

Title	中国における開放制教員養成制度の導入とその実際： 北京師範大学の事例に着目して
Sub Title	Introduction and implementation of an open teacher education system in China : a case study of Beijing Normal University
Author	曹, 映雪(Cao, Yingxue)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2024
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学： 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.98 (2024.) ,p.[1]- 19
JaLC DOI	
Abstract	This study investigates the practical implications of China's open teacher education system, focusing on Beijing Normal University as a case study. By analyzing pre- and postimplementation changes, this study investigates the impact of the open system on teacher education. This investigation first delves into the contextual background and rationale behind the introduction of the open system and attributes its inception to educators' increasing demands and the imperative to enhance teaching quality. Subsequent analyses will scrutinize governmental policies to discern the operationalization of the open system at a policy level. Using Beijing Normal University as a focal point, the study scrutinizes critical dimensions such as student demographics, curriculum dynamics, teacher education pathways, and postgraduation trajectories. The findings underscore a notable expansion in student enrollment, diversification of teacher education modalities, an elevation in pedagogical standards, and a broadening spectrum of postgraduate career trajectories following the adoption of the open system. However, this study also underscores the persistent challenges of preserving educational quality in the context of diversification and flexibility. Future research should investigate a broader range of teacher education institutions to provide a comprehensive understanding of the ramifications and ongoing challenges associated with the adoption of the open system throughout China.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000098-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

中国における開放制教員養成制度の導入とその実際

—北京師範大学の事例に着目して—

Introduction and Implementation of an Open Teacher Education System in China

A Case Study of Beijing Normal University

曹 映 雪*

Cao Yingxue

This study investigates the practical implications of China's open teacher education system, focusing on Beijing Normal University as a case study. By analyzing pre- and postimplementation changes, this study investigates the impact of the open system on teacher education. This investigation first delves into the contextual background and rationale behind the introduction of the open system and attributes its inception to educators' increasing demands and the imperative to enhance teaching quality. Subsequent analyses will scrutinize governmental policies to discern the operationalization of the open system at a policy level. Using Beijing Normal University as a focal point, the study scrutinizes critical dimensions such as student demographics, curriculum dynamics, teacher education pathways, and postgraduation trajectories. The findings underscore a notable expansion in student enrollment, diversification of teacher education modalities, an elevation in pedagogical standards, and a broadening spectrum of postgraduate career trajectories following the adoption of the open system. However, this study also underscores the persistent challenges of preserving educational quality in the context of diversification and flexibility. Future research should investigate a broader range of teacher education institutions to provide a comprehensive understanding of the ramifications and ongoing challenges associated with the adoption of the open system throughout China.

Key words : China's teacher education system, Beijing Normal University, open system implementation, quality of teacher education, policy implications

キーワード : 中国の教員養成システム, 北京師範大学, 開放制の実施, 教員養成の質, 政策の影響

1. はじめに

教育の質を向上させるために、教員の育成が世界的に重要な課題となっている。中国では、教員養成制度の改革が進み、1999年に開放制の導入が決定された。この改革は、中国における教員養成教育を考えるうえで極めて重要なテーマとなっている。本稿では中国において開放制教員養成制度が導入され

* 慶應義塾大学社会学研究科教育学専攻後期博士課程3年

た意義と課題は何かを、北京師範大学の事例を通して検討することを主題とする。

なお、本稿で「開放制教員養成制度」とは、教員養成系大学において非教員養成系の専攻の設置ができるようになること、および総合大学が教員養成システムに参入して教員養成に関する組織を設けることができるようになること、とまず定義し、本論中でこの定義をさらに検討する。

この主題の探究に際して、北京師範大学を事例として取り上げる理由は、以下の二点である。まず、北京師範大学は中国の教育政策や制度の中核に位置し、中国の教員養成教育において重要な役割を果たしている。また、北京師範大学には教育学以外にも基礎科学関係の諸学科が存在していたため、師範学校に開放制が導入されて総合大学になった後の変化がわかりやすい。

1.1. 先行研究の分析および主題設定の意義

本稿の主題に関する先行研究は、以下の3群に整理できる。第一は、中国における教員養成制度に関する先行研究群である。第二は開放制が導入された後、中国の教員養成系大学における改革の動向と今後の課題を明らかにした先行研究群である。第三は北京師範大学を事例とした開放制教員養成に関する先行研究である。以下詳述しよう。

第一は、中国における教員養成制度に関する先行研究群である。その中で、日本において中国の教員養成について研究したもの、中国において中国の教員養成について研究したもの、そして日本において教員養成の開放制について研究したものの3種類を整理する。

まずは、日本において日本語で発表された、中国の教員養成制度に関する研究である。例えば、岩田・三石（2019）は、中国教員養成制度の概況を説明し、その改革課題を考察し、具体的な教員養成プログラム並び教育実習などの改善に関する理論的・実践的な研究課題を整理した。李（2019）は、教育実践能力の育成を中心に、教師教育政策の改革動向を分析した。そのほか、岡田（2011）は、中国の近年の教育改革の現状と教員養成教育の改革を説明し、日本の教員養成教育の歴史や現状を踏まえて、教師資格制度の改善、教師の待遇改善、現職教師研修の充実という三つの角度から中国において教員養成教育の課題を考察した。

次は、中国国内でおこなわれ中国語で発表された、中国の教員養成に関する研究である。例えば、中国における教員養成制度の発展の歴史が整理されてきた研究がある。朱（2014）は、『国家中长期教育改革と発展計画綱要』において提示された「教員養成系大学を主体とし、総合大学が参加する開放的で柔軟な教員養成システムを構築する」という目標に基づき、現代教員養成システムの概念を解析した。さらに、改革開放後の教師教育政策の発展を整理し、中国の教師教育体系の現状と制度の現状についても調査を行った。この研究は、歴史研究、比較研究、および実証調査に基づいて、教員養成機関の配置構造の調整に関する提言を行った。また、現代教師教育制度の保障を改善し、構築するための具体的な措置も提案した。そのほか、劉（2002）は中国高等師範教育制度の歴史変遷について考察した。さらに、雷（2004）は現代の教員養成理念と高等師範教育の発展を検討し、中国の教員養成現状と課題を考察した。また、中国における開放制の実施意義と課題に関する先行研究も存在している。王（2002）は中国における開放制教員養成制度の実施の必要性和重要性について説明した。王は、開放制教員養成制度の実施により、入職前教育と入職後研修の一貫性を重視する教員養成教育が実現し、教員養成のルートと教員養成系課程の多様化が期待できると述べている。卓（2004）も中国における教員養成制度の改革の方向性について述べ、具体的な施策を提案している。

最後は、日本で行われた日本語で発表された、中国の教員養成の開放制に関する研究である。まず呉・張（2021, 246）は開放制教員養成制度の定義について「入口」と「出口」の二つの面から説明した。それは「『入口』としての養成機関が開放されることと、『出口』としての教員になれる対象の開放されることを指す」ということである。一方、王（2000, 68）は「閉鎖制」と「開放制」を比較し、「閉鎖制」の特徴を明確にした上で、その後「開放制」が教員養成教育にもたらす変化を明らかにしていた。王によれば、「『閉鎖制』とは教員養成はすべて師範系の学校に委ねられ、師範系学校には教職に関する科目以外、一切設置できないということ」という。また、「開放制」について、王は「師範系学校の非師範系専攻の増設と非師範系の大学が師範教育つまり教師教育を引き受けるという二つ」の要素が含まれていると定義した。本稿では開放制教員養成を、この王の定義に基づいて上記のように定義する。また、『東アジア的教師の今』（2015）では、劉・饒は、開放制の原則下で、教員養成の質保証体系を構築するため、外部における政府の措置と教員養成を行う高等教育機関の整備をどのように推進するのかと論じた。

第二の先行研究群は、開放制が導入された後、中国の教員養成系大学における改革の動向と今後の課題を明らかにした先行研究群である。張（2014）は、開放制の実施後、高等教育段階で教員養成を行う教育機関が直面した課題を五点に整理していた。第一に、学生募集数の増大を図る必要に迫られたこと、第二に他大学と同じく、競争して優秀な学生を獲得するための戦略を打ち出さなければならなくなったこと、第三に学術性、つまり、特定の学問に関する専門教育の水準を高めなければならなくなったこと、第四に、教員養成の学歴水準を向上しなければならなくなったこと、第五に基礎教育の質向上に向けて教員養成モデルとカリキュラムを改革しなければならなくなったことである。また、鄭（2000）は教員養成系大学における改革の方向性を三点に整理した。すなわち第一に、人材育成ルートを多様化すること、第二に、人材育成の重点を大学院レベルに移行すること、第三に質の高い教員の育成を目指すという方向性である。そのほか、鄧（2015）は質保障の視覚から、近年の師範大学の改革の取り組みを整理し、考察した。これを通じて、教員養成改革が以下に教員養成の質を確保するのかについて考察をした。師範大学における改革の取り組みを分析する際に、鄧は養成目標の改革・師範生募集の改革・教員養成モデルの改革・カリキュラム改革・教授法と教育環境の改革・教師教育チームの整備・専門性の評価の実施を7つの面から分析した。このように、師範大学における行われた改革の成果が説明された一方、師範大学がどのように教員養成教育改革を進めるかを今後の課題として示された。

その一方で、黒沢・張（2000）は中国の教員養成教育を概説する際に、高等教育全体の参与・連携によって開放的な教員養成を行うとする方向性は、実現困難であると指摘していた。なぜなら、中国は、教員が基本的に国家の計画により管理される体制は変化しておらず、高等教育全体の参与・連携によって開放的な教員養成を行おうとする方向性を実現するには「様々な困難が予想される」からだという。さらに、日本の先行例を説明しながら、黒沢・張（2000, 173）は教員養成系学校が「ただ単に開放性、総合性を提唱するだけでは全く不十分であることはその一端を見た日本の経験からも理解できるだろう」という。

第三の研究群は、北京師範大学を事例とした開放制教員養成に関する先行研究であり、これらは本稿の主題に最も重要なものとして位置づく。檀・朱・辛（2000）は北京師範大学における教員養成教育に関する体制の改革に焦点を当て、その課題を検討した。また、鐘（2001）は、2001年から2012年まで北京師範大学の学長を務めた立場から、中国高等教育の発展に伴い、教員養成教育と高等教員養成系学

校の改革動向を明らかにしたうえで、北京師範大学における今後の発展目標を検討し、四点を指摘していた。それは、第一に高学歴化と資質向上、第二に教員養成教育の多様化、第三に教師教育の終身化、第四に教師の専門化という四つの目標である。さらに、鐘（2010）は北京師範大学の改革を事例として、教員養成系大学の発展と教師教育の改革方向を検討した。すなわち鐘は、北京師範大学は「総合性を持ち、特色のある研究型的世界的に著名な高レベル大学」という目標を達成するために、教育資源の統合、学校の制度と組織の革新、教員養成教育の水準向上が必要であり、特に、教員養成ルートの多様化と学校組織の調整が重要であると指摘していた。

以上の研究をみると、開放制教員養成制度の導入後の状況に関する検討が少なく、その前後の変化に関する研究が十分におこなわれていないと考えられる。また、北京師範大学の事例は、特に日本語で書かれた先行研究においては、未だに十分に検討されてこなかった。したがって本稿では、開放制の導入により北京師範大学での教員養成教育がどのように変化したかに焦点を当て、その意義と課題を検討する。

本論文は、四つの節で構成される。本節では、本論文の主題を明示し、それに関連する先行研究を整理してきた。次の第二節では、中国における開放制教員養成の実施状況とその特徴を詳細に分析し、その背景や影響を明らかにする。第三節では、北京師範大学を事例として取り上げ、同大学における開放制の具体的な展開と、これに伴う課題や問題点を検討する。最後に第四節では、これまでの分析を踏まえて結論を述べ、今後の展望について示唆する。

2. 中国における開放制の実施

本節では、中央政府の政策動向に焦点を当て、中国において開放制が導入された背景や理由を明らかにし、教員養成制度の改革方向と特徴を明らかにする。

2.1. 開放制が導入された理由

開放制教員養成制度が導入された背景には、初等・中等・高等教育それぞれの拡大がある。まず、1986年に実施された「中華人民共和国義務教育法」は、義務教育の普及を促進するための重要な法的枠組みであった。この法律の実施により、教育の普及率が向上したのである。また、義務教育の推進に伴い、「資質教育」¹⁾という教育理念が提起され、その実施に向けて、質の高い教員の育成が期待されるようになった。さらに、高等教育の普及によっても、従来の教員養成制度の枠組みや方法について再考する必要性が生じていた。

以上の背景のなかで、開放制が導入された主な理由は以下の二点にまとめられる。第一の理由は、教員需要が増加したからである。第二の理由は、教員の資質向上の必要が生じたからである。

表 1. 中国の人口推移

年度	1950	1955	1960	1965	1970
中国人口	5 億 4397 万 9233 人	6 億 0332 万 0147 人	6 億 5417 万 0692 人	7 億 2384 万 6349 人	8 億 2253 万 4450 人
人口増加率	—	2.27%	0.31%	2.73%	2.63%

(出典：国際連合人口部 United Nations Population Division)

まず第一の理由について述べる。1950年代から80年代にかけて、中国においては人口の増加と教育制度の拡大により、教員の需要が増加した。

1950年代から1970年代にかけて、中国の人口は急増し（表1を参照）、教育への需要も急増した。1950年代初頭には、中国の人口は約5.4億人であった。建国直後から1950年代にかけて毎年2%前後の高い人口増加率を維持しながら人口を拡大していき、1955年には人口が6億人を突破した。1985年、中国共産党が経済政策と社会政策の大規模な改革を行なった。この政策は、農業集団化や大規模な工業化などの目標を掲げ、農業生産と工業生産の急速な増加を目指したから、「大躍進」と呼ばれていた。しかし、この政策は計画の過度な達成を求め、農業での失敗や飢饉、経済混乱などの多くの問題を引き起こした。その後、1960年代初頭には、大躍進の失敗によって、人口増加率は減少したが、それでもなお人口は増加した。大躍進政策が終わった1962年からは急激に人口増加率が上昇し、1970年代初頭には人口は約8.2億人に達した。この人口増加に伴い、教育を受ける子供や若者の数が増加し、そのために学校や教育機関と教員の需要が高まった。

表2. 中国における教育の発展（1949-2000）

年度	在学生人数（万人）		適齢児童の入学率（%）
	小学校	中学校	
1949	2493	93	—
1952	5110	223	49.2
1957	6428	538	61.7
1962	6924	619	56.1
1965	11621	803	84.7
1976	15005	4353	97.1
1982	13972	3888	93
1984	13557	3864	93.2
1990	12241	3869	97.8
1995	13195	4658	98.5
2000	13013	6168	99.1

（出典：『中国教育年鑑』の各年版による作成）

したがって、中華人民共和国成立後、国家は教育制度に関する改革を急速に推進した（表2を参照）。その中心的な目標は、初等教育および中等教育の普及であった。1949年以降、初等教育5年一貫制が導入され、これにより初等教育が急速に普及した。また、1950年代から、中等教育の拡充も本格的に始まり、学校数や教育施設の整備が進み、在学生の人数が倍増した。さらに、1986年には、9年制義務教育が全国的に普及し、適齢児童の入学率が上昇し、小学校と中学校の教育が一層拡大した（表2を参照）。このような背景から、教員への需要が著しく増加したのである。

教員需要の増加について、張（2014, 34）は「1987年現在、小学校教員は543万人で、中学校教員は326万人、計869万人であった。だが、教員不足のため、第7次五ヵ年計画（1986～1990年）の期間中に、小・中・高等学校教員をそれぞれ100万人、75万人と30万人を新たに養成する必要があった」と指摘していた。つまり、人口の増加と教育制度の拡大に伴い、大量の教員が必要とされるようになったのである。

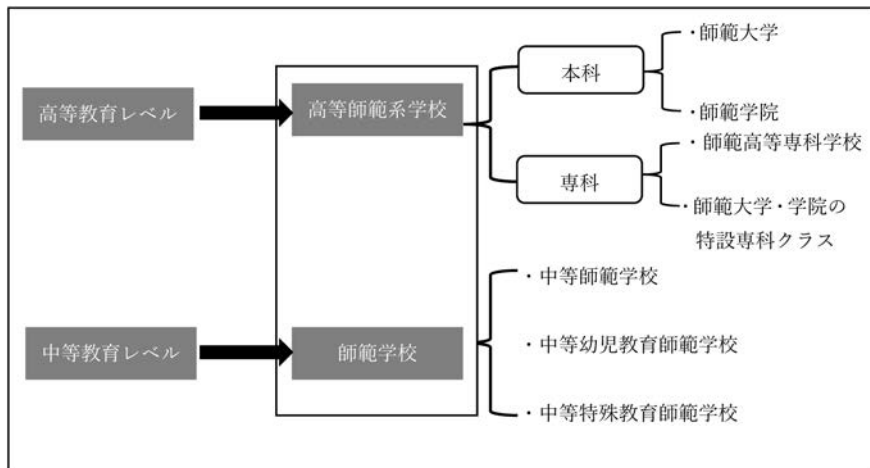


図 1. 中国の教員養成機関一覧

(筆者作成)

第二の理由は、教員の資質を向上するためである。資質教育の提起と高等教育の普及により、すべての教員養成を大学レベルの教育機関で実施することを通じて、質の高い教員養成教育が提供されることが目指された。

1980年6月の第4回全国師範教育会議では、「高等師範系学校²⁾の本科³⁾の卒業生は高等学校教員、専科⁴⁾の卒業生は中学校教員になり、師範学校⁵⁾は小学校の教員と幼稚園の教員を育成する」という教員養成の目標を明確にした(図1を参照)。このような学歴要件は世界的にみれば高くないが、当時、その基準に達成していない教員が多数存在していた。そのため、1999年6月に公布された「中国共産党中央国务院教育改革と資質教育の推進を深めることに関する決定」では、「条件を備える地域では小学校と中学校の教師の学歴を専科と本科レベルに引き上げ、経済が発達している地域では高等学校の教師と校長の修士学位を取得している者の割合を一定の割合まで増やすべきだ」と規定された。これにより、教員養成の学歴水準の向上が求められた。

また、「中国共産党中央国务院教育改革と資質教育の推進を深めることに関する決定」では、資質教育改革が公的に提起された。これにより、資質教育は新たな教育理念として、中国における21世紀に向けた人材を育成する方向が示され、子どもの人格的な発達が重視されている。このような資質教育の普及に向けて、教員養成の質を向上することが期待されるようになった。このために、「決定」では「教員が資質教育を実施する能力とレベルを高める内容を教員資質の養成と訓練の重点とすることを明確にした。教員養成系学校の段階と配置を調整して、総合大学と非教員養成系大学が小中学校教員の育成に参加することを奨励する」と述べられている。開放制教員養成制度を通じて、資質教育の推進に向けて質の高い教員を育成することが期待されていた。

その他、高等教育の普及により、教員養成を高等教育段階に徐々に組み入れることも提起された。1990年代末から、中国の教員養成教育は、主に中等教育段階の師範学校、高等教育段階の専科レベルの師範専科学校と高等師範系学校の本科レベルの師範大学・学院という3レベルから、高等師範系学校の

専科レベルの師範専科学校と高等師範系学校の本科レベルの師範大学・学院の2レベルへ転換し始めた。さらに、2004年3月には中国政府が『2003-2007年教育振興行動計画』（『2003-2007年教育振兴行动计划』）の中で、柔軟で開放的な教師教育システムを構造化する」「教員養成を徐々に高等教育システムに組み入れ、師範大学と他の高レベル大学を先導とし、専科、本科、大学院（原語は『研究生院』）の3つのレベルで協調発展するように構築する」と強調されていた。この動向は、中国が教員養成教育を高等教育の枠組みに統合し、教員養成制度を柔軟かつ開放的に構築することを目指していることを示している。これにより、教員養成プログラムの質向上や教育の効果的な展開が期待される。

これらの原因から、中国政府は教員養成制度の改革を模索し、開放制を導入することとなった。開放制の導入は、教員需要の増加に対処し、教育理念の変化に対応するための一環として位置づけられた。

2.2. 中国における開放制導入までの政策変遷

1985年から2002年にかけて、中国政府は教員養成制度に関する多くの政策を発表し、2002年の政策によって開放制の導入が完成された。なお、開放制導入後も関連する政策の更新が続いていることに留意する必要がある。例えば、2007年3月、優秀な大学卒業生が地方農村部の教員に従事することを奨励するために、教育部直属6所の師範大学に無償師範生（中国語原語：免费师范生）教育を実施することが提案された。また、大学（University）と地方政府（Government）、小中学校（School）が協力して教員養成を展開する「U-G-S」という、地域ごとの特色を活かした教員養成プログラムの開発なども進められている。これらの政策の更新も重要であり、それぞれが異なる背景や目的を持っているため、詳細な分析が求められる。しかし、本研究の焦点は開放制教員養成制度の導入とその影響を包括的に分析することにある。開放制教員養成制度の導入は、中国の教員養成教育における重要な転換点であり、その導入経緯や影響を明らかにすることが本節の主要な目的である。そのため、政策の更新に関する詳細な分析は本研究の範囲を超えるものであり、ここでは省略した。今後の研究において、これらの政策の具体的な内容や効果についても検討することが重要であると考えている。

以下では、開放制導入までの政策の中で重要なものを7つ選び、順を追って開放制がどのような政策によってどのように導入されてきたのかを整理しよう。

まず、1985年には、「教育体制改革に関する中共中央の決定」（中国語原語：「中共中央关于教育体制改革的決定」）が発表された。この中で、教員養成については、「教員養成系学校（中国語原語：师范院校）は、初等中等教育を提供するという学校運営の理念を堅持すべきであり、卒業生全員が学校で教鞭をとるべきであり、他の大学の卒業生の一部も学校で教鞭をとるべきである」と定められた。ここで特に重要なのは、「他の大学の卒業生の一部も」という文言が挿入されている点である。これによって、教員養成系学校だけでなく、一般の大学においても教員を養成することが推奨されることになった。1986年には、「基礎教育段階における教師資質と師範教育計画に関する意見」（中国語原語：「关于基础教育师资和师范教育规划的意见」）が公表された。この中では、「総合大学やその他の条件を持っている大学は、中等教育の教員養成を重要な課題の一つとして位置付けるべきである」と説明し、改めて総合大学が教員養成に参入することを強調した。

また、教員資格の制度化が進められた。1993年には「中華人民共和国教師法」（中国語原語：「中华人民共和国教师法」）が施行され、「国家は教師資格制度を実施し、教師資格を持つ者だけが各学校とその他の教育機関で教育に従事することができる」と規定した。「教師法」の実施により、教員資格が制度

化され、教員の資質を保証し、教育の質を向上させることが目指されている。その後、1995 年の「教育法」(中国語原語:「教育法」)では、「国家は教師資格、職務、招聘制度を実行し、審査、奨励、育成と培養を通じて、教師の素質を高め、教師陣整備を強化する。非教員養成系の大学(中国語原語: 非师范院校)は、初等中等学校の教師の育成と研究の任務を引き受けるべきである」と強調して、教師資格、職務、招聘制度に関する面を法的に規定し、開放制教員養成の前提が整えられた。一方、文書では教員養成を高等教育への組み入れることと、教員の学歴水準の向上が強調された。これらの変化は、教員養成の質を向上し、より良い教育体系が構築されることが期待されている。そのうえ、1996 年に発表された「師範教育改革と発展に関する若干意見」(中国語原語:「关于师范教育改革和发展的若干意见」)では、「各レベルの独立教員養成系学校(中国語原語: 师范院校)を主体とし、非教員養成系学校(中国語原語: 非师范类院校)が共同で養成・研修に参加し、師範教育体系⁶⁾を改善する。師範専攻の卒業生に対して国が相応の教員資格証明書を発行し、教員資格制度の実施を通じて、それ以外の学生や社会から優れた人材を教員として吸収する」と示された。教員資格制度を新たに創設したうえで、非教員養成系学校を教員養成に参入させることにより、より良い師範教育体系を構築することを目指していた。

さらに、前文に説明した 1999 年に公布された「中国共産党中央国務院教育改革と資質教育の推進を深めることに関する決定」を推進するために、2001 年に「基礎教育改革と発展に関する決定」(中国語原語:「关于基础教育改革与发展的決定」)が発表された。その中では『師範教育』という概念を正式に『教師教育』に置き換えた。既存の教員養成系学校(中国語原語: 师范院校)が主体となり、他の高等学校が共同で参加し、養成・研修を一体化した開放的な教師教育体系を改善する。教員養成系学校(中国語原語: 师范院校)の学科・学部の設置を強化し、総合大学やその他の非師範高等学校に対し、教員資格の取得に必要な教育学科やコースの開設を奨励する」と示され、資質教育の推進に向けて開放制教員養成制度の実施が再度強調された。これらの改革は、従来の「師範教育」における就職前の養成と就職後の研修の分離に対処し、多様な教育現場への適応能力の向上を目指している。また、「教師教育」という概念を導入し、終身学習の枠組みの下で教員養成と専門的な能力の育成を統合することで、教員の専門性を高めることを目指している。さらに、教員養成系学校の学科と学部の設置を強化することにより、質の高い教員養成教育の提供が期待されている。

最後は、中国の開放制教員養成制度の定着が 2002 年に公表された「第十次五ヵ年における教師教育改革と発展に関する意見」(中国語:「关于“十五”期间教师教育改革与发展的意見」)である。その中では、「既存の教員養成系学校を主体として、他の高等教育機関が参加し、養成と研修が連携して開放的な教員養成制度を形成する。他の高等教育機関、特に高レベルの総合大学が教員養成や研修に参加し、教員養成系学校と協力することを奨励している」という教員養成教育の改革目標を説明し、「既存の教員養成系学校を主体として、他の高等教育機関が参加する」と説明した。これにより、教員養成系学校を主体としつつ、他の高等教育機関が教員養成に参加するという仕組みが強化された。このようにして、他の高等教育機関が教員養成に参加することで、開放制教員養成制度が着実に確立されてきた。

以上の文書には教員養成のあり方や資格要件において重要な進展が示されている。これらの文書を分析すると、中央政府の政策動向は、以下の三つの特徴を示している。

まず、開放制教員養成制度が導入されても、教員養成系学校は廃止されず、その役割は依然として重要視されている。教員養成系学校は、開放制導入後も、教員の専門性向上や必要な知識・スキルを習得させるためのプログラムを提供している。教育理論や教育方法論、カリキュラム開発などの教育に関す

る知識のほか、実地教育や実習も積極的に行われており、教員養成系学校は中国の教員養成制度において不可欠な存在である。特に初等・中等教育の教員の育成において、教員養成系学校の役割が極めて重要である。政府も、教員養成系学校が教育の専門性や質の確保に貢献していることを認識していることが示されている。

次に、教師資格制度の導入により、非教員養成系学校の高等教育機関の参入が強調されている。以前は、教員養成系学校を卒業しなければ教員になれなかったため、中国には教員資格制度が存在していなかった。しかし、教師資格制度の施行により、非教員養成系学校の卒業者が教育行政部門で行われた教員資格試験に合格すれば、中国語標準語試験で規定点を取得したうえで、教員資格証明書の申請ができるようになった。つまり、非教員養成系学校の卒業生や社会人も教員になれる条件が整備され、教員になれる道が開かれた。このように、教員の資質や専門性を高め、教員養成の多様性と柔軟性を促進することが目指されている。

三点目の特徴は、非教員養成系学校の高等教育機関の参入が奨励され、これによって教員養成教育機関の多様化が期待されていた点である。具体的には、従来の教員養成系学校だけでなく、教育学部や教育学科をもつ非教員養成系学校も教員養成に参入することが期待されている。この変化により、従来は教員養成系学校でのみ提供されていたプログラムが、非教員養成系学校でも提供されるようになり、教員を志す学生は非教員養成系学校でも教員養成プログラムを選択できるようになった。これを通じて、教員を志望する学生が受けることができる教員養成プログラムの選択肢が増え、教員養成教育の柔軟性が実現されることができると考えられる。また、他の高等教育機関が教員養成に参入することで、教員の質の向上が図られると考えられたのである。

政府は、これらの政策によって教員養成の質向上と多様性を重視し、教育の質を向上させ、社会のニーズに応えることを目指してきたのである。

3. 北京師範大学における開放制導入の実際

—2003 年以降 2023 年までの展開事例

本節では、開放制の導入によって北京師範大学がどのように変化したかを明らかにする。まず、大学の歴史と組織構造を分析し、北京師範大学の現状を理解する。その後、開放制の導入に伴う北京師範大学の変化を四つの視点から具体的に考察し、その変化を分析する。最後に、開放制導入後に生じた問題点について検討する。

3.1. 北京師範大学における教員養成の歴史と実施現状

中国の教員養成の始まりは 1897 年に上海南洋公学に設立された「師範院」であるが、中国で高等教育段階において教員の養成を行なったのが、1902 年に「京師大学堂」に設置された「師範館」である。そのため、京師大学堂の師範館は中国における高等師範教育の始まりとされている。これが北京師範大学の前身である。

その後、北京師範大学は何度かの名称変更や組織変更を経て発展してきた（図 2 を参照）。新中国成立初期には、中国全国に 29 校の高等師範系学校があり、そのうち独立した高等師範系学校は 17 校であり、残りは普通大学の教育学院や師範学院に属していた。さらに、普通の大学の文学院に属していた教育系が 32 所である。このように、教員養成を担う機関の性質は異なり、教育方針、教育制度、教育内容

などに統一基準が欠けており、調整が必要とされた。その背景の下で、1952 年、北京師範大学は輔仁大学など他の大学を合併し、さらに北京大学の教育系や人民大学の教育研究室などを統合して成立した。

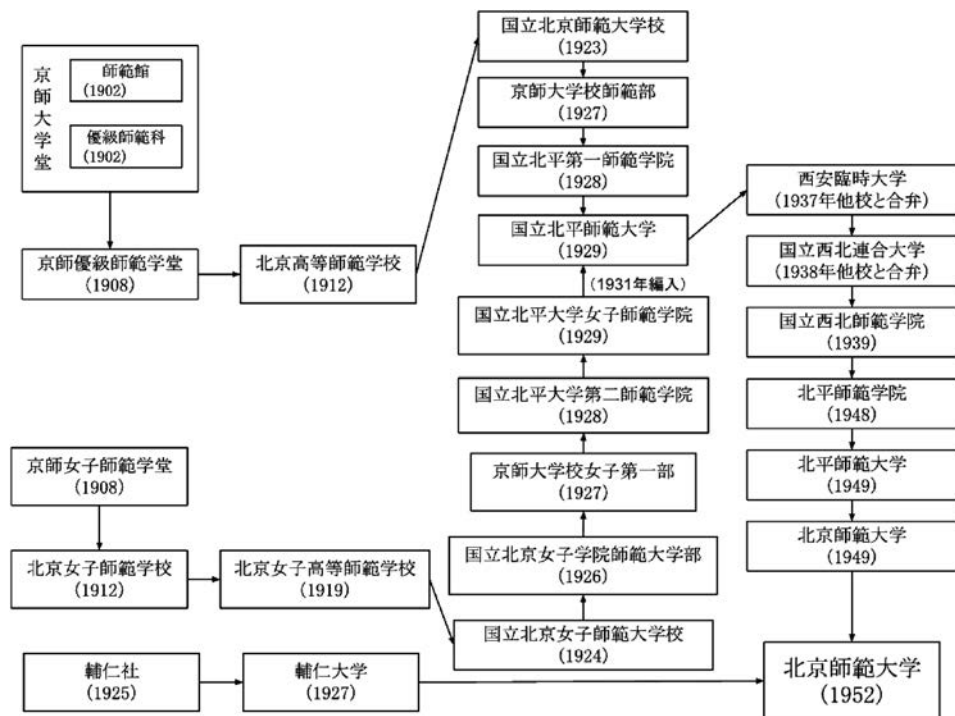


図 2. 北京師範大学の変遷

（出典：北京師範大学学校史により筆者作成）

当時の専攻設置に関しては、中等学校の教学計画に基づいて、中国国語、ロシア語、歴史、地理、数学、物理、化学、生物、教育、体育衛生、音楽、図画製図の12学系⁷⁾を設置した。また、課程設置について、1950年に発布された「北京師範大学暫行規程」の第5条において、「政治科目以外、体育、教育心理学、教育学、論理学及び中等学校教材教授法は、各学系の共通必修科目とする」とされた。つまり、当時の教員養成は、共通必修科目である教育学、教育心理学、および教材教授法から成る教員養成系課程と、各専攻の専門課程および教育実習から構成された。このような教員養成は、「北京師範大学の主な任務は新中国の中等学校の教員を育成することであり、教育行政の幹部を育成・訓練することである」という指示どおりに行われていた。

その後、北京師範大学が伝統的な師範大学から総合大学としての師範大学へ転換し始めた。まず、その始まりは1960年に天文学部が設立されたことによると考えられる。さらに、1979年に北京師範大学と北京市科学技術研究院が共同で「北京師範大学低エネルギー核物理研究所兼北京市放射線センター」（中国語原語：「北京师范大学低能核物理研究所暨北京市辐射中心」）を設立した。これによって、北京師範大学が伝統的な師範大学から総合性師範大学へ転換したことが一層明確になった。また、1990年

代以降は、市場経済の推進に伴い、北京師範大学も「戦略転形（中国語：战略转型）」という概念を提唱し、明示的に「研究総合大学（中国語原語：総合性研究型大学）」に転向する目標を設定した。その後、1999年の教育部の提案に応じて、北京師範大学も開放制教員養成システムに移行していた。

現在の北京師範大学では以下のように教員養成教育を実施している。

まず、2003年には北京師範大学が区別なく教員養成系専攻と非教員養成系専攻の一斉募集を開始し、「師範生」と「非師範生」の壁がなくなった。学校の募集専攻リストにも「師範」という表示が廃止された。例えば、従来「化学」と「化学（師範）」という表示方法が変わって、「化学」という名称で統一された。一方、新たに「公費師範生」という表示方法が追加された。2023年10月までに、北京師範大学は77の専攻を設置し、総合性を一層高めている。これらの専攻は、非教員養成系専攻、普通教員養成系専攻と「公費師範生」⁸⁾ 専攻に分類される。また、教育計画も変更され、入学後の学生は教員志望の有無に関係なく基礎課程を履修する。その後、意向調査に基づいて「師範生」と「非師範生」に区分され、それぞれに適した教育計画が実施される。

以上のように、新中国成立後、北京師範大学は教員養成のための教育機関として出発していて、現在の北京師範大学は、教育科学と文理基礎科学を中心に据えつつ、幅広い学術領域の共同発展を目指し、多様な教育と研究活動を展開している。

3.2. 開放制導入による変化

開放制の導入によって、北京師範大学にはどのような変化がもたらされたのだろうか。本節では、学生規模、カリキュラムのデザイン、教員養成ルートおよび卒業生の進路選択に焦点を当てて分析する。

3.2.1. 学生規模の拡大

表 3. 北京師範大学各年度新入生の数

年分	1984	1987	1991	1992	1993	1994	1996	1997	2000	2004	2007	2008
学部生	1217	1125	1337	1358	1078	1027	1286	1477	2001	2121	2188	2135
大学院生 ⁹⁾	240	397	405	403	466	不明	不明	792	774	3572	2981	3206

（出典：北京師範大学校史記事 1902-2011 により筆者作成）

まず、開放制が導入された結果、学生規模が増加したことが指摘できる。

1999年に開放制が導入される前は、中国においては、「定向募集¹⁰⁾、定向培養¹¹⁾（Directional Training）、定向就職¹²⁾（Directional Employment）」（中国語原語：「定向招生、定向培养、定向分配）」という閉鎖制教員養成制度が行われていた。そして、当時、北京師範大学が国家の計画により学生募集を実施し、中等教育の教員と高等師範学校の教員の育成を目的として教員養成していた。北京師範大学の卒業生の人数を分析すると、当時の学生規模は大きいとは言えなかった。しかし、1999年の開放制導入後の新入生の数の推移を整理したところ（表3を参照）、2000年以降、大幅に増加したことが明らかになった。

つまり、総合大学化した結果、学生が増え、さらに非教員養成系専攻の学生も教員養成課程の科目を履修できるようになったことによって、教員不足の問題に対処することが可能になったと考えら

れる。

3.2.2. カリキュラムのデザインの変化

開放制の導入により、北京師範大学では、非教員養成系専攻の学生たちも、教員養成教育に関する課程を修得できるようになった。

例えば、北京師範大学の数学科学学院の数学・応用数学のカリキュラムでは、希望者は教員養成系教育に関する科目を「自由選択履修」として 10 単位履修できるように提供されるようになった（表 4 の下線部を参照）。

表 4. 数学と応用数学のカリキュラムと単位履修計画

課程類別	科目群 ¹³⁾ 類別	履修要求と単位	
一般教育課程 (中国語原語：「通识教育课程」)	愛国心と価値観（中国語原語：「家国情怀与价值理想」）	必修 22 単位： 思想政治理論課程（14 単位）、情勢と政策（2 単位）、体育（4 単位）、軍事理論（2 単位）。	
	国際的な視野と文明対話（中国語原語：「国际视野与文明对话」）	必修 10 単位： 大学外国語 10 単位、数学に関する英語コースを 1 科目受講すると、大学外国語 2 単位を最大 2 単位まで免除できる。	
	古典研究と文化継承（中国語原語：「经典研读与文化传承」）	選択履修 6 単位。	
	数学的基礎と科学リテラシー（中国語原語：「数理基础与科学素养」）	必修 47 単位： 数学Ⅰ組（32 単位）、物理Ⅲ組（8 単位）、物理実験Ⅱ組（2 単位）、大学コンピュータ（5 単位）。	
	芸術創作と美的体験（中国語原語：「艺术创作与审美体验」）	選択履修 2 単位。	
	社会開発と市民の責任（中国語原語：「社会发展与公民责任」）	選択履修 4 単位。	
	小計	91 単位	
専門教育課程 (中国語原語：「专业教育课程」)	学科基礎課程	必修 18 単位。	
	専攻選択課程	必修 18 単位。	
	自由選択履修課程	選択履修 10 単位。 学生は、個人の成長ニーズに応じて、自分の専攻または他の専攻の専門コース、 <u>教員養成系教育に関する課程</u> 、および大学院コースを各自に選択できる。	
	実践と創新	卒業論文	4 単位
		社会実践とボランティア活動	2 単位
		イノベーションと起業家精神に関する課程	2 単位
	小計	54 単位	
総計		145 単位	

（出典：北京師範大学数学科学学院のホームページにより筆者作成）

以上のカリキュラムの変化によって、入学の段階で教員を志望していなかった学生にも、教員になる道が開かれることになった。従来、師範生に限定されていた教員養成プログラムに、非師範生も含めた多様な学生が参加することができるようになった。

3.2.3. 教員養成ルートの多様化および高度化

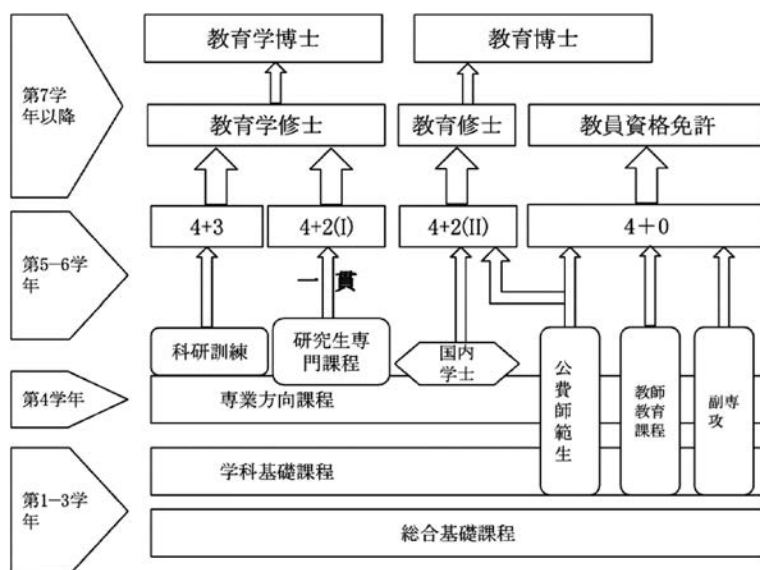


図3. 北京師範大学における多元化の教員養成モデル

（出典：北師範大学教員養成モデルにより筆者作成）

第三に、高等教育の普及と開放制の導入に伴い、教員養成は学士レベルでの養成にアップグレードされ、さらに、大学院レベルでの教員養成を中心とするように移行した。そして、北京師範大学内部で教員になるためのルートが多様化すると同時に、おこなう教員養成はすべて高等教育段階、つまり学士レベルと大学院レベルでおこなわれるように高度化した。

開放制導入後の北京師範大学では、4種類のルートで教員になることが可能になっている（図3を参照）。

まず第一のルートは、「4+2（I）」モデルと呼ばれる。これは、非教員養成系専攻の学生が卒業後（専攻の学位を取得した後）、学校の選抜を受け、教育学の修士に進学し、教育学の修士学位を取得することを指すルートである。このモデルは学士と修士の一貫性を重視し、優秀な学生を獲得することに有利である。また、学部四年間を通して学生の「学術性」を確保し、修士二年間を通して学生に「師範性」を保障することもできる。これにより、専門知識を持ち、高い素質の教員を育成することが期待される。

第二のルートは、「4+2（II）」モデルと呼ばれる。2010年から、新卒の学生が専門職大学院プログラムの進学試験に参加することができるようになった。このモデルは、学生が学士学位を取得した後、教職大学院に進学して、教育修士の学位を取得するルートである。

第三のルートは、「4+3」モデルと呼ばれる。2007年に、北京師範大学教師教育研究センターは三年

制の修士課程を設置した。「4+3」モデルは、学生が学士学位を取得した後、教師教育研究センターに進学することである。教育学以外の専攻を選択することもできる一方、教育学の修士に進学する場合は卒業後、教育学の修士学位を取得する。

第四のルートは、「4+0」モデルと呼ばれる。これは学部教育段階で教員養成に関する科目を受講すること、または教育学を副専攻として履修することを通して、卒業後に教員資格免許を取得することである。また、無料教育師範生も卒業後教員資格免許を取得することもできる。

以上のように、教員養成に開放制が導入されたことによって、教員養成教育のアップグレードがおこなわれ、教員養成教育の重心が修士段階に移行した。このアップグレードにより、教員の専門性の向上が期待されたのである。

3.2.4. 卒業生の進路選択の拡大

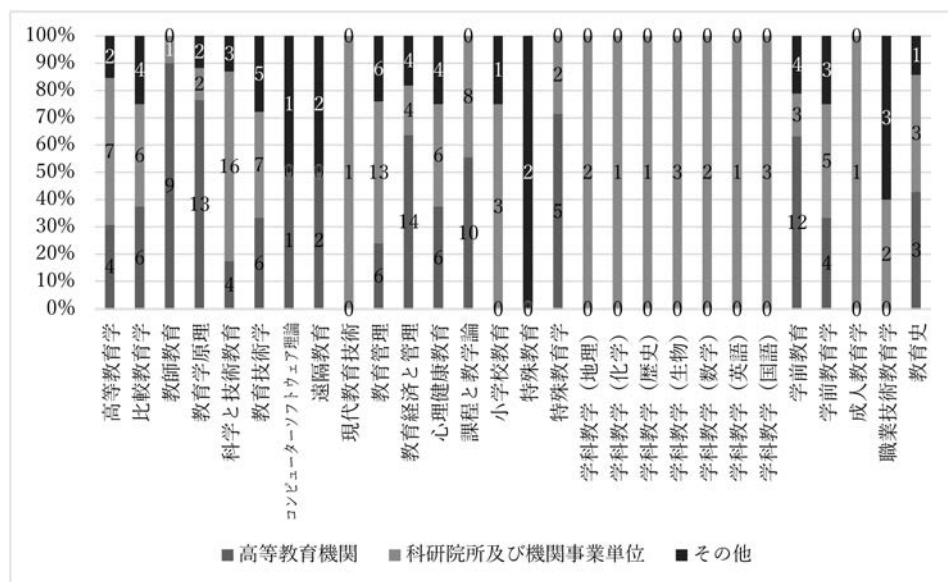


図 4. 2023 卒教育学部の学部生の進路

(出典：北京師範大学教育学部の公開データによる筆者作成)

第四に、開放制の導入によって、師範系専攻で学ぶ学生が、必ずしも教員にならなくてもよく、自由に進路を選択できるようになった。

開放制度導入前は一般的に教員養成課程の学生は卒業後に教員としての職務に就くことが期待されていたが、開放制の導入により、「公費師範生」以外の教員養成課程の学生が卒業後に教員としての職務に就くことを選択することができる一方で、他の職業や進路を選択する自由が与えられた。

2023 年卒の教育学部の学部生と修士を対象とする進路調査を分析すると、教員養成系の専攻においても、教員以外に進路が開かれていることが明らかになった。図 4 と図 5 は、2023 年に教育学部を卒業した学生の進路を「高等教育機関」「幼小中学校」「科研院所及び機関事業単位」と「その他」の 4 種

類に分けて整理したものである。

ここの統計では、「高等教育機関」とは大学や専門学校などの高等教育機関の修士課程への進学を指している。また「科研院所及び機関事業単位」とは研究機関や政府行政機関を指し、例えば「〇〇市〇〇区教育局」などが含まれる。株式会社などへの就職は「その他」に分類した¹⁴⁾。

その進路調査を分析すると、2023年卒の学部生の中で、教育学専攻の卒業生の多くが進学を選択した。73人の中で、62人が「高等教育機関」の修士課程に進学した。また、学科教育に関する専攻以外の卒業生が「高等教育機関」に進学したり、「科研院所及び機関事業単位」に就職したりする卒業生も多くいる。

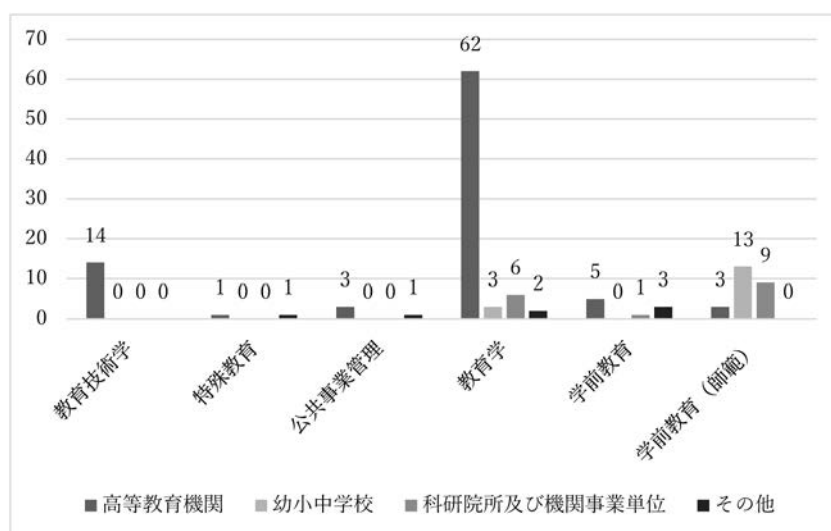


図 5. 2023 卒教育学部の修士の進路調査

(出典：北京師範大学教育学部の公開データによる筆者作成)

また、2023年に修士課程を修了した者の中で「科研院所及び機関事業単位」に就職した103件の内訳をみると、66件が教育行政機関に就職していた。これにより、北京師範大学教育学部の修士レベルの卒業生は地方の教育局に就職する割合が高いことがわかった。

開放制導入によって、北京師範大学には以上の効果を生み出されていたといえる。朱・辛(2000)も、開放制導入によって北京師範大学は、カリキュラムデザインに関する改革をして、非師範生も含めた多様な学生が教員養成課程に参加することができるようになり、特色がある教員養成教育の実施ができるようになった。また、教員養成ルートを多様化し、大学院レベルの教員養成が重視されるようになった、と評価していた。

3.3. 開放制導入により生じた問題

開放制の導入は、教員養成教育における改革を促進し、多様性と包括性を高めるという前向きな効果をもたらした。しかしながら、開放制の導入によって、教員の「質」をどのように保障するかは、相変

ならず、課題であり続けている。

表 5. 数学と応用数学（師範）のカリキュラムと単位履修計画

課程類別	科目群類別	履修要求と単位	
一般教育課程 (中国語原語： 「通识教育 课程」)	愛国心と価値観（中国語原語：「家国情怀与价值理想」）	必修 22 単位： 思想政治理論課程（14 単位），教師職業信念 と養成教育（2 単位），体育（4 単位），軍事 理論（2 単位）。	
	国際的な視野と文明対話（中国語原語：「国际视野与文明对话」）	必修 10 単位： 大学外国語 10 単位，数学に関する英語コースを 1 科目受講すると，大学外国語 2 単位を最大 2 単位まで免除できる。	
	古典研究と文化継承（中国語原語：「经典研读与文化传承」）	選択履修 6 単位。	
	数学の基礎と科学的リテラシー（中国語原語：「数理基础与科学素养」）	必修 47 単位： 数学Ⅰ組（32 単位），物理Ⅲ組（8 単位），物理実験Ⅱ組（2 単位），大学コンピュータ（5 単位）。	
	芸術創作と美的体験（中国語原語：「艺术创作与审美体验」）	選択履修 2 単位。	
	社会開発と市民の責任（中国語原語：「社会发展与公民责任」）	選択履修 2 単位。	
	小計	89 単位	
専門教育課程 (中国語原語： 「专业教育 课程」)	学科基礎課程	必修 18 単位。	
	専攻選択課程	必修 12 単位。	
	教師職業素養課程	教師教育基礎	必修 14 単位
		教師教育発展課程	必修 6 単位
		教育実習	必修 10 単位
	実践と創新	卒業論文	4 単位
		①社会実践とボランティア活動 ②イノベーションと起業家精神に関する課程	2 単位（どちらか一方を選ぶ）
	小計	66 単位	
総計		155 単位	

（出典：北京師範大学数学科学学院のホームページにより筆者作成）

まず、非教員養成系専攻の学生にとって、教員養成に関する課程の学習が不十分にしかおこなわれない可能性がある。例えば、数学・応用数学専攻（Mathematics and Applied Mathematics）のカリキュラムでは、教員養成に関する課程の履修単位が最高でも 10 単位であり、これでは教員養成に関する学習が不十分だと考えられる。また、開放制の導入により、非教員養成系専攻の異なるバックグラウンドを持つ学生が、同じ教員養成プログラムに参加することで、カリキュラムの一貫性が損なわれる可能性

がある。例えば、数学・応用数学専攻の学生と言語・文学専攻の学生が同じ教員養成プログラムに参加する場合、それぞれの専攻で必要とされる知識やスキル、教育方法やアプローチが異なることが考えられる。つまり、異なる学生が異なる学習ニーズやレベルを持ち、それに合わせた教育が行われない場合、効果的な教員養成が行われない恐れが生じる。このような状況では、開放制の実施を通じて教員の質を向上させるためには、カリキュラムデザインをどのように改革するかが今後の課題となる。

また、教員養成系専攻の学生にとっても、適切な教員養成教育がおこなわれなくなっている可能性があることが指摘出来る。教員養成系であるにもかかわらず、教員養成教育に関する科目の単位数が、総単位数に占める割合が低くなったためである。例えば、数学・応用数学専攻の師範方向のカリキュラムを見ると、教員養成教育に関する課程の単位は教育実習を含めて 32 単位である。総単位の 155 単位に対して、教員養成教育に関する課程の割合が約 2 割であり、比重が低いことがわかった（表 5 を参照）。この点については、現在さまざまな議論がおこなわれている。例えば教員養成教育のカリキュラムのあり方について、陳（2023）は、現在の教員養成教育のカリキュラムを分析すると、教育学や心理学とは異なる、教科内容の専門科目理論の学習を重視していることを明らかにした。つまり、教員養成教育の特徴である教育に関する学習が軽視される傾向が生じている可能性があるとして指摘していた。一方で、鄭・呉（2023）は教員の PCK（Pedagogical content knowledge）の視点によって、「専門知識を持つ」ことは「教える」の前提であるため、教科内容に関する専門的学問知識の学習は、教員養成を軽視しているのではなく、逆に教員養成教育の基礎であるという理念を主張している。

確かに、教員の質を高めるためには、専門科目に関する教育も重要であり、専門科目理論課程と教員養成教育課程の融合も重要であろう。しかし、北京師範大学のカリキュラムを分析すると、「数学的基礎と科学的リテラシー」、「学科基礎課程」と「専攻選択課程」という専門科目理論課程が 77 単位である（表 5 を参照）。32 単位の教員養成教育に関する課程に対して、教科または専門科目に関する課程に偏っており、専門科目に関する基礎知識を習得することに重点が置かれすぎていることを指摘できる。その結果、質の高い教員養成教育が疎かになる可能性があると考えられる。優れた資質を持つ教員を育成するには、専門知識と教員養成教育の融合を進め、バランスの取れた教員養成教育課程と専門科目理論課程のあり方を検討する必要がある。

4. まとめ

以上、本稿では中国における開放制教員養成の導入と課題を、北京師範大学を事例に検討してきた。北京師範大学においては、開放制教員養成は上述した四点において一定の成果を生じていたが、一方でさまざまな課題も生じていた。

上述の分析によると、開放制の導入によって北京師範大学は、学生の規模が拡大されたこと、教員養成ルートが多様になったこと、教員養成教育が高度化になったことと卒業生の進路選択が多様になったことがわかった。しかし、教員養成における開放制の導入は多様化と柔軟性を促進する一方で、教員養成教育の質をどのように保障するかは課題であり続けている。

本稿では、北京師範大学を事例としてその改革状況と効果を分析した上で、開放制の導入が教員養成に与えた具体的な影響を実証的に検証した。このように、具体的な事例を用いて、開放制導入後の課題に対する対応策や改革の効果を考察し、より明確な判断の根拠を提供することを目指している。

今後の研究課題としては、北京師範大学だけではなく、他の教員養成系大学の事例も含めて、中国全

体における教員養成に開放制が導入された後、どのような実態になっているのか、またどのような成果や課題が生じているのかを検討することが必要である。特に、北京師範大学のような教育資源が豊富な大学とは異なる状況にある地方の教員養成系大学の事例を詳細に検討することが重要である。例えば、農村地域や経済的に不利な地域では、質の高い教員養成教育プログラムや教育資源にアクセスすることが困難になっている可能性がある。そのため、今後は、教員養成における開放制の意義と課題をより深く理解するために、複数の大学の事例を検討することが課題となる。

注

- 1) 資質教育とは、単に知識を教えるだけでなく、学生の個々の能力や特性を最大限に引き出すことを目指す教育アプローチである。
- 2) 「高等師範系学校」とは、高等教育段階で教員を養成する教育機関や部局の総称であり、例えば、師範大学、師範学院、師範高等専科学校と師範大学・学院に特設されたクラスなどを指す。
- 3) 「高等師範系学校の本科」は師範大学と師範学院を指す。「本科」は高等学校卒業の学歴をもつ学生を募集し、卒業生に学士学位を授与する。
- 4) 「高等師範系学校の専科」は師範高等専科学校または師範大学・学院の特設専科クラスをさす。「専科」は高等学校卒業の学歴をもつ学生を募集し、日本の短期大学に相当する。
- 5) 「師範学校」は中等師範学校、中等幼児教育師範学校と中等特殊教育師範学校を含む。中学校卒業生及び同等の学力を持った社会青年を入学させ、その修業年限が3-4年である。
- 6) 原語のまま。
- 7) 中国における「学系」は日本の「学部」に相当する。
- 8) 中国では、2000年代後半から公費による教員養成が教育部直属の6所師範大学において開始された。公費師範生は卒業後一般に出身の省の小中学校に赴任し6年以上教育に従事することを承諾する。都市部（「城镇」）の学校に就業した公費師範生は、農村の義務教育学校で少なくとも1年勤務しなければならない。
- 9) 大学院生は修士と博士の学生を含む。
- 10) 「定向募集」とは国家の計画により学生を募集すること。
- 11) 「定向培養」は指定養成に相当する。
- 12) 「定向就職」は指定就職に相当する。
- 13) 科目群とは、学士課程のカリキュラムに配置された科目のグループを指している。
- 14) 卒業生のデータは、2023年8月30日時点までに収集されたものに限る。

引用文献

- 岩田康之・三石初雄（2019）. 教員養成における「実践的」プログラム：中国の知見に学ぶ. 東京学芸大学出版会.
- 元兼正浩（2021）『教育制度エッセンス—多様性の中で制度原理を考えるために—』. 花書院.
- 王智新（2000）. 師範制を堅持しながら、開放制を模索する：中国教師教育改革の動向と課題. 日本教師教育学会年報, 9, 67-74. https://doi.org/10.32292/jsste.9.0_67
- 王绍仁（2002）. 构建开放灵活的教师教育体系. 中国高教研究, 12, 31-32. <https://doi.org/10.3969/jissn.1004-3667.2002.12.010>
- 雷丹（2004）. 现代教师教育理念与高师发展走向. Xue bao. She hui ke xue ban, 5, 125-129. doi:10.3969/jissn.1000-5455.2004.05.021
- 卓越（2004）. 创新我国教师教育体系的发展路径. 继续教育, 18(8), 48-50. doi:10.3969/jissn.1006-9720.2004.08.018
- 张扬（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.
- 東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト（編）（2015）. 「東アジア的教師」の今. 東京学芸大学出版会.
- 黒沢惟昭・張梅（2000）. 現代中国と教師教育：日中比較教育研究序説. 明石書店.
- 戴林（2010）. 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, 281-298.

- 王建平・Wang, J. P. (2003). 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. 第三部, 教育人間科学関連領域, **51**, 19-26.
- 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=*The Journal of Doctoral Program in Education*, **8**, 43-67.
- 劉占富 (2005). 現代中国における教員評価制度に関する研究: 現行制度の問題と改革課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, **44**, 429-440.
- 崔淑芬 (2018). 中国における師範教育の改革と問題. 筑紫女学園大学研究紀要=*Journal of Chikushi Jogakuen University*, **13**, 85-95.
- 岡田大爾 (2011). 中国の近年の教育改革の動向と教師の資質向上の課題. 広島国際学院大学研究報告=*Bulletin of Hiroshima Kokusai Gakuin University*, **44**, 57-66.
- 猿田祐嗣 (2018). 諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード (平成 29 年度プロジェクト研究報告書).
- 尾上雅信・梶井一暁・奥河明子・那宇哈 (2018). 近代中国における教員養成制度に関する一考察. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **168**, 1-9.
- 郑渠渠 (2000). 中国高师教育走向与北京师范大学人才培养体制改革. *Gao deng jiao yu yan jiu*, **21**(4), 32-35.
- 檀传宝・朱旭东・辛涛 (2000). 关于北京师范大学师范教育体制改革的若干思考. 北京师范大学学报 (人文社会科学版) (04), 97-108.
- 钟秉林 (2001). 北京师范大学的发展和教师教育的走向. 中国高教研究, **12**, 12-13. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1004-3667.2001.12.004>
- 钟秉林 (2010). 论师范大学的发展与教师教育的改革——以北京师范大学的改革探索为例. *Beijing shifan daxue xuebao* (Shehui Kexue Ban), **1**, 5-12.
- 朱旭东 (2008). 时代使命 北京师范大学与中国教师教育改革. 北京师范大学出版社.
- 北京师范大学纪事 1902-2011 (2012). 北京师范大学出版社.
- 朱利利 (2020). 教师教育由封闭制向开放制转型原理研究. 教师教育论坛, **33**(5), 16-20.
- 朱旭东 (2014). 中国现代教师教育体系构建研究. 北京师范大学出版社.
- 朱旭东 (2020). 中国教师教育体系研究=China's teacher education system. 北京师范大学出版社.
- 檀传宝 (2003). 何谓与何为——关于北京师范大学转型的初步研究. 教师教育研究, **15**(6), 1-7. doi:10.3969/j.issn.1672-5905.2003.06.001
- 张翔 (2014). 基于教师专业发展的教师教育课程选择——兼论《教师教育课程标准 (试行)》. 教师教育学报 (04), 30-35.
- 陈国仕 (2023). 浅谈当前师范教育课程设置与培养方案——从一堂数学课反思当前师范教育. 湖北经济学院学报 (人文社会科学版) (12), 143-146.
- 郑志辉・吴云鹏 (2023). 专业认证背景下地方高校师范专业课程设置现状考查与思考. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版) (06), 21-29.
- 杜春光・李艳玲 (2020). 教师教育实践教学体系的构建与实施——以北京师范大学卓越教师人才培养为例. 北京教育 (高教版), **4**, 59-61.
- 胡艳 (2002). 北京师范大学与中国现代师范教育制度的建立. 高等师范教育研究, **14**(6), 12-20. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-5905.2002.06.003>
- 船寄俊雄 (2006). 開放制教員養成システムについて考える. 日本教師教育学会年報, **15**, 18-25. doi:10.32292/jsste.15.0_18