〔研究論文〕

中国の教員養成に関する研究 ～教育実習に関連する課題～

張 潮 宇

要旨

中国の教員養成は、1970年代の改革開放の前後で大きな変容を遂げた。しかし現在の中国の教員養成、中でも教育実習の在り方とその評価については、課題が見受けられる。本研究では、現在の中国の教育実習とその実習評価に関する課題を、諸文献をもとにして明らかにすることであった。その結果、以下のようなことが確かめられた。

中国の教員養成課程は「改革開放」を歴史的分岐点として教員養成の仕組みを大きく変え、「師範教育」から教育の「開放化」を目指し、養成の理念も理論知識と実践能力を結びつけ「自主性」や「創意工夫」などの資質・能力の養成が目指されるようになった。現在の教員養成は、主に基礎理論コース、専門スキルコースと実践教育に分けられ（全国人民代表大会、2009）、必修教科、一般必修科目、選修科目と実践教育で構成されている。このような変遷をたどって中国の教員養成の構成と内容は、以前より充実するようになり、「教育実習」は実践教育の一環として教育実習生の実践能力を伸ばし、指導の経験を積む役割を持つようになった。しかし、2020年の「新時代の教育評価改革深化計画」では、教員養成の仕組みを改善するとは言うものの、実習の実施や実習の評価などの実習関連の項目はまだ十分に明確化されたとはいえず、実習評価の結果は採点方式による結果評価と実習生による実習へのまとめがその内容となっていた。

実習評価は実習生が学校で学んだ理論知識を実践に応用し、身に付けた教育・指導力について指導教員によって総合的な評価を受ける場である。しかし実習評価には採点方式が多く用いられるため、評価結果は実習生が本来もつ指導水準や能力を十分に反映してこなかったことと実習評価システムにおける評価基準の評価内容の不完全性という問題状況が指摘されている（萬、2018）。明確な評価内容がないため、評価の基準は示したものの、その評価基準を達成するために何をすべきなのかは不明確なままになっているのである。

単純な結果評価ではなく、大学と実習校の指導教員や実習生などの実習関係者

を評価のプロセスに参加させ、「評価設計 - 評価実施 - 評価フィードバック（唐ら、2022）」のプロセスを通して、実習生の教員としての意識や資質・能力を反映できる評価基準をモデルとする実習評価基準の構築を確立し、評価内容を充実させ、プロセス評価と結果評価のバランスを意識した評価方法を実施することが必要であると考えられる。

1. 緒言

中国の教員養成は 1970 年代の「改革開放」を歴史的分岐点として大きく変わってきた。「改革開放」以前は、師範学院・大学による「師範教育」が行われていたが、「改革開放」以降は、教育の「開放化」と呼ばれる師範学院・大学と総合型大学による教員養成へと拡大した。これにより、中国の教員養成は理論知識と実践能力の結びつきに着目し、教員志望学生の自主性や創意工夫といった力の養成が重要視されるようになった（高、2003）。

しかし中国の教員養成の仕組みは改革を迎えたとはいえ、旧来的な講義方法や応試教育などによる教育理念が浸透していたため、一部の教員が持つ教育理念は「改革開放」前の域を抜け出せず、また、教育実習中に一部の実習生は指導教員によるサポートやフィードバックを受けてない状況が存在している現状があった（賀、2017）。

これらの状況を改善するため、2011 年から「大力（強力）に教師教育課程改革を推進することに関する意見」に「教育実践を強化する」ことが示された。また「師範生教育実践の強化に関する意見」では「教師教育分野を開設する高等教育学校では実習課程標準、実施計画と評価基準などの関連事項を定めるべきである（中国教育部、2016）」ことが明記され、「教師教育振興行動計画（2018～2022）」でも「新たな教師教育モデルを作り、未来のために良い教師を育てる（中国教育部、2018）」などの文言が加えられるとともに、2020 年の「新時代の教育評価改革の総体方案」では「実習の考課制度を改善し、学生に充実かつ真剣に実習に参加する」と記載されて今日に至っている。

教育実習（以下「実習」とする）は、教員養成カリキュラムの一環として、主に、実習の組織、管理、指導と評価などで構成されており、その変遷と発展は中国の教員の指導力や資質・能力に直接的な影響を与えている。実習は、教育実習生が教育現場の実践を通して理論知識と結びつける指導経験を得るための重要な過程であり、教員としての力量形成を促進する場でもある（李ら、2015；魏ら、

2021) とされ、その位置付けと重要性が認識されているといえる。

また実習評価は、実習という行為に全般的な判断と評価を与え、実習の過程を確認する重要な手段であり、理論知識を応用して実習生の教育・指導能力を育成・発揮させ、修学期間中において最も重要かつ総合的に行われる評価である。実習中に見られる問題点を見つけ、修正することにより、結果的に教員志望の学生へ一定の参考的役割を果たしている（萬、2018）とされている。

しかし実際の実習場面では、「師範生教育実践の強化に関する意見」に「実習評価の関連事項を定めるべきである」と記載されたものの、詳細な基準がないため、実習評価は採点方式による結果評価が用いられ（萬、2018）、実習のプロセスへの評価や評価基準の運用性の欠如により、実習評価の結果は実習生本来の水準や能力を十分に反映するに至っておらず、実習の評価内容の不十分さが課題だと考えられる。

実習本来の成果を導き、実習生の指導力を適正に把握するためにも、この実習評価について検討することには大きな意味と必要性があると筆者は考える。そこで本研究では、中国における教員養成の中でも教育実習の評価に関する諸問題について関連の文献を読み解くことから、中国における教育実習の課題について分析・考察することにした。本研究の取り組みを通して、今後のより効果的な教員養成システム構築への示唆を得ようとした。

2. 研究の方法

本研究は、主に中国政府とその行政機関により公布された政策・制度と中国で出版された諸教育白書と課題に関連する先行研究などの文献を収集し、「改革開放」を分岐点とした中国の教員養成の変遷を概観しながら、現在の教育実習評価の現状と課題を探ることにした。また、専門政策と関連政策は「国家政策」を考察の対象にした（地方政策、未公開あるいは査閲不能な公式文書は含まないこととした）。

3. 中国の教員養成制度の変遷

3.1 改革開放前の教員養成の特徴

1949年建国時の中国では、教員養成に関わる学校はわずか12ヶ所であり、在籍する学生は約12000人程度であった。そのため当時は、教員を養成し輩出するシステムや教員への基礎教育の欠如などの諸問題が深刻であった。これらの問題解決のため、旧ソ連の教員養成をモデルにした「師範教育」制度が確立され、「高等師範大学」「師範専科学校」「中等師範学校」の3つレベルによる教員養成校が

設置されることとなった。このうち「師範教育」は1980年代までの教員となる唯一のルートとして、教員養成と学校教育の普及に大きく貢献している（中国教育年鑑編集部、1984）。

師範教育は中央集権によって高度に統一されていたのが特徴的であり、カリキュラムの設置、内容の選択、教材の編集、指導法の使用などは全て国により定められた基準に基づいて実施されていた。当時は社会主義思想のイデオロギーが強調されていたため、「マルクス主義」や「毛沢東思想」などの政治理論と関連する内容がカリキュラムの一部として扱われ（魯、2010）、教員養成のためのカリキュラムは「教育学」「心理学」「指導法」を中心に構成されていた。しかし全体的に見ると、教員養成に関連する内容が占める割合は低かった（何、1998）。このようなカリキュラムにより、教師という職業は単純な知識の伝達や生徒指導などにとどまらず、政治リテラシーや社会主義体制へのロイヤリティなどの伝授も、教員の役割の一部として位置づけられていたことがわかる（呉、2022）。

中央集権による管理形式は教育の統一性を確保することに貢献するが、かわりに教員養成校が地域の実態や実際の教育環境に応じたカリキュラムを導入する柔軟性やイノベーションについては、それらを制限するとともに（魯、2010）、生徒のニーズに適応することが難しく、教師としての専門性の成長を妨げている（肖、2022）とも指摘されている。

当時の教員養成カリキュラムの内容は理論知識の習得を柱としており、「必修科目である「教育学」や「心理学」などの科目は理論的な内容に偏り、教育現場に適応する内容ではない」（梅、2008）というような批判も存在し、「科学」「芸術」「体育」などの実践の需要のある科目はある程度軽視されており、指導力や授業力または創意工夫の力などの教員の力量形成には不利であった（魯、2010）。実習や模擬授業などの実践教育と関連する内容は補助的内容として扱われ、実習を受ける機会は少なく、教員としての実践能力の養成は比較的薄弱であった（周、2009）という。このように実践経験が欠如した教員養成の形態は、理論知識と実践力の乖離問題を引き起こし、理論知識と実践力を結びつけることが困難な状況が生まれていた。

また教育現場では、授業時における教員の支配的立場が強調され、生徒の主体性を活かした学習指導法の適用や生徒と教師のコミュニケーションが少なく、単純に教科の知識が教えられるだけであった（周、2009）。このように教科の知識を教え、試験に備えてよい成績を得ることを目的とした指導法は応試教育（いわゆる詰め込み教育）と言われ、最終的に生徒の創造性や自主性の育成、生徒自身の思考力・判断力の育成には直結しづらい状況があったと考えられる。

改革開放前の教員養成は、当時の歴史的背景により教育政策や社会的ニーズを反映するものであったが、当時の教員養成が直面する課題の多くを明らかにした

という点で、教育改革と教員養成の発展のための重要な示唆を提供するものでもあったと考えられる。

3.2 改革開放後の教員養成の改革

1978年の改革開放以降、教員養成は改革期を迎えた。カリキュラムの内容、教育実習の実施または指導法などが一新され、旧ソ連をモデルにした「師範教育」は総合型大学と師範学院・大学による教育の「開放化」と呼ばれる新たな教員養成制度に切り替えられた。教員養成段階での理論知識と教科指導の実践能力の結合が重要視され、新たな教育理念として「学校教育におけるカリキュラムの開発・革新を担うことができる教員の養成（魯、2005）」が提唱されることとなった。

具体的には、1998年の「高等教育法」の施行により、教員養成機構のカリキュラム開設が拡大され、国は師範教育学院・大学のみならず、一般高等教育学校でも教員養成カリキュラムを開設することが可能となり、新たな教員養成モデルによる教育内容の改善やカリキュラムの再構築が期待されることとなった。教育の「開放化」が実施されてから2005年までの間に「教員養成課程を持つ総合型大学は207校に及んでおり、履修する学生数は教員養成課程履修者全体の約35%を占めていた」（饒、2007）という報告もあるように、中国の教員養成は師範学院・大学と総合型大学共同により行う新たな局面を迎えたという。

「中華人民共和国教師法（1993）」第10条では教員資格認定制度に関する規定が明確に記載され、規定の学歴の取得と教員資格認定試験に合格することで教師としての資格を取得することができるようになった。また、1995年の「教師資格条例」では、教員の資格取得の条件が細分化され、「資格の種類」「適応範囲」「取得条件」「資格試験」などに関する内容が詳細に規定された。この2つの法律・条例の施行により、教員資格の基準、資格試験、教員資格の有効期限などの教員免許に関する政策が定められ、運用されるようになった（李、2008）。

その後、「2003－2007年教育振興行動計画（教育部、2004）」と「21世紀高等師範教育内容及び課程改革計画」の公布により、新たなカリキュラムと教材の開発が求められるようになった。柳（2002）によれば、師範学院・大学と教員養成課程を持つ総合型大学はこの政策に積極的に参加しようとしたが、政策の内容には明確な基準が記載されていないため、カリキュラムは「教育学」「心理学」と「指導法」を中心に構成されることは変わらず、理論知識を柱として構築されその内容は抽象的で旧来的なものが多く、カリキュラム全体における教員養成関連科目は割合が低く、実践教育への配慮は依然として不足していた。

一方、カリキュラム構成の自主性の拡大により「教育学」「心理学」「指導法」を基礎に教科指導法、一般教育方法・実践技術、教育管理実践、コミュニケーション能力開発、研究方法、基礎教育課程改革、職業倫理などの基礎教育や教育実習

に直接関連する新たなカリキュラムを開発・導入する教員養成校もみられるようになった（鍾ら、2008）。教員養成校は、独自の特徴や学生のニーズまたは地域の状況に応じて異なるカリキュラムを開発することが可能となり、必修科目以外に学生の個性や発展方向に合った選修科目（学生の履修目的に応じて選択可能な科目）による教員養成の個人化や専門化が促進されるようになった（牛、2015）。カリキュラム構成の水準にはばらつきがあるが、その自主性の拡大により、学校自身や地域の状況に応じて独自のカリキュラムを開発し構築することができるようになった。

これらの改革によって、「師範教育」による教員の輩出能力の問題が解決され、義務教育が普及するにつれて、学校教育は従来の成績重視の「応試教育」から児童・生徒の素質向上を目的とする「素質教育」に切り替えられた。

この「素質教育」は教員としての専門知識・技能を求めるだけでなく、生徒への効果的なフィードバックや創意工夫などを、教員の新たな能力として求めた。（鍾、2008）。ここで「素質教育」とは「国の教育方針を全面的に貫徹し、国民素質の向上を根本的な趣旨とし、生徒の創造精神と実践能力の育成に力点を置いて、「理想あり、道徳あり、規律あり」の徳育、知育、体育の全面的な発達を目的とする社会主義事業の建設者と後継者を育成する教育」（項、2006）のこととされている。

実践教育は教育場面での実践を重要視するようになり、理論知識を実践応用するだけでなく、教育活動の中で経験を積み重ねて、指導力を磨くことによって、教師として活躍するための準備を整えることを目指すものであった（鍾、2008）。こうした仕組みによって、教員志望の学生は、教員としての資質・能力を高めることができるようになったといえる。

4. 現在の教員養成の構造と内容

このような流れを踏まえて、現在の中国の教員養成は、主に基礎理論コース、専門スキルコースと実践教育によって構成されている。

基礎理論コースは教育学や心理学などを含む理論的基礎や教科の知識を習得させるコースであり、専門スキルコースは指導案の作成、学級経営、授業づくりといった教職に関する知識が含まれる（全国人民代表大会、2009）。そのうち体育教員養成のカリキュラムは、必修教科、一般必修科目、選修科目と実践教育で構成されている。例えば「体育人文社会学」「運動人体科学」「陸上」「球技」「体操」と「武術」などは体育教員養成の必修教科として扱われている。必修教科の授業時間数は846時間、単位数は45単位であり、各学校はこの6つのカリキュラムの分野に沿って独自の科目を開講し、組み合わせることができる。一般必修科目

は4～5科目（バスケットボール、バレーボール、サッカーを除く）、280時間、15単位を履修し、学校や地域の実情に応じて1～2科目は他の科目に置き換えたり、あるいは地域の特色のある科目を受講したりすることができる。また、選修科目は最低2～3科目を選択し、合計260時間、15単位を履修し、社会的ニーズや学校の実態に応じて、独自の選修科目を設けることができる（中国教育部、2003）。

最後に実践教育であるが、ここには実習と軍事訓練が含まれる。軍事訓練は、大学の入学時に受けるもので、通常は1～2ヶ月とし、学生の国防知識の習得と規律性の向上を目的としている。加えて実践教育の中の「教育実習」は教育現場での実践行為を通して、学校で学んだ理論知識を実践活動と結びつけ、教員としての専門能力の向上を図るものである（呉、2022）。教員養成の一環としての「教育実習」は、教員志望の学生が学校で学んだ知識を実際の教育現場で発揮させ、経験を積み重ね、指導力と専門性を高めることに重要な役割を果たしている（楊、2020；王、2024）といえる。

このような変遷をたどってきた結果、現在の中国の教員養成の構成と内容は、以前より充実するようになり、「教育実習」は理論と実践を結びつけることにより実践能力を高め、指導力の向上に重要な役割を果たすものになっていると考えられる。

表1は、中国教育部が提示した「全国普通高等学校体育教育本科專業課程方案」である。保健体育教員養成課程に求められる科目の基準が示されている。また表2～5は、これを受けて中国のT大学「T大学は師範大学である」で設定した各科目の具体的な名称である。

表1. 全国普通高等学校体育教育本科專業課程方案

必修科目	体育人文 社会学	運動人体 科学	陸上	球技	体操	武術
一般必修科目	体育科学研究 方法引論	体育統計学	運動訓練学	健康教育学	球技（バスケットボール、バレーボール、サッカーを除く）	地方性運動項目
選修科目	体育鍛錬手段 と方法	体育教学訓練	社会体育	体育保健回復	民族伝統体育	随意選修科目（理論学科、技術学科）
実践教育	社会实践			教育実習		

表 2. 中国 T 大学の必修科目

必修科目	授業科目
	教育学
	体育教学論
	教育心理学
	学校体育学
	運動解剖学
	体育概論
	健康教育学
	体育心理学
	学校体育教材教法
	コンピューター応用基礎
	大学英语
	大学国語
	陸上競技
	体操
	バスケットボール
	バレーボール
	サッカー
	武術
	卓球
	バトミントン
	テニス
	水泳
	スケート
	スキー
	思想道徳修養と法律基礎
	毛沢東思想と中国特色社会主義理論概要
	マルクス基本原理
軍事理論と訓練	

表 3. 中国 T 大学の一般必修科目

一般必修科目	授業科目
	体育社会学
	体育科学研究方法
	運動技能学習とコントロール
	職業生涯と創業基礎
	形勢と政策
	中国近代史綱要
	運動生理学
	就職指導と創業実践
	体能訓練理論と方法
	運動医学
	体育統計と科研方法
	地方性運動項目（地域により異なる）
	運動訓練学

表4. 中国T大学の選修科目

選修科目	授業科目
	体育鍛錬手段と方法
	体育教学訓練
	社会体育
	体育保健回復
	民族伝統体育（地方や民族性により異なる）
	運動項目概要
	体育専門理論
	運動絵図
	随意選修科目（理論学科と技術学科任意選択可能）

表5. 中国T大学の実践教育

実践教育	授業科目
	教育実習
	軍事訓練

5. 教育実習の実施と評価基準

ここからは、中国の教員養成課程における教育実習の位置付けとその評価について確認していく。

現行の「教育実習」では理論知識と実践活動を結びつけることが重要視されており、実習校の確保、指導教員の配置、実習計画の策定などを通して、実習生の実践能力を伸ばし、十分に教育現場で経験を積むことが目指されている。

特に師範学院・大学の「教育実習」では、総合型大学とは異なり「教師教育課程改革の強力な推進に関する意見（2011）」と「教師教育課程実施基準（試行）（2011）」の公布により、「現職教員養成の実践面を強化するため、教育実習の実施期間は1学期以上とする」こととなった。また「教育部国家発展改革委員会財政部による教師教育改革の深化に関する意見（2012）」「卓越教師養成計画の実施に関する意見（2014）」「教育部師範生教育実践の強化に関する意見（2016）」「新時代における教師陣建設改革の全面的深化に関する意見（2018）」などの公式文書では、「師範生の教育実習期間は1学期を下回ってはならない」と明記され、この基準のもとに教育実習が行われるようになった。これらにより、各大学では実習計画が立て直され、実習は18週間、即ち1学期間に延長され、「全学期教育実習」と呼ばれるようになっている。

「全学期教育実習」は、実習生が実習校で教員としてより多くの教育活動に参加して授業実践を行い、豊かな実践経験を積むことが目的とされた（許、2014）。しかし実際には、実習期間の延長によって実習の内容が充実するという単純な比例関係につながるものではなく、実習の中身の充実をどうするのかについて、併

せて考える必要も生じた。

「教育実習生の教育実践の強化に関する意見」には「教員養成を組織する機構は、教育実習課程標準、実施計画、実習マニュアル、評価基準などの業務規範を策定すべきである」（教育部、2016）と明記されていた。これによって実習を実施する必要条件が提示されたものの、具体的な実習の制度や評価基準は記載されておらず、詳細な内容は示されていなかった。実習内容に関する基準の欠如は、実習目的、プロセス管理と実習評価実施の不明確などに直結することになるため、実習の形式化への懸念が生じるものであった。

2020年に中国共産党中央委員会と国務院による「新時代の教育評価改革深化計画」が出されたが、そこでは「教育実習の評価方法を改善し、学生が確実に教育実習に全面的かつ実質的に参加するようにする」こととされ、実習評価の位置づけが見直された。これによると評価の内容は、主に実習の成績評価と実習報告書の作成により構成されることとなった。実習の成績評価は、実習生における教師としての行動を指導教員が観察し、その指導水準と専門性を評価し採点するものであり、実習報告書は実習生が実習の経験と指導の省察をまとめ、要約するものであった。

「教育実習」は組織、管理、指導及び評価などにより構成されるが、実習評価は実習の全過程において指導的な役割を持ち、実習中に存在する問題点を明らかにし、教員志望の学生に一定の参考的役割を果たしているとされている（王、2024）。実習評価は、実習生が実習中または指導中に存在する問題点を見つけ、修正することが期待され、今後の実習の改善のための資料として用いることができると考えられる。

このような状況を踏まえて筆者は、今後の中国の教員養成が教育の発展に貢献するためには、教育実習との連携をさらに強化し、単純な結果評価ではなく、実習のプロセスへの評価や評価のメカニズムの客観性と評価法を明確に構築する必要があるものと考えられる。

6. 中国の教育実習に関する課題

実習評価に関する政策・条例は数多く示されたものの、評価基準の内容が明確に記載されていないため、学生たちは教員養成校のテストに合格することを目的に、教科の知識に関する内容を暗記することが多くなるという傾向が認められた。しかし、暗記した内容を実際の教育現場で用いようとするだけでは、理論と実践の間にギャップが生じるのではないかと指摘もなされているのが現状である（賀、2017）。

前述の通り、実習評価は実習における教育実践を全体的に判断・評価し、実習

の効果を確認する重要な手段である。実習評価は、実習生が学校で学んだ理論知識を実践で応用し、身に付けた教育・指導力を指導教員によって総合的な評価を受けるという場であり、教員養成課程の中でも最も重要な評価のひとつでもある。しかし実習生は、実習中に指導教員からのフィードバックや指導を受けることがないことに加えて、実習評価には採点方式が多く用いられるため、評価結果は実習生が本来もつ指導水準や能力を十分に反映してこなかったという問題状況も指摘されている（萬、2018）。

採点方式による実習評価は、実習校の指導教員により各地域や学校による「評価表」を用いて採点され、「実習生の指導能力」「教師・担任としての仕事の内容」「教育研究」などの側面から評価される。しかし、このような実習評価では実習生の自身の個性や生徒に対する感情などが評価されず、実習評価の内容を空洞化してしまうという（杜ら、2021）。明確な評価内容がないため、評価の基準は示したものの、その評価基準を達成するために何をすべきなのかは不明確なままになっているのである。ある教育機構では「教育実習工作手帳」の中の指導案に関する評価では、「優」「良」「中」「合格」「不合格」の5段階に分け評価が行われている（邱ら、2019）が、この評価基準では何が良い指導案なのか、優と良の差はどこにあるのか、指導案の良し悪しの基準もまたどこにあるのかが不明確であった。これでは実習生が自身の課題を分析することができず、実習中に本来指摘すべき問題点を把握することが難しくなり、実習中にそれらの問題点の解決が困難になることが危惧される。

ここに、中国の実習評価システムにおける評価基準の評価内容の不完全性の問題を指摘することができる（萬、2018）。

実習評価は実習校と大学の指導教員、実習生の「三角関係」により構成されるべきであると王ら（2010）は主張している。本来的には、実習評価中には実習校と大学の指導教員だけではなく、実習生自身にも実習中の課題を伝達し、その修正を積極的に図るべきではないだろうか。実習生が持つ現状での指導力量に関する課題を自ら発見・把握し、実習期間中に実践を通してその解決を図り、多視点による総合的な評価になりうるのではないだろうか。

しかし現状では、実習校と大学の指導教員の知的背景や教育理念に対する認識が異なるため、実習生の学びにとって最良の指摘がなされるかどうか、懸念されるところである。同時に大学の指導教員は、カリキュラムや他の教育事項の影響により、実習状況の把握には限界があり、実習生の実際の状況による評価ができないため、評価結果の客観性が欠けていることも想定される。実習校の指導教員では授業数や業務量が多いため、実習生を評価する際、主観的印象に頼ってしまう。その結果、実習生の実習状況が正確に反映されない実習成績になってしまうのである。

実習の主な目的は、実習生が実習を通して教育経験を積み、教職に就くための基礎を築くことである。評価過程において多くの実習関係者に参加してもらい、国による評価基準を参考にするだけでなく、大学と実習校の指導教員、実習生との意見を集め、意欲を反映できる実習評価を策定することが求められる。中国の実習評価はある程度実習生の特質や個性への視線が薄いため（杜ら、2021）、この現状を変えるために、評価中に実習生のことを配慮し、実際の実習状況や経験、総合性と個性の発展を重視する必要があると筆者は考える。また、実習の効果を高めるため評価の内容を細分化することも必要になる。具体的には、「知識」「技能」と「専門能力」の分類を設定し、「知識」への評価は理論知識を活用できる実践能力、「技能」は授業中における指導能力と生徒へのフィードバック、最後に教師としての「専門能力」などの枠組を構築し、実習中の教師として表現だけでなく、実習生本来の水準と実習後の変化を含める全過程を実習評価の範囲内とし、これらを基礎に評価を与えることが考えられる。結果評価ではなく「評価設計-評価実施-評価フィードバック」のプロセスを貫き（唐ら、2022）、実習のプロセス評価を適切に行う必要がある。これにより、実習中に存在する問題点をフィードバックすることが可能となり、実践と理論を結びつける意識を高め、カリキュラムの改革に新たな視点を提供し、「よい教師」を育成するための発展を促進することができるのではないだろうかと筆者は考えている。

7. まとめ

中国における教員養成は、1970年代の改革開放の前後でその制度が大きく変わってきた。本研究では、教員養成課程の中でも重要な位置を占める教育実習とその評価に着目し、その現状を、文献を読み解くことから中国におけるより望ましい教育実習の在り方について分析・考察することにした。

考察の結果、実習評価は、実習生の教員としての質と能力を判断するものであり、教員養成段階において重要な役割を果たすものであることが確認された一方で、この点については明確な評価基準がないため、採点方式による実習評価が多く用いられていたことがわかった。そこでは実習生の個性や授業のための創意工夫などは評価されにくく、採点項目についての評価結果のみが示されており、その評価基準を達成するための明確な指導と実習生の成長といった個別具体的な部分については記載が認められなかった。このような事実を踏まえると、現状の教員養成校は実習評価についての一貫性がなく、客観性の確保に課題があるととらえることができた。

今後は、大学と実習校の指導教員や実習生などの実習関係者を評価のプロセスに参加させ、実習生の教員としての意識や資質・能力を反映できる評価基準をモ

デルとする実習評価基準の構築を確立し、評価内容を充実させ、プロセス評価と結果評価のバランスを意識した評価方法を実施することが必要であると考えられた。

実習の評価基準や実施方法を見直すことによって、実践能力を高め、教員養成の質を向上させ、資質の向上や創意工夫の能力などを備えた人材をより多く育成し、発展を促進することで、よりよい教員養成の形成に大きな貢献ができると筆者は考える。具体的な教育実習の在り方やその見取り方について、教育実習生自身が教員養成課程や教育実習をどのようにとらえているのか等について、引き続き、検討していきたい。

【引用・参考文献】

- 杨小丽（2020）【中日职教师资培养的比较研究】苏州大学 硕士学位论文
- 黄嘉莉・武佳滢（2018）【重构教师教育课程的教育社会学知识—基于实践与教师专业素养视角】教学研究,41（06）pp.47～57
- 王艳玲（2024）【从“老三门”到“课程统整”：我国教师教育课程制度变迁及未来展望】教育发展研究、44（04）pp.23～32
- 姜勇・柳佳炜（2018）「境外教师教育课程改革的范式变迁对我国教育硕士课程改革的启示」学位与研究生教育（06）pp.44～50
- 万爱莲（2018）「改革开放40年我国本科教师教育课程制度变迁」河北师范大学学报（教育科学版）、20(03)pp.27～32
- 肖征（2022）「高师职前教师教育课程改革与发展的路径和模式——评《改革开放40年高师职前教师教育课程变迁》」科学技术管理研究、42(04)p.247
- 梅新林（2008）「中国教师教育30年」中国社会科学出版社 pp.185～190
- 饒従満（2007）「中国における教師教育の改革動向と課題」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、教員養成カリキュラム開発研究センター年報6巻、p.44
- 項純（2006）「「素質教育」を目指す教育評価改革～政府公文書の検討を通して」教育目標・評価学会紀要16、p.43
- 高英（2003）「中国职业教师的现状分析与考察」职业技术教育、24（16）pp.46～48
- 中国教育年鉴编辑部（1984）「中国教育年鉴：1949-1981」中国百科出版社、pp.261
- 何东昌（1998）「中华人民共和国重要教育文献（1949-1997）」海南出版社、pp.14～16
- 鲁静（2010）「我国教师教育课程体系的历史和逻辑分析——以华东师范大学为例」教师教育研究、22(05)pp.66～71

- 吴小炜（2022）「高师院校师范专业课程设置的变迁及优化」教师教育研究、(02) pp. 39 ~ 45
- 周光礼·吴越（2009）「我国高校专业设置政策 60 年回顾与反思—基于历史制度主义的分析」高等工程教育研究、(05)pp. 62 ~ 75
- 赵卿敏（2000）「实施面向 21 世纪啊教学内容和课程改革计划的回顾与思考」中国大学教学、(03)pp. 20 ~ 23
- 柳海民（2002）「教师职业专业化与高师教育学科课程结构改革」课程·教材·教法 (08)pp. 49 ~ 52
- 《教师教育课程标准》专家组：钟启泉·崔允漷·胡惠闵·汪贤泽（2008）「关于我国教师教育课程现状的研究」全球教育展望（09） pp. 19 ~ 24
- 钟瑞添·马佳宏（2008）「高等师范学院教师教育课程改革的探索与思考—以广西师范大学为例」广西师范大学学报（哲学社会科学版）44(06)pp. 62 ~ 66
- 牛风蕊·沈红（2015）「建国以来我国高校教师发展制度的变迁逻辑——基于历史制度主义的分析」中国高教研究 (05)pp. 74 ~ 79
- 何东昌（1998）「中华人民共和国重要教育文献（1949-1997）」海南出版社、pp. 14 ~ 16
- 钟启泉（2008）「我国教师教育制度创新的课题」北京大学教育评价、(03)pp. 46 ~ 59
- 全国人民代表大会（2009）「中华人民共和国教师法」（1993 年 10 月 31 日第八届全国人民代表大会常务委员会第四次会议通过，根据 2009 年 8 月 27 日第十一届全国人大常委会常务委员会第四次会议【关于修改部分法律的决定】修正）
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/tnull_1314.html
- 许红敏（2014）「教师教育课程标准（试行）」中「教育实习」课程的理性解读」现代教育科学、6、pp. 80 ~ 99
- 方增泉·张均兵（2013）「建立和完善师范生教育实习国家标准」北京教育 2、pp. 30 ~ 32
- 中国教育部（2003）「全国普通高等学院体育教育本科专业课程方案」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_938/s3273/200306/t20030619_80793.html
- 中国教育部（2011）「关于大力推进教师教育课程改革的意见」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html
- 中国教育部（2011）「教师教育课程标准（试行）」<http://www.moe.gov.cn/http://www.moe.gov.cn/20111019100845630>
- 中国教育部·国家发展改革委·财政部（2012）「教育部国家发展改革委财政部关于深化教师教育改革的意见」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201211/t20121108_145544.html
- 中国教育部（2014）「关于实施卓越教师培养计划的意见」<http://www.moe.gov.cn/>

- srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html
- 中国教育部（2016）「教育部关于加强师范生教育实践的意见」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html
- 中国教育部（2018）「教师教育振兴行动计划（2018～2022年）」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html
- 中国共产党中央委员会 国务院（2018）「关于全面深化新时代教育队伍建设改革的意见」https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5266234.htm
- 中国共产党中央委员会·国务院（2020）「深化新时代教育评价改革总体方案」http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html
- 贺永平（2017）「师范生教育实习质量提升路径研究」中国成人教育 19、pp.49～52
- 杜楠·周福盛（2021）「论教育评价中人的理性回归：从“抽象的人”到“具体的人”」中国考试、353(09)pp.13～22
- 邱艳萍·何斯奇（2019）「高师院校教育实习评价问题研究」教育观察 8(13)pp.105～107
- 王芳·卢乃桂（2010）「教育实习中的“三角关系”探析」教育科学 26(02)pp.40～45
- 唐松林·赵菲菲·赵非凡（2022）「从“观赏性”到“审美性”：师范生教育实习评价的审思与超越」大学教育科学 194(04)pp.93～101
- 王嘉卫（2009）「从美日高等师范课程设置看我国师范课程体系改革」牡丹江教育学院学报 2、pp81～82
- 鲁素凤·杨建华·沈惠君（2005）「我国教师资格有效性存在的问题及其对策」教师教育研究 17（1）p.21
- 李长爱·李伟华（2008）「高职教育师资素质模型研究」职业教育研究 16、p.50
- 魏戈·左静（2021）「在教学与管理之间－师范生实践性知识取向的质性研究」教育科学研究 (01)pp.84～91
- 李小红·秦晋（2015）「教育实习中实习生学科教学知识的发展及其改进」教育研究, 36(12)pp.141～145