

【課程博士】

2023 年度博士学位論文

中国における大学生のキャリア・アダプタビリティに関する研究
—学生エンゲージメントの視点から—

お茶の水女子大学大学院
人間文化創成科学研究科
人間発達発達科学専攻
鮑ケツ嬰

2024 年 3 月

目次

序章 問題の背景と研究目的	1
第1節 学生エンゲージメントを捉える必要性.....	1
第2節 大学生のキャリア・アダプタビリティを捉える必要性.....	3
第3節 先行研究の検討	4
第4節 学生エンゲージメントとキャリア・アダプタビリティの関係を検討する必要性.....	9
第5節 研究の目的と研究の構成	10
第1章 中国における高等教育の量的拡大	14
第1節 中国における高等教育の拡大の背景	14
第2節 高等教育規模拡大のプロセス	21
第3節 高等教育規模拡大に伴う課題	24
第2章 中国における高等教育の質保証	32
第1節 質の概念	32
第2節 高等教育の質についての捉え方.....	33
第3節 異なる高等教育発展段階における「質」の捉え方の変遷	35
第4節 中国における高等教育の評価システムの変遷	37
第5節 中国における高等教育質評価システムの問題点	43
第3章 学生エンゲージメントに関する理論的検討	46
第1節 学生エンゲージメントが重視された社会背景.....	46
第2節 学生エンゲージメントの基礎となる理論.....	48
第3節 学生エンゲージメントに関する国際的動向	55
第4節 中国における学生エンゲージメントの展開	62
第5節 学生エンゲージメントの定義	63
第6節 学生エンゲージメントの測定尺度	66
第4章 中国における大学生の社会へのトランジション	68
第1節 計画経済時代における「統一分配制度」の段階.....	68

第2節	市場経済時代における「自由就職制度」の段階.....	69
第3節	トランジションの成否と見られる大学生の就職.....	72
第4節	大学院進学者の増加.....	75
第5節	新卒者の早期離職.....	77
第6節	後期近代社会で求められる能力.....	80
第5章	キャリア・アダプタビリティの理論的検討.....	95
第1節	SUPERのキャリア発達理論.....	95
第2節	キャリア成熟度からキャリア・アダプタビリティへ.....	96
第3節	キャリア・アダプタビリティの概念.....	98
第4節	キャリア・アダプタビリティの構造.....	99
第5節	中国で大学生のキャリア・アダプタビリティに関する研究が展開された背景.....	102
第6節	キャリア・アダプタビリティの測定尺度.....	103
第6章	中国における学生エンゲージメントの特徴の検討.....	106
第1節	質問紙調査の概要.....	106
第2節	用いられた学生エンゲージメントの尺度及び調査の実施].....	107
第3節	学生エンゲージメントの構造.....	107
第4節	学生エンゲージメントの状況.....	110
第4節	大学生の属性による学生エンゲージメントの差異.....	112
第5節	考察.....	119
第7章	中国における大学生のキャリア・アダプタビリティの特徴.....	122
第1節	大学生のキャリア・アダプタビリティの調査方法.....	122
第2節	大学生のキャリア・アダプタビリティの構造.....	122
第3節	大学生のキャリア・アダプタビリティの状況.....	125
第4節	大学生の属性によるキャリア・アダプタビリティの差異.....	128
第5節	考察.....	134
第8章	学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティの関係.....	139
第1節	学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティの相関分析.....	139
第2節	学生エンゲージメントによる大学生のキャリア・アダプタビリティの差異.....	140

第3節	大学生のキャリア・アダプタビリティの規定要因	142
第4節	考察	143
第9章	大学生が受けた教育と大学生のキャリア・アダプタビリティの関係	148
第1節	大学生による大学教育に対する評価	148
第2節	大学生による評価と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係	149
第3節	学生による大学教育評価の学生のキャリア・アダプタビリティへの影響	143
第4節	教員によって提供される教育環境に対する評価	144
第5節	「教員によって提供される教育環境に対する評価」と大学生のキャリア・アダプタ ビリティとの関係	144
第6節	「教員によって提供される教育環境に対する評価」のキャリア・アダプタビリティへ の影響	147
第7節	考察	148
第10章	学生エンゲージメントに関連する要因の検討	153
—	「家庭の雰囲気」を中心に—	153
第1節	調査の概要	153
第2節	学生エンゲージメントに関する分析	154
第3節	学生エンゲージメントの規定要因の分析—「家庭の雰囲気」に焦点を当てて	158
第4節	「家庭の雰囲気」と学生エンゲージメントに関する分析	159
第5節	考察	160
終章	総合的考察	162
第1節	本研究のまとめ	162
第2節	主要な知見とその含意	167
第3節	中国における大学生のキャリア・アダプタビリティの状況に関する考察	167
第4節	学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティに関する考察	168
第5節	大学生の受けた教育と大学生キャリア・アダプタビリティとの関係についての考察	169
第6節	「学生エンゲージメント」と関連する要因	171
第7節	本研究のインプリケーション	172

第8節 今後の課題	174
参考文献	176
添付資料	188

序章 問題の背景と研究目的

本研究は「学生の学びへの取り組みや関与」を表す概念としての「学生エンゲージメント」がキャリアを作り上げていくのに必要とされる「キャリア・アダプタビリティ」に及ぼす影響を明らかにすることを通し、大学段階での「学び」がキャリア発達に及ぼす影響を明らかにすることを目的としている。研究の対象は中国の大学生である。序章では、研究の背景、大学生の学習経験とキャリア形成をめぐる問題と、本研究の目的、論文の構成を記す。

第1節 学生エンゲージメントを捉える必要性

1980年代から、欧米の先進国において、変化の激しい社会に生きるために、どのような人材を育成すべきかについて、「ジェネリック・スキル (generic skills)」、「キー・コンピテンシー (key competencies) 」あるいは「学士力 (graduate attributes)」、「エンプロイアビリティ (employability) 」などの「能力」を表すさまざまな言葉によって語られ、「アウトカムの標準化」が進められている。これらの標準化された「アウトカム」は教育目標や評価内容として位置づけられており、教育の過程の中に深く入り込んでいる(松下 2011)。

このように、最終的に到達すべき学習目標・教育目標(アウトカム)を起点として、その実現のためのカリキュラムや授業を実施し、目標に照らして評価・改善を行う(山田, 2018)という教育改革が実施されている中で、アウトカムだけを評価するのではなく、望ましいとされるアウトカムに到達するまでのプロセスを検討することも重要になってくる。そのプロセスを評価するにあたり、葛城(2006)が「教育の成果は、どういう教育を提供するかよりも、実際に学生がどういう学習を行ったかに規定される」と指摘するように、学生が教育過程にどのように関与しているかに注目することが重要であると思われる。

1990年代以降、学生エンゲージメント(Student Engagement)は、欧米諸国において、積極的な学習行動に基づき、教育の質を測定する有効な概念として位置づけられている(馬・王, 2020)。学生エンゲージメントは、さまざまなアウトカムの獲得に肯定的な

影響をもたらすことがアメリカを中心とした先行研究において実証的に示されているとされている（山田, 2018）。

一方、中国政府は、1990年代後半以降、高等教育を拡大させてきた。1997年に始まったアジア通貨危機によってもたらされた経済的不況からの脱却を背景に、国民の高等教育に対する需要を拡大させ、授業料を徴収することによって、国内消費を創出することが志向された。そして、政府は高等教育の供給規模を増大させ、1999年から中国における高等教育は急速に拡大していった。

高等教育の規模が急速に拡大された結果、改革直前の1998年には9.8%であった高等教育粗入学率が、規模拡大政策が実施されてからわずか3年後の2002年には高等教育粗入学率は15%まで上昇した（中国教育統計年鑑, 2013）。トロウ（Throw）のいう高等教育のマス段階に入っていたのである。さらに、2019年に高等教育粗入学率は51.6%に達し、普通高等教育機関における在学者数は3,599万人にまで増加した（中国教育統計年鑑, 2020）。すでに中国の高等教育は、マス段階からユニバーサル段階に入りつつあるといえよう。

高等教育の規模を拡大していくプロセスにおいては「質の保障」と「量的拡大」をいかに両立させるかという課題に遭遇する（天野, 1986）。中国における高等教育が量的に拡大されることにより、国民に高等教育の機会が開かれ、国民の高等教育への需要が満たされる。しかし、一方で中国における高等教育は、さらなる経済成長を支え、国際的競争力を高めるハイレベルの人材を育成することが期待されている。中国においては、これからの変化の激しい社会を生きていくことができる個人の育成よりも国の発展に必要とされる人材の育成が優先される傾向があった。そのため、個々の学生がどのように教育プロセスに関わり、どのようなアウトカムを獲得できたかについてのモニタリングを行うことによって高等教育の質改善を図ることへの関心はそれほど高くはなかった。従来は、「弃学方針」、「教員チーム」、「教学設備」などの高等教育機関としての「投入」をモニターする質保障システムを構築し、高等教育の質の底上げをすることに力を入れてきたと思われる。

中国では、2007年に清華大学の研究チームによって、「学生エンゲージメント」の概念が紹介された。その後、中国において学生エンゲージメントに関する研究が増えてきている。その多くは、海外で開発された学生エンゲージメントの尺度を用い、学生エンゲージメントそのもの、学生エンゲージメントの規定要因、学生エンゲージメントと学業成績と

の関係を検討しており、先行研究は蓄積されつつある。一方、学生エンゲージメントと「学業成績」以外のアウトカムとの関係に関しては、「自主学習能力」、「文書や口頭でのコミュニケーション能力」、「チームワーク力」、「批判的思考能力」、「問題解決能力」といった限定的な能力との関係を検討した先行研究があるものの、学生エンゲージメントと以上あげられた限定的な能力以外の「アウトカム」との関係を探る研究はまだ少ない。

第2節 大学生のキャリア・アダプタビリティを捉える必要性

現代のキャリアは、必ずしも1つの組織だけで働くことを想定してはいない。また、情報技術の発達やグローバル化などにより、労働環境は多くの不確実性に晒されている。さまざまな環境変化が予測される中で、選択と適応を繰り返し、自分にとって意味のあるキャリアを歩むための心理資源として、キャリア・アダプタビリティという概念に注目が集まっている（北村，2021）。「キャリア・アダプタビリティ」とは、現在および今後のキャリア発達課題、職業上のトランジション、そしてトラウマに対処するためのレジリエンスである（道谷，2011）。

すでに述べたように、中国における高等教育の規模は急速に拡大した。高等教育が量的に拡大していく中で、大学生の「学校から社会へのトランジション」の問題は、大卒者の就職問題として注目されるようになった。

李（2011）によると、大卒者の就職問題が出現したのは、高等教育の量的拡大による質の低下と産業構造転換の遅れ、そして、労働市場における自由移動が制限されることによる需給のミスマッチによるものであるとされている。中国政府は、労働市場と高等教育機関の調整を通し、大卒者の就職問題に対処しようとしてきた。そして、高等教育機関に対して、高等教育の構造及び人材育成モデルの改革の他に、大卒者の就職問題に対処することを求めた。その政策の目玉として、自分の職業選択と社会発展の需要を結びつけるという適切な就職意識を持たせること、及び就職能力の向上を目的とした就職指導の正課化をすることが2007年に義務付けられた。さらに、2011年に教育部が発表した大学生への就職指導に関する文書の中で、就職指導を強化しつつ、キャリア教育の正課化が提起され、キャリア教育は就職指導の核心となった（高，2014）。そこで推進されたキャリア教育

は、学生の「自己」、「職業」、「社会環境」についての認識を深め、適切な就職意識の形成に働きかけることによって、職業選択に関する決断を促すものである。

ここで重視されている職業選択に関する決断は学校教育から社会へのトランジションを遂げるうえで極めて重要である。Super は青年期から成人期へと移行することに伴って行われる職業（進路）選択というキャリア発達の課題へのレディネスを把握するために、「職業成熟度」という概念を提起した。Super によれば、レディネスが高ければ高いほど、職業（進路）選択というキャリア発達の課題に対処できるとされている。成熟の概念には未熟から成熟へというプロセス的な意味が含まれている。現代社会においては、学校教育を経て社会へ移行していくことは一般的になり、この移行期における職業選択は誰もが経験する。そのようなキャリア発達課題に関して、「成熟」の概念を導入することによって、学生が職業選択という課題に円滑に対処できる可能性が高まることが期待できる。

しかし、社会構造が大きく変動し、価値規範も流動化するなど社会全体の在り方が不透明になり、どのような人生設計をしても、ことあるごとにプランの修正をせざるを得なくなっていく。そのような状況の中で、仕事を個人が経験する社会的役割の一つであると位置づけ、学校から社会へのトランジションにおける職業選択を含め、職業選択を個人の働き方（ワークキャリア）・生き方（ライフキャリア）の観点からとらえ直し、個人の主体的な発達を構築すること（松下, 2010）が必要とされる。大学生にとって、単に外部世界の変化に応じ、自己を調整するだけではなく、自己の価値や信念（内側の拠点）をより積極的に構築し、それに基づいて行動や活動に放射していくという「インサイドアウト」の適応力が求められるようになったのである（松下, 2010）。こうした求められる「インサイドアウト」の適応力のもと、大学生が変動の激しい社会において、自分自身のアイデンティティを失わずに、柔軟に自己のキャリアを構築していくために、「キャリア・アダプタビリティ」の獲得が重要であると思われる。

第3節 先行研究の検討

本節では先行研究を検討し、本研究の課題設定のための基礎としたい。先行研究のレビューに関しては、中国における学生エンゲージメントに関する先行研究と、大学生のキャリア・アダプタビリティに関する先行研究に分けて、検討していく。

第1項 中国における学生エンゲージメントに関する先行研究

先述したように、学生エンゲージメントの概念は、積極的な学習行動に基づき教育の質を測定するための有効な概念として位置づけられている。学生エンゲージメントに関する先行研究は、主に学生エンゲージメントの状況を把握することによって、学生の視点から教育の質を評価する研究と、学生エンゲージメントの規定要因を検討する研究、学生エンゲージメントとアウトカムとの関係を捉える研究などがある。

1. 学生エンゲージメントの状況に関する先行研究

中国において、学生エンゲージメントの状況を検討した先行研究は、海外で開発された学生エンゲージメントの尺度に基づき、中国文化への適用性を考慮した上で、中国語版の質問紙を作成し、学生エンゲージメントの状況を分析した研究が多い。

まず、中国における先行研究においてよく使われているのは、方・時・張（2008）が Schaufeli et al.（2002）によって開発されたユトレヒト学生ワーク・エンゲージメント尺度（Utrecht Work Engagement Scale-Student）を中国語版にした質問紙による研究である。Schaufeli et al.（2002）によると、学生エンゲージメントとは、学習に関する継続的でポジティブな情緒的・認知的状態であり、学生エンゲージメントは、活力(vigor)、献身(dedication)、専心(absorption)という3つの次元によって構成されているとされている。「活力」は、学習することにおいて高いレベルのエネルギーと心理面のレジリエンスの高さ、自分の学習に対して労力を惜しまないことや困難に直面しても粘り強さを発揮することなどを含むものである。そして、「献身」は、意義、熱意、ひらめき、誇り、挑戦の感覚を含むものである。また、「専心」は、学習することに完全に集中し、深く没頭することを含む。

韋（2014）は、浙江師範大学における在校生計224名を対象に、学生エンゲージメントの状況を検討した。その結果、同大学の学生エンゲージメントの状況は中程度の水準であることがわかった。学生エンゲージメントを構成する3次元を得点の高い順から並べていくと、「専心、活力、献身」の順となっている。それに対して、崔（2013）は、中国浙江省における6つの大学の在校生を対象にし、学生エンゲージメントの状況を捉えた。調査の結果によれば対象校の学生エンゲージメントの水準は中程度以下にあり、学生エンゲージメントの3つの次元を高い順に並べると、「活力、献身、専心」という順になっている。崔（2013）においては、「専心、活力、献身」の3つの次元における得点のばらつき

が見られたとされている。また、学生エンゲージメントの総得点及び各次元の得点は、所属学科による差異が見られないが、「専心」を除き、「活力」、「貢献」及び学生エンゲージメントの総得点は学年が上がるにつれて低下しているとされている。それに対して、崔（2013）においては、学生エンゲージメントの得点は性別、学年、所属学科及び所属学科への認知度によって大きく異なるという傾向が見られた。学生エンゲージメントの状況については「活力」の次元では、大学生は学習過程やぶつかった困難などに対する忍耐力や困難を乗り越えられる信念を持つという方面での得点が高かった。しかし、主体的に学習に取り組む意欲という方面での得点が低かった。そして、「献身」の次元では、学生は学習を新しい物や知見を得られる活動として考えず、学習を退屈な活動であるとして考え、学習過程で楽しさを感じていなかった。そして、「専心」の次元の得点は最も低かった。それは、大学生たちが受動的に学習過程に参加しているためであると推測している。

また、趙・馬（2014）は、師範大学の在校生 300 名を対象に調査を行った結果、性別、学科による学生エンゲージメントの差異は認められなかったが、「専心」得点においては学年による有意差が見られ、大学 4 年生の「専心」における得点は 1 年生と 2 年生の得点を遥かに超えているとされている。

このように、ユトレヒト学生ワーク・エンゲージメント尺度の中国語版によって学生エンゲージメントの状況を捉えた研究のほかに、アメリカにおいて開発された学生エンゲージメント（National Survey of Student Engagement :NSSE を中国語版に翻案した National Survey of Student Engagement-China :NSSE-China を使って行った研究もある（Kuh,2009）。この質問紙による調査は、学生エンゲージメントを、「学習課題の水準（LAC : Level of Academic Challenge）」、「能動学習・協同学習（ACL :Active and Collaborative Learning）」、「キャンパスの支援環境（SCE : Supportive Campus Environment）」、「学生と教職員との交流（SFI :Student-Faculty Interaction）」、「豊かな教育経験（EEE :Enriching Educational Experience）」という 5 つの次元によって捉えている。

徐(2016)は、中国長沙市にある C 大学の在校生計 1,446 名大学生を対象に学生エンゲージメントの状況について、調査を行った。その結果、5 つの次元の中で「学生と教職員との交流」の次元を除いて残りの 4 つの次元において女子の得点は男子より高く、「学生と教職員との交流」の次元では一人っ子である学生とそれ以外の学生との間に差異が見られた。そして、大学 4 年生は各次元での得点は他の学年の学生の得点より高かった。「キャ

ンパスの支援環境」の次元を除き、大学1年は残りの4次元での得点は最も低かったとされている。

徐（2016）のように、1つの大学における大学生の学生エンゲージメントの状況を取り上げた先行研究の他に、いくつかの大学間における大学生の学生エンゲージメントの状況を比較する先行研究もある。

王（2013）は中国甘粛省に位置するA、B、C、D、E大学の大学1～3年生を対象にNSSE-Chinaの質問紙を使い、調査を行った。その結果、以下の知見を得ている：①この5つの次元のなかでは「キャンパスの支援環境」の次元での得点が最も高く、「学生と教職員との交流」の次元での得点が最も低いという傾向がみられる。②「学習課題の水準」の次元でA、B、C大学の得点は学年との正の相関がみられ、D大学の3年生の得点は1年生及び2年生より高い。③E大学の2年生得点は1年生、3年生より高い。④「能動学習・協同学習」の次元ではA、C大学の1～3年生は学年との正の相関が見られ、B大学の3年生の得点が最も高く、大学2年生の得点がもっとも低い。⑤D、E大学では大学1年生の得点は2年生、3年生より高いという傾向が見られる。学生と教職員との交流という次元でこの5つの大学において学年との正の相関が見られる。⑥「豊かな教育経験」において、A、B、C、E大学の得点は学年との正の相関が見られ、D大学の2年生の得点が1年生、3年生より高い傾向が見られる。

2. 学生エンゲージメントの規定要因に関する先行研究

学生エンゲージメントの規定要因を検討した先行研究は、学生個人に関わる要因を検討した研究と、「大学経営」に関わる要因を検討した研究がある（李，2021）。

韓（2014）は、先述したNSSE-China質問紙によって南京市のある理工系大学の在校生計3,000名を対象に調査を行った。韓は得られたデータのもとに、確証的因子分析を行い、学生エンゲージメントを「行動」、「情緒」、「認知」という3つの領域のエンゲージメントによって再構成し、学生エンゲージメントの規定要因を分析した。その結果、「性別」、「学年」、「所属学科」、「人格特徴」、「家庭環境」、「大学環境」は学生エンゲージメントに影響を及ぼしているとされている。学生エンゲージメントを規定する強さに基づき、これらの要因を並べると、「学校環境」、「人格特徴」、「学年」、「家庭環境」、「性別」、「所属学科」という順となっているとしている。

韓のように、学生エンゲージメントの規定要因を総合的に検討した先行研究のほかに、個別の要因を取り上げ、学生エンゲージメントとの関係を検討した先行研究もある。たとえば、肖・李・閻・付（2020）は、大学生143名を対象に、学業に対する自己効力感と学生エンゲージメントとの関係を検討した。その結果、学業に対する自己効力感は、学生エンゲージメントに正の影響を及ぼしているとされている。

また、周(2015)は、「大学生活への没入感」、「大学ポリシーへの肯定感」、「友人関係」、「教員からのサポート」という4つの側面から「大学への帰属意識」を、「学習能力」、「運用能力」、「チームワーク能力」、「豊かな学習経験」という4つの側面から「学生エンゲージメント」を捉え、「大学への帰属意識」が「学生エンゲージメント」に及ぼす影響を検討した。その結果、「大学への帰属意識」を構成する4つの側面は、「学生エンゲージメント」に正の影響を及ぼしているとしている。

3. 学生エンゲージメントとアウトカムとの関係に関する先行研究

中国において、学生エンゲージメントとアウトカムとの関係を検討した先行研究は、主に、学生エンゲージメントが「学業成績」や「能力の伸長」に及ぼす影響を検討している。たとえば、廖・陣（2014）の調査では、学生エンゲージメントが学業成績に正の影響を及ぼしていたことが示された。また、裴・羅（2022）は、学生エンゲージメントと「能力の獲得」との関係を探っている。その結果、「学生エンゲージメント」は「知識の獲得」、「自主学習能力」、「文書や口頭でのコミュニケーション能力」、「チームワーク力」、「批判的思考能力」、「問題解決能力」などの能力に正の影響を与えていたとしている。

第2項 大学生のキャリア・アダプタビリティに関する研究

中国において、大学生のキャリア・アダプタビリティを検討した先行研究は、大学生のキャリア・アダプタビリティを規定する要因を分析した研究が多い。

中国では、大学生のキャリア・アダプタビリティの規定要因として大学生が感じた「キャリア・バリア (career barrier)」を検討した研究がある。キャリア・バリアとは、キャリアを発達させていく過程において、個人が遭遇する内面的なバリア（性格・個性など）と外在している環境面のバリアによって構成されている (Crites,1969)。趙・譚

(2012)によれば、個人の感じたキャリア・バリアはキャリア・アダプタビリティに影響を及ぼしているとされている。買（2017）では、「キャリア教育の不足」、「実践の軽

視」、「個人の資質伸長の軽視」などの学生が感じた大学教育における改善すべき点がキャリア・アダプタビリティに有意な正の影響を及ぼしていることを明らかにしている。

そして、楊（2021）は、「両親は私の職業選択についてアドバイスしてくれる」などによって構成される項目を「キャリア・サポート」、「私の就く職業について、両親は両親なりの考え方を持っており、私に干渉しようとしている」などによって構成される項目を「キャリア過干渉」、「将来、私がどのような職業に就くかに興味を持っていない」などによって構成される項目を「キャリア無関心」と名づけ、両親による学生への関わり方がキャリア・アダプタビリティに与える影響を検討した。その結果、両親から受けた「キャリア・サポート」が多ければ多いほど、学生の「キャリア・アダプタビリティ」が高くなるとされている。また、学生の就職やキャリアに対して親が無関心であるほど学生の「キャリア・アダプタビリティ」が低くなるが、親の過干渉は学生の「キャリア・アダプタビリティ」には有意な影響を及ぼしていなかったとされている。

また、中国における大学生を対象とした先行研究には社会活動の量とキャリア・アダプタビリティとの関係を検討した研究がある。趙（2011）によると、社会活動に多く参加すればするほど学生のキャリア・アダプタビリティが高いことがわかったとされている。

第3項 学生エンゲージメントと「就職の質」に関する先行研究

中国においては、学生エンゲージメントと高等教育の出口における「就職の質」との関係を実際に検討した先行研究がある。徐（2022）は、「月収」と「就職満足度」によって「就職の質」を捉え、学生エンゲージメントと「就職の質」との関係を検討した。その結果、学生エンゲージメントが高ければ高いほど、学生の「就職の質」が高くなる傾向が見られたとしている。

第4節 学生エンゲージメントとキャリア・アダプタビリティの関係を検討する必要性

これまで、中国における学生エンゲージメントとキャリア・アダプタビリティに関する先行研究を概観してきたが、次のような課題が残されている。

まず、中国における学生エンゲージメントに関する研究においては、学生エンゲージメントと「学業成績」と「ジェネリック・スキル」、新卒時の「就職の質」といった限定的な成果との関係を取り上げる傾向が見られる。しかし、現在は、ひとつの企業で一生働くという生き方ではなく、生涯を異なる職種や職業で繋いでいって人生をデザインする「ポ

ートフォリオ社会」(渡辺, 2018)に移行しつつある。そのような社会においては、個人が主役となり、自律的にキャリアを管理していくことを可能にするキャリア・アダプタビリティの形成も、「学業成績」、「ジェネリック・スキル」と同様に今後、大学生に求められる能力の一つとなりうると思われる。「学生エンゲージメント」という概念によって、大学生がどのような学生生活をして、どのように学んでいるかといった学生の経験をとらえ、大学生のキャリア・アダプタビリティの獲得とどのように関係しているのかについて、検討の余地が残されていると思われる。

そして、中国における大学生のキャリア・アダプタビリティ規定要因を捉えた先行研究に関しては、大学生の感じた大学教育の改善すべき点から大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を検討している。しかし、具体的に大学生がどのような学生生活をして、どのように学んでいるかといった「学生の経験」とキャリア・アダプタビリティとの関係は検討されていない。

第5節 研究の目的と研究の構成

第1項 研究目的

本研究は「学生の学びへの取り組みや関与」を表す概念としての「学生エンゲージメント」がキャリアを作り上げていくのに必要とされる「キャリア・アダプタビリティ」に及ぼす影響を明らかにすることを通し、大学生の「学び」がキャリア発達に及ぼす影響を明らかにすることを目的としている。なお、本研究では、研究対象は四年制本科大学に在籍している学生に限定している。

第2項 本研究の構成

本研究において、第1章から第5章では、中国における大学生の「学び」と「キャリア発達」を取り巻く社会背景と、本研究の主題である「学生エンゲージメント」と「キャリア・アダプタビリティ」に関する理論を検討する。そして、第6章から第10章までは、本研究で設定した研究課題を検討していく。

第1章では、「大学生の学び」と「大学生のキャリア発達」を取り巻く背景としての「中国における高等教育量的拡大」を「量的拡大政策が促進された要因」、「量的拡大のプロセス」、「量的拡大に伴う課題」という3つの側面から検討する。中国における高等教育は短期間で急速に拡大されたとともに、「教育機会の不平等」、「大学の借金返

済」、「大卒者の就職難」、「高等教育の質問題」といったさまざまな課題が噴出したことについて触れる。

第2章では、中国における高等教育の質保証について取り上げた。中国においては、「高等教育の質」に関してどのような捉え方をしているのか、中国における高等教育の質保証制度の変遷を整理した上で、本研究のテーマの側面を「学生エンゲージメント」の概念によって注目する理由を論じる。

第3章では、学生エンゲージメントの概念と測定について検討を行う。また、学生エンゲージメントの概念の基礎となる理論である「カレッジインパクト理論」、「学生の発達理論」を紹介するうえで、近年の学生エンゲージメントに関する研究の国際的な動向に触れた上で、学生エンゲージメントを測定する尺度について検討する。

第4章では、本研究のもう一つの重要概念である「大学生のキャリア・アダプタビリティ」に関連している「中国における大学生の社会へのトランジション」を取りあげる。1990年代に社会主義市場経済体制時代に入ると、労働市場は本来の機能を取り戻し、大卒者の就職制度も労働市場を介した自由就職制度へと変わっていった。大卒者の就職制度が自由就職制度へと切り替わっていく時期と同時期に高等教育の量的拡大政策が実施され、中国における高等教育の規模は急速に拡大していった。そこで、大卒者の就職問題が学校教育から仕事へのトランジションの問題として表面化してきた。

一方、労働の場に目を向けると、現代社会においては、仕事や組織の安定性が失われつつある。そこで、大学生にとって、卒業時の採用・不採用という就職の成否だけでなく、変化の激しい社会に適応しながら、自己のキャリアを作り上げていくことが重要である。キャリア・アダプタビリティの獲得も大学生に求められる「素養」の一つとして位置づけられると思われる。

第5章では、キャリア・アダプタビリティという概念の基礎をなしている Super のキャリア発達の理論について述べ、「キャリア・アダプタビリティ」という概念の形成過程を示す。また、キャリア・アダプタビリティという概念の「定義」、「構造」、および「測定尺度」についても検討を行う。

第6章では、2021年4月から5月かけて、中国における東部沿海に位置する山東省と江蘇省における5つの国公立大学生を対象に実施した質問紙調査によって得られたデータに基づき、中国における大学生のキャリア・アダプタビリティはどのようなものなのか（研究課題1）を検討する

第7章では、第6章に続き、質問紙調査から得られたデータに基づき、中国における大学生のキャリア・アダプタビリティはどのようなものなのか（研究課題2）を検討する。

第8章では、学生の属性を表す変数を統制変数として投入した上で、「学生エンゲージメント」の各次元を説明変数、「キャリア・アダプタビリティ」の各次元および総合指標を従属変数として、重回帰分析を行うことによって、学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティがどのような関係にあるのか（研究課題3）を検討する。

第9章では、「大学生による大学教育に対する評価」と「教員によって提供される教育環境に対する評価」から見た「大学生の受けた教育」が学生のキャリア・アダプタビリティにどのような影響を及ぼしているか（研究課題4）を検討する。

第10章では、質問紙調査で得られたデータに基づき、学生エンゲージメントに関連する要因を検討する。学生エンゲージメントを規定する要因の中で「家庭の雰囲気」を取り上げ、「家庭の雰囲気」が学生エンゲージメントにどのような影響をしているのか（研究課題5）を検討する。そして最後に、終章においては、本研究の知見をまとめ、研究のインプリケーションと今後の課題をについて論じたい。

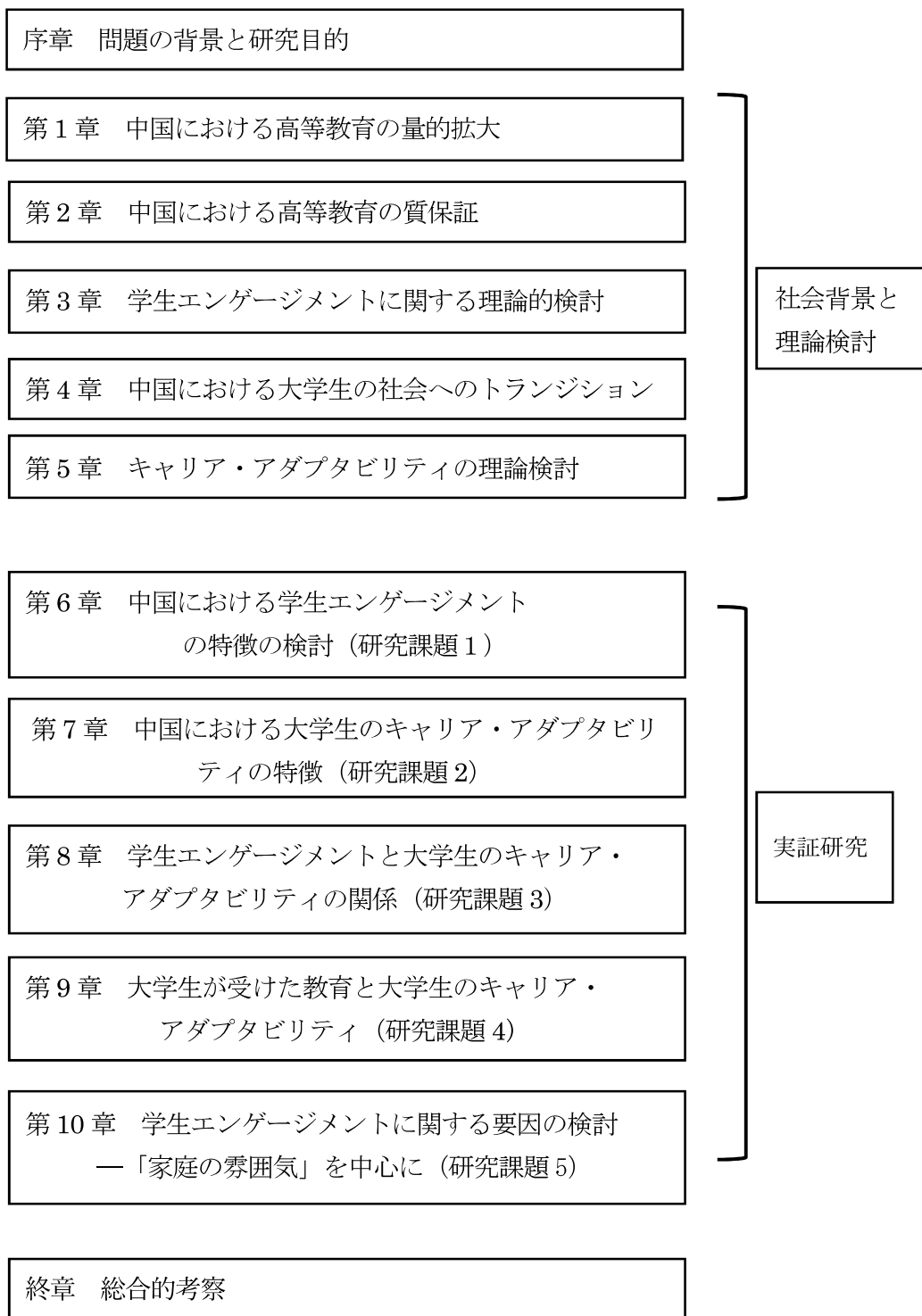


図1 本研究の構成

第1章 中国における高等教育の量的拡大

序章では、中国が1997年のアジア通貨危機から脱出し、国内消費を創出するという目的のもとで、高等教育の規模が急速に拡大していったことに触れた。本章では、中国における高等教育が量的に拡大された背景及びそのプロセスをより詳細に検討したい。検討したい。また、高等教育の規模が急速な拡大を遂げることがもたらした問題点についても論じていく。

第1節 中国における高等教育の拡大の背景

中国における高等教育の拡大の要因に関しては、経済成長による産業構造の変化が高度な人材に対する需要を高めたことと、高等教育の私的収益率の上昇によって国民側の高等教育機会に対する需要が増大したという構造的要因をあげることができる。それに加え、アジア通貨危機の影響を受け、内需拡大の必要性が生じてきたことや、高卒者の就職難問題への対策の一つとして高等教育の拡大政策が位置づけられたことも背景としてあげることができる。

第1項 経済成長による産業構造の変化と人材への需要

1978年に開催された第十一期中央委員会第三次全体会議（略称：第11期3中全会）において、建国してから文化大革命の終わった頃（1976年）に至るまで、30年に及ぶ「階級闘争」を主題とした社会主義建設における試行錯誤を清算し、国家建設の重点を経済発展に移行するという改革開放政策が決定された。さらに、1992年に開催された中国共産党第十四期人民代表大会（以下、第十四大）において、社会主義市場経済体制の確立が経済体制改革の目標として掲げられ、中国は、社会主義計画経済時代から社会主義市場経済時代へと転換していた。その後、中国における経済は、大きな成長を遂げていった。図1-1に示しているのは改革政策が実施されてからの中国のGDPの成長の状況である。1978年、改革開放政策が実施された直後のGDPは3,678.7億元であったが、1988年のGDPは15,174.4億元であり、1978年のGDPに比べ、4倍の成長を遂げた。そして、1998年のGDPは85,195.5億元であり、1988年のGDPの5.6倍も増加した。さらに、2015年には中国のGDPは685,505.9億元となり、1978年改革開放政策が実施された当時の

GDPより186.34倍となった。このように、改革開放政策が実施されて以来、中国の経済は著しい成長を遂げたといえよう。経済の急速な成長に伴い、中国の産業構造も大きく変わっていった。図1-2に示しているのは各産業がGDPに占める割合の変化である。図1-2を見るとわかるように、改革開放後、中国の産業構造は第1次産業のGDPに占める割合が大きく減少したことがわかる。また、第3次産業のGDPに占める割合が大きく増加したことも中国の産業構造変化の特徴であるといえるだろう。

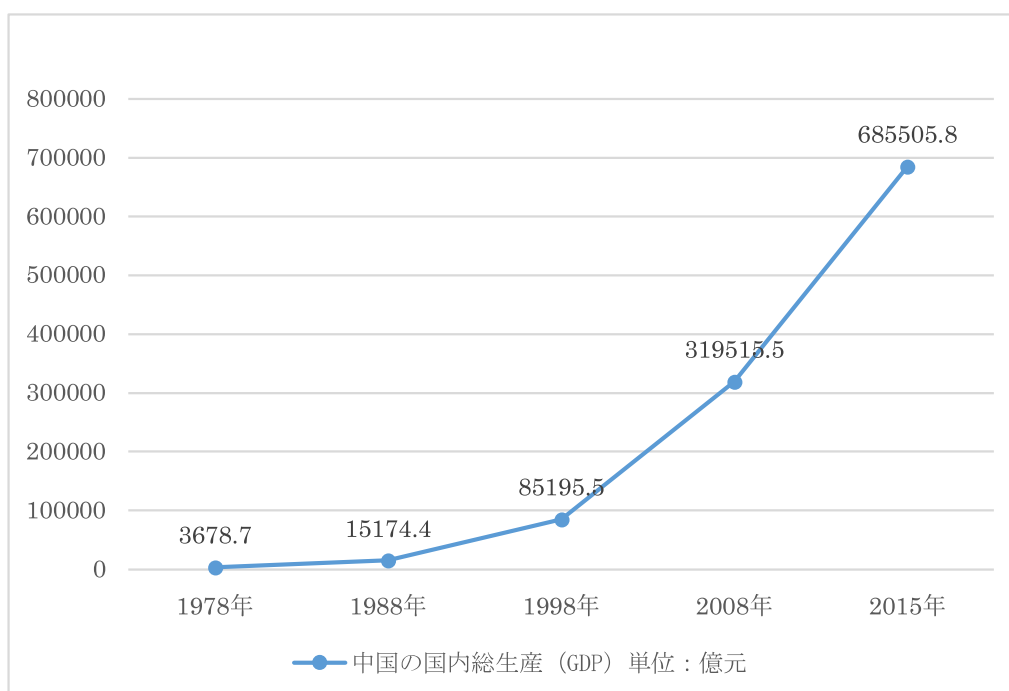


図 1-1 中国の国内総生産 (GDP) の成長

出典：中国統計年鑑 (2016) より筆者作成

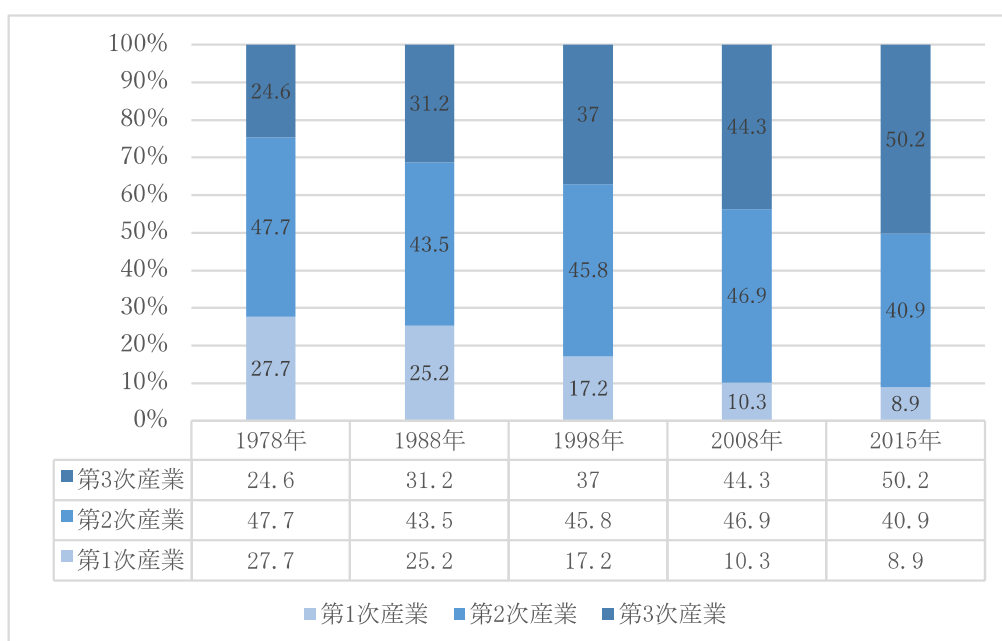


図 1-2 各産業が国民総生産に占める割合の変化 単位：（％）

出典：中国統計年鑑（2016）より筆者作成

次に、1978年改革開放政策が実施されてからの状況について述べていきたい。ここでは、1982年の中国共産党第十二期人民代表大会（以下、第十二大）、1987年の中国共産党第十三期人民代表大会（以下、第十三大）、1992年の第十四次、1997年の第十五次という4回にわたる中国全国人民代表大会において発表された報告書における教育事業に関する言及を分析することを通し、経済発展のなかでの人材への需要の変化について述べることにする。

まず、1992年の第十四次報告書においては、社会主義経済の発展を全面的に促進することが目標として掲げられている。この目標を実現させるための鍵は、農業・エネルギー・交通・教育・科学の問題を解決することにあると述べられており、高等教育事業の発展を促進するとしている（中共中央、1982）。そして1987年の第十三次の報告書においては、科学技術の発展及び教育事業の発展を第一位に位置づけ、社会主義経済建設は、科学技術の進歩や労働者の質の向上によって発展するとした。社会全体の進歩は労働者の素質の向上や適切な人材の育成にかかっていると述べている（中共中央、1987）。さらに、1992年の第十五次報告書において、「科学技術の進歩を加速させ、教育事業を発展させ、文化人の役割を十分に遂行させる」という段落では、科学技術は最も重要な生産力であることを確認した上で、現代化を実現させるために教育事業を優先的に発展させること

を戦略としてあげた。そして、全民族の思想道徳及び科学文化水準の向上に向けて努力しなければならないと述べている（中共中央，1992）。

最後の1997年の第十五大の報告書においては、「科教興国戦略及び持続可能発展戦略の実施」が決議された。そこでは、科学技術の進歩は、経済成長の決定的要因であるとしており、科学技術の進歩を加速させることを経済社会の発展における最も重要な要素として位置づける必要があるとされた。その上で、人材は科学技術と経済社会の発展にとって最も重要な資源であるとしている。なお、「中国の特色社会主義における文化建設」という段落においては、教育及び科学の発展は、文化振興の基礎であり、21世紀社会主義建設事業の成否は、現代化を担う高い教養を有する労働者やハイレベルの人材の育成にかかっていると述べている（中共中央，1997）。

以上に述べられているように、社会主義市場経済への転換とともに、中国政府は、労働者の質の向上やハイレベル人材の育成を経済発展や科学技術の進歩の牽引力であると位置づけたことが読み取れる。このような「人的資本」に基づいた考え方は、高等教育の規模拡大を後押ししているといえよう。

第2項 国民の高等教育への需要

「国民側の高等教育に対する需要」に関しては、複数の時期における高等教育の収益に基づいて、個人の高等教育に対する需要を捉えていきたい。

まず、身分や家柄と関係なく、学力水準による選抜試験である点で、今日の高等教育統一試験にも通じている中国の科挙制度について説明しておきたい。

中国の科挙制度は598年(隋)から1905年(清)まで、約1300年間にわたって行われた官僚登用試験である。身分や血のつながりなどにより構成された封建社会において、身分や家柄に基づかない官僚登用制度を導入したことはきわめて画期的であると言えよう。科挙制度の導入により、個人が努力によって社会移動の機会を手に入れることが可能になった。

科挙制度と社会移動との関係についての研究を行う研究者たちは二つの学派に分けられる。一つ目の学派は、社会の底辺にいる人たちは科挙制度を用いて、多くの人々が統治階級への垂直移動を実現したと主張する学派である。そして、二つ目の学派は、科挙制度による社会底辺層の上昇移動は限定的で、科挙制度はあくまでも上層階級の優れた者の間における水平移動を促進しただけに過ぎないと主張する学派である（李，2015）。この二つの

学派は科举制度が促進したのは階層間の垂直移動また水平移動を促進したのかについて見解が分かれるが、科举制度の導入により、階層間の移動の機会が増えたという点は二つの学派とも認めている。科举制度は「学びて優なれば則ち仕う」という「立身出世」の思想を1300年間にわたり、人々の心の中に深く浸透させ、今日まで人々の教育に対する見方に影響を与えたと考えられる。

そして、教育による立身出世の思想は中国で1000年以上の歴史を有するにもかかわらず、中華人民共和国（以下は新政権）が発足した後、教育の収益率が一時的に下がった時期があった。政府は旧制高等教育機関を接收し、これらの高等教育機関を社会主義制度に適した高等教育機関へと再編することに努めた。そのような中、中国の高等教育の特徴を考えず、ソビエト連邦の高等教育のモデルを直接中国に移植したことや階級闘争の思想の元に高等教育を行うなどの試行錯誤の時期もあった（劉，2009）。

また、従来の階級構造を打破することを目的とした1966年に始まった文化大革命は中国高等教育事業の発展に大きなダメージを与えただけでなく、中国の文化事業の発展にもかつてなくダメージを与えた。文化大革命では従来の階級構造を打破するために、高等教育の停止や知識人階層の打倒などの政策が採られた。高等教育停止の政策は10年間にわたり実施されていたため、この10年間に中国の高等教育と他国の高等教育の差がさらに拡大したばかりではなく、教育による立身出世の道が閉ざされた。知識人階層の打倒政策の実施により、階層間の社会移動が実現されたが、知識を持つことは「悪」にされてしまったため、教育を受けたことをマイナスに考える風潮が盛んになり、教育の収益率が大きく低下していった（李，2011）。

さらに、1978年に改革開放政策が実施された後、個人の高等教育に対する需要がどのように変化したかを押さえておきたい。1990年代半ば以降、労働市場において、教育年数に従い所得が上昇するという教育投資の収益率が高まった。その中でも特に高等教育の収益率の上昇が顕著であった。李（2011）は「学歴による賃金格差の拡大が人々の中に根付いた「科举制度」による「立身出世」の教育に対する情熱を再燃させた」と述べている。李の指摘の通り、高等教育による経済的収益を求める一面があるが、高等教育を受けたことによって、非経済的な収益を獲得することができる。たとえば、高等教育を受けることによって精神的な満足感を感じたり、自分自身の素質の向上につなげたり、調和のとれた家庭の構築に貢献したりするなどの側面があげられる（馬・李・莫，2009）。

第3項 内需の創出

本章ではこれまで、中国における高等教育の量的拡大の背景として、まず、「経済成長と産業構造の転換」の基盤となる人材育成の必要性をあげた。また、中国においては古くから教育を社会移動の手段とする考え方が人々の中に根付いていたことや、高等教育を受けることは個人の能力向上につながることにについても述べた。本項では、高等教育規模拡大政策の実施に直接に関わる「内需の創出」について述べる。

1990年代に入ると、中国はさまざまなシステムを計画経済から市場経済へとシフトさせていくことを志向した。しかし、中国における市場経済の発展は未熟であることに加え、国内の産業構造の転換も始まったばかりであった。そのため、この時期、中国の経済成長は高度の技術や専門知識を必要としていない。非熟練労働者が生産した工業製品の輸出によって牽引され、内需によるGDP成長率への寄与度は低下していた（何・劉，2010）。1997年にタイを中心に始まったアジア通貨危機の影響を受け、急激な通貨下落がおきた。それにより、今まで輸出産業部門によって大きな発展を遂げた中国経済が再び停滞に陥るおそれがあるという認識が中国政府内部で共有された。そこで中国政府は国家の方針として、輸出主導型体制から消費中心の内需主導型成長体制へと転換することを掲げた（厳，2011）。内需主導型成長体制への転換といっても、どのセクターを中心に内需を拡大していくかについて、石は「内需の創出と産業構造の転換を促進させるための高等教育」と題する論文の中で、当時（1999年ごろ）の中国社会において、国民の消費構造において衣食を中心とした物質的消費は減少し、それに対して精神的消費が増加していること、国民の経済的投資の主なものは貯蓄型投資であるが、子どもの教育に対する投資は貯蓄につぐ第2位の投資であること、また、一人っ子政策の影響により、両親は機会があれば、自分の子どもに高等教育まで進学させたいと思っているため、高等教育機会が拡大されれば、中国の親たちは子どもの高等教育を受けるための費用を支払い、内需を拡大する可能性がある」と論じている（石，1999）。国民の消費構造の変化や高等教育に対する進学希望と消費による内需の創出という政府側の意向が1999年以降の高等教育規模の拡大を実現させたと言えよう。

さらに、経済学者の左小蕾は、内需創出に悩まされている政府を見て、「数多くの選択肢の中で高等教育の大衆化は少ない政府支出で内需を拡大できるばかりでなく、国民の切なる（進学）要求を満たすもっともよい方法だ」と当局に進言した。彼らの試算は以下の通りである。まず以後の三年間、毎年200万人の学生が大学進学するとする。そして、彼

らが毎年1万円の授業料を全額自己負担して、そのほか毎年4,000~5,000 元的生活費も支払うとする。その結果、単純計算すると、年間約1,000 億元の投資と消費をもたらすことができるとしている（李，2011）。

第4項 高卒者の就職問題

1990年代の終わりから2000年代のはじめごろは、アジア通貨危機を背景に、中国経済はデフレに陥っていた。労働市場において、労働力に対する需要が縮小傾向にあるにもかかわらず、大量の高卒者が労働市場に流入し、就職先を見つけなければならない状況にあった。高卒者の就職問題は、労働市場に大きな圧力をかけることとなった。高等教育の量的拡大策は、高卒者が労働市場に入る時期を遅らせ、高卒者の就職問題を緩和する目的もあったとされている（王，2010）。

図1-3に示しているのは、1978年から2002年までの間の中国における失業者数及び失業率の推移である。図1-3に示している通り、1978年の改革開放政策が実施されて以降、政府の政策の中心を経済再建に移したことにともない、経済活動に参加する人が増加した。そして、1980年代後半までに、1978年には5.4%と高かった失業率が2.0%台に下がっていた。しかし、1990年代に入っていくと失業率はまた徐々に上がっていく傾向が見られる。1995年以降、失業率は3.0%を下回らなくなり、失業者数は500万人台に上った。1998年には失業者数は571万人にも上っている。

ここで注目したいのは、若年失業者数である。OECDの定義によると、若年失業とは、15~24歳という年代の若者が積極的に仕事を探しているが、見つからない状況を指しているとされている。1996年からの若年失業者数は公表されていないが、1995年までのデータを見てみると、登録失業者全体において、若年失業者はその半分、また半分以上を占めていることがわかる。そして、ここで示されている失業率に関するデータは、都市部の失業状況を示すものであり、農村部における余剰労働力の状況が含まれていない。そのため、高卒者のみならず、当時の中国は、深刻な失業問題に悩まされていたと言えよう。

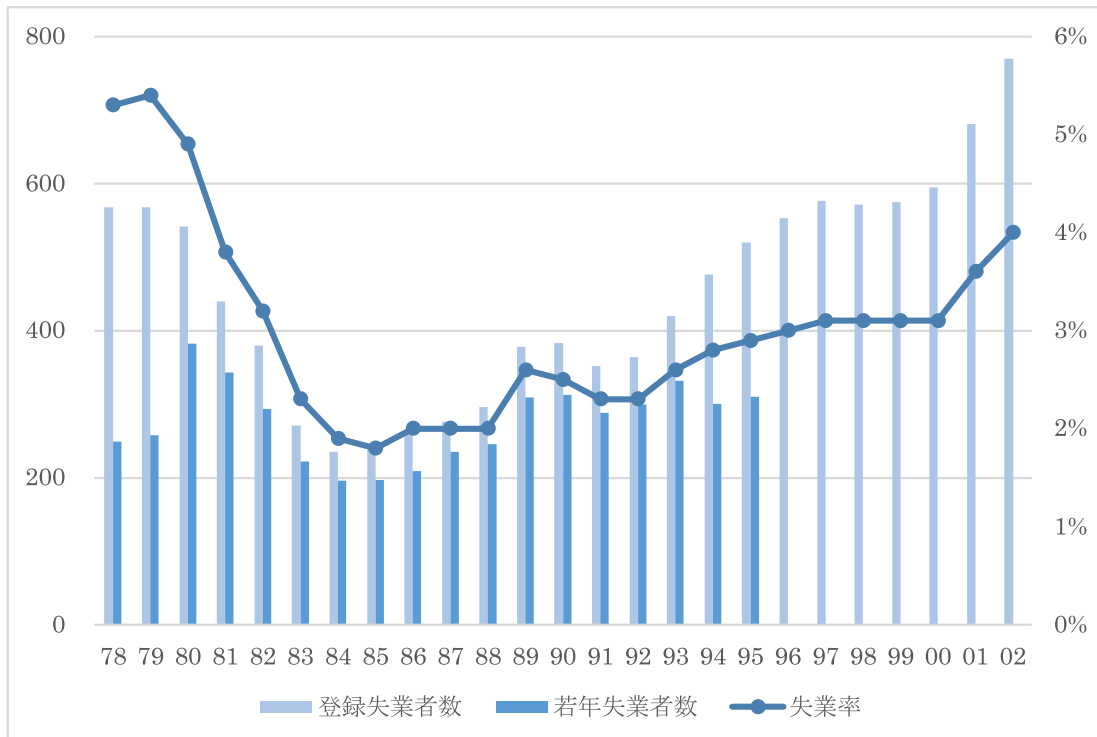


図 1-3 中国における失業者数及び失業率の推移 (1978年～2002年) (単位: 万人)

出典: 中国労働統計年鑑 (2003) より筆者作成

第2節 高等教育規模拡大のプロセス

中国における高等教育は、正規教育である普通高等教育と、在職者を対象者にする成人高等教育という2つのセクターによって構成されている(李, 2011)。高等教育の量的拡大は、これら2つのセクターにおける募集定員の拡大によって実現されてきた。

図 1-4 に示しているのは、高等教育機関の募集定員数の推移である。図 1-4 に示しているように、1990年代に入ると、普通高等教育機関、成人高等教育機関とともに、募集定員数が拡大されていったが、成人高等教育機関より普通高等教育機関の募集定員数が大幅に拡大されたことが見られる。高等教育の規模拡大政策が実施された前年の1998年には、普通高等教育機関の募集定員数は108.4万人であった。それに対し、1999年になると、普通高等教育機関の募集定員数は159.7万人まで増加し、増加率は47.3%にもものぼっている。その後、2005年までの間、高等教育の規模が急速に拡大されていたが、2006年に国家教育部により、「質向上プロジェクト」が実施され、安定的に高等教育の規模を拡大していくという方針に転換した。その後、普通高等教育機関における募集定員の増加のスピードは緩やかになっていったが、募集定員の拡大は続いている。2020年になると、普通高

等教育機関の募集定員は 990 万人台に上っていた。成人高等教育機関の募集定員の変化を
見てみると、1999 年高等教育の規模拡大政策が実施されてから、成人高等教育機関の募集
定員は年々増加していった。特に、2006 年に「質の向上プロジェクト」が実施されて以降
は、成人教育セクターの募集定員も増加していった。

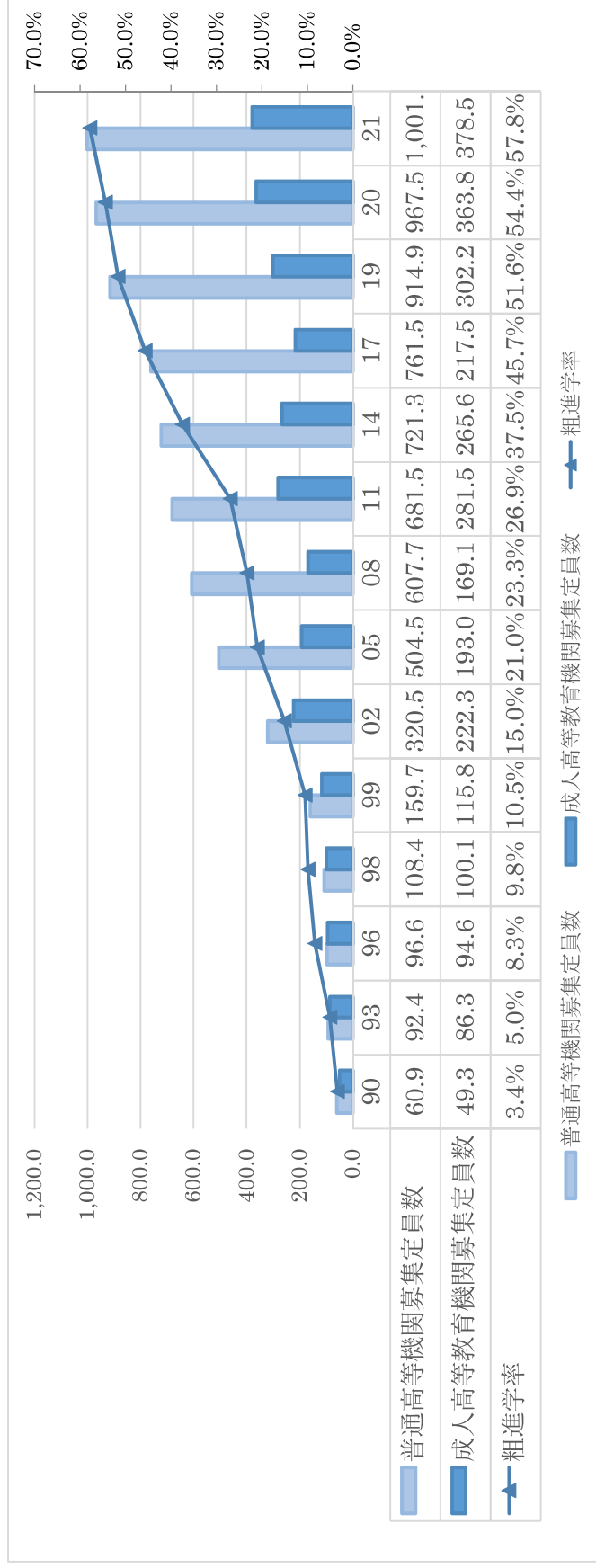


図 1-4 1990 年代以降の高等教育募集定員数の推移 (単位：万人)

出典：『中国教育統計年鑑 (1991～2022)』より筆者作成

図 1-4 に示している高等教育の粗進学率を見てみると、1999 年高等教育の規模拡大政策が実施されるまで、高等教育の粗進学率は増えていたものの、10%に達していなかった。1999 年に高等教育の粗進学率は 10%に達したが、高等教育の「エリート段階」から脱却するまでの拡大はしていない。1999 年から 2005 年までの間、高等教育の粗進学率は急速に上がっていった。1998 年に政府から出された『21 世紀に向けての教育振興計画』では、2010 年までに高等教育の「マス段階」に入ることが目標として掲げられた。しかし、高等教育規模拡大政策が実施されてわずか 3 年後の 2002 年に、目標とした 2010 年より 8 年も早く、高等教育の粗進学率は 15.0%に達した。前述した「質向上プロジェクト」が実施された後、高等教育の入学率の増加の幅が穏やかになってきているが、図 1-4 に示している通り、2019 年には高等教育の粗進学率は 50%を突破して、51.6%に達している。これは、高等教育のマス段階からユニバーサル段階に入っていることを意味している。さらに、2021 年になると、普通高等教育機関進学者数は 1,000 万人を超えている。

表 1-1 に示しているのは、アメリカ、イギリス及び中国における高等教育の規模の変遷である。羅（2021）によると、アメリカは 1970 年、イギリスは 1995 年に中国よりはるかに早く高等教育のユニバーサル段階に入っているが、高等教育のエリート段階からマス段階に入るのにアメリカは 30 年、イギリスは 16 年がかかったのに対し、中国わずか 9 年であった。そして、マス段階からユニバーサル段階に入るのにアメリカは 29 年、イギリスは 25 年の歳月を要したのに対し、中国は 17 年でマス段階からユニバーサル段階へと移っていった。アメリカやイギリスに比べて、中国における高等教育は、短期間で急速に拡大されたといえよう。

表 1-1 アメリカ・イギリス及び中国の高等教育規模の変遷

粗進学率	エリート段階 (5%)	マス段階 (15%)	ユニバーサル段階 (50%)
アメリカ	1911 年	1941 年	1970 年
イギリス	1954 年	1970 年	1995 年
中国	1993 年	2002 年	2019 年

出典：羅(2021)

第 3 節 高等教育規模拡大に伴う課題

高等教育の規模が拡大されたことにより「国民の高等教育への需要」、「国内消費の創出」、「高等教育領域への市場経済原理の導入」、「就職問題の一時的な緩和」といった

メリットをもたらしたと同時に、「教育機会の不平等」、「大学の借金返済」、「大卒者の就職」、「教育の質」などの課題をもたらしているといわれている（蔡，2007）。

第1項 教育機会の不平等

教育機会の不平等は進学機会の不平等と地域間における教育資源の不平等に現れている。まず、進学機会の不平等に関して、丁(2004)は1991年と2000年国家统计局のデータを用い、異なる階層における高等教育の進学機会について分析を行った。その結果、高等教育の規模拡大政策の実施により、高等教育への進学機会は、各階層において行き渡ってきているとした。しかし、経済的に恵まれており、社会地位の高い家庭出身の学生は、ランクの高い大学に進学しやすい傾向が見られるとしている。

一方、王(2010)は、中国福建省における高等教育進学機会の変遷について調査を行った結果、重点大学をめぐる進学機会の不平等は縮小に向かっており、中間層出身の学生にも進学機会は拡大しているとしている。普通本科¹と専科大学²において、進学機会の平等化が進んでおり、社会階層の低い家庭出身の学生はより多くの進学機会を獲得してきているとされている。

地域間における教育資源の不平等は、「東強西弱」という言葉でよく表現されている。2021年時点で中国の東部沿海地域に位置している高等教育機関は1,148機関に対して西部地域に位置している高等教育機関は、東部沿海地域に位置している高等教育機関数の半分以下の526機関である。高等教育機関における在学者数から見れば、2021年時点で東部沿海地域の普通本科・専科大学における在学者数は1,438万人いるのに対して、西部地域の普通本科・専科大学における在学者数は653万人である。この数字からも、東部沿海地域と西部地域との間に、高等教育機関の分布は極めて不均衡であることが読み取れる。西部地域では、教育資源の減少や、卒業生が他省へ流出してしまうという現実に直面している。

中国における大学生の募集制度には、厳しい戸籍制度を土台にした「大学募集定員省別割り当て制度」がある。これは、教育部が毎年「大学生募集計画」を作成し、各省（自治区、直轄市）に募集定員枠を割り当てるものである。各地域の大学進学率を決める直接的

¹ 本科大学：普通高等教育において、履修期間を基準に、四年制以上に当たる大学（李，2011）。

² 専科大学：普通高等教育において、履修期間を基準に、二年から三年制に当たる大学（李，2011）。

要因は、省内の大学の種類及び規模である。すなわち、省内にある大学数が多ければ多いほど、また、もし大学数が同数であれば規模の大きい大学が多ければ多いほど、その地域に割り当てられる入学者の数が多くなるという傾向がある（李，2011）。教育資源の少ない西部地域より教育資源の優れた東部地域の受験生たちは、より多くの進学機会に恵まれていると考えられる。このように、中国における高等教育への進学機会の不平等は、階層差による進学機会の不平等に現れていると同時に、募集制度による進学機会の不平等にも現れているといえよう。

第2項 大学の借金返済

高等教育の規模拡大政策が実施されるようになった1999年、公表された『第3次全国教育工作会议に関する報告書』において、当時の国務院副総理である李嵐清は、「各地域は当地の状況に即し、財政・金融及び税制などを利用し、社会力量³による教育投資の増加、社会力量による弃学や弃学資金の助成を奨励する」としている。この第3次全国教育工作会议後、銀行からの融資は大学の資金源となっていくとされている。高等教育の規模が急速に拡大されたことを背景に、銀行による融資は、財政による大学への投資の不足を補う役割を果たしている。しかし、《2006年：中国社会形勢分析与予測》によると、2005年以前から中国における公弃大学は銀行から1,500-2,000億にのぼる融資を受けており、ほとんどの大学は銀行からの融資を受けているとされている。一部の大学は、返済能力以上の融資を受け、返済困難の苦境に立たされている大学は、規模拡大—融資—さらなる規模拡大という循環に陥っているとされている（鮑，2011）

第3項 大卒者の就職

高等教育の規模が拡大されるにつれ、大卒者数は必然的に増えていくことになる。図1-5に示しているのは、2002年から2021年までの中国における普通本科大学における卒業生数の変化である。1999年に高等教育の規模拡大政策が実施されてから初めての卒業生が出る2002年を起点に、2021年までの19年間をみると、普通本科大学の卒業生は363万人増え、2002年の卒業生の5.6倍へと増加したことがわかる。大卒者の絶対数の増加によ

³ 社会力量：自然人や法人（社会組織、政党や政府機関、非政府組織、党員団体、組織、企業など）を含め、社会の発展に参加し、役割を果たすことができる基本的な単位を指す。

り、大卒者が円滑に大学教育から職業社会への移行を遂げられるかは、社会全体の関心事となっている。この職業社会への移行を円滑に遂げられるかどうかを表すデータとして、「大卒者の就職率」が挙げられる。中国において、大卒者の就職率は、「大卒者の就職率 = (高等教育機関の卒業者総数 - 未就職者数) / 卒業者総数 × 100」 (%) という計算方法が採用されている。ここで、高等教育機関の卒業者総数においては、雇用先または派遣先との労働契約を交わした大卒者、起業またはフリーランスを選択した大卒者、大学院へ進学する大卒者や、海外へ留学・就職することを選んだ大卒者などの多様な進路が含まれているとされている (馮, 2006)。このように、中国で算出された大卒者の就職率は大卒者の就職状況を反映しづらい一面を持っている。

大学卒業時点で就職の時期を後に伸ばすために、大学院へ進学するケースも増えてきている。図 1-5 に 2002 年から 2021 年までの間、博士前期・後期課程への進学志願者数 (既卒を含め) の変化を示している。図 1-5 に示しているように、一時期に大学院進学志願者数の増加率が下がったり、増加したりすることが見られるが、2002 年から 2021 年までの間、大学院進学志望者数は、5 倍にも増加していた。そして、図 1-5 に大学 4 年を対象とした大学院の募集人数も示している。図 1-5 に示しているように、大学 4 年生を対象とした募集人数は、2005 年を除き、全て増加している傾向が見られる。2002 年から 2021 年までの期間を見てみると、10.8 倍近く、募集人数が拡大されてきた。大学 4 年生向けの大学院募集枠が拡大されてきたことは、大卒者の進学志望を満たす面を持っていると同時に、大学院の募集者数を増やすことによって、就職時期を後ろにずらし、労働市場への圧力を一時に緩和することに役に立っていると思われる。図 1-5 に示している大学院進学志望者数の中には大学 4 年生が占める割合が示されていないが、4 年生向けの募集者数から考えてみると、大学院への進学も険しい道であり、大学院へ進学することが叶わなかった進学志願者が数多くいることが推測される。大学院への進学に失敗した志願者は、次年度に大学院進学に挑戦するか、または就職することかを選択することを迫られる。

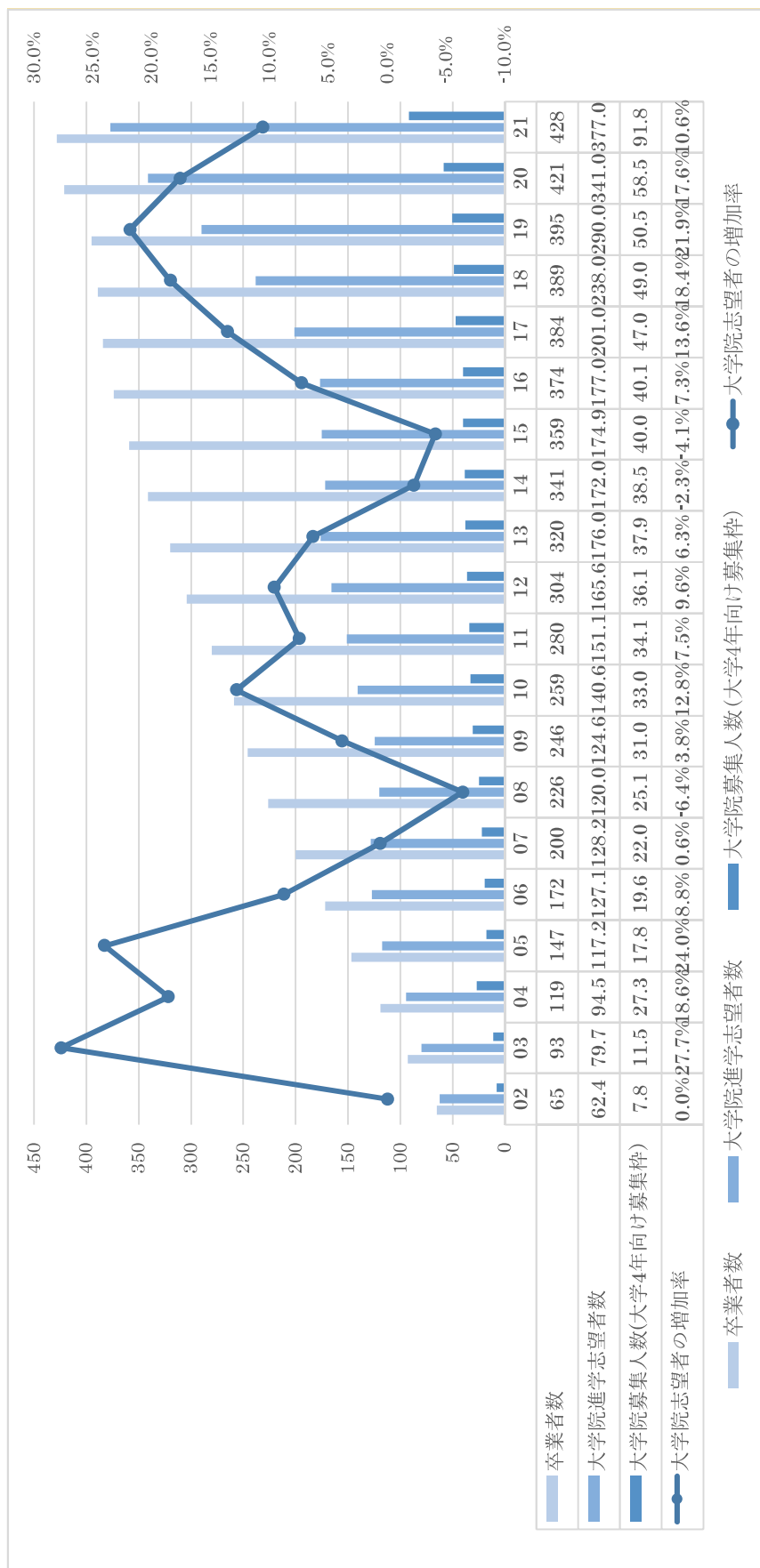


図 1-5 大卒者及び大学院志望者数、大学院募集人数の推移(2002-2021年) (単位：万人)

第4項 高等教育の質低下

高等教育の規模が拡大されていく中、学生の絶対数の増加により高等教育の質が懸念されるようになった。「質」をどのように捉えるかは論者によってさまざまであり、高等教育のどの部分に焦点を当てて質を論じるかも異なっている。そのため、「高等教育の質」を一概に論じるのは難しいと思われる。中国においては「高等教育の質」に対して、どのような捉え方を持っているのか、また、どのような質保障システムを構築してきたのかについては第2章で詳述するが、ここでは、高等教育の規模拡大政策が実施されて以降、「普通高等教育機関における教員一人当たり学生数」がどう変化したのかを示す。これによって、高等教育の質保障に欠かせない資源の「投入」の減少によってもたらされる教育の質低下に対する懸念を示したい。

図1-6 普通高等教育機関における教員一人当たり学生数

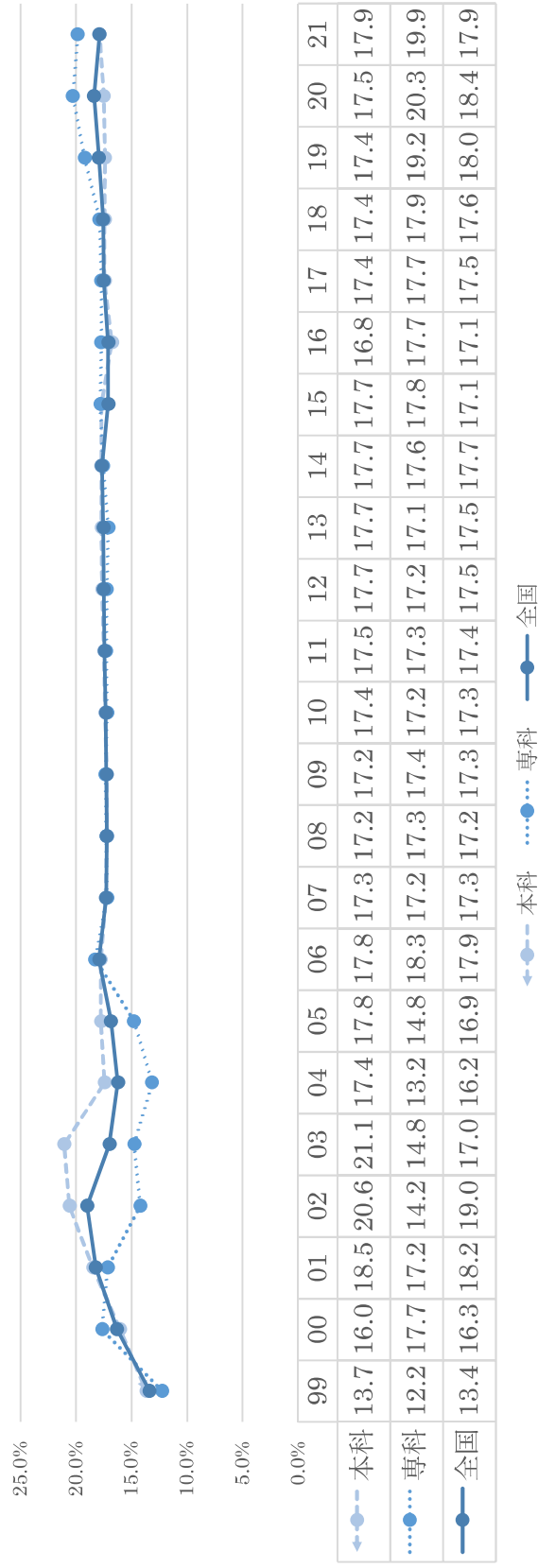


図 1-6 普通高等教育機関における教員一人当たり学生数

(出典：) 『中国教育統計年鑑』 (2000～2022年) より筆者作成

図 1-6 に示されているように、1999 年高等教育規模拡大政策が実施されてから、高等教育機関における在学者数が急速に増加したことによって、1999 年から 2002 年まで中国全国普高等教育機関における教員一人当たり学生数は 1 : 19 に上っている。その後、全国普通高等教育機関における教員一人当たり学生数は徐々に下がり、2018 年までは 1 : 17 程度に止まっていたが、2018 年以降は 1 : 18 程度に上がった。普通本科大学における教員対学生の比率から見てみると、2003 年に教員対学生の比率のピークを迎えたが、2004 年以降は 1 : 17 程度にとどまっている。1999 年高等教育規模拡大政策が実施された後、専科大学における教員一人当たり学生数は、2001 年にすぐ 1 : 17 となった。その後、教員一人当たり学生数は下がったり上がったりしていたが、2020 年、専科大学における教員一人当たり学生数は全国における教員一人当たり学生数を上回り、1 : 20.3 となっている。教員対学生の比率の上昇により、クラス規模の拡大による高等教育の質の低下を招く可能性があると思われる。

第2章 中国における高等教育の質保証

第1章では、中国における高等教育規模拡大政策が実施された背景及び経緯を整理した上で、高等教育の規模が拡大されたことによってもたらされた課題についてまとめた。本章では、高等教育の規模拡大によってもたらされた課題の中でも特に「高等教育の質の問題」にフォーカスし、中国においては「高等教育の質」に関してどのような捉え方がされているのか、中国における高等教育の質保障制度の変遷を踏まえた上で、学生エンゲージメントに注目する理由を論じたい。

第1節 質の概念

高等教育の質問題を論じる前に、「質」という概念に対する捉え方をおさえなければならない。大林（2017）は質について、質は捉えにくいものであるとした上で、「状況や対象によって意味が異なり、質は価値と関係し、主観的なものである」と説明している。質に対する捉え方は人々の生活から生まれ、人々は日常生活において、常に価値判断の場面に遭遇しており、哲学的な観点から言えば、「良し悪し」に関する判断の中においても、「質」に対する認識が含まれているとされている（周・周，2017）。

劉（2010）は、質の概念を「卓越性」、「基準への適合性」、「合目的性」、「顧客満足度」という4つの側面から捉えることができるとしている。ここでは、主に劉（2010）に即して、これら4つの側面についてみていこう。

まず、第1の「卓越性」についてみていこう。卓越性の観点から見ると、「質」とは、ある製品またはサービスが独特で、優秀であることを意味している。卓越性を持つ商品やサービスは、所有者や利用者にステイタスを与えることになる。高等教育に関して言えば、一流のエリート大学で教育を受けていることはその学生にある種のステイタスを与えている。つまり、エリート教育を受ける経験を提供できる教育機関が少数であるがゆえに、エリート教育を受けられることがその人たちの地位を示すことになる。

次に、第2の「基準への適合性」について見ていこう。これは、ある完成品がデザイン段階で設計した規格と基準に一致している（conformance to standards or specification）ことを意味する。基準に適合しているということは、一定の質が保障されていることを意

味している。一定の基準を上回ると、質が高いと認識されているとされ、基準を下回ると質が低いと判断される。教育に関しては、ある知識量を標準とすれば、標準以下の知識量からそれを超える知識量が教育により身につけば、質が高い教育サービスの結果であると解釈できるとされている（大林，2017）。

第3は「合目的性（fitness for purpose）」である。「合目的性」は、「基準の適合性」と関係している。目的に対する適合性は、目的に対する達成度が高くなければならないことを強調しており、達成度が高ければ、質も高く、それと反対に達成度が低ければ、質も低いということを意味する（劉，2010）。

第4の側面は「顧客満足度」である。この側面に注目すれば、質とは、顧客が表明したニーズまたは潜在的なニーズを満たす度合いを指している（meeting customers' stated or implied need）。この質に対する捉え方では、質とは顧客のニーズをよく観察し、あらゆる方法を用い、顧客のニーズに応えることであり、顧客のニーズに最も近づいた製品の質が高いとされる。

上記の4つの方面から「質」という概念に対する解釈をまとめたのが国際標準化機構（International organization for standardization 略称：ISO）である。ISOによれば、質とは客体が主体の表面的または潜在的なニーズを満たすために必要とされる能力または特性の総和であるとされている。

第2節 高等教育の質についての捉え方

田（2004）によると、「高等教育の質」という概念の本質は、適合性にあり、それは、社会のニーズと個人のニーズの2つの側面から考えることができる。高等教育の評価基準は高等教育によって生産された製品・サービスが社会及び個人のニーズをどれほど満たすことができるかによってあらわされる。高等教育は製品と社会サービスを提供することによって社会に認められる。質の高い労働者、専門知識を持つ人材を社会に送り出すことは高等教育の基本的な機能であると同時に、高等教育の社会的な価値である。個人の立場から考えると、高等教育は製品・サービスを提供することを通して、個人の消費ニーズと自己成長のニーズがどれほど満たされるかどうかによって評価される。高等教育は人々に良質な教育を提供したり、個人に社会で生きていく上に必要とされる能力を身につけさせたりしているとされている。

表 2-1 トロウによる高等教育システムの段階移行に伴う諸変化

高等教育システムの段階	エリート段階⇒	マス段階⇒	ユニバーサル段階
該当年齢人口に占める大学在籍率	15%まで	15%～50%まで	50%以上
高等教育の機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人への開放
大学の進学選択	制約的（家柄や才能）	準制約的（制度化された資格）	開放的（個人の選択意思）
高等教育の目的	人間形成・社会化	知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリート養成と社会指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
カリキュラム	高度に構造化（硬構造的）	構造化＋弾力化（柔構造的）	非構造的（段階的学習方式の崩壊）
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制	非個人的な多人数講義＋補助的ゼミ、パートタイム型・サンドイッチ型	通信・IT・コンピューター・教育機器らの活用
学生の進学・就学パターン	中等教育修了後ストレートに大学進学、中絶なく学習して学位取得、ドロップアウト率は低い	中等教育後のノンストレート進学や一時的な就学中断、ドロップアウトの増加	入学期の遅れやドロップアウト、成人・勤労学生の進学、職業経験者の再入学が激増
高等教育機関の特色	同質性（共通の高い基準を持った大学と専門分化した専門学校）	多様性（多様なレベルの水準を持つ高等教育機関、総合制教育機関の増加）	極度の多様性（共通水準の喪失、スタンダードの考え方が疑問視される）
高等教育機関の規模	学生数 2000～3000 人（共通の学問共同体の設立）	学生・教員総数 3～4 万（共通の学問共同体であるよりは頭脳の都市）	学生数は無制限的（共通の学問共同体意識の消滅）
社会と大学の境界	明確な区分により閉じられた大学	境界相対的に希薄化した、開かれた大学	境界線区分の消滅。大学と社会との一体化
最終的な権力の所在ト意思決定の主体	小規模のエリート集団	エリート集団＋利益集団＋政治集団	一般大衆
学生の選抜原理	中等教育での成績または試験による選抜（能力主義）	能力主義＋個人の教育機会の均等化原理	万人のための教育保障＋集団としての達成水準の均等化
大学の管理者	アマチュアの大学人の兼任	長老教授＋若手教員＋巨大な官僚スタッフ	管理専門職
大学の内部運営形態	長老教授による寡頭支配	長老教授＋若手教員や学生参加による「民主的支配」	学内コンセンサスの崩壊、学外者による支配

出典：王（2008）より作成

第3節 異なる高等教育発展段階における「質」の捉え方の変遷

表 2-1 に示しているのは、トロウが整理した高等教育システムの発展段階に伴う諸変化である。表 2-1 に示されているように、高等教育の規模が拡大されていくにつれ、高等教育の目的に変化が見られる。エリート段階では、高等教育は「人間形成・社会化」を目的としている。それがマス段階に入っていくと、高等教育の目的は「知識・技能の伝達」へとシフトしていく。さらに、ユニバーサル段階になると、高等教育の目的はまた「新しい広い経験の提供」へと転換していく。高等教育の主要機能は、高等教育の目的に伴い、「エリート・支配階級の精神や性格の形成」から「専門分化したエリート養成と社会指導者層の育成」へと転換し、さらに、「産業社会に適応しうる全国民の育成」へとシフトしていくとされている。

このように、高等教育の目的及び主要機能が変化していくにつれて、「高等教育の質」に対する捉え方も変わっていくと考えられる。賈・彭（2016）によれば、中国における高等教育の質に対する捉え方は、エリート段階における「量イコール質」からマス段階における「市場の需要に応えることイコール質」へと、さらにユニバーサル段階における「教育サービスの質イコール質」という 3 つの段階を経験してきたとされている。

第1項 量と質を同等と捉える見方

趙（2017）によれば、エリート段階においては、社会は大学生を、高等教育によって生み出された「製品」と見なし、政府と高等教育機関は社会における人材に対する需要を予測しながら、人材育成モデルと質を評価する基準を構築するとされている。そして、政府と高等教育機関は、高等教育の質に対する評価の主導権を持っているとされている。それと同時に、エリート段階においては、高等教育入学試験の持つ選抜機能がうまく機能し、選抜される人しか入学できないため、高等教育の質は一定程度保たれていると認識される。そのため、卒業証明書さえ取得すれば、一定の基準を満たした人材であるとみなされる（李，2015）。エリート段階においては、政府と高等教育機関が質評価の主導権を握っている。それと同時に、エリート段階において、高等教育機関は、知識伝達と学術の革新に没頭している。高等教育機関としての社会における地位は揺らぐことなく、高等教育の質は、統一された説得力のある学術の質によって評価されるとされている（張，2021）。

エリート段階においては、高等教育機関は学術研究に没頭し、社会との連携についてあまり考慮されていなく、高等教育機関としての発展が重視されている。高等教育に関わる主体が教育の質への関心が薄く、学術研究の質によって高等教育の質を評価するケースが多いとされている（張，2021）。

第2項 市場の需要に応えることを「質」とみなす考え方

中国において高等教育の規模拡大政策が実施されて以降、高等教育機関は、市場における需給関係の影響を受けている。高等教育の質の基準に関しては、政府と高等教育機関における内部の力量によって規定される段階から外部からの消費者の要求をいかに満たすかによって規定されるようになりつつある(李，2015；高・呉，2016)。高等教育のマス段階においても、エリート段階における「大学生を高等教育によって生み出される製品である」という捉え方からは脱却していない。しかし、市場が質の評価に対し、影響力を及ぼすようになっていく。このように、高等教育の規模が拡大されていく中、高等教育における人材育成は売り手市場から買い手市場へと転換していき、高等教育を経て生み出された「製品」である大学生は、社会からの需要を満たすことが重視されている。育成された人材が社会または雇用主の需要を満たせるかどうかは、高等教育機関にとって考慮しなければならない外在的な基準となってくる。このように、市場は高等教育の発展を左右する力となっており、高等教育の資源配置に影響を及ぼしている。そのため、社会の需要を満たすため、高等教育機関は、教育需要を高等教育の質を評価するための基準とみなし、高等教育における人材育成モデルを構築する必要があるが出てくる。

中国において高等教育の規模拡大政策が実施された当初は、高等教育の規模を拡大させることによって、当時の就職問題と経済問題の解決を図ることを目的としていた。そのため、エリート段階からマス段階へと入っていくと、高等教育と社会との結びつきへの注目が高まり、高等教育が社会発展へ寄与すべきということが強調されるようになった。そして、エリート段階における学術研究のほかに社会への貢献の度合いも高等教育の質を評価する基準となってきた（張，2021）。

第3項 教育サービスの適切性を質とみなす考え方

マス段階においては、社会や市場からの人材育成に対する需要を満たすことが高等教育の質を評価するポイントとなってきた。しかし、ユニバーサル段階に入っていくと、教育の利益関係者が多様化するとともに、高等教育に対してより多様で複雑な需要が現れてくる。高等教育のユニバーサル段階においては、学生は高等教育を経て生み出された「製品」ではなくなり、高等教育機関によって提供した教育サービスが高等教育機関の「産品」となっている(石, 2016)。学生は、高等教育の直接的なクライアントとなり、保護者、市場、社会、そして教員も高等教育の間接的なクライアントとなりうるのである。クライアントが多様化している中で、クライアントによって高等教育に対する需要はさまざまである。そして、これらのクライアントからの需要は、高等教育の質評価を左右する力となっている。高等教育の質評価は、多様なクライアントに適切な教育サービスを提供できているかどうかにかかっているとされている(賈・彭, 2014)。

第4節 中国における高等教育の評価システムの変遷

前述したように、高等教育の規模が拡大されていくにつれ、高等教育の利益関係者が高等教育に求めている中身が変わってきた。そのため、高等教育の質に対する捉え方に変化が見られる。では、エリート段階からマス段階へと転換していくプロセスにおいて、中国において、どのような高等教育の評価システムが形成されてきたのだろうか。本節ではその点について詳しく見ていきたい。

第1項 エリート段階(1984~2002年)

中国は、アメリカに見られるように、高等教育のマス段階に山積した量的発展の矛盾が露呈してから、その課題の解決に取り組み始めたのではない。中国は高等教育のエリート段階で1984年の国際教育到達度評価学会(The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)への入会を契機に、高等教育評価制度を発足させた。

中国がエリート段階で高等教育評価制度を導入した理由は2つ考えられる。1つ目は中華人民共和国が建立された後、中国に既に存在していた高等教育モデルをソビエト連邦のモデルに変えたことである。そのため、過度の専門分化、過度の政治化、盲目的なソビエ

ト連邦モデル追従による教育体制の変化が問題として残された。2つ目は、文化大革命による図書館資料、研究設備の破壊、大学教員の不足などが問題として残され、教育の質を保障できるかが懸念されたことである（邵，2013）。

1985年に公表された『中共中央、教育体制改革に関する決定』（以下、『決定』（中共中央，1985）において、教育体制改革の目的を国民の素質の向上や人材育成とした上で、教育は社会主義建設を担うための人材を育成することに奉仕することが強調されている。高等教育に関しては、大学の経営自主権を拡大する一方、教育管理部門は教育界や学界や雇用側を率いて、大学に対して定期的に評価を行うことが求められた。評価を受けることにより、良い評価結果を受けた大学は荣誉と物質的な重点支援を受け、悪い評価結果を受けた大学は肅正、さらに運営停止まで要求された。この『決定』により管理部門レベルでの模索が始まった。1990年に国家教育委員会が頒布した『普通高等教育機関教育評価に関する暫定規定』（国家教育委員会，1990）（以下、『暫定』）の中で、高等教育機関が社会の需要に適応できる能力を強化し、社会の高等教育機関に対するモニタリング機能を発揮し、社会主義の高等教育という方針を自覚的に貫徹し、高等教育機関の学問の水準と高等教育の質を向上させ、社会主義建設に奉仕することを期することを高等教育評価の目的として掲げた。高等教育機関に関する評価は社会主義弃学の方針を貫徹し、「社会主義建設のための高等教育」、「生産労働への適合、徳育・知育・体育の全面的な発展を図ること」を貫徹し、「終始、正確な政治方針を最重要視し、社会主義建設の需要を担える建設者を育成できるかどうか」を高等教育機関の弃学と高等教育の質を評価する基準としている。

高等教育機関の評価は「合格評価」⁴、「弃学水準評価」⁵、「選抜評価」⁶という3種類の評価に分けられる。高等教育機関の評価を行うことは国家の高等教育機関に対するモニタリングを実現する重要な手段であり、「政府と教育行政部門によって実施する」と高等教育評価を行う主体を規定している。この『暫定』は中国では高等教育評価に関する最

⁴ 合格評価：国家が新たに成立された高等教育機関（新設された大学及び専科学院から本科大学にレベルアップした大学）に対し、弃学条件と質について行われた評価である。新設した高等教育機関の第1期卒業生が卒業する時に評価が行われる。

⁵ 弃学水準評価：国家に高等教育機関としての資格が認可された後、定期的に行われる評価である。弃学水準、高等教育機関における思想政治教育、学科、カリキュラムなどに対する評価が行われる。

⁶ 選抜評価：普通高等教育機関の間に行われる選抜的評価である。弃学評価を元に、優秀な高等教育機関を選出し、手厚く支援をすることを目的としている。

も体系化した法規であり、高等教育評価の目的、基準、種類及び高等教育を行う主体などに対して、明確な規定を出している。

また、1994年に頒布された『「中国教育改革と発展要綱」の実施に関する意見』の中では、民間の教育評価組織を設立することを通して、社会の各セクターの力量を発揮し、教育方策の検討と教育の管理に参加させるとしている。さらに、高等教育機関内部の教育の質を保障するために2000年にランダム評価が設けられた。ランダム評価を受けた高等教育機関は25省から選ばれた各種類の25校である。合格評価と弃学水準評価及び選抜評価はいずれも全国範囲での専攻別の高等教育機関評価である。それに対して、ランダム評価は全国的な一斉評価である。中国における高等教育に関する評価制度が発足した時期、社会の各セクターによる評価が重視されてきたが、政府が高等教育評価において絶対的な権威を持っていることは確かである。また、高等教育評価の目的や基準を見てみると、高等教育の質より社会主義発展路線が貫徹されているかどうかは常にチェックされている。

第2項 マス段階（2002～現在）

2004年、教育部は『2003年～2007年教育振興行動計画』（教育部，2004）を発表し、高等教育の発展目標を世界一流大学の建設と重点学科の建設と設定したことに加え、5年ごとに本科高等教育機関を対象に、教育水準に対して評価を行うことを定めた。

2004年8月に教育部高等教司は『普通高等教育機関本科教育レベル評価方案（試行）』（以下は『本科教育レベル評価方案』）を発表した。表2-2に示されているのは、『本科教育レベル評価方案』の内容である。この『本科教育レベル評価方案』の中で、「弃学方針」、「教員チームの質」、「教学用設備」、「教学改革」、「学風」、「教学管理」、「教育効果」、「特色項目」という8つの上位指標に加え、各上位指標にいくつかの下位目標が設定されて、各下位指標にA、B、Cの評価基準が加えられている。この『本科教育レベル方案』をもとに、2008年までに、中国において、第1回の本科教学評価が行われていた。この本科教学評価は初めて中国すべての普通高等教育本科大学を対象とする一斉評価であり、評価を行うことによって、教育部は全国の大学の状況をよりいっそう把握することができ、高等教育の量的拡大による質の低下を底上げすることもできると考えられる。表2-2に示されているように、中国における本科教育レベル評価は、

「弁学方針」、「教員チーム」、「教学設備」など大学側としての投入に対する項目が多く設けられている。そして、教育過程をモニタリングするような項目は少ないと指摘されている（尹，2020）。また、「教学効果」に関しては、学生の「基本理論・基本機能」、「卒業論文・卒業設計」「体育」、「社会評価」、「就職」といった評価項目が設定されている。これらの評価項目の中において、学生の就職状況が設けられているが、大学を卒業する時点の就職状況だけでなく、大学生が今日の激しい社会において、自己のキャリアを切り開く力を持っているかどうかについての関心は十分ではないと思われる。

表 2-2 普通高等教育機関本科教育レベル方案（試行）の内容

弁学方針	大学の位置づけ	大学の長期展望
	大学のポリシー	教育思想 教学を中心に位置付ける
教員チーム	教員チームの量と構造	教員一人当たり学生数 教員チームの構造 専任教員の中で、修士学歴及び博士号を持っている教育の比率
	主講教員	主講教員の資格
		教授・副教授による講義の状況 教学の質
教学用設備	教学インフラ	校舎の状況 実験室、実習基地の状況 図書館の状況 キャンパスインターネットの状況 運動場及び体育施設
	教学経費	学費に四項経費の占める割合 学生一人当たりの四項経費の増加状況
教学改革	カリキュラム	カリキュラムの内容・カリキュラムの改革 教材の選用 教学方法及び教学手段の改革 英語による授業
	実践的な教学	実習と実訓練 実践教育内容とそのシステム 適切に設計された総合的な実験室
教学管理	マネジメントチーム	構造とその質 教学管理及びその改革に関する研究・実践的成果
	質に対するモニタリング	教学の規則の執行 教学の過程の質に対するモニタリング 教学の質に対するモニタリング

学風	教員の風貌	教員の道徳・修養とプロ意識
	学習雰囲気	大学学則に従う状況 学風構築と学生の学習への積極性を向上させる施策 課外での科学技術・文化活動
教学効果	基本理論と基本技能	学生の基本理論と基本技能の水準 学生の創新精神と実践能力
	卒業論文・卒業設計	題目選択の種類・難易度・分量・総合訓練の状況 卒業論文・設計の質
	体育	体育
	社会からの評価	学生の供給 社会的評価
	就職	就職状況
特色項目	他の大学よりも優れている点	—

出典：『本科教育レベル方案』

2010年7月に中国で発布された『国家中長期教育改革発展計画要綱(2010~2020)』においては、「高等教育の質の全面向上」が目標として掲げられている。2020年までに、高等教育の構造を改善し、人材育成、科学研究、社会貢献などの方面における水準の向上を図り、世界における一流大学の形成に力を入れていこうとしている。それに加え、「人材育成の質の向上」も強調されている。「人材育成」を高等教育事業の中心に位置づけ、粘り強い信念、優れた道徳心、豊富な知識、優れた技能を持つ専門人材や創造性のある人材の育成に力を入れる。そのため、教学への投資を増やし、教学を教員に対する評価の主要内容とし、教授が低学年の学生に講義を行うことを評価における重要な内容とする。そのほかに、実験室・学内外における実習施設や教材の開発を強化することも掲げられている。学生の学習に対する熱意を引き出し、優れた学習態度の形成に力を入れることも言及されている。ここでの「人材育成の質」は、大学側による環境整備や教員の努力によって実現されることが強調されていることが窺える。

2011年4月24日、当時の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行った。そのなかで、高等教育は「科学技術の振興と人材育成の双方を結び付けるものとして、国家発展の中で重要な地位を占めている」としている。そして、高等教育の質向上は教育改革の中心となり、中国の特色のある現代大学制度づくりにとって最も重要なものであり、高等教育機関のリーダーチームの建設を強化すること、教育方法の改善及び

教学実践の強化を通して、人材育成の新しいモデルを模索することが重要であるとしている。この他に、各レベルの政府資金投入の増加と社会からの多様なルートの資金調達が必要であるとしている。さらに、この講演の中で、社会主義の建設者の重要性について述べていたが、従来の「社会主義建設のための個人」という方針が強調される一方、大学生の「個性の発展」も強調されるようになってきている。このように、中国の高等教育目標は「国家への貢献」から「人材育成」へとシフトしていると考えられる。また、胡主席の講演により、高等教育の発展政策の重点は、世界一流大学の建設から、全体的な質の向上へと変化した。

2012年に国家教育部が頒布した『高等教育の質の全面的向上に関する若干意見』では、従来の「外延的な発展」⁷という高等教育の発展モデルを「内包的モデルの発展」へと転換していくとされた。「内包的な発展」は質向上重視を中心とする発展モデルであり、本科高等教育の規模を安定させ、国公立大学による規模の拡大から高等職業教育、生涯教育、博士課程教育と民営教育を発展の重点政策としている。

2018年に中国教育部は『ハイレベル本科教育の建設および人材育成の質の全面向上に関する意見』（以下、『ハイレベル本科教育に関する意見』）を頒布した。この『ハイレベル本科教育に関する意見』においては、学生の全人的発達を中心を基本原則としており、「よく教えることを重視する」と同時に、「よく学習することを重視すること」が強調されている。学生の「よく学習すること」を促進させるために、「少人数授業」、「混合式授業」、「反転授業」を推進し、オンラインとオフラインを組み合わせた授業を構築することを挙げた。それに加え、学習過程に対するモニタリングを強化することについて言及されている。具体的には、試験に対するモニタリングを強化し、学習過程を厳格に評価することを通し、学習過程に対するモニタリングを実現させようとしている。学生の成績評価における学習過程への評価の占める割合を高め、能力評価と知識評価の両方を重視する学業評価システムを改善するとした。また、学位論文の題目選択や審査の過程に対するモニタリングを強化し、学位論文の質を向上させるとしている。そのほかに、筆記試験、口頭試験、非標準回答試験などの試験形態を用いることを通し、学生の学習意欲を促進し、学生が自主的に学習する意識を高めるとしている。

⁷ 外延的な発展：高等教育の募集規模の拡大によって、高等教育の発展を図ることである。

この『ハイレベル本科教育に関する意見』においては、学生の学習過程に対するモニタリングが強調されているが、この学習過程に対するモニタリングは、主に、学業評価システムを改善することを通し、実現させようとしていると言えよう。

第5節 中国における高等教育質評価システムの問題点

本章では、中国における高等教育質評価システムについて見てきた。そこに見られる問題点は、次のようにまとめることができよう。

第1に、高等教育評価の理論が欠如している点である。中国における高等教育評価の理論に関する研究の多くは海外における高等教育評価の理論を翻訳し、そのまま中国に紹介したものであり、海外における高等教育評価理論が中国で適用できるかどうかについての検証が少ない。そして、『本科教育レベル評価方案』は高等教育評価に関する初めての制度であるが、この『本科教育レベル評価方案』を後押しするような仕組みが欠如している。さらに、『本科教育レベル評価方案』は計画経済時代の産物であるため、現在の高等教育の発展に適用できるかどうかを再考しなければならない（劉，2009）。

第2に、教育評価における管理主義と教育機能との間に矛盾が存在している点である。

1970年代以来、中国の高等教育評価は「社会主義の建設」、「社会奉仕」が強調されてきたが、それに加え、評価指標の明確化と統一化が求められた。陳（1991）は高等教育評価の本質について研究を行った結果、高等教育評価は一種の社会評価のプロセスであり、その本質的な目的は高等教育と社会との関係を発展させることであると述べている。しかし、このような社会的需要に基づいて教育活動の社会的価値を評価するのは、教育評価における社会や個人の地位が高くなりすぎているという。社会や個人は、高等教育を行う主体の一つにすぎないことが強調されていない（陳，1991）。

叶（1989）は、中国では教育の価値に対する認識に偏った見方が存在していると指摘している。それは、政府の政策においては、「社会奉仕」ばかりが強調され、教育の道具性しか重視されていないこと、また、教育評価に政治的色彩が色濃く反映されることに表れているという。また、評価指標の統一化、評価内容の表面化、評価実施の指令化、評価結果の属人化などがあげられるとされている。劉（2010）によれば、管理主義的な評価は高等教育機関の発展と高等教育機関に深刻な影響を与えており、評価は高等教育の質向上を促進させる有効な手段になっていないとされている。評価は政府による高等教育機関を

コントロールする手段となってしまう、このようなやりかたは教育活動を支えるための評価という視点を欠くとされている。

第3に、指標化することに科学性が欠けている。「わが国における高等教育評価に関する実践において、指標化された評価指標が重視される一方で、高等教育に関する文化指標が重視されていない」と李・朱(2013)は指摘している。高等教育評価においてもともと指標化されにくい指標（大学のブランド、文化、革新）が数値化されてしまう。このような仕方によって得られた教育評価は教育における文化性を失ってしまうことになるかとされている。さらに、現在の高等教育機関の評価は情報収集のルートが狭く、高等教育機関の分類方法には科学性が欠けているため、高等教育評価といっても客観性が足りないのであるとされている。

ここまで、高等教育の規模が拡大されていくにつれ、高等教育の質に対する捉え方に変化が見られること、また、中国の高等教育の質評価システムの状況について見てきた。中国における高等教育は、社会主義建設に奉仕する個人の育成を目的としてきたため、高等教育評価は政府による一斉評価が主導的な地位を握っているとされている。高等教育の利益関係者である社会・市場・学生・保護者が高等教育の質評価に関わる機会は増えていくが、その影響力はいまだに小さいと言わざるを得ない。そして高等教育機関の評価が始まった当初は高等教育の水準より政治的路線が正しいかが常にチェックされており、大学側が投入している財政、設備、教員チームの質などの量的に捉えやすい指標が重視されてきた。

高等教育の一利益関係者である学生の立場から考えると、学生たちが自分自身の教育プロセスへの関わり方を振り返ることによって、高等教育機関がどのように教育プロセスを構築しているかを評価してもらうことができる。それは同時に、自分自身がどのように教育プロセスに関わっているかに気づかせる機会であり、どのような関わり方がより良い結果に繋がるかを考えさせる機会でもあると思われる。

実際、アメリカを始めとする先進国は、1980年代から学生がどのように教育プロセスに関与しているかに重点を置いた評価を検討してきた。例えば、アメリカにおいては、2009年から大学生の学習成果評価が推進されている。ヨーロッパにおける研究者たちは、学習成果に対するモニタリングを高等教育改革の核心に位置づけており、学習成果の指標の選定や測定方法などに対して力を入れているとされている（瀧, 2021）。

先述したように、高等教育の質保証システムが形成されてきているにつれ、学生の発達及び成長を中心とした人材育成モデルが強調されるようになってきている。そして、多様な授業形式の導入や学修評価形式の多様化によって、学生の学習意欲の向上を図るような動きがある。しかし、学生がどのように教育プロセスに関与しているかについての関心は不足していると思われる。それと同時に、高等教育を受けることによって得られた「成果」は、学生の「基本的な知識や教養」、「卒業論文・卒業設計」、「体育」、「社会的評価」、「就職」といった「学生時代の成果」しか評価されていないように思われる。そこには、今日の変化の激しい社会に適応しながら、自己にとって意味のあるキャリアを作り上げていく力を持っているかどうかについての関心が不足していると思われる。一方、アメリカにおいては1980年代から、選択と適応を繰り返しながら、自己のキャリアを作り上げていくために必要とされる心理的リソースとして、キャリア・アダプタビリティに関する研究が盛んになってきた。

そこで、以下、本論文では第3章において学生がどのように教育プロセスに関与しているかという視点から学習成果に対するモニタリングを行った研究を検討する。そして高等教育の質の改善を図る概念として、学生エンゲージメントを取り上げる。従来、「高等教育の質」を評価するにあたって、「財政」、「設備」、「教員チームの質」とは異なる視点である学生エンゲージメントを検討することによって高等教育機関の評価研究への基礎資料を提供することにもつながると考えられる。

そして、第4章では、中国における大学生の社会へのトランジションの事情について述べた上で、第5章では、世界において、キャリア・アダプタビリティの概念についての研究がどのように展開されているかについて説明する。そして、高等教育の質評価においては、大卒者の一時的な就職結果だけではなく、大学生が自己のキャリアを構築していく力も高等教育の質評価研究の枠組みの中に入れていくことが重要であるという視点を提供したい。

第3章 学生エンゲージメントに関する理論的検討

本章では、学生エンゲージメントの概念とその測定方法について検討を行う。主としてアメリカにおいて学生エンゲージメントが登場した社会背景、学生エンゲージメントに関する理論の変遷について述べた上で、学生エンゲージメントの概念が中国に紹介された経緯を説明し、最後に学生エンゲージメントの測定尺度について検討していく。

第1節 学生エンゲージメントが重視された社会背景

本節では、「プロセス指標の必要性」、「大学ランキングへの不満」、「高等教育の質の低下」という3つの点から、学生エンゲージメントが重視された社会的背景を概観する。

第1項 プロセス指標の必要性

序章で述べたように、学生エンゲージメントの概念及びそれをもとに開発された学生エンゲージメント調査では、「アウトカムの標準化」が進められることも多い。

戦後、多くの国は高等教育を量的に拡大させてきた。高等教育の規模拡大は、国の発展に寄与する人材育成に資する。しかし一方で、高等教育の選抜的な性格は弱まり、高等教育の修了だけでは卒業生の質を保つことができなくなる。そこで、1990年代、アメリカなどの国々では、ニュー・パブリック・マネジメント（NPM）の考え方が大学に導入され、競争原理に基づく成果を重視した大学経営が進められてきた。そこに、「どのように教えるか」を重視する「教育パラダイム」から「学生がどのように学んでいるのか」を重視する「学習パラダイム」へと移り、さらに、「学生がどのような能力を身に付けたか」を重視する「学習成果パラダイム」へとパラダイムの転換が起こり、アメリカをはじめとする多くの国では、アウトカム基盤型教育が取り入れられることになった（山田，2018）。それに加え、アウトカムを過度に重視するのではなく、教育・学習の過程（プロセス）にも注目し、分析する必要性が議論されるようになってきている（山田，2018，相原，2015）。そこで、学生が行った学習行動という学習への関与がどのようにアウトカムに結びつくか、そのプロセスの指標が重視されるようになったのである。

例えば、1989年、ブッシュ大統領と50州の知事は、第1回の教育サミットを開催して、全国教育共通目標（National Education Goals）を発表した。その目標は全国教育共通目標委員会(National Education Goals Panel)で検討され、1994年にクリントン大統領によって「2000年の目標：アメリカ教育法(Goals 2000: Educate America Act)」において設定された。この法律で定められた目標の大部分は初等教育と中等教育に関するものであった。高等教育に関しては、高度な批判的思考、コミュニケーション力と問題解決能力の育成についての目標を検討する必要性が生じた。そこで、全国高等教育経営システム・センター(National Center for Higher Education Management Systems :NCHEMS)のEwellらはAstin(1991)の「成果の情報だけでは鍵となる経験に関する情報がない限り、実質的に解釈ができない」という見解に基づいて良い実践の指標(indicator of good practice)を解明する「プロセス指標(process indicators)」も重要であることを提示した(相原, 2015)。つまり、プロセス指標と成果指標を統合した新たな指標が高等教育の改善につながることを期待されたのである。

こうした大学教育の出口における成果は学生にとって身に付けるべき能力として語られることが多い。大学教育を通じて育成すべき能力について、様々な学術団体や公的機関が一定の枠組みを提示している。たとえば、PISAを推進しているOECDは3つのキー・コンピテンシーとして、①道具を相互作用に用いる能力、②異質な人々からなる集団で相互に関わり合う能力、③自律的に行動する能力を掲げている(松下, 2011)。また、日本の文部科学省による①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的思考力の4領域(13の能力)で構成された「学士力」や組織や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力として①前に踏み出す力、②考え抜く力、③チームで働く力の3領域(12の能力)で構成された「社会人基礎力」(経済産業省2006)なども提示されてきている(山田, 2018)。

第2項 大学ランキングへの不満

1990年代にはアメリカにおいて、大学側が大学生の学習過程に関して、社会に対してもっと説明責任を果たすべきであることが社会的共通認識となった。しかし、伝統のある「大学ランキング」による評価は強く意識されていた。1980年代から、USニュース&ワールド・レポートは「アメリカの最良大学」を序列形式で示す大学ランキングの刊行を始めた。このランキングには、大学の内外から数多くの批判が寄せられたもの

の、それは社会一般には受け入れられていった。そして、ランキング上位校も学生募集や大学の宣伝において有利になるためランキングに対して暗黙の支持をした。一方、大学ランキングという評価形式に不満を持つ大学関係者たちは大学の質を社会での評判や投入される財政、キャンパス設備、教員の力量と研究課題によって判定されることに対して不満を持った（相原，2015）。

第3項 高等教育の質の低下

臧(2017)によると、1990年代、アメリカの高等教育の質に対して、課題が指摘されるようになった。1995～1996年を例にとると、全国の四年制大学生の中で六年間以内に学士学位を取得する学生の率は51%しかいなかった。社会は大学生が習得した知識が新しい時代からの要請を満たせるのかを憂慮していた。そこで、大学が学生に与える影響を測定し、大学での大学生の時間の使い方及び技能習得の状況を把握することが必要となった。学生の学修状況を知ることによって各大学における教育活動の有効性を検討するような、また、教育の改善に貢献できるような評価尺度が必要とされた(王，2017)。

このように、アメリカでは高等教育の成果だけではなく、高等教育という過程に参加する各主体の投入を測定し、高等教育の質の改善を図ることに対する要請があったこと、また、従来の大学ランキングという単一の評価形式に対する不満が高まったことが、学生エンゲージメントという学生側の投入を主体とした評価形式を生み出したと言えよう。

第2節 学生エンゲージメントの基礎となる理論

学生エンゲージメントに関する研究が1990年代の初頭からアメリカで盛んになった背景には、先述したように、ニュー・パブリック・マネジメントの考え方が大学に導入され、競争原理に基づき成果を重視する大学経営が進められている中、成果に過度に依存するのではなく、教育・学習のプロセスを重視する必要性も指摘されるようになった（山田,2018）ことがあげられる。学生エンゲージメントという概念についての理解は多様であるが、Pascarella, Terenzini（1991）によれば、学生の変容に関する研究は、主に社会学をベースとしたカレッジインパクト理論（College Impact Theories）と心理学に基づいた発達理論（Developmental Theories）に分類できるとされている。カレッジインパクト理論と学生の発達理論は、いずれも学生の成長・発達について検討しているが、重点の置き方が少し異なる。カレッジインパクト理論においては、大学環境が大学生の発達

(または変容)にもたらす影響、つまり、大学生の発達(または変容)をもたらす環境的要因が重視されている。それに対して、学生の発達理論においては、学生の発達を内面的な心理的要素との関係が重視されている。学生エンゲージメントの概念は、この2つの理論における主要的な観点を統合し、提起したとされている(姜,2018)。そのため、カレッジインパクト理論と発達理論に関する主な内容を次に検討したい。

第1項 カレッジインパクト理論

先述したように、カレッジインパクト理論は、学生がどのような成長を遂げたかより、学生の成長に影響を及ぼす要因を解明することに重きを置いている。本項では、カレッジインパクト理論の展開をふまえ、代表的なカレッジインパクト理論について詳しく説明する。

1. Astinの「I-E-Q」モデル

Astinは、代表的なカレッジインパクトモデルの論者であり、社会的エージェントとしての大学の効果に注目し、その過程を理論化した(山田,2007)。Astin(1970)は、学生の成長(成果)は、学生の入学前の既得情報と大学の環境の両方からの影響を受けるとし、よく知られている「I-E-O」モデルを提唱した。図3-1のA-B-Cという3つの矢印が示しているのは、大学生が入学する前の既得情報が大学生の成長に直接に及ぼす影響

(C)、大学環境が学生の成長に直接に及ぼす影響(B)、学生が入学する前の既得情報が大学環境を媒介として、学生の成長に及ぼす影響(A-B)という学生の既得情報・大学環境・成果との間の影響関係である。「I-E-O」モデルは、学生の既得情報を成果に影響を及ぼす重要な変数として位置づけており、大学での経験と成果との関係だけを検討していたそれまでの研究より進歩している。「I-E-O」モデルにおいて、「I(input)」には、大学生が大学に入学する前の学位取得の熱意や高校時代のGPAなどの内容が含まれている。「E(environment)」には、履修科目、クラス、教師、専門分野、GPA、学生生活といった方面の内容が含まれている。そして、「O(outcome)」には、学位取得、キャリア取得、大学進学などの内容が含まれている。

Astinは学生のInput(既得情報)の部分を測定するアセスメント・ツールとしてCIRP(Cooperative Institutional Research Program)を1966年に開発し、大学新入生に対する調査を継続的に実施している。CIRPによって得られる情報をベースにして、大

学は新生の情報の入手、学生募集戦略、カリキュラムの検討、教育課程やその他のプログラム立案や評価を実施し、得られた分析結果は公的な情報として外部に公表される（山田, 2007）。

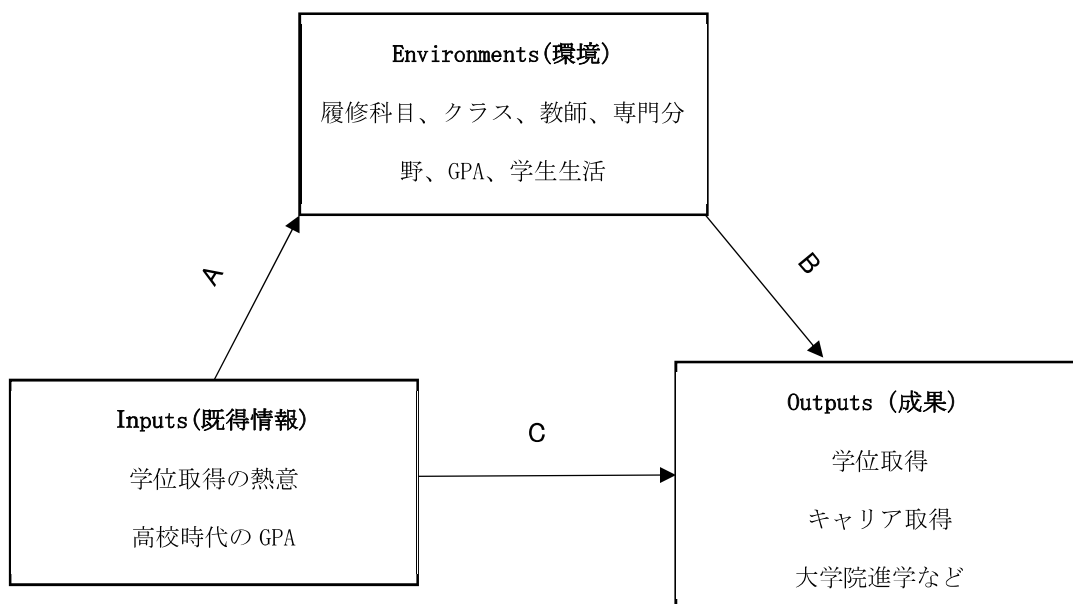


図 3-1 Astin の「I-E-O」モデル

出典：山田（2007）より作成

2. Astin の学生関与 (Student Involvement)

1984年にAstinは、「I-E-O」モデルにおける大学環境が学生の成長に影響を及ぼすルートを解明するために、学生関与という概念を用いた。Astinによれば、学生は関与することによって学習するとされている。Astinによると、関与とは、「学生が学業に費やす物理的及び心理的活動力の総計（amount of physical and psychological energy that the student devote to the academic experience）（Astin, 1999, 相原, 2015）である。

Astin(1999)によれば、関与 (Involvement) という概念は、フロイト (Freud) が提示した「カタクシス (cathexis)」の概念と似ているとしている。Freudは、人間は自分の外にある対象と人々に心的エネルギーを投資しているとしている。言い方を変えると、人は彼らの友人、家庭、学業、仕事に心的エネルギーに投資できる存在であると言える。

Astinは動機づけが関与を構成する重要な側面であることを否定していないが、関与を行動面に関する概念として捉えている。Astinは、①異なる学生は同じ教育活動への関与の程度が異なること、そして同じ学生であっても、異なる時間帯において、教育活動への関与の程度が違うこと、②学生の関与の概念には量と質という2つの側面を有すること、③学生の発達は教育プログラムへの関与（量と質）に比例すること、④教育政策と教育実践が学生の関与に影響を及ぼすことを明らかにしている（Astin,1999）。先述したように、「学生の関与」は、「I-E-O」モデルにおける大学環境が学生の成長に影響を及ぼすルートを解明するために提起された概念であるが、「I-E-O」モデルにおいては、学生は大学環境に受動的に影響される存在であると位置づけられている。学生関与の概念においては、学生を教育プログラムに能動的に参加する主体であると認識しており、「I-E-O」モデルが想定した受動的な学生像とは一線を画している。

3. Tinto の統合理論 (integration)

Tintoは、Astinの「学生関与理論」を発展させ、「統合」の概念によって、大学システムの内部において、学生が自発的に大学からの離脱を選択するまでのプロセスを説明している。Tinto(1993)によれば、学生の家庭背景・個人の属性・入学前の教育背景の差異によって、学生は入学時にすでに異なる目標・コミットメントを持っている。この目標・コミットメントが、大学における学習活動と教職員との交流や課外活動などを通して、学業達成、大学が明示する基準への準拠、学問的規範の同一化といった「学問的統合」、および、学友と教職員との交流という「社会的統合」（相原,2015）が得られる場合、学生による自発的な退学は起こりにくい。しかし、この学問的統合及び社会的統合が得られない場合、学生の自発的な退学が発生してしまうとされている。Tintoの統合理論は学生の自発的な退学を引き起こすまでのプロセスを明らかにするために開発されたものであるが、学生の学習成果に影響を及ぼす要因の解明にも用いられるとされている。Tintoの「統合理論」は大学内部におけるシステムを学問的システムと社会的システムに分けることによって、Astinの学生関与の概念を精緻化し、学生関与に具体的内容を提示することに貢献したと言える。

4. Pascarella の一般因果モデル

Tinto の統合理論においては、大学内部に焦点を当て、学生、教員の他に家庭や大学外での交友関係が学生個人に及ぼす影響が重視されているが、大学の組織特徴及び学生自身の努力の作用が見過ごされているとされている、そこで、Pascarella は、大学の構造的・組織的特性と学生の努力の質という 2 つ変数を新たに加え、学生の発達に 5 つの変数の影響を受けるとしている。この 5 つの変数の関係を示したのが図 3-2 である。まず、「大学の構造的・組織的特性」と「学生の背景的・大学入学以前の特性」は大学環境を規定している。そして、以上に述べた 3 つの変数は「社会化エージェントとの相互作用（教員、学生との相互作用）」を規定している。さらに「学生の努力の質」は、「学生の背景的・大学入学以前の特性」と「大学環境」と「社会的エージェントとの相互作用」に影響されている。そして最後に、学生の学習・認知的発達は、「学生の背景的・大学入学以前の特性」、「社会化エージェントとの相互作用」と「学生の努力の質」に影響され、「大学の構造的・組織的特性」は「学生の学習・認知的発達」に直接に影響を及ぼすのではなく、「大学環境」、「社会化エージェントとの相互作用」と「学生の努力の質」を媒介して「学習的・認知的発達」に影響を及ぼすとされている。Pascarella の一般因果モデルは学習・認知的発達を規定する要因を解明するために構築されているが、学習・認知的発達以外の学習成果に関する研究においても適用できるとされている。そして、Pascarella の一般因果モデルに、大学組織の特性という側面が加わることによって、異なる大学間における比較研究を行う基礎が提供される（呉,2013）。

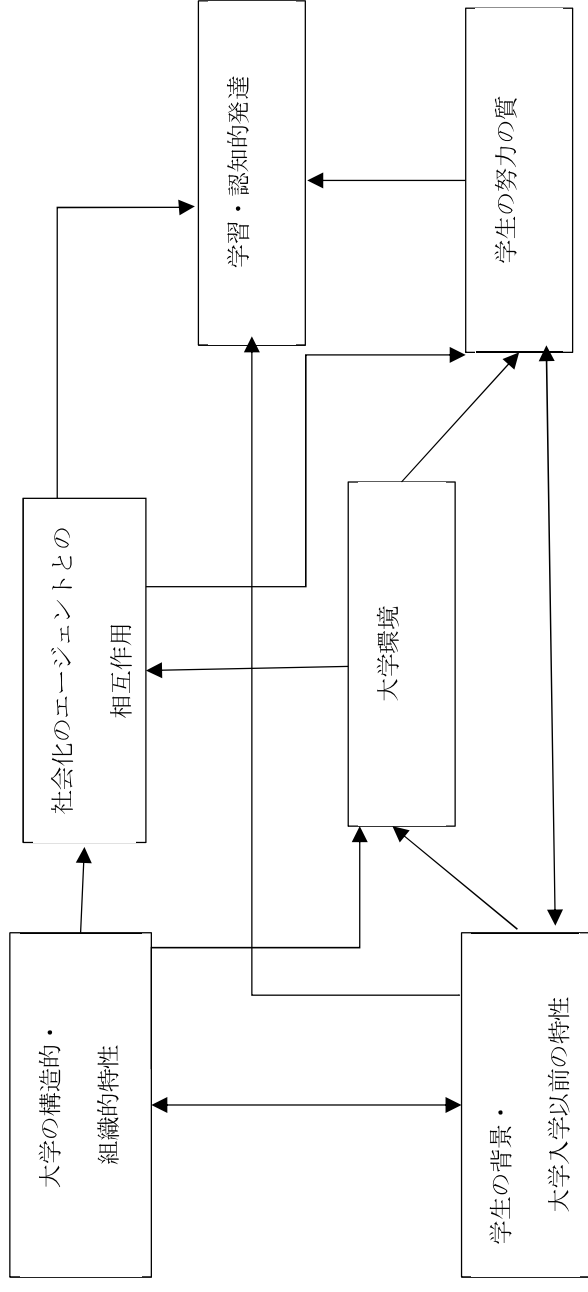


図 3-2 Pascarella の一般因果モデル

第2項 学生の発達理論

学生の発達理論の中で、最も影響を及ぼしてきているのは、Chickering と Gamson (1987)が提起した7つのベクトル理論(表3-1)であるとされている(山田, 2007)。この7つのベクトル理論は、1950年代、Eriksonが論じた思春期及び青年期が直面する「アイデンティティの形成」という発達課題が大学教育の文脈において、学生の行為面に具体化された内容であるとされている。Chickeringは「ベクトル」の概念を用い、大学生の発達に関わる課題について論じている。ベクトルは、方向と大きさを持ち、方向は単なる直線よりもステップやスパイラルによってより適切に表現されるとされている。そして、この7つのベクトルの重要性は同等で、7つのベクトルは影響し合うことが述べられている(河井, 2014)。

表3-1 7つのベクトル理論

コンピテンス発達	知的・身体的・対人的に能力を発達させ、自らの能力に自信を育んでいく
感情管理	自らの感情を認識・受容し、適切にコントロールして表現していく
自立を通じて相互依存に向かうこと	相互的な自立の重要性を認識して受容していく。その背景として、自己主導性、忍耐力、流動性、問題解決能力の発達がある
成熟した対人関係の発達	自他の差異を受容し、健全で持続的な他者との親密な関係を発達させる
アイデンティティの確立	自らの身体、外見・ジェンダー・性的志向の受容、社会・歴史・文化的ルーツの認識、自らのライフスタイルと役割を通じた自己概念の明確化、重要な他者からの承認といったことを通じ、自己受容と自尊心を持ち、パーソナルな安定性と統合に至る
目的の発達	焦点化された関心と活動へ関わり、対人的な関わりも確立しながら、明確な職業目標を発達させる
統合の発達	他者の信念に敬意を払いつつ自分の価値観を成熟させ、その価値観と社会的責任に応える行動を調和的に実現する

(出典) 高澤・河井 (2018)

表3-1に述べられた7つの方面における発達を促進するために、Chickering と Gamsonは、1987年に「優れた授業実践のための7つの原則」を提示した。この7つの原則とは、①学生と教員のコンタクトを促すこと、②学生間で協力する機会を増やすこと、③能動的に学習させる手法を使うこと、④素早いフィードバックを与えること、⑤学習に要する時間の大切を強調すること、⑥学生に高い期待を伝えること、⑦多様な才能と学習方法を尊重することである(中井・中島, 2005)。この「優れた授業のための7つ

の原則」はアメリカにおける人材育成の根拠となった。そして、その後の学生発達に関する研究に、この7つのベクトル理論または「優れた授業実践のための7つの原則」は影響を与えていると言える。

第3節 学生エンゲージメントに関する国際的動向

すでに述べたように、学生エンゲージメントの概念が注目された背景には、大学教育が「成果パラダイム」へ転換していく過程の中で、学生自身及び高等教育機関の努力が学習成果に転換するまでのプロセスをモニタリングする必要性が出てきたことがあげられる。そこで、Astinの「I-E-O」モデル、「学生の関与」概念に代表されるカレッジインパクト理論は学生エンゲージメントの概念や理論の形成に大きな影響を及ぼしてきた。現在、多くの国々で推進されている学生エンゲージメントに関する調査は、カレッジインパクト理論を土台として、Kuh（2009）らによって開発された「学生エンゲージメント調査（National Survey of Student Engagement(NSSE)」（以下はNSSE調査）を原型としている。このNSSE調査の構成から見ると、NSSE調査、高等教育過程における学生及び高等教育機関という双方の行為面の投入といった「教育-行為」の視点に基づき構築されているものであるが、こうした「教育-行為」の視点のほかに、「心理的視点」、「社会-文化的視点」があるとされている（周, 2015）。本節では、「教育-行為」・「心理」・「社会-文化」的視点に基づいた学生エンゲージメントの概念に対するそれぞれの理解及びこの3つの視点の相違点について触れる。

1. 教育-行為的視点

アメリカでは、1990年代からの大学ランキングという評価方式への不満を踏まえ、学生の学習を測定する方法が確立されていない中、学生の高等教育の過程へのエンゲージメントというプロセス的指標を導入することによって学生の学習に対するエンゲージメントと学習成果との関係を捉えるべきであるという議論が盛んになった。ここで、「プロセス的指標」というのはChikeringとGamson(1987)によって提示された大学教育の質向上のための「7つの良い実践」のような学生と教育のパフォーマンスを改善するために、大学側としてのすべき事項を示す指標である。「教育の改善のための行動的なデータの提供」、「効果的な教育の実践の記録」、「大学の質の社会一般への公表」を目的として、

開発された「NSEE 調査」は、「プロセス的指標」の提供という論調に合った学生の学習状況を測定する尺度である。この NSSE は、「学生の行為」、「教育機関としての行動と要求」、「大学への反応」、「学生の背景に関する情報」という 4 つの方面に関する情報を収集し、この 4 つの方面が学生の学習及び発達に及ぼす影響を測定することを試みている（図 3-3）。

1 つ目の「学生の行為」の方面には、教育的に目的のある活動へ参加を指し、学友及び教員との関係、学内外において学業・正規のカリキュラムと並行して行われた教育活動、その他の活動に費やす時間が含まれている。2 つ目の「教育機関としての行動と要求」とは、文献購読・作文及び試験に関する教育機関としてのポリシーに関する内容である。3 つ目の「大学への反応」とは、学生が認識した成果・満足度・持続性に関係に関係している大学環境の特徴を指し、例えば、学業上の成功を収めるための学生への支援、大学キャンパスにおける多様な組織の関係性の質といった内容が含まれている。4 つ目の大学生の背景に関する情報には、年齢、性別、民族、居住地、教育の水準、専攻などの内容が含まれている（Kuh, 2009）。

このような内容が NSSE を構成する「学習課題の水準(LAC : Level of Academic Challenge)」、「能動学習・協同学習 (ACL: Active and Collaborative Learning)」、「学生と教員との交流 (SFI: Student-Faculty Interaction)」、「キャンパスの支援環境 (SCE : Supportive Campus Environment)」、「豊かな教育経験 (EEE: Enriching Educational Experiences)」という 5 つの下位尺度に含まれることになった。

この 5 つの下位尺度に反映されているように、NSSE を開発した研究者たちは、学生の有効な教育活動への参加や大学キャンパスからの支援」という教育過程に関わる 2 つの主体である学生の有効な教育活動への参加と、大学側の学生の有効な教育活動への参加を促進するための大学環境からの支援という行動的アプローチから学生エンゲージメントの概念を捉えていることが分かる。

しかし、NSSE についてはその信頼性の問題がしばしば指摘されている。NSSE の下位尺度の範囲が広すぎると指摘されているほか、「学習課題の水準」の下位尺度に関する論争が大きく、最も重要なのは、NSSE が学生の GPA と在籍率に対する予測力が弱いことが指摘されている (La Nasa et al., 2009)。そして、統一された測定尺度によって、行為的方面から異なる専攻の学生の教育活動への参加を測定するのは無理があることが指摘されている (周, 2015)。さらに、教育-行為的視点に立ち組織された NSSE は、教育実践と学

生の教育活動への参加を関係づけることによって、教育実践改善のプロセスを効率的にしているが、学生が有効な教育活動へ参加する過程における情緒的な要素が考慮されていない。Solomonides et al.(2008)によれば、教員と学生は学生エンゲージメントの主体であるが、主体が異なればエンゲージメントという概念に対する理解が異なり、教員はエンゲージメントを認知的に認識しているが、学生はエンゲージメントを情緒的に認識しているとされている。「教育-行為的視点」は「行為」だけに重点を絞ることで、学生エンゲージメントにおける他の心理上の認知的・情緒的な指標が見過ごされているかもしれない。

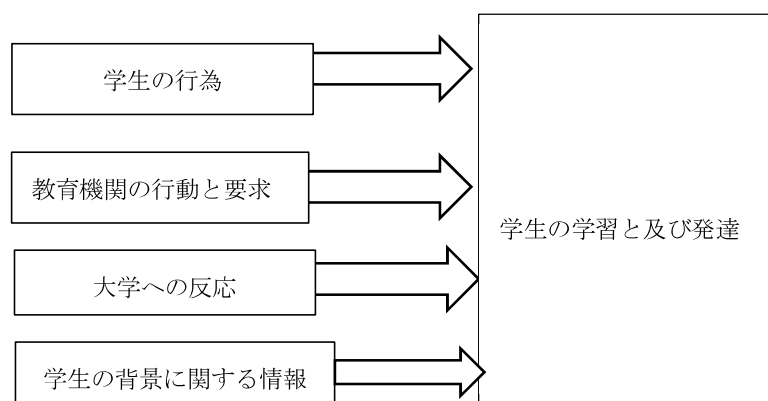


図 3-3 NSSE の質問項目に関する情報収集

(出典) Kuh(2009)より作成

2. 心理的視点

次に、心理的視点に目を移してみよう。まず、行動エンゲージメントについては、3つの側面から定義づけられている。1つ目の側面は、ポジティブな行動からエンゲージメントを捉えている。ここでのポジティブな行動とは、授業に出席するといった教室のルールに従うことや学校を破壊するような行動をしないことが含まれている。2つ目の側面は、学業の課題への参加や行動に伴う努力、粘り強さが含まれる。3つ目の側面は、1つ目の側面における教室の場面及び2つ目の側面における授業での参加や行動にとどまらず、学校行事に関連にある活動に範囲を広げているとされている(Fredricks et al., 2004)。

そして、認知エンゲージメントについては、①学習への投資、②教育の場面における自己管理に関する研究にもとづいているとされている。まず「学習への投資」に関して、学習への投資を「努力」と見なす場合、行動エンゲージメントにみられる「参加」をキーワードとする「努力」と混同されるかもしれないが、認知エンゲージメントにおける「努力」は、

心理的な投資が重視されている。具体的に言うと、「目標に向かって努力すること」、「挑戦を好むこと」、「失敗を恐れない意志」などに表れている。そして「②教育の場面における自己管理」に関しては、主に学生がメタ認知を使い、計画を立てたり、モニタリングしたり、自分の認知を評価したりすることが認知エンゲージメントに当てるとされている(Fredricks et al., 2004)。

メタ認知に関連して、表層的認知方略と深層的認知方略という考え方を示す研究者もいる。深層的認知策略とは、集中力の調整、継続性、新しい情報を既存の知識との関連づけといったメタ認知と努力マネジメントを用いることを指している。表層的認知策略とは、情報の短期的な保持を最大化するような回避的な方略(例:難しいところを飛ばす)を指している。学生が深層のメタ認知を使えば使うほど、認知エンゲージメントが多いことを意味する。学生が深層のメタ認知を用いることによって、深い学びや創造的な思考につながるとされている(Fredricks et al., 2004)。

最後に、「情緒エンゲージメント」は主に学生の情緒反応を指している。情緒エンゲージメントにおける情緒反応は「フロー概念」における感情の関与及び投資に関する内容から示唆を受けているが、情緒エンゲージメントには、「フロー体験」にみられるポジティブな感情のほかに、ネガティブな感情も含まれている。具体的には「関心、幸福、退屈、悲しみ、不安」なども含まれる。学生の情緒反応を学校や教員に対する感情、学校に対する帰属意識・愛着に基づいた捉え方がある一方、「動機づけ」から情緒エンゲージメントを解釈する方法もあるとされている(Fredricks et al., 2004)。

以上、心理的視点に基づいた学生エンゲージメントについて述べた。総じて言えば、心理的視点から学生エンゲージメントを捉える場合、学生エンゲージメントを学生の内面的心理過程と見なしている。「教育-行為的視点」においては学生個人による学習に対する「投入」及び学生を有効な教育活動に巻き込むための「大学からの支援」という2つの側面を持っているエンゲージメントの概念が想定されていた。それに対し心理的視点では「学生個人によるエンゲージメント」と「大学からの支援」を分けて、学生エンゲージメントに影響を及ぼす要因を検討することを可能にしている。その一方で、心理的視点には、学生が身を置いた社会的文脈のエンゲージメントに及ぼす影響は考慮されていないという問題が残されている。

3. 社会—文化的視点

学生エンゲージメントについては、「学生個人による行動上のエンゲージメントと学生を有効な教育活動に巻き込むための大学側からの支援」と見なす見方、学生エンゲージメントを「学生個人の心理過程」と見なす見方がある。そのどちらをとるにせよ、「教育-行為的視点」と「心理的視点」に基づいた学生エンゲージメントに対する検討は、学生エンゲージメントの状況を社会的文脈の中に置き、社会的文脈が学生エンゲージメントに及ぼす影響について検討する必要がある。

Mann (2001)は、エンゲージメントの対語である「疎外 (alienation)」から、学生を高等教育から離脱させる要因を 7 つに分類した。その中にポストモダンという社会文脈による疎外が取り上げられている。彼は、今日の社会的文脈の下、疎外は誰にとっても生じうる現象であるとしている。彼によれば、社会競争に勝ち残るために、学生にたくさんのスキルを身に付けさせることや現代社会に存在している権力関係に従い、社会からの要請を満たす目的で構築された高等教育は、機能性と遂行性 (performativity) が過度に求められている。そのため、学生の離脱を引き起こす可能性がある。学歴を追求し、描かれたライフコースのパスは、学生の高等教育におけるエンゲージメントを阻害するかもしれないとされている。Thomas(2002)は、大学の慣習と学生の在学継続率との関係を検討した。その結果によれば、学生は自身が所属している社会階層の慣習と大学の慣習とが合わないと感じる時、退学が生じやすいとしている。Thomas(2002)の研究は、異なる階層に属している学生の教育活動への参加や成功を促す大学機関としての慣習を識別し、識別された慣習に基づき、大学のポリシーや実践を改善するという視点が提供されている。

高等教育の規模が拡大されることにより、家庭背景による教育機会の格差は大幅に改善されてきた。高等教育の恩恵はより多くの社会階層の学生に行き渡っているが、学生の家庭背景が高等教育機会に及ぼす影響は、単に教育機会に及ぼす影響にとどまらない。恵まれた家庭背景の生徒はより高いランクの大学に進学するという形での教育格差へと変容している。それに加え、知識の伝達という教育パラダイムから学生は知識を構成する主体であることを重視する学習パラダイムへと転換が起き、大学の役割は学生に知識を教え込むことから学生の学習を支援することに転換しつつあるという背景を踏まえ、大学機関としては、「学生は何を知っているのか、学生はどのように行動するのか、学生は誰であるのか」(Alba et al., 2007) に関心を向けはじめている。そこで、大学は、学生の学習状況に影響を及ぼす高等教育機関としての組織構造の要因だけでなく、Alba ら (2007) が述べているように、

「学生は誰であるのか」という学生の背景に関する情報を収集し、異なる背景を持つ学生が教育活動に参加する際にどのような差異が出るのかを検討し、多様な背景を持つ学生を教育活動に巻き込むための大学の施策を考える必要があると思われる。

「社会-文化的視点」は、「教育-行為的視点」及び「心理的視点」に見られる、学生エンゲージメントを学生個人の努力と大学として教育実践からの支援という捉え方から離れ、学生と大学の外側にある社会構造の学生エンゲージメントに及ぼす影響の検討を志向している点で意義が大きい。そこで、これまでの「教育-行為的視点」と「心理的視点」に加え、社会的文脈の学生エンゲージメントに及ぼす影響を考慮し、学生エンゲージメントに関する統合モデルに関する検討が必要とされると思われる。

4. 統合的視点

統合的視点に基づいた学生エンゲージメントに関する検討は多岐に渡っている。例えば、Bryson et al.(2009)は、ひとりの学生としての知覚、期待及び経験と、学生としての構築 (the construction of being a student) という 2 つの方面からエンゲージメントの概念を分析しており、特に、学生としてのあるべき姿 (being a student) に注目し、エンゲージメントの概念を大学教育における異なる対象 (課題、教室、コース、大学機関) に対するダイナミックな連続体であるとしている。彼らが構築した統合モデルは、教育-行為的視点と同様に、エンゲージメントの状況とその背景要因との区別が付かないという問題が残されている。

Bryson et al. (2009) は、エンゲージメントはプロセスであると同時に、結果でもあると述べている。しかし、Kahu (2013) はエンゲージメントの「プロセス」と「結果」の主体は異なると指摘している。Kahu (2013) によれば、エンゲージメントを「プロセス」として捉える際には、エンゲージメントの主体は大学機関であり、大学機関が大学生を教育活動に巻き込む (engaging students) ことに重きを置いている。そして、エンゲージメントを「結果」として論じる際に、エンゲージメントの主体は学生となり、注目されるのは、学生がどのように学習することに関与させることである。実際に、「プロセス」として学生エンゲージメントを捉える際に、そこで学生エンゲージメントというのは、学生による学習への実質の投入ではなく、それは学生エンゲージメントに影響する要因である。その一方、「結果」は学生の実質の学習に対する投入であり、その結果には、情緒、認知と行為という 3 つの次元を有する心理的状态であるとされている。

ここでは、Kahu(2013)が構築する統合モデルを図 3-4 に示し、説明していくこととする。Kahu が構築した統合モデルは、情緒・認知・行為という 3 つの次元によって構成される個人の静的な状態を学生エンゲージメントのそのものと見なしており、学生の経験（エンゲージメント）は社会-文化という社会的文脈の中に組み込まれているため、学生エンゲージメントは、構造的影響と心理社会的影響を受けているとしている。図の 3-4 に示されているように、「大学の文化・ポリシー・カリキュラム・アセスメント・ディシプリン」といった大学の特徴と学生自身の背景・サポート・家庭・ライフロード」が構造的影響として挙げられる。こうした大学の組織構造と学生の持っている背景という両方を考慮した構造的影響と学生エンゲージメントの間に「心理社会的影響」が位置付けられている。この「心理社会的影響」は、大学の組織構造と学生の持っている背景の影響を受ける。そのため、大学か学生かどちらの側面が強調されているわけではない。そして、大学機関の「教育、職員、サポート、仕事量」と学生個人の「動機づけ、スキル、アイデンティティ、自己効力感」という 2 つの側面における複雑な関係が学生エンゲージメントに及ぼす影響が重視されている。

学生エンゲージメントの結果は近接的結果（proximal consequences）と遠隔的結果（distal consequences）に分けられている。近接的結果と遠隔的結果のどちらも学業面の効果と社会的な効果に分けられる。近接的結果には学生の学業成果と満足度や幸福感といった内容が含まれており、遠隔的結果には、大学教育の在学継続率、仕事上の成功と生涯学習や市民権や個人の成長が含まれているとされている（Kahu, 2013）。

そして、Kahu の統合モデルにおいて、「心理社会的影響」と「学生エンゲージメント」と「近接的結果」との間における矢印は双方向であることに注意しなければならない。学生エンゲージメントは、心理社会的影響を受けると同時に、大学機関における「教育、職員、サポート、仕事量」と学生の「動機づけ、スキル、アイデンティティ、自己効力感」に影響を及ぼす。また、学生のエンゲージメントは、学生の学業成果と満足度や幸福感という効果に影響を及ぼすとともに、学業成果や満足度や幸福感は学生エンゲージメントを促進することもある。すなわち、「学生エンゲージメント」は「心理社会的影響」および「近接的結果」と循環的な影響関係を持っているといえよう。

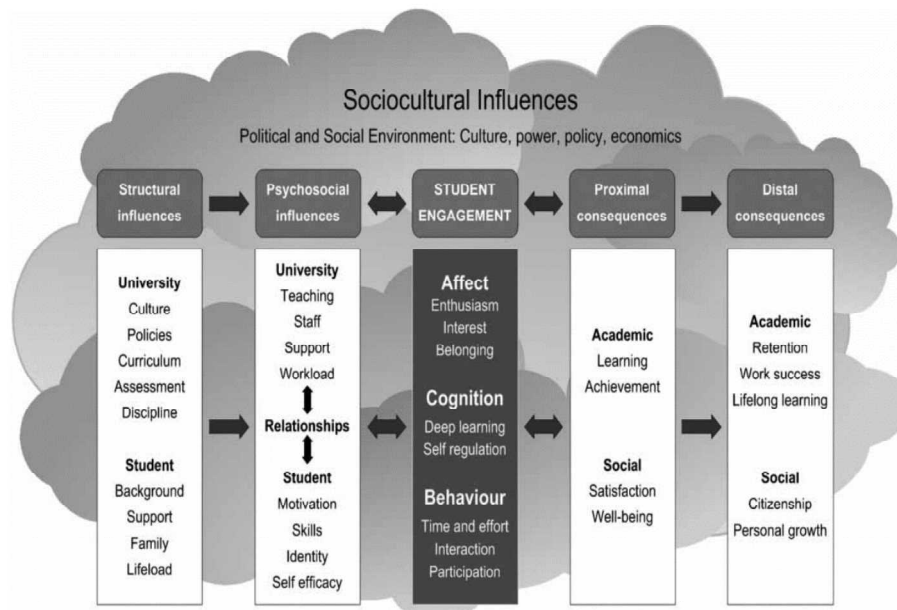


図 3-4 Kahu によるエンゲージメント概念の枠組み、要因と結果

出典：Kahu(2013)

第 4 節 中国における学生エンゲージメントの展開

第 1 章で述べたように、中国では、1999 年に高等教育規模拡大政策が実施されてから、高等教育の規模が急速に拡大されていった。1998 年に出された『21 世紀に向けての教育振興計画』においては、2010 年までに高等教育の「マス段階」に入ることを目的とした。しかし、実際、高等教育の規模拡大政策が実施されてからわずか 3 年後の 2002 年に目標とした 2010 年より 8 年早く、高等教育の粗進学率が 15% に達した。高等教育の規模が急速に拡大されていく中で、2006 年 5 月に、当時の国務院総理である温家宝総理が国務院常務会議において、「高等教育の質の向上」の重要性を強調した。この出来事を境にして、中国における高等教育の発展は、「規模拡大」から「質の向上」へと転換していったとされている（尹，2020）。

中国における高等教育政策が「規模拡大」から「質の向上」へと転換を図るにつれ、学生エンゲージメントに関する研究もすこしずつ進められるようになった。2007 年には清華大学の研究チームがアメリカにおける学生エンゲージメント調査（NSSE）を中国に紹介し、2009 年に中国版の学生エンゲージメント調査を開発した。2010 年以降、中国版の学生エンゲージメント調査については改訂を重ね、中国版の学生エンゲージメント調査は

『中国大学生学習・発達追跡研究』という名称となった。中国も世界的な動向に合わせ、学生エンゲージメント調査（China College Student Survey, CCSS）を実施することになっていった（尹，2020）。

中国における学生エンゲージメントに関する研究は、学生エンゲージメントという概念そのものに関する検討が少なく、海外における学生エンゲージメントの概念に対する検討を援用する研究が多いとされている（袁・黄，2022）。現在、中国における学生エンゲージメントに関する研究は2つの流れに分かれている。1つ目は、北京大学教育学院を中心として展開された「北京における大学生発達状況調査」である。この北京における大学生発達状況調査研究チームは、アメリカにおける学生エンゲージメント調査やUCLAのCSS調査、東京大学におけるCRUMP調査や台湾における高等教育学生質問紙調査を参考にし、大学における教学の質・量と学生の発達に関する状況調査を開発した。2つ目は、先述した清華大学における研究チームによって開発されたNSSE-Chinaであるとされている（李，2021）。

第5節 学生エンゲージメントの定義

これまで、「教育-行為」・「心理」・「社会-文化」の視点や、これらの視点に基づいた学生エンゲージメントに関するそれぞれの検討を1つの枠組みの中に統合しようとするKahuが提示した統合モデルに見てきた通り、学生エンゲージメントの概念は、Astinの「学生の関与」の概念からの影響を多く受けている。そのため、学生エンゲージメントという概念を捉える際に、Astinが重視している行動面に見られる関与に絞った側面がある。しかし、心理的側面から分析すると、エンゲージメントという言葉には、態度面の「絆」、「共感」、「結びつき」（山田，2018）の意味も含まれており、広く学生エンゲージメント概念を理解する必要がある。そのため、学生エンゲージメントの定義を検討しておくことが重要となる。

表3-2はAppletonら（2008）がまとめた学生エンゲージメントおよびその類似語の説明である。

表3-2 学生エンゲージメントおよびその関連概念の諸定義

名称	研究者	定義
エンゲージメント (Engagement)	Audas&Willms,2001	生徒が学業および学業以外の活動に参加し、学校教育の目標に共感し、それを大切にしている度合い
	Connell&Wellborn,1991	心理的欲求（すなわち、自律性、所属感、コンピテンシ）が、家族、学校、職場などの文化的営みの中で満たされている場合、関与が起こり、感情、行動、認知に現れる（そうでない場合は、離反が起こる）。
	Russell,Ainley&Fryden,2005	行動におけるエネルギー、人と活動のつながり：行動、感情、認知の3つの形態からなる。
	Skinner&Belmont,1993	学習活動への持続的な行動的関与。肯定的な感情を伴う（その反対は「不熱心」）。
	Skinner,Wellborn&Connell,1990	学習活動中の行動、努力、学業への持続性、および周囲の感情の状態
学校活動へのエンゲージメント(Engagement in Schoolwork)	National Research Council Institute of Medicine,2004	行動と感情の両面での関与。能力とコントロール（私はできる）、価値観と目標（私はしたい）、社会的つながり（私は所属している）の認知によって媒介される
学業エンゲージメント (Academic engagement)	Libby,2004	生徒が学習意欲を持ち、学校生活をうまく送ろうとする度合い。学校での取り組み
学校エンゲージメント (School engagement)	Fredericks,Blumenfeld,&Paris,2004	情緒的関与（教師、クラスメート、学業、学校に対する肯定的・否定的反応）、行動的関与（学校への参加）、認知的関与（投資）のサブタイプ。
	Furlong et al.2003	生徒、ピアグループ、教室、学校全体の文脈の中での感情的関与、行動的関与、認知的関与のサブタイプ(Jimerson ら, 2003 と同じ)。
	Jimerson,Campos&Greif,2003	情動的関与（学校、教師、仲間に対する感情）、行動的関与（観察可能な行動）、認知的関与（認識と信念）のサブタイプ。
学生エンゲージメント (Student engagement)	K.Chapman,2003	特定の学習課題への生徒の関与を示す認知的、行動的、情緒的指標を伴う、日常的な学校活動への参加意欲。
	Natriello, 1984	学校プログラムの一環として提供される活動への生徒の参加
	M.Yazzie-Mintz,2007	認知的／知的／学業的側面（生徒の学習への努力、投資、戦略）、社会的／行動的／参加的側面（社会活動、課外活動、学業以外の学校活動、仲間との交流）、情緒的側面（成績、校風、他者との関係など、学校とのつながりの感情）が含まれる。
	Marks,2000	生徒が学習作業に費やす注意、関心、投資、努力を含む心理的プロセス。

学生の学業へのエンゲージメント (Student engagement in academic work)	Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992	学業面で身につけるべき知識、技能、技術の学習、理解、習得に向けた生徒の心理的な投資と努力。
学校における、あるいは、学校への学生の関与 (Student engagement in/with school)	Klem & Connell, 2004	継続的な取り組み（行動的、感情的、認知的要素）、挑戦への反応（理想的には楽観的に取り組む）
参加と学校への愛着 (Participation Identification)	Finn, 1989, 1993, Finn & Rock, 1997	学校への参加（4段階）と学校との同一性（学校への帰属、学校関連の成果の重視）への参加（4段階）。

出典：Appleton, J.J., Christenson, S.L. and Furlong, M.J. (2008)より作成

OECDによるPISAでは、Student Engagementを「生徒の学校への関わり」と表現し、広い意味での生徒の学校教育に対する態度や学校生活への参加という意味で用いられている（相原, 2015; 山田, 2018）。小方（2008）は「学生の学びへの取り組みや関与」という意味で、学習時間という量的側面に加え、学びへの関心・意欲・態度、学びへ取り組み方などの質的なものを含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる、総合的な用語としてとして認識している。また、山田（2018）は、学生エンゲージメントを「大学生の学習と発達を促すために、彼らの置かれている状況や文脈も考慮しつつ、大学が提供する制度や環境、教職員が日常的に行う教育・指導などにおける深い関与、学生が自らの意志で選択し、学びに対して主体的に関与するというプロセスや一連の経験、そして大学、教職員、学生それぞれが払う関与の質と量の相互作用やダイナミックスを捉える概念」と定義している。

これらの学生エンゲージメントに対する諸定義を見ると、学生自身を学生エンゲージメントの主体と見なす場合もあれば、学生と大学及び教職員を学生エンゲージメントの主体と見なす場合もある。そして、学生エンゲージメントの内容から言うと、学生または大学・教職員による行動面における参加が重視されつつも、態度面における学びへの関心や意欲や学びへの取り組み方という広い意味での関与も含まれていると言えよう。

第6節 学生エンゲージメントの測定尺度

現在、世界において使用されている学生エンゲージメントの代表的な測定尺度は3種類に分けられる。

第1項 The Rochester Assessment Package for Schools(RAPS)

RAPSは、学生の自己評価という形式をとり、授業についての学生の学習行動と学習の感情体験を把握することを目的として作られた測定尺度である。学生の学習行動には授業への参加の度合い以外に、「学生の学習持続性と自己調整に対するモニタリング」、「専心」、「挫折や困難に向き合うレジリエンス」と「行動の持続」という4つの側面が含まれる。学習の感情体験においては主に学習態度と学習価値を認めるかどうかをたずねている。RAPSは学生の行為と学習の感情体験に関する測定は多いが、認知エンゲージメントに関する測定は欠けているとされている(韋, 2014)。

第2項 Utrecht Work Engagement Scale-Student(UWES-S)

UWES-Sは、Schaufeli(2002)が、自身が開発したワーク・エンゲージメントに基づき、学生の特性に適用できる学習エンゲージメントを測定する尺度を開発したものである。このUWES-Sの尺度は学習エンゲージメントとは学生の学習に対する一種の積極的な状態であるという観点に基づいて作られているため、活力、貢献、専心という3次元が含まれるとされている。

第3項 National Survey of Student Engagement(NSSE)

世界で学生エンゲージメントを測定する尺度の中で、多くの国々で使われているのはKuh(2001)が大学生経験質問紙の様々な大学と学生データを使い、開発した学生エンゲージメント調査(National Survey of Student Engagement)である。NSSEは学生の立場に立ち、大学が学生の学習に有益な資源を提供する程度を検討したり、学生の学習行動や大学に対する満足度を考察したりすることに力点を置いている。そして、最も重視されているのは学生が大学と家庭の提供する資源をどのように利用するかということである。このような測定尺度は学士課程教育のより良い実践を明らかにすることにつながる。このNSSEは「学習課題の水準」、「能動学習・協同学習」、「キャンパスの支援環境」、「学生と教職員との交流」、「豊かな教育経験」という5つの次元で構成されている。

ここまで、学生エンゲージメントの3つの測定尺度を概観してきた。1つ目の **RAPS** は学生が授業に参加する度合いに関する項目は若干設けられているが、主に学生の学習持続性・自己調整に関するモニタリング、専心、挫折・困難に向き合うレジリエンスなどの学習に対する感情体験を測定することを重視している。2つ目の **UWES-S** は教育心理学に基づいて、大学生の学習への積極性と自己効力感を測定する尺度である。3つ目の **NSSE** は学生側の行動・認知・感情エンゲージメントと大学側のエンゲージメントに焦点を当てるだけでなく、この一連のエンゲージメントの測定を通し、最終的に大学教育の良い実践を明らかにすることを目的としていると言えよう。

第4章 中国における大学生の社会へのトランジション

学校から仕事へのトランジションとは、「フルタイムの学校教育（full-time schooling）を修了して、安定的フルタイムの職（stable full-time work）につくこと」と定義されている（溝上, 2016）。中国における大学生の仕事へのトランジションは、政府による就職政策に規定されている。中国では、計画経済から市場経済へと転換する中で、大学生の就職に関わる諸政策にも大きな変化が見られ、大学生の仕事へのトランジションに影響を及ぼすこととなった。そこで、本章においては、計画経済時代と市場経済時代に分け、中国における大学生の就職に関わる諸政策を整理した上で、大学生の就職に関する政策の変化が大学生の仕事へのトランジションに及ぼした影響について分析したい。

第1節 計画経済時代における「統一分配制度」の段階

1978年、中国共産党の第11回3中全会において、改革開放政策を実施することが決議され、中国は計画経済から市場経済へと転換していった。1985年には「中共中央の教育体制改革に関する決定」（以下、『教育体制改革に関する決定』）が公布され、教育分野も市場経済化の影響にさらされることになった。大卒者の就職制度に関して言えば、計画経済時代の「統一分配制度」は1949年から1984年までであった（李, 2011）。

1952年、政務院が『全国高等教育機関卒業生統一分配工作に関する指示』（以下、『指示』）を発表した。この『指示』の中では、社会経済の成長を実現させるためには、高等教育機関の卒業生は、国による「統一分配」に従わなければならないとし、これは、当時の国情にふさわしい政策であるとしていた。さらに、1958年、中央政府は『高等教育機関及中等技術学校の問題に関する意見』（以下、『意見』）を公布した。この『意見』の中で、中央に直属する高等教育機関における卒業生は、中央政府による「統一分配」に従い、地方政府に属する高等教育機関における卒業生は、地方政府による統一分配に従うべきであるとしている。これらの政策によって、国の計画に基づいた、卒業生の分配制度が形成された（李, 2015）。

この統一分配制度の下では、大卒者は、国によって配分された国有機関に就業しなければならなかった。そこでは、個人の職業を選択する権利は無視されていた。「私は

革命のレンガだ、必要とされる場所へと赴くのだ」（中国語：我是革命一块砖，哪里需要哪里搬）という言葉が当時の大学生の間では流行していた。大卒者だけではなく、大卒者の受け入れ先としての国有機関も国によって分配される大学生を受け入れなければならず、大卒者を選択する権利を持っていなかったのである（鄂，2020）。

1978年、改革開放政策が実施された後も、計画経済時代における大学生の「統一分配制度」はすぐには撤廃されなかった。1981年、国務院は、『1981年普通高等教育機関における卒業生の分配の改善に関する報告』において、国による統一計画の下、分配を行うこととした。具体的には、中央に直属する高等教育機関における卒業生は、原則的には、中央に属している部門に配属することとした。それに対し、地方政府の管轄に置かれている高等教育機関の卒業生は地方政府による配分に従うこととした。それは、大卒者が政府の分配に従うという点で、1958年に発布された「意見」と大差のないものであった。

第2節 市場経済時代における「自由就職制度」の段階

中国が市場経済の時代になると、大卒就職もしだいに「自由就職制度」に移行していった。「自由就職制度」の時期は、「統一分配就職制度から自由就職制度への移行期」と「自由就職制度の発展期」という2つの時期に分けられる。

第1項 統一分配就職制度から自由就職制度への移行期

1984年、第12回中央委員会第3回全体会議において『中共中央、経済体制改革に関する決定』が決議された（以下、『経済体制改革に関する決定』）。この『経済体制改革に関する決定』において、都市部を重点とした経済体制改革の重要性を指摘し、「社会主義経済は、計画性のある市場経済である」という画期的な見方を提示した。そこでは、「計画経済と市場経済を対立させる固定観念から解放する」ことが強調されている。この『経済体制改革に関する決定』が決議されることにより、社会主義計画経済から社会主義市場経済への転換が始まったとされる。計画経済時代に用いられていた「統一分配制度」は、高等教育機関の人材育成及び大学生の学習意欲に影響を及ぼしている。また、雇用の側には人材選抜の自由度が無かった。そこで、政府は「統一分配」に対し、改革を行うこととなった。

1985年の『教育体制改革に関する決定』において、「大学生の募集制度と卒業生の分配制度に関する改革を行うことが決定されている。具体的には、国の計画によって大学生を統一的に募集し、大卒者の就職先は、すべて国によって分配されるという募集及び分配制度を改革することとした。

この大学生の募集制度と卒業生の分配制度に対する改革は、大学生の募集枠によって3つの種類に分けられる。

1つ目は、国家の計画によって募集される「公費生」については、卒業生本人が就職先を志願することができるとし、大学が卒業生を雇用側に推薦することが認められ、雇用側も優秀な卒業生を選択することができるようになった。

2つ目は、国家の計画内の「公費生」以外に企業による「委託養成」という募集枠が設けられた。委託先は契約通りに大学に一定の委託費を払う必要があり、委託養成の枠で募集された卒業生は、卒業後、委託先の企業に勤務することが義務付けられていた。

3つ目は、国家の計画の募集枠以外に、少数の私費生を募集することが認められた。私費生は養成費を払う必要があるとしている。国の計画外で募集されているため、卒業後は大学による推薦を受けることができるようになっただけでなく、自分で就職先を探すことも認められた。

「自由就職制度」への移行期において出されたこのような就職制度は、社会主義市場経済への転換に相応しい政策であり、大学生の就職に関する制度改革の礎を成している。大学生の就職制度に関する改革を行っていく過程の中で、問題点を発見し、改善していくことによって、自由就職制度へとシフトしていく必要があるとされている（鄂，2020）。

第2項 自由就職制度の発展期

1992年、中国共産党第14回全国人民代表大会における報告書において、中国における経済改革の目標は、社会主義市場経済を確立することであるとしている。社会主義市場経済を確立することが目標として掲げられることによって、教育も社会主義市場経済の発展に相応しい教育体制に変えていかなければならなくなった。

1993年、中国中央・国務院によって公布された『中国教育改革と発展綱要』では、高等教育体制の改革に関しては「政府と高等教育機関、中央と地方、国家教育委員会と中央部門との間の責任関係を明らかにする上で、政府がマクロレベルでのコントロールをし、高等教育機関による自主弃学の体制を形成していく」としている。

このように、高等教育機関の自主弁学権が認められるとともに、高等教育機関の学生募集制度及び就職制度に対する改革も始められた。まず、学生の募集制度に関しては、国の計画に基づいた統一募集制度を変え、国による学生募集の総量に対するコントロールが必要であるとした上で、「委託養成」及び私費生に与えられる枠を拡大していくことが強調されている。そして、大学教育は義務教育ではないため、大学生からは原則として授業料を徴収するべきであることが示されている。

「委託育成」と「私費生」の募集枠の拡大や「授業料の徴収」に伴い、卒業生の就職制度にも変化が見られた。少数の大学生の就職先は国によって分配されるが、多数の大学生は卒業後、自分で就職先を探すという自由就職制度に切り替わっていく。自由就職制度において、大学生の就職は、労働市場を介することとなり、大学生にも雇用先にも自由な選択権が与えられるとされている。自由就職制度の確立を促進するために、中国人事部は、1996年、中国人事部は専科大学以上の大学生の卒業後の就職先の分配を停止することに関する公告を出した。そこでは、専科大学以上の卒業生は、労働市場を介して就職することを実現させるべきであるとしている。

1997年、国家教育委員会は、大学を基礎とした大学生向けの就職市場体制を確立した。各省・市は、多種多様な就職合同説明会を開き、大学生の就職活動への支援を行うようになった。それと同じく1997年、中国における大多数の高等教育機関において「授業料の徴収、職業選択を自由に」という制度への転換が始まった。大学生が授業料を払うことによって、卒業後の進路選択も自分の意思で選択できるようになったとされている（鄂，2020）。

第1章で紹介したように、アジア通貨危機によってもたらされる影響から抜け出すために、国内の消費拡大が急務として挙げられた。高等教育の規模が拡大することによって、大学によって徴収される授業料が増加し、最終的に国内の消費を拡大できるという考えの下、1999年から高等教育の規模拡大政策が実施された。

大卒者数の増加により、大学生はよりよい就職先を求めて、激しい競争にさらされることになった。2002年、中国教育部は、『普通高等教育機関卒業生の就業制度改革の問題に関する意見』を出した。その中で、「市場主導、政府管理、大学推薦、学生と企業との間の双方選択」という就職制度を確立した。

これまで、中国における計画経済から市場経済への転換の中で、大学生の就職政策に見られる変化についてまとめた。大学生の就職制度は、中国における経済体制の改革とともに変化してきたと言えよう。社会主義市場経済体制へと転換していく過程の中で、大学経営及び学生募集制度にも市場経済の要素が取り入れられた。「授業料の徴収」や国の計画の外にある「委託養成」及び「私費生」の募集枠拡大は、「統一分配制度」から「自由就職制度」へと転換する基盤を提供していると考えられる。

次に、「統一分配制度」から「自由就職制度」へと転換していくことによって、大学生の学校から仕事へのトランジションにどのような影響を及ぼしているかを見ていこう。

第3節 トランジションの成否と見られる大学生の就職

「学校教育から仕事へのトランジション」の定義にあったように、トランジションの結果は「安定的なフルタイムの職」を得られることが求められる。溝上（2016）によれば、フルタイムの仕事とは、生計を立てるのに十分な収入を伴うフルタイムの職のことを指しているとされている。フルタイムの職に対比されるのは、一時的な仕事、短時間労働（不完全就業）、あるいは、最低水準の賃金しか得られない職のことであるとされている。

中国においては、大学生の仕事へのトランジションの成否を評価するデータとして、就職率がよく挙げられる。

第1章で、触れたように、中国における大卒者の就職率は、（高等教育機関の卒業生総数－未就職者数）/卒業生総数×100%という計算方法が採用されている。つまり、実際に就職した大卒者のほか、多様な進路を選択した大卒者はすべて「就職」とみなされている。

先述した通り、計画経済時代において、大卒者の就職制度について、国による「統一分配制度」が実施されていたため、大卒者側にも、大卒者の受け入れ先にも双方選択の権利が与えられなかった。しかし、大卒者が受け入れ先に赴くことによって、学校から仕事へのトランジションが遂げられたと考えられる。そして、計画経済体制時代から市場経済体制時代へと転換していく中で、国の計画内に募集された公費生のほかに、「委託養成」、「私費生」の枠が増設され、「委託養成」、「私費生」の枠によって募集された学生は、委託先の企業に勤務したり、大学を卒業後、大学からの推薦を受けたり、自分で就職先を探したりすることが認められ始めた。この自由就職制度への移行期において、大学生には

「職業を選択することができる」という意識が芽生え、自分のキャリアを考える契機が得られることになった。さらに、市場経済体制へと転換していくと、大学経営においても自主経営の権利が拡大され、授業料の徴収が始まった。そのような中で、労働市場の原理に従うような自由就職制度に転換した。自由就職制度へと転換した後、大学生が職業を自由に選択するようになったが、それが高等教育の規模拡大政策が実施されたのと時期が重なったため、大学生の就職難問題が顕在化してきた。

麦可思（mycos）中国大学生就業研究チームは、2009年から中国大学生の就職状況に関する報告書を出しているが、2015年から中国における本科大学を卒業した大学生の就職状況に焦点を当てた『中国本科大学卒業生就業報告書』を発行ようになった。ここでは、2015年から2023年まで出版された『中国本科大学卒業生就業報告書』のデータをもとに、中国における大学生の就職がどのように変化してきたかを見ていきたい。

すでに述べたように、中国における大卒者の就職率においては、フルタイムの雇用以外の多様な進路が「就職」としてカウントされている。図4-1に示しているのは、2012年から2022年までの中国における本科大卒者の就職率と、大卒者の主要な進路を構成しているフルタイムの職に雇われた率（卒業後半年以内）と大学院への進学率（国内・海外を含む）を示している。図4-1に示しているように、2012年から新型コロナウイルス感染症が蔓延する前の2019年までは、中国における本科大卒者の就職率はわずかな増減はあるものの、90%程度の水準を保ってきた。そのうち、実際に卒業後半年以内にフルタイムの職に雇われた者の率は、70%台を保ってはきているが、年々下がっている傾向が見られる。それと対照的に、国内及び海外の大学院への進学率は、12.2%（2013年）から17.4%（2019年）に上がっている。新型コロナウイルス感染症の影響により、2020年には、卒業後半年以内にフルタイムの職に雇われた率は70%台を下回った。2020年には67.7%に下がり、2022年になると、62.2%まで下がっていった。フルタイムの職に雇われた率と対照的に2020年以降も国内・海外の大学院への進学率は年々上昇し、2022年には国内・海外の大学院への進学率は、20%を突破している。

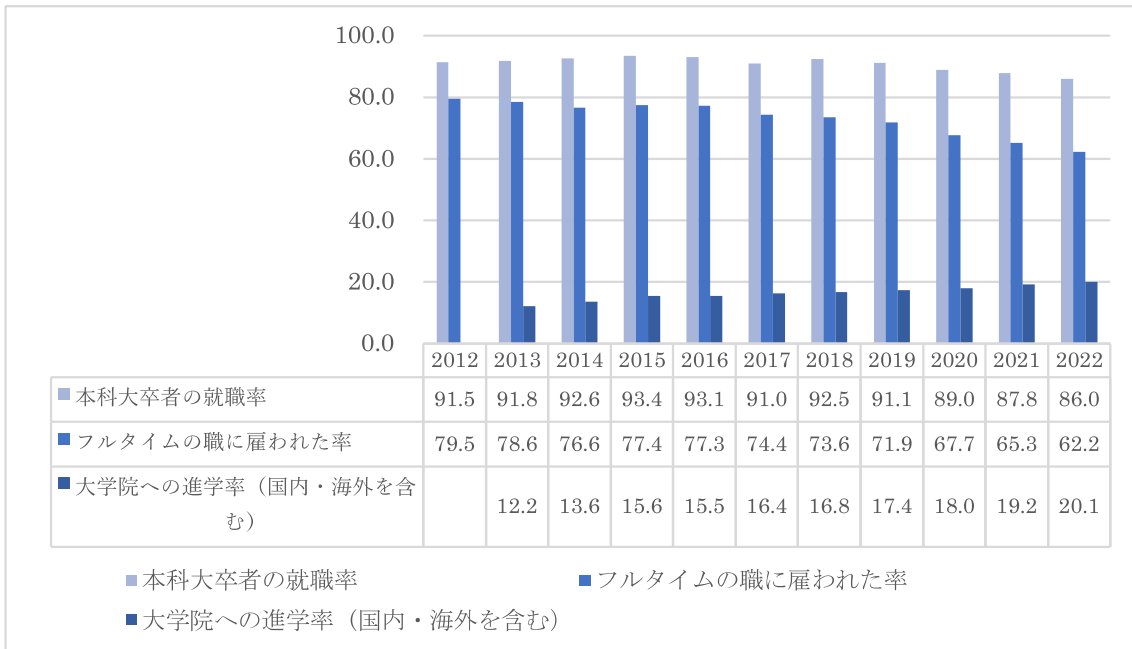


図 4-1 中国における本科大卒者の卒業後の進路(単位：万人)

出典：『中国本科大学卒業生就業報告書（2013～2023）より筆者作成

「学校教育から仕事へのトランジション」の定義に照らし合わせて、安定的なフルタイムの職を獲得することをトランジションの成功と見なすのであれば、近年、中国において、本科大卒者の中で、卒業後すぐトランジションを成功裡に遂げた者の割合は、下がってきていると言える。それと対照的に、国内及び海外の大学院へ進学することを選択したことによって、「学校教育から仕事へのトランジション」を遅らせた本科大卒者の割合が増加してきていることが見てとれる。中国においては大学への進学率が上昇したことにより、大卒という学歴だけでは、労働市場において優位性を得られなくなっている。国内及び海外の大学院へ進学することを選択することは、学校教育から仕事へのトランジションを遅らせる一面を持っている。一方、大学院卒の学歴を獲得することによって、労働市場においては、大卒者に比べより優位な地位が得られ、雇用先に選ばれる機会が大きくなると思われる。しかし、国内および海外の大学院への進学率が上昇したことにより、院卒者の間における就職をめぐる競争が激化するという面もある。

第4節 大学院進学者の増加

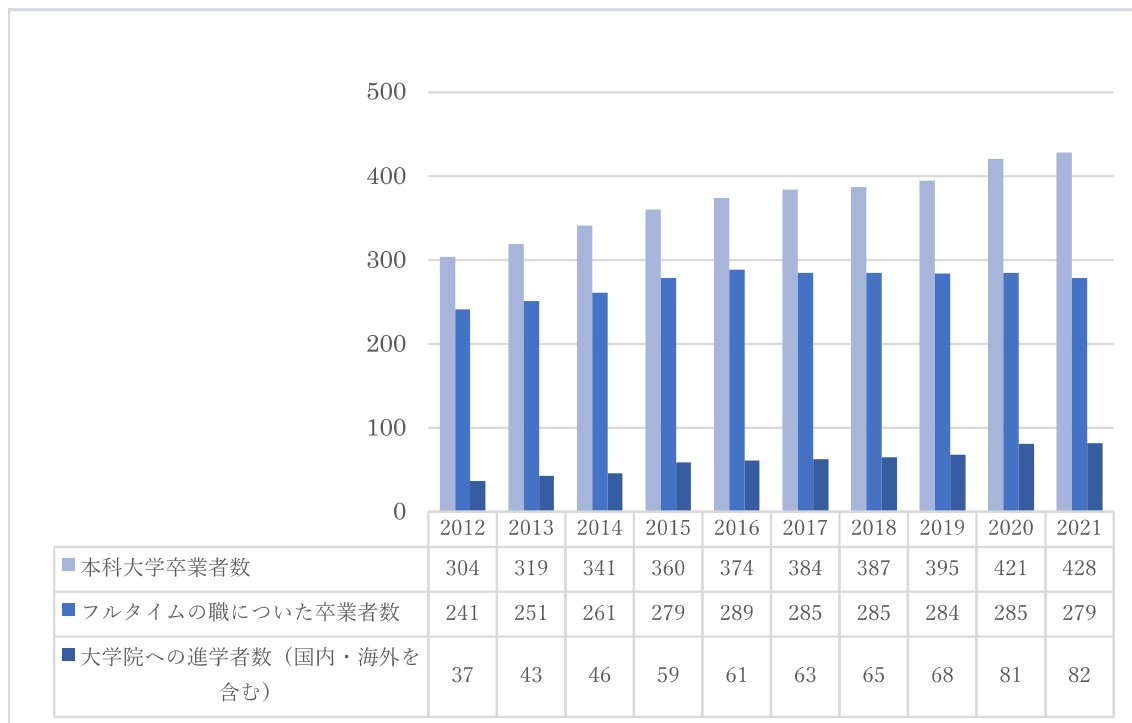


図 4-2 中国における本科大卒者進路別人数 単位：万人

出典：『中国本科大学卒業生就業報告書（2013～2023）より筆者作成

図 4-2 に示しているように、2012 年から 2019 年までのデータを分析してみると、2019 年までに本科大卒者数は、2012 年の 304 万人から約 91 万人増え、395 万人に上っている。フルタイムの職についた卒業生数は、2012 年の 241 万人から 2019 年の 284 万人まで増え、増加率は 17.9% である。それに対して、大学院への進学者数は、2012 年の 37 万人から 2019 年の 68 万人まで増えており、83.8% 増加した。新型コロナウイルス感染症蔓延後のデータも含め 2012 年から 2021 年までの 10 年間でみると、本科大卒者数の増加率は 77.6% である。その間フルタイムの職についた卒業生の増加率は 15.7% になっているが、大学院への進学者の増加率は 121% にも上っている。これらのデータから、中国においては高等教育の規模拡大政策が実施されてから 20 年以上経った現在、本科大卒者数及び大学を卒業した後、国内・海外の大学院への進学者数は、凄まじい増加を見せた。一方、フルタイムの職についた本科大卒者数の増加率は小さかったという現状が見られる。

王（2009）は、中国国内において大学院進学希望者が増加している理由を以下のように分析している。まず、科学技術の進歩や経済成長の影響を受け、学歴の高い人材に対する需要が高まっている。1995年、国務院が「科教興国戦略」を出した後、知識と人材を尊重する風潮が形成されてきており、国民はより高い学歴を志向するようになってきている。社会主義市場経済へ転換していくにつれ、労働市場においては、学歴に基づいた評価システムが形成されており、大学院卒という学歴は、他の求職者と差をつける「シグナル」となっているとされている（王, 2009）。

王（2013）は、質問紙調査によって、大学生に対して、大学院への進学を希望する理由をたずねている。その結果、「就職のため」、「より高い学歴を獲得するため」、「両親からの期待に応えるため」、「ランクの高い大学院に入るため」「周りからの同調圧力である」といった理由が挙げられている。この中で、「就職のため」、「より高い学歴を獲得するため」は、王（2009）でも指摘されている。ここでは、「両親からの期待に応えるため」、「ランクの高い大学院に入るため」、「周りからの同調圧力」について王（2013）に即し、詳述しておきたい。

まず、「両親からの期待に応えるため」については、大学院に進学するかどうかという問題において、多くの大学生は、両親の意見に従う傾向が見られる。大学院進学希望者の中で、自ら大学院に進学したいという意識を持っておらず、両親から大学院に進学してほしいと言われたため、なんとなく大学院入試を準備している学生は少なからずいるとされている。そして、「ランクの高い大学院に入るため」に関しては、市場経済へと転換していくとともに、労働市場において、より高い学歴の獲得はほかの求職者と差をつける「シグナル」として機能する。より高い学歴という「タテ学歴」を求める風潮があるが、こうした「タテ学歴」を追求する上に、どこの大学院を卒業したかという「ヨコ学歴」が重要視されてきているという。「985プロジェクト」や「211プロジェクト」に選定された有力大学の学歴を獲得するために、大学院へ進学することを希望している学生が多く存在するとされている。また、「周りからの同調圧力」については、大学院進学希望者の中には、大学を卒業して社会人になることを恐れるため、とりあえず周囲に合わせて大学院に進学することを希望する者もいるという。ただ、これらの学生の多くは大学院を卒業した後の人生やキャリアについてビジョンを持っておらず、まわりの同級生たちは、大学院入試を準備しているため、自分も何かしなくてはならないと考えている大学院進学希望者も多くいるとされている。

これまで、中国における本科大卒者が大学を卒業した後の主な進路として、「フルタイムの仕事への就職」と「大学院への進学」について見てきた。高等教育の量的拡大政策が実施されてから20年以上が経った現在でも、卒業生数は年々増加している。にもかかわらず、大学を卒業した後、すぐフルタイムの職につく卒業生は増えていないことがわかった。一方、大学を卒業した後、大学院に進学することを選択することによって、学校教育から仕事へのトランジションを先延ばしにする卒業生は増加してきた。

大学院に進学することを選択する背景には、大卒者の就職難問題が深く関係している。大学院進学希望者の中には、就職難の状況下において、ほかの求職者と差をつけるために、大学院進学を希望した者だけではない。よりランクの高い大学院に入るという「ヨコ学歴」を追求する大学生も多くいるものの、まわりの同級生たちが大学院入試を準備しているから、自分もなんとかしてなくてはならないという同調圧力のなかで、これからのキャリアに対するビジョンを持つことなく、社会に出ることを恐れ、とりあえず、大学院進学を希望した大学生も少なからずいると考えられる。

第5節 新卒者の早期離職

大学新卒で初めて労働市場に入った後、頻繁に転職を繰り返すのは世界の多くの国で見られる現象である。2013年、日本の大卒者の卒業後3年以内の離職率は30%であり、80年代のアメリカにおいて、大卒者の離職率は60%にも上った。2016年、韓国の大卒者は卒業後1年以内の離職率は27.7%であり、2014年の25.2%から上昇したとされている(譚・邱, 2017)。

図4-3に示しているのは、2012年から2022年までの中国における本科大卒者の卒業後半年以内の離職率である。図4-3に示している通り、2012年から2022年まで、中国における本科大卒者の卒業後半年以内の離職率は、22%から23%程度で推移しており、5分の1以上の本科大卒者は卒業後半年以内に離職したことを意味している。『中国本科大学生就業報告書』によると、本科大卒者が離職を選択した理由として、「個人の資質向上に関するサポートの不足」、「給与と福利厚生」、「人間関係」が挙げられ、仕事への適応性が欠如していることが指摘されている。

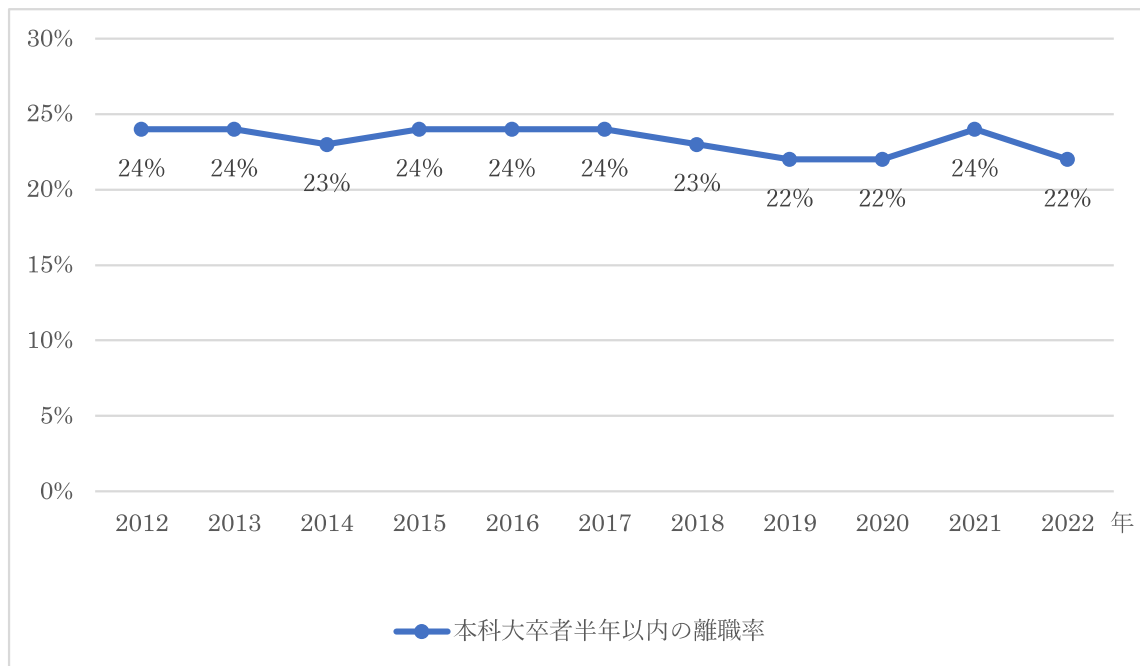


図 4-3 本科大卒者卒業後半年以内の離職率

出典：『中国本科大学卒業生就業報告書（2013～2023）より筆者作成

大学卒業後半年以内の離職率のほか、「5年以内平均雇用主数」⁸も大卒者の仕事の変動状況を反映するデータとされている。図 4-4 に示しているように、2014年～2017年の間に卒業した本科大卒者は、平均で 2.2 から 2.3 の雇用主のもとで働いていたとされている。

⁸ 5年以内平均雇用主数：大卒者が卒業した後、初職についてから5年間、どれくらいの雇用主のために働いたかを示す数字である。雇用主数が多ければ多いほど、仕事の変動が頻繁であることを示している（中国本科大学生就業報告，2019）

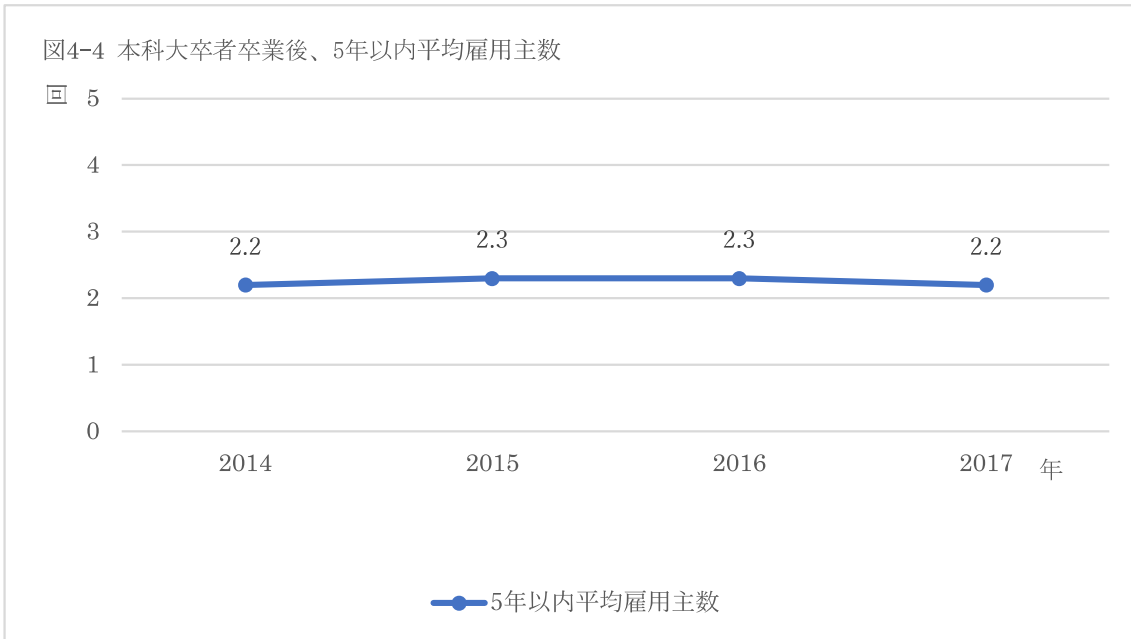


図 4-4 本科大卒者卒業後、5年以内平均雇用主数

出典：『中国本科大学卒業生就業報告書（2013～2023）より筆者作成

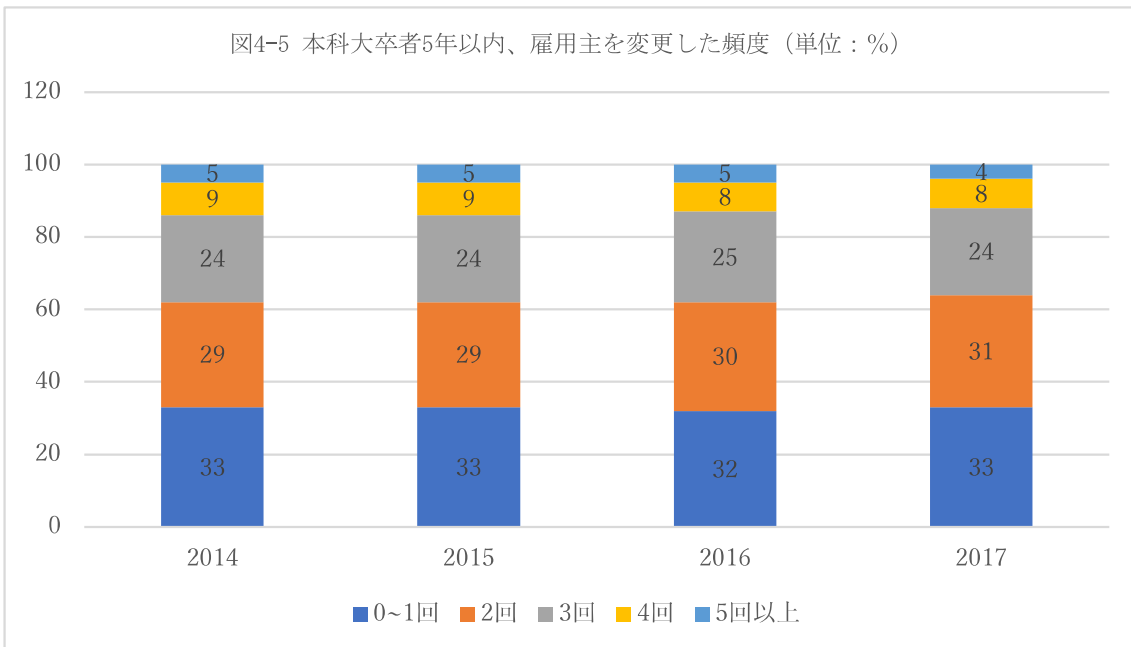


図 4-5 本科大卒者 5年以内、雇用主を変更した頻度

出典：『中国本科大学卒業生就業報告書（2013～2023）より筆者作成

続いて、図 4-5 に示しているのは、本科大卒者が卒業後 5 年以内に雇用主を変更した頻度である。図 4-5 に示している通り、2014 年から 2017 年までの間、本科大卒者が雇用主を変更した状況は安定しているが、フルタイムの職についての本科大卒者が 5 年以内、1 回・2 回雇用主を変更した割合は 6 割近くいるとされている。それに対して、3 回雇用主を変更した本科大卒者は 2 割を超えているとされている。4 回以上雇用主を変更した本科大卒者の割合が 2 割に満たない程度に止まっているとされている。

于（2012）によれば、大学を卒業した後について初職が大卒者のキャリアに及ぼす影響は大きいとされている。もし、大学を卒業した後、ついで最初の仕事の労働条件が良くない場合、大卒者は労働環境に適応するのが難しく、経済不況下では失業のリスクにさらされやすくなるとされている（譚・邱，2017）。

これまで見てきた通り、フルタイムの職につくことで学校教育から仕事へのトランジションを遂げた大卒者の中で、すぐ離職してしまう大卒者や、5 年以内に何回も転職してしまう大卒者は多い。これは、現在の変化の激しい社会において、大卒者は自由に自分自身のキャリアを構成することができるようになったことを反映していると言える。大学は、大学を卒業する時点での学校教育から仕事へのトランジションにとどまらず、大卒者が長期的に自分自身のキャリアを作り上げていけるよう、どのような支援が必要かを検討すべきであると思われる。

第 6 節 後期近代社会で求められる能力

グローバル化の進展は、教育分野における標準化を加速させている。大学が大学生のキャリア形成をどのように支援すべきかを検討するためには、世界の教育分野において、どのような人材を育成することが目指されているかを見ていくことが有益である。本節では、世界の動向を見たとえ、中国における人材育成の目標を分析することにする。

第 1 項 海外における後期近代社会で求められる能力

松下（2010）によれば、1990 年代以降、「新しい能力」としてさまざまな能力が教育界に提案されてきたという。これらの能力は、後期近代社会において求められるように

なった能力であるとされている（松下，2016a）。「後期近代社会」は「個人化とリスク化、流動化・スリム化・軽量化、再帰化、グローバル化など、社会・組織・個人の動き方に関する「自由」の増大につらなる諸事象をもたらした」（本田，2008）とされている。このような後期近代社会を生き抜くために必要な能力として、多くの先進国で共通して、また、初等・中等教育から高等教育・職業教育、労働政策にいたるまで幅広い範囲で目標として掲げられ、評価の対象とされるようになってきているとされている（松下，2016a）。表 4-1 に示されているように、海外では、「generic, key, core」などの形容詞と「skills, competencies, qualifications」などの名詞を組み合わせた表現が用いられている。

表 4-1 21 世紀で求められる能力を表現する多様な用語

英国	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
オーストラリア	Key competencies, employability, generic skills
カナダ	employability skills
アメリカ	Basic skills, necessary skills, workplace know-how
シンガポール	Critical enabling skills
フランス	Transferable skills
ドイツ	Key qualifications
スペイン	Generic competencies
デンマーク	Process independent qualification
日本	生きる力 リテラシー キー・コンピテンシー 学士力 就職基礎力 社会人基礎力
OECD	DeSeCO(Definition and Selection and Development)

出典：清水（2012）より作成（一部改変）

表 4-2 諸外国で目標として掲げられる資質・能力

OECD (DeSeCo)	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)
キー・コンピテンシー	キー・コンピテンシー	キー・スキルと思考スキル	汎用能力	キー・コンピテンシー	21世紀型スキル
相互作用 的道具 具活用 力	言語、記号の活用 知識や情報の活用 技術の活用	第1言語、外国語 数学と科学技術の コンピテンス デジタル・コンピ テンス	数学の応用 情報テクノロ ジー	リテラシー ICT技術	言語・記号・ テキスト を使用する能 力 情報リテラシー ICTリテラシー
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)	学び方の学習	思考スキル (協力する) (問題解決)	批判的・創 造的思考力	思考力	創造とイノベーション 批判的思考と問題 解決 学び方の学習 コミュニケーション コラボレーション
自律的 活動力	大きな展望 進取の精神と起業 精神			論理的理解 自己管理能力	キャリアと生活
異なる 集団で の交流 力	権利・利 害・限界や 要求の表明 人間関係能 力 協働する力 問題解決能 力	社会的・市民的コ ンピテンシー 文化的気づきと表 現	問題解決 協力する	個人的・社 会的能力 異文化間理 解	個人的・社会的責 任 シティズンシップ 他者とのかか わり参加と貢 献

表 4-2 に示されているのは、諸外国および OECD において掲げられている資質や能力の目標である。松下（2010）によれば、こうした能力リストには、構成においても内容においてもかなりの類似性が認められるという。たいていの能力は 3 個～5 個程度のカテゴリーにまとめられ、各カテゴリーの中に数個ずつの要素が収まるという構成をなしているとされている、そして、その内容には、おおよそ以下のものが含まれているとされている。

- 基本的な認知能力（読み書き計算、基本的知識・スキルなど）
- 高次の認知能力（問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方の学習など）
- 人格特性・態度（自尊心、責任感、忍耐力）

これらの近代後期社会で求められる能力の概念に共通する特徴は、認知的能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、そして、そうした能力を教育の目標や評価の対象として位置づけられることにあるとされている（松下，2010）

第 2 項 日本における後期近代社会で求められる能力—「新しい能力」

松下（2016b）は、後期近代社会において、求められる能力のことを「新しい能力」と呼んでいる。表 4-3 に示しているのは、日本において、「新しい能力」について行われてきた検討である。表 4-3 に示されているように、日本において展開されてきた「新しい能力」に関する検討は、各省庁または経済団体が主体となって、各教育段階または学校教育を終えた後、求められる能力の細分化を行なった上で、各段階における教育目標として掲げられた。

表 4-3 日本における「新しい能力」に関する概念

名称	機関・プログラム	出典	年
【初等・中等教育】			
生きる力	文部科学省	中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に「生きる力」と「ゆとりを」	1996
リテラシー	OECD-PISA 生徒の学習到達度調査	国立教育政策研究所（編）「生きるための知識と技能」1・2・3・4・5	2001・2004・2007・2010・2013
人間力	内閣府（経済財政諮問会議）	「人間力戦略研究報告書」	2003
キー・コンピテンシー	OECD-DeSeCo（コンピテンシーの定義と選択）	ライチェ&サルガニク『キー・コンピテンシー』（原著 2003）	2006
【高等教育・職業教育】			
就職基礎能力	厚生労働省	『若年者就業基礎能力のための目安策定委員会報告書』	2004
社会人基礎能力	経済産業省	「社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」報告書」	2006
学士力	文部科学省	中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』	2008
就業力	文部科学省	中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』	2008
ジェネリック・スキル	OECD-AHELO（高等教育における学習成果の評価）	国立教育政策研究所ウェブサイト、OECD ウェブサイト	2010～2012 (試行調査実施)
【労働政策・生涯学習】			
エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）	日本経営者団体連盟（日経連）	『エンプロイアビリティの確立をめざして—「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』	1999
成人力	OECD-PIAAC(国際成人力調査)	『成人スキルの国際成人力調査 (PIAAC) 報告書』	2013

出典：松下（2016b）

高等教育段階に関しては、厚生労働省による「就職基礎能力」、経済産業省による「社会人基礎能力」、文部科学省による「学士力」と「就業力」が挙げられる。内山（2016）によれば、これら高等教育段階において求められる能力は、若年就労問題が深刻化するようになって提起され始めた、就職するために必要な力を表しているとされている。

学校教育の目的は主として学力形成、人間形成であるが、究極的には「社会に出るための準備をする」場所とも言える。職業生活、社会生活で必要とされる汎用的能力の育成を通じ、「社会に出るための準備をする」ことへの要請は、今日の若年就労状況を受けて、大いに高まっているとされている。それを具体化したものが、経済産業省による社会基礎力（表 4-4）と就職基礎能力（表 4-5）であるとされている（内山，2016）

表 4-4 社会人基礎力

前に踏み出す力	主体性、働きかけ力、実行力
考え抜く力	課題発見力、計画力、創造力
チームで働く力	発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力

出典：内山（2016）

表 4-5 就職基礎能力

コミュニケーション能力	意識疎通、協調性、自己表現能力
職業人意識	責任感、向上心・探究心、職業意識・職業観
基礎学力	読み書き、計算・整数・数学的思考力、社会人常識
ビジネスマナー	ビジネスマナー
資格取得	情報技術関係、経理・財務関係、語学力関係

出典：内山（2016）

第3項 中国における後期近代社会で求められる能力—「素質教育から核心素養へ」

後期近代社会という変化の激しい社会を生きるために、必要な能力についての検討が世界各国で進められている。その中で、中国において、基礎的な能力だけを重視する教育から 21 世紀の社会に必要な能力を育成する教育への転換をめざして打ち出されたのは、「素質教育」である。「素質教育」は、世界で進められてきた後期近代社会に求められる

能力目標などに対する検討とは必ずしも同じではない。しかし、「基礎的な認知能力」以外の「能力」にも目を向け始めるという点は、世界で展開される後期近代社会を生きるための能力に対する検討と通じているところがあると思われる。

4. 「素質」の概念

陳（1999）によれば、「素質教育」という言葉は、中国の教育研究者によって、作り出されたものである。「素質」と「教育」という2つの言葉を組み合わせたものであるとされている（代，2013）。

「素質」の定義については、「狭義」、「中義」、「広義」という3つで捉えることができる（楊，1995）。狭義の素質の概念では、「素質」を生理学と心理学から定義している。1989年に出版された『辞海』⁹において、素質とは、「人間が生まれた時から持っている特徴や基礎のことを指している」とされている。心理学においては、人間の生まれつきの生理的特性として「素質」を捉えており、主に人間の感覚器官と精神系統の特性を指している（楊，1995）。この「素質」に対する狭義の定義は、人間の生まれつきの遺伝的特性として用いられることが多いとされている。

一方、中義の「素質」定義は、個人の発達可能性から素質を定義している。すなわち、「素質」とは、潜在的な発達可能性であるとされている。このような潜在的発達可能性は、生まれつきのものではなく、「先天的」と「後天的」によって形成された現実的なものでもなく、発達の「可能性」が強調されている（李，1997）。

王・郭（1994）によると、広義の「素質」とは、人間の生まれつきの生理条件に基づき、後天的な環境と教育の影響を受けながら、個人の社会实践を通じて形成される比較的安定的な資質であると定義している。この「素質」に関する広義の定義は、「素質」という概念における「現実性」の側面を重視しているとされている（楊，1995）。

⁹ 『辞海』，上海辞書出版社 1989年版 p.3200

4. 「素質」の種類

代（2013）によると、中国においては「素質」の種類について諸説があるが、「素質」は「社会的素質」、「心理的素質」、「自然的素質」という3つの基本的な素質によって構成されていることは、共通認識となっているという。「素質の種類」は、「素質の概念」における「狭義的」、「中義」、「広義」という3つの層に基づいて作られたと考えられるとされている。

表4-6に示されているように、「素質」の「狭義」レベルに当たる概念は、神経系統、脳、体の構造などの「自然的素質」を指すものであるとされている。「中義」のレベルに当たる「素質」は性格、興味、態度などの「心理的素質」を指すものであるとされている。「広義」のレベルに当たる「素質」は道徳的素質、政治的素質、審美的素質などの「社会的素質」を指すものであるとされている。

表4-6 「素質」の種類

レベル	カテゴリー	素質の種類	内容	形成要素
外層	社会的素質	政治的素質	立場観点、信仰	後天的要素
		思想的素質	思想方法、認知方法	
		道徳的素質	道徳・品性、道徳行為	
		キャリア的素質	科学知識、技能・技術	
中層	心理的素質	審美的素質	審美眼、鑑賞能力	先天的要素と後天的要素の組み合わせ
		認知、才能	認知能力（理解力、創造力）等	
		ニーズレベル、モチベーション 気質、性格	興味、動機、価値観、信念等 態度、行動様式、意志等	
内層	自然的素質	自然的素質・生理的素質	体の構造と機能、神経系統、脳等	先天的要素

出典：代（2013）

5. 「素質教育」の概念

「素質教育」の概念を提示することに先立って、「素質」の定義についてみてきた。次に、本項では「素質教育」について検討していきたい。奇・孟（2012）によれば、「素

質教育」の定義は 30 種類以上あるとされているが、「素質教育」は、基礎教育段階における「応試教育」がもたらした「試験の点数が高いが、能力は低い」（中国語：高分低能）の弊害から抜け出すために、提起された概念である。しかし、現在、基礎教育段階の児童生徒だけではなく、各教育段階の学習者の主体性・全面的な発達が目指される教育のことを意味しているとされている。

1997 年、当時の国家教育委員会が公布した「初等・中等教育における素質教育の推進に関する意見」（国家教育委員会，1997）において、「素質教育」とは、民族の素質を向上させることを目的とする教育であり、『中華人民共和国教育法』によって定められた国家教育方針に基づき、児童生徒の長期的発達及び社会の発展の需要に着目し、児童生徒の基礎的素質の向上を目的として、児童生徒の態度・能力の養成を重視し、徳・知・体などの方面における活発的・主体的な発達を促進する教育であるとされている。

1999 年、中共中央国務院は『教育改革を深化し、素質教育を全面的に推進することに関する決定』（以下、『素質教育に関する決定』）（中共中央・国務院，1999）において、「素質教育とは、中国共産党の教育方針を貫徹し、国民の素質の向上を目的として、児童生徒・学生の創新精神および実践能力の育成を重点として、徳・知・体などの側面において、全面的に発達する社会主義事業の建設者と後継者を育成する教育である」としている。特に、この『素質教育に関する決定』において、「素質教育の推進は、幼児教育・初等・中等教育・職業教育・成人教育・高等教育及び各段階の教育に貫かれるべきである」としている点は注目される。このように、「素質教育」は、初等・初等教育の児童生徒だけではなく、各教育段階のすべての学習者を対象として推進すべき教育であるとして定着されるようになった。

以上に見られるように、中国における「素質教育」は、従来の「受験のための教育」とは一線を画し、「徳・知・体」などの方面において、各教育段階の学習者の全面的な発達を目指す教育であると言える。中国における「素質教育」で提起された、「創造精神・実践能力」を重点とした「徳・知・体」などの方面における「全面的な発達」は、世界的に展開された 21 世紀を生きるために必要とされた能力についての検討のように、細分化を行っていなかった。しかし、従来の「点数偏重」の教育から脱却しようとする点におい

て、各国における 21 世紀を生きるために必要とされた「能力」に関する検討と通じているところがあると思われる。

4. 「素質教育」から「核心素養」への転換

先に述べたように、「素質教育」は、「応試教育」によってもたらされた弊害から脱却するために提起された概念である。政府が公布した公式文書からは、素質教育を推進することで、全ての教育段階の学習者の「徳・知・体」などの方面における全面的な発達が目指されており、「素質教育」は人間の全面的な発達を実現させる手段であると位置づけられている（毛, 2018）。「素質教育」では、学習者の「創新精神や実践能力」の育成が強調されているが、「素質」に対する捉え方によって、どのような人間を育成するのか、どのように育成していくのかは変わりうる。

2014 年、中国教育部は『教育課程改革の深化と道徳を重視する人材育成に関する意見』（以下、『人材育成に関する意見』）（教育部, 2014）を公布した。この『人材育成に関する意見』において、「各教育段階の児童生徒・学生の発達の規律や社会からの人材育成に対する需要に基づき、児童生徒・学生の「徳・知・体・美」などの方面における全面的な発達を具体化・細分化する必要がある、どのような人間を育成するのか、どのように育成していくのか」という質問に答えなければならない」とされている。そこで、中国北京師範大学の研究チームは、生涯発達と社会発展の需要に応じ、「核心素養」の枠組みを初めて明確にした。

林（2017）によると、「中国における児童生徒・学生の核心素養」の枠組みは、アメリカ、イギリス、日本などの経済先進国及び OECD などの国際機関において 21 世紀を生きるために必要な能力とされる「キー・コンピテンシー」の検討プロセスを分析した上で、構築された枠組みである。表 4-7 に示しているのは、「中国における児童生徒・学生の核心素養」の枠組みである。「中国における児童生徒・学生の核心素養」は、児童生徒・学生の「全面的な発達」を中心に、「文化的基礎」、「自主的発達」、「社会的参加」という 3 つの領域に、「人文的教養」、「科学的精神」、「学習方法の学習」、「健康な生活」、「責任感」、「実践創新」という 6 つの項目によって構成されているとされている（林, 2017）。

表 4-7 中国における児童生徒・学生の「核心素養」

文化的基礎	人文的教養 科学的精神	人文的蓄積 ヒューマニズム 美的感性 理性的思考 批判的精神 探求力
自主的発達	学習方法の学習 健康な生活	学びの態度 自省力 情報の活用 生命を大切にする心 健全な人格 自己管理
社会参加	責任感 実践創新	社会責任 ナショナルアイデンティティー 国際理解力 勤労意識 問題解決 技術の運用

出典：林（2017）より筆者作成

林（2016）によると、「素質教育」は、試験だけを重視する教育から人間の全面的な発達を重視する教育へと転換させる概念であるが、「核心素養」は、「素質教育」の中身を具体化した概念であり、素質教育の目標の明確化に役立つとされている。「核心素養」の枠組みの構成にあたり、素質教育を推進する過程の中で、表れてきた問題点に関する改善を図り、核心素養の枠組みに取り入れられているとされている。また、林（2016）は、教育実践の中で「核心素養」を推進することについて言及している。具体的には、「核心素養」の育成をカリキュラムデザインの出発点とし、各教育段階・各教科・科目における教育目標を明確にし、各教育段階や各教科・科目の間の結びつきを強化するとしている。

6. 大学生の「核心素養」

中国における「核心素養」は、経済先進国及び国際機関で展開された 21 世紀に必要とされる能力をめぐる検討に基づき、中国における「素質教育」が目指された「人間の全面的な発達」を具体化したものである。ここでは、児童生徒・学生の発達段階によって「核心素養」の内容も異なってくるのが想定されている（王，2020）。しかし、中国においては、教育段階別に児童生徒・学生に必要とされる「核心素養」の具体的な内容の詳細が検討されることは少ないのが現状である。

表 4-8 に示しているのは、任・馬・郭（2023）による中国における大学生の「核心素養」の枠組みに対する検討の一例である。彼らが構築している大学生の「核心素養」の枠組みは、「問題解決」、「大学生自身の成長・発達」、「社会環境への適応」という 3 つの側面を軸としているとされている。

表 4-8 に示しているように、任ら（2023）が考案した大学生の「核心素養」は、「認知的素養」、「信念的素養」、「道徳素養」、「情緒的素養」、「知識素養」、「総合素養」という 6 つの素養によって構成されている。北京師範大学の研究チームによる「核心素養」をより細分化したものであると考えられる。各素養の構成要素を見てみると、「社会環境への適応や自己の発達・成長」という内容が加えられており、「社会への適応」と「大学生自身の成長・発達」が重視されていると考えられる。

表 4-8 中国における大学生の「核心素養」の例

素養	要素	内容
認知的素養	情報の処理	<u>情報社会の発展に適応し</u> 、情報を検索したり、分析したり、処理したりする意識やスキルを身につけることである
	分析力	<u>現代の社会生活と人生の発達の需要に適応し</u> 、自ら考えたり、挑戦に挑んだり、批判的精神を持ったりすることで、問題を解決すること
	自省心	<u>社会の発展・変化や自己の成長の需要に適応し</u> 、自己の足りていないところを常に反省することを通し、自己の成長を促すこと
	世界観素養	<u>世界の発展や人生の成長の需要に適応し</u> 、科学的な世界観・方法論を持ちながら、自己のいる世界・社会を理解し、社会発展の変化を理性的に捉えること。
	人生観素養	<u>世界の発展や人生の成長の需要に適応し</u> 、科学的な人生観・方法論を持ち、社会・人生・生活を理解し、人生が発達していく上で出会った問題を生活に捉えること

信念的素養	価値観素養	<u>環境の変化と成長及び発達</u> の需要に適応し、科学的・理性的価値理念と価値観を持ち、社会、人生・生活を客観にとらえ、正確な価値意識を形成すること
	人格素養	<u>環境の変化と成長及び発達</u> の需要に適応し、自己に対して健全な認識を持ち、客観に自己や生活を捉えることができ、自己の成長や発達を正確に捉えること
	審美素養	<u>生活環境の変化や人生における幸福への追求</u> に適応し、正確な審美意識と価値観を持ち、生活の中での「美」を見つけ出すことができ、生活の中での「美」を拓くことができること
道徳素養	道徳観素養	<u>社会生活の中の秩序と自己の成長</u> の需要に適応し、良好な道徳観念や道徳習慣を身につけ、社会生活における物事を正確に捉えることができ、人間関係にうまく対処すること
	道徳観養成素養	<u>社会生活の中の秩序と自己の成長</u> の需要に適応し、良好な道徳観念や道徳習慣を身につけ、社会の公共道徳や私徳を守り、良好な道徳行為と習慣を形成していること
	法的素養	現代の法的建設や人生発達の需要に適応し、良好な法的意識と法的観念を持ち、法律・法規を守ることができ、法的素養によって自己を守ることができること
情緒的素養	情緒管理素養	<u>社会における人間関係や自己成長</u> の需要に適応し、健康な感情観念と感情体験のもと、異なる種類の感情関係をうまく対処することができること、感情関係における問題に積極に対処することができること
	情緒コントロール	<u>環境の変化や自己の成長</u> に適応し、情緒をコントロールすることができること
	対人共感素養	人間関係の構築や成長の需要に適応し、他者の心理状態を理解し、他者の考え方や情緒へ配慮することができること
情緒的素養	ナショナルアイデンティティ	<u>国家・民族と自己の成長</u> の需要に適応し、国を愛し、故郷を愛し、国家・民族の尊厳や利益を自覚に守り、国家建設に貢献すること
	健康なメンタル	<u>環境の変化や自己の成長</u> の需要に適応し、挫折にまけない意志を持ち、学習及び生活の中で直面する問題や問題に積極に対処することができること
	理論知識素養	<u>社会環境の変化と自己の成長</u> の需要に適応し、人文知識素養や専門知識素養を身につけ、身につけた知識を使い、問題の解決に役立てること
	実践経験的素養	社会環境の変化と自己の成長の需要に適応し、学習・生活・仕事に関する経験に基づいて、問題を解決することができること

知識素養	操作技能素養	<u>社会環境の変化と自己の成長の需要に適応し</u> 、生活技能と専門的スキルを持ち、これらの技能を使って、生活や仕事の中で遭遇する問題を解決することができること
	芸術的素養	<u>現代の社会生活と自己の成長の需要に適応し</u> 、芸術に関する知識・スキル・方法を持ち、芸術的素養を用いることができること
総合素養	身体素養	<u>環境の変化と自己の人生発展の需要に適応し</u> 、健康な体を持ったり、良好な生活習慣を身につけたりすることで、学習・仕事に取り組むことができること
	学習素養	<u>社会環境の変化や人生発展の需要に適応し</u> 、生涯にわたって学習する意識を持ったり、良好な学習習慣を身につけたりすることで、生活や仕事の需要に応じ、新しい知識・方法・技能を学ぶことができること
	コミュニケーション素養	<u>人間関係の構築や人生発展の需要に適応し</u> 、他者の考えや意見に耳を傾けたり、他者の考え方や気持ちを尊重したりすることで、目標の達成をめぐって、意見を交わすことができること
	協力的素養	<u>社会の発展や人生発展の需要に適応し</u> 、チームワークに参加するための協力的素養を有し、与えられる任務をやり遂げることができること

出典：任・馬・郭（2023）より作成

先述したように、日本においては、高等教育段階の学生に対して、学校教育から仕事へのトランジョンに焦点を当てた「就職基礎力」、「就業力」が提起されている。中国における大学生の「核心素養」の枠組みを見てみると、中国における大学生の核心素養に関する検討は、変化の激しい社会環境の中で生きていくために必要とされる「素養」を巡って展開されていると思われる。しかし、「学校教育から仕事へのトランジション」という「学生」から「社会人」という社会的役割の転換に直面している大学生、そして、これから社会人として働く上で求められる素養・能力についての検討は十分ではないと考えられる。

特に、グローバル化の進展や科学技術の進歩により、仕事や組織の安定性が失われつつある。そこでは個人は、組織との契約を中心に、人生計画を立てることが困難になってきている（Kalleberg, 2009）。現代社会において、大学生にとって、卒業時の採用・不採用という就職の成否だけでなく、変化の激しい社会に適応しながら、自己のキャリアを作り上げていくことが重要である。そこで、現在および今後のキャリア発達課

題、職業上のトランジション、そしてトラウマに対処するためのレジリエンスとしての「キャリア・アダプタビリティ」（道谷, 2011）の獲得も大学生に求められる「素養」の一つとして位置づけられると思われる。

第5章 キャリア・アダプタビリティの理論的検討

第5章では、「キャリア・アダプタビリティ」という概念について検討する。「キャリア・アダプタビリティ」という概念の基礎をなしているのは、Superのキャリア発達理論である。そのため、本章ではまず、Superのキャリア発達理論について述べ、「キャリア・アダプタビリティ」という概念の形成過程を示す。キャリア・アダプタビリティという概念の「定義」、「構造」、および「測定尺度」について検討を行うことにする。

第1節 Superのキャリア発達理論

Superのキャリア発達理論について見ていく前に、「キャリア」という概念を説明する必要があると思われる。従来から、*career/occupation/vocation*といった用語は類義語としてよく用いられていたが(趙, 2011)、1950年代に、*occupation*を「市場価値を持つ特定の活動」とし、*career*を「個人が生涯に経験する職業、職務、課業の連続」として両者を区別した。そして、キャリアには「長期的なスパンの中での個人と仕事との関わり」の意味が含まれていると述べている。Superは、キャリアとは、個人が生涯にわたって自己関与(コミットメント)することの表現としての職業及びその他のさまざまな役割の連続であると述べている(渡辺, 2011)。ここでSuperが、「個人と仕事との関わり」、「自己関与することの表現としての職業」という表現を用いたのは、Superがキャリア発達を、キャリア自己概念を発達させ、実現していくプロセスであると捉えているためであるとされている(李, 2009)。キャリア自己概念とは、キャリアに関して、個人がどのように感じ考えているか、自分の「欲求、能力、価値、興味がいかなるものか」についての「個人が主観的に形成してきた自己についての概念」と「他者からの客観的なフィード・バックに基づき自己によって形成された自己についての概念」の両者が、個人の経験を統合して構築されていく概念である(渡辺, 2011)。

このようなキャリア自己概念の発達の過程は、キャリアを「役割(ライフ・スペース)」と「時間軸(ライフ・スパン)」の2次元で捉えることができる(李, 2009)。図5-1のライフ・キャリア・レインボーは、ライフ・スパンとライフ・スペースを統合的に示したものである。ライフ・キャリア・レインボーの横軸に当たる時間軸に、人間がキャ

リアを発達させていく上で、年齢段階に応じて直面する予測可能な発達課題が示されている。ライフ・キャリア・レインボーの縦軸に当たる役割軸には、生涯にわたって人間が経験する6つの社会的役割が描かれている。この6つの役割とは、「子ども」、「学生」、「余暇人」、「労働者」、「家庭人」である。人間は同じ時期において、いくつかの社会的役割を演じることができ、社会的役割の組み合わせによって個人の生き方は変化する。また、それぞれの社会的役割は相互に影響し合っており、発達段階ごとに中核となる社会的役割がある。予測可能なキャリア発達の課題への対処と経験する社会的役割の変化の中で、キャリア自己概念がともに変化し、発達していくとされている。

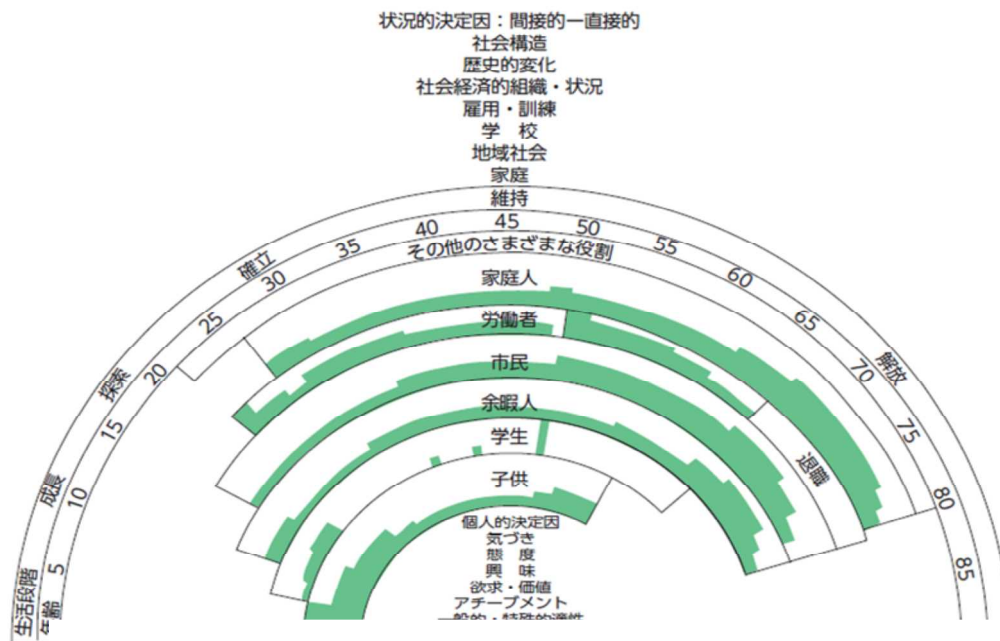


図 5-1 ライフ・キャリア・レインボー

出典：渡辺（2011）

第2節 キャリア成熟度からキャリア・アダプタビリティへ

キャリア・アダプタビリティの概念は、Super が提示した「キャリア成熟度」という概念に対する修正から発展してきたものである。1955年、Super は、あらゆる人生段階におけるキャリア発達の課題に対処するために必要とされる行為を明らかにするために、

職業成熟度という概念を提示した (Super & Knasel, 1981)。その後、この職業成熟度の概念は、キャリア発達のスピードと度合いをあらわす「キャリア成熟度」に変わった。

キャリア発達について研究している研究者の間では、このキャリア成熟度が議論され、この概念の問題点が指摘されている。例えば、このキャリア成熟度は、最初に青年の職業・教育的選択へのレディネスを把握するために開発されたため、成人のキャリア発達の状態を捉えられるかどうかという疑問がだされている。Super と Knasel(1981)は、青年と成人のキャリア発達を分析した。その結果、青年のキャリア発達は、社会や個人の成熟度によって影響されるが、成人のキャリア発達は個別性を有しているため、社会や個人の成熟度とは必ずしも直線的な関係にはないと主張している。

そして、キャリア成熟度は青年の職業・教育選択に対するレディネスを捉えるために開発された概念であるが、キャリア成熟度によって青年のキャリア発達状態を捉えるかどうかについての議論も提起された。

キャリア成熟度の概念で定義された成熟の状態は、Marcia が提示したアイデンティティ状態モデルと矛盾があると指摘されている。Marcia は「探索 (exploration)」と「コミットメント」の程度によって、青年のアイデンティティの発達状態を「達成」、「モラトリアム」、「早期完了 (foreclose)」、「拡散 (diffusion)」に分類した。「達成」とは、探索を経て、コミットメントに至っている状態であり、「モラトリアム」とは、探索はしているが、コミットメントに至っていない状態であり、「早期完了」とは、探索を経ていないが、コミットメントに至っている状態であり、「拡散」とは、探索はしておらず、コミットメントにも至っていない状態である。キャリア成熟度の概念では、探索をすればするほど、キャリア成熟度が高いという仮説があり、これとアイデンティティの4つの状態を嵌め当たると、(探索を経ている)「達成」と「モラトリアム」の類型に属している青年のキャリア成熟度が高いはずである。しかし、実際には「達成」と「早期完了」の類型に属している青年のキャリア成熟度が高いという結果が出ている (Raskin, 1998)。そのため、キャリア成熟度の概念は再検討する余地があるとされた。そこで、Super と Knasel(1981)は、キャリア成熟度ではなく、キャリア・アダプタビリティという用語を使用すべきであると主張した。

第3節 キャリア・アダプタビリティの概念

Super と Knasel (1981) によれば、アダプタビリティという言葉には、個人と環境との関係が強調され、自己が積極的に自己を修正することを通し、環境と調和を取る努力をするという意味合いが含まれると述べている。Super と Knasel のキャリア・アダプタビリティに対する理解に基づき、研究者たちは自らのキャリア・アダプタビリティの概念に対する理解を示している。たとえば、Pratzner と Ashrley(1984)は仕事の場面に限定し、キャリア・アダプタビリティを仕事のニーズまたは個人のニーズに合わせるために仕事を変える能力であると理解している。また、Isaacson と Brown (1993) は、人間が直面するプレッシャーやキャリア役割の変化からキャリア・アダプタビリティの概念を捉え、キャリア・アダプタビリティとは、個人がプレッシャーに直面する、または変わり続けるキャリア役割の変化に応じる能力であると述べている。

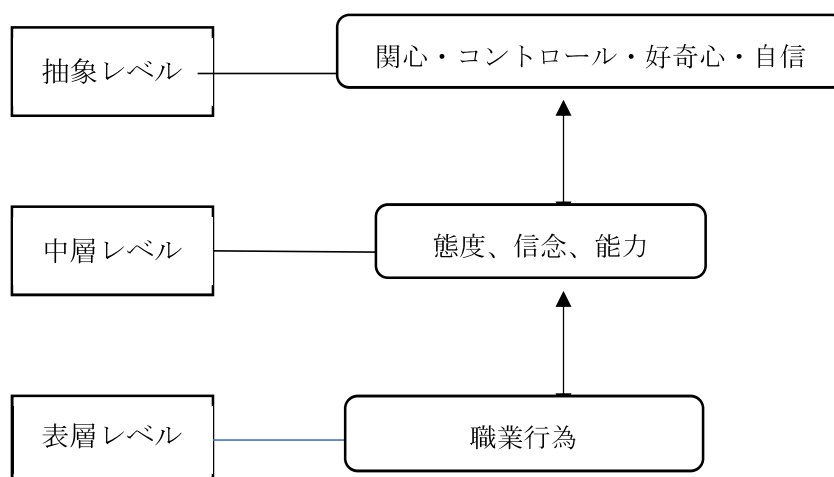
Savickas(1997)は、Super のキャリア発達理論をキャリア・アダプタビリティの概念によって統合しようとした。キャリア・アダプタビリティを成人のキャリア発達状況を捉えるための概念ではなく、人生の全段階のキャリア発達状況を捉える概念として位置づけ、キャリア・アダプタビリティとは予測可能なキャリア発達の課題またはキャリア役割への参加、生涯における予測できないキャリア発達問題への対処のレディネスであると理解している。さらに 2005 年には、Savickas はキャリア・アダプタビリティの概念を精緻化し、キャリア・アダプタビリティとは、現在および今後のキャリア発達課題、職業上のトランジション、そしてトラウマに対処するためのレディネスであるとしている (道谷, 2011)。

Savickas は、キャリア・アダプタビリティには、年齢段階ごとに順次に発生する予測可能なキャリア発達の課題に対するレディネスに加え、各年齢段階の内部において発生する予測できない変化へのレディネスも含まれるとした。予測できるキャリア発達の課題、また、予測できない変化へのレディネスという定義において、Savickas は、Super のキャリア自己概念の理論のように、個人の職業的行為をキャリア的自己概念の表現として捉えているのではない。Savickas は、個人がキャリア発達課題またはキャリアにおける変化に直面する時に自己調整することを通し、キャリア発達の課題またはキャリアにおける変化に対処できる力としてキャリア・アダプタビリティをとらえている。

第4節 キャリア・アダプタビリティの構造

Savickas(1997)は、「計画性の態度 (planful attitude)」、「自己と環境への探索 (exploration)」、「適応性決定(adaptive decision)」と3つの側面が含まれていると論じている。その後、2002年に、キャリア・アダプタビリティの構造について3回にわたる修正を行い、4Cモデルとして提示するにいたった。4Cモデルでは、以上に述べた3つの側面に、「キャリア自信」という側面が加えられた。

図5-2 キャリア・アダプタビリティの構造



出典：Savickas (2005)

図5-2に示しているのは、Savickas (2005)が論じた「キャリア・アダプタビリティ」の構造である。Savickasはキャリア・アダプタビリティの概念を「抽象レベル」、「中層レベル」、「表層レベル」という3つのレベルに分けて捉えている。

最も抽象的なレベルにおいては、「関心 (concern)」、「コントロール(control)」、「好奇心(curiosity)」、「自信(confidence)」という4つの次元に分けられている。この4つの次元は、機能によって分けられているとされている。この4つの次元は、キャリア

を構築していく際、キャリア課題やキャリア転機に直面する際に、個人が用いることができる資源と方略を指しているとされている。

「中層レベル」は、態度 (attitudes)、信念 (beliefs)、能力 (competencies) によって構成されている。これは、それぞれの頭文字からキャリア構築の ABCs と呼ばれている。「態度」は行為を引き起こす感覚であり、「信念」は、個人が自分の行為を変えようとする意志であるとされている。そして、「能力」は、主に「理解力」と「問題解決能力」を指しているとされている。能力があることによって個人はキャリア決定やキャリアの実践に必要とされる資源を動員することができるかとされている。「態度と信念」は、個人の行動様式を規定するものであると位置づけられている。中層レベルの「態度・信念・能力」は、抽象レベルの「関心・コントロール・好奇心・自信」という4つの次元に影響を及ぼしているとされる。キャリア行動の様式を形作ったりすることによって、キャリア発達における課題の解決・役割の転換・困難からの脱却に用いられているとされている。

そして、「表層レベル」には「職業行為」が含まれている。具体的な職業行為によって、個人のキャリアが形成され、「職業行為」の繰り返しの中で、個人の「キャリア・ストーリー」が形成されるとされている。

表 5-1 キャリア・アダプタビリティの 4C モデル

キャリア質問	キャリア問題	次元	態度と信念	能力	対処行為
私には未来があるのか	無関心 (Indifference)	関心	計画的	計画能力	認識、関与、準備
誰かが私の未来を有するのか	不決断 (Indecision)	コントロール	決断的	意思決定能力	主張、秩序、意志
未来的に何をしたいか	非現実性 (Unrealism)	好奇心	探求的	探索能力	試行 リスクテ キング、 調査
私にはできるのか	抑制 (Inhibition)	自信	効力感	問題解決能力	持続、努力、勤勉

出典：道谷 (2011)

続いて、キャリア・アダプタビリティの4Cモデルに関する基本内容を表5-1に示した。このモデルでは、第1列に示したキャリア質問に対する回答によってキャリア・アダプタビリティの諸側面をとらえている。第2列には、第1列に示したキャリア質問をネガティブに回答する場合に個人が直面するキャリア問題が示されている。第3列に示されているのは、第1列のキャリア質問に対する回答がポジティブな場合のキャリア・アダプタビリティの状態である。そして、第4列から第6列は、個人がキャリア質問に対して、ポジティブな回答をする場合の態度と信念・能力・対処行為のあるべき状態が描かれている(Savickas,2005)。

第1項 キャリア関心

「キャリア関心」は、キャリア・アダプタビリティを構成する4つの次元において、最も重要な次元であるされている。「キャリア関心」とは、将来に対する方向づけであり、将来へ準備することの重要さへの認識であるとされている(Savickas, 2013)。キャリア発達に対して関心を持ってない状態は、キャリア無関心(career indifference)と呼ばれている。キャリア無関心とは、自分自身のキャリア発達に対して、計画性を持っていないか、消極的な態度を示したりする状態を指している(Savickas,2013)。

第2項 キャリア・コントロール

「キャリア・コントロール」は、「キャリア関心」に次いで2番目に重要な次元である。コントロールは、直面している発達の課題また職業転換から逃げることなく、個人をキャリア発達課題に関与させたり、職業転換に関する交渉をさせたりする機能を持っているとされている。存在する可能性をできる限り試すことと、選択肢を微調整することを通して、個人のキャリア・コントロール力が鍛えられる。恐れぬ態度と自己責任に対する信念は、職業的行為を導くのであるとされている。キャリア発達に対し、コントロールができていない状態は、「キャリア不決断(career indecision)」と呼ばれている(Savickas, 2013)。

第3項 キャリア好奇心

「キャリア好奇心」には、自己探求と職業に関する情報の収集が含まれている。好奇心があることによって、自己と仕事とバランスの取れた選択をするための知識を得ること

が可能になる。体系的な探索または自由な探索の経験を通し、個人の社会に対する認識を深めることになる。好奇心は環境と自己についての学習を促している。新しい経験を試すことに対する開放的な態度は、新しい経験を通し、自分自身の能力、興味、価値観の他に多様な職業の仕事内容や報酬についての認識を促し、適切な選択をすることにつながるとされている。キャリア発達に対する好奇心が足りない状態は、「キャリア非現実性 (career unrealism)」と呼ばれている。キャリア発達に対する好奇心が足りない場合、仕事の世界や自我に対して、非現実性の認識を持っている可能性がある (Savickas, 2013)。

第4項 キャリア自信

「キャリア自信」は、自尊心と自己効力感に関する研究やキャリア発達理論によって支持されているとされている。キャリア自信は、日常生活の場面で出会った問題を解決することによって築かれる。これらの場面には、家庭生活、学業生活、趣味なども含まれる。こういった生活の場面で出会った課題にうまく対処できた経験によって自己受容感が育まれる。探索的な経験は、より多くの事を探索する自信を強めるとされている。キャリア発達に対する自信が足りない状態は、「キャリア抑制 (career inhibition)」と呼ばれている。「キャリア抑制」は、キャリア役割の実践や目標達成を阻害するとされている (Savickas, 2013)。

第5節 中国で大学生のキャリア・アダプタビリティに関する研究が展開された背景

中国における大学生のキャリア発達の状況が良好ではないことは研究者によってしばしば指摘されている。例えば、龐・張 (2019) は、大学生のキャリア発達の状況について質問紙調査を行った結果、「自分自身のキャリア発達に対して、明確な目標を持っているか」という質問に対して、「いいえ」と回答した学生は全体学生の70%を占めていることを示した。龐・張 (2019) は、自分自身のキャリア発達に対して迷いを感じている学生が多いのは、学生自身による要因のほかに、中国において大学生向けのキャリア指導が足りないためであると指摘している。金 (2007) によると、「キャリア指導」とは、キャリア指導担当員が自分自身の持っているキャリア発達に関する知識を用い、学生のキャリア・デザインに関するプランの形成に役立てるものであり、個人のキャリア発達を促進

させる役割を果たすとされている。キャリア指導は、「キャリア決断力」、「自己概念の発達」、「ライフスタイルの重視」、「価値観と余暇」、「自由な選択と責任」といった多方面にわたることが期待されているとされている。

しかし、中国においてはキャリアに関する指導の発展は遅れている。教育制度、社会保障制度、伝統文化の影響から、中国の大学におけるキャリア指導は心理カウンセリングセンターと就職指導センターという2つの部門によって担われている。就職指導センターは、「就職情報の提供」、「職業選択に関するスキル」、「雇用主への推薦」といった就職を重視するサービスを提供しているが、学生がどのように自分自身のキャリアを形成していくかについての指導が不足している（趙，2011）。

このように、中国において大学生を対象としたキャリア指導は十分に整備されているとは言えない。そのような状況において、キャリア・アダプタビリティの概念を導入することによって、学生のキャリア発達の状況を把握することができる。それだけでなく、中国において「個人特性」と「職業」を合致させるようなキャリア指導方法から脱却し、大学生のキャリア発達を動的に捉えていくという意識を芽生えさせ、中国のキャリア指導における意識変容の契機を提供することができる。それと同時に、趙（2011）は、高等教育機関にとって、大学生にキャリア支援を提供することが義務づけられている現在、大学生のキャリア発達の状況を高等教育の質評価指標の1つとして位置づけられるべきであると指摘し、大学生を対象としたキャリア・アダプタビリティを検討する意義を論じている。

第6節 キャリア・アダプタビリティの測定尺度

第1項 Career Adapt-Abilities Scale-International Form 2.0(CAAS 2.0)

キャリア・アダプタビリティはどのように測定されるのだろうか。2008年7月にはフンボルト大学、2010年7月にはイヤルメルボルン工科大学において18カ国の職業心理学者からなる国際チームが、キャリア・アダプタビリティの構成要素をどのように測定するかについて議論を行った。キャリア・アダプタビリティを測定する尺度を作成するにあたり、この国際チームは、ある国で測定尺度を作り、それを他の国で使用するために翻訳するのではなく、共同で測定尺度を作成することが目指された。この国際チームは、キャリア・アダプタビリティの測定尺度を英語で作成し、自国で使用するために必要に応じて翻訳することとしたとされている。最終的に「キャリア関心」、「キャリア・コントロール」、「キャリア好奇心」、「キャリア自信」の次元ごとに6つの質問項目が設けられる

計 24 質問項目によって構成される測定尺度が作成された。それが、Career Adapt-Abilities Scale-International Form である。この国際チームは、作成されたキャリア・アダプタビリティの測定尺度によって、13 カ国で学生と社会人を対象に、質問紙調査を行っている (Savickas & Porfeli, 2012)。

第 2 項 Career Adapt-Abilities Scale-China (CAAS-China)

中国における職業心理学者も、Career Adapt-Abilities Scale-International Form 2.0(CAAS 2.0)の開発に参加しており、Hou ら (2012) の研究チームが中国語に翻訳した中国版のキャリア・アダプタビリティ尺度 Career Adapt-Abilities Scale-China (CAAS-China) を作成している。

第 3 項 大学生のキャリア・アダプタビリティ質問紙調査

台湾の研究者の呉 (2008) は、台湾における 17 大学における 1,289 名大学生を対象に、Savickas(1997, 2005)によるキャリア・アダプタビリティに対する定義およびキャリア・アダプタビリティ 4C モデルに基づき、「キャリア関心」(5 質問項目)、「キャリア・コントロール」(4 質問項目)、「キャリア好奇心」(6 質問項目)、「キャリア自信」(7 質問項目)の計 22 質問項目によって構成される「大学生キャリア・アダプタビリティ質問紙」を作成した。

第 4 項 中国における大学生のキャリア・アダプタビリティ質問紙調査

趙 (2011) は、「キャリアを発達していく上に遭遇した問題」や「キャリア・アダプタビリティの高い人はどのような特徴を持っているか」をテーマに、中国における重慶、南寧、南京における 3 つの大学生計 150 名を対象に、自由記入式の質問紙調査を行った。その結果、「キャリア関心」、「キャリア・コントロール」、「キャリア好奇心」、「キャリア自信」のほかに、「キャリア調整」、「キャリア人間関係」という 2 つの次元が見いだされた。そこで、この 6 次元モデルに基づき、中国における大学生計 1,500 名を対象に質問紙調査を行い、「キャリア関心」(6 質問項目)、「キャリア・コントロール」(5 質問項目)、「キャリア好奇心」(6 質問項目)、「キャリア自信」(6 質問項目)、「キャリア調整」(6 質問項目)、「キャリア人間関係」(6 質問項目)の計 35

質問項目によって構成される「中国における大学生のキャリア・アダプタビリティ質問紙」を作成した。

さて、ここまで（第5章まで）は、本研究の主題である学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティを取り巻く社会背景や学生エンゲージメントやキャリア・アダプタビリティに関する概念・理論・測定尺度について検討してきた。第6章から本研究において設定した5つの研究課題について、検討していきたい。

第6章 中国における学生エンゲージメントの特徴の検討

本章では、2021年4月から5月にかけて、中国における東部沿海に位置する山東省と江蘇省における5つの国公立大学生を対象に実施した質問紙調査によって得られたデータに基づき、中国における学生エンゲージメントはどのようなものなのか（研究課題1）を分析していく。

第1節 質問紙調査の概要

まず、質問紙調査の概要を見ていこう。本調査は、2021年4月から5月にかけて、中国における東部沿海に位置する山東省と江蘇省における5つの国公立大学生の1年生から4年生計1,108名を対象に行った。欠損値のあるデータは削除し、最終的な分析対象者は755名（有効回答率は68.14%）となった。サンプルの詳しい分布状況は、表6-1の通りである。質問紙調査は、国立大学法人お茶の水女子大学の人文社会科学研究の倫理審査委員会から承認を得て実施された。

表 6-1 調査対象大学で得た有効回答の分布

	学年				性別		所属専攻の類型		大学類型		合計
	1年生	2年生	3年生	4年生	男子	女子	文系	理系	普通	重点	
A大学	29	54	30	13	80	46	75	51	—	—	126
B大学	27	49	44	69	92	97	97	92	—	—	189
C大学	8	70	56	6	85	55	89	51	—	—	140
D大学	15	67	66	24	120	53	109	64	—	—	173
E大学	39	43	40	14	65	62	81	46	—	—	127
合計	109	283	237	126	442	313	452	304	426	329	755

第2節 用いられた学生エンゲージメントの尺度及び調査の実施]

学生エンゲージメントの概念に含まれる「行動」、「認知」、「情緒」(Fredricks, et al, 2004)の3つの次元を念頭に置きつつ、中国における学生エンゲージメント及び学生の学習経験に関する先行研究を参考にしつつ、質問紙を作成した。

なお、調査においては、大学生の「性別」、「所属大学」、「学年」、「所属学科」、「戸籍地」といった属性についてもたずねた上で、両親の学歴と家庭の一人当たり月収に基づき、「家庭の社会経済背景 (SES) 尺度」を作成した。「家庭の社会経済背景 (SES) 尺度」の作成は、垂見 (2014) の手法に基づいて行った。

質問紙調査の実施に関しては、授業後の時間を使い、調査対象大学の教室で、協力者(現地の大学教員)が、大学生に調査目的・内容・方法・個人情報の保護、データの管理を口頭で詳しく説明した上で、事前にアンケート作成ツールで作成した調査票の URL を学生に提示し、Web の閲覧を求めた。

そして、調査票の冒頭部分に添付された調査協力依頼承諾書の内容を読んでもらい、調査に協力する意思のある場合にのみ回答をしてもらうというやり方を取った。調査に協力する意思がない場合は、そのまま辞退しても構わないことを伝達した。調査票の冒頭部分において調査票の内容や目的について説明をした上で、学生からの回答を得た。

第3節 学生エンゲージメントの構造

学生エンゲージメントに関する質問項目について類似の項目をまとめるため、天井効果及び床効果を確認した上で、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が 0.4 以下の項目や複数の因子に高い負荷量を示す項目を除外した。その結果、4つの因子が抽出された。その結果を表 6-2 に示す。

第1因子には、「論点や課題に対する自分の見方の強みと弱みを検討する」、「他の科目の見方と組み合わせる課題を終える」、「計画を立てて勉強する」、「グループワークやディスカッションでは異なる意見や立場に配慮する」、「論理や議論を注意深く、批判的に検討する」、「学習する時、学習している内容・論点・方法の価値を判断する」な

どの、学習する際に学生が学習の目標や行動に向かうための認知・計画・予期・努力を示す6つの項目によって構成されたため、この因子を「学習の方略」と命名した。

第2因子には、「勉強がうまく行かない時でも、辛抱強く勉強する」、「学習における困難にぶつかった時は、克服しようとする」、「勉強をしていると、活力がみなぎるように感じる」「私にとって勉強することは意欲をかき立てるものである」「学習における困難にぶつかった時は、努力する」などの5項目から構成された。これらは、学習に対する熱意を表しているため、「学びへの熱意」と名付けた。

第3因子には、「必修科目以外の副専攻の勉強をする」、「必修科目とされた言語以外の言語学習をする」、「海外研修プログラムに参加する」、「学術雑誌に投稿する」、「学術シンポジウムを傍聴する」などの5項目が含まれた。これらは、大学が設ける教育プログラムへの積極的な参加を表しているため、「大学教育プログラムへの参加」と命名した。

第4因子には、「周りの学生の勉強を助ける」、「教員または同級生に勉強の助けを求め」、「クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする」の3項目が含まれた。これらの項目は、日常生活での大学における学びへの参加を表しているため、「協働的・主体的な学習への参加」と命名した。

表6-2 学生エンゲージメントの因子分析の結果 (N=755、 $\alpha = .900$)

	1	2	3	4
第1因子 学習の方略 ($\alpha = .816$)				
論点や課題に対する自分の見方の強みと弱みを検討する	.766	-.043	-.003	.008
他の科目の見方と組み合わせて課題を終える	.699	.078	-.035	-.041
計画を立てて勉強する	.643	.003	-.013	.078
グループワークやディスカッションでは異なる意見や立場に配慮する	.522	-.010	.039	.067
論理や議論を注意深く、批判的に検討する	.504	.018	.024	.163
学習する時、学習している内容・論点・方法の価値を判断する	.421	.006	.110	.138
第2因子 学びへの熱意 ($\alpha = .823$)				
勉強がうまく行かない時でも、辛抱強く勉強する	-.095	.782	.024	.039
学習における困難にぶつかった時は、克服しようとする	.037	.725	-.007	-.062
勉強をしていると、活力がみなぎるように感じる	.232	.648	.010	-.119
私にとって勉強することは意欲をかき立てるものである	-.100	.633	-.004	.199
学習における困難にぶつかった時は、努力する	.089	.488	.022	.071
第3因子 大学教育プログラムへの参加 ($\alpha = .775$)				
必修科目以外の副専攻の勉強をする	-.041	.020	.776	-.098
必修科目とされた言語以外の言語学習をする	.137	.037	.683	-.218
海外研修プログラムに参加する	-.124	-.047	.593	.260
学術雑誌に投稿する	.152	.043	.496	.009
学術シンポジウムを傍聴する	-.046	-.029	.426	.387
第4因子 協働的・主体的な学習への参加 ($\alpha = .712$)				
周りの学生の勉強を助ける	.080	.045	-.139	.708
教員または同級生に勉強の助けを求める	.108	-.004	-.066	.708
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	.004	.000	.010	.580
因子間相関	1	.698	.548	.581
	2		.540	.519
	3			.530

第4節 学生エンゲージメントの状況

表 6-3 学生エンゲージメントの記述統計値

	質問項目数	各質問項目得点平均値	総得点平均値	標準偏差
学習の方略	6	3.116	18.694	3.174
学びへの熱意	5	3.814	19.071	3.099
大学教育プログラムへの参加	5	2.864	14.321	3.175
協働的・主体的な学習への参加	3	3.030	9.089	1.853
学生エンゲージメント	19	2.900	55.115	8.250

表 6-3 に示しているのは、学生エンゲージメントの状況である。学生エンゲージメントの各質問項目得点の平均値は、2.900 であり、学生エンゲージメントは中等水準であったことがわかった。学生エンゲージメントを構成している各下位尺度の得点平均値に関しては、「学習の方略」の平均値は 3.116、「学びへの熱意」の平均値は 3.814、「大学教育のプログラムへの参加」の平均値は 2.864、「協働的・主体的な学習への参加」の平均値は 3.030 である。学生エンゲージメントを構成する 4 つの次元の得点平均値を比較してみると、「学びへの熱意」の得点平均値は相対的に高いのに対して、「大学教育プログラムへの参加」の得点平均値は 4 つの次元の中で最も低いことが示されている。

そして、学生エンゲージメントの状況をより明確に示すために、劉 (2015) における手法を参考にし、学生エンゲージメントの各次元および学生エンゲージメント全体の平均値±標準偏差を算出し、学生エンゲージメントの各次元および学生エンゲージメントの得点を「下位層」、「中位層」、「上位層」の 3 段階に分類した。

表 6-4 に示しているのは、「学習の方略」の 3 段階分類である。表 6-4 を見てみると、「学習の方略」において、中位層が占める割合が最も高く、63.7% である。また、上位層が占める割合は 20.7% であり、下位層が占める割合の 15.6% より高い傾向が見られる。

表 6-4 「学習の策略」の3段階分類

	下位層	中位層	上位層
学習の策略	≤15.5	15.5~21.9	≥21.9
人数	118人	481人	156人
パーセント	15.6%	63.7%	20.7%
累積パーセント	15.6%	79.3%	100%

続いて、表 6-5 に示されているのは、「学びへの熱意」についての3段階分類である。表 6-5 に示しているように、「学びへの熱意」の次元において、「下位層」（10.5%）と「上位層」（11.0%）の間には大きな差は見られない。中位層が占める割合が最も高く、78.5%を占めている。学生の「学びへの熱意」は、中程度の水準にあると言えよう。

表 6-5 「学びへの熱意」の3段階分類

	下位層	中位層	上位層
学びへの熱意	≤16.0	16.0~22.2	≥22.21
人数	79人	593人	83人
パーセント	10.5%	78.5%	11.0%
累積パーセント	10.4%	89.0%	100%

また、「大学教育プログラムへの参加」の3段階分類を表 6-6 に示す。表 6-6 に示されているように、「大学教育プログラム」の次元において、「学習の策略」と「学びへの熱意」と同様に、中位層（68.1%）が占める割合が最も高い。しかし、「下位層」が占める割合は「学びへの熱意」よりも高く、17.4%に達している。それに対して、上位層が占める割合は、14.6%である。

表 6-6 「大学教育プログラムへの参加」の3段階分類

	下位層	中位層	上位層
大学教育プログラム	≤11.1	11.1~17.5	≥17.5
人数	131人	514人	110人
パーセント	17.4%	68.1%	14.6%
累積パーセント	17.4%	85.4%	100%

次に、「協働的・主体的な学習への参加」の3段階分類の結果を見てみよう。表 6-7 に示されているように、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「大学教育プログラムへの参加」という3つの次元に比べ上位層が占める割合は高く、23.8%に達している。一方、「下位層」が占める割合も20%近くになっており、5分の1程度の学生は大学生活の中で、教育課程への参加にネガティブな行動をとっている可能性を示唆している。

表 6-7 「協働的・主体的学習への参加」の3段階分類

	下位層	中位層	上位層
	≤7.2	10.9~17.459	≥10.9
人数	150 人	425 人	180 人
パーセント	19.9%	56.3%	23.8%
累積パーセント	19.9%	76.2%	100%

最後に、学生エンゲージメント全体の3段階分類を表 6-7 に示す。表 6-8 に示されているように、大学生全体から見ると、学生エンゲージメントの3段階の中で最も多いのは中位層であり、553 人となっており、全体の73.2%を占めている。中位層に比べて下位層と上位層の人数はそれぞれ91 人と117 人である。下位層が占める割合は12.1%であるのに対して、上位層が占める割合は14.7%である。

表 6-8 学生エンゲージメントの3段階分類

	下位層	中位層	上位層
学生エンゲージメント得点	≤46.865	46.866~63.365	≥63.365
人数	91 人	553 人	111 人
パーセント	12.1%	73.2%	14.7%
累積パーセント	12.1%	85.3%	100%

第4節 大学生の属性による学生エンゲージメントの差異

本節では、「所属大学の類型」、「所属学科の類型」、「性別」が学生エンゲージメントの得点における有意差を独立したt検定、「学年」、「家庭社会経済背景」、「戸籍地」が学生エンゲージメントの得点における有意差を一元配置分散分析より検討する。

第1項 所属大学の類型

学生エンゲージメントの各次元において、所属大学の類型についての得点の差異を独立した t 検定によって確かめていく。

表 6-9 所属大学の類型と学生エンゲージメント各次元の平均値の独立した t 検定

	学習の方略	学びへの熱意	大学教育プログラムへの参加	協働的・主体的な学習への参加	学生エンゲージメント
普通	3.047±0.551	3.754±0.667	2.617±0.704	2.907±0.637	2.792±0.462
重点	3.169±0.505	3.860±0.578	3.055±0.499	3.124±0.586	2.985±0.391
F 値	0.531	5.061	42.171	2.446	3.465
t	-3.172	-2.298	-9.574	-4.872	-6.214
p	0.002	0.022	0.000	0.000	0.000

表 6-9 に示しているように、「学習の方略」(t(753)=-3.172, p=0.002<0.05)、「学びへの熱意」(t(753)=-2.298, p=0.022<0.05)、「大学教育プログラムへの参加」(t(753)=-9.574, p=0.000<0.05)、「協働的・主体的な学習への参加」(t(753)=-4.872, p=0.000<0.05)、「学生エンゲージメント」(t(753)=-6.214, p=0.000<0.05) の得点についての「所属大学の類型」の有意差が認められ、普通大学に所属している学生より重点大学に所属している学生の得点が高い傾向が見られた。

第2項 学年

学年に関する検定の結果を表 6-9 に示す。表 6-10 に示されているように、「学びへの熱意」(F(3,751)=1.635, p=0.180>0.05)と「協働的・主体的な学習への参加」(F(3,751)=0.614, p=0.606>0.05) の得点については学年による有意差が認められなかったが、「学習の方略」(F(3,751)=2.800, p=0.039<0.05)と「大学教育プログラムへの参加」(F(3,751)=4.875, p=0.004<0.05)と「学生エンゲージメント」(F(3,751)=3.599, p=0.013<0.05) の得点については学年間の有意差が認められた。

表 6-10 学年と学生エンゲージメント各次元に関する一元配置分散分析

	学習の方略	学びへの熱意	大学教育プログラムへの参加	協働的・主体的な学習への参加	学生エンゲージメント
1年生	3.014±0.481	3.763±0.588	2.809±0.563	3.018±0.600	2.840±0.397
2年生	3.143±0.492	3.837±0.556	2.920±0.593	3.000±0.607	2.928±0.406
3年生	3.162±0.524	3.858±0.609	2.915±0.631	3.066±0.611	2.942±0.433
4年生	3.054±0.635	3.725±0.778	2.687±0.750	3.048±0.624	2.812±0.509
F値	2.800	1.635	4.875	0.614	3.599
p	0.039	0.180	0.002	0.606	0.013

続いて、図 6-1 に示しているのは、学年における学生エンゲージメントの各次元の得点の比較である。図 6-1 に示しているように、「学習の方略」の得点について、1年生と2年生、3年生との間に有意差 ($p < 0.05$) が認められ、1年生より2年生・3年生の得点が高い。「学びの熱意」の得点について、学年による有意差 ($p > 0.05$) は認められなかった。「大学教育プログラムへの参加」の得点について、2年生と4年生との間に有意差 ($p < 0.05$) は認められ、4年生より2年生の得点が高い。「協働的・主体的な参加」の得点について、学年による有意差が認められなかった。「学生エンゲージメント」の得点について、1年生と3年生と、4年生と2年生との間における有意差 ($p < 0.05$) が認められ、3年生は1年生より、2年生は4年生より得点が高くなっている。

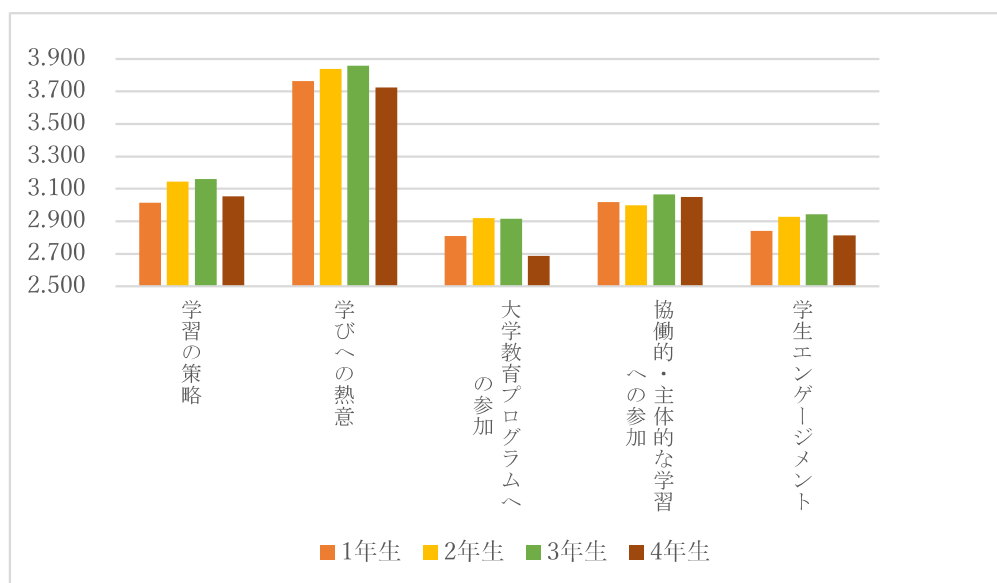


図 6-1 学年における学生エンゲージメントの各次元の得点の比較

第3項 所属学科の類型

次に、学生エンゲージメントの各次元について「所属学科の類型」による得点の差異を独立性のあるt検定によって確認した。その結果、表6-11に示されているように「学習の方略」(t(753)=2.890, p=0.004<0.05)、「学びへの熱意」(t(753)=2.420, p=0.016<0.05)、「大学教育プログラムへの参加」(t(753)=4.217, p=0.000<0.05)、「学生エンゲージメント」(t(753)=3.387, p=0.000<0.05)の得点について、理系より文系の得点が高い傾向が見られた。しかし、「協働的・主体的な学習への参加」得点についての所属学科の類型による有意差は確認できなかった(t(753)=0.386, p=0.700>0.05)。

表6-11 所属学科の類型による学生エンゲージメント各次元の平均値の差

	学習の方略	学びへの熱意	大学教育プログラムへの参加	協働的・主体的な学習への参加	学生エンゲージメント
文系	3.161	3.859	2.943	3.039	2.948
理系	3.048	3.748	2.747	3.015	2.830
F値	0.413	0.171	3.662	3.842	0.596
t値	2.890	2.420	4.217	0.519	3.687
p	0.004	0.016	0.000	0.604	0.000

第4項 性別

次に、性別によって学生エンゲージメントに差があるかどうかを見ていこう。大学生の性別が学生エンゲージメントの各次元において有意差があるかどうかを独立性のあるt検定によって検討した。その結果、表6-12に示しているように、いずれの次元においても性別による有意差は認められなかった。

表6-12 性別と学生エンゲージメント各次元の平均値のt検定

	学習の方略	学びへの熱意	大学教育プログラムへの参加	協働的・主体的な学習への参加	学生エンゲージメント
男子	3.131	3.842	2.894	3.000	2.920
女子	3.089	3.775	2.821	3.069	2.873
F値	5.442	0.293	0.661	2.384	0.578
t値	1.169	1.464	1.545	-1.485	1.474
p	0.242	0.144	0.123	0.138	0.136

第5項 家庭の社会経済背景

家庭の社会経済背景（Socio-economic status：SES）は、社会学や心理学などの研究領域においてよく用いられている概念である。家庭の社会経済背景は、主に、「両親の学歴」、「両親の職業」、「収入」という3つの側面によって捉えられている。本研究においては、垂見（2014）の手法に基づき、両親の学歴と家庭の一人当たり月収に基づき、「家庭の社会経済背景（SES）尺度」を作成し、大学生の家庭社会経済背景を「下位層」、「中位層」、「上位層」に分類した。「家庭の社会経済背景」による「学生エンゲージメント」得点の差異を分析した結果を表6-13に示す。

表6-13 家庭の社会経済背景と学生エンゲージメント各次元に関する一元配置分散分析

	学習の方略	学びへの熱意	大学教育プログラムへの参加	協働的・主体的な学習への参加	学生エンゲージメント
下位層	3.050	3.759	2.724	3.009	2.832
中位層	3.040	3.772	2.770	3.004	2.847
上位層	3.305	3.939	3.090	3.093	3.057
F 値	19.196	5.863	20.030	1.516	19.441
p	0.000	0.003	0.000	0.220	0.000

表6-9に示しているように、「協働的・主体的な学習への参加」（F（2,752）=1.516, p=0.220>0.05）においては「家庭の社会経済背景」による有意差が認められなかったが、「学習の方略」（F（2,752）=19.196, p=0.000<0.001）、「学びへの熱意」（F（2,752）=4.863, p=0.003<0.05）、「大学教育プログラムへの参加」（F（2,752）=20.030, p=0.000<0.001）、「学生エンゲージメント」（F（2,752）=19.441, p=0.000<0.001）の得点については、家庭の社会経済背景による有意差が認められた。学生エンゲージメント各次元における階層間の得点差がどの程度あるのかを視覚的に理解しやすいように図示したものが図6-2である。まず、「学習の方略」の次元においては、下位層・中位層より上位層の得点が高い。そして、「学びへの熱意」においては、下位層・中位層より上位層の得点が高い。また、「大学教育プログラムへの参加」においては、下位層・中位層より上位層の得点が高く、下位層と中位層を比較すると中位層のほう

がやや高い。最後に「学生エンゲージメント」においては、下位層・中位層よりも上位層のほうの得点が高い傾向が見られた。

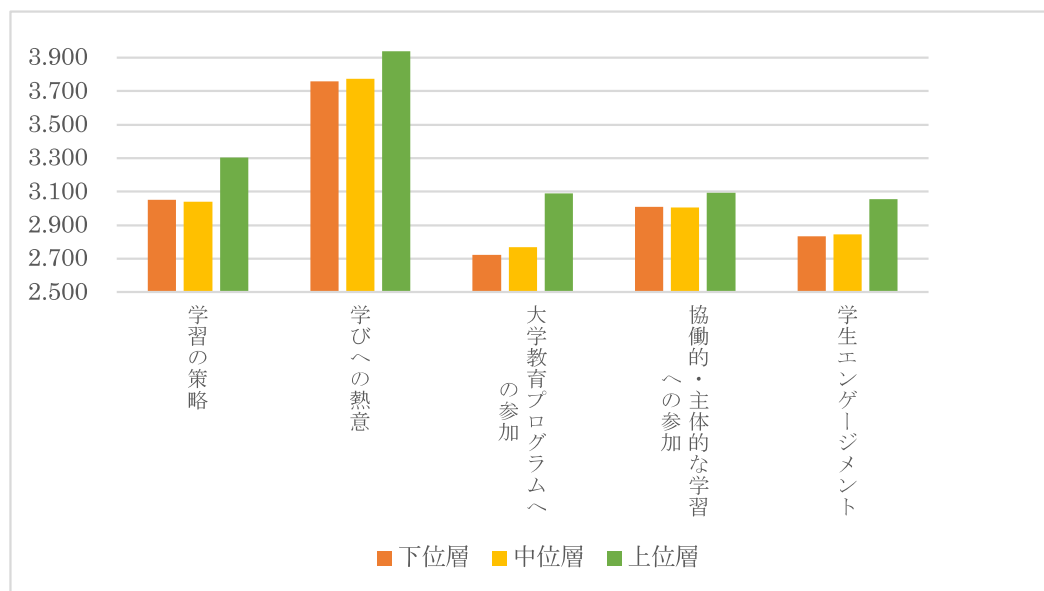


図 6-2 家庭社会経済背景における学生エンゲージメントの各次元の得点の比較

第 6 項 戸籍地

中国においては、都市と農村の間での自由な移動を制限する戸籍制度が実施されている。戸籍制度により、都市部と農村部との間で二元的な経済構造が形成されている。戸籍制度は、社会福祉や公共財の配分を都市住民と農村住民の間で差別化するという機能を担っているとされている（高・劉，2022）。ここでは、大学生の戸籍を「農村部」、「中小都市」、「大都市」に分け、学生エンゲージメントの各次元の得点について「戸籍地」による差異があるのかどうか、見ていきたい。一元配置分散分析の結果を示したのが表 6-14 である。

表 6-14 戸籍地と学生エンゲージメント各次元に関する一元配置分散分析

	学習の方略	学びへの熱意	大学教育プログラムへの参加	協働的・主体的な学習への参加	学生エンゲージメント
農村部	3.066	3.739	2.710	2.921	2.819
中小都市	3.091	3.821	2.886	3.040	2.894
大都市	3.339	3.927	3.320	3.190	3.097
F 値	9.406	3.751	16.594	6.951	12.736
p	0.000	0.024	0.000	0.001	0.000

表 6-13 に示しているように、「学習の方略」(F(2,752) =9.046, p=0.000<0.001)、「学びへの熱意」(F(2,752) =3.751, p =0.024<0.05)、「大学教育プログラムへの参加」(F(2,752) =16.694, p= 0.000<0.001)、「協働的・主体的な学習への参加」(F(2,752) =16.694, p= 0.001<0.01)、及び「学生エンゲージメント」(F(2,752) =12.736, p= 0.000<0.001)において、戸籍地の違いによる得点の差が確認された。

戸籍地の違いによる学生エンゲージメントの得点の差異を具体的に見ていくと、図 6-3 に示されているように、「学習の方略」の次元においては、農村部・中小都市と大都市との間における有意差 (p<0.05)が見られ、農村部・中小都市出身の学生より大都市出身の学生のほうの得点が高いことがわかる。「学びへの熱意」と「協働的・主体的な学習への参加」の次元においては、農村部と大都市、中小都市との間における有意差 (p<0.05)が確認され、農村部出身の学生より中小都市及び大都市出身の学生の得点が高いことがわかった。最後に、「学生エンゲージメント」全体の得点では、農村部と大都市、中小都市との間における有意差 (p<0.05)が確認され、農村部出身の学生より中小都市及び大都市出身の学生の得点が高いことが明らかになった。

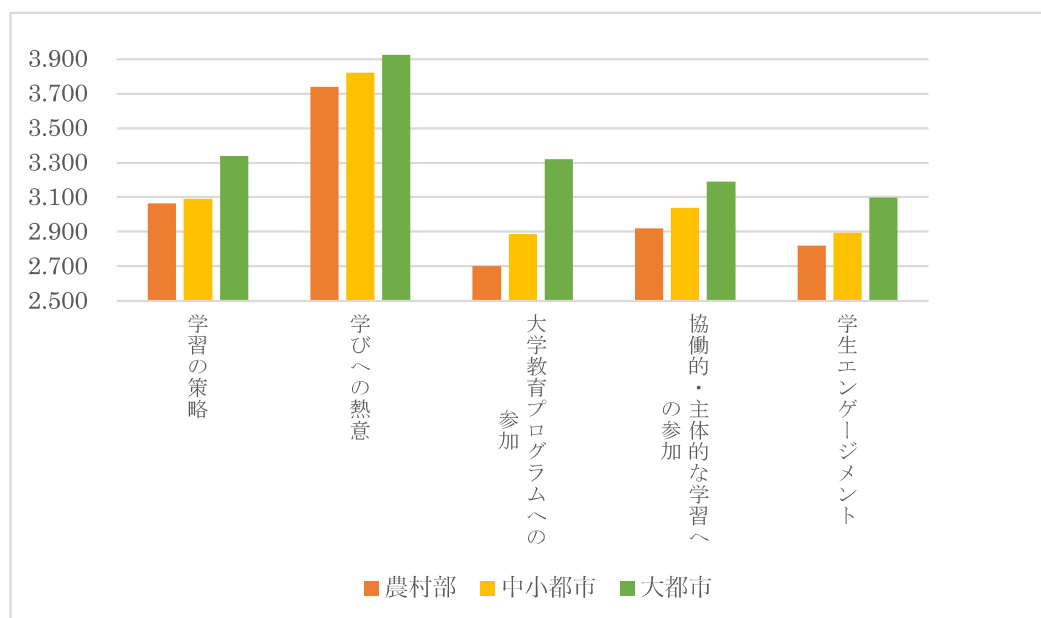


図 6-3 戸籍地における学生エンゲージメントの各次元の得点の比較

第5節 考察

前節までにおいて、本章では、中国における学生エンゲージメントの状況と学生エンゲージメントの得点について、学生の属性による差異を見てきた。これらの結果から学生エンゲージメントの状況と学生エンゲージメントの得点における学生の属性による差異に関して考察を行う。

まず、学生エンゲージメント得点の平均値は2.900であることから、学生エンゲージメントの状況は中程度の水準であると言えよう。この結果は、中国における学生エンゲージメントの状況を検討した先行研究（管，2017；陳・劉，2014）において捉えられている学生エンゲージメントの状況ともほぼ一致している。

学生エンゲージメントを構成する各次元の得点を見ていくと、学生は、学びへの熱意は高く、勉強することから活力を感じたり、勉強する過程の中で遭遇する困難などに対し、立ち向かったりすることができることが示唆されている。

それに対して、行動面における学習することに対する参加を表す次元である「大学教育プログラムへの参加」の得点平均値は相対的に低い傾向が見られる。「大学教育プログラムへの参加」の得点平均値が低いのは、大学側によって構築される大学教育プログラムが学生のニーズを満たせない面があることも一因であると推測される。

次に、学生エンゲージメントの各次元において、学生の属性による差異について考察していこう。まず、「所属大学の類型」による学生エンゲージメントの各次元および学生エンゲージメントの全体の得点の差異を見てみると、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「大学教育プログラムへの参加」、「協働的・主体的な学習への参加」および「学生エンゲージメント」の総得点において、「普通大学」と「重点大学」における有意差が確認され、「普通大学」に所属している学生より「重点大学」に属している学生の得点が高い傾向が見られた。その理由としては、2つの点が考えられる。1つ目は、重点大学に進学できた大学生は、普通大学に進学した大学生に比べ、学習することによりポジティブな態度や良好な学習習慣を有しており、大学に進学した後、学習に対するポジティブな姿勢や学習習慣が継続しているものと思われる。2つ目は、普通大学より重点大学は、国家からの財政支援をより多く受けているため、学生に対し、手厚く支援することができる。そのため、学生エンゲージメントが高まりやすいものと考えられる。

次に、学年による学生エンゲージメントも各次元の得点の差異について見ていこう。

「学習の方略」の得点について、1年生と2年生、3年生との間に有意差（ $p<0.05$ ）が認

められ、1年生より、2年生と3年生の得点が高いという傾向が見られた。「学習の方略」において1年生より2年生と3年生の得点が高いのは、1年生より2年生と3年生は、大学での生活や学修方法に慣れてきており、大学での学習に対して、自分なりの学び方や対処の仕方が形成されているためであると考えられる。

「大学教育プログラムへの参加」の得点については、2年生と4年生との間に有意差は認められ、4年生より2年生の得点が高い傾向が見られた。4年生より2年生の得点が高い理由としては、2年生まだ自分自身の大学生生活を探索している時期にあるため、大学教育プログラムに参加することを通して、自分自身の可能性を広げようとしたり、今後の生活の中で活用できそうなスキルを身に付けようとしたりすることが考えられる。それに対して、4年生は、就職活動や卒業論文の執筆に専念する傾向があるため、大学教育プログラムへの参加にポジティブな姿勢を示さなかったと考えられる。

「学生エンゲージメント」全体の得点を見ると、1年生と3年生と、4年生と2年生との間における有意差が認められ、3年生は1年生より、2年生は4年生より得点が高い傾向が見られる。3年生が1年生より学生エンゲージメントの得点が高いのは、大学3年生という時期は大学を卒業した後の進路を決める時期であるため、大学生生活に深く関与することを通して、今後の進路選択を決めようとしていることが推測される。4年生より2年生の学生エンゲージメントの得点が高いのは、2年生にとって、大学生生活に打ち込むことを通して、自分の大学生生活を探索したり、自分自身の可能性を広げたりする時期にあることが考えられる。それに対して、4年生は、卒業論文以外の単位をすでに取得している学生が大多数であり、大学教育の過程への参加は相対的に減少していると考えられる。

続いて、「所属学科の類型」による学生エンゲージメント各次元及び学生エンゲージメント全体の得点の差異について考察しよう。「学習の方略」、「学びへの熱意」「大学教育プログラムへの参加」および「学生エンゲージメント」の得点について、理系より文系の得点が高い傾向がある。理系より文系の得点が高いのは、理系は、実用的なスキルを身につけさせるための学習内容が多く、理系の学生にとっては方向性が決められたカリキュラムを消化するための勉強をしていくことが必要である。それに対し、文系の学習内容は理系ほど難しくはなく、大学のプログラムや教育過程により多く関わることによって、自分の今後の進路などを探索しようとしていることが考えられる。

また、学生エンゲージメントすべての次元において性別では得点の差異が確認されなかった。近年、諸外国では「ボーイズ・クライシス」や「男子の低学力」「男子の中退率の

高さ」など、学校での学習に関して男子の問題点を指摘する研究もある。しかし、中国の大学生にみられる学生エンゲージメントに限って言えば、男女の差はみられなかった。

次に、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「大学教育プログラムへの参加」、および「学生エンゲージメント」の得点については、家庭の社会経済背景における有意差が認められた。「学習の方略」と「学びへの熱意」、「大学教育プログラムへの参加」、「学生エンゲージメント」の得点について、下位層・中位層より上位層の得点が高いことがわかった。これは、上位層出身の学生については、両親が教育熱心であり、その影響を受けてアスピレーションが高く、学習することにポジティブな姿勢を示していることが推測される。なお、「大学教育プログラムへの参加」の次元において、下位層と中位層より上位層の得点が高いという結果だけではなく、「大学教育プログラムへの参加」の次元においては、下位層より中位層の得点が高い。中位層の得点が下位層より高いのは、中位層出身の学生は、下位層出身の学生より将来の発達を見据えて、大学教育プログラムに参加し、実践的なスキルを身につけることに力を入れているためであると思われる。

最後に、戸籍地による学生エンゲージメントの得点の差異に関して、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」、「学生エンゲージメント」の得点は、農村部出身の学生より中小都市及び大都市出身の学生の得点が高いことがわかった。これは、中国における二元的な経済構造によって、都市部出身者と農村部出身者の間に受けられる公共サービスが異なり、都市部出身者と農村部出身者が受けてきた教育の質に差があることが背景にあらう。受けてきた教育の質の違いによって、学習することに対する姿勢や学習の方略に差異が出ていると推測される。戸籍地による学生エンゲージメントの差異については、李・張（2019）と朱（2015）の研究と一致している。朱によると、農村部出身と都市部出身の学生が受けてきた教育の質に差がある。高校までの教育は、大学受験を中心に展開されており、生徒の個性の伸長や能力の発達は重視されていないため、農村部出身の学生は、大学入学試験での成績によって、より多く大学進学機会を獲得している。しかし、大学入学後におけるエンゲージメントの状況は都市出身学生者に比べ、優れていないとされている。農村部出身者と都市部出身者における学生エンゲージメントの差異に関しては、大学生が受ける大学教育の質だけではなく、大学入学前に受けてきた教育の質も関係していると思われる。小学校教育段階から高等学校教育段階において、大学進学を目指すだけではなく、生徒の個性伸長や多様な能力の発達を意識しながら教育活動を展開することの重要性はもっと強調されても良いと思われる。

第7章 中国における大学生のキャリア・アダプタビリティの特徴

第7章では、質問紙調査で得られたデータに基づき、中国における大学生のキャリア・アダプタビリティの特徴はどのようなものなのか（研究課題2）を見ていくこととしたい。

第1節 大学生のキャリア・アダプタビリティの調査方法

中国における大学生のキャリア・アダプタビリティを検討した先行研究においては、Savickas と Porfeli (2012) が開発したキャリア・アダプタビリティに関する国際的尺度である Career Adapt-Abilities Scale-International Form 2.0(CAAS 2.0)を Hou ら (2012) の研究チームが中国語に翻訳した中国版のキャリア・アダプタビリティ尺度 Career Adapt-Abilities Scale-China (CAAS-China) がある。またこれ以外には、台湾の研究者である呉 (2008) が開発した「大学生キャリア・アダプタビリティ質問紙調査」、趙 (2011) が開発した「中国大学生キャリア・アダプタビリティ質問紙調査」という3つの尺度がよく使われている。本研究では、これからの先行研究で使用された尺度を踏まえつつ、Savickas(2005)のキャリア・アダプタビリティに対する定義に基づき、少数の学生に対しパイロットテストを行い、5件法による27の質問項目を含めた質問紙を作成した。回答者の属性や調査概要は、第6章第1節に示した通りである。

第2節 大学生のキャリア・アダプタビリティの構造

キャリア・アダプタビリティ尺度27項目に対して類似の項目をまとめるため、天井効果及び床効果を確認した上で、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が0.4以下の項目や複数の因子に高い負荷量を示す項目を除外した結果、4つの因子が抽出された(表7-1)。

第1因子には、「自分の送りたい生活を手に入れるために、今から具体的な計画を立てている」、「満足できる生涯を送るために、時間を惜しんで、準備している」、「今後、何をやりたいかはすでに分かっている」、「将来、従事したい職業の特徴について関

心を持っている」、「キャリアの設計について計画を持っている」、「現在学んでいるものとこれからの職業との関係について関心を持っている」の6項目によって構成されている。これらは、未来に向けて、計画を立て、準備に関わる程度を表しているため、「キャリアへの計画性」と命名した。

第2因子には、「キャリアについての重要な決断に直面する際に、躊躇したりする(逆転)」、「キャリアについての重要な決断に直面する際に、躊躇したりする(逆転)」、「キャリア形成上、乗り越えられづらい困難に直面する際に、自分の選んできた道を諦める(逆転)」、「自分の将来に対して戸惑いを感じている(逆転)」、「これからのキャリア形成について、周りの理解をもらわなければ、一人では決められない(逆転)」、「自分の生き方の選択に関しては常に周りに影響されている(逆転)」などの5項目によって構成されている。これらは、キャリアまたは生活上で決断を問われる場面において、学生が自分自身で舵を取れるかどうかの見通しを表しているため、「キャリア統制感」と命名した。

第3因子には、「今後の人生で困難なことに突き当たっても自分なり克服できると信じている」、「自分自身の社会的価値が実現できると信じている」、「自分の努力次第で、理想としている生活に実現できそうである」、「大学から社会へのトランジションをうまく乗り越えられると信じている」の4項目によって構成されている。これらは、自分自身のキャリア構築の過程において、問題解決ができるという自己意識を示しているため、「キャリア構築への自信」と命名した。

第4因子には、「大学生活中、勉強だけではなく、いろいろな方面の成長に力を入れている」、「より良い成果を手に入れるために、常に自分を磨くことを意識している」「各種の方法(適職診断・カウンセリング・アルバイトなど)を試みて、自分の興味と能力を探索することに心がけている」「普段の生活の中で、新しい知識とスキルを受け入れ、試みるのが好きである」の4項目によって構成されている。これらは、大学生が日常生活の中で、自分自身の興味関心や仕事の世界を探索する程度を表しているため、「キャリア好奇心」と命名した。

内的整合性を検討するために、因子ごとに Cronbach の α 係数を算出したところ、 $\alpha = .758$ から $\alpha = .852$ の間となっていた。この数値から、内的整合性は許容される程度であると言えよう。

表7-1 キャリア・アダプタビリティの因子分析の結果 (N=755, $\alpha = .808$)

	1	2	3	4
第1因子 キャリアへの計画性 ($\alpha = .852$)				
自分の送りたい生活を手に入れるために、 今から具体的な計画を立てている	.774	-.034	-.187	.129
満足できる生涯を送るために、 時間を惜しんで、準備している	.754	.044	.143	-.111
今後、何をやりたいかはすでに分かっている	.715	-.062	-.015	-.036
将来、従事したい職業の特徴について関心を持っている	.619	.020	.115	.026
キャリアの設計について計画を持っている	.529	.066	.134	.098
現在学んでいるものとこれからの職業との関係について 関心を持っている	.401	.017	.369	-.053
第2因子 キャリア統制感 ($\alpha = .827$)				
キャリアについての重要な決断に直面する際に、躊躇し たりする (逆転)	.084	.758	-.067	.011
キャリア形成上、乗り越えられづらい困難に直面する際 に、自分の選んできた道を諦める(逆転)	-.079	.736	.155	-.045
自分の将来に対して戸惑いを感じている(逆転)	.041	.694	-.019	-.008
これからのキャリア形成について、周りの理解をもらわ なければ、一人では決められない (逆転)	.053	.693	-.161	.134
自分の生き方の選択に関しては常に周りに影響されてい る (逆転)	-.131	.609	.055	-.103
第3因子 キャリア構築への自信($\alpha = .758$)				
今後の人生で困難なことに突き当たっても自分なり克服 できると信じている	.004	.000	.741	-.013
自分自身の社会的価値が実現できると信じている	.048	-.038	.612	-.065
自分の努力次第で、理想としている生活に実現できそう である	.027	-.008	.560	.115
大学から社会へのトランジションをうまく乗り越えられ ると信じている	.163	-.038	.404	.175
第4因子 キャリア好奇心 ($\alpha = 0.798$)				
大学生活中、勉強だけではなく、いろいろな方面の成長 に力を入れている	.046	.015	-.075	.798
より良い成果を手に入れるために、常に自分を磨くこと を意識している	.097	.016	-.010	.637
各種の方法 (適職診断・カウンセリング・アルバイトな ど)を試みて、自分の興味と能力を探索することに心が けている	.007	-.042	.119	.588
普段の生活の中で、新しい知識とスキルを受け入れ、試 みるのが好きである	-.127	.026	.374	.521

因子間相関	1			
	2	-.164	.648	.667
	3		-.149	-.278
				.646

第3節 大学生のキャリア・アダプタビリティの状況

表 7-2 は、大学生のキャリア・アダプタビリティの状況を示したものである。表 7-2 に示されているように、大学生のキャリア・アダプタビリティの全質問項目の得点平均値は、3.475 である。キャリア・アダプタビリティを構成している各下位尺度の得点平均値に関しては、「キャリアへの計画性」の平均値は 3.857、「キャリア統制感」の平均値は 2.527、「キャリア構築への自信」の平均値は 3.764、「キャリア好奇心」の平均値は 3.764 である。「キャリア・アダプタビリティ」を構成する 4 つの次元の得点平均値を高い順から並べると、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」、「キャリア統制感」という順となっている。

表 7-2 大学生のキャリア・アダプタビリティの記述統計

	質問項目数	各質問項目得点平均値	総得点平均値	標準偏差
キャリアへの計画性	6	3.857	23.144	2.936
キャリア統制感	5	2.527	12.628	5.665
キャリア構築への自信	4	3.798	15.056	1.959
キャリア好奇心	4	3.764	11.391	2.045
キャリア・アダプタビリティ	19	3.475	55.933	7.126

そして、大学生のキャリア・アダプタビリティの状況をより明確に示すために、大学生のキャリア・アダプタビリティの各次元およびキャリア・アダプタビリティの平均数値±標準偏差を算出し、大学生のキャリア・アダプタビリティの各次元およびキャリア・アダプタビリティの得点を「下位層」、「中位層」、「上位層」の 3 段階に分類した。

表 7-3 に示しているのは、キャリアへの計画性の層別に見た人数の分布である。表 7-3 に示されているように、「キャリアへの計画性」次元においては、中位層が占める割合が 1 番高く、73.5%であるのに対し、下位層と上位層が占める割合はそれぞれ 11.1%と 15.4%である。大学生の中で、自分自身のキャリア構築に対して、ある程度の計画性を持っている学生の割合が高いことが示唆されている。

表 7-3 「キャリアへの計画性」の 3 段階分類

	下位層	中位層	上位層
キャリアへの計画性	≤19.0	19.0~27.3	≥27.3
人数	84 人	555 人	116 人
パーセント	11.1%	73.5%	15.4%
累積パーセント	11.1%	84.6%	100%

続いて、「キャリア統制感」の層別の人数分布を表 7-4 に示す。大学生のキャリア・アダプタビリティの中で、最も得点が低いのは、「キャリア統制感」であるように、下位層が占める割合は高く、15.4%を占めているのに対して、上位層が占める割合が低く、11.7%となっている。大学生はこれから自分自身のキャリアを作り上げていく過程において、職業発達に関する決断を問われる際に、決断の困難に直面する可能性があるかと推測される。

表 7-4 「キャリア統制感」の 3 段階分類

	下位層	中位層	上位層
キャリアへの統制感	≤8.6	8.6~17.4	≥17.4
人数	116 人	549 人	88 人
パーセント	15.4%	72.7%	11.7%
累積パーセント	15.4%	88.1%	100%

また、「キャリア構築への自信」の層別の人数分布を見てみると(表 7-5)、中位層が占める割合が 1 番高く、67.3%を占めているが、上位層が占める割合は相対的に多く、20%近くの大学生は、自分自身のキャリアを作り上げていくことに対して自信を持っている。それに対して、13.3%の大学生は自分自身のキャリアを構築していくことに対して自信が足りないと感じている。

表 7-5 「キャリア構築への自信」の3段階分類

	下位層	中位層	上位層
キャリア構築への自信	≤12.6	12.6~17.4	≥17.4
人数	100 人	508 人	147 人
パーセント	13.2%	67.3%	19.5%
累積パーセント	13.2%	80.5%	100%

表 7-6 には、「キャリア好奇心」の層別の人数分布を示した。表 7-6 に示している通り、「キャリア好奇心」という次元において、中位層が占める割合が最も高く、67.3%を占めている。上位層が占める割合は、下位層が占める割合の 15.2%より高く、17.5%を占めている。日常生活の中で、多種の機会を利用して、自分のキャリア構築における可能性を探索する学生が比較的多いことが示唆される。

表 7-6 「キャリア好奇心」の3段階分類

	下位層	中位層	上位層
キャリア好奇心	≤12.8	12.8~17.8	≥17.8
人数	115 人	508 人	132 人
パーセント	15.2%	67.3%	17.5%
累積パーセント	15.2%	82.5%	100%

最後に、大学生のキャリア・アダプタビリティ全体を見てみると、19.5%の大学生のキャリア・アダプタビリティの得点は上位層に属している。それに対して、下位層に属している大学生は全体の 13.2%を占めている。中位層が占める割合が最も高く、67.3%を占めている。大学生のキャリア・アダプタビリティの得点平均値は 3.475 であると考えてみれば、大学生のキャリア・アダプタビリティは中程度の水準にあると言える。

表 7-7 キャリア・アダプタビリティの3段階分類

	下位層	中位層	上位層
キャリア・アダプタビリティ	≤46.9	46.9~63.4	≥63.4
人数	100 人	508 人	147 人
パーセント	13.2%	67.3%	19.5%
累積パーセント	13.2%	80.5%	100%

第4節 大学生の属性によるキャリア・アダプタビリティの差異

第4節では、「所属大学の類型」、「所属学科の類型」、「性別」によって大学生のキャリア・アダプタビリティの得点に有意差があるかどうかを独立したt検定で、「学年」、「家庭の社会経済背景」、「戸籍地」によってキャリア・アダプタビリティに差があるかどうかを一元配置分散分析より検討していく。

第1項 所属大学の類型

まず、大学生のキャリア・アダプタビリティ各次元における「所属学科の類型」についての得点の差異を独立したt検定によって確認していこう。

表7-8に示されているように、「キャリアへの計画性」($t(753)=0.974, p=0.331 > 0.05$)、「キャリア構築への自信」($t(753)=-1.928, p=0.054 > 0.05$)、「キャリア好奇心」($t(753)=-1.378, p=0.169 > 0.05$)、「キャリア・アダプタビリティ」($t(753)=1.975, p=0.051 > 0.05$)の得点については所属大学による有意差が認められなかったが、「キャリア統制感」($t(753)=5.258, p=0.000 < 0.05$)の得点については所属大学による有意差が認められた。普通大学に所属している学生より重点大学に所属している学生の得点が高い傾向が見られる。

表7-8 所属大学の類型による大学生のキャリア・アダプタビリティの差

	キャリアへの計画性	キャリア統制感	キャリア構築への自信	キャリア好奇心	キャリア・アダプタビリティ
普通	3.887	2.703	3.747	3.724	3.512
重点	3.835	2.388	3.037	3.795	3.446
F値	37.187	14.829	0.602	0.004	34.748
t	0.974	5.258	-1.928	-1.378	1.957
p	0.331	0.000	0.054	0.169	0.051

第2項 学年

次に、学年によってキャリア・アダプタビリティ各次元の得点の差があるのかどうかについての検定（一元配置分散分析）結果を表7-9に示す。表7-9に示されているよう

に、「キャリアへの計画性」 ($F(3,751)=1.687, p=0.168 > 0.05$)、「キャリア構築への自信」 ($F(3,751)=1.137, p=0.333 > 0.05$)、「キャリア好奇心」 ($F(3,751)=0.772, p=0.539 > 0.05$)の得点について学年間の有意差が認められなかったが、「キャリア統制感」 ($F(3,351)=12.475, p=0.000 < 0.05$)、「キャリア・アダプタビリティ」 ($F(3,751)=3.599, p=0.013 < 0.05$)の得点について学年間の有意差があることが明らかになった。

表 7-9 学年によるキャリア・アダプタビリティ各次元の得点の差

	キャリアへの計画性	キャリア統制感	キャリア構築への自信	キャリア好奇心	キャリア・アダプタビリティ
1年生	3.797	2.749	3.810	3.743	3.512
2年生	3.805	2.339	3.744	3.724	3.389
3年生	3.921	2.508	3.840	3.795	3.505
4年生	3.909	2.784	3.829	3.814	3.576
F値	1.687	12.475	1.137	0.722	3.599
p	0.168	.000	0.333	0.539	0.013

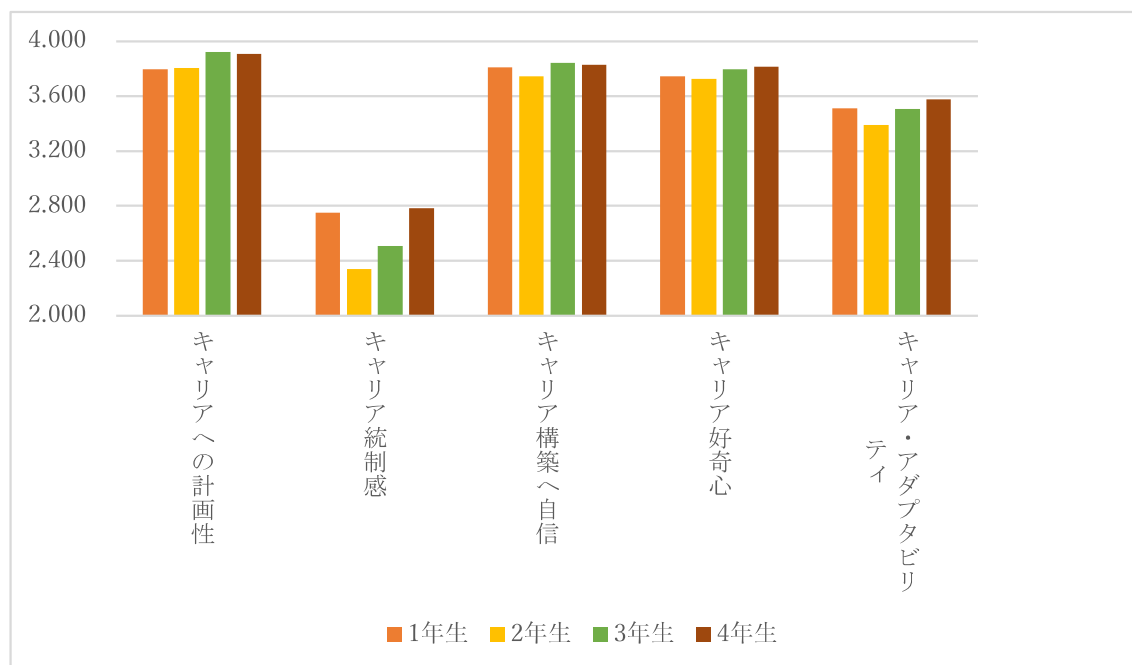


図 7-1 学年におけるキャリア・アダプタビリティの各次元の得点比較

「キャリア統制感」と「キャリア・アダプタビリティ」における学年間の得点の差異を見てみると、「キャリア統制感」の次元において、1年生は2年生・3年生より得点が高い。2年生より3年生・4年生の得点が高い。3年生より4年生の得点が高い。「キャリア・アダプタビリティ」の総得点における差異を見てみると、2年生と1年生、3年生、4年生における有意差 ($p < 0.05$) が認められ、2年生より、1年生、3年生、4年生の得点が高い。

第3項 所属学科の種類

次に、大学生のキャリア・アダプタビリティ各次元に関して、「所属学科の種類」による得点差を独立したt検定によって確かめていきたい。表7-10に示した通り、「キャリアへの計画性」 ($t(753)=2.418, p=0.016 < 0.05$)、「キャリア統制感」 ($t(753)=-2.633, p=0.009 < 0.05$)、「キャリア構築への自信」 ($t(753)=2.724, p=0.05 = 0.05$) の得点について、所属学科の種類による有意差が認められた。具体的に言うと、「キャリアへの計画性」と「キャリア構築への自信」という2つの次元において、理系学生より文系学生の得点が高いことが見てとれる。それに対して「キャリア統制感」の次元においては、文系学生より理系学生の得点が高いという傾向が見られた。

「キャリア好奇心」 ($t(753)=-2.724, p=0.07 > 0.05$)、「キャリア・アダプタビリティ」 ($t(753)=1.7014, p=0.89 > 0.05$) の得点については所属学科の種類による有意差は認められなかった。

表7-10 所属学科の種類によるキャリア・アダプタビリティ各次元の得点の差

	キャリアへの計画性	キャリア統制感	キャリア構築への自信	キャリア好奇心	キャリア・アダプタビリティ
文系	3.908	2.463	3.851	3.820	3.497
理系	3.783	2.618	3.719	3.795	3.444
F値	0.984	3.236	0.315	2.171	0.346
t	2.418	-2.633	2.811	2.724	1.701
p	0.016	0.009	0.05	0.07	0.89

第4項 性別

次に、大学生のキャリア・アダプタビリティ各次元における男女別の得点差を独立したt検定によって確認していこう(表7-11)。

表 7-11 性別による大学生のキャリア・アダプタビリティ各次元の得点の差

	キャリアへの計画性	キャリア統制感	キャリア構築への自信	キャリア好奇心	キャリア・アダプタビリティ
男子	3.874	2.484	3.824	3.779	3.480
女子	3.833	2.584	3.760	3.743	3.447
F 値	0.091	1.902	0.889	4.865	0.057
t	0.763	-1.662	1.356	0.700	0.235
p	0.425	0.097	0.175	0.484	0.814

表 7-11 に示しているように、「キャリアへの計画性」 ($t(753)=0.763, p=0.425>0.05$)、
「キャリア構築への自信」 ($t(753)=1.353, p=0.175>0.05$)、「キャリア好奇心」
($t(753)=0.700, p=0.484>0.05$) および「キャリア・アダプタビリティ」 ($t(753)=0.235,$
 $p=0.814>0.05$)の得点については有意差が確認されなかったが、「キャリア統制感」
($t(753)=-1.662, p=0.097$)については有意傾向が確認された。

第 5 項 家庭の社会経済背景 (SES)

次に、「家庭の社会経済背景」によるキャリア・アダプタビリティ得点の差異を分析した結果を表 7-12 に示す。

表 7-12 家庭の社会経済背景別に見た大学生のキャリア・アダプタビリティ

	キャリアへの計画性	キャリア統制感	キャリア構築への自信	キャリア好奇心	キャリア・アダプタビリティ
下位層	3.793	2.555	3.828	3.755	3.467
中位層	3.836	2.623	3.679	3.664	3.448
上位層	3.956	2.335	3.964	3.938	3.527
F 値	3.135	8.423	13.801	10.235	2.154
p	0.044	0.000	0.000	0.000	0.117

表 7-12 に示されているように、「キャリア・アダプタビリティ」 ($F(2,752) = 2.154,$
 $p=0.117>0.05$)においては、「家庭の社会経済背景」による有意差が認められなかったが、「キャリアへの計画性」 ($F(2,752) = 3.135, p=0.044<0.05$)、「キャリア統制感」 ($F(2,752) = 8.423, p=0.000<0.05$)、「キャリア構築への自信」 ($F(2,752) = 13.801,$

p=0.000<0.05)、「キャリア好奇心」(F(2,752)=10.235, p=0.000<0.05)の得点については、家庭の社会経済背景による有意差が認められた。

大学生のキャリア・アダプタビリティ各次元に関して、家庭の社会経済背景による得点差をまとめて示したのが図 7-2 である。「キャリアへの計画性」の次元において、下位層と上位層における有意差 (p<0.05) が確認され、下位層より上位層の得点が高い。

「キャリア統制感」の次元において、上位層と中位層との間の有意差 (p<0.05) が確認され、上位層より中位層と下位層の得点が高い。「キャリア構築への自信」の次元において、下位層と上位層、下位層と中位層との間における有意差 (p<0.05) が確認され、上位層より下位層の得点が高い。中位層より下位層の得点が高い。「キャリア好奇心」の次元において、中位層と上位層における有意差 (p<0.05) と、下位層と上位層における有意差 (p<0.05) が確認され、中位層と下位層より上位層の得点が高い。

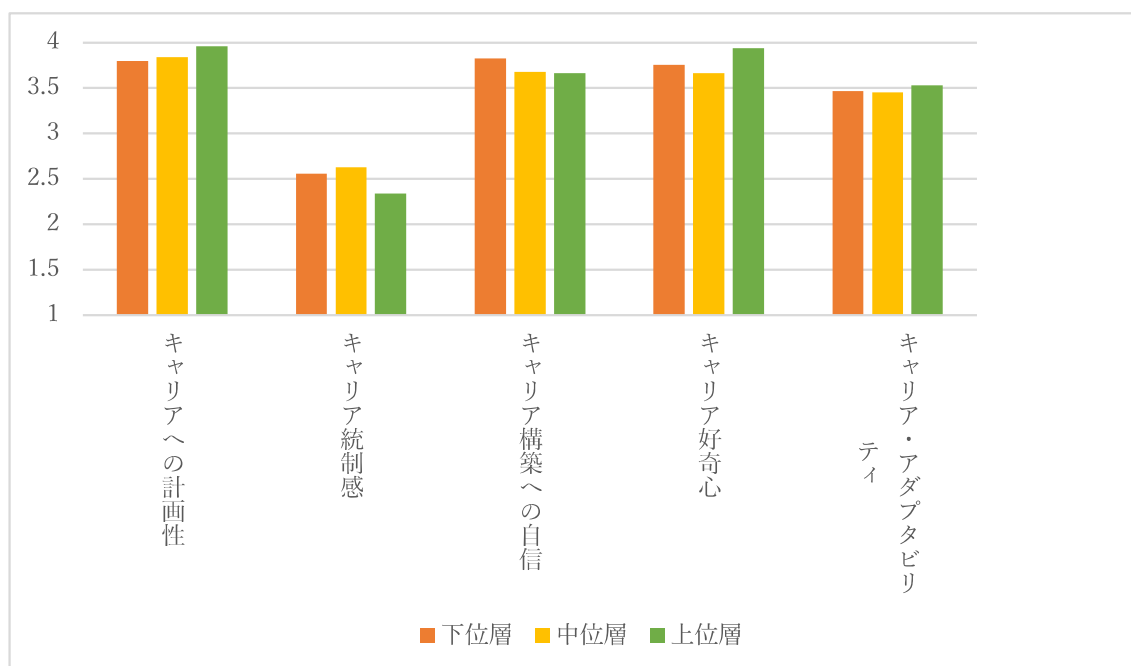


図 7-2 家庭社会経済背景によるキャリア・アダプタビリティ得点の差

第 6 項 戸籍地

表 7-13 に示しているように、「キャリアへの計画性」(F(2,752)=3.429, p=0.033<0.05)、「キャリア統制感」(F(2,752)=9.009, p=0.000<0.05)、「キャリア好奇心」(F(2,752)=3.707, p=0.000<0.05)において、戸籍地の違いによる得点の有意差が確認され

たが、「キャリア構築への自信」 ($F(2,752) = 1.619, p = 0.199 > 0.05$)、「キャリア・アダプタビリティ」 ($F(2,752) = 0.166, p = 0.847 > 0.05$)における有意差は確認されなかった。

表 7-11 戸籍地と大学生のキャリア・アダプタビリティの各次元に関する一元配置分散分析

	キャリアへの 計画性	キャリア統制 感	キャリア構築への 自信	キャリア好 奇心	キャリア・ アダプタビ リティ
農村部	3.780	2.667	3.778	3.683	3.467
中小都市	3.858	2.528	3.784	3.769	3.474
大都市	4.011	2.232	3.908	3.901	3.499
F 値	3.429	9.009	1.619	3.075	0.166
p	0.033	0.000	0.199	0.047	0.847

戸籍地の違いによる大学生のキャリア・アダプタビリティの差異を図 7-3 に示した。図 7-3 に示されている通り、「キャリアへの計画性」の次元において、農村部出身の学生と大都市部出身の学生の間における有意差 ($p < 0.05$) が認められ、農村部出身の学生より都市部出身の学生の得点が高い。「キャリア統制感」の次元において、農村部出身の学生と中小都市出身学生と大都市出身の学生の間における有意差 ($p < 0.05$) が確認され、中小都市出身の学生と大都市出身の学生より農村部出身の学生の得点が高い。さらに、中小都市出身の学生と大都市出身の学生の間における有意差が確認され、大都市出身の学生より中小都市出身の学生の得点は高いことがわかった。「キャリア好奇心」の次元においては、農村部出身の学生と大都市部出身の学生の間における有意差 ($p < 0.05$) が確認され、農村部出身の学生より大都市出身の学生の得点が高い。

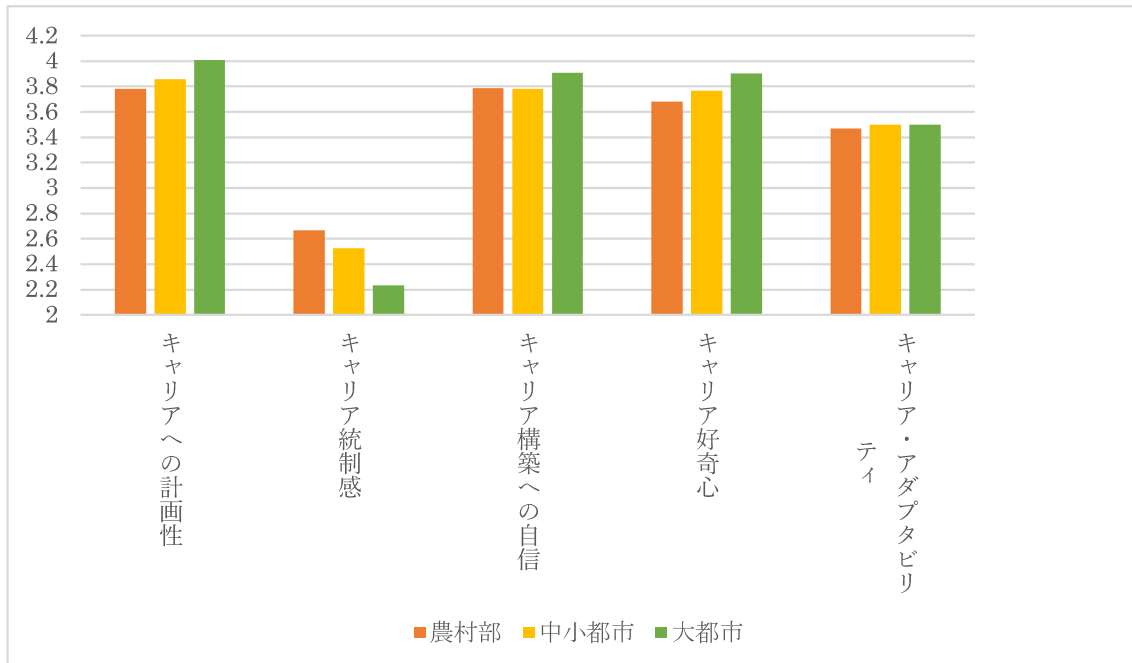


図 7-3 戸籍地によるキャリア・アダプタビリティ得点の差

第5節 考察

前節において、大学生のキャリア・アダプタビリティの状況と大学生のキャリア・アダプタビリティの得点の差異を見てきた。本節では、大学生のキャリア・アダプタビリティの状況及びキャリア・アダプタビリティ得点の属性による差異に関して考察を行う。

まず、大学生のキャリア・アダプタビリティ得点の平均値は 3.475 であった。5 件法で回答を求めていることから、キャリア・アダプタビリティは中程度の水準であると言えよう。大学生のキャリア・アダプタビリティを構成する 4 つの次元の得点を高い順から並べていくと、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」、「キャリア統制感」という順になっている。大学生はキャリア形成に対して、計画を練ったり、自信を持ったり、探索したりするといった方面に関しては高得点であるが、「キャリア統制感」の次元での得点は相対的に低いことが見られる。大学生は、これから自分自身のキャリアを形成していく過程において、決断が問われる際に、一人で決断しづらいことが示唆されている。これは、大学生がこれまでの人生において、進路選択などの決断が問われる際に、自分の意見が十分に受け入れられなかったことが一因であると推測される。

そして、大学生のキャリア・アダプタビリティの次元において、学生の属性による差異について考察していく。

「所属大学の類型」による大学生のキャリア・アダプタビリティおよびキャリア・アダプタビリティの得点の差異を見ていくと、「キャリア統制感」の得点についての所属大学の有意差が認められた。「普通大学」に所属している学生より「重点大学」に所属している学生の得点が高い傾向が見られる。その理由に関しては、以下の理由が考えられる。重点大学に進学できた大学生は、これまで上級学校への進路選択において、成績が相対的に良い。自分の志望校に進学できたことによって、これからのキャリア構築において、自分なりにコントロールできる感覚を持っていると考えられる。

次に、学年による大学生のキャリア・アダプタビリティおよびキャリア・アダプタビリティの各次元の得点の差異について、「キャリア統制感」と「キャリア・アダプタビリティ」における得点の有意差が認められた。具体的に言うと、「キャリア統制感」の次元において、1年生は2年生と3年生より得点が高い。2年生より3年生と4年生の得点が高い。3年生より4年生の得点が高い。「キャリア・アダプタビリティ」において、2年生と1年生、3年生、4年生における有意差が認められ、2年生より、1年生、3年生、4年生の得点が高い。学生のキャリア・アダプタビリティを検討した先行研究においては、

「学年」が学生のキャリア・アダプタビリティに影響を及ぼす要因の一つとして挙げられている(呉, 2008; 鄧・鄧・李, 2008)。これらの研究において、学年が上がるにつれ、キャリア・アダプタビリティの得点が上がっていくとされている。また、趙(2011)においては、大学生のキャリア・アダプタビリティは、学年があがるにつれ、学生のキャリア・アダプタビリティが下がっていくとされている。「キャリア統制感」において1年生の得点が高いのは、大学1年生は、大学に入ったばかりで、大学生活に対して期待をもっていることに加え、厳しい大学受験競争に勝ち抜いたことによって、これからのキャリア形成に対して、自分自身によってコントロールできるという自信を持っていることが一因であると推測される。それに対して、2年生と3年生の得点が相対的に低いのは、一定期間の大学生活を経て、今後の進路選択に実際に直面する時期に入ってくると、競争の激しい社会環境の中で、どのように適応していったらよいかに関して戸惑いを感じ、これからのキャリア形成に対するコントロール感覚を弱めているのではないかと考えられる。

また、「キャリア統制感」の次元において、2年生と3年生より4年生の得点が高いことに関しては、2年生と3年生においては、これからの進路選択に対して、戸惑いを感じ

る時期である。しかし、4年生になると、これからの進路選択に対して、決断しなければならない時期が迫っている。そのため、これからのキャリア形成におけるコントロール感覚が高まっているのではないかと考えられる。

「キャリア・アダプタビリティ」全体を見てみると、2年生より1年生、3年生、4年生の得点が高い傾向が見られる。実際、大学生のキャリア・アダプタビリティに関する研究だけではなく、大学生の成長・発達に関する研究において、ほかの学年より2年生の状況が劣るとする研究は多い。例えば、人間関係の構築（王、2007）、メンタル状態（緒・伊、2008）において、ほかの学年より2年生の状況は良くないとされている。2年生の状況が良くないのは「2年生のスランプ（Sophomore lump）」と呼ばれる現象であるとされている（呂、2015）。2年生は1年間の大学生活を経て、受験勉強を中心とした高校生活から大学生活に適応しつつ、高校生から大学生へと自分の役割を転換していくプロセスにおいて、人間関係構築や就職することに対してストレスを感じたり、大学側からのサポートを十分に受けられなかったりする。そのことが「2年生のスランプ」の現象を引き起こしていると考えられている（陸、2015）。

続いて、「所属学科の類型」による大学生キャリア・アダプタビリティの各次元およびキャリア・アダプタビリティ全体の得点の差異について、「キャリアへの計画性」と「キャリア構築への自信」の次元においては、理系学生より文系学生の得点が高い。それに対して、「キャリア統制感」の次元においては、文系学生より理系学生の得点が高いという傾向が見られる。「キャリアへの計画性」に関していえば、理系学生は、今後の職業選択において勉強していた内容と関係している職業を選ぶ可能性が高く、キャリアへの計画性を低下させていると推測される。それに対して、文系学生は、厳しい就職競争の中に生き残るための活動に取り組んだ結果、「キャリアへの計画性」を高めていることが示唆されている。また、「キャリア統制感」の次元において、文系学生より理系学生の得点が高いのは、理系学生は今後の職業選択において、現在学習している内容と関係している職業を選択することで、キャリア形成におけるコントロール感覚を高めていることが一因であると考えられる。

「家庭の社会経済背景（SES）」による差をみると、大学生のキャリア・アダプタビリティの各次元および大学生のキャリア・アダプタビリティの全体の得点の差異について、「キャリアへの計画性」、「キャリア統制感」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」の得点についての家庭の社会経済背景における有意差が認められた。

「キャリアへの計画性」の次元において、SES 下位層より SES 上位層の得点が高いのは、上位層出身の学生は、職業威信の高い両親を持っていることが推測される。両親のキャリア構築の過程を身近で感じてきたため、自分自身の「キャリアへの計画性」を高めていることが考えられる。

「キャリア統制感」の次元において、SES 上位層より中位層と下位層の得点が高いのは、これからキャリアを形成していく過程において、中位層・下位層にくらべ上位層は両親からのサポートを多く受けられることが背景にあると推測される。両親からのサポートが多いことにかえって、自分自身によってキャリアを作り上げていくことに対するコントロール感を弱めているのではないかと考えられる。

「キャリア構築への自信」の次元において、SES 中位層と上位層より下位層の得点が高いのは、これまでの人生の中で、中位層と上位層より下位層は、両親から受けられるサポートが少なく、自力でさまざまな困難に対処してきたため、キャリア構築への自信を高めていると考えられる。

「キャリア好奇心」の次元において、SES 中位層と下位層より上位層の得点が高いのは、中位層と下位層より上位層出身の学生は経済的な余裕を持っており、上位層の学生たちのキャリア構築に関する探索をさまざまな方法で支えているためであると考えられる。

最後に、「戸籍地」による大学生のキャリア・アダプタビリティの得点の差異についてであるが、「キャリア統制感」、「キャリア好奇心」において戸籍地の違いによる得点の有意差が確認された。「キャリアへの計画性」の次元において、農村部出身の学生より大都市部出身の学生の得点が高いのは、農村部より大都市のほうが労働市場が発展しているため、都市部における厳しい就職環境を身近で感じていることは、キャリアへの計画性を高めていると推測されている。

「キャリア統制感」の次元において、中小都市出身の学生と大都市出身の学生より農村部出身の学生の得点が高いのは、農村部出身の学生は、これまでの人生の中で決断を問われる際に、両親から受けられるサポートが相対的に少なく、自力で決断してきた可能性が高い。そのため、これからのキャリア構築に対して、コントロール感覚を高めていると考えられる。

「キャリア好奇心」の次元においては、農村部出身の学生より大都市出身の学生の得点が高い。これは、都市部出身の学生は獲得する情報量が農村部出身の学生より多いため

であると考えられる。得られる情報量の多さが、自分自身のキャリア構築に対する好奇心を喚起していると考えられる。

第8章 学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティの関係

第6章では、学生エンゲージメントの状況（研究課題1）、第7章では大学生のキャリア・アダプタビリティの状況（研究課題2）について検討してきた。本章においては、学年エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティがどのような関係にあるのか（研究課題3）を検討していきたい。

第1節 学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティの相関分析

表8-1は、学生エンゲージメントとキャリア・アダプタビリティとの関係を探るため、「学生エンゲージメントを構成する各因子と「キャリア・アダプタビリティ」を構成する各因子との間の相関係数を示したものである。その結果、「学生エンゲージメント」と「キャリア・アダプタビリティ」との間には次のような相関関係が見られた。

まず、「学習の方略」と「学びへの熱意」は、「キャリアへの計画性」との間に強い正の相関関係が、「キャリア構築への自信」と「キャリア好奇心」との間にはやや強い正の相関関係が見られた。一方、「学習の方略」と「学びへの熱意」は、「キャリア統制感」に負の相関関係が見られた。そして「大学教育プログラムへの参加」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」との間には弱い正の相関関係が示されているが、「大学教育プログラムへの参加」は「キャリア統制感」との間に負の相関関係が見られた。最後に、「協働的・主体的な学習への参加」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」との間に正の相関関係があるのに対し、「協働的・主体的な学習への参加」は、「キャリア統制感」との間に弱い負の相関関係が見られた。

表 8-1 学生エンゲージメントとキャリア・アダプタビリティとの相関関係

	2	3	4	5	6	7	8
1 学習の方略	.622**	.517**	.541**	.620**	-.275**	.518**	.577**
2 学びへの熱意	—	.490**	.464**	.631**	-.197**	.534**	.544**
3 大学教育プログラムへの参加		—	.443**	.357**	-.461**	.338**	.401**
4 協働的・主体的な学習への参加			—	.448**	-.137**	.444**	.458**
5 キャリアへの計画性				—	-.150**	.627**	.614**
6 キャリア統制感					—	-.171**	-.232**
7 キャリア構築への自信						—	.610**
8 キャリア好奇心							—

p<.05* p<.01** p<.001**

第2節 学生エンゲージメントによる大学生のキャリア・アダプタビリティの差異

次に、学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を検討するために、学生エンゲージメントの得点平均値±標準偏差を算出し、学生エンゲージメントを「下位層」、「中位層」、「上位層」に分け、学生エンゲージメント得点の「下位層」、「中位層」、「上位層」における大学生のキャリア・アダプタビリティの得点に差異が見られるかどうかを見ていきたい。

表 8-2 学生エンゲージメントの水準と大学生のキャリア・アダプタビリティの関係

	キャリアへの計画性	キャリア統制感	キャリア構築への自信	キャリア好奇心	キャリア・アダプタビリティ
下位層	3.007	3.061	3.272	3.115	3.100
中位層	3.856	2.508	3.759	3.714	3.450
上位層	4.566	2.173	4.421	4.540	3.901
F 値	186.328	32.774	110.057	155.992	109.331
p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

表 8-2 は学生エンゲージメントの水準別にキャリア・アダプタビリティ得点を集計したものである。これをみると、「キャリアへの計画性」(F (2,752) =186.328,

p=0.000<0.05)、「キャリア統制感」(F(2,752)=32.774,p=0.000<0.05)、「キャリア構築への自信」(F(2,752)=110.057,p=0.000<0.05)、「キャリア好奇心」(F(2,752)=155.992,p=0.000<0.05)、「キャリア・アダプタビリティ」(F(2,752)=109.331,p=0.000<0.05)において、学生エンゲージメントによる有意差が確認された。

学生エンゲージメントの水準別にみた大学生のキャリア・アダプタビリティ得点の差異を示したものが図8-1である。図8-1に示されているように、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」および「キャリア・アダプタビリティ」においては、学生エンゲージメントによる差(p<0.05)が確認された。学生エンゲージメントの下位層よりも中位層と上位層の得点が高く、中位層より上位層の得点が高い傾向が見られた。それに対して、「キャリア統制感」の次元においては、下位層と中位層の間、および中位層と上位層の間に有意差(p<0.05)が確認され、中位層より下位層の得点が高く、上位層より中位層の得点が高いという結果となった。

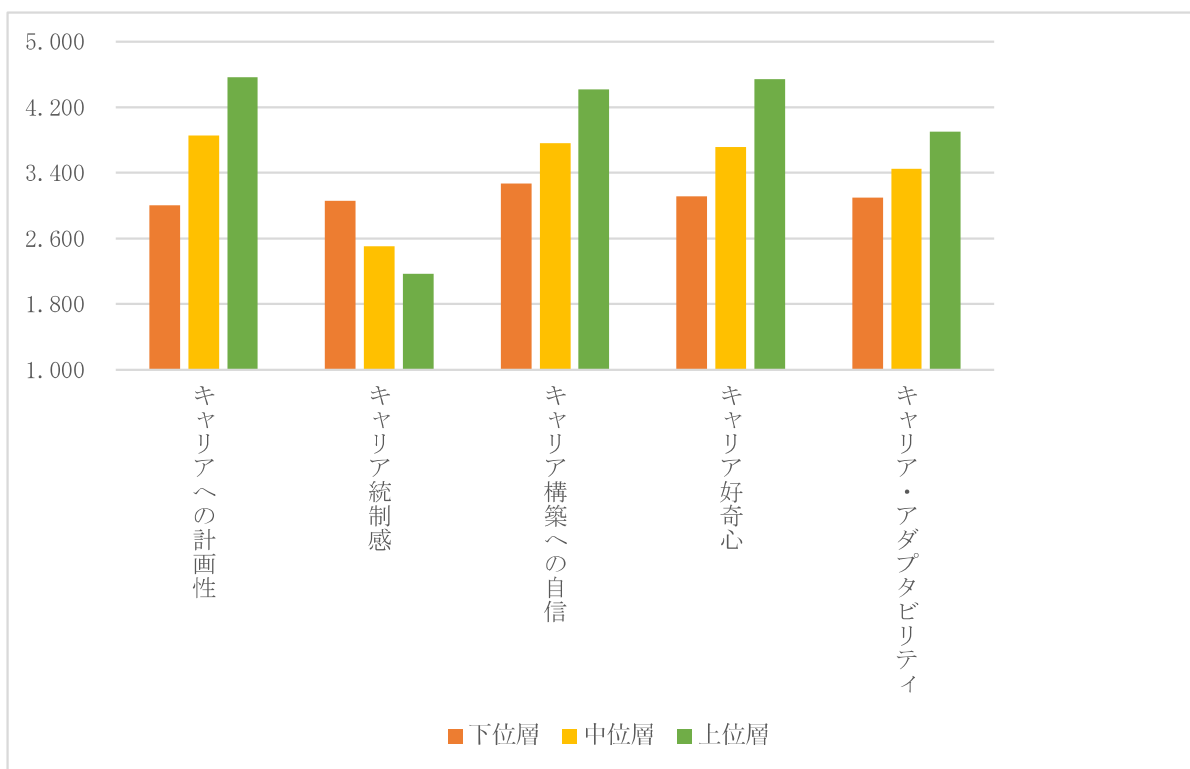


図8-1 学生エンゲージメントによる大学生のキャリア・アダプタビリティの得点の比較

第3節 大学生のキャリア・アダプタビリティの規定要因

次に、大学生の大学における学びへの関与がどのようにキャリア・アダプタビリティと関係しているかを検討しよう。「所属大学の類型」、「所属学部の類型」、「学年」、「性別」、「戸籍地」、「家庭の社会経済背景」といった学生の属性を表す変数を統制変数として投入した上で、「学生エンゲージメント」の各次元を説明変数、「キャリア・アダプタビリティ」の各次元および総合指標を従属変数として、重回帰分析を行った（表8-3）。

表8-3 キャリア・アダプタビリティに対する重回帰分析の結果

	キャリア への計画 性	キャリア 統制感	キャリア構 築への自信	キャリ ア 好奇心	キャリア・ アダプタビ リティ
	β	β	β	β	β
所属大学の類型	-.123***	-.036	-.008	-.055	-.099**
所属学部の類型	-.025	.021	-.056*	-.036	-.031
学年	.047	.033	.035	.036	.062*
性別	-.011	.032	-.040	-.012	-.006
戸籍地	.010	-.073	-.047	-.006	-.047
家庭の社会経済背景	-.030	.056	.028	.013	.054
学習の方略	.334***	-.139*	.223***	.300***	.266***
学びへの熱意	.384***	.059	.309**	.253***	.397**
大学教育プログラムへの参加	-.024	-.451**	-.018	.064	-.214***
協働的・主体的な学習への参加	.116***	.119*	.192***	.158***	.226***
調整済み R ²	.509***	.235***	.370***	.405***	.433***

p<.05* p<.01** p<.001**

表8-3に示した「学生エンゲージメント」の各次元と「キャリア・アダプタビリティ」との関係を見ると、「キャリアへの計画性」には、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」が有意な正の影響を及ぼしていたのに対し、「大学教育プログラムへの参加」による有意な影響は確認されなかった。そして、「キャリア統制感」には、「協働的・主体的な学習への参加」が有意な正の影響を、「学習の方略」と「大学教育プログラムへの参加」が有意な負の影響を及ぼしていたが、「学びへの熱意」による有意な影響は確認されなかった。また、「キャリア構築への自信」には、「学習の

方略」、「学びへの熱意」、「大学教育プログラムへの参加」が有意な正の影響を及ぼしていたのに対し、「大学教育プログラムへの参加」による有意な影響は確認されなかった。

「キャリア好奇心」には、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」が有意な正の影響を及ぼしていたのに対し、「大学教育プログラムへの参加」による有意な影響は確認されなかった。また、「キャリア・アダプタビリティ」を総合的に捉えた指標に対する影響を見ると、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」は正の有意な影響を、「大学教育プログラムへの参加」は有意な負の影響を及ぼしていることがわかった。

第4節 考察

本章においては、「学生エンゲージメント」と「大学生のキャリア・アダプタビリティ」との関係を中心に検討を行ってきた。本節では、大学生のキャリア・アダプタビリティに対する重回帰分析の結果について考察していく上で、「キャリア統制感」と、「キャリア統制感」に有意な負の影響を及ぼしている「学習の方略」と「大学教育プログラムへの参加」との関係についても考察を加えていきたい。

まず、大学生のキャリア・アダプタビリティに対する重回帰分析の結果について考察していこう。

第一に、「キャリアへの計画性」には、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」がそれぞれ有意な正の影響を及ぼしていた。

まず、これは大学生が「学習の方略」を取るほど、また、「学びへの熱意」を持っているほど、そして、「協働的・主体的な学習への参加」が多いほど、「キャリアへの計画性」が高くなることを意味する。「学習の方略」は、学習者が学習過程において、より有効な学習を促進するための認知・計画・予期などを表している。劉（2020）によれば、高い水準のメタ認知を活用できればできるほど、学習目標の明確化につながるとされている。

有効な学習を促進するための学習方略を用いる学生は、学習プロセスを調整できるだけでなく、今後のキャリア構築において、自分自身の設定するキャリア目標に到達するまでのプロセスにおいて、計画を立てたり、キャリア形成を考えたりしていると考えられる。また、「学びへの熱意」は、学習に対するポジティブな態度や情緒経験を表してい

る。学習に対するポジティブな態度や情緒経験を示す学生は、キャリア構築において計画性を持っていることが示された。「拡張-形成理論」(Fredrickson, 2001)によれば、ポジティブな感情は、社会的・心理的リソースを構築する上で重要な役割を果たしていると考えられている。姚(2022)は、看護学部における学生の学業に対する情緒が学生のキャリア成熟度との関係を検討した結果、学業に対するポジティブな感情は、学生の学習への動機づけを刺激し、キャリア目標の明確化に有意な影響を及ぼしていたとされている。学習に対する積極性や、そこから得られるポジティブな情緒経験が、キャリア構築について考えたり、模索したりすることに対する動機づけを提供していると考えられる。そして、「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリアへの計画性」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、勉強に多くの時間を使ったり、周りにいる教員と同年齢集団と交流したり、協働的な学習に参加したりしている過程において、周りにいる人々の意見や価値観等に触れることによって、キャリアについて考えるきっかけにつながっていることが示唆される。

第二に、「キャリア統制感」には、「学習の方略」、「大学教育プログラムへの参加」が負の影響、「協働的・主体的な学習への参加」が正の影響を及ぼしていた。この結果からは、「学習の方略」を駆使すればするほど、「大学教育プログラムへの参加」が多いほど、キャリア統制感が低くなるが、「協働的・主体的な学習への参加」が多いほど、キャリア統制感が高くなることが示唆される。

特に、「大学教育プログラムへの参加」は β 係数の絶対値が大きいことが注目される。「大学教育プログラムへの参加」によって学生の選択肢を広げることによってむしろ、大学生の「キャリア統制感」に負の影響を及ぼしていると推測される。「協働的・主体的な学習への参加」は、周囲にいる教員や学生との学習面での交流を増やし、そのなかで自身の進む道を模索するきっかけが生じているため、キャリア統制感を高めていると考えられる。

第三に、「キャリア構築への自信」には、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」が有意な正の影響を及ぼしていた。これは大学生が「学習の方略」を駆使できるほど、「学びへの熱意」を持っているほど、「協働的・主体的な学習への参加」が多いほど「キャリアへの自信」が高くなることを意味する。有効な学習を促進する「学習の方略」を用いる学生であるほど、学習目標に向かうための学習プロセスをコントロールできていると推測される。こうした学習プロセスをコントロールできた感覚が、キャリアを構築していく過程において、遭遇する困難にくじけなかったり、キャリア

ア目標を実現できたりする自信に繋がっていることが示唆される。学習に熱意を抱く学生であるほどキャリア構築への自信が高いのは、学習プロセスにおいて得られるポジティブな情緒経験が学生の自己効力感を高めることによって、キャリアを構築する過程における困難の克服や目標実現に対する自信につながっているためであると考えられる。

Tolentino et al. (2014) は、行動的関与のレベルの高い学生は、困難を克服する努力によって能力が変化すると信じているため、より優れた適応性を示す可能性が高いとされている。「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリア構築への自信」に正の影響を及ぼしているのは、学習プロセスに協働的または主体的に関与することによって得られる体験が、キャリア構築に主体的に取り組むことにつながり、キャリア構築における困難の克服やキャリア目標の実現に対する自信に関係していると推測される。

第四に、「キャリア好奇心」には、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」が有意な正の影響を及ぼしていた。これは大学生が「学習の方略」を駆使できるほど、「学びへの熱意」を持っているほど、「協働的・主体的な学習への参加」が多いほど、「キャリア好奇心」が高くなることが示唆される。有効な学習を促進する「学習の方略」を用いる学生であるほど、設定された学習目標へ到達するプロセスにおいて、周りにある利用可能な資源を探したり、自分に不足している要素を補おうとする姿勢を持っていたりすると考えられる。このような姿勢が、キャリアを作り上げていく過程において、「キャリア好奇心」に通じていることを示している。「学びへの熱意」が「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしているのは、学習に取り組んでいく過程において示す前向きな態度が学生自身の描いているキャリアの実現に向けて、情報を収集したり、自分を磨くことを意識したりすることを促していることが示唆される。学習プロセスにおいて周りの教員や学生と交流することや主体的に学習に取り組むことを通じて得られた体験は、自分にとっての有用な情報を収集する仕方や自分を磨く意識を促し、将来のキャリア構築に対する好奇心に繋がると考えられる。

最後に、「キャリア・アダプタビリティ」全体に対し、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」は、正の有意な影響を、「大学教育プログラムへの参加」は有意な負の影響を及ぼしていた。先述したように、「学習の方略」は有効な学習を促進する一連の学び方である。有効な学習を促進する学習の方略を用いる学生は、学習目標へと向かうために、学習過程に遭遇する多様な課題に対処できていると考えられる。「学習の方略」が「キャリア・アダプタビリティ」に正の影響を及ぼしていたの

は、こうした学習過程で遭遇した課題に対処する体験から、キャリア構築において出会う課題に対処する仕方を学んでいるためであると推測できる。「学びへの熱意」は、学習することによって得られるポジティブな感情である。こうしたポジティブな感情は、キャリアを構築していく過程において、遭遇する課題に挫けることなく、対処できる信念を与えている。それが、「学びへの熱意」が「キャリア・アダプタビリティ」に有意な正の影響を与えている理由であると考えられる。「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリア・アダプタビリティ」に正の影響を及ぼしていたのは、周りにいる学生や教員との交流や主体的に学びに取り組む体験から、キャリアを構築していく過程において、何らかの課題に遭遇する際に、一人で抱え込むのではなく、周りとは相談しながら、主体的に取り組んでいくことにつながるためであると考えられる。「大学教育プログラムへの参加」が「キャリア・アダプタビリティ」に有意な負の影響を及ぼしているのは、大学機関が学習プログラムを導入する際、「経験の深さ」より「経験の広さ」を重視していることによると考えられる。

次に、「キャリア統制感」と「学習の方略」との負の関係を検討するため、①「論理や議論を注意深く批判的検討する」と「自分の生き方の選択に関しては常に周囲に影響されている」、②「計画を立てて勉強する」と「自分の生き方の選択に関しては常に周囲に影響されている」、③「論点や課題に対する自分の見方の強みと弱みを検討する」と「自分の将来に対して戸惑いを感じている」といった個別の質問項目をとりあげて検討した結果、「学習の方略」を用いることの多い学生は、自分の生き方の選択や将来に対して、周りに影響されたり、戸惑いを感じたりする傾向が見られた。これは、日常の生活の中で、複雑な学習の方略を用いなければいられないほど、キャリア発達上での決断が必要とされる際に、決断することに対して、深く考え、一人で決断しづらい状況に陥っていることが多いと考えられる。

また、「キャリア統制感」と「大学教育プログラムへの参加」との負の関係を検討するために、①「必修科目とされた言語以外の言語学習をする」と「自分の将来に対して戸惑いを感じている」、②「必修科目以外の副専攻の勉強をする」と「一時的に乗り越えられづらいキャリア上の困難に直面する際に、自分の選んできた道を諦める」、③「海外研修プログラムに参加する」と「これからのキャリア形成について、周りの理解をもらわなければ、一人では決められない」といった個別の質問項目をとりあげて検討した結果、大学教育プログラムに参加することに対してポジティブな姿勢を示す学生ほど、自分の将

来に対し、戸惑いを感じたり、キャリア発達上で遭遇する困難に対し、諦めたり、キャリア形成に対し、周囲の理解をもらわなければ、一人で決められなかったりする傾向が見られた。これは、大学生は多様な教育プログラムへの参加し、多様な体験ができたことによって選択肢が多く与えられることに気づき、キャリア形成上で決断を問われる際にかえって決断しづらかったり、戸惑いを感じたりする状況に陥る可能性が高いことを示唆している。

第9章 大学生が受けた教育と大学生のキャリア・アダプタビリティの関係

第8章までにおいて、学生エンゲージメントという学ぶ側の経験が大学生のキャリア・アダプタビリティに及ぼす影響について検討してきた。本章では、「大学生による大学教育に対する評価」と「教員によって提供される教育環境に対する評価」によって「大学生の受けた教育」を捉え、これらが学生のキャリア・アダプタビリティにどのような影響を及ぼしているか（研究課題4）を検討していきたい。

第1節 大学生による大学教育に対する評価

大学生の受けた教育に対する評価について、受けた大学教育を振り返った上で、表9-1に示す6つの質問項目に対する感じ方を「そう思う」から「そう思わない」までの4段階でたずねた。質問項目は、葛城（2006）で使われた質問項目の一部を参考に構成した。

表9-1 大学生による大学教育に対する評価の集計結果（N=755）

質問項目	そう思わない	あまりそう思わない	少しそう思う	そう思う	合計
卒業まで何をどこまで学べばよ いかが示されている	1.3%	11.8%	52.6%	34.3%	100%
教育課程全体の中で各授業科目 の位置づけは明確である	1.3%	22.6%	42.3%	33.8%	100%
教員は学生に分からせるために 工夫している	1.5%	10.5%	53.6%	34.4%	100%
教員は授業外でも熱心に指導し てくれる	2.6%	13.4%	50.3%	33.6%	100%
提出物は確実に返してくれる	1.6%	16.6%	51.1%	36.2%	100%
返された提出物に十分なコメン トがつけられる	2.0%	14.2%	47.7%	30.7%	100%

表9-1に示しているように、大学生の大学教育に対して、肯定的な評価をしていると言える。具体的に見てみると、「卒業時の到達目標の明確さ」と「教育課程全体の中で各授

業科目の位置づけの明確さ」に対して、「そう思う」と回答した学生の割合はそれぞれ 34.3%と 33.8%でほぼ変わらないが、「あまりそう思わない」と回答した学生の割合は、11.8%と 22.6%である。現在の中国の大学教育においては、大学卒業までの目標は明示されているが、目標に到達させるための各科目の位置づけや、各科目間の関連性に対して疑問を感じた学生の割合は相対的に多いことがわかる。また、「教員は学生に分からせるために工夫している」と「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」という質問項目に対して「そう思う」と回答した学生の割合は 34.4%と 33.6%であり、大学生は、教員の授業への取り組みに対して肯定的な評価をしている。最後に「提出物は確実に返してくれる」と「返された提出物に十分なコメントがつけられる」という学生へのフィードバックに関する質問項目については、「提出物は確実に返してくれる」に対して、「そう思う」と回答した学生 36.2%であり、「返された提出物には十分なコメントがつけられる」に対して、「そう思う」と回答した学生の割合の 30.7%より 5.5%多い。

第2節 大学生による評価と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係

大学生の大学教育に対する評価と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を説明するために、大学生の大学教育に対する評価の質問項目と大学生のキャリア・アダプタビリティを構成する各因子との相関関係を表 9-2 に示した。その結果、「大学生の大学教育に対する評価」の質問項目と大学生の「キャリア・アダプタビリティ」との間に次のような相関関係が見られた。

まず、「卒業まで何をどこまで学べばよいかを示されている」は「キャリア計画性」とやや強い正の相関関係、「キャリア構築への自信」と「キャリア好奇心」と弱い正の相関関係がみられた。一方、「卒業まで何をどこまで学べばよいかを示されている」と「キャリア統制感」に負の相関関係が見られた。そして、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」と弱い正の相関関係が見られたが、「キャリア統制感」に有意な相関関係は見られなかった。さらに、「教員は学生に分からせるために工夫している」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」と弱い正の相関関係が見られたが、「キャリア統制感」とは負の相関関係が見られた。また、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、

「キャリア好奇心」と弱い正の相関関係が見られたが、「キャリア統制感」とは有意な相関関係が見られなかった。「提出物は確実に返してくれる」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」と弱い正の相関関係が見られたが、「キャリア統制感」と負の相関関係が見られた。最後に、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」は、「キャリアへの計画性」にやや強い正の相関関係、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」と弱い正の相関関係が見られ、「キャリア統制感」と弱い負の関係が見られた。

表 9-2 「大学生の受けた教育の質」と「大学生のキャリア・アダプタビリティ」との相関関係

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. キャリアへの計画性	-0.150**	0.627**	0.614**	0.426**	0.390**	0.386**	0.337**	0.346**	0.432**
2. キャリア統制感		-0.171**	-0.232**	-0.087*	-0.018	-0.081*	-0.210	-0.086*	-0.135**
3. キャリア・構築への自信			0.610**	0.319**	0.377**	0.309**	0.305**	0.299**	0.347**
4. キャリア好奇心				0.393**	0.331**	0.381**	0.338**	0.284**	0.371**
5. 卒業まで何をどこまで学べばよいかを示されている					0.304**	0.467**	0.348**	0.283**	0.456**
6. 教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である						0.335**	0.231**	0.154**	0.289**
7. 教員は学生に分からせるために工夫している							0.341**	0.278**	0.413**
8. 教員は授業外でも熱心に指導してくれる								0.358**	0.306**
9. 提出物は確実に返してくれる									0.375**
10. 返された提出物に十分なコメントがつけられる									

p<.05* p<.01** p<.001***

第3節 学生による大学教育評価の学生のキャリア・アダプタビリティへの影響

次に、大学生の大学教育に対する評価は、大学生のキャリア・アダプタビリティにどのような関係しているかを検討しよう。「所属大学の類型」、「所属学部の種類」といった学生の属性を表す統制変数を投入した上で、大学生の受けた教育に対する評価に関する質問項目（そう思わない=1、あまりそう思わない=2、すこしそう思う=3、そう思う=4）を説明変数、「キャリア・アダプタビリティ」の各次元および総合指標を従属変数として、重回帰分析を行った（表 9-3）。

表 9-3 学生による大学教育評価の学生のキャリア・アダプタビリティへの影響

	キャリア への 計画性	キャリア 統制感	キャリア構 築への自信	キャリア 好奇心	キャリア・ アダプタビ リティ
	β	β	β	β	β
所属大学の類型	-0.014	-0.0199***	0.089*	0.075*	-0.052
所属学部の類型	-0.052	0.066	-0.068*	-0.064*	-0.035
卒業まで何をどこまで学べば よいかを示されている	0.168***	-0.036	0.083*	0.157**	0.142***
教育課程全体の中で各授業科 目の位置づけは明確である	0.194***	0.048	0.243***	0.154**	0.256***
教員は学生に分からせるため に工夫している	0.096	-0.031	0.059	0.134***	0.094**
教員は授業外でも熱心に指導 してくれる	0.086	0.024	0.122**	0.140***	0.141***
提出物は確実に返してくれる	0.135***	-0.061	0.139***	0.089*	0.112***
返された提出物に十分なコメ ントがつけられる	0.137***	-0.103	0.120**	0.117**	0.109**
調整済み R ²	0.342***	0.058	0.270***	0.283***	0.329***

p<.05* p<.01** p<.001***

表 9-3 に示した「大学生による大学教育評価」と「キャリア・アダプタビリティ」との関係を見ると、「キャリアへの計画性」には、「卒業まで何をどこまで学べばよいかを示されている」と「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が有意な正の影響を及ぼしていたのに対して、「教員は学生に分からせるために工夫している」、

「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」による有意な影響は確認されなかった。そして、「キャリア統制感」には、「卒業まで何をどこまで学ばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「教員は学生に分からせるために工夫している」、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」による有意な影響は確認されなかった。また、「キャリア構築への自信」には、「卒業まで何をどこまで学ばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」による有意な正の影響を及ぼしていたのに対して、「教員は学生に分からせるために工夫している」、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」による有意な影響は確認されなかった。さらに、「キャリア好奇心」と「キャリア・アダプタビリティ」には、「卒業まで何をどこまで学ばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「教員は学生に分からせるために工夫している」、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」による有意な正の影響が確認された。

第4節 教員によって提供される教育環境に対する評価

第4章で述べたように、1990年代以降、中国においては、応試教育によってもたらされる弊害から脱却しようとして、「徳・知・体」の全面的な発達が目指された。そして、「素質教育」が教育改革の理念として位置づけられ、諸改革が推進されるようになった。素質教育が目指されて以降、中国では学習者を中心とした授業形式が取り入れられつつある。大学もその例外ではない。

そこで、本研究の調査においては、大学生に「大学教育に取り入れられる授業形式」についてたずね、教員によって提供される教育環境に対し、「ほとんどなかった」=1、「あまりなかった」=2、「ある程度あった」=3、「よくあった」=4によって評価してもらった。用いられた質問項目は山田（2018）を参考に作成した。

表 9-4 「教員によって提供される教育環境に対する評価」の単純集計結果 (N=755)

質問項目	ほとんど なかった	あまりな かった	ある程度あつ た	よくあつ た	合計
グループワークなどの共同作業をする授業	1.2%	9.9%	54.3%	34.6%	100%
ディスカッションの機会を取り入れた授業	1.2%	11.7%	56.0%	31.1%	100%
教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業	2.3%	14.7%	55.2%	27.8%	100%
上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業	5.8%	18.7%	45.8%	29.7%	100%
教室外で体験的な活動や実習を行う授業	2.1%	17.4%	54.3%	26.2%	100%

表 9-4 に示しているのは、「教員によって提供される教育環境に対する評価」の集計結果である。表 9-4 からは、大学生は教員によって提供される教育環境に対して、概ね肯定的な態度を示していることがわかった。以上の 5 つの質問項目の中では、「グループワークなどの共同作業をする授業」が最もよく行われており、「よくあった」と回答した学生が全体の 34.6% を占めている。学習者を中心とした授業形式が取り入れられて以降、グループワークを授業の中で取り入れる授業形式は、大学教育の中である程度定着していると言える。そして、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」の質問項目に対し、「よくあった」と回答した学生は、全体の 31.1% を占めており、「グループワークなどの共同作業をする授業」の質問項目に対して、「よくあった」と回答した学生より 3.5% 少ない。「グループワークなどの共同作業をする授業」と「グループワークなどの共同作業をする授業」は、学生を授業の中で参加させることを目的しているが、学生の中で、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」に対する感じ方がやや異なることが示されている。

そして、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」といった授業内でのコミュニケーションについてたずねたところ、「よくあった」に対する回答は、それぞれ 27.8% と 26.2% であり、大きな差はなかった。しかし、「教員と学生が授業時間内にコミュニケー

ションがとれる授業」に対して、「あまりなかった」と回答した学生の割合は11.7%であるのに対して、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」に対して、「あまりなかった」と回答した学生の割合は18.7%であった。また、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」の質問項目に対して、「よくあった」と回答した学生の割合は、26.2%であるが、「あまりなかった」と回答した学生の割合は、17.4%であった。

これら5つの質問項目に対する集計結果からみると、大学生は、「グループワークなどの共同作業をする授業」の授業形式に最もよく接しているが、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」の授業形式には相対的に接する頻度は少ないようである。

第5節 「教員によって提供される教育環境に対する評価」と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係

大学生による「教員によって提供される教育環境に対する評価」と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を説明するために、「教員によって提供される教育環境に対する評価」の質問項目と大学生のキャリア・アダプタビリティを構成する各因子との相関関係を表9-5に示す。その結果、「教員によって提供される教育環境に対する評価」の質問項目と大学生の「キャリア・アダプタビリティ」との間に次のような相関関係が見られた。

まず、「グループワークなどの共同作業をする授業」は、「キャリア計画性」にやや強い正の相関関係、「キャリア構築への自信」と「キャリア好奇心」に弱い正の相関関係が見られたのに対して、「キャリア統制感」に弱い負の相関関係が見られた。そして、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」は、「キャリアへの計画性」「キャリア好奇心」にやや強い正の相関関係、「キャリア構築への自信」に弱い正の相関関係が見られた。さらに、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に弱い正の相関関係が見られたのに対して、「キャリア統制感」に負の相関関係が見られた。また、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に弱い正の相関関係が見られたのに対して、「キャリア統制感」に負の相関関係が見られた。最後に、「教室外で体験的な

活動や実習を行う授業」は、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に弱い正の相関関係が見られた。

表 9-5 「教員によって提供される教育環境に対する評価」と「大学生のキャリア・アダプタビリティ」との相関関係

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. キャリアへの計画性	-0.150**	0.627**	0.614**	0.422**	0.412**	0.364**	0.371**	0.346**
2. キャリア統制感		-0.171**	-0.232**	-0.090*	-0.009	-0.030**	-0.152**	-0.60
3. キャリア・構築への自信			0.610**	0.303**	0.388**	0.329**	0.270**	0.302**
4. キャリア好奇心				0.385**	0.406**	0.290**	0.348**	0.361**
5. グループワークなどの共同作業をする授業					0.412**	0.348**	0.315**	0.302**
6. ディスカッションの機会を取り入れた授業						0.389**	0.215**	0.416**
7. 教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業							0.409**	0.261**
8. 上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業								0.277**
9. 教室外で体験的な活動や実習を行う授業								

p<.05* p<.01** p<.001***

第6節「教員によって提供される教育環境に対する評価」のキャリア・アダプタビリティへの影響

次に、「教員によって提供される教育環境に対する評価」が大学生のキャリア・アダプタビリティにどのように関係しているかを検討する。「所属大学の類型」、「所属学部の類型」といった学生の属性を表す変数を統制変数として投入した上で、大学生の受けた教育に対する評価に関する質問項目（ほとんどなかった=1、あまりなかった=2、ある程度あった=3、よくあった=4）を説明変数、「キャリア・アダプタビリティ」の各次元および総合指標を従属変数として、重回帰分析を行った（表 9-6）。

表 9-6 「教員によって提供される教育環境に対する評価」が学生のキャリア・アダプタビリティに対する重回帰分析

	キャリアへの 計画性	キャリア 統制感	キャリア構 築への自信	キャリア 好奇心	キャリア・ アダプタビ リティ
	β	β	β	β	β
所属大学の類型	-0.015	-0.185***	0.094*	0.061	0.230****
所属学部の類型	-0.057	0.075*	-0.076*	-0.068*	-0.086*
グループワークなどの 共同作業をする授業	0.203***	-0.70	0.092*	0.177***	0.237****
ディスカッションの機 会を取り入れた授業	0.193***	0.047	0.226***	0.216***	0.133***
教員と学生が授業時間 内にコミュニケーション がとれる授業	0.107*	0.015	0.151***	0.033	0.045
上級生と下級生と授業 時間内にコミュニケー ションがとれる授業	0.186***	-0.135***	0.096	0.186***	0.289***
教室外で体験的な活動 や実習を行う授業	0.125***	0.021	0.112***	0.155***	0.186***
調整済み R ²	0.315***	0.070***	0.232***	0.296***	0.445

p<.05* p<.01** p<.001***

表 9-6 に示した「教員によって提供される教育環境に対する評価」と「キャリア・アダプタビリティ」との関係を見ると、「キャリアへの計画性」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」が有意な正の影響を及ぼしていた。「キャリア統制感」

には、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」が有意な負の影響を及ぼしていたのに対して、「グループワークなどの共同作業をする授業」「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」による有意な影響は確認されなかった。「キャリア構築への自信」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」が有意な正の影響を及ぼしていたのに対して、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」による有意な影響は確認されなかった。「キャリア好奇心」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」、が有意な影響を及ぼしていたのに対して、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」による有意な影響は確認されなかった。

「キャリア・アダプタビリティ」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」、が有意な影響を及ぼしていたのに対して、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」による有意な影響は確認されなかった。

第7節 考察

本章においては、「大学生による大学教育評価」と「教員によって提供される教育環境」に対する評価から「大学生の受けた大学教育」を捉え、「大学生の受けた教育」と「大学生のキャリア・アダプタビリティ」との関係について、検討してきた。ここから「大学生による大学教育評価」と「教員によって提供される教育環境」による「大学生のキャリア・アダプタビリティ」に対する重回帰分析の結果について考察を行う。

第1項 「大学生による大学教育評価」のキャリア・アダプタビリティへの影響に関する考察

「キャリアへの計画性」には、「卒業まで何をどこまで学ばよいか」が示されている

「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が有意な正の影響を及ぼしていた。中国の労働市場においては、大卒者に即戦力が求められているため、中国における大学生の就職および今後のキャリア形成に対して、大学で勉強していた専門内容と関連づけて考える傾向があると考えられる。卒業するまでの到達目標や授業の位置づけが明確であることは、大学生の学習目標の明確化につながり、今後のキャリアへの計画性を強めると推測される。また、「提出物は確実に返してくれる」と「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が「キャリア計画性」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、教員の学生へのフィードバックによって、学生の学習過程への振り返りを促し、自分の設定する目標を明確にさせ、キャリアへの計画性を強めたことが示唆されている。

「キャリア構築への自信」には、「卒業まで何をどこまで学ばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が有意な影響を及ぼしていた。卒業するまでの到達目標や授業の位置づけが明確であることは、大学生の学習目標の明確化につながり、学習目標の明確化により、キャリア形成への自信を促していることが示唆される。そして、「提出物は確実に返してくれる」と「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が「キャリア構築への自信」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、提出物によって、大学生が今までの学習過程への振り返りを促し、学習過程において自分がよく出来ている点に気づかせ、学生に対する励ましとなり、キャリア構築への自信を促進しているためであると推測される。

「キャリア好奇心」には、「卒業まで何をどこまで学ばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「教員は学生に分からせるために工夫している」、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が有意な正の影響を及ぼしていた。これは、卒業するまでの到達目標や授業の位置づけが明確であることによって、異なる授業の間の関連に対する探求心を喚起し、自分自身のキャリア形成への好奇心を促していたと推測される。そして、学生に授業内容をわからせるように工夫することによって、学生は授業内容についていきやすくなり、授業内容に対する興味が湧きやすくなると考えられる。授業に興味を持つことで、大学時代で勉強していた内容との関連性が求められる今後のキャリア形成に対し、探究心を高めたと考えられる。「提出物は確実に

返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が「キャリア好奇心」に正の影響を及ぼしていたのは、学生へのフィードバックは、自分自身の学習過程を振り返るきっかけを提供してくれている。学習を振り返ることを通し、勉強している内容に興味を沸かせ、キャリア形成に対する好奇心を強めたためであると思われる。

大学生のキャリア・アダプタビリティの全体に対して、「卒業まで何をどこまで学べばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」

「教員は学生に分からせるために工夫している」、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」に有意な影響を及ぼしている。先述したように、中国における大学生のキャリア形成においては、大学時代で勉強していた内容との関連性が求められているため、卒業するまでの到達目標や授業の位置づけが明確であることは、キャリア・アダプタビリティを高めたものと思われる。また、「教員は学生に分からせるために工夫している」と「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」がキャリア・アダプタビリティに正の有意な影響を及ぼしているのは、教員による授業内外への取り組みによって、学生は自分自身のキャリア形成に対してイメージしやすくなり、「キャリア・アダプタビリティ」を高めたためであると推測される。「提出物は確実に返してくれる」「返された提出物に十分なコメントがつけられる」は学生へのフィードバックであり、学生へのフィードバックは、学習過程への振り返りの契機を作り、学習過程への気づきがキャリア・アダプタビリティを高めたと推測される。

第2項「教員によって提供される教育環境に対する評価」のキャリア・アダプタビリティへの影響に関する考察

「キャリアへの計画性」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」が有意な正の影響を及ぼしていた。グループワークなどの共同作業をする授業」と「ディスカッションの機会を取り入れた授業」においては、ある目標の達成に向かって、共同作業やディスカッションを行う場合が多いと思

われる。こうしたある目標へ到達するまでの過程において、学生同士の間でアイデアを出し合い、到達点を模索する経験などが「キャリアへの計画性」を高めたと推測される。

「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」が「キャリア計画性」に有意な正の影響を及ぼしているのは、授業の内で教員と上級生また下級生とのコミュニケーションを通じて、自分と異なる考え方と触れたり、自分の目標設定を見直したりすることによって、キャリア形成に対する計画性を高めたことを示唆している。大学時代で勉強していた内容との強い関連性が求められるキャリア形成において、教室外で体験的な活動や実習などの実体験を通し、現在勉強している内容をイメージしやすくなり、「キャリアへの計画性」を高めたと考えられる。

「キャリア統制感」には、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」が有意な負の影響を及ぼしていた。それは、上級生と下級生とのコミュニケーションの中で、自分自身が周りにいる学生に影響され、キャリアをコントロールできる感覚を弱めたと考えられる。

「キャリア構築への自信」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」が有意な正の影響をおよぼしていた。先述したように、グループワークやディスカッションを取り入れた授業は、ある目標の達成またはあるテーマに対して、共同作業やディスカッションを行う場合が多く、そこでの参加する同士の間で自分のアイデアを出したり、一緒に何かを成し遂げたりする経験が、今後のキャリア構築への自信を高めたと考えられる。「学生にとって教員は身近に存在する大人であり、教員とコミュニケーションを取れることがキャリア・アダプタビリティに正の影響を及ぼしていたと推測される。教室外での体験活動などを通して、現在勉強している内容に対する認識が深まり、「キャリア構築への自信」を強めたと考えられる。

「キャリア好奇心」には、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」が有意な正の影響を及ぼしていた。グループワークやディスカッションを取り入れた授業は、学生を教育過程へ参加させることを目的としているとされている。学生がグループワークやディスカッションに

参加することによって知識に対する探求心が湧き、キャリア形成に対する好奇心にも影響を及ぼしていたと推測される。上級生と下級生との間におけるコミュニケーションの中で多様な考え方を持つ人と触れることによって、さまざまな方面において気づかされることがあると思われる。そういった気づきがキャリア形成に対する好奇心を強めたと考えられる。教室外での体験活動などを通して、現在勉強している内容に対する認識が深まり、「キャリア好奇心」を強めたと考えられる。

「キャリア・アダプタビリティ」には、「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」が有意な正の影響を及ぼしていた。授業でのグループワークとディスカッションを通し、現在勉強している内容に関する認識が深まることによって、キャリア・アダプタビリティを高めたと推測される。上級生や下級生は学生にとっての身近な学友である。学友との間のコミュニケーションを通して気づかされる経験がキャリア・アダプタビリティを高めたと推測される。教室外での体験活動などの経験は、現在勉強している内容に対する認識を深めたり、現在勉強している内容をどのようにキャリア形成の中で活動するかを考えさせたりすることで、キャリア・アダプタビリティを高めたと考えられる。

第10章 学生エンゲージメントに関連する要因の検討

—「家庭の雰囲気」を中心に—

本論文では、第8章において学生エンゲージメントと大学生キャリア・アダプタビリティの関係を検討し、「学生エンゲージメント」は大学生のキャリア・アダプタビリティに有意な正の影響を及ぼしていることが明らかになった。では、その「学生エンゲージメント」にはどのような要因が関係しているのだろうか。第10章では、学生エンゲージメントを規定している要因について検討していきたい。

序章で学生エンゲージメントに関する先行研究をレビューしたように、中国では、学生の個人に関わる要因と「大学経営」に関わる要因から学生エンゲージメントを検討した先行研究は存在する。そこでは、「大学生の個人に関わる要因」として、学生の個人的属性から学生エンゲージメントの規定要因を検討している先行研究が多い。しかし一方で、家庭環境に注目した研究は乏しい。そこで、本章において大学生の個人に関わる要因として、学生が育ってきた家庭環境、とりわけ、「家庭の雰囲気」を取り上げ、「家庭の雰囲気」が学生エンゲージメントにどのような影響を及ぼしているのか（研究課題5）を検討していきたい。

第1節 調査の概要

第1項 調査の方法

学生エンゲージメントの概念に含まれる「行為」、「認知」、「情緒」という3つの次元を意識しつつ、第4章で紹介したNSSE-Chinaの質問項目における「学生エンゲージメント」に関する質問項目をもとに質問紙を構成した。また、「家庭の雰囲気」に関する質問項目は、中国における大学生の教養に関する研究（劉，2015）で使用された質問項目を参考にした。

第2項 調査対象者の特徴

本章で用いられているデータは、2017年9月、中国の天津市における3つの国公立大学に所属する大学生計1,230名を対象に実施した質問紙調査で得られたものである。

1,230名中、928名からの有効回答が得られた（有効回答率 75.44%）。回答者の学年、性別、所属専攻の分布状況は表 10-1 に示す通りである。

表 10-1 調査対象大学で得た有効回答の分布状況

	学年				性別		所属専攻の類型		合計
	1年生	2年生	3年生	4年生	男子	女子	文系	理系	
A 大学	98	99	59	51	114	193	106	201	307
B 大学	114	98	76	28	122	194	149	167	316
C 大学	116	117	48	24	167	138	116	189	305
合計	328	314	183	103	403	525	371	557	928

(N=928)

第 2 節 学生エンゲージメントに関する分析

学生エンゲージメントの規定要因の分析に入る前に、第 2 節では、本調査における対象者の学生エンゲージメントの状況について記述しておきたい。

第 1 項 行為エンゲージメントに関する分析

まず、行為エンゲージメントの下位尺度を確定するため 3 大学で得られた行為エンゲージメントに関する質問項目で探索的因子分析を行った。その結果、「課外活動因子」、「違反行為因子」、「学習志向因子」という 3 つの因子が抽出された(表 10-2)。

表 10-2 行為エンゲージメントに関する質問項目の探索的因子分析

	課外活動	違反行為	学習志向
部活や学生自治会でリーダーを担当する	0.813	0.067	0.035
部活や学生自治会に参加する	0.774	-0.094	-0.111
ボランティア活動に参加する	0.636	0.002	0.076
授業で居眠りしたりしない	0.003	0.898	0.003
授業を無断に欠席したりしない	0.022	0.713	0.055
授業で携帯電話を弄ったりしない	-0.059	0.540	-0.117
2000 字以上のレポートを書いた経験	0.002	0.026	0.598
教科書以外の所属学科に関する書籍の閲読	0.016	-0.016	0.592
娯楽書籍の閲読	-0.087	-0.044	0.444
授業に出る時間以外に学習に使う時間	-0.025	-0.077	0.428
1000 字以下のレポートを書いた経験	0.091	0.041	0.413

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

次に、学生の行為エンゲージメントの状況を表 10-3 に示す。行為エンゲージメントは全体としてみると平均値は 2.47 である。また、行為エンゲージメントの各下位尺度の各質問項目得点平均値を見てみると、授業での違反行為の得点平均値は他の下位尺度得点平均値より高いという傾向がみられ、学生違反行為をする頻度が低い傾向が見られる。実際に授業にどのように参加しているかはともかく、学生の授業に対する出席状況は良好であると考えられる。「課外活動因子」と「学習志向因子」の得点はほぼ同じである。

表 10-3 行為エンゲージメントの記述統計

	質問項目数	各質問項目得点平均値	総得点平均値
課外活動	3	2.44	7.32
違反行為	3	2.75	8.26
学習志向	5	2.43	11.36
行為エンゲージメント	11	2.47	27.21

第 2 項 認知エンゲージメントに関する分析

認知エンゲージメントの下位尺度を確定するため、3 大学で得られた認知エンゲージメントに関する質問項目で探索的因子分析を行った。最終的に「深い学び」、「能動的・協同的学習」、「ライフプラン」という 3 つの因子が得られた (表 10-4)。

表 10-4 認知エンゲージメントに関する質問項目の探索的因子分析

	深い学び	能動的・協同的学習	ライフプラン
定期的に知識を復習、体系的に知識を把握することに 取り組んでいる	0.797	0.049	-0.077
学習プランを立て、予習と復習に取り組んでいる	0.781	0.004	-0.053
領域をまたがる知識を使い、問題解決に取り組む	0.729	-0.051	0.058
領域をまたがった知識を統合し、新たな知識の発見に 取り組む	0.642	0.067	0.132
授業後、授業でできた問題について同級生と討論する	-0.036	0.914	0.012

授業後、同級生と宿題について討論する	0.015	0.809	-0.017
ほかの同級生の勉強を助ける	0.281	0.435	0.025
自分の理想を教員に相談する	-0.04	-0.018	0.993
あなたは自分のキャリアについて教員と相談する	0.043	0.026	0.811

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

表 10-5 は、学生の認知エンゲージメントの状況を見たものである。高次的な思考を獲得するための努力を表す「認知エンゲージメント」において、各質問項目得点の平均値は 2.64 という結果であった。「認知エンゲージメント」の各下位尺度の各質問得点平均値を比較してみると、3つの下位尺度の中で「深い学び」の得点が最も高く、学生は、体系的に知識を把握することや、領域をまたがる知識の運用などの方面において努力をしているといえよう。「能動的・協同的学習」の下位尺度での得点は 2.67 であり、学生が友人との関わりの中で学習を行う状況は良好であると判断できる。3つの下位尺度の中で得点が一番低いのは「ライフプラン」である。学生は自分のキャリアに関する取り組みが不足していると推測できる。

表 10-5 認知エンゲージメントの記述統計

	質問項目数	各質問項目得点平均値	総得点平均値
深い学び	4	2.73	10.93
能動的・協同的学習	3	2.67	7.97
ライフプラン	2	2.49	4.98
認知エンゲージメント	9	2.64	23.81

第3項 情緒エンゲージメントに関する分析

情緒エンゲージメントの下位尺度を確定するため、まず、3大学で得られた情緒エンゲージメントに関する質問項目で探索的因子分析を行った。最終的に、「学習への情熱因子」、「学習の価値因子」、「キャンパスでの関係」という3つの因子が得られた(表 10-6)。情緒エンゲージメントの状況を表 10-7 に示す。

表 10-6 情緒エンゲージメントに関する探索的因子分析

	学習への情熱	学習の価値	キャンパスでの 関係
学習意欲が高い	0.932	-0.096	-0.089
学習に取り組む時、気持ちが良い	0.787	0.061	0.004
学習で出てきた困難に対しその対処法をよく考える	0.659	0.112	0.085
学習する時、時間の立ちが早いと感じる	0.651	0.043	0.036
所属学科は明るい未来があると信じる	0.623	0.002	0.113
学習は自分に対する理解を深めるためである	-0.026	0.936	-0.032
学習は社会に対する理解を深めるためである	-0.089	0.926	0.015
学習は社会に貢献するためである	0.058	0.740	0.022
学習はそのプロセスを楽しめるために行っている	0.177	0.676	-0.015
教員との関係は良好である	0.003	-0.023	0.949
同級生との関係は良好である	-0.031	0.170	0.769
大学事務との関係は良好である	0.062	-0.085	0.725

因子抽出法: 主因子法回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

表 10-7 情緒エンゲージメントの記述統計

	質問項目数	各質問項目得点平均値	総得点平均値
学習への情熱さ	5	2.89	14.43
学習の価値	4	3.17	12.66
キャンパスでの関係	3	3.03	9.11
情緒エンゲージメント	12	3.02	36.20

表 10-7 に示しているように、学生の情緒エンゲージメントの各質問項目得点の平均値は 3.02 であることから学生の感情エンゲージメントの状況は良好であると考えられる。各下位尺度の各質問得点平均値を比較してみると、学生は「学習の価値」を大いに認めている傾向が見られる。これは、中国において古くから形成されてきた「学習による立身出世」という考え方が現在においても受け継がれていることの表れと考えられる。そして、学生は大学生活の中で人間関係の状況を表す「キャンパスでの関係」という下位尺度で、学生は同級生や教員・事務員との関係は良好であることを認める傾向が見られる。「学習の価値因子」と「キャンパス

での関係」の各質問項目得点の平均値は3点を超えているのに対して、「学習への情熱さ」という学習に取り組む時の感覚をたずねた項目での得点はやや低い数値を示しており、学生の学習意欲は相対的に低いという状況が読み取れる。

第4項 学生エンゲージメント全体に関する分析

表10-8に示しているのは学生エンゲージメントの状況及び各次元得点の比較である。学生エンゲージメントの各質問項目得点平均値は2.72であった。学生の教育過程への参加にあたっては、情緒エンゲージメントの状況が非常に良好であるのに対して、行為エンゲージメントは相対的に低い数値を示している。学生は、高等教育を受けられるのは、厳しい受験競争を乗り越えた自分自身による努力であると思うため、今までの自分自身のやってきたことの価値を認める傾向がある。しかし、大学進学後は、学生に自主的に学習を行う能力が求められる。そのような環境に学生たちが適応できていない部分があると考えられる。

表 10-8 学生エンゲージメント及び各次元得点の比較

	質問項目	各質問項目得点平均値	平均値
行為エンゲージメント得点	11	2.47	27.21
認知エンゲージメント得点	9	2.64	23.81
情緒エンゲージメント得点	12	3.02	36.20
学生エンゲージメント得点	32	2.72	87.23

第3節 学生エンゲージメントの規定要因の分析—「家庭の雰囲気」に焦点を当てて

「家庭の雰囲気」については、「両親と異なる見方を持つことを許してくれる」などの13項目をたずねた。家庭の雰囲気の回答は4件法を用いた。家庭の雰囲気に関する変数間の関係性（共通因子）を探るため、13項目に対して探索的因子分析を行った。その結果、「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文化期待」という3つの因子が抽出された（表10-9）。

表 10-9 家庭の雰囲気に関する質問項目に関する探索的因子分析の結果

	親からの支持	親の文化習慣	親の文化期待
両親はあなたを信頼し、一人で何かをやることを許してくれる	0.940	-0.041	-0.09
両親は両親と異なる見解を持つのを許してくれる	0.897	0.044	-0.041
両親はあなたの趣味を支持してくれる	0.819	0.03	0.037
挫折にあったとき、両親は慰めてくれる	0.735	0.034	0.109
両親は博物館をよく見学に行く	-0.064	0.883	-0.047
両親はよく美術展を見に行く	-0.134	0.838	-0.125
両親はよく旅行する	0.132	0.588	0.134
両親はキャリアに関する書籍を読んでいる	0.169	0.573	0.132
両親はあなたが多くの趣味を持つ人になることを期待している	-0.037	0.052	0.874
両親はあなたが豊かなメンタル生活を持つ人になることを期待している	0.087	-0.01	0.835

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

表 10-10 に示しているのは、「家庭の雰囲気」に関する記述統計である。学生の家庭の雰囲気各質問項目の平均値は 2.83 であることから、大学生の家庭の雰囲気の状況はおおむね良好であると推測できる。「親からの支持」と「親の文化期待」の各質問項目の平均値それぞれは 3 点を超えているのに対して、「親の文化習慣」の各質問項目の平均値は 2.31 という数値を示している。

表 10-10 家庭の雰囲気の記述統計

質問項目数	各質問項目得点平均値	総得点平均値
親からの支持	4	3.12
親の文化習慣	4	2.31
親の文化期待	2	3.22
家庭の雰囲気	10	2.83

第 4 節 「家庭の雰囲気」と学生エンゲージメントに関する分析

「家庭の雰囲気」が「学生エンゲージメント」に影響を及ぼすかどうかを検討するため、「家庭の雰囲気」の下位尺度である「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文

化期待」を独立変数として、「学生エンゲージメント」の下位尺度である行為・認知・情緒エンゲージメントを従属変数として重回帰分析を行った（表 10-11）

	行為エンゲージメント	認知エンゲージメント	情緒エンゲージメント
	β	β	β
親からの支持	0.056	0.191**	0.468***
親の文化習慣	0.127***	0.301***	0.017
親の文化期待	0.049	0.117**	0.265***
調整済 R2 乗	0.21***	0.176***	0.488***

p<.01** p<.001***

表 10-11 に示されているように、「行為エンゲージメント」には、「親の文化習慣」による有意な正の影響が確認されたが、「親からの支持」と「親の文化期待」による有意な影響は確認されなかった。そして、「認知エンゲージメント」には、「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文化期待」による有意な影響が確認された。また、「情緒エンゲージメント」には「親からの支持」、「親の文化期待」による有意な正の影響は確認されたが、「親の文化習慣」による有意な影響は確認されなかった。

第5節 考察

本章では、学生エンゲージメント研究に関して、中国 T 市における 3 つの国公立大学の学生を対象にした質問紙調査をもとに分析を行った。行為・認知・情緒エンゲージメントの 3 次元から分析すると、学生は大学で学習することの価値についての認識や学び方などの意識の方面での得点は高いが、認知や情緒の現れとしての行為については、得点は低くなるという傾向が見られる。その理由としては、学生は高等学校までの勉強を経て、学習することの価値や学び方についてはある程度学習してきているものの、大学での学習は大学の自主性や協同性などが求められるため、学生は大学に入ってから学習に適応できていないということが考えられる。学生エンゲージメントの状況をふまえ、大学は学生を教育活動に巻き込む方策を探る必要がある。その基盤として、大学での学習に対する心構えを学生に持たせるような「初年次教育」や「高大連携教育プログラム」の充実が検討される必要がある。

本章の分析からは、「家庭の雰囲気」が学生エンゲージメントに影響を与えていることが示唆された。家庭内部の雰囲気は、学生の大学での行動に直接に及ぼす影響は小さかったが、親からの愛情や期待などは学生の大学生活における動機づけに影響を及ぼしているため、子どもの大学進学以後も、学生の保護者たちは学生に関心をもつことに心を配る必要がある。それと同時に、保護者たち自身も、家庭内の文化的習慣が学生の学習への取り組みへ及ぼす影響を認識し、文化的習慣の形成に力を入れることが重要であろう。

終章 総合的考察

本研究は、「学生の学びへの取り組みや関与」を表す概念としての「学生エンゲージメント」がキャリアを作り上げていくのに必要とされる「キャリア・アダプタビリティ」に及ぼす影響を明らかにすることを通し、大学段階での「学び」がキャリア発達に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。

本研究において、第1章から第5章では、中国における高等教育の拡大や大学から社会へのトランジションの動向をふまえ、中国における大学生の「学び」と「キャリア発達」を取り巻く社会背景と、本研究の主題である「学生エンゲージメント」と「キャリア・アダプタビリティ」に関する学説・理論を検討した。そして、第6章から第10章までは、本研究で設定した研究課題を検討した。終章では本研究の知見をまとめ、総合的な考察を行う。

第1節 本研究のまとめ

第1章では、「大学生の学び」と「大学生のキャリア発達」を取り巻く背景としての「中国における高等教育量的拡大」を「量的拡大政策が促進された要因」、「量的拡大のプロセス」、「量的拡大に伴う課題」という3つの側面から検討した。中国では、1978年に改革開放政策が実施され、社会経済の発展を担う人材育成への需要が高まった。また、高等教育入学統一試験の再開によって国民の高等教育への進学意欲も高まった。その後、1997年のアジア通貨危機の影響を受け、国内消費の拡大や高卒者の就職問題緩和などの目的のもと、1999年から中国において高等教育の量的拡大政策が実施された。高等教育の規模拡大政策が実施されてからわずか3年後の2002年に、高等教育の粗進学率は15%に達し、2019年には高等教育の粗進学率は50%を突破した。これは、中国における高等教育がマス段階からユニバーサル段階に入ったことを意味している。中国における高等教育の規模は短時間で急速に拡大されたと言えよう。しかし、この間で、中国の高等教育には「教育機会の不平等」、「大学の借金返済」、「大卒者の就職難」、「高等教育の質問題」といったさまざまな課題が噴出したことについても触れた。

第2章では、中国における高等教育の質保証について取り上げた。中国においては、「高等教育の質」に関してどのような捉え方をしているのか、中国における高等教育の質

保証制度の変遷を整理した上で、本研究において「学生エンゲージメント」に注目する理由を論じた。高等教育の規模が拡大されていくにつれ、高等教育の利益関係者は多様化していく。学生、保護者、労働市場、社会、教員はみな、高等教育のクライアントとなりうる。このような多様なクライアントの需要を満たせるかどうかが高教育の質を評価する基準の一つと位置づけられている。しかし、中国における高等教育は、社会主義建設を担う専門人材を育成することを目的としているため、高等教育評価において学生の需要を満たせるかどうかよりは、「国家への奉仕」の側面が重視されており、学生がどのように教育過程に関与しているかは注目されてこなかった。そこで、本研究では、学生の教育過程への関与、すなわち、エンゲージメントを検討することによって高等教育機関評価の研究への基礎資料を提供することにもつながると考えた。

第3章では、学生エンゲージメントの概念と測定について検討を行った。1990年代以降、教育分野においては、「教育パラダイム」から「学習パラダイム」へ、さらに「インプット」から「アウトカム」を重視するパラダイムへと転換していった。こうしたパラダイムの転換を経験する中で、望ましいとされる成果へ到達するまでのプロセスへの関心が高まっていった。そして、プロセスの指標のひとつとして学生エンゲージメントの概念が登場した。学生エンゲージメントの定義は一様ではないが、教育過程への関与という捉え方にに基づき、学生エンゲージメントを定義している。また、学生エンゲージメントの概念の基礎となる理論である「カレッジインパクト理論」、「学生の発達理論」を紹介した。そのうえで、近年の学生エンゲージメントに関する研究の国際動向に触れ、学生エンゲージメントを測定する尺度について検討した。

第4章では、本研究の目的変数である「大学生のキャリア・アダプタビリティ」に関連して、「中国における大学生の社会へのトランジション」を取りあげた。中国では、社会主義計画経済体制から社会主義市場経済へと転換していくとともに、大卒者の就職制度は国家による統一配分制度から大学生による自由就職制度へと変わっていった。計画経済体制時代においては、大卒者は国家によって配分された受け入れ先に赴くことによって、学校教育から仕事へトランジションを遂げたとみなされていた。配分された受け入れ先に適応できない大卒者もいたものの、それはそれほど問題にはされなかった。

1990年代に社会主義市場経済体制時代に入ると、労働市場は本来の機能を取り戻し、大卒者の就職制度も労働市場を介した自由就職制度へと変わっていった。大卒者の就職制度が自由就職制度へと切り替わっていく時期と同時期に高等教育の量的拡大政策が実施さ

れ、中国における高等教育の規模が急速に拡大していった。そこで、大卒者の就職問題が学校教育から仕事へのトランジションの問題として表面化してきた。

学校教育から仕事へのトランジションに関しては、安定的な職の獲得をもってトランジションの成功と見なされている。そこで本研究では、近年の中国における大卒者の就職に関わるデータを用いて、大卒者における「大学院志望者の増加」や「新卒者の早期離職」などの問題を取り上げ、中国における大卒者の仕事へのトランジションの問題を概観した。

また、大卒者に限らず、クローバリゼーションの進展や高度な情報化社会を特徴とした後期近代社会を生きるための人材育成に対する検討は、アメリカやオーストラリアなどの先進国や OECD などの国際機関等において、「コンピテンシー」または「能力」をキーワードとして行われてきた。中国においては 1990 年代後半から「徳・知・体」といった方面における全面的な発達が目指された「素質教育」の概念が提示された。そして、2014 年には、北京師範大学の研究チームによって「核心素養」という能力に関する枠組みが提示された。

一方、労働の場に目を向けると、現代社会においては、仕事や組織の安定性が失われつつある。そこで、大学生にとって、卒業時の採用・不採用という就職の成否だけではなく、変化の激しい社会に適応しながら、自己のキャリアを作り上げていくことが重要である。キャリア・アダプタビリティの獲得も大学生に求められる「素養」の一つとして位置づけられると思われる。

第 5 章では、キャリア・アダプタビリティという概念の基礎をなしている Super のキャリア発達の理論について述べ、「キャリア・アダプタビリティ」という概念の形成過程を示した。また、キャリア・アダプタビリティという概念の「定義」、「構造」、および「測定尺度」についても検討を行った。「キャリア・アダプタビリティ」は、現在および今後のキャリア発達課題、職業上のトランジション、そしてトラウマに対処するためのレジリエンスである。「キャリア・アダプタビリティ」は、「キャリア関心」、「キャリア・コントロール」、「キャリア自信」、「キャリア好奇心」によって構成されているとされている。

「キャリア・アダプタビリティ」の測定尺度に関しては、国際的には、Savickas & Porfeli (2012) が開発した Career Adapt-Abilities Scale-International Form 2.0(CAAS 2.0)がある。また、中国国内においては、Hou ら (2012) が Career Adapt-Abilities

Scale-International Form 2.0(CAAS 2.0)を中国語に翻訳した Career Adapt-Abilities Scale-China (CAAS-China) のほかに、台湾の研究者の呉 (2008) が作成した大学生のキャリア・アダプタビリティ質問紙調査」と趙 (2011) が作成した「中国における大学生のキャリア・アダプタビリティ質問紙調査」がある。

第6章では、2021年4月から5月かけて、中国における東部沿海に位置する山東省と江蘇省における5つの国公立大学生を対象に実施した質問紙調査によって得られたデータに基づき、中国における学生エンゲージメントの状況を検討した。中国における学生エンゲージメントの状況は中程度の水準であることがわかった。

第7章では、中国における大学生のキャリア・アダプタビリティの状況について、検討を行った。まず、因子分析を行うことによって、「キャリアへの計画性」、「キャリア統制感」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」という4つの因子が抽出された。大学生のキャリア・アダプタビリティの得点の平均値からは、大学生のキャリア・アダプタビリティは、中程度の水準であることがわかった。

第8章では、学生の属性を表す変数を統制変数として投入した上で、「学生エンゲージメント」の各次元を説明変数、「キャリア・アダプタビリティ」の各次元および総合指標を従属変数として、重回帰分析を行った。その結果、学生エンゲージメントが大学生のキャリア・アダプタビリティに及ぼしている影響は一様ではないが、学生エンゲージメントは大学生のキャリア・アダプタビリティに有意な正の影響を及ぼす側面が多いことがわかった。

第9章では、「大学生による大学教育に対する評価」と「教員によって提供される教育環境に対する評価」といった「大学生の受けた教育」とキャリア・アダプタビリティとの関係を検討した。学生の属性を表す変数である統制変数を投入した上で、「大学生による大学教育に対する評価」に関する質問項目と「キャリア・アダプタビリティ」と、「教員によって提供される教育環境に対する評価」に関する質問項目を分別に説明変数として、「キャリア・アダプタビリティ」の各次元および総合指標を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、「大学生による大学教育に対する評価」「教員によって提供される教育環境に対する評価」が大学生のキャリア・アダプタビリティに及ぼす影響は一概に論じることができないものの、まず、「大学生による大学教育に対する評価」に関しては、「卒業まで何をどこまで学ばよいか」が示されている、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確であ

る」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」有意な正の影響を及ぼしていた。「教員は学生に分からせるために工夫している」は、「キャリア好奇心」、「教員は授業外でも熱心に指導してくれる」、「キャリア構築への自信」と「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。そして、「教員によって提供される教育環境に対する評価」に関しては、「グループワークなどの共同作業をする授業」と「ディスカッションの機会を取り入れた授業」と「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」に有意な正の影響を及ぼしていた。「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」は「キャリアへの計画性」と「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。

第10章では、「学生エンゲージメント」の規定要因に関する実証研究を行った。第9章までにおいて学生エンゲージメントが学生のキャリア・アダプタビリティに関連することが示された。そこで、第10章では、学生エンゲージメントに影響する要因を検討した。2017年9月から10月にかけて、中国の天津市における3つの国公立大学で行った質問紙調査で得られたデータに基づき、「家庭の雰囲気」による「学生エンゲージメント」に及ぼす影響について検討した。まず、学生エンゲージメントに関して、学生エンゲージメントを構成する「行為・認知・情緒」という3つの次元を意識し、「行為・認知・情緒」の次元ごとに、質問項目を作成して、因子分析を行った。そして、「家庭の雰囲気」に関しては、因子分析によって、「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文化期待」という3つの因子が抽出された。「家庭の雰囲気」による「学生エンゲージメント」に及ぼす影響を検討するために、「家庭の雰囲気」の下位尺度である「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文化期待」を独立変数として、「学生エンゲージメント」の下位尺度である行為・認知・情緒エンゲージメントを従属変数として重回帰分析を行った。その結果、「行為エンゲージメント」には、「親の文化習慣」による有意な正の影響が確認された。そして、「認知エンゲージメント」には、「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文化期待」による有意な影響は確認された。また、「情緒エンゲージメント」には「親からの支持」、「親の文化期待」による有意な正の影響が確認された。

第2節 主要な知見とその含意

次に、本研究が設定した5つの研究課題ごとに、主要な知見とその含意を整理することにする。

まず、研究課題1（中国における学生エンゲージメントはどのようなものなのか）についてである。今回調査対象とした大学生の学生エンゲージメント得点の平均値は2.900であることから、学生エンゲージメントの状況は中程度の水準であると言えよう。そして、学生エンゲージメントの各次元の得点平均値を高い順から低い順へと並べると、「学びへの熱意」、「学習の方略」、「協同的・主体的な学習への参加」、「大学教育プログラムへの参加」の順となっている。学生は、学びへの熱意は高く、勉強することから活力を感じたり、勉強する過程の中で遭遇する困難などに対し、立ち向かったりすることができることが示唆されている。

それに対して、行動面における学習することに対する参加を表す次元である「大学教育プログラムへの参加」の得点平均値は相対的に低い傾向が見られる。「大学教育プログラムへの参加」の得点平均値が低いのは、大学によって提供される大学教育プログラムが学生のニーズを満たせない面を持っているためであると推測される。

第3節 中国における大学生のキャリア・アダプタビリティの状況に関する考察

次に、研究課題2（中国における大学生のキャリア・アダプタビリティはどのようなものなのか）について見ていこう。まず、大学生のキャリア・アダプタビリティの得点の平均値は5件法で3.475であることから、キャリア・アダプタビリティは、中程度の水準であると言えよう。大学生のキャリア・アダプタビリティを構成する4つの次元の得点を高い順から並べていくと、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」、「キャリア統制感」という順となっている。大学生はキャリア形成に対して、計画を練ったり、自信を持ったり、探索したりするといった方面に関しては良好であるが、「キャリア統制感」の次元での得点は相対的に低い。大学生は、これから自分自身のキャリアを形成していく過程において、決断が問われる際に、一人で決断しづらいことが示唆される。これは、大学生がこれまでの人生の中で、進路選択などの決断が問われる際に、自分の意見が適切に受け入れられなかったことが原因であると推測される。

第4節 学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティに関する考察

次に、研究課題3（学生エンゲージメントが大学生のキャリア・アダプタビリティにどのような影響を及ぼしているのか）についてである。まず、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習へ参加」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。これは大学生が「学習の方略」を取るほど、「学びへの熱意」を持っているほど、「協働的・主体的な学習への参加」が多いほど、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」が高くなることを意味している。

「学習の方略」は、学習者が学習過程において、より有効な学習を促進するための認知・計画・予期などを表している。有効な学習を促進するための学習方略を用いる学生は、今後のキャリア構築において、自分自身の設定するキャリア目標に到達するまでのプロセスにおいて、計画を立てたり、キャリア形成を考えたりする傾向があることが示唆された。また、有効な学習を促進する「学習の方略」を用いる学生であるほど、学習目標に向かうための学習プロセスをコントロールできていると推測される。こうした学習プロセスをコントロールできた感覚が、キャリアを構築していく過程において、直面する困難にくじけなかったり、キャリア目標を実現できたりする自信に繋がることが示唆された。さらに、「学習の方略」を用いる学生であるほど、設定された学習目標へ到達するプロセスにおいて、周りにある利用できそうな資源を探したり、自分の不足を補おうとする姿勢を持っていたりすると考えられる。このような姿勢が、キャリアを作り上げていく過程において、「キャリア好奇心」に通じていることを示している。

「学びへの熱意」は、学習に対するポジティブな態度や感情を表している。学習に対するポジティブな態度や感情を示す学生は、キャリア構築において計画性を持っていることが示された。学習に対する積極性や、そこから得られるポジティブな感情が、キャリア構築について考えたり、模索したりすることに対する動機づけにつながっていると考えられる。また、学習に熱意を抱く学生であるほどキャリア構築への自信が高いのは、学習プロセスにおいて得られるポジティブな感情が学生の自己効力感を高めることによって、キャリアを構築する過程における困難の克服や目標実現に対する自信につながっていると考えられる。さらに、「学びへの熱意」が「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、学習に取り組んでいく過程において示す前向きな態度が学生自身の描いているキ

キャリアの実現に向けて、情報を収集したり、自分を磨くことを意識したりすることを促しているためであると思われる。

「拡張-形成理論」(Fredrickson, 2001)によれば、ポジティブな感情は、社会的、心理的資源を構築する上で重要な役割を果たしているとされている。したがって、大学関連の課題においてポジティブな情緒を促す関与は、「キャリア計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に正の有意な影響を及ぼすと考えられる。

「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリアへの計画性」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、勉強に多くの時間を使ったり、周りにいる教員と同年齢集団と交流したり、協働的な学習に参加したりしている過程において、周りにいる人々の意見や価値観等に触れることによって、キャリアについて考えるきっかけにつながっているためであると考えられる。また、「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリア構築への自信」に正の影響を及ぼしているのは、学習プロセスに協働的または主体的に関与することによって得られる体験が、キャリア構築に主体的に取り組むことにつながり、キャリア構築における困難の克服やキャリア目標の実現に対する自信に関係しているためであると推測される。行動的関与のレベルの高い学生は、困難を克服するための努力によって能力が変化すると信じているため、より優れた適応を示す可能性が高い (Tolentino et al., 2014)と考えられる。

さらに、「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、学習プロセスにおいて周りの教員や学生と交流することや主体的に学習に取り組むことを通じて得られた体験が、自分にとっての有用な情報を収集する仕方や自分を磨く意識を促し、将来のキャリア構築に対する好奇心に繋がっているためであると考えられる。

第5節 大学生の受けた教育と大学生キャリア・アダプタビリティとの関係についての考察

では次に、研究課題4(大学生の受けた教育が大学生のキャリア・アダプタビリティにどのような影響を及ぼしているのか)について見ていこう。

第1項 大学教育に対する評価と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係

大学教育に対する評価と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を分析した結果、「卒業まで何をどこまで学ばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。

まず、卒業するまでの到達目標や授業の位置づけが明確であることは、大学生の学習目標の明確化につながり、今後のキャリアへの計画性を強めたり、キャリア構築への自信を高めたり、異なる授業の間の関連に対する探求心を沸かせ、自分自身のキャリア形成への好奇心を促していたと推測される。また、「提出物は確実に返してくれる」と「返された提出物に十分なコメントがつけられる」が「キャリア計画性」と「キャリア自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、学生へのフィードバックによって、学生が自分自身の学習過程への振り返りを促し、自分の設定する目標を明確さたり学習過程において自分がよく出来ている点に気づかせたり、勉強している内容に興味を沸かせたりすることを通し、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」を高めていることが示唆された。

そして、「教員は学生に分からせるために工夫している」が「キャリア好奇心」に正の影響を及ぼしていたのは、学生に授業内容を解らせるように工夫することによって、学生は授業内容についていけやすくなり、授業内容に対する興味が湧きやすくなるためと考えられる。授業に興味を持つことで、大学で勉強していた内容との関連性が求められる今後のキャリア形成に対し、探究心を高めたと考えられる。

第2項「教員によって提供される教育環境に対する評価」と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係

「教員によって提供される教育環境に対する評価」に関しては、「グループワークなどの共同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」が「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。

まず、「グループワークなどの共同作業」と「ディスカッションの機会を取り入れた授業」は、「キャリアへの計画性」、「キャリアへの自信」、「キャリア好奇心」に正の影響

響を及ぼしていたのは、「グループワークなどの共同作業をする授業」と「ディスカッションの機会を取り入れた授業」において、ある目標の達成に向かって、共同作業やディスカッションを行う場合が多いと思われる。こうしたある目標へ到達するまでの過程において、学生同士の間でアイデアを出し合い、到達点を模索したり、一緒に何かを成し遂げたり、知的に探求足したりする経験が学生の「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」を高めていると推測される。

そして、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、教室外で体験的な活動や実習などの実体験を通し、現在勉強している内容をイメージしやすくなったり、認識が深まったりしている。そのような経験によって、「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」が高まっていると考えられる。

「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」は「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」に有意な正の影響を及ぼしていた。「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」は「キャリアへの計画性」と「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていた。

「教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」が「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、授業の中で教員とコミュニケーションをとれることで、自分と異なる考え方や触れたり、自分の目標設定を見直したりすることによって、キャリア形成に対する計画性やキャリア構築への自信を強めていると推測される。

「上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業」が「キャリアへの計画性」と「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたのは、上級生と下級生との間におけるコミュニケーションの中で多様な考え方を持つ人と触れることによって、いろんな方面において気づかされ、「キャリアへの計画性」と「キャリア構築への自信」を強めているためと考えられる。

第6節「学生エンゲージメント」と関連する要因

最後に、研究課題5（学生エンゲージメントにどのような影響を及ぼす要因は何か）についてである。まず、「行為エンゲージメント」には、「親の文化習慣」による有意な正

の影響が確認されたが、「親からの支持」と「親の文化期待」による有意な影響は確認されなかった。そして、「認知エンゲージメント」には、「親からの支持」、「親の文化習慣」、「親の文化期待」による有意な影響が確認された。また、「情緒エンゲージメント」には「親からの支持」、「親の文化期待」による有意な正の影響は確認されたが、「親の文化習慣」による有意な影響は確認されなかった。

家庭内部の雰囲気は、学生の大学での行動に直接に及ぼす影響は小さかったが、親からの愛情や期待などは学生の大学生活における動機づけに影響を及ぼしている。そのため、子どもの大学進学以後も、学生の保護者たちは学生に関心をもつことを心がけることが重要であろう。また、同時に、保護者たち自身も、家庭内部で文化的習慣という行動面の表現は学生の学習への取り組み方への影響を意識し、文化的習慣の形成に力を入れることが重要であろう。

第7節 本研究のインプリケーション

本研究は、中国における学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティの関係を巡って検討を展開してきた。中国における学生エンゲージメントを検討した先行研究の多くは、学生エンゲージメントの状況や、学生エンゲージメントと「学業成績」と「自主学習能力」、「文書や口頭でのコミュニケーション能力」、「チームワーク力」、「批判的思考能力」、「問題解決能力」といった「能力の伸長」を検討している。しかし、大学での学びと大学生のこれからのキャリア発達との関係を検討した先行研究は管見の限りなかった。その一方で、中国における大学生のキャリア発達を検討した先行研究は、大学生の就職の結果という視点から大学生のキャリア発達を捉える先行研究は存在する。

しかし、大学生のキャリア発達を検討した先行研究はきわめて少ない。本研究は、「学生エンゲージメント」という概念を用いることによって、これまで、学生の感じた「キャリア・バリア」や、両親によるサポートに基づいたキャリア・アダプタビリティに対する検討を大学生の大学における経験と結びつけることを試み、大学生のキャリア・アダプタビリティの形成を支援するための大学教育の在り方を検討するための基礎資料を提供した。これらの研究結果を踏まえ、本節では、大学生のこれからのキャリア発達を支援するために、大学がどのように対応していくべきかを考察していきたい。

第1項 学生エンゲージメントの視点

本研究において、「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習への参加」が「キャリア・アダプタビリティ」に有意な正の影響を及ぼしていると明らかにされているように、大学機関は、教育過程を構築する際に、学生の「学習の方略」、「学びへの熱意」、「協働的・主体的な学習」を向上させるような施策が必要であると思われる。

たとえば、先述したように、「学習の方略」は「学習者が学習過程において、より有効な学習を促進するための認知・計画・予期など」を表しているとされている。学生の有効な学習方略の使用を促進するためには、高等教育機関は、大学初年次教育の期間を用いて、学び方を学ぶことに関する講座を開いたり、または、授業内の時間を使い、あるテーマや到達目標を設定して、目標へと到達するまでのプロセスにおいて、学生に計画を立てさせたり、自分の思考の過程を言語化させたりすることを通し、「学習の方略」を向上させることが可能であると考えられる。

次に、「学びへの熱意」に関しては、大学として、カリキュラムを構築する際、学生の学習意欲を喚起するために、カリキュラムの間の関連や、カリキュラムとの実生活との関連をもたせる工夫をすることが検討されてよいと思われる。

最後に、「協働的・主体的な学習への参加」に関しては、大学としては、授業内外で学生が協働的学習に参加する機会を多く設けることが検討されてよいと思われる。また、協働的な学習に参加させる方法を工夫することも検討されて良い。

第2項 高等教育機関のポリシーへの示唆

まず、「卒業まで何をどこまで学ばばよいかを示されている」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」、「教育課程全体の中で各授業科目の位置づけは明確である」が「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたことが明らかになった。したがって、大学としては卒業までの到達目標の明確化や課程内容の位置づけの明確化を図るだけでなく、明確化された目標や授業内容の位置づけを正課内外で学生に意識させることを通し、自身のキャリア・デザインに繋げて、考えさせる機会を設けることが重要であると思われる。

そして、「提出物は確実に返してくれる」、「返された提出物に十分なコメントがつけられる」も「キャリアへの計画性」、「キャリア構築への自信」、「キャリア好奇心」に有意な正の影響を及ぼしていたように、提出物によるやりとりが学生のキャリア・アダプ

タビリティを向上させる可能性が示唆されている。よって、学生にレポートの提出を要求するだけでなく、学生に確実に返したり、コメントをつけたりするような工夫を加えることが重要であると思われる。

第3項 大学の授業スタイルへの示唆

本研究の中で取り上げた授業スタイルがキャリア・アダプタビリティを構成する各次元に与える影響はさまざまであるが、協働的で、教員と同年齢集団との交流のある授業が大学生のキャリア・アダプタビリティに及ぼしていた影響は大きいと言える。そこで、大学として、教育過程を構築する際に、アクティブな授業様式をより多く取り入れること、また、そのための環境整備が検討されるべきであると思われる。

第8節 今後の課題

本研究は、質問紙調査を行うことを通して、中国における大学生の学びの関与と大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を明らかにしてきた。しかし、その一方で、いくつかの課題が残されている。

第一に、本研究の調査対象が中国の山東省と江蘇省に限定されていることである。今後、山東省と江蘇省以外の地域にも広げて質問紙調査を行う必要があると思われる。

第二に、本研究においては、中国における4年制本科大学に在学している大学生を中心に質問紙調査を行ったが、2012年以降、中国政府は、高等教育の規模拡大の中心を「専科大学」と「成人教育」へとシフトしている。そのため、「専科大学」と「成人教育」に在学している学生の「学びへの関与」と「キャリア・アダプタビリティ」との関係を検討していく必要があると思われる。

第三に、本研究においては、大学生が用いた「学習の方略」が大学生のキャリア・アダプタビリティに有意な正の影響を及ぼしていたことを明らかにしたが、今後、大学生の用いる「学習の方略」をさらに細分化し、大学生のキャリア・アダプタビリティとの関係を検討していく必要があると思われる。

第四に、本研究においては、「キャリア・アダプタビリティ」を現在の変化の激しい社会を生きるために必要とされる能力の一つであると位置づけて検討を行ってきたが、学生のキャリア・アダプタビリティの状況とジェネリック・スキルの状況についての比較まで

は行っていない。今後、大学生のキャリア・アダプタビリティの獲得の状況とジェネリック・スキルの状況に関する比較検討を行う必要があると思われる。

参考文献

英語

- Alba.G.D., Barnacle,R.(2007) An ontological turn for higher education, *Studies in Higher Education* 32, pp.679-691.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. and Furlong, M.J. (2008) Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct, *Psychology in the Schools*, 45, pp.369-386.
- Astin, A W.(1970) The Methodology of Research on College Impact, *Sociology of Education*, Vol.43, No.3, pp.223-254.
- Astin, A W.(1970) Student involvement: A developmental theory for higher education, *Journal of College Student Personnel*, 25(4), pp.297–308.
- Astin, A.W. (1999) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education, *Journal of College Student* (40), pp.518-527.
- Bryson,C., Hardy,C., and Hand,L.(2009) *An in-depth investigation of students' engagement throughout their first year in university life*, Paper presented at UK National Transition Conference in London, pp.22-24.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *AAHE Bulletin* , Mar 1987, pp.3-7.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J.A.,P.C,Blumenfeld,A.H. Paris (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, *Review of Educational Research*.Vol.74, pp.59-109.
- Fredrickson,B.L.(2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), pp.218–226.

- Hou,Z-J,S.A.Leung,et al.(2012) Career Adapt-Abilities Scale—China Form :
Construction and Initial Validation, *Journal of Vocational Behavior*, Vol.80, No.3,
pp.686-691.
- Isaacson,L.E.,Brown.D.(1993) *Career information, career counseling, and career and
career development(5th ed.)*,Boston ,MA:Allyn&Bacon
- Kahu,E.R.(2013) Framing student engagement in higher education in the journal,
Studies in Higher Education, 38(5), pp.758-773.
- Kalleberg,A.L. (2009) Precarious Work, insecure workers: Employment relation in
transition, *American Sociological Review*,Vol.74, pp.1-22.
- Kuh.G.D.(2001)Assessing What Really Matters to Student Learning Inside The
National Survey of Student Engagement, *Change, The Magazine of Higher
Learning*, Vol.33, pp.10-17.
- Kuh.G.D.(2009) *The National Survey of Student Engagement: Conceptual and
Empirical Foundations*, New Directions for Institutional Research, San Francisco:
Jossey-Bass, pp. 5-20.
- LaNasa, S. M., Cabrera.A.F., Trangsrud, H.(2009) The Construct Validity of Student
Engagement: A Confirmatory Factor Analysis Approach, *Research in Higher
Education* , 50(4), pp.315-332.
- Mann.S. (2001) Alternative perspectives on the student experience: Alienation and
engagement, *Studies in Higer Education*, 26, pp.7-19.
- Pascarella, E. T. (1985) College Environmental Influences on Learning and Cognitive
Development: A Critical Review and Synthesis, *Higher education: Handbook of
theory and research*, 1: pp.1-61.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T.(1991) *How College Affects Students: Findings and
Insights from Twenty Years of Research*, The Jossey-Bass Higher and Adult
Education Series.
- Pratzner F. C., Ashley W. L. (1984). *Occupational adaptability and transferable skills:
Preparing today's adults for tomorrow's education. Yearbook of the American
Vocational Association*. Arlington, TX: American Vocational Association.

- Raskin, P.M. (1998) Career Maturity: The Construct's Validity, Vitality, and Viability, *The Career Development Quarterly*, vol.47 pp.32-35.
- Solomonides, I. P., & Martin, P. (2008). 'All this talk of engagement is making me itch': an investigation into the conceptions of 'engagement' held by students and tutors. In L. Hand, & C. Bryson (Eds.), *Student Engagement*. Staff and Educational Development Association, pp. 13-18.
- Savickas.M.L.(1997) Career Adaptability:An Integrative Construct for Life-Span,Life-Space Theory, *The Career Development Quarterly*, vol.45, pp.247-259.
- Savickas.M.L.(2005) The Theory and practice of career construction, In S.D.Brown & R.W.Lent(Eds.)*Career development and counseling :Putting theory and research to work*, Hoboken,NJ:John Wily&Sons, pp.42-70.
- Savickas,M.L.,Porfeli,E.J. (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, Vol.80, pp.661-673.
- Schaufeli. W. B., Salanova, M., González-romá,V. &Bakker, A.B. (2002) The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach, *Journal of Happiness Studies*, Vol.3, pp.71-92.
- Thomas.L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habitus, *Journal of Education Policy*,Vol.17,pp.423-442
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tolentino, L. R., Sedoglavich, V.,Lu,V., Garcia, P. R. J. M., and Restubog, S. L. D. (2014) The role of career adaptability in predicting entrepreneurial intentions: A moderated mediation model. *Journal of Vocational Behavior*, 85, pp. 403–412.
- Super.D.E. and Knasel.E.G.(1981) Career development in adulthood: Some theoretical problems and possible solution, *British Journal of Guidance and Counselling*, pp.194-201.

日本語

- 相原総一郎 (2015) 「学生エンゲージメントの一考察—アメリカにおける学生エンゲージメント調査 (NSSE) の発展」 『広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集』 No.47, pp.169-184.
- 天野郁夫 (1986) 『高等教育の日本的構造』 玉川大学出版部.
- 本田由紀 (2008) 『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』 NTT 出版.
- 葛城浩一 (2006) 「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」 『高等教育研究』 Vol,9 pp.161-180.
- 河井享 (2014) 「〈研究ノート〉 大学生の成長理論の検討—Student Development in College を中心に—」 『京都大学高等教育研究』 Vol.20, pp.49-61.
- 松下佳代 (2010) 「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜—」 松下佳代 編著 『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』 ミネルヴァ書房, pp.1-42.
- 松下佳代 (2011) 「〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キーコンピテンシーと PISA リテラシーの検討」 『特集 仕事に「学力」は不要か—学力研究の最前線』 労働政策研究・研修機構, pp.39-49.
- 松下佳代 (2016a) 「大学から仕事へのトランジションにおける〈新しい能力〉その意味も相対化」 溝上慎一, 松下佳代 (編著) 『高校・大学から仕事へのトランジション 変容する能力・アイデンティティと教育』 ナカニシヤ出版, pp.91-113.
- 松下佳代 (2016b) 「これからの社会に求められる能力をどのように捉え、どのように育むべきか」 『【特集】 21 世紀に求められる力を伸ばす』 教育委員会版, Vol.2, pp.2-5.
- 道谷里英 (2011) 「第 9 章 マーク・サビカス: キャリア構築理論」 渡辺三枝子編著 『新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達的アプローチ』 ナカニシヤ出版, pp.173-198.
- 溝上慎一 (2016) 「序章」, 溝上慎一, 松下佳代 (編著) 『高校・大学から仕事へのトランジション 変容する能力・アイデンティティと教育』 ナカニシヤ出版, pp.1-39.
- 中井俊樹・中島英博 (2005) 「優れた授業実践のための 7 つの原則とその実践手法」 『名

- 古屋高等教育研究』 Vol.5, p.283-299.
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」 『高等教育研究』 Vol.11, pp.45-64.
- 大林守 (2017) 「大学教育の質の計測」 『専修商学論集 = Commercial review of Senshu University』 (104), pp.101-108.
- 清水禎文 (2012) 「ジュネリック・スキル論の展開とその政策的背景」 『東北大学大学院教育学研究年報』 第 61 集第 1 号, pp.275-287.
- 高澤陽二郎, 河井亨 (2018) 「<実践報告>大学生の成長理論を通してみる長期インターンシップ経験学生の成長とその要因」 『京都大学高等教育研究』 Vol.24, pp.23-33.
- 垂見裕子 (2014) 「家庭の社会経済的背景 (SES) の尺度構成」 『平成 25 年度全国学力・学習状況調査 (きめ細かい調査) の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』 (耳塚寛明研究代表), お茶の水女子大学.
- 内山乾史 (2016) 「大学生の学力と進路職業選択」 溝上慎一, 松下佳代 (編著) 『高校・大学から仕事へのトランジション 変容する能力・アイデンティティと教育』 ナカニシヤ出版, pp.63-90.
- 山田剛史 (2018) 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」 『名古屋高等教育研究』 Vol.18, pp.155-176.
- 山田礼子 (2007) 「アセスメントの理論と実践」 『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』 平成 16-18 年度科学研究補助金研究 基盤研究 (B)研究成果報告書.
- 渡辺研次 (2018) 「大学生のエンプロイアビリティー —学習と雇用をつなぐ概念—」 『大阪経論集』 Vol.69, No.4, pp.7-36.
- 渡辺美枝子 (2011) 『新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』 ナカニシヤ出版.
- 代玉 (2013) 『中国の素質教育と教育機会の平等に関する事例研究—都市と農村の小学校の事例を手がかりとして—』 東京大学博士学位論文.
- 高静 (2014) 『中国における大学生の就職意識に関する教育社会学的研究』 広島大学博士学位論文.
- 李敏 (2011) 『中国高等教育の拡大と大卒者就職難問題—背景の社会学検討—』 広島大学出版会.

巖成男（2011）『中国の経済発展と制度変化』京都大学学術出版会.

邵婧怡（2013）「現代中国大学の質保証制度（Ⅱ）」山内乾史（編）『学生の学力と高等教育の質の保障』学文社, pp.140-176

中国語

- 鮑威 (2011) 擴招後中国高等院校的貸款融資行為与財務運作特徵《北京大学教育評論》
Vol.9, No.1 pp.33-52.
- 蔡志善 (2007) 《高校擴招問題及对策研究》国防科学技術大学研究生院.
- 崔文琴 (2013) 《大学生學習投入的現狀—基於專業認同的視角》中国計量学院碩士論文.
- 陳芳, 劉冬岩 (2014) 大学生學習投入現狀調查与建議—以福建省 3 所本科院校為例《教育評論》, 第 4 期, pp.78-81.
- 陳玉琨 (1991) 關於中国教育評估本質問題的檢討《教師教育研究》, pp.60-65.
- 陳曉季 (1999) 素質教育研究觀點綜述《湘潭大学学报 (哲学社会科学版)》第 23 卷,
pp.127-128.
- 丁小浩 (2004) 規模擴大与高等教育機會均等化《北京大学教育評論》, Vol.4, No.2, pp.24-33.
- 鄧碧会, 鄧維, 李兢 (2008) 大学生職業適應狀況及相關对策的實証研究《重慶大学学报 (社会科学版)》, pp.59-63.
- 方來壇, 時勘, 張風華 (2008) 中文版學習投入量表的信效度研究, 《中国臨床心理學雜誌》, Vol.6, No.6, pp.618-620.
- 馮曉玲 (2006) 《厦門大学畢業生就業現狀實証研究—以 2006 屆本科畢業生就業現狀為案例》, 厦門大学.
- 鄂義強 (2020) 《中国大学生就業中政府責任研究》, 東北師範大学.
- 高桂娟, 吳雅璇 (2016) 高等教育質量觀視野下的高等教育評估制度演進《中国高等教育評估》, 第 2 期, pp.1-6.
- 管思源 (2017) 大学生學習投入現狀的調查—以 Y 学院為例《小品文選刊》, pp.81-82.
- 金樹人 (2007) 《生涯諮詢与輔導》北京高等教育出版社.
- 何雪蓮, 劉婷 (2010) 擴大內需：高等教育之困, 《現代大学教育》, pp.44-49.
- 賈佳, 彭拥軍 (2014) 差異性利益訴求的滿足：顧客需求視角下的高等教育質量, 《大学教育科学》No.3, pp.110-117.
- 賈佳, 彭拥軍 (2016) 高等教育質量觀演進的邏輯, 《江蘇高教》, No.2, pp.35-39.
- 李斌 (2015) 哲学視野下高等教育質量觀的演進《信陽師範学院学报 (哲学社会科学版)》, 第 35 卷, 第 2 期, pp.82-85.

- 李広波 (2015) 《大学生就業政演變及績効研究—以広東省為例》，広東海洋大学.
- 李琳璐 (2021) 国内外大学生學習投入研究綜述—基於 CiteSpace 的文献計量可視化分析，《中国人民大学教育学刊》，No.2, pp.136-159.
- 李志強 (2015) 《科举与社会流動—以明代雲南為中心的考察》，雲南大学.
- 李澤彥，朱景坤 (2013) 關於我国大学排行評價的幾点質疑《高等教育》[J] p.30.
- 廖友国，陳敏 (2014) 大学生專業承諾、學習投入与學業成就關係的研究，《西南交通大学學報 (社会科学版)》，Vol.15, No.4, pp.73-77.
- 劉丹(2020) 高職專護生生涯適應力与元認知及學習動機關係模型的研究《全科護理》，第 18 卷, 第 22 期, pp.2908-2912.
- 劉優娟 (2015) 《不同家庭背景大学生學習投入差異分析》福建師範大学.
- 劉尧 (2009) 中国高等教育發展歷史述評《南陽師範学院報 (社会科学版)》，Vol.8 No.2, pp.106-110.
- 李琳璐 (2021) 国内外大学生學習性投入研究綜述—基於 CiteSpace 的文献計量可視化分析《中国人民大学教育学刊》，No.2, pp.13.
- 林崇德 (2016) 中国学生發展核心素養：深入回答“立什麼德，樹什麼人”《人民教育》，第 19 期, pp.14-16.
- 林崇德 (2017) 中国学生核心素養研究《心理与行為研究》15 (2), pp.145-154.
- 劉麗海 (2010) 《論教育質量》，山西大学碩士研究生論文.
- 陸偉 (2015) 聚焦“大二病”—高校二級生現象的探討《中国成人教育》，No.13, pp.66-68.
- 羅新遠 (2021) 中国高等教育發展歷程、現狀与挑戰，《西安文理学院學報 (社会科学版)》，Vol.24, No.3, pp.69-75.
- 呂素香 (2015) 大二低潮現象原因与对策《中国高等教育》，pp.56-58.
- 姜林 (2018) 《基於學習性投入的大学生職業認同發展研究》大連理工大学.
- 馬露奇，李小雲，莫海霞 (2009) 我国個人高等教育投資行為探析《科教前沿》，pp.2-9.
- 毛紅芳 (2018) 从素質教育到核心素養：全面發展教育的中国实践与理論發展《国家教育行政学院學報》，第 3 期, pp.44-49.
- 馬蓉，王牧華 (2020) 大学生學習投入研究的進展与啓示，《中国大学教学》，Vol.6, pp.76-81.
- 買盼盼 (2017) 《大学生生涯適應力影響因素研究—以 N 大学生為例》上海師範大学.
- 任德欣，馬成勝，郭雅茹 (2023) 『西部素質教育』第 9 卷,第 14 期, pp.74-77.

- 潘竹軒 (2021) 《新世紀我國高等教育質量政策演進的邏輯》瀋陽師範大學。
- 龐詩琪, 張瀟予 (2019) 關於大學生生涯發展與規劃現狀的調查《素質拓展》, pp.66-67.
- 裴昌根, 羅鳳霞 (2022) 大學生批判性思維、學習投入與學習收穫關係的實證分析及啟示, 《教育與教學研究》, Vol.36, No.3, pp.28-38.
- 奇雲, 孟敬(2012)淺論素質教育的概念和內涵 《卷宗》, pp.64-65.
- 徐夢真 (2022) 《結構還是能動超越：學習投入對大學生初次就業質量的影響研究—以吉林省 J 高校為例》, 東北師範大學。
- 石康 (1999) 把發展高等教育作為擴大內需和促進產業結構昇級的重要措施, 《理論前沿》, No.4, pp.24-25.
- 石慧霞 (2016) 適應個體需求的高等教育質量觀《中國高等教育》, 第 17 期, pp.12-13.
- 田應洲 (2004) 關於中國高等教育的質量的幾點思考 《六盤水教師學院》Vol.16, No.5 Oct., pp.4-7.
- 徐遠超 (2016) 《大學生學習投入、學習策略與學業成就的關係研究》長沙大學團委。
- 王長樂 (2010) 高校擴招政策出台的根本原因及對高等教育活動的影響 河北師範大學學報 (教育科學版)》, Vol.12, No.2, pp.31-38.
- 王 瑞佳 (2017) 美國學生學習成果評估對高校管理的影響研究《黑龍江教育 (公教研究與評估)》, pp.66-68.
- 王紅武 (2020) 立德樹人視域下大學生核心素養構成要素良提昇對策研究—以大理大學為例 大理大學。
- 王偉宜 (2010) 高等教育規模擴張與各階層子女入學機會變遷研究《北京大學教育評論》 Vol.8, No.4 , pp.120-130.
- 韋芳玉 (2014) 《大學生學習投入現狀調查—基於弗萊克爾意義療法》, 浙江師範大學碩士論文。
- 王燕琳 (2013) 《甘肅省大學生學習性投入現狀調查研究》, 蘭州大學。
- 王鋼 (2007) 《大學生人際適應性量表編制及特徵研究》, 西南大學教科所。
- 王瑩 (2009) 《社會學視角下的大學生“考研熱”研究—以大連市為例》, 東北財經大學。
- 吳凡 (2013) 大學生學習經驗調查的理論基礎, 《中國高等教育評論》4(00), pp.123-133.
- 吳淑婉 (2008) 《大學生生涯適應力量表編製及其相關研究》, 國立嘉義大學輔導與諮商研究所。
- 楊晨曦 (2021) 《父母特定生涯行為與大學生生涯適應力的關係》陝西師範大學。

- 楊銀付 (1995) 素質教育若干理論問題的探討《教育研究》第 12 期, pp.35-39.
- 叶瀾 (1989) 試論当代中国教育評價取向之偏差《教育研究》 [J] , pp.28-32.
- 姚素環 (2022) 《學業情緒、職業期望对本專科護理生職業成熟度的預測性研究新鄉医学院》.
- 尹弘飈 (2020) 行為觀、心理觀与社会文化觀：大学生學習投入研究的視域轉移—兼論中国高校教學質量改進《華東師範大學學報（教育科學版）》第 11 期 特稿, pp.1-20.
- 袁煜琦, 黃睿彥 (2022) 基於多種分析方法的国内大学生學習投入研究綜述,《江蘇經貿職業技術學院學報》, 第 3 期, pp.51-55.
- 肖海雁, 李媛, 閻曇帆 (2020) 大学生學業自我效能感對學習投入間的影響《山西大同大學學報（自然科學版） Vol.36 ,No.1 pp.68-70.
- 趙靜, 王文娟, 朱琳, 薛芳 (2020) 大学生學習投入及學業自我效能感研究,《牡丹江師範學院學報（社科版）》, Total No.220,No.6, pp.131-137.
- 張鳳鳴 (2021) 《普及化時代我国高等教育質量觀的價值取向研究》湖南科學大學.
- 趙瑞, 馬德功 (2014) 師範院校大学生學習投入狀況調查研究,《保健醫學研究與實踐》, Vol.11, No.03, pp.24-26.
- 趙文廷 (2017) 中国高等教育質量魚骨圖《中国市場》第 13 期, pp.14-17.
- 趙小雲 (2011) 《大学生生涯適應力研究》南京師範大學.
- 周逍雅 (2015) 《基於學校歸屬感的大学生學習投入度研究》天津大學.
- 周延勇, 周作宇 (2017) 高等教育質量觀的理論反思,《大學教育科學》,No.2, Sum.168 , pp.9-18.
- 褚遠輝, 伊紹清 (2008) “二年級現象” 貧困大学生心理健康教育的心視角《黑龍江高等教育研究》 Vol.9, pp.120-122.
- 臧雅叢 (2017) 基於 NSSE 的美国高等教育評估《現代教育科學》 No.4, pp.145-149.

中国語参考 URL

中共中央、国務院 「中国共産党第十二次全国人民代表大会工作報告」 1982 年 9 月 1 日公布 https://www.gov.cn/test/2007-08/29/content_730445.htm (2023 年 7 月 16 日アクセス).

中共中央、国務院 「中国共産党第十三次全国人民代表大会工作報告」 1987 年 10 月 25 日公布 https://www.gov.cn/test/2008-06/25/content_1027219.htm (2023 年 7 月 16 日アクセス).

中共中央、国務院 「中国共産党第十四次全国人民代表大会工作報告」 1992 年 10 月 12 日公布 https://www.gov.cn/test/2007-08/29/content_730511.htm (2023 年 7 月 16 日アクセス).

中共中央、国務院 「中国共産党第十五次全国人民代表大会工作報告」 1997 年 9 月 12 日公布 https://www.gov.cn/test/2007-08/29/content_730614.htm (2023 年 7 月 16 日アクセス).

http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/jytjsj_2017/

中共中央「中共中央關於教育体制改革的決定」 1985 年 5 月 27 日公布
<https://sbc.seu.edu.cn/2010/1203/c5593a59429/pagem.htm> (2023 年 8 月 5 日アクセス).

国家教育委員会「普通高等学校教育評估暫行規定」 1990 年 10 月 31 日公布
http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/zhengce/guizhang/202112/t20211206_585007.html (2023 年 8 月 6 日アクセス).

国務院 關於《中国教育改革和发展綱要》的實施意見 1994 年 7 月 3 日公布
http://www.guizhou.gov.cn/zwgk/zfgb/gzsfzb/199407/t19940703_70517889.html?isMobile=true (2023 年 8 月 6 日アクセス).

教育部《2003 年～2007 年教育振興行動計劃》
http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1/moe_4/tnull_5323.html
2004 年 2 月 10 日公布 (2023 年 8 月 6 日アクセス).

教育部《普通高等学校本科教学工作水平評估方案(試行)》 2004 年 8 月 12 日公布
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/200408/t20040818_148778.html
2004 年 8 月 12 日公布 (2023 年 8 月 6 日アクセス).

教育部 《關於全面提高高等教育質量的若干意見》

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201203/t20120316_146673.html

2012年3月16日公布（2023年8月6日アクセス）。

中共中央、国务院《中国教育改革和发展纲要》

http://jyt.jiangxi.gov.cn/art/2005/12/13/art_30381_1480737.html

1993年2月13日公布（2023年8月26日アクセス）。

添付資料

調査1 中国における学生エンゲージメントと大学生のキャリア・アダプタビリティ

調査票

1) 学生の基本情報

あなたの基本情報について、お聞かせください。

1.	性別	A) 男性 B) 女性
2.	民族	A) 漢族 B) 少数民族
3.	性格の傾向	A) 外向的 B) 内向的 C) どちらともいえない
4.	学年	A) 一年生 B) 二年生 C) 三年生 D) 四年生
5.	所属する大学の類型	A) 985・211 プロジェクト大学 B)985・211 以外の重点大学 C)普通大学 D) 独立学院
6.	所属学部	A) 人文系統（文学・心理学・文化学） B) 社会学系統（社会学部・社会福祉学部など） C) 外国語系統（外国語学部など） D) 法学系統（法学・政治学・政治経済学） E) 経済学系統（経済・経営・商学部・流化学） F) 国際学系統（国際関係学・国際情報など） G) 教育学系統（学校教育学など） H) 生活科学系統（家政・食物栄養・人間発達・保育など） I) 芸術系統（造形・音楽など） J) 総合科学（総合）系統（総合科学・教養・環境情報など） K) 保健衛生系統（保健・保健医療・看護・看護医療など） L) 医学（医学部） M) 歯学（歯学部） N) 薬学系統（薬学部） O) 理学系統（理学部・生命科学・地球環境など） P) 工学系統（理工学部・システム工・情報工など） Q) 農学・水産系統（農・水産・生物資源・獣医など）
7.	戸籍地	A) 農村部 B) 中小都市 C) 大都市
8.	兄弟	A) 一人っ子 B) きょうだい1人いる C) きょうだい2人以上
9.	学生幹部ですか	A) はい B) いいえ
10.	高校の時の成績	A) 上位の方 B) 中の上くらい C) 中のくらい D) 中の下くらい E) 下位の方 F) その他（ ）
11.	家庭の一人当たりの月収入 (元)	A) 500 以下、 B) 500-1000 C) 1001-2000 D) 2001-4000 E) 4001-6000 F) 6001-8000 G) 8000 以上

12.	父親の学歴	A) 非識字者また識字能力が低い B) 小学校卒業 C) 中学校卒業 D) 高校卒業・専門学校・職業専門学校卒 E) 短大卒 F) 大学本科卒業 G) 大学院卒及びその以上
13.	母親の学歴	A) 非識字者また識字能力が低い B) 小学校卒業 C) 中学校卒業 D) 高校卒業・専門学校・職業専門学校卒 E) 短大卒 F) 大学本科卒業 G) 大学院卒及びその以上
14.	父親の職業	A) 農民 B) 個人経営者 C) 私営企業経営者 D) 工業労働者／商業サービス業の従業員 E) 技術工業労働者 E) 高級専門技術者（高級エンジニア、主任医師、大学教授、特級教員、研究員） F) 中級専門技術者 G) 一般専門技術者 H) 中間管理層 I) 上級管理層 J) 政府機関の管理職員（正科とその以下） K) 政府機関の管理職員（副処級とその以上） L) 政府機関の一般職員 M) 軍隊における中校・少校とその以上 N) 軍隊における中校・少校の以下 O) 無職 P) その他（ ）
15.	母親の職業	A) 農民 B) 個人経営者 C) 私営企業経営者 D) 工業労働者／商業サービス業の従業員 E) 技術工業労働者 E) 高級専門技術者（高級エンジニア、主任医師、大学教授、特級教員、研究員） F) 中級専門技術者 G) 一般専門技術者 H) 中間管理層 I) 上級管理層 J) 政府機関の管理職員（正科とその以下） K) 政府機関の管理職員（副処級とその以上） L) 政府機関の一般職員

		M) 軍隊における中校・少校 (=団職) とその以上 N) 軍隊における中校・少校 (=団職) の以下 O) 無職 P) その他 ()
--	--	---

2) キャリア・アダプタビリティ

人々は、個人なりの強みを用い、キャリアを構築しています。誰もがすべての方面において長けているわけではありません。私たちはいくつかの強みを強調しています。次に書かれている各項目の内容を読んで、ご自分の状況に合わせて、一番ふさわしいものを選択してください。

	とても 当ては まる	比較に 当ては まる	どちら も言え ない	あまり に当て はまら ない	まった く当て はまら ない
1. 自分の送りたい生活を手に入れるために、今から具体的な計画を立てている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. キャリア設計に関して、自分なりの計画を持っている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. 満足できる生涯を送るために、時間を惜しんで、準備している。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 今後、何かをやりたいかすでに分かっている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 今後の人生設計に自分なりの見通しを持っている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. 現在学んでいるものとこれからの職業との関係に関心を持っている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. 将来、従事したい職業の特徴について関心を持っている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. 自分の生き方の選択に関しては常に周りに影響されている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. 何かを決める際に、常に周りの影響に影響されている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. これからのキャリア形成について、周りの理解をもらわなければ、一人では決められない。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. キャリアについての重要な決断に直面する際に、躊躇したりする。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 一時的に乗り越えられづらいキャリア上の困難に直面する際に、自分の選んできた道を諦める。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. まだしばらくの間、責任のある生活を送りたい。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. どんな生き方をしていけばよいかは、最終的には自分自身の責任で決める。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. これからの人生は、自分で責任を自覚して送ろうと思う。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. 今後の成長に対して、明確なビジョンを持っていない。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 自分の将来に対して戸惑いを感じている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 普段の生活の中で、新しい知識とスキルを受け入れ、試みるのが好きである。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 各種の方法(適職診断・カウンセリング・アルバイトなど)を試みて、自分の興味と能力を探索することに心がけている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

20. 大学生活中、勉強だけではなく、いろいろな方面の成長に力を入れている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. より良い成果を手に入れるために、常に自分を磨くことを意識している。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. 自分自身の社会的価値が実現できると信じている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. 自分の努力次第で、理想としている生活に実現できそうである。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. 職務を遂行する能力に満足している。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. 自分の満足の行く未来を獲得することに自信を持っている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. 今後の人生で困難なことに突き当たっても自分なり克服できると信じている。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. 大学から社会へのトランジションをうまく乗り越えられると信じている	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

3) 大学生活についての振り返り

大学での学生の経験は学生の学習及び成長に寄与する大学環境づくりにとって貴重な情報となりますので、これからの「3-1」から「3-7」までの質問項目は、あなたの経験した大学生活を振り返るために設定したものです。各文を読んで、当てはまるものをお選びください。

3-1) あなたの大学での授業に普段からどのように取り組んでいますか。それぞれについて、あてはまるもの1つを選びください。

	とても 当ては まる	まああ てはま る	あまりあ てはまら ない	まったくあ てはまらな い
1. 授業に出る前の準備を整える	(4)	(3)	(2)	(1)
2. 教員または同級生に勉強の助けを求める	(4)	(3)	(2)	(1)
3. 授業以外に勉強することに多くの時間を使う	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 良い成績を取るために、授業時間外で練習問題をやる	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 授業でわからなかったことは先生に質問する	(4)	(3)	(2)	(1)
6. クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	(4)	(3)	(2)	(1)
7. グループワークやディスカッションでは自分の意見を言う	(4)	(3)	(2)	(1)
8. グループワークやディスカッションで積極的に貢献する	(4)	(3)	(2)	(1)
9. グループワークやディスカッションでは異なる意見や立場に配慮する	(4)	(3)	(2)	(1)
10. 周りの学生の勉強を助ける	(4)	(3)	(2)	(1)
11. 授業でわからなかったことは自分で調べる	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 授業に興味を持ったことについて自分で調べる	(4)	(3)	(2)	(1)
13. 授業とは関係なく、興味を持ったことについて自主的に勉強する	(4)	(3)	(2)	(1)
14. 学術シンポジウムを傍聴する	(4)	(3)	(2)	(1)
15. デジタルデータベースを使用した専門的な勉強をする	(4)	(3)	(2)	(1)

16. 計画を立てて勉強する	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 他の科目の見方と組み合わせて課題を終える	(4)	(3)	(2)	(1)
多様な見方（政治・宗教・人種や民族・性差などを授業の討論や宿題で扱う	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 学習する時、ある理論の構成要素を分析し、その理論の構造を検討する	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 学習する時、学習している内容・論点・方法の価値を判断する	(4)	(3)	(2)	(1)
20. 論点や課題に対する自分の見方の強みと弱みを検討する	(4)	(3)	(2)	(1)
21. 課題や考え方について理解を変えるような学習をする	(4)	(3)	(2)	(1)
22. 学習する時、異なった授業で学んだ理論や概念などを合わせて理解する	(4)	(3)	(2)	(1)
23. 授業で習った見方を以前の経験と結び付け、運用する	(4)	(3)	(2)	(1)
24. 論理や議論を注意深く、批判的に検討する	(4)	(3)	(2)	(1)
25. 学習する際に、異なった論点や情報などを収集しながら、分析することを通して、新たな理解の形成に力を入れている	(4)	(3)	(2)	(1)

3-2) あなたが卒業するまで、以下のような活動の参加について、どのように考えていますか。

	すでにやっている	やる計画を立てている	まだ決めていない	やらない
1. 学習共同体や2科目以上を同じ学生集団が履修するプログラムに参加する	(4)	(3)	(2)	(1)
2. 海外研修プログラムに参加する	(4)	(3)	(2)	(1)
3. 教職員と取り組む研究プロジェクトに参加する	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 学術雑誌に投稿する	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 地域に密着したプロジェクト・サービス・ラーニングに参加する	(4)	(3)	(2)	(1)
6. 資格勉強をする	(4)	(3)	(2)	(1)
7. 学生による課題プロジェクトなどに参加する	(4)	(3)	(2)	(1)
8. 必修科目以外の副専攻の勉強をする	(4)	(3)	(2)	(1)
9. 必修科目とされた言語以外の言語学習をする	(4)	(3)	(2)	(1)
10. 起業することを試してみる	(4)	(3)	(2)	(1)

3-3) 次の質問項目は、学習に関して、どう感じているかを記述したものです。各文をよく読んで、あなたが学習に関してそのように感じているかどうかを判断してください。

	まったくない	ほとんど感じない	時々感じる	よく感じる	とてもよく感じる

1. 勉強をしていると、活力がみなぎるように感じる	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. 勉強をしていると、他のことはすべて忘れてしまう	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. 勉強がうまく行けない時でも、辛抱強く勉強する	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. 私は勉強にのめり込んでいる	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. 長時間休まずに、勉強し続ける事ができる	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. 私にとって勉強することは意欲をかき立てるものである	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. 学習における困難にぶつかった時は、克服しようとする	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. 学習における困難にぶつかった時は、努力する	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. 勉強していると時間が立つのが速い	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. 勉強をしていると、夢中になってしまう	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. 学習することは私に活力を与えてくれる	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

3-4) あなたはこれまで大学で次のような授業を経験しましたかそれぞれについて、あてはまるもの1つをお選びください。

	よくあった	ある程度あった	あまりなかった	ほとんどなかった
1. グループワークなどの共同作業をする授業	(4)	(3)	(2)	(1)
2. プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	(4)	(3)	(2)	(1)
3. ディスカッションの機会を取り入れた授業	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 教員と学生が授業時間内にコミュニケーションが取れる授業	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 上級生と下級生と授業時間内にコミュニケーションが取れる授業	(4)	(3)	(2)	(1)
6. 実験や調査の機会を取り入れた授業	(4)	(3)	(2)	(1)
7. 教室外で体験的な活動や実習を行う授業	(4)	(3)	(2)	(1)
8. 大学での勉強方法を学ぶ授業	(4)	(3)	(2)	(1)
9. 語学以外の授業において外国語で行われる授業	(4)	(3)	(2)	(1)
10. 高校で勉強する教科の補習授業	(4)	(3)	(2)	(1)

3-5) これまでの大学教育を振り返った上で以下に示す感じ方について、当てはまるものをお選びください。

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
1. 教員は学生に分からせるよう工夫している	(4)	(3)	(2)	(1)
2. 教員は授業内容に関心を持たせよう工夫している	(4)	(3)	(2)	(1)
3. 教員は授業の準備を十分にしている	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 教員は授業外でも熱心に指導してくれる	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 卒業するまで何をどこまで学べよいかを示されている	(4)	(3)	(2)	(1)
6. 教育課程全体の中での各授業科目の位置づけが明確だ	(4)	(3)	(2)	(1)
7. 授業評価等の調査結果が授業改善に生かされている	(4)	(3)	(2)	(1)
8. 提出物はきちんと返される	(4)	(3)	(2)	(1)
9. 返された提出物には十分なコメントがつけられている	(4)	(3)	(2)	(1)
10. 成績評価の基準があらかじめ明確に示されている	(4)	(3)	(2)	(1)
11. 良い成績をとるには記憶力が重要だ	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 単位を取るためには試験前に勉強するだけで十分だ	(4)	(3)	(2)	(1)

调查问卷

1) 学生的基本信息

请根据您的自身的基本情况，选择合适选项

1.	性别	A) 男性 B) 女性
2.	民族	A) 汉族 B) 少数民族
3.	性格的倾向	A) 外向 B) 内向 C) 介于两者之间
4.	所在的学年	A) 一年级 B) 二年级 C) 三年级 D) 四年级
5.	所在大学的类型	A) 985·211 大学 B) 985·211 以外的重点大学 C) 普通大学 D) 独立学院
6.	所属学部	A) 人文学科 (文学·心理学·文化学) B) 社会学学科 (社会学·社会保障学など) C) 外国語学科 (外国語) D) 法学学科 (法学·政治学·政治经济学) E) 経済学科 (经济·经营·商学·流通学) F) 国际学学科 (国际关系学·国际信息学等) G) 教育学学科 (学校教育学等) H) 生活科学学科 (家政·食物营养·保育等) I) 艺术学科 (影视·音乐等) J) 综合科学学科 (综合科学·教养·环境信息等) K) 保健卫生学科 (保健·保健医疗·护理·护理医疗等) L) 医学学科 (临床医学) M) 齿学学科 (齿学) N) 药学学科 (药学) O) 理学学科 (理学·生命科学·地球环境等) P) 工学系統 (理工学科·系统工程·信息工程等) Q) 农业, 水产学科· (生物资源·兽医等)
7.	户籍地	A) 農村 B) 中小城市 C) 大城市
8.	兄弟姐妹	A) 独生子女 B) 有兄弟姐妹 1 人 C) 有兄弟姐妹 2 人以上 (含 2 人)
9.	学生干部	A) 是 B) 不是
10.	高校の時の成績	A) 上游 B) 中上游 C) 中游 D) 中下游 E) 下游 F) 其他 ()
11.	家庭平均每人月收入 (元)	A) 500 以下、 B) 500-1000 C) 1001-2000 D) 2001-4000 E) 4001-6000 F) 6001-8000 G) 8000 以上
12.	父亲的学历	A) 不识字或识字能力低

		B) 小学毕业 C) 中学毕业 D) 高中·中专·职专毕业 E) 大专毕业 F) 大学本科毕业 G) 研究生及研究生以上
13.	母亲的学历	A) 不识字或识字能力低 B) 小学毕业 C) 中学毕业 D) 高中·中专·职专毕业 E) 大专毕业 F) 大学本科毕业 G) 研究生及研究生以上
14.	父亲的职业	A) 农民 B) 个体工商户 C) 私营企业主 D) 一般工人/商业服务人员 E) 技术工人 F) 高级专业技术人员 (高级工程师、主任医师、大学教授、中教特级、研究员等) G) 中级专业技术人员 H) 初级专业技术人员 I) 企事业单位中层管理人员 J) 企事业单位高层管理人员 K) 机关干部 (正科和正课以下) L) 机关干部 (副处级和副处级以上) M) 机关的一般办事人员 N) 军队团职以上 (包括团职) O) 军队团职以下 (不包括团职业) P) 无业 Q) 其他 ()
15.	母亲的职业	A) 农民 B) 个体工商户 C) 私营企业主 D) 一般工人/商业服务人员 E) 技术工人 F) 高级专业技术人员 (高级工程师、主任医师、大学教授、中教特级、研究员等) G) 中级专业技术人员 H) 初级专业技术人员 I) 企事业单位中层管理人员 J) 企事业单位高层管理人员 K) 机关干部 (正科和正课以下) L) 机关干部 (副处级和副处级以上) M) 机关的一般办事人员 N) 军队团职以上 (包括团职)

		N) 军队团职以下 (不包括团职业) O) 无业 P)其他 ()
16.	请选出您现在所考虑的大学毕业后的去向 (多选, 请选出所有合适的选项)	A) 政府机关 B) 事业单位 (社会サービスを提供する機関) C) 国有企业 D)外資企业 E)科学研究所 F)国内民营企业 G)国内读研 H) 海外留学 I) 海外就职 J) 没有什么特别的想法 K) 没有考虑过毕业后的去向问题 L) 其他 ()

2) 生涯适应力

人们用着不同优势, 构筑着自己的生涯, 没有人在所有方面都擅长, 我们强调某些方面的优势, 请您根据您的实际情况选择和合适选项。

	非常符合	比较符合	部分符合	不太符合	完全不符合
1. 为了过上自己所希望的生活, 从现在开始做计划	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. 对于人生规划, 有着自己的计划	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. 为了获得一个圆满的生涯, 我会珍惜时间做准备	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 知道今后自己想做	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 对于今后的人生设计有着自己的预期	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. 我关心现在所学与未来职业的联系	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. 我会去了解未来想从事的工作的特性	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. 对于生活方式的选择问题, 我经常受周围人的影响	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. 我做出决定时经常受他人影响	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. 在未来的生涯选择的问题上, 如果没有周围人的肯定或支持, 我无法自己做决定	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. 在做重大生涯决定时我会犹豫不决	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 如果遇到自己一时难以克服的生涯困境, 我会放弃自己当初的选择	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. 近期还不想过有责任的的生活	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. 对于生活方式的选择问题, 最终负责的还是自己	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. 对于今后的生涯发展, 我想自己负起责任	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. 对于未来的发展, 我还没有一个明确方向	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 对于自己的未来感到迷茫	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 在生活中, 我自换接受和尝试新知识和技能	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 通过各种方法 (做测验, 咨询, 打工) 等方式去探索自己的兴趣和能力	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. 在大学生活中, 注重自己各方面的发展, 而不仅限于读书	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. 为了取得好的结果, 我会注重锻炼自己	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

22. 我觉得我可以实现自己的社会价值	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. 我认为自己的努力, 能让自己过上理想中的生活。	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. 我对自己的工作能力满意	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. 我认为自己过上使自己满意的生活	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. 在今后的生活中, 即使遇到困难, 我也相信自己可以克服	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. 我相信我可以顺利完成从学校到社会的生涯转换	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

3) 回顾大学生活

大学生的在校经历是对营造促进大学生学习成长的学习环境的重要指标。以下的「3-1」到「3-7」的问题是为了希望您回顾您到目前的大学生活而设定, 请阅读每道问题的内容, 选择一个合适的选项。

3-1) 请问您平时是如何上课的? 阅读各项问题的内容, 选择一个合适的选项。

	非常符合	比较符合	部分符合	不太符合
1. 做好上课的准备	(4)	(3)	(2)	(1)
2. 向老师或者同学寻求学习上的帮助	(4)	(3)	(2)	(1)
3. 在课外花很多时间用于学习	(4)	(3)	(2)	(1)
4. 为了取得良好成绩, 会在课外做练习题	(4)	(3)	(2)	(1)
5. 对课上不懂的问题会向老师提问	(4)	(3)	(2)	(1)
6. 在全班面前积极提问和发言	(4)	(3)	(2)	(1)
7. 在小组讨论中会发表自己的意见	(4)	(3)	(2)	(1)
8. 在小组讨论中会积极贡献	(4)	(3)	(2)	(1)
9. 在小组讨论中会考虑他人的意见或者想法	(4)	(3)	(2)	(1)
10. 帮助周围同学的学习	(4)	(3)	(2)	(1)
11. 会自己主动查询课上出现的不懂的问题	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 会自己查询课上感兴趣的问题	(4)	(3)	(2)	(1)
13. 对于和上课内容无关的, 自己感兴趣的问题会自主学习	(4)	(3)	(2)	(1)
14. 聆听学术报告	(4)	(3)	(2)	(1)
15. 利用电子文献资源进行学习	(4)	(3)	(2)	(1)
16. 会制定学习计划来学习	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 会把其他课程学科的观点连接起来, 来完成学习任务	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 会在上课或课后作业中讨论中涉及政治, 宗教, 人种, 民族以及性别差异等问题)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 学习时, 我会分析某个观点, 经验或理论的基本要素, 了解其构成	(4)	(3)	(2)	(1)
20. 在学习中, 我会判断所学信息, 论点, 方法的价值	(4)	(3)	(2)	(1)
21. 会思考自己对于某些课题, 以及论点的看法的优势和弱点	(4)	(3)	(2)	(1)

22. 会进行改变某些课题及看法的学习	(4)	(3)	(2)	(1)
23. 在学习中, 会把从不同课程中学习到的理论和概念结合起来去思考问题	(4)	(3)	(2)	(1)
24. 会把课上学习到的观点和以前的经验结合起来去运用	(4)	(3)	(2)	(1)
25. 会对一些理论进行批判性的思考	(4)	(3)	(2)	(1)
26. 在学习中, 我会收集和综合不同观点, 信息或经验, 形成新的或更深入的解释	(4)	(3)	(2)	(1)

3-2) 到毕业为止, 你对下列活动有什么样的或决定如何?

	已经在做	打算做	还没决定	不打算做
11. 参加学习共同体或者 2 科目以上的跨学科学习	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 参加海外研修项目	(4)	(3)	(2)	(1)
13. 参加老师组织的课题项目	(4)	(3)	(2)	(1)
14. 向学术杂志投稿	(4)	(3)	(2)	(1)
15. 参加植根于地区型的项目, 服务, 或者学习	(4)	(3)	(2)	(1)
16. 进行资格证考试学习	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 参加由学生组织的课题小组	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 除必修课程外, 选修二学位	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 除必修的语言课程外, 选修第二外语	(4)	(3)	(2)	(1)
20. 尝试创业	(4)	(3)	(2)	(1)

3-3) 以下问题是为了询问您在学习时感受的问题。请您阅读各项问题, 判断您在学习时的感受。当您认为从未有过下列感受时请选择 0。如果有过下列感受请从 (1 到 6) 中选择您所感受到的频度。

	从没有感到过	几乎没有感到过	很少感到	有时感到	经常感到	很是感到	总是感到
12. 学习时常常感到充满活力	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13. 学习时常常忘了周围的一切	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14. 学习遇到不顺时, 我也坚持不懈	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15. 学习时我能够深入其中	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16. 我能够长时间不休息, 持续学习	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17. 对我来说, 学习是能够引起我的兴趣的事情	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18. 学习时遇到困难时, 会想办法克服	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

19. 学习遇到困难时会努力	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20. 学习时感到时间过得很快	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21. 学习时精力很集中	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22. 学习给与了我活力	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

3-4) 目前为止的大学生活中，您经历过以下的课堂形式么。请选择一个合适的回答。

	经常有	一定程度有	没怎么有	几乎没有
11. 有分小组活动这样的共同活动的课堂	(4)	(3)	(2)	(1)
12. 有做发表机会的课堂	(4)	(3)	(2)	(1)
13. 有讨论机会的课堂	(4)	(3)	(2)	(1)
14. 在课上有老师和学生交流时间的课堂	(4)	(3)	(2)	(1)
15. 有进行高年级学生和低年级相互交流的课堂	(4)	(3)	(2)	(1)
16. 有进行做实验和调查机会的课堂	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 在课堂外有进行体验活动或者实习的	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 学习在大学学习的方法	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 在语言课程学习之外，用外语授课的课程	(4)	(3)	(2)	(1)
20. 补习高中学习内容的课程	(4)	(3)	(2)	(1)

3-5) . 请您回顾到目前為止的的大学生活，阅读以下题项，选择一个合适的选项

	我这样认为	我有一些这样认为	我不怎么这样认为	我不这样认为
13. 老师会为了让学生理解上课内容上下功夫	(4)	(3)	(2)	(1)
14. 老师会为了让学生对上课内容感兴趣上下功夫	(4)	(3)	(2)	(1)
15. 老师会认真备课	(4)	(3)	(2)	(1)
16. 老师在课堂之外也会热心指导学生	(4)	(3)	(2)	(1)
17. 到毕业为止，会对要学习哪些内容和对学到哪种程度做出明示	(4)	(3)	(2)	(1)
18. 各门课程在整体教学课程中的地位明确	(4)	(3)	(2)	(1)
19. 课程评价会活用在教学改革中	(4)	(3)	(2)	(1)

20. 提交的作业报告等会返回到自己手中	(4)	(3)	(2)	(1)
21. 提交的作业报告等会得到老师写的意见, 返回自己手中	(4)	(3)	(2)	(1)
22. 会被提前告知成绩评价的基准	(4)	(3)	(2)	(1)
23. 为了取得好成绩记忆力很重要	(4)	(3)	(2)	(1)
24. 为了能够拿到学分, 考试之前学习以下就行	(4)	(3)	(2)	(1)

調査2：中国における学生エンゲージメントと「家庭雰囲気」との関係

学生エンゲージメントに関する調査票

(I) 大学生に関する基本情報

1. あなたが所属している大学の類型についてお聞きします。
211、985 プロジェクト大学 普通重点本科大学 地方本科大学 その他
()
2. あなたの性別についてお聞きします。
男性 女性
3. あなたの学年についてお聞きします。
一年 二年 三年 四年
4. あなたが所属している専攻についてお聞きします。
人文系 理工農生系 その他 ()
5. あなたの父親の最終学歴についてお聞きします。
小学校卒業 中学校卒業 高等学校卒業 中等職業学校、中等専門学校 高等職業学校、高等専門学校 大学卒業 大学院卒業 その他 ()
6. あなたの母親の最終学歴最終学歴についてお聞きします。
小学校卒業 中学校卒業 高等学校卒業 中等職業学校、中等専門学校 高等職業学校、高等専門学校 大学卒業 大学院卒業 その他 ()
7. あなたの父親職業についてお聞きします。(現在従事している職業、もし定年した場合、定年する前に従事していた職業をお選びください) :
無職 農業労働者 工場労働者 サービス職業従事者(例:飲食店スタッフ、販売員等) 企業、行政機関の一般職員 専門的・技術的職業従事者
(高度な専門知識が必要となる仕事。例:公認会計士、医師、弁護士等) 民営企業の持ち主 大・中企業の経営管理者 国と社会の管理者(中央政府の各部委と直轄市において「処級」以上の幹部、各省(市、地方)においては、「郷科級」以上の幹部) その他
()
8. あなたの母親職業についてお聞きします。(現在従事している職業、もし定年した場合、定年する前に従事していた職業をお選びください) :
無職 農業労働者 工場労働者 サービス職業従事者(例:飲食店スタッフ、販売員等) 企業、行政機関の一般職員 専門的・技術的職業従事者(高度な専門知識が必要となる仕事。例:公認会計士、医師、弁護士等) 民営企業の持ち主 大・中企業の経営管理者 国と社会の管理者(中央政府の各部委と直轄市において「処級」以上の幹部、各省(市、地方)においては、「郷科級」以上の幹部) その他 ()
9. あなたの家庭の一人当たりの平均月収についてお聞きします。
2000 人民元以下 2001~4000 人民元 4001~6000 人民元 6001~8000 人民元

□8001～10000 人民元 □10000 人民元以上

(II) 家庭における雰囲気についてお聞きします。

	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
両親はあなたを信頼し、一人で何かをやることを許してくれる	①	②	③	④
両親は両親と異なる見解を持つのを許してくれる	①	②	③	④
両親はあなたの趣味を支持してくれる	①	②	③	④
挫折にあったとき、両親は慰めてくれる	①	②	③	④
両親は博物館をよく見学に行く	①	②	③	④
両親はよく美術展を見に行く	①	②	③	④
両親はよく旅行する	①	②	③	④
両親はキャリアに関する書籍を読んでいる	①	②	③	④
両親はあなたが多くの趣味を持つ人になることを期待している	①	②	③	④
両親はあなたが豊かなメンタル生活を持つ人になることを期待している	①	②	③	④

(III) 普段の学習状況についてお聞きします。

1. 2017年2月から始まった学期であなたの教科書以外の書籍の閲読状況についてお聞きします。

	読んでいない	1冊～2冊	3冊～4冊	5冊～6冊	6冊以上
現在勉強している専攻に関する参考図書	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
現在勉強している専攻に関する参考図書以外の書籍（娯楽図書）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 2017年1月に終わった学期における文章またはレポートの書き状況についてお聞きします。

	書いていない	1本～2本	3本～4本	5本～6本	6本以上
2000字以上の文章またはレポート	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1000 字以下の文章あるいはレポート	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. 2017 年 2 月から始まった学期で平日における学習に使われる時間についてお聞きします。

	1 時間以下	1～1.5 時間	2～2.5 時間	3～3.5 時間	3.5 時間以上
平均に一日に授業に出る時間以外に、学習に使われる時間数	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. 平日に学習以外の活動に使われる時間についてお聞きします。

	1 時間以下	1～2 時間	2～3 時間	3～4 時間	4 時間以上
平均に一日に娯楽活動に使われる時間数	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. 社会活動に参加する状況について、「よく参加している＝①」、「時々参加している＝②」、「あまり参加していない＝③」、「参加していない＝④」から一つをお選びください。

	よく参加している	時々参加している	あまり参加していない	参加していない
部活や学生自治会に参加する	①	②	③	④
部活や学生自治会でリーダーを担当する	①	②	③	④
ボランティア活動に参加する	①	②	③	④

6. 2017 年第二学期にあなたの出席状況と授業での行為についてお聞きします。

	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
授業を無断に欠席したりしない	①	②	③	④
授業で居眠りしたりしない	①	②	③	④
授業で携帯電話を弄ったりしない	①	②	③	④

7. 2017 年第 2 学期における学習状況について「当てはまる＝①」、「すこし当てはまる＝②」あまり当てはまらない＝③、「あまり当てはまらない＝④」から一つお選びください。

	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

学習プランを計画し、予習や復習することに取り組む	①	②	③	④
勉強した知識を定期的に復習し、知識を体系的に把握する	①	②	③	④
領域をまたがった知識を使い、問題解決に取り組む	①	②	③	④
領域をまたがった知識を統合し、新たな知識の形成に取り組む	①	②	③	④
授業後、他の学生と一緒に宿題についてディスカッションをよくする	①	②	③	④
授業後、他の学生と授業で出てきた問題についてディスカッションをよくする	①	②	③	④
他の学生の学習を助ける	①	②	③	④
自分のキャリアや考え方を教員に相談する	①	②	③	④
自分の人生観や理想を教員に相談する	①	②	③	④

8. 2017年2月から始まった学期に関して「当てはまる=①」、「すこし当てはまる②」あまり当てはまらない=③、「あまりあてはまらない=③」、「当てはまらない=④」から一つお選びください。

	あてはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
同級生との関係は良好だ	①	②	③	④
教員との関係は良好だ	①	②	③	④
大学の事務職を担当する方との関係は良好だ	①	②	③	④
現在勉強している専攻は明るい将来があると思う	①	②	③	④
学習意欲が高い	①	②	③	④
学習に専念する時は楽しい	①	②	③	④
学習する時、時間の経つのが早くと感じる	①	②	③	④
学習過程で困難や壁にあった時、それを乗り越える方法をよく考える	①	②	③	④
学習は社会に対する理解を深めるためである	①	②	③	④
学習は自分に対する理解を深めるためである	①	②	③	④

学習は社会に奉獻するためである	①	②	③	④
学習はそのプロセスを楽しめるためである	①	②	③	④

(IV) 以下の項目はあなたが在学している大学について、「当てはまる=①」、「すこし当てはまる=②」、「あまり当てはまらない=③」、「あまりあてはまらない=④」から一つお選びください。

	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
大学は授業で、ある観点、経験理論を構成する要素を把握することを強調している	①	②	③	④
大学は授業で理論や概念を運用し、問題解決に取り組むことを強調している	①	②	③	④
大学は学習に多くの時間を使うことを提唱している	①	②	③	④
大学はあなたの学習にサポートを提供している	①	②	③	④
人間関係などで問題があった時大学はサポートを提供している	①	②	②	④
大学は各種の学生活動を組織している	①	②	③	④

(V) 大学に入学してから、以下の項目で提示された能力がどの程度向上したかについて「大きく向上した=①」、「向上した=②」、「少し向上した=③」、「向上しなかった=④」から一つお選びください。

	向上した	少し向上した	あまり向上しなかった	向上しなかった
物事を批判的に思考する能力	①	②	③	④
考えていることを論理よく言葉にまとめる能力	①	②	③	④
能動的に学習に取り組む能力	①	②	③	④
時間をよく管理する能力	①	②	③	④
地域が直面している課題を認識し、その解決に取り組む能力	①	②	③	④
他人と協同に問題解決に取り組む能力	①	②	③	④

大学であなたの専攻科目の成績についてお聞きします。

优秀 (90 点以上) 良好 (89~80 点) 中等 (79~70 点) 合格 (69~60 点)

大学でああなたの専攻以外の科目の成績についてお聞きします

优秀 (90 点以上) 良好 (89~80 点) 中等 (79~70 点) 合格 (69~60 点)

关于大学生的学习投入的调查问卷

(I) 学生的基本信息

请从以下设问的几个选项中, 选出最符合的一项, 并在选项前的□画○

1. 请问您所在的大学类型是:

211. 985 院校 普通重点本科大学 地方本科大学 独立学院

其他 ()

2. 请问您的性别是:

男性 女性

3. 您现在所在的年级是:

大学一年级 大学二年级 大学三年级 大学四年级

4. 请问您所在的专业类型是:

人文学科 理工农学生物学科 其他 (

5. 请问您的父亲的最终学历是:

小学毕业 中学毕业 高中毕业 技校, 中专 高职 大学毕业 研究生毕业 其他 ()

6. 请问您的母亲的最终学历是:

小学毕业 中学毕业 高中毕业 技校, 中专 高职 大学毕业 研究生毕业 其他 ()

7. 请问您父亲所从事的职业是 (如果您的父亲已经退休, 请选择退休前所从事的职业):

无固定职业 农业劳动者 产业工人 商业服务业人员 (营业员、快递员等) 办事人员 (国家机关、党群组织、企事业单位行政办公人员等) 个体工商户 专业技术人员 (医生、教师、会计师、工程师、律师等从事专业技术工作的人员) 私营企业主 (私有企业的投资者与所有者) 经理人员 (如企业经营管理人员) 国家与社会管理人员 (党政、事业和社会团体机关单位的领导干部) 其他

8. 请问您母亲所事的职业是 (如果您的母亲已经退休, 请选择退休前所从事的职业):

无固定职业 农业劳动者 产业工人 商业服务业人员 (营业员、快递员等) 办事人员 (国家机关、党群组织、企事业单位行政办公人员等) 个体工商户 专业技术人员 (医生、教师、会计师、工程师、律师等从事专业技术工作的人员) 私营企业主 (私有企业的投资者与所有者) 经理人员 (如企业经营管理人员) 国家与社会管理人员 (党政、事业和社会团体机关单位的领导干部) 其他

9. 请问您的家庭平均月收入大约是:

2,000 元以下 2,001~4,000 元 4,001~6,000 元 6,001~8,000 元 8,001~10000 元 10000 元以上

(II) 请问您家庭的氛围如何

	符合	有一些符合	不是很符合	不符合
家长和信任你, 允许你独立完成某些事情	①	②	③	④
家长允许你与他们有不同意见	①	②	③	④
家长支持你的兴趣爱好	①	②	③	④
当遇到挫折时家长能够安慰你	①	②	③	④
家长经常去博物馆	①	②	③	④
家长经常去看美术张	①	②	③	④
家长经常去旅游	①	②	③	④
家长经常阅读和职业有关的书籍	①	②	③	④
家长希望你成为兴趣丰富的人	①	②	③	④
家长希望你成为有着丰富精神生活的人	①	②	③	④

(III) 请根据您的学习状况回答

1. 在 2016 至 2017 学年度的下半学期中, 请问您的教科书之外的阅读状况

	没有阅读	1 册~2 册	3 册~4 册	5 册~6 册	6 册以上
与所学专业相关的课外书籍 (例如专业辅导书)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
用于娱乐的书籍 (小说、随笔、 散文、世界名著等、杂志除外)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 在 2016 至 2017 学年的第一学期中请问您撰写了几篇文章或者报告:

	没有写过	1 篇~2 篇	3 篇~4 篇	5 篇~6 篇	6 篇以上
2000 字以上的文章或者报告	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1000 字以下的文章或者报告	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. 在 2016 至 2017 年的第二学期中, 在工作日中, 关于您用于学习的时间, 请根据现在的状况, 选择最符合的一项:

	2 小时以内	3~4 小时	4~5 小时	5~6 小时	6 小时以上

除了去上课的时间以外，平均一天用于学习的时间	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. 关于社会活动的参加状况，请据现在的状况，请从“经常=①”，“有时=②”，“偶尔=③”，“从不=④”四个选项中选择最符合的一项。

	经常	有时	偶尔	从不参加
参加社团活动和学生会	①	②	③	④
在社团活动和学生会中担当领导角色	①	②	③	④
参加志愿者活动	①	②	③	④

5. 在2017年的第二学期中，关于您的学习状况

	符合	有一些符合	不是很符合	不符合
制定学习计划，致力于预习和复习	①	②	③	④
定期复习学习过的知识，致力于系统的把握学过的知识	①	②	③	④
致力于使用跨域的知识来解决问题	①	②	③	④
把学过的知识运用到实践中去	①	②	③	④
致力于统合跨领域的知识，形成新的知识	①	②	③	④
下课后，经常和其他同学对课后作业进行讨论	①	②	③	④
下课后，经常和其他同学对课上出现的问题进行讨论	①	②	③	④
帮助其他同学学习	①	②	③	④
和老师谈论关于自身的职业规划	①	②	③	④
和老师谈论自身的人生观和理想	①	③	③	④

6. 2017年第二学期にあなたの出席状況と授業での行為についてお聞きします。

	符合	有一些符合	不太符合	不符合
不缺课	①	②	③	④

上课睡觉	①	②	③	④
上课玩手机	①	②	③	④

7. 在2017年2月开始的学期中,请从“符合=①”,“有一些符合=②”,“不是很符合=③”“不符合=④”四个选项中选择最符合的一项。

	符合	有一些符合	不是很符合	不符合
和同班同学的关系融洽	①	②	③	④
和老师的关系融洽	①	②	③	④
和大学中,从事事务管理的老师关系融洽	①	②	③	④
对于现在所学专业很有兴趣	①	②	③	④
认为现在所学的专业,有着美好的未来	①	②	③	④
学习欲望强烈	①	②	③	④
专心学习的时候,感到很愉悦	①	②	③	④
觉得学习的时候,时间过得很快	①	②	③	④
在学习中遇到困难时经常思考解决办法	①	②	③	④
学习是为了增进对社会的理解	①	②	③	④
学习是为了增进自身的理解	①	②	③	④
学习是为了奉献社会	①	②	③	④
学习是为了享受学习过程	①	②	③	④

(IV) 下列项目是关于您所在大学的提问,请从“符合=①”,“有一些符合=②”,“不太符合=③”“不符合=④”四个选项中选择最符合的一项。

	符合	有一些符合	不太符合	不符合
大学强调在上课过程中,注重把握形成某种理论经验的要素	①	②	③	④
大学强调在上课过程中,统合不同观点,形成新的知识体系	①	②	③	④

大学强调学生自身应当注意判断上课过程中出现的一些理论的价值观	①	②	③	④
大学强调在上课的过程中应当致力于问题的解决	①	②	③	④
大学倡导学生把更多的时间用于学习	①	②	③	④
大学为你的学习提供支持	①	②	③	④
在人际关系出现问题的时候，大学为您提供支持	①	②	③	④
大学组织各种学习活动	①	②	③	④

(V) 从您进入大学之后，请问您在以下所提示的能力方面，请从“有提高=①” “有一些提高=②” “没有提高=③”，“没有提高=④”

	有提高	有一些提高	没有什么提高	没有提高
批判思考能力	①	②	③	④
能够把心中所想的東西，用理论化的语言表现出来	①	②	③	④
能够能动地投入到学习中去	①	②	③	④
能够很好的进行时间管理的能力	①	②	③	④
能够很好地意识到当地所临的问题，并能致力于问题的解决的能力	①	②	③	④
能够和他人协同解决问题的能力	①	②	③	④

请问现在您的专业课成绩如何

优秀 (90 分以上) 良好 (89~80 分) 中等 (79~70 分) 合格 (69~60 分)

请问您专业课之外的成绩如何:

优秀 (90 分以上) 良好 (89~80 分) 中等 (79~70 分) 合格 (69~60 分)