

中国の高級中学における素質教育の展開

小川佳万・小野寺香¹・石井佳奈子²
(2020年10月5日受理)

Development of Quality Education in Chinese Senior High Schools

Yoshikazu Ogawa, Kaori Onodera¹ and Kanako Ishii²

Abstract: The senior high schools in China are considered to have an exam-oriented curriculum and a strong competitive environment, turning the life of students into a nightmare. This type of education has been criticized for a long time and instead, “quality education,” which is the opposite of knowledge-oriented and exam-oriented education, has been recommended since the 1990s. This study focuses on “quality education” as the key for educational reforms in China, and reviews and analyzes the policy trends, and the effect of quality education on high school education and college entrance exam reform. Our investigation resulted in the following findings. First, an analysis of the education policy revealed that “quality education,” a term which was relatively vague and was understood as the opposite of exam-oriented education, could be used as criteria for reform by clarifying each ability as “core background.” This clarification makes it possible to provide concrete guidelines for high school education. Second, it was found that, reflecting on “quality education,” high school education has newly established a subject called “comprehensive practical activity” that fosters students’ independent thoughts and creative activities. It also gave schools more discretionary power and teachers more freedom to teach in class. Lastly, regarding college entrance exams, it can be pointed out that, in addition to the conventional written exams, there is a shift toward evaluating not only the test scores but also other aspects such as student records. However, we also found that the movement has not reached all the schools because of its hasty implementation and a large number of examinees.

Key words: China, Quality Education, Senior High School, College Entrance Examination

キーワード：中国、素質教育、高級中学、大学入試

はじめに

中国における高級中学（日本の「高等学校」に相当）は、一般に大学入試（原語「高考」）のための準備を過度に強調する教育課程が実践され、そのため多くの生徒にとってそこは来る大学入試を控えた最も殺伐とした場所であり、繰り返したくない時間であると認識されている¹。近年高等教育機関の量的規模が拡大し進学率が上昇してきたとは言え、特にいわゆる「985・

211大学」²と呼ばれる選抜性の極めて高い大学への進学に至っては今なお熾烈な受験競争を強いられている。「一考定終身（1度の入試で一生涯が決まる）」と言われる中国社会において、現在でも大学入試は、生徒や家族にとって極めて大きな意味をもつ。したがって大学入試に対する社会の関心は今なお強く、新聞やテレビのニュースで時折報道される公平・公正問題と関連するカンニング事件や「受験移民」³のニュースに多くの人々の注目が集まるのである。

また、大学入試に伴う高校生の過度な負担も課題として認識され、その軽減を図るための入試制度改革がなされてきた。高級中学でも受験偏重の教育を追求す

¹奈良女子大学、アドミッションセンター

²広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

ることの弊害や、知識面以外の精神的・身体的な発達を軽視した教育に対する批判は以前から存在し、これを改善することの必要性は指摘されてきた⁴。

特に1990年代以降、そうした批判の多くは、しばしば改善の方向性として素質教育という語を用いてきた。それは、知識偏重教育や受験偏重教育に対する反対語でもあった。本論文では、素質教育に焦点をあて、その政策の動向を確認しながら、高級中学の教育実践および大学入試制度においてどのような影響を与えてきたのか具体的に明らかにする。

1. 素質教育の政策動向

(1) 素質教育

中国において素質教育という語が用いられたのは比較的早く、1980年代半ばとされている⁵。その定義については様々に説明されてきたが、要点は次の3つにまとめられる。すなわち、学習者の道徳（徳）、知育（知）、体育（体）、美術（美）、労働（労）を全面的に発展させること、一部の生徒を対象に優秀な人材を育成するのではなく全ての生徒を対象とすること、学習者の主体性を重視することである⁶。素質教育の推進が強調され始めた背景には、応試教育を改善するねらいがあった。応試教育は、試験へ対応することに主眼を置く教育であり、「受験に対応する知識を教授したうえで、知識内容の唯一性を強調」⁷するものとされている。その主な対象は成績上位層の一部の生徒とされ、知識の伝達が重視されることで、暗記などの機械的訓練が学習方法として主に用いられた。さらに、進学率が過度に追求されるなかで、生徒の評価規準としては上級学校への進学と関連する試験成績が特に重視された。

応試教育に関連して、教育機会の不平等、学習内容や方法の過度な負担等、様々な教育課題は建国初期の1950年代よりみられたが、それが政策課題とされ、素質教育の重要性が特に強調されたのは1980・90年代以降である。なお、中国には「全面発達」という教育理念は建国時から存在したが、素質教育はそれが深化・発展したものと考えられる。例えば、1980年代までは「全面発達」は「徳、知、体」の全面的な発達として捉えられたが、以降は「美、労」が加わった全面的な発達とされ、素質教育の推進が図られた⁸。1985年の「教育体制改革に関する決定」において、「教育体制改革の基本的な目的は、民族の素質を向上させ、多くの優れた人材を育成することである」とされた⁹。ここでは、教育政策の中で、「民族の素質」として初めて「素質」という表現が使用された¹⁰。また、1986年、中華

人民共和国義務教育法第3条で、「義務教育は国家の教育方針を貫徹し、教育の質を向上することに努めなくてはならない。同時に、児童生徒の徳、知、体などを全面的に育成する。義務教育は全民族の素質を向上させるため、理想、道徳、知識、規律がある社会主義を支える人材を育成するための基礎を作らなければならない」として、徳、知、体の全面的な発達が強調された¹¹。

さらに、1991年には「現行普通高級中学における教育活動計画の調整意見」および「普通高級中学修了試験制度の意見に関する実施規定」が公布され、高級中学教育において応試教育から生徒の素質の教育へと転換すること等が示されたが、これは政府が公文書で初めて応試教育に言及している点に留意したい¹²。1993年に中共・國務院から公布された「中国教育改革と発展綱要」の「二、教育事業の発展目標、戦略と指導方針（7）」においては、「初等中等教育は民族の素質を向上させる基礎的の工程であり、盤石である必要がある」として、「初等中等学校の教育は応試教育から国民の素質を向上させるよう軌道を修正し、全ての児童・生徒を対象として、思想道徳、文化科学、労働技能、身体心理を全面的に発展させる。また、それぞれの個性を尊重する。高等学校の学習体制や学習モデルを多様化する。」として、素質教育の重要性が示された¹³。さらに、1999年の「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」や2001年の「基礎教育の改革および発展に関する決定」において、素質教育が基本的な政策方針として示された。

なお、素質教育はもともと義務教育における推進が図られていたが、幼児教育、初等中等教育、職業教育、成人教育、高等教育などを含む教育段階に導入されるべき概念であると認識されるようになった¹⁴。教育段階によって、その実践形態等は異なるが、その理念自体は共有することが目指されたのである。なお、上記1999年および2001年の「決定」に基づき、高級中学の教育課程の国家基準（「課程標準」）は2004年に改訂された。2000年前後より、高級中学の量的拡大によって進学者数が増加したことを背景として、その教育課程の画一性が批判されていたことを受け、改訂版では、モジュール制や単位制の導入によって生徒個人の学習内容の選択の幅が広がられた。全ての学習者が能動的に学ぶ機会を保障することが期待され、その意味で素質教育の理念を制度化したのものであるともいえる。

以後、2000年代も素質教育の推進は目指されてきた。例えば2013年、教育部は「中小學教育水準の総合評価改革の推進に関する意見」で、素質教育の要求を実現し、児童・生徒の発展を核心として、科学的多元的な

教育の質の評価制度を確立し、評価規準として児童・生徒の試験成績や進学率を過度に強調する傾向を効果的に転換させることを示した¹⁵。このように教育政策において素質教育の推進がうたわれたが、他方でそれはスローガンにとどまり、具体性に乏しいために教育実践への導入は困難であることも指摘されてきた¹⁶。また、教育の評価規準について、上級学校への進学と関連が強い試験成績が持つ影響力は依然として強く、それが素質教育の十分な実践を困難にしてきたともいえる¹⁷。

(2) 核心素養

素質教育がねらいとする、徳・智・体・美・労のバランスのとれた育成の重要性について理解を得る一方、その抽象性によって実践を困難にさせているともいえる状況に鑑みて、育成すべき資質能力をより具体的に実施しやすいものへの再定義が試みられた¹⁸。なお、その際、国際的潮流として、グローバルな知識経済への対応の必要性から、特に1990年代以降に多くの先進国で能力に関する諸概念が教育目標として掲げられるようになったことも重要である。なかでも、国際学力到達度調査であるPISAの実施を通してOECD（経済協力開発機構）のキー・コンピテンシーは国際的に大きな影響力を有し、中国の学力観に関する議論にも影響を与えた¹⁹。キー・コンピテンシーは1999年から2002年にかけて実施したDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトの成果として示された能力観で、「ある特定の文脈における複雑な要求に対し、心理社会的な前提条件（認知的側面・非認知的側面の両方を含む）の結集を通じてうまく対応する能力」と定義される²⁰。つまり、キー・コンピテンシーは、個人の内的な属性としてだけではなく、文脈との相互作用の産物としてとらえられる²¹。なお、それは「相互作用的に道具を用いる」「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」「自律的に活動する」の3カテゴリーによって構成され、それらのコンピテンシーの中核には、「思慮深さ」が位置づけられる。これは、社会から一定の距離をとり、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任をもつ思慮深い思考と行為を指している²²。

こうした新たな能力観は各国の教育政策に影響を与えるなか、中国でもそれを「核心素養」として翻案する形で育成すべき資質・能力の再定義が図られた。2014年、教育部は「課程改革を全面的に深化させ、徳を育み人をつくる（立德樹人）根本的任務を実施するための意見」によって、学生が発展させる核心素養の検討を開始した。同意見では、教育課題として、学力

や進学率の向上が目的とされ、児童・生徒の社会責任、意欲、実践力がやや軽んじられること、初等教育から高等教育までの連続性を伴う教育課程の編成が不十分であること、入学者選抜制度、評価制度が十分に整備されていないこと等が指摘されている。また、教材、教学、評価方式、試験等を適切に連動させながら素質教育を推進していくべきことが指摘された。

上記意見に関連し、核心素養の概念についての研究を委託された北京師範大学研究グループによる成果は2016年に公表された。すなわち、中国では核心素養について、従来の素質教育の理念である人間の全面発達を継承しつつ、「文化基礎」、「自主発展」、「社会参加」の三方面から構成されることとなった²³。表1はそれを示したものである。その概要を以下で説明することにする。

表1 核心素養の構造

	項目	基本要素	
文化基礎	人文学	人文教養	
		ヒューマニズム	
		感性	
	科学精神	論理的思考 批判的思考 探究	
自主発展	学習方法の学習	学習法 自省 情報リテラシー	
		健康生活	生命の尊重 人格形成 自己管理
			社会参加
	イノベーション	勤労 課題解決 技術応用	

出典) 核心素養研究課題組「中国学生発展核心素養」『中国教育学刊』2016年、2-3頁をもとに筆者作成。

まず、「文化基礎」は、人文・科学の各領域の知識を修得し、寛厚な文化を有し崇高な精神を追求する人材を育成するものとされ、「人文学（原語：人文底蘊）」および「科学精神」で構成される。「人文学」では、学習者が人文領域の知識と技能等の基本能力、感性、価値について学習、理解、運用する。具体的には、人文領域の基礎知識を学習し、それが包含する認識方法や実践方法等を理解し身につける「人文教養」、人間の尊厳や価値を尊重し、人間の生存、発展、幸福へ配慮する「ヒューマニズム」、芸術に関する知識、技能等を学び、文化芸術の多様性を理解・尊重し、芸術・創意表現の意識をもち、生活の中で美しさを開拓・昇

華させることを目指す「感性」で構成される。「科学精神」は、「論理的思考」「批判的思考」「探究」で構成される。「論理的思考」は、基本的な科学原理と方法を理解し、事実と根拠を尊重し、明確な論理で科学的思考方式を用いて対象を認識し、課題を解決することを目的とする。「批判的思考」は、課題意識をもち、自ら思考と判断を行い、緻密に思考し、多角的に問題を分析し、選択や決定を下すことを含む。「探究」は、好奇心と創造力をもち、困難を恐れず探究精神を維持し、有効な問題解決方法等を積極的に追求することを含む²⁴。

次に「自主発展」は、自己の学習と生活を管理し、自我を認識および発現し、自身の潜在能力を發展させ、複雑で可変的環境に適切に対応し、明確な生き方や生活水準を有する人間を育成することを意味し、「学習方法の学習」および「健康生活」が含まれる。「学習方法の学習」は、学習の価値を理解・認識し、積極的な学習態度、適切な学習習慣、学習方法を身につけること、主体的に学習し、生涯学習の意識や能力を身につける「学習法（原語：楽学善学）」、自身の学習状況を詳細に省みる意識と習慣をもち、様々な状況や自身の実際に応じて、学習方法を選択あるいは調整することができる「自省」、情報を有効に獲得、評価、識別、使用し、数量化の能力を有し、インターネット等の社会の情報化の發展趨勢に適応し、情報倫理・道徳と安全意識を有する「情報リテラシー（原語：情報意識）」で構成される。「健康生活」は、「生命の尊重」「人格形成」「自己管理」が含まれる。「生命の尊重」は、生命の意義や人生の価値の理解、安全意識、健康文化のための習慣や生活方式を身につけることである。「人格形成」は自己を尊重し、自制心を有し、自身の情緒を調整・管理し、忍耐力を有することである。「自己管理」は、自身を正確に認識と評価し、個性や潜在資質に応じて適切な發展の方向性を定め、時間と労力を合理的に分配し、目標達成のために持続的に行動することを意味する²⁵。

三つ目の「社会参加」は、自己と社会の関係を適切に構築し、現代の公民が遵守すべき道徳規則や行為規範を育て、社会の責任感を増強し、イノベーション神や実践能力を高め、個人の価値の実現を促進し、社会の發展を推進させ、理想と信念や責任をもつ人間を育成することを含み、「責任」と「イノベーション」で構成される。「責任」は、「社会責任」「ナショナルアイデンティティ」「国際理解」で構成される。「社会責任」は、自己のみならず他者、社会、自然の尊重が含まれる。「ナショナルアイデンティティ」は、中華民族の文化を尊重し、その伝統文化と社会主義先進文化

を伝播すること、共産党の歴史等を理解し支持すること、社会主義の核心価値観の理解等が含まれる。「国際理解」は、グローバル意識と寛容な態度を身につけること、文化の多様性・差異性を尊重し、積極的に文化交流に参加すること、人類が直面するグローバル的課題に関心をもち、人類が内包する価値を理解することを意味する。「イノベーション（原語：実践創新）」は、「勤労」「課題解決」「技術応用」が含まれる。「勤労」は、積極的な労働態度と適切な労働習慣、技能の習得、労働を通して方法の改善や効率化の意識をもつこと等が含まれる。「課題解決」は、課題の発見、状況や条件に応じた合理的な解決案の選択、複雑な環境下の行動力をみにつけること等である。「技術応用」は、技術と人類の文明の関係性を理解し、アイデアを有形物品として実現させたり、既存の物品の改善などが含まれる²⁶。

このように、核心素養は素質教育の理念を継承しつつ、国際的に普及する能力観を参照しながら、中国において育成すべき能力観を具体的に示したものである。それらの能力観に基づく教授や評価等の効果的な実践を可能とすることが期待されているといえる。上述のとおり、核心素養の育成を理念とする教育政策においては、教材、教学、評価方式、試験等が連携して發展することが目指されている。従前、教育の評価規準として、上級学校（高校や大学）への進学に関連する試験成績が持つ影響力が大きく、それが素質教育の十分な実践を困難にさせてきたことに鑑みれば、評価をいかに実施するかという点は大きな課題であると言える。

2. 高級中学教育への影響

(1) 教育課程の多様化

中国では1990年には26.0%であった高級中学進学率が、2000年には42.8%、2010年には82.5%、そして2019年には89.5%となっているように、1990年代から進学率が急速に拡大している²⁷。そのため、その性格も、以前のエリート人材育成から、大衆化に伴い、例えば多様化と生徒の需要を重視するように変化してきた²⁸。特に、多様化については、2000年代後半から高級中学におけるキーワードの一つとされ、学校モデル、人材像、評価方法、管理方法等の様々な多様化が図られた。この理由について、霍・朱は次の3点を挙げている²⁹。1点目は、素質教育で生徒の主体的な發達が要求されるのに対し、学校モデルが単一であるという矛盾を解決するため、2点目は、高校段階の多様化が国際的な潮流の一つと位置付けられているため、3点

目は、選抜性の高い高級中学校以外の多様な学校の存続のためである。

2001年4月に公示された「基礎教育課程改革綱要(試行)」では、「高級中学は分科課程を主とする。生徒が基本的要求を満たしている前提のもと、生徒の個性発展を実現するため、必修課程の開設と同時に多様な選修課程や技術課程を設置すべきである」と言及されるように³⁰、教育課程でも多様化が進んできた。同「綱要」では、教育課程の管理主体を国家、地方、学校の3つのレベルに分けることを提言した。まず、教育部等の国家政府機関が制定した基礎教育課程政策や課程方案または課程標準や大綱が「国家課程」である。これは国家の意思を体现させたもので、統一性と強制性を持つ。次に、地方(主に省レベル)が独自に開発・実施する課程として「地方課程」がある。「地方課程」の主な目的として、「国家課程」の有効な実施の促進がある。「国家課程」は中国全体に向けられたものであるが、教育状況が地域によって異なることを考慮し、その内容は基本的かつ最低限の要求に留められる。そのため、「地方課程」では地方政府が「国家課程」の意図に沿いつつ地域の実情を反映させることが期待される。各地域の歴史、文化、経済、社会、自然、環境等のような地域の特性に加え、時代性を踏まえ地域社会や経済の需要を満たす課程の開発も求められる³¹。3つ目は、各学校が独自に開発・実施する「校内課程(原語、校本課程)」である。この最大の目的は、生徒の個性を考慮した多様なニーズを満たすことである。「国家課程」も「地方課程」もそれぞれの範囲である種の普遍的能力の育成を目指していたのに対して、「校本課程」では学校、学年、学級レベルでの課程の開発が可能であるため、柔軟に課程を編成することが可能となる。

2020年現在の普通高級中学の課程方案では³²、45分を1回の授業とし、18回の授業で1単位とされている。卒業最低単位数は144単位であり、必修課程88単位、選択必修課程42単位、選択課程14単位は最低限履修しなければならないとされている。基本的に「国家課程」は必修課程と選択必修課程とされ、選択課程が「校本課程」とされている。「地方課程」はその性質から「選択必修課程」と「選択課程」、いずれにもなり得る。

このように教育課程の管理主体ごとに3つのレベルに分けることで、全国の共通部分を持ちながらも、地域のニーズや個性に焦点を当てた人材の育成が目指されており、「地方課程」または「校本課程」の多様化が推進されている。なお、一般に学年が上がるほど「地方課程」「校本課程」の割合が高くなり、基礎教育段階では「国家課程」が主であり、「地方課程」「校本

課程」はその補助的な位置づけとなっている³³。

以上から、2000年代以降、高級中学の教育課程は多様化をキーワードとして編成されてきたが、それは「国家課程」を基礎としたうえでの「地方課程」や「校本課程」における多様化を意味している。

(2) 教育方法の変化

前述のとおり、選抜や試験に価値を置く応試教育と生徒の全面的な素質向上を主な目的とする素質教育とでは教育理念が大きく異なるが³⁴、それは教育方法にも影響を与える。

素質教育において学校教育は「学科課程領域」と「実践課程領域」の2種類で構成される³⁵。前者は「語文」、「数学」、「外国語」等の既存の科目群を指し、知識の習得・理解・運用が目指される。後者は後述する「総合実践活動」等を指す。「核心素養」の育成という点では、「実践課程領域」がその機能を果たすと認識され得るが、むしろ「学科課程領域」でも知識の習得とともに「核心素養」育成の土壌づくりが期待される。個人のもつ特性や特質が学習した技能・能力・知識と相互に作用することで「素養」の獲得は可能であると考えられる³⁶。

授業方法も変化してきている。応試教育では試験に合格するための知識を生徒に身につけさせることが教育の重要な目的であり、そのため教師から生徒への一方的な授業形式も成立した。一方、素質教育が重視され「核心素養」の育成が目指されている現在では、授業方法に工夫が求められる。例えば、歴史科では、知識の教授とその記憶が主流であり、素質教育の推進は困難とされてきた。しかし、歴史の発展論理に焦点化させることで、素質教育的授業が実施できると提案されている³⁷。具体的には、歴史的事件が起きた背景または原因や、その事件がその後後に及ぼした影響を問題として取り上げ、生徒に歴史的事件を分析させることで、生徒は歴史の本質を理解することが可能であるとともに、実際の生活や社会を分析する姿勢を身につけることができるとしている。

素質教育の推進は、教師にも影響を与える。従来は教師が相互に協力して授業実践の準備等を行うことはほとんどなく、自身の専門性の向上に主に焦点を当てていた³⁸。しかし、生徒の全面发展を目標とした素質教育的教育観では、各教師の授業実践を有機的に結びつけることが重要とされ、したがって教師同士の連携も必要とされる。よって現在では教師がチームとして教育目標を達成することが求められる³⁹。

一方、素質教育については、いくつか課題が指摘されている。一つが学校文化との衝突である⁴⁰。素質教育の概念は西洋国家の文脈から生まれたものである

が、中国では科挙から続く「試験文化」や教師の権力が尊重される傾向にある。このように、素質教育と中国の伝統的な学校文化との違いが、学校現場で混乱や問題を生んでいるとされている。

また、素質教育の限界として、特に大学入試の影響の大きさが指摘できる。素質教育の重要性を学校教育において強調しても、それが生徒にとって大学入試での成功に代わる価値とはなりにくい。よって、学校以外で試験対策のための学習を優先させることがある⁴¹。この現象は5日間の学校教育と2日間のそれ以外（家庭教育など）により、素質教育の効果が0になるという意味で「5 + 2 = 0」として問題視されている⁴²。

(3) 新しい科目の登場

日本の「総合的な学習の時間」の誕生も含め、1990年代後半から、東アジアでは「新しい学力」観に伴う新しい課程が登場した。中国でそれに相当するのが「総合実践活動」である。高級中学段階に注目すると、2001年の「綱要」で、「小学校から高級中学までの必修科目として総合実践活動を設置する。その内容は主に情報技術教育、研究性学習、地域社会奉仕、社会実践、労働・技術教育を包括したものとする。」と規定された。「総合実践活動」は生徒の全面的な発達を目指し、各科目知識の総合・融合が求められた（表2）。この点からは、日本の「総合的な学習（探究）の時間」との共通性を見出すことができる。

「総合実践活動」の活動内容で中核となるのが研究

性学習である。研究性学習は教師の教授形式と生徒の学習方法の転換を狙いとして、①生徒が研究の経験を獲得すること、②問題を発見し解決する能力を養うこと、③情報を収集・分析・利用する能力を養うこと、④協調性を学ぶこと、⑤科学的態度と科学における道徳性を養うこと、⑥社会に対する責任感と使命感を養うこと、の6つを学習目標としている⁴³。

また、研究性学習の特徴として、「開放性」「探究性」「実践性」の3つが示されている⁴⁴。研究性学習では、共通テーマでも生徒によって興味・関心、これまでの経験によって、研究の視点、方法、考察等に違いが生じる。そうした状況に柔軟に対応し、学習者と指導者がそれぞれの個性と才能を伸長する空間をつくり、開放的な学習過程を形成することが「開放性」である。「探究性」は、生徒が主体的に探究活動を進める際、教師の役割は適切な環境づくりと生徒を手助けすることを意味する。「実践性」は、現実の生活に根差した実践的な活動であることを意味する。

2017年には教育部より「初等中等教育における総合実践活動課程指導綱要」が公布され、「総合実践活動」は「地方で管理・指導されるが、具体的な内容については各学校が開発すべきであり、小学校一年から高級中学三年まで全面的に実施しなければならない」とされた。その理念は「各科目知識を総合的に運用し、現実問題を理解・分析・解決することで、総合素質を向上させ核心素養を着実に発展させる」とされた。

また、上記2017年「指導綱要」における課程目標によれば、①価値体系、②責任感、③問題解決、④創造意欲の具体化で構成され、教育段階によって具体的な目標が設定されている。例えば、①価値体系では、小学校段階では個人レベルでの活動で、初歩的な集団意識と組織という概念を形成させ、中国共産党や国家へ関心を向けさせることを目指す。高級中学校段階では集団を通して社会全体の中での自分の位置づけを明確にし、生涯計画や職業選択能力を強化させるとともに、中国共産党への理解と感情を強化し、中国の特色ある社会主義の理想と国際的視点を身につけることが目指される。このように、「総合実践活動」の課程目標は小学校から高級中学校まで一貫したものであるとともに、児童・生徒の発達段階に合わせた要求レベルを設定している。上記2001年綱要により、「総合実践活動」は「学習者主導の教育の中核をなす必修科目であり中国の教育改革の象徴的な存在」として位置づけられ⁴⁵、核心素養を育成するための重要な科目であるともいえる。

一方、「総合実践活動」において生徒が核心素養のうちの何を、どの程度身につけたかを測ることは極め

表2 総合課程と学科課程の設計比較

項目	総合課程	学科課程
課程目標	児童・生徒を完全な個人として捉え、物事を多面的にみる視点を提供する	学術知識の発展を強調し、個人の多面的成長は軽視
課程内容	学習の関連性や知識の連関を強調し、学習経験の獲得を目指す	学科の知識内容習得を目指し、生活経験や社会問題解決は軽視
教師の役割	課程・教材の構成や選択を行う学習資源提供者	学科の専門家 課程内容の執行者
学習形態	自主学習やコミュニケーション能力を育成する、動的かつ多様な学習方式	同一の時間に同じ教材から同じ知識を学ぶ、静的で独立した学習
評価方法	多元的、ポートフォリオ、オーセンティックアセスメント	標準化テスト

出典) 高強華 (2002) 『学校組織と課程革新』より筆者作成。

て困難であり、その評価方法については現在でも議論がなされている。先述した通り、核心素養は特定の知識ではなく態度や能力等も含む。特に中国では、伝統的な試験文化の影響もあり、点数を用いない評価方法に困惑した教員が、抵抗感を抱くことも珍しくない⁴⁶。2017年「指導綱要」では、評価の方向性、指導性、客観性、公平性の原則が保証されることが重要であるとしている。また、具体的な評価方法として、生徒の活動過程を観察・記録・分析することや活動記録シートや写真、制作物等の客観的資料を生徒によって記録させること、ポートフォリオ作成等が提案され、課程の最後に実践活動に関する評語を生徒へ伝え、生徒の成長を促すことが示されている。

このように、「総合実践活動」の評価では、教師は生徒の到達した水準ではなく、到達の過程について知識、態度、能力等の面から総合的に判断することが求められる。こうした評価方法は、教育観や子ども観等の教師の主観的な価値観が強く反映され、客観的な評価基準の作成が困難である。この課題について、例えば複数の評価方式の採用や授業と評価が一体となった課程づくり、またオンラインコミュニケーションツールといったICTを活用した評価が提案されているが、公正な評価の在り方については、具体的な事例を用いたさらなる議論が今後も必要と考えられる。現在、「総合実践活動」の成果については、「総合素質評価（調査書に該当）」の中に記録され、教師や生徒自身が学習過程の振り返りに活用することに加え、大学入試における合否判断材料の一つとされる。そこで、「総合実践活動」をはじめとする素質教育の成果が大学入試にどのような影響を与えているのかについて次節でみていきたい。

3. 大学入試における素質教育の影響

(1) 試験内容の改革

上述の通り、素質教育は応試教育を克服するために登場した語である。「応試」は、学校で定期的実施される中間・期末試験への対応に加え、大学入試も含む。素質教育は、生徒の負担軽減に加え、大学入試に照準を合わせた教育内容と方法を否定したのであった。

生徒の負担軽減はまずは量的な負担、つまり学ぶ量の軽減を指すことになる。こうした動きは、1990年代前半からみられたが、政策に明確に反映されたのが、1999年の「大学入試制度改革の一層の深化に関する意見」においてであり、試験科目の「課程標準」から逸脱しない試験問題の内容とレベルが求められた。また、

各科目の試験問題はいわゆる「取り組みやすいが簡単には解けない（原語「容易切入、但深入難」）」を目指して作題され、問題数自体を減少させ受験生が深く思考する時間を重視するようになった⁴⁸。いたずらに細かな知識を問うよりも、論理的思考力や表現力を問うことを重視する試験問題への改革を促してきたと言える。

こうした出題内容の量やレベルへの配慮に加えて近年注目されているのは、先にみた核心素養（例えば、先の表1の「社会参加」領域の「責任」や「イノベーション」項目）を反映した出題形式である。前節で述べたように、こうした領域に特に対応した「総合実践活動」等が設けられており、筆記試験ではそうした項目を強調することは限界があると言わねばならない。ただし、それでも何らかの工夫は可能であり、例えば「語文」科目で必ず出題される「作文」の題目がその時代や世相を反映したものによって（例えば「中国の夢」など）、自分の考えを論理的に論述させるような出題の工夫がみられる⁴⁹。この傾向は他の科目にも共通しており、単に暗記力を試すものではなく、思考する問題を出题することとなった。

また出題形式としては、通称「3+X」科目方式が2002年から定着してきている。この3という数字は「語文」、「数学」、「外国語」を指しており従来通りの科目であるが、一方Xとは各省が自由に設定できるようにし、多くの省は「文科総合」と「理科総合」のいずれかを受験生に選択させる。この背景には1999年の「大学入試制度改革の一層の深化に関する意見」において、「問題は知識概念から能力概念へ変更し、科目を跨ぐ総合的な能力に注意する」⁵⁰ことを促しているからである。ただし実際は「文科総合」の場合、「政治」、「歴史」、「地理」、「理科総合」の場合は「物理」、「化学」、「生物」の問題をそれぞれ集めた形式となり、上記「意見」の本来の目的の達成状況については検討する余地がある。

(2) 受験機会の複数化

次に負担軽減の試みとして進展したのは受験機会の複数化であった。まずは、教育部「2003年の大学入試業務に関する通知」に基づく、大学による「学生自主募集」があった。この自主募集は6月の統一試験以前に大学が独自に学生募集と試験を実施するもので、大学が独自に試験問題を作題したり、面接や調査書を評価する等の多面的な選抜方法を意味する⁵¹。

この制度を利用する受験生は、受験機会が2回となり、「1度で一生が決まる」という現象は緩和されたことになる。ただし、この「大学自主募集」を実施しているのは、全体のうちわずか一部の著名な研究大学

(90校)のみであり、募集人員はそれらの大学の総募集定員の5%程度に留まっている⁵²。また、類似した制度として推薦制度(原語「保送生」)がすでに1984年から導入され現在も存続するが、これも芸術や体育等が秀でた僅かな生徒が対象であり、限定的に運用されている⁵³。

なお、多くの受験生に影響を与える、統一入試そのものの複数機会化には至っていない。2000年頃に一部の省で年2回の実施を試みたこともあったが、受験生の規模の大きさと管理運営上の煩雑さから、全面实施には至らずに終了している⁵⁴。ただこの点に関して言えば、「外国語(英語)」科目については、2010年代以降さまざまに検討され、その結果、2010年代後半から徐々に複数回(2回)導入する省が増加している⁵⁵。

また、大学入試自体は毎年6月上旬に実施される年1回の統一試験であるが、試験科目の一部をそれ以前の2年生や3年生の前半等に行い、受験生にかかる負担を分散化させることを目指している。一部の省では同制度をすでに採用している。なお、同制度の嚆矢は、1990年の国家教育委員会「普通高級中学で卒業一斉試験制度を実施することに関する意見」を受け1993年から全国で開始された「高級中学卒業会考」、一般には「会考」と呼ばれる高級中学卒業試験である。つまり、入学試験と卒業試験を区分し、後者で基礎・基本の習得状況を評価し、高級中学修了者の質保証を行うものであった⁵⁶。

ところが、2000年代に入るとこの「会考」も見直しが全国的に始まった。上述したとおり、高級中学の教育課程の編成主体が、国家、地方、学校に分けられ、わずかとはいえ学校の独自性が出てきた中で省統一の卒業試験を実施することの矛盾を問うものであった。また、特に進学校にとっては、試験内容が容易で、単に試験の回数が増えて生徒の負担が増加しているという見方もあった。こうした動きのなかで、「会考」そのものを廃止した省、一部の科目を残し、残りを各学校による評価に変更した省、そのまま継続した省に分けられる⁵⁷。ただし、こうした動きのなかでも共通しているのは、高級中学の教育課程に含まれるすべての科目について、および生徒の資質について評価しようとする動きは一貫している。

「会考」の後継として登場したのが、学業水準試験である。先の「会考」との違いは、この学業水準試験の結果を大学入学者選抜にも直接利用しようとしたことである⁵⁸。その利用方法は省により異なるが、例えば江蘇省の場合、2014年「入試制度改革を深化させることに関する実施意見」を受けて、「語文」、「数学」、「外国語」を6月に実施される統一試験の結果を用い、そ

れ以外の社会系科目、理科系科目の合計6科目のなかから自由に3科目を受験生に選択させて6月以前に実施される学業水準試験の結果を段階別評価で用いるというものである。この方式では生徒が科目を自由に選択できるが、文理のいずれかに選択が偏ることは防いでいる⁵⁹。なお、受験生の精神負担の軽減のため、外国語(英語)と理社の選択科目は大学入学試験以前に2回試験を受けることが可能となった。

(3) 総合評価

さらに素質教育との関係を考えるのであれば、新たな取り組みが始まった高級中学の課程をどのように評価するのも大きなポイントとなろう。言い換えれば、素質教育が「全面発達」の志向であるとすれば、すべての科目や活動を通して生徒の資質・能力を評価することが求められる。実際、中国教育の全体的な方向性を示した2010年「国家中長期教育改革と発展計画綱要」において、「総合評価」を改革の方向として提案している。「総合評価」の始まりは2007年の中南大学でのボーダーライン上の受験生に対する面接試験も含めた総合評価の導入からであるが、それは入学試験の点数のみによる選抜に変更を迫り、入学試験の成績と学業水準試験の成績、さらに「総合素質評価(調査書に該当)」、といったいわゆる「三位一体」と言われる資料を総合的に判定することを提案している⁶⁰。その後2014年に教育部が「高級中学生の総合素質評価の強化と改善に関する意見」で、「総合評価」の全面的実施を要求したことで、その推進が本格化した。「総合評価」で活用される「総合素質評価」は、1. 思想品德特性、2. 学業水準、3. 心身健康状況、4. 芸術素養、5. 社会実習、の5分野が記載される⁶¹。

ただし問題はそれをどのように活用するかである。この方式は省単位であっても何十万人の受験生全員に対して、6月の大学入学試験の結果と、学業水準試験の結果、さらに「総合素質評価」を総合的に判断することが合理的であるとは言にくい。したがってこの「総合評価」で評価されるのは、予め申請のあった一部の受験生のみで、大多数の受験生は大学入学試験と省によっては学業水準試験の結果を加えて合否判定される。

前者2つは点数によって成績順位が決まるが、「総合素質評価」の評価基準については議論の余地が残る。これは前節における「総合実践活動」の評価が困難であるのと同じ状況にあるとも言える。大学入学者選抜では俗に「2つの根拠、1つの参考」と言われ、1つの「総合素質評価」は「参考」として用いられるだけで、具体的にどのように活用されるのか、あるいは点数化されるのかは不明のままである。例えば、こ

の総合評価を比較的詳しく説明している江蘇省の南京大学であっても、「総合評価成績＝大学入試の成績×60%＋大学独自の試験（南京大學作題の筆記試験）の成績×30%＋学業水準試験の成績×10%」で判定すると公開しており、「総合素質評価」を具体的にどのように活用するのかについては説明していない⁶²。

大学入試における評価の公正性の課題については、加点措置制度もある。具体的には大学入試の成績に加点措置の点数を加え、それらの合計で合否を判定することになる。すでに1987年の「大学入試暫行条例」から加点政策が開始したが、もともとは少数民族や農村地区の生徒のいわゆる「弱者」を対象としていた⁶³。

それが2000年代には、学校での日常の学習成果などを評価するため、様々なコンテストの受賞や校内のコンクールなど、際限なく加点措置が学校の判断でとられるようになった。それによって入学試験の公正さが問われ、2014年の「入試加点項整頓と管理をさらに強化することに関する通知」によって2015年以降は多くの省で廃止や大幅削減となった⁶⁴。

2010年代に方向性を示した「総合評価」も、「一生を決定する」試験の合否に活用する方法が定まっているわけではないことがわかる。こうした評価は大規模な受験生を対象とすること、効率性の問題、さらには公正な評価の在り方について議論がなされ、一定の共通理解が得られないままでは、「総合評価」は社会全体として受け入れられ難いことを示しているとも言える。

おわりに

以上本論で、素質教育が高級中学の教育実践および大学入試制度においてどのような影響を与えてきたかについて論じてきた。明らかとなったのは以下の3点である。

第一に、教育政策の動向分析によって、素質教育の理念について明らかにしたが、応試教育の対義語として比較的漠然としていた素質教育の要素を、近年「核心素養」として各能力を明確にすることによって、改革の指標にしている。それによって高級中学の教育に具体的な指針を与えることも可能となったと言える。

第二に、素質教育を反映し、学校に裁量権が増し、「地方課程」や「校内課程」で高級中学の課程が多様化してきた。また、主体性育成を主目的とする「総合実践活動」が新設された。さらに教員同士の連携を通じた、核心素養を育成するための授業実践に工夫が求められている。

第三に、大学入試については、従来からの筆記試験

に加え、一般に測定が困難とされる生徒の資質についても評価することが図られている。ただし、もともと受験者数の多さと評価の効率性、評価の客観性に関する課題が残る中、十分に浸透していないことが確認できる。

今後は、核心素養の育成を目的とする授業実践と生徒の評価に関する具体的な分析なども、詳細に論じる必要がある。それらは別稿で論じることにしたい。

【脚注】

- 何建明著、何曉毅・梁蕾訳『登竜門の夢—知られざる中国大学受験の実態』、白帝社、2003年、全234頁。
- 「211大学」とは1995年に公布された、21世紀に向けて中国の100の大学に重点投資するという国家政策の対象となっている大学であり、「985大学」は1998年5月に公布された、ワールドクラスの大学育成のために重点投資するという政策の対象大学である。
- 中国では省ごとに入学者選抜を行うため、選抜度の高い（競争の激しい）省から低い省へ移動して合格しようとする受験生が出現しており、社会的な問題となっている。例えば、中国教育報「対高考移民必須堅持零容忍」(<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1633020123210517208&wfr=spider&for=pc>, 2020年9月26日最終確認)
- 楊叔子・余東升「素質教育：改革開放30年中国教育思想一大碩果」『高等教育研究』第6期、2009年、1-8頁。
- 代玉『中国の素質教育と教育機会の平等』東信堂、2018年、53-54頁。
- 項純「中国における素質教育をめざす教育改革」田中耕治（編著）『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ—』日本標準、2016年、136-147頁。
- 代、前掲書、8頁。
- 代、前掲書、70-71頁。
- 中国共産党中央「關於教育体制改革的決定」1985年。<http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2482.html> 2020年9月24日最終確認。
- 代、前掲書、92頁。
- 中華人民共和國中央人民政府「中華人民共和國義務教育法」、1986年。<http://www.gov.cn/flfg/2006-06/30/content_323302.htm> 2020年9月26日最終確認。
- 国家教育委員会「關於實施〈現行普通高中教學計劃的調整意見〉和普通高中畢業會考制度的意見」『人民教育』、1991年、25-25頁。
- 中国共産党・國務院「中国教育改革と發展綱要」1993年。<http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2484.html> 2020年9月24日最終確認。
- 中国共産党中央・國務院「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」1999年。<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2478.html> 2020年9月26日最終確認。
- 教育部「提昇教育質量的執着追求」<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2019n/2019_zl69/201909/t20190925_400732.html> 2020年9月24日最終確認。

- 16 柳夕浪「從“素質”到“核心素質”——關於“培養什麼樣的人”的進」『教育科学研究』第3期, 2014年, 6-7頁。
- 17 林崇徳「中国学生核心素質研究」『心理与行為研究』15(2), 2017年, 146頁。
- 18 核心素質研究課題組「中国学生發展核心素質」『中国教育学刊』2016年, 1頁。
- 19 邵朝友・周文叶・崔充潔「核心素質の課程標準に關する研究: 國際經驗と啓示」『全球教育展望』2015年, 14-22頁。
- 20 松下佳代(編著)『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房, 2016年, 20頁。
- 21 同上, 21頁。
- 22 松尾知明「21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の國際比較」明石書店, 2015年, 16頁。
- 23 核心素質研究課題組, 前掲書, 1頁。
- 24 同上, 1-2頁。
- 25 同上, 2頁。
- 26 同上, 2-3頁。
- 27 教育部「2019年全国教育事業發展統計公報」, 2019年。<http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202005/t20200520_456751.html>2020年9月26日最終確認。
- 28 聞待「論高中教育の多様化發展」華東師範大学博士論文, 2010年, 49-56頁。
- 29 霍益萍・朱益明編『中国高中階段教育發展報告2013』, 華東師範大学出版社, 2013年, 74-75頁。
- 30 教育部「基礎教育課程改革綱要(試行)」, 2001年。<http://big5.www.gov.cn/gate/big5/www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61386.htm>2020年9月26日最終確認。
- 31 成尚栄「地方課程管理和地方課程開発」『教育研究』第3期, 2004年, 70頁。
- 32 教育部「普通高中課程方案(2017年版2020年修訂)」, 人民教育出版社, 13頁。
- 33 許潔英「国家課程, 地方課程和校本課程的含義, 目的及地位」『教育研究』第8期, 2005年, 35頁。
- 34 中央教育科学研究所「素質教育的概念, 内涵及相關理論」『教育研究』第2期, 2006年, 3-10頁。
- 35 鐘啓泉「基于核心素質的課程發展: 挑戰与課題」『全球教育展望』第1期, 2016年, 11頁。
- 36 辛濤・姜宇・林崇徳「論学生發展核心素質的内涵特征及框架定位」『中国教育学刊』第6期, 2016年, 7頁。
- 37 何菱「試論歷史教学中品德修養与素質教育的滲透」『中外教育研究』第5期, 2010年, 126-127頁。
- 38 劉玉華「新課程背景下普通高中管理模式創新的思考」『現代教育管理』第4期, 2009年, 47頁。
- 39 同上, 47頁。
- 40 肖磊「課程改革的困境与文化重建的迷茫」『基礎教育』第13卷第6期, 2016年, 53-61頁。
- 41 李義丹「人的科学發展觀理念下的中小学素質教育探析」天津大学博士学位論文, 2011年, 2頁。
- 42 同上, 2頁。
- 43 教育部「教育部關於印發《普通高中“研究性學習”實施指南(試行)》的通知」2001年。<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3732/200104/t20010409_82009.html>2020年9月27日最終確認。
- 44 同上。
- 45 諏訪哲郎「中国, 韓国における1990年以降の環境教育の展開—日本の環境教育普及にとって有効な手法を求めて—」『日本環境教育学会』18巻1号, 2008年, 54-65頁。
- 46 李樹培「綜合實踐活動課程核心素質与評価探析」『全球教育展望』第7期, 2016年, 17頁。
- 47 張賽「綜合實踐活動課程核心素質与評価探析」『情感読本』第8期, 2020年, 121頁。
- 48 教育部「教育部關於進一步深化普通高等学校招生考試制度改革的意見」『教育部政報』第3期, 1999年, 26-28頁。
- 49 教育部考試中心「精準落實立德樹人 大力助推素質教育—2018年高考語文試題評析」『中国考試』第7期, 2018年, 1-7頁。
- 50 教育部, 1999年, 前掲書。
- 51 石井光夫「中国の大学入試個別選抜改革—調査書活用や推薦・A O入試の試み」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』, 東北大学出版会, 2018年, 235-240頁。
- 52 同上, 235頁。
- 53 同上, 227頁。
- 54 楠山研「中国における大学入試改革の動向: 地方・大学への権限委譲に關する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51巻, 2005年, 128-141頁。
- 55 中国教育在線「高考改革方案出台 外語一年兩考意味機會增多」, 2014年。<http://gaokao.eol.cn/news/201409/t20140911_1173892.shtml>2020年9月26日最終確認。
- 56 大塚豊『中国大学入試研究—変貌する国家の人材選抜』東信堂, 2007年, 152-153頁。
- 57 同上, 164-176頁。
- 58 辺新燦「高校綜合評價招生改革的發展歷程, 模式和價值取向—兼与自主招生的比較」『中国考試』第8期, 2016年, 14-22頁。
- 59 江蘇省考試院『2015年江蘇省普通高校招生百問』, 南京大学出版社, 2015年, 1頁。
- 60 教育部「国家中長期教育改革と發展計画綱要(2010-2020年)」2010年。<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html> 2020年9月25日最終確認。
- 61 教育部「教育部關於加強和改進普通高中学生綜合素質評價的意見」, 2014年。<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3732/201808/t20180807_344612.html>2020年9月27日最終確認。
- 62 南京大学「南京大学2019年江蘇省綜合評價錄取招生簡章」<<https://bkzs.nju.edu.cn/static/front/nju/basic/html/cms/frontViewArticle1.html?id=58b4a85518264474bfff626e1642228e>> 2020年9月26日最終確認。
- 63 Lang Weiwei “Entrance Exam Admission Policies on Ethnic Minorities and Equal Educational Rights for Minorities in China”, Chinese Education and Society, vol.43, no.4, 2010, pp.41-48.
- 64 國務院「關於深化考試招生制度改革的實施意見」, 2014年。<<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5147/201409/174589.html>>2020年9月27日最終確認。

【謝辞】

本研究はJSPS 科研費 JP19H01639の助成を受けたものです。