

# 中国における教育実習改革の現状に関する考察

## —3つの師範大学についての事例分析を通じて—

孫雪熒

### A Study on a Reform of the Teaching Practice in China: Based on the Analysis of three cases

Xueying SUN

The purpose of this paper is to explore the characteristics and problems of a reform of the teaching practice in China by case study of three normal universities. Through the case study, this paper found that the reform of teaching practice in China has the following characteristics: (1) the implementation system of teaching practice under the university-government-school partnership is strengthened; (2) the time of teaching practice is extended; (3) bi-supervisor strategy is carried out; (4) and the organizational structure of university is reformed in order to ensure the quality of teaching practice. Through such reform, the quality of teaching practice has been improved in a certain extent. However, it also has some problems as follows. First, teaching practice mode has not been well implemented. Second, guidance of instructor is not enough. Third, the purpose and method of reflection is not clear.

#### 目次

- |                                  |                   |
|----------------------------------|-------------------|
| 1. 研究目的と研究方法                     | 3-1-2. 教育実習の構想と実施 |
| 1-1. 研究目的・課題設定                   | 3-1-3. 成果と課題      |
| 1-2. 研究方法・研究対象                   | 3-2. B 師範大学の事例    |
| 1-2-1. 研究方法                      | 3-2-1. 教育実習の保障措置  |
| 1-2-2. 研究対象                      | 3-2-2. 教育実習の構想と実施 |
| 2. 教育実習をめぐる政策：1985 年以後           | 3-2-3. 成果と課題      |
| 2-1. 1985 年以後の教育実習に焦点を当てる理由      | 3-3. C 師範大学の事例    |
| 2-2. 伝統的教育実習モデルの課題               | 3-3-1. 教育実習の保障措置  |
| 2-3. 1990 年代：国家政策の調整と教育実習モデルの多様化 | 3-3-2. 教育実習の構想と実施 |
| 2-4. 2000 年代：新しい政策の形成と教師教育実験区の発展 | 3-3-3. 成果と課題      |
| 3. 教育実習の現状—事例的分析                 | 4. 考察             |
| 3-1. A 師範大学の事例                   | 5. まとめと今後の課題      |
| 3-1-1. 教育実習の保障措置                 |                   |
- 
- |                        |
|------------------------|
| 1. 研究目的と研究方法           |
| 1-1. 研究目的・課題設定         |
| 本研究は、中国の教育実習改革の現状を把握する |

ために、3つの大学の実習を事例として、その現状を明らかにしながら、特徴と課題を検討することを目的とする。

中国において、文化大革命後（1978年）改革開放や社会主義市場経済という政策の実施によって、経済は大きく発展してきた。そして、そうした経済的發展と連動するかたちで教育面での大改革も進行してきた。教育改革の一環として、就学前から中等教育までのすべての段階における教員の資質能力向上が挙げられている。今日の教師教育は、教員の資質能力向上を目指し、主に次の3つの方向で進んでいるといつてよいであろう。

1つは、教師教育の構造改革である。この「構造改革」は「水平的な構造改革」と「垂直的構造改革」を含む。「水平的な構造改革」とは、1990年代に始まる高等教育機関の再編・統合政策にかかわりながら、教員の養成を教員養成機関（師範系大学）に限定しないという「開放化」政策と連動している。「垂直的構造改革」とは、中国の教師資格取得が取得学歴にほぼ対応していることによるもので、取得学歴を高等化することにより教師の資質を向上しようとする教員養成システムの改革である。言い換えれば、教員養成「高度化」である（饒從満 2007：44頁）。

第2は、教師教育一体化である。中国の教師教育のシステムは教員養成と現職研修とに大別され、異なる教育機関に配置された。従来、教員養成は主に師範教育システム（師範大学、師範学校、総合大学の教育学院と師範専攻）に依存して実施されている。これに対して、現職研修は主に教育学院（市レベル）、教師進修学校（県レベル）、訓練センター・中心学校（郷レベル）、小中高校で行われている。こうした教員養成と現職研修の分離の状態に対して、生涯教育の理念に基づき、教師教育の各機関が連携し、各段階を通じた教師教育システムを構築することをめざすのが近年の教師教育改革の重要な動向である。

第3は、教員養成カリキュラムの改革である。2004年、教育部から「2003-2007年教育振興行動計画」が公布され、教員の質の向上のために、教員養成カリキュラムの基準を制定することが求められた。そして、2011年、「教師教育課程標準（試行）」（教育部による）が制定され、教育実践を強化することが

求められている。つまり、教科専門科目に偏り、教職科目が少ない従来の課程体系が批判され、代わりに現在の学校現場の実態に対応するため教職科目が充実され、その重要性が改めて強調されている。

こうした動きの中で、筆者は、とりわけ、養成段階の教育実習の改革が焦眉の課題となっていると考える。それは、次に3つの理由からである。

第1に、教師教育の構造改革によって、現在の教員養成プログラムとしては、「4+0」「4+1」「4+2」「4+3」<sup>1</sup>という多層養成モデルが導き出された（龔立新、周逸先 2008：62頁）。その結果、養成方案については、教育実習の時期と期間を考えなければならなくなっている。

第2に、一般的に中国では、まず、教育実習に関わる協力関係をはじめ、大学と学校の連携を強め、そして、漸次に養成・研修の各段階を通じた継続的な教師教育システムを確立する。したがって、教育実習の改革は教育全体に大きな影響を与える。

第3に、当然のことながら、実践的な養成カリキュラムを編成するために、教育実習について点検・見直しを行い、充実を図っていくことが必要である。

実際には、中国に限らず日本においても同様に、教師教育の「高度化」、「一体化」、教員養成の段階におけるカリキュラムに関して改革を図っている。1990年代以後、日本において、教員の実践的指導力の育成が課題として認識され、「教職実践演習」の導入、「教職大学院」の創設など、教員養成・採用・研修の全体に関わる改革が展開している。そして、2012年8月に出た中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教育委員会・学校と大学の連携・協働の下で現場での長期の実習を実施することが提案された。このように考えると、教育実習の改革が、今日の日中の教師教育の共通の課題であるといえよう。

これまで、中国の教育実習を対象として取り組まれた研究はかなりの量に上るが、以下では、本研究に直接的に関わるもののみに、即ち「教育実習政策」「教育実習モデル」「教育実習の課題」に関する代表的な研究を取り上げ、検討していくこととしたい。

1点目の「教育実習政策」の研究について、李偉（2003）は中華人民共和国建国前と建国後の教育実

習政策を整理し、それぞれの内容と特徴を分析した。それに対して、姚成榮（1993）は主に建国以後の教育実習政策に着目して、建国以後から1993年までの教育実習政策を「再建」「模索」「停止」「恢復」「発展」という5段階に分けて、それぞれの段階の改革の特徴を分析した。しかし、李と姚の研究はいずれも歴史研究を中心とし、また、早い時期の研究であるため、中国の教育実習政策の現状についての分析が不十分である。

2点目の「教育実習モデル」の研究は最も蓄積が多い。筆者が中国知網という論文索引webを用いて、教育実習モデルをキーワードとして検索して得られた2016年6月までの研究の数は、230研究であった。1990年代まで、教育実習モデルに関する研究は少なかったが、2000年代に入ってから急増した。先行研究によると、1990年代から、中国の教育実習モデルが多様化したことが分かった。これらの新たな教育実習モデルは分類すると、表1の通りである。また、先行研究の多くは事例研究である。例えば、郭云鳳（2009）は洛陽師範学院を例として、全程教育実習モデルの理念、理論基盤、実施の特徴を分析した。袁建勳（2014）は甘肅民族師範学院を例として、「頂崗実習」<sup>2</sup>モデルの実態を分析した。先行研究を通じて、中国の教育実習の多様性と各々の教育実習モデルの特徴が明らかになった。しかし、これらの実習モデルをはっきり分けることは困難である。つまり、各々の教育実習モデルの間は区別があると同時に、繋がりもある。現在、各々の教育実習モデルはしばしば組み合わせられて、実施されている。例えば、華東師範大学の場合は、大学・政府・学校のパートナーシップに基づき（「三位（大学、政府、小中学校）一体教育実習モデル」）、4年間一貫の教育実習（「全程教育実習モデル」）<sup>3</sup>、「インタラクティブ式教育実習モデル」<sup>4</sup>、「頂崗実習」モデルを総合的に運用している。したがって、これらの実習モデルを別々に考察するのではなく、実際の状況を総合的に考察することが求められている。

表1 1990年代の新たな教育実習モデル

分類基準	モデル
実施の段階	「1+3+1 教育実習モデル」、「四四一教育実習モデル」、「全程教育実習モデル」、「三三制教育実習モデル」、「三段階教育実習モデル」、「四段階教育実習モデル」
実習の方式	「学徒（徒弟）式教育実習モデル」、「研究型教育実習モデル」、「混合編隊教育実習モデル」、「インタラクティブ式教育実習モデル」、「頂崗実習」モデル
実習の実施機関	「三位（大学、政府、小中学校）一体教育実習モデル」、「母校教育実習モデル」

※筆者作成

3点目の「教育実習の課題」の研究について、研究者らは、実習費用、実習管理、実習基地（実習連携校）、実習時間、実習指導、実習評価等の様々な側面から、教育実習の課題を論じた。例えば、金素梅（2012）は師範大学の教育実習の課題を以下のように論じた。①実習管理制度が緩やか、②実習方式が単一、③実習指導力が不足、④実習経費が不足である。董衛軍、範怡瑜（2012）は「頂崗実習」モデルに焦点を当て、その実習モデルの課題を論じており、「頂崗実習」制度を整えるとともに、実習費用の増加と実習拠点を拡大することが不可欠であると指摘している。それらの先行研究を見ると、教育実習の課題を様々な面で考察が行われたが、ごくありふれた検討が多い。また、これらの検討の多くは、教育実習の保障に関する課題（資金・管理・連携校の数等）への考察に留まっている。教育実習の実態に関する実地調査に基づき、実習自体を精査することが求められている。

以上を踏まえて本研究では、次の3つの課題に取り組む。①1985年以後の教育実習をめぐる政策的変遷を明らかにする。②3つの大学の教育実習を事例として取り上げ、教育実習モデルの現状を明らかにする。③第一、第二の課題で明白になったことを踏まえ、今日の中国の教育実習改革の特徴と課題を考察する。

## 1-2. 研究方法・研究対象

### 1-2-1. 研究方法

研究の目的を達成するために、本研究では文献研究、現地調査を行った。具体的に、まず、上記課題①について、中国教育部のホームページで1980年代以後の教員養成に関する政策文書を収集・整理し、教育実習につながる内容を抽出し、改革の特徴を分析した。課題②について、筆者は2014年10月5日から11月28日にかけて現地調査を行った。A、B、C、3つの師範大学を選定し、「教育実習章程」、「教育実習方案」、「教育実習条例」等の1次資料の入手を行うとともに、教育実習の運営担当者と実習生・実習指導教員に対してインタビュー調査を実施した。以上の結果を踏まえて、教育実習改革の特徴と課題を考察する。

### 1-2-2. 研究対象

本研究では、大学のレベルが教育実習に影響を及ぼすと予想した。そこで、国立師範大学の事例としてA師範大学を、省立師範大学の事例としてB師範大学を、そして市立師範大学の事例としてC師範大学を選択して調査した。

また、3つの事例の影響力も考慮した。A師範大学の教育実習改革事業は2007年に始まったが、『新華網』、『半月談』、『光明日報』、『中国教育報』、『中国青年報』等で相次いで報道されただけでなく、教育部からも好評である。B師範大学は属しているB省の教師教育改革の先進校として、教育実習改革の取り組みについて、B省の各種の資料において公表されており、省教育庁のWeb上の公開ともあいまって、今後も広く成果を公開していくことが期待されている。C師範大学はX市の重点師範大学として、教育実習の改革を絶えず探求しており、貴重な経験を有している。他大学からの調査や講演依頼が年々増加するなどの実績もあり、他大学への波及効果のあることが推測される。

## 2. 教育実習をめぐる政策：1985年以後

### 2-1. 1985年以後の教育実習に焦点を当てる理由

ここで取り上げるのは、1985年以後の中国における教育実習の改革である。その理由は以下の通りである。

第1に、1980年代初期以前、中国の教育実習は「模倣、再建」の段階であり、まだ改革の段階に進めなかった。中国の教育実習は、清朝末期に創立された師範学堂に始まった。1897年に、最初の近代の教員養成機関として上海南洋公学附属師範学校が設置されたが、教育実習はその学校成立当初から教育課程の一部であるとみなされてきた。その時期の教育実習は日本と同じように付属学校で行われた。しかし、実習の内容について詳しい規定がなく、学制規定・学校章程においてわずかばかりの記述があるのみだった。民国期には、教育実習の規則が詳しく制定され、教育実習には参観、見学研修、教学実習及び行政実習などが含まれるようになった（陳永明1994：180頁）。1949年、中華人民共和国建国初期になると、教育実習はソ連の教育実習制度に学び、参観、見学研修、集中実習を含むようになり、専科は4週間、本科は12週間の集中実習が必要とされた。1958年の「教育大革命」から1966年の文化大革命までの9年間、ソ連の教育制度を批判したことともない、教育実習は一度停止された。これは、1960年の「全国第二届人民代表大会二次会議」によって恢復されたが、実習期間は6週間になった。文化大革命期の中国では教師に「臭老九」という帽子をかぶらせて、「教師無用論」が提唱されており、さらに、教員養成機関の学生募集は中止された。文化大革命終息後、教員養成機関の学生募集が再開されるとともに、養成計画に関する一連の規定も公布された。例えば、1978年8月の「高等学校教育専攻の教学方案の試行に関する通知」、1980年5月の「高等師範学校理科の五つの専攻の教学計画の試行に関する通知」、1981年4月の「高等師範文科学校の三つの専攻の教学計画の試行に関する通知」などである。これらの「通知」をまとめると、教育実習に関する規定には以下の4つの内容がある。①教育実習の目的—思想教育と教育・授業能力の向上、②教育実習の内容—授業実習と学級担任、③教育実習の時間—4年制の本科と3年制の専科は6週間、2年制の専科は4週間、④教育実習の評価—個人総括、グループ



評価、大学と実習校側の総合評価。総じて言えば、1980年代初期には中国の教育実習制度は基本的に文革前の教育実習の政策を恢復した。

第2に、1985年以後、高等教育機関の経営自主権の拡大によって、中国の教育実習モデルは多様化してきた。中国では計画経済から市場経済へと転換する過程において、高等教育体制に対して重大な改革が行われた。1985年、共産党中央委員会は「教育体制改革に関する決定」を作成して、はじめて政策としての「高等教育機関の経営自主権」を提出した。これ以後、公布された一連の高等教育に関する規定・意見（例えば、「高等教育管理責任暫時施行規定」（国務院1986.3）、「高等教育の加速的・積極的發展に関する意見」（1993.1））の中では、高等教育の自主権が絶えず強化された。特に、1996年の「全国師範教育仕事会議」以後、高等師範教育機関は教学上の自主権を拡大し、教育実習モデルについて様々な新たな試みを行った。

## 2-2. 伝統的教育実習モデルの課題

1980年代の教育実習政策の下で、中国の教育実習は漸次的に伝統的教育実習モデルを形成した。伝統的教育実習モデルの内容と特徴を要約すると、以下のとおりである。

①本科2、3年次、専科1、2年次で実習学校で1～2週間の授業観察と教育見学研修を行う。

②本科4年次の前期、専科最後年次の後期で集中実習を行う。実習期間について、2年制専科は4週間、3年制専科と本科は6週間が必要とされる。

③教育実習校は主に大学の付属学校・実験学校、である。

伝統教育実習モデルにおける、高等師範教育機関の教員は実習の組織者と指導者を担当しており、主導的な地位を占める。高等師範教育機関の厳しい監督の下で、1980年代、伝統的教育実習モデルはある程度の効果を発揮したが、高等教育規模の拡大と基礎教育課程の実施に伴い、課題が顕著になってきた。これは、主に次の側面に反映された。

第1は、教育実習校の確保の問題である。上述の通り、伝統的教育実習モデルにおいて、教育実習拠点として、各高等師範系学校は付属学校・付属実験

学校を設置し、師範系の学生を実習させた。1990年代半ばからの高等教育拡張に伴い、在校生数は急増した。それに伴い、卒業生の就職難が深刻化し、多くの高校生が師範系を志望するようになってきた。その結果、従来の付属学校・付属実験学校で教育実習を行う方式では次第に師範系の学生全員が実習する場所を確保できなくなった。したがって、高等師範教育機関は実習期間の短縮化と実習内容の簡素化をしなければならなくなった。

第2は、教育実習の質の向上の問題である。1990年代に入り、中国における市場経済が本格的に導入された。その影響は中国の各方面に広がったが、教育分野においてはとりわけ、素質教育を目指す基礎教育改革がこれまでにない勢いで進んでいることに顕著である。基礎教育改革を推進するため、教育課程の改善や学習環境の整備等が必要と考えられるが、それらに加えて教員の資質・能力向上も重要な課題である。教員の質を向上させるために、教師教育改革、特に、教員養成段階で新しい教育課程に関する知識や新しい教科の内容を指導できる実践力の育成は必要である。つまり、実践的指導力に最も関わる教育実習の改革と質の向上が求められている。しかし、伝統的教育実習モデルは実習時間の短縮化と実習内容の簡素化のため教育実習の質の向上どころか元々の質さえ保てなかったのである。このことによって、伝統的教育実習モデルに対する批判が高まった。

## 2-3. 1990年代：国家政策の調整と教育実習モデルの多様化

「元々の実習政策の効果を失い、有効な新しい政策をまだ見出せていない（李偉2003：29頁）」状況に対して、中国は師範教育機関の教学・経営自主権を委譲することで実習政策を徐々に調整した。例えば、1995年2月の「高等師範専科教育二、三年制教学方案」では、「三年制専科師範専攻の教育実習は4～6週間、原則として3年次で実施される。教育見学研修は2～4週間、できる限り関連の課程と繋がり、3年間の教学活動を貫く」と規定された。ここでは、「4～6週間」、「2～4週間」、「原則として」、「できる限り」等の言葉は教育実習政策においてはじめて用

いられており、各大学で柔軟に調整できる余地も与えられた。また、1996年、開催された全国師範教育仕事会議では、高等師範教育機関の発展方向を検討し、単位制の教学計画を実施することが提案された。このように、高等師範教育機関にはもっと大きな授業自主権が与えられた。教育実習政策は国家の統一要求から高等師範教育機関の自主的な試験と改革への転換を迎えたといえる。この30年間で、高等師範教育機関においては教育実習モデルに関する革新のための多くの試みが進められており、教育実習モデルが次第に多様になってきている。

#### 2-4. 2000年代：新しい政策の形成と教師教育実験区の発展

表2は2000年代の教育実習に関する政策を集約するものである。以下、この表に基づき、2000年代以後の教育実習政策の変遷を説明する。

21世紀に入り、欧米の大学と学校のパートナーシップによる教師教育改革の影響と中国の基礎教育改革の要請を背景として、中国において大学と学校のパートナーシップが急速に広まっている。2001年7月から、教育部に直属する6つの師範大学（北京・東北・華東・西北・西南・陝西師範大学）をはじめとして、全国の師範大学や教師教育系を持っている総合大学は、相次いで小中学校と連携して基礎教育課程改革の研究センターを設立した。2005年10月、北京師範大学で「大学、小中学校、政府と教育改革」という検討会が開催された。検討会において、さらに大学の研究者が小中学校を訪問し、パートナーシップを構築することの重要性が強調された。

大学と学校のパートナーシップは基礎教育課程改革を促進するための手段だけではなく、教師教育改革・教育実習の改革にも重要な契機を提供した。農村地域の基礎教育改革を推進するため、2007年5月9日に、国务院令によって、「教育部直属師範大学師範生免費（無料）教育実施方法（試行）通知」

（以下「通知」と略す）が公表され、教育部に直属する6つの師範大学において師範生免費教育（教員養成を無料で実施すること）が実施されている。同年7月、免費師範生の教育実習の質を確保するため、教育部は「師範生の実習支教」を強力に推進することに

関する意見」を公布し、教育実習における地方教育行政機関・師範大学・小中学校の連携体制を構築することをはじめて強調した。

2011年10月、教育部は「教師教育課程の改革の推進に関する意見」を発表し、教育実習を強化するために、教師教育創新実験区の設立を提唱した。また、「意見」においては、幼稚園、小学校、中学校の教員養成のための「教師教育課程標準（試行）」が公布され、教育実習の時間が18週間に拡大した。「教師教育課程の改革の推進に関する意見」と「教師教育課程標準（試行）」の公布によって、実験区・基地（大学と地方政府、小中学校のパートナーシップに基づいて形成した教育実習拠点）に基づいた実践志向の教師教育政策が明確に打ち出されたとと言える。続いて、2012年の「教師教育改革の深化に関する意見」と2014年「優れた教師教育プログラムの実施に関する意見」において、大学・地方政府・小中学校が三方連携する新たな教師教育体制の構築がさらに強化された。

こうした動きを受けて、高等師範教育機関は積極的に地方政府・小中学校と連携して教師教育実験区を設立する。例えば、北京師範大学の「京師教育創新実験区」、「西部生源地教育創新実験区」、「華北教育創新実験区」、「校際合作教育創新実験区」、華東師範大学の「教師教育創新実験区」、「基礎教育服務区」、西南大学の「西南実験区」、陝西師範大学の「教師教育創新実験区」、及び本研究の事例であるA師範大学の「教師教育東北創新実験区」、B師範大学の「教師教育創新実験区」、C師範大学の「教師教育合作共同体」などである。

教師教育改革の推進によって、中国の教育実習の課題が大きく改善したが、まだいくつかの課題が存在する。例えば、①実習の目標が不明確であること、②実習方式が単一であること、③実習指導力が不足していること、④実習内容が簡単であることなどである。これらの問題に対して、2016年3月に教育部は「師範生教育実践に関する意見」を公表し、目標、内容、形式、規定・標準、指導体制、評価方式、基地建设、指導教員の奨励メカニズム、経費という9つの側面から、教育実習の方向性を明示した。今回公表した「師範生教育実践に関する意見」はこれまで

の教育実習に関する政策の集約と言える。

表2 教育実習政策の変遷

時期	政策文書	内容
2007 年 7 月	「師範生 の実習支 教を強力 に推進す ることに 関する意 見」(教 育部)	第5条: 師範生の実習支教の事業を創造的に展開する。地方教育行政部門、高等師範教育機関及び小中学校が絶えず師範生の実習支教の方法を工夫し、パートナーシップによる効果的な師範生教育実習体制を模索することが求められている。
2011 年 10 月	「教師教育課程改革の推進に関する意見」(教育部)	第6条: 教育実践を強化する。師範生の職業技能訓練と見学研修を強化し、多くの小中学校の優秀な教師の授業を観察する機会を提供する。師範生は小中学校(幼稚園)で一学期以上の教育実践をしなければならない。教師教育創新実験区を設立し、長期・安定の教育実習基地の建設を図る。
2011 年 10 月	「教師教育課程標準(試行)」(教育部)	三年制・五年制専科、四年制本科で最低18週間の教育実践(教育見学研修、教育実習)が必要とされる。
2012 年 12 月	「教師教育改革の深化に関する意見」(教育部)	第4条: 教師教育モデルを革新する。優れた教師教育プログラムを実施し、教師教育モデルを改革し、高等学校と地方政府、小中学校とが(幼稚園、中等職業学校)連携した教師教育の新しいシステムを作成し、……師範大学と総合大学、科学研究機関、企業、地方政府、海外の科学研究機関が連携し、教師教育のセンターを設立することを奨励し……教員養成、研修、科学研究、サービスの一体化を促

		進させる。 第5条: 教師教育課程改革を深化する。……師範生が小中学校(幼稚園)で一学期以上の教育実践制度を徹底させる。……
2014 年 8 月	「優れた教師教育プログラムの実施に関する意見」(教育部)	教師教育養成モデルの改革を深化し、大学と地方政府、小中学校(幼稚園、中等職業学校、特別支援学校)の連携による協同養成体制を構築する。
2016 年 3 月	「師範生教育実践の強化に関する意見」(教育部)	第1条: 教育実践の目標・任務を明確する。 第2条: 全面的な教育実習内容体系を構築する。 第3条: 教育実践の形式を工夫する。 第4条: 教育実習の実施を規範化する。 第5条: 教育実践の「双指導教員制」を全面的に遂行する。 第6条: 教育実践の評価方法を改善する。 第7条: 協働して長期・安定な教育実習基地(拠点)を建設する。 第8条: 指導教員の奨励メカニズムを改善する。 第9条: 教育実践の経費を確保する。 (具体的な内容は略)

※筆者作成

### 3. 教育実習の現状—事例的分析

#### 3-1. A 師範大学の事例

##### 3-1-1. 教育実習の保障措施

国家教育部に直属する師範大学として、A 師範大学は資質教育において、優れた教員の養成の使命を担っている。

2007年の師範生免費教育の国家政策に応じ、A師範大学は「優秀教師と教育家」の人材養成目標を提出すると同時に、教員養成案を修正した。新たな養成案において、実習生の教育実践がさらに強化され、4年間の教育期間を貫いている。免費師範生の教育実践の機会の保障を動機として、同年12月に、A師範大学は東北三省教育庁（遼寧省、吉林省、黒竜江省）と連携協定書を締結して「教師教育創新東北実験区」を創立し、大学、政府と学校のパートナーシップによる教師教育改革を実施している。実験区の事業の発展と全校の師範生の教育実習を一元的管理するために、A師範大学は実験区事務室を設立した。また、2009年に教師教育研究院を設立し、教師教育研究と連携研究を通じて、実験区における教員の養成、研修、基礎教育改革を促進している。

7年間の進展を経て、現在、A師範大学は相次いで東北三省と内モンゴル自治区の22の県（市）の農村地域の110校とパートナーシップを形成した（李広2013：8頁）。実験区の当初の構想は大学と政府、連携校の協力により、教育実習の改善・充実とともに現職研修を行い、一体化教師教育を実施することを目的としていた。しかし、実験区は教師教育の刷新のみに留まるものではなく、大学の教員と学校教員の協力を通じて課題研究、教育情報資源のプラットフォームの建設、学校改善などの事業を行うことまで期待されている。

### 3-1-2. 教育実習の構想と実施

「優秀教師と教育家」の人材養成目標を達成するため、A師範大学は、大学の教員および小中高等学校の教員に対する様々な調査を実施し検討を行った。それらの結果を踏まえて、それまでの教育実習モデルを見直し、学校実地観察—学内模擬授業—集中教育実習—教育実践省察という「4段階教育実習モデル」を設計した。具体的な実施過程は以下の通りである。

第一段階（学部1、2、3年次）—見学研修：連携校における授業に加え、クラブ活動、休み時間等の観察を通じて、教員の仕事を理解することを目的とする。

第二段階（学部3年次後期）—模擬授業：実習の

準備段階である。模擬授業を通じて、教員の仕事を体験する。

第三段階（学部4年次前期、45日間）—実地教育：集中的実習の段階である。大学は各学院の実習ハンドブックを参考したうえで、教育局、教師進修学校及び学校と打ち合わせを行い、教育実習プランを作る。連携校は優秀な教員を選出し、生徒指導、授業の準備、授業の技術・方法などについての専門指導を教育実習生に対して行う。

第四段階（学部4年次後期）—省察：教育実習後に、実習報告、省察報告を作成し、大学の指導教員と実習指導教員から意見をもらう。

### 3-1-3. 成果と課題

教師教育実験区の設立を通して、A師範大学の集中実習の期間を延長できるだけではなく、学校現場で長期的な実践体験もできる。その結果、教育実習の内容を充実させることができた。A師範大学の統計資料によると、教師教育実験区を創立する前の2007年時点で実習生が授業を教える回数は平均で8.6回、実習期間に学級担任教員をした学生人数は295人、学級活動に参加した数は365回であった。これに対して、実験区を創立した後、これらの数値は急速に増加した。2012年の統計データによって、2008年～2012年の5年間で計5537人が実験区で教育実習をした。授業を教える回数は合計で138425回、平均25回/人であった。この5537人のうち、3600人が学級担任教員をした。年平均は720人で、2007年より425人増である（A師範大学党委宣传部2012：56頁）。また、実習生は実践的指導力も確かに身に付けたことが実証された。例えば、L実習生は「多くの教育活動を体験することで、教員の仕事について理解を深めることができました。1ヶ月の集中実習において、少なくとも、私は毎日1回授業を行いました。実習前、授業に関する能力には自信がありませんでしたが、今、実践的指導力が着実に向上していると感じた」と言う。

しかしながら、この実習には課題もある。一つ目は、一部の実習校側の指導教員の指導力が不足している。例えば、A師範大学の管理職であるL教授は「我が大学の実習連携校の大部分は農村地域の学校



です。農村地域の学校が大学からの教育実習生受け入れを歓迎する点で、教育実習の量を保証できていると言えるが、一部の指導教員の資質が高くないため、実習生に対する指導は不十分です。」と指摘した。もう一つ目は、実習指導教員が多忙である。実習生Wは、「体験活動では実習校の指導教員から丁寧かつ熱心なご指導を賜りましたが、先生達が多忙で、交流・指導の時間が足りでない。」と語った。

### 3-2. B 師範大学の事例

#### 3-2-1. 教育実習の保障措施

B 師範大学はB 省の重点大学であり、B 省の基礎教育に向けて、優れた教員を養成する役割を持っている。

全国の教師教育改革の潮流において、2011 年2 月、B 省教育庁は「B 省における質の高い教師陣の養成に関する計画」を発表した。その計画において、B 省は、教員養成と現職研修の一体化のため、2011 年から 2015 年までに省に属する師範大学あるいは教師教育の機能を持つ総合大学を中心とし、全省で20 の省レベルでの教師教育拠点、100 の県レベルの教師教育拠点を建設する目標を掲げた。目標実現のためB 省は、今後毎年 2200 万元の予算を投入していく計画を明確にしている。同年4 月、省教育庁は「教師教育実験区建設に関する通知」を発表し、政府—大学—学校の連携による実験区のプロジェクトを正式に開始した。一方で、B 省の基礎教育改革の推進によって、教員の資質が一層高く要求されるようになった。B 師範大学はB 省の教員養成の拠点として、さらに教師教育改革を推進し、優れた教員を養成することが期待されている。これを背景として、2012 年から、B 師範大学は相次いで済南市、徳州市、東営市、或いは県教育局と連携し、同市（或いは県）の小・中・高校における教師教育拠点校を作った。また、教員養成、現職研修及び教師教育研究のために、専門的な教育機関・管理機関である教師教育学院を設立した。教師教育学院には理論教学部、実訓部（教育実習の訓練）、研修部、学科教育部、教師教育研修センター、教師教育情報センター、事務室という7つの部門が設置され、教師教育創新実験区に関する事務と活動を全体的に担当する。

2014 年まで、B 師範大学は21 の小学校、5 つの中学校、6 つの高校と連携し、2 つの「基礎教育課程と教師教育発展研究拠点」を作った。また、B 省 16 の市、30 余りの県と 40 あまりの「重点実験区」を創立した。この研究拠点と実験区の中に、模範校又は重点校を指定し、「教師教育創新実験区」を創立した。さらに、「教師教育創新実験区」の中で、人的・物的条件が最も良い学校を選定し、「専門職開発学校」（PDS）とした。A 師範大学と同じ、B 師範大学の「教師教育創新実験区」においても、教育実習と現職研修を事業の中心とするとともに学校改善、課題研究などに取り組んでいる。

#### 3-2-2. 教育実習の構想と実施

前節で述べた通り、B 師範大学では、B 省の提唱に先立つ2012 年から、一連の体制改革に取り組んだ。このような体制改革に基づき、B 師範大学では実践的指導力の養成を重点とする「三三二一」と呼ばれる新しい教員養成モデルを導入している。第一の「三」は、実践能力の三次元の構造を指す。即ち、教育・教学に関する能力、人間力及び各能力の発揮を支配する省察能力・道徳能力などである。第二の「三」は、大学、教育委員会と学校との連携を指す。「二」は理論と実践をつなぐという意味である。最後の「一」は、養成養育と現職研修の一体化を指す。

具体的な実習生の教育実習について、「教職体験—授業観察—見学研修—模擬授業—実習—研習—省察」という4年間を通して18週間の教育実践を実施している。その中で、集中実習は6週間である。教育実習前の理論学習段階において、教職志望者の基礎教育の現状と課題に対する理解を深めるために、実験区の校長、優秀な現職教員は臨時教員として大学での講義を行う。教育実習の際、各専門職開発学校は本校から優秀な教員を選抜し、大学の実習計画に基づいて実習生に対する指導を行う。この間に、大学、市・県教育委員会と連携校はそれぞれの責任を持ち、教育実習の活動内容を確保する。

#### 3-2-3. 成果と課題

B 師範大学の教育実習改革の成果は、まず、A 師範大学と同様に、教育実習期間を延長することがで

きたことである。また、B 師範大学は学部4年目だけではなく、1年、2年、3年目の教育実践に関する理論授業も設置できる。教員養成カリキュラムにおける教育実践に関する理論課程の設置が極めて重要であると認識されているが、教育実践の課題への対応に理論的に取り組んできた大学教員が不足していたため、その授業を担当できる教員の選定と確保はこれまでB 師範大学の課題であった。長期・安定な教師教育実験区の設立を通じて、この課題を解決することができた。例えば、大学管理職A教授は以下のように述べた。「学校とパートナーシップを形成した後、我々大学は学校現場の優秀教員を招いて、学部1年、2年、3年生に対して、豊富な教育実践に関する理論授業を提供することができました。これは、以前には不可能でした。」

一方、調査によると、B 師範大学の教育には2つの問題がある。第1は、A 師範大学の教育実習の問題と同様に、実習校側の指導教員が多忙である。例えば、B 師範大学のT教授は「我が大学の教育実習の理念は、教育実習生に最高の実習学校と最も優秀な指導教員を配置することです。これはメリットがありますが、重点校、模範校の学校の教員は多忙で、実習生に対する指導が不足してしまうという問題点があります。」と指摘した。第2は、実習生に対するインタビュー調査によると、B 師範大学の教育実習において授業参観が多いが、授業実習は不足である。例えば、W実習生は「私の実習校は模範校です。自校の進学率を維持するために、学校でのストレスが大きいです。我々の教育実習生の授業に関する技術・能力はまだ成熟していません。学校の教育の質に影響を与えることを避けるために、実習校は一般的に私達に重要度が高くない授業を担当させます。必ずしも、授業数は多くないです。」と言う。

### 3-3. C 師範大学の事例

#### 3-3-1. 教育実習の保障措施

C 師範大学はX市の重点大学として、X市の基礎教育に向けて、優れた教員を養成する役割を持っている。

世界における教師教育の発展動向とA 師範大学の1980年代の「基礎教育サービス・実験区」の影響を受けて、C 師範大学は2001年率先してX市の5つの小中学校とパートナーシップをつくり、教師発展学校（Teacher development school、以下、TDS）を創立した（張琦 2002：132頁）。教師発展学校は現職教員の職能開発を行うことを趣旨としたが、教員研修を実施するとともに、教育実習、科学研究などの役割も持っている。2009年から、C 師範大学は大学新卒者を対象とした「教育修士」養成プログラムを実施している。こうした「教育修士」課程は従来の現職教員を対象とした「教育修士」課程と異なり、教職経験の有無を問わず、主に学部の新卒生を募集している。さらに、入学者の中には、非師範系の卒業生も含まれている。従って、2009年からC 師範大学教育科学学院では、教職経験を有していない学生をいかに教育するのかが中心課題とされた。そして、その解決を目指し、2010年にC 師範大学は教育科学学院と基礎教育発展研究院を合併し、教育学院を創設した。その上、教育修士の授業実践の機会を広げるために、TDSに基づく教師教育合作共同体を構築しており、現在（2016年6月30日）はX市の30校が教師教育共同体に参加している（C 師範大学の広報ホームページ）。教師教育合作共同体の機能は従来のTDSの活動と大体同じであるが、中心課題は現職教員の職能開発から教育修士の養成へと転換している。

#### 3-3-2. 教育実習の構想と実施

C 師範大学の「教師教育合作共同体」では、教育修士の教育実習と連携校の現職研修が融合するような形式で展開している。

一般的に、教育実習は修士2年次の前期の9月上旬から始まり、3ヶ月間行う。実習前は、まず、実習生をグループ分けし、各グループに1名の管理教員を配置する。そして、実習前に3日間の実習動員大会を開催する。事前開催される全体会議は「先輩との教育実習座談会・交流会」、「有名な現職教員・校長の教育実践経験に関する講座」、「大学教員の実習準備に関する講座」という3つの内容で構成される。そして、教育実習生は連携校に赴き、大学の指導教

員の理論指導と連携校の特聘指導教員（指導教員 1 人が担当する実習生は 1 人にする）の実践指導を受けながら実習を行う。具体的な教育実習は、従来の教師発展学校のモデルを受け継いで、大学指導教員、学校の特聘指導教員と実習生が学習共同体を構築し、授業研究を中心として、授業観察、経験交流会等を行う。

C 師範大学の「教師教育共同体」の校内授業研究は、実践—意義志向の教師の職能開発モデルと呼ばれ、「授業の教育意義の探究」と「意義を実現するための授業技術に関する実践研究」という二つの側面をもち合わせている。「授業の教育意義の探究」とは、教員が授業を通じて、授業の目標を達成しながら、授業実践を対象化して、教育の意義を探求する研究である。「意義を実現するための授業技術に関する実践研究」とは、設定した授業の目標へと子どもを確実に効率的に導くための教員の指導技術を高めることを探求する研究である。具体的にいうと、授業研究は「4つの意義」を実現するために、「6つの段取り」に従って実施されている。「4つの意義」は、①教育の意義—どのような教育が生徒達の学習の動機付けを与えることができるか、②担任教科の授業の教育意義—どのように担任教科を通じて生徒達の学習の動機付けを与えることができるか、③教科の知識体系における各々の授業で教えられる知識の作用、地位と教育意義—どのように、教える知識を通じて生徒達の学習の動機付けを与えることができるか、④教育意義を実現する方法—どんな方法で生徒達の学習の動機付けを与えることができるか、を意味している。「6つの段取り」は授業研究の展開方式であり、即ち、①学生の了解—②授業前の会議—③授業の実施—④授業後の会議—⑤授業案の改善—⑥新しい授業案の交流と鑑賞、というプロセスを指している。

その具体的なやり方は以下の通りである。

- ①できる限り、児童生徒のことを理解する。
- ②教育実習生と現職教員は共に授業を準備する。
- ③現職教員あるいは実習生が授業を行う。
- ④大学教員、実習生、現職教員が共にこの授業について検討する。
- ⑤現職教員或いは実習生が自分の授業を省察し、

授業の教育的意義を明確化し、授業案を改善する。

⑥大学教員、実習生、現職教員が共に改善された授業案に対して意見を述べ合う。

### 3-3-3. 成果と課題

C 師範大学の「教師教育合作共同体」を構築する前、実習指導教員 1 人に与える学生数は 5—6 名程度であり、人数が多過であったため充実した実習指導が行われていなかった。現在、実習協力校数の拡大によって、連携校の実習指導教員 1 人の担当する実習生の数は 1 人に縮小しており、実習指導の実効性が高められている。また、3 ヶ月の集中実習は全国における最も長い教育実習と言える。これによって、実習期間中の体験内容も増加した（例えば、児童生徒指導交流会、運動会の運営、保護者会議等の活動に参加することができる）。

しかし、C 師範大学の教育実習には問題点も存在している。まず、教育実習の重要な内容としての「授業研究」の実施状況が不十分である。例えば、C 特聘指導教員は、「大学教員が学校に来ると、授業研究を実施します。来ないと、私達と実習生の間の交流・検討だけです。これと一般の教育実習は大きな区別がなく、授業研究になりません。計画性は全然ありません」と述べている。実習生は授業研究という教育実習モデルが何かさえ理解していない。また、大学指導教員と特聘指導教員のコミュニケーションが不十分である。E 特聘指導教員は「私は今年の新進特聘教員です。2 ヶ月が過ぎました。しかし、今まで大学側の指導教員と会ったことがありませんでした。連絡も 2 回だけです」と語っていた。

## 4. 考察

以上の分析から、1985 年以後中国の教育実習の量は大きく変化を遂げてきたことが分かった。三年制・五年制専科、四年制本科の教育実習ともに 18 週間に拡大された。しかし、教育実習の質的な変化はどう捉えられるだろうか。

第 1 に、大学・地方政府・学校の連携による教育



実習の実施体制の強化である。3つの師範大学の教育実習はいずれも長期・安定した教育実習拠点に基づいて実施されている。教員志望者の専門性を促進するために、多様な教育現場における体験とその科学的省察の往還をしなければならない。そのような実習を行ううえで鍵となるのは、大学と学校現場の協働関係である。大学・地方政府・学校の連携による教育実習の実施体制の構築は、教育実習の質保証にとって不可欠と考えられる。

第2に、教育実習の長期・恒常化である。今の中国の教育実習モデルを見ると、様々な新たな教育実習モデルが出現した。また、教育実習の実施期間は最後の学期だけではなく、事例A、事例Bのような大学1年次から長期恒常型教育実習も増加した。

第3に、「双指導教員制」の実施である。3つの事例であれ、2016年の教育実習政策であれ、「双指導教員制」を教育実習の重要な実施手段としている。教育理論と教育実践の乖離を防ぐために、現実の学校現場で教育活動を体験することだけではなく、豊富な教育経験を有する小中学校の教員の適切な指導も求められている。大学の教員と学校現場の教員がともに実習生を指導してこそ理論と実践の結合を促進できると言える。

第4に、教育実習の質保証のための大学の「組織の構造変革」である。教育実習の質保証と小中学校の教員に対する現職研修のため、全校の物的・人的教育資源の集約と教育実習拠点の管理の円滑化が求められている。そのために、3つの事例すべてにおいては大学の内部体制の改革を行っていた。A師範大学は実験区事務室と教師教育研究院を設立し、B師範大学は研究、養成、研修などの機能を保有する教師教育学院を設立し、C師範大学は大学の一部機関を再編して、教育学院を設立した。教育実習改革を推進するため、大学は教員養成カリキュラムを工夫すると同時に、そのカリキュラムに対応する体制の改革も重要な意義を持つと言える。

以上、3つの大学の教育実習に現れた共通点の分析を通じて、中国における現在教育実習の改革の特徴が導き出された。このような改革を通じて、教育実習の質の改善効果を一定の程度で確認されたが、実施における課題も少なくない。総じて、以下の3

つの課題が深刻である。

第1は、各々の大学が教育実習モデルのデザインに関して工夫したが、教育実習モデルの構想を確実に実現することが求められている。

第2は、教育実習での学校側の実践的指導教員の役割は非常に重要と認識されているものの、指導教員の多忙、資質不足等の要因で、実習生に対する指導が十分に行われていない場合が多い。これに対して、実践的指導教員の資質や選定についての具体的な基準を設けるとともに、教育実習の指導を内実化することが必要とされる。

第3は、各大学の教育実習モデルにおいて、実践力を養成するために、実習に対する省察が強調されているが、まだ手探りの状況にあると言える。前述のように、3つの事例においては、省察の手段として、実習報告書の作成(A、B師範大学)、大学教員・実習生・現職教員による授業実習への議論(C師範大学)が要求される。しかし、3つの大学の実習案をみると、事例すべては省察の目的、方法を明確に示していない。van Manen (1977)によれば、省察は3つのレベルや階層がある。即ち、第一水準の「技術的・道具主義的」省察(教育実践を効率的に行うための手段についての省察)、第二水準の「現象学・解釈学的」省察(それぞれの経験の解釈と共有によって、教育実践の方向性を定める省察)、と第三水準の「批判的」省察(教育実践の置かれている社会的状況にまで視野を広げ、正義・幸福・歪みなき生き方へと導く教育実践のための省察)である。この理論で3つの事例の実習省察を解釈してみると、第一水準にとどまる傾向がつよいという見方ができる。省察を深めていくために、省察の目的は何か、何を省察すべきか、省察させる方法はいかなるものか、という点を重視しなければならないと考える。

また、3つの事例の教育実習に関する改革の共通点が見られる一方、教育実習の実施時期、実施方式、実習校の選択原則には相違点も見られる。その中で、教育実習の実施時期、実施方式の相違は中国高等教育法で各大学に認められている授業自主権を反映している。しかし、実習校の選択原則は国家教育政策を受けた際、大学のレベルに関わると考えられる。A師範大学は国家の直属の師範大学として、全国、



とりわけ農村地域に対して優れた教員を提供することを目的としている。この目的に基づき、A 師範大学は連携校を選択する際、大学の所在地の農村学校から全国の農村学校まで、放射線型で展開している。これに対して、B 師範大学と C 師範大学はそれぞれの所在する省、所在する市に向けて優れた教員を提供する目的としている。同省、同市において自校の競争力（とりわけ、卒業生の就職率）を維持するために、所在地の最高の学校を実習校として選択する。教育実習生は教育実習を通じて、実習校で就職する可能性が高いからである。

## 5. まとめと今後の課題

以上、本研究は現在の中国の教育実習改革の特徴と課題を考察した。これまでの先行研究においては、具体的な事例に基づいて実施される教育実習の新たな試みに関する分析は蓄積してきたが、中国の教育実習改革の特徴と問題点を全体的に把握・精査することが課題であった。それに対し、本研究は波及力を持っている3つの典型例を分析することで共有化できる知見を提供するものであると示唆される。

現在、中国の教育実習改革は、実践力の育成と大学・学校の連携に基づく実施体制の構築を基調としている。こうした特徴から、中国の教育実習改革の現状は、日中だけではなく、世界の縮図ともいえる。すなわち、グローバル化のなかで、教師教育をめぐる問題が、国の枠組みを超えて議論されるものとなっているにつれて、問題に対する改革の方向性も共通化されている（許明 2012）。しかし、中国の教育実習改革は国際的に見た場合にはどのような特徴をもつものであるのか。それは、①大学と学校のパートナーシップにおいて政府（教育委員会）が重要な役割を担うことと、②大学が組織内連携と組織外連携とが両輪となって改革を図っていること、であると考える。

①の中国の特色と異なり、欧米の教師教育パートナーシップには、教育委員会が参加せず、「学校と大学のパートナーシップ」、「学校と企業・大学のパートナーシップ」が多い。このような違いは、中国における学校と教育委員会の関係が、学校の自律化政

策が展開される今日においても、これまでの「規制—従属関係」が根強く、「自律—支援関係」にほど遠いことと無関係ではない。

②の組織内連携は、すなわち、大学内部の各学部・学部の横断の連携である。高等教育大衆化にとともに、大学では各専攻の細分化、専門化が進んでいる。そうした変化が各々の大学の内部機関の責任意識を高める一方、組織としての力や協力関係を弱めている。しかし、近年、大学と教育委員会・学校の連携事業の発展に伴い、単一部署では解決できない課題が増え、大学内部の横断的な対応のために組織の姿と動き方を変えていくことが求められている。例えば、教員養成段階における教科専門科目と教科教育科目について新たな位置付けの模索や連携事業における現職研修の効果の向上のため、教育学部の専門家と他の一般学部（数学部、外国語学部など）の専門家の協力が不可欠である。したがって、中国では、大学の「組織の構造変革」を行い、組織内連携も図っている。

そして、中国の教育実習の課題を見ると、実習の保障に関する課題（資金・管理・連携校の数等）より、実習自体の問題が大きいと考えられる。すなわち、現状の問題の解決には、教育実習の内容、方法や指導体制を根本から再検討する必要性も視野に入れるべきである。

最後に、残された課題を挙げたい。本稿では国立師範大学、省立師範大学、市立師範大学の3つの師範大学の事例を選定したが、中国における教育実習改革の全体像を視野に入れると決して十分ではない。前述した「4+0」「4+1」「4+2」「4+3」という多層養成モデルにおける教育実習がどのように行われているのか、総合大学は国の政策に応じて、教育実習にどのような改革に取り組んでいるのか、これらの問題をさらに考察する必要があると考えられる。

また、冒頭で述べたように、日本においても、大学・教育委員会・学校の連携に基づく実習実施体制の総合的な改革を展開している。中国と同様に、日本の「大学と学校のパートナーシップ」において、教育委員会も重要な役割を担っている（大脇康弘 2009）。つまり、日本と中国において、大学と学校のパートナーシップは、一般的に教育委員会を含む三

角形となるため「大学・教育委員会・学校のパートナーシップ」ともいえる。しかしながら、その一方で、その連携体制に基づいた教育実習のカリキュラムの構造について、依然として国によって大きな差異がある。例えば、日本では多様な教育現場における体験とその科学的省察の往還を旨とする「教員養成コア科目群」を学部カリキュラムの基軸に置くことなどの特色がある。したがって、今後は中国教育実習の特徴を、日本と比較しながら、改革の在り方を検討することも求められている。

## 註

<sup>1</sup>「4+0」:大学本科の専攻と同時に教員養成選修コースを履修。教育実習に参加し、自専攻の学士学位と教員資格証明書を取得。

「4+1」:大学本科修了後、1年間の教員養成集中修得コースを履修。教育実習に参加し、自専攻の学士学位と教員資格証明書を取得。

「4+2」:大学本科修了後、教育学部が責任を持って教員養成を行う。学生は教育学部において教師教育カリキュラムと一部の大学院の専攻カリキュラムをこなし、教育実習に参加して教育学修士号と教員資格証明書を取得。

「4+3」:大学本科修了後、各学部・学科においてその専攻カリキュラムをこなし、教育学修士号と教員資格証明書を取得。

<sup>2</sup>「頂崗実習」はまた「交替実習、置換訓練」と呼ばれる。「頂崗実習」においては、教育実習生代替教員として実習校一部の教員の代わりに授業を行い、その間に代替を受けた教員は大学に赴き、現職研修を受ける。

<sup>3</sup>「混合編隊教育実習モデル」とは、15人程度の異なる専攻の教職志望者が、実習チームを編成して、集団で教育実習を行うことである。この実習モデルにおいて、各専攻の教職志望者の間の交流の強化、あるいは相互に支援しあう実践力の強化が可能となる。

<sup>4</sup>「インタラクティブ式教育実習モデル」は、大学院の入学試験を準備している教職志望者を対象とする

教育実習方式である。この実習モデルでは、教職志望者が学校現場での教育実習を直接に参加するのではなく、PCを活用して学校の授業や教育実習の場면을観察し、学校現場の教育実習生とコミュニケーションをしたり、指導教育の指導を受けたりする。このように、教職志望者が場所の制約を受けずに、試験を準備しながら、教育実習をすることもできる。しかし、この実習モデルでは、教職志望者が授業実習を実施することができず、実習の質保証が問題点である。

<sup>5</sup>実習支教は、実習を通じて教育（主に農村地域の教育を指す）を支援することの略称である。

## 引用・参考文献

饒從満「中国における教師教育の改革動向と課題」

『教員養成カリキュラム開発センター研究年報』

6巻、2007年、39-51頁

養立新、周逸先「教師教育改革と『4+2』養成モデルの実験」

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『東アジアの教師はどう育つか—韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』

東京学芸大学出版会、2008年、60-66頁

李偉『我国高師教育実習政策研究』（浙江師範大学2003年 修士論文）

姚成栄「変革的歴史と歴史的啓示—対当代中国高師教育実習の回顧と思考」『高等師範教育研究』1993年第3期、17-23頁

郭云鳳『改革開放後中国高師教育実習模式的変革—全程教育実習模式為例』（華東師範大学2009年 修士論文）

袁建勳「地方民族師範院校教育実習模式研究—甘肅民族師範学院『援教頂崗』為例」『甘肅高師学報』2014年第1期、77-79頁

金素梅「高等師範学校教育実習質量問題研究」『周口師範学院学報』2012年第4期、135-137頁

童衛軍、範怡瑜「高職院校頂崗実習的系統設計」『中国高教研究』2012年第5期、106-108頁

陳永明『中国と日本の教師教育制度に関する比較研究』ぎょうせい、1994年

李広「U-G-S教師教育模式的構建」『北京教育（普教版）』、2013年、7-11頁

張琦「教員職能開発的新途径—教師發展学校」『内モンゴル師範大学学報』第4号、2002年、132-134頁

A 師範大学党委宣传部「教師教育創新東北実験区的構想和实践」『協同創新 培養卓越教師—U-G-S 教師教育新模式探索之路』、2012年、56頁

C 師範大学の広報「我校举办卓越教师培养校长论坛」2016年

<<http://www.cnu.edu.cn/jdxw/jdxw/88311.htm>>2016年7月7日

許明『教師教育伙伴合作模式國際比較』人民教育出版社、2012年

大脇康弘「大学と教育委員会の連携動向」『現職研修』2009年9月、54-57頁

Max van Manen. “Linking ways of knowing with ways of being practical.” *Curriculum Inquiry*. Vol.6, No.3, 1977, pp. 205-228