

# 中国における教育実習の現状と課題

— 日本との比較による政策提言 —

The current situation and challenges of Teacher Education, especially teaching practice, in China

— Policy recommendations through comparative study with Japan —

郑 新蓉, 石村 雅雄

ZHENG Xin Rong and ISHIMURA Masao

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 32 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.32, Feb., 2018

## 中国における教育実習の現状と課題

— 日本との比較による政策提言 —

## The current situation and challenges of Teacher Education, especially teaching practice, in China

— Policy recommendations through comparative study with Japan —

郑 新蓉\*, 石村 雅雄\*\*

\*北京市海淀区 北京師範大学 教育学部 中華人民共和国

\*\*〒 772-8502 鳴門市鳴門町高島中島 748 番地 鳴門教育大学 大学院国際教育コース 日本

ZHENG Xin Rong\* and ISHIMURA Masao\*\*

\* Faculty of Education, Beijing Normal University  
Beijing Haidian District, China\*\* International Education Course, Naruto University of Education  
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：中国では、教師養成教育のモデルチェンジ、とりわけ、開放性の急速な進展は、教育実習の規範性、専門性、社会支持システムの弱さなどについて大きな問題をもたらした。日本の教師養成における教育実習においては、教師の核心能力や素質養成の目的が明確にされており、養成課程に有効に実習部分がはめ込まれており、学ぶべきことが多い。

以上から本稿では、中国の教師養成教育、とりわけ教育実習の現状と課題を明らかにした上で、日本の同様な現状と課題を明らかにし、最後に中国に対しての教育実習に関する政策提言を試みる。

キーワード：教師養成 教育実習 大学での養成

**Abstract** : In China, Model change of Teacher Education System, especially rapid developing Openness of in-service Teacher Education, bring big challenges into Teacher Education about normality, specialty and weak support from society. About such challenges Japan gives some ideas for solution to China, because in Japan objects of teaching practice are clarified and ability, skill and talent needed for teachers also clarified. And we can find tied relation between teaching practice and in-service Teacher Education.

In this article the current situation and challenges of Teacher Education, especially teaching practice, in China are clarified, after that Japanese good points for Teacher Education are analyzed. Finally some recommendations on teaching practice in China are tried to propose.

**Keywords** : Teacher Education, Teaching Practice and In-service Training at the university

## I. 研究背景

本稿では、師範学校在学生或いは教育養成課程の学生が教育及び関係機構で実践、観察、体験、演習、専門研究をする活動である、教師実習、師範生実習及び教育実習を扱う。

## ① 実習の概念と意味

・教育実習とは

師範学生は先生の指導で学習した専門的な基礎知識、基礎理論、技能を教育実習の中で実施して、教育能力を養成する実践課程である。

・教育実習の意味とは

教育実習は、師範学生の専門的な身分を作る重要な部分であり、その本質は教育と教師養成の初歩的経験を得る過程である。

## ② 日本での考察

北京師範大学と鳴門教育大学による長期の交流と提携のおかげで、郑は2015年6月-12月に、日本の鳴門教育大学で研究員として滞在した。そこでは、日本の普通の教師養成機関の課程設定、特に実習の組織を観察した。この中で、第一、学部学生であれ、大学院学生院生であれ、皆、知識についての試験や論文より実習を重視している。第二、将来の実践と教育実習は効果的に教師養成システムの中にはめ込まれている。第三、教師実習の内容に新たなものとして介護実習がある。第四、教師採用

についての啓発が活発である。という四点について非常に興味を覚えた。

## II. 中国での教育実習の歴史と現状

### 1. 歴史の源流

義務教育と教師養成制度に関して、1914年に清朝政府は1902年に制定した『欽定京師大学堂章程』と1904年に公布した『奏定優級師範学堂章程』の中で、京師大学堂の第四学年で教育実習をする事を定めた。優級師範学堂の第四学年では“教授についての具体的なことを演習する。”とされた。第五学年では、“教育演習”とする実習の時間数は総時間数の10%を占めていた。実習場所は附属中学校と附属小学校と決められた。これが中国最初の教師実習制度である。

1941年国民政府教育部は『師範学(科)校学生実習方法』を公布した。これは初めての専門的な規定である。

1950年代、中華人民共和国の成立後、教師実習については徐々に規範制度が確立された。教育実習時間数は師範教育時間数の中で15%を占めていた。

### 2. 中国の教育実習の現状及び問題

#### 1) 中国師範学生の教育実習現状

現在、中国には師範大学と大学院があり、これ以外に総合大学の中にも教師養成部門がある。近年、教育実習には新たな動きがある。

##### (1) 農村部での現職教師代替実習

現職教師代替実習は訓練置換(実習生⇔農村現職教師)養成である。師範学校の学生は現職の教師の代わりに農村の小学校で一学年「実習」をし、併せて、農村の現職教師は研修を無料で受けることができる。これにより、農村の教師はすぐに新しい知識と教育理念を身につけることができ、教育能力を向上できる。

こうした措置は、中国農村部での教育の不十分性に対応するものである。農村部の教師の質の低さは、自らの現場を離れて研修に参加することが難しい故である。1975年から師範学生は現職教員の代替実習に参加した。1988年には雲南師範大学が訓練置換養成を試みた。1997年に中部地域は“411”工程を実施し、さらに代替実習は国家制度に基づくこととなり、長期的、制度的に教師実習となる。

社会各界は代替実習について、合法性と合理性について疑問を呈した。師範学生の教育能力(指導効果は玉石混交)と資格についての疑問である。代替実習は本当に師範学生の实習なのか。長期にわたる「代替」には法律的根拠があるのか。結局は農村部での教育改善について経費が足りないということではないのか。などの問題が解決されているとは言えない。

##### (2) 教育実習による支援

教育実習による支援とは大学或いは大学院が実習を通して貧困地域に教育に関する専門性と技術を提供する活動である。様々なパターンがあり、期間も決められておらず、長期の場合は一年さらにそれ以上であり、短期なら一週間程度である。短期のものは大体夏休みと冬休みに実施されている。この実習に対する資金提供者も一つではなく、民間基金会寄付もあり、学校或いは共産主義組織もある。この活動は貧困扶助の意味もあり、また、若年実習者に貧しい生活を多方面で深く理解し、体験をするという目的もあるので、教師養成の目標だけを巡って設定することではない活動である。

##### (3) 自主実習

自主実習とは学校が決めた単位を取得するために、実習生が自分で実習先を見つけることである。実習校が少ないことがこの現象の背景にある。

##### (4) 学科専攻実習

授業を実施している教師が教育の需要(例えば、新たな教育方法、教育評価の試み)のために行う実習である。これは伝統的に行われてきたものが、新たに導入されてきたものである。

##### (5) 海外交流実習

中国が海外との交流が多くなるにつれて、大学によっては海外教育実習を始めている。海外の学生が中国で学ぶこともできる。この形の実習は大学間協定に支えられており、例えば、北京師範大学とアメリカミシガン州立大学の提携や、北京師範大学とコロンビア大学間の師範学生に関する無料実習の提携がある。

#### 2) 実習の不足と問題

麦(『麦克斯研究』)の調査に依れば2014年の時点で20%の大学に実習が設定されておらず、60%以上の大学では実習と専攻に関係が見出せない。しかし、学生にとっては実習が一番経費が安い方法であり、いい実習に携わることにはよい就職と緊密な関係があるということから、前述のとおり学生は「自主実習」の形などで実習に携わっているのだが、60%の学生については実習について様々な問題が見出せ、89%の学生についてはより実習に関係があるような専攻に変える必要があると考えられる。

中国の研究者は、従来から、学生の実習現場でのいい加減な態度、現場のリーダーを重視しない姿勢と言った問題を指摘してきた。朱旭东はこの点について(1)実習場所が少なく、指導力が弱いこと、(2)教育実習についてのリソースが不十分で、かつ実習の焦点が明確でないこと、(3)実習を管理する手法が古いこと、の三点を指摘している。

また、別の学者は、次の五点を指摘している。

##### (1) 実習時間が短かすぎ、過密なこと。

中国では実習時間が短く、卒業する直前の学期中の6-8週間と設定されている。学生は短期間で全面的に教授法を会得し、自らが学習したことの運用をすることを求められるが、これでは、教師が備えるべき教育能力を得ることは難しい。加えて、短期間では、自らの仕事に集中するという熱心な職業品格の養成も難しい。こうした状況の下では、学生は指導通りに実習をしたものの、大学に戻ってしまえば、細かいことを忘れてしまい、実習の効果の持続が期待できない。よって、学生は教師資格を取得して就職した折に再度、教師の仕事にどう携わるのかについて、教学技巧を学ばなければならない。

(2) 実習の形式と内容が単一であること。

中国の師範学校の教育実習は次のとおりである。学生は6-8週間、現場の指導教師の指導に依り、指定教科書の内容に従って授業の準備をし、授業を行い、宿題をチェックし、現場の教師に協力する。学生は一つのクラスを担当し、10コマの授業を行う。この際、現場の指導教師からよい評価を獲得するために、学生は機械的に指導教師の授業方法を模倣する。こうした実習の形式と内容の単一性は、学生が教育計画、教育要綱を把握すること、子供達の学習過程、子供達ごとの差異、子供への指導システムの把握を困難にしており、将来の教師の創造性の構築を疎外している。加えて、学生の専攻によって実習成績に不利が生じることもあることも指摘しておきたい(李宜冰(2007))。

(3) 実習の評定基準が明確でない上に、厳密ではないこと。

中国の師範実習学生の成績は実習校の指導教師が決定するが、これには重要な問題がある。受験教育の影響で小中学校の教師にはとても大きな仕事上のストレスがあり、仕事も多いことから、実習学生の指導に十分な時間を取ることができない。併せて、大学の教授と小中学校の教師間には交流が少ないことから、実習学生の成績の評定にあたっては、実習記録や学生の体験から為されることは少なく、二三週間の実習の印象だけからそれが為されることが多い。よって、実習の成績は、全面的な学生の実践能力を表すことができていない。

(4) 卒業後の試用期間の管理に問題があること。

中国では、卒業後、小中学校教師への就職後に一年の試用期間があるものの、国家から特別な要求があるわけではない。さらに、通常の小中学校では、新任教師に対する訓練計画が十分ではなく、かつ指導も十分に行えず、試用期間中の教師に対する評定も厳密なものではない。よって、一年間の試用を終えた後、大多数の試用教師は正式な教師となることができる。この傾向は、教師が不足している学校や地域で顕著である。中国では、師範学生は、前述のとおりの問題の多い教育実習を経ていることから、こうした問題のある試用期間では、十分な専門

的な成長は期待できない。

(5) 師範学校の附属学校の性格の変化。

中国の多くの師範学校や大学は幼稚園と小中学校を附属している。こうした附属校は教師実習の場所であると同時に、社会主義の思想に基づく福祉の提供場所でもある。改革開放政策の展開につれ、現在、中国では、国家が提供する社会福祉を減少させ、こうした附属学校に依る社会福祉機能を拡大している。さらに、こうした附属学校は、その伝統と専門性によって、優秀な生徒達の獲得が可能であり、進学率が非常に高い学校として位置付けられることから、利益が期待できる学校となっている。ある附属学校はチェーン店のように学校を拡大し、全国に展開している。こうしたところから、附属学校は経営手段となってしまい、師範教育の専門家は実習学校での発言権を失い、附属学校は実習校としての機能を十分に果たせなくなった。

### 3) 中国における教育実習に関する問題分析

現在の中国における教育実習の問題の背景には、師範教育の開放性、総合化、急速な改革などがある。加えて、中国の基礎教育の段階における受験指向にも注目しなければならない。中国は計画経済から市場経済への転換を遂げ、国民の基本的な需要についての資源に関しては競争性と市場性が導入された。師範教育の例を挙げると、計画経済時においては、教師養成は社会需要によって設計され、教師は無料で養成され、国家は教師を各地に配置していった。改革開放以後は、国家は無料で教師養成を廃止した。師範教育には開放性と総合化が導入され、師範大学以外でも多くの地方大学、総合大学においても教師養成が可能となった。これにより、教育コースの学生は増えているが、実際に教師になる学生は少ない。また、単科師範大学の総合大学志向により、これらの大学でも法律、金融コースを増やしている。教師養成についての専門性の軽視であり、こうした大学では実習が軽視されている。

別の問題も指摘したい。改革開放以前においては、小学校の教師は中等師範学校で養成され、中学校の教師は三年制の短期大学で養成され、高校の教師は四年制師範大学で養成された。改革開放以後の1990年代初期の改革によって、中等師範学校は三年制の短期大学(或いは中学校を卒業後の5年制の短大)に、三年制の短期大学は四年制に変わった。この改革により、中等師範の全科性、創造性、実践性の重視と言った教育体系が崩れることとなり、長い間実践されてきた実習やその管理の仕方が危機に直面することとなった。多くの中等師範学校と短期大学は専門性を失うこととなったのである。表面的には師範教育に関する学歴は向上したが、実際は、教師教育の専門性という点では逆になってしまっている。

また、こうした改革は、学歴向上という面で教師という職業の安定性を向上させたことで、農村出身の優秀な人民が教師という職業に就くことを困難にさせた。

さらに別の問題も指摘したい。中国における基礎教育段階での競争意識の拡大は、実習生による授業実施について困難を生じさせた。「いい学校」で実習生によって授業が行われることには父母からの抵抗があるということである（但し、そういった「いい学校」においても実習環境と実習生に対する指導体制は前述のとおり不十分であることに変わりはないのだが）。従って、実習生は一般的に学校の条件が悪く、中央から遠く離れた地域に行つて実習を行うこととなる。そして、そのような学校の現場の教師は子供たちに対する指導能力を十分に備えていないので、大規模な「代替実習」が生じることとなる。

最後の問題として指摘しておきたいのは、現在、我が国の師範大学の教授の多くが博士であることである。彼らは教育の理論に対しては非常に強いが、小中学校の実践経験が不十分であるため、カリキュラム設計や実際の教育実施に際して、現場の実情や実習の実際を軽視しがちである。中国では依然として、大学の教授の評価と審査基準に関しては理論、研究、学会発表が重視されており、教育実践と教師養成については重視されていない。

以上のとおり、中国では、改革開放以降の教師教育システムに多くの問題を抱えており、従来中国が持っていた師範教育の伝統に代わる新しい教育システムを構築することが急務になっている。日本の経験の検討はこの作業のための重要な前提となると考える。

### III. 日本の教育実習の現状と改革

日本の教師実習の制度と実践には発展、改革、改善の経緯がある。日本の社会、教育の発展水準と教育発展目標には緊密な関係がある。近代以来、日本では教育と教師が建国と強国の重要な手段となってきた。教師は学生への教育の中で自らの教養を学生に与えてきた（周鴻志『日本普及義務教育迅速発展の主要経験』）。

日本の教育実習の任務と目標は非常に明確である。実習目標は以下の五つである。

- (1) 学生は実習学校において教育実地を体験する。
- (2) 基本的な教師実践を学ぶ。
- (3) 教師という職業の規律、基本原則、基本方式を理解して、教師としての責任感を向上させ、学生の意識を深める。
- (4) 教師能力と職業の適応度を把握する。
- (5) 教育実践の中で創造精神と問題解決の能力を育成する。

教育実習に関する改革の主要政策と内容は、李宜冰(2007)によれば、次の六つである。

①大学の一年次から、平行して教育理論研究と教育実践研究を実施し、お互いに補充し合う。

②学生が実習校で得た教育経験を重視する。

③実習校の能力がある教師を招聘して大学での教育を担当してもらい、教育実践方面の指導体系を強化する。

④大学、大学院と実習校は日常から共同研究体制を確立する。

⑤様々な教育実践資源を利用して指導する。

⑥専門的な学校実践課程に依る教育方法と教材研究を強化する。

1989年に文部科学省は一年間の初任者研修制度を導入し、当時の13,685名の小・中学校の新任教师がこれに参加した。新任教師は学級経営と授業に参加し、指導教員の指導と助言によって校内研修（一週間2日、一年60日）に参加する。研修内容は授業観察などの授業改善、職業道德、学級経営、学科指導、生活指導・生徒指導などである。加えて、校外研修（一週間一日、一年30日）と社会教育施設と社会福祉施設の見学、社会サービスの実施、企業での体験活動、野外活動などの活動もあった。

大学での教員養成課程の改革としては、1989年、1998年に教育職員免許法の改正が行われ、前者では、教育実習に係る事前・事後指導一単位が必修化され、後者では、中学校一種及び二種免許状取得のための教育実習が前期の事前・事後指導一単位を含む五単位に増加され、実習期間も二週間から四週間と長くなった。

さらに、日本の教育職員養成審議会は1999年12月、文部大臣に養成、任用、研修の間の連携の柔軟化を答申した。同審議会第三回報告書の中では、大学と教育委員会はさらに連携を強化する事を提案した。大学での教師養成課程は学校の実際の需要と繋がる必要があり、定期間に大学、教育委員会、小中学校の間の協議会議を行うことが謳われた。このような動向のもとで、実習計画は大学と実習校と一緒に策定することとなり、大学によっては実習指導センター等を設立して、研究、指導、実践、調査の四つの部門を設立し、学校、大学が双方向的に教育実習の研究と管理を行っている。同時に多数の大学は実習と就職指導とを繋げている。

日本の大学での教員養成に関する教育内容は総合化されており、各大学は教育実践指導ハンドブックを作っている。目的は、学生が学校の教育仕事の全過程と学校での仕事を把握することにある。教育実習の内容は各科の教育、道德教育、特別活動、学生指導などを含んでおり、実習学生はこのハンドブックにより各領域の経験を把握できる。

実習生は、次のことを行う。

①観察と体験：客観的に学校の教師活動を観察・分析し、

教師実践の方法を見つける。そして、自分の体験を豊かにし、教師という職業と子供をもっと好きになる。

②参与：時間を定めず、現職教師の助手として学校の自主性と実践性の把握を深める。

③実習：独立して教育活動を組織し、生徒・児童の指導に責任を持つ。教育活動だけでなく、学校の研究活動、教職員会議、保護者の活動、教師の研修にも参加する。

1998年入学生以降は、次のような注目すべき改革がなされた。

#### 小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律

(平成九年六月十八日法律第九十号)

最終改正：平成二七年六月二四日法律第四六号

(趣旨)

第一条 この法律は、義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置を講ずるため、小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与について教育職員免許法(昭和二十四年法律第四百四十七号)の特例等を定めるものとする。

(教育職員免許法の特例)

第二条 小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与についての教育職員免許法第五条第一項の規定の適用については、当分の間、同項中「修得した者」とあるのは、「修得した者(十八歳に達した後、七日を下らない範囲内において文部科学省令で定める期間、特別支援学校又は社会福祉施設その他の施設で文部科学大臣が厚生労働大臣と協議して定めるものにおいて、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行った者に限る。)」とする。

2 前項の規定により読み替えられた教育職員免許法第五条第一項の規定による体験(以下「介護等の体験」という。)に関し必要な事項は、文部科学省令で定める。

3 介護等に関する専門的知識及び技術を有する者又は身体上の障害により介護等の体験を行うことが困難な者として文部科学省令で定めるものについての小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与については、第一項の規定は、適用しない。

(関係者の責務)

第三条 国、地方公共団体及びその他の関係機関は、介護等の体験が適切に行われるようにするために必要

な措置を講ずるよう努めるものとする。

2 特別支援学校及び社会福祉施設その他の施設で文部科学大臣が厚生労働大臣と協議して定めるものの設置者は、介護等の体験に関し必要な協力を行うよう努めるものとする。

3 大学及び文部科学大臣の指定する教員養成機関は、その学生又は生徒が介護等の体験を円滑に行うことができるよう適切な配慮をするものとする。

(教員の採用時における介護等の体験の勘案)

第四条 小学校、中学校又は義務教育学校の教員を採用しようとする者は、その選考に当たっては、この法律の趣旨にのっとり、教員になろうとする者が行った介護等の体験を勘案するよう努めるものとする。

この法律については、次のように解釈できる。

第1条については、実習を教員の資格の基礎であると規定し、実習の目的と主旨が明確にされている。将来の教師の質が向上するように、特に人間を尊重し、社会を安定させる役割を担う小中学校の教師は「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置」を実習しなければならないと定められた。

第3条では、実習と関係主体の責任が明確にされ、国家、地方公共団体、サービス部門が実習のために準備すること、大事な責任を持つことが規定されている。

この他、近年、日本では教員養成に関するモデル・コア・カリキュラムを検討・導入する動きがある。日本の教育の改革は様々な体験と研究を連携・強化する方向を採っている。2004年3月、日本教育大学協会は『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討』を公表した。この「モデル・コア・カリキュラム」は実習指導の“教育実践体験”と研究を連携させるものであり、大学の一年次から四年次まで、各講義、授業を設計・配置し、これに実習を絡ませていくものである。

以上の動向について、李宜冰(2007)は「教育実習改革のイノベーション実践」とし、次の事例を紹介している。

上越教育大学：この学校の教師教育課程では、高校を卒業してから教師教育専攻までの接続を重視し、順々に専攻に移動させ、専門的、実践的に学校教育現場で授業できることとなる。

兵庫教育大学：現場の経験は四年間にそれぞれ配置されており、一年生は見学実習、二年生は体験実習、三年生は現場実習、四年生は運用実習となる。

島根大学教職大学院：直接体験を重視し、学生は入学してから1,000時間の教育体験活動に参加する。

愛知教育大学：1999年に設定された計画では、一年

次に“体験実習”では小中学校の様々な授業や課外活動に参加する。二年次には“基本的な実習”として、教育活動に参加し、授業を観察する。三年次には“教育実習”として、独立して授業を行い、学生指導をする。四年次には“研究実習”として、実習校の指導で自ら研究テーマを作って授業をし、卒業論文を完成させる。以上から、学生の教育実践能力と理論運用の能力を向上させる。研究実習では、研究テーマを決めるにあたって自立精神、共生精神が養成される。基本的な教育と個性も養成できる。研究範囲は(1)発展中の自己研究。(2)心理教育と人間関係の研究。(3)子供の特性理解の研究。(4)教育方法の研究、となっている。学生は実習中に実践研究の結果を大学にフィードバックしながら、実習校で発表・交流することとなっている。

以上から、日本の教育実習の特徴は次のように整理できる。

① 教師実習は教育に関する基本的な概念と目標の表現となっている。

日本の教師養成では教育に関する趣旨と子供のモデルとが繋がっている。その内容は一般教育、教職教育、教科教育となっている。教師の核心能力は次の6つである。

教育人間力	協力能力	生徒指導力	教科内容理解力	授業力	評価能力
-------	------	-------	---------	-----	------

以上の核心能力については、さらに詳細な知識・技能がある。

- ・教育人間力：“人間性の養成”である。ここには、使命感、倫理観、教育に関する熱心さ、探究・好奇心が含まれる。

- ・協力能力：人のお世話をする能力、協調性と社会性の能力である。

- ・生徒指導力：これは基本的な力であり、個人指導能力とチーム指導能力が含まれる。

- ・教科内容理解力：構想力と展開力が含まれる。

- ・評価能力：実習中に自省して、改善を図る能力である反省能力が含まれる。

② 教育実習での教職に関する専門性と教科内容に関する専門性の連関性及び実習に関する構造的、実践性の重視

②-1 日本の実習校は、実習校が大学の近くにはないこと、実習校には様々なコースがあり、特別支援学校もあること、実習校の管理規範や審査が厳格であり、教育大学・学部と緊密に繋がっていることなど中国の実習校とかなり異なる。

②-2 実習期間（鳴門教育大学企画戦略室編 2013）第1学年でのふれあい実習3日間。これには、附属学

校観察実習、幼稚園での交流学习と特別支援学校での交流学习を含む。

第2学年での介護等体験。

第3学年での附属学校園観察実習2日間及び主免教育実習4週間。

この外、第4学年において、2週間の副免教育実習や教員インターンシップが選択できる。

②-3 教育大学では「教育実践カスタンダード」を設定し、学生が教育実習を行う段階である段階1、学部を卒業する段階である段階2、教員となり10年程度のキャリアを持つ段階である段階3で構成している。

②-4 教員養成カリキュラムの構造

種別	所要資格	基礎理論及び教職	教育課程及び指導法	生徒指導等	教育実習及び教職実践演習
幼稚園	専修	8	18	2	7
	一種	8	18	2	7
	二種	6	12	2	7
小学校	専修	8	22	4	7
	一種	8	22	4	7
	二種	6	14	4	7
中学校	専修	8	12	4	7
	一種	8	12	4	7
	二種	6	4	4	7
高等学校	専修	8	6	4	5
	一種	8	6	4	5

③ 教育実習に対する社会からの支持が得られており、全社会は教育実習が実現されるように協力している。このことについては、大学の同窓会も参与している。また、大学は、教科実践活動の顕彰を行っている。

#### IV. 政策提言

##### 1. 大学と小中学校の連携。安定的な実習場所の確保。

###### 教育実習の共同管理。

実習場所の安定的な確保のためにも、鄭は、地方教育部門における教育実習の共同管理、総合大学或いは高等師範学院と小中学校との連携が重要だと考える。教育実習に関する責任は大学と連携学校が経費のことも含めて（教育部による実習に関する小中学校への財政支援）共同して担うべきである。大学の指導教授と小中学校の教師は、教育実習の目標、計画、評価基準を共同で検討し制定することが必要だと考える。役割分担を明確にした上で、お互いの実習についての目標、計画と評価基準の比較分析を行い、教育実習生の管理を共同して、相互に行うべきである。また、研究面でもこの点は重要であり、大学は、教育実習の機会を利用して新たな研究テーマを設定し、教育実習の内容を豊かにすること、基礎教育の改革に貢献することが可能となる。この点、日本では、「教師教育者」という概念が検討・導入されている。「教師教

育者」とは「教師教育（養成・研修）を職務とする全ての人」（武田（2011））であり、それには教育実習指導教授や教職科目担当教授のみならず、実習校の指導教師や教科教育担当教授も含まれ、教育実習指導についての有機的な連携構築の点で注目すべき概念だと考える。また、この点、石村は、日本での近年の教師教育改革において、篠原清昭（2012）が「『論より現場』『学校現場こそ大学院』という実践主義と方法主義に傾斜している」と指摘していることに注目すべきであり、あくまでも大学と「現場」が「共同」で管理する姿勢を保持することが重要と考えている。

## 2. 実習期間の延長、教育実習の方法の増加による実習内容の豊富化。

学生については、実習場所を固定せず、様々な種類の学校で実習を経験すべきであり、かつ実習期間を延長すべき（少なくとも十五週間程度、実習効果を保持するために実習時期は毎学期に分散させる）であり、様々な実習形式を採用すべき、と鄭は考える。これにより、実習生は様々な学校の様々な文脈（例えば児童生徒の成績、教員の性格）で実習を経験することができる。石村は、この点、学校種を変えた実習の意義は認めるが（これは、日本での副免実習の理論的背景でもあろう）、所詮は一定の限定された文脈での実習であり、そのある一定の文脈での実習に過ぎないことを認識すること、そして、その学校が置かれた文脈そのものを分析し、総合的に考察していく必要性を訴えたい。この点の対案として、教育実習の更なる長期化、若しくは、試補制度の導入が考えられるが、それにしても、所詮一定の文脈での経験に過ぎない。すべての学校の文脈を経験するのは不可能である。またこの点については、実習の長期化により、実習生が「学校ムラ」とも言うべき独特の文化（こうした「ムラ」自体改革すべきではあるが）を持つ閉鎖的環境に過度に飲み込まれてしまう危険性も石村は指摘しておきたい。

様々な実習形式については、鄭は、実習生による学校での様々な活動（入学式、児童生徒の会議、教師の会議、研究活動、授業準備活動、学級会、新任教師訓練、運動会、グループ活動、芸術会、学科試合など）の観察・経験による実習内容を豊かにすることを考える。実習生は、観察・経験の際、記録を採り、自分の体験を書き、考察を行う。これは、自分は学校の諸活動にあたってどんなことを準備すべきか、自分が教師になった時、児童生徒の年齢特徴、学習過程、思想状態を把握することに役立つ。具体的には、指導教師と一緒に教科書分析を行い、児童生徒との相談方法、成績が悪い学生との相談方法、課外活動の組織、宿題の訂正方法、補習する方法を実践的に学ぶこととなる。以上の点について石村は、そのような様々な実習を経ても、特に、生徒指導や学級経営の分野

では、教師は、これについての実に多様な文脈を経験し、その中で実践していく中で能力を開発していくものであると考えている。鳴門教育大学でも、毎年実施している学校現場に対するアンケート調査で、本学の卒業生に欠けているものは何か、という問いについて、生徒指導、学級経営能力と出されてくることは無理のないことと捉えている。

## 3. 統一的、具体的な教育実習の審査基準の確立とそれによる教育実習の効果の厳格な評定。

中国における教員養成の多元化の下では、全国的または同一地域内における統一的で具体的な教育実習の審査基準の確立及びそれによる教育実習の効果の厳格な評定は極めて重要である。このことは、教育実習の全体の質の向上と新任教師の全体の教養の向上と教師専門化の発展にも役に立つ。

そのためには、現代において基礎教育の教師に求められている教養と能力などの要求について、教育行政部門、大学、小中学校は共同して討議し、教育実習の審査基準を確立することが求められる。具体的には、それぞれの実習生の実習成績（専門精神、教育技巧、組織管理能力、同僚や児童生徒とのコミュニケーション、提携能力など）を総合評定する基準を確立すべきである。実習成績に合格した学生には教師資格証書を授与する。実習成績が不合格な学生については一年または一学期留年させ、引き続いて実習させる。

## 4. 「新任教師一年間実習試用制度」の廃止と教育学についての学士課程教育と修士課程教育の整備。

現在、中国で実施されている「新任教師一年間実習試用制度」は形式的な実施にとどまっており、多くの小中学校では、新任教師の養成について具体的な目標と要求が少なく、管理が十分でなく、厳格な審査もできていない。その結果、最終的には、すべての新任教師は教師となり得ている。このことで、教師の質に悪影響が生じており、小中学校の仕事を順調に展開することにも支障が生じている。よって、鄭は、「新任教師一年間実習試用制度」を廃止し、教育実習を厳格に評定することが必要であると考えている。さらに、学士課程教育と修士課程教育（4+0または4+1パターン）を整備し、教育学士学位証書制度と教育修士学位証書制度（現在、中国の教育学に関する修士課程は主として現職教師のために開設されている）を導入することを主張する。4+0課程プランでは、学士課程教育を修了し、教育実習に合格した卒業生に教育学士学位証書と教師資格証書を授与する。4+1課程プランでは、師範生の最終学年において学生の理論・知識の学習と教育実践訓練について大学と小中学校が共同して管理するが、その際、師範生の研究能力の養

成を重視する。師範生は教育改革の具体的現象、問題の中から自分が興味を持つ課題を選択し、自分で研究し、または中学校や大学の研究者と共同研究をする。これは、国際的な教育発展の流れに沿うものでもあるし、日本において「教育実習を教育理論の実際に即しての検証や実験、新しい研究課題の発見のための場」(藤枝(1983))と捉える研究的教育実習(対概念は「総仕上げ的・見習い修業的教育実習」という考えに沿うものでもある。

#### 参考文献(中国語)

1. 周鴻志『论日本普及义务教育迅速发展主要经验?』出版年不詳。
2. 李宜冰「日本教育実習制度及启示」『太原师范学院学报(社会科学版)』第8卷, 2007年。
3. 孙冬梅, 尹丽丽「我国教育实习的发展历史和现存问题分析」『煤炭高等教育』, 2007年第6期。
4. 胡国勇「日本教师教育制度改革面面观」『上海教育』, 第5卷第4号, 2007年。
5. 许高厚等主编, 『教育実習導論』北京师范大学出版社, 1995年。
6. 黄明峰等主编, 『教育実習新指導』广西人民出版社, 2007年。
7. 何晓艳『日本教育実習制度的研究』, 浙江师范大学学报, 2006年。
8. 袁丽, 陈林, 「『頂崗実習』教师培养的政策分析及其争议」『教师教育研究』, 2014年第六期。
9. 张玉荣, 陈向明, 「何以为师—实习生的知识转化与身份获得」『教师教育研究』, 2014年第五期。

#### 参考文献(日本語)

1. 藤枝静正「教育実習はどうあるべきか」『季刊教育法』第49号, 1983年。
2. 鞍馬裕美「日本における教育実習をめぐる現状と研究的課題」『帝京大学教職大学院年報』第3号, 2012年。
3. 鳴門教育大学企画戦略室編『鳴門教育大学 教員養成改革の軌跡—教員養成の更なる高みを目指して—』協同出版, 2013年。
4. 西村公孝編『教育実習の充実に関する研究』鳴門教育大学教職キャリア支援センター, 2013年。
5. 篠原清昭「教育委員会と大学等との連携—中教審審議の空論と現実のアポリア—」『季刊教育法』第172号, 2012年。
6. 高野和子・岩田康之編『教育実習』学文社, 2010年。
7. 武田信子「日本における『教師教育者研究』の課題」岩田康之・三石初雄編著『現代の教育改革と教師』東

京学芸大学出版, 2011年。

8. TEES研究会編『教育学教育試論』学術図書出版社, 1994年。

付記 本稿は, 平成27年度地域連携センター客員研究員研究プロジェクト「教師教育の質保証とその取組 - 誰のための質保証か? -」(代表: 石村雅雄)の成果である。