

# 現代中国における教員評価制度に関する研究

—現行制度の問題と改革課題—

生涯教育計画コース 劉 占 富

Study on quality estimation system for teachers in China  
—Problem in the system and its reform—

Zhanfu LIU

In China, education has been the main target of reform since 1980. And it has been done not only on the efficiency but also on the quality of the educational system. The reform rose not only in USA and European countries but also in Asian countries such as Japan, China etc. The improvement of teachers' quality has become one of the important topics for the education in China too, where the number of persons who need basic education is large, and where science and technology are actively mentioned to be very important for the country. In China, quality estimation system for teachers has been used as one of the important measures to improve the quality of teachers since 1983. Its effectiveness is still under discussion these years. The reform of the quality estimation system for teachers has shown its importance in detail.

Backgrounds of introducing quality estimation system for teachers are different from country to country. There are similarities and differences among countries. In China, there are three purposes of introducing quality estimation system for teachers. The first is to estimate the quality of teachers and disemploy those who are not suitable for their positions. The second is to connect the result of the estimation to the employment, salaries and promotion of teachers in order to increase the positivity of teachers in work. The third is to remind the teachers of their advantages and shortcomings in order to increase the occupation morality and ability for education of teachers themselves. But it is doubtful if these are performed very well. In fact, various problems arise at schools in last 20 years since the introduction of the quality estimation system for teachers.

Because the quality estimation system for teachers needs a lot of experience, it would be risky without introducing experiences and advices from other countries. So comparison and analysis on the system in China are done in this paper based on full investigation on the quality estimation system for teachers in some advanced countries such as USA, the Great Britain and Japan etc., The background, characteristics, effectiveness etc. of the quality estimation system for teachers in China are investigated and analyzed in details in order to find problems in the system and the way to solve them, and suggestion for its reform.

## 目 次

- 1 課題設定
- 2 現代中国の教員評価制度の形成背景
- 3 現代中国の教員評価の法制度
- 4 現代中国の教員評価制度の問題分析
- 5 考察—教員評価制度の展望
- 6 今後の課題

## 1 課題設定

中国では、1985年に共産党中央から『教育体制改革に関する決定』が出され、「改革・開放」政策を重要な柱として、国民の資質向上と人材育成を目指す教育改革が本格的に開始された。公立学校改革を進めるため、その重要な政策の一つとして教員の能力向上が取り上げられ、その手段として教員評価制度が導入された。

しかし、教員評価を取り巻く政策環境(教育管理体制, 教員の地位, 人材確保条件等)の不備のため, また教員評価理論に関する研究の不足, その制度自身が問題を孕んでいたり, 不適切な運用がなされていたりしているため, その理念となるような成果を達成できていない。教員評価をどのような考え方と制度の下で実施していくかは, 中国における公立学校改革の主要課題となっている。従って, 筆者は, 今後の中国における教員評価のありかたを検討していくために, 教員評価制度の形成背景, 制度的特徴, 効果等を整理したうえで, 今日中国における教員評価制度の置かれている状況を客観的に分析しながら, その問題点と改革課題を明らかにしつつ, 今後の教員評価制度の改革デザインを展望してみたい。

## 2 現代中国の教員評価制度の形成背景

中国において本格的な中国の教員考課制度は1983年8月の国家教育部(日本の文部科学省に相当する)による『小・中・高等学校教員陣の調整, 整頓と管理強化に関する意見』(以下「意見」)の採択から始まった。「意見」は教員の資質を高め, 無資格教員を解雇することを主眼としていた。この「意見」が提出された背景とその後の教員評価制度の整備をしていく規約経緯を概観していく。

### A 教員考課制度導入の背景

周知のように, 1949年10月に中華人民共和国(以下「中国」)が成立して以来, 1970年代後半まで, 中国には一連の政治運動(1957年の反右派闘争, 1958年の大躍進, 1966-1976年の文化大革命など)が展開していた。文化大革命の終結により新憲法が公布された。その新憲法の制定により, 中国は「階級闘争」を中心とした社会主義建設から工業, 農業, 国防および科学技術のいわゆる「四つの現代化」による建設へ移行し, 教育を重視する時代へと転換した。しかしながら, 文化大革命の期間, 教員養成の師範教育は資本主義の産物と見なされ, 1966-1971年の5年間には学生の募集が中止された。1971年に学生の募集が再開されたが, 施行施設やスタッフの整備等が整われていなかったこともあって, 養成できる教員の数は限られていた。その結果, 教員人数の不足が起り, 無資格教員, いわゆる「民弁教員」<sup>1)</sup>が多く採用された。「民弁教員」の数が歴史上最多になった1977年には, 小学校343.9万人, 中学校113.37万人(それぞれ小中学校全専任教員の65.8%,

48%)であった<sup>2)</sup>。小学校卒が小学校で教え, 中学校卒が中学校を教えることは珍しいことではなかった。

このような状況を改善するため, 1983年から中国では教員チェック機能を発揮する教員考課制度がスタートした。

その後, 約20年間を経て今日に至るまで教員考課について多くの法律や行政法規(国務院, 国家教育部等の行政機関によって公布された決定, 指示, 条例など)が作られ, 農村, 都市を問わず, ほとんどの学校, 教育機関で教員考課が行われるに至っている。創設から20年余りを経た今日に至っても, 中国の教員評価制度は入職時のチェック機能, 管理強化の手段として運用しつづけられている。

### B 教員考課制度をめぐる新しい時代背景

#### 1. 教員の不足と質の改善方策

中国においては現在も, 教員不足が続いており, また, その質の低下や教員構成(年齢, 男女, 地域など)が不合理であるという問題は依然として深刻である。1997年の国家教育部の編成規準によれば, 高校教員は49.7万人, 中学校教員は246.78万人, 小学校教員は633.92万人を配置すべきと試算されているが, 小中学校教員は10万人足りない。また, 教員の質という点でも, 1998年の国家教育部の調査によると, 1998年中国教員学歴合格率(学歴基準を満たした教員の比率)は小学校90.06%, 中学校80.49%, 高校60.73%であり, 160万人の小中学校教員は学歴規準に達していない。そのほか, その構成を見ると, 小中学校教員は都市部において編成規準を50万人超えているが, 農村部においては60万人足りない。農村部の多くの学校には教員がいなかったために, 英語, 音楽, 美術の授業を止めているという状況が生まれている。

1986年に『中華人民共和國義務教育法』が公布された。この法律には, 明確に「国家は教員資格考課制度を設立し, 合格教員に免許状を交付する」と規定されている。また, 1993年の『中華人民共和國教員法』及び1995年の『中華人民共和國教員資格条例』, 2000年の『中華人民共和國教員資格条例実施方法』等によって中国の教員資格制度が規定され, 学歴規準が次のように定められている。

中国において教員資格は7種類に分けられる。幼稚園教員資格, 小学校教員資格, 初級中学校教員(初級中学, 初級職業学校教養・専門課程教員)資格, 高校教員資格, 中等職業学校教員(中等専門学校, 技工学校, 職業高校教養・専門課程教員)資格, 中等職業学

校実習指導教員資格、大学教員資格である<sup>3)</sup>。

- ① 幼稚園教員資格を取るには、幼稚師範学校卒業及びそれ以上の学歴
- ② 小学校教員資格を取るには、中等師範学校卒業及びそれ以上の学歴
- ③ 初級中学校教員資格を取るには、高等師範専科学校あるいは他大学専科卒業及びそれ以上の学歴
- ④ 高校教員資格を取るには、高等師範学校本科あるいは他大学本科卒業及びそれ以上の学歴
- ⑤ 中等専門学校教員資格を取るには、高等師範学校本科あるいは他大学本科卒業及びそれ以上の学歴
- ⑥ 中等職業学校実習指導教員資格を取るには、有すべき学歴は国務院教育行政部門で規定する
- ⑦ 大学教員資格を取るには、研究生あるいは大学本科卒業

また、成人教育教員資格を取るには、成人教育のレベル・類型に応じて、それぞれ高等・中等学校卒業及びそれ以上の学歴を持つことが規定されている。

法律に規定された資格学歴を持っていない国民が教員資格を取るには、国家統一テストを受験しなくてはならない。『中華人民共和国教員法』に規定された教員資格の学歴要求は先進国に比べれば低い。これは中国の現在の教育発展レベルと教員状況によって決められたものであろう。

教員資格の認定機構については、『中華人民共和国教員法』によって規定されている。小中学校、中等専門学校、技工学校の教員資格は県以上人民政府の教育行政部門によって認定される。普通高等学校の教員資格は国務院あるいは省・市・自治区の教育行政部門あるいはそれによって認可された学校によって認定される。教員資格を取得した教員は初任時に、一定の試用期間を経なければならない。教員資格制度は、国家による教員に対する特定の職業許可制度であり、その主旨は教員に要求される基本的な資質の水準を保証することにある。

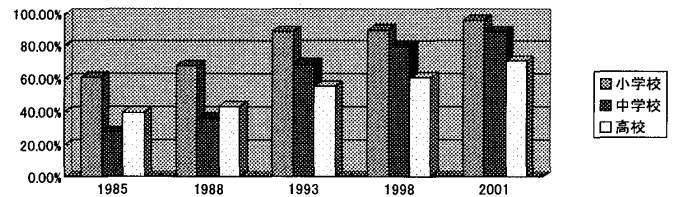
しかし、法律化された基準が守れないまま、現実の教育が進行しているという現状は憂慮に堪えない。

教員の学歴状況について、中国政府の統計<sup>4)</sup>によると、小中高の学歴合格率(学歴基準を満たした教員の比率)は1985年にそれぞれ60.6%、27.5%、39.6%で、特に農村部の小中学校では平均的にほぼ半分以上の教員が不合格であった。年別に見ると、1988年には小学校の68.1%、中学校の35.6%、高校の43.1%で、1993年には小学校で88.9%、中学校では69.1%、高校では

55.2%であった。1998年には小学校90.1%、中学校80.5%、高校60.7%であった。2001年には92.7%、88.8%、70.1%になった。

以上の調査結果から、中国教員の学歴レベルはまだ低い段階に留まっていることが分かる。

教員学歴合格状況の推移をグラフで表示すれば、以下のとおりである。



<図2-1 中国教員学歴合格率の推移>

## 2. 教員地位の向上及び社会における教育観の変化

中国の『科学と教育による国の振興』<sup>5)</sup>戦略の実施に伴い、教育を優先的に発展させるという方針が確立され、教員を尊重し、教育を重視する社会的気風が形成されるようになってきている。そのため、教員の社会的地位は絶えず向上し、待遇は目に見えて改善され、教員という職業も人々が憧れる仕事と見なされるようになった。統計によると、1978年の小中学校教員一人当たりの平均年収は559元(約9000円)であったが、2001年には、10194元となり、17倍以上も増えた。2000年よりも1610元増加した。また、教員の医療条件も改善された<sup>6)</sup>。

## 3. 資質教育改革(一定水準の確保)

長い間、中国の基礎教育領域において形成された「受験教育」モデルは、統一のテスト内容、形式の下で、統一の基準で評定し、生徒に長期的に知識の暗証と模倣をさせてきた。生徒は創意工夫の意欲と創造的能力を欠くことになった。この種の伝統の踏襲は「受験教育」という、一種独特な教育パターンを作った。長い間、中国の教育の運営は人材登用のメカニズムであり、人材登用の最良の手段は試験で、どのような教育であれ、すべて試験を中心に行われてきた。試験は公平で、試験の前で人々は平等であるという人もいる。教員評価においても、生徒の成績の良し悪しで評価している。つまり、生徒のテスト成績は唯一の基準となっている。しかし、試験がもたらすさまざまな弊害は中国教育の悩みの種ともなっている。

挑戦に富んだ二十一世紀に向かって急速に発展する中国は、以上の問題を解決するために教育の質的向上、

総合的資質を備えた人材の育成の重要性をますます意識するようになった。そして、これまでとは異なった教育観念である「資質教育」が、教育家たちの視野の中に入り、90年代以来、中国教育界の総指針となった。1997年、国家教育部による『小中学校で積極的に資質教育を推進する若干の意見』が出された。1999年『中共中央・国務院による教育改革深化と資質教育全面推進に関する決定』では、「資質教育に合う学校・教員と生徒評価体制を設立することがきわめて重要である。地方各級政府の教育行政部門は生徒の進学率を規定し、進学率を学校評価の基準としてはいけない」と規定している。また、国家教育部、財界の「企業の国際競争力は、最終的には人材によって決まる」との要請を受け、現在、資質教育それ自体が中国全体の教育指針となっている。

90年代以来、資質教育理論の提起に伴い、資質の優れた生徒を養成するために資質の優れた教員の養成と評価がきわめて重要な課題となってきた。1998年の『21世紀に向けての教育振興計画』によると「新世紀において、大いに教員陣の全体資質を向上させ、特に教員の職業道徳建設を強化すべきである。」と規定された。

#### 4. 基礎教育カリキュラムの全面改革

1999年『中共中央・国務院による教育改革深化と資質教育全面推進に関する決定』により、正式に「新しい基礎教育課程体系を設立し、国家課程・地方課程・学校課程という三級課程システムを試みて施行する」と規定した。それは教育の民主化・科学化方針の具体的表現でもある。今度のカリキュラム改革の6大項目において、評価制度の改革は重要な課題になっている。

国務院の許可を得て、2002年12月に教育部による『積極的に小中学校試験制度及び評価制度改革を推進することに関する通知』(以下「通知」)が決定された。この「通知」によれば、「小中学校評価とテスト制度改革は、全面的に共産党の教育方針を貫徹し、徳、智、体、美諸方面から生徒の発展を総合評価し、十分に評価の発展促進機能を発揮し、評価内容を多元化し、教員の専門業務レベルの向上ばかりでなく、教員の職業道徳も重視すべきである。評価方法は、多様的且つ科学的である。評価は結果だけでなく、発展と変化過程を重視すべきである」と規定した。「通知」規定により、三つの評価体系が確立する。すなわち、生徒の発展を促進する目標評価体系、教員の職業道徳と専門レベル向上を促進する評価体系、学校教育の質の向上を促進する評価体系という三つの体系である。これに関して、

中国の教育行政研究者である黄巍は「現在、わが国では基礎教育のカリキュラム改革を推進している。改革の目標としては、生徒の知識養成から生徒の能力の養成へ、学科あるいは分科の学習から総合科目の学習の重視へ、国家課程を重視することから、国家・地方及び学校三級課程の結合へと進める。これらのやり方は理解できるものだが、注意すべきことは、これらの目標は教員を離れてはいけない。」<sup>7)</sup>と指摘している。

このように、新基礎教育カリキュラム改革の推進に伴い、教員評価に関する改革が課題となっている。カリキュラムの改革を実現するために、相応する評価制度がなくてはならない。『基礎教育カリキュラム改革要綱』(試行)では、「教員の職能向上を促進する評価体系を立てるべきである。教員自己評価を主として、校長・同僚・生徒及び親共同参与の評価制度を実施すべきである」と規定している。しかも、2002年に教育部からの「通知」によって、教員評価について、さらに具体的な要求が出され、「各学校は試験成績を教員評価の唯一の基準としてはいけない。」と明確にしている。今回の改革背景について、中国の教員の発展と生徒の成長を促進する評価研究グループのリーダーである北京師範大学教授の王文静博士は「受験教育の影響を受けて、テスト成績公布と順番公布は、都市部であれ、農村部であれ、小学校であれ、中学校であれ、中国において高い割合を占めている。我々の調査の結果から見れば、都市部の小学校はよく成績を公布する割合が約60%、都市部中学校の場合、75%までであった。都市部高校及び農村部ではさらに高いと推測できる。これが厳然とした現実である。これらの多くの結果から見ると、小中学校における選抜・鑑別機能を重視する評価及び試験制度は、生徒・教員の全面的な発展に不利である。小中学校の試験制度と評価制度(教員評価を含む)の改革が急務である」と述べた。

以上の整理を通して、改革開放以来、教育の質の保証体系に関する問題は中国では広く重視されてきたことが分かった。全国教育科学企画「九五」<sup>8)</sup>課題は義務教育段階の質の保証を重要な課題として研究している。国家教育部及び多くの地方教育行政部門も理論と実践との結合の面から質の保証を探索するようにしている。

### 3 現代中国の教員評価の法制度

#### A 年度考課

中国における教員考課は、前述のように1983年8月の国家教育部の『小・中・高等学校教員陣の調整、整頓

と管理強化に関する意見』の制定に始まる。また、1985年に『中共中央による教育体制改革に関する決定』(以下「決定」)が公布された。決定の第二項は「義務教育の普及、質の高い教員陣を作り、教員の社会地位と生活待遇を高めると同時に、教員の研修と考課を真剣に行わなければならない」ことを強調した。1986年には『中華人民共和国義務教育法』も公布された。この法律の第13条には、明確に「国家は教員資格考課制度を設立し、合格教員に免許状を交付する」と規定されている。「決定」と『中華人民共和国義務教育法』で規定された目標を実現するため、1986年5月に『小中中学校教員職位試行条例』(以下「職位条例」)が公布された。この「職位条例」は、小学校、中学校、高校の教員をそれぞれ高級、一級、二級、三級の4ランクに区分し、各職位の職責、条件を定めた。また、「職位条例」では、教員職位の評定及び教員の招聘<sup>9)</sup>ないし任命の根拠を提供するため、招聘あるいは任命される教員の政治思想の表現、専門知識の水準、教学能力、勤務成績、職責遂行の状況に対して、定期的あるいは不定期的に審査を実施し、勤務考課結果の記録書類(ダンアン)<sup>10)</sup>を作成しなければならないことが定められた。

教育改革をさらに推進し、教育の質、教育投資の効率を高めるため、1985年の「決定」の継続として、1986年、『党中央・国務院による教員職稱評定改革・専門技術職務招聘制に関する規定』、『小中中学校教員考課合格証書試行方法』が公布された。1992年から中国経済モデルが計画経済から市場経済に転換された。それに伴い、1985年以来実施してきたまだ平等主義的性格を帯びていた教員結構給与制<sup>11)</sup>に関する改革が要請され

た。教職員の意欲を向上させ、一定程度の平均主義を克服し、給与の奨励作用と「杠杆作用」(梃子作用)を体現するため、「按勞分配」<sup>12)</sup>原則を貫くために、新しい給与体系として、教員等級給与制度が1993年から実施されるようになった。1993年2月13日には『中国教育改革と發展要綱』(以下「要綱」)が発表された。要綱の第三項23条には、「合理的な教員定数の上で、教員の招聘制・任命制と職務責任性を実施する。給与制度改革に関して、思想教育と物質奨励手段を運用し、平均主義を打ち壊し、多くの教員の意欲を喚起するため、仕事の実績による給与の格差をつける」と規定された。これは中国の教員人事政策の画期的な改革というべきものである。

要綱を実現するため、同年(1993年)10月の『中華人民共和国教員法』及び国家人事部(日本の人事院に相当する)による『事業機関<sup>13)</sup>職員考課に関する暫定規定』(1995年)が公布された。『中華人民共和国教員法』「第五章 考課」部分は3条からなり、第22条では「学校あるいは他の教育機構は教員の政治思想、業務レベル、勤務態度と勤務成績に対して考課すべきである。教育行政部門は教員考課業務を監督する」、第23条は「考課は客観、公正、適切にすべきであり、しかも、十分に教員自身の意見を聴取すべきである」、第24条は「教員考課の結果は招聘された教員の昇給、賞罰の根拠とする」と明確に規定した。教員の勤務考課を強化するため、1995年12月14日、国家人事部による「事業機関職員考課に関する暫定規定」が制定され、具体的な考課方法、基準及び結果の使用が細かく定められた。この二つのものをまとめて示すと、表3-1のようになる。

『中華人民共和国教員法』(第五章)		『事業機関職員考課に関する暫定規定』
考課内容	政治思想・業務レベル・勤務態度・勤務成績(第22条)	考課内容は徳(政治、思想表現、職業道徳)、能(業務レベル、管理能力の発揮、知識の更新)、勤(勤務態度、愛業精神)、績(勤務成績、職責履行)の四方面を含め、重点は業績である。(第4条)
方針、原則	客観・公正・適切で、十分に教師本人、同僚及び生徒の意見を聞くべきである。(第23条)	考課は客観・公正、民主・公開で、実績を重視すべきである。(第2条)
考課機構、評価者	実施者:学校及び他教育機構 指導、監督者:教育行政部門(第22条)	考課は学校校長の責任で実施する。(第12条)
方法	未定(各学校で実施する)	普段考課、年度考課 定量・不定量考課(第11条、13条)
結果使用	教員の招聘・任用・昇給、賞罰の根拠(第24条)	年度合格者は昇給・昇進 年度不合格者は年末賞金を支給されず、連続2年不合格者は降級・減給・解雇(第18、19条)

<表3-1 教員年度考課の法規定>

上記の規定によると、教員の考課内容について、「徳、能、勤、績」四つの側面から行われるとされている。しかし、現状では、勤務実績(学生の成績及び進学率)の割合が著しく高いことが一般的であり、評価手続きとしては、自己申告→同僚グループ評価(民主評議)→学校グループ評価→教委への報告という流れをとる。表面的に見ればこの評価過程自体に関しては、問題はないと思われるかもしれないが、重要な点は、教員の自己申告による結果がどれくらい重視されているか、同僚評価は客観的・公正的に実施されているのか、また、学校グループ評価では、その透明性・公正性に問題はないか、ということを検討することであろう。

## B 職称(職務称号)評定制度

1986年に『党中央・国務院による教員職称評定改革・専門技術職務招聘制に関する規定』が公布された。この規定に基づき、同年5月に国家教育部による『小中学校教員職位試行条例』が、中央職務称号改革グループの同意を得て、国務院により公布された。これらの職位条例は、小学校、中学校の教員をそれぞれ高級、一級、二級、三級の4ランクに区分し、各職位の職責、条件を定めている。『中学校教員職務試行条例』の第2条には、「中学校には、高級教員、一級教員、二級教員、三級教員を設け、各級教員職務は一定の教員数が確保されるべきである。また、中学校高級教員は高級職務、中学校一級教員は中級職務、中学校二・三級教員は初級職務とされる」と規定している。また、第16条には、「学校は、教員の政治思想表現、文化専門知識レベル、教育教学能力、工作成績及び職責履行の状況に対して定期あるいは不定期の考課を実施し、教員職務の評定と招聘あるいは任命のための根拠を提供すべきである」と規定している。

教員職務の評定機構について、実状に基づき、それぞれ高級・中級・初級職務評定委員会を立て、教育行政部門の監督を受ける。一般的に、初級評定委員会は学校で設立する(校長、教頭、教務主任、人事幹部等で構成)。中級評定委員会は上級の教育行政機関に報告し、許可を得て実施する。高級評定委員会は一般的に国務院各部門と各省・自治区・直轄市によって設立する。また、高級評定委員会の設立に関して、国務院各部門はその評定権を下級単位に授権し、下級部門によって設立されることが可能である。評定後、上級機関に報告する。

その流れ及び方法<sup>14)</sup>は、以下のとおりである。

中学三級教員として認定される条件：大学卒業後、初任者(実習教師)として学校で1年以上勤務し、考課で合格と認められた場合、勤務1年後直接三級教員と認定される。小学教員の場合、1年間以上勤務し、考課で合格と認められた場合に、小学三級教員と認定される。

中学三級教員から二級教員に昇進する条件：三級教員として2年間以上勤務し、考課で合格と認められた場合に二級教員に昇進する。小学教員の場合、中等師範学校卒業後、初任者(実習教員)として1年間以上勤務し、あるいは小学三級教員として3年間以上勤務し、考課で合格と認められた場合、二級教員と認定される。

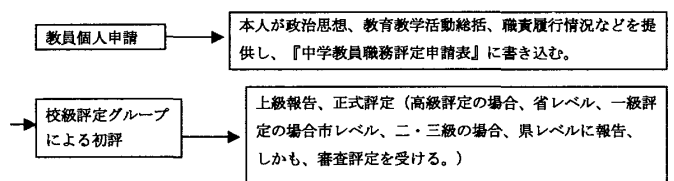
中学二級教員から一級教員に昇進する条件：二級教員として4年間以上勤務し、考課で合格と認められた場合に、一級教員と認定される。小学教員の場合、二級教員として3年間以上勤務し、考課で合格と認められた場合に、一級教員と認定される。

中学一級教員から高級教員に昇進する条件：一級教員として5年間以上勤務し、考課で合格と認められた場合に、高級教員として認定される。小学教員の場合に、一級教員として5年以上勤務し、考課で合格と認められた場合に、高級教員と認定される。

考課の基準・項目について、地方・学校によって少し違いがあるが、大体、以下のとおりである。(中学二級教員から一級教員への昇進を例に)

- ① 学歴(大学本科以上)
- ② 勤務経歴(二級教員として4年間以上勤務)
- ③ クラス担任経歴(通常2年以上)
- ④ 年度考課において2回以上優秀獲得
- ⑤ 必要な行政研修
- ⑥ 県レベル以上の公開授業
- ⑦ 教学研究成果(発表論文、技術発明など)
- ⑧ 外国語テスト成績(英語教員の場合、英語以外の外国語テスト成績)
- ⑨ コンピューター試験成績

その実施の流れについては下表のとおりである。



<図3-2 教員職称評定の流れ>

### C 教員評価制度の特徴

中国においては、現行教員評価制度は年度考課と職称評定の二部から構成されている。それぞれ違う仕組みで運営されている。しかし、何れも給与などと連動するインセンティブ的な業績評価システムであることが分かる。その「上からの評価」の結果を教員給与、昇任・昇格等の人事決定に反映させ、個々の教員を競わせることによって実現しようというのが中国における人事考課制度の特徴である。

## 4 現代中国の教員評価制度の問題分析

中国では、基礎教育の質の低下が社会各界の注目と批判を引き起こした。これも政府と

教育界の有識者が有効な教育の質の保証体系を打ち立てようとした重要な動機である。教員の質を向上させるために、教員資格制度、招聘制度、研修制度および人事考課制度など教員人事に関する措置が実施されているが、教員資格制度上については、教員不足で、人材が確保されていないため、十全に機能していない。教員採用についても、教員招聘制の実施を通して「能者上、庸者下」(才能のある人は在職する。無能の人は首になるという意味)という形で教員陣の全体の資質向上を促進しようとしているが、「統一指導・分級管理」<sup>15)</sup>の教育行政体制上の欠陥もあって、実際には「能者上、庸者下」という理念上の役割を果たしていない。教員研修も上級行政機関からの命令なので、教員の職能成長に役立っていない。教員給与は、教員考課にリンクしているが、評価基準が曖昧で、人事考課上の生徒のテスト点数重視、評価者の資質の低下、「官本位」の社会体制等の影響を受けて、年度考課は形式的なものに留まっている。

中国における教員評価制度が1983年に発足して以来、20年以上が経った。教員評価制度の問題を明確に分析するために、筆者は現代中国における教員人事管理に関する法律の公布に基づき教員評価制度の流れを時期により三段階に分けた。後の段階の制度特徴は前の段階の制度を否定するものではなく、前の段階の制度を補完・追加するものである。

### A 第一段階(1983年～1993年)における教員評価の特色及び問題点

この第一段階は、国家教育部の『小・中・高等学校教員陣の調整、整頓と管理強化に関する意見』(1983年)、『小中高等学校教員職位試行条例』(1986年)の公布により、

考課結果の教員資格、職位評定上での運用に取り組みられた時期である。その教員評価の内容は教員の資質、勤務過程、勤務業績などを含むが、実際の評価においては、一部の学校では教員勤務量に対する評価、とりわけ勤務方法に対する評価が無視されている。教員評価制度は様々な不備があるため、この段階における教員の質の改善方面における作用は限られていた。中国においては、多くの教員がこの評価制度に不満であった。たとえば、肖沅主編『学校教育管理初探』(1988年)によれば「①評価の方法は不適當である。②評価の準則も一般的である。③授業聴取も少なく浅い。④評価の要素と活動とは緊密な関係がなく、主観が多すぎる。⑤評価結果は大部分が被評価者の教学能力よりも個性要因に基づき、最終結果は教員教学仕事の改善に対してあまり役割を果たしていない。」というような指摘がされている。

### B 第二段階(1993年～2002年)における教員評価の特色及び問題点

第二段階における教員評価の目的は招聘と給与に根拠を提供することであった。

教育の質・教育投資の効率を高め、思想教育と物質奨励手段を運用し、平均主義を打ち壊し、多くの教員の意欲を喚起することを目指した『中国教育改革と発展要綱』(1993年)の公布から、資質教育の推進を目指した『基礎教育カリキュラム改革要綱』(試行)(2002年)の公布までの取り組みが、この第二の段階の特色を特徴づける。

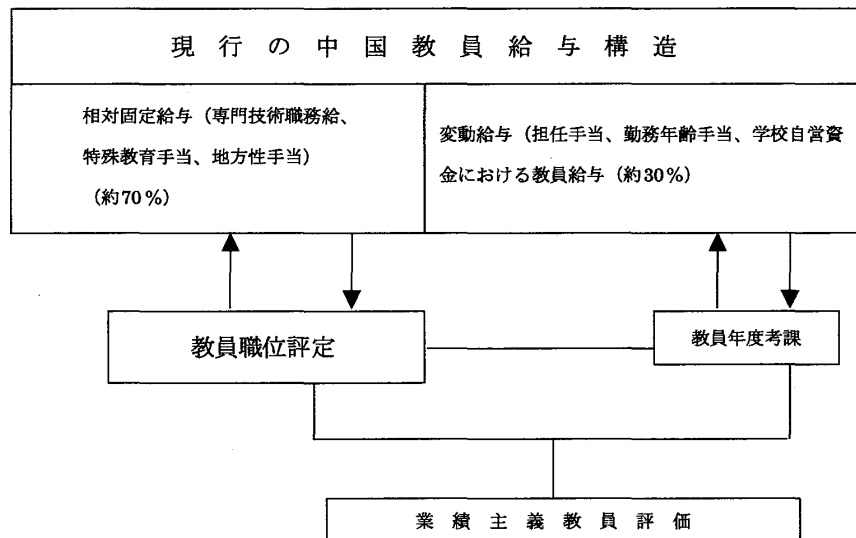
この段階においては、給与及び招聘制による刺激を通して、教員の間で競争させ、教員の意欲を向上させるということが制度の理念である。しかし、その効果はいかなるものであるかは筆者の最大関心事である。下表で教員評価と教員給与との関係を中心に論じたい。

この新給与制度下で給与の変化が可能な条件として、①職務の変化(職称評定によって認定される高級、一級、二級、三級教員職務の変化)、②勤務年限の変化、③年度考課が規定に達したことによる級別昇進がある。

以上の特徴から、教員評価結果の賃金への適用に関して、中国の場合、その評価結果の賃金への適用は二つの部分に分けられている。一つは、年度考課を通して、年末ボーナス(大体一ヶ月の給与額)及び2年に1ランク昇格の際に適用される。他の一つは、評価結果を職称評定に適用する。もちろん、上の職称に昇進すれば、給与が高くなる。

これに関して、中国の教育行政研究者である黄巍は、





＜図4-1 教員評価と教員給与との関係＞

「注意すべきことは、教職員の積極性をただ給与だけで刺激することでは、足りないという点である。教職員には物質的刺激も精神的刺激も必要である。物質的刺激は改革開始の時に有効であると主張できるとしても、その効果は次第に少なくなる。なぜなら、社会の進歩や物質的生活レベルの向上により、教職員の欲求は高レベルに発展するからである。給与だけでは教職員の積極性を必ずしも刺激することができない。だから、現在、教員の給与は以前より高くなっているが、逆に教育教學資質は下がってきた。」<sup>16)</sup>と指摘している。従って、業績主義的教員評価では、大部分の教員が優秀なレベルに到達することができない。もちろん、この評価モデルは、少数の教員を最低限度に到達させるという役割を果たしている。つまり、一定の時期において、教員評価を、不適格教員を発見する道具とすれば一定の合理性を持っていると筆者は考えている。しかし、教員評価の目的を教員全体の質の改善とするなら、このような少数教員のみに対して役割を果たしている教員評価モデルでは、その目的は達成できないだろう。

### C 第三段階(2002年～現在まで)における教員評価の特色及び問題点

当該段階における教員評価の目的は教員職業道徳と専門力量の向上を促進することである。

2002年12月18日、国务院の許可を得て、まったく新しい教育理念を体現する『小中高校評価と試験改革新方案』が公布された。『基礎教育カリキュラム改革要綱』(試行)の改革目標を貫徹するため、同年12月に教育部から、『積極的に小中学校試験制度及び評価制度改革

を推進することに関する通知』(以下「通知」)が出された。この「通知」によれば、「全面的に共産党の教育方針を貫徹し、教員の専門業務レベルの向上ばかりでなく、教員の職業道徳も重視すべきである。評価は結果だけでなく、発展と変化過程にも注意すべきである。」また、「各学校は試験成績を教員評価の唯一基準としてはいけない。また、同時に、教育行政部門の許可を得られなければ、いかなる教育組織も評価結果を昇進・昇格などの根拠としてはいけない」と明確にした。

この段階における中心的な課題としては、評価制度改革が中核的なものであるといえる。確実に教員の職能成長を促進するために、発展性評価<sup>17)</sup>を唱え、評価を通して教員の職能向上を促進する機能を重視することを提案した。しかし、ここに現代中国における教育法律と行政法規とのずれが生じる。1993年に公布された『中華人民共和国教員法』の「第五章 考課」第24条は「教員考課の結果は招聘された教員の昇給、賞罰の根拠とする」と明確に規定している。しかし、2002年に公布された「通知」によれば「各学校は試験成績を教員評価の唯一基準としてはいけない。また、同時に、教育行政部門の許可を得られなければ、いかなる教育組織も評価結果を昇進・昇格などの根拠としてはいけない」としている。教員評価制度を法律に従って実施するか、それとも行政法規である通知で実施するかという曖昧な状態になってしまうだろう。

以上各段階における教員評価制度に関する法律制定条文から、現在中国においては、現行の教員評価は多機能多目的であることが分かるだろう。確かに、評価の機能は様々であるが、この多くの目的を達成するには多種多様な評価体制を確立する必要があるだろう。



現行の一方的な上から下までの管理主義的で単一的な教員評価モデルを通してその目的を達成することができるかどうか、筆者はかなり疑問を持っている。教員評価に一体何を期待するのか、ということに関して、今後議論する必要があるだろう。

## 5 考察—教員評価制度の展望

### A 中国教員評価制度改革に関する論争

教員評価に関する国際的動向から見れば、最近、評価結果が給与、人事異動に反映される成果主義判定型の教員評価については、業績評価と教育効果の関係をめぐって、多くの論議がある。中国においても、現行の成果主義的教員評価に対する意見は、かなり複雑な状態であり、賛成、反対及び中立の三派に分けられる。反対派の観点としては、例えば『教育管理学』主編である陳孝彬教授の述べるように「教育管理は事後検査、統計管理と全面質量管理三段階に分けられる。事後検査は古い質量管理モデルである。それは廃品を排除することを目的とする。これは資源と労働を浪費する方法である。良い産品は生産されたもので、検査されたものではない。教員人事考課管理は予防を主とすべきである。問題は仕事開始の前あるいは過程において解消すべきである」という指摘がある。これに対して、「教育の仕事の複雑性及び教育効果の遅延性のため、一定期間において、教員に対して全面的な評価をすることは、当該教員の一定段階の全面状況を判断できるばかりでなく、当該教員に教育教学活動を反省させ、調整させることもできる。だから、総括性教員評価も不可欠である。」<sup>18)</sup>という見解も見られる。この他、教育行政研究者である陳玉昆が指摘されるように、「特定の時期において、教員評価は、不適格者を発見する道具としては、合理的である。それは、生徒たちに対して責任を取ることを意味する。とりわけ、中国の現時点において、各級各類の学校は人事制度改革、招聘制及び学校内部管理体制の改革を推進しているので、その際、人々が総括的教員評価を主張することは理解できる。この段階において、総括的教員評価は利点があるのである。しかし、我々が評価を実施する主な目的は、教員の教育教学の質の向上にあるので、このような少数に対して役割を果たしている総括的な教員評価モデルだけを利用することは、学校全体の教育教学の質の向上に対して、あまりメリットはない。」<sup>19)</sup>という考え方もある。

上記のようにいかなる評価系統においても、幾つか

の対立的理論・考え方が存在している。中でも、総括的評価と形成的評価の対立は最も顕現的である。教学效能導向(総括性評価<sup>20)</sup>)を主張する仮説は以下のとおりだと考えられる。

- ① 学校教育の質は不適格教員の排除によって保証される。
- ② 一定の時間内において、これらの不適格教員が自分を期待されるレベルまで達するようにさせることはできない。
- ③ 教員は主として外部圧力で刺激を受けるものである。教学效能判定は教員の教学改善、科学研究活動に刺激を与える。

一方で、専門発展導向(形成性評価)は以下の仮説に基づく。

- ① 教員にとっては、内部動機は外部動機よりさらに大きな刺激作用を持っている。この仮説によれば、高い教育レベルに達した人は主として自己奨励によるものである。外部圧力は彼らに最低基準に達するようにさせることができる。しかし、外部圧力では彼らに優良レベルに達するようにさせることはできない。
- ② 教員は十分な情報と有用な提案を獲得した後、予期されたレベルに達することができるかもしれない。人々は、高いレベルの教育を受けた教員が新しい状況の要求によって自己調整する能力を持っていることを信じている。多くの教員が教学、科学研究において、成功を逃げられないその主要な原因は、教員たちが十分な情報をえられなかったからである。
- ③ 教育勤務者として、教員は自身の専門に相応した情熱を持っている。仕事に対して必要な条件を十分にすれば、教員たちは巨大な創造力を発揮し、自身の教学、科学研究活動の改善をできる。

筆者の考えでは、教員の教育対象は生徒であり、教員の職業道徳、職業資質と教育教学能力は直接学生の成長・発展に影響を与えている。しかも、この過程は相当程度まで不可逆的であるから、教員の表現・レベル・業績を評定することを通して、教員の教育の質を一定の標準に達させることを保証できる。だから、業績評価も確かに不可欠であるが、今までの教員間の競争を促進することだけを通して教員の質の向上を達成しようとする仕組みにはかなりのデメリットが現れている。その最大の問題点としては、教員間の信頼と協力を弱めているということである。教育という仕事は集団の属性を持っている。したがって、個々の教員の

仕事に評価の力点を置くことは教育の集団属性に反しているのではないだろうかと筆者は考えている。中国において、上から下への賞罰性教員評価はある程度一定の役割を果たしているが、それは少数の共鳴を引きつけているにすぎない。下から上への、全体の教員の共鳴を引きつけるものではない。例えば、経済的制約のために、少数の教員しか奨励できない。経済的問題がないとしても、昇進すべき全ての教員を昇進させる職位はない。これは優秀教員づくりと教員集団を安定させるのに資することができるが、全体の教員への発展に対しては有利な政策とはいえない。根本的にこの教員評価は教員中での少数層に益するもので教員全体の関心をなかなか引きつけない。また、資質教育を唱えている中国においては、資質の高い生徒を養成するために高資質を持つ教員を養成することがきわめて重要な課題となっている。よって、全ての教員の成長・発展を目的とする形成的教員評価モデルの設定が急務であろう。評価制度自身は万能なものではないから、評価者の評価理論・資質の向上も急務であるだろう。

教員評価の改革の方向に関しては、以下の指摘に、その方向が見られる。「形成性評価は中国小・中学校教育評価の趨勢である。」<sup>21)</sup> 筆者は、現時点で中国教員評価改革の重要な方策としては、個々の教員を競争させるという体制を反省し、個人間の競争を弱め、教員集団の能力を開発し、教員評価を個人から教員集団に向けるようにするのが最上策であると考え。

## B 現代中国における教員評価改革の困難性

中国の教員考課制度の実施によって、中国教員の学歴合格率(学歴基準を満たした教員の比率)は以前に比較して相当程度高められた。1985年には小中学校の教員学歴合格率は約55%であったのに対して、2000年の『全国教育事業発展統計公報』によると、小中学校の教員の学歴合格率がそれぞれ97%、87%に達している。考課結果の招聘、給与上の運用は教員の競争意識、危機感をもたらしたことは確かである。しかし、教員考課の積極的な一面の裏には多くの問題が存在していることは否定できない。現段階の中国には教員考課実施の条件整備に不十分な面が確かにある。たとえば、学校管理体制の問題点、教員組合役割の変質、戸籍制度の影響がある。また、経済発展の地域的格差があるので、教員の社会的地位、給与、待遇の相対的低下などの理由で、教職が魅力のある職業になっていないところがまだ多い。多くの省・市の師範系学校卒業生の「服務義務制度」の保有はその有力な証明である。また、

教員の給与不払いが依然として広く存在している。教員の現状、教員の生活感情を無視して、一律の強制的な教員考課を実施することは、逆に、教職離れを増加させ、教職への情熱をそいでしまう可能性が高いだろう。北京教育科学研究院2001年の調査によると、50.8%の教員は「機会があれば転職したい」と望み、わずか17.5%の教員が「教職が好き」と答えているにすぎない。

評価制度改革の困難な点に関して具体的に指摘すれば以下のとおりである。

### ① 評価制度に関連している改革の遅れ

教育評価制度改革のような教育体制の改革は膨大な体系的改革である。局部的に改革するだけでは不可能であると思う。例えば、教員自由流動を制約している「ダナン制度」及び戸籍制度は、戸籍制度改革の見込みが現れているものの、現時点では、依然として教員の自由流動を制約している。また、社会における人材採用環境も教員評価モデルの制約要因の一つであると思う。現時点で、学歴が依然として人材採用の最も重要な要素である。これが変らなければ、大学入試の競争の激しさが弱くなる可能性はなくなるだろう。例えば、2002年12月27日に教育部による『小中学校試験と評価制度改革に関する通知』が公布され、「中学校卒業の進学試験問題は必ず、国家課程基準に即し、多様な試験方式を採用し、過去の進学試験点数による生徒評価、教員評価モデルを変え、高校入学に関してテスト以外に生徒の成長記録・社会実践及び体育などの資料も参考すべきで、優秀な生徒の推薦制度を探索すべきである」と規定されているが、実際には、多くの地方において、ほとんどの学校は、以前の受験教育モデルをもって実施している。依然として、生徒の成績・進学率などの基準をもって教員を評価している。しかし、この領域の改革はそれほど簡単であるわけではないと思う。2001年、国家教育部が全国10省の14000名の生徒、1600名の校長・教員に対して実施した調査によると、「大部分の学校は、生徒の試験成績を学校・教員を評価する根拠としている」<sup>22)</sup>という結果であった。

### ② 教育管理上の旧体制と現代教員評価理論との乖離

現在、中国においては、各教育行政管理部門は依然として、指揮・命令的なやり方で下級の学校に対して、厳しく進学率・合格率などの指標をもって学校をチェックしている。学校はこの評価基準をそのまま教員評価に使用してしまう。

### ③ 教員の地位の向上、人材確保の困難さ

日本では教員の地位が高く、人材確保が容易である。

アメリカ、イギリスの場合、教員の地位は低いものの、法律的に公務員という地位を持っている。中国の場合、教員は公務員身分を持っていない。『国家公務員暫行条例』第3条には、公務員の範囲は「各級国家行政機関における勤務員を指す」と規定されている。この条文によれば、中国の公務員は必ず行政機関に勤めている勤務員ではなければならない。つまり、國務院と各級人民政府の機関勤務員である。教育委員会も行政機関の一つであるから、そちらに勤めている人は公務員の身分を持っている。しかし、学校は行政機関ではなく事業体であるので、教員(校長を含める)は公務員の身分をもっていない。1993年に『中華人民共和国教員法』が公布された。しかし、その中に教員の公務員身分は明文化されていない。「教員の給与待遇と医療保障は公務員と同等又はそれ以上」と規定しているが、この待遇に関する規定は実現しにくい。その最大原因は教員の法律上の地位が明確化されていないことである。教員の公務員制度は、教員の職業的・社会的地位を保証する必要条件である。中国の教員の理想的な地位と現実的な地位の間の大きな乖離は教員の社会的・政治的地位が保障されていないことと関係があると考えられる。

## 6 今後の課題

本研究論文においては、扱う問題が大きく論点が多岐にわたり、かなり複雑であるので、執筆者が十分に掘り下げられなかった点がいくつか残された。

### A 公正で客観的な評価基準の制定という難題

教員評価の公正さを向上させる一つの措置は、客観的な基準の設定であると考えられる。教員評価の項目が基準化されれば、評価への納得・承認が十分に得られるので、教員の意欲、職能成長を促進することができる。しかし、周知のように、教育活動はかなり複雑多岐であるため、どのような基準を制定すればよいのか。また、教育領域において、教員の教育活動が知的に複雑で多面的なものであるならば、一律的な基準によって教員の専門的力量と実践の質を高めるのは、容易ではないだろう。質の基準をいったん正式に設定すれば、そこから同じ生產品を作り出すことができる産業の場合とは異なる。教育領域において、一律の基準で評価することには疑義がある。もし、そうであったら、教員の仕事をすると、評価を気にして、ある部分は一生懸命やるが、ある目立たない部分はしないなどの面が出てくるだろう。教育には、目に見えない面と目に

見える面とがあり、すぐに結果が出ない面もあるはずである。

### B 評価主体の多元化による結果の不一致への対応という難問

教員評価の客観性・公正性を向上させるために、各国における発展動向からみれば、教員評価主体の多元化が重視されている。しかし、評価主体が多くなればなるほど、評価結果の不一致ということが想定される。人口が多く、地域間の差が大きい中国にとっては、いかに都市部と農村部との差異、性質の違う学校間の関係、違う学科間の関係などを扱うのかが、今後の課題となる。また、評価の客観性・公正さを達成するために、いかに評価結果の再評価を実施するかがこれからの中国の課題であろう。

教育活動は複雑で、その客観的・公正な基準がかなり困難であるため、現時点では、アメリカであれ、日本であれ、それぞれの歴史と文化の上に立ち、それぞれが悩み、創り上げてきた教育なのであり、現時点で最高の達成にはなっていないだろう。教員評価自体は目的なのではなく、それは教育向上を促進する一つの手段にすぎない。教員評価の本質をさらに研究すれば、教育の本質を検討しないといけなくなる。教育の本来の目標は知識を教え、人間を育てることである。教育は効率の追求だけではない。教育は「競争原理」の導入だけで充実させることはできない。アメリカであれ、イギリスであれ、日本であれ、中国であれ、業績主義的賃金制度そのものの長短については慎重な検討が必要だと思われる。

## 謝 辞

本研究は、中国における現行の教員評価制度の展開、制度的特徴、問題点等の主要な問題の位置付けをはっきりさせ、特に、教員評価制度の形成背景、これからの改革課題を示した。このような試みが、中国における教員評価制度の改革にいささかなりとも役立つものであることを祈っている。しかし、本論文の研究テーマはかなり複雑であり、また論者の研究レベルの制約を受け、不足のところが多々あると思う。忌憚のないご批判を各方面から頂ければ幸いである。

本研究論文作成にあたり、筆者の恩師である小川正人教官に適切にご指導と数々のアドバイスを頂き、心から厚く御礼を申し上げたい。また、学校経営・教員評価専門家である勝野正章助教授、東京大学教育行政

学研究室メンバー及び多くの日本人・中国人の友人に大変お世話になった。この場を借りてご協力に感謝する。

(指導教官：小川正人)

## 註

- 1) 民弁とは、官(政府)弁と対立した概念で、民間が設立したものを指す。民弁教師とは民間が設立した学校の教員を指す。
- 2) 中華人民共和国教育部(<http://www.moe.edu.cn>)『中国の基礎教育』一文により
- 3) 1995年12月12日『教師資格条例』第四条
- 4) 貝清華『我国教師陣の現状と原因』(2001年『教書育人』第8期)
- 5) 1995年5月6日『中共中央・国务院による科学・技術の進歩を推進することに関する決定』により
- 6) 「チャイナネット」(2002年9月10日)
- 7) 黄巍『教員教育体制の国政比較』(広東高等教育出版社, 2002年12月)(p.3)
- 8) 「九五」とは「九五企画」とも言われる。中華人民共和国は建国(1949年)以来、教育企画は個々国民経済と社会発展に関する五年間企画の重要部分になった。九五企画は1996年～2000年までの国民経済と社会発展に関する企画である。教育に関する企画もその内容の一部である。
- 9) 招聘とは学校と教師とは契約をし、学校から招聘書を教師に発布し、一定期間において教員を任用する任用方式である。
- 10) 記録書類(音訳ならダナン)は所属する職場・機関・団体の人事部門が保管する個人の身上書、行状記録である。記載される事項は、姓名・性別・生年月日・民族・学歴・結婚・本籍・現住所などの一般的な経歴にとどまらず、「家庭出身(出身階級)」、「本人成分(本人の所属階級)」、「政治面目(所属政党)」、「社会関係(非直系親族や友人との関係)」、「海外関係(海外華僑や外国人との関係)」など細部にわたる。中学入学時から記録され始め、以後、一生ついて回り、入試・就職・転勤・昇進・留学などに際して重要な役割を果たす。「人事処(人事部)」などの人事担当部門に厳重に保管され、本人は見ることができない。この制度のおかげで、中国では犯罪歴があると一生、社会復帰が難しくなるそうである。大きな会社に就職するときは、本人のやる気のことした履歴書はほとんど見てもらえず、「档案もってきて」と冷たく言われるそうである。日本人からすると濫用の恐れがあって怖いと思ってしまうが、現在の中国では犯罪率の低下に役立っており、人々も悪くは思っていないようである。
- 11) 結構給与と制とは、「組合せ給与」あるいは「分解給与」とも呼ばれる。校内結構給与は、基礎給与(固定)、勤務年数手当て、出勤手当、授業数手当、業績手当、職務手当、持ち場手当て等から構成される。
- 12) 「按勞分配」とは、各人の労働に応じて生産物や報酬を分配することを意味する。
- 13) 「事業機関」は日本の法人機関に相当する。採算を要求されない学校・研究機関・郵便局・病院等を指す。
- 14) 筆者が「小学教員職務試行条例」、「中学教員職務試行条例」により作成したものである。
- 15) 中国現行の教育行政体制は1963年に中国共産党による「統一指導・分級管理」という根本原則によって設立された。つまり、中央に国家教育部、地方の省・市・県にそれぞれ教育庁、教育局、教育科、教育組を設立し、地方各級教育行政組織は中央の統一指導を受ける。分級管理の意味としては、全国教育事業に対して、中央、地方(省・市・県・郷)両級管理を実施する。具体的に言えば、1. 高等教育は中央・省(自治区・直轄市・中心都市)によって管理される。2. 中等職業技術教育は地方責任で実施する。つまり、省・市・自治区に所属する中等専門学校は、省・市・自治区によって管理される。3. 義務教育は地方責任で、分級管理を実施する。つまり、基礎教育の責任を全部地方に委譲する。
- 16) 黄巍『教員教育体制の国政比較』(広東高等教育出版社, 2002年12月)(p.186)
- 17) もともと、形成的評価(formative evaluation)という言葉は初めて用いたのは、シカゴ大学の哲学者スクリバン(Scrivan, M.)であった。彼はカリキュラム開発に関する多様な評価の役割を論じる中でカリキュラムの内的構成をよりよいものとするために、その開発の途上において行われる各種の評価活動を総称して形成的評価と呼ぶ。形成的評価が“発展性評価”、“教育性評価”とも言える。それは、教育的営みの途中でその成果を中間的に把握し、それに基づいて指導のプランに変更を加えたり、必要な補充的指導を行ったり、被評価者の改進を促進したりするような評価のあり方である。それに対照して、教育的営みが終結した時点で、その成果を全体的に総合的に検討し、成果を把握し、その結果を認定、選抜、人事管理に使用されるようなあり方が総括的評価である。
- 18) Ibid., (pp.246-247)
- 19) 陳玉昆『教育評価学』(人民教育出版社, 1997)(p.106)
- 20) 総括性評価(summative evaluation)は“業績評価”、“コントロール性評価”とも言える。それは、教育活動終了後、教育効果を判断し、優劣程度を区別し、等級鑑定をする。総括性評価は教学効能確定(accountability)と結びつき、それは個体の決策、教育資源配分の決策のために、根拠を提供する。この評価モデルの特徴は管理者が主導するものである。通常的に、教員招聘、昇進及び昇給という人事政策の制定に使われる。現代中国における教員の人事考課、職稱評定及び学校の鑑定も総括的評価の例である。
- 21) 季明明, 李吉会他『小中学校教育評価』(北京師範大学出版社, 1997)(pp.190-192)
- 22) Ibid.