

中国における全国学力調査の動向：基礎教育クオリティ測定プロジェクトの組織と実施方法を中心に

黄, 薇
九州大学大学院人間環境学府

木村, 拓也
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/4372202>

出版情報：九州大学教育社会学研究集録. 21, pp.29-48, 2021-03-15. Seminar of Educational Planning, Measurement, Evaluation, Department of Education, Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



中国における全国学力調査の動向
--基礎教育クオリティ測定プロジェクトの組織と実施方法を中心に--
The development and current situation of China's National Basic Assessment of Education
Quality—focusing on the structure and implementation

黄 薇 木村 拓也

1. 問題の所在：学力調査の国際的動向と中国における動向

2015 年、ユネスコが『Education for All 2000-2015 : achievements and challenges; EFA global monitoring report 2015』を上梓した。その中で、「万人のための教育」目標を実現するためには、独立した測定と報告メカニズムの導入が極めて重要である (Global Education Monitoring Report Team,2015,p.xv) と述べている。このような背景のもと、教育のクオリティを測定し、モニタリングするプロジェクトを実施しているアメリカや、豪州などの欧米国家だけでなく、日本、韓国などのアジアの国々でも全国規模の学力調査が実施されていることが知られている (Jiang,Y.,Zhang,J.H.,&Xin,T.,2018,p.734)。

上記の国際事情に加えて、中国国内においても義務教育が普及するにつれ、義務教育に対する評価制度が未整備であることと義務教育の現状を正確にモニタリングできていないことが問題視され始めた

(中国教育部,2015a)。その背景には、正確に義務教育のクオリティを測定するための客観的なデータが不足している指摘されている (中国教育部,2015a)。このような中国における国内外の学力調査を巡る状況があり、中国の基礎教育^①のクオリティ測定プロジェクトが発展しつつある。その代表的なものとして、中国は、2007年に、全国学力調査のパイロット調査、すなわち NAEQ プロジェクト^②

(National Assessment of Education Quality,原語：国家教育質量監測,以下は NAEQ と略す)を開始した。ただし、調査を開始してからの5年目までは、NAEQはプロジェクト自体の実施組織の基盤の脆弱さもあり、調査は特定地域でのみ実施された。2012年を区切りに組織基盤が強化されたことに伴い、ようやく全国レベルのパイロット調査が実施され、さらに2015年に NAEQ は正式に全国学力調査となった。このように、国内外で学力調査をめぐる動向が変化している中で、中国が学力調査を全国規模に発展させる経緯について評価する必要があるだろう。

2. 先行研究：NAEQ と各国の学力調査との比較および NAEQ の測定結果の運用

2.1. NAEQ と各国の教育クオリティ測定プロジェクトとの比較

先行研究において、中国の NAEQ プロジェクトを論じる際に、よく見られたのが NAEQ プロジェクトと各国の全国学力調査、または国際的な大規模学力調査との比較であった。NAEQ と米国の全国学力調査 (The National Assessment of Educational progress,以下は「NAEP」と略す)そして NAEQ と経済開発協力機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development 以下は「OECD」と略)の PISA (Programme for International Student Assessment) との比較を行った研究の例として、梅 (2013) と詹

(2106)の研究が挙げられる。梅(2013)は、2つの調査が開始された当初と展開していく際の実施担当機構の差異、実施組織の管理と運営上の差異、そして調査を実施する際の役割分担と調査結果報告の明瞭さの差異という4つの視点から、NAEQの欠陥を批判的に指摘している。すなわち、梅(2013)は、NAEQの成立と全国レベルの運用が円滑であった要因は、NAEQは元々政府の関与の下で設立されたプロジェクトであるため、地方政府や一般民衆に受け入れられやすい一方で、このように政府主導の教育体制の可視化が行われることで、「一般民衆や教育機構が意見を述べる権利を持っていない」(梅,2013,p.59)ことが明らかになった、ということと、それに関連して教育体制に対する民衆の主体性意識の希薄さが露呈した、とは主張した(梅,2013,p.59)。このような梅(2013)の中国のNAEQに対する批判的視点とは対照的に、詹(2106)はPISAとNAEQを比較し、NAEQの測定方法の欠陥や結果報告の曖昧さを認めた上で、「NAEQは当地の社会情勢に合致した特色のあるプロジェクトだ」(詹,2106,p.62)と肯定的に評価した。

2.2. NAEQの測定結果の運用

ベストら(2013)は、教育政策における教育のクオリティ測定プロジェクトの測定結果の運用に対して、「測定プログラムは、公平性とアカウントビリティを測定および保証するために使用されるものとしてほぼ同等にコード化された。公平性を測定および保証するために、プログラムは不利な立場に置かれたグループの教育成果に対して、(そのグループの)問題を診断し、ターゲットへの介入を行う」(Best,M., Knight,P.,Lietz,P.,Lockwood,C.,Nugroho,D.&Tobin,M.,2013,p.38)と教育のクオリティ測定プロジェクトの公平性保証機能について言及している。教育のクオリティ測定プロジェクトの機能について、中国教育部も似たような観点を述べている。すなわち、「義務教育の規模が巨大である一方、各地域の発展は均衡ではない。義務教育に対する有効なマクロ的管理を実現するために、(まずは)教育管理の方式の転換、監督や測定および評価の強化(を行う)。(次に)我が国の義務教育における地区、都市部と農村部また学校間の差異を全面的かつリアルタイム的に把握し測定する。(そして)未来の変化趨勢を推測し、科学的な政策決定を行い、(最後に)監督と管理の機能を有効的に発揮する(必要がある)(括弧内は筆者が加筆)」(中国教育部,2015b)と述べている。つまり、中国の教育のクオリティ測定プロジェクトであるNAEQは教育の公平を保つ機能すなわち格差是正機能の発揮が期待されていることがうかがえる。

3. 本稿の課題

以上のように、中国のNAEQに関するこれまでの研究はNAEQの教育クオリティ測定機能のみを重視する観点から部分的に取り上げたものや、各国の学力調査やOECDによるPISA調査などとの比較研究であることが確認できた。しかしながら中国のNAEQが発足してからの発展経緯とNAEQの実施する役割を担った中国基礎教育クオリティ測定協同イノベーションセンター(Collaborative Innovation Center of Assessment toward Basic Education Quality,原語:中国基礎教育質量監測協同創新中心,以下は「CICA-BEQ」と略す)が設立された背景を含めて中国のNAEQについて包括的に議論したものは管見の限り存在しなかった。また中国政府が掲げる教育のクオリティを可視化することによって都市部と農

村部または学校間の差異を把握すること（中国教育部,2015b）、いわば、中国の教育クオリティ測定プロジェクトである NAEQ の格差是正機能が実際に有効かどうかについても、議論の余地があると考えられる。そこで、本稿は中国の NAEQ プロジェクトとそれの実施主体である CICA-BEQ の双方を考察対象とする。まず CICA-BEQ に対しては、CICA-BEQ の設立を促した測定ニーズ拡大への対応の内的要因と本稿の議論の論点である中国国内の教育情勢と国際的な潮流からなる外的要因という 2 つの分析枠組みを設定して、CICA-BEQ の成立過程を検討していく。また CICA-BEQ の発展経緯と今までの成果を整理しつつ、NAEQ は PISA などの国際的な学力測定プロジェクトをどの程度踏襲しているのか、について分析する。その上で、CICA-BEQ および NAEQ 自体の独自性とは何であったのかについて考察する。特に、NAEQ 独自の測定内容である道徳測定と「全面的な発達観」（原語：全面發展觀）^③ に注目する。さらに、これまであまり議論されてこなかった地域別の小中学校における教育投資の格差に対する中国の NAEQ の格差是正機能についても、限られたデータではあるが検討を試みたい。

4. 基礎教育クオリティ測定プロジェクトの発展経緯

4.1. 基礎教育クオリティ測定プロジェクトの発展経緯

中国の基礎教育クオリティ測定プロジェクトの発展経緯を遡ると、まず、その歴史の浅さを指摘することができるだろう。ただし、中国の基礎教育クオリティ測定プロジェクトの発展はかなり最近のことであるものの、アメリカの NAEP や PISA などの大型教育クオリティ測定プロジェクトを参考にしながら、中国の情勢に対応した測定手法が開発された、と指摘されている（詹,2016,p.59）。そうした経緯があり、中国の基礎教育クオリティ測定プロジェクトは急速に発展した。

中国の基礎教育クオリティ測定プロジェクトの発展の歴史を顧みると、まずは NAEQ プロジェクトが発足した 2007 年の中国国内の教育情勢に言及しなければならない。2007 年、中国の義務教育は好調な発展を遂げ、小学校段階での純就学率⁽⁴⁾ は 99.49% に達し、中学校段階の純就学率も 98% に至っていた（中国教育部,2008）。ただし、小学校段階、中学校段階の純就学率が上昇したことに伴い、基礎教育のクオリティに対する懸念の声も強くなった。中国社会において「受験教育」に邁進する雰囲気を変えようとする動きもあり、教育のクオリティを重視する風潮もあったという（詹,2016,p.59）。このような社会背景のもとで、中国の教育の現状を正確に把握し、教育の質向上に貢献できる教育のクオリティ測定プロジェクトへのニーズが高まっていった。その結果として、2007 に中国の基礎教育クオリティ測定プロジェクトである NAEQ は発足した。NAEQ は発足後、母体組織の拡大に伴って、その機能を順調に発展させてきた。その中で、地方規模の基礎教育クオリティ測定調査から全国規模の基礎教育クオリティ測定調査へと調査規模を拡大させながら、今日まで発展してきた経緯がある。次節以降では、その発展の経緯について、準備期と拡大期とに分けて、詳しく見ていくこととする。

4.2. 基礎教育のクオリティ測定プロジェクトの準備期（2007 年—2014 年）：土台作りとパイロット調査

中国の NAEQ の発展経緯を整理するために、まずは NAEQ の発足から探っていく必要があるだろう。中国の NAEQ プロジェクト発足当時の母体組織である NAEQ センター（原語：基礎教育クオリテ

イ測定センター)は、2007年11月30日に、SCOPSR (State Commission Office of Public Sectors Reform 原語：中央機構編制委員会弁公室)と中国教育部の任命下で北京師範大学により設立された。独立法人の地位を持たないと同時に、行政機能も有しない第三者の評価機構である(梅,2013,p.60)。その役割は、国レベルで教育のクオリティを測定することと教育のクオリティを測定する機能を担っている中央教育部や地方教育庁に、技術的サポートと実施運営のガイダンスを行うことである(北京師範大学教育学部ホームページ,2021,「National Assessment of Education Quality (NAEQ)」)⁵⁾。

しかし、当時のNAEQセンターは行政機構の性質を持たない独立性のある第三者評価機構であり、国家規模での教育のクオリティを測定するプロジェクトであると謳いながらも、実際には1つの大学によるプロジェクトにしかすぎなかった。当初、NAEQの実施組織として存在したのは、北京師範大学のみである。このような特殊な組織構成のもとで、NAEQは一部の地域に対して、教育のクオリティ測定を開始することになる。NAEQプロジェクト開始後の8年間で合計8回、教育のクオリティを測定するパイロット調査が行われた。また、この8回の調査のうち、2007年から2011年までの5回の調査では、調査地域がサンプリングされて、一部の市や自治区のみで実施され、その後、徐々に地方規模から全国規模に拡大させていった。このような調査規模の拡大は5節で詳しく触れるCICA-BEQの成立と関連していると言える。

この8回の測定の調査対象は小学校に在籍する4年生と中学校に在籍する8年生(日本でいう中学2年生)である。測定項目は6教科で数学、科学、国語(原語：語文)、英語、体育、芸術である。また、これら6教科以外に心理健康に関する項目も測定対象に含まれた。これら中国のNAEQの測定対象や測定項目はアメリカのNAEPやOECDのPISAに倣い、その上で一部のアレンジを行ったものであるとも言えるだろう。

表1 2007年-2015年にかけて実施されたパイロット調査

年度	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
測定内容	数学と心理健康	数学と心理健康	国語と科学	国語と科学	英語と体育	数学と心理健康	国語と心理健康	数学と体育	
実施地域	浙江省 湖北省 陝西省	上海市 山東省 広東省 河南省 湖北省 海南省 甘肅省 貴州省	遼寧省 重慶市 陝西省	天津市 遼寧省 浙江省 安徽省 湖南省 海南省 四川省 雲南省	北京市、河北省 吉林省、福建省 広西省、江西省 重慶市、西藏自治区、寧夏省、 新疆生産建設兵団 ⁶⁾	中国全土 31カ省 (市、自治区)、 新疆生産建設兵団	中国全土 3カ省 (市、自治区)、 新疆生産建設兵団	中国全土 3カ省 (市、自治区)、 新疆生産建設兵団	
サンプルサイズ	区/県(個)	15	50	30	79	104	271	117	106
	学校(個)	295	900	450	1,398	1,675	4,913	1,939	2,059
	校長(名)	295	900	450	1,398	1,675	4,868	1,939	1,911
	教師(名)	295	5,961	3,711	8,575	5,899	48,642	20,348	18,500
	児童・生徒(名)	14,009	34,910	18,900	56,760	64,265	190,104	82,304	64,288

出典：趙茜・辛涛・劉雨甲(2017)とCICA-BEQ(2017)をもとに筆者が作成

4.3. 基礎教育のクオリティ測定プロジェクトの拡大期（2015年以降）：調査実施規模の拡大と機能の安定化

このように、中国のNAEQプロジェクトは、パイロット調査を継続的に行ってきたが、表1と表2からもわかるように、2007年から2014年にかけて行った8回の測定は全国規模の調査ではなかった。基礎教育のクオリティ測定が正式に全国規模で実施されるようになったのは2015年のことである。また、2017年にはアメリカのNAEPなどには見られない中国独自の測定項目として、道徳に関する測定が初めて行われた。

このような変化の契機となったのは、2014年に、中国国務院教育監督委員会執務室（原語：国務院教育督導委員会弁公室）によって提示された「教育監督の改革による教育管理方式の転換を促進することに関する意見」（原語：深化教育督導改革教育管理方式意見）と2015年同機構によって掲げられた「国家義務教育のクオリティ測定の方案」（原語：国家義務教育質量監測方案、以下は「方案」と略す）である。前者は、「教育クオリティ測定は教育管理の重要な機能の1つであることを明確にした」（趙・辛・劉,2017）⁷⁾。後者は中国の基礎教育のクオリティ測定に対して、その目的、原則、測定科目、測定対象、測定期間、測定時間、測定内容、測定ツール、サンプリング方法、統一実施の原則、評価レベルの決定、測定結果の報告に関するルールおよび測定を実施する組織を明確にした。これらの政策を踏まえて、中国のNAEQプロジェクトは、正式に、地方規模から全国規模へと調査規模を拡大させた。また2015年に出された「方案」は中国基礎教育の教育クオリティ測定の細則を定めただけでなく、「義務教育クオリティ測定制度の設立の標識」（中国教育部,2015a）としての性格も有しており、中国の特色を反映した「中国版PISA」（中国教育部,2015c）と評価された。

表2 2015年-2019年にかけて実施された全国規模調査

年度	2015	2016	2017	2018	2019	
測定内容	数学と体育	国語と芸術	科学と道徳	数学と体育および健康	国語と芸術	
実施地域	中国全国31カ省（市、自治区）、新疆生産建設兵団	中国全国31カ省（市、自治区）、新疆生産建設兵団	中国全国31カ省（市、自治区）、新疆生産建設兵団	中国全国31カ省（市、自治区）、新疆生産建設兵団	中国全国31カ省（市、自治区）、新疆生産建設兵団	
サンプルサイズ	区/県（個）	323	325	325	331	331
	学校（個）	6,669	6,481	6,436	6,680	6,619
	校長（名）	6,669	6,481	6,436	6,000超	6,611
	教師（名）	69,261	58,654	66,957	30,000超	47,337
	児童・生徒（名）	191,067	189,240	189,853	200,000超	195,664

出典：CICA-BEQ（2017）、中国教育部（2019）、中国教育部（2020a）をもとに筆者が作成

前述のような政策のもとで、中国のNAEQプロジェクトは、測定の規模のみならず、その母体組織であるNAEQセンターをも拡大させた。もともとセンターは、北京師範大学だけが関わってきたものであった。2012年7月に、北京師範大学に加え、華東師範大学、華中師範大学、東北師範大学、西南

大学、陝西師範大学、中国教育科学研究院、教育部試験センター（原語：教育部考試中心）そして科大訊飛株式会社の計7つの大学と1つの政府機関および1つの民間企業の連携がなされたことでNAEQセンターはCICA-BEQへと組織拡大を遂げ、CICA-BEQは中国全体の基礎教育のクオリティ測定の正式な機構として認められた。また、CICA-BEQの設立は、NAEQの全国的普及のための組織基盤を提供することにつながった。

5. CICA-BEQの発足と成果

5.1. CICA-BEQが発足した理由

CICA-BEQが発足した理由を検討するにあたって、CICA-BEQが成立する前に既に実施されてきた中国のNAEQの歴史や経験など4節で見てきたような内的要因のほか、中国国内の教育事情および国際的な潮流からなる外的要因についても同様に検討を加えるべきだろう。ただし、内的要因と外的要因の両面から研究対象にアプローチする方法は決して新しい手法ではない。NAEQをテーマにした先行研究の中でもよく見られるように、中国以外の国々の教育のクオリティ測定プロジェクトと比較することによる中国の教育のクオリティ測定プロジェクトの見直し方法はしばしば行われてきた。本稿は、この方法を使い、先行研究ではあまり研究対象にされてこなかったCICA-BEQそのものを、内的要因と外的要因の両面からアプローチする。

CICA-BEQの成立を促した外的要因について考える際に、まずCICA-BEQを囲む中国国内の教育事情を把握する必要があるだろう。図1は中国のNAEQプロジェクトが開始された2007年から、CICA-BEQが成立する2012年までの中国の小学校学齢児童の純就学率である。図1からわかるように、2007年から2012年までの小学校入学人数は減少した一方で、全体的にみて上昇する傾向は顕著であり、2012年では99.85%に達した。

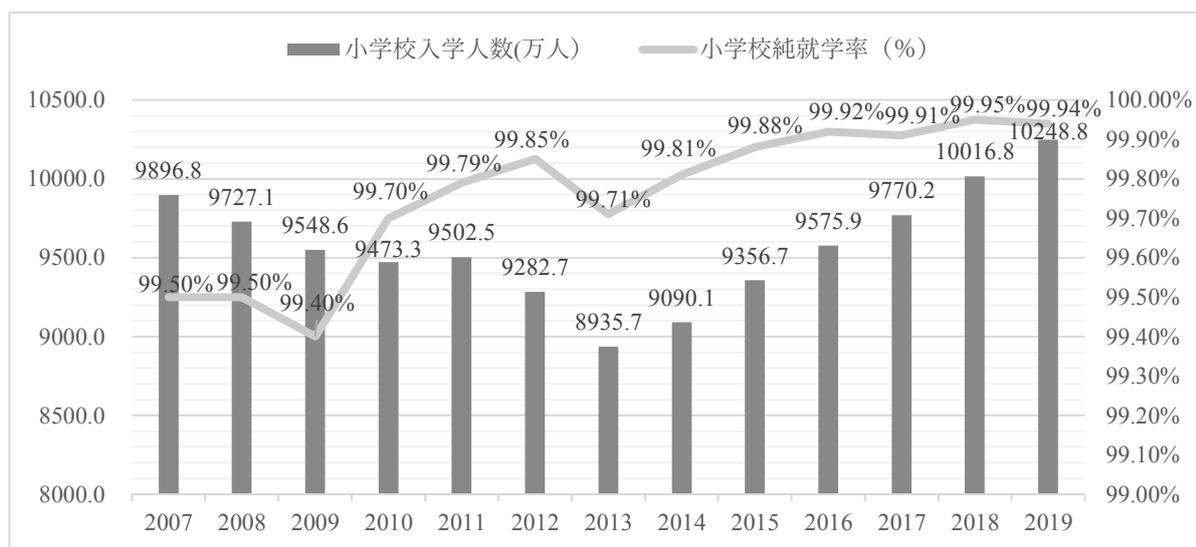


図1 2007年-2019年中国小学校入学人数と純就学率⁹⁾

出典：中国教育部（2013b）、中国教育部（2020c）をもとに筆者が作成

また図2の「2007年—2019年中国小・中学校卒業生進学率」を見てみると、2007年から2012年まで中学校教育を経て高校に進学する割合は上昇する傾向が見えた。それと同時に小学校卒業後中学校に進学する割合は、年ごとに多少の増減が見られたが、98.00%以上の進学率を維持していた。

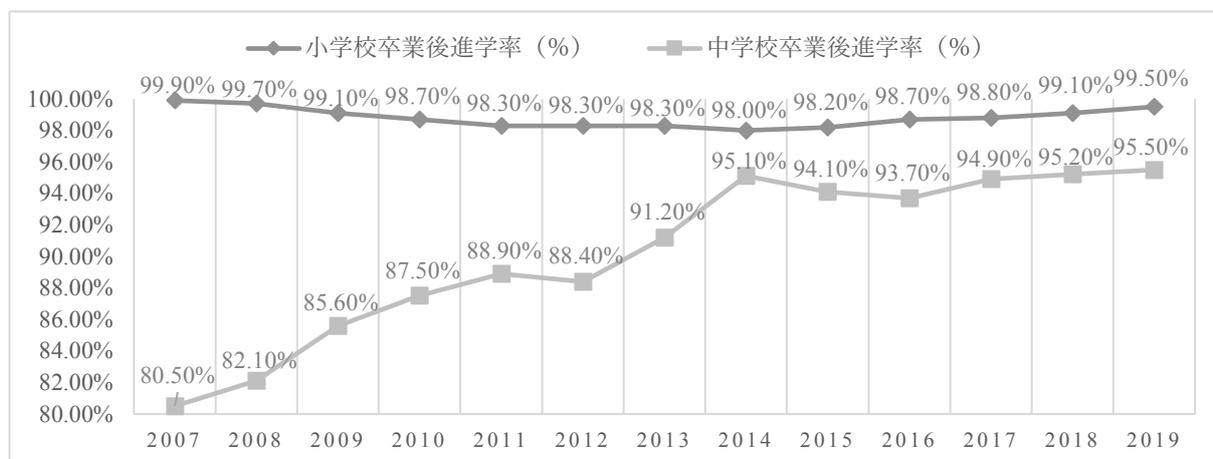


図2 2007年—2019年中国小・中学校卒業生進学率^⑨

出典：中国教育部（2013a）、中国教育部（2020b）をもとに筆者が作成

義務教育段階における高進学率の維持とともに、2007年から2012年までの6年間、政府による教育への財政投入も急速な拡大が見られた。図3と表3はそれぞれ「中国2007年—2019年当該年度教育経費支出総額」の変化図と「2007年—2019年中国全国小・中学生一人当たりの教育経費と農村部小・中学生一人当たりの教育経費およびそれらの比率」を示している。図3からわかるように、2007年から2012年まで、中国の教育経費総額は一貫して増加しており、2012年には、教育経費の支出総額が2007年の2倍以上となった。また表3からわかるように、2007年から2012年の間に、中国全国の小・中学生一人当たりの教育経費は倍増し、同時に、農村部の小・中学生の一人当たりの教育経費について、全国水準との間の差は埋められなかったが、縮小の傾向がうかがえた。

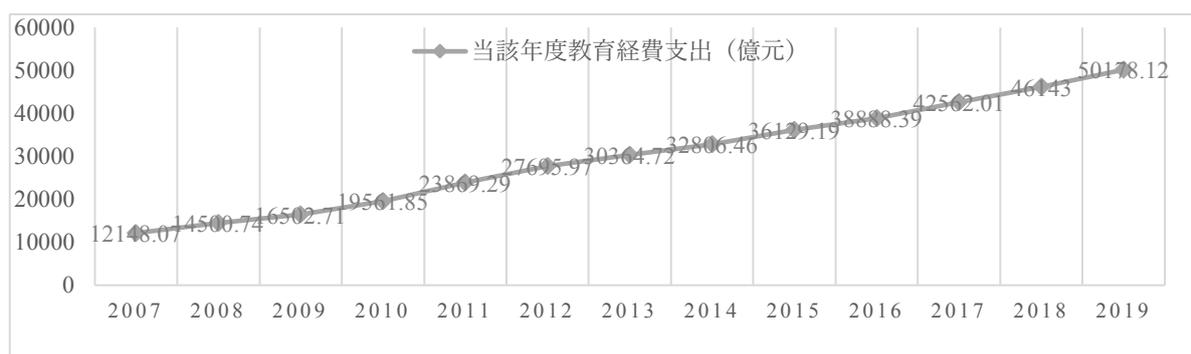


図3 2007年—2019年当該年度教育経費支出総額 (億元)^⑧

出典：教育部・国家統計局財務部「全国教育経費執行情況統計公告」2007年—2019年のデータをもとに筆者が作成

表3 2007年—2019年中国全国小・中学生一人当たりの教育経費と農村部小・中学生一人当たりの教育経費およびそれらの比率⁽⁸⁾

年 元	全国小学生ひとりあたりの教育経費	農村部小学生一人当たりの教育経費 (割合)	全国中学生ひとりあたりの教育経費	農村部小学生一人当たりの教育経費 (割合)
2007	2207.04	2084.28 (94.4%)	2679.42	2433.28 (90.8%)
2008	2757.53	2617.59 (94.9%)	3543.25	3303.16 (93.2%)
2009	3357.92	3178.08 (94.6%)	4331.62	4065.63 (93.9%)
2010	4012.51	3802.91 (94.8%)	5213.91	4896.38 (94.9%)
2011	4966.04	4764.65 (95.9%)	6541.86	6207.1 (93.9%)
2012	6128.99	6017.58 (98.2%)	8137.00	7906.61 (94.9%)
2013	6901.77	6854.96 (99.3%)	9258.37	9195.77 (97.2%)
2014	7681.02	7403.91 (96.4%)	10359.33	9711.82 (99.3%)
2015	8838.44	8576.75 (97.0%)	12105.08	11348.79 (93.7%)
2106	9557.89	9246.00 (96.7%)	13415.99	12477.35 (93.0%)
2017	10199.17	9768.57 (95.8%)	14641.15	13447.08 (91.8%)
2018	11328.05	10548.62 (93.1%)	16494.37	14634.76 (88.7%)
2019	11949.08	11126.64 (93.1%)	17319.04	15196.86 (87.7)

出典：教育部・国家統計局財務部「全国教育経費執行情況統計公告」2007年—2019年のデータをもとに筆者が作成



図4 2007年—2019年中国農村部小・中学生一人当たりの教育経費と中国全国小・中学生一人当たりの教育経費の比率の変化^{(8) (9)}

出典：教育部・国家統計局財務部「全国教育経費執行情況統計公告」2007年—2019年のデータをもとに筆者が作成

つまり、義務教育段階の進学率の上昇という社会背景のもと、中国政府は教育全体に対する財政投資を拡大させ、また地域間の教育のクオリティの格差を是正するために、農村部に対する国家による教育投資に大きな比重を置いていたと言える。これら義務教育の均衡的な発展は、2010年に、中国国家国務院が発表した「中・長期に渡る国の教育改革と教育発展計画綱領（2010-2020年）」（以下「綱領」と略す）で明確にされた課題の1つである。「綱領」は「全体的な戦略」、「発展の任務」、「体制の改革」および「保証対策」の4つの部分に分けられ、それぞれ22章に細分化され、計70個の課題が提示された。その中で、義務教育の均衡的な発展は、第二部の「発展の任務」に位置づけられており、課題の9番目として提示された。「都市部と農村部のギャップを縮める（ために）都市と農村の義務教育の一体的な発展のメカニズムを構築し、財政支援、学校建設そして教員の配置などの面で農村部に重心

を傾ける。まずは、県（区）域内で都市部と農村部の義務教育の均衡的な発展を実現し、ステップバイステップで、その適用範囲を広げていく（括弧内は筆者が加筆）」（中国教育部,2010）と述べられており、教育の均衡的な発展を図るために、農村部の義務教育を優先的に発展させるべきだという方針が明示されている。

また「綱領」では、教育の地域格差問題を重視しただけではなく、「国家の教育のクオリティ測定と評価機構および資源を整合し、測定と評価のシステムを整備し、定期的に測定の結果を報告する。教育に対する監督と検査を強化し、教育アカウンタビリティの制度を整える（べきだ）」（「中・長期に渡る国の教育改革と教育発展計画綱領（2010-2020年）」）と述べ、教育のクオリティ測定の結果の運用にも言及した。このような中国国内の教育情勢と政府からの積極的な関与が CICA-BEQ の発足を促した外的要因だと考えられるだろう。

そのほかにジャンら（2018）が述べた観点、すなわち、「国レベルまたは国際レベルにおいて、学生の学業成就に対する大規模な測定は政策立案の時によく使われた重要なストラテジーである。OECD の PISA は国際的大規模測定の一つの例で...多くの他の国、オーストラリアを含み、日本そして韓国もそれぞれ自国で教育測定プログラムを発展させた。このような教育における大規模測定の新たな優先順位と国際的なトレンドによって、2007年に、学生の成果およびその影響因子の情報を収集するための国家レベルの教育ストラテジーの一つとして NAEQ が成立した」

（Jiang,Y.,Zhang,J.H.,&Xin,T.,2018,p.734）という内容は直接 CICA-BEQ の成立に言及していないものの、国際的な潮流が CICA-BEQ の成立に影響していることを傍証したと言えるだろう。

以上とり、CICA-BEQ の発足は中国国内の教育事情および国際的な潮流からなる外的要因が影響していると同時に、地方規模から全国規模の測定プロジェクトへと規模拡大しつつある中国の NAEQ プロジェクト自身のさらなる発展の需要も CICA-BEQ の成立に影響を及ぼしたと考えられる。NAEQ プロジェクトの発展経緯について述べた 4 節でも言及したように、2007年から 2011年までのパイロット調査は中国の一部の地域での実施に限られており、収集されたデータも各地域の現状を説明するものに過ぎなかったが、2012年の調査に、中国の NAEQ の調査対象が中国のほぼ全域に拡大された。ここで「長年にわたって、32カ省/区の合計 525,000人を超えた児童・学生、125,000名を超えた教員と 722名の校長先生がフィールドテストに参加した。十分な探索と検証を経て、NAEQ は国家レベルの測定プログラムとして教育部に承認された」（Jiang,Y.,Zhang,J.H.,&Xin,T.,2018,p.735）のである。このように、NAEQ の調査範囲が拡大するにつれ、それに対応できる組織機構が必要になってきた。その結果として行われたのが、CICA-BEQ の整備であった。

5.2. CICA-BEQ の組織整備と積み上げた成果

それまでの NAEQ センターによる特定地域での調査から、全国規模の調査実施を可能にするために、CICA-BEQ は組織の整備が重視された。2012年に CICA-BEQ が成立した当時は 7つの大学および 1つの政府機関と 1つの民間企業により構成されていたが、2017年には、中国国内の大学にとどまらず、海外の大学との提携も結ぶようになった。CICA-BEQ の海外提携機構としては、カリフォルニア大

学、ミシガン州立大学、イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校、バウンダービルト大学および香港中文大学がある（CICA-BEQ パンフレット,2017,p.6）。これら海外の大学と提携を結ぶ一方で、CICA-BEQ の組織内部の部門構成も整備された。図5で示したように、CICA-BEQ は理事会から各開発チームまで、大きく4層に別れているほか、3部門が並んでいることがわかる。加えて、専門家委員会と管理と運営部門がそれぞれ理事会とセンターディレクター、およびセンターディレクターと3部門との間に存在している。具体的な人員構成については表4にその一部を示した。すなわち、2017年時点でCICA-BEQ に在籍している専門家や技術者の総人数は299名であり、そのうち、チーフ専門家は28名、基幹研究員が213名（コアテクノロジー開発チーム、応用と推進チームおよび管理と運営チームを除き）、コアテクノロジー開発技術者が24名である。また、応用と推進チーム並びに管理と運営チームにも、それぞれ17名が在籍している。ただし、ここで注目したいのは、人員構成よりも、10の下位チームからなる研究開発部門である。この10の下位チームはNAEQプロジェクトの基礎研究やコアテクノロジーと尺度の開発から、調査の実施およびデータの回収と分析、そして教育政策への提言と測定結果の運用の推進に至るまでの各段階でそれぞれの役割を遂行している。NAEQプロジェクトを支えている部門と言えるだろう。本稿では、CICA-BEQ のパンフレット資料に基づいて、この研究開発部門の各下位チームの役割を「前期準備段階」、「調査執行段階」および「成果応用段階」の3つに整理した。

表4 CICA-BEQ 専門チームの人員構成

役割遂行段階	コアタスク	チーム	チーフ専門家(名)	基幹人員(名)	合計人数(名)
前期準備段階	①基礎的研究	基礎研究チーム	3	24	27
	②キーテクノロジー	コアテクノロジー開発チーム	2	24	26
	③尺度とツールの研究と発展	児童・生徒の全面的発展尺度とツール開発チーム	3	91	94
影響因子尺度とツール開発チーム		2	15	17	
調査執行段階	④データの採集と分析	データ採集チーム	2	18	20
		データマネジメントと分析チーム	3	17	20
成果応用段階	⑤測定結果の応用	教育決定サポートと政策シミュレーションチーム	2	14	16
		測定に基づく監督モデル作成チーム	2	11	13
		測定結果の社会的プロモーションチーム	2	10	12
		教育品質向上モデル作成チーム	2	13	15
		応用と推進チーム	3	17	20
		管理と運営チーム	2	17	19
合計人数(名)			28	271	299

出典：CICA-BEQ (2017,p.3) と CICA-BEQ (2017,p.8) をもとに筆者が作成

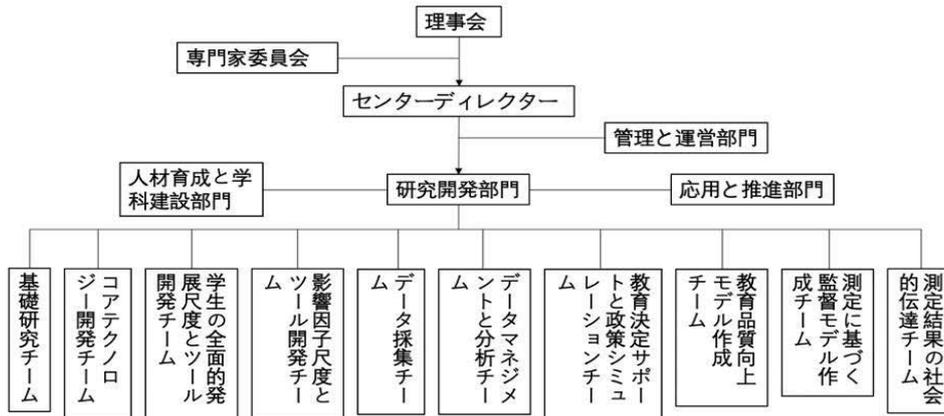


図5 CICA-BEQの組織構成
出典：CICA-BEQ（2017,p.7）をもとに筆者が作成

CICA-BEQは図6で提示した5つのコアタスクを研究開発部門の各チームが担うことで、様々な成果を積み上げてきた。まず、前期準備段階における3つのコアタスクに注目する。この段階のコアタスクは各種の理論の研究と尺度の作成および測定ツールの開発であり、人員配分としては三段階で最も多い164人で構成されている。この段階における代表的な成果としては中国教育部の認定を得た「義務教育クオリティ測定基準」（以下は「基準」と略す）が完成されたことがあげられる。「基準」は「各領域の専門家の意見を集めて、各学術領域のトップレベルを代表するもの」（CICA-BEQ,2017,p.11）であり、高い権威性を保持していると同時に、「国家の測定調査データの検証を通過し、児童・生徒の発展状況のばら付きを有効に提示することができる」（CICA-BEQ,2017,p.11）と述べられており、科学的にも水準が担保されているという。またこの「基準」は国際的な比較ができることも重視しており、「国際的な大規模の教育のクオリティ測定プロジェクトの経験を見習い、データ内部の連関を保証した上で比較を行うことができる」（CICA-BEQ,2017,p.11）という特性もあるとされる。さらに、この「基準」はNAEQの「測定ツールの開発の設計図も提供してくれた」（CICA-BEQ,2017,p.11）といい、汎用性が高いこともうかがえる。

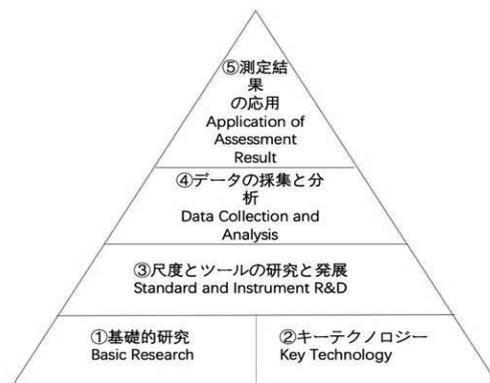


図6 CICA-BEQ コアタスク
出典：CICA-BEQ（2017,p.3）をもとに筆者が作成

続いて、調査執行段階で得られた成果である。この段階における CICA-BEQ のコアタスクは教育のクオリティ測定プロジェクトの実施である。この調査執行段階における最大の成果は全国規模の NAEQ の実施である。中国の NAEQ が実施され始めてから 2019 年まで、合計 5 回の地方規模の測定と 8 回の全国規模の測定が行われ、2019 年調査における測定対象となる児童・生徒の数は 19 万人台にのぼった。規模の拡大は勿論だが、それに伴い、中国国家基礎教育クオリティ測定システムの基盤構築も完成した。図 7 は中国国家基礎教育クオリティ測定システムの中国全土での地方拠点の分布を示したものである。これらの地方拠点の誕生によって、中国全国レベルでの教育のクオリティ測定プロジェクトの実施のみならず、各地域ごとに独自の教育のクオリティ測定と評価プロジェクトの発展が見られた。また「測定に参加したすべてのサンプル地域は『一対一』のフィードバックをもらい、それに基づいて政策の改善を図ることができた」（CICA-BEQ,2017,p.19）。このような地方拠点の成立につれ、中国の NAEQ は地方の教育事情から全国の教育情勢まで網羅してモニターできるようになった。

また、中国の NAEQ はこうした制度のみならず、「百県千校追跡調査システム」と「教学過程におけるリアルタイムデータ採集システム」もこの段階で開発され、同じ教科に対する一学校内の教育過程の把握ないし同教科に対する全国規模の教育動向のダイナミックな測定が可能になった。例えば、数学に対して、同じ学校内における同学年の生徒の習得状況の把握および全国範囲内、同じ数学教材を使っている同学年の全ての生徒の習得状況の比較が可能になった。また CICA-BEQ は中国の PISA テストのデータ採集の役割も同時に担っていることから、国際規模の教育のクオリティ測定プロジェクトの運用と測定の経験も積み重ねている、と宣伝している。（CICA-BEQ,2017,p.13）

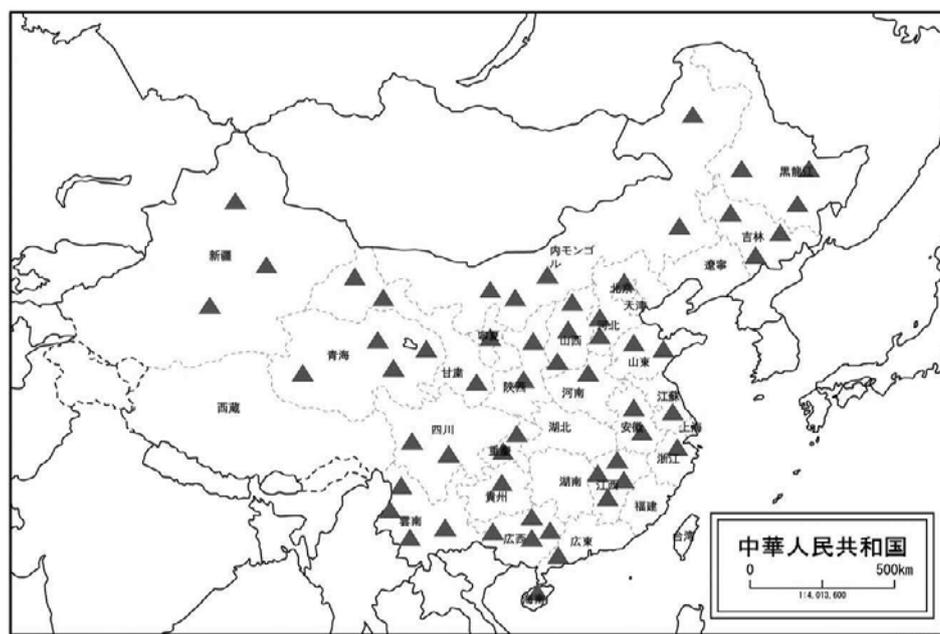


図 7 中国国家基礎教育クオリティ測定システムの地方拠点分布図⁽¹⁰⁾

出典：CICA-BEQ（2017,p.13）をもとに筆者が作成

最後に、結果に関する応用段階での成果である。この段階での成果は、主に測定結果をめぐって教育政策の実用性の検討と各種のモデルづくりである。ここでは、まず地域ごとの教育のクオリティ測定に

関する内容を例として挙げる。前述したように、各地域の基礎教育のクオリティ測定拠点はその地域の基礎教育に対して測定を行い、測定で得られた結果に対してフィードバックを提供することが測定拠点としての役割である。ただし、このような役割の遂行は各地方に委ねられており、相互に互換性のないフィードバックに終始してしまうという欠陥がある。これに対してCICA-BEQは地域ごとの調査結果を統括し、地域の教育の質の向上につながる「3Cモデル」(CICA-BEQパンフレット,2017,p.19)を作成した。「3Cモデル」は図8で示したように、児童・生徒の成長を最終目標として、「総合的評価」、「総合的改善」、「総合的診断」(CICA-BEQ,2017,p.19)の3つの手法を用いた循環モデルである。またこの3つの手法はそれぞれ4つの側面からそれらの実施を図っている。すなわち、「総合的評価」は「マルチ側面、マルチレベル、マルチメソッド、マルチ主体」(CICA-BEQ,2017,p.19)の4つの側面から、総合的診断は「現状の記述、成長の描写、差異の分析、原因の関係づけ」(CICA-BEQ,2017,p.19)から、「総合的改善」は「フィードバックの層分け、システムデザイン、地域プロモーションと多方との協同」(CICA-BEQ,2017,p.19)から、それぞれ実施が図られている。また、3Cモデルのほかにも、同様に地域の教育のクオリティに目を向けた成果として以下の2つの指数が挙げられる。1つは「区域の教育のクオリティの健全指数」である。この指数は「地域内の教育のクオリティの発展状況を把握し、発展具合をはかるための参照基準を作り」(CICA-BEQ,2017,p.18)、また教育のクオリティの悪化予防のための「早期ワーニングメカニズム」(CICA-BEQ,2017,p.18)として設けられた。もう1つは、「区域の教育のクオリティの健全指数」(CICA-BEQ,2017,p.18)よりもさらにミクロ的な視点から学校の教育のクオリティに注目している「学校ポジティブ心理環境指数」(CICA-BEQ,2017,p.18)である。この指数は「学校内の心理環境状況を評価し、環境における危険に対して早期ワーニングラインを規定した」(CICA-BEQ,2017,p.18)ものである。

以上で述べた各種の成果、すなわち地方拠点を包括したNAEQプロジェクト、「百県千校追跡調査システム」および区域と学校それぞれを中心とした「区域の教育のクオリティの健全指数」と「学校ポジティブ心理環境指数」によって、中国の基礎教育のクオリティ測定システムに関して、国—地域—学校という縦の基礎教育のクオリティ測定の構造が構築されたと言える。

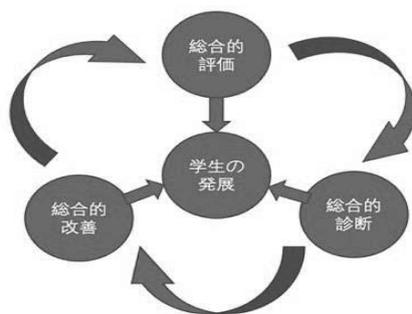


図8 3Cモデル

出典：CICA-BEQ (2017,p.20) をもとに筆者が作成

6. NAEQの独自性：道徳測定

中国のNAEQとOECDのPISAの比較研究は先述したように先行研究でもしばしば見られるほか、中国のNAEQに対する中国教育部の評価においても、中国のNAEQがOECDのPISAの影響を受けたことを認めている。2015年4月16日に「中国教育新聞」（原語：中国教育報）に掲載された「我が国の義務教育のクオリティ測定プロジェクトが成立され、今年から測定を展開する—中国の特色のある『PISA』がベールを外す」という記事では、全国規模調査に拡大した中国のNAEQを中国の「PISA」調査と評価した。これは中国のNAEQがPISAの構成を模倣していることを認めたと理解してもよいだろう。この記事によると、中国のNAEQは技術面において、OECDのPISAと、相当程度の近似性があるが、測定対象や測定の内容においては差異がある。この点については、詹（2016）とジャンら（2018）の論文でも述べられている。ただし、調査対象と調査内容の差異だけで中国のNAEQの独自性について論ずることは十分とは言えない。

そこで、本節では中国のNAEQの道徳測定に着目し、中国のNAEQの独自性を見出してみたい。ジャンら（2018）によると、中国のNAEQが測定しようとする教育のクオリティに明確な定義はないが、教育のクオリティを構成する2つの要素は明確であると言う。1つ目として、児童・生徒の学習成果には教育システムの物理的条件のみならず、学校の雰囲気と文化も影響していることが挙げられる。また、2つ目として、中国のNAEQにおける教育のクオリティは児童・生徒の全面的な発達を重視していることが挙げられる。ここでの全面的な発達とは児童・生徒の知的ポテンシャル、情緒的ポテンシャル、社会的ポテンシャル、芸術的ポテンシャル、創造的ポテンシャルおよび道徳的ポテンシャルの発達を指している（Jiang,Y.,Zhang,J.H.,&Xin,T.,2018,pp.475-476）。ここで特に興味深いのが道徳的ポテンシャルである。この道徳的ポテンシャルを測定するために、中国のNAEQは道徳測定を導入し、道徳を数量化することを試みている。しかし、道徳教育の重要性が唱えられている一方で、中国のNAEQにおける「道徳」の定義は未だに定められていないことも事実である。中国教育部基礎教育司が編成した『小・中学校道徳教育実施ガイダンスハンドブック』⁽¹¹⁾（原語：『中小学徳育工作指南実施手冊』、以下は『ハンドブック』と略す）では「道徳は人であることの前提と基礎であり、人を育てる前に道徳を育てるべきだ」と道徳教育を肯定しているが、道徳そのものの意味は明確にされていない。ただし、道徳の定義が曖昧であるとはいえ、道徳教育の内容は『ハンドブック』によって明確になったと言える。つまり、道徳教育の内容は社会主義のイデオロギーに関する内容の「理想と信念の教育」（中国教育部基礎教育司,2017,p.2）、中国独自の「社会主義核心価値観の教育」（中国教育部基礎教育司,2017,p.2）、愛国心と人格を形成する伝統文化や社会規範に関する「中国の優秀な伝統文化の教育」（中国教育部基礎教育司,2017,p.2）、現代社会に強調された「生態文明の教育」（中国教育部基礎教育司,2017,p.2）および児童・生徒個人の心理健康と社会適応に関する「心理健康の教育」（中国教育部基礎教育司,2017,p.2）の5つである。この5つの教育内容は後述する『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』（原語：中国義務教育質量監測報告）でも確認できる。

ではなぜ、道徳は基礎教育のクオリティ測定の一環として取り入れられたのだろうか。この理由を検討するにあたっては、2014年に中国教育部が乗り出した「授業改革を全面的に促進し、道徳教育を確実に展開する根本的任務に関する意見」（原語：關於全面深化過程改革 落實立德樹人根本任務的意見、以下は「意見」と略す）が参考になるだろう。「意見」によると、道徳意識の高い児童・生徒を育てることは、社会主義の建設者と後継者を育成する際に不可欠なことであると言う。また「中・長期に渡る国の教育改革と教育発展計画綱領（2010-2020年）」も道徳教育の重要性を唱えた。「綱領」によると、「道徳教育を最優先に、能力を重視し、全面的な発達（をはかる）」。すなわち、児童・生徒の全面的な発達は道徳教育なしに成り立たないと中国教育部が考えていることがわかる。この道徳測定と児童・生徒の全面的な発達の関係性について、『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』の測定内容の設定からもうかがえる。基礎教育のクオリティ測定に用いられた調査票は入手できないものの、『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』の結果から質問項目の一部を推測することができる。『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』の結果はその第一部に道徳に関する測定結果を載せている。例として、児童・生徒の人生観と価値観に対する測定の結果がある。この内容は、中国の将来に対する期待と中国人であることに誇りを持っているかどうか、そして理想的な職業とは何か、また成功を導く要素の選択問題である。こうした質問項目が日本人が考える「道徳」であるかどうかについては議論の余地があるだろうが、全項目が明らかになっている確証がないため、これ以上の議論は不可能である。ほかにも、中国の伝統的文化に関する理解度、また法律面における常識に対する考察および社会的に望ましい行動規範に関する内容も見られた。本稿は、『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』の結果報告をもとに、以下の表5で道徳測定に問われる内容の整理を行なった。

表5 2018年『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』の道徳測定結果要約

大枠	質問内容
人生観と価値観 (正答・誤答なし)	中国人であることに誇りを感じているか
	国の未来に自信を持っているか
	理想的な職業とは何か
	成功に影響する要素とは何か(努力・出身家庭・他人の手伝い・運)
	勉強することに価値を感じているか
中国の伝統文化に対する理解(正答・誤答あり)	漢字文化・詩と典故・歴史古跡・重要な歴史・伝統芸術・民俗文化
法律素養(正答・誤答あり)	法律的常識・法律的意識・法律的应用力
社会規範	勤労儉約・誠実であり信用がある・団結・友愛・公衆道徳
	教室内の掃除をする・家の掃除をする

出典：教育部基礎教育クオリティ測定センター（2018,pp.6-8）をもとに筆者が作成

このように幅広い測定内容が設定されていることから、中国のNAEQで名付けた「moral education」、すなわち中国の道徳教育の内容を拡大させた、モラルそのものだけではなく、愛国情緒や伝統文化に対する愛着など中国で行われている「德育」の内容も含まれていることが分かる。この

表5によって、前述した児童生徒の全面的な発達をはかる「全面的な発達観」（原語：全面發展觀）が裏付けられたと言えるだろう。このことから、道徳測定を含む中国のNAEQは中国以外の国々の教育のクオリティ測定プロジェクトと比較した際に、情緒的な側面も含んでいる、という観点で独自性があることが確かめられたと言えるだろう。一方で、道徳教育が測定の難しさを孕んでいることにも言及しなければならないだろう。王・辛（2015）は「授業形式の道徳教育に対する評価は我々が受けた伝統的な教育によく用いられる手法の1つであり、それは主に知識面に対する考察にとどまる。しかし、静的な道徳知識は必ずしも児童・生徒がとる『行動』に変化するのではなく、またそれが必ず児童・生徒自身の道徳意志に内面化することも保証できない」（王・辛,2015,p.24）と道徳測定の難しさについて言及した。表5の内容と合わせて、道徳測定の測定内容の広さと質問方式の測定方法の固定化のもとで生まれた王・辛（2015）が持つ静的方法で児童・生徒の動的行動を測定することに対する懸念も理解し得るだろう。

7. 中国のNAEQ実施の背景のもとでの農村部と都市部の基礎教育

5節でも言及したように、教育のクオリティに対する測定はクオリティの保証のみならず、測定によって地域間の格差の存在を確認した上で均衡化を図ると言う効果も期待できる。これは教育のクオリティ測定プロジェクトのもう1つの機能とも言えるだろう。中国のNAEQ第一期調査が終わった際に、『2018中国基礎教育年度報告』が上梓されたが、そこでは中国のNAEQの実施によって明らかになった様々な問題のうちの1つとして、都市部と農村部の教育格差が取り上げられた。この問題について、『2018中国基礎教育年度報告』ではいくつかのモデルケースを提示している。そのなかで、教育投資の拡充による河南省の都市部小・中学校における児童・生徒の実際収容人数が学校の収容力を超えている問題の解決、浙江省の農村部での小規模学校の設備不足および特色の少なさによる定員割れ問題に対応するための設備拡充と校舎の改修の例が挙げられている（余,2018,p.20）。これらの例から、都市部か農村部かにかかわらず、教育投資を充実させることが、地域の教育格差問題の解決に寄与していることが窺い知れるだろう。

ここで、教育部に提出された『全国教育経費執行情況統計公告』のデータをもとに、中国のNAEQ開始後の中国全体の教育経費と農村部の教育経費の経年変化を見てみよう。図4は2007年から2019年まで中国小・中学校の在学学生一人あたりの教育経費の変化を示した図である。全国平均の値を1にし、農村部の教育経費が全国の平均に占める割合を算出した上で、都市部の小・中学生一人当たりの教育経費の平均の値の変化も推測できるだろう。

表3や図3と合わせてこの図に検討を加えてみよう、まず2007年から2019年まで、中国全国教育経費と全国小・中学生一人当たりの教育経費および農村部小・中学生一人当たりの教育経費のいずれも年々増加していることが分かる。ただし、全国小・中学生一人当たりの教育経費と農村部小・中学生一人当たりの教育経費の差は依然として存在していることもこの図からわかる。特に興味深いのは、これまでの先行研究では教育のクオリティ測定プロジェクトの格差是正機能について肯定的な評価が多かったのに対し、この図はそれらの言説と逆方向の結論を導き出したと言うことである。特に2014年から

中国の全国小・中学生一人当たりの教育経費と農村部小・中学生一人当たりの教育経費の差が拡大し、2015年と2016年の中国の全国小学生一人当たりの教育経費と農村部小学生一人当たりの教育経費の差を除けば、2014年から2019年まで、中国の全国小・中学生一人当たりの教育経費と農村部小・中学生一人当たりの教育経費の差は拡大し続けたことが分かる。これは中国のNAEQおよびCICA-BEQの発足について論じた際に出てきた中国教育部が述べた測定プロジェクトによる各地域の教育の均衡な発展をはかる（中国教育部,2015b）というプロジェクトの目的が容易に達成されていないことを示すのかもしれない。つまり、教育格差を是正することが教育のクオリティ測定プロジェクトが実施された当初の大きな制度的な動機付けであり、制度の達成目標の1つだったが、図4で確認できるように、調査が行ってきた今でも、農村部に対する教育投資水準と農村部の投資資金に都市部の資金を加算して求めた全国平均水準との格差は縮小するどころが、むしろ一層拡大する傾向まで見られた。当然といえば当然のことなのだが、中国のNAEQは、調査自体が、それだけで教育格差の拡大を食い止めることに対して有効な手立てとして機能している、とは到底言えないだろう。

8. 結語：中国のNAEQの全国規模化の評価

本稿では中国の基礎教育のクオリティ測定プロジェクトであるNAEQとその母体組織であるCICA-BEQの発展経緯を整理し、先行研究を踏まえながらCICA-BEQが発足した理由を内的要因と外的要因の両方からアプローチすることを試みた。CICA-BEQの発足はNAEQプロジェクト自体の規模の拡大と組織基盤に対するニーズの高まりという内的要因と中国の基礎教育の発展とそれによる地域の教育投資における格差問題の現れという中国国内の情勢による外的要因の両方で促されたことがわかった。またその中で、中国のNAEQの独自性がしばしば問われるようになったことも示した。そこで、本稿では中国のNAEQの道徳測定に着目し、今まで他の学力調査を行なっている国々ではあまり見られなかった道徳に対する測定から中国のNAEQの独自性を論じた。項目が全て公開されていないため、結果の報告から類推するほかなかったが、道徳測定はそれ自体に独自性がある一方で、その測定および解釈には難しいものがあることには注意が必要だろう。

最後に、本稿では、測定の効用性、すなわち教育のクオリティ測定の格差是正機能について検討を行った。その結果2007年から2019年までの全国小・中学生一人当たりの教育経費の経年変化および農村部の小・中学生一人当たりの教育経費の経年変化のデータを用いて、農村部に対する教育投資と全国平均教育投資の間の格差は中国のNAEQの実施によっても相変わらず埋められていないことを明らかにした。ただし、本稿の議論は、限られた資料の上で行ったものであるため、今後のさらなる検討が必要である。

<注>

(1) 中国語での義務教育は日本語の義務教育に相当するが、基礎教育は義務教育を包括した上で高校段階の教育もカバーしている。ただし、中国の学力調査においては基礎教育と義務教育の概念の混用は研究論文に限らず、政策文書もしばしば見受けられる。本稿では、参考資料にしたがって義務教育と基礎教育の両方を分けて使っているが、意味合いとしては義務教育として理解してよい。

(2) 本稿で用いた NAEQ における「地方規模」の学力調査と「全国規模」の学力調査はいずれも標本調査である。

(3) 「全面的な発達観」は中国語では「全面発展観」といい、「全面発展観」は中国政府が素質教育を掲げて以来提示された教育観である。「全面発展観」とは徳育、知育、体育、美意識および労働に対する態度の 5 つの面を含む人間の成長をはかる教育の観念である。

(4) 純就学率とは就学者のうち就学年齢層に対応する児童・生徒の数を該当年齢人口で割ったものである。

(5) 北京師範大学教育学部ホームページに掲載された内容は作成年が表示されていないため、ホームページの著作権の年の 2021 年としている。

(6) 新疆生産建設兵団とは新疆生産建設兵団は新疆ウイグル自治区に設置された組織であり、新疆を発展させる役割を担っている。

(7) 趙茜,辛涛,劉雨甲,2017,「我が国の基礎教育のクオリティ測定と評価の現状と趨勢」は週刊誌のウェブページに掲載されたため、ページ数は表示されていない。

(8) 図 3、図 4、表 3 で使われた 2017 年のデータにおいて、「全国教育経費執行情況統計公告 2017」該当年度のデータと「全国教育経費執行情況統計公告 2018」での前年度回顧のデータの間ではズレが存在している。本稿では「全国教育経費執行情況統計公告 2017」該当年度のデータを用いた。

(9) 図 1、図 2、図 4 のパーセンテージは 0%からの表示になっていない。これは、各図のパーセンテージの値が高く、0%を基準にした図では経年変化が読み取りにくいためである。変化をわかりやすく読み取れるように、パーセンテージの基準を各図のデータに合わせて調整を行った。図 1 は基準パーセンテージを 99%に設定し、図 2 と図 4 の基準パーセンテージを 80%に設定した。

(10) 中華人民共和国空白地図省は著作権フリー Web サイト「白地図専門店」から引用したものである。なお、各省/自治区/直轄市名と拠点は筆者が作成。

(11) 『小・中学校道徳教育実施ガイダンスハンドブック』は中国小・中学校の道徳教育課程基本原則を明確した授業設計の指導材料であり、道徳教育の目的、目標および典型的な参照事例を提示したものである。

(12) 本稿における「教育のクオリティ測定」と「学力調査」および「測定」と「調査」は同じことを指している。

(13) 参考になった CICA-BEQ のパンフレット資料は作成年が掲載されていないため、本稿では資料を入手した年、すなわち 2017 年を作成年とした。

<参考および引用資料>

梅松竹,2013,「米国の NAEP と我が国の NAEQ の比較研究」『天津師範大学学报』14 (1) pp.59-62
Best,M.,Knight,P.,Lietz,P.,Lockwood,C.,Nugroho,D.&Tobin,M.,2013,“The Impact of National and International Assessment -6- Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries” London: Institute of Education, University of London
<https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=ar_misc>最終アクセス日:2021/02/01
Breakspear, S.,2012,“The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance” *OECD Education Working Papers*, No.71

<https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-policy-impact-of-pisa_5k9fdqffr28-en>最終アクセス日:2021/02/01

Global Education Monitoring Report Team,2015,“Education for All 2000-2015:achievements and challenges”p.xv
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_chi?posInSet=3&queryId=b3d3ea52-a59a-4705-9015-fe2fa61e4fd7>最終アクセス日:2021/02/01

Jiang, Y., Zhang, J.H., &Xin, T.,2018, Toward Education Quality Improvement in China: A Brief Overview of the National Assessment of Education Quality, *Journal of Educational and Behavioral Statistics* Vol.44, No.6, pp.733-751

教育部基礎教育クオリティ測定センター,2018,『中国の義務教育のクオリティ測定報告書』
<<http://www.eachina.org.cn/shtml/4/news/201807/1749.shtml>>最終アクセス日:2021/02/01

王焯暉,辛涛,2015,「今我が国の道徳評価における困難と行く道」『中国德育』11月特別号,pp.24-27
白地図専門店(著作権フリー)中国(中華人民共和国)の白地図
<<https://www.freemap.jp/item/asia/china.html>>最終アクセス日:2021/02/01

中国基礎教育クオリティ測定協同イノベーションセンター(原語:中国基礎教育質量監測協同創新中心, CICA-BEQ),2017,パンフレット資料

中国教育部,2010,「中・長期に渡る国の教育改革と教育発展計画綱領(2010-2020年)」(原語:国家中长期教育改革和發展規画綱要)
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2013a,「各級学校卒業生進学率」(原語:各級学校卒業生昇学率)
<http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/s7567/201309/t20130904_156874.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2013b,「小学校学齡兒童純就学率」(原語:小学学齡兒童入学率)
<http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/s7567/201309/t20130904_156875.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2014,「授業改革を全面的に促進し、道徳教育を確実に展開する根本的任務に関する意見」(原語:關於全面深化過程改革 落實立德樹人根本任務的意見)
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/s7861/s8010/s8011/201404/t20140424_167612.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2015a,教育部記者会見資料その一「国家の測定制度を建設し 義務教育の質を向上させる」(原語:建立国家監測制度 促進義務教育質量提高)
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2015n/xwfb_150415/150415_sfcl/201504/t20150415_187149.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2015b,教育部記者会見資料その二「『国の義務教育のクオリティ測定方案』に対する教育部監督弁公室責任者の回答」
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2015n/xwfb_150415/150415_sfcl/201504/t20150415_187151.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2015c,「我が国の義務教育のクオリティ測定プロジェクトが成立され、今年から測定を展開する—中国の特色のある「PISA」がベールを外す」(原語:「我国建立義務教育質量監測制度,今年起開展工作—中国特色「PISA」揭開面紗」)
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2015n/xwfb_150415/150415_mtbd/201504/t20150416_187197.html>最終アクセス日:2020/11/03

中国教育部,2019,「2018年国の義務教育における数学、体育および健康に対する測定結果の報告」(原語:2018年国家義務教育質量監測数学、体育与健康監測結果報告發布)
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201911/t20191120_409046.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2020a,「2019年国の義務教育における国語、芸術の学習の質に対する測定結果の報告」(原語:2019年国家義務教育語文、芸術学習質量監測結果報告發布)
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202008/t20200827_480450.html>最終アクセス日:2021/02/01

中国教育部,2020b,「各級学校卒業生進学率」(原語:各級学校卒業生昇学率)

<http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2019/qg/202006/t20200611_464791.html>最終アクセス日:2021/02/01
中国教育部・国家統計局財務部「全国教育経費執行情況統計公告」
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/zdgg_sxml/sxml_zwgk/zwgk_jytj/jytj_jftjgg/>最終アクセス日:2021/02/01
中国教育部,2020c,「小学校学齡兒童純就学率」(原語:小学学齡兒童入学率)
<http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2019/qg/202006/t20200611_464792.html>最終アクセス日:2021/02/01
中国教育部基礎教育司,2017,『小・中学校道德教育實施ガイドンスハンドブック』(原語:中小学校德育工作指南實施手冊)教育科学出版社出版
<http://www.moe.gov.cn/s78/A06/s3254/201801/t20180116_324827.html>最終アクセス日:2020/12/05
中国教育部基礎教育クオリティ測定センター,2018,「中国の義務教育の質量監測報告」(原語:中国義務教育質量監測報告)
<http://www.moe.gov.cn/s78/A11/ddb_left/s8389/201807/P020180724685827455405.pdf>最終アクセス日:2021/02/01
中国教育報刊社人民教育編集部,2019,「2018 中国基礎教育年度報告」『人民教育』pp.10-39
中国国務院教育監督委員会執務室,2014,「教育監督の改革による教育管理方式の轉換を促進することに関する意見」(原語:深化教育督導改革教育管理方式意見)
<http://www.gov.cn/gzdt/2014-02/18/content_2612480.htm>最終アクセス日:2021/02/01
中国国務院教育監督委員会執務室,2015,「国家義務教育のクオリティ測定の方案」(原語:国家義務教育質量監測方案)
<<https://hxl597ncxx.30edu.com.cn/Article/fe7e5f50-1c5d-458d-9d7e-b2c8a5a8d5d2.shtml>>最終アクセス日:2021/02/01
趙茜,辛涛,劉雨甲,2017,「我が国の基礎教育のクオリティ測定と評価の現状と趨勢」『教育研究』,(9)
<http://www.nies.net.cn/jyyj/jyyj_xshd/201711/t20171103_325355.html>最終アクセス日:2021/02/01