

社会主義国の体制移行に伴う教育変容

— ベトナムと中国を中心に —

南部 広孝・関口 洋平

はじめに

20 世紀を振り返ったとき、世界的に最も大きなできごとの 1 つは社会主義国家の成立とその崩壊ないし体制転換であろう。社会主義圏でとりわけ 1990 年前後に生じた変化は劇的であり、程度に違いはあるものの、各国の社会が全体として大きく揺れ動いた。政治経済学の分野ではこのような国ぐにを「体制移行国」と呼び、それが政治や経済に関係するさまざまな制度をどのように改革してきたのか、そうした改革が何をもたらしたのかといった点について明らかにしようとしてきた。そこではしばしば複数国を取り上げて比較を行い、共通点や相違点を抽出することを通じて一定の法則性を模索するような研究手法も用いられた。ただし、体制移行に伴って改革される制度には当然教育制度も包含されているはずだし、現実としても、こうした国ぐにでは大規模な教育改革が進められ、教育観が変化したり、教育内容や教育方法が見直されたり、あるいはこれまでとは異なった教育行財政の仕組みや学校の管理運営のしかたが導入されたりしてきたが、「体制移行国」に関する日本の研究でこれまで主たる焦点が当てられてきたのは政治・経済制度であり、教育制度の改革や変容の状況が十分に検討されることはなかった。

一方、「体制移行国」であることが意識されているかどうかは別にして、こうした国における教育改革を対象とした国別研究が日本ではすでにかなり蓄積されている。そうしたものとしては例えば、中国の教育に関するものがある程度存在している他、ソ連からロシアへと移行した際の教育改革に関する遠藤（2007 年）の研究、ベトナムの教育改革を扱う潮木（2008 年）や近田（1998 年、2005 年、2006 年）、浜野（2008a 年、2008b 年）の研究などがある。ところが、「体制移行国」であることを意識して複数の国を同時に取り扱い、そこに共通の方向性があるかどうかとか、国によってどのような違いが生じているのか、またそのような違いが生じるのはなぜなのかといった視点から分析を行った研究は、管見の限り、ほとんどみられない。体制移行に伴ってベトナムと中国でどのような高等教育改革が行われているかを比較検討した大塚（2003 年）は数少ない先行研究の 1 つであるが、分析の対象は高等教育に限定されている。

以上をふまえて本稿では、ベトナムと中国を主たる事例として取り上げ、ソ連（ソビエト連邦及びロシア。以下、1991 年 12 月の解体以前についてはソ連、それ以後はロシアと記述する）も考察の対象に加えて、主として基礎教育段階に焦点を当てながら 1980 年代以降現在まで教育がどのように改革されてきたのかを比較分析し、体制移行に伴って生じる変化の共通性と各国固有の変化を明らかにするとともに、体制移行の過程の相違が教育変容にどのような影

響を与えるのかについて知見を得ることを目的とする。多くの「体制移行国」の中からベトナム、中国、それからソ連の3カ国を対象とするのは、第1節で明らかにするように、これらの国ぐにの間には体制移行の過程に異同があって上記目的を達成する上で適切だと考えることに加え、国別研究として一定の蓄積が存在しているからである。なお本稿で、主たる比較対象国であるベトナムと中国に加えて、ソ連の体制移行について検討し、また考察に加えるのは、体制移行国の一つのモデルとしてベトナムと中国との比較をする上での視座を得ようとする意図にもとづいている。上記の研究目的とこうした意図にしたがって、本稿は以下のように構成される。まず、中兼（2010年）を手がかりとして体制移行とは何かを整理した上でそれを類型化する枠組みを検討し、それから3カ国のうち移行過程が異なるソ連における教育変容の状況をまとめる（第1節）。続いてベトナム、中国それぞれについて、体制移行の前後でどのような教育変容が起きているのかを分析する。その際特に、どのような教育目標で何が教えられているか、またそれがどのような行財政の仕組みで支えられているのかに注目することとし、①教育目標、②教育課程・内容、③教育財源の調達、④党組織の役割を含む学校管理の4点を具体的に取り上げる（第2節、第3節）。その上で3カ国の比較考察を行い、体制移行の過程が異なることによって教育変容にどのような違いが生じるのかを検討する（第4節）。

1. 体制移行の類型化

1-1. 体制移行の定義と類型化

それではまず、中兼（2010年）を手がかりとしながら、体制移行の定義と、体制移行過程の類型化を行うための枠組みについて検討することから始めよう。

中兼によれば、体制とは「さまざまなルールと規範が一つの体系の下に束ねられることで作られた制度同士が、有機的に結合し、体系化されたもの」と定義される。そしてこれをふまえると、体制移行とは「体制を構成している各種の制度の主要部分、あるいは大部分が変化・代替（移行）していくこと」と言うことが可能である（中兼、2010年、6～7頁）。

このような体制移行は、経済体制と政治体制に焦点を当てることによって理論的類型化を行うことができる。非常におおざっぱに分類軸を設定すれば、まず経済体制については資本主義体制と社会主義体制の2つのカテゴリーに分けられる。ここで資本主義体制とは、資源配分制度において市場制度が、所有制度において私有制度が適用されている体制であり、社会主義体制とは資源配分制度において計画制度が、所有制度において公有制度がそれぞれ核となって構成されている体制である。したがって、社会主義体制から資本主義体制への体制移行とは計画制度が市場制度へ、公有制度が私有制度へと移行することである。同様に、政治体制が民主主義的政治体制と権威主義的政治体制¹⁾に分けられると仮定すれば、理論上、資本主義及び社会主義の政治経済体制は図1のように4つに類型化されることになる。①は日本を含む欧米先進資本主義国が採用している自由民主主義体制であり、②は、政治は民主主義制度にもとづくが経済体制は社会主義計画経済を採用するという体制、③は民主化以前の台湾や韓国が採用していた開発独裁体制、そして④は、政治は共産党による一党支配であり経済は社会主義計画経済を採用するという国家社会主義体制だとされる（中兼、2010年、9頁）。体制移行以前の社会

主義国はこの④に分類される。中兼は体制の理念的類型を以上のように説明しているが、こうした類型化がどの程度現実を反映しているのかということには慎重な検討を要する。本稿は、この点に留意しながら、これを体制移行の類型化をはかる際の概念枠組みとして用いることとする。

	資本主義経済	社会主義経済
民主主義的政治	① 先進資本主義体制 (自由民主主義)	② 民主主義的 計画経済体制
権威主義的政治	③ 開発独裁体制	④ 国家社会主義体制

出典：中兼（2010 年、9 頁）の図 1－5 を一部修正・加筆して作成。

図 1 体制移行の類型化

さて、こうした分類をふまえると、本稿で扱う体制移行の過程は次の 2 パターンに分類されることが考えられる。すなわち、1 つは国家社会主義体制から自由民主主義体制へと向かう移行パターン (A) であり、もう 1 つは国家社会主義体制から開発独裁体制への移行パターン (B) である²⁾。前者は経済体制と政治体制の両方の移行を伴う急進的な移行パターンであり、本稿で対象とする国々の中ではソ連が当てはまる。後者のパターンは、政治体制は変化せずに経済体制のみが移行する漸進的な移行パターンであり、ベトナムと中国はこちらに含まれる。

このように政治体制と経済体制の転換で生じた体制移行によって、それぞれの国の教育は何らかの影響を受けることになる。すでに確認したように、体制を制度が有機的に体系化されたものであるととらえれば、ある体制を形成する制度同士は互いに一定の親和性があり、教育も制度的に構築されたものである以上、政治体制や経済体制の転換と無関係ではいられないからである。ただしこの考え方は同時に、同じパターンに分類される国々にであっても、体制移行過程のより細かな相違によって教育変容の具体的な状況には違いが生じることを予想させる。本稿の議論で前提としているのはこうした見方である。

このような点を明らかにするため、以下では各国の教育変容の状況をみていきたい。次項ではまず、(A) パターン (④国家社会主義体制→①先進資本主義体制) に分類されるソ連を取り上げ、体制移行の過程とそれに伴う教育の変容を検討する。具体的な変容の側面として注目するのは、教育目標、教育課程・内容、教育財源の調達、学校管理の 4 点である。

1－2. ソ連における教育の変容－比較対照として

ソ連は冷戦期において、諸般にわたる資本主義陣営に対する凌駕を自負していたものの、1960 年代半ばから 1980 年代半ばにかけて長期的な経済の低迷によって国力の衰退がみられた。

この間、経済体制のみならず社会体制全体で軋みが顕在化したことから、共産党は体制維持に対する危機感を抱くようになった。こうした危機感から、社会主義の枠組みは堅持しつつ経済体制を修正しようとする「体制内改革」が生じた。それは、中央集権型社会主義モデルから分権型社会主義モデルへの改革であったが、こうした改革は奏功せず幕を閉じた。その後、1985年にソ連共産党中央委員会書記長に就任したゴルバチョフによって「ペレストロイカ」（構造改革）が断行され、経済体制をはじめとする多方面での刷新が推進されるが、経済の悪化や社会の混乱を呼び起こし、結果的にクーデターという政治革命へとつながった。こうした状況下で、1991年12月にソ連は解体・消滅し、急激な体制移行が生じることとなった。

体制移行に伴って、ソ連の教育にはどのような変化が起きたのだろうか。先に示した4つの点について順番に検討していこう。第1に教育目標についてであるが、ソ連時代には、マルクス・レーニン主義にもとづいて「労働」を教育の中心に据え、理論と実践を融合した教育課程を実施することにより共産主義社会の建設を担う人材を養成することこそが教育目標であるとされた（澤野、2003年、166頁）。例えば、1977年に制定された「ソビエト社会主義共和国連邦憲法」では、「青少年の共産主義教育、精神面および肉体的な発達に役立ち、青少年を労働と社会的活動に向けて育成する統一的国民教育制度」（第25条）の存在とその継続的改善について明記されていた（宮沢、1983年、292頁）。これに対して1993年に制定された「ロシア憲法」では、「個人、権利及び自由」に「最高の価値」を置き、その擁護は「国家の義務である」（第2条）とされ、より個人主義的な価値観に基盤を置いたものになっている。また、「ロシア連邦法『教育について』」（以下、連邦教育法と略す）では、「教育分野の国の政策の諸原則」（第2条）として、①「教育のヒューマニズム的性格、全人類的な価値、人間の生命と健康、人格の自由な発達を優先し、市民性と祖国愛を育むこと」をはじめ、②「多民族国家という条件の下での」連邦の教育空間の統一、③誰もが教育を受けることができる教育制度の適応性、④国公立における教育の世俗的性格、⑤教育における自由と多元主義、⑥教育行政機関の民主的、国家・社会的性格、学校の自治という6つの原則が記されている。遠藤は、こうしたロシアの教育理念の特質を「西欧的な福祉国家型個人主義に基盤を置き、多民族国家という条件の下でロシアの一体性を形成すること」にあると述べている（遠藤、2007年、77頁）。

第2に、教育課程・方法については次のような変化がみられた。ソ連時代には、教育課程基準として教科や配分時間例、使用教材、授業計画までが中央で定められ、教師はそれにしたがって授業を行うことが義務づけられており、広大なソ連邦全土ではほぼ共通の教育課程が導入されていたという（澤野、2003年、170頁）。これに対してロシア連邦政府は、ペレストロイカの過程で進められた教育課程の多様化・弾力化の流れを踏襲し、新たな教育課程基準として、連邦内で共通に教えられるべき教育内容及びその配分時間数の基準や最大授業時間数、卒業要件としての学力水準を含む「国家教育スタンダード」を定めた。体制移行当初、市民社会の形成の基礎として地方自治や地方分権の理念がロシア社会に大きな期待を持って受け入れられ、広く浸透したのであるが、こうした地方分権化の流れはこの教育スタンダードにおいてもみられた。例えば、1993年に制定された暫定国家教育スタンダードでは、学校は、具体的な教育課程を編成するだけでなく、一定の時数を与えられ、それに対応する教育内容について決定する権限も与えられた。具体的にみると、初等教育段階の第1～4学年の総授業時数（週当たり

101 時間)のうち52%が国語や数学など連邦が決定する科目、23%が地理、歴史、生物など各共和国・州が定める科目にそれぞれ割り当てられ、残りの25%は各学校が内容の決定について裁量を持つ科目とされた(遠藤、2007年、82頁)。さらに教科内容については、体制移行による脱イデオロギー化に伴い、マルクス・レーニン主義に偏っていた歴史、一般社会、文学等の教育課程が全面的に改訂され、市場経済、公民教育、エコロジーなど新しい社会の課題に対応した教育課程の開発が進められている。

なおここで付け加えておきたいのは、体制移行後に作成された国家教育スタンダードが国家の教育政策を実現する法制的基準文書として提示されており、ソ連時代は類似のものが行政文書であったのとは異なっていることである。社会主義体制においては行政的指令システムによって管理されることが標準であるため、こうした行政文書から法制的文書への移行は社会主義体制から資本主義体制への移行の特徴であると考えられる(中兼、2010年、31頁)。

また教授方法に関しては、従来のように教師が強い指導力を持って一斉授業を通じて知識を伝達し、知識を確認する質問をして生徒に答えさせる、という形式の授業形態ではなく、調べ学習や討議、プレゼンテーションなど生徒が主体的に取り組むことのできる参加型の学習活動を積極的に取り入れることが推進されてきている(澤野、2003年、174頁)。さらにこうした流れに対応して、従来の教科書国定制度が廃止されて自由発行・自由採択制へと移行し、教師に教科書・教材等の選択権が認められるようになったことも重要な変化として挙げることができる。教科書の検定制は並行して存続していたが、検定済みの教科書を使わない自由も認められた(遠藤、2007年、78頁)。

第3に、多様な教育財源からの経費調達が可能になるようになっている。1992年の「連邦教育法」では、政府からの教育支出を主要なルートとしつつも多様なルートで資金調達を行うことができると規定された。そうした多様なルートには、学校設置形態の多様化のほか、有償での教育サービスの提供や、教育機関による企業経営的活動の実施などが含まれていた(肖・王、2003年、13頁)。このうち学校形態の多様化に関して、具体的には次のような変化が生じた。ソ連時代においては国家が一元的に教育を管理しており、また私有制度が認められていなかったことから、私立学校を設立することは禁止されていた。しかし、1990年3月には事実上の私的所有を認めることになった新所有法が制定され、同年10月には私立学校の設置を認める「国民経済の安定化と市場経済の移行の基本方針」がソ連最高会議決定として出された。また、1991年2月には「ロシア・ソビエト連邦社会主義共和国公立普通教育機関に関する暫定規定」が定められ、その中で、私立の普通教育学校の設置が明記された。こうして、ソ連時代末には私的な教育セクターの設立が公認されていたが、1992年に制定された「連邦教育法」では、第11条で学校の設置者資格を広範に規定し、改めて私立学校の設置が認められた(遠藤、2007年、79頁)。

第4に、学校管理に関しても大きな変化が生じている。従来は地方教育行政当局や共産党組織の指導のもとで、連邦及び共和国の指示にしたがって校長が管理運営を行うことが求められていた。そのようなやり方はペレストロイカの過程で批判され、1989年から、学校経営の民主化を目的として、学校関係者や地域代表によって構成される「学校評議会」の設置が奨励された。また、上述した教育財源調達ルートの多様化とも関連して、1999年以降は地域の企業

代表なども構成員に加えた「学校理事会」を設置する公立学校が増加している（澤野、2003 年、175 頁）。

それでは次の2つの節において、(B) パターン（④国家社会主義体制→③開発独裁体制）に分類されるベトナムと中国における体制移行とそれに伴う教育変容の状況についてそれぞれまとめる。

2. ベトナムにおけるドイモイ後の教育変容

2-1. ベトナムにおける教育変容の巨視的考察

ベトナムは1976年の南北統一以降現在まで一貫して、共産党による一元的な支配体制のもとに置かれている。しかし、その内実は、ドイモイ政策開始（1986年）の前後で大きく異なった様相を示している。すなわち、ドイモイ以前には共産党が、教育を含めたあらゆる分野において国家の路線、政策の策定から日常的な実践活動に至るまで頻繁に介入しており、社会におけるさまざまな活動は共産党・国家によるきわめて強い統制・管理下にあった。長期にわたり、国会は共産党の教育方針を承認する手続き機関であり、教育訓練省を含む省庁はその執行機関にすぎなかった。しかしドイモイ政策開始以降、ベトナムの指導部は共産党と国家の役割分担を図るとの方針を打ち出した。すなわち、共産党は国家・社会の管理運営に対して基本的指針や方向性を決定することに専念し、その具体的な実践については国家諸機関に委ね、明示的な法規にもとづく統治を実現するという姿勢を明らかにしてきている（白石、2000年、15～16頁）。こうした変化は教育の領域においても顕著であり、1991年に定められた「初等教育の普遍化に関する法律」をはじめとして各種法規が制定され、1998年には「1998年ベトナム教育法」がベトナム教育の最高法規として編纂されるに至った。先述したように、教育の仕組みが法規の形で規定されるようになったことは行政的指令システムが機能していた国家社会主義体制から区別される1つのメルクマールであり、体制移行に伴う教育変容の一例として捉えることができる。なお、「1998年教育法」はその後大幅に改定されて「2005年ベトナム教育法」となっている。

ベトナムの体制移行の転換点とも言えるドイモイ政策は、1986年末のベトナム共産党第6回大会で採択され、経済的に停滞していたベトナムの起死回生を図ろうとした政策である。この政策は、それまでの国家による中央計画経済体制から市場中心の資本主義経済体制への転換と、「社会主義諸国」との友好関係を旨とする限定的な外交から「全方位外交」への転換を車の両輪として推進された。「全方位外交」への方向転換の結果として、ベトナムは国際社会へと開かれることになり、こうした国際社会への「開国」は、ベトナムにおける教育のあり方にも変容を迫ってきた。

ベトナムは例えば、1990年にタイのジョムティエンにおいて開かれた「万人のための教育（Education for All、以下、EFAと略す）世界会議」や2000年にセネガルのダカールにおいて開催された「世界教育フォーラム」に出席し、両会議で採択されたEFA目標とダカール行動枠組みを同国の教育開発の指針、教育援助獲得の梃子としてきた。それらをふまえて、1990年代と2000年代を通じて幾多の教育政策をベトナムは打ち出している。その1つである「教

育開発戦略計画(2001 - 2010)』はベトナム政府が10年ごとに出す国内向けの政策文書であり、2010年までの教育開発・教育改革の指針及び目標を定めている。その中では、初等教育に関しては、2000年時点で95%とされる純就学率を2005年までに97%に、そして2010年までに99%にまで上昇させることが目標とされていた。また、就学前教育から高等教育にいたるまでの各教育段階における「共通目標」として、教育の質に関する基本的変化を作り出すこと、人材養成の質的向上を優先すること、各教育・訓練段階での教育目標、内容、方法、訓練課程を刷新することを掲げている。このような「共通目標」をみてもわかるように、ベトナムの初等教育の焦点は量的拡大から質的向上に移ってきており、2002年に施行された新カリキュラムにそうした関心が集約されている。

ドイモイ政策が推進する経済の市場主義化は、教育の領域にも市場原理を持ち込んだ。それによって生じた変化の1つは、1989年に国家規模での授業料徴収制度の導入が決定されたことである。そのときには学費や教科書代も受益者負担だとされたが、初等教育段階については、1991年に「初等教育の普遍化に関する法律」が制定されてこの制度は撤廃されている³⁾。もう1つの変化は、学校設置形態の多様化、すなわち私立学校を含め、非公立の学校を設置することが正式に認められたことである。ドイモイ路線の進展に伴って制定された「1992年憲法」では、「(国は) 国立学校、私立学校、その他の教育形態の発展を図る。国は教育に対する投資を優先し、多様な投資財源の確保を優先する」(第36条)と規定されていた。こうした動きは、中央政府が一元的に教育を管理すると同時に教育活動に対して支出責任を持っていたドイモイ以前ではみられず、ドイモイという体制移行に伴う大きな教育変容の1つの側面として捉えることができる。

2-2 ベトナムにおける教育変容の微視的考察

以上、ドイモイ以後のベトナムにおける経済、社会制度の変化と教育変容を大局的に捉えてきた。次に、個々の具体的な変化について検討し、ベトナムにおける体制移行が教育にもたらしたものは何か、また、変化していない点は何かを明らかにする。

(1) 教育目標

ドイモイ以前の教育目標を確認するためベトナムの「1980年憲法」で規定された国家目標と教育目標に関する条文をみると⁴⁾、まず「ベトナム社会主義共和国はプロレタリア独裁国家であり、その歴史的使命は労働人民の集団主人制度を確立することである」(第2条)と国家目標が規定され、教育に関しては「ベトナムの教育制度は、学習と実践の結合、教育と生産労働の結合によって、絶えず発展・改善しなければならない。その目標は優秀な社会主義労働者を養成し、将来の革命世代を育成することである」(第40条)ことや、「国と社会は青少年の学習、労働、娯楽環境を整備する。また、国と社会は、青少年の知力、体力、能力を育成し、彼らに共産主義の理想と革命道徳を奨励する。青少年は、生産関係革命、科学技術革命、思想文化革命の3つの革命において、社会主義建設と祖国防衛をめざす競争運動の中で突撃的任務を果たさなければならない」(第66条)ことが明記されている。つまり、ドイモイ体制以前の教育は民族全体としての社会主義化を達成するための手段であり、教育を受ける個人は革命原

理に支えられ、社会主義国家建設という全体目標の1つに位置づけられている。

これに対して、ベトナム初の体系的な教育法である「1998年教育法」では、まず教育目標に関しては「教育の目標はベトナム人の全面的発達にある。道徳、知識、健康、審美眼を備え、民族独立の理想と社会主義に対し忠誠を誓い、公民としての人格と資質、能力を養い、祖国の建設と防衛に資する人材の養成を目標とする」(第2条)と、社会主義国家としての枠組みは維持しつつも、ベトナム人個人としての全面的な発達がその目標とされている。興味深いのは、これに続く「教育の性質と原理」を規定した第3条において「ベトナムの教育は、人民的、民族的、科学的、現代的な性格をもつ社会主義教育であり、マルクス・レーニン主義とホーチミン思想を基礎とする」こと、「教育活動は、学習と行動を両立する原理、すなわち、教育と生産活動の結合、理論と実践の統合、学校教育と家庭教育および社会教育との結合に基づいて実現されなければならない」と明記されていることである。ホーチミンはかつて教育について、「教育は、国民の知的水準を向上させ、ベトナムを個人が全面的に発達できるような国家にするためのものである」こと、「教育の内容は理論と実践を伴う科学的であり合理的な教授と学習を可能にするものであり、現実の社会を常に反映したものでなくてはならない」こと、「教育は『社会・家庭・学校』を相互に連携させ、これら3つの要素が調和して初めて教育は理想的な成果を生み出すことができる」ものであることなどを指摘している(Phong, 2005, pp.5-6)。このことから、体制移行後のベトナムの教育目標がいかに忠実にホーチミン思想にもとづいているのかがわかる。なお、「1998年教育法」におけるこうした規定は「2005年教育法」においてもほぼ同じ条文で踏襲されている。

ベトナムではこのように、教育目標は「社会主義国家建設のための教育」から「個人の全面的な発達のための教育」に変化したが、現在もおマルクス、レーニン、ホーチミンを教育の思想的根拠に置いているのである。このことは、経済体制は資本主義体制へと移行したが政治体制は共産党による一党独裁が依然として続いているベトナムの社会主義国家としての特色を示していると言える。

(2) 教育課程・内容

「2005年教育法」は教育カリキュラムについて、「教育カリキュラムは教育目標を体现」(第6条)すると規定している。したがって、教育目標が上述のように変化したことはカリキュラムに対して何らかの影響を及ぼすことになる。具体的にそれは、前節でみた「教育開発戦略計画(2001-2010)」の大きな目標の1つである教育の質的改善と相俟って、2002年からの新カリキュラムの導入として結実した。年間35週、初等教育5年間で175週を必須とする新カリキュラムは、2002年度に1年生、2003年度に2年生と学年進行で導入されていき、2006年度に全学年で実施されるようになった。この新カリキュラムでは、小学校1～3年生は6教科、4・5年生では9教科を必修とし、国語や算数のみならず、以前はあまり実施されてこなかった保健・体育や美術等も必修科目となっている。また、高学年では、これらの必修科目に加えて、外国語や情報学、クラブ活動などの選択科目を組み込むことが可能になった(浜野、2008年、310頁)。

こうしたカリキュラム改革の背景としては、1996年にベトナム共産党中央委員会によって

提示された「第8期中央委員会第2会議文書」に現われている教育方針があることが指摘されている。そこで挙げられているのは、「社会主義を維持するための公民教育、道德教育、愛国およびマルクス・レーニン主義教育の強化をめざし、ホーチミン思想を各教育段階に導入すること」、「世界における開発傾向に応じて、法律教育、審美教育、環境教育、人口教育、体育教育を強化し、外国語教育と情報教育を拡大する」ことの2つの方針である（出口、2003年、116頁）。特に後者に関しては、ドイモイ政策以後の「全方位外交」がベトナムを国際社会との開かれた関係の中に置いたことで、外国語教育や情報教育を学校教育の中で行う必要性を認識するようになっており、それがカリキュラム改革につながったと言える。例えば日本との経済的つながりが強くなってきたことで外国語としての日本語の需要も高まってきているというように、こうした動きは、資本主義体制への移行及び特定の国との経済的つながりが教育に影響を及ぼした一例だと考えられる。そしてこの文書によって、カリキュラム改革の背景には、そうした対外的要因だけではなく、「愛国」心や「ホーチミン思想を各教育段階に導入すること」など社会主義国家としての枠組みを保つための教育的措置の必要性といった国内的要因もあることがわかる。

新カリキュラムで実現されるべき教育内容や教育方法についても、「第8期中央委員会第2会議文書」において素案が記述されている。それによれば、教育内容に関しては「ホーチミン思想の教育課程を編成し、ベトナムの歴史・文学を重視し、若い者に人類の文化精華を伝える」、「社会・人文科学、特にベトナム語、歴史、地理とベトナム文化を重視する」、「外国の経験を参考にして経済、管理、法律科目を新設する」、「生徒が全面的に発達するため、社会や文化・スポーツ活動に参加させる」とあり、教育方法については「教育方法を改善し、学習者が創造的な思考をする訓練をさせる。教授・学習過程へ先進的な方法と現代的な設備を使い、学生生徒が自ら学ぶ時間を保障する。公民特に若者の自学運動を発展させる」との記述がある。後者は、「児童中心教育（child centered learning）」という概念で新カリキュラムの特徴となっている。これは、それまでのベトナムの小学校で行われていた一方的な知識伝達型の教授法ではなく、学習者である児童を学習プロセスの中心に位置づけるものである。すなわち、子どもに考えさせたり、問題解決学習（problem-solving）をさせたりする指導法が指向されている（浜野、2008年、310頁）。

また、このカリキュラムにみられる新しい点として、すべての教科において基準が設けられたこと、内容の10～15%に地方に密着した内容（地方特有の地理、歴史、経済、文化等）が組み込まれたこと、国家シラバスの中に教師に自由裁量権を与えた地方特有のバリエーションを認めたことの3つが挙げられる⁵⁾。他方で、こうしたカリキュラム内容の部分的な弾力化と比較すると、ベトナムにおける教科書の多様化の動きは遅々として進んでいない。各学年において公式な教科書（主教材・副教材）は一種類であり、非公式の副教材については一般企業にも出版権が認められているものの、主教材は公式のもののみ使用が認められている。

(3) 教育財源の調達

体制移行後のベトナムでは、学校設置形態の多様化や教育財源の多元化といった形で、「民力」の活用という方向性が顕著になっている。こうした潮流に乗る形で、1996年に開催され

たベトナム共産党第8回大会において「教育の社会化」が決議された。この「教育の社会化」は、地域社会や家庭に対して資金拠出や労働力の提供という形態での教育活動への参加を奨励するものであると同時に、国や行政機関による全面丸抱え込みを見直し、教育資源の外部調達や教育活動の外部委託を図ろうとするものであり、体制移行期にあるベトナム教育の画期をなす政策である。

野田は、「教育の社会化」の背景として次の2点を挙げている。それは、1つはドイモイ政策の開始によって経済成長が促進され、これに伴う工業化に対応できる人材育成ニーズが高まったことであり、もう1つは旧来の中央集権型社会主義から公共サービスが分権化され、それが地域社会（社会諸アクター）全体の教育開発への参加を促進するようになったことである（野田、2008年、100頁）。この点において、「教育の社会化」はベトナムにおける体制移行後の教育変容を示す1つの重要な要素だと言うことができる。

すでに述べたように、「教育の社会化」が制度化されたのは1996年のベトナム共産党第8回大会において「国家の諸活動（公共サービス）の社会化」が決議されたことによる。続く2001年のベトナム共産党第9回大会においても「教育の社会化」を促進することが優先課題であると決議された（野田、2008年、102～103頁）。「1998年教育法」では、「教育の社会化」に関する指針として、「あらゆる組織、家庭、公民は、教育活動に配慮し、学習を重んじる風潮と健全な教育環境を作り、教育目標を達成するために学校と連携する責任を有する。国は教育事業の発展に重要な役割を果たし、学校の形態と教育の方式を多様化させ、公民の動員・組織化、および個人が教育活動の発展に参加することを奨励する」（第11条）とされていた。ここから、「教育の社会化」の特徴として次の4点を導くことができる。すなわちそれは、地域社会の学校との連帯、学校形態・教育方式の多様化⁶⁾、国民の動員・組織化、個人の教育活動発展のための参加である。

「2005年教育法」では、先述の「1998年教育法」第11条に加えて、教育の発展のためには「標準化・現代化・社会化」（第9条）が必要であるとされるとともに、「教育の発展・学習社会の形成は国家的かつ全国的事業である」（第12条）という一文が盛り込まれた（下線は筆者）。「1980年憲法」における「国は教育に責任を担う唯一の存在である」（第41条）という規定と比べると、学校形態の多様化や個人による教育活動への投資を積極的に認めていく「教育の社会化」は大きな転換である。初等教育段階において学校数に占める非公立学校の割合は2006年で0.6%、2008年で0.9%ときわめて小さいものの、微増傾向を示している。数はまだ多くないとは言え、ベトナムにおける私立学校の誕生は、公立の小学校のあり方や教育の質の向上に対してインパクトを与えることになる。

「教育の社会化」活動には主として、①学校経営への保護者・地域社会の参加、②就学困難児童支援、③学習奨励キャンペーン、④就学・中途退学防止キャンペーン、⑤教員給与の追加、⑥学校設備・教材、⑦学校建設・補修修繕の7点が挙げられる。中心的な活動は学校建設・補修修繕と就学・中途退学防止キャンペーンであり、このうち就学キャンペーンは毎学期の初めに大衆組織（後述）が中心となって大々的に展開しており、これが就学率の向上に結びついている。また、就学困難児童支援も重要である。これは教育開発支援のための自発的な組織である学習奨励会が地域社会において組織され、学校、家庭との連携のもとで成績優秀者の顕彰や

貧困な家庭に住む就学困難者への奨学金支給活動などが行われている。

「教育の社会化」を推進する主なアクターは、「地域社会」と「保護者」とされている。また、小学校はこの「教育の社会化」活動に次のように関わっている。最新の小学校省令（2007年、以下、省令と略）⁷⁾によれば、各小学校は法人格を有しており（第2条）、「小学校の任務と権限」として、「年齢に合致した児童の就学を進め、障害を持つ児童や登校拒否児童に就学を促し、教育普及活動計画を実施し、地域社会における識字率を高める」こと及び「地域社会において教育活動を行なう家庭や諸組織、個人と連帯する」ことが規定されている（第3条）。特に後者の連帯として具体的には、教育の目標・内容・指導方法について地域住民の理解を深めるために集会を組織することや、学習環境を向上させるために保護者と資金面で協力すること、そして生徒に対して地域社会との文化交流・環境保全活動・公益労働を促すことがある（浜野、2008年、298頁）。

なお、地域社会や保護者の参加に加えて、NGOや大衆組織と学校との協働も「教育の社会化」の重要な側面として挙げられる。一事例としてフエのトゥンタン小学校を取り上げると、同小学校はスイスのNGOであるスイスランド・アソシエーションやベトナムの大衆組織である青年同盟と協力関係を築いていた。このうち青年同盟とは、青年同盟が学習キャンペーンやボランティア活動を学校に提案し、学校がそれらを生徒に奨励するという関係にある。前者の学習キャンペーンにはカンニング防止や自学・自習の奨励が、後者には学校の清掃や少数民族地域、貧困地域における慈善活動が含まれるということであった⁸⁾。

以上、ベトナムにおける「教育の社会化」について述べてきた。その主要なポイントは、多様な教育提供主体・財源調達ルートを容認し、地域社会や家庭、さらにはNGOを含む外部の様々な資源を活用して教育活動に取り入れるというものである。ここで強調しておきたいのは、すでに言及していることだが、学校と家庭、地域社会が円滑に連携できるようにするための中間組織として大衆組織が存在している点である（野口、2008年、110頁）。

（4）ベトナムにおける共産党、大衆組織と教育

先に述べたようにドイモイ政策開始以後、共産党は国家・社会の管理運営に対して基本的指針や方向性を決定することに専念するとされるようになっており、この点で影響力は相対的に下がってきているようにも考えられる。しかしながら「2005年教育法」の中に、「学校における党組織」として「学校におけるベトナム共産党組織は学校を指導し、憲法と法律の範囲内で活動を行う」（第56条）との規定があることから、学校内に置かれた共産党組織は学校を「指導」という形で依然としてその影響力を行使できるようになっている⁹⁾。そして、こうした学校に対する共産党の「指導」を円滑に機能させる上で大きな役割を果たしているのが大衆組織である。

大衆組織とはベトナム祖国戦線¹⁰⁾の構成組織であり、ベトナム労働組合連合、ベトナム農民組合、ホーチミン青年同盟、ベトナム女性同盟などが含まれる（白石、2000年、42頁）。省令は大衆組織の活動について、「大衆組織は、学校の教育目標と原則の実施を支援すべく、法律と各々の組織の規約の諸規定にもとづいて活動する」（第22条）と規定している。そしてそれは、学校と家庭、地域社会との間にある中間組織としての役割を果たしている。この点に関し

ては「2005年教育法」でも確認することができる。すなわち同法において、「ベトナム祖国戦線委員会およびその委員が構成する組織は、教育事業に関する国民的関心を高める責任を有する」(第97条第2項)ことや、「ホーチミン共産青年団は、学校と協力して青少年および児童を教育し、その団員を模範青年として、学習・鍛錬および教育事業の発展に参加させる責任を有する」(同第3項)ことが規定されている。

こうした大衆組織から構成される祖国戦線は、中央から地方末端へと連なるヒエラルキー型の指導機関を有しており、その点は各大衆組織においても同様である。祖国戦線についてみれば、中央には祖国戦線中央委員会が、地方には各級委員会が設けられ、町村や行政機関には支部が設けられている。これらの組織には大きく2つの役割が期待されている。1つは組織の構成員、参加者に対して共産党及び国家の指針・政策を徹底させ、各自の任務、職務、社会的機能の遂行を指導・支援することであり、もう1つの役割は、組織、団体として地域社会に働きかけることである(白石、2000年、41～44頁)。したがって、教育の領域においても、共産党の方針や国家の政策を進める上で、中央から地方へ及ぶヒエラルキーを有する祖国戦線や同様の構造を持つ大衆組織の機構は非常に効率的であると考えられる。

実際、共産党と大衆組織とは一体となって学校管理に影響を与えている。それを学校評議会に関する規定を手がかりに確認すれば次のようになる。省令では、学校を運営する地域組織としての学校評議会が「学校の活動目標に関する決定、学校のため活用されるあらゆる資源の動員とそのフォロー、教育的目標を実現するためのコミュニティと社会に対する学校の連携に対して責任を負う」(第20条)組織であると規定している。そして、公立小学校の学校評議会は多くの場合、ベトナム共産党代表、教員会、労働組合代表、ホーチミン青年同盟代表、少年先鋒隊代表などで構成されている。このことから、共産党及び大衆組織が学校運営にかなりの程度関与していることがわかる。

以上、省令や教育法の分析を通じて、ベトナムの教育に対する共産党の影響力は体制移行後も低減しているとは言いがたく、むしろ共産党は「指導」という形で学校に対して依然として関与し続けていることがわかる。先に言及した「教育の社会化」における「公民の動員・組織化」の奨励は、一面ではこうした「共産党・大衆組織－地域社会－学校」の連携を強め、結果として学校教育に対する共産党の影響力を維持することにつながることもなっている。

3. 中国における改革開放政策実施後の教育変容

3-1. 中国における教育変容の巨視的考察

中国では文化大革命終結後、経済体制の転換が進められてきた。従来は計画経済体制がとられてきたが、1970年代末から改革開放政策とともに市場経済の導入が模索され、実験的な取り組みが行われた。そして1992年には「社会主義市場経済」体制の確立が提起された。これに伴って共産党の位置づけも、国の運営における絶対的な意思決定機関から、国や社会の進むべき方向性を示す組織へと転換が図られてきている。そうした変化を明確に示す事柄の1つは法規の整備である。1979年以降、「民主と法制」の強化という方針のもと、法制整備が急速に進められた。教育に関して言えば、1980年の「中華人民共和国学位条例」を皮切りに、「中華

人民共和国義務教育法」(1986年)、「中華人民共和国教育法」(1995年)、「中華人民共和国職業教育法」(1996年)、「中華人民共和国高等教育法」(1998年)など教育制度に関連する基本法規が次々と制定されてきた。もちろん、通知や「意見」といった指令的文書も数多く出されており、教育の実施が完全に法規にもとづいているとは言いがたい側面も残ってはいる。しかし全体としてみれば、教育の枠組みが法的に規定され、基本的にその中で教育が行われるようになっていくことは大きな変化として挙げることができる。

1978年の中国共産党第11期3中全会は体制移行の大きな転換点である。この会議において、党の活動方針を従来の階級闘争から経済建設へと転換させることが決定され、改革開放政策の展開が確立されたのである。それ以降経済面では、農業生産請負制の施行による生産量の拡大や、企業自主権拡大による経営の活性化・効率化が進んだ。その一環として、企業で「工場長責任制」や企業内の職員・労働者代表大会制度が導入され、党組織と行政指導が分離される動きも起きた。1992年には中国共産党第14回大会において、「中国式の社会主義市場経済」を確立することが目標として掲げられ、市場経済体制へ移行するための改革が急速に行われるようになった。また政治面では、党が指導的役割を果たす点には変わりがないものの、従来の党と政府が一体化した体制を改め、全国人民代表大会の強化、「党政分離」といった方針がとられるようになった。同時に1995年以降公務員制度の導入が本格化し、選考試験の結果による採用が進められたことで、党に対する忠誠やイデオロギーにもとづく人事の可能性は大きく減少させられた。さらに外交面では、「独立自主外交」路線をとりつつ、それまで対立関係にあった国々との関係改善が図られた。1989年のいわゆる天安門事件は中国の国際イメージを損ね、そうした方針を一時頓挫させたが、その後は再び「全方位外交」が展開されている(王ほか、1998年)。

こうした状況の中で、教育は経済的・社会的発展の基礎として一貫して重視されており、法規の整備をはじめとして多方面にわたる施策がとられている。教育は、1970年代末には、工業、農業、国防、科学技術の「4つの現代化」を実現するための基礎と位置づけられ、量的拡大が進められると同時に質の向上をめざすさまざまな改革が実施された。1990年代に入ると、教育を優先的に発展させ、全民族の思想道徳と科学文化水準を高めることが「現代化」の根本であると考えられるようになり、1990年代半ばには、「科教興国」戦略が打ち出された。これは、科学技術と教育の振興を通じて国をいち早く発展させようという考え方である。この「科教興国」戦略が具体化されたのが、1998年に制定された「21世紀をめざす教育振興行動計画」である。この計画には、量的側面、質的側面それぞれについて、2010年までに達成すべき目標が挙げられている。量的側面では、初等・中等教育段階については9年制義務教育の全国への普及をふまえて、都市部や経済的に発展した地域で後期中等教育段階の教育を普及させることがめざされ、高等教育段階では「就学率」を15%にまで高めることが目標とされている¹¹⁾。一方、質的側面では、世界一流の大学を作るとともに、生涯教育体系を作り上げ、国の知識創造システム及び「現代化」建設のために十分な人的サポートと知的貢献を行うことが目標となっている。そして、これらの目標を実現するために、多くのプロジェクトや具体的な施策がスタートした。その中には、「素質教育」の実施をはじめ、高等教育の質的向上、教員の養成、技術開発や産学協同の展開、開放的な教育ネットワークの構築、成人教育の発展等多様な内容が含

まれている（教育部、1999年）。

また2010年には「国家中長期教育改革・発展計画要綱」が策定された。これは2010年から2020年にかけての10年間を対象として、全体的な戦略、各学校教育段階の発展目標、教育関係制度の改革、質保証措置の各側面について見取り図を描いたものである。その中では、2020年までに教育の現代化を基本的の実現し、学習型社会を形成するとともに、人的資源強国となることが目標とされ、量的拡大や質的向上に関する制度改革が挙げられている（《教育規劃綱要》工作小組辦公室、2010年）。

3-2. 中国における教育変容の微視的考察

このように教育は一貫して重視されてきているものの、経済体制が大きく転換される中で、具体的な教育のあり方には変化がみられる。ここでは教育目標、教育課程・内容、教育財源の調達、教育における党組織の役割に注目し、これらの点について体制移行の前後で変化が起きているかどうか、起きているとすればどのような変化なのかを考察する。

(1) 教育目標

ここでは、1982年の「中華人民共和国憲法」を手がかりに、当時の教育目標について検討することからはじめたい。この憲法では、まず序言の中で「国家の今後の基本的任務は、全力をあげて社会主義的現代化の建設を進めることである」とされ、中国共産党の指導のもとでマルクス・レーニン主義と毛沢東思想に導かれ、社会主義の道を堅持して「高度の文明と高度の民主をそなえた社会主義国家」となることが謳われている。これをふまえて、「国家は、社会主義の教育事業を振興して、全国人民の科学・文化水準を高める」（第19条）ことや、「国家は、祖国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、社会主義を愛するという社会の公德を提唱し、人民のあいだで愛国主義、集団主義、国際主義および共産主義の教育を進め、弁証法的唯物論と史的唯物論の教育を行い、資本主義的、封建主義的およびその他腐敗した思想に反対する」（第24条）ことを規定している。また、中華人民共和国公民は教育を受ける権利及び義務を有し、「国家は、青年、少年および児童を育成して、かれらの品性、知力および体位の各面における全面的な発展をはかる」とされている（宮沢、1983年、383～421頁）。

1995年に制定された「中華人民共和国教育法」は、教育のあり方を体系的に定めた基本的な法律である。すでに「社会主義市場経済体制」への移行という目標が確立している時期に制定されたものであるが、この法においても、教育が社会発展に貢献すべきことや、その中核が社会主義現代化建設であることが明確に示されている。すなわち、「国は、マルクス・レーニン主義、毛沢東思想と中国の特色をもった社会主義を打ち立てる理論を指導とし、憲法が確定した基本原則を堅持して、社会主義の教育事業を発展させる」（第3条）ことがまず謳われ、続いて教育は「社会主義現代化の基礎であり」（第4条）、「必ず社会主義現代化建設のために奉仕しなければならない、生産労働と結びつかなければならない、徳・知・体等の面で全面的に発達した社会主義事業の建設者と継承者を養成しなければならない」（第5条）と規定されている。そして国は「教育事業が優先的に発展することを保障する」（第4条）とともに、「教育を受ける者に、愛国主義、集団主義、社会主義の教育を行い、理想、道徳、紀律、法制、国防と民族

団結の教育を行う」(第6条)とされている。

このような社会主義現代化建設をめざす教育という規定のしかたは現在でも依然としてみられる。例えば2006年に制定された新たな「中華人民共和国義務教育法」でも、「義務教育は必ず国の教育方針を貫徹し、素質教育を実施し、教育の質を向上させて、適齢児童・少年を品德、知力、体質等の面で全面的に発達させ、理想を持ち、道徳があつて、文化的で紀律ある社会主義の建設者と継承者を養成するために基礎を固めなければならない」(第3条)と規定されている。つまり、教育目標における、社会発展、とりわけ社会主義現代化建設に有用な人材の育成という観点は、体制が移行する前後で大きな変化はみられないのである。

(2) 教育課程・内容

1980年代後半、中国ではそれまで展開されてきた教育の見直しが行われ、教育課程・内容の面でも課題が認識されるようになった。それは例えば、職業教育への配慮が足りない、学問性が強すぎ、実践的能力の育成が軽視されている、教育方法が児童生徒の個性を考慮したものになっていない、課程が画一的に過ぎ、柔軟性が足りないといった点であった。そしてこうした課題に対応するため、小学校で歴史と地理をあわせて社会という科目を設定したり、主要科目の時間数の比率を減らして労働や美術、体育といった科目の比率を高めたり、科目の選択制を導入したり、教科書の検定制を導入したりする改革が行われた。

1990年代に入ると、新しい教育の枠組みとして「素質教育」が提案されるようになった。この「素質教育」は、国民の資質を向上させ、学生の創造的精神と実践的能力の育成に重点を置いて、徳・知・体・美等の面で全面的に発達した人間を育てる教育であり、学校教育だけでなく、家庭教育や社会教育でも行われ、学校教育においては就学前教育から高等教育、成人教育まですべての教育段階で行われるとされている。同時にその実施にあたっては、德育、知育、体育、美育等を教育活動の中で有機的に統一することが求められ、特に学校教育では、知育をしっかりとやるだけでなく德育をそれ以上に重視し、さらに体育、美育や労働技術教育、社会实践活動を加えることによって、学生の全面的な発達と健全な成長を促すことになっている。

この「素質教育」の実施に向けて、2001年からカリキュラム改革が行われた。新しい課程は、中国における他の教育改革と同様、段階的に導入が進められた。義務教育段階についてみると、2001年には29の省・直轄市にある42の地域で1年次、3年次、7年次の学生についてまず試験的に導入された(Guo, 2006)。その後、徐々に実施地域の拡大が図られるとともに導入した地域での成果や課題が検討され、2005年9月から全国的に実施されるようになっていく。

この改革の象徴的な変化は、わが国の学習指導要領に相当する「教学大綱」を「課程標準」へと転換したことである。このような転換を行う改革の目標・方向性としては、次の6点が挙げられている。すなわち、①主体的な学習態度の育成、②総合性・選択性の拡大、③興味・体験にもとづく教育、④体験の重視、情報収集・処理能力、分析・解決能力、コミュニケーション能力の育成、⑤評価方法の改善、学生の発達を促す評価、⑥管理のあり方の改善、地方・学校の自主性の拡大、である(何、2003年、907～909頁)。このような改革目標をふまえて新しく編成されたカリキュラムは表1のようになっている。

表1 2001年カリキュラムの編成

	学 年									9年間の総授業時数 (比率)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
科 目	品德と生活	品德と生活	品德と生活	品德と生活	品德と生活	品德と生活	思想品德	思想品德	思想品德	7% ～9%
							歴史と社会 (歴史、地理)			3% ～4%
			科学	科学	科学	科学	科学 (生物、物理、化学)			7% ～9%
	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20% ～22%
	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	13% ～15%
			外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	6% ～8%
	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育と健康	体育と健康	体育と健康	10% ～11%
	芸術 (音楽、美術)									9% ～11%
	総合実践活動									16% ～20%
	地方・学校科目									
週あたり授業数	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
学年総授業時数	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

出所：「義務教育課程設置実験方案」（何、2003年、1040～1041頁）。

新しい教育課程では、上の改革目標②にあるように、科目の総合性・選択性が拡大されている。例えば小学段階では、1年次、2年次に「品德と生活」が新たに設置された。また初級中学段階（7～9年次）では、社会科に相当する科目として「歴史と社会」という科目と「歴史」、「地理」という科目が用意されているし、理科に相当する科目としても「科学」という科目と、「物理」、「化学」、「生物」という科目があって、それぞれどちらかを履修することになっている。芸術も、「芸術」と、「音楽」及び「美術」のどちらかを設置すればよい。

また、地方・学校の自主性の拡大（改革目標⑥）も確認することができる。「総合実践活動」と「地方・学校科目」が全体の16～20%を占め、地域や学校の事情に応じてより柔軟にカリキュラムを編成できるようになっている。従来の課程では地方が設定する科目が全体の7～10%程度だったのに比べると、その比率は増加している。加えて、これらの科目は時間を分散させてもよいし、集中的に実施してもよいことが示されている。なおここで設定されている「総合実践活動」は、情報技術教育、調べ学習（原語は「研究性学習」、社会実践活動、労働・技術教育などを含むとされているものの¹²⁾、具体的な内容は地方や学校で決定してよい。同時に、授業時間数が、以前のように学年・科目によって規定するやり方ではなく、9年を通じて配定されるべき比率の範囲を示す方法で規定されたことも、こうした自主性の拡大を表している。

(3) 教育財源の調達

教育に関する経費は、1980年代前半の時期までは経費の大部分が国から支出されていたものの、その経費が十分ではないことが課題として認識されていた。1990年代に入るとこうした経費不足についてのみならず、市場経済体制への移行が提起されたこととも関連して、経費調達ルートの多様化にも注意が払われるようになった。例えば1993年の「中国教育改革・発展綱要」は「教育投資の増加は教育の戦略的地位を確固たるものとするための根本となる措置であり、各レベルの政府、社会各界と個人は教育に対する投入を増加させ、教育事業の優先的な発展を確保するよう努力しなければならない」とし、教育関連経費の増加とともに、教育事業の発展のために地方政府や社会各界、個人といった多様な主体が教育に対して投資を行うことを求めている。また1995年の「中華人民共和国教育法」でも同様に、財政体制に関して「国は、財政的支出を主とし、その他の多様な方法による教育経費の調達を従とする体制を作り上げて、教育に対する投入を徐々に増加させ、国が行う学校教育の経費の安定的な財源を保証する」(第53条)と規定されている(何、1998年、3790～3794頁)。

ただし、財源調達ルートの多様化がめざされ、教育経費全体の規模が急速に拡大する一方、政府からの支出がそれ以上に増やされていることには注意が必要である。つまり、多様な財源による経費の増加を図るとしても、それによって単純に政府支出を肩代わりさせようとしているわけではないということである。そのことを1998年から2006年にかけての変化で確認すれば、学校教育全体の教育経費収入のうち政府予算支出を除いた収入はこの間に3.1倍になったが、政府予算支出は4.0倍になっている。小学校の予算でも同様の傾向がみられ、同じ期間に政府予算支出は3.7倍、それ以外の収入は1.2倍で、全体の経費収入規模は2.7倍にまで拡大した(教育部財務司・国家統計局社会与科技統計司、2000年、32頁；教育部財務司・国家統計局社会と科技統計司、2009年、4頁)。このことは、多様なルートでの経費調達を図りながらも、教育、特に基礎教育の経費は政府が責任を持って負担しようとする考え方が示されている。

市場を基礎とした考え方はまた、学校設置形態の多様化を促した。経済のあり方が多元化する中で、多様な主体が学校を運営することが認められ、奨励されるようになってきたのである。「中華人民共和国教育法」では「国は、企業・事業組織、社会团体、その他の社会組織及び公民個人が法に従って学校及びその他の教育機構を設置・運営することを奨励する」(第25条)と規定されたし、2002年末には「中華人民共和国民営教育促進法」が制定され、社会組織や個人による学校の設置・運営が積極的に促進される法的基盤が整備された。このような政府の教育行政部門以外の組織や個人が設置・運営する機関は、民営学校と呼ばれている。

民営学校が積極的に作られるようになったのはまず高等教育段階においてであり、1980年代に始まった。一方、初等教育段階、中等教育段階の民営学校は、1990年代に入って本格的に増加し始め、近年拡大傾向が顕著にみられるようになっている。そうした民営学校の中には、従来の公立学校から転換したものも含まれる。2008年の統計によれば、全日制教育機関では、小学校で学生全体の4.6%が民営学校に通っていて、普通中学と職業中学をあわせた初級中学では7.7%、高級中学(普通中学のみ)では9.7%の学生がこうした民営学校に通っている。これらの比率は2001年にはそれぞれ1.4%、2.5%、6.2%であり、どの教育段階でも比率が高まっ

ていることがわかる。また幼稚園では39.7%の園児が民営の幼稚園に通っており（2008年）、これも2001年の16.9%から大きく上昇している（教育部發展規劃司、2002年、2009年）。

民営学校の設立以外に、従来の公立学校に民営学校の管理運営方式を導入して運営の効率化を図るとともに財源を多様化するという改革も進められている。この方式は「民営公助」と呼ばれる。「民営公助」方式の学校では、地方教育行政部門からの財政支出が減少する代わりに、学生から学費を徴収できるようになる。また、民営学校と同様に自主権を持つことができる。このような方式の導入は、社会からの投資と市場メカニズムの導入によって学校改善につながる、民間の管理手法を用いることによって資源の使用効率が高まる、教育に対する需要を満足させられるといった利点があると考えられている。

(4) 学校における党組織の役割

中国の学校では従来、校長を中心とする行政系統とともに党の系統が管理に関わってきた。両者の関係は、「国家全体の権力基盤と党の役割変化に対応して」変化してきた（篠原、2001年、233頁）。文化大革命終結直後は「党支部の指導のもとでの校長分担責任制」がとられ、学校のすべての重要問題は必ず党支部の討論を経て決定しなければならないとされた。一方で、1980年代に入ると校長が学校の管理に責任を持つ校長責任制が試験的に導入されはじめ、党と行政を分離した後、校長はどのように行政を行うのか、党組織はどのように役割を発揮するかといった点が模索された。それをふまえて1985年の中共中央「教育体制の改革に関する決定」では「学校は徐々に校長責任制を実施」し、「学校内の党組織は、すべての責任を負うような過去の状態から抜け出して、自己の精力を党の建設と思想政治活動に集中しなければならない」ことが明確に示され（何、1998年、2285～2289頁）、これ以降、校長責任制への移行が本格化した。

1989年の天安門事件を経た後、党組織の指導を強化することが改めて強調され、校長責任制への移行は一時停滞した。同年12月、李鉄映・国家教育委员会主任（当時）は、高等教育機関に対して「党委員会の指導のもとでの校長責任制」を实行するよう求めると同時に、「小中学校は徐々に校長責任制を实行し、上級党委員会と政府は德育活動と教師の思想政府活動に対する指導を強化するとともに、学校の党組織の政治的に中核的な役割と監督・保障の役割を十分に発揮しなければならない」と述べた（何、1998年、2909～2913頁）。その後、1992年からは再び校長責任制の実施が本格的に進められた（黄・朱、2009年、238頁）。そして最近では、「小中学校は、校長が責任を負い、党組織が政治的に中核的な役割を発揮し、教職員代表大会が管理と監督に参与する制度を实行しなければならない」とされており（中華人民共和国教育部、2004年）、党組織は政治面で指導的な役割を果たすことが求められる一方、校長が学校の管理に責任を負うという分担関係になっている。つまり、制度面からみれば、学校内に党組織は存在し、一定の役割が期待されてはいるものの、それは主として校内の政治的な側面に限られており、学校の管理に関する事項に関わることは校長に任されているのである。

4 比較考察

以上、比較対照としてのソ連とともに、主たる分析対象国であるベトナム及び中国について体制移行の過程と教育変容の状況を検討してきた。後者について改めて整理しておけば、それぞれ次のようになるだろう。

まず、旧体制の崩壊とロシア連邦の誕生という急進的な体制移行が生じたソ連では、国家理念が大きく変わった。こうした変化は教育においても明確にみられ、それはまず教育目標の転換に現れている。体制移行後のロシアにおける教育目標は、マルクス・レーニン主義にもとづくものではなく、「西欧的な福祉国家型個人主義に基盤」を置くものへと変容した。また、教育課程・内容、教授方法はそれぞれ、多様化され、決定の権限が部分的に下方委譲された教育課程及び脱イデオロギー化された教育内容、生徒を学びの中心に据える教授方法へと変容した。教科書も自由発行・自由採択制度が導入された。そして、市場経済と私有制度への移行に伴って、教育財源調達ルートの多様化が図られるとともに私立学校が登場した。学校管理に関しては、学校経営の民主化をめざす改革が進められ、「学校評議会」や「学校理事会」の設置が進められ、従来のような党組織の指導を受ける体制はみられなくなっている。

次に、ベトナムで生じている教育変容の状況を確認すれば、まず教育目標に関しては、ドイモイ以前の社会主義国家建設のための教育から個人の能力を全面的に開花させるための教育へという変容がみられると同時に、依然としてマルクス・レーニン主義及びホーチミン思想にもとづいた教育のあり方が規定されている。また、教育課程・方法に関しては教育目標の変化に伴い、カリキュラムの改革という形で「児童中心主義」の教授方法へと変容した。ただし、教科書の種類は非常に限定的で、その作成にあたっては政府の影響力が非常に強く現れている。さらに、教育財源の調達に関しては「教育の社会化」が提唱され、それにもとづく取り組みが進められている。すなわち、以前のような国家丸抱えの教育ではなく、「民力」を活用し、学校形態の多様化と教育財源の多元化を図ろうとする傾向が現れている。一方で、学校管理では、共産党や大衆組織の学校運営への影響を考慮すると、体制移行に伴って共産党の学校に対する影響力が低減したとは言いがたい状況が続いている。むしろ、「教育の社会化」によって国民の動員と組織化が強調されていることもあって、現実としては、民力の活用という「下」からの動きを尊重しつつも共産党という「上」からの一定の枠組みを与えようとする動きがみられるのである。

さらに中国では、マルクス・レーニン主義や毛沢東思想にもとづいて社会主義現代化建設に貢献できる人材の育成という教育目標に大きな変化はみられないが、教育課程・内容では一定程度弾力化され、選択科目の導入や地方・学校の自主性の拡大が進められた。教育方法についても児童生徒の興味・体験にもとづく教育が模索されるようになっているし、教科書も国が定めた唯一の教科書を使用するやり方から検定制を基礎とした複数種の教科書の容認へと変化した。こうした多様化・多元化の傾向は教育財源の調達に関してもみられ、政府支出を主として、多様なルートで経費調達を行うことが可能になり、奨励されている。また民営学校の設置、拡大に向けた整備が進められ、近年その比率が高まってきている。そして、学校内には依然として党組織は存在するもののその役割は限定的で、学校の管理運営に直接大きな影響を与える

ことはみられなくなっている。

これら3つの国の教育変容を比較的に検討すれば、次のようなことが明らかになる。第1に、第1節で確認したようにソ連と、ベトナム及び中国との間には、体制移行の過程に大きな違いがあり、前者は経済体制とともに政治体制も大きく変化したのに対して、後者の2カ国は経済体制の転換は進められたものの、政治体制の変化に関しては非常に限定的で依然として社会主義を標榜している。こうした違いは、教育目標や教育における党組織の役割といった点に明らかに反映している。教育目標では、ロシアではもはやマルクス・レーニン主義に依拠することはないし、国家建設への貢献よりも個人の発達に強調点が置かれるようになっているのに対して、ベトナム・中国では依然として社会主義国家建設に有用な人材の育成がめざされている。また、両国では相変わらず学校に党組織が置かれ、校内で何らかの役割を果たすことが期待されているが、ロシアでは党組織が指導する体制はみられなくなり、学校経営の民主化が謳われて学校関係者や地域代表、企業代表などで構成される組織が学校の管理を行う仕組みが導入されている。

第2に、それにもかかわらず、教育課程・内容や教育方法、教育財源の調達という点で3カ国には、程度の差はあるにしても、同様の方向性を確認することができる¹³⁾。まず教育課程・内容は、基本的な枠組みは中央政府によって策定されるが、その枠組み自体に地方や学校で自主的に編成できる部分が盛られ、それぞれの状況に応じて弾力的に実施することが可能になっている。教育方法では、教師から児童生徒へ一方的に教え込むやり方から子どもの興味関心にもとづいた教育を展開するように改められつつある。ただし教科書の扱いについては、方向性としては多様化で共通しているものの現時点までの到達点には大きな違いがあり、ロシアでは自由発行・自由採択制にまで至っているのに対して、中国では検定制が採用されて自由化の程度は限定的な状況にあり、ベトナムでは主教材は依然として国定で副教材のみ多様性が認められている。また教育財源の調達では、どの国でも多様なルートでの財源調達が可能になるとともにそれが奨励され、公的部門以外の主体が学校を設置することが認められるようになっている。

第3に、本稿の分析対象であるベトナムと中国を比べると、両国はともに社会主義を標榜しつつ市場経済体制への移行をめざしていることから、教育目標として依然として社会主義国家建設に有用な人材の育成が設定されている点や、教育財源調達ルートの多元化や学校設置形態の多様化が容認されている点をはじめ、変容の方向性にも同じような傾向が存在している。しかし、変容の程度に関してはかなりの違いがみられる。教育課程・内容では、中国では教育課程全体の16～20%について地方・学校に課程編成上の自主権が与えられているが、ベトナムでは教育課程の編成権はすべて中央政府にある。これと同様に、教科書の多様化も中国でより進んでいる。また、学校形態の多様化が認められるようになっているが、2008年の時点で、中国では初等教育段階で4.6%の児童が民営学校に通っているのに対して、ベトナムでは非公立学校の割合は0.9%にすぎない。さらに、教育における党組織の役割については、ベトナムでは党組織やそれと強い関係を持つ大衆組織が学校運営に対して、体制移行前と大きくは変わらない影響力を有しているのに対して、中国では「党政分離」という全体的な流れの中で党組織の役割は限定的で、学校運営そのものに対して貢献することは期待されなくなっている。

以上のような共通点と相違点はだまかに言えば、当初予想したとおり、体制移行の方向性や程度と関連しているとまとめることができる。すなわち、政治体制とより直接的に関わると考えられる教育目標や学校管理の仕組みといった点についてはソ連と、ベトナム及び中国との間で大きな違いがみられ、経済体制と深く結びついている点では3カ国で変容の共通性が存在する。また、ベトナムと中国は体制移行の方向性が共通していることから同様の変化が観察されるが、その程度に関しては多くの点で大きな違いがみられるのである。

なお最後に、学校設置形態の多様化に関する変容をどう捉えるかについて付言しておきたい。この点については大きく2つの見方があり得る。1つは学校を国民統合や国家イデオロギー宣伝のための装置あるいは国の安定を維持するシステムと捉える見方である。これにもとづけば、多様な学校設置主体が容認されるかどうか、またどの程度容認されるかは政治体制の移行の程度により関連することが予想される。これに対するもう1つの考え方は、そうした政治的側面よりも、学校設置の経済的側面を重視するものである。この場合には、経済体制が移行するにしたがって学校設置形態の多様化が進むことになる。すでに明らかにしたように、本稿で取り上げた3カ国ではいずれも多様化傾向が確認できることから後者の見方が優勢であるようにも思われるが、他方でその進展度合いには国による違いがあるので、前者のような見方も一概には否定できない。実際には両方の見方がともに存在しているのだろうが、この点に関する分析をより精緻にしていけば、各国が学校制度の政治的側面と経済的側面をそれぞれどの程度重視しているのかを明らかにすることが可能になると考えられる。

おわりに

本稿では「体制移行国」においてどのような教育変容が生じているのかについて、ベトナムと中国を主たる事例として取り上げ、ソ連（ロシア）も加えた比較的な分析を行った。それを通じて明らかになったのは、体制移行の過程が異なることによって教育の変容のあり方や程度にも違いがみられること及び同様の体制移行過程にあってもそれが教育の変容に与える影響は必ずしも一様でないということである。このことは、一方では教育が政治体制や経済体制と関連しておりその変化の影響を受けるが、他方で同時に、そうした体制の移行からは独立した要因によって教育が変化したりしなかったりするし、変化する場合でも複数の方向性がもたらされることを示唆していると考えられる。

はじめにも述べたように体制移行に伴う教育変容に関する理論的検討は日本ではこれまでほとんど取り組まれてこなかった。その最初の本格的な試みだと位置づけられる本稿では、より典型的な分析対象としてベトナム、中国を選び、ソ連も比較対照として加えて、教育変容の状況、とりわけ教育目標、教育課程・内容、教育行財政の仕組みに主として焦点を当てながら全体的な方向性や特徴をとらえようとした。今後は本稿で明らかになったことをふまえて、対象各国に関するより詳細な検討を進めるとともに、収集可能な量的指標を用いて分析枠組みの精緻化を図っていきたい。

（本稿の執筆にあたっては、はじめに、第3節、第4節、おわりにを南部が、第1節と第2節

を関口が担当し、最終的に南部が字句や表現の調整・統一を行った。)

【注】

- 1) ここでは単純に、民主制度を「社会のルールを平等な資格を持った諸個人が究極的に決定し、実行していく制度」であり、権威主義的制度とは「そうしたルールを一人、ないしは特定の集団のみが決定していく制度」と定義する。
- 2) 中兼は民主主義的社会主义経済体制を理想主義的社会主义体制と呼ぶが、こうした体制で永続的なものはこれまでに構想されたことがない、としている(中兼、2010年、9頁)。この類型の体制が現実に存在するのだろうか、また存在するとすればどのような形態になるのかについては慎重に検討する必要がある。この点は本稿の枠組みを超えた課題であるため、ここでは深く立ち入ることをせず、国家社会主义体制からの移行対象としても考えないこととする。
- 3) しかしながら、学期末や教師の日、旧正月などに教師に贈り物をする習慣、課外活動のための学級基金への拠出は依然としてあり、親の負担は存続している(筆者が2010年7月にベトナムで行ったインタビューによる)。
- 4) 以下、1980年憲法、1992年憲法の条項に関する記述は、近田(2006年、242～243頁)の抜粋による。
- 5) ユネスコホームページ(2010年8月28日閲覧)
<http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Asia%20Networkpdf/ndrepvn.pdf>
- 6) ベトナムには4つの学校設置形態があると言われている。それらは、「公立(public)」、「半公立(semi-public)」、「民立(people-founded)」、「私立(private)」であり、教育法にもみられるように、現在ベトナムでは非公立の設置を奨励しているが、小学校及び中学校では非公立学校が依然としてきわめて少ない(浜野、2008a年、298～299頁)。
- 7) 以下、小学校省令は浜野(2008a年、298～309頁)を参照する。
- 8) 以上の内容については、関口が2010年7月24日にトゥアティエン・フエ省のフエ市において行った、トゥンタン小学校校長とのインタビュー結果にもとづく。
- 9) 「1998年教育法」第51条にも同様の規定がある。
- 10) ベトナム独立同盟会とその後身であるベトナム国民連合戦線といった民族統一連合戦線組織を継承して1955年に設立されたもの。南北統一後は南ベトナム解放民族戦線を吸収合併して今日に至る。現在の祖国戦線はさまざまな大衆組織や各階層の著名人を構成員とし、民族全体の団結を体現する動員組織としての性格が強い。
- 11) その後の経過をみると高等教育の「就学率」は、早くも2002年には15%という目標を達成し、2008年時点で23.3%に達している。
- 12) ここで言及したように、新しい教育課程では労働・技術教育を「総合実践活動」の中で行うことになっているが、それまでの課程では「労働」及び「労働技術」が科目として設定され、9年間であわせて350時間程度が配当されていた。中国で従来、教育と労働の結合が強調されていたことを考えると、この労働・技術教育の扱いに関するこうした変化は非常に大きい。
- 13) 可能性として考えるならば、3カ国に共通するとみなされる点の中には、体制移行しているかどうかにかかわらず他の国でも同様にみられる点が含まれていることもあり得るが、本稿ではそれを検討することができなかった。この点は今後の課題としたい。ただし、そうした共通点が体制移行の違いにかかわらず同じようにみられることは指摘しておく意義があると思われる。

【引用文献】

<日本語文献>

- 潮木守一編著『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店、2008年。
遠藤忠「ロシア連邦の教育改革の動向」大桃敏行ほか編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、

2007 年、75～93 頁。

王曙光ほか編『最新教科書 現代中国』柏書房、1998 年。

大塚豊『中越両国の高等教育拡張における民営化の有効性と影響に関する比較研究』（平成 11 年度～平成 13 年度科学研究費補助金（基盤研究 (C) (2)、課題番号：11610256）研究成果報告書

研究代表者：大塚豊）名古屋大学大学院国際開発研究科、2002 年。

上別府隆男「ベトナム：教育セクター援助強調と基礎教育」潮木守一編著『途上国における基礎教育支援』学文社、2008 年、120～151 頁。

澤野由紀子「ロシアの初等中等教育」二宮皓編『比較教育制度論』放送大学教育振興会、2003 年、165～178 頁。

篠原清昭『中華人民共和国教育法に関する研究－現代中国の教育改革と法』九州大学出版会、2001 年。

白石昌也編著『ベトナムの国家機構』明石書店、2000 年。

近田政博「ドイモイ体制化における高等教育の構造変化－ソビエトモデルからの転換－」『比較教育学研究』第 24 号、1998 年、161～179 頁。

近田政博『近代ベトナム高等教育の政策史』多賀出版、2005 年。

近田政博「現代ベトナムの教育計画」山内乾史・杉本均編著『現代アジアの教育計画』学文社、2006 年、236～253 頁。

近田政博訳『ベトナム 2005 年教育法』、2009 年。

出口真弓「ベトナムの道德教育カリキュラムの分析」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部、第 52 号、2003 年、115～122 頁。

中兼和津次『体制移行の政治経済学』名古屋大学出版会、2010 年。

野田真里「ベトナムにおける『教育の社会化』政策と地域社会の活動」潮木守一編著『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店、2008 年、99～125 頁。

野本啓介「地方行政組織」白石昌也編著『ベトナムの国家機構』明石書店、2000 年、249～268 頁。

浜野隆「ベトナムの義務教育改革の動向」『義務教育の機能変容と弾力化に関する国際比較研究』（平成 18 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（基盤研究 (B)、課題番号：18330179）研究成果報告書 研究代表者：杉本均）京都大学大学院教育学研究科、2008a 年、289～315 頁。

浜野隆「ベトナムの初等教育政策と財政的基盤」潮木守一編著『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店、2008b 年、45～97 頁。

宮沢俊義編『世界憲法集』（岩波文庫）岩波書店、1983 年。

<英語文献>

Bui Dihn Phong, “Ho Chi Minh’s thought on Vietnamese revolutionary education”, *Vietnam Social Sciences*, 2005(1), pp.3-8.

Guo, Y., “Twenty First Century Science Curriculum Reform in China” in *2006 International Symposium on Science Education*, Society of Japan Science Teaching, 2006, pp.13-20.

<中国語文献>

何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献（1976 年～1990 年）』海南出版社、1998 年。

何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献（1998 年～2002 年）』海南出版社、2003 年。

黄平・朱新卓「改革開放後中国初等教育管理体制改組」李太平主編『普及与提高－中国初等教育 60 年』浙江大学出版社、2009 年、224～242 頁。

教育部「面向 21 世紀教育振興行動計画」中華人民共和国教育部編『面向 21 世紀教育振興行動計画学習参考資料』北京師範大学出版社、1999 年、3～20 頁。

教育部「2003－2007 年教育振興行動計画」中華人民共和国教育部編『《2003－2007 年教育振興行動計画》学習輔導読本』教育科学出版社、2004 年、2～23 頁。

教育部財務司・国家統計局社会与科技統計司編『中国教育経費統計年鑑 1999』中国統計出版社、

2000 年。
教育部財務司・国家統計局社会 and 科技統計司編『中国教育經費統計年鑑 2008』中国統計出版社、2009 年。
教育部發展規劃司編『中国教育統計年鑑 2001』人民教育出版社 2002 年。
教育部發展規劃司編『中国教育統計年鑑 2008』人民教育出版社、2009 年。
《教育規劃綱要》工作小組辦公室『教育規劃綱要學習輔導百問』教育科学出版社、2010 年。
肖甦・王義高『俄羅斯教育 10 年變遷』北京師範大学出版社、2003 年。

(南部広孝 比較教育政策学講座 准教授)

(関口洋平 比較教育政策学講座 修士課程 1 回生)

(受稿2010年9月6日、改稿2010年11月26日、受理2010年12月9日)

The Transition of Political Economy System and the Change of Education in Socialist Countries: Case Studies from Vietnam and China

NANBU Hirotaka and SEKIGUCHI Yohei

The transition of social systems such as from a centrally planned economy to a market economy has been taking place in Socialist countries since the late 1980s. This transition has also changed the system of education in those countries. This paper explores how the systems of education have changed and whether they are all proceeding in similar ways especially in Vietnam, China and Russia by highlighting changes in goals, teaching content, education financing and the relationship between schools and the Communist Party. These three are selected as they are typical countries in transition and because Vietnam and China seem to have experienced the same transition but Russia did not. The comparative analysis in this paper makes it clear that the different process of transition has made a variety of changes in education but it does not necessarily determine the method and the magnitude of these changes. This conclusion suggests first that some aspects of the education system are relevant to economic policy while some are independent; second that progress can produce variations in educational system that are unrelated to changing economic systems.