九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

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

孫，雪熒
九州大学大学院生

https://hdl.handle.net/2324/1928655

出版情報：九州地区国立大学教育系・文系研究論文集. 1 (1), pp.No.4-, 2013-10. 九州地区国立大学間の連携に係る企画委員会リポジトリ部会
バージョン：
権利関係：Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives

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

九州大学/大学院生　　孫雪熒

１．はじめに

21 世紀に入り、中国の教育領域において様々な教育改革が行われている。その中で、教師教育は重要な一部として、教育改革の焦点になっている。教員の資質を確保するために、中国では教員養成だけでなく、現職研修における大学と学校のパートナーシップが絶えず強化されている。大学と学校が互恵的な関係の中で教師教育を進めている。本論文では大学と学校のパートナーシップ形成後の現職研修の変化について明らかにすることを目的としている。具体的には、まず、大学と学校のパートナーシップが導入された背景・過程とパートナーシップの機能を分析し、そして、パートナーシップの一つの機能である現職研修を着目し、大学と学校のパートナーシップをもとに、現職研修に具体的にどのような変化が生じるのかを明らかにする。

なお、本稿で使う用語の定義を示しておく。大学と学校のパートナーシップに関する用語は、連携、協力、協働、パートナーシップ、コーポレーション、コラボレーション等多様であり、多義的に使用されている。本論文では、統一的にパートナーシップを用いることにする。

中国における大学と学校のパートナーシップに関する理論は最初に米国から導入された。したがって、中国の学者は大学と学校のパートナーシップを論述する際、米国の学者の理論をよく引用している。

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）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、①パートナー間に異質性のあること、②自己の利益につながることに対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対する満足を保証する十分な無私無欲性のあること、を前提とする[(1)]。これはパートナーシップの研究や実践で重要なポイントである。

このほか、ライス（Rice）の定義がよく引用されている。ライスはパートナーシップを「共通の目標の達成を目指して、各組織の資源、権力、興味、メンバーをリコンストラクションし、新しい組織を形成するプロセス」として定義している[(2)]。

米国の先行研究に依拠しつつ、王建軍、黄顕華は中国の文脈におけるパートナーシップの基本的性質を試み、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明らかにし、価値観を合わせ、役割と権力関係をリコンストラクション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入を必要とする[(3)]。

以上のように、パートナーシップの概念と意義について、研究者らの理解はまだ一様でない。しかしながら、以上のパートナーシップに関する理論をまとめる形でいくつかの共通の内容が以下のように導き出されよう。即ち、①パートナーシップの形成動機--共通の興味と利益、②

パートナーシップの主体--異にする複数の組織、③パートナーシップの原則--対等性と互恵性、④パートナーシップの働きプロセス--インタラクティブと協働、⑤パートナーシップの結果--相互利益の実現、という5つの内容である。

2. 中国における大学と学校のパートナーシップの展開

(1) 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、共通の目標をもって、本格的な連携はほとんど行われていなかった。20世紀80年代にかけて、この状態はずっと続いていた。

20世紀80年代、世界の教育改革の潮流において、自国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を提唱した。そこで、研究理論と研究条件の制限のために、大部分の小中学校の教員が教育研究の際、大学教員に技術指導と理論支援を求めた。同時に、大学もこれを契機に学校から専門支援を受けた。しかし、このような連携関係において、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、双方の協力はあいまいなうちに終結した。

20世紀90年代、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。その理論を受けて、一部の大学の研究者は象牙の塔を出て、小中学校へ行き、現職教員と協力し、研究活動をしている。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いたといっても、大学の研究者が、個人として小中学校に協力する場合に組織的なかかわりはあまり見られない。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。

(2) 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の原因である。

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、多くの米国の学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。1980年代、90年代にかけて米国は一連の教育改革を大規模で推進した。教師教育改革に対して、1986年にホームズ・グループ(Holmes Group)による『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[(4)]。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、養成・採用・研修の円滑化を図る教師教育改革が行われている。

欧米における大学と学校が連携した教師教育の流れで、中国においても、教師教育一体化の問題が注目され、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、米国のPDSを検討の中心としての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、北京市の豊台区の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。

一方、中国は受験偏重教育を反省し、1990年代半ばに「素質教育」という新たな概念を提出した。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[(5)]。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、実践上、様々な困難に直面している。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学者が杭州で「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作ることが強調された。

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、パートナーシップは拡大しつつある。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、相次いで学校とパートナーシップを築いている。

3. 大学と学校のパートナーシップの機能

現在、中国における大学と学校のパートナーシップをみると、パートナーシップに参加する

各組織は大学と学校だけでなく、政府、非政府組織も含まれている。それゆえ、図表１のように様々に連携モデルを提示できる。

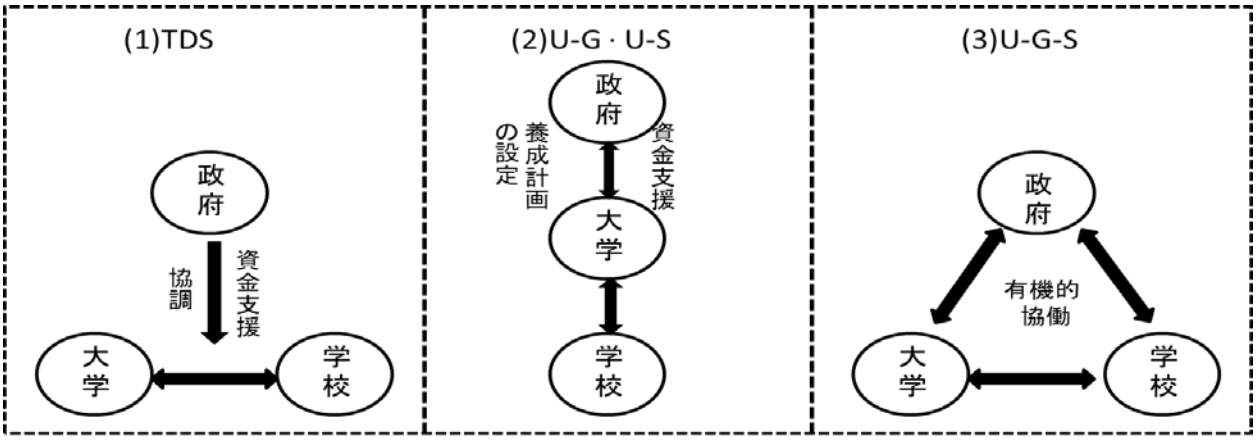
図表１　大学と学校のパートナーシップのモデル

連携モデル		英語の説明	典型的な事例
U･S		U:University S:School	香港中文大学と香港の一部の小中学校
U･G･S	TDS	G:Government TDS:Teacher Development School	首都師範大学と北京市の豊台区の5つの小中学校
	U-G･U-S		東北師範大学、鞍山市鉄東区教育局と鉄東区の10つの小中学校
	U-G-S		東北師範大学、東北三省教育庁と東北教師教育の実験区の小中学校
U･N･S		N:Non-govermental organization	西北師範大学、香港田家炳基金会と甘粛省の5つの田家炳中学校
U･G･N･S			西北師範大学、米国福特基金会、甘粛省教育庁と甘粛省楡中県、天祝県の一部の小中学校

（※図表１～４は筆者が作成）

その中で、図表 2 のように、U･G･S モデルは政府の役割によって、さらに TDS（Teacher Development School）モデル、U-G･U-S(University―Government・University―School)モデル、U-G-S(University―Government―School)モデルという３つのモデルに分かれる。TDS は、即ち教師専門発展学校、上述のように米国の PDS を学んで発展させたものである。米国の PDS と同じく、TDS の構想は従来の教員養成と現職研修の非連続性に対して、一貫した教師教育プログラムを提供することを目指す。U-G･U-S モデルは、教育の試験区を拠点とし、基礎教育の発展を目指す。まず、地方政府は教育計画を制定する。その計画によって、大学の専門家団体は教師教育プログラムをデザインする。そして、大学の専門家と試験区の教員は一緒にこのプログラムを実施に移す。U-G-S モデルは U-G･U-S モデルを基に、発展したものである。そのモデルは、師範大学、地方政府、小中学校が相互に対等なパートナーシップとして教員養成、入職教育と現職研修などに取り組む連携活動の総称を指す[(6)]。

図表 2 U･G･S モデルの詳しい分類



上記のように、中国における大学と学校のパートナーシップは大きな発展を遂げ、参加の主体によって、4つに分類できる。異なるモデルの主目的は同じではないが、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。教育系の実習生は「教師の卵」として学校に入り、大学の先生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、様々な形式で実践―反省―実践という実習モデルを工夫する。

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、大学の専門家は学校現場に行き、課程改革の課題に対して、学校教員に理論指導と専門技術を提供する。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を参画する。

4. 大学と学校のパートナーシップ形成後における現職研修

(1)現職研修における大学の役割の変化

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。教員養成と現職研修は異なる教育機関に配置された。現職研修に対し、教師進修学院、教師進修学校、業余進修学校[(7)]などを創設した。建国初期、農工子弟が学校に入って新たな教育を受けられるため、低い基準で教員を大量に採用しなければならなかった。この時期、大学（師範大学）は主に通信教育、短期訓練班等形式で現職研修機関を補助し、学歴補償教育を提供した。

文化大革命時期は、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、文革終結後現職研修の成績と経験を総括し、教員の資質向上の目標が明確に提出された。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。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 校にまで減少している[8]。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ている。

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。しかし、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。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、国務院（日本の内閣に相当）によって公布された「基礎教育の改革と発展に関する決定」では「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出された[9]。同年に教育部によって公表された「基礎教育課程改革綱要（試行)」は、さらに大学の役割を明確に示しており、「大学と科研機関の専門家、学者と小中学校の教師が教材の改革に傾中することを励まし、一部の大学が基礎教育課程研究センターを成立し、小中学校の課程改革に関する研究を行い、積極的に基礎教育課程改革に参画する」と提唱している。

これ以後、公布された一連の基礎教育や教師教育に関する規定・通知等の文書[10]の中で、大学のこのような役割が絶えず強化された。この呼称の変化は、師範大学を主導に、教育学院、教師進修学校を基盤とし、総合大学が参与した現職研修のシステムを構築させた。

また、2012 年 12 月に公表された「教師教育改革の深化に関する意見」（教育部）では、「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激励し……教員養成、研修、科学研究、サービスの一体化を促進させる」ことが提案されている。パートナーシップの範囲と大学の役割がさらに拡大されたことになる。

以上の政策を摘録すると、現職研修における大学の役割が導き出される。これは、①基礎教育課程改革に関する研究を行い、小中学校の教師に理論的な指導を提供する、②教員養成、研修、科学研究、サービスの一体化の体系を構築する、③有効な現職研修モデルをつくる、ことである。

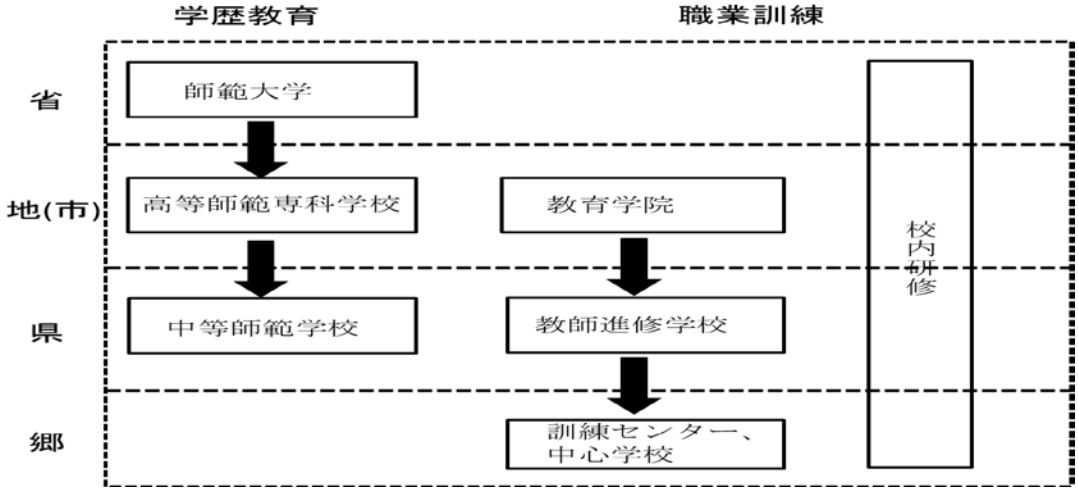
(2) 現職研修のモデルの変化

図表 3 のように、中国の現職研修は学歴教育と職業訓練の二つの種類に分かれる。学歴教育は、規定された学歴に達していない現職教員あるいはさらに上のレベルの学歴を取得しようとする現職教員を対象とし、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。したがって、この研修はさらに学歴補償教育と学歴向上教育に分かれる。学歴教育は主に師範教育システムに依存して実施されているために、大学中心モデルと呼ばれる。

1990 年代以前、中国における現職研修は主に学歴補償教育を中心とした。1990 年 12 月に「全国小中学校教師継続教育事業座談会」が開かれて、教員の資質向上の目標が明確に提示された。このことから、現職研修は学歴補償教育から学歴向上教育へ転換している。現在、現職教員の学歴が高まるにつれ、「教育碩士専業学位」（教育修士専門職学位）は盛んになり、現職教員が博士課程を受ける例も珍しくない。大学中心モデルは、優れた教師の資源を活用し、現職教員の学歴向上と知識更新において、大学の重要な力を発揮する。

職業訓練は現職教員の職能開発のもう一つのルートであり、教育学院、教師進修学校などにおける研修機関中心モデルと小中学校における校内研修モデルの二つのモデルに分かれる。研修機関における職業訓練は知識の補充、更新を目指して、新しい観念、方法及び成果の紹介を重点とする。このモデルの中で、政府は研修政策と研修の経費を通じて、研修活動をコントロールし、現職研修における重要な位置を示す。それに対して、校内研修は学校の実情に基づき、実践の知識を重点として現職教員主体の位置を認める。

図表 3 現職研修システム

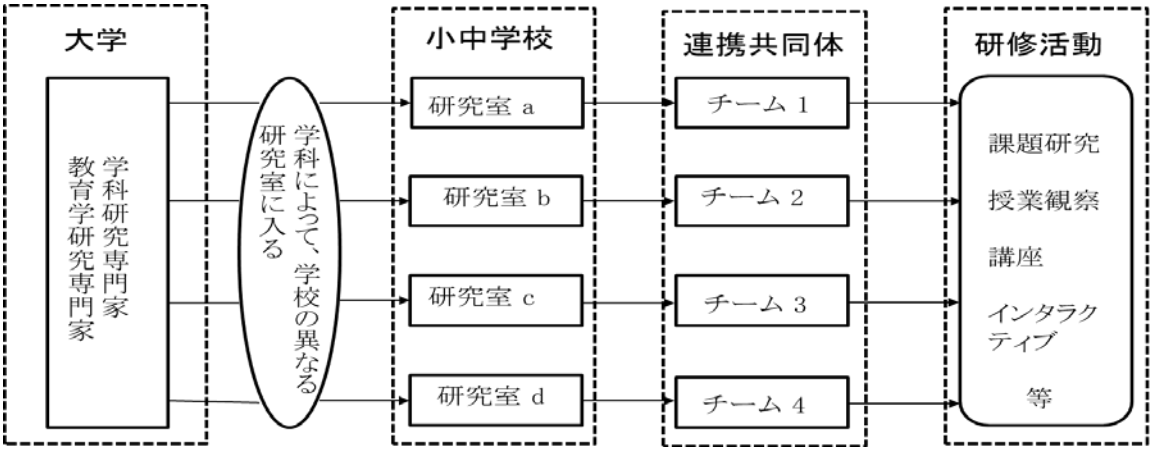


しかし、これらのモデルには自身の限界もある。大学中心モデルは学歴の向上と理論知識の深化の面で優位性を持っているが、大学の現職研修における理論と教育現場における実践とが乖離しているために、教員の実践的指導力の養成に効果が薄い。機関中心モデルにおいては、講義形式による一斉授業が中心になりがちで、教員が受け身の立場で受講する者が多い。校内研修は個々の学校の抱える課題に重点を置くことができるが、学校の課題解決を図る時、大学からの理論指導と資源支援が限られている。それに対して、大学と学校のパートナーシップによる現職研修モデルは課題研究、授業観察、講座、インタラクティブ等形式を柔軟に運用し、大学からの理論指導と学校現場の課題を合わせ、それぞれ優位性を発揮している。

連携する異なる大学によって、パートナーシップにおける現職研修モデルの特徴には、共通点がある。それらは、①学校現場を研修の場とし、②連携共同体を研修活動の主体とし、③学校の課題改善を研修活動の中心に置くことである。図表 4 のように、大学からの教育学研究の専門家及び学科研究の専門家は専門家団体として、学科によって、小中学校の異なる研究室に入り、現職教員と連携共同体を構成し、合同で課題研究、授業観察等研修活動を行う。大学と学校の連携を基にした現職研修モデルは学校現場を活用し、教員の「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によって、教育理論と教育実践の間に有機的な連携が確保されているわけである。

図表 4　大学と学校のパートナーシップにおける連携共同体の構成と運行モデル



(3)現職研修のカリキュラムの変化

中国の現職研修カリキュラムは、教育部の研修計画を考慮すると同時に地方教育委員会と研修機関の計画を組み込んでいることも多い。建国初期、中国の現職研修は基本的に科目別の知識を中心に、つまり、教える内容を修得することにした。現職研修システムの改善及び教師教育の改革の実施とともに、現職研修内容の中には教育学に関する理論知識が絶えず増加している。その結果、理論知識を重点とするカリキュラム体系を形成した。四川省教育研修学校で行う小学校教師を対象とする研修計画を例にとると、図表 5 のように必修科目と専修科目に分けて、三年間で合計 2594 学時(1 学時は 50 分間)である。

図表 5[11]　四川省教育研修学校の小学校教員の現職研修のカリキュラム

必修科目：	
『教育概論』(190 学時)	『管理科学基礎』(180 学時)
『政治』(100 学時)	『管理心理学』(190 学時)
『教育社会学』(180 学時)	『学校教育管理学』(190 学時)
『中外教育思想概論』(190 学時)	『教育経済学』(170 学時)
『教育統計学』(170 学時)	『教育評価学』(170 学時)
『教育科学研究概論』(170 学時)	『算法言語基礎』(138 学時)
卒業論文(164 学時)	
専修科目：	
『比較教育』(156 学時)	『教育法学』(156 学時)
『社会心理学』(156 学時)	『教育心理学』(156 学時)
外国語(156 学時)	

図表 5 から、現職研修カリキュラムは教員養成期の科目と重複している場合が多いことがわかる。このようなカリキュラム体系は学歴補償の時期にプラスの役割を果たしたが、学校教育において従来の「応試教育」(受験教育)から「素質教育」への推進に取り組むにつれて、漸次教員の資質向上を制約する要素になってきた。このカリキュラムが多くの学者と現職教員から

批判されているが、大学での理論研究と学校での実践の分断のため、教育実践をもとに現職研修カリキュラムを編成する構想の実施は容易ではなかったのである。

21 世紀、パートナーシップにおける教師教育制度の導入と基礎教育課程改革の実施によって、それを崩す改革がなされた。2001 年に教育部によって公表された「基礎教育課程改革綱要（試行）」は、「師範大学と他の基礎教育の教員の養成と研修任務を持っている大学と研修機関は、基礎教育カリキュラム改革の目標と内容に基づき、訓練の目標、専攻の設置、カリキュラム構成を調整し、授業方法を改革する。小中学校教員の継続教育（現職研修）は基礎教育改革を中心とする」と指示している。この指示によって、教育現場で教員が自身の実践と理論と教育状況と間の乖離を探究、反省し、日々、教員自らのニーズから、職能成長と教育実践の改善を図る現職研修カリキュラムが開発されている。

図表 6 は上海師範大学と学校の連携による研修カリキュラムの構成を示したものである。この表のように、新しいカリキュラム体系は依然として養成段階のカリキュラムの枠組みを参考にしたが、単に模倣されたものではなく、さらに発展・深化させたものである。このカリキュラム体系は、教育現場で求められる資質能力を有し、教育改革の実施に対応できる教員を確保することに向けて、研修者のニーズや学校の課題に重点を置くことなどの工夫を図っている。

図表 6[12]　上海師範大学と学校のパートナーシップにおける現職研修のカリキュラム

課程名称	課題についてのワークショップと講座	目的
教育理論	現代教育理論	教師の教育理念を更新させ、共通の教育価値観を養成させる。
	生命観、学生観、教学観	
教学理念と技術	教育方法	新しい授業理念とモデルの紹介を通じて、教師の授業能力を向上させる。
	数学従業モデルと数学課程改革	
	小班化教育に関する研究	
	表現作文についての授業と研修	
教師修養	現代教師の素養と行為修養	教師の道徳と人文素養を向上させ、調和的な学校環境を促進させる。
	教師の基本的な芸術修養（Ⅰ）（Ⅱ）	
	教師の心理的健康（Ⅰ）（Ⅱ）	
教育研究	課題研究の実施と推進	教師の研究能力を向上させる。
	授業の生態環境に関する理論と実践	

5. 結語

以上、本稿において、中国における大学と学校のパートナーシップ形成後の現職研修の変化を明らかにした。上述の通り、世界の教師教育の潮流の影響及び自国の基礎教育改革の要請によって、教師教育における大学と学校のパートナーシップは普及している。そのパートナーシップは、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、学校の基礎教育課程改革の促進という 4 つの機能を持ち、子供のためのよりよい教育を目指している。大学と学校のパートナーシップの形成に伴って、中国では、現職研修体系が急激な改革のもと行われている。それらは主に現職研修における大学の役割、現職研修の実施モデル、カリキュラム編成

という３つ面で現れている。

そして、以上の分析を踏まえて、今後の研究課題を述べておく。第１に、異なる連携モデルの運営メカニズムと各主体の役割が何なのか、第２に、異なる連携モデルによって、現職研修の形式が相違するのか、どちらの研修が有効であるか、これらの疑問は残された課題として、今後、さらに考察することが求められる。

【注】

(1)J.I.Goodlad,“School-University Partnerships for Educational Renewal：Rational and Concepts”in K.A.Sirotnik and J.I.Goodlad, *School-University Partnerships in Action Cencepts,Case,and Concerns*,Teacher College Press,Columbia University,1988, 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）

(2)E.H.Rice,“The Collaboration Process in Professional Development Schools”, *Journal of Teacher Education*, 2002, Vol. 53, No.1, p.56.

(3)王建軍、黄顕華「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『専題研究報告(教育政策検討系 45)』2001 年、p.7。

(4)中留武昭、大野裕己「大学と学校のパートナーシップ形成論」日本教育経営学会『大学・高等教育の経営戦略』玉川大学出版部、2000 年、p.288。

(5)日暮トモ子「中国の基礎教育課程改革の現状と課題－PISA 調査結果を踏まえながら」http://www.spc.jst.go.jp/hottopics/1105elem_sec_education/r1105_higurashi.html(アクセス日：2012 年 12 月 3 日)

(6)董玉埼、劉益春「U-G-S：教師教育における新しいモデルのデザインと実施」『東北師大学報』第 6 号、2012 年、p.171。

(7)新中国初期の現職研修機関である。教師進修学院は地（市）レベルの研修機関である。現在、大部分の教師進修学院は教育学院と名を改めている。教師進修学校と業余進修学校は県レベルの研修機関であり、現在統一的教師進修学校と呼称される。

(8)南部広孝「中国の教員養成」日本教育大学協会『世界の教員養成Ｉ-アジア編』学文社、2005 年、p.23。

(9)王建平（山崎博敏・姜星海訳）「20 世紀中国師範教育改革の回顧と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 3 部第 51 号、2002 年、p.22。

(10)例えば、「小中学校教員国レベルの研修プログラム」(教育部と財政部、2010 年)「教師教育課程改革を強力に推進することに関する意見」(教育部、2011 年)、「教師陣の構築を強化することにかんする意見」(国務院、2012 年)。

(11)張梅、黒澤惟昭『現代中国と教師教育』明石書店、2000 年、p.71。

(12)趙潔慧「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、2007 年、p.53。

本稿は既発表論文が査読を経て新たに掲載されるものである。