

【原著論文】

## 中国地方重点大学における3種類の教育機関の機能に関する 事例研究

—能力形成に対するA大学機関別の学生の自己評価を手がかりに—

田 稼之\*

### 摘要

本稿では、中国における3種類の高等教育機関の機能を解明するために、地方部S省のA重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生による能力形成への自己評価を考察指標として、機関別の学生の能力評価の違いとその影響要因を分析した上で、各機関における能力形成への肯定的評価の順位によって、3機関の教育的機能の実態を測り、こうした実態と3機関の機能への政策的規定との関係を検討した。その結論として、独立学院と継続教育学院は実務能力の育成と関わる、教育政策に求められている応用型人材の育成と職業訓練の機能を明確に発揮しているとは言いがたく、学部の専門教育と教養教育の機能を踏襲している可能性があるが、学部は必ずしも重点大学の伝統的な学術面での機能と関わる学生のアカデミックな能力を養成しているとは限らない。

### 1. 研究背景、課題と本稿の構成

#### 1. 1 研究背景

1990年代に入ってから、科学技術と知識社会が飛躍的に発展するに伴い、国の経済、文化、社会、軍事などの各分野の競争力は次第に知識の創造、学術研究水準の向上、優秀な人材の育成に依存するようになり、それらを担う高等教育機関の質は世界各国で重視されるようになった。1995年に中国政府は、科学と教育を

---

\* 早稲田大学大学院文学研究科・院生

発展させることによって、経済の発展と国家の振興を実現させることを目指した「科教興国戦略」を公表し、科学技術の発展と人材の育成における高等教育機関の役割の重要性を強調した(郭 2012:8-9)。

これを受け、高等教育改革の一環として、1990年代、中華人民共和国教育部は伝統的な名門大学に教育的、経済的リソースを集中的に投入し、いち早く世界一流大学と高水準の研究型大学を構築することをめざす大学重点化政策、即ち、「211プロジェクト」と「985プロジェクト」を実施し、合わせて112大学を重点大学として指定した(科学技術振興機構 2010:34-36)。国内の他の高等教育セクターと比べ、指定大学は教育と研究水準、高等教育資金とリソースの配分、教員の特質、および大学ランキングのいずれにおいても、より優れた位置を占めている。

2003年に「211プロジェクト」コーディネーショングループ事務室は『「211プロジェクト」構築と実施の管理方法』を発表した。「211プロジェクト」の構築目的が示された総体原則の第2条では、いくつかの重点大学と学科に重点的な支援を与え、その教育、研究と管理の水準を高め、経済と社会の発展から出現してきた諸問題を解決できる高水準の知識人材と専門的人材を育成し、一部の大学、学科の教育と研究の水準などの学術的な指標をほぼ世界の先進レベルに到達させることが目的とされた。重点大学の学部は大学の最も重要な教育機関としてその目的の達成にかけがえのない役割を担うと考えられる。

一方、大学重点化政策の策定とほぼ同じ時期の1990年代に、アジア金融危機の影響を受け、中国の消費市場は通貨危機に襲われ、経済発展に停滞の傾向がみられた。特定の時期に国民の消費需要を刺激し、金融危機による経済の停滞を緩和するため、教育部は1998年に「21世紀に向けた教育行動計画」<sup>1</sup>を発表し、高等教育の規模を拡大し、教育投資の多元化を許可し、民間資金による民営高等教育機関の設立を支援する政策を策定すべきであると規定した。その後、民営教育の発展を促すための「中華人民共国民営教育促進法」と「中華人民共国民営教育促進法の实施条例」が制定された。その結果、民営高等教育機関数・在学者数は1998年の25校・2.2万人<sup>2</sup>から2004年の226校・71.0万人<sup>3</sup>に急増し、上述の重点大学の一部で、1990年代の民営教育の創設当初から民間資金を集めており、それを活用して民営高等教育機関の一つの形としての独立学院を開設した。20年間を経て、重点大学の約半分は独立学院を設置している(田 2018:115-116)。

2006年に、教育部は『普通高等教育機関独立学院教育活動合格評価指標システム』<sup>4</sup>を発表した。本システムの下では、独立学院は、独立法人資格を持ち、地域の社会と経済の発展の要請に合わせて、イノベーション精神と実践力を同時に持つ応用型人材の育成を教育目標とする教育機関であると定められた。また、独立学院の実践教育について、実験、実習と実務と関連する操作・遂行力などの実践能力の育成が改めて強調された。これによって、一部の重点大学の附属機関としての独立学院は、母体大学の教育的リソースを共有するが、普通の学部と異なる機能、即ち、地域社会の発展に役立つ専門技能と実践力を持つ応用型人材を育成する機能を有することが政策的に期待されている。

さらに、1990年代～2000年代初頭、中国の高等教育がマス化段階に入り、4年制普通大学の学部への進学が従来よりも容易になったため、教育のレベルと学歴の社会的な評価がより低い独立に設置された成人高等教育機関の発展と存続は難しくなった。また、科学技術と知識基盤社会の進展につれ、社会からの高度な職業技能人材へのニーズは拡大し、成人教育の質向上が求められる傾向が生じた。

これを受け、従来の成人教育機関より教育的リソースが優れている普通高等教育機関が、成人教育を行う主な担い手となった。頼(2012:20-21)によると、4年制大学の下で設置された社会人向けの継続教育機関は2001年の1,225校から2010年の2,358校まで約二倍に急増し、その学生の募集者数は2001年の143.55万人から2010年の190.07万人へと、約32.41%増えたのに対して、独立に設置された職工・農民大学、管理幹部学院などの成人教育機関は2001年の686校から2010年の365校まで半分近くに縮減し、その学生の募集者数は2001年の52.38万人から2010年の18.36万人へと、約64.95%減った。また、1950～60年代という早い段階から既に成人教育を実施した上述の重点大学は、2010年前後にその112校の全てが成人教育を行う継続教育学院を設立している(田 2018:117-118)。

2010年に、中国共産党中央委員会と国務院は『国家中長期教育改革と発展計画要綱(2010-2020年)』を発表し、継続教育の今後の発展目標について、労働力の能力向上を中心に、学歴取得のための継続教育を着実に発展させると同時に、それ以外の継続教育、即ち、職業技能の育成と職務研修を強力に発展させるべきであると規定した(頼 2012:14-15)。この政策によって、重点大学の附属機関としての継続教育学院は継続教育の一つの担い手として、職業技能の育成機能を有す

ることが期待されていたと考えられる。

つまり、大学重点化政策に基づく重点大学の学部は高水準の知識人材と専門的人材を育成し、世界先進レベルの教育と研究を行う機能を有すべきであると政策に規定されている一方で、重点大学の附属機関としての独立学院は「応用型人材」の養成機能、継続教育学院は職業技能の育成機能を 2000 年代初めにほぼ同時に有することが政策で求められている。

しかし、中国大陸に 23 省、5 自治区と 4 直轄市があり、改革開放以来、経済、文化、イデオロギー、人口などの側面で地域間の違いが拡大した結果、中央政府が各地域の教育を統一管理することは難しくなった。劉(2010: 17-22)によると、1980 年から、中国の教育行政体制は従来の単一の中央政府主導から中央政府の統一的指導下での地方各級政府主導へと転換しており、全国レベルでの教育政策・法規の運用実態が各地域で多様化する傾向がみられる。

こうした背景の下で、全国レベルの政策による重点大学(学部)、独立学院と継続教育学院の機能への要請は中国地方部の重点大学内の 3 機関においてどのように具体化されているか、3 機関は地方重点大学の附属機関として、母体大学の教育的リソースを共有した上で、それぞれの機能は政策の規定に一致しているかどうかを実証的に考察することは、中国の地方重点大学の機能の実態への解明に重要であろう。

## 1. 2 研究課題

地方重点大学の 3 機関の機能を解明するためには、教育内容、学生の属性と進学動機という視点から、機関別の機能の実態を考察する必要があるが、3 機関の学生が各機関の教育を受けた上で、如何に個人の能力形成を評価するかは 3 機関の実際の教育的機能を測る際にもう一つの重要な指標でもあると考えられる。そこで中国の地方部 S 省の A 重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生はそれぞれ如何に各機関の能力育成効果を評価したか、こうした評価から窺えた地方重点大学機関別の機能の実態は教育政策による 3 機関の機能への関連規定とどれほど関わるかについて考察することを研究課題とする。

### 1. 3 本稿の構成

本稿の構成としては、まず、先行研究をレビューし、本稿の位置づけを示す。次に、実証的分析の素材となる質問紙調査の概要とデータを紹介する。さらに、ミクロの視点から、S省のA重点大学の学部、独立学院と继续教育学院の学生全員による能力形成への自己評価を全体集計し、その能力評価の構造を分析した上で、そうした構造に基づく機関別の学生の能力評価の違いとその影響要因を解明する。そして、各機関における能力形成への肯定的評価の順位によって、3機関の教育的機能の実態を測り、こうした実態と政策的規定との関係を検討する。最後に結論を提示した上で、今後の課題に言及する。

### 2. 先行研究のレビュー

中国の重点大学に関する先行研究には、大学重点化政策の関連内容と策定プロセス、重点大学の構築と発展状況を考察するものが多いが、重点大学内部における異なる種類の教育機関の機能については十分な検討がなされてこなかったといわざるをえない。

具体的に言えば、まず、大学重点化政策としての「211プロジェクト」と「985プロジェクト」について、政策の策定背景、策定プロセス、政策の内容と実施効果(陳 2006、張 2015、黄 2017)、政策による経費配分の状況(王 2004、鐘・劉ほか 2009)、「211プロジェクト」の実施の意義と今後の実施過程における改善すべき課題(梁 2013)、「211プロジェクト」における重点学科の選択と発展への管理・監督・評価のプロセスと意義(邵 2008)などの政策自体への考察が行われてきた。

次に、大学重点化政策に指定された重点大学の構築と発展状況を分析する研究では、学部教育の改革措置と教育効果への評価(尹 2012、蔣・張 2014)、研究成果における重点大学と非重点大学・世界一流大学との比較(劉・程ほか 2003、余・趙ほか 2012)、重点学科の構築成果と課題(李・王ほか 2011)、教員の属性(劉 2014)、学生支援における学習指導活動の現状(詹・耿ほか 2014)、財政的教育研究経費の配分と利用状況(李・曾ほか 2014)、ミクロな視点による個別の重点大学への事例研究(北垣・黄 2008:5-156)等に関する考察が行われてきた。

以上の通り、重点大学をめぐる先行研究が蓄積されているが、重点大学内部の学部、独立学院と继续教育学院という異なる属性の機関に焦点をあてて大学の異

なる教育的機能を考察した研究は管見の限り存在しない。

しかし、周知のように、中国では重点大学の優れた教育リソースの配分における地域間、階層間の格差問題が従来から指摘されていた。こうした格差は一般的に大学進学前の教育段階に既に生じている教育機会、教育質の格差と進学時の学生の学力の差などに関連していると考えられる。そのため、強いて異なるバックグラウンドを持つ学生に同じ教育機会を与えるより、進学時の学生の学力とニーズの違いを認めた上で、異なる教育機会を提供することが重要である。従って、重点大学内部の異なる属性の3機関は異なる教育背景を持つ学生に異なる教育機会を提供するか否か、特に、独立学院と継続教育学院が重点大学の附属教育機関であることから、両者が母体大学の教育的リソースを利用した上で、学部教育と異なる教育を提供できるか否かをさらに検討することには意義があるだろう。

したがって、本稿では、重点大学の学部のみならず、その独立学院と継続教育学院にも焦点を当て、3機関の教育的機能の実態を考察することとしたい。

### 3. 質問紙調査の概要

本稿の分析データは2018年4月15日から5月16日まで、中国地方部のS省にある地方政府所管のA重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生を調査対象として行った質問紙調査から得たものである。S省政府所管のA大学を選定した理由として、以下の2点があげられる。

第1に、重点大学内部の3機関の機能を考察するためには、学部の他、独立学院と継続教育学院も開設する大学を調査対象校としなければならない。112校の重点大学(「211プロジェクト」の指定校)はいずれも継続教育学院を設立しているのに対して、その中の57大学しか独立学院を有していない(田 2018:131-136)。この57大学は地域的にどのように分布しているか。中央所管大学が密集する北京市と上海市にある34重点大学の中で、12大学(約35%)は独立学院を設立している一方、地方政府所管大学が密集する地方部に位置する78重点大学の中で、45大学(約63%)は独立学院を設立している(田 2018:131-133)。そのため、独立学院を視野に入れ、重点大学の異なる機関の機能をとらえる際に、独立学院をより多く開設している地方所管の重点大学を調査対象校とすべきであろう。

第2に、中国において、重点大学が1校しか設置されていない省あるいは少数

民族自治区は14地域<sup>5</sup>ある。そのうち、S省の唯一の重点大学としてのA大学は地方政府所管の大学であり、学部のほか、独立学院と継続教育学院も備え、理工系、文科系、芸術系と農学系等の総合的な学科を設置する大学でもある。中国校友会版大学ランキングのトップ100大学において、A大学は2003年～2014年基本的に72位～89位<sup>6</sup>となるため、112校の重点大学の中下層部に位置付けられ、その一般的な水準を代表できると考えられる。

また、本調査の質問紙回収数は合計2,010、有効回答は1,751であり、有効回答率は約87.1%である。有効回答者の属性は表1のとおりである。

表1:有効回答者の属性

単位:人数(%)

| A大学 |     | 分布 | 4年制学部          | 独立学院           | 継続教育学院         | 合計              |
|-----|-----|----|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| 性別  | 男   |    | 225<br>(35.5)  | 404<br>(65.5)  | 247<br>(49.3)  | 876<br>(50.0)   |
|     | 女   |    | 408<br>(64.5)  | 213<br>(34.5)  | 254<br>(50.7)  | 875<br>(50.0)   |
| 専攻  | 理工系 |    | 335<br>(52.9)  | 484<br>(78.4)  | 443<br>(88.4)  | 1262<br>(72.1)  |
|     | 文科系 |    | 238<br>(37.6)  | 83<br>(13.5)   | 31<br>(6.2)    | 352<br>(20.1)   |
|     | その他 |    | 60<br>(9.5)    | 50<br>(8.1)    | 27<br>(5.4)    | 137<br>(7.8)    |
| 合計  |     |    | 633<br>(100.0) | 617<br>(100.0) | 501<br>(100.0) | 1751<br>(100.0) |

さらに、本稿の課題を解明するために、調査内容の中で「所属教育機関が提供した教育はあなたの能力形成にどの程度役立つか」という質問項目を設け、2018年に教育部が発表した「高水準の高等教育の構築を加速し、人材育成の能力を総合的に向上させることに関する意見」<sup>7</sup>の関連規定に基づき、鮑(2006:234)と早稲田大学文学学術院沖研究室(2016:21)を参照した上で、能力の考察指標を表2のように設定し、「とても役立つ」=5、「ある程度役立つ」=4、「どちらともいえない」=3、「あまり役立たない」=2、「まったく役立たない」=1という5段階で、地方重点大学3機関の能力育成効果に対する学生の自己評価を測定した。

表2：質問紙に設けられた能力指標

|  |
|--|
| 1. 実践的知識・技能                            |
| 2. 他人と一緒に作業する力                         |
| 3. イベントや行事を企画したり、実行する力                 |
| 4. コンピューター操作能力                         |
| 5. コミュニケーション能力                         |
| 6. 自分なりの考えや意見を表現する力                    |
| 7. 幅広い知識・学問                            |
| 8. 学術的論文とレポートを執筆する力                    |
| 9. 就職、資格に必要な情報を収集する力                   |
| 10. 自分で計画を立てて学習する力                     |
| 11. 本やインターネットから必要な専門知識と情報を集め、論理的分析を行う力 |

#### 4. 能力形成に対する学生の自己評価からみた地方重点大学3機関の機能

##### 4. 1 能力形成に対する学生の自己評価の全体集計と構造

図1はA重点大学3機関の学生全員による能力形成への自己評価を肯定的評価（「とても役立つ」と「ある程度役立つ」）の割合の多い順で示したものである。それによると、全ての能力指標の形成に対して、肯定的評価の割合は6割～8割を占めており、中間的評価（「どちらともいえない」）はおよそ1割～2割、否定的評価（「あまり役立たない」と「まったく役立たない」）は1割以下となっている。つまり、肯定的評価の割合は中間的評価と否定的評価の割合をはるかに超えており、学生は全体として重点大学の能力育成の効果を高く認めていると考えられる。

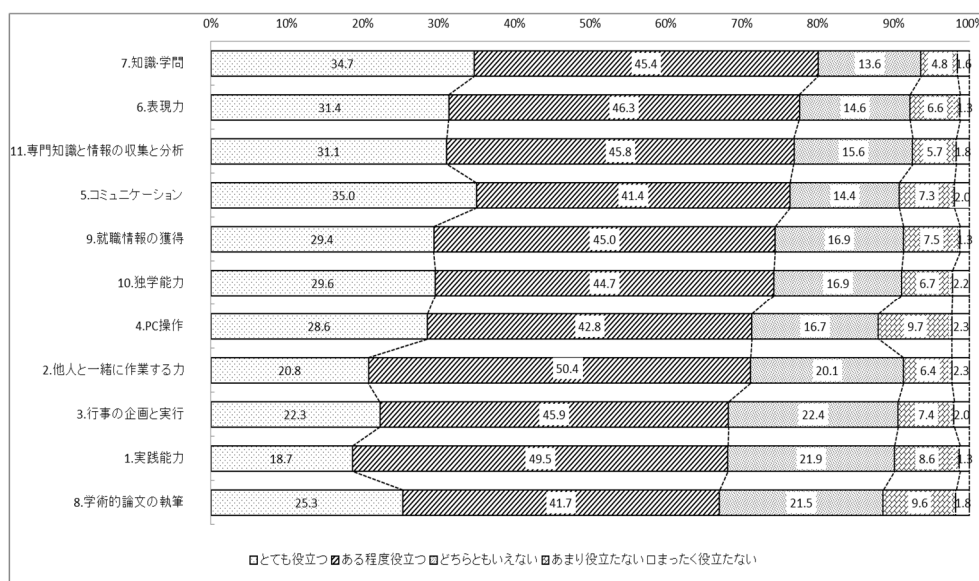


図1：A重点大学3機関の学生全員による能力形成への自己評価の概観(%)

こうした能力形成への学生の自己評価の背後にある構造(特徴)を明らかにするために、因子分析手法の主成分法を導入し、初期の固有値1.0以上を抽出基準として、学生による能力評価の構造を確認する。

表3は11能力評価項目から抽出された2つの因子の負荷量と寄与率を含む因子分析の結果を示すものである。学生による能力自己評価は主に「実務能力評価」と「基礎能力評価」という2つの因子によって構成されている。

表3：学生による能力評価の構造に関する因子分析

| 能力項目              | 因子負荷量      |            |
|-------------------|------------|------------|
|                   | F1(実務能力評価) | F2(基礎能力評価) |
| 1. 実践能力           | 0.743      | 0.211      |
| 2. 他人と一緒に作業する力    | 0.804      | 0.273      |
| 3. 行事の企画と実行       | 0.768      | 0.322      |
| 4. PC操作           | 0.379      | 0.618      |
| 5. コミュニケーション      | 0.314      | 0.707      |
| 6. 表現力            | 0.298      | 0.732      |
| 7. 知識・学問          | 0.332      | 0.702      |
| 8. 学術的論文の執筆       | 0.214      | 0.734      |
| 9. 就職情報の獲得        | 0.211      | 0.754      |
| 10. 独学能力          | 0.216      | 0.713      |
| 11. 専門知識と情報の収集と分析 | 0.200      | 0.724      |
| 寄与率 (%)           | 21.884     | 38.849     |

注：(1)因子抽出法：主成分分析

(2)回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法、3回の反復で回転が収束した。

具体的には、因子1は「1. 実践能力」、「2. 他人と一緒に作業する力」と「3. 行事の企画と実行」という3能力項目への評価によって構成されており、これらの能力項目は学生が今後の職業キャリアに対応できるように身につけるべき実務的なものであるため、因子1を「実務能力評価」と名付ける。

因子2はそれ以外の8能力項目への評価を含んでおり、これらの能力項目は「7. 知識・学問」、「8. 学術的論文の執筆」、「10. 独学能力」、「11. 専門知識と情報の収集と分析」のような、専門知識・学術面の能力の育成を主とする高等教育内容と直接に絡んでいるものもあり、また「4. PC操作」、「5. コミュニケーション能力」、「6. 表現力」、「9. 就職情報の獲得」のような、社会に求められている、教育機関が育成すべき汎用的能力とも関わり、人材育成の基本的なものも含むため、因子2を「基礎能力評価」と呼ぶ。

また、能力評価への寄与率がF1(実務能力評価)では21.884%となっており、

F2(基礎能力評価)では38.849%とより高くなっているのので、学生による能力評価の結果は主に基礎能力への評価によって影響されているといえる。

こうした学生による能力評価の構造の下で、A大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生はそれぞれ個人の能力形成をどのように評価しているのか、そして、彼らの評価から、それぞれの機関の教育機能にどのような特徴が窺えるのかについて、次項から考察を行う。

#### 4. 2 教育機関別の学生の能力形成への自己評価の結果とその影響要因

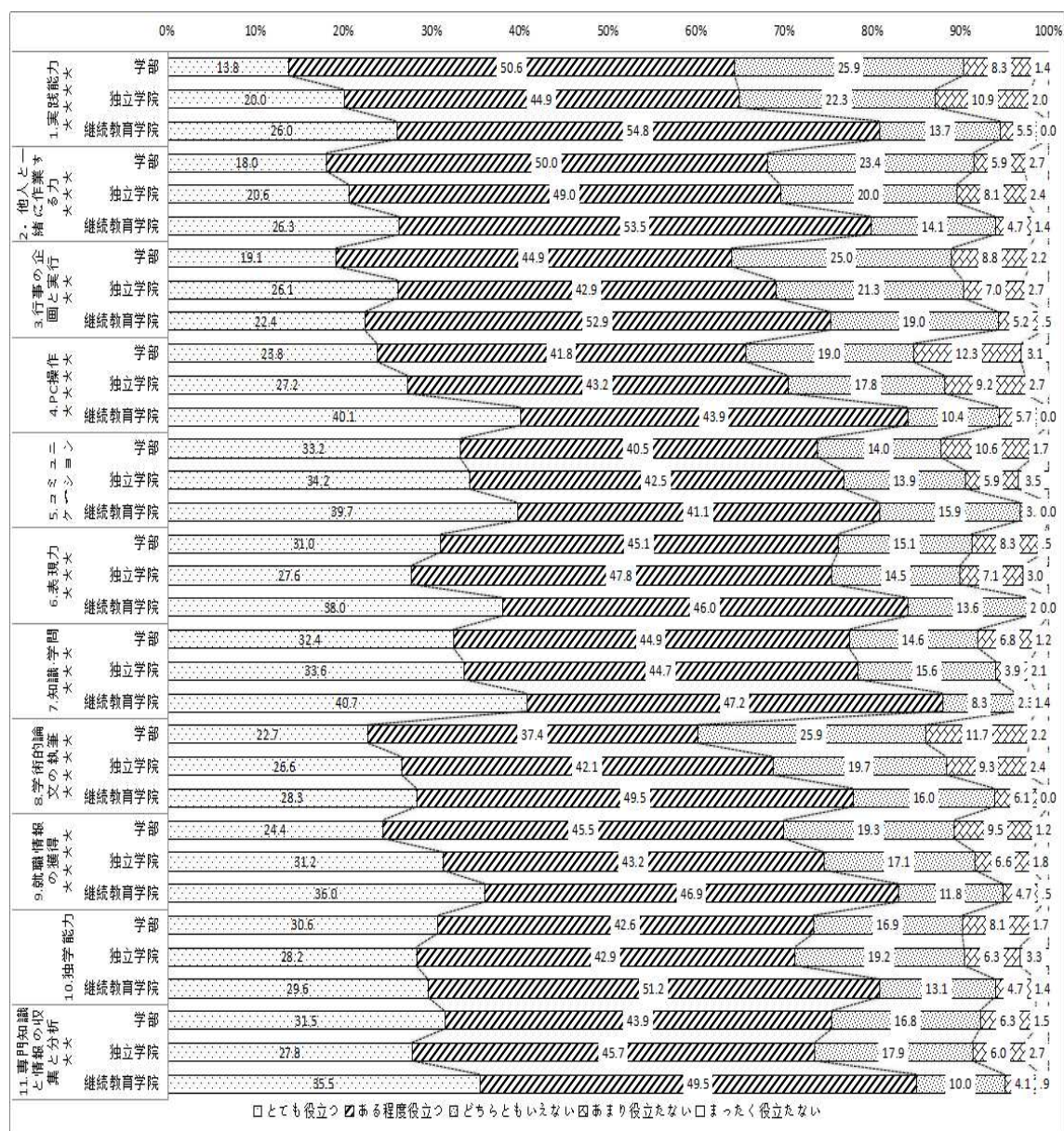


図2：能力形成に対する教育機関別の学生の自己評価の比較(%)

注：\*\*5%、\*\*\*1%、\*\*\*\*0.1%で有意

図2は表2の11能力の形成をめぐるA大学機関別の学生の自己評価の割合を示すものである。それによると、全ての能力項目に対して、3機関のいずれにおいても、肯定的評価の割合は約60%以上を占めており、否定的評価と中間的評価の割合を大きく超えているとみられる。つまり、重点大学各機関の能力育成に関する教育的機能は各機関の学生の多くに認められており、各機関は一定の教育的成果を上げていると考えられる。

一方、各能力項目に対する3機関学生の自己評価に正規性が検出されていないため、11項目をKruskal Wallis検定した結果、「5. コミュニケーション能力」と「10. 独学能力」以外の9項目で、3機関間の統計的な有意差が検出されている。

上述した因子分析の結果と関連付けて、改めて検証すると、因子1「実務能力評価」に含まれている「1. 実践能力」、「2. 他人と一緒に作業する力」と「3. 行事の企画と実行」への評価のいずれにおいても、肯定的評価の割合は学部、独立学院、継続教育学院という順で高くなっている。即ち、継続教育学院の学生の肯定的回答の割合はそれぞれ学部生のそれらより11.3ポイント～16.4ポイント高く、独立学院の学生のそれらより6.3ポイント～15.9ポイント高くなっている。また、その3能力に対する学部と独立学院の評価に正規性が検出されていないため、各項目をMann-Whitney検定した結果、「3. 行事の企画と実行」だけに両機関の有意な差が検出されており、「とても役立つ」という段階では、独立学院の割合は学部のそれより7.0ポイント高い。

つまり、独立学院と継続教育学院の学生と比べ、学部生は所属機関の実務能力の育成機能を低く評価しているのである。このことは、応用型人材の育成を目標とする独立学院と成人教育を主とする継続教育学院と異なり、学部教育の関心が実務的教育でなく、伝統的な理論教育に偏っていることと関わると考えられる。

また、因子2「基礎能力評価」に含まれている、3機関間の有意差がある6能力項目の中で、「7. 知識・学問」、「8. 学術的論文の執筆」、「11. 専門知識と情報の収集と分析」のような専門知識・学術面の能力の育成に対しても、「4. PC操作」、「6. 表現力」、「9. 就職情報の獲得」のような教育機関が担うべき汎用的能力の育成に対しても、依然として継続教育学院の評価とほかの2機関の評価との差が大きく生じている。即ち、継続教育学院の肯定的評価の割合は学部のそれらより7.9ポイント～18.4ポイント、独立学院のそれらより8.5ポイント～13.6ポイント高く

なっている。また、6能力項目に対する学部と独立学院の評価に正規性が検出されていないため、各項目をMann-Whitney 検定した結果、「8. 学術的論文の執筆」、「9. 就職情報の獲得」に両機関間の有意な差が検出されており、独立学院の肯定的評価の割合は学部のそれらより8.6ポイント、6.8ポイント高い。

つまり、独立学院と継続教育学院の学生と比べ、学部生は実務能力のみならず、所属機関における基礎能力の育成効果も低く評価しているのである。特に基礎能力における専門知識・学術面の能力の育成が学部で最も低く評価されていることは、高水準の知識人材と専門的人材を育成し、教育と研究の水準などのアカデミックな指標を国際の先進レベルに高めるという重点大学学部の機能への政策的期待と大きな乖離が生じている可能性を示唆している。

では、3機関間で回答傾向に差があるのはなぜか。その一つはA大学学部のそもそもの能力育成に関する教育の質と関わると考えられるが<sup>8</sup>、もう一つはA大学3機関の学生の属性によって生じていると考えられる。

表4：学生による能力評価の影響要因に対する最適尺度回帰分析(標準化係数)

(従属変数 = 各能力評価因子のスコア)

| 独立変数  |        | 従属変数の標準化係数 $\beta$ |          |
|-------|--------|--------------------|----------|
|       |        | 実務能力評価             | 基礎能力評価   |
| 名義データ | 性別     | .001               | .124**** |
|       | 戸籍     | .025               | .066***  |
| R2乗   |        | .055               | .083     |
| F値    |        | 1.044              | 1.611*** |
| 順位データ | 進学年齢   | .078**             | .099***  |
|       | 進学前の学歴 | -.105****          | -.056**  |
|       | 父学歴    | -.096****          | .182**** |
|       | 母学歴    | .190****           | -.123*** |
|       | 父月収    | -.061**            | .029     |
|       | 母月収    | .073**             | -.023    |
| R2乗   |        | .040               | .030     |
| F値    |        | 3.032****          | 2.218*** |

注：\*\*5%、\*\*\*1%、\*\*\*\*0.1%で有意

表4はA大学3機関の学生全員の能力自己評価に有意な影響を与えた学生の属性的要因を示すものである。それによると、学生の性別<sup>9</sup>、戸籍、進学年齢、進学前の学歴という個人的属性と親の学歴と月収という家庭的属性はいずれも学生

の能力自己評価に影響を与えていることが確認できる。

具体的には、まず、学生の戸籍は基礎能力への評価に有意な影響を与えているとみられる。表5に合わせて言えば、A大学において、継続教育学院の農村部出身の学生の割合(53.5%)が一番高く、次に独立学院(46.3%)、学部(38.5%)となっている。一般的に、中国農村部の初等・中等教育のリソースは都市部のそれより劣っているため、都市部出身の学生と比べ、農村部出身の学生は大学進学前の教育段階で、必ずしも質が高い教育を受けられたとは限らないと考えられる。従って、継続教育学院の学生の半分以上は進学前に十分な優れた教育的リソースに接触するチャンスが少ない可能性があるが、進学後に地方重点大学附属機関の学生として、母体大学からの優れた教育的リソースを獲得でき、進学前後の比較で所属機関の教育の質に満足しやすく、その能力育成の教育効果を高く評価する傾向があると想定できる。

一方、学部生の6割以上は都市部出身者であり、大学入学前の段階で優れた教育に恵まれていた可能性があり、もともと進学機関の教育効果に高い期待と要請を寄せていると考えられるため、所属機関の能力育成の効果を評価する際に、高い評価基準を持ち、かえって低く評価する傾向があると解釈できる。

表5：教育機関別の学生出身地の分布とS省人口の地域分布との比較(%)

| 比較 \ 出身地 | 農村   | 都市   |
|----------|------|------|
| 学部       | 38.5 | 61.4 |
| 独立学院     | 46.3 | 53.7 |
| 継続教育学院   | 53.5 | 46.5 |
| S省人口     | 43.8 | 56.2 |

出典：1. 学部、独立学院と継続教育学院のデータは実地調査によるものである。  
2. S省人口の地域分布データは<http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsjs/2017/indexch.htm>の表2-1、表2-7、表2-8によるものである。

次に、進学年齢は実務能力評価にも基礎能力評価にも正の有意な影響を与えている。つまり、進学年齢が上がるほど、学生による能力育成効果への評価は高くなる。従って、継続教育学院の学生は社会人学生として、他の2機関の普通学生と比べ、所属機関の能力育成の効果を高く評価する傾向がみられる。その理由について、継続教育学院の学生の多くは在職者であるため、職場に求められている資格や能力等の取得の必要性を把握しやすく、進学の重要性(意義)を認識した

上で、明確な進学目的を持ち、個人の勤務経験に合わせて、能力育成の良い教育成果をあげる可能性が高いからと考えられる。

一方、進学前の学歴は実務能力評価にも基礎能力評価にも負の有意な影響を与えている。つまり、進学前の学歴が高いほど、学生による能力育成効果への評価は低くなる。表6に示されているA大学3機関の学生の進学前の学歴に注目すると、普通高校の出身者は学部と独立学院ではそれぞれ53.1%、59.5%を占めているのに対して、重点高校の出身者は独立学院で23.6%を占めているが、学部でその約倍の43.4%を占めている。また、継続教育学院では、高専と職業技術高校の出身者がほかの教育機関の出身者より多く、在学生の74.5%を占めている。一般的に重点高校、普通高校と職業技術学校という順に学生の学力が低下する傾向がみられるので、3機関の学生の学力は学部、独立学院、継続教育学院という順で低くなっていると考えられる。そのため、学力がより高い学部生はそもそも所属機関の教育への要求が比較的高く、能力育成の質に満足しにくく、その教育効果をより低く評価する傾向があると推定できる。

表6：重点大学3機関の学生の進学前の学歴(%)

| (N)      | 4年制学部<br>(535) | 独立学院<br>(466) | 継続教育学院<br>(501) | 合計<br>(1502) |
|----------|----------------|---------------|-----------------|--------------|
| 大学院      | 2.0            | 6.0*          | 1.2             | 9.1          |
| 重点大学     | 0.0            | 2.5*          | 2.0             | 1.5          |
| 普通大学     | 0.2            | 4.5*          | 4.2             | 3.0          |
| 民営高等教育機関 | 0.4            | 0.0           | 4.6             | 1.7          |
| 成人高等教育機関 | 0.2            | 0.0           | 0.8             | 0.3          |
| 高専       | 0.4            | 1.3           | 61.7            | 21.1         |
| 重点高校     | 43.4           | 23.6          | 0.8             | 22.6         |
| 普通高校     | 53.1           | 59.5          | 7.2             | 39.9         |
| 職業技術高校   | 0.0            | 0.7           | 12.8            | 4.5          |
| 小中学校     | 0.0            | 0.3           | 0.8             | 0.4          |
| その他      | 0.4            | 1.7           | 4.0             | 2.0          |
| 合計       | 100.0          | 100.0         | 100.0           | 100.0        |

注：\*がついた数字は解釈が難しい。これが調査対象者の回答ミスによるものであるか特別な理由によるものであるかについての説明は難しいが、一般的に教育水準のより高い高等教育機関を出てから、また水準がより低い独立学院に進学するとのことの可能性は低いと思われる。

さらに、実務能力評価と基礎能力評価に有意な影響を及ぼした要因には、父親の学歴と母親の学歴、父親の月収と母親の月収は正反対の有意な効果を持つとみられる。したがって、親の学歴と月収が学生の能力評価に与えた影響は複雑なものとなり、今回の調査対象者のデータだけではその影響は明確に判断できな

い。

一般的に、ある能力の育成効果に対して、学生の主観的評価の中で、肯定的評価の割合が大きいほど、該当機関の教育が学生の能力の育成に役立つと考えられているため、学生による能力育成への肯定的評価の割合から各機関の教育機能を考察することには一定の合理性があるかもしれない。しかし、上述したように、機関別の学生は異なる個人的・家庭的属性を持ち、それらの異なる属性的要因の影響を受け、個人の能力形成に対して、異なる評価基準を持ち、所属機関の能力育成の効果を高く評価する傾向もあれば、低く評価する傾向もあると考えられる。そのため、機関間の学生の能力形成への肯定的評価の割合の相互比較だけでは、各機関の教育機能の特徴がはっきり見えない。

そこで、本稿では学生の属性による主観的な評価基準の違いをできる限り避けるように、各能力項目に対する機関別の肯定的評価の割合を直接に比較するのではなく、11能力項目に対する各機関の学生の肯定的評価の割合の順位の違い、特に割合の最も高い上位3能力項目と最も低い下位3能力項目の違いによって、機関別の教育機能の特徴を考察することとしたい。

#### 4. 3 教育機関別の学生の能力形成への肯定的評価の順位からみた地方重点大学3機関の機能

表7は図2に合わせて計算した、学部、独立学院と継続教育学院の学生による能力育成への肯定的評価の上位3項目と下位3項目をまとめたものである。それによると、以下の2点が確認できる。

表7: A大学3機関の学生による能力形成への肯定的評価の  
上位3項目と下位3項目との比較

| 学生所属機関<br>能力評価項目 | 学部   | 独立学院   | 継続教育学院  |
|------------------|--|--|---|
| 肯定的評価の上位3項目      | [7.知識・学問] (77.3%)<br>[6.表現力] (76.1%)<br>[11.専門知識と情報の収集と分析] (75.4%) | [7.知識・学問] (78.4%)<br>[5.コミュニケーション] (76.7%)<br>[6.表現力] (75.4%)    | [7.知識・学問] (88.0%)<br>[11.専門知識と情報の収集と分析] (85.0%)<br>[6.表現力] (84.0%)      |
| 肯定的評価の下位3項目      | [1.実践能力] (64.4%)<br>[3.行事の企画と実行] (64.0%)<br>[8.学術的論文の執筆] (60.1%)   | [3.行事の企画と実行] (69.0%)<br>[8.学術的論文の執筆] (68.7%)<br>[1.実践能力] (64.9%) | [2.他人と一緒に作業する力] (79.8%)<br>[8.学術的論文の執筆] (77.8%)<br>[3.行事の企画と実行] (75.2%) |

第一に、学部の上位3項目は「7.知識・学問」、「6.表現力」と「11.専門知識と情報の収集と分析」からなる。継続教育学院の上位3項目は学部のそれらと完全に一致しており、独立学院の上位3項目も、「11.専門知識と情報の収集と分析」と「5.コミュニケーション」が入れ替わっているのみである。つまり、肯定的評価の上位3項目において三機関間の違いはほとんどみられない。

これらの能力項目の中で、「7.知識・学問」と「11.専門知識と情報の収集と分析」は専門知識面の能力と、「5.コミュニケーション」と「6.表現力」は口頭表現力とそれぞれ関わっており、いずれも高等教育段階で育成すべき基礎能力に属する。したがって、3機関のいずれにおいても、実務能力と関わった項目より、基礎能力と関わった項目が高く評価されていると考えられる。独立学院と継続教育学院は政策文書では、学部と異なる教育機能、即ち、応用型人材の育成と職業訓練の機能を有すべきであると規定されているが、学部と同じ母体大学の教育的リソースに恵まれており、実際に学部とほぼ同じ専門教育と教養教育の機能を発揮していると考えられる。

第二に、学部の下位3項目は「1.実践能力」、「3.行事の企画と実行」と「8.学術的論文の執筆」からなる。独立学院の下位3項目は学部のそれらと一致している一方、継続教育学院の下位3項目では「3.行事の企画と実行」と「8.学術的論文の執筆」は他の2機関と一致しており、「2.他人と一緒に作業する力」のみ異なる。つまり、肯定的評価の下位3能力項目においても、三機関の間の違いはほとんどみられない。

これらの項目の中で、「8.学術的論文の執筆」は基礎能力の中の学術面の能力と関わり、民営高等教育と成人高等教育領域で主な能力育成項目とされていないと考えられるため、独立学院と継続教育学院においてそれへの肯定的評価が少ないのはおかしくないが、地方重点大学の学部においても、それへの肯定的評価の割合が最も低いことから、地方重点大学は必ずしも学部生の学力と要請に応えたアカデミックな能力の育成の関連教育を提供しているとは限らないと考えられる。

また、「2.他人と一緒に作業する力」について、継続教育学院の在学者は主に在職者によって構成されており、夜間や休日を利用し受講するため、普段の学生間の接触と交流のチャンスはそもそも限られている一方、4年制高等教育機関と異なり、継続教育学院では、課題の共同研究や部活等を主とする、他人と一緒に

作業する集団活動のチャンスも多く設置されていないはずである。これらを踏まえると、継続教育学院の「2. 他人と一緒に作業する力」の育成への評価が低いことには合理性があると考えられる。

一方、「1. 実践能力」と「3. 行事の企画と実行」のような実務能力の育成は学部だけでなく、応用型人材の育成をねらいとした独立学院と在職者の職務技能の育成をねらいとした継続教育学院においても低く評価されていることから、独立学院と継続教育学院は重点大学の附属機関として、学部とほぼ同じ人的・物的リソースを共有するため、母体大学の伝統的な理論教育の影響を受け、実際に必ずしも実務能力の育成機能を確実に発揮しているとは限らないと考えられる。また、前述した両機関の学生が「7. 知識・学問」と「11. 専門知識と情報の収集と分析」を高く評価したことに合わせて言えば、独立学院と継続教育学院は実学教育より、むしろその背景となる専門知識の教育に重点を置いている可能性があり、必ずしも政府側による2機関の機能への政策的期待に応じているとは限らない。

要するに、A大学機関別の学生の能力自己評価の間では、機関の違いに起因して生じると思われる違いが確認できない。3機関のいずれにおいても、教育機関が育成すべき基礎能力の中の専門知識面の能力と口頭表現力に関する項目は高く評価されているが、学術面の能力と実務能力に関する項目は低く評価されている。そこから、地方重点大学の3機関は能力の育成にほぼ同じ傾向があり、機関別の異なる教育機能と能力育成の特徴を示していないと考えられる。とすれば、独立学院と継続教育学院は教育政策に求められている応用型人材の育成と職業訓練の機能を充分有しているとは言いがたく、学部の理論教育の機能(専門知識の教育機能)を踏襲している可能性がある。一方で、学部は必ずしも重点大学の育成すべき基礎能力の一つとしての学術面の能力を育成しているとは限らない。

## 5. 結論と課題

本稿では、地方重点大学の学部、独立学院と継続教育学院の学生による11能力の育成効果への評価を全体集計し、その能力評価の構造と影響要因を考察した上で、教育機関別の学生の能力形成への評価から地方重点大学3機関の教育機能を分析した。こうした考察によって、明らかになったことは以下の通りである。

地方重点大学3機関の学生は全体として大学の能力育成の効果を高く評価して

いるが、機関別の学生は個人的属性と家庭的属性などの異なる要因の影響を受け、実務能力に関する3項目に対しても、基礎能力に関する8項目に対しても、肯定的評価の割合は学部、独立学院、継続教育学院という順で高くなっている。しかし、こうした評価結果の裏側に、異なる属性を持つ機関別の学生は個人の能力形成に対して、異なる評価基準を持ち、所属機関の能力育成の効果を過大評価したり、過小評価したりする可能性があるため、学生の能力評価から機関別の教育機能の特徴を考察する際に、学生の属性による主観的な評価基準の違いを避け、11能力項目に対する各機関の学生の肯定的評価の割合の順位の違いを比較した。その結果、機関別の学生の能力評価に大きな違いが確認できない。すなわち、3機関のいずれにおいても、専門知識面の能力と口頭表現力に関する項目は高く評価されているのに対して、アカデミックな能力と実務能力に関する項目はより低く評価されている。そこから、独立学院と継続教育学院は実務能力の育成と関わる、全国レベルの教育政策に求められている応用型人材の育成と職業訓練の機能を明確に発揮しているとは言いがたく、学部の専門教育と教養教育の機能を踏襲している可能性がある。一方、学部は必ずしも重点大学の伝統的な学術面での機能と関わる学生のアカデミックな能力を養成しているとは限らない。

しかし、学生の能力評価の結果を決める要因は学生の個人的属性と家庭的属性以外に、所属機関が有する個別の能力育成に関する教育の質と関わりと考えられる。3機関の教育に具体的にどのような問題があるか、これらの問題が生じた理由は何かについては、今後の課題として、各機関の学生の満足度や大学の教育評価機関、質保障機関による質評価の結果などの指標によって、3機関の学生と教職員を対象とするインタビュー調査に合わせて明らかにする必要がある。

また、本稿はA重点大学のみ3附属機関の機能を扱う事例研究に過ぎない。他の地方重点大学において、3機関の機能の実態はどのようになっているか、政策による各機関の機能への規定とどのように関わっているかについては、今後の課題として、複数の大学の例を挙げ、地方重点大学の一般化した状況を実証的に検証していく必要がある。

さらに、A重点大学内部の機関別の教育機能の特徴を解明するために、S省の非重点大学の関連データを導入し、比較研究を引き続き行う必要がある。

【注】

1. 教育部、1998、“面向 21 世纪教育振兴行动计划”、中華人民共和国教育部、  
<http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2487.html>(2018-7-23 アクセス)。
2. 鮑威、2005、“民営高等教育と独立学院”、高等教育研究叢書、81号、36頁。
3. 教育部、2004、“全国各级民办教育基本情况”、中華人民共和国教育部、  
[http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe\\_560/moe\\_1389/moe\\_1390/moe\\_1393/201002/t20100226\\_20330.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/moe_1389/moe_1390/moe_1393/201002/t20100226_20330.html)(2020-7-16 アクセス)。
4. 教育部、2006、“普通高等学校独立学院教育工作合格评估指标体系”、原创力文档、<https://max.book118.com/html/2017/0429/103177040.shtm>(2019-4-18 アクセス)。
5. 河北省、内モンゴル、浙江省、江西省、河南省、海南省、広西省、貴州省、雲南省、チベット自治区、甘肅省、青海省、寧夏回族自治区と山西省を含む。
6. 中国校友会サイト、2018、“历年中国大学排名”、校友会网、  
<http://www.cuaa.net/>(2018-12-25 アクセス)。また、A大学は2005年に119位、2015年に105位、2016年に101位となっている。
7. 教育部、2018、“教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见”、中華人民共和国教育部、  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017\\_351887.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html)(2019-11-12 アクセス)。
8. 学生の視点から、学部教育に具体的にどのような問題が生じてきたかについては、今後改めて検討することとしたい。
9. 性別は本稿の研究課題と緊密に関わっていないため、それを考察対象としない。

【引用文献】

- 鮑威、2006、中国の民営高等教育機関—社会ニーズとの対応—、東信堂。
- 北垣郁雄・黄福涛、2008、中国の学生エリート養成企画の調査、広島大学高等教育研究開発センター。
- 陳学飛、2006、“理想导向型的政策制定—“985工程”政策过程分析”、北京大学

教育評論、第4号、145-157頁。

郭新立、2012、中国高水平大学建设之路：从211工程到2011计划、高等教育出版社。

黄文偉、2017、“中国特色教育政策的评价研究—基于对“211”“985”“双一流”工程政策的比较分析”、現代教育論叢、第218号、2-6頁。

蔣华林・張玮玮、2014、“985院校课程认知目标达成度及国际比较”、高等工程教育研究、第2号、75-79頁。

科学技術振興機構編、2010、中国の高等教育の現状と動向(平成22年版)。

頼立、2012、中国継続教育発展報告、教育科学出版社。

李红宇・曾孟夏・吕艳、2014、“高等教育资源利用效率与高校“985工程”实施绩效分析”、中国高教研究、第5号、38-43頁。

李继凯・王强・杨高玕、2011、“关于“211工程”与学科建设的若干思考”、学位与研究生教育、第11号、31-35頁。

梁传杰、2013、“对我国211工程建设的若干思考”、学位与研究生教育、第10号、49-53頁。

劉孟玥、2014、“我国“985工程”大学教师队伍建设问题研究”、蘭州大学硕士学位论文論文。

劉念才・程莹・万腾腾・劉莉、2003、“实施985工程追赶世界一流大学—从世界名牌大学学术排行变化说起”、中国高等教育(半月刊)、第17号、22-24頁。

劉占富、2010、現代中国における教員評価政策に関する研究—国の教育法制・政策の地方受容要因と問題—、時潮社。

邵文杰、2008、“211工程重点学科建设项目阶段管理研究”、北京郵電大学硕士学位论文論文。

田稼之、2018、“中国高等教育システムにおける重点大学の役割—教育サービスに注目して—”、早稲田大学文学研究科紀要、第63号、109-136頁。

王铮、2004、“对985工程的两点批评”、科学对社会的影响、第3号、63-64頁。

尹宁伟、2012、“我国本科教学改革新动向—以“985工程”高校为例”、教育发展研究、第11号、71-76頁。

余新丽・趙文華・楊頡、2012、“研究型大学基础研究产出比较：基于“985工程”高

校与 AAU 学术论文的分析”、復旦教育论坛、第 10 号第 6 期、48-53 頁。  
早稲田大学文学学術院沖研究室編、2016、福島県立高校生アンケート調査。  
詹逸思・耿睿・劉响、2014、“中国“985 工程”院校学习指导发展现状研究—基于  
全国 39 所“985 工程”院校的调查研究”、江苏高教、第 1 号、83-86 頁。  
張重群、2015、“高水平大学建设的政策分析—以“985”“211”工程与“2011 计  
划”为视点”、中国地质大学学报(社会科学版)、第 15 号第 5 期、122-126 頁。  
鐘柏昌・劉志蘭・李艺、2009、“211 工程建设的三大问题与对策”、江苏高教、第  
6 号、31-33 頁、37 頁。

(受付日：2020 年 10 月 3 日、  
受理日：2021 年 1 月 17 日)