HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	中国における「国家レベルの学校教員研修プログラム」政策の実施状況と意義 : 教師教育の専門化と教育格差の是正の視点から
Author(s)	張, 揚
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 139, 125-143
Issue Date	2021-12-24
DOI	10.14943/b.edu.139.125
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/83804
Type	bulletin (article)
File Information	08-1882-1669-139.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院紀要
第139号　2021年12月

中国における「国家レベルの学校教員研修プログラム」政策の実施状況と意義

―教師教育の専門化と教育格差の是正の視点から―

張　　揚*

【要旨】 本研究では，中国における国家教員研修がどのような研修制度の枠組みにおいて構想され，プログラムづくりがなされたのか，また，いかなる方法によって実施されているかを解明したうえで，国家教員研修の実施が教師教育の専門化，また都市と農村間における教育格差の是正にとってどのような意義を持つかを明らかにすることを目的とする。本稿では次のような3つの課題に取り組む。第一は，先行研究に基づき，1980年代から現在までの中国における教員研修制度の変遷過程を整理し，教員研修システムにおける国家教員研修の位置付けを明らかにすることである。第二は，中央政府が公布した公文書と筆者が2018年11月に実施した現地調査で収集した資料に基づき，現在国家教員研修がいかなる仕組みのもとで行われているか，とりわけ農村地域における学校教員向けの研修プログラムの詳細を解明することである。第三は，教師教育の専門化と教育格差の是正の視点から国家教員研修の実施意義を考察することである。
【キーワード】教員研修制度，国家教員研修，教師教育の専門化，教育格差の是正，中国

1　問題意識

基礎教育[1]の質は，教員の質，並びにその養成と研修を担っている教員養成と教員研修に関わる。長年にわたって国際社会においては教師教育が教職の専門職化を目指して教員の専門性を発達させる専門化教育として検討されつつある。こうしたグローバルな動向を鑑み，中国においても伝統的な教員養成を担う師範専攻は教師教育専攻へと改編されると同時に，現職教員向けの研修システムも徐々に整備されるようになっている。2000年代以降，中国では教員養成と教員研修の一体化改革が行われ，もともと主に教員養成を担当した教師教育専攻が教員研修の計画・実施を強いられた。その後，教師教育専攻を設置している高等教育機関は教育学院，教員研修学院・学校などの教員研修専門機関と並び，教員研修の柱となっている。また，教員研修システムをより一層充実させるために，国は学校現場から国家レベルまでの多様な教員研修の実施を唱え，国家レベルの小中高等学校教員研修プログラム（以下，国家教員研修と略す）を新たに設けた。こうして，中国における教師教育はより長く，広く，深く実施されるようになっている。

2010年，中国の教育部はこれから10年間の教育方針である「国家中長期教育改革和発展企画綱要（2010～ 2020年）」（以下，「教育綱要」と略す）を公布した。そのなかでは，資質の高い教員たちを育成し，専門性の高い教員集団をつくるために，「教員養成・研修システムの改善と養成・研修計画の作成を通じて，教師の専門性向上，とりわけ授業能力を高めることを

* 北海道大学大学院教育学研究院・講師
DOI：10.14943/b.edu.139.125

促す。（中略）教員研修，学術交流，教育プロジェクトに対する（財政）支援などの措置を取り，中堅教員，学術研究型教員，優れた校長を育てる」という方針が定められた。

同年，教師の専門性の向上を図るために，教育部と財政部は「小中高等学校教員の国家級研修計画の実施に関する通知」（以下，「国家研修計画」と略す）を共同発表し，国家教員研修を実施すると明言した。その後，中央政府は全国において国家教員研修を推進し，莫大な財政資金を投入した。例えば，2010年，中央政府は国家教員研修である「小中高等学校教員研修プログラム（模範例）」と「中西部農村中堅教員研修プログラム」にそれぞれ5千万元（約8億円，1中国元＝16日本円，以下同）と5億元（約8兆円）を投入した。それ以降，中央政府はさらに国家研修への予算額を拡充し，2011年に計7.5億元（約12兆円），2012年に計27.5億元（約44兆円）を支給した[2]。

他方で，周知のように1990年代以降，中国では市場原理を公教育に導入して基礎教育と高等教育の根本的な改革を図った。それによって学校は激しい競争関係に陥れ，学校間と地域間の教育格差は急速に拡大し，大きな社会問題になった。深刻な教育格差を是正するために，政府は基礎教育における教育理念の転換，カリキュラム改革，学校管理・学校評価・学校づくりの一体化改革および教員の待遇改善と質的向上などの政策を次々と打ち出した。

2015年，教育部と財政部は「幼小中高等学校教員の国家級研修計画の実施を改革することに関する通知」を公布し，同年から国家教員研修が中国の中部と西部における農村地域での教員と校長を対象にする研修を重点的に行うことと改革された。また，研修計画の実施を保障し，とりわけ，中部と西部の農村地域における国家教員研修を支援するために，同年，教育部と財政部は「『幼小中高等学校教員の国家級研修計画のプロジェクト経費についての管理方法』に関する通知」（以下，「プロジェクト経費通知」と略す）を公布した[3]。「プロジェクト経費通知」が出された以降，2016年から2019年までには毎年19.85億元（約32兆円），2020年と2021年は毎年21.84億元（約35兆円）が支給された[4]。こうしたなかで，国家教員研修計画は「農村地域における国家教員研修を実施し，とりわけ貧困地域，貧困県の教員に対する国家レベルおよび省レベルの研修の実施により，貧困地域における教員の資質向上を実る」ことを目標として定めた。

既述のように，中国においては国家教員研修が教師教育の一体化改革のなかで急速に進められ，教員の専門的力量を向上させる専門教育の一環として位置付けられている。それと同時に，国家教員研修は中国の中部・西部地方と東部地方との教育格差，また貧困地域をはじめとする農村と都市間の教育格差を是正するための措置として執られている。こうした教員研修政策に対して，中国国内の多くの研究者は高く評価していることが先行研究から窺える。だが，新たな教員研修システムは教員の資質向上にどのような効果をもたらし，さらに，それが学校現場での資質教育の実施にいかなる影響を与えたのかを検討する研究が少ない。

筆者は，中央政府の主導のもとで急速に推進されている国家教員研修政策を評価することより，国家教員研修政策がどのような制度的な枠組みに置かれて実施されているのか，また，教員研修プログラムの中身に対する客観的な分析を踏まえて研修の取組がどのような特徴を持っているかを整理することは極めて重要だと考えている。国家教員研修の取組を整理し，それがこれまで実施していた研修とどのような違いがあるか，また，国家教員研修が教員研修制度全体との整合性を明らかにしたうえで，国家教員研修のどの部分が従来の研修より優れて，教員の資質向上につながるか，またはどの部分が改善されるべきかを検討できるだろ

う。なお，本政策を考察する際に，教師教育の専門化という視点が必要であるとともに同政策の実施意図とも関連して，教育格差の是正と社会正義の実現にとってどのような意義を持つかを検討することは不可欠である。

2　研究目的と研究課題

本研究では，中国における国家教員研修がどのような研修制度の枠組みにおいて構想され，プログラムづくりがなされたのか，また，いかなる方法によって実施されているかを解明したうえで，その実施が教師教育の専門化および都市と農村間における教育格差の是正にとってどのような意義を持つかを明らかにすることを目的とする。

本稿は先行研究をはじめとする文献資料と2018年11月に行った現地調査において収集した情報に基づき，以下の3つの課題に取り組む。

課題１，先行研究に基づき，中国における教員研修制度の変遷過程を整理し，1980年代から2000年代にかけて教員研修がどのように行われたか，また，教員研修制度はどのような特徴を持っているかを解明し，国家教員研修が置かれた制度的な枠組みを明らかにする。

課題２，教育部が公布した公文書および2018年11月に行った現地調査とその後で収集した資料やデータに基づき，現在実施されている国家教員研修の仕組みを分析し，とりわけ中部と西部の農村地域の校長と教員を対象とする国家教員研修に焦点を絞り，それぞれの研修プログラムの実施対象，実施方法，実施目標を明らかにする。

課題３，課題2で明らかにした研修プログラムの実施現状を踏まえて教師教育の専門化と教育格差の是正の視点から国家教員研修の実施意義を考察する。

3　中国における小中高等学校教員研修制度の変容

(1)　1980年代における教員研修制度

1980年代，小中高等学校においては必要条件を満たさない教員は少なくなかった。師範学校の卒業生だけでは教員需要に対応し切れなかったため，田舎の村は自らの裁量で民弁教員（非公務員教員）を採用した。1983年，教育部は「小中高等学校教員陣の調整・整理と管理強化に関する意見」（以下，「教員意見」と略す）のなかで，はじめて学校種別の教員の学歴に関する資格要件を明示した。「教員意見」においては，小学校教員は中等師範学校（3～4年）卒業ないしこれと同等の学力以上，中学校教員は師範専科学校（2～3年）卒業ないしこれと同等の学力以上，高等学校教員は師範大学・学院（4年）あるいはその他の高等教育機関の本科卒業ないしこれと同等の学力以上と規定された。所定の最低学歴水準を満たす教員が教員全体に占める割合を「学歴充足率」という指標を用いて算出した。実際に，「教員意見」の基準に照らせば，国家規定学歴[5]に達しない教員が多数存在した[6]。

これを問題視し，「1986年義務教育法」は「教育の専門性を重視し，規定学歴に達しない者は学校教員に就くことはできない」と教員の学歴[7]について明記した。同年，国家教育委員会[8]は「小中高等学校現職教員の研修を強化する工作意見」（以下，「研修意見」と略す）を公布し，「多数存在している国家規定学歴に達しない教員を対象にして研修を行い，研修を受けた教員に国家規定学歴を満たす学歴を取得させる」ことを目標にした。「研修意見」は研修担当機

関を３つの種類に分け，また，それぞれの研修担当機関がどのような者を対象にし，いかなる形式で研修を行うかなどを定めた。表1は「研修意見」に基づき，作成された「1980年代における教員研修」分類表である。

表1　1980年代における教員研修

<table>
<tr><th>研修担当機関</th><th>対象者</th><th>研修形式</th><th>研修内容</th><th>取得学歴</th></tr>
<tr><td>教育学院，教員研修学院・学校などの教員研修専門機関</td><td>小中高校（普通高校と職業高校を含む）教員</td><td>短期講座，教科教育研修課程，教育研究課程（全日制あるいは定時制教育）</td><td rowspan="3">必要な文化基礎知識，教育学，心理学，教育科学研究方法，思想道徳教育，教育実践指導</td><td rowspan="3">それぞれ中等師範学校，高等師範専科学校，４年制大学の学歴</td></tr>
<tr><td>中等師範学校と師範大学・学院，高等師範専科学校などの教員養成系高等教育機関</td><td>小学校教員と中高校教員</td><td>教育研究課程（全日制あるいは定時制教育）</td></tr>
<tr><td>通信教育，大学夜間部，放送大学</td><td>小中高校（普通高校と職業高校を含む）教員</td><td>講習会，講義</td></tr>
</table>

こうして，1980年代における教員研修は研修を担当する機関によって3つのタイプに分類された。

第一は，教育学院や教員研修学院・学校などの教員研修専門機関で行われる研修である。教員研修専門機関は成人高等教育機関の一種と見なされ，統一入試によって入学者の選抜が行われた。1986年以後，全国統一試験が実施され，この選抜試験に合格して入学した者は全日制あるいは定時制で学ぶことを選択できる。

第二は，中等師範学校および師範大学・学院，高等師範専科学校をはじめとする普通高等教育機関において現職教員向けの社会人教育課程である。中高校教員の学歴向上を促すために，1984年以降，師範大学・学院などの高等教育機関は，年齢が35歳以下，教職経験が5年以上の中高校の現職教員を対象とする社会人教育課程を設けた。開設された課程は，専科レベル（日本の短期大学卒業程度）を本科レベル（4年制大学卒業程度）に引き上げる「本科課程」と，高等学校卒業レベルから専科レベルまでに引き上げる「専科課程」の二つである。修業年限はいずれも2年である。

第三は，通信教育，または大学夜間部と放送大学の授業を受けて現職教員自身が独学することである。実際に，こうした独学者向けの高等教育修了資格検定試験が1983年より実施され，1986年に通信用人工衛星による教育専用のテレビチャンネルもはじまった。小中高校の現職教員は勤務時間外で自主的に通信教育または大学夜間部と放送大学の授業を受け，所定のすべての課程を履修し，独学者向けの高等教育修了資格検定試験に参加して合格する場合では，規定学歴を取得できる。

一方で，当時中国における教員研修の担当機関と実施形式が異なったものの，図1に示したように教員は規定とおりに研修を受け，相応する学歴を取得した後さらに勤務校を管轄する

教育行政部門による審査を受けなければならない。審査に合格した者のみ取得した学歴が認定される。こうして，1980年代における教員研修は主に研修を受ける現職教員に「国家規定学歴を満たす学歴を取得させる」ことを目的とし，教員研修制度は教員養成制度を補う措置として，国家規定学歴を持つ教員を養成する機能を果たしたと考えられる。

既述のような現職教員たちに国家規定学歴を取得させる研修以外に，地方教育行政部門は教員向けの講演会などを設け，授業研究や授業づくりをめぐる指導を行い，学校現場においては校内の「教育研究組」が教科研究会や授業検討会などを日常的に開催した。また，1985年に国家教育委員会は中央政府機関に所属する職員3,250人を募集し，「小中高等学校教員養成・訓練講師団」（その年の臨時組織である）を作り，全国各地に派遣し，モデル授業の実施に協力し，学校現場における授業指導，または学校管理と学級経営についての指導助言を行い，教員の資質向上を推進した。しかしながら，そのような研修は地方や学校の単独的な試みであったか，または一時的な取り組みとして執られたので，制度化されなかった。

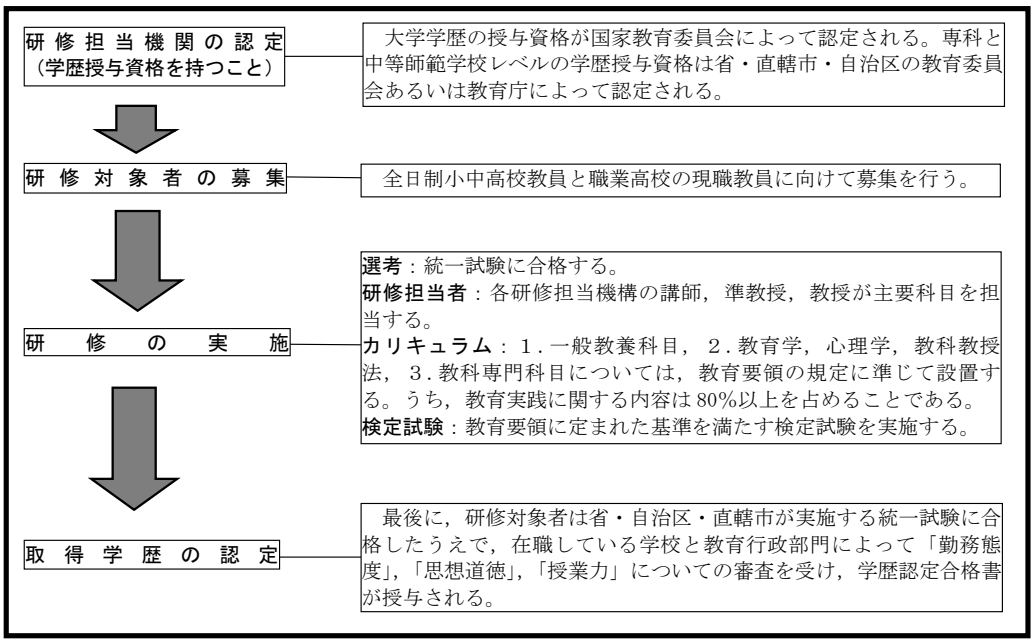

図1　1980年代における教員研修[注]プロセス

注：図に示された教員研修は教員独学タイプの研修を除き，教育学院や教員研修学院・学校などの教員研修専門機関で行われる研修と師範大学・学院，高等師範専科学校をはじめとする普通高等教育機関において現職教員向けの社会人教育課程で行われる研修を指す。
出典：李芳・宋熙炯（2014）「試析我国中小学教師培訓制度的未来走向」『創新人材教育』第4期，p.80に基づき筆者作成

(2)　1990年代～2000年代における教員研修制度

1990年代，中央政府は小中高校教育の普及を国家発展の基本政策の1つとして，「基礎教育を国家発展の戦略的地位に位置付け，優先的に発展させること」を宣言した。国家教育委員会は基礎教育の全面的な発展を図って，受験教育を資質教育へ転換するよう改革を進めた。

だが，受験教育から資質教育への転換に伴い，実施された新カリキュラムに適応できない教員が少なくなかった。資質教育への転換を保障するためには，教員の質を高めなければならなかった。

こうしたなかで，1990年12月に全国小中高校教員継続教育座談会が開かれた。座談会では，はじめて「教員継続教育（中国語原語：教師継続教育）」という言葉を用いて，「国家規定学歴に達した教員を対象にし，対象者たちの教師としての倫理観を強め，教育力を高めるための研修である」ことを定義した。1991年，国家教育委員会は「小学校教師継続教育の展開に関する意見」を公布し，今後現職小学校教員を対象にする研修が教員の資質向上に重点を置き，研修内容を設けるように指示した。1995年，国務院は「教師資格条例」を公布し，そのうち，第二条では「中国国民は各種学校とその他の教育機関において教育の仕事に携わる場合では，法律に基づき，教師資格を取得すべきである」，第十一条では「教師資格を取得するために，規定する学歴を持つべきである」と定めた。「教師資格条例」の公布によって，1995年以降採用された新任教員は原則に教師資格取得者であり，つまり，国家規定学歴に達した者のみ教員として採用されるようになった。

こうして，1980年代の教員養成制度を補う措置とされた教員研修制度は質的な転換に迫られた。1996年，国家教育委員会師範司[9]は「小中高校教師継続教育規定（草案）」（以下，「継続教育規定」と略す）を制定し，研修対象者の教育経験，教職歴，職務などによってそれぞれ研修内容を設定して研修を受けさせることを定めた。それ以降，中国における教員研修制度では正式的に「学歴取得型」教員研修と「非学歴取得型」教員研修を包括するようになった。また，「学歴取得型」教員研修は既に国家規定学歴に達した現職教員をより高度の専門教育を受けさせることを目指している。中央政府は教員継続教育の実施を通じて現職教員の資質向上を図っている。

1999年，教育部は全国小中高校教員継続教育と校長研修に関する工作会議を開き，全国各地において「小中高校教員継続教育プロジェクト（1999～2002）」を実施することを命じ，地方教育行政部門をはじめとする地方政府に「資質教育の全面的な推進および質の高い教員組織づくり」の重要性と緊急性を改めて認識するように促した。2000年3月，会議内容をまとめた「『小中高校教員継続教育工程方案（1999～2002年）』およびそれの実施意見に関する通知」（以下，「『継続教育方案』および実施意見」と略す）が公布された。「『継続教育方案』および実施意見」は1990年代に推進された主な教員研修政策を総括したうえで，資質教育の実施に応じて新たな小中高校教員研修制度を構築し，2000年代向けての教員継続教育を推進しようとしている。既述したような諸規定に基づき，1990年代から2000年代にかけての教員研修を表2でまとめた。

表2　1990年代～2000年代における教員研修

分類	対象者	内　容	目　標
新任教員研修	教職歴1年未満者	教職道徳規範，教育政策法規，教育要領，教材教授法分析，学級経営	教育条規を把握し，教育内容を学習し，学校と教育に関する仕事に速く慣れる。

一般教員研修	教職歴1年以上の者	思想道徳教育と教職観教養，現代教育理論，教育技能訓練，教育知識更新・拡充，現代教育技術，授業実践研究	正しい教育理念を持ち，優れた教職観と合理的な知識体系を備え，現職の職務に適任し，更なる上級の職務へ昇格する要件を満たす教育能力と研究能力を身に付け，資質教育のニーズに適応する。
中堅教員研修	100万人の全日制小中高校と職業学校の中堅者	現代教育理論学習と実践科目：現代教育理論研修，教育思想と教科授業法研究，先進校実習；教科先進知識と総合知識科目：教科研究成果及び発展方向，現代科学技術と人文社会科学知識；現代教育技術と情報技術応用科目：計算機応用，教育技術応用理論と実践，情報社会と情報技術；教育科学研究科目：教科専門研究，科研課題の申請，研究，成果と評価	教職観，教育専門知識，学術水準，授業能力，教科研究能力を全面的に高める。創造精神と実践能力を培う。資質教育を行う能力と水準を高める。教育専門家，学科リーダーあるいは管理職に適する人材に成長させる。
学歴水準を高める研修	国家規定学歴に達した希望教員	「高等師範専科小学校教育専攻（文系／理系）における小学校教員研修の教育計画」（試行），「高等師範本科における中学校教員研修の教育計画」（試行）に基づいて，中等師範学歴の小学校教員と専科レベルである中学校教員の学歴水準を高める	研修を受ける教員の学歴水準を高め，小中高校教員の教育と研究の能力を強化する。
ICT教育全員研修	教職員全員	現代教育技術，計算機基礎知識と操作技能，オフィスソフトウェアの使用と情報検索，授業と研究における計算機の活用，計算機の活用による教材作成，計算機の活用による学習と情報処理	教員全員に情報機械の基礎知識と活用方法を身に付けるとともに，一部の教員に情報機械の活用による授業と研究を行わせる。

出典：李芳・宋熙炯（2014）「試析我国中小学教師培訓制度的未来走向」『創新人材教育』第4期，p.82に基づき筆者作成

1990年代以降，中央政府は教員継続教育理念に基づき，教員の生涯学習を促すことを目指して，研修システムを構築しはじめた。1980年代の研修制度と比べれば，1990年代～2000年代における教員研修制度は以下のような特徴がある。

第一は，研修の目的が現職教員の学歴不足を補うことから教員の資質向上，とりわけ現職教員に資質教育の実施に適応させることへと転換したことである。研修目的の変化に応じて，従来の知識伝達の研修が適用できなくなり，知識や技能を如何に教員の資質教育を行う能力ないし教員の専門的力量に変えるかが研修の大きな課題となる。この課題を解決するために，表2が示したように多くの研修プログラムは現職教員向けのスキルトレーニングを行い，彼らの教育と研究の能力を向上させると同時に，教員の教職に対する責任感・愛情などを培うことを優先している。第二は，研修対象者の範囲が拡大され，従来の一部である学歴不足者から全ての教員までに広げられたことである。表2に示されたとおり研修は新任教員から

中堅教員までの各レベルの教員のニーズに応じて段階的に実施されている。また，学歴水準の向上を希望する教員のニーズに応え，より高度の学歴を取得できる研修も施されている。第三は研修内容が従前より充実され，対象者全員向けの共通課程と異なる教員集団の個別のニーズに応じて設計される科目を設けることである。

4　中国における小中高校教員研修制度の現状[10]

(1)　中央政府の政策動向について

2000年代後半以降，教員研修システムはさらに充実になっている。教育部は主に研修の全体的な目標を設け，研修に関する規定を公布し，また，全国における研修の実施効果を評価する[11]。各省の教育庁は中央政府の指導のもとでその省における研修の実施，督促，評価などを全面的に担当する。県・市の教育委員会は直接に教育庁の指導を受け，県・市レベルの研修を実施し，省レベルの研修プログラムに協力する。

他方で，研修の実施機構と実施形式はますます多様になっている。まず，研修の実施機関は従来の教育学院，教員研修学院・学校などの教員研修専門機関と師範大学や師範専科学校などの教員養成系大学から小中高校と一般大学までに拡大し，研修の実施形式は講習会，校内研修，他の学校への派遣研修などによって構成されている。次に，情報技術の活用によって，オンライン研修が行われている。2000年12月，教育部師範教育司は「中国小中高校教師網」[12]というウェブサイトを作り，その後，当ウェブサイトは全国1,000万人以上の小中高校教員に向けて研修に関する情報を提供した。2002年12月，教育部師範教育司の指導のもとで，東北師範大学は18教員養成系大学・教育学院と連携して「全国小中高校教員継続教育網」（中国語原語：全国中小学教師継続教育網）というウェブサイトを開設し，全国の小中高校教員に向けてオンライン教員継続教育を実施しはじめた。2003年9月，教育部は「全国教師教育オンライン計画の実施に関する指導意見」を公布し，ICTを用いて教師教育の現代化を実現し，優れる教育資源を共有させ，教師教育の質を高めることを目標として設定した。

2008年，中央政府は研修に対する財政予算を拡充し，特に中西部および貧困地域での研修に対して重点的に支援しはじめた。2010年に公布された「国家中長期教育改革と発展規画綱要」（以下，「教育綱要」と略す）は「教師は教育の根本であり，優秀な教師がいるからこそ，質の高い教育がある。今後は（筆者注）質が高くて専門性の高い教員集団を作るよう努める」ことを示した。「教育綱要」に基づき，同年，教育部と財務部が連携して「国家研修計画」を発表した。その後，中央政府は教員研修についていくつの規定を出した（表3参照）。表3によれば，近年の研修政策は教員の資質向上，とりわけ教員の専門性を高めることに集中していることが分かった。

表3　2010年以降の教員研修に関する政策[注1]

公布年	法令	教員研修に関する主要規定
2010年	国家中長期教育改革と発展規画綱要[注2]	教員の職務水準を高め，教員研修システムを改善し，研修計画を完備し，教員の専門性水準と授業力を高める。

2011年	中小学教師培訓工作の強化に関する意見[注3]	教員研修に対する支援を拡大して教員研修の質を高め，農村地域の教員をはじめとして，教員全員向けの研修を実施する。開放的・活発な教員生涯学習システムの構築と教員の専門性の強化に努める。
2012年	教師教育改革を深めることに関する意見[注4]	5年一貫性の教員研修を実施し，研修時間が360時間以上である。教員研修の管理に関しては単位制を実施し，教員研修の取得単位が教師資格定期認定，教員評価，職級昇格の必須条件となる。卓越教員研修計画を実施し，教員研修モデルの改革を進める。
2013年	小中高等学教師研修モデルの改革を深め，研修の質を全面的に高めることに関する指導意見[注5]	教員の専門性涵養のニーズを満たすことを目指し，教員の要求に応じて研修を企画する。研修の内容・方法を改善し，多様な研修方法を開発・提供することによって教員の研修への参加意欲を高める。
2013年	小中高等学校長研修工作のさらなる強化に関する意見[注6]	校長研修制度を強化し，校長研修の水準を高め，校長全員に向けて研修を行う。校長の専門（性涵養）のニーズに応じて研修内容・方法を選定し，校長研修教育の質を保障する。
2015年	農村教師支援計画（2015～2020）に関する通知[注7]	教員集団の質を高める。研修の仕組みを改革し，研修を実施する側と受ける側，双方のモチベーションを高める。
2016年	農村教師研修ガイドブックの公布に関する通知[注8]	農村地域におけるオンライン研修と校内研修の連携である。農村地域において教員ワークショップをつくり，また，農村地域の学校教員を現場から離れさせて研修を受けさせる。
2016年	小中高校教員研修の単位管理を推進することに関する指導意見[注9]	教員研修単位制を推進し，単位認定基準を設ける。研修内容の専門性を強化し，教員研修カリキュラムの開発を重要視し，教員一人ひとりのキャリア発達プランを制定することを目指す。
2018年	「教師教育振興計画（2018～ 2022年 ）」の公布に関する通知[注10]	教師への教育リソース供給を改善し，新たな教師教育のモデルを創設する。「インターネット+教師教育創造行動」,「教師教育改革実験区づくり行動」,「教師教育学専攻づくり行動」のような先進的な教師教育の取り組みを実施する。

注1：国家教員研修に関する政策を次の節において説明する。
注2：中国語原語は「国家中長期教育改革与発展規画綱要」である。
注3：中国語原語は「教育部関于大力加強中小学教師培訓工作的意見」である。
注4：中国語原語は「教育部国家発展改革委財政部関于深化教師教育改革的意見」である。
注5：中国語原語は「教育部関于深化中小学教師培訓模式改革全面提昇培訓質量的指導意見」である。
注6：中国語原語は「教育部関于進一歩加強中小学校長培訓工作的意見」である。
注7：中国語原語は「国務院辦公庁関于印発農村教師支援計画（2015～ 2020年）的通知」である。
注8：中国語原語は「教育部辦公庁関于印発郷村教師培訓指南的通知」である。
注9：中国語原語は「教育部関于大力推行中小学教師培訓学分管理的指導意見」である。
注10：中国語原語は「教育部等五部門関于印発『教師教育振興計画（2018～ 2022年）』的通知」である。

(2) 教員研修システムの構築状況について

約30年間の蓄積と改善を経て，現在の研修システムは，図2に示したように構築されている。研修を担当する機関は，国家レベルの教員研修機構，省レベルの教員研修機構，市教育学院と師範学校，県レベルの教員研修学校等の専門機関および県・市・省レベルの教科研究室（研究員）である。また，国家オンライン教員研修システムも重要な教育資源として活用されている。研修形式は主に次のような4つのタイプに分けられる。

①各小中高校は校内研修（授業準備の指導，公開授業，教授法検討会）あるいは教員を他の学校へ派遣して学校間の教員交流研修を行う。

②各学校から選抜された教員はそれぞれ県・市・省・中央政府が実施する研修プログラムに参加し，集中講習を受ける（集中講習は研修期間の長さによって，夏休みと冬休みの集中講習，週末集中講習，短期在職集中講習，休暇集中講習等に分けられる）。

③県・市・省レベルの教科研究室（研究員）は学校現場に入り，教材，教授法に関する指導，授業見学・評価などの現場指導を行う。

④国家オンライン教員研修システムの活用による個人学習である。国家オンライン教員研修システムは個人学習において使われる以外に，他の3タイプの研修の補助的な学習システムとしても利用されている。

教員研修のなかで，各小中高校における校内研修が一番多く実施されている。二番目多く実施されているのは，県・市・省レベルの教科研究室（研究員）が学校に入り，教材・教授法についての指導と検討及び授業見学・評価である。一方で，近年中央政府と地方政府は教員研修に対する財政支出を拡充しているために，政府主導の集中講習とワークショップが多くなり，それを受ける教員も増えつつある。

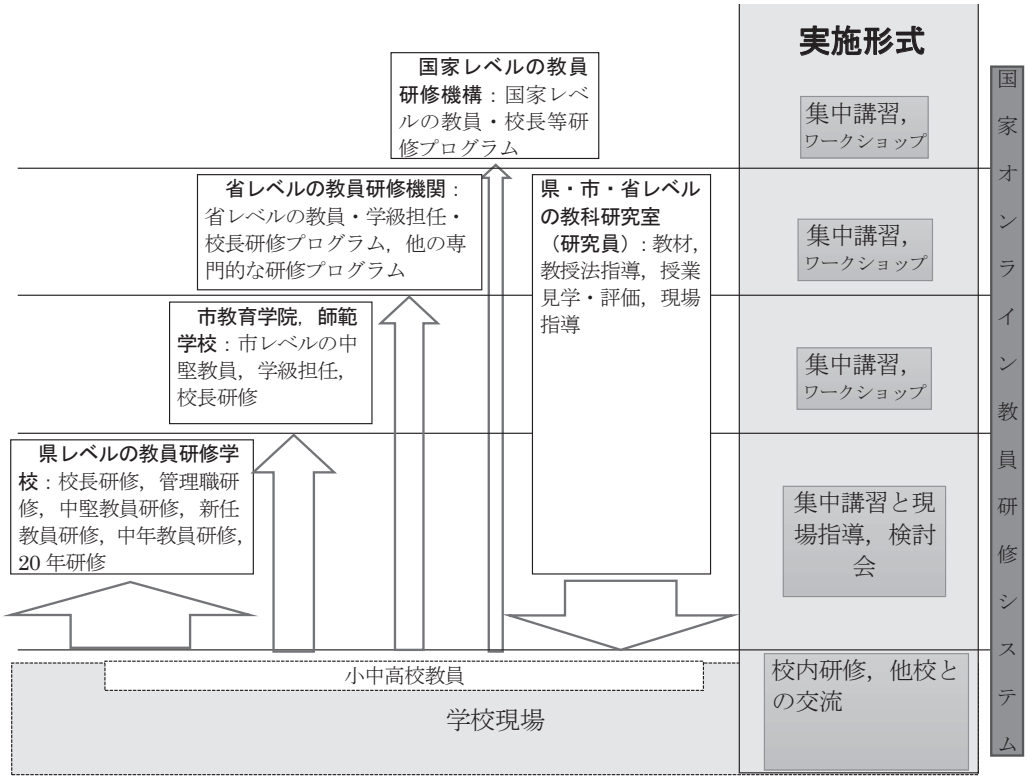

図2　中国における教員研修システムの現状

出典：陳向明・王志明（2013）「義務教育段階教師培訓調査：現状，問題与建議」『開放教育研究』第19巻第4期，p.12に基づき筆者作成

5　国家教員研修の実施状況

(1)　国家教員研修の全体構造について

2010年度から実施された「国家研修計画」が図3に示したように「小中高校教員研修プログラム（模範例）」と「中西部農村中堅教員研修プログラム」に分けられる。「小中高校教員研修プログラム（模範例）」は，さらに「小中高校中堅教員研修」と「小中高校教員オンライン研修」によって構成されている。「中西部農村中堅教員研修プログラム」は，「農村小中高校教員派遣研修」，「農村小中高校教員短期集中研修」，「農村小中高校教員オンライン研修」によって構成されている。

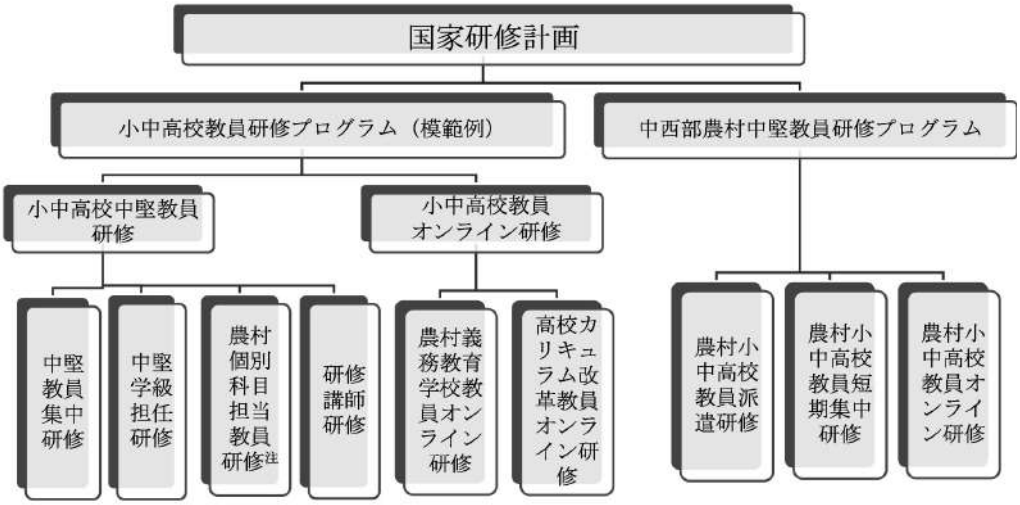

図3 「国家研修計画」の主要内容

注：農村地域では個別の教科間で明らかなアンバランスが存在し，地域によってある科目担当の教員が不足している。その不足教員を補足するための研修である。
出典：侯潔（2015）「改革開放以来我国小中学校教員政策的数量分析及内容走向」『当代教育科学』第9期，p.50に基づき，筆者作成

現在，国家教員研修は既述の2つのプログラムを柱にして展開しつつある。一方で，この2つのプログラムは必ずしも各地域において全部実施されているわけではない。実際に，各省・市は地方の教育実情に基づき，具体的な研修参加計画書を作成して，中央政府に研修補助金を申請し，当該地域の教師を国家教員研修に参加させている。こうして，中央政府は資金と豊富な研修資源を提供し，地方政府は各地域のニーズに合わせて，柔軟に研修プログラムを活用している。2010年以後，国家教員研修が期間限定のプログラムではなく，教員研修システムの一環として構築されるようになっている。

(2) 農村地域の学校教員を対象とする研修プログラムについて

2015年以降，「中西部農村中堅教員研修プログラム」が「国家教員研修プログラム中西部プログラム」に改められ，2019年，本プログラムはさらに図4のような3つのプログラムによって構成されている。そのうち，「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム」はさらに「新任教員入職研修」，「若手教員能力向上研修」，「中堅教員能力向上研修」，「研修実施者研修」に分けられている。「小中高校教員情報処理能力向上研修プログラム」は「情報管理チーム研修」，「モデル校ベテラン教員研修」，「未来教育引率チーム研修」に分けられる。

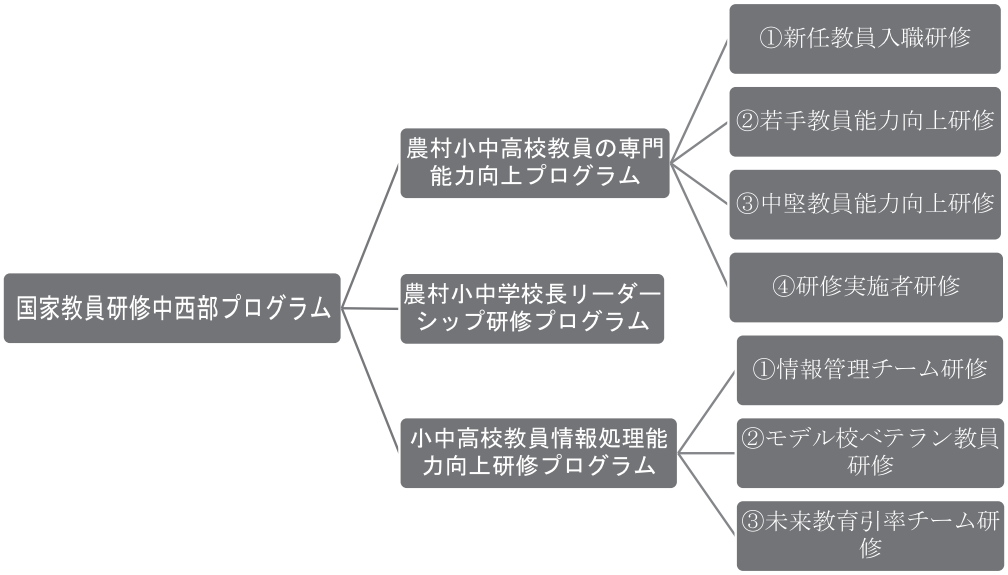

図4　「国家教員研修プログラム中西部プログラム」の主要内容

注：教育部（2019）「国家研修中西部項目実施方案」に基づき，筆者作成

ここでは，「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム」と「農村小中学校長リーダーシップ研修プログラム」を事例にして，その実施対象，実施目標と実施方法について詳しく説明する。

① 「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム」

Ⅰ「新任教員入職研修」：中西部の農村地域の新任教員を対象にし，教員養成系卒業者の研修と一般大学卒業者の研修に分けて実施する。主な研修方法は集中講義とインターンシップ研修である。また，図5に示したように研修が新任教員の職業（教職）覚悟と教師道徳涵養，教育規則と授業実践，学級経営と生徒指導，研究意識と成長能力などの内容をメインに2～3年にわたって継続的に行われ，新任教員の専門的力量の発展を促し，教育現場のニーズを満たす教員に育てる。実際に，本研修の実施が市・県レベルの新任教員研修に良い手本を示すことも期待されている。

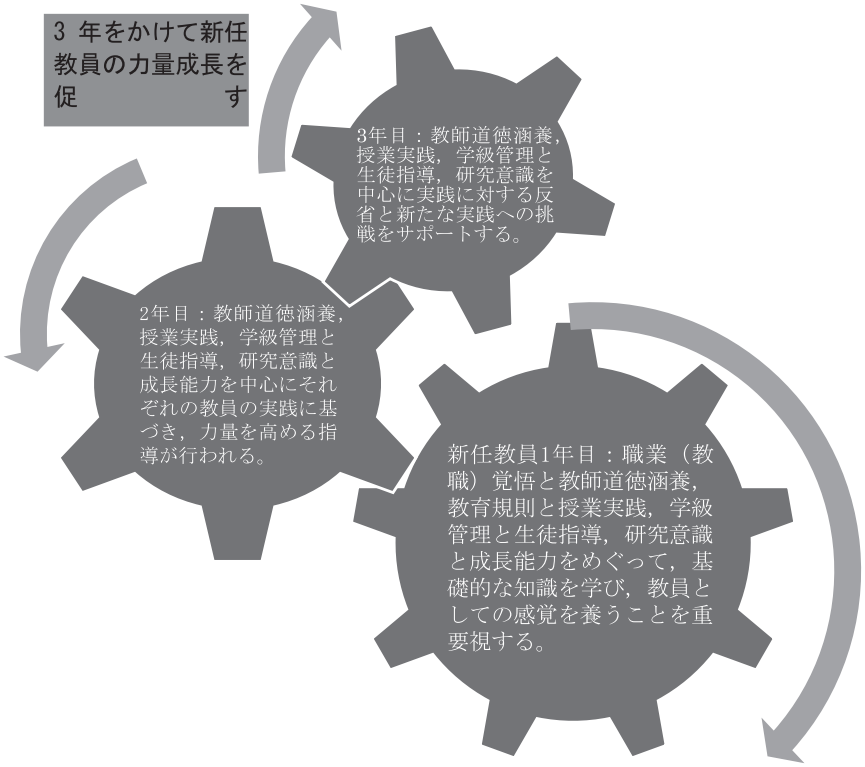

図5 「農村小中高校教員の専門能力向上プログラムⅠ新任教員入職研修」のイメージ図

注：2018年11月の現地調査において収集した資料に基づき，筆者作成

Ⅱ「若手教員能力向上研修」：農村地域にいる一部の力のある若手教員を対象にして，「中学校教員専門基準」と「小学校教員専門基準」の規定内容を研修内容として，10日間（60時間）以上の研修である。本研修は教師の道徳涵養を重要視し，教科授業能力の向上に力を入れ，集中講義研修，専門家による教育現場での指導研修，ワークショップ研修，実験校などでのインターンシップ研修などの多様な方法によって行われ，教育現場のニーズを満たす教員から教育現場における様々な任を堪えられる教員へと育てる。

Ⅲ「中堅教員能力向上研修」：中西部地域にある市や県の教科教育のベテラン教員及び農村地域の中堅教員を対象にし，集中講義形式，実験校などでのインターンシップ，ワークショップ形式，メンター指導などの多様な形式によって実施される研修である。本研修は教員の教科授業能力を高め，市や県レベルの教科教育のリーダーを育てることを目的として，20日間（120時間）以上を実施しなければならない。

Ⅳ「研修実施者研修」：省レベルの研修実施者，教科教育のリーダー，優秀な教科研究員を対象にして，集中講義，ワークショップとメンター指導などの方式で5日間（30時間）以上の研修を行う。本研修は中西部地域の教員研修関係者の教育研究力と研修実施能力の向上，とりわけ教員研修実施者の授業力と組織運営力の向上を目的として，農村地域における教師教育の専門性を保障するための教員研修専門家チームを育成する。

②　農村小中学校長リーダーシップ研修プログラム

本研修は農村地域の新任校長，ベテラン校長と優秀校長を対象にし，「義務教育校長専門基準」と「高等学校校長専門基準」に基づき，「三段階研修」（「集中研修」＋「学校実践」＋「反省改善」）を実施する。研修形式は主に2つである。一つ目は，研修を受ける校長の所属校の実情を分析する上でのオードメイド形式の研修である。二つ目は，小人数の校長によるワークショップ形式の研修である。本研修プログラムは新任校長，ベテラン校長，優秀校長に対してそれぞれ任用資格の保障，組織経営能力の向上，教育改革リーダーシップの向上に力を注ぎ，異なるタイプの校長に対して異なる研修を行う。

2019年度「国家研修計画」は，主に農村地域の研修をめぐって次のような研修方法を活用すると決めている。Ⅰ「頂崗置換」：「頂崗実習，置換研修」の略語であり，大学は養成系専攻の学生を計画的に農村地域での学校に配分して実習させる一方で，小中高校の教員は替わりに国家研修計画の担当機構で4～6ヵ月間の現職研修を受けることである。Ⅱ「送教下郷」：省教育庁の管理のもとで，高等教育機関と県の教師発展センター及び郷の研修センターが連携して，毎年異なる研修テーマを決めて，それぞれの教科科目を指導できる優秀な研修指導員を農村地域に派遣し，学校現場における指導を行う。Ⅲ「オンライン研修」：1つの国家教員研修の担当機関が1つの県のオンライン研修システムの構築と運営を支援し，県ごとにオンライン教員研修コミュニティを作り，最終的には「教員個人学習―教員間交流―教員研修コミュニティ」という一体化したオンライン研修ネットワークを築く。Ⅳ「短期集中研修」：国家教員研修の担当機関は研修案を作成して，教育学研究者，優秀な学校教員，校長を招き，夏休みと冬休みを利用して集中講習会やワークショップなどを開き，研修を実施する。

6　考察：国家教員研修の実施意義――教師教育の専門化と教育格差の是正の視点から

1980年代からこれまでの40年間，中国における教員研修は3つの段階を経て発展してきた。まずは1980年代の「学歴補足型教員研修」段階である。これは国家が稀少な教育資源を活用し，一部の学歴不足の現職教員に短期間の研修を通して国家規定学歴を満たさせる方法として見なされる。次は1990年代からはじまった「学歴向上と資質向上併存型教員研修」である。この教員研修は，研修対象者のニーズに合わせて実施され，主に教員の生涯学習を促している。最後は，2000年代後半以降の「資質向上型研修」段階である。このような教員研修は，教員の質，特に教師の専門性を高め，彼らの自律的な生涯学習を促すことを目的にして展開している。大規模な国家レベルの教員研修はこの段階においてはじめて実施されるようになった。

従来，中国においては教員の養成と研修が2つの分野に分けられ，制度的にはそれぞれが自己完結的に，相互に断絶したままであった。養成は中等師範学校，師範大学及び一部の総合大学で，研修は成人教育分野に属する教員研修機関（教員研修学校あるいは教育学院）で行われてきた。国家教員研修は，そもそも養成機関である師範大学や一部の総合大学を巻き込み，さらに教育行政部門と教員研修学校の3者を有機的に連結させている。例えば，大学は養成系専攻の学生を計画的に農村地域での学校に配分して実習させると同時に，実習生が配分された小中高校の教員は替わりに国家教員研修の担当機構である大学において4～6ヵ月間

の現職研修を受ける「頂崗置換」では，大学側が実際に農村学校に配分された実習生をフォローしなければならないために，大学は小中高校との関係づくりに積極性を示すようになっている。現在，師範系大学をはじめとする多くの高等教育機関は地方の教育行政部門や学校と契約を結び，協働して教員養成段階での実践教育（実習）を行うとともに，現職教員に再び大学で学ぶ機会を提供している。

一方で，こうした大学における教員研修はただ同じ場所で養成と研修両方を実施するわけではなく，教師の専門性を深める観点から養成と研修の各段階の自己の役割を明確にし，それぞれの責任を果たしながら，相互連携の維持あるいは協同体制の創出を通じて，教師教育の専門化を実現しようとしている。従来の教員研修と比較してみれば，このような方法を導入した国家教員研修は研修を実施する大学と小中高校との距離を縮めている。大学が直接に小中高校教員のニーズを把握し，それに応じる研修計画を立てられる。他方で「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム」のような研修プログラムは「新任教員」→「若手教員」→「中堅教員」の力量成長とニーズに合わせて学習力・研究力・マネジメント力を有する教員を育つことも目立つ点である。国家教員研修が教師教育を生涯学習として，教員の生涯にわたって継続させることは，教師の専門性向上にとって非常に重要な意義を持つ。

また，国家教員研修が，大学，教員研修機関などいわゆる正規の機関を通じて研修機会を提供するだけではなく，小中高校教員のオンライン研修システムを整備し，多様で便利な教育機会を全国の小中高校教員に提供している。全国的な教員研修のネットワークが構築されたために，農村地域にいる教員も簡単に教育資源の豊かな研修コミュニティにアクセスできる。こうして，教員一人ひとりの学びが教員の集団的な学びへと導かれている。国家教員研修は教員の集団的な学びを促し，教員に時間と場所を問わず学習できる生涯学習システムを提供している。

最後に，国家教員研修は研修機会の均等化，とりわけ中西部などの経済力弱い地域の新任教員，若手教員などにも研修機会を与えることが重要な意義を有する。従来，中国における国家・省レベルの教員研修は主に中堅教員に向けて実施された。それは，政府が限っている教育資源を一部の教員に投入し，彼らの質を高めて，エリート教員として育てる狙いである。国家・省レベルの研修を受けた中堅教員が地域の学校に戻し，リーダー的な存在になり，他の教員を指導することが期待されている。しかしながら，教員の資質向上は教員一人ひとりの質的向上によって保たれている。普段，質の高い研修を受ける機会が少なく，かつ力不足している若手教員だからこそ，省・国家レベルの研修に参加し，専門家からの指導を受けることによって専門的力量が高められる必要がある。現行の教員研修政策はこの問題をある程度意識しているように見え，地域における教員の資質向上，ないし教育格差の是正に重要な意義があると考えられる。しかしながら，その効果については実態調査によって解明しかできないだろう。これも今後本研究の重要な課題として挙げられる。

付記：本研究はJSPS科研費（課題番号：18H03654）の助成を受けた成果の一部である。

注

1　基礎教育は，中国語原語の「基礎教育」をそのまま用いる。日本語のそれは，初等教育と前期中等教育を合わせた概念といえるが，中国では法令上，普通教育を施す小中高等学校の教育を含む12年間の教育を指す。本稿では，基礎教育をその意味で用いる。また，「中華人民共和国義務教育法（2006年）」において規定された小中学校段階の9年制義務教育を義務教育として表記する。

2　山東師範大学継続教育学院「国培计划」http://www.jxjy.sdnu.edu.cn/cms/dxal/412.htm　（最終閲覧日：2021年1月25日）

3　財政部教育部関于印発『幼稚園小中学教師国家級培訓計画専項資金管理方法』通知　財教〔2015〕524号
http://www.gov.cn/gongbao/content/2016/content_5059104.htm（最終閲覧日：2021年11月9日）

4　2016年～2021年の中国財政部と教育部が公布した「予算通知」（中国語原語：「関与下達20〇〇年中小学幼稚園教師国家級培訓計画専項資金予算通知」）によって算出する。

5　1980年6月の第4回全国師範教育会議は教員養成の目標を明確にし，「高等師範の本科レベル卒業生は高等学校教員，専科レベル卒業生は中学校の教員になり，師範学校は小学校の教員と幼稚園の教員を養成する」とし，「国家規定学歴」を使いはじめた。

6　張揚（2012）「1990年代以降の中国における公立教員養成系大学の課題に関する一考察―高等教育制度改革と教員養成制度改革の分析を通して―」『教育学論集』第8集，筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻，p.53

7　1986年，「義務教育法」が公布され，国家規定の学歴に達成しないものは教職に就くことができないことが定められた。しかし，現実として，この国家規定学歴はただの指針とされ，現実的には実現されなかった。

8　1985年国家教育委員会が設立され，1998年3月国家教育委員会は教育部へと名称変更された。

9　国家教育委員会（現教育部）に設置されている一つの部局であり，日本の文部科学省の〇〇局に相当する。師範司（1998年に師範教育司へ，2012年に教師工作司へと名称変更し，現在教師工作司）は主に教師教育（教員養成と教員研修）と教職員に関する諸事務を行っている。

10　張揚（2017）「中国の教師教育」『教師教育研究ハンドブック』p.153を参照する

11　2010年，中央政府は国家教員研修計画を実施しはじめ，その実施効果に対して評価を行うことである。

12　現在，当該ウェブサイトが公開終了している。

参考文献

大塚豊（1989）「中国における教師の質的向上のための施策」『国立教育研究所研究集録』第18集，pp.25-42
侯潔（2015）「改革開放以来我国小中学校教師政策的数量分析及内容走向」『当代教育科学』第9期，pp.47-61
朱旭東・宋萑（2013）「論教師培訓的核心要素」『教師教育研究』第25巻第3期，pp.1-8
中華人民共和国教育部办公厅財政部办公厅（2015）「关于做好2015年中小学幼儿园教师国家级培训计划实施工作的通知」
張華・王亜軍・洪弋力（2013）「国培訓計画的理念訴求与培訓追求」『教師教育研究』第25巻第4期，pp26-31
張揚（2012）「1990年代以降の中国における公立教員養成系大学の課題に関する一考察―高等教育制度改革と教員養成制度改革の分析を通して―」『教育学論集』第8集，pp43-66
張揚（2014）『現代中国の「大学における教員養成」への改革に関する研究』学文社
張揚（2017）「中国の教師教育」『教師教育研究ハンドブック』学文社，pp.150-153
陳安寧（2015）「国培計画項目実施中存在的問題及対策」『中小学教師培訓』pp.8-11
陳向明・王志明（2013）「義務教育段階教師培訓調査：現状，問題与建議」『開放教育研究』第19巻第4期，pp.11-19
鄭淑英（2014）「从教師専業発展主体動力的視角談提高中小学教師培訓実効性策略」『課程教材教学研究』pp.31-33

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター現職研修プログラム研究開発部門編（2006）『日本と中国における教師教育に関する比較研究』（2005年度重点研究経費報告）
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（2008）『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―』東京学芸大学出版会，
梅新林編（2008）『聚焦中国教師教育』中国社会科学出版社，2008年
梅新林編（2008）『中国教師教育30年』中国社会科学出版社，2008年
李芳・宋熙炯（2014）「試析我国中小学教師培訓制度的未来走向」『創新人材教育』第4期，pp.79-84

The Implementation Status of China's National Training Program Policy and its Significance: Focusing on the Professionalization of Teacher Education and Resolving Educational Disparities

ZHANG Yang

Key words

Teacher education, Teacher training system, National Training Program, Professionalization, Educational inequality

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the following three points. Firstly, examine China's teacher training system framework in which the National Training Program policy conception was envisaged and formulated into a program. Secondly, analyze the process in which the National Training Program was implemented and the implementation status of National Training Program policy in China. Thirdly, clarify what the policy means for teacher education and the school system.

First, this study draws from previous research to outline how the teacher training system has changed from the 1980s to the present, then identifies the National Training Program's role in this system in view of China's teacher training system history. For example, the teacher training system in the 1980s was mainly aimed at getting trained teachers to "acquire an educational background that meets the nationally prescribed educational background". Since the 1990s, the central government has built a training system based on the conception of continuing teacher education with the aim of encouraging teachers' lifelong learning. Since the late 2000s, China has created an overall teacher training system that provides diverse education and training at different levels from schools to the central government.

In the second place, by drawing on official Chinese government documents promulgated by the central government from 2010 to 2020, and the information collected in the field survey conducted around November 2018, the author analyzes how the National Training Program is currently implemented, especially the training program for teachers in rural communities. National Training Program is divided into the "elementary, junior high and high school teacher training program (model example)" and the "midwestern rural middle-career teacher training program". Each province or city can apply for training subsidy to the central government, make a concrete training plan based on the actual situation of local education, and invite teachers in each region to participate in the National Training Program.

Finally based on the analysis, the author discusses the implementation status of the National Training Program and what its implementation status implies in terms of the professionalization of teacher education and the attempts to reduce the educational inequality between urban and rural communities.