

米国カーネギー大学分類の分析
—高等教育の多様性に関する一考察として—

福留 東土（東京大学）

Diversity in Higher Education Institutions:
An Analysis of the New Carnegie Classification in the United States

Hideto Fukudome
The University of Tokyo

Abstract

In this paper, I will discuss the diversity of colleges and universities. In relation to higher education, there have been many ideas, missions, and goals for teaching future generations. In addition, colleges and universities not only teach undergraduate and graduate students but also have research and social contribution missions. In the United States in particular, higher education institutions have had strong autonomy through their historical developments. Therefore, each institution tends to enhance its own uniqueness.

In this paper, I will approach the topic of uniqueness in higher education institutions by focusing on the Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. The Carnegie Classification was first prepared in 1970 for the purpose of analyzing the existing conditions of higher education in the United States at that time. After several minor revisions, the Classification was completely overhauled in 2005. The old version classified an institution to a single category only, such as a research university, a liberal arts college, or an associate college, among others. The new Classification can reflect the dimensions of each institution in a more nuanced manner by creating multiple classifications and detailed categories. Therefore, analysis of the new Classification can explore many implications to think about diversity in higher education, not only in the United States but also in other countries.

Keywords: Higher Education Institutions, American Higher Education System, Carnegie Classification, Diversity

米国カーネギー大学分類の分析 —高等教育の多様性に関する一考察として—

1. はじめに

1-1. 本稿の課題—高等教育における多様性

本稿は、教育における多様性について、高等教育段階を対象として考察を行い、大学・高等教育機関の有する多様性について検討することを目的とする。

高等教育は初等・中等教育段階に比して、一般に、各機関がより高い自律性を持ち、独自の理念や使命、目的に沿って、機関ごとの特色を構成していくことが必要であり、かつ可能な教育段階である。また、高等教育機関は、教育以外に研究開発や社会貢献といった多面的な機能を有し、それら機能と教育活動とが融合することで、機関ごとの独自性がいっそう促進されることにもなる。そして、機関ごとの独自性は、高等教育システム全体の多様性を形成することへとつながる。さらには、現代では、高等教育のマス化・ユニバーサル化が進行する中で、伝統的な大学の形態のみによって高等教育システム全体を構築することは資源の面から困難となり、かつ社会や学生の側からはこれまでにみられなかったような多様なニーズが登場してくる (Trow 1976)。そうした動向を反映して、高等教育機関の性格や高等教育の内実にも多様化が及ぶこととなる。

その一方で、高等教育段階としての質を保証するという意味では、機関ごとに行われる教育に関して、機関を越えた共通性、あるいは同等性を確保することもまた、重要な課題である。ただし、そうした共通性あるいは同等性に通じる基準が、あらゆる高等教育機関にわたって一

律に設定できるわけではない。むしろ、類似の使命・目的や特色を持つ機関の間で、あるいは高等教育機関を何らかの形で分類した機関類型ごとに設定されるのが現実的である。こうした意味で、社会の多様なニーズに対応しつつ、質の高い活力ある高等教育システムを形成するためには、一方で、機関ごとの個性・独自性とその集合体としてのシステムの多様性、他方で、機関を跨ぐ共通性や同等性との間における適切なバランスが重要であると考えられる。

1-2. 本稿の分析対象

高等教育段階の持つこうした特性を念頭に置き、本稿ではアメリカ合衆国の大学分類を取り上げて、高等教育機関の多様性に関する考察を行う。米国で最も広く知られるカーネギー大学分類 (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education) を用いて、高等教育機関の多様性を大学分類の中でどのように表現しうるのかを探る。米国の高等教育システムは高度な多様性を備えていることで知られる。全国 (連邦政府) レベルにおける統制・管理が緩やかであり、高等教育システムは州ごとに設置認可、統制や管理運営が行われ、かつ個別大学・高等教育機関の自律性が他国に比して高い点に特色がある (Kerr 1963)。こうした環境の中で歴史的に形成されてきた高等教育システムの多様性に対して、その現状を把握し、必要な調査分析を行う枠組みを提供するために開発されたのが、カーネギー大学分類である。この分類ははじめ 1970 年に作成され、高等教育システムの変化に

応じて、7年前後のスパンで数度にわたる分類方法の改訂が重ねられてきた。

そして、2005年に、それまで35年にわたって定着してきた分類方法を変える大幅な改訂が行われた。最新の分類（2015年版）もこの際の改訂をほぼそのまま引き継いでいる。本論において詳述するが、2005年の改訂によって、機関ごとの特徴、ひいては高等教育システム全体の多様性を、より多面的に把握することが可能となった。ゆえに、カーネギー大学分類を検討することを通して、大学の多様性をどのように捉えうるのかという課題について多面的に考察を加えることが可能となった。本稿はそうした試みのひとつである。そこから、アメリカ高等教育の現状分析に留まらず、高等教育の多様性を考える上での論点を導き出したい。

筆者はすでに、カーネギー分類について、2005年の改訂の概要を中心に検討を行った（福留2011）。本稿では、その内容を改めて振り返りつつ、2005年の改訂が高等教育の多様性を表現する上でどのような特質を持っているのかについて、各分類に対して具体的検討を加えながら考察を行う。はじめに、2005年以前のカーネギー分類について、その作成経緯や特質について触れ、カーネギー分類が大学関係者、あるいは社会からどのように受け止められてきたのかについて論じる（第2節）。次に、そうした背景のもとに行われた2005年の分類の改訂について、その概要と特質を論じる（第3節）。その上で、改訂された個々の分類について具体的に検討を行う（第4節）。続いて、高等教育機関を単位として、新たな大学分類について検討を加える（第5節）。以上を通して、新たな大学分類を通して、高等教育の多様性について何が見えてくるのかを探る。

2. カーネギー大学分類とは何か

2-1. カーネギー大学分類の成立と目的

カーネギー大学分類は、カーネギー教育振興財団（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）が出資して設立した民間の高等教育政策審議機関であるカーネギー高等教育審議会（Carnegie Commission on Higher Education）によって、1970年に最初の分類が作成された。同審議会は1967年に設立され、1973年まで活動を行ったが、その間、アメリカ高等教育の課題と将来のあり方について包括的に調査研究を行った（喜多村1976）。同審議会会長だったクラーク・カー（Clark Kerr）は、カーネギー分類を作成した目的について、「高等教育の現状分析のために有効な大学分類が必要である。…（中略）…高等教育機関の機能と学生・教員の特質の同質性を反映した分類が必要である」と述べている（Kerr 1973）。すなわち、カーネギー分類は、カーネギー審議会による高等教育の現状分析と課題析出に資するために作成されたのであり、アメリカの大学の多様性を把握するための手段として、あくまで調査分析への利用を主目的として構築されたのである。カーネギー分類は、その後、高等教育システムの変容や分類基準の見直しなどのため、1976年、1987年、1994年、2000年と数度の改訂を経てきた。その過程で分類カテゴリーの名称や指標、基準などにはその都度細かな変更が施されているが、分類の目的や基本的な構造は維持されてきた。

表1 2000年版 カーネギー大学分類
(2000 Carnegie Classification)

分類カテゴリー	機関数	機関数の比率
Doctoral/Research Universities—Extensive	151	3.8
Doctoral/Research Universities—Intensive	110	2.8
Master's Colleges and Universities I	496	12.6
Master's Colleges and Universities II	115	2.9
Baccalaureate Colleges—Liberal Arts	228	5.8
Baccalaureate Colleges—General	321	8.1
Baccalaureate/Associate's Colleges	57	1.4
Associate's Colleges	1,669	42.3
Specialized Institutions	766	19.4
Tribal Colleges and Universities	28	0.7
Total	3,941	100.0

2000年版のカーネギー分類は表1の通りである。分類の基準には、各カテゴリーの名称に示される教育段階の学位授与数、および（分類カテゴリーにより）専門分野が用いられている。また、これ以前のバージョンでは、研究大学については連邦政府による研究費の獲得額が、学士課程大学については入学者の選抜性が分類基準として加えられていたこともある。また、研究大学、修士課程大学などの各類型の下位カテゴリーがいくつに細分化されるのかは改訂年により若干異なっている。

2-2. カーネギー大学分類の受け止められ方

次に、上記のような目的をもって作成されたカーネギー大学分類が、高等教育機関によって、あるいは社会によってどのように受け止められてきたのかについてみておきたい。すでに述べたように、カーネギー審議会による目的としては、あくまで複雑で多様な高等教育システムを整理・分析することに置かれていた。しかし、カーネギー分類が普及するにつれて、同分類は次第に、高等教育の多様なステークホルダ

ーによって、本来の目的とは異なる用いられ方をするようになっていく。具体的には、州政府による財政配分や各種財団の資金援助の基準、大学ランキングの分類の基準などに用いられるようになったのである（Jaschik 2006b）。そして、そうした中で、上記の分類表のうち、上位のカテゴリーに分類される機関をより高く評価する一般的な風潮が生み出され、カーネギー財団の当初の意図に反して、多くの高等教育機関がより上位（と目される）カテゴリーに分類されることを目的とする行動をとるようになったとされている（Shulman 2005）。こうした中で、各大学が機関の持つ本来の使命に根差して行動するのではなく、大学分類でより上位に位置すること、さらには大学分類を反映した大学ランキングで高い評価を得ることを目的とする行動を意図的にとる、といった現象が少なからずみられるようになったとされる（Jaschik 2006a; McCormick 2007）。すなわち、カーネギー分類は本来、高等教育機関の「多様性」を的確に表現することを狙っていたのだが、大学分類がランキング的なものとして受け止められた

結果、各機関の「同質性」を志向する動きを促すこととなったのである。

そうした中で、カーネギー分類は新たな課題と向き合うこととなった。大学分類のそもそもの意義は、複雑で多様な事象を簡潔に表現することにあっただけだが、次第に以下のような観点が課題として認識されるようになっていく。まず、分類に用いられるカテゴリーや基準が次第に定着し、一般化するに従って、それらが大学の特性を表現する上で普遍性を持った指標であると受け取られるようになるという問題がある。すなわち、特定の分類方法が定着する中で、大学に対する人々の認識構造が固定化され、他の視点から大学の特質について発想することを制約してしまうのである（McCormick 2005）。

次に、分類を行う際の簡潔性と厳密性の矛盾という問題が挙げられる。分類全体を簡潔に表現しようとするれば各カテゴリー内部には多様な特性を持った機関が分類されることとなり、カテゴリー内部の同質性は減少してしまう。一方で、カテゴリー内部の同質性を高めようとしてより厳密な分類を行おうとするれば、分類カテゴリーの数が増加して分類全体の簡潔性が失われてしまう（McCormick 2007）。すなわち、多様性と同質性をどの程度の簡潔さや厳密さをもって表現するのかという、大学分類における多様性と同質性のバランスの問題である。

さらに、大学分類につきまとう根源的な問題として、量的データのみに基づいて大学を分類することの課題が挙げられる。カーネギー分類は、連邦教育省の収集する統計データを中心とする量的データを基にして構築されている。大学は本来複雑な動態を持つ組織体であり、その特性をいくつかの固有の指標だけで表現するこ

とは難しい。各大学のアイデンティティを構成するのはむしろ無形の質的な要素であるが、それらを計量的データに基づく分類システムに組み入れることは容易ではない（Shulman 2005; Driscoll 2008）。

カーネギー大学分類に対する一般的認識や上記のような課題は、分類のそもそもの目的、分類に用いる指標、分類によってどの程度の多様性や同質性の表現・把握が求められるのかといった点の問い直しを改めて求めることとなった。加えて、新たな構想に基づく高等教育機関が増加する中で、高等教育機関の多様化がいつそう促進され、かつ各機関の内部においても教育プログラム等の多様性が拡大する中で、これまでの単純な分類方法では、そうした実態を反映することが次第に難しくなるという現象も起こってきた。

3. 2005年におけるカーネギー大学分類の改訂の概要

以上でみてきたような課題の克服を念頭に、カーネギー大学分類には2005年に大幅な改訂が施された。主要な改訂のポイントは、大きく3つ挙げられる。

まず、これまでの分類カテゴリーを細分化して多くのカテゴリーが設けられるようになった。それによって、分類カテゴリーの数が増え、一見すると分類表自体は複雑なものとなる。しかし、各カテゴリーの内部に、より同質性の高い機関が分類されることを重視する方針がとられた。

次に、これまでカーネギー分類は上記表1のような、単一の分類で構成されてきたのだが、異なる指標に基づく複数の大学分類表が作成されることとなった。すなわち、従来のカーネギ

一分類から分類カテゴリーをさらに細分化した分類を「基本大学分類」(Basic Classification, 下表2)として位置付け、さらに、これ以外に5つの分類が新たに設定されることとなったのである。これにより、これまで、ある高等教育機関は単一のカテゴリーに分類されるだけであったのが、全部で6つのカテゴリーに分類されるようになった。それだけ、各機関の特質を多面的に把握することが可能となったわけである。

最後に、3点目として、これら6つの分類で用いられる定量的なデータ以外の指標を用いて、各大学が自主的にエントリーし、それに対してカーネギー財団が評価を行う、「選択に基づく分類(Elective Classifications)」が新たに設定された。この試みは、量的指標にのみ依拠する従来の分類のあり方を超えて、量的指標のみでは捉えきれない大学の特質にアプローチし、新たな分類を開発する試行的取り組みとして位置付けられている。

なお、こうした大幅な改訂の後、2014年より、カーネギー分類の管理はカーネギー財団からインディアナ大学ブルーミントン校(Indiana University, Bloomington)の中等後教育研究センター(Center for Postsecondary Research)に移管された。ただし、移管後も「カーネギー大学分類」の名称は維持されている。

ここでは、まず、6つの分類の名称を列挙しておく。

- ① 基本分類 (Basic Classification)
- ② 学士課程プログラムの分類 (Undergraduate Instructional Program Classification)
- ③ 大学院プログラムの分類 (Graduate Instructional Program Classification)

- ④ 学生プロフィールの分類 (Enrollment Profile Classification)
- ⑤ 学士課程学生プロフィールの分類 (Undergraduate Profile Classification)
- ⑥ 規模と環境の分類 (Size and Setting Classification)

これら新しい分類のそれぞれの名称を見るだけでも、これまでの分類が、機関のおおまかな特性に基づく基本分類のみだったのが、学士課程や大学院プログラムの特性、在学生のプロファイル、規模や環境という、特定の観点に立った分類が作成されていることがみてとれる。次節では、これら各分類について個々に検討を加える。

4. 大学分類ごとの分析

前節で示した6つの分類について、以下でそれぞれの分類ごとに分析を加えていく。分類表を示すことで、高等教育機関のカテゴリー分けにおいて、多様性と同質性についてどのような表現がなされているのかを確認する。と同時に、各分類においてどのような指標が用いられているのかをみることで、何を基準にして各分類を構成しようとしているのかをみる。その上で、分類結果によってアメリカの大学の多様性についていかなる側面が見えてくるのかについて触れる。なお、以下で取り上げる分類のデータはすべて、最新版(2015年改訂)のものである。

4-1. 基本分類

基本分類では、各高等教育機関がその全体として有する第一義的な特質を捉えることが試みられている。6つの分類の中で、最も包括的に

機関の特徴、およびそれに基づいて各機関の高等教育システム全体における位置付けが示されている。この意味では、2000年までのカーネギー分類と趣旨を同じくする分類であるといえる。ただし、表2に示した基本分類をみると、2000年までのカーネギー分類とは様相が大きく異なっていることが一目で分かる。2000年までに比べて、分類カテゴリーの数が際立って多くなっているのである。2000年の分類との対比がしやすいように、2000年の分類と対応するカテゴリー（群）ごとに網掛けによって仕分けをしてみた。表2で網掛けをしたのは、修士課程大学群（Master’s Colleges & Universities）、2年制大学群（Associate’s Colleges）、および種族大学（Tribal Colleges）¹⁾

であり、網掛けをしていない博士課程大学群（Doctoral Universities）、学士課程大学群（Baccalaureate Colleges、ただし、2年制大学を併設している機関（Baccalaureate/ Associate’s Colleges）を含む）、専門大学群（Special Focus Two-Year/ Four-Year）と合わせ、大きく6つのカテゴリーに分けられる。この6つが2000年までのカーネギー分類と一致するわけだが、表2から明らかのように、それぞれのカテゴリー群がさらに細かく分類されているところに新たな基本分類の特徴が見出される。

とりわけ顕著なのは、2年制大学の分類が非常に細分化されていることである。2000年の分類では、高等教育機関全体の42.3%に当たる1,669機関が単一の“Associate’s Colleges”とい

表2 カーネギー大学分類の基本分類（2015年版）

分類	機関数		学生数		
	機関数	%	学生数	%	機関当たり学生数
Doctoral Universities: Highest Research Activity	115	2.5%	3,323,616	16.2%	28,901
Doctoral Universities: Higher Research Activity	107	2.3%	1,691,059	8.3%	15,804
Doctoral Universities: Moderate Research Activity	113	2.4%	1,451,691	7.1%	12,847
Master’s Colleges & Universities: Larger Programs	395	8.5%	3,309,891	16.2%	8,379
Master’s Colleges & Universities: Medium Programs	211	4.5%	775,590	3.8%	3,676
Master’s Colleges & Universities: Small Programs	141	3.0%	349,283	1.7%	2,477
Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus	254	5.4%	431,332	2.1%	1,698
Baccalaureate Colleges: Diverse Fields	326	7.0%	550,541	2.7%	1,689
Baccalaureate/Associate’s Colleges: Mixed Baccalaureate/Associate’s	259	5.6%	447,575	2.2%	1,728
Baccalaureate/Associate’s Colleges: Associate’s Dominant	149	3.2%	632,001	3.1%	4,242
Associate’s Colleges: High Transfer-High Traditional	166	3.6%	1,477,288	7.2%	8,899
Associate’s Colleges: High Transfer-Mixed Traditional/Nontraditional	127	2.7%	1,308,139	6.4%	10,300
Associate’s Colleges: High Transfer-High Nontraditional	84	1.8%	491,356	2.4%	5,849
Associate’s Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical-High Traditional	110	2.4%	724,144	3.5%	6,583
Associate’s Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical-Mixed Traditional/Nontraditional	102	2.2%	685,472	3.3%	6,720
Associate’s Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical-High Nontraditional	130	2.8%	828,743	4.0%	6,375
Associate’s Colleges: High Career & Technical-High Traditional	87	1.9%	279,923	1.4%	3,218
Associate’s Colleges: High Career & Technical-Mixed Traditional/Nontraditional	123	2.6%	294,353	1.4%	2,393
Associate’s Colleges: High Career & Technical-High Nontraditional	184	3.9%	435,401	2.1%	2,366
Special Focus Two-Year: Health Professions	267	5.7%	127,910	0.6%	479
Special Focus Two-Year: Technical Professions	62	1.3%	30,373	0.1%	490
Special Focus Two-Year: Arts & Design	41	0.9%	17,005	0.1%	415
Special Focus Two-Year: Other Fields	74	1.6%	29,033	0.1%	392
Special Focus Four-Year: Faith-Related Institutions	309	6.6%	100,251	0.5%	324
Special Focus Four-Year: Medical Schools & Centers	54	1.2%	110,587	0.5%	2,048
Special Focus Four-Year: Other Health Professions Schools	261	5.6%	195,996	1.0%	754
Special Focus Four-Year: Engineering Schools	7	0.2%	11,452	0.1%	1,636
Special Focus Four-Year: Other Technology-Related Schools	70	1.5%	42,207	0.2%	603
Special Focus Four-Year: Business & Management Schools	93	2.0%	104,989	0.5%	1,129
Special Focus Four-Year: Arts, Music & Design Schools	137	2.9%	151,593	0.7%	1,107
Special Focus Four-Year: Law Schools	36	0.8%	23,587	0.1%	655
Special Focus Four-Year: Other Special Focus Institutions	36	0.8%	31,643	0.2%	879
Tribal Colleges	35	0.8%	17,929	0.1%	512
All Institutions	4,665	100%	20,481,953	100%	4,391

学は2年制大学の併設状況、および教育分野、より具体的にはリベラルアーツ分野（arts & sciences）への集中度によって、修士課程大学は3つ、学士課程大学は4つのカテゴリーへ細分化されている。

以上のように、新たな基本分類は、2000年までのカーネギー分類の基本的枠組み、すなわち機関の特質を最も包括的にあらわす機関分類を行い、その上で、各カテゴリーに対して、それぞれの機関類型の特質を反映した指標によって細分化を図っている。2年制大学および専門大学のカテゴリーに顕著にみられたように、多様な機関群を内包するカテゴリーを細分化することで、それぞれの機関群の中での多様性が表現されており、同時に、それによって、細分化されたカテゴリー内部における機関間の同質性が高まる結果となっている。その一方で、分類カテゴリーの数が大幅に増加したことで、2000年までの分類のように、直感的に高等教育システム全体の構造を把握することは困難となっている。こうした変化には、上述したように、高等教育システムの全体像が単純化して理解されがちな傾向を踏まえ、ランキング等の社会的評価に大学分類が利用される現状を回避しようとする大学分類作成側の意図が垣間見えるように思われる。

4-2. 学士課程プログラムの分類

次に、学士課程プログラムの分類についてみてみよう。上でみた基本分類では、機関の持つ全般的特質を包括的に捉えることを意図しているのに対し、これ以下の各分類では、分類のテーマごとに、特定の観点に立って、各機関の特質を捉えようとする分類となっている。そのため、基本分類では別のカテゴリーに分類されて

いた機関でも、例えば、学士課程プログラムの分類では同一カテゴリーに分類されるといった現象が生じうる。本項でみる学士課程プログラムの分類であれば、機関全体の特質とは関係なく、各機関内部の学士課程プログラムがどのような特質を持っているかに着目しているからである。

表3が、2015年版の学士課程プログラムの分類表である。分類の指標としては、まず提供プログラムの年数（2年、4年、または両方）が用いられている。その上で、2年制プログラムの場合は、4年制大学への転学率が高いか、あるいは職業志向が強いか（またはそれら両方の特質を併せ持っているか）を基準にした分類がなされている。

4年制学士課程プログラムのみを持つ場合は、2種類の指標に基づいて分類されている。一つ目は、リベラルアーツ分野（arts & sciences）と職業分野（professions）のどちらがどれだけ大きいかである。これを基準にして、表3に網掛けをした5つの段階に分類されている。二つ目の指標は、各機関が有する大学院課程がどの程度大きいかである。こちらは、大学院課程がない場合、ある程度の規模の大学院課程を持つ場合、大きな大学院課程を持つ場合、という3段階に分けられている。

この指標は、一見すると、学士課程プログラムの性格には直接関係ないようにみえる。だが、この指標が学士課程プログラムの分類指標として用いられているのは、大学院の規模が、機関全体における学士課程教育の位置付けや学内の雰囲気、そして在籍教員が学士課程教育に充てる時間と労力の投入割合に大きな影響を及ぼすと考えられているからであろう。また、近年では、学士課程段階での研究活動（undergraduate

research) が研究大学に限らず、重視される傾向がみられる (Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University 1998; Kreber, C. (Ed.) 2006)。大規模な大学院を持つことで、キャンパス全体に研究志向の風土があり、学士課程学生でもそうした機会にアクセス

することができるかどうか、教員が学士課程学生に研究の機会を与えるのに敏感か否か、さらには大学院生による研究指導を受ける機会があるかどうか、といった側面をみる指標としても利用可能といえるのかもしれない。

表 3 学士課程プログラムの分類 (2015 年版)

Category	Institutions		Enrollment		
	Number	Percent	Total	Percent	Average
Associate's Colleges: High Transfer	377	8.1%	3,276,783	16.0%	8,692
Associate's Colleges: Mixed Transfer/Career & Technical	342	7.3%	2,238,359	10.9%	6,545
Associate's Colleges: High Career & Technical	394	8.4%	1,009,677	4.9%	2,563
Special Focus: Two-Year Institution	444	9.5%	204,321	1.0%	460
Baccalaureate/Associates Colleges	408	8.7%	1,079,576	5.3%	2,646
Arts & sciences focus, no graduate coexistence	116	2.5%	153,642	0.8%	1,329
Arts & sciences focus, some graduate coexistence	46	1.0%	109,835	0.5%	2,388
Arts & sciences focus, high graduate coexistence	33	0.7%	281,387	1.4%	8,527
Arts & sciences plus professions, no graduate coexistence	72	1.5%	98,614	0.5%	1,370
Arts & sciences plus professions, some graduate coexistence	105	2.3%	417,362	2.0%	3,975
Arts & sciences plus professions, high graduate coexistence	41	0.9%	804,345	3.9%	19,618
Balanced arts & sciences/professions, no graduate coexistence	104	2.2%	191,712	0.9%	1,843
Balanced arts & sciences/professions, some graduate coexistence	338	7.2%	2,435,658	11.9%	7,206
Balanced arts & sciences/professions, high graduate coexistence	103	2.2%	2,663,376	13.0%	25,858
Professions plus arts & sciences, no graduate coexistence	114	2.4%	166,682	0.8%	1,462
Professions plus arts & sciences, some graduate coexistence	408	8.7%	2,204,601	10.8%	5,403
Professions plus arts & sciences, high graduate coexistence	69	1.5%	1,402,346	6.8%	20,610
Professions focus, no graduate coexistence	438	9.4%	248,331	1.2%	567
Professions focus, some graduate coexistence	276	5.9%	1,008,754	4.9%	3,655
Professions focus, high graduate coexistence	115	2.5%	303,365	1.5%	2,638
Not Classified (Exclusively Graduate Degrees Conferred)	322	6.9%	183,227	0.9%	571
All Institutions	4,665	100.0%	20,481,953	100.0%	4,392

表 4 大学院プログラムの分類 (2015 年版)

Category	Institutions		Enrollment		
	Number	Percent	Total	Percent	Average
Postbaccalaureate: Single program-Education	66	1.4%	100,794	0.5%	1,527
Postbaccalaureate: Single program-Business	102	2.2%	142,197	0.7%	1,394
Postbaccalaureate: Single program-Other	335	7.2%	243,733	1.2%	728
Postbaccalaureate: Comprehensive programs	99	2.1%	995,185	4.9%	10,052
Postbaccalaureate: Arts & sciences-dominant	39	0.8%	60,942	0.3%	1,563
Postbaccalaureate: Education-dominant, with Arts & Sciences	119	2.6%	552,766	2.7%	4,645
Postbaccalaureate: Business-dominant, with Arts & Sciences	108	2.3%	557,626	2.7%	5,163
Postbaccalaureate: Other-dominant, with Arts & Sciences	130	2.8%	451,741	2.2%	3,475
Postbaccalaureate: Education-dominant, with other professional programs	108	2.3%	377,672	1.8%	3,497
Postbaccalaureate: Business-dominant, with other professional programs	134	2.9%	505,795	2.5%	3,775
Postbaccalaureate: Other-dominant, with other professional programs	127	2.7%	280,977	1.4%	2,212
Research Doctoral: Single program-Education	77	1.7%	617,586	3.0%	8,021
Research Doctoral: Single program-Other	156	3.3%	483,495	2.4%	3,119
Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school	87	1.9%	2,480,993	12.1%	28,517
Research Doctoral: Comprehensive programs, no medical/veterinary school	68	1.5%	1,368,946	6.7%	20,132
Research Doctoral: Humanities/social sciences-dominant	65	1.4%	927,995	4.5%	14,277
Research Doctoral: STEM-dominant	68	1.5%	657,768	3.2%	9,673
Research Doctoral: Professional-dominant	128	2.7%	1,268,365	6.2%	9,909
(Not classified)	2,649	56.8%	8,407,377	41.0%	3,174
All Institutions	4,665	100.0%	20,481,615	100.0%	4,391

4-3. 大学院プログラムの分類

次に、大学院プログラムの分類をみてみよう(表4)。ここでは、大学院課程を持たない2,649機関(表4の最下部“Not classified”, 高等教育機関全体の56.8%)を除いた2,016機関が分類対象となっている。ここではまず、「大学院課程全般(Postbaccalaureate)」と「博士課程・研究学位プログラム(Research Doctoral)」の2つに大きく区分されている。表4のうち上部が大学院課程全般(Postbaccalaureate), 網掛けをした下部が博士課程・研究学位プログラム(Research Doctoral)に分かれている。次に、これら2つが分野構成によってさらに細分化されている。単一分野のみのプログラムを持つ機関(Single program), 総合的なプログラムを提供する機関(Comprehensive programs), そして、複数分野のプログラムを提供するがいずれかの分野の規模が大きい(dominant)機関, という3段階に区分されている。さらに、単一分野のみのプログラムを持つ機関以外のカテゴリーに属する機関では、規模の大きいプログラム以外にどのような種類のプログラムを有するかに着目して、カテゴリーのさらなる細分化が図られている。

こうした基準に即して分類された表4をみると、大学院プログラムについては、機関数で見ると、「大学院課程全般の単一プログラム—教

育・ビジネス以外(Postbaccalaureate: Single program-Other)」の比率が最も高い(7.2%)。ただし、これら大学院プログラムは小規模なものが多いものとみられ、学生数の比率は高くない(1機関ごとの学生数の平均は全カテゴリーで最少)。学生数で大きな割合を占めるのは、「博士課程・研究学位の総合的プログラム—医学または獣医学分野を併設(Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school)」(12.1%), および「博士課程・研究学位の総合的プログラム—医学・獣医学分野なし(Research Doctoral: Comprehensive programs, no medical/veterinary school)」(6.7%)である。ここには、上記基本分類で、「博士課程大学—最も活発な研究活動(Doctoral Universities: Highest Research Activity)」に分類される、大規模な研究博士大学院プログラムを抱える研究大学群の多くが分類されている。

4-4. 学生プロフィールの分類

次に、学生プロフィールの分類は、各機関に在籍する学生の特性を基準に分類を行ったものである(表5)。分類に用いられている指標は、学士課程学生数(2年制, 4年制の区分を含む)と大学院生数の比率である。分類カテゴリーの数も少なく、比較的単純な分類となっている。

表5 学生プロフィールの分類

Category	Institutions		Enrollment		
	Number	Percent	Total	Percent	Average
Exclusively undergraduate two-year	1,579	33.8%	6,736,687	32.9%	4,266
Exclusively undergraduate four-year	969	20.8%	1,536,221	7.5%	1,585
Very high undergraduate	700	15.0%	2,996,832	14.6%	4,281
High undergraduate	609	13.1%	5,874,567	28.7%	9,646
Majority undergraduate	330	7.1%	2,474,473	12.1%	7,498
Majority graduate	181	3.9%	707,326	3.5%	3,908
Exclusively graduate	297	6.4%	155,847	0.8%	527
All Institutions	4,665	100.0%	20,481,953	100.0%	4,391

いる。分類カテゴリーは全部で7つであり、学士課程学生数と大学院生数の比率を細分化した単純な指標に基づいて、分類カテゴリーが設けられている。つまり、この分類は、学士課程学生数と大学院生数の比率のみに着眼した分類であり、この点が、機関全体の在籍学生の特性をみる上で重要な要素とみなされていることが窺われる。

分類結果をみてみると、機関数では、「2年制の学士課程のみの機関 (Exclusively undergraduate two-year)」の比率が最も高い (33.8%)。この分類カテゴリーは、学生数でも最大であり (32.9%)、改めてコミュニティ・カレッジを含む2年制大学のアメリカ高等教育システムにおける比重の高さが知れる。また、機関数で2番目に多いのは、「4年制の学士課程のみの機関 (Exclusively undergraduate four-year)」である (20.8%) が、これらは小規模な機関が多いため、学生数でみた比重は高くない。逆に、機関数の比率が高くはないものの、多くの学生数を抱えているのが、「学士課程学生の比重が高い機関 (High undergraduate)」である (機関数では 13.1%、

学生数では 28.7%)。

4-5. 学士課程学生のプロフィールの分類

次に、学士課程学生のプロフィールの分類であるが、これは上でみた学生プロフィールの分類とは対称的に、分類指標に複数の指標が結合されて用いられており、また分類カテゴリーの数も多い形の分類となっている (表 6)。学生プロフィールの分類がシンプルに在籍学生の教育段階 (学士課程か大学院か) の比率のみをみようとする分類であったのに対し、学士課程学生のプロフィールの分類は、各機関に在籍する学士課程学生の特性を多面的に捉えようという意図を持つものであることが窺われる。

分類に用いられている指標は大きく4種類である。まず、教育プログラムの年数 (2年制/4年制) によって大きく2つのカテゴリーに分類されている。表 6 には4年制に当たるカテゴリー群を網掛けによって示した。2番目の分類指標は、フルタイム学生とパートタイム学生の比率である。2年制大学に関しては、以上2種類の指標のみに基づく分類となっている。4年制大学についてはさらに、入学時の選抜度が3つ

表 6 学士課程学生のプロフィールの分類 (2015 年版)

Category	Institutions		Enrollment		
	Number	Percent	Total	Percent	Average
Two-year, higher part-time	510	10.9%	4,270,580	20.9%	8,374
Two-year, mixed part/full-time	406	8.7%	1,879,798	9.2%	4,630
Two-year, medium full-time	269	5.8%	379,051	1.9%	1,409
Two-year, higher full-time	394	8.4%	207,258	1.0%	526
Four-year, higher part-time	449	9.6%	2,033,554	9.9%	4,529
Four-year, medium full-time, inclusive, lower transfer-in	150	3.2%	188,969	0.9%	1,260
Four-year, medium full-time, inclusive, higher transfer-in	302	6.5%	838,859	4.1%	2,778
Four-year, medium full-time, selective, lower transfer-in	4	0.1%	19,924	0.1%	4,981
Four-year, medium full-time, selective, higher transfer-in	150	3.2%	1,586,686	7.7%	10,578
Four-year, full-time, inclusive, lower transfer-in	277	5.9%	349,027	1.7%	1,260
Four-year, full-time, inclusive, higher transfer-in	563	12.1%	1,489,421	7.3%	2,646
Four-year, full-time, selective, lower transfer-in	141	3.0%	514,280	2.5%	3,647
Four-year, full-time, selective, higher transfer-in	330	7.1%	2,274,728	11.1%	6,893
Four-year, full-time, more selective, lower transfer-in	299	6.4%	2,244,575	11.0%	7,507
Four-year, full-time, more selective, higher transfer-in	124	2.7%	2,049,396	10.0%	16,527
Not classified (Exclusively Graduate Enrollment)	297	6.4%	155,847	0.8%	527
All Institutions	4,665	100.0%	20,481,953	100.0%	4,391

の段階によって区分されている（(開放的 (inclusive), 選抜的 (selective), より選抜的 (more selective)）。そして、他機関から転学してくる学生の数が2段階によって区分されている（転学生が少ない (lower transfer-in), 転学生が多い (higher transfer-in)）。以上の指標の組み合わせにより、4年制の場合は11カテゴリーに2年制を含めると15カテゴリーに分類されている（「該当なし」を入れると16カテゴリー）。

以下、分類結果について検討してみる。まず、2年制大学については、フルタイムおよびパートタイム学生の比率によって4つのカテゴリーに分類されている。機関数で見ると、4つのカテゴリーへの配分は比較的均等に分散している。が、学生数で見ると、カテゴリーの間の比率は大きく異なっている。具体的には、パートタイム学生の比率が高い機関において学生数が多く、逆に、フルタイム学生の比率が高い機関において学生数が少ないという関係が明確にみられるのである。これは、2年制大学に在籍する学生の特性と機関規模の関係を端的に指し示している。一方、4年制大学の場合は、4段階の指標を組み合わせて設定された11のカテゴリーの間で、一部を除き、機関数、学生数とも比較的均等に分散している。

ただし、よくみると、4年制大学では、パートタイム学生の比率が高い機関は単一のカテゴリーに分類され、選抜度や転学者率によってカテゴリーの細分化が行われていないのに対して、フルタイム学生が多い機関

（“medium full-time”または“full-time”）はこれら両指標に基づくカテゴリーの細分化が行われている。こうした分類法の違いは、パ

ートタイム学生の比率が高い機関にとっては、選抜度や転学者率といった指標はあまり意味を持たないからであろう。大学分類は、こうした高等教育の実態を反映したものである必要があるが、一方で、分類結果から高等教育機関の持つ特性がシステム全体の中でどう配分されているかをみる上では、一つのカテゴリーの中で、カテゴリーによって用いられる指標が異なる場合は、分類結果の分析には留意が必要となる。これは、上でも述べたように、2年制と4年制の間で用いられている指標が異なるといった場合にも通底する観点である。

4-6. 規模と環境の分類

6つの分類の最後は、機関の規模と、学生に提供する教育環境とによって構成される、規模と環境の分類である（表7）。学生に提供する教育環境には、質的な要素も含めてさまざまな指標が考えられ得るが、ここで用いられている指標は、学生がどの程度学内に居住しているか、すなわち学生寮への居住比率である。機関の規模については5段階に分けられている（“very small”, “small”, “medium”, “large”, “very large”）。2年制大学についてはこの規模の指標のみで5つのカテゴリーに分類されている。4年制大学については、規模の5段階に加えて、学生寮への居住比率が3段階に分けられている（“primarily nonresidential”, “primarily residential”, “highly residential”）。4年制大学はこれら2つの指標の組み合わせにより12段階に分類されており、2年制大学の5段階、および大学院段階のみの大学は単一カテ

ゴリーに分類されているため、合計で18のカテゴリーに分類されている。

分類結果をみると、2年制大学については、単純に規模による分類となっているため、機関数の比率と学生数の比率には半比例の関係がみられる。4年制大学については、機関数が最も多いのは「きわめて小規模で主に学内非居住（Four-year, very small, primarily nonresidential）」であるが（17.7%）、これら機関は規模がきわめて小さいことから学生数の比率は小さい（1.9%）。学生数の比率で大きな比率を占めているのは、「大規模で主に学内非居住（Four-year, large, primarily nonresidential）」（19.7%）、および「大規模で主に学内に居住（Four-year, large, primarily residential）」（14.6%）の二つである。

なお、これら2つのカテゴリーと、同じく大規模でありながら学内居住率がきわめて高い機関（Four-year, large, highly residential）とを対比してみると、後者は同じ大規模機関で

表7 規模と環境の分類（2015年版）

Category	Institutions		Enrollment		
	Number	Percent	Total	Percent	Average
Two-year, very small	531	11.4%	152,431	0.7%	287
Two-year, small	470	10.1%	768,066	3.7%	1,634
Two-year, medium	329	7.1%	1,811,740	8.8%	5,507
Two-year, large	174	3.7%	2,057,389	10.0%	11,824
Two-year, very large	75	1.6%	1,947,061	9.5%	25,961
Four-year, very small, primarily nonresidential	827	17.7%	387,714	1.9%	469
Four-year, very small, primarily residential	121	2.6%	73,867	0.4%	610
Four-year, very small, highly residential	241	5.2%	125,923	0.6%	523
Four-year, small, primarily nonresidential	260	5.6%	625,807	3.1%	2,407
Four-year, small, primarily residential	188	4.0%	447,326	2.2%	2,379
Four-year, small, highly residential	334	7.2%	658,012	3.2%	1,970
Four-year, medium, primarily nonresidential	201	4.3%	1,549,742	7.6%	7,710
Four-year, medium, primarily residential	171	3.7%	1,209,931	5.9%	7,076
Four-year, medium, highly residential	142	3.0%	788,446	3.8%	5,552
Four-year, large, primarily nonresidential	141	3.0%	4,033,183	19.7%	28,604
Four-year, large, primarily residential	124	2.7%	2,996,287	14.6%	24,164
Four-year, large, highly residential	39	0.8%	693,181	3.4%	17,774
Exclusively graduate/professional	297	6.4%	155,847	0.8%	527
All Institutions	4,665	100.0%	20,481,953	100.0%	4,391

はありながらも、機関当たりの学生数はややつても、学内居住を重視する機関では、過度に大規模になりすぎないように配慮がなされている様子がデータから伝わってくる。この関係は、比較的規模の小さい機関群（“small”，“medium”）においても同様にみられる傾向である。

4-7. カーネギー大学分類改訂の意味

カーネギー分類の改訂が行われた意図は以下のようにまとめることができる（Shulman 2005; McCormick & Zhao 2005; Zuiches 2008）。まず、上記表2にみる基本分類に基づいた場合には同じ特性を持つ機関であっても、異なる観点からみれば異なる特性が浮き彫りになる場合があり、複数の分類を行うことによって、そうした観点を複眼的に示すことができる。次に、本来、大学分類はさまざまな指標を用いて行うことができ、多様な目的に応じた多様な分類が可能なのである。これまでの分類では、各カテゴリーの名称に示される教育段階の授与学位数が主たる分類指標とされてきた。しかし、その結果、例えば、研究大学や修士課程大学など、大学院課程を有する大学において学士課程教育がどのように行われているのか、その実態を分類に反映することは困難であった。こうした限界に対して、2005年以降の新たな大学分類では、例えば、学士課程に特化した分類を別途、独立した分類として設定することによって、学士課程段階のみの分類とそれによる機関間の特性比較が可能となった。また、同様の考え方にに基づき、各段階の教育のあり方（規模、分野）と学生のプロファイルや学生数を多面的に把握するための分類が複数設定されるようになっていく。単一の分類は、あくまで各機関の

有する特性のうち特定の側面に光を当てたものに過ぎない。複数の分類を設定し、大学の多様性を複眼的に表現することによって、上で見たような大学分類に対する社会による固定的な解釈の仕方を、徐々に払拭することも狙いとされている（McCormick & Zhao 2005）。そこには、カーネギー分類がしばしば、大学ランキング的なものとして表層的に捉えられるのを避けるために、現実的選択としてあえて細分化した分類を設定したという側面もあった（June 2006）。

4-8. 機関の主體的参加に基づく大学分類

最後に、2006年から新たに設定された「選択に基づく分類（Elective Classifications）」について概要を述べておく。上記で取り上げてきた新しい大学分類は、いずれも連邦教育省の高等教育機関データベース（Integrated Postsecondary Education Data System, IPEDS）を通して収集される計量データに基づく指標によって分類が作成されている。これに対して「選択に基づく分類」は、数量データからだけでは見えてこない大学の質的な活動について、機関が自ら情報を提供することで分類を選択的に追加できるというものである。分類への参加を希望する高等教育機関は、分類テーマに関する自己評価（self-study）を作成し、カーネギー財団がそれを評価して分類を認定する。それと同時に、評価を通してそのテーマに関する取組のさらなる向上を促すという仕組みにより、各機関が分類に参加するインセンティブを与えている。現在、「コミュニティへの関与」（Community Engagement）という分類が設定されている。

この分類は2006年から開始され、2008年、2010年、2015年と、分類を希望する機関から

の申請が受け付けられ、評価が行われてきた。当初は、「カリキュラムを通じた関与 (Curricular Engagement)」、または「社会連携 (Outreach and Partnerships)」,あるいは両者の融合という3つのサブカテゴリーが設定されていたが、2010年の分類以降はこれらサブカテゴリーが廃止され、申請機関は、カリキュラムおよび社会連携の両面でコミュニティへの関与の基準を満たすことが求められるようになった。

2015年までに総計で361機関が参加・分類されている。このうち、83機関が2015年にはじめて評価を受けており、その内訳は公立47、私立36であり、基本分類でみると博士課程大学29、修士課程大学28、学士課程大学17、2年制大学3、専門大学5となっている。2年制大学、専門大学の数は少ないものの、それ以外では比較的多様な機関類型に広がっていることが分かる²⁾。

こうした試みは、質的指標による大学分類の有効性を探るものであり、近い将来、さらに新たなテーマによる分類が追加されることが構想されている。なお、この分類は、マサチューセツ大学ボストン校に置かれるニューイングランド高等教育リソースセンター (New England Resource Center for Higher Education) の管理のもとに実施されていたが、2017年より、管理がブラウン大学スウェアー公共サービスセンター (Swearer Center for Public Service, Brown University) に移管されることが発表されている。すでに述べたように、カーネギー分類自体の管理元はインディアナ大学に移管されており、このことに代表されるように、最近では、カーネギー大学分類は、その名称は引き続き維持されつつも、高等教育に関わる全国の専門的

な研究組織の知見や人的・物的リソースを活用しながら維持・発展が図られている。

5. 高等教育機関を単位としたカーネギー分類の検討

続いて、以上で検討してきたカーネギー大学分類について、高等教育機関を単位としてみたときにどのような側面が見えてくるのかについて考えてみたい。ここでは、日本でも比較的良好に知られている機関類型として、研究大学

(Research Universities, カーネギーの基本分類では博士課程大学の一部に分類される)、および学士課程段階におけるリベラルアーツ教育を重視するリベラルアーツ・カレッジ (liberal arts colleges, 基本分類では学士課程大学の一部に分類される)の二つを取り上げる。例として、私立の研究大学としてハーバード大学 (Harvard University)、州立の研究大学としてミシガン大学アナーバー校 (University of Michigan - Ann Arbor)、リベラルアーツ・カレッジとしてアマースト・カレッジ (Amherst College) を取り上げてみる。3つの機関の基本属性とカーネギー分類の結果をまとめたのが表8である。

まず、研究大学の2つを比較すると、基本分類は「最も研究活動が活発な博士課程大学」であり、共通である。学士課程プログラムは、ハーバードがリベラルアーツに特化しているのに対し、ミシガンではリベラルアーツに加えて専門職分野も併設されている。いずれも大学院生の比率が高いことは共通している。大学院プログラムの分類は、いずれも、研究博士学位プログラムが大きく、幅広い分野をカバーし、かつ医学・獣医学分野を併設しており、すべて共通である。学生プロフィールは、ハーバードでは

大学院生の比重が高いのに対し、ミシガンは学士課程学生の比率が高い。だが、学士課程学生のプロフィールをみると共通である。最後に、規模と環境については、ともに4年制の大規模大学であり、学内居住比率が高いが、学内居住比率には差があり、ハーバードのほうがより高くなっている。

こうした両大学の特徴は、一般的に認識されている私立、州立の研究大学のイメージに近いものといえる。その意味で、新たなカーネギー分類は、そうした機関類型ごとの特徴がうまく反映される分類となっているといえる。

基本分類でこれら両大学と同じ、“**Doctoral Universities: Highest Research Activity**”に分類されるのは、115大学である。カーネギー分類のウェブサイトでは、各機関と同様のカテゴリーに分類される機関を検索できるようになっている。ハーバードについて、分類の6項目についてすべて同じカテゴリーに分類される大学を検索すると、3大学しかヒットしない。それら

は、タフツ大学、シカゴ大学、イェール大学である。タフツ大学を除いて、いずれもアメリカの中でも最も研究が活発な60の大学しか加盟を許されていない米国研究大学協会

(**Accusation of American Universities, AAU**)のメンバー校であり、これら大学が共有する特徴がアメリカのトップの私立研究大学の特徴を形成していることが分かる。一方、ミシガン大学について同様の検索を行うと、わずか2大学しかヒットしない。それらは、バージニア大学とウィスコンシン大学マディソン校であり、こちらもいずれも古くからAAUに加盟するトップの州立研究大学と目される大学群である。だが、これらを除いた115大学、ないしAAUに加盟する60大学は、何らかの点でハーバードやミシガンとは異なる特徴を有していることになる。「最も研究活動が活発な博士課程大学」というカテゴリーの内部にはさまざまな面での多様性が存在する可能性があるのである。例えば日本では、しばしばアメリカのトップの研究

表8 研究大学とリベラルアーツ・カレッジのカーネギー分類の比較事例

	ハーバード大学 (Harvard University)	ミシガン大学アナーバー校 (University of Michigan – Ann Arbor)	アマースト・カレッジ (Amherst College)
設置形態	私立	公立	私立
学生総数	28,791	43,625	1,792
カーネギー大学分類 (2015年版)			
基本分類	Doctoral Universities: Highest Research Activity	Doctoral Universities: Highest Research Activity	Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus
学士課程プログラムの分類	Arts & sciences focus, high graduate coexistence	Arts & sciences plus professions, high graduate coexistence	Arts & Sciences focus, no graduate coexistence
大学院プログラムの分類	Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school	Research Doctoral: Comprehensive programs, with medical/veterinary school	(Not Classified)
学生プロフィールの分類	Majority graduate	Majority undergraduate	Exclusively undergraduate four-year
学士課程プロフィールの分類	Four-year, full-time more selective, lower transfer-in	Four-year, full-time more selective, lower transfer-in	Four-year, full-time more selective, lower transfer-in
規模と環境の分類	Four-year, large, highly residential	Four-year, large, primarily residential	Four-year, small, highly residential

大学をみることを通して研究大学全般の特性を把握しようとするが、研究大学の内部構造は一律であるとは限らず、そうしたベンチマークを試みる際の留意点を示唆しているといえる。

最後に、アメリカにおいて研究大学と並んで、学士課程教育の優秀性の確保に寄与する存在であるリベラルアーツ・カレッジの特徴をみておこう。アマースト・カレッジの分類を同じ私立のハーバードと比較すると、多くの項目で異なる特質が見出される。しかし、アマーストが大学院課程を持たない点を勘案して、学士課程教育のあり方、ないしは学士課程学生のプロフィールをみると、両大学には共通する点が多く見出される。とりわけリベラルアーツ分野の教育において、私立研究大学と私立リベラルアーツ・カレッジが類似する機能を果たしている状況が窺われる。このように、特定の観点に立つ複数の分類を行うことによって、ある機関同士の全般的な特質が異なっても、特定の側面ではそれらが類似の機能を果たしている実態が垣間見えることとなる。こうした点に、新たなカーネギー分類を通して、高等教育システムの実態により具体的にアプローチする可能性が開かれているといえる。

本項で取り上げた機関ごとの事例は、ごく基本的な観点のみに触れたに過ぎないが、カーネギー分類を活用して、機関類型に関する同様の分析を重ねることで、アメリカの高等教育システムの内実をより具体的なレベルで把握することが可能となるであろう。

6. おわりに—カーネギー大学分類から見える示唆

最後に、本稿におけるカーネギー大学分類の検討を通した示唆を指摘しておきたい。

まず、カーネギー分類は、2005年の改訂によって複雑な構造を持つこととなったが、分類に用いられている指標自体を改めてみると、必ずしも特殊なものではない。大学の特性をみる上で主要な指標を用いているのだが、特定の観点をみる独立の分類を設け、あるいは指標を複数結合させることによって、大学の多様な側面を表現することによりかなりの程度成功しているともみることができる。とりわけ、教育機能や学生の属性に関する指標が重視されていることは、ユニバーサル化段階における高等教育の主要な機能を取り上げたものとして参考となる。特定の教育段階や学生のプロフィールに関するこれらの分類は、これまでの分類とは異なり、特に短期大学の詳細な分類を可能としたことから、特にコミュニティ・カレッジ関係者からは精巧な分類としての評価を得ている（June 2006）。

もともと、分類の改訂に当たってカーネギー財団は、新しい分類を通して機関特性を多面的に把握できることを主張していたが、現時点でそうした意図が大学関係者や社会から広く理解を得られているとは言い難い。大学分類に対する高等教育機関や社会一般による認識は、現在でも、基本分類を簡略化した従来型の分類に置かれている。新しい分類は複雑であるため、直観的理解が難しく、複雑な事象を簡潔に表現するという、分類の持っていた本来の目的が変化しているとみることができる。もちろんそこには、すでに論じたように、これまでカーネギー分類がどのように受け止められてきたのかという経緯が反映されてもいる。

しかし、いずれにしても、こうした変化によって、分類がもともと持っていた目的、すなわち現状把握の切り口としての大学分類という意味合いを超えて、むしろ分類自体を参照するこ

とによって、個別機関の持つ具体的機能や高等教育システムの構造を詳細に分析・把握することができるようになってきている。機関レベルでいえば、個別機関の持つ個々の機能を捉え、その上で機関のトータルな構造を重層的に把握することが可能となっている。また、システムレベルでいえば、従来型の分類による簡略な分類カテゴリーの内部に存在する構造、あるいは個別機能ごとにみたシステムの構造にアプローチすることが可能となっている。

最後に、カーネギー分類が大学の多様性に対して持つ示唆について述べておく。日本においても、アメリカにおいても、社会における高等教育機関に対する認識は、一般的にはおおまかな大学の類型（例えば、大学の規模や大学院を持つか否かなど）に規定されている。また、大学の持つそうした主要な特性は、機関が共通して持つ性格をかなりの程度反映していると言える。しかし、その一方で、そうした一般的認識によって各機関の持つ具体的特性がどこまで深く把握できるのかという点も問われなければならない。一見すると類似の性格を持つ機関であっても、異なる側面から見れば違った実態が見えてくることもある。カーネギー分類が多様な分類手法と指標を取り入れようとしていることは、高等教育という機能、あるいは高等教育機関に対する多面的理解を促す可能性を開くものといえるだろう。こうした見方に基づいたときに、各高等教育機関、ひいては各国の高等教育システムはどのようにみえてくるのか。そうした視点から見ると、カーネギー分類はアメリカの高等教育の多様性を理解する上での重要な材料を提供してくれているといえる。こうした取組を参考に、日本の大学の多様化がどういった側面についてどの程度進行しているのか、さま

ざまな角度から明らかにすることもまた意義深い試みといえるのではないだろうか。

注

1) アメリカ先住民を主な教育対象として設置された高等教育機関であり、アメリカン・インディアン高等教育コンソーシアム (American Indian Higher Education Consortium) に加盟する大学が対象となっている。

2) コミュニティ・エンゲージメントの観点から、この分類を取り上げた論考として、五島 (2016) が参考となる。

引用文献

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*, Stony Brook: State University of New York at Stony Brook.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2001). *The Carnegie classification of institutions of higher education: 2000 edition*.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Carnegie classification of institutions of higher education*

[<http://carnegieclassifications.iu.edu/>] 2017.2.

Driscoll, A. (2008). Carnegie's community - engagement classification: Intentions and insights, *Change*, Jan/Feb. 2008, 38-41.

福留東土 (2011).「米国を通してみる大学の多様性—カーネギー大学分類を手掛かりとして—」
広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育のユニバーサル化と大学の多様化』高等教育研究叢書 113, 45-57.

五島敦子 (2016).「知識基盤社会に対応した大学

- 開放」上杉孝實・香川正弘・河村能夫編『大学はコミュニティの知の拠点となれるか』京都：ミネルヴァ書房，31-44.
- Jaschik, S. (2006, February 27). The New Carnegie Classifications, *Inside Higher Ed*.
- Jaschik, S. (2006, October 17). Rankings Tail Wags the Dog, *Inside Higher Ed*.
- June, A. W. (2006). College Classifications Get an Overhaul, *Chronicle of Higher Education*, March 3, 2006.
- Kerr, C. (1973). Foreword, Carnegie Commission on Higher Education, *A Classification of Institutions of Higher Education*.
- Kerr, C. (1963). The uses of the university, Cambridge, Mass: Harvard University Press. (カーネギー, C. (著) 箕輪成男・鈴木一郎(訳) (1994). 『大学経営と社会環境—大学の効用』東京：玉川大学出版部)
- 喜多村和之 (1976). 「カーネギー高等教育審議会—その業績と評価」『IDE 教育資料』第48集.
- Kreber, C. (Ed.) (2006). Exploring research-based teaching, *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 107.
- McCormick, A. C. & Cox, R. D. (Eds.) (2003). *New Directions for Community Colleges* (Special Issue: Classification Systems for Two-Year Colleges), Wiley Periodicals, Inc.
- McCormick, A. C. & Zhao, C. (2005). Rethinking and Reframing the Carnegie Classification, *Change*, Sept/Oct. 2005: 51-57.
- McCormick, A. C. (2005, November 14). A New Set of Lenses for Looking at Colleges, *Inside Higher Ed*.
- McCormick, A. C. (2007, May 10). Hidden in Plain View, *Inside Higher Ed*.
- Shulman, L. S. (2005, November 11). Classification's Complexities, *Chronicle of Higher Education*.
- Trow, M. トロウ, M. (著), 天野郁夫・喜多村和之(訳) (1976). 『高学歴社会の大学』東京：東京大学出版会.
- Zuiches, J.J. et al. (2008). Attaining Carnegie's Community-Engagement Classification, *Change*, Jan/Feb. 2008: 42-45.