会主義建設においては労働者、農民および知識人に依拠し、集め得るすべての力を結集しなければならない」あるいは、「国家は社会主義に奉仕する各種専門人材を育成し、知識人の集団を拡大し、社会主義の近代化と建設におけるその役割を十分に発揮できる条件を作り出す」という規定である。1980 年代以降、改革開放政策の展開に伴い、知識人に対する再評価が行われた。

先述の通り、この「改革開放」は端的に言うと、中国の経済制度改革である。経済制度改革が社会の階層の変化を引き起こすことは、先述した階層の定義により当然なことだと思われる。何故ならば、階層に直接関わっているのが経済的地位であるため、経済制度の変更が引き起こす各種職業の再分類と整理は社会地位を変化させるチャンスとも言える。この階層変化の流れと原因を検討する前に、まず中国の都市と農村の基礎的な変化から整理

⁷⁵中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、136-137 頁。

⁷⁶edu.cnrr.cn/teachersday/60/60-70%A1%AF/200909/t20090909_505462569.html（確認日：2023 年 3 月 20 日）

する必要がある。これも中国の知識人と幹部の変化と関わっている部分もある。

改革開放による中国の農村地域の基礎的制度的変化⁷⁷はそもそも複雑だが、多層構造の職業は1980年以前よりも複雑になり、多層の絡み合いが形成された。また、農村地域の各種職業に対する評価について、中野（1997）は『現代中国の社会階層分化と流動』102頁の表を引用したが、本文は1980年代の実情を確認、説明するために、2次資料としてこの表を引用する。

表 2-2 1980 年代の農村地域における各種職業評価

順位	収入による評価	声望 ⁷⁸ による評価	権力による評価
1	個人企業主	国家幹部	国家幹部
2	自動車運転手	軍人	商工、税務
3	個人運送業	警察官	警察官
4	国家幹部	教師	村幹部
5	商工、税務	技術者	電気工
6	技術者	医師	技術者
7	電気工	商工、税務	自動車運転手
8	国有工場労働者	国有工場労働者	医師
9	生協職員	自動車運転手	生協職員
10	小売商	村幹部	個人企業主
11	村幹部	電気工	個人運送業
12	警察官	生協職員	国有工場労働者
13	医師	個人企業主	教師
14	教師	個人運送業	軍人
15	職人	小売商	小売商
16	軍人	職人	職人
17	農民	農民	農民

（出典 中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、143 頁により筆者作成）⁷⁹

⁷⁷改革開放において、中国の農村地域に引き起こされた変化には、大まかに次の4つの側面がある。第一に、農業の生産責任制度の導入によって農民が自主性を強め、自己の願望、個性にあった労働を求めだした。改革開放以前、中国の農業は集団的に作業し、収穫も平均に分配する制度であった。改革開放の後、土地の使用は家庭単位になり、各家庭は自分のニーズによって、自由に農業をすることになった。そのうち、第二に、人民公社の解体に伴って農村の余剰労働力が表面化し、農民が他の職を求めて働くのが自然の成り行きとなった。昔のような財産が国家所有であり、全員が労働等活動に参加する形式は解体された。国民は自由に仕事と職業を探して、務めることになった。第三に、戸籍制度の残存と緩和によって農民が鎮または小さい都市に移り、各種の職業に就くことが可能となった。従来は、農民という定義には、農業に従事する者だけで、農村の戸籍は「農村に住む者」がほとんどである。ただ、農村の戸籍であって、農業に従事していない人間も多い。例えば、農村の戸籍を持っている人間の中には実際に農業労働者が一番多く、農民工、郷・鎮鎮企業の管理者、経営者、民営企業の企業主、民営企業の経営者と社員、郷村の幹部（村長、村の党支部書記）、教育・医療・文化事業の従事者（教員、医者など）、家事労働者などがある。このような人間は改革開放と共に、都市に行く者が多い。第四に、郷村の企業数が増えたことで、郷村に住んでいる人間も会社員になれる事があった。

⁷⁸世間の（よい）評判と人望

⁷⁹データの元出所は李強（1993）『現代中国の社会階層分化と流動』（中国語）、中国経済出版社、102 頁。

表 2-2 から農村地域では教師の評判と人望が比較的高いことが分かる。一方、教師の収入と権力は各種職業のランキングの下位にある事も確認できる。国家幹部は、収入、声望、権力すべてにおいてランキング上位にある。特に、幹部は権力、声望に関する評価が高く、両方ともランキングのトップにあり、教師も含めて、この二つの要素のランキングの位置が高いほど、尊重の度合い、社会の他の構成員からの信頼も高いと言える。校長、副校長のような学校管理職は幹部としての身分もある。まず、「国家幹部」という職業は、指導幹部と一般幹部のように分けられる。指導幹部は国家機関、党組織、企業事業単位（会社）の責任者、リーダーを指し、その機関の大小や、地位によって高級、中級、低級に分けられる。国家主席、総理などは高級指導幹部である。一般幹部は指導幹部の補佐的立場、命令執行者のポストにあるものである。中国において学校は病院と同じく事業単位の一つであるため、小学校、中学校、高校の校長、副校長には指導幹部という身分があるが、しかし教育行政と教育委員会から見れば、校長は一般幹部とも言える。この表によると、当時の教育業界、学校組織の中で、校長、副校長は一般教員よりも社会的地位、信頼度が高いと思われる。一方、農民は収入、声望、権力、全てのランキングで最下位であることも確認できる。

以上のように 1980 年前後において中国社会の変化には実は二つの背景がある。一つは改革開放における経済制度の徹底的な改革が各分野に与えた影響であり、もう一つは文化大革命の終焉が社会構造に及ぼした影響である。本研究で着目する教員、校長のような知識人は文革後に社会が最も低い地位から回復していることが確認できる。また、農村の基礎的制度的変化は中国社会全体の職業を分化し、再整理した。

1980 年代の「一つの中心政策、二つの基本要点」⁸⁰は「改革開放」という基本的な経済政策の提起と同時に強調された中国の発展の核心政策と戦略である。この政策では、経済の回復と建設を中心として、四項目⁸¹の基本原則を設定した。また、1988 年、鄧小平は「科学技術は第一の生産力である」⁸²という言説を外交の場で提出した。1980 年代以降、共産党政権は主に科学、技術、教育を重要な手段として活用し、国家全体の改革を推進していた。また、義務教育段階に関する改革には素質教育の実施があり、これも「科教興国」(develop the country through science and education) 戦略の一部であり、この政策で中央政府は「全ての国民の素質を高める」という目標を掲げた。

⁸⁰中国語原語「一個中心、二個基本点」

⁸¹四項目はそれぞれ①引き続き社会主義の道により前に進む；②人民の民主と人民の専権を維持する；③中国共産党の指導を維持する；④マルクス・レーニン主義、毛沢東思想を基に前に進むということである。

⁸²これは 1980、1990 年代中国の教育改革の重要な理論参照になった。改革開放政策において科学、技術に対する熱意の影響を受けた結果として、その後の 1990 年代に「科教興国」(develop the country through science and education) 戦略が提出され、科学と教育を通じて国の進展を推進するという方針づけられた。つまり、1990 年代に公開された「科教興国」政策の目的は 1980 年代の「科学技術は第一生産力である」という理論を実施、活用でき、形に見える政策と制度になった。「科教興国」(develop the country through science and education) の思想と戦略は科学技術を第一の生産力にして、教育はその根本であり、科学と技術、教育を経済、社会の進展の中で第一位に置いて、国家の科学と技術の実力を強めると同時に、科学と技術の理念、考えを現実に転換し、この転換の能力、力量も強めなければならない。これは 1980 年代、改革開放政策の展開と同時に、中国の教育改革が同時に展開された理由になる。

以上の整理と論述を通じて中国の政策の作成と展開の基本的な論理を解明できた⁸³。これにより、本研究において学校管理職の研修制度の形成、変化の要因を解明する際、中国の歴史的、文化的、制度的環境から検証することが出来る。上記のような教育政策の元来の政策と論理を明確にすることができれば、学校管理職研修制度が国家制度の変更から受けた影響は直接的か、間接的かどうか比較、確認できる。その上、同時代の各影響要因の中で、どちらが直接的な影響要因か、どちらが間接的な影響要因かを比較、判別できると考えられる。

一方、1980年代の中国の教育体制⁸⁴の小学校、中学校教員、特に農村地域の学校の教員は、極端に足りない状況であった。不足の一部は民弁（正規教員の待遇がなく、臨時で採用された非常勤教員）が補っていたが、農村部の中学校で授業を担当する民弁教員の大部分が小学校でも働いていた。また、民弁教員の学歴は中学校以上であった。当時の教員は現在のように教員採用試験を通じて採用されるルートではなく、計画的に養成されるシステムがあり、毎年中学校から成績が優秀な学生を採用し、そのまま中等師範学校に入学させ、3年間の集中的な勉強を経て、農村部の各学校に分配していた。現在、中堅学校管理職の組織の中には、当時の中等師範学校から卒業し、教員から校長まで昇任した者も多い。

文化大革命の時期、中国の小学校、中学校、高校では一般の科目教育とともに、労働教育が頻繁に行われた。そして1980年代には文化大革命の中で失われた学校本来の教育機能が次第に回復し、教育の内容と質も重視されたが、このことも教員不足の課題に影響した。

中国の学校組織においては校長、副校長以外に、党支部書記、党支部副書記の存在もあることを前文の用語説明を通じて整理した。学校組織の全体と学校管理、運営のシステムにおいて党支部書記はどのような存在で、どのような役割を持っているのか、まず学校組織と党支部の関係から整理すべきだと思われる。中国の学校管理運営システムは、1949年中華人民共和国が成立した際、「校務委員会」制度を実施した。この委員会は教員の代表を主なメンバーとして組織された。校務委員会制度を通じては、学校管理、経営の中で、民主性と公平性が実現できたが、一方で極端な民主制と職員の責任感欠落のような課題が多く発生した⁸⁵。その後の1953年、小学校、中学校、高校には校長責任制度を実施し、校長という職位を設定し、校長一人ですべての学校校務を裁量するように定められた。1955年、「学校教育に関する仕事交流会の報告」という文書の中で、党組織の中で学校教育を管理、監督、運営する専任の役職が必要とされた。その目的は、校長の独裁を避けるためである。学校の党組織を作り、党組織の学校監督、指導などの機能を強化することがその目標となる。そこから、

⁸³中国の教育政策の作成は基本的に政治・政策の作成ロジックによってつくられた。

⁸⁴当時の児童生徒らは幼稚園に通わずに、小学校に入学することが一般であった。小学校の予備クラスで半年-1年間の啓蒙教育を受け、そのまま1年に上がっていた。1986年4月12日「中華人民共和國義務教育法」が公開され、九年間の義務教育を実施することが決められた。それ以前は授業料、食堂料金などを支払わないといけなかったが、1986年以降、九年間の義務教育を受けるのが児童生徒の権利と義務になって、授業料と雑費用が免除された。そのため、1980年代中国の学校には、1980年代の前半には、生徒は授業料が高く途中で退学するか、中学校で学校教育を終えるか、または不登校になる子どもが多かった。1980年代後半から経済負担の減少に伴い、入学率、在学率は高いと予想する。そして80年代、入学者数の確保は学校の大事な仕事になり、また、80年代後半から義務教育をしっかりと実施、実現するかどうか学校は重視している。

⁸⁵程宏（2013）「中小学党組織書記專業化發展研究」華東師範大学、修士論文、27頁。

党組織と学校管理・経営システムと並行した学校組織の一部となった。この流れから学校組織にとって党組織は学校管理運営システムと対等な関係であり、党組織の存在は監督が最も大きな機能であることが確認できる。党支部書記もその組織のトップで「監督者」という役割が主である。文化大革命の時代には、学校教育は半分停止した状態であり、学校の管理・経営体制が「革命委員会」に変わり、校長、党支部書記はいなかった。また、1980年代の前半と後半では党支部書記の役割も異なり、1978年以降の文化大革命の終焉に伴い、学校教育を以前のように回復させるため、1985年までの学校は完全に党組織の指導下に置かれ、学校のすべての業務は党組織内部での検討が必要になり、最終決定の権限は党組織が持っていた。この時期、党支部書記は学校の実際の管理者であり、校長は党支部書記の命令と指導を受け、その通りに実施するだけであったが、1985年以降、校長責任制度の実施により、学校の実際の実施と管理の権限が再び校長に戻ったが、党組織と党支部書記はまだ監督の責任を持っていた。この校長責任制度は今日まで維持されている。ただ、2022年1月に公開された「小中学校の党支部の指導と監督に基づいた校長責任制度を作り直す意見（試行）」により、従来は名義的に党支部書記のポジションが校長、副校長の上に位置づけられていた状態から、徐々に実権を伴ったものになる傾向が見られる。

社会的な期待の側面から学校の党支部書記、副書記を考察すると、教員らとの関係性、仕事上の人員配置、調整能力、協働能力、個人的な修養が注目される。またこの部分の期待は特にその役割の変化とは関係がなく、校長責任制度の施行後においても変わらない部分だと思われる。修養の部分は政治理論、思想品德、専門知識などに関する態度と行為によって評価される。この側面は中国の社会関係主義の中で代表的な一部であり、彼らが持つ実権の大きさに関わらず、変わらない社会からの認識と望みだと考えられる。

また、中国の学校管理職は二つの身分を有している。一つ目は、幹部としての身分である。「幹部」という言葉は中国の共産党の内部でよく使われている。幹部の人事制度は中華人民共和国の建国前に作られたもので、建国後の1949年—1978年の間には、幹部の「分級」「分部」という管理制度も新たに作成された⁸⁶。校長職などには文化教育幹部としての「幹部」の身分がある（図2-1）。同時期には、幹部の管理・審査・賞罰・研修をふくめて一連の制度も作られた。特に、1953年12月「幹部文化教育の強化に関する指示」と「全党の中高級別の幹部の順次研修（中国原語『輪訓制度』）と党校の調整計画について」の二つの政策が公開されたので、図2-1の示すように幹部としての校長職も研修を通じて学び続けることとなった。

⁸⁶ 1953年に公開された「幹部管理の強化についての決定」によると、「分級」「分部」とはすべての幹部を9種類に類型して、それぞれは○軍隊幹部○文化教育幹部○計画・工業幹部○財政・貿易幹部○交通・輸送幹部○農・林・水利幹部○少数民族・宗教界の党外上層代表人物、各民主党派、華僑民主者、工商界代表、協議機関、民主党派機関、工商連合会、仏教協会、イスラム協会と国民文化協会の機関幹部○政治や法律幹部○共産党委員会である。

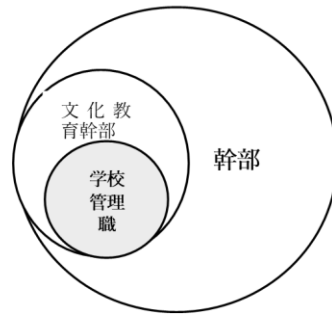


図 2-1 幹部としての学校管理職の位置（筆者作成）

二つ目に、学校管理職は教員としての身分を持つ。1991 年に公表された「全国小中学校長の任職条件と職場要求（試行）」によると、任用条件の一つとして、小中学校長は中学校一級・小学校高級以上の教員職務称号を持っていることが必要とされている。即ち、校長は元々教員あるいは教育に関わる職場で活躍してきた人物であることがわかる。

また、学校管理職の幹部と教員の身分は学校管理職の昇任制度の規制に関連する。中国の小中学校で管理職に昇任するには、委任・選拔任用・公開選挙の三つの基本ルートがある。

「委任」とは、教育行政部門及び人事部門が学校と連携して候補者を審査し、一般公衆の意見を参考にしながら管理職を任免するプロセスである。「選拔任用」とは、学校のニーズによる試験を通して学校管理職を選抜する方式である。「公開選挙」とは、校内の全体から学校管理職を選択する方式である。80 年代、学校管理職はほとんど「委任」によって任命されていた。その任命・委任された人々のほとんどは教育委員会の幹部と学校の教員である。

しかしながら、現在の中国の学校管理職は幹部の身分をもっているが、国家公務員あるいは地方公務員ではないという矛盾した現実も存在している。前文も言及したこと、中国の校長職の「行政等級制度」について、李（2011）の論述によると、「校長を担当すると、自動的にその学校の行政等級に等しい公務員の行政等級を獲得する」⁸⁷という規定がある。例えば、一般的に、市レベルの中高一貫校は正处级⁸⁸であるため、校長は正処級の行政等級である。また、校長の任命については他の政府行政機関とほぼ同じ手順で、市・県レベルの人事部（一般行政）が統一的に管理する。そのため、学校管理職は公務員と同じ待遇ではないが、公務員に似た身分と地位を持つ。従って、中国の学校管理職には「幹部」、「教員」という身分があり、人事に関連する管理権限は一般行政が所有するが、「公務員」ではないという矛盾した現実が現れる。また、多重身分であることも中国の学校管理職の特質と言える。

校長の社会的地位は、文化大革命時の知識人について先述したように、同様に一番低い状態から、以前の地位に回復したことも 1980 年代の特徴である。また、校長の学校内部の地位と役割も変化した。1978 年以前の 10 年間、学校内部の実質的な指導者は頻繁に変更され、

⁸⁷李昱輝（2011）「中国における校長人事改革と研修施策」『九州教育経営学会研究紀要』第 17 号、136 頁。

⁸⁸中国公務員制度における行政級別の一種類である。それ以外には、「正国家級」「副国家級」「正省部級」などがある。

革命委員会が管理、運営する際は校長という役職まで削除された⁸⁹。しかし、これも先述した 1985 年の校長責任制度の実施によって、校長は党支部書記の立場を越え、学校管理・運営のトップとなった。この調整によって、校長が名実ともに指導者、責任者になり、党支部書記、副書記は監督者となった。校長の学校内部の地位と役割の変化はその背景にある党組織と行政機関の変化と密接に繋がっていると言える。

中国の小学校、中学校、高校の中で、学校管理職がどの程度の裁量権を持っているか、校長が学校管理・経営組織のトップに位置づけられているかどうか、加えて教職員組織のリーダーであるかによって、学校管理と経営の属性も変わってくる。1978-1985 年のような党支部組織主導の場合、学校の自律性が弱く、一般行政機関の末端としての属性が強い。対して、校長が学校のトップになればある程度の独立性があり、学校経営の自主性、自律性も強いという特徴が見られる。

以上の整理から考察できるように、1980 年代の中国では文化大革命の終わりと改革開放の大きな時代変化の中で、中国の校長職、学校管理職の社会的地位も次第に高まり、また学校内部で得る権限、立ち位置も多様に、徐々に変容していた。つまり、この時代は校長個人と校長集団の変化、変容、時代背景による校長に関する制度の変化が発生する頻度が高かったと思われる。またこの時代、校長職の身分、仕事の性質、更にその養成、採用、研修制度はすべて国家と教育制度の全体構造に対する従属的なものであったと解明できた。

第 2 節 教員研修制度の形成と動向

1980 年代の中国の研修⁹⁰文化は、中国共産党の発展と党内部の研修、教育の習慣、認識等と関係がある。中国共産党は習慣的に研修制度を作っており、現在も多領域で多様な研修活動を展開している。1980 年代の中国における研修文化の特徴と中身を理解するためには、共産党そのものが成立した時期から、その幹部教育・研修制度の変遷と特徴を整理する必要があると思われる。ただし、2010 年以降、現在に至るまで中国の研修文化にも若干の変化があり、この部分は後文で整理する。

中国共産党が成立した当初は、大量に党の幹部を養成し、共産党の組織と影響力、マルクス主義の影響を拡大する必要に駆られていた。そのため、1921 年、毛沢東は長沙市（湖南省）で湖南自修大学を開校した。これは最初に作られた中堅幹部、知識人の育成のための研修学校であった⁹¹。当時の研修学校⁹²では、「自主学習、独立思考、共同研究」のような研修モデルを提唱した。また、延安大学、華北連合大学のような大学の開校も各領域の幹部を早急に養成するためであり、この時期の大学の性質も幹部教育、研修の機能が強かった。その後の第二次世界大戦期、中国の内戦期においても幹部不足が強調され、華北大学、東北大学

⁸⁹ 吳忠（1988）「論我国中小学校長的地位和作用」『武漢教育学院学報』第 4 期、7 頁。

⁹⁰ 古代中国には「研修」という用語がなく、類似する営みは私学、現在の塾のような場所で集中的に「詩、書、礼、楽」を勉強することである。

⁹¹ 閻偉（2021）「建党百年高校開展幹部教育培訓的歷史演進」『繼續教育研究』第 4 期、6 頁。

⁹² その後、1940-1942 年、中学校、師範学校は研修の機能を發揮した。

など、大学の機能は基本的に幹部教育、研修となった。中国共産党が成立初期に研修という営みを重視した理由は、多くの政策文献⁹³、先行研究の整理から、また「幹部教育第一、国民教育第二」のような言説によって、「幹部不足」「幹部が緊急に必要」「大量研修」のような言説から把握できる。最初に中国共産党が研修という営みに与えた位置づけと機能は臨時的な、早急な人材育成の手段であり、また、研修を通じて、幹部らは集中的に共産党の理念、マルクス主義の中身、戦時共産党の戦略を教育された。また当時の幹部教育、研修の場は大学と同じ性質を持っていた。更に、研修の機能を強調し、大学のような教育機関においてもその研修機能を重視したことを読み取れる。これらの時代背景において当時、大学教育を受ける者は一般的に幹部のみだった。その後、中華人民共和国が建国後、幹部の教育、研修体系は次第に成熟し、幹部政治理論教育、専門教育、文化教育の幹部のように分けられた。幹部教育、研修の道場は幹部学校以外に、大学も引き続きこの部分の役割を分担した。閻(2021)の引用データによって、1951-1956年の間、全国で研修を受けた幹部は約2.2万名であった。そして、この時期、共産党政権が大学の一般教育機能を回復しながら、幹部教育、研修の任務を少しずつ大学に移行していた。1950年、中国人民大学の初年度の学生募集統計データによると、当年度の在校生は合計2930人、その中で、戦争に参加した学生、また中卒クラスの幹部は総人数の72%を占め、通常の青年学生は総人数の28%であった。このように幹部以外の青年が大学で教育を受ける割合が少ないという事実により、当時、中国で研修という営み、または研修を受ける者は幹部のような人間だけという印象が強かったと推測できる。その幹部以外の青年らが推薦などのルートで大学に入学し、大学生になっても、周囲からは未来の幹部と思われるケースも多かったと考えられる。そして、このような流れから見れば、昔から、中国社会の中で、一般国民にとって、研修という営みは贅沢なものであり、幹部やある程度の社会的地位を持っている人間だけが受ける権利を持つ活動であった。1980年代の幹部教育、研修は以前の形式を引き継ぎ、新たに短期研修のプロジェクトを開発した。ただ、この時期の研修は学歴補充の方法としてもよく活用され、短期間の研修を受けることで最終学歴は向上するため、社会的にはキャリアアップのルートとしてのイメージが強かった。

1980年以前の約10年間、文化大革命の影響と波及において、建国からずっと実施されてきた教員研修活動が長期間停止した状態の時期があった。史(2012)の引用資料によって、文化大革命の10年間、中国が補充した小学校、中学校、高校教員数は約400万人であった。これら補充された400万人の教員は文化大革命の期間に研修と再教育を受けていないという事実があり、これは1980年代の中国の教育界の大きな問題であった。以下の表2-3から早くは文化大革命後の1977年に、中国教育部がすでに「小中学校、高校の在職教員の研修を強化する意見」の政策を公開したことを確認できる。この政策公開の大きな背景には改革開放、文化大革命の終焉があったが、1977年4月『人民教育』で掲載された評論員の評論

⁹³ 「幹部学習に関する指示」「在職幹部教育の決定について」「延安の幹部学校教育の決定について」など政策による。

「小中学校の在職教員研修を強化することに力を入れよう」の中で、「1978 年から、全国で教育の要求とレベルがさらに高い新編の教科書を採用する予定であり、現職の教員は今の力量で本当に教えられるかが課題になって、この課題を解決できなければ、教育の全体の質も良くない結果になる事が予測できる」と述べた。これは当時の研修政策が公開された理由の一つだと思われる。つまり、新編の教科書の教え方を先に教員らに研修を通じて伝えたということである。それ以外に、社会主義の建設には教員組織が重要な力であるという考え方も、1977 年の時点で教育部が教員研修に関する政策を公開し、研修を推進する理由になったと考えられる。1983 年に、特に小学校教員研修を強化する政策を提出した理由は基礎教育を普及するという目標を実現するためである⁹⁴。当時、中国の学校教育現場には過剰な課題が存在したため、国でも学校現場でも教育、教員育成の全体的組織から全面的に研修体系を整理する余裕がなかったと言える。多くの教員らはまず各教科、科目を十分に授業できないため、教育界はどのような方法で、早急に教員に足りない部分を補充できるかを巡って議論してきた。当時の状況と条件においては、研修で集中的に学ぶのが最も速く、現実的な手段であるかもしれないと考えられた。これは教員研修政策の基本的なロジックだと考えられる。また、当時の学校管理職研修のロジックにも同じ部分があると考えられる。

1980 年代に入って、研修を通じて教員の学歴向上を実現することがこの時期の重点的な目標であることは、表 2-3 の政策文書のキーワードからも読み取れる。また、80 年代、中国の各地方も中央政府の政策を参照し、地域の実態に合わせて教員研修を実施したことも確認できる。これについて、各地域の教育行政が開催した教員研修会議等の新聞報道や記事から確認できる。また、地方で実施されたのは天津など大都市だけではなく、農村の貧困地域でも研修を実施したことが、当時の記事より確認できる。1983 年『寧夏教育』第 2 期で寧夏回族自治区固原市の西吉県（日本の町村レベル相当）は 1983-1984 年の間の教員研修の内容を確定した⁹⁵。県内すべての教員に対して、新しい教科書⁹⁶に関する教育方法、授業デザインなどについて研修を受けさせる計画があった。これら教員研修の進め方をデザインした以外に、校長、教頭に対する短期の研修クラスも設置された。江蘇省宜興県、安徽省懷遠県など地域も順次に研修を実施した。この時期、教員研修システムも最初は合理的に県、区、郷、校のような四層の研修ネットワークを模索した。これは教員研修制度の基層的な枠組みであり、中国の大都市以外の農村地域の行政単位、発達レベルによって現実、現状に合わせて作成したシステムと思われる。

表 2-3 1980 年代教員研修に関する中央政策と年表

年度	政策文書	政策目標
1977 年 12 月	教育部「小中学校、高校の在職教員の研修を強化する意見」	3-5 年を経て、中学校の全科目の教員が師範専門学校卒のレベルに至

⁹⁴史俊龍(2012)「我国中小学校教師培訓政策的演進及趨勢分析」西北師範大学、修士論文、26 頁。

⁹⁵編集部（1983）「西吉県全面部署中小学校教材過関工作」『寧夏教育』第 2 期、9 頁。

⁹⁶中国の教科書は全国統一のため、教員研修は学習指導要領の勉強と理解以外、教科書を巡って研修も行われる。

		る；高校の教員は師範大学卒業のレベルに至る。
1983 年 11 月	教育部「小学校の在職教員の研修を強化する意見」	3-5 年を経て、大部分の小学校教員は中等師範学校卒業のレベルに至る。
1985 年	「教育体制の改革に関する決定」	師範教育、在職研修を教育事業の重要な部分として戦略的に進行する。

また、1989 年に成立した、教員の「考查合格証明書」制度が教員研修に与えた影響が無視できないと考えられる。教員の「考查合格証明書」制度の成立における公的政策の根拠は 1985 年の「教育体制の改革に関する決定」である。この政策の中には次のような記述がある。「5 年間または更に長い時間を使って、大部分の教員に現在の学校現場の業務を担当できる能力を持たせる。その後、要求した学歴レベルに至るか、または「考查合格証明書」を持っている者が教員となれる」ということである。1989 年、当時の国家教育委員会の師範司教員研修部門の顔金煉は『中学教師培訓』の第 1 期で「考查合格証明書」制度について詳しく解釈した。顔 (1989) の論文で引用した 1984 年の統計データによると、60%の高校教員、76%の中学校教員、42%の小学校教員（合計約 412 万人、小学校、中学校教員総人数 782 万人の 53%を占める）の教員は国家が求める最低学歴要求を至っていないことが分かる⁹⁷。この「考查合格証明書」について、実際に 1986 年 9 月当時の国家教育委員会（現在の教育部）は「小中学校の教師考查合格証明書に関する試行草案」を公開した。この制度の成立に伴い、合格証明を取るために、教員研修は重要な手段となっていた⁹⁸。ただ、長期間の研修を受けるために教員らは学校現場から離れ、代わりに授業を実施する臨時教員が少ないという課題が発生する。また、在職年数が 20 年間以上の中堅教員もあり、彼らは既に必要な経験をたくさん積み重ねており、このような経験を持っている教員は若手教員と一緒に研修を受けるよりも、中堅教員はその場でまず長期間の経験を活用し、学校現場の若手教員らを育成することも大事ではないかと、政策作成の際には配慮された。研修制度の最終版では、1986 年度末までに既に 20 年以上の教育経験を持っている中堅教員（当時全国約 150 万人）は研修を受けず、考查試験だけを受け、合格できれば、考查終了となった。一方、1986 年度末までに学校教育に関する仕事の履歴がまだ 20 年間に至っていない場合は、まず「教材、教育方法に関する試験の合格証明書」を取得し、その後の選択肢が二つある。1 つは学歴向上のために専門的な座学、研修を受けるルート、もう一つは短期、長期の教員研修を受け、考查試験を受け、「専門合格証明書」を取得するルートである。このような規定とルールของการ作成により、研修は当時、中国の教員の学歴向上問題を解決する唯一の方法ではないが、教員研修制度の作成は教員らの選択肢の多様性を保障でき、また、次世代の教員人材育成に保障

⁹⁷顔金煉（1989）「在職中小學教師培訓制度的一項重大改革」『中學教師培訓』第 1 期、7 頁。

⁹⁸注 101 によって、当時この制度は柔軟性を持っている特徴があると分かった。「考查合格証明書」制度の成立は、国の学歴要求に至らない教員を短期間で要求された学歴に至るような目的を達成することである。

的なシステムを提供したと思われる。

以上より、1980 年代の教員研修には雛形があり、教員研修制度の形成が推進された理由と目的は教員の学歴を向上し、同時に教育現場で求める新教科書を教える方法を身に着けさせることで、早急に教員の力量を向上させる中央政府の意識が強かったことが、上記の整理と分析から分かった。また、教員の立場から見ると、当時の研修は自分にとって学歴向上のルートと手段の一つであったが、実際に昇進と職位評価上の益もある。当時、教員らの学習の積極性を向上するために、合格証明書の取得は教員職位評価に繋がっていた。例えば、1986 年度末までに 35 歳以上の教員は、「専門合格証明書」を取得すれば、学歴要求が至った教員と同じように、任職条件によって教員に相当する職位評価を与えられた。また、地域での実施も校長、教頭も実施計画に入れられていることから、当時の教員研修の実施は校長など学校管理職研修にも影響を与えたことを確認できる。当時の学校管理職研修制度はまだ公開されていなかったが、研修現場からの反映もあったと推測できる。

第 3 節 「校長責任制度」の成立

前文で言及した「校長責任制度」は、1965 年の文化大革命の前に一時期採用、実施されたが、文化大革命の期間に停止、廃止され、1980 年代に再設定され、現在まで維持されている中国の学校管理、経営の基本制度である。この制度の成立は 1980 年代であり、その後、中国の学校管理、経営の基本制度は大きく変化していないが、校長責任制度の実施と展開の実態が存在する⁹⁹。そして、本研究の検討目的である「学校管理職研修が制度化された要因」に対して、「校長責任制度」は 1990 年代以降の研修制度の変化にとっては不変量と言える。そして、本節では 1980 年代前後の中国の学校管理運営制度の変化を整理しながら、2022 年の現時点までの、この制度の基本構造、展開と発展の全てを、この章で整理、分析しておく。

まず、「校長責任制度」の定義と概念について、「教育法」（2015 年修正）「義務教育法」（2018 年修正）では「校長責任制度」に対する基本的な定義と要求がないため、定義を含めた制度の解釈についてはこれまで激しい議論が展開されている。その中には、「校長責任制度は①学校が上位の行政部門の指導の範囲内で、②校長が全面的責任を持つことを目的として、③同じ支部（共産党支部）から監督を保証し、④これにあわせて教職員の民主的管理を用意することも必要である」¹⁰⁰といったような成立の前提条件を中心にした定義がなされるものがある。また、「校長は学校行政の責任者であり、学校の法人代表、外部に対し学校を代表し、内部に対し責任を持ち、学校経営の全体を指導し、学校管理の自主権をもつというのが校長責任制度である」¹⁰¹のような校長の学校管理権限及び自律性を中心にする定義もある。中国で学校管理（経営）の自律性は本当に存在するかという根本的なところに及ぶため、「校長責任制度」の解釈と定義は直接に中国の学校管理のあり方を決定すると言える。

⁹⁹制度自体の変化はなく、またこの制度自体は校長など学校管理職の経営能力への要求も変化していない。

¹⁰⁰閻徳明(1998)「校長責任制の基本含意を正確に理解すべき」『小中学校管理』第 9 期、2 頁。

¹⁰¹余白(2000)「校長責任制とは学校管理・経営において校長が全面的責任を担当することである—閻徳明様及び『4 要素』の賛成者との相談」『小中学校管理』第 71 期、6-10 頁。

特に、「党支部と行政からの監督を必要とするか、どの程度の監督が妥当であるのか」あるいは、「校長は完全な学校経営の自主権を持っているか」といったことが論点となっている。このように、学校管理体制の性質は「校長責任制度」の定義の違いによって変化する。

近年、以下の図 2-2 に示すように「校長は学校の全面に対する責任を持ち、党支部の監督を確保し、教職工、児童生徒、保護者、社区¹⁰²を参与させると同時に、学校のことを民主的に管理、監督するような体制が校長責任制度である」と定義された¹⁰³。このような定義から、「校長責任制度」の構成主体は、校長以外にも「党支部」「教職工代表大会」「児童生徒、保護者、社区」があることが分かる。

この三つの主体は、学校の法人である校長を監督し、実際に学校管理に対する法的な権利を持っている。その中で、無視できないのは、学校管理について「党支部」が持っている参与、決定権である。楊（2012）によれば、「党支部」は学校の重大な事情の決定に参加する権利がある。その目的は、「学校の管理は党、国の方針・政策、法律法規によって進んでいくか」を確認・監督するためである。つまり、現在の「校長責任制度」において、執政党である中国共産党の代わりに、学校の「党支部」は公立小中学校、高等学校の管理・経営に直接的に関与している。さらに、公立の学校管理・経営への「党支部」の直接的関与が法律で許可されているという現実が存在している。

また、「教職工代表大会は学校の発展計画、規定と制度、財務などを審議する権利」¹⁰⁴を持っている。そして、「校長責任制度」は教職員の学校管理・経営に参加する権利を確保している。児童生徒、保護者、社区が学校運営へ参加する権利も教職員の参加権利と同じく保証されている。

校長は「決定権」「人事権」「財務権」「研修権」「意見提出権」を持っている。この点は篠原（2001）が決定権・指導権・人事権・財務権のように整理したことと異なっている。校長は権利を活用し学校管理・経営活動を行う全プロセスにおいて教職工代表大会と児童生徒、保護者、社区の監督を受ける。「研修権」の詳しい内容について、「校長は国が規定していた研修を受ける権利を持っている。校長は免許証を持つべきであり、入職前に初任者研修を受けるべきである。また、校長になった後も現職研修を受けなければならない」と楊（2012）は解釈した。「意見提出権」は、主に「校長が教育行政部門に意見を提出する権利」とされている。

¹⁰²英語の「コミュニティ」の中国語訳であり、社会学上の学術用語であったが、近年では中華人民共和国における都市部の基礎的な行政区画の単位を指す語として用いられる。

¹⁰³楊穎秀(2012)『学校管理』、北京師範大学出版社、84 頁。

¹⁰⁴楊穎秀(2012)『学校管理』、北京師範大学出版社、86 頁。

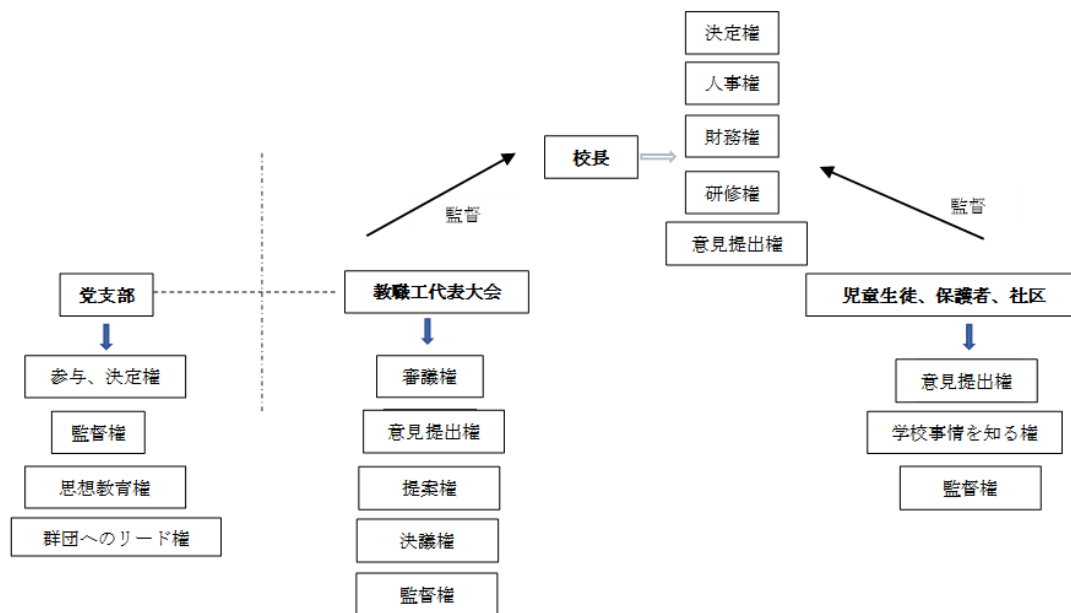


図 2-2 「校長責任制度」基本構成と各主体の職権（出典 『学校管理』 85-87 頁により筆者作成）

1985 年以降の中国の教育制度改革の流れについては、以下の表 2-4 のように時系列、法律、政策文書をもとに整理してきた。改革の内容から見ると、①80、90 年代には一般行政から各分野までの「権限委譲」改革とそれに伴う人事制度の変化、②2000 年以降の現代化教育体制の作成、農村部の発展、改革の重要視、③2010 年以降にはさらなる法律・制度の完全性への提唱が次々に推進されていたという各段階の要点と重点がある。

「校長責任制度」の変化においては、実施された範囲は「中等教育及びその以下の各種類学校」（1993）から「一般的公立小中学校、中等職業技術学校」（2004）まで拡大したという変化が見られる。また、実施は「徐々に」から「全面的に」推進する形となった。

一方、「校長責任制度」に関連する政策の中で、上記の制度実施の範囲とスピードが変化した以外に、関連する制度の内容面の変化は政策から読み取れない。例えば、表 5 の 2010 年「一般的公立小中学校、中等職業技術学校で校長責任制度を完全なものにする」という規定には、どのようにしてこの「校長責任制度」を完全なものにするかということについて、関連する中央政府の政策、法律がこれについて何も公表されていない。

表 2-4 教育制度改革と「校長責任制度」の展開（1985-2017 年）

年度	法律・政策	教育制度改革内容	「校長責任制度」について
1985 年	「教育体制の改革に関する決定」	中央政府から地方政府に 権限委譲、人事制度 の改革	学校では、徐々に校長責任制度を実施する。
1993 年	「中国の教育改革と発展綱要」	社会主義の市場経済体制を作成し、 建学体制 の	中等教育及びその以下の各種類学校は校長責任制度を実施

		改革、教育経費に関する体制を改革する。	する。
1995 年	「中華人民共和国教育法」	同上	学校教育、管理、校長は責任を担う。
2004 年	「2003-2007 年教育振興行動計画」	現代化的教育体系を作成・完全なものにし、重点的に農村教育の発展と改革を推進する。	一般的公立小中学校、中等職業技術学校で全面に校長責任制度を推進する。
2006 年	「中華人民共和国義務教育法」	同上	学校は校長責任制度を実施する。
2010 年	「国家の中長期教育改革と発展・企画の綱要（2010-2020 年）」	人材育成の体制、大学入試制度、 建学体制、管理制度の改革、現代の学校制度を作成する。	一般的公立小中学校、中等職業技術学校で校長責任制度を完全なものにする。
2016 年	「法律に沿った教育統制・管理の実施綱要」	教育の関連法律・制度を完全なものにする。	校長責任制度を完備する。
2017 年	「国家の教育事業の発展に関する『第十三回目の 5 ヶ年』企画」	同 2010 年	公立小中学校、中等職業技術学校で校長責任制度を完全なものにする。

（出典 王庫、林天倫（2017）「中小学校長負責制 30 年：困境与对策」『教育科学研究』第 7 期、45 頁により筆者作成）

以上の整理から分かったことは、1980 年代に中国の学校管理、経営システムは徹底的に改革され、「校長責任制度」を再度実施したことである。今までの校長責任制度の展開過程から、初期、特に 1980 年代後半は校長責任制度そのものに対する探索、議論が多かったと分かった。また、「校長責任制度」における校長の実権、校長の立ち位置、また党支部書記の権力、これによる中国の学校経営、管理システムの本質も変わっている。また、各地域で実施している「校長責任制度」もそれぞれ特徴がある。1980 年代の「校長責任制度」はまだ不正熟な制度であり、当時、学術界は「どのように校長責任制度を実施するか」「校長責任制度の実施条件と保障」などの議論がされていた。その内、肖（1989）は「校長責任制度」を実施するためには、合格した校長が不可欠であると主張した。党支部の指導の下で実施した校長責任制度と異なって、完全に校長が主宰する「校長責任制度」においては、校長の責任が重くなり、権力も拡大した¹⁰⁵。この際、先述の合格した校長は政治素質、道徳素質、文化科学素質、業務能力素質、健康的な身体などがなければ、校長責任制度を実施できないと肖（1989）は指摘した。このような校長の資質能力に対する要求は間接的に学校管理職研修制度の成立を促進したと推測できる。「校長責任制度」による学校経営の立ち位置から校長の資質能力への期待は 1980 年代から、現在の 2022 年も存在すると思われる。その中で、研修は校長の力量向上の方法と方式になる。ただ、この制度は間接的な影響要因だけと言える。

¹⁰⁵ 肖沅（1989）「試談実行情長責任制的条件」『中小学管理』第 2 期、7 頁。

第4節 「良い校長は良い学校」についての言説

1980年代の中国では、改革開放の展開に伴い、以前から先進的な情報が導入されない、あるいは導入のスピードが遅かった従来の状況に比べ、世界からの最新な情報が増えたことにより、各分野における新制度の導入や、諸外国の制度紹介はメディア、研究界の日常茶飯事であった。1980年代から現在まで、新聞メディア、学校現場、研究会、研修の各種の場で、校長に言及する際、または学校管理職に関連する人物である副校長、教頭を含めることに言及する際に、一つの言説が何度も使われている。これは「良い校長は良い学校」（中国語原語「一个好校长、就是一所好学校」という言説が繰り返し現れる。この言説は校長、学校教育に関わる自明の事象と捉えられ、言説には本来の意図、ロジック、内容、理念には疑いがなく引用され、校長と学校教育、教育の質、学校管理、経営との関係が表明されていた。つまり、この言葉は仮説ではなく、結論、定説と認定され、使われている。あるいは、この言葉は既に中国の社会常識の一つとも言える。

このような言説が成り立っている前提としては、まず学校にとって、校長は非常に重要であることを認めなければならない。資質能力が高い校長なら学校の経営と管理も良くなっていき、学校教育の質は良い傾向に発展していくと予想できる。「良い校長は良い学校」という言葉の初出はソ連の教育家ワシリー・スホムリンスキーの名言である。1948-1970年、スホムリンスキーはキロヴォグラト州（現在のウクライナ）オヌフリエフ地区のパヴルィシ中学校で校長を担当した。長期間の中学校長の経験を持ち、スホムリンスキー氏は自分の学校管理、経営の経験に基づいて『若手校長らとの対話』を執筆、出版した。この本は中国語にも翻訳され、教育の經典本の一つに指定された¹⁰⁶。この本では、学校管理、経営、校長、校長と教員の間関係について、次の3点にまとめている。①学校管理、経営に対して、スホムリンスキー氏の主張は、校長として、強い権限に頼り、強い学校管理、経営を行うことが良いことではない。校長はよくよく教育思想、理念を活用し、学校の教員を指導し、学校経営をリードすることが大切である。そして、校長のリーダーシップは、学校管理、運営の中に実際の機能が発揮されるという前提で、校長が先に学校経営の目標を明確にすべきであり、それから学生らを愛し、教育という事業に身を貢献する信念をもち、それも様々な方式で教員全員の力となる必要がある。②校長について、スホムリンスキーはまず優秀な指導者、教育者、教員であることが重要だと強調した。この理念は主にスホムリンスキーの学校実践経験から得て、校長職を務める際、スホムリンスキーは学校管理、運営の全般を担当すると同時に、国語の担当教員も兼任し、クラスの担任先生も担っていた。また、毎日他の先生の授業を参観した。また、スホムリンスキーは③教員集団を重視する。彼の要求には、校長は勤務校の全て教員の基本状況を把握しておいて、それぞれの特徴により、教員の役割分担、校務分掌を実現する。

「良い校長は良い学校」という言説の源を遡ると、そもそも仮説であった言葉が実際に定

¹⁰⁶ 訳本として確認できたのは、1983年の上海教育出版社出版、1985年の趙偉翻訳、上海教育出版社出版、2009年の趙偉翻訳、上海教育出版社出版である。

論として扱われ、スホムリンスキー氏の長期間の校長職仕事の経験から得たものであると分かった。つまり、校長と学校管理、運営に関する実践知と経験知であった。この認識においては学校組織の中で校長は核心的な地位にいる人物であることがその前提と見られる。校長の思想と理念、校長の教員としての経験と履歴、校長の人材育成、分掌、分配能力の全てが求めている校長に求められる力量、能力であった。これらの言説は1965-1966年の間、ソ連の『国民教育』という雑誌で連載されていたが、中国語に翻訳され、中国に導入されたのは1980年代であった。また、当時の中国は校長を中心にした「校長責任制度」が定着したばかりの時期であり、このスホムリンスキーの理論と認知は、当時の中国が模索する「校長責任制度」の展開と実施のニーズと合っているため、抵抗なくこの「良い校長は良い学校」という言説を受け取った。ただ、本質的に参照されたのは学校管理、経営、校長の役割と能力という理念ではないかと考えられる。当時のドイツパヴルィシ中学校は世界中の学校経営の成功例であり、実験校であった。1980年代の中国はこのドイツの学校と校長の両者を参照した。この成功の背景は校長の能力の高さにある、というロジックが中国に影響を及ぼした。

校長と学校の関係、または学校における校長の位置づけについて、1980年代から諸外国の学者と論説を参照した以外に、中国国内の教育思想家、研究者らも早くは1920年代に関連する言説を発表した記録がある。ここでも「良い校長は良い学校」に類似する内容があるため、1920年代の言説も整理する必要があると思われる。最も有名な言説は陶行知氏によるものである。彼の言説・名言は以下である。

・学校の良否には、校長の良否が最も関係する(1921年)(中国語原語「一所学校的好坏、和校长最有关系」)

・校長は学校の魂であり、学校を評価する前に、まず校長を評価すべき(1924年)(中国語原語「校长是一个学校的灵魂、要想评价一个学校、先要评价他的校长」)

・校長の仕事は千百人の学業と未来に関わっており、それは国家と学問の盛衰に関わっている(1926年)(中国語原語「校长的工作关系到千百人的学业前途、关系到国家与学术之盛衰」)

——陶行知

上記の言説の通り、1920年代の時点で学校教育にとって校長が重要であると既に強調していた。陶行知(1891-1946)は、中国の人民教育家として評価されている。陶氏は若い頃アメリカに留学した。当時の師匠はジョン・デューイ(John Dewey)である。1917年に帰国し、南京高等師範学校で働いた。1923年、一般の国民も平等に教育を受ける権利を与えるために、中華平民運動を指導した。1927年、南京で郷村師範学校を実験的に開校し、その後「曉庄学校」という呼び方に変更した。陶氏はその生涯を通じて多様な新たな形式の

学校を開校し、中国の基礎教育改革を推進したキーパーソンであった。また、学校の管理、経営に対して数多く意見し、主張した。

スホムリンスキーと同じく、陶氏の教育思想、学校管理、経営の理念、求めている校長像、校長職に対する理解と認識はすべて、彼の実践の中で、学校づくり、新学校の開設、校長職を務めることを通じてまとめ、整理した実践的認知と思考、すなわち実践知である。陶氏は長期間のアメリカ留学経験を持っていたが、当時中国の状況に合わせて学校をつくり、学校教育を実施することをよく主張した。また、陶氏の理念と思考は大部分が学校における校長の位置、作用と役割に基づいて作成した理論であったと、前述の言説から読み取れる。校長と学校は互いに依存するものであり、この特徴を巡って、学校管理、経営の方法、方式に関する思想を提出した。学校内部において校長の中心的地位、核心的な機能と役割を強調したこの文言は、現在も中国社会の中で存在する校長に対する普遍的な認識だと考えられる。当時の中国には近代化変動という時代背景と社会環境の中で、陶氏は学校管理職として校長らがすべきこと、ルールという規制的な内容を提唱した以外に、最も強調したのが学校教育への校長の熱意、犠牲精神など、目に見えない精神的な支えが非常に重要であると陶氏は指摘した。この熱意と犠牲の精神は校長の徳、資質、積極性など人間性の基本的なところから生成したものであり、人間本来の能力である。校長に対する規制的な部分については、洪、王（2008）の整理により、次の6点に大別することができる。①「一学校一校長」、陶氏は一人の校長が多数の学校の校長を兼任することに反対した。同時に、校長の健康も大事であると強調した；②校長は教員、学生の模範であり、気概の強さが必要である；③校長は学び続けるモチベーションを持ち、自己反省し、新しい情報を受け入れる能力も大事である；④校長は学校の文化作りの能力が必要である；⑤校長は学校経営、財政の管理、処理能力が必要である；⑥校長は学校内部、外部とのコミュニケーション能力が必要である。この6点は、現在中国の校長の人事制度、校長の役割、校長の資質能力、校長の組織文化リーダーシップなどに似た内容と要求が多いことが考察できる。また、2013年に公開された「校長専門職基準」（第六章で詳しく整理と説明する）の各基準と重なっている事実と特徴から、当時の陶氏の理念が現在中国の校長育成、学校管理、経営制度の形成に与えた影響の大きさが確認できる。

また、無視できないのは、陶氏の言説によると、学校教育にとって校長という人物が重要であり、校長の資質能力は直接的に学校教育の質、学校の運営、経営の質に影響を及ぼす。また、間接的には国家の人材育成、国家の発展、国の全体的研究水準の向上にも影響を与えているとされた。このような言説はやや大袈裟な印象を受けるが、当時、中国の教育家らがその希望を学校の長に託して、教育界の発展を望んでいる気持ちが読み取れる。また、当時の中国の学术界、社会の中での校長への期待、信頼感も確認できた。端的に言うと、中国社会では、校長の力量、学校経営能力、モチベーション、情熱の全てはイコール学校の未来と言い換えられる。

このように1980年代は、中国内外の理念を参照し、校長職は中国社会の中で学校の中心

人物であり、学校教育の質に対する決定的な作用を発揮するという印象が形成してきた。ただし、「良い校長は良い学校」という命題、相対的仮説に対して「良い校長」という判断基準を作ることは難しく、実際は学校の教員、職員、地域社会、行政など要素も学校の質に影響を与える。この弱点は現在の学校教育発展の立場からは批判されると思われる。しかし、当時の中国社会の現実と環境は学校外部の力を借りることがまだ実現していない段階であったため、行政の資金支援と学校の実質的な管理人に頼るしかないと言える。「良い校長」の判断基準は作られるのが厳しいから、学習履歴を更新するのが保守の方式と方法としてまず勉強させるチャンスを増えるのが良いことだと言われる。この側面から考察すると、学校教育の質と強く繋がっている校長への研修制度が作られることは不思議ではないだろう。研修の最終目的は学校教育の全体的な質の向上である。

現時点の2022年でも「良い校長は良い学校」という文言の引用率はまだ高い。前文でも述べたように、この言説は本来仮説であるため、この言説を引用しながらも、研究者は説明的に論を展開しているように見える。表2-5によると、よくあるのが、有名な校長の事例を挙げて、または成功した学校管理、運営の事例に基づいて展開する論文が多い。有名な校長の事例を挙げる際は、この校長の経営理念、新たに作った方案、実際の成果を紹介する。つまり、ただ先進な学校経営事例、成功した校長の例を紹介しただけである。このような論文では「良い校長は良い学校」という仮説は正しく、証明済みの「真理」として用いられる。それ以外に、提案型論文もこの言説も引用している。これらは主に「良い校長は良い学校」の理念を実現できるように、具体的なやり方を提案する。このような論文は言説の成立のため、恣意的に条件を揃えているように見える。

表 2-5 1980 年代以降「良い校長は良い学校」をタイトルにした論文の例

掲載時間	タイトル	掲載先、記事の内容の種類
1996 年	「良い校長は良い学校」—教師の目に表彰状を与えていた校長に関する感想	雑誌『寧夏教育』、優秀校長に関する記事
2001 年	「良い校長は良い学校」	雑誌『青海教育』、優秀校長になるための提案
2001 年	「良い校長は良い学校」—山東師範大学附属高校于樹増校長に関する記事	雑誌『山東教育』優秀校長に関する記事、
2004 年	「良い校長は良い学校」?	新聞『中国教育報』論点批判
2007 年	「良い校長は良い学校」	新聞『河南日報』優秀校長に関する記事 記者執筆
2012 年	「良い校長は良い学校」	雑誌『華夏教師』優秀校長になるための提案、教育長執筆
2017 年	「良い校長は良い学校」—校長はいかに学校経営、管理するかに関する議論	雑誌『教育』優秀校長になるための提案、中学校教員執筆
2018 年	「良い校長は良い学校でしょうか？」	雑誌『今日教育』論点批判中学校教員執筆

(出典 CNKI (China National Knowledge Infrastructure) 中国学術文献オンラインサービスで確認とピックアップ)

「校長責任制度」と同じく、「良い校長は良い学校」という言説に関して 1980 年代以降は大きな変化がなく、学校管理職研修制度の形成に対する不変な影響要素と言える。中央政府が求める校長像、校長の資質能力などに対する要求は、各期の教育改革に合わせた変化があり、これは後文で整理する。この言説は中央政府の理念の代表ではなく、中国社会と研究界による校長の位置づけと役割に対する定義と期待と言える。党支部書記の重要性を強調する中央政府の理念と度々に対立関係となるこの言説は、学校管理職の養成、研修の基盤理念であると思われる。この要素は直接的に学校管理職研修制度の形成に影響を与えるとは言えないが、変容している校長の立ち位置と重要さは間接的にその研修制度に影響する可能性があると思われる。ただ、直接的な要素ではないと確認できる。

第 5 節 素質教育の改革と学校管理職研修制度の成立

1989 年の中国の国家教育委員会（現在の中国教育部）は「全国小中学校校長研修の強化に関する意見」を公開した。これは「最初に系統的で特化した小中学校校長研修の政策文書として中国の校長研修の制度化を進める契機となったもの」¹⁰⁷とされている。1989 年以前、校長などの学校管理職は中国共産党の「文化教育幹部」としての研修などの活動を行い、その活動は「幹部研修システム」の中の一部に位置づけられていた(図 2-3)。具体的に言うと、1982 年教育部は「普通 of 教育行政幹部の研修の強化についての意見」(以下は略称「意見」)を発表した。「意見」の目的から見ると、学校管理職は教育行政幹部として「党の教育事業を忠実にやり、教育の規則を理解し、専門的知識とマネジメントの力量を持っている」ことを規定した。研修内容についての規定では主に「政治的理論と教育理論及び管理の知識を学び」、また教育理論の学習は研修期間の長短によって内容も異なるとされている。「研修期間が半年の幹部は、重点的に教育学・心理学・学校行政学を学ぶ；1 年間の幹部は、教育学・普通心理学・教育心理学・学校行政管理学・中国教育史を学ぶ；2 年間の幹部は教育学・中外教育歴史・学校行政管理学・普通心理学・教育心理学・児童心理学・教材教育方法研究・教育実習と見学」である。

1989 年からの基礎教育改革及び政治体制改革に伴い、特に教育行政学において分権化改革の影響を受け、学校管理職研修は「幹部研修システム」から離れて独立した制度となる方向に発展した。1989-2001 年の間、学校管理職研修は制度として形成、確立した。特に公的政策を確認すると、この期間だけは、一般幹部研修システムに関する政策の中に学校管理職研修について内容がなく、それぞれ単独の制度であった。ただし、2001 年以降、現時点の 2022 年には単独の学校管理職研修制度が存在しているが、中央政府が公開した一般の幹部研修に関する政策文書の中に学校管理職研修に関する規定、意見がある事実を確認できる。図 2-3 の右側の二つの丸が重なる部分は、一般幹部研修に関する政策中の学校管理職研修制度への言及と規定である。例えば、2007 年公開した「全国教育システム幹部研修『十一

¹⁰⁷ 「全国小中学校校長研修の強化に関する意見」1989、中華人民共和國教育委員会。

五』企画」の中では、農村部の小中学校長の研修を重要な位置において、各種類の支援的な研修を行うような内容¹⁰⁸が明記された。また、2019年に公開された「2018-2022年、全国の幹部教育・研修企画に関する実施意見」¹⁰⁹の中で追加された内容では学校管理職研修制度の着目点を規定、指導した。

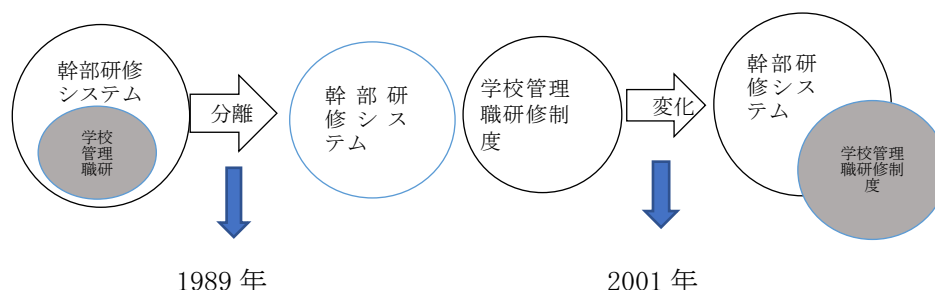


図 2-3 国の政策に見る学校管理職研修制度と一般幹部研修システムの関係に関する変遷過程（筆者作成）

表 2-6 1980年代における形成した初期の学校管理職研修制度

目標	3-5年間を通じて、全ての小中学校、高校の校長を研修させる。政治的素質、仕事の素質を向上させる。マルクス理論と政治的素養を持って、中国共産党の教育理念を理解し、実施する能力、教育思想を確立し、教育の基本理論を把握し、学校管理経営の知識と方法を把握し、学校づくり、基礎教育改革と発展の任務に適した校長を育成する。同時に、一部分の校長を専念に育成し、小中学校、高校の教育専門家に育成する。	
研修内容、方法	内容：職務研修を開く、特に、職務の規則、ルール、政治理論、国の教育方針、政策、法規、教育基本理論、学校管理の知識と方法	仕事外時間、自己勉強、短期研修の方式で研修を受けさせる
措置	・ 行政部門の管理、監督機能を強化する ・ 研修設備、経費の確保 ・ 研修用の教科書を編集する ・ 研修講師の質保証 ・ 研修と評価、採用と関わっている	

（出典 「全国小中学校長研修の強化に関する意見」1989、中華人民共和国教育委員会）

初期の学校管理職研修制度は表 2-6 で表示したように、主な対象は小中学校、高校の校長であったことが確認できる。校長の全員に研修を受けさせる目標からは当時、校長集団の全体的な資質能力を向上という趣旨を確認できる。ただし、研修の主な目的は国の教育指針、理念を理解することよりも、マルクス理論、政治理論への理解、勉強が求められた。また、

¹⁰⁸http://www.moe.gov.cn/s78/A04/rss_left/zcywlm_gbjyjd/201405/t20140505_168259.html（確認日：2023年3月14日）

¹⁰⁹http://www.moe.gov.cn/srcsite/A04/rss_gbjyjd/201904/t20190430_380181.html（確認日：2023年3月14日）

学校の管理、経営方法、方式の習得よりも、国家の教育理念、趣旨を理解し、国が求める教育方式を学校現場に推進し、実施することを望んだと読み取れる。つまり、校長への再教育によって、中央政府が学校教育をコントロールするという意欲が強く見える。また、研修内容は実際の学校管理、経営の方法、方式に関する内容が少なく、基本的に校長としての労働条件、規則、ルールに関する学習だと言える。研修時間と受講の手段として、可能な限り職務を阻害しないよう、仕事外時間や短期集中研修が提唱された。また研修の条件の保障として、行政機関は外的設備や、物的、人的資源を保障することを明記したことも読み取れる。

中国の教育改革について、特に 1980 年代以来、基礎教育における「素質教育」に関する推進と改革は現時点の 2022 年でも重要な教育の話題としてよく提起されている。「素質教育」改革の推進は中国基礎教育の基盤を換えることであり、長期間、模索しながら推進すべき改革と考えられる。「素質教育」の内容は、生活力・判断力・自主性・人間関係能力の養成を含めた広い意味での思想教育、あるいは教養教育などである（中国年鑑 1999：232 頁）。「素質教育」の始まりは、1985 年に公開された「教育体制の改革に関する決定」で強調された「教育体制を改革する根本的目的は、民族の素質を向上する」という文言に見出される（中国国務院 1985 年）。この政策の提起によると、基礎教育段階の教育、特に小学校、中学校を巡って、学校の管理、経営方式、授業のスタイル、授業の内容、教員の授業能力、創造性、更に校長のリーダーシップ、経営能力に関わる全てが連動し、同時に改革、変更しないといけない。

その後、1989-1999 年の間、「素質教育」に関する改革は試行段階であり、1994 年 6 月、二回目全国の教育会議で素質教育の実験区を建てることが提唱された。そして、1997 年 10 月 29 日「小中学校における素質教育の実施に関する意見」を契機として、全国で 10 区の実験区が建てられ、いくつかの省でも省レベルの実験区が建てられた。1999 年、国務院が「教育改革の深化と素質教育の全面的な推進に関する決定」を公表し、同時に素質教育をテーマとして全国の教育会議を行った。そこから、素質教育の改革が全面的に実施される新たな段階に入った。また、実践においては、素質教育に向けての措置として、公立中学校の入学試験を廃止し、居住する学区内の中学校に通学させる動きが生まれている（中国年鑑 1998：186 頁）。また、中国人民大学附属中学校では、学生が他人に関心を持ち、人間関係をうまく処理できるようになることを意図して「現代少年」という科目が開設されている（中国年鑑 1999：232 頁）。1999 年から、「素質教育」が全面的な実施段階に入ったため、教員の教育方法や、学校管理職の学校経営能力など、資質能力への要求も高くなった。従って、80、90 年代から提唱・実施された「素質教育」も中国の学校管理職研修制度の形成を推進した重要な背景だと思われる。

第 6 節 小括

第二章の基本構成と分析枠組みとの関係は、次のようになる。本章は合計 6 節を設定した。前文表 1-2 の分析枠組みから見ると、本章の第 1 節「改革開放前後の中国の社会構造、

校長の社会地位と役割の変化」は、中国の制度環境・文化的・歴史的枠組みに関する論説である。第2節「教員研修制度の形成と動向」は「文化－認知的(Cultural-Cognitive)」支柱において、1980年代の学校管理職研修と教員研修制度の関係を検証した。第3節の『校長責任制度』の成立」は規制的(Regulative)支柱、規範的(Normative)支柱における1980年代から行政が推進していた「校長責任制度」と行政が求める校長像と学校管理職研修との関係を検証した。第4節の『良い校長は良い学校』についての言説では規範的(Normative)支柱、個体(individual)支柱について1980年代、中国の学界、民間、校長を含めその個人的な資質能力向上の探索と訴求が、学校管理職研修との関係を検証した。第5節「素質教育の改革と学校管理職研修制度の成立」では、規制的(Regulative)支柱における1980年代の中央政策と学校管理職研修との関係を検証した。

本章は、1980年代中国の社会における制度的、歴史的、文化的な環境には大きな変化があった(文化大革命の終焉と改革開放の展開)ことを大前提として確認できた。特に、学校管理職は「文化教育幹部」の身分と社会地位に復帰でき、この職位と身分の影響力に大きな転換があったことを明確にできた。

そのうち、本研究の問題設定一「なぜ中国において学校管理職に対する研修が設定されたのか」に対する、本章は1980年代の学校管理職研修に関する出来事を整理することを通じて、Scott(1995)理論に追加した「個体」(individual)支柱という要素を含め、規制的(Regulative)支柱、規範的(Normative)支柱、「文化－認知的(Cultural-Cognitive)」支柱の具体的な事象の実態、学校管理職研修との関係について、次のような結果を解明できた。

学校管理職研修制度の形成に対して、規制的要素である中央政府が推進した素質教育改革、公開した政策への整理を通じて、歴史的に幹部教育の重視、1980年代から幹部研修の強化に関する政策の公開、「校長責任制度」の再起動は学校管理職の育成、その研修制度の形成に対する影響を与えていたと確認できた。また、この後の約40年間、更に現時点の2022年までに、「校長責任制度」の展開は不変量として長く存在し、学校管理職研修制度の変化、修正に影響を与えている。規範的要素である「良い校長は良い学校」という言説と固有理念が中国社会の中で常識のように存在し、これは中国の社会に校長像、校長職という仕事への願望、感情があると言える。ただ、この「良い校長は良い学校」という願望は、中央政府が突発的に推進した学校管理職研修制度に反抗せずに受け止めた理由は、学校管理職研修制度によって良い校長を養成できれば、最終的に良い学校が作られるだろうという気持ちではないかと解明できた。この言説自体は学校管理職研修制度の形成に直接的な影響を与えなかった。その中で、「個体」要素から学校管理職研修制度の形成に対する影響がなかったことも確認でき、校長らが執筆した学校管理、経営に関する論文には、1980年代校長としての「個体」な存在感に期待する言説も少なかった。最後に、「文化－認知」要素として、中国の研修文化、教員研修の展開には、校長も含まれるという要点を確認できたが、直接的な影響は与えていないことを確認できた。

総じて、1980年代、中国の学校管理職研修制度の形成においては、規制的要素である中

中央政府が推進していた幹部研修の強化意見、「校長責任制度」が最も強い影響要因だと解明できた。これは、課題①「1980、90年代、中国の学校管理職研修制度の形成に影響を与えた多くの要素の中でも中央の一般行政政策からの影響が最も強い」に対して、1980年代の中央幹部研修、校長責任制度に関する政策がその最も強い影響要素であることだけを検証できたが、具体的総合的行政政策である五ヵ年計画の影響までは検証できなかった、これは1990年代の実態であるため、次の第三章で検証する。

第三章 1990年代における「校長とは何か」を巡る論争と研修制度の確立

第1節 都市化計画による中国の社会構造の深度変化と教育改革の加速

1949年以来、中国の都市化は五つの段階に大別される。1949-1957年、都市化の開始段階、1958-1965年、都市化の進展が緩慢の段階、1966-1978年、都市化の停止、1979-1984年、都市化の再開、1985-1991年、都市化の発展、そして1992年以降の急速な発展段階である¹¹⁰。同報告書¹¹¹によると、2012年、中国の都市率は50%に至った。以下の表3-1では、1990年代中国の都市化が計画通り進展していたことが確認できるが、都市の人口と比較すると、農村の人口がまだ多かったことも分かる。都市化という概念の射程と範囲は広く、人口の移動、農村人口は都市人口に変更するプロセスであり、産業の構造変化が起こり、第二産業、第三産業の比率が増え、更に、都市規模と構造の調整のため都市数を増やし、農村が都市に加入する。本節は1990年代の中国の社会環境である農村と都市の二元構造における校長の育成制度に関する変化を考察するのが目的であり、1990年代都市化の進展が中国の都市と農村の二元構造に影響を与えた部分に着目する。つまり、都市の規模と構造の変化、都市数の増加が、都市と農村間の学校管理職に関する人事異動制度が未熟な当時の状況で、学校管理職研修制度への期待にどのように影響したかを確認する作業である。

表 3-1 1990-2000 年中国都市人口と都市化レベル

年間	総人口（百万）	都市部の総人口（百万）	都市化レベル（%）
1991	1158.23	312.03	26.94
1992	1171.71	321.75	27.46
1993	1185.17	331.73	27.99
1994	1198.50	341.69	28.51
1995	1211.21	351.74	29.04
1996	1223.89	373.04	30.48
1997	1236.26	394.49	31.91

¹¹⁰中国科学院、牛文元（2012）『2012年中国新型都市化に関する報告』科学出版社。

¹¹¹同上

1998	1247.61	416.08	33.35
1999	1257.86	437.48	34.78
2000	1267.43	459.06	36.22

（出典 『中国人口統計年鑑』2003年、国家統計局）

以上の表3-1によると1990年代の中国の都市部の総人口は増加傾向だったが、まだ全国の総人口の2分の1に至らない事が分かる。また、中国の都市という概念を更に詳しく分類すると、特大都市、大都市、中都市、小都市、建制鎮に分けられる。人口100万人以上で特大都市と呼ばれ、大都市は50万人—100万人、中都市は20万—50万人、小都市は20万人以下である。表3-2は中野（1997）117頁で引用した1996年の「人民日報」7月4日のデータであり、本論はこの部分のデータに対して、次のように解釈するために2次引用する。

表3-2によると、1990年代において、中国の都市数が大きく変化したのは建制鎮であり、中都市と小都市も特大都市と大都市より増加していたことが分かる。この原因について、中野（1997）も考察しているように、1980年代以降中国の都市化政策は、①大都市の抑制、②中都市の合理的発展、③小都市の積極的な発展という方針だった。「鎮」という単位もこの③小都市に入れられた。鎮は県、自治県が指導する行政単位で、県級もしくは県級以上の地方国家機関がなく、商工業などの非農業人口が三千人以上あれば鎮を設けることができる。鎮は中国の都市と農村の結節点になっていた。これで、中国の社会構造は以前の「農村—都市」から「農村—小城鎮—都市」のような構造になっていた。既存の農村は農村として発展させながら、各農村の空間ごとに新しい「都市空間」を建設し、それによって農業、農民、農村を犠牲にすることなく農村を都市化し、工業化の実現を期待した。都市や都市住民と対等につきあえる農民、農村の創出¹¹²などの理念を読み取ることが出来る。そして、1980年代から推進されていた農村の都市化改革は農村の中で都市を作るようなデザインと理念で、農村部の剰余労働力を分流し、大都市の人口を中小都市に分流する方式で本来の都市と農村の二元構造を是正してみた。ただ、このような理念で推進された都市と農村の構造は、逆に農村という概念の実際の射程と幅を拡大したとも言われた。また、学校教育の視点から見ると、農村学校、農村教育の射程も拡大したと指摘され、以前、県と県レベル以下の学校は農村教育と呼ばれていた。都市化計画が実施されることにより、小城鎮の学校教育も農村教育の範囲にも入れられ、農村学校と呼ばれるだろう¹¹³と孫（2014）は示した。都市と農村の結節点という小城鎮の学校教育は農村教育に属する場合、まず、優秀な学校管理職、教員人材資源は大都市、中都市に転職する志望があり、これは村学校の教員、校長らは農村から都市部の学校に転勤する志望と全く同じだと予測できる。また、学校管理、経営の特殊性から学校管理職の資質能力への期待も大都市と異なって、求める校長の力量も異なっている。これは2000年以降、更に2010年以降の現時点2022年の教育も影響を受けていると思われる。これに関しては後文2000年代、2010年以降の実態整理で詳しく整理する。

¹¹²中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、131頁。

¹¹³孫中華（2014）「都市化背景下農村校長專業化發展研究」博士論文、東北師範大学、72頁。

表 3-2 1980、1990 年代の都市数について

	1980 年	1995 年	増加率
特大都市 (人口 100 万以上)	15	32	113%
大都市 (人口 50 万-100 万)	30	43	43%
中都市 (人口 20 万-50 万)	70	192	174.3%
小都市 (人口 20 万以下)	108	373	245%
建制鎮	2、870	16、992	492%

(出典 中野謙二 (1997)『中国の社会構造』、大修館書店、117 頁)データの 2 次引用

一方、1990 年代は改革開放の後、中国の都市化計画のスタート段階であるため、この背景に基づいて、教育分野の進み方、改革への模索は 1990 年代の時点でまだ試行中であり、試験中という現実もあった。この都市化計画が展開されていた背景に基づいて、2000 年以降に提起された義務教育の公平、平等、均衡発展、都市と農村教育の一体化改革も推進されていた。つまり、1990 年代から推進された都市化計画が本格的に中国の教育分野に波及するのは 2000 年以降であった。実際に、社会構造の変化は 1990 年代には既に開始され、このような社会構造の変動期で生まれた学校管理職研修制度の形成は都市化の進展が直接の影響要因とは言えないが、2010 年以降、学校管理職研修制度がアップデートされ、今日の学校管理職研修制度になって、都市化の進展からの長期間にわたって影響があると思われる。

また、1990 年代、中国において社会の変革は主に「構造転換」(structural transformation)と「制度改革」(institutional transition)をめぐって行われた。「構造転換」について具体的に言えば「農業・農村の閉鎖性からなる伝統社会」から「工業・都市(都市と鎮)の開放性を特徴とする現代社会」への転換である。「制度改革」は計画経済制度から社会主義市場経済制度への改革を指す¹¹⁴。「社会主義市場経済制度」の本質は「市場原理」の社会主義的方による導入と考えられ、これによって中国の経済・政治・教育の各分野の制度が大きく変化した。このような社会変革の背景の下に、校長など学校管理職の資質能力に対して新たな要求が出されたと同時に「養成」と「研修」などの活動に対しても大きなチャレンジが行われた。

「市場原理」はアメリカ・イギリスなどの欧米諸国から全世界に広がっている。具体的には「市場が様々な過不足やアンバランスを自ら調整し再適化する仕組みや機能」である。「市場原理」あるいは「市場競争原理」は、そもそも経済学分野でよく使用されて、詳しく言えば「市場メカニズム」＝「価格競争メカニズム」の作用に、財サービスの価格や取引数量、雇用ひいては企業の消長をも委ねることと同義である¹¹⁵。

¹¹⁴張揚 (2014)『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、52-53 頁。

¹¹⁵鈴木則稔 (2009)『『市場原理主義』批判と『市場原理』』『筑波大学紀要』第 4 集、13-24 頁。

中国は元来社会主義・中央集権国家であり、1949年に建国されて以来、「社会主義計画経済体制」が国家の基本的経済体制として規定されていた。70・80年代から世界の市場原理の潮流の影響を受け、1978年ごろから中国も市場原理を導入した。こうした「経済改革」は中国原語で「市場経済体制改革」と言い、すなわち「計画経済体制」から「市場経済体制」への転換を指している。導入のプロセスから見ると、中国の「市場経済改革」は二つの段階に分けられる。それぞれは、1978-1991年の漸進的段階と1992年—現在の本格的な導入と利用段階である。1966-1976年で発生した「文化大革命」は中国の各領域に強い影響を与え、文化大革命が終わった後、「文革」の影響を取り除くことを目指して、1978年から一連の経済改革・開放政策が打ち出された。特に、1987年10月の中国共産党第13回大会では「国が市場を調整し、市場が企業を誘導する」などの方針が提出された。

しかしながら、1989年の「天安門事件」及び1990年の旧ソ連社会主義の崩壊が、中国にさらなる圧力をかけたことで、中国は完全に市場経済に目を向け、急速に市場化が進むことになった。そして、1992年10月の中国共産党第14回大会において「社会主義市場経済」の方針が確定された。当時、江沢民総書記の報告書「改革開放と現代建設の足取りを加速化し、中国的な特色ある社会主義事業のより大きな勝利を勝ち取ろう」から、「市場が、社会主義国家のマクロ・コントロールの下で、資源配分における基礎的役割を果たし、経済活動が価値法則の要求に基づいて需給関係の変化に適応するようにする。また、価格テコと競争メカニズムの機能を通して、資源を比較的効率のよいところに配分し、企業に圧力とインセンティブを与え、優れたものが生存し、劣るものは淘汰されるようにする。最終的に、市場による生産と需要の適切な調和を促す」¹¹⁶という理念を読み取ることができる。

70年代に発足した「国家統治制度の改革」は「天安門事件」(1989)で一時停滞したが、そのような「社会主義市場経済」の定着及び市場化の進展に伴い、90年代後半より再開した。

一方、「市場原理」の出現に伴い、「教育の市場原理」という概念も出現した。「教育の市場原理」について、世界の広い範囲での議論において検討された。「教育の市場原理」の支持者は「市場原理」の万能主義を主張し、現代の公立学校の課題は「低効率・低質・官僚化」また「教育行政の鈍感な財政の活用の無駄を引き起こした」「特に、生徒は学校で学んだ知識が社会で無用なものになって、社会のニーズとずれが出たこと」などの問題に対して、「市場」の「競争原理」を通して解決できると思われた。批判者たちの中でも特に反市場化言説の理論の先鋒者である、教育学者ジルュー(H. Giroux)とアップル(M. Apple)は「教育の市場化はアイデンティティーの商品化を引き起こした」という批判と「生徒は人質として企業に売られた」という批判的な言説を述べた。中立的な代表は「教育の市場化は自由市場(a free market)ではなくて、準市場(a quasi-market)である。ちなみに、教育で「市場原理」の導入は適応的導入が必要と考えられる。

¹¹⁶江沢民「中国共産党第14回全国代表大会における報告」(1992年10月12日)北京週報巻43号別冊付録参照。

具体的な例として、欧米や日本でも「学校選択制度」(parental choice)は「教育の市場原理」の代表的例である。「学校選択」をめぐり、日本の研究者である黒崎勲と藤田英典は是非論を展開した。

中国では、王(2006)は次のように指摘した。中国の政策は、1980年代半ばころから、経済改革計画・経済発展の一環として位置づけられ、経済的目的に従属することが正当化され、社会的経済の要請への即応を基本理念とする市場原理の教育界への導入も求められるようになった。

前述内容で言及した70年代から発足した中国の「国家統治制度改革」では、1978年の中国共産党第11期中央委員会第三回全体会議を契機に、経済体制改革と政治体制改革など対外開放を中心とした改革開放政策を行ってきた。その改革では鄧小平の理念は「鍵」となる作用を発揮した。1980年鄧小平の講演文章「共産党と国の統制制度改革」¹¹⁷が公開された。中国の政治体制制度改革の重要的指導要領として改革の理念は主に以下を中心にした。1) 党政分離；具体的には「共産党」の役割と「政府」の役割を明確的に分けた。鄧小平の説明によれば、「党と政府の役割の混合とは共産党の指導一元化のスローガンを持ちながら、一切の権力を党の委員会の書記に任せたとすることになる。そのために、「個人指導」になりやすいので、官僚主義を引き起こしている」¹¹⁸という考え方である。2) 権限移譲、職能の変化；「権限移譲は中央と地方の関係を整理するだけではなくて、地方の各級の権限も下の各級に委譲しなければならない」¹¹⁹同時に当時の経済体制改革に適応するために、「経済の管理体制を地方に移譲する際に大胆さが重要である」¹²⁰ことを強調した。3) 機構改革、組織や人員を削減して簡素化する；4) 幹部人事制度改革；鄧小平は「幹部の人事」を重視し、「知識を尊敬し、人材を尊敬する。特に、人材育成と活用及び幹部組織の若手化」¹²¹を改革の中心任務として提出した。経済体制の改革と比べて、中国の政治体制改革は何度も停滞して後れを取ったが、1989年から政治体制の改革は本格的な調整段階に入った。

「党政分離」・「権限移譲」の理念が最初に実施されたのは「企業」の「政府と企業の分離」(政企分離)であり、こうした「政府と企業の分離」には1978年から始まり、90年代中央政府は「機構の細分化、重複化、過剰人員」などの問題を解決するために、三回目の改革を行った。しかしながら、企業活動の最大の障壁となっていた政府による企業の直接管理を辞めさせ、そのことで多数のマンパワーを要していた行政機関の簡素化に取り組んだ。1992年の中国共産党第14回大会で「国家公務員制度」を実行するという要求を出した。また、1993年4月24日中国国务院は「国家公務員暫定条例」を公開した、その中で、国家公務員は勤務するホワイトカラーのみをさす。従って、政府や公営企業などの公的機関に勤務する専門職、技術職、技能労務職の職員は公務員とは見なされない。それは係る試験採用、人事考査、

¹¹⁷ 「共産党と国の統制制度改革」(1980) 中国共産党中央政府政治局拡大会議。

¹¹⁸ 鄧小平文選(1975-1982) 288-289頁。

¹¹⁹ 鄧小平「中国の特色社会主義の建設」140頁。

¹²⁰ 鄧小平文選(1975-1982) 135頁。

¹²¹ 鄧小平「中国の特色社会主義の建設」78頁。

服務、退職などの規定を定める。

また、このような「権限移譲」・「党政分離」の影響を受けて、教育システムにおける中央と地方の関係及び学校組織内部管理構造も変わった。早くも 1985 年 5 月 27 日公開された「教育体制改革に関する決定」（中国語原語《中共中央关于教育体制改革的決定》）は「高度な中央集権型の教育管理制度を改革し、中央政府が統制を緩和し、権限を地方教育行政に委譲して、地方教育行政機関と学校の自主権を拡大することが示されている」¹²²と規定した。具体的な内容としては「基礎教育の管理権限は地方に属する。全国的な教育方針・企画の制定を除き、中央政府は具体的な教育政策、計画の制定と実施及び学校に対する指導、管理、監査に関する責任と権限を全て地方に委譲する。省・自治区・直轄市政府はその管轄区域における市・県・郷政府の権限と責任を決定する。地方における教育事業の発展を保障するために、国家予算以外に、地方政府は一部の財政予算を教育に配分し、とりわけ、郷政府はすべての財政収入を主に教育のために使わなければならない。財政収入として地方政府は「教育費付加金」という特別税を徴収する。但し、この財政収入は全て基礎教育の施設改善に使い、他の用途に使用できない」¹²³としている。

教育システムにおける「権限委譲」について、90 年代に入って主に中央と地方の関係を定着させるために相次いで法令が公布された。

1993 年「中国教育改革と発展綱要」によって、「現段階の基礎教育では、地方政府が主体として、社会の各領域と協力して学校づくりをすること；中等及び中等以下の教育は中央の政策の指導の下に、全体を見据えて計画して管理する」¹²⁴ことを強調した。

1995 年「中華人民共和国教育法」は「国務院と各地方政府は「分級管理」「分業担任」の原則によって、教育を指導・管理する；中等及び中等以下教育には国務院の指導下に各地方政府が担任する」¹²⁵と規定した。すなわち、基礎教育に関しては中央政府のマクロ的指導の下で国家責任制から、地方責任・分級管理制に切り換えられたということである。

一方、学校組織内部の管理構造の変化は「校長責任制度」の導入である。80 年代から企業で「政企分離」という「党政分離」の発展に伴い、中央政府から地方政府への権限委譲が、学校組織に強い影響を与えた。篠原（1989）は「これまでの学校組織内部の共産党支部支配の一元的学校管理（「党政不分」）を党支部と校長の二元的学校管理に展開することにある」¹²⁶と論述した。

そこで、登場してきたのが、教育における分権化（decentralization）・競争原理（competition principle）・民営化（privatization）の三つの理念である。

「分権化」における政治体制改革の「権限移譲・党政分離」の影響を受け、教育行政における中央と地方の関係及び学校組織内部の管理構造も変化した。学校管理システムにおい

¹²² 「教育体制改革に関する決定」（1985）、1985 年 5 月 27 日中国共産党中央委員会で公布した文書。

¹²³ 「教育体制改革に関する決定」（1985）、1985 年 5 月 27 日中国共産党中央委員会で公布した文書。

¹²⁴ 「中国教育改革と発展綱要」（1993）、中国共産党中央委員会・国務院は公布した文書。

¹²⁵ 「中華人民共和国教育法」（1995）、第 8 回全国人民代表大会第 3 回会議で公布した文書。

¹²⁶ 篠原清昭（1989）「現代中国の学校管理論—校長責任制を中心として—」『日本教育行政学会年報』15 号、254—268 頁。

ては教育行政の指導のもとで、校長が全面的に責任を持ち、党支部による監督と教職員による民主的な管理が構造化された。1989 年 8 月 11 日の「中国教師報」が、天安門事件以降、湖北省房県の小中学校の 309 校（全体の 43%）で、教師の選挙による校長の選任、及び校長による教師の任免が行われていることを報じた。これによって、この時期には、「校長責任制」を試行していた地方が存在したことが確認できる。さらに、1993 年に公開された「中国教育改革と発展綱要」によると、「中等教育及び中等教育段階以下の各学校において校長責任制を実施する。校長は国家の教育方針と政策を全面的に貫徹し、教職員に協力してもらい、学校づくりを行う」ことが記載されている（中国国务院 1993）。90 年代にこの制度が本格的に推進されるとされた。「校長責任制」のもとでは、校長に決定権・指導権・人事権・財務権の四つの権限が付与されている。一方でこれまで、中国の「校長責任制」が徹底されているかどうかには疑問に付されてきた¹²⁷。しかしながら、「校長責任の実現の可能性は最高指揮者・決定者としての校長の資質と能力に負うところが当然に大きい」（篠原 1989：266 頁）ため、資質能力の向上へのニーズも中国の学校管理職研修制度形成に機会を提供したと考えられる。

第 2 節 中央政府の一般行政政策に見る教育の「国家統制」

中国では、1990 年代以前、教育と国家の関係の表現形式は「文化大革命」を契機に変化した。「文化大革命」（1966－1976）の前、中国政府は中央集権化の傾向が強く、国家の管理体制を党の指導の下で、一元的に強化するための規定が制定され、全国的な計画の下に「総合均衡」を実現すべきことが指示された。そして、教育は完全な国家所有権下に設置され、国は直接的に教育を計画し管理した。「文化大革命」の後、中国は改革開放の時期に入った。中央政府は直接的な教育の管理を緩和し、教育の運営を地方に権限委譲した。しかしながら、中国における教育の「国家統制」の本質は変わらなかった。「中華人民共和国憲法」（2004 年修正）の 19 条によると、「国家は社会主義の教育を発展し、全体国民の科学文化水準を向上させる。国家は各種学校を設置し、初等義務教育を普及させ、中等教育・専門職教育・高等教育及び就学前教育を発展させる」とある。従って、教育の方向を把握する主体が国家であるという事実は変化していないことが確認できた。

また、「中華人民共和国教育法」（2015 年修正）の第 5 条では「教育は社会主義の現代化建設に奉仕し、人民に奉仕し、生産労働と社会实践に結合しなければならない」と規定した。そして、とりわけ中国における教育は国家の発展に奉仕する機能もある。そのため、教育の方針は、国家の発展を目的として、設定されると言われる。従って、国家の発展政策が教育政策を指導し、多くの教育政策は、国家の全体的な発展政策や計画などに基づいて設定されるものである。

建国後の 1953 年以来、中国では、基本的に 5 年ごとに経済・社会の発展プランという五

¹²⁷ 先行研究を見てみると、王、林（2017）によって、校長責任制に対して学校現場の校長には多くの不満が生じており、「小中学校の校長責任制度はただ学校運営改革のスローガンである」という意識が一般的である。

ヵ年計画（中華人民共和国の国民経済と社会発展の五ヵ年計画）が作成されている。国家発展の重要な部分として、教育に関する指導意見は五ヵ年計画の中で 5 年ごとに公開されてきた。そして、中国の文脈における国家の五ヵ年計画は学校管理職研修に関する政策の基礎と「根拠」と考えられた。

以下の表 3-3 は 1980 年代後半から現在(2022 年)まで中国における国家発展計画と教育、学校管理職研修政策の関係性を解明するため、各段階の発展計画目標のキーワードと教育に関連する意見を取り出して作成した表である。

1980 年代の後半から現在まで、中国の五ヵ年計画では主に経済・社会・国民生活の改善を巡って全体目標が設定された。教育に対する計画・期待は義務教育の普及から素質教育の実施へと変容したことが見出された。また、下線を附した箇所に着目すると、貧困地域の教育への支援は、1995 年以降の毎期の五ヵ年計画の中で重点的に強調されたことが確認できた。学校管理職の育成については、毎期の五ヵ年計画で明確に強調されていないが、20 年間の計画を見れば、「教員組織の強化」「教員の思想政治の資質、業務能力の向上」の計画は 1991 年から 2010 年まで、毎期の計画で指示されたことも見出された(太字で示している)。義務教育における素質教育改革の本格的な実施が新たな段階に入り、2011 年からの「12 回目五ヵ年計画」では「校長・教員の専門性を向上する」という項目が明確に提示された。今まで概括的に「教員組織の強化」を換え、初めて教員、校長の専門的力量形成に対する詳細な説明と期待、目標を提出した。加えて 1980 年代以降、教員の身分を持っている学校管理職の育成も一般教員と同時に強化されたと考えられる。このような中央政府の一般行政政策において教員、校長への期待の変化とその時間により、後文の 2010 年以降、中国の学校管理職研修制度の変化に与える影響があると確認できる。つまり、1980、90 年代から、この五ヵ年計画である中国の一般行政政策は、教育政策、更なる学校管理職研修制度に関する政策の改正と変換に影響を与えている。

表 3-3 国家の「五ヵ年計画」における教育と学校管理職研修（各期の五ヵ年計画により筆者作成）

年次	目標（教育に関する）	教育と学校管理職研修に関する内容
1986-1990 (7 回目五 ヵ年計画)	在職の幹部・労働者・農民の研修を強化する。	教員組織を強化し、各レベルの師範教育を強化する。
1991-1995 (8 回目五 ヵ年計画)	構造調整・経済発展を促進できる教育に改革する。	教員組織を強化し、教員の思想政治の能力と業務能力を向上させる。
1996-2000 (9 回目五 ヵ年計画)	ほぼ 9 年間義務教育を普及し、非識字者を無くす。	<u>重点的に農村特に貧困地域の義務教育を強化する。貧困地域に経費・教員・教育施設を支援する。</u> 教員組織を強化し、教員の思想政治、業務能力・教員の社会的地位

		を向上し、教員の職場・生活・学習環境を改善する。
2001-2005 (10 回目五 ヵ年計画)	普及された 9 年間の 義務教育の成果を強 固にする。	西部の貧困地域と少数民族の義務教育を重点的に推 進、 <u>貧困地域の義務教育の第 2 期工程を実施する。教員 組織を強化し、教員の思想と業務資質を向上させる。</u>
2006-2010 (11 回目五 ヵ年計画)	全面的に素質教育を 実施し、学習型社会づ くりを行う。	<u>重点的に農村の義務教育を強化し、都市部と農村部・地 域間の義務教育の均衡を促進し、教育の投入を増加し、 教育の公平を保持する。教員組織を再強化する。</u>
2011-2015 (12 回目五 ヵ年計画)	教育の現代化水平を 向上する。	学び続ける国民皆学の社会づくりを行う。 <u>教育の平等 を促し、農村・辺境地域・貧困・少数民族の地域に公教 育資源を重点的に分配する。教員の資質能力に対する 要求を厳しくし、校長と教員の専門職能力を向上する。</u>
2016-2020 (13 回目五 ヵ年計画)	教育の現代化を推進 する。	<u>農村の義務教育に対して経費保障制度を制定し、中部・ 西部や民族地域と貧困地域への教育に傾斜投入する； 教員特に郷・村の教員組織を強化する。</u>

第3節 「校長とは」を巡る論争の中身

1980年代中後期から、教育改革の推進に伴い、中央政府の校長に対する期待、その位置づけは各政策文書の中で言及され、学界、民間の期待も雑誌などでの議論から明確できる。

1985年5月27日に公開された「教育体制改革の決定について」は、改革開放以降の中国教育改革の中核となる政策文書として、先行研究でその重要性が強調されていた（薛、傅2019：11）。実際には、このような転換期に重要な政策文書が公開される前に、全国的な教育会議で討論・議論されていたことが全国教育工作会议の内容から分かった。以下の表3-4より、1999年までに、上述した全国教育工作会议は合計4回行われた。以下の表3-4で会議ごとに整理したように新たな教育改革の政策文書が公表された。

数回の教育改革に関する政策文書の内容により、教職員の資質能力向上は基盤・保障措置として政策文書の最後に提出・強調されていたことが確認できる。例えば、1994年の「中国教育改革と発展綱要」の実施意見の構成は、①「2000年までの教育発展の目標と任務」、②「教育改革の深化に関する任務と政策措置」、③「教育専用資金の投入を増加し、教職員集団づくりを強化する」となっている。校長に関する内容はこの教職員集団づくりの中で詳しく規定されている。従って、校長に関する規定と政策は中国の教育改革の理念の中で、改革の基盤として位置付けられ、改革を推進する口実とされてきたと言える。特に、各期の政策文書における校長・教員に関する言及を整理した表3-4を見ると、中国の各政権が教育改革にあたって校長・教員へ期待を示していることが読み取れる。そして、中国の校長像もこのような改革の波の中で変化している。先行研究盧（2018）の整理を参照して、改革期において、中央政府が求める校長像の変化過程を以下のように整理した。

- ・学校責任者（1985-1994年）
- ・「合格」した学校責任者（1994-1999年）

中国の教育改革に関する政策文書を概観すると、90年代以降の校長像には、学校責任制の提起に伴い、中央政府が本来求める学校責任者としての校長像が変化していないように見える。しかし、変化としては、学校責任者としての校長の資質能力への期待と要求が高まっていることを指摘することができる。また、法的な合理性を持っている校長制度が順次作られているため、求められる専門職としての校長の育成にも法的保障も提供されていた。それと同時に、改革を推進する校長の機能も義務教育・基礎教育における改革の中で、外的な役割を与えられ、校長像は多様となった。つまり、求められる中国の校長像について、理念としては、基本的な水準を満たすというレベルから、より高いレベルな資質能力を持っている学校のリーダーを追求していくという様相が見られる。この変容の過程は中国の校長像変容の特徴と言える。

表 3-4 教育改革と校長

全国教育工作会议	議論草案と基礎教育に関する改革の内容	校長について
1985 年全国教育工作会议 (第 1 回目)	「教育体制改革の決定について」 (1985 年 5 月 27 日公開) ・ <u>基礎教育を発展させる責任を地方教育行政に任せる。</u>	学校が順次に <u>校長責任制</u> を実行し、条件がある学校では校長が担当する少人数の校務委員会を構成する。
1994 年全国教育工作会议 (第 2 回目)	「中国教育改革と発展綱要」の実施意見について (1994 年 7 月 3 日公開) ・ 中等教育および中等以下教育の教育体制改革を深化し、 <u>級別による学校づくりや級別によって学校を管理する体制を完全なものにする。</u>	・ <u>県レベルの政府は、義務教育の実施に対する責任があり、教育の費用を管理する。</u> <u>小中学校長・教員の配置と管理を行い、小中学校の教育・教学を指導する。</u> ・ 計画的に小中学校長に研修を行い、校長のリーダーシップを向上し、小中学校長の職場規範を設定する。「百万校長研修計画」を実施し、1997 年までに全国の小中学校長全員が免許を持つという目標を実現する。
1999 年全国教育工作会议 (第 3 回目)	「教育改革を深化し、全面に素質教育を推進する決定」(1999 年 6 月 13 日公開) ・ <u>全面に素質教育を推進する。</u> ・ 教育改革を深化し、素質教育の実施条件を作る。 ・ 全面に素質教育を推進する質が高い教員集団を構成する。	・ 学校の教員を指導し、積極的に <u>素質教育を実施するスクールリーダーと学校管理職・幹部集団を積極的に構成する。</u> ・ <u>素質教育を推進するプロセスにおいて学校長は特殊な作用がある。</u> 校長は教育観念を換え、教職員は創造的素質教育を実施するモチベーションを向上させることを個人の責任として持つ。

出典 「教育体制改革の決定について」(1985 年 5 月 27 日公開)、「中国教育改革と発展綱要の実施意見について」(1994 年 7 月 3 日公開)、「教育改革を深化し、全面に素質教育を推進する決定」(1999 年 6 月 13 日公開)

雑誌『人民教育』の趣旨には、「正確に、適時に党中央、国務院と教育部の教育関連事業を全国に伝達し、特に基礎教育についての指導精神、政策方針と事業配置などに注目する。各地域の教育現状を報道し、教育と教学の改革に関する新たな経験を広報する。教育分野の先進人物を広報する。教育における理論と実践の課題を検討する。外国の教育状況を紹介し、小中学校長と教員の資質能力向上に対する機能を発揮する」¹²⁸というように示されている。実際に見てみると、毎期の雑誌冒頭では、必ず当年度に公開された新政策や制度の内容評論、あるいは中央政府のトップリーダーの発言の全文が掲載されている。このような雑誌も校長・教員を育成する任務を担う。中央政府の理念を雑誌のような形で「学ぶ材料」として校長や教員に伝える。2003 年からこの雑誌は毎月 2 回刊行することとなり、現在までに合計 24599 本の記事・論稿が掲載されていた。そのうち、校長と関連するコラムと掲載された記

¹²⁸<https://baike.baidu.com/item/%E4%BA%BA%E6%B0%91%E6%95%99%E8%82%B2/9728532?fr=aladdin> より引用。(確認日：2023 年 3 月 9 日)

事・論稿のタイトル例は以下の表 3-5 の通りである。表からは、1985 年から 2019 年まで、校長に関するコラムの名称は 9 回変化したことが見られた。コラム名称について、最も長期間に渡り使用されたのは「現代校長」（2004-2013 年）であり、2014 から 2018 年のコラムには「校長」の単語は使用されていない。唯一、1990-1993 年までの時期には校長の「研修」がタイトルに含まれている。

表 3-5 『人民教育』における校長と関連するコラムの変化

年代	校長に関するコラムと 文章例
1985-1989 年	【小学校長の友】 例：「校長の素質についての試論」
1990-1993 年	【校長の職場研修（校長が受講対象となる研修）に関する原稿募集】 例：「特色ある中学校づくり」
1994-1995 年	【校長の学校経営・管理に関する「横」「縦」座談】 例：「高効率の学校経営制度の作成-北京市 119 中学校長へのインタビュー」
1996-2003 年	【校長における学校経営】 例：「校長の授業参加についての科学性と芸術性」

（出典 『人民教育』 1985 年-2003 年を基に筆者作成）

またこれら各記事・論稿それぞれのキーワードやタイトル、内容を確認すると、80 年代中後期、学校の教育課程と教員の育成についての校長の資質能力が強調、期待されていた。例えば、1985 年の【小学校長の友】では、「校長はいかに授業参観するか」（執筆者：小学校教諭）「校長の授業参観の基本能力」（執筆者：小学校校長）「校長の仕事が多く、教育課程に配慮する余裕がない場合、どうするか」といった記事があった。1986 年では「教員の友人になるべき」（執筆者：小学校校長）、1987 年では「教員の授業参観、授業を評価する能力を向上する」（執筆者：小学校長）、1988 年「授業中若手教員を育成する」（執筆者：小学校副校長）である。これらの記事は学校現場にいる校長たちの経験を共有し、全国の各地域の学校長にとってのモデル的存在を示すという機能がある。

一方、1990-1993 年、教育課程マネジメントと教員の育成の基盤能力以外に、校長の学校管理・経営において全体的な能力が期待されていた。1992 年 12 期に掲載された記事「目標管理を実行し、仕事の効率を高める」（執筆者：小学校副校長）はその典型例と思われる。1993 年の「目標管理 10 ステージ」（執筆者：小学校校長）も同じく学校管理・経営に関するものである。その後のコラムを見てみると、引き続き 1994 年から 2003 年まで、校長の管理・経営がコラムになっている。この間の論稿には、校長の教育課程マネジメント力に対する評論・経験についての論稿が少ない。「管理」という言葉がキーワードとなり、校長が管理する内容を巡る経験などが掲載された。例えば、2001 年の【校長による学校管理】では、「教員管理におけるリーダーの芸術性」「人間を本位とした管理は学校管理の源」「校長の学校管理の理念について」「校長の学校管理レベルをアップするか」「学校の管理に關す

る新しいものづくりについて」などである。2002 年の「管理の価値」もある。1990 年代の中後期から、校長の管理・経営能力の向上に対する要求・期待は以前より強まったと言える。そのため、このようなキーワードが含まれる文章の採択率が高くなったと推測される。

80 年代中後期、中国で校長責任制の再利用を提唱した研究者は蕭宗六氏である。当時、学界で流行していた校長責任制の概念と内実に対する解説は、大きく 2 種類に分けられた。閻徳明氏は、校長責任制が「構造的な概念」¹²⁹であると主張した。すなわち、校長責任制は構造的体系であり、その機能は学校の目標の実現を保障することである。ただ、その前提には、①学校は上の行政部門から指導があり、②校長が全面的責任を持つことを核として、③同じ支部（共産党支部）から監督を保障し、④これにあわせて教職員の民主的管理を用意することも必要である¹³⁰。当然、閻氏の立ち位置から見ると、中国の校長は学校の全責任を担っていたが、学校管理・経営は行政部門の指導通り実行しなければならない。すなわち、校長は限定された範囲内（行政の指導）の学校責任者である。閻氏の主張に対して、研究者である余白氏の論によれば、校長責任制は学校内部の指導体制である。閻氏の解説については校長責任制を恣意的に広く解釈していると批判した。余氏は校長責任制を単一的概念として解釈するため、閻氏が強調した 4 要素に対し反駁した。余氏の定義によれば、校長責任制では、校長は学校行政の責任者であり、学校の法人代表であり、外部に対しては学校を代表し、内部に対しては責任を持ち、学校経営の全体を指導し、学校管理の自主権をもつ¹³¹。つまり、校長は自主権をもつ完全な学校経営・管理者である。当然、校長責任制は校長の独裁ではなく、政府の役割は、校長を監督する機能を発揮することであると、余氏は強調した。

上記の論争により、校長責任制はその定義づけが難しく、またその定義は曖昧にならざるを得ないという限界もあることが指摘できる。このような議論は、その後、校長が「職業」か「専門職」という議論の発展に関わっていき、中国の校長像に影響する重要な要素となっていた。校長は学校経営の中であるべき位置づけについてまだ議論され、明確にされないままの状況であったが、学校管理職研修制度では校長の何を養成するのか決定できないのではないかと思われる。ここから 1990 年代学校管理職研修制度が確立された直接的な影響要因は、分析枠組みである規範（校長像）ではないと判断できる。

第 4 節 幹部研修と教員研修の変化

1989 年に「天安門事件」が発生した後、国家の統制を強固にするために、共産党は「幹部の政治思想と意識」に関する教育を強化することを始めた。表 3-6 を見ると、1991 年に重点的に青年幹部の研修を強化した。1993 年の「国家公務員の暫定条例」が公開されると、研修を受ける範囲が「青年幹部」から「全体幹部」に拡大して行った。特に 1996 年「国家公務員の研修に関する暫定条例」の公開は中国の幹部研修制度の形成を象徴することを発

¹²⁹単一概念とは異なる。言葉の意味に多重な要素が含まれている。

¹³⁰閻徳明 (1998) 「校長責任制の基本含意を正確に理解すべき」『小中学校管理』第 9 期、2 頁。

¹³¹余白 (2000) 「校長責任制とは学校管理・経営において校長が全面的責任を担当することである—閻徳明様及び『4 要素』の賛成者との相談」『小中学校管理』第 21 期、6-10 頁。

見した。

1990 年代における中国の幹部に対して、「国家公務員の暫定条例」（1993）と「国家公務員の研修に関する暫定条例」（人发【1996】52 号）の公開は非常な意義があると考えられた。まず、「国家公務員の暫定条例」（1993）の中で、公務員研修に関する規定は第 4 章の公務員の採用の中で「初任者は一年間の試用期限があり、この期限のうちに、公務員は研修を受けるべきである」という規定がある。また、第 10 章の「研修」で四つの要点が出された。1）研修の原則は、理論と実践を連携する；2）四種類の研修がある；3）国家行政学院と地方行政学院及び他研究機関は研修を実施する；4）研修の結果は職務昇任の参考になる。『条例』の規定は国家公務員の研修に関する全体の構造を示すものである。

表 3-6 1990 年代幹部研修に関する政策の流れ

時間	政策文献	主要内容
1991 年	「青年幹部の研修に関する決定」	思想・理論教育を強化し、社会・青年幹部の現状によって、焦点的に青年幹部の思想教育を行う
1992 年	「青年幹部の研修の実施に関する決定」	1992 年から 5 年間を利用し、各級・各種類青年幹部を順次に研修する。
1993 年	「国家公務員の暫定条例」	国家公務員の研修に関して、それぞれは初任者研修・職務昇任の研修・専門職研修・知識更新研修の四つがある。また、公務員の研修成績は職務昇任の重要な参考として活用される。
1996 年	「国家公務員の研修に関する暫定条例」人发【1996】52 号	研修は公務員の義務と権力であり、成績は公務員の職務昇任の参考になる。 研修の内容は主に法律・法規と政策、また経済に関する知識、行政管理知識などがある。 研修の機関は国家の行政学院と各地方の行政学院である。
1996 年	「1996－2000 年全国の幹部研修に関する企画」	理論と実践を連合し、分級分類によって幹部を研修する。研修の質保障、研修の重点など原則も強調された。

（筆者作成）

また、「国家公務員の研修に関する暫定条例」（人发【1996】52 号）は「研修の分類」「研修科目」「研修機関」「研修の管理」などを規定した。「公務員の初任者研修とは、国家行政機関に新採用された公務員を対象にして、科員と科員以下に向けて、試用期間のうちに少なくとも 10 日の短期研修である」¹³²、この規定に関して注意しなければならないのは、各レベルの研修は国家公務員の職務レベル及び昇任と関係があることである。「国家公務員の暫定条例」（1993）の中で公務員の級別が詳しく分類された。

中国の国家公務員は 15 級に分類された。

（一） 国务院総理：一級

（二） 国务院副総理、国务委員：二から三級

¹³² 『国家公務員の研修に関する暫定条例』（人发【1996】52 号）、中国人事部は公布した文書。

- (三) 各部（例えば教育部）正役職、省レベル正役職：三から四級
- (四) 各部副役職、省レベル副役職：四級から五級
- (五) 司級正役職、庁レベル正役職（政府や省の行政の一部門）：五から七級
- (六) 司級副役職、庁レベル副役職：六級から八級
- (七) 処級正役職、県級正役職：七から十級（校長の級別）
- (八) 処級副役職、県級副役職：八から十一級
- (九) 科級正役職、郷級正役職：九から十二級
- (十) 科級副役職、郷級副役職：九から十三級
- (十一) 科員：九から十四級
- (十二) 業務員：十から十五級

そのうち、科員は最下級レベルなので、初任者研修を受ける。

「任職研修」とは、上級への昇進を希望する公務員に向けて、各職位の要望によって研修を行い、研修の時間は少なくとも一か月とするものである。

「専門的業務」に関する研修とは、具体的業務のニーズによって、専門的な研修を行うものである。

「知識の更新研修」とは、公務員の知識を増加するために研修を行うものである。

「**国家公務員の研修に関する暫定条例**」（人发【1996】52号）は公務員研修の内容を規定した。具体的内容は「研修のカリキュラムは公共必修科目・専門必修科目・選択科目があり、その中で、公共必修科目は社会主義理論・法律法規・政策・市場経済知識・科学技術知識、管理知識と公務員行為規範などからなる。公共必修の指導要領とテキストは全部人事部門が作成する」。また「選択科目の指導要領やテキストは各地方の人事部門が作成する」である。

研修の実施と管理について、国家行政学院は主要な研修機関として、各省・自治区・直轄市の行政学院は各地方の研修を引き受ける。他の機関は国家人事部門と地方人事部門に承認された後、研修を引き受ける。

1999年に中国の教育部が公開した「小中学校長研修規定」と比較すると、「**国家公務員の研修に関する暫定条例** 1996）は中国の人事部が公布した文書であり、具体的内容を分析すれば、類似する部分を多く発見できる。

中国の小中学校で管理職に昇任するには基本ルートは三つあり、それぞれは委任・選抜任用・公開選挙である。「委任」とは、教育行政部門及び人事部門は学校と連携して候補者を審査してから、一般公衆の意見を参考にしながら管理職を任免するプロセスである；「選抜任用」とは、学校のニーズによって試験を通して学校管理職を選抜する方式である；「公開選挙」とは、民主的方式で校内の全員から学校管理職を選択する。1991年、「全国小中学校長の任職条件と職場要求（試行）」を公開した後、「委任」は学校管理職の主な選抜制度になっていた。「要求」によると任職の条件の一つとして、小中学校長は中学校一級・小学校高級以上の教員職務を持っていることが必要であり、また教育経験及び初任者研修を受け「職

場研修の合格証書」も必要である。

国家公務員の研修制度（1996）		校長など学校管理職研修制度（1999）	
研修性質	権力と義務	権力と義務	
研修種類	・ 初任者研修 ・ 任職研修 ・ 専門的業務研修 ・ 知識の更新研修	・ 職場に赴任資格研修 ・ 現職の水準向上研修 ・ 中堅高等上級研修	
研修機関	・ 国家行政学院・各地方の行政学院 ・ 幹部管理学院など研修機関は資格認定された後研修を引き受ける	・ 師範大学 ・ 教師進修学院 ・ 総合大学 承認された後研修を引き受ける	

図 3-1 「公務員研修」制度と「学校管理職研修」制度の異種同形（筆者作成）

しかしながら、1990 年代以前の中国の学校管理職は現在の多様な選抜方式がなかったもので、学校管理職はほとんど任命・委任された。篠原によって（表 3-7）、「教師出身」の校長は全体の 61%で、残り 39%を「官吏出身」と「党の機関出身」が占めている¹³³のであり、即ち半分以上の学校管理職は学校の教員から管理職に昇任していた。また、当時の校長職などの年齢構成を分析すると、校長は 46－50 歳・51－55 歳が多かった¹³⁴。そして、校長など学校管理職は一般的に 20 年程度の教職経験があるベテラン教員である。

表 3-7		校長の経歴状況	
経歴の分類	教師出身	官吏出身	党と国家の機関出身
人数（人）	316	72	130
総数に占める百分比（%）	61	14	25

出典 篠原清昭 「自律的学校経営の構築と校長職の改革」¹³⁵『月刊高校教育』62 頁、2002 年、3 月

¹³³篠原清昭（2002）「自律的学校経営の構築と校長職の改革」『月刊高校教育』、62 頁。

¹³⁴篠原清昭（2002）「自律的学校経営の構築と校長職の改革」『月刊高校教育』、62 頁。

¹³⁵篠原清昭（2002）「自律的学校経営の構築と校長職の改革」『月刊高校教育』、62 頁。

表 3-8 1990 年代の教員研修政策の流れ

年代	政策	重要な内容
1991 年	「小学校における教員の継続養成に関する意見」（教師 [1991] 8 号）	小学校教員の研修は免許を取った在職教員を対象として、教員の政治思想・道徳修養・教育理論・教育能力などを向上することを目的にする。
1993 年	「中華人民共和国教師法」	教員は研修を受ける権利がある；各級教育行政部門は教員研修の企画を作成し、多様な教員研修を行う。
1995 年	「中華人民共和国教育法」	教員免許制度を実施し、研修を通じて教員の資質能力を向上する。
1999 年 9 月	「小中学校教員の継続養成規定」（教育部令第 7 号）	継続養成研修を受けるのは教員の義務と権利；研修は学歴向上と非学歴向上を分け、学歴研修は更に学歴を向上するために研修を受ける。非学歴研修は「初任者研修」「職務研修」「中堅教員研修」がある。

教員研修制度（1999 年 9 月）		学校管理職研修制度（1999 年 12 月）	
研修性質	・ 権利と義務	・ 権利と義務	
研修種類	（非学歴） ・ 初任者教員研修 ・ 職位研修 ・ 中堅教員研修	・ 職場における赴任資格研修 ・ 現職の水準向上研修 ・ 中堅高等上級研修	
研修機関	・ 各級教師進修学院 ・ 師範大学 ・ 大学・非師範大学なども承認された後研修を引き受ける	・ 師範大学 ・ 教師進修学院 ・ 総合大学 承認された後研修を引き受ける	

図 3-2 教員研修との異種同形

「幹部」「教員」と「学校管理職」の関係は「学校管理職」の選抜・養成・研修の発展に影響を与える。システムの分類では、「教員」と「学校管理職」は同じ教育システムに帰属した。しかしながら、中国の政治制度や文化の背景の下に、「幹部」と「学校管理職」も深く関連性がある。社会システムにとって、「幹部」「教員」「学校管理職」の研修はどちらも人材育成システムの重要な一部であり、そして人材育成のシステムの視点から見れば、三者

の研修活動は同一カテゴリー中にあり、研修に関する総合的デザインも同じである。研修の対象は異なるので、具体的な内容や方法に違いがあることは自然である。特に、1989 年の「天安門事件」の直後、共産党は統治的地位を強固にするために、人材育成のモデルを制度化・法制化の方向に改革して行き、特に、幹部などは国家統治に関連する管理者として、養成・研修の質は統制の質に影響を与える。従って、90 年代の中国の公務員は予め制度化され、この影響を受け、学校管理職の研修も制度化の方向に改革された。一方、1990 年代の中国基礎教育の改革と教育体制の改革の定着に伴い、以前の研修を通じて教員の学歴補助の機能も変化した。教員の養成・研修の質は学校教育の質を決定するので、当時の教員研修の制度化も完成された。従って、「幹部研修」「教員研修」の発展は「学校管理職研修」の制度形成を促進した。

第 5 節 学校管理職研修の法制化、人事制度改革と校長の個人利益の葛藤

1999 年 12 月 30 日、中国教育部が公表した「小中学校長研修規定」は、校長研修のために制定された法的拘束力がある最初の行政規定である。学校管理職研修制度の確立の重要な背景の一つには、同時期の「校長免許」の規制も行われていた。これは校長人事制度の一環であり、以下の整理を通じて 1990 年代に学校管理職研修制度が確立された影響要因の一つとして成立するかどうかを確認する。同時に、1990 年代における「校長免許」の規制と校長個人利益の葛藤についても整理する。これは 1980 年代中国社会の中で関係主義の影の部分と、実際の姿と思われる。

「免許制度」と「資格制度」の 2 つの意味は強調する点異なり、「資格制度は、一般的に人の知識、技能、能力を認定し、特定の活動や行為に参加させようとする肯定的な制度」であり¹³⁶、そして、資格がなければ、その行為を自ら行うことができる。それに対して「免許制度は否定的な制度で、即ち、人の知識、技能、能力を認定することより、免許を持っていない人を特定の活動や行為から排除することを主な直接目的としている」¹³⁷。ハゲット (Huggett, A. J) とステイネット (Stinnett, T. M) によれば、「免許制度」は、「無資格者が被教育者に対して教育行為を行うことから、これを保護する目的で設けられたもので、有資格者のみが教育行為を行うことを許可する旨を公権力が認めるという、いわゆる公証行為とみる」¹³⁸。また、ラッセル (Russell, J. D.) とジャッド (Judd, C. H.) によれば、「免許制度は最良の有資格者を任用することを保障する手段ではなく、容認され得る最低限度を保障することととらえる」¹³⁹。メールマン (Moehlman, A. B) は、「免許の基本的目的は、無能な、あるいは不適切に養成された教員から子供と国民を守ることにある、第二の目的は不当な競争から有資格の教師を保護し、現職の教師が職能の成長を図ることができる

¹³⁶ 李昱輝 (2010) 「中国校長免許制度をめぐる隘路と展望」『教育経営学研究紀要』第 13 号、37-45 頁。

¹³⁷ 同上書。

¹³⁸ 『現代学校教育大事典』(新版) 2002 年 8 月 1 日初版発行、ぎょうせい、227 頁。

¹³⁹ 同上書。

ような状態を創り出すことである」¹⁴⁰と説明する。

法令用語としての免許には許可と特許の意味があるとされる。許可の意味における免許とは「法令による一定の行為の一般的禁止を公の機関が特定の場合に解除すること」とされる。

李（2010）によれば、中国では、校長資格制度は校長責任制・地方分権化、学校管理職の役割の明確化など一連の教育行財政と学校管理の変化を背景に成立した。「校長免許」制度は資格制度がある段階に到達した後、出現した制度である¹⁴¹。

1991 年、中国の国家教育委員会は「全国小中学校校長任用要件と職務要求（試行）」（教人（1991）38 号）を公布した。校長の任用要件として「一、共産党の指導を支持し、国を愛して、マルクス主義を勉強すること；二、学歴に関して、町の小学校長は中等及び中等以上の師範学校から卒業すること、中学校の校長は専門師範学校あるいはそれ以上の師範大を卒業すること、高校は師範大学あるいはそれ以上の大学から卒業すること；中学校の校長は中学校一級レベルの教員としての肩書を持つこと、小学校の校長は高級レベルの肩書を持つこと；ある程度のキャリア年限があること；在職研修を受け、「職務研修合格証明書」を取る」こと、という要求が出された。政策は「職務研修合格証明書」に言及し、また校長の在職研修を求める要求が出された。この「職務研修合格証明書」は校長の免許としてではなく、資格の意味合いが強かった。

1992 年、公開された「全国小中学校校長集団の建設を強化する意見（試行）」、以下「意見」）は初めて任免・研修・評価・賞罰・待遇など全面的に校長管理制度を明記した政策である。「意見」は、「新任校長は職務研修合格証明書を取って入職すべきこと」を強調した。同時に、研修に関して「全国の小中学校長に研修をさせ、以降五年ごとに研修を行い、学校管理職研修制度を形成する」¹⁴²ことを規定した。また、研修の結果の活用について、「研修は任免・評価・賞罰・待遇などに影響し、最終的に校長任用・評価・職務昇任の重要な参考資料になる」という規定がある。

中国の国務院が 1993 年に公布した「中国教育改革と発展綱要」の中の、第 25 条で「1997 年ごろまでに全国の小中学校長は職務研修合格証明書を持って、職務を遂行する」¹⁴³ようになる目標を設定した。また、「小中学校教育の管理を強化するために、校長のリーダー能力を向上することを目指して、小中学校長職務規範を制定し、『百万校長研修計画』を実施する」¹⁴⁴ことを強調した。

1993 年「中国教育改革と発展綱要」で言及した「1997 年ごろまでに全国の小中学校長は職務研修合格証明書を持って、職務を遂行する」ことを実現するために、「全国小中学校長職養成証明書制度の実行についての規定」（教人（1997）101 号、以下略所「規定」）が公開

¹⁴⁰『現代学校教育大事典』（新版）2002 年 8 月 1 日初版発行、ぎょうせい、227 頁。

¹⁴¹李昱輝（2010）「中国校長免許制度をめぐる隘路と展望」『教育経営学研究紀要』第 13 号、37－45。

¹⁴²「全国小中学校校長集団の建設を強化する意見（試行）」（1992）、中国国家教育委員会公布（教人「1992」76 号）。

¹⁴³「中国教育改革と発展綱要」（1993）、中国共産党中央委員会・国務院は公布した文書。

¹⁴⁴同上。

された。

具体的には「国または社会の力量によって設置・運営されている普通小中学校の校長（農村では完全小学校校長、副校長以上、以下同じ）の職務を担当するあらゆる者は、職場研修に参加し、「職場研修合格証明書」を取得しなければならない」とされており、そのため、「校長免許」を持つことが校長になる必要条件になった。

また「職場研修合格証明書を取得した校長に対して、各地は有効な措置を取り、相対的な安定を保つべきである。学校を異動して校長の職務を継続して担当する者は、その職場研修合格証明書が引き続き有効である」とする規定によって、在職校長に対して「職場研修合格証明書」は職務安定あるいは身分・地位を保証する機能があった。しかしながら、保障を受けると同時に「義務」・「責任」など拘束規定も執行すべきである。「職場研修合格証明書」を取得した校長は、取得の日から 5 年ごとに継続して国が定めた時間数の研修に参加しなければならない。それに応じたの研修合格証明書を取得することは、継続して校長を担当する必須条件である」になった。

証明書に対する管理と校長に対する「奨励」と「処罰」の要求によって「校長免許」が規制を行う様相が見出される。例えば、「規定」で「分級研修、分級管理」の原則に従い、相応の教育行政部門は審査・チェックを行ったうえで、資格を備える研修機関に委託して授与を行う、証明書を乱発した場合、上一級の教育行政部門はその回収を行い。関係機関と関係者の責任を追及する。状況がひどい場合、行政処分を行わなければならない」と強調した。

「処罰」とは校長本人に対して処罰だけではなくて、「校長の職場研修任務を完成しなかった地域を表彰及び奨励しない。計画に従い研修に参加しなかった校長に対して、優秀校長や優秀教師などの称号を授与してはならず、勤務校は先進学校に選ばれてはならない」ということもある。

そのうち、90 年代中国の「校長免許」（職場研修合格証明書）は法令によって定着した。しかしながら、制度の実行可能性についてまだ大きな議論が存在していた。この実行可能性について、中国の国内で大別して二つ見解がある。一つは「中国で本格的な免許制度がないという主張」¹⁴⁵であり、もう一つは「免許制度はすでに 20 年ほど歴史をもっていること」という主張である。このことから、中国の「校長免許」制度の不完全性はこのような議論が存在している原因であると考えられた。

一般的に、学校管理職の免許・養成・研修は育成制度を組み合わせで一連の要素と考えられ、以上の「校長免許」制度形成の政策の流れと内容から見ると、1990 年代の学校管理職研修は「免許」を取得するために、参加しなければならない活動という性質がある。即ち、研修は従属的な機能である。一方、当時学校管理職研修は「免許」を取る唯一の方式として存在していたので、「校長免許」制度の発展は学校管理職研修の制度形成の規制の支柱になった。しかし、「学校管理職研修」の本来の機能として「資質能力」の向上は当時中国の学

¹⁴⁵李昱輝（2010）「中国校長免許制度をめぐる隘路と展望」『教育経営学研究紀要』第 13 号、37－45 頁。

校管理職研修制度形成の目的及び支柱になっていなかった事実も発見できたので、これは中国学校管理職研修制度の課題になった。

校長など学校管理職を個人的立場から分析すれば、校長のキャリアの中で「免許」は学校管理体制の入り口の通行許可証だとすると、「研修」は校長の生涯学習の重要な方法になった。しかしながら、「職場研修合格証明書」を取得した校長は、取得の日から5年ごとに継続して国が定めた時間数の研修に参加しなければならない。それに応じて研修合格証明書を取得することは、継続して校長を担当する必須条件である。この内容に見れば、研修は「免許」更新の作用のみを発揮できるという解釈論も認められた。校長本人に対して、「免許」も「研修」も職務昇任の重要な要素であり、「校長」になるためにあるいは「更に高いレベルの職務に昇任するために」、校長も積極的に研修に参加し「免許」を取得できると考えられた。従って、上から規制があると同時に下は個人利益を獲得するために研修が制度に推進されたと考えられる。

また、「小中学校長研修規定」中の研修内容は「政治的理論・思想品德理論・教育政策法规・現代教育理論と実践・学校管理理論と実践・現代教育技術・現代科学技術と人文社会科学知識などを含む。研修の具体的内容は、参加対象の実際的需要に応じて重点を置かなければならない」と規定した。研修内容で重点的に強調されたのは「政治的理論・思想品德」であるが、「現代教育理論・学校管理理論・現代教育技術・現代科学技術など」学校マネジメントに関連する理論の学びは校長など学校管理職の資質能力を向上できると考えられ、校長組織の中で積極的に学び続けたかった校長には、研修もより良い学びの機会になった。

一方、「小中学校長研修規定」の中で研修の時間について以下の規定があった。「職場に復任資格研修の校長の研修時間は延べ300時間を下回らない；現職校長の水準向上研修の校長は五年間においてのべ240時間を下回らない」とある。長期間の研修に参加することは、校長たちに対して、個人の人脈拡大あるいはネットワークづくりの良い機会と考えられた。同時に、研修も「管理経験の交流・協働学習」などの重要な道場になった。

1997年、「全国小中学校長職養成証明書制度の実行についての規定」が公開された。具体的には「国または社会の力量によって設置・運営されている普通小中学校の校長（農村では完全小学校長、副校長以上、以下同じ）¹⁴⁶の職務を担当するあらゆる者は、職場研修に参加し、「職場研修合格証明書」を取得しなければならない」（中国教育部 1997）とされており、「職場研修合格証明書」を持ってない校長が証明書を取得するまで、代理校長として勤務するという規定がある。そのため、「職場研修合格証明書」を持つことが校長になる必要条件となった。

また「職場研修合格証明書」を取得した校長に対して、各地域は有効な措置を取り、相対的な安定を保つべきである。学校を異動して校長の職務を継続して担当する者は、その職場研修合格証明書が引き続き有効である」（中国教育部 1997）とする規定によって、在職校長

¹⁴⁶1960年代以前、中国の学校制度が、4年間の初級小学校と2年間の高級小学校に分けられた。初級と高級がある学校・6年一貫校は完全小学校と呼ばれる。完全小学校は、1990年代も設置されていたが、現在では少なくなっている。

に対して「職場研修合格証明書」は職位の安定あるいは身分・地位を保障する機能を有することになった。しかしながら、保障を受けると同時に「義務」・「責任」など拘束規定も執行するべきとされた。「職場研修合格証明書を取得した校長は、取得の日から5年ごとに継続して国が定めた時間数の研修に参加しなければならない。それに応じた研修合格証明書を取得することは、継続して校長を担当する上での必須条件である」とされた（中国教育部1997）。

上述した「職場研修合格証明書」の「免許制度」としての実行性について、中国国内で議論が続いていたが、「職場研修合格証明書」制度の内容から見ると、当時の学校管理職研修は「職場研修合格証明書」を取得するために、参加が不可欠な活動という性質が見いだせる。即ち、学校管理職研修は「職場研修合格証明書」を取る唯一の方式として存在していたため、「職場研修合格証明書」の制度化は学校管理職研修の制度形成の規制的支柱となった。言い換えるなら、「職場研修合格証明書」の制度に適応するため、学校管理職研修の制度化への動きは不可避であったと考えられる。

第6節 小括

第三章は合計6節を設定した。前文表1-2の分析枠組みから、第1節「都市化計画による中国社会構造の深度変化と教育改革の加速」は1990年代中国の制度環境、文化的、歴史的枠組みとして整理した。第2節「中央政府の一般行政政策に見る教育の『国家統制』」は、規制的(Regulative)支柱における1990年代中国の学校管理職研修と、中央政策との関係を検証した。第3節『「校長とは」を巡る論争の中身』は規範的(Normative)支柱について、行政が求める校長像を巡る学界の議論、検討と学校管理職研修との関係を検証した。第4節「幹部研修と教員研修の変化」は文化－認知的(Cultural-Cognitive)支柱について、1990年代幹部研修、教員研修の変化と学校管理職研修との関係を検証した。第5節「学校管理職研修の法制化、人事制度改革と校長の個人利益の葛藤」は規制的(Regulative)支柱と個体(individual)支柱について、「職場研修合格証明書」の規制と学校管理職研修との関係を検証できた。

本章では、1990年代の中国における歴史的、文化的、制度的な社会背景の、都市化計画の展開という大きな特徴を整理し、90年代、中国の都市と農村の結節点という小城镇が急速に増加した事実が確認できた。このことは都市化計画の実施とその波及効果が滞るという特徴があり、1990年代の学校管理職研修制度の確立に直接的な影響は与えなかったが、2000年以降の農村、都市の学校管理職研修プロジェクトがそれぞれ設定された政策がこれと関わっている。

そのうち、本研究の問題設定一「なぜ中国において学校管理職に対する研修が設定されたのか」に対して、本章は1990年代の学校管理職研修に関する出来事を整理することを通じて、Scott(1995)理論に追加した「個体」(individual)支柱という要素を含め、規制的(Regulative)支柱、規範的(Normative)支柱、「文化－認知的(Cultural-Cognitive)」支

柱の具体的な事象の実態、学校管理職研修との関係について、次のような結果を解明できた。

規制的要素である中央の一般行政政策「五ヵ年計画」の中で教員、校長の研修に関する言及は明記されていなかったが、各期の政策から読み取れた教員、校長組織を強化する文言は、その後に教員、校長に関する政策を作成する際の重要な根拠となっている。学校管理職研修制度の確立に関する政策の原始政策規定と根拠は全て「五ヵ年計画」である。また、本章ではもう一つの重要な規制的影響要素を確認できた。これは校長の「職場研修合格証明書」の制度化である。1990年代、「校長責任制度」の再利用は「分権化」における政治体制改革の「権限移譲・党政分離」に合わせ、校長の「職場研修合格証明書」の制度化に適応するため、学校管理職研修の制度化へと動いた。市場原理の導入と校長責任制の定着、素質教育の提唱、また当時の学校管理職の実態によると、90年代中国の学校管理職研修制度の形成には、「職場研修合格証明書」の規制からの影響がもっとも直接的な要因だと解明できた。特に、90年代の中国の学校管理職の学歴などを考慮すると、中央政府と教育行政の戦略として規制の研修の制度化を推進する可能性が高いことが確認できた。学校管理職研修制度の形成には、文化－認知要素である「幹部研修」「教員研修」との異種同形からの影響が存在したが、規範的要素である校長像、個体要素である校長の個人の資質能力向上の訴求と同様、その影響は弱かった。

総じて、1990年代、中国の学校管理職研修制度の形成に対する、規制的要素である中央一般行政政策「五ヵ年計画」が最も強い影響要因だと解明できた。これは、課題①「1980、90年代、中国の学校管理職研修制度の形成に影響を与えた多くの要素の中でも中央の一般行政政策からの影響が最も強い」ということを検証できた。それに、追加の発見である「職場研修合格証明書」の制度化から影響は強かったと確認でき、これは中央政府の教育政策であり、規制的要素であった。

以上の第二、三章の比較と整理を通じて、本研究の問題設定一、なぜ、中国において学校管理職に対する研修が設定されたのかについて、次のような結論を導いた。1980年代における研修制度の形成に対する最も強い影響要因は、規制的要素である中央政府が推進していた幹部研修の強化意見、「校長責任制度」の提起、1990年代には中央政府の一般行政政策である「五ヵ年計画」の言及、校長の「職場研修合格証明書」の制度化である。まとめていうと、1980、90年代、学校管理職研修制度は規制的要素である中央政策からの影響に基づいて成立、確立した。

第四章 2000年代における「専門職」としての校長像の「確立」と 研修制度の実施

第1節 校長の採用、選抜、評価制度にみる校長像の「確立」

1980、90年代から推進された都市化計画は2000年代に本格的な実践段階に入った。教育分野の動向について、前文の表3-3から考察すると、主に義務教育の普及率を向上し、素質教育を着実に実施していたことが読み取れる。教員、校長の資質能力についても、「教員の資質能力に対する要求を厳しくし、校長と教員の専門職能力を向上する」という要求が五年計画の内容から確認できる。この時期、校長像に対する行政側の期待から、政策文書の中で「専門的」「専門職」のようなキーワードも出現した。本章では、まず、2000年代中国の行政側が期待する校長像、校長の資質能力を整理し、特に、校長の採用、選抜、評価など他の制度の中で言及した校長の専門性、資質能力への要求から整理する。

1980、1990年代中国の校長など学校管理職の身分、社会の地位は改革開放に伴い、変化があったことを第二、三章でも説明したが、2000年代からは「校長専門職級制度」(Professional Principal Grade System)改革からの影響がメインになったと思われる。前文で述べたように、中国の学校管理職は学校の行政等級に等しい級別があり、校長行政職階制と呼ばれる。それに対して、「校長専門職級制度」改革は、本来、行政体系の一部とされていた学校管理職を、この行政体系から切り離し、「脱行政級別」管理へ移行するものである。この「校長専門職級制度」改革が最初に言及されたのは1999年に公開された「教育改革の深化と素質教育の全面的な推進に関する決定」である。当時は『校長専門職級制度』を試行する¹⁴⁷ことが規定された。また、2001年国務院「基礎教育改革と発展に関する決定」の中では「積極的に『校長専門職級制度』を推進する」¹⁴⁸ことが強調された。その後、北京・上海・広州・山東などの地域から試行が始まった。山東省濰坊市の場合、本格的に「校長専門職級制度」を実施したのは2004年である。当年度、濰坊市の935名の学校管理職の人事に関する書類は市の人事部から教育行政部門へと移動した。濰坊市では校長職を特級校長・高級校長・中級校長・初級校長の4つのレベルの級別に分けた。校長の任期は4年であり、同じ学校での任期は連続2期まで認められる¹⁴⁹。このような山東省の「校長専門職級制度」の試行には成果があると言われている。しかし、課題もある。例えば、勤務制で給料の清算基準が不明瞭であるなどの問題が今なお存在している¹⁵⁰。

中国の「校長専門職級制度」改革の試行から20年以上経つが、2022年、未だ法制化されていない。その理由について、蘇(2018)は①改革の目標が曖昧である、②関連している全体的な校長制度が不完全である、③「校長専門職級制度」改革の本質を把握しておらず、特に、国家レベルの支援政策がないため、改革を推進する外部の力が弱いという三つの理由を指摘した。また、「校長専門職級」という法的制度が確立しなければ、あるいは中央政府と

¹⁴⁷国務院(1999)「教育改革の深化と素質教育の全面的な推進に関する決定」<https://www.shui5.cn/article/53/33910.html>(確認日:2022年12月19日)。

¹⁴⁸国務院(2001)「基礎教育改革と発展に関する決定」http://www.gov.cn/ztl/nmg/content_412402.htm(確認日:2023年3月14日)。

¹⁴⁹中国教育学会調査組(2015)「小中学校校長専門職級制度改革の発展—山東省濰坊市小中学校校長管理制度改革の調査報告」『中国教育学刊』第7期、62頁。

¹⁵⁰王福建、梁廷(2018)「校長専門職級制度改革の理論的基礎・現実問題及び深化のための対策—山東省小中学校校長専門職級制度改革の実践を例として」『教育理論と実践』第38巻、第29期、24頁。

法律上の政策と規定がなければ、学校管理職が完全に「行政級別」から離脱することは不可能だと思われる。なぜならば、学校管理職の人事は、中央集権の行政システムの下に形成されていることによるものである。以上のような背景から、現在も中国の学校管理職の「幹部」身分が変化していないと考えられる。

1990年代以降の学校管理職を取り巻く人事についての規定を3期に分けて比較すると(表4-1)、任職の要求・任期・評価の大部分に変化があったことが分かる。今までの学校管理職の任職に関する法律条文における条件の中で、教員としての経験が必須条件として規定されたため、2000年代の学校管理職の「教員」身分については変化がなかった。学校管理職の人事における最も重要な任用と選抜では、90年代の単一の任免方式から、2000年代を経て、現在の多様なルートという変化が見られた。だが、2010年以降、委任・任用という方式が続くことは、競争戦略において校長を選抜するのがメインでなければ、特に、任職、評価の独立性と、自律的な変化の方向と背反することがあった。次の節の表4-2で表示したように、2006年から本来独立的制度である学校管理職研修に関する政策は幹部研修制度の中で言及されたことがあった。独立的な学校管理職研修制度は幹部研修制度の監督と管理に服従すべきという様子が伺える。このことは、中国の学校管理職が完全に「幹部」の身分から脱出するにはまだ時間が必要だという現実を証明している。

2000年代に推進された校長が「行政級別」から離脱する「校長専門職級」制度の改革は、校長への任職、選抜、評価の変化を引き起こしたが、研修制度の変化に対する影響は弱かった。従って、本節の結論としては、2000年代、学校管理職研修制度の変化と実施に対して、中央政府の「規制的」政策があったが、行政が求めた校長像である「規範的」支柱という要素の部分から影響は弱いと検証できた。

表 4-1 1990 年代以降の学校管理職を取り巻く人事の比較

	1990 年代	2000 年代	2010 年以降
任職資格	・学歴に関して、町の小学校校長は中等及び中等以上師範学校から卒業すること、中学校の校長は専門師範学校あるいは以上の師範大学から卒業すること、高校は師範大学あるいはそれ以上の大学から卒業すること ・中学校の校長は中学校一級レベルの教員としての肩書を持つこと、小学校の校長は高級レベルの肩書を持つこと ・ある程度のキャリア年限がある	・教員免許がある ・中級以上教員としての経験がある ・学校教育の仕事経験は5年以上	・専門学校以上の学歴があり、中学校の学校管理職は大卒であることが必須である ・校長は5年以上の教員として経験があり、党支部書記は学校党務と経営に関する経験が必要である ・教員免許があり、小中学校一級レベルの教員としての肩書を持つこと、高校の校長は小中学校の高級レベルの肩書を持つこと ・校長に昇進すれば、2年間以上の副校長あるいは3年以上のミドルリーダーの経験が必須である；副校長に昇進すれば、ある程度の授業経験が必要

			である ・初任者研修を受け、「職務に就く資格研修合格証明書」を持つべき、何らかの何のか理由で研修の要求を満たしていない、入職後一年以内に研修をうけ、合格証明書进行らう
選抜と任用	・ <u>任免制</u> ・優秀な教員と行政幹部を予め育成し、この中から校長を抜擢する	・小中学校校長選抜任用制度 ・小中学校校長の招聘制を推進する	・ <u>委任</u> ・ <u>選拔任用</u> ・公開選挙 ・校長、副校長に昇任する際、見習い期間は一年間である
任期	・任期制を実施しない	・任期制 ・任期について原則上は3－5年間、再任できる。	・任期制 ・校長・副校長における一期で3－6年間であり、党支部書記と副書記は党の関連規定によって任期を決める。 ・同一ポスターで最大任期の時間は12年間である。
評価	日常な仕事に対する評価と定期的評価	責任完成度の考核を強化する	年度評価と任期内評価
生涯教育（研修）	校長研修制度の形成		・初任者研修 ・向上研修 ・高級研修 ・特別テーマ研修 ・校長国家レベル研修

（出典 「全国小中学校校長集団の建設を強化する意見（試行）」（1992）、「小中学校の人事制度改革の深化に関する実施意見」（2003）、「小中学校管理職の管理に関する暫定方法」（2017））

第2節 2000年代における「専門職」としての校長への探索と研修制度の微動

前節で整理した行政が中国の校長に対する期待以外に、民間と学界にも校長は「職業(occupation)」か「専門職(profession)」かを巡って論争を展開された。

2000年以降、校長は「職業」であるか「専門職」であるかを巡って、中国の学界で議論がなされていた。2000年には中国の「光明日報」に張兆林氏が執筆した「時代は職業的校長を呼んでいる！」が掲載された。2001年、清華大学は職業としての校長の研修センターを設立した。この二つのことをきっかけとして、全国で職業としての校長の養成が普及された。同時に、専門職としての校長の養成を主張する研究者も次々論文を公開していた。

このような背景を受け、2004年2-4月、「中国教育報」はコラム「校長週刊」を設け、「校長像とその職能」をテーマとして、校長像に関する議論を推進した。当時、職業としての校長の養成を主張する学者は主に清華大学の職業としての校長の研修センターを代表する王継華氏であった。それに対して、専門職としての校長の養成を主張する研究者は北京師範大学教授褚宏啓氏である。

王継華は以下のように、職業としての校長を定義した。「学校経営と教育サービスに従事

する人が校長であり、職務ではなく、能力と精神を持つ人物」¹⁵¹が職業としての校長である。王氏によると、校長を職業と捉えるならば、校長選抜制度から校長の身分・仕事内容まで徹底的な変化が必要となる。選抜は、委任制から招聘制に変更し、計画を執行するという職務の在り方から市場に関心を持つ職業としての校長に変化すべきである。つまり、校長は職務観念を捨て、職業観念を重視する。自己認識、競争意識、仕事愛の精神が必須である。そのため、市場的自由競争で勝つために、校長は学校を改革・改善し続けなければならない。それ以外にも、校長の権力への観念を解消し、個人の能力に対する観念を強化すべきである。最後に、教育を事業として捉えるのではなく、教育の産業としてみなし、学校を管理するのではなく、経営する。すなわち、王氏の主張では、あるべき校長像は管理能力を持つのではなく、学校経営能力を持つべきとされる。校長は学校経営者である。

王氏の主張に対して、褚氏は「職業としての校長は偽概念である」¹⁵²と反論していた。褚氏の立論の根拠は、「中華人民共和国職業分類大典」によって、校長はそもそも職業として定義され、職業として校長の養成を再推進する必要があるというものである。褚氏は専門職としての校長の養成を主張する。褚氏の定義による専門職としての校長の養成プロセスは、具体的にいうと、以下の目標に向かうプロセスである¹⁵³。①校長は長期的研修・トレーニングを経る。②完全な知識システムを校長の働く基盤としている。③系統的倫理規範が作られ、校長の学校管理行為を制限する。④校長の仕事に対する基準と要求がある。⑤厳しい資格制度の制限がある。⑥専門的自主性を持つ。⑦高い社会的名誉と経済的地位を持つ。⑧すでに校長は自分の専門的組織を作成し、成熟している。また、校長自身のキャリア成長という含意もある。専門職としての校長の力量形成に対して、褚氏は人的資源という視点からその力量の形成を促進することを提唱し、特に、関連する制度の形成がもっと重要であると述べた。たとえば、校長責任制、資格制度、招聘制、研修制度などである。

王氏と褚氏の論争では、校長の身分や、位置付けという中国の校長像の根本的なところまで論議していることに最も意義があると思われる。二人の立論は異なるスタンスから行われたものであるが、結果として校長に関連する選考制度の改革や、資格、研修制度の構築が主張されている点では共通する。実際、この二人の議論では、校長と行政・共産党の関係がその本質だと考えられる。この三者の間の関係は中国の校長像が変化できるかどうかに影響を与える。

近年、新たに公開された中央政府の校長に関する政策や制度を確認すると、それらが褚氏の観点と提言の通り進められていたことがわかる。特に、中央レベルの校長専門職基準の発行や、求められる「教育家型校長」の熟議が次々と登場した。中国の校長像は、依然として決定的な変化はなく、また中国の学校管理制度の改革は、保守的もしくは限定的な範囲内で進んでいるといえる。

¹⁵¹ 鮑東明（2004）「校長走向職業化 or 走向專業化？」『中国教育報』2月10日。

¹⁵² 同上。

¹⁵³ 同上。

1989 年中国の国家教育委員会（現在の中国教育部）は「全国小中学校長研修の強化に関する意見」を公開した。「意見」は 1949 年に中国が建国されて以来、初めての学校管理職研修に関する政策文書であると言われる。また、その後の 1999 年 12 月 30 日、中国教育部が公表した「小中学校長研修規定」は校長研修のために制定された法的拘束力がある最初の行政規定である。この二つによって、当時中国学校管理職研修制度の形成と独立が図られた。

90 年代以前の中国の学校管理職研修は、完全に幹部研修と教員研修制度の一部として存在していた。当時の中国の膨大な幹部体系の小さな部分としての学校管理職に関する研修を指定した政策内容について、中央政府の政策の中からは管見の限り確認できない。しかし、当時の研修を実施する機関の変遷から、80 年代から 90 年代の学校管理職研修の変化が見出せられると思われる。例えば、現在の中国の全国レベルの研修機関として位置付けられた教育部小学校長研修センター（北京師範大学校内）の前身は、北京師範大学幹部進修クラスである。1987 年中国の国家教育委員会（現在の中国教育部）は、華北・華東・東北・西北・中南・西南の各地域で「国家教育委員会××教育管理幹部研修センター」を設立する予定であった。そして、当時の北京師範大学幹部進修センターは「国家教育委員会華北教育管理幹部研修センター」と名称を変えた。また、「教育幹部研修センターの構築の強化に関する意見」（1987）の中で、「研修センターは教育幹部研修の重要な拠点とされる」ことを明確に規定した。1989 年以降、学校管理職研修制度が独立した後、国家教育委員会は、「国家教育委員会中学校校長研修センター」（現在の教育部中学校校長研修センター）を設置したが、その基礎機関は従来の「国家教育委員会華東教育管理幹部研修センター」である。2000 年に作られた「教育部小学校長研修センター」も従来の「国家教育委員会華北教育管理幹部研修センター」である¹⁵⁴。

従って、学校管理職研修の実際の展開から見ると、確かに 1990 年以降の学校管理職研修制度は独立し、制度が形成された。しかし、1990 年代の中国の学校管理職の人事、特に学校管理職の任用制度では、まだ任免制であり、同時に「優秀な教員と行政幹部を予め育成し、この中から校長を選抜する」（表 4-1）ことが強調されていた。つまり、幹部・教員身分があまり変わらなかった学校管理職には、独立した研修制度はあったが、この研修の役割は「学校経営者」として学校管理職を育成するか、あるいは行政の「幹部」として育成するかが、不明確であり矛盾する点である。

その後、2000 年以降の学校管理職研修に関連する政策と規定は、2006 年から独立した学校管理職研修制度は再度教育幹部研修制度に回帰したことが見出された。

表 4-2 2000-2010 年における学校管理職研修制度の変遷

年度	政策文書（中央政府公開）	学校管理職研修に関する内容概要
2002 年	「小中学校長研修の強化と改善に関するさらなる意見」	・積極的に基礎教育の改革を推進する。 ・学校管理職研修に関する授業の改革を推進する。

¹⁵⁴ 褚広啓、呂蕾、劉景（2009）「小中学校長研修実施機関と研修制度の改革」『中国教育学刊』、2 頁。

		・学校管理職研修の教科書を活用する。
幹部研修システムへ再帰		
2006 年	「2006-2010 年全国幹部教育研修の企画」	
2007 年	「全国教育システム幹部研修『十一五』企画」	・素質教育の実施を中心にして、小中学校長研修を展開する。 ・農村部の小中学校長の研修を重要な位置において、各種類の支援的な研修を行う。
2008 年	「2008-2012 年大規模教育幹部研修の実施に関する意見」	
2010 年	「更に教育システム大規模幹部研修の展開と実施に関する意見」	・素質教育の実施を中心任務にし、初任者研修・向上研修・高級研修・特定テーマ研修という全員研修を展開する。 ・農村校長の研修を重要な位置において、民族地域の校長研修を強化し、都市部の困難学校の校長研修を重視する。 ・義務教育の均衡発展と都市部・農村部の格差を是正するために、「中部・西部農村の小中学校長の素質向上計画を実施する。教育家型校長の成長を促進する。
2010 年	「2010-2020 年幹部教育研修の改革綱要」	

(筆者作成)

以上の表 4-2 で示したように、2002 年の「意見」は 2000 年代において単独の形式で公開されたものとしては、最後の学校管理職研修の政策文書である。2006 年から学校管理職研修政策は、教育システム幹部研修に関する文書の中で言及されたことが基本となった。また、この教育システム幹部の研修政策も全国幹部教育研修を実施するために、公開された政策というであるという側面もある。従って、当時の学校管理職研修の具体的内容は、幹部研修制度の中で明確に規定されていなかったが、教育システム幹部研修の一部分として幹部研修制度に帰属した。

また、2007 年から農村地域の学校管理職に向け研修を行うことが、政策の中で以前より明確に提起された。その次の 2010 年も、農村地域の学校管理職の研修が更に強調されたことも見出せる。実際に、政策の趣旨から見ると、農村地域の学校管理職研修を強調する目的は、義務教育の均衡発展を促進することが本質的な目的だと言われる。つまり、2000 年代に再び幹部研修制度に戻された学校管理職研修の役割は、学校管理職、特に農村地域の学校管理職の資質能力向上よりも、義務教育の均衡発展という全体的な目標の実現を促進するための道具と考えられる。

一方、この時期の学校管理職研修政策と現実の矛盾・葛藤については次のように考えられる。前文の第 1 節も説明したように、2000 年代の中国の学校管理職人事改革は実際に進捗があり、特に、採用・任命制度は従来の単一から多様へと変化していた。選抜任用と招聘制の導入の影響で、ある部分で選抜された学校管理職は幹部出身ではない可能性が高くなる。加えて、「校長専門職級制度」の改革も試行期に入った。学校管理職の脱行政管理の改革は

実現可能であったが、逆に、学校管理職研修制度はもう一度幹部研修制度へ回帰した。幹部を育成するために作られたシステムと学校管理職の育成には本質的な差異があるため、学校管理職研修の回帰からは、学校管理職を幹部として育成する政策的「真意」が見出せる。これも、現代の中国における学校管理職人事制度が「脱行政」改革から 20 年後も未だに制度化されていない理由の一つというわけではないだろう。これも、現代中国の学校管理職研修がもつ制度としての逆機能だと言える。

この節では、2000 年代、「規範的」支柱という要素である民間が求める校長像の実態、「文化—認知的」支柱である要素である幹部研修システムとの関係を整理した。2006 年から、独立した学校管理職研修制度は幹部研修システムに関する政策の中も言及された事実によって、学校管理職研修制度の変化は幹部研修システムの変化から影響を受けたと推測できる。ただ、2000 年代の研修の実施に対する影響があるかどうか次の第 3 節の各地域の実態より判断できる。同時に、「規範的」支柱という要素である民間が求める校長像が研修の実施に与えていた影響も検証する。

第 3 節 全国における百万人の校長の研修実施

中国の学校管理職研修制度の実施については、李（2011）が指摘したように、中央から地方まで展開されている。大まかに分けると、国家レベル研修と地方レベル研修があり、国家レベル研修は国家教育部が国家研修センターに依頼しており、地方レベル研修は各地の教育行政機構から研修機構に依頼する形で実施される。すなわち、上から下まで典型的なトップダウン的制度の実施方式と言える（図 4-1）。このような研修の実施方式は、中国の一般行政と教育行政のモデルから影響を受けたと思われる。中国の教育行政は中央と地方に分けられ、地方教育行政では省の教育庁と市の教育委員会は上下の関係があり、市の教育委員会は省の教育庁の命令・指導を受け入れなければならない。また、同じく県の教育委員会は市の教育委員会の下に属しており、市の教育委員会の命令と指導を受け入れる。それ以外に、県以下の郷・村は教育行政部門が設置されていないため、県の教育委員会が管理する。しかし、研修実施機関の間には上級と下級の指導命令関係はないが、中央の研修機関は地方の研修機関の研修プログラムの開発と展開のモデルとされる。そこで、中国の学校管理職研修実施のトップダウンの性質は研修機関の上から下までではなく、その背後にある教育行政の上下関係において形成されたと言える。言い換えると、学校管理職研修制度のトップダウン式は、各レベルの研修機関が各レベルの教育行政からの管理と指導によって形成された方式である。

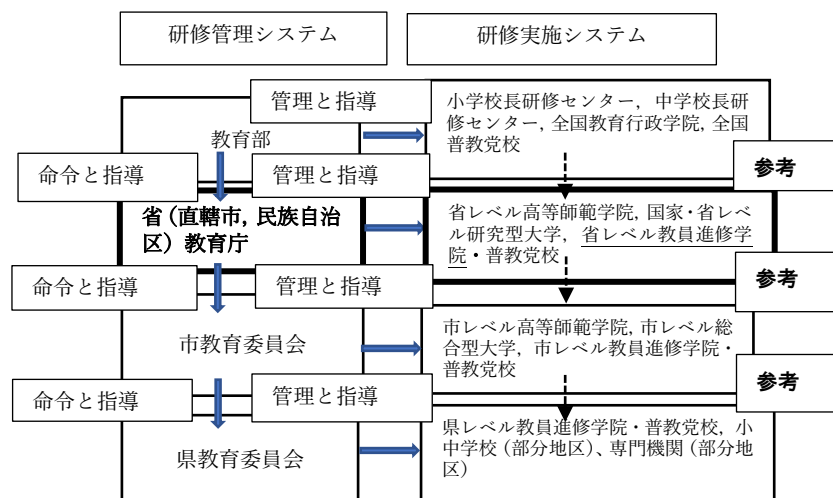


図 4-1 中国の学校管理職研修の管理と実施システム

（出典 李昱輝（2011）「中国における校長人事改革と研修施策」『九州教育経営学会研究紀要』第 17 号、138 頁より一部引用）

つまり、教育学院という研修機関は地方教育行政からの管理や監督が最も強いと言える。学校管理職研修におけるトップダウンというのは、中央レベルの研修機関から地方レベルの研修機関への上から下ではなく、地方内部における地方教育行政から研修機関へという「上から下まで」の実施プロセスとなる。そのため、研修機関の教育学院は教育機関であるにも関わらず、地方教育行政部門の「行政」的性質が存在するのではないだろうか。

「全国百万人校長研修」という計画は最初に 1980 年代末 1990 年代初期中央政府が提起した政策用語であった。その理念は、中国全域の校長、他の学校管理職を含む全員に対する研修プログラムである。ただ、1990 年代はまだ最初の探索段階で、先に試験地域で実際に研修の内容を開発し、教材を作り、各省も校長研修プログラムを当年度の重点の政策と改革計画の中に入れていた。ただ、1990 年代の研修は職位研修がメインという特徴があった。まず、合格の在職校長を育成するのが百万人校長研修の最大の目標であった。2000 年代に入って、中国の各地域に学校現場の校長、教員は 1990 年代の研修を通じて、基本的に合格の校長、教員になったと予測できる。2000 年代の学校管理職研修はまた全国規模の展開であったが、この特徴は各地域で地域特性を持っている研修、更に地域の実態、実際のニーズに合わせて行われる研修活動になっていた。また、この時期の中国学校管理職研修制度と教員研修制度は校長、教員の基本資質能力の任務を完成し、それらの終身学習、学び続ける制度と方法に転換していた。新聞「教育文摘週報」は 2000 年の公開ニュースで「一千万中小學教師將接受輪訓」（一千万人教員はこれから繰り返すに研修を受ける）をタイトルにした報道から、中央政府は「世紀を超える教員プログラム」は 1.3 億人民元を投入し、中国

の教員、校長組織の建設を強化するためであったと確認できる。2000 年からの 5 年間の間、1000 万人教員、校長を研修し、遠隔研修システムの開発、ICT を活用し、研修を行うつもりであった。教育部は 1 万人を選抜し、各省、自治区、直轄市は 10 万人を選抜し、市、州レベル地域は 100 万人を選抜する予定で国家、省、市三級の研修システムを作成し、研修を展開する予定であったと確認できる。

その同時に、各省も各自の校長、教員研修政策を公開し、着実に研修を展開する。遼寧省は「遼寧省「10 回目の五ヵ年計画」期間の小中学校校長研修方案」、「遼寧省の「小中学校校長研修規定」に対する実施方法」を公開した。新任校長は少なくとも 300 コマの研修を受け、カリキュラムは「鄧小平理論」「現代教育理論」「教育法制基礎」「学校管理理論」「教育科学研究」などである。以上の授業を受け、合格できれば「任職資格証明書」を与えられる。在職中の校長は 5 年の間に少なくとも 240 コマの研修を受け、テーマ研修をメインにし、研修のカリキュラムは「当代社会と教育発展」「学校管理研究」「素質教育研究」「教育評価技術」「現代教育技術」等があった。上記のカリキュラムを受け、合格できれば「向上研修証明書」を与える。また、在職中の校長は向上研修を受ける前提条件は既に「任職資格証明書」を取った校長であることも明記した。その以外に、200 名の中堅校長を養成する目標もあった。校長研修に関する政策には 2000 年 12 月 22 日の「遼寧日報」に掲載した。当時のタイトルは「我が省は更に小中学校校長研修制度を完全にする—小中学校校長は証明書がないと失業する！」である。

黒龍江省は「黒龍江省の小中学校の教員継続教育に関する規定」「黒龍江省は教育部「小中学校校長研修規定」を実施するため細則」「黒龍江省小中学校教員継続教育プロジェクトに関する方案」を公開した。2003 年度、全省全ての教員、校長に研修を受けさせて、省の基礎教育に支え、省の特徴を持っている教員研修、校長研修システムを作成する目標を設定した。最終目標は、プロジェクト終了までに、省レベル中堅教員 3000 人、市レベル中堅教員 1 万人、県レベル中堅教員 2 万人、省レベル中堅校長 50 名、市レベル中堅校長 500 名、県レベル中堅校長 5000 名を養成することと決めた¹⁵⁵。また、校長の初任者研修は少なくとも 180 コマ、向上研修は少なくとも 240 コマ、向上研修を受ける条件も「任職資格証明書」を取得した校長である。中堅校長研修は少なくとも 200 コマであった。また、校長、教員に研修を受けさせる条件などを保障するために、省は 2000 年から毎年専用資金 450 万元の予算を省の財政資金から出すということを内諾した。もちろん、研修の参加率を向上するために、研修は教員の肩書評価、任用などに関連づける規則、校長の引継ぎ任用などに関連しているルールも作った。研修を実施する機関も今までの教員進修学院から大学、師範大学に拡大していた。

雑誌『上海教育』2002 年 08B 期で夏休み中上海全市の 1800 名校長が研修に参加した記事を掲載した。この研修の特徴は全員校長職で、副校長、教頭等学校管理職が参加できないよ

¹⁵⁵金陽（2001）「実施兩個『工程』開創中小學教師—繼續教育和校長培訓工作的新局面」『黒龍江教育』、第 1-2 期、14 頁。

うに読み取れた。テーマ「法律によって学校経営、道徳による学校づくり」という研修で、2002 年の 7 月 11 日、12 日に集中研修が行われ、この段階でも校長代表の発表もあった。その後の 8 月 20 日、は各区、各県で検討会を開いていた。上海の事例からも当時研修の規模と手配の目的、方式の先進が分かる。

上海と同じく大都市の北京市も、2006 年 4 月 4 日の「北京日報」第 001 版「今後 5 年間、5400 名小中学校長と教育は順次に研修を受ける」報道があった。このプロジェクトは「春風化雨」（春の穏やかな風と適度な雨：良い教育が行われていること）という名称を与えられた。この 5400 名の教員、校長の中（副校長など学校管理職を含まない）、校長職は 400 名であった。研修の時間は 180 コマであり、この研修が他の地域と異なっているのが、義務教育の均衡発展を促進するため、小城镇の学校校長、教員を対象にしていることである。

「教育専門家型」校長、「教育家は学校を管理、経営する」（教育家型校長）のような用語は、この時期の各地域の新聞紙、地方雑誌の学校管理職研修に関する論文の中から出現した。例えば、2007 年の雑誌『現代教学』「個性化的校長—2007 年上海市小中学校長の夏休みテーマ研修」¹⁵⁶という記事の中で、1600 名校長はこの研修に参加したと紹介した。研修のテーマは「校長研修をきっかけにして教員の専門的力量形成を促進する」であり、この研修デザインの理念には、校長の学校経営、管理に対する指摘的な方向を設定しておいて、これも教育家として校長を養成する方法であると説明された。また下記の吉林省の事例¹⁵⁷にも教育家型農村小中学校を養成する予定であると明記された。

吉林省の 2006 年度校長研修会議で研修を担当する行政側の担当者李軍氏の発言「堅持以科学發展觀為指導努力開創全省中小學校長培訓工作新局面—在全省中小學校長培訓工作會議上的講話」（科学發展の觀念と理念に基づいて、全省の小中学校長研修の新局面を創造する—研修會議の発言）というテーマによって、「（二）農村部の小中学校長研修を中心にし、全面的に研修制度を実施する任務を完成する」節の中で、四点の意見の第一は、吉林省は農村部の小中学校長研修をメインとして、毎年の教育部小中学校中堅校長研修計画で農村部の校長を優先にするようにし、400 名の農村部の小中学校中堅校長を選抜したと強調した。その第三は、先に、一部分の教育家型校長を養成すると指摘した。

農村地域の学校管理職研修に関しては、2000 年代遠隔研修システムの開発にも大きな進歩があった。2006 年 9 月 20 日の「人民郵電」は「中国移动通信集团有限公司からの応援プロジェクト西部農村小中学校長研修がスタート！」を掲載した。このプロジェクトは 2006 年の 9 月 18 日開始し、目標は 3 年間のうちに、西部 12 省及び新疆など貧困地域の 3600 名校長に研修機会を与え、西部各地域の学校の素質教育改革の指導者育成に貢献する趣旨であった。中国移动通信集团有限公司は 3000 万人民币を拠出し、この研修事業を支援すると内諾した。その後、国も研修事業に専用経費を支出した。2008 年 12 月 20 日「中国教育報」

¹⁵⁶ 羅陽佳（2007）「個性化的校長培訓—記 2007 年上海市中小學校長暑期專題培訓」『現代教学』、第 9 期、20 頁。

¹⁵⁷ 李軍（2006）「「堅持以科学發展觀為指導努力開創全省中小學校長培訓工作新局面—在全省中小學校長培訓工作會議上的講話」」『吉林教育』第 12 期、5 頁。

は遠隔研修の実施状況を報道した。農村地域の学校管理職に向ける遠隔研修プロジェクトは2008年12月18日から2009年1月7日までの期間実施し、プロジェクトは国家レベルの研修であり、内容は、三つの側面がある。①農村部の寮制の学校に関する安全管理；②寮制の学校の管理規範；③カリキュラム改革背景の下にある学校発展などがある。研修はオンデマンド授業の形式で進んで、教育研修の専門家講師、有名な校長の經典な經驗紹介などを組み合わせる。

また、2000年代、大学教授、研究者は研修活動の講師を担当すると通じて、校長の専門的力量形成、教育家型校長の育成など理念を先に現場の校長に教授、宣伝していたとも確認できた。2003年に半月一回掲載する雑誌『上海教育』03B版は当年度行った学校管理職のテーマ研修について掲載した。この研修は大学の教員、教授、研究者、例えば、華東師範大学教授葉蘭氏、陳玉琨氏、趙中建氏などがメインの講師を担当する研修であった。この先生らは当時校長の専門的力量形成、専門職としての校長、学校管理、経営、義務教育発展に関する論文を執筆していたと確認できた。上述した2003年、上海の研修で趙中建氏のテーマも「学校管理、経営を創造し、校長の専門性を向上しよう」であった。2003年、趙中建先生も関連論文「校長、準備できましたか？」と「学校管理について創造、校長は何をやるべきでしょうか」を掲載した。また、2006年、『全球教育展望』では「世界諸国の教育管理に関する名著の翻訳から見る校長の専門的力量形成」という論文を掲載した。

上記の各地域で2000年代学校管理職研修の実施状況を確認すると、基本的には遼寧省、吉林省、黒龍江省の東北地域の各省は中央政府の政策を受け、創造性など特徴がないままに研修を実施していた。ただし、吉林省など地域の実情に合わせて研修プログラム、内容を開発した地域もある事が確認できた。また、各省は設置した研修のコマ数は完全に異なっている。東北地域と比較して、北京、上海などの大都市は中央政府の政策を活用し、個性的な、教員、校長の研修、勉強のモチベーションを向上できるプロジェクトを開発したと読み取れた。一方、「教育家型校長」という用語は各地域の研修実施の中で頻繁に提起され、会議の発言の中で地方行政部門の研修担当責任者も言及している。この時期において研修実施活動の中で中央政府は、学校管理職組織の一人も放置しない趣旨を持ち、校長を専門職として研修現場で育成活動を推進していたと推測している。これは、中央政府が求める学校管理職像、民間、学界で議論されている校長像に加えて、規範的な要素とした校長像が研修の実施中に決定的な影響要素となっていると考えられる。

学校管理職の個的ニーズが当時の研修中で既に重視され始めたことが、北京の事例から確認できる。2005年11月、北京教育学院校長研修学院の教師らは北京市の東城区、崇文区、豊台区、朝陽区の小中学校長を対象にして研修ニーズに関するアンケート調査を行った。1990年代に公開された論文や資料などを確認した中に、このような校長の学習のニーズに注目し、校長の意識、考え方を聞いたアンケート調査は従来なかった。アンケート調査件数は350件を配布し、302件を回収した。また、4人の校長へのインタビュー調査も行った。二人の校長を現場で観察も行った。教員との面談も8人を行った。また、農村部の校長への

アンケート調査は 186 件を配布し、178 件を回収した。また、遠い県の 30 名の農村部中学校校長と座談会を行った。この調査の結果は 2006 年の「中国教育報」7 月 18 日版、また雑誌『中小学管理』に掲載された。新聞紙は全国の小中学校、教育行政に読まれている。『中小学管理』も全国誌であり、学术界に与える影響も見通している。この調査を実施した北京教育学院校長研修学院は重要な研修機関で、この調査対象である小中学校校長はそもそも、ここでの研修メンバーの比率として高い。調査の結果によって、北京の校長らは向上研修段階で研修内容に対するニーズは校長の基本的能力、例えばコミュニケーション能力、授業評価能力、反省能力などの向上であった。高級研修段階における校長らのニーズが学校戦略管理能力、学校発展計画能力、学校制度のデザイン能力、政策分析と応用能力などであった。校長らの研修ニーズも変化していたが、この重要な影響要素は校長の在職年数であり、高級研修を受けた経験などであると明確にされた¹⁵⁸。また、この時期の校長への調査はまだ浅いニーズに留まり、個人の資質能力、キャリアの発展に対する深いニーズの理解と認識まで及ばないという全体的特徴がある。

本節では、2000 年代、中国の学校管理職研修制度は上位下達方式で実施されたと確認した。各地の学校管理職の実施において幹部研修など言及する言説がなかったと確認した。規範的(Normative)支柱である民間、学界が求める校長像、個体(individual)支柱である校長の資質能力向上の策略と訴求から学校管理職研修の実施に与えていた影響が最も強いと検証した。

第 4 節 小括

第四章では、2000 年代における中国の制度環境・文化的・歴史的枠組みは基本的に 1990 年代の延長であるため、この部分の整理を省略して、合計 4 節を設定した。前文表 1-2 の分析枠組みから見ると、第 1 節「校長の採用、選抜、評価制度にみる校長像の『確立』」は規制的(Regulative)、規範的(Normative)支柱において、2000 年代の行政が求めた校長像が、学校管理職研修制度との関係を検証した。第 2 節「2000 年代における『専門職』校長への探索と研修制度の微動」は規範的(Normative)支柱、文化－認知的(Cultural-Cognitive)支柱について、2000 年代、民間と学界が求めている校長像の実態を解明し、学校管理職研修制度と幹部研修システムとの関係を検証した。第 3 節「全国における百万人の校長の研修実施」では規制的(Regulative)、規範的(Normative)、個体(individual)支柱について、2000 年代の研修制度の実施と、中央政策、民間、学界が求めている校長像、校長の個人的な資質能力向上の訴求との関係を検証した。同時に、2000 年代、学校管理職研修の実施が上位下達方式であることも検証できた。

本研究の問題設定二「学校管理職研修制度はどのように実施されたか、何がその実施に影響を及ぼしたか」に対して、本章は 2000 年代中国の学校管理職研修制度が各地域で実施さ

¹⁵⁸陳麗 (2006)「城区校長、需要發展哪些能力？」『中小学管理』第 9 期、11-13 頁。陳麗、楊雪梅 (2006)「校長專業發展中的求同存異」『中国教育報』7 月 18 日。

れる実態を解明することができた。1999 年に中国は、学校管理職研修制度を初めて正式に公開し、2000 年に入って本格的に実施し、前半は基本的に上位下達方式で各省が中央政策を受け、趣旨と理念を消化してから、各省は省の実状に合わせて国の制度に基づいて省の制度を開発した。省の中では、市、県の研修機関、例えば師範大学、教育学院、進修学校が研修を実施していた。地方での研修の実施を把握するために、大都市の北京、上海の状況、また経済発展が遅い東北地域の事例を考察することを通じて、東北地域のような経済発展が遅い地域の研修プログラムの開発は創造性が弱く、保守的な研修プロジェクトが多かったと解明した。吉林省のような農村部の学校と人口が多い地域は、農村で学校管理職研修を行う試みも開始した。吉林省の研修開発は農村部の学校管理職研修の開発に対する先進的な事例と言える。これに対して、大都市が開発した研修プロジェクトには多様性があり、魅力的に感じられていた。それ以外に、大都市でも地方の省でも小中学校、高校の校長を含めて全員研修を行っている趣旨をよく強調した。中堅校長を先に数名（少数）を育成して、その後、順次に向上研修（多数）を受けさせることを通じて、校長らの資質能力を向上させる。以上の内容と整理は課題②「学校管理職研修は上位下達方式で推進されていた」を検証できた。

本章でもう一つ考察できた点は、「教育家型」校長、教育専門家型校長のような用語が 2000 年代から研修実施に関する会議の発言、新聞紙での報道の中で出現したことである。校長像の探索には、当時中央政府が公開した政策、規定において、学校管理職にはまず教員の身分があると確実に認めていた。学校管理職の幹部身分を徹底的に無くさせるか、校長の「校長専門職級制度」の提起に見られるように幹部身分を維持するか境界で彷徨っている状態という事実を考察してきた。今後、中国の学校には教育家のような人物がその管理、経営を担当するように学校管理職を養成しようという言説が中央政府の一般行政政策の中で言及、提起されたが、研修制度の実施の段階では、これはまだ中核ではなかったと分かった。規制的(Regulative)支柱という要素、一部分の規範的(Normative)支柱(行政が求める校長像)は、2000 年代で学校管理職研修の実施に与えていた影響が弱かったと検証できた。

校長像に対する討論、模索は社会の中で、特に学界の主題になった。校長は「職業(occupation)」か、「専門職(profession)」であるかに関する激しい論争があった。この議論は 2000 年代の中央政策の作成に影響を与えなかったが、研修の現場では、講師を担当する研究者は暗黙的に、このような専門職的校長の資質能力を校長らに伝えていると考察できる。また、本章での整理を通じて 2000 年代から研修現場と研修の実施機関も小中学校校長等学校管理職の勉強ニーズに注目してきた。アンケート調査、インタビュー調査などの方法で多様な側面から学校管理職の意識、考え、需要を把握した。研修制度をうける個体としての学校管理職は、その主人公としての立ち位置がこの時期にようやく重視された。つまり、2000 年代においては「個体」(individual)支柱と規範的(Normative)支柱が学校管理職研修の実施に与える影響が強かった。これにより、課題③「校長像と校長の資質能力向上策の提起が学校管理職研修の実施に影響を与えていた」ことを検証できた。問題設定二「学校管

理職研修制度はどのように実施されたか、何がその実施に影響を及ぼしたか」の「何がその実施に影響を及ぼしたか」という部分も解明できた。

一方、2006 年から制度上で学校管理職研修は幹部研修制度に復帰し、その後、現時点 2022 年、独立した学校管理職研修制度が存在しているうちに（前文図 2-3、表 4-2 参照）、幹部研修制度に関する政策の中で学校管理職研修に言及している事実もある。そのため、幹部研修制度から学校管理職研修制度の変化に影響があるが、2000 年代における研修の実施に対する影響が弱かったと解明した。「文化－認知的(Cultural-Cognitive)」支柱という要素から学校管理職研修の実施に影響が弱かった。

ただし、2000 年代、中国の学校管理職の身分、特に中央政府が求める校長像が「幹部」「公務員」から脱するか、その身分を維持するかについて不明確であったことから影響を受け、多くの地域で実施している研修でどのような学校管理職を養成するかについても曖昧なままで研修制度の実施が進んでいたという課題も無視できない。これは 2010 年以降、教育家型校長を育成することが学校管理職の中核になって、研修制度の変更に影響を及ぼすことなどについては第五章、第六章で引き続き論述する。

第五章 中国に求められる「専門職」としての校長像に関するアップデート版：教育家型校長

第四章で中国における「専門職」としての校長像について、その「確立」を整理したが、ここの確立は「」を付けている理由については、2000 年代の中国には「専門職」として校長の育成を検討していたのが学界であったから。中央政府の政策では校長とは専門職であり、「専門職」として校長を養成することを明確にしなかった、特に顕著に矛盾していたのが校長の脱幹部身分について明確に定義づけられなかった。前文でも述べたように脱行政「校長専門職級制度」を試行しながら、採用、評価などの側面で校長の幹部としての身分と完全に離脱しなかった。研修制度が幹部研修システムに復帰した事実からも、学校管理職から幹部の身分を切り離す意図がなかったと考えられる。ただ、当時から社会の中で、または研究界での議論は「専門職」としての校長職、更に教育家型校長に対する検討、議論が益々白熱化していた。2010 年以降、この「教育家型校長」という用語は中央政府が公開した教育政策の中で一つのキーワードになり、その後、この用語は政策用語、研究用語として、学校現場、学校管理職研修の現場、各場で頻繁に使用され、結果から見ると、2000 年代の中国学界が積極的に「校長責任制度」を巡って議論した「専門職」としての校長が、その後の名校長、教育家型校長に対する継続的な議論、関連政策の生成に大きく影響を及ぼしていた。

また、本研究の研究対象は中国の校長像に関する検討ではないが、「教育家型校長」という理想的校長像は、その後 2010 年以降の中国における学校管理職研修制度に関連する文書、

論文の中で頻繁に出現し、研修制度の変化に対する重要な要素であると言えるため、本論では第五章を特別に設定し、この教育家型校長という校長像の由来、変遷、発展、及びその中身を整理する。中国における「専門職」としての校長への探索の結果には、中国版の「専門職」としての校長は「教育家型校長」となされ、あるいは「専門職」として校長の育成の次の段階とステップは「教育家型校長」であるか。そのうち、なぜ中国には「専門職」として校長は「教育家型校長」になっているのかという問いを本章でも解明してみたい。教育家型校長は決定的に未来の中国の校長像となるというより、未来の中国の学校管理職、教員像全体のイメージになる傾向がもっと強いと考えられる。どのような校長が「教育家型校長」と言えるか、「教育家型校長」の特質、それらの資質能力はどのようなものであるか。「教育家型校長」は波及しているのが中国の研修制度だけではなく、養成、選抜、採用等人事制度、評価など、更に学校教育の質とも関わっている。これを明確にできれば、研修、選抜など制度をクリアできると思われる。

本研究の分析枠組みから見ると、「教育家型校長」という校長像は「規範的」要素となっている。本章においては、2010年代の中国の学校管理職研修制度が大きく変化したことに対して、「教育家型校長」という規範的要素がどの程度に影響を与えているかを同時に確認してみる。

第1節 教育家と校長の架け橋

「教育家」という用語は、日本語でよく使われるのが「教育者」であり、それでも明治六大教育家、大木喬任、森有礼、近藤真琴、中村正直、新島襄、福沢諭吉であった。中国で同じく、「教育家」と呼ばれる人は例えば古代の孔子、近代の陶行之（前文で言及したこと）のような人物であった¹⁵⁹。中国の『教育大辞典』の定義によって、教育家とは「教育理論、あるいは教育実践上で貢献、影響力を持っている優秀な人物」ということである。この定義に対して、康（1998）は「教育理論と教育実践、両方とも貢献し、影響力を持っている人物が教育家である」と指摘した。このような解釈については1990年代、教育家と校長の両者を関係付けた研究がまだまだ少ない時期であった。教育家になるために、康（1998）は次のような定義と理解を与えた。校長は①教育事業に対する熱意を持ち、貢献の精神と経験がある；②マルクス主義理論に対する十分な理解がある；③学校管理、経営に対する独自・独特の考えを持っている；④高い理論修養を持っており、理論と実践の連携に関する自己の論点を持っている；⑤豊富な教育実践経験を持っている。⑥管理、経営能力が高い；⑦改革、創造など品格を持っている。康（1998）の定義と理解には、校長という名称も必要性がなく、校長のキャリアにおいては、次のステップが教育家であるように読み取れる。

2000年代、教育家を養成し、教育家が学校を経営することは正式な政策文書として公開、発令されていなかったが、当時の国务院総理である温家宝氏は2回目の「政府の仕事に関す

¹⁵⁹康万棟（1998）「中小学校長応努力成為教育」『教育改革』第4期、12頁。

る報告」の中で強調したことがある。最初にこの用語を提起したのは、2003 年中国の教員の日（9 月 10 日）である。「一流の学校を作る前として、一流の教員集団が必要で、同時に優れた教育家も必要である」と温家宝氏が全国の教員への期待として提出した。当時、このような珍しい言葉の出現には、学界から学校現場の校長まで無理解と模索が浮かべた。2008 年 12 月、四川省教育学会教育管理専攻委員会が「教育家型校長」に関する高級セミナーを主催した。このセミナーの登壇者らの発言内容を見ると、大きく二つの内容に分けられる。一つは教育家型校長とは何か、教育家と校長はどのように区別できるか。もう一つは、教育家型校長はどのように養成できるかである。張（2009）の論述により、「教育家」と「校長」の間を繋げる要素は両者とも「教育工作者」（教育という仕事に従事している者）ということである。両者の違いは、「教育家」が専門的に教育に関する系統的な研究または実践を行い、同時に優れた結果を得、社会の公共的認可も得たものである。校長は外部にとって一つ学校の法人そのものであり、学校を代表する、内部で最も地位が高い指導者でもある¹⁶⁰。このような解釈から、「教育家」という概念は「校長」より広く、教育家型校長は簡単に言うと、校長の校長的な属性、例えば学校法人の身分、学校の総体的指導者という身分などをそのままに、資質能力上で教育家のような能力を持って欲しいという感覚と考えられる。また、その結果も、校長のリーダーシップによる社会からの認可だけではなく、優れた思想などに対する社会からの認可がある。

従って、近年、日本が求めている「実務家教員」と若干に異なっているところもある。実務家教員はまず教職大学院における指導内容が、実践の構造化、臨床的な実証研究の構築であることから、実務家教員には、事例や事例知識等をコーディネートしていく役割とともに、理論と実践の架け橋を体現するものとして、研究的省察を行い、リードする役割が求められる¹⁶¹。中国の教育家型校長のキャリアアップには、将来大学教員として養成するわけではなく、学校現場で全国の校長集団の指導者になるような育成の理念である。最終的目標は学校づくり、学校経営、管理、学校教育の質を向上することである。つまり、日本の「実務家教員」は実務経験者が大学教員、研究者になるために訓練を受け、目指すのが大学教員というキャリアアップである。中国の教育家型校長は校長が教育家になり、目指すのは学校教育質の向上、全体の校長集団の質向上である。

張（2009）は以下のような特質への整理から 2000 年代の「教育家型校長」の一般的イメージ、教育家型校長と一般的校長との違いを考察できる。①「教育家」と「校長」の架け橋、共通な部分は両者とも「教育に従事する者」である。この従事する仕事内容は、同じく「学校管理、経営」という作業である。この区別は、物理を例としたら、教科科目の物理教員と研究に従事する物理教育家、数学教育家と完全に異なっている。②教育家型校長と呼ばれる

¹⁶⁰張玉堂（2009）「在弁識中把握教育家型校長的特質」『四川教育』第 4 期、5 頁。

¹⁶¹文部科学省「教職大学院における『実務家教員』之在り方について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337032.htm#:~:text=%E5%B0%82%E9%96%80%E8%81%B7%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E9%99%A2%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%84%E3%81%A6%E3%81%AF,%E3%81%93%E3%81%A8%E3%81%A8%E3%81%95%E3%82%8C%E3%81%A6%E3%81%84%E3%82%8B%E3%80%82（確認日：2023 年 3 月 16 日）

校長は系統的、特色ある理論研究、あるいは実践的な開発研究を行っている。一般校長はよく普段の学校管理経験に基づいて研究を進めるが、これと異なり、オリジナリティ研究を行っている校長が教育家型校長と呼ばれる。③校長はすでにオリジナリティ研究を行って、優れた成果を得るのが教育家型校長と呼ばれる。この成果は社会的認可を得て、研究結果は政策の作成、学校管理、経営によい影響を与える。④校長自身は学校教育、管理、経営に与える影響が深く、長く、学界にも次世代の教育にも影響を与える校長が教育家型校長と呼ばれる。

以上により、2000 年代において「教育家型校長」への定義と求める校長の資質能力は、まず学校現場で積み重ねている経験が豊富であり、成熟した研究能力、技術を持っているようなものである。ただ、この校長は未来の大学教員としてのキャリアアップではなく、次世代の校長を養成する役割を持っている。また、この教育家型校長が持つべき研究能力は在職中に大学院修士課程、博士課程で専門的な訓練などを受けるものではなく、校長の自己勉強、研修機会での研究に関する学びを通じて得るものであり、または校長らは本来大学院修了であった、学生時代は研究に関する専門的訓練を受けたことある。

その後、2010 年に入って、「教育家型校長」という呼び方を初めて正式に政策上で提起したのは 2010 年の「国家中長期教育改革と発展企画綱要」であり、その中では、「教育家を養成し、教育家が学校を経営することを提唱する」と表現されていた。しかし、「教育家型校長」の概念には未だに統一的解釈がなく、どのような力量を持っている校長が「教育家型校長」と呼ばれるのか、統一的基準はまだない。

楮 (2015) は「教育家型校長」像の特徴を表すために、「行政型校長」と、「研究者型校長」の二つの種類校長像の中身、特徴を比較した。「行政型校長」は、今までの中国の校長集団の中でよくある校長像であり、教育委員会が委任することが一般的である。学校経営において「行政型校長」の強みは、学校管理・経営の規則を十分に把握し、規則制度の作成、経営のプロセスを熟知していることである。ただ、「行政型校長」は、日常の学校経営・管理だけに注目し、学校のビジョン形成など、長期的な計画を作成することが苦手である。これに対して「研究者型校長」は理論知と実践知を有しており、研究のロジックと思考力があることは「研究者型校長」の強みである。ただし、「研究者型校長」は学校外部の環境（地域連携など）を活用し、学校内の経営の道具にする能力が弱いと指摘した。これら「行政型校長」と「研究者型校長」に対して、「教育家型校長」は両者の強みを併せ持ち、学校管理・経営の規則、理論知、実践知、外部と連携できる能力もある。これは「教育家型校長」の強みと示された。つまり、「教育家型校長」像は、「行政型校長」→「研究者型校長」→「教育家型校長」のように逐次更新されることで成立した。これら三つの校長像は共存せず、一連の「教育家型校長」像の成立過程の一部として存在していた。

中央政府が求める専門職としての校長像には、「義務教育段階の校長専門職基準」（2013 年）、「高校段階の校長専門職基準」（2015 年）が公開され、求められる「専門職」としての校長の力量と能力も明確にされていた。

表 5-1 を見ると、現在中国で中央政府が求める学校管理職の専門的な基礎能力は、六つのカテゴリー（①学校の更なる発展のためのビジョン形成能力、②人材育成のための文化風土醸成能力、③カリキュラム開発と授業力向上改革能力、④教職員の育成能力、⑤内部経営能力、⑥外部との連携能力）に整理されている。留意すべきことは、専門職基準における中央政府が求める学校管理職の能力は、都市と農村の学校の格差を念頭に置いておらず、学校管理職に向けて規定される基本的・全般的能力であることだ。学校管理職の選抜・養成・研修の参照基準として、選抜では農村と都市を区別せず同じ基準で校長を選抜すれば、公平性を確保できると考えられる。しかし、養成・研修段階では主に学校管理職の学校経営能力を育成するため、都市と農村の学校現実を考えなければならない。この理由には、例えば農村部の学校教育の課題にもあるように、農村地域の保護者は出稼ぎのため、学校経営への参画が不可能となることが挙げられる。この時、学校の学校管理職は外部との連携能力があったとしても、現実的に連携できる条件がないので、連携は成立しない。この場合、農村部の学校管理職は表 5-1 にある「⑥外部との連携」に基づき、連携できる条件作りを模索する能力なども必要である。即ち、中国の農村地域の学校管理職は、より高い「専門的な基礎能力」「学校経営能力」が求められると言える。中央政府は明確に述べていないが、このような能力は農村の学校教育の現実が求める学校管理職の能力となる。この部分は第六章で詳しく整理する研修制度の変化で農村部校長のプロジェクトもある背景となっている。

一方、現在の中国の学校管理職教育は、「学歴教育」と「非学歴教育」に分けられる。「学歴教育」は、「規定時間内で定められる課程を修了すれば相応の学歴（短大、4 年制大学、大学院の学位）を取れる」という教育形式である（牛 2017：170 頁）。近年、中国の教育専攻の大学院の修士課程（中国原語「教育碩士 Ed. M」）の設置に伴い、そこに進学する小中学校長もいとされる。その場合、就学の形式は学校現場から離れるものと在職学習という二種類がある。具体的は、この修士課程では主としてカリキュラムの学習を中心に、系統的に基礎理論と専門的知識を学び、その実践と応用を通し、特にケーススタディを重視している。また、学位を取るためには研究論文を書かなければならない。従って、大学院修士課程での学習は学歴向上という機能が強い。「非学歴教育」（学校管理職研修制度）は「初任者研修」「向上研修」「高級研修」「特別テーマ研修」からなる。初任者研修は主に各省の教育学院・教師進修学校で行い、それ以外の研修は資格を有する師範大学や総合大学及び民間機構などで行われる。

表 5-1 学校管理職に求められる専門的な基礎能力（中央政府）

学校管理職に求められる専門的な基礎能力（概要）	具体的内容
①学校の更なる発展のためのビジョン形成	・学校の現状を把握し、課題を見つけ、分析する。 ・地域・保護者・教員・児童生徒が学校のビジョンの設定に参加することを推進する。学校の中長期発展計画を確定する。 ・学校経営計画を着実に実施し、全学年・全学期の計画を作成する。同時に、教職員を指導し具体的な方案を制定する。

	・学校経営の計画の実施を監督し、実際の状況によって学校経営計画を修正し、方案を完成させる。
②人材育成のための文化風土の醸成	・より良い校風・教育の雰囲気・学習雰囲気を作り、学校の特徴と理念を体現する校訓・校歌・校章などをデザインする。 ・多様な校内文化活動を行う。 ・健全で安全な学校ネットワークを作り、それらを用いて文化作品と模範となる人物を宣伝し、児童生徒により影響を与える。 ・文化風土の醸成に教員・児童生徒などの力を活用する。
③カリキュラム開発と授業力向上改革	・ナショナルカリキュラム・地方カリキュラムを着実に実施し、自校のカリキュラムの開発と実施を推進する。 ・授業を観察し評価する仕組みを作る。 ・校内研究及び授業改善を実施し、児童生徒あらゆる側面からの成長を可能にする成績評価制度を構築する。
④教職員の育成	・教員の専門性向上のための制度構築、特に校内研修を実施する。 ・教員は自身の特長を踏まえたキャリアプランニングを実施する。若手教員の養成を強化する。 ・教員としての道徳やあるべき教員像に関する教育を行い、職業道徳のルールに基づいた活動を促す。
⑤内部経営	・学校管理職グループの団結力を高める。 ・教職員の学校経営へ参入する権利を尊重する。 ・学校人事・財務・資源管理に関する規則制度を構築する。 ・学校安全・危機管理のための仕組みをつくる。
⑥外部との連携	・教育資源を持つ社会・地域からの支援を獲得する。 ・保護者委員会の機能を活用し、地域の方々が学校経営やその監督に参加するよう導く。 ・学校と家庭が連携する仕組みを作る。・地域社会の発展における学校の機能を明確にする。

(出典 教育部「義務教育学校長の専門職基準」(2013 年)「高校の校長専門職基準」(2015 年)に基づいて筆者整理)

また、教育家型校長と似ている用語、例えば名校長も中国国内でもよく使用される。この二者の区別について、次のように整理できる。教育家型校長と名校長の二つの用語について、中国の研究者らは様々な定義を挙げているが、この二つには重複する要点・キーワードがある(表 5-2)。具体的には、校長本人の資質能力に対する要求と期待が挙げられる。例えば、豊富な教育経験や、優れた学校経営・管理の理念を持つべきという点が典型的なものである。一方、両者の異なる点として、表 5-2 から次のような共通の言説が読み取れる。名校長の定義では校長の社会的地位、社会からの評価(実践)が重視されるが、これに対し教育家型校長の定義では校長の教育領域(教育理論)への貢献が重視される。このような前提の違いから、教育家型校長に求められる力量は、名校長と異なり、教育の本質を思考する・思考できることであると推測し得る。中央政府の政策内容からは、教育家型校長が現時点の 2022 年に中国の求める校長像と言え、名校長はその教育家型校長になる前段階に位置づくとも理解できる。

表 5-2 名校長と教育家型校長の定義の比較

名校長	教育家型校長
①相対的概念としての名校長：空間と時間に絞って定義する必要がある。<u>県範囲内の名校長と省範囲内の名校長が異なり、今日は名校長であるが将来は名校長ではない可能性がある。</u> ②発展的概念としての名校長：名校長になるまで、時間をかけている。特に、<u>社会と教育領域での名誉、知名度、地位</u>が名校長になる前提である。 ③成功した校長としての名校長：優れた<u>学校管理・経営の業績、経営理念</u>を持っている。(応俊峰など、2004)	教育行政部門は法律によって任命・認可され、教育と管理に対する<u>系統的研究と実践</u>を行い、それに優れた結果や<u>社会の認可</u>を得ている。または<u>学校管理・経営領域に大きく影響を与えていた</u>「教育工作者」は、教育家型校長である。(張玉堂、2004) <u>先進的教育と管理の理念</u>を持ち、学校管理・経営に関する業績が優れている学校のリーダーである。(程振響、2010)
<u>著明な、傑出した、社会的影響力</u>を持っている校長は名校長である。名校長は<u>独特な学校管理・経営理念</u>を持って、<u>優れたリーダーシップ</u>を学校経営の中で発揮できる。(周娟など、2010)	<u>生涯の教育情熱、鮮明な教育思想、豊富な教育経歴、効果的教育実践の結果、広い影響力</u>を持っている校長である。その教育理念と成果は<u>教育領域と社会の認可</u>を得ており、さらに教育の発展史上で何かを残している。(林森、2015)
①豊富な仕事経験を持っている校長は名校長である ②名校長は本来が「名教員」である ③名校長はよく自ら学び、自ら能力向上する ④名校長はよく学校経営・管理を改革と創造する。(曾涛、2010)	<u>準教育家</u>であり、校長の<u>人格、品格、教育理念、思想</u>、学校経営・管理の実践の中での業績はほぼ教育家と近づいてきた。(嚴華銀、2017)
出典：応俊峰、王洪斌、胡伶(2004)「名校長素質特徴的研究」『教育発展研究』第12期、p.13。周娟、謝琳(2010)「論名校長的成長路徑」『現代教育論叢』第168期、p.54。曾涛(2010)「名校長群体特定及び成功的内在因素分析」『牡丹江大学学报』第6期、pp.133-134。張玉堂(2004)「在弁識中把握教育家型校長的特質」『四川教育』第4期、p.5。程振響、季春梅、孟明(2010)「造就教育家型校長：中小學校長培訓發展的時代命題」『江蘇教育研究』第10期、pp.7-10。林森(2015)「對教育家型校長成長規律的多元認知」『中小學教師培訓』第353期、p.40。嚴華銀(2015)「推動創新型校長向教育家轉型」『遼寧教育』第10期、pp.7-10。	

(出典：上記の研究者らの研究論文から筆者作成)

第2節 教育家型教員から教育家型校長へ

教育家型教員の提起は実際に教育家型校長と同じ政策文書にあり、2010年の「国家中長期教育改革と発展企画綱要」の中では、「教育家を養成し、教育家が学校を経営することを提唱する」という表現である。特別なのは、教育部（中央教育行政機関）を超え、2018国務院（行政総合機関）は「全面に新時代教員組織の建設と改革を深化する意見」という政策を公開した。その中、「教育家型教員」という用語が使用されていた。この政策の中には、教員の専門的力量形成について強化するアドバイスを提出し、校長など学校管理職に関することにも言及した。校長組織に対する期待は「政治力が強く、道徳に優れ、業務が優れる、学校経営に適した校長チームを養成しよう」となっている。ただ、この政策の中には明確に「教育家型校長」という用語がない。そして、教育家型校長の検討には、教育家型教員に対する議論と整理も避けられない。

中国の校長の「職階制」と異なり、教員の「職階制」（表5-3）は1980年代に決められてから、2015年の一回の修正を通して、全国に普及されていた安定な教員を評価する基準とシステムの一つになっている。ただ、校長の「職階制」改革は1999年に提起されてから、

特定地域で実験と試行として実施され、現時点 2022 年時点においてもまだ全国的に普及された制度ではない。2019 年 11 月北京市だけに実験段階を終了することと表明し、「2019 年小中、高校校長の職階審査と認定に関する事業を展開する」という政策を公開した。これは全国において唯一に実施された地域であると確認できる。学校管理職の人も多数が教員の肩書を持っている。

1986 年、「小中学校の教員職務に関する試行条例」が公開され、中国の教員の職務称号制度 (Teachers' professional title、中国語原語「教師職稱」) が正式に成立した。表 5-3 で示すように、この制度は 2015 年に一度修正、変更されている。当初、教員の職務称号制度が作られた趣旨としては、「教員の社会の地位を向上させ、給与制度を改善することで、教員のモチベーション、資質能力を向上する」¹⁶²ということが指摘されている。1986 年制度の特徴は、小学校、中学校・高校の職務称号が校種別に設定されたということである。表 5-3 のように、当時、中学校、高校において最もレベルが高いのが「中学校、高校の高級教員」であり、小学校(幼稚園)において最もレベルが高い職務称号が「小学校の高級の教員」であった。ただ、並べて見るとわかるように、小学校で最もレベルが高い教員の級別は、「中学校、高校の高級教員」の級別と共列されておらず、中学校、高校の一級に相当し、校種間の格差がみられた。

その後、2015 年に公開された「小中学校の教員職務称号制度改革に関する指導意見」により、現在の制度となった。新しい教員の職務称号制度には、小学校、中学校・高校という校種による区別がなく、評価と選抜条件に適していれば、小学校教員にも同格の職務称号を授与できるように変更された。また、「正高級教員」というさらに上位のランクが新たに設定された。

教員の職務称号制度では原則として、教員個人の申告に基づいて、教育委員会と人力資源部門が評価を行う。評価の基準は、教員の「思想と道徳」「知識と水準」「資質と能力」「業績と成果」といった四つの側面から総合的に判断する。更に詳しく見ると、各級別の申告条件には特に教員の学歴、職歴、実務経験について明確な要件を設定した。また、教員の学歴と実務年数により、教員の職務称号のレベルを大まかに層別する。また、大卒資格という条件については、学士号を持つべきことが強調されていないため、短期大学卒、あるいは高等師範学校卒の教員でも、通信教育などの方法によって、大卒レベルの学力が証明できれば、一般の大卒として認められる。

表 5-3 教員の「職階制」の変化と申告条件

1986 年制度		2015 年制度	制度の申告条件 (2015 年～)
中学校、高校の教員	小学校(幼稚園)の教員	小中学校の教員	*一部整理、実務経験と学歴、職歴要求

¹⁶²閻健敏(2017)「関于中小学教师職稱制度改革の思考」『教師教育論壇』第 30 号、21 頁。

なし	なし	正高級教員	・一級、二級、三級教員を育成、指導する面で貢献がある、教科の各分野で知名度を持ち、教育の専門家として同分野の評価がある。 ・大学及びその以上の学歴があり、同時に高級教員として5年以上の勤務経験がある。
中学校、高校の高級教員	なし	高級教員	・管理職の役割を担当でき、二級、三級教員を育成、指導する面で貢献がある。 ・①博士号あり、一級教員として2年以上勤務経験があり；または②修士号・学士号あり、大卒、一級教員として5年以上の勤務経験があり；また、小学校、中学校で一級教員として5年以上の勤務経験があり。＊農村地域の小中学校の教員は原則、僻地、村学校で1年以上の勤務経験が必要。
中学校一級の教員	小学校の高級の教員	一級教員	・二級、三級教員を育成、指導する面で貢献がある。 ・①博士号あり；または②修士号あり、二級教員として2年以上の勤務経験がある；または学士号あり、あるいは大卒、二級教員として4年以上の勤務経験があり；また、小学校、中学校で二級教員として4年以上の勤務経験があり、同時に小学校で二級教員として5年以上の勤務経験がある。
中学校二級の教員	小学校の一級の教員	二級教員	・①修士号あり；大卒、研修期間1年間考察合格できる；または、短期大学卒、同時に小学校、中学校で三級教員として2年以上の勤務経験があり；または、中等師範学校卒、同時に小学校で三級教員として3年以上の勤務経験がある。
中学校三級の教員	小学校の二級、三級の教員	三級教員	短期大学卒、同時に小学校、中学校で1年実習経験があり、考察合格できる；または、中等師範学校卒、同時に小学校で1年実習経験があり、考察合格できる。

従って、上述した教員の「職階制」により、「正高級教員」という肩書を持っている教員は既に教員組織の中で最も優れる教員と言える。また、教員の「職階制」と同じシステムとしてよく間違って認識される中国教員の「特級」制度もある。「特級」教員は教員の職務称号ではなく、教員の名誉称号である。1993年中国教育部は「特級教員の評定に関する規則」を公開した。この規則には明確に「特級教員」として認可できる具体的条件、基準が記述された。「特級教員」として認定されれば、「特級教員証明書」を与え、年度の教師大会上でこの教員を模範として表彰する。それ以外に、特級教員の特別手当もある。2021年9月までの調査によって、中国では教員総数は17,930,000人、2020年より60.94万人を増加し、その中、特級教員は3000-6000人である。2021年は2020年より6.11%を増加した。許、鄭（2018）によると、特級教員は大部分が学校管理職に担当している、または担当した経験を持っている。従って、特級教員組織は学校管理職の予備軍と言える。「特級教員」と関連して、許、鄭（2018）は「専門家型教員」「名教員」の二つ概念に言及した。このように、中国の教育家型教員という理想的教員像は仮に実現可能であれば、「教育家型教員」と「特級教員」どちらが上か、または同等か、が中国の研究者らが早期に注目し、討論していた核心と要点である。また、多様な教員理想像の中で、「教育家型教員」の位置、「師匠型教員」「研究者型教員」「経験主義、知識暗記型教員」「名教師」「優秀な教員」などと比べて、どのよ

うな特徴があるのか、を中心にして議論を展開する研究者も多い。許、鄭（2018）の研究では、特級教員と判定された教員はイコール「専門家型教員」として論を展開した。この際、「教育家型教員」と「専門家型教員」との違いは「知識、修養」「教育思想」「専門の成果」「専門の声望」の側面である。以下の表はその一部を引用整理する。

表 5-4 「教育家型教員」と「専門家型教員」の差異

標準	特級教員	教育家型教員
仕事性質：常勤教育関係者	○	○
知識、修養：文化、知識基層が広い、着実	ある科目に関する知識が洗練であったが、知識の広さがない	○
教育履歴：長期間に教育現場、学校現場で働く	○	○
専門的水準：専門的知識、技能を系統的、上手に活用できる	○	○
教育思想：系統、成熟した、特別な教育思想	教育に関する感想を持っている。ただ、系統的な思想にはならない、成熟ではない	○
専門の業績：教育界でよく認可され、重大な成果がある	所在地域の内容、外部からの教育成果に関する認可	○
専門的声望：専攻に関する認可が高い	所在地域の内部、地域外部からの良い評判があり、教育的名誉がある	我国の教育界で広く認可される名誉を持っている
道徳：品行が良い、社会的模範と言える	○	○

（注：○は両者とも持っている資質、または共通点、文字部分は専門家教員に足りない部分
出典 許亭亭、鄭友訓（2018）「特級教師『誉後』発展：從『専門家型教師』歩向『教育家型教師』」『中小学教师培訓』第 387 期、10 頁により一部引用）

「専門家型教員」が「教育家型教員」と異なっているところは、上述した 8 つの基準の中で両者がこの基準を完全に満たしてないのではなく、満たしている程度の違いと差がある。例えば、知識、修養には、「専門家教員」はただ特別科目の知識を持っているが、知識の深さ、及び広さがない。教育思想も系統的なものを持っておらず、感想程度の理解だけを持っている。また知名度が全国的か、地方的かもその違いの一つである。

ただし、ここで設定された基準の内容には、更に詳細な基準を設定できる余裕があると見える。つまり、この基準自体が曖昧であると言える。例えば、そもそも持っている知識を量化しにくいと、この基準を通じて、ただイメージ的にこの両者の区別は読み取れるが、よく推敲すれば成り立ってない部分も多く考察できる。本論でこのような比較を引用する目的は、この教育家型教員、教育家型校長、専門家型教員の用語を比較するために、基準を設定するのではなく、教員像の比較の中での細かい基準の設定部分に対する論争を省略するためである。「教育家型教員」と「教育家型校長」の差異が直接的に見えるのは学校の管理、経営に関する能力が、教育家型教員が持つべき要素ではないという点である。同じ教育家型

として共通点がいくつかあることも確認できる。例えば、教育思想を持っているかどうか、声望が高いかどうかである。

一方、先述したように特級教員はほとんど学校管理職の経験を持ち、教員組織のトップ、もちろん教育家型教員の下位にいたが、学校管理職組織の中で特級教員は一般の学校管理職といえる。つまり、学校管理職になった特級教員は学校管理職組織の中で、教育家型以外の校長である。特級教員という評価体系は教員のキャリアの分割線となり、一部の教員はそのままに教育家型教員に成長していく、一部の教員はこの名誉によって学校管理職になっていた。この部分の教員は将来、教育家型校長になることを目指し、自己勉強し、育成されていると予測できる。この側面から見ると、教育家型教員と教育家型校長が重なる部分がないが、近年、国の予想図として、将来中国の学校経営者は教育家型校長が担当し、教員組織も全員が教育家型教員になって、学校教育を行うという未来中国の学校教育の理想図を構築していたと読み取れる。教員も校長も教育家のような特質を持って、それぞれの役割が異なっているだけである。

その以外に、「教育家型教員」という概念の内実を検討するために、先進国の卓越教員に関する指標も参照と比較材料として引用する先行研究もある。靳、廖（2019）により、中国の教員の「職階制」の職務称号、特級教員のような名誉称号と同じ性質の称号は他の国、例えばアメリカ、イギリス、オーストラリアへの探索は、よく中国の教育家型教員を理解できると指摘された。アメリカの教員の専門的指標を作成する機関である優秀教員証明書委員会（American Board for Certification of Teacher Excellence）は優秀教員（Distinguished Teachers）の評価基準の中で、教員の教育能力以外に、教員のリーダーシップと影響力を強調した。イギリスは 2006 年教員の一体化専門基準を作成し、合格教師（Qualified Teacher）若手教師（Induction Teacher）、中堅教師（Post Threshold Teacher）、優秀教師（Excellent Teacher）、高級技能教師（The Advanced Skills Teacher）の五つのレベルを分けていた。イギリスの高級技術教師は政策の作成方面に創造的に貢献する力量が必要である。オーストラリアには、教員を四つレベルに分けた。準教師段階（Graduate）、一人前教師段階（Proficient）、優秀な教師段階（Highly Accomplished）、リーダーシップ型教師段階（Lead）である。そして、オーストラリアは教員のリーダーシップを重視していると分かった¹⁶³。そして、靳、廖（2019）は教育家型教員という概念の解釈に対して、そのリーダーシップという能力を強調した。この点も教育家型校長が持つべき学校管理、経営のようなリーダーシップと似ている部分であると思われる。

教育家型校長には、1990 年代において学界の論文の中で偶に出現した用語であり、2000 年代における行政者の公的な場での発言からその後の政策用語まで変遷があったが、現在、教育家型教員も教育家型校長もまだ明確に定義できる概念ではない、中国の政策作成者、研究者ら、校長はまた模索中と言える。教育家型教員、校長は教育家のようなイメージが想像

¹⁶³靳偉、廖偉（2019）「論教育家型教師の内涵与成長道径」『教師教育研究』第 31 卷、第 4 期、56 頁。

できるが、更に具体的な、独自の評価基準が作成しにくいものである。明確できるのことは、教育家型教員、校長は既存の職務称号「正高級教員」、名誉称号「特級教員」とイコールではなく、名校長とイコールでもない、更に国が作成した校長専門的基準を超えた能力を持っている校長であるように考察できる。既存評価制度体系と基準外のもう一つの評価になり、より先進、優秀な人物である。現在は、教育家型系の形体だけが作られたが、具体的な中身にはまだ補充、拡充できる部分もある。これら中身への探索は研修制度の進歩の機会となっていると思われる。すなわち、研修の実践から「教育家型教員」と「教育家型校長」の定義を引き出し、明確にするという逆ロジックとプロセスになる可能性もあると考えられる。

第3節 教育家型校長の力量形成と研修制度の変化

先述したように「教育家型校長」の定義は統一しにくく、独特な教育思想、学校管理、経営が得意などという印象だけがある。このうち、「教育家型校長」に求められる力量に関する整理も纏まらない様子が観察できる。張、劉（2020）は教育家型校長が4種類のリーダーシップを持つべきことを強調した。それぞれは教育リーダーシップ、カリキュラムマネジメントリーダーシップ、全局観の組織リーダーシップ、道徳に関するリーダーシップがある¹⁶⁴。この整理と分析は、前節で言及した国が求める校長の力量と大きな差がなく、教育家型校長の特質が見られないと言える。ただ、張、劉（2020）もこの4種類の中で、道徳に関するリーダーシップは教育家型校長が持っている最も強い、優れたリーダーシップ、能力であると指摘した。その理由は、道徳がこの4種類のリーダーシップの中で、唯一の校長の内的な能力であり、潜在的能力とも言える。これは外部の権力に頼らず、本質的に校長が持っている力量だと言われた。教育家型校長の力量形成の方法については、張、劉（2020）の主張が、実際の学校経営実践の中で、教職員、学生とのコミュニケーションなどを通じて、この4種類のリーダーシップを向上することになった。ただ、この実践的な力量形成においても道徳的なリーダーシップを向上することは厳しいと考えられる。高（2019）は前節で討論した教育家型校長が独特な教育に対する思想、思考を持っていることを主張した。このような教育に対する思考能力、教育の理論と思想を探索し、積み重ねる能力の育成には、内的と外的二つの方法がある。内的には校長らの自己勉強であり、外的な方法は制度による保障である。特に評価と研修体系と制度を完全にする必要がある¹⁶⁵。毛（2022）は「校長専門職級制度」改革の推進を通じて、教育家型校長を養成すると指摘した。山西省太原市の万柏林区はこのような実験と実践を行った。専門職級の各級別の校長を評定、選定するために、評定基準が開発、作成された。この基準は、全省の校長に向け、教育家型校長となり得る校長に明晰な指標を示した。また、給料、賞与システムは指標内容、級別によって異なっていた。給料はある程度校長らが教育家型校長を目指し努力するモチベーションとなった¹⁶⁶。この方式は大

¹⁶⁴張天雪、劉偉（2020）「教育家型校長の修練と領導力提昇」『新教師』第11期、12頁。

¹⁶⁵高文麗（2019）「教育家型校長專業成長路徑探析」『中小學校長』第1期、10-11頁。

¹⁶⁶毛力平（2022）「校長職級制改革：『教育家奔學』推進激勵機制」『區域教育』第8期、18-19頁。

方の校長評価、人事制度を完全にすることを通じて、教育家型校長を選択、選考すると言えるだろう。「校長専門職級制度」改革と推進は校長らの自主研修、勉強を促進するより良い方法だと思われる。しかし、系統的な指導がなければ、校長集団内部の格差を拡大させるリスクがあると予測できる。

また、上述した研修という方法において、賀（2022）は共同体モデルを作成し、教育家型校長を養成することを提唱した。共同体モデルの具体的内容は「一体三位」という分配と構造であり、その「一体」とは、地方行政、研修機関、校長の勤務校が一緒に一つの体系になり、「三位」はそれぞれ研究的方向、学習的方向、発展的方向である。研究的方向には、校長と研修の指導者が一緒に研究共同体を組み合わせる。研修の指導者の参入は普段の研修の場で指導と指導される関係を超え、共同研究など活動において暗黙的に互いに影響を与えることを通じて、教育家型校長を養成する。学習的方向は、校長らをメンバーにして組み合わせる組織であり、同じ校長として学校現場の課題等を議論、共同作業し、これを通じて共同成长を実現する。発展的方向は、校長らが各自の勤務校の発展、改善を促進する目標を巡って、互いに指導し、経験を共有するなどの行動である¹⁶⁷。この共同体の作成は基本的に研修制度の存在を大前提として、この場で出会う研修指導者、校長らの連盟である。そして、賀の研修制度が教育家型校長の育成への意義と賛成する立ち位置も確認できる。一方、校長の自主研修、自己成長、勉強が大事であるという主張が多いが、現在、多く研修制度も自主研修、勉強を全体的研修制度の一環にしている場合も多い。

同時に、教育家型校長の養成に関する創造的、探索的な実践もある。広東省は新しい育成モデルを開発した。まず、広東省は「VETPLの五つ素養」を持っている教育家型校長を目標に設定した。このVETPLは（教育的情熱、愛国心的）価値素養（Value quality）、（児童生徒を尊重し、学生を育成する）教育素養（Educational quality）、（個性的教育、哲学、研究熱心的）意識素養（Thinking quality）、（経験を積み重ねる、創造性がある）実践素養（Practical quality）、（組織的、示範的）リーダーシップ素養（Leadership quality）ということである¹⁶⁸。これにより、広東省は教育家型校長の指標、基準も作成したと言える。また、その養成期間は3年間であり、研修内容も三種類がある。「高レベル理論研修」「高レベル論理訓練研修」「高品質の実践と創造的研修」である。研修の方式は、①研修機関をメインにして、プロジェクトの指導者がリーダーとして、②テーマ研修セミナーにより、学術の指導者がリーダーとして、③ワークショップを土台として、実践の指導者がリーダーとした方式で教育家型校長を育成する。従って、広東省の事例から現在中国の各地域では「教育家型校長」養成の意欲を持っていても、最初から本地域において教育家型校長について解説し、この基準なども設定しないとイケないという事実を確認できる。

河北省の事例に関して、劉（2019）¹⁶⁹は2016年河北省が「河北省の教育家型校長養成ブ

¹⁶⁷ 賀菲（2022）「歩向共同体：教育家型校長培養の內在邏輯与踐行模式」『基礎教育論壇』第6期、6-7頁。

¹⁶⁸ 于慧（2021）「基于『VETPL五維素養』的教育家型校長培養探索」『中小學校長』、第7期、38-39頁。

¹⁶⁹ 劉靜、劉樂（2019）「教育家型校長培養模式的改進策略—基于河北省教育家型校長培養工程的實踐」『天津市教科院學報』、第1期、55-60頁。

プロジェクト」を開発し、このプロジェクトを受けている校長らに対する調査から、現在の中国の教育家型校長の育成に関する問題を解明できた。教育家型校長の定義について、劉らは三つの側面である特徴があると指摘した。まず、教育家型校長は人徳者である。それから、巨大な貢献を持っている。最後に、校長の影響力が長く、深く、広い。劉（2019）は第1期の研修に参加した28名校長にアンケート調査を行った。このプロジェクトの研修を受けていた校長らは既に教育家型校長の潜在的資質を持っている校長と認定され、未来の教育家型校長として位置づけられ、養成されていた。研修の方式に対するニーズは、指導教員の指導によって勉強する（57.69%）ことが最も高い。その次は、自主学習と探索（23.08%）であった。3番目は同じ校長の仕事を担当する他の学校の校長とコミュニケーション、検討すること（15.38%）であった。研修活動の重要性について、96.15%の校長は研修と校長の成長と関わっていると回答した。つまり、自己勉強、成長と比べて、研修という学びの形式を頼って、信頼する校長がまだ多い。また、校長の経験により、校長職になってから5-10年間には名校長、未来の教育家型校長になれる大事な時期だと思われる（65.38%）、調査の結果でも100%の校長が5-10年間に専門的研修を受けたい気持ちを強く持っていた。この事例から確認できるのが、現在各地域で教育家型校長の育成プロジェクトがあっても、その参加者が名校長と認定された校長らであり、研修中で実際に行う内容も模索中であった。

戦略的に教育家型校長を養成する際、丁（2016）の提案の中で、①教育理論の研究に注目；②教育思想の探索に力を入れる；③専門性の度をアップする；④交流と調査が重要；⑤校長のワークショップに寄与する¹⁷⁰の五つを提出した。

教育家型校長の養成と関わって、夏、趙（2012）は「優秀な校長のワークショップ」が名校長（優秀な校長）を育てる場であると指摘した。大学など研修機関で行われる研修と異なり、「優秀な校長のワークショップ」は名校長を育成する場としてのみ位置付けられている。

「校長のワークショップ」の登場について、周、陳（2015）の分析によると、上海市には「優秀な教員のワークショップ」の先駆として、2000年に盧湾区で5つの「ワークショップ」が開設された。当初、「ワークショップ」は、上海市の優秀な校長・教員の育成に関する研修プロジェクトを実施するための基盤として位置づけられた。中堅教員・校長を優秀な教員・校長へと育成し、資質能力が高い教員や校長の人員不足を防止するために、「ワークショップ」の目標は最も優秀な教員と校長の予備軍を育成することであると指摘されている（周、陳 2015：50）。その後、2004年の上海市には80ヶ所の「校長ワークショップ」が存在し、これを契機に、全国の大都市に「校長ワークショップ」が普及していった。

ただし、最も優秀な校長の予備軍の養成策を提起したのは上海市が初発という訳ではない。事実、2000年に入ると、最も優秀な校長人材の育成は中央政府が求める教育人材像の一つであるということが、関連する政策文書で既に公開されていた。2001年6月、中国教育部は『全国小中学校の中堅校長に向けた高級研究クラス』を行う関連事項についての通

¹⁷⁰丁勇慧（2016）「中小学教育家型校長成長策略研究—基于教育家办学的思考」『教育探索』、第297期、39-41頁。

知」で明確に「中堅校長研修クラス」と「中堅校長に向けた高級研究クラス」（以下「高級研究クラス」）を区分し規定した。政策文書によると、当時の「中堅校長研修クラス」では中堅校長を対象とした20回（2000年2-12月）の研修活動が行われた。それに対して、「高級研究クラス」では優秀校長を育成することを研修目標の中心とし、教育家型校長の育成に着目した。いわゆる「師弟制度」を実施し、校長に対する個別指導を行うというものである。当時の「中堅校長研修クラス」と「高級研究クラス」は、現在の中国校長研修制度の〔2〕プログラム類研修の「卓越校長の先導的研修プログラム」（第六章表 6-1）と継承されており、現在は、「中堅校長の高級研修クラス」「優秀校長の高級研究クラス」「優秀な校長先導的クラス」の3つのクラスが設置され、教育家型校長の育成という目標は「優秀な校長先導的クラス」に移り、一方で、「優秀校長の高級研究クラス」は、教育家型校長の予備軍を育成する目的となっている。

すなわち、当初の「校長ワークショップ」は、地方の最も優秀な校長の予備軍の育成策として提起されていたが、現在は教育家型校長の育成のため中央政府が取り扱う制度となっている。教育家型校長の育成という理念と目標への中央政府の位置づけの変化によると思われる。そのことは、教育家型校長の育成がその後の中央政府の政策文書上で幾度も強調されていたことから読み取れる。2010年に公開された「国家の中長期教育の改革と発展綱要（2010-2020年）」の中では「教育家は学校づくり・経営することを提唱する」と言及されている。さらに、2011年の「全国教育人材の発展に関する中長期企画（2010-2020年）」には「名校長（優秀な校長）育成の計画を開始する」と明記された。そして実際に中央政府が「優秀な校長のワークショップ」で育成を目指す校長とは、夏、趙（2012）のいう名校長だけでなく、教育家型校長であると言える。

教育家型校長について中国の研修実施機関、研究者らは積極的に論争、議論を展開するだけでなく、学校現場で働いている小中学校、高校の学校管理職、教育関連雑誌の編集員らも会議の場、雑誌の特集で「教育家型校長」に対する理解と展望を公開している。雑誌『教育家』（2011年出版開始）は新聞「光明日報」（1981年1月10日成立）が主管し、2020年から毎年オンラインランドテーブル論壇¹⁷¹を開いている。ランドテーブルの企画者は雑誌のスタッフであったが、会議の司会者、指定討論者、登壇者はすべて小中学校、高校の校長だと確認できる。テーマは例えば、「校長のリーダーシップ：学校の変革と転換」「文化は学校の改善を導く」（2022年）、「校長のリーダーシップ：いかに学校の未来と発展に役立つ？」（2022年）、「校長はいかに「大先生」になれるか？」¹⁷²（2022年）など学校改善、学校管理、経営に関する議論がメインの内容であると読み取れる。2022年3月のランドテーブルは「教育の現代化に向け、校長はどのような素養が必要だろう」¹⁷³というテーマの論壇は、直接の教育家型校長とは何かに対する討論ではないが、校長らの意識の中で未来の校長像、

¹⁷¹ <https://jyj.gmw.cn/>（確認日：2023年3月16日）

¹⁷² 雑誌『教育家』2022年第16期目次から確認できる。

¹⁷³ <https://www.fx361.com/page/2022/0324/10179893.shtml>（確認日：2023年3月16日）

または校長らがこれから目指す校長のイメージ、努力の側面であると考えられる。未来校長が持つべき素養について、湖北省武漢市江岸新村小学校長董先生は「認知」と「行動」が一番大事と指摘した。認知は国の政策への理解、理解能力、行動は空想ではなく、学校改善など活動を実際に動かせることが重要である。広東省仏山市南海区松岡中心小学校の校長である劉先生によると、未来の校長には独自の思考能力が必要である。また、教育の本質を探究する能力も必要である。校長が学び続けることについて、杭州笕橋実験中学校長、党支部書記の高先生は校長が学校の発展、教育のニーズ、経営の理念、自己の教育主張を形成し、校長が教員と一緒に研究を実施し、勉強と成長すべきだと指摘した。校長らは未来の校長像及び資質能力に対する期待が、教育の実践と現実から実践的、抽象的認識を持っていると思われる。また、校長本人は校長像への期待と影響が教育そのものを最優先にして、優れている考え方とも言える。ここで校長らは直接に研修の重要性を強調していなかったが、校内研究、プロジェクト研究の大事さが意識していると確認できる。これも研修の一つの形態であると考えられる。

同雑誌に掲載された龔（2021）の論考は、教育家型校長の養成には、校長ごとは1つの養成方法とモデルを提唱した。この基礎は課題研究であり、研究者のような視野を拡大、能力を向上するために、学校教育の課題と解決方法を思考する行動を通して、その能力を訓練、向上することが重要である。龔（2021）の論文の中で挙げた事例で、校長の張氏は「小学校教員の組織的な成長」に注目し、研究を行う。校長の林氏は「学生は持つべき品格と能力に関する養成には三つのモデルに関する研究」¹⁷⁴ということもある。また、龔（2021）の論文で言及した校長張氏、林氏、二人とも個人のワークショップを持っている。

上述より、「教育家型校長」の提起とその育成は、2010年以降の中国の学校管理職研修制度のアップグレードとの関係を、優秀な校長のワークショップは研修方法の一部から研修制度の一部となっているプロセスと変化から考察できた。2000年、当時の国務院総理である温家宝氏の発言をきっかけとして、学界での分析と解釈を通じて「教育家型校長」とは何かが議論されていた。更に「教育家型校長」の養成方法の一つとして優秀な校長のワークショップのような非正規の方法が研修制度に入れられていた事実により、2010年中国の学校管理職研修制度の変化に対する、「教育家型校長」の提起と養成、研修がその制度変化を引き起こす重要な要素であると言える。

第4節 小括

本章は第四章から第六章までの架け橋として設定した。また、2000年代から2010年の中国の学校管理職研修制度の激変は学校管理職の存在の意義、役割、校長像の変化との関係が無視できないことも本章の存在理由である。校長像も本研究の枠組みの中では規範的要素に属する。「教育家型校長」という新用語は、諸外国の学校管理職の研究において考察する

¹⁷⁴龔孝華（2021）『一人一案、一校一案』助教育家型校長成長『教育家』第26期、64-65頁。

際、理解しにくい概念であったが、実際に中国国内の研究界、教育界もこの概念の内実について探索、解釈している段階である。本章の検証と整理を通じて、確実に言えることは、教育家型校長という概念には唯一の定義が未だないということである。先行研究、学校現場の校長らの理解を踏まえると、教育家は、独自の教育理念、思想をもって教育界に貢献し、新たな考えを持つ事が教育家型校長になる（評価される）ための必須条件である。また、この人物は最終的に大学教授になるのではなく、引き続き学校現場で学校管理、経営を担当する。学校現場、校長組織の中で、このような人物が存在する意義は、次世代の校長、潜在能力が高い校長をその場で養成できるということである。教育家型校長の増加には養成と選抜の二つの方法がある。校長を選抜する際、教育家型を選抜する基準としての校長職階制度は未熟である。養成する段階で、養成の対象は名校長らである。同時期に提唱された「教育家型教員」は意味合い的に教育家型校長と似ている部分がある。教育家型教員の一部分は将来学校管理職になり、教育家型校長になる可能性もある。ただし、教育家型教員はあくまで教員組織の中で最も優れている教員である。

現在まで、各地域で「教育家型校長」の指標を探索しながら、内的には校長自身の勉強、外的には評価と研修制度の力を借用する育成方法がよく提唱された。「校長職級制度」の徹底的な改革を通じて、教育家型校長を養成する、と提唱する研究者もいる。また、ワークショップ的モデルは新方法で、先進地域が開発した探索事例も考察できる。校長らは未来の校長像への展望の中で認知、行動力、教育理念を持つ事が大事という考えは通説的な解釈の教育家型校長と類似する点も多い。学校の仕事で学校教員と一緒に研究プロジェクトを実施することがより良い成長のルートと思われることも確認できた。

「教育家型校長」の養成と研修方法の一つとして優秀な校長のワークショップのような非正規の方法が研修制度に取り入れられていた事実から、最も直接的な制度のニーズがより強くなったことで、以前より研修内容、方式への創造と要求も大きくなったと解明できた。これにより、「規範的」支柱である民間、学术界が求める「教育家型校長」、「専門職としての校長」像が学校管理職研修制度の変化を促進したことを検証できた。

上記より、本研究の「課題④：専門職としての校長の育成によって学校管理職研修制度が変化した」ことを検証できた。本研究の問題設定三「なぜ学校管理職研修制度が変更されたか」に対して、その原因には、求められる「教育家型校長」「専門職としての校長」像とその育成の理念が、研修制度へのニーズが増え、学校管理職研修制度の変化を引き起こすことを解明できた。

第六章 2010年以降における教育格差の是正による学校管理職研修制度のアップグレード（変化）

第1節 「郷村振興」計画の実施と“Double reduction” policy（「双減政策」）の公開における学校教育の振動

第三章では、1980年代以降、中国の都市化改革が社会構造に影響を与え、中国の都市と農村の学校教育格差が拡大したことによる懸念などを述べた。これは1980、90年代中国の社会における歴史的、制度的な背景である。この後の2000年代に都市化改革も引き続き進行し、2012年の中国の都市率は50%に至ったと前文で言及した。このデータから都市化計画の推進は一定の効果を出しており、都市化改革はその後の中国改革の核心と緊急任務ではないとも言える。次は都市と農村間、特に特大都市（上海、北京）と貧困地域の間にある格差という新たな波及課題を解決しなければならない。

「郷村振興」という用語が正式に政策用語になったのは2017年であり、中国共産党代表大会第19回目の報告書の中で戦略として提起された。「郷村振興」の行動は都市化計画と同時に進行していたと言える。例えば、第二章で言及したように郷村で企業を増やすということがその典型である。この改革は1978年の改革開放から既に実施されていた。この点について、何興華は論文¹⁷⁵の中で郷村での企業について描写した。郷鎮企業の増加は、農村の潜在的な失業者、余剰労働力を吸収し、農業の合理化、効率化を促進した¹⁷⁶といわれた。

早期から中国で郷村振興という行動があったと考察できたが、1980年代からの農村振興は、都市化計画の展開と都市率の達成に重点を置いて作成された道具であり、補充された政策だと思われる。つまり、この時期の郷村振興に関する政策の趣旨、核心と注目点は農村の産業構造、人口移動、経済構造などを都市のように、または都市と同様に変える趣旨が強いと考えられる。そのため、本質的に農村の固有問題、特に貧困問題を徹底的に解決できなかったことが、1980年代から特大都市と貧困農村の格差拡大に関する懸念に関する批判が出現した原因だと思われる。当時の中国の社会構造は、郷村文明の保存意義を無視し、全体的に都市になるように改革、転換していた。

2017年以降、郷村振興に関する中央レベルの政策は次のような中央政策を引き続き公開していた。2018年に「郷村振興戦略（2018-2022年）」が公開、2021年に「全面的に郷村振興を推進し、農業、農村の現代化を強化する意見」が公開され、2021年、初めて中央レベルの国務院が直轄する国家郷村振興局という行政機関が設定された。また、2021年には、「中華人民共和国郷村振興促進法」の審議が通されていた。

2017年からの「郷村振興」計画には時間軸の目標がある。2020年までの「郷村振興」計画には重要な進歩があり、制度の枠組み、政策の体系が形成された。そこでは2035年までに、「郷村振興」計画は決定的な進歩を得る。農業、農村の現代化が基本的に実現できる。2050年まで、全面に振興し、強い農業、清潔な農村、裕福な農民などを全面的に実現する。

¹⁷⁵何興華（2016）「振興郷村的探索及其啓示」『建築師』第5期、34-35頁。

¹⁷⁶中野謙二（1997）『中国の社会構造』、大修館書店、122頁。

「郷村振興戦略（2018-2022 年）」¹⁷⁷を見ると、貧困補助を含む新たな農村の空間を作ろうという意志が強く、従来通りの農業の現代化進展が強調された。それ以外には、農村で新たな産業の開発、環境の作り直し、郷村文化の繁栄、農村の管理、農民の生産生活の改善が強調されている。

そして、2010 年以降に正式に開始した「郷村振興」計画では、貧困扶助、貧困削減などが重要な目標の一つであったが、農村の特色、郷村文化の維持と保存、郷村社会に向けた制度、ルール、独特な組織を作成する趣旨がよく考察でき、これは以前の政策の中では強調されなかった部分であると確認できる。

以前の都市化計画と一緒に推進されていた農村部の改革戦略と異なり、2010 年以降の政策は中国農村を改造するのではなく、郷村文化を保護すると同時に、現代的郷村を作り、基礎の条件整備では都市と同様に、郷村文明、文化の本質、を変えない。都市の見た目、農村の中身のような郷村を創造する趣旨が読み取れる。新しい郷村像を創造するということである。また、もう一つ読み取れる重要な情報は、従来の都市農村の二元構造の社会を維持し、衛生、行政管理、経済、人材育成などの諸側面を都市レベルに近づけるための戦略を数多く作成する。都市農村の二元構造の社会構成を変えず、その中身である経済力の格差、衛生環境、人的資本、管理制度などのみを改善する。

「郷村振興」計画の展開と実施に伴い、今までの農村から都市への大規模な人口移動現象は減少しつつ、人口の逆移動現象も順次に出現すると予測されている。暫く大都市圏に憧れる社会全体の雰囲気は変わっていないが、1990 年以来の大勢が大都市に移動する現象もなくなっている。反対に小城镇への良い評判が益々増加している。中国の社会構造全体の均衡、例えば都市と農村の基本的な構造、インフラ整備（建築、道路、公園、公的設備など）など見える格差は是正されているかもしれない。ただし、見えない経済の構造、医療保障、教育の質保証などの格差是正にはまた長期間の改善と改革が必要である。この期の「社会構造の再変更」の意味合いは、実際の農村と都市の二元構造の変化ではなく、社会が全体的に目指す方向の変動を強調したい。1980 年代以来の中国社会全体の都市化によって、都市、農村の二元構造が崩れていた。2010 年以降、この二元構造を崩すのではなく、維持すると同時に、格差を是正する方向になっていると読み取れる。個々の変動の中身は社会の雰囲気に表れており、国民全体の認識の変化もある。

このような社会の構造と雰囲気のもとで、教育の分野、特に義務教育段階の小中学校も変動している。1986 年「義務教育法」が公開されて以来、9 年間の義務教育を無償化し、義務教育を普及することは当時から一番目の目標である。この目標は 2011 年に実現された。2012 年 9 月、中国国務院は「義務教育の均衡発展を推進する意見」¹⁷⁸を公開した。政策の内容が

¹⁷⁷ https://baike.baidu.com/item/%E5%9B%BD%E5%AE%B6%E4%B9%A1%E6%9D%91%E6%8C%AF%E5%85%B4%E6%88%98%E7%95%A5%E8%A7%84%E5%88%92%E5%BC%882018-2022%E5%B9%B4%E5%BC%89/22374609?fromModule=lemma_inlink（確認日：2023 年 3 月 20 日）

¹⁷⁸ http://www.gov.cn/zhengce/content/2012-09/07/content_5339.htm?ivk_sa=1024320u（2023 年 3 月 20 日確認）

ら、確認できるのが、義務教育の「均衡」とは、義務教育段階の学校の基準化、特に、教員の配置、設備、図書、校舎などである。中国国内の全ての学校は国が設定した学校の開校の最低基準を満足し、補助金などを増加し、学校の経費が足りるようにする。

このうち、本研究と関わっている部分は教員資源の配置についてである。政策上の要求には、優れた教員は農村地域の学校に赴任することを奨励していた。教員らが農村地域に就職する支持条件として、給料、職務称号などを付与していた。同時に、農村部の教員の医療、保険など従来不完全だった制度を補充している。それと同時に、教員免許更新制度、教員研修制度の教員の資質能力向上に対する重要性も強調された。校長に関しては、教員と一緒に農村地域に積極的に異動することを奨励する。県レベルの教育行政部門は統一の基準で校長を招聘、任命し、また任期付き制度を作成した。城鎮の教員が職務称号など評価を自己申告する際は、その農村地域での勤務経験と履歴（原則1年間以上）を重要な参考基準にしていた。また、農村部の教員のために寮を作るなど生活環境を改善する様子が考察できる。以上の政策と指針、措置から、確認できるのは、中央政府の趣旨と思考によってあらゆる方法を活用し、都市部の優れた教員、校長を自主的に農村部の学校に赴任させることに注力していたということである。中でも追加条件の整備は基本的な手段と道具になっており、給料、昇任、生活環境、労働保障などは教員、校長自身と関わっているところである。ただし、従来からの農村部の校長、教員に関する施策は少ない。

この政策から、読み取れるのは、郷村振興の計画の趣旨である農村の問題を内的側面から解決、農村部を強化する理念とは若干異なっているところである。農村部の教員資源の不足問題の解決理念は内的側面から出発するのではなく、都市から優れた教員を異動させるという外的方法で義務教育上での農村と都市の不均衡問題を解決している。

政策の公開の前後から見ると、義務教育均衡発展政策が作られた段階では、郷村振興政策がまだ公開されてなかった事実がある。義務教育均衡発展政策は総体的国家政策（郷村振興を巡って）のロジックからの影響を受けないが、単に教育質向上の側面から考えれば、農村部本地の教員、校長資源の問題を解決することも大事と思われる。この際、政策デザインには農村部本地の教員、校長の資質能力を向上する考えがなければ、政策作成者は中国義務教育不均等問題に対する理解がまだ薄いだと考えられる。また、本節での整理を通じて、確認できるもう一つのこと、2010年以前の学校管理職研修制度の変更（1989年、1999年の2回目）は、特にある地方が農村部校長研修プロジェクトの作成には義務教育の均衡発展政策からの影響は薄いと言えることである。ただし、2010年以降、国レベル農村部校長に向けた研修プロジェクトを含む中国の学校管理職研修制度は、上記のような農村振興、義務教育均衡発展等に影響され、実施されていた社会、歴史、制度環境の中で動いている事実を確認できる。

一方、“Double reduction” policy について、その中国語原語は「双减」政策である。この政策は最近の政策であり、2021年7月24日、中国国務院が公開したものである。全称の訳は「更に義務教育段階学生の宿題負担を減少し、同時に校外の塾に通う負担を減少する

ことに関する意見」(中国語原語「關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見」)である。政策の内容と趣旨には、義務教育段階の学生の学習負担を軽減するために、今まで学校が手配した宿題の量を減少させると同時に、塾に通うなど、長期間の校外の勉強活動も禁止された。この政策の基本的な趣旨と意図には、中国の子どもの成長が、発達規則に沿って学校で教育を受け、また子どもの身体と心が同時に健康的に成長できるような教育制度環境を作ろうというのがその核心であると考えられる。本来、これは中央行政の教育政策と言えるが、実はその中身には、中国の社会システムと深く関わっている矛盾により生成した学校と教育の市場(民間塾の存在と学校教育の関係)、学校と社会(未来の国民像、人材像)、応試教育(素質教育の実施がスローガンの的に発展したことによる、大学入試など人材選抜システムの固定化)、学校と地域(分離の常態化)、教育行政など多様な矛盾の中で形成した課題への対応策であると思われる。ただし、政策の目標はあくまで中国の子どものより良い成長である。今まで、この子どもらのより良い成長を促す支えとしての、既存の政策の中心は1980年代から提唱された素質教育であった。素質教育の本来の目標と趣旨は子どもの全面的発達と発展である。しかし、この政策を実施する中で、形骸化していた典型な原因は例えば、大学入試に対応するために、昔の応試教育戦略と対策を実際に保護者、学校が準備と実施しないといけない。その際、実際に素質教育を行わなくなっている。これが直接に引き起こすもう一つの現象は子どもらの負担の増加である。そのため、今回の政策には具体的な課題解決の行為と策略として、子どもらを宿題と通塾の苦労から解放したということである。これは中国社会の中である普遍的な要望でもある。同時に、この政策は義務教育の実施、義務教育の均衡発展など政策の協力政策、支援政策にもなる。

一方、本研究の枠組みでこの最新の政策を捉えると、学校管理職の育成に対する影響はまたこれから生成するものであると予測している。現段階ではこの政策が公開されていた事実を確認しておき、未来の潜在的な影響要素の一つとして本論でこの政策に言及した。この政策の実施には、学校はその主要な役割を持ち、例えば普段の教育、授業の質向上を保障すると同時に、放課後、学校内部である子どもの宿題、学習の補助システムを作成する必要がある。学校教育の全体に対する高い要求とニーズが出されたと言える。学校教育の改善、今までの素質教育の推進の中で、学校管理、経営、学校管理職の役割、責任がよく強調され、この継続として“Double reduction” policy(「双減政策」)の実施も、同じように学校教育、更に管理、経営、学校管理職に対する高い要求と期待と求められていると予測できる。素質教育の継続と実現に基づいて、義務教育の均衡発展、“Double reduction” policy(「双減政策」)を含め、このような2010年以降の中国社会における基本的教育の制度環境の中で学校管理職がキーパーソンであると考えられる。

“Double reduction” policy(「双減政策」)の公開と実施について、中国国内の研究者は素質教育の実現に対するより良いチャンスと指摘している。素質教育の目標は子どもの全面的発達を促進するためであり、その全面的発達とは、徳、智、体、美、労の五つ側面がある。今まで教科科目、教科教育、授業での教育は智という目標を達成できる。ただし、体

育、美意識、労働技術教育と社会实践に関する教育は軽視されていた。今回の“Double reduction” policy（「双減政策」）の政策規定により、各小中学校、高校は放課後の補充教育サービスシステムを開始し、基本的に在校時間を2時間延長する。この2時間は教科教育の宿題だけではなく、美意識、体育、労働技術に関する内容と教育を実施するチャンスであった¹⁷⁹。また、劉（2021）は学校と地域の連携を促進できるという素質教育目標を実現できると述べた。“Double reduction” policy（「双減政策」）の規定によって、地域社会の資源を活用し、特に少年宮（公民館と相当社会施設）青少年活動センターなどと連携し、そこで放課後の教育補助システムを作成するようにと提案した。邱、彭（2021）は“Double reduction” policy（「双減政策」）の意義は、人間形成、子どもたちの発達のための教育を行う、また、教育という営みの道場は元々の学校という拠点に戻るということを強調した。

上述の先行研究の論議を踏まえ、“Double reduction” policy（「双減政策」）実施の前後、学校教育への振動への影響要因は主に二つの側面があると思われる。1つは従来よりも子どもらの在校時間が2時間を延長されたことである。この2時間を活用するために学校教育は新たなシステムを導入しないといけない。システムの導入に伴い、運営の担当者や、この2時間に対応する教員も配置すべきである。これは校長の校務分掌に新しい仕事を与えている。もう一つは宿題の量が減少すると同時に、限られた一日の時間帯で教科教育の内容を授業中で子どもらの理解と消化、更に創造性があるロジック、能力等を向上するために、どのように内容を調整すれば良いか、これは、学校管理職と教員が一緒に校内研究、研修で協議すべきことである。この2点はただ政策の表の内容に基づいて予測できる点であり、また外部との連携も学校管理職に対する挑戦的な改革だろうと考えられる。

また、“Double reduction” policy（「双減政策」）実施中、地域の人的、物的資源を有効に活用しようという提案もあり、これについて義務教育の均衡発展の推進と展開の障りになると懸念する先行研究もある¹⁸⁰。例えば、貧困地域の学校には、活用できる豊富な地域の文化的資源がない、学校内部にもこの延長する2時間をよく活用し、対応するための教員が足りないかもしれない。また、本来貧困地域の教員不足という従来の問題も存在する。これらから、都市と農村部の学校教育質の格差はまた拡大するかもしれない。

2010年以降、中国の素質教育改革の進展と実施の保証措置において、“Double reduction” policy（「双減政策」）が新たに公開されていた背景がある。教育の質と昇進率を維持すると同時に、この“Double reduction” policy（「双減政策」）を各地域で着実に実施させるには、実際に学校管理職にとって重要な仕事と責任になるため、本章は1つの背景として提起しておく。

第2節 校長、教員研修における「国レベル研修」と「省レベル研修」計画の実施

中国の学校管理職研修は、法定研修がメインであり、自主研修は少ないという特徴がある。

¹⁷⁹劉鈞燕（2021）『『双減』下家校社協同推進素質教育發展』『群言』33-34頁。

¹⁸⁰劉鈞燕（2021）『『双減』下家校社協同推進素質教育發展』『群言』35頁。

表 6-1 で示すように、中国の校長研修体系は従来の「初任者研修」「現職研修」に基づき、現在は「国レベル研修」と「省レベル研修」に分けられる。初任者研修は校長着任時に地域（省）の研修機関で受講し、国レベルの研修はない。現職者（教員と校長）を対象とする「国レベル研修」は 2010 年から実施され、約 10 年間全国 31 ヶ省、自治区などの 16,800,000 名の教員と校長が研修を受けている。そのうち、農村部の小中学校長、幼稚園長の参加数は 139,000 人である¹⁸¹。一方、「省レベル研修」は各省が独自に作成した研修プログラムであり、2020 年度吉林省の「省レベル研修」を例にとると、表 6-1 にみるように、優秀な校長、研修者、研修に関連する管理者の三者に向けた研修プログラムがあり、参加校長は合計 1,015 人であった¹⁸²。一方、校長の国レベルの現職研修のうち、[1] 基本的研修は「向上研修」「高級研修」「特別テーマ研修」である。次に、[2] プログラム類研修は①「卓越校長の先導的研修プログラム」②「農村部校長の助力プログラム」③「特別支援学校長の能力向上プログラム」④「研修者の能力向上研修プログラム」が設定されている。具体的には②「農村部校長の助力プログラム」は 2014 年から実施され、毎年中部・西部の貧困県から 2,000 名の小中学校長を選抜し、国家レベル研修に参加させる機会を与える研修プログラムである¹⁸³。また、③「特別支援学校長の能力向上プログラム」は特別支援学校の校長のみに向けに行われている研修であり、④「研修者の能力向上研修プログラム」の対象は主に研修機構、大学及び小中学校の関連管理者になっている¹⁸⁴。

表 6-1 中国の校長研修体系の全体像(2023 年現時点)

中国の校長研修体系			
国レベル研修	[1] 基本的研修の 主催: 小学校長研修センター、中学校長研修センター、幼稚園長研修センター [2] プログラム類研修の 主催: 入札を行う、研修機関や大学などが応募でき、入札で決定	現職研修(※現職研修は5年ごと職場を離れた形式で、国レベルと省レベル合わせ少なくとも360時限)	
		[1] 基本的研修	[2] プログラム類研修
		○向上研修 ・ 素質教育を実施する能力の向上	○卓越校長の先導的研修プログラム ・ 小中学校の中堅校長の高級研修クラス
		○高級研修 ・ 校長の戦略と思想	・ 小中学校の優秀校長の高級研究クラス ・ 小中学校優秀な校長(名校長)先導的クラス
		・ 教育に新しい考えを創作 ・ 学校の継続発展の能力向上	○農村部校長の助力プログラム ・ 農村部の幼稚園園長の研修クラス
		○特別テーマ研修	・ 農村部の小学校長研修クラス ・ 農村部の中学校長研修クラス
			○特別支援学校長の能力向上プログラム
			○研修者の能力向上研修プログラム
省レベル研修	主催: 主に省の教育学院、市の進修学校など	初任者研修(少なくとも300時限)	現職研修(* 上に同じ)
		初任者研修は省レベル研修の重要な構成の一部(※法律に基づく校長の学校を経営する能力の向上)	〈例〉吉林省2020年度の省レベル研修プログラムは、「優秀な校長研修プログラム」「研修者に向けた研修プログラム」「研修に関連する管理者に向けた研修プログラム」

¹⁸¹ 『『国レベル研修計画のブルーブック(2010-2019)』の要旨』 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2020n/2020_zt16/guopei_jihua/guopeilanpishu/202009/t20200907_485968.html (確認日: 2023 年 3 月 14 日)

¹⁸² 「2020 年度吉林省の省レベル研修の実施機関一覧」により校長の研修プログラムの参加人数の計算から結果である。

¹⁸³ 文献一覧「小中学校長の国レベル研修計画を実施することに関する通知」による。

¹⁸⁴ 教育部(2014)「小中学校長の国レベル研修計画を実施することに関する通知」 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201406/t20140611_170727.html (確認日: 2023 年 3 月 14 日)

(出典：「小中学校長の研修を再強化する意見」(2013、教育部)、「小中学校の国レベル研修計画を実施することに関する通知」(2014、教育部)により筆者作成)

1980年代、中国の学校管理職研修制度の形成から現在までの変遷全体像、制度中身の変化も含めることについて次の図 6-1 のように考察できる。1990年代と比較し、現在の研修制度は時間及び研修のレベルと内容に大きく変化があったことが図 6-1 から読み取れる。現在の研修時間は史上最も長く、研修内容を通じて達成する目標も単に学校経営能力の育成だけではなく、校長としての理念・思想の教育も重視されてきている。そのうち、農村地域の学校管理職の育成に関しては「全国小中学校長研修の強化に関する意見」(1989)では、「状況に適した方式を活用し、貧困地域の校長研修を強化すべきである」と規定した。ただし、その具体的な実施方策の提言はほとんどなされていない。「教育システムにおける大規模な幹部研修の展開に関する実施の意見」(2010)の中には、「義務教育の均等的発展及び都市部と農村部の協調発展を促進するために、『中部・西部農村小中学校長素質向上計画』を実施し、国家レベル研修機関と省レベル研修機関によって、5年間にわたって中部・西部の校長全員に研修を実施する」という詳しい記述がある。その後、「小中学校長研修の更なる強化と改善のための意見」(2013)では、「重点的に農村・貧困地域・民族地域の校長研修を強化する。実力の低い学校の校長研修を強化する」、「教育部は『農村の校長への援助プログラム』を実施する」という規定もあった。このような政策を本格的に実施するために、同年度教育部は「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」を公布した。加えて、2014年から実施した校長の国家レベル研修計画において、中・西部農村の校長研修プロジェクト以外に、「小中学校長の模範型研修プロジェクト」の中で、農村部校長の援助プロジェクトが重要な項目として設定された。農村部校長の援助プロジェクトは農村地域の学校管理職に向けた、特別な国家レベルの研修プロジェクトという性質が政策から読み取れる。ただし、学校管理職研修制度のどの段階(向上研修か、高級研修か、特別テーマ研修か)に属するか、規定上必要な研修時間との関係性は不明である。農村部校長の援助プロジェクトは中国学校管理職研修制度の補助な政策と言える。

1999 年～ ○初任者研修（任职资格培训） 対象：新任校長・内定校長 内容：職場に必要な基礎知識と技能 時間数：少なくとも 300 コマ ○向上研修（在职校长提高培训） 対象：現職の校長 内容：新しい知識を学ぶ，新しい技能を把握する，マネジメント力量の向上，研究と経営経験の交流ができる内容 時間：5 年ごと少なくとも 300 コマ ○中堅校長向上研修（骨干校长高级培训） 対象：ある程度学校経営の経験を持ち，また理論の素養と研究能力がある校長 目標：教育・学校経営の専門家の育成	2010 年～ ○初任者研修（任职资格培训） 時間：少なくとも 300 コマ ○向上研修（提高培训） ○高級研修（高级培训） ○特別テーマ研修（专题培训） 現職研修は合計 5 年以内で職場から離れた形式で少なくとも 240 コマ 2013 年～ ○初任者研修（任职资格培训） 内容：法律に基づき学校を經營する能力の向上 時間：少なくとも 300 コマ ○向上研修（提高培训）：素質教育を実施する能力の向上 ○高級研修（高级培训）：思考能力・教育を創造する能力・学校の継続発展を指導する能力を向上させる。 ○特別テーマ研修（专题培训） 現職研修は 5 年ごと職場から離れた形で少なくとも 360 コマ
---	--

（出典「小中学校長研修規定」（1999 年）、「教育システムにおける大規模な幹部研修の展開に関する実施の意見」（2010 年）、「小中学校長の研修を再強化する意見」（2013 年））

図 6-1 中国における学校管理職研修制度の変遷の全体像（1980 年代以降）

それに、学校管理職研修制度と同時に展開していた、システム上で類似性を持っている教員研修制度も 2010 年以降、政策上の変化もあった。学校管理職に関する研修制度の更新版（2013 年）が公開された前の 2011 年、「小中学校教員研修を強化する意見」¹⁸⁵が公開された。制度の基本構成には、①初任者研修、研修の時間が少なく 120 コマであり、②在職研修、5 年間で合計の研修時間は少なくとも 360 コマ、この部分の研修には、1990 年代、教員研修制度¹⁸⁶が最初に確定された時の 5 年間少なくとも 240 コマという規定と比べて変わった。③中堅教員研修、また、制度の初期には、具体的研修の内容を明確にされなかった。2011 年版の研修制度は特に、在職教員に対する、教員の教育理念を更新し、新しい知識を勉強させ、新しい技能を学ばせ、教育、授業の実際能力を向上するような規定が政策文書の中で明示した。また、教員の国レベル研修に関する政策の公開には、時間の前後から見ると、学校管理職の国レベル研修計画、教員研修制度の変更両方より早かった。前文で言及した「小中学校教員研修を強化する意見」の公開時間は 2011 年 1 月 4 日、「小中学校教員国レベル研修計画を実施する通知」¹⁸⁷の公開時間は 2010 年 6 月 30 日であったと確認できる。教員の国レベル研修制度は、「小中学校教員の模範的研修プログラム」「中西部農村の中堅教員研修プログラム」がある。農村部の教員研修プログラムの分類は簡単で、「農村部の小中学校教員の派

¹⁸⁵ 政策文書の原文 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201101/t20110104_146073.html（確認日：2023 年 3 月 20 日）

¹⁸⁶ <https://www.houxue.com/news-4279646/>（確認日：2023 年 3 月 20 日）

¹⁸⁷ http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201006/t20100630_146071.html（確認日：2023 年 3 月 20 日）

遣研修」「農村部小中学校の教員短期、集中研修」「農村部の小中学校教員のオンライン遠隔研修」の三つから成る。模範的研修プログラムは①「中堅教員研修」と②「オンラインの研修」の二つの枠が分けられる。①「中堅教員研修」には、「中堅教員集中研修」「中堅学級担任の研修」「農村部の個別科目教員の研修」「研修の講師に向ける研修」がある。②「小中学校の教員オンライン研修」には「農村部の義務教育段階教員オンライン研修」「高校のカリキュラム改革に参加する教員に向けるオンライン研修」がある。

以上によって、2010 年以降、中国の学校管理職研修制度、教員研修制度、両方とも変化があったと確認できる。制度化された時点に作られた制度の基本構造は維持されたままに研修レベルの追加、研修時間の増加などに変えられた。これと比べて、学校管理職、教員両方とも国レベル研修制度の導入には、2010 年以降の中国教育分野において研修制度が大きく変更されていると言える。国レベル研修制度の存在は元来の初任研、向上研修、高級研修と共同に使用されている。また、国レベル研修、省レベル研修制度は全てプログラムのような形に設定され、全国で研修を実施する機関を募集し、プロジェクトを委託する方式で実施する。今までの各段階、レベルにより研修の分類方式より、更に研修の目的、研修で向上する能力を明確にされた。国レベル研修の多様性という特徴も考察できる。例えば、卓越校長の育成プロジェクト、教員のオンライン研修の設定など。また、特別支援教育段階の教員、校長、農村地域の教員、校長に向ける研修プログラムの設定はある程度研修の平等性を保障できると考えられる。

学校管理職、教員の国レベル研修制度の導入原因、本来の制度の更新について、関連政策の公開からは中央行政の規制的な影響が制度の形成期と同じように存在していたが、他の関連の規制的制度からの影響が大幅に弱くなった。簡単にまとめると、規制側面から見ると、学校管理職研修制度の変化は学校管理職の職位評価制度（1980、90 年代は、校長の「職場研修合格証明書」と一緒に制度化された背景があった）など関連制度の変化によって変わるのではなく、中央政府からの規制には唯一の目的は学校管理職、教員の養成であり、全体の教員、校長組織の質向上であると政策から読み取れた。中央政府の政策公開は、強的に実施する機能より指導機能と作用が増えていることと察す。また、以前と異なって、国レベル研修制度の実施には、プログラムを受け取る研修機関の創造性を尊重し、研修制度の実施に関する責任も研修機関に転移する。

また、1990 年代学校管理職研修制度が形成した際は、教員研修制度と類似性を持っていたが、今回の変更では、国レベル研修において両制度の構成が若干異なっていると確認できる。特に、学校管理職に関する国レベル研修制度の公開時点でオンライン研修が設定されていなかった事実から、「文化一認知的」支柱である教員研修制度が学校管理職研修制度の変化に与えていた影響が弱かったと確認できた。

第 3 節 学校管理職研修制度における「校長ワークショップ」の制度化

前文の第五章には、現在中国国内で熟議している「教育家型校長」とは何か、及びその育

成の方式と方法などを言及した。本節は第五章で述べた教育家型校長の育成道場と呼ばれる「校長ワークショップ」について、その具体的な形式、事例を通じて再度整理する。同時に、2010 年以降、学校管理職研修制度の変化とその要因に関して、個体 (individual) 要素である校長の資質能力向上が研修制度の変化に対するどのような影響を与えていたかと確認してみたい。また、前文で「校長ワークショップ」への言及には先行研究の研究結果に基づいた整理となり、本研究で現地調査の結果から「校長ワークショップ」が中国の学校管理職研修制度の一部になる途中であると確認できた。これも 2010 年以降、研修制度の変化の一端であり、その変化の原因も学校管理職の専門的力量形成のため、つまり、個体の校長など資質能力の向上に焦点が当てられ、結果には研修制度が変更していた。前文で「教育家型校長」の育成には「校長ワークショップ」へのニーズがあることを示した。この両者は合同には、校長の資質能力向上が研修制度の変化に対する主な原因であることを検証できるだろう。この具体的な論述には次の文からである。

近年中国における学校管理職育成に関する研究は教育家型校長（求められる最も優秀な校長像）の育成を目的として、理論と実践のそれぞれの側面で議論を展開している。そのなかで教育家型校長の概念は、「学校管理・経営における実践または創造と、教育思想（理論）の間をつなぎ、実践と思想（理論）の対話を促す」（于、龔 2021：71-72 頁）存在とされている。侯（2012）は教育家型校長の育成の在り方について、「学習（研究：筆者補足）と実践の相互に作用するプロセス」によって、「研修において中国の伝統教育思想と現代先進の科学理論を融合し、学校管理・経営の新たな思想を形成」させ、同時に、「校長の自己反省と学校管理・経営を見直す能力を向上」させるべきことを主張した。つまり、教育家型校長の育成過程については、校長の日常的な学校管理、経営などの実践的経験を活用する研修方法が重要視されている。

また、「教育思想に関する研修、校長の論理的思考力に関する研修、実践における創造についての研修の三つは連携し、動的な育成のサイクルを実現できるように」（于、龔 2021：73 頁）と提言されるなど、中国の研究者も教育家型校長の育成における理論と実践の相互作用による融合を模索していることが分かる。すなわち、「校長ワークショップ」はその機能として、「課題研究、実験、成果のまとめ、先導的試行と模範化を通じて、校長の実践的 school management・経営能力とチームワーク能力を向上できる」（于、龔 2021：73 頁）と期待された。以上から先行研究では、「校長ワークショップ」は理論と実践を往還させ、教育家型校長の力量形成に対し意義を有すものとして評価されていることがわかる。しかし、「校長ワークショップ」が如何にして教育家型校長の能力を向上させるのかについては、検討の余地があると思われる。この点に着目した検討を行うことで、中国の教育家型校長の育成方式に関する研究への貢献が期待できる。

「優秀な校長のワークショップ」は、①「卓越校長の先導的研修プログラム」のうちの 1 つである「小中学校優秀な校長（名校長）先導的クラス」（前文表 6-1：下線部）（以下「優秀な校長先導的クラス」）の一環であり、その他に、「小中学校の中堅校長の高級研修クラ

ス」、「小中学校の優秀校長の高級研究クラス」がある。後述する通り、「優秀な校長先導的クラス」の参加者は、後に「優秀な校長のワークショップ」を開設する義務を負っている¹⁸⁸。一方、事例に示した吉林省は「吉林省の小中学校段階の優秀な校長のワークショップに関する管理の方法（試行）（2013 年）」（中国語原語「吉林省小中学名校長工作室の管理方法（試行）」）を公開しており、2013 年の省レベルの校長ワークショップは 16 個が開設されているが、本論で着目する「優秀な校長のワークショップ」と異なり、ワークショップの運営資金は省の教育財政部門が提供している¹⁸⁹。

すなわち、学校管理職研修制度の全体構成から見ると、「優秀な校長のワークショップ」は、校長研修の国レベルの現職校長研修の最上位のレベルとして、最も優秀な校長育成プログラムに位置付けられている。なお、同時に「卓越校長の先導的研修プログラム」の実施と展開を保証するために、「優秀な校長のワークショップ」が設定されていたという経緯があることが理解できる。

北京教育学院が 2007 年に開設した五つの「優秀な校長のワークショップ」に関する新聞記事や論文から、当時の「ワークショップ」の主な活動内容は、「教育に関する重点、難点、熟議されている問題をめぐる研究」¹⁹⁰であることが分かった。その当時の現実的な課題は「経験が豊富な『優秀な校長』は定年・退職期を迎えており、若くて影響力を持っている校長がまだ少ない」¹⁹¹ということであった。そのため、当時の優秀な校長をさらに教育し、その能力を向上させることが重要であると意識されていた。「優秀な校長のワークショップ」で「優秀な校長」らを集め、学校経営理念とビジョンなどを研究するという育成形式を通して、さらに優秀な校長を育成し、基礎教育の質を向上させ、教育の現代化を推進するという目標が見られた。すなわち、当時は、次世代の優秀な校長が不足していたという課題が存在していた。2007 年当時、「優秀な校長のワークショップ」と命名されたワークショップは既に開設されていたが、まだ中央政府の管轄外であった。一方で、当時の「優秀な校長のワークショップ」の研修内容において「研究」というキーワードがあった点は看過できない。つまり、ワークショップで校長らが受けた研修は単なる講義の受講だけではなく、教育家や他の優秀な校長と共に議論し、研究活動を実施していたことが確認される。この点について、胡、季（2014）は、『『重要な教育問題』に対する研究を行うプロセスで名校長を養成する』ことが「優秀な校長のワークショップ」の主たる理念であるという評価をしている。また、胡、季（2014）は、「優秀な校長のワークショップ」での研究活動を通じて、学校現場で働いている優秀な校長らの力を借りて形成される思想と理念などが、教育理論へ示唆を与え得るものとして期待されていることを指摘していた。つまり、「優秀な校長のワークショッ

¹⁸⁸ 「教育部『国レベル研修』小中学校優秀な校長（名校長）先導的クラス、各メンバーのワークショップの構成員名簿の公表についての通知」による結論である。

¹⁸⁹ 「吉林省小中学名校長工作室の管理方法（試行）」（2013 年）http://www.pkulaw.cn/fulltext_form.aspx?Gid=17793744（確認日：2023 年 3 月 14 日）

¹⁹⁰ 編集部（2007）「北京教育学院 創設『名校長工作室』搭建名校長群体形成的平台」『北京教育学院学報』第 3 期、第 2 頁。

¹⁹¹ 同上

プ」で育成が求められる校長には、教育家型校長の定義と同様に、教育理論への貢献が期待されている。以上、当時の「優秀な校長のワークショップ」は教育家型校長を養成する場であったと理解できる。

「教育家型校長」の育成は「優秀な校長のワークショップ」の成立の一つ要因であり、もう一つの要因について、2000年代に北京教育学院が開設してきた「優秀な校長のワークショップ」の構成は、現在のワークショップとは異なり、「指導教員」（担当者）と「研究員」だけが設置されていた。「指導教員」は当時知名度の高かった教育学者である陶西平氏¹⁹²（1935.3-2020.5）及びその他の教育学者、現職校長、名校長の4名の組み合わせであった。

「研究員」は選抜された北京市内の優秀な校長らである。「北京教育学院学報」という月刊誌の公表論文では、「優秀な校長のワークショップ」の開設と同時に、「指導教員」「研究員」のプロフィールが掲載されていた。そこには、「指導教員」にあたる著名教育家のフルネーム、肩書、学歴、共産党の党員などの身分、教員等級、各種の兼職、素晴らしい経歴などが記され、「指導教員」「研究員」の人物写真も掲載されていた。「北京教育学院学報」の読者は主に全国小中学校の校長などの学校管理職、各地域の教育委員会、教育長などであるが、読者である全国各地域の小中学校校長が大きなインパクトを受けたことは容易に想像できる。そして、連載記事に掲載された校長らを、各小中学校校長が無意識に模範の対象とする可能性は高い。特に、北京教育学院のような教育の専門機関からの出版物であることで信頼性が高く、良質な情報として注目されていた。以上から、担当者校長（名校長）のフルネームが命名されるという現在の「優秀な校長のワークショップ」の形式も、全国の小中学校校長に対し同様の効果（看板効果）を有す。フルネームで命名された「優秀な校長のワークショップ」の担当者校長も、連載記事で紹介された「優秀な校長」と同様に校長集団の理想像となる。この理想像は、校長専門職基準のような抽象的なものではなく、実在する人物であるためにその具体像が可視化される。また、「優秀な校長のワークショップ」は校長の名前から命名された学びの場であり、校長らはそこで学習できれば何かを学べるに違いないと期待し、さらに優秀な校長になることへの意欲が高まるという、意識向上の好循環が形成される。

吉林省にある「A氏のワークショップ」を事例として、その開設から運営の過程までを追跡調査し、「優秀な校長のワークショップ」の特徴を整理する。その際、2019年9月に現地調査で入手した資料（A氏のワークショップの「構成メンバー名簿」、「教育部国レベル研修における小中学校優秀な校長（名校長）先導的クラスのワークショップ成立に関する通知」、「A氏のワークショップ方案」、「A氏のワークショップのメンバー会議」）を用いて分析を進める。加えて、2019年9月5日にワークショップのスタッフB氏（A氏の勤務校の教員）へ半構造化インタビュー調査を行った際のデータ（現地調査）、及び2020年3月3日にA氏へ国際電話を通じて半構造化インタビュー調査を行った際のデータ（追跡調査）を用いる。

¹⁹² 教育学研究者、元中国教育学会の副会長。

(1) A 氏のワークショップの位置づけと概要

2009 年の全国調査の結果では、職業高校を含め中国の校長は 54 万人であった。そのうち、男性校長は総数の 87.3% を占め、平均年齢は 43.2 歳、41-45 歳の校長が中心を占めている。大卒及び大学院卒は総数の 35.9% を占め、専門学校卒と短大卒は総数の 47.0% を占める。A 氏のワークショップは国レベル研修プロジェクトの一環であり、表 6-1 で示した「卓越校長の先導的研修プログラム」のうち、「優秀な校長先導的クラス」であり、「国レベル研修」における全国小中学校長研修制度の最高レベル研修である。全国からわずか 100 名（第 2 期、2018-2021）の優秀な校長が選ばれ、指定された研修機関で 3 年間、継続的・系統的に指導・育成される。その趣旨は名校長の示範と先導的役割を發揮し、教育領域のトップ人材育成モデルを構築することである。すなわち、教育研究者を育成する制度的環境を作り、新時代の高いレベルの教員という人的資源を蓄積する方向に向かわせる。現実には、「優秀な校長先導的クラス」の第 1 期（2014-2017）では合計 64 人の校長が選ばれており 12、第 2 期のプログラムのメンバー 100 人と合わせて、現在全国に約 164 か所の「優秀な校長のワークショップ」があるが、同様な研修プログラムに基づき設けられたため、共通点が多いと予想される。しかしながら一方では、地方で開設されたため、地域の中堅校長を対象として育成しており、地域の教育課題を解決する趣旨も加わることから、地域の特色と特質も備えている。本論で扱う吉林省は経済的な側面¹⁹³などから総合的な評価が中国全体の中位の下程度に位置している。北京、上海など大都市が含まれる全国のワークショップの中で、A 氏の事例は、地域性を踏まえてもおり、極端な、先進的な事例ではなく、「優秀な校長のワークショップ」の典型事例と考え得ることから研究対象に選定した。2018 年、A 氏は「優秀な校長先導的クラス」（第 2 期）のメンバーに選ばれ、上海にある華東師範大学の「中学校長研修センター」で研修を受けた。なお、同クラスを実施する指定研修機関は全国に 8-10 か所ある。A 氏と共に華東師範大学で研修を受けた校長は 10 名のみであった。この 10 名は貴州省、甘粛省など地域から選抜された校長である。現実には、A 氏の所在する吉林省で同年度に同クラス（第 2 期）に選ばれた校長は 4 名のみであり、そのうち小学校長 1 名、高校の校長 3 名（うち 1 名が A 氏）と少ない。2019 年から、この 4 名の校長はそれぞれ各自の「優秀な校長のワークショップ」を開設した。他の 3 名の校長のワークショップは吉林省の中心都市長春市以外の各地域で開設されている。一方で、A 氏のワークショップは、地域の中心都市で開設されているワークショップであり、全国的な典型事例としての性質を持つと考えられる。

A 氏は女性の教育学博士であり、吉林省の中心都市長春市にある重点実験高校で校長職を担当している。ワークショップの開設について、A 氏は、「ワークショップを立ち上げることは私の意識と判断ではなく、これは研修（「優秀な校長先導的クラス」（第 2 期））受講者への要求（義務）の一つである」と語った。ワークショップは、A 氏の独自の意志と発案で

¹⁹³2019 年度の中国国内の GDP 総量のランキング調査によると、吉林省は中国 31 省の中の 26 位に至って、全国的にみれば、中等のレベルの下に傾向している。<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1659862273571803532&wfr=spider&for=pc>（確認日：2023 年 3 月 14 日）

はなく、国レベルの研修政策により成立しているものとわかる。A氏は「優秀な校長先導的クラス」研修において優秀な校長として認定され、同研修の際にもそのワークショップを作る機会があった。

入手した資料によれば、A氏のワークショップが正式に発足したのは2019年であり、「A氏優秀な校長のワークショップ」がその全称である。ワークショップの運営経費は全て中央政府から支援される。運営費は3年間で20万元（約3,123,320円）であり、初年度と2年目はそれぞれ6万元、3年目は8万元である。また、この運営費は国レベルの研修における小中学校の優秀な教員・校長育成のプロジェクトを受け入れる華東師範大学の中学校長研修センターに配分され、校長研修専用経費として使用される。このような費用によって、A氏は自身のワークショップの運営を展開し、メンバーの校長を育成する活動も推進できる。すなわち、A氏はワークショップ開設、管理と運営について全面的な責任を負っている。A氏のワークショップのメンバーは合計11名であり、その選抜手順については、まず、参加希望の校長個人の自主的な申し込みがあり、その後、各校長の所在する地域の教育委員会が書類審査によって選抜して決定する。

(2)「優秀な校長のワークショップ」開設の実態

一次資料「A氏の名校長ワークショップにおけるメンバー校長の顔合わせ検討会」によれば、2019年8月29-30日、A氏のワークショップが正式に「開業」（試行）される直前に、メンバー校長（11名）を中心に会議が開かれた。この会議は、A氏のワークショップの顔合わせ会として位置づけられていると同時に、ワークショップの発展企画を各メンバー校長と共に検討することがもう一つの目的であった。会議の実態について、A氏とB氏はそれぞれ以下のように説明している。

「最初の検討会で、A氏はメンバー校長に各学校の特色を中心に紹介してもらった後、各々の考え、ニーズ、学校の現状、校長らが推薦する学校経営の内容、困ること、悩んだことを発表させた。その内容によって、A氏は次回のワークショップの企画を調整と言った」（B氏）

「なぜ私のワークショップは『鄉村教育』（農村教育）に位置付けられるのだろうか。うちのメンバー校長は全員が県レベル高校から来たので、それぞれの勤務校の状況は私の勤務校より厳しいと予想していた。ただ、顔合わせ会が終わって、自分の予想が間違っていたと気づいた。ある農村地域の学校の進学率は私の勤務校より高く、あのレベルは農村教育ではないと言えた」（A氏）

企画段階でA氏はワークショップの主題を「鄉村学校の改善計画」に設定したが、本来改善したいものはメンバー校長の勤務校である。メンバー校長と意見交流をすることで、A氏の認識は顔合わせ以前のそれから変容している。ワークショップの担当者として、メンバー

校長のニーズと勤務校の実態を先に把握すべきだという A 氏の認識が表れている。つまり、ワークショップの管理・運営者として、A 氏は可能な限り各メンバー校長の勤務校の置かれた状況を含む全体像から、将来的展望を考えようとしている。また、研修の原理であるニーズに応じた研修を展開するという理念も A 氏の実施方法から見て取れる。さらに A 氏は「メンバー校長の勤務校の課題を解決するのではなく、我々が一緒に研究、議論することで、本当の農村学校の課題をどこまで解決できるかということが大事である」と語っていた。ここには、農村学校をケースバイケースとして改善することではなく、農村学校の問題の本質を見つけることが最も重要であるという考えが表れている。つまり、メンバー校長の学校でなくとも、本質的に改善が求められる農村部の学校へ支援を提供すれば、ワークショップ自体の意義もあるといえる。最終的に、A 氏のワークショップで確定された企画は、次のような内容であった。「実践から学び取る」という理念をもとに、11 名の各メンバー校長が、県レベル以下の農村学校から 2 校を選出し、この学校の経営・管理などに支援を提供する。その最終的な目標は都市と農村の学校が連携し学校経営活動を推進することである。それにより、A 氏の勤務校、メンバー校長の勤務校 11 校、支援対象の学校 22 校を含む計 34 校が同時に改善される。これが A 氏とメンバー校長が共にワークショップを行った成果といえる。ワークショップを開く前後において、A 氏の意識も大きく変容した。A 氏はワークショップの担当者として成長し、メンバー校長の育成にも全力で対応した。

表 6-2 ワークショップでの「学校改善」項目の内容

	項目 [一]	項目 [二]	項目 [三]
A 氏	A 氏の勤務校、メンバー校長の勤務校、支援される学校、それぞれに改善方案を作成する。以下の五つの方向で学校改善を実施する。	教育理論に関する研究会を毎月 1 回実施し、最後に論文集を作成する。テーマは「学校の在り方」「学校の哲学と理念」「学校文化」「リーダーシップと管理」「カリキュラム」「教員の発展の内実」「学校の発展に関する資源の解説」など。	大学教授などの助言を得るなど、各種の資源を活用し、広く学習する機会を作る。各種のイベントに参加し、発展の機会を見つける。
メンバー校長	1) 学校経営診断、位置づけ研究、理念の確定	教育の実践に関する研究会を一週間に 1 回実施。	
	2) 学校の発展企画、学校の特色に関する検討		
支援される学校	3) 学校管理職養成	毎週、学校は解決すべき課題または共有希望の学校経営経験をめぐるケースを一例作成し、メンバー校長に提出し、合同で検討。最後に、郷村学校のケース集を作成。	
	4) 教員養成と校内研修の実施		
	5) 学校間の連携と資源開発		

(出典： 一次資料「郷村の学校改善計画—A 校長ワークショップの発展企画(2019 年 9 月-2022 年 9 月)」)

A 氏が構想する、「A 氏、メンバー校長、支援される学校」の三者が連携し、学校を改善す

る計画について、その核心となる理念は全て A 氏の着想によるものと言える。また、A 氏はワークショップの成立前に、教育学の研究者に相談していた。「私は教育学の専門家の馬先生に相談した。そのなかでも重要な内容である貧困地域への教育扶助の考えに対して、それは重要であり、必ず応援する、と言われた。(中略)教育行政部門、市の教育委員会の副教育長ともワークショップについて話したことがある。その際、省の貧困扶助と連携するという趣旨も伝えた。副教育長は私の理念とデザインを認可した(中略)」と A 氏は自身の発案であることを強調した。教育学研究者との相談、副教育長との対話において、より良いワークショップを作るための A 氏の積極的な姿勢が見られる。それと同時に、A 氏の理念が容認されれば、ワークショップの今後の展開に良い影響を与えることも予想できる。

また、表 6-2 の「項目 [一]」にある五つの学校改善のための着眼点は、A 氏の実際の学校経営の経験や認識からくるものと思われる。A 氏が上記のような学校の改善枠組みを示し、メンバー校長と支援学校はこの枠組みに沿って指導案を作成する。メンバー校長は具体的な指導案を作成しながら、研修体系に位置するワークショップで A 氏から教育理論に関する講義を受け、学校改善の現場である支援学校からは実践的ケースも学習し検討できる。一方で、支援学校の校長も、メンバー校長からの支援と指導を通じて、間接的に A 氏の教育理念を学ぶことができる。

③ A 氏の事例に見る「優秀な校長のワークショップ」が有する特徴と問題

以上の A 氏のワークショップの事例の位置づけと開設の経緯から、「優秀な校長のワークショップ」の特徴と課題の側面を以下のように整理しておく。

第一に、「優秀な校長のワークショップ」は、担当者校長とメンバー校長の同時的共同養成という二重の意味があり、「一石二鳥」の校長育成ともいえるべき側面がその特徴と言える。

第二に、「優秀な校長のワークショップ」は、メンバー校長の個人の特性とニーズに配慮されている。研修活動で着実にメンバー校長の自主性を発揮させ、その活動と地域の教育改善とを連動させる研修を行うことが特徴と言える。

第三に、教育部、研修機関、地方教育行政部門からの監督と評価体系が未だ不十分であるため、A 氏の事例のように、「優秀な校長のワークショップ」の開催者の自主性と積極性が発揮されて、効果的な研修が可能である一方、担当者校長の資質によっては、研修が形骸化していく危険性があることが課題として示唆される。

中国の学校管理職研修制度における「校長ワークショップ」について、導入・成立の背景には、次世代の学校教職員の人材不足への対応という課題があったことが先行研究において指摘されていた。本節では、その後、専門職としての校長育成の展開に伴い、ワークショップは高度な教職専門家としての人材である名校長、さらに、教育家型校長を育成する重要な場として位置づけられていたことを明らかにした。特に「優秀な校長のワークショップ」が優秀な校長のフルネームを冠することには次の 2 つの理由がある。1 つは、学校管理職の模範たり得る校長の個人名を冠することにより、本来抽象的な概念である理想の校長像を

具現化させられる点である。もう1つは、模範的な校長の名前を冠したワークショップ自体が称賛、羨望の対象となり、全国的な規模での看板機能を果たし得ることである。

現在、「優秀な校長のワークショップ」は中国の学校管理職研修制度の頂点として位置づけられ、高度な校長人材、すなわち、教育家型校長の育成によって学校教育の質向上を実現できると期待されている。一方で同時に、中央政府にとっては研修制度を通じて中国全域の校長人材、校長集団を管理・監督しやすくなるという利点もあると思われる。例えば将来的に、ワークショップに基づいた中国全土の校長人材のデータベースを作成することで、教員、校長の研修講師の量的、質的保障に活用され得る。また、それらの情報は校長選抜、人事異動制度、校長育成指標の設計・作成にあたって重要なサンプル情報になると考えられる。以上が、「優秀な校長のワークショップ」制度化の中央政府側の暗黙の趣旨として推測できる。

次に、A氏のワークショップの成立過程の分析を通じて、ワークショップで行われる研修活動が、自主性、自律性のある営みであることが確認できた。企画案の作成を始め、メンバー校長との顔合わせ検討会の主宰など、ワークショップ運営の全過程が、担当者校長であるA氏の裁量で行われていた。ワークショップを担当者校長が主導することにより、従来、非常勤講師（大学の教員）が主導してきた中国学校管理職研修制度における専門性、実践性の欠如という課題を克服する可能性が期待できる。

また、メンバー校長の育成においては、学校改善活動における支援学校や、その改善方案などを、メンバー校長が自主的に決定できた。これによってメンバー校長は各々に適した支援活動、学校管理、経営活動を展開することができており、メンバー校長の個人の特性とニーズに十分に配慮し得ている活動であると言える。

今後の展望として、A氏の「優秀な校長のワークショップ」のようなグループは将来的に地域の卓越校長集団にまで発展する可能性がある。事実、A氏の事例で研修活動に関わる34名の校長は、A氏の影響力を基盤にした校長集団として人脈を形成していく傾向が見いだされた。彼らが地域の校長集団を形成すれば、日本の校長会のように、独自の勉強会や交流イベントの実施など、校長育成のための活動がさらに拡大しうる。この点は中国の「優秀な校長のワークショップ」が積極的に展開された際の大きな意義の一つと思われる。

ただし、自主性、自律性を保っていた「優秀な校長のワークショップ」が、中央政府を中心にした規制的で規範性の高い学校管理職研修制度に吸収されることによって、中国の研修制度が持つ元来の性質との矛盾や葛藤が生じることが推測できる。そしてそれは、校長ワークショップのプロセスに係る厳密な評価制度を作ることの困難にさせていると考え得る。つまり、「優秀な校長のワークショップ」の制度としての不十分さという課題が解決されないのは、このような要因による可能性が高い。今後、中国の学校管理職研修制度における国レベル研修として「優秀な校長のワークショップ」が拡大され続ければ、学校管理職研修の規範性が希薄化されるか、もしくは「優秀な校長のワークショップ」の自主性、自律性が形骸化したままに推進される可能性があるかと推測し得る。

この「優秀な校長のワークショップ」の事例からも2010年以降、個体（individual）要

素である校長の資質能力向上、校長本人のニーズ、本人のパワーと魅力は研修制度の変化に与える良い影響を確認できる。

第4節 農村地域の校長に向けた研修に関する政策と研修プログラムの実施事例

2010 年以降中央政府は公開した政策の一例を見てみれば、農村地域の学校管理職養成政策と位置づけを確認できる。2017 年 7 月 20 日、中国の教育部は「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」「“校内”診断式研修指針」「郷村校長・園長の事務室研修指針」「郷村校長・園長の研修講師チームの研修指針」¹⁹⁴（教師[2017]7 号、中国原語、「乡村校园长“三段式”培训指南」「“送培进校”诊断式培训指南」「乡村校园长工作坊研修指南」「乡村校园长培训团队研修指南」）を発表した。

政策の趣旨を見ると、以上の 4 つの政策は「郷村教員の支援計画（2015－2020）」¹⁹⁵（国発[2015]43 号）を本格的に実施し、また各地域は校長・園長の研修モデルの創造を促進し、校長・園長研修の効果を向上するために政策を公表した。また、「国培計画」（国家レベル研修計画）と一般的研修を実施する時の参照指針をもとに、各地域は本格的に研修を実施することも期待されている。

その中で、「郷村教員の支援計画（2015－2020）」（国発[2015]43 号、以下「計画」である）は 2015 年 6 月 1 日、中国の国務院が公表した政策である。注意すべきなのは、「計画」は中国の教育部が公表するものではなく、中国の国務院が公表したものである。即ち、この「計画」は中央政府の指令政策として、教育の問題のみに向けた政策ではなく、農村の貧困の全体問題を解決するために、一部の方策として位置づけられ、発表された政策であることが確認できる。

具体的な計画は 8 条¹⁹⁶あり、校長・園長に関する意見は第 7 条「教員の資質能力を全面的に向上する」の中で「2020 年の前に、全体の農村部教員・校長に 360 時限の研修を行う」、「農村部教員・校長の専門職発展の支援システムを作る」、「2015 年から、「国培計画」は農村部教員・校長を対象にして研修を行う方向に偏重する」ことを規定した。「計画」で指示された「教員資質能力を向上する要求」を実現するために、2016 年 1 月 14 日教育部は「郷村部教員研修の指針に関する通知」を公開した。同時に、「計画」の実施のために、農村部校長・園長の資質能力向上に向けて「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」が公開された。

一方、教員研修の政策を遡ると、早くも 2012 年に、中国の国務院が公開した「教員組織を強化する意見」（国発[2012]41 号）の第 3 章第 8 条の中で、「教員の学び・研修制度を制

¹⁹⁴教育部（2017）「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」「“校内”診断式研修指針」「郷村校長・園長の事務室研修指針」「郷村校長・園長の研修講師チームの研修指針」（教師[2017]7 号）http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201707/t20170731_310426.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）。

¹⁹⁵国務院（2015）「郷村教員の支援計画（2015－2020）」（国発[2015]43 号）http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content_9833.htm（確認日：2023 年 3 月 14 日）。

¹⁹⁶①全体的に農村教員の思想政治と道德能力を向上する。②農村部教員の補助方式を開拓し広げる。③農村部教員の生活待遇を改善する。④農村部と都市部に対して教員組織の編成基準を統一する。⑤農村教員の肩書きを評価する方法を柔軟化する。⑥教員の定期的異動制度を作成する。⑦教員の資質能力を全面的に向上する。⑧農村教員の名誉評価制度を作成する。

定する。五年ごと一周期にして少なくとも 360 時限の教員研修を実施する。校長研修を強化する（下線部筆者）」という規定があった。

「校長研修を強化する」という要求に応じ、2013 年 9 月 17 日教育部は「小中学校長の研修を再強化する意見」（教師[2013]11 号、以下「意見」）を公表した。「意見」は、「重点的に農村部、貧困地域、民族地域の校長研修を強化する」、「農村部校長の援助プロジェクトを実施する」ことなどを明確に規定した。

同年度、教育部は「意見」を本格的に実施できるように、「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」（教師[2013]91 号）も公開した。目標は「2013 年から、毎年 2000 名農村義務教育段階の校長を集めて、国家レベルの研修を受けさせ、農村部校長の問題対応能力を向上し、素質教育及び農村義務教育の改革を推進し、各地域の農村先導者校長を予め育成する」ことである。具体的な対象について、「中・西部の国家レベル貧困県・連続集中の貧困郷（鎮）・農村の義務教育段階の校長」に研修を受けさせることを要求した。

また、2014 年から実施した校長の「国培計画」（国家レベル研修計画）も「小中学校長の模範型研修プロジェクト」と「中・西部農村の校長研修プロジェクト」の 2 つプログラムに分けられた。校長の「国培計画」の政策は教育部の「小中学校長国家レベルの研修計画に関する通知」（教師[2014]9 号）であり、この政策も教育部の「小中学校長の研修を再強化する意見」（教師[2013]11 号）を実現させるために公表された。

以上を基に、国务院及び教育部が発表した政策の中で、「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」の位置づけは、以下の図 6-2 のようにまとめられる。

まず、図 6-2 が示すように、「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」などの政策は全体の政策構造の下位に位置づけられ、政策の機能は上位の「意見」「計画」を本格的に実施させることであり、そのために発表されたことが確認できる。

それから、学校管理職研修に関する規定や内容は教員に関する政策（「教員集団の建設を強化する意見」「郷村教員の支援計画（2015－2020）」）の中で言及され、実施政策として下位政策の中で「通知」「指針」などの形式で公表されたことも見出される。

最後に、横の位置づけについて、「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」などの政策は農村・貧困地域の学校管理職資質能力向上への支援政策として、中国の学校管理職研修制度の中で、補助の位置づけである。即ち、地域の実情に適応するような、特殊性がある研修政策である。

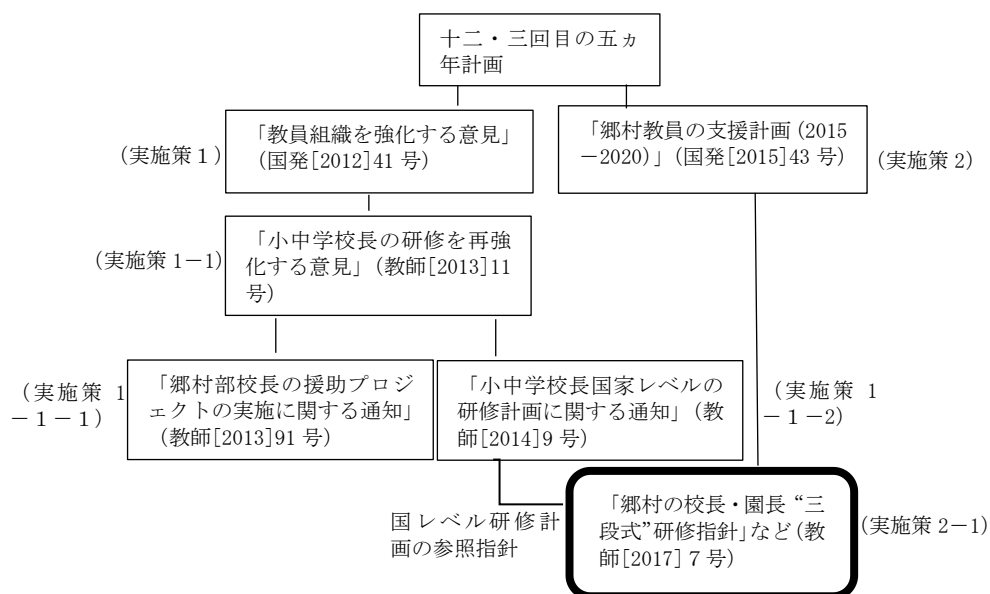


図 6-2 国の政策における「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」等の位置づけ（筆者作成）

農村部校長の援助プロジェクトが実施されている段階では小学校長と中学校長をそれぞれ分けて研修を行っている。「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」(2013)によると、研修の対象は農村部の義務教育段階の校長であるため、高校の校長はこのプログラムに入っていない。農村部校長研修制度の実施実態を把握するために、本研究ではプロジェクトを受け入れていた全国の約 30 のカ所の研修機関から二事例を選定した。A 事例と B 事例の研修実施機関について、両者とも大学であり、国レベルの研修プロジェクトを実施する以外に、地方の各種類教員、校長研修プログラムも実施する。両機関の 2019 年度のプロジェクト実施における研修パンフレット（現地調査した際に入手したもの）を参照し、下表を作成した。「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」(2013)によって、研修形式は「集中研修」(25 日) + 「職場実践研修」(50 日)と規定された。また、研修の内容は実践的課程が少なくとも全課程の 50%を占め、「義務教育学校長の専門職基準」「効果的教員の道徳に関する建設」「ICT など情報教育」を必修課程として設定している¹⁹⁷。

表 6-3 研修実態の比較

	小学校長を対象にした A 事例（制度活用型実践）	中学校長を対象にした B 事例（制度援用型実践）
当年度の研修テーマ	教育方法の改革と教員の専門職発展における農村部の校長のリーダーシップ向上	「学校内部の管理と改善」における農村部の中

¹⁹⁷ 中国教育部（2013）「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」（2013 年公表）http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201310/t20131016_158611.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）

		学校長の思考・行動能力を向上する
カリキュラム	【特定テーマ講座】<u>校長の専門職基準の解説</u>、時代理念・国家デザインと校長のリーダーシップ； 【名校長との対話】学校での養成と教員の成長、愛・責任・幸せな教育人になろう； 【ケース教育】農村部学校経営の質向上と改善方案、校長はいかに良いチームを導くのか、校長はいかに教員の専門職発展を導くのか 【国際論壇】農村部教育の発展について国際視野	講座：①学校文化作りの堅守と発展②中国の思想について③学校管理の価値追求を優れたものにする④校内研修のモデル創造⑤<u>校長専門職基準の解説</u>⑥時代に合わせ、美の教育を強化する⑦学校に関する法律・政策の背景を解説する⑧愛を用いて教育を行う⑨優秀な伝統文化における校長の専門職能力向上⑩生徒と教員の成長をもとにした学校管理についての思考と改善など
研修モデル	一体四段式モデル：(①+②：75 日) ①特定テーマ学習+②シャドーイング研修+③勤務校での実践(50 日)+④学校現場でのまとめと報告及び指導	三段階研修モデル：①「集中学習」段階(13 日)+②「シャドーイング研修」段階(12 日)+③勤務校での実践段階(50 日)
参加者の属性	中西部の僻地と貧困、少数民族地区の県・鎮・郷・村の小学校長(50 名)	中西部の僻地と貧困、少数民族地区の県・鎮・郷・村の中学校長(50 名)

(2019 年度の研修パンフレットにより筆者作成)

以上の 2 事例(表 6-3)の実態からみると、農村部の学校管理職研修制度も他の研修制度と同じく、トップダウン的に、中央から研修機関までの手順で実施されていた。実施の過程の中で、制度の内容の通りに展開されていないこと、各研修機関は各自の研修モデルをつくり、当年度の研修テーマによってカリキュラムを柔軟に作ることも 2 事例から分かった。また、本来制度で規定されていた必修内容について、上記の 2 事例では「校長の専門職基準」の解説だけそのまま実施したことが 2019 年度の 2 事例のカリキュラムから分かった。

一方、制度における研修モデルに対する開発と創造の側面から見ると、事例 A は制度を元に研修モデルを第四段階まで追加したことが、制度への「修正」、トップダウン的に制度を普及する過程でなされた制度への解釈と言える。

ここで具体的に A 事例(制度活用型)である東北師範大学の学校管理職研修における「一体四段式」研修を援用し、その特徴を考察する。東北師範大学は、中国の教育部直属の六つの重点師範大学の一つであり、教員養成系重点大学として、基礎教育各段階の小中学校教員

を育成する以外に、各レベル・各種の教員・校長研修プログラムを引き受け、実施している。2010 年、「小中学校国家レベル教員研修計画」が施行されて以来、東北師範大学では、7 年間続けて実施したプログラム数は 90 件であり、全国の各地域から研修に参加した教員・校長数は約 9000 名に至っている。そのようにして、教員・校長研修の実践的経験が積み重ねられてきている。また、中国では国家レベルの研修センターとして、教育部直轄の小学校長研修センター（北京師範大学内）・中学校長研修センター（華東師範大学内）が設置された。一方、東北師範大学には、大学単独で農村地域の校長研修プログラムを引き受けるレディネスが整っていた。東北師範大学には農村教育研究に専念する「中国農村教育発展研究院」（以下「研究院」という）がある。研究院は 1980 年代に開設され、農村部の小中学校・教育行政部門と連携し、農村の教育改革と学校改善に力を尽くしてきている。農村地域の学校現場における長期的観察と調査研究により、学校管理職研修開発の参考資料や研修案を提供している。

東北師範大学でも 6 年間（2018 年度も含める）にわたるプロジェクト実施履歴がある。「一体四段式」研修は毎年の参加者のニーズと前年度の反省によって年々改善・開発され、研修機関の仲間及び参加者から良い評価を受けている。中国教育学会教員研修者連盟において「優秀な研修の実践ケース」優秀賞を得たこともあり、全国の他の研修機関に示唆を与える先進事例として公開されている。また、参加者はそれぞれ中国の中・西部各省の県・郷・村（少数民族地域を含む）小学校¹⁹⁸の学校管理職であるため、多様な研修対象の資質能力向上のために、東北師範大学は広い範囲の調査データを分析しており、「一体四段式」研修モデルは科学性の保証にも目を配っている。従って、本稿は東北師範大学における農村地域の学校管理職研修開発を先進的な事例として捉える。「一体四段式」研修の方法、内容と有効性について、

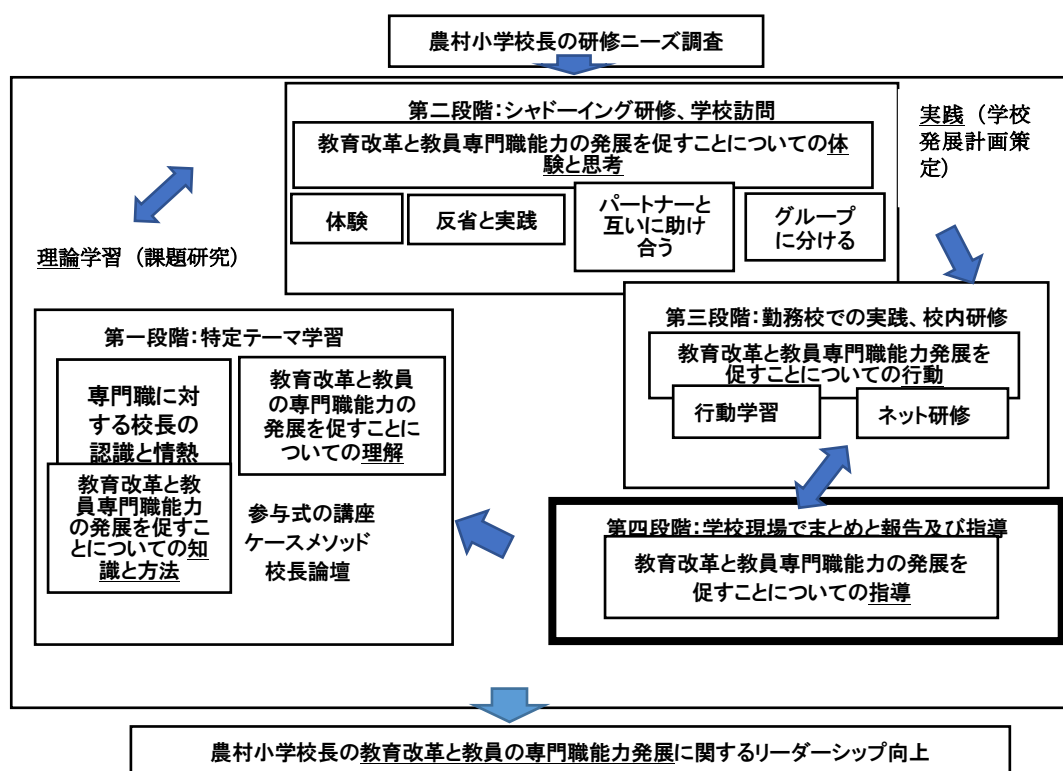
①研修の方法

「一体四段式」研修は、教育部の規定における「集中研修」＋「職場実践研修」を具現化している。つまり、学校管理職研修の理論と実践の学習を具体化したと言える。

図 6-3 のとおり校長は研修の第一段階では、参与式講座などの形式を通し、特定のテーマ学習に参加する。この段階での具体的な目標は、校長自身の立場と責任を明確にし、科学的理念に基づいて、専門知識・方法・方策を把握することにあつた。次の段階として、拠点校への訪問がある。この段階は第一段階の学習と反省に基づき、先進学校・改善中の学校などを想定した体験・模擬経営を行う、その後、その成功経験、方策とルートを参考にしながら、自校の改善実践方案を作成する。続く第三段階では、各自の勤務校に戻り、集中研修の際作成した発展計画を実施し、正式に学校改善活動を展開する。同時に、インターネットを通じて理論知識を引き続き学び、大学の「理論指導者」と拠点校の「実践指導者（拠点校の校長）」も同時に指導・助言する。最後の第四段階においては、50 日間の勤務校での実践的訓練の

¹⁹⁸ 「教育部『校長国培計画』—2018 年辺遠貧困地域農村校長助力工程東北師範大学研修 1 班の研修手冊」によると、2018 年度の研修参加者は、それぞれ中国広西チワン族自治区 R 県 S 郷などの小学校の学校管理職である。

後、東北師範大学の教師発展学院の講師（理論の指導者）や拠点校の校長（実践の指導者）を主要メンバーとして、学校現場の指導チームを組織する。いくつかの学校を中心として、近隣の農村部の校長を集め、フォローアップと現場の診断を行う。この場には研修を受講していない校長も参加できる。これは、実践から理論へ再び戻る過程であり、その「架け橋」は指導チームが作った土台すなわち現場の指導会である。現職研修では、理論の学習は、大学校内で行われることが多い。一方、「一体四段式」研修では、実践の場でまとめと反省を基に、理論の学習を再開することが可能となった。



（出典 東北師範大学教育学部教師発展学院研修団隊『『一体化四段式』農村校長助力工程 培訓課程資源建設案例（2016）』（内部資料）を参照し筆者作成）

図 6-3 「一体四段式」研修

②研修内容

その研修内容については、表 5-1（108 頁）の 2018 年の研修内容を見ると、東北師範大学はまず教育部が規定している ICT 教育と学校長専門職基準の解釈を設定している。それ以外に、学校の「文化建設」「文化管理」「教員文化」などの内容もあった。教育部が規定した必修科目以外の内容は毎年の研修テーマによって異なっている。

③研修の有効性

「一体四段式」研修の効果に対して、馬（2018）は2016と2017年度の東北師範大学の研修参加者を対象として調査した。効果の考察は4つの側面からまとめられた。それは、研修満足度・学校管理職の学校経営理念の変化・学校管理職の学校経営の行為の変化・大学教員の現場指導の機能と効果である。この四つの側面も四段階の各段階の考察から出された結果と思われる。まず、満足度について研修の全過程に対する「非常に満足」を選んだ研修参加者は全員（50名）のうち78.3%を占める。また、カリキュラムと活動のデザインに対する71.7%の研修参加者は「非常に満足」を選んだ。第二に、「一体四段式」研修への参加後、農村地域の学校管理職の理念の変化は具体的には、「授業改善の新理念」「学校文化建設に対する意識」「学校と家庭の連携の新アイデア」「自分のキャリアに対する新態度」に現れた。第三に、経営行為の変化については、「学校改善の意欲が強くなった」とことと「学校改善の着実な展開」が挙げられた。最後に、第四段階の大学教員の現場診断と指導については、データから見ると、2017年度東北師範大学のチームは五つの地域で講座を9回行った。そのうち、70名の研修参加者と800名の研修未参加者は現場で理論を学ぶ機会を受けた。（馬2018：17-20頁）

まとめて言うと現在の中国農村地域における学校管理職研修の特質は次のように指摘できる。研修方式、方法と内容から見る特質について6点明らかになった。①農村地域の学校管理職に向けた研修は模倣からリーダーシップを向上させる過程を経ることである。「一体四段式」研修における第二段階「シャドーイング研修、学校訪問」では、農村地域の学校管理職が自校の状況と似ている学校を模倣し模擬経営を行う。このプロセスを経ることによってその力量を形成させるのである。②研修参加者が所属する農村地域の学校の状況を配慮して研修は実施される。農村部の実際の学校で学校管理職が持つべき経営能力は都市部と異なるため、経営能力の育成の方式もこのように異なっている。農村部の学校状況が求める学校管理職の力量によって、研修機関は適切な研修モデルを開発する。③大学と農村学校との関係づくりにおける学校管理職への影響である。「一体四段式」研修では、大学と現場の関係の中で、「実践指導者」という拠点校の校長が第三者として大学と相補的に農村地域の学校管理職とその学校改善を指導する。それと同時に、大学で研修を受けられなかった農村校長の研修機会を確保することもできる。一方、研修内容から見る特質として、農村部の学校管理職研修には、④基礎の学校経営理論知識に基づいて作成されたカリキュラムがある、⑤学校改善案の作成と課題研究を通じて研究能力の向上という指導法がある、⑥研修の場で学習内容と学校経営経験のシェアが強調されていたことが分かった。上記の特質①～⑥を踏まえ、本論文の対象となった東北師範大学の農村地域を対象とした学校管理職研修の特質は、農村教育とその学校経営の現実・課題をもとに、大学と現場でそれぞれ理論と実践が往還するモデル開発であることが解明された。

内実については主に二つの側面を解明した。一つは都市部と農村部における教育条件・教育水準の相違である。この相違は間接的に農村地域の学校管理職研修の展開に影響していた。もう一つは農村部の学校教育の現実が求める学校管理職の能力は都市部と異なること

である。これは直接的な影響要因だと考えられる。

最後に、中国の農村地域学校管理職育成の原理について述べると、育成側の大学が農村教育とその学校経営の現実・課題をどの程度把握しているかということが学校管理職研修の効果を左右する決定的な要素となる。

第5節 「教育扶助」を志向する学校管理職研修制度：校長の意識と制度理念のジレンマ

「教育扶助」(Educational Poverty Alleviation、中国語原語「教育扶貧」)は現在中国の習近平政権における貧困扶助(中国語「扶貧」)の重要な一環として位置づけられている。これについては、「教育にターゲットをしばった貧困脱却を推進し、貧困家庭の子どもへの教育を重点的に支援し、世代間の貧困の連鎖を断ち切る」¹⁹⁹という習氏の理念から、貧困という課題の解決において教育と貧困が関係しているという解釈、またその作用を読み取れることができる。「教育扶助」の定義については、教育と貧困扶助をめぐって、主に以下の二つの側面から解釈されている。①目的論：教育扶助とは、農村教育への各種投入を増加し、学校を建て、優秀な教員を育てるまたは派遣するなどの方法を用いて、教育の厳しい状況を改善することが最終的な目的である；②手段論：教育扶助とは、教育を活用し貧困という課題を解決することである。教育を通じて農村部の住民の素質を向上させ、人的資源を開発し、農村部全体の貧困状況を改善し、最後は貧困脱却の目標を実現させる²⁰⁰。このような定義特に「教育扶助」の目的論により、質の高い教員集団は中国の「教育扶助」の重要な方法と構成の一部であることがわかる。さらに、優秀な教員集団を作ること、農村部の学校教育を改善するという意義がある。また、教員集団が中国の「教育扶助」において重要な位置にあることは、中央政府が公開した政策内容からも見出される。2016年に公表された「教育における貧困脱却の難関攻略『十三五』企画」の中では、郷村教師集団の建設の強化があげられていた。その中で、「国家レベル研修計画では、貧困県・郷村の教員・校長研修を優先的に支持する」²⁰¹ことが規定された。本節の研究対象である農村部の学校管理職研修制度は、中央政府が農村部の貧困地域の学校管理職に国レベルの研修を提供するという支援を通じて、その地域の教育改善を促進する形の教育扶助である。その最終的な目的は農村部の貧困地域の教育を改善することである。そして、本節で取り上げた学校管理職研修制度の設計と展開には、このような政策背景と流れが関与しているため、その実態の把握は中国の農村部の貧困地域の教育改善に対する重要な意義があると思われる。更に中国の貧困扶助の実態と課題を考察することは、貧困脱却の重要な一環として意義も有する。以上の整理によって本節では「教育扶助」についての定義は前述した目的論に絞る。

農村部の貧困地域における学校管理職研修制度の実態については、学校管理職の専門的

¹⁹⁹中共中央党校和文献研究院(2018)『習近平扶貧論述摘編』139頁、中央文献出版社。

²⁰⁰許超、杜方方、顔玄洲(2019)「精準扶貧政策下的教育扶貧困境与路径探析」『内モンゴル科術与経済』第4期、27頁；劉軍豪、許鋒華(2016)「教育扶貧：从『扶教育之貧』到『依靠教育扶貧』」『中国人民大学教育刊』45頁による整理したもの。

²⁰¹中国教育部(2016)「教育における貧困脱却の難関攻略『十三五』企画」(2016年公表) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_1892/moe_630/201612/t20161229_293351.html (確認日：2023年3月14日)。

力量の現状、研修のニーズ、研修の満足度あるいは効果に焦点を当てて論述する研究が多くなされてきた。姚（2011）は農村部の小中学校校長は仕事に対する態度を有している一方で、個人の教養・創造の意識・戦略意識などの面が不足しているという課題を見出した。徐、朱（2010）の研究によれば、実用的な内容を学んだり、学校現場で生じる課題を解決する能力を獲得したりすることが農村部の学校管理職のニーズである。講師として有名な校長を招いたり、省レベル研修を受講したいといったニーズ、また研修の一環として学校を参観したり、他の学校の校長と交流するような研修の形式を求めていることが明らかになった。一方、研修後に満足度調査が実施されているものの、その結果が個々の研修機関を評価するのみになっており、個々の研修機関を左右する中国農村地域における学校管理職研修制度そのものに着目されていない。例えば、劉（2014）は、「全体的質が高い」などの研修機関に対する評価がなされていることを明らかにした²⁰²。つまり、この研修制度への評価に関する学校管理職の意識研究が農村部の学校管理職研修制度研究の重要な一部として求められる。一方、上記の整理を踏まえると、農村部の学校管理職研修への分析は主に「研修」に着目したものがほとんどであるが、制度の視点からこの農村部の学校管理職研修を分析し考察したものは未だに少ないといえる。特に、「貧困扶助」「教育扶助」のような現在中国の大きな枠と背景の下で生まれた農村部の貧困地域の学校管理職の専門的力量形成への支援制度、プログラムを分析する上では「教育扶助」の制度と支援などを踏まえた視点が必要と言える。

（1）「教育扶助」の理念における教員集団の位置づけ

「中共中央における貧困脱却という厳しい戦いでの勝利に関する決定」（2015）（以下は「決定」）を全面的着実に実施し、また教育における貧困脱却の若干任務を完成し、世代間の貧困の連鎖を断ち切るために「教育における貧困脱却の難関攻略『十三五』企画」（以下「企画」）は策定された。「決定」は2015年に中共中央国務院が公布したものであり、その中には「特色産業を開発する」「労働力を外に導く」などの要求と並んで「教育における貧困脱却を強化することを工夫する」²⁰³ことが提起されていた。「郷村の教員集団への支援を強化し、（中略）国家レベル研修計画では貧困県・郷村を優先する」という内容がすでに「教育における貧困脱却を強化することを工夫する」の具体的内容の一部として「決定」に記入されていた。そして、現在進んでいる「教育扶助」は実際に中国の貧困扶助を構成する一部であることが上記の政策内容への整理からわかる。貧困扶助の趣旨は2020年までに農村部の貧困地域の人々の貧困脱却を実現させるということである。つまり、教育扶助はこの貧困脱却という目標を実現する方法であり、教員集団の建設は教育扶助の実現のため提起されたルートであったといえる。結果として教員集団の建設は貧困脱却という目標を達成する道具となっていた。

²⁰² 劉明遠（2014）「統籌、協同、助力、給力 切実增強校長培訓實効—對 2013 年教育部農村校長助力工程的回顧與思考」『中小學教師培訓』第 10 期、23-25 頁。

²⁰³ 「中共中央における貧困脱却という厳しい戦いでの勝利に関する決定」（2015）

実際には「教育扶助」の中での教員集団の建設は教育における貧困脱却の基礎要素として提出されていた。この点については、「企画」において教員集団の建設についての言及が「任務」枠の「教育の貧困脱却の基礎を構築する」²⁰⁴の中に入れられていたことから判明する。校長、教員研修は教員集団建設の一つの方策であり「教育扶助」「貧困脱却」などを促進する道具でもあり、更に貧困脱却、貧困扶助の属性もあると言える。

また、教員集団の建設の強化方法には、「国家レベル研修計画では貧困県・郷村の教員・校長研修を優先的に支援する」以外、民族地域の教員資源への研修を強化する、全面的に貧困地域の教員への生活補助金の給付に関する政策を実施するなどの要求と規定も存在する。つまり、研修への力点を入れることだけではなく、他の面での支援も政策の中に位置付けられる。

実は、教員集団の建設を重視することは 1949 年中華人民共和国が建国されて以来、各政権の共同理念である。鄧小平時代には、「教員は我が国の教育方針を実施し、教育の目標を達成するためのキーポイントである、なぜなら、教員らは教育方針と目標の最終的な執行者であるからだ」²⁰⁵という鄧氏の理念が存在した。これに対して江沢民政権は「郷村の教員の働く環境は良くないが、我慢し仕事を続ける信念と精神は全社会の学ぶ模範である」²⁰⁶のような農村部教員の模範作用を強調した。胡錦濤政権はより具体的な政策を出し、「教育の発展には教員集団の建設が最も重要な基礎的作業であり、長期間農村の貧困地域で働いている教員集団に政策上特に重視し、農村部の教員が安心して働くことを激励する」²⁰⁷という理念がある。現在の習近平政権は貧困脱却の改革と実践の中で引き続き教員集団を引っ張り込み、穆(2016)が評したように「習氏は郷村教員集団の建設を国家の発展戦略のハイライトに取り上げた」²⁰⁸ことにより、教員集団の建設、農村部の教員、校長研修の強化が手段と道具として貧困脱却改革の中に位置づけられることが中国の特徴と思われる。

(2) 農村部の学校管理職研修制度の二重の属性

「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」の公開は農村部の学校管理職研修制度が正式に成立することを示した。中国の学校管理職研修の全体像から見ると、「農村部校長の援助プロジェクトは中国学校管理職研修制度の補助的、またはプラスアルファ的な政策」²⁰⁹である。同時に、農村部学校管理職研修制度も 2014 年から実施した校長「国培計画」(国家レベル研修計画)の一部である。校長「国培計画」(国家レベル研修計画)の理念は高い資質小中学校長集団を育成することである。つまり、国レベルの研修が行われる目的

²⁰⁴ 中国教育部「教育における貧困脱却の難関攻略『十三五』企画」(2016 年公表) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_1892/moe_630/201612/t20161229_293351.html (確認日: 2023 年 3 月 14 日)

²⁰⁵ 鄧小平 (1994)『鄧小平文選 (第二巻)』人民出版社、108 頁。

²⁰⁶ 江沢民 (2006)『江沢民文選 (第三巻)』人民出版社、503 頁。

²⁰⁷ 胡錦濤 (2007)「在全国優秀教師代表座談会上的讲话」。http://www.gov.cn/jdhd/2007-08/31/content_733340.htm (確認日: 2023 年 3 月 14 日)

²⁰⁸ 穆惠濤 (2019)「習近平教育扶貧思想研究」、東北師範大学博士論文、74 頁。

²⁰⁹ 殷爽 (2020)「中国農村地域におけるスクールリーダー教育の特質: 東北師範大学の「一体四段式」研修を事例として」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第 6 期、9 頁。

は校長の専門的・力量形成のためである。また、校長「国培計画」（国家レベル研修計画）の趣旨では明確に「計画の実施は、『最も困っている時に必要とする物を送って助ける（雪中送炭）』のような作用を発揮し、農村部特に遠い貧困地域に素質教育を実施し、基礎教育の改革と発展を推進する先導者を養成する」と明示された。ここの政策で強調された「雪中送炭」の作用から、農村部の学校管理職研修制度は前節で論述した教育扶助という属性があることを再度確認することができる。もう一つの属性は農村部校長の援助プロジェクトの目標と任務という「農村部校長の学校経営、管理の重点、難点の課題を解決する能力を向上する。素質教育を実施し、農村部の義務教育改革を進展させる先導者を育成する」ことによって、農村部校長の課題解決能力を向上することである。

従って、農村部の学校管理職研修制度の二重の属性から、制度設計理念として「支援、扶助」「農村部の校長の課題解決能力向上」の二つのキー概念を析出できる。研修の最終目的からは「農村学校の義務教育改革を推進する」「素質教育を実施する」という二つのキー概念を得ることができる。

（3）調査の概要と分析方法

①調査対象の概要

研修制度に対する中国農村地域の学校管理職の意識を把握するために、2018年度の農村部校長助力プロジェクトに参加していたメンバー13名（表6-4）、2019年度のメンバー11名（表6-4）を対象にインタビュー調査を行った。調査期間は2018年9月11-14日、2019年9月5-9日であり、形式は1対1とグループ内の1対1インタビューという形式で行い、「基本情報」「今回の研修に向けての意欲と受けとめ方」「自身・農村の学校管理職の専門的・力量に関する認識」の三つの観点から半構造化インタビューを行った。1対1のヒアリングでは、協力者はこの三つの観点を巡って、自由に話題を展開した。グループ内の1対1のヒアリングでは、同じグループの協力者の回答の影響を受けながら、自分の勤務校の状況と認識を説明したという客観的な状態も存在している。

表 6-4 調査協力者の概要

	調査時間	対象	性別と民族	入職前の最終学歴 ⁽¹⁹⁾	勤務校所在地
1	2018. 9	A 校長	男性・イ族	高等師範学校(専門学校相当)	・四川省涼山自治州 P 県 W 郷中心小学校 ⁽²⁰⁾
2	2018. 9	B 校長	男性・トゥチャ族	高等師範学校(専門学校相当)	・重慶市 Y 県 M 郷中心小学校
3	2018. 9	C 校長	男性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・内モンゴル自治区 T 県 H 希望小学校
4	2018. 9	D 校長	男性・漢民族	4 年制師範大学（大卒）	・四川省 J 区 S 郷小学校
5	2018. 9	E 校長	男性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・青海省 G 県 H 小中一貫校
6	2018. 9	F 校長	男性・トゥ	4 年制師範大学（大	・湖南省 Y 県 W 郷小中一貫校

			チャ族	卒)	
7	2018.9	G 副校長	女性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・甘肅省 H 県 L 小学校
8	2018.9	H 校長	女性・チワン族	高等師範学校(専門学校相当)	・広西チワン族自治区 T 県 N 小学校
9	2018.9	I 校長	女性・プイ族	高等師範学校(専門学校相当)	・貴州省 Q 県 D 小学校
10	2018.9	J 校長	女性・漢民族		・新疆ウイグル自治区 S 市 D 高校
11	2018.9	K 校長	男性・漢民族	4 年制師範学院 (大卒)	・甘肅省 J 県 Y 鎮中心小学
12	2018.9	L 校長	男性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・広西チワン族自治区 R 県 S 郷中心小学
13	2018.9	M 校長	男性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・陝西省 M 県 C 鎮 J 希望小学校 (村の完全小学校)
14	2019.9	N 副校長	男性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・広西チワン族自治区 B 県 N 郷中心小学
15	2019.9	O 校長	男性・羌族	高等師範学校(専門学校相当)	・四川省 D 県 B 小学校
16	2019.9	P 校長	女性・漢民族	1970 年代末に高校を卒業、師範教育を受けたことがない	・内モンゴル自治区 X 小学校
17	2019.9	Q 校長	男性・漢民族	4 年制師範学院(2010 年大学卒若手校長)	・山西省 X 小学校 ・教員数は 14 人、生徒数は 75 人。
18	2019.9	R 校長	男性・漢民族	中等師範学校(高校卒相当)	・山西省 L 小学校
19	2019.9	S 校長	男性・漢民族	4 年制総合大学 (大卒)	・雲南省 L 市中学校
20	2019.9	T 副校長	女性・漢民族	4 年制師範大学 (大卒)	・吉林省 B 市中学校
21	2019.9	U 校長	男性・漢民族	4 年制総合大学 (大卒)	・甘肅省 L 市中学校
22	2019.9	V 校長	男性・漢民族	高等師範学校(専門学校相当)	・湖北省 H 市中学校
23	2019.9	W 校長	男性・漢民族	中等師範学校(高校卒相当)	・甘肅省 H 県中学校
24	2019.9	X 副校長	女性・漢民族	4 年制師範大学 (大卒)	・山西省 L 市中学校

調査協力者のうち、女性学校管理職は 7 名（番号 7、8、9、10、16、20、24 協力者）、勤務校が少数民族地域にある校長（自身の民族も少数民族）が 6 名（番号 1、2、6、9、10、15 協力者）、また、自身は漢民族であり、勤務校が少数民族地域にある校長は 2 名（番号 3、12 協力者）であった。協力者の勤務校の所在地はそれぞれ、中国四川省・貴州省・広西チワン族自治区・甘肅省・新疆ウイグル自治区・陝西省・青海省・湖南省・内モンゴル自治区などである。協力者の入職前最終学歴については、4 年制大学卒の校長がすくないこと、高等師範学校卒の校長が一般的であることが表 6-4 から読み取れる。即ち、学校管理職の低学歴

化は中国の農村地域の普遍的な現象である。

②修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)における分析の流れ

研修参加者である中国の中西部貧困地域の校長の意識から研修制度の実態を考察するために、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いてヒアリング調査データを処理、分析する。本論で M-GTA を用いてヒアリング調査データを分析する理由については以下の二点がある。第一に、木下(2007)によれば、M-GTA の分析テーマは断片的なことではなく何らかの「うごき」を説明できるものであるためである。本研究の調査は、農村部学校管理職研修に参加する中・西部の校長を対象としたが、最終的な目的は校長の意識の分析を通じて研修制度の実態を考察することである。校長の目線から見た研修への参加の決定から研修の終了までの全過程はその制度の実施実態と言え、校長にとっては、この研修制度の実態イコール研修参加のプロセスであるといえる。そのため、M-GTA を使って分析することで、校長の目線で研修制度の動きを捉えることができると考えられる。第二に、M-GTA はデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を創る方法であるためである。本論は研修制度に対する校長の意識を取り上げたデータの解釈から研修制度の実態を読むと同時に、ある概念を出現させる。この概念は研修制度の受け手である参加者の校長らの考えであり、校長が求める農村部の学校管理職研修制度の像だと思われる。また、データの分析から生じる新たな概念を元に得られた農村部の校長が求める研修制度の像、考えは、現在中央政府が「教育扶助」を志向し実施している研修制度の間とのズレ、制度設計の理念上のジレンマを解明する上での重要な参照事項となる。農村部学校管理職研修に対する参加者の校長らの意識から概念を析出し、研修制度の実態と課題を解明する同時に、ストーリーラインを通じて概念の間の関係を構築する。

③生成されたカテゴリー・概念

生成されたカテゴリー及び概念を以下の表 6-5 にまとめた。

表 6-5 農村部の校長研修制度に対する校長の意識に関するカテゴリー・概念の生成

カテゴリー	概念	概念の定義	該当者
教員の課題	顕在化と本質	高学歴や教職経験の有無または学校管理職の予備集団としての中堅教員の不足が本質的課題	3、4、6、8、11、12、13、14、15、16、17、18、19、20、22、24
財政の課題	顕在化と本質	学校運営の資金不足という課題、校長は外部との連携する力量が不足している可能性もある	1、10、23

負担、貧困脱却	研修活動	学校経営活動（貧困脱却改革を含む）とのコンフリクトがあり、研修の参加のため遠距離移動、女性管理職は家族と離れるなどの関係で、研修活動に参加することが負担となっている	1、7、8、14、15、16、17、18、19、23
研修の実用性	実際の学校経営に役立てるために学ぶ	農村地域の学校管理職への学校経営計画作成能力が向上され、研修への実用主義の期待がある	1、2、7、14、17
シャドーイング研修の拠点校	示唆	農村部の学校管理職に対する課題研究のトレーニングにおいては、専門的力量を得ることだけではなく、他人の経験から自己を認識し反省することが重要な過程	1、7、15、23
乖離	学校の実際	研修の内容は実際の学校で早めに解決しなければならない課題ではない	13、12、8、18
実践的学び	期待	研修のシャドーイング時間の増加、校長という職業的な道德教育の不足、共産党思想以外の学校経営に関する学習	1、2、5、6、11、15、18

④ストーリーライン

カテゴリー名・概念名を用いて、ストーリーラインを以下に示す。以下、カテゴリーは[]、概念は‘ ’と表記する。（図 6-4）

まず、[教員の課題][財政の課題]は本来中国の中部・西部の学校教育の中で存在していた課題であり、現在この課題については‘顕在化’という特徴が現れて

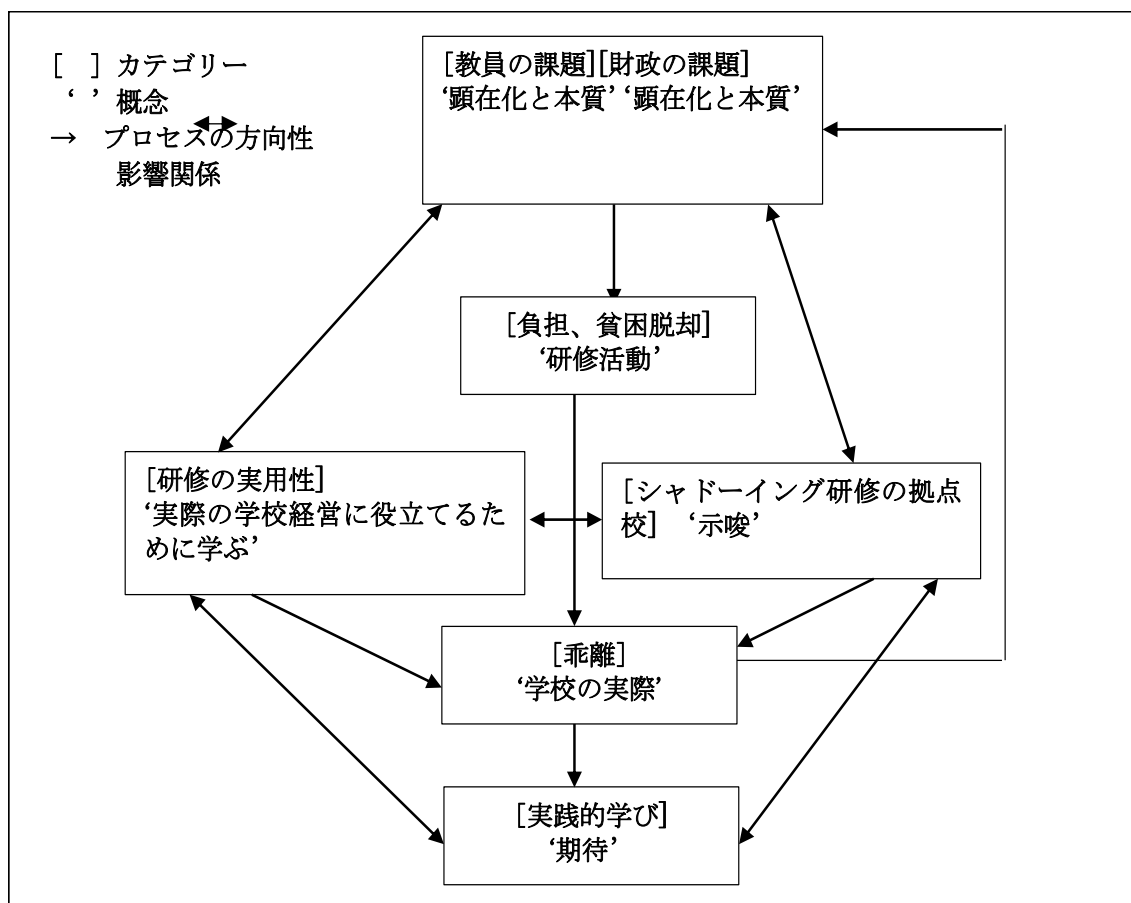


図 6-4 校長の意識による研修のプロセス（結果図）

いる。具体的には教員の量の側面の問題ではなく、資質能力があまり高くない教員が多いという現状がその課題の‘本質’である。このような問題を踏まえて、所在勤務校は学校教育として[貧困脱却]の任務を含めた普段の学校経営活動（典型的例：模範校として教育行政部門など外部の参観者がよく学校に参入する）があるため、学校管理・経営以外の時間を取れない学校管理職にとって‘研修活動’は[負担]となる。

それから、[負担]となったまま研修に参加していた校長は自校の[教員の課題][財政の課題]を鑑み、実は研修を受ける場で[研修の実用性]を求めている。特に、‘実際の学校経営に役立てるために学ぶ’、更に具体的には[シャドーイング研修の拠点校]での参与観察などから直接に‘示唆’を受け、そのまま拠点校を真似して学校の課題を解決することを求めた。ただ、研修の内容は‘学校の実際’と[乖離]しており、教員の質を上げる方法、学校の財政課題を解決する方法は、研修中身につけることができないようである。最後に、校長らは[実践的学び]を続ける研修制度に‘期待’している。

(4) 農村部学校管理職研修制度の実態：校長の意識による研修のプロセス

①研修参加の際に持っている課題：僻地と貧困、少数民族地域学校経営における[教員の課

題][財政の課題]の‘本質’

教員に関する課題については、まずは量の不足、次は年齢層が低い（若手教員が多い）、最後は資質能力の不足、やる気がないという三つの方面からの影響が最も強い。これについて、調査協力者3と7、13は以下のような内容を話した。

「実は、うちの教員集団は非常に不安定であり、優秀な教員資源がない…うちは教員60人、大卒は5人に至っていない。また、33歳から48歳の教員は一人もいない…優秀な教員は全部都市部に行き、農村部の学校で働きたくないということだ…」(3)

「現在、西部は最も教員が足りず…若手教員の育成は私の悩みであり…」(7)

「うちの若手教員は特任教員であり学歴が高い。しかし教職経験が浅いため、職場のニーズと合わない。特任教員は偶に出身家庭の経済面が優れている可能性があり、都市部から農村部の学校に復任しても、やる気がない」(13)

実は、番号3、7、13の三名の学校管理職だけではなく、番号4、6、8、12、15、19、20、22、24の調査協力者も同じく、「教員の仕事をする意欲が低い」(4、22)、「教員が足りない」(6番)、「異動を申請する教員が多い、教員はやる気がない、教員全員の授業力は低い」(8、19)、「教員としてのモラルがない」(12、15、20)、「西部の共通課題では教員の質が低い、教員の質の不均衡」(14、24)、「入口では教員の人格、道徳への要件が低い」(18)など教員の数量と資質能力の面の課題を強調した。

[財政の課題]について番号1の校長は「うちの県は国家レベルの貧困県なので、学校教育の資金の元が少ない…」と述べた。また、10番の校長は、グループ内の1対1インタビューで、次のような発言をしていた。「昨日の授業で、学校改善が成功していた校長の学校改善ケースを見て、やっぱり、教育行政部門・企業などから資金の支援があるため、学校改善が進んだと思った。このような外部支援がなければ、校長はどのような素晴らしい理念を持っていたとしても動かないと思う」(10)。

学校運営の資金不足という課題は中国の中西部の農村地域、特に少数民族地域の学校にとって、元来存在しているものである。このような課題の解決には、教育行政部門からの支援だけではなく、外部資金、社会からの援助と投入も重要であることが番号1の校長の話から分かった。そのうち、教育行政部門から取得する資金の運用が学校管理職の専門的力量的の一つであるとすれば、その外部の支援を取得する力量もあるべき能力と言える。特に、番号10の校長は教育行政と外部の財政的な支援の重要性を強く主張していたことを考えると、逆に10番の校長にはこのような外部との連携する力量が不足している可能性もある。そのため、10番の校長は自分の力量が不足しているところを伏せ、理由として次々に教育行政や外部支援の重要性を説明したとも考えられる。そして、中部・西部の学校における[財政の課題]の‘本質’は校長の外部と連携する能力の不足と関わっている。

②「負担」となったまま‘研修活動’の参加へ進んだ

調査中番号1の校長は「うちの学校は、(中略)教育行政の視察活動が多い。学校経営や

各方面への視察と監督も多い。(中略) なかなか外へ学びに行く機会がない…短期の研修は1、2日であり、何も勉強できない…」と言った。実際に、このような視察や参観活動は学校と校長にとって負担と言えるが、学校評価と校長の業績評価と関わっているため、優先事項になっている。そして、このような視察活動があるため、研修は一定程度の[負担]となっている。

番号1の校長と同じく、番号8の校長は「(研修に) 行きたくない、新学期は始まったばかりなので、夏休み中に実施していた多くの学校改善活動が順調に進んでない。また、今年度末まで、うちの学校は普段の教育ではなく、貧困扶助という教育行政からの任務を完成させなければならない。もし、最後までうちの学校の任務が完成しなければ、私は降格される可能性がある」と説明した。これと似ている話の番号14、18校長もこれと類似したことを述べた。

実際に、中国の行政は教育に資金を投入していたが、過重な非教育活動と行政任務も学校の[負担]となり、結局学校管理職と教員の[負担]となっていた。そのため、‘研修活動’に対して、中西部の学校管理職は本来研修に参加する意欲が高くても、このような現実に鑑み、研修に集中できず、あるいは研修を諦めることもあるようだ。つまり、研修制度の機能が弱くなっているといえる。

一方、女性管理職については長期間家族と離れることによる心理的なストレスもある。調査協力者7番は次のような発言をしていた。「最初は怖い気持ちがあった。研修を受けることは嬉しかったが、研修の場所は電車で37時間かかり、途中の乗り換えもあり、がっかりした…秋から娘は中学校に入学したばかりであるため、まだ慣れない最初の時期、私はそばにいたいと思う」(7)

中国では、国家レベルあるいは高級研修を行う機関は基本北京、上海のような大都市にあるため、中西部の学校管理職にとって移動して、研修を受けることも一定程度の[負担]となる。

③研修の場で求める[研修の実用性]と[シャドーイング研修の拠点校]からの‘示唆’

研修で課題研究という方式を通じて、農村地域の学校管理職への学校経営計画作成の能力が向上されることが見出された。「自分の学校経営マネジメントは計画性が弱いという欠点がある。そのため、研修を通して、自分がやりたいことを洗練させ、文字で計画書を作成したい」(1)。また、研修中やらなければならない課題研究は、本来練習のために設定されたものである。そのため、勤務校で実施する必要はないが、学校管理職は勤務校で実施する意欲が高いことが調査で発見された。「Z先生(研修の講師)は、課題研究の趣旨はトレーニングであるが、もし勤務校で実施したい場合、実施してくださいと指摘した。私は実施する」という7番の校長の話がある。7番の校長は勤務校の課題を研修の課題研究として大学の研究者と検討し、実施する意欲が強いことが見出された。つまり、研修で学んだことをすぐに実際の学校経営に役立てることに對する中西部の学校管理職の意欲が強い。これも研修への実用主義の期待と言える。中西部の学校管理職がもつ研修の実用性への期待につい

では多様な形が存在する。7、14 番校長は「**現在、一番期待しているのは、学んだことを学校経営の実際に活用することだ**」と何度も強調した。11 番校長は次のような発言もあった。「**研修で学んだことを持ち帰り、実現できることを期待する**」(11)。7、11、14 の三人の校長と異なり、2 番の協力者は大学の教授の力やシャドーイング拠点校の資源の借用を通して、実際の学校経営に役立てるようとする意図が強く見られる。「**今回の研修をきっかけに、今後大学の教授やシャドーイング研修の拠点校と連携することを一番期待している**」(2)。

研修の一環である[シャドーイング研修の拠点校]から得られた‘示唆’がヒアリングの中ではよく強調された。

「**昨日行った XF 小学校は、うちの学校の教員数と児童生徒数と完全に異なっていたが、勉強になるところが多かった。この小学校は地方における特色があるカリキュラムを開発していたようである。私も地元の特色ある文化を掘り下げるべきである**」(1)。

拠点校の実際を見学し、そこで番号 1 の校長は啓示をうけ、勤務校の文化作りに対する考えも始まったようだ。特に、少数民族の文化を掘り下げ、生徒の素養教育に関するカリキュラムを開発するという発想から 1 番の校長の能力が向上していることがうかがえる。

番号 7 の校長は、シャドーイング研修により、拠点校 (FY、LY 小学校) の校長と学校経営の各面をめぐって深く交流することになった。番号 7 の校長は LY 小学校の校歌から自分の勤務校の校歌はなぜないのかということについて考え始めた。また、女性の L 校長 (拠点校 LY 小学校の校長) から、校歌の開発と継続は教員に任せるというアドバイスを受けた。女性校長の L 校長の度量が大きく、自分の業績のために学校の前任校長の改善計画を全て捨てるのではなく、受け継ぐことの重要性を強調したことも番号 7 の校長に影響を与えてきた。

女性管理職として番号 7 の校長は、女性が気になるところは男性と異なること、またしばしば学校経営の中で、視野が十分広くないことなどを女性の性質として自己認識を持っている。この点を反省しながら、学校経営の各方面で前任校長の理念や実績を受け継ぐ、それをもとに、自分の学校経営を展開するという発想が研修で引き出された。

④研修の場で研修内容と‘学校の実際’との[乖離]

2018、2019 年度のヒアリング調査時点での研修テーマは「農村部の小学校の特色的発展と学校文化改善」「教育方法の改革と教員の専門職発展における農村部の校長のリーダーシップ向上」であった。ただ、調査の中での学校管理職の話から研修内容が学校の実際の課題とずれる、またはその時早めに解決しなければならない課題ではないという反対意見が出てきた。

「**今回の研修で検討する予定のテーマは学校の文化改善ということであるが、正直いうと、私はこの部分を思考する余裕がない、今一番頭が痛いところは教員の資質能力向上である**」(13)

「うちの学校の所在地はとても貧しいため、(中略)今回の研修で教授や研修をうける人たちと一緒に検討したいのは、児童生徒の素養教育である。これは学校文化改善と関係性があるだろうか？また、うちの学校は少数民族学校なので、FY 小学校の地元文化と学校文化を融合させることから示唆を受けた。どのように融合するか知りたい。また、自校のカリキュラムの開発には、うちの学校のようなところは外部利用できる資源がないため、どうすればいいか現在迷っている」(12)

「私が一番迷うのは、どのように教員が授業の方法を把握できるのか」(8)

「気持ちが複雑、大量な時間をかけて、学校に戻って実施できるか、今学んでいる理論と学校の実際の差が広すぎる…」(18)

「理論に関するものはすぐ活用できないですが、シャドーイング研修から示唆がある…」(23)

農村地域の学校管理職にとって、研修はイコール勤務校の課題解決という意識が強いということを学校管理職の発言から発見できた。そのため、研修で学んだことは自分の勤務校の改善に対して効用がない、活用できないという悩みがあった。

⑤学校管理職研修制度における将来の[実践的学び]への‘期待’

番号 1 の校長は「シャドーイング研修はもうちょっと長いかな、あるいは極端に短い方がいい。シャドーイング研修は一ヶ月あれば、一番いい」と強調した。番号 2 の校長は今回の研修の目標と同じく、未来の研修制度において都市部の先進校と連携することを期待している。上記以外に、細かい研修内容について期待している管理職もいる。「今回の研修のように着実に研修を行うことを期待している」(6)、「校長としての道德教育が必要であると思う」(5)、「政治、毎回の人民代表大会の思想以外の学校経営に関する研修内容を求める」(11)。

つまり、現在の農村地域のスクールリーダー育成制度に対して、シャドーイング研修期間の長さが不十分であることへの反発と意見を管理職は持っている。また、校長という職業的な道德教育の不足、共産党思想以外の学校経営に関する学習などが、現在の研修制度の課題だと言える。

(5) 結論

研修を受ける校長の意識と、前文で整理した農村部学校管理職研修制度の設計理念のキーワードとを照らし合わせることによって、制度は以下の二つの要点でのジレンマを明らかにした。

①「支援、扶助」と[負担]の‘研修活動’

「教育扶助」を志向する農村部の学校管理職研修制度は二重の属性があり、「支援、扶助」という属性はその一つであることを前文で論述した。ただ、物的、資源的支援と異なり、今回中央政府は研修を用いて支援を実現している形となっている。研修は農村部の校長に対する学び続ける行為であり、校長の個人的能力向上にはより良い機会とチャンスだと言え

る。しかし、中西部の校長の意識により、支援のジレンマを発見した。このジレンマは主に二つの面で現れる。一つは本来農村部教育改革と素質教育を促進するための中央政府から校長への支援、研修は、主に地方行政による農村部の学校への視察と監督の影響で農村部の校長の負担となった。もう一つは、支援の研修は農村地域ではなく都市部の大学で行うため、農村地域の校長は長距離の移動が必要である。このジレンマの影響要因について、制度設計上の研修と支援の関係がよく設定されず、完全に現在中国の「貧困扶助」制度の全体構成に当てはまるために作られた制度だろう。

②「農村部の校長の課題解決能力向上」と求める[研修の実用性]と[シャドーイング研修の拠点校]からの‘示唆’、‘学校の実際’、[乖離]

「農村部の校長の課題解決能力向上」は「教育扶助」を志向する農村部の学校管理職研修制度の二重の属性のもう一つの属性である。ただ現場の校長の意識により、校長が求めているものは‘示唆’であることが分かった。つまり、校長が研修を受ける目的は、学んだことをもとに現在の学校が抱える課題をすぐに解決するため、あるいは研修で課題解決方法を見つけ、そのまま持ち帰り実施するためである。また、拠点校の経験を模倣するためである。農村部校長の能力を向上させるという制度の趣旨と、参加者の校長は課題の解決方法の入手を希望しているという実際との間には葛藤、矛盾が存在する。これは農村部の学校管理職研修制度理念のジレンマと考えられる。このジレンマの影響要因について、中央政府は農村部の学校教育が求める校長像と現在中国の中西部の校長集団の資質能力現状をよく把握していないだろう。

本節は中国農村部の学校管理職研修制度の参加者へのヒアリング調査データを分析し、制度の受け手である校長の意識により、設計理念である「支援、扶助」「農村部校長の専門的力量形成」の趣旨のジレンマが制度の課題であることを解明した。この制度のジレンマは中国の「貧困扶助」制度の全体構成からも影響があり、また農村部の学校現状の把握が不十分であるという側面からの影響もあるだろう。

全体的に考察すると、学校管理職に向ける国レベル研修制度における農村地域の学校管理職研修プロジェクトは「貧困扶助」の一部とした特別な性質を持っている。この側面から、2010 年以降、学校管理職研修制度の変更、特に農村部学校管理職研修プロジェクトの追加には、規制的要素である中央政策の関与が強いと見える。ただ、前文でこのプロジェクトを受けている学校管理職への調査結果から、農村地域の学校管理職は明確に自己の不足が分かって、勤務校の課題を解決するコツとキーは何かも明確に分かって、研修中この部分の自身とアドバイス、指導を求めている。つまり、本研究で Scott (1995) 理論に追加した「個体」(individual) 支柱である「校長個人の資質能力向上への訴求」が実際に農村部の校長に向けた研究プロジェクトの実践の中でも存在していると考察できた。このような意思是研修中も研修講師に伝え、まず各研修の実施機構から研修内容を変更する可能性がないわけではない。これから、このような学校管理職の個人、及びその勤務校からの研修制度への

直接的な関与が増えると予想している。

また、2010 年以降に変更後の学校管理職研修制度の省レベル研修の実際について、次の第 6 節で詳しく事例を挙げる。

第 6 節 地方における研修の確実な実施：吉林省の事例から

本節では、現代中国の学校管理職研修について、その展開における地方（省・自治区・直轄市：日本の都道府県に相当）の実態を検討する。そのため、吉林省²¹⁰とそこでの研修実施機関である教育学院²¹¹に着目し、中国の学校管理職の育成において、地方での教育学院の役割を明らかにすることを目的とする。

1990 年代以降の中国では、改革開放が本格的に展開されるに伴い、政治体制の「分権化」改革という動きも開始した。「分権化」改革における「権限移譲」から影響を受け、教育行政における中央と地方の関係及び学校組織内部の管理構造も変化した。また、教育行政の「地方分権」の新変革として、2015 年中国教育部は「教育に関する管理・運営・評価の分離を推進し、政府の機能転換を促進する若干の意見」²¹²（以下は「意見」）を公布した。張（2017）の整理によると、「意見」は教育行政の効率性を高め、学校の自主性を促し、非政府部門の教育に対する積極性を引き出すという三つの要点がある。同時に、現在中国の教育では、地方政府と学校を監督評価する権限を中央政府と社会で分担し、学校が地方政府のみに責任を持つように改革されることになったことも指摘された。このような改革の背景において、学校の全面的な責任を持っている学校管理職の育成について、地方政府の育成政策とその実態は重要な課題として考察する必要性がある。

本論が着目する地方の研修実施機関である教育学院について、牛（2017）によれば省・市・県各レベルの教育行政部門は、国家政策に応じて具体的な研修計画を制定する。具体的な研修は、それぞれ教育研修専門機関（教育学院、研修院校）、大学の教育研修機関、民間の企業に委託することと指摘された。従って、大学の教育研修機関・民間の教育会社と異なり、教育学院という機関は省の教育研修専門機関として位置づけられていた。

吉林省の選定理由は主に以下の 2 点にまとめられる。第一に、吉林省は一般的な事例として捉えることができる。吉林省は中国の東北地域の中部に位置し、2018 年度の中国国内の GDP 総量のランキング調査によると、吉林省は中国 31 省の中の 24 位であり、全国的にみれば、やや低いレベルにある。その経済総量のランキングから見ると、北京・上海及び西部の地域のような低開発地域ではなく、本研究が目指す一般的な実態に対する考察の目標に適合する。第二に、後文で述べるように、全国的に 4、5 ヶ所だけ残存している省レベルの独立した教育学院の一つである吉林省教育学院は独特な存在として捉えることができる。本

²¹⁰中国の東北地域の中部に位置する。

²¹¹「教育学院」(institute of education) は「師範類」(教育大学、専門学校) 性質を持ち、省または市が管理する。社会人向けの高等教育機関である。また、一般大学の「学部」の一つの場合もある。本論は前者の独立した教育学院を対象として捉える。

²¹²中国教育部が公開した政策である。政策名は「教育部關於深入推進教育管辦評分離促進政府職能轉變的若干意見」である。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/201505/t20150506_189460.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）

来、中国の各省、直轄市、自治区はそれぞれに各自の教育庁に属する教育学院を持っていた。その後、制度を改めると合併の改革を経て、多数の省では省レベルの教育学院がなくなった。例えば、安徽省教育学院は現在の合肥師範学院となっている。現在の四川省成都師範学院の前身は四川省教育学院である。これは制度を改めるケースと成っている。一方、合併の事例については、例えば、遼寧省教育学院は以前の瀋陽師範学院と合併し、現在の瀋陽師範学院となっている。天津市（直轄市）教育学院は元天津師範大学、天津師範高等専門学校と合併し、現在の天津師範大学になっている。ほとんどの省で制度を改める・合併されるという状況の中で、本研究で捉える事例である吉林省の教育学院がなぜ残存したか、吉林省の学校管理職育成に対するどのような意義と役割があるのかについて解明が求められる。

本節では主に政策文書と吉林省教育学院への実地調査の結果から、政策動向と教育学院の役割を考察する。分析対象として、2018年3月19-23日に現地で調査を行い入手した一次資料を用いる。特に、この訪問調査期間中に、吉林省教育学院の小中学校長研修センター（部門）の主任A氏（2018年3月22日実施）と小中学校教師継続教育部門スタッフB氏（2018年3月21日）への聞き取り調査のデータを用いる。

2010年以来、吉林省は二つの継続的な政策を公布していた。2011年11月に公開された「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画（2011-2013年）」²¹³と2015年4月に配布した「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018年）」（現地調査で政策文書が入手）である。ここで言う二つの政策には、時間的な接続だけではなく、更に内容の具体化・深化という特徴がある。表6-6を見ると、2011年と2015年の政策は、両方とも「吉林省中長期教育改革と發展企画綱要（2010-2020年）」を基礎政策として提出された。そして、吉林省は2011-2018年の間、資質能力のレベルが高い専門的な小中学校長を育成するという基礎目標を変化させていないと言える。2011-2013年の計画の中であったトップブランド・優れた校長²¹⁴の育成に関する三つのプログラム（下の表6-6の2011年公開「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画（2011-2013年）」の目標「1. トップブランドの校長養成目標」）が、2014-2018年度の計画でも続けられた。しかし、既にプログラムは第2期と第3期に入っている。プログラムの第2期と第3期では、具体的には第1期と完全に異なる対象を選定し、研修プログラムの再展開を行うことが政策の中で明示された。農村部の校長研修は、2011年度の探索・開発から、2015年度には固定的なプログラムの形成という変容が見られた。また、「校長全員の研修プロジェクト」においても、在職向上研修の目標が一人毎年48時限（2011年の政策）から一人5年間で最低360時限（2015年政策）へ増えるという変化があった。

²¹³ 吉林省教育庁（2011）「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画（2011-2013年）」<https://www.jste.net.cn/cmsplus/cms2/content.jsp?relationId=07165c4a-7e40-4389-a991-6995c0aa64af>（確認日：2023年3月14日）

²¹⁴ 具体的には、「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画（2011-2013年）」によると、優れた小中学校長とは、省内部において先進的学校経営理念、成功な学校経営経験、成熟の学校経営モデル社会的な名誉を持っている校長である。専門家型小中学校長とは、優秀な校長である。中堅小中学校長とは、潜在的力量を持っている青年期、中年期などの若手校長である。

表 6-6 吉林省の学校管理職育成計画の変遷（2011-2018 年）

	2011 年公開「吉林省小中学校長の専門的発展に関する行動計画（2011-2013 年）」	2015 年公開「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018 年）」
基礎政策	「吉林省中長期教育改革と発展企画綱要（2010-2020 年）」	「小中学校長研修の更なる強化と改善のための意見」、「吉林省中長期教育改革と発展企画綱要（2010-2020 年）」
目標	立体的・全面的・効能的小中学校長研修システムを作り、全地域・全校長・全プロセスの小中学校長研修システムを完全にする。「十、百、千、万」プロジェクトを実施する。吉林省の全校長の資質能力を向上し、有名な・優れた校長集団を組み合わせ、校長の専門職能力発展を促進する。 1. トップブランドの校長養成目標：10-30 名の「吉林省の優れた小中学校長」、100 名の「吉林省専門家型小中学校長」、1000 名の「吉林省中堅小中学校長」を育成し、省レベルのトップダウン式校長集団をつくる。 2. 校長全員の研修目標：一人につき <u>毎年 48 時限の在職向上研修</u>の任務を達成し、全校長の資質能力向上を実現する。 3. 初任者研修の目標：新任校長は一人につき 320 時限の研修任務を達成し、新任校長の全員は証明書を持っているという状況をめざす。	省・市・県という三つのレベルがある校長研修システムを作成する。レベルと職による分離、ニーズによって、多様な形式、実践向けの校長研修カリキュラムを作る。完全的・科学規範・効率の校長研修管理制度を作る。2018 年までに、多様な研修方式を活用し、1000 人の中堅校長は少なくとも 3 カ月の総合的研修を受けさせ、100 名の専門家型校長は 2 年間の育成活動を行い、30 名の優れている校長を 3 年間の多モードの重点的育成を行う。
任務	1. 高水準の研修を実施する 2. 校長全員の向上研修を展開する 3. 農村の校長専門職発展援助プロジェクトを実施する （1）省レベルの農村義務教育段階の校長研修拠点校を設定する。 （2）農村校長と少数民族校長に向けて研修を作る （3）研修講師チームを「県内研修」に送る 4. 初任者研修を改良する 5. 学歴向上研修を展開する 6. 管理者と研修講師の研修を実施する	1. 校長全員の研修プロジェクト （1）初任者研修プログラム （2）<u>在職向上研修プログラム：一人 5 年間少なくとも 360 時限</u> （3）ミドルリーダー研修プログラム 2. 農村部校長の援助プロジェクト （1）「県内研修」プログラム （2）「義務研修拠点」プログラム （3）国家レベル研修プログラム 3. 優れた校長の研修プロジェクト （1）省の第 2 期（第 1 期では 2011-2013 年の 3 年間）<u>優れた小中学校長研修プログラム</u> （2）省の第 2、3 期 <u>専門家型小中学校長研修プログラム</u> （3）<u>省中堅小中学校長研修プログラム</u>

(出典 「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画 (2011-2013 年)」 「吉林省小中学校長研修企画 (2014-2018 年)」 を一部引用し、筆者作成)

2014-2018 年の研修企画をみると、その任務の内容から吉林省の学校管理職の育成システムの全体像が伺える。研修のシステムにおける一番目 (上の表 6-6 の 2015 年公開「吉林省小中学校長研修企画 (2014-2018 年)」の任務「1. 校長全員の研修プロジェクト」) は学校管理職の全員に向けたプログラムであり、省の学校管理職となった場合、この三段階の研修を受けなければならない。管理職となつてすぐに、又はその直前、初任者研修をうけ、証明書を取得する。その後、次の在職向上研修を引き続き受ける。現段階の法律・規定によって、任用・昇進または評価と関係なく、学校管理職であれば、研修を受けるべきである。初任者研修だけではなく、在職向上研修と高級研修のような三段階研修を受けることが中国の学校管理職としての義務である²¹⁵。省の学校管理職全員に向けた研修プログラムの設定をみると、都市の学校か農村の学校かで分けることはせず、学校管理職に与える研修の機会均等を保証する趣旨が読み取れる。これについては、政策文書での基本要求の部分も「学校管理職を全員包摂、農村地域の学校管理職の育成に傾げる」ように明記されている。その理念に基づいて、二番目 (上の表 6-6 の 2015 年公開「吉林省小中学校長研修企画 (2014-2018 年)」の任務「2. 農村部校長の援助プロジェクト」) のプログラムのよう、研修的支援が求められる農村部の学校管理職の資質能力向上のために設定される独特なプログラムがある。一方、理念における「ニーズによって研修を施行する」ことについては、小中学校長がもつ実際の学校経営課題の差異によって、適切な研修内容を提供しうることが重要である。そして、3 番目 (上の表 6-6 の 2015 年公開「吉林省小中学校長研修企画 (2014-2018 年)」の任務「3. 優れた校長の研修プロジェクト」) はトップブランド学校管理職を育成するために設定されたプログラムである。このようなシステムから見ると、吉林省の学校管理職の育成は集団 (全員) から個 (農村部校長) まで次第に進むという特徴が見られる。しかし、支援として設定された農村部の学校管理職研修プログラムに対し、トップブランド学校管理職プログラムの設定は、逆に学校管理職集団の資質の両極化を引き起こす可能性もある。これについては、再検討すべき点と思われる。

学校管理職の研修プログラムの中にある初任者研修については、教育学・心理学・リーダーシップ論・マネジメントなど基礎理論の研修内容と、集中学習と遠隔研修、シャドーイング研修といった主な研修形式が規定された。留意すべきは、省と市の「幹部研修機関」(すなわち、省の教育学院、市・県の教員進修学校) が連携し、新任の学校管理職の研修を行うことが政策の中で明確に提示されたことである。そのため、たとえば吉林省のある市の新任校長研修を行う時、この市の教員進修学校は独自研修を行うことは認められず、吉林省の教育学院と連携し研修を推進しなければならない。これは新任校長の育成に対して、省の教育

²¹⁵ 中国教育部 (1999) 「小中学校長研修規定」 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201511/t20151119_220018.html (確認日: 2023 年 3 月 14 日)

行政（教育学院）とパートナーになれば、より良い講師や研修内容を市に提供するという側面があり、一方、省レベルの教育行政（教育学院）からの関与が政策面での規定と要求という形式に現れるとも言える。

実際には、吉林省の学校管理職全員の研修プログラムは、国が規定した研修制度の具体的内容と似ている。すなわち、吉林省の学校管理職全員の研修システムの独自性は薄く、国の制度を着実に実施したと言える。しかし、二番目（上の表 6-6 の 2015 年公開「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018 年）」の任務「2. 農村部校長の援助プロジェクト」）の農村部校長の援助プロジェクトは、表 6-6 で示されるように 2011 年の計画の中でも既に作成されたものである。そのため、2015 年の企画はより具現化と体系化が進んだだけのものと言える。それに対して、中央政府の農村部校長援助プロジェクトの政策の提出は 2013 年²¹⁶であり、時期だけを見ると、吉林省の農村部校長援助プロジェクトの作成と実施が先に行われている。また、2015 年の企画の中にある、吉林省の農村部校長の援助プログラムの一つである「県内研修」とは、省レベルの優れた専門的な校長が吉林省の貧困・少数民族県に行き、当地で研修活動を行うものである。研修活動は、主にテーマ報告会や学校経営診断と改善意見を通じて、県の学校管理職を育成するというものである。これに関連し、中国の農村部の学校管理職の育成に向け、2017 年 7 月 20 日、教育部は「郷村の校長・園長の『三段式』研修指針」「校内」診断式研修指針」「郷村校長・園長の事務室研修指針」²¹⁷を発表した。その中の「校内」診断式研修モデルと吉林省の農村部校長「県内研修」の基本理念と方式は類似している。農村部校長援助プロジェクトと同じく吉林省の方が時期的に先行していたことが分かった。

「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018 年）」という政策文書をみると、優れた学校管理職の育成では、学校管理職の成長段階により、優れた校長養成プログラム、専門家型校長養成プログラム、若手・中堅校長の養成プログラム（上の表 6-6 の 2015 年公開「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018 年）」の任務「3. 優れた校長の研修プロジェクト」）に分けられている。同時に、各段階の育成対象の人数もレベルが高くなるにつれて人数を減少させる計画となった。つまり、高いレベルの学校管理職の育成プログラムを受ける校長は少ないといえる。それに対して、育成の時間は高いレベルの研修ほど長くなる。例えば、「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018 年）」によると、優れた校長養成プログラムの期間は 3 年間であり、その目的は吉林省の学校管理職集団の優秀なリーダーを先に育成することである。また、その専門家型校長も吉林省における 100 名の小中学校長・幼稚園園長が対象であり、養成期間は 2 年間である。最後に、若手・中堅校長の養成は、每期 50 人を選抜し、3 ヶ月の育成を続ける。一年間は 4-6 期がある。目標は 5 年間で 1000 人を養成する予定である。

²¹⁶教育部（2013）「農村部校長援助プロジェクトの実施に関する通知」http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201310/t20131016_158611.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）

²¹⁷教育部（2017）「郷村の校長・園長の『三段式』研修指針」などhttp://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201707/t20170731_310426.html（確認日：2023 年 3 月 14 日）

ここで、農村部学校管理職への研修的支援と異なり、優れた学校管理職研修に参加するメンバーは、基本的に吉林省の学校管理職集団の中から選ばれた最も優秀な人材あるいは潜在的資質能力がある中堅教員・管理職などであることが政策から読み取れる。2011 年の政策でも 2015 年の政策でも、吉林省の基礎教育持続発展（2011 年と 2015 年両方とも言及した）、義務教育の均等的発展を推進するための保障の提供（2015 年政策）という目的が提出された。農村部校長の援助プロジェクトを補充・支援行為として位置づけるとすれば、優れた学校管理職の育成はどのような位置付けとなるかが重要である。優れた学校管理職の育成プログラムの作成はある程度育成の「高度化」が実現できると思われる。一方、政策については、優れた校長集団を構成する目標を達成するための人材・エリート戦略として出された育成政策の可能性もある。

教育学院の役割について、以下の五つの側面から考察する。

(1) 教育学院と小中学校長研修センターの変遷

教育学院（institute of education）という機関は、中国においては一般的に二つの性質を持っている。一つは独立的教育学院、もう一つは大学の一つの「学部」として位置づけられたものである。本論の吉林省の教育学院は後者の大学の一部ではなく、独立した機関という意味での教育学院である。また、その独立した教育学院は省レベル・市レベル・県（区）レベルという三つのレベルに分別されている。一般的に、県レベルの教育学院は「県の教員進修学校」という名称で整備された。本稿は主に省レベルの教育学院を対象として捉える。

吉林省の教育学院は、1962 年に吉林省教員進修学院（1957 年成立）と吉林教育学院（1954 年：吉林省工農速成中学校→1958 年：吉林省工農師範学院→1962 年：吉林教育学院）が合併し作られた。1969 年の運営停止を経て、1972 年に再開された。ホームページを見ると、教育学院の部門設置には主に二つの種類があり、一つは教育学院が設置した部門、例えば小学校教育・研究研修部門、中学校教育研究研修部門などである。もう一つは、吉林省的教育庁が教育学院に設置した「吉林省教育庁の教育・研究事務室、吉林省小中学校長研修センター」などである。ここで言及した吉林省小中学校長研修センターについて、特徴的なところは、その設置主体が吉林省教育学院ではなく、吉林省的教育庁であるということである。すなわち、この小中学校長研修センターは、吉林省的教育行政が、吉林省教育学院の中に設置した小中学校長研修のための専門的部門である。このセンターは現在吉林省の教育学院で行われる学校管理職に関連する研修の実施部門となった。

また、入手した一次資料「教育学院の歴史（2017 年 9 月 15 日）：吉林省小中学校長研修センター」を見ると、吉林省の小中学校長研修センターの変遷について、最初に設置されたのは 1956 年である。当時の吉林省のすべての小中学校の管理職及び教育行政幹部を順次研修させるために、吉林省的教育庁は吉林省教育行政幹部学校を設立することを決めた。その後、1972 年吉林省教育学院が再開されると、幹部研修部が設置された。その目的も同じく市・県的教育行政部門と小中学校管理職を育成することであった。1988 年の 4 月、幹部研修部は「心理教育研究室」「教育研修室」「管理教育・研究室」「総合教育研究室」四つに部

門を分けた。1993 年、元吉林省教育委員会は吉林省小中学校長研修組を設立し、同時に事務室も設置された。この事務室が設置された場所は吉林省の教育学院の幹部研修部である。2001 年、幹部研修部事務室は教育管理系と連携し、研修部と研究部を設置した。この幹部研修部事務室は現在の吉林省教育学院の小中学校長研修センターの前身となった。2011 年 11 月、吉林省の教育学院は小中学校長研修センターを作り、その中にプログラムと管理のための事務室を設置した。

このような変遷から見ると、現在の吉林省の教育学院における小中学校長研修センターは、表面的に吉林省の教育学院の一部と見られている。しかし、実際には、当初から吉林省の教育庁（当時の教育委員会）の小中学校長研修組の事務室として教育学院に置かれたという重要な背景は無視できない。つまり、吉林省の小中学校長研修を主導するのは、教育庁あるいは吉林省の教育行政である。小中学校長の研修を実施する場という吉林省の教育学院で、行政側からの監督が事務室という形で現れていることから、教育行政は研修における主導的な立場にいることがわかる。

（2）教育行政の監督とコントロールの道具

行政側の監督とコントロールについては、ヒアリング調査の際に小中学校長研修センター主任 A 氏も言及した。A 氏は「吉林省の教育学院のような研修機関は、他の省にまだ 4、5 ヶ所のみ残っている。うちは現在の「小中学校長研修センター」という名前になってからはまだ短く、2011 年に設立したばかりである。しかし、幹部研修部事務室はずっと存在していた。政治はしっかりしていて頼りになる。正しい価値観へと導くことも、カリキュラムのデザインの中で現れる必要性がある」と話題を拡大した。省レベルの独立した教育学院が全国的に 4、5 ヶ所だけ残存している中で、吉林省の教育学院及びその小中学校長研修センターが引き続き存在していることについては、幹部研修部事務室が歴史的に継続していることがその理由の一つとなる。もう一つの重要な理由はここで A 氏が解釈したように、政治がある程度研修機関のよりどころとなり、同時に研修の基本的価値を導くという機能を發揮していることである。つまり、教育行政側は、学校管理職研修に対し期待している基本的な価値観を維持・誘導するために、吉林省の教育学院とその小中学校長研修センターの存在を継続して守っていると言える。逆に、もし吉林省の教育学院がどこかの総合・師範大学へ合併すれば、吉林省の教育行政はそちらへの参入が今より難しくなる可能性が高くなる。

（3）教育行政への政策的進言における補助的機能

また、この吉林省の小中学校長研修センターの具体的な仕事と業績について「教育学院の歴史（2017 年 9 月 15 日）：吉林省小中学校長研修センター」（一次資料）を見ると、センターが立てられた最初の時期は、主に少数の短期研修クラス、校長の全員在職向上研修、初任者研修、学歴昇進教育などが行われている。その後、吉林省の教育庁に協力し、先述した吉林省の小中学校長研修中長期企画を作成した。また、吉林省の年度幹部などの研修を計画し、

多様な小中学校長の研修を行い、下の各市（州）の幹部などの研修を監督・確認することもセンターの役割であった。近年、教育学院は国家レベル・省レベルの研修プログラムを受け入れていた。従って、研修センターは研修を実施すると同時に、先述した 2010 年以降の吉林省の学校管理職研修に関する政策「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画（2011-2013 年）」、「吉林省小中学校長研修企画（2014-2018 年）」などの草案を作り、政策としての可能性を論証するなど政策作成の機能と意義ももっている。

吉林省の学校管理職研修の多様性について、ヒアリングの中で、A 氏は校長全員研修プログラムから優れた校長研修プログラムの具体的内容を紹介した。最後に、吉林省はなぜこのような独自の学校管理職に関する完全な研修政策を作成することができたのかということについて以下のように説明した。「多様な学校管理職研修プログラムが作成されたことについては、一番感謝すべき人物がいる。2016 年に定年となった元教育庁の副庁長（副教育長）S 氏は、そもそも東北師範大学附属中学校の校長先生であった。S 氏が教育庁へ転職した後、担当していた仕事は吉林省の小中学校の管理だった。長期間の校長経験をもつ S 氏は小中学校の学校管理の経験を積み重ねている。もちろん、研修のプログラムの開発は皆さんの知恵であるが、小中学校の現場の状況を分かる人がいなければ、しっかりしたプログラムを作成できない」と A 氏は説明した。この発言から、元副教育長の S 氏の存在は吉林省の学校管理職研修政策の作成と公開に影響を与えたことがわかる。特に、S 氏はそもそも中学校長であるため、現場の学校管理職が必要とする知識や学校経営のスキルなどを把握できた。吉林省の学校管理職研修プログラムの作成においては元副教育長 S 氏からの影響が最も強かったことが分かった。そのため、吉林省の教育学院は省の学校管理職研修政策作成という機能があるが、それほど強力ではないと言える。つまり、教育行政部門の意向がメインであり、吉林省の教育学院は補助的な機能を持っている。

（4）省内部のエリート为学校管理職育成の場

インタビュー調査の対象となった小中学校教師継続教育部門スタッフ B 氏は、A 氏が所属している小中学校長研修センターと異なり、教員継続教育部門の一員である。近年、中央政府の教員育成政策の中で校長の研修に関連する規定があったため、B 氏は意識的に吉林省の教員研修全体の一つとして吉林省の学校管理職研修を説明した。B 氏の説明から分析すると、吉林省で学校管理職研修を展開する際、大きく国レベルと省レベルの研修に分けられる。B 氏も「国レベルと省レベル研修の両方とも校長研修があるので、国レベルと省レベル研修の機能を分配した。中央政府の政策によって、国レベルの研修は農村部校長を中心に行っているため、うちの省で研修を実施する時、農村部の校長は国レベル研修がメインであり、優れた校長の育成は集中的に省レベルの研修で行われるという方向で進めている」と説明した。また、国レベル研修と省レベル研修については、A 氏へのヒアリング調査の中でも言及された。A 氏は「省レベルの研修プログラムの経費は省の教育庁と財政庁が提供するので、このプログラムは省内部で自由にデザインできるという自主権がある。省の現状によって、柔軟にプ

プログラムをデザインする」と言った。すなわち、省の研修の質を保証するために、農村部の学校管理職の育成よりも、実施機関の省の教育学院は優れた学校管理職の集団の育成を強調・重視する傾向にある。優れた校長の研修経費は省の教育庁と財政庁が支出するという話から、先述した吉林省の政策の中で優れた校長研修プログラム制定がエリート育成の戦略として位置づけられることについて改めて確認できた。

(5) 校長人事との関わり：初任研の実施部門としての役割

また、実践の面では、教育学院の小中学校長研修センターは吉林省の全域で農村部校長の義務研修拠点校（112校）、実践考察基地（30校）、シャドーイング研修拠点校（40校）を作った。これは吉林省の小中学校長研修センターの研修実施面における機能と実態と言える。そして、教育学院の研修実施の機能と役割ともいえる。

具体的プログラムの実施で A 氏は「現在中国のどこの校長でも職場研修合格証明を持っていることが必須の条件であるため、うちの部門にとって学校管理職の初任者研修は一番大きな研修と言われている。この研修は各省の状況によって異なり、ある省は教育庁、人事部門あるいは単独の研修機関などで行う。実際には、うちの部門は吉林省の教育庁・人事部門と従属関係がある。うちの部門の権限は吉林省の教育庁から移譲したもので、うちの部門は吉林省の人事部門の重要な右足と言える」と強調した。ここで A 氏が強調したのは、教育学院の小中学校長研修センターは吉林省のすべての校長の初任者研修を受け入れる任務があるということだ。また、中国の校長の初任者研修の特質は、職場研修合格証明書の取得イコール校長になる資格の取得のため、校長人事と関連性があるということである。従って、吉林省の教育学院の小中学校長研修センターは、教育行政による初任者研修を通じて、吉林省の校長人事の状況を把握するための機関であるといえる。換言すれば、吉林省の教育行政部門は省の教育学院に学校管理職の入り口をコントロールする機能を与えていた。従って、省の校長人事にかかわるため教育学院の独立性を維持させたいというのが教育行政部門の真意ではないだろうか。

第7節 小括

第六章では、合計7節を設定した。前文表1-2の分析枠組みから見ると、第1節『『郷村振興』計画の実施と“Double reduction” policy（「双減政策」）の公開における学校教育の振動』は2010年以降における中国の制度環境・文化的・歴史的枠組みに関する整理であった。第2節「校長、教員研修における『国レベル研修』と『省レベル研修』計画の実施」は文化－認知的(Cultural-Cognitive)、規制的(Regulative)支柱における、学校管理職研修制度と教員研修制度の変化、教育政策との関係を検証した。第3節「優秀な校長の育成における『校長ワークショップ』の制度化」、第4節「農村地域の校長に向けた研修に関する政策と研修プログラムの実施事例」、第5節『『教育扶助』を志向する学校管理職研修制度：校長の意識と制度理念のジレンマ』は個体(individual)支柱について、事例を通じて、校

長の個人的な資質能力向上の訴求と学校管理職研修制度の関係を検証した。第6節「地方における研修の確実な実施：吉林省の事例から」は規制的(Regulative)支柱について、地方レベルの研修機関の属性、変化と学校管理職研修制度との関係を検証した。

1980、90年代に開始した都市化計画を含め、2010年からの中国社会の制度環境、文脈を大まかに示すと、「郷村振興」計画により社会構造と雰囲気に変化したこと考察できた。郷村振興の計画の趣旨と本質は、農村の問題を内的側面から解決すること、つまり、農村部を強化するという理念であった。この時期、教育分野の進捗と改革は、素質教育の継続的な実施、また、素質教育の実施により20年間で生成した問題を解決する戦略を模索し、更にその一環である都市と農村の義務教育均衡発展の目標を達成する、という国の趣旨が強かった。素質教育の課題の解決策として“Double reduction” policy（「双減政策」）、義務教育段階の学生の学習負担を減少するために、今まで学校が手配した宿題の量を減少し、同時に塾にも通うなど、長期間の校外の勉強活動も禁止するという政策が公開された。その着実な実施は中国社会の他領域に波及するため、この政策は単に教育政策とは言えない。例えば、中国の経済界において、教育産業の塾、その関連会社の生存、重要な就職先は減少しているため、就職が厳しくなっているという問題は、“Double reduction” policy（「双減政策」）、の実施と同時に生成している中国の社会の再生問題となっている。この政策において、学校経営上の校務分掌、教員の手配、学生安全問題、補充教育システムを学校に入れるなど新制度の開発は、全て学校管理職の責任と仕事になっていると読み取れる。

本章では、2010年以降、中国の学校管理職研修制度がアップグレードされ、1980、90年代に形成した制度と比較し、維持された部分、追加・変更された部分を明確にした。基本構造は、以前の三段階の研修制度から、現在の四段階の研修制度に変化した。それ以外に、2010年以降変化によって各段階で受けるべきコマ数が増えていたと確認できる。2013年に公開した政策は、受ける必要なコマ数の増加は、以前の制度の基本的な構造と枠の中で変更されたが、これに対して、「国レベル研修」の導入、また、「国レベル研修」と「省レベル研修」を明確に分けることには2010年以降の学校管理職研修制度の最も大きな、根本的な変化だと解明した。

本章において中国の学校管理職研修の実施部門、研修の現場への現地調査、追跡調査を通じて、研修制度中の「卓越校長の研修プロジェクト」の基に制度化された「優秀な校長のワークショップ」の展開においてワークショップの担当者校長は核心的人物であり、制度の変化、制度への影響を与える個体(individual)要素としての存在が無視できず、事例から個体としての校長は研修制度の実施中によく活躍していると考察できた。農村部校長の研修プロジェクトに参加する校長らの意識と政策の趣旨との矛盾、校長は勤務校の課題を明確に意識でき、更にこの課題を解決するために、自分は何の側面の能力を早速に取得するのが大事かということまで把握できる。このような研修制度の実施中に生成する校長らの意識は、ただ研修に対する不満とクレームではないかとよく指摘されているが、今後の制度の展開から考察すると、研修実施機関、研修講師を通じて、研修に対する意識の中身は中央政府

に伝達され、研修制度がボトムアップ的な循環に変化する可能性はある。「優秀な校長のワークショップ」の担当者校長のような核心人物と農村部の研修プロジェクトにおいて参加している校長らは自らが学ぶべき内容をはっきり知っている、さらに理解しているという事実に基づいて、本章では問題設定三「なぜ学校管理職研修制度が変更されたか」に対して、校長の個人的資質能力向上への訴求がその制度が変更することに影響を及ぼすと解明できた。これは本研究の「課題④：専門職としての校長の育成によって学校管理職研修制度が変化した」に補充、追加する回答としてまとめた。

一方、2010 年以降、学校管理職研修制度の変化に伴い、導入された「国レベル研修」「省レベル研修」、さらに、「優秀な校長のワークショップ」のような「卓越校長の研修プロジェクト」、農村部の学校管理職に向ける設定されたプロジェクトなどが、本研究の分析枠組みにおいてみれば、すべては「規制的」支柱という要素である中央教育行政の政策に属する。本章のタイトルで示したように、単に政策から考察すれば、義務教育の均衡発展において、教員の手配策の提起は「農村振興」政策の趣旨である農村の本質的な課題解決と異なり、外的側面により都市から優れた教員を異動させるという外的な方法で義務教育上での農村と都市の不均衡問題を解決する。このような制度環境において学校管理職、教員研修制度は変更され、研修制度において「卓越校長の研修プロジェクト」、「農村部校長の研修プロジェクト」を分けて実施する政策、「省レベル研修」における吉林省の事例から、都市と農村の間にある教育の格差是正という理念と趣旨が読み取れる。つまり、2010 年以降中国の学校管理職研修制度の変化には、中国の都市と農村の教育格差の是正のために、現在の学校管理職研修制度に変更していたと言える。だが、第五章での検証を含め、本章での現地調査、事例とその分析結果から考察すれば、「規制的」支柱という要素である中央行政政策、「貧困扶助」、教育行政政策の教育格差是正などからの影響があったが、これは 2010 年において中国の学校管理職研修制度の変更の最も強い要素ではないと証明できた。

終章 本研究の総括

第 1 節 本研究の成果

(1) 各章の要約

本研究では、1980 年代以降の中国において学校管理職研修が現在の制度に変更された要因を明らかにすることをその目的とした。全体の構造は基本的に時間軸に基づいて、中国の公的研修制度に関する政策（中央行政）の公開年度をパーティングラインとして、1980 年代、1990 年代、2000 年代、2010 年以降のように四段に分けた。それぞれ、本文の第二章、第三章、第四章、第六章に対応している。また、「教育家型校長」という概念は近年の中国における理想な校長像、専門職としての校長の中国版を探究した結果生まれた新概念のため、本研究では特別に第五章を設定し、この概念の検討、学校管理職養成、研修制度に与え

る影響を整理し、解明を試みた。研究方法について、基本的に研究対象である中国の学校管理職、学校管理職研修を巡って、2010 年以前については、資料分析を中心に研究を進めた。資料の種類はそれぞれ、雑誌で掲載された研究論文、「中国教育報」のような教育系新聞紙、記事、行政機関の政策文書、現地調査（吉林省）で入手することができた未公開の会議資料、会議記録、行政機関の未公開資料、中国の研究者、教育部が公開した調査データなどである。特に、1980、90 年代の事実確認においては、当事者への調査が実現できないため、大部分は資料により分析を行った。2000 年代は事実確認、インタビュー調査を通じて経験者の意見を聞き取ることができ、新聞記事、またはビデオ資料なども多くあった。2010 年以降について、大部分は現地調査で入手した資料とデータによって分析を進めた。現地調査の対象とした研修機関は東北師範大学、吉林省教育学院であり、インタビュー調査の対象は研修機関の担当者、研修を受けた学校管理職らであった。また、要因に関する分析枠組みについて、本研究は中国の制度環境・文化的・歴史的な枠組み、Scott (1995) のマクロな枠組みである規制的 (regulative)、規範的 (normative)、文化－認知的 (cultural-cognitive) 要素を活用し、その一部の要因を分析した。また、個体 (individual) の要素を Scott (1995) 理論の後に追加したことは、本研究のオリジナリティにもなっていると思われる。これらの分析枠組みを各時代（各章が相当）でそれぞれ整理し、確認した。そして、本研究の第五章以外の各章もこの枠組みと構成で論を展開した。また、各章において各影響要素を確認、比較し、その主たる影響要素の確認を試みた。具体的各章の要約は次のようになっている。

序章では、本研究の目的、問題の所在を整理した。中国における学校管理職に関する現実的課題は、基本的にはすべて既存の問題、例えば、改革開放以降に提起された学校管理職組織の学歴の低下である。大学院卒が最も少なく、大卒と短大卒、高専卒が残りを半分ずつ占めている。また、二元構造の中国社会において、都市と農村の格差は人的資源の格差も包含していた。中国の都市と農村の学校にも教員、校長の質にも格差が存在している。同時に、教員、校長の人事異動制度が不成熟であるため、研修制度へのニーズと期待が自然に注目されていた。これに対して、研究的問題は中国国内で研修制度の原理、制度化への関心が薄く、研修の実践について頻繁に議論され、理論の部分が無視されていることである。先行研究の中で、日本語で執筆された論文もいくつかあったが、大部分は中国語で執筆されていた。日本語論文では政策分析、市場原理からの影響分析に焦点していたが、これに対して、中国国内の研究者は学校管理職研修の実践、効果、研修の価値、更に教員研修も同時に議論されていた。つまり、日本語論文も中国国内の研究も、研修制度に対する理論研究、原理的検討、歴史研究の視点はまだ欠落している。また、専門職としての校長の育成手段として、この両者を関連づけた研究も不足している。そのため、本研究では三つの問題を設定した。第一に、なぜ中国において学校管理職に対する研修が制定されたのか。第二に、学校管理職研修制度はどのように実施され、何がその実施に影響を及ぼしたのか。第三に、なぜ学校管理職研修制度が変更されたか。

第一章では、本研究において中国の学校管理職研修の制度化要因を検討する際、なぜ社会

学的制度論、Scott (1995) 理論を援用するかについて整理、説明した。中国の国家と社会の関係からみると、それは混沌としており、同等の関係か、国家が社会を内包しているのか、あるいはその逆か、両者は区別することが出来るのか、中国社会は行政権力が支配しているのか、社会の実態である家族主義を中心に行っているのか明言できない。ただ、古代から現代までの発展のプロセスの中で、国家と社会が既に暗黙のうちに一体化されたと考えられる。端的に言うと、表面的にこの混沌は共産党がもたらした結果のように見える。実際は、国家という存在も「家族主義」「関係主義」など伝統社会の習慣と思想に捕らわれている。この側面において、社会という存在は国家を包括している。これは中国の特徴である。国家のような政治的概念が近代以降の発明や輸入品だとすると、中国で長い歴史を持つ社会という概念に比べ、行政を代表する国家という概念はまだ未成熟かもしれない。そのため、中国における制度の形成を社会の文脈または社会学のロジックから整理、検討することで、その本質に近づけると期待している。そして、序章で言及した枠組み制度環境・文化的・歴史的枠組みはこの社会的制度論から導いたものである。Scott (1995) 理論の適用可能性について、中国の研究者(尹弘飈 2009「課程の変革の制度化に関する研究——新制度主義を基に」『高等教育研究』第4期、77-78頁。及び 王恒、桂慶平 2013「職業教育における大学と企業の連携に関する元の探究—組織社会学制度論の視角から—」『江蘇高教』第4期、141頁の二つ文献によって得た結論)はScott (1995) の分析枠組みを援用し、中国の課程改革や制度化ができない要因、及び職業教育分野で専門学校と企業の連携効果が表れていない要因を解明した。Scott (1995) の分析枠組みはマクロな制度分析枠組みであるが、三つの要素に基づいて、制度の形成要因を検討するため、全面的にその要因を解明できると考えられる。また、Scott (1995) の分析枠組みである規制制 (regulative)、規範制 (normative)、文化-認知的 (cultural-cognitive) 要素を踏まえ、本論を通じて新たな形成要因の要素を提出した。この要素として本論では「個体」(individual) 要素という概念を設定した。この個体要素とは、制度の主体である。制度の主体には、基本的に制度の作成主体と制度を受ける主体を含む。例えば、研修制度という事象について、中国の場合、教育行政が研修制度の作成主体であり、小中学校長、教員は研修制度を受ける側としての主体である。一般的な認識では、制度における主体とは制度を作成する側のみを指す。しかし、本研究においては制度を作成する側と受ける側、二つの主体を設定した。作成側のみを制度の主体とする場合は、従来の社会学的制度論の分析理論、例えばScott (1995) の分析枠組みで完全に制度化の理由を考察できる。しかし、中国の事例のような二つの制度主体が存在する制度形態を分析する際、Scott (1995) の分析枠組みだけを用いて分析するには、制度を受ける主体を無視して論を展開しなければならない。そのため、本研究では学校管理職研修制度の形成における、受け手としての主体である中国の校長、教員のような個体な要素の一つとして取り入れ、論を展開した。

また、第一章では本研究の問題設定に対する課題を提示した。それぞれ、課題①：1980、90年代、中国の学校管理職研修制度の形成に影響を与えた多くの要素の中でも中央の一般

行政政策からの影響が最も強い。課題②：学校管理職研修は上位下達方式で推進されていた。課題③：校長像と校長の資質能力向上策の提起が学校管理職研修の実施に影響を与えていた。課題④：専門職としての校長の育成によって学校管理職研修制度が変化した。

第二章では、中国の史上で初めて学校管理職の研修を制度化し、教員研修を含め、研修に法的地位と保障を与えた 1980 年代は、改革の前奏時代であった。この時期、研修の制度化を推進することに影響を与えた要素は、「規制的」要素である中央政府が推進した、幹部研修の強化改革、「校長責任制度」の再起動が最も強い要素だと確認し、解明した。当時、中国社会の制度環境・文化的・歴史的枠組みにとっては、文化大革命の終焉と改革開放政策の提起と展開が主な要素であった。このような時代背景の下で、校長など学校管理職にとって一番の変化は、従来の「文化教育幹部」の身分と社会の地位に復帰できたということである。また、同時期に中央政府は「文化教育幹部」への教育を強化すると提唱し、学校管理職らへの教育もこの影響を受け、強化された。当時の教育方法と形式は主に研修を受けることであった。それ以外に、もう一つ規制的要素と言えるのが、「校長責任制度」の再起用であった。この時期の校長責任制度は校長の核心作用を強調し、学校管理、経営能力が高い校長が求められていたため、研修を通じて、早急に校長を教育するのがより効率的な方法であるとされた。社会が求める校長像については、1980 年代に導入された「良い校長は良い学校」という理念は社会の中で長く影響を与え、2022 年現在も頻繁に言及、引用、提起されている。ただ、80 年代の規範的要素である校長像と「個体」要素から、学校管理職研修制度の形成に対する影響はまだ小さいことが確認できた。

一方、学校管理職研修を論じる際には避けられない、教員研修制度の発展の 1980 年代の状況を見ると、次のような中国の研修文化と特徴が明らかになった。昔から中国の一般国民にとって、研修という営みは贅沢なものであり、共産党の幹部や、ある程度社会の地位を持っている者だけが受ける権利を持つ活動であった。また、1980 年代において学校管理職研修よりも早く、教員研修は教員の実際の昇進と職位評価に繋がれたと確認できた。ただし、この 1980 年代の学校管理職研修の制度化に影響を与えない、1980 年代、文化一認知要素である教員研修から学校管理職研修の制度化への影響は弱かった。

第三章で取り扱う 1990 年代は、中国の学校管理職研修制度が正式に成立した時期であり、その成立を促進する最も直接的な要因は「規制的」要素であり、「五ヵ年計画」の中で教員、校長の研修に関する言及は明記されていなかったが、毎期も読み取れた教員、校長組織を強化する文言は、その後、教員、校長に関する政策を作成する際の重要な根拠となって、学校管理職研修制度の確立に関する政策の原始政策規定と根拠は全て「五ヵ年計画」であると解明できた。90 年代に中央政府が提唱した「職場研修合格証明書」が学校管理職研修制度の確立の「規制的」要素であると確認、解明できた。1990 年代、中国社会の制度環境・文化的・歴史的枠組みにおいては、都市化計画が急速的に実施され、特に、都市と農村の結節点である「小城镇」の著しい増加があった。本研究での分析を通じて、確認できたのは、教育分野特に学校管理職研修制度の形成に対して、90 年代の時点で、都市化計画政策はまだ直

接的な影響がなかったということである。2000 年以降、都市化計画の実施と展開に伴い、農村部の校長に向けて特別に開発された研修プロジェクトの出現は都市化計画政策と関わっていた。また、この時期、規範的要素である校長像への論争と検討は、「校長責任制度」を巡って行われた。当時の「校長責任制度」の実施は、1980 年代と比較して、政治体制改革の「権限移譲・党政分離」における「分権化」によって、学校の中で校長の位置、権限について論争するばかりであった。素質教育の実施において校長が学校管理、経営、学校教育を実施するために持つべき能力も学界、民間で議論されていた。ただし、この時点で民間のニーズはまだ研修制度の中身、内容に影響していなかった。更に個体要素である校長個人にもまだ影響を与えていなかった。また、「幹部研修」「教員研修」との異種同形（文化－認知的）からの影響が存在した。

第四章では、2000 年代に入って、中国の学校管理職研修制度が各地域で実施された実態を解明できた。研修は上位下達方式に中央から地方まで実施する基本的なルートであった。規範的要素である校長像、個体要素である校長は自分が勉強したい内容を提案する機会が設定されたことが直接的に研修の実施に影響していた。

2000 年代、中国社会の制度環境・文化的・歴史的枠組みには、1980、90 年代ほどの激変はなかった。都市化計画の進展と素質教育の実施がその基本的背景となり、全体的な雰囲気として向上心が助長されていた。

本論の整理を通じて、2000 年代から研修現場と研修の実施機関も小中学校校長等学校管理職の勉強ニーズに関心を寄せ、注目してきたことを解明した。アンケート調査、インタビュー調査などの方法で多様な側面から学校管理職の意識、考え、需要を把握した。研修制度をうける個体としての学校管理職は、その主人公的立ち位置がこの時期にようやく重視された。ただし、この時期の校長への調査はまだ浅い分析に留まり、個人の資質能力、キャリアの発展に対するニーズ、理解と認識までは及ばないと確認できた。

研修を各地域で実施する際、次のような特徴も考察できた。東北地域のような経済発展が遅れた地域の研修プログラムの開発は、都市部と比較して創造性に劣り、保守的な研修プロジェクトが多かった。ただ、吉林省のような農村部の学校と人口が多い地域は、農村で学校管理職研修を行う探索も開始した。農村部の学校管理職研修の開発に対する先進的な事例と言える。これに対して、大都市が開発した研修プロジェクトには多様性があり、名校長に対する魅力も感じられていた。

「教育家型」校長、教育専門家型校長のような用語は 2000 年代から研修実施に関する会議の発言、新聞での報道の中で出現した。

第五章では、「教育家型校長」という新用語について、統一された定義が未だないことを解明したが、次のようにまとめることでこの概念とは何かを解釈できた。まず、独自の教育理念、思想、教育界に貢献できるレベルの新たな考えを持つ事が教育家型校長になる（評価を得る）必須条件である。また、この人物は最終的に大学教授になるのではなく、恒久的に学校現場で学校管理、経営という仕事を担当する。学校現場、校長組織の中で、このような

人物の存在意義は、次世代校長、他の潜在能力がある校長をその場で養成できるということである。また、本研究の教育家型校長への探索を通じて、形骸化していた校長職階制度に相当しているものと誤解されている事実も確認できた。「教育家型校長」の養成を目的として、名校長を養成対象にした例もある。または教育家型教員の一部分が将来学校管理職になって、教育家型校長になる可能性もある。教育家型校長を養成する趣旨の出現によって、研修が最も直接的な制度的な力としてのニーズが以前よりも強くなり、研修自体の内容、方式への創造に対する要求も大きくなったと言えるだろう。

第六章では、2010 年以降に中国の学校管理職研修制度がアップグレードされ、1980、90 年代に形成した制度と比較し、維持された部分、変化し、追加された部分を明確にした。基本構造の変化には、以前の三段階研修制度（①初任者研修、②向上研修、③中堅校長向上研修）から、現在の四段階研修制度（①初任者研修、②向上研修、③高級研修、④特別テーマ研修）になったことを明らかにした。それ以外に、2013 年にも一定の変化があった。この変化では各段階で受けるべきコマ数が増えていたと確認できた。2013 年に公開された政策の中で、必要コマ数の増加は、以前の制度の基本的な構造と枠のうちに変更した点で、これに対して、「国レベル研修」の導入、また、「国レベル研修」と「省レベル研修」を明確に分けたことは 2010 年以降の学校管理職研修制度の最も大きな、根本的な変化だと解明できた。

2010 年以降、中国社会の制度環境・文化的・歴史的枠組みにおいては、「郷村振興」計画により社会構造と雰囲気に変化しているという状況があった。教育分野の進捗と改革は、素質教育の継続実施、また、素質教育の実施においては 20 年間で生成した問題を解決する戦略を模索し、更に都市と農村の義務教育均衡発展の目標を達成するように多様な改革を行った。政策の公開タイミングから見ると、義務教育均衡発展政策が作られた段階で、郷村振興政策はまだ公開されてなかったという事実がある。2010 年以前の学校管理職研修制度の変更は特に農村部校長プロジェクトへの探索、議論には義務教育の均衡発展政策の提出からの影響が薄らいだと言える。ただし、2010 年以降、中国の学校管理職研修制度に対して上記のような農村振興、義務教育均衡発展等が提唱され、実施されていた社会、歴史、制度環境の中で動いている事実を確認できる。特に、現地調査で入手できたデータによって、農村部の学校管理職研修プロジェクトには貧困扶助という性質があることが分かり、この点を証明する根拠になっている。

“Double reduction” policy 政策（中国語原語「双減政策」）の提起は最近の話であったが、今までの学校管理職研修に影響していなかった。ただし、子どもらの在校時間は従来から 2 時間延長された。宿題の量が減少すると同時に、限られた一日の時間帯で教科教育の内容を、授業を通じて子どもらに理解、消化させ、更に創造性があるロジック、能力等を向上するためには、どのように内容を調整すれば良いか、これは、学校管理職と教員が一緒に校内研究、研修で協議すべきことである。今後の政策の展開が学校教育、校長に対する期待も変化すると予測できる。

そのうち、国レベル研修の導入要因について、中央政策の説明理由は専門職としての校長

を養成するためであった。ただ、専門職としての校長への検討、教育家型校長の育成は、政策が公開する前の 2000 年から、中国の学界で論議され、中国社会と民間が求めることでも既にあったと本研究で確認できた（第五章）。そして、学校管理職研修制度の変化である国レベル研修の導入の影響要因は、「規制的要素」という中央政府の政策主導というより、2000 年代の学界、社会の求めから影響を受け、国も専門職としての校長の育成の重要性を意識し、政策を公開した可能性がある。その場合、「規範的」要素である「校長像」の変化からの影響は 2010 年制度変化の主要因だと思われる。

省レベル研修の事例である吉林省教育學院の今まで実施した研修の実績から、2010 年以降の中国の学校管理職研修制度の中で省レベル研修の機能は主に各地域の学校管理職の初任研を実施することであると分かった。また、各省で省範囲内のエリート校長を育成するために、少数の省レベルの専門的研究機関が残存されたという事実も確認できた。

また、本研究では国レベル研修において農村部の学校管理職研修プロジェクト、名校長ワークショップの二つへの現地調査を行った。結論として、制度化されている「優秀な校長のワークショップ」の展開によってワークショップの担当者校長は核心的人物であり、研修制度の変化、制度への影響を与える個体 (individual) 要素として存在していたと確認できた。事例から個体としての校長は研修制度の実施中によく活躍していたと明確にした。農村部の校長の研修プロジェクトに参加する校長らの意識と政策の趣旨との矛盾、校長は勤務校の課題を明確に意識しており、更にこの課題を解決するために、自分達がどのような側面の能力を優先して取得するのが大事かということまで理解している実態を解明できた。今後、研修制度の展開から考察すると、研修実施機関、研修講師を通じて、研修に対する意識は中央政府に伝達され、研修制度はボトムアップ的な循環に変更する傾向が読み取れた。

1990 年代に学校管理職研修制度が形成した際、それは教員研修制度との類似性を持っていた。しかし 2010 年度の変更では、国レベル研修において両制度の構成は若干に異なっていると本研究で確認できた。学校管理職に関する国レベル研修制度の公開時点で、制度の構成でオンライン研修が設定されてなかったというのが典型的な例であった。従って、文化一認知要素である教員研修からの影響は限りなく弱いと言える。

総じて、2010 年以降、学校管理職研修制度の変化と展開に影響を与える要素としては、個体 (individual) 要素である校長自身の資質能力向上への主観的意識、規範的要素として求められる「教育家型校長」像がメインである。

(2) 結論

本研究では、1980 年以降、中国の学校管理職研修制度の形成、実施、変化の変遷各段階において多様な影響要素の中で、最も強い影響要因を明らかにした。学校管理職研修制度の形成、実施、変化の要因に関する先行研究では、言及した①1980 年代における行政当局の研修政策方針の制定と実施に関するマクロ・コントロール強化の意思、②2000 年代、中国政府が学校管理職、特に校長職に求める能力観がマクロな思想能力と計画の決断能力とな

っていたから、③学校の自律性が高くなったことと「校長公募制」「校長職級制」「校長責任制」という校長人事改革の行動目標が定められた結論と異なって、本研究には以下のような影響要因を解明した。

1980年代中期から「校長責任制度」が提起され、1990年代に実施された際、学校現場の管理職の経営能力に対するニーズが高まったため、研修はその手段として登場した。また、1990年代に入って、国の全体的発展の計画である「五ヵ年計画」の中でも頻繁に教員、校長の育成が経済建設、国の発展の重要な一環と強調されていた。加えて、学校管理職と関わっている校長の研修で「職場研修合格証明書」の取得が校長になる必須条件となった。中央政府は推進していた幹部研修の強化意見があった。これらの要因は1980、90年代中国の学校管理職研修制度の形成を促進した。

2000年における学校管理職研修制度の実施には、上位下達方式で中央政策からの影響が強かった。また、学術界、社会の中で論議された校長像は専門家か、職業の一つか、という議論も研修の実施に影響を与えていた。特に、多くの校長専門職に関する研究業績を持っている大学の研究者が、研修の講師として、暗黙的に専門職としての校長に関する思想、思考を先に実際の研修活動の中で実験的に試行していた。

2010年から学校管理職研修制度の変更に影響を及ぼしている要因は2000年から提起と議論された中国版専門職としての校長である「教育家型校長」の養成であると解明できた。また、2010年以降の中国の学校管理職からも自分の資質能力向上への関心と意欲が以前より強くなっており、これも研修制度の変更に推進した要因である。

(3) 考察

本研究では、中国の学校管理職研修制度が成立する前後40年間におけるその形成、展開、変化過程を俯瞰してきた。本来、なぜ、制度としての研修を形成すべきか、形成してきたかという疑問から出発した場合、まず概念から考えると、「〇〇研修」という組み合わせる、〇〇という用語を先に提起、確定しなければ、制度としての研修(制度としての「〇〇研修」という概念もどこから論じるべきか分からない、理不尽な課題になった。つまり、制度として研修の主語は何であるかが重要である。この理由は研修という営みが本来教育分野だけではなく、すべての分野に存在し、行われている活動とも言える。また、先述した「〇〇研修」という単語の〇〇には主体、期間などの主語が入れられる。制度としての研修という営みは**主体**が単に研修と組み合わせられた用語、概念であることからその主体が非常に重要な存在だと分かる。例えば、本論で注目するのは学校管理職研修であり、初任者研修ではない。まず、学校管理職研修という用語、概念、学校管理職という主体から整理することが大事である。一方、制度としての研修の形成、展開と変化を検討する際、既存の多様な制度に関する理論枠組みの考察は避けられないと思われる。ただし、制度理論の射程は研修という営みまで届かず、同時に多くの制度理論の中で制度の主体が常に見え隠れしていることが制度論から読み取れる。以上により、本研究では特に学校管理職(主体)の研修に焦点を当て、

そのうちに文化、国別の要素に配慮し、中国という国の文化を視野に入れ、論を展開してきた。つまり本論の問いは、なぜ中国の学校管理職研修が制度化されてきたかということである。また、中国の社会、国家、制度環境など特殊性、特徴などに配慮し、社会的制度論を選んで、Scott, R, W の理論を分析枠組みとして設定した。全文で、年代別に中国の制度環境・文化的・歴史的な枠組み、Scott (1995) のマクロな枠組みである規制的 (regulative)、規範的 (normative)、文化－認知的 (cultural-cognitive) 要素、本研究のオリジナリティである追加した個体 (individual) の要素に基づいて、各章で課題を検証できた。これに基づいて本研究では以下のような知見と学校管理職研修制度の今後の展開も述べたい。

第一に、中国における制度としての学校管理職研修は今後も引き続き「自由化」する傾向にある。中国の学校管理職研修が単なる勉強活動から法的保障がある制度になっていった過程により、実態は文化大革命以前においても、自主研修、自由勉強という形ではなく、幹部教育システムの一部であり、学校管理職らが実際に参加していた勉強活動は全て法的拘束力を持っているものであった。今後、中国の学校管理職は完全に脱幹部身分のものでもなければ、あるいは校長職階制度が全面的に施行されるまで、学校管理職研修という営みが脱制度化して、完全な自主研修の形式になる可能性は低いと考えられる。しかし、現地調査の結果から、学校管理職研修は制度としての性質は変わらず、研修実施機関の各大学、各地域の省レベル研修機関（論文の事例である東北師範大学、吉林省教育学院相当機関）の自主性、自由性、研修への権限は現在より強くなると思われる。本研究の優秀な校長のワークショップの事例から未来の制度としての学校管理職の研修の様子が予想できる。

更に、研修内容、研修方法等については、研修実施機関と学校現場の管理職と合意し、共同で研修活動を開発するかもしれない。一方、学校管理職研修には脱制度化的な変更と改革がないと同時に、研修に関する国家カリキュラム（指標）、国家評価基準など監督制度も研修制度の一環として引き続き作成、開発、更新され、更に研修の制度化を強化するかもしれない。

第二に、従来の社会における固有の研修文化、研修への認識は徐々に消えて、中国的な新しい研修文化と認識が生成する傾向が観察できた。1949 年以降、中国社会における研修という営みへの固有認識、特に民衆の視点では、社会的地位、身分を持っている知識人の特権行為、潜在的な人材として認定され、養成された有識者だけが受けられる高級な勉強の機会だと認識されていたことを本研究で確認できた。将来、中国における研修という営みは高級な人民の特権ではなく、公民館、地域で講座的に実施され、全国民に向け、その勉強の機会が増えると予測している。また、教員、学校管理職の視点では、研修は単に名誉、職位昇進、人脈拡大、視野拡大の道具という性質だけではなく、研修という営みはただ引き続き勉強のルートの一つだけであり、学校管理職は研修活動の本当の主人公になっているかもしれない。同時に、研修は学問、課題検討、知識生成の場と道場になる。これはある程度中国社会に固有の関係主義観念を乗り越え、研修の本質である学ぶ機能を十分に発揮すると思われる。

第三は、中国版の専門職としての校長像である「教育家型校長」の基準が作成される傾向が見られるということである。本研究の検討と整理を通じて、中国の社会、民間、学界が期待する未来の校長像は、専門的な知識人ではなく、より期待されるのが教育への情熱、人徳がある模範的な校長への期待である。つまり、教育への信仰と精神を持って、十分な教員経験を持ち、児童生徒の発達への理想と信念が強い人間である。将来、基準の作成に基づいて「教育家型校長」像が明確にされると、校長に関連する人事制度のすべて、例えば養成、採用、異動、評価、昇進、研修などが全て更新されるようになる。

第四に、本研究での中国の学校管理職研修が制度化された要因の分析から、次の2点も検討できると考えられる。一つは、中国の教育政策ロジックについて、もう一つは中国の社会環境、制度環境、文脈と教育政策の関係についてである。

本来、本研究の研究対象である学校管理職研修の検討において、政策と関わるのは校長研修、校長専門職基準のような関連政策だと予想できる。制度がなぜ形成するに至ったかを解明し、その影響要因を探索するために、本研究は射程を拡げ、教員研修、教員政策、更に教育改革のガイドブックのような総合的政策まで整理、確認した。その中で、中国の教育政策の全体像を考察できたが、教育政策の基礎である五ヵ年計画のような総合政策には研修について具体的なやり方、明確な実施項目が見えない。総合的政策が公開され、その後、順次実施策、関連策が追加されてそのロジックが見えた。これは分科会などでの議論を通じて慎重に政策を論議、批判、費用対効果を検証する作成ロジックと異なっており、簡単に説明すると、ひとまず大幅な目標先を決定し出発して、走りながらスケジュール表を作成し、臨機応変に策を作成し、その場で実施を決める場合もあるというロジックだろうかと考えられる。

中国の制度環境、社会環境と教育政策の関係について、1980年代以降、学校教育、学校に関連する教育政策は社会変革、制度環境に従属する一つと言えるだろう。特に、都市部と農村部の二元構造社会において、理想的な教育制度と政策の独自性、自律性はさらに厳しくなっている。学校に関わる人的、物的資源、環境はすべて社会構造、制度環境からの制限がある。学校はどうしても、社会環境の変化に対して、相応な対抗が必要である。教育大国としての中国社会は教育への関心が強く、無意識に教育政策への期待も生成している。その中で、教員、校長は学校の従属として、まず学校教育政策と同時に変容する傾向が予想できる。それと同時に、中国における校長の身分、社会の地位の独自性（公務員、幹部、教員の多重性）があり、将来求められる学校管理職は社会、学校、行政の間における中立人（中立の立場の存在）である必要がある。中国の社会構造、制度環境は引き続き学校教育、教育政策にこれからも長期間影響を与えると予想でき、転じて、学校管理職、教員は中立人になりやすいだろうと考えられる。つまり、教員、校長は中国の学校教育が自律性を実現するために重要な、中心的な人物となっている。

第五に、研修制度と都市・農村間の格差是正の関係について、本研究では中国の事例を挙げ、中央政府が農村部の学校管理職に対する独特な研修プロジェクトを設定し、研修機関は研修方法、モデルを開発してきたという事実と実態を解明できた。また、政策の趣旨によっ

て、この研修制度を通じて農村部の貧困地域への支援を実現でき、最終的に格差是正という目標を実現する制度デザインであったと分かる。ただし、研修を受ける学校管理職らへの意識調査では、この研修には本当に学びたい内容がないという意見や、実際に農村部の学校を管理、経営する際、学んだことを活用できないなどの事実も確認できた。つまり、政策理念、デザインは農村部の学校管理職のニーズと合っていない。これに対して、本研究の考察として、以下の結論と論点を提出したい。中国の農村部の学校管理職に向けた研修プロジェクトの設定と、農村部の現実的なニーズにズレがあった根本的な原因は、農村部の課題、学校教育の実態に対する検討、調査などが足りないために分からないのではない。問題は研修という営みを手段として、人間養成分野以外の課題、特に経済課題、社会福祉課題、環境課題、社会構造課題などの解決に注力していることにある。また、研修の実施中は、本来の趣旨を超えて、無意識に扶助範囲を拡大するかもしれない。教育（研修）という営みは農村部の学校教育、更に社会教育問題を解決できると考えられる。つまり、農村学校の教員、校長の資質能力向上、地域の農民、地域住民への新情報、再教育もできる。良質な授業を実行し、子どもらは理想の大学に入って、高等教育を通じて農村、都市の人口、経済などの転換、移動を促す。これにより、①農村部の地域住民の基本素養を改善でき、②新しい農業技術を宣伝できる、③農村部の子どもの進路選択が多様に展開することを促すなどの効果がある。ただし、教育課題の解決は農村部の全ての課題解決を意味するのではない。教育における貧困扶助の機能と波及効果はまだ狭く、限界があると思われる。従って、結果から見ると、研修制度で解決できる農村部の教育課題は、学校管理職と教員の資質能力向上の問題だけである。この趣旨だけを研修で着実に実施し、現地の教員、学校管理職を本地のニーズによって育成できれば十分に貧困扶助の目的を達成できる。それを実現するために、都市の名校長らの研修項目と同じではなく、独自の研修内容を開発すべきである。政策内容、趣旨は曖昧に公開されたが、実際に政策を実施する際は内容を明確にしなければならない。そうすれば実施段階には政策の課題、本質的な趣旨に対応できると考えられる。

第2節 本研究の課題

本研究は、現代中国の約40年間の社会環境、教育改革、校長養成の変化を俯瞰したが、本来、この研究のエビデンス取得のため、中国国内の旧時代の校長、教育研究者ら、更に行政官僚らと対話する必要がある。本研究はコロナ渦の影響を受け、基本的に日本で行って、整理したため、その限界を補うべく、補充エビデンスとして、更に現地調査を行う予定である。1980、90年代の研修実態を更に描写できるよう、今後の研究を進める。また、新しく提起した教育制度の分析枠組みには、その適応可能性を証明するため、今後も調査、研究対象を拡大し、他の教育制度研究で活用してみたい。また、名校長ワークショップの展開、農村部の学校管理職研修の展開について、引き続き追跡調査を行う必要もある。今後の研究で継続して補充する。

参考・引用文献

【日本語文献】

- ・秋吉貴雄、伊藤修一郎、北山俊哉（2010）『公共政策学の基礎』有斐閣。
- ・荒井英治郎（2012）「歴史的制度論の分析アプローチと制度研究の展望」『信州大学人文社会科学研究所』第6号、129-147頁。
- ・安藤知子（2020）「教職大学院におけるスクールリーダー教育の構成原理をめぐる論点」『日本教育経営学会紀要』第62号、148-149頁。
- ・安藤知子（2021）「教員研修の現状と今後の職能開発の在り方」『日本労働研究雑誌』第63(5)、50-59頁。
- ・殷爽（2019）「現代中国における学校管理職研修の位置付けと役割に関する批判的検討：公務員・教員研修との関わりに焦点を当てて」『教育経営学研究紀要』第21巻、34頁。
- ・殷爽（2020）「中国農村地域における学校管理職研修の特質：東北師範大学の「一体四段式」研修を事例として」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第6期、9頁。
- ・殷爽（2021）「教育制度を支える教育行政の理念と仕組み⑤教員人事行政のしくみ（採用、身分、職制、人事評価、給与・待遇、研修など）」元兼正浩監修『教育制度エッセンス—多様性の中で制度原理を考えるために—』、234-235頁。
- ・牛渡淳・元兼正浩（2016）『専門職として校長の力量形成』花書院。
- ・牛渡淳（2008）「近年の教員研修政策の動向と課題」『日本の教師教育改革』日本教師教育学会、185-195頁
- ・王晓燕（2005）「中国における校長職の養成と研修」『九州教育学会研究紀要』第33巻、141-148頁。
- ・大竹晋吾（2018）「教職大学院におけるスクールリーダー教育と教育経営学研究」『教育経営における研究と実践』、193頁。
- ・大畠菜穂子（2017）「教育公務員特例法改正にみる教員研修と人事評価」『日本教育行政学会年報』第43号、63-80頁。
- ・小島弘道、北神正行、水本徳明、など（2016）『教師の条件—授業と学校をつくる力』学文社、80頁。
- ・小島弘道（2004）『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、361-371頁。
- ・葛西耕介（2021）「校長の養成および研修の今日的課題—国際比較調査を踏まえて」『教育委員会月報』8月号、5-6頁。
- ・勝野正章（2001）「教員評価制度をめぐる動向と課題」『日本教育法学会年報』第30巻、135-144頁。
- ・鴨川明子、日暮トモ子、鈴木賀映子（2018）「アジアの教員研修制度の特質—マレーシア、中国、日本を事例として—」『山梨大学教育学部紀要』第27号、199-217頁。

- ・北山俊哉（2011）『福祉国家の制度発展と地方政府—国民健康保険の政治学—』有斐閣。
- ・木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂、111 頁。
- ・牛志奎（2017）「中国の学校管理職養成」『世界の学校管理職養成』ジダイ社、161 頁。
- ・楠山研（2010）『現代中国初中等教育の多様化と制度改革』東信堂。
- ・『現代学校教育大事典』（新版）2002 年 8 月 1 日初版発行、ぎょうせい。
- ・高益民（2015）「中国の大学における校長研修——北京師範大学の取り組みを中心に」「東アジア的教師」の今』東京学芸大学出版社、130-147 頁。
- ・佐藤博志（2009）「スクールリーダーと学校変革」『スクールリーダーの原点』、1-17 頁。
- ・佐藤全など（1992）『教員の人事行政—日本と諸外国』ぎょうせい、381 頁。
- ・篠原清昭（2017）「序章 日本の学校管理職養成の課題」篠原清昭『世界の学校管理職養成』ジダイ社、3-4 頁。
- ・篠原清昭（1989）「現代中国の学校管理論—校長責任制を中心として—」『日本教育行政学会年報』第 15 号、254-268 頁。
- ・篠原清昭（2002）「中国における校長職養成の教育政策—方法と理念—」『月刊高校教育』3 月号、74-78 頁。
- ・篠原清昭（2002）「中国における学校改革と校長職の役割変化」『月刊高校教育』3 月号、65 頁。
- ・篠原清昭（2008）「学校管理職の養成と求められる資質」（中国編）『週刊教育資料』2 月号、14-15 頁。
- ・篠原清昭（2002）「中国における校長職養成の課題と葛藤——市場経済化の中の校長職」『月刊高校教育』5 月号、60-64 頁。
- ・篠原清昭（2017）『世界の学校管理職養成』ジダイ社。
- ・篠原清昭（2002）「自律的学校経営の構築と校長職の改革」『月刊高校教育』学事出版。
- ・周彬（2015）「中国における校長の専門化過程と質的保障に関わる課題」『「東アジア的教師」の今』、東京学芸大学出版社。
- ・鈴木久米男（2012）「学校管理職研修の実施状況と改革動向」『月刊高校教育』45 巻、13 号、70-73 頁。
- ・鈴木則稔（2009）「『市場原理主義』批判と『市場原理』」『筑波大学紀要第 4 集』、13-24 頁。
- ・曾我雅比兒（1991）「教員研修制度の原理的問題に関する一考察」『岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学』第 27B 号、247-264 頁。
- ・建林正彦、曾我謙悟、待鳥聡史（2008）『比較政治制度論』、有斐閣。
- ・中国研究所「1989-1999 『中国年鑑』」大修館書店（1989-1994 年）、新評論（1995-1998 年）、創土社（1999 年）
- ・張揚（2021）「中国における『国家レベルの学校教員研修プログラム』政策の実施状況と意義：教師教育の専門化と教育格差の是正の視点から」『北海道大学大学院教育学研究院紀

要』第139巻、125-143頁。

・張揚（2017）「中国における学校管理・学校づくり・学校評価の分権化に関する教育改革の動向」『日本教育経営学会紀要』第59号、126-128頁。

・張揚（2014）『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、33頁。

・露口健司（2018）「リーダーシップ研究の進展と今後の課題」『教育経営学の研究動向』学文社、21頁。

・唐寅（1998）「中国における学校管理職養成・研修」『季刊教育法』第115号、127-130頁。

・長澤直臣（2014）「東京都の現職教員研修制度の体系化と免許更新制に関する一考察——学び続ける教員としての自立性の確保を目指して——」『桜美林論考・心理・教育学研究』第5号、39-62頁。

・仲田陽一（2014）『知られざる中国の教育改革』かもがわ出版。

・中野謙二（1997）『中国の社会構造』大修館書店。

・日本教育学会（1958）「教師の勤務評定の第2次検討及び教師の勤務評定問題に関する全般的見解」『教育学研究』第25巻2号、56-67頁。

・日渡円（2018）「スクールリーダー教育と教職大学院」『現代の教育課題と教育経営』学文社、260-261頁。

・藤田英典、名越清家、油布佐和子、紅林伸幸、山田真紀、中澤渉（2003）「教職の専門性と教師文化に関する研究：日本・中国・イギリスの3カ国比較」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』、224-229頁。

・八尾坂修（2015）『校長・教頭のリーダーシップとマネジメント術』教育開発研究所。

・李昱輝（2011）「中国における校長人事改革と研修施策」『九州教育経営学会研究紀要』第17号、135-144頁。

・李昱輝（2010）「中国校長免許制度をめぐる隘路と展望」『教育経営学研究紀要』第13号、37-45頁。

・若井彌一（2007）「スクールリーダー育成と大学院教育」『学校組織マネジメントとスクールリーダー』、155-169頁。

【中国語文献】

・敖峰、段巨龍（2018）「『八五』以来我国中小学校長培訓研究的回顧与反思」『繼續教育研究』第7期、82-89頁。

・編集部（2007）「北京教育学院 創設『名校長工作室』搭建名校長群体形成的平台」『北京教育学院学報』第3期、第2頁。

・程永華、王姣莉、梁青曇（2021）「近十年中国『国培計画』研究回眸」『平頂山学院学報』第36巻、第1期、115-118頁。

・陳麗（2006）「城区校長、需要發展哪些能力？」『中小学管理』第9期、11-13頁。

- 陳麗、楊雪梅 (2006)「校長專業發展中的求同存異」『中国教育報』7月18日。
- 陳禹、龔玲 (2017)「名校長『基地場地』培養實踐探索與改進思考—以『吉林小首批名校長工作室』為例」『中小學教師培訓』第372期、30-32頁。
- 陳文 (2022)「『雙減』背景下校長工作的着力點」『教師博覽』第8期、20頁。
- 程宏 (2013)「中小學黨組織書記專業化發展研究」碩士論文、27頁。
- 楮宏啓、楊海燕 (2002)「校長專業化及其制度保障」『教育理論與實踐』第22卷、第11期、20-26頁。
- 楮宏啓、呂蕾、劉景 (2009)「中小學校長培訓機構建設與培訓制度改革」『中國教育學刊』第12期、1-6頁。
- 楮宏啓 (2011)「教育發展方式轉變與校長培訓改革」『中小學管理』第11期、17-19頁。
- 楮馨宇 (2015)「行政型、學者型、教育家型—論校長理想角色的轉變道徑」『商』第1期、294-295頁。
- 蔡平利 (1999)「集中教學 分級專題研討—農村完小校長提高培訓的模式和實踐」『寧波教育學院學報』第2期、54-56頁。
- 代蕊華、李敏 (2013)「教育家型校長的角色定位及培養策略」『教師教育研究』第25卷、第2期、51頁。
- 東北師範大學農村教育發展研究院「中國における農村地域の教育發展報告 2019」、2019年。
- 鄧小平 (1993)『中國的特色社會主義的建設』中共中央黨校出版社。
- 鄧小平 (1994)『鄧小平文選 (第二卷)』人民出版社、108頁。
- 付輝 (2022)「『雙減』之下、校長何為」『湖北教育』第3期、第19頁。
- 彭昊、楊捷、唐知松 (2021)「改革開放以來我國中小學教師培訓政策的變遷邏輯—基於歷史制度主義的視角」『中國成人教育』第18期、12-17頁。
- 鮑東明 (2004)「校長走向職業化 or 走向專業化？」『中国教育報』2月10日。
- 郭飛君、楊清溪 (2012)「改革開放以來我國教師培訓政策演變的回顧與反思」『教育與職業』第21期、54-55頁。
- 郭振有、吳穎惠、張武 (2015)「小中學校長專門職級制度改革的發展—山東省濰坊市小中學校長管理制度改革的調查報告」『中國教育學刊』第7期、62頁。
- 高文麗 (2019)「教育家型校長專業成長路徑探析」『中小學校長』第1期、10-11頁。
- 龔孝華 (2021)「『一人一案、一校一案』助教育家型校長成長」『教育家』第26期、64-65頁
- 胡榮堃、季萃 (2014)「名校長工作室：在研究『重要教育問題』中成就名校長」『中小學管理』第4期、35-36頁。
- 『共產黨と国の統制制度の改革』(1980) 中國共產黨中央政治局擴大會議。
- 候琳 (2012)「教育家型校長培訓策略研究」東北師範大學碩士論文、23頁。
- 何興華 (2016)「振興鄉村的探索及其啓示」『建築師』第5期、34-35頁。
- 賀菲 (2022)「步向共同體：教育家型校長培養的內在邏輯與踐行模式」『基礎教育論壇』第

6 期、6-7 頁。

・江沢民（1992）「中国共産党第 14 回全国代表大会における報告」（1992 年 10 月 12 日）北京週報卷 43 号別冊付録参照。

・江沢民（2006）『江沢明文選（第三卷）』人民出版社、503 頁。

・金陽（2001）「実施兩個『工程』開創中小學教師—繼續教育和校長培訓工作的新局面」『黑龍江教育』第 1-2 期、14 頁。

・康万棟（1998）「中小學校長應努力成為教育」『教育改革』第 4 期、12 頁。

・康万棟（2001）「素質教育与中小學校長素質」『天津師範大學學報』第 2 卷、第 2 期、4-6 頁。

・雷麗珍（2002）「從校長專業化見我国的中小學校長培訓」『現代教育論壇』第 6 期、43-48 頁。

・戸乃桂、陳霜叶、鄭玉蓮（2011）「中国校長培訓研究二十年：研究数量和主題的變化分析」『復旦教育論壇』第 9 卷、44-48 頁。

・李強（1993）『現代中国の社会階層分化と流動』（中国語）、中国經濟出版社。

・李文科（2005）「論中小學校校長專業化發展与培訓工作專業化」『湖南師範大學教育科學學報』第 2 期、91 頁。

・李軍（2006）「展觀為指導校長培訓工作新局面」『吉林教育』第 12 期、5 頁。

・李樹林（2007）「論培訓的內涵及其變化」『職教論壇』第 15 期、36-38 頁。

・李建雲（2016）「創新校長培訓方式的探索与と實踐」『教書育人』第 23 期、6-8 頁。

・劉璐（2013）「中小學校長負責制三十年回顧与現實問題分析」『現代教育管理』第 7 期、66-70 頁。

・劉鈞燕（2021）『「双减」下家校社協同推進素質教育發展』『群言』33-34 頁。

・劉軍豪、許鋒華（2016）「教育扶貧：从『扶教育之貧』到『依靠教育扶貧』」『中国人民大学教育刊』、45 頁。

・劉明遠（2014）「統籌、協同、助力、給力 切實增強校長培訓實效—對 2013 年教育部農村校長助力工程的回顧与思考」『中小學教師培訓』第 10 期、23-25 頁。

・劉靜、劉樂（2019）「教育家型校長培養模式的改進策略—基于河北省教育家型校長培養工程的實踐」『天津市教科院學報』第 1 期、55-60 頁。

・林雪卿（2005）「新指導要領の改革背景の下に小中学校校長研修制度の立て直す」『小中学校教員研修』第 3 期、29-30 頁。

・林森（2007）「中小學校長培訓『案例教学』模式探析」『教育研究』328 期、93 頁。

・羅陽佳（2007）「個性化的校長培訓—記 2007 年上海市中小學校長暑期專題培訓」『現代教学』、20 頁。

・梅秀娟、梁紅梅、孫福勝（2019）「教育部農村地域校長助力プログラムにおける校長研修に関する研究現状と動向」『小中学校教員研修』第 4 期、38 頁。

・穆惠濤（2019）「習近平教育扶貧思想研究」東北師範大學博士論文、74 頁。

- ・馬喜（2018）「農村小学校長國家級培訓實效研究-以農村校長助力工程 D 研修班為例として」修士論文（CNKI 公刊）。
- ・毛力平（2022）「校長職級制改革：『教育家育學』推進激勵機制」『區域教育』第 8 期、18-19 頁。
- ・喬雅雯、侯阿冰、張萌萌（2021）「我國中小學校長培訓研究前沿熱點知識圖譜分析—以 CNKI1987-2020 文獻為例」『中國成人教育』第 14 期、9-14 頁。
- ・曲鉄華、龔旭凌（2019）「新中國成立 70 年中小學教師培訓政策的回顧與展望」『河北師範大學學報』第 21 卷、49-55 頁。
- ・靳偉、廖偉（2019）「論教育家型教師的內涵與成長道徑」『教師教育研究』第 31 卷、第 4 期、56 頁。
- ・邱伯聰、彭月郎（2021）「『雙減』政策的內涵、意義與落實路徑」『新課程教學』第 22 期、2 頁。
- ・蘇偉（2018）「中小學校長職級制改革推進困境與策略選取」『當代教育科學』第 10 期、94-95 頁。
- ・宋洪鵬、陳麗（2017）「西部農村小学校長專業發展現狀調查及建議」『北京教育學院學報』第 31 卷、第 4 期、1-6 頁。
- ・宋乃慶、肖林、鄭智勇（2020）「新中國成立以來我國中小學校長培訓發展：回眸與展望」『中國電化教育』第 396 期、37-38 頁。
- ・史俊龍（2012）「我國中小學校教師培訓政策的演進及趨勢分析」修士論文、26 頁。
- ・孫中華（2014）「都市化背景下農村校長專業化發展研究」博士論文、東北師範大學、72 頁。
- ・孫忠生（2007）「試論農村校長培訓的均衡化發展」『遼寧教育行政學院學報』第 11 期、第 66 頁。
- ・湯豐林（2019）「從工作室到共同體：校長專業發展的有効路徑」『教書育人』第 23 期、1 頁。
- ・陶大勇（2014）「農村部における小中学校長の三級の研修ネットワークに関する探求と研究—徳恵市の教師進修学校を事例として」『長春教育學院學報』第 15 期、90-91 頁。
- ・丁勇慧（2016）「中小學教育家型校長成長策略研究—基於教育家育學的思考」『教育探索』第 297 期、39-41 頁。
- ・王福建、梁廷（2018）「校長職級制改革的理論基礎、現實問題及深化策略—以山東省中小學校長職級制度改革實踐為例」『教育理論與實踐』第 38 卷、第 29 期、24 頁。
- ・王庫、林天倫（2017）「中小學校長責任制 30 年：困境與對策」『教育科學研究』第 7 期、44-48 頁。
- ・禹小慧（2012）「教育家型校長培訓的問題及對策研究」修士論文（CNKI 公刊）。
- ・王紅霞（2018）「卓越校長的哲學素養與養成道徑—以江浙滬名校長為例」『教師教育研究』第 30 卷、第 5 期、90-95 頁。
- ・王文杰、李華清（2017）「城鄉校長教師交流『三多三無』現象反思」『教書育人』第 32 期、55 頁。

- ・王恒、桂慶平（2013）「職業教育における大学と企業の連携に関する元の探究—組織社会学制度論の視角から—」『江蘇高教』第4期、141頁。
- ・王軍（2003）「提高農村中小學校長培訓実効的实践性思考」『盐城師範学院学报（人文社会科学版）』第4期、120-123頁。
- ・吳忠（1988）「論我国中小學校長的地位和作用」『武漢教育学院学报』第4期、7頁。
- ・徐敬建、朱連永（2010）「農村中小學校長的培訓訴求—基于河南省164名農村中小學校長的調查与思考」『現代中小学教育』第9期、58-61頁。
- ・徐居宝（2000）「農村小学校長培訓与素質教育」『濟南教育学院学报』第4期、3頁。
- ・肖沅（1989）「試談实行校長責任制的条件」『中小学管理』第2期、7頁。
- ・許超、杜方方、顏玄洲（2019）「精準扶貧政策下的教育扶貧困境与路径探析」『内モンゴル科術与經濟』第4期、27頁。
- ・編集部（1983）「西吉県全面部署中小學校教材過関工作」『寧夏教育』第2期、9頁。
- ・于波、宋乃慶（2011）「中小學校長在实施素質教育中的弃学角色定位」『教育研究』第6期、23-27頁。
- ・于維濤、楊樂英（2017）「『中小學教師国家級培訓計畫』政策的延續与变革」『中小學教師培訓』第371期、7-11頁。
- ・于慧、龔孝華（2021）「教育家型校長培養的理性追問与实践行思」『中国教育学刊』第1期、71-73頁。
- ・于慧（2021）「基于『VETPL 五維素養』的教育家型校長培養探索」『中小學校長』第7期、38-39頁。
- ・盧正天（2018）「新時代背景における小中学校校長像の変化について」『教師教育論壇』第12期、37-40頁。
- ・楊海燕（2006）「盤点校長專業化—我国校長專門化理論及实践的進展」『中小学管理』第9期、6頁。
- ・姚国（2011）「農村中小學校長素質現狀調查研究」『当代教育科学』第16期、31-34頁。
- ・閻偉（2021）「建党百年高校開展幹部教育培訓的歷史演進」『繼續教育研究』第4期、6頁。
- ・閻德明（1998）「校長責任制的基本含意を正確に理解すべき」『小中学校管理』第9期、2頁。
- ・閻健敏（2017）「关于中小学教师職称制度改革的思考」『教師教育論壇』第30号、21頁。
- ・楊穎秀（2012）『学校管理』、北京師範大学出版社。
- ・楊行（2017）「基于需求導向的主題式農村校長培訓模式行動研究—以天津市『農村義務教育段階学校校長培訓工程』為例」『中国成人教育』第1期、106-110頁。
- ・尹弘飈（2009）「課程の变革の制度化に関する研究——新制度主義と基に」『高等教育研究』第4期、77-78頁。
- ・顏金煉（1989）「在職中小學教師培訓制度的一項重大改革」『中学教師培訓』第1期、7頁。
- ・余白（2000）「校長責任制とは学校管理・經營において校長が全面的責任を担当することで

ある-閻徳明様及び『4 要素』の賛成者との相談』『小中学校管理』第 21 期、6-10 頁。

・鄭玉蓮、陳霜叶 (2014)「促進教育均等發展的校長培訓機構改革：現状与政策評估」『教育研究与実験』第 6 期、25-30 頁。

・鄭玉蓮 (2016)『理論透視：中学校長培訓過程建構的質性研究』科学出版社、59 頁。

・鄭玉蓮、薛杉 (2018)「輪崗政策背景下的校長任職管理：問題与可能出路」『教師發展研究』第 4 期、59-64 頁。

・張淼、鄭友訓 (2017)「中小學校長培訓的未來價值取向—基于教育公平視角」『教学与管理』第 27 期、33-35 頁。

・張倍、夏海鷹、黃遵紅 (2021)「新時代『国培計畫』的價值審視与路徑優化」『中国成人教育』第 2 期、59-63 頁。

・張衛 (2004)「教育与培訓概念的梳理」『國際關係学院學報』第 5 期、77-80 頁。

・張玉堂 (2009)「在弁識中把握教育家型校長的特質」『四川教育』第 4 期、5 頁。

・張天雪、劉偉 (2020)「教育家型校長的修練与領導力提昇」『新教師』第 11 期、12 頁。

・張震江 (2005)「農村鄉鎮級中小學校長培訓模式探索」『小中学校管理』第 6 期、第 27 頁。

・張佳、郭平 (2015)「基于『五位一体』实践引導的農村校長培訓模式創新一教育部農村校長助力工程為例」『小中学校教師培訓』第 1 期、26-27 頁。

・朱開炎 (2003)「論中小學校校長的專業化」『教育評論』第 2 期、63 頁。

・朱伶俐、張麗、王瑞娥 (2018)「『国培計畫』的政策演進与实施路徑研究」『当代繼續教育』第 36 卷、4-10、43 頁。

・朱旭東 (2019)「論『国培計畫』的價值重」『雲南師範大學學報』第 51 卷、93-99 頁。

・趙雪蓮 (2018)「中小學校長培訓存在的問題与对策研究」『文学教育 (下)』第 11 期、151 頁。

・趙紅 (2004)「素質教育与中小學校長提高培訓」『黑龍江教育学院學報』第 23 卷、第 4 期、44-45 頁。

・周海、陳丹 (2015)「校長工作室 15 年：歷程、困境与对策」『中国教育學刊』第 3 期、50-70 頁。

・周世正 (1990)「如何進行農村中學校長培訓」『中學校教員研修』第 11 期、24 頁。

・中国科学院、牛文元 (2012)『2012 年中国新型都市化に関する報告』科学出版社。

・中共中央党校和文献研究院 (2018)『習近平扶貧論述摘編』中央文献出版社、139 頁。

【英語文献】

・ Berger, Peter Land Thomas Luckmann.1976.The Social Construction of Reality. New York: Doubleday Anchor.

・ Langlois, Richard N.1986. The new institutional economics: An introductory essay. In *Economics as a Process: Essays in the New Institutional Economics*, edited by Richard N. Langlois(pp.1-25). New York: Cambridge University Press.

・ Mohr, Lawrence B.1982.Explaining Organizational Behavior. San Francisco: Jossey-Bass.

・ Scott, R. W. (1995) *Institutions and Organizations* SAGE Publication(河野昭三・板橋慶明訳 1998 制度と組織税務経理協会).

・ Scott, W, Richard, and John W. Meyer. 1983. The organization of societal sectors. In *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, edited by John W. Meyer and W. Richard Scott(pp.129-153). [Revised version in *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, edited by Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio(pp.108-140). Chicago: University of Chicago Press,1991.]

・ Zucker, Lynne G.1977. “The Role of Institutionalization in Cultural Persistence.” *American Sociological Review* 42:728.

【政策文書】

・『国家公務員の研修に関する暫定条例』（人発〔1996〕52号）、中国人事部は公布した文書。

・ 国務院（1999）「教育改革の深化と素質教育の全面的な推進に関する決定」<https://www.shui5.cn/article/53/33910.html>（確認日：2023年3月14日）

・ 国務院（2001）「基礎教育改革と発展に関する決定」http://www.gov.cn/ztlz/nmg/content_412402.htm（確認日：2023年3月14日）

・ 国務院（2012）「義務教育の均衡発展を推進する意見」http://www.gov.cn/zhengce/content/2012-09/07/content_5339.htm?ivk_sa=1024320u（確認日：2023年3月14日）

・「吉林省小中学校校長工作室の管理方法（試行）」（2013年）http://www.pkulaw.cn/fulltext_ext_form.aspx?Gid=17793744（確認日：2023年3月14日）

・ 教育部（2017）「郷村の校長・園長“三段式”研修指針」「“校内”診断式研修指針」「郷村校長・園長の事務室研修指針」「郷村校長・園長の研修講師チームの研修指針」（教師[2017]7号）http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201707/t20170731_310426.html（確認日：2023年3月14日）

・ 教育部（2015）「教育部關於深入推進教育管办评分离促進政府職能轉變的若干意見」である。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/201505/t20150506_189460.html（確認日：2023年3月14日）

・ 国務院（2015）「郷村教員の支援計画（2015－2020）」（国発[2015]43号）http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content_9833.htm（確認日：2023年3月14日）

・ 胡錦濤（2007）「在全国優秀教師代表座談會上的講話」。http://www.gov.cn/ldhd/2007-08/31/content_733340.htm（確認日：2023年3月14日）

・ 吉林省教育庁（2011）「吉林省小中学校長の専門的發展に関する行動計画（2011－2013年）」<https://www.jste.net.cn/cmsplus/cms2/content.jsp?relationId=07165c4a-7e40-4389-a991-6995c0aa64af>（確認日：2023年3月14日）

・ 国務院（2017）「国家教育事業發展の『十三回企画』」（2017）http://www.gov.cn/gongbaog/content/2017/content_5168473.htm（確認日：2023年3月14日）

・ 教育部(1999)「小中学校長の研修に関する規定」<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s>

[5911/moe_621/201511/t20151119_220018.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/neirong/fenlei/sxml_jsgz/jsgz_xzgl/xzgl_zgks/201303/t20130315_148717.html) (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国国務院 (1993)「中国教育改革と発展綱要」http://cn.chinagate.cn/indepths/2012-10/29/content_26938847.htm (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部 (1985)「教育体制の改革に関する決定」<http://www.scio.gov.cn/zhzc/6/2/Document/1003498/1003498.htm> (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国国家教育委員会 (1992)「全国小中学校長集団の建設を強化する意見 (試行)」http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/neirong/fenlei/sxml_jsgz/jsgz_xzgl/xzgl_zgks/201303/t20130315_148717.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部 (2003)「小中学校の人事制度改革の深化に関する実施意見」http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/201412/t20141209_180779.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部 (2017)「小中学校管理職の管理に関する暫定方法」http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6319/zb_2017n/2017_zb02/17zb02_wj/201701/t20170123_295587.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部 (2013)「農村部校長の援助プロジェクトの実施に関する通知」http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201310/t20131016_158611.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部 (2016)「教育における貧困脱却の難関攻略『十三五』企画」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_1892/moe_630/201612/t20161229_293351.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部 (2017)「2017 年度教育統計データ」http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/jyt.jsj_2017/qg/201808/t20180808_344719.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中国教育部、財政部、人力資源と社会保障部「県 (区) 範囲内義務教育の校長、教員定期異動を推進する意見」(2014) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201408/t20140815_174493.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 中共中央国務院 (2018)「新時代の教員集団改革の深化に関する意見」http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html (確認日：2023 年 3 月 14 日)

・ 全国人民代表大会 (2006)「中華人民共和國義務教育法」<http://law.yuqingqi.com/law/594976.html> (確認日：2023 年 3 月 14 日)

【資料 1】 中国と日本の教員人事制度の比較

	日本	中国
教員の任用資格と免許	任用資格： ・講師は各相当の免許状を有する者でなければならない（免許法第 3 条第 1 項） ・校長：専修または 1 種免許状 ・教頭：各相当学校の専修または 1 種免許状 注：校長と教頭には、加えて一定年限の教職経験が必要とされている。（学校教育法施行規則第 8 条、第 10 条） 免許の種類： 普通免許状はさらに専修免許状（大学院修了程度）、1 種免許状（学部卒業程度）、2 種免許状（短大卒業程度）、中学校、高等学校教諭の免許状は各教科制である。（免許法第 4 条第 1、第 2 項）	任用資格と免許： ・幼稚園教員：専門学校、短期大学卒（その以上の学歴を含む）、または専門学校、短期大学の幼児教育専攻卒 ・小中学校教員：大卒（その以上の学歴を含む）、または 4 年制師範専門卒、学位を得る ・高等学校教員：修士課程（その以上の学歴を含む）学位を得る ・専門学校教員：大卒（その以上の学歴を含む）、専門的技術あついは実務経験がある。特殊的技術を持っている方に対する、専門学校、短期大学卒可 ・特別支援教育の教員：特別支援教育の各段階によってそれぞれ専門学校、短期大学卒（その以上の学歴を含む）、大卒（その以上の学歴を含む）、または 4 年制特別支援教育の師範専門卒、学位を得る （「中華人民共和国教師法」（修正草案 2021 年 12 月 20 日） 教員免許の種類 ・幼稚園教員免許 ・小学校教員免許 ・中学校教員免許、中等専門学校の必修科目教員免許 ・高等学校教員免許 ・高等専門学校の必修科目教員免許 ・大学教員免許 「教員免許条例」（1995 年 12 月 12 日）
教員の採用	・教員の採用及び昇任、校長の採用は「選考」による（教特法第 13 条第 1 項） ・選考権者、任命権者：公立小・中学校などの場合、校長及び教頭の任命権である教育委員会の教育長が選考し、教育委員会が任命する（教特法第 13 条第 1 項、地教行法 34 条、第 37 条）	・招聘制度 ・選考権者、任命権者：県レベル（日本の市町村相当）の教育委員会
教員の転任	任命権者は、採用、昇任、降任、転任のいずれか 1 つの方法により職員を任命することができる（地公法第 17 条第 1 項）	欠員の生じた場合、各レベルの教育行政機関の統一計画の下、「任命制」あるいは雇用期間を明記した契約書に基づく「招聘制」により転任が行われる、しかし転任は稀である。（『教員の人事行政—日本と諸外国』408 頁）
分限処分	・降任または免職 ・休職 ・降給	口頭での批判から免職までであるが、詳細な規定はない。（『教員の人事行政—日本と諸外国』408 頁）
懲戒処分	・戒告 ・減給 ・停職 ・免職	・教育を行う ・職位を調整する ・担当する仕事を停止させる ・降任 ・評価の分限 ・雇用契約書を解除する（「中華人民共和国教師法」（修正草案 2021 年 12 月 20 日）

研修	・「その職務を遂行するために絶えず研究と修養に努めなければならない」ものとされており（教特法 21 条第 1 項） ・研修の成果（実績）と昇任などを結びつける明文規定は存在しない。しかし、人事の運用上、関連づけが行われることはある。 ・初任者研修、中堅教員研修、教頭研修、校長研修など	・研修や検定試験を通じて所定の資格や学歴を取得した場合、相応の待遇が与えられる。教員、校長は規定された研修時限を完成すれば、教員免許更新、教員評価、昇任の重要な根拠と参考とした。 ・初任者研修、在職研修、中堅教員研修 ・校長研修：任職資格研修、向上研修、高級研修、テーマ研修
勤務評定	・県費負担教職員の人事評価は、地方公務員法第 23 条の二第一項の規定にかかわらず、都道府県委員会の計画の下に、市町村委員会が行うものとする。（地教行法第 44 条） ・校長は評定を受けるもの、県、市町村の教育委員会の教育長は評定者である。教員を評価するのが校長である。 ・勤務評定は、一定の手続きに従い、職員の執務についての成績を評定して、これを記録し、職員の適性配置、研修、指導、褒賞、その他公正な人事管理の基礎資料の一つとされるところにその本誌があるが、実際上の取り扱いについては、勤務評定結果が非公開扱いとされているところから明らかではない。	・各学校での評価結果は県教育委員会など教育行政機関に報告される。 ・校長は当該学校を主管する教育行政機関が評定し、その他の教員は校長が評定する。 ・評価の結果は、給与や職階の決定、昇給、昇格のよりどころとなる。

【現地調査に関連するインタビュー調査案】

2018 年 3 月 18 日

九州大学大学院
人间环境学府 教育系统专业
博士课程 1 年级 殷爽

关于中小学校长培训实际状况的调查的协助请求

时值万物复苏的春天，愿您工作顺利，事事如意。

冒昧的请求，希望能够得到您的协助。

本人现就读于日本九州大学，自 2016 年 10 月赴日攻读博士学位后，主要从事中小学校长培训方面的基础性研究。作为其重要的一部分，本调查的目的在于，深入了解当前我国中小学校长培训的实际状况，特别是针对于农村中小学校长所进行的培训，在培训内容，培训方式和方法上与传统的校长培训有什么样的不同，基于此对培训机构的管理者进行半构造性访谈，以期整体上把握我国中小学校长培训的现状和问题，并为今后我国校长培训的改善尽绵薄之力。您的回答仅用于本研究的整理和分析，贵大学的名称和您的姓名等个人信息将被严格保密，绝对不会对贵校以及您个人带去任何困扰。希望您能够为本人的访谈提供支持，并回答以下相关问题。在您百忙之中另添困扰，非常抱歉。衷心希望获得您的帮助！

问询方式（必复）

- ① 来函请致：日本福岡市东区箱崎 4-34-15
九州大学大学院 人间环境学府
教育行政学 元兼正浩教授研究室
博士研究生 1 年级 殷爽
- ② 来电请致：13614459943（国内）
080-6431-3678（日本）
- ③ 邮件请致：yinshuang163@126.com

访谈提纲

【培训机构管理人员用】（中国語版）

关于中小学校长培训实际状况的相关访谈调查

No. 【 】

调查日期：

调查地点：

对象

姓名：

性别： 1.男 2.女

年龄：

职位：

专业科目：

访谈提纲

访谈目的：本次访谈主要以大学中的中小学校长培训机构的管理者为对象，通过半构造性访谈，希望能更深入地了解中国中小学校长培训的实际状况，详细问题如下述。

1.贵大学的校长培训是从什么时候开始承办的，每一年会举办多少场培训，每一场培训持续多少天？分别是哪个层次的，参加培训的校长都是从哪些地域前来的呢。

2.贵大学的校长培训在具体的培训内容和方式等方面，是完全按照国家和省的培训政策的规定来实施，还是有自己的独创的内容和方式，如果有，请您详细告诉我在哪些方面贵大学做了创新。

3.对于 2017 年刚刚出台的《乡村校长·园长“三段式”培训指针》等政策，您个人是怎样理解和认识的呢？贵大学是否对这个政策有一些解释呢？

4.贵大学都有哪些项目是针对农村校长的培训呢？和一般传统的校长培训相比，农村校长的培训，贵大学都有哪些特色之处呢？

5.每次举办校长培训的时候，您主要在哪些方面进行把握和管理呢？

6.培训讲师的选择方面，您都有哪些考虑呢？

7.培训的大概流程是怎么样呢

8.贵校的校长培训，整体的气氛怎么样。

9.在培训过程中，校长都会有哪些反应。

10.关于校长培训的需求和效果，在培训之前和之后，贵大学是否会相应做一些调查和统计呢？

11.校长培训结束后，贵校是否会继续对这些校长的专业化发展进行追踪？

12.您觉得现在中国的校长们最需要在哪些方面加强培训呢？

13.您对中小学校长培训的政策和制度以及实际实施过程中的校长培训有什么建议吗？

2018 年 9 月 4 日

九州大学大学院
人间环境学府 教育系统专业
博士课程 1 年级 殷爽

农村校长对于培训的相关认识预备调查

时值秋高气爽的秋天，愿您工作顺利，事事如意。

冒昧的请求，希望能够得到您的协助。

本人现就读于日本九州大学，自 2016 年 10 月赴日攻读博士学位后，主要从事中小学校长培训方面的基础性研究。作为其重要的一部分，本调查的目的在于，通过对参加 2018 年农村校长助力工程项目的农村校长的半结构化访谈来了解当前农村校长对培训的认识，借此提出影响校长参加培训以及培训过程中态度的假设因素。并为今后我国校长培训的改善尽绵薄之力。您的回答仅用于本研究的整理和分析，贵大学的名称和您的姓名等个人信息将被严格保密，绝对不会对贵校以及您个人带去任何困扰。希望您能够为本人的访谈提供支持，并回答以下相关问题。在您百忙之中另添困扰，非常抱歉。衷心希望获得您的帮助！

问询方式（必复）

③ 来函请致：日本福冈市东区箱崎 4-34-15
九州大学大学院 人间环境学府
教育行政学 元兼正浩教授研究室
博士研究生 1 年级 殷爽

④ 来电请致：13614459943（国内）
080-6431-3678（日本）

③ 邮件请致：yinshuang163@126.com

访谈提纲

【培训校长用】（中国語版）

关于中小学校长培训实际状况的相关访谈调查

No. 【 】

调查日期：

调查地点：

对象

姓名：

性别： 1.男 2.女

年龄：

职位：

专业科目：

1. 基本信息
2. 请您谈谈您对当前我国校长培训制度的了解和认识
3. 通过此次培训，您最想学习什么？
4. 您对此次培训的最大期待是哪些方面？
5. 您是否能够讲述一下，您被选派来参加培训的过程以及心情
6. 您自身认为您在培训过程中的学习态度如何，是否达到了自己对自己的预期呢？
7. 您觉得培训的各位讲师都给您带来了哪些方面的进步呢？
8. 你觉得来参加培训的各位学员都给您带来了什么呢？能否举几个具体的例子
9. 您觉得当前中国农村校长的专业化发展最欠缺的是什么？您对中国校长培训制度的未来有什么样的期待呢？
10. 您除了这次的培训以外还参加过什么样的培训呢？
11. 您觉得自己和城市的校长相比自己哪些方面不足呢？
12. 您觉得类似于校长助力工程这样的项目有助于农村校长的专业发展吗？

2019 年 9 月 3 日

九州大学大学院
人间环境学府 教育系统专业
博士课程 2 年级 殷爽

关于农村中小学校长对于培训认识的调查的协助请求

时值秋高气爽的秋天，愿您工作顺利，事事如意。

冒昧的请求，希望能够得到您的协助。

本人现就读于日本九州大学，自 2016 年 10 月赴日攻读博士学位后，主要从事中小学校长培训方面的基础性研究。作为其重要的一部分，本调查的目的在于，通过对参加 2019 年农村校长助力工程项目的农村校长的半结构化访谈来了解当前农村校长对培训的认识，借此探讨中国农村学校管理和治理需要什么样的校长，同时通过访谈内容来观测助力工程对农村中小学校长能力成长的有着什么样的意义。提出影响校长参加培训以及培训过程中态度的假设因素。您的回答仅用于本研究的整理和分析，您的姓名等个人信息将被严格保密，绝对不会对您个人带去任何困扰。希望您能够为本人的访谈提供支持，并回答以下相关问题。在您百忙之中另添困扰，非常抱歉。衷心希望获得您的帮助！

问询方式（必复）

- ⑤ 来函请致：日本福冈市西区元冈 744
EAST 1 号馆 4 楼 E-A-413
九州大学大学院 人间环境学府
教育经营、教育法制研究室
博士研究生 2 年级 殷爽
- ⑥ 来电请致：13614459943（国内）
080-6431-3678（日本）
- ③ 邮件请致：yinshuang163@126.com

访谈提纲

【参加 2019 年度助力工程培训的农村校长用】（中国語版）

农村校长对于培训的相关认识的质的调查

No. 【 】

调查日期：

调查地点：

对象

姓名：

性别： 1.男 2.女

年龄：

职位：

专业科目：

访谈提纲

访谈目的：本调查的目的在于，通过对参加 2019 年农村校长助力工程项目的农村校长的半结构化访谈来了解当前农村校长对培训的认识，借此探讨中国农村学校管理和治理需要什么样的校长，同时通过访谈内容来观测助力工程对农村中小学校长能力成长的有着什么样的意义。提出影响校长参加培训以及培训过程中态度的假设因素。详细问题如下述。

一、基本情况（基本情報）

二、本次培训的期待以及接受方式（今回の研修に向けての意欲と受けとめ方）

1. 自己所在学校管理中的烦恼和问题是什么呢？
2. 通过此次培训，您最想学习什么？比如说，学校文化建设，教师能力培养，还是什么呢？
3. 您对此培训的最大期待是哪些方面？
4. 您是否能够讲述一下，您被选派来参加培训的过程以及心情
5. 您自身认为您在培训过程中的学习态度如何，是否达到了自己对自己的预期呢？
6. 您觉得东北师大的农村校长助力工程有什么和自己期待不一样的地方吗？有什么觉得不是特别的满意的地方吗？比如说，学习内容，课程安排食宿等等。有什么改进的建议吗？

三、您对于自己以及农村校领导需要的能力有着怎样的认识呢？（自身・農村の学校管理職の専門的力量に関する認識）

7. 您觉得当前中国农村校长的专业化发展最欠缺的是什么？您对中国校长培训制度的未来有什么样的期待呢？
8. 您除了这次的培训以外还参加过什么样的培训呢？
9. 您觉得自己和城市的校长相比自己哪些方面不足呢？
10. 您觉得类似于校长助力工程这样的项目有助于农村校长的专业发展吗？

2019 年 9 月 4 日

九州大学大学院
人间环境学府 教育系统专业
博士课程 2 年级 殷爽

关于名校长培养的调查的协助请求

时值秋高气爽的秋天，愿您工作顺利，事事如意。

冒昧的请求，希望能够得到您的协助。

本人现就读于日本九州大学，自 2016 年 10 月赴日攻读博士学位后，主要从事中小学校长培训方面的基础性研究。作为其重要的一部分，本调查的目的在于，通过对中国名校长的半结构化访谈来了解当前名校长的培养方式和内容，以及名校长对中国学校领导应具有的能力的认识。您的回答仅用于本研究的整理和分析，您的姓名等个人信息将被严格保密，绝对不会对您个人带去任何困扰。希望您能够为本人的访谈提供支持，并回答以下相关问题。在您百忙之中另添困扰，非常抱歉。衷心希望获得您的帮助！

问询方式（必复）

- ⑦ 来函请致：日本福岡市西区元岡 744
EAST 1 号馆 4 楼 E-A-413
九州大学大学院 人间环境学府
教育经营、教育法制研究室
博士研究生 2 年级 殷爽
- ⑧ 来电请致：13614459943（国内）
080-6431-3678（日本）
- ③ 邮件请致：yinshuang163@126.com

访谈提纲

【名校长用】（中国語版）

关于名校长培养的调查

No. 【 】

调查日期：

调查地点：

对象

姓名：

性别： 1.男 2.女

年龄：

职位：

专业科目：

访谈提纲

访谈目的：本调查的目的在于，通过对中国名校长的半结构化访谈来了解当前名校长的培养方式和内容，以及名校长对中国学校领导应具有的能力的认识。详细问题如下述。

一、基本情况（基本情報）

二、名校长工作室的设立过程（名校長工作室の成立プロセス）

三、在校长工作室参加培训和学习的校长都学习什么，怎么学习（工作室で何を学んで、どのように学んでいる）

四、名校长工作室的成效（名校長工作室の効果）

五、您认为中国的学校管理和治理需要什么样的校长（自身は名校長として、中国の学校教育に対して、どのような学校管理職が求められるのか）

2020 年 3 月 4 日

九州大学大学院
人间环境学府 教育系统专业
博士课程 3 年级 殷爽

关于名校长培养的调查的协助请求(追加オンライン)

愿您工作顺利，事事如意。

冒昧的请求，希望能够得到您的协助。

本人现就读于日本九州大学，自 2016 年 10 月赴日攻读博士学位后，主要从事中小学校长培训方面的基础性研究。作为其重要的一部分，本调查的目的在于，通过对中国名校长的半结构化访谈来了解当前名校长的培养方式和内容，以及名校长对中国学校领导应具有的能力的认识。您的回答仅用于本研究的整理和分析，您的姓名等个人信息将被严格保密，绝对不会对您个人带去任何困扰。希望您能够为本人的访谈提供支持，并回答以下相关问题。在您百忙之中另添困扰，非常抱歉。衷心希望获得您的帮助！

问询方式（必复）

- ⑨ 来函请致：日本福岡市西区元岡 744
EAST 1 号馆 4 楼 E-A-413
九州大学大学院 人间环境学府
教育经营、教育法制研究室
博士研究生 3 年级 殷爽
- ⑩ 来电请致：13614459943（国内）
080-6431-3678（日本）
- ③ 邮件请致：yinshuang163@126.com

访谈提纲

【名校长用】（中国語版）

关于名校长培养的调查（追加）

No. 【 】

调查日期：

调查地点：

对象

姓名：

性别： 1.男 2.女

年龄：

职位：

专业科目：

访谈提纲

访谈目的：本调查的目的在于，通过对中国名校长的半结构化访谈来了解当前名校长的培养方式和内容，以及名校长对中国学校领导应具有的能力的认识。详细问题如下述。

1. 关于您工作室的理念，目标定位，您是如何想到的，有没有什么事情，或者日常管理学校的经验给了您影响或者是启示。
2. 工作室从规划到建成的这一期间，来自于哪一方面的支持和鼓励给您增添了信心，为什么呢
3. 作为工作室的主持人，工作室创建期间，您是否有过烦恼和顾虑，您又是如何进行解决的呢
4. 如果没有这样的国家政策支持的话，你还想办这样的一个工作室，和其他的校长一起学习吗？为什么呢？
5. 对于您的工作室的未来的展望