

中国朝鮮族学校における民族教員養成政策の展開と課題

尹貞姫*1 趙彦民*2

要旨

本稿では、中国朝鮮族学校における民族教育政策に焦点をあてることで、民族学校における教員養成政策の特質を明らかにすることを目的とする。中国における民族教員の養成状況を以下の三点を中心に考察する。まず、中国における少数民族教育政策の基本戦略と朝鮮族学校における民族教員の現状について述べる。次に、中国朝鮮族教員の資質・力量の向上のための教育制度について、とりわけ朝鮮族教員養成機関においてはどのような努力がなされているのかについて明らかにする。さらに、民族教員養成制度の改革はどのような可能性と問題点を持つのかについてもまとめる。以上の三点を明らかにすることにより、中国朝鮮族学校における民族教員養成体制の特質の解明を試みる。

1 はじめに

教育政策の最優先課題である義務教育の実施にあたり、解決しなければならない問題として教育予算の不足と教員の資質の低さが一貫して指摘されている。中国においては文革時代にブルジョア知識人として批判の対象とされた教員の社会的地位は低く、経済的処遇も良くないた

めに人材を確保できてない。また、文革時代に一部閉鎖や学生募集停止などもあった教員養成機関が需要を賄えるだけの十分な数の教員の養成をできなかったことから、1980年の時点では、資格を持たない教員の割合は小学校で5割、初級中学で9割、高級中学で6割弱を占めていた（本間2000:248）。この割合はその後かなり改善されてきているが、依然として教員の資質向上は重要な政策課題とされ、教員養成の拡大、教員研修の拡大、能力・実績による人事考課、処遇の改善など様々な面から施策が進められている。そして、1993年10月には、資格、養成、任用、処遇などの原則を定めた『教師法』が制定され、こうした施策に法的根拠が与えられただけではなく、今世紀に入り中国各地で教員の質を向上させるための様々な動きが本格的に始動している。

一方、この時期、初等教育・中等教育の普及を達成してきた中国朝鮮族の集中居住地域である延辺においては、初等・中等教育の更なる普及と教育の質の向上を図っただけではなく、高等教育の普及、特に民族教育を担う朝鮮族教員養成にも力を入れ始めた。近年では国策として経済発展に必要な民族教員を養成するため、民

*1 大連外国語大学 教授

*2 大連外国語大学 教授

族教員に対する科学技術教育の強化に特に力が注がれている。その背景には、1990年代半ばごろの「科教興国」政策即ち科学技術と教育に依拠した国家発展戦略がある。

こうした改革にもかかわらず、現在朝鮮族教員の力量が問われている。とりわけ1990年代に入ってから改革・開放政策による市場経済化や1992年の中韓国交樹立、さらにはグローバル化、急速な経済発展など、多方面における社会変革を経験しており、民族教育の維持・発展において最も重要な担い手である民族教員の教育観にも大きな変化が起きている。それは端的には、教員が他業種へと「流出」していく形で現れている。この現象は、朝鮮族教育における教育の質の低下を招く直接的な要因になっているばかりか、民族地域における市場経済化の浸透と相俟って、深刻な民族教育の停滞を引き起こしている。それは、農村部では人口の流出による民族学校の廃校、都市部では漢族学校に通う朝鮮族生徒の増加として捉えられる。

こうした中国朝鮮族教員に関する研究については、主として中国国内の研究者によって論じられてきた。徐は、市場経済化のなかで朝鮮族教員が備えるべき資質として従来の道徳資質以外にも、継続学習精神、情報意識、研究意識を指摘している（徐 2001：10-13）。また、姜は、元来漢族教師よりも「質」の高かった朝鮮族教師の水準が近年は漢族教師の水準を下回ってきたことを取り上げ、その原因として朝鮮族師範教育の弱体化を認めている（姜 2001：55-80）。さらに、日本においては、出羽が中国の延辺朝鮮族自治州を中心として行った朝鮮族教員の教職観に関する調査研究を行っている。出羽は、教員自身の教育観を明らかにすることで、教員

の社会的地位や民族教育の現状を明らかにしている（出羽 2003：37-47）。しかし、民族教員の資質の低さや地位の低さと、実際の民族教育問題の発生との因果関係をはっきりさせるには、中国における社会・政治的要因を民族教育政策との関わりの中で明らかにする必要がある。

2 中国における民族教育改革の基本戦略と朝鮮族教員の実態との乖離

55の少数民族を抱えている中国政府が、建国後に体制を不動のものにするためには民族政治幹部を養成することが必要不可欠だった。こうした、民族人材養成に欠かせないのが、民族教員の存在である。だが、文革が始まると民族学校における教員は批判の対象となり、師範教育も「見る影もない」（莊 2000:122）ほどの状態に陥ったのである。しかし、文革が終結すると、中国教育部は1978年4月、第3回全国教育会議において「学校が、社会主義建設に必要な人材、知育・徳育・体育の優れた人材、社会主義意識と学識を兼ね備えた人材の養成ができるかどうかは、教師にかかっている。（中略）よって人民教師の政治的、社会的地位を引き上げ、学生のみならず社会全体が教師を尊重すべきである。（中略）教育の任務は時とともにますます重要化しており、各教育部門は教師陣の教学能力、教学内容の向上に努めなければならない」（鄧小平 1993：108）と、教員の職務の尊重や質の向上を指摘した。さらには、師範教育の位置づけを過去の「階級闘争の道具」から全般教育の「工作母機」、「人類の心を育む揺りかご」へと転換させるなどして、教員の社会的地位の向上と師範教育の改革方向を明確化した（莊 2000：124）。そして、2001年に国務

院は「基礎教育の改革と発展に関する決定」の政府公文書において、従来の師範教育を教師教育へとその呼び名を替えただけでなく、「現有の師範学院を主として、非師範高等学校も参入した教師養成教育体制を構築すべき」だと強調した¹⁾。これは、建国後に徹底されてきた師範教育における「定向型教員養成制度」（原語は「定向分配制度」²⁾への改革でもあった。このような動きに歩調を合わせるかのように、民族教育の面でも一連の改革措置が取られた。民族教育においては、1980年10月、教育部と国家民族事務委員会が共同で発布した「民族教育事業を強化することに関する意見」をきっかけに、1981年2月には北京で第3回全国民族教育会議が開催され、文革によって破壊された民族教育事業の回復と発展が図られた。そして、1984年には『中華人民共和国民族区域自治法』が公布され、同自治法の第37条で「民族自治地方の自治機関は自主的に民族師範学校、民族中等専門学校、民族職業学校及び民族学院を設立し各民族の専門人材を養成する権利を持っている」と定められることにより、民族師範教育における自治権が法律によって保障されるようになった。一方、中国の朝鮮族教育においては1985年4月24日、延辺朝鮮族自治州第8期

人民代表大会第5回会議の中で採択された『延辺朝鮮族自治州条例』と1994年2月5日延辺朝鮮族自治州第10期人民代表大会第2回会議の中で採択された『延辺朝鮮族自治州朝鮮族教育条例』により、朝鮮族教育における法制の整備が次第に行われた。

しかし、これまでの中国社会において歴史、思想意識、政策などの様々な要因により長年にわたり教職が軽視されてきた事実、とりわけ文革による民族師範学校の破壊や民族教員の受けた迫害の深刻さ、更に経済面における市場経済化の進展なども加わり、民族教育政策の基本戦略と実際の民族教員達の実態には大きな乖離が存在していると言わざるを得ない。

文革時代に一部閉鎖や学生募集停止などもあった朝鮮族の教員養成機関が需要を賄えるだけの十分な数の教員の養成ができなかったことから、文革終了後、民族教育の復活を願う朝鮮族は民族教育を担う教員確保のため、まず教員養成機関の拡大に乗り出した。その結果、朝鮮族教員数を取り上げてみると、2018年の時点で、朝鮮族が最も集中している延辺地域においては、一人あたり専任教員の学生負担数が都市部及び農村部とも全国平均下回っていることが分かる（表1を参照）。

-
- 1) 中国国内における教育関連の文献では依然として教師教育より師範教育という用語がより多く用いられている。そこで、本稿でも師範教育とする。
 - 2) 中国では「計画教員養成」という従来の教育制度のもと、教員養成機関の卒業生は指定された教員として配属されるのが原則となっていた。

表1 2018年専任教員の学生負担数における
延辺朝鮮族学校と全国平均の比較（人）

項目		在校生数	専任教員数*	地域別平均	全州平均	全国平均
小学校	都市部	14,217	1,465	9.70	10.6	9.67
	農村部	2,164	573	3.78		
中学校	都市部	10,090	1,733	5.82	6.3	11.66
	農村部	1,841	677	2.72		

注：※の専任教員とはフルタイムの教員を指している。

出所：『延辺統計年鑑2019年』208頁『中国統計年鑑2019』を参照に筆者作成。

但し、教科別の状況を見ると、教科によって大きなばらつきが存在していることが分かる。また、特定の教科の教師が不足しているにもかかわらず、新しい教師を採用するのは難しい。例えば、2011年から2015年にかけて、延辺地域では当該地域の農村地区のために約300人の朝鮮族教師を募集を行ったが、実際には100人の教師しか募集できていない。正規教員不足の穴を埋めるため、当時フルタイムの臨時教員を雇ったものの穴が埋めきれないという状態であった（厳2018: 88）。

中国朝鮮族は50年代に既に初等教育の普及を実現するほど、中国国内の少数民族の中でも教育の水準が高い民族としてその名が知られている（朴1991: 311）。それには、建国以来、常に全国の平均学歴水準を上回る資質の高い民族教師陣を確保してきたという背景がある。だが、各教育段階における大学院、及び大学の学歴をもつ教員達の割合がすべて吉林省の平均値を下回っている。更に、教員免許制度を採用すると、免許の取れるいわゆる教師合格者は、小学校段階を除いては吉林省の平均を下回っている状況にある（厳ほか2018: 90）。

朝鮮族中学校教員の9割以上が大卒、短大卒という事実からは大して憂慮することでもないだろう。だが、建国以来、常に全国及び全州³⁾の教員平均学歴水準を上回っていた朝鮮族教員陣、特に中学校段階における教員陣の学歴逆転現象が朝鮮族の民族教育に及ぼす影響は今後も注目すべきところである。中学校教員陣における資質低下の原因として、姜は朝鮮族中等師範教育及び朝鮮族高等師範教育の弱体化を指摘している。

だが、より深刻なのは朝鮮族教員の「流出」現象である。教員の「流出」現象は、朝鮮族教育界に限られた現象ではなく、近年の中国教育界を悩ませてきた難題でもある。1991-2006年の15年間、延辺地域においては半分以上（53%）の朝鮮語教師が教師職を離れている（金・朴2007: 82）。朝鮮族の教員流出は延辺地域に限った現象ではない。1989年から2010年にかけて、吉林省においては1074人の朝鮮語教員が離職しているが、これは吉林省朝鮮族教師総数の41.6%を占めている。下記の表2は、2003年延辺地域の朝鮮族学校における教員の変動状況を現したものである。

3) 延辺地域内においては、1998年の時点で漢族中学校教員における学歴合格者の割合が朝鮮族学校を上回っている。

表2 2003年延辺地域の朝鮮族学校における専任教員の変動状況

学校 \ 項目	自然減少	他業種への転勤	校内調整	合計	朝鮮族教員の 変動割合	漢族教員 変動割合
高校	11	41	19	71	6.84%	3.78%
中学校	59	161	148	368	14.91%	12.99%
小学校	52	134	171	357	13.10%	7.42%
合計	122	336	338	796	11.62%	8.06%

出所：愈愛宗『朝鮮族教師教育体制の改革に関する研究』（原語は『朝鮮族教師教育体制改革研究』）延辺大学師範学院教育学原理専攻2005年修士論文57頁、『延辺統計年鑑2004年』286頁を参照に筆者作成。

表3を見ても分かるように、2003年延辺地域における朝鮮族学校の「流出」教員のうち教職以外の職場に転職した教員は336人であり現職教員総数の3.0%、「流出」教員総数の42.21%も占めていることがわかる。一方、こうした目に見える「流出」現象のほかにも表面には現れない隠れた「流出」現象も深刻である。すなわち、現職の教師のなかでも、少なからぬものが教職に専念せず、副業を持つか転勤或いは転職の希望者、海外への出稼ぎ希望者も多く存在しているため、教学活動に大きな悪影響をきたしている。

朝鮮族教員の間で見られる民族教育改革の基本方針とは逆行するこうした現象は、いずれもがさまざまな社会的、経済的、政治的要因と絡まって多くの困難と問題が潜んでおり、今後の民族教育改革を進めるなか、教員養成制度の徹底、民族教員研修機関の拡大、教員待遇の改善などの面においてより一層真剣な取り組みが必要とされる。

3 中国における朝鮮族教員養成の教育政策

1990年代に入り、文革によって破壊された教育再建が進むと、中国政府は教員の資質・力量の向上のために、師範学生における資質の向上と現職教員に対する研修強化の政策を積極的に打ち出した。その目的は、小・中・高校教育の発展、とくに「受験教育」から「素質教育」⁴⁾への転換に伴う、教師需要に応じ切れていない師範教育と現代社会のニーズとの格差を是正するためであった。その手始めとして実施されたのが、師範学校における教員養成制度の改革であった。師範教育には教師の就任前教育と現職教員研修が含まれる。世界の多くの国々では同じ学校がこの二つの役割を果たしているが、中国ではそれぞれ別の学校が二つの体制に分離して運営されている。このような体制は中国師範教育の特色の一つでもある。

4) 「素質教育」とは、子ども自身の素質に基づき、一人一人のやる気を起こさせ、潜在能力を伸ばし、人間の全面的な発達を目指して、社会的ニーズに適応できるような知識、技能及び健康な人格を持つ人材を育成する教育である。近年、このような理念の下で、様々な教育実践が展開されてきた。その中で、大きな成果を上げていた江蘇省呉江市呉江実験小学校の経験が全国で紹介され、ユネスコ、日本やオーストラリアなどの教育関係者からも見学にきたという。

(1) 朝鮮族教員養成制度の改革

中国朝鮮族の教員養成制度は、中等師範教育と高等師範教育の二段階に分かれている。そのうち、中等師範教育段階には、普通師範学校、幼児師範学校、職業学院などが含まれ、さらに山岳地域や朝鮮族散住地域においては朝鮮族の一般高校に付設する師範クラスの設置も重視している。朝鮮族中等師範学校では、中学校卒業生あるいは同等の学歴者を入学させ、幼稚園、小学校、中学校教師を養成する機関として、地域により二年制、三年制、四年制の併存体制がとられている。

基礎教育発展へのニーズと国家の師範教育重視の結果、文革後の40余年のうちに、朝鮮族の中等師範教育は順調な回復・発展を遂げた。そして、1990年代半ばまでに、4000人余りの師範学校卒業生を全国の朝鮮族学校に送り出している(兪 2005:10)。現在、各地域の小中学校で中堅教員として働いている教員の殆どはこの時期の卒業生である。

しかし、2000年代に入り、高等教育が拡大し続ける中⁵⁾、従来の「千軍万馬が競って一本橋を渡る」と形容される大学への厳しい入学競争は急激に緩和された。それにつれて、大卒の就職についての制度改革も進められ、国家が計画的に大学卒業生を各職場に配分する制度、いわゆる「定向型分配」制から卒業生の自主的な就職活動、さらに卒業生と採用先の相互の選択制(原語は「双向型分配」)に変わった。もちろん師範系大学の卒業生も、就職先が学校などの

教育関係分野であるならば、ある程度の自由選択が認められるようになった。また、近年における大卒の就職難を尻目に、師範系学校を出れば、準公務員としての教職が保証されるというメリットがある。しかし、師範学校特に中等師範学校における募集定員の著しい増加と、学齢児童の減少による教員の定員超過で、師範学校の卒業生における教職への就職は厳しくなる一方である。朝鮮族中等師範学校の卒業生の就職率はそれ以上に深刻である。全国の朝鮮族中等師範学校では毎年400～500人の師範学校卒業生を送り出しているが、かれらの就職先は殆どが朝鮮族小学校教員という狭い空間に限られている。とりわけ、朝鮮族人口数の激減により農村地域においては閉校現象が後をたない今日において、中等師範学校の卒業生の教職への就職率はわずか10%前後でしかない。このような現状に対して、朝鮮族中等師範教育機関は改革を進めざるを得なくなった。その改革は中等師範学校を発展させ高等師範学校へと昇格することであった。この改革の趣旨により、遼寧省朝鮮族師範学校(中等師範学校)は1998年から瀋陽師範大学(高等師範学校)、延辺師範学校(中等師範学校)は2000年5月から延辺大学師範学院(高等師範学校)、ハルピン朝鮮族師範学校(中等師範学校)は2005年4月から黒龍江民族職業学院(高等職業学校)とそれぞれ合併し、教員養成のレベルを高等師範教育へと昇格した。その具体的な方法としては、従来の二年制或いは三年制を終了したのち、更

5) 2019年、全国には大学が2,956校、一般本科大学・専門学校の学生募集数は914.9万人であった。

[中華人民共和国教育部ホームページ

http://jp.moe.gov.cn/documents/reports/202106/t20210608_536646.html (2023年07月10日参照)]

に2年間修業することにより、短期大学あるいは大学の卒業証書が授与されるシステムである⁶⁾。この改革は短期大学学歴を有する小学校教師（本来は中等師範学校卒であれば可能）と大学学歴を有する中学校教師（本来は2～3年師範専科学校卒であれば可能）を輩出することにより、経済発展のニーズに応じたハイレベルの民族教員を輩出させると同時に中等師範大学の知名度を上げようとする目的もあった。また、たとえ師範学校の卒業生が教職に就けなくても学士学位を授与することにより少しでも師範系学校卒業生の就職の道を広げたかったねらいもある。しかし、学校規模が小さすぎて学校運営の効率性が低いという弊害や、教育資金の不足で新型の教員養成方式の導入に対応する学校側の整備が追いつかないこともあり、昇格学習が受けられる学生は極めて限られている。こうした現実とは裏腹に、学生の負担額は増加を辿る一方である。多額の代価を支払い、その結果就職もできないとなれば自分の子女を中等師範学校へと送り出したくないのは当然なことである。

一方、朝鮮族高等師範学校は民族中学校、高校、大学の教師を養成することを任務としている。朝鮮族高等教育機関には延辺大学しかないが、朝鮮族教員を養成する高等師範教育機関には、延辺大学の師範学院のほかに中央民族大学がある。延辺大学は、文革後の50余年にわたる安定した発展の下に、現在は54専攻の修士学位授与権と10専攻の博士学位授与権を有している⁷⁾。しかし、より注目すべきことは、学

校運営方式の多様化を求めていく中、1996年から師範学院においては、師範専攻を中心としながら、非師範専攻を適切に充実させたこと、非師範学院においても適切な師範専攻を開設したことである。現在延辺大学では、師範学院のほかに人文学院、理工学院、体育学院、漢語学院、芸術学院といった六つの学院で朝鮮族教員を養成している。

(2) 現職教員の研修の強化

前述したように教員の資質を向上させるため、教育行政担当部門は現職教員の研修も非常に重視している。朝鮮族学校における現職教員の研修は、学校レベル別に設立された現職教員研修制度がその責任を負う。この制度は省、区（省と県との間の行政区）、県の三段階の研修ネットワークで構成されており、そのうち省レベルの教育学院は、主に全省の朝鮮族小・中学校における高等師範大学及びそれ以上の学歴を有する教師の養成とその後の継続教育を担当し、かつ全省の朝鮮族学校における教員研修に対して指導的役割を果たす。その下の市、区にも同じ教員研修学校（原語は「教師進修学院」）がある。そのほかに、師範大学、高等師範学校、中等師範専門学校があり、それぞれ高校、中学校、小学校教員の研修を担当している。現職教員の研修期間は1～2年などが多く、現職のまま、学校を離れて、研修に専念するのである。下記の図1は中国における朝鮮族現職教員のレベル別研修機関を現したものである。

こうした教員研修機関では、研修内容として

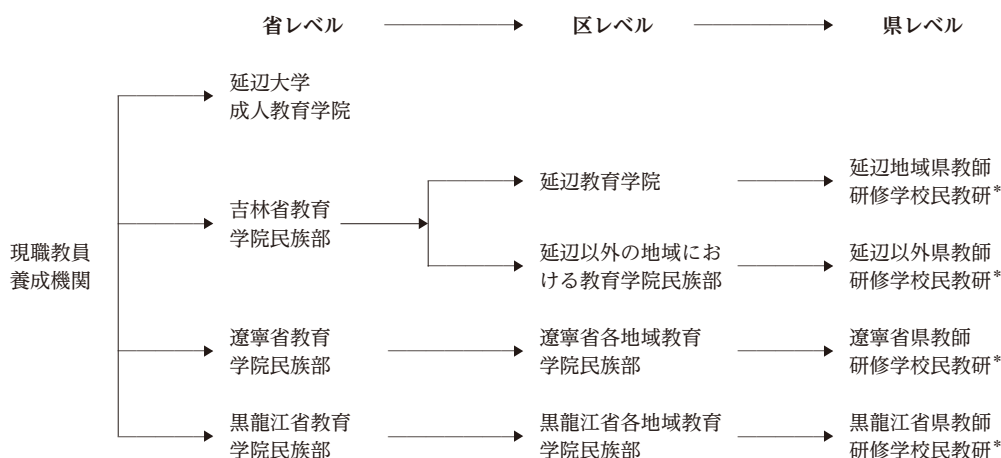
6) 原語は「2+2」或いは「3+2」養成方式と言われている。

7) 延辺大学ホームページ [https://www.ybu.edu.cn/xxgk/xdjj.html (2023年7月10日参照)]

教科内容、教授法が主であるが、教職の内容も近年急速に増えており、なるべく自分の日常の教職活動と結び付けて研修するように要求されている。これは、今後の昇給、ベースアップの根拠となる。中央教育行政部門では全国の小学校の教員が五年以内に全員1回研修できるように計画している。1980年9月に設立された吉林省教育学院民族部では、教材教法の習得を重

要教育目標として、吉林省地域における95%の小・中・高校教師に対して教員専門教育を行い、教員の教学能力を全面的に向上させた。90年代に入ってから、教師の学歴取得教育、現職教員の継続教育の合格率は、小・中・高校でそれぞれ99.6%、87.7%、87.3%に達している(趙2002:121)。

図1 中国における朝鮮族教員のレベル別研修機関



注：*の民教研とは民族教員研修の略語。

出所：朴奎燦 1991年『中国朝鮮族教育史』東北朝鮮民族教育出版社511～525頁を参照に筆者作成。

(3) 朝鮮族高等師範学校における教学改革

中国における教学大綱は、大躍進時期(1958年～1960年)と文革の時期を例外として、基本的には中国師範学校の教学大綱をもって授業計画を立て、教学を行っている。従って、延辺大学師範学院においても、全国共通の高等師範学校用の教学大綱によって教学を行っている。しかし、1985年に中共中央が『教育体制改革に関する決定』を公布後、師範教育の学校管理体制は大幅に改革され、「中央によるマクロ管理と調整、省政府による統一計画に従って、各

地方政府別に師範教育を管理する体制」が実行された(杜2000:132)。こうした師範教育管理体制が転換したことを受けて、延辺大学師範学院は独立法人として教学と研究の面においても自主権を獲得したのである。さらに、教職員の積極性の喚起、教学能力の強化を目的とした改革も積極的に進められてきた。

その第一段階は1977年から1989年にかけてであり、この時期は延辺大学師範学院にとっては回復・模索の時期であった。1977年10月、延辺大学師範学院は文革終結後の第一期学生を

受け入れたものの、専攻学科設置に関しては専門分野の狭隘性、社会ニーズに対する学生不足現象、民族関係専攻の廃止など多くの問題を抱えていた。しかし、1980年6月、教育部が「高等師範学校の専攻科目の設置に関する意見」の中で、高等師範学校の専攻科目は、中国の社会主義現代化及び中等教育の改革と発展のニーズに応じ、かつ学校の実際の条件に合わせて配置しなければならないと指示したことをきっかけに、延辺大学師範学院も専攻科目の調整や新設を進めた（杜 2000：137）。それは、従来の政治、朝鮮語、漢語、数学、物理、化学などの6専攻に、歴史、日本語、英語、地理、体育の5つの専攻を増設した。また、従来の政治専攻を政治教育専攻に改変させた。更に、最も画期的であったことは、1983年から民族芸術人材と民族中学校の音楽、美術教員養成のための音楽、美術、演劇専攻が増設されたことであった（鄭 1997：498）。なお、1987年には、師範教育体系のさらなる強化をはかり、教育学、心理学、教育実習のそれぞれの時間数を増やしただけでなく、中学校段階における各教科の教授方法科目を設置し学生達の教学能力を強化した（鄭 1997：501）。

第二段階は1989年から1995年までだが、この時期は師範道德教育の強化時期でもある。1978年に中国全土で進められた改革・開放政策は中国の経済成長を加速したのと同時に、中国社会に大きな矛盾をも生み出した。それはつまり都市と農村、沿岸部と内陸部の経済格差の

拡大である。経済面において停滞しつづける難局を乗り切るために、中国政府は従来の計画経済から市場経済体制への転換を試み始めた。そして、1992年には、経済政策の軸足が計画経済から市場経済へと完全に移される。しかし、市場経済の導入により急速な経済発展が人々の生活を変えていくにつれて、人々の道德観なども市場経済化に影響され、次第に教員達の教育観にも大きな変化を及ぼし始めた。その結果、教員達はより高い収入を求めて他業種へ転職するようになった。朝鮮族教員の移動率が高くなったのもこの時期からである。しかし、教員が教職に就けるかどうかは、師範教育の成功と失敗に関わる根本的な問題であるのみならず、朝鮮族教員の場合、最も深刻なのは民族の運命に関する大事な問題にも発展しかねない。こうした問題を防ぐため、延辺大学師範学院では選択科目ではあるが、美学概論、ピアノ、道德、書道などの科目を新設し、学生文化祭を開催したり、校外では「希望工程」⁸⁾のための貧困救済活動などを主催したりして師範道德教育を日常学習や日常生活にまで浸透させ、徐々に制度化、規範化の方向に進めた（南 2000：123）。

第三段階は1996年から現在に至るまでであり、この時期は現代科学技術の導入時期ともいえる。1996年の第5回全国師範教育会議で、国家教育委員会主任の朱開軒は次のように指摘した。「師範学校は現代科学技術や文化発展の趨勢と、基礎教育改革と発展によるニーズに基づいて、師範大学の授業と教学内容の改革

8) 「希望工程」とは中国青少年発展基金が1989年に始めた社会公益事業のことである。民間救助方式（民間から寄付を集めてそれを資金とする）によって農村貧困地区の教育条件を改善し、失学児童（貧困のため学校に行くことのできない児童）を援助することを目的としている。

を深め、学生の知識と能力をより向上させる必要がある。そして、文理の結合、選択科目の充実、科学技術教育、外国語教育、コンピュータ教育の強化、教育理論の教学と教師技術の習得の強化に力を入れて、師範学生の自発的能力と創造能力の養成を重視しなければならない(馬2000:248)。この改革精神に沿って、延辺大学師範学院では1998年からコンピュータ応用基礎科目を全学部共通必須科目として設置しただけではなく2000年には朝鮮語学部新文学専攻を増設、2010年には教育技術学部及び数学学部において統計学専攻の増設など、現代情報技術関係分野における専攻の開設が目立つ。

延辺大学の師範学院朝鮮言語文学学部におけるカリキュラムの特徴を以下のようにまとめることができる。第一に、政治理論科目が全授業時数の8.2%を占めるように社会主義国家としての思想教育が非常に重視されていることがわかる。これは、たとえ民族教員とはいえ、教員一人一人に国家としての政治方向を認識させ、共産党の路線と方針を理解させ政治と経済に奉仕し、社会主義を担う後継者を育てることを目的としているからである。第二は、朝鮮族高等学校における民族語関係の民族教師を養成する師範学校であるにも関わらず、内容の面においては朝鮮民族に関する必須科目の授業時数(学部基礎必修授業時数272時間と専攻必修授業時数328時間合計600時間)が全授業時数の22.05%と決して高くないことが分かる。民族教育という手段を通して朝鮮族の民族性を維持・伝承していかなければいけない民族教員だが、個々の教員が自民族と関わる教育を十分に受けていない事実は、民族学校の朝鮮族生徒達に伝達される民族教育の限界をある程度提示し

ているだろう。

(4) 教員資格の法規化

1994年に公布された『中華人民共和国教師法』(以下『教師法』と略す)には、「各級各種学校及びその他の教育機構において教育活動に従事する中華人民共和国公民は法に基づいて教師資格を取得しなければならない」(王2004:246)と定められている。しかし、国土が広大で教育の普及が進んでいない中国であるがゆえに、資格不備または条件を満していない教師が教壇に立たなければならない状況が今なお存在している。だが、9年制義務教育のさらなる普及と基礎教育の更なるレベル向上のためには、資質の高い教師陣が必要とならざるを得ない。そこで、中国政府は『教師法』が公布された翌年の1995年に『教師資格条例』発布し、教員資格の種類、資格条件の解釈、教員資格試験制度、資格認定の権限と方法、罰則などを含めた実施法則を条例化することによって、本格的に教員資格の法整備を開始した。

上記の『教師法』の規定によれば、教員の資格種類には幼稚園教員、小学校教員、中学校教員、高校教員、中等職業学校教員(技術学校・職業高等学校)、中等職業学校実習指導教員、大学教員の七種類があり、教員資格を取得した公民は、本級及びそれ以下の各級各種学校及びその他の教育機構において教師になることが出来ることになっている。さらに、幼稚園、小学校、中学校、高校、中等職業学校の教員と中等職業学校実習指導教員の資格試験は毎年一回、大学教師資格試験は需要に応じて行われるが、所定の科目にすべて合格した人のみに教員資格試験合格証を交付すると定められている(三輪

1994：30)。

教員資格の認定は、2000年9月国家教育部令第10号で交付された『教育資格条例実施方法』によって定められている。それによると、認定の要件としては、①担当する教育教学の仕事に必要な基本的な素質と能力を持つこと、その具体的な測定方法と基準は省レベルの教育行政部門が定める。②標準語（原語は「普通話」）の能力が国家言語工作委员会が定めた『標準語レベルテスト基準』二級乙以上のレベルに達したものの、③良好な身体素質と心理素質を有し、伝染病歴、精神疾患を有せず、教育教学の仕事の需要に適任し、教師資格認定機構の指定した県立以上の病院で身体検査に合格したもの、などが示されている（三輪 1994：32）。

このような規定に基づき、延辺は2003年に初めて教員資格認定を行った。その後の努力によって、現職教員の資格状況がかなり改善されたと延辺州政府は公表している。しかし、仮に全員合格したとしても、現在の資格基準では同じ教壇に立つ教員同士の間でも学歴は大卒、短大卒、高校卒と異なっている。また、学歴の差に比例して教員個人の能力の差はさらに目立つ。そして、このような格差は延辺の都市部から辺境・農村地域へと放射線状に拡大していく状況である。

4 朝鮮族教員養成の課題と葛藤

朝鮮族教員養成の現状に関する以上の論述から分かるように、朝鮮族における教員養成は、文革終了後に大きな成果を収め、特に基礎教育の発展と九年制義務教育の普及に大いに貢献してきた。しかし、90年代における経済体制の根本的な転換や2000年以降の急速な経済発展

に伴い、民族教員養成においても多くの矛盾と葛藤を持つことになった。ここでは、そうした朝鮮族教員養成の改革の矛盾と葛藤について考察してみる。

(1) 師範教育発展にみられる地域差

市場経済体制導入後、経済・文化発展についての地域差および師範教育と教師陣確保の重要性についての認識不足のため、延辺州内では師範教育の「優先発展」という活動方針が徹底されていない地域があり、そのため師範教育の発展が滞り、小・中・高校の教員たちの学歴改善が進まず、地域差がますます広がっている。例えば、同じ延辺地域においても、延吉市内のように小学校教師（中等師範学校卒）の学歴取得率が100%の地域もあれば、安図県のように74.08%の地域もある。また、都市部は小・中・高校が揃って教員学歴取得率が高い地域であることに對して、農村・山岳地域は揃って低い地域であるだけでなく、今尚レベルが下がり続けている現象が残っている。

(2) 人気の低い教職

教員は地域社会において重要な任務を担っているため、各領域から期待される職業である。一方、民族教員は民族文化を伝授し、さらには民族文化を維持・発展させていく上でも欠かせない存在として注目される。しかし、期待されている朝鮮族教員達は現在、非常に大きな問題を抱えている。それは、教師の社会的地位が低いにもかかわらず、教師への要求がますます厳しくなり、仕事が煩雑で多忙であることである。

教師の社会的地位が低いという問題は、同等の学力をもち教職以外の職業に就いた人より給

与や福祉などが劣っていることに集中的に現れている。中国において教員の給与や待遇が他の職種に比べて悪く、社会的地位もひくいことから、教職が優秀な青年にとって魅力ある職業となっていないことは、中国の教育界が抱える問題について語られるとき、頻繁に言及される事実である。その中でも、多くの教員にとって教育への意欲を損なうものは教員給与の低さである。もちろん朝鮮族学校における民族教師にとっても例外ではない。

教員の処遇を改善するため、1993年10月定められた「教師法」では、「教師給与を一般公務員の平均より同等あるいはそれ以上とする」と規定したが、上記の2002年の統計からは初等・中等学校の教員はまだこの水準に達していないことが分かる。教員の処遇改善については、給与のほか医療費の不足や住宅の不足が問題となっているが、延辺地域の朝鮮族教員の住宅問題は1980年代から延辺各地で取り組まれており、教員用住宅が徐々に整備されつつある。

しかし、こうした民族教員の現実とは裏腹に、教員への要求は厳しくなる一方である。その主要な原因は、教員の業績と生徒のテストの成績が密接な関係にある教員評価方法と学生数の減少による教師職の競争の激化、さらには学校運営体制の改革などがある。特に、学校運営体制の改革においては、市場経済体制発足後、「校長責任制度」をスタートさせると同時に、唯一国家のみが財政を負担するという財政制度を改め、地方に対して学校の設置者負担を求め、更に地方は小・中学校に財政運営責任を移譲した。しかし、経済発展を遂げている大都市はともかく、財政基盤の弱い地方都市や農村・辺境地域

は地方財政が貧弱なため、いきなり学校当局にその財政負担を自己責任として求める状況にある。その結果、多くの学校が自主財源確保のための努力を強いられ、学校の財政運営とそのため学校の経営の手腕が校長に求められる。このとき、学校の予算の中心は教職員の人件費にある。教職員の人件費については、勤務評価に基づく能力給制度を意味する「構内機構給与制度」の適用により、基本給以外の手当て等については直接に各学校の裁量に求められる構造にあった。それは、学校運営体制の改革と連動して、教員達の給与も校長の財政管理の手腕に問うこととなった。各朝鮮族学校においても従来のような均等に分配するといった方法を改め排除し、働きや力量に応じた勤務評価に基づく能力給制度が実施されている。

(3) 教員養成制度の閉鎖性と「学歴研修」

中国における教員養成（新任教員の養成）は制度として単純で、養成する学校と就職する学校とが原則的に対応している定向型教員養成制度である。つまり、計画的に生徒募集が行われ、師範学校の全生徒に対して公費を支給し、卒業後の就職推薦と配属決定、さらには卒業後一定期間の勤務が義務づけられるといった教員養成制度が今日まで継続されてきた。しかし、これはある意味で中国における教員養成制度上の「閉鎖性」も現わしている。

また、中国の師範教育はその確立初期から、初級・中等師範学校は小学校や幼稚園の教員を、高等師範学校は中学校・高校の教員を養成するシステムとなっており、現在、高等師範学校ではさらに、修士、博士課程の大学院生を補充し、高等師範学校の教員となる学生を養成し、現在

まで続いている。このような段階別に分けた養成構造は、教員の資格条件を学歴資格に求めたことになる。延辺地域における朝鮮族教員養成制度においても、小学校や幼稚園の教員は中等師範学校である延辺第一師範学校或いは延辺の山岳・農村地域に設けられている師範クラスで養成し、中学校や高校の教員は師範高等学校である延辺大学師範学院或いは中央民族学院において養成することになっている。なお、現職教員の研修制度においても、学歴要件を満たしていない教員は、それぞれの学歴に相当する職位研修が義務付けられ、その職位研修における終了試験の合格が求められる。つまり、中国の教員養成制度はその資格基準として「学歴」を設定し、その基準に満たないものに対して、実質的には「学歴付与研修」を内容とする「任職研修」を課すという教員養成制度を設けたことになる。

5 終わりに

本稿では中国における民族教員養成政策の変革を概観しながら、朝鮮族教師養成という視点から、民族教員養成の課題を考察した。今日の中国社会に適合するため、朝鮮族教員の養成は、21世紀の朝鮮族教育事業発展の重要な課題である。しかし、市場経済の導入という国家体制の根幹に関わる変更や中国の経済成長は、中国社会全体を大きく変化させ、民族教員の教育観にも新たな変化を生じさせている。こうした変化を抑えるため、延辺州政府は1993年2月13日共産党中央及び政府国務院によって公布された「中国教育改革・発展要綱」をもとに、教員の社会的地位や待遇を改善するための措置を幾つか発表した。例えば、①教員の給与

待遇を国営企業の労働者の平均水準まで次第に高める。②都市教職員の宿舍面積が当該地住民の平均住居面積にできるだけはやく達するように計画し、あわせて各種の福利厚生面の待遇に配慮する。③あらかじめきまった定員の枠外で雇用される「非公務員教師」の待遇を改善する、などである。しかし、その一方で、待遇改善では均等に分配といった方法を排し、教員個人の働きや力量に応じた配分を行い、勤務効率を高め、人員の精選をはかって定員外の教職員の他業種への配置転換を行うといった「合理化」案が明確に盛り込まれたことは注目に値する。また、最近の急激な物価上昇に教員給与の賃上げが追いつかず、「第2の職業」をもって本職をおろそかにし、さらに他業種へ「流出」といった深刻な問題もみられる。民族アイデンティティの維持・発展の主な担い手である民族教員が転職したり、あるいは延辺を離れて外国や沿岸部など経済的に発展している地域に出てしまうことは、民族学校にとっては致命的な損失である。そのため、社会転換期を迎えてきた中国においては、世界の各国の経験をもとに、自国の国情に対応する民族教員養成のさらなる改革が期待される。

本研究は2022年度中国遼寧省普通高等教育本科教育改革研究課題《基于OBE理念的“双线混融”基础日语教学模式研究与实践》の助成を受けたものです。

[参考文献]

<中国語>

- 鄧小平 (1993) 『鄧小平文選第二卷』 人民出版社
- 馬麒麟 (2000) 『中国民族高等教育の改革と発展』 教育科学出版社 pp.247-250
- 嚴秀英 文国哲 王雪(2018) 「朝鮮族教師チームワーク建設のジレンマと対策 - 延辺地域を中心に」 『延辺大学学报 (社会科学版)』 2018 (07) 第 51 卷第 4 期 : 86-94
- 金柄珉 朴泰洙 (2007) 「教師教育の国際化に関する一考察 - 中国における朝鮮族教師教育を中心に」 『東疆学刊』 东疆学刊 2007 (07) 第 24 卷第 3 期 : 80 - 85

<日本語>

- 莊明水 (2000) 「師範教育の改革」 小島麗逸・鄭新培 『中国教育の発展と矛盾』 お茶の水書房 pp.121-157
- 出羽孝行 (2003) 「中国朝鮮族学校の教員の教育観に関する調査研究 — 延辺朝鮮族自治州を中心に—」 『現代韓国朝鮮研究』 第三号 pp.37-47
- 本間正雄・高橋誠 (2000) 『諸外国の教育改革 — 世界の教育潮流を読む』 ぎょうせい
- 三輪定宣 (1994) 「中国教師法と教師教育 — 日中比較の観点から」 『大学改革と教育者養成カリキュラム』 日本教師教育学会年報第 3 号 pp.23-46

<朝鮮語>

- 강영덕 (2002) 『민족교육문제와민족교육발전사상 - 연변조선족교육을중심으로』 연변교육출판사 (姜永徳 (2002) 『民族教育問題と民族教育発展思想—延辺朝鮮族教育を中心に』 延辺教育出版社)
- 오금숙 (2002) 「중국조선족교육사업이직면한위기와그해결방법」 문화산맥편집 위원회 『문화산맥 6』 102-111 (吳金樹 (2002) 「中国朝鮮族教育事業が直面した危機とその解決方法」 文化山脈編集委員会 『文化山脈 6』 pp.102-111)
- 서효성 (2001) 「시장경제하에서민족교육개혁의급선무는교원자질향상」 『조선 민족 교육 과학』 제 1 기연변교육출판사 10 -11 . (徐孝 (2001) 「市場經濟下で民族教育改革の急先務は教員資質向上」 『朝鮮民族教育科学』 第 1 期延辺教育出版社)
- 『년생활창간 20 주년기념공모작특집 - 중국조선족사회와청소년문제연구』 연변인민출판사 (『年生活創刊 20 周年記念公募作特集—中国朝鮮族社会と青少年問題研究』 延辺人民出版社)
- 남일성 (2000) 「중국조선족언어문자의교육및사용상황에관한연구」 연변대학출판사 (南日成 (2000) 『中国朝鮮族言語文字の教育及び使用状況に関する研究』 延辺大学出版社)
- 박규찬 (1991) 『중국조선족교육사』 동북조선민족교육출판사 311-323 (朴奎燦 『中国朝鮮族教育史』 東北朝鮮民族教育出版社 pp.311-323)

Review and Analysis of Training Policies for Ethnic Teachers in Chinese Korean Schools

Yin Zhenji, Zhao Yanmin
Dalian University of Foreign Languages

Abstract

This article takes China's ethnic education policy towards Korean ethnic schools as the research object, aiming to clarify the characteristics of training policies for ethnic school teachers. This article mainly explores the current situation of teacher training in Chinese Korean ethnic schools from the following three aspects. Firstly, discuss the basic strategies of China's ethnic minority education policy and the current situation of ethnic teachers in Korean ethnic schools. Secondly, clarify the efforts and achievements made by the education system, especially Korean teacher training institutions, in improving the quality and abilities of Chinese Korean teachers. In addition, the achievements, existing problems, and future possibilities of the reform of the ethnic teacher training system will also be summarized. By clarifying the above three points, this article attempts to elucidate the characteristics of China's training system for ethnic teachers in Korean schools.