



現代中国大学の質保証制度 一普通高等教育学校本科大学を中心に

邵, [セイ] 怡

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2015-03-25

(Date of Publication)

2016-03-01

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第6280号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1006280>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



平成 26 年 12 月 19 日 提出

現代中国大学の質保証制度
—普通高等教育学校本科大学を中心に

研究科	国際協力研究科
専攻	地域協力政策専攻
研究指導教員	山内 乾史 教授
学籍番号	081I502I
氏名	邵 婧怡

目 次

要旨	1
序章 本研究の概要	7
0-1 研究背景	7
0-2 研究対象	8
0-3 研究目的	9
0-4 課題設定	11
0-5 研究手法	11
0-6 本研究の構成	13
第一章 中国の大学の質保証制度に関する先行研究	15
1-1 高等教育のマス化と中国の大学の質保証制度	15
1-2 調査による本科教育レベル評価の問題点	23
1-2-1 一律の本科教育レベル評価に対する指摘	23
1-2-2 評価専門家の専門性に対する指摘	25
第二章 高等教育の変容と質保証制度の発足	27
2-1 高等教育発展の段階	27
2-2 改革開放期以降の管理体制の改革と質保証制度の発足	38
2-3 高等教育の量的発展	41
2-3-1 高等教育の量的発展の実態	42
2-3-2 規模拡張後の問題点	45
第三章 高等教育の地域間格差と中・西部における高等教育の振興計画	52
3-1 建国初期の高等教育の地域間格差	52
3-2 21 世紀以降の高等教育の地域間格差	53
3-2-1 経済の地域間格差	53
3-2-2 マス化以降の高等教育の地域間格差	56
3-2-3 大学募集の地域間格差	60
3-3 『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』	64
第四章 現代中国の大学の質保証制度	72
4-1 大学質保証制度に関する定義：日中間の違い	72
4-2 中国の大学の質保証制度の実践	76
4-2-1 事前規制の質保証制度と地方政府の役割	76

4-2-2 大学評価の実践	82
4-3 本科教育レベル評価の実施	83
4-4 日本の大学機関別認証評価からの示唆	88
4-4-1 評価内容の相違	89
4-4-2 大学機関別認証評価実施大綱からの示唆	90
4-5 制度化された現代中国の大学の質保証	92
4-5-1 合格評価	93
4-5-1-1 合格評価の評価指標	93
4-5-1-2 合格評価の変遷	95
4-5-2 審査評価	98
第五章 本科教育レベル評価の実施とその課題	103
5-1 自己評価報告書の比較研究	103
5-1-1 事例研究の対象の合理性	105
5-1-2 自己評価段階の日程	109
5-1-3 事例研究からみる中国の大学の現状	112
5-1-3-1 大学の運営理念および位置付け	112
5-1-3-2 教員資源の変容	115
5-1-3-3 教育条件の変容	120
5-1-3-4 まとめ	123
5-2 現地調査段階に関する問題点	126
5-3 現代大学の質保証制度への示唆	131
第六章 現代中国の大学の質保証制度のあり方	134
6-1 結論：課題設定への回答	134
6-2 今後の課題	147
6-3 現代中国の大学の質保証制度に向けての示唆	149
謝辞	155
参考文献	156
【英語参考文献】	156
【日本語参考文献】	157
【中国語参考文献】	163

要旨

本研究は、中国の普通高等教育学校本科大学（以下、大学と略称する）の設置基準による事前規制の質保証制度、新設大学を対象とする合格評価、および2003年に発足した中国の普通高等教育学校本科教育レベル評価を中心に研究を進め、これらの質保証制度の課題を明らかにすることで、現代中国の大学の質保証制度の向上に向けた示唆を提示することを目的とする。

この目的を達成するために、本研究は以下の四点の課題を設定し、研究を進めた。

第一は、中国大学の質保証制度の制定と、その発展の背景を解明することである。高等教育の規模の拡大につれ、日本とアメリカでは、ポスト・マス段階において質保証制度を制定してきた。それに対して、中国はエリート段階である1985年から質保証制度の整備を開始した。この違いの理由について、先行研究では明確にされてこなかった。

日本やアメリカなどの自由主義国家と異なり、中国が高等教育規模拡大の早い段階に質保証制度を発足した理由を探るために、筆者は先行研究をもとに、1949年から現在までの中国高等教育の発展を5段階に分類し、分析を進めた。この分析を通じて、1985年以前の高等教育の発展の特徴を把握し、中国の高等教育の質保証制度の発足の理由を解明した。その理由とは、1970年代後期からの経済発展とともに、地方政府が大学の量的発展を図ったことにある。そのため国家政府が地方政府設立の大学の質をコントロールすることは困難となり、国家政府が大学をコントロールする新たな手段を開発する必要性が生じてきた。その手段として講じられたのが、大学評価と事前規制の質保証制度である。

大学評価の実践として、1985年には「高等教育の工学分野における評価問題に関する研究会議」が開催された。また、事前規制の質保証制度として、1986年に国務院は『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』を発表した。つまり、中国の大学の質保証制度は、1985年というエリート段階において、国家政府が地方政府の新設した大学の質をコントロールするために発足したのである。このような経緯から、中国においては国家政府主導の質保証制度が採用された。

また、中国の大学の質保証制度の発展には、高等教育のマス化という背景もある。日本やアメリカの経験と同様、1998年から始まった中国の高等教育のマス化とともに、大学現場においては施設設備の過少、教員の養成と採用の問題など、質的な問題が露呈され社会問題となった。これらの問題を解決するために、国家教育部は2003年から本科教育レベル評価を実施した。これによって、大学の物的、人的資源の量的低下の問題を改善し、教育の質を保証するようになったのである。

第二の課題は、中国の高等教育の発展の特徴を明らかにすることである。中国は、改革開放政策を進める中で、2002 年の高等教育の粗入学率は 15%に達し、高等教育のマス段階に入った。高等教育の規模の拡大は、建国初期から存在していた地域間格差を縮小することを意味するはずだったが、実際のデータを分析すると、高等教育の発展は経済の発展と同様に、中国の東部を中心に発展してきた。したがって、高等教育全体を見ると、地域間の格差は依然として大きい。さらに、国家政府部門所属の大学、および地方政府所属のトップレベルの総合大学のほとんどは「211 プロジェクト」および「985 プロジェクト」の対象大学である。これらのプロジェクトの進展により、対象大学の質が保証され、評価されている。それに対して、地方政府所管の一般大学は、教育資金や教員の確保が困難だという大きな課題に直面している。このように、中国の大学には大きな格差が存在している。それにもかかわらず、大学全体が一律の本科教育レベル評価を受けていたことに対して、先行研究では、問題であると指摘している。

第三の課題は、大学質保証制度の問題を明らかにし、その解決に向けた提案を行うことである。そのために、本研究においては、まず、1986 年に発表された『普通高等教育学校の設置基準に関する暫定条例』と 2006 年に発表された『本科大学の設置に関する暫定規定』を比較し、次に、日本の大学機関別認証評価と中国の本科教育レベル評価を比較し、最後に、1997 年に発表された総合大学の合格評価の評価方案と 2012 年に発表された合格評価の評価指標の比較を行った。これらの比較分析を通じて、時代の変化とともに、中国の大学の質保証制度がいかに変化したか、そしてその特徴はどのようなものであったのかを解明した後、日本の大学機関別認証評価を参考に、中国の大学評価制度の向上に向けた示唆を提示する。

まず、『普通高等教育学校の設置基準に関する暫定条例』（1986 年）と『本科大学の設置に関する暫定規定』（2006 年）を分析し、中国の大学の設置基準の問題点を提示する。分析した結果、1986 年以降、国公立大学の内包式発展と民営大学の外延式発展によって、大学が量的発展を遂げていることが明らかになった。1986 年に策定した内包式発展により、国公立の本科大学数の増加が制限され、その代わりに総合大学が創設されている。それに対して、2006 年の『本科大学の設置に関する暫定規定』では、単科大学の設置基準のみ制定されており、民営大学の設立は単科大学に限定されている。

民営大学の教育力を向上し、民営大学と国公立大学の競争を促進することで、中国大学全体の教育力と教育の質を向上させることが期待できる。したがって、現在実施している単科大学のみを設置できるという制限を緩和し、大学の設置

を総合大学に誘導させる政策を取り入れることを提言する。また、新設大学の教育の質を保証するために、従来の学科ごとに設置基準を策定する方法から、学部の専攻分野と学生規模を設置基準として策定することを提言する。

また、日本の大学機関別認証評価を参考に、中国の大学評価制度に向けて提案を行う。本科教育レベル評価の評価方案においては、教員の学歴、大学の図書資料などの教育条件について、明確な評価基準を規定している。それに対して、日本の大学機関別認証評価においては、これらの項目に合格できるかどうかの判断は、大学の専攻設置と学部の設置を考量した上で、学生数に応じて適切に整備され、また有効に利用されているかどうかを評価することになっている。したがって、高等教育のマス化が進められる中、多様化している中国の大学システムを適切に評価するためには、中国の大学評価制度に新たな基準を設けることを提案する。それは、学生の規模と専攻の専門性を保証するために、大学の専攻設置と大学の学生規模を考量した評価基準を規定することである。

大学評価は、大学機関別認証評価は評価を通じて、大学の教育研究の質を保証し向上させるだけでなく、評価結果の公表により、大学の教育、研究状況を社会に周知させることを目的としている。しかし、中国では、大学評価に関する情報の公開が極めて不十分である。中国の大学評価制度は、情報公開を通じて、大学の説明責任を果たす一方で、大学評価プロセスの透明性と客観性を中国社会、および国際社会にアピールする必要がある。

日本の大学評価・学位授与機構ホームページの 2012 年度大学機関別認証評価委員会メンバーの構成を確認したところ、委員会は大学所属の 18 人とその他の機構所属の 10 人によって構成されていた。また大学に所属している 18 人の中には、国公立大学の出身者だけでなく、私立大学の出身者もいる。このような評価委員会の構成は、大学評価の専門性と多様性を確保できる一方、国公立の大学の出身者がいることで、評価の一般性も確保できる。それに対して、中国の本科教育レベル評価の評価専門家委員会メンバーのほとんどはトップレベルの大学の管理職である。そこで、評価の専門性、多様性、一般性を保証するために、一般大学また教育関連機関から評価専門家委員会メンバーを選抜することを提言する。

次に、1997 年に発表された総合大学の合格評価の評価方案と、2011 年に発表された合格評価の評価指標を比較し、その変化を以下の 2 点としてまとめた。1 点目は、大学の自己評価である。本科教育レベル評価の経験を踏まえ、2011 年にスタートした合格評価は、大学自体が教育の質を点検し、評価するための自己評価制度の完備を評価ポイントとして提示している。2 点目は、学生の成長への重視である。高等教育改革が進められる中、学生は従来の教育受益者から

教育消費者へと変身した。この特徴は合格評価の評価指標にも表れており、学生の心理面での指導と就職指導も評価のポイントとして提示されている。

第四の課題は、本科教育レベル評価の実施に関する問題を整理し、その改善に向けた提案を行うことである。自己評価報告書を分析することで、大学現場において本科教育レベル評価が国家政府の期待通りに機能していたのか、その実施にあたりどのような課題があるのかを検討できる。また、本科教育レベル評価を検討している先行研究では、地域間格差問題、大学の管理機関、新設大学の質保証の3点を統合した視点を有してはいなかった。そこで、本研究では、これら3点を統合した視点をもって、異なる地域と教育レベルの大学の自己評価報告書によるドキュメント分析を進めた。

ドキュメント分析で利用した資料は、中国の文献検索サイトから収集した125大学の自己評価報告書を選別したものである。これは、師範大学を対象としており、その理由は2点ある。まず、中国においては、国家政府は建国初期から現在に至るまで、師範大学を重点的に設立し、そこでの教育の質保証を重視していたからである。また、師範大学は総合大学以外で、最も普遍的に設立されていた大学だからである。中国の総合大学のほとんどは国家、地方の重点大学であり、国家、地方政府から大量の資金と政策の援助を受けているため、大学管理権の違い、また重点大学と一般大学の格差の問題を分析することが困難であるため、本研究の事例研究の対象から外した。また、チベット自治区以外では、すべての省が師範大学を設立し、一部の市政府も師範大学を設立している。このような経緯から、本研究では師範大学を分析の対象とした。

さらに、収集した自己評価報告書からは、大学の教育レベル、所在地、大学の専攻、規模、管理機関、経歴、大学評価の参加経験などを考量した上、北京師範大学、長春師範学院、遵義師範学院の3大学を取り上げ、分析を進めた。

大学の運営理念および位置付けについては、本科教育レベル評価の実施により、3大学は大学の分類の位置付けを明確に定めた。しかし、教育レベルの位置付けをみると、遠隔地域に位置し、専科学院から本科大学に昇格した遵義師範学院は大学の教育の質を十分に保証されていないまま大学院教育を実施しようと模索していた。この状況に鑑みると、国家は明確な大学教育レベルの分類システムを策定することにより、大学院教育の外延式発展を規制し、本科教育の質を保証する必要があると言える。

教員資源については、北京師範大学においては、大学で養成した博士学位取得者の採用を通じて、高いレベルの教員の量と質を保証している。それに対して、一般大学においては、量的な評価基準を満たすために比較的低学歴、低経歴の教員を採用した。そのため、重点大学と一般大学の間には、教員資源の格

差が存在し、一般大学、とくに遠隔地域の大学にとって、教員の量と質の保証は大きな課題となった。

教育条件については、世界一流大学を目指している北京師範大学に大きな変化は見られないものの、地方の一般大学である長春師範学院と遵義師範学院においては、大量な資金投入により、教育条件の顕著な改善がみられる。しかし、一部の大学の教育条件は、国家が定めた評価基準を満たしていない。また、李・李・屈（2008）は本科教育レベル評価の効果は長期的であると指摘したが、長春師範学院の事例を見ると、中国の大学評価の効果は短期的であることが明らかになった。質保証制度の実施に関する問題について、教育部高等教育教学評価センターおよび評価専門家グループのメンバーの専門性が課題である。彼らの専門性の問題を解決するために、教育部高等教育教学評価センターの定員を拡張し、評価に関する専門職員を育成することを提案する。

以上の分析を踏まえ、以下のようにまとめることができる。

第一に、2011年に発足した大学の質保証制度は、依然として国家教育部が指示者であり、国家政府が大学をコントロールする制度として存在している。その内容としては、大学の自己評価、教育基本状況に関するデータベースの活用、第三者機関である教育部高等教育教学評価センターが実施する分類的大学評価（合格評価と審査評価）、専攻の認証評価、国際評価がある。

第二に、審査評価の評価方案の発表は、地方政府が大学質保証制度に介入していることを意味する。しかし、筆者はこのような評価の仕組みの客観性、専門性と公平性について疑問している。審査評価を通じて、大学間の教育の質の格差はさらに拡大されていると考えるのである。この傾向を防ぐために、教育部高等教育教学評価センターが地方政府所管の大学の審査評価を実施することを提案する。また大学評価の専門性を保証するために国家政府から独立した行政機関が大学評価を実施し、地方政府所管の大学がこの第三者評価機関に評価を受けることも選択肢の一つである。

本科教育レベル評価の実践を踏まえ、地方政府は以下の方面から大学の質保証制度への参加が可能である。①所管する大学が教育基本状況に関するデータベースにアップロードしたデータを定期的にチェックすること、②大学現場において、教職員および学生に対して定期的な聞き取り調査を行い、大学の教育の質をチェックすること、③地方政府の大学に対する管理機能が十分に果たしているかどうかについて、大学評価の現地調査専門家グループが地方政府に対して助言を行うことの3点である。

第三に、分類的な大学評価制度を導入することを提案する。中国においては、

国家政府は大学の分類システムを発表していないが、本科教育レベル評価の中では、国家教育部が研究型大学、教育研究型大学、教育型大学といった分類を認めている。この分類に新設大学を加え、研究型大学を審査評価へ、教育研究型大学と教育型大学をレベル評価へ、新設大学を合格評価へ、という分類的な大学評価制度を提案する。それぞれのレベルの大学が、この大学評価制度によって大学の個性を十分に引き出し、教育レベルに応じた大学の質を保証することが可能になると筆者は考える。

序章 本研究の概要

0-1 研究背景

世界各国の高等教育の変化には、その国特有の歴史的、文化的、民族的、政治的、宗教的な要因が影響しており、高等教育システムも、これらの要因を反映している。そして、経済的発展や法的整備など、高等教育の発展にとって必要な条件を備えていたアメリカや西欧先進国、さらに一部の発展途上国は高等教育の量的発展を図った。

たとえば、1960年代より、アメリカや西欧先進国では、高等教育への進学率が急速に伸びていた。アメリカの場合、1970年代より高等教育への進学率が50%に達し、高等教育のユニバーサル段階に達成した¹。日本にも同様の発展が見られ、2005年における日本の大学・短期大学の進学率は51.5%に達し、高等教育のユニバーサル段階に突入した。

中国の高等教育の量的発展については、1998年12月に公布した『21世紀に向けた教育振興行動計画』において、2010年までに高等教育の規模を拡大し、粗入学率²を15%にするという目標が立てられた。この目標に沿い、規模を拡大した結果、2002年の高等教育機関の粗入学率は15%に達し、中国の高等教育はマス段階に入った。

さらに、2010年7月29日公布の『国家中長期教育改革および発展計画綱要（2010～2020年）』では、高等教育の質保証を強調した上、高等教育機関のさらなる量的発展を計画した。それは、「2020年までに高等教育マス化のレベルを高め、粗入学率を40%にする」という計画である（表0-1）。表0-1は『国家中長期教育改革および発展計画綱要（2010～2020年）』に記載された2020年に向けた中国の高等教育の計画を表したものである。この計画に沿い、2011年の高等教育の粗入学率は26.9%に達し、高等教育機関の在学者数は3,167万人になった。また、普通高等教育学校の総在学者数は2,308.51万人まで拡大した。

表 0-1 2020 年に向けた中国高等教育の計画

	2009 年	2015 年	2020 年
在学者数	2,826 万人	3,080 万人	3,300 万人
その内大学院生	140 万人	170 万人	200 万人
粗入学率	24.2%	36.0%	40.0%

（出所）『国家中長期教育改革および発展計画綱要（2010～2020）』より、筆者作成。

高等教育の量的発展が進められる中、エリート型からマス型へと、またマス型からユニバーサル型へと移り変わるにより、高等教育の入り口と出口の

管理、カリキュラム、教育と研究との関係、教員の確保など、高等教育をめぐる問題も表面化されつつある³。これらの発展段階の変遷時期に生じた問題を解決するための質保証制度は、アメリカ、イギリス、日本などの先進諸国だけでなく、中国でも進められている。高等教育の質保証制度は、国内の高等教育機関で行われている教育の質を保証し、評価する制度である。また、国境を越えた高等教育を提供する理由により、高等教育の質保証制度は世界中の共通なキーワードとなっている⁴。

中国高等教育については、マス化の進展とともに、高等教育機関の地域間格差問題、大学での教育の質の問題などが露呈し、教育界および全社会にとって、大きな課題になってきた。そこで、国家政府は高等教育の量的発展を重視する上で、質的發展も重視するようになった。2003 年から 2008 年にかけて行われた普通高等教育学校の本科教育レベル評価（原語：普通高等学校本科教学工作水平评估、以下、本科教育レベル評価と略称する）においては、大学をはじめ、地方政府、さらに社会全体も高等教育の質保証を重視するようになった。

0-2 研究対象

中国の高等教育の分類とその機関数を表したものが表 0-2 である。中国の高等教育機関は教育のレベルにより、「1. 博士養成機関⁵」、「2. 普通高等教育学校」、「3. 成人高等教育学校」、「4. その他の民営高等教育機関」と分類されている。「2. 普通高等教育学校」には、4 年制の「2.1 本科大学⁶」と、3 年制の「2.2 専科学院⁷」がある。また、資金調達ルートと管理体制を指標とすると、政府部門所属と民営部門所属に分類できる。これらの高等教育機関のうち、本研究では「2.1 本科大学」のうち、政府部門所属の本科大学を主な研究対象とする。

表 0-2 中国高等教育機関の分類および 2011 年機関数

	計	政府部門所属							民営部門所属
		国家政府部門			地方政府部門				
		計	教育部	その他の部門	計	教育部	その他の部門	地方企業	
1. 博士養成機関	755	333	73	260	422	363	58	1	
1.1 普通高等教育学校	481	98	73	25	383	362	21		
1.2 科学研究機関	274	235		235	39	1	37		
2. 普通高等教育学校	2,409	111	73	38	####	969	583	50	696
2.1 本科大学	1,129	108	73	35	633	574	58	1	388
2.1-1 独立学院	309								309
2.2 専科学院	1,280	3		3	969	395	525	49	308
3. 成人高等教育学校	353	14	1	13	337	123	169	45	2
4. その他の民営高等教育機関	830								830

（出所）中華人民共和国教育部ホームページ⁸より、筆者作成。

政府部門所属の本科大学を本研究の研究対象とする理由は2点ある。第一に、高等教育機関の中でも、本科大学の質保証制度が、もっとも完成されているからである。本科大学の質保証制度は1985年からスタートし、2003年から2008年にかけて、国家教育部が本科教育レベル評価を実施した。その評価の対象すべてが政府部門所属の本科大学だった。第二に、2011年に発足した制度化された大学の質保証は、従来の政府部門所属の本科大学の質保証制度の課題を改善し、またその内容を詳細化したものだからである。

また、本研究では大学という概念は、特に言及しない限り、「2.1 本科大学」を指す。

0-3 研究目的

本研究においては、現代の中国の大学の質保証制度を研究する目的として、以下の4点を挙げる。

第一は、中国の質保証制度の発足の理由を解明することである。高等教育の量的発展につれ、日本とアメリカにおいてはポスト・マス段階に、質保証制度を制定し、質的発展を図った。それに対して、中国においては、1985年から大学の評価制度の実践が始まった。さらに1986年に国務院は『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』を公布し、事前規制の質保証制度を発足した。1985年の中国の高等教育は規模的にはエリート段階であり、自由主義国家の実践経験よりも早い段階から質保証制度をスタートした。しかし、中国の高等教育の質保証制度に関する先行研究では、中国の高等教育質保証制度の構成に関する分析が多く、質保証制度発足の理由については十分に研究されてこなかった。そこで、本研究では、1985年前後の中国の高等教育の発展を整理し、なぜ中国はエリート段階から大学の質保証を発足したのかを解明し、中国が政府主導の質保証制度を採用した要因を検討する。

第二は、地域間格差という視点から大学の質保証制度を検討することである。地域的に見た場合、中国の大学の発展には、東部と中・西部で大きな地域間格差が存在している。経済の発展と同様、高等教育の発展も中国の東部に集中している。また、地方政府部門所管の一般大学の質は、国家政府所管の重点大学よりかなり低いため、高等教育全体の発展にとってもっとも重要な課題である。しかし、中国の大学質保証制度に関する研究では、一律の本科教育レベル評価を分析し、大学評価の多様化を提唱する研究が数多く、また地域間格差の問題を検討する研究が多い。しかし、実際に地域間格差の視点から、大学の所管機関の視点から、さらに新設大学の視点から大学の質保証制度を包括的に分析する研究は十分にされていなかった。そこで、本研究においては、中国の大学の

地域間の格差問題を分析し、本科大学のうち、大学数を9割以上占める地方政府所管の大学の質を保証するために、地方政府が質保証制度に果たすべき役割を解明する。

第三は、中国の質保証制度の定義を明確にすることである。高等教育分野においては、各国固有の文化的、政治的、歴史的の要因を反映している。そのため、高等教育の質とは何かについて、各国は自国の教育状況に応じて、また実施している質保証制度の内容に合わせて、質保証制度を定義している。しかし、中国の高等教育の質保証制度に関する先行研究においては、質保証制度全体を概観する研究、または本科教育レベル評価の評価指標の設計の問題を分析し、質保証制度についてアドバイスすることを目的とする研究が多く、質保証制度に関する明確な定義が十分に研究されてこなかった。そこで、本研究においては、先行研究を踏まえ、日本の質保証制度に関する定義を参考にして、中国の質保証制度に関する定義を明確にした上で、中国の大学の質保証制度に対して分析を進める。

第四は、本科教育レベル評価が大学でどのように行われたのか、どのような効果が生じたのか、国家、大学、地方政府、学生、教員がそれぞれどのような役割を果たしたのか、最後にどのような課題を抱えているのかを解明することである。先行研究においては、中国の高等教育質保証を分析する際に、また日中の高等教育質保証制度と比較する際に、その制度自体がどのように構成されているか、また大学評価の評価指標自体がどのような問題を抱えているかについて、議論が進められてきた。その理由は、中国の大学の質保証制度が国家政府の主導によって発展してきたという制度の性格にある。したがって、地方政府、大学、学生、教員いずれも被評価者として扱われるのみになり、それぞれの反応が重視されていなかった。

制度上の問題を分析し、対象国がどのような質保証を行われているかを明らかにすることが重要である。しかし、實際上、質保証制度は期待通りに行われているかどうかを分析しない限り、質保証制度に対する提言は形式上のものにとどまりやすく、その研究の限界も生じ、実際大学の教育の質の改善に対する効果も極めて少ない。そのため、本研究においては、大学の自己評価報告書を対象にドキュメント分析を行い、中国の大学の質保証制度の実施を包括に分析を進め、質保証制度の実態、内在している課題を解明し、提言することを目的とする。

0-4 課題設定

以上の研究目的をふまえ、本研究における課題を次のように設定する。

第一に、中国の大学の質保証制度の制定とその発展には、どのような背景があるのかについて論じる。①中国はなぜエリート段階から質保証制度を発足させてきたのか、②マス化の進展とともに、大学の質にはどのような問題が生じてきたのかについて第二章において論じ、質保証制度の制定および発展に関する背景を提示する。

第二に、中国の高等教育の発展には、どのような特徴があるのかについて論じる。①地域的に見た場合、高等教育はどのように発展してきたのか、②中・西部地域の高等教育の質を保証するために、国家はどのような措置を取り入れているのか。またどのような課題を抱えているのかについて第三章において論じ、中国の高等教育の地域間の特徴を提示する。

第三に、大学質保証制度の問題について論じる。①事前規制の質保証制度はどのように発展してきたのか。②本科教育レベル評価はどのように行われていたのか、③日本の大学機関別認証評価を参照した場合、中国の大学評価制度に対して、どのような示唆を提示できるのか、④合格評価はどのように発展してきたのかについて第四章において論じ、本科教育レベル評価の評価基準の課題および時代とともに大学質保証制度の発展の特徴と課題性を提示する。

最後に、本科教育レベル評価の実施に関する問題について論じる。①普通高等教育学校本科教育レベル評価は大学現場において、どのように機能していたのか、②本科教育レベル評価を始め、質保証制度の実施においてはどのような課題があるのかについて第五章において論じる、現代中国の大学の質保証制度に向けて示唆を提示する。

0-5 研究手法

管見の限り、中国の国家政府は大学質保証制度に関する公式な政策、法令、条例を多数発表した。しかし、国家政府による質保証制度の実施に関する詳細な報告書の公表がされておらず、また各大学も自己評価報告書の公表をしていないことが現状である。さらに先行研究においては、地域間格差、教育レベルの格差という視点から、各レベルの大学においては、大学質保証制度がどのように機能していたのかについての研究が十分にされていなかった。

これらの現状を踏まえ、本研究においては、日本の大学評価・学位授与機構が実施する大学機関別認証評価と中国の教育部高等教育評価センターが実施する本科教育レベル評価との比較分析、および異なる地域、管理部門、教育レベルの大学の自己評価報告書によるドキュメント分析をもとに研究を進める。

まず、日本と中国のそれぞれの大学評価を比較し、分析する理由については、この2つの大学評価の性格にある。これらの大学評価の実施は、いずれも法律上に根拠がある。つまり、国家政府が発表した高等教育に関する法律により義務付けられている。そのため、国家政府が第三者評価機関を通じて、大学の質を保証していることが共通している。また、この実施機関である日本の独立行政法人大学評価・学位授与機構と中国の教育部高等教育教学評価センターは、2010年3月に韓国の大学教育協議会とともに「日中韓質保証機関協議会」を発足したという経緯がある。そのため、日本の大学機関別認証評価を分析し、評価の内容、評価の実施、評価結果の公表、評価専門家の選抜と養成などの側面から中国の大学評価制度に対して、示唆の提示ができる。

また、異なる地域、管理部門と教育レベルの大学の自己評価報告書によるドキュメント分析において利用する既存資料は、教育部高等教育教学センターが発表した資料である。しかし、これらの資料は2011年に新たな大学評価の発足とともに、教育部高等教育教学評価センターのホームページから削除された。そのため、本研究では、中国の文献検索サイトである百度文庫

(<http://wenku.baidu.com/>)、豆丁 (<http://www.docin.com/>)、道客巴巴 (<http://www.doc88.com/>)、中国知網 (<http://www.cnki.net/>) より、125大学の「普通高等教育学校の本科教育レベル評価の自己評価報告書」を収集した。そして125大学の報告書から、北京師範大学、長春師範学院、遵義師範学院と3大学を事例として取り上げる。

このようなドキュメント分析を通じて、大学評価は異なる管理部門、教育レベルと地域の大学現場において、どのように行ったのか、どのような効果が生じたのか、国家政府、大学、地方政府、学生、教員がそれぞれどのような役割を果たしたのか、さらにどのような課題を抱えているのかを解明できる。これらの課題を解明することで、2011年に発足した制度化された大学質保証に向けての示唆を提示することができる。

0-6 本研究の構成

以上の研究目的、課題設定および研究手法を踏まえ、本研究の構成の流れを図 1-1 に示す。

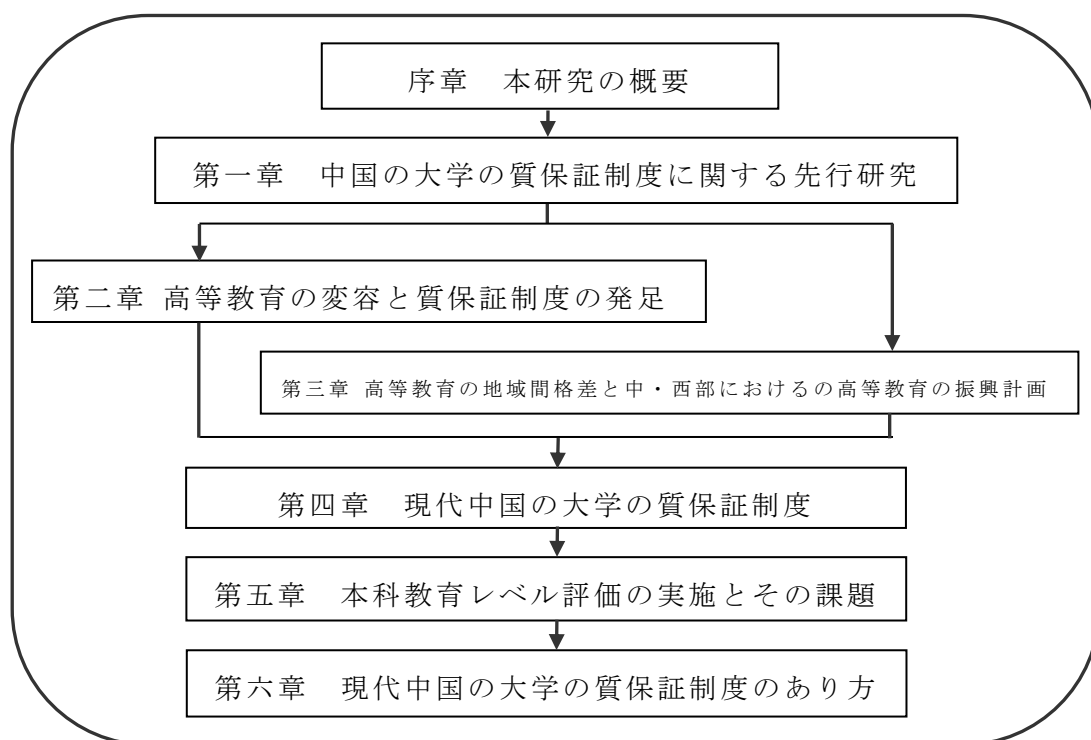


図 1-1 本研究の構成

（出所）筆者作成。

¹ 高等教育研究者である M・トロウは、高等教育制度の量的発展を 3 段階に分類した。当該年齢人口に占める高等教育進学率を指標として、高等教育進学率 15%以下をエリート型、15%から 50%以下をマス型、50%より高い比率をユニバーサル型と分類した。

² 粗入学率は「毛入学率」とも呼ばれ、在校生が一定の適齢人口に占める割合を表している。中国における高等教育の適齢人口の年齢は 18 歳から 22 歳となっている。高等教育における粗入学率＝当該年の高等教育機関の在校生総数÷総人口における一定の適齢人口（18～22 歳）である。出所：独立行政法人大学評価・学位授与機構（2013）『中国高等教育質保証インフォメーション・パッケージ：中国の高等教育における質保証システムの概要』、p. 24。

³ たとえば、M・トロウ（2000）は高等教育にめぐる問題を整理した。それは、進学と選抜、カリキュラム、行財政、管理運営、教員の任用、教育研究の水準、教授法、大学の自治、学問の自由、教育と研究との相剋、中等教育との接続、成人教育との関係などである。

⁴ たとえば、OECD は 2005 年に『国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン』を発表した。ガイドラインにおいては、政府、高等教育機関および教員を含む教育提供者、学生団体、質保証・適格認定機関、学位・学修認証機関、職能団体に対して、それぞれの機能を明確する上、提言するこ

とが目的である。

⁵ 博士養成機関の原語は「研究生培养机构」であり、大学院教育を行う機関である。また、博士養成機関にある普通高等教育学校は、本科大学のうち、大学院教育を行っている大学を指す。

⁶ 本科大学は、基本的に4年制であり、ダブルディグリーや医学専攻、建築専攻などのコースは5年制となる。

⁷ 専科学院は、基本的に3年制であり、一部の学校においては、2年間のコースも設けている。また専科学院では学位授与権を有していないため、修了後には、卒業証明書のみ発行している。

⁸ 中華人民共和国教育部ホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7382/201305/152554.html>（最終確認日：2014年10月19日）。

第一章 中国の大学の質保証制度に関する先行研究

1-1 高等教育のマス化と中国の大学の質保証制度

アメリカの教育学者であるトロウ（1976）は高等教育機会の拡大過程について、高等教育の当該年齢人口の在学率 15%までをエリート段階、15%～50%をマス段階、50%以上をユニバーサル段階という「エリート～マス～ユニバーサル」の高等教育の発展段階の概念を理論化した。このモデルは、トロウモデルと呼ばれている。エリート段階からマス段階へ移行するとき、各国の高等教育制度はその時期特有の緊張や軋轢に直面していると M・トロウは指摘している。トロウモデルは、世界各国の高等教育の発展に関する比較を可能にする。

高等教育のマス化は、大学の現場でどのような変化が生じているのかについて、市川（1995）は「大学大衆化」（ここでの「大衆化」は、本研究においては「マス化」と同様に扱う、筆者注）の意味について、量的大衆化と質的大衆化の二種類に分類し、分析を進めた。市川（1995）によると、量的大衆化には、①群衆化：大学だけではなく、大学の所在都市も群衆であふれている現象が量的大衆化により生じること、②巨大化：モンモス大学が誕生し、大学の規模が拡大、複雑、多様になること、③多様化：大学の規模の拡大につれ「大学の歴史や規模、研究・教育や施設、水準、入学の難易度や卒業生の社会的評価など、きわめて多岐に分かれる。大学の多様化は同時に大学を構成する学生の出身階層や家庭的背景、知的関心や学習能力、あるいは教員の研究業績や教育態度などの多様化を意味する」こと、④細分化：大学は教育の内容（学部・大学院修士課程、博士課程）の分割と専攻分野の細分化を意味していると市川（1995）は分析した。

このような量的の拡大の特徴を中国の高等教育のマス化の進展に照らすと、①群衆化、②巨大化、③多様化の特徴は見えるが、④細分化、とくに専攻の細分化の特徴は顕著ではなかった。管見の限り、中国の高等教育のマス化と専攻の細分化との関係性を分析する研究はほとんどされていない。その理由は、1952年からのソ連の高等教育システムへの改造にある。1952年から高等教育分野においては専攻の細分化改革が行われた。応（2008）は、この専攻の細分化について、1949年から1976年までの高等教育の専攻設置および各専攻の学生の割合を詳細に分析し、1950年代の専攻分野の細分化改革はアンバランスであると指摘した。この専攻の細分化改革は、中国の高等教育の発展に障害を生じ、1977年からの高等教育の調整改革期においては、過度に細分化した専攻を調整する政策をとった。調整改革期における専攻調整に関する実践については、本研究の第二章第1節において論じる。

中国の高等教育の発展もこのトロウモデルに従い、1998年公布の『21世紀に

向ける教育振興行動計画』では、2010 年までに高等教育の粗入学率を 15%にするという目標を策定した。したがって、2002 年の高等教育機関粗入学率は 15%に達し、高等教育のマス段階に入った。量的発展をさらに進めるために、国家教育部は 2011 年に「2020 年までに高等教育マス化のレベルを高め、粗入学率を 40%にする」という計画を策定した。

中国の高等教育研究者の中には、高等教育のマス化の達成はこういうような国家政府が発表した、一連の政策の実施により遂げたものであるという見解がある。たとえば、谷（2010）は「中国の高等教育の進歩と発展は中国政府が推進した関連政策の結果であり、国際競争の中で、継続的に改革開放を進め、自主的に世界の知識体系を導入した結果である」と指摘した。このような見解は教育自身の発展規律を否定し、高等教育の発展が国家政策の実施と経済の発展に依存しているということを意味する。

世界中から見ると、各国の政府は国内の文化的、経済的、政治的な理由により、高等教育に対して、さまざまな政策を策定した。しかし、高等教育の発展には、それ自身の規律がある。それこそトロウモデルが世界に通用する理由である。たとえば、市川（1995）は日本の高等教育のマス化の進展過程を鑑み、政策の視点から「短期的にみれば、大学の大衆化は政策によってかなり左右される。しかし、長期的にみればそれは必然的流れであり、政策によって阻止する事は出来ない。政策によって動かせるのは大学大衆化の速度を速めるか、遅らせるかということではない」と指摘し、政府政策とマス化の関係を整理した。

以上のことから、谷（2010）と市川（1995）の視点の相違が明らかになった。中国の高等教育は独自な特徴を持ち、政府政策に依存しているのか、それとも市川（1995）の指摘のように、政府政策の実施により劇的な拡大を遂げる前から、中国の高等教育のマス化が進められているのか。これを検証するために、本研究の第二章第 1 節においては、1950 年から現在までの中国の高等教育の粗入学率を分析し、中国の高等教育の量的発展、特にマス化と政府政策との関係を解明する。

高等教育のマス化を分析すると、世界中を見ると、エリート段階からマス段階に移行する際には、高等教育の質を重視せずに規模を拡大していると Damme（2001）は指摘した。この現象は、日本の高等教育に関する研究者にも指摘されている。たとえば、有本（1997）は、ユニバーサル段階に到達した日本とアメリカの実践を比較し、「高等教育のマス段階が成熟期に移行した結果、量的発展のみが達成し、質的発展を真剣に検討すべき時点に直面している」と指摘した。

日本における大学の質保証制度の発展について、天野（2013）は系統的に分析を進めた。その内容を見ると、日本においては、大学の質は従来文部科学省が制定した「大学設置基準」により、「事前規制」され、保証されていた。ところが、1991年に大学の設置基準の大綱化により、「事前規制の時代」を終え、「事後チェックの時代」を迎えた。そのため、1990年代初期から国立大学を中心に「自己点検評価」が進められ、「1998年には、文部科学省は自己点検評価を、すべての大学に「義務」づけること」にした。

また、2000年においては、文部科学省は大学評価・学位授与機構を設立し、2004年においては、第三者評価制度となる「認証評価制度」が発足された。したがって、「大学評価・学位授与機構は独立法人で、国費によって担われている国立の評価機関である」と天野（2003）が指摘した。

日本においては、認証評価制度が法律により規定されている。日本の『学校教育法』の第109条第2項では「大学は、前項の措置（自己点検と自己評価、筆者注）に加え、当該大学の教育研究等の総合的な状況について、政令で定める期間ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者による評価を受けるものとする」と規定し、大学が認証評価を受けるよう義務付けられている。認証評価はどのような目的で実施しているのかについては、『大学機関別認証評価実施大綱』においては提示している。それは、「大学の教育研究活動等の状況を明らかにし、それを社会に示すことにより、公共的な機関として大学が設置・運営されていることについて、広く国民の理解と支持が得られるよう支援・促進していくこと」である。

このような大学の質を保証し、また大学の説明責任を果たすための大学機関別認証評価にはどのような特徴があるのかについて、川口（2006）は大学評価・学位授与機構が実施する機関別認証評価の特色として、次の7点にまとめた。それは、①大学評価基準に基づく評価、②教育活動を中心とした評価、③各大学の個性伸長に資する評価、④自己評価に基づく評価、⑤ピア・レビューを中心とする評価、⑥透明性が高く公正な評価、⑦開放的で進化する評価である。

管見の限り、中国においては、日本の認証評価制度、とくに大学機関別認証評価に関する研究は2007年ころから始まり、その数は限られている¹。その中では、日本の認証評価制度は大学をどのように分類し、それぞれどのような評価内容があるのかについての研究がほとんどである。しかし、中国の本科教育レベル評価と性格の近い大学機関別認証評価を参照に、中国の大学評価制度に示唆を与える研究は少なかった。そのため、本研究においては、日本の大学評価学位授与機構が実施する大学機関別認証評価の評価基準と実施大綱を参考に、中国の大学評価制度に示唆を与える。

高等教育の質保証制度の背景には、グローバル化の進展が挙げられる。Mok (2003a) は、グローバル化の進展は、高等教育のマス化の進行および高等教育の質の管理を要求している。このような要求を応じて、中国においては、高等教育機関の自主権の拡大につれ、国家政府の高等教育に対するコントロールが弱まった。そして、高等教育の質を保証するために、大学の自己評価を始めとする質保証の実践が登場してきたと指摘した。

このようなグローバル化の進展につれ、21 世紀に入ってから、高等教育の国際化が進められ、国境を越えた高等教育の交流が盛んになった。Altbach and Knight (2007) は、中国およびアフリカの多くの国においては、高等教育の規模が拡大し、大学への進学率が 20% 以下であるにも関わらず、国境を越えた高等教育の提供を要求している若者の割合が急激に増加していたと指摘した。国境を越えた高等教育の提供と交流を深めるために、中国の大学は質保証制度を通じて、大学の教育の質を保証し、その質保証の成果を世界中にアピールする必要がある。

しかし、張 (2010) は中国の大学の質保証に関する研究が、マス段階に入った 2002 年から発足していたのではなく、1985 年から発足したと指摘した。その理由に関しては、大塚 (1997) が改革開放に伴い、経済的に発展していた地方の政府が急速に大学を新設し、量的増加に質的な維持・向上が追いつかないという欠陥を露呈していたことを指摘した。大学の質を保証するために、1986 年公布の『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』においては、大学の設置条件の規制を通じて大学の教育の質を保証することを図った。ところが、この暫定条例では、大学の専攻分野に基づく大学の教育条件の基準を明確に設定していなかったため、厳格な大学の設置基準により大学の質を保証するのが困難であった。

中国の大学の質保証制度に関しては、明確な定義がなかった。そのような折、Kwan and Ng (1999) は学生の視点から、大学の質を測るために、香港城市大学商学院の学生と広州大学経済と統計学院の学生それぞれ 400 名に対して調査を行った²。調査の結果、香港の大学生と中国の大学生では、大学でのキャンパス生活の質より、教育活動の質を重視していると Kwan and Ng (1999) は指摘した。ところが、中国の本科教育レベル評価を始めとする大学の質保証制度は、大学の教育活動の質に重点を置いている。つまり、中国の大学の質保証制度の重点は、大学生の要求と一致している。

日本における中国の高等教育についての研究は、馬越徹、鮑威、大塚豊、有本章、南部広孝、黄福涛、王傑などの研究者、および広島大学高等教育研究開発センター、独立行政法人科学技術振興機構中国総合研究センター、独立行政

法人大学評価・学位授与機構などの機構により、改革開放後の中国の管理体制改革、民営大学の拡大、入試制度の改革、高等教育の大衆化、大学評価、高等教育の質保証などのテーマで、様々な研究が進められている。

1980年代における中国の高等教育に関する研究は、中国の高等教育システムに関する紹介が主である。たとえば、馬越（1986）は中国の北京、大連、武漢にて現地調査を行い、中国の高等教育の当時の状況を三点にまとめた。「第一は、中国の高等教育が新しい方向に確実に動き出していること、第二は、高等教育研究に対する関心が全国的に爆発していること、第三に、中国の高等教育（構造）を根本的に変えることは容易でない」と馬越（1986）は分析した。

1980年代の中国の高等教育の全体的な制度の研究を通じて、1990年代から日本における中国の高等教育研究としては、法律の紹介、管理体制の改革、財政管理の改革等に関する研究が盛んになされた。例えば、大塚（1997）は中国の高等教育の管理体制改革を通じて高等教育機関の運営効率がさらに上がり、内包的な発展が継続されるとすれば、中国は極めて巨大な規模の高等教育人口を抱える国家であるため、高等教育のマス化が実現できると予測した。

21世紀に入ると、中国では、大学の質保証制度がさらに重視され、2003年に本科教育レベル評価が発表されてから、日本においては、南部、黄、および独立行政法人大学評価・学位授与機構が、発展中の中国の大学の質保証制度に関する研究を進めた。黄（2009）は、中国の高等教育の質保証の背景として、政府の機能転換による高等教育機関の管理体制の変化、高等教育マス化、「中外合作办学」³プログラムの展開を挙げた。また、中国の高等教育の質保証に関する次元を以下のようにまとめた（表1-1）。表1-1は、黄（2009）による中国の高等教育の質保証に関する次元を表したものである。黄（2009）によると、中国の高等教育質保証は中央政府の主導のもとに、大学の入り口の行政規制・認可と出口の学位授与に関するチェックを行う一方、国公立大学の本科教育に対する国家レベルの評価を通じて、高等教育の質保証を行っている。黄（2009）の研究においては、既存の中国高等教育の質保証の背景と次元を分析しているが、中国の高等教育の質保証についての定義、質保証と大学評価との関係、質保証の意義などが十分に分析されているとは言えない。またこの研究では、中国の大学の質保証制度が大学現場でどのように機能しているのかに関しては、分析されていなかった。

表 1-1 中国の高等教育の質保証に関する次元

次元	内容	
事前統制・認可	高等教育機関の設置・運営に関する法律・規定・条例	
教育プログラムに対する管理・評価	政府による評価	合格評価
		優秀校選定評価
		運営方式・レベルに対する評価
		教育部高等教育教學評估中心（評価センター）による評価
	バッファ機関による評価	政府関係のバッファ機関による評価
		非政府関係のバッファ機関
	各機関における内部評価	
出口のチェック・規制	学歴、資格と学位授与に関する法律と条例など	

（出所）黄福涛（2009）より、筆者作成。

南部（2012a）は、中国の高等教育制度の概要を整理したうえで、高等教育質保証制度の背景として、マス化、私費負担の増大と運営自主権の拡大、グローバル化の4点にまとめた。また中国の大学の質保証制度の仕組みを、①大学の設置認可、②教育課程の編成基準、③本科課程教学評価、④学位授与と卒業認定とまとめた。また南部（2012b）は、中国高等教育のマス化の影響とグローバル化・知識社会化の影響のもとに、中国の高等教育全体の発展構造について、トップレベルの引き上げと全体的な底上げにより構成されていると図 1-1 のようにまとめた（図 1-1）。

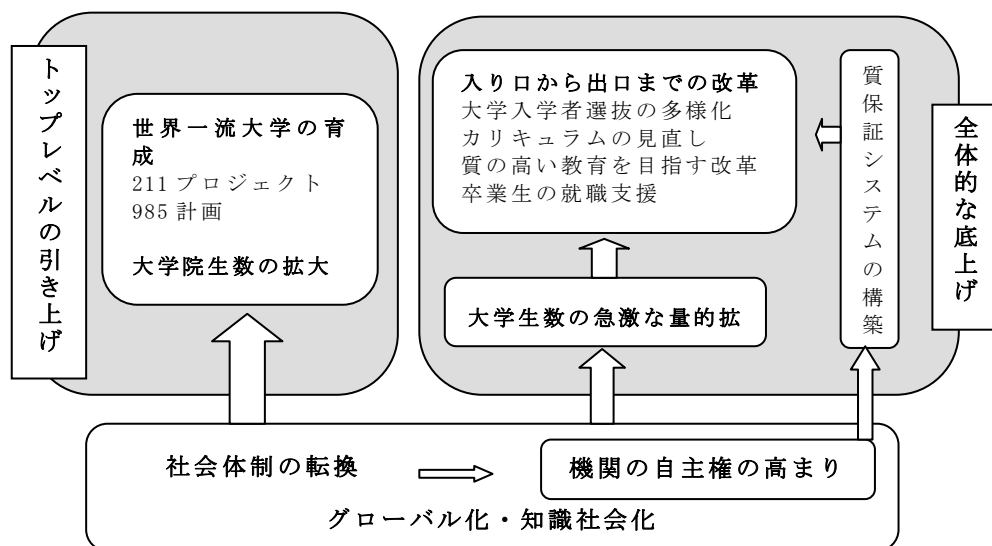


図 1-1 中国高等教育の発展構造

（出所）南部（2012b）

さらに南部（2009）は、本科教育レベル評価の枠組みを研究し、黒龍江省が管理している比較的大規模の総合大学である齊齊哈爾（チチハル）大学を研究事例として取り上げ、本科教育レベル評価が齊齊哈爾大学において、どのように実施されたかについて分析した。しかし、多様化している中国の大学システムに対して、総合大学を事例として研究した結果を単科大学にも適用することは出来ない。またこれらの研究においては、中国高等教育質保証制度に関する定義、本科教育レベル評価の実施により露呈した問題、および質保証制度の実施により期待できる効果などが詳しく言及されていない。

ところが、2010年に日本、中国および韓国政府は「日中韓質保証機関協議会」を推進し、国境を越えた高等教育の質保証制度の仕組みを構築した。これによって、大学評価・学位授与機構を始め、中国の大学の質保証制度への研究はさらに進められた。大学評価・学位授与機構は「日中韓質保証機関協議会」のメンバーとして、中国の教育部高等教育教學評価センターの2010年および2013年に発表した資料に基づき、中国の高等教育質保証システムは、①厳格な設置審査の実施、②高水準の大学づくりの強化、③教育の質プロジェクトの実施、④中国と海外の共同運営教育（中外共同運営教育）の監督管理の強化、⑤周期的な教育評価および質のモニタリング制度の導入により構成されていると大学評価・学位授与機構（2013）は分析した。

以上、日本における中国の大学の質保証制度についての先行研究を整理した。これらの研究はいずれも制度上の研究であり、中国の質保証制度は、どのように構成されているのかを分析したものである。残念ながら、これらの研究においては、教育の現場において、質保証制度がいかに作用しているのか、また実際にどのように質保証が行われているのかについて、十分に分析されているとは言えない。

中国における中国の質保証制度に関する先行研究は、2003年の本科教育レベル評価の実施により盛んに行われた。特に2008年に本科教育レベル評価の実施を終え、新たな質保証制度をいかに構築するかについての研究が多くなった。これらの研究について、李（2012）は、5種類に分類している。第一は、「学術反省型」である。この種類の研究においては、本科教育レベル評価に存在している問題性を検討し、それを解決するために大学評価を始め、大学の質保証制度に対して、提言することが目的としている。第二は、「理論分析型」である。この種類の研究においては、政策学、管理学、社会学などの理論の視点から、本科教育レベル評価を分析することを目的としている。第三は、「調査研究型」である。本科教育レベル評価が大学にいかに作用しているか、また大学現場においてどのような課題が残されているかを検討するために、質問紙調査、電話

調査、現地調査などを通じて、大学の管理職、教員、評価専門家、学生を対象に調査を実施している。これらの研究を通じて、本科教育レベル評価自体の課題、効果および影響を分析し、大学の質保証制度にアドバイスすることが目的としている。第四は、「指標分析型」である。この種類の研究においては、たとえば、教員に関する指標を分析し、この指標の適切性（すべての大学に適しているかどうか）、分類性（大学の専攻や教育のレベルの違いにより、指標が変化しているかどうか）などを通じて研究を進め、大学評価制度を策定する際の評価指標の制定についてアドバイスすることが目的である。第五は、「比較研究型」である。中国の大学評価および大学の質保証制度の発足はアメリカ、イギリス、フランス、日本などの国家より遅れている。そこで、これらの国々の大学評価制度および質保証制度を参考にして、中国の質保証制度の今後の発展に提言することが目的である。

「学術反省型」に関しては、日本でも紹介された張（2010）の研究が挙げられる。張（2010）は、「中国の大学評価が直面している主な課題として、①評価の方案が画一的であること、②評価の結論において過度に「優秀」を求めたこと、③評価の主体が単一的であり、社会の参加が不足していること、④評価過程が定式化し、形式主義を助長していること、⑤外部評価が氾濫し、学校がその負担の重さに耐えられないこと」を挙げている。これらの問題を解決するために「①高等教育の多様な評価モデルと基準を作り出すこと、②評価の開放度を拡大し、政府主導という前提を維持した上で、地方政府の機能をさらに発揮させること、③評価モデルを改善し、結論を追及する志向を弱めて評価の診断機能を強調し、品質管理と品質監視制御の体系設立を促進すること」を提唱した。

また「指標分析型」に関しては、例えば張・張（2009）は、本科教育レベル評価の評価方案の一級指標の「2. 教員」を対象に、研究を進めた。研究の対象は2006年および2007年に本科教育レベル評価をうけた大学（体育大学、医学大学、芸術大学を除く）の中から教育レベル（「985プロジェクト」の大学、「211プロジェクト」の大学、一般大学）を考量し、25大学を取り上げた。これらの大学に対して、専任教員数、客員教員数、学生と教員との比率などの項目を分析した。研究の結果、すべての研究対象大学では、自己評価段階を通じて、大学の教員不足問題を解決するために、教員数を拡大し、また修士学位と博士学位を有する教員の割合を上げた。また、すべての研究対象大学の改善方案では、評価専門家グループが大学に対して、教員の質を改善するように助言した。

以上、高等教育のマス化と中国の大学評価を始め、大学の質保証制度に関する先行研究を整理した。これらの研究では、中国の大学にとって、質とはなに

かについては十分に分析されてはいない。そこで、本研究では、質保証の関連定義を明確にし、中国の大学の質保証制度がいかに大学の現場において機能しているのか、どのような課題があるのかについて研究を進めていく。

1-2 調査による本科教育レベル評価の問題点

「調査研究型」の研究では、李・李・屈（2008）および張（2008）の研究がある。この2つの研究を取り上げた理由は、これらの調査研究が広範囲にわたって実施されたからである。

李・李・屈（2008）の研究は、国家教育部が委託した調査研究であり、調査研究の結果は直接に国家教育部の意思決定に反映されている。この研究は2006年に実施し、2003年から2005年にかけて本科教育レベル評価を実施した171校を対象に、大学の地方管理部門、大学の管理職および一部の評価専門家のメンバーに対して調査を行ったものである⁴。

一方、張（2008）の研究は中国の華東地方⁵、華中地方⁶、東北地方⁷に立地している大学を対象に、大学の分類を考量し、大学の管理職、教務局また大学評価事務局、院、系の管理職、大学評価専門家グループのメンバー、また著名な大学教授を対象にアンケート調査を行った⁸。

張（2008）と李・李・屈（2008）の研究においては、以下のような2つの共通点がある。

1-2-1 一律の本科教育レベル評価に対する指摘

張（2008）の研究においては、74.14%の評価対象者は「同一の尺度ですべての大学を判断することは公平でなく、また大学の個性化、多様化の発展の妨害である」と、一律的な本科教育レベル評価の実施の妥当性に対して回答した。

この問題を解決するために、張（2008）は分類的大学評価制度の実施を提案した（表1-2）。表1-2は、張（2008）が提案した本科大学の評価制度を表したものである。この評価制度の分類は、大学の教育のレベル、つまり重点大学であるか、一般大学であるかを分類し、また大学院教育の実施状況および本科教育の実施年数に基づき評価を分類した。審査評価は「211プロジェクト」に参加し、研究生院を有する大学を対象に行うことを張（2008）は提案した。研究生院は本科大学および科学研究機関に設置され、大学院教育を行う独立の教育機関である。研究生院を有する大学は、教育の質が最も高いため、評価の間隔期間も長く（9年～10年）設計している。一方、「211プロジェクト」に参加している大学のうち研究生院を有しない大学に対しては、評価の間隔期間を7年～9年と設計した。

表 1-2 張（2008）が提案した本科大学の評価制度

大学の分類	評価方法	評価組織	評価の間隔 期間	評価の結論
研究生院を有する211プロジェクトの大学	審査評価	国家教育部、大学の内部質保証制度も重視する	9年～10年	通過、暫定通過、不通過
研究生院がない211プロジェクトの大学	審査評価	国家教育部、大学の内部質保証制度も重視する	7年～8年	通過、暫定通過、不通過
10年以上本科教育を実施した211プロジェクトの対象外の大学	優秀評価	省政府の教育委員会、国家教育部は実施状況を点検する	5年～6年	優秀、良好、合格、不合格
本科教育の実施年数が6年～10年の大学	認証評価	国家教育部	3年～4年	通過、暫定通過、不通過

（出所）張（2008）、p.7より、筆者訳。

（注）優秀評価の原語は「選优评估」である。

ここで注意しておきたいのは、10年以上本科教育を実施した「211プロジェクト」の対象外の大学に対しては、省政府の教育委員会により優秀評価を実施し、国家教育部はその実施状況を点検する点である。このような評価の仕組みについての提案は、制度化された中国の大学評価にも反映されている。張（2008）は優秀評価を提唱する理由については、優秀評価を通じて、大学が個性的に発展するという要求に応ずるためである。また、省政府の教育委員会が優秀評価を実施する理由については、優秀評価を通じて、地方政府と大学との関係を深め、地方経済の発展に貢献できる応用型人材の育成を可能になるからである。

しかし張（2008）の研究においては、省政府の教育委員会が大学評価を実施することの課題について、明確に分析していなかった。中国の高等教育の発展には大きな地域間の格差がある。この要因を十分に分析せずに提案した大学評価制度には大きな問題がある。そのため、本研究の第四章においては、省政府の教育委員会が大学を評価することの課題性を解明する。

李・李・屈（2008）の研究では、研究者が提案している大学の評価制度の分類を整理した。第一は世界一流の学科と専攻を育成するための「985プロジェクト」と100あまりの大学を世界一流大学に育成するための「211プロジェクト」の対象大学であるかどうかを区分として、分類評価を行う。第二は教育型大学、教育研究型大学、研究型大学を区分に、分類評価を行う。第三は政府部門所属大学、地方政府部門所属の大学を区分に、分類評価を行う。第四は研究型本科大学（研究生院を有する大学）、一般本科大学（大学院教育を行っているが、研究生院がない大学）、応用型本科大学（大学院教育が行っていない新設大学および専科学院から昇格した大学）と区分し、分類評価を行うと四種類に分類した。

李・李・屈（2008）の研究では、第四の大学評価分類に同意している。研究

生院を有する研究型大学は研究を行っている一方で、イノベーション人材を養成することにも重点を置いている。また一般本科大学は、中国の大学教育の基本であり、数の上で大多数を占めている。これらの大学は大学評価を受け、大学の質を保証し、特色を打ち出すことに重点を置いている。さらに、新設大学に対する大学評価を通じて、大学の教育条件、管理体制、教育理念、および内部の質保証制度の完成に重点を置くことは李・李・屈（2008）が強調した。

ところが、李・李・屈（2008）の研究は、張（2008）が設計した分類評価制度を部分的に否定している。たとえば、上記の第一種類に挙げた「985 プロジェクト」と「211 プロジェクト」の対象校を区分とした分類型に対して否定している。なぜならば、国家政府は「211 プロジェクト」の対象大学に対して、大量な資金を投入したが、これらの資金は主に大学の研究能力の向上に利用されている。本科教育の質保証に及ぼす影響は限られている。また「211 プロジェクト」の対象大学のうち、単科大学と総合大学とともにあるため、一律的な大学評価を受けることは問題性があると李・李・屈（2008）は分析した。

1-2-2 評価専門家の専門性に対する指摘

張（2008）は、調査回答者が評価専門家グループの専門性の問題を指摘していると明記した。60%の回答者は、大学評価の専門知識を持ち、大学の管理職ではなく、高等教育の研究機関に所属する評価専門家の参加を求めた。専門家グループの専門性が欠けているため、優秀と評価された大学数が過剰であると張（2008）は指摘した。

李・李・屈（2008）の研究においては、専門家グループの専門性に対する調査項目について、62%の回答者が専門家グループのレベルが高いと評価し、38%の回答者が専門家グループのレベルは合格に値するが、さらなる育成訓練が必要であると回答した。

李・李・屈（2008）によると、専門家グループにより作成した大学評価意見書では、「大学は若手教員に対して、教育に関する育成訓練を行う。これによって、大学は若手教員に教員資格を授与する」という記述がある。しかし、中国の大学教員資格証明書の授与は大学が権限を有しているのではなく、国家教育部が権限を有している。そのため、このように記述した現地調査の専門家グループのメンバーは、大学の管理職ではあるが、大学の教育の規則を把握しておらず、さらに大学評価の専門性も欠如していると言える。

専門家グループのメンバーの大多数は大学の管理職であるため、大学評価に関する専門知識の把握は不十分である。この状況を改善するために、専門家グループのメンバーの中に高等教育研究者の割合を増やすなどの、大学評価専門

職員の導入が必要であると李・李・屈（2008）は指摘した。

以上、本科教育レベル評価の実施に関する調査の結果をまとめた。これらの調査はいずれも大学全体を対象とするものであり、その一般性が見える。しかし、多様化している中国の大学においては、教育レベルの違いと大学の管理部門の違いにより、大学間の質の格差はかなり大きい。先行研究においては、一律的な大学評価制度の問題性を指摘したが、分類的な大学評価を実施するために、中国の大学を分類する必要がある。本科教育レベル評価の実施により、それぞれの教育レベルと所管機関の違う大学においては、大学評価に対して、どのような反応があり、どのような課題があるのかを分析し、大学評価の分類の根拠を提示することが重要である。

したがって、本研究においては、大学の教育レベル、所在地域、管理機関の相違といった視点から事例研究を進め、最後に現代中国大学の質保証制度について示唆する。

¹ たとえば、張・周（2008）、徐（2010）、徐（2011）、張（2012）が挙げられる。

² 香港城市大学商学院から回収した調査票は 321 件、回答率が 80.25%である。一方、広州大学経済と統計学院から回収した調査票は 371 件、回答率が 92.75%である。

³ 「中外合作弁学」とは、李彤朝（2012）によると、中国の教育機関と外国教育機関との間で、中国国内における国境を越えず、他国の教養と学位を受け、協同的教育機関、学校設立と協同的プログラムの設立とを内容とした教育である。

⁴ 調査研究の対象者の人数、また回答率などに関しては、評価報告書となる『中国高校本科教学評估報告（1985-2008）』、また「高校本科教学分層次評估的可行性研究」では明確に記述されていない。

⁵ 中国の華東地方は中国の東部に位置し、大陸では、上海市、江蘇省、安徽省、浙江省、福建省、山東省により構成されている。

⁶ 中国の華中地方は中国の中部に位置し、湖南省、湖北省、河南省、江西省により構成されている。

⁷ 中国の東北地方は黒龍江省、吉林省及び遼寧省により構成されている。

⁸ サンプル数 333 件に対し、有効回答数 263 件、有効回答率 78.98%である。

第二章 高等教育の変容と質保証制度の発足

中国における高等教育の規模の拡大に向けた実践は、中国の経済体制改革の影響を受けていた。1970年代後期から始まった中国の社会主義計画経済体制から社会主義市場経済体制への経済体制改革では、中国の資源配分方法を国家による統一計画から市場による調整へと移行した。高度な経済成長に伴い、国家は高学歴および応用型人材を要求するようになる。さらに、国民による高等教育へのニーズに応じて、1999年より高等教育マス化に向けた改革が始まり、2002年には中国の高等教育機関の粗入学率は15%に達し、エリート段階からマス化段階へと移行した。

質保証制度に焦点を当ててみると、エリート教育段階の1985年から大学評価に関する研究と実践が始まり、大学の質保証制度が発足した。1993年以降、政府が発表した各種の高等教育発展計画書では、「高等教育の質保証」がキーワードとしてたびたび登場し、特にマス化以降においては、グローバル化の進展とともに、高等教育の質保証はさらに進展しつつあった。

本章では、第1節において、建国以降の高等教育の発展段階を整理し、中国高等教育の発展に関する時代的なキーワードを解明する。第2節では、改革開放期以降の中国高等教育の管理体制の変容を分析し、マス化発展のための組織的な準備を明確にした上で、質保証制度の発足の理由を明らかにする。第3節において、中国の高等教育マス化の進行現状と規模拡張期に生じた高等教育の課題に焦点を当て、中国における高等教育、特に本論文の研究対象となる本科大学の質保証制度が全面的に強調される理由を明らかにする。

2-1 高等教育発展の段階

中国の高等教育の発展は、各時代の政策に影響を受けて、紆余曲折を経てきたのである。特に1966年から1976年にかけて、文化大革命という全国的な政治運動により、教育分野全体も大きなダメージを受けた。また各時期の国家の政治の形態、経済形態に応じて、高等教育に対する強力な統制、政治化、自由化などの実践も行われてきた。これらの実践が、現在の中国の高等教育に大きく反映しているため、本節においては、中国の高等教育の発展の段階を分析し、それぞれの時代背景とその段階における高等教育の主な実践内容、さらに現在の高等教育の質に対する影響を分析する。

中国の高等教育の発展段階の区分に関しては、高等教育の管理体制¹改革¹、高等教育の発展の理念などを参照とする区分方法がある。例えば、陳・展(2009)は、高等教育の発展の理念を参照に1949年以降の高等教育の発展を四段階に

と分けて分析した。それは 1949 年から 1966 年までの建国後 17 年、1966 年から 1976 年までの文化大革命期、1977 年から 1992 年までの撥乱反正²と改革開放の初期、1992 年からの改革開放の深化期である。筆者はこれらの先行研究における高等教育の発展段階の区分を参考に、1977 年以降の高等教育の発展段階を管理体制の調整改革期、量的発展期、質的発展期と再区分した。本節では、先行研究を基にして筆者が再区分した中国の高等教育の発展 5 段階を分析する（表 2-1）。

表 2-1 中国の高等教育の発展 5 段階

第一段階	第二段階	第三段階	第四段階	第五段階
1949年～1965年	1966年～1976年	1977年～1997年	1998年～2009年	2010年～現在に至る
模索期	文化大革命期	調整改革期	量的発展期	質的発展期

（出所）筆者作成

（1）模索期

第一段階は、1949 年から 1965 年までの模索期である。この時期は従来のアメリカの高等教育システムを検討し、ソ連の高等教育システムへと改造しながら、中国現代の高等教育システムを作り上げた時期である。この時期の中国高等教育における改革のキーワードは、「大学の管理権の政府への移管」と「ソ連モデルへの模索」である。

大塚（1997）は、1950 年代の中国の管理体制の改革に関して、高度に中央集権的な計画経済体制を作り上げたため、全国の主要な大企業はすべて中央政府の各関連行政機関の直接管理の下に置かれたと分析した。この管理体制の改革のもとに、高等教育分野においては、1950 年に中央人民政府政務院³が『高等教育学校管理関係に関する決定』を発表した。この決定によると、全国の高等教育機関は中央人民政府教育部により「統一指導」することになっていた。「統一指導」の内容は、高等教育の方針、政策、教育内容、学校の専攻設置、学長の任免、資金の使用などであった。また、この管理制度は社会主義計画経済に適応するものとして認められていた。

1949 年中国建国時点の中国高等教育機関数とその所属の内訳を見ると、高等教育機関 227 校のうち、公立学校 138 校、私立学校 65 校、外国人および外国の教会の資金により経営された学校は 24 校であった⁴。つまり、全国の 40% 近く of 高等教育機関は政府管理の範囲以外に存在していた。社会主義公有制⁵を基礎とする経済政策の改革のもとに、1951 年にはすべての外国人および外国の教会の資金により経営された学校が公有化した。そして、1952 年には、

私立高等教育機関の国有化政策により、中国国内のすべての高等教育機関を国家政府が計画、経営、資金配分および管理するという高等教育運営体制が成立した。さらに 1953 年 10 月、中央人民政府政務院は『高等教育機関管理関係の修正に関する決定』を公表し、学校の人材育成任務と管理機関に基づき、普通高等教育学校を以下の四種類に分類した：

第一は、総合大学である。総合大学は国家高等教育部⁶が直管する。

第二は、複数の政府業務部門と関わっている多科目の高等工業学校である。この種類の学校は中央高等教育部が直管する。ただし、中央高等教育部の判断に応じて、中央その他の業務部門に委託管理するケースもある。

第三は、1 つの政府業務部門と関わり、主にその分野の幹部を養成する単一学科の普通高等教育学校である。この種類の学校は中央その他の政府部門に所属し、管理される。

第四は、中央高等教育部および中央その他の政府部門により、直接管理が困難であると判断される学校である。この種類の学校は所在地の地方政府に委託管理する。

(『高等教育機関管理関係の修正に関する決定』より、筆者訳)

この決定に基づき、1955 年までに中国の普通高等教育学校 227 校がすべて中央高等教育部と中央政府所管となった⁷。

大塚 (1997) は、1950 年代後半からの高等教育の量的発展の要因について、「地方経済の発展に伴い、各省・自治区・直轄市も各々の地区に経済発展のニーズに基づき、それぞれ独自に高等教育機関を設置運営するようになり、その数は次第に増加していった」と指摘していた。そのために、高等教育の管理体制の改革が進められる中、地方政府を積極的に高等教育に参加させるために、1950 年代後半から、高等教育機関の管理権を国家政府から地方政府に移管した。たとえば、1957 年 10 月、かつての国家高等教育部に管理された農業学校の一部は国家農業部に直接管理され、ほとんどの農業学校は省レベルの政府、もしくは省レベルの農業部に管理されるように改革した。これらの実践を経て、1965 年全国の高等教育機関 434 機関のうち、国家高等教育部に所属していたのは 34 機関、国家政府その他の部門に所属していたのは 149 機関、地方政府部門に所属していたのは 251 機関となった⁸。

しかし、この時期の高等教育の管理権は、国家政府から地方政府への移管であり、高等教育機関自体にとってほとんど自主権がなかった。従って、この時期の高等教育機関の管理制度は、国家の統一的な指導と国家・地方政府

の分離管理となる。この状況は改革開放期まで続いた。改革開放期以降の大学自主権の拡大とそれと伴い出現した課題については、本章の第 2 節にて議論する。

ソ連モデルへの模索について、最も重要な結果として、高等教育制度の再建が挙げられている。工業化が進められるなか、1952 年から高等教育分野においては、ソ連モデルに基づき、院系⁹調整が始まった。院系調整とは、従来のアメリカ式の大学—院—系モデルをソ連式の大学—系モデルへ変更することである。まず、大学の分類から分析すると、ほとんどの総合大学の工学、農学、林学、医薬学、財経学、政治法律学、師範学、体育学、芸術学、言語学の学科が大学から分離され、独立した単科大学へと改造された。また、社会主義国家の経済発展に最も貢献できる工学に関しては、機械工学、電気工学、土木工学、化学工業学（原語：化工学）、地質学、鉱業学、冶金学、軽工業学などの専攻に細分化され、細分化された専攻ごとに単科大学が設立され、専門に特化した人材を育成した。そのため、中国においては、数多くの鉱業大学、冶金大学、地質大学が設置されるようになった。

表 2-2 は、改革開放期以前の普通高等教育学校学科ごとの専攻数を表したものである。表 2-2 から院系調整による普通高等教育学校の専攻設置が過度に細分化した傾向を把握できる。建国初期の 1955 年、中国の普通高等教育学校専攻数は 249 項目に対して、1978 年では 819 項目の専攻が設置された。工学だけを見ると、23 年間で 259 項目の新しい専攻が設置された。このように専攻が過度に細分化した傾向により、高等教育を通じて育成された人材は特化した専門知識しか学習できなくなった。しかし、1980 年代以降、中国社会が要求している人材像、また新たな科学技術の開発に必要となる人材は多専攻の知識を有する応用型人材になる。そのため、細分化された学科専攻は社会のニーズに適応できず、学科専攻の調整が必要になった。学科専攻の調整に関する実践については、第三段階（調整改革期）において論じる。

表 2-2 改革開放期以前の普通高等教育学校学科ごとの専攻数 （単位：項目）

年	工学	農学	林学	医薬学	師範学	文学	理学	財経学	政治法律学	体育学	芸術学	合計
1955	137	18	4	5	15	25	15	14	2	1	13	249
1965	315	37	13	11	30	72	55	21	1	6	40	601
1978	396	49	16	47	41	35	126	44	3	7	55	819

（出所）応（2008）、pp. 92-116 より

院系調整により細分化した専攻ごとの学校設置は、現在まで中国高等教育機関に影響を及ぼしている。たとえば、長い歴史と充実した施設設備を持つ

清華大学の人文社会科学専攻は、学部・専攻調整により削減され、現在も、理工系の強い総合大学として社会から認められている。また専攻細分化により、単一学科・専攻の学校として設立された大学には、近年の大学改革と発展により、特に 1990 年代からの大学自主権の拡大につれ、多様な教育内容を提供し、応用型人材を養成するために、総合大学への発展が進められていた（表 2-3）。

表 2-3 は、2014 年現在の北京市にある単一学科・専攻を名称とした 10 大学（自然科学の学科・専攻を名称とした 5 大学、人文社会科学の学科・専攻を名称とした 5 大学）を対象に、『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（2012）』で提示している本科大学の専攻を参照に、大学の学科設置について表したものである。表 2-3 からは、従来の単一学科・専攻の専門人材を養成するために設立または改革された、北京市の 10 大学は、過去の学科の優勢を持ちながら、すべての大学は法学、管理学の学科を設置するようになったことが分かる。学科・専攻を多様化する理由については、上述した多様な教育内容を学生に提供し、応用型人材を養成するという大学理念があるほか、近年の高等教育のマス化進展とともに、また大学の自主権の拡大につれ、中国の大学の発展が画一化していることも挙げられる。

表 2-3 北京市単一学科・専攻を名称とした本科大学の学科設置

	設立年	哲学	経済学	法学	教育学	文学	歴史学	理学	工学	農学	医学	管理学	芸術学
北京交通大学	1896年		○	○		○		○	○			○	○
北京科技大学	1952年		○	○		○		○	○			○	
中国石油大学	1953年		○	○	○	○		○	○			○	
北京建築大学	1936年			○				○	○			○	○
北京中医薬大学	1956年			○		○					○	○	
中央財經大学	1949年	○	○	○		○		○	○			○	○
中国政法大学	1952年	○	○	○		○		○				○	
首都師範大学	1954年			○	○	○		○	○			○	○
北京体育大学	1953年			○	○	○		○			○	○	
北京師範大学	1902年	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

（出所）各大学のホームページより、筆者作成（最終確認日：2014 年 2 月 10 日）。

注：『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（2012）』では、マルクス主義理論を法学に分類し、科学社会主義専攻と中国共産党の歴史専攻と思想政治教育専攻と細分化されている。

また、これらの 10 大学の学科の設置には社会主義国家である中国の高等教育の特徴を反映している。それは多くの大学には、マルクス主義学院を設置したことである。たとえば、本研究第五章で事例研究の対象となる北京師範

大学の例を見ると、マルクス主義学院においては、大学院教育を中心に教育を行っている。中国共産党の歴史と建設、行政管理学、マルクス主義基本原理、マルクス主義の中国化研究、マルクス主義発展史の研究、思想政治教育が主な教育内容としている。このような高度な政治学、特にマルクス主義を学習し、研究する大学院では、主にマルクス主義と中国共産党とを研究する学者および中国共産党の幹部を養成している。

(2) 文化大革命期

第二段階は、1966 年から 1976 年までの文化大革命期である。この時期には、文化大革命という政治運動が中国全土で起こった。文化大革命は、1966 年毛沢東より発動され、教育分野は最も大きなダメージを受けた。1966 年 8 月 8 日に公布した『中国共産党中央委員会、無産階級文化大革命に関する決定』では、建国以来 17 年間の教育の実践を否認し、教育部門の管理者は資産階級であると判断した。この状況を「革命」するために、毛沢東は「文化大革命を通じて、我々の学校を資産階級の知識人の支配から徹底的に革命しなければならない」と指示をした。それにより、教育分野においては、都市の学生を農村に移住させ思想改造を図った。

文化大革命期では「革命委員会」という権力組織が、従来の行政組織の管理および共産党の管理を一本化し、国家の政府機関、学校などあらゆる分野に設置されるようになった。資産階級が支配していると判断された教育部は文化大革命初期からその機能が削減され、1969 年 10 月に公表した『高等学校移管問題に関する通知』により、国家教育部に所属した大学はすべて地方革命委員会に移管され、国家その他の部門に所属している北京大学以外の大学は、すべて地方革命委員会、もしくは地方企業革命委員会に移管された。また、1966 年から 1975 年までの 10 年間教育管理部门である教育部も実質的に廃止された¹⁰。さらに、大きな社会変動により、高等教育機関数は、文化大革命初期の 434 校から 1971 年の 328 校と激減した。

文化大革命の影響によって高等教育機関が減少しただけではなく、教育の質も低下した。1966 年 7 月 24 日、中共中央、国務院が発表した『高等学校学生募集の改革に関する通知』には、従来国家政府により行われた全国統一試験を地方政府に権利を譲ることを規定した。また、筆記選抜試験の代わりに、地方の農村人民公社¹¹による工農兵學員¹²の推薦入学制度が導入された。工農兵學員の推薦入学制度は学生の学歴を重視せず、対象者の身分出身と無産階級の政治思想を重視した。そのため、1972 年に北京市にある 11 大学を対象に学生の学歴に関する調査では、中学校以上の学歴を有する学生の

割合は 20%、中学校の学歴を有する学生の割合は 60%、また小学校相当の学歴を有する学生の割合は 20%であったことが明らかになった¹³。これは文化大革命における高等教育機関の質の低下を示している。

「読書無用」という文化大革命期の指導思想に対して、1968 年、毛沢東は「大学はまだ運営しなければならない、ここでいう大学は理工系大学を指す」と、文化大革命期の大学運営に指示を出した。この指示によって、従来社会建設のために出現してきた「重理軽文」という状況はさらに進んだ(表 2-4)。表 2-4 は建国以降、中国普通高等教育学校の学科別の学生の割合を表したものである。表 2-4 から建国以降、改革開放期までの中国普通高等教育学校の「重理軽文」の傾向、特に工学を重点的に発展させる傾向が確認できる。

表 2-4 建国以降、中国普通高等教育学校の学科別の学生の割合 (単位：%)

年度	工学	農学	林学	医薬学	師範学	文学	理学	財経学	政治法律学	体育学	芸術学
1950	28.0	8.3	1.3	12.7	9.7	7.4	7.1	17.5	5.1	0.2	2.7
1960	40.4	8.4	1.5	12.2	21.3	3.5	8.7	1.5	0.6	0.9	1.0
1970	24.3	2.3	0.7	27.7	19.1	15.1	9.1	0.2	--	--	1.5
1980	33.5	6.2	1.0	12.0	29.6	5.1	7.3	3.3	0.5	0.8	0.5

(出所) 応 (2008)、pp. 92-117 より

2012 年本科大学の学科別の学生の比重は表 2-5 に示す通りである。表 2-4 と表 2-5 を比較して分析すると、改革開放初期である 1980 年においては、普通高等教育学校に養成されていた自然科学の人材は全体の 60%を占めたことに対し、2012 年の本科大学に養成されている自然科学の学生は全体の 49.66%を占めていた。つまり、改革開放期以降の高等教育の発展は、人文社会科学の発展も重視されている。その理由については、本章の第 4 節において分析する。

表 2-5 2012 年本科大学の学科別の学生の比重 (単位：%)

	哲学	経済学	法学	教育学	文学	歴史学	理学	工学	農学	医学	管理学
学生の比重	0.06	5.87	3.62	3.63	18.7	0.49	9.21	31.69	1.71	7.05	17.95

(出所) 中華人民共和國教育部ホームページ¹⁴より

(3) 調整改革期

第三段階は、1977 年から 1998 年までの調整改革期である。文化大革命の影響で、麻痺状態となった高等教育は、国家教育部の機能が復元するにつれ、また改革開放や社会主義市場経済システムの作り上げに応じ、管理体制改革、

法律的な整備¹⁵、民営大学の設置などの改革が進められ、高等教育システム全体が大きく変化した。

1977年8月8日鄧小平は、全国の科学および教育工作座談会において、『科学と教育に関する意見』を題目に講演をした。これは教育の復興にとって、文化大革命後もっとも重要な講演である。講演の中では、鄧小平は建国後の毛沢東の教育および科学技術についての観点を整理した上、文化大革命期に資産階級として扱われた科学技術の研究者および教育者を頭脳労働者として、肉体労働者とは区別した。そして、頭脳労働者も労働者一員であり、彼らのほとんどは自発的に社会に貢献していると述べた。また、文化大革命において批判された教師について、彼らの意欲を呼び起こし、教師を尊重するなど、教育の重要性および教師の社会的地位を強調した。

また講演においては、当時の科学技術研究および教育の状態を分析した上で、一つの機構による全国的に統一した計画、調達、調整、指導と協力を要求した。科学技術研究における全国的な機構は国家科学技術委員会であり、教育に関する全国的な機関は国家教育部となる。それによって、1977年には国家教育部の機能が全面的に回復された。したがって、1978年に国家教育部は『教育部、全国重点高等教育学校の回復と発展に関する意見』を発表し、全国の重点高等教育学校を「統一指導、分別管理」という国家政府と地方政府の並立した高等教育機関の管理体制を定めた。国家教育部の「統一指導」の内容については、立法、資金配分、計画、情報サービス、政策の指導および必要に応ずる行政手段を行うことである。つまり国家教育部の高等教育に対する機能が、ミクロレベルの管理からマクロレベルの管理と変わったのである。

調整改革期が直面する課題は、文化大革命により生じてきた教育制度の乱れだけではなかった。馬越（1986）は、この時期に「文化大革命による「10年の空白」を克服する以上に難しいのは、1950年代初頭にソ連の強い影響下に断行された大学改革（総合大学を廃止して専門分野別の大学に細分化）への克服である」と指摘した¹⁶。

大学の専攻の調整に焦点を当てて分析すると、調整改革期においては、改革開放期以前に細分化された高等教育の専攻の調整が進められた。この時期に専攻の調整が始まった理由については、多くの研究者が以下の2点から分析を進めた。

第一は、経済の発展また社会の変動により、社会から要求される人材像が、従来の特化した専攻に集中した専門人材から応用人材に変わったことである。計画経済期においては、学生の募集から、職場の配置まで国家の統一的な計

画に基づいて行っていた。しかし、調整改革期に入って、学生の就職制度が従来の職場配置から自由就職へと変更し、大学生は自ら就職先を探すように改革された。そのため、人材の専攻間また学科間の移動が激しくなり、従来に特化した専攻により養成された人材が、専攻の人材移動の要求に適応できなくなる。1980年代からの専攻の調整により、専攻の統合への実践が進められ、学生の学習内容の幅は従来より拡大され、学科内の応用型人材になりやすくなるからである。

第二は、大学の研究能力の向上への要求である。文化大革命期では、大学の研究能力は要求されていなかった。しかし改革開放期以降、経済を発展するために、また新たな科学技術を開発するために、大学の研究能力の向上は社会から要求されるようになった。しかし、科学技術の発展とともに、専攻知識が細分化され、新たな科学技術を生み出すことが困難になった¹⁷。そのため、経済の発展と科学技術を開発するために、専攻調整を通じて、特化した専攻の壁を乗り越えて、学科内の幅広い専門知識を持つ学生および研究者を養成することが要求されるようになった。

筆者は以上の研究を踏まえ、また中国の大学の発展実態に合わせて、調整改革期から現在に至るまでの中国の専攻調整の実践が進められた理由について、グローバル化への対応も挙げることができると分析した。

改革開放期により、高等教育分野においては、欧米諸国および日本を視野に入れ、その教育制度への模索および大学間の交流も盛んに行うようになった。日本でも、中国の高等教育を対象とする研究がこの時期から始まった¹⁸。たとえば、馬越（1986）は、1980年代における中国の大学の国際化現象を「研究者の交流、留学生の交流、教育プログラムの協同運営など、可能なものはなんでも試してみる姿勢がみられる」と指摘した。このような改革が進められる中、従来に細分化された専攻設置は世界中で通用できなくなるため、1980年代から専攻の調整が始まったと筆者は考える。

また、グローバル化が進められる中、国境を越えた高等教育を提供するために、世界共通の学科専攻のシステムが必要となる。そのため、1987年から、国家教育部（当時は国家教育委員会と称する、筆者注）は定期的に『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト』を発表している。2014年までには、国家教育部は1987年、1993年、1998年、2012年の4回にわたって、本科教育の専攻を調整し、専攻リストを発表した。

表2-6は、改革開放期以降の普通高等教育学校学科ごとの専攻数を表したものである。表2-6から分かるように、専攻細分化の問題を解決するために、1980年代から、工学専攻の調整を中心に、専攻設置の改善を行った。なぜな

らば、本科教育のうち工学専攻の学生数がもっとも多く占めているからである。

2012 年 9 月国家教育部が発表した『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（2012）』では、工学学科が力学類、機械類、電子情報類、自動化類、コンピューター類、建築類など、計 31 種類に分別され、169 専攻が定められた。これは、科学研究の進展とともに、新たな科学技術を積極的に高等教育分野に導入するという国家の姿勢を示している。また学科分類から見ると、1980 以降の教育改革に伴い、林学と体育学が廃止され、医薬学が医学に、師範学が教育学に、財経学が経済学に、政治法律学が法学に変更された。また哲学、歴史学、管理学が新たな学科として登場した。これは、国際化の実践により、学科と専攻の分類を世界共通ルールへと変更していることを示している。

表 2-6 改革開放期以降の普通高等教育学校学科ごとの専攻数 （単位：個）

年度	工学	農学	医学	教育学	文学	理学	経済学	法律学	芸術学	哲学	歴史学	管理学	合計
1987	255	75	57	—	107	70	48	9	50	—	—	—	671
1993	181	40	37	13	106	55	31	19	—	9	13	—	504
1998	70	16	16	9	66	30	4	12	—	3	5	18	249
2012	169	27	44	16	76	36	17	32	33	4	6	46	506

（出所）応（2008）、『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（1993）』『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（1998）』および『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（2012）』より、筆者作成。

注：1987 年の『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト』では、農学および林学を統一に農林学と称した。

（4）量的発展期

第四段階は、1998 年から 2009 年までの量的発展期である。この時期の高等教育分野での主なキーワードは高等教育のマス化である。先行研究にも提示したように、市川（1995）は日本の高等教育のマス化の進展過程を鑑み、政策の視点から「短期的にみれば大学の大衆化は政策によってかなり左右される。しかし、長期的にみればそれは必然的流れであり、政策によって阻止することは出来ない。政策によって動かせるのは大学大衆化の速度を速めるか、遅らせるかということではない」と指摘した。それに対して、谷（2010）は中国の高等教育の進歩と発展は、中国政府が進展した関連政策の結果であると指摘した。中国の高等教育の量的発展は世界共通の高等教育自身の発展規律に従っているのか、それとも社会主義国家の高等教育システムには、独特な発展規律があり、政府の政策に依存しているのか。この問題を解明するために、建国初期から 2013 年までの高等教育の粗入学率の推移を分析した（図 2-1）。

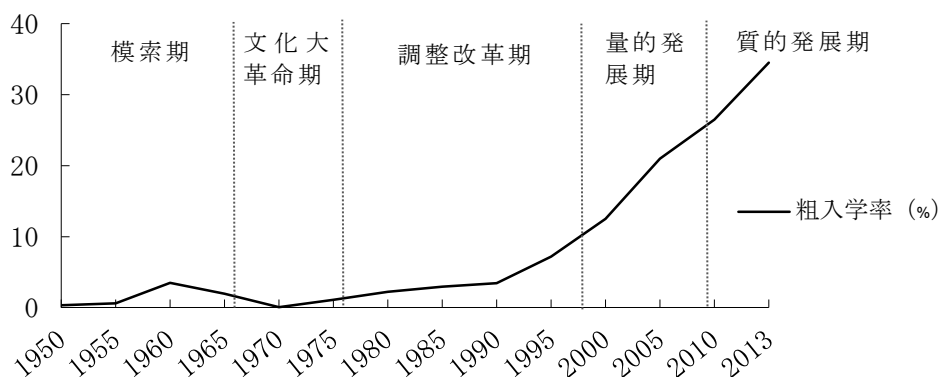


図 2-1 中国高等教育の粗入学率の推移

(出所) 朱・別 (2002)、1998 年～2013 年各年の『全国教育事業発展統計公報』より、筆者作成。

図 2-1 は建国初期の 1950 年から 2013 年までの粗入学率の推移を表したものである。前述したように、文化大革命期である 1966 年から 1976 年の 10 年間においては、高等教育分野は大きなダメージを受け、粗入学率は低下した。しかし、長期的にみれば、建国初期から現在に至るまで中国の高等教育の粗入学率が増加している事は図 2-1 から明らかになった。つまり、中国の高等教育分野においては、世界共通の規則に従い、社会のニーズへの応えや経済成長などの影響により、高等教育は自ら量的拡大を図った。

また、1998 年公布の『21 世紀に向けた教育振興行動計画』では、2010 年までに高等教育の粗入学率を 15%にするという目標を立てた。図 2-2 は、1998 年からの中国の高等教育マス化による粗入学率の推移を表したものである。図 2-2 から分かるように、1999 年から 2005 年までの高等教育の粗入学率は国家政策の実施により、毎年約 2%増加した。2002 年には高等教育への粗入学率が 15%に達した。このことから、1999 年から 2005 年までは中国高等教育の第 1 次マス化期¹⁹であることが分かる。

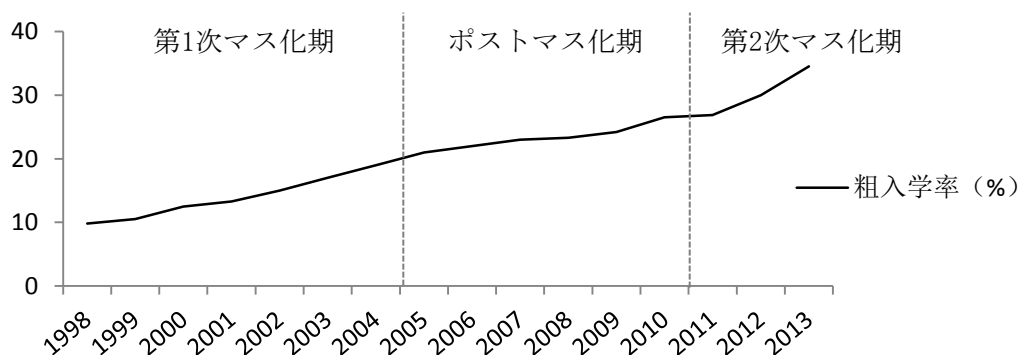


図 2-2 マス化による粗入学率の推移

(出所) 1998 年～2013 年の『全国教育事業発展統計公報』より、筆者作成

ところが、2006年から2011年までの粗入学率の増加を見ると、従来の約2%から約1%に下がった。つまり、ポスト・マス化期に入った。ポスト・マス化期においては第1次マス化の規模拡大に対して、教育の理念、教育に対する資金投入、教員資源、教育条件などのすぐに対応できない部分を対象に、本科教育レベル評価を通じて、教育の質を保証する実践が進められた。

さらに、図2-2から2011年から2013年の高等教育の粗入学率が、再び急速に拡大したことを把握できる。これは2010年7月29日公布の『国家中长期教育改革および発展計画綱要（2010－2020年）』の政策により、マス化の速度に拍車をかけた結果である。高等教育の粗入学率を見ると、2011年には26.9%、2012年には30%、2013年には34.5%であった。つまり、この時期に第2次マス化期に入った。

（5）質的發展期

第五段階は、2011年から現在にいたるまでの高等教育の質的發展期である。今まで大学の量的發展を継承し、さらに拡大する上、また普通高等教育学校の本科教育レベル評価の経験を踏まえ、高等教育システム全体の質保証制度をこの時期に作り上げることができる。質保証制度については、本論文第四章において詳細に分析する。

2-2 改革開放期以降の管理体制の改革と質保証制度の発足

改革開放期以前の中国高等教育機関の管理体制は、主に国家政府から地方政府への管理権の移管であり、この体制のもとに、高等教育の構造は社会の發展の予備制度の改革に適していなかったとも言われている。たとえば、谷（2010）は「教育事業の管理権限において、政府が学校に対して、特に大学に対しての過剰な規制により、学校の自主性が失われた。一方、政府が果たすべき役割は果たさなかった」と改革開放期以前の高等教育の管理体制の問題点を指摘した。

（1）改革開放初期の管理体制の改革：質保証制度の発足

高等教育機関に対する国家政府の過剰な関与を改善し、国家統一的な教育方針と計画の下に、高等教育の自主権を拡大するため、1985年には中国共産党中央委員会は『中共中央教育体制改革に関する決定』を公表した。ここでは、高等教育の管理体制の改革および高等教育の自主権の拡大について次の4点を決定した。第一に、高等教育の募集制度と卒業生配属制度の改革を決定した。単一的な国家計画募集の代わりに、国家計画募集、企業委託募集と

少数の私費学生の募集を行う。卒業生全員に職を配属する制度の代わりに、私費学生のみ学校推薦就職と自由就職との二つの就職方法を選択できるように改革した。第二は、高等教育機関の自主権の拡大を決定した。高等教育機関は教科書の編成と選択、副学長の任免、資金の利用方法などの面で自主権を拡大するように改革した。第三は、国家政府、省政府、中心都市政府が、高等教育機関を経営することを決定した。第四は、教育管理部门は教育界、有識者、雇用部門を組み合わせ、定期的に高等教育学校を評価することを決定した。

したがって、中国においては、なぜ 1985 年のエリート段階から大学評価を含む質保証制度を取り入れたかについて、分析する必要がある。それは、この時期における高等教育の管理体制に理由がある。

これまで見てきたように、1950 年代には、高等教育の管理体制改革が進められ、国家政府がすべての高等教育機関を所管し、その発展を強力にコントロールしてきた。その後様々な実践を踏まえて、改革開放期まで高等教育の管理権は国家政府機関所管と地方政府所管との二層の管理体制へ変更した。

改革開放期以降、経済的な発展に応じて、高等教育機関の量的拡大が進められた。1980 年代初期に高等教育機関の数も急激に拡大した。大塚（1997）は「80 年代前半の伸びは劇的であり、毎年 100 校あまり、平均して 4 日に 1 校という高速度で新設校が現れ（中略）新設校の多くは中等専門学校が昇格したものや、既存の大学が設けた分校を基礎にしたものであった」と当時の高等教育機関の増加現象を指摘した。これらの新設校のほとんどは、地方政府に所属しているため、国家政府にとって、教育の質を保証することが困難になっていた。

ところが、中国の教育界においては、従来「一管就死、一放就乱」²⁰（管理を厳しくすれば活力が失われ、放任すれば混乱する）という言い方がある。1980 年代初期から大学の自主権の拡大の改革につれ、大学間の質の格差が大きく拡大され、とくに新設の大学の質が低下していた。そのため、国家教育部による大学に対するマクロレベルの管理の補足として、大学の質保証制度を発足し、国家政府が地方政府に新設した大学の質をコントロールするための質保証制度をスタートした。

1980 年代から始まった質保証の実践は 2 点ある。第一に、『中共中央、教育体制改革に関する決定』において、国家の教育管理部门が高等教育に対するマクロレベルの指導と管理を強化することを強調した。そのため、教育管理部门は教育界、知識人と雇用部門を連結し、定期的に大学の教育レベルについて評価することを提唱した。大学評価において高い評価を得た大学には、

名誉と物質の重点な支援を与え、低い評価を得た大学には改善命令から学生の募集停止といった行政措置を取ることを定めた。したがって、1985年6月、中国の黒龍江省において、高等教育の工学分野における評価問題に関する研究会議（原語：高等工程教育评估问题专题研讨会）が開催され、これをもって、中国の高等教育の質保証制度がスタートした。第二に、新設した学校の教育の質を保証するために、1986年に国務院が『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』を公布し、事前規制の質保証制度を取り入れた。つまり、1980年代のエリート段階においては、国家は大学の教育の質をコントロールするために、新設大学の設置の規制と大学評価の研究を通じて質保証制度を実践した。

（2）1990年代以降の管理体制の改革：二分化された高等教育

高等教育の管理体制の改革に視点を戻すと、1992年から中国は社会主義計画経済から社会主義市場経済に移行した。経済体制改革、政治体制改革、科学体制改革的深化とともに、高等教育に対する従来の統一管理は、高等教育システムの機能、または高等教育の発展の障害になることを認識して、中国政府は一連の関連政策を打ち出し、高等教育機関の自主裁量権を拡大し、高等教育機関は次第に独立した運営主体と転身しつつあった。1993年に発表した『中国教育改革と発展綱要』では、政府と学校の関係について、政治と教育事業との分離という原則に従うことを強調した。政府の機能はかつての直接的な行政管理を立法、資金支出、立案、情報提供、政策指導など行政手段に適合するものに転換し、マクロ的管理を行うと規定した。『中国教育改革と発展綱要』により、中国教育全体が社会主義市場経済に適応できるように改革が進み、その影響は現在まで及んでいる。

また、1998年8月29日に開催した第9期全国人民代表大会常務委員会第4回会議においては、『中華人民共和国高等教育法』が公表された。『中華人民共和国高等教育法』の第30条では、

高等教育機関は、設立が認可された日より法人の資格を取得する。

高等教育機関の校長は、高等教育機関の法定代表人となる²¹。

と高等教育機関の法人格を規定し、高等教育機関の自主裁量権に対して法律による保障を与えた。また、全国人民代表大会は1998年に『国務院機関改革方案』を発表し、国家政府の行政改革が進められるようになった。この行政改革とともに、かつて国家レベルの行政部門に所属していた高等教育学校も地方政府に移管した。

たとえば、元機械工業部、石炭工業部、冶金工業部、化学工業部、国内貿易部、中国輕工業總會、中国紡織總會、国家建築材料工業部、中国非鉄金属鉱業總公司の9部門が国家經濟貿易委員會に所属した。したがって、1998年に國務院が公布した『部門所管の学校の管理体制の調整に関する決定』により、この9部門に所属していた211校（うち普通高等教育学校93校、成人高等教育学校72校、中等專業学校と技術学校46校）は共建、合併により、93校の普通高等教育学校が中央政府と地方政府共建、地方政府の管理を中心とする体制に変わったと王・劉（2008）は分析した。

1999年12月、國務院は『國務院部門所属の学校の管理体制と構造のさらなる調整に関する決定』を公布した。決定は教育部、外交部、国防科学技術工業委員會、公安部、国家安全部、税関總署、民用航空總局、体育總局、華僑事務室、中国科学院、地震局以外の國務院の構成部門の学校への直接管理を中止にすることを定めた。したがって、これらの部門以外の国家政府部門に所属していた普通高等教育学校は、すべて地方政府に移管することになった。

以上の一連の管理体制の改革により、中国の高等教育は二分化された。1992年から1999年にかけて、全国の普通高等教育学校208校は国家政府から地方政府へと移管した。そのため、本研究の表0-2に表したように、2011年時点で、国家政府部門に所属している普通高等教育機関は111校となり、中国普通高等教育機関全体2,409校に対して、4.6%を占めている。また高等教育機関全体を分析すると、国家政府部門に所属している高等教育機関は360校であり、高等教育機関全体の3,866校に対して、9.3%を占めている。さらに、高度的な人材を求めるために、博士養成機関のうち、国家政府部門に所属しているのは博士養成機関全体の44.1%を占めている。

つまり、高等教育分野では、修士以下の人材を地方政府で、修士以上高度な人材は国家が養成していることが明らかになった。高等教育全体としては、地方政府による教育中心の高等教育と、国家政府による研究中心の高等教育に二分化されている。

2-3 高等教育の量的発展

先述したように、従来为国家、および地方政府が管理した高等教育機関は、1985年に発表した『中共中央教育体制改革に関する決定』によって、自主権を与えようとした。さらに1993年に発表した『中国教育改革と発展綱要』においては、大学の法人化、大学自主権の拡大、民営大学の設置促進などが提唱された。これら一連の政策により、1990年代後期から、中国の高等教育機

関の拡大改革が進められ、高等教育はエリート段階からマス段階に移行した。本節では、高等教育の量的発展の実態を把握し、マス段階の量的発展に伴った、高等教育機関、特に本科大学の質的問題を提起する。

2-3-1 高等教育の量的発展の実態

1998年に発表した『中華人民共和国高等教育法』は「高等教育学校の自主権を拡大し、各高等教育学校の設立が認可された日に法人格を取得できる」と定めた。第32条には「高等教育機関は、社会の需要、運営状況、および国家が審査・決定した運営規模に基づいて、学生募集案を策定し、系・科の募集比率を主体的に調整する」と定めた²²。これにより学校の自主権は法律的に保障された。さらに、学校の量的発展も促進された。

中国における高等教育の量的発展の理由については、中国の成人の平均就学年数が先進国と比べると、かなりのばらつきがあると言われている。これを論証するために、OECD（2004）が発表した『Education at a Glance 2002—Table A1.1』を使い、中国のデータと比較した。2002年のデータを比較に利用する理由は、2002年においては、中国はまだマス化改革の初期にあるからである。OECD加盟国である30カ国の25～64歳の人口に対して、2002年の成人の平均就学年数および男女別の就学年数は、図2-3で表した通りである。OECD加盟国の平均就学年数は11.8年であり、そのうち最も高い数値であるノルウェーの成人平均就学年数13.8年に対し、最も低い数値であるメキシコは7.4年であり、ノルウェーと比べ、6.4年間の差があることがわかった。また性別で成人平均就学年数を見ると、参加国の成人男性の平均就学年数は11.9年であり、成人女性の平均就学年数は11.7年であった。30カ国中、男性の平均就学年数が女性よりも高いのは20カ国であり、その中で最も男女の就学年数に格差があるのは韓国である。韓国の成人平均就学年数は11.7年であり、男性12.2年、女性11.1年であり、男女間格差は1.1年となる。また、女性の平均就学年数が男性よりも長い9カ国の内、スウェーデンにおける男女の平均就学年数の差が0.4年と最も高い数値となった。またニュージーランドの男女の平均就学年数には格差がなかったことも、OECD（2004）の調査で分かった。

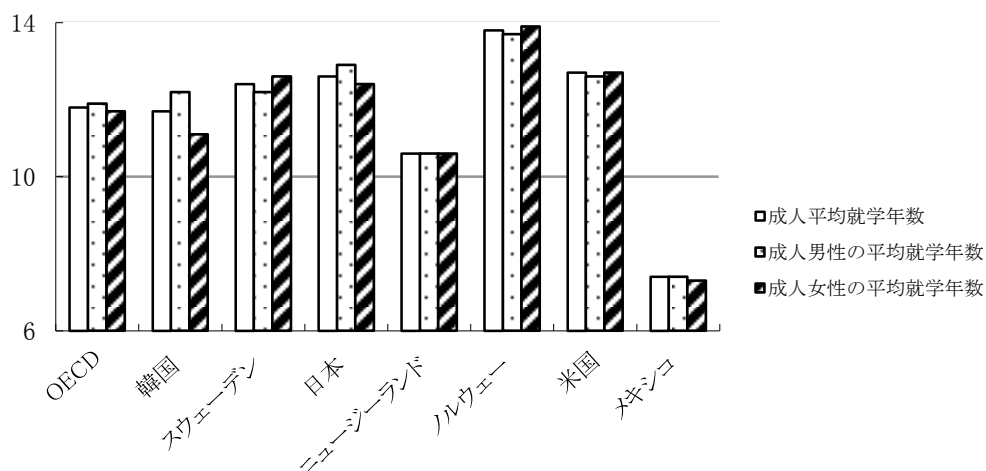


図2-3 2002年 OECD 加盟国の成人平均就学年数抜粋 (単位：年)

(出所) 『Education at a Glance 2002-Table A1.1』より、筆者作成

中国は OECD 加盟国ではなかったため、上記の研究データには入っていなかったが、2000 年に行われた全国の人口普查²³では、中国人口の教育状況について調査が実施された。図 2-4 は、2000 年に行われた第 5 回全国人口普查の内、25 歳～64 歳の人口の男女別の教育状況を表したものである。これからわかるように、24 歳から 64 歳までの成人人口のうち、小学校と中学校を最終学歴とする人口は 73.97%を占めている。さらに、全体的に男性よりも女性の就学年数が低いことがわかる。特に非識字者数を見ると、25 歳～64 歳の女性が 3,027.1 万人であるのに対して、男性は 1,047.5 万人であり、成人女性の非識字者数は成人男性の非識字者数の約 3 倍であることが明らかになった。

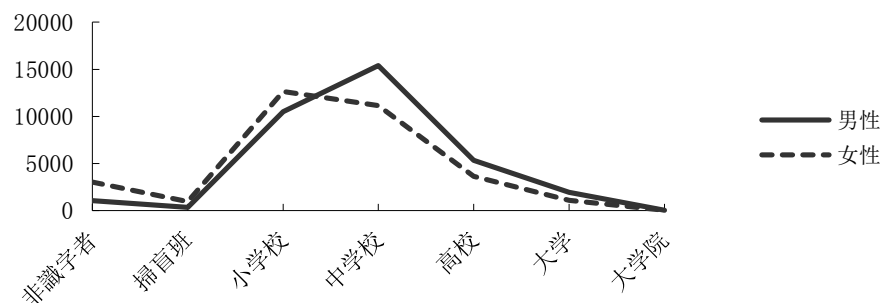


図 2-4 2000 年中国における 25 歳～64 歳人口の男女別の教育状況 (単位：万人)

(出所) 『第五次人口普查データ (2000 年)』²⁴より、筆者作成。

注：掃盲班は非識字者を対象となる成人教育機関である。

高校のデータは高校の学歴と中等専門学校の学歴を有する人口を含む。

大学のデータは、本科大学の学歴と専科学院の学歴を有する人口を含む。

また、人口普查のデータを見ると、若年層である 25～30 歳の成人女性の非識字者数は 144.1 万人に対し、男性は 64.1 万人であった。つまり中国においては、教育の普及が進められているものの、教育における男女間格差は依然として存在している。これは、中国社会に根強く存在している男尊女卑の考え方が反映されたものだとは筆者は考える。

さらに 2001 年に発表された『全国教育事業の第 10 回 5 年計画』では、中国人口の平均就学年数は約 8 年であることが分かる。つまり 21 世紀初期の中国の人口の平均就学年数は、アメリカより約 4.7 年、日本より約 4.6 年低かった。中国の労働人口の就学年数が低いため、21 世紀初期の労働生産性は非常に低く、日本の 1/40、米国の 1/50 と楊（2006）は指摘した。この状況を変えるために、「教育による国家の振興」、「人材の強国」という道を歩まなければならない。

さらに、科学的な発展観の指導の下に、積極的に教育の発展に力を入れ、高等教育マス化を確実に推進しなければならないと楊（2006）は指摘した。それは、中国の高等教育のマス化改革は、国家の労働生産性を改善するためだけではなく、国内の経済成長にも関連しているからである。中国の人文社会科学分野に最も権威的な機関である中国社会科学院が 2009 年に発表した『人口と労働緑皮書』では、全国人口の 1%相当を対象にサンプリング調査を行った。調査によると、2005 年の全国の都市部の 16 歳以上の労働人口の平均就学年数が 9.38 年に対し、農村部の 16 歳以上の労働人口の平均就学年数が 6.80 年であり、つまり前述した就学年数の男女間格差のほか、都市部と農村部の人口の平均就学年数にも地域間格差があることがわかった。報告には、農村部の労働人口の就学年数を 12 年、つまり高校の学歴に向上すると、全国の教育の収益率が 21.1%上がり、また 14 年、つまり高等教育段階に向上すると、国家の教育の収益率が 43.3%上がると分析した。つまり、高等教育のマス化、とくに農村部出身の学生に対する高等教育のマス化は、国内における消費に刺激を当て、経済の発展にも関連している。

また、中国の高等教育のマス化は、社会からの支持を得ている。中国は千年余りの科挙制度により「万般皆下品、唯有読書高」（すべてのものが下品であり、読書だけが上品である）という観念が根強く存在していた。特に一般家庭出身の学生は教育を受けることにより、個人だけでなく、家族の状況も変えられるという観念をもっている。計画経済期には、高等教育への進学率が低かったが、政府は無償で高等教育を提供し、さらに寮費や生活費などの給付金も提供していた。また、1990 年代中期までには職場配置という就職制度が採用され、成績の良い学生には公務員の職が提供され、より安定した生

活を送ることができる。さらに、地方にある国有企業に配置されでも、「鉄飯碗」と呼ばれ、つまり、国有企業の管理職やエンジニアなどになり、一生をかけて失業なく、また定年後も安定した収入がもらえる。そのため、高等教育機関への進学、とくに大学への進学は学生にとって魅力的なものであった。

自由就職制以前の大学生の就職状況を見ると、『中国教育に関する統計年鑑（1994）』においては、1994 年中国の大学（本科大学と専科学院を含む）卒業生の進路についての調査が記載されている。1994 年全国の大学卒業生 574,394 人のうち、地方機関に配属された学生は 463,111 人（80.63%）であり、中央政府機関に配属されたのは 97,971 人（17.06%）、大学院に進学したのは 10,537 人（1.83%）、その他留学、修了、無職の学生は 2,775 人（0.48%）人であり、ほとんどの卒業生は安定した就職に就いた。

以上の理由を踏まえ、1998 年 12 月に公表した『21 世紀に向けた教育振興行動計画』では、2010 年までに高等教育の規模を拡大し、粗入学率を 15%にするという目標が立てられた。実際の中国の高等教育機関の粗入学率は、2002 年には 15%、2006 年には 21%であった。さらに 2010 年 7 月 29 日に発表した『国家中長期教育改革および発展計画綱要』では、「2020 年まで高等教育マス化のレベルを高め、粗入学率を 40%にする」という計画を立て、教育の質保証を強調する中で、高等教育機関のさらなる拡大を図った。高等教育の規模の拡張の実態は、本章第 1 節ですでに分析した通りである。

2-3-2 規模拡張後の問題点

これまで見てきたように、1985 年に発表された『中共中央教育体制改革に関する決定』により、中国の高等教育機関の自主性が拡大され、1998 年に発表された『中華人民共和国高等教育法』では、高等教育機関自体が学生募集案を策定することを法律的に定められた。これらの実践が進める中、高等教育の規模が 1998 年よりマス段階へ進展した。しかし、マス化の進展とともに、教育機関の施設設備の確保など、高等教育の質の問題が露呈し、社会的な問題となった。

まず、教育の資金投入および教育条件の問題について、劉（2010）は、1998 年から 2008 年の 10 年間、全国の普通高等教育機関の教育状況の問題を指摘した。劉（2010）によると、1998 年から 2008 年にかけて、教育用科学研究設備は、合計 372 億元から 1842 億元へと増加した。図書資料数も 5.7 億冊から 16.5 億冊と増加した。しかし、これらの資源の増加率は、急速な学生数の増加に追いつかず、学生 1 人あたりの図書資料数については、本科大学には 115 冊から 73.9 冊と減少し、専科学院には 126 冊から 58.5 冊と減少した。

次に、教員の量と質の問題を分析する。図 2-5 は、マス化による大学の教員 1 人あたりの学生数の変化を表したものである。この図からわかるように、国家政策により高等教育の規模を急速に拡大される前の 1998 年までには、教員 1 人あたりの学生数がゆるやかに上昇していた。一方、1999 年にマス化政策が実施されることに連れ、1999 年から 2003 年の間に、本科大学の学生と教員との比率が急激に拡大した。この急激な拡大は大学の教員の量的低下を示している。

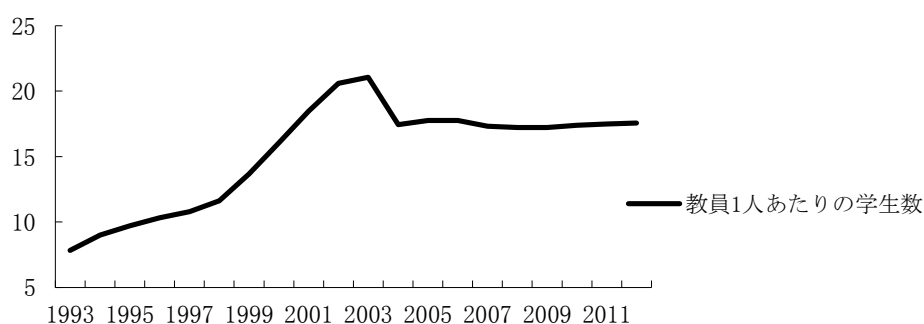


図 2-5 マス化による大学教員 1 人あたりの学生数の推移 (単位: 人)

(出所) 中華人民共和国教育部ホームページ²⁵より、筆者作成。

ところが、図 2-5 から分かるように、2003 年から 2004 年にかけて、学生と教員との比率が急激に低下したことが分かる。なぜならば、2003 年から国家教育部は本科教育レベル評価が実施されたからである。本科教育レベル評価では、大学教員の量を測るために、評価方案の「2.1 教員数と構成」では、学生と教員との比率の最低基準を 18.00 と規定した²⁶。本科教育レベル評価で良い評価結果を得るために、大学においては、積極的に教員を採用し、その比率を基準以内に抑える行動を取った。大学全体を見ると、その比率は、2003 年では 21.07 に対して、2004 年では 17.44 に低下した。この比率は、現在まで安定している。つまり、教員数の指標から見ると、本科教育レベル評価は大学現場で十分に機能していた。

しかし、2003 年から 2004 年までに生じた急激な学生と教員の比率の変化には、教員の質の低下という懸念がある。教員の質の問題に関しては、教員不足の状況を改善するために、一部の新設大学では、学士学位の教員を採用し、さらに専科学院から本科大学に昇格した学校では、博士号を有する教員が僅少であったことを本論文第五章で分析する『普通高等教育学校の本科教育レベル評価自己評価報告書』の中で明らかになった。

教員の質を測るために、1998 年と 2011 年との中国普通高等教育機関およ

び2011年の日本の大学の教員の年齢を比較した（図2-6）。この2つの時期を比較する理由は、1998年は量的発展のスタート年であり、2011年は質的発展のスタート年であるからである。図2-6で分かるように、中国高等教育機関においては、40歳以下の若手教員数が高等教育のマス化段階以前から、教員全体の60%以上を占めていた。高等教育の量的発展とともに、この状況は改善されていなかった。一方、日本の大学の教員の年齢層をみると、各年齢層の大学教員の割合はバランスをとっており、41歳以上の中・高年層の教員数が教員全体の80%を占めている。このことから、日本と中国の大学の教員の年齢層には格差があることが明らかになった。

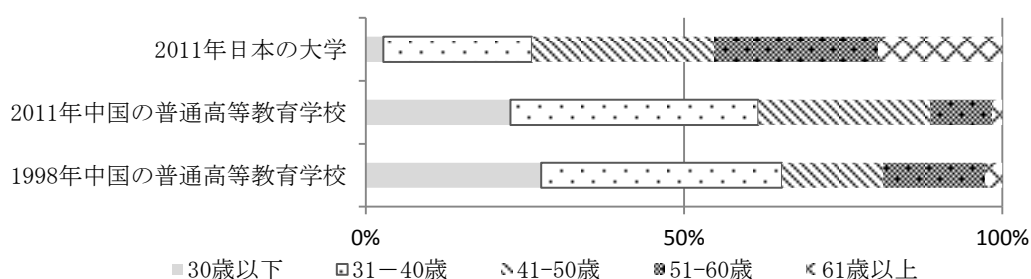


図2-6 日本と中国における高等教育機関の専任教員の年齢状況（単位：%）

（出所）日本文部科学省のホームページ²⁷および中国人民共和国教育部のホームページ²⁸より、筆者作成。

さらに教員の学歴をみると、図2-7は日本と中国における高等教育機関の専任教員の学歴状況を表したものである。図2-7から中国においては、量的発展とともに、学部生が増加した一方で、質保証制度の導入により、大学での教員の学歴、特に修士、博士学歴を有する教員の割合が増えたことが明らかになった。2011年の普通高等教育学校の教員には、修士以上の学歴を有する教員の割合が、1998年より増加した。その理由は、本科教育レベル評価では、大学教員の質を保証するために、評価方案の「2.1 教員数と構成」においては、専任教員のうち修士以上の学位を有する教員の割合を規定したからである。しかし、日本の大学の専任教員の学歴と比較すると、2011年の日本の大学の専任教員の内、博士以上の学歴を有する教員の割合は教員全体の50%近くを占めているに対し、中国は16%弱だった。つまりマス化以降、質保証制度の進展とともに、中国においては、大学の教員の質は改善されるようになったが、日本などの教育の先進国に比べると、かなりの格差があることが明らかになった。

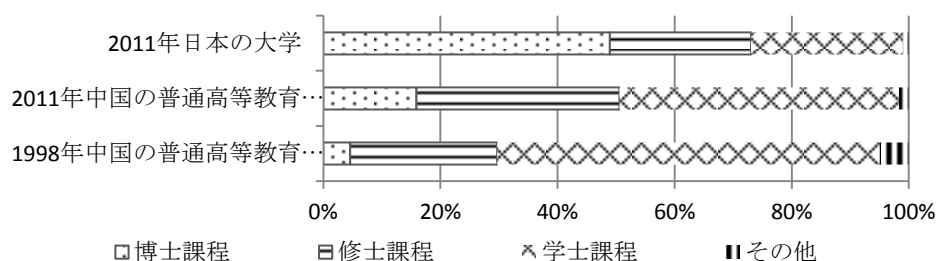


図 2-7 日本と中国における高等教育機関の専任教員の学歴状況

(出所) 日本文部科学省のホームページ²⁹および中国人民共和国教育部のホームページ³⁰より、筆者作成。

上述したように、中国の高等教育分野においては、マス化の進展とともに大学の質の問題が露呈した。これらの問題を解決するために、大学の質保証制度が期待され、また質保証制度を完備させるために、様々な実践が行われるようになった。本論文第四章では、中国の本科大学に焦点を絞り、大学の質保証制度を研究する。

また、高等教育の急速な拡大により、大学の専攻構造も変わるようになった。この大拡張期の大学専攻構造の変化には、2 つの特徴がある。第一の特徴は、人文社会科学専攻に集中して拡大したことである。先述した 1998 年に発表された『中華人民共和国高等教育法』では、政府の承認を得た大学では、学生の募集計画や専攻の設置など自主的に行うよう、法律上で定められた。また、市場経済が進める中、政府から大学への資金の投入が拡大したが、実際の学生 1 人当たりの政府の資金投入は減少している。1998 年から 2008 年までの 10 年間、普通高等教育学校の学生 1 人あたり平均の予算内事業費支出は 6,775.19 元から 6,546.04 元に減少した。政府からの資金より大学の運営が難しくなったため、学生から徴収した授業料の拡大が図られ、学生募集の拡大が行われるようになった。自然科学専攻の拡大は人文社会科学専攻の拡大より費用がかかる。決められた教育経費をより多くの学生に利用させるために、大学の人文社会科学専攻が自然科学専攻より大きく拡大した。

第二の特徴は、外国語専攻、管理学専攻およびコンピュータ応用専攻の大量設置である。大学の専攻構造は、経済成長、グローバル化などにより、社会のニーズと時代の変化とともに変化している。表 2-7 は国家教育部が公表した高等教育マス化の進展とともに、本科大学の学科別の学生の数の変化と 1998 年から 2012 年までの各学科の学生の増加率を表したものである。改革開放や、グローバル化の進展により、国際的に活用できる人材の養成が要求されるようになった。このグローバル化進展に応じ、大学での外国語人材、

国際貿易に関する人材の養成が盛んに行われた。外国語専攻は文学学科に属しているため、1998年から2012年までの文学学科の学生の増加率は、各学科の最も高い11.59倍であった。また経済の成長により、国有企業の減少、民営企業、外資企業の増加などにより、管理職の人材育成も重視されるようになったため、管理学は新たな学科として挙げられた。2012年に管理学の学生数は全国の学生数の17.95%を占めた。本章の最初にも述べたように、改革開放初期である1980年においては、普通高等教育学校で養成されている自然科学専攻の人材が学生全体の60%を占めたのに対し、2012年の自然科学専攻の学生は全体の49.66%を占めていた。人文社会科学の専攻の学生の割合が増えた理由として、上記の外国語専攻と管理学専攻の人材の養成にある。さらに情報社会の発展に応じ、コンピューター応用などの新興専攻は社会の人気を集め、これらの専攻がほとんどの大学に設置されるようになった。

表 2-7 1998 年以降本科大学学科別の学生数の変化と 1998 年から 2012 年までの増加率 (単位：万人)

	哲学	経済学	法学	教育学	文学	芸術学	歴史学	理学	工学	農学	医学	管理学
1998	0.39	31.86	8.8	7.74	23.03	--	3.05	22.11	96.68	8.74	21.07	--
2005	0.63	51.9	41.43	30.74	145.55	--	4.94	95.98	269.98	17.48	62.72	127.48
2012	0.88	83.82	51.68	51.76	266.89	121.55	7.08	131.46	452.29	24.43	100.64	256.16
増加率(%)	2.25	2.63	5.87	6.69	11.59	--	2.32	5.96	4.68	2.8	4.78	--

(出所) 中華人民共和国教育部ホームページ³¹より、筆者作成。

以上のことから、大学の管理体制の改革とともに、大学は専攻設置、学生の募集計画の設計、教員の採用などの面において、かなりの自主権をもつようになった。一方、すべての高等教育機関を対象に、統一指導が行われている国家の教育部は、大学の自主権の拡大につれ、大学への管理機能が失われつつある。国家教育部が高等教育機関に対する新たなコントロール手段として、大学の質保証制度を発足し、発展した。

さらに、マス化の進展とともに、量的発展に伴って質的問題が露呈した。この問題を解決するために、国家教育部は、高等教育機関、特に本科大学の教育の質を保証、向上させるために、時代に即した高等教育機関の課題に応じて、大学評価を始め、大学全体の質保証システムを構築している。

¹ たとえば、応（2008）は中国の高等教育の管理体制の改革を参照に 1949 年から 2008 年までの高等教育の発展を四段階と区分した。第一段階は 1949 年から 1977 までの伝統の管理体制の形成期であり、第二段階は 1978 年から 1985 年までの回復調整期である。さらに第三段階は 1985 年から 1998 年までの模索と発足期であり、第四段階は 1998 年から 2008 年までの改革改善期である。

² 「撥乱反正」とは、文化大革命期に乱れた国家の政治体制、経済体制、教育体制などを元の体制に戻すことである。

³ 1949 年 10 月 21 日－1954 年 9 月 27 日、中国国家政府の最高執行機関として機能した。

⁴ 王英傑・劉宝存（2009）『中国教育改革 30 年：高等教育巻』北京師範大学出版社、p. 58。

⁵ 土地、資本設備等のすべての財産を国家の所有とする経済体制である。

⁶ 中央高等教育部は後ほど国家教育部高等教育司に改称した。

⁷ 応望江主編（2008）『中国高等教育改革と発展の 30 年』上海財經大学出版社、p. 13。

⁸ 王・劉（2009）『中国教育改革 30 年：高等教育巻』、p. 63。

⁹ 院は日本の学部と相当するものであり、系は専攻と相当するものである。

¹⁰ 王・劉（2009）『中国教育改革 30 年：高等教育巻』、p. 64。

¹¹ 人民公社とは、中国に存在した共産主義の末端組織であり、地域内の工業、農業、商業、教育、人民武装を統合した社会集団である。人民公社の出現は 1958 年から始まった社会主義建設の大躍進時代の産物ともいわれ、改革開放期以降次第にその機能が失われ、その姿は消えた。

¹² 工農兵學員とは、工場労働者や農民、軍人など、いわゆる先進的な無産階級の若者である。

¹³ 応（2008）『中国高等教育改革と発展の 30 年』、pp. 170-171。

¹⁴ 中華人民共和国教育部ホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201308/156602.html>（最終確認日：2014 年 2 月 10 日）。

¹⁵ 法律的な整備に関しては、1995 年公布の『中華人民共和国教育法』、1998 年公布の『中華人民共和国高等教育法』などが挙げられる。

¹⁶ 馬越（1986）は、1980 年代以降、1950 年代の専攻と大学の細分化を克服するための高等教育の改革を多様化、合理化、自立化と国際化と 4 つの視点から分析した。

¹⁷ 応（2008）『中国高等教育改革と発展の 30 年』、p. 118。

¹⁸ 調整改革期の初期における中国の高等教育について論じた研究は、大塚（1980）、大塚（1981）、馬越（1986）、酒井（1988）などがあげられる。

¹⁹ 有本（1997）は、日本の高等教育システム（大学・短期大学）への 18 歳人口の進学率を基準に、日本の高等教育の大衆化（本研究では「マス化」と統一する）を分析した。研究では、日本の高等教育のマス化を「1976 年以前までを第 1 次大衆化、1992 年以降を第 2 次大衆化」と指摘した。本研究では、有本（1997）の観点に基づき、中国の高等教育のマス化を段階に分ける。

²⁰ たとえば、2011 年 12 月 30 日に開催された第 11 回全国人民代表大会常務委員会第 24 次会议においては、教育部部長袁貴仁は『国家中长期教育改革および発展計画綱要（2010-2020 年）』の実施状況の答申においては、大学の自主権拡大について発表した。袁は自主権の拡大と利用が相互促進の関係であり、学校に自主権を与える一方、「一管就死、一放就乱」を防ぐために、大学の内部管理制度の役割を強調した。

²¹ 長谷川豊・南部広孝・吉村澄代（1998）「『中华人民共和国高等教育法』訳と解説（前編）」エイデル研究所編『季刊・教育法』第 118 号、p. 39。

²² 同上。

²³ 全国の人口普查は中国における全国的な国民調査である。1949 年以来、全国的な人口普查は 1953 年、1964 年、1982 年、1990 年、2000 年と 2010 年と六回に行われ、調査報告書は作成され、出版されている。調査報告書は概要、民族、年齢、教育程度、家庭、死亡、遷移、住宅により構成され、また 2000 年以降の調査結果は中華人民共和国国家統計局のホームページにより一般公開されている。

²⁴ 『第五次人口普查データ（2000 年）』

<http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/5rp/index.htm>（最終確認日：2014 年 10 月 5 日）。

²⁵ 中華人民共和国教育部ホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4959/201012/113466.html>（最終確認日：2014 年 11 月 12 日）。

²⁶ 学生と教員との比率については、総合大学および師範、民族、工学、農林学、文学、財経、政治法律の単科大学においては 18.00 であり、医学大学では 16.00、体育大学では 11.00、芸術大学では 11.00 と基準を定めた。

²⁷ 日本文部科学省のホームページ

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001017860&cycode=0>
（最終確認日：2014 年 4 月 13 日）。

²⁸ 中国人民共和国教育部のホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/index.html>（最終確認日：2014 年 4 月 13 日）。

²⁹ 日本文部科学省のホームページ

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001017860&cycode=0>
（最終確認日：2014 年 4 月 13 日）

³⁰ 中国人民共和国教育部のホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/index.html>（最終確認日：2014 年 4 月 13 日）

³¹ 同上。

第三章 高等教育の地域間格差と中・西部における高等教育の振興計画

中国においては、改革開放政策を実施してから、社会は著しく発展していった。高等教育分野を見ると、1998 年から高等教育マス化政策が実施され、現在は高等教育のマス段階に入っている。しかし、経済発展と同様、高等教育の発展においても、沿岸部である東部と内陸部である中・西部の間に大きな格差が存在している。また、中・西部においては少数民族による民族自治区や民族自治州が多数あり、社会の安定を図るために、教育の役割が期待されている。

3-1 建国初期の高等教育の地域間格差

中国高等教育の地域間格差問題は、以前から存在していた。中国建国後、国家政府は各地域の高等教育のバランスを取るために、各省に高等教育機関を設置するようにしたが、すべての大学の管理権が国家政府に握られていた。しかし、建国初期には、国家政府の財政状況は極めて困難であったため、中・西部地域の高等教育機関数は依然として少なかった（表 3-1）。表 3-1 は、1951 年各省レベルの行政区¹（以下、省と略称する）の高等教育機関数を表したものである。表 3-1 からわかるように、建国初期の中国高等教育機関は、主に海岸と揚子江の沿岸、および文化的に長い歴史をもつ省に集中して設置していた。

表 3-1 1951 年中国各省の高等教育機関数 単位：個

東部				中部				西部			
省	機関数	省	機関数	省	機関数	省	機関数	省	機関数	省	機関数
北京	26	福建	4	安徽	4	広西	3	重慶	6	甘粛	3
広東	6	河北	3	黒龍江	8	河南	3	貴州	3	寧夏	0
海南	1	江蘇	16	湖北	11	湖南	5	青海	0	陝西	8
遼寧	13	山東	6	江西	4	吉林	5	四川	8	新疆	2
上海	15	天津	6	内モンゴル	4	山西	4	チベット	0	雲南	2
浙江	5							全国の合計数			184
合計		101		合計		51		合計		32	
全国に占める割合（単位：％）		54.89		全国に占める割合（単位：％）		27.72		全国に占める割合（単位：％）		17.39	

（出所）「中央人民政府高等教育部、1953 年高等教育学校の院系調整に関する報告」²より、筆者作成

注：各省はアルファベット順に並んでいる。

また「中央人民政府高等教育部、1953 年高等教育学校の院系調整に関する報告」によれば、建国初期においては、中国高等教育機関の中でも社会の経済発展に最も重要であると考えられた工学学校と農学学校を多数設置していた。さらに、社会の福祉を振興させるための医学学校、また国家の教育を振興させるための師範学校も数多く設置していた。この 4 種類の学校は、1951 年度の中国の高等教育機関全体の 69% を占めていた。

3-2 21世紀以降の高等教育の地域間格差

中国共産党の『中国共産党規約』は「中国共産党はマルクス・レーニン主義、毛沢東思想、鄧小平理論の『三つの代表』という重要な思想をみずからの行動の指針とする」と定め、さらに「マルクス・レーニン主義は、人類社会の歴史の発展法則を明らかにし、その基本原理は正しいものであり、強大な生命力がある」とマルクス・レーニン主義を党の基本的な思想として定めた。1859年に出版したマルクスの『経済学批判』の序言では、経済的構造と法的および政治的な上部構造との関係について、以下のように述べられている。

人間たちは、自らの生活を社会的に生産する際に、彼らの意思から独立した、一定の[その生産に]必要な関係を受け容れる。(中略)この生産諸関係の総体が社会の経済的構造を形成している。この社会の経済的構造こそ、法的および政治的な上部構造がその上にそびえたつ現実的な土台であり、さらに一定の社会的意識形態が対応する現実的な土台である。物質的生活の生産様式が社会的、政治的および精神的な生活のプロセス一般を制約しているわけである。人間の意識が人間の存在を規定するのではない。逆に人間の社会的存在が人間の意識を規定する。(中略)経済的土台の変化にともない、巨大な上部構造の全体が徐々に、でなければ急激に転換する³。

中国では、このマルクスの理論を「経済基礎決定上層建設」とまとめ、中国共産党の執政のイデオロギーとして、また社会の経済的な発展の根拠として、使用している。そのため、社会全体的には経済を法律、教育などの分野よりも率先的に発展した。さらに、法律、教育、福祉などの分野の発展は、経済発展の影響を受け、その特徴がこれらの分野にもみえる。

3-2-1 経済の地域間格差

1970年代後期から始まった中国の改革開放政策では、中国沿岸部の経済を率先して発展させる政策を取り入れた。1986年の全国人民代表大会においては、経済の発展を図るために、中国全土を地理的に東部、中部、西部と3つの地域に分類した(図3-1)。図3-1はこの地域分類を表したものである。中国全土は、地理的に沿岸部を東部に、内陸部を中・西部と分類された。



図 3－1 中国全土の地域分類

(出所) 筆者作成

1984 年 10 月 12 日に開催した第 12 回中国共産党中央委員会第三次全体会議において、『中国共産党中央委員会、経済体制改革に関する決定』を公布した。この決定では、鄧小平が提唱した「一部の人が、一部の地域が先に豊かになることによって、最終的には国家全体が共に豊かになる」という、「共同富裕論」を規定した。この理論を基に、また 30 年余りの改革開放政策により、沿岸部の東部は経済、文化、福祉などの分野において、最も発展していた（表 3－2）。表 3－2 は、中国の地域分類により 2011 年各省の国内総生産（以下、GDP と略称する）、在住人口、人口 1 人あたりの GDP を表したものである。表 3－2 を見ると、中・西部の 20 省のうち 18 省の人口 1 人あたりの GDP が、全国レベル（35,083 元）に達していなかったことがわかる。また東部地域の面積は中国全土面積の 13.5%を占めているが、その在住人口数（55,446 万人）は全国人口数（134,735 万人）の 41.15%を占めている。そして、東部地域の GDP（293,581 億元）は、全国の GDP（471,564 億元）の 62.26%を占めている。つまり、改革開放が進められても、人口密度と経済を見ると、中国の東部地域と中・西部地域との間には、大きな格差があることが明らかである。

表 3-2 2011 年各省の GDP、常住人口、人口 1 人あたりの GDP

東部				中部				西部			
省	GDP (億元)	常住人口 (万人)	人口 1 人あたりの GDP (元)	省	GDP (億元)	常住人口 (万人)	人口 1 人あたりの GDP (元)	省	GDP (億元)	常住人口 (万人)	人口 1 人あたりの GDP (元)
北京	16,252	2,019	81,658	安徽	15,301	5,968	25,659	重慶	10,011	2,919	34,500
福建	17,560	3,720	47,377	広西	11,721	4,645	25,326	甘肅	5,020	2,564	19,595
広東	53,210	10,505	50,807	黒龍江	12,582	3,834	32,819	貴州	5,702	3,469	16,413
河北	24,516	7,241	33,969	河南	26,931	9,388	28,661	寧夏	2,102	639	33,043
海南	2,523	877	28,898	湖北	19,632	5,758	34,197	青海	1,670	568	29,522
江蘇	49,110	7,899	62,290	湖南	19,670	6,596	29,880	陝西	12,512	3,743	33,464
遼寧	22,227	4,383	50,760	江西	11,703	4,488	26,150	四川	21,027	8,050	26,133
山東	45,362	9,637	47,335	吉林	10,569	2,749	38,460	新疆	6,610	2,209	30,087
上海	19,196	2,347	82,560	内モンゴル	14,260	2,482	57,974	チベット	606	303	20,077
天津	11,307	1,355	85,213	山西	11,237	3,593	31,357	雲南	8,893	4,631	19,265
浙江	32,318	5,463	59,249								
合計	293,581	55,446	—	合計	153,606	49,501	—	合計	74,153	29,095	—
全国の GDP (億元)			471,564	全国の人口数 (万人)			134,735	全国の 1 人当たりの GDP (元)			35,083

(出所) 中国国家統計データベース⁴より、筆者作成。

注：各省はアルファベット順に並んでいる。

さらに、西部地域の経済を成長させるため、また国防を強化させるために、2000 年から西部大開発政策が取り入れられた。当時経済的には乏しい地域である中部の内モンゴル自治区と広西自治区もこの西部地域の大開発政策の範囲に含まれた。全国面積の 71.4% を占めている西部大開発政策の対象地域は、全人口の 26.88% を占めている。しかし、国家により西部大開発政策を発表してから 11 年を経た 2011 年においても、西部大開発の対象地域の GDP は、全国の GDP の 21.23% しか占めていなかった。さらに西部地域の人口は全国人口の 21.59% を占めているのに対して、GDP は全国 GDP のわずか 15.72% しか占めていなかった。このことから、社会主義市場経済である中国の経済発展では、いかに格差が存在しているのかが分かる。また、これは、平等な社会を目指す共産主義を目標とする社会主義国家である中国においては、社会の建設の目標と社会現実に矛盾が生じていると言える。

図 3-2 は、2011 年西部地域の各省の産業⁵別の生産値を表したものである。各省の間で産業別の発展に大きなばらつきが存在している。たとえば、陝西省、四川省と重慶市は地域的には西部地域に所属しているが、これらの省の GDP は寧夏省やチベット自治区と、かなりの格差がある。また産業別の生産値を比較すると、チベット自治区と寧夏省は GDP も、人口 1 人あたりの GDP も全国ランキングの下位にある上に、第一次産業の生産値も最も低い。これは、これらの地域の土地が乏しく、また第一次産業である農業技術が他の地域より遅れているからである。

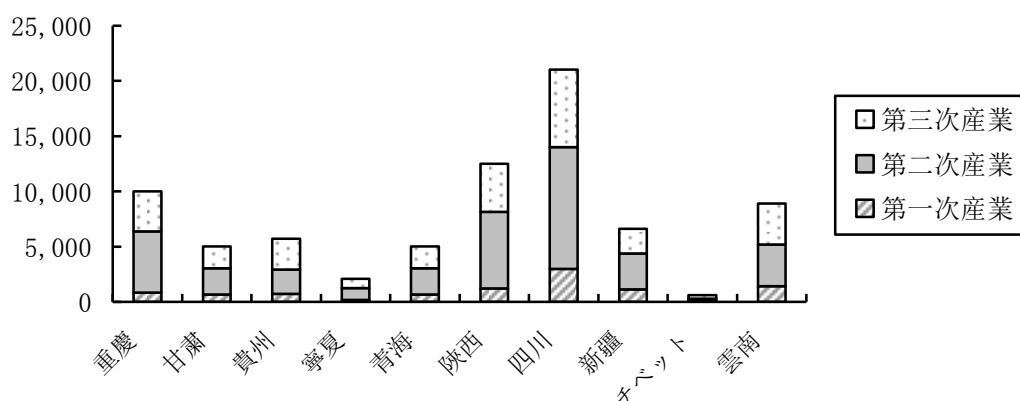


図 3-2 2011 年西部地域の省の産業別の生産値 単位：億元

(出所) 中国国統計データベース⁶より、筆者作成。

3-2-2 マス化以降の高等教育の地域間格差

2000 年以降の西部大開発政策により、西部地域の経済発展が進められた。また、高等教育機関の管理制度の改革が進められている中、高等教育機関は自身の発展に関して、かなりの自主権を持つようになった。マス化の進展によって、高等教育の地域間格差が改善されたかどうかについて、本節において分析する。

すでに表 3-1 で示したように、中国の高等教育機関の設置は建国初期から沿岸部および文化的に長い歴史を持つ省に集中していた。また、表 3-2 で示したように、改革開放期以降、鄧小平の「共同富裕論」の影響で、中国の経済は沿岸部である東部地域に集中して発展している。謝 (2010) は 1978 年以降、地方政府に所属する高等教育機関の発展は、地方政府の経済力に大きく依存するようになったことを指摘した。そのため、中国の高等教育の発展も東部地域に偏っている。それでは、データからマス化以降の中国高等教育の地域間格差問題を検討しよう。

表 3-3 は、2009 年各省の普通高等教育学校数、2010 年度の人口 10 万人あたりの在校生数を表したものである。表 3-3 から分かるように、中国の普通高等教育学校の発展も経済の発展と同様に、東部地域に集中していることが分かる。特に国家政府部門に所属している大学のほとんどは東部地域に集中しているため、国家教育部が所管している普通高等教育学校のうち、75%を占める 50 校は東部地域にある。それに対して、中部および西部地域にある大学のほとんどは地方政府に所属している。

表 3-3 2009 年各省の普通高等教育学校数、2010 年の人口 10 万人あたりの
高等教育機関の在校生数

省		普通高等教育学校（2009）（単位：校）				人口10万人あたりの高 等教育機関の在校生数 （2010） （単位：人）
		総機関数	本科大学	その内国家政府部門が所管する学校		
				教育部所管	その他の部門所管	
全国		1,983	768	75	43	2,189
東部		877	363	50	27	——
	北京	81	57	24	11	6,196
	福建	75	20	1	1	2,144
	広東	108	37	2	2	2,037
	河北	91	33	0	4	1,951
	海南	16	5	0	0	2,036
	江蘇	122	44	7	3	2,819
	遼寧	87	43	2	3	2,671
	山東	114	44	3	0	2,202
	上海	61	31	8	1	4,300
	天津	45	19	2	1	4,412
	浙江	77	30	1	1	2,285
中部		721	248	13	6	——
	安徽	95	31	1	1	1,841
	広西	59	20	0	0	1,530
	黒龍江	70	26	1	2	2,447
	河南	89	33	0	1	1,839
	湖北	89	35	7	1	2,906
	湖南	100	28	2	1	2,501
	江西	72	20	0	0	2,162
	吉林	45	26	2	0	2,716
	内モンゴル	39	12	0	0	1,884
	山西	63	17	0	0	2,132
西部		385	157	12	10	——
	重慶	43	15	2	0	2,413
	甘肅	34	14	1	1	1,882
	貴州	39	17	0	0	1,109
	寧夏	13	5	0	1	1,868
	青海	8	3	0	0	1,119
	陝西	77	39	5	1	3,208
	四川	79	31	4	2	1,790
	新疆	32	11	0	5	1,467
	チベット	6	3	0	0	1,373
	雲南	54	19	0	0	1,391

(出所) 中華人民共和国教育部ホームページ⁷より、筆者作成)。

注: 各省はアルファベット順に並んでいる。

また、西部地域の 10 省の間には、大きな高等教育の格差があることが表 3-3 から把握できる。たとえば、西部地域においては、長い文化的な歴史をもつ陝西省と四川省がある。大学数から見ると、西部地域全体では本科大学数が少ないものの、陝西省と四川省では多く設置されている。しかし、四川省の常住人口が多いため、人口 10 万人あたりの高等教育機関の在校生数を見ると、全国平均値（2,189 人）以下の 1,790 人であった。さらに、陝西省の人口 10 万人あたりの在校生数は、全国の 4 位に達している。つまり、経済的、人口的な社会変動に対して、陝西省では高等教育のマス化を適切に進展していた。

ところが、西部地域の青海省とチベット自治区では、本科大学数が極めて少ない。また、雲南省と貴州省では、普通高等教育学校数が多いものの、常住人口が多いため、これらの省の 2010 年の人口 10 万人あたりの高等教育機関の在校生数から見ると、全国的には最も低い数値であった。つまり、西部地域における高等教育の発展には、様々な実態があることが表 3-3 から明らかになった。そのため、国家レベルで西部地域の高等教育を発展させるための政策を策定する際に、地域内の教育の格差を把握し、省レベルの実態を考量することが重要である。

さらに中国においては、国家の重点大学建設政策のもとに始まった世界一流大学を作るための「211 プロジェクト」、および重点の学科を作るための「985 プロジェクト」がある。これらのプロジェクト対象大学は、中国の高等教育のトップレベルの質を代表できるため、政府は大量の資金を投入している。これらのプロジェクトの選別は地域、専攻、大学規模、大学の實力などさまざまな分野別に考量している。特に「211 プロジェクト」の対象大学は、すべての省レベルの行政区から選別している。表 3-4 は、省別の「211 プロジェクト」と「985 プロジェクト」の大学数を表したものである。表 3-4 から、世界一流大学を作るためのプロジェクトの対象大学の設置は北京、江蘇、上海などの高等教育資源の豊かな地域に集中していることが明らかになった。

表 3-4 省別の「211 プロジェクト」と「985 プロジェクト」の大学数 (単位: 個)

東部			中部			西部		
省	211プロジェクト の大学数	986プロジェクト の大学数	省	211プロジェクト の大学数	986プロジェクト の大学数	省	211プロジェクト の大学数	986プロジェクト の大学数
北京	26	8	安徽	3	1	重慶	2	1
福建	2	1	広西	1	0	甘肅	1	1
広東	4	2	黒龍江	4	1	貴州	1	0
河北	1	0	河南	1	0	寧夏	1	0
海南	1	0	湖北	6	2	青海	1	0
江蘇	10	2	湖南	4	3	陝西	8	3
遼寧	4	2	江西	1	0	四川	5	2
山東	2	2	吉林	3	1	新疆	2	0
上海	10	4	内モンゴル	1	0	チベット	1	0
天津	3	2	山西	1	0	雲南	1	0
浙江	1	1						
合計	64	24	合計	25	8	合計	23	7

(出所) 中華人民共和国教育部ホームページ⁸より、筆者作成

注: 各省はアルファベット順に並んでいる

しかし、このような国家重点大学の設置に対して、中国国内ではさまざまな批判もある。たとえば、邹・李 (2011) は、教育の公平性の視点から、国家の一部の政策の設定が不合理であると批判している。また「211 プロジェクト」と「985 プロジェクト」の対象大学は、いずれも東部の沿岸発展地域に集中し、西部地域の対象大学は非常に少ない。そのため、北京、上海などの大都市では、教育の質がその他の省よりはるかに高いと国家重点大学の設置の問題性を指摘した。世界レベルの一流の大学と一流の学科を作るためのプロジェクトの対象大学の選抜では、大学の教育と研究の質がかなり厳格に要求されている。大学の教育と研究の質の背景にあるのは、大学の教育と研究に関する歴史と経験であり、これらの重点プロジェクトの対象大学はいずれも長い教育と研究の歴史を有する大学である。

しかし、高等教育の地域間格差を解決するために、最も重要なキーポイントは重点大学にあるのではなく、地方政府に所属している一般大学にある。高等教育の全体の質保証および地域間格差問題などの課題に直面する際に、一般大学、特に中・西部地域に位置している一般大学がどのような措置をとって教育の質を保証し、またどのような発展理念のもとに、大学の規模を拡大するのかは中国の高等教育の量的・質的な発展にとって、もっとも重要な課題である。

3-2-3 大学募集の地域間格差

中国の大学の入学試験といえば、一斉試験というイメージがある。このような試験制度は、1952年から始まり、1972年から1976年までは文化大革命により一旦中止された。その後1977年から現在に至るまで、中国のすべての学生、さらにその家族にとって最も重要な試験と言える（図3-3）。

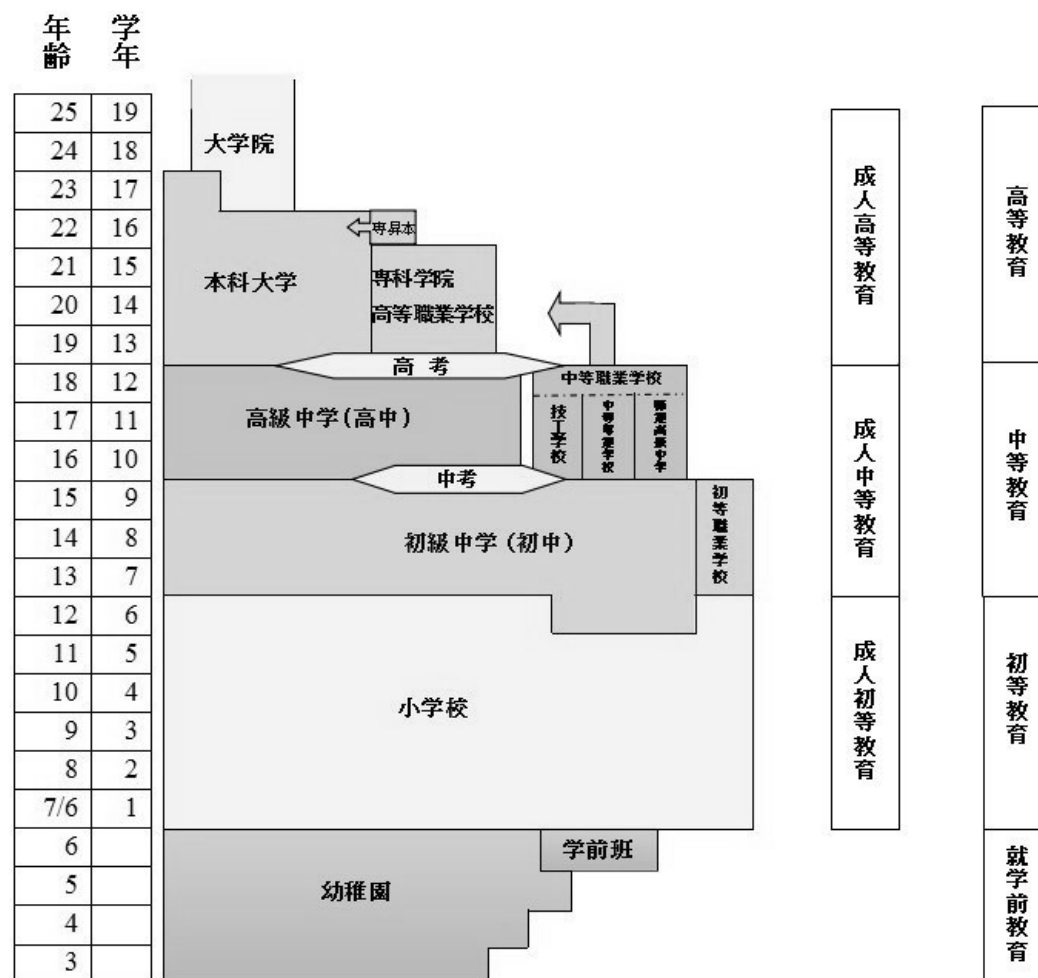


図3-3 中国の学校教育制度

(出所) 筆者作成

中国で「高考」と呼ばれる高等教育への入学試験は、1980年代以降の高等教育構造の多様化の進展により、普通高等教育学校の募集試験、独学試験、および成人高等教育学校の全国統一試験により構成されている。一般に「高考」と呼ばれるものは、普通高等教育学校の募集試験を指す。図3-3は、中国の学校教育制度を表したものである。図3-3から分かるように、中国の大学への入学試験は、従来高校卒業の生徒のみが受験できる制度から、高校卒業に相当する学歴を持つ者全員が高考の受験資格を持つように改革された。

1950年代には、中国は高度な中央集権的な計画経済体制を作り上げた。そのため、現在の国家教育部所属の人民教育出版社が1950年より設立し、全国の初等、中等教育のすべての教科書の研究、編集、出版に関する一連の業務を行い、「一綱一本」制度を執行した。この「一綱一本」制度とは、国家教育部が作成した1つの教育大綱に基づき、人民教育出版社が1種類の教科書を研究、編集、出版し、全国の学生がそれを利用する制度である。ところが、1996年から1971年まで文化大革命の影響で人民教育出版社の業務は一時的に停止し、1972年よりその機能は徐々に回復した。人民教育出版社により出版された小中学校の教科書は全国の共通教科書として、現在でも小中学生に利用されている。

また、1970年代後期より始まった中国の改革開放は、教育分野にも影響を及ぼしている。経済的または教育的な発展に伴い、さらに1985年の1つの教育大綱に基づき、複数の出版社により複数の教科書を編集、出版し、学生に利用するという「一綱多本」制度の改革が進めた。人民教育出版社による作成、出版した全国共通の教科書以外に、教育資源豊かな省⁹の出版社、および北京師範大学のような教育に関する研究が進められている大学の出版社も初等、中等教育に関する教科書を出版するようになった（表3-5）。

表 3-5 高校の主な授業科目とその教科書の種類 （単位：種類）

授業科目	教科書種類	授業科目	教科書種類	授業科目	教科書種類
思想政治	1	国語	6	数学	6
英語	7	ロシア語	1	日本語	1
歴史	4	地理	8	物理	5
化学	3	体育と健康	6	生物	5
音楽	3	美術	5	芸術	2
情報技術	5	通用技術	4		

（出所）『2009年基礎教育における教科書リスト』¹⁰より、筆者作成。

表3-5は、国家教育部が発表した『2009年の基礎教育における教科書リスト』により、主な授業科目とその教科書の種類をまとめたものである。この教科書リストは、2014年時点においても通用されている。

中国の教育分野の中で、国家、政府および中国共産党の意志が強く反映されており、社会主義後継者を育成するために、もっとも厳格に規制されているのは思想政治の授業である。「一綱多本」制度により国語、英語、数学などほとんどの授業科目では国家教育部に定められた教育大綱に基づき、複数の出版社より数種類の教科書が出版するようになった。それに対して、思想政治の授業に

利用できる教科書は、人民教育出版社が出版された 1 種類のみである。これは中国共産党の強い政治統治を表している。また、現在中国における外国語教育に関しては、英語教育がもっとも普遍的に行われているため、英語教育に関する教科書は 7 種類もある。それに対し、ロシア語および日本語は「マイノリティ言語（原語：小语种）」として扱われ、受講者が少ないために、教科書の種類も少ない。

この教科書の多様化に伴って、高考の改革も進められている。普通高等教育学校の募集試験は統一試験と呼ばれるが、実際の試験内容をみると、1987 年当時最も教育資源豊かな上海市は、中国の地域間の教育能力の格差を要因に、国家教育部の統一試験内容から、上海市独自の試験内容を実施し始めた。また、鄧小平の「共同富裕論」により、東部地域は経済の発展地域と定められ、東部地域の中等教育の資源も次第に豊かになった。そのため、国内での後期中等教育における教育能力の格差は、さらに拡大した。高考に関しては、教育資源豊富な経済発展地域では独自の試験制度を開発し、現在は、16 省が独自の試験内容による高考の統一試験を行っている（上海、北京、天津、重慶、遼寧、江蘇、浙江、福建、安徽、江西、山東、湖北、湖南、広東、四川、陝西）。またこの 16 省以外の省は国家教育部による統一試験を行っている。

高等教育のエリート段階においては、統一試験による学生の選抜は、問題化していなかった。しかし、試験制度の多様化により、大学募集制度の問題も露呈した。学生のレベルから見ると、大学の選択は自由選択であり、また採用は高考での成績順位によるものである。ところが、大学のレベルから見ると、すべての高等教育機関の募集定員は、試験前に設定した省別、専攻別の募集計画により行われている。

高考の募集計画に関しては、計画経済期においては、すべての高等教育機関の募集計画は国家教育部が統一して策定した。ところが、1980 年から経済成長とともに、省レベルの行政区の間に教育の質の格差が拡大した。さらに高等教育機関の管理権の移管により、地方政府は所属している高等教育機関の教育資源を守る姿勢をとった。そのため、全国的にみると、高等教育機関の募集計画は各地域の高等教育の資源と地域の経済状況に応じて、また各地域の後期中等教育の質および受験生の数に合わせて作成している。このような試験制度は、再び教育の不公平性を拡大していると邹・李（2010）は指摘した。

高等教育機関の募集計画は、機関所在地出身の学生を大量に募集するという現象がある（表 3-6）。表 3-6 は、2011 年度の北京大学の省別の学生一般入学の募集計画を表したものである。表 3-6 から分かるように、すでに 30 年近く教育改革が進んでいる中国においては、国家教育部に所属し、政府からあらゆ

る支援と配慮を受けている北京大学でも、2011年度の全国の募集計画 1,275 人のうち、北京市出身の学生数は 248 人であり、19.45%を占めている。したがって北京大学が、大学所在地出身の学生を大量に募集している現状が一目瞭然である。

表 3-6 2011 年度北京大学の省別の学生の一般入学の募集計画 単位：人

東部				中部				西部			
省	人数	省	人数	省	人数	省	人数	省	人数	省	人数
北京	248	福建	35	安徽	35	広西	20	重慶	30	甘粛	18
広東	26	河北	33	黒龍江	42	河南	60	貴州	25	寧夏	16
海南	15	江蘇	50	湖北	44	湖南	46	青海	15	陝西	41
遼寧	44	山東	54	江西	30	吉林	38	四川	46	新疆	42
上海	37	天津	46	内モンゴル	23	山西	40	チベット	12	雲南	22
浙江	42							全国の合計数		1,275	
合計		630		合計		378		合計		267	
全国に占める割合 (単位：%)		49.41		全国に占める割合 (単位：%)		29.65		全国に占める割合 (単位：%)		20.94	

(出所) 北京大学招生ネット¹¹より、筆者作成。

また、上述のように、高等教育機関の募集計画は各地域の高等教育の資源と地域の経済状況に応じて、また各地域の後期中等教育の教育の質、および受験生数に合わせて作成している。そのため、表 3-6 に表示しているように、北京大学の募集計画では、もっとも経済的に発展し、人口的に集中している東部地域では、中・西部より学生の募集数が多いことが明らかになった。

ところが、この大学所在地出身の学生を大量に募集する傾向は、高等教育の格差を拡大している。たとえば、表 3-3 に表示しているように、北京市では普通高等教育学校が多数設置されている。これらの学校は北京市出身の学生を大量に募集しているため、表 3-3 に表示している人口 10 万人あたりの高等教育機関の在校生数（2010）は、全国の平均値より 3 倍もある。それに対して、西部地域の青海では、高等教育機関の設置が少ないため、省内の学生の高等教育に進学する機会も限られている。

この大学所在地出身の学生を大量に募集する傾向は、中国の首都である北京市に限られたことではなかった。表 3-7 は、上海市にある復旦大学の 2014 年度の省別の学生の一般入学の募集計画を表したものである。復旦大学の 2014 年度の全国の一般入学の募集計画は 1,512 人であり、そのうち上海市出身の学生を 325 人募集すると計画した。つまり 2014 年の新入生のうち、21.49%が上海市出身になるように計画している。

表 3-7 2014 年度復旦大学の省別の学生の一般入学の募集計画 単位：人

東部				中部				西部			
省	人数	省	人数	省	人数	省	人数	省	人数	省	人数
北京	35	福建	60	安徽	75	広西	35	重慶	45	甘肅	47
広東	60	河北	36	黒龍江	27	河南	60	貴州	45	寧夏	17
海南	15	江蘇	50	湖北	45	湖南	52	青海	14	陝西	30
遼寧	30	山東	47	江西	48	吉林	31	四川	75	新疆	28
上海	325	天津	25	内モンゴル	16	山西	34	チベット	5	雲南	50
浙江	50							全国の合計数			1,512
合計		733	合計		423	合計		合計		356	
全国に占める割合 (単位：%)		48.48	全国に占める割合 (単位：%)		27.98	全国に占める割合 (単位：%)		全国に占める割合 (単位：%)		23.54	

(出所) 復旦大学招生ネット¹²より、筆者作成

しかし、すでに表 3-4 で示したように、国家のトップレベルの研究能力および教育能力を代表する「211 プロジェクト」および「985 プロジェクト」の対象大学は東部地域に集中しており。また、表 3-3 で示したように、普通高等教育学校のうち、本科大学の設置も東部地域に集中している。大学所在地出身の学生を大量に募集する傾向は、学生の募集の地域間の格差をさらに拡大する傾向がある。つまり、経済的に発展した地域である東部地域および一部の中・西部地域の省（四川省、陝西省など）は経済発展の途上地域である寧夏省、貴州省よりも、学生の大学進学状況の視点から見て、量と質がかなり優れている。したがって、中国の大学の地域間格差問題を解決するために、中・西部地域の重点大学の建設および一般大学の質保証、さらに東部地域の大学に中・西部地域出身の学生を多く募集することが期待されている。

3-3 『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』

2010 年 7 月に公表した『国家中長期教育改革および発展に関する綱要（2010-2020 年）』では、「中・西部高等教育計画」を提案した。この綱要では、中・西部の高等教育機関の募集を拡大すること、東部の普通高等教育学校に中・西部出身の学生募集を拡大すること、地方の高等教育の補助金を設けることを発表した。この綱要を元に、2013 年 2 月 20 日、国家教育部は国家財政部および国家発展と改革委員会とともに、『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』を発表した（表 3-8）。振興計画の具体的な内容は 10 条 26 項目で構成され、中・西部の高等教育の 10 年間の発展計画が立てられた。

表 3-8 中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）

条	項目
(一) 優秀な特色のある学問分野の強化	1. 学位授与機関の配置を合理的にする
	2. 特色のある学問分野の発展をサポートする
(二) 人材育成の強化	3. ハイレベルの人材育成を強化する
	4. 教員養成と研修を強化する
(三) 教育改革の深化	5. 本科大学の教育改革を推進する
	6. 修士、博士の学生の育成体制の改革を推進する
	7. 高等職業教育の改革を推進する
(四) 科学研究とイノベーション能力の向上	8. 科学研究の基地の建設を強化する
	9. 科学研究の経費およびプロジェクトの開発をサポートする
(五) 社会サービス能力の強化	10. 地域経済の発展をサポートする
	11. 継続教育の能力を強化する
(六) 優秀な教育資源の共有	12. 公共サービス基盤のデータ化を推進する
	13. データ化した質の良い情報の共有を推進する
(七) 中・西部学生の入学の機会の拡大	14. 新たに増えた全国の学生募集計画を中・西部の高等教育資源の乏しい地域に傾斜する
	15. 特殊な学生募集項目を設置し、项目的に中・西部の学生募集を実施する
(八) 学校の分布の合理性	16. 中・西部の高等教育機関の設置を合理的にする
	17. 共建を推進する
	18. 中・西部高等教育機関の基礎能力の建設を強化する
	19. 中・西部の高等教育機関の総合能力の向上をサポートする
(九) 交流と連携の強化	20. 地域内、外の高等教育機関との交流および連携を強化する
	21. 国際的な交流および連携を強化する
	22. 中・西部の高等教育機関の学生の留学と帰国起業をサポートする
	23. 中・西部の高等教育機関の留学生の受け入れをサポートする
(十) 投資体制の健全	24. 中・西部の地方高等教育機関の資金の予算および配分制度を合理的にする
	25. 高等教育機関の財務リスクのコントロール制度を作り上げる
	26. 中・西部の経済的に困難である学生へのサポートを強化する

（出所）『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』より、筆者訳。

注：共建とは、国家教育部は地方教育厅とともに大学を管理し、資金を投入することである。

帰国起業とは、海外に留学した学生が卒業後中国に戻り、起業することである。

この『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』の詳細には、2012 年から 2020 年にかけて、国家政府が中・西部地域に対して、高等教育の発展および地域間格差の改善に力を入れることを記している。その諸方策は、以下の「(1) 連携」「(2) 入り口での配慮」「(3) 就職の強化」「(4) 少数民族教育の重視」と 4 つの重点がある。

(1) 連携 『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』では「西部の光」、「1,000 名の中・西部の大学学長の海外研修計画」、「西部大学に対する東部大学の一対一の支援計画」など複数のプロジェクトが新たに公表され、また強化されている。教職員については、約 10,000 名の優秀な教員の東部大学への研修、約 1,000 名の学長の海外研修といったプロジェクトがある。これは、中・西部の大学の教員を東部または海外の優秀な大学に送り出し、彼らの大学の教育理念や専門知識を進歩させ、視野を広げることにより、出身大学の教育

体制改革、管理体制改革につなげるというものである。

また、情報共有の面においては、インターネット、マスメディア、モバイル通信などの媒介を利用し、e ラーニング、デジタルライブラリーなどを整え、優れた教育資源を中・西部の大学圏のなかで共有し、中・西部の大学の教育資源を改善することが目的である。さらに省内の高いレベルの大学と一般的な地方大学との一対一の支援により、省内の優秀な教育資源と学校の運営理念を統合、共有することにより、省内部の高等教育機関の間に存在している格差の改善が図られている。

(2) 入り口での配慮 先述したように、中国の大学への入学は自由選択制度を採用しているが、各大学は入学試験を実施する前に省および専攻ごとに募集計画を作成し、大学が立地している省で重点的に学生募集を行っている。しかし、表 3-3 からわかるように、中・西部の海南省、広西チワン自治区、内モンゴル自治区、江西省、山西省、貴州省、青海省、チベット自治区、雲南省などの 9 省は国家政府部門所属の大学がなく、また表 3-4 からわかるように、これらの省においては「211 プロジェクト」の対象大学もわずか 1 大学である。つまり、これらの省は、ほかの省より高等教育機関の量と質が低下している。上述している大学の所在地重点募集の傾向を考量すると、これらの省出身の高校生が質の良い大学へ入学することは、他の省の学生より困難であることが明らかである。

高等教育資源の乏しい地域の学生であっても質の良い大学に入学するチャンスを拡大するために、『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』においては、東部にある中央政府部門所属の大学の学生募集数を拡大し、それに対して、大学所在地出身の学生の募集の割合を削減する政策を取り入れた。拡大された募集人数は中・西部地域に重点的に配分することになる。また 2010 年から 2020 年までの 10 年間、経済的に貧困である地域の学生に対して、毎年 1 万人の定員募集を行うことを規定した。

(3) 就職の強化 中国の大学卒業生の就職難は、大きな社会問題でもある。中・西部地域には少数民族自治区が多く、また宗教も多様である。大学卒業生の就職難の改善は、多民族、多宗教といった状況の中・西部地域の社会安定にもつながる。そのため、『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』においては、5 年をかけてすべての中・西部高等教育機関のキャリアセンターの教職員に対して、研修を行うことを計画した。また中・西部地域の特色を考量の上、就職と起業に向けたサポートを強化する一方、少数民族地域、貧困地域への公務員就職も推進している。

(4) 少数民族教育の重視 中国は多民族国家であり、漢族のほか、ウイグル族、

モンゴル族など 55 の少数民族がいる。これらの少数民族も漢民族と同質の教育を受けることができるように、また社会の安定の視点から、『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』においては、民族教育を中・西部教育の発展にかかわる大きな課題として扱われた。それでは新疆ウイグル自治区を例として、中国の民族問題と少数民族教育の重要性、また『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』における少数民族教育の重視政策を分析しよう。

中国の省のうち、5 つの少数民族自治区はすべて中・西部地域にある。また、その他の省にも少数民族自治州¹³や自治県¹⁴など、少数民族の集中地域が多数存在している。新疆ウイグル自治区はウイグル族の民族自治区であり、イスラム教を信仰しているウイグル族のほか、漢族、カザフ族、モンゴル族などさまざまな民族が居住している多民族地域である。そして、ウイグル自治区の他には、イリ・カザフ自治州、バインゴリン・モンゴル自治州など、ウイグル族以外の少数民族で構成されている少数民族の自治州や自治県もある。

ここで、新疆ウイグル自治区を取り上げよう。新疆ウイグル自治区は、中国で最も多民族、多宗教であり、社会的にも不安定な地域であるため、本研究の民族団結教育の事例として相応しいと判断した。新疆統計情報ネット¹⁵によれば、中国の 55 の少数民族のうち、新疆ウイグル自治区にあるのは 47 民族である。表 3－9 は、2011 年度新疆ウイグル自治区の民族別人口数を表したものである。2011 年度の新疆ウイグル自治区の漢民族人口は 40%弱を占めている。また新疆ウイグル自治区の面積は中国全土の 1/6 を占める 1,660,000 km² であり、インド、パキスタン、アフガニスタン、タジキスタン、キルギス、カザフスタン、ロシア、モンゴル国の 8 カ国と国境を接し、国境線の総延長は約 5,700km に達している（図 3－4）。

表 3－9 2011 年度新疆ウイグル自治区の民族別人口数

民族名	人数 (単位：万人)	全人口に占める割合 (単位：%)	民族名	人数 (単位：万人)	全人口に占める割合 (単位：%)
ウイグル族	1,037.04	46.95	漢族	844.42	38.23
カザフ族	154.26	6.98	回族	100.34	4.54
クルグズ族	19.4	0.88	モンゴル族	17.89	0.81
シボ族	4.27	0.19	オロス族	1.16	0.05
タジク族	4.73	0.21	ウズベク族	1.74	0.08
タタール族	0.49	0.02	満族	2.64	0.12
ダウール族	0.69	0.03	その他民族	13.59	0.62
新疆ウイグル自治区合計人口				2,208.71	100

（出所）新疆統計年鑑（2012）¹⁶より、筆者作成。



図 3-4 新疆ウイグル自治区の地図

(出所) <http://beijinging.zening.info/Xinjiang/> より、(最終確認日：2014 年 3 月 24 日)。

民族間の経済格差を縮小するために、中国標準語教育の強化政策が 2004 年より登場した。標準語の習得は、新疆ウイグル自治区内の企業への就職と、経済的に発展した省への出稼ぎができるというメリットがある。さらにウイグル語が通用する大学は限られている。学生にとって、標準語の習得は高学歴の習得の可能性を高め、ハイレベルの知識を身につける可能性を高め、さらに立身出世にもつながっている。そのため、少数民族の学生も積極的に標準語を習得するようになった。しかし、新疆ウイグル族の場合、ウイグル族出身の教師、特に小学校や中学校の教師の標準語能力には格差があり、バイリンガル教師の不足も教育にとって大きな問題となっている。そのため、バイリンガル教師の養成強化も 2013 年に発表した『中・西部における高等教育の振興計画(2012-2020 年)』の重点事項になってきた。

また多民族の共生を図るために、教育の役割が期待され、小学校から大学までの民族団結教育も重要な教育内容になった。2009 年に発表した『学校における民族団結教育の指導に関する綱要(試行)』では、小、中学校は毎年 10~12 時間、高校は毎年 8~10 時間の民族団結教育の授業を行うことを規定した。また一部の大学にも民族団結教育の授業の時間を設けるようになった。しかし、この民族団結教育の授業の教育内容への理解や教師の能力には格差があるため、実際の教育効果を測ることが困難である。そのため、『中・西部における高等教育の振興計画(2012-2020 年)』では、大学での中・西部における民族団結教育に向けた教師の育成を強化する政策が出された。このような民族団結教育の強化により、少数民族問題の解決が期待されている。

以上が『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』による 2012 年から 2020 年までの 8 年間の中・西部における高等教育の改善方策である。しかし、この計画にはいくつか問題点が残されている。

まず『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』は中・西部地域全体の計画であり、計画の詳細では、中・西部地域の高等教育の特徴を明確に分析せず、発表した改善策のほとんどは中・西部だけではなく、中国全土の高等教育改善に通用できる項目である。また中・西部地域の中にもトップレベルの高等教育資源を持つ陝西省、四川省、重慶市があり、また最も高等教育資源の乏しい地域である青海省、貴州省、雲南省、チベット自治区もある。これらの省を同じ政策で取り扱うことは不均衡を引き起こす。

また『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』には、「卓越した教師養成計画」、「卓越したエンジニア養成計画」、「卓越した医者養成計画」、「卓越した法律人材養成計画」、「卓越した農林人材養成計画」など、5 つの人材養成計画を打ち出している。本章第 1 節において論じたように、建国初期においては、中国高等教育機関のうち経済発展のために最も重要である工学学校と農学学校を多数設立し、また社会の福祉を振興させるための医学学校、さらに国家の教育を振興させるための師範学校も数多く設立されていた。ところが、高等教育マス化段階においても、国家政府は、ほかの学問分野より工学専攻の発展を推進する政策を取り入れた。そのため、中国共産党の思想を反映している『人民日報』の統計によると、2013 年においては、中国の本科大学の 91.5% を占める 1,047 大学が工学専攻を設置し、工学を学んでいる本科大学の学生は 452.3 万人に達し、全国の本科大学の在校生数の 32% を占めていた¹⁷。しかし、自由就職制度を導入した中国の高等教育においては、マス段階に入ってから毎年 300 万人以上の学生が就職できないというのが現状である。

この現状は、工学専攻の過剰設置にも関係がある。つまり大学の専攻の設置と学生募集が社会のニーズとの不均衡を示している。『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』では、中・西部の地域における工学専攻のさらなる発展計画を示した。しかし、具体的な専攻の拡大については計画していなかった。このまま発展させると、工学学科の一部の専攻の過剰な募集により、就職難がさらに問題視される傾向がある。

また、2011 年度西部地域全体においては、第三次産業の生産値は GDP の 37.20% を占めている。社会のニーズからも、学生の就職問題を解決するためにも、また「経済基礎決定上層建築」という視点からも、第三次産業に関連する学問分

野の発展を推進するための政策が必要である。前述した通り、大学の学生募集には大学所在地で大量に募集する現象が見られるが、地方政府所属の大学は現地の学生の大量募集により、優秀な学生を養成し、優秀な人材を現地に確保する役割を果たしている。そのため、各省は産業別の経済発展や社会のニーズに応じて、高等教育の専攻設置や専攻募集を設計することは、中・西部の高等教育振興にとって、最も重要な課題である。

さらに、表 3-3 から分かるように、中・西部地域においては、本科大学と専科学院計 1,106 校がある。また、表 3-4 によると、これらの本科大学と専科学院のうち、48 大学が国家の重点大学建設の「211 プロジェクト」に選ばれた。

『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』の資金投入政策には、8 年間に 100 校に対して 100 億元を投入するという計画がある。つまり 2012 年～2020 年の 8 年間、中・西部の 1,106 校のうち 100 校を選択し、100 億元を投入し、学校の教育条件を整備するという目標である。しかし、「211 プロジェクト」は、112 大学に対し 10 年間で 373.8 億元を投入した¹⁸。それと比較すると、中・西部の高等教育を振興するためには、国家によりさらなる資金投入が必要である。また『中・西部における高等教育の振興計画（2012-2020 年）』では、地方の一般大学の質を向上させるための資金投入を明確に計画せず、中・西部地域内の重点大学をさらに発展させることで、地域内の大学間格差拡大が懸念される。このような計画の実施では、中・西部地域の高等教育全体の質を改善させることが困難であると筆者は考える。

これら問題を改善するために、国家政府による中・西部の高等教育に対する資金投入を拡大する一方で、地方政府の資金投入の詳細な計画を立てる必要がある。大学と民間企業との産学連携も改善方法の 1 つである。産学連携を進めるために、国家がいかに西部の貧困地域に大企業を誘導するか、また地方の一般大学がいかに現地の企業との連携を深めるかが、大きなポイントである。

¹ 中華人民共和国は、23 省（台湾を含む）・5 自治区（内モンゴル、新疆、チベット、寧夏、広西）・4 直轄市（北京、上海、天津、重慶）・2 特別行政区（香港、澳門）に分けられ、計 34 の省レベルの行政区がある。

² 原語：「中央人民政府高等教育部关于一九五三年高等学校院系调整报告的总结报告」『党的文献』2002 年第 6 期中共中央文献研究室、pp. 68-70。

³ マルクス・カール著・横張誠・木前利秋・今村仁司訳「経済学批判 [序言]」『ルイ・ボナパルトのブリュメール一八日・経済学批判要綱 [序説] [資本制生産に先行する諸形態]・経済学批判 [序言]・資本論第一巻初版 [第一章]』筑摩書店、pp. 253-264。

⁴ 中国国家統計データベース

<http://data.stats.gov.cn/workspace/index;jsessionid=80EBC93F15E1B390972E2A015EAC9E22?m=hgnd>（最終確認日：2014年10月5日）。

⁵ 第一次産業は農業（林業、漁業、鉱業も含む）、第二次産業は工業、建築業、第三次産業はサービス業、飲食業などを含むその他の業界を指すものとする。

⁶ 中国国家統計データベース

<http://data.stats.gov.cn/workspace/index;jsessionid=80EBC93F15E1B390972E2A015EAC9E22?m=hgnd>（最終確認日：2014年10月5日）

⁷ 中華人民共和国教育部ホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/index.html>（最終確認日：2014年10月5日）。

⁸ 中華人民共和国教育部ホームページ

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/index.html>（最終確認日：2014年10月5日）

⁹ 教育資源豊かな省とは、経済発展により、地方政府が教育に対する資金投入を拡大している省を指す。独立した教育システムと教育管理機関を有し、長い教育経歴を持ち、成熟な教育理念と政策と技術をもち、さらに教育に関する研究機関をもつ省である。

¹⁰ 中華人民共和国教育部弁公庁により2008年に発表され、2010年、2011年、2012年には一部変更ある。

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_714/201001/xxgk_78356.html（最終確認日：2014年9月25日）。

¹¹ 北京大学招生ネット <http://old.gotopku.cn/data/detail.php?id=5046>（最終確認日：2014年9月24日）

¹² 復旦大学招生ネット

<http://www.aofudan.edu.cn/mainAction.do?topNav=2792&code=02192&LQCJCC=f4e5s6e8w43d2fle4w8q5ws68w4ryle2>（最終確認日：2014年9月24日）。

¹³ 地レベルの行政区は省レベルの行政区の下の行政区であり、2009年中国大陸には333個の地レベルの行政区より構成されている。その内訳は地区17個、地級市283個、自治州30個、盟3個となる。

¹⁴ 自治県は地レベルの下位にあたる行政区分であり、少数民族地域自治行政体の一種である。中国全国には117の少数民族自治県がある。

¹⁵ 新疆統計情報ネット

http://www.xjtj.gov.cn/sjzczt/tjnj/rkcyryhgz/201401/t20140109_231899.htm（最終確認日：2014年3月24日）。

¹⁶ 同上。

¹⁷ 「わが国の工学教育の規模は世界一、その質は国際的に認められている」『人民日報』2013年8月26日

<http://edu.people.com.cn/n/2013/0826/c1006-22688568.html> より。（最終確認日：2014年9月25日）

¹⁸ 統計によると、1995年から2005年までの10年間、「211プロジェクト」の投入資金368.26億元であった。そのうち、各レベルの政府機関による醸金は223.91億元（60.80%）、大学自身による醸金は144.35億元（39.20%）であった。また資金利用の詳細については、教育条件の整備は165.41億元（44.92%）、公共サービスシステムの整備は71.05億元（19.29%）、大学教員の養成は24.09億元（6.54%）、基礎施設の整備は107.71（29.25%）であった。

第四章 現代中国の大学の質保証制度

本研究の第二章では、中国における高等教育のマス化の進展とともに現れた量的発展と質的発展との矛盾について分析した。また第三章では、中国建国初期から存在していた高等教育機関、特に本科大学の地域間格差問題について分析した。1980年代からの一連の高等教育に関する改革が進める中、大学の自主権の拡大につれ、国家政府は高等教育に対する管理機能が削減された。そのため、本研究第二章で提示したように、国家政府は新たなコントロール手段として、大学の質保証制度を重視するようになった。そこで第四章では、現代中国大学の質保証制度について検討する。

4-1 大学質保証制度に関する定義：日中間の違い

大学の質保証制度を検討するにあたって、特に日本と中国の質保証制度を比較する際に、まず注意すべき点は、質保証に関する定義である。この定義を明らかにすることで、両国の質保証制度が比較可能であるかどうかを提示できる。そこで第1節では、日本と中国における大学の質保証制度に関する定義を明確にする。

(1) 日本における大学質保証に関する諸定義

日本では、独立行政法人大学評価・学位授与機構が『高等教育に関する質保証関係用語集（第3版）』を出版している。この用語集では質保証の諸定義について、以下のように記している。

(高等教育の) 質

高等教育の質は多義的な概念であり、高等教育の利害関係者が、学生及びその保護者、将来の雇用者、教職員など多様であるため、それぞれの利害関係者に対する質を単一概念で図ることは容易ではない。ただし、高等教育の質を評価する際には、例えば大学ではどのような活動を行い、適切に機能しているか、またどのような特色を有し関係者にとって価値があるかといった諸活動の質を分析・評価することとなる。また、高等教育の質を図る視点としては、卓越性、任意に定められた基準に対する適合性、自らが定める目標に対する達成度、関係者の満足度が考えられる¹⁾。

質保証

高等教育機関が、大学設置基準などの法令に明記された最低基準としての要件や認証評価などで設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といった様々な質を確保す

ることにより、高等教育の利害関係者の信頼を確立することを指す。国境を越えた教育提供の活発化などによる国際的競争環境における高等教育の質保証についても重要な要因となっており、大学設置認可制度などの事前規制、自己点検・評価や認証評価制度などの事後評価などを通じて、高等教育の国際化に対応するため、高等教育機関の質の向上や多様化・個性化の推進とともに、それぞれの制度自体の改善向上も重要となっている²。

以上の定義から、日本における質保証の主体、質保証の目的と意義、さらに質を保証するための主な方法を把握できる。日本の大学質保証の主体は大学自体であり、質保証の方法として事前規制と事後評価がある。また質保証を通じて、大学が自ら定めた目標を達成しているかどうかをチェックし、利害関係者に対する説明責任を果たし、大学自体の教育状況の改善を目的としている

また、中央教育審議会が発表した『我が国の高等教育の将来像(答申)』(2005)では、高等教育の質または質保証とは何かについて、以下のような記述がある。

本来、保証されるべき「高等教育の質」とは、教育課程の内容・水準、学生の質、教員の質、研究者の質、教育・研究環境の整備状況、管理運営方式等の総体を指すものと考えられる。したがって、高等教育の質の保証は、行政機関による設置審査や認証評価機関による評価（「認証評価」とは、すべての国公立の大学等が、文部科学大臣の認証を受けた第三者評価機関による評価を受ける制度をいう。以下同じ。）のみならず、カリキュラムの策定、入学者選抜、教員や研究者の養成・処遇、各種の公的支援、教育・研究活動や組織・財務運営の状況に関する情報開示等のすべての活動を通して実現されるべきものである³。

中央教育審議会による定義と大学評価・学位授与機構による定義においては、いずれも日本の質保証制度の構成として、設置審査（設置認可）および認証評価制度を提示した。しかし、定義の中では、相違も生じている。それは、大学評価学位授与機構の定義では、質保証制度の中の大学の主導性を強調し、質保証制度の一環として、自己点検と自己評価を提示することに対して、中央教育審議会による定義では、大学の情報提示を強調している。その理由について、岡本（2011）は「大学評価は発展途上にあり、用語についての解釈が人によって微妙に異なったり、時間の経過とともに内容や意味が変化している」と指摘している⁴。

ところが、これらの定義を総合的に分析すると、日本の大学質保証制度の主体は国家政府であり、認証評価機関であり、大学自体である。中央教育審議会

の『我が国の高等教育の将来像（答申）』（2005）においては、認証評価は文部科学大臣の認証を受けた第三者評価機関が実施すると提示している。それは、有本（2003）が指摘したように、現在の日本の大学評価は「国家の影響力の強い第三者評価」であることを明らかにしている。つまり、現在実施している日本の大学質保証制度は、国家の影響力の強い第三者評価機関を媒介に、国家政府と大学自体の間で実施されているものである。

（2）中国における大学質保証に関する定義

中国の大学の質を保証するための仕組みは、国家政府の教育行政部門が主体となる。大学評価をはじめ、大学の自己評価、第三者による評価など、さまざまな実践が進められてきたが、明確な質保証の定義はなかった。2003年10月パリで開かれたユネスコによる教育の質に関する会議では、当時の周済教育部部長が中国における教育の質について、次のように述べている。

中国における質の概念というものは学習者の総合的素質に関わっており、総合的素質には思想道德、人文素質、科学素質と体の素質⁵などが含まれている。また質というものはあくまでも相対的概念であり、国により、教育の質の定義や問題の内容は非常に異なっている⁶。

この定義により、中国高等教育の質に関する概念は学校での人材の育成に焦点を絞っていることが分かる。また『「普通高等教育学校本科教育レベル評価の評価方案」の説明』では「本方案は各種の普通高等教育本科大学に適応する」と定め、政府の強制性を表している。

先行研究において提示したように、2011年までの中国の質保証制度の仕組みに関しては、研究者により見解が分かれている。そのため、質保証制度とは何かについて、定義することが困難であった。ところが、2011年に公表した『教育部、普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書』においては、2020年までの大学質保証制度の仕組みを定めた。現在実施している中国大学の質保証制度は国家教育部主催の本科教育レベル評価の経験を踏まえて、教育基本状況に関するデータベース、大学の自己評価、分類的大学評価（合格評価と審査評価）、専攻の認証評価と国際評価によって構成されている。

ところが、この中国の大学質保証制度のうち、分類的大学評価、教育基本状況に関するデータベースの情報の収集と整理、大学の設置認可は国家政府により行われている。また従来経験から見ると、大学の自己評価を通じて作成した報告書は、本科教育レベル評価に利用していた。つまり、自己評価は大学の個別活動ではなく、国家の大学評価の一部であることが明らかになった。その

ため、現在に実施している質保証制度は依然として、国家が大学をコントロールし、質を保証するための制度であるというイメージが強い。

これまで見てきたように、日本の大学の質保証制度の主体は、国家政府と第三者評価機関と大学である。つまり、日本の質保証制度の実施者および実施内容は中国と異なっている。そのため、日本における大学質保証制度の定義を中国の大学の質保証制度に適用することはできない。そこで、中国の大学システムに適応可能な質保証制度を定義することは、本研究にとって重要な課題である。

黄(2009)は、「中国の高等教育質保証は中央政府の主導をもとに、大学の入り口の行政規制・認可と出口の学位授与に関するチェックを行う一方で、国公立普通高等教育機関における本科教育に対する国家レベルの評価、特に教学や教育活動に関する質的向上を通して、高等教育の質保証を行っているのである」と中国の高等教育の質保証制度を分析した。黄(2009)を参考に、また中国の大学評価の実践に鑑みて、筆者は現代の中国大学の質保証制度について、次のように定義する。

大学の質

現代中国の大学の質保証制度において保証されている大学の質とは、大学の運営方針、教員と教育条件の整備、教育内容の充実、学生指導、さらに大学の内部質保証制度の総体である。

質保証制度

現代中国大学の質保証制度は、国家政府の指導と計画のもとに実施されている。国家政府は分類的评价をはじめ、大学の設置規制、教育基本状態に関するデータベースへのモニタリング、国際評価などを通じて、大学の運営力、教育力、学習成果を保証し、大学の内部質保証制度の構成を促すことを目的としている。さらに、これらの一連の行動を通じて、大学間の教育の質の格差を縮小し、中国の大学全体の質を保証することを図っている。

つまり、現代の中国の大学の質保証制度は、国家の直接的な事前の指導と計画および事後のチェックとモニタリングによって行われている。大学は、政府により行われている質保証制度の対象である。さらに、自己評価制度の構成により、大学は自ら質を保証するような実践が進められている

4-2 中国の大学の質保証制度の実践

本研究第二章では、中国の大学質保証制度の発足の経緯について分析した。その中で、1980年代から、大学の管理体制改革が進められる中、地方政府は経済の成長に応じて、大学を大量に設立したことを明らかにした。地方政府が新設大学の質を保証するために、1985年から質保証制度が登場したのである⁷。

4-2-1 事前規制の質保証制度と地方政府の役割

大塚（1997）が指摘したように、中国は1978年から大学の新設を通して高等教育の量的発展を遂げた。これらの新設大学の管理権は、ほとんど地方政府に握られている。したがって、同じ地域内には、国家政府に所管する大学と地方政府に所管する大学が並立している。また、専攻設置から見ると、たとえば、同じ都市に国家農業部所管の農業大学と地方政府所管の農業大学が併設されるケースが多く見られる。このような高等教育の量的発展は外延式発展と呼ばれている。統計から見ると、1984年においては、中国における普通高等教育学校数902校に対して、在校生は139.56万人であった。平均として、1校の在校生は1,547人であった。902校の普通高等教育学校のうち、在校生300人以下の学校は111校であった⁸。これらの小規模かつ新設の学校では、教職員の整備、教育条件の整備、教育理念と制度の整備などは極めて不十分であり、教育の質も低下している。

このような量的、外延式発展により生じた教育の質の低下を防げ、また国家政府の高等教育の管理機能を高めるために、1980年代の大学の質保証の実践の大きなテーマのひとつとして、1986年に発表した『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』の実施が挙げられる。急激な大学の発展を規制するために発表された『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』は、「総則」「学校の設置基準」「学校の名称」「設置の審査」「点検と処分および附則」と5つの内容より構成されている。条例の主な内容は以下のとおりである（以下、筆者訳）。

「総則」では、『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』の目的および国家教育委員会の統一指導の機能を明確に定めている。目的として、国家教育委員会の高等教育に関するマクロレベルの管理を強化し、普通高等教育学校の教育の質を保証し、高等教育の発展を計画的に、また協調的に発展するために、条例を作成した。国家教育委員会の機能は、全国の普通高等教育と成人高等教育、中等教育との関係、また地域間の高等教育機関の格差を考量し、合理的な計画を策定することを要求している。

中国においては、外延式発展を規制するために、内包式発展（原語：内涵式发展）が図られた。この内包式発展は中国の高等教育のマス段階においても図

られている。「総則」では、内包式発展について規定している。つまり、既存の普通高等学校での募集定員の拡大、専攻の新設および成人高等教育の拡大などの方法によって、国家の人材要求に対応できる場合、普通高等教育学校を新設しないというものである。

「学校の設置基準」では、学長と副学長の学歴が、本科大学の卒業者であると定められている。また第七条においては、教員の配置に関しては、学校の学科別でなく、本科大学、専科学院を区分としている。たとえば、「(一) 大学および学院が設立し、学生募集する際、各公共必修科目および専攻基礎必修科目に講師以上の職務の専任教員 2 人以上配置すること、専任教員のうち、准教授以上の職務を有する者が 10% 以上を占めること」が規定された。

学校の図書資料の整備に関しては、本科大学と専攻学院別に、文学（原語：文科）、法学（原語：政法）、経済（原語：财经）専攻の学校と理学、工学、農学、医学専攻の学校と、それぞれの設定の最低基準を規定した。さらに校舎、土地、実験設備などに関しては、「大学の専攻分野および規模に相当する」と記述されたが、明確な基準は定められなかった。

「学校の名称」では、普通高等教育学校を大学、学院、高等専科学校、高等職業学校と分類し、それぞれの学校の名称に応じて、教育の目的、学科の設置、予定学生数を規定した。

「設置の審査」では、学校の管理部門は、教育、計画、労働、財政、建設の政府部門および専門家とともに、学校設置を認証し、その後認証報告書を作成し、国家教育委員会に学校設置の申込書、認証報告書さらに省政府の承認書を提出する。教育委員会の認可を受けた学校に限り、学校の運営権を獲得することになる。また新設学校の第一期卒業生に対し、国家教育委員会の認証を受けることが義務付けられている。

「点検と処分および附則」では、偽りのデータを報告する、あるいは無断で学生募集を行うなどの行動をとった学校は、調整、改善さらに学校運営停止の処罰を受ける。

以上が、1986 年に発表された『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』の内容である。質保証制度として登場してきたこの条例では、学校の専攻分野に対する考量が極めて少なく、学校の基本運営を支えるための最小限の条件のみを規定した。また、遠隔地域においては、設定基準を満たさなくても、国家教育委員会の許可を得た学校は新設、昇格が可能であると規定している。しかし、これらの学校に対して、設置基準を達成するための改善期限が規定されていなかったため、遠隔地域の高等教育の質の低下にもつながっていることは本研究第五章の事例研究を通して、明らかになった。そのため、1986 年に設定し

た『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』は、厳格な事前規制の質保証制度とは言えない。

ところが、高等教育のマス化とともに、大学の事前規制の質保証制度も進化した。2006 年国家教育部は『本科大学の設置に関する暫定規定』を発表した。規定では、大学の規模、学科の設置、教育と研究の能力により、本科大学を大学と学院に分類し、それぞれの設置基準を定めた。たとえば、基準として、国家に規定した学科分野から、人文学（哲学、文学、歴史学）、社会学（経済学、法学、教育学）、理学、工学、農学、医学、管理学のうち、3 分野以上にわたって教育を行い、8,000 人以上の全日制学生を有する学校を大学と称する。それに対して、1 分野以上において教育を行い、また全日制在校生数が 5,000 人以上である学校は学院と称する。ここでいう学院は本科大学の一種であり、学士学位の授与権を有しており、専科学院とは異なる。

2006 年に公布した『本科大学の設置に関する暫定規定』と 1986 年に公布した『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』とを比較する。この比較によって、量的発展に伴い、質保証の一環としての大学の設置基準がどのように変化していたのかを明確にすることができる。ここでは、大学の教育の質に影響する大きな要因としての大学教員について分析する。

『本科大学の設置に関する暫定規定』では、まず大学の量的発展に対応するために、専任教員 1 人あたりの学生数を 18 人と規定した。また非常勤教員（原語：兼任教师）数は専任教員の 25% 以下と規定した。

教員の質的基準については、大学と学院とを分類し、それぞれの教員の質的基準を規定した。たとえば、専任教員の学歴については、学院の場合、修士学位を有する教員は全体の 30% 以上と規定しているが、大学の場合、50% 以上と規定している。また学院に対して、博士学位を有する教員の割合について規定していないが、大学の場合 20% 以上と規定している。このような規定から、本科大学の中には、学院の教育の質は大学よりも低いことが明らかになった。

また『本科大学の設置に関する暫定規定』では、大学の量的発展に対応するために、大学を理・工・農・医類、人文社会科学類、師範類、体育・芸術類と 4 種類に分類し、各種類の大学生 1 人あたりの行政建築面積、実験設備の費用、図書資料の設置基準を定めた。

しかし、『本科大学の設置に関する暫定規定』の設置基準を分析すると、中国の大学の設置は工学、農学のように、単科大学として設立することが認められる。それに対して、総合大学として設立するための設置基準が定められていないことから、総合大学の設立は困難であることが明らかになった。このような傾向により、どのような課題が生じているのかを分析するために、まず、1986

年以降どのような大学が設立されたかについて分析する必要がある。

1986 年から高等教育の発展は内包式発展に改革され、普通高等教育学校の学校数の拡大に対する規制が始まった。上述に提示したように、『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』では、本科大学の設置を制限し、高等教育の量的発展に応じて、大学の専攻の新設および成人高等教育の拡大が推進された。ところが 1980 年代には、従来の高等教育の管理権の改革により、高等教育機関のほとんどは国公立機関であるため、このような内包式発展の政策は、国公立の高等教育機関のみに制限を与えている。1990 年代以降、民営の高等教育機関の発展を促進するため改革が進められる中で、民営の本科大学も多数設立された。たとえば、2012 年の中国の本科大学数 1145 大学に対して、民営の本科大学は 390 大学あり、全体の 34.06%を占めている。これらの大学のほとんどは 2000 年以降に設立されたものである。つまり、本科大学のレベルから見ると、1986 年以降に実施された大学の量的発展は、国公立大学の内包式発展と民営大学の外延式発展により遂げている。

このような内包式発展の政策はマス化以降にも実施している。たとえば、2012 年に公表した『教育部、全面的に高等教育の質を向上するための意見』では、内包式発展を強調し、政府機関所属の国公立の本科大学の教育規模を安定し、高等職業教育、生涯教育、大学院教育、民営の高等教育機関などの発展を通して高等教育のマス化の進展を深めると規定した。

このような内包式発展により、国公立の本科大学の機関の増加が制限され、その代わりに国公立の総合大学が作り上げられている。それに対して、民営大学の発展は、国家の大学設置基準によって単科大学に制限されている。また 2012 年に発表された『教育部、全面的に高等教育の質を向上するための意見』の実施により、民営大学の数はさらに拡大する傾向がある。したがって、大量の比較的に低い教育力の民営大学が、中国の本科教育のマス化を推進している。

また、1956 年に発表された日本の『大学設置基準』においては、大学を設置するために必要な最低の基準を定めた。たとえば、「第三章教員組織第一三条」では、「大学における専任教員数は、別表第一により当該大学に置く学部の種類および規模に応じて定める教授等の数（中略）と別表第二により大学全体の収容定員に応じて定める教授等の数を合計した数以上とする」⁹と明記しており、教員の設置に関して、専攻だけでなく、学生の規模を考量することも定められた。このような基準では、国・公・私立を区分せずに、大学として、教育の質を保証できるための詳細な基準を規定している。また、大学全体的な基準ではなく、学部専攻も考量している。このような設置基準の厳格な実施により、新設大学の教育の質を保証するための機能が十分にされている。また日本の高等

教育の発展は、1956年に公表された『大学設置基準』により、大学設置時の質を保証し、1963年以降の高等教育のマス化、さらにユニバーサル化を図った。それに対して、中国の大学の設置基準では、新設大学の専攻の設置を1つの学問分野に規制する傾向があり、教育の質を低下させている。

民営大学の教育力を向上し、民営大学と国公立大学との競争を通じて、中国の本科大学の教育力と教育の質を向上することが期待できる。そのために、現在実施している『本科大学の設置に関する暫定規定』での単科大学のみ設置できるという制限を緩和し、総合大学の設置に誘導する政策を取り入れる必要がある。総合大学を設置し、その教育の質を保証するために、従来の分類ごとに設置基準を策定する方法を改革し、日本の『大学設置基準』のように、学部の学問分野と収容規模により、基準を策定することが必要である。

中国の大学の設置と昇格¹⁰は、『中華人民共和国高等教育法』および『普通本科学校設置暫定規定』により、法律的に規定されている。地方政府は、大学の設置時において、大学設置に対する検証などを通じて、大学の質を保証している。『本科大学の設置に関する暫定規定』では、本科大学の設置の順序を規定している。国家政府部門の大学の設置は近年制限されているため、図4-1は地方政府が管理権を握っている地方の一般大学（民営大学を含む）の新設の流れを表わしている。図4-1から分かるように、地方政府に所管する本科大学の設立は、地方政府が許可の権力を握っている。地方政府の認証を得た大学は、1年から5年までの準備期間が設けられている。大学は教育の条件を整備したあと、国家教育部の審査を受けることが義務付けられている。審査に合格した大学は、設置許可を得られる。

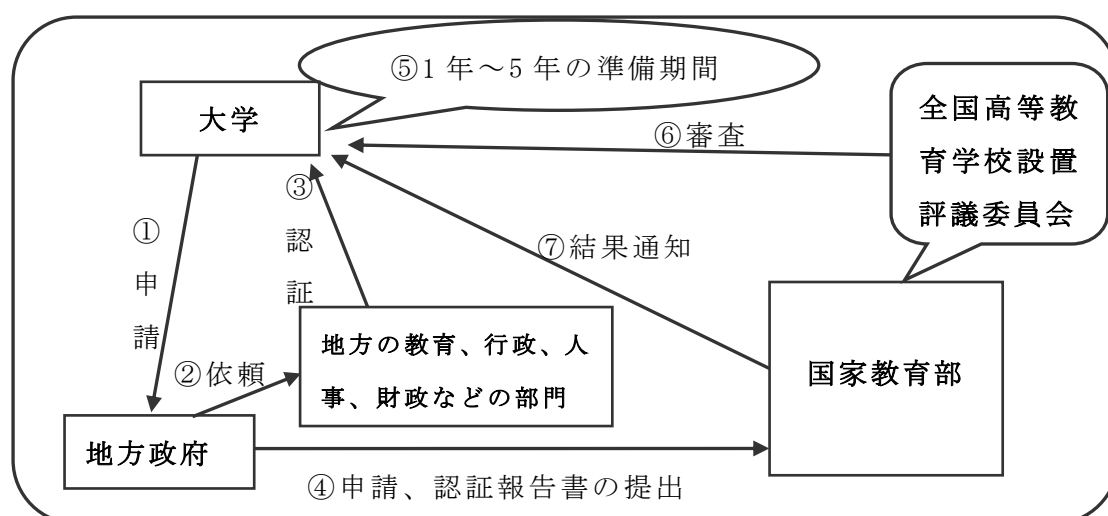


図 4-1 地方政府所管の本科大学の設置の流れ図

(出所) 『本科大学の設置に関する暫定規定』より、筆者作成

国家教育部の設置審査は、教育部の一部門となる全国高等教育学校設置評議委員会が行っている。現在の全国高等教育学校設置評議委員会のメンバーの名簿は、教育部のホームページにおいて確認できなかったが、教育部 2006 年 10 月に公表した『教育部弁公庁、第五期全国高等教育学校設置評議委員会の専門家候補者の推薦に関する通知』では、委員会のメンバーの募集方法を掲載した。委員会のメンバーは、各省レベルの政府の教育庁または国家教育部以外の国家政府部門に所管する大学、および国家教育部の関係機関から選出されている。国家教育部が各関連機関に推薦人数を定め、関連機関が機関内の対象者を国家教育部に推薦する。委員会のメンバーの選出はそれぞれの出身の機関だけでなく、国家教育部が、メンバーの専攻、職歴、年齢なども考量している。なぜならば、『本科大学の設置に関する暫定規定』の発表により、新設大学のほとんどは単科大学であり、委員会のメンバーの選出も単科大学の専門性と特徴を考量しなければならないからである。

第五期の委員会のメンバーの名簿は、国家教育部が発表していなかったが、1999 年に公布した『教育部、第三期全国高等教育学校設置評議委員会の成立に関する通知』では、1999 年から 2001 年までの 3 年間の全国高等教育学校設置評議委員会のメンバーの名簿を掲載した(表 4-1)。表 4-1 は、第三期の全国高等教育学校設置評議委員会のメンバーの出身状況を表したものである。これから分かるように、第三期の設置評議委員会のメンバーは 41 人となり、そのうち、政府機関（国家教育部、国家政府その他の機関、省政府の教育部）のメンバーは 27 人であった。

表 4-1 第三期の全国高等教育学校設置評議委員会のメンバーの出身状況

所属機関	国家教育部	国家政府その他の機関	省政府の教育部	大学	その他
人数(人)	9	7	11	12	2

(出所) 『教育部、第三期全国高等教育学校設置評議委員会の成立に関する通知』より、筆者作成

また評議委員会のメンバーの年齢層は 42 歳～72 歳であった。中国においては、定年は男性 60 歳、女性 55 歳である。実際の設置評議委員会のメンバーのうち、60 歳以上のメンバーが 18 人、そのうち実際に定年を迎えたのは 17 人であった¹¹。さらに「その他」の 2 人は上海知力開発研究所および全国弁護士通信教育センターに所属している管理者であった。メンバーの職務をみると、国家政府その他の機関に所属しているメンバーは国務院学位弁公庁、機械工業部などの中央機関の教育担当者であった。つまり、全国高等教育学校設置評議委員会のメンバーの多くは長年に渡って、高等教育を管理した者であり、その出

身も多様である。そのため、大学の管理部門の視点だけでなく、大学自身の発展という視点から、審査対象である大学の教育条件の整備が適切であるかどうかを審査することができる。したがって、「全国高等教育学校設置評議委員会」が実施している本科大学の設置審査が適切であると筆者は考える。

4-2-2 大学評価の実践

1990 年国家教育委員会は『普通高等学校の教育評価に関する暫定規定』を公表した。この規定は大学評価に関する初の法規であり、評価の目的、評価方法、評価関係者の役割分担を定めた。第一章総則では、評価の目的について次のように記している（以下、筆者訳）。

中国における高等教育評価の目的は、社会のモニター機能を果たし、学校と社会ニーズとを適応することである。また社会主義的な発展に向けて、学校の経営能力と教育の質を向上し、社会建設により良いサービスを提供することを目指している。

評価方法として、新設大学を対象とする合格評価、合格評価を受けた大学を対象とする本科教育レベル評価、本科教育レベル評価を受けた大学を対象とする優秀評価、さらに大学自主的に行われる内部評価などがある。

学科別の合格評価とは、1994 年から、国家教育委員会が、専攻別に大学の合格評価方案を発表し、評価を行ったものである。この学科別の合格評価は高等農林学校、高等財經学校、高等法政学校、高等外国語学校、綜合大学、高等医薬学校、高等師範学校、高等工業学校と 8 つの分野に分けて実施された。評価の対象は、1976 年以降の外延式発展により新設、昇格した大学の中から国家教育委員会が指定した。評価の目的は、国家が規定した学校の運営力、設置の基準、質の基準に合格したかどうかを判定し、大学の経営理念、施設、教育条件を向上させることであった。学科別の合格評価の手順は、大学の自己評価、専門家の現地調査、調査報告書の作成と大学への助言で構成され、評価の結果は「合格」「暫定合格」「不合格」の三段階である。1995 年から 2002 年までに 190 大学が学科別の合格評価をうけ、そのうち 82.10%が合格の評価結果を得た。

優秀評価とは、1995 年に国家教育委員会が綜合大学、高等工業学校、高等農林学校、高等医薬学校と 4 種類の大学本科教育に対する評価である。優秀評価の対象校は、いずれも長い歴史や優れた施設をもつ重点大学である。評価の目的は、これらの大学の運営方針を明確し、大学改革によって大学の経営、教育、研究の特色を打ち出すことであり、評価の結果は「211 プロジェクト」の対象大学の選抜に利用された。優秀評価の手順は、大学による申請、大学の自己評

価、調査報告書の作成、専門家による現地調査と大学への助言である。2001 年までに、評価を申請した大学は 80 大学であり、そのうちの 16 大学が優秀評価をうけた。16 大学のうち、14 大学が優秀の評価結果を得て、2 大学が暫定通過の評価結果を得た。

ランダム評価とは、国家教育部が大学の内部質保証制度を促進し、国家や社会のニーズに応じるため、そして本科教育レベル評価に一律的な大学評価に経験を積み重ねるために策定したものである。2000 年に国家教育部が『普通高等学校本科教育ランダム評価方案』を公表した。2001 年 5 月から 10 月の間に、指定された評価対象大学は国家教育部の指示に従い、自己評価を行った。2001 年 11 月から 12 月の間に、評価専門家は各大学で現地調査を行った。現地調査した後、評価専門家は評価結果を国家教育部に提出し、また大学に助言を行った。ランダム評価を受けた大学は、25 省から選ばれた各種類の 25 大学であり、そのうち、8 大学が優秀、16 大学が良好、1 大学が合格の評価結果を受けた。

学科別の合格評価と優秀評価は専攻別の大学評価であり、ランダム評価は一律的な大学評価である。また学科別の合格評価と優秀評価に選ばれた大学は評価通知書が届いてから現地調査を受けるまで 3 年間の準備期間があったのに対して、ランダム評価の準備期間は半年しかなかった。したがってランダム評価を通じて、国家教育部は大学の比較的に客観的な現状を把握できる。

1993 年、国家教育委員会高等教育司は、北京にある工業大学 6 大学(清華大学、北京航空航天大学¹²、北京理工大学、北京科学大学、北京化工大学、北京交通大学)と北京高等教育局の協力を得て、「普通高等工業学校本科教育評価課題組」を作った。その後「綜合大学評価組」、「医薬衛生大学評価組」、「師範大学評価組」が作られ、各分野ごとの大学評価法案を作成し、小規模での大学評価の実践を行った。

4-3 本科教育レベル評価の実施

2002 年国家教育部は、これまで実践してきた合格評価、優秀評価、ランダム評価を一本化し、すべての本科大学を対象に本科教育レベル評価を実施することを発表した。そして、2003 年国家教育部は『2003-2007 年教育振興行動計画』を発表し、5 年ごとに本科大学を対象に、教育のレベルを評価をすることを定めた。

また、2004 年 8 月教育部高等教育教学評価センターが設立した。当センターは教育部の一部門であり、高等教育機関の本科と専科教育に対し、評価方案の作成、評価期間の設定、評価対象の指定などを行っている。2004 年 8 月国家教育部高等教育司は『普通高等教育学校の本科教育レベル評価の評価方案』（以

下、本科教育レベル評価の評価方案と略称する)を発表した。この評価方案は、当時の大学の課題を反映していると言える。

たとえば、中国の大学には「科学技術は第一の生産力」という発想があり、大学の教員、とくに研究大学の教員は研究を重視し、教育を軽視する傾向がある。1990年代後半から進行してきた高等教育の量的発展とともに、大学教員数が不足し、その教育の質も低下していた。統計によると、2001年の普通高等教育学校の専任教員531,910人のうち、研修、研究、病気などの理由により、31,097人が学校の教育活動に参加しなかった。その数は専任教員全体の5.85%を占めた¹³。限られた教員資源を効率的に利用するため、2001年8月に公表した『高等教育学校における教育の質を向上させるための意見』では、「教授、准教授の本科課程の参加を義務付けられ、55歳以下の教授、准教授は每学期1科目以上の本科課程を担当しなければならない。連続して2年以上、特別な理由がなく、本科課程の教育活動に参加しなかった専任教員は、職務を取り下げる」と定めた。教員の教育不参加の課題を改善するために、本科教育レベル評価の評価方案の「2.2 教員の授業担当」では、教授と准教授の授業参加状況を調べるようになった。3年以内にすべての教授・准教授が授業に参加した場合をAレベルと判定し、55歳以下の教授・准教授のうち95%が本科教育に参加した場合をCレベルと判定すると評価方案のなかで表記された。これによって、各大学の教授・准教授が大学の教育に力をいれ、大学の教育の質の保証と向上が期待できる。本科教育レベル評価の評価方案は以下のように定めている(表4-2)。

さらに、本科教育レベル評価の評価方案では、『普通高等教育学校、教育の基本条件の合格基準』を公表した。合格基準では、学問分野の教育の特徴に応じて、大学を6種類に分類し、それぞれの合格基準を規定した。この6種類とは、第一種：総合大学、師範大学、民族大学、第二種：工学大学、農・林大学、第三種：文学(原語：语文)大学、経済(原語：财经)大学、政治と法律大学、第四種：医学大学、第五種：体育大学、第六種：芸術大学である。

表 4-2 普通高等教育学校の本科教育レベル評価の評価方案

一級指標	二級指標	評価ポイント
1. 学校運営理念、指導思想	1.1 学校の位置付け	学校の位置付けと計画
	1.2 学校の運営理念	教育思想や理念 本科教育の中心地位
2. 教員	2.1 教員数と構成	学生と教員の比率 教員全体の構成と発展 専任教員のうち、修士学位と博士学位を有する教員の比率
		教員の資格(講師以上の職務および修士以上の学位を持つ教員の割合)
		教授・准教授の授業担当 教育の質
	2.2 教員の授業担当	
3. 教育条件とその利用	3.1 教育の基本施設	校舎状況 実験室、実習施設の状況 図書館の状況 校内インターネットの利用状況 運動場および体育館などの施設
		教育経費の内、学費収入の割合
		学生ごとの教育経費利用の増加
4. 専攻と教育改革	4.1 専攻	専攻の構成 学生養成計画や方案、実践能力の育成
	4.2 カリキュラム	教育内容とカリキュラムの改革 教科書の選択と授業に相応しい教科書の編集 教育方法の改革 二言語授業の実施
		インターンシップの時間と効果保証
		実践の内容と科学研究 総合的実験、設計的実験は実験科目の内割合 実験室の開放
	4.3 実践的教育	
5. 教育管理	5.1 管理部門	管理部門の構成と素質 教育管理と改革の研究と実践結果
	5.2 質のコントロール	学校教育制度の設定と執行 各重要専攻の質標準の設定と執行 教育の質保証
6. 学風	6.1 教員の道徳修養	
	6.2 学風	学生は学校の規定を守っているか 学生は積極的に勉強しているか 授業以外の科学技術や文化活動の実施状況
7. 教育効果	7.1 基本理論と基本技能	学生の基本理論と基本技術の習得状況 学生の実践能力と革新能力
	7.2 卒業論文と卒業設計	テーマ設定の難しさなど 完成した論文や設計の質
	7.3 学生の道徳修養、文化的・心理的素質	
	7.4 体育	
	7.5 社会評価	
	7.6 就職率	
特色項目		

(出所) 『普通高等教育学校の本科教育レベル評価の評価方案』より、筆者作成。

2003 年中国における 4 年制の学士学位の授与権を有する本科大学は 644 大学であった。2003 年 11 月に公表した『教育部弁工庁、全国 592 大学の普通高等教育学校を対象に、本科教育レベル評価の実施に関する通知』では、2003 年からの本科教育レベル評価の日程調整を発表した(表 4-3)。日程調整の詳細は表 4-3 のとおりである。本科教育レベル評価の評価原則は「以評促建、以評促改、以評促管、評建結合、重在建設」¹⁴となる。つまり本科教育レベル評価の目的は、評価を通じて大学の教育条件を整備し、教育の質を向上することである。本科教育レベル評価には、2 年～3 年の自己評価期間を設けている。したがって、表 4-3 で示したように、日程調整においては、ほとんどの大学の本科教育レベル評価の現地調査が 2005 年から 2007 年に実施すると指定されている。

表 4-3 本科教育レベル評価の日程調整

年度	2003 年	2004 年	2005 年	2006 年	2007 年
評価対象大学数	42 大学	69 大学	129 大学	175 大学	177 大学

(出所) 『教育部弁工庁、全国 592 大学の普通高等教育学校を対象に、本科教育レベル評価の実施に関する通知』より、筆者作成。

本科教育レベル評価は、「自己評価段階」、「現地調査段階」、「改善段階(原語：整改阶段)」の三段階に分類される(図 4-2)。図 4-2 は、本科教育レベル評価の評価手順を表したものである。自己評価段階は 2 年～3 年間と設定され、大学は評価方案に基づき、学校の運営理念、教育の資源、教育の効果などを自己点検し、改善する。その後、自己評価報告書を作成し、国家教育部に提出する。

現地調査段階では、国家教育部に採用された専門家グループが大学現場において、5 日～7 日間の現地調査を行う。現地調査については許(2005)¹⁵を参照に、筆者は次の 5 段階に分類した。

第一段階は、事前段階である。現地調査を行う前に、専門家グループは、大学が提出した自己調査報告書、大学の計画書、大学教育状況のデータを参考に、現地調査の重点を策定する。第二段階は、現地調査段階である。大学の校長は大学の基本状況、自己評価段階での改善の成果などを調査専門家グループに報告する。その後、専門家グループは現地調査を行い、大学の教育の状況を確認した上で、学士論文をチェックする。第三段階においては、現地調査後、大学の運営状況に関する課題、調査の結果および見解を大学に伝え、助言する。第四段階では、専門家グループが、現地調査 1 ヶ月後以内に調査結果の報告書を

作成し、国家教育部に提出する。第五段階では、国家教育部が同じ期間内に実施した本科教育レベル評価の評価結果を整理し、社会に公表する。

さらに、改善段階では、大学は専門家グループの調査意見を参考に、2 ヶ月以内に改善計画書を作成する。改善報告書では、専門家グループの意見による大学の改善点を明確に分析し、その改善に向かって詳しいスケジュールを作成する。改善段階は1年単位で設定し、改善計画書に設定されたスケジュールに合わせて、大学は指摘された大学の運営理念、教育の資源、教育の成果などの問題点を改善する。改善期を終え、大学は改善報告書を作成し、国家教育部に提出する。

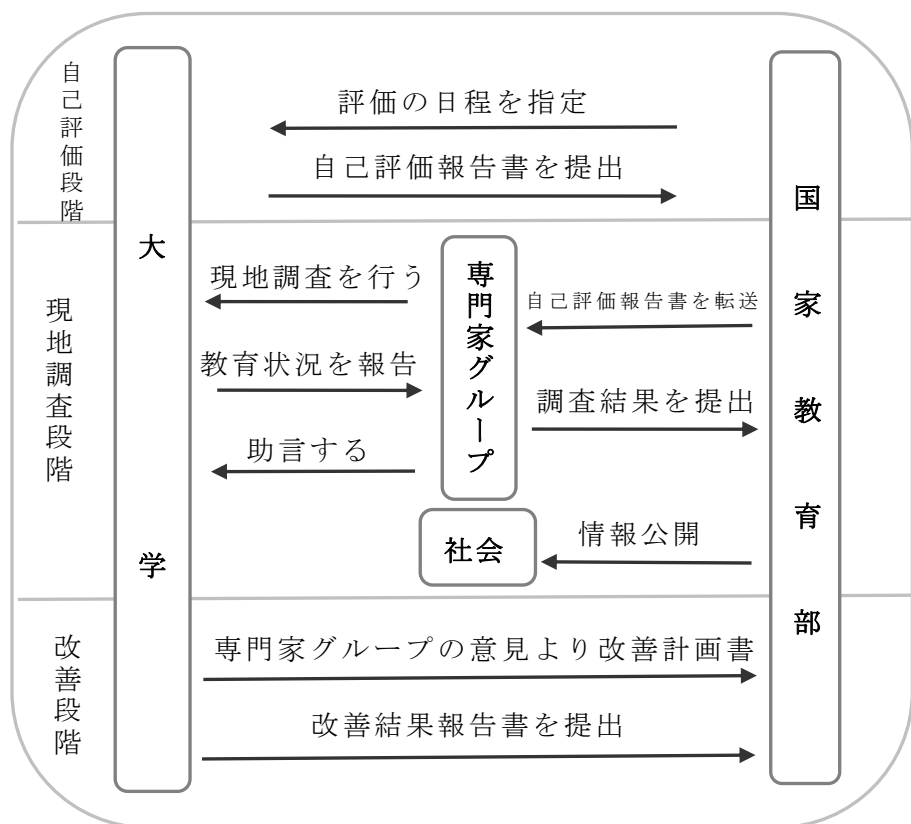


図 4-2 本科教育レベル評価の手順

(出所) 許 (2005) を参考に、筆者作成。

本科教育レベル評価の評価結果の認定について、評価方案では、各評価項目を A、B、C、D の 4 レベルで評価し、A レベルと C レベルの基準が明記されている。評価の結果は優秀、良好、合格、不合格と 4 段階である。各評価結果の算出は、「優秀： $A \geq 15$ $C \leq 3$ $D = 0$ 」「良好： $A + B \geq 15$ $D \leq 1$ 」「合格： $D \leq 3$ 」「不合格： $D > 3$ 」である。現地調査段階においては専門家が独自に所見に基づき、評価の結果を定める。その後専門家グループのリーダーが各評価結果を統合し、評価結果を決める。

2003 年から毎年、教育部ホームページでは評価の指定と評価結果の公表を行っている。2008 年 10 月 30 日には「高校(高等教育学校) 教学評価状況」¹⁶が公表された。2003 年から 2008 年にかけて、589 大学が評価を受け、その内優秀と認められたのは 433 大学、良好は 135 大学、合格は 21 大学であった¹⁷。

本科教育レベル評価によって、不合格と認定された大学は学生募集の定員を削減しなければならないため、大学評価を受けることをきっかけに、各大学は本科教育の質を重視するようになってきた。また大学の管理機関は本科教育レベル評価に従って、所管している大学に対する投資を増やした。その結果、大学の教員や教育条件において改善が見られた。その理由について、張(2010)は、中国の高等教育評価の出発点は、規模を急速に拡大すると同時に、いかにして各方面から高等教育への投資の増加を促し、教育の基本的な質を保証するかという点にあると指摘した。

4-4 日本の大学機関別認証評価からの示唆

異なる国家の大学評価制度との比較を通じて、本科教育レベル評価を始め、中国の大学評価制度に示唆を提示することができる。そのため、この節では、日本の独立行政法人大学評価・学位授与機構が実施する大学機関別認証評価を本科教育レベル評価と比較し、今後の中国の大学評価に示唆を提示する。

まず、大学評価・学位授与機構が実施する大学機関別認証評価を中国の本科教育レベル評価との比較対象とする理由を説明する。それは、2 つの大学評価の性格にある。まず、2 つの大学評価の実施機関はいずれも国家の教育管理部门から独立した評価機関ではなかった。中国の本科教育レベル評価の実施機関は、国家教育部に所属する教育部高等教育教学評価センターである。それに対して、日本の大学機関別認証評価の評価機関の 1 つは大学評価・学位授与機構である。この機構は第三者評価機関と言われるが、日本の文部科学省の認証を受けた機関である。また、文部科学省と認証評価機関との関係は、大学機関別認証評価の実施権の授与と取り消しだけではなかった。日本の『学校教育法』においては、文部科学省が認証評価機関に対して、「必要な報告又は資料の提出を求めることができる」と規定している。そのため、認証評価機関の 1 つとなる大学評価・学位授与機構は文部科学省のモニタリングを受けている。さらに、天野(2013)は大学評価・学位授与機構について、「独立行政法人で、国費によって賄われているいわば準国立の評価機関である」と指摘した。そのため、両機関はいずれも国家の教育管理部门との関わりが深い。

また、2 つの大学評価の実施は、いずれも国家の法律と政策上に根拠がある。中国の場合、1998 年に公布した『中華人民共和国高等教育法』の第 44 条では、

「高等教育学校の教育レベル、教育の質は教育行政部門のモニタリングと評価を受けなければならない」と規定した。また、先述したように、『2003－2007年教育振興行動計画』では、「5年ごとに、高等教育学校の教育の質を評価する制度を実施する」と規定している。それに対して、日本の『学校教育法』の第109条第2項では「大学は、前項の措置（自己点検と自己評価、筆者注）に加え、当該大学の教育研究等の総合的な状況について、政令で定める期間ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者による評価を受けるものとする」と規定している。つまり、この2つの大学評価はいずれも国家の法律と政策上に根拠があり、大学は、その評価を受けることが義務付けられている。

さらに、この2つの大学評価の実施機関は、2010年3月に韓国の大学教育協議会とともに「日中韓質保証機関協議会」を発足した。これに従い、国境を越えた高等教育の質保証制度の一環として、これらの機関は相互に大学評価制度に対する研究を進めている。たとえば、大学評価・学位授与機関においては、国際連携・調査事業の一環として、中国の高等教育の質保証制度を分析し、『中国高等教育質保証インフォメーション・パッケージ』を発行した。そのために、日本の大学機関別認証評価を参照に、本科教育レベル評価を始め、中国の大学評価制度と比較し、分析することが可能になる。

さらに、2つの大学評価は、いずれも教育活動に重点を置いている。先行研究ですでに論じたように、川口（2006）は大学評価・学位授与機関が実施する大学機関別認証評価の特色の1つとして「教育活動を中心とした評価」を提示した。それは、本科教育レベル評価の名称に提示したように、大学の本科教育の教育活動を測るためのものである。そのため、2つの大学評価の評価重点はいずれも教育活動にあるため、比較可能である。

4-4-1 評価内容の相違

大学機関別認証評価は、10の大学評価基準により構成されている。それは「基準1.大学の目的」「基準2.教育研究組織」「基準3.教員及び教育支援者」「基準4.学生の受け入れ」「基準5.教育内容および方法」「基準6.学習成果」「基準7.施設・設備及び学生支援」「基準8.教育の内部質保証システム」「基準9.財務基盤及び管理運営」「基準10.教育情報等の公表」である。日本の大学機関別認証評価の大学評価基準と中国の本科教育レベル評価の評価指標と比較すると、3点の相違点がある。それは学生の受入れと財務基盤および管理運営と教育情報等の公表である。

この3点の相違が生じる理由を分析すると、まず学生の受け入れについては、本研究の第三章ですでに論じたように、中国の大学の入学制度については、

全国共通の試験制度があるため、試験内容および学生募集計画の策定においては、全国共通である。そのため、中国の本科教育レベル評価では、学生の受け入れを評価の項目に含めていなかった。また、財務基盤については、本科教育レベル評価の評価対象のほとんどが事実上国公立大学である。これらの大学は政府の事業組織（原語：事业单位）であるため、政府部門が一部の教育資金を投入している一方、その財務制度も統一され、所管政府の財務審査を受けている。さらに、教育情報の公開については、中国の大学の質保証制度の課題として、現在まで残されている。

ところが、これまで見てきたように、本科教育レベル評価の評価方案においては、学生と教員の比率、教員の学歴、大学の図書資料などの教育条件について、大学レベルに明確な基準を規定している。たとえば、総合大学の学生1人あたりの図書資料数が規定している。それに対して、日本の大学機関別認証評価においては、これらの指標に満たすかどうかの判断は、大学の専攻設置と学部を設置を考量した上、大学の学生数に応じて、適切に整備され、また有効に利用されているかどうかを評価することになる。このような評価基準は単科大学だけでなく、総合大学にも適切に評価できる。これに対して、中国の評価指標は単科大学を有効に評価できるが、総合大学の場合、専攻の設置は異なるため、適切に評価することが困難であると筆者は考える。

4-4-2 大学機関別認証評価実施大綱からの示唆

(1) 評価の目的からの示唆

評価の目的を比較すると、国家はどのような理由で大学評価を実施するのか、また評価を通じて、どのような効果が求められているかを明確にできる。大学機関別認証評価の評価目的は『大学機関別認証評価実施大綱』に明記されている。

- ① 大学機関別認証評価に関して、機構が定める大学評価基準に基づいて、大学を定期的に評価することにより、大学の教育研究活動等の質を保証すること。
- ② 評価結果を各大学にフィードバックすることにより、各大学の教育研究活動等の改善に役立てること。
- ③ 大学の教育研究活動等の状況を明らかにし、それを社会に示すことにより、公共的な機関として大学が設置・運営されていることについて、広く国民の理解と支持が得られるよう支援・促進していくこと。

（『大学機関別認証評価実施大綱』、p.1）

つまり、日本の大学機関別認証評価は評価を通じて、大学の教育研究の質を保証し、改善するだけでなく、評価の結果の公表により、大学の教育、研究状況を社会に周知させることも目的である。中国の本科教育レベル評価の目的について、本科教育レベル評価の評価方案において記述している(以下、筆者訳)。

本科教育レベル評価を通して、国家の高等教育学校に対するマクロレベルの管理と指導を強め、各教育管理部门の高等教育学校の教育に対する重視と支持を促進する。大学は自覚的に国家が定めた教育方針を徹底的に執行し、教育の法則に応じ、大学の教育指導思想を明確にし、教育状況を改善する。また、大学は教育条件を整備し、教育管理の強化、教育改革の促進を通じて、教育の質と効率性を向上する。

つまり中国の本科教育レベル評価の目的は、大学の教育の質と効率性の向上に重点を置いている。日本の大学機関別認証評価は評価を通じて、社会に対する説明責任を果たすことができる。中国の本科教育レベル評価においては、社会に対して、大学の情報を公表し、説明する責任が求められていない。そのため、高等教育教学評価センターのホームページでは、本科教育レベル評価の実施に関する詳細な情報はほとんど掲載されていない。また、本科教育レベル評価の自己評価報告書および改善報告書もほとんどの大学のホームページでは掲載されていないのが現状である。

評価結果の公表の意義としては、「広く社会に公表されるものであることから、評価プロセスにおいて透明性を確保するだけでなく、その正確性を確保する必要がある」と『大学機関別認証評価実施大綱』では提示している。そのため、たとえば、神戸大学のホームページにおいては、認証評価に関して、『大学機関別認証評価報告書』、『大学機関別認証評価自己評価書』、『大学機関別認証評価結果の概要』と評価に関する情報公表を行っている¹⁸。このような情報公表により、大学は教育、研究、社会サービスの機能を適切にされているかどうかを社会に説明するだけでなく、評価実施者である大学評価学位授与機関が大学に対して適切な評価を実施したかどうかを説明する機能もある。そのため、日本の大学機関別認証評価の実践から、中国の大学評価制度に対して、大学評価に関する情報を公表し、評価プロセスの透明性を確保することを提唱する。

(2) 評価の実施者からの示唆

日本の『大学機関別認証評価実施大綱』では、評価の実施者に関する規定も

されている。

評価を実施するに当たっては、国・公・私立大学の関係者及び社会、経済、文化等各方面の有識者からなる大学機関別認証評価委員会（以下「評価委員会」という。）を設置し、その下に、具体的な評価を実施するため、対象大学の状況に応じた評価部会を編成します。

（『大学機関別認証評価実施大綱』、p. 2）

大学評価・学位授与機構のホームページにおいては、大学機関別認証評価委員会のメンバーは「大学の学長及び教員並びに社会、経済、文化その他の分野に関する学識経験のある者30人以内で組織されている」と表示している。2012年の評価委員会は大学に所属している18人、その他の機関に所属している10人、合計28人により構成されている¹⁹。大学に所属している18人の中には、国公立大学の出身者だけでなく、私立大学の出身者もいる。さらに、トップレベルの大学だけでなく、一般大学の学長も評価委員会のメンバーとして大学評価を実施している。さらに、その他の機関に所属している10人は教育関連機関だけでなく、経済関連の機関からのメンバーもいる。このような評価委員会の構成は、機関別認証評価実施の多様性を保ち、また大学の個性の発揮にも影響を及ぼしている。

それに対して、中国の本科教育レベル評価の評価専門家委員会のメンバーのほとんどは中国のトップレベルの大学の管理職である。これらのメンバーから得た大学評価に関するアドバイスは、トップレベルの大学の現状に基づいたものであるため、一般大学の教育現状の改善への効果が限られている。そのため、日本の大学機関別認証評価委員会のメンバーの構成を参考に、中国の評価専門家委員会のメンバーは一般大学、また教育関連機関から選出し、大学評価の専門性と一般性を確保することを提唱する。

4-5 制度化された現代中国の大学の質保証

これまで見てきたように、中国の高等教育における大学の質保証制度の実践は1980年代の大学設置基準の実施による事前規制の質保証制度に始まり、1990年代に入ってから大学評価により構成してきた。そして、これらの実践を踏まえ、大学の質保証は、2011年により制度化された。

2010年7月中国共産党中央委員会、国務院は『国家中長期教育改革及び発展綱要（2010－2020年）』を発表した。綱要では、高等教育の規模をさらに拡大し、粗入学率を2020年までに40%に引き上げると発表している。高等教育分野に関しては、高等教育の質保証、人材育成の質の向上、科学研究能力のレベ

ルアップ、社会サービス機能の強化、高等教育のバランスの調整を要求した。人材育成の質の向上に関する項目では、質保証制度を完備し、大学評価を改善することを強調した。

『国家中長期教育改革及び発展綱要(2010－2020 年)』の指示により、2011 年 10 月 13 日に国家教育部は『教育部、普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書』を発表した。本意見書は、教育の質を評価、モニター、保証、向上する重要な手段であり、中国の高等教育の質保証制度の重要な部分として大学評価を取り扱った。本意見書は、大学評価制度を教育基本状況に関するデータベース、大学の自己評価、分類的大学評価（合格評価と審査評価）、専攻の認証評価と国際評価によって構成している。分類的大学評価は、これまでに実践してきた本科教育レベルの経験を踏まえたものであるため、現代の中国大学質保証制度の中で、最も早く実行されるようになった。

4－5－1 合格評価

4－5－1－1 合格評価の評価指標

『教育部普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書』をもとに、国家教育部は『教育部弁公庁普通高等教育学校の本科教育合格評価に関する通知』を 2012 年 1 月 10 日に一般公表した。評価の対象は、2000 年以降の本科教育レベル評価に未参加の新設本科大学であり、従来の公立大学のみでなく、独立学院や民営大学も合格評価の評価対象となっている。評価を受ける大学は、3 年以上卒業生を出している大学であり、さらに 5 年以上卒業生を出している大学は合格評価を受けることが義務付けられている。

2008 年に普通高等教育学校本科教育レベル評価の実施を終え、中国の教育界においては、評価の内容、方法および実施にわたって、広範囲にわたる検討が進められた。たとえば張(2010)は、本科教育レベル評価の問題点の 1 つとして、大学の評価結果に対する過度な期待を指摘している²⁰。

評価結果に対する過剰な反応を防ぐために、また評価過程での虚偽を防ぐために、『教育部弁公庁普通高等教育学校の本科教育合格評価に関する通知』では、評価の結果を「通過」「暫定通過」(原語: 暂缓通过)「不通過」と定めた。合格評価を受けて「通過」の評価結果を受けた大学は審査評価を受けることになり、「暫定通過」の評価結果を受けた大学は 2 年間の改善期間が設けられ、また「不通過」の評価結果を受けた大学は 3 年間の改善期間が設けられている。この改善に関しては、大学の学生募集定員の削減、学科の新設の停止などを要求している。改善期間を終え、大学は改めて合格評価を受け、「通過」の評価結果を受けた大学は審査評価を受けることとなり、「暫定通過」および「不通

過」の評価結果を受けた大学は法律により、学生募集定員の減少から大学運営の一時停止までの処罰を受ける。

『教育部弁公庁普通高等教育学校の本科教育合格評価に関する通知』では『普通高等教育学校の本科教育合格評価の評価指標』を示している(表 4-4)。これは、これまでの本科教育レベル評価の実践の経験を踏まえ、また本科教育レベル評価の評価方案に関する教育界の指摘により改善したものである。

ところが、『教育部弁公庁普通高等教育学校の本科教育合格評価に関する通知』の附則では、大学の学問分野の専門性と教育の経歴に応じて、民営大学と医学大学と芸術大学の合格基準を部分的に調整した。この調整の内容は主に一級指標の「2. 教員」に対する調整である。たとえば、医学大学は専門性の高い大学であるため、学生と教員との比率を 1:10 に調整した。また芸術専攻では、博士号を有する教員の比率は非常に低いため、評価ポイントである「教員全体の構成」の中に評価される「専任教員のうち、修士以上の学位を有する教員の比率」を従来の 50%以上から 35%以上と調整した。

表 4-4 普通高等教育学校の本科教育合格評価の評価指標

一級指標	二級指標	評価ポイント
1. 学校の運営理念と管理者の役割	1.1 学校の位置づけ	学校の位置づけと計画
	1.2 教育管理	管理者の役割
		教育中心の理念
	1.3 人材育成モデル	人材育成の理念 産学・研究の連携
2. 教員	2.1 教員数と構成	学生と教員の比率 教員全体の構成状況
	2.2 教育のレベル	教員の道徳 教育のレベル
	2.3 教員の育成研修	教員の育成研修
3. 教育条件と利用	3.1 教育の基本施設	実験室、実習場所の利用 図書資料と校内インターネットの利用 校舎、グラウンド、活動場所の利用
	3.2 教育経費	教育経費の投入
4. 専攻とカリキュラム	4.1 専攻	専攻の設置と構造の調整 専攻内の人材育成計画
	4.2 カリキュラムと教育	教育内容とカリキュラム 教授法と学習評価
	4.3 実践教育	実験教育(実験室利用状況など) インターンシップ 社会実践 卒業論文、卒業設計と総合訓練

一級指標	二級指標	評価ポイント
5. 質の管理	5.1教育の管理	学校管理部門の構成と素質
	5.2質の保証	教育に関する管理制度の完備 質のコントロール(自己評価制度の完備)
6. 学風	6.1学風	学業に向けて励ませる政策
		学風
		校内の文化活動
	6.2学生の指導とサービス	組織保障(指導教員と教務係の設置など) サービス(就職指導、心理指導など)
7. 教育の質	7.1道徳	思想政治教育 学生の思想道德
	7.2専攻の知識と能力	専攻に関する基本知識と技術 専攻能力(専攻に関連する仕事に適應できる)
	7.3体育、美術	体育と美術(「国家大学生体質健康基準」の合格率85%以上)
	7.4内部評価、外部評価	教員、学生の評価 社会の評価
	7.5就職	就職率
		就職の質

(出所) 『普通高等教育学校の本科教育合格評価の評価指標』より、筆者作成。

4-5-1-2 合格評価の変遷

すでに第2節において論じたように、1994年から国家教育委員会は大学の学問分野ごとに、学科別の合格評価の評価方案を発表し、合格評価の実践をした。この学科別の合格評価を2012年からの合格評価と比較することにより、時代の変化とともに、国家教育部の新設大学に対する、教育の質を保証するための重要点の変化を把握できる。学科別の合格評価指標は8つの分野に分けて実施された。ここでは総合大学の評価方案の主な内容を分析する(表4-5)。

表 4-5 総合大学の本科教育合格評価の評価方案

項目	一級指標	二級指標
教育条件	1. 教育経費の投入	1.1教育経費
		1.2教育経費の増加率
	2. 教員	2.1専任教員
		2.2教員の学歴
	3. 教育施設	3.1図書資料
		3.2実験設備
		3.3教育施設
教育管理	4. 指導者	4.1大学の経営理念と教育理念
		4.2教育の質を向上するための計画と方策
	5. 教務管理	5.1教務の管理部門
		5.2教務の管理制度
教育	6. 専攻	6.1専攻設置
		6.2専攻の調整
	7. カリキュラム	7.1教育課程の計画と教育状況
		7.2教材の選別
		7.3マルチメディアの活用
		7.4全学共通科目
	8. 教育実践	8.1実験
		8.2コンピュータ活用
		8.3インターンシップ
	9. 学風	9.1学風
		9.2学術講座の開催
教育成果	10. 学習成果	10.1基礎科目の試験
		11.1思想道德
	11. 総合素質	11.2体の素質
		11.3総合能力（卒業論文、投稿数など）

（出所）『総合大学の本科教育合格評価方案』²¹より、筆者作成。

表 4-5 は、1997 年に公表された総合大学の合格評価方案を表したものである。これを表 4-4 と比較すると、15 年近くの教育改革と高等教育マス化の進展とともに、新設大学の質を保証するための合格評価には 2 点の大きな変化が見られる。

第一に、大学の自己評価制度の重視である。1997 年の総合大学の合格評価では、大学の内部質保証制度として、「5. 教務管理」においては、大学の教育に関する制度の整備とその実施が評価されていた。また本科大学レベル評価においても、同じような措置により、大学の内部の質保証制度として大学の質を保証している。ところが、2011 年の『教育部、普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書』においては、大学の自己評価制度の整備を要求した。そのために、2012 年の合格評価の評価指標の「5.2 質の保証」においては、大学の自己評価制度の完備を評価のポイントとして提示した。

第二は、学生と教員の成長の重要視である。従来中国の高等教育の目的は国家に貢献できる頭脳労働者を育成することであった。しかし、1990 年代後期か

ら教育改革により、学費徴収制度が取り入れられた。そのため、学生は従来の大学教育の受益者から消費者へと変身した。

2011年4月24日、国家主席である胡錦濤は清華大学の創立百周年記念大会で講演をした。胡錦濤は講演の中に、イノベーションを国家競争力の核心的な要因として示し、高等教育は「科学技術は第一の生産力である」²²という認識と「人材は第一の資源である」²³という認識を連合させるための重要な結合点であり、国家発展にとって重要な役割を果たしていると述べた。そのため、以下の方面より人材育成のレベルを向上させることを図った。

①学生の健康的な成長を学校運営の出発点および立脚点とする、②学生の国家、国民を対象とするサービス精神を強め、イノベーション能力、問題解決能力、実践能力を養成させること、③人的な全面发展を社会の要求に適應させることを人材育成の基準とすること、④生涯教育を發展させること、⑤科学研究能力を向上させること、⑥高等教育を経済社会の發展にサービスすること、⑦文化の継承と革新を促進させること²⁴。

この講演から、高等教育の改革によって国際競争力を高め、さらにグローバル化の進展の中で、中国での高等教育の人材育成目的に変化が生じていることがわかる。つまり、従来の社会主義的な思想道德の養成を強調する一方、教育の目的は国家と社会への貢献というマクロレベルでの要求からイノベーション能力、社会実践能力、思考能力の養成と身体の鍛錬、個性的な發展などの個人レベルの要求へと移行した。つまり、社会主義国家である中国においては、高等教育の目的は社会建設への貢献の一方で、人材育成も重視されるようになった。

このような高等教育全体の教育目的の変化は、合格評価の評価指標についても見られる。1997年に発表した総合大学の本科教育合格評価方案では、学生を評価の対象者として取り扱った。2012年の合格評価では、学生の人材育成を重視している。たとえば、「6.2 学生の指導とサービス」では、従来の教務管理を内容とする学生の指導を重視する一方、学生の就職指導と心理指導も重要な評価ポイントとして策定し、学生に対して、適切な心理指導を行うよう規定した。さらに従来の職場配置から自由就職制度に改革したため、学生に対して、適切な就職指導を行うことも2012年の合格評価では要求されるようになった。

4-5-2 審査評価

2013 年 12 月に国家教育部は『普通高等教育学校の本科教育審査評価の評価方案』を公表した。審査評価は、従来の「以評促建、以評促改、以評促管、評建結合、重在建設」の評価方針を継承し、上述した教育界の検討の指摘のもとに、大学の特色を打ち出すことに重点を置いた。また、本科教育レベル評価より、審査評価では、「学校の自己点検」「自己評価」「自己改善」つまり大学の自己評価制度の作成に重点をおいていることが本評価方案で記載されている。さらに実施方案では「学校の運営理念、人材養成目標、地域経済社会の発展に適應しているかどうかを評価し、学生と社会の満足度に重点を置く」ことを表明した。

審査評価には、本科教育レベル評価に「合格」以上の評価結果を得た大学および本科教育合格評価で「通過」の評価結果を得た大学に評価を受けるよう義務付けられているため、政府の強い姿勢が示している。審査評価の評価指標は以下の通りである(表 4-5)。

表 4-5 普通高等教育学校の本科教育審査評価の評価方案

審査項目	審査要素	考察ポイント
1. 位置づけと目標	1.1 学校の位置づけ	学校の運営理念、位置づけとその根拠
		学校発展計画の中の学校位置付けの表現
	1.2 人材育成の目標	人材育成の目標とその根拠
		専攻の人材育成目標、基準とその根拠
	1.3 人材育成中心	教育の中心地位(人材育成中心)を保証するための政策
		教育の中心地位(人材育成中心)の表現と効果 学校管理層の本科教育の重視
2. 教員	2.1 数と構成	教員数と構成
		教員層の発展計画と形勢
	2.2 教育のレベル	専任教員の教育レベル
		教員の道徳養成の実施と効果
	2.3 教員の教育参加	教授・準教授の本科教育への参加
		教員の教育研究及び教育改革の参加
3. 教育資源	2.4 教員の発展	教員の教育能力と専攻能力を向上させるための政策
		教員のキャリア発展に関する政策
	3.1 教育経費	教育経費の投入と保証制度
		学校の教育経費の変化
		教育経費の配分と利用の効率性
	3.2 教育施設	教育施設は適切に設置されているか
		教育・科学研究施設の利用状況
		教育の情報化
	3.3 専攻設置と育成方案	専攻の設置計画とその執行
		専攻の構造調整、重点専攻と新設専攻
		人材育成方案の設定、執行と調整

審査項目	審査要素	考察ポイント
3. 教育資源	3.4カリキュラム	カリキュラムの計画とその執行
		科目数、構造、優れた教育資源
		教材の作成と選択
	3.5社会資源	社会との学校の協力経営の実施とその効果
		社会との協力経営の教育資源の状況
		社会のから寄付状況
4教育	4.1教育改革	教育改革の方針と政策
		人材育成の改革
		教育と管理の情報化
	4.2教育	教育大綱の作成と実施
		教育内容における人材育成目標の反映、科学研究成果の教育への転換
		教員の教育法、学生の学習法
		試験、考査の方法と管理
	4.3実践教育	実践教育システムの構成
		実践教育の実施状況と実験室の利用状況
		インターンシップ、社会実践、卒業論文(設計)の実施と効果
	4.4課外活動	課外活動による人的全面发展を保证するための政策
		サークルの発展、学校の文化、科学技術活動状況
		学生の国内外の交流学习の状況
5. 学生の発展	5.1学生の受け入れ状況	学生の出身の構成
		専攻別の学生の数とその特徴
	5.2学生指導と支援	学生指導と支援の状況
		学生指導と支援の機関とその状況の保障
		指導と支援に対する学生の評価
	5.3学風と学習効果	学風建設のための措置と効果
		学生の成績と総合な素質
		個人の学習と成長に対する学生の満足度
6. 質保証	6.1教育の質保証制度	卒業生の就職率とキャリア発展
		採用機関の卒業生に対する評価
		質保証の基準の設定
		学校の質保証制度の構成
	6.2質の保証	質保証制度の現状
		教育の質の管理層
	6.3質の情報と利用	自己評価と質保証の内容と方法
		自己評価と質保証の実施効果
		学内の教育の基本状況に関するデータベースの構築状況
		質のデータ統計、分析とフィードバック
	6.4質の改善	質のデータの公開と年度の質報告
		質を改善するための方法
特色項目		質の改善の効果と評価

(出所) 『普通高等教育学校の本科教育審査評価の評価方案』より、筆者作成。

以上、現代中国大学の質保証制度の最も重要な要素となる合格評価と審査評価の評価内容について説明した。これらの内容は、主に本科教育レベル評価の経験を踏まえ、問題点を改善し、さらに新たな大学質保証制度の需要に応じて

策定したものである。具体的な内容を見ると、審査評価「6. 質保証」においては、本科教育レベル評価で提示した大学の教育の質を保証するための制度の整備を強調する一方、大学の自己評価制度の整備、国家の教育基本状況に関するデータベースの一環とする学内のデータベースの整備と利用などが評価の内容として挙げていた。

また、中国の大学の卒業者の就職難の問題は、高等教育マス化の進展とともに深刻化しつつある大きな社会問題である。そして、就職率だけではなく、就職内容と専攻との関連付けや、卒業後のフォローアップも大きな課題になっている。審査評価の「5.4 就職と発展」では、卒業生の就職率とキャリア発展を評価の内容として挙げていた。つまり大学は、学生の卒業時点での質を保証するだけでなく、キャリア教育を通じて、学生のキャリアの発展も重視されるように要求している。

さらに、審査評価では、最も大きな変化として、地方政府の大学評価への参加が挙げられる。審査評価の評価方案においては、実施方法として、地方政府の大学の管理権の拡大に資するために、審査評価を大学の管理権の区分に実施することを定めた。国家政府部門所管の大学の審査評価は教育部高等教育教學評価センターが実施することに対して、地方政府所管の大学の審査評価は第三者機関である省の教育管理部门が実施することを定めた。本研究第三章では、中国の大学の地域間格差問題を分析した。審査評価では、この問題を考量し、国家の審査評価の評価内容を基つき、各省は自らの教育状況に合わせた具体化した審査評価を策定し、実施することが可能になると実施方法では規定した。

審査評価の実施により、地方政府の大学質保証制度への参加を意味している。しかし、このような評価制度により、審査評価の客観性を確保することが極めて困難である。なぜならば、地方政府は地方大学の管理者であり、省政府の教育管理部门は第三者機関と言われても、地方政府の一部門であるからである。つまり、地方政府が実施する審査評価は、管理者である地方政府の自己評価であるに過ぎない。評価の客観性を確保するために、実施方法では、現地調査の専門家の構成について、大学所在地以外の省からの専門家が現地調査の専門家メンバーに占める割合を3分の1以上と規定した。つまり、現地調査専門家委員会のメンバーの内、3分の2近くのメンバーは大学所在地の省の教育管理部门の者か大学の管理職であることを意味している。これらの専門家により、評価の客観性を確保できるかどうかについて、筆者は疑問視している。

また、このような評価の仕組の公平性に対して疑問する。先行研究において論じたように、本科教育レベル評価の実施にあたり、大学現場においては、評価専門家の専門性の問題について指摘されていることを提示した。審査評価の

実施にあたり、地方政府は地方の高等教育の状況に応じて、具体的な評価方案と評価計画を策定することが可能になった。地方政府の間においては、教育能力と経済力の格差が存在しているため、東部地域の政府の評価能力は中・西部地域の政府の評価能力より高い。そのため、実施されている審査評価も地域別にかかなりの格差が存在しているに違いない。

さらに、このような評価の仕組みの専門性にして疑問する。すでに高い教育の質を保証している国家政府所管の大学の審査評価は、教育部高等教育教学評価センターにより実施している。教育部高等教育教学評価センターは、2004 年から全国の大学に対して 10 年近くの大学評価経験と全国の最も専門性の高い専門家メンバーを有している。それに対して、地方政府は本科教育レベル評価の評価対象者であるため、評価実施者となる経験はほとんどない。したがって、国家政府部門所管の大学は地方政府所管の大学より専門性の高い審査評価を受けていることが明らかになった。このような審査評価制度の実施により、大学の地域間格差だけではなく、国家政府所管の大学と地方政府所管の一般大学との格差も拡大されているのではないかと筆者は疑問視している。

¹ 独立行政法人大学評価・学位授与機構（2011）『高等教育に関する質保証関係用語集』独立行政法人大学評価・学位授与機構、p. 67。

² 同上。

³ 中央教育審議会（2005）『我が国の高等教育の将来像（答申）』文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335594.htm（最終確認日：2014 年 11 月 14 日）

⁴ 岡本和夫（2011）「序文」独立行政法人大学評価・学位授与機構『高等教育に関する質保証関係用語集（第 3 版）』、p. 1。

⁵ 体の素質とは英語で言うところの physical quality のことを意味する。体力のことを表しており、パワー、スピード、忍耐力、敏捷性、しなやかさのことを指している。

⁶ 黄福濤（2009）「中国における高等教育の質保証—「本科教学評価」による質保証を中心に」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、p. 105。

⁷ 中国における質保証制度のスタートについて、「1985 年 6 月に黒龍江省で開催した工学分野における高等教育に関する評価問題についての研究会議（原語：高等工程教育评估问题专门研究讨论会、筆者訳）が、質保証制度の最初の一里塚である」と張（2010）は指摘した。

⁸ 応望江主編（2009）『中国高等教育改革と発展の 30 年』上海財経大学出版社、p. 18。

⁹ 法令データ提供システム http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX_OPT=4&H_NAME=&H_NAME_YOMI=%82%A0&H_NO_GENGO=H&H_NO_YEAR=&H_NO_TYPE=2&H_NO_NO=&H_FILE_NAME=S31F03501000028&H_RYAKU=1&H_CTG=26&H_YOMI_GUN=1&H_CTG_GUN=1（最終確認日：2014 年 9 月 22 日）

¹⁰ 昇格とは、従来 3 年制の専科教育を行う専科学院が学校の教育の量と質を向上した結果、申請と審査を経て、国家教育部により、学士学位の授与権を委任され、本科大学格を取得することを意味する。また本科大学のうち、「学院」と称する学校は学科の増設、規模の拡大、条件の整備などを遂げた上、申請と審査を経て、「大学」と改称することを意味する。

¹¹ 60 歳以上、実際に職務を務めているのは、北京工業大学の学長の左鉄镛（62 歳）である。

¹² 航空は宇宙飛行のことを指す。

¹³ 「2001 年専任教員のうち教育に参加していなかった人数」（原語「2001 年専任教师中不本学年内部单人教学工作的人数」）中華人民共和国教育部ホームページ

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_585/200506/7963.html（最終確認日：2014 年 9 月 22 日）。

¹⁴ 「評価によって改革を促し、評価によって整備を促し、評価によって管理を促し、評価と整備を結びつけ、整備に重点をおく」を意味している（南部 2009 p. 105）。

¹⁵ 許茂祖（2005）「普通高等教育学校本科教育レベル評価の手順」（原語：「股关于普通高等学校本科教学工作水平评估工作程序」）李延保主編『中国高校本科教学評估報告 1985－2008』高等教育出版社、pp. 239－253。

¹⁶ 教育部高等教育教學評估センターより発表された。2012 年～2013 年にかけて、教育部高等教育教學評估センターのホームページの改造により、データが削除され、現在確認できない。

¹⁷ 清華大学ホームページ『改革開放 30 年多項举措大力提高高等教育質量之二』http://www.tsinghua.edu.cn/publish/news/6770/2011/20110225232205953262443/20110225232205953262443_.html（最終確認日：2014 年 9 月 23 日）。

¹⁸ 神戸大学ホームページ

<http://www.kobe-u.ac.jp/info/project/evaluation/attestation.html>（最終確認日：2014 年 11 月 17 日）

¹⁹ 「大学機関別認証評価委員会」大学評価・学位授与機構ホームページ

http://www.niad.ac.jp/n_kikou/shokaigi/hyouka/daigaku/index.html（最終確認日：2014 年 12 月 18 日）。

²⁰ 張（2010）は、過剰の反応の現象について、以下のように分析している。つまり、「評価結果において、過度に「優秀」を求めるため、これが盲目的な評価につながっている……前期で評価に参加した学校の条件は比較的優れていたもので、評価結果の基準点が比較的高かった。そして、後に評価を受けた学校も数年の建設を経て大きく進歩し、多くの学校が期待度を高めた。その結果、すべての学校が優秀を得ることを望んだのである。これは不可避免的に形式主義と虚偽という問題を生み出し、ある学校では教員と学生が評価のために大動員されるという過剰反応を示した。社会世論は正常な教育秩序を乱し、評価専門家を度を越えて接待し、虚偽を弄して材料を準備するなどの行為を強く批判した」。

²¹ 『総合大学の本科教育合格評価方案』（原語：『综合大学本科教学工作合格评估方案』李延保主編『中国高校本科教学評估報告 1985－2008』高等教育出版社、p. 369-377。

²² マルクス主義の基本原則、1988 年鄧小平より提起された概念である。

²³ 2011 年胡錦濤により提起された概念であり、人材は第一の資源であり、国家発展の戦略資源である。

²⁴ 「胡錦濤在清華大学百年校慶大会上的重要講話」より、筆者訳、新華ネットホームページ

http://www.bj.xinhuanet.com/bjpd_sdzx/2011-04/25/content_22604972.htm（最終確認日：2014 年 10 月 15 日）。

第五章 本科教育レベル評価の実施とその課題

本研究第四章においては、中国の高等教育の質保証の実践および構成について分析した。これらの内容はいずれも制度上の問題であり、これらの制度がいかに大学の現場にて機能し、また実際に大学の質を保証できるのかについて説明はできていない。そして、本研究の第二章の第3節において議論した中国高等教育のマス化の進展とともに生じた教育の質の問題、さらに第三章において分析した経済発展により生じた高等教育の地域間格差問題などを解決するために、本章においては、中国の大学の教育の質保証制度の課題について検討する。

そのために、本章の第1節においては、『普通高等教育学校の本科教育レベル評価の自己評価報告書』（以下、自己評価報告書）に焦点をあて、各レベルの大学が本科教育レベル評価の自己評価段階を通じて、どのように変化したのかを検証する。第2節においては、本科教育レベル評価の現地調査に焦点をあて、本科教育レベル評価は大学現場において、どのような現地調査を行い、またどのような評価結果が出され、さらに現地調査段階においてはどのような課題を抱えているのかについて分析する。

5-1 自己評価報告書の比較研究

中国の大学の質保証制度、そして大学評価が大学現場において、いかに機能しているのかについて検証するために、自己評価報告書を検討する。

2003年により発足した本科教育レベル評価について、多数の大学の自己評価報告書は、教育部高等教育教学評価センターのホームページで公表された。現在は、教育部高等教育教学評価センターのホームページから、自己評価報告書の収集はできない。それは2011年『教育部普通高等教育学校本科教育評価に関する意見』の発表により、新たな本科大学の評価制度は、合格評価と審査評価の2種類により構成され、従来の本科教育レベル評価のページは削除されたからである。さらに『教育部普通高等教育学校本科教育評価に関する意見』においては、本科大学の情報公開について、教育基本状況に関するデータベースを作成し、「社会が注目している核心的なデータを一定範囲内において公開する」と定めた。そのために、教育部高等教育教学評価センターのホームページは2012年より改造され、かつてホームページに掲載していた自己評価報告書が2013年より削除されたという経緯がある（図5-1）。



図 5-1 2014 年 4 月教育部高等教育教学評価センターのホームページの状況
(出所) 教育部高等教育教学評価センターのホームページ¹より

図 5-1 は、2014 年 12 月 18 日に参照した教育部高等教育教学評価センターのホームページの状況である。本科教育レベル評価のページは削除され、また 2012 年 1 月により発足していた分類的大学評価（原語：院校评估）に関するページにおいて、合格評価の評価指標および 2012 年から 2013 年にかけて半年ごとの評価計画のみ掲載されていることが分かる。また、2013 年 12 月に公表した審査評価の評価方案、またこの 2 年間に行った合格評価に関する評価専門家グループの評価報告書（原語：专家组评估报告）、教育基本状況に関するデータの分析（原語：教学状态数据分析）、自己評価報告書（原語：自评报告）、評価の結論（原語：评估结论）などの情報も公開されていない。

本研究の第四章において論じたように、教育部高等教育教学評価センターにとって、情報公開はもっとも重要な課題の一つである。なぜならば、教育部高等教育評価センターは、中国の大学の質保証制度の管理部門であり、大学の質保証に関する情報の一般公開が義務付けられているからである。さらにグローバル化が進展する中、2010 年 3 月に中国の教育部高等教育教学評価センターは日本の大学評価・学位授与機構、および韓国の大学教育協議会とともに「日中韓質保証機関協議会」を構成し、日中韓政府の支援のもと、国境を越えた高等教育の質保証を提供することに合意した。そのため、中国の質保証制度の情報公開は国内だけでなく、東アジアの高等教育分野においても必要不可欠となった。国際間の質保証制度、教育、人材、科学研究の成果の交流を深めるために、

そして高等教育分野における信頼関係を構築するために、中国の教育部高等教育教學評価センターは積極的に情報を発信する努力が必要になった。

また、大学のホームページからも、自己評価報告書の収集はできなかった。本研究の表 4-3「本科教育レベル評価の日程調整」で示したように、2003 年から 2007 年までの本科教育レベル評価の評価期間中、主に 2005 年、2006 年、2007 年に集中的に大学評価は実施された。自己評価報告書の公表状況を調べるために、もっとも教育資源が豊富である北京市に立地し、2006 年に本科教育レベル評価を受けた大学（清華大学、中国人民大学、北京交通大学、北京師範大学などの名門大学 19 校）を対象として、「普通高等教育学校の本科教育レベル評価の自己評価報告書」をキーワードに検索をした。しかし、いずれの大学もホームページに自己評価報告書を掲載していなかった。その理由は、本科教育レベル評価の評価方案においては、大学に本科教育レベル評価に関する情報公開を義務付けていなかったからである。

そこで、本科教育レベル評価が、大学現場でいかに機能していたのかを検証するために、中国の文献検索サイトである百度文庫(<http://wenku.baidu.com/>)、豆丁(<http://www.docin.com/>)、道客巴巴(<http://www.doc88.com/>)、中国知網(<http://www.cnki.net/>) から、125 大学の自己評価報告書を入手した。そして 125 大学の自己評価報告書から、北京師範大学、長春師範学院、遵義師範学院と 3 大学を事例として取り上げる。

5-1-1 事例研究の対象の合理性

事例研究は、本科教育レベル評価が、それぞれのレベルの大学現場において、また東部、中部、西部の各地域の大学において、いかに機能していたかについて検証することを目的としている。この目的に基づき、入手した 125 大学の自己評価報告書の中から、北京師範大学、長春師範学院、遵義師範学院の自己評価報告書を研究事例として選ぶ理由は、(1) 国家政策により重点的に質保証をしている師範大学であるということ、(2) 地域間格差を考量したこと、(3) 大学の歴史と所属部門に相違があることを踏まえたからである。。

(1) 国家政策により重点的に質保証をしている師範大学

中国においては、従来国家の政策により、師範大学を重点的に設立し、また師範大学の教育の質保証を重視していた。本研究の第三章において論じたように、建国初期の中国においては、高等教育機関の設置は主に海岸と揚子江の沿岸、および文化的に長い歴史のある省に集中していた。国家の教育を振興するために、建国後師範大学を重点的に建設し、ほとんどの省においては師範大学

を設置していた。また国家の基本方針である「科学技術と教育によって国家を興す」（原語：「科教兴国」）という観点により、師範教育の発展は社会と教育の発展にとって大きな役割を担っていた。そのため、国家、地方政府は師範大学の質保証をさらに重視し、師範大学の運営状況を積極的に維持しようとしていた。さらに、1985 年から発足した大学の質保証制度においては、1999 年に教育部師範教育司は『高等師範学校²本科教育合格評価の評価方案』を公表し、1976 年以降に新設、昇格した師範大学を対象として合格評価を行った。したがって、本科大学のうち、師範大学の質保証はもっとも重視されていると言える。

また、師範大学を研究の対象として選んだのは、師範大学設置の普及に着目したからである。2012 年 4 月国家教育部は『全国普通高等教育学校名簿（2012）』を発表した。この名簿を分析すると、師範大学は総合大学以外に、最も普遍的に設立されている大学の種類である。たとえば青海省においては、本科大学は青海大学と青海師範大学と青海民族大学とわずか 3 大学であった。また寧夏回族自治区においては、本科大学は北方民族大学、寧夏大学、寧夏理工大学、寧夏医科大学、寧夏師範大学、銀川エネルギー学院（原語：银川能源学院）と 6 大学であった。総合大学は国家教育部あるいは省政府に所管しており、市政府に所管する総合大学は、青海省と寧夏省のような教育資源が乏しい地域にはない。さらに、総合大学のほとんどは国家の重点大学である。これらの大学の教育の質を保証するため、国家、地方政府から大量の資金と政策援助を受けているため、本研究の事例研究対象外とする。そのため、師範大学を事例研究の対象として取り扱う。

また、『全国普通高等教育学校名簿（2012）』によると、2012 年においては、全国の普通高等教育学校（本科大学と専科学院）数は 2,138 校であり（民営の普通高等教育学校を含む）、そのうち専科の師範学院と本科の師範大学を含む高等師範学校数は 153 校であり、普通高等教育学校全体の 7.16%を占めている。153 校のうち合わせて 110 校が本科の師範大学である（表 5-1）。

表 5-1 は『全国普通高等教育学校名簿（2012）』に基づき、本科師範大学の状況を省別に表したものである。表 5-1 から分かるように、全国の省のうち、本科師範大学を設置していなかったのは、チベット自治区のみである。そもそも、2012 年にチベット自治区にある本科大学はわずか 3 大学であった。そのうち、総合大学となるチベット大学は 2008 年から師範学院を設置し、チベット地域内の中学校と高校の教員養成および在職中の教師の研修を行った³。

表 5-1 2012 年別の本科師範大学の設置状況 (単位：大学)

東部				中部				西部			
省	師範大 学数	省	師範大 学数	省	師範大 学数	省	師範大 学数	省	師範大 学数	省	師範大 学数
北京	2	遼寧	3	安徽	6	湖南	3	重慶	3	陝西	4
福建	4	山東	3	広西	4	江西	4	甘肅	3	四川	6
広東	5	上海	2	黒龍江	3	吉林	6	貴州	6	新疆	3
河北	6	天津	2	河南	8	内モンゴル	2	寧夏	1	チベット	0
海南	1	浙江	3	湖北	4	山西	3	青海	1	雲南	4
江蘇	5										

(出所) 『全国普通高等教育学校名簿 (2012)』より、筆者作成。

注：各省はアルファベット順に並んでいる。

(2) 高等教育の地域間格差

本研究の第三章においては、中国の経済的な発展を東部、中部、西部の3地域に分類して考察した。高等教育分野においても、経済の発展と同様に、東部、中部、西部と地域的な分類がされており、それぞれに特徴がある。本研究の目的の1つは、本科教育レベル評価は各地域の大学において、いかに機能していたかについて検証することである。そのため、本研究の事例研究として、東部地域にある北京師範大学、中部地域にある長春師範学院、また西部地域にある遵義師範学院と各地域から1大学ずつ取り上げた。北京師範大学は中国の首都である北京市に位置し、長春師範学院は中部地域吉林省の省会都市である長春に位置している。そして、遵義師範学院は西部地域貴州省の一般都市である遵義市に位置している。

表 5-2 北京市、吉林省、貴州省の経済および高等教育の格差

	GDP (2011年) (単位：億元)	在住人口 (2011年) (単位：万人)	人口1人あ たりのGDP (2011年) (単位：元)	高等教育機 関数 (2012年) (単位：校)	人口10万人あたりの高等 教育の在校生数 (2011年) (単位：人)
北京市	16,252	2,019	81,658	83	5,613
吉林省	10,569	2,749	38,460	48	2,807
貴州省	5,702	3,469	16,413	41	1,254
全国の平均値	—	—	35,083	—	2,253

(出所) 『全国普通高等教育学校名簿 (2012)』、『人口10万人あたりの各レベルの大学の平均在校生数の各省の状況 (2011)』⁴、中華人民共和国国家統計局ホームページ⁵より、筆者作成。

表 5-2 は、3大学の所在の省の経済および教育の格差を表したものである。表 5-2 から分かるように、それぞれの在住人口には大差がないにもかかわらず、経済資源 (GDP、人口1人あたりのGDP) および教育資源 (高等教育機関数、人

口 10 万人あたりの高等教育の在校生数)においては、かなりの格差がある。たとえば、貴州省の 2011 年の在住人口は北京市や吉林省より多かったにもかかわらず、2011 年度の GDP は最も低く、5,702 億元であった。さらに説明すれば、北京市の 1 人あたりの GDP は全国第 3 位であり、貴州省の人口 1 人あたりの GDP は中国全国でもっとも低い数値である。

本研究の第三章において、中国の大学は立地している省の学生を大量に募集する傾向について分析した。この所在地出身者を大量に募集することの影響により、北京市の人口 10 万人あたりの高等教育在校生数 (5,613 人) は、貴州省 (1,254 人) の 4.48 倍であった。これは、北京師範大学が位置している北京市が中国の首都であり、教育資源にも、経済資源にも豊富な地域だからである。ところが、遵義師範学院が位置している貴州省は、平均海拔は 1,100m となる山地であり、土地の乏しい地域であるため、農業および畜産業の収入が低い。また山地であるため、交通状況の改善が進まず、工業および旅行などの第三次産業も遅れている状況である。そのため、貴州省は経済的な発展が遅れており、高等教育機関の発展も遅れている。それに対して、長春師範学院が位置している吉林省は中国の重要な重工業地域であり、省会都市である長春市は吉林省の豊かな経済資源を得ている。このような違いのある 3 大学ゆえに中国の高等教育の地域間格差を説明する代表となりうる。

(3) 大学の歴史と所属部門の相違

すでに第二章において論じたように、中国の高等教育機関の管理権は 1980 年代の大学管理権の移転を踏まえ、1986 年から大学の管理権は国家政府、省政府、中心都市政府と分類した。管理権の相違という観点からも、また大学の歴史の長さという観点からも、北京師範大学、長春師範学院、遵義師範学院を事例研究として取り上げるのが適切であると筆者は考える。

北京師範大学の前身は、1902 年に設立された京師大学堂師範館であり、1923 年に北京師範大学と改名した中国初の師範大学である。また、100 年あまりの歴史があり、現在の北京師範大学は「211 プロジェクト」と「985 プロジェクト」の対象大学となっている。世界一流の大学に向けて、現在は国家教育部と北京市の共同で管理・運営している。

長春師範学院は、建国後の師範大学の設立政策により 1958 年に設立され、2001 年に新設大学として学科別の合格評価を受け、大学の環境設備が整備されるようになった。現在は、吉林省政府の所属として、当政府が管理している。

遵義師範学院は、1907 年に貴州省遵義市に設立され、旧称は「遵義初級師範学堂」である。2002 年に中国の高等教育機関の粗入学率が 15%に達したと本研

究の第二章において述べたが、2005年の貴州省の高等教育機関の粗入学率は11%であり、全国の平均就学率より低い。また専任教員の不足を補うために、2007年には貴州省の小・中学校においては18,300人の代替教員が配置していた⁶。これらの代替教員は教師の資格を有さず、また学歴も専任教員より低い。貴州省内さらに西部地域内の初等・中等教育の教員不足問題を解決するために、師範教育のさらなる拡大は大きな課題となっている。そのため、遵義師範学院は2001年に本科大学へ昇格し、現在一般都市である遵義市に所属し、管理している。

このように、事例研究に選んだ3大学は、中国の大学管理体制の分類と一致しているという点で、各レベルの大学を代表している。

さらに、北京師範大学の自己評価報告書は、2008年4月に作成されており、長春師範学院および遵義師範学院の自己評価報告書は、2007年に作成された。本研究においては、分析する年度を統一するために後者2大学に合わせ、2007年のデータを用いた。

5-1-2 自己評価段階の日程

自己評価報告書の詳細な内容を研究する前に、大学が自己評価報告書を作成するために、どのように自己評価を行っていたのかについて記す。3大学の自己評価報告書のうち、遵義師範学院は自己評価の実施についての詳細を記入していた。ここでは遵義師範学院の自己評価報告書に基き、本科教育レベル評価のための自己評価がいかに行われているのかについて分析する。

まず、自己評価段階における大学の管理グループの構造と機能に関しては、遵義師範学院は2004年3月から大学内の中国共産党委員会の書記と学長をリーダーとする評価指導グループ（原語：评建工作领导小组）を結成した。評価指導グループのメンバーは大学の教育担当の副学長、教務課課長、各学部の学部長および各行政部門の所長となる。評価指導グループのもとに、評価事務室が設置され、大学の各学部、行政部門の全体の日程を調整し、自己評価を実施した。また大学に応じた評価準備資料『評価指標とその詳細の説明』を作成した。そして、2006年12月、大学内の中国共産党委員会書記をリーダーとする評価査察グループ（原語：评建工作监察组）を結成し、大学の自己評価段階の全般業務をモニタリングし、査察した。自己評価段階は、遵義師範学院の自己評価報告書によって、次の4段階に分類されている。

(1) 準備段階（2004年3月～2004年5月）

準備段階においては、評価関係者は国家教育部が公布した評価に関する資料

を分析し、評価の指標とその詳細を明確にすることに重点を置いていた。たとえば、大学の学生と教職員を対象に、評価指標とその詳細についての勉強会を行った。また大学の学長をはじめ、評価関係者が評価経験大学に現地調査を行い、国家教育部主催の本科教育レベル評価に関する会議にも参加した。これらの活動を通じて、評価関係者が本科教育レベル評価をより深く理解することを目的とする。

(2) 問題発見と改善計画の立案段階（2004年6月～2004年9月）

この段階においては、評価事務室が本科教育レベル評価の評価方案を参考に、大学全体の問題点を見出し、改善計画を立てた。それをもとに、各学部と行政部門は具体的な実施方案を作成した。

(3) 評価と改善段階（2004年9月～2007年6月）

評価項目の責任制を取り入れ、すべての改善点に責任者を定め、課題ごとに改善を行い、教育条件の整備、教員の質の改善を図った。

(4) 調整段階（2007年7月～2007年11月）

専門家グループの現地調査に向けて、大学の学風、教育のレベルを重点的に調整する段階である⁷。

以上が、遵義師範学院の自己評価の実施に関する説明である。3大学の自己評価の実施から、一つの共通点を見出した。それは、3大学は同じ順序で大学の自己評価を行っていた上に、組織的な統一性があったということである。つまり、3大学とも共産党委員会の書記と学長との指導のもとに、評価事務室を設置し、大学の評価に関する全般な業務を計画していた。そして3大学とも、学部ごとに改善点を見出し、それに応じた具体的な改善計画を立て、評価基準を満たすように、改善を進めていた。

また、長春師範学院の自己評価報告書には、共産党委員会の書記はリーダーであり学長は副リーダーであるという、指導者グループの役割について明記した。つまり、中国の大学現場においては、共産党委員会の書記は大学の学長よりも権限が大きいことが明らかになった。大学の自治権が拡大している中、1998年に公布した『中華人民共和国高等教育法』においては、「国が設置する高等教育機関は、中国共産党高等教育機関基層委員会の指導のもとでの校長責任制を実施する」と定めている⁸。また中国共産党委員会の機能について、『中国共産党規約』の第二章「党の組織制度」は、次のように明記している：

第十七条 党の中央、地方および末端の組織はすべて党の建設を重視し、党の宣伝活動、教育活動、組織活動、規律検査活動、大衆活動、統一戦線の活

動などについて常に討議し、点検し、党内、党外の思想・政治状況の検討に意を配らなければならない。

つまり、大学での共産党委員会の本来の機能は、共産党の思想宣伝、組織運営などの党内の活動および党外との統合活動の実施であった。しかし、実際の長春師範学院の例を見ると、大学運営面における共産党委員会の書記の権力は学長よりも強く、大学現場での共産党の委員会の機能は、共産党の枠組みを超えて、大学の日常的な運営全般に影響を及ぼしている。これは社会主義国家である中国は自由主義国家と異なり、大学システムの管理運営上の特徴である。

また、自己評価報告書は、政府に提出するために作成したものだけでなく、大学が自己評価段階において、どのような作業を通じて、どのような成果を挙げ、またどのような課題が残されているのかを把握するための記述資料でもある。しかし、3大学の自己評価報告書の評価順序の内容においては、いくつかの誇張した記述も確認した。たとえば、3大学の教員と学生の評価参加については、以下の記述があった。

遵義師範学院：大学の教職員と学生の全員を集め、評価の実質、意義および評価の指標とその詳細について真剣に研究し、議論した。評価の20字方針である「以評促建、以評促改、以評促管、評建結合、重在建設」の指導のもとに、全員を動員し、評価を全面に展開するための思想および輿論に基礎を築く⁹。

長春師範学院：広範囲にわたる宣伝動員を通じて、教職員と学生の全員が教育部の諸公文書、『普通高等教育学校の本科教育レベル評価の方案』および教育部「2001」4号、「2001」1号、また「2004」2号の精神を学んだ。これによって彼らは本科教育レベル評価の重要性と必要性に対する認識を高めた¹⁰。

北京師範大学：全員が自発的、積極的に評価へ参加させるために、大学は教員および学生の動員を評価の重要な基礎と位置付けた。評価動員大会、報告会、院系・職能部門の責任者会議および教員、学生の動員大会を通じて、教育部関連公文書と評価指標に関する公文書を勉強し、各レベルの指導者および広範の教員と学生との評価に対する認識を高めた¹¹。

本科教育レベル評価においては、大学の教職員および学生の広範な参加を要求した。北京師範大学は各動員大会、報告会などを通じて、大学の教員および学生に評価の重要性を宣伝した。しかし、必ずしも教員と学生の全員が参加したという記述はなかった。それに対して、長春師範学院および遵義師範学院は、

教職員および学生の全員が評価の内容について学び、議論をしたと明記していたが、具体的な会議の時間および参加者については、記述していなかった。

張（2010）は、このような記述について、「すべての大学が優秀を得ることを望んだのである。これは不可避免的に形式主義と虚偽という問題を生み出し、ある大学では教員と学生が評価のために総動員されるという過剰反応を示した」と指摘した。各大学の自己評価報告書においては、実際の教員と学生の動員大会の日程および参加者数に関する詳細が記述されていなかったため、本科教育レベル評価に関する全員参加について、筆者は懐疑的である。なぜならば、自己評価報告書を作成する際、優秀という評価結果を得るために、大学は不適切な表現を使っているからである。このような事態を避けるために、自己評価報告書を作成する際には、現実に基づき、記述の表現を十分に吟味し、またその表現を支持するための根拠を提示することが重要である。

5-1-3 事例研究からみる中国の大学の現状

以上、北京師範大学、長春師範学院および遵義師範学院を事例として取り上げた理由を述べ、自己評価の実施について分析した。次に、3大学の自己評価報告書を分析し、中国の各レベルの大学の現状、および本科教育レベル評価が大学現場においていかに機能していたのかについて分析する。

5-1-3-1 大学の運営理念および位置付け

本科教育レベル評価の最も基本的な機能は、評価を受けた大学が、国家が定めた大学の物質的、人的資源の基準を満たしているかどうかを検証することである。また、国家政府の高等教育に対する新たなコントロール手段として登場した本科教育レベル評価は、大学が国家政府の定めた大学の運営理念を守りながら、その特色を打ち出しているかどうかを検証することも重視している。なぜならば、大学の自主権が拡大している一方で、国家政府は大学評価を通じて、大学の運営理念は国家の高等教育全体の目的に一致しているかどうかを検証しているからである。そして、各大学が所在の地域の特徴に応じて、また大学の教育レベル、研究レベルに応じて、大学を運営しているかどうかを検証しているからである。そのため、本科教育レベル評価の評価方案の初頭においては、大学の運営理念と指導思想を評価することで、大学の管理者や教職員が大学の運営理念、教育理念を見直し、大学での教育と研究との関係や、大学の人材育成像について明確にすることを要求している。

本研究の対象となる3大学は評価の指標である「1.1 学校の位置付け」においては、大学の分類（研究型大学、研究教育型大学、教育型大学）、教育のレベ

ル（本科教育と大学院教育との関係）、人材育成の目標、学科構成、科学研究、社会サービス、発展目標の7つの方向から、大学に相応しい発展目標を定め、大学の位置付けの特徴と課題を記述していた。たとえば、大学の分類の位置付け（原語：学校类型定位）に関しては、3大学は以下のように記述している。

北京師範大学：教師教育、教育科学および文理基礎学科を特色とする総合型研究型大学である¹²。

長春師範学院：基礎教育および職業教育の教員を養成する教育型大学である¹³。

遵義師範学院：西部地域の高等教育学校の内、特色と影響力を有する師範学院、地方の教育型本科大学である¹⁴。

3大学は、大学の重点を研究と教育との観点から、自らの位置付けを明確にしている。世界一流の大学を目指している北京師範大学は研究型大学と自らを位置付けし、一般大学である長春師範学院および遵義師範学院は教員養成に重点を置き、教育型大学と位置付けした。

また大学の教育レベルの位置付けについては、3大学は、以下のように記述している。

北京師範大学：本科教育を基礎に、本科教育と大学院教育を同様に重んずる¹⁵。

長春師範学院：本科教育を主とし、積極的に大学院教育を発展し、適度に専科教育を行う¹⁶。

遵義師範学院：本科教育を主として、徐々に大学院教育を模索する¹⁷。

以上のように、3大学は、大学の教育レベルについて明確に位置付けている。遵義師範学院は、2001年より専科学院から本科学位に昇格し、学士学位の授与権を得た。しかし、本科大学に昇格した2001年においては、本科大学の設置条件を満たしたとは言えない。詳しい内容については、「5-1-3-2 教員資源の変容」において分析するが、自己評価段階の物的また人的資源の整備を通じて、ようやく2007年に本科大学の設置基準を満たした遵義師範学院は、質の良い本科教育を行っているとは言えない。それにもかかわらず、徐々に大学院教育を模索することに対して、筆者は疑問視している。

中国においては、重点大学以外の一般大学の明確な分類システムがないため、大学の教育の発展や質保証に大きな課題がある。「211プロジェクト」の対象大学は従来の国家教育部が指定している重点大学であり、それが研究型大学であることは明確である。その一方で、地方の一般大学は研究教育型大学か、ある

いは教育型大学かについては、明確な定義がなかった。そのため、新設大学および専門学院から昇格した大学も、大学の教育レベルを向上し、また大学の規模を拡大するために、研究教育型大学を目指しながら、大学院教育を進めようとしている。

大学院教育の拡大、および高等教育のマス化の影響により、一部の新設大学および昇格した大学は教育の質が低下している。たとえば、遵義師範学院の場合、長年の専科教育の経験を有しているが、実際に本科教育の経験は少なかった。また大学の物質的、人的な資源も不足している。この状況のもとで、さらに大学院教育を進めると、学士課程の教育に十分な教員や施設の確保ができず、本科教育の質が低下する傾向がある。

大学のマス化による教育の質の低下を防ぐために、明確な大学分類を通じて、各レベルの大学が抜かりなく教育と研究のレベルを保証すること、また大学評価を通じて、大学の物質的資源を国家が定めた設置基準を満たす一方、人的資源の確保も大きな課題である。たとえば、2014年5月に遵義師範学院の専任教員数は715人、本科学生数は約13,000人であった¹⁸。つまり、専任教員1人あたりの本科学生数は18.18人以上である。2007年の本科学生数は4,285人から、7年間で3倍以上増加した。その一方、2007年においては、本科学生数と専任教員数の比率は10.19:1であったため、専任教員数は学生の規模の拡大に追いつかず、専任教員の面を見ると、教育の質が低下していると言える。専任教員数の拡大が困難である理由としては、遵義師範学院の所在している貴州省では、経済的発展が遅れているため、高いレベルの人材流出が多い。また貴州省内の重点大学は貴州大学のみであるため、大学院教育を行っている大学が少なく、現地の大学が養成した修士以上の学位を有する学生の採用が困難である。

これらの問題を解決するために、本研究の第三章第3節において論じた『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020年）』により、東部の優秀な人材を中・西部地域に輸出するプロジェクトを進める一方で、東部地域の大学の中・西部地域の学生の募集計画を拡大すること、また卒業した優秀な人材を中・西部地域に帰還させる必要がある。また、全国の新設および昇格大学の大学規模の拡大、および大学院教育の開設に関して、厳格に規制する必要がある。さらに、国家政府により明確な大学の分類システムとその基準を公布し、各大学はその基準を満たせるかどうかを検証するための質保証制度の構成も重要である。

5-1-3-2 教員資源の変容

高等教育の量的発展とともに、その問題点として、教員の不足だけでなく、教員の質の低下も挙げられる。この問題は、地方の一般大学で特に顕著である。たとえば重点大学である北京師範大学においては、博士課程の学生募集の拡大につれ、北京師範大学から卒業した博士学位を有する学生が出身大学に採用されるチャンスも増えている。たとえば、2007 年においては、北京師範大学は 95 専攻の博士学位の授与権を有しているため、大学の専任教員のうち、博士号を有する教員の割合を増やすことは困難ではない。データを見ると、2004 年においては北京師範大学の専任教員のうち 29 人は、すべての学位を北京師範大学から取得していた。この数は 2007 年に 92 人まで増えた。つまり、北京師範大学の場合、高学歴の教員を増やすために、積極的に本学の卒業生を採用していると言える。

それに対して、2007 年に地方の一般大学である長春師範学院および遵義師範学院においては、博士学位の授与権が委任されていなかった。これらの大学の教員の量と質はマス化改革により、いかに変化してきたのか、また教員の質を向上するために、どのような政策を取り入れ、どのような課題が残っているのかについて、本節において分析する。

まず教員の量と質に関しては、大学の入り口での質保証制度となる大学設置の基準により、少数民族および遠隔地域に対して、規制緩和を行っていることについては、本研究第四章において分析した。2006 年に公布した『本科大学の設置に関する暫定規定』においては、学院と称する大学の教員について、建校初期の専任教員の内、修士以上の学歴を有する教員が 30% 以上を占め、また全学の専任教員の内、教授を 10 名以上とすると規定している。同じく『本科大学の設置に関する暫定規定』の補足においては、「少数民族地域および遠隔地域の本科大学の設置について、多少に規制を緩和する」と規定している。しかし、補足においては、規制緩和によって新設および専科学院から本科大学へと昇格した大学は、大学として認められてから大学設置基準を満たすまでの期間について明確に記述していなかったため、少数民族の集中地域および貧困、遠隔地域に新設、昇格した大学の教員や施設の面においては、低いレベルのまま発展しているのである。

また、本研究の事例研究対象の 3 大学は、2003 年に国家教育部に指定されてから約 4 年の自己評価段階を経て、本科教育レベル評価の評価方案に定めた基準をもとに、大学の運営状況を改善していた。本科教育レベル評価の評価方案においては、表 5-3 のように、大学の教員の量と質を測った。

表 5-3 本科教育レベル評価の評価方案に定めた教員に関する評価ポイント
および各レベルの評価基準

二級指標	評価ポイント	各レベルの評価基準	
		Aレベル	Cレベル
2.1教員の 数と構造	学生と教員との比率	16以下	18以下
	教員全体の構造と発展	構造は合理的であり、発展の趨勢が良い。	構造は基本的に合理である。
	専任教員のうち修士以上の学位を持つ教員の比重	50%以上	30%～40%

（出所）『普通高等教育学校本科教育レベル評価の評価方案』より、筆者作成。

（注） 学生と教員との比率（原語：生師比）の計算については、学生と教員との比率＝計算在校生数
÷教員数（専任教員＋客員教員*0.5）。

計算在校生数の計算については、計算在校生数＝普通本科、専科学学生数+大学院学生数*1.5+博士学生数*2+留学生数*3+研究生数+研修生（原語：进修生）数+成人全日制教育（原語：成人脱産班）学生数+夜間コース学生数*0.3+通信教育（原語：函授）学生数*0.1。

次に、3大学の教員の量と質に関して、本科教育レベル評価が大学現場において、どのように機能していたのかについて検証する。

まず、学生と教員との比率（原語：生師比）、つまり教員1人あたりの学生数について分析する。学生と教員との比率を測ることで、大学における、学生数の拡大に比して、教員が適切に配置し、指導を行っているかどうかを検証できるからである。表5-3で示したように、教員1人に対して学生が16人以下であれば優秀であることを意味するAレベルと国家は認めている。また、教員1人に対して学生が18人以下であれば合格を意味するCレベルと認めている。図5-2は、3大学の2004年～2007年の自己評価段階の期間中に、教員1人あたりの学生数の推移を表したものである。図5-2から分かるように、3大学とも自己評価段階において、教員1人あたりの学生数をAレベルの16人に縮小しようとしていた。そのために、自己評価段階においては、各大学は積極的に教員採用を進めた。たとえば、遵義師範学院の場合、2004年～2005年の学年の専任教員数が336人だったが、2006年～2007年の学年においては、専任教員数を421人に増加した。つまり、本科教育レベル評価を受けることで、大学は教員の量的保証を重視していたことが分かる。

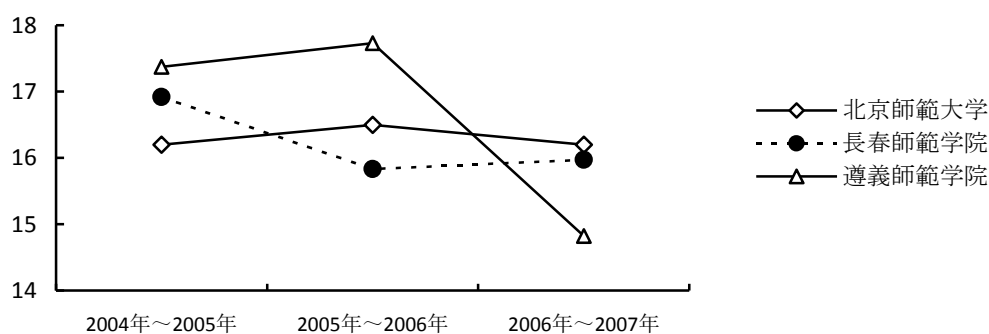


図 5-2 3 大学の 2004 年～2007 年の教員 1 人あたりの学生数の推移 (単位: 人)

(出所)『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 21、『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 15、『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 24 より、筆者作成。

教員の質が自己評価段階を通じて、いかに変化してきたのかについては、図 5-3 と図 5-4 に表した。ここで検討する教員数は、本科教育レベル評価の評価方案により、大学に所属し、また助教以上の職階を有する教員を指す（原語は「学校在編的具有教师专业技术职务的人员」である）。また中国の大学教員の職階については、教授、副教授（日本の准教授と相当する）、講師、助教の順になっている。まず、図 5-3 は 3 大学の 2004～2005 年と 2006～2007 年の教員の年齢構造の変化を表したものである。北京師範大学の教員の年齢の構成の変化を見ると、35 歳以下の若年層の教員と 36 歳～45 歳の中年層の教員、さらに 46 歳以上の高年層の教員の比率は 3 : 4 : 3 と、両年度を比較しても変化は見えない。それに対して、長春師範学院および遵義師範学院の教員数は、35 歳以下の若年層の教員採用が微増ではあるが増えている。

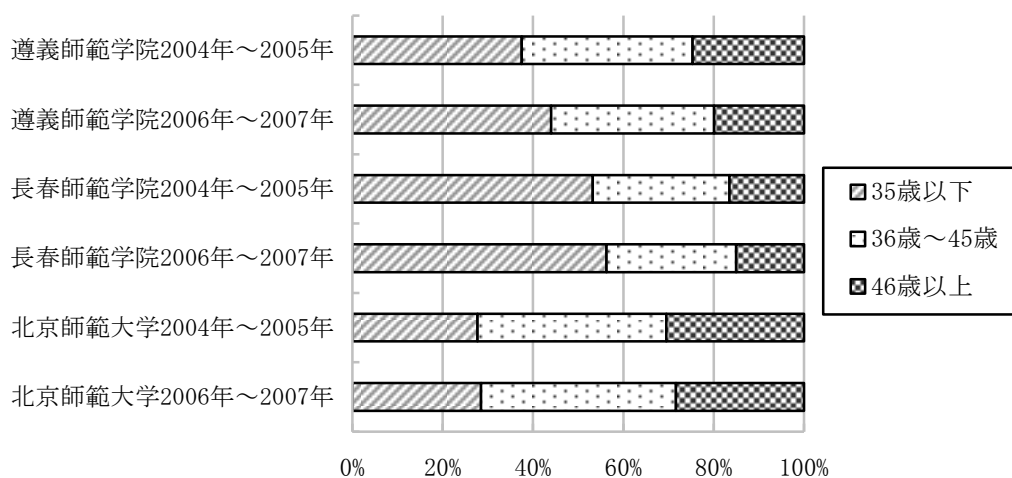


図 5-3 3 大学の教員の年齢構造の変化 (単位: %)

(出所)『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 23、『長春師範学院本科教育レベル評価

表 5-4 は、本科教育レベル評価が教員の質を測るために、専任教員の学歴を評価したもので、長春師範学院および遵義師範学院の教員の学歴構造を表している。遵義師範学院の自己評価報告書においては、2006 年以前の大学の教員の学歴の状況について、記載されていない、また北京師範大学の自己評価報告書においては、詳細なデータを記述していなかったため、ここで省略する。

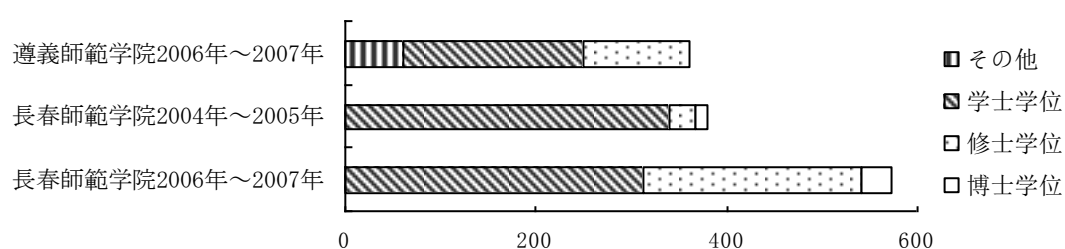


図 5-4 長春師範学院と遵義師範学院の専任教員の各学歴の人数 (単位: 人)

(出所)『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 16、『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』p. 31 より、筆者作成

図 5-4 から分かるように、2004 年から長春師範学院は教員の数を確保するために、積極的に修士学位を有する教員の採用を行った。実際の数字を見ると、2004 年～2005 年の長春師範学院の教員のうち、修士学位を有する教員数は 128 人に対し、自己評価段階を通じて、2006 年から 2007 年の学年においては、専任教員のうち、修士の学位を有する教員数は 229 人を達した。つまり 2 年間で 101 人の修士学位を有する教員を採用することにより、教員の質を向上しようとしたことが分かる。

また、遵義師範学院の自己評価報告書によると、遵義師範学院においては、専任教員の質を保証するために、大学と 35 歳以下の教員との間で学位向上の契約を結ぶことにより、教員の学位レベルの向上を達成した。3 年間で 88 人の教員が在職しながら修士課程に進学し、また 11 人が博士課程に進学した。そして遵義師範学院においては、3 年間で修士学位以上の学位有する教員 104 人を新規採用した。

つまり、教育の質を保証するために、また本科教育レベル評価で良い評価結果を得るために、一般大学においては、修士以上の学位を有する教員の新規採用、および教員の在職進学を通じて専任教員の学位レベルの向上を図り、大学の教育の質を保証しようとした。

しかし、遵義師範学院の自己評価報告書を通じて、大学の設置基準の規制化による大学の質保証を進めることについて、問題点があることは明らかになった。それは、2001年から2007年の間、遵義師範学院は教員の質の面においては、良質な教育を学生に提供していなかったことである。

遵義師範学院の自己評価報告書においては、2004年からの3年間で、修士および博士の学位を有する教員104人を新規採用したと記述している。2006年～2007年においては、遵義師範学院の専任教員のうち、修士の学位を有する教員は111人であり、博士の学位を有する教員はいなかった。つまり、2004年の前には、遵義師範学院の専任教員のうち、修士の学位を有する教員はわずか7人であった。2006年に発表された『普通本科大学の設置に関する暫定規定』においては、大学の建校初期の専任教員のうち、修士以上の学歴を有する教員数を全体の30%以上にとすると定めた。また、建校初期の教授数を10名以上とすると定めた。設置基準の補足においては、「少数民族地域および遠隔地域の本科大学の設置に関して、規制を多少緩和する」と記している。遵義師範学院が立地している貴州省は、地理的な理由により、経済的発展も、教育資源の発展も遅れている。また、第六次人口調査によると、2010年において、中国の少数民族の人口は全人口の8.5%を占めていた¹⁹。貴州省は、少数民族人口が全人口の36.11%を占める少数民族地域であり、2001年に本科大学に昇格した際に規制緩和の対象となった。

遵義師範学院は本科大学として昇格する前に、長年にわたり、専科教育を行っていた。2001年に本科大学として昇格したあとも、一部では学士以下の学位を有する専任教員によって教育が行われていた。遵義師範学院においては、教員の在職進学を推進したが、遵義師範学院の自己評価報告書によると、自己評価段階を経て、教員の量と質とも改善した2006年～2007年の専任教員のうち、学士以下の学位を有する教員数は60人であり、また博士の学位を有する教員数は皆無であった。つまり、遵義師範学院においては、本科大学レベル評価を通じて、教員の質を改善していたが、その教員の学歴の視点から質を見ると、依然として低いレベルの教育を学生に提供していたと言える。

以上、3大学の教員の量と質の変容について分析した。すでに本研究第三章において論じたように、中国においては、経済的な発展および高等教育の発展には、大きな地域間格差が存在している。3大学は立地している地域および管理部門の違いにより、大学が獲得できる援助金にも大きな格差がある。このような大きな運営資金の格差が存在しているからこそ、国家政府が定めた教育の質の基準を保証する必要性が生じてくる。北京師範大学に見られるような、教

育の歴史や教員の質が優れた大学は、教育歴の長い教員および高学歴の教員を集め、教員の面においては質保証をした。それに対して、長春師範学院および遵義師範学院の状況から明らかになったように、学生数の増大につれ、教員不足の問題が露呈し、この問題を解決するために、比較的低い学歴と経歴を有する教員を大量に採用した。特に遵義師範学院の場合、専任教員のうち、60人が学士学位さえ持っていなかった。つまり、専任教員の量の保証ができたが、その質はかなり低下したのである。

5-1-3-3 教育条件の変容

本研究の第四章においては、本科教育レベル評価の最も重用な目的は「重在建設」（評価を通じて、大学の教育条件と制度を整備する）であることを提示した。この節においては、3大学の2004年から2007年までの自己評価期における教育条件の整備状況について分析し、それぞれのレベルの大学の特徴と問題性を提示する。

表5-4は自己評価段階を通じて、3大学の教育条件の変容を表したものである。北京師範大学の場合、2004年から2006年の2学年の一部の教育状況についてのデータが詳細に記録していなかったために、ここでは省略している。また表5-4は3大学の自己評価報告を分析した上、教育条件のうち、3大学においては、問題性のある要因を取り上げた。それは大学のキャンパスの面積と大学の教育研究用の機械設備の費用および図書資料数である。

表 5-4 3大学の2004年～2007年の教育条件の変容

		評価基準	北京師範大学			長春師範学院			遵義師範学院		
			2004～2005	2005～2006	2006～2007	2004～2005	2005～2006	2006～2007	2004～2005	2005～2006	2006～2007
学生状況	全日制学生数(人)	—	—	—	22,692	10,962	11,389	11,919	5,654	6,343	5,771
	計算在校生数(人)	—	31,610	33,799	34,573	11,101	11,523	12,025	6,055	6,790	6,394
学校総面積	総面積(万㎡)	—	—	—	73.9	—	—	—	—	—	37.9
	学生1人あたり (㎡)	54	—	—	32.6	—	—	—	—	—	65.6
教育研究用の機械設備の費用	総費用(万元)	—	34,082	38,675	45,928	4,750	6,015	8,213	1,946	2,145	3,227
	学生1人あたり(元)	5,000	10,783	11,443	13,285	4,279	5,220	6,830	3,213	3,160	5,047
図書資料数	総数(万冊)	—	322	338	357.2	95.2	100.6	107.4	34.4	35	64.7
	学生1人あたり(冊)	100	101.9	100	103.3	85.7	87.3	89.3	57	71	101

(出所)『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、pp. 21-36、『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、pp. 15-24、『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』pp. 24-40より、筆者作成

教育研究用の機械設備の総費用および図書資料の総数から見ると、2004年から2007年にかけて、北京師範大学は教育規模の拡大につれ、施設設備も安定して拡大している。特に教育研究用の機械設備の1人あたりの費用を見ると、大学を総合型研究型大学と位置付けた北京師範大学は、教育研究用の機械費用への投資が、国家の定めた基準値より約2.7倍であった。これは、北京師範大学が国家重点大学建設するための「211プロジェクト」および「985プロジェクト」の建設対象大学であり、また国家教育部と北京市と共同管理のもと、両当局より、大量な資金を獲得しているからである。また、北京師範大学は高いレベルの教育および研究能力を有しているため、産学連携面においても、社会から大量な資金を獲得している。そのため、教育と研究用の機械設備の総額は同類の大学の中でもトップである。

しかし、北京師範大学は国家が定めた学生1人あたりの大学の総面積の基準を満たしていなかったことは表5-4で明らかになった。それは、北京師範大学が中国の首都となる北京市の中心部に位置し、北京郵電大学のキャンパスと隣接しているため、キャンパスの拡大は困難だからである。したがって、2007年度の北京師範大学の学生1人あたりの大学総面積は本科教育レベル評価の基準となる54㎡を達していなかった。2007年北京師範大学は、87万㎡の新しいキャンパスを北京市近郊に設置することを発表した。新しいキャンパスが完成すると、学生1人あたりの大学総面積は71.2㎡となり、評価基準に定められた数値を満たすことになる。

表5-5は表5-4のデータのもとに計算した2004年から2007年の、3大学の物的資源の増加率を表したものである。学生1人あたりの図書資料数を見ると、北京師範大学は100冊前後で変化しなかったが、長春師範学院は3年間連続で図書数が増加しており、3年間の増加率が12.82%になったが、それでも国家が定めた学生1人あたりの図書を100冊にするという基準を満たしていなかったことが分かる。遵義師範学院のデータを見ると、建校の1907年から2005年までの98年間にかけ、大学の教育研究用の機械設備の総費用は1946万元だった。これに対して、2005年から2007年の2年間にかけて、遵義師範学院の教育研究用の機械設備総価値は1281万元と増加し、2年間の増加率は65.83%であった。他には図書資料の購入や、教員の募集、その他の設備の整備など、2004年から2007年にかけて、遵義師範学院は大量な資金を投入したと推定できる。このように、一般大学においては、大量の資金投入により、国家が定めた本科教育レベル評価の基準を満たしたのである。

表 5-5 3 大学の 2004 年～2007 年の物的資源の増加率 (単位：%)

	北京師範大学	長春師範学院	遵義師範学院
計算在校生の数	9.37	8.32	6.6
教育研究用機械設備の総費用	34.76	72.9	65.83
学生 1 人あたりの教育研究用の機械設備費用	23.2	59.61	57.08
図書資料総数	10.93	12.82	88.08
1あたりの図書資料数	1.37	4.2	77.19

(出所)『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、pp. 21-36、『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、pp. 15-24、『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』 pp. 24-40 より、筆者作成

ところが、中国においては、大学評価を通じて、国家が定めた大学の質の基準を保証できたが、マス化の進展とともに、量と質が再び低下する傾向がある。この傾向を検証するために、長春師範学院を事例として取り上げる。長春師範学院は 1959 年に学士学位の授与権を委任され、また 2002 年に国家教育部が実施した師範大学の学科別の合格評価を受け、合格の評価結果を獲得した。つまり、2002 年においては、長春師範学院は国家に定めた本科大学としての基準を満たしていた。しかし、長春師範学院の自己評価報告書を通じて、2005 年の状況を見ると、大学の教育、行政用の建物や教育研究用の施設設備、さらに図書資料の面においては、国家が定めた基準に達していなかったことが分かる。つまり、長春師範学院の場合、高等教育のマス化という時代の潮流に乗って学生の募集を拡大したが、教育資源の拡大は学生数の拡大に適応出来ず、教育の質が低下した。それは、地方の一般大学においては、主に学費の収入により大学を運営していたことに起因している。学費による収入だけでは、建物や施設などの大型設備への投資は困難だったのである。

本科教育レベル評価は、実施期間のみ大学に機能しているのではなく、その効果は長期的であると李・李・屈 (2009) は指摘した。しかし、長春師範学院の教育条件をみると、2005 年においては、2002 年に実施された師範大学の合格評価の効果が大学現場において、ほとんど残されていなかったことが明らかになった。また、遵義師範学院の教員資源の変化をみると、2007 年に本科教育レベル評価が行われ、その後、高等教育のマス化が進められる中、2014 年の専任教員 1 人あたりの本科大学生数が 18.18 人に達した。これは国家が定めた教員 (計算教員数) 1 人あたりの学生数 (計算在学生数) の基準である 18 人を越えた。つまり、マス化の進展とともに、中国の大学評価の効果は長期的ではなく、短期的であると筆者は考える。

大学質保証制度の効果を長期的に果たすために、先述した全国高等教育学校

の教育基本状況データベースを利用し、大学の質を常に把握し、指導することが重要である。国家教育部は各大学のデータを年ごとに確認し、国家が定めた基準を満たせなかった大学に対して勧告を出し、改善期限を設置することが重要である。一方、地方政府は、所管する大学に対する資金投入を大学評価期間のみににおいて重視するのではなく、事業報告を通じて、毎年大学への管理と資金投入を調整することが重要である。

5-1-3-4 まとめ

ここで、大学の教員の資源および教育条件の変容についてまとめてみよう。中国の大学においては、高等教育の量的発展とともに、北京師範大学のような高いレベルの大学においては、教員の資源および教育条件の量と質が十分に保証されている。しかし、一部の都市の中心部に立地している大学は、大学の拡大につれて、キャンパス面積などの問題が露呈し、この問題を解決するために、第2キャンパスを設置するようになった。ところが、一部の大学においては、新しいキャンパスの土地を購入するには、資金が不足しているため、都市部にあるキャンパスを売り出し、土地価格が相対的に低い郊外、あるいは農村部に新キャンパスを建設するという方策も取られた。

多くの大学にとって、資金の収入と支出には大きな格差があるため、大学を運営し、また本科教育レベル評価で合格以上の評価結果を得るため、銀行から大きな借金を借り、キャンパスの拡大、物的および人的な資源を充実させることが度々指摘されていた。たとえば、李（2008）は、1998年以降の大学の状況改善と資金の獲得の関係を「キャンパスの建設がローンに依存する時期」（原語：学校建设贷款为主时期）と定義した。大学は銀行から大量な資金を借り出し、この資金を大学の教育および研究の施設設備の購入、大学の新キャンパスの建設および既存しているキャンパスの建物の拡大などに利用した。たとえば、北京大学は2000年3月に中国工業銀行から10億元のローンを組み、キャンパス建設、大学の附属企業の設備の更新および大学の科学研究用の設備の購入に利用したと李（2008）は指摘した。

このような大学の借金問題については、大学の規模の拡大だけにより生じたものではなかった。高等教育機関の管理制度の改革にも問題があった。たとえば、現在の吉林大学は、2000年に吉林大学、吉林工業大学、ベチューン²⁰医科大学、長春科学大学、長春郵電学院より合併し、さらに2004年8月に中国人民解放軍軍需大学を統合した。現在（2014年）の吉林大学は、全日制の学生数が68,957人に達し、超大型大学となった。また吉林大学は、国家教育部より管理されている総合大学であり、世界一流大学を建設するための「211プロジェクト

ト」および「985 プロジェクト」の対象大学である²¹。

吉林大学は国家政府より大量な資金投入がされているに対して、6.8 万人以上の学生を有しており、授業料、寮費などの収入も巨大である。しかし、谷(2010)は 2007 年においては、吉林大学は 30 億元の借金を抱えていると指摘した。この借金の理由について、ベチューン医科大学を管理してきた国家衛生部が合併によって大学の管理権を失い、合併後の吉林大学へ資金を投入する義務がなくなったためであると谷(2010)は分析した。このような借金問題が抱える中、また政府部門からの資金の投入量が減少したにも関わらず、吉林大学は依然として学生募集を拡大し続けている。これは、高等教育のマス化を迎えるための改革により生じた問題であり、またマス化によりこれらの問題は露呈してきた。大学の質保証制度は、これらの問題を指摘、公開し、また解決するための制度であると筆者は考える。

教員の資源については、重点大学においては、大学で養成した博士の採用により、専任教員の量と質を保証している。それに対して、大量の比較的に低学歴、低経歴の教員は、地方の一般大学、特に遠隔地域の一般大学で採用された。そのため、一般大学と重点大学との間には、大きな教育の質の格差が存在している。地方の一般大学は、教員の質を改善するために、修士以上の学位を有する教員の積極的な採用、および自校における教員の再教育などの実践が行われていた。しかし、特に新たに昇格した遵義師範学院においては、教員の質が国家の定めた設置基準を 2007 年の段階においてはまだ満たせていなかった。これは、大学の管理者である地方の政府部門の問題である。

さらに、市場化改革の中、大学における学生の立場は、被教育者から顧客へと変化している。しかし、本科教育レベル評価の評価方案を見ても、大学が作成した評価報告書を見ても、学生は評価の対象者であり、評価の参加者ではない。また教員も大学の評価対象者となり、国家の専門家グループ、大学の管理者、さらに一部の学生から評価される存在である。遵義師範学院の自己評価報告書においては、以下の記述があった。

経費が非常に困窮している中、大学の教職員全員は力を合わせ、過重な負荷とも言える仕事をこなした。報酬がなくても、行政用建物を修繕しなくても、教育の条件を改善しなければならなかった。大学はあらゆる手段を尽くして資金を調達し、新しい図書館、体育館、美術ビルなどの建物を建設し、キャンパスを改善し、大学内のネットワーク状況、実験室と実験設備、職能部門の職場環境なども改善した²²。

つまり、本科教育レベル評価で良い評価結果を得るために、遵義師範学院では、施設などに大量の資金を投入したが、教員の待遇の改善には力を入れていなかったのである。

この状況を改善するためには、一般大学の環境設備や教員の量と質を常にモニタリングする必要がある。現在の本科大学の質保証制度には、5年間の間隔をとっている。しかし前述したように、中国の大学評価の効果は短期的である。そのため、本研究第四章において論じたように、2011年においては、国家教育部が教育基本状況に関するデータベースを設置すると発表し、大学は毎年教育の基本状況をデータベースにアップロードするように義務付けられた。それにより、大学は常に本科大学の設置基準を満たしているかどうかを自己点検し、また国家教育部は常にその情報をモニタリングすることができる。さらに、社会が注目している内容に関して、大学の状況を一般公開することにより、大学はデータ上の改善を促進することになる。しかし数値データの提出は容易にできるが、たとえば新設の教室のパソコンの質、椅子の質、教員の行う授業の質といった、数値ではかることができないものについては、5年に一度の大学評価において、その質を保証し、向上することは極めて困難である。

また、従来5年に一度大学評価を実施すると定めたが、長春師範学院および遵義師範学院は、2008年に評価専門家の現地調査を受けてから2014年までの6年間、国家教育部は2大学が審査評価を受ける計画を策定していなかった。つまり実際の評価実施の間隔は5年以上になる。2014年には、遵義師範学院の本科大学生の規模は13,000人以上に達し、この数値は2007年の本科、専科の学生の総数であった5270人の2倍に相当する。しかし、専任教員の増加は学生の規模の拡大に追いつかず、遵義師範学院においては、教育の質には十分に保証されていない。

ここで、大学と国家教育部の間に位置し、遵義師範学院の管理部門である遵義市政府の役割に期待がかかる。つまり、従来国家と大学の間の意志伝達と計画の具体化を主な仕事とする、大学の管理部門における質保証制度で果たすべき役割に向けた期待である。国家により行われている大学評価や大学の基本状況に関するデータベースでの教育状況の量的なコントロールの補充として、地方政府が定期的に大学における物的、人的な資源の質的管理、学生の学習成果、財政管理などを行うことが重要である。国家教育部は、マクロレベルの計画を立て、地方政府部門がそれを具体化し、その質を常にコントロールすることが一般大学の管理部門である地方政府にとって重要な役割である。

5-2 現地調査段階に関する問題点

以上、本科教育レベル評価の自己評価段階において、大学の運営理念と位置付け、教員資源と教育条件の変容の視点から、中国の大学の課題および本科教育レベル評価が大学現場において、いかに機能し、どのような課題が残り、その課題を改善するために、どのような工夫が必要であるかについて分析した。本研究の第四章において示したように、本科教育レベル評価は自己評価段階、現地調査段階および改善段階により構成されている。そこで第2節においては、現地調査段階に関する問題点を分析する。

(1) 教育部高等教育教学評価センター

本研究の第四章および第五章の第1節においては、教育部高等教育教学評価センターのホームページの問題について説明した。大学の質保証制度の策定については、非常に高い専門知識や能力を要求している。中国の大学業界には「質は大学の生命線」という言い方がある。この言い方は2011年4月5日の清華大学の創業100周年記念大会において、国家主席である胡錦濤の演説によってさらに強調された²³。本研究の第二章において論じたように、この演説により、質保証をキーワードとする高等教育の質的発展期に入った。さらに大学教育は国家や社会とかかわることにより、大学の質保証は国家や社会の発展にも関わっている。本科教育レベル評価は専門性の高い大学評価であり、まだ社会から幅広く重視されているため、評価策定者の高い専門性を要求している。また全面的な情報収集、実施経験の検討などにより、評価方法の修正も重要である。

一方、日中韓三国により「日中韓質保証機関協議会」が構成され、国境を越えた高等教育の質保証を提供することになった。「日中韓質保証機関協議会」の一員として、教育部高等教育教学評価センターが、中国の質保証制度の状況を国際社会に展示しているというのは過言ではない。しかし、これまで見てきたように、教育部高等教育教学評価センターのリーダーシップのもとに行われてきた本科教育レベル評価に、いくつかの問題点を見出した。これらの問題を解決するためには、教育部高等教育教学評価センターの機能を検討する必要がある。

国家教育部の一部門であり、すべての高等教育機関に対する質保証制度に関する研究、政策の策定、実施および結果の公表、国際交流などを行っている教育部高等教育教学評価センターは普通高等教育学校、成人高等教育学校、およびその他の民営高等教育機関合わせて3,592機関であるのに対して、評価センターの職員が30人というのはきわめて不十分である（表5-6）。表5-6は、2014年の教育部高等教育教学評価センターの組織構造を表したものである。表5-6から分かるように、教育部高等教育教学評価センターは大学評価の実施者

だけでなく、評価の専門家の養成、外国の大学の質保証制度に関する政策の研究なども行っている。教育部高等教育教学評価センターの定員は 2009 年から拡張されていなかったが、すべての大学を掌握している教育部高等教育教学評価センターにおいては、定員の拡張、メンバーの専門性の向上に関しては、大きな課題と言える。

表 5-6 教育部高等教育教学評価センターの組織構造

主任1人 副主任2人	部門名(計27人)	役割
	事務室	センター内部の計画、調達など
	大学評価課	普通高等教育機関、成人高等教育機関、中央テレビ大学、国際協力教育機関のなどの大学評価
	総合課	高等教育評価の政策、法令、理論、方法などの研究、国際交流、高等教育学校の項目評価
	専攻評価課	高等教育学校の専攻評価、独立学院の評価
	育成訓練課	大学評価、専攻評価および各種の教育評価の育成訓練、および評価専門家の養成訓練
	情報課	高等教育学校基本状況に関するデータベースのデータ収集、分析と公布、管理と維持、教育部高等教育教学評価センターホームページの管理
	認証課	専攻認証の管理、研究、中国工程教育認証協会の秘書課の日常業務

(出所) 教育部高等教育教学評価センターホームページ²⁴より、筆者作成。

(2) 評価専門家グループ

すでに第四章において論じたように、実際の本科教育レベル評価の現地調査段階においては、国家教育部に委託された本科教育の評価専門家グループにより、大学の現地調査が行われている。そのため、「評価専門家」と称するグループのメンバーは、大学評価に関する専門的な知識の把握、および現地調査での客観性を担保することが大切である。ここで、評価専門家のメンバーについて分析する。

2007 年に公布した『普通高等教育学校の本科教育レベル評価専門家グループの職業に関する規範(試行)』は、現地調査専門家グループの構成および役割について定めている。専門家グループはリーダー、副リーダー、専門家メンバーおよび秘書によって構成され、そのうちリーダーおよび副リーダーは大学の現地調査の経験者であることを要求している。リーダーは、現地調査段階の全般的な計画を立案し、専門家メンバーはリーダーが配分した作業を本科教育レベル評価の評価方案を参考して、大学の教育状況进行评估する。また現地調査の専門家は「評価専門家リスト」(原語: 专家库)から選出する。専門家の現地調査の内容は、学長の報告、教育基本状態データの審査、教育に関する条例の審査、

大学の関連部門への訪問、大学の関連部門と関連者との会議への参加、授業参加、学生の1年間の試験解答用紙、卒業論文の審査などである²⁵。

2003年に教育部が発表した『教育部弁公庁、第二期普通高等学校本科教育評価の専門家委員会に関する通知』においては、2003年から2007年までの任期内の評価専門家委員会のリストが記されている。評価専門家委員会は、高等教育の評価に関する評価政策、方法などを研究し、教育部にアドバイスする。また、主に現地調査専門家グループのリーダーと副リーダーを担当する。

2003年から2007年の第二期の評価専門家委員会は65人により構成され、そのうち、中国の重点大学の出身者63人のほか、江蘇省教育委員会評価院および湖南省教育庁所属が1人ずつである。ここで、評価専門家委員会の主任および副主任の所属と専攻を調査した（表5-7）。表5-7は、第二期普通高等学校本科教育評価の専門家委員会の主任、および副主任の所属と専攻を表したものである。表5-7から分かるように、評価専門家委員会のメンバー全員が、中国の重点大学の教育を管理する管理職である。また、その専攻分野も教育学だけでなく、工学や経済学出身者も多いことが明らかになった。

すでに本研究の第二章および第三章において論じたように、建国初期から改革開放期までの中国の高等教育分野においては、社会を発展するために、自然科学、特に工学を重点的に発展してきた。そのため、現在の中国の総合大学においては、学長や副学長などの管理職の専攻分野を見ると、自然科学専攻のものが大多数である。そして、実際の評価専門家委員会のメンバーを見ると、自然科学専攻出身者が多く、人文社会科学、特に教育学の出身者が極めて少ない。専門委員会が多様な専攻の経験者によって構成されていることで、多様な視点から政府に対するアドバイスが可能であるという利点があるが、その一方で、高等教育学の視点からの専門的なアドバイスに乏しいという欠点もある。

表 5-7 第二期普通高等学校本科教育評価の専門家委員会の主任および副主任の所属と専攻

名前	役目	所属機関	所属機関内の役割	専攻分野
梁尤能	主任	清華大学	副学長	工学
遲恵生	副主任	北京大学	副学長	工学
李進才	副主任	武漢大学	副学長	文学
逢錦聚	副主任	南開大学	副学長	経済学
孫萊祥	副主任	復旦大学	副学長	数学
劉献君	副主任	華中科技大学	共産党委員会副書記	工学、高等教育
孫宝志	副主任	中国医科大学	副学長	教育学

（出所）『教育部弁公庁、第二期普通高等学校本科教育評価の専門家委員会に関する通知』より、筆者作成。

評価専門家グループの出身を見ると、大学の管理職が多く、彼らは管理に尽力するために、実際の大学評価政策に向けた研究および教育部に対して、適切に助言できるかについて疑問である。さらに、評価専門家委員のほとんどが、重点大学出身者であり、彼らの大学においては、政府や社会から大量な資金と援助があり、また政府の政策も重点大学に傾斜している。それに対して、実際の本科教育レベル評価の評価重点は一般大学である。したがって、大学評価をより科学的に実施するために、専門家委員を一般大学から選出する必要がある。

また、評価専門家グループの一般メンバーは、重点大学の直接推薦および省レベルの政府が教育部に与えた募集定員に合わせて選出されている。選出された一般メンバーは、短時間の育成訓練しか受けていなかったため、専門性や個人の能力によって、評価の公正性と適切性が保証できるかについては疑問である。また、地方大学から選抜された「評価専門家」のほとんどが各大学の学長および副学長であったために²⁶、これらの職務の者は教育管理部门と大学間の利害関係を深く認識している。そのため、実際に大学の現地調査で問題を発見しても、大学に適切な助言をすることができるのか疑問である。

(3) 専門家グループの現地調査および改善方案

現地調査段階においては、主任が定めた計画のもとに進められている。ここでは、事例研究の対象者である長春師範学院が提出した『長春師範学院本科教育レベル評価の改善方案』を利用し、専門家グループの現地調査段階および大学の改善計画書の状況を分析する。

現地調査段階においては、現地調査の評価専門家グループの定員および評価期間について、『普通高等教育学校、本科教育レベル評価の基本手順（専門家グループ用）』²⁷に定められている。現地調査の評価専門家グループは7人から13人で構成され、また調査期間は約5日間である。長春師範学院の場合、現地調査の評価専門家グループの11人が、2007年12月16日から21日にかけて、現地調査を行った。

『長春師範学院本科教育レベル評価の改善方案』においては、現地調査の状況に関して、以下の手順で実施したと記している。

(1) 学長による大学状況に関する報告を聞き取った。

(2) 大学史展示室、キャンパス、図書館、体育館、実験室、訓練室などの施設、15の教育機関、および教務部などの10の職能部門、大学の食堂、宿舎、および学生の自習状況について視察した。

(3) 大学の管理者と8回の会議を行った。

(4) 教員の授業を聴講し、加えて、一部の学生の教師職業技術および実践能力について検定した。

(5) 大学へ助言を行った。

(『長春師範学院本科教育レベル評価の改善方案』、p. 1 より、筆者まとめ。)

これらの手順により現地調査が進められ、また現地調査に基づいて、長春師範学院が提出した自己評価報告書を参考に、現地調査の評価専門家グループは長春師範学院の本科教育について、以下のコメントをした。

長春師範学院は、困難に直面している経済および教育の基礎に向かい、積極的に地域社会および経済の発展に適応し、大学の環境設備を改善し、基礎教育、特に農村部の基礎教育に大量の優秀な専門人材を送り出した。また本科教育レベル評価の評価方案の評価項目に合わせて、大学の位置付け、教員資源、環境設備、学科専攻、教育管理、学生の素質の面において、改善してきた。

助言としては、大学の教員の質を改善すること、および教育への資金投入を拡大し、教育環境設備を改善することである。

(『長春師範学院本科教育レベル評価の改善方案』、pp. 3-5 より、筆者訳。)

これらのコメントおよび助言にもとづき、『長春師範学院本科教育レベル評価の改善方案』においては、改善段階において、大学の位置付けまた教育管理をさらに強調する一方で、3年間かけて、大学に学科リーダー20人、学科の中堅者40人を導入することを決意した。これらの教員の導入により、専任教員のうち、修士学位を有する教員の割合を80%、また博士学位を有する教員の割合を20%に拡大することを計画した。また、教育条件の整備に関しては、資金投入を拡大し、年内に新しいキャンパスの購入と改造を完成することを計画した。

以上、長春師範学院の現地調査、および改善段階の計画について分析した。そこで、専門家グループが現地調査を通じて指摘した長春師範学院の本科教育の問題点については疑問である。なぜならば、本章の第1節においては、3大学の自己評価報告書を通じて、大学の位置付け、教員、また大学の教育条件についての問題点を指摘した。これらの問題点はいずれも自己評価報告書のみに基づき分析したものである。ところが、現地調査の評価専門家グループは長春師範学院の本科教育に対して、教員の質の問題、および資金投入の問題のみを指摘していた。つまり現地調査においては、新たな問題を発見していなかったと言える。

政府から大学に資金投入を拡大することは困難である。なぜならば、政府に

所属している大学が政府から投入される教育経費の配分方法については、1986年からの総合定額²⁸に加えて、項目ごとの補助²⁹という資金配分方法に変わった。王・劉（2008）は、総合定額は財政部門、あるいは大学管理部門が作成したものであり、学生1人あたりの教育経費を基準にした金額である。この総合定額は大学の教育レベル別、また専攻別に作られている。項目ごとの補助は大学の特別な事情による補助である。たとえば、総合定額は、大学を管理する地方政府の教育庁、また地方政府の財政部門が規定したものであるため、学生1人あたりの教育基準経費を上昇させるのは困難である。総合定額を拡大するためには、学生の募集を拡大するしかない。また項目ごと補助に関しては、「専款専用」（資金はその項目のみ利用できる）の理念に基づき、資金の利用に関する財政部門のモニタリングを受けている。つまり、項目ごとの補助により大学の運営資金を拡大するのは難しいのである。

また、本章の第1節においては、大学が教育状況を改善するために、大量のローン組んでいることを論じた。このローンは、政府からの教育経費および学生から徴収した学費、さらに大学の附属企業の収入などの資金を合わせても、大学教育を維持するための金額に大きな差があることを示している。この差が存在している理由については、大学のみでなく、政府側にも責任がある。なぜならば、大学の管理部門は大学の運営を維持し、質を保証する責任があるからである。そのため、現地調査段階においては、大学は教育の質を保証しているかどうかを評価する一方、大学の管理部門である政府が、政策および資金投入などの面において大学の質を保証しているかどうかについても評価することが重要である。専門家グループは国家教育部に所属しているため、大学の管理部門である政府に対して、助言する責任がある。

5-3 現代大学の質保証制度への示唆

本章の第2節においては、本科教育レベル評価の自己評価報告書の分析を通じて、遵義師範学院のような遠隔地域の大学の質の低下現象について分析した。遠隔地域においては、大学数が少ない上に教育の質が低下していることは、中国の大学発展の不均衡性を示している。また、西部の遠隔地域の大学の質保証は現代中国大学の質保証制度にとって、もっとも重要な課題である。

これらの地域の新設大学の教育の質を保証するために、本科教育レベル評価の実施から、現代の大学質保証制度に対して、筆者は以下の内容を提案する。

まず、事前規制の大学の質保証に関して、中・西部の一部の教育発展が遅れている地域においては、教育状況の改善が進められており、『本科大学の設置に関する暫定規定』に、「少数民族地域および遠隔地域の本科大学の設置に関して、

規制を多少緩和する」と記述されている。しかし、基準を満たすための期限が設けられていないため、結局新設大学は放任状態のままで発展していた。この状況を改善するために、『本科大学の設置に関する暫定規定』の補足内容として、基準を満たすための期間を明確に定めることが重要である。これは新設大学の発展にとって、最も重要なポイントである。たとえば、遵義師範学院の場合、2007 年までには本科教育を行う専任教員のうち、学士以下の学位を有する教員数が 60 人であった。これらの教員が適切な本科教育を行うことができるかどうかについては、非常に疑問である。教員の質を保証するために、これらの教員を在職進学させ、学位のレベルを向上させるか、あるいは、これらの教員を専科教育あるいは通信教育に移動するによって、本科教育の教員の質を保証することが重要である。

また、教育基本状況に関するデータベースは、2011 年の『教育部、普通高等教育学校本科教育評価に関する意見』の公布により発足した。このデータベースにおいては、各大学の基本状況をアップデートすること、また社会が注目しているデータを一般公開することが義務付けられている。現在のところ、教育基本状況データベースは大学関係者のみに開放し、社会への一般公開はされていない。しかし、情報を一般に公開するようになれば、教育関係者だけでなく、学生や、一般社会も大学の教育状況、また教員の質などをモニタリングできるようになる。社会のモニタリングおよび各大学間の比較を通じて、大学の教育状況が改善できるため、教育の基本状況に関するデータベースの情報公開を提言する。

¹ 教育部高等教育教学評価センターのホームページ

<http://www.heec.edu.cn/modules/yuanxiaopinggu.jsp?category=1>（最終確認日：2014 年 12 月 18 日）。

² 中国の師範学校は、小学校の教師を養成する中等師範学校と中学校、高校の教員を要請する高等師範学校（学院、大学）とがある。また本科教育学校の名称に関しては、2006 年に公布した『普通本科学校の設置に関する暫定規定』により、全日制の学生数が 5,000 人以上である大学は学院と称し、全日制の学生数が 8,000 人以上である大学は大学と称する。本研究においては、特に言及しない限り、高等師範学院と高等師範大学を師範大学と称する。

³ チベット大学師範学院ホームページ

http://www.utibet.edu.cn/news/article_34_46_67.html（最終確認日：2014 年 10 月 08 日）。

⁴ 『人口 10 万人あたりの各レベルの大学の平均在校生数の各省の状況（2011）』（原語『每十万人人口各级学校平均在校生数各省情况（2011）』）中華人民共和国教育部ホームページ

<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7382/201305/>

152482.html (最終確認日：2014年10月2日)。

⁵ 中華人民共和国国家統計局ホームページ

<http://data.stats.gov.cn/workspace/index?m=fsnd> (最終確認日：2014年10月2日)。

⁶ 『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 2。

⁷ 『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』より、筆者作成、pp. 6-7。

⁸ 長谷川豊・南部広孝・吉村澄代 (1998) 「『中国人民共和国高等教育法』訳と解説 (前編)」 エイデル研究所編『季刊教育法』第118号、pp. 36-44。

⁹ 『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 6、筆者訳。

¹⁰ 『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 90、筆者訳。

¹¹ 『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 105、筆者訳。

¹² 『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 8、筆者訳。

¹³ 『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 6、筆者訳。

¹⁴ 『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 11、筆者訳。

¹⁵ 『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 9、筆者訳。

¹⁶ 『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 6、筆者訳。

¹⁷ 『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、p. 11、筆者訳。

¹⁸ 遵義師範学院ホームページ <http://www.zync.edu.cn/web/1634/index.html> (最終確認日：2014年10月4日)。

¹⁹ 中華人民共和国統計局ホームページ

<http://data.stats.gov.cn/workspace/index;jsessionid=BA62C6B17214C9AB411EDBEE7FF0AB33?m=hgnd> (最終確認日：2014年10月5日)。

²⁰ ノーマン・ベチューン (1890～1939) カナダ人、1938年より中国で医療活動および中国共産党への支援活動を行った。手術中に指を切ったため、1939年11月12日に敗血症性で死亡した。ベチューンは中国国内で高く評価され、毛沢東は1939年12月21に『ベチューンを記念する』を題に文章を発表し、ベチューンの国際主義精神および共産主義精神を勉強すると提唱した。また中国においては、延安、石家庄、鄭州、長春などの都市においては、ベチューン病院およびベチューン医科学校を設置した。

²¹ 吉林大学ホームページ <http://www.jlu.edu.cn/newjlu/xxgk/jdjj.htm> (最終確認日：2014年5月13日)。

²² 『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』、pp. 9、筆者訳。

²³ 新華通信社ホームページ http://www.bj.xinhuanet.com/bjpd_sdzx/2011-04/25/content_22604972.htm (最終確認日：2014年10月08日)。

²⁴ 教育部高等教育教學評価センターホームページ

<http://www.heec.edu.cn/modules/zhongxingaikuang.jsp?type=2> (最終確認日：2014年4月20日)。

²⁵ 中華人民共和国教育部ホームページ

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/B26_xxgk/200709/xxgk_63818.html (最終確認日：2014年10月08日)。

²⁶ 『教育部办公厅、第一期普通高等教育学校の本科教育レベル評価専門家庫メンバー名簿に関する通知』

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_307/200507/10226.html (最終確認日：2014年4月13日)。

²⁷ 李延保主編『中国高校本科教學評估報告 (1985-2008)』、pp. 336-346

²⁸ 総合定額の内容は教職員費用、奨学金、行政費、教育費用、設備費用、修理費、その他の費用が含まれる。

²⁹ 項目ごと補助は大学発展費用 (新設専攻費用、重点プロジェクト費用と実験室費用)、教員育成費用 (博士、修士、客員研究員)、退職員費用、その他の補助が含まれる。

第六章 現代中国の大学の質保証制度のあり方

本章では、これまでの議論をまとめ、序章で提示した課題に回答する。そして、研究結果から得られた示唆を提示し、残された課題について述べる。

6-1 結論：課題設定への回答

1 中国の大学の質保証制度の制定とその発展には、どのような背景があるのか。

① 中国はなぜエリート段階から質保証制度を発足させてきたのか。

中国の高等教育が、マス段階に入ったのは2002年であった。それに対して、中国の高等教育の質保証制度は、エリート段階である1985年からスタートしていた。アメリカや日本のケースでは、高等教育の規模のマス化とともに質保証制度が登場してきた。しかし、先行研究で分析したように、中国の質保証制度に関する研究は、2003年からの本科教育レベル評価を中心に議論を進める研究が多く、なぜ1985年で質保証制度が発足したかについて分析した研究は数少ない。そのため、筆者は先行研究を参照に、1949年から現在までの中国高等教育の発展を5段階に分けて分析を進め、1985年以前の高等教育の発展の特徴を把握し、中国の高等教育の質保証制度の発足の理由を明らかにした。

1950年代の中国建国初期の高等教育分野においては、管理体制改革が進められ、国家政府がすべての高等教育機関を所管した。その後、様々な改革が進められ、改革開放政策を採るまでは、国家政府と地方政府がすべての高等教育機関を所管する、二層管理体制となった。

しかし、1970年代後期から経済の発展とともに、地方政府は高等教育機関の量的拡大を図った。このような地方政府により設立された大学は、国家にとって、質をコントロールすることが困難になっていた。そのような折、国家・教育管理部门は1985年に『中共中央、教育体制改革に関する決定』を公表し、高等教育に対するマクロレベルの指導と管理を強化することを強調した。この決定に基づき、1985年6月、中国の黒龍江省において、高等教育の工学分野における評価問題に関する研究会議が開催された。これをもって、中国の高等教育の質保証制度がスタートしたと張（2010）は指摘した。そして、1986年に公表した新設大学の質を保証するための『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』により、事前規制の質保証制度も取り入れられた。

つまり、中国の大学の質保証は、エリート段階において、国家が地方政府に新設した大学の質をコントロールするために発足したものである。

② マス化の進展とともに、大学の質には、どのような問題が生じてきたのか。

中国の高等教育のマス化の進展に関しては、1998年12月に公表した『21世紀に向けた教育振興行動計画』において、2010年までに高等教育の規模を拡大し、粗入学率を15%にするという目標を立てた。この目標に沿って規模を拡大した結果、2002年には高等教育機関の粗入学率は15%に達し、中国の高等教育はマス段階に入った。さらに、2010年7月29日に発表した『国家中長期教育改革および発展計画綱要（2010－2020年）』においては、高等教育の質保証を強調するとともに、高等教育機関のさらなる拡大を計画し、「2020年までに高等教育マス化のレベルを高め、粗入学率を40%にする」という計画を立てた。

量的発展とともに、大学の教育条件の低下などの質的問題が露呈し、社会的な問題となった。たとえば、1998年から2008年の10年間、大学の資金投入は、学生数の増加に追いつかず、本科大学の学生1人あたりの図書資料数を指標とすると、115冊から73.9冊に減少した、と劉（2010）は指摘した。

また、高等教育の規模が短時間かつ急速に拡張したために、教員の養成と採用が学生数の急増に対応できず、特に一般大学においては、教員不足の問題が深刻になった。教員不足の状況を改善するために、一部の新設大学では、学士学位の教員を採用し、さらに専科学院から本科大学に昇格した大学では、博士号を有する教員の採用ができず、一部の一般大学では、教員の質がかなり低下したことが事例研究を通して明らかになった。

これらの問題を解決するために、国家教育部は2003年から本科教育レベル評価を実施した。たとえば、教員の量と質の問題を解決するために、学生と教員の比率を規定し、また専任教員の内、修士学位と博士学位を有する教員の比率も評価項目に入れた。したがって、本科教育レベル評価の実施を通じて、大学の教育条件また教員の量と質を保証するようになった。

2 中国の高等教育の発展には、どのような特徴があるのか。

① 地域的に見た場合、高等教育はどのように発展してきたのか。

1970年代後期から始まった中国の改革開放政策では、中国沿岸部の経済を率先して発展する政策を取り入れた。1984年10月12日に開催した第12回中国共産党中央委員会第三次全体会議において、『中国共産党中央委員会、経済体制改革に関する決定』を公布した。この決定では、鄧小平が提唱した「一部の人、一部の地域が先に豊かになることによって、最終的には国家全体が共に豊かに

なる」という、「共同富裕論」を規定した。この理論によって、また 30 年余りの改革開放政策によって、沿岸部である東部は経済、文化、福祉分野において最も発展し、東部と中・西部との間に大きな経済格差が存在している。これは平等な社会を目指す社会主義国家である中国における、社会の建設の目標と社会現実との矛盾を示している。

このような経済の発展政策は、東部と中・西部との高等教育の格差をさらに拡大した。中国高等教育の地域間格差問題は、中国建国前から存在していた。1950 年代から 1970 年代にかけて、高等教育機関の管理権の改革が進められ、国家政府と地方政府がすべての高等教育機関を所管するという二層管理体制となった。1978 年からの改革開放政策の影響により、東部地域の経済が発展し、この地域の地方政府は、本科大学および専科学院を大量に設立した。なぜならば、沿岸部の経済の発展により、高度な専門的な知識が要求されるようになったからである。中国の高等教育の目的の 1 つは、専科学院教育を通じて、高いレベルの労働者約 1 億人を育成し、また本科大学教育を通じて、数千万人の専門人材を育成することである。そのため、沿岸部の経済発展地域においては、地方政府は本科大学および専科学院を大量に設立した。

ところが、長い歴史を持つ国家政府部門が所管している大学、または世界一流の大学と重点学科を作るための「211 プロジェクト」および「985 プロジェクト」の対象大学も東部地域に集中し、その中でも最も集中している地域は北京、上海、広州などの経済発展地域である。中・西部地域にある大学のほとんどは地方政府が所管している一般大学である。

中国においては、大学が立地している省の資源を確保するために、大学が所在する地域の学生を大量に募集するという傾向がある。したがって、東部地域、特に北京、上海、広州などの地域出身の学生が大学に入学する機会、特に質の良い重点大学に入学する機会の中・西部地域出身の学生が同様の大学に入学する機会よりもかなり高くなる。

② 中・西部地域の高等教育の質を保証するために、国家はどのような措置を取り入れているのか。またどのような課題を抱えているのか。

2013 年 2 月 20 日、国家教育部は国家財政部、および国家発展と改革委員会と共同で、『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』を発表した。この振興計画は、中・西部の高等教育の 8 年間の発展計画を示している。たとえば、「西部の光」「1,000 名の中・西部の大学学長の海外研修計画」「西部大学に対する東部大学の一対一の支援計画」など複数のプロジェクトを新たに

公表し、または強化的に実施している。教職員については、中・西部地域の優秀な教員約 10,000 名の東部大学への研修、学長約 1,000 名の海外研修、さらに優秀な西部大学の教授を客員教員として東部の大学に送り出すといったプロジェクトがある。これは、中・西部の大学教員を東部、または海外の優秀な大学に送り出し、彼らの教育理念や専門知識を進歩させ、視野を広げることにより、出身大学の教育体制改革、管理体制改革につなげるというものである。

また、情報共有の面においては、インターネット、マスメディア、モバイル通信などの媒介を利用し、e ラーニング、デジタルライブラリーなどを整備し、優れた教育資源を中・西部の大学圏のなかで共有することで、中・西部の大学の教育資源を改善することが目的である。さらに省内のハイレベルの大学と一般的な地方大学との一対一の支援により、省内の優れた教育資源と運営理念などを統合、共有し、省内部の高等教育機関の間の格差問題の改善が図られている。

さらに、中・西部地域の学生の入学問題、就職問題、さらに少数民族の民族教育問題も『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』の実施により、改善している。

ところが、『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』にはいくつか課題が残されている。たとえば、計画の詳細では、中・西部地域の高等教育の特徴を明確に分析せず、発表した改善策のほとんどは、中・西部だけではなく中国全土の高等教育改善にも適用できる項目である。また中・西部地域の中にもトップレベルの高等教育資源を持つ陝西省、四川省、重慶市がある一方で、最も高等教育資源の乏しい地域である青海省、貴州省、雲南省、チベット自治区もある。これらの状況の異なる省においては、異なる課題を有している。そのため、これらの省を同じ政策で取り扱うことは高等教育発展の不均衡を引き起こしている。

中・西部においては、本科大学と専科学院計 1,106 校がある。これらの本科大学と専科学院のうち、48 大学が国家の重点大学建設の「211 プロジェクト」に選ばれた。『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020 年）』の資金投入政策には、10 年間に 100 校に対して 100 億元を投入するという計画がある。この計画の目標は、2012 年から 2020 年の 8 年間、中・西部の 1,106 校のうち 100 校に 100 億元を投入し、学校の教育条件を整備するというものである。しかし、「211 プロジェクト」は実際 10 年間 112 校に対し、373.8 億元を投入した。それと比較すると、国家は中・西部の高等教育を振興するために、大きな精力を注いで進めてきたとは言いがたい。また『中・西部における高等教育の振興計画』では、地方の一般大学の質を向上させるための資金投入については詳細に計画しなかったために、これらの資金が中・西部地域内の重点大学に吸収さ

れ、これらの重点大学がさらに発展することで、地域内での大学間格差がより拡大される可能性を含んでいる。

この問題を改善するためには、国家政府による中・西部の高等教育に対する資金投入を拡大する一方で、地方政府の資金投入に関する詳細な計画を立てる必要がある。なぜならば、中・西部地域内にも省によって大きな経済格差が存在し、また、重点大学の数も大きく違っているからである。つまり、省の状況に応じた詳細な計画が必要なのである。さらに、大学と民営企業との産学連携も改善方法の1つである。産学連携を進めるために、国家がいかに大企業を西部の発展途上地域に誘導するか、また、地方の一般大学がいかに現地の企業との連携を深めるかが大きなポイントとなる。

3 大学質保証制度の問題

① 事前規制の質保証制度はどのように発展してきたのか。

事前規制の質保証制度の課題を分析するために、第四章第2節においては、1986年に公表した『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』および2006年に公表した『本科大学の設置に関する暫定規定』を分析した。

まず、中国の事前規制の質保証制度のスタートとなる『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』の問題を分析すると、設置基準の制定は大学の専攻分野に関する考量が極めて少なく、大学設置の基本運営を支えるための最小限の条件のみを規定した。また、遠隔地域においては、設定基準を満たさずとも、国家教育委員会の許可を得た学校は新設、昇格が可能であると規定している。しかし、暫定条例においては、規制緩和された新設学校に対して、設置基準を達成するための改善期限を規定していなかったため、遠隔地域の高等教育の質の低下にもつながっていることは第五章の事例研究を通じて、明らかにした。そのため、1986年に設定した『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』は、厳格な事前規制の質保証とは言えない。

また、高等教育のマス化の進展とともに、2006年に公表した『本科大学の設置に関する暫定規定』を分析した。暫定規定においては、大学の規模、学科の設置、教育と研究の能力により、本科大学を大学と学院に分類し、それぞれの設置基準を定めた。しかし、暫定規定においては、大学を理・工・農・医類、人文社会科学類、師範類、体育・芸術類と4種類に分類し、それぞれの単科大学としての設置基準を規定したが、総合大学として設立するための設置基準が定められていないことから、新設大学のうち、総合大学の設立は困難であることが明らかになった。

このような傾向が生じた理由、およびその課題性を分析するために、1986 年以降に設立された大学の内訳を分析した。分析した結果、本科大学全体を見ると、1986 年以降に実施された大学の量的発展は、国公立大学の内包式発展と民営大学の外延式発展により遂げている。内包式発展により、国公立の本科大学数の増加が制限され、その代わりに総合大学が作り上げられている。それに対して、民営大学の発展は暫定規定により、単科大学に制限されている。また 2012 年に発表された『教育部、全面的に高等教育の質を向上するための意見』の実施により、民営大学の数がさらに拡大する傾向がある。したがって、大量の比較的に低い教育力の民営大学が中国の本科教育のマス化を推進している。

民営大学の教育力を向上し、民営大学と国公立大学との競争を通じて、中国の本科大学の教育力と教育質を向上することが期待できる。そのために、現在実施している『本科大学の設置に関する暫定規定』での単科大学のみ設置できるという制限を緩和し、総合大学の設置に誘導する政策を取り入れる必要がある。これらの大学の教育の質を保証するために、従来の分類ごとに設置基準を策定する方法を改革し学部の学問分野と収容規模により、基準を策定することが必要である。

② 本科教育レベル評価はどのように行われていたのか。

第四章および第五章においては、本科教育レベル評価の実施について論じた。本科教育レベル評価の実施に関しては、許(2008)が、「自己評価段階」「現地調査段階」および「改善段階」の 3 段階に大きく分類している。

自己評価段階においては、2003 年 11 月に国家教育部は『教育部弁工庁、全国 592 校の普通高等教育学校を対象に、本科教育レベル評価の実施に関する通知』を公表した。通知で規定した本科教育レベル評価の日程調整に基づき、大学では 2 年から 3 年かけて、本科教育レベル評価の評価方案に従い、自己評価を行った。各大学の自己評価報告書の内容から見ると、自己評価の主な内容は評価方案が設定した大学の評価基準を満たすように、キャンパスを拡大し、修士以上の学位を有する教員を採用した。また図書資料の整備および実験設備の購入も行われた。これらの実践には、大量な資金投入が必要となる。しかし、政府からの資金の投入量が限られているため、大学は学生を大量に募集して巨額の授業料を獲得しようとしたたり、銀行から大きなローンを組む傾向があった。自己評価後、大学は自己評価報告書を作成し、国家教育部に提出する。

現地調査段階においては、現地調査専門家グループの定員および評価期間について、『普通高等教育学校、本科教育レベル評価の基本手順（評価専門家グル

ープ用)』において定められている。現地調査の評価専門家グループは7人から13人により構成され、また調査期間は約5日間である。教育部が委任した現地調査の評価専門家グループが大学の現場において、自己評価報告書に記述している内容を審査し、学生の試験用紙、学士学位論文をチェックし、大学の管理職、学生、教員などに聞き取り調査を行う。現地調査後、大学に対して調査結果および見解を大学に伝え、助言を与え、また国家教育部に現地調査報告書を提出する。その後、国家教育部が同じ期間内に行った本科教育レベル評価の評価結果を整理し、社会に公表する。

改善段階においては、大学は現地調査評価専門家グループの調査意見を参考に、2ヶ月以内に改善計画書を作成する。改善報告書では、現地調査評価専門家グループの意見による大学の改善点を明確に分析し、その改善に向かって詳細なスケジュールを作成する。改善段階は1年単位で設定し、改善計画書に設定したスケジュールに合わせて、現地調査で指摘された運営理念、教育の資源、教育の結果などの問題点を改善する。改善期を終えたあと、大学は改善報告書を作成し、国家教育部に提出する。

③ 日本の大学機関別認証評価を参照した場合、中国の大学評価制度に対して、どのような示唆を提示できるのか。

異なる国家の大学評価制度との比較を通じて、本科教育レベル評価を始め、中国の大学評価制度に示唆を提示することができる。そのため、第四章第3節においては、日本の独立行政法人大学評価・学位授与機構が実施する大学機関別認証評価を本科教育レベル評価と比較し、中国の大学評価制度に対する示唆を提示した。

まず、日本の大学機関別認証評価の大学評価基準と中国の本科教育レベル評価の評価方案とを比較し、3点の相違点を見出した。それは「学生の受け入れ」「財務基盤及び管理運営」「教育情報等の公表」である。また評価指標の詳細を見ると、本科教育レベル評価の評価方案においては、学生と教員の比率、教員の学歴、大学の図書資料などの教育条件について、大学の分類ごとに明確な基準を規定しているに対して、日本の大学機関別認証評価においては、これらの要素に合格できるかどうかの判断は、大学の専攻設置と学部を設置を考量した上、大学の学生数に応じて、適切に整備され、また有効に利用されているかどうかを評価することになる。したがって、日本の大学機関別認証評価の評価基準を参照に、中国の大学の評価の指標に関しては、学生の規模と専攻の専門性を確保するためには、大学の専攻設置と大学の定員を考量した具体的基準を規

定する必要があることが明らかになった。

また、大学機関別認証評価実施大綱を参照に、大学評価の目的と評価の実施者に対する示唆を提示した。

大学評価の目的については、日本の大学機関別認証評価は評価を通じて、大学の教育研究の質を保証と改善だけでなく、評価の結果の公表により、大学の教育、研究状況を社会に周知させることも目的である。それに対して、中国の本科教育レベル評価の目的は大学の教育の質と効率性を向上することに重点を置いている。中国の本科教育レベル評価は、社会に対して、大学の情報を公表し、説明する責任が求められていない。そのため、高等教育教学評価センターのホームページでは、本科教育レベル評価の実施に関する詳細な情報はほとんど掲載されていない。また、本科教育レベル評価の自己評価報告書および改善報告書もほとんどの大学のホームページでは掲載されていないのが現状である。情報の公開により、大学は教育、研究、社会サービスの機能を適切にされているかどうかを社会に説明するだけでなく、評価実施者は、大学に対して適切な評価を実施したかどうかを説明する機能もある。そのため、日本の大学機関別認証評価の実践から、中国の大学評価制度に対して、大学評価に関する情報を公表し、これを通して、評価プロセスの透明性を確保することを提示する。

評価の実施者については、大学評価・学位授与機構のホームページから、2012年の大学機関別認証評価委員会のメンバーの構成を確認した。その詳細を見ると、大学に所属している18人、その他の機関に所属している10人、合計28人である。大学に所属している18人の中には、国公立大学の出身者だけでなく、私立大学の出身者もいる。さらに、質の高い大学だけでなく、一般大学の学長も委員会のメンバーとして大学評価政策の策定から実施まで参加している。その他の機関に所属している10人は教育関連機関だけでなく、経済関連機関所属のメンバーもいる。このような仕組みは、機関別認証評価実施の多様性を保ち、また大学の個性の発揮にも影響を及ぼしている。

それに対して、中国の本科教育レベル評価の評価専門家委員会のメンバーのほとんどは中国の重点大学の管理職である。これらのメンバーから得た大学評価に関するアドバイスのほとんどは、重点大学の現状に基づいたものであるため、一般大学の教育現状を改善する効果が少ない。そのため、日本の大学機関別認証評価委員会のメンバーの構成を参考に、中国の評価専門家委員会のメンバーも一般大学、または教育関連機関から選出し、大学評価の専門性と一般性を確保することを提案する。

④ 合格評価はどのように発展してきたのか。

時代の変化および大学改革とともに、国家教育部が新設大学に対して、教育の質を保証するための重視点の変化を把握するために、第四章においては、1997年に公表した総合大学の学科別の合格評価の評価方案と、2012年に公表した現代の大学質保証制度の一環となる合格評価の評価指標を比較して、分析を進めた。

2012年から実施する合格評価の評価指標は、本科教育レベル評価の実践の経験を踏まえ、また本科教育レベル評価の評価方案に関する教育界の指摘により改善したものである。そのため、15年近くの高教育マス化の進展とともに、新設大学の質を保証するための合格評価は2点の大きな変化があると筆者は分析する。

第一に、大学の自己評価制度の重視である。1997年の総合大学の合格評価では、大学の内部質保証制度として、「5. 教務管理」においては、大学の教育に関する制度の整備とその実施が評価されている。ところが、2011年の『教育部、普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書』においては、大学の自己評価制度の整備を要求した。そのために、2012年の合格評価の評価指標の「5.2 質の保証」においては、大学の自己評価制度の完備を評価のポイントとして提示した。

第二は、学生の成長への重視である。従来中国の高等教育の目的は、国家に貢献できる頭脳労働者を育成することである。しかし、1990年代後期から教育改革が進められ、学費徴収制度が取り入れられた。そのため、学生は従来の大学教育の受益者から、大学教育の消費者に変身した。このような高等教育全体の教育目的の変化は合格評価の評価指標にも表れている。1997年の総合大学合格評価方案では、学生を評価の対象者として取り扱った。それに対して、2012年の合格評価では、学生の人材育成を重視している。たとえば、「6.2 学生の指導とサービス」では、従来の教務管理を内容とする学生の指導を重視する一方、学生の心理指導も重要な評価ポイントとして設定され、学生に対して、適切な心理指導を行うよう規定した。さらに従来の職場配置から自由就職制度に改革したため、学生に対して、適切な就職指導を行うことも2012年の合格評価では要求されるようになった。

4 本科教育レベル評価の実施に関する問題

① 普通高等教育学校本科教育レベル評価は大学現場において、どのように機能していたのか。

中国の高等教育の質保証制度に関する研究は、質保証制度全体を概観する研究、および本科教育レベル評価の評価指標の設計の問題を分析し、大学の質保証制度についてアドバイスすることを目的とする研究が多い。しかし、大学が立地している地域、また大学の教育レベルを考量し、東部、中部、西部に立地している各レベルの大学において、質保証制度がどのように機能しているのかについては明らかにされていない。そこで、本研究では、高等教育の地域間格差と大学の教育レベルを考量したうえ、各レベルの大学の本科教育レベル評価がどのように機能していたのかを第五章において分析した。

国家政府の大学教育に対する新たなコントロール手段として登場した本科教育レベル評価は、大学が国家の高等教育の目的を執行しながら、大学の特色を打ち出しているかどうかを検証することが重視されている。そのため、本科教育レベル評価の評価方案においては、大学の運営理念および位置付けを最初に測る評価項目として設計されている。

事例研究の対象となる3大学の自己評価報告書を分析すると、各大学は大学の分類の視点から、自ら研究型大学か、研究教育型大学かまたは教育型大学かについて位置付けを明確にしていた。一方、教育のレベルの分類（本科教育と大学院教育との関係）に関しては、遠隔地域に立地し、大学の教育の質が十分に保証されていない遵義師範学院でも大学院教育を模索しようとしていた。そのため、中国の大学システムにおいては、明確な大学の教育のレベルの分類により、大学院教育の発展の規制を通じて、本科教育の質を保証する必要がある。

教育条件の面に関しては、世界一流の大学を目指している北京師範大学では、政府および社会から大量の資金保証を得ているため、本科教育レベル評価を受ける以前から教育条件の質を保証し、本科教育レベル評価を受ける過程でも、大きな変化がなかった。それに対して、一般大学においては、大学の教育条件の整備に関して、大きな課題を抱え、教員、機械設備、図書資料などの不足により、教育の質も低下していた。本科教育レベル評価を受けることにより、大学は教育の環境整備に力を入れ、大量の資金を投入した。それによって、図書資料などの物的資源の面においては、質の改善が見られるが、その効果が短期的である。

教員の資源については、重点大学においては、大学で養成した博士学位取得者の採用などにより、専任教員の量と質を保証している。それに対して、地方

の一般大学、特に遠隔地域の一般大学においては、比較的低学歴、低い経歴の教員を多く採用した。そのため、重点大学と地方の一般大学の間には、教員の質の格差が存在している。教員の質を改善するために、一般大学においては、修士以上の学位を有する教員の積極的な採用、および教員の再教育などの実践が行われていた。しかし、特に新たに昇格した遵義師範学院では、2007年の段階で、教員の質に関して国家が定めた大学の設置基準を満たしていなかったことが、事例研究を通じて明らかになった。

② 本科教育レベル評価を始め、質保証制度の実施においてはどのような課題があるのか。

本科教育レベル評価を始め、中国大学の質保証制度の課題を研究する際に、評価専門家グループの専門性や、大学評価の評価指標の問題性が度々指摘されている。ところが、質保証制度の実施者である教育部高等教育教学評価センター、また評価センターに所属している評価専門家グループの問題性は明らかにされず、さらに地方政府が質保証制度に果たすべき役割も明確されていなかった。そこで、本研究では、本科教育レベル評価の実施面から大学質保証制度の課題性を整理し、特に評価専門家グループの問題性を指摘し、質保証制度で地方政府が果たすべき役割を強調した。

まず、本科教育レベル評価の実施者である教育部高等教育教学評価センターに関する問題について検討した。2010年から日中韓三国は、国境を越えた高等教育の質保証を提供することを決定し、「日中韓質保証機関協議会」を結成した。協議会の一員である教育部高等教育教学評価センターは、中国の質保証制度の状況を国際社会に開陳していると言っても過言ではない。教育部高等教育教学評価センターは、国家教育部の一部門であり、すべての高等教育機関に対する質保証制度に関する研究、政策の策定、実施および結果の公表、国際交流などを行っている。そして、教育部高等教育教学評価センターは、大学評価の実施者だけでなく、評価の専門家の養成、他国の質保証制度の研究も行っている。このような機関の職員が30人というのは極めて少ない。そして、教育部高等教育教学評価センターの定員は2009年から拡張されていなかった。すべての普通高等教育の質を掌握することを求められている教育部高等教育教学評価センターは、定員の拡張、メンバーの専門性の向上に関する事項が、大きな課題である。

また、評価専門家グループに関する問題を検討した。本科教育レベル評価の現地調査段階においては、国家教育部が委託した「普通高等教育学校、本科教

育評価専門家グループ」により、大学の教育状況の評価した。そのため、「評価専門家」と称するグループのメンバーは、大学評価に関する専門的な知識の把握および現地調査で客観性を担保することが重要である。現地調査の専門家グループはリーダー、副リーダー、専門家メンバーおよび秘書によって構成されている。そのうちリーダーと副リーダーは大学の現地調査の経験者であり、評価専門家委員会から被評価大学の専攻分野および大学のレベルに基づいて、選出されている。

評価専門家委員会のメンバーの出身および専門性に問題がある。評価専門家委員会は、国家教育部により選出された者により構成されている。評価専門家委員会の役割は、高等教育の評価に関する評価政策、方法を研究し、国家教育部にアドバイスすることである。2003年に公表した2003年から2007年までの任期内の評価専門家委員会の名簿を確認すると、専門家委員会は65人で構成され、そのうち、中国トップ大学の出身者が63人である。ところが、中国建国初期から改革開放期までの中国の高等教育分野は、社会発展に向けて、工学および農学を重点的に発展させてきたため、現在の総合大学の学長などの管理職の専門分野を見ると、自然科学専攻の出身者が大多数である。そのため、評価専門家委員も自然科学専攻の出身者が多く、人文社会科学専攻、特に教育学専攻の出身者が極めて少ない。専門委員会は多様な専攻の経験者によって構成されていることで、多様な視点から政府に対するアドバイスが可能であるという利点があるが、その一方で、高等教育学の視点からの専門的なアドバイスに乏しいという欠点もある。

ところが、本科教育レベル評価の評価重点は重点大学ではなく、一般大学である。しかし、専門家委員会のメンバーのうち、63人が中国の重点大学の出身者であり、一般大学の出身者はほとんどいなかった。そのため、評価方案の作成や評価の実施などが、重点大学の基準に基づいて行われている。本科教育レベル評価を始め、大学の質保証制度を科学的に行うために、評価方案の策定、および質保証制度の構築に関して、アドバイスを行うメンバーを一般大学からも選出する必要がある。

さらに、評価される側の大学が、現地調査評価専門家グループのメンバーの専門性を疑問視している。専門家グループの一般メンバーの選出は、重点大学の直接推薦および省政府が教育部に与えた募集定員に合わせたものである。選出された一般メンバーは、短時間の育成訓練しか受けていなかったため、専門性や個人の能力によって、評価の専門性、公正性や適切性が保証できなかった。そのため、専門家メンバーの専門性を高めるための、育成訓練を強化する一方で、最も必要なのは、教育部高等教育教学評価センターの定員を拡大し、評価

に関する専門職員を育成することである。

地方政府は、大学質保証制度に十分に役割を果たしたとは言いがたい。地方政府の質保証制度の役割に関しては、2012年に公布した『教育部、全面的に高等教育の質を向上させるための意見』では、地方政府の教育の質保証制度に果たすべき役割について、「統括的な計画」（原語：统筹）にまとめた。この計画の内容は、国家が定めた基準と地方の状況を考慮し、所属大学の運営上の位置付け、教育の条件、教員の定員、学生1人あたりの政府による資金投入、大学の専攻の設置、大学の新設、大学の学士学位の授与権の委任と修士学位の授与権の審査および大学の条例の審査に関するものである。つまり、質保証制度においては、地方政府は、大学と国家教育部の中間に位置し、大学の資金提供および国家教育部の政策を地方の状況に合わせて政策を具体化する、伝達者であり資金提供者でしかなかった。

制度化された中国の大学の質保証は、教育基本状況に関するデータベースおよび大学評価により構築され、各大学は毎年教育の基本状況をデータベースにアップロードするように義務付けられた。一方、新設大学を除き、重点大学と一般大学を問わず、2013年から2018年までに審査評価を受けることが規定された。

大学は教育基本状況に関するデータベースにデータをアップロードすることにより、常に本科大学として国家教育部が規定した教育の質の基準を満たしているかどうかを自己点検し、また国家教育部は常にその情報をモニタリングすることができる。さらに、社会が注目している内容に関して、大学の状況を一般公開することにより、大学はデータベースに収集しているデータに対する改善を促進することになる。しかし数値データの提出は容易ではあるが、たとえば教員の行う授業の質といった、数値でははかることができないものについては、5年に1度だけの大学評価を通じて、その質を保証し、向上することは極めて困難である。

そのために、国家教育部の教育の質保証制度の補充として、地方政府の大学質保証制度に果たすべき役割に期待する。なぜならば、重点大学に関しては、主に国家政府部門に管理され、また「211プロジェクト」および「985プロジェクト」の対象大学である。これらの大学の教育の質が常に保証され、評価されているからである。地方政府はそこに所在する大学の資金提供者であるため、大学における物的、人的な資源の質的管理、学生の学習成果、財政の管理などを行うことが重要である。一般大学に対して、国家教育部は、マクロレベルの計画を立て、地方政府部門がそれを具体化し、その質を常にコントロールすることは、一般大学の管理部門である地方政府にとって重要な役割である。

6-2 今後の課題

本研究は、質保証制度の構成として、事前規制の質保証制度となる大学の設置基準、および大学の設置後の質保証制度となる本科教育レベル評価を中心に議論を進めた。今後の課題として、次の4点があげられる。

第一に、大学の質保証に関する意思決定者となる教育部高等教育教学評価センターの視点、また実際の評価専門家グループのメンバーの視点を用いた、本科教育レベル評価の課題に関する分析が残っている。本研究は、本科教育レベル評価を客観的に分析するために、本科教育レベル評価の自己評価報告書の比較を通じて、議論を進めた。それゆえに、分析した内容は大学の視点に基づき、本科教育レベル評価は大学現場においてどのように機能していたのか、またどのような課題があるのかを研究した。

教育部高等教育教学評価センターや評価専門家グループのメンバーの視点を取り入れて客観的な分析を実施するために、政府報告書などを収集する必要がある。しかし、教育部高等教育教学評価センターはこのような評価報告書を編集していなかったため、文献調査を通じて、分析結果を出すのが困難である。そのため、中国に本科教育の審査評価および合格評価の参加者に対して、インタビュー調査を実施することが今後の研究方向となる。

第二に、研究対象を多様にする必要がある。本研究においては、総合型・研究型大学である北京師範大学および教育型の師範大学である長春師範学院と遵義師範学院を事例研究の対象として分析を進めた。なぜならば、国家の教育を振興するために、建国初期から、師範大学および師範学院の教育の質を保証し、また大学の新設も盛んに行われ、師範大学は他の種類の単科大学より、幅広く設置されているからである。

北京師範大学は国家教育部に所管され、また世界一流の大学を作るための「211 プロジェクト」および世界一流の学科を作るための「985 プロジェクト」の対象大学であるため、国家政府および北京市政府により大量な資金が投入されている。また各プロジェクトの進行とともに、教育の質が保証され、また評価されている。そして、当時の新設大学として、吉林省政府に所属している長春師範学院は2001年に学科別の師範大学の合格評価を受け、教育の質を国家に定めた合格の基準を満たした。さらに、遵義市に所属している遵義師範学院は、2001年に専科学院から本科大学に昇格し、大学の教育の質に関する評価を受けるのが初めてであった。

また、中国の大学の地域間格差について分析した結果、経済が発展している東部地域では、大学の量と質が中・西部地域より高くなるため、地域間の格差という視点からも3大学を対象とした。一方、3大学全日制の学生数に関して

は、北京師範大学が 22,692 人（2008 年）、長春師範学院は 11,919 人（2007 年）、遵義師範学院は 5,771 人（2007 年）と、大学の規模を考量した。

以上の考察を踏まえると、本科教育レベル評価が大学現場にていかに機能していたのかについて検証するために、北京師範大学、長春師範学院、遵義師範学院を事例として研究することが適切であると筆者は考える。しかし、中国においては、総合大学もあり、単科大学もある。北京師範大学のような長年にわたって、教育型大学を経験した研究型大学もあり、近年に新設した大学もある。また大学の規模に関しては、全日制学生が 6 万人を超えた大規模の大学もあり、1 万人以下の小規模の大学もある。本研究では、事例研究対象校として北京師範大学、長春師範学院、および遵義師範学院を分析したが、多様化している中国の大学の現状に鑑みれば、大学の類型を考量し、多数の大学を事例として研究し、中国の大学の発展現状を把握することは、今後の研究方向となる。

第三に、同じ大学の本科教育レベル評価の評価報告書と、審査評価の評価報告書との比較が必要である。中国においては、高等教育のマス化が進められる中、大学内の変動が激しくなっている。たとえば研究対象となる長春師範学院は 2013 年により、長春師範大学と改名し、大学の規模も 2007 年の 11,919 人に対し、2013 年においては 19,000 人以上に達した。本研究においては、主に 2007 年のデータを分析した。しかし、現地調査後の改善段階における大学を分析できなかった。審査評価の評価方案が発表されてから、現時点ではその実施状況に関する情報が教育部高等教育教学評価センターにより、発表されていない。そのため、同じ大学の本科教育レベル評価を受けたあとの状況を、審査評価を受ける時点での大学の教育の状況を比較し、本科教育レベル評価は大学現場において、長期的な変化を生じることができかどうかに関する分析が今後の研究方向となる。

第四に、評価専門家メンバーの育成に関する資料の収集および専門家メンバーに対する聞き取り調査が必要である。中国の教育部のホームページにおいては、評価専門家の選抜の具体的な方法および評価専門家の育成訓練の資料が公表されていない。2012 年以降の質保証に関する多くの資料が内部資料として一般公開されていなかったため、実際に専門家メンバーがどのような育成訓練を受けたかに関しては、現段階では研究が難しい。しかし、先行研究でも論じたように、評価専門家メンバーの専門性に関しては、評価を受けた大学および大学の管理部門に疑問視されているため、今後の課題として、評価専門家メンバーの育成に関する資料の収集および専門家メンバーに対する聞き取り調査が必要である。

6-3 現代中国の大学の質保証制度に向けての示唆

本研究では、中国の大学の質保証制度の背景、構成、実施と課題を通じて議論を進めた。本節では、これらの内容を踏まえ、現代中国大学の質保証制度の改善に向けた示唆を行う。

(1) 質保証制度の性格について

現代の中国の大学の質保証制度は、大学評価を中心に展開している。それは、事前規制の質保証制度、高等教育機関の「自己評価」、教育基本状況に関するデータベースの活用、第三者機関と称する教育部高等教育教学評価センターが実施する分類的大学評価(合格評価と審査評価)、専攻の認証評価、国際評価により構成している。この質保証制度は、本科教育レベル評価をもとに発展した内容であり、大学の自己評価制度、および国際評価はまだ詳しく企画されておらず、また合格評価と審査評価の評価内容が公布されたが、詳しい評価の手順、評価の専門家メンバーの選抜と育成に関する情報はまだ発表されていない。

2011年に制度化された大学の質保証は、依然として国家教育部が指示者となっており、国家政府が大学をコントロールし、質を保証するための制度として存在している。この大学の質保証制度の実施者を分析すると、高等教育機関の「自己評価」の実施者は大学であり、本科教育レベル評価の経験から見ると、「自己評価」を通じて作成した報告書は分類的大学評価に利用されている。つまり、「自己評価」は大学の個別活動ではなく、国家の大学評価の一部である。教育基本状況に関するデータベースには、大学が定期的に国家教育部が定めたデータ内容を点検し、国家教育部データベースにアップロードすることが義務付けられている。そして、国家教育部がこれらのデータを審査し、大学の教育条件をチェックしている。さらに「分類的大学評価」に関しては、第三者機関と称する教育部高等教育教学評価センターにより実施されているが、評価指標の策定、評価結果の公表、評価専門家委員会の選抜など、すべて国家教育部が行っている。そのため、評価の実施者は国家教育部であり、評価の対象者は大学である。

しかし、国家政府に所属している大学および地方政府に所属している一部の重点大学は、「211 プロジェクト」および「985 プロジェクト」により、国家教育部が直接資金を投入し、管理し、またプロジェクトの評価をすることで、大学の質を保証している。それに対して、地方政府部門に所属している一般大学および民営部門に所属している民営大学は、大学全体の9割以上を占めており、これらの大学の発展は中国高等教育の発展にもっとも重要である。これらの大学の質保証制度は、教育基本状況に関するデータベースを用いた大学の教育状況のモニタリング、および5年以上の間隔を通じて行う大学評価のみであり、

これでは極めて不十分である。

(2) 地方政府の質保証制度への参加について

そこで、地方政府の質保証制度への参加を提案する。現在、地方政府が質保証制度に果たしている役割は「統括的な計画」であると定められ、地方政府は所管している大学の資金投入者であるため、投入した資金が大学でどのように利用され、またどのような効果があるのかを評価する権利がある。一方、民営大学は地方に立地しているため、地方政府の教育部門に大学の設立の審査を受けている。したがって、地方政府は設立の許可を授与した大学に対して、質を保証する義務があるゆえに、質保証制度へ参加することが相応しい。

地方政府の質保証制度の参加に関しては、教育基本状況に関するデータベースにアップロードした大学の教育条件のデータを定期的にチェックする一方、大学の質を保証するために、定期的に大学現場において、教職員および学生に対して聞き取り調査を行い、大学の教育の質をチェックすることも重要である。

中国においては「矯枉過正」という四字熟語がある。日本語の「角を矯めて牛を殺す」ということわざと同様の意味である。審査評価においては、このような傾向があると筆者は考える。つまり、審査評価の実施により、従来の大学の地域間格差を縮小することが出来ず、むしろ、その格差を拡大する傾向があると筆者は分析する。『普通高等教育学校本科教育審査評価の実施方案』においては、地方政府が質保証制度に参加するために、審査評価を大学の管理権の区分に実施することを定めた。つまり、国家政府所管の大学の審査評価が教育部高等教育教学評価センターが実施することに対して、地方政府所管の大学の審査評価は、省の教育行政部門が実施することを定めた。

まず、このような評価の仕組みの客観性を疑問している。すでに本研究の第三章において分析したように、従来の高等教育機関の設置および改革開放期以降の経済の発展につれ、中国の大学の発展には大きな地域間格差が存在している。経済的発達している地域においては、大学の量も質も保証していることに対して、一部の経済的乏しい地域においては、大学の量も、教育の質もかなり低下している。たとえば、青海省においては、2012年の本科大学数は3大学であり、それは青海大学と青海師範大学と青海民族大学である。審査評価の現地調査専門家グループのメンバーは地域内の大学の出身者もいるため、青海省の状況を見ると、3大学の管理職は互いに審査評価を行っているため、その客観性の確保には大きな問題がある。

また、このような評価の仕組みの専門性を疑問している。審査評価の評価内容については、国家教育部が定めた統一の評価指標に基づき、各地方は自らの

教育状況に合わせた具体化した審査評価を策定し、実施することが規定している。地域全体の教育力と経済力からみると、このような評価仕組みにおいては、地域別に評価の専門性にはかなりの格差が存在しているに違いない。地域間だけではなく、中央部門所属の大学と地方部門所属の大学の間にも、審査評価の専門性には大きな格差が存在している。なぜならば、中央部門所属の大学の評価機関となる教育部高等教育教学評価センターは、2004 年から全国の大学に対して 10 年近くの大学評価経験と全国の最も専門性の高い専門家メンバーを有している。それに対して、省の教育行政部門は、本科教育レベル評価の評価対象であり、大学評価の実施者とする経験はほとんどなかった。

以上の疑問を踏まえて、審査評価を通じて、大学間の教育の質の格差は拡大されているのではないかと筆者は考える。この傾向を防ぐために、地方政府所管の大学の審査評価を教育部高等教育教学評価センターが実施することを提案する。また審査評価の実施方法においては省の教育行政部門を第三者機関として取り扱っているが、これは事実上地方政府の一部門に過ぎない。第三者機関の導入により、大学評価の多様性を図り、また専門性を保証するために、国家政府から独立した行政機関を認証し、地方政府所管の大学をこの第三者評価機関に評価を受けることも選択肢の一つである。

中国の大学評価は、本科教育レベル評価の実施を通じて、国家教育部と大学との間で行われている。地方政府は、自己評価段階において、大学の教育条件を向上するために、大量な資金を投入している。しかし、現地調査段階においては、評価専門家グループが地方政府に対して評価を報告し、大学の管理面に関して助言を行っていなかった。大学評価を通じて、評価専門家グループが地方政府を対象に、管理機能が十分に果たしているかどうかを評価し、大学評価が行われた後、地方政府に助言することを提案する。

(3) 分類的大学評価制度の構成について

先行研究でも論じたように、すべての大学を対象に、一律的な本科教育レベル評価を実施することに対して、張（2008）は問題性を指摘した。この問題を解決するために、張（2008）および李・李・屈（2008）などの研究者が教育のレベルに基づいて、分類評価を行うように国家教育部にアドバイスを行った。しかし、国家教育部が大学の教育レベルに基づく分類システムを定めていなかったため、①教育型大学、教育研究型大学、研究型大学と区分し、分類評価を行うか、②国家政府部門所属の大学、地方政府部門所属の大学と区分し、分類評価を行うか、③研究型本科大学（研究生院を有する大学）、一般本科大学（大学院教育を行っているが、研究生院がない大学）、応用型本科大学（大学院教育

が行っていない新設大学および専科学院から昇格した大学）と区分するなど、分類評価については、研究者によって見解が分かれているのが現状である。

本研究においては、筆者は教育型大学、教育研究型大学、研究型大学という分類を採用した。この分類方法が、先行研究で否定された理由は、国家教育部がこの分類を用いて大学を区分していなかったからである。しかし、筆者は、国家教育部は本科教育レベル評価を通じて、各大学を明確に分類していると考ええる。なぜならば、本科教育レベル評価の自己評価を通じて、各大学が自ら定めた大学の分類を、国家教育部が認めているからである。本科教育レベル評価を通じて、評価対象となる大学は、自ら大学を教育型大学、教育研究型大学および研究型大学と分類した。2003 年から 2008 年の本科教育レベル評価の実施結果をみると、評価項目の「1.1 大学の位置付け」の評価結果は 589 大学のうち、評価 A レベル、つまり大学の位置付けと計画を明確に定めていると評価されたのは 587 大学である。また、評価 B レベル、つまり大学の位置付けと計画を適度に定めていると評価された大学は 2 大学である。これらの評価の結果は、国家教育部が認めているため、教育型大学、教育研究型大学および研究型大学の分類を用いることが適切である。

ところが、研究型大学は長年の教育歴史を持ち、国家レベルの重点大学であり、その数が一定している。2000 年以降に新設した大学および専科学院から昇格した大学は、本科教育合格評価を受けることが義務付けられているため、民営大学を含む新設本科大学に対する合格評価制度は適切であると筆者は考える。そこで、筆者が提言する分類的大学評価制度は、表 6-1 の通りである。これによって、各レベルの大学は質的な発展の重点を整理し、質的な発展にとって何が重要であるのかを整理検討することができるようになり、大学の個性を十分に引き出すことができるようになる。なぜならば、研究型大学では、教育の条件が優れているため、長期間にわたる評価の間隔時期に大学の研究成果を挙げることができるからである。また、レベル評価を受ける大学は、自己点検を通じて、大学の発展目標を明確にすることができる。さらに新設大学に対して、短時間の評価の間隔時期を設計しているため、大学の教育の物的、人的条件および質を整備することができる。

表 6-1 分類的大学評価制度に関する提言

評価分類	評価対象	評価実施者	評価の間隔期間	評価の結果
A. 審査評価	研究型大学	国家教育部	5年～10年	合格、不合格
B. レベル評価	教育研究型大学	国家教育部	5年	優秀、合格、不合格
	教育型大学			
C. 合格評価	新設大学	国家教育部	2年～4年	合格、暫定合格、不合格

(出所)筆者作成

中国の大学評価制度は『中華人民共和国高等教育法』などの法律、および条例によって義務付けられている。そのため、本科教育レベル評価を含む各大学評価制度は、すべて国家教育部が実施している。ところが、2011 年から制度化された大学の質保証が発足し、これが従来の大学評価制度に基づいて発展してきたものであるため、依然として国家教育部の指示により実施されている。さらに現代の大学の質保証制度は『国家中長期教育改革および発展綱要(2010-2020 年)』により発足したものである。つまり 2020 年までの中国の大学質保証制度は、依然として国家教育部の大学をコントロールするための手段として機能している。そのため、提言する分類的大学評価制度の実施者は、すべて国家教育部である。

表 6-1 で提言した分類的大学評価制度においては、まず、研究型大学を対象とする「A. 審査評価」を行う。この「A. 審査評価」は 2 つの目的がある。まず、国家の高等教育のマス化計画とともに、大学の規模が発展し、その発展につれ、教育条件（物的、人的条件）が大学の質の基準を満たしているかどうかを評価することである。また 2 つ目の目的は、研究大学における高度な大学の自治とともに、大学は自由に理念を生み出し、単なる社会の生産性の向上を教育の目的として設定するのではなく、人間社会、地球社会さらに宇宙との共存を視野に入れ、研究活動と教育活動を進め、大学の教育の理念を個性化することにある。

研究大学に対する「A. 審査評価」の間隔期間は、5 年から 10 年とやや長期に設定している。なぜならば、大学の基本教育条件は定期的に教育基本状況に関するデータベースにアップデートされているため、国家教育部がこれらの教育条件を把握できるからである。さらに、これらの大学の教育の質が高く、また世界一流の大学と学科を建設するためのプロジェクトにより大学の教育と研究の質を向上し、またプロジェクトごとの評価が実施されているからである。そのため、これらの大学の審査評価の間隔期間は 5 年以上に設定し、評価結果は合格と不合格のみに分け、不合格と評価された大学は直ちに教育の条件を改善し、また大学の教育理念を見直すのが重要である。

次の「B. レベル評価」では、教育研究型大学および教育型大学に対する評価を 5 年ごとに実施することを提言する。大学は 5 年を期間に大学の教育の質を保証し、また大学の規模の変化および時代的な教育課題に応じて、大学の運営理念を見直し、大学の特色を打ち出すことができる。「B. レベル評価」の結果は優秀、合格、不合格と分け、優秀の評価結果を受けた大学は大学の教育条件および経営理念が、国家の定めた質基準を満たし、また大学の特色を打ち出していることを意味している。合格と評価された大学は、大学の改善段階において、

指摘された問題を改善する必要がある。さらに、不合格と判定された大学は大学の管理部門まで問題を追究し、管理部門と大学とともに問題点を改善する必要がある。改善期間においては、管理部門が大学に対して資金投入を拡大する一方、大学の学生募集の拡大を制限するなどの措置も取る。

最後に、「C. 合格評価」では、新設大学に対して、大学は新設または昇格した2年から4年の期間に、国家教育部が定めた教育基準を満たしているかどうかを評価する。たとえば、事例研究対象となる遵義師範学院は、2001年に専科学院から本科大学に昇格してからも、本科教育レベル評価の自己評価段階の2007年まで、国家教育部が策定した本科教育レベル評価の基準を満たしていなかった。つまり、遵義師範学院は8年間学生に対して、本科教育に適していない教育を学生に提供した。これは、遵義師範学院だけの問題ではなく、遠隔地域の新設大学の共通課題である。従来教育資源が乏しい遠隔地域出身の学生に本科教育を提供するために新設した大学の質の保証ができないことは、中・西部地域の高等教育の発展にとって大きな課題でもある。そのため、これらの新設大学および昇格大学に対して、2年～4年を期間として合格評価を実施し、大学の教育理念と教育状況を厳格に評価することは重要である。合格評価の評価結果は、合格・暫定合格・不合格と区分し、合格と評価された大学は「B. レベル評価」を受け、暫定合格または不合格と評価された大学は一定期間の改善期を設定し、教育の質を改善した後、もう一度「C. 合格評価」を受け、大学の教育の質が基準を満たすように国家教育部の評価と支援、および地方管理部門の管理を受けると考えられる。

このような分類的评价制度を取り入れることで、各レベルの大学は自校の個性を育成し、教育のレベルに応ずる大学の質を保証することができると筆者は考える。

謝辞

最後に、この場をお借り、本研究を完成する過程で、私を指導し、支援してくださった方々にお礼を申し上げます。

まず、2010年4月神戸大学国際協力研究科入学時より、長年にわたって、多数の関係者の方々から、多方面にわたり指導、助言を頂き、本研究を完成することができました。特に、本研究を直接ご指導いただきました山内乾史先生、小川啓一先生、近田政博先生、川嶋太津夫先生に厚く御礼申し上げます。本研究の執筆過程には、貴重な時間を割いて数回にもわたってワークショップの機会を与えていただきました。その席での貴重なご意見やご質問はできる限り論文に反映させるように心がけたつもりです。

また、研究や言語上に有益なご助言と適切なご指導を頂いた研究室の先輩である杉野竜美氏、武寛子氏に、厚く御礼申し上げます。

さらに、日本比較教育学会、アジア教育研究会での発表に際し、多くの研究者や学生の方々から貴重なご意見をいただきました。とくに、京都大学の杉本均先生、南部広孝先生から貴重なアドバイスをいただき、その後の研究の発展に結びつけることができたことをお礼申し上げます。

最後に、ここまで経済的、心理的に支えてくれた両親に感謝します。一番辛い時に両親の励みがあってこそ、最後まで本研究を完成することができました。誰よりも私を無条件に支えてくれた両親には、心より感謝しています。

参考文献

【英語参考文献】

- Altbach, P. G. and Knight, J. (2007). "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities." *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3-4, pp. 290-305.
- Billing, D. (2004). "International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity?" *Higher Education*, Vol. 47, pp. 113-137.
- Damme, D. V. (2001). "Quality Issues in the Internationalization of Higher Education." *Higher Education* Vol. 41, pp. 415-441.
- Huang, F. T. (2003a). "Policy and Practice of the Internationalization of Higher Education in China." *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7, No. 3, pp. 225-240.
- (2003b). "Transnational Higher Education: A Perspective from China." *Higher Education Research & Development*, Vol. 22, Issue. 2, pp. 193-203.
- Harman, G. (1998). "The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice." *Higher Education Quarterly*, Vol. 52, No. 4, pp. 345-364.
- Knight, J. (2007). "Cross-border Higher Education: Issues and Implications for Quality Assurance and Accreditation." *Higher Education In The World 2007*, pp. 134-146.
- Kwan, P. Y. K. and Ng, P. W. K. (1999). "Quality Indicators in Higher Education - comparing Hong Kong and China's students." *Managerial Auditing Journal*, Vol. 14, Iss 1/2, pp. 20-27.
- Li, Y. (2010). "Quality Assurance in Chinese Higher Education." *Research in Comparative and International Education*, Vol. 5, pp. 58-76.
- Mok, K. H. (2003a). Globalisation and Higher Education Restructuring in Hong Kong, Taiwan and Mainland China. *Higher Education Research & Development*, Vol. 22, No. 2, pp. 117-129.
- (2003b). "Similar Trends, Diverse Agendas: Higher education Reforms in East Asia." *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, Issue. 2, pp. 201-221.
- (2009). "The Growing Importance of the Privateness in Education:

Challenges for Higher Education Governance in China.” *A Journal of Comparative and International Education*, Vol.39, Issue.1, pp.35-49.

OECD. (2004). “Education at a Glance 2002—Table A1.1.”
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-chapteratheoutputofeducationalinstitutionsandtheimpactoflearning.htm>
 (最終確認日：2014年11月20日)

----- (2005). “Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education.” <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35779480.pdf> (最終確認日：2014年11月10日)

【日本語参考文献】

天野郁夫 (1994) 「大学改革—いまなぜ必要か」『大学—変革の時代』東京大学出版会、pp. 3-26。

----- (2006) 『大学改革の社会学』玉川大学出版部、pp. 158-168。

有本章 (1997) 「ポスト大衆化段階の大学組織改革—研究の意図と方法—」『ポスト大衆化段階の大学組織変容に関する比較研究』広島大学大学教育研究センター編『高等教育研究叢書』46、pp. 1-19。

----- (1999) 「大学組織改革—大衆化とポスト大衆化の視座」『ポスト大衆化段階の大学組織改革の国際比較研究』広島大学大学教育研究センター編『高等教育研究叢書』54、pp. 7-20。

----- (2003) 「大学評価の理論と方法」山野井敦徳・清水一彦編『大学評価の展開』東信堂、pp. 5-26。

市川昭午 (1995) 『大学大衆化の構造』玉川大学出版部。

伊藤敏弘 (2011) 「大学の改革・改善に資する認証評価を目指して」大学評価学会年報編集委員会編集『認証評価の効果を問う』大学評価学会年報『現代社会と大学評価』第6号大学評価学会、pp. 24-36。

馬越徹 (1986) 「中国の高等教育研究」『大学論集』第16集広島大学大学教育研究センター、pp. 199-212。

----- (2004) 『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部。

江原武一 (1994) 『現代アメリカの大学—ポスト大衆化を目指して』玉川大学出版部。

苑復傑 (1994) 「中国の高等教育改革像—1993年『中国教育改革・発展要綱』を中心に—」『放送教育開発センター研究紀要』第10号、pp. 53-93。

大塚豊 (1980) 「文革期中国の大学入学者選抜に関する一考察：教育と労働の結

- 合の観点から」『大学論集』第8集広島大学大学教育研究センター、pp. 109－128。
- (1981)「文革後中国の高等教育機関をめぐる政策」『大学論集』第10集広島大学大学教育研究センター、pp. 147－170。
- (1991)『中国高等教育関係法規（正文と解説）』広島大学大学教育研究センター。
- (1996)『現代中国高等教育の成立』玉川大学出版部。
- (1997)「中国高等教育の管理体制改革と組織変容」有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織変容に関する比較研究』広島大学大学教育研究センター『高等教育研究叢書』46、pp. 154－163。
- (2002)「中国の大学の構造変化」民主教育協会誌編『IDE—現代の高等教育 No. 441 変貌する中国の高等教育』2002年8月号、pp. 5-11。
- 大塚豊・小川佳万 (2013)「中国—多様化の模索」馬越徹・大塚豊編『アジアの中等教育改革—グローバル化への対応』東信堂、pp. 21-53。
- 王傑 (2007)『中国高等教育の拡大と教育機会の変容』東信堂。
- 『学校教育法』（最終改正：2014年6月27日）電子政府の総合窓口
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22H0026.html>（最終確認日：2014年11月17日）。
- カー・クラーク著・喜多村和之監訳 (1998)『アメリカ高等教育試練の時代』玉川大学出版部。
- 金子元久 (2005)「高等教育の拡大と市場化」『大総センターものぐらふ4：中国における高等教育改革の動向』東京大学大学総合教育研究センター、pp. 5-13。
- (2010)「情報公開—質保証の新段階」民主教育協会誌編『IDE—現代の大学教育』522、pp. 4-10。
- 川口昭彦 (2006)『大学評価文化の展開—わかりやすい大学評価の技法』独立行政法人大学評価・学位授与機構編集『大学評価学位授与機構大学評価シリーズ』ぎょうせい。
- (2009)『大学評価文化の定着—大学が知の創造・継承基地となるために』独立行政法人大学評価・学位授与機構編集『大学評価学位授与機構大学評価シリーズ』ぎょうせい。
- 川嶋太津夫 (2008)「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号、pp. 173-191。
- (2009)「アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向—「学士力」提案の意義と背景」日本比較教育学会編『比較教育学研究 38 公開シンポジウム報

- 告高等教育ラーニングアウトカムの質保証』東信堂、pp. 114-131。
- 黄福濤（2005a）『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題』広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育研究叢書』81。
- （2005b）「中国における高等教育の質的保証：「本科教学評価」を中心に」広島大学高等教育研究開発センター『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』、pp. 41-49。
- （2009）「中国における高等教育の質保証—「本科教学評価」による質保証を中心に」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、pp. 101-114。
- 斎藤里美（2008）「国境を越える高等教育の質保証とその課題」斎藤里美・杉山憲司編著『大学教育と質保証—多様な視点から高等教育の未来を考える』明石書店、pp. 17-51。
- 酒井吉栄（1988）「北京大学法学部のカリキュラム等について」『大学論集』第17集広島大学大学教育研究センター、pp. 279-286。
- 杉村美紀（2011）「東アジアにおける留学生交流と地域統合」黒田一雄編著『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房、pp. 29-48。
- シリーズ「大学評価を考える」第5巻編集委員会編（2011）「大学評価の概念」シリーズ「大学評価を考える」第5巻編集委員会編『大学評価基本用語 100』晃洋書房。
- 施佩君（2005）「中国の大学教育改革と学生教育経験の変化—北京大学、清華大学、復旦大学を事例分析として—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻、pp. 171-199。
- 邵婧怡（2012）「現代中国大学の質保証制度—「普通高等教育学校本科教育レベル評価」を中心に」山内乾史編著『学生の学力と高等教育の質保証Ⅰ』学文社、pp. 195-216。
- （2013）「現代中国大学の質保証制度Ⅱ—普通高等教育学校本科大学の質保証制度を中心に」山内乾史・原清治編著『学生の学力と高等教育の質保証Ⅱ』学文社、pp. 95-117。
- （2014）「現代中国大学の質保証制度—大学の地域間格差問題を中心に」京都大学大学院教育学研究科比較教育学研究室『アジア教育研究報告』第12号、pp. 34-46。
- 谷賢林（2010）「中国における高等教育の発展（1978-2008）」米山春子・中国総合研究センターフェロー編『ダイナミックに変革する中国の高等教育の発展と動向』独立行政法人科学技術振興機構中国総合研究センター、pp. 1-8。

中国共産党（2002）『中国共産党規約』（2002 年修正）

http://jpn_cpc.people.com.cn/69716/（最終確認日：2014 年 12 月 15 日）。

張彦通（2010）「中国大学における評価基準及び大学の質保証」米山春子・中国総合研究センターフェロー編『ダイナミックに変革する中国の高等教育の発展と動向』独立行政法人科学技術振興機構中国総合研究センター、pp. 41-48。

張曉鵬（2010）「国際的視野における中国大学本科教育評価モデルの改革」米山春子・中国総合研究センターフェロー編『ダイナミックに変革する中国の高等教育の発展と動向』独立行政法人科学技術振興機構中国総合研究センター、pp. 49-58。

トロウ著・天野郁夫・喜多村和之訳（1976）『高学歴社会の大学』東京大学出版社。

トロウ著・喜多村和之編訳（2000）『高等情報社会の大学：マスからユニバーサルへ』玉川大学出版部。

独立行政法人大学評価・学位授与機構（2011）『高等教育に関する質保証関係用語集』独立行政法人大学評価・学位授与機構。

中島直忠編（2000）『日本・中国高等教育と入試一二一世紀への課題と展望』玉川大学出版部。

長谷川豊・南部広孝・吉村澄代（1998）「「中华人民共和国高等教育法」訳と解説（前編）」エイデル研究所編『季刊教育法』第 118 号、pp. 36-44。

-----（1999）「「中华人民共和国高等教育法」訳と解説（後編）」エイデル研究所編『季刊教育法』第 119 号、pp. 41-47。

南部広孝（2004）「中国における普通高等教育機関の収入状況に関する一考察」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 34 集、pp. 133-148。

-----（2009）「中国における大学教育評価の展開—本科課程教学評価を中心に」塚原修一『大学経営の高度化とそれを支援する政策の在り方』国立教育政策研究所、pp. 165-182。

-----（2012a）「中国における高等教育の質保証と学習成果アセスメント」深堀聡子『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究—研究成果報告書』、pp. 165-182。

-----（2012b）「中国一質の全体的な底上げと一流大学の形成を目指す教育大国」北村友人・杉村美紀共編『激動するアジアの大学改革—グローバル人材を育成するために』上智大学出版社、pp. 15-28。

羽田貴史（2009）「質保証に関する状況と課題」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、pp. 3-20。

林幸秀（2014）『北京大学と清華大学—歴史、現況、学生生活、優れた点と課題』

- 独立行政法人科学技術振興機構研究開発戦略センター丸善プラネット。
- 別敦栄（2006）「大衆化と中国高等教育組織の変革」広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編『日中高等教育新時代—第二回日中高等教育フォーラム/第33回（2005年度）研究員集会の記録—』『高等教育研究叢書』88 広島大学高等教育研究開発センター、pp. 132-142。
- 北京大学高等教育科学研究所著・大塚豊訳（1994）『中国の高等教育改革』広島大学大学教育研究センター。
- 付奎香（2005）「中国における高等教育改革の現状および今後の課題」『産研通信』No. 62、pp. 9-13。
- 實心浩（2005）「大学入学定員の拡大と分配」『大総センターものぐらふ4：中国における高等教育改革の動向』東京大学大学総合教育研究センター、pp. 20-36。
- 冒栄（2006）「「急進」から「調和」へ—中国における高等教育の発展戦略の転換」広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編『日中高等教育新時代—第二回日中高等教育フォーラム/第33回（2005年度）研究員集会の記録—』『高等教育研究叢書』88 広島大学高等教育研究開発センター、pp. 252-260。
- マルクス・カール著・横張誠・木前利秋・今村仁司訳（2005）「経済学批判〔序言〕」『ルイ・ボナパルトのブリュメールー八日・経済学批判要綱〔序説〕〔資本制生産に先行する諸形態〕・経済学批判〔序言〕・資本論第一巻初版〔第一章〕』筑摩書店、pp. 253-264。
- 丸山文裕（1992）「教育の拡大と変動」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣ブックス、pp. 218-235。
- 楊徳広（2006）「科学的発展観に基づく積極的な高等教育大衆化の推進」広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編『日中高等教育新時代—第二回日中高等教育フォーラム/第33回（2005年度）研究員集会の記録—』『高等教育研究叢書』88 広島大学高等教育研究開発センター、pp. 23-39。
- 吉村澄代（2001）「大学改革における達成度の評価と資源の配分—中国における「211プロジェクト」を事例として—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第47号、pp. 440-452。
- 李彤朝（2012）「中国の普通高等教育における質保証—日本との比較—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第32号、pp. 67-92。
- 劉文君（2005）「中国の高等教育のマス化と短期高等教育の変容」『大総センターものぐらふ4：中国における高等教育改革の動向』東京大学大学総合教育研究センター、pp. 76-91。

劉念才(2006)「中国における普通高等教育機関の分化と分類」広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編『日中高等教育新時代—第二回日中高等教育フォーラム/第33回(2005年度)研究員集会の記録—』『高等教育研究叢書』88 広島大学高等教育研究開発センター、pp. 86-102。

----- (2013)「中国の研究大学：多様化、分類、世界水準の地位へ」フィリップ・G. アウトバック・ホルヘ・バラン編・米澤彰純監訳『新興国家の世界水準大学戦略—世界水準を目指すアジア・中南米と日本』東信堂、pp. 117-132。

劉宝存(2010)「中国における高等教育が直面するチャレンジおよび改革の情勢」米山春子・中国総合研究センターフェロー編『ダイナミックに変革する中国の高等教育の発展と動向』独立行政法人科学技術振興機構中国総合研究センター、pp. 19-28。

文部科学省 (1956)『大学設置基準』

http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX_OPT=4&H_NAME=&H_NAME_YOMI=%82%A0&H_NO_GENGO=H&H_NO_YEAR=&H_NO_TYPE=2&H_NO_NO=&H_FILE_NAME=S31F03501000028&H_RYAKU=1&H_CTG=26&H_YOMI_GUN=1&H_CTG_GUN=1 (最終確認日：2014年9月22日)

----- (1998)『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—(答申要旨)』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315917.htm (最終確認日：2014年4月25日)。

中央教育審議会 (2005)『我が国の高等教育の将来像(答申)』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335594.htm (最終確認日：2014年11月14日)。

独立行政法人大学評価・学位授与機構 (2004a)『大学機関別認証評価大学評価基準』(平成23年3月改訂)

http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/1178444_1137.html (最終確認日：2014年11月17日)。

----- (2004b)『大学機関別認証評価実施大綱』(平成26年5月改訂)

http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/1178444_1137.html (最終確認日：2014年11月17日)。

----- (2011)『高等教育に関する質保証関係用語集(第3版)』独立行政法人大学評価・学位授与機構。

----- (2013)『中国高等教育質保証インフォメーション・パッケージ—中国の高等教育における質保証システムの概要』

http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/qa/1227301_1542.html (最終確認日：2014

年 4 月 25 日)。

ユネスコ・OECD 著・文部科学省訳 (2005) 『国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン1』

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/06032412/002.pdf (最終確認日: 2014 年 11 月 7 日)。

【中国語文献】

『教育の公平について—安徽省教育厅副厅长李和平により』(原語:『安徽省教育厅副厅长李和平谈教育公平』)

<http://tv.people.com.cn/GB/14644/17304931.html> (最終確認日: 2014 年 11 月 3 日)。

北京工业大学党委 (1995) 「共産党委員会支部の建設は高等教育学校の共産党建設の重点となる」(原語:「重视加强党支部建设是高校党建的重要环节」)『北京高等教育』1995 年第 2 期、pp. 25-26。

北京师范大学 (2008) 『北京師範大学本科教育レベル評価自己評価報告書』(原語:『北京师范大学本科教学工作水平评估自评报告』)

<http://wenku.baidu.com/view/50ca34ed856a561252d36ff4.html> (最終確認日: 2014 年 9 月 23 日)。

毕家驹 (2009) 「中国の本科教育レベル評価に関する逆思考」(原語:「逆向思维 柳暗花明—关于中国的本科教学评估」)『中国高等教育评估』2009 年第 2 期、pp. 26-30。

别敦荣・杨德广 (2009) 『中国高等教育の改革と発展の30年』(原語:『中国高等教育改革与发展30年』) 上海教育出版社。

别敦荣・易梦春 (2014) 「中国高等教育の発展の現実と政策対応」(原語:「中国高等教育发展的现实与政策应对」)『清华大学教育研究』第35卷第1期、pp. 11-16。

长春师范学院 (2007) 『長春師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』(原語:『长春师范学院本科教学工作水平评估自评报告』)

<http://wenku.baidu.com/view/caf80f1555270722182ef705.html> (最終確認日: 2014 年 9 月 23 日)。

----- (2008) 『長春師範学院本科教育レベル評価の改善方案』(原語:『长春师范学院本科教学工作水平评估整改方案』)

<http://wenku.baidu.com/view/5ca30262ddccda38376baf87.html> (最終確認日: 2014 年 11 月 20 日)。

陈武元・洪真裁 (2007) 「建国後 17 年、中国高等教育の発展に対する評価と示

- 峻」(原語:「建国后 17 年中国高等教育发展评估与启示」)『东南学术』2007 年第 3 期、pp. 150-155。
- 陈学飞・展立新(2009)「わが国の高等教育の発展理念に関する思考」(原語:「我国高等教育发展观的反思」)『高等教育研究』第 30 卷第 8 期、pp. 1-26。
- 邓小平(1977)「科学と教育に関する意見」(原語:「关于科学和教育工作的几点意见」)『邓小平文选(第二卷)』(1994) 人民出版社、pp. 48-58。
- 杜冬冬(2009)「本科教育レベル評価に関する基礎理論の思考」(原語:「关于本科教学工作水平评估几个基础理论问题的思考」)『中国高等教育评估』2009 年第 2 期、pp. 31-33。
- 杜育红(2000)「わが国地域間の高等教育発展の格差の実証分析」(原語『我国地区间高等教育发展差异的实践分析』)『高等教育研究』2000 年第 3 期、pp. 44-48。
- 高新柱(2009)「高等教育発展戦略 30 年の研究概説」(原語「高等教育发展战略 30 年研究述评」)『大学研究与评估』2009 年第 5 期、pp. 37-44。
- 高思(2007)「本科教育の質を向上するための措置」(原語:「提高高等学校本科教学质量的重大举措」)『中国大学教学』2007 年第 2 期、pp. 7-12。
- 『改革開放 30 年、多政策により高等教育の質を向上する』(原語:『改革开放 30 年多项举措大力提高高等教育质量』)
- http://www.tsinghua.edu.cn/publish/news/6770/2011/20110225232205953262443/20110225232205953262443_.html (最終確認日:2014 年 9 月 23 日)。
- 郭平・田联进(2011)「わが国の高等教育質保証制度の現状とその対策」(原語:「我国高等教育质量保障体系现状与对策建议」)『中国高教研究』2011 年第 12 期、pp. 25-28。
- 国家教育委员会(1993)『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト(1993)』(原語:『普通高等学校本科专业目录(1993)』)
- <http://shlx.chinalawinfo.com/newlaw2002/SLC/slc.asp?gid=41631&db=chl> (最終確認日:2014 年 11 月 20 日)。
- (1990)『普通高等学校の教育評価に関する暫定規定』(原語:『普通高等学校教育评估暂行规定』)
- http://www.gov.cn/fwxx/bw/jyb/content_2267020.htm (最終確認日:2014 年 11 月 15 日)。
- 胡锦涛(2011)『清華大学成立百周年記念大会における胡錦濤の講演』(原語:『胡锦涛在清华大学百年校庆大会上的重要讲话』)
- http://www.bj.xinhuanet.com/bjpd_sdzx/2011-04/25/content_22604972.htm (最終確認日:2014 年 10 月 15 日)。

季平（2010）「高等教育質保証制度の整備を推進する」（原語：「加快推进中国高等教育质量保障体系建设」）

<http://www.xzmy.edu.cn/jwc/getcontent?id=2710&url=show>（最終確認日：2014年11月3日）。

李明磊（2012）「近年の本科教育評価の分類と思考」（原語：「对近年来本科教学评估的分类与思考」）『中国高等教育评估』2012年第2期、pp.18-21。

李小梅・曲琼斐・李延保（2006）「本科大学の分類評価の可能性に関する研究」（原語：「高校本科教学分层次评估的可行性研究」）『高教发展与评估』第22卷第5期、pp.24-29。

李延保主編・李小梅・曲琼斐副主編（2009）『中国高等教育学校本科教育評価の報告書1985－2008年』（原語：『中国高校本科教学评估报告1985－2008』）高等教育出版社。

李国强（2008）「30年間、わが国の大学の借金問題の回顧と思考—政策と制度の視点から」（原語：「我国高校贷款30年的回顾与反思—基于政策与制度的视角」）『高等教育研究』第29卷第6期、pp.33-41。

林长柏（2007）「高等教育の質に関する概念の定義」（原語：「关于高等教育质量概念的界定」）『教育科学』第23卷第6期、pp.32-36。

刘海峰（2009）「高考改革の理念、原則と政策に関する提言」（原語：「高考改革的思路、原则与政策建议」）『教育研究』2009年第7期、pp.3-7。

刘尧・刘岩（2009）「我が国の高等教育発展の現状、問題と方向性」（原語：「我国高等教育发展的现状、问题与趋势」）『教育与现代化』第90期、pp.62-69。

全国人民代表大会（1998）「国務院の構成機関についての改革方案」（原語：「国务院机构改革方案」）

http://www.china.com.cn/law/flfg/txt/2006-08/08/content_7064480.htm（最終確認日：2014年12月15日）。

-----（2011）「全国人民代表大会、国務院が実施する『国家中長期教育改革と発展計画綱要（2010－2020年）』の実施情況の報告に対する諮問」（原語：「专题询问：国务院关于实施『国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）』工作情况的报告」）

http://www.npc.gov.cn/npc/zhibo/zzzb24/node_363.htm（最終確認日：2014年12月12日）。

人民日报（2013）『わが国の工学教育の規模は世界一、その質は国際的に認められている』（原語：『我国工程教育规模世界第一质量获国际认可』）

<http://edu.people.com.cn/n/2013/0826/c1006-22688568.html>（最終確認日：2014年9月25日）。

- 沈玉顺（2008）「本科教育レベル評価の中の形式主義：その現象と理由と対策」（原語：「高校本科教学评估中的形式主义：现象、根源与对策」）『复旦教育论坛』2008年第5期、pp. 69-72。
- 孙彦波（2008）「本科教育評価にある特色項目について」（原語：「本科教学评估中特色项目提炼」）『高教发展与评估』2008年第2期、pp. 53-58。
- 孙莱祥「新たな分類的な大学評価の評価方案に関する研究」（原語：「新一轮高等学校本科教学工作分类评估方案的若干探讨」）『中国高等教育评估』2009年第2期、pp. 5-12。
- 上海交通大学（2012）「上海交通大学、教員の専門技術職務の任用に関する実施方法」（原語：「上海交通大学教师专业技术职务聘任实施办法」）
<http://english.seiee.sjtu.edu.cn/hr/info/4091.htm>（最終確認日：2014年11月20日）。
- 王英杰・刘宝存主编（2008）『中国の教育改革の30年』（原語：『中国教育改革30年』）北京师范大学出版社。
- 王瑞峰・陈昭豪・冯慧阳（2009）「我が国の高等教育資源の地域間格差に関する研究」（原語：「我国高等教育资源地域性差异研究」）
<http://www.docin.com/p-603395269.html>（最終確認日：2014年11月3日）。
- 吴华彪（2009）「建国前、中国の高等職業教育の発展」（原語：「建国前中国高等职业教育发展历程回顾」）『江苏技术师范学院学报』第215期、pp. 24-28。
- 谢作栩（1999）「中国の高等教育マス化の発展の道と実施の対策」（原語「中国高等教育大众化发展道路与实施对策」）『教育发展研究』1999年第2期、pp. 6-10。
- （2001）「高等教育マス化進展の中の地域発展問題についての探求」（原語：「高等教育大众化进程中的区域发展问题初探」）『广东工业大学学报（社会科学版）』第1卷第2期、pp. 11-16。
- 徐国兴（2010）「日本の高等教育機関の分類認証評価制度についての研究」（原語：「日本高等院校分类认证评估制度研究」）『中国高等教育评估』2010年第3期、pp. 64-67。
- （2011）「日本高等教育認証評価制度の分類評価」（原語：「日本高等教育认证评估制度的“分类”评估」）『高教发展与评估』第27卷第4期、pp. 12-16。
- 杨晓江・汪雅霜「本科大学の分類的大学評価の評価方案に関する四点の疑問」「对高等学校本科教学工作分类评估方案的四点质疑」『高教发展与评估』2010年第4期、pp. 32-35。
- 应望江主编（2009）『中国高等教育改革と発展30年』（原語：『中国高等教育改革与发展30年』）上海财经大学出版社。
- 岳武（2012）「中国の高等教育資源の配置の改革の問題とその対策に関する研究」

- (原語:『中国高等教育资源配置改革问题及对策研究』
<http://www.cnki.net/KCMS/download.aspx?filename=WbtJka1hXZsNXW1B1ZnV2TL9Wa4FzZvE3LRtUNvkkd4clQ5BzTN1UbalkQVhTdvRGN3h1YTJVcp90d=0zbIZFVSJTZwg1bylHeDhFSvpkYXlmd5QjaNJ2LzY3b2pWVvRmYiRHdrYWMD1FZ4pEcXFlc3cVTQV&dflag=downpage&tablename=CDFDLAST2013>(最終確認日:2014年11月3日)。
- 张和生(2013)『高考の公平の問題に関する理論分析と実証研究』(原語:『高考公平问题的伦理审视与实证研究』)
[http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=7&CurRec=4&recid=&filename=1013312425.nh&dbname=CDFDLAST2014&dbcode=CDFD&pr=&urlid=&yx=&uid=WEEvREcwSlJHSldTTEYzU1lFuklYNmVQQWRkTVNoT3cvSCtUZkk5WjMvRzQ2OHFSYTh1Y2dQSnN6d09yNVNUa0RBPT0=\\$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYcEjKensW4IQMovwHtwkF4VYPoHbKxJw!!&v=MTU1NjV4WVM3RGgxVDNxVHJXTTFGckNVUkw2ZVp1WnVGeS9uVWJyQVZGMjZiYkM1SE5YT3FwRWJQSvI4ZVgxTHU](http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=7&CurRec=4&recid=&filename=1013312425.nh&dbname=CDFDLAST2014&dbcode=CDFD&pr=&urlid=&yx=&uid=WEEvREcwSlJHSldTTEYzU1lFuklYNmVQQWRkTVNoT3cvSCtUZkk5WjMvRzQ2OHFSYTh1Y2dQSnN6d09yNVNUa0RBPT0=$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYcEjKensW4IQMovwHtwkF4VYPoHbKxJw!!&v=MTU1NjV4WVM3RGgxVDNxVHJXTTFGckNVUkw2ZVp1WnVGeS9uVWJyQVZGMjZiYkM1SE5YT3FwRWJQSvI4ZVgxTHU)(最終確認日:2014年11月3日)。
- 张慧洁・张云霞(2009)「我が国の本科教育レベル評価の内、教員資源の整備に関する調査報告」(原語:「我国第一轮本科教学评估中师资建设反馈调研报告」)『国家教育行政学院学报』2009年第9期、pp.88-92。
- 张晓鹏(2008)「新たな大学評価制度の構成を巡る」(原語:「新一轮本科教学评估总体框架的若干探讨」)『中国高等教育评估』2008年第2期、pp.3-11。
- 张志英・张彦通(2003)「我が国の高等教育質保証制度の設立に関する構想」(原語:「关于建立我国高等教育质量保障体系的构想」)『中国管理科学』第11巻、pp.15-20。
- 张玉琴・李锦(2008)「日本の高等教育認証評価モデル」(原語:「日本高等教育认证评估模式」)『高校教育管理』第2巻第1期、pp.16-19。
- 张玉琴・周林薇(2008)「日本大学質保証制度の変化をもたらす重要な措置」(原語:「日本大学质量保障体系转换的重要举措」)『日本学刊』2008年第3期、pp.125-134。
- 张妍(2012)「日本大学評価の指標システムの改善とわが国に対する示唆」(原語:「日本大学评估体系的改进及对我国的启示」)『中国高等教育评估』2012年第3期、pp.61-65。
- 郑若玲(2010)「高考の公平性に対する思考とその改善」(原語:「高考公平的忧思与求索」)『北京大学教育评论』2010年2期、pp.20-35。
- 中国共产党中央委员会(1966)『中国共産党中央委員会、無産階級文化大革命に関する決定』(原語:『中共中央关于无产阶级文化大革命的決定』)
<http://forum.home.news.cn/thread/132187481/1.html>(最終確認日:2014

年11月20日)。

----- (1969)『高等教育学校移管問題に関する通知』(原語:『关于高等学校下放问题的通知』)

<http://cpc.people.com.cn/GB/64162/64165/70486/70531/4866785.html> (最終確認日:2014年11月20日)。

----- (1984)『中国共産党中央委員会経済体制改革に関する決定』(原語:『中共中央关于经济体制改革的決定』)

http://www.gov.cn/test/2008-06/26/content_1028140.htm (最終確認日:2014年11月20日)。

----- (1985)『中国共産党中央委員会教育体制改革に関する決定』(原語:『中共中央关于教育体制改革的決定』)

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2482.html> (最終確認日:2014年11月20日)。

中国共産党中央委員会・中華人民共和國國務院(1966)『高等教育学校学生募集の改革に関する通知』(原語:『关于改革高等学校招生工作的通知』)

http://www.360doc.com/content/14/0719/16/9288681_395521503.shtml (最終確認日:2014年11月20日)。

----- (1993)『中国教育改革と発展綱要』(原語:『中国教育改革发展綱要』)

<http://wenku.baidu.com/view/ab559e00b52acfc789ebc997.html> (最終確認日:2014年11月3日)。

----- (2010)『国家中長期教育改革および発展綱要(2010-2020年)』(原語:『国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)』)

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4560/201007/95749.html> (最終確認日:2014年11月20日)。

中国社会科学院(2009)『人口と労働緑皮書(2009)』(原語:『人口与劳动绿皮书(2009)』)

http://www.china.com.cn/news/zhuant/09rkld/node_7083928.htm (最終確認日:2014年12月15日)。

中華人民共和國中央人民政府(1953)『中央人民政府高等教育部、1953年の高等教育学校院系調整に関する総括報告』(原語:「中央人民政府高等教育部关于一九五三年高等学校院系调整工作的总结报告」)『党的文献』2002年第6期中共中央文献研究室、pp.68-70。

中華人民共和國國務院(1986)『普通高等教育学校の設置に関する暫定条例』(原語:『普通高等学校設置暫行條例』)

http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_620/200

- 409/3134.html (最終確認日：2014年11月20日)
- (1998)『部門所管の学校の管理体制の調整に関する決定』(原語『关于调整撤并部门所属学校管理体制的决定』)
- <http://www.people.com.cn/item/flfgk/gwyfg/1998/112701199806.html>
- (最終確認日：2014年12月15日)。
- (1953)『高等教育機関管理関係の修正に関する決定』(原語：『关于修订高等学校领导关系的决定』)
- <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotat-RMJY195311026.htm> (最終確認日：2014年11月7日)
- 中华人民共和国国家统计局 (2000)『第五次人口普查データ』(原語『第五次人口普查数据』) <http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/5rp/index.htm> (最終確認日：2014年10月5日)。
- (2010)『第六次人口普查データ』(原語『第六次人口普查数据』)
- <http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/6rp/indexch.htm> (最終確認日：2014年11月20日)。
- 中华人民共和国国家教育委员会 (1990)『普通高等教育学校の教育評価に関する暫定規定』(原語『普通高等学校教育评估暂行规定』)
- http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_621/201001/81932.html (最終確認日：2014年12月15日)。
- 中华人民共和国国家教育委员会计划建设司 (1994)『中国教育に関する統計年鑑 (1994)』(原語：『中国教育事业统计年鉴 (1994)』) 人民教育出版社。
- 中华人民共和国教育部 (1978)『教育部、全国重点高等教育学校の回復と発展に関する意見』(原語：『教育部关于恢复和办好全国重点高等学校的报告』)
- <http://www.people.com.cn/item/flfgk/gwyfg/1978/112701197803.html> (最終確認日：2014年11月20日)。
- (1998a)『21世紀に向けた教育振興行動計画』(原語『面向21世纪教育振兴行动计划』)
- <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2487.html> (最終確認日：2014年11月20日)。
- (1998b)『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト (1998)』(原語：『普通高等学校本科专业目录 (1998)』)
- http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3882/201010/xxgk_109699.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (1999a)『国务院部門所属学校管理体制と構造の更なる調整に関する決定』(原語：『关于进一步调整国务院部门(单位)所属学校管理体制和布局结

- 构的决定』) http://www.gov.cn/gongbao/content/2000/content_60667.htm
(最終確認日：2014年11月20日)。
- (1999b) 『教育部、第三期全国高等教育学校設置評議委員会の成立に関する通知』(原語：『教育部关于成立第三届全国高等学校设置评议委员会的通知』)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_246/200408/2857.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (2001a) 『全国教育事業の第10回5年計画』(原語：『全国教育事业第十个五年计划』)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_183/200206/1967.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (2001b) 『2003－2007年教育振興行動計画』(原語：『2003－2007年教育振兴行动计划』)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1001/200507/10300.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (2001c) 『高等教育学校における教育の質を向上させるための意見』(原語：『关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见』)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4682.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (2003a) 『教育部弁工庁、全国592大学の普通高等教育学校を対象に、本科教育レベル評価の実施に関する通知』(原語：『教育部办公厅关于对全国592所普通高等学校进行本科教学工作水平评估的通知』)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201303/xxgk_148769.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (2003b) 『教育部弁公庁、第二期普通高等学校本科教育評価の専門家委員会に関する通知』(原語「教育部办公厅关于成立第二届普通高等学校本科教学工作评估专家委员会的通知」)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201303/xxgk_148773.html (最終確認日：2014年10月7日)
- (2004) 『普通高等教育学校の本科教育レベル評価の評価方案』(原語：『普通高等学校本科教学工作水平评估方案(试行)』)
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201303/xxgk_148778.html (最終確認日：2014年11月20日)。
- (2005) 『教育部弁公庁、第一期普通高等教育学校の本科教育レベル評価専門家庫グループのリストに関する通知』(原語：『教育部办公厅关于公布第

- 一批普通高等学校本科教学工作水平评估专家库成员名单的通知』
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_307/200507/10226.html（最終確認日：2014年4月13日）。
- （2006a）『本科大学の設置に関する暫定規定』（原語：『普通本科学校設置暫行規定』）
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s181/201006/88612.html>（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2006b）『教育部办公厅、第五届全国高等教育学校設置評議委員會の専門家候補者の推薦に関する通知』（原語：『教育部办公厅关于推荐第五届全国高等学校設置評議委員會专家人选的通知』）
http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_639/200612/18870.html（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2007）『普通高等教育学校の本科教育レベル評価専門家グループの職業に関する規範（試行）』（原語：『普通高等学校本科教学工作水平评估专家组工作规范（试行）』）
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/B26_xxgk/200709/xxgk_63818.html（最終確認日：2014年10月08日）。
- （2009a）『全国普通高等教育学校名簿（2009）』（原語『全国普通高校名单』）
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2591/200906/49432.html（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2009b）『211 プロジェクトの投資と完成状況』（原語：『“211 工程” 投资建设完成情况』）
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1983/200804/9077.html（最終確認日：2014年4月21日）。
- （2009c）『2009 年基礎教育における教科書リスト』（原語：『2009 年基础教育课程标准实验教学用书目录』）
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_714/201001/xxgk_78356.html（最終確認日：2014年9月25日）。
- （2010）『国家中長期教育改革および発展計画綱要（2010－2020年）』（原語：『国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）』）
http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html（最終確認日：2014年11月7日）。
- （2011a）『教育部、普通高等教育学校の本科教育評価に関する意見書』（原

- 語：『教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见』
http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2011b）『教育部办公厅普通高等教育学校の本科教育合格評価に関する通知』（原語：『教育部办公厅关于开展普通高等学校本科教学工作合格评估的通知』）
<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201403/165457.html>（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2012a）『全国普通高等教育学校名簿（2012）』（原語：『全国普通高校名单（2012）』）
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1309/201410/176014.html（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2012b）『普通高等教育学校本科教育の専攻リスト（2012）』（原語：『普通高等学校本科专业目录（2012）』）
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3882/201210/143152.html>（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2012c）『教育部、全面的に高等教育の質を向上するための意見』（原語：『教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见』）
http://www.edu.cn/gao_jiao_788/20120423/t20120423_768680.shtml（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2013a）『中・西部における高等教育の振興計画（2012－2020）』（原語：『中西部高等教育振兴计划（2012－2020）』）
http://www.gov.cn/gzdt/2013-05/22/content_2408927.htm（最終確認日：2014年11月20日）。
- （2013b）『普通高等教育学校本科教育審査評価の評価方案』（原語：『普通高等学校本科教学工作审核评估方案』）
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201312/160919.html>（最終確認日：2014年11月17日）。
- 中华人民共和国教育部・国家民族事务委员会（2008）『学校における民族団結教育の指導に関する綱要（試行）』（原語：『学校民族团结教育指导纲要（试行）』）
<http://www.seac.gov.cn/gjmw/zwgk/2008-12-16/1229136024014559.htm>（最終確認日：2014年11月20日）。
- 中央人民政府政务院（1950）『高等教育学校管理関係に関する決定』（原語：『关于高等学校领导关系的决定』）
<http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotat-FJZB195008027.htm>（最終確認

日：2014年11月7日）。

中央文献出版社（1998）『建国以来毛沢東文稿 13 冊』（原語：『建国以来毛泽东文稿 13 冊』）中央文献出版社、pp. 32－36。

朱小剛・別敦榮（2002）「粗入学率の20％はわが国の高等教育のマス段階を意味する」（原語：「毛入学率20％将意味着我国高等教育进入大众化阶段」）『辽宁教育研究』2002年60期、pp. 14-17。

邹丹・李超（2011）「我が国の高等教育の不公平の状況とその改善への提言」（原語：「我国高等教育不公平现状及改进建议」）『现代教育管理』2011年第8期、pp. 21-24。

左兵（2007）「建国以来、わが国の地域発展政策が高等教育に与えた影響と示唆」（原語：「建国以来我国区域发展政策对高等教育的影响及启示」）『国家教育行政学院学报』2007年第11期、pp. 38-43。

遵义师范学院（2007）『遵義師範学院本科教育レベル評価自己評価報告書』（原語：『遵义师范学院本科教学工作水平评估自评报告』）。