

中国本土における教育近代化の社会学的試論

— 刘云杉『从启蒙者到专业人——中国现代化历程中教师角色演变』 —

王令薇

一 はじめに

二〇二〇年六月、中国江蘇省で十歳の小学生が自殺し、この事件は大きな注目を集めた^(一)。両親は、彼女が自分なりに考えて書いた読書感想文が「前向きな捉え方ではない」（缺乏正能量）と国語教師から厳しく批判されたことを、自殺の理由として主張した。また同教師は、二〇一九年に一度、その児童に体罰を与えたことがあると、自らの誤りを認めた。

この事件をめぐるネット上の多くのコメントは、青少年の健全な育成における小中学校教師や学校の果たすべき役割に注目していた。子どもたちの批判的思考力を低下させてしまうような受験偏重教育は見直すべ

きたという声もあった。

人間性を育てる学校教育という考え方は、一九九〇年代半ばに中国の教育界や教育関係者の間ですでに共有されていた。二〇〇〇年代に入ると、受験合格を目指す「応試教育」から、子どものさまざまな素質や人間性を育てようとする「素質教育」へとカリキュラムを転換する動きも見られる。

中国の教育改革はどこへ向かうべきか。学校教育はどうあるべきか。これらの複雑な問題に答える前に、まず近現代中国の教育史を振り返り、現在の教育制度・学校制度がどのように形成されてきたのかを考察する必要がある。本書『啓蒙家から専門職へ…近代化する中国における教師の役割転換』（劉雲杉、北京師範

大学出版社、二〇〇六）は、社会学的視点から教育と学校の近現代史を考察する試みである。

著者の劉雲杉は、教育社会学を専攻とする北京大学教育学研究科の教授・副学科長である。教育社会学の復権に大きな貢献を果たした南京師範大学教育科学研究所の教授の呉康寧に師事していた^{二〇}。本書も、呉が中心となり編集した「現代教育社会学研究丛书」シリーズ中の一冊である。前著『学校生活社会学』（南京師範大学出版社、二〇〇〇・台湾五南图书出版株式会社、二〇〇五）は、蘇州北部にある中高一貫学校へのエスノグラフィをもとに、学生にとって「学校」とは何かを知識社会学の視点から検討している。本書は、学生ではなく教師に目を向け、教育者が書いた文献に対してメタレベルでの整理を行い、教育・教師と国家・政府との関係と教師の地位の変化を主題とする。分析視角として、フーコーの権力論とヴェーバーの近代論を採用している。

本稿では、章ごとに要約をしたうえで、その学術的

意義および課題を提示したい。また現代中国における学校教育の実践を考察する際に、メディア史研究の立場からどのような研究が可能なのかを考えたい。

中国の教育社会学研究の歴史および研究動向の概略紹介としては、「中国の教育社会学」（柴野昌山『教育社会学研究第五七集』一九九五、一八三～一八八頁）、「中国社会の変遷と教育社会学の研究動向」（姜星海『教育社会学研究第七八集』二〇〇六、一一一～一二六頁）、「中国における教育社会学研究」（賀曉星『教育社会学研究第一〇〇集』二〇一七、七～一一頁）がある。ただし、これらは論文を中心に整理したもので、中国研究者の著書の内容に対する具体的な紹介はまだ少ない。本稿は教育社会学という領域における日中両国の学術交流に貢献できるものとも言えよう。

二 本書の要約

第一章 惶惑…帝国の権力下における教師の生活形態

（惶惑…帝国权力実践下的教師生命形态）

本章は、清末に活躍した知識人^三の劉大鵬（一八五七～一九四二、山西省出身）が記した『退想齋日記』^四を主な対象に、「科挙」という古代中国の官僚登用試験の廃止を経験した私塾教師のメンタリティを分析するとともに、当時の中国社会の権力構造を浮かび上がらせるものである。

「読書」を通して官僚を目指す劉は、二十九歳の時から試験準備の傍ら、山西省のある商人が経営する私塾で二十年近く働いた。そして、三十七歳の頃に郷試に合格し、「举人」となったが、中央で行われる会試には三回落ち、官僚になる夢は結果的に叶わなかった。

劉は私塾教師という仕事を本来の自分の職業ではなく、やむをざる状況下での「舌耕」（弁舌によって生活の道を立てること）としてしか捉えず、失意の日々を送り続けていた。当時、教育の目的は中央政府の官僚を養成することにあった。教師という仕事自体は、

知識人にとって、立身出世の道にあった休憩所か、もしくは出世できなかった後の避難所に過ぎなかった。

官と民の間に「士人」または「郷紳」と呼ばれる、ある程度の特権を持つ知識人階層が形成されていたといえ、知識人と政府官僚との地位には雲泥の差があった。つまり、中国伝統社会は、知識を尊重する社会というより、官本位の社会であった。

科挙を通してやがて官僚になったケースは極めて少なく、むしろ劉のように落伍するほうが普通だった。それはこの試験制度自体が、皇権または中央政府の権力を維持するために設計されていたからである。知識階級ないし民衆を管理するために、中央政府は、あらゆる面（経済、時間、心、身体等）において試験のためのコストを高めていた。しかし、科挙という道を選んだ知識人は、いくら挫折しても経済的に貧しくなってもほとんどこのゲームを諦めない。なぜなら、彼ら知識人は、儒教の古典、官話、書道、詩詞、衣装等によって構築された「郷紳慣習」を内面化し、官僚の候

補者としてその文化を共有していたからである。その意味で、中央政府の権力は、知識人の内面までもその影響を及ぼしていた。

二〇世紀に入ると改革が行われ、科挙は一九〇五年に廃止となった。近代学制の整備が急速に進み、新制学校も続々と設立された。そうした中、劉のような私塾教師も失業の危機に直面した。彼から見れば新制学校の設立は、科挙という立身出世の道を塞いだだけでなく、読書ないし儒教といった重要な中国伝統文化をも侵食するものであった。一九一三年に、私塾教師だった劉は、新制小学校で四書五経を教える「国文」「修身」の教師に転身したが、給料未払いのため、一年も持たず退職した。のちに「舌耕」を辞めざるを得なくなり、炭鉱の経営をはじめた。

以上の劉の経歴から、儒教文化に親しみすぎた旧時代の知識層は新しい物事を受け入れ、新たな社会的課題に対応する能力が欠けていることがわかる。科挙の廃止に伴い、「郷紳」という知識人集団も分化した。そ

の中で、最も硬直的で頑固であったのは、劉のような私塾教師である。彼らの多くは、自分自身を変化させることができず、やがて自暴自棄に追い込まれた。

第二章 「官府における学び」と「民間における学び」 （『学在官府』与『学在民间』）

なぜ中国では、政治や経済の権力から独立した教育の場として学校は建てられなかったのか。その問題を検討するために、清末から民国期までの都市中心の教育改革を扱い、特に教師に期待された役割を考察するのが第二章だ。結論を先取りすると、次のようになる。

知識人としての教師は、中国の「追いつき型近代」において、国家の近代化という目標達成に寄与できる専門職と見なされるようになったが、啓蒙家としての性格は重視されてこなかった。中央政府により提唱される近代中国の教育改革は、既存の国家権力や社会秩序を再構築するものであり国民の啓蒙を必要としない

からである。

清末の光緒新政によつて科挙が廃止され、日本の学校になつた「新式学堂」が作られた。その最終目的は、清の「自強運動」（ヨーロッパ近代文明の科学技術を導入して清朝の国力増強を目指した運動）に民衆を動員することにあつた。

では、どのように学校をつくり、人々に教育を受けさせるべきなのか。清末洋務派官僚の張之洞は、新式学堂の普及において重要な役割を果たした人物である。張の計画において、第一歩目は、勸学、言い換えれば、児童を主な対象に学問を勧め励ますことであつた。そして、土地を確保し学校を建て、さらに、学校運営のための資金を、各地の富豪や地主から集めることが企てられている。また、新制高校・大学の卒業生には、名譽とともに官僚候補者の資格も授与することが定められた。こうして自強運動の重要な施策として新制学校は導入されたが、新式学堂は必ずしも民衆に求められているものではなかつた。むしろ儒教的価値観を破

壊し、伝統的な農村生活を阻害する新制度として忌避される傾向があつた。

学校は建設されたが、そこで誰が生徒を教えるのか^(五)。その問題を解決するために、教員を養成する学校、いわゆる師範学校が誕生した。中国近代師範教育の発端は、一八九七年に盛宣懷が上海で創立した南洋公学師範院であつた。この頃から、外国の経験を参考に、卒業後教職に就くことが前提となり、授業料と生活費などが公費負担となるルールが決められた。師範学校は、経済的な理由で進学を断念せざるをえない中下流階層の青年を吸収しようとした。新式学堂の教員になると、職級に応じた肩書きも与えられてくる。師範学校の生徒と教師は、一般民衆より早く政府主導の近代化改革に動員され、「国民」を作り出す役割を担うようになった。

以上、国民国家の建設は、近代化改革における喫緊の課題であり、政府主導の教育は、その課題を乗り越えるための最も重要な手段と見なされたことが確認で

きる。

清王朝が滅亡し中華民国が樹立された後の一九二三年には、教育改革が行われ、「壬戌学制」が公布・実施された。日本ではなくアメリカの学制がその改革のモデルと見なされ、政治家ではなく教育家がそれをリードするようになった。この施策は、多くの知識人や大学教授の意向に沿ったものになった。

政府主導の学校建設は、教育の普及において大きな役割を果たした。一方、民間主導の学問がないわけではない。例えば、実証的な手法をとった考証学の発展は、政府の管理下に置かれずに進んでいた。その背景には、江南地方における塩商の知識人への援助と、學術団体の形成ないし學術交流の活発化があった。また、政党・政治から教育・學術を独立することを唱えた民国期の教育家も少なくなかった。中華民国初代教育総長・北京大学学長の蔡元培、南京高等師範学校教授の陶行知などが挙げられる。

五四運動以降、デモクラシーの風潮が広がり、学校

では学生自治も一つのトレンドになっている。だが、それに対する教員の強烈な不満と反対も起こった。教育は、学生の主体的な学びなのか、それとも教員の主導の下で進めるべきか、教師にとって学生とは一体何なのかをめぐって、論争が繰り広げられた。

第三章 農民にお線香をあげる（向着农民烧心香）

これまで紹介したように、清・民国政府は、近代教育を通じて、文化や思想、宗教等のあらゆる面で中国社会を変えようとしてきた。その改革過程において、中国固有の文化と下層民衆の感情は、改革を唱える政府とエリートたちに無視されていた。この西洋をモデルとする近代教育こそが、列強による中国植民地化の手段の一つとなつているとも言えよう。

これまでの教育改革の議論は、都市を中心としたものに限られている。では、農村において近代教育はどのように普及したのか、当時の教育家は農村教育をど

のように構想したのか。マクロな視点においては、近代教育は都市文化の農村への侵食をもたらし、農村が本来持っている伝統的な文化や道徳観を衰退させたといえる。民国期には、アメリカの教育モデルが海外から帰国した知識人によって農村に紹介され、新式小学校が立てられた。ただし、その教育は、農村での生活・仕事に役立つものではなかった。農家は新式学校（「洋学」）よりも、むしろ私塾（「漢学」）の方が好まれていたのである。

陶行知は、「農村教育が間違った方向に行ってしまった」と指摘している。最も大きな間違いとは、政府主導の下で発展した近代教育が欧米貴族の教育を模倣するものであり、農村で実際に発生する問題の解決に貢献できなかったことである。それに対応し、農村社会運動家の梁漱溟は、教育の普及における地方社会の果たしうる役割を提起し、各地の条件に適した方法を採用するべきだと主張した。

当時の農村社会運動家たちは、鄉村建設を具体的に

どのように捉えたのだろうか。彼らの考えた中国農村に適した教育とは何なのか。著者の劉雲杉は、梁漱溟、陶行知、晏陽初の鄉村建設の理論と実践を次のように挙げており、それらの実践から、中国知識人と農村・農民との緊密で複雑な関係や、彼らが農村に抱いた期待が垣間見える。

梁漱溟は孔子の思想を参考にし、教師と生徒が「共に学び、共に働き、共に生きる」こと、言い換えれば、お互いに助け合う宗教団体的な師生関係を理想とした。また、人間性の育成を重視する孔子のような教師像を自身にも課していた。梁はこの人間性教育を、鄉村建設においても重要な役割を果たしうるものと考え、社会全体を一つの学校にすることを改革の方案とした。具体的には、学校は人民のための政府とし、学長は、その地域の最も権威ある人物に務めさせる。また、官僚を廃止し、民衆の意見は教師を通じて政府＝学校の政策づくりに反映することとした。

陶行知の生徒関係と鄉村建設に関する考え方は梁の

それと似ている。学習の内容については、実生活に役立つ知識の重要性を強調した。また、教師のあり方については、どんな困難にも負けず、探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠だと述べた。また、農村学校や公民館としての機能だけでなく、賭博や纏足、麻葉等の「悪習」を改良する役割にも期待を寄せた。加えて、陶は「読書」や「知識」をめぐる既存の権力構造を問題視し、「われわれは農民にお線香をあげるべきだ」（要向农民「烧心香」）、つまり知識人は常に肉体労働に従事した農民に学ぶべきだと指摘した。晏陽初は、農民とともに生活し、農民として働き、彼らが抱いた悩みを解決するために確実に努力した知識人である。自らの一生を「平民教育運動」に捧げた。

第四章 人民教師（人民教師）

一九四九年以降の中国社会は、全体社会（total society）と言っても過言ではない。全体社会とは、緩やかな全

体主義体制であり、または同質性の高い社会のことを指す。その社会において、国家が中心となり、資源を独占し、政治、経済、思想の三つの側面から社会を完全にコントロールしている。

農村教育を考え、行う際に、その背後にある最大の問題は、公平性と効率性のどちらをより重視するかという価値判断にある。一九四九年に定められた「新民主主義的な教育綱領」では、国民のための教育、科学的な教育と大衆（地域社会）のための教育という三つの方針が示された。つまり、公平性に重きが置かれていた。

中華人民共和国建国当初の教育方針は、「労働者や農民のために尽くし、生産と建設のために尽くす」ということであった。一九四九年当時、国民の八割以上を占めていた労働者や農民の子どもは、ほとんど学校に行けなかった。一九五八年に教育においても大躍進・大革命が始まった。目標は、一九五八年からの五年の間に初等教育を全国的に普及させ、非識字率をゼロに

することであつた。全日制の学校のみならず、半農半学の農業学校や、半労半学の職業学校等の教育システムも導入された。

しかしそれでも、全日制と半工半学の間に、または、都市部と農村部の間に、格差は依然として存在した。その是正にむけて、毛沢東は一九六六年に、いわゆる「五・七指示」を出した。そこでは学校は、知識の伝達だけでなく、農業や中小工場の経営にも関わる必要があり、学生については、普段の勉強に加え、工場や農業、軍事に関する知識、さらにブルジョア批判をも学ぶべきである、という考えが示された。「五・七指示」の意図は、全日制と半工半学との間にあるギャップをなくすことにあつた。つまり、毛沢東の思想には、個人間におけるいかなる差別的取り扱いも許されないという、徹底した平等主義が貫かれていた。毛は中国社会を、機械的連帯 (mechanical solidarity) で結ばれている社会、言い換えれば、高度な画一性かつ没個性を特徴とする、閉鎖的で自給自足的な社会に戻せうとした。

このような制度下で国家権力はどのように教師・学校をコントロールしていたのか。一九四九年以降、教師は「人民教師」と呼ばれるようになった。「教師」の前に「人民」という単語が付けられるのは、教師が権力構造の一部として組み込まれていることを意味するだろう。ここでの「人民」には以下の二つの意味が含まれている。第一に、教師は「人民」(民衆)のために尽くすべきだという意味である。第二に、教師はブルジョワではなく、「人民」という枠に含まれていることを示している。教師には、「人民」の一部になるために自らを変革しつづけること、さらに「又紅又專」が求められている。言い換えれば教師は、思想面でも社会主義的自覚を持ち、マルクス・レーニン主義と毛沢東思想を理解し、業務の面でも専門技術に精通し優れている必要がある。

一九六〇年代、七〇年代における教師の昇進には二つの方法があつた。一つ目は、仕事に専念し、教師チームの中核、またはリーダーになり、さらに授業の内

容や生徒の管理などの業務を担当する副校長になるという道。二つ目は、少先隊の顧問や共青团の書記、党の基層組織の責任者を担当するなど、政治に力を入れるという道である。

エリートを輩出する大学も、国家イデオロギーの生産者・発信者として統合された。一九五〇年代の高等教育の方向転換は、産業建設の人材と教師の養成、専門職大学・単科大学の建設、総合大学の再編成と機能強化に重点を置いた。大学には、党委員会と党支部、そして社会主義思想教育の授業科目が設置されてきた。同時に、文系の学部・大学院が弱体化し、大学は科学技術の分野に支配された機関へと変わった。政党の原理が教育原理に取って代わり、学校が厳しい管理に置かれるようになった。一九七八年以降、右派認定された知識人の名誉回復が図られ、大学は、中国社会における、科学技術の発展とイノベーションを推進する中心となった。

第五章 官僚制下の専門職（官僚制度下的专业人士）

近代の最も重要な特徴は、官僚制 (bureaucracy) の確立である。ここにおいては、血縁によるつながりや感情的な結びつきではなく、合理的な規則に基づいて体系的に配分された役割にしたがって人間関係が形成されている。官僚制の特徴の一つとして、マートンは、人間関係の非人格化を挙げている。また、職員にとっては、ルールを厳格に守った上での効率的な実施のみが求められ、行動の最終的な結果は必ずしも重要ではない。バウマンも、こうした官僚制の性質について、自らの職分を完璧にこなすことに価値を置く合理的発想は、その内容への判断を停止させてしまうと懸念している。

現代中国の教育システムには、官僚制も大きな影響を及ぼした。例えば、近代教育システムにおいては、職人や専門家が大量に現れ、専門的な社会化機関としての学校を目標に、学校生活が大きく変容した。この

ように、教師は制度化された社会において、単なる一人の維持者、事務員に過ぎず、柔軟性を持つて物事に対応できる主体ではない。その社会的地位が彼らの保守的思考を規定している。

では、教師たちの職務にたいする認識、教職アイデンティティはどうかになっているのか。

まず、彼らの文化的アイデンティティは、中流階級として捉えられる。それゆえ、専門職となった教職は、労働者階級の若者にとって立身出世への第一歩でもある。しかも、他の専門分野と比べれば、教職に従事することはそれほど難しくくない。ただし、教師の内部においても階層差が存在し、とりわけ中小学校の教師と大学の教師の差は大きいと言える。

また、マルクス主義経済学の視点を用いてみれば、教師は非生産的労働に従事するものであり、ブルジョアにも労働者階級でもなく、新中間層に属している。国家に雇われる従業員として、教師は生徒を彼らの能力に合った職に送り出し、社会秩序、つまり資本主義

生産のための一般的な条件を維持している。だが、教職の専門化につれ、市場の視点から教師を捉える動きが強まり、教師の国家公務員という集団への帰属意識も次第に薄まっている。

さらに、教師は教育専門職としてのアイデンティティを持っている。一般的に、小中学校の教師は第一に、児童心理学や教育社会学などの授業・教育の過程に関する知識、第二に、図書館資料整理の仕方、児童生徒の登録証の作成方法などの学校生活に関する知識、そして第三に、教科の専門知識という三種の知識を有する。ユネスコも一九六八年にパリでの会議において、教師の仕事は専門職の一つとみなされるべきだと強調した。

ポスト革命の時代には、専門職としての教師像が一層求められ、教職の専門化はトレンドの一つになっているに間違いない。だが、こうした専門化の過程では、中国の教師は、再び国家建設のシステムの中に統合され、カリキュラムの内容等を自ら決める力を失ってし

まつた。この意味で、彼らは社会革命の使命を与えられた「啓蒙者」ではなく、保守的な「専門職」となったとも言えよう。

第六章 人間の心のエンジニア（人類灵魂的工程师）

教師は人間の心のエンジニアである。この言葉は一九五一年の『人民日報』の社説に初めて登場したと考えられている。さらに一九五七年に、学校の教師は、次の世代を育成する「人間の心のエンジニア」であり、そのため、これまでの思想改造の成果の上に、自主性の原則に基づき、自己改造・自己変革を続けるべきだと、国务院総理の周恩来が述べた。では、「エンジニア」と「人間の心」とはどのように結びつけられてきたのか。「エンジニア」として捉えられた教師による次世代の育成とは具体的に何なのだろうか。

新たな社会を方向づけたのは、いわゆる知識人であり、彼らが共産主義を選択した背景には、次のような

ものがある。まず、危機感の高まりは、中国の知識人が伝統を全面的に拒否し、漸進的な改革ではなく、急進的で抜本的な改革を選ぶことにつながっていると言える。また、五四運動以降、彼らは悲しみと焦りを感じており、宗教的世界観をある程度求めるようになった。こうして、マルクス主義を容易に受け入れていった。マルクス主義は、民衆の意識・行動を明るく未来への道として重視し、その革命のための理論は、当時の知識人に世界の流れに参加するという使命感を与えた。

中国では伝統的に、知識の達成よりも道德の達成が重視されてきた。知識人が求めるものは、豊富な知識ではなく実践への影響である。彼らは、急進的なイデオロギーを提出するだけでなく、革命の重要な運動家でもあった。古くから現実の世界への貢献を図ってきた彼らは、近代になると、より一層政治に関心を持つようになった。知識人もまた、極端な理想主義を持ちがちである。文化大革命の開始は一つの典型例として

挙げられる。

「新中国」の誕生後の革命は、社会制度や文化慣習のレベルにおいてだけでなく、人々の心の奥底でも起きた。その新しい社会における最も重要な問題は、敵対的矛盾から人民内部の矛盾へと変化した。国家権力は、「内面支配の法則」（国民の心の奥底にまで届き、彼らの道徳活動をコントロールできる風習・慣行と法律等）と「主義的言葉」（価値判断を伴う思想と言論）を通して、社会改造と統治維持の目的を果たそうとしていた。その中で、教師は規範（norm）の担い手であると同時に、教育を通じて規範を内面化していく者でもあった。教師になる過程は「自分自身を規律・訓練していく過程」と言える。教育は、公共の利益と合理性に基づき設計されている。

新たな人間を育てることは、自然状態にある「私」を政治・社会状態にある「われわれ」に変容させるプロセスであった。「われわれ」の背後にはコミュニティがあり、人々は民意という最高指導のもとに置かれた。

「内面支配の法則」は、現代中国の教育実践において、外部からの視線や訓示の内面化だけでなく、作られた輝かしい模範による動員をも意味している。国民になるために、個人はその好みや価値観を捨てなければならなかった。最終的に、生きている具体的な個人はならず、抽象的な共同体しか存在しない状態になった。つまり、教育の過程の中で、集団的意志（we）は個的存在（being）を殺したのである。

終章 一人の戦い（尾声 一个人的战争）

現代の中国において、信念を持って鄉村教育を変革しようとする教育者がいなくなつたわけではない。一例として国文教師の李雷がいる。本章は、彼へのインタビュー調査をベースに書かれたものである。北京で生まれ、北京師範大学中国言語文学部を卒業し、北京大学附属高校で国文を教えてきた李は、平穩な教師人生を過ごしていくはずであった。だが、一九九九年に

内モンゴル自治区固陽県のある中学校における一年間
にわたる「支教」（ボランティア）の経験は、彼のそ
の後の人生を変えた。李は、ボランティア教師として
の任期終了後も、固陽県に残り、農村義務教育の「学
習模範学校」を作ることを決めた。

農村教育に対する李の考えは次のようになる。現在
の農村教育は、国家権力の農村への浸透であり、その
教育自体は、農村の人材や資源を略奪したといっても
過言ではない。こうした状況を李は変えようとした。

「理想的な教育」を用いて農村を変革し、さらに新た
な農村を造りあげようと考えた。農村と都市との文化
資本の格差については、その格差が構築されたもので
あると捉えており、現行の教育制度こそが農村と都市
との格差を生み出しているのだと主張した。李から見
れば、農村の「貧困」にこそ大きな価値がある。江西
省瑞金を首都とし、毛沢東の指揮下にあった中華ソビ
エト共和国がユートピアとされる。農民が心を込めて、
郷土を築くことができた場所だったからだという。

李雷は学校の建設について、どのような施策を考え
ているだろうか。まず、個々家庭の経済的負担の軽減
が図られた。教科書と制服等は、学校から無料で提供
される。そして、授業の内容については、試験科目よ
りも、体育やスポーツ、音楽を重視する。子どもは、
まず実生活に役立つスキルを身につける必要性がある
とされた。そのため教師は、実用性のある知識を教え
られる方が望ましい。さらに、絵本や映画などのメデ
イアも、学校が生徒に提供し、生徒がそれを自由に使
うことができる。受験対策も李の計画に入っており、
中学最後の一年間は、生徒たちが高校受験に専念でき
るように定められた。

要するに、農村教育に対して、李雷は、高遠な理想
をもとに遠大な計画を立てただけでなく、具体的な施
策も細かい部分までしつかり策定することができた。
実際に李に会ってみて分かったのは、彼が実践的な思
考力の持ち主であり、夢見がちで現実離れたドン・
キホーテではないということであった。

三、本書の評価

中国の教育社会学の主要な関心は、現在まで継続して、教育機会と社会階層、社会移動の問題にある。ただし、とりわけ基礎教育の普遍化がある程度実現した二〇〇〇年代から二〇一〇年代半ばにかけては、中国本土の教育実践における教師と、その背後にある国家・社会の権力への関心が、教育社会学だけでなく幅広い分野で高まっていた。例えば、北京大学社会学科教授の鄭也夫の著作『吾国教育病理』（中信出版社、二〇一三）および、その学生との共著『科場現形記』（中信出版社、二〇一四）には、教育現場と受験体制への辛辣な批判が見られる。また、『幼兒園』（張以慶、二〇〇四）『高二』（周浩、二〇〇五）『請為我投票』（陳為軍、二〇〇七）『人間童話』（衛鉄、二〇〇九）など、学校生活への見直しを促す多くのドキュメンタリーが上映された。

二二〇〇六年に出版された本書もその流れに位置づけ

られる。「あとがき」において、著者は、教師という集団に高い期待を寄せており、彼らは政治から学問と教育の境界を守るべきだと主張している。その期待からは、著者が国家権力と近代的官僚制による教育への干渉を比較的にネガティブに捉えていることもうかがえる。

本書は、海外の研究紹介から中国本土の実際に対する分析へとという転換期における一つの試みでもある。前著の『学校生活社会学』で記していたように、著者をはじめとする中国の社会学者は、楊國樞、叶启政ら、社会科学理論の本土化運動をリードした台湾の心理学者・社会学者から影響を受けている。時代ごとに中国人教師・教育者の生き生きとした言説を掘り出し、近代化や規律訓練といった社会学的視点から近現代教育史を捉え直すことに成功している。

とはいえ、十五年前に出版された著作ということもあり、課題も多い。まず、教師、学者と知識人といった概念の混同が見られる。本書の問題設定では、小中

学校教師の役割変遷が主題となっているはずだが、章によっては大学の研究者のあり方に関する記述が多い。加えて、第六章の第一・二節は、梁啓超をはじめとする近代知識人の性格に関する議論である。ただし、教師の役割変遷を論じる上で、これらの三者を同列に扱うことは可能だろうか。大学の研究者と知識人についても考察する必要性はどこにあるのか。この問題への説明は必要だと考える。

また、特に第五、六章に関して、著者の論点（官僚制下の専門職、人間の心のエンジニア）を支える資料が不足しており、歴史研究よりも関連の社会学文献へのレビューになってしまった印象を受ける。それに関連して、引用・参考文献の書き方にも問題があるだろう。例えば、第一章ではランドル・コリンズの「身分文化」に関する論述への言及があつたが（二二頁）、その出所は明記されていない。『儒林外史』（二二頁）『醒世姻缘』（二三頁）等の小説の内容が引用されたが、出版社や頁数等の詳細な出典情報も示されていない。

さらに、「啓蒙家」「専門職」という二つの概念は、本書のすべての議論をまとめる上で重要な役割を果たしているはずであつた。しかし、例えば、第三、六章の議論とその二つの概念との関係、さらに章と章の間の連続性をもっと明示する必要があるように思われる。最後に、メディア史研究の視座から本書の延長線上にどのような研究が考えられるかを書いておこう。農村教育またはへき地教育を重視し、それを改善し、格差をなくそうと努力する人が、民国期から二〇〇〇年代まで常に存在することが本書において明らかになつた。日本のへき地教育に関しては、先端メディアの活用がへき地の子どもに与える教育効果に注目が集まっている^六。当然、中国の農村教育・へき地教育の実践においても、同時代の先端メディア（テレビ、ICT等）の格差是正効果に期待が寄せられた。一九八〇年に中国初の教育テレビ局として新疆教育テレビ局が開局した。一九八〇年代半ば頃に放送教育は国民統合のための一手段としてだけでなく、基層教育を普及さ

せ、農民のリテラシーを向上させる上で最も有効なアプローチとしても重要視された^⑦。こうした期待は二〇一〇年代になると農村で急速に普及したインターネットに移った。では、どのような人あるいは組織が放送・通信教育事業に携わったのか。彼らがニューメディアに対してどのような考えを持ち、最終的に何を成し遂げられたのか。これらの問題も検討に価するだろう。

① 「校长讲述常州小学生坠亡过程，涉事教师承认去年掌掴女孩」 新京報 <http://www.jhnews.com.cn/news/2020/06/16/739051.html>：二〇二〇年十月十日閲覧。

② 一九七九年に社会学の名譽回復が行われ、これと連動して教育社会学研究も復活した。一九八一年には、まず南京師範大学と北京師範大学に教育社会学の専門課程が再開され、翌年、大学院修士（碩士）課程レベルの学生募集が南京師範大学、北京師範大学、華東師範大学（上海）ではじめられた。博士課程レベルの学生募集も一九八九年から南京師範大学で開始している。柴野昌山（一九九五）『中国の教育社会学』『教育社会学研究』第五七集 一八三—一八八頁。

③ 本書の第六章では、ルイス・コザーの『知識人と社会』や『知識人』という和製漢語の中国への流入に関する紹介（二六—二七頁）が行われた。しかし、『知識人』の定義は明確に示されていない。著者は、中国社会でのオビニオンリーダーだけでなく、私塾教師と小中学校の教師も

「知識人」と呼んでいる。つまり、専門知識、学歴または教養を持つ人全般が「知識人」として捉えられていると言えよう。

④ 『退想客日記』は、劉大鵬が光緒十七年（一八九一年）から民国二十一年（一九四二年）まで書いた日記をまとめたものである。一九九〇年に山西人民出版社により発行された。とりわけ中国社会史や農村史、科挙史といった領域において多く引用されている。

⑤ 本書は概略紹介にとどまっているが、清末から民国期までの師範学校と師範教育を具体的に取り上げる本としては、Cong, X. (2011) *Teachers' Schools and the Making of the Modern Chinese Nation-state*, 1897-1937. UBC Press. (中国語訳：△小平（二〇一四）『師範学校与中国の現代化：民族国家的形成与社会转型 1897—1937』商务印书馆）が挙げられる。

⑥ 佐藤早己（二〇〇△）『テレビ的教養』一四二—一七三、太田美奈子（二〇一△）『青森県下北郡佐井村における初期テレビ受容』『マス・コミュニケーション研究』九三号、一六五—一八二、△人数・遠隔教育の高度化を支援する「へき地・小規模校教育プロジェクト」北海道教育大学ホームページ

<https://www.hokkyodai.ac.jp/distinctive/research/project/28-18.html>：二〇二一年一月十九日閲覧。『ICTで離島・へき地の教育革新！～授業・土曜学習・遠隔交流授業での実践～』

https://www.education.jp/introduction_list/detail/38：二〇二一年一月十九日閲覧。

⑦ 王哲平（二〇〇△）『中国教育电视：历史、现状与发展』北京：中国社会科学出版社。