

## 中国における大学と学校のパートナーシップと現職 研修効果に関する研究

孫, 雪熒

<https://doi.org/10.15017/1654629>

---

出版情報：九州大学, 2015, 博士（教育学）, 課程博士  
バージョン：  
権利関係：全文ファイル公表済

中国における大学と学校のパートナーシップと現職研修効果  
に関する研究

孫 雪熒  
SUN XUEYING

## 目次

序章	研究課題の設定と研究方法	1
第1節	研究の構想の背景	1
第1項	問題の所在	1
1.	中国の教師教育改革の2つの挑戦	1
2.	伝統的な教師教育の課題	2
3.	大学と学校のパートナーシップの必要性	3
4.	現職研修における大学と学校のパートナーシップへの期待	4
第2項	先行研究の概要と課題	5
1.	大学と学校のパートナーシップに関する研究の状況	5
2.	現職研修に関する研究の状況	6
3.	大学と学校のパートナーシップによる現職研修に関する研究の状況	7
第2節	本研究の目的と方法	8
第1項	研究の目的	8
第2項	分析の枠組	9
第3項	研究の方法	10
1.	事例の選定	10
2.	アンケート調査の対象の選定	11
3.	研究課題に対する研究方法	11
3-1	課題1、2の研究手法—文献研究とインタビュー調査	11
3-2	課題3の研究手法—参与観察とインタビュー調査	13
3-3	課題4の研究手法—アンケート調査とインタビュー調査	14
第3節	本論文の構成	21
第4節	本論文における用語の説明	23
第1項	現職研修	23
1.	用語の統一	23
2.	日本語における関連する用語の検討	23
第2項	大学と学校のパートナーシップ	25
1.	用語の統一	25
2.	大学と学校のパートナーシップの定義	26
3.	日本語における関連する用語の意義	27

第1章	中国における大学と学校のパートナーシップの全体像	30
第1節	大学と学校のパートナーシップの成立条件と発展段階	30
第1項	大学と学校のパートナーシップの成立条件	30
1.	先行研究にみるパートナーシップの成立条件	30
2.	パートナーシップの成立条件の検討	32
第2項	大学と学校のパートナーシップの発展と要素の変化	35
1.	パートナーシップの発展段階に関する理論	35
2.	中国の大学と学校のパートナーシップの理想形態	36
3.	協働の条件整備	37
4.	協力関係から協働する共同体へ	39
第2節	大学と学校のパートナーシップの動因	39
第1項	大学から見た動因	40
1.	教員養成	43
2.	課題研究	44
3.	基礎教育に関するサービスの提供	44
第2項	学校から見た動因	44
1.	現職教員の職能成長	47
2.	学校改善	47
3.	児童生徒の成長	48
第3項	政府から見た動因	48
1.	地方教師陣の現職研修	50
2.	地方教育の発展	50
第3節	大学と学校のパートナーシップの展開	51
第1項	大学と学校のパートナーシップの萌芽	51
第2項	大学と学校のパートナーシップの発展	52
第4節	中国における大学と学校のパートナーシップの機能と形態の類型化	54
第1項	パートナーシップの機能	54
第2項	パートナーシップの形態の類型化	55
第2章	大学と学校のパートナーシップと現職研修の関係性	58
第1節	1990年代以後における中国の現職研修の改革動向	58
第1項	現職研修の開放化	59
1.	閉鎖制現職研修体系の課題	59
2.	現職研修の開放化政策の実施	60

第2項	現職研修の高度化	61
1.	教師教育高度化の推進	61
2.	現職研修の高度化の動き	61
第3項	養成教育と現職研修の一体化	62
1.	大別された養成教育と現職研修の課題	62
2.	教師教育一体化の施策	62
第2節	多様化研修モデルの実際	63
第1項	現職研修システムの現状	63
1.	現職研修機関	63
2.	現職研修の種類	63
第2項	従来型の現職研修モデルの変化	64
第3項	現職研修の新しいモデル	65
第3節	現職研修における大学と学校・教育委員会（研修機関）の関係	66
第1項	大学と現職研修機関の競争と連携	66
第2項	連携における大学と学校・教育委員会の関係	67
第4節	大学と学校のパートナーシップによる現職研修の今日的位置	69
第1項	現職研修における大学の役割の強化	69
第2項	現職研修の規定における大学と学校のパートナーシップの位置づけ	70
第3章	大学と学校の組織的・継続的なパートナーシップの実態	73
第1節	「大学発動型」パートナーシップ—A師範大学の「教師教育東北創新実験区」	73
第1項	A師範大学の概要	73
第2項	「教師教育東北創新実験区」の創立背景と歴史	74
1.	創立背景	74
2.	歴史	74
第3項	「教師教育東北創新実験区」の運営体制	76
第4項	「教師教育東北創新実験区」の連携活動の展開	77
1.	計画策定の段階	77
2.	活動実施の段階	78
3.	評価の段階	79
第5項	「教師教育東北創新実験区」の特徴と協働の阻害要因	80
1.	特徴	80
2.	協働の阻害要因	81

第 2 節 「政府推進型」パートナーシップ—B 師範大学の「教師教育創新実験区」	83
第 1 項 B 師範大学の概要	84
第 2 項 「教師教育創新実験区」の創立背景と歴史	84
1. 創立背景	84
2. 歴史	85
第 3 項 「教師教育創新実験区」の運営体制	86
第 4 項 「教師教育創新実験区」の連携活動の展開	87
1. パートナーシップの形成の段階	87
2. 計画策定の段階	87
3. 活動実施の段階	88
4. 評価の段階	89
第 5 項 「教師教育創新実験区」の特徴と協働の阻害要因	90
1. 特徴	90
2. 協働の阻害要因	90
第 3 節 「大学・学校共同発動型」パートナーシップ—C 師範大学の「教師教育合作共同体」	92
第 1 項 C 師範大学の概要	92
第 2 項 「教師教育合作共同体」の創立背景と歴史	93
1. 創立背景	93
2. 歴史	93
第 3 項 「教師教育合作共同体」の運営体制	94
第 4 項 「教師教育合作共同体」の連携活動の展開	95
1. 特聘指導教員の任命と訓練の段階	96
2. 計画策定の段階	96
3. 活動実施の段階	97
4. 評価段階	98
第 5 項 「教師教育合作共同体」の特徴と協働の阻害要因	98
1. 特徴	98
2. 協働の阻害要因	99
第 4 節 小括	101
第 1 項 組織的・継続的な連携の特質	101
第 2 項 各事例の発展レベル	102
第 4 章 大学と学校のパートナーシップによる現職研修の実態	105

第 1 節「大学発動型」パートナーシップによる現職研修—A 師範代大学の「教師教育東北創新実験区」の現職研修	105
第 1 項 連携活動における現職研修の位置づけ	105
第 2 項 現職研修の内容—専門的な知識・技能	106
第 3 項 現職研修の方式—多様な現職方式の組み合わせ	107
1. 置換研修	108
2. 模擬授業研修会	108
3. 伝達講習会	108
4. 依頼研修	108
5. 巡回研修会	109
6. 双方向派遣研修	109
7. 校内研修	109
8. 実習交流会・検討会	110
第 4 項 現職研修の実施—実習前・中・後	110
第 5 項 現職研修の課題	111
1. 理論と実践のズレ	114
2. 研修の不連続性	114
3. 研修後の指導の不十分さ	115
4. 教員研修意欲の低さ	115
第 2 節 「政府推進型」パートナーシップによる現職研修—B 師範大学の「教師教育創新実験区」の現職研修	116
第 1 項 連携活動における現職研修の位置づけ	116
第 2 項 現職研修の内容—専門的な知識・技能	117
第 3 項 現職研修の方式—「集中講座」を主体、校内研修を従	118
1. 集中講座	118
2. 校内研修	119
第 4 項 現職研修の実施—不定期、年に 2 回の程度	119
第 5 項 現職研修の課題	119
1. 理論と実践の断絶	121
2. 研修方式の不合理性	122
3. 研修後の指導の欠落	122
第 3 節 「大学・学校共同発動型」パートナーシップによる現職研修—C 師範大学の「教師教育合作共同体」の現職研修	123
第 1 項 連携活動における現職研修の位置づけ	123
第 2 項 現職研修の内容—日常の授業	124

第 3 項	現職研修の方式—「授業研究」を主、講座と検討会を従	124
1.	講座	124
2.	授業研究	125
3.	検討会	125
第 4 項	現職研修の実施—3 か月間の実習期間	126
第 5 項	現職研修の課題	126
1.	指導意見の有用性の低さ	128
2.	授業研究の実施状況が不十分	128
3.	両指導教員間の交流の不十分さ	129
4.	連携重視度の低さ	129
第 4 節	小括	129
第 5 章	パートナーシップによる現職研修の効果と影響要因	132
第 1 節	現職研修の効果	132
第 1 項	アンケート調査にみる現職研修の効果—効果の長さ	132
第 2 項	インタビュー調査にみる現職研修の効果—効果の広さと深さ	134
第 2 節	研修効果の影響要因	136
第 1 項	効果の長さの規定要因	136
第 2 項	職場環境における効果の長さの影響要因	139
第 3 項	パートナーシップにおける効果の長さの影響要因	140
第 4 項	効果の広さと深さに関する影響要因	142
1.	「同僚教員への影響」効果に関する影響要因	143
2.	「学校文化・風土への影響」効果に関する影響要因	146
3.	「学校の課題研究への影響」効果の影響要因	148
第 3 節	小括	148
終章	本研究の総括：成果と今後の研究課題	150
第 1 節	各章の要約	150
第 2 節	本研究の成果	155
第 3 節	本研究の限界と今後の課題	157
引用文献		159



# 序章 研究課題の設定と研究方法

## 第1節 研究の構想の背景

### 第1項 問題の所在

#### 1. 中国の教師教育改革の2つの挑戦

1990年代以後、中国の教師教育改革は二つの挑戦に直面している。一つは素質教育に向けた基礎教育改革の実施である。

改革開放下の中国では、社会主義現代化を実現するために、国民の素質（資質）向上を教育の根本目的としている。しかし、文革終結以後、中国では受験対応の知育偏重教育が学校現場に蔓延した。その結果として80年代に、児童生徒の体力低下、心理的圧迫、社会性と創造性の欠如、ドロップアウトによる非行など、深刻な問題を引き起こすこととなった（一見真理子 2005: 107）。この事態に対して、1990年代半ばの中国教育界で「応試教育から素質教育への軌道転換」という教育改革の方針を打ち出した。素質教育においては、80年代から本格化した社会主義現代化の要請に応えるために、徳・知・体・美・労の各分野が調和的に発達し、それぞれの個性を伸ばした労働者を育成することが目指された。そして、「素質教育」はこの時から義務教育段階を中心とする基礎教育改革全体のスローガンとして定着した。

基礎教育と教師教育は密接な関連があり、基礎教育の質と量は教員養成と現職研修の質と量に関係している。素質教育を教育理念に揚げた基礎教育改革では、知識の伝授を過度に偏重する傾向を変え、児童生徒が主体的に授業に参加することを重視し、学習方法の習得と問題解決能力、交流・協力する能力などの育成を強調している。つまり、「改革によって、中国の初等中等教育は教科中心、知識中心から、すべての子どもの発達への注目に、歴史的な転換を実現する」（項純 2010: 360）。従って、教育現場では、最新の教科知識及び教育理念を有し、実際の教育問題を分析し、解決できる能力を持つ教員が必要とされている。換言すると、基礎教育改革を進めるためには、教員の資質・能力向上に関する取り組みは欠かすことができないのである。

もう一つは、国際的な動向の中で、いかに「教職の専門性」を制度的に位置付けるのかという問題である。欧米では、60年代から教育現場における様々な教育問題の対応に追われている教職の専門性についてしばしば議論になってい

る。そして、80年代以後、中国においても「教職の専門性」をめぐる議論が始まった。中国において教員は、文革時に「臭老九（九番目の鼻つまみ者）」と揶揄され批判的となったように、社会的地位も給与も低く、決して人気のある職業とは言えなかった（庄輝明 2009：21）。従って、中国では、教職の専門性を高めるため、さまざまな措置をとって教員の社会的地位と待遇を改善した。しかし、教職の専門化を目指すものは単なる教員の地位の向上ではなく、その保障条件としては教員の教職に関する専門的資質・能力の向上なのであった。

## 2. 伝統的な教師教育の課題

教員の資質・能力向上のためには、教員養成制度の充実のみならず、適切な現職教員の研修が不可欠である。しかし、中国では、従来は現職研修機関と大学が切り離されていた。現職研修は、教育学院・教師進修学校や小・中・高校で行われていたが、それらの機関は科学研究と教員養成の機能を有していなかった。大学（師範大学）は、基本的には教員養成教育機関で現職研修機関を補助して研修コースを提供しているという程度であった。長い間、大学と各学校間の意思疎通を希薄にしていたために、教師教育に関する研究成果は学校現場に反映されにくかった。

その理由の一つとして学校現場からは、「大学における養成教育は実践的な視点に乏しく、現場ニーズに対応していない」「大学教員自身の意識が学術研究に傾斜しており、そもそも実践的な能力を具備した教員を育成する意識が欠落している」といった不満の声が挙げられていた。

一方で、基礎教育改革の実施に伴い、教育学院・教師進修学校の現職研修理念に対する批判もなされた。なぜなら、伝統的な現職研修は一般的に二つの仮説に基づいて行われていたからである。一つは、教師が新しい知識・方法・理論を習得できれば、教育実践においても活用することができることである。もう一つは、学校教育改革の実施は教師に依存しており、従って、学校教育改革を促進するため、まず教師の教育理念、知識能力を変更する必要がある。その結果、伝統的な現職研修は理論知識と講座を中心とした。次第に、このような現職研修モデルによって、理論知識の応用や教師の研修意欲等において深刻な課題を生み出した。そして、現職教員が抱く現職研修機関に対する不満を醸成する結果すら招いてきたと考えられる。また、大学側からも「研修機関と学校が実施している現職研修内容の学問的・科学的水準に達していない」といったような厳しい指摘がなされていた。

従って、従来の「単一・閉鎖」的な教師教育は、素質教育の展開と教職の専門化に適応できず、その上、制約の原因にもなった。つまり、素質教育の展開

と教職の専門化を促進するためには、まず従来の教師教育モデルの構造、およびカリキュラム内容に対して改革を行うべきだったのである。欧米の教師教育一体化の潮流の影響を受け、効率的・効果的に教員の資質・能力を向上するためには、養成と研修が関連して連続的に行われることが必要であるということが、近年、多くの研究（例えば張貴新・饒從滿 2002、劉義兵・付光槐 2014）で指摘されている。法制上は、教員養成は大学が、研修は教育委員会に属する教育学院・教師進修学校、小・中・高校（校内研修）が責任をもって引き受けることになっている。とはいえ、連関性・連続性を確保するためには、養成と研修の内容・方法等について大学と研修機関・学校が相互に関与し、調整し、場合によっては共同開発すること、つまり両者の連携と協力が不可欠なのである。

### 3. 大学と学校のパートナーシップの必要性

上述のように、効率的・効果的に教員の資質・能力を向上するために、養成段階から現職研修まで、各関係機関や主体が相互に緊密な連携・協力をとることが必要と思われる。その中で、とりわけ、大学と学校との間の連携による活動は極めて重要であると考えられる。それは次の2つの理由からである。

第1に、大学と学校の組織発展の視点からである。大学は教育機関とともに、研究機関でもある。教育研究において、理論と実践の関係は、いわば車の両輪というべきである。例えば、理論的に実証されたにもかかわらず、その成果が実践に利益をもたらさないということは少なくない。従って、大学の理論研究には実践の検証が求められる。一方、基礎教育改革の展開、学校管理に関する課題の解決、校内研修の改善をはじめ、現下の学校が解決・改善を期待されている教育課題は、一層の厳しさとその広がりを増しつつあり、これらの課題に対する大学の理論指導が強く求められている。

第2に、教師の職業の特性からの側面である。業務の内容によって、教師の仕事は「技術的な業務」、「適応的な業務」、「技術と適応的な業務」3つの類型に分けられる。「技術的な業務」の問題は明確であり、それは専門家の理論指導によって解決できる。どんな複雑な問題が存在しても、基本的なやり方と方法を把握すれば、すべての問題は容易く解決できる。それに対して、「適応的な業務」は、問題に対する固定的な解決案が存在せず、具体的背景によって問題解決方法は異なる（操態聖・盧乃亮 2007:17）。教師の業務対象である児童生徒の特性によって、実際の業務においては、「技術と適応的な業務」が相対的に多い。従って、教師には、専門知識と専門技能が必要なだけでなく、様々な問題を臨機応変に処理する能力が最も重要となる（張翔 2010:2）。

それゆえ、大学と学校のパートナーシップは効果的な教師教育の選択になると言えよう。

#### 4. 現職研修における大学と学校のパートナーシップへの期待

2000年代から、中国では大学と学校のパートナーシップが急速に発展しており、教育改革を促進するための手段だけではなく、教育改革の重要な内容となってきた。学校改革の手段としてのパートナーシップは、多様な連携活動の実施を通じて、学校の教職員の資質能力を向上させることにより教育の質を向上させることを目指している。このようなパートナーシップにおいては、大学教員と学校の教職員の関係が強調されており、大学の支援を通じて現職教員の教職に関する知識の強化、職能開発の促進、研究プロジェクトに参加することに影響を与えている（王建軍、黄頤華 2003）。教育改革内容としてのパートナーシップは大学教員と学校教員の間関係に着目するだけではなく、大学と小・中・高校これら二つの異なる組織の改革も強調している。このような改革を通じて、学校の発展と教員の職能成長に支持的環境の構築が期待されている。実際には、教育実践において、手段としてのパートナーシップと内容としてのパートナーシップを区分することは難しい。多くの場合は、両者が融合して、進められている。

上記を踏まえ、大学と学校のパートナーシップは教員養成と現職研修に一つの重要な選択を提供できると考えられる。とりわけ、現職教員を対象とする研修は、教員の資質・能力と専門性の向上を最終的な目標としているため、一層看過できないといえよう。従来、教育実習における大学と学校のパートナーシップは、ある程度存在していた（例えば、教育実習における師範大学と付属学校の連携等）。しかしながら、現職研修については、現職研修機関（教育学院と教師進修学校）や小・中・高校と大学との連携が少なかった。従って、大学と学校のパートナーシップの形成が与える影響は、教員養成より現職研修において顕著である。第1節第1項の2で示したように、中国の伝統的な現職研修は様々な課題が存在する。それに対して、大学と学校のパートナーシップの主たる活動は教育実習、現職研修、課題研究、学校運営改善など多様に存在しうる。それらの連携活動は常にともに進み、相互に促進し合うのである。例えば、教育実習の際、現職教員と実習生の接触は、教員にとって自己研修への刺激ともなる。その意味で、現職教員の継続的研修を助長する働きを持っているといえよう。そして特に、日常の教育改革と学校運営上の課題の解決を中心とするパートナーシップによる現職研修は、現職教員の継続的な職能成長の原動力を保証するという意味をもつ。また、大学文化と学校文化の融合を通じて、学校の

雰囲気が変わり、教員の職能成長に有利な環境を提供することも期待できる。つまり、教職全体にわたる現職研修を助長、する可能性を有するのである。

## 第 2 項 先行研究の概要と課題

### 1. 大学と学校のパートナーシップに関する研究の状況

近年、中国において大学と学校のパートナーシップが注目を集めており、それに関する研究も蓄積されている。今までの先行研究は「パートナーシップの類型」「パートナーシップの連携方策」「パートナーシップの制約要因」の 3 点に分けることができよう。ここで代表的な研究を検討してみたい。

1 点目の「パートナーシップの類型」について、羅丹（2006）は、理論と実践を総合的に考察し、「校内研究型」、「課題研究型」、「教師発展学校型」という 3 つの類型を提起している。蔡春と張景斌（2010）は、連携の内容と方式によって、パートナーシップを「一方向的伝達型」、「課題研究を目指す協力型」、「指導助言型」、「教育実験型」と「教育実習型」の 5 つの種類に分けている。また、宋敏（2005）は、連携の方式を基準として、パートナーシップを「指導助言型」「一対一連携型」「媒介連携型」に分類している。

2 点目の「パートナーシップの運営方策」について、許明（2005）はアメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダの教員養成プログラムにおける大学と学校のパートナーシップを紹介し、これらの比較分析を通じてパートナーシップの連携活動が順調に展開する方策を取り上げた。即ち、パートナーシップに関する体制の設定、自己要請と合う連携モデルの構築、各メンバーの役割の明確化、共通の目標に向けた各メンバー間の協働である。また、陳瑩（2010）は事例分析に基づき、前提条件と保証条件という 2 つの側面から、効果的なパートナーシップの運営方策を考察した。

3 点目の「パートナーシップの制約要因」について、諶啓標（2009）は欧米文献の分析を通じて、パートナーシップの制約要因を文化、組織、心理、情景、協力、制度の 6 つの側面から捉えた。張翔（2010）は組織行動学の視点から、大学と学校のそれぞれの組織特性を分析し、パートナーシップの制約要因の検討をおこなっている。

これらの先行研究によって、中国における大学と学校のパートナーシップの類型が多様に存在することが明らかになった。しかしながら、分類基準が多様なため、パートナーシップの類型を明確に解明していない。また、パートナーシップの体制とメカニズムの課題及び改善策に関する検討が多く行われているが、大部分は理論的な検討、欧米の経験の総括という程度であり、自国の実態

に関する実地調査に基づき、精査することが求められている。

## 2. 現職研修に関する研究の状況

これまで、現職研修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、即ち「研修のモデル」「研修効果と課題」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「研修のモデル」について、陳躍輝ら（2010）は研修の主体から、「大学中心モデル」、「研訓一体化モデル」、「校内研修モデル」、「自己省察モデル」という4つの類型を提起している。鄭百偉（2009）は現職研修を「学歴教育モデル」、「地域連携モデル」、「校内研修モデル」、「自主研修モデル」、「中堅教員研修モデル」に分類して、それぞれの内容、方式を分析している。

2 点目の「研修効果と課題」に関して、大部分は実証研究である。例えば、孫鈺柱（2008）は浙江省慈溪市の中堅教員研修の第4回受講生を対象としたアンケート調査とインタビュー調査の結果に基づき、研修内容、研修方式、研修時間、研修の態度の4つの側面から、その研修の効果と課題を分析した。その結果、孫は中堅教員研修が一定の効果があるが、理想的効果から距離があると述べている。于偉ら（2008）は吉林省の17県の「新基礎教育改革研修」を受けた教員を対象としてアンケート調査を行い、研修形式、研修内容、研修講師に対する受講者の満足度を明らかにした。「新基礎教育改革研修」に肯定的な評価をした者が約三分の二（65.8%）を占めるが、于偉らは理論上で実行可能な研修方式は実践で効果が得にくいことを指摘している。また、熊華軍、汪磊（2014）は「研修の実施」、「研修の評価」、「研修の計画」という3つ側面から甘肅省X県の12の地域の35名の教員に対してインタビュー調査を実施し、質的調査の分析ソフト Nvivo9.2 及び Anselm Strauss と Barney Glaser によって開発された GT 法 (Grounded Theory) を用いて、農村地域の現職研修効果を分析した。それによって、熊・汪は農村地域の現職研修の効果は相対的に高くないことが明らかにしており、その原因については、政策保証の不足、教員の勤務時間と研修時間の不適合、研修方式の単一性、教員の主体性の軽視、校内研修と校外研修の連結、現職教員の研修意欲の低さ、研修の連続性、理論知と実践知の均衡、実践に対する指導の不十分さなどの課題があるとしている。

これらの先行研究を見ると、現在、中国では現職研修の実施主体、モデルなどは多様化していることが分かった。その多様な現職研修の効果と課題について、研究者らは様々な分析を行ったが、研修モデル自体に対しての考察に偏っている。もちろん、研修の内容、方式、講師などは研修効果の重要な指標である。しかし、研修モデル自体に対する満足度と研修効果が同一ではない（汪文

華 2011)。研修を受けた後、受講者の知識、行動等の変容を考察することも求められている。また、現職研修の課題は様々な面で検討が行われたが、研修機関の体制などさらに深い面の考察が不足している。

### 3. 大学と学校のパートナーシップによる現職研修に関する研究の状況

上述のように、中国において、大学と学校のパートナーシップ及び現職研修をそれぞれ論じる研究は少なくないが、そのパートナーシップのもとでの現職研修に言及したものは決して多くはない。本研究の関心に近い研究は主に以下のとおりである。

王長純（2009）は哲学の視点から、首都師範大学教育学院の教師発展学校の理論基盤、建設思想、職務哲学及び評価基準を論じた。それに続き、寧虹（2011）は、教師発展学校における実践一意義志向という教師の職能開発のルートを提起した。寧虹の理論によると、授業の目的は単なる知識の伝達に終始することではなく、カリキュラムの内容の伝達を通じて教育の意義を実現することである。授業の実践における教育意義を絶えず追求することによって、教師の職能成長の促進が可能になる。劉益春・高夯・李広（2013）は東北師範大学の「教師教育創新東北実験区」の実践に基づき、融合的な教師教育理念と知行合一説の哲学基盤を提起している。この融合的な教師教育理念には教師教育の内容の統合だけでなく、教師教育の各段階の接続のほか、教師教育の主体の協力も含まれている。同時に、例えば理論構築は大学で、実践の検討は学校現場で、というようにその内容次第で教師教育の場を設定することにより、それぞれの空間の長所を補うことにも注目している。また、知行合一説は、中国の明の時代に王陽明がおこした学問であるが、それを受けて、「教師教育創新東北実験区」のパートナーシップによる教師教育モデルの中では、教員の暗黙知を明示化させるために、教員の主体性が重視されている。しかし、これらの研究は、理論上の検討に止まっており、理論を具体的な実践の中でどのように運用するのかについては取り上げられていない。

また、操態聖・盧乃亮（2007）は上海と香港での大学と学校のパートナーシップに関する事例調査を通じて、現職教員の職能開発に対するパートナーシップの意義を考察した。しかし、学校の現職教員と大学の教員の関係のみに着目しており、現職研修の実態について十分に論及していない。趙潔慧（2007）は上海師範大学の教師訓練センターの学校を拠点とした現職研修モデルの指導理論の内容と特徴を分析したが、簡単に事例を説明する程度に止まっている。

## 第 2 節 本研究の目的と方法

### 第 1 項 研究の目的

上記の先行研究を吟味した結果、諸論文においては大学と学校のパートナーシップ及び現職研修について、それぞれが多様性を有していることを指摘できる。また、大学と学校のパートナーシップが現職教員の職能成長に有意な影響を及ぼしうるということを看取できた。

しかしながら、課題も残る。従来の研究では、大学と学校パートナーシップの分類基準が多様のため、全体として、中国における大学と学校のパートナーシップはどの程度多様なのか、発展状況はどのようなものであったか等、これらの課題については解明されていない。また、大学と学校のパートナーシップによる現職研修は教師改革に新しい方途を提供するといえるが、大学と学校のパートナーシップと現職研修はどのように繋がるのか、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果はいかなるものか、どのような要因が効果に影響を与えるのかについてはほとんど明らかになっていない。

大学と学校のパートナーシップを志向した教師教育（教員養成、現職研修）改革は今後一層進展することが予想され、パートナーシップ教師教育研究には、教師改革または職能開発を促進する上で示唆をもたらす知見、即ち、大学と学校のパートナーシップが教員の職能成長に与える影響を把握し、影響要因の改善を可能とする理論の検討が求められている。

以上を踏まえて本研究では、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の影響要因を考察するとともに、それらの影響要因の作用過程を明らかにすることを目的とする。

そこで、上記の目的を実現するために、以下の 4 つの課題を設定し、それぞれ検証を行う。

第 1 の課題は、大学と学校のパートナーシップの多様性と発展状況を明らかにすることである。（第 1 章）

第 2 の課題は、大学と学校のパートナーシップと現職研修はどのように繋がるのかを明らかにすることである。（第 2 章）

第 3 の課題は、現職研修の機能を持っている大学と学校のパートナーシップの実態及びそのパートナーシップのもとでの現職研修の様子を明らかにすることである。（第 3、4 章）

第 4 の課題は、第 1、2、3 の課題に基づき、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果と影響要因及び影響要因の作用過程を明らかにすること

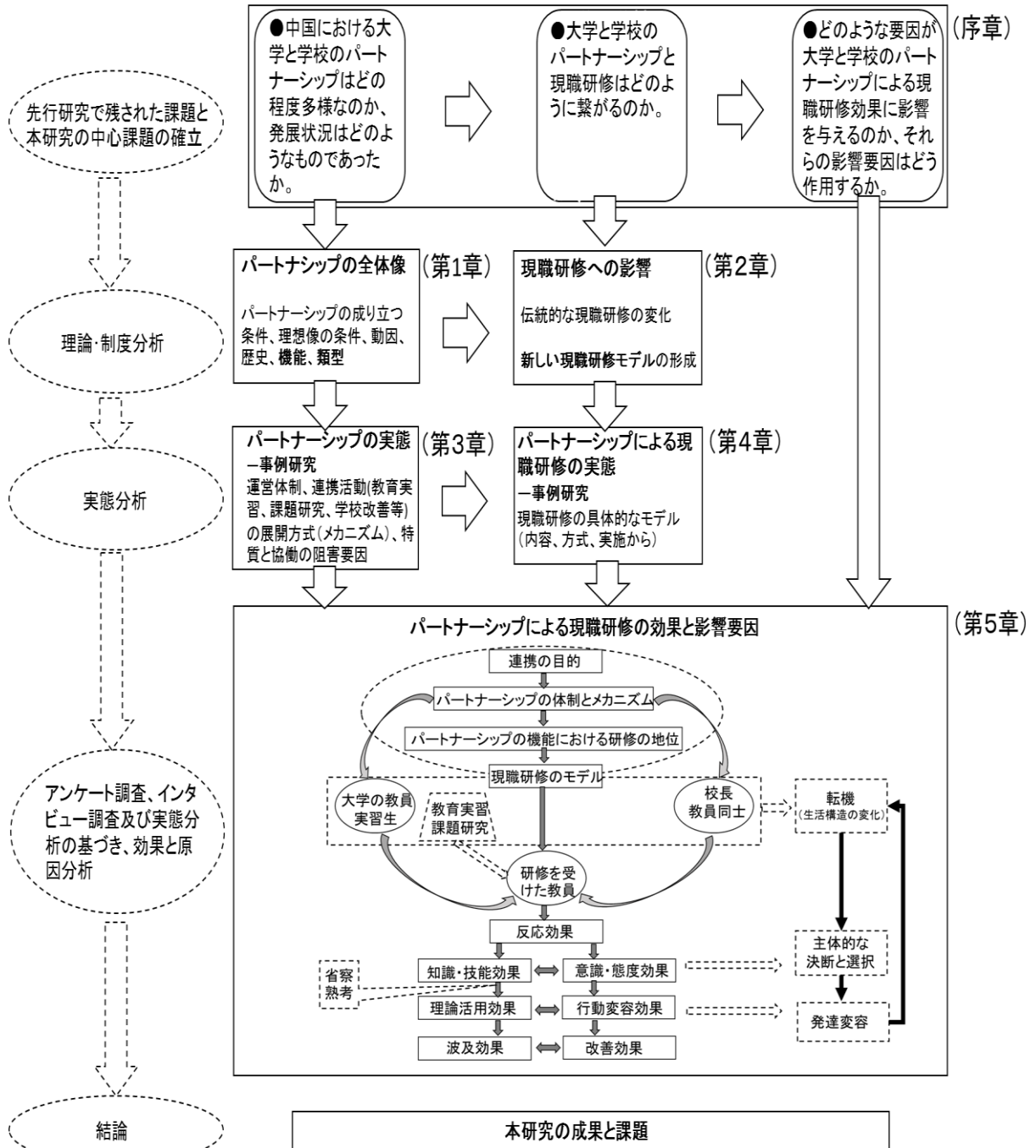


である。(第5章)

## 第2項 分析の枠組

本研究の分析の枠組の基本は図表序-1に示した通りである。

図表序-1 本研究全体の分析枠組



まず、先行研究で残された課題を明らかにし、本研究の課題を導入する。次に、大学と学校のパートナーシップ及び現職研修に関する理論と政策が導入された背景を分析する。そして、事例研究を中心として、大学と学校のパートナーシップの実態とそのパートナーシップの基での現職研修の実態を明らかにする。その後、アンケート調査とインタビュー調査に基づき、パートナーシップによる現職研修の効果と影響要因を分析する。その上で、第5章の分析モデル（具体的な内容は次項で説明する）を用いて、大学と学校のパートナーシップの実態および現職研修の実態とを関連させながら、これらの影響要因を生み出す源泉を明らかにする。

### 第3項 研究の方法

#### 1. 事例の選定

本研究では、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におけるパートナーシップ共同体を研究対象として選定した（以下では事例 A、事例 B、事例 C と呼称する）。

事例を取り上げた理由は次の2点である。

第一に、パートナーシップの類型である。本研究は主に組織・継続的な大学と学校のパートナーシップに着目する。このようなパートナーシップは、パートナーシップの主体の関係性によって、大学発動型、政府推進型、大学・学校共同発動型という3分類できると考えた。そこで、その3つのタイプに分けて、事例 A、事例 B、事例 C を選択した。そうすることで、中国の大学と学校のパートナーシップによる研修の全体像を視野に入れるのみならず、事例の比較分析もできると考えられる。

第二に、高い波及効果があることである。事例 A の事業は 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。事例 B が属している B 省の大学と学校のパートナーシップは中国最大規模の政府（省教育庁）推進型のパートナーシップである。政府推進型の典型例として、事例 B のパートナーシップに関する取り組みについて、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る。事例 C 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として、貴重な連携経験を有する。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. アンケート調査の対象の選定

上述の3つの事例の連携開始の時期は事例Aから順に2007年、2011年、2001年からである。研修効果への時間差の影響を避けるため、アンケート調査の対象は同じ時期（2011年）にパートナーシップに加入した実験区（事例A、事例Bの場合は、実験区を単位としてパートナーシップをつくる）あるいは加入した学校（事例Cの場合は、学校を単位としてパートナーシップをつくる）から選定した。

## 3. 研究課題に対する研究方法

本研究の研究方法は以下の通りである。

### 3-1 課題1、2の研究手法—文献研究とインタビュー調査

課題1、2については、大学と学校のパートナーシップ及び現職研修に関する書籍、論文、教育部・地方教育行政機関関連報告書・規定、「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」<sup>(1)</sup>の会議資料及び全国の重点師範大学のホームページで大学と学校のパートナーシップに関する情報を収集し、そのパートナーシップの形成背景、タイプと機能、および現職研修に及ぼす影響を分析した。

また、大学と学校のパートナーシップの動因について、大学の管理者・パートナーシップの運営に参加している研修講師、連携校側の校長・教務主任、政府側の教育局長・進修学校の校長を対象として半構造化面接によるインタビュー調査を実施した。調査の概要は図表序-2の通りである。分析においては、K.クリッペンドルフ（Kraus Krippendorff 1989）の内容分析の方法を参考にして行った。K.クリッペンドルフの内容分析は質的データのある特定の属性を客観的・体系的に同定し、推論を行うための方法である。その方法は、データを分析するにあたって、まず記述全体を文脈単位とし、一内容を1項目として含む「命題」、即ち主語と述語からなる一文章を記録単位とした。その後、個々の記録単位を意味内容の類似性に基づき分類した。課題1では、インタビューから得られたデータを検討し、パートナーシップの動因を明確にし、類型化することを目的としている。従って、K.クリッペンドルフの内容分析の手法が最も適切であると考えた。一般的に内容分析は図表序-3のように6つの手順で行う。即ち、①資料：研究目的に従って、データを収集する。その際、データと目的の関連性を確保するため、事前に分析の枠組を設定し、資料の選択標準を明確にする。②整合：研究目的に従って、大量のデータを整理し、単純化する。③分析単位の決定：目的と関連するデータを抽出する。④コード：文脈上同意と

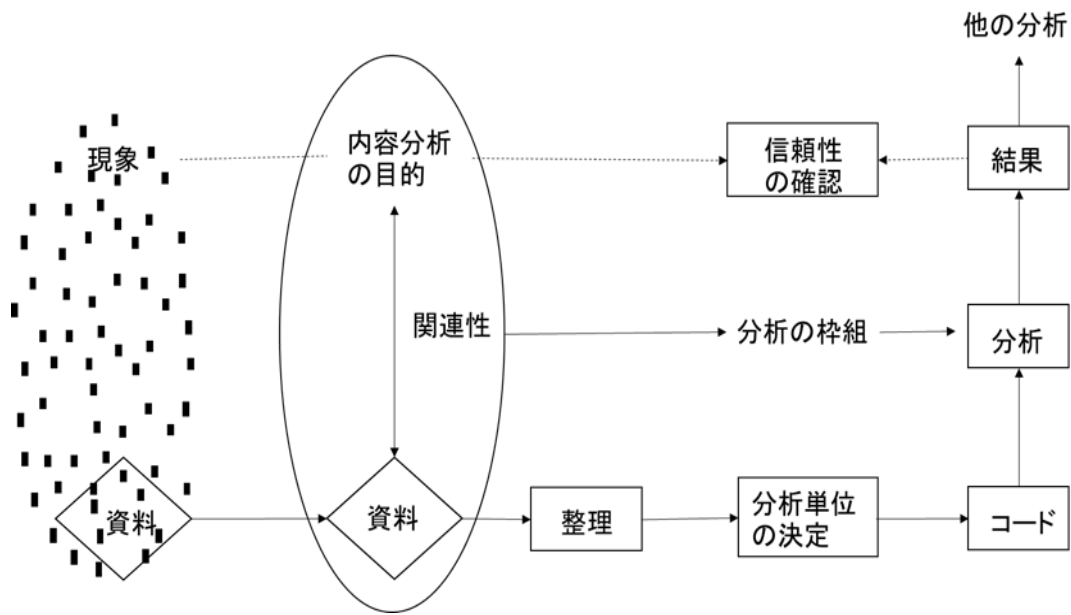
みなせるものを集めてコードを付ける。⑤分析：類似したコードを探し、それらを的確に表す表現へと置きかえる（カテゴリー）。⑥信頼性の確認：結果の信頼性を確認する。

図表序-2 連携動因に関する面接の概要

対象 <sup>(2)</sup>	所属	職務	調査時期
R 教授	A 師範大学	大学の管理職・実験区 の運営担当者	2013 年 9 月 4 日
L 教授	A 師範大学	大学の管理職・実験区 の運営担当者	2013 年 9 月 10 日
Z 講師	A 師範大学	研修講師	2013 年 9 月 17 日
C 講師	A 師範大学	研修講師	2013 年 9 月 17 日
T 教授	B 師範大学	大学の管理職・実験区 の運営担当者	2014 年 10 月 15 日
A 教授	B 師範大学	大学の管理職・実験区 の運営担当者	2014 年 10 月 15 日
Z 教授	C 師範大学	大学の管理職・運営担 当者・研修講師	2014 年 10 月 13 日
W 教授	C 師範大学	運営担当者・共同体 の創始者	2014 年 10 月 13 日
A1 教務主任	事例 A の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 17 日
A2 教務主任	事例 A の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 17 日
A3 副校長	事例 A の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 18 日
A4 副校長	事例 A の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 18 日
B1 校長	事例 B の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 15 日
C1 教務主任	事例 C の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 14 日
C2 教務主任	事例 C の連携校	連携校側の連携担 当者	2014 年 10 月 14 日
進修学校の W 校長	吉林省 Y 県の教師 進修学校	師進修学校の校長	2015 年 8 月 11 日
教育局の L 副局長	吉林省 Y 県の教育 局	副教育局長	2015 年 8 月 8 日

※これらの調査対象の一部は、課題 3、課題 4 の調査対象と重複している。

図表序-3 内容分析の手順



### 3-2 課題3の研究手法—参与観察とインタビュー調査

課題3については、課題1、2の分析結果に基づき、3つの典型例を選んで、現職研修への参与観察を行うとともに、3つの事例の実施方案、連携協議書、現職研修方案等内部資料を入手した。また、パートナーシップの体制、メカニズム及び現職研修のモデル、現職研修の課題を補完するために、パートナーシップの運営担当者、研修講師、実習担当の大学教員、研修受講者、教育実習生に対してインタビュー調査を実施した。インタビュー調査の概要は以下である。データ分析は課題1と同様に、Krippendorffの内容分析の手法を用いた。

図表序-4 パートナーシップと現職研修の実態に関する面接の概要

対象 <sup>(2)</sup>	所属	職務	調査時期
R 教授	A 師範大学	大学の管理職・実験区の運営担当者	2013年9月4日
L 教授	A 師範大学	大学の管理職・実験区の運営担当者	2013年9月10日
Z 講師	A 師範大学	研修講師	2013年9月17日
C 講師	A 師範大学	研修講師	2013年9月17日
T 教授	B 師範大学	大学の管理職・実験区の運営担当者	2014年10月15日
A 教授	B 師範大学	大学の管理職・実験区の運営担当者	2014年10月15日

N 講師	B 師範大学	実習担当の大学教員研修講師	2015年5月16日
Z 教授	C 師範大学	大学の管理職・運営担当者・研修講師	2014年10月13日
W 教授	C 師範大学	運営担当者・共同体の創始者	2014年10月13日

※研修受講者と教育実習生に対するインタビューがグループインタビューのため、調査概要を省略する。

### 3-3 課題4の研究手法—アンケート調査とインタビュー調査

課題4については、まず先行研究の知見を基に、仮定した因果関係の分析の枠組を構築した。次に、それぞれ3つの大学と学校のパートナーシップによる現職研修の受講者と受講者の所属学校の管理職と同僚教員を対象として、アンケート調査とインタビュー調査を行った。そして、その分析枠組を用い、課題2の結果とアンケート・インタビュー調査の結果を分析し、研修効果と影響要因を導き出した。具体的に、分析の枠組、調査の実施、データの分析方法は以下の通りである。

#### (1) 分析の枠組

##### ① 職能成長の影響要因に関する先行研究

教育学分野においては研修効果の影響要因より、教員の職能成長に関する影響要因を考察した研究が多い傾向が見られた。とりわけ、中国の研究者の多くは教員個人、職場環境、職場外部環境から教員の職能成長の影響要因を分析する傾向にある。例えば、中国教育部師範教育司（2003）によれば、現職教員の職能成長に影響を与える要因は学校環境、教員の社会地位、教員の生活環境、学生、教員同士が含まれている。また、劉潔（2004）によると、現職教員の職能成長の影響要因は社会要因（教師の社会地位、職業の魅力、教師の管理制度）、学校要因（校長の支援、教員間の協働、学校の教員管理制度）、教員個人要因（家庭、既存知識）を含む。それらのマクロの視点からの研究に対して、日本の研究者はミクロの視点からの分析が多い。その中で特に注目されているのは、佐藤と山崎である。佐藤（1993）は「省察」と「熟考」を中核とする職能成長を促す理論を提唱した。「省察」は問題状況の認識、教育活動の振り返り、即ち反省を通じて実践的知識を習得していくことであり、「熟考」は理論的な概念や原理を実践の文脈に対応して翻案する思考過程とされる。佐藤はこの「2つの実践的思考によって、問題解決過程における理論と実践の相互作用を実践できる」と述べている。山崎（2002）はライフコース研究として、「教師としての力量形成」の要因を明らかにした。山崎によると、教員の職能成長には力量形成の転

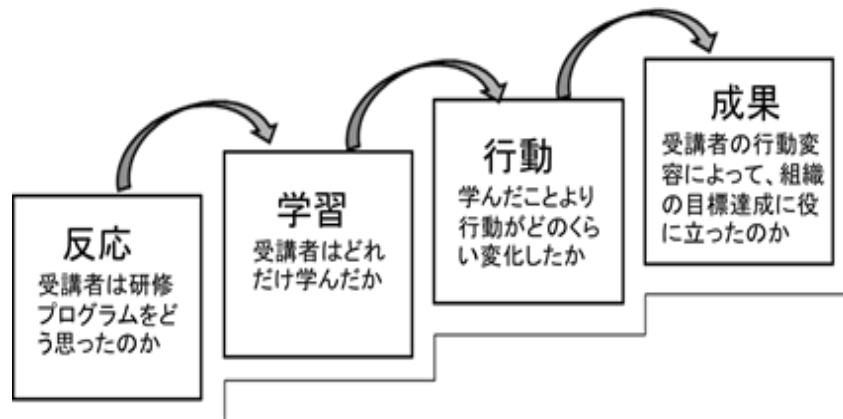
機を生み出す時の自主的な決断と選択が極めて重要である。即ち、「一人ひとりが直面する状況と困難・課題とに対応して、いくつかの取りうるべき方向性のなかから、主体的な決断と選択によって、教師として進みゆく方向を見定めていく」ことである。また、山崎は、新たな力量が発達主体の内側から生成してくるため、教員の職能成長には研修やサポートも重要であると指摘している。

現職研修は職能成長と同じ概念ではないが、その「職能成長」への道のりの一段階といえる。従って、研修効果の影響要因を考察する際、研修自体の評価に加え、職能成長への影響要因も検討すべきである。また、本研究で焦点をあてる大学と学校のパートナーシップによる現職研修は、多様な研修形態の一つとして、パートナーシップの他の連携活動との相互作用・促進という点で、本来の伝統的な現職研修モデルとは異なるものである。この点から、パートナーシップの目的・体制・メカニズムの影響力についての検討が不可欠である。従って、本研究では、以上の先行研究から得られた知見に基づき、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の影響要因を「受講した研修」、「職場環境」、「パートナーシップ」という3つの側面から分析することとする。また、各レベルの効果を分析する際、本研究では、前述した佐藤と山崎の理論を参照する。

## ② 研修効果の測定に関する先行研究

企業研修の効果を把握するための考え方の最も有名なものが、Kirkpatrick, D.L (2005) によって、開発された研修の効果測定の4段階評価モデル(図表序-5を参照してほしい)であろう。浅野(2005)によれば、研修評価・効果測定に関して、米国で7割近くの企業はKirkpatrickの4段階評価モデルを採用している。企業研修と教員の現職研修とは領域が違うものの、仕事で成果を出すために必要な知識、技術を取得する共通点があると考えられる。従って、近年その評価モデルは企業研修だけでなく、学校教員の現職研修においても利用されている。しかしながら、大学と学校のパートナーシップによる現職研修は一過性の研修ではなく、連続的・多様な形式を通じて学校職場で利用できる知識、技術、方法の習得を強調するとともに、教員自身の持続的な学びと成長に関する意識・態度の養成も重視している。これに対して、企業研修は、往々にして非連続性の特徴を持ち、受講者自身の成長により、伝えられる内容・コンテンツが現場でどう役立つのか、つまり、研修と業績の向上の繋がりを強調している。Kirkpatrickの4段階評価モデルは元々企業研修の評価理論であるため、受講者自身の持続的な成長に関する意識・態度の変化についての測定が重視されないと考える。

図表序-5 Kirkpatrick, D.L の 4 段階評価モデル



また、本研究にとって、社会学者 Andy Hargreaves の 3 次元の評価基準は示唆的である。Hargreaves (1997) は長さ (Length)、広さ (Breadth)、深さ (Depth) という 3 次元の基準で学校改革を評価することを強調しており、学校改革を一貫性と持続性を保つだけではなく、もっと広範囲な社会改革として捉え直した。また、Hargreaves によれば、さらに改革は深さを持つことが求められる。即ち、学校改革は規則・規定、制度などの改善に限定したことなく、教職員の教育理念、考え方、行為モデルなどの改革にも力を尽くすものである。そして、この理論のは、現職研修にも応用することが可能である。研修効果の長さは、教員が意欲的に学びたいという強い意志をもつ、職能成長に向け、絶えず努力していることを指す。研修効果の広さというのは、研修を受けた教員が自身の能力向上を図るとともに、周囲の職員にも良い刺激を与え、学習意欲の高い職員の輪が広がっていくことである。現職研修の最終の目的は教員自身の職能成長を通じて、学生の発展を促進することである。これは現職研修の深さといえる。しかし、Hargreaves の 3 次元評価基準は、学校改革の影響を評価することを主な目的とするため、改革の内容に着目していない。もし、この理論をそのまま研修効果の評価に応用すれば、研修内容についての評価を看過する可能性があると考えられる。

上述の理論からの示唆と大学と学校のパートナーシップによる現職研修の特徴に基づき、本研究では現職研修効果の測定について反応効果、知識・技能効果、意識・態度効果、理論活用効果、行動変容効果、波及効果、改善効果という 7 つの指標を設定した。具体的な内容と測定方法は、図表序-6 のように示すことができる。



図表序-6 研修効果の測定指標

指標		内容	対象	方法
	反応効果	受講教員がどのくらい研修プログラムを受け入れたのか	研修を受けた教員	アンケート
効果の長さ	知識・技能効果	どんな知識、スキルを学んだのか		
	意識・態度効果	意識、態度がどのように変わったのか		
	理論活用効果	どのくらい研修内容を職場で活用したのか		
	行動変容効果	どのくらい行動が変わったのか		
効果の広さ	波及効果	同僚教員にどのような影響を及ぼすのか	上司 同僚 教員	インタビュー
効果の深さ	改善効果	学校経営と児童生徒にどのような影響を及ぼすのか		

### ③分析の枠組の構築

そこで本研究では、上述の先行研究から得られた知見を踏まえて、図表序-7に示す分析の枠組を構築する。

図序-7が示すように、長円の破線で囲った要因は「大学と学校のパートナーシップ」要因で、その内部の各影響要因間には、連携の目的→パートナーシップの体制とメカニズム→パートナーシップの機能における研修の地位(重要度)→研修のモデルという影響関係があると仮定した。

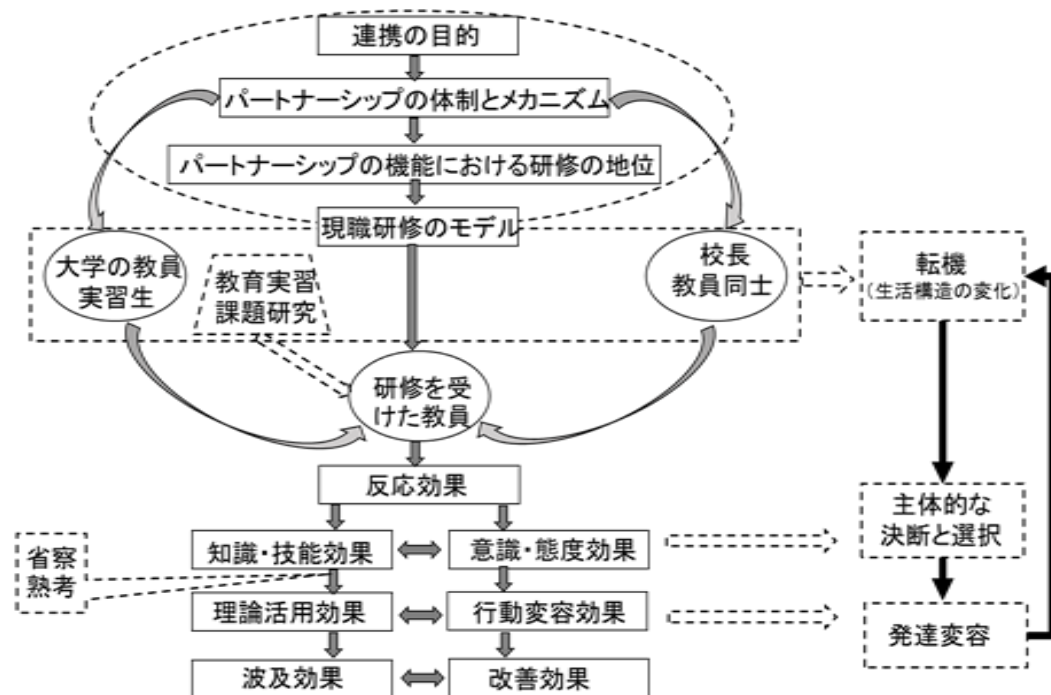
長方形の破線で囲った要因は「職場環境」要因である。職場環境からの影響が多様であるが、ここで大学と学校のパートナーシップとのつながりが強い要因としての「大学の教員、実習生」、「校長、教員同士」、「教育実習」、「課題研究」を設定した。つまり、「教員同士、大学教員、教育実習生との交流」、「校長、現職教員のパートナーシップに対する熱意」が現職研修の効果に有意な影響を及ぼすと仮定した。

このように、「パートナーシップ」要因は「受講した研修(現職研修モデル)」に影響を与え、そして、「受講した研修」要因は「職場環境」要因とともに研修を受けた教員に複合的に作用をしている。このような過程を通じて、研修効果が生み出されると考えられる。

また、各レベルの研修効果の影響要因を分析するため、複線分析モデルを構

築した。研修モデルに関する要因はいずれも研修効果に影響を与えるが、ここでは、「知識・技能効果」と「理論活用効果」において同一の規定要因、「意識・態度効果」と「行動変容効果」において同一の規定要因を析出することができると仮定した。さらに、具体的な理論活用効果と行動変容効果を考察する時に促進要因としての省察・熟考及び主体的な決断の状況を投入する。

図表序-7 分析枠組（第5章）



## (2) 調査の実施

まず、図表序-6に基づき、研修効果の評価に関する質問項目を作成し、尺度の信頼性・妥当性を検討するために2013年9月に予備調査を行った。回収した86ケースのうち、無効アンケートを除き、最終的に74ケースを分析に用いた。尺度について、Cronbachを用い信頼性を、相関分析により内容妥当性を、検討した。信頼性の分析結果、尺度全体(29項目)のCronbachの $\alpha$ 係数は序-873であった。「項目が削除された場合のCronbachの $\alpha$ 」値が0.873より高い3項目(予備調査の項目16、23、29)を除くと、 $\alpha = 0.881$ になり、高い信頼性を得た。また、内容妥当性の分析結果、項目16と測定指標の相関係数 $\rho < 0.2$ であり、内容妥当性が低いため、削除された。こうした予備調査の分析の結果をもとに最終的な尺度を作成し、2014年10月に、それぞれ3つのパートナーシップによる現職研修を受けた受講者を対象として、調査を実施した。具体的な実施方法は各大学にアンケートを持参し、調査の趣旨を説明した後、配布・回

収を各大学のパートナーシップの運営を担当する管理職に依頼した。回収した 297 ケースのうち、無効アンケートを除き、最終的に 285 ケースを分析に用いた。

また、アンケート調査を実施する際、一部の受講者の所属学校の管理職と同僚教員に対して、半構造化インタビューを実施した。調査協力者の概要は図表序-8 の通りである。

図表序-8 学校側の教員に対するインタビュー調査の概要

対象	所属	性別	年齢	職務	調査時期
A1	事例 A の連携校	男	40 代	教務主任	2014 年 10 月 17 日
A2	事例 A の連携校	男	40 代	教務主任	2014 年 10 月 17 日
A3	事例 A の連携校	女	40 代	副校長	2014 年 10 月 18 日
A4	事例 A の連携校	女	50 代	副校長	2014 年 10 月 18 日
A5	事例 A の連携校	女	30 代	国語教員	2014 年 10 月 18 日
A6	事例 A の連携校	女	40 代	地理教員	2014 年 10 月 18 日
B1	事例 B の連携校	男	50 代	校長	2014 年 10 月 15 日
B2	事例 B の連携校	女	30 代	国語教員	2014 年 10 月 15 日
B3	事例 B の連携校	女	30 代	数学教員	2014 年 10 月 16 日
B4	事例 B の連携校	男	40 代	歴史教員	2014 年 10 月 16 日
C1	事例 C の連携校	女	40 代	教務主任	2014 年 10 月 14 日
C2	事例 C の連携校	男	40 代	教務主任	2014 年 10 月 14 日
C3	事例 C の連携校	男	50 代	思想政治教員	2014 年 10 月 14 日
C4	事例 C の連携校	女	30 代	国語教員	2014 年 10 月 13 日

### (3) データの分析方法

#### ① アンケートの分析

まず、3 つの事例の研修効果を比較・分析するため、「一元配置分散分析」を行った。

また、「受講した研修」に関する規定要因の分析については、研修効果の測定指標とした「知識・技能効果」、「意識・態度効果」、「理論活用効果」、「行動変容効果」を従属変数、反応効果の各項目（研修内容、研修時間の割り振り、研修方式、研修運営、大学教員の指導、大学教員の現職教員の経験に対する尊重姿勢、大学教員と現職教員の対等性）を独立変数として、それぞれ相関分析と重回帰分析を行った。

#### ② インタビューの分析

「波及効果」、「改善効果」の影響要因を分析するため、前述の内容分析法で調査参加者が回答した内容を記録単位に分割し、それらを回答の内容の類似性

に基づき分類し、その分類を忠実に反映したカテゴリーネームをつけ、それぞれの記録単位と全カテゴリーの中の位置付けを明らかにした。そして、「影響がある」という肯定回答を抽出し、その肯定回答の具体的な内容を大谷によって開発された SCAT(Steps for Coding and Theorization)分析方法で分析した。以下、「波及効果」、「改善効果」の影響要因を分析する際、SCAT の適用性を説明する。

#### ア SCAT の適用と特徴

SCAT は四つのステップでテキストの抽象度を高め、テーマの構成概念いわゆるコードを作成し、最終的にストーリーライン及び理論を構成する方法である。この手法は、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効であり（大谷 2007）、現在までに、教育学、教育社会学、幼児教育学、養護教育、臨床研究など領域で広範囲に用いられる。

本研究では、インタビューからのデータは相対的に小規模データであると言えよう。また、「波及効果」、「改善効果」を分析する際、影響要因を析出することだけではなく、影響要因の作用過程を解明することも必要である。その際、影響要因のカテゴリー化に基づくストーリーラインが有効性を発揮する。従って、本研究は SCAT 分析法を用いた。

#### イ SCAT での分析手順

SCAT の分析手順は、まず図表序-9 に示すような表を用意して、データを入力する。次に、①文字化されたデータから注目すべき語句の切り出しを行い、②データ外の語句を用いてその注目すべき語句の表現を言い換える。さらに③それを説明するための語句を追記し、④このまでの分析から浮かび上がったテーマ・構成概念を記述する。そして、テーマ・構成概念をつなぎ合わせたものがストーリーラインとなり、それはデータに記述されている出来事に潜在する意味や意義を表現している。

図表序-9 SCAT のフォーム

番号	発話者	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき語句	<2> テキスト中の語句の言い換え	<3> 左を説明するようなテキスト外の概念	<4> テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5> 疑問・課題
1							
2							
3							

ストーリーライン（現時点で言いかえること）	
理論記述	
さらに追究すべき点・課題	

### 第 3 節 本論文の構成

本論文は 5 章からなる。

第 1 章では、まず、大学と学校のパートナーシップに関する理論を吟味する。次に、中国において大学と学校のパートナーシップが発生動因と発展のプロセスを明らかにする。そして、パートナーシップの機能を明らかにし、類型化を試みる。

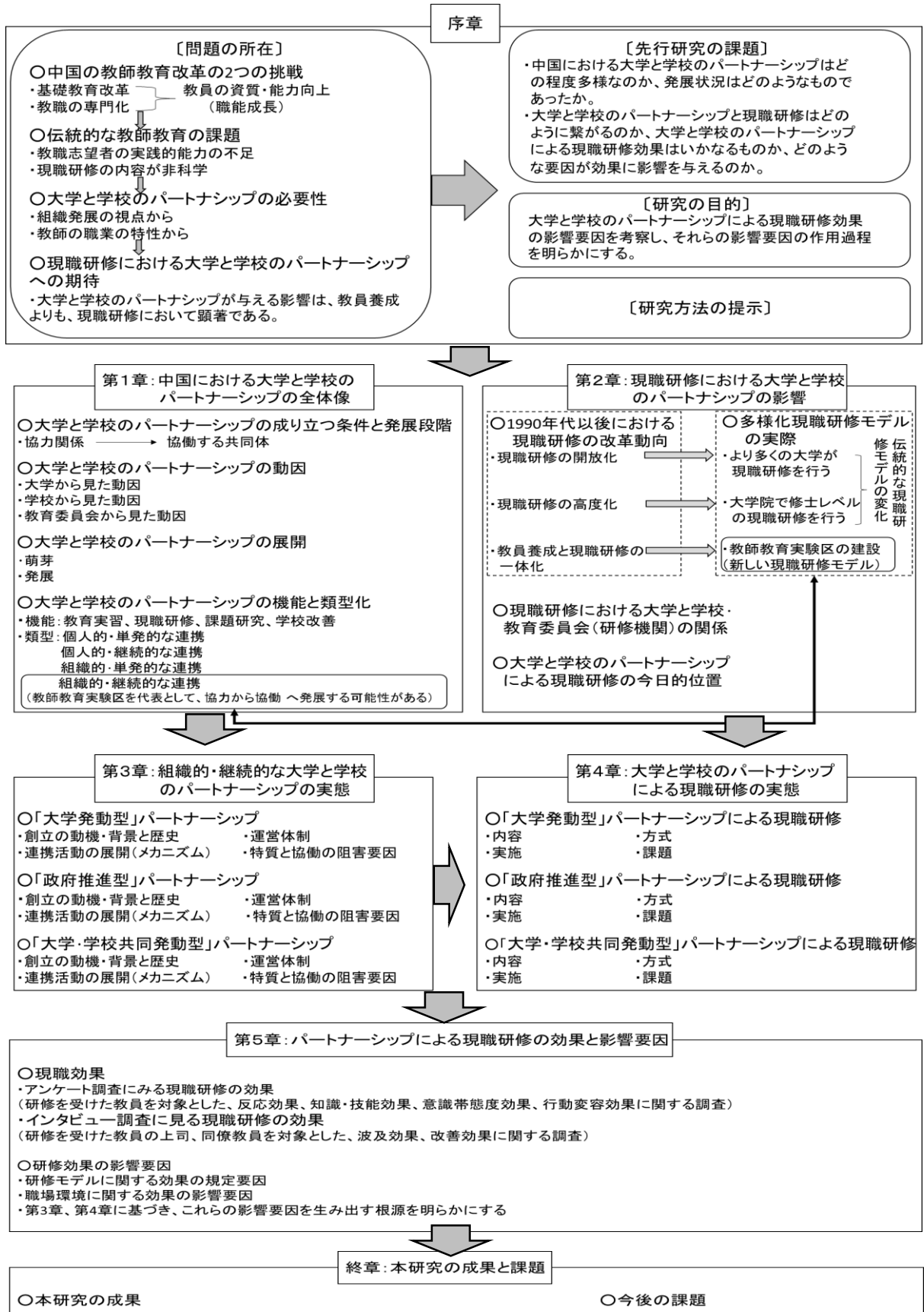
第 2 章では、まず、1990 年以後の現職研修の動向を分析し、大学と学校のパートナーシップは現職研修にどのように繋がるのかを明らかにし、現職研修における大学と学校、教育委員会の関係性を考察する。そして、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の今日における政策的な位置づけを明らかにする。

第 3 章では、第 1 章、第 2 章の結果に基づき、大学と学校のパートナーシップの代表的な事例を選定し、それぞれのパートナーシップ体制とメカニズムを分析する。そして、それらの結果を基にして、中国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。

第 4 章では、第 3 章に続いて、大学と学校のパートナーシップのもとでの現職研修の実態と課題を考察する。

第 5 章では、まず、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果と影響要因を明らかにする。そして、第 3 章、第 4 章を踏まえ、事例 A、事例 B、事例 C のパートナーシップの運営体制と連携活動の展開のメカニズムに注目し、これらの影響要因を生み出す源泉を考察する。

図表序・10 章構成



## 第4節 本論文における用語の説明

### 第1項 現職研修

#### 1. 用語の統一

中国語では、「現職研修」に当たる用語として、「現職訓練」「教師継続教育」がある。もちろんそれぞれの用語について各研修者たちの理念やこだわりがある。ここでは、まずこれらの用語を簡単に説明しておく。

『教育大辞書』では現職訓練を、「学歴一定の専門技術を持っている現職教員を対象としての教育活動」としている。

「教師継続教育」は「現職訓練」を基にして発展してきたものである。1990年代、「成人教育」、「生涯教育」が中国で発展するとともに、「現職訓練」に新たな意味が与えられており、「現職訓練」に比べて「教師継続教育」は範囲が広く、時間の隔たりが大きくなる。そのため、「教師継続教育」は、狭義と広義とに分けて考える必要がある。狭義の「教師継続教育」は行政機関、大学などによって行われる教育活動であり、広義の「教師継続教育」は狭義の「教師継続教育」を含みながら、学校によって開催される授業研究と経験交流の活動、及び教員の自己研修も含んでいる。現在、中国では、「現職訓練」より、「教師継続教育」という用語がよく使用されている。具体的に、「教師継続教育」という用語は、1999年制定の「小・中・高校教師継続教育に関する規定」において、「小・中・高校の教師資格を持っている現職教員を対象として、思想政治と資質能力の向上を目的としての訓練」と規定されている。また、「規定」は、さらに「教師継続教育」を非学歴教育と学歴教育に分ける。非学歴教育は初任者研修、教員職務研修、中堅教員研修（中国の原語はそれぞれ「新任教師訓練」、「教師崗位訓練」、「骨干教師訓練」）が含まれ、学歴教育はさらに高位の学歴を取得しようとする訓練を指す。その定義によると、「教師継続教育」は一般的に狭義の意味として使用され、つまり、従来の現職訓練の意味と大体同じである。

本論文では、「現職訓練」と「教師継続教育」をできるだけ統一的に「現職研修」として使用する。

#### 2. 日本語における関連する用語の検討

現職研修の課題を捉える前提として、いくつかの関連用語の意味を説明しておきたい。

日本語では、「現職研修」に当たる用語として、「教員研修」、「現職教育」な

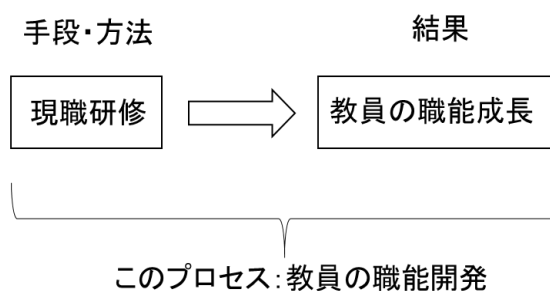
どがある。ここではこれらの三つの用語を区別せず、同じ意義と捉える。即ち、現職研修である。

また、「現職研修」関連用語としては、「教師教育」、「教員養成（或いは養成教育）」という2つの語が用いられている。三者には多少の意味合いの相違があり（例えば「教員養成系大学」とは言うが、「教師教育系大学」とは言わない）、それが近年の議論の錯綜を生んでいる。岩田康之（2010：1）は、個々の教師の力量形成プロセスを主に「教師教育」、初等中等教員となる者の免許状取得に至る（入職前）教育システムを主に「教員養成」と使い分けている。つまり、「教師教育」は「教員養成」と「現職研修」を統合した概念である。

さらに、最近出てきた言葉は「職能成長」、「職能開発」などがある。『新教育社会学辞書』によると、現職研修（in-service training for teachers）は、教員が個人として、また集団として研究と修養に勤め、子どもの成長・発達を効果的に助長することを究極の目的として行う活動とされている。学校の教員についていえば、①子ども及び子ども集団の望ましい変容に直接に関係する授業の改善や指導力の向上に関連するものと、②これらを含みながら、またこれらを目指しながら、専門職としての教職に従事する者としての職能成長に関連するものに分けることができる。教員の職能成長とは、教員が職務に従事している間、つまり教員ライフサイクルの中での、専門的な職務遂行能力（職能）の成長をいう（竹田敏彦ら 2007：3）。そして、教員の職能開発は教員の職能成長を支援することである。

図表序-11のように、「現職研修」は「教員職能成長」を達成する手段・方法の一つである。「現職研修」や教員人事などによって、教員の職能成長を達成するプロセスは「教員の職能開発」と言えよう。

図表序-11 「現職研修」、「教員の職能成長」、「教員の職能開発」の関係図





## 第2項 大学と学校のパートナーシップ

### 1. 用語の統一

パートナーシップは中国では「合作」、「合作伙伴」又は「合作伙伴関係」と呼ばれる。

「合作」には中国の『辞海』によると「合伙、協作、合作」3つ意味が含まれている。①合伙とは、「何人かの人々が一緒に何かをすること」である（夏征農『辞海』 1999:810）。ここでは、各個人が共通の目的のために協力することを強調している。②協作は、「労働協作」を指す（夏征農『辞海』 1999:2356）。ここでは、協作プロセスにおける異なるメンバーが相互に力を合わせることを強調している。③合作とは、「社会的相互作用の一つの形式であり、具体的には、異なる個人や組織がある目標を達成するに向けての連合行動を指す。」（夏征農『辞海』 1999:812）。「合作」という用語は、1949年の中国共産党政権の誕生に伴う「合作社（農業合作社、農業生産合作社、信用合作社、供销合作社など）」制度の実行に乗り出した頃から一般的に使用される。そこでは、「合作社」は農民と政府或いは村と村の間が連携して形成した社会主義商業の一形態である。

1970年末から、中国は改革開放を推進している。経済の発展と企業の改革によって、企業人材の質保証は深刻な課題となった。そのため、「産学合作教育」という教育モデルが西洋諸国から導入された。合作教育の英語は「Cooperative Education」であり、アメリカ NCCE (National Commission for Cooperative Education) は合作教育に対して以下のように定義した。「産学連携教育は教室でのカリキュラムと産業界、政府機関またはサービス業界での実際的な就職体験を統合した教育モデル」である。この定義に基づき、中国では、一般的に産学合作教育を、学校と産業界とが連携して学生を共同で育成することと理解されている。

1990年代以後、中国では、欧米の一体化教育改革と自国の基礎教育改革の実施によって、大学と学校との合作が広まっている。中国では、大学と学校の合作という用語は最初にアメリカから導入されており、英語で「partnership」と呼ばれる。アメリカにおける「パートナーシップ」概念は、連邦政府の財政赤字を背景として、1970年代のカーター政権が提唱し、都市開発を自治体と民間企業で行う「官一民パートナーシップ (public-private partnership)」によって誕生した（大野 1998: 14-15）。英語の partnership は「仕事などを共同でする時の相手」を意味する “partner” に「……関係」を意味する接尾語 “-ship” が加わったものであり、文字どおり「仕事などを共同でする時の相手間の関係」という意味である。「Cooperative」より、「partnership」はメンバー間の協力

を強調しているだけでなく、この協力に基づいて形成した関係も強調している。従って、中国の研究者の多くは、「partnership」を「合作伙伴」と翻訳した。「伙伴」の原語は「火伴」である。中国の古代軍隊において、10人の兵士ごとに一グループとして、火をおこしてご飯をつくる。これらの10人は「火伴」と呼ばれた。現代では、「火伴」という言葉には「仲間、同僚、相棒」という意味が含まれており、しかも、「伙伴」とも呼ばれる。また、一部の研究者はさらに大学と学校の関係性を強調するために、「合作伙伴」の後に「関係」を付け、つまり「合作伙伴関係」という表現を用いている。

本論文では、表現の多岐を避けるために、統一的に英語の表現「パートナーシップ」を使用する。

## 2. 大学と学校のパートナーシップの定義

中国では、大学と学校のパートナーシップという用語は最初にアメリカから導入されたため、そこで、まず数名の研究者によるアメリカのパートナーシップの定義を基に、本研究におけるパートナーシップが示す意味を検討する。

米国のパートナーシップ研究のリーダーであるグッドラッド（Goodlad 1988: 39）によると、パートナーシップは「共存」（symbiotic）関係である。共存関係が成り立つためには、最低3つの条件、即ち①パートナー間に異質性があること、②自己の利益につながることに對する相互の満足があること、③すべてのメンバーの側の利益に對する満足を保証する十分な無私無欲性があること、を前提とする。

カガン（Kagan 1991:3）によると、パートナーシップは組織内部の構造或いは組織間の構造と捉えられる。この構造においては、資源・権利が共有されており、人々が一緒に従来の個人や一組織でできない共通目標の実現に向けて努める。

ブルーナー（Bruner 1991:6）は「パートナーシップは1個体でできない或いは効果的に実現できない目標を達成するための手段である」としている。

また、ライス（Rice 2002: 5-1）はパートナーシップを「共通の目標の実現を目指し、異なる組織の資源、情報、権利、興味をもう一度組み合わせ、新たな有機体をつくるプロセス」と定義している。

米国の先行研究に依拠しつつ、王建軍、黃頭華（2001: 7）はパートナーシップの基本的性質の言語化を試み、次のように示している。①パートナーが連携の目標と見通しを理解し、価値観を共有することで、役割と権力関係を再構造化することはパートナーシップの構成要素だけでなく、パートナーシップの成功のカギである。②パートナーの双方は対等の関係において自己の利益を追求

する。且つ、双方の利益が同時に実現される。③パートナーシップは双方の努力と投資を必要とする。

さらに、崔允潔(2006:4)はパートナーシップを広義と狭義に分けて定義している。広義のパートナーシップとは「共通の目標を目指しながら、各方の利益を追求するインタラクティブ関係」であり、狭義のパートナーシップでは「異なる組織は対等の立場において公式な関係」とされる。また、謝芸泉(2007:66)によれば、パートナーシップは組織間の連携関係とされる。この連携において、異なるパートナーは資源を補完して、ウィンウィンの方式を通じて互いのニーズを満たす。

上述の定義をまとめると、アメリカのパートナーシップという概念については、多くの研究者がさまざまな角度から整理を行ってはいるが、統一された定義はいまだ存在せず、関係、構造、プロセス、手段等の多くの意味や解釈が付与されている。それに対して、中国の研究者は一般的に英語「パートナーシップ」の元々の意味によって、パートナーシップを定義している。

そこで、以上の検討を踏まえて本研究では、大学と学校のパートナーシップについて次のようにとらえることとする。大学と学校のパートナーシップとは、大学と学校の組織双方（或いは個人）が各々にとって利益ある目標の達成を目指して、所有する人的・物的・財政的資源を交換し、協力或いは協働する関係である。

### 3. 日本語における関連する用語の意義

#### 3-1 パートナーシップと協調・協力・協働

近年、パートナーシップについて論述する際、「協調」、「協力」、「協働」という言葉がよく聞かれる。英語でそれぞれ「Coordination(コーディネーション)」、「Cooperation(コーボレーション)」、「Collaboration(コラボレーション)」である。

「協調(Coordination)」、「協力(Cooperation)」、「協働(Collaboration)」の理論的枠組みについて、アメリカの PDS とともにそれを整理した張曉莉(2013:17)の研究を紹介する。張は「協調」、「協力」、「協働」について次のように述べている。協調は、スタッフの役割と責任の再配分、活動の内容とスケジュールの適時な調整など、主にパートナー間の交流を促進するためのミクロレベルの調節を意味する。協力は各々の利益に向けて力を合わせることである。例えば、異なる目標の下であったとしても、結果(自身の利益)のために連携することは協力だといえるだろう。これに対して、協働は同じ目的のために、連携して働くことであり、組織の構造を調整するだけではなく、長期的な相互

作用に基づいて各組織の構造を変革し、究極的には単一組織に統合（integration）されるものまでである。

大野（1998）は発展論の視点から、パートナーシップが「利益の互惠性」を前提とする「協力」から「協働」へ昇華する可能性がある」と指摘しており、また、次のような概念を「協力」と「協働」だと述べている。一般的に、「協力」とは諸機関が自身の自律性を失うことなく、あるいは自身の従来 of 行動様式を変えることなく、他のものを助けるという前提でおこる相互作用とされる。一方、「協働」は、組織の資源や権限が共有され、組織間で設定した目標を達成する関係とされる（大野 1998：23）。

また、赤星（2001:49）は Hord の理論に基づき、「協力」と「協働」を定義することを試みた。「協力」は、2つあるいはそれ以上の集団（個人）がプロジェクトを効果的に展開していくために一方的なリーダーシップで活動することであり、「協働」は、複数の集団（個人）がプロジェクトの計画、遂行等に責任と権限を共有して活動することである。赤星は、協力と協働の意味の端的な違いについて、関連者が対等な存在として機能する程度によると指摘している。

前記の張曉莉、大野、赤星の理論を見てくると、「協調」、「協力」、「協働」のそれぞれの用語がパートナーシップの3つの形態あるいは3つのレベルを示していると言えよう。その3つの形態の特徴を図表序-12で概観できる。

図表序-12 3 協の特徴

項目	目的	発展プロセス	パートナーの関係
協調 (Coordination)	パートナー間の交流の促進	構造をマイクロレベルに調整	対等関係或支援関係
協力 (Cooperation)	各々利益の実現	従来 of 行動様式を変えないことを前提として、構造をマクロレベルに調整	主体—客体の支援関係
協働 (Collaboration)	共通の目標の実現	資源、権限などを共有し、構造をマクロレベルに変革	対等な関係

### 3-2 パートナーシップと連携

日本の文献においては、パートナーシップと連携を区別せずに、同義に用いられることが多い。広辞苑（2008）によると、連携の意味は「同じ目的を持つ者が互いに連絡をとり、協力しあって物事を行うこと」である。この定義は、連携する機関・団体の関係ではなく、活動を行う形式を強調しているといえ

る。それに対して、パートナーシップという用語の意味は上述したとおり、連携活動に基づいて形成した関係を強調している。

#### 【序章注】

- (1) 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 月或いは 10 月に開催された大学と学校のパートナーシップに関する会議
- (2) ここでは、R 教授、L 教授などの「R」、「L」は調査対象の名前の頭文字のアルファベットである。

# 第 1 章 中国における大学と学校の パートナーシップの全体像

第 1 章においては、大学と学校のパートナーシップの全体像を捉える。第 1 節では、大学と学校のパートナーシップの成立条件と発展段階を整理する。第 2 節においては、インタビュー調査に基づき、中国の大学と学校のパートナーシップの形成動因を明らかにする。第 3 節では、そのパートナーシップの歴史を振り返り、今日までの展開の経緯と近年の動向を明らかにする。そして、第 4 節においては、今日における大学と学校のパートナーシップが中国全体規模まで普及するに至った状況を踏まえて、パートナーシップの機能を明らかにし、類型化を試みる。

## 第 1 節 大学と学校のパートナーシップの成立条件 と発展段階

### 第 1 項 大学と学校のパートナーシップの成立条件

#### 1. 先行研究にみるパートナーシップの成立条件

パートナーシップの成立条件について、ここではまず欧米と日本と中国におけるパートナーシップに関する定義を基に考察する。なお、パートナーシップに関する定義の概要を一覧にしたものが図表 1-1 である。

図表 1-1 の先行研究においては、研究者によっては定義に条件を含めたり、定義と条件を分けて示したりする（例えば Goodlad と赤星）が、概観すると、「メンバーの異質性」、「資源の補完性」、「目標の共通性」、「利益の互惠性」、「立場の対等性」という 5 つの条件がパートナーシップの成立に必要であると整理することができた。しかし、必要条件や十分条件といった各条件間の関係性は不鮮明であり、であるか、また、パートナーシップのメンバーは必ず組織レベルであるかについても明確ではない。

図表 1-1 パートナーシップに関する定義の概要

国	提出者	定義
欧米	Goodlad (1988:39)	パートナーシップは「共存」(symbiotic)関係である。共存関係が成り立つためには、最低3つの条件、①パートナー間に異質性があること、②自己の利益につながることに對する相互の満足があること、③すべてのメンバーの側の利益に對する満足を保証する十分な無私無欲性があること、を前提とする。
	Kagan (1991:3)	パートナーシップは組織内部の構造或いは組織間の構造ととらえられる。この構造においては、資源・権利が共有されており、人々が一緒に従来の人や一組織でできない共通目標の実現に向けて努める。
	Bruner (1991:6)	パートナーシップは1個体でできない或いは効果的に実現できない目標を達成するための手段である。
	Rice (2002:5)	パートナーシップは共通の目標の実現を目指し、異なる組織の資源、情報、権利、興味をもう一度組み合わせ、新たな有機体をつくるプロセスである。
日本	中留武昭 (1996:44)	パートナーシップは組織又は個人が対等の立場に立って、自らの利益のために特定の連携活動を展開する関係である。
	大野裕己 (1998:22)	パートナーシップは「利益の互惠性」(mutual benefits)を前提とする、異なるバックグラウンドを持つ組織がアイデアや知識・資源を交換しあうプロセスである。
	八尾坂修 (2003:227)	教育におけるパートナーシップは本来、変革、改善を生起するプロセスととらえられる。即ち、大学、教育委員会、学校、家庭、地域、企業といった各組織が、ニーズに応じて相互に自立的で対等なパートナーとして、共通課題をなし遂げようとする強い確約と責任を持ち、かつ、成果の共有のもと改善をめざしていくプロセスである。
	大脇康弘 (2009:55)	パートナーシップは、異なる組織が所有する人的・物的・財政的資源を交換し協働することを通して互惠的關係を築く活動である。
	赤星晋作 (2011:127)	パートナーシップはある問題の解決をめざして、本来の目的・機能・組織・文化等が異なる集団(個人)が、プログラムの計画(Plan)→実践(Do)→評価(Check)→改善(Action)のサイクルに對等の立場において協働し利益を共有する関係である。その関係が成立するためには三つの条件が必要となる。即ち、①本来の目的・機能・組織・文化等が異なる、②対等の立場、③利益の共有、である。
中国	崔允潔 (2006:4)	広義：共通の目標の実現を目指しながら、各方の利益を追求するインタラクティブ関係。 狭義：異なる組織は対等の立場において公式な関係。
	謝芸泉 (2007:66)	パートナーシップは組織間の連携である。この連携において、異なるパートナーは資源を補完して、ウィンウィンの方式を通じて互いのニーズを満たす。

## 2 パートナーシップの成立条件の検討

ここでは、先行研究から導き出された5つの条件である「メンバー異質性」、「資源の補完性」、「目標の共通性」、「利益の互惠性」、「立場の対等性」の役割を分析し、必要条件（成立条件）と十分条件の関係性について検討する。

### (1) メンバー異質性と資源の補完性

分析に際し、まずメンバーの性質（個人レベルか、組織レベルか）に触れておきたい。パートナーシップのメンバーのレベルについて、研究者の意見は一致しない。中留、大脇、赤星によれば、パートナーシップのメンバーは組織あるいは個人である。それに対して、Hess Rice、八尾坂、大野、崔はパートナーシップのメンバーは組織レベルであることが重要だとしているが、本論は前者の観点を支持したい。なぜなら、パートナーシップは、必ずしも組織的な関係ではなく、個人として他の組織に協力する状況もあると考えられるからである。また、個人レベルのパートナーシップと組織レベルのパートナーシップの間には境界線がなく、連携活動が個人レベルから、組織化されるようになることもある。

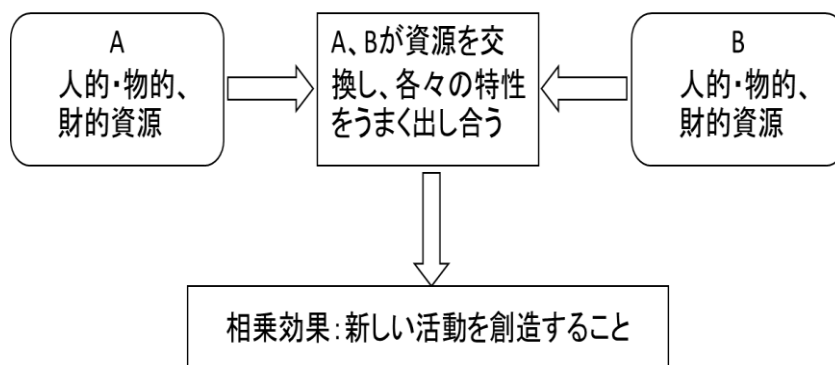
続いて、メンバー異質性はパートナーシップ成立の必要条件かどうかについて検討する。パートナーシップには、パートナー間において相互の活動に各種の特性や課題があることを理解し、一方の不得意とするところを他方が補うなど、相互の協力によって効果的に課題を解決することが求められる。大脇(2009)は教育におけるパートナーシップを次のように4つに区分する。①学校種間の連携：幼・小連携、小・中連携、中・高連携、高・大連携など、近接した校種間での連携が多い。②学校と地域（家庭を含む）の連携：学校と地域の交流を図り、関係を強化する活動が多い。③大学と教育委員会（学校を含む）の連携：これまでの個人的協力ではなく、組織的な連携・協力である。④学校と教育委員会の連携：学校の自律化政策の展開のなかで、学校への支援強化が課題とされている。大脇の分類によれば、同質のメンバーのパートナーシップも存在しており、パートナーシップの成立条件は学校種の違いではなく、資源の補完性にあると考えられる。

しかし、パートナーシップにとって、メンバー異質性の必要性は低いものではない。上述のように、パートナーシップは2つ以上の組織（或いは個人）の関係であり、この関係を構築することによって、個人や一組織で実現できない目標を実現すること、言い換えれば、1+1が2よりも大きくなる相乗効果が期待される。このような効果を発揮するためには、図表1-2のように、まず、パ

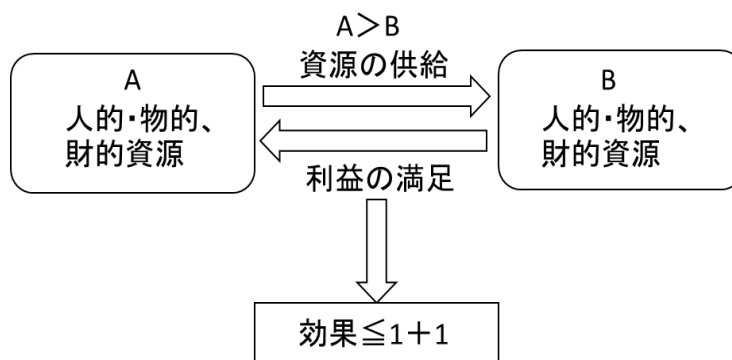


ートナーとなる各メンバーの資源の補完性という特性が必要となる。そして、各メンバーの資源を交換し、特性をうまく出し合うことによって、新しい活動を創造する。もし同じような特性しかもたないグループがいくつか集まってうまく協働したとしてもそれは相乗効果が期待できず、図表 1-3 で示すように資源の供給と利益の満足という支援・協力関係にしかならない。従って、パートナーシップの成立において、メンバー間に異質性があることは必要条件でないが、相乗効果が期待できる条件ではある。

図表 1-2 A と B の特性が異質の場合



図表 1-3 A と B の特性が同質の場合



## (2) 目標の共通性と利益の互惠性

前述したように、パートナーシップは資源の補完性を持つ2つ以上の組織(個人)間の関係である。それでは、これらの組織(個人)はどのような理由でパートナーシップを結ぶのか。先行研究を見ると、Kagan、Bruner、Rice、八尾坂、赤星、崔はパートナーシップの成立において共通の目標(或いは課題)が存在する必要性を明確に示した。また、大野は「利益の互惠性」がパートナーシップ成立の前提であると指摘している。

ここでは、「目標の共通性」はパートナーシップ成立の必要条件かどうかについて検討する。Sullivanと Skelcher(2002:36)は、協働理論を楽観論的視点、悲観論的視点、現実論的視点の3つに分類した。それらに対応して、協働の発生理由は共通目標の達成、地位の維持・向上、新しい環境への応答の3つに整理した。つまり協働の目的は、共通のビジョンを達成すること、個人や組織が自分の立場を維持したり高めたりすること、及び政治、経済などのより広域な状況を想定し、その変化する状況の中で技術の能力やサービスの質を向上することに求めることができる。彼らの理論によれば、目標の共通性はパートナーシップ成立の条件の一つである。また、序章第4節第2項の3-1で述べたように、「協力」と「協働」の区別について、前者の目的は各々の利益の実現に対して、後者は共通の目標の実現を目的とする。従って、目標の共通性はパートナーシップの成立条件ではなく、協力から協働へ転換する必要条件である。

次に、利益の互恵性について検討する。米国の先行研究に依拠しつつ、王建军、黄顕華(2001:7)はパートナーシップの基本的性質の言語化を試み、次のように示している。①パートナーが連携の目標と見通しを理解し、価値観を共有することで、役割と権力関係を再構造化することはパートナーシップの構成要素だけでなく、パートナーシップの成功のカギである。②パートナーの双方は対等の関係において自己の利益を追求する。且つ、双方の利益が同時に実現される。③パートナーシップは双方の努力と投資を必要とする。つまり、パートナーシップの成功の鍵は、目標を織り合わせる能力と目標に合致した仕組みを作り出すことにあるが、同時に各メンバーの利益も保証されなければならない。従って、利益の互恵性はパートナーシップ成立の必要条件であると考えられる。

### (3) 立場の対等性

パートナーシップにおいては各パートナーの対等性が強調されている。現実にはたいていの場合、例えば大学の方が知識量、資金、スタッフなどの力は大きく、小・中・高校のそれは相対的に小さい。もしその力の大小から考えれば大学が中心になって小・中・高校が協力するというパートナーシップに合理性があるように思える。このような主体と客体の協力関係の大部分は「利益の互恵性」を前提とする。ただし、大野(1998:22)によれば、人々を教育パートナーシップに駆り立てるものは、利益の互恵のみには留まらない。パートナーシップによって組織同士が、単に契約に基づいて互いの役割を分担し、一定のサービスを行うことで利益を得る「協力」関係から、互いに自組織の在り方を変革しながら、対等の立場で教育に関わる新しい体制である「協働」の関係へ

と昇華する可能性を持っている。だからと言って、対等性はパートナーシップを成立させる必要条件ではなく、あくまでそれは協働の条件である。

しかしながら、パートナーシップの理念は、主体と客体の関係に求められるものではないという考え方を基本とするものである。それゆえ、パートナー間の対等関係の実現はパートナーシップ理念の中核を成すものである。その理念の実現として問われなければならないのは、いかにしてパートナーの間に対等の関係性を形成するかということである。それなくしては、パートナーシップは往々にして、一方が主体となり計画を主導し、他方が客体ととして計画に協力する、という支援関係となってしまう。そこにおいて、パートナーシップを形成できたとしても、パートナーシップの発展の持続可能性は低いのである。

上述の検討から、パートナーシップを成立させるためには、①二人以上のメンバーの参加、②メンバー間では資源の補完性をもつ、③利益の互惠性を有する、という条件を満たすことが前提となる。すなわち、これらの3つの条件がパートナーシップ成立における必要条件なのである。

## 第2項 大学と学校のパートナーシップの発展と要素の変化

### 1. パートナーシップの発展段階に関する理論

前項においては、パートナーシップ成立の条件についてを論述した。実は、パートナーシップは静態のものではなく、事実関係として動的プロセスを経ている。ここでは、その典型的理論を取り上げることにする。

八尾坂（2003:227）によれば、パートナーシップは、第一段階であるインフォーマルな「交流・情報交換」から、フォーマルな「協力」（代替、補完）の第二段階、そして発展的段階である「協働」の第三段階へと発展のプロセスをたどる。

また、大脇（2009(11):55）は連携活動の主体のあり方を指標にした分析枠組みとして、次のような5つの発展レベルを提示している。

〈レベル0:疎遠〉お互いがかかわりが少なく、無関心や非協力的な関係にある。

〈レベル1:個人的協力〉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参画・協力する場合で、組織的にかかわりはあまりみられない。

〈レベル2:組織的・一方向的協力〉組織的な連携関係に基づく協力ではあるが、基本的には事業の委託と引き受けという一方向的な関係である。ここでは運営について、情報交換や連絡調整が行われる。

〈レベル3:組織的・調整的協力〉組織的な連携関係に基づいて、組織間で事業の企画・運営について協議や調整が行われるが、実際の取組では主体一協力・

支援関係（主催・共催・協力）がみられる。

〈レベル 4：組織的協働〉組織間の連携が共通な土俵で取り組まれ、事業の企画・運営について組織間の違いを調整しながら協働して進められる。事業経費についても応分の分担が生かされ、単独の組織では行えない事業が組織される。

ここでは、5つのレベルに従って、パートナーシップが、個人から組織への発展として、また、そのパートナーシップの実質が一方向的協力から調整的協力、そして組織的協働へと発展していくものとして描かれている。八尾坂と大脇の理論から分かるように、パートナーシップの発展論の中心概念は「協力」と「協働」である。なお、「協力」と「協働」の意味については、序章第4節第2項3-1で既に述べているため参照してほしい。

## 2. 中国の大学と学校のパートナーシップの理想形態

中国の先行研究において、パートナーシップの発展段階に関する研究は管見の限りほとんど見当たらない。しかし、大学と学校のパートナーシップの理想形態については蔡春・張景斌、張増田・彭寿清、劉益春・李広・高夯の研究が示唆的である。

蔡春・張景斌（2010:45）は「現在、大学と学校のパートナーシップは教員の職能成長の重要な方式になってきたが、各組織の思想、構成、制度、文化などの差異によって、大学と学校のパートナーシップは形式的な連携に陥っている。パートナーシップの形式化・形骸化を避けるために、大学と学校は教師教育共同体の構築に向けて努力すべきである」と指摘している。蔡春ら（2010:45）によると共同体は、共通の理想・目標・信念を持っている個人或いは組織が、それぞれの専門性と規範を共有し、かつパートナーシップに基づいて形成された安定的で、協力的で・親密な集団を形成している状態を意味している。

その教師教育共同体の内実について、張増田・彭寿清（2012：93-97）は詳しい論述をした。張増田らによると、教師教育共同体は図表1-4のように3重の意味を有する。

また、具体的な教師教育共同体のメンバー間の連携を、劉益春・李広・高夯（2013:62）は5種類に分けた。それらは即ち、教師教育者間の連携、教職志望者間の連携、教師教育者と教職志望者間の連携、大学と小・中・高校間の連携、大学と地方政府間の連携という5種類の連携である。劉益春らによると、大学と学校のパートナーシップが継続的に発展するためには、これらのメンバー間が緊密に連携し、そして、共同体を形成することが求められている。この中で、教師教育者（大学の教員と学校の現職教員）間の連携および大学と小・中・高校間の連携は最も重要だと認められている。なぜなら、前者は教師教育のカリ

キュラムの体系、目標の連続性の保障を意味するからであり、後者は理論と実践の融合、教師教育の継続的な発展の保障を意味するからである。

図表 1-4 教師教育共同体の 3 重意味

意味	内容
精神 共同体	① 教師教育共同体のメンバーは共通の趣味と価値の追求がある。 ② 教師教育共同体のメンバーを繋ぐのは、意気投合と団結力である。
合作 共同体	① 教師教育共同体のメンバーの異質性は合作の動力である。 ② 教師教育共同体のメンバーは相互に尊重、協議、平等、互惠を原則とする。
実践 共同体	① 教師教育共同体のメンバーは教師教育に焦点を当て、実践的な課題を解決するために力を尽くす。 ② 教師教育共同体のメンバーは資源共有と情報開放の環境の中に共に発展する。

中国の研究者らがパートナーシップの理想形態について述べる際、「協働（中国語で聯働）」という言葉を使わないが、「共同体」と「協働」の間は共通の特徴がある。蔡春・張景斌（2010:46）は、「教師教育共同体」の構築は大学と学校との協働理念を具現化してきたものであり、「共同体」がパートナーシップの組織的特性なら「合作」はパートナーシップの行動的特性であると述べている。従って、大学と学校のパートナーシップの理想型は「協働する共同体」と言える。つまり教師教育共同体において、組織レベルでは、大学と学校は双方が相手を自身の組織の一部と見なす相互依存の関係であり、行動レベルでは、大学と学校は相互に協働して連携活動を展開するのである。

### 3. 協働の条件整備

協働の条件について、ここでは、まず、世古に依拠して整理する。世古(2002:57)によれば、協働の本質的要素としては次の 5 点が挙げられる。

まず第一に、パートナーシップとなるそれぞれの主体が自立していることが不可欠である。具体的には、個人であっても団体であっても、その意思決定に関して自立的であることを意味する。つまり主観的な自立性が確立されていることが必要である。

第二に、この自立性に関して、相互にそれぞれの主体性を認識し、また理解していなければならない。即ち客観的な自立性が確立されていることが必要である。

第三に、各主体における目標はそれぞれに異なっているととしても、パートナーシップとして行う事業やプロジェクトに関しては、共通の目標を有している必要がある。

第四に、パートナーシップとして行う事業やプロジェクトへの関わりは、各主体ともに対等でなければならない。一方が主導し、他方が従属するような状況はありえない。

第五に、各主体のパートナーシップに対等する関わりが、相互に公開されているとともに、市民社会に対しても公開されていることが不可欠である。

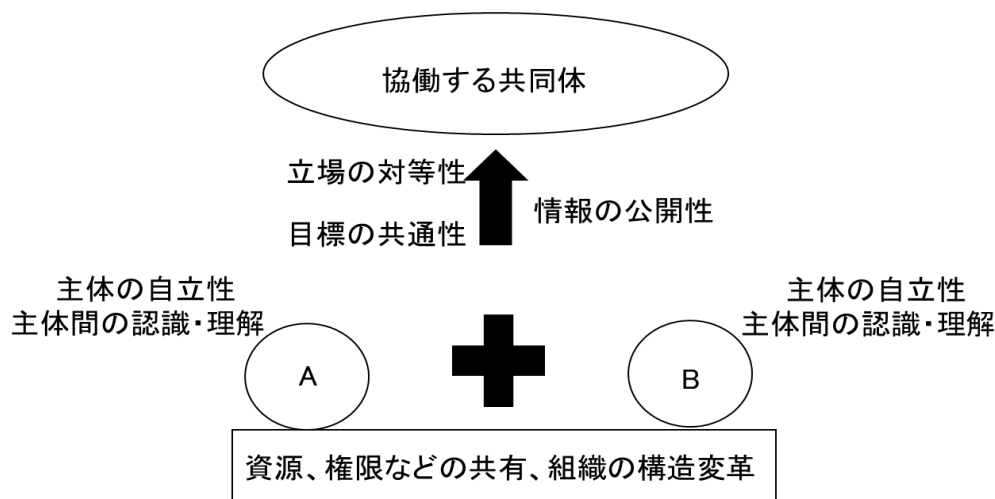
また、佐賀県（2004）では、『協働とは、「異種・異質の組織」が、「共通の社会的な目的」を果たすために、「それぞれのリソース（資源や特性）」を持ち寄り、「対等の立場」で「協力し共に働く」こと』であると定義づけている。そのための「基本原則」として①対等な関係、②相互理解、③目的の共有と双方の役割や責任分担等の明確化、④情報公開と守秘義務をあげている。

さらに、志村（2000:27）によると、協働には「対等性」、「自主性・主体性」、「目的の共有化」、「情報開示」という4つの原則がある。

上記に共通するものとして、「目標の共通性」、「立場の対等性」、「情報の公開性」ということが挙げられる。また、「主体の自立性」、「主体間の認識・理解」は共通のものではないが、「立場対等性」に重要な影響があると考えられる。

また、序章では、目的、発展プロセス、パートナーの関係という3つの方面から、協働の特徴を論じた。この特徴と上述の協働の要素を総合にまとめると、以下の結論が導き出される。

図表 1-5 協働する共同体についての概念図



協働の基本は、まずそれぞれのメンバーが資源、権限などを共有し、組織の構造をマクロレベルに変革する。その上で、各連携主体の自立性の保持および主体間の相互認識と理解の下、「目標の共通性」、「立場の対等性」、「情報の公開性」が確保されていることである（図表 1-5）。換言するならば、「資源、権限の

共有」と「組織の構造変革」は協働の前提、「主体の自立性」と「主体間の認識・理解」は各メンバーの必要な特性、「目標の共通性」、「立場の対等性」、「情報の公開性」は協働の原則である。

#### 4. 協力関係から協働する共同体へ

協働の重要性が指摘されたとしても、協働が自然に実現されるわけではない。協働の実現のためには、パートナーの継続的協力に基づき、これまで述べてきたような協働の条件を整備することが求められる。

この点で参考となるのが、アメリカにおける大学と教育委員会・学校とのパートナーシップ研究の先駆者であるシロトニックが提示するパートナーシップ構築に向けた次のような実践的教訓である (Sirotnik, Goodlad 1994:6-10)。

①組織間の文化的衝突の対応を図る、②教育学部のあり方を見直す、③リーダーシップとコミュニケーションの力量を図っていくことがキーである、④適切な資源を提供し合う、⑤真の協働のモデルをつくる、⑥「目標なき(goal free)」計画・実行と評価との共存を図る、⑦協働のための速攻的な行動を回避する、⑧協働の開発過程(プロセス)にこそ焦点を当てる、⑨組織運営の上下関係の位置づけに配慮する、⑩リーダーシップを権限委譲と責任共有化において捉え直す、というものである。

ここには、目的や機能・役割の異なる組織間におけるパートナーシップ構築に向けて、その生成から開発、そして改善へと連続するプロセスで、何が課題となるのか、その課題の解決に向けてどのような戦略的方策が必要なのが示されているといえる(北神 2009:57)。

## 第2節 大学と学校のパートナーシップの動因

序章で述べたように、基礎教育改革と教職の専門化は大学と学校のパートナーシップ構築が求められるようになった背景である。しかし、中国の大学、小・中・高校又は教育委員会が具体的にどのような動機を持ち、パートナーシップを構築するのかについては不鮮明である。従って本節では、中国の大学と学校のパートナーシップを発展させている諸動因についての考察を行う。ここでは内容分析の方法に基づき、次の手順で分析を行った。

①インタビューデータを文字に起こして逐語録を作成し、そこからパートナーシップの動因に関する回答をデータ内の表現に忠実に抽出した。なお、分析に際してまず、インタビュー対象によってデータを【大学から見た動因】【学校

から見た動因】【政府から見た動因】に区別し、各対象ごとに分析を行った。

②動因に関するデータを抽出し、コード名を付けた。その後、コードを類似する内容ごとに分類し、カテゴリーを生成した。

③カテゴリーの信頼性を確保するために、研究協力者に分析結果を郵送し、研究協力者の意図と結果のずれがないかを確認した。

分析結果によって、このパートナーシップの発展の動因についてはおよそ次のように整理できる。

## 第 1 項 大学から見た動因

【大学から見た動因】のカテゴリーとコード、及びそれぞれの記録単位と全体にしめる割合は、図表 1-6 に示すとおりである。6 つのコードが析出され、それらを基に 3 つのカテゴリーが生成された。以下、この 3 つのカテゴリーに基づき、考察を行う。

図表 1-6 【大学から見た動因】の分析結果

カテゴリー	コード	データ	記録単位 (%)
教員養成	教育実習	<p>L 教授：大学にとっては、主な動機は教育実習の問題の解決です。教育実習の実施の難しさは師範大学が直面している共通の課題です。従来、教育実習は一般的に大学の付属学校で実施されました。或は、大学管理職と小・中・高校の管理職の人間関係によって、実習連携校を探しました。しかし、巨大な教育実習生にとっては、これは微力で役に立たないと言えます。従って、私達は積極的に学校と安定的・長期的なパートナーシップを結ぶことに力を尽くしています。</p> <p>R 教授：教育実習の難しさは、師範大学の最大の課題です。多くの中学校・高校は進学率向上のために、大学の教育実習生を受け入れることを断りました。我々大学の実習生は大学の付属学校で実習するしかありません。毎年、教育実習生が多いですが、実習の学校は少ないです。だから、小・中・高校との長期的な互惠の協力関係を構築しなければなりません。</p> <p>Z 講師：主な動機は、教育実習の問題を解決することです。連携校は私達の大学の教育実習生を受け入れ、私達は、連携校の現職教員に対して研修コースを提供する。</p>	8 (36.4%)



		<p>昔、私は大学側の実習生の指導教員を担当したことがあります。実習連携校を探すことは難しいです。教育実習をする際、受け入れ先の学校に支払う謝金が必要です。それ以外に、私達はあらゆる面で気をつけることが必要でした。実習連携校に迷惑をかけることを心配していませんから。</p> <p>C 講師：教育実習のためです。教育実習は教員養成カリキュラムの重要な部分です。実際には、教育実習の問題を解決することは、実習連携校の量を増やすことです。現在、教育部の各々の教師教育政策は教員志望者の実践的指導力を養成することを繰り返し強調しています。従って、実習連携校の問題を解決しなければならないです。</p> <p>T 教授：一つの動機は大学の教育実習です。教育実習は教師教育の重要な段階と言えます。新しい「教師教育カリキュラム基準」によって、教育実習の時間は 18 週とされました。一般的に、18 週どころか 1 ヶ月の教育実習さえ実施されることが難しいです。もし、長期的な連携校があれば、そんな状況が変わるかもしれません。</p> <p>A 教授：小・中・高校との長期的なパートナーシップを形成した後、学部 4 年次の教育実習だけではなく、1、2、3 年次の教育見習も充実しました。</p> <p>Z 教授：2009 年から、私達の大学と学校と連携する動機は主に教育修士の実習です。教育修士の実践に関する指導には、小中高校の協力がなければならない。</p> <p>W 教授：無論、教育実習も動機のひとつです。</p>	
	<p>教育実践に関する理論授業</p>	<p>L 教授：大学と学校のパートナーシップは 4 年次の教育実習だけではなく、教育実践に関する理論授業にとっても有利と考えます。</p> <p>A 教授は：また、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、以前に不可能でした。</p>	<p>3 (13.6%)</p>

		Z 教授：実習前の実践に関する理論授業について、学校の現職教員の支援も必要です。	
課題研究	教育課題の実証研究	<p>R 教授：もう一つの動機は大学の課題研究です。課題研究の方法の科学化にともない、主に文献研究に依存している課題研究方法への批判が高まっています。実証研究は課題研究の必然的な道と言えます。もちろん、実証研究のために、学校現場の協力が不可欠です。</p> <p>C 講師：または、教育課題研究です。従来、欧米の文献は課題研究を行う一つの重要な資源でした。多くの論文は研究ではなく、文献のまとめだと思えます。学校とのパートナーシップを形成した後、状況が変わりました。例えば、去年、馬先生は「教師の専門知識の構造に関する研究」を行いました。大規模な実証研究です。もし、教師教育実験区の連携校がなければ、そのような実証研究は無理かもしれません。</p> <p>T 教授：学校との協力がなければ、大学の実証研究がとても難しい。その結果、大学の研究は悪循環に陥って、理論研究に偏向しがちです。</p> <p>Z 教授：学校現場との連携は、大学の教育課題の実証研究にも有利です。</p> <p>W 教授：それと共に、私達は連携校の資源を利用して、現職教員と一緒に教育課題に関する実証研究を行うことも期待しています。</p>	5 (22.7%)
	教育課題の把握	<p>L 教授：理科系は大丈夫かもしれません。文科系は、とりわけ教育分野の課題研究は、教育実践と断絶すると、意義がありません。私達は一所懸命に教育研究をしていますが、学校の需要は何か、よくわかりません。</p> <p>T 教授：もう一つの動機は、大学の課題研究です。実際、私達の大学の教員は学校現場が存在している教育課題を把握したいと思います。どんなに文献を繰り返し分析しても、私達の研究は、教育現場の需要からまだいくらかの距離があります。教育実践と離れる課題研究は真の研究ではありません。</p> <p>A 教授：学校現場との連携によって、教育実践の課題を把握することができます。教育課題研究は教育実践の発</p>	3 (13.6%)

		展を促進し支えることを目標とします。従って、教育実践と分離することはできません。	
基礎教育に関するサービスの提供	学校教員の職能開発の促進	Z教授：教師発展学校の成立の主な動機は、連携校の現職研修です。 W教授：当初は、私達の大学と学校のパートナーシップはサービスと呼ばれて、主な動機は学校の現職教員の職能開発を促進することでした。	2 (9.0%)
	基礎教育課題の解決	R教授：また、我々の大学は一つの重要な責任－農村基礎教育にサービスすることを担当している。農村の教育改革、教育実践の課題に理論支援を提供するために、農村の学校と連携しなければならない。	1 (4.5%)
合計			22 (100%)

## 1. 教員養成

このカテゴリーは2つのコードからなり、最も記録単位数が多く11(50%)であった。その中、〈教育実習〉と〈教育実践に関する理論授業〉はそれぞれ8(36.4%)、3(13.6%)の記録単位であった。

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構築さ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。この点について、例えば、大学の管理職R教授は「教育実習の難しさは、師範大学の最大の課題です。多くの中学校・高校は進学率向上のために、大学の教育実習生を受けるところを断りました。我々大学の実習生は大学の付属学校で実習するしかありません。毎年、教育実習生が多いですが、実習の学校は少ないです。だから、小・中・高校との長期的な互惠の協力関係を構築しなければなりません。」と述べている。従って、教育実習の状況の改善は大学側の連携の最も重要な動因となった。

また、教員養成におけるカリキュラムの設置に対する批判もなされている。その中で、教育実践に関する課程が少なすぎることは最も重要な課題である(穆嵐、李曉寧 2009:6)。中国の教員養成カリキュラムにおいては、教育実践的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、教育実習、教育見習を除いて、教育実践に焦点を当てた課程は少なかった。例えば、大学管理職A教授は「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、以前に不可能でした。」と指

摘する。従って、この点も大学側の連携動因の一つとなったのである。

## 2. 課題研究

このカテゴリーは、2つのコードからなり、記録単位は8(36.3%)であった。その中、〈教育課題の実証研究〉と〈教育課題の把握〉はそれぞれ5(22.7%)、3(13.6%)の記録単位であった。

大学における研究は理論研究に偏りがちであったため実証的研究の蓄積が少なく、研究の成果が各学校での教育実践に貢献できることはあまり認められてこなかった。大学の管理職L教授は「私達是一所懸命に教育研究をしていますが、学校の需要は何か、よくわかりません」と述べている。また、大学の管理職T教授は「学校との協力がなければ、大学の実証研究がとても難しい。その結果、大学の研究は悪循環に陥って、理論研究に偏向しがちです。」と述べている。つまり、教育実践の課題を把握し、学校現場の資源を利用して実証研究を行い、大学の課題研究を改善することは、大学側の重要な連携動因であると捉えることができるだろう。

## 3. 基礎教育に関するサービスの提供

このカテゴリーも2つのコードからなり、記録単位は3(13.5%)であった。その中、〈学校教員の職能開発の促進〉の記録単位は2(9.0%)、〈基礎教育課題の解決〉の記録単位は1(4.5%)であった。

基礎教育改革の実施から、教育部は大学の基礎教育のサービス機能を繰り返し強調している。国に直属する6つ師範大学だけではなく、一部の省・市重点師範大学もこの呼びかけに積極的に応じた。従って、一部の大学は、教員養成と課題研究を連携動因としながら、自身のサービス機能の発揮も目指している。例えば、R教授は次のように回答している。「また、我々の大学は一つの重要な責任—農村基礎教育にサービスすることを担当している。農村の教育改革、教育実践の課題に理論支援を提供するために、農村の学校と連携しなければならない。」C師範大学の学校との連携事業の創始者であるW教授も「当初は、私達の大学と学校のパートナーシップはサービスと呼ばれて、主な動機は学校の現職教員の職能開発を促進することでした。」と答えた。

## 第2項 学校から見た動因

【学校から見た動因】のカテゴリーとコード、及びそれぞれの記録単位と全体にしめる割合は、図表1-7に示すとおりである。6つのコードが析出され、それらを基に3つのカテゴリーが生成された。以下にそれぞれのカテゴリーを

構成するコードと特徴的なインタビュー内容を抜粋して述べる。

図表 1-7 【学校から見た動因】の分析結果

カテゴリー	コード	データ	記録単位 (%)
現職教員の職能成長	現職研修	<p>A1 教務主任: 大学と連携することは私達の学校の教員研修に役立てることができます。</p> <p>A2 教務主任: 主な動機は現職研修です。大都市と比べて、農村地域の教員の研修機会が少ないです。大学と学校の連携の重要な内容は学校が大学の教育実習生を指導することと大学が学校の教員の現職研修を支援することです。</p> <p>A3 副校長: もう一つの重要な動因は、現職研修です。大学と連携することによって、校外研修の機会を増やして、また、大学の教員も私達の学校に来て、報告を提供します。</p> <p>A4 副校長: 校内研修において私達は様々な困難を抱えています。これらの困難の解決には、大学の専門家の指導・助言が求められています。</p> <p>B1 校長: 二つの動機があります。一つは現職研修を支援することです。</p> <p>C1 教務主任: 大学と私達の学校のパートナーシップを形成する前、校内研修は主に私が実施されていた。しかし、研修効果が低かったです。そのころ、私達は校内研修の効果を向上させるために大学の専門家の支援が必要と認識しました。</p>	6 (37.5%)
	学校の課題研究の指導	<p>C1 教務主任: 現在、大学だけではなく、小・中・高校も課題研究項目があります。私達は課題を発見する能力を持っていますが、課題研究をするために、どうしたらよいか、どのような研究方法を用いるのか、不確定です。大学専門家の指導を期待しています。</p>	1 (6.3%)
		<p>A1 教務主任: また、学校現場の教育課題に対する大学の専門家の指導助言も学校の発展に役立ちます。</p> <p>副校長 A3: 大学との連携によって、学校の課題に対して、大学の専門家に諮問することができます。これは、学校の発展に非常に有利と考えます。</p>	

学校改善	学校教育課題の解決	<p>A4 副校長：毎日の授業において、我々の教員達は多くの問題に直面しています。時々、これらの問題は私達自身の力では解決できません。この時、大学の専門家の適切な指導が求められています。</p> <p>B1 校長：もう一つの動機は学校の教育課題の解決です。</p> <p>C2 教務主任：現在、基礎教育改革の推進に伴って、教科書の中の知識と国の課程標準の差が大きいです。例えば、新しい課程基準に素質教育理念が明確に現れていますので、知識の難しさではなく、児童生徒の学習方法とコミュニケーション能力を強調しています。しかし、もし課程標準の通り、コミュニケーションを中心として授業を行えば、児童生徒はテストを受けることができませんでした。知識の量が足りません。その矛盾に対して、私達はどうしたらよいかわからなかったです。</p>	5 (31.3%)
	大学教育資源の利用	<p>A3 校長：我々の学校は学生の創造力、操作技能を重視しますが、資金の原因で実験室を作ることは難しいです。そのため、私達は大学とのパートナーシップの形成を通じて、大学の資源を活用したい。</p> <p>A4 副校長：また、特長生教育のために、私達も大学の音楽教室、体育館など資源を利用したいです。</p>	2 (12.5%)
児童生徒の成長	特長生 <sup>(1)</sup> の教育	A4 校長：現在、大学の入試自主権の拡大 <sup>(2)</sup> に伴って、大学は学生達の音楽、絵画、舞踊、スポーツ等の特長を重視しています。しかし、これらの側面の教育について、私達は実力がありません。だから、ずっと大学の援助を期待しています。	1 (6.3%)
	心理健康教育	A3 校長：大学入試直前の受験生は勉強法に不安を感じたり、入学試験を心配したり、ストレスが大きすぎです。毎年、心理的な問題を抱えている高校三年生は少なくないです。我々の学校は学生達の心的安全を心配していますが、効果的な方策がありません。偶然、私は X 大学の D 先生に会いました。彼は教育心理学の専門家です。そして、彼を私達の学校に招いて、高校三年生にカウンセリングを行いました。効果は非常によかったです。D 先生を通じて、私の学校と X 大学の協力内容は絶えず広がっています。	1 (6.3%)
合計			16 (100%)

## 1. 現職教員の職能成長

このカテゴリーは〈現職研修〉と〈学校の課題研究の指導〉という2つのコードで構成される。その2つのコードのそれぞれの記録単位は6(37.5%)、1(6.3%)であった。

学校の教育目標を効果的に達成するためには、教員の資質・能力は最も重要である。そして、現職研修は教員の資質・能力の向上を促進する重要なルートである。多くの学校は大学との連携を通じて、研修機会の獲得や校内研修によって自身が抱える課題の解決に向けた理論的示唆を得られることを目指している。例えば、A3 副校長は「もう一つの重要な動因は、現職研修です。大学と連携することによって、校外研修の機会を増やして、また、大学の教員も私達の学校に来て、報告を提供します。」と大学の連携に対して好意的である。

また、現在、大学だけではなく、小・中・高校も課題研究項目がある。しかしながら、現職教員の研究意識と研究方法の不足は課題研究の阻害要因となっている。従って、大学から課題研究に関する指導を得ることは一部連携校の連携動因となった。例えば、C1 教務主任は「私達は課題を発見する能力を持っていますが、課題研究をするために、どうしたらよいか、どのような研究方法を用いるのか、不確定です。大学専門家の指導を期待しています。」と語っている。

## 2. 学校改善

このカテゴリーは〈学校教育課題の解決〉と〈大学教育資源の利用〉という2つのコードで構成されており、記録単位は7(43.8%)であった。その中、〈学校教育課題の解決〉と〈大学教育資源の利用〉はそれぞれ5(31.3%)、2(12.5%)の記録単位であった。

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、その影響によって学校現場は様々な困難に直面している。例えば、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掌握できないという課題に直面したが、自分たちでは、これらの課題を十分に対応できなかった。そして、この問題を解決するために、大学教員による指導と助言が学校現場に求められたのである。この点は、X 市のある中学校の C2 教務主任の次の話から看取できる。「現在、基礎教育改革の推進に伴って、教科書の中の知識と国の課程標準の差が大きいです。例えば、新しい課程基準に素質教育理念が明確に現れていますので、知識の難しさではなく、児童生徒の学習方法とコミュニケーション能力を強調しています。しかし、もし課程標準の通り、コミュニケーションを中心として授業を行えば、児童生徒はテストを受けることができませんでした。知識の量が足りません。」

その矛盾に対して、私達はどうしたらよいかわからなかったです。」

また、一部の学校には大学の資源を利用したいという声がある。例えば、素質教育は児童生徒の実験操作技能を強調しているが、多くの小中学校は実験室を有していない。ある学校の A3 校長は「我々の学校は学生の創造力、操作技能を重視しますが、資金の原因で実験室を作ることは難しいです。そのため、私達は大学とのパートナーシップの形成を通じて、大学の資源を活用したい。」と述べ、物的条件整備の不十分さをパートナーシップを通して補完しようとしている。

### 3. 児童生徒の成長

このカテゴリーは、〈特長生の教育〉と〈心理健康教育〉という 2 つのコードからなり、記録単位は 2 (12.6%) であった。

学校教育の最終の目的は児童生徒の成長である。そのため、どのように児童生徒の成長を促進するかは学校と教員の着目すべき点となった。中国の「一人っ子政策」の影響で、保護者は自分の子どもに大きな希望を託している。そうした背景の下で、例えば大学の入学試験や高校の入学試験において、特長生は優遇されるため、特長生を育成することは学校の重要な課題となった。また、学業のストレスによる子どもの心理问题も顕著になってきた。しかし、小・中・高校の教職員の力量のみを頼りに、特長生の教育と児童生徒の心理问题を解決することは容易ではない。A4 校長は「現在、大学の入試自主権の拡大に伴って、大学は学生達の音楽、絵画、舞踊、スポーツ等の特長を重視しています。しかし、これらの側面の教育について、私達は実力がありません。だから、ずっと大学の援助を期待しています。」と言った。また、A3 校長は次のように述べる。「大学入試直前の受験生は勉強法に不安を感じたり、入学試験を心配したり、ストレスが大きすぎです。毎年、心理的な問題を抱えている高校三年生は少なくないです。我々の学校は学生達の心的安全を心配していますが、効果的な方策がありません。偶然、私は X 大学の D 先生に会いました。彼は教育心理学の専門家です。そして、彼を私達の学校に招いて、高校三年生にカウンセリングを行いました。効果は非常によかったです。D 先生を通じて、私の学校と X 大学の協力内容は絶えず広がっています。」。従って、学生の成長の重要な部分としての特別教育や心身の健康教育は一部の学校にとっての大学との連携動因の一つなのである。

## 第 3 項 政府から見た動因

【政府から見た動因】のカテゴリーとコード、及びそれぞれの記録単位と全



体にしめる割合は、図表 1-8 に示すとおりである。4 つのコードが析出され、それらを基に 2 つのカテゴリーが生成された。以下にそれぞれのカテゴリーを構成するコードと特徴的なインタビュー内容を抜粋して述べる。

図表 1-8 【政府から見た動因】の分析結果

カテゴリー	コード	データ	記録単位 (%)
地方教師陣の現職研修	現職研修における財政負担の軽減	進修学校の W 校長：大学と学校のパートナーシップは、政府による教員研修への圧力を減らすのを助けました。以前は、毎年、現職研修に多くの人力、物力と財力を投資していました。	1 (16.7%)
	現職研修効果の向上	進修学校の W 校長：財政の状態は厳しいだけでなく、様々な理由で、研修効果は不明瞭でした。実験区が成立した後、大学の質の高い実習生は学校に来て、新しい息吹をもたらした。教員達は学校を出ず、大学の教授の指導・助言を受けることができます。これらは、以前には考えられなかったことです。  教育局の L 副局長：現在、基礎教育課程改革が実施されています。課程改革を達成するために、教師の素質能力が最も重要なことです。しかし、教師陣の素質能力の向上に向けて、各々の地方政府の圧力が決して小さくありません。もし、大学の支援を得ることができれば、私達は楽になるかもしれません。	2 (33.3%)
地方教育の発展	地方教育課題の解決	進修学校の W 校長：また、各地方の基礎教育は直面する様々な課題に対応するためには、大学のような学術研究団体の支援が不可欠です。  教育局の L 副局長：現代の親達は、子どもの教育を非常に重視しています。この前、私達は「学校や教育改革への親の意見」という調査を行いました。調査によると、親達は私の学校、教師、教育にいろいろな不満が有しているから。従来の方法では教育改革と学校運営が困難な状況に陥っています。このような厳しい状況に対して、大学との連携に基づいて、大学から教育における理論と技術の援助が期待されてくるのです。	2 (33.3%)
	地方教育改革の支援	進修学校の W 校長：また、地方教育改革には、大学の支援も必要です。私は D 県の基礎教育改革の推進グループのメンバーです。地方において、教育改革は模範校で先に遂行された方がいいか、或は全体で遂行された方がいい	1 (16.7%)

		いか、また、高校三年次で教育改革をどのように実施するのか、等々、私達はずっと悩んでいます。これについては、大学専門家の援助が必要なんです。	
合計			6 (100%)

## 1. 地方教師陣の現職研修

このカテゴリーは、〈現職研修における財政負担の軽減〉と〈現職研修効果の向上〉という2つのコードから構成され、コードの記録単位は総数の50%を占めている。

文化大革命以後、中国の現職研修の供給は急速に拡大し、ますます多様になった。供給にあたるのは、主として教育委員会（教育庁或いは教育局）の下に置かれた教育学院と教師進修学校であり、ここで講座を企画・組織している。1990年代から、中国政府は積極的に現職研修の保障体系を整えつつあるが、まだ多くの課題が残されている。それゆえ、現職研修効果の向上は現職研修機関の深刻な課題である。また、現職研修の経費確保は、政府が抱える最大の問題の一つである。各地方政府は、一定の経費を現職研修に割り当てるが、一部の地域、特に農村にとって、教育経費全体が不足していることから、研修には限られた予算しかつかない（饒従満 2008:128）。従って、現職研修効果の向上と現職研修における財政負担の軽減のために、大学或いは非政府組織の援助が求められている。これらの課題について、ある進修学校のW校長は次のように述懐する。「大学と学校のパートナーシップは、政府による教員研修への圧力を減らすのを助けてくれた。以前は、毎年、現職研修に多くの人材、物材と財力を投資していました。財政の状態は厳しいだけでなく、様々な理由で、研修効果は不明瞭でした。実験区が成立した後、大学の質の高い実習生は学校に来て、新しい息吹をもたらした。教員達は学校を出ず、大学の教授の指導・助言を受けることができます。これらは、以前には考えられなかったことです。」

## 2. 地方教育の発展

このカテゴリーは、〈地方教育課題の解決〉と〈地方教育改革の支援〉という2つのコードから構成され、記録単位は、それぞれ2(33.3%)、1(16.7%)であった。

現在、中国の教育改革は基本的に「政府（中央）が主導、地域（地、区政府）が推進、学校が実施」の方式で展開している。従って、どのように効果的に教育改革を推進するかは各地域の教育委員会の重要な課題となった。各地域の教

育委員会は積極的に効果的な方策を模索しており、大学との連携はその一つである。例えば、進修学校の W 校長は、「私は D 県の基礎教育改革の推進グループのメンバーです。地方において、教育改革は模範校で先に遂行された方がいいか、或いは全体で遂行された方がいいか、また、高校三年次で教育改革をどのように実施するのか、等々、私達はずっと悩んでいます。これについては、大学専門家の援助が必要なんです。」と語る。

基礎教育改革だけではなく、地方の教育には様々な課題が存在している。これらの課題の解決ためには、大学の支援も求められている。例えば、ある教育局の L 副局長は「現代の親達は、子どもの教育を非常に重視しています。この前、私達は「学校や教育改革への親の意見」という調査を行いました。調査によると、親達は私の学校、教師、教育にいろいろな不満が有しているから。従来の方法では教育改革と学校運営が困難な状況に陥っています。このような厳しい状況に対して、大学との連携に基づいて、大学から教育における理論と技術の援助が期待されてくるのです。」と大学との連携に対して肯定的な見方を示している。

### **第 3 節 大学と学校のパートナーシップの展開**

#### **第 1 項 大学と学校のパートナーシップの萌芽**

これまで、中国における大学と学校の関わりは伝統的に教育学部の教育実習や大学を基盤とした実験学校、師範大学（あるいは総合大学の教育系）における現職研修といった、一方的な協力関係の域にとどまり、共通の目標をもった、本格的な連携はほとんど行われていなかった。そして、80年代にかけて、この状態は継続している。

80年代、世界の教育改革の潮流において、自国の教育の発展の要求を満たすため、教育部は小中学校が教育研究をすることの必要性を提唱した。そこで、大部分の小中学校の教員が大学教員に研究上の指導と助言を求めた。同時に、大学もこれを契機に学校から実践に基づく実証的研究を行うための機会を得ることができた。しかし、このような連携関係においては、明らかに大学の教員が優位となっていた。その結果、小中学校の教員の日頃の不満によって、双方の協力関係は十分に築かれなかった。

90年代に入ると、中国において、アクションリサーチについての研究ブームが起きた。その影響を受けて、一部の大学の研究者は象牙の塔を出て、調査の

ために小中学校へ行き、現職教員と協力しながら、研究活動を始めた。こうした連携において、大学の研究者と小中学校の教師間に対等な関係を築けたかにみえたが、大学の研究者との組織的な連携はあまり見られなかった。さらに、このような連携は、研究活動の終結によって往々にして衰退した。

## 第 2 項 大学と学校のパートナーシップの発展

21世紀に入り、中国において大学と学校の連携は急速に広まっている。その促進要因をみると、パートナーシップにおける教師教育改革の流れの影響と2001年から実施された基礎教育課程改革の要請の二つが原因である。

20世紀初頭、デューイ実験学校に始まる進歩主義教育、ショーン（Donald A. Schon）の反省的実践家としての専門家像、1970年代の自律的な教師の研修の場としてのティーチャーズ・センターなどの流れにおいて、多くの米国の研究者は当時の教員養成と現職研修の非連続性を批判し、大学と学校のパートナーシップを教師教育の最良のモデルと考えた。そのため、1980年代から90年代にかけて米国は一連の教育改革を大規模に推進した。教師教育改革に対して、1986年にホームズ・グループ（Holmes Group）が『明日の教師』がおよぼしたインパクトはきわめて重大である。『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（中留・大野 2000：288）。このPDSの取り組みでは、実践と理論、学校と大学の関係をめぐる根本的な枠組みの転換がみられる。米国における教師教育改革は、こうしたPDSとそのネットワークの展開によって動き出している。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、教員養成・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の中で、中国においても、教師教育一体化の問題が注目され、教師教育改革が実施されている。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ている。この中には、米国のPDSを検討の中心としている研究が最も多かった。PDSの経験に学んで、2001年5月、首都師範大学教育科学学院は率先して、X市の豊台区の5つの小中学校とパートナーシップをつくり、教師専門発展学校（Teacher Development School、TDS）を創立し、大学と学校との連携のもとで教師教育制

度のあり方を探求している。

並行して、中国は受験偏重教育を反省し、1990年代半ばに「素質教育」という新たな教育理念を揚げた。1999年に中国共産党中央及び国務院（内閣）から公表された「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年に国務院から公表された「基礎教育の改革及び発展に関する決定」において、素質教育の推進が今後の教育改革及び教育政策の柱として示され、教育の水準向上を進めていく上での政府の基本的な方針となった。この方針に基づき、2001年に義務教育段階の教育課程の基準の改訂が行われた。同年6月8日、教育部によって、「基礎教育課程改革綱要（試行）」が公布され、中華人民共和国建国（1949）以来最も影響のある改革が実施された。

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、その影響によって学校現場は様々な課題に直面している。その中できわめて重要なのは、現職教員の新課程に対する理解や教育理念の転換である。そのために、教育部は大学の研究者が小・中・高校に入って、現職教員の職能開発を支援し、課程改革を実施する際の課題を解決するべきだと提唱した。そして、2001年7月から、教育部によって18の師範大学を中心とする基礎教育課程改革の研究センターが相次いで成立した。2004年10月、基礎教育司（教育部の下級機関として、基礎教育事業を担当する）、香港中文大学教育学院、台北師範大学及び15の基礎教育課程改革の研究センターからの専門家と研究者が杭州で「直ちに行動して、基礎教育課程改革の促進者となる—基礎教育課程改革における大学の役割」という会議を開き、大学と学校が協力し、課程改革の実践に積極的に参画することを提唱した。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に行き、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。

このように、欧米における大学と学校が連携した教師教育の潮流の中で、自国の基礎教育課程改革の要請により、中国における大学と学校現場との関係は漸次一方向的な関係から双方向的な関係へ転換しつつある。そうした背景の中で、国家直属の6つの師範大学（北京師範大学、華東師範大学、東北師範大学、華中師範大学、陝西師範大学、西南師範大学）をはじめ、相次いで大学は学校とパートナーシップを築き始め、大学と学校のパートナーシップによる取り組みは普及・拡大している。

## 第 4 節 中国における大学と学校のパートナーシップの 機能と形態の類型化

### 第 1 項 パートナーシップの機能

上述のように、1990 年代以後、とりわけ 21 世紀に入り、中国において大学と学校のパートナーシップは急速に広まっている。ここでは、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 月或いは 10 月に開催される「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」の事例に基づき、中国における大学と学校のパートナーシップの機能を整理し、その形態の類型化を試みた。図表 1-9 はそれらの連携事例の概要である。

図表 1-9 大学と学校のパートナーシップの事例<sup>(3)</sup>

参加メンバー	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、学校改善
	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 <sup>(4)</sup> 小・中・高校	3. 東北師範大学農村教育研究所、廈門市思明区教育局、廈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、 現職研修
	4. 瀋陽師範大学教師発展学院、瀋陽市教育局、瀋陽市の一部小・中・高校	2003 年～ 継続中	
大学の研究所・学院、小・中・高校	5. 東北師範大学教師発展学院とハルビン、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 X 市の一部の小中高学校	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	課題研究
	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	学校改善
	10. 山東師範大学、B 省の一部の市教育局と同市の一部の小中高学校	2011 年～ 継続中	

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 学校改善
	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	
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、甘肅省教育庁と甘肅省榆中県、天祝県の一部の小中学校	2003年～ 2008年	課題研究 学校改善
	15. 西北師範大学、イギリス救助児童会、甘肅省教育庁と甘肅省天祝県、寧夏西吉県の一部の小中学校	2005年～ 2009年	

上記のパートナーシップの機能を考慮すると、以下の4つの機能がある。

第1に、師範生の教育実習の充実である。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。教員養成系の実習生は「教師の卵」として学校に入り、大学の教員と学校の現職教員の指導のもとで、実習活動を行う。また、実践的力量を育成するために、実践—反省—実践という実習モデルに則って実習が行われる。

第2に、現職教員の職能開発である。大学と学校はともに現職研修を分担し、現職教員の資質向上を確保する観点から研修内容の精選・見直しを図る。また、学校と教員のニーズに応じて、多様な選択内容、課題研究、授業観察、ワークショップ等、新しい研修方法が取り入れられる。

第3に、教育課題の研究を行うことである。現職研修を実施するとともに、大学の教員と現職教員は学校現場と大学の資源を利用して、一緒に研究を行う。

第4に、基礎教育課程改革の促進である。大学と学校の連携に基づき、大学の教員は学校現場に行き、課程改革の課題に対して、現職教員に指導と助言を行う。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する。

## 第2項 パートナーシップの形態の類型化

図表1-9のように、大学と学校は、学校改善における大学の指導助言から、教育課題の共同研究、教育実習生の指導、現職研修事業の委託に至るまで、様々な形態で関わり合っており、パートナーシップを類型化するのは容易ではない。

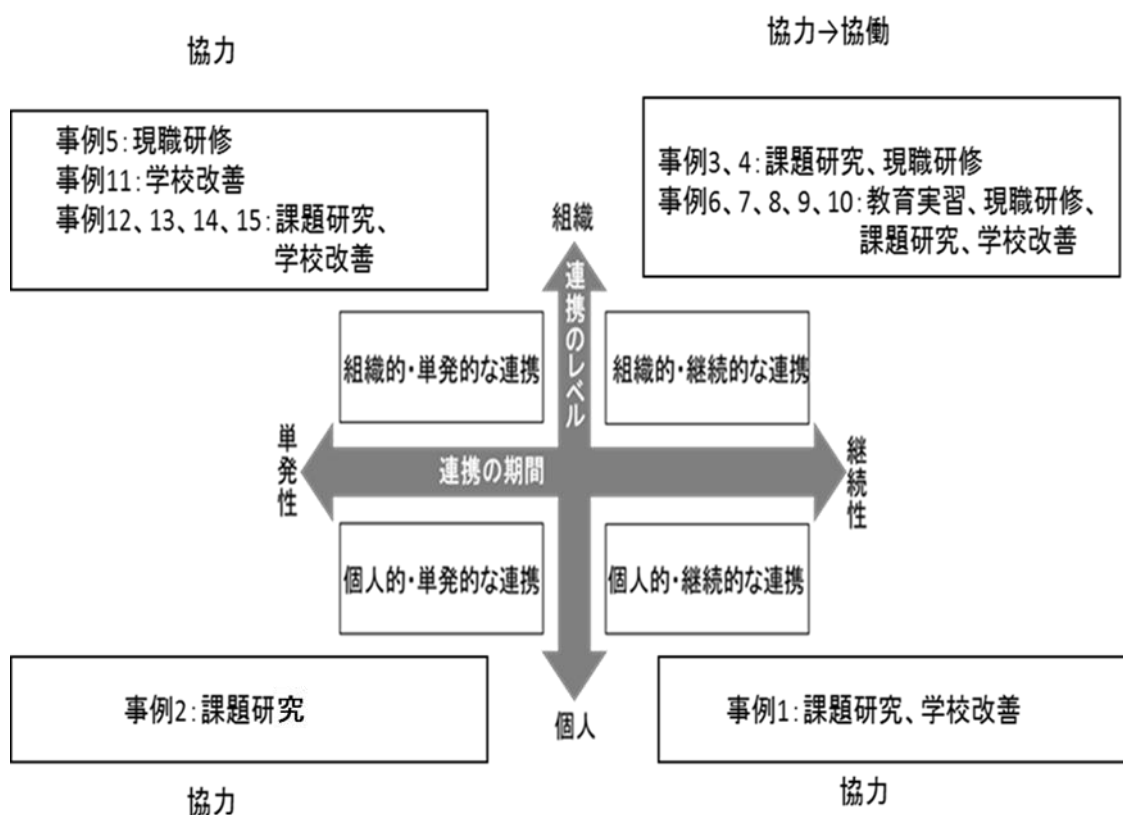
まず、メンバーの関係性を考慮し、第1章第1節の検討を参照すると、パートナーシップの形態を個人的連携と組織的連携に区分することができる。個人

的連携というのは、ある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の実現に向かって、一体的に協働して取り組むことである。

また、連携の連続性を考慮すると、パートナーシップの形態は単発的連携と継続的連携の2種類に分けられる。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。このような連携は目的の達成によって衰退していくため、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、一時的なものではなく、長期的な視点に立ち、持続可能な連携の体制を構築するため、「発展性」という特徴を持つ。

この二つの基準を総合し、「連携のレベル」(縦軸)、「連携の期間」(横軸)という二つの尺度を同時に用いると、図 1-10 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つにパートナーシップの形態を類型化することができる。

図表 1-10 大学と学校のパートナーシップの形態の類型





加えて先述した「協力」と「協働」についての検討を参照すると、パートナーシップのあり方としては、「協力」を超えてメンバー間の「協働」が求められる。それゆえ、大学と学校のパートナーシップは一過性・一時性、局所的部分性ではなく、「主体の自立性」、「主体間の認識・理解」、「目標の共通性」、「立場の対等性」、「情報の公開性」を備える協働が必要である。しかし、「協力」から「協働」へ転換することが自然に実現するわけではなく、時間とパートナー間の努力が必要である。

以上のいずれのパートナーシップも大学と学校が利益互惠を前提とする協力関係であるが、継続的連携は「協力」から「協働」へ発展する可能性があると考えられる。しかしながら、個人的・継続的な連携は教員の職能成長にも影響を与えるが、現職研修を目的としていないため、本研究では、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。

## 【第 1 章注】

- (1) 特長生は文芸、スポーツなど面で優秀な学生と指す。
- (2) 中国教育部は 2003 年、北京師範大学や清華大学等 22 の大学で学生募集方式の改革に着手した。各大学は独自の筆記試験および面接試験による一次試験の合格者を決定し、その後一次試験合格者は通常の全国大学入学試験統一テストに参加して、成績が各大学の定める水準をクリアした学生に入学許可を与える方式が認められた。但し、この大学独自の一次試験による入試は、当該年度の入学生全体の 5%以内とする条件が付けられた。2009 年、大学入試で学生自主募集を実施した大学は 76 校に増加した。
- (3) 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 月或いは 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。
- (4) 主に教育行政機関を指す。日本の教育委員会に相当である。例えば、省教育庁、市教育局、県教育局、区教育委員会。

## 第 2 章 大学と学校のパートナーシップと 現職研修の関係性

本章では、大学と学校のパートナーシップと現職研修の関係性を明らかにする。第 1 節では、1990 年代以後における中国の現職研修の改革動向を分析し、続いて、第 2 節では、こうした改革によってもたらされた現職研修の変化を考察する。第 1 節、第 2 節の分析を通じて、大学と学校のパートナーシップは現職研修にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにする。そして、第 3 節では、現職研修における大学・学校・教育委員会の関係性を考察する。第 4 節では、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の今日の位置づけを明らかにする。

### 第 1 節 1990 年代以後における中国の現職研修の改革動向

ここで取り上げるのは、1990 年代以後中国における現職研修の改革である。その理由は以下の通りである。

第一に、1990 年代以前、中国の現職研修は主に学歴補償教育<sup>(1)</sup>を目的としており、また十分に整備されていなかった。中国（中華人民共和国）では建国以後、農工子弟の教育の量的拡大に対応して、教員養成機関が新しい教員養成と同時に、現職教員への再教育を開始した。そしてそれは、教師進修学校、业余進修学校などによる正式研修と大学の通信教育、実習グループ等の非正式研修を含んだ。1958 年から 1977 年にかけての 20 年間は、「大躍進」と「文化大革命」という二つの大事件が起こっている年であった。「大躍進」時期、教員研修の改革がある程度の効果を発揮したが、その後の文化大革命は中国の教師教育事業に対して、大きな被害をもたらした（孫雪熒 2012:83）。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」を提唱しており、さらに、教員養成機関の学生募集と現職研修は中止されていた。従って、1977 年 8 月、文化大革命終息後、学校教員の量の不足は深刻な問題となった。その結果、「民弁教師」<sup>(2)</sup>が大量に採用された。統計によると、1977 年の全国の民弁教師数は、小学校で 343.9 万人、中学校で 113.4 万であり、それぞれの専任教員の 65.8%、48%を占めて、歴史上最大規模となった（中国教育年鑑

1984：1022)。こうした状況により、全国各地では教育学院・教師進修学院、教師進修学校などの現職研修機関が復興・再建され、現職研修の回復の段階に入った。約10年の努力を経て、1990年の時点で、小・中・高校教員の学歴合格率<sup>(3)</sup>はそれぞれ73.9%、46.5%、45.5%に達した（饒從満 2008：118）。このように、中国の現職研修は学歴補償の目標はおおむね達成できた後に、資質向上教育への転換を迎えた。

第二に、1990年代以後、特に21世紀に入ってから、中国の現職研修のシステムには大きな変化が起こった。その最も大きな原因の一つとして、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ことが挙げられる。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。そのため、教員の権利と義務及び資格要件等が中国の歴史上初めて法的に規定された。そして、素質教育の実施を機に現職研修も注目され、現職研修の目的、内容、研修機関などに関する改革が実施されており、現在は現職研修モデルを抜本的に見直すべき状況にある。

1990年代に入ってから、中国の現職研修に関する改革は主に以上のように展開してきた。

## 第1項 現職研修の開放化

### 1.閉鎖制現職研修体系の課題

教育改革の実施に伴って、独立、閉鎖的な現職研修体系の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。

#### (1) 政府への過大依存性

政府の規定によって、教育学院と教師進修学校は小・中・高校の教員研修の主な実施機関であった。それゆえに、現職研修においては教育学院・教師進修学校の独占的な地位が確立された。それと同時に、それらの研修機関は政府への依存性も日増しに大きくなってきており、政府の「保護政策」の下に、外部からの競争ストレスをなくし、自身の革新性の喪失を招いた。

#### (2) 研修の実効性の低さ

現職研修機関は、教員のニーズに基づいて研修プログラムを取り組まなければならない。しかし、中国の現職研修は、長い間主に行政研修として行われた。つまり、教育委員会の指示と計画に従って実施されていた。その一方で、研修

機関では、上述したように競争意識と自身の革新性の欠如から、研修内容の形骸化がはびこり、研修の実効性が問題視された。

### (3) 研修保障体系の整備の困難さ

すべての教員に研修を保障するシステムの確立は、教員の職能開発にとって、極めて重要である。しかし、1990年代以後、現職機関の質保証は深刻な問題であった。教職員の学歴の低さはその問題の一つであり、『中国教育報』（2013年10月10日第5版）によると、ある県の教師進修学校の専任教員は10人ばかりであり、その内、高級教師或いは修士の学位を取得した教員はいなかった（明石 2013）。そして、それは単なる一事例の問題ではなく、中国の教師進修学校における教職員配置の一般的な傾向と言えよう。

または、研修機関の経費の問題である。教育学院・教師進修学校の経費の大部分は地方政府が補助金によって負担している。政府、とりわけ県政府の財政収入が教員の給与を保障することさえも容易ではないため、研修機関に十分な資金援助をすることは困難なのである。

## 2. 現職研修の開放化政策の実施

そして、1990年代以後、師範大学・総合大学の改革が実施され、中央政府は教員養成の非師範化、総合大学での教員養成を奨励する政策を打ち出し、教師教育の開放化の動きが見られるようになった。教師教育の開放化の推進には2つの流れがある。一つは師範大学が非師範系の専攻を設置し、総合大学化を進めたことであり、もう一つは総合大学が教職課程を設置し、教師教育に携わるようになったことである。また、教師教育開放化によって、師範大学だけでなく、教職課程を持つ総合大学も遠隔教育、短期研修コースなどの形式で現職研修を行うことができるようになった。

さらに、「21世紀に跨る園丁工程<sup>(4)</sup>」と「小・中・高校の教員国レベルの研修プログラム」の実施は、多くの非師範系の大学の現職研修への参入を促進した。1998年12月4日、中国の教育部は「21世紀に跨る園丁工程」を実施し、「1999年、2000年に全国から10万人の中堅教員を選抜して、省レベルの研修をさせ、その中から1万人の教師を国家レベルの研修に参加させる」目標を提示した。その目標を達成するため、教育部は教職課程を持つ総合大学と師範大学が現職研修を積極的に担うことを奨励した。また、2010年の「小・中・高校の教員国レベルの研修プログラム」の実施によって、現職研修機関において競争原理が導入された。なお、教育学院・教師進修学院、師範大学、総合大学は公開入札の方式で現職研修の実施を申し込むことができる。

## 第 2 項 現職研修の高度化

### 1. 教師教育高度化の推進

1990 年代以後、学校を取り巻く教育環境や教育課題の変化と、素質教育によって求められる人材像の変化に対応する形で、教員養成と現職研修の高度化が求められている。教師教育の高度化を推進するために、中国はまず教員の資格要件・地位向上に関する改革を行った。1993 年 10 月に第 8 回全国人民代表大会常務委員会第 4 次会議は「中華人民共和国教師法」を認定し、教師の社会的地位、権利と義務、資格と任用、養成と研修、評定、待遇、奨励等を定めた。1995 年 12 月に、国務院は「教師資格条例」を制定し、教員資格制度を確立した。そして、小学校教員養成の学士レベル化と修士レベルの教員養成の推進を重点として、教員養成の高度化が目指された。

また、1999 年 9 月に教育部は、「小・中・高校教員継続教育規定」を制定した。「規定」によって、現職研修の義務が法定され、また、地方政府が現職研修の質と量、実効性を保障することが求められるようになった。このように、教員養成の高度化だけではなく、現職研修の高度化も進んでいる。しかし、教員養成の高度化と異なり、現職研修の高度化はシステムの高度化により、いっそう研修の質保証を強調している。

### 2. 現職研修の高度化の動き

中国における現職研修の高度化は次の 2 つ側面から捉えることができる。1 つ目は、現職研修機関に新たな役割を付与することである。2002 年から教育部は、相次いで通達などの政策文書を出し、各県における教員進修学校と授業研究室と視聴覚教育館との統合を通して、県レベルの現職研修機関を、地域の教員学習・リソースセンター内に設置させた。この施策は、教師進修学校を活性化するだけでなく、現職研修のための設備の整備も保障した。

2 つ目は、修士レベルの現職研修を実施することである。その代表的なケースが「教育修士専門職学位」の登場であろう。教育修士専門職学位は 1996 年に設置が認可され、1997 年から 16 の師範大学において正式募集が開始された。1996 年に公布された「教育修士専門学位の試行に関する通知」によれば、同課程の対象は 4 年制の本科課程を卒業し小中学校で 3 年以上の教職経験のある専任教員か、教育管理職とされていた。しかし、2009 年にその対象は従来の現職教員や管理職に加え、大学新卒業者までが対象として含まれるようになった。

### 第 3 項 養成教育と現職研修の一体化

#### 1. 大別された養成教育と現職研修の課題

さて冒頭に述べたように、建国以後、中国の教師教育のシステムは養成教育と現職研修とに大別され、相互に分かれて実施されていた。このシステムは、1990年代に入ってからしばしば批判されるようになり、それらは主に3点にまとめられる。1点目は、養成機関と研修機関の教育資源が重複して配置されるため、人的・物的・財政的資源の浪費が問題となった。2点目は、養成機関と研修機関の連携が稀薄であったため、養成カリキュラムの実践性と現職研修カリキュラムの科学性が十分に結びつかなかった。3点目は、研修機関の教育水準が養成機関より低いため、理想的な研修効果が得にくかった。

#### 2. 教師教育一体化の施策

以上の問題に対して、中国は教師教育一体化の改革を推進している。教師教育一体化というのは、生涯学習の思想に基づき、継続性の教師教育目標とカリキュラムを制定し、統一的な教師教育システムを構築することである。具体的な施策は以下の通りである。

まずは、養成機関と研修機関を一体化することである。即ち、師範大学、教職課程を持つ総合大学が教育学院・教師進修学校を合併しており、教育学院・教師進修学校は師範大学の継続教育学院あるいは教師教育学院になって、現職研修を提供する。機関の一元化を通して教師教育の一体化を図る改革は、国家・教育部から高い支持を得て、特に21世紀に入ってから中国全国において急速に展開している。統計データによって、教育学院は、1990年に265校設置されていたが、1990年代に起きた高等教育機関に吸収・合併され、2002年時点で103校、そして、2005年時点で64校にまで減少している。

または、教師教育の実施を一体化することである。それは、養成機関と現職研修機関、小・中・高校とが十分なコミュニケーションを取ることで、養成教育と現職研修の継続性を保つことを意味している。2001年に、欧米諸国の養成・採用・研修の円滑化を図る教師教育改革の影響と自国の基礎教育改革の要請を背景として、国務院（日本の内閣に相当）は「基礎教育の改革と発展に関する決定」を公布し、「現在の師範大学を主体として、その他の大学も参与して、養成と訓練を連結する開放的な師範教育体系を完備させる」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ている。特に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」という重要な発展的な概念が提示された。その後、養成機関と研修機関、小・中・高校の連携は教育政策に

において繰り返し提言されており、中国において急速に発展している。

## 第 2 節 多様化研修モデルの実際

上述のように、1990 年代以後、中国の現職研修は大きく変容しつつある。以下では、現在の現職研修の様態を明らかにする。

### 第 1 項 現職研修システムの現状

#### 1. 現職研修機関

現在中国の現職研修機関は、図表 2-1 のように、大きく 4 種類に分類される。即ち、師範大学（又は教育学部を持っている総合大学）、教育委員会の傘下に設置された現職研修機関、放送大学と小・中・高校の自校である。

#### 2. 現職研修の種類

現在、中国における現職研修は、主に 1999 年発表された「小・中・高校教員継続教育規定」に基づいて行われている。現職研修の教育課程は大きく分けて学校管理職研修と一般の教員の現職研修の 2 つに分類されるが、ここでは、一般の教員の現職研修課程についての整理を行う。

まず、研修の目的によって、学歴教育と非学歴教育とに分けられる。前者には、専科卒業学歴、本科卒業学歴の取得をめざす現職研修とは別に、「教育修士」の学位の取得を目的とした研修がある。後者には、新規採用教員、管理職教員、中堅教員、学級担任教員、特定項目研修などが該当する。また、研修の提供主体から見れば、自己研修、校内研修、学校間研修、成人教育システムに属する研修機関（教育学院、教師進修学校など）、放送大学や師範大学・教職課程を持つ総合大学が提供する研修などがある。さらに、現職研修の時間によって、長期研修（3 ヶ月以上）と短期研修（1～2 週間ぐらい）に分類することができる。

具体的な研修システムは図表 2-1 に示される通りである。

図表2-1 現職研修システム

	学歴教育、非学歴教育	非学歴教育	学歴教育
省(直轄市、自治区)	国家・省重点 師範大学	教育学院・ 教師進修学院	
地区(市、盟)	高等師範専科学校、 総合大学	教育学院・ 教師進修学院	放送大学
県(区)	中等師範学校	教師進修学校・教 研訓練センター	
郷		訓練センター、 中心学校	
学校	校内研修、学校間研修		
教師	自己研修		

## 第2項 従来型の現職研修モデルの変化

図表2-1のように、中国の現職研修は大きく学歴教育と非学歴教育の二つの種類に分かれる。学歴教育は主に師範大学・教職課程を持つ総合大学と放送大学が実施しており、それぞれ大学中心モデルと遠隔教育モデルと呼ばれる。一方、非学歴教育は実施機関によって、主に研修機関モデル、校内研修モデル及び自己研修モデルに分けられる。1990年代以後、現職研修の改革の推進によって、これらのモデルにも著しい変化が生じている。その内容はおよそ次のようになっている。

第一に、大学中心モデルは学歴教育だけではなく、非学歴教育も提供するようになった。現職研修一体化と開放化につれて、多くの師範大学、非師範大学が現職研修に参入してきた。大多数の師範大学は、成人教育学院（あるいは継続教育学院）と教師教育学院などの部門を設置し、現職教員に対して、通信教育或いは大学講義形式等で学歴教育と非学歴教育を提供している。非師範大学は教育学院、教師進修学院との合併や教師教育に関する部門・専攻の新設によって、現職研修にも積極的に参入するようになった。また、一部の大学は夏休みと冬休みを利用して、現職教員に非学歴教育を提供している（一般的に、有料である。）。

第二に、現職研修機関の研修プログラムの開発と実施に大学が協力するよう



になった。教育学院・教師進修学院、教師進修学校など機関は現職研修における重要な役割を担っているが、大学より教育資源が欠乏している。現職研修の効果を高めるため、多くの研修機関は大学教員を講師として招くだけでなく、新規採用教員、管理職教員、中堅教員、学級担任教員、特定項目研修の企画・立案及び実施に関して、大学の積極的な協力を得て、大学の人的・知的資源を活用した事例も確認される。

第三に、大学が校内研修を支援するようになった。校内研修は個々の学校の抱える課題に重点を置くことができるが、学校の課題解決を図る時、大学からの理論的な指導と資源提供が効果的である。現在、大学の教員を招いて校内研修を行う事例が増えている。

これらの変化によって、大学と現職研修機関、小・中・高校の連携が発展しているだけでなく、従来の各研修モデルの境界線も緩やかなものとなっている。

### 第3項 現職研修の新しいモデル

大学と学校のパートナーシップの発展に伴って、そのパートナーシップによる新たな現職研修モデルが導入されている。その背景には、既に述べたように養成教育と現職研修の分断に対する改善の必要性和、基礎教育改革を促進しようという問題認識が存在する。代表的な形式としては、「教師教育創新実験区」と「教育服務区」が挙げられる。それらは例えば、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」、及び本論の事例である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」などが該当する。

この現職研修モデルは、通常、教師教育の一体化を目的とし、他のパートナーシップの機能である教育実習、現職研修、課題研究、学校運営改善などと並行して、かつ相互に促進し合うという点で、本来の伝統的な現職研修モデルと異なるものである。これは今日、求められる教員の養成・採用・研修を見通した教師教育体系の構築において極めて重要な意義を有する。新しい現職研修モデルにおける大学と学校の連携の特徴と上述した伝統的な現職研修モデルにおける大学と学校の連携の特徴の区別は、図表2-2に示した通りである。伝統的な現職研修における大学と学校、政府との連携は一般的「項目（研修プログラ

ム)による連携」であり、項目の完成によって、連携も終了する。これに対して、「教師教育創新実験」と「サービス」において、大学と学校の連携は「協議連携」であり、双方は「連携協定書」による形成した長期的な連携関係に基づき、様々な連携内容を展開する。

図表 2-2 伝統的な現職研修モデルと新しい現職研修モデルの連携の特徴

	伝統的な現職研修モデルにおける大学と学校の連携	新しい現職研修モデルにおける大学と学校の連携
連携の基盤	項目（研修プログラム）	協定書
大学と学校の数	一校 VS 一校	一校 VS 多校
連携の内容	単一	複数
連携期間	短期	長期

### 第 3 節 現職研修における大学と学校・教育委員会（研修機関）の関係

上述のように、現在、大学が様々な形で現職研修の事業に参加するようになった。ここでは、現職研修における大学・学校・政府（研修機関）の関係を示す。

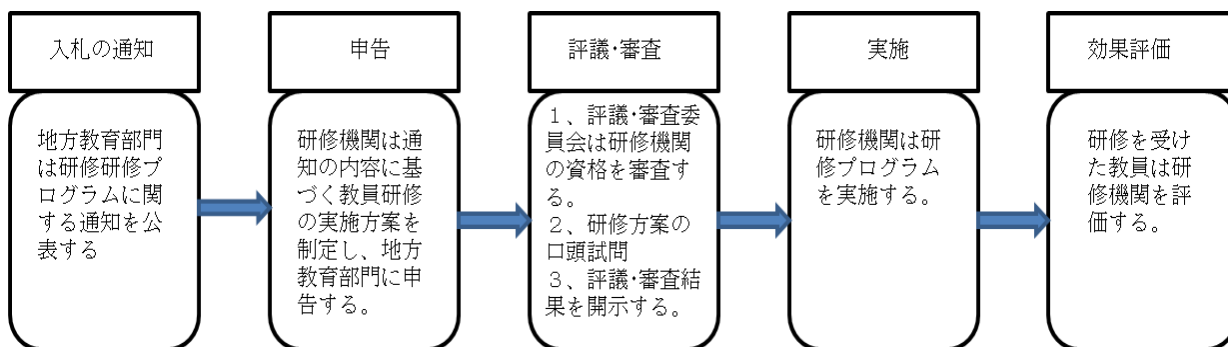
#### 第 1 項 大学と現職研修機関の競争と連携

改革開放以後、中国の教師教育は大きな発展を遂げた。そのことに関して、社会主義市場経済が実施されたことが、主な要因の一つと言える。前述したように、現職研修機関の発展を図るため、開放的な現職研修体制が構築された。さらに、2010年に「小中学校教員国レベルの研修プログラム」が実施されたことから、教員研修において、市場経済の競争原理である公開入札という方式が採用された。教員研修における公開入札の方式は、図表 2-3 のような流れで行われる。なお、研修終了時、もし研修を受講した教員からの評価が低い場合、研修機関の教員研修を行う資格を取り消すことになる。

競争原理の教員現職研修の導入によって、政府が研修機関を一元的に管理するという体制は崩壊した。現職研修において、大学と研修機関（とりわけ教育学院<sup>(5)</sup>）は平等に競争する権限を持っている。その施策を通じて、研修機関は自身の競争意識が強まった。従来の研修方法を変え、新しい方法、方案を絶えず開発し、教員資質の向上及び研修機関の改革を志向した。このことに関し

ては肯定的に評価することができるが、一部の研修機関は存在の危機に瀕している。そのため、大学との連携を図ることは、これらの研修機関の選択のひとつとなった。

図表 2-3 現職研修の公開入札のプロセス



## 第 2 項 連携における大学と学校・教育委員会の関係

公立の大学は非営利組織であるが、その経営を成り立たせるためには多様な資金が必要となる。現職研修における大学と学校・教育委員会連携の資金を負担する形態には、政府負担、学校負担、大学負担、連携双方或いは3方共同負担という4つの形態がある。それに対応して、研修コースを提供する方式も異なる。連携の実施方法には、①共催、②委託、③補助、④大学の施設の使用、⑤情報提供、指導助言、という方式がある。

現職研修における大学、学校、教育委員会の関係性については、研修資金を負担する主体と研修コースの提供の方式に着目すると、以下の4つの分類が考えられる。それぞれの特徴は図表2-4の通りである。

図表2-4 大学と学校・教育委員会（研修機関）の関係

	参加メンバー	研修の財源	研修コースの提供	連携方法
教育委員会支配モデル	大学・教育委員会・研修機関	教育委員会	・大学と研修機関	・補助 ・大学の施設の使用
			・大学	・委託
大学支配モデル	大学・教育委員会・学校	学校	・大学	・教育委員会が情報提供
大学支援モデル	大学・学校	学校	大学	・委託
				・指導助言

双方向モデル	大学・学校（教育委員会が含む場合もある）	大学・学校・教育委員会	大学・学校・教育委員会（研修機関）	・共催
--------	----------------------	-------------	-------------------	-----

### ①教育委員会支配モデル

第1の類型として教育委員会支配モデルがある。これは、教育委員会が研修資金を負担し、大学が研修講師を現職研修機関に派遣して、研修機関の講師を補助して研修コースを提供するタイプ、或いは大学が委託を受けて大学研修コースを提供するタイプの研修形態である。前者については、現職研修期間において、地方の教育委員会の指示の通り、大学の教員と研修機関の講師が体系的な教職員研修を実施するとともに、実際のニーズによって、大学の実験室など施設を利用する場合もある。

### ②大学支配モデル

第2は、大学が有料研修コースを計画し、教育委員会が小・中・高校の現職教員にその研修に関する情報を提供し、そして、学校が同校の研修に参加する教員に研修の資金を提供するタイプであり、ここではその形式で行われる現職研修を大学支配モデルと呼ぶ。

### ③大学支援モデル

第3は、教育委員会が参加せず、学校が研修資金を負担し、大学が学校の要望に基づき、研修コースをデザイン・提供するタイプ、或いは大学の教員が学校の校内研修に参画し、指導助言を提供するタイプであり、これを大学支援モデルとする。

### ④双方向モデル

第4の双方向モデルとは、大学と学校（教育委員会も含む）双方が目的を共有し、その目的の実現のために相互協力し合うタイプの現職研修である。この場合は、一般的に、大学と学校による長期的な連携関係に基づき、大学の養成教育と学校・教育委員会の現職研修が共同に行われる。第1章で述べたように、このモデル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。代表的な形式としては、「教師教育創新実験」と「教育サービス」である。

## 第4節 大学と学校のパートナーシップによる 現職研修の今日的位

### 第1項 現職研修における大学の役割の強化

建国以降、中国はソビエトの学校制度を模倣し、複線型師範教育システムを創設した。そして、教員養成と現職研修は異なる教育機関に配置されたが、現職研修に関しては、教師進修学院、教師進修学校、業余進修学校などが創設された。建国初期、これまでは学校教育の対象とされなかった農工子弟が、学校教育を受けることができるようになったため、各学校に配置するための相当数の教員を確保することが求められた。その結果、教員数の確保を優先するあまり、教員の質については軽視されていた。この時期、大学（師範大学）は主に通信教育、短期訓練班形式等で現職研修機関の補助をし、学歴補償教育を提供した。

文化大革命の時期は、中国の教師教育システムが大きく破壊され、停滞の状態に陥った。そのため、文化大革命終結後、十分な資質を備え、適切な訓練を受けた教員不足をいかに解消するかが緊急方策であった。このような状況に対して、教育部は衰退した教育学院、教師進修学院、教師進修学校など現職研修システムを再建する一方で、師範大学が積極的に現職研修に参加することを提唱した。1984年、教育部、国家計画経済委員会、財政部によって「普通の高等教育機関において中等学校教師の本科班と専科班を開催することに関する通知」が公表された。その通知によって、師範大学は相次いで現職教員の本科班と専科班を設置し、脱産（勤務校を1-2年完全に休業して行う研修）、半脱産（完全に勤務校を離れずに、日常の一定の時間を利用して行う研修）、業余（勤務時間以外の夏季冬季休暇や夜間を利用して行う研修）及び遠隔教育という研修方式で、学歴補償教育と学歴向上教育を行った。

1990年12月に「全国小中学校教師継続教育事業座談会」が開かれた。これは中国の現職研修にとって、重要な転換点である。座談会で、文革終結後の現職研修の成果を総括し、教員の資質向上の目標が明確に描き出された。それとともに、師範大学・総合大学の改革が実施され、師範大学の総合化、総合大学における教師教育学院の設置といった教師教育の開放化の動きが見られるようになった。このように、ますます多くの大学では各級教師進修学院と一緒に現職研修が行われて、学歴教育だけでなく、資質向上を目指す非学歴教育も実施されるようになった。

上述のように、建国初期から文革終結後の数年間、現職研修における大学（師

師範大学)の役割は主に教育学院と教師進修学校を補助し、学歴補償教育を提供することであった。90年代以後、教師教育の開放化によって、師範大学だけでなく、教育学院を持っている総合大学も現職研修を行って、学歴教育と非学歴教育を提供しているが、20世紀末まで、各級教師進修学院は依然として現職研修の実施主体である。しかしながら、21世紀に入り、基礎教育課程改革を実施することによって、大学と学校のパートナーシップは普及しつつある。これに伴い、現職研修における大学の役割も変化している。

2001年、基礎教育改革の実施によって、先述したように現職研修における大学の役割が強化された。この変化は、師範大学を主導に、教育学院、教師進修学校を基盤とし、総合大学が補助した現職研修のシステムを構築させた。

## 第2項 現職研修の規定における大学と学校のパートナーシップの位置づけ

上述のように、1990年以降、基礎教育改革を推進するために、教育改革と現職研修における大学の役割が繰り返し強調されており、そこには、養成教育だけではなく、基礎教育課程改革に関する研究、小中学校の教師に対する理論的な指導および養成・研修一体化体系の構築などの役割も含まれている。図表2-5はここ15年間の中国の現職研修に関する重要な規定である。図表2-5に示したように、大学の役割の拡大によって、現職研修における大学と教育委員会・学校のパートナーシップが大きく期待された。

2000年以後、中国の現職研修の目標では、「開放・効果的な研修システムを整える」ことが定められており、「師範大学と他の教師教育高等教育機関を主体とし、高いレベルの大学を先導・革新し、区域の教師学習と資源中心を支持し、小中学校の校内研修を基盤として、養成と研修を一体化した」研修体系の構築を促進している。また、2010年以後の政策を見ると、中国の現職研修に関する規定においても大学と地方政府、小・中・高校との連携を強力に政府が推進している。これは今後の現職研修改革の動向を示しているといえよう。

図表2-5 現職研修における大学と学校のパートナーシップに関する規定

時間	規定	内容
2000年3月	「小中学校 <sup>(6)</sup> 教師継続教育工程方案(1999-2002年)」(教育部)	開放・効果的な研修システムを整える。……各級師範大学、総合大学が小中学校の教師継続教育に参加することを奨励し、教研、教科研、電子教育等機関の力を発揮し、継続教育の訓練体系を拡大する。

2004 年 4 月	「2003-2007 年小中学校 教師全員研究プラン」 (教育部)	5 年の期間で、師範大学と他の教師教育高等教育機関を主体、高いレベルの大学を先導・革新、区域の教師学習と資源センターを支持、小中学校の校内研修を基盤として、養成と研修の一体化を図る、しかも、学歴教育と非学歴教育を繋げる開放的・効果的な教師教育体系を構築し、かつ教育資源を共有し、現職研修の効果を向上する。
2010 年 6 月	「小中学校教員国レベルの研修プログラムに関する通知」の実施方案 (教育部、財政部)	公開入札方式を採用する。…「公開、公平、公正」を原則として、申報(申し込み)と評議・審査を行い、条件を満たした大学、公立、私立現職研修機関及び小中学校を選択し、プログラムの質と量を確保する。
2011 年 1 月	「小中学校の現職研修事業を強力に強化することに関する意見」(教育部)	現職研修において師範大学が主体作用を発揮する。人的・物的条件整備を存する総合大学、とりわけ高いレベルの大学が現職研修に参加することを奨励・支持する。高いレベルの教師研修実験区を設けることを支持する。…開放性・柔軟性を持つ教師生涯学習の支援体系を構築する。 区・県レベル現職研修機関にサービスと支援を提供する。区・県レベルの現職研修機関の改革を推進し、県レベルの教師進修学校と関連機関の連携を促進する。…県レベルの研修機関が大学・学校と関連した区域の研修と資源の中核になることを促進し、集中講座、遠隔研修、校内研修における調整・サービス・支援などの作用を発揮する。
2012 年 12 月	「教師教育改革の深化に関する意見」(教育部)	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。
2013 年 5 月	「小中学校の現職研修模式改革し、全面的に研修の効果を向上する指導意見」(教育部)	研修方式を転換し、研修効果を向上させる。…省レベルの教育行政機関は「置換研修 <sup>(7)</sup> 」方式を強力に推進し、大学の集中講座、良質の「影子教師 <sup>(8)</sup> 」実践と実習生(或いは都市の教師)の置換実習を組み合わせ、農村地域の中堅教員を育成する。
2015 年 9 月	「小中学校、幼稚園の教師」国レベルの研修プログラムに関する通知の実施方案(教育部、財政部)	「模範性プログラム」の実施方案: 模範性プログラムは農村教師研修の講師団体を組織し、農村教師の研修モデルを改善・創新することを重点として、…良質資源の開発を強化し、大学・県レベルの教師職能センター・小中学校・幼稚園の連携体制を構築し、…。

## 【第 2 章注】

- (1) 学歴補償教育とは、規定された学歴に達していない現職教員に対して、研修コースを提供し、試験に合格した教員に相当の学歴を与えるという研修である。
- (2) 民弁教師は、中国の農村地域の深刻な教員不足を補うために、当該小中学校または地方政府によって採用された非正規の教員である。
- (3) 教員の学歴合格率は、規定された学歴に達している教員数と教員総数の比率である。
- (4) 「21 世紀に跨る園丁工程」は、現職研修プログラムを指す。
- (5) 教師進修学校は県レベル或いは区レベルの研修機関であるため、国レベルの小中学校教員研修プログラムに参加する資格がない。
- (6) 中国において、小中学校は小学校、初級中学校（日本の中学校に相当）、高級中学校（日本の高校に相当）を含む。
- (7) 大学と学校のパートナーシップによる現職研修方式の一つである。「置換研修」とは、教育実習生が実習の後期に（独立で授業できる場合）、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い、代替を受けた教員が大学に赴き、1 週間程度の現職研修を受けるという研修方式である。
- (8) 影子教師は、「置換研修」の大学の実習生を指し、現職教師の影の意味である。



## 第 3 章 大学と学校の組織的・継続的な パートナーシップの実態

第 1 章では、中国における大学と学校のパートナーシップの展開の経緯、機能及び類型を整理・分析した。しかし、具体的な大学と学校の連携の実態に基づく実証的な検証が依然として乏しいと考えられる。

本章では、大学と学校の連携の類型別の比較と各類型のパートナーシップの発展段階の解明を中心に取る。第 1 章では、パートナーシップのあり方として、「協力」を超えて「協働」が求められることが明らかになった。また、現在の中国の大学と学校のパートナーシップの類型をみると、継続的連携は「協力」から「協働」へ発展する可能性があると考えられる。さらにパートナーシップの発動の主体に焦点を当てると、その形態は大学発動型、政府推進型、大学・学校共同発動型に分類することができる。ここでは、この 3 つのタイプに準じて事例を選定し、それぞれのパートナーシップの実態を分析・検討することにする。

### 第 1 節 「大学発動型」パートナーシップ —A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」

#### 第 1 項 A 師範大学の概要

A 師範大学は 1946 年に設立され、中国共産党が東北地方に設立した第一の総合大学である。1950 年に「A 大学」から「A 師範大学」へと名を改め、教育部の直轄管理のもとでの六つの重点師範大学の一つになった。

A 師範大学は教育学部、政法学院、経済学院、商学院、文学院、歴史文化学院、外国語学院など 23 の学部と 68 の専攻（本科の専門）を設置しており、また「985 工程」教師教育優秀学科の創新項目 1 項目、国家レベルの重点学科（2 級）5 か所、「211 工程」による重点学科建設項目 8 項目などを担当している。2015 年現在、25218 人の在校生（うち本科生 14719 名、博士、修士の大学院生 9864 人、外国人留学生 1022 人）、1489 名の教員（うち教授 451 名、副教授 522 名）を有する。大学創立以来、中国の各分野において 20 万人ほどの優秀な人

材を育成した。

## 第 2 項 「教師教育東北創新実験区」の創立背景と歴史

### 1. 創立背景

まず、A 師範大学の「教師教育創新東北実験区」創立の背景について述べる際には、その前身に位置付けられる「長白山の道」について言及しておかなければならない。1980 年代、中国共産党中央委員会と国務院は農村の経済発展を促進するために、農村基礎教育の発展を優先する方針を示した。その方針を受けて、A 師範大学の学科教法の専門家は東北三省（遼寧省、吉林省、黒龍江省）の農村の学校に入って、教育の調査研究を行った。その調査に基づき、1988 年には、東北三省のうち最も経済的発展が遅れた吉林省長白山区の扶松県および東豊県と連携し（盛連喜 2013:3）、「基礎教育服務・実験区」を設立し、「長白山の道」という連携事業を始めた。「長白山の道」は大学と地方政府（地方教育管理機関）、学校との連携関係に基づく事業であるが、基本的には地方政府の委託を受けて、農村学校に支援やサービスを提供するという一方的な関係である。具体的には、まず、地方政府は農村教育に関する方針を提示した。そして、A 師範大学は優秀な大学教員を選択し、支援グループを組織した。その支援グループは定期的に農村学校に赴き、教育改革の推進、科学技術の普及、学校運営の改善、教育実験の試みなどの活動を行った。こうした「長白山の道」での豊富な経験は、A 師範大学の新連携事業に受け継がれている。

また、アメリカの専門職開発学校（PDS）からの示唆もある。中国では受験偏重教育から素質教育へ転換するにあたって、教員の資質能力の向上が求められ、その結果、伝統的な教員養成体系における様々な問題が露呈した。A 師範大学は、国家教育部に直属する師範大学として、素質教育に向けて、優れた教員の養成という使命を持つが、優れた教員を養成するためには、教員志望者の実践的指導力の育成が重要課題である。従って、学校との協力が希求された。これを動機として、2007 年 12 月に、A 師範大学は東北三省教育厅と連携協定書を締結して「長白山の道」の連携事業に基づき、アメリカの PDS の経験から学んで「教師教育創新東北実験区」を設立した。

### 2. 歴史

#### (1) 起源—師範生免費教育の実施

基礎教育改革を確実に実施するために、優れた教員を養成することは必要不可欠である。その認識の下、2007 年 5 月 9 日に、国務院弁公庁が「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）を公表し、「優秀な教員を大量に養成するとともに、優秀な青年が終生を教育者として過ごすことを奨励するために、今年から教育部に直属する6の師範大学（北京・東北・華東・西北・西南・陝西）において教員養成を無料で実施すること」とした<sup>(1)</sup>。

この動きに応じ、優れた教員を育成する目標を達成するカリキュラムの再編に資する示唆を得るため、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、それまでの教員養成カリキュラムを見直して、学校実地観察，学内模擬授業，教育実習，教育実践反省という新しい教育実践体系を設計した。そこでは、教職志望者に教育実践の機会をより多く提供することをコンセプトにしている。

## （2）発展—教師教育東北実験区の設立

教職志望者の教育実践の機会を保障するために、学校との連携は非常に重要な役割を担っている。そのためこれを動機として、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、東北三省教育庁（遼寧省、吉林省教育庁、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始めた。実験区の事業を発展させるために、A師範大学は実験区事務室を設立だけでなく、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)。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）深化—教師教育連盟の設立

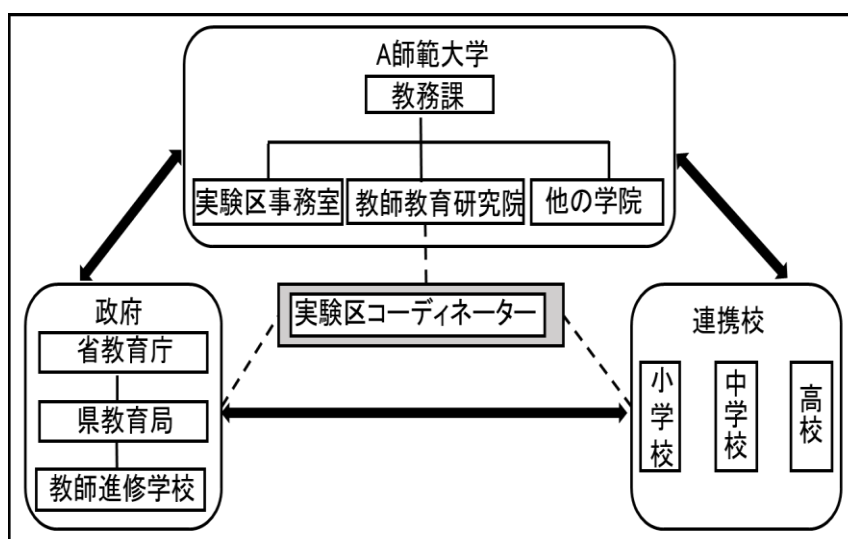
「教師教育創新東北実験区」成立の当初は、連携校数の不足が最大の課題であったが、後に、実験区の影響力が大きくなってくるとともに、ますます多くの学校がその実験区に加入しようとしてきた。しかし、2012年の時点で、連携校の数はすでに110校になっており、最大限度に達した。小・中・高校の要望

に対して、2012年6月に、A師範大学と東北三省の4つの師範大学によって、「教師教育連盟」が設立された。その後、A師範大学の実績を鑑みて、他の3つの師範大学も教師教育実験区を設立し、教師教育改革に取り組んでいる。教師教育連盟創立以来、加盟大学は相互に教職員を派遣したり、交流事業を展開したりすることで、加盟大学間のみならず、他の師範大学の充実発展にも貢献してきた。

### 第3項 「教師教育東北創新実験区」の運営体制<sup>(2)</sup>

図表3-1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。それぞれのメンバーの責任は以下の通りである。

図表3-1 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、実験区事務室、教師教育研究院を設置する。実験区事務室は、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対して専門的な指導を提供する。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、連携事業に関する大綱の作成などである。省教育庁下には、本省に所属する各県の教育

局があり、そこで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、現職研修を行うことを主目的として設置された。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基づく教育実習、現職研修など仕事の参画・配分に新しい使命を与える。

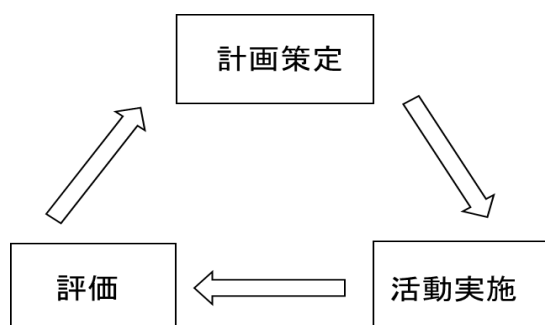
これに対し連携校は、まず教育実習生に対して学習指導や生徒指導に関する実践的な指導を行う。また、大学教員と一緒に教育理論に関する実践研究と実証的研究を行うことも期待されている。

さらに、連携事業を円滑に推進するために、大学と教育庁の管理職から構成される「実験区コーディネーター」が設置される。そこでは、各メンバーのニーズの内容を把握し、それぞれのニーズを充足するよう人員配置と活動方式などの調整を行う役割を果たす。

#### 第 4 項 「教師教育東北創新実験区」の連携活動の展開

現在、A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」は農村の基礎教育に向けた優れた教員の育成を主目的として、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。最初の連携対象の選択段階<sup>(3)</sup>後、今の実験区は急速発展期から安定期へ進んだ。具体的な連携活動の展開過程は以下の 3 段階に分けることができる。

図表 3-2 「教師教育東北創新実験区」の連携活動の展開プロセス



##### 1. 計画策定の段階

「教師教育東北創新実験区」において、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。具体的に、計画策定プロセスは次の 5 つのステップに分けることができる。

第 1 ステップでは、大学が教育実習と現職研修に関する実施方案を作成し、

第2ステップでは、大学の实施方案に基づき、各実験区の教育委員会と学校が本実験区の教育実施指導方案を作成する。

第3ステップでは、大学、教育委員会、教師進修学校、連携校の代表により構成されている計画策定委員会において、实施方案の課題に関する検討を行う。

そして、第4ステップでは、大学が計画策定委員会の修正意見に基づき、大学側の方案と学校側の方案を統合し、原構想素案を改善し、最終の方案を作成する。そして各実験区に配布する。

## 2. 活動実施の段階

図表 3-3 のように、「教師教育創新東北実験区」の主たる活動は教育実習、現職研修、課題研究、教育情報資源のプラットフォームの建設、学校改善など多様に存在し得る。それらの連携活動は常に並行して展開され、相互に促進し合うのである。

実験区の教育実習においては、「教育見習—模擬授業—実地教育—反省」という4段階モデルを用いている。第一段階（学部1、2、3年次）—教育見習：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択し、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へ対して行う。第四段階（学部4年次後期）—反省：教育実習後に、実習報告、反省報告を作成し、大学の教員と実習指導教員から意見をもらう。

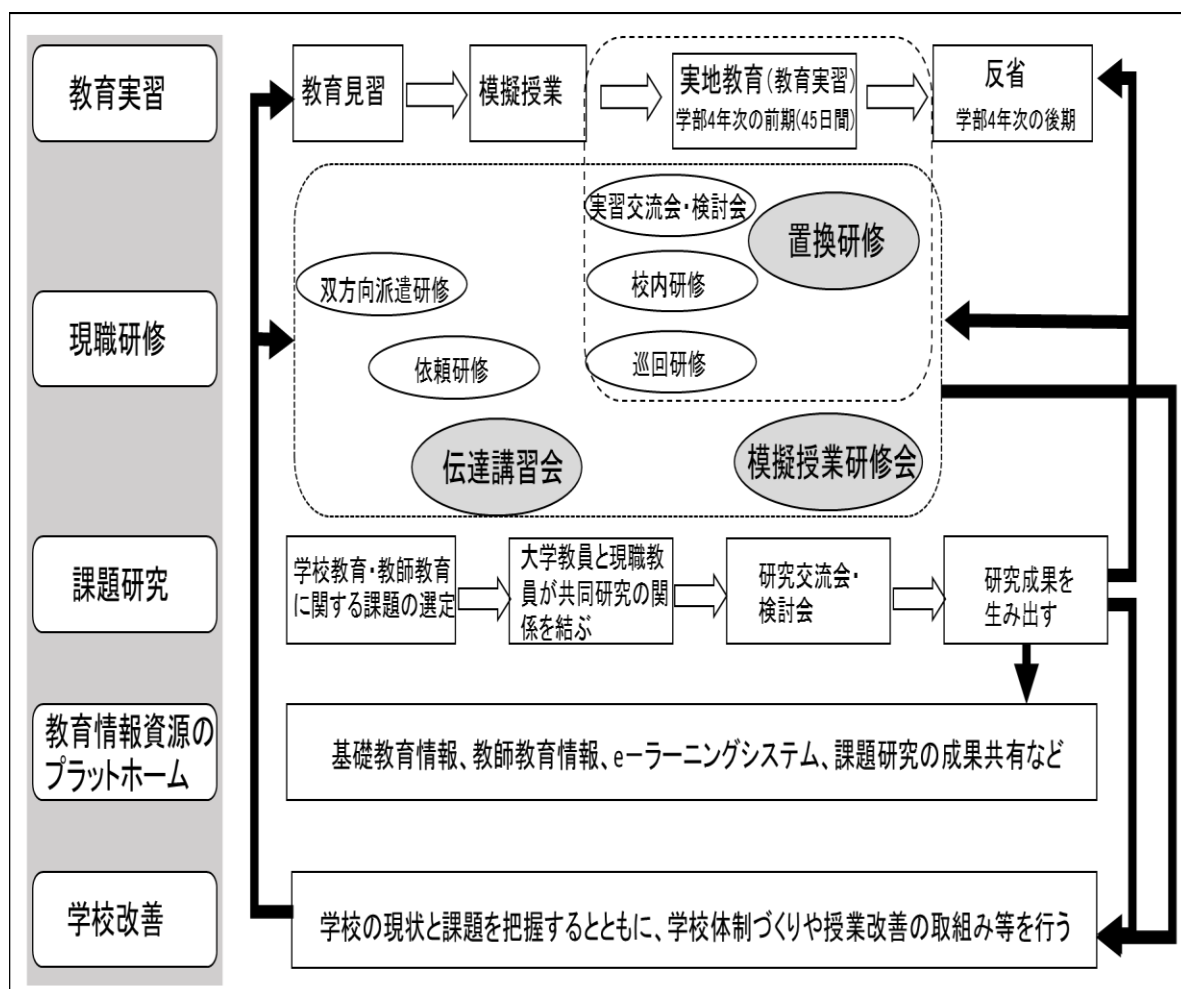
現職研修には実習交流会・検討会、名誉校長・教育専門家及び実習担当の大学の教員による校内研修、巡回研修会、置換研修、双方向派遣研修、依頼研修、伝達講習会が含まれている（具体的な内容は、第4章で説明する）。実習交流会・検討会、校内研修、巡回研修会、置換研修は主に実地教育の期間に行われる。これによって、実習期間の各人的・物的資源を有効に利用することができる。これに対し、双方向派遣研修、依頼研修、伝達講習会及び模擬授業研修会の実施は実地教育の時間に限られない。

また、教育実習と現職研修を実施するとともに、大学の教員と現職教員から構成される研究チームによって、学校教育・教師教育に関する課題研究も進められる。これらの課題研究を通して、実験区における学校教育と教師教育の課題の解決、および基礎教育改革の一層の推進とその方法の確立を図る。

教育情報資源のプラットフォームの建設は、基礎教育情報・教師教育情報の提供、eラーニングシステムの構築、課題研究の成果や図書館の資源共有などを主目的に行われる。このプラットフォームを通じて、現職教員は最新情報を得るだけでなく、大学の教育資源を利用することもできる。

このような現職研修、学校課題の解決策に関する課題研究は学校改善に影響を及ぼすことができる。また、学校改善のために、実験区の学校はいつでも大学教員の指導・助言を受けることができる。

図表 3-3 「教師教育創新東北実験区」の連携活動の実施モデル



### 3. 評価の段階

実験区の連携活動が円滑に長期的に実行されるためには、言うまでもなく、適切な評価を行うための仕組みを作ることが欠かせない。A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」は、「任務完成度合いと課題解決の状況」の考課に基づいて連携活動の成果の評価を行う。つまり、この評価では、「事前に設定された計画

ほどの程度達成されたのか」や、「各メンバーの課題がどれだけ解決されたか」が測定されることとなる。

評価の方法・プロセスとしては、代表的な方式である年度末の協議会を用いる。協議会の参加者は大学教員、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を含む。まず、大学は実験区年度計画の達成状況を報告する。そして、各代表は課題の解決状況に対して意見或いは評価を提示する。最後に、各代表は共に検討して、課題の解決策と実験区の来年度の発展の方向性を探る。その協議会での結果を受けて、大学は来年度の初期に、連携活動の評価結果を新しい計画案に反映させ、各実験区に配布する。

## 第 5 項 「教師教育東北創新実験区」の特徴と協働の阻害要因

### 1. 特徴

以上の事例研究を通じて、「大学発動型」パートナーシップの特質について次の 3 点に集約することができると考えられる。

第 1 に、大学は運営主体である。連携の最初の発動であれ、連携活動の展開であれ、大学はパートナーシップにおいて、支配的な地位を占めている。

第 2 に、連携校は農村地域の学校である。「長白山の道」での経験を受け継いで、「教師教育東北創新実験区」は依然として農村基礎教育の発展に貢献することが期待されている。また、農村の学校は、教育実習生に相対的に多い授業実践の機会を提供することができる。A 師範大学の管理職 R 教授によれば、「私達の大学の実習生は農村学校の先生達から高い評価が得られた。それで、彼らは実習生の授業の質を心配しない。このように、私達の実習生はより多くの実践機会を得られた。もちろん、私達の大学は実習の量だけではなく、実習の質も重視している。私達の連携校は全部農村地域の良質の学校なのである。」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（2007 年）、実習生が行った授業回数は平均で 8.6 回、実習期間に学級担任をした学生数は 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。実習生が行った授業回数は合計で 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 師範大学の党委宣伝部 2012：56）。

第 3 に、教育実習と現職研修を統合することである。教員養成と現職研修の一体化は「教師教育東北創新実験区」の中心目標である。この目標を達成する



ために、A 師範大学は大部分の現職研修と教育実習を同時に行うようにする。このように、各方の資源が効果的に利用できるだけでなく、生涯教育の視点から教師教育の目的を再検討し、教員養成と現職研修を一体的に行うようになった。

## 2. 協働の阻害要因

A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」は中国における発展レベルの高い大学と学校のパートナーシップであるが、まだ協働のレベルに達しないと言える。ここでは、第 1 章の協働の条件に基づき、「教師教育東北創新実験区」における協働の阻害要因を検討する。

### (1) 協働の前提

まずは、協働の前提として、「資源、権限の共有」があるかどうか、を検討する。実験区は教育情報資源のプラットフォームがある。このプラットフォームを通じて、実験区の学校は大学の資源を活用することができる。その他に、A 師範大学において何かしらの学術会議、報告があれば、実験区にも通知される。実験区の教職員はこれらの会議を自由に参加する権利を持っている。また、計画策定の全プロセスにおいて、大学、教育委員会、学校の校長と教員はすべて参加と意見表明の権限を持っており、権限共有と言える。

次に、もう一つの条件として「組織の構造変革」があるかどうか、を検討する。「組織の構造変革」実験区の事業を促進するために、A 師範大学は実験区事務室と教師教育研究院を設立した。これによって、全校の教育力量を集約することができる。

### (2) 各メンバーの必要な特性

「主体の自立性」と「主体間の認識・理解」を考察することは容易ではない。大学と学校のパートナーシップにおける大学教員は往々にして学術的な権威と強い発言権を持つ。それによって、連携校の現職教員はやむなく従属を強いられることもある。従って、ここでは、主にアンケート調査から抽出した質問（自由記載項目（3）（4）、選択項目（5）と（6））の結果に基づいて学校側の現職教員の意識を分析する。

#### ① 「主体の自立性」の状況

2014 年 10 月に実施したアンケート調査の自由記載項目（3）、（4）において、1 人の回答を 1 記録単位として、意味内容を類似性で分類した。なお、（3）と（4）

の質問はそれぞれ「大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学先生の意見を主としたか」と「貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか」である。その結果、【そう思わない】、【場合によって】、【そう思う】の3つのカテゴリーに分類した。それらのカテゴリーの記録単位と割合は図表3-4の通りである。

図表3-4の結果によって、大学教員と連携校の教員の意見が分かれる時、47.1%の人は「大学の教員の意見を主とした」と考えている、それに対して、14.9%の人はそう思わない。また、38.0%の人は「場合によって」判断は異なると回答している。

また、「貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか」という質問については、図表3-4のように、肯定率は85.8%まで至っている。中国小・中・高校の現職教員は往々にして大学教員の学術的な権威を崇拝していることが分かる。しかし、14.2%の人は「大学教員が理論の先進性を持つが、教育実践において必ず権威とはいえない」と回答する。

図表 3-4 [教師教育東北創新実験区]の主体の自立性

		大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学先生の意見を主としたか。	貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか。
そう思わない	記録単位	18	0
	割合 (%)	14.9%	0%
場合によって	記録単位	46	17
	割合 (%)	38.0%	14.2%
そう思う	記録単位	57	103
	割合 (%)	47.1%	85.8%
合計	記録単位	121	120
	割合 (%)	100%	100%

## ②「主体間の認識・理解」の状況

選択項目(5)と(6)に対する回答結果は図表3-5にまとめている。図表3-5からは大部分の現職教員が「主体間の認識・理解」に肯定の態度(「ある程度そう思う」+「そう思う」)をもっていることが分かる。「大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した」と「大学教員と現職教員の位置が平等である」について、同様な肯定率で、74.3%(39.7%+34.6%=74.3%;43.4%+30.9%=74.3%)の現職教員は肯定的評価を行った。

図表 3-5 「教師教育東北創新実験区」の主体間の認識・理解

		大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した	大学教員と現職教員の位置が平等である
そう思わない	度数 パーセント	0 0%	0 0%
あまりそう思わない	度数 パーセント	3 2.2%	10 7.4%
どちらとも言えない	度数 パーセント	32 23.5%	25 18.4%
ある程度そう思う	度数 パーセント	54 39.7%	59 43.4%
そう思う	度数 パーセント	47 34.6%	42 30.9%
合計	度数 パーセント	136 100%	136 100%

### (3) 協働の原則

協働の原則には主に「目標の共通性」、「立場の対等性」、「情報の公開性」がある。

A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」は農村の基礎教育に向けた優れた教員の育成を主目的とする。もちろん、優れた教員は優秀な教職志望者を指すだけでなく、優秀な現職教員も含む。A 師範大学の無料師範生の大部分は農村地域で就職した。また、実験区の連携校は全部農村地域の学校である。従って、「教師教育東北創新実験区」は「目標の共通性」を持っていると言える。次に、「立場の対等性」について、計画策定の全プロセスにおいて大学、教育委員会、学校の校長と教員がすべて参加と意見表明の権限を持っているが、実験区の体制と連携活動の展開プロセスを見ると、大学は支配的な地位を占めていることを首肯できる。

また、「情報の公開性」について、前述のように、計画策定から評価の結果まで、実験区の情報は各メンバー間で全部共有している。つまり、実験区は「情報の公開性」を持っている。

## 第 2 節 「政府推進型」パートナーシップ —B 師範大学の「教師教育創新実験区」

## 第 1 項 B 師範大学の概要

B 師範大学は B 省の重点大学であり、25 学院（日本の学部に対応する）を設置し、教育学、法学、経済学、哲学、文学、外国語学、芸術学、音楽、物理学、化学、生物科学などの 82 学科を開設する。また、1 つの国家レベルの重点学科、22 の B 省「第 12 次 5 カ年計画」重点学科のほか、41 の研究センターと重点実験室が設置されている。

その前身は 1950 年創立された「B 師範学院」で、1981 年に、「B 師範大学」に改称された。大学成立以来、B 師範大学は学校の教員、科学者、芸術家、政治家、企業家等 31 万余りの優秀な人材を養成した。2015 年現在、全日制コースの学生 35300 人（その内、大学院生 4994 人、外国留学生 191 人、成人教育の学生 21022 人）、教職員 2329 人（その内、専任教員 1853 人）である。今の段階では、B 省の教師人材育成の重要拠点として、基礎教育のために、優れた教員を養成する役割を担っている。

## 第 2 項 「教師教育創新実験区」の創立背景と歴史

### 1. 創立背景

B 師範大学の「教師教育創新実験区」の創立背景には、まず、B 省の教師教育一体化の改革の実施が挙げられる。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 省質の高い教師陣の養成に関する計画」を発表した。そこで 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 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的に開始した。

また、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り、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深化し、優れた教員を養成することが期待されている。2012 年、B 師範大学は「B 師範大学の教師教育改革を深化することに関する意見」を公布し、「教師教育強化項目」を開始した。また、同時に、B 師範大学は B 省の高等教育における特色がある有名校として、B 省の省レベル教師教育実験区の拠点大学に選ばれた。このような状況の下で、B 師範大学は積極的に優れた教員の養成に向けて、地

域の特色を生かした人材養成体系を構築し、地域の教師教育改革において模範的役割を効果的に発揮することが求められている。

## 2. 歴史

### (1) 政府推進段階

B省の教師教育実験区は、教育庁の推進によって発展してきた。2011年4月、省教育庁の「教師教育実験区建設に関する通知」が公布された後、省内の大学は相次いで実験区建設計画を制定し、教育庁に申告した。教育庁は大学の計画書の評価及び資格の審査に基づき、実験区建設を担当する大学を選定した。そして、省教育庁は選定された大学と「連携協定書」を結び、実験区に一定量の建設資金を支給する。

選択された大学は実験区建設の計画によって、小中学校とパートナーシップを結び、教育実習、現職研修、課題研究、教育改革の支援等を行う。一般的に、実験区建設の周期は3～5年である。毎年12月に、大学は教育庁と財政庁に「年度成果報告書」を提出しなければならない。連携活動の具体的なモデルは、各大学の特色と理念によって、多様性である。

また、資金の使用効果を上げるために、その教師教育実験区に直接かわりをもたない専門家が、実験区運営全般についての中間評価を行う。もし、そこで規定の水準を満たすことが期待できないと評価された場合、実験区に選ばれた大学は教育庁へ実験区の建設資金を返還しなければならない。

### (2) 大学独立発展段階

2012年、省レベル教師教育実験区の拠点大学に選ばれた後、B師範大学は教員養成、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。また、同年、B師範大学はB省の教師教育実験区の発展と各実験区との交流を促進するために、省教育庁の支援の下で、省内の19の教師教育実験区の大学と連携して、「B省の教師教育の大学連盟」を結んだ。

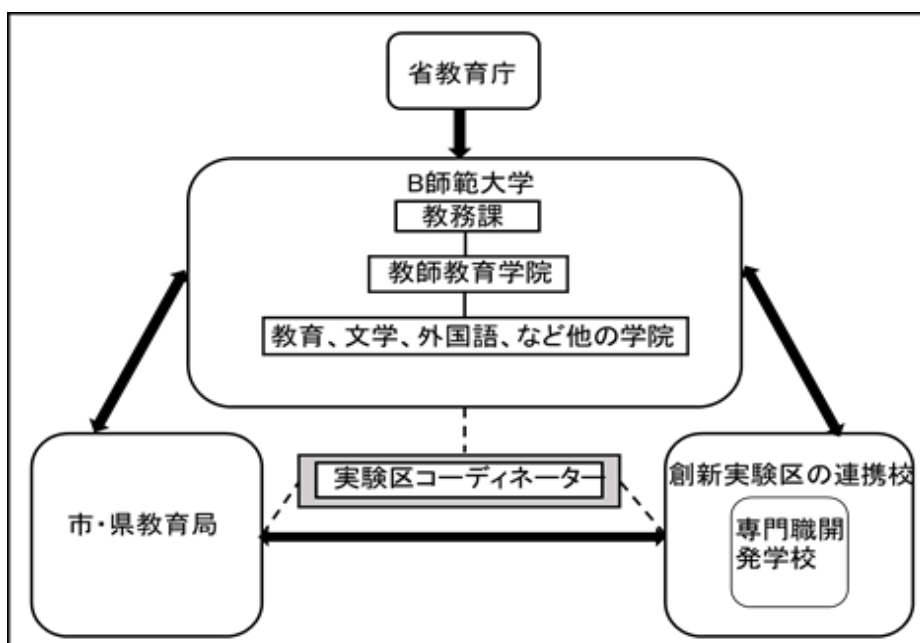
2012年から、B師範大学は相次いで済南市、徳州市、東営市、或いは県教育局と連携し、同市（或いは県）の小・中・高校における教師教育拠点校を作った。2014年まで、B師範大学は21の小学校、5つの中学校、6つの高校と2つの「基礎教育課程と教師教育発展研究拠点」を作った。また、B省16の市、30余りの県と40あまりの「重点実験区」を創立した。この研究拠点と実験区の中

に、模範校又は重点校を選択し、「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。実験区が始まった段階においては、政府からの干渉を大きく受けたが、現在は省教育庁が監督しており、B 師範大学の「教師教育創新実験区」は独立発展の段階を迎えたと言えよう。

### 第 3 項 「教師教育創新実験区」の運営体制<sup>(4)</sup>

図表 3-6 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。

図表 3-6 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、必要があれば財政支援を行い、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 つの部門を設けており、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っている。教育、文学、外国語などの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

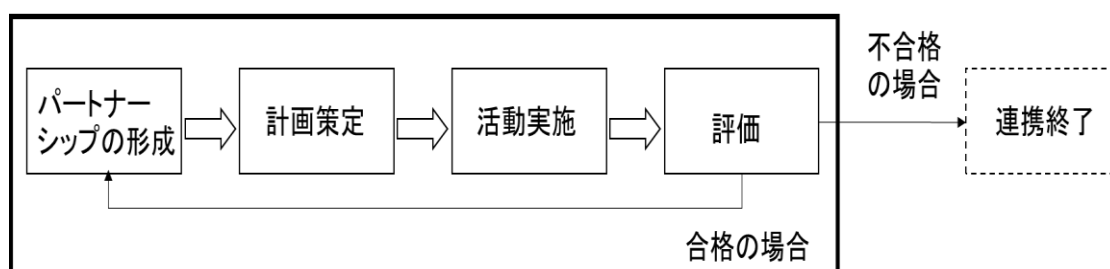
教育資源（人的・物的）を提供する。

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。

#### 第4項 「教師教育創新実験区」の連携活動の展開

現在、B 師範大学は地方（省）に向けた優れた教員の育成を主目的として、教員養成、現職研修、課題研究、学校改善に取り組んでいる。実験区の連携活動の展開過程は、図表 3-7 に示すように4段階に分けることができる。以下では、この4つの段階の特徴を捉えることを通じて連携活動の展開過程を明らかにする。

図表 3-7 「教師教育創新実験区」の連携活動の展開プロセス



##### 1. パートナーシップの形成の段階

B 師範大学と市・県・区の教育委員会は自己の意志と協議に基づき、「教師教育創新実験区」を創立する。各実験区から3から5箇所の教育の質の高い学校を選択し、「専門職開発学校」とする。まずは、B 師範大学と実験区の教育委員会とで「連携協定書」を結び、パートナーシップを形成することが必要である。そして、「専門職開発学校」と「連携協定書」を結ぶことも必要となる。大学と実験区の教育委員会及び「専門職開発学校」の連携周期は3年であり、連携終了の後、周期の評価結果によって、次の周期に入るかどうかを判断する。

##### 2. 計画策定の段階

大学と市・県の教育委員会は「連携協定書」に基づいて実験区の連携活動の計画書を策定する。計画書は「実験区発展計画」と「専門職開発学校の作業計画」の2つで構成される。「専門職開発学校の作業計画」においては、大学と連携校

の合意を達成するために、連携校の校長代表が計画策定に参加することを求めているが、「実験区発展計画」は主に大学と市・県教育委員会によって策定される。

具体的に、「実験区発展計画」の作成について、まずは、大学が提案資料作成を行い、次に、市・県教育委員会による提案の課題に関する検討が行われる。そして、最終的に大学と市・県教育委員会が共同で最終案を作成する。

「専門職開発学校の作業計画」の作成について、まず、大学と市・県教育委員会はそれぞれ教育実習の指導案と現職研修のプランを作成する。そして、校長の代表は連携校の視点から意見を出す。最後に、大学と市・県教育委員会が共同で最終案を作成する。

### 3. 活動実施の段階

図表 3-8 に示すように、B 師範大学の「教師教育東北創新実験区」では、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、課題研究などにも取り組んでいる。

第 3 章第 2 節第 2 項で述べた通り、B 師範大学では、B 省の提唱に先立つ 2012 年から、一連の改革に取り組んだ。即ちそれは、①教師教育学院を設立し、大学内部の各学院の協力を強化すること、②先頭にたち、B 省における教師教育の大学連盟を結び、大学間の資源共有化を促進すること、③「教師教育創新実験区」を建設し、教師教育における大学、政府、学校の責任を強化することである。

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践について、「教職体験—授業観察—見習—模擬授業—実習—研習—省察」という 4 年間続けて 18 週間の教育実践を実施している。その中で、本実習は 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、優秀な現職教員は常々臨時教員として大学へ来て講義を行う。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択し、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保障する。



実験区の現職研修は、「集中講座」を主体とし、年に2回程度で不定期に実施されている。教育実習期間、実習担当の大学教員は常々に連携校の校内研修に参加する（具体的な現職研修の内容は第4章で説明する。）。

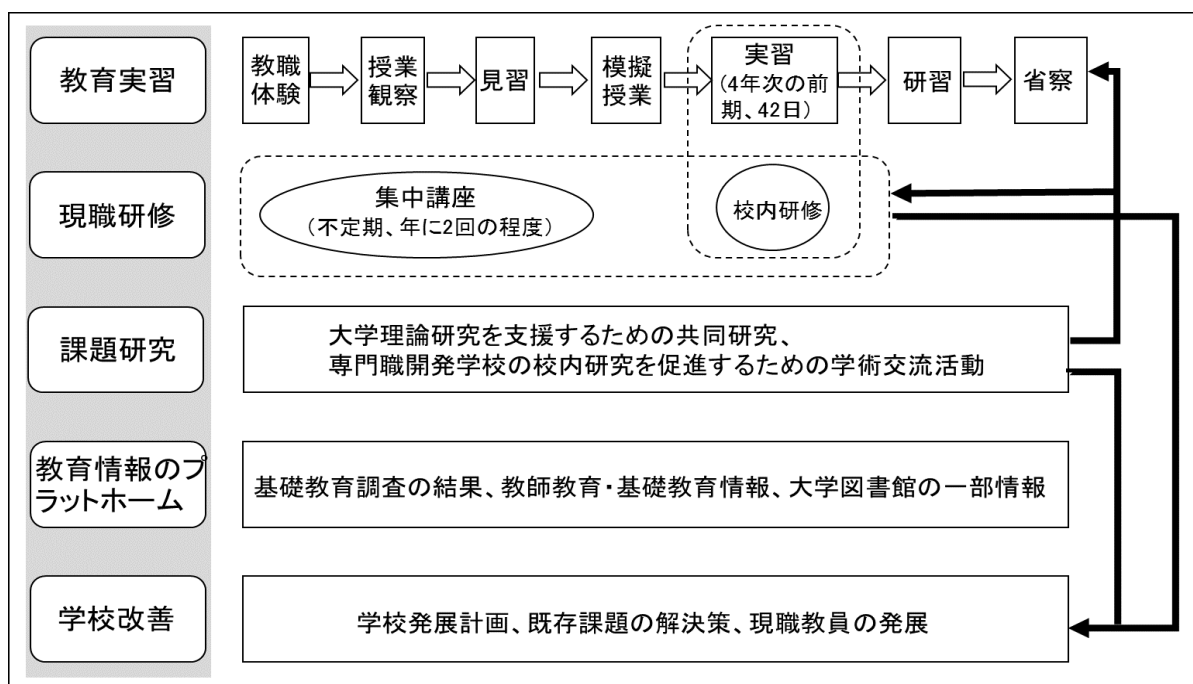
大学の理論研究を支援するため、大学教員と現職教員が合同で課題研究も実施する。それとともに、専門職開発学校の校内研究を促進するため、B 師範大学は不定期に学術交流活動を行う。

A 師範大学と同様、B 師範大学は実験区に向けて教育情報資源のプラットフォームの建設も役割とする。その情報資源のプラットフォームを通じて、B 師範大学は実験区に実験区の基礎教育調査の結果、教師教育・基礎教育情報、及び B 師範大学の図書館の一部情報を提供する。

また、大学の研究者もよく専門職開発学校を訪問し、学校の発展計画、既存課題の解決策、現職教員の発展等への指導・助言を行う。

このようなモデルで連携活動を実施することを通じて、実験区と大学の共同发展を期待されている。

図表 3-8 「教師教育創新実験区」の連携活動の実施モデル



#### 4. 評価の段階

A 師範大学と異なり、B 師範大学の連携活動の成果の評価は年度の評価ではなく、3年間をサイクルとする。なぜなら、B 師範大学と市・県教育局の契約期間は3年であり、連携期間が満了すると、連携事業に対する全面的な評価をし

なければならないからである。評価は、「教員養成の効果」と連携校の「教職員資質能力の向上、教育活動等の充実および学校の活性化」を目的として行われる。

評価の手法には、相互評価のアプローチ法が採られており、評価制度は「実験区に対する評価書」と「専門職開発学校に対する評価書」の二本を立である。評価主体は大学と市・県の教育委員会の管理職であり、評価結果として合格をとらなければ、連携は中止となる。

## 第 5 項 「教師教育創新実験区」の特徴と協働の阻害要因

### 1. 特徴

以上で、B 師範大学の「教師教育創新実験区」の実態を明らかにしてきた。その特徴について、以下の 3 点にまとめることができる。

第 1 に、大学は実験区の運営主体であるが、省教育庁の監督を受ける。A 師範大学と同様、B 師範大学はパートナーシップにおける支配的な地位を占めている。しかし、大学は毎年 12 月に、教育庁と財政庁に「年度成果報告書」を提出し、省教育庁の監督を受けなければならない。

第 2 に、契約制という管理方式を実施している。「教師教育創新実験区」では、大学と教育委員会・学校の連携は 3 年間のサイクルであり、3 年満期後の評価において合格しないと、連携が終了となる。

第 3 に、最高の連携校を選択し、教育実習の質を保証しようとしている。第 3 章第 2 節第 2 項で述べた通り、B 師範大学は実験区の中に、最高の学校を選定し、「専門職開発学校」とする。その原因について、教務課の主任 D 教授は、「私達の大学の教育実習の理論は、実習生に最もよい実習条件を提供することです。教職志望者の将来の就職先はかならずしも重点校、模範校ではありません。だから、実習段階で、良質の授業に触れることは学生の発展にとっては非常に有益です。」と述べている。

### 2. 協働の阻害要因

続いて、B 師範大学の「教師教育創新実験区」の協働の阻害要因を検討する。

#### (1) 協働の前提

実験区の運営のために、B 師範大学は研究、養成、研修などの機能を持っている教師教育学院を設立した。つまり、「教師教育創新実験区」は「組織の構造変革」という協働の前提を有する。しかし、もう一つの前提である「資源、権

限の共有」を具備していない。これまでの論述からも分かるように、実験区の計画案の作成と評価の段階において、主に大学と教育委員会は決定権を持っている。パートナーシップの重要主体である現職教員は参加の権利さえもない。

## (2) 各メンバーの必要な特性

続いて、アンケート調査から抽出した質問（自由記載項目（3）（4）、選択項目（5）と（6））に基づき、[教師教育創新実験区]の「主体の自立性」と主体間の認識・理解」の状況を分析する。

### ①「主体の自立性」の状況

ここでは、第1節と同じ手順で分析を行った。分析結果は図表3-9の通りである。図表3-9を見ると、「大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学教員の意見を主としたか」のB師範大学の実験区の現職教員の肯定率は68.9%で、A師範大学の実験区に比べて（図表3-4に参照）、21.8%増である。しかし、「貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか」については、肯定率が67.4%で、高いと言えない。また、32.6%の教員は「場合によって」と考えている。

図表 3-9 [教師教育創新実験区]の主体の自立性

		大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学教員の意見を主としたか。	貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか。
そう思わない	記録単位 割合 (%)	4 8.9%	0 0%
場合によって	記録単位 割合 (%)	10 22.2%	14 32.6%
そう思う	記録単位 割合 (%)	31 68.9%	29 67.4%
合計	記録単位 割合 (%)	45 100%	43 100%

### ②「主体間の認識・理解」の状況

図表3-10は、アンケート調査の選択項目（5）と（6）のクロス表である。図表3-10を見ると、約半分程度の現職教員が「主体間の認識・理解」に肯定の態度を持つ。また、「大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した」と「大学教員と現職教員の位置が平等である」について、それぞれ55.3%、53.2%（48.9%+6.4%=55.3%;48.9%+4.3%=53.2%）の教員は肯定的評価を行った（A師範

大学の実験区の場合は、それぞれ 74.3%、74.3%である)。

図表 3-10 [教師教育創新実験区]主体間の認識・理解

		大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した	大学教員と現職教員の位置が平等である
そう思わない	度数 パーセント	0 0%	3 6.4%
あまりそう思わない	度数 パーセント	8 17.0%	6 12.8%
どちらとも言えない	度数 パーセント	13 27.7%	13 27.7%
ある程度そう思う	度数 パーセント	23 48.9%	23 48.9%
そう思う	度数 パーセント	3 6.4%	2 4.3%
合計	度数 パーセント	47 100%	47 100%

### (3) 協働の原則

B 師範大学の「教師教育創新実験区」は教師教育一体化を促進し、B 省にとって優れた教員を育成することを目指している。この目標は大学と連携校にとっては共通しているが、連携校の選択標準、契約制の導入から見れば、大学側の養成教育に偏重する傾向があると言えよう。

次に、「立場の対等性」の原則については、計画策定の段階から最後の評価段階まで、大学は全過程で支配的な地位を占めている。

また、「情報の公開性」について、実験区の計画案は必ず公開するが、連携校を保護するために、最終評価結果は公開していない。

## 第 3 節 「大学・学校共同発動型」パートナーシップ —C 師範大学の「教師教育合作共同体」

### 第 1 項 C 師範大学の概要

C 師範大学は 1954 年創立で、文学院、歴史学院、政法学院、教育学院、外国語学院、管理学院、音楽学院、美術学院、数学科学学院、生命科学学院、情報エンジニアリング学院、初等教育学院、国際文化学院など 27 の学院を備えた X

市の重点大学である。また、大学には 90 余の研究機関が設けられており、X 市のみならず国家レベルの多くの研究プロジェクトに携わっている。

C 師範大学の前身は X 師範学院で、1992 年に北京師範学院、北京師範学院分院、北京聯大外国語師範分院の 3 校が合併して現在の名称「C 師範大学」になった。2015 年現在、在校生の数は 30315 人で、全日制の学士課程 11123 人、修士課程 5859 人、博士課程 565 人、外国人留学生 916 人、成人教育学生 11852 人という内訳になっている。また、教職員は 2572 人で、そのうちの 90.4% 以上が修士以上の学位保持者である。C 師範大学は、X 市に対して優秀な教員の育成という自らの使命を持ち、創立以来 61 年にわたり、優秀な教員を 10 万人余り育成し、X 市の基礎教育の発展に偉大な貢献をした。

## 第 2 項 「教師教育合作共同体」の創立背景と歴史

### 1. 創立背景

#### (1) 世界における教師教育の発展動向

第 2 次世界大戦以来、世界各国の教育政策は、経済的観点を重視しており、教育を国の経済発展を促進・維持するための国力の重要な要素として捉えている。換言するならば、経済発展を図るという視点から、学校教育の役割が極めて重要であると認識されているのである。そのような背景を受けて、欧米をはじめとした世界各国において、①教師教育の重心は大学から小・中・高校へ移動し、②教員養成系大学は学校と連携して教師教育を展開した、という 2 つの教師教育改革の動向が確認された（寧虹、劉秀江 2004: 59）。その代表的な例としては第 1 章で述べたアメリカの PDS と、イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training) が挙げられる。

#### (2) A 師範大学の「基礎教育服務・実験区」の影響

第 1 節で述べた通り、1980 年代、A 師範大学は東北三省のうち最も経済的発展が遅れた吉林省長白山区の扶松県および東豊県と連携し、「基礎教育服務・実験区」を設立した。当時、それは大学が基礎教育発展のためにサービスを提供することの典型例であった。X 市の重点師範大学として、C 師範大学は積極的に地域の教育発展を支援する有効的な方法を模索していた。

### 2. 歴史

#### (1) 第 1 の段階：教師発展学校

米国の PDS と A 師範大学の「基礎教育服務・実験区」の経験に学んで、2001

年 1 月 19 日に C 師範大学教育科学学院は、X 市豊台区の教育委員会と連携して「豊台区教育発展服務区」を設立した。同年 5 月 19 日、豊台区教育発展服務区は X 市第十二中学校で教師発展学校 (Teacher development school、以下、TDS) の契約協定を交わした。2001 年 1 月から 2003 年 8 月にかけて、C 師範大学は教員の職能成長を目標として、相次いで 2 つの教育服務区と 10 の TDS を設立した (王長純 2010: 8-9)。TDS は現職教員の職能開発を行うことを趣旨とし、小中学校の既存の体制に基づき、教師教育、科学研究などの役割を期待されている連携校を指している (寧虹、劉秀江 2004: 59)。

## (2) 第 2 の段階：教師教育共同体

2009 年から、C 師範大学は大学新卒業者を対象とした「教育修士」<sup>(4)</sup>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、主に学部の新卒業者を募集している。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、現在は X 市の 23 校が教師教育共同体に参加している。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。

そして、このような転換は従来の一方向発展 (連携校の教職員の発展) の偏重から双方の共同発展の重視へ転換したことを意味している。教師教育共同体は、2 つの核心理念があり、それらは即ち「双方活性化」と「反哺」である。「双方活性化」とは、大学と連携校の両組織を同時に活発にすることである。また、「反哺」は、従来は C 師範大学が連携校の教職員の発展に貢献することを意味していたが、今は連携校が C 師範大学の教育修士養成に貢献することを意味している。

## 第 3 項 「教師教育合作共同体」の運営体制<sup>(5)</sup>

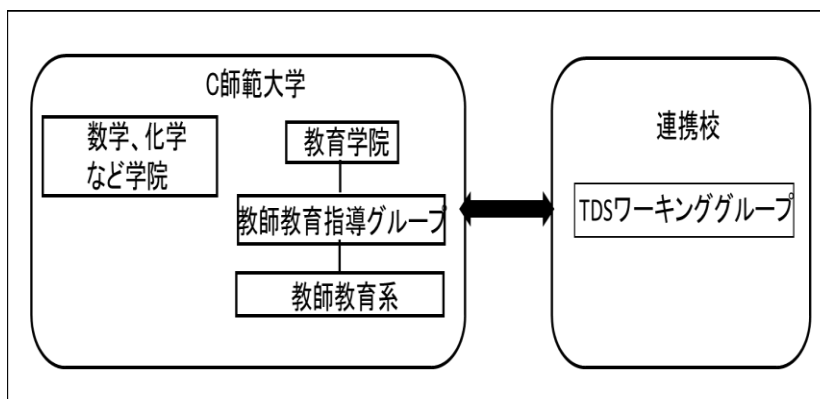
図表 3-11 に示すとおり、教師教育合作共同体の運営体制は、C 師範大学と連携校で構成される。

大学側で、教師教育合作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、教師教育合作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、教育に関する専門家と連携校の代表で構成された「教師教育指導グループ」を設置した。同グループでは主に教師教育合作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、教育修士に対して実際の教育実践に基づく授業を提供する部門—教師教育系が設置されている。また、数学、化学などの各学院では本学の教育目的を達成するための具体的施策のうち、教育学院と連携しながら、本学院の教育資源を提供し、教育修士の養成プログラムに参加するという取り組みを行っている。

連携校では、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行うとともに、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。こうした連携活動をより活発に展開できるようにするために、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」が設置されている。

図表 3-11 C師範大学の教師教育における教師教育合作共同体の運営体制

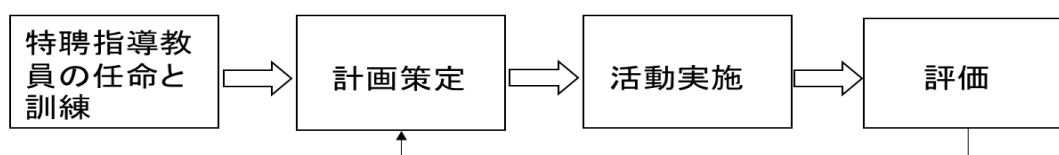


#### 第4項 「教師教育合作共同体」の連携活動の展開

現在、C師範大学は市（大部分は連携校）に向けた優れた教育修士の育成を主目的として、大学と学校が相互に協力しながら、教育修士の養成、課題研究、現職研修、学校改善に取り組んでいる。共同体の数は毎年増えているが、現在は安定しており、「教師教育合作共同体」の連携活動の展開過程は、図表 3-12のように、大きく4つの段階に分けることができる。特聘指導教員（連携校から特別に招聘する指導教員）の任命と訓練段階、計画策定の段階、活動実施の

段階、そして評価の段階である。

図表 3-12 「教師教育合作共同体」の連携活動の展開プロセス



### 1. 特聘指導教員の任命と訓練の段階

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年であり、主に教育修士の入学の面接官と実践指導者を担当する。それらの特聘指導教員は大学から一定の給料をもらうだけではなく、その2年間に大学の教育資源（図書館、学術報告、講座など）を利用する権利も有する。また、特聘指導教員に対して、教育実習を行う前の夏休みの間に（1、2日程度）、大学は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、教育観及び教育修士の教育に関する指導方法などをさらに強化する。

### 2. 計画策定の段階

計画策定の段階では、①共同体の発展案の作成、②教育実習の実施案の作成、③大学側の指導教員と学校側の特聘指導教員のコミュニケーションのイメージ構築と共有を図る。

#### ① 共同体の発展案の作成

まず、教師教育指導グループは教師教育共同体の発展と活動の展開案を作成する。そして、各々の連携実施案の課題に関する検討を行う。その検討結果に基づき、教師教育指導グループは最終計画を作成する。

#### ② 教育実習の実施案の作成

毎年9月上旬に、大学側の教育実習の担当者と特聘指導教員と一緒に教育修士実習の検討会を行う。まず、大学は教育修士の実習指導案を作成する。そして、連携校側の特聘指導教員は指導案、とりわけ実践指導の部分に対して、各々の視点で意見を出し合う。双方合意の場合、最終指導案を作成する。

#### ③ 指導教員のコミュニケーションのイメージ構築

教育修士を効果的に養成するために、大学と学校の双方の指導教員にはコミュニケーションが必要である。計画策定の段階は、双方の指導教員がコミュニ



ケーションを取りながら、教育実習の大体のイメージを共有しておかなければならない。

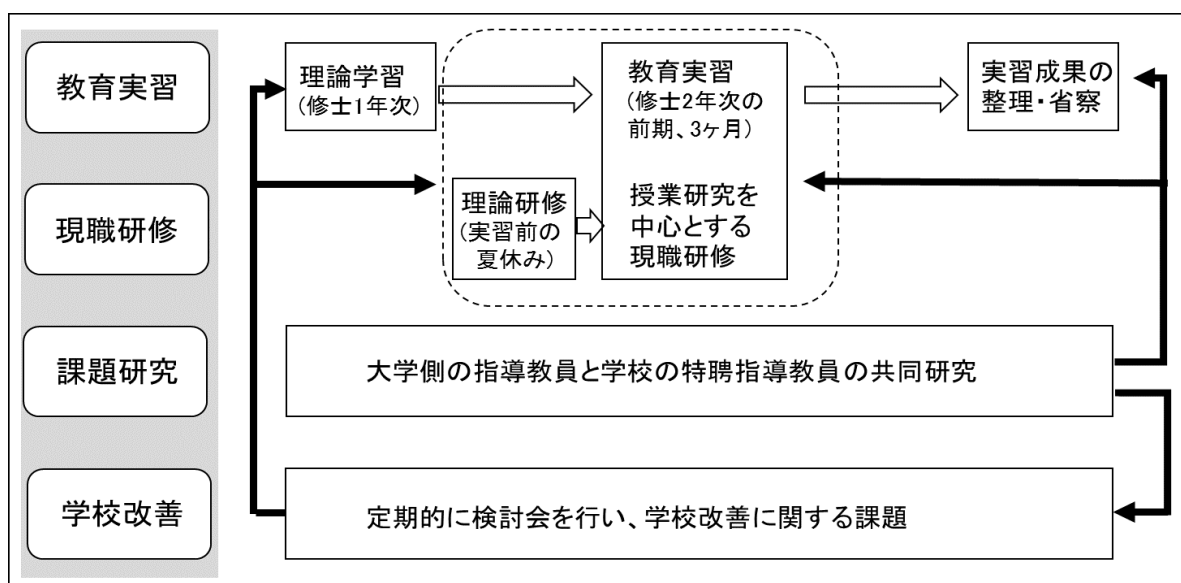
### 3. 活動実施の段階

図表 3-13 のように、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。

C 師範大学の教育修士教育は実践的指導力と専門性の養成を目的とする。教育実習は一般的に修士 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。動員大会は「先輩との教育実習座談会・交流会」、「有名な現職教員・校長の教育教學に関する経験の講座」、「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（具体的な内容は第 4 章で説明する）。

以上の連携活動を進めるとともに、大学側の指導教員と学校の特聘指導教員も共にいくつかの研究課題に取り組む。また、教師教育合作共同体では定期的に検討会を行い、研究課題の進展、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。

図表 3-13 「教師教育合作共同体」の連携活動の実施モデル



#### 4. 評価段階

評価は主に学年末の大学側総括座談会（7月。中国の場合、一学年は9月から始まり来年7月で修了する。）、年末校長懇親会の際に行う。参加者は大学教員、連携校の校長及び特聘指導教員の代表者である。評価の中心は「計画目標の達成度の点検と連携活動の展開における課題の整理」に向けられる。具体的に、まずは、大学側の共同体の担当者は教育修士の養成状況と現職教員の職能開発の状況についての総括報告を行う。次に、連携校の校長は自校の連携活動の実施課題を説明する。最後に、大学と連携校の双方が課題の改善策を検討する。

### 第5項 「教師教育合作共同体」の特徴と協働の阻害要因

#### 1. 特徴

C師範大学の「教師教育共同体」の特徴は以下の3点である。

第1に、連携の動機が大学と学校の双方から生じ、双方が平等の権限を持っている。最初の「教師発展学校」の段階であれ、現在の「教師教育共同体」の段階であれ、大学が連携校を選択することではなく、連携双方は自由・平等の原則で連携関係を結んでいる。本節で述べた通り、「教師教育共同体」の連携活動の展開における大学と学校は平等な発言権を持っている。

第2に、大学が共同体の運営資金を負担している。A師範大学の「教師教育東北創新実験区」とB師範大学の「教師教育創新実験区」の場合は、運営資金は大学、政府と学校の3方が共同に負担している。それに対して、C師範大学の「教師教育共同体」の運営資金は主に大学側が負担しているが、この点が上述の第1点目の特徴と矛盾しなかった原因は、「教師教育合作共同体」の発展の歴史にある。「教師発展学校」の段階において、現職研修はパートナーシップの中心目標のために、連携校は大部分の運営資金を負担しており、大学と平等の権限を持った。そして、「教師教育合作共同体」の段階では、中心目標の転換によって、大学が資金を負担しているが、それまでの連携活動の運営のメカニズムを継続しているのである。

第3に、教育実習と現職研修を融合することである。C師範大学はずっと教育実習生、学校教員、大学教員間の相互作用を重視しており、学習共同体を構築すること強調している。この理念に基づき、「教師教育合作共同体」とその前身にあたる「教師発展学校」は、教員養成と現職研修の目標だけではなく、内容と方式も一体化して、教師実習と研修を融合した。

## 2. 協働の阻害要因

続いて、C 師範大学の「教師教育合作共同体」の協働の阻害要因を検討する。

### (1) 協働の前提

まず、「資源、権限の共有」の前提条件を検討する。これまでから分かるように、共同体における大学と学校は同じ参与権と発言権を持ち、また、連携校の特聘指導教員は大学の教育資源を利用する権利を有する。実は、調査によって、特聘指導教員のみならず、申請さえ行えば、連携校のすべての教職員は大学の資源を利用できることがわかった。

そして、「組織の構造変革」という条件を満たしてあるかどうかを検討する。パートナーシップの発展と連携活動の運営をスムーズにするために、C 師範大学は連携校で「TDS ワーキンググループ」（「教師発展学校」の段階でもう設置された）だけではなく、2009 年に、大学の一部機関を再編して、教育学院を設立した。

### (2) 各メンバーの必要な特性

そして、アンケート調査から抽出した質問（自由記載項目（3）（4）、選択項目（5）と（6））に基づき、各メンバーの必要な特性としての「主体の自立性」と「主体間の認識・理解」の状況を分析する。なお、分析の手順は事例 A および事例 B の分析と同様である。

#### ① 「主体の自立性」の状況

図表 3-14 を見ると、「大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学教員の意見を主としたか」について、全体の肯定回答が 44.1%で、「場合によって」と回答した教員が 31.2%である。それに対して、「最終に連携校の教員の意見を主とした」と言う観点を持っている教員は 24.7%で、A 師範大学の実験区（14.9%）および B 師範大学の実験区（8.9%）と比べてかなり高い。また、「貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか」について、全体の肯定率は 72.6%である。また、27.4%の教員が、「教育実践において、学校の教員がもっと権威を持っている」と回答しており、この結果は A 師範大学の実験区と B 師範大学の実験区における結果と同程度である。

図表 3-14 [教師教育合作共同体]の主体の自立性

		大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学教員の意見を主としたか。	貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者と見なしたか。
そう思わない	記録単位 割合 (%)	23 24.7	0 0%
場合によって	記録単位 割合 (%)	29 31.2%	26 27.4%
そう思う	記録単位 割合 (%)	41 44.1%	69 72.6%
合計	記録単位 割合 (%)	93 100%	95 100%

②「主体間の認識・理解」の状況

図表 3-15 はアンケート調査の選択項目 (5) と (6) のクロス表である。この図表によって、「大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した」と「大学教員と現職教員の位置が平等である」について、それぞれ 71.6%、63.7% (50.0%+21.6%=71.6%;46.1%+17.6%=63.7%) の教員は認めた。肯定率は A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」と B 師範大学の「教師教育創新実験区」との中間くらいである。

図表 3-15 [教師教育合作共同体]主体間の認識・理解

		大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した	大学教員と現職教員の位置が平等である
そう思わない	度数 パーセント	0 0%	0 0%
あまりそう思わない	度数 パーセント	3 2.9%	11 10.8%
どちらとも言えない	度数 パーセント	26 25.5%	26 25.5%
ある程度そう思う	度数 パーセント	51 50.0%	47 46.1%
そう思う	度数 パーセント	22 21.6%	18 17.6%
合計	度数 パーセント	102 100%	102 100%

### (3) 協働の原則

まず、「目標の共通性」の有無を検討する。現職教員の職能開発を中心目標とした段階であれ、教育修士の養成を中心目標とした段階であれ、C 師範大学はこれまで教師教育一体化を強調している。また、現在の「教師教育合作共同体」の中心活動は教育修士学生の教育実習であるが、これらの修士学生の大部分が X 市の連携校に就職するため、連携双方には目標の共通性があるといえる。

次に、「立場の対等性」の有無を検討する。「教師教育合作共同体」において、大学と連携校は平等の権限を有しているが、大学の教員と学校教員と意識の差は立場の対等性に影響を及ぼしている。それはつまり、「主体の自立性」が「立場の対等性」を制限していることを意味している。実際に、大学の教員は、より多くの連携校教員から意見をもらえることを期待している。C 師範大学の教育学院の院長によれば、「対等性ときたら、必ず双方は対等である。これは共同体の理念です。しかし、具体的な運営について、大学側の主体性が高いと思います。何故ならば、共同体の中心目標は教育修士の養成です。何とんでも学生達は私達の大学の学生です。だから、必ず大学は連携活動を積極的に推進している。私達にとっては本当に現職教員の意見と指摘を望みます。彼らの実践の経験が豊富ですから。しかし、彼らは私達の提案に反対意見をいうことが少ない。」と述べた。

そして、「情報の公開性」については、A 師範大学と同様に、C 師範大学の「教師教育合作共同体」は計画策定から評価の結果まで、実験区の情報は全て公開している。

## 第 4 節 小括

### 第 1 項 組織的・継続的な連携の特質

以上、事例分析を通じて、組織的・継続的な連携の特質について、次の知見が得られた。

第 1 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においても、質の高い教員の育成を目指しているが、それぞれの差異がある。例えば A 師範大学の実験区は農村地域の学校教育の質の向上を、B 師範大学の実験区は B 省全体の教育の質向上を、C 師範大学教育学院の「教師教育合作共同体」は、同学院と連携した学校の資質の向上を、目指しており、目的が異なるがゆえに手段としてのパートナーシッ

プの有様にも相違が生じた。

第2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。中国においては、学校の自律化政策を推進しているが、依然として「規制—従属」という教育行政機関と学校との関係性が根強く、「自律—支援」の関係にはまだほど遠いといえる。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なのである。

第3に、パートナーシップの各メンバーの役割が固定・不変のものではなく、環境要因によって変わりうるものである。例えば、C師範大学教育学院の場合、最初の段階では大学と学校の連携が順調に進むため、政府（区教委員会）も参加したが、大学と学校の連携が強化されていくにつれ、政府はパートナーシップから退出した。また、Bの実験区の場合、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、現状から見れば、権限が縮小して、監督者となっている。

## 第2項 各事例の発展レベル

3つの事例はすでに協力段階であるが、それぞれ協働に必要な要素をいくつか有している。本章の各節の第5項では、各事例が協働の条件をどれほど満たしているのかを分析した。その結果をまとめると、図表3-16のようになる。

図表3-16を見ると、協働の前提と原則について、事例Aと事例Cは同じ程度であるが、事例Bはただ一つの条件を満たしているのみである。

図表 3-16 3つの事例のパートナーシップの発展レベル

協働の条件		事例		
		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」
前提	資源、権限の共有	○	×	○
	組織の構造変革	○	○	○
協働の原則	目標の共通性	○	△	○
	立場の対等性	×	×	△
	情報の公開性	○	×	○
条件の総計		4	1	4

注：○条件がある      ×条件がない      △条件があるが、ある原因によって制限された

また、協働する各メンバーの必要な特性の状況を比較できるために、ここでは、まず、自由記載項目の3つのカテゴリ【そう思わない】、【場合によって】、【そう思う】にそれぞれ3点、2点、1点の値を付けた。そして、「主体自立性」の2つの分析項目「大学教員と貴校の教員の意見が分かれる時、最終的に大学教員の意見を主としたか」、「貴校の教員は大学教員を教育と授業の権威者とみなしたか」を1変数（変数の合成）とし、「主体間の認識・理解」の2つの分析項目「大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した」「大学教員と現職教員の位置が平等である」を1変数（変数の合成）として、それぞれ一元配置分析を行った。その分析結果は図表3-17に示した通りである。

図表 3-17 各メンバーの必要な特性についての事例別の平均値

	事例 A	事例 B	事例 C	有意確率
主体の自立性	1.41	1.37	1.54	0.167
主体間の認識・理解	4.04	3.38	3.80	0.000

注：「主体の自立性」は3段階の評価で、「主体間の認識・理解」は5段階の評価である。

各メンバーの必要な特性を見ると、「主体自立性」について、グループ間の有意確率（0.167）は0.05以上となって、グループによって平均値に有意差がないとされた。これに対して、「主体間の認識・理解」については、グループ間の有意確率が0.05未満とし、グループ間の平均値に有意差があると認められた。この分析によって、事例A、事例B、事例Cの主体自立性が同じ程度、主体間の認識・理解が事例A>事例C>事例Bという結果だと判断できる。

従って、パートナーシップの発展レベルは事例A>事例C>事例Bという結果が導き出された。

### 【第3章注】

- (1) 中国の教員養成は1980年代の終わりごろまでにはずっと無料で実施していた。
- (2) この部分の内容は実験区の運営担当者に対するインタビュー調査と「東北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、「東北師範大学と県教育局の協議書」2009年に依拠する。

- (3) 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場合には、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。
- (4) 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。
- (5) 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。



## 第4章 大学と学校のパートナーシップによる 現職研修の実態

すでにみたように、組織的・継続的なパートナーシップを形成している3つの事例には、それぞれにパートナーシップの体制とメカニズムの違いがあることが分かった。このことから、それがパートナーシップのもとでの現職研修に影響を及ぼしていることが推測される。つまり、パートナーシップの類型によって、現職研修の実態も異なるのではないだろう。従って本章では、組織的・継続的なパートナーシップに基づく現職研修の実態を、参与観察とパートナーシップの運営担当者などへのインタビュー調査の結果を踏まえつつ、内容、方式、実施の3つの側面から明らかにする。なお、調査対象は、第3章で分析した事例と同様である。そして、研修受講者に対するグループインタビューの結果に基づき、それぞれの事例の課題を解明する。

### 第1節 「大学発動型」パートナーシップによる現職研修 —A 師範代大学の「教師教育東北創新実験区」の現職研修

ここでは、まず、「大学発動型」パートナーシップによる現職研修について、A 師範大学の事例を基にして詳しく見ておくこととする。

#### 第1項 連携活動における現職研修の位置づけ

A 師範大学と地方政府は、相互発展に資するために、それぞれ省教育庁と県教育局と「連携協定書」を締結した。その中の、「A 師範大学の役割と義務」に関する規定を見ると、現職研修の位置づけを推測することができる。

「協定書」の第1項「A 師範大学の主な役割と義務」においては、以下の7条の内容がある。

①条：A 師範大学は修士レベルの課程などの形式を通じて教師教育実験区の現職教員に研修コースを提供する。

②条：A 師範大学の課題研究に実験区の中学校の教員を受け入れる。

③条：A 師範大学で開催される各レベル現職研修と校長研修において、実験

区の現職教員を優遇する。

④条：教育実習期間、A 師範大学は実験区に専門家を派遣し、実験区の教職員に対して研修講座と公開授業を行う。

⑤条：毎年、A 師範大学は 2 名程度の実験区の教員を受け入れて、長期研修を提供する。しかも、教員が負担する費用は無料である。

⑥条：A 師範大学の学術論文集は実験区の教職員の優秀論文を優先して掲載する。

⑦条：A 師範大学の学生募集は実験区の学校を優遇する。

「協定書」の第 2 項「教育局と連携校の主な役割と義務」においては、以下の 5 条が記載されている。

①条：教育局は大学と協力して、連携校を選択し、教育実習に関する活動を調整する。

②条：毎年、実験区の連携校は少なくとも 20 人の教育実習生を受け入れる。

③条：実験区の学校の年間計画において、大学の教育実習を位置づける。責任感と指導能力が高い教員を選択し、実習生の指導教員に任命する。

④条：連携校は大学の教育実習計画の実施を保証する。

⑤条：教育実習をスムーズに実施するために、連携校は大学の実習生の生活、学習、実習に関する条件を保障する。

以上の内容を見ると、教育実習に関する規定は詳しく書かれており、全部で 5 条（第 2 項の①、②、③、④、⑤条）である。続いて、現職研修に関する規定が 4 条（第 1 項の①、③、④、⑤条）で、課題研究に関する規定 1 条（第 1 項の②条）であり、残りの 2 条（第 1 項の⑥、⑦条）は連携校に対する優遇政策に関する規定である。このことから、連携活動における現職研修が教育実習に次ぐ地位を占めることが分かる。

## 第 2 項 現職研修の内容—専門的な知識・技能

A 師範大学の実験区の現職研修の内容は大学、省・県教育局（進修学校）と連携校によって設定されている。その最大の特徴は、教職専門科目研修から専門教育科目研修へ転換することである。

従来の現職研修ではほとんどの場合、専門を区分せずに、百人程度の現職教員が一同に先進の教育理念、教育方法などに関する集中講座を受けていた。そして、研修内容は教員養成期の科目の内容と重複している場合が多かった。このようなカリキュラム体系は、教員の学歴補償が目指された時期にはプラスの役割を果たしたが、学校教育において目指される教育像が受験偏重教育から素

質教育へと変化するにつれて、教員の資質向上を制約する要因となってきた。これに対して、「教師教育創新東北実験区」の研修内容は、従来の教職専門科目がなくなり、教科の指導方法、新しい教学モデルなどの専門科目に関する知識・技能及び基礎教育課程改革の課題を重点とする。2012年に行われた集中研修の数学教員研修と地理教員研修のカリキュラムの具体例を挙げると、図表4-1の示すとおり、従来の教職専門科目がなくなり、専門教育科目に関する専門的な知識・技能を修得させることに重点を置いていることがわかる。

図表 4-1 「教師教育創新東北実験区」の現職研修のカリキュラム<sup>(1)</sup>

研修の種別	カリキュラム
数学教員研修	「中学校数学の核心的な知識の解読と数学思想」、「中学校数学の新課程の教育設計と事例分析」、「中学校数学史及び教学」、「A 師範大学付属中学校の教研と教学」、「中学校教教育科学研究方法」、「中国数学クラスの教学思想」、「中学校数学教員の素養」、「中学校数学教学の分層教学の理論と実践」、「中学校数学の研究性学習の理論と実践」
地理教員研修	「新課程改革の背景と地理教科の難点の検討」、「地理学思想に基づく授業研究と教学設計」、「中学校における区域地理の教育目標の設定と教学方策の研究」、「高校の自然地理に関する問題の原理分析」、「区域地理環境と人類の活動」

### 第 3 項 現職研修の方式—多様な現職方式の組み合わせ

中国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、理念から行為レベルまでの改革を教員に求めている。これは単なる研修コースを通じて実現できるものではなく、専門家からの指導、教員同士の協力、教員自身の省察などの要素が総合的に働かなければならない。従って、A 師範大学の実験区の現職研修はこれまでに大学、教師進修学校と小・中・高校がそれぞれ行ってきた多様な研修方式を組み合わせ、大学の教員、現職教員、教育実習生から構成される学習共同体を構築して、教職生活全体を通じた職能成長の機会を保障することを企図している。これらの研修には主に、「置換研修」、「模擬授業研修会」、「伝達講習会」、「依頼研修」、「巡回研修会」、「双方向派遣研修」、「校内研修」、「実習交流会・検討会」<sup>(2)</sup>という 8 つの方式がある。

それぞれの研修方式の特性および構造について、実験区の運営担当者に対するインタビュー調査と参与観察によって得られた知見を基に整理すると、以下のようにまとめることができる。

## 1. 置換研修

教員研修は勤務時間内に行われることが多い。そして、教員が勤務時間中に研修を受ける場合には、他の教員が代替授業を行わなければならない。そのため、授業内容と時間の調整をすることは回避できない。こうした状況は教育に影響を与えるだけでなく、授業以外の業務にも望ましくない影響を及ぼす。従って、代替教員が不在の場合は、希望する研修が受けられないことが多い。以上の問題を解決するため、A 師範大学では「置換研修」という研修形式が採用された。「置換研修」とは、教育実習生が実習の後期に(独立で授業できる場合)、代替教員として実習を行っている学校の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 A 師範大学に赴き、1 週間程度の現職研修を受けるという研修方式である。この研修方式の利点として、第一に、教員にとって、教員長期研修に関する時間的な制約の問題を解決することができ、第二に、現職教員だけではなく、教育実習生にとっても授業力を育成する機会を付与することになるという点が考えられる。

## 2. 模擬授業研修会

模擬授業研修会は、従来の教育学などの理論や知識を修得するための講座に替わって、教員の授業力の育成を目指すものであり、授業の実施から、授業案の説明、受講者同士の交流、専門家からの評価までを一体化した研修コースを組み立てている。具体的には、まず、実験区から優秀な教員(1名)と他の地域の模範教員(2名)がそれぞれ同じ授業を行った後、自身の授業案を説明する。次に、授業を受けた研修教員が授業を行った教員に意見を述べ、最後に、学校教育に関する専門家がこの三者の教員の授業を評価し、コメントをする。

## 3. 伝達講習会

伝達講習会では、まず、A 師範大学は実験区の教師進修学校の校長と学科教育研究員を対象として研修コースを提供し、それを通じて、教師進修学校の機能(現職教員に研修コースを提供)を活性化し、教育力を向上する。そして、大学での研修に参加してきた人が、学んだ知識や習得した技術を進修学校で地方学校の現職教員に伝達する。このような研修方式を通じて、地方の教師進修学校の教育力を向上するとともに、パートナーシップによる現職研修の成果を拡大することもできる。

## 4. 依頼研修

この研修では、研修の目標と内容は、大学ではなく、学校によって設定され

る。学校は自校の問題解決のための研修目標と内容を設定し、大学に研修要望書を提出する。そして、大学の専門家は申し込まれた要望書の内容に基づき、具体的な研修プランをデザインし、現職研修を提供する。

## 5. 巡回研修会

巡回研修会は、その名の示すとおり、大学教員が直接実験区に赴き、研修講座を提供することである。その手順としてまず、教育実習生と大学の実習指導教員を通じて、実習学校の学校運営面の問題と教員のニーズを把握する。そして、A 師範大学の学校教育に関する専門家と長春市の優秀な小中学校教員から構成される報告団を派遣し、報告団は実験区の教師進修学校を巡回しながら講義をする。このほか、大学管理職が実験区を視察する期間に直接教育現場(学校)を指導し、研修講座を提供することも意味する。

## 6. 双方向派遣研修

双方向派遣研修には二つの意味がある。一つは、実験区の管理職員が所属している学校の職位を残したまま、A 師範大学の附属小・中学校に入り、先進的な教育思想、管理理念を学んで訓練を受けることにある。もう一つは、A 師範大学の教授が実習学校に出向き、名誉校長として学校運営、校内研修などに参画することである。

## 7. 校内研修

A 師範大学との連携校の大部分が農村地域の学校であり、立地条件が悪く、教員が教育に関する最新の情報にアクセスできないなど、研修を行うにあたっての不利な条件を抱えている。このため、基礎教育改革を実施する期間中に、学校教職員が校内研修をどのように進めるべきか判断できない状態がよく見られた。校内研修とは、こうした問題に対して、A 師範大学の学科教育の専門家がその専門に応じて、小中学校の異なる教研室に入り、現職教員と連携共同体を組織し、合同で課題研究、授業観察等研修活動を行うことである。この方策は実習学校の問題を解決する一方で、基礎教育に関する研究課題の選択について、大学の学科研究の専門家にも大きな示唆を与えることになる。また、上述の「双方向派遣研修」のように、名誉校長には勤務先の学校の校内研修を企画・実施する役割が期待される。一方、教育実習を実施している期間には、実習担当の大学の教員もよく招かれて、学校の校内研修に参画し、現職教員に指導を行う。

## 8. 実習交流会・検討会

実験区において、教育実習は実習生と現職教員が共に成長するための機会とみなされている。教育実習期間、実習生、実習担当の大学の教員と連携校の実習指導教員は頻繁に実習交流会・検討会を行って、実習生の授業に関する留意事項、指導方法等の内容を検討する。ここでは、大学の教員は教育理論を提供し、学校の指導教員は教育経験を紹介し、実習生が新しいアイデアを創造し、三者の交流を通じて、各人の資質能力を向上させようとする意図がある。

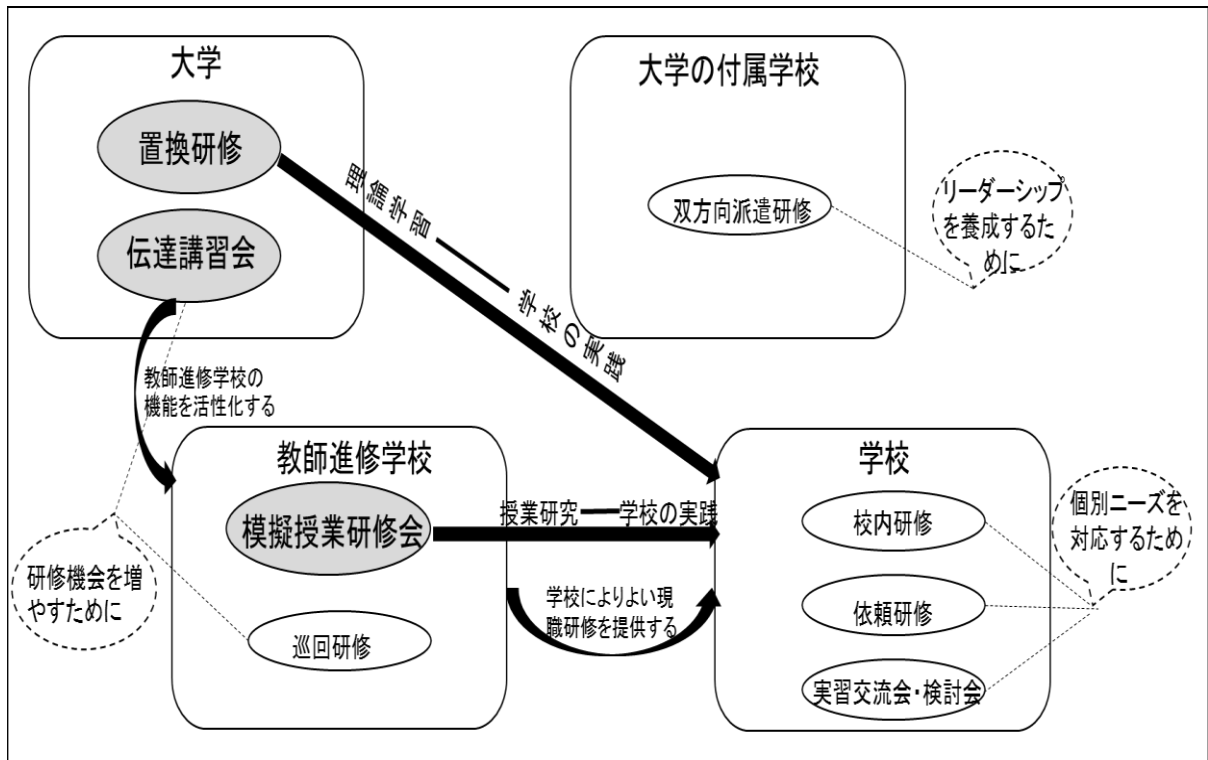
### 第4項 現職研修の実施—実習前・中・後

毎年、A 師範大学の「教師教育東北創新実験区」は上述の形式でいくつかの現職研修を実施している。これは、実験区の教員研修における重要な役割を担っている。図表 4-2 のように、実験区の現職研修は、大学で実施された「置換研修」、「伝達講習会」、と実験区の教師進修学校で実施された「模擬授業研修会」を主体とする。「置換研修」、「模擬授業研修会」では、まず現職教員に、理論学習或いは授業研究の機会が提供され、そして、教員はそこでの学習成果を学校現場で活用していく。これに対して、「伝達講習会」では、主に大学が教師進修学校の教員を指導することで教育力を向上させ、それを通じて学校によりよい現職研修を提供することを目指す。また、これらの現職研修を充実させるために、「依頼研修」、「巡回研修会」、「双方向派遣研修」、名誉校長や学校教育に関する専門家、実習担当の大学の教員による「校内研修」、「実習交流会・検討会」という多様な研修方式も活用されている。

第3章第1節第4項で述べたように、学校教育に関する専門家や実習担当の大学の教員による「校内研修」、「置換研修」、「実習交流会・検討会」、「巡回研修会」は主に実習期間中に実施され、他の現職研修は必ずしも実習期間に限られることはなく、実験区の計画書の提出或いは学校側の要請によって柔軟に実施されている。このように、教育実習期間の物的・人的資源を活用する一方で、現職研修の連続性も一定の程度で保障されている。

また、地方政府と連携校が一部の教育実習の費用を負担するため、現職研修の費用は主に大学が負担する。従って、実験区の現職教員は無償で大学から研修を受けることができる。実験区事務室の主任 L 教授によれば、実験区設立から 2014 年まで、現職研修を受講した教員はトータルで 80,000 余人になる（教員が重複で研修を受けた場合も含む）。現職研修の費用は大学予算にとって、やや少ない額であると言えよう。

図表 4-2 「教師教育創新東北実験区」の主な現職研修方式



## 第 5 項 現職研修の課題

これまでは、A 師範大学の「教師教育創新東北実験区」の事例について詳述してきた。次に、この現職研修の課題について整理する。ここでは、データを収集するため、事例 A の現職研修受講者 14 名に対して、半構造的面接法によるインタビュー調査を行った。インタビュー内容は参加者の許可を得て録音し、その後文字起こしして逐語録とした。逐語録を作成する際には、個人の名前を回答の順番で A、B、C…と表記した。分析においては Krippendorff の内容分析の方法を採用した。

その結果、図表 4-3 のように、6 つのコードが析出され、それらを基に 4 つのカテゴリーが生成された。その結果、事例 A の現職研修には【理論と実践のズレ】、【研修の不連続性】、【研修後の指導の不十分さ】、【教員研修意欲の低さ】という 4 つの課題があると判断することができる。このうち【理論と実践のズレ】を支える記録単位が他のカテゴリーに比べると最も多いため、事例 A にとって一番深刻な課題と言える。そして、【研修の不連続性】の記録単位は 5 (26.3%) であり、【研修後の指導の不十分さ】と【教員研修意欲の低さ】の記録単位は共に 3 (15.8%) であった。次に、この 4 つの課題の内実をそれぞれの課題ごとに考察する。

図表 4-3 事例 A の現職研修課題のカテゴリーとコード

カテゴリー	コード	データ	記録単位 (%)
理論と実践のズレ	研修内容の操作性が低い	<p>A: 研修からいろいろ示唆を得ましたが、研修の結果を実践につなげることが難しいです。</p> <p>H: 一部の大学の教員の報告は理論性が強く奥深いですが理解しにくいです。逆に、師範大学の附属学校の教員の報告が私達の教育実践には非常に身近で、より多くの知識を学ぶことができたと感じました。</p> <p>I: 個人にとっては、知識が増えました。理想的な理論ですが、現実的には、これらの理論を利用できませんでした。</p> <p>L: 理論の操作性が低いです。もし、大学の専門家が理論を用いて、私達の学校で生徒達に対して授業を実施すれば、研修で学んだ理論の効果を実感できると思います。</p> <p>D: 研修内容の操作性が低いと思います。私達は学校現場で活用できる理論を学びたいです。例えば、A 師範大学附属中学校の教員の研修講座のような実践に近い理論です。</p> <p>F 主任: 現職研修の問題は、個別の専門家の理論が学校現場で活用できないことです。</p>	6 (31.6%)
	教育格差が看過された	<p>B: 専門家の講座を聞いた後、本当に勉強になりました。授業において、是非その理論を遂行したいと思いました。しかし、学校に戻った後、生徒からの協力がえられませんでした。</p> <p>C: 実際には、私達の農村地域の学生の資質と一部の研修講師の教育理念に矛盾が生じました。教育理念は素晴らしいですが、農村地域には合わないと思います。</p>	2 (10.5%)
	研修の回数が少ない	<p>F 教員: 研修の機会が少ないです。小中高校、とりわけ農村学校の教育は問題が山積しています。年 1 回、2 回の研修では効果の限界があります。</p> <p>K 教員: 1 回、2 回の研修では、大きな変化を生むことは難しいです。授業方法・授業経験・教育理念などを徹底</p>	



研修の不連続性		<p>的に変えるためには現職研修の量が必要だと思います。</p> <p>E 教員：研修回数が少ないです。1回、2回の研修で、私達の能力が大きく変化したことはいい難しいです。</p>	<p>3 (15.8%)</p>
	研修の時間が短い	<p>G 教員：研修内容がとても良かったので、研修時間が短かったのが残念です。</p> <p>J 教員：研修時間が短いです。一般的に集中講座は1週間程度です。もし、長期的な研修があれば、嬉しいです。研修効果も向上すると思います。</p>	<p>2 (10.5%)</p>
研修後の指導の不足	理論の活用に対する指導が不十分	<p>M 教員：研修を受けた後、いろいろ勉強になりましたが、教育現場に戻って、理論を運用する方法が分かりません。理論の活用に関する指導がより多ければ、嬉しいです。</p> <p>H 教員：研修の内容と教育実践を繋げることは難しいと感じました。理論を活用するプロセスにおいて、大学の専門家の指導がなければ、活用が難しいかもしれません。だから、研修後の理論活用に関する指導が期待されます。</p> <p>N 教員は：教授の先生方は繰り返し私たち教員の自己省察が重要だと強調されましたが、私達もそうだと思います。でも、日常の授業実践で省察をどのようにして行うのか、教授からの指導を望む。研修を実践につなげるため、実践に対する指導が十分になされていません。</p>	<p>3 (15.8%)</p>
教員研修意欲の低さ	一部の受講者の研修意欲が低い	<p>F 教務主任：大学の専門家による研修に対して、私達の一部の現職教員の研修意欲は低いです。実際に、若い教員は大変勉強熱心です。それに対して、年輩の教員は熱意や意欲が感じられない。どのようにこれらの教員の研修意欲を喚起するのか、本当に頭を悩ましています。</p> <p>L 教授：一部の受講者の研修意欲が低いです。置換研修がもうすぐ終わる時、僕は各学院に研修の状況を考察に行きました。しかし、一部の受講者は研修を受けなくて、買物に行きました。私達は現職教員のために、全力を出して、研修を工夫しているのに、とても残念です。</p> <p>H 研修講師：研修コースを受けた時、多くの教員は意欲をもって研修に臨んでいると思いますが、一部の教員は</p>	<p>3 (15.8%)</p>

		心ここにあらずで、研修に強制的に参加させられているみたいです。	
合計			19 (100%)

## 1. 理論と実践のズレ

このカテゴリーは、〈研修内容の操作性が低い〉と〈教育格差が看過された〉の2つのコードから構成される。

〈研修内容の操作性が低い〉について、現職教員からの意見は最も多い。例えば、A教員は「研修からいろいろ示唆を得ましたが、研修の結果を実践につなげることが難しいです。」と述べる。また、H教員は「一部の大学の教員の報告は理論性が強く奥深い理解しにくいです。逆に、師範大学の付属学校の教員の報告が私達の教育実践には非常に身近で、より多くの知識を学ぶことができたと感じました。」と言う。大学が有する知識は学術思考・科学研究を通じて得たものであり、抽象性・理論性を特徴とする。これに対して、小・中・高校の教職員が有する知識は実践者である現職教員が実践的な文脈において創出したものであり、具体性・操作性を特徴とする。学校現場の問題を解決するため、現職研修においては、日常の授業を基盤とした、より実践的な現職研修を求められる。つまり、教育現場の授業実践から得られた「実践知」を現職研修の内容に位置づけることが現職教員からは期待されているのである。

〈教育格差が看過された〉理由について、現職教員は農村地域の教育条件、児童生徒の資質が都市部より低く、相対的に多くの教育資源を利用することができないからだと考えている。例えば、B教員は「専門家の講座を聞いた後、本当に勉強になりました。授業において、是非その理論を遂行したいと思いました。しかし、学校に戻った後、生徒からの協力がえられませんでした。」と述べている。

## 2. 研修の不連続性

このカテゴリーは、〈研修の回数が少ない〉と〈研修時間が短い〉の2つのコードから構成されている。

例えば、F教員は「研修の機会が少ないです。小・中・高校、とりわけ農村学校の教育は問題が山積している。年1回、2回の研修では効果の限界があります。」と語った。また、G教員は、「研修内容がとても良かったので、研修時間が短かったのが残念です。」と述べた。現職研修は一日にしてならず、研修を継続的に実施し、成果を積み上げることが最も肝要である。実験区の現職教員の需

要を考慮し、研修実施回数や時期について見直しを図ることが求められるが、それについては大学側も困難がある。その困難について、A 師範大学の管理職 L<sup>(3)</sup>教授は「実は、私達は毎年現職研修をいくつか行う。研修の人員規模について、最も多いのは 500 人ぐらい。この 500 人を 22 の実験区の 110 の学校に分散すれば、一校ずつ 5 人ぐらいになる。現職教員に対する研修要望を満たせない。しかし、大学にとって人的・物的・財的資源を非常に必要とする（この連携による研修は受講料無料）<sup>(4)</sup>。ゆえに、研修回数を増加することは難しい状況にある。」と述べていた。

### 3. 研修後の指導の不十分さ

このカテゴリーは〈理論の活用に対する指導が不十分〉の一つのコードから構成された。

現職研修では、知識や技術を単に伝えるのではなく、研修の内容を日常の教育実践に生かし、よりよい人づくりと組織づくりを目的とした実践力を高めることが求められている。この目的を達成するため、「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が重要となる。そこで、現職教員の日々の実践を基にした指導が求められる。しかし、この点について、現職教員は〈理論の活用に対する指導が不十分〉の課題と指摘していた。例えば、N 教員は「教授の先生方は繰り返し私たち教員の自己省察が重要だと強調されましたが、私達もそうだと思います。でも、日常の授業実践で省察をどのようにして行うのか、教授からの指導を望みます。研修を実践につなげるため、実践に対する指導が十分になされていません。」と語った。H 教員と M 教員も同様の見方をしており、研修後、適切な理論活用に関する指導が期待されているといえるだろう。

### 4. 教員研修意欲の低さ

このカテゴリーは〈一部の受講者の研修意欲が低い〉の一つのコードから構成された。

研修に対する受講者の研修意欲は研修の効果に重要な影響を与える。しかしながら、L 教授は、「置換研修がもうすぐ終わる時、僕は各学院に研修の状況を考察に行きました。しかし、一部の受講者は研修を受けなくて、買物に行きました。私達は現職教員のために、全力を出して、研修を工夫しているのに、とても残念です。」と語る。H 研修講師も「研修コースを受けた時、多くの教員は意欲をもって研修に臨んでいると思いますが、一部の教員は心ここにあらずで、研修に強制的に参加させられているみたいです。」と言う。また、ある連携校の

F 教務主任は「若い教員は大変勉強熱心です。それに対して、年輩の教員は熱意や意欲が感じられない。どのようにこれらの教員の研修意欲を喚起するのか、本当に頭を悩ましています。」と語った。

## 第 2 節 「政府推進型」パートナーシップによる現職研修 —B 師範大学の「教師教育創新実験区」の現職研修

続いて、第 2 節では、「政府推進型」パートナーシップによる現職研修の実態を明らかにする。

### 第 1 項 連携活動における現職研修の位置づけ

B 師範大学は実験区の連携活動を推進するために、「B 師範大学教師教育創新実験区に関する方案」を作成した。

「協定書」の第 1 項「B 師範大学の主な役割と義務」においては、以下の 4 条が示されてある。

①条：実験区の現職職教員ための現職研修を展開する。

②条：基礎教育情報のプラットフォームを構築し、実験区に教育の情報資源を提供する。

③条：実験区と協力して基礎教育研究を行う。

④条：実験区の人材育成を支援する。

「協定書」の第 2 項「教育局と連携校の主な役割と義務」においては、以下の 5 条が示されてある。

①条：教育局は大学と協力して、実験区から「専門職開発学校」を選択し、「専門職開発学校」が少なくとも 50 人の教育実習生を受け入れることができることを確認する。教育実習生の食事と宿泊を保証する。年間計画に、教育実習を位置づけ、連携校の教育実習の実施状況を監督する。

②条：教育局は専門職開発学校の現職研修プランを制定し、大学が教育修士<sup>(5)</sup>を養成することに協力する。また、教育局は実験区の基礎教育情報のプラットフォームの建築を大学に協力する。

③条：専門職開発学校は責任感と能力が高い教員を選択し、教育実習の指導グループを組織する。教育実習をスムーズに実施するために、連携校は大学の実習生に生活、学習、実習に関する条件を保障する。また、連携校は大学の教育実習計画の実施を保証する。

④条：専門職開発学校は大学の基礎教育研究を協力し、大学の研究の展開に必要な資源を提供する。また、専門職開発学校は自校の課題を踏まえて、大学とともに課題研究を行い、これらの教育課題の解決策を探求する。

⑤条：専門職開発学校は特級教員、中堅教員からB師範大学における兼職教員<sup>(6)</sup>を選択する。大学はそれらの教員に給料を出す。

以上の内容を見ると、事例Aと同様に、教育実習に関する規定は非常に詳しく、全部で3条（第2項の①、③、⑤条）ある。次に、現職研修に関する規定が2条（第1項の①、第2項の②条）で、課題研究に関する規定2条（第1項の③、第2項の④条）である。続いて、教育情報のプラットフォームに関する規定は1条（第1項の②）で、第1項の④は連携校に対する優遇政策に関する規定である。その中で、現職研修と課題研究に関する規定が共に2条あるが、現職研修に関する規定が第1条に置かれているため、課題研究よりも現職研修の方が重要だと捉えられていると思われる。

## 第2項 現職研修の内容—専門的な知識・技能

事例Bの現職研修の内容は大学と市・県教育局（進修学校）によって設定されるが、市・県教育局は大学より権限が大きい。一般的に、まず、教育局は管轄している実験区の研修の内容と時間に関するプランを制定する。そして、B師範大学は教育局のプランに基づき、具体的な研修講師を配置する。B師範大学の実験区の現職研修は専門科目別研修があるが、専門を区分せずに中堅教員を対象としており、その数は相対的に多い傾向にある。

具体的な研修内容の特徴について、ここでは、2013年4月の中堅教員研修（7日間）カリキュラム（図表4-4）と2015年7月の学科の中堅教員の人文素養に関する現職研修（5日間）カリキュラム（図表4-5）を例として説明する。

図表 4-4 中堅教員研修内容<sup>(7)</sup>

項目	講座のテーマと内容
専門理念	教師の授業素養
	専門性を有する教師の心理的素質
授業デザイン	小中学校授業デザインの課題と方策
	科学的な授業の探求に関する思考
授業の実施	授業の有効性
	興味・関心を引き出す授業の実践的模索
学習指導と評価	児童生徒の心理的特徴と指導方法
授業評価	授業評価：評価の指標と実践の追求
教育研究方法	授業観察
	座談会

図表 4-5 学科の中堅教員の人文素養に関する現職研修の内容<sup>(8)</sup>

講座のテーマ
1. 小学校の優秀なクラス担当者に関するケーススタディ
2. 美学と芸術の鑑賞
3. 教師の教育哲学素養
4. 中国の儒釈道文化と国外の授業改革
5. 科学研究を通じて教員の職能成長を促進する
6. 教育課題研究の価値と方法
7. 自己のための学習と儒家文化
8. 教師の職業道徳と職能成長

以上の図表から、B 師範大学の「教師教育創新実験区」の現職研修についていくつかの特徴を指摘できる。

まず、第 1 に、教科の知識に関する内容が多いことである。講座の内容を見ると、教科の知識に関する研修の数が大半を占めている。

第 2 の特徴は、教師の道徳と素養の養成に関する内容が取り上げられている。人文素養に関する研修においては道徳・素養の内容がもちろん不可欠であり、通常の研修においても教師の道徳・素養の養成が重視されている。

### 第 3 項 現職研修の方式—「集中講座」を主体、校内研修を従

B 師範大学の「教師教育創新実験区」において、現職研修は「集中講座」が主体であり、実習担当の大学教員による「校内研修」が補助的なものとして位置付けられている。

それぞれの研修方式について実験区の担当者に対するインタビュー調査を行った。その内容に基づき、各研修方式の特徴を整理すると、以下の通りである。

#### 1. 集中講座

「集中講座」は、一般的に 1 週間の研修期間が設けられ、大学で開かれることが多い。その内容は、3 つのサイクルで構成され、まず受講者 1 サイクル目（4 日間）では教育理論を学ぶ。次に受講者は、2 サイクル目（2 日間）で大学の付属学校の授業を参観する。最後に 3 サイクル（1 日）では、これまでの理論勉強と授業観察に関する課題について、グループ検討を行う。

## 2. 校内研修

B 師範大学の「教師教育創新実験区に関する方案」では、教育実習期間中に、実習担当の大学教員が連携校の校内研修を支援することが求められる。少なくとも連携校に一回の報告を行うことが必要である。

### 第 4 項 現職研修の実施—不定期、年に 2 回の程度

一般的に、「教師教育創新実験区」の現職研修は年に 2 回の程度の頻度で実施されている。実施時間は主に市・県教育局によって決められる。

市・県教育局は自市・県の年間の現職研修プラン（実験区の部分）を制定し、それについて討議・提案がなされ、大学の指導や参画の必要がある部分を大学に依頼する。そして、大学は市・県教育局の研修プランに基づき、大学の各学科から研修講師を選択し、具体的な研修講座の内容をデザインする。研修は主に大学で開かれるが、学校の現職研修から離れることがままならない管理職の研修にあっては、市・県の進修学校で行われることもある。

B 師範大学の「教師教育創新実験区」の教育実習の費用は主に大学が負担する。従って、現職研修の主要な財源は市・県教育局にあり、大学が負担する費用は比較的少ない。

### 第 5 項 現職研修の課題

以上、B 師範大学の現職研修の実態を明らかにした。続いて、その現職研修の課題を整理する。そのためのデータは、事例 B の現職研修の受講者 8 名から、半構造化面接法に基づくインタビューによって得られた回答である。インタビュー内容は参加者の許可を得て録音し、その後文字起こしして逐語録とした。逐語録を作成する際には、個人の名前を回答の順番で A、B、C…として表記した。分析には、事例 A の現職研修の課題の分析方法と同様に Krippendorff の内容分析の方法を用いた。

その結果、図表 4-6 のように、5 つのコードが析出され、それらを基に 3 つのカテゴリーが生成された。それらの 3 つのカテゴリーの記録単位はそれぞれ 5 (29.4%)、6 (35.3%)、6 (35.3%) であった。

図表 4-6 事例 B の現職研修課題のカテゴリーとコード

カテゴリー	コード	データ	記録単位 (%)
理論と実践の断絶	研修内容が奥深く理解しがたい	A: 研修の内容は授業の実践と全然関係がありません。私達のニーズは深遠な理論的知識ではなく、学校教育、授業実践に関する利用できる知識です。 E: もう一つは、研修内容が奥深くて理解しがたいです。	2 (11.8%)
	研修内容が教育実践に役に立たない	C: また、一部内容は、理解できましたが、学校教育・授業には役に立ちませんでした。大学と学校の文化が違いますから、大学教員は私達のニーズを知らないのかもしれない。 G: 多くの研修内容は役に立ちませんでした。例えば、ある教授の講座は外国教育改革と実践を紹介してくれました。知識を増やすことができますが、有用ではありません。 H: 大学教員は小・中・高校の教員それぞれのニーズを理解することが重要です。しかし、研修の内容が私達のニーズと離れていると思います。我々は、授業に役に立つ内容を期待しています。	3 (17.6%)
研修方式の不合理性	教科を区分せず統一的に研修を提供する	E: B大学の現職研修の多くは、教科を区分しません。教科によって、授業方法が違います。また、私達の課題も違います。学科の区別に対応せず、画一的に現職研修を行うことは不合理と思います。 H: また、私達の担当している教科が異なります。教科によって、授業の方法も違います。異なる教科に対して、どのような研修を提供すると、効果が高いか、専門家達は研修を工夫したほうが良いと思います。	2 (11.8%)
	研修方式が単一	A: 集中講座は現職研修の重要な方式であり、この方式から私達は多くの理論知識をもらうことができます。しかし、少し単一と思います。 B: パートナシップによる現職研修と呼称していますが、教師進修学校の研修との差異が少ないです。もし、研修方式がより多様になれば、受益が大きくなるかもしれません。 F: 実際に、私達の多くの教員にとって、その現職研修 (B	4 (23.5%)



		<p>師範大学が提供した研修)によってより多くの研修機会を獲得した。しかし、以前私が参加した研修との区別が少なく、形式も大体同じです。</p> <p>H: 私のある友達が遼寧省の学校で勤務しています。遼寧省の方においてもこのようなパートナーシップによる現職研修があります。友達によれば、遼寧省の現職研修では、まず理論研修を行い、そして、授業観察、最後に、検討会もあり、形式が多様です。</p>	
研修後の指導の欠落	理論活用に対する指導が少ない	<p>B: 理論活用には、分からないことがいっぱいあります。しかし、大学の先生は私達の学校にあまり来ません。私達が、これらの質問を持って大学に行くことは非現実的すぎます。</p> <p>C: 大学の先生は忙しすぎるため、あまり学校現場に来ません。</p> <p>D: 大学教員は忙しくて、定期的に学校に来ることが難しい。様々な理由で、私達は直接に大学教員を訪問することも難しいです。だから、研修を受けた後、理論活用に対する指導がほとんどないとはいえませんが、少ないです。</p> <p>E: 大学の先生はあまり学校現場に来ません。私達と大学の先生との交流も少ないです。</p> <p>G: 私達と大学の先生との交流がすくないと思います。私が受けた研修は主に集中講座の形式です。研修が終わった後、交流会がありますが、私達の質問や問題を解決するための、時間はそれだけでは十分ではありません。</p> <p>H: 研修を受けた後、理論活用に関する指導があまりありません。これは私達が最も期待していることです。</p>	6 (35.3%)
合計			17 (100%)

## 1. 理論と実践の断絶

このカテゴリーは、〈研修内容が奥深くて理解しがたい〉と〈研修内容が教育実践に役に立たない〉という2つのコードで構成される。

まず、研修内容について、受講者は〈研修内容が奥深くて理解しがたい〉と

感じている。例えば、A 教員は「研修の内容は授業の実践と全然関係がありません。私達のニーズは深遠な理論的知識ではなく、学校教育、授業実践に関する利用できる知識です。」と述べる。

また、一部の受講者は〈研修内容が教育実践に役に立たない〉と考えた。例えば、G 教員は「多くの研修内容は役に立ちませんでした。例えば、ある教授の講座は外国教育改革と実践を紹介してくれました。知識を増やすことができますが、有用ではありません。」と述べている。

以上の2つの点から、事例Bの現職研修では「研修内容と教育実践のとの分離の問題」が挙げられる。理論知識と教育実践の分離は、現職研修にとっての深刻な問題である。長期間、大学と学校との連携が少ないため、大学の理論研究は教育実践から乖離した。このことが、現職研修効果の制約要因となったのである。この課題を解決するために、大学の教育理論研究の方式を改革しなければならない。また、大学の教員が小・中・高校の教員の知識構造とニーズを理解することも必要だと考えられる。

## 2. 研修方式の不合理性

このカテゴリーは〈教科を区分せず統一的に研修を提供する〉と〈研修方式が単一〉の2つのコードから構成された。

一般的に、B 師範大学の実験区の現職研修は、研修受講者の学科を区分せずに統一的に行う集中講座の方式で実施されている。しかし、調査によると、この方式について、受講者達の不満の声が多い。例えば、E 教員は「教科によって、授業方法が違います。また、私達の課題も違います。学科の区別に対応せず、画一的に現職研修を行うことは不合理と思います。」と述べている。A 教員は「集中講座は現職研修の重要な方式であり、この方式から私達は多くの理論知識をもらうことができます。しかし、少し単一と思います。」と言い、また、B 教員も共感して、「パートナーシップによる現職研修と呼称していますが、教師進修学校の研修との差異が少ないです。もし、研修方式がより多様になれば、受益が大きくなるかもしれません。」と語った。

## 3. 研修後の指導の欠落

このカテゴリーは〈理論活用に対する指導が少ない〉という一つのコードから構成されたが、その記録単位は最も多い。

研修効果の効果を向上させるためには、研修後の理論活用に関する指導が不可欠である。しかし、大学教員が多忙等の原因で、これを効果的に実施することは容易ではない。本章第1節第5項で述べたように、A 師範大学の実験区も

同様の問題を抱えているが、インタビュー調査の結果によると、A 師範大学に比べて、B 師範大学の実験区の場合は、実践に対する指導がより少ないのである。例えば、D 教員が述べるように「大学教員は忙しくて、定期的に学校に来ることが難しい。様々な理由で、私達は直接に大学教員を訪問することも難しいです。だから、研修を受けた後、理論活用に対する指導がほとんどないとはいえませんが、少ないです。」という状況になっている。

### 第 3 節

#### 「大学・学校共同発動型」パートナーシップによる現職研修 —C 師範大学の「教師教育合作共同体」の現職研修

続いて、第 3 節では、「大学・学校共同発動型」パートナーシップによる現職研修の実態を明らかにする。

#### 第 1 項 連携活動における現職研修の位置づけ

「教師教育合作共同体」の機能と各方の役割を明確にするために、C 師範大学はそれぞれ連携校と「師範大学と合作共同体学校の連携協定書」を締結することが必要であった。「協定書」では、連携双方の役割はおおまかに以下の内容に整理することができる。

①優れた教育修士を養成するために、大学と連携校は各々の教育資源を提供することが求められている。

②大学は連携校に学術資源と科学研究の指導を提供する。また、大学側の研究課題に連携校が協力することも期待されている。

③連携校は優秀な教育実習生を優先的に採用する。

これらの内容を見ると、大学が連携校の教員に研修コースを提供することに関する規定は明示されていない。その原因について、C 師範大学の院長 Z 教授は、「もちろん、「教師教育共同体」の「教師教育」は教員養成だけではなく、現職研修も含みます。なぜ現在我々は現職研修を強調していないか。その原因としては 2 点があります。一つは、従来の発展学校の段階で、現職教員の理論知識が今の段階より相対的に不足しています。だから、一体化教師教育<sup>(9)</sup>を実施したとともに、私達の大学教員がいつも連携校で教育理論に関する講座を行いました。今、X 市の学校の現職教員は実践能力だけではなく、理論知識も一定のレベルに達しています。もし、学校の要請がなければ、前のような講座は

少ないです。もう一つは、現在 X 市の学校の多くは研究課題を有しています。学校は教員達の研究能力を重視しています。だから、教育理論に関する講座より、学校は課題研究に関する検討会、研究方法に関する講座への期待が高いです。だから、現職研修を特別視することはありません。」と述べている。

## 第 2 項 現職研修の内容—日常の授業

C 師範大学は、2001 年に教師発展学校の設立に伴い、2002 年から正式的に教師発展学校に大学教員を派遣し、小中学校の日常の授業に基づき、現職研修を行った。なぜなら、研修は教育実践力・実践指導力の向上を図っているからである。

そのため、現職研修は学校の授業内容を中心とし、理論と実践を結びつけるために、日常の授業のさらなる改善・充実に努める。従って、A 師範大学の実験区や B 師範大学の実験区と異なり、C 師範大学の「教師教育合作共同体」の現職研修は具体的な実施案を明確に制定せずとも、探究性をもっていると言える。

## 第 3 項 現職研修の方式—「授業研究」を主、講座と検討会を従

研修内容に対応して、事例 C の現職研修は主に授業研究の方式で展開している。教職志望学生・大学教員・現職教員等との連携による「学習共同体」を構築し、授業研究を中心とし、講座、検討会などに取組み、教員養成・教員研修事業の活性化を図ってきた。各方式の内容について、共同体の大学の担当者と連携校の担当者に対するインタビュー調査を行った。それぞれの内容は、具体的に以下の通りである。

### 1. 講座

講座は教育実習前の特聘指導教員の資質養成に関する講座と、連携校の要請によって実施される講座に分けることができる。前者は第 3 章第 3 節第 4 項で述べたように、教育実習を行う前の夏季休暇の間に 1、2 日程度で行われる研修であり、特聘指導教員に選定された教員は、教育理念、教育観及び教育修士の教育に関する指導法についてを学ぶ。そしてこの研修には、特聘指導教員が全員参加することが求められる。それに対して、後者は個別連携校の課題や教員研修要望に基づいた個別講座である。大学は学校の要請によって講座の内容を制定し、そして、学校で研修を行う。

## 2. 授業研究

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、教育の意義を探究する研究である。「意義を実現するための授業技術に関する実践研究」とは、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究する研究である。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―どのような教育は生徒達に触れることができるか、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に触れることができるか、③教科の知識の体系における各々の授業で教える知識の作用、地位と教育意義―どのように教える知識を通じて生徒達に触れることができるか、④教育意義を実現する方法―どんな方法で生徒達に触れることができるか、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以下の通りである。

- ①できる限り、児童生徒のことをよく分かるようになる。
- 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反省し、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. 検討会

また、教育実習期間、実習生、実習担当の大学の教員と連携校の実習指導教員が頻繁に実習交流会・検討会を行って、授業に関する留意事項、指導方法等の内容を検討する。

## 第 4 項 現職研修の実施—3 か月間の実習期間

事例 C の現職研修の最大の特徴は、実習教育と現職研修の融合である。連携校の特聘指導教員は教育実習生の実践指導教員をする一方で、実践一意義志向の教員の職能開発モデルにおける研修を受ける側でもある。実習の前、大学教員と学校の特聘指導教員はともに計画案を制定し、教育実習生と特聘指導教員のそれぞれの責任と到達目標を明示化している。3 か月の実習期間において、基本的にはその計画案に従うが、大学教員と学校の現職教員は、必要に応じて具体的な状況に柔軟に対応し、計画案を調整することができる。

その 3 ヶ月間に、上述の授業研究は毎日実施されるのではなく、大学の指導教員と学校の特聘指導教員のスケジュールが合った際に行われる。従って、授業研究の回数はケースによって異なる。また、共同体では研修に関する費用は全て大学が負担する。

## 第 5 項 現職研修の課題

C 師範大学の「教師教育合作共同体」の現職研修の課題を明らかにするため、6 名特聘指導教員と C 師範大学の管理職 Z 教授に対し、半構造化面接法に基づくインタビュー調査を実施した。インタビュー内容は参加者の許可を得て録音し、その後文字起こしして逐語録とした。なお、特聘教員 3 名からは、録音の許可を得られず、インタビュー時にメモを取り、インタビュー後 24 時間以内に、内容を想起しながら清書した。データを整理する際には、個人の名前を調査の時間と回答の順番で A、B、C…として表記した。分析においては Krippendorff の内容分析の方法を参考した。

分析の結果、図表 4-7 のように、7 つのコードが析出され、4 つのカテゴリーが生成された。このうち【授業研究の実施状況が不十分】を支える記録単位が他のカテゴリーに比べると最も多く、7 つの記録単位で、記録単位総数の 46.6% を占めている。他の 3 つの課題である【指導意見の有用性の低さ】と【両指導教員間の交流の不十分さ】と【連携重視度の低さ】の記録単位はそれぞれ 4 (26.7%)、3 (20.0%)、1 (6.7%) であった。

図表 4-7 事例 C の現職研修課題のカテゴリーとコード

カテゴリー	コード	データ	記録単位 (%)
	大学教員	C: 授業研究を実施する際、大学の指導教員からの賞	1

指導意見 の有用性 の低さ	の指導意見の焦点が不明確	賛が多いです。私達の授業の問題点については、精緻な評価がありません。私達はしばしば大学の指導教員の評価の焦点を把握せず、授業の改善点も不明瞭です。	(6.7%)
	大学教員の指導意見と実践間のズレ	A: 大学教員が学校の授業実践の理解が不十分ですから、彼らの指摘意見は授業実践から少し乖離していました。 D: 主な問題は実用性と実効性の問題です。多くの指導は有用とは言えません。 F: 現在の状況から見れば、主に大学の先生の指導理論は現実の授業に役に立たないです。先生達は私の授業実践を良く分からないかもしれません。	3 (20.0%)
授業研究の実施状況が不十分	授業研究の回数が少ない	A: また、授業研究の回数が少ないと思います。大学の先生は多忙かもしれません。 F: 2009年以前、寧教授はしばしばうちの学校に来て、私達と一緒に授業研究を行いました。授業研究で現職教員の職能成長が大きく促進された。しかし、現在は、前と比較すると、授業研究の回数は少なくなりました。	2 (13.3%)
	授業研究の形骸化	B: 授業研究は形骸化していると思います。 D: 大学の先生は忙しくて学校に来ないか、責任として私達と一緒に形式的な授業研究を行うかで、私達の職能成長への意義はあまりないと思います。 E: 問題と言えば、形骸化の傾向があると思います。	3 (20.0%)
	授業研究の体系性の欠如	C: 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。 B: このような授業研究は体系性が欠如していると思います。王教授（教師発展学校の創立人）の提唱の通り、まず、理論研修、次に、授業研究、そして、勉強になったものを教育実践で活用します。そのプロセスを通じて、現職教員の職能成長を促進できる可能性があると考えます。	2 (13.3%)

両指導教員間の交流の不十分さ	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	D: また、大学の教員と私達との間の連絡が少ないと思います。 E: 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がありませんでした。連絡も2回だけです。 Z教授: もう一つの問題は、我々大学の教員は、授業、研究、事務等で多忙ですから、学校現場に行くどころか、連携校の現職教員と連絡することさえ少ないです。私達はこの問題を認識していますが、解決策がまだありません。	3 (20.0%)
連携重視度の低さ	連携校の連携事業への重視度が高い	Z教授: 現在X市の教育レベルは非常に高いです。教育情報を獲得するルート、現職研修の機会などが多いです。だから、教師教育合作共同体の事業は連携校にとっては錦に花を添えるようなことだと言えます。連携校がこの連携事業を重視しない訳ではありませんが、前より、重視度は低くなりました。	1 (6.7%)
合計			15 (100%)

## 1. 指導意見の有用性の低さ

このカテゴリーは、〈大学教員の指導意見の焦点が不明確〉と〈大学教員の指導意見と実践間のズレ〉の2つのコードから構成された。

〈大学教員の指導意見の焦点が不明確〉の問題について、C教員は次のように述べている。「授業研究を実施する際、大学の指導教員からの賞賛が多いです。私達の授業の問題点については、精緻な評価がありません。私達はしばしば大学の指導教員の評価の焦点を把握せず、授業の改善点も不明瞭です。」

また、調査参加者の3名は〈大学教員の指導意見と実践間のズレ〉の問題について言及した。例えば、教務主任と特聘指導教員を兼任するA教員は「大学教員が学校の授業実践の理解が不十分ですから、彼らの指摘意見は授業実践から少し乖離していました。」と語った。

## 2. 授業研究の実施状況が不十分

このカテゴリーは、〈授業研究の回数が少ない〉、〈授業研究の形骸化〉、〈授業研究の体系性が欠如〉の3つのコードから構成された。

C師範大学の「教師教育合作共同体」の起源については、2001年まで溯ることができる。その歴史が長く、また授業研究の理念と形式も高く評価されてい



る。しかし、インタビューによると、その授業研究には〈授業研究の回数が少ない〉、〈授業研究の形骸化〉、〈授業研究の体系性の欠如〉という3つの問題があり、実施状況が不十分であると判断できる。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。」と述べている。このような状況は研修効果に影響を与えることが推察される。授業研究はC 師範大学の「教師教育合作共同体」事業の中核と言える。従って、この連携事業を発展させるためには、授業研究の実施状況を改善することが不可欠なのである。

### 3. 両指導教員間の交流の不十分さ

このカテゴリーは〈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〉の一つのコードから構成された。

授業研究は教育実習生、大学の指導教員、特聘指導教員で構成された学習共同体によって実施される。授業研究における大学の指導教員と特聘指導教員のコミュニケーションは無論、授業研究に影響を及ぼすため、平日の電話などによる交流も重要である。しかし、調査によると、上述の〈授業研究の回数が少ない〉問題が存在するだけでなく、両指導教員の間では交流も少ない。例えば、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. 連携重視度の低さ

このカテゴリーは〈連携校の連携事業への重視度が低い〉の一つのコードから構成された。この点について、C 師範大学教育学院の院長 Z 教授は「現在 X 市の教育レベルは非常に高いです。教育情報を獲得するルート、現職研修の機会などが多いです。だから、教師教育合作共同体の事業は連携校にとっては錦に花を添えるようなことだと言えます。連携校がこの連携事業を重視しない訳ではありませんが、前より、重視度は低くなりました。」と述べている。

## 第4節 小括

以上の3つの事例分析から、大学と学校の組織的・継続的なパートナーシップによる現職研修の特徴は、次のようにまとめることができる。

第1は、パートナーシップの体制とメカニズムがパートナーシップにおける研修の位置づけに影響を与える点である。第3章で述べたように、A師範大学の実験区とB師範大学の実験区では大学が連携を主導しており、現職研修より大学の教育実習の方が優先度は高いといえる。C師範大学の「教師教育合作共同体」の場合は、大学と連携校が平等な権限を有するが、連携校の「主体の自立性」が弱い点及び連携事業の重視度が原因で、連携における大学の権限は相対的に強いのである。従って、「教師教育合作共同」では、大学の教育修士学生の教育実習が最も重要な取り組みとして位置づけられている。しかし、X市の学校にとっては、現職教員の研修機会が少なくないため、C師範大学の連携校の場合、研修機会の獲得より、自校の課題研究に対する助言・指導をもらうことの方がより期待されている。

第2は、パートナーシップの機能における研修の位置づけが現職研修の実態に影響を与える点である。本章の各節の第1項で述べたように、A師範大学の実験区、B師範大学の実験区、C師範大学の共同体における現職研修の位置づけはそれぞれ異なり、各現職研修の実施状況も相違する。A師範大学は教育実習を重視するとともに、様々な方式を組み合わせ、現職研修の量と質を保障する。それに対し、B師範大学の実験区の連携活動において、現職研修は第2番の位置を占めているが、A師範大学に比べて、研修の方式と内容をさらに工夫することが求められている。また、C師範大学の共同体の場合は、現職研修の理念が現職教員から肯定的に捉えられているが、大学の多忙と連携校の連携活動への重視度によって、実施状況は順調とはいえない。

第3は、伝統的な現職研修により、パートナーシップによる現職研修の課題が少なくなった点である。インタビュー調査によると、A師範大学の実験区の現職研修には、「理論と実践のズレ」、「研修の不連続性」、「研修後の指導の不十分さ」、「教員研修意欲の低さ」という4つの課題がある。B師範大学の実験区の現職研修には「理論と実践の分離」、「研修方式の不合理性」、「研修後の指導の欠落」という3つの課題がある。そして、C師範大学の共同体の現職研修には、大学教員の「指導意見の有用性の低さ」、「授業研究の実施状況が不十分」、「両指導教員間の交流の不十分さ」、「連携重視度の低さ」という4つの課題が存在する。全体を見ると、従来の研修に関する政策支援の不足、教員の勤務時間と研修時間の矛盾、教員の主体性の軽視、校内研修と校外研修の連結など課題がなくなったが、研修内容、方法・方式に関して子細に工夫する余地がある。それらの課題の中でも、大学教員の理論が学校実践から乖離している問題は依然として、現職研修の重要な課題である。また、A師範大学の実験区を見ると、連携校の地域性が原因で、既存の課題の特徴があると考えられる。B師範大学とC

師範大学の連携校は全て都市部の学校に対して、A 師範大学の連携校の大部分は農村地域の学校であり、教員間の競争が相対的に落ち着いている。そのため、若い教員は勉勞熱心であるが、年輩の教員は熱意や意欲が低い。また、A 師範大学の実験区は多様な研修方式を活用するが、そのパートナーシップによる現職研修が実験区学校の重要な研修資源であるため、実験区の現職教員は事例 B と事例 C に比較し、現職研修の連続性（量と期間）により関心を向けていると思われる。

#### 【第 4 章注】

- (1) A 師範大学の実験区事務室「2012 年教師教育創新東北実験区数学研修のスケジュール」と「2012 年教師教育創新東北実験区数学研修のスケジュール」に基づき筆者が作成した。
- (2) 「置換研修」、「模擬授業研修会」、「伝達講習会」、「依頼研修」、「巡回研修会」、「双方向派遣研修」、「校内研修」、「実習交流会・検討会」の中国語の名称はそれぞれ「交替実習、置換訓練」、「同課異構」、「長青籐工程」、「訂単訓練」、「双方掛職」、「校本訓練」、「実習交流会・検討会」である。
- (3) ここでは、L 教授の L はその教授の名前の頭文字のアルファベットである。以下のインタビュー調査の対象の記述方法も同様である。
- (4) ( )内は筆者による補足である。
- (5) この「教育修士」とは、現職教員を対象とする修士課程であり、C 師範大学の大学新卒生を対象とした教育修士と区別される。
- (6) 兼職教員の責任は主に大学での教育実践の理論に関する授業や報告を行うことである。
- (7) B 師範大学の実験区の 2013 年 4 月の「中堅教員研修方案」に基づき筆者が作成した。
- (8) B 師範大学の実験区の 2015 年 7 月の「学科の中堅教員の人文素養に関する現職研修」に関する新聞記事に基づき筆者が作成した。
- (9) ここでは、Z 教授が提起した一体化教師教育は授業研究を指す。具体的な内容について、本節の第 3 項で説明する。

## 第5章 パートナーシップによる現職研修の 効果と影響要因

本章では、まず、序章で構築した研修効果の分析モデル（図表序-6）に依拠して、これまで分析をしてきた3つの大学と学校のパートナーシップによる現職研修の受講者と受講者の所属学校の管理職と同僚教員を対象としたアンケート調査とインタビュー調査を行った。その結果と先述の分析モデルに基づき、その現職研修の効果を分析する。そして、第3章、第4章を踏まえ、研修効果の影響要因を分析する。

### 第1節 現職研修の効果

#### 第1項 アンケート調査にみる現職研修の効果—効果の長さ

予備調査で抽出した26項目の「現職研修効果」に関する質問について、調査対象に「そう思う」（5点）から「そう思わない」（1点）までの5段階で評価を求めた。表図表5-1と図表5-2はそれぞれ研修効果の項目別の平均値と効果別の平均値である。

全体の項目別の平均値をみると、平均値が高い項目は「絶えず発展する意欲をめばえた」（4.23）、「研修内容は教育活動・教育実践に役立つ」（4.22）、「新しい情報・知識の習得ができた」（4.17）、「専門知識についての理解が深まった」（4.16）、「自分に足りないものを認識した」（4.16）などであり、反対に平均値が低い項目は、「研修内容を教科指導において活用できた」（3.70）、「研修時間の割り振りは合理的なものである」（3.73）、「研修の方式は多様である」（3.74）、「大学教員と現職教員の位置が平等である」（3.77）などであった。効果別の結果（図表5-2）を見ると、「意識・態度効果」（4.13）が最も高い数値となっており、続いて、「行動変容効果」（4.06）、「知識・技能効果」（4.03）の順番になった。対して、「反応効果」（3.87）、「理論活用効果」（3.75）は相対的に低い数値となっている。

また、各事例の効果別に見ていくと、項目別の平均値および効果別の平均値が共に、数値が高い方から事例A、事例C、事例Bの順番となっている。図表5-1から、グループ間の有意確率は13項目（0.078）だけ0.05以上となっているが、他のいずれも0.05未満となっており、グループによって平均値に有意差が

あると認められた。この結果によって、大学と学校のパートナーシップ及びそれによる現職研修の効果の長さも事例 A、事例 C、事例 B の順番になっていると推察される。

図表 5-1 項目別の平均値

		全体 (285)	事例 A (136)	事例 B (47)	事例 C (102)	有意 確率
反応	1. 研修内容は教育活動・教育実践に役立つ	4.22	4.47	3.66	4.14	.000
	2. 研修時間の割り振りは合理的なものである	3.73	3.88	3.26	3.76	.000
	3. 研修の方式は多様である	3.74	4.17	3.15	3.44	.000
	4. 研修運営が良い	3.96	4.40	3.53	3.59	.000
	5. 大学教員は現職教員の知識・経験を尊重した	3.91	4.07	3.45	3.90	.000
	6. 大学教員と現職教員の位置が平等である	3.77	3.98	3.32	3.71	.000
	7. 大学教員の指導は良い	3.78	4.13	3.11	3.64	.000
知識 ・ 技能	8. 新しい情報・知識の習得ができた	4.17	4.34	3.68	4.18	.000
	9. 専門知識についての理解が深まった	4.16	4.37	3.60	4.15	.000
	10. 新しい教育方法を習得した	4.08	4.33	3.51	4.02	.000
	11. 課題解決能力が向上した	3.99	4.21	3.53	3.91	.000
	12. 教育実践に関する省察能力が向上した	4.06	4.24	3.60	4.03	.000
	13. 同僚教員及び保護者との協働力が向上した	3.79	3.90	3.64	3.72	.078
	14. 教育内容の創新、教育方法の革新に関する創新力が向上した	3.95	4.24	3.51	3.75	.000
意識 ・ 態度	15. 教育理念を更新した	4.12	4.31	3.77	4.02	.000
	16. 自分に足りないものを認識した	4.16	4.43	3.74	3.98	.000
	17. 絶えず発展する意欲がめばえた。	4.23	4.53	3.68	4.09	.000
	18. 研修意欲が強くなった	4.13	4.50	3.47	3.93	.000
	19. 教育に対する信念が強くなった	4.00	4.28	3.64	3.79	.000
	20. 協力の重要性を認識した	4.15	4.40	3.53	4.09	.000
	21. 子どもに対する責任感が強くなった	4.10	4.45	3.74	3.79	.000
理論 活用	22. 研修内容を教科指導において活用できた	3.70	3.85	3.47	3.61	.002
	23. 研修内容を生徒指導や援助におい	3.79	3.90	3.64	3.71	.028

	て活用できた					
行動 変容	24. インターネットの教育資源や専門書を利用して自学自習できた	3.99	4.29	3.57	3.79	.000
	25. 日常の仕事において省察する習慣を身につけた	4.09	4.35	3.62	3.95	.000
	26. 進んで教育に関する課題を教員同士と検討した	4.10	4.39	3.74	3.87	.000

※数値は5段階評価の平均値で、平均値の差は0.05水準で有意である。

図表 5-2 効果別の平均値

	全体 (285)	事例 A (136)	事例 B (47)	事例 C (102)	有意確率
反応効果	3.87	4.15	3.35	3.74	.000
知識・技能効果	4.03	4.23	3.58	3.97	.000
意識・態度効果	4.13	4.41	3.65	3.96	.000
理論活用効果	3.75	3.88	3.55	3.66	.002
行動変容効果	4.06	4.34	3.65	3.87	.000

※数値は5段階評価の平均値で、平均値の差は0.05水準で有意である。

## 第2項 インタビュー調査にみる現職研修の効果—効果の広さと深さ

前項では、現職研修の効果の長さを明らかにした。続いて、一部の受講者の所属学校の管理職と同僚教員（14名）に対して行った半構造化インタビュー調査の結果より、現職研修の効果の広さと深さを解明する。ここでは、調査参加者の回答内容を一人一記録単位として扱い、14人の回答を【影響が見える】、【どちらともいえない】、【影響が見えない】という3つのコアカテゴリーに分類した。それぞれのカテゴリーの記録単位数と全体における割合は図表 5-3 と図表 5-4 に示した通りである。

図表 5-3 は現職研修の効果の広さ、即ち波及効果に関する調査の結果を示しており、まずは現職研修の波及効果について分析する。全体を見ると、【影響が見える】の記録単位数は8であり、記録単位総数の57%を占めている。従って、現職研修の波及効果は全体的に高いとは断言できないが、一定の効果が生じたと判断することができる。また、事例別に見てみると、3つの事例に共通して、肯定回答（影響がある）の記録単位の割合は50%以上を占めており、とりわけ、事例Cの肯定率に関しては75%に至っている。

次に、図表 5-4 に結果を示しているが、現職研修の効果の深さ、即ち改善効果についての分析を行う。全体を見ると、「学校の文化・風土への影響<sup>(1)</sup>」、「学

校管理への影響」、「学校の課題研究への影響」、「クラスの文化・風土への影響」、「生徒の成績への影響」の【影響が見える】のカテゴリーの記録単位数はそれぞれ記録単位数総数の21%、7%、50%、0%、7%を占めている。そこから、現職研修の改善効果がそれほど高くないということが分かった。その中で、50%の肯定率を有する「学校の課題研究への影響」の結果は相対的に高い。事例別に見ると、「学校の文化・風土への影響」については、事例Aと事例Bの低い肯定率に対して、事例Cの肯定率が75%となっており、相対的にかなり高いと言える。他の項目については、各事例の結果は全体の結果と傾向が重なる。つまり、「学校の課題研究への影響」の効果は相対的に高く、かつその効果は事例A(67%)、事例C(50%)、事例B(25%)という順番で表れている。

図表 5-3 現職研修の波及効果の結果

		カテゴリー	全体	事例 A	事例 B	事例 C
波及効果	1. 同僚 教員への影響	影響が見える	記録単位数 8	3	2	3
			割合 (%) 57%	50%	50%	75%
		どちらともいえない	記録単位数 0	0	0	0
			割合 (%) 0%	0%	0%	0%
		影響が見えない	記録単位数 6	3	2	1
		割合 (%) 43%	50%	50%	25%	
		合計	記録単位数 14	6	4	4
			割合 (%) 100%	100%	100%	100%

図表 5-4 改善効果の結果

			全体	事例 A	事例 B	事例 C
改善効果	2. 学校の文化・風土への影響	影響が見える	記録単位数 3	0	0	3
			割合 (%) 21%	0%	0%	75%
		どちらともいえない	記録単位数 0	0	0	0
			割合 (%) 0%	0%	0%	0%
		影響が見えない	記録単位数 11	6	4	1
		割合 (%) 79%	100%	100%	25%	
		合計	記録単位数 14	6	4	4
			割合 (%) 100%	100%	100%	100%
3. 学校管理への影響	影響が見える	記録単位数 1	1	0	0	
		割合 (%) 7%	17%	0%	0%	
	どちらともいえない	記録単位数 4	1	1	2	
		割合 (%) 29%	17%	25%	50%	
	影響が見えない	記録単位数 9	4	3	2	
	割合 (%) 64%	67%	75%	50%		

	合計	記録単位数 割合 (%)	14 100%	6 100%	4 100%	4 100%
4. 学校の課題 研究への影響	影響が見える	記録単位数 割合 (%)	7 50%	4 67%	1 25%	2 50%
	どちらともいえない	記録単位数 割合 (%)	5 36%	1 17%	3 75%	1 25%
	影響が見えない	記録単位数 割合 (%)	2 14%	1 17%	0 0%	1 25%
	合計	記録単位数 割合 (%)	14 100%	6 100%	4 100%	4 100%
5. クラスの文化・風土への影響	影響が見える	記録単位数 割合 (%)	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
	どちらともいえない	記録単位数 割合 (%)	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
	影響が見えない	記録単位数 割合 (%)	14 100%	6 100%	4 100%	4 100%
	合計	記録単位数 割合 (%)	14 100%	6 100%	4 100%	4 100%
6. 生徒の成績への影響	影響が見える	記録単位数 割合 (%)	1 7%	1 17%	0 0%	0 0%
	どちらともいえない	記録単位数 割合 (%)	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
	影響が見えない	記録単位数 割合 (%)	13 93%	5 83%	4 100%	4 100%
	合計	記録単位数 割合 (%)	14 100%	6 100%	4 100%	4 100%

## 第2節 研修効果の影響要因

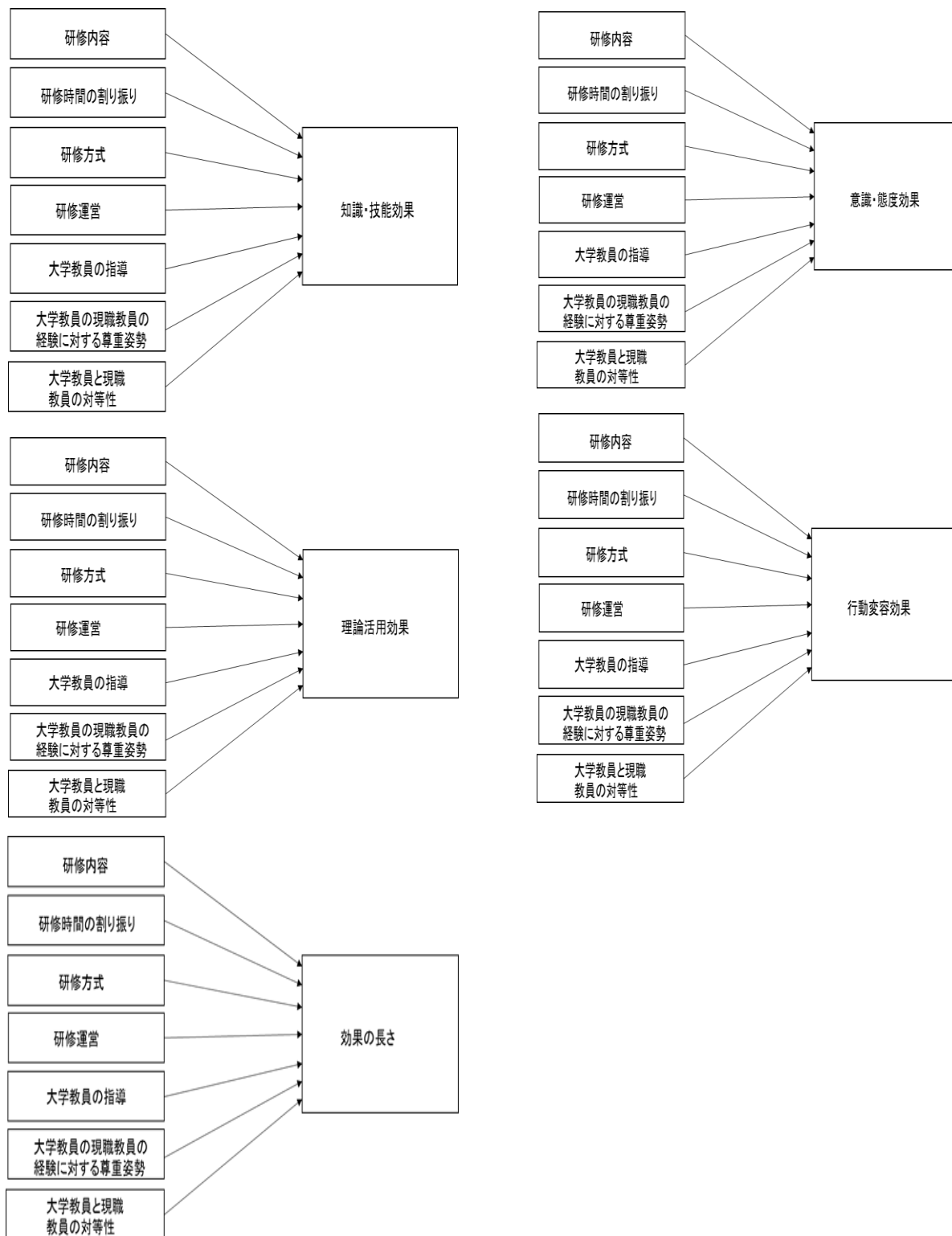
### 第1項 効果の長さの規定要因

本節では、研修効果に直接影響を与える要因としての現職研修モデルに注目し、研修効果の規定要因を探る。ここでは、まず、「知識・技能効果」、「意識・態度効果」、「理論活用効果」、「行動変容効果」及び「効果の長さ」を従属変数と設定した。次に、反応効果の各項目である研修内容、研修時間の割り振り、研修方式、研修運営、大学教員の指導、大学教員の現職教員の経験に対する尊重姿勢、大学教員と現職教員の対等性を独立変数と設定し、それぞれ相関分析



と重回帰分析を行った。この影響の関係性をモデルで表すと図表 5-5 のようになる。それぞれの独立変数から従属変数への標準化係数は図表 5-6 に示す通りである。

図表 5-5 重回帰分析のモデル図



図表 5-6 重回帰分析の結果

	知識技能 効果	意識態度効 果	理論活用効 果	行動変容 効果	総効果(長 さ)
研修内容は教育 活動・教育実践に 役立つ	.377***	.314***	.205***	.237***	.349***
研修時間の割り 振りは合理的な ものである	.080*	.189***	.135**	.232***	.177***
研修の方式は多 様である	.073	.045*	.103*	.034	.064
研修運営が良い	.25	.179***	.111	.156*	.141*
大学教員は現職 教員の知識・経験 を尊重した	.103*	.106*	.003	.052	.097*
大学教員と現職 教員の位置が平 等である	.136*	.023	.065	.033	.080
大学教員の指導 は良い	.214***	.117*	.159**	.102	.170**
調整済み R2 乗	.573	.518	.288	.385	.634
F 値	55.522***	44.619***	17.398***	26.403***	71.283***

※係数は標準化係数 ( $\beta$ ) を示し、\* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$

※N=285

図表 5-6 のように、現職効果の指標のすべてが、いずれかの現職研修モデルに関する項目から有意な正の影響を受けていると言える。なかでも、研修の総効果には「研修内容」、「研修時間の割り振り」、「研修運営」、「大学教員の指導力」が規定要因となっているといえよう。

そして、各レベルの研修効果の規定要因に注目してみる。まず、「知識・技能効果」と「理論活用効果」の規定要因をみると、「研修内容」と「大学教員の指導」は重要な影響を与えているが、「理論活用効果」の規定要因において「研修時間の割り振り」の影響力も大きいことがわかる。このことは、佐藤の研究とも矛盾しない。佐藤(1993)によれば、理論から実践への転換過程において、「省察」と「熟考」を繰り返すことが不可欠である。そして、教員の省察と熟考を促進するために、理論知と実践知のバランスを確保することと、理論活用に対する指導を行うことが重要なであると考えられる。また、図表 5-6 の結果によって、「研修時間の振り返り」の役割も看過できない。つまり、研修内容と実践

に対する指導を工夫するとともに、合理的に研修時間を計画し、理論と実践の間の循環往復を促進することも重視すべきである。

次に、「意識・態度効果」と「行動変容効果」の規定要因については、予想の通り、その規定要因が同じであることが確認できる。即ち、「研修内容」、「研修時間の割り振り」、「研修運営」は従属変数に対して有意に影響がある。その結果は山崎の研究とも整合する。意識・態度変容から行動変容への転換について、山崎（2012:16）によって、主体的な決断と選択及び内在する発達サポート機能が発揮できる研修プログラムの提供が重要であると指摘されている。その意味で、研修の時機は非常に重要であると考えられる。つまり、現職教員のレディネス状態（行動変容に強い意欲を持っている状態）を把握し、適切な時間に適正な研修を提供する必要がある。

## 第 2 項 職場環境における効果の長さの影響要因

連携校の職場環境が現職研修の効果の長さに及ぼす影響を把握するために、教育実習生、実習担当の大学教員に対してグループインタビューを実施した。図表 5-7 は全体の意見を集約したものである。

インタビュー調査の結果によると、パートナーシップに対する各連携校の校長の態度には差がみられないが、現職教員の態度には差がみられる。大学と学校のパートナーシップは新たな教師教育モデルとして、教育実習の改善、教員の職能成長、基礎教育改革の推進を促進する作用がある。従って、自校の発展を促進するため、校長らはパートナーシップに対して、強い熱意を持っている。これに対して、教員は学校の発展より自身の成長に対して関心を持っている。事例 A の連携校は、大部分が農村地域の学校であり、立地条件が悪く教員が教育情報へのアクセスに困難を抱えているなどの要因がある。そのため、大学との連携によって、様々な情報を得ることができるため、事例 A の連携校の教員にとって大学とのパートナーシップを構築することには重要な意義がある。事例 A の連携校の教員の熱意が高いのはそのためであるが、一方で、事例 B、事例 C の連携校は大部分が都市の学校であり、教育に関する情報へのアクセスは容易であり、研修を受ける機会とともに比較的豊富である。

また、教員同士の交流については、その重要な手段である校内研修の状況から見れば、3つの事例には差が見られない。

さらに、大学教員、教育実習生と連携校の教員の交流状況に注目してみよう。ここでは、「大学の教員は連携校の校内研修に参加するかどうか」と「課題研究」についてのデータが不明確なため、主に実習交流会に焦点をあてる。実習交流

会の頻度をみると、事例 A>事例 B=事例 C の順番に多いことがわかる。また、教育実習の期間に行われる実習会の数を計上すると、事例 A(6 回)=事例 C(6 回)>事例 B(3 回)という結果が得られた。実習交流会の頻度と回数から、大学の教員・教育実習生・連携校の教員間の交流の量を整理すると、事例 A>事例 C>事例 B という順番が並べることができる。

以上の分析結果から、パートナーシップに対する校長、現職教員の態度及び現職教員と大学教員と教育実習生の教育実習期間内の交流が現職研修の効果に有意な影響を及ぼすと言える。

図表 5-7 インタビュー調査結果の概要

項目	事例 A の連携校	事例 B の連携校	事例 C の連携校
教育実習の期間	1 ヶ月半 (45 日)	6 週間 (42 日)	3 ヶ月 (90 日)
実習交流会の頻度	週 1 回	2 週間 1 回	2 週間 1 回
実習担当の大学教員の連携校への訪問頻度。	毎日	週 2～3 回	週 2～3 回
実習担当の大学教員の校内研修への参加有無	よく参加する	誘いがあれば、参加する	参加しない
連携校の校内研修状況	週 1 回	週 1 回	週 1 回
大学と学校のパートナーシップに対する連携校教員の態度	熱意が高い	一般	一般
大学と学校のパートナーシップに対する校長の態度	熱意が高い	熱意が高い	熱意が高い
大学と学校共同での課題研究の数	不明	不明	不明

### 第 3 項 パートナーシップにおける効果の長さの影響要因

図表 5-8 は、第 3 章、第 4 章の論述に基づいた 3 つの事例における連携の目的、パートナーシップの体制、メカニズム、現職研修の位置づけ及びモデルの概要を示したものである。表 5-8 をみると、3 つの事例において、それぞれの当初の目的は異なるが、現在ではいずれも優れた教員を養成することを目指しているという点で共通している。とはいえ、それぞれの目的にがわずかな差異がある。例えば事例 A は農村地域の学校の質の向上を、事例 B は全省の教育の質の向上を、事例 C は、全市の学校の資質の向上を目的に据えている。そして、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も違いが生じていた。以後では、これまでの分析を踏まえてパートナーシッ

プに関する影響要因がどのように現職研修モデルと職場環境を通じて、研修効果に影響を及ぼすのかを分析する。

図表 5-8 3つの事例の体制とメカニズム等

	当初の目的と発動者	現在の目的	体制	メカニズム	現職研修の位置づけ	現職研修のモデル
事例 A	目的：教育実習の充実 発動者：大学	農村の基礎教育(全国)に向けた優れた教員の育成	大学連携校 政府	大学が主導、連携校が協力、省・県教育局が参画する形式で教員養成、現職研修、課題研究、学校改善、教育情報資源のプラットフォームの建設に取り組んでいる	1. 教育実習 2. 現職研修 3. 課題研究 4. 学校改善 5. 教育情報資源のプラットフォームの建設	・内容の制定：大学、省・県教育局と連携校 ・時間：実習前、実習中、実習後 ・方式：集中講座、検討会、校内研修、巡回報告、模擬授業など
事例 B	目的：教師教育一体化 発動者：省教育庁	地方(省)に向けた優れた教員の育成	大学連携校 政府	省教育庁が監督、大学が主導、連携校が協力、市・県教育局が参画する形式で教員養成、現職研修、課題研究、学校改善等に取り組んでいる	1. 教育実習 2. 現職研修 3. 課題研究 4. 学校改善 5. 教育情報のプラットフォームの建設	・内容の制定：市・県教育局 ・時間：不定期 ・方式：集中講座、校内研修
事例 C	目的：現職教員の職能開発 発動者：大学と学校	市(大部分は連携校)に向けた優秀な「教育修士」の養成	大学連携校	大学と学校が相互に協力して、教育修士の養成、現職研修、課題研究等に取り組んでいる	1. 教育修士の養成 2. 課題研究 3. 現職研修 4. 学校改善	・内容の制定：大学と連携校 ・時間：実習前、実習中 ・方式：講座、検討会、授業研究。

まず、パートナーシップにおける知識・技能効果、理論活用効果の影響要因を分析する。前述したように、大学と学校のパートナーシップによる現職研修が及ぼす影響については、知識・技能効果が非常に高い。図表 5-8 に示した通り、事例 B に対して、事例 A と事例 C では、連携校にも研修内容の設定に関与する権利が認められている。これは、研修内容の適正性を確保することに有意

な影響を与えよう。

一方で、事例 A や事例 C では、理論活用効果が低い。本章第 2 節第 1 項の分析から、「研修内容」、「大学教員の指導」「研修時間の割り振り」は理論から実践への転換に重要な影響を与える。3 つの事例において、研修後の実践についての指導は十分と言えないが、事例 A と事例 C は相対的によく研修後の指導が行われている。従って、事例 A と事例 C では、現職研修が教育実習と強く繋がっていると考えられる。それにより、現職教員は実習交流会、校内研修を通じて、大学教員の有意な指導も受けることができる。

次に、パートナーシップにおける意識・態度効果、行動変容効果の影響要因を考察する。大学と学校のパートナーシップによる現職研修と他の研修モデルの最大の違いは、生涯教育の視点から、教員養成、入職教育、現職研修を一つの道筋ととらえ、教員の持続的な学びと成長に関する意識・能力の養成を強調する点にある。従って、図表 5-8 のように、従来の講義型、あるいは講演型研修方式が少なくなり、インタラクティブ型の研修が多くなっている。また、大学と学校のパートナーシップにより、学校組織文化の変革もある程度引き起こされた。そしてそれは、教育実習であれ、課題研究であれ、現職教員に新しい刺激と課題を与えている。従って、大学と学校のパートナーシップによる現職研修がもたらす影響においては、意識・態度効果が顕著に表れる。これらのことから、大学と学校のパートナーシップは現職教員の教職生活上の「転機」をもたらす契機になると言える。

しかし、事例別の行動変容効果の結果を見ると、3 つの事例ともに教員の主体的な決断と選択を支え促す研修プログラムの水準に達しているとはいえない。当然ながら、現職教員のレディネス状態を把握し、適切な時間に適正な研修を提供することは容易ではないが、現在の実施状況では、事例 A は現職教員にとっての利点があると考えられる。なぜなら、実習前、実習中、実習後に、多様な研修を実施することにより、教育実習生、大学教員を通じて連携校の課題と現職教員の状態を把握する一方で、ある程度現職教員の発展の持続的な動力を保証することができるからである。

#### **第 4 項 効果の広さと深さに関する影響要因**

本章第 1 節第 2 項の結果から、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の波及効果（広さ）と改善効果（深さ）はそれほど高くないことが分かった。しかし、「同僚教員への影響」効果と「学校の課題研究への影響」効果については相対的に高い結果となっている。また、「学校文化・風土への影響」について、

事例 A と事例 B の効果は低いですが、事例 C では強い影響をあたえていると考えられる。それらの結果の概要については、改めて下記に図表 5-9 として示しているので参照してほしい。なお、ここでは結果をわかりやすく表現するために、回答の 카테고리である【影響が見える】、【どちらともいえない】、【影響が見えない】を順番に○、△、×と表記した。本項は、○を付けているものの回答内容を分析対象として、SCAT の分析方法を用い、「波及効果」と「改善効果」の影響要因を分析する。

図表 5-9 「波及効果」「改善効果」の集約

対象	職務	同僚教員への影響	学校文化・風土への影響	学校の課題研究への影響
A1	教務主任	×	×	○
A2	教務主任	×	×	×
A3	副校長	○	×	○
A4	副校長	○	×	○
A5	国語教員	×	×	△
A6	地理教員	○	×	○
B1	校長	○	×	○
B2	国語教員	○	×	△
B3	数学教員	×	×	△
B4	歴史教員	×	×	△
C1	教務主任	×	×	×
C2	教務主任	○	○	○
C3	思想政治教員	○	○	○
C4	国語教員	○	○	△

### 1. 「同僚教員への影響」効果に関する影響要因

図表 5-10 は SCAT の分析方法による「同僚教員への影響」効果に関する影響要因の分析プロセスである。この結果によって、「同僚教員への影響」効果の影響要因には、内部要因と外部要因に分けることができる。内部要因には、例えば研修を受けた教員の知識能力等の面の変化による同僚教員自身の危機感（事例 A）と向上心（事例 C）、研修によってもたらされた名誉からの激励（事例 A、事例 C）が挙げられる。外部要因には、例えば、研修を受けた教員が校内研修・教科会議で研修内容・資料を他の教員と共有すること（事例 A、事例 B、事例 C）が挙げられる。また、分析によって、影響力の大きさは同僚教員（研修を受講しなかったもの）と受講者との繋がり及び学校における受講者の職務による影響力が大きいことがわかった。つまり、受講者との繋がりが緊密であるほど、

研修がもたらす影響力は大きい。受講者の職務が重要であるほど、同僚教員へ及ぼす影響力は大きいのである。

図表 5-10 「同僚教員への影響」効果の影響要因の分析プロセス

番号	回答内容	〈1〉回答の中の注目すべき語句	〈2〉回答内容の中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するよきな概念	〈4〉構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉疑問・課題
A3	その前、私達の二人の友人は、いくつかの研修を受講しました。一人は生物科目の教員で、もう一人は化学科目教員です。変化が大きいと思います。とりわけ、問題の理解度が大きい変化が生じた。前は、授業案、仕事レポートにおいて私が得意です。しかし、研修を受けた後、彼らにかなうものはいないです。後ろに落ちないように、私もずっと頑張っています。	友人、問題の理解度が大きい変化が生じた、後ろに落ちないように、頑張っています	仲が良かった、知識能力の向上、激励	教員の危機感	同僚教員の資質・能力の向上によって、教員自身の危機感が強くなった。	
A4	研修を受けた教員は最初に校内選抜を受けなければなりません。まず、研修を受ける要望がある教員が学校に申込書を出します。そして、私達管理職はこれらの教員の資格を審査します。選択された教員は一般的に優秀な中堅教員です。大学で研修を受けることは、教員達にとっては、勉強の機会だけではなく、一つの榮譽です。受け容れられなかった教員は今回の研修を受けるように、しばしばもっと頑張ります。	選抜、優秀な中堅教員、勉強の機会だけではなく、一つの榮譽です、研修を受けるように、頑張ります	競争、研修機会と榮譽を得たい、激励	向上心、競争意識	研修機会と榮譽によって、向上心と競争意識が刺激された。	選抜が公平であったか。
A6	影響があります。私達の教室の李先生を例として。彼はA師範大学からたぐさんの本を持ち帰りました。これらの本は私達の授業にとっては非常に有益だと思います。または、李先生も研修ノートを持参して共有しました。	教室、本を持ち帰りました、研修ノート、共有	つながりが緊密、資料の共有	資源共有	同僚教員が資源を共有したことによる影響。	
B1	研修を受けた教員の大部分は中堅教員です。これらの教員は、多くの場合、学校や教室で重要な職務を担っています。彼らの知識・能力の向上は往々にして、教室の全体教員にプラスの影響を与える。	中堅教員、重要な職務を担当、教室の全体教員	学校における位置、緊密なつながりを有する人	リーダーシップの影響力	受講者はリーダーの場合、影響力が大きくなった。	
B2	研修を受けた教員達は学校に戻ったら、いつも相互に体得を交流した。時々、私達も参加しました。校内研修で、彼らは研修し学んだことも私達と共有した。また、一部の受講者も有用な資料を持ち帰りました。	体得を交流した、私達も参加しました、校内研修、共有、有用な資料を持ち帰りました	受講者間と同僚教員間の交流、資料の共有	情報と資源の共有	同僚教員が情報と資源を共有したことによる影響。	



C2	<p>特聘指導教員は確かに多くないです。学校はこれらの指導教員を非常に重視しています。彼らは私達の学校の常勤教員だけではなく、大学の兼職教員です。大学から給料ももらえます。当然、給料より、C師範大学の特聘指導教員の栄誉はさらに魅力があります。だれでも、努力を通じて特聘指導教員として参加したいと思えます。このように隠れた影響力は大きいと思えます。</p>	<p>これらの指導教員を非常に重視、大学の兼職教員、栄誉、この群体に参加したい、隠れた影響力</p>	<p>学校からの重視、大学からの栄誉、特聘指導教員になりたい</p>	<p>向上心、競争意識</p>	<p>自己発展と栄誉による競合</p>	<p>競争の雰囲気</p>
C3	<p>影響が大きいと思えます。まず、特聘指導教員と実習生は私達と同じ教室で授業を準備します。私たちが時々彼らの準備に参加しました。また、実習生、大学教員、特聘指導教員の授業研究には私達も自由に参加します。これらは私達の成長にも促進する作用があると思えます。</p>	<p>同じ教室で授業を準備します、私達の授業も参加・評価した。</p>	<p>授業研究の参与と観察</p>	<p>取り巻く環境の影響力</p>	<p>見聞きしたものの影響</p>	<p>特聘指導教員以外の教員の授業研究への参与・観察の積極性</p>
C4	<p>自分の教務のせいで、授業研究に全部参加することができませんが、教室の特聘指導教員は私達とよく体得を交流しました。大いに啓発されました。</p>	<p>教室の特聘指導教員、よく体得を交流しました</p>	<p>つながりが緊密、コミュニケーション</p>	<p>同僚教員のコミュニケーション</p>	<p>同僚教員のコミュニケーションによる影響</p>	
番号	<p>回答内容</p>	<p>〈1〉回答の中の注目のすべき語句</p>	<p>〈2〉回答内容の中の語句の言い換え</p>	<p>〈3〉左を説明するよきな概念</p>	<p>〈4〉構成概念(前後や全体の文脈を考慮し</p>	<p>〈5〉疑問・課題</p>
ストーリーライン(現時点で言えること)	<p>研修によってもたらされた資質能力の変化と栄誉は研修を受講しなかつた教員に激励を与え、それと同時に、校内研修・教室内において研修内容・資料を共有することはこれらの研修を受講しなかつた教員にプラス影響も与える。受講者と同じ教室内や関係が緊密な教員はより多くの影響を受けることができる。また、もし受講者が校内の重要な職務を担当すれば、影響はより大きい。</p>					
理論記述	<p>研修受講者が研修を受けなかつた教員への影響要因は内部要因と外部要因に分けることができる。内部要因は研修を受けた教員の知識能力等の変化による同僚教員自身の危機感、研修によってもたらされた名譽からの激励を含む。外部要因は研修を受けた教員が校内研修・教科会議で研修内容・資料を共有することを指す。</p>					
さらに追求すべき点・課題						

## 2. 「学校文化・風土への影響」効果に関する影響要因

図表 5-11 は SCAT の分析方法による「学校文化・風土への影響」効果に関する影響要因の分析プロセスである。この結果によって、事例 C の場合は、「学校文化・風土への影響」効果の影響要因は「同僚教員への影響」効果の影響要因と一致しており、教員の自己成長と榮譽を追求することによって、教員達の向上心と競争意識が強化されることがわかった。さらに、現職研修が学校文化・風土の変化を引き起こすことも示唆された。また、学校環境は教員に影響を与えると同時に、教員からの影響も受けたことが確認された。つまり、各々の教員の変化は学校全体の文化・風土の変化を引き起こすことができるのである。

しかし、事例 A と事例 B の場合は、研修の受講者が他教員へ及ぼす影響は小さくないが、学校文化・風土への影響効果は確認できなかった。

この原因を解明するために、まず、事例 A の状況を分析する。事例 A の連携校は全て農村地域の学校のため、現職教員の研修機会は多くない。従って、大学で研修を受けることは学校教員にとっては、貴重な勉強の機会を意味しているだけではなく、榮譽の象徴をも意味しているである。しかし、A 師範大学の実験区の現職研修は専門科目研修（例えば、地理教員研修、数学教員研修）である。そのため、同じ教研室<sup>(2)</sup>の教員の間競争が激しいがゆえに榮譽を追求することによってもたらされた影響は、主に教研室の範囲で生じていた。

次に、事例 B の状況を分析する。事例 B の連携校の大部分は都市部の学校であり、教員の研修機会は事例 A の連携校より多い。従って、B 師範大学で研修を受けることは現職教員にとっては、研修機会の一つに過ぎない。また、事例 B では、実習生の連携校側の教育実習指導教員がいるが、これらの指導教員は大学の兼職教員ではない。当然、事例 C と比較して、事例 B の教育実習指導教員に対して教員が感じる魅力は相対的に低い。従って、事例 B の場合、受講者による「同僚教員への影響」効果の影響要因は上述の通り、主に外部要因としての校内研修・教科会議における研修内容・資料の共有である。そして、事例 A と同様に、研修の影響も主に教研室の範囲で生じたのである。



### 3. 「学校の課題研究への影響」効果の影響要因

「学校の課題研究への影響」効果の影響要因においては、3つの事例の調査対象の回答は一致している。従って、多様な影響要因はなく、主に大学教員と学校の現職教員共同で行われる課題研究による影響を受ける。

## 第3節 小括

以上、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効果と影響要因を考察した。その結果は以下の4点にまとめることができる。

第1に、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果を明らかにした。まず、現職研修効果の長さについて、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の「知識・技能効果」「意識・態度効果」「行動変容効果」については高い結果ができたが、「理論活用効果」は相対的に低い結果となっている。また、現職研修効果の広さと深さについては、全体を見ると、効果が高くないと判断することができる。

第2に、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果の規定要因を明らかにした。特に、諸要因の中で、「研修内容」、「研修時間の割り振り」、「研修運営」、「大学教員の指導力」が主な規定要因となっている。

第3に、現職教員、大学教員、教育実習生間の交流が、現職研修の効果に有意な影響を及ぼすことを明らかにした。その意味で、現職研修モデルを継続的に改善するうえでは、パートナーシップの他の機能の影響力を看過することができないといえるだろう。

第4に、パートナーシップにおける現職研修の影響要因を明らかにした。研修効果の深さについて、現職研修における学校の権限と実習期間に現職研修を実施することは研修効果に有意な影響がある。しかし、3つの事例では、実践に対する指導が不十分である点、教員の主体的な決断と選択を支え促す機能が不足している点に課題がある。従って、研修効果を上げるため、上述の二つの影響要因を念頭に置いた改善を行うとともに、効果の規定要因を踏まえて、それぞれ向上させることが求められる。また、現職研修効果の広さの影響要因には、受講した教員の知識能力等の変化による同僚教員自身の危機感と向上心、研修によってもたらされた名誉、受講した教員による校内研修・教科会議における研修内容・資料の共有が含まれている。最後に、研修効果の深さについて、効果が低いため、今後のさらなる研究課題である。

## 【第 5 章注】

- (1) 「学校文化・風土への影響」効果について、事例 A、事例 B の場合、インタビュー対象の全員が「影響が見える」と答えたが、その影響要因は現職研修を受けた教員ではなく、教育実習生であると考ええる。従って、ここでは、受講者が「学校文化・風土への影響」効果が見えないと見なした。しかし、事例 C の場合は、教育実習生と研修を受けた教員（特聘指導教員）がともに影響があると考ええる。
- (2) 中国の小・中・高校では、同じ科目の教員は同じ事務室で教務に従事する。この事務室は教研室と呼ばれる。

## 終章 本研究の総括：成果と今後の研究課題

本研究は、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の影響要因を考察し、それらの影響要因の作用過程を明らかにした。終章では、各章の概要を改めて示したうえで、本論の成果と課題について述べる。

### 第 1 節 各章の要約

序章では、本研究の構想の背景、研究の目的と方法を提示した。1990年代から中国の教師教育は素質教育改革と教職の専門化という二つの挑戦が迫られている。そして、この二つの挑戦に対応するためには、教員の資質・能力を向上させる必要がある。しかし、中国の伝統的な教師教育には「教職志望者の実践的な指導能力の不足」と「現職研修の内容の非科学」という問題があった。その原因としては、長い間、大学と学校間の意思疎通を希薄にしていたこと挙げられる。従って、大学と研修機関・学校が相互に関与し、調整し、パートナーシップを構築することが、今の中国における教師教育には求められているのである。そしてそれは、教師の職業の特性（実践と理論）へのニーズだけではなく、大学と学校の組織発展のニーズをも意味している。

従来、教育実習における大学と学校のパートナーシップはある程度存在していたが（例えば、教育実習における師範大学と付属学校の連携）、現職研修については、現職研修機関（教育学院と教師進修学校）、小中高校と大学の間の協力関係は少なかった。大学と学校のパートナーシップの形成が与える影響は、教員養成よりも、現職研修において顕著である。それゆえ、本論文では大学と学校のパートナーシップによる現職研修に着目した。しかし、先行研究では、大学と学校パートナーシップの分類基準が多様のため、全体として、中国における大学と学校のパートナーシップはどの程度多様なのか、あるいは発展状況はどのようなものであったか等の課題を解明されていなかった。また、大学と学校のパートナーシップによる現職研修は教師改革に新しい方途を提供するといえるが、大学と学校のパートナーシップと現職研修はどのように繋がるのか、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果はいかなるものか、どのような要因が効果に影響を与えるのかについては、ほとんど明らかにされていない。

い。従って、上記の課題を踏まえて、本研究では、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の影響要因を考察し、それらの影響要因の作用過程を明らかにすることを目的とした。研究目的を達成するために、本研究では主に文献調査とともに、インタビュー調査、アンケート調査を実施した。

第1章では、中国における大学と学校のパートナーシップの全体像を明らかにした。具体的には、まず、大学と学校のパートナーシップの成立条件と発展段階論および理想像を検討した。パートナーシップが成り立つためには、①二人以上のメンバーが参加すること、②メンバーの間は資源の補完性をもつこと、③利益の互惠性を前提とすること、という3つの条件を満たすことが必要とされる。それによって成立したパートナーシップは静態のものではなく、条件によっては、協力関係から理想像としての協働する共同体へ発展する可能性がある。そしてその条件とは、それぞれのメンバーが資源、権限などを共有し、構造をマクロレベルに変革し、各連携主体の自立性の保持および相互の相互認識と理解の下で、「目標の共通性」、「立場の対等性」、「情報の公開性」が確保されていることである。

次に、大学と学校のパートナーシップの動因を分析した。中国における、大学と学校のパートナーシップの動因については、①教員養成、②課題研究、③基礎教育に関するサービスの提供、④現職教員の職能成長、⑤学校改善、⑥児童生徒の成長、⑦地方教師陣の現職研修、⑧地方教育の発展、という8つを抽出することができた。そして、大学が連携を求める理由には①と②と③の、連携校が連携を求める理由には④と⑤と⑥の、政府が連携を求める理由には⑦と⑧の動因を確認することができた。

また、中国のパートナーシップの歴史を振り返り、これまでの展開の経緯と近年の動向を明らかにした。加えて、今日大学と学校のパートナーシップが中国において全国規模に普及するに至った状況を踏まえて、パートナーシップの機能を明らかにし、類型化を試みた。現在、中国の大学と学校のパートナーシップは主に、師範生の教育実習の充実、現職教員の職能開発、教育課題の研究、基礎教育課程改革の促進の4つの機能を有する。これらの機能を持っているパートナーシップをその形態ごとに分類すると、組織的・単発的な連携、組織的・継続的な連携、個人的・単発的な連携、個人的・継続的な連携という4つに分けることができた。その中で、組織的・継続的な連携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、政府推進型に分類される。

第2章では、大学と学校のパートナーシップと現職研修はどのように繋がるのか、つまり、大学と学校のパートナーシップと現職研修の関係性を分析した。

1990年代以後、現職研修の開放化、高度化、及び養成教育と現職研修の一体化によって、中国の伝統的な現職研修モデルには著しい変容が生じた。第一に、大学中心モデルは学歴教育だけではなく、非学歴教育も提供するようになった。第二に、現職研修機関の研修プログラムの開発と実施に大学が協力するようになった。第三に、校内研修を大学が支援するようになった。また、「教師教育創新実験区」、「教育サービス区」を代表としての教師教育一体化に基づいた新しい現職研修モデルも発展している。それらの変化とともに、大学と学校、現職研修機関の間には、教育委員会支配モデル、大学支配モデル、大学支援モデル、双方向モデルという4つの連携関係が形成されることが明らかとなった。その中で、双方向モデルは新しい現職研修モデルにおける大学と学校の関係であり、一般的に、第1章で提起した組織的・継続的な連携に基づき、形成される。代表的な形式は、「教師教育創新実験区」、「教育サービス区」である。また、第2章の最後には、現職研修における大学の役割の変化と現職研修の規定における大学と学校のパートナーシップの位置づけから、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の今日的な位置づけを検討することができた。

そして、第3章と第4章では、組織的・継続的な連携（協力から協働へ発展する可能性があるタイプ）に着目して、事例研究を行った。

第3章では、大学発動型、政府推進型、大学・学校共同発動型の3つのタイプに分けて事例を選定し、「創立背景と歴史」、「運営体制」、「連携活動の展開プロセス」、「特徴と協働の阻害要因」から、それぞれ事例のパートナーシップの実態を明らかにした。まず、「大学発動型」パートナーシップの代表例としてのA師範大学「教師教育東北創新実験区」の実態を明らかにした。A師範大学の教師教育実験区では、農村の基礎教育に向けた優れた教員の育成を主目的として、大学主導、連携校が協力、省・県教育局が参画する形式で、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。A師範大学の実験区は、①大学が運営の主体、②連携校が農村地域の学校、③教育実習と現職研修の統合、という3つの特徴を列挙することができる。

次に、「政府推進型」パートナーシップの代表例としてのB師範大学の「教師教育創新実験区」の実態を明らかにした。B師範大学の教師教育実験区では、B省に向けた優れた教員の育成を主目的として、省教育庁が監督、大学が主導、連携校が協力、市・県教育局が参画する形式で教員養成、現職研修、課題研究、学校改善に取り組んでいる。B師範大学の実験区の特徴には①大学が運営主体、②契約制の管理方式の実施、③教育実習の質保証のために、最高の連携校を選択すること、という3点が挙げられる。



そして、「大学・学校共同発動型」パートナーシップの代表例として、C 師範大学の「教師教育合作共同体」の実態を明らかにした。C 師範大学の共同体では、X 市（大部分は連携校）に向けた優れた教育修士の育成を主目的として、大学と学校が相互に協力して、教育修士の養成、現職研修、課題研究に取り組んでいる。C 師範大学の教師教育合作共同体の特徴は、①連携双方の平等な権限、②教育実習と現職研修の融合、③運営資金を大学が負担する、という 3 点に集約される。

事例分析を通じて、組織的・継続的な連携の特質を明らかにした。即ち、パートナーシップの目的によって、実施モデルと特徴が異なること、政府がパートナーシップにおける重要な役割を担うこと、パートナーシップのメンバーの構成と役割が環境要因によって変わりうることである。また、3 つの事例のパートナーシップの発展レベルを考察した。3 つの事例のすべてが、協働に必要な条件を全て満たしていないが、それぞれ異なる数の協働に必要な要素を有している。まず、協働の 2 つの前提について、3 つの事例のすべては「組織の構造変革」を行ったが、事例 B は「資源・権限の共有」という条件を備えていない。また、協働における各メンバーの必要な特性について、アンケート調査から抽出した質問の分析結果によって、3 つの事例の「主体自立性」が同じ程度であるが、「主体間の認識・理解」が事例 A > 事例 C > 事例 B と判断できる。さらに、協働の原則について、事例 A と事例 C は「目標の共通性」と「情報の公開性」を有しているが、「対場の対等性」をまだ満たしていない。それに対して、事例 B の場合は、それらの 3 つの原則の全てを満たしていない。その結果から、事例 A、事例 B、事例 C の発展レベルは事例 A > 事例 C > 事例 B と判断できる。

第 4 章では、第 3 章の事例研究に続いて、連携活動における現職研修の位置づけ、研修の内容、方式、実施、課題という 5 つの側面から、組織的・継続的な連携による現職研修の実態を明らかにした。

まず、事例 A の現職研修の実態を明らかにした。A 師範大学「教師教育東北創新実験区」の現職研修の内容は大学、省・県教育局（進修学校）と連携校によって設定され、教科の指導方法、新しい教学モデルなどの専門科目に関する知識・技能及び基礎教育課程改革の課題を重点とする。また、多様な現職方式を組み合わせながら、研修は実習前、中、後に実施されている。その中で、「実習交流会・検討会」、「名誉校長・教育専門家及び実習担当の大学の教員による校内研修」、「巡回研修会」、「置換研修」は主に実習の期間中に行われる。これによって、実習期間の人的・物的資源を有効に利用することができる。これに対し、双方向派遣研修、依頼研修、伝達講習会及び模擬授業研修会の実施は実習時間内に限られない。

次に、事例 B の現職研修の実態を明らかにした。B 師範大学の「教師教育創新実験区」の現職研修の内容は大学と市・県教育局（進修学校）によって設定され、教科の知識、教師の道徳と素養を重要視する。現職研修は年に 2 回程度実施されており、主に「集中講座」の方式で行われている。また、実習担当の大学教員或いは大学の学科研究専門家も招かれて、連携校の校内研修に参画して指導を行う。

最後に、事例 C の現職研修の実態を明らかにした。C 師範大学の「教師教育合作共同体」の現職研修の内容は大学と連携校によって設定され、主に連携校での授業を中核とする。研修内容に対応して、現職研修は主に 3 か月間の実習期間内に、授業研究の方式で展開している。また、教育実習期間に、実習生、実習担当の大学の教員と連携校の実習指導教員がよく実習交流会・検討会を行っている。

3 つの事例の現職研修課題を見ると、研修に関する政策保証の不足、教員の勤務時間と研修時間の矛盾、教員の主体性の軽視、校内研修と校外研修の関連などの問題はなくなったが、いくつかの新たな課題が出てきており、研修内容、方法、方策に関して工夫する余地がある。

第 5 章では、前述の 3 つの大学と学校のパートナーシップによる現職研修の受講者と受講者の所属学校の管理職と同僚教員を対象としたアンケート調査とインタビュー調査の結果に基づき、パートナーシップによる現職研修の効果を分析した。まず、研修効果の長さについて、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の「知識・技能効果」「意識・態度効果」「行動変容効果」は高い数値が測定されたが、「理論活用効果」は相対的に低い結果となっている。事例別に見ると、その現職研修の効果は事例 A、事例 C、事例 B という順番に現れていた。また、研修効果の広さと深さについて、全体的に高い効果が認められなかった。

そして、第 3 章、第 4 章を踏まえ、研修効果の影響要因を分析した。現職研修の効果の諸影響要因の中でも、「研修内容」、「研修時間の割り振り」、「研修運営」、「大学教員の指導力」が主な規定要因となっている。また、現職教員、大学教員、教育実習生間の交流は現職研修の効果に有意な影響を及ぼした。さらに、パートナーシップにおける学校の権限と実習期間に現職研修を実施することは研修効果の長さに有意な影響があることがわかった。加えて、受講した教員の知識能力等の面の変化による同僚教員自身の危機感と向上心、研修によってもたらされた名誉、研修を受講した教員による校内研修・教科会議における研修内容・資料の共有が、研修効果の広さに影響を与えることも確認された。

## 第 2 節 本研究の成果

本研究の成果は次のとおりである。

第 1 は、中国の大学と学校のパートナーシップの特質を明らかにした点である。中国における大学と学校のパートナーシップは政府が重要な役割を担っている。しかし、パートナーシップのメンバーの構成と役割は固定・不変のものではなく、環境要因によって変容するものである。例えば、事例 C の場合は、最初の段階では、大学と学校の連携が順調に進むため、政府（区教委員会）も連携に参加していた。しかしながら、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、当初は、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、今日的状況から見れば、政府の権限は縮小して、監督者となっていることがわかる。

第 2 は、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特質を明らかにした点である。現在、中国の現職研修は伝統的なモデルと新しいモデルが共存している。新しい現職研修モデルの代表的な形式は、「教師教育創新実験」と「教育服務区」である。このモデルにおいては、大学、地方政府、小中高校などの教師教育に関する機関の協同だけではなく、大学の教員、教員志望者、現職教員との協力も工夫している。そして、他のパートナーシップの機能である教育実習、現職研修、課題研究、学校運営改善などと共に進み、相互に促進し合うという点で、新しい現職研修モデルは、本来の伝統的な現職研修モデルと相違する。即ち、現職研修の目的を達成するため、各組織の資源、権限、興味及び各々の優位さを相互に補完しているという、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の特徴が明示された。

第 3 は、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果と影響要因を明らかにした点である。本研究では、効果の長さ、広さ、深さという 3 つの側面からパートナーシップによる現職研修効果を考察した。効果の長さは相対的に高い結果を確認することができ、効果の広さは一定の結果を確認することができた。それに対して、効果の深さについてはまだ不明瞭である。その中で、効果の長さの規定要因は「研修内容」、「研修時間の割り振り」、「研修運営」、「大学教員の指導力」であった。また、現職研修における学校の権限と実習期間に現職研修を実施すること、及び現職教員、大学教員、教育実習生間の交流はその効果の長さには有意な影響があることがわかった。そして、研修を受講した教員の知識能力等の面の変化による同僚教員の危機感と向上心、研修によっても

たらされた名誉、受講した教員による校内研修・教科会議における研修内容・資料の共有が、現職研修の効果の広さの影響要因として機能していることがわかった。

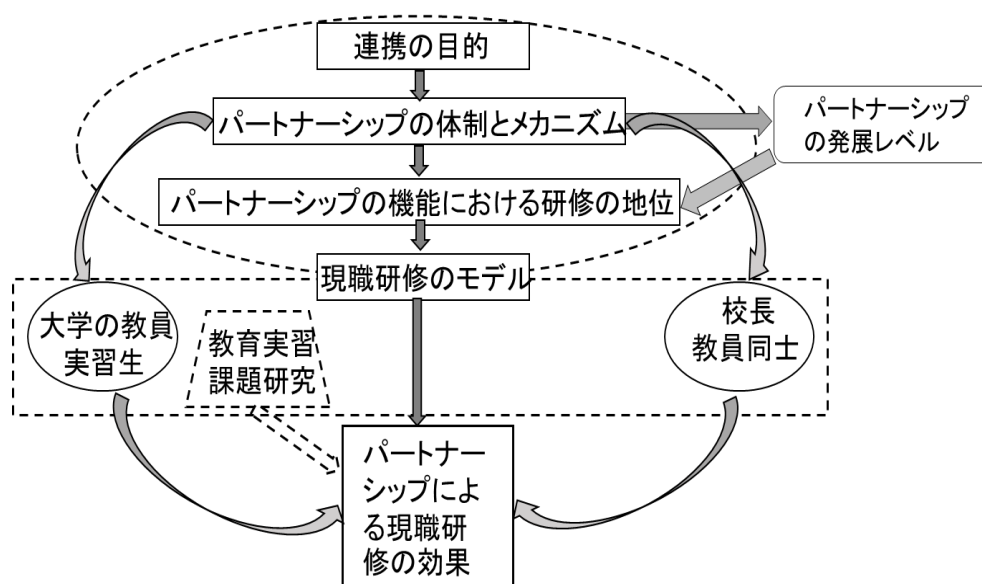
第4は、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の影響要因の作用過程を明らかにした点である(図表終-1を参照)。まず、連携の目的はパートナーシップの運営体制と連携活動の展開メカニズムに影響を与えることが明らかになった。例えばA師範大学の事例では農村地域の学校の質の向上が、B師範大学ではB省全体の教育の質の向上が目指されており、C師範大学では同大学と連携した学校の資質の向上が目指されており、それぞれの目的が異なるがゆえに手段としてのパートナーシップの有様に相違が生じた。また、パートナーシップの運営体制と連携活動の展開メカニズムから、各パートナーシップの発展レベルを判断することもできる。

次に、パートナーシップの運営体制と連携活動の展開メカニズムがパートナーシップにおける研修の位置づけに影響を与えることがわかった。例えば、A師範大学の実験区とB師範大学の実験区では大学が運営主体で、現職研修より大学の教育実習の方が重要度が高いのである。C師範大学の「教師教育合作共同体」の場合は、大学と連携校が平等な権限を有するが、連携校の「主体の自立性」が弱い点及び連携事業の重視度の低さといった原因から、運営における大学の地位は相対的に高いのである。それゆえ、「教師教育合作共同」では、大学の教育修士学生の教育実習が最も重要視されている。また、X市の学校にとっては、現職教員の研修機会は少なくないため研修機会を獲得するよりも、C師範大学の連携を通じて、自校の課題研究に対する助言・指導をもらうことが求められている。

そして、現職研修の位置づけが現職研修モデルの整備状況に影響を与えていることが明らかとなった。A師範大学は現職研修の量と質を保障するために、多様な研修方式を活用するとともに、学校の意見も重視している。B師範大学の実験区では、A師範大学と比較して、学校の権限が弱いため(パートナーシップの発展レベルからの影響)、研修の方式と内容に多くの課題が見られた。それに対して、C師範大学の共同体の場合は、現職研修の理念が現職教員から肯定的に受容されているが、実施する際の課題が多く、実施状況は順調とはいえないことがわかった。

また、「現職研修モデルの整備状況」と「現職教員、大学教員、教育実習生、同僚教員間の交流」などは現職研修の効果に総合的に作用していることが明らかとなった。

図表終-1 影響要因の作用過程



### 第3節 本研究の限界と今後の課題

最後に、今後の研究課題について述べる。

第1の課題は、多面的・多角的な分析を通じて、大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の長さを考察することである。本研究では、現職研修効果の長さの測定方式として、主に研修受講した教員に対する意識調査を用いた。今後、教員の学習指導案の分析、授業観察などを通じて、多面的・多角的な分析を進めることが必要である。

第2の課題は、本研究は大学と学校のパートナーシップが学校に与えた影響を明らかにしたものの、大学への影響まで言及しなかった。大学と学校の長期的なパートナーシップの形成は、大学と学校の両方にも影響をもたらすであろう。従って、そのパートナーシップが大学側へ及ぼす影響に着目して、大学の養成教育に具体的にどのような変化をもたらすのか、についての考察が求められるだろう。

第3の課題は、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果をより深く考察するために、パートナーシップによる現職研修と他の現職研修形態を比較することである。本研究は事例の比較研究を通じて、大学と学校のパートナーシップによる現職研修の効果を明らかにしたものの、パートナーシップによる現職研修と他の現職研修形態との比較を行わなかった。今後、パートナーシップ事例間の比較だけでなく、他の現職研修形態との比較も必要であると

考える。

最後に、本研究では大学と学校のパートナーシップによる現職研修効果の長さ  
と広さの影響要因を明らかにしたが、研修効果の深さである改善効果がまだ  
不明瞭のため、その影響要因の分析も不十分である。その課題について、今後、  
さらなる検討が必要とされるだろう。

## 引用文献

### <日本語文献>

- ・ 赤星晋作（2001）『学校・地域・大学のパートナーシップ』学文社、47頁。
- ・ 赤星晋作（2011）、「大学と学校・教育委員会のパートナーシップ再考」『現職研修』2011年1月、127-129頁。
- ・ 浅野良一（2005）「研修評価と効果測定の一般的な考え方と進め方」高度職業訓練研究室『公共能力開発施設を行う訓練効果測定—訓練効果測定に関する調査・研究—』能力開発研究センター調査研究資料 114号、39-45頁。
- ・ 一見真理子（2005）「現代中国における「素質教育」の提唱と展開—「蘇南」の事例に着目して—」阿部洋『「改革・開放」下中国教育の動態—江蘇省の場合を中心に—』東信堂、104-125頁。
- ・ 岩田康之（2010）「日本の教師教育改革における近年の動向と課題」『中日教師教育学術検討会論文集—教師専門化と教師教育』東北師範大学教師教育研究院、1-14頁。
- ・ 大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号、27-44頁。
- ・ 大野裕己（1998）『アメリカにおける学校と企業のパートナーシップに関する研究—学校と企業による「協働文化」の形成に焦点をあてて—』（九州大学大学院教育研究科 平成9年度 修士論文）14-15頁。
- ・ 大脇康弘（2009）「大学と教育委員会の連携動向」『現職研修』2009年9月、54-57頁。
- ・ 大脇康弘（2009）「大学と教育委員会のパートナーシップ論—四段階連携論を中心に」『現職研修』2009年11月、54-57頁。
- ・ 北神正行（2009）「大学・教育委員会連携の条件」『現職研修』2009年11月、54-57頁。
- ・ 小野寺香（2012）「職階と契約制に基づく地位向上への道のり」小川佳万、服

- 部美奈編集『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦』ジアジア教育新社、80-98頁。
- ・ 項純 (2010)「中国における素質教育をめざす基礎教育改革をめぐる論争」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 56 号、359-371 頁。
  - ・ 竹田敏彦・栗津稔斉・萩原法男・西谷恵美子・井上経彦・播磨寛宗・田中英朗・新谷継志・大久保宏登・小桝雅典・田中典昭・寺地靖仁・三浦淳子 (2007)「教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究 I — 職能成長の視点を明確にして—」広島教育センター、1-21 頁。
  - ・ 佐藤学 (1993)「教師の省察と見識 = 教職専門性の基礎」『日本教師教育学年報』第 2 号、20-35 頁。
  - ・ 饒従満 (2008)「中国における教員研修の課題と展望」『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』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編、東京学芸大学出版会、116-132 頁。
  - ・ 中留武昭 (1996)「学校と企業とのパートナーシップ」『悠』ぎょうせい、44 頁。
  - ・ 中留武昭、大野裕己 (2000)「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、283-298 頁。
  - ・ 日本教育大学協会 (2005)『世界の教員養成 I - アジア編』学文社。
  - ・ 八尾坂修 (2003)「大学と教育委員会との連携の意義と役割」、『日本教育行政学会年報』第 29 号、227-233 頁。
  - ・ 山崎準二 (2002)『教師のライフコース研究』創風社。
  - ・ 佐賀県 (2004)『みんなで取り組む県民協働指針 自立した県民が支え合う社会を創る』。
  - ・ 志村重太郎 (2000)『住民協働型地域作りシステム—地域の価値発見と創造を目指して』ぎょうせい。
  - ・ 世古一穂 (2002)『協働のデザイン』学芸出版社。

#### <中国語文献>

- ・ A 範大学の党委宣传部 (2012)「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』。
- ・ 于偉、梁建、楊玉宝 (2008)「新基礎教育改革研修効果に関する調査報告」『中国教育学刊』第 9 号、27-29 頁。



- ・ 王建軍、黄頭華(2001)「教育改革の橋：大学と学校のパートナーシップの理念と実践」香港教育研究所『專題研究報告(教育政策検討系 45)』7 頁。
- ・ 王長純(2009)『教師發展学校研究』北京師範大学出版社。
- ・ 王長純(2010)「教師發展学校の理念、制度と実践」『教師發展論壇』第 12 期、8-12 頁。
- ・ 汪文華(2011)「満足度が高い≠研修効果が良い—現職研修効果に関する考え」『教育科学論壇』第 291 号、6 序-61 頁。
- ・ 許志国(2000)『系統科学』上海科術教育出版社、36 頁。
- ・ 許明(2005)『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。
- ・ 熊華軍、汪磊(2014)「農村地域小中学校教員研修効果に関する質的研究—甘肅省 X 県を例として—」『教育導刊』2 月上旬、31-35 頁。
- ・ 夏征農(1999)『辞海』上海辞書出版社。
- ・ 顧明遠(1991)『教育大辞典(第一卷)』上海教育出版社、23 頁。
- ・ 蔡春、張景斌(2010)「論 U-S 教師教育共同体」『教育科学研究』12 号、45-48 頁。
- ・ 崔允漭(2006)「パートナーシップに基づいた学校変革」『当代教育科学』第 22 期、3-5 頁。
- ・ 謙啓標(2009)「国際視野における大学と学校のパートナーシップによる教師教育：理論、モデルと示唆」『教育探究』第 1 号、63-67 頁。
- ・ 庄輝明(2009)『明日的教師』華東師範大学出版社。
- ・ 饒從滿(2007)「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』第 6 号、39-50 頁。
- ・ 盛連喜(2013)「長白山の道の 20 周年記念大会の報告」『どのように教師教育を創新するのか—東北師範大学教師教育研究論文精選』東北師範大学出版社、1-5 頁。
- ・ 謝芸泉(2007)「大学と学校のパートナーシップを構築する条件とプロセス」『樂山師範学院学報』2007 年 11 月、第 22 卷第 11 期、66-69 頁。
- ・ 操態聖、盧乃亮(2007)『パートナーシップと教師の権利の付与』教育科学出版社。
- ・ 宋敏(2005)「大学と学校のパートナーシップの現状、問題及び思考」首都師範大学修士論文。
- ・ 孫鈺柱(2008)「新課程背景における中堅教員研修効果に関する調査と考察」『教学と管理』第 6 号、31-34 頁。
- ・ 張琦(2002)「教員の職能開発の新たな方途—教師發展学校」『内モンゴル師

範大学学報』第4号、132-134頁。

- ・趙潔慧(2007)「パートナーシップと共同発展－上海師範大学の継続教育の新しいモデルを中心に」『教育発展研究』第8号、52-55頁。
- ・張翔(2010)「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。
- ・張曉莉(2013)「アメリカの教師教育における大学と学校のパートナーシップの体制とメカニズムに関する研究－PDSに焦点をあてて」東北師範大学の博士論文。
- ・張増田・彭寿清(2012)「論教師教育共同体の3つの意義」『教育研究』第11期、93-97頁。
- ・張貴新・饒從滿(2002)「教師教育一体化の認識と思考」『課程・教材・教法』第4期、58-62頁。
- ・陳瑩(2010)「効果的な大学と学校のパートナーシップの事例研究」河南師範大学の修士論文。
- ・陳躍輝、楊建潮、姜聖秋(2010)『教師専門化の研修モデルに関する研究(教師专业化培训模式研究)』湖南人民教育出版社。
- ・鄭百偉(2009)『教師継続教育モデルに関する研究と探索(教师继续教育模式研究与探索)』中国人民大学出版社。
- ・寧虹、劉秀江(2004)「教師發展学校」『教育研究』第5期、59-61頁。
- ・寧虹(2011)『もう一度教育を理解する－教師發展からの報告』教育科学出版社。
- ・明石(2013)「教師進修学校の痛み」『中国教育報』第5版。
- ・羅丹(2006)「課程改革の背景に大学と学校のパートナーシップの動因とモデル」東北師範大学修士論文。
- ・李広(2013)「U-G-S教師教育モデルの建築に関する研究」『北京教育(普教版)』、7-11頁。
- ・劉益春、高夯、李広(2013)「U-G-S教師教育モデルの建築に関する研究－教師教育創新東北実験区の実践と思考」『教師教育研究』第1号、61-65頁。
- ・劉益春、高夯、李広(2014)「U-G-S教師教育モデルの実践模索－教師教育創新東北実験区を例として」『教育研究』第8号、107-112頁。
- ・劉潔(2004)「教師職能成長の基礎要因に関する分析」『東北師範大学学報』、第212号第6期、15-22頁。
- ・劉義兵・付光槐(2014)「教師教育一体化發展の体制とメカニズムの創新」『教育研究』01期、111-116頁。

- ・ 穆嵐、李曉寧 (2009) 「我が国 (中国) 教師教育カリキュラムの課題と根源」『河南教育学院学報 (哲学社会学版)』第 28 卷、第 4 期、5-7 頁。
- ・ 中国教育部 (1984) 『中国教育年鑑 (1949-1981)』人民教育出版社、1022 頁。
- ・ 中国教育部教育司 (2003) 『教師専門化の理論と実践』人民教育出版社、72-73 頁。

#### <英語文献>

- ・ Andy Hargreaves (1997) , “Rethinking Educational Change: Going Deeper Wider in the Quest for Success” , *Association for Supervision and Curriculum*, 1997(5), pp.1-26.
- ・ Bruner, C. (1991) , “*Thinking Collaboratively: Ten Questions and Answers to Help Policy Makers Improve Children’s Services*” . Washington, DC: Education and Human Services Consortium Press.
- ・ Denis Mcquail , Sven Windahl (1982), “*Communication Models for the Study of Mass Communications*” , Routledge press. (祝建華、武偉 訳『大衆伝達モデル論』上海訳文出版社、1997 年。)
- ・ Douglas M.Lambert 、 A.Michael Knemeyer 、 John T.Gardner (2009), “*Building High Performance Business Relationship*” , Supply Chain Management Institute Press, pp.77-79.
- ・ Elisabeth Hess Rice (2002), “The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of a Meta-Ethnography, 1990-1998” , *Journal of Teacher Education*, 53(1): 55-67.
- ・ J. I. Goodlad (1988) , “School-University Partnerships for Educational Renewal: Rational and Concepts” in K.A.Sirotnik and J. I. Goodlad, *School-University Partnerships in Action Concepts, Case, and Concerns*, Teacher College Press, Columbia University, p.39. (中留武昭監訳『学校と大学のパートナーシップ--理論と実践』玉川大学出版部、1994 年。)
- ・ Kagan, Sharon L. (1991), “*United we stand: Collaboration in childcare and early education services*” , New York: Teachers College Press.
- ・ Kirkpatric, D. L. and J. D. Kirkpatric (2005), “*Evaluating Training*

*Programs: The Four Levels*”, Berrett-Koehler Press, pp.21-62.

- Klaus Krippendorff (1980), *CONTENT ANALYSIS: An Introduction to Its Methodology*, SAGE Publications, Inc; Third Edition edition. (三上俊治・椎野信雄・橋元良明 訳『メッセージ分析の技術』勁草書房、1989年。)
- Ronald A. Heifetz, Marty Linsky (2002), “*Leadership on the Line: Staying Alive Through the Dangers of Leading*”, Harvard Business School Press.
- Wagner, T (2001), “Leadership for Learning: An Action Theory of School Change”, *Phi Delta Kappan*, 82(5), pp. 378-383.

#### <自著論文>

- (1) 孫雪熒「中国における現職研修の歴史的推移と今日的特色に関する考察」『教育経営学研究紀要』第15号、2012年9月、81-90頁。
- (2) 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考察」『九州教育経営学会研究紀要』第19号、2013年6月、37-45頁。
- (3) 孫雪熒「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—」『教育経営学研究紀要』第17号、2015年3月、23-31頁。
- (4) 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特質と課題—東北師範大学の「教師教育創新東北実験区」を事例として—」『飛梅論集』第15号、2015年3月、87-102頁。
- (5) 孫雪熒「日本における大学と教育委員会、小・中・高校のパートナーシップによる現職教育の改革に関する研究」(中国語の原文題目: 日本基于大学与教育委员会、中小学合作伙伴的教师在职教育改革述评)『外国教育研究』、中華人民共和国教育部主管、東北師範大学国際比較教育研究所主編 2015年7月、91-101頁。
- (6) 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効果と影響要因—三つのパートナーシップの事例からの検討—」『日本教師教育学会年報』第24号、2015年、130-140頁。

## あとがき

4年間の留学生生活を振り返ってみると、万感胸に迫る思いです。日本に来たばかりのころは、日本語の「です」「ます」の発音がまだ綺麗にできませんでした。4年経った今、私は日本語が上手ではありませんが、170頁の博士論文が完成しました。それは本当に夢のようです。その瞬間に、「夢じゃない？夢じゃない？」と繰り返し自分自身に尋ねました。

中国貧困山村からの私の留学は、夢にも考えたことはありませんでした。努力と「幸運」との累積によって、国費留学の機会を得ました。従って、この機会を大切に、充実した時間を過ごしたと言えます。4年間の留学生生活は長いようで、あっという間のことでした。私にとって日本の留学とは何だったのであろうか。この4年間で論文・研究だけではなく、自分を成長させることができました。そして、様々な良き仲間にも恵まれたことは私の留学生活においての一つの収穫とも言えます。

本研究を進めるにあたり、様々な方にお世話になったことをこの場を借りて心から厚く御礼申し上げます。

まず指導教員である八尾坂修先生には、私が研究生の時から、常に温かくご丁寧にご指導頂きました。時々落ち込んでしまう私に対して、いつも温かい励ましのお言葉をくださり、支えてくださいました。ここに心から感謝申し上げます。

副指導教員の元兼正浩先生には、様々な面で、ご迷惑を掛けっぱなしであったにも関わらず、一貫して厳しくも温かいご指導をして頂きました。元兼先生のご指導がなければ、本論文の完成はあり得なかったと思います。ここにお詫びをするとともに、厚く御礼申し上げます。

同じく副指導教員の田上哲先生には、私の論文の予備調査から現在に至るまで、いつも温かくご指導いただきました。ここに誠に感謝申し上げます。

また、様々なアドバイスをして頂き、博論に関する事例校へ誘っていただいた中国の恩師である饒従満、陳欣先生には心より御礼申し上げます。

そして、私の錯綜した難解な論文を、チェックしていただいた金子研太先生、池田竜介さん、原北祥悟さんと研究室で一番多くの時間を過ごした胡瀛月、江藤将行さんなどの友達には心より感謝申し上げます。

そして最後に、いつも私を見守ってくれるハズバンドへ感謝を伝えたい。彼がそばにいるからこそ、様々な困難に立ち向かう勇気を見出すことができます。

2016年1月

孫雪熒