

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

孫, 雪熒
九州大学大学院人間環境学府 : 研究生

<https://doi.org/10.15017/25374>

出版情報 : 教育経営学研究紀要. 15, pp.81-90, 2012-09. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law, Graduate School of Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



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

孫 雪熒

(九州大学／研究生)

- I 課題設定
- II 教員現職研修の歴史的特質
- III 教員現職研修の転換—学歴獲得から資質向上
- IV 教員現職研修の今日的特色
- V 結語

I 課題設定

今日の国際経済における総合的な国力の競争は、実質的には科学技術の競争及び労働者の素質の競争である。科学技術であれ、労働者の素質であれ、教育にかかっている。教師は教育の実践者として、決定的な役割を担っている。20世紀80年代に入り、教員の資質を確保するため、欧米諸国及び日本など先進国において、教員資質向上・職能開発は教育政策上の重要課題として位置付けられ、教員養成、採用、研修、評価等に関するライフステージの各段階における教師教育改革が推進されている。その中で現職研修⁽¹⁾は重要な一環として、教師教育改革の焦点であり、中国も例外ではない。

歴史的には、1903年の「癸卯学制」による師範伝習所と師範講習所の設置が、中国の現職研修の開始とみられる。しかし、教員の資質を確実に高めようと重視しはじめたのは新中国(中華人民共和国)の成立以後である⁽²⁾。建国後、師範教育の体制はソビエトに学んで、「閉鎖性」の教師教育システムが確立された。文化大革命時期は国家経済が停滞し、教師教育も衰退した。そのため、教師陣の「数」「質」の両面に大きな影響を与え、現在の現職研修に不可欠な重要な要因となった。

改革開放政策のもとでの中国で、社会経済体制が社会主義の計画経済から市場経済への転換に伴い、基礎教育に対する新しい人材育成が求められている。1990年代以降、中国政府は基礎教育を国家発展の基本政策の一つとしており、中国の教育改革は基礎教育問題を中心に展開されてきた。「受験教育から素質教育への転換」はこの時期における教育改革の指針であった。素質教育によって、現職研修を推進するために様々な可能性を提供し

たのみならず、現職研修の拡大と深化も必然化したのである。これまで、中国の現職研修はどのように展開しているのか。この過程の中で、どのような筋道にそって、発展しているのか。また、どのような特色があるか。

以上の問題意識に基づき、本稿においては、中国の現職研修について、まずは現職研修の発展経緯を明確にし、それに基づいて、現職研修発展の転換を検討することによって、現職研修の特色を明らかにすることを目的とする。

なお、本稿における概念の説明と用語の整理をしておく。現職研修について考える際、「現職研修」とは何かということから考える必要がある。八尾坂修教授の先行研究において、現職研修は個々の教師の職務遂行能力を維持・向上させたり、学校を改善する必要から教師、行政機関、大学などによって行われる教育活動である⁽³⁾。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」、もしくは「教師再教育」などがある。本論文では、八尾坂修教授の研究を踏まえ、「現職研修」という用語を使う。「現職訓練」、「教師継続教育」及び「教師再教育」をできるだけ統一的に「現職研修」としてを使用する。

II 教員現職研修の歴史的特質

建国以後の中国の現職研修の発展段階の時期区分については、様々な見解があるが、ここでは代表的な観点を簡単に説明しよう(図表1参照)。

図表1 現職研修の段階区分について代表的な観点

学者の名前	観点	発展段階の時期区分
陳永明 (2001年)	三段階論	補償性訓練段階(20世紀70年代末—80年代末)
		探索性継続教育段階(20世紀90年代初め—1998年)
		普及性継続教育段階(1999年—現在)
張貴新 (2001年)	三段階論	補償型継続教育段階(1980年—1995年)
		実験型継続教育段階(1996年—1998年)
		工程型継続教育(1999年—現在)
郭東岐 (2001年)	三段階論	小中学校の教員継続教育を準備する段階(1986年—1990年)
		小中学校の教員継続教育を着手する段階(1991年—1995年)
		小中学校の教員継続教育全面的に実行する段階(1996年—現在)
馬榮宏 (2001年)	三段階論	初期段階(1977年—1986年)
		発展段階(1986年—1999年)
		深化段階(1999年—現在)
楊榮昌 (2006年)	三段階論	探索期(1979年—1989年)
		形成期(1990年—1998年)
		全面普及期(1999年—現在)
郭景揚 (2001年)	四段階論	小中学校の教師訓練の萌芽期(1949年—1965年)
		文化大革命における教育の大災害期(1966年—1976年)
		小中学校の教師訓練の回復と発展期(1977年—1985年)
		小中学校の教師訓練の繁栄期(1986年—現在)
時偉 (2003年)	四段階論	萌芽期(1952年—1959年)
		停滞期(1960年—1977年)
		過渡期(1978年—1989年)
		形成と発展期(1990年—現在)

図表1に示すように、現職研修の段階区分について、個々の提起者相互の間では、現職研修の目

標、性格、発展のレベル、規模などをめぐる基準の設定ならびに名称の採用をめぐって見解が相違している。全体的に見れば、これらの理論は大別して三段階論と四段階論の二つの観点ある。実際は、三段階論は「現職訓練」と「教師継続教育」の二つの概念を区別し、単に教師継続教育の発展段階を分析している。中国の教師継続教育制度は、20世紀70年代末導入され、20世紀80年代から全面的に実行されたものの、長期的な実践の模索に基づいて形成と発展した。建国初期の現職訓練の蓄積はプラスの作用を発揮した。それによって、中国における現職研修の発展段階を検討する際、建国初期の現職研修を取り除くことは妥当ではない。三段階論に対し、四段階論は「現職訓練」と「教師継続教育」を区別せず、全般的に中国の現職研修の歴史を把握している。しかしながら、具体的な段階区分については、さらに検討する必要がある。

以上のように、先行研究にはいくつかの問題点が見られる。先行研究を批判的に継承し、本稿では現職研修の目標を基準とし、中国の現職研修の発展段階を学歴補償を目指す時期と資質向上を目指す時期に分けられる。また、現職研修の発展レベルによって、学歴補償を目指す時期は萌芽段階、停滞段階、回復段階に分けられ、資質向上を目指す時期は発展段階、深化段階に分けられる。次に、各段階の特徴をより具体的に述べてみよう。

1. 学歴補償を目指す時期

(1) 萌芽段階(1949—1958年)

中華人民共和国成立以降、農工子弟の教育は焦眉の急を告げる問題であった。農工子弟が学校に入って新たな教育を受けられるため、低い規準で教員を大量に採用しなければならなかった。1949年、第一次全国教育事業の会議が開かれた。その会議において現職教員を対象とする「輪訓制⁽⁴⁾」による現職研修の重要性が提起された。1952年、教育部は小中学教育行政会議を行い、現職教員の資質を保証するため、研修の体系的整備の必要性を指摘した。このため、同年9月、「人民教育」において「系統的な教員研修制度を創設するために奮闘しよう」の社説を公表し、さらに、天津教育学院と河北沙河小学校の教師業余学校の現職研修の経験を紹介した。

教育部の教員研修体系化の呼びかけや提案に積極的に応じるため、1952年、東北師範大学は率先して通信教育の準備に着手して、1953年、正式に国語と数学の二つの科目を開設した。そして、師範高等教育をはじめとして、多様な現職研修を行う機関と方式が現れ、現職研修は一時的に高揚した。経験不足が影響し、現職研修を実施している間に様々な問題が出現した。これらの問題を解決するため、1953年に、教育部、財政部は小学校の現職研修に対して、「局所試験、経験を積む、徐々に広める」の方針を提出した。

ある程度の努力を経て、小学校教員の学歴と質に多少効果が出た。しかし、中学校教員の質の問題が日増しに深刻化してきた。政府の統計によれば、1955年代に、全国において規定された学歴（師範学校を卒業）に達していない中等学校の現職教員の数は6万ぐらいである⁽⁶⁾。そのため、1955年11月に教育部は「中等学校の現職教員业余進修を強化することに関する指示」を公布し、8年間の現職研修を通じて、規定された学歴に達しない教員が規定水準に到達することが期待された。

全体として、この時期の現職教育の重点目標は、教科知識を補充し、政治的自覚を向上させ、継続的に思想改造を深め、ブルジョア思想を批判し、社会主義的自覚を高めるということである。現職教員は主に正規研修（教師進修学院と业余進修学校など機関で実施される現職教育）と非正規研修（通信教育、実習小組など）の二つのルートを通じて現職研修を受けた。現職研修の発展はまだ初歩段階にあった。

(2) 停滞段階（1958—1977年）

1958年から、中国の教育の歴史は曲折の時期に入った。1958年3月に毛沢東の「多く、速く、立派に、無駄なく、わが国の文化教育事業を発展させよう」という社会主義建設に関する総路線の方針の公布によって、現実の条件を省みることなく全国の教育事業の規模と速度を一方向的に速めさせた。そして、同年9月に「中共中央と国務院による教育事業に関する指示」が公表された。その「指示」では、「すべての前向きの要素を動員し、教育を大いに広める」ことが強調された。

この指示によって、全国に小中学校が次々に設立され、教員の数が急激に大量不足となった。高等学校の卒業生は中学校の教師となり、中学校の

卒業生が小学校の教員となることが珍しくなかった。さらに、代用教師と民弁教師⁽⁶⁾が大量に採用された。そのため、不合格の教員の数は大幅に増加した。

1960年5月、師範教育事業会議が開かれた。その会議において、中小学校の教師の学歴が低く、義務能力不足の状況に対し、長期養成と短期訓練を合わせ、业余学習と脱産学習を合わせ、さらに校内研修と校外訓練を合わせ、中堅教員の養成と教師全体のレベルの向上を合わせる方針が指摘された。しかし、「大躍進⁽⁷⁾」というスローガンの影響の下で、教師教育の速成の傾向があった。短い期間に、現職研修を受ける教員の数が倍に急増していた。このように、現職研修の効果は大きく低下した。

「大躍進」時期、教員研修の改革がある程度の作用を発揮したが、その後の文化大革命は中国の教師教育事業にとって、大災害であった。文化大革命の期間中に、教師が「臭老九」（九番目のハナつまみもの）と貶され、小中学校教師を批判するのが美談と報じられた。さらに、「教師無用論」が主張され、師範学校を廃止し、教師の政治・階級意識や思想性が一方的に強調されたため、現職教員を工場、農村、部隊に送り、政治上の再教育を受けさせた。そのことによって、教員は教職に対する自信を喪失し、「教育事業危険論」の消極態度を持って、自ら知識を充実に意欲がなかった。

1958年から1977年にかけての20年間は、中国の経済、文化、教育などいずれも大きく破壊した。この期間には、現職研修が発展したが、挫折し、調整された後、停滞の状態に陥った。これは以後の現職研修にとって、多大な課題を残すことになった。

(3) 回復段階（1977—1989年）

1977年8月の中国共産党第11期全国人民代表大会では、10年間にわたった文化大革命の正式な終結宣言がなされた。これによって、10余年にわたって中国全土を揺り動かした政治運動は、その幕を閉じた。文化大革命終結後の中国は、一転して四つの現代化⁽⁸⁾建設へと向かった。中国は教育の分野においても、種々の改革を推進して、教育回復期を迎えた。文革期間に、教師への軽視、迫害と教師教育の廃止のため、教師陣に重大な損失

をもたらした。教育事業の発展に対応するため、専門訓練を受けない教員が大量的に採用された。1977年の統計によれば、全国における全部で400万前後の教員を補充した。そのうち、小学校の教員の合格率は47.1%、中学校の教員の合格率は9.8%である⁽⁹⁾。したがって、直面する深刻な課題は、十分な資質を備え、適切な訓練を受けた教員の不足をいかに解消するかであった。

1977年12月、小中学校の現職研修に関する座談会が開かれ、会議の後に「小中学校の現職教師訓練を強化することに関する意見」が教育部によって公表された。その「意見」が契機となって、各地で教育学院、教師進修学院、教師進修学校、通信学校が急速に回復し、さらに新たに創立され、整備された。1984年、教育部、国家計画経済委員会⁽¹⁰⁾、財政部によって「普通的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、各高等教育機関は相次いで現職教員の本科班と専科班を設置した。

1986年7月から義務教育の実行は、教員の量的拡大と質的向上に求められている。1986年4月公布された義務教育法では、「国は、措置を講じて、師範教育を強化・発展させ、教師の養成・訓練を促進し、小学校の教員は中等師範学校卒業以上の水準を、中学校の教員は師範専科学校卒業以上の水準が備わるように、計画的にその実現を図る。」と規定された。これに応じて、国家教育委員会は同年9月に「小中学校教員の審査資格書に関する試行方法」を公布した。これに基づき、規定学歴に達していない教員は、1年間以上の教職経験、資格試験に合格によって「教材教授法試験合格証書」を取得する。その上進要件として、勤務年数が1年以上になり、2年間以上の教職経験、資格試験の合格によって「専門合格証書」を取得する。

約10年間の継続の結果、1989年末まで、専科師範学校の学歴を持つ中学校教員の割合は1977年の9.8%から41.3%に上がり、大学学歴を持つ高校の教師の割合は43.5%に上がった。同時に、全国で約30万左右的の小中学校教師は「専門合格証書」を取得した。教員の学歴は大体規定された学歴に達成した⁽¹¹⁾。このように、現職研修の目標は学歴補償から資質向上への転換が生じたのである。

2. 資質向上を目指す時期 (1) 発展段階(1989-1999年)

従来の3つの段階とちがって、この発展段階においては教員の資質の向上の目標が明確に提出された。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、文革終結後以来現職研修の成績と経験を総括し、現状を分析して将来に対する教員の資質向上の目標を制定した。また、会議では教師継続教育の概念を定義し、「教師継続教育というのは、国家の規定した学歴に達した教員に対して、政治思想資質と教育授業能力の向上を目指す現職研修のことで、主に新任教員研修と中堅教員研修が含まれている」と指摘した。今回の会議の基本思想及び各地における現職研修の実態と社会の教育への需要によって、1991年12月に国家教育委員会は「小学校教師継続教育を展開することに関する意見」を公表し、小学校の現職研修の重点と方向をいっそう明らかにした。そして、1993年、中共中央が公表した「中国教育改革と発展要綱」において、必ず現職訓練と継続教育を大きく広げることと提起された。

1990年代に入り、小中学校の現職研修は持続的に制度化方向へ向かっている。1993年の「中華人民共和国教師法」と1995年の「中華人民共和国教育法」の公布と実施は教師教育に関する専門的な法律はないという時代の終わりであった。「中華人民共和国教師法」において、「教師継続研修を受けることは教師の権利と義務ということである」と明言した。「中華人民共和国教育法」においては、教育事業や改革発展の中で生涯教育の法治上の位置が初めて確立された。そして、教育部師範教育司において開催された会議では、「小中学校の教師継続教育を地域的に展開すること」と指摘した。1996年に第五回全国師範教育事業会議が開催され、教師教育が数、規模の拡大から、資質の向上や構造の改革、効果の向上をめざす新たな段階に転換すべきであると改めて強調された。

20世紀90年代以後、中国の西部と一部農村地域では、学歴補償を目指す現職研修があるというものの、20世紀80年代に比べて、規定された学歴に達した教師の人数が大幅に増加した。一部の発達地域では、新任教員研修、管理職研修、中

堅教員研修が強力に発展した。ほかの地域でも、次々に非学歴教育（規定された学歴に達し、資質向上を目的する現職研修）が行われている。この段階現職研修は規模と範囲をいっそう拡大し、研修のレベルを絶えず向上させ、教員の資質向上を中心になった。

(2) 深化段階(1999－現在)

1998年12月4日、中国の教育部は「21世紀に向けた教育振興と行動計画」を制定し、新しい世紀の到来を迎える教育改革と発展の目標を明確した。この「計画」の中の第二項には、「21世紀に跨る園丁工程⁽¹²⁾を実施し、教員の資質の向上に努める」ことを明確にした。「21世紀に跨る園丁工程」は、省レベルの現職研修プログラム、すなわち「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」、新しい世紀に向けての教員現職プログラムということである。新たな背景と現職研修の目標に基づき、1999年9月13日に公布された「小中学校教師継続教育に関する規定」では、21世紀に向けての現職研修の教育機関、形式、内容、学習時間、条件保障、行政制度及び賞罰措置などの項目が規定された。このように、全国において「21世紀に跨る園丁工程」が全面的に展開された。

2004年に、教育部は「全国小中学校教師継続教育網を支援し、小中学校教師非学歴研修を試験的に推進することに関する通知」を公表した。この通知においては、「インターネットを通じて、小中学校の現職研修の範囲拡大」と通信教育の重要性が強調された。

約10年の努力を経て、現職教員の資質が大きく向上した。しかし都市と農村地域の格差のため、都市教員と農村教員の資質の格差が大きくなった。この問題について、中国共産党の十七大報告では、「教員陣の建設を強化しよう。現職研修の重点は農村の現職研修を転換しなければならない」と提出した。教育部と財政部は、十七大報告を受けて、さらに現職研修を強化し、教員の資質を全面的に向上するため、2010年から「小中学校教員国レベルの研修プログラム」を実施している。「小中学校教員国レベルの研修プログラム」⁽¹³⁾は、「小中学校教員模範性研修プログラム」と「中西部農村中堅教員研修プログラム」の2つ項目が含まれてい

る。これから、現職研修制度の新たな局面を迎えている。

以上、中国における現職研修の歴史的時期区分を説明した。図表2は教育機関、教育対象、研修目的、研修内容及び研修形式のプロフィールが各段階においていかなる傾向を有するかを示したものである。

図表2 現職研修制の時期区分と規定要因

時期区分	学歴補償 を目指す時期			資質向上 を目指す時期	
	萌芽段階	停滞段階	回復段階	発展段階	深化段階
研修機関	教師進修学院、業余進修学校	×	教育学院 (教師進修学院)	教育学院 師範大学 総合大学	教育学院 師範大学 総合大学
教育対象	規定された学歴に達していない現職教員	×	規定された学歴に達していない現職教員と上のレベルの学歴を取得しようとする現職教員	新任教員 中堅教員	新任教員 中堅教員 都市の一般教員、 特に農村の中堅教員
研修目的	学歴が規定水準に到達する	×	学歴を獲得する目的	知識の補充・更新、 教育授業能力の向上	職能発達
研修内容	科目知識	×	教材教法	授業研究 教科指導 生徒指導 など	授業研究 教科指導 生徒指導 など
研修方法	集中講義 独学	×	集中講義 独学、 交流、 検討	交流、 検討、 事例研究 発表会、 授業参観 など	交流、 検討、 事例研究 発表会、 授業参観 など

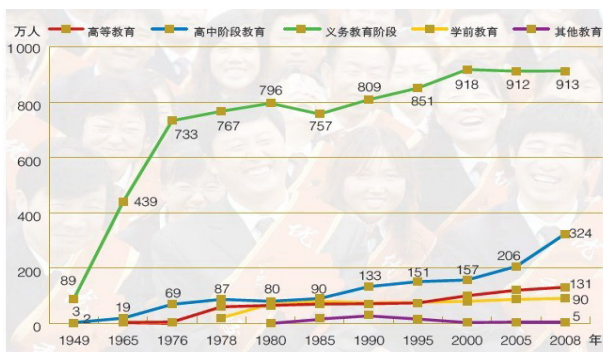
Ⅲ 教員現職研修の転換—学歴獲得から資質向上

図表 2 を見ると、中国における現職研修の発展推移を探ることができる。以下に要約する。

1. 研修の内在的性格の転換

建国以降、教員不足の解消は喫緊の課題となった⁽¹⁴⁾。そのため、教員の数には大幅に増加した。図表 3 は建国後、各級各類学校の専任教員数の規模を示したものである。1949 年から 1980 年にかけて、専任教員数は著しく増加した。しかし、1980 年まで、小学校の教師の合格率はわずか 49.9%、中学校の教師の合格率はわずか 12.7%、小学校の教師の合格率はわずか 35.9%である(図表 4 参照)。したがって、文化大革命時期以外、前の 3 つの段階における現職研修は主に規定された学歴に達していない現職教員を対象として、学歴の獲得を目的とした。

図表 3 1949—2008 年各級学校の専任教員数の推移



出典：中華人民共和国教育部ホームページ、教育統計データに作成。

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2705/200909/51860.html

大規模の研修を経て、80 年代末にかけて、小中学校の教員の学歴が大幅に上昇した。表 4 のように、1989 年にかけて、小学校教員の合格率は 1980 年の 49.9%から 71.4%に上がり、中学校教員の合格率は 41.3%に上がり、高校教員の合格率 44.0%に上がった。ここに至って、教員不合格の学歴問題は完全に解決しなければならず、大きく改善した。そのため現職研修は学歴教育から教員の資質向上を目的とした非学歴教育への転換している。特に、1998 年に「21 世紀に跨る庭師工程」実施された以後、非学歴教育の現職研修が徹底的に主流になっ

た。

図表 4 小中学校教員の学歴の合格率

	小学校教員の合格率	中学校教員の合格率	高校教員の合格率
1980 年	49.9%	12.7%	35.9%
1989 年	71.4%	41.3%	44.0%
1990 年	73.9%	46.5%	45.5%
1991 年	80.7%	51.8%	47.2%
1992 年	90.6%	60.2%	53.7%
1998 年	94.6%	83.4%	63.5%
2007 年	99.1%	97.2%	89.3%

出典：陳永明の「中国と日本の教師教育制度に関する比較研究」p.72 と中華人民共和国教育部ホームページ、教育統計データ「中小学专任教师学历合格率大幅度提高」に基づいて作成

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2486/200810/40323.html

2. 研修内容の転換

前述により、1980 年代以前中国における現職研修は教員の学歴向上に焦点を合わせて、現職教員は上のレベルの研修課程の学修を通じ、教職科目に関する基礎的な知識を補充した。その際は、現職研修は研修内容のレベルによって、二つの段階に分かれる。一つは改革開放以前の段階である。この段階は主な「民弁教師」に対し、教科知識の補充を目的とする。もう一つは改革開放以後から 80 年代にかけての段階である。この段階は、80 年代に増加した「民弁教師」と規定された学歴に達していない現職教員に対し、教科知識を補充し、教材研究を向上させ、学歴補償を目的とする。

90 年代に入り、教員の学歴の不合格の状況が基本的に改善された。これと同時に、中国は「科教兴国」というスローガンの下で「受験教育」から「素質教育」へ転換を図りつつある。それによって、教育現場では様々な実施問題が生じた。そのため、最新の教科知識及び教育理念、科学研修能力を有し、実際の教育問題を分析し、解決できる能力を持つ中堅教員が必要とされている。このような状況のなかで、1990 年以降、教員の資質能力の向上を目指して数多くの報告が提起されたきた。教員の資質能力の向上するため、現職研修の内容は教材教法から授業研究、教科指導、生徒指導な

どへ転換している。

3. 研修機関の転換

建国以降、中国はソビエトの学校制度を模倣して、複線形師範教育システム創設した。教員養成と現職研修は異なる教育機関に配置された。建国初期、現職研修に対し、正規の研修機関(教師進修学院、教師進修学校、業余進修学校など)を創設したのみならず、非正規研修(通信教育、実習小組など)も発達した。1984年、教育部、国家計画経済委員会、財政部が公表した「普通の高等教育機関で中等学校の教師の本科班と専科班を開催することに関する通知」によって、師範大学・師範学院は中等学校教員研修班を設けた。総じて、90年代以前、教育学院(教師進修学院)は現職研修の実施主体である。統計データによって、1990年に、教育学院(教師進修学院)は、265校、在校生は25万2977人、専任教員は2万4891人であって、様々な短期研修生は6.7万人である⁽¹⁵⁾。

1950年代から90年代初期までの間、中国の「師範教育」としての教員研修は単一で閉鎖的な制度の中で行われていたといえる。1990年代に入ると、師範大学・総合大学の改革が実施され、教師教育の開放化の動きが見られるようになった。教員養成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のである。もう一つは総合大学が教育学系を設置し、教員養成と現職研修を行ったのである。統計によれば、1990年代末までに、重点師範大学における非師範系の専攻はすでに、それぞれの専攻数全体の約50%をしめていた。一方多くの教育学院は普通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⁽¹⁶⁾、存在の意義や必要性は薄れている。

こうした21世紀初頭、中国における現職研修の実施主体は大体二つ種類になった。一つは独立的な教育学院であり、もう一つは、師範大学や総合大学が設置する成人教育システムである。近年の現職研修政策によって、大学における現職研修は漸次主流になってきた。

4. 研修主体の転換

発展時期によって、現職研修の理念が異なる。学歴補償を目指す時期、教員研修の理念は知識の

補充、すなわち、授業科目に関する知識を学修することである。この研修理念の下で、研修内容は講師団によって研究・開発され、集中・伝達講習型の研修方法は広く使われた。このようなモデルにおいては、講師団は理論の構築者でもあり、知識の権威者でもあり、主導の立場に置かれる。これに対して、研修を受ける教員は学んだ内容の選択権力がなく、単に受け身の受給者である。学歴補償を目指す時期に、この講師団を中心とする研修モデルは合理性があり、不合格の学歴問題が基本的に解決している。これに対し、資質向上を目的とした非学歴教育時期に入ると、現職教員を中心として、教員の職能成長と教育実践の改善を図る現職研修が期待されている。

したがって、1990年代に入り、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、教員の自らの需要から、研修内容を開発し、自主・自発型の現職研修が実施されている。特に、「小中学校教員国レベルの研修プログラム」が実施されてから、研修の主体は次第に講師団から研修を受ける教員へ転換している。2010年に、公布された「小中学校教員国レベルの研修プログラムに関する通知」では、「研修前の調査を重視し、研修対象の需要に基づき、研修方案を制定し、現職教員の主導性を発揮させる」ことが強調された。図表5のように、新たな研修モデルでは、従来の講義、講演型の研修は少なくなり、体験を取り入れたもの、あるいはワークショップ方式によるインタラクティブ型のものが多くなっている。現職教員は理論を学んで実地に応用する技術の熟練者ではなく、探究をベースにして教育実践を行う反省的实践者になって、主導性が発揮された。

図表5 研修の各主体の役割

	学歴補償を目指す時期	資質向上を目指す時期
講師団	理論の構築者、知識の権威者	協働の探究者
現職教員	理論を学んで実地に応用する技術の熟練者	探究をベースにして教育実践を行う反省的实践者
研修方法	講義、講演型	インタラクティブ

IV 中国における教員現職研修の特色

以上、中国の教員現職研修の歴史的経緯と発展方向を分析し、これを踏まえ、中国における教員現職研修の特色を検討してみよう。

1. 教員養成と現職研修の一体化

教員養成と現職研修の一体化というのは、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、画一的な教師教育システムを構築することである。長い期間、中国の教師教育の特徴は教員養成と教員研修とに大別され、異なる行政管理の分野に配置されていた。そのため、教師教育内容の重複、教育資源の浪費の現象は多い。中国は20世紀90年代に生涯教育思想を導入し、教員養成と現職研修の一体化のあり方を模索してきた。約20年の経験を経て、教師教育の一体化は大きな発展を遂げ、貴重な経験を得ることになった。

従来は大学が学生を学校現場へ送るという関係しか存在しなかったが、近年では学校現場の教員が大学へ来て講義を担当したりする機会が増えてきた。学校現場の教員を大学の教員として雇用し、教員養成教育を担当してもらう例も多い。また、大学は様々な形式で教員現職研修を行う。つまり、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。大学と学校が相互に行き来する双方向的な関係の中で教師教育が進められている。

2. 多種多様な研修の提供

ここ数年、中国における個々の教員の需要、能力、適性等に応じた多様な研修が行われている。研修の多様性は教員研修制度のひとつの特徴となっている。多様化は主に以下の2つの面で現れている。第一は、研修形式の多様化である。研修形式については、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(義務時間以外の夏季冬季休暇や夜間を利用して行う研修)及び遠距離教育と校内研修の方式に分けられる。第二は、研修の種類が多様化である。研修の種類は、まず、研修内容によって、教材研修と教授法研修の二つの種類に分かれる。次に、研修

対象によって、初任者研修、中堅教員研修、管理職研修、一般教員研修、そして校長研修5つの種類に分かれる。

レベル、教科、地域が異なる研修者の求めに応じて、多種多様な研修形式と柔軟的な研修手段を提供することは、小中学校教員の研修の積極性を実現した。これも中国の教員現職研修の絶えない発展の重要な要素の一つである。

3. 「置換脱産研修」方式の開発

教員研修は勤務期間内に行われることが多い。教員が授業時間に研修受ける場合には、他の教員が代わりに授業を行わなければならない。そのため、勤務の調整と時間の変更することは避けられない。こうした状況は生徒の発展を制約するだけでなく、校内業務も望ましくない影響を及ぼしている。そこで、代替教員の不在の場合、受けた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、2010年に、公布された「小中学校教員国レベルの研修プログラムに関する通知」では、「置換脱産研修」という新しい研修形式が提出された。「置換脱産研修」とは、教育系の教育実習生あるいは都市の小中学校教員を選出し、代替教員として農村地域の学校に派遣し、農村中堅教員の代わりに授業を行い、代替された教員が長期研修を受けるという研修方式である。「置換脱産研修」の長所という面から言えば、第一に教員長期研修に関する問題を解決した。第二に教育系の教育実習生は代替教員として学校へ行き、授業実習を通して、現職の教員から指導を受けられる。第三に都市の小中学校教員を学校に派遣し、農村学校に新しい教育理念を導入させる。

「置換脱産研修」は研修機関と農村学校の調和能力、管理レベル、サービス施設などに様々なチャレンジをもたらしたとあってよい。とはいいいながら、長期研修を通じてこそ、農村教員全体の資質を向上させる。したがって、「置換脱産研修」は農村教育レベルを促進するだけでなく、都市の教育と農村の教育の格差を縮めることによってきわめて大きな意義をもつ。

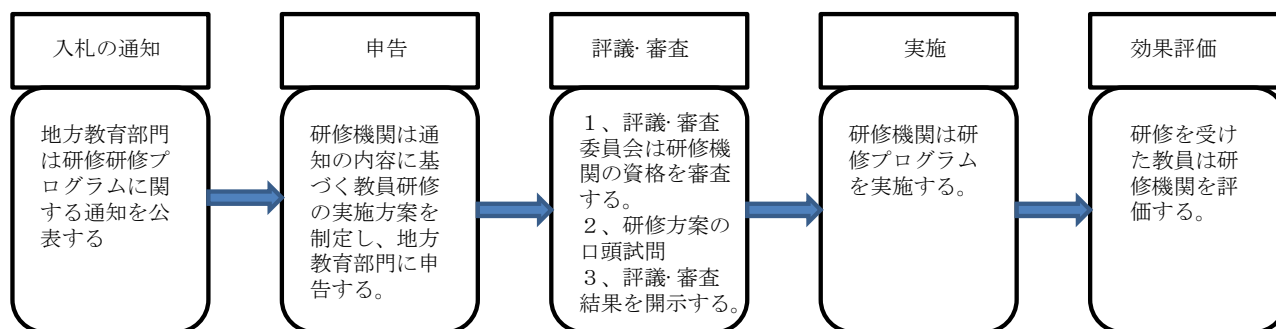
4. 公開入札方式の採用

改革開放以後、中国の教師教育は大きな発展を遂げた。社会主義市場経済を実施することは、主

な要因の一つである。まず、師範教育の活力と運営の発展を図るため、開放的な教員養成体制が形成された。次に、教員研修では、教員の資質向上に大きな注意が払われてきている。さらに、社会主義市場経済の下で、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、

教員研修における公開入札の方式が採用された。教員研修における公開入札の方式を検討してみると、図表6のような流れで行われる。ここで検討したいのは、研修終了時、もし研修教員からの評価が低いなら、研修機関の教員研修を行う資格を取り消すことになる。

図表6 教員研修機関公開入札のフローチャート



競争原理の教員現職研修への導入によって、研修機関の競争意識が強まった。従来の教育部の指導を持つやり方を変え、新しい研修方法、研修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促進した。これはプラス面といえよう。

これらの課題を列挙することにとどまった点は今後の研究課題として挙げられる。近年中国の現職研修の発展動向によって、大学と小中高等学校とが連携した教員研修の動向を探ることができる。大学と学校との連携のもとでの現職研修の現状とあり方を分析することは重要である。そのため、全国的な教員研修実施の動向の把握とともに、大学と学校との連携モデルで実施している「小中学校教員国レベルの研修プログラム」をさらに考察することが求められる。

V 結語

以上、本稿について、中国における現職研修の歴史、転換及び特色と課題を明らかにしてきた。上述の通り中国における現職研修制度はすでに60余年の歴史があり、学歴補償を目指す時期と資質向上を目指す時期の2つの時期を経ている。学歴補償を目指す時期は萌芽段階、停滞段階と回復段階が含まれ、資質向上を目指す時期は発展段階と深化段階が含まれている。現職研修については、学歴教育から非学歴教育への転換、教材教法から職能発達への転換、閉鎖性教員研修から開放性教員研修への転換、及び講師団単主体から多主体連携への転換という四つの発展動向が表れている。60年余りの発展を経て、中国の現職研修は多くの特色を形成した。それらは主に教員養成と現職研修の一体化、多種多様な研修の提供、「置換脱産研修」方式の開発と公開入札の方式の採用の四つである。

【注】

- (1)ここで述べる現職研修は、小・中学校の現職研修を指す。
- (2)張梅、黒澤惟昭『現代中国と教師教育』明石書店、2000年、p・66。
- (3)八尾坂修『現代の教育改革と学校の自己評価』ぎょうせい、2001年、p・183。
- (4)「輪訓制」というのは、現職教員が順次に研修に参加させることである。
- (5)時偉『当代教師継続教育論』安徽教育出版社、2004年、p・83。
- (6)「民弁教師」というのは、教育資金及び正規教師の資源が乏しい中国の貧困な農村部では、教員

資格を持たない代用教員である。

(7) 1958年に毛沢東が提唱した、農工業を飛躍的に発展させようという運動。

(8) 四つの近代化は、中国で策定された国家計画。20世紀末までに、国全体で、工業、農業、国防、科学技術の四つの分野で近代化を達成することを目標とした。

(9) 郭景揚『教師継続教育研究』中国鉱業大学出版社、2001年、p・23.

(10) 70年代の、完全な名称は計画経済委員会で、今は国家発展と改革委員会と替っている。

(11) 時偉『当代教師継続教育論』安徽教育出版社、2004年、p・87.

(12) 教師教育プラン。

(13) 教師教育プラン。

(14) 戴林「中国における教師養成政策の展開と課題」『千葉大学人文社会科学研究』(21)、2010年9月、pp・281-298.

(15) 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.

(16) 日本教育大学協会、前掲書、p・23.