

中国の教師教育における大学と学校のパートナーシップの特質と効果：三つのパートナーシップの事例からの検討

孫, 雪熒
九州大学大学院人間環境学府：博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/1498383>

出版情報：教育経営学研究紀要. 17, pp.23-31, 2015-03. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室/教育法制論研究室
バージョン：
権利関係：

中国の教師教育における大学と学校のパートナーシップの特質と効果 —三つのパートナーシップの事例からの検討—

孫 雪熒
(九州大学/大学院生)

- I 本稿の目的
- II 大学と学校のパートナーシップの普及の背景と類型
- III 教師教育における大学と学校のパートナーシップの態様
- IV 教師教育における大学と学校のパートナーシップの効果
- V 結語と今後の研究課題

I 本稿の目的

本稿の目的は、中国の教師教育における大学と学校のパートナーシップの特質と効果について、三つのパートナーシップの事例をもとに検討することである。

今日、中国では、教員の資質を確保するため、様々な教師教育改革が行われている。その中、2000 年以後大学と学校のパートナーシップが普及しつつあるのが今日の教師教育改革における一つの重要な特徴である。大学と学校のパートナーシップの形成によって、教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は現職研修機関、学校という、断絶した役割分担から脱却し、教職生活全体を通じた教師教育一体化⁽¹⁾の改革、学び続ける教員を支援する仕組みの構築が可能になる。大学と学校のパートナーシップは今日と今後の教師教育にとって極めて重要な意義が有するものであると考える。

大学と学校のパートナーシップに関する先行研究としては、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダの教師教育における大学と学校のパートナーシップの比較分析を通じてそのパートナーシップの連携活動が順調に展開する条件を論じた研究⁽²⁾、事例調査を通し、教師職能開発についてパートナーシップの意義を検討した研究⁽³⁾、組織行動学の視点から、大学と学校のパートナーシップの制約要因を考察した研究⁽⁴⁾、大学と学校のパートナーシップ形成による現職研修の変化を明らかにした研究⁽⁵⁾がある。しかしながら、大学と学校のパートナーシップ自体に着目して、全国の実態を全面的に把握するとともに、実地調査の結果からそのパートナーシップの特質と効果に関する考察を行った先行研究は管見の限り見当たらない。

以上を踏まえて本稿では、以下の課題を設定する。第一に、既発表論文⁽⁶⁾にも依拠しつつ、大学と学校のパートナーシップが普及してきた背景とパートナーシップの類型を明らかにする。第二に、筆者が2013 年 9 月及び 2014 年 10 月に行った現地調査に基づき、A 師範大学の教「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」と C 師範大学の「教師教育におけるパートナーシップ共同体」という 3 つの大学と学校のパートナーシップを事例として取り上げ、パートナーシップの具体的な態様と効果を明らかにする。第三に、第一、第二の課題で明白になったことを踏まえ、中国の教師教育における大学と学校のパートナーシップの特質を考察する。

II 大学と学校のパートナーシップの普及の背景と類型

1. 普及の背景

中国において、大学と学校のパートナーシップが普及してきた背景は何に起因すると言えようか。その主要な要因は、以下の 2 つの側面から探ることができる。

第一は、欧米の大学と学校のパートナーシップによる教師教育の潮流の影響からの側面である。1970 年代後半から、米国では大学と学校のパートナーシップに基づいた教職志願者及び現職教員の職能発達をねらいとするシステムが提唱され、構築されてきている。こうした改革において、1986 年にホームズ・グループ(Holmes Group)による報告書『明日の教師』が及ぼしたインパクトは極めて重大である。『明日の教師』においては「専門職開発学校(Professional Development Schools、PDS と略す)」

の構想が提起された。PDS とは、教員 管理職養成のインターン制度の共同運営を中心として、校内研修や授業の協力教授、教育実践の協働研究等に取り組む、主に学区の支援を受けた大学と学校（PDS 校あるいはパートナー校とよばれる）の連携活動の総称を指す⁽⁷⁾。1990 年代、PDS は全米において急速に発展した。こうして、米国をはじめ、イギリス、イタリアなど欧米諸国では大学と学校のパートナーシップにより、養成・採用・研修の円滑化を図る教師教育改革が行われている。欧米における大学と学校が連携した教師教育の流れで、中国においても、教師教育一体化の問題が注目された。これによって、大学と学校のパートナーシップに関する研究が徐々に蓄積されつつある。

第二は、自国の基礎教育改革の要請からの側面である。21 世紀に入り、中国における資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。資質教育推進と基礎教育課程改革のために、中国は教師教育改革を進める一方で、大学の研究者が課程改革の実施を援助すると提唱した。2001 年 5 月、国務院（日本の内閣に相当）は「基礎教育改革と発展に関する決定」を発表し、「現在の師範大学を主体とし、その他の大学も参与して、養成と研修を連結する開放的な師範教育体系を完備させる」と述べ、従来の養成と研修が独立する状態から、養成と研修を「連結させる」という教師教育の改革と発展の基本的な方向を明確に示した。また、同年 6 月教育部は「基礎教育課程改革綱要（試行）」を公布し、「大学と科研機関の専門家、学者と小中学校の教師が教材の改革に傾注することを奨励し、一部の大学が基礎教育課程研究センターを設立し、小中学校の課程改革に関する研究を行い、積極的に基礎教育課程改革の実施に参画する」と提唱して、大学と研究機関が基礎教育課程改革の実施を支援することを求めたのである。

2. パートナーシップの類型

上述のように、教師教育の世界の潮流の影響及び自国の基礎教育改革の要請によって、中国では大学と学校のパートナーシップが普及している。今日における大学と学校のパートナーシップをみると、表 1 のように多様な連携事例を提示できる。

表 1 大学と学校のパートナーシップの事例⁽⁸⁾

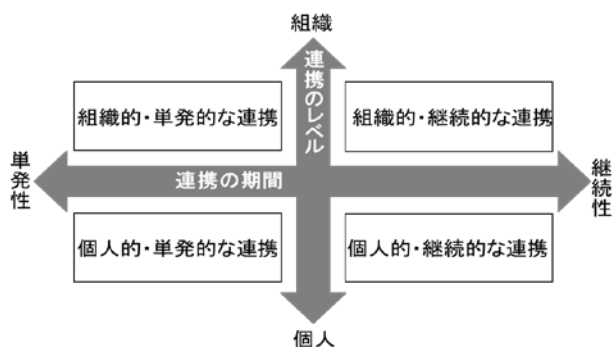
参加主体	事例	連携の期間	連携活動
大学の教員、小中高校	1. 東北師範大学比較教育研究所の教授と長春市の一部小学校	2011 年～継続中	課題研究、学校への指導助言
	2. 陝西師範大学教育学院の教授と西安市の一部の小学校	2008 年	課題研究
大学の研究所・学院、政府 ⁽⁹⁾ 小中高校	3. 東北師範大学農村教育研究所、厦門市思明区教育局、厦門市思明区教師進修学校、と思明区の一部の小中高校	2009 年～継続中	課題研究
	4. 瀋陽師範大学教師發展学院、瀋陽市教育局、瀋陽市の一部小中高校	2003 年～継続中	現職研修
大学の研究所・学院、小中高校	5. 東北師範大学教師發展学院とハルビン、北京、山東の一部小中高校	2011 年、2012 年、2013 年	現職研修
	6. 首都師範大学教育学院と北京市の一部の小中高等学校	2001 年～継続中	教育実習
大学、政府、小中高校	7. 香港中文大学、香港教育局と香港の一部の小中高等学校	1998 年～継続中	現職研修
	8. 華東師範大学、区教育局、上海市の一部小中高校	2004 年～継続中	現職研修
	9. A 師範大学、東北三省教育厅と東北教師教育実験区の一部の小中高校	2007 年～継続中	課題研究
	10. 山東師範大学、山東省の一部の市教育局と同市の一部の小中高等学校	2011 年～継続中	学校改善
大学、非政府組織、小中高校	11. 香港中文大学、香港九龍倉会社と香港の一部小中高校	2011 年～2016 年	学校改善
	12. 西北師範大学、香港樂施会と甘肅省の農村地域の一部小学校	2000 年～2003 年	課題研究
	13. 西北師範大学、香港田家炳基金会と甘肅省の 5 つの田家炳中学校	2009 年	学校改善
大学、非政府組織、政府、小中高校	14. 西北師範大学、米国福特基金会、甘肅省教育厅と甘肅省榆中県、天祝県の一部の小中学校	2003 年～2008 年	課題研究
	15. 西北師範大学、イギリス救助児童会、甘肅省教育厅と甘肅省天祝県、寧夏西吉県の一部の小中学校	2005 年～2009 年	学校改善

注 (8) で示す資料に基づき、筆者が作成。

これらの事例の分析に基づき、大学と学校のパートナーシップの類型は、縦軸と横軸に整理・分類して考えることができる。即ち、分類の判別方法としては、「連携のレベル」（縦軸）、「連携の期間」（横軸）という二つの尺度を用いる。この 2 軸でパートナーシップを分類すると、図 1 のように、組織的・単発的な連携（事例 5、11、12、13、14、15）、組織的・継続的な連携（事例 3、4、6、7、8、9、10）、個人的・

単発的な連携(事例 2)、個人的・継続的な連携(事例 1) という 4 つの類型ができる。

図 1 大学と学校のパートナーシップの類型



(図 1～図 4 は筆者が作成)

まず、縦軸の分類基準を説明しよう。個人的連携というのは、一方の組織に所属している者が、個人として他方の組織に協力する関係である。それに対して、組織的連携というのは個人ではなく、異なる組織と組織同士が共通の目標に向かって、一体的に協働して取り組むことである。次に、横軸を説明すると、単発的連携は、一般的に委託事業あるいは研究項目の完成を目的とする。このような連携は任務の完成によって往々にして衰退し、一過性、一時性という特徴がある。それに対して、継続的な連携は、一時的なものでなく、長期的な視点に立ち、持続可能な連携の体制を構築し、「発展性」を持つ。

以上のいずれの連携も大学と学校の資源を交換し協同することを通じて互恵的關係となっているが、組織レベルの連携は本格的な大学と学校が連携する取り組みなのである。また、組織的・単発的な連携は一過性、一時性の特徴を持っているため、ここでは、主に組織的・継続的な連携に着目する。この連携タイプは、パートナーシップの発動者によって、さらに大学・学校共同発動型、大学発動型、政府推進型に区分される。

Ⅲ 教師教育における大学と学校のパートナーシップの態様——事例的考察

組織的・継続的な連携は上述した通り、連携の型も多様である。ここでは、3つのタイプに分けて事例を選定し、それぞれのパートナーシップの態様を分析・検討することにする。分析に際し、事例を取

り上げた理由に触れておきたい。まず、3つの事例はそれぞれ大学・学校共同発動型、大学発動型、政府推進型に属する。また、これらの事例は波及力や貴重な連携の経験がある。A 師範大学の教師教育東北創新実験区の実践は 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、教育部から高く評価も受け、強い波及力を持っている。山東省の大学と学校のパートナーシップは中国の最大規模の政府（省教育厅）推進型のパートナーシップである。しかも、B 師範大学の教師教育創新実験区は山東省の典型例といえる。そして、C 師範大学の教師教育におけるパートナーシップ共同体は中国大陸地域において最初の大学と学校のパートナーシップであり、貴重な経験を積んだ。

1. A 師範大学の教師教育東北創新実験区

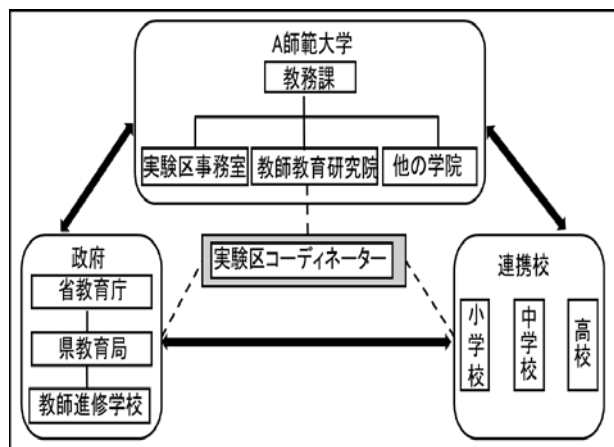
国家教育部に直属する師範大学として、A 師範大学は資質教育に向けて、優れた教員の養成の使命を持っている。優れた教員を養成するため、実践現場である学校の協力をもらって、師範生の実践的指導力の育成は最重要部分である。これを動機として、2007 年 12 月に、A 師範大学は 1990 年代の「基礎教育服務実験区」の連携事業に基づき、東北三省教育厅（遼寧省、吉林省教育厅、黒竜江省）と連携協定書を締結して「教師教育創新東北実験区」を創立し、大学、政府と学校のパートナーシップによる U-G-S (University-Government-School) という教師教育のあり方を探究しつつある。6 年間の進展を経て、2014 年現在、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）で農村地域の 110 校とパートナーシップを形成した⁽¹⁰⁾。

U-G-S 教師教育モデルは大学と政府、連携校の協力により、教師教育一体化を実施するとともに、学校改善、課題研究、教育情報資源のプラットフォームの建設などにも取り組んでいる。

(1) 教師教育創新東北実験区の運営体制⁽¹¹⁾

図 2 に示すとおり、実験区の運営体制は、大学、地方政府、連携校で構成される。

図2 A 師範大学の教師教育東北創新実験区の運営体制



A 師範大学の教務課は連携事業の指導・管理機関として、実験区の事業の進捗管理、予算・人事・総務などの管理を一元的に担う。教務課の下に、実験区事務局、教師教育研究院を設置する。実験区事務局は、実験区の事業の展開を図る。研究部門として、教師教育研究院は大学院レベルの教員育成を実施するとともに、教師教育に関する課題研究を行い、実験区の教師教育に専門指導を提供する。また、学部教育及び大学院教育を担当する他の学院は（例えば、外語学院、歴史学院など）、連携事業の中で主に教員養成と現職研修を行う。

教育行政機関としての省教育庁の主な任務は本省の連携県の選択、連携事業に関するマクロ政策の作成などである。省教育庁下には、本省に所属する各県の教育局があり、本県の連携校を選択し、連携事業に関する具体的な指示を出す。教育局下の教師進修学校は新中国が成立以後、現職研修に対して設置された。連携事業においては、主に所属する県教育局の指示どおりにパートナーシップによる教育実習、現職研修など仕事の参画・配分に新しい使命を与える。

これに対し、連携校は、まず教育実習生に学習指導や生徒指導に関する実践的な指導を提供する。また、大学教員と一緒に教育理論に関する実践的な研究と実証を行うことも期待されている。

さらに、連携事業を円滑に推進するために、大学と教育庁からの管理職が構成する「実験区コーディネーター」が設置され、各主体のニーズの内容を把握し、ニーズを充足するよう需給調整を行う役割を果たすのである。

（2）教師教育創新東北実験区の連携活動の実施¹²⁾

ア パートナーシップ形成：大学と省教育庁が「連携協定書」を結び、共同的に連携県を選定する。双方の合意が形成されたばあいには、大学と県教育局が「連携協定書」を結び、県内の連携校を選定する。

イ 体制確立：パートナーシップの各主体の役割を明確化し、教師教育実験区に関する制度を制定する。

ウ 説明：県教育局は連携事業実施説明会を行い、連携校に事業について説明する。

エ 企画：大学は省教育庁、県教育局、連携校の代表者との協議を通じて、各年度の教育実習と現職研修計画を立てる。

オ 実施：教職志願者は理論知識を勉強しながら、定期的に連携校において観察実習をおこない、学級活動・休み時間・特別活動等観察、支援を通じて、学校や教員の仕事を理解する。最後の一年の初期（9月）、教職志願者は学校現場で1か月半程度の集中的実習を行う。実習担当の大学教員と学校の指導教員の指導のもとで、教師としての勤務を経験する。

教育実習期間、講師団は実験区に赴き、実験区の教師進修学校で巡回報告する。教育実習生は実習の後期に（独立で授業できる時）、代替教員として所属実習学校の一部の教員の代わりに授業を行うとともに、代替を受けた教員はA 師範大学に赴き、1週間程度の現職研修を受ける。このほか、大学は毎年不定期的に大規模集中研修を行うのである。

カ 評価：年度末に、各実験区単位で協議会を行う。協議会は、大学教員、教育庁・教育局の管理職、連携校の校長及び現職教員の代表者が参加し、実験区における連携活動の改善方向性を探る。

2. B 師範大学の教師教育創新実験区

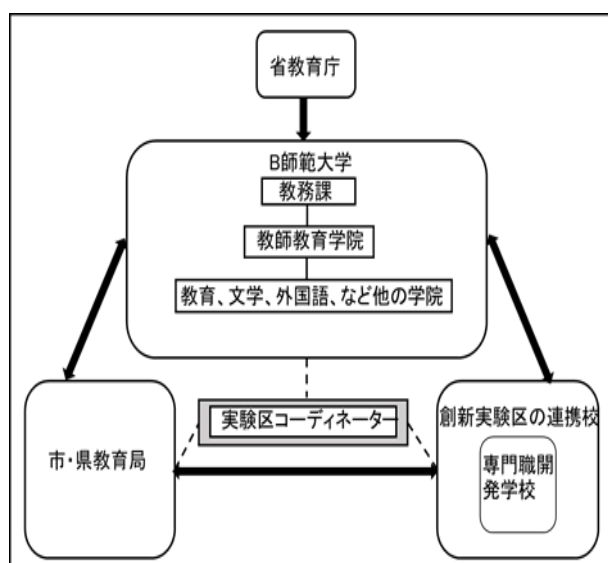
B 師範大学は1950年10月29日に創立され、山東省の重点大学であり、山東省の基礎教育に向けて、優れた教員を養成する役割を持っている。2011年2月、山東省教育庁は「山東省質の高い教師陣の養成に関する計画」を発表した。教員養成と現職研修の一体化のため、2011年から2015年までに省に属する師範大学あるいは教師教育の機能を持つ総合大学を中心とし、全省で20の省レベル教師教育拠点、100の県レベル教師教育拠点を建設する目標を掲げた。目標実現のため今後毎年2200万元の予算を投入していく計画を明確にしている。同年4月、省教育庁

は「教師教育実験区建設に関する通知」を発表し、実験区のプロジェクトを正式的に開始した。教育庁の提唱を受けて、B 師範大学は相次いで済南市、徳州市、東営市或は県教育局と連携し、同市（或は県）の小中高校における教師教育拠点校を作った。2014 年現在、B 師範大学は 21 の小学校、5 つの中学校、6 つの高校と 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、山東省 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選択し、「教師教育創新実験区」を創立した⁽¹³⁾。さらに、「教師教育創新実験区」の中に、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) とする。

（１）教師教育拠点の運営体制⁽¹⁴⁾

図 3 のように、B 師範大学の教師教育創新実験区の運営体制は、省教育庁、大学、市・県教育局、連携校で構成される。

図 3 B 師範大学の教師教育創新実験区の運営体制



省教育庁は連携活動に参加せずに、必要な財政支援を提供し、パートナーシップの運営を監督する。

B 師範大学の教務課は連携事業の指導・管理機関として、実験区の事業の進捗管理、予算・人事・総務などの管理を一元的に担う。教務課の下に、教師教育学院を設置する。教師教育学院は、理論教学部、実習訓練、研修部、専門教育学部、教師教育研究センター、教師教育情報センター、事務室という 7 つの部門が含まれており、各学院の教育資源を統合し

つつ、教育実習、教育研究、現職研修など連携活動の推進を図る。教育、文学、外国語など学院は本学の養成プログラムを行うとともに、教師教育学院の指示どおりに連携事業に教育資源（人的・物的）を提供する。

市・県教育局は本市・県の学校から専門職開発学校を選択し、教育実習の実施を支援、監督する。また、本市・県の現職教員の研修プランを設定する。

専門職開発学校は実習生の教育と大学の教育学研究の一端を担うという 2 つの役割を持つ。

（２）教師教育創新実験区の連携活動の実施⁽¹⁵⁾

ア パートナーシップ形成：大学と市・県教育局が「連携協定書」を結び、双方の役割を確認する。

イ 実施：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、優秀な現職教員は常々臨時教員として大学へ来て講義を提供する。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択し、大学の実習計画に基づき、実習生に対する指導を行う。また、大学の理論研究を支援するため、大学教員と現職教員が合同で課題研究も実施する。学校の教育実践を利用するとともに、大学の教育資源も連携校に開放する。例えば、市・県教育局の研修プランによって、現職研修講座を行うこと、連携校の科学教育活動に専門指導と場所を提供することなどである。また、大学教員も常々専門職開発学校訪問し、学校の発展計画、学校改善、現職教員の発展等への指導・助言を行う。

ウ 評価：大学と市・県教育局の契約期間は 3 年である。連携期間が満了すると、連携事業に対する全面に評価しなければならない。評価の結果、合格とならなければ、連携は中止する。

3. C 師範大学の教師教育におけるパートナーシップ共同体

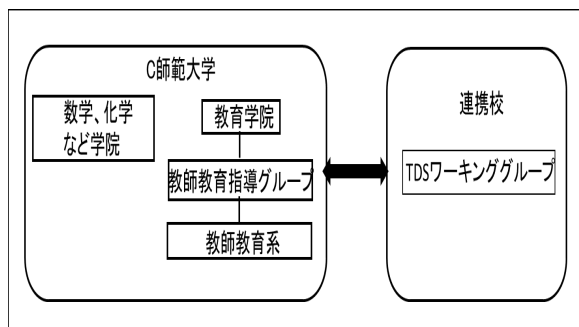
C 師範大学は 1954 年に創立され、北京市の重点大学である。米国の PDS の経験に学んで、2001 年 5 月、C 師範大学教育科学学院は率先して、北京市豊台区の 5 つの小中学校とパートナーシップをつくり、教師発展学校 (Teacher development school、以下、TDS) を創立した⁽¹⁶⁾。TDS は新しいスクールではなく、現職教員の職能開発を促進することを趣旨とし、小中学校の既存の体制に基づき、教師教育、科学研究など新たな機能を持っている連携校である⁽¹⁷⁾。2009

年から、C 師範大学は大学新卒業者が対象とした「教育修士」⁽¹⁸⁾ 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、養成対象が教職経験を持っていない。さらに、一部の教職志望者は非師範系の卒業生である。したがって、2009 年から C 師範大学教育科学学院の中心課題は、このような教育修士をどのように育てるかになった。その課題を目指し、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、教育学院を開設した。その上、教育修士の授業実践の機会を広げるために、TDS の基づき、教師教育のパートナーシップ共同体を構築した。現在、C 師範大学教育学院は相次いで北京市の 23 校とパートナーシップ共同体を構築した。パートナーシップ共同体の機能は従来の TDS と同じですが、中心は現職教員の職能開発から教育修士の養成へ転換した。

(1) パートナーシップ共同体の運営体制⁽¹⁹⁾

図 4 に示すとおり、パートナーシップ共同体の運営体制は、C 師範大学と連携校で構成される。

図 4 C 師範大学の教師教育におけるパートナーシップ共同体の運営体制



大学側パートナーシップ共同体に直接に参加したのは教育学院である。教育学院は C 師範大学の各学院の教育資源を統合する一方で、パートナーシップ共同体の発展と運営を図る。具体的には、教師教育学院の下に、教育専門家と連携校の体表で構成された「教師教育指導グループ」を設置した。同グループでは主にパートナーシップ共同体の連携活動に関する方針を決定し、大学と学校のアイディアを共有することで、連携活動の目標、内容、取り組みを設定する。教学機構として、教師教育系を置き、教育修士に対して具体的な授業を提供する。また、数学、化学など各学院は本学の教育目的を達成するための

具体的施策のうち、教育学院と連携し、本学院の教育資源（教師、授業）を提供し、教育修士の養成プログラムに参加する。

連携校は、連携活動の主な場所とし、教育実習生に学習指導や生徒指導に関する実践的な指導を提供するとともに、大学教員と共同で現職教員の職能開発に関する活動を進める。こうした連携活動より活発に展開できるよう推進するために、連携校の下に教育学院の教員 1 名と連携校の校長が担任する「ワーキンググループ」が設置された。

(2) パートナーシップ共同体の連携活動の実施⁽²⁰⁾

ア パートナーシップ形成：大学側代表者と連携校の代表者が共通の協議課題を記入した協定書に基づいて連携関係を結ぶ。教師教育における各方の役割を明確化する。

イ 実施：まず、連携校から特聘指導教員（特別に招聘する指導教員）を選定する。一般的に、任用期間は 2 年である。その 2 年間、特聘指導教員は C 師範大学の教育資源（図書館、学術報告、講座、修士課程など）を利用できるのみならず、教育学院の教育修士養成プログラムの実施にも参画する。そして、特聘指導教員に対して、様々な研修コースを提供する。このような研修を通じて、特聘指導教員の教育理念、教育観などをさらに強化する。

一方、教育修士は一年次の後期から週半日以上、連携校で現場体験に従事する。修士 2 年次に、3 ヶ月の集中的実習を行う。教育実習の際、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結び、授業研究を中心として、連携活動を行う。この連携活動は「教育の意義を追求する実践及び教師職能開発」と呼称される。具体的に、まず、現職教員あるいは実習生が授業を行う。次に、大学教員、実習生、現職教員が一緒にこの授業をコメントする。そして、現職教員あるいは実習生は自分の授業を反省し、授業の教育意義を明確化し、授業改善を工夫する。このような「実践体験」と「理論反省」の間で、往環し相互促進する関係を形成することを通じて教員の職能開発を促進していくのである。

また、以上の連携活動を進めるとともに、パートナーシップ共同体は定期的に検討会を行い、教師教育の理論と実践、学校改善に関する課題、連携事業が運営する際の問題などを検討する。

ウ 評価：主に学年末の総括座談会（7 月。中国の場合、一学年は 9 月から来年 7 月まで。）、年末校

長懇親会などの形式で連携事業の目的がどの程度達成されたかを評価する。それに基づき、改善策を制定する。

IV 教師教育における大学と学校のパートナーシップの効果

上記3つの事例はパートナーシップの連携動機、運営体制、連携事業の方策等について、差異性とともに共通する視点も見出されたかのように思料される。ここで、以下の各視点から大学と学校のパートナーシップの効果を考察してみよう。

1. 教育実習の改善による就職効果

大学における教員養成の質保証を求める動きの中で、教育実習の質の向上を図ることは、喫緊の課題である。以前は、大学と学校のパートナーシップが結ばれていなかったため、教育実習内容が不十分、実習期間が短い、実習校の指導体制が不十分等の問題で、実習の質保証は困難であった。大学と学校のパートナーシップを通して、教育実習は短期的な集中実習から長期的な分散実習へ転換し、長期にわたって教育現場で経験を積むことができる。A 師範大学を例示すると、教師教育実験区を創立する前(2007年)、実習生が授業を教える数は平均で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。授業を教える数は合計で138425回、平均25回/人であった。この5537人のうちに、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⁽²¹⁾。

また、多くの実践的・体験的活動を通じて、師範生の資質・能力は絶えず向上している。C 師範大学の教育修士を例とした場合、2009学年度の非北京籍の108人の卒業生のうち、約60%は北京市内の小中高校に就職した。それらの就職先学校の3割は有名な学校である。2010学年度の約半分の卒業生が北京市内の小中高校に就職した。就職先学校で約40%は省レベルのモデル学校である。豊富な教職体験があるため、卒業生は就職先で高く評価を得たのである

⁽²²⁾。

2. 現職教員の職能開発の推進

中国において、教員養成と現職研修は異なる教育機関に配置された。現職研修は主に教師進修学院、教師進修学校などで行った。しかしながら、これらの現職研修機関は大学より優れた教育資源が限れているため、学校教育において受験偏重教育から資質教育への推進に取り組むにつれて、漸次教員の職能開発を制約する要因になってきた。これに対して、大学と学校のパートナーシップによって、大学、現職機関、学校はともに現職研修を分担し、それぞれ優位性を発揮し、多様な研修機会を提供した。A 師範大学の例をあげれば、校内研修、巡回報告の外、毎年集中研修をいくつか行い、最も多いのは500人程度である。このような研修によって、多くの農村学校の教員達は、大学の文化と教育に触れ、自己の職能成長、勉学のモラルを昂揚させる契機となったのである⁽²³⁾。

大学と学校のパートナーシップによって、教員の研修機会が増えるだけではなく、資質能力も顕著に向上した。山東省の例をあげると、全国第二回「教育改革創新賞」で表彰項目のうち、山東省の団体賞と個人賞の総数は全国において13%を占め、最高位を占める結果となっている⁽²⁴⁾。

3. 基礎教育課程改革の促進

中国において、今回の基礎教育改革は教育観、教育目標、教育内容、カリキュラムなどに幅広く関わり、実践上、様々な困難に直面している。基礎教育改革を実施する期間中に、学校教職員が教育改革をどのように進めるべきか判断できない状態に直面した。こうした問題に対して、大学と学校の連携に基づき、大学の専門家は学校現場に赴き、学校教員に理論指導と専門技術を提供した。また、小中学校の課程改革に関する研究を行うとともに、積極的に基礎教育課程改革に参画した。このように、教育改革の実施を大きく促進する方向に導いたといえよう。

V 結語と今後の研究課題

以上、事例分析を通じて、大学と学校のパートナーシップの普及の背景、類型及び態様と効果を明らかにした。この分析結果から、このパートナーシップの特質について、とりわけ次の知見を指摘できる。

第一に、大学と学校のパートナーシップが成り立つためには、①パートナーシップ間に人的・物的・財的など資源を互いに補うこと、②共通の目標を達成するとともに、自己の利益を満足すること、③連携事業の運営過程において対等な関係を構築することを条件とする。これらの条件を満たしていなければ、パートナーシップを形成しても、発展の持続可能性が低いのである。例えば、表1の事例2（大学教員は自己の研究課題を進めるため、学校から協力を得た）、事例5（大学は小中学校の依頼を受け、現職教員に対して、研究研修コースを提供した）、事例11、12、13、14、15（大学は非政府組織から、事業の委託と資金を受けて、学校に参画・協力するとともに、課題研究を行った）を参照すると、これらのパートナーシップは大学と学校の共通の目標に向けた連携ではなく、基本的に、事業の委託と依頼という一方向的な主体一協力・支援関係であり、目的の達成によって漸次衰退した。

第二に、パートナーシップの目的によって、各パートナーシップの実施モデルと特徴が異なる。いずれの事例の目的は質の高い教員の育成を目指す、それぞれがわずかな区別がある。例えばA師範大学の事例は農村地域の学校の質の向上に、B師範大学の事例は山東省全体の教育の質向上に、C師範大学教育学院の事例は、同学院と連携した学校の資質の向上に、目的があり、それぞれの目的が異なるがゆえに手段としてのパートナーシップのありかたに違いが生じた。

第三に、中国における大学と学校のパートナーシップはアメリカと異なり、政府が重要な役割を担うのが特徴的である。中国では、教育政策の形成と学校の管理を担う教育行政機関（政府）が参与して、大学と学校のパートナーシップに関する包括協定が締結されて本格的に連携活動を開始することが多い。中国において、学校の自律化政策が推進しているが、学校と教育行政機関の関係が「規制－従属」の関係が根強く、「自律－支援」の関係にほど遠いといえる。教育行政機関の支援がなければ、パートナーシップの持続的な発展が困難である。

第四に、パートナーシップに参加する各主体とその主体の役割が固定・不変のものではなく、環境要因によって変わりうるものとする。例えば、事例Cの場合は、最初の段階、大学と学校の連携が順調に進むため、政府（区教委員会）も参加した。大学

と学校の連携が強化されていくにつれて、政府はパートナーシップから退出した。また、事例Bの場合、最初は、教員養成と現職研修の一体化を動機として、政府（省教育庁）が大学と学校のパートナーシップを推進していたが、今の状況から見れば、権限が縮小して、監督者となった。

残された研究課題として次の3点を挙げたい。第一に、大学と学校のパートナーシップにおける効果の問題である。本稿では教育実習の改善による就職効果、現職教員の職能開発の推進、基礎教育課程改革の促進の3つの側面からその効果を説明したが、パートナーシップによって、教育実習生と現職教員の資質能力はいったいどのように変化するかという点については考察できなかった。第二に、効果の決定要因の問題である。連携タイプによって、効果の差があるかどうか、どのような要因が効果に影響を及ぼすか、これについてはさらに検討することが求められる。第三に、大学と学校のパートナーシップの課題である。大学と学校のパートナーシップによる連携事業はプランニングから実施まで、どのような課題に直面しているのか。パートナーシップの持続的な発展を促進するため、これらの課題を子細に検討する必要がある。

【注】

- (1) 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。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。教師教育一体化とは、生涯教育の理念に基づき、こうした教員養成と現職研修の分離の状態に対して、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である。
- (2) 許明『パートナーシップによる教師教育モデルの国際比較』人民教育出版社、2005年。
- (3) 操態聖、盧乃亮『パートナーシップと教師の権利の付与』教育科学出版社、2007年。

- (4) 張翔「教師教育における U-S 共生性に関する研究」、西北師範大学博士論文、2010 年。
- (5) 孫雪熒「中国における大学と学校のパートナーシップによる現職研修の変容に関する研究」『九州教育経営学会研究紀要』第 19 号、2013 年、37-45 頁。
- (6) 筆者は既発表論文（注 (5) を参照）にて、大学と学校のパートナーシップが導入された背景・過程とパートナーシップの機能を明らかにした。その機能を考察する際、大学と学校のパートナーシップの類型を分析した。しかし、既発表論文ではパートナーシップの分類の事例的根拠に関する考察が十分ではなかった。また、パートナーシップの分類方法をさらに検討する必要がある。それゆえ、本稿は既発表論文の分類表を加筆しつつ、再活用する。
- (7) 中留武昭、大野裕己「大学と学校のパートナーシップ形成論」日本教育経営学会『大学・高等教育の経営戦略』玉川大学出版部、2000 年、288 頁。
- (8) 中国の大陸、香港、マカオ、台湾地域の一部の大学によって毎年 9 月或は 10 月に「兩岸四地における学校改善とパートナーシップについての検討会」が開催される。この表は主に第 5 回(2011 年 9 月 16 日～18 日)、6 回(2012 年 11 月 23 日～24 日)、7 回(2013 年 9 月 22 日～24 日)の「兩岸四地における学校改善とパートナーシップについての検討会」の資料に基づき、作成した。
- (9) 主に教育行政機関を指す。
- (10) 李広「U-G-S 教師教育モデルの構築に関する研究」『北京教育（普教版）』第 10 号、2013 年、10-12 頁。
- (11) 教師教育創新東北実験区の運営担当者 L 教授と R 教授に対するインタビュー調査（2013 年 9 月 4 日、10 日）と「A 師範大学と東北三省（遼寧省、吉林省、黒竜江省）教育庁と協同して「教師教育創新東北実験区」を実施する方案」2009 年、「A 師範大学と県教育局の協議書」2009 年に依拠している。
- (12) 2013 年 8 月 30 日から 9 月 24 日にかけて、教師教育創新東北実験区の運営担当者 L 教授、R 教授と連携校の F 教務主任に対するインタビューと実地調査の結果に基づく。
- (13) B 師範大学の教務課「地区発展に向けた優れた教員養成体系の模索と実践」、2 頁。
- (14) B 師範大学の教務課主任 A 教授、教師教育学院の研修部主任 T 教授、連携校の校長 L 先生に対するインタビュー調査（2014 年 10 月 15 日）と B 師範大学の「教師教育創新実験区建設に関する方案」（2014 年）に依拠している。
- (15) 同上。
- (16) 張琦「教員の職能開発の新たな方途—教師発展学校」『内モンゴル師範大学学报』第 4 号、2002 年、132 頁。
- (17) 寧虹、劉秀江「教師発展学校」『教育研究』第 5 号、2004 年、59-61 頁。
- (18) 「教育修士」とは、大学院に現職教員や学部卒業生を対象とする修士課程を設置し、そこで所定の単位を取得した者が得る学位である。現職教員を対象とする「教育修士」課程は 1997 年に設置された。学部卒業生を対象とする「教育修士」課程は 2009 年に設置された。
- (19) 2014 年 10 月 12 日、13 日に、C 師範大学の教育学院の院長 Z 教授、連携学校の 4 つの管理職に対するインタビュー調査に依拠している。
- (20) 同上。
- (21) A 師範大学の党委宣传部「教師教育創新東北実験区の構想と実践」『協同創新、優れた教員の養成— U-G-S 教師教育モデルの模索』2012 年、56 頁。
- (22) 鄭祖偉「C 師範大学の教師教育共同体」『現代教育報』2013 年 6 月 21 日。
- (23) A 師範大学の党委宣传部「子ども達が素晴らしい教育を受けるために—A 師範大学の農村教育の模索の道」『協同創新、優れた教員の養成— U-G-S 教師教育モデルの模索』2012 年、67-68 頁。
- (24) 張春麗「山東省の政府—高校—小中高校のパートナーシップによる教師教育モデル」『光明日報』2012 年 9 月 12 日。