

戦略的研究プロジェクトシリーズⅩ

大学の機能別分化の現状と課題

21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の
具体的方策に関する研究

平成27年3月

RIC 広島大学高等教育研究開発センター

戦略的研究プロジェクトシリーズⅩ

大学の機能別分化の現状と課題

RIC 広島大学高等教育研究開発センター

報告書の刊行に際して

戦略的研究プロジェクトは、「経済財政改革の基本方針 2007」（2007 年骨太の方針）を踏まえ、大学・大学院改革のための具体策に関する研究を行うことを目的に、文部科学省特別教育研究経費（戦略的研究推進経費）を得て、2008 年度から実施されてきた研究プロジェクトである。こうした大きな目標の下で、①世界トップレベルの大学院教育の改革、②知識基盤社会における人材養成と教育の質保証、③高等教育の国際化・多様化と機能・役割分担、の三つの観点から研究を進め、併せて、④国立大学や地方大学の充実を目指す改革、⑤競争的資金の拡充と効率的な配分、⑥国立大学法人運営費交付金の改革についても検討し、これらの高等教育研究成果の提供のための知識基盤（データベース等）を構築することとなっている。これまでの過去 6 年間においては、8 冊の報告書を刊行（戦略プロジェクトシリーズ I～VIII：『大学院教育の現状と課題』、『大学院教育の将来－世界の動向と日本の課題－』、『国立大学の機能に関する実証的研究－地方国立大学に注目して－』、『大学教育質保証の国際比較』、『知識基盤社会と大学・大学院改革』、『大学院教育の改革』、『大学財政・財務の動向と課題』、『大学の多様化と機能別分化』）してきた。本報告書は上記②③⑤のテーマに関すると同時に、上記報告書シリーズ III および VIII に連なるものとなる。本報告書が今後の高等教育の機能別分化政策の現状と課題を考える上での実証的知見として、必要不可欠なエビデンスの一翼を担えるものとなることを期待している。

2015 年 3 月

広島大学・高等教育研究開発センター・センター長
丸山 文裕

目 次

報告書の刊行に際して

第 1 部 各国における大学の機能別分化・統合政策の検討

国家、大学自治、市場と大学ガバナンス	丸山 文裕	1
大学の機能別分化：連合王国における高等教育及び高等教育機関	秦 由美子	17
フランスにおける大学・高等教育機関共同体（communauté d'universités et établissements: COMUE）の設置		
—大学の統合・連携を巡る政策の形成とその背景—	大場 淳	31
マレーシアにおける大学の機能別分化政策について	佐藤 万知	51

第 2 部 機能別分化と資源配分・財政

マス型高等教育システムの構造変容と機能分化

—見えない機能分化と「予言の自己成就」	藤村 正司	65
機能別分化時代の補助金—大学改革補助金の制度的検討	小入羽秀敬	105
学位授与からみた大学・大学院の構造・機能分析		
—潜在クラス分析・潜在曲線モデルを用いた高等教育分析—	村澤 昌崇	117
アメリカ諸州における		
公立大学のパフォーマンス・ファンディングの動向	吉田 香奈	133

第 3 部 機能別分化とグローバル人材育成

機能分化からみたグローバル人材養成に関する研究

—日本の学部長調査の報告—	大膳 司	151
中国と韓国におけるグローバル人材育成	黄 福 涛	169

第1部

各国における

大学の機能別分化・統合政策の検討

国家，大学自治，市場と大学ガバナンス

丸山 文裕

1. はじめに

大学のガバナンスは、大学システムや大学が、政府とどのように関係し、どのように組織され、運営され、意思決定がなされるかを表し、高等教育政策や高等教育研究において用いられている。そしてその改革についても近年しばしば議論されている。

例えば経済同友会では2012年3月「私立大学におけるガバナンス改革」を公表した。それによると学校法人の理事会の権限が脆弱であり、同様に学長や学部長の権限も限られている。それに対して教育研究の重要事項を審議する教授会が、経営事項への関与を行い、組織決定に迅速性を欠くことになり、改革への抵抗勢力となっている。また理事会の監視機能を担う評議委員会・監事も機能を果たしていない(北山, 2012)。そして理事会の権限および経営・監督機能の強化、学長・学部長の権限の強化、教授会の機能・役割の明確化、評議委員会の役割の明確化、監事の機能強化などを提言している。

また中央教育審議会は「第2期教育振興基本計画について」を2013年4月25日公表し、その中で質の高い大学教育の実現のため、大学・学校法人のガバナンス機能の強化が必要としている(中央教育審議会)。さらに教育再生実行会議は、2013年5月28日『これからの大学教育等の在り方について』第3次提言を行っている。そこで国立、公立、私立大学のガバナンス改革、財政基盤の確立により経営基盤を強化することを提言している。学長・大学本部の独自予算の確保、学長を補佐する執行部・本部の役職員の強化などによって、学長が全学的なリーダーシップをとれる体制の整備を進め、学長の選考方法のあり方も検討するとしている。教授会の役割の明確化、部局長の職務や理事会・役員会の機能の見直し、監事の業務監査機能の強化も進めるとしている(教育再生実行会議)。

これらの大学ガバナンス改革への提言は、現在日本の大学の意思決定プロセスに教授会があまりに強く関与し、学長や理事会のリーダーシップが妨げられ、教育研究の活性化を強化する大学改革が、進行しないという見方に基づいている。他方大学という組織の特徴を考えれば、組織としての目標や方向性を定めて魅力

を高めるために、権限を集権化すればよいというほど単純な話ではないという意見もある（両角，2012）。これらの見方はどちらが正しいのか，現行ガバナンス制度のどこに問題があるのか，改革によって大学はどこへ向かうのか。これらの疑問に答えるためには，まずもってガバナンスのあり方を左右すると思われる大学の設置形態を整理検討してみる必要がある。本稿では第 1 に大学の設置形態とガバナンスの理論的枠組みを検討し，次に大学ガバナンスと国家、大学自治、市場との関係を考察し、最後に主にイギリス，フランス，ドイツのカリキュラム，教職員人事，資金配分，評価についての大学改革の動向を整理する。

2. 大学の設置形態

大学の設置形態および大学ガバナンスの国際比較の枠組みは，これまでいくつか提案されている。たとえば金子は，①国家施設型，教員と学生のギルド組織から発生し，ヨーロッパ中世における領邦国家の領主が，設置した大学に起源をもち，その後の国民国家の成立後，国家が管理する大学。これにはドイツ，フランス，日本の国立大学が入る。②政府支持型，学生の宿泊施設が独自の資産を蓄積し，学寮（college），有産カレッジに起源をもち，後に政府から財政的に援助を受ける大学。これにはイギリスの大学，アメリカの州立大学が該当する。そして③私立型，政府の援助も統制もそれほど受けない大学。これにはアメリカ，日本，韓国などの私立大学があたる。以上の 3 つを設定した（金子，2010a）。

ただし金子はドイツの大学は，各州によって高等教育法が制定されており，大学は国家というより，州の施設としてとらえられていること，さらにドイツのベルリン大学では，国家によって計画され，財政的に全面的に援助されていたが，社会から独立して，真理を探究する自由を与えられた機関である，という矛盾を含んだ構造であるという 2 点を指摘している。この点は，フランスとドイツの大学を区別する違いでもある。また日本の国立大学については，国家施設型に位置づけられるが，授業料を徴収する点において，ヨーロッパの国家設置型とは異なるとしている。さらに日本の私立大学は，アメリカの影響を受けた私立大学型に属するが，政府による設置基準の審査や入学定員の定めなど，アメリカより政府統制が強いと指摘している。

かつて OECD は，国家と大学との関係のあり方を，国家の関与の度合いによって，①国の所有型，②国の代行型，③国私協力型，④私立型の 4 つに分類した。そして大学の法的地位，構造と計画，教職員の地位，資産保有，資金配分，についてそれぞれ論じている（OECD，2005 および丸山，2009，p96）。例えば資金配分について，国の所有型では，国の他の機関と同様，大学に国の予算が配賦され，

年度内の執行が必要である。国の代行型でも、大学独自の収入や剰余金の保持には制限が設けられている。国私協力型では、大学は政府との契約の形で交付金を得る。私立型では、収入支出について、国の規制を受けない。

OECD は、別の論文でアメリカの大学における州政府との関係と、法的地位を区別した表も発表している（OECD および丸山，2008）。州の管理の強さによって、4つの分類が可能である。①大学は州の機関、これは管理が最も強く、大学は州の他の機関と同様の扱いを受ける。②州が管理する大学、州の他の機関とは自律性において異なるが、予算については州の管理下にある。③州が援助する大学、州の管理が弱く州によっては法人組織であり、予算執行も裁量が認められている。授業料、寄付金等の大学自己収入が認められている。および④法人モデルであり、私立大学が該当するが、弱いといえども州は設置認可等、何らかの形で管理を行う。アメリカでは連邦政府は高等教育にはほとんど関与せず、州政府が管理するので、州政府を中央政府と読み替えれば、2つの分類は、ほとんど同じであるといつてよい。

水田は、大学の設置形態を検討するヨーロッパおよびアメリカの先行研究をレビューした上で、大学の設置形態を国際比較する上でのフレームワークを提示している（水田，2010）。それは①大学と政府の関係：権限の所在，政府統制，財政制度，②大学内の統制：権限の所在と手続き，財務管理，の違いによって各国を分類しようとするものである。

パラディスらは、ヨーロッパ7カ国の大学ガバナンスの変化を、1980年代と2000年代とを対比させて検討している（Paradeise et al., 2009a）。7カ国の外部統制，資産の所有，大学への資金配分，評価，人事などをまとめた巻末の一覧表は、大学改革に関心を持つ者にとって、便利な手引きとなっている。

3. 国家，大学自治，市場

ドビンスらは、大学ガバナンスを、学内統制だけでなく、大学と国家との関係、ナポレオンやフンボルトという個人的影響を含めて分類し、国家中心型，アカデミック支配型，市場志向型の3つを区別している（Dobbins et al., 2011）。ここではその単純であるが、説明力のあるドビンス分類を紹介解説し、パラディスのフランス，イギリス，ドイツについての記述を参考にして、それらの国での大学の設置形態と、ガバナンスの変容を俯瞰し、違いと共通の趨勢を指摘する。

国家中心型大学ガバナンスでは、国家が入学要件，カリキュラム，試験，教員人事など，直接すべてに関与する。大学自治の程度は低く，大学ガバナンスは行政管理に準ずる。国家は大学の守護の役割を演じ，資金を提供し，質の保証をお

こなう。この分類にはフランス、スペイン、ポルトガル、ロシアが該当する。フランスの大学の外部ガバナンスは、教育研究省が行う。大学の配置や組織形態についての決定は、省レベルの諮問委員会による。ただしグランゼコールや研究組織は、政府組織からの独立性が強い。フランスでは、かつて大学の土地と建物は国の所有であって、大学は資産を所有しなかったが、「大学の責任と自由法」によって不動産所有権の一部を大学に移転している。

大学のミッションは、国家目標の実施、実現であり、大学は国家プライオリティの実現の手段である。国家は教育内容に関与し、資金は国によって費目別に配賦される。事務官は学内の選挙でなく国によって任命され、採用、給与に関する規則は、中央政府と同様である。フランスでは大学に対する地方政府の役割は小さいレベルにとどまっている。

学者による自治組織型では、大学は学者の知的共同体である。大学経営についての概念が弱く、学者の自己規制によって大学が運営され、特に教育研究については学者による独占的管理がなされる。ドビنزによれば、創設時のベルリン大学が理想であり、創設者にちなんでフンボルトモデルとも呼び、ドイツ、オーストリア、東ヨーロッパで依然として優勢である。設置形態を念頭に入れた金子の分類では、フランス、ドイツの大学はともに国家施設型に入る。しかしドビنزの分類は、学内のガバナンスに注目し、ドイツとフランスの大学を区別している。ドイツでは、予算、学生定員は州高等教育法で規定されている。大学は規模などを自分で決められないが、その他教学に関する事項は、アカデミックが決定する。

機関レベルでは、アカデミックで構成される評議会が、教学に関して実質的な管理を行う。国家と大学はパートナーシップを結ぶ関係にあり、法人形態をとる。ドイツでは法律上、大学は法人である。国家は、自治範囲を制限する全体計画や資金提供に責任を持つ。大学は、財政的に国家依存であるので、常に団体交渉の必要性が生じる。

アカデミック支配型は国家中心型と比べると、大学の経営戦略、産業界や政治目標との調整が困難となる。フンボルトモデルの理想は、学問の自由であり、真理の探究である。社会経済的ニーズをアカデミックな活動や、学生の教育に結び付ける手段を欠くことになる。科学の効用、応用、経済政治的ベネフィットについても、大学の使命とは関係が薄い。

アカデミック支配型のもっとも重要な構成要素は、講座制である。各講座は、組織の核として機能し、ミクロレベルの権威として行動する。ドビنزによれば、いくつかの講座が協同すれば、政府の権力にも対抗できることもある。大学は社会へのサービスを行うこともあるが、大学やその下部組織の講座は、社会経済的圧力よりも、科学や学問の共同体の行動規範に従う。教員の雇用は、教員が公募、

選考、採用、任命までイニシアティブをとって行われる。とはいえ、大学は国家の行政組織の一部であることが多いため、教員は公務員である。「象牙の塔」と揶揄されるように、大学ガバナンスでの教員主導は、教育の質、学生選抜、給与基準などで、業績主義から逸脱することもある。しかしドイツでも外部ガバナンス組織が、大学内に設置されつつある。多くの大学で企業人、政治家を含んだ理事会が州法に基づき設置されている。

市場志向型では、大学は経営体として運営されることにより、効率的に機能するという考えに基づく。市場化は学生の選択を広げ、提供されるサービスの質を高め、また多様化させる。そこで大学は、学生と資源をめぐる競争に加わることになる。

市場志向型では大学経営は、学生へのサービスを行う生産者と企業者である。大学管理者のリーダーシップは経営の核となる。新公共経営（New Public Management）と私企業の考え、すなわち業績による資金配分は、ガバナンスのメカニズムとして強調される。競争によって、大学は素早い対応を求められ、専門分野が絶え間なく変わる。市場志向モデルでは、カリキュラムをはじめとする教学事項は、大学の管理者が決定する。フンボルトモデルと異なり、情報や知識はそれ自体目的ではないし、公共財でもない。大学の研究教育は、売買の対象となる財やサービスであり投資対象である。

市場志向型といえるイギリスでは、1980年代から民間的経営手法が導入され、学長の経営権の拡大がなされた。大学経営のリーダーシップは、カウンスル（理事会）、学長、上級管理チーム、評議会（senate）がもつ。カウンスルの役割強化が図られ、リーダーシップファンデーションという上級管理者のリーダーシップ強化訓練を行う全国組織も利用されている。

市場志向型でも国家の役割がなくなるわけではない。それは、競争を促進させ、質の保証と透明性を高めることである。買い手である学生と売り手である大学の間の競争は、大学の資金の使い方や提供される教育課程に影響を及ぼす。ドビンズらが想定する市場志向型は、アメリカの私立大学と思われるが、私立大学によって担われるとは限らない。アメリカの州立大学やイギリスの大学にもその特徴を見ることができる。イギリスの大学は国の所有ではなく、各大学で独自の管理組織を有している。アメリカの州立大学の中には、高額な授業料を徴収し、企業、個人から寄付を募り、基本財産を保有し、その拡大に努力し、優秀な学生に奨学金を提供し、私立大学とほとんど変わらないものもある。イギリスでは、かつての大学補助金委員会（UGC）や現在の高等教育財政委員会（HEFCE）という政府から独立したバッファー機関が、高等教育計画と財政的インセンティブによって、大学を監視している。不動産は大学の所有である。

市場志向型では、政府は、授業料や学生数を操作できる補助金や規制によって、競争を促進させる。アメリカでは、家計への高等教育減税や企業への優遇寄付税制によって、大学進学を促進させる。政府は、人材養成計画には関与せず、競争と質の保証にのみかかわる。大学の財源の多くは、学生からの授業料や企業からの寄付や委託研究に依存するので、研究や教育は、市場で決定された価格で売られることになる。イギリスでは1980年代から学生募集へのインセンティブが与えられたり、資金獲得への競争が強化されたりした。2006年にはトップアップ授業料が導入され、MBA課程とか留学生に高額授業料が可能な規制緩和が行われ、そこでの学生獲得競争が強まった。

4. カリキュラム

以上のドビنزの設定した3つの大学ガバナンスの型は、もちろん固定的ではない。社会経済の複雑化によって、大学への期待が多様になり、それぞれ問題を抱えることになる。それを克服するために、改革が絶えずなされている。ヨーロッパ7カ国の大学ガバナンスの変化を検討したパラディスらは、各国で改革のプロセスは異なるものの、多くの共通性が見いだせるという(Paradeise et al., 2009b)。

国家支配型では、大学のミッション、目標計画、カリキュラム、研究内容および計画、入学条件、学生数、などは、国家が決定する。もちろん教学に関しては、国家支配型といえども、アカデミックの協力を得る。国家支配型のフランスでは、学科レベルのカリキュラムは、高等教育担当省の専門家が審査を行い、同省が最終決定を行う。2000年代に入って、大学の自由度は拡大したが、カリキュラムは、大学の議決機関が事前審査を行い、高等教育担当省が認可を下す。

アカデミック支配型では、教学に関する事項は、アカデミックが決定する。教員は研究志向であり、ティーチングに対する動機付けは、機関や組織的ではなく個人的なものである。カリキュラムは学生のニーズ、社会的ニーズとは必ずしも一致しない形で景況される。アカデミックな自治モデルは、研究のあまりの強調のため、学生のティーチングの崩壊、官僚制化による弊害、国家や社会からの不信感をもたらすと批判される。

アカデミック支配型のドイツでは、教員のティーチング時間は連邦大綱法によって定められており、1998年の大綱法改正により増加している。カリキュラムは大学や学部レベルで決定され、州省の認可を得ることになっている。州によっては設置基準を定める認可委員会が設立され、州政府に代わって独立した認可機関が、学士課程の認可を行っている。博士課程は個人的徒弟関係として組織されて

いたが、次第にコースワークのある大学院での組織的な企てとなってきた。

市場志向モデルでは、カリキュラムをはじめとする教学事項は、大学の管理者が決定する。教育研究は市場価値のあるものが優先される。カリキュラムは学生に人気のある、職業志向が強く、就職力に秀でた分野の拡大がなされやすい。研究は企業や政府からの委託研究、共同研究がおこなわれる分野が発展する。これらの判断は、理事会等の大学の管理者が行う。しかし Switkes はアメリカの the University of California System では、教員が学内ガバナンスに関与し、それが大学の教育研究の質とエクセレンスの維持に貢献しているとしている (Switkes, 2013)。これは研究志向の強い、大学の自治が確立されている特殊な大学の事例かもしれないが、この指摘は興味深い。多くの場合、教員がガバナンスに関与することは、教育と研究を活性化させようとする改革に妨げとなると見られているからである。Switkes の指摘は、フンボルトモデルの支持者を勇気づけることになる (Maruyama, 2013)。

イギリスでは、教授団 (faculties) は教育組織であり、学科 (department) は研究組織である。カウンスル (理事会) が大学を統治し、教育研究の管理責任も負う。市場志向型に入るイギリスでも、カリキュラムの決定は教員で構成される評議会 (senate) が行う。評議会の決定した教学事項でも財政が関係する事項は、カウンスルの承認が必要であり、反対にカウンスルが学科の新設や閉鎖のような教学事項を決定する時には、評議会との「協議」が必要である (Bekhradnia, 2013)。

5. 教職員人事

国家中心型では、大学は行政組織の一部であるので、教職員人事は政府の任命によることになる。国が採用、雇用規則、給与、処罰などを管理する。そこでは、学長はアカデミック出身者か行政の経験を持つ公務員である。学者の共同体を理念とするフンボルトモデルでは、教員人事は、特に教員が権限を行使し、教員の権利として終身雇用が一般的である。教員が学長を選出するが、同僚による選挙によるので、学長の大学管理能力が問われることはまれである。

市場志向型では、管理者も教員職員人事に関与し、教員の不採用、解雇にも権限を持つ。国家が介入することはない。管理者の権限が大きいので、教員の生産性による業績給与もありえる。また市場志向モデルでは、終身雇用は少なくなる傾向にある。

以下のイギリス、フランスとドイツの変化は、主としてパラダイスによる記述をまとめたものである (Paradeise et al., 2009a)。国家中心型のフランスでは、1980年代には、教員ポストは、高等教育担当省によって設置管理されていた。教

員の資格審査を行う全国大学評議会の監督下で、学内の専門家委員会によって教員採用が決定された。

しかし 2000 年代に入って、全国大学評議会の権限は低下し、学内委員会が教員採用の最終決定を行うようになった。任用される教員は、大学執行部・議決機関から大臣に推薦される。まだ少数であるが、学長裁量により採用される教員の割合が増加している。現在公募される教員の職階、雇用条件、採用は、学長と管理運営評議会の決定に基づくようになった。現在でも教員は終身雇用が基本である。LRU によって、予算の範囲内で、大学が契約により任期付のプロジェクト研究の教員、研究員、事務員を雇用することができるようになった。

1980 年代のフランスでは、学長と学部長は、教員出身者に限られていた（学長は教授としての教育する義務がある）。大学改革（1968、1984 年）にもかかわらず、学長のリーダーシップが発揮できることはまれであった。1980 年代には学長と議決機関の法的な区別が明確ではなく、大学の管理者の行動は限定的であった。大学の上級管理者は全国の候補者から大学によって選出されていた。教員が運営を担い、経営の観点は弱いものであった。

しかし 2000 年代には、規則に変更がないものの、大学の管理者は教員から選出されるようになった。学長権限は、LRU で拡大し、学長から学部長まで、リーダーシップが重視され、それらの職では、教育負担の軽減と金銭的報酬がなされるようになった。政治家としての学長と、経営者としての学長としての双方の役割が、重視されている。専門団体の訓練による専門的経営者の能力開発と多様化もなされている。

ドイツでは、教授は公務員であり、現在もそうである。他の教員も公務員法に従うが、1980 年代には正教授以下の終身雇用は少なくなってきた。2004 年に給与制度が改定され、業績給が導入された。しかし州や大学の財政事情により給与の上乗せは一貫していない。現在では教員の多くは、任期契約である。

1980 年代のドイツでは、連邦大綱法により定義されるように、すべての管理職は各大学で教員によって選出されていた。学長は、教員の集まりである法人組織としての大学を代表である。他方、事務局長は公共サービス機関としての大学の代表である。事務局長は、財務その他管理経営を所管し、評議会は教授、その他の教員、技官、学生の代表であり、大学の主要事項を決定していた。教授はティーチングと研究の事項を管理し、教授団は教授から選出された学部長で構成される。

2000 年代に、理事会制度が導入され、学長と協働し管理に当たる。意思決定機関としての評議会の役割は弱体化され、助言機関となっている。16 各州の法律は、それぞれでいささか異なるが、学長と学部長は資源配分の権限が大きくなる傾向

にある。

ドイツではかつての教授団が大学を管理するのではなく、大学に理事会を設置し、そこに州政府の代表が参加し、間接的な監督を行うことになった。この事例を金子は、政府統制の間接化と呼び、ヨーロッパの大学の趨勢の1つとしている(金子, 2010a)。さらにヨーロッパの大学は、中世からの伝統で、ギルドの性格を保持しており、意思決定は構成員がするのが伝統であった。しかし大学内部の意思決定に、政府の財政支援を受けているがため、組織施設の意思決定という2つが混在する。趨勢としては意思決定機関の一元化、責任主体の明確化が進んだ。また教員、職員、学生の意思決定への参加が制限される傾向がある(金子, 2010a)。

イギリスでは教員ポストは、カリキュラムの戦略計画に基づいて各大学で用意される。教員人事は外部教員からの助言に基づいて学内の教員が決定する。昇進は外部教員の助言と学内委員会によって決定される。教員は、公務員ではなく、大学に雇用される。給与水準は組合交渉によって決定される。2000年代には、一部の大学で地位や給与が個人ベースの契約交渉によって決定されるようになった。1980年代までほとんどの教員は終身雇用であったが、2000年代からティーチングと研究職に終身雇用ではない任期付き雇用が増加している。

6. 資金配分

国家支配型では、資金配分は国家が主として前年度に基づいた項目別配分によって行う。大学のミッションは、国家の特定目標の達成であるので、それに従って予算が配分、使用される。大学が、自らの意向で資金の用途を決定することは少ない。しかし最近では、国家支配型の大学でも、アウトプットベースの資金配分や、契約による資金配分が行われる。アウトプットベースは、大学の業績、質の評価、ランキングにかかわり、大学にインセンティブを与えることになる。フランスでは、国が大学の業績の最適化を目指して、4年契約の資金配分が行われ始めた。国家主導型の北欧の大学でも、業績連動の資金配分が行われている。大学への長期的な人的物的投資は、国家が主導する。

市場志向モデルでは、大学が運営資金調達の方法と額を自己決定する。授業料、寄付、研究契約、事業収入、公的補助などが財源である。イギリスでは2012年から大学の授業料は9,000ポンド(14,000US\$)まで徴収可能となった。その結果2015年には授業料は大学にとって最大の収入になるという(Bekhradnia, 2013)。公的補助は一括交付であり、資金の用途は自らが決定する。業績による資金配分がなされ、大学管理部に配分権限があり、競争的資金配分が原則である。長期的計画は、大学管理部、学部、研究センターなど多様な部局でなされる。

アカデミック支配モデルでも、基本的には国家が、前年度に基づいて予算を配分し、学内では教授団が、資金配分に権限を有する。学生数や教員数によるインプットベースの配分が主な方法であるが、国家と大学の交渉が必要となる。公的財政支援は、大学の質の向上と教育機会拡大にかかわるので、政府が質と機会双方の重要性を認めれば、公的財政支援は拡大されることになる (Dobbins, 2011)。

以下はパラダイスのフランス、ドイツの大学の改革の検討を参考にして、両国の動向をまとめたものである (Paradeise et al., 2009a)。フランスでは 1980 年代には公会計基準に従って、会計監査院の管理下で、事前管理がなされおり、財務分析、減価償却引当、事後評価などは、なされていなかった。しかし 2000 年代に入って、包括予算、コスト会計、業績評価、事後評価が導入された。

フランスでは、2007 年の「大学の責任と自由」法 (LRU) によって、学長と理事会の権限が強化され、大学は、自律性と責任がある組織体となった。1980 年代には、国が大学の土地建物を所有し、大学は不動産を所有しなかった。施設は運営費で整備されていた。しかし LRU により不動産の一部が大学に移管され、契約ベースの設備費が増加し始めた。

1980 年代ドイツでは、州政府が大学の人件費を負担していた。州は項目別運営予算を学生数に基づくフォーミュラによって配布しており、公的サービスの平等原則により大学間における資源配分の格差は生じなかった。授業料徴収はせず、研究費は部分的に大学に配賦される予算から賄われる。

2000 年代に入っても、州は予算を大学に配分し、連邦省はプロジェクト用に追加配分を担う。その 1 つは、「エクセレント・イニシアティブ」で、大学院、研究クラスター、将来研究開発における競争資金である。総額 19 億ユーロが支給され、全ドイツから 9 大学が選定され、それらは「エクセレントまたはエリート大学」と呼ばれている。

現在では学生数、ティーチング、卒業率、研究成果、による業績フォーミュラによる資金配分が一部なされている。そのフォーミュラは 16 州でそれぞれ異なっている。いくつかの州は一括予算に切り替えられた。中間機関によって研究資金が配分されるようになると同時に、研究の間接費用の考えも普及し始めた。またいくつかの州で授業料徴収が始まった。政府の予算ばかりでなく、フランスに見られる産学連携、地方連携、ドイツに見られる授業料などの、国家中心型大学や大学組織支配型大学における、自己収入の開始は、それらの型の大学でも市場化が進んでいると見られる。そして自己収入の拡大の 1 つの有効な手段として、フランスや日本における法人化を挙げることができよう (金子, 2012)。

ヨーロッパの国で導入された業績による資金配分は、1980 年代初めサッチャー政権下のイギリスで行われ始めた。イギリスでは大学へは公的資金交付がほとん

どであるが、インプットベースの配分から業績による配分が増える傾向にある。研究評価（RAE）が学科（department）の研究面での業績を評価し、これを基に領域別に政府補助金を決定する。大学が互いに競争し、資金を獲得する制度は、疑似市場化のメカニズムの導入といわれる（金子，2010b）。ただし各国で評価の対象、評価結果をどの程度補助金に反映させるか、議論が分かれている（金子，2010a）。

7. 評価と質の保証

国家中心型では、政府が質の保証の主体でもある。事前評価が中心であり、国家目標が達成できるような準備がなされているのかが、評価の基準である。市場支配型でも、国家の関与がまったくなくなることはない。準政府組織による基準認定団体や評価団体が、教育や研究の質の評価を行う。そこでは事後評価によって、教育研究のアウトプットが評価される。地域や全国の社会経済のニーズを満たすかが、評価の基準であり、効率性、柔軟性が強調される。アカデミック支配型では、評価は制度化されていないが、教員中心による研究のアウトプットが評価される。国家の関与が小さいアカデミック支配型の質の保証は、主に大学の教員同士の自己評価による。

国家中心型では、質の保証は伝統的なプロセスコントロールにより、投入された資源が事前に定められたプロセスで、消費執行されているかが監査の対象となる。市場志向型では、プロダクトコントロールによりなされる。研究や研究生産性の評価は、アカデミックなものであるが、プロダクトコントロールや質の評価によって、国家や準国家組織の大学への関与が強まることになる。

パラディスは、ヨーロッパのほとんどで評価指標の開発が行われているが、それが成功しているとは言い難いと指摘している（Paradeise et al., 2009c）。そしてフランスとドイツの過去 30 年の変化を以下のようにまとめている（Paradeise et al., 2009a）。フランスでは、1980 年代にも研究評価は行われており、大学評価委員会が、大学全体の評価を行っていた。しかし評価結果が資金配分に影響することはなかった。2000 年代に入ると、教育課程と、学内の研究室の評価指標の開発が行われ、2006 年に研究高等教育評価機関（AERES）が設置された。それは高等教育機関、研究機関の実施する個々の教員評価を調整する作業を行っている。

フランスにおける評価の実施について、金子はその背後に、政府と大学との間に明示的契約が結ばれていると見る。つまり政府は社会的な要求の実現のために、大学の研究教育を必要とし、大学が研究教育を実施するために、財政的な支援を

行う、という契約を交わす。その内容に応じて補助金が与えられ、契約の履行を監視するために大学評価機関が設置され、評価を行うという（金子，2010a）。

ドイツでは、1980年代には、学位および教授職の設置は、州省の認可が必要であり、研究教育評価、業績指標は存在しなかった。しかし2000年代には、州政府と大学は目標の契約を結び、大学は達成への計画を作成するようになった。大学への予算は、評価結果を加味した業績フォーミュラに従って、配分される。評価には学生数、ティーチング、卒業率、場合によっては研究業績が用いられる。

日本のCOEに当たる「エクセレント・イニシアティブ」プログラムは、研究優秀大学を選定する競争的評価と見なされている。ドイツの多くの大学では、ティーチングの評価はあるが、研究にはない。しかし全大学、全学問分野のティーチングと研究の標準化された評価がなされる州も出てきた。また認可機関が、ボローニア規則に従って学士修士課程の設置基準を評価している。

以上のようなフランスやドイツで導入された研究プロジェクト設置と、競争による大学の選定は、国内すべての大学は平等という伝統的原則を崩すものであり、ヨーロッパにおいても大学の機能分化、特化の趨勢と位置付けられている（Paradeise et al., 2009c および金子，2012）。

イギリスでは1980年代から外部評価が発展し始めた。ティーチングと研究の評価システムが開発され、訪問調査、研究業績データ、ピアレビューを含む学内資料の審査が行われ始めた。各学科の質の保証（QA）についての監査が定期化され、研究評価（RAE）による評価が3年ごとに行われるようになった。ティーチングの監査も導入されたが、資金配分には反映されていない。2000年代には、アクセスの公平性と高等教育機会の拡大を反映する指標開発もなされている。

8. おわりに

各国がITの発展とそれへの依存に象徴される知識社会に移行し、高等教育への需要が急激に高まった。しかし政府財政の逼迫もあって、拡大した高等教育人口を公財政支援だけでは支えられなくなっている。他方、経済の国際競争力強化のため、大学の教育や研究の成果にも期待も高まった。少ない公的支援で、大学教育機会を拡大し、大学の教育研究成果を最大にしなければならない課題が、どの国でも生じている。

そこで各国がとった手段は、新公共経営理論に基づくものであった。中央政府が大学への統制を緩め、これまで政府が持っていた権限を大学に移譲することである。それによって大学は、自ら社会経済のニーズに素早く対応でき、効率的な経営が可能となるものであった。また市場メカニズムを利用し、大学が独自に収入

を得る手段を許したことである。しかし同時に投入された公的資金が、本来の目的に、効果的に使用されているかの統制も必要である。アカウンタビリティの考え方の発展である。そこで政府は、大学の業績を評価するシステムを導入し、同時に次期の業績向上させるため、業績による資金配分というインセンティブ制度を採用した。

ヨーロッパにおいて、1980年代まで、国家の大学監視機能は決して弱められることはなかった (Paradeise et al., 2009b)。しかし1990年代に各国で始まった大学改革は、国家中心型、アカデミック支配型、市場志向型の3つの大学ガバナンスにも影響を及ぼしている。上記の方向で、大学改革はすすめられたが、もっとも影響を受けたのが国家中心モデルであろう。大学を行政機関から切り離し、経営の自由度を高めると同時に、一括予算を用意し、用途は大学の裁量とした。またアカデミック支配モデルも、政府から何らかの形で教育での質の保証、評価を受けることになる。このように国家中心型、アカデミック支配型の双方は、市場志向モデルに近づくことになる。日本の国立大学はまさにその方法で改革が進んでいる。また本稿の冒頭で紹介した大学ガバナンスについての改革提言は、市場志向モデルの特徴である大学管理者のリーダーシップ、迅速な意思決定、教授会の権限の限定化や業績による資金配分などを強調しており、市場志向モデルを目指していることは明らかである。

大学の自律性を高める一連の改革によって、「形式的な自治」は拡大したが、他方、政府との契約、準政府団体による評価と監査、業績による公的資金の配分によって、「実質的な自治」が、弱まっていると指摘される (Christensen, 2011)。むしろヨーロッパの傾向は、大学に対する国家の機能が縮小するより、再強化され、その機能、正当性、権威は失われていないという見方もある (Paradeise et al., 2009b)。大学や社会にとってより重要な問題は、これによって教育研究が活性化し、業務効率が高まったかということである。

【参考文献】

OECD (国立大学財務・経営センター訳) (2005) 『大学経営危機への対処—高等教育が存続可能な未来の確保』 OECD/IMHE=HEFCE 高等教育機関の財政経営と管理プロジェクト報告書, 国立大学財務・経営センター。

金子元久 (2010a) 「大学の設置形態—歴史的背景・類型・課題」 『大学の設置形態に関する調査研究』 国立大学財務・経営センター研究報告第13号, 221-235頁。

金子元久 (2010b) 「高等教育財政のパラダイム転換」 『大学財務経営研究』 第7

- 号, 国立大学財務・経営センター, 3-28 頁。
- 金子元久 (2012)「高等教育財政の展望」『高等教育研究』第 15 集日本高等教育学会, 9-27 頁。
- 北山禎介 (2012)「私立大学におけるガバナンス改革」『IDE 現代の高等教育』No.545, 11 月号, 41-46 頁。
- 教育再生実行会議(2013)「これからの大学教育等の在り方について(第三次提言)」。
- 経済同友会 (2012)「私立大学におけるガバナンス改革」。
- 中央教育審議会 (2013)「第 2 期教育振興基本計画について (答申)」。
- 丸山文裕 (2008)「アメリカ州立大学における管理と経営」『大学財務経営研究』第 5 号, 国立大学財務・経営センター, 17-28 頁。
- 丸山文裕 (2009)『大学の財政と経営』東信堂。
- 水田健輔 (2010)「大学の設置形態に関する調査研究」の趣旨とフレームワーク」『大学の設置形態に関する調査研究』国立大学財務・経営センター研究報告第 13 号, 1-13 頁。
- 両角亜希子 (2012)「私大のガバナンス」『IDE 現代の高等教育』No.545, 11 月号, 35-41 頁。
- Bekhradnia, Bahram, (2013). 'The Governance of Higher Education in England' in *Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan*, RIHE International Seminar Reports, Hiroshima University, pp23-47.
- Christensen, T. (2011). 'University governance reforms: potential problems of more autonomy?' in *Higher Education*, 62 :503-517.
- Dobbins, M. and C. Knill, E. M. Vogtle, (2011). 'An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance' in *Higher Education*, 62 :665-683.
- Maruyama, Fumihiro, (2013). 'Comments and Questions on the Presentations of University Governance,' in *Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan*, RIHE International Seminar Reports, Hiroshima University, pp99-104.
- Paradeise, C. et al., (2009a).*University Governance: Western European Comparative Perspectives*, Springer.
- Paradeise, C. et al., (2009b). 'Universities Steering between Stories and History' in Paradeise, C. et al, (2009a).
- Paradeise, C. et al., (2009c). 'A Comparative Approach to Higher Education Reforms in Western European Countries' in Paradeise, C. et al, (2009a).

Switkes, Ellen, (2013) 'Governance at the University of California: An example of faculty involvement,' in *Comparison of University Governance USA, UK, France and Japan*, RIHE International Seminar Reports, Hiroshima University, pp1-22.

大学の機能別分化:連合王国における高等教育及び高等教育機関

秦 由美子

1. はじめに

連合王国 (United Kingdom: UK, 以後UKと記述) で初めて「高等教育」の概念が明確に定義づけられたのは、次項で述べるところの1963年に公刊された『ロビンズ報告書』においてであり、本報告書以降に漸く高等教育という概念がUKにおいて確立されることになった。

そこで本論文では、一元化後のUKの大学の機能別分化の実態を確認するにあたり、UKにおける高等教育の定義を明確化すると共に、『ロビンズ報告書』当時の高等教育機関 (Higher Education Institutions: HEI) について詳説する。何故ならば、UKの大学の機能別分化を語る上で、大学とHEIとの相違点が論点となるからである。大学とHEIとの相違点が、大学とポリテクニクとの相違点であり、二元構造から一元化への歴史的展開に繋がっていたのである。

2. 『ロビンズ報告書』の重要性

イギリスの高等教育、特にその方針及び方向性の転換を語る上で欠かせない報告書が二つある。1963年に出された『高等教育: ロビンズ卿を委員長とする首相により任命された委員会の報告書 (*Higher Education: Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*)』(通称: 『ロビンズ報告書』)¹と1997年に公刊された『学習社会における高等教育 (*Higher Education in the Learning Society*

¹ Committee on Higher Education. *Higher Education: Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961- 63. Cmnd. 2154*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1963. 報告書は178の勧告 (recommendation) を含む。

– *Report of the National Committee*²⁾』(通称: 『デアリング報告書』)である。『デアリング報告書』については第2章で取り上げるため、本章では『ロビンズ報告書』を中心に問題点を整理する。

両報告書の相違を端的に現わしているのはロンドン大学教育研究所 (Institute of Education London) のバーネット (Ronald Barnett) 学部長の下記の言である。

『ロビンズ報告書』の目的は、少し時代遅れの美德や政治的立場を擁護するものだという人も中にはいるかもしれませんが、高等教育を擁護することであり、公共の場で討論を推し進め、高等教育を向上させることでした。一方『デアリング報告書』は、世界経済の中に高等教育を位置づけ、また経済力を高めるためにさらに改めてその(高等教育の)位置づけを変えようとするものです。高等教育と経済との関係がますます緊密になっている世界という現代的認識を反映しており、その意味で『デアリング報告書』はグローバルな時代の高等教育と経済の関係がどうあるべきかという問題を解決しようと奮闘しているのが、おわかりになると思います。つまり、『デアリング報告書』を駆り立てているのは『ロビンズ報告書』とは全く異なった種類の使命感です」(秦, 2001: pp.63-64)

つまり、『デアリング報告書』は高等教育の量的拡大に示される質的变化、財政問題、大学の管理運営といった諸問題の提示及びそれら諸問題への対応を提言した報告書である。一方の『ロビンズ報告書』は、高等教育の将来構想策定のために1963年に政府により公刊された公文書であり、その目的は「大英帝国におけるフルタイムの高等教育の類型を熟慮すること (to consider the pattern of full-time higher education in Great Britain)」であった (Committee on Higher Education, 1963: p.4)。本報告書の公刊の背景には、大学は優秀な潜在的大学進学希望者を全員受け入れるほどには拡大していないと論じた1959年の『中央審議会報告書 (15 to 18, *A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*)』(通称『クラウザー報告書 (Crowther Report)』)の影響があった(Becher and Kogan 1992)。

1960年代当時、イギリスでは高等教育人口³⁾の拡大を求める声が多く、企業家や政治家、

² The National Committee of Inquiry into Higher Education. *Higher Education in the Learning Society – Report of the National Committee*. London: HMSO, 1997.

³ 本論において「高等教育人口」とは、高等教育機関で学ぶ学生数を指す。

そして教育、医学、農学、社会科学といった分野の高度専門職者がこぞって高等教育機関の拡大を訴え、社会全体も高等教育を受けた人材を活用する方向に向かったために、大学も高等教育人口の拡大を望むようになった(Scott,1995; Warner and Palfreyman,2001)⁴。しかし、高等教育の拡大には政府予算が密接に関わっていたため、教育拡大のための予算増の提案に対しては、1959年のGNPに対する教育経費であった3.9%を1974年には5.0%にまで引き上げることが『クラウザー報告書』の中においても提言されていた⁵。上記報告書も示すように、1950年代末の高等教育人口拡大⁶のためには教育への大規模な投資が不可欠であった。そのため長期的展望から国家的必要性に基づいた高等教育制度を再考し、イギリス高等教育制度の鳥瞰図を作成した上で政府に助言するという目的で1961年2月にロビンズ委員会が編成されることになったのである⁷。

ロビンズ委員会は、1961年に首相の諮問機関としてロンドン大学経済学の権威であるロビンズ卿を委員長とする委員会である。本報告書において初めてイギリスの高等教育についての詳細な調査が実施され、その調査結果に基づき高等教育の中・長期的計画の必要性が論じられ、高等教育拡大のための指針や方向性が示されたのであった。

ロビンズ委員会が提唱する高等教育の大原則 (crucial doctrine) は二つあり、以下の通りである。

第一の原則は、「高等教育においてフルタイムで授業を受ける能力と目標を達成するだ

⁴ 大学は、高等教育人口の拡大は認めるものの、学生の質の低下や各大学への予算配分の減少を恐れて大学教育を受ける人口の増加には反対であった。

⁵ *The Crowther Report Memorandum by the Chancellor of the Exchequer: Her Britannic Majesty's Government*. Available from <http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/small/cab-129-101-c-52.pdf>; accessed 22 February 2009.

⁶ 1967/68年度の197,000人から1973/74年度には217,000人のフルタイム学生の増加が目標として設定された (Committee on Higher Education 1963)。

⁷ 本委員会は「国家の必要性と資源を鑑み、フルタイムの高等教育の形態や新たなタイプの高等教育機関について検討する」 (Committee on Higher Education 1963: 1) ために組織された委員会であった。名称が示すように、ロビンズ卿 (Lord Robbins) が委員長として選出された。ロビンズ卿は、ロンドンスクール・オブ・エコノミクス (London School of Economics and Political Science: LSE) の経済学の教授であり、かつ、当時の第二次保守党政権であるマクミラン (Harold Macmillan : 任期 1957-63) 内閣における経済問題担当顧問でもあった。LSE は、1895年にウェッブ夫妻 (Beatrice and Sidney Webb) により創設された。公益団体 (charity) であるが営利会社ではない有限責任保証会社 (company limited by guarantee) として法人の認定を受けたロンドン大学の一つのカレッジである⁷。

けの力があるとされるすべての若者は、その機会を得られなければならない（‘Throughout our report we have assumed as an axiom that courses of higher education should be available for all those who are qualified by ability and attainment to pursue them and who wish to do so’）」ということである。第二の原則は、「同等の成果を挙げた学生には、同等の学位や準学位が授与されなければならない（‘principle of equal academic awards for equal performance’）」というものである（Committee on Higher Education, 1963: p.8）。第二の原則を受けて、非大学高等教育機関に対しても、1964年には全国学位授与委員会（Council for National Academic Awards: CNAА）が創設されることになった。そしてこの原則が今日に至るまでの英国高等教育制度の発展の指針となっている。特に出身階層にかかわらず、能力ある者は誰でも高等教育を受けられるための条件整備を提示した点において、また大学数と学生数の拡大を論じた点において、その評価は高い（Venables, 1965）。

つまり『ロビンズ報告書』は、1960年代の高等教育拡張の推進を理論的に補強した報告書であり、高等教育の量的拡大の中で二元構造の枠組みの形成に影響を与えた。例えばレイヤード等は、「イギリスの歴史の中で、特に教育史の中で、公式な報告書がこれほど短期間で政府の政策に影響を与えた例はない（Few official reports in British history, and certainly in educational history, have led to such immediate changes in government policy）」（Layard, King and Moser, 1969: p.22）と言及している。

3. 高等教育

本節においては連合王国における高等教育（higher education）の定義を複数挙げ、その中で、本論で用いる高等教育の定義を示す。

高等教育の定義は国により、また時代と共に変遷を辿り、定義の内容も修正が加えられる。一般に高等教育とは大学（学士以降の教育が行われる機関）以上の教育を指すことが多い（国際協力事業団・国際協力総合研修所『開発課題に対する効果的アプローチ：高等教育』2003⁸）。しかし、連合王国では高等教育という概念が上記のものとは異なる。

まず、高等教育の一元化を進めるために立案された1988年の教育改革法における高等教

⁸ 独立行政法人国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）からの報告書である。

育の定義は、下記の(a)から(e)の教育課程を提供する教育としている (Education Reform Act 1988: 120(1), Schedule 6)。

(a)上級ディプロマや証書 (certificate) の準備のための高等教育課程

(b)第一学位課程

(c)教員養成課程

(d)大学院課程

(e)専門職団体から資格を得る準備のための高等教育課程

また現在では、ボローニャ・プロセス⁹に呼応して、高等教育の定義は連合王国における学位統一の最初の試みとして形作られた全国資格枠組 (National Qualifications Framework: NQF)¹⁰の中で示されている (表1)。枠組の中での「高等教育」とは、全国資格枠組のカテゴリーの中でレベル4以上の上級学位が授与される教育を指すものと定義されている。

表1 高等教育に相当するイギリス全国資格枠組

旧全国資格枠組み	全国資格枠組み (NQF)		高等教育資格枠組み (FHEQ)	
レベル 5	レベル 8	特定領域の第一人者, トップの実務者(BTEC Advanced Professional Diploma, Certificate, Award/City & Guild Fellowship)	D / 8	博士
	レベル 7	上級専門家, 上級管理者(BTEC Advanced Professional Diploma, Certificate, Award/City & Guild Membership/NVQ)	M / 7	修士
レベル 4	レベル 6	知的専門職, 専門管理者(BTEC Advanced Professional Diploma, Certificate, Award/	H / 6	第一学位

⁹ 1999年にイタリアのボローニャで採択された『ボローニャ宣言』に基づく、ヨーロッパの高等教育の改革プロセスを指す。2010年までに『ヨーロッパ高等教育エリア (European Higher Education Area: EHEA)』を設立することを目指した。数多くの国際機関と46のヨーロッパ圏の国家が参加している (ヨーロッパ評議会 (Council of Europe) 公式ホーム・ページ

(http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp)。

¹⁰ ボローニャ・プロセスの一つの課題として、欧州諸国内の全高等教育機関は大学教育において学士課程と大学院課程とに分けた2サイクル制度の確立と学位の統一を目指している (Benelux Bologna Secretariat. *The Bologna Declaration of 19 June 1999* (The official Bologna Process website). Available from

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Internet; accessed 5 December 2010.)。

		City & Guild Graduateship)			
	レベル 5	高等技術者, 高等管理者(BTEC Professional Diploma, Certificate, Award/NVQ)		I / 5	ディプロマ (foundation degrees 等)
	レベル 4	技術・専門職, 従業員管理・指導(BTEC Professional Diploma, Certificate, Award/City & Guild LicentiateShip/NVQ/Key Skills)		C / 4	サーティフィケート(HNC)
レベル 3	レベル 3	後期中等教育段階(GCE・A レベル/NVQ/BTEC Diploma/Key Skills)	ディプロマ	上級	
レベル 2	レベル 2	義務教育修了段階(GCSE (A*~C 評価)/NVQ/Key Skills)		中級	
レベル 1	レベル 1	GCSE (D~G 評価)/NVQ/Key Skills)		基礎	
入門レベル	入門レベル	Entry Level Certificate(1~3 段階)			

出典：Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). *The Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. London: QAA, 2008.を基に作成

註: BTECとは、ビジネス科学技術教育審議会 (Business and Technical Education Council) ¹¹の略式名称。

これらイギリスの高等教育の定義は、二元構造が成立した当時の高等教育の定義とは異なる。例えば、『ロビンズ報告書』の中での「高等教育」とは「中等教育修了資格 (General Certificate of Education) や中等教育修了全国普通資格 (Ordinary National Certificate) 等より上級レベルの教育」として規定されており (Committee on Higher Education, 1963: p.2), 1960年代当時の社会認識としては、連合王国の高等教育の「高等 (higher) 」とは、GCE・Aレベルより上級のレベルを意味し、GCE・Aレベル以上の教育¹²を高等教育といった。

¹¹ 1930年代に設けられた審議会では、元々はビジネス教育審議会 (Business Education Council: BEC) と技術者教育審議会 (Technician Education Council: TEC) の二つに分けられていたが、『ヘイゼルグレイブ報告書 (Haselgrave Report)』後に、統合された (BTEC. BTEC Home. Available from <http://www.edexcel.com/quals/nat/Pages/default.aspx>; Internet; accessed 17 June 2009.)。

¹² 現代ならば、SCE Highers, BTEC, SQA のサーティフィケート, HNC や HND 以外のディプロマ, また GNVQ, NVQ, あるいは SVQ のレベル 3 以上の教育課程を指す (Law of Higher Education 1998: 3.)。

連合王国において高等教育の概念が明確に定義づけられたのは1963年の『ロビンズ報告書』以降のことで、過去において「高等教育の領域が精査されたこともなければ(There has never been a comprehensive survey of the field of higher education・・・)」, 「高等教育の総合計画もなかった(Higher education)」(Committee on Higher Education, 1963: pp.4-5)。高等教育史の大家であるパーキンも、イギリスの高等教育制度が公的団体によって考察されたのは本報告書が初であるとし、本報告書からイギリスの「高等教育制度を記述し、批判し始めるのが妥当」であるとしている(パーキン 1970)。つまりロビンズ委員会が初めて高等教育の定義を試みたことになる。また、二元構造の確立した1960年代当時の高等教育の認識はこれに基づいていたといえよう。そこで本論文では高等教育の定義を、『ロビンズ報告書』の高等教育の定義に準拠するものとする。

4. 『ロビンズ報告書』当時の高等教育機関

『ロビンズ報告書』においては、「高等教育機関」は高等教育のための教育課程、教員養成課程、継続教育課程を提供する教育機関で(Committee on Higher Education 1963: 2, 14), ①大学(universities), ②イングランドとウェールズの教員養成カレッジ(teacher training colleges)¹³及びスコットランドの類似の教育カレッジ(colleges of education), ③継続教育カレッジ(colleges of further education)で構成され(Committee on Higher Education 1963: 13), ①, ②, ③どの機関も国による財政支援を受けていた。

①の大学とは、設立勅許状(Royal Charter)あるいは法令(Act of Parliament)に基づき独自の学位授与権が与えられ、大学補助金委員会(University Grants Committee: UGC)によって政府の補助金を受けることが認可された自治体であると定義される(パーキン, 訳1970: pp.32-33)。

UGCは大学に関して広範な知識を有する著名な学者のみで構成される委員会である。政府からの委託権限として連合王国の高等教育が必要とする財政支援の計画的な実施、及び各大学に支払われるべき国庫補助金に対する勧告が挙げられる(UGC, 1948 & 1962, 1963)。しかし政府はUGCを通して大学に公費を支援するものの、その用途方法や大学自治に対し

¹³ 「教員養成カレッジ」は、1950年代から1960年代の間に「教育カレッジ」にその名称を変更した(Lowe 1997)。

ては何ら干渉しない。大学はUGCの助言に基づき、枢密院（Privy Council）の承認を受けなければならないという制約はあるが、それは極めて緩やかな制約であり、現実にはイギリスの大学は自治体であり、望むことは何でも実行しうる力を有するのである（Moodie, 1983; Morris, 1972; Shattock, 1994; Shinn, 1986）。

②の教員養成カレッジは1960年代には教育カレッジとなり¹⁴、その後大半の教育カレッジは大学と統合され各大学の学部となった。また③に関しては、1944年の教育法（Education Act, 1944）により「継続教育」が法的に規定されることになった。その中で継続教育は、①義務教育年齢を超えた人々へのフルタイム及びパートタイム教育、②義務教育年齢を超えたすべての人々に対しての文化的及びリクリエーション的な余暇活動、と定義されている（黒柳, 2002: p.36）。現在では継続教育カレッジを含む継続教育機関（further education institutions）として分類されているが、1960年当時には継続教育機関が高等教育の中に内包されていることは、現代の認識とは異なるものである¹⁵（図1）。

パーキン自ら、イギリスの高等教育機関は「種々の後援者がそれぞれ異なった要求や目的を達成するために、それぞれ異なった時期に創立した特別の機関を‘ごった集め’（筆者“付加）にしたものにすぎなかった」（パーキン, 訳 1970: p.31）と述べたことから理解されるように、二元構造以前の高等教育機関を明確に整理し、線引きすることは困難である。

¹⁴ 教員養成カレッジの中でも、1849年にロイヤル・チャーターを取得した教員カレッジ（College of Preceptors）は、1998年には College of Teachers と名称を変更した。

¹⁵ 現在、継続教育機関（後期中等普通教育を提供するシックスフォーム・カレッジを有するカレッジと、保持しないカレッジに分かれる）は、16歳の義務教育終了後に各種の教育や職業訓練課程を提供する教育機関である。継続教育機関には、高等教育課程を開設している機関と開設していない機関がある。継続教育機関の中で、高等教育課程を開設している場合でも高等教育機関と看做すことはできず、あくまでもこれらの機関は継続教育機関（FEIs）と呼ばれる。高等教育課程を提供する機関は、大学（universities）と非大学高等教育機関（non-university higher education institutions）と継続教育カレッジ（further education colleges）である（*The Law of Higher Education* 1998: 5）。但し、高等教育を実施していると看做され、高等教育財政審議会（Higher Education Funding Councils: HEFCs, 第2章以降順を追って説明）からの補助金の配分が実施されることには留意すべきである。

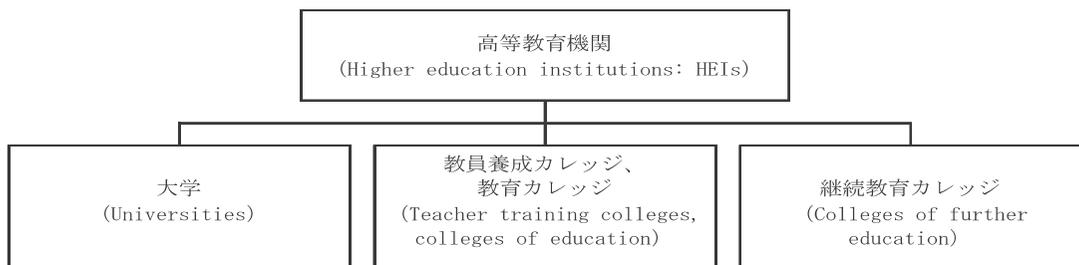


図1. 1960年代の高等教育機関の内訳

教員養成カレッジはLEAの管轄下にあり、19世紀初頭には大学の教育学科で教職課程を履修する者は一握りに過ぎず、大半は教員養成カレッジで教育を受けていた（Huddleston and Unwin 1997）。また継続教育機関は、教育省（Ministry of Education）とスコットランド教育局（Scottish Education Department）が全般の責任を負っており、内訳は上級工学カレッジ（CAT）、継続教育カレッジ、多種の技術カレッジ（technical college）、商業カレッジ（College of Commerce）、芸術学校（School of Art）、スコットランド中央教育機関（Scottish Central Institutions）、他に農業カレッジ（Agricultural College）であった（Committee on Higher Education 1963: 13）。また、継続教育機関は学位授与権を有さずCNAАの管理下に置かれており、他にロンドン大学・学外学位取得を希望する学生のためのカレッジとして機能する機関も含まれていた¹⁶。

そして、③の継続教育機関の中に10校の上級工学カレッジ（CAT）が含まれており、工学ディプロマ（Diploma in Technology）やロンドン大学の学位取得のために修学するフルタイム学生が10,300人在籍していた。1962年にCATはLEAから独立し（Committee on Higher Education, 1963: p.30）、『ロビンズ報告書』後に大学に昇格するのである。

これら①、②、③の高等教育機関 属する連合王国のフルタイム学生数は、1962/63年度において大学が118,400人、教員養成カレッジが54,700人、継続教育機関が42,800人であった（Committee on Higher Education 1963: 14）（表2）。

¹⁶ バタシー（Battersea）・ポリテクニクはロンドン大学の学位に繋がる教育課程を提供していた（フレックスナー 2005: 237-38）（表 1.13 を参照のこと）。

表 2. 3セクターに属する連合王国におけるフルタイム学生数の変化（1900/01～1962/63）

年度	大学	教員養成カレッジ	継続教育機関	全高等教育機関 (フルタイム)
1900/01	20,000	5,000	-	25,000
1924/25	42,000	16,000	3,000	61,000
1938/39	50,000	13,000	6,000	69,000
1954/55	82,000	28,000	12,000	122,000
1962/63	118,400	54,700	42,800	215,900

出典: Committee on Higher Education 1963: 14.

1954年から1960年初期にかけて大学入学資格を有する17/18歳人口は4.3%から6.9%と着実に増加したにもかかわらず、大学入学者の割合は徐々に伸びなかった（表3）。この理由は大学総数が少なかったからに他ならない。

表 3 大学入学資格を有する17・18歳人口の割合と大学入学者の割合（1954年～1961年）（%）

年度	大学入学資格を有する17・18歳人口の割合	大学入学者の割合
1954	4.3	3.2
1955	4.5	3.4
1956	4.8	3.5
1957	5.3	3.9
1958	5.7	4.1
1959	6.1	4.2
1960	6.6	4.1
1961	6.9	4.1
1962	n/a	4.0

出典: Committee on Higher Education 1963: 12.

即ち、1963年の『ロビンズ報告書』以前にはわずか31の大学が存在しているに過ぎず、しかも各大学が受け入れる学生数も少なかった。また、連合王国内の大学分布は極めて不均衡であったことも問題であった。つまり、31大学のうちの26大学はイングランド¹⁷に集

¹⁷ バーミンガム (Birmingham), ブリストル (Bristol), ケンブリッジ (Cambridge), ダラム (Durham), エグゼター (Exeter), ハル (Hull), キール (Keele), リーズ (Leeds), レスター

中して設立されており、ウェールズ（4カレッジ¹⁸と1学校¹⁹から成立）は1大学、スコットランド²⁰に4大学が位置するのみであった（カレッジ連合であるロンドン大学及びウェールズ大学はそれぞれ1大学とみなす）（表4）。

表4 1960年代の連合王国の大学の学生数による規模別高等教育機関分類

学生数	大学数	大学名称
23,000	1	ロンドン
9,000	2	オックスフォード, ケンブリッジ
8,000	2	マンチェスター, ウェールズ（4カレッジと1医学校を含む）
5,000-6,000	3	エディンバラ, グラスゴー, リーズ
4,000-5,000	3	バーミンガム, リヴァプール, ニューカッスル
3,000-4,000	2	ブリストル, シェフィールド
2,000-3,000	3	アバディーン, ノッティンガム, セント・アンドリュース
1,000-2,000	7	ダラム, エクセター, ハル, レスター, レディング, サザンプトン, 科学技術王立カレッジ（グラスゴー）
1,000名以下	2	キール, ブライトン
大学として申請中の高等教育機関	6	カンタベリー, コルチェスター, コヴェントリー, ランカスター, ノリッジ, ヨーク
合計	31	

出典: Committee on Higher Education 1963: 25.

註: ロンドン大学は、医学校を含む29のカレッジや研究所（Institute）からなるが、この表では1校と換算する。

上記問題点の打開策として、『ロビンズ報告書』では科学技術教育・研究特別機関（SISTERS）の設立が勧告されたものの、労働党が政権についたときには科学技術に特化された新大学SISTERSの創設は却下された。そして中央政府は大学の純増ではなく、CAT

（Leicester）, リヴァプール（Liverpool）, ロンドン（London）, マンチェスター（Manchester）, ノッティンガム（Nottingham）, オックスフォード（Oxford）, レディング（Reading）, シェフィールド（Sheffield）, サザンプト（Southampton）, サセックス（Sussex）, ヨーク（York）の19大学。

¹⁸ アバリス（Aberystwyth）, バンガー（Bangor）, カーディフ（Cardiff）, スワンジー（Swansea）の4大学。

¹⁹ ウェールズ国立医学校（Welsh National School of Medicine）。

²⁰ アバディーン（Aberdeen）, エディンバラ（Edinburgh）, グラスゴー（Glasgow）, セント・アンドリュース（St. Andrews）の4大学。

を工科大学に昇格させることで大学数を補填した。しかしながら、未だ高等教育機関数は不足しており、また中央政府は大学数の増加をプライベート・セクターの中で望まなかったために、政府が管轄できるパブリック・セクターにおいてCATに代わり拡大する高等教育人口の受け皿となる大学に准ずる高等教育機関の設立が急務となった。

5. おわりに

1966年の白書『ポリテクニクとその他のカレッジのための計画 (A Plan for Polytechnics and Other Colleges)』において、政府は28校（後に30校となる）のポリテクニクの設立を明示した (DES, 1966)。1968年に設置認可が降り、次々とポリテクニクが設立されることとなり、1973年には30のポリテクニクの中の最後の二校が創設された。これらポリテクニクは19世紀末から存在していたポリテクニクとは異なり²¹、新たなポリテクニクとして生まれ変わったと見てよい。新ポリテクニクは、31のLEAの管轄下に在った50以上の既存の工科カレッジと教育カレッジが統合されたもので、最後のポリテクニクが創設された1973年には150,000人の学生を有することになった (Pratt, 1997)。そして、これらポリテクニクが大学に次ぐ上級高等教育機関、即ち准大学高等教育機関として位置付けられ²²、大学と准大学高等教育機関との二元構造が誕生することになった。つまりイギリスの高等教育の二元構造とは、大学と准大学高等教育機関としてのポリテクニクを意味する。政府は、准大学高等教育機関としてのポリテクニクを新たに設けることによって高等教育人口の拡大を支える選択をしたのであった。ソアーズ (Soares, 1999: 174) が述べたように、高等教育の更なる拡大はプライベート・セクターの大学ではなく、パブリック・セクターにおいて起こったのであった。

²¹ 19世紀末に設立されたリージェント・ストリート・ポリテクニク (Regent Street Polytechnic) が、連合王国で初のポリテクニクである (Pratt 1997)。当時のポリテクニクは小規模で、PT学生が大半を占め、教育レベルも学生の質も低く、職業訓練に特化された教育機関であった。

²² ポリテクニク以外に、パブリック・セクターには中級レベル及び下級レベルの教育を実施する教育機関が約400校あった。大半はLEAか中央政府から直接国庫補助金を受けており、職業教育や職業訓練が実施され (Birley 1990)、大学とは全く異なる教育機関であったため、准大学高等教育機関の中には入っていない。

【付記】

本章は、秦由美子. 『イギリスの大学』 東信堂 2014. をもとに加筆修正したものである。

【引用文献】

- Becher, T. and Kogan, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Department of Education and Science (DES). (1966) *A Plan for Polytechnics and Other Colleges*. London: HMSO.
- Layard, R., King, J., and Moser, C. (1969) *The Impact of Robbins*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Moodie, G. (1983) “Buffer, Coupling and Broker: Reflections on 60 Years of the UGC.” In *Higher Education*, vol. 12, pp. 331-347.
- Morris, A. (1972) “The UGC and the Mystery of the Quinquennial Cake.” In the *Times Higher Education Supplement*, 21 July.
- Scott, P. (1995) *The Meaning of Mass Higher Education*, Milton Keynes: SRHE/OUP.
- Shattock, M. (1994) *The UGC and the Management of British Universities*. Buckingham: SRHE/OUP.
- Shinn, C. (1986) *Paying the Piper: The Development of the UGC 1919-46*. Lewes: Falmer Press.
- Soares, J. (1999) *The Decline of Privilege: the Modernization of Oxford University*. Stanford, California: Stanford University Press.
- University Grants Committee (UGC). (1948) *University Development from 1935 to 1947*. London: Her Majesty’s Stationery Office.
- UGC (1962) *University Development: Interim Report on the Years 1957 to 1961*. London: HMSO.
- UGC (1963) *Returns from Universities and University Colleges in Receipt of Treasury Grant Academic Year 1961-62 Presented to Parliament by the Chancellor of the*

Exchequer by Command of Her Majesty September 1963. Cmd. 2135. London:
Her Majesty's Stationery Office.

Venables, P.(1965) *Technical Education in Great Britain: Second Thoughts on the
Robbins Report.* New York: Springer.

Warner, D. and Palfreyman, D. (2001) *The State of UK Higher Education: Managing
Change and Diversity.* Buckingham: OUP.

パーキン, H. (1970) 『イギリスの新大学』新堀通也監訳 東京大学出版会。

秦由美子 (2001) 『変わりゆくイギリスの大学』東京: 学文社。

フランスにおける大学・高等教育機関共同体（communauté d'universités et établissements: COMUE）の設置

— 大学の統合・連携を巡る政策の形成とその背景 —

大場 淳

フランスでは、近年、大学の統合・連携が急速に進められている¹。緩やかな大学間連携の枠組みは、今日の大学を形作った 1968 年の高等教育基本法（フォール法）において既に存在し、当該枠組みは 1984 年の高等教育法（サバリ法）でも引き継がれた。そして、1990 年には、地域における大学外の教育・研究機関を含んで連携を推進する欧州大学拠点（pôle universitaire européen: PUE）制度が設けられ、1991 年から 2001 年にかけて 11 拠点が設置された（IGAENR, 2005）。

しかし、今日の大学の統合・連携の推進の直接のきっかけとなったのは、2006 年の研究計画法で導入された研究・高等教育拠点（pôle de recherche et d'enseignement supérieur: PRES）である。PRES には幾つかの法的地位が想定されていたが²、いずれの形態も大学を中心とし、地理的に近接する高等教育・研究機関の合意によって設立される連携の枠組みである。その目的を高等教育省³（MEN, 2006）は、効率（efficacité）、認知度（visibilité）、魅力（attractivité）の向上と説明する。PRES は、翌年に制定された大学の自由と責任に関する法律（Loi relative aux libertés et responsabilités des universités: LRU）（以下「LRU 法」）でもたらされた大学の自律性拡大（＝「拡大した責任と能力（responsabilités et compétences élargies: RCE）」、以下「RCE」）と併せて、高等教育政策の根幹を占めることとなった。

高等教育省の各種誘導策の下、制度導入翌年の 2007 年には 9 地区で PRES が設置され、2013 年までに 27 地区に設置された（高等教育省未認定の PRES を除く⁴）。この間、主として PRES を対象として次々と財的支援策が打ち出され、特に 2008 年から公募された大規模補助事業のキャンパス計画（Opération Campus: OC）の受け皿として多くの PRES が設置された。OC は、選定対象は「大学」ではなく「キャンパス」であることを強調し、大学等が結集して共同計画を提出することを促していた。また、科学協力公施設法人（EPCS）である PRES について 2010 年の法改正で、資源の共有化に加えて活動の共通化が規定され、EPCS は国からの認証を受けて国家免状（学位）を発行することが可能になるなど、統合体としての PRES 制度の強化が図られてきた。

PRES と RCE は、フランスにおける高等教育政策の重要な制度的枠組みになるものと受け止められていたが、2012 年の右派から左派への政権交代後に伴って、LRU 法制定を

制度改悪と見なしていた社会党政権によって、RCEとともにPRES制度は見直されることとなった。そして、翌年7月、高等教育・研究法（Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche）が制定され⁵、PRESは大学・高等教育機関共同体に置き換えられることとなった。

フランスのこうした改革は、世界的な高等教育・研究機関の再編の流れに沿ったものである（Musselin & Dif-Pradalier, 2014）。本稿は、この大学・高等教育機関共同体（COMUE）に着目し、その制度創設の経緯について検討する。政府及び議会内での検討過程を、数次に渡って作成された法律の草案、各種報告書、審議会等や国会の議事録、記者発表資料等で追いつつ、その他の資料（論考や報道資料）を用いて、誰がどのような思惑で機関間の連携推進に関与したのか、どのような反対意見があったのか、いかなる経緯で最終案がまとめられたのかなどを見ることによって、COMUE制度の背景や内包する課題を明らかにすることとしたい。

1. 大学・高等教育機関共同体（COMUE）制度の概要

高等教育・研究法（第62条；L. 718-2条⁶）は、高等教育省所管の公的（国立）高等教育機関及び連携研究組織は、一定の地域内における教育活動及び研究・技術移転戦略の調整を行う（coordonner）ことと定めている。この地域内調整（coordination territoriale）は連合方式（fédéral）又は連盟方式（confédéral）⁷で行われるが、そのためには、関係機関は統合（fusion）を図るか、集合体（regroupement）を設置して、それに権限を委譲しなければならない（L. 718-2条及びL. 718-3条前段）。当該集合体としてL. 718-3条前段第2号は、大学・高等教育機関共同体（communauté d'universités et établissements: COMUE）と連盟（association）を規定している。どの形態を採用しても、地域内の調整は一つの機関によって実施される。統合の場合は統合後の機関、COMUEを設置する場合はCOMUE、連盟の場合はその中心機関が、それぞれの地域で当該調整の実施機関となる（L. 718-3条第2項）。但し、パリ及びその周辺（パリ・クレティユ・ベルサイユの3大学区⁸）では、複数の機関が調整を行うことが可能である⁹（同後段）。

地域内調整の内容は共同計画（projet partagé）で規定され（L. 718-2条）、これに基づいて国は機関群（établissements regroupés）を対象として契約を行う（L. 718-5条）。また、従来国が国立学生支援センター（Centre national des œuvres universitaire et scolaire: CNOUS）及びその傘下の地方学生支援センター（centre régional des œuvres universitaire et scolaire: CROUS）を通じて実施してきた宿舎や奨学金、保健管理、課外活動支援といった学生の福利厚生について、機関群が関係機関と諮って学生生活の質向上及び福利厚生に関する計画を策定する。それも国との契約に含まれる（L. 718-4条）。COMUE・連盟の契約は共通編（volet commun）と加盟機関毎の個別編（volets spéci-

fiques) に分かれ、後者については各機関で定め、COMUE・連盟の審議対象とはならない（同第3項）。また、契約には州やその他の地方公共団体が参画することが可能である（同第4項）。国は機関群を対象として予算配分することができ、その予算は機関群が加盟機関に配分する（同第6項）。

COMUEの法的地位は、大学と同じ学術的・文化的・職業専門的性格を有する公施設法人（*établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel*: EPSCP）である¹⁰（L. 718-7条）。名称・設立規約は全加盟機関の合意で決められる（L. 718-8条第1項）。設立規約には、加盟機関からCOMUEへ委譲する権限の内容、COMUEの評議会（後述）の権限、加盟機関に付設された組織が同等に扱われるための条件が規定される（同第2項）。最後の付設された組織については、法律で教職・教育高等学院（*école supérieure du professorat et de l'éducation*: ESPE）¹¹が特に言及されている。その設立規約を政令が承認することによってCOMUEは設置される（同第3項）。設立規約は加盟機関の三分の二の賛成を得て、管理運営評議会（下記）の議決で変更が可能である。その場合も政令で承認を受けなければならない（同第4項）。

表 1 COMUE の管理運営評議会・教学評議会の議席配分率（「—」は該当せず）

委員の種類	管理運営評議会 (CA _d)	教学評議会 (CA _c)
加盟機関の代表 ^a	10%以上 ^b	—
外部者	—	入れなければならない ^c
加盟機関の合意で決められた有識者	合わせて30%以上	—
企業、地方公共団体（州及びその他）、自治体間協力公施設法人 ¹² 、各種団体		
教員（研究職を含む）	合わせて50%以上	合わせて70%以上 うち60%は教員
学生		
教員外職員		

（注）

- 全加盟機関の合意がある場合、CA_dに置かなくとも良い。その場合、次の種類である有識者は各加盟機関が任命する（L. 718-11条第2項）。
- 加盟機関数が10を超える場合、この割合を最高40%までにすることができる。それに応じて、それ以外の委員の割合を均等に縮小する（L. 718-11条第6項）。
- 外部者については、他大学・研究機関の教員・研究者が想定されている。

出典：高等教育・研究法を基に作成

COMUEには、管理運営評議会（*conseil d'administration*: CA_d）、教学評議会（*conseil académique*: CA_c）、加盟機関評議会（*conseil des membres*）の三つの評議会が置かれる。CA_dは最高議決機関であり（L. 718-9条）、CA_cは教育・研究に関する重要事項を審議する¹³。加盟機関評議会は、加盟機関の代表で構成されるが、加盟機関の構

成組織の長を委員に含むことができる（L. 718-13条第1項）。加盟機関評議会は、CAAd及びCAcの審議や決定の準備過程において連携し、また、CAAdからCOMUEの共同計画の策定、契約の締結、予算の採択に際して事前協議を受ける。契約共通編（前述）については、委員の三分の二以上の多数で採択されなければならない。

管理運営評議会（CAAd）及び教学評議会（CAc）の構成は表1のように規定されており（L. 718-11条第1項及び第3項～第5項）、それに基づいて各COMUEが議席配分を決定する。CAAd委員のうち、教職員・学生は直接選挙で選ばれる（同第7項）。但し、加盟機関数が10を超える場合、間接選挙制を採用することが可能である（同項後段）。また、全てのCAAd候補者一覧は四分の三以上の機関の候補者が含まなければならない（同第8項）、候補者は男女交互（男女のどちらが先でも良い）に提示されなければならない（同第9項）。CAAd及びCAcは、それぞれ議長を選出する（L. 718-10/L. 718-12第項）。前者の議長はCOMUEの総長となり、その運営に当たる。

以下では、高等教育・研究法においてCOMUE制度が設けられるに当たって、同法の制定に至るまでの経緯を追いつつ、その過程でどのような議論があったかについて検討し、COMUEの性格・目的等を明らかにする。

2. 高等教育・研究全国検討会議での検討（2012年7月～12月）

2012年、LRU法に批判的であった社会党政権は、就任後程無く同法改正の検討を開始した。その検討の場として、国民から幅広く意見を聴くための高等教育・研究全国検討会議（Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche）を設けることとし（以下「全国検討会議」）、同年7月、その運営組織として高等教育関係者や研究者等で構成される運営委員会（comité de pilotage）が設置された¹⁴。全国検討会議は、運営委員会内での聴聞・審議及び地方公聴会・全国公聴会等を経て¹⁵、同年12月、オランダ大統領宛に最終報告書（Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012b）（以下「最終報告書」）を提出した。

最終報告書は、①全ての学生の成功に向けて動く、②研究について新たに高い目標を設定する、③高等教育・研究の全国・地方組織編成を定義する、④女性と男性の活動の理解を深める、⑤高等教育・研究における政府の役割を明確化する、以上の5章から構成され、合計して135件の提案を行っている。そのうち主要な提案は27項目に分類されて、報告書冒頭にある一覧に掲載されている。その18番目の項目が③に含まれる大学・高等教育機関共同体（COMUE）の前身である研究・高等教育拠点（PRES）に関するものである。「研究・高等教育拠点を州単位の特別大学（grande université）に転換する」と題する同項目は、提案95～99の5提案で構成され、その主旨は以下の通りである。

提案95 PRESを、選挙で選ばれる評議会（管理運営評議会、学術評議会、教務・大

学生活評議会¹⁶⁾を有する民主的な特別大学に転換する。

提案96 特別大学及び研究組織の地域戦略間の連携を発展させる。

提案97 非営利私立高等教育機関との協定に基づく連携を継続して推進する。

提案98 研究活動の盛んな近隣の大学との交流を活性化する。

提案99 地方高等教育整備政策を考慮に入れつつ、新しい特別大学構築政策を打ち出す。

最終報告書は、同項目の冒頭で、機関間の協力の必要性を認めつつも、これまでの連携の枠組みは相乗作用（synergie）を欠いていること、関係機関が多過ぎること、大学は学際性・視認性・効率性に乏しいと言う。しかし、現行の PRES は、大学としての必要条件である民主的代表的制を備えていないといった根本的な欠陥を有することから、これを特別大学に転換することを提言するものである。併せて最終報告書は大学統合にも言及しているが、これまでに行われた統合は、執行部に権限を集中させた LRU 法の下で行われており、分権的な組織編成を必要とする特別大学の形成には向かない制度の中で運営を強いられていることを問題として挙げている。

但し、本項目で用いられている「特別大学（grande université）」が、必ずしも既存の制度における大学の規模を拡大したものではないことに留意が必要である。報告書は、「特別大学」の使用は適切な用語が無い故の仮の用法であり、それは、統合（fusion）、連合（fédération）、連盟（confédération）の全ての概念を含んだ組織体であると説明する¹⁷⁾。そして、これまでの大学とは異なることについては、既に PRES の多くが「大学」を含む名称を冠しており、また、世界的に見ても連盟的な組織であるロンドン大学やカリフォルニア大学のような例が存在することに鑑み、報告書で想定されている組織体（機関群）が「大学」と呼ぶにふさわしいものであることを、当該名称採用の理由としている。

特別大学の構築は、上に述べたようなこれまでの連携の枠組みの欠点を克服しつつ、課題の多い PRES からの転換を図るものである。このため、大学にふさわしい代表民主的制度を導入し、また、より多くの近隣の高等教育・研究機関を巻き込んで戦略段階において連携を図ることとしたものである。PRES で課題と指摘された「ミルフィーユ状態」（意思決定過程の階層が増えること）については、戦略の統合を図ることによって解消されると言う。そして、フランス高等教育の伝統的課題である二元制（大学とグラランド・ゼコール）並びに研究と教育の分離が克服されることを示唆する。

更に最終報告書は、この特別大学が、州規模での高等教育・研究政策の整合を図る際の主体となることを示唆する。各州が高等教育・研究・技術革新州計画（schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation）を策定することとし（提案 100～103）、現状では関係者が多過ぎて計画策定が困難であるところ、これらの関係機関を組み込んだ特別大学が、その連携対象（すなわち契約締結の相手）として

ふさわしいと言う。なお、当該州計画の策定に関連して、国が責任を有する公的高等教育の州移管（*régionalisation*）を危惧する声が学生・教職員団体や大学長会議（*Conférence des Présidents d'Université: CPU*）からあることについて、大学等は引き続いて国が所管すべきであり、大学等は主たる契約を国と締結する一方で、それとの整合性を図りつつ従となる契約を州と締結する二重契約（*contrats bilatéraux*）制を最終報告書（提案 101）は提言した。

3. ルデオ報告（2013年1月14日）

全国検討会議は、LRU法の改正を始めとして高等教育・研究についての改革課題を検討する場として設けられたが、その検討結果がそのまま法令改正に反映されることが想定されていた訳ではなかった。総理大臣のジャン＝マルク・エロ（*Jean-Marc Ayrault*）は、国民議会（下院）議員のジャン＝イブ・ルデオ（*Jean-Yves Le Déaut*）¹⁸に全国検討会議に国会を代表して参加するよう求めるとともに、同会議の結論によって必要となる法令改正事項を適切に同定して法改正に備え、全国検討会議と国会の間の良好な接続を図ることを求めている¹⁹。このように改革の起草段階から国会関係者に関与させることは、法案が国会に提出されてから議論を開始するという通常の在り方とは違って異例のことである²⁰。

ルデオは、最終報告書の提出を受けて、その翌月の2013年1月14日、必要な法令改正・整備に関する報告書（*Le Déaut, 2013*, 以下「ルデオ報告」）をエロ総理大臣宛に提出した。「大学を改革する、研究を活性化する：成功するためにより良く協力する」と題する報告書は、第1部「大学等の運営と自律性」、第2部「高等教育・研究と地方」、第3部「学生の成功」、第4部「高等教育・研究の新たな躍進に向けて：その活動主体、財源、評価」で構成され、117の提案を含む170頁（うち本文158頁）に及ぶ長大な報告書である（ちなみに最終報告書は87頁）。ルデオ報告の提言で特に重点と位置付けられているのは、高等教育・研究組織の簡略化、大学等の再編のための柔軟な手法の提供、大学のより民主的な運営、学生の進路変更手段の多様化、高大接続の充実、機関・教職員評価制度改革、高等教育・研究白書の5年毎の策定を通じた国の戦略的役割の再確認、地域単位の総合的契約締結を通じた州の役割の承認、技術革新の促進である（ルデオ報告後書）。すなわちルデオ報告は、複雑で国内外から視認性に欠けるとされるフランスの高等教育・研究制度を整理することを促すとともに、国の責任を明確にした上で州に代表される地方の高等教育・研究政策への参画拡大を求め、そして、その受け皿を作るべく大学等の再編を行うとし、そのための制度整備を提言したものと考えられる。

大学等の再編を取り上げたのは第2部であるが、ルデオ報告はその冒頭でPRESによってもたらされた地域単位の機関再編の動きは過度な分断の解消及び活動主体間の連携

・協力推進にとって不可欠と認めつつも、現在は当該再編に適した法的枠組みが存在しないと言う。最終報告書で提言された枠組みは「特別大学」であったが、ルデオ報告は都市圏 (regroupement d'agglomérations) に範をとって「大学共同体 (communauté d'universités)」を提言する。加えて同報告は、高等教育行政の地方移管を否定するとともに、全国検討会議ではあまり取り上げられることのなかった国際化進展への対応によって高等教育・研究機関再編が重要であることに言及している。

第2部は、「大学の再編とその協力の推進」、「科学協力財団制度の簡略化」、「地方公共団体の役割、地域単位の政策、地方間の均衡」、「欧州・国際と我が国の魅力向上政策」の4項目について、それぞれ幾つかの提言を行っている。そのうち、「大学の再編とその協力の推進」にかかる提言は以下の通りである。

- ・ 自発性の原則、置かれた環境の多様性、研究組織の参加の可能性を尊重しつつ、全ての州が大学の機関群又は大学共同体、あるいは機関の付設 (rattachement) による集合を享受するよう目標を設定する。
- ・ 高等教育・研究における協力のための新たな公施設法人 (établissement public) として大学共同体を教育法典に盛り込み、PRESに置き換える。
- ・ PRESを参照しつつ大学共同体の使命を定義する。義務的な使命として、教育・研究、人的資源管理、地域社会との連携、国際関係についての調整を含み、また、高等教育機関の他の全ての活動が任意の使命の対象となり得る。
- ・ 大学共同体に地域単位の契約締結交渉及び予算配分の権限を付与することによって、その活動手段の拡充を図る。
- ・ PRESと比較して、大学共同体の運営の民主化を図る。評議会の構造を大学と同様のものとし、委員の半数を選挙で選出された者とする。
- ・ 一つ又は複数の大学への機関付設制度を充実し、その活用推進を図る。
- ・ 大学及びその他の機関の集合体を簡略化する。中間的構成組織 (composante intermédiaire)²¹、各構成組織の中での民主的運営、構成組織への権限移管の可能性といった組織関連規定を選択的に整備する。このほか、既に大学共同体の構成員となった大学の再編を促す特別の規定を設ける。

ルデオ報告は、大学等の再編について最終報告書の提言をほぼそのまま引き継ぎ、更に制度整備の具体化を図ったものと受け止められる。その過程において、PRESに置き換わる大学共同体は、地域における高等教育・研究活動の調整を行うこととされた。最終報告書においては、特別大学が一定の役割を果たすことが想定されていたが、ルデオ報告ではそれを超えて高等教育・研究政策の一端を大学共同体が担うこととされ、また、当該共同体はより統合された組織体となり、契約締結・予算配分において一定の役割を果たすこととされている。そして従前の自律した大学は中間的な構成組織と位置付けられ、独立した組織としての性格を薄めることとなった。そして現在の機関契約 (contrat

d'établissement) は、徐々に地域契約 (contrat de site) に移行していくことを提言する。

このための制度として、ルデオ報告は新たな法的地位として「高等教育・研究協力公施設法人 (établissement public de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche)」を提案する。これは、一部を除いて PRES で採用された科学協力公施設法人 (EPCS) の制度が民主制を欠いており (最終報告書の指摘に同じ)、研究計画法に盛り込まれた制度であることに起因して活動が研究 (博士教育を含む) に偏っているとといった問題が EPCS にあることを踏まえて、新たに構想された法的地位である。同法人制度は、連携・協力に関して EPCS 制度を参照しているものの、運営に関しては大学の法的地位である EPSCP 制度を参照している。

4. 高等教育省における法案の検討

全国検討会議での審議及びルデオ報告の作成と並行して高等教育省では法案の検討が進められ、その最初の草案がルデオ報告提出と前後する 2013 年 1 月中旬に公表された (Monod & Stromboni, 2013a) ²²。法案起草に際して高等教育省は必ずしも二つの報告に拘束される訳ではないが、オランド大統領の意向を受けたジュヌビエブ・フィオラゾ (Geneviève Fioraso) 高等教育大臣は、全国検討会議の審議及びその審議結果をまとめた二つの報告に依拠して法案を作成する方針を示していた。その結果、両報告の提言で法令整備が必要なものの大半がその草案に盛り込まれることとなった²³。

草案は何度か更新されているが、最初の草案では、大学等の再編について、統合、高等教育機関及び研究組織の大学への付設、連合方式 (mode fédéral) の三つの手法が盛り込まれていた。第三の連合方式はルデオ報告で言う大学共同体であるが、同報告とは異なって、草案ではその法的地位は大学と同じ EPSCP である。また、ルデオ報告は構成機関からの権限移管の対象を義務的なものと任意のものに区分していたが、草案では大学共同体の設立規約で規定できるものとした。そして、国の契約対象は個々の機関 (機関契約) ではなく、当初から地域単位の再編後の機関群 (地域契約) とされている。

草案は、高等教育大臣の諮問機関である高等教育・研究審議会 (Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: CNESER) ²⁴委員に送付されるとともに²⁵、高等教育関係者に幅広く提示され、それに対して各界から意見が寄せられた。大学等再編についての意見は様々であるが、法改正について 6 大学 (大学に相当する機関を含む) の学長の見解を伝えた Monod & Stromboni (2013b) によれば、大学等再編について言及した 5 人の学長は再編の必要性は認めるものの、その在り方については多様な見方を示した。例えば地方小規模大学である西ブルターニュ大学長のパルカル・オリバール (Pascal Olivard) は、PRES を超える制度が「ブルターニュ大学」の構築には必要であると述べる一方で、規模の大きな高等教育機関群を有するレーヌ²⁶が主導権を取ること

に対しての抵抗感を示している。また、大学都市であるモンペリエのモンペリエ第1大学長のフィリップ・オージェ（Philippe Augé）は、大学共同体ではなく、個々の機関が契約を行う現行制度の維持を主張する。更に、ルーアン国立応用科学学院（Institut national des Sciences appliquées de Rouen = INSA Rouen）長のジャン＝ルイ・ビヨエ（Jean-Louis Billoët）は、大学共同体は構成機関からの権限移管を受けて構成されるべきもので、それを大学と同じ EPSCP にすることは制度を複雑にし分かりにくくすると批判する。

その他の者の見解を集約するのは困難ではあるが、例えば前政権下で高等教育大臣を務め LRU 法を成立させたバレリ・ペクレス（Valérie Pécresse）は、一律に同じ制度を適用するような政策は大学の自律性に死をもたらすものと厳しく批判した²⁷。また、有力教員団体の一つである全国高等教育教員組合（Syndicat national de l'Enseignement supérieur: SNESUP）事務局長のステファンヌ・タセル（Stéphane Tassel）は、大学等が 30 程度に再編されることについて、特に公私が混同されることへ危機感を示した。同氏は、機関群の中に私立機関が入って公費が当該私立機関に廻ることを懸念し、再編の対象は公立（国立）機関に限るべきと述べる²⁸。また、大学共同体については、半数の機関代表が選挙で選ばれるとされるものの、問題は選挙の在り方であり、民主制を強調するのであれば直接投票を採用すべきことを主張した²⁹。

高等教育省は 2013 年 1 月末、法案作成に向けて、大学長会議（CPU）との協議を行うとともに、1 月 31 日付で全学長に対して同省の見解を示す書簡を発出した。また CPU 執行部は、同日に記者発表を行い、草案が目標に掲げるところには満足の意を示したものの、解決すべき問題が複数残されている旨の見解を示した³⁰。CPU は大学共同体は PRES からの進歩であるとしつつも、高等教育省への重点要望の一つとして、大学共同体（地域）単位ではなく機関単位の契約の継続を求めている。高等教育省が現在の大学を約 30 の（特別）大学に集約しようとすることを念頭に置きつつ、それに対して反対の意向を示す形となった。また、2 月 6 日、フィオラゾ大臣は全仏州協会（Association des Régions de France: ARF）を訪問し草案についての説明を行った。同協会は、大学共同体については賛意を示すとともに、その意思決定機関に地方公共団体が含まれていることを歓迎しつつも、地方公共団体の中で州が中心的役割を果たすべきであるとの意向を示した。また、高等教育・研究政策の地方移管に関連して、これまで州は資金を出すだけで政府からは殆ど無視されてきたとしつつも、地方移管についてはその意図も希望も有していないと明確に否定し、信頼に基づく関係構築の重要性を指摘した³¹。

5. 高等教育・研究審議会（CNESER）での審議（2013 年 2 月）

各界との交渉を踏まえて高等教育省は 2013 年 2 月 8 日に改訂草案（以下「2 月 8 日草

案」)を作成し、2月13日、それをもって高等教育・研究審議会(CNESER)委員に送付した。2月8日草案は、大学等の再編について、連合組織の名称をこれまでの「大学共同体」から「学術共同体(communauté scientifique)」に変更した。これは大学を含まない組織を想定したもので、改正教育法典案L.719-11-3条では「(学術共同体が)加盟機関に大学を少なくとも一つ含む場合は、大学共同体の名称を用いることができる」と規定していた。その法的地位は大学と同じEPSCPである。特に批判の多かった地域単位の契約締結については維持されたままであるが、地域契約の中に特約規定(stipulations spécifiques)を設けることとし、それらは各加盟機関の管理運営評議会で採択されるもので、学術共同体の管理運営評議会の審議対象からは外されることとなった(改正教育法典案L.719-11-1条)。

2月8日草案は、草案の提案理由書(exposé des motifs)並びに草案策定に至るまでの経緯等を示した書簡とともに委員に送付された。提案理由書では、フランス全土が約30の大学等の連合体(fédération d'universités et d'écoles)で占められ、それが高等教育省との契約の対象となることが述べられている。特約規定については、提案理由書では条文案説明において簡単に紹介されているに止まるが、書簡の中でフィオラゾ大臣は、地域契約制度の導入が各加盟機関の運営に関する権限に一切影響を与えるものでないことを強調する。すなわち地域契約は、①共有される地域事業、②共同体内部の教育・研究活動の調整、③加盟機関が共有する政策の実施に関わる予算、④各加盟機関に配分される予算を規定するものであって、他の項目を含まず、また、加盟機関の決定に基づかない予算について規定するものではないことを明言した。この変化を捉えてMonod & Stromboni(2013c)は、実質的に機関別の契約が維持されるであろうとの見方を示した。

CNESERの審議は2月18日に始まり、同日及び翌日に様々な論点が議論され、200件以上の修正が草案にもたらされた。そして2月25日に投票が行われ、その結果は、賛成20、反対20、棄権8であった。大学等の再編に関連しては、国が機関群と契約を結ぶ原則は修正されなかった³²。賛成票を投じたCPUは、投票日にCNESERに提出した文書(CPU, 2013)で幾つかの懸案事項があることを指摘しており、その中で「学術共同体」の名称が用いられることに関連して、高等教育・研究機関の再編は大学を中心として行うべきであって、大学を含まない共同体を想定することは問題であるとの見解を示した。しかし、機関契約の維持を主張して地域契約導入に反対していたことについては、特約規定が設けられたことで問題がないとみなしたと思われ、CPU(2013)では言及されなかった。また、先に発言を引用したSNESUP事務局長のタセルは、CNESERの投票に際して、大学等の再編については言及しなかった³³。なお、法令改正の重要な当事者である学生団体は、運営における学生委員の問題(管理運営評議会に占める議席の割合等)を除いてこの問題に関心があまり無かったらしく、最大学生団体であるフランス全国学生連合(Union nationale des étudiants de France: UNEF)の修正要望では言及されな

かった³⁴。

CNESER の投票結果について高等教育省は、LRU 法についての投票が賛成 12、反対 19であったことと比較して賛成票が大幅に多いことを理由に、概ねの賛同が得られたとの見解を示した (MESR, 2013a)。CNESER の投票は義務的であるものの、その結果は高等教育省を拘束しないことから、これによって同省は法案の国会提出へ向けての手順を進めることが可能となった。

6. 法案の閣議提出 (2013 年 3 月 20 日)

高等教育省は、2013 年 3 月 20 日、高等教育・研究法案を閣議に提出した。CNESER での投票から閣議提出に至るまで法案に幾つかの重要な変更があったが、そのうちのひとつが共同体の名称の変更である。既に「特別大学」から「大学共同体」、「学術共同体」と名称が変更されていたが、閣議提出時には最終名称となる「大学・高等教育機関共同体 (communauté d'universités et d'établissements)」が用いられた。その理由は提案理由書にも記者発表資料 (MESR, 2013b) にも記されていないが、CNESER で CPU が大学を主体とする共同体であることを明確にすることを求めたこと、また、本稿で「学術共同体」と訳される “*communauté scientifique*” が仏語で「科学者の集り」(英語で言う “*scientific community*”) の意味でも用いられることから³⁵、大学が中心となることを示しつつ、誤解を避けるような表現を用いたものと考えられる。

但し、法案は当該用語で統一されているものの³⁶、提案理由説明書では「学術共同体」あるいは「大学・高等教育機関学術共同体 (communauté scientifique d'universités et établissements)」の表現が用いられており、更に前者については「大学共同体」、「高等教育機関共同体」、「大学・高等教育機関学術共同体」のいずれかの名称を状況に応じて選択することとしている。これは、閣議への提案理由書が、基本的に CNESER に提出したもの (2 月 13 日に委員に送付) を踏襲したため (Thouvenin, 2013)、完全に法案に準じたものにならなかった結果と思われる。

閣議においては、共同体の名称変更については議論にならなかったようで、その議事録では大学・高等教育機関共同体あるいは他の名称の共同体について一切言及がない。閣議提出法案では共同体についての規定は CNESER に提出された際の修正がそのまま維持され、また、CPU 等が指摘していた名称の問題も解決したことから、少なくとも意思決定過程に近い者においては、既に法案の内容に多くが合意していたものと思われる³⁷。しかしながら、大学・高等教育機関共同体制度に反対が無かった訳ではなく、例えば高等教育研究者のピエール・デュボワ (Pierre Dubois) は、大学等の再編は大学の上に PRES 以上に強い組織階層を作ることによって意思決定構造の複雑化をもたらすもので、「大規模な毒ガス室」へ向けた道を強制的に歩ませるものであると批判しつつ、他の幾

つかの理由と併せて法案撤回を求めた (Dubois, 2013)。また、リル第3大学 (人文社会科学系の大学) 長のファビエンヌ・ブレーズ (Fabienne Blaise) は、地域契約制度について反対であるとし、当該制度は複雑さを解消するものではなく、リルのようにキャンパスが分かれている地域ではそれぞれのキャンパス毎に契約があるべきであると主張する³⁸。また、パリ第2大学 (社会科学系の大学) 長のギョーム・レト (Guillaume Leyte) は、統合等の大学等再編は学問領域の特殊性を反映せず、自然科学への従属を人文社会科学にもたらし、大学の自由 (libertés universitaires) を失わせるものであって受け入れ難い旨述べている³⁹。

以上のように大学等再編に対する反対意見は依然としてあったものの、閣議で法案が採択されたことによって、高等教育省は法律成立に向けた最終段階に進むことが可能となった。

7. 国会での審議 (2013年5月～7月)

閣議で採択された法案は国会に提出され、5月15日から16日にかけて、先ず国民議会 (下院) の文化・教育委員会 (Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation) の審議に付された。この委員会審議では、712件の修正が提案された⁴⁰。大学等再編に関連しては、その在り方の一形態として提案されていた「付設 (rattachement)」に代わって「連盟 (association)」が用いられることとなった⁴¹。この修正は、元の案では付設される機関がそれを受け入れる機関に従属する印象を与えることから、「付設」をより中立的な表現である「連盟」に置き換えたものである (委員会報告書 = Feltesse, 2013)。国民会議本会議は5月22日から審議が始まり、638件の修正案が出された。そして、5月28日、賛成289票、反対248票の結果、法案は国民議会で採択された。本会議では多くの論点が出されたが、大学等の再編については重要事案とはならなかったようで、条文に若干の変更が認められるものの、「付設」を「連盟」と修正した委員会案がほぼそのまま本会議で採択された。

国民議会を通過した高等教育・研究法案は元老院 (上院) に廻され、同院は6月中旬から審議を開始した。法案は文化委員会 (Commission de la Culture) に付され、197件の修正案が提出された。そして審議の結果、6月12日、修正法案が採択された。大学等の再編に関連しては、大学・高等教育機関共同体管理運営評議会の民主的構成の強化が図られ、その結果、その議席の半数以上は教員・学生から選出される委員で占められることとなった。この段階においても再編自体に対する反対論が消えた訳ではなかったが、大きな声にはならなかったようである。本会議での審議に向けて6月18日に抗議デモが街頭で行われたが、再編の見直しはその中の要望には含まれていなかった⁴²。また、元老院の高等教育・研究法案報告責任者であるドミニック・ジヨ (Dominique Gillot) は、取

材に応じて、大学等の再編には問題がなく、小規模校等から寄せられている不安も承知しているが、自律性を尊重した制度であるのでその心配は無い旨述べている⁴³。元老院本会議は、395件の修正案を審議した後、6月22日、賛成172票、反対157票で法案を採択した。

国会の両院で採択された法案が異なる場合、両院の代表者で構成される同数合同委員会（Commission partiare mixte）が開催されて調整が図られる（そこでの調整が不調に終わった場合、下院の案が国会の決定となる）。同数合同委員会は6月26日に開催され、元老院が新たに盛り込んだ大学・高等教育機関共同体管理運営評議会の民主的構成の強化については、元老院案が採択された。また同数合同委員会では、単に両院の法案の相違についての審議が行われただけでなく、幾つか新たな修正が盛り込まれた。その中の一つとして、緑の党の提案によって、より拘束性の低い在り方で連盟的連携を行うことが可能となった⁴⁴。

国会での審議は同数合同委員会での最終案採択で事実上結実した。この案が7月3日に元老院で、7月9日に国民議会でそれぞれ可決され、高等教育・研究法は成立した。そして、同法は7月22日に公布され、翌日官報告示がなされて全ての手続きが完了した。

8. まとめと考察

上に、大学等の再編を中心に、右派から左派への政権交代から高等教育・研究法制定までの経緯を見た。大学・高等教育機関共同体（COMUE）を始めとする現行の連携枠組みの検討は、右派政権時代に設けられたPRESについて全国検討会議での課題指摘に始まった。その提案の根幹は、国の高等教育制度の全面見直しの中で、地方公共団体との関係の再定義も含めた大学等の再編、その受け皿となる機関群（特別大学）の設置、並びにその民主的運営であった。そこでは、機関群である特別大学の組織体としての強化（反対にそこに所属する大学等の権限縮小）が目指されており、民主的運営が大学の原則とされるフランスにおいては、そのための制度整備は不可欠であった。

全国検討会議の方針は、その提言を法令に盛り込むための検討を行ったルデオ報告でも基本的に維持された。最終報告書で暫定的とされた「特別大学」の名称は「大学共同体」に置き換えられ、新たな法人格が与えられることとされた。また、当該共同体の管理運営評議会の委員の半数を選挙で選ばれた委員とするなど、民主的運営の具体化が検討された。

最終報告書並びにルデオ報告の取りまとめと並行して、高等教育省では高等教育・研究法案の策定に向けた作業が進められていた。基本的にはルデオ報告を受けた草案が取りまとめられたが、同報告では大学共同体に新たな法人格を付与することとされていたものが、高等教育省の案では大学と同じEPSCPとされていた。また、ルデオ報告では機

関契約から徐々に地域契約に移行することが提言されていたものが、大学等を 30 程度に集約した上で、当初から地域契約を全面的に適用することとされていた。

このように高等教育省案は、大学の統合を推進する一方で、統合しない大学についてもそれに近い組織体を構築することに腐心している様子が見えがえる。高等教育省はその根拠として大学等との連携・協力や教育・研究にかかる調整の必要性を強調するが、調整がもたらす節約効果や交渉（契約）の相手が減ることによってもたらされる行政上の効率も期待される効果として挙げられている。高等教育省が法案とともに作成した効果調査報告書（*étude d'impact*）⁴⁵は、教育プログラムの重複排除や施設や行政組織の共用化による節約、国の契約相手が 150 から 30 程度に減ることによる行政効率の改善が期待できると記している（MESR, 2013c）。

このような高等教育省の方針に対しては、COMUE に参加する大学の自律性を失わせるものとして大学長会議（CPU）を始めとする大学関係者から強い反発があった。その結果、地域契約は維持するものの、その中に各機関の予算配分についての特約規定を設けて、それに関しては COMUE は関与しないことで妥協が図られた。その他の批判としては、運営の民主的性格が薄いことが主として教員団体及び学生団体から指摘されたこと、小規模大学や大学以外の機関はより緩やかな連携の在り方が必要であるといった意見があり、それらは国会での審議において反映されることとなった。

高等教育・研究法は、2013 年 7 月 9 日に最終的に可決され、7 月 22 日に公布された。その結果、高等教育省所管の全ての機関は、統合するか又は COMUE・連盟のいずれかの形態で機関群の構成員になることされ、既存の PRES は法制定から 1 年以内に COMUE への移行すると定められた。2014 年 7 月 22 日が COMUE 移行の期限であったが、実際には全ての PRES において準備ができず、また、一部の地域では連携機関の組み合わせが変わるなどした結果、30 程度と予想された数よりも少ない 25 地域で機関群ができたに止まった。

本稿の目的は制度設置の経緯を追ってその背景等を明らかにすることがあったが、今後の重要課題の一つとして、COMUE を始めとする連携の枠組みが如何に機能しているかを明らかにすることが挙げられよう。意思決定に近い関係者の間では概ね合意が得られた制度とは言え、連携・協力の必要性を認めて COMUE にその場を期待した大学関係者と調整の場として又地域を代表した契約相手としての役割を COMUE に期待した高等教育省との間では大きな認識の違いがある。また、先に引用したようにデュボワは意思決定階層の増加—しかも強化された—がもたらす不効率性を指摘し、同様の批判は組織社会学者のクリスティーヌ・ミュスラン（Christine Musselin）も行っている。彼女は、PRES の非民主的性格の解消のため大学と同様の運営方式を COMUE に導入したことは運営を困難にする可能性が高く、また、現在の大学の規模でも統合した戦略を作ることが難しいのに、地域単位で戦略を作ることの現実性に疑問を呈している⁴⁶。いずれにせよ

COMUE等が機能するのは今後のことであるので、引き続いてその動向を追っていくこととしたい。

【注】

- ¹ これまでの経緯については、大場（2014）にまとめた。
- ² 科学利益団体（groupement d'intérêt scientifique: GIS），非営利社団（association Loi 1901），公的利益団体（groupement d'intérêt public: GIP），科学協力公施設法人（établissements publics de coopération scientifique: EPCS），科学協力財団（fondation de coopération scientifique: FCS）の5種類が例示された。それぞれの法的地位の詳細については大場（2014）参照。
- ³ フランスでは内閣が代わるごとに省庁構成が変わるため、高等教育行政を所管する省の名前が一定しない。本稿では、高等教育行政所管省を「高等教育省」、担当大臣を「高等教育大臣」と記する。
- ⁴ 前述の通り PRES には幾つかの法的地位が想定されていたが、高等教育省が正規の PRES（各種助成の対象）として認定したのは EPCS 又は FCS として設置された PRES のみである。大場（2014）参照。
- ⁵ 法案作成までの経緯については小島（2013）参照。
- ⁶ 「L.」で始まる条文は教育法典の条文である。高等教育・研究法は、教育関係の法律がまとめられた教育法典（Code de l'Éducation）を改正する法律として制定された。大学等の再編に関する条文は高等教育・研究法第 62 条のみであるので、以降教育法典の条文のみを記載する。
- ⁷ 連合方式も連盟方式も機関の連携の形態であるが、後者と比べて前者はより結束が強い形の連携である。
- ⁸ Académie。教育における行政区画。
- ⁹ この規定は複数の機関が共同で地域調整を行うことを認めているのではなく、同じ地域に複数の機関群の並存を認めたものである。各機関は統合するかいずれかの機関群に加盟しなければならない。
- ¹⁰ 公施設法人は、特定の公役務を行うために一定の自律性を与えられて設立された公法上の法人。日本にかつて多く存在した特殊法人に類似する制度である。EPSCP の詳細については石村（1991）参照。
- ¹¹ 大学内に設置された初等中等教育教員養成機関。
- ¹² établissement public de coopération intercommunale (EPCI)。市町村（commune；フランスには市町村の区別が無い）間の協力（交通機関運営や環境整備等）を行うための公施設法人。

- 13 教学評議会は管理運営評議会の諮問機関であるが、同じ EPSCP である大学では、後者の審議では前者の決定を追認する場合が多い。
- 14 委員長は、国立衛生医学研究所 (Institut national de la santé et de la recherche médicale: INSERM) 特別職研究部長で 2008 年ノーベル医学生理学賞受賞者のフランソワーズ・バレ＝シヌシ (Françoise Barré-Sinoussi) が務めた。また、最終報告書を取りまとめた報告責任者は、パリ第 7 (ディドロ) 大学長のバンサン・ベルジェ (Vincent Berger) である。
- 15 同年 9 月末、地方公聴会の前に、全国検討会議は中間報告書 (Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012) を提出した。
- 16 学術評議会 (conseil scientifique) 及び教務・大学生生活評議会 (conseil des études et de la vie universitaire) は、高等教育・研究法以前の EPSCP にあった評議会である。両者が統合されて教学評議会が設置された。
- 17 その意味では日本語訳も暫定的なものである。仏語の“grand(e)”は、規模の大きさだけではなく、「特別」や「例外」といった意味があり、報告書は本用語の“grand(e)”は“grande école” (グランド・ゼコール) のそれに相当すると述べている。他方、日本語訳においては、大学の例外的法的地位である “grand établissement” の訳に用いられる「特別高等教育機関」 (小林, 2013) を参照して、本稿では「特別大学」とした。
- 18 ロレーヌ選出。国会科学技術選択評価室 (Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques: OPECST) の副議長を務める。
- 19 2012 年 8 月 3 日付ジャン＝イブ・ルデオ宛総理大臣書簡。
- 20 Villes de France Plateforme enseignement supérieur, *Refonder l'université, dynamiser la recherche : Mieux coopérer pour réussir - Rapport Le Déaut (janvier 2013)*, janvier 2013.
http://www.enseignement-sup-villes-moyennes.fr/page.asp?ART_N_ID=1334&ARB_N_ID=440
- 21 構成組織は機関の内部組織 (大学の例では学部等) であるが、中間的構成組織は自律性が強く、組織内において一定程度の独立した地位を有する組織である。ルデオ報告作成の検討に際して、一部の大学から中間的構成組織が「大学」の名称を用いることを認めるよう要請があった。大学共同体に参加する機関の地位を想定しているものと思われる。
- 22 Monod & Stromboni (2013a) では草案作成日が記載されていないが、筆者が入手できた草案の最も早い日付は 2013 年 1 月 11 日であり、この日のものが最初に公表された草案と思われる。
- 23 2013 年 1 月 31 日付大学長宛フィオラゾ高等教育大臣書簡。この中で両報告間に矛盾はなく、草案はそれらの提言を反映させたものと記している。その内容は、2 月 18 日の高等教育・研究審議会 (CNESER) (後述) 委員宛の書簡でも言及されている。
- 24 高等教育・研究行政に関する諮問機関。大学等の高等教育機関関係者 (教職員及び学

生計 41 名) 並びにその他の各界代表 (教育, 文化, 学術, 経済, 労働等から計 21 名) で構成される。

²⁵ CNESER 委員には 1 月 18 日に草案が送付された (2 月 13 日付 CNESER 委員宛フィオラゾ大臣書簡)。委員に送付された草案は, その直前の 1 月 15 日のものと思われる。

²⁶ フランス西部のブルターニュ地方の東端 (すなわち中央であるパリに最も近い) に位置する都市。

²⁷ Le Monde du 1^{er} février 2013, *Projet de loi sur les universités: "Ce texte porte en germe la mort de l'autonomie"*.

²⁸ 同様の趣旨を他の組合である全国自律組合連合 (Union nationale des syndicats autonomes: UNSA) が指摘している (UNSA, 2013)。

²⁹ EducPros.fr daté du 6 février 2013, *Stéphane Tassel (Snesup) : "Le pré-projet de loi ESR n'est pas à la hauteur des ambitions affichées"*,

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/stephane-tassel-snesup-le-pre-projet-de-loi-sur-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-n-est-pas-a-la-hauteur-des-ambitions-affichees-1.html> (平成 27 年 2 月 23 日参照)

³⁰ EducPros.fr daté du 1^{er} février 2013, *Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche: la CPU pose ses exigences*, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-loi-sur-l-enseignement-superieur-et-recherche-est-au-milieu-du-gue-pour-la-cpu.html> (平成 27 年 2 月 23 日参照)

³¹ EducPros.fr du 11 février 2013, *Laurent Beauvais (ARF) : "Les Régions veulent être des partenaires de l'enseignement supérieur, pas des sous-traitants"*, <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/laurent-beauvais-regions-de-france-sur-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-nous-voulons-etre-des-partenaires-plus-des-sous-traitants.html> (平成 27 年 2 月 23 日参照)

³² 但し, 改正教育法典案 L. 712-5 条で, 教学評議会の権限として, 「機関契約 (contrat d'établissement)」について意見を述べるができる旨の言及がなされている。

³³ CNESER DU 25 FEVRIER, Intervention de Stéphane Tassel, secrétaire général du SNESUP.

³⁴ EducPros.fr daté du 20 février, *Le ministère intègre des propositions des étudiants dans la loi ESR*, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/le-ministere-integre-des-propositions-des-etudiants-dans-la-loi-esr.html> (平成 27 年 2 月 23 日参照)

³⁵ 実際法案においても, 「科学者の集り」の意味で “communauté scientifique” が用いられている例が複数箇所がある。例えば, “... une concertation avec la communauté scientifique, le monde socio-économique, les autres ministères concernés et les collectivités territoriales” (第 11 条, 下線は筆者)。

³⁶ 前述の通り法案には “communauté scientifique” が用いられているが, いずれも「科学

者の集り」の意味で使われている。

- ³⁷ 更に前述の通り、大学等の再編は義務的ではあるものの（国の契約の対象は再編後の機関群）、大学・高等教育機関共同体の選択は任意であり、当初から法案は統合、連盟の選択を認めていた。したがって、統合又は連盟を目指す大学は、共同体の在り方には大きな関心が無かったと思われる。実際、高等教育・研究法制定以前から幾つかの地域では、運営が複雑になると見込まれる PRES・共同体を嫌って、統合を選択した。
- ³⁸ EducPros.fr daté du 27 mars 2013, *Fabienne Blaise (Lille 3) : "Nous ne sommes pas encore tous d'accord sur la pertinence d'une université unique"*, <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/fabienne-blaise-lille-3-nous-ne-sommes-peut-etre-pas-encore-tous-d'accord-sur-la-pertinence-d-une-universite-unique.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）
- ³⁹ EducPros.fr daté du 5 avril 2013, *Que restera-t-il des universités ?*, <http://www.letudiant.fr/educpros/opinions/que-restera-t-il-des-universites-la-tribune-du-president-de-paris-2.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）
- ⁴⁰ EducPros.fr daté du 17 mai 2013, *Loi ESR : les amendements adoptés en commission*, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-loi-esr-votee-en-commission.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）
- ⁴¹ 「付設」は法人格を有しつつ一定の自律性を保持しながら他の機関に置かれるものであるが、「連盟」は二つ以上の機関の対等性を前提とした連携の在り方である。
- ⁴² EducPros.fr daté du 18 juin 2013, *Loi ESR : les opposants portent leurs revendications dans la rue*, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/loi-sur-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-les-opposants-se-mobilisent-dans-la-rue.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）
- ⁴³ EducPros.fr daté du 11 juin 2013, *Dominique Gillot (rapporteur de la loi ESR au Sénat) : "On ne peut jamais préjuger de l'issue d'un débat"*, <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/dominique-gillot-rapporteur-de-la-loi-sur-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-au-senat-on-ne-peut-jamais-juger-de-l-issue-d-un-debat.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）
- ⁴⁴ EducPros.fr daté du 27 juin 2013, *Loi ESR : les derniers compromis avant le vote solennel*, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/loi-enseignement-superieur-et-recherche-les-compromis-atteints-en-cmp.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）
- ⁴⁵ 組織法第 2009-403 号で規定された法案に添付すべき報告書。国会に法案を提出する際に政府は、法案の対象となるものの現状、法案から得られる経済的・財政的・社会的・環境的効果の評価、実施の手法とその結果等についてまとめた報告書を提出する。
- ⁴⁶ EducPros.fr daté du 16 mai 2013, *Christine Musselin (sociologue) : "Les communautés d'universités, c'est risqué !"*, <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/christine-musselin-sociologue-les-communautes-d-universite-c-est-risque.html>（平成 27 年 2 月 24 日参照）

【参考文献】

- 石村雅雄（1991）「フランスの大学の設置形態の分析：特徴ある公施設法人（établissement public）の法制度的検討」『京都大学教育学部紀要』35, 165-176頁。
- 大場淳（2014）「フランスにおける大学の連携と統合の推進：研究・高等教育拠点（PRES）を中心として」広島大学高等教育研究開発センター編『大学の多様化と機能別分化（戦略的研究プロジェクトシリーズⅧ）』広島大学高等教育研究開発センター, 41-59頁。
- 小島佳子（2013）「フランス：オランダ政権の高等教育・研究法案」『IDE現代の高等教育』553, 68-72頁。
- 小林信一（2013）「大学統合および大学間連携の多様な展開」『レファレンス』753, 5-32頁。
- Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012a). *Proposition du comité de pilotage aux Assises nationales: document de travail*. Paris: MESR.
- Assises de l'enseignement supérieur et de la Recherche (2012b). *Rapport au Président de la République*. Paris: MESR.
- CPU = Conférence des Présidents d'Université (2013). *Intervention du Président de la CPU sur le projet de loi ESR lors du vote au CNESEER du 25 février 2013*. Paris: CPU.
- Dubois, P. (2013). Fioraso, retirez le projet de loi. *Histoires d'universités*, le 20 mars. <http://blog.educpros.fr/pierredubois/2013/03/20/g-fioraso-retirez-le-projet-de-loi/>（平成27年2月24日参照）
- Feltesse, V. (2013). *Rapport fait au nom de la Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation sur le projet de loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche*. Paris: Assemblée nationale.
- IGAENR = Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche (2005). *Recherche et territoires*. Paris: MEN.
- Le Déaut, J. -Y. (2013). *Refonder l'université, dynamiser la recherche: Mieux coopérer pour réussir*. Paris: OPECST.
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Mise en place des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)*. Paris: Dossier de presse du 22 mai.
- MESR = Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013a). *Examen par le CNESEER du projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche*. Paris: MESR.
- MESR = Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013b). *Projet de*

- loi d'orientation pour l'enseignement supérieur et la recherche*. Paris: MESR.
- MESR = Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013c). *Étude d'impact: projet de loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche*. Paris: Assemblée nationale.
- Monod, O., & Stromboni, C. (2013a). Les 15 points clés du projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche. *EducPros.fr*, le 22 janvier.
<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/le-projet-de-loi-sur-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-en-bref.html> (平成 27 年 2 月 22 日参照)
- Monod, O., & Stromboni, C. (2013b). Six regards sur le projet de loi sur le supérieur et la recherche. *EducPros.fr*, le 29 janvier.
<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/universites-et-ingenieurs-leurs-points-de-vue-sur-le-pre-projet-de-loi-sur-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html> (平成 27 年 2 月 22 日参照)
- Monod, O., & Stromboni, C. (2013c). Les 15 points clés du projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche. *EducPros.fr*, le 22 janvier.
<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/loi-enseignement-superieur-et-recherche-qui-va-faire-debat.html> (平成 27 年 2 月 23 日参照)
- Musselin, C., & Dif-Pradalier, M. (2014). Quand la fusion s'impose: la (re)naissance de l'université de Strasbourg. *Revue française de sociologie*, 55(2), 285-318.
- Thouvenin, D. (2013). *Note d'analyse relative aux mécanismes de coopération et de regroupements d'établissements de l'enseignement supérieur proposés par le projet de loi n°835 relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche du 20 mars 2013*. Paris: PRES Sorbonne Paris Cité.
- UNSA = Union nationale des syndicats autonomes (2013). *Déclaration liminaire UNSA: CNESER des 18 et 19 février 2013 Avant-projet de loi sur l'enseignement supérieur et la Recherche*. Bagnolet: UNSA.

マレーシア高等教育機関の機能別分化

—国家高等教育戦略プランにおける戦略—

佐藤 万知

2014年、マレーシアの教育省によって、“Higher Education Leads Malaysia’s Future”というタイトルの審査報告書が出された。この報告書は2007年から始まったマレーシアの国家高等教育戦略プラン（The National Higher Education Strategic Plan, PSPTN）の進捗状況を審査し、世界における高等教育の動向を踏まえた上で、今後の方向性について提案することを目的としたものである。2020年までに先進国入りするという国家目標（Vision 2020）において、高等教育が貢献することを期待されている分野や役割は多岐に渡る。マレーシアという国家アイデンティティの構築への貢献のための戦略が語られる一方で、アジアにおける高等教育のハブとなるために、教育産業という視点からの戦略が語られている。世界水準の研究成果を挙げることが目標として挙げられる一方で、地域社会に貢献するような研究の実施と成果の共有が求められている。従って、高等教育に関する国家戦略が必ずしも1つの方向を向いているわけではなく、複雑化していることが300ページ近い審査報告書から読み取ることができる。

そのような中で、マレーシアでは国立大学以外に、企業や政府系組織による私立高等教育機関、海外大学のマレーシア分校など、多様なプレーヤーが高等教育を提供しており、特化した分野の教育や独特の取り組みが次々と開発されている。例えば、私立高等教育機関には、イスラム金融やビジネスモデルに特化したプログラムを提供するところがある。入学者数や基準に制約のある国立大学は、私立カレッジにプログラムをフランチャイズし、カレッジで学位プログラムの一部あるいは全てを終えることができる教育モデルを開発、提供している。州政府が複数の高等教育機関を一箇所に集め、学生寮やスポーツ施設を共有する取り組みもある。競争的資金の配分を通して、政府が誘導している部分もあるが、それぞれの機関が政策と市場のニーズに限られた条件の中で反応、対応した結果、他には例をみないユニークな取り組みがうまれている。つまり、異なる設置形態の高等教育機関が、全体として、多様化、複雑化する高等教育の役割を分担し、担っていると考えられる。そして、政府による政策は、意図的に計画されたものもあれば、結果的に対応するものもあるだろうが、これら異なる機能をそれぞれ強化している。

本稿は、PSPTNを手がかりに、マレーシア政府がどのような機能の強化に取り組んでいるのかを概観し、今後の研究課題を抽出することを目的とする。

1. なぜマレーシアなのか

日本における国立大学の機能別分化では、2005年の文部科学省中央教育審議会の答申「我が国の高等教育将来像」によって7つの方向性が示され（①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の障害学習機会の拠点、⑦社会貢献（地域貢献、産学官連携、国際交流等））、予算の戦略的・重点的支援措置や大学間連携の促進、国立大学学部のミッションの再定義などが進められてきた。どの機能に重点をおくのか、という議論は各大学において緩やかに進められていたが、高等教育への予算削減を止めるために文部科学省と財務省との間で、大学における機能別分化、連携の推進を含むいくつかの大学改革における目標を1年間で達成するという合意がなされたことにより、2010年以降、一気に進められることになった（林, 2014）。私立大学については、文部科学省が2013年度より「私立大学等改革総合支援事業」を立ち上げ、「教育の質的転換」「地域発展」「産業界・他大学等との連携」「グローバル化」というタイプを定め、選定された大学には経常費を上乗せして配分している。これは、対私立大学の機能別分化政策とも考えられる。

しかし、現状においても、既存の組織体制を一新するような大胆な改革を進める高等教育機関は見当たらず、既存の体制を維持しつつ、一部を改革する、あるいは、新しく加えるなどの対応がほとんどで、実質的に機能別分化が進んだ場合に、どのような課題が浮上してくるのか、明らかではない。2011年以降の高等教育政策の展開を踏まえて、林は日本における多様化、つまり、大学の機能種別に関する動きの特徴を「大学セクター内部からの自主的な展開ではなく、財務省や行財政改革を通じた政治側により、セクター外部から主導されてきた」（2014, p.20）と述べる。この観点で考えると、マレーシアは、市場や需要に応じる形で高等教育が発展、つまり、高等教育セクター内部からの自主的な展開がまずあり、現実に対応する法の整備が進められると同時に、既存の機能種別を強化する方向で政策が立てられている。これを「セクター内部からの自主的な展開」として解釈すべきかは、検討の余地があるが、少なくとも私立高等教育機関については、政策以外の需要に答える形で、その在り方を変化させてきたと考えられる。その上、日本同様、マレーシアも、政府の在り方、大学のガバナンスやマネジメント、質保証の枠組みなどを決定する際に、イギリスやアメリカをモデルとしている。つまり、マレーシアの高等教育を分析することで、日本の機能別分化について考察するための視点を獲得できると考える。

2. マレーシアの高等教育政策の歴史的転換

マレーシアの高等教育政策の動向を理解するためには、マレーシアという社会が抱えてきた国民統合という課題を理解する必要がある。マレーシアは人口約3,000万人、マレー

系約 6 割（ブミプトラ含む）、中華系約 2 割、インド系約 1 割、その他 1 割という構成の多民族国家で¹、1957 年の独立以来、国の経済発展以外に、ひとつの国家アイデンティティ構築、国民統合をどう進めるかという課題を抱えてきた国である。この課題をより難しい課題にしている要因として、単に異なる民族が存在しているだけではなく、それぞれの民族集団が異なる帰属先を持っていることが指摘されている（杉本、2005）。すなわち、マレー系住民であれば、インドネシアも含むマレー文化圏があり、中華系住民であれば、国境を超えた華人ネットワークが、イスラム教徒であれば、メッカを中心とするイスラムネットワークを持っている。このことについて杉本（2005）は「ある程度地域をまとめる共通の文化基盤がないばかりか、それらすべてを国内に内包して、それぞれが国外のルートから常に強力な求心力を受ける」と称し、国家建設、国民統合という課題解決がいかにか困難なものかを強調する。このような社会構造が生まれた背景には、イギリスによる植民地支配があげられる。

英領下のシンガポールを含むマレー半島は、イギリスによる分割統治²の影響もあり、各民族が独自のコミュニティを形成し、社会において異なる役割を果たしていた。教育についても、それぞれの母語による制度が構築され、高等教育はイギリスが現地人行政官を育成するためのものとしてイギリス式の教育が行われた。従って、マラヤ連邦として独立するころには、各民族集団が政治的、経済的だけではなく教育制度的にも分断された状態であった（Sato, 2007）。

独立後の国家建設においては、マレーを中心とした国づくりが進められた。これは、独立憲法制定過程で、中華系、インド系住民に市民権を与えるかわりに、マレー人の特別な地位を認めるという交渉が行われ、憲法 153 条が次のように規定されたことによる。すなわち、

第 1 項 国王は、マレー人とサバ、サラワクのネイティヴの特別の地位を守護する責任がある。

第 2 項 国王は、マレー人とサバ、サラワクのネイティヴに対して、連邦政府が提供する公務員職、奨学金、教育訓練などの特別の便宜、商取引や事業の許可に関して、合理的と国王が判断する比率を留保する。

これを根拠に、マレー人優遇政策であるブミプトラ政策が進められ、その中でクォーター制が適用されるようになった。具体的には、教育機関への優先入学、優先的奨学金配分、公務員職への優先採用、一定比率でのマレー人の雇用などである。多くの先進国においては、少数民族が経済的、政治的弱者として守られるべき対象となるが、マレーシアの場合、多数派であるにも関わらずマレー系が守られるべき対象として位置づけられていることにマレーシアの特徴がある（杉本、2005）。

さて、マレーシア政府は全ての段階の教育を、マレーシアの発展に重要な役割を果たす制度として位置づけ、独立後 30 年間はナショナリズムを強化する方向へ向けて政策を打

ち出してきた³。これを第1期とする。第1期には、国立大学は教育省の強い統制化におかれ、実質的には、教育省によって運営された。具体的には、「大学および大学カレッジ法 (Universities and University College Act 1971)」によって、入学者数や人事、予算配分などの権利は政府に与えられ、実質上、私立大学の設置は認められていなかった。その結果、国立大学の数は2000年代に入るまで10校に限定され、18歳人口に占める高等教育進学率も8%程度にとどまり、エリート型の高等教育が保持された。また、1967年の国語法 (National Language Act) によって、マレー語が唯一の国語兼公用語として位置づけられ、教育言語となり、同年、マレー語のみを教育言語とする大学、Universiti Kebangsaan Malaysia (National University of Malaysia) が設立された。クォーター制や言語政策の結果、多くの非マレー系住民は高等教育の機会を海外に求め、留学するようになった⁴。

第2期、すなわち、1990年代以降は、国家の経済政策との関係で高等教育政策の方向性が決定されるようになり、国民統合や民族間の経済不均等を是正するための社会構造の再編成への貢献だけではなく、優秀な人材の育成、新しい経済活動を創りだすことへの貢献、産業としての高等教育という異なる側面が強調されるようになった。この背景には、加速する経済のグローバル化を受け、当時首相だったマハティールが、国家主導型経済から市場牽引型経済への転換をめざし、経済戦略を変更したことが挙げられる。これにより、国立大学を含む様々な公的機関が民営化あるいは法人化されることになった。

さて、これ以前の1980年代には、マレーシア留学生の受け皿となっていたオーストラリアやイギリスにおいて政府の予算削減に伴い、留学生向けの学費が一気に高騰した。その結果、国内での高等教育に対する需要が高まり、既に専門学校として存在していた民間のカレッジがこれに対応すべく新たな教育プログラムを模索し始めた。その結果、創造されたのが、海外大学と提携し、民間カレッジにおいて、海外大学の学位プログラムの一部を学ぶことができるというツィニング・プログラムであった。つまり、英米豪などの大学側の経済的思惑、教育産業を営利的に推進する民間事業者の存在、そして新たな高等教育を既存の国立大学の補完的制度として捉えるようになったマレーシア国家の政策的思惑が一致した結果、このような新しい高等教育の形態が創造されることになった(吉野 2014)。ツィニング・プログラムによって、留学費用は通常の20~40%節約できることになり、このような民間高等教育機関を規制する法規が規定される1996年以前に、300校近いカレッジが設立された(杉本, 2005)。また、これらのカレッジには、海外からの留学生も集まるようになり、地域の教育ハブとしてのマレーシアという構想を生み出すきっかけのひとつとなった。

高等教育の国内需要を高めることになったもう1つの要因として1997年のアジア経済危機があげられる。政府は通貨の海外流出を抑制するために、海外留学に対する政府奨学金を撤回し、出国ビザの値上げや留学生送り出し家族への税金控除を廃止するなどした。同時に、国内の高等教育機会拡大のため、国立大学の入学定員を倍増するなどし、海外大

学の学位プログラムをマレーシアのカレッジで修了することができる「3+0」プログラムを開始した。

政府は高等教育の量的拡大と質保証制度の導入，法人化，民営化，自由化を進めるために，1995年に教育法と大学および大学カレッジ法を改正し，1996年には私立高等教育制度法（Private Higher Education Institutions Act 1996），国立認定機関法（National Accreditation Board Act 1996），高等教育に関する国立協議会法（National Council on Higher Education Act 1996）を制定し，制度改正を行った。これらの改正を機に，学術水準を犠牲にしても，マレー語の定着とマレー人の優遇を進めてきたそれまでの保護主義的高等教育政策に終止符がうたれた（杉本，2005；Mok，2010）。

このように，特に国立大学は大学として成熟する以前から，政府の国家戦略や経済政策に揺り動かされ続けてきたという背景を持つ。一方，私立高等教育機関は，政府から一定の距離を持って発展してきたものの，法の整備によってその影響下におかれるようになっていく。

3. 国家高等教育戦略プラン

現在，マレーシアには国立大学が20校，私立高等教育機関は約470校あり，外国大学のマレーシア校が10校ある（2013年以降の最新情報）。

表 1：設置形態別の高等教育機関数と関連法規一覧

設置形態	種類	機関数	関連法規
公立	研究大学	5	Universities and University Colleges Act
	総合大学	4	
	特色大学	11	
	ポリテクニク	32	Education Act
	コミュニティ・カレッジ	86	
私立	大学	35	Private Higher Education Institutions Act
	ユニバーシティー・カレッジ	25	
	外国大学のマレーシア校	10	
	カレッジ	418	

（著者作成）

これら600校以上の高等教育機関が，マレーシアの発展のために，どのような役割分担をし，自立的な活動を進めていくのか，政府は，高等教育機関の活動を支援するために，どのような目標を示し，財政基盤や質保証制度を整えて行くべきなのか，という課題を検

討して提出されたのが国家高等教育戦略プラン、PSPTN である。PSPTN の中身に触れる前に、まず、PSPTN がどのような国家戦略の中に位置づいているのかを簡単に紹介する。

2009 年に第 6 代マレーシア首相に就任したナジブ・ラザク首相は、Vision 2020 を実現させるために政府を変革するための目標を定めた政府変革プログラム (Government Transformation Programme, GTP) を発表した。GTP では一つのマレーシア (1 Malaysia)、国民優先 (People First)、変革実行 (Performance Now) というキーワードのもと、以下の 6 つの国家重点成果分野 (National Key Result Areas) が設定され、それぞれの施策が示されている。

1. 犯罪防止 (Reducing crime)
2. 汚職撲滅 (Fighting corruption)
3. 教育の向上 (Improving student outcomes)
4. 低所得家庭の生活向上 (Raising living standards of low-income households)
5. 地方インフラ整備 (Improving rural basic infrastructure)
6. 都市の公共交通機関の拡充 (Improving urban public transport)

教育はこれら重点成果分野で重要な役割を担うものとして位置づけられている。経済政策については、経済変革プログラム (Economic Transformation Programme, ETP) を発表した。ETP では高所得を産み出す可能性の高い 12 の主要経済分野 (National Key Economic Area, NKEA) ⁵ を選定し、それぞれの分野でエントリー・ポイント・プロジェクト (Entry Points Projects, EPP) を選定し、政府が優先的に支援している。EPP に選ばれると雇用の創出や成長が見込まれて、投資の誘致が優先される。高等教育に関するいくつかの取り組みが EPP として支援されている ⁶。

上記のような政治的文脈の中で 2007 年に PSPTN が発表された。PSPTN は次の 4 期に渡り段階的に高等教育改革を進めていくこととしている。すなわち、

- 第 1 期：基盤をつくる (2007 年-2010 年)
- 第 2 期：強化と改良 (2011 年-2015 年)
- 第 3 期：卓越 (2016 年-2020 年)
- 第 4 期：反映と持続可能性 (2020 年以降)

第 1 期の実行プランとして国家高等教育アクションプラン (National Higher Education Action Plan 2007-2010) が発表された。PSPTN では、高等教育を通して、マレーシアの国民ひとりひとりが競争力とイノベーションを起こす力を持ち、知識を基盤とした創造力のある社会の実現を目指している。これは、1991 年にマハティール元首相が示した Vision

2020⁷の実現を目指すものでもある。

PSPTN には、7つの重点施策が設定されており、それらは更に、23の重点プロジェクト（Critical Agenda Project, CAP）によって構成されている。CAP にはその進捗状況を計るための指標（Key Performance Indicators, KPI）が設定されている。

1. 高等教育機会の拡大と公平性
2. ティーチング・ラーニングの質の改善
3. 研究・イノベーション力の強化
4. 高等教育機関の強化
5. 国際化の重視
6. 生涯学習の拡充
7. 高等教育省の強化⁸

具体的には、2020年までに17歳から23歳人口における高等教育進学率を50%に拡大すること、労働人口の3分の1が高等教育修了者となるようにすること、研究重点大学の設置すること、国立大学の教員の75%が博士の学位を取得していること、高等教育に就学する学生の15%を留学生にすることなどが数値目標として示されている。

教育省は、第1期終了後の2013年にPSPTN 審査団（PSPTN Review Team）を発足させ、PSPTN の進捗の評価、今後の課題の抽出と第2期以降の活動に対する提案をしよう求めた。審査団は公立・私立高等教育機関の17名の研究者によって構成された。メンバーの専門は高等教育だけではなく、応用化学、商学、日本研究、英語教授法、経済など多岐に渡る。メンバーの多くは修士あるいは博士の学位をイギリスまたはアメリカの大学で取得している。審査団を発足させた背景には、高等教育を取り巻く環境が加速的に変化していること、数々の新しい経済政策が導入されていることなどが指摘されている。そして、PSPTN が急激な変化に対応できるプランなのかを確認し、調整が必要な部分は適切に変えていくことを目的として評価を行うこととなった。

審査団は2013年5月から2014年3月にかけて、教育省の各部署からPSPTN に関連するデータの収集、国際的に活躍する研究者や専門家と意見交換、顧問団とのディスカッション、ワーキング・グループによるワークショップやセミナーの実施、20回に渡るコミュニティとの意見交換会の実施、関係者へのアンケート調査、教育大臣への経過報告を通し、得られた情報や知見を総合的に分析し、報告書を作成している。

次に、いくつかの重点施策を取り上げ、異なる種別の高等教育機関がどのような役割を担うことを想定されているのか、報告書の記述より考察する。

3.1. 重点施策1：高等教育機会の拡大と公平性

この重点施策で強調されているのは職業訓練や成人への教育の機会の提供である。知識基盤社会の実現のためには、国民ひとりひとりが優秀な人材になる必要があるという考えを反映している。この重点施策の結果、PSPTN の第 1 期中に、18-24 歳人口に占める高等教育進学率は上昇し、目標を上回る 44%となった。この上昇には、職業訓練を主たる機能としている高等教育機関の貢献するところが大きい。具体的には、Wawasan Open University, ポリテクニクやコミュニティ・カレッジである。

例えば、コミュニティ・カレッジでは短期間の職業訓練プログラムである National Modular Certificateがつけられた。具体的なカリキュラムの一例をあげると、実際のマーケティングの職場を事例に、マーケティングに関する実践的な知識や技術を学び、広告制作、広報、営業、営業後のアフターケアなどを 6 ヶ月で体験する、といった内容になっている⁹。

表 2：高等教育機関別在籍者数の変化（2007-2010）

設置形態	2007	2010
公立大学	382,997	462,780
私立高等教育機関	391,553	541,629
ポリテクニク	84,250	87,751
コミュニティ・カレッジ	14,438	18,200
職業技術育成 (ILKA)	41,879	34,756
教員養成	30,937	34,529
合計	946,054	1,179,645

(出典：Review of the National Higher Education Strategic Plan, p.52)

つまり、高等教育機会の拡大とは、高等教育機関の「職業訓練」という機能を強化し、より優秀な人材を育成して経済を発展させるという、経済政策と教育政策の双方の目標を満たすものであると言える。そして、この役割は、もともと職業訓練を中心に行っているポリテクニクなどの高等教育機関に担わせるよう、国による助成などが行われている。

3.2. 重点施策3：研究・イノベーション力の強化

この重点施策では、大学の研究やイノベーション力を強化することによって、マレーシアを世界的技術開発国にすることを旨とするものである。例えば 10,000 人の労働人口中 50 人が科学やエンジニアの研究者であること、研究成果の 5%を商業化すること、国際的な水準をもった研究拠点 (Centres of Excellence, CoE) を 5 つ設立することなどによって、

マレーシアの研究能力を高めることを実現しようとしている。この背景には、自国の企業がまだ発展途上のため、研究開発費を支出できる民間企業が少なく、大学がこれらの活動を実施する役割を担っているという事情が指摘できる。重点プロジェクトとしては、Research and Development, CoE, Top Business School, MyBrain プログラムなどが立てられている。

これらプロジェクトの成果として、次のようなものが報告されている。MyBrainやMyPhDなどのプログラムを通じ、奨学金付与などの経済支援をおこなった結果、国立大学でPhDを持った教員の数は2006年の7,053人から2011年には11,897に増加している。また、Research and Developmentでは、PSPTNに先駆け研究大学(Research University)として選出された国立大学5校(マラヤ大学、マレーシア国民大学、マレーシアプトラ大学、マレーシア理科大学)の研究力を高めるため、補助金を上乘せしている(2007年には5千万リンギット(約16億5千万円、2015年度換算))。また、数々の研究助成金制度をつくり¹⁰、応用研究だけではなく、基礎研究の支援も行っている。

しかし、報告書によると、研究がもっとも活発に行われているのは工学とテクノロジーの分野で、続いて自然科学、医学や保健の分野であり、社会科学や人文学はあまり活発ではない。このような状況から、審査団は課題として経済活動に直結しない研究の役割、マレーシア特有の知識の発見と共有などをどう進めて行くのか、という点を指摘している。

この施策から、研究やイノベーション力という機能を持つ機関として、国立大学を想定しており、その中でも、研究大学として選出した大学に重点的に予算配分を行っていることがわかる。しかし、研究として求められているのは、経済活動に直結するものや研究成果の社会への還元が見えやすいもので、それ以外の学問分野は積極的に支援されているわけではない状況であるように思われる。

3.3. 重点施策4：高等教育機関の強化

この重点施策では、マレーシアの高等教育機関のレベルを世界水準のものとすることを目標としている。具体的には、高等教育機関その中でも特に優れた大学を国際的に認知されうる研究重点大学として育成すること(APEX大学(Accelerated programme for excellence))、マレーシアの大学を世界的大学ランキング50位以内に1校、100位以内に3校入れること、教員の75%が博士の学位を取得すること、高等教育機関の等級制度を作る事、大学のガバナンス改革を進めることなどが提示されている。

上記の目標の内、APEX大学について取り上げる。この取り組みは日本でいうスーパーグローバル大学創生事業や研究大学強化促進事業などの取り組みと同様、国立大学の中にフラッグシップとなる大学を選出し、重点的に補助金交付を行うものである。APEX大学としては、2008年にマレーシア理科大学(USM)が唯一選出されている。USMは“Transforming Higher Education for a Sustainable Tomorrow”をコンセプトに、世界

水準の大学になるために 2 段階の計画を立てている。まず、持続可能性というコンセプトを反映した大学として世界に知られること、次に、持続可能性を推進するリーダーとなることである。そして、研究活動における業績をあげるために、世界各国から優秀な研究者を集め、国内の若手研究者の育成をし、現職の大学教員を育てることを戦略としている。また産学連携を進めること、試験による成績評価と知識伝達型の授業をやめ、目標到達型の授業へと転換することを目標としている。しかし、APEX 大学戦略については、2 年目に約束されていた補助金額が大幅に減額になるという問題がおき、予定通りに取り組みが進められない状況となっていることが指摘されており、このような取り組みが政府の財政状況に影響を受けやすいという脆弱性を持つことが課題として指摘されている。

重点施策 3 と同様、この施策においても、対象とされているのは国立大学の 5 校の研究大学である。つまり、政府は研究大学をマレーシアの高等教育の質を代表するものとして位置づけ、これらの大学における研究機能を強化していることがわかる。

4. まとめと今後の課題

本稿では、2007 年から 2020 年までの高等教育政策の基盤となる PSPTN 及び審査報告書より、マレーシア政府が異なる設置形態の高等教育機関にどのような機能を求めているのかを探った。その結果、職業訓練、市場への対応は私立高等教育機関に、民族融合などの国家構築への貢献や研究業績は国立大学に求めていることが見えてきた。しかし、国立大学卒業生が就職できないといった問題も浮上しており、今後、国立大学への市場の影響はますます大きくなることが予想される。

検討すべき課題として次のようなものが挙げられる。

- マレーシアの国立大学において、保護主義的な政策の影響はどのような部分にどの程度みられるのか（例えば教育言語が英語からマレー語、そして再び英語に変わった影響など）。
- 公立の高等教育機関と私立高等教育機関の分断が、今後どのような影響をマレーシアの高等教育全体にもたらすのだろうか。例えば、学生が就職に有利な高等教育機関に集中するようになった場合、それ以外の高等教育機関は提供する教育プログラムなどにおいて、どのような判断をすることになるのか。
- 国立大学の中でも、研究大学とその他の大学（その多くが地方に存在）が区別されており、PSPTN では地方にある大学に関する記述はほとんどない。地方国立大学はマレーシアの高等教育において、どのような役割を果たす事が求められているのだろうか。

これらの課題を検討するためには、より具体的な資料やデータを入手し、分析を行う必要がある。また、現状についても、高等教育に関連するプロジェクトや補助金は教育省による政策だけではなく、経済政策にも点在しているため、関連省庁、政策、補助金等のインセンティブ、関連高等教育機関を整理する必要がある。同時に、次々と新しい制度がつけられているため、これについても、最新情報に基づき整理をする必要がある。

はじめに述べた通り、マレーシアの高等教育政策は、常に、国家戦略や経済政策などと連動して転換している。現在、マレーシアでは、GTP や ETP に含まれるように「変革 (transformation)」がキーワードとなっており、1990年代までのマレーシアという国家アイデンティティの構築とも、2000年までの経済成長とも異なる探索的な目標となっている。これは、2020年に先進国入りを果たした場合に、その後、国際社会におけるマレーシアという国の独自性をどのように打ち出していくのか、という模索が始まったと考えられる。そして、これは高等教育、特にマレーシアの国立大学においても同じであると言える。

すなわち、「マレーシア」の大学あるいは高等教育らしさとは何か、という課題である。既に、マレーシアの私立高等教育機関は海外大学のプログラムを提供したり、欧米大学への留学の中継地点となっていたりするため、無国籍な状態になっており、審査報告書内でも、留学生にとって「マレーシアで学ぶ」ことがあまり意識されないまま、次の留学先に移動したり、帰国したりする状況になっていることが課題として指摘されている。では、高等教育のマレーシアらしさとは一体何か？「マレーシアで学ぶ」ことが意識されるのがなぜ重要なのか。この課題を考える手がかりとして、最後に、EduCity について紹介する。

EduCity は、シンガポールと最も近いジョホール州で進められているイスカンダル・マレーシアという大規模開発区プロジェクトの中で取り組まれている。この開発プロジェクトは ETP の支援を受けており、開発区を 5 つのゾーンにわけ、計画的に産業を配置し、インフラを整備するというものである。その内の一つのゾーンに EduCity というアジアでは他に例をみない新しい教育環境の整備が進められている。

EduCity では、大学や他の高等教育機関、研究所、学生用の宿泊施設、スポーツ施設などを一カ所に集め、機関を超えた交流や活動が起きるようにデザインされている。現在、イギリスのサウスハンプトン大学やニューキャッスル大学、オランダの海洋テクノロジー専門学校などを含む国内外の高等教育機関 10 校¹¹が施設を持ち、教育プログラムを提供している。このプロジェクトはジョホールを高等教育のアジアのハブにすることを目的とし、2020年までに留学生数を 20 万にする政府の計画に大きく貢献するものとして期待されている。実際に、2012年には 370 人だった学生数を 2013年には 1700 名まで増加させることに成功している。

しかしここで注目すべき点は、EduCity において、留学生を呼び込む役割を果たしているのは海外大学のマレーシア分校で、マレーシアの国立大学ではないということである。

つまり、これらの海外大学が他の国に同じような施設をつくれば、留学生はそこに集まるようになるということが示唆できる。アジアの高等教育のハブとしてのマレーシアは、単に、海外の有名大学が集まる場所でいいのか。それとも、「マレーシア」だからこその付加価値はありうるのか。今後、このような視点でもマレーシアの高等教育の動向を見ていきたい。

【参考文献】

- 杉村美樹, 2000, 『マレーシアの教育政策とマイノリティー国民統合のなかの華人学校』東京大学出版会。
- 杉本均, 2005, 『マレーシアにおける国際教育関係-教育へのグローバル・インパクト-』東信堂。
- 林隆之, 2014, 「大学の機能別分化・強化と評価指標の課題」『研究 技術 計画』(The Journal of Science Policy and Research Management) 29(1), 18-30 頁。
- 吉野耕作, 2014, 『英語化するアジア: トランスナショナルな高等教育モデルとその波及』名古屋大学出版会。
- Andressen, C. A., 1993, *Educational Refugees: Malaysian Students in Australia*. Centre of Southeast Asian Studies, Monash University.
- ETP Annual Report 2013.
http://etp.pemandu.gov.my/annualreport2013/upload/ENG/12_NKEA10_ENG_Edu.pdf
(2015年2月10日参照)
- Farley, A., Naidoo, M. 2012, An Examination of the Implementation Federal Government Strategic Plans in Malaysian Public Universities. *International Journal of Business and Social Science*, 290-301.
- Iskandar Investment <http://www.iskandarinvestment.com> (2015年2月10日参照)
- Iskandar Malaysia <http://www.iskandarmalaysia.com.my/overall-development-plan#>
(2015年2月10日参照)
- Ministry of Education Malaysia, 2014, *Review of the National Higher Education Strategic Plan: Higher Education Leads Malaysia's Future*. Ministry of Education Malaysia, Quick Facts 2014 Malaysia Educational Statistics
http://emisportal.moe.gov.my/emis/emis2/emisportal2/doc/fckeditor/File/Quickfacts_2014/Buku%20Quick%20Facts%202014.pdf (2015年2月10日参照)
- Mok, K. H. 2010, When state centralism meets neo-liberalism: managing university governance change in Singapore and Malaysia, *Higher Education*, 60:419-440.
- Sato, M., 2007, *Dilemmas of Public University Reform in Malaysia*. Monash University

Press.

Rus, R. C., Yasin, R. M., Mohd Rubi, D., Nazri, A. R. M., Mamat, A. B., Hanapi, Z., Hasnan, K. A., 2015, From Training Institution to Workplace: Towards a Training Model in the Industrial Training Institutes, *International Education Studies*, Vol. 8., No. 2., 60-69.

¹ 人口統計における区分であって、実際には、中華系の中には福建、広東、客家、潮州など方言の異なる集団が、インド系にはヒンドゥー教、キリスト教、シーク教などあれば、インド・タミル、シーク、パンジャブ、パキスタン、スリランカ・タミルなどの集団が存在する（吉野 2014）。

² イギリスはペナン、マラッカ、シンガポールを直轄の海峡植民地し、残りの地域をスラタンを通じた間接統治を行うマレー連邦州とマレー非連邦州に分けて統治した。

³ 新経済政策（New Economic Policy, NEP）によって掲げられた目標。

⁴ Educational Refugees: Malaysian Students in Australia（Andressen 1993）というタイトルが象徴的に示すよう、多くのマレーシア人が高等教育の機会を求めてオーストラリア、アメリカ、イギリスに留学した。

⁵ 12の主要経済分野一覧：石油ガスおよびエネルギー分野、パームオイルおよび関連製品、情報通信テクノロジー、電機・電子、農業、クアラルンプール・クランバレー首都圏、金融サービス、卸・小売業、観光、教育サービス、ビジネス・サービス、民間ヘルスケア

⁶ 例えば、海外大学のマレーシアキャンパス設置の誘致があるが、一気に分校の数が増えたため、2013年から2年間は、キャンパス新設（QS大学ランキングやTimes Higher University Rankingの上位100以内にある大学からの申請を除く）の許可は保留となっている

（ETP Annual Report 2013）。また、留学生のためのワンストップサービスを提供する機関の設置もETPの一つである。具体的には、教育省が作った有限責任保証会社であるEducation Malaysia Global Servicesで、学生に関する政策実施の支援、教育分野の研究、学生に関する情報の収集と公開、マレーシアを高等教育のハブにするためのマーケティング、学生ビザの発行プロセス支援を行い、マレーシアの私立大学への留学を希望する学生は、EMGSを通して出願やビザ申請などを行う。2013年にサービスを開始したが、ビザ発行までに必要な時間が長過ぎるなど、改善すべき課題を抱えている。

⁷ マハティール元首相がマレーシアビジネス協議会の発足式において行った演説。2020年までに先進国入りを実現することを謳ったもので、マレーシアの国家運営の基本方針として位置づけられている。

⁸ 2004年に設立された高等教育省（Ministry of Higher Education）は2013年に教育省（Ministry of Education）と合併し、Department of Higher Educationとなった。

⁹<http://en.kkkla.edu.my/index.php/academic/program-sepenuh-masa/smk/field-of-business-operation.html>

¹⁰ Exploratory Research Grant Scheme, Fundamental Research Grant Scheme, Long Term Research Grant Scheme, Prototype Research Grant Scheme など。

¹¹ EduCityに施設を持つ機関一覧：Newcastle University Medicine Malaysia, Marlborough College Malaysia, University of Southampton Malaysia Campus, Netherlands Maritime Institute of Technology, University of Reading Malaysia, Raffles University Iskandar, Multimedia University, Management Development Institute of

Singapore (2015 年開校予定), Raffles American School (2014 年開校予定), Johan Cruyff
Institute Malaysia (2014 年開校予定)

第2部

機能別分化と資源配分・財政

マス型高等教育システムの構造変容と機能分化

－見えない機能分化と「予言の自己成就」：1950-2014

藤村 正司

1. はじめに

2005年の『将来像答申』による「機能別分化」(mission differentiation)は、規制緩和、公財政逼迫、そして18歳人口の減少を背景に、カリフォルニア州のマスタープランをモデルにして、中長期的(平成32年頃まで)に想定される我が国の高等教育の将来像のうち、高等教育の全体像に関するものである。そこでは各大学の個性・特色に応じた7つの「機能別分化」の方向性が提示されている。各大学が自主性・自律性に基づき、保有する幾つかの資源を機能の比重を踏まえ、集中的かつ効果的に投入し、緩やかに機能別に分化していくことが想定され、システム全体としての多様性を確保することにねらいがある。

実際、政府は2000年代から大学教育の充実と質の向上、世界的なリーディング大学院の構築等、地域再生・活性化の核となる大学の形成など卓越した教育研究拠点づくりなど、ファンディングを通じて「機能別分化」を促すようになった。ただし、これらの事業は民主党政権下で事業の見直しはあったにせよ、必ずしも十分な展開を見たわけではなかったとすれば、それは以下の条件によるものであろう。

何よりも学生の8割近くを私学セクターが占めるわが国の高等教育では、私立大学が政府の統制から独立した建学理念をもつ「学校法人」であること、答申が規制緩和の折から「将来像」を示すにとどまったこと、「機能別分化」が私立大学ならずとも戦前の苦い経験＝種別化を思い起こさせるからである(Yoshida, 2013)。加えて、かつてスメルサーがマスタープランの25年を総括したように、総合大学ほど教育と研究の一体化が強く、機能分化に抗する「機能の過剰負荷」(bundle)や平等主義を指摘しているが(Smelser & Almond, 1974)、機能の詰め込みすぎや旧帝大モデルへの接近は戦後の新制国立大学にも該当する。

なお、B.クラークは90年代初めにOECDからマスタープランを高等教育政策のモデルにすることについて打診を受けたが、アメリカ社会の特異性を理由に一つの州の高等教育計画をヨーロッパの国家レベルの政策に適用することについては否定的な回答を寄せている。アメリカの高等教育は官僚統制には馴染まないア

ソーシェーション的性格であること、州内・州間、公立と私立間の「競争の原理」から構築されていること、そしてどのようにマスタープランが計画されたかと実際にどのように機能しているかは全く別の話であることが、その理由である（Clark, 2008）。

しかし、こうした緩やかな規制から一転して、政府は「機能別分化」を推進するために、法人化第2期の改革加速期間中に国立大学のミッションの再定義を実施し、さらに学校教育法と国立大学法人法の一部を改正することで学長及び副学長を司令塔とするガバナンスの強化に法的根拠を与えた。加えて、政府は高等教育の国際競争力の向上を目的に、海外の卓越した大学との連携や大学改革により国際化を進め、世界レベルの教育研究を行うトップ大学や国際化を牽引するグローバル大学に対して重点支援を行う「スーパー・グローバル大学創成支援」事業を構想し、37大学（タイプA：国立11，私立2，タイプB：国立10，公立2，私立12）を「トップ大学」ないし「グローバル大学」としてオーソライズした。平成26年現在の大学数761の内、支援事業に申請した大学が104。申請しなかった657大学、申請して漏れた67大学は、分野にかかわらず「トップ大学」でも「グローバル大学」でもないとして自認させられることになったのである。

一方、大学改革の司令塔である産業競争力会議（内閣府）は、アベノミクスの矢である成長戦略及び地域創成の担い手として大学を位置づけたが、これを受けて文部科学省は、法人化第3期に向けて86の国立大学法人に三つの機能類型（「グローバルに競争する世界水準の研究大学」、「地域拠点大学」、「特定分野の国内拠点大学」）を自ら選択させる、類型内競争の組織化が計画されている。選択による「機能別分化」は、7つの大学類型を示した2005年の『大学像答申』に現れているが、今回は運営費交付金の配分ルールの変更に踏み込んでいるのが特徴である。NPM体制の下、運営費交付金を一定率削減し、削減分を各国立大学の機能強化や政策課題、あるいは競争的資金に当てて各大学の取り組みを評価するというものである。

もともと、運営費交付金（生活費）には基盤的経費と裁量経費の区分がない。しかし、これまで法人独自に配分していたものを国が配分ルールを変更し、さらに財政面で学内マネジメント機能を高めるために、運営費交付金の中に新たに学長裁量経費を新設することは、なるほど機能分化に向けた学長の裁量を支援する。しかし、総体としてパイの減少が継続している限り、法人化第3期にはこれまで以上に人件費の抑圧と外部資金への依存が高まることが予想される。結果として、教育研究の基盤がより薄くかつ流動的になる。一方で、研究評価に向けてURA、IR、PMなど研究補助的な職種カテゴリーが構築されるが、そうした戦略室がどのように機能するかは未知数である。

このように法人化10年を経て、政府が機能別分化の名の下に運営費交付金の配分ルールに手を伸ばし、リーグ戦を組織することはNPMの手法だが、国立大学の自主性や配慮を認めた国立大学法人法の趣旨から大きく軌道修正したと言える。委任行政という国の関与のあり方が、代理者としての国立大学法人の行為をどこまで制約できるのか、あるいはそもそも国立大学法人を代理者と捉えることが可能なのか、引き続き検討されるべき論点である（塩野，2008）。いずれにせよ、機能別分化に向けた財政圧力が、機関レベルで個々の教員やディシプリンによってもたらされる専門分化とは独立して、実質的に高等教育システムの多様性に向かうのかについては、今後の検証課題であろう。

そのことはともかく、「機能別分化」が日本再興戦略ムードにかかわらず、政策目標として好ましいものと見なされてきたのは、デュルケムの『社会分業論』を嚆矢として、機能主義モデルとして理論的に支持されているからである。機能主義モデルは、システム全体の目的達成や必要性の充足に対して下位部分が果たす寄与を重視する。下位部分が全体に寄与できれば、社会システムは維持されるが、そうでない場合は変動に向かう、という図式である。大衆化の圧力のなかで高等教育システムが拡大し、成長を遂げる上で機能を分化させることが、システム維持の要件として理解される。何よりも、アメリカの高等教育では機能分化によって学生の選択の幅を広げ、高等教育の質と多様性を維持することが重視されてきた（Birnbaum,1983）。

その典型例が、上述の3層構造（コミュニティ・カレッジ，州立カレッジ，州立ユニバーシティ）からなるカリフォルニア・マスタープランである。ただし、州立カレッジがユニバーシティに近づくような「アカデミック・ドリフト」（非分化）のメカニズムが存在する。スメルサーは、マスタープランから州の高等教育システムのパフォーマンスを高めるために6つの構造的反応を挙げている。（1）構造を変えないでシステムのユニットを増加させる原初的対応，（2）構造的に類似する新しいキャンパスを地理的に離れた地域に新設する（セグメンテーション），（3）学士課程，大学院課程，専門職教育，研究機能のいずれかを強化ないし改廃，（4）伝統的な学士課程に新たにグラデュエート課程の機能を追加し，居住用カレッジを通学制に替えて居住施設を教育施設に転換，（5）構造を変えないで新しい機能を追加，（6）構造的に異なるユニットへの分化などである（Smelser, 1974, pp.36-38）。

他方、国際比較の視点を含みつつ、システムレベルで高等教育の機能分化を理論化したのが、クラークの高等教育システム論である（Clark,1978；クラーク，訳1994）。それを単純化したのが、表1である。クラークは、大学の事業組織体の機能分化を垂直的・水平的機能分化と機関内・機関間の次元で分割し、ティア，セ

クション，ヒエラルキー，セクターの4つの要素を抽出している。この表から政府が現在進行させようとしている「機能別分化」は，クラークの分類上，ヒエラルキーを利用した施策（NPM）であると理解できる。そうなるのは，後で見るように，「複数公立・私立セクター」からなるわが国の高等教育システムが，コミュニティ・カレッジの発達したアメリカと異なり，短大の昇格によって4年制大学セクターに大きな偏りが生まれたからである。

表1 B. クラークの大学の機能分化の次元

	機関内	機関間(システム)
垂直的	Tiers: 学士／修士／博士 ／ポストク	Hierarchies: 研究大／非研究大 大学ランキング
水平的	Sections: 研究科／学部／学科／ 講座／研究所／センター	Sector: 国立／公立／私立 大学／非大学（短大、 専門学校）

以下，本章では，第2節で「機能別分化」の政策動向に刺激を受けつつ，上述のクラークの枠組みを用いて，新制後60年間のわが国の高等教育システムの機能分化の過程を官庁データから記述する。第3節で，18歳人口の急激な減少と規制緩和が大学の知識それ自体を拡散させ，大学の多機能化ないし機能分解に陥っている現状を，学部・研究科の設置状況から指摘する。第4節では，ヒエラルキーと連動させた競争的資金の配分が大学間格差を著しく拡大したこと，質保証のベンチマークとして利用される「世界大学ランキング」がブランド大学の「ワン・サイド・ゲーム」であること，にもかかわらず研究水準の正しい指標として誤認しまう「予言の自己成就」に陥っていること，そして国内的には「機能別分化」を推進する大学改革が国際標準モデルに同化（isomorphism）することで「分化された収斂」（differentiated convergence）のパラドクスに陥り，機能別分化の方向がますます見えなくなっていることを指摘する。

2. 高等教育システムの構造変容と水平的機能分化の過程

高等教育システムの水平的機能分化の過程を見る前に，わが国の高等教育政策の長期的動向を図1に示す。図1では，規制のベクトルが直接的（事前規制）か，間接的（事後規制）の軸と，助成のあり方が「機能別分化」（differentiation）か，同型化（homogenization / dedifferentiation）を促すかで4分類を設定した。これ

によって、高等教育に対する規制と助成のあり方が、明治期の帝国大学を中軸に鋭く尖った二元二層モデル（天野，1986）から出発し（右上），新制後の大学一元化以後は旧帝大モデルに向けたフルセット主義と大学側の Academic Drift による拡充整備が行われる（左上）。平等志向は根強く残っているが，規制緩和の下，1991年に大学設置基準大綱化による専門教育重視と大学院拡充政策が同時に進行し，2004年の国立大学法人化に軟着陸する（右下）。併せて，認証評価制度によって規制のベクトルが事前規制から事後規制に移行した。

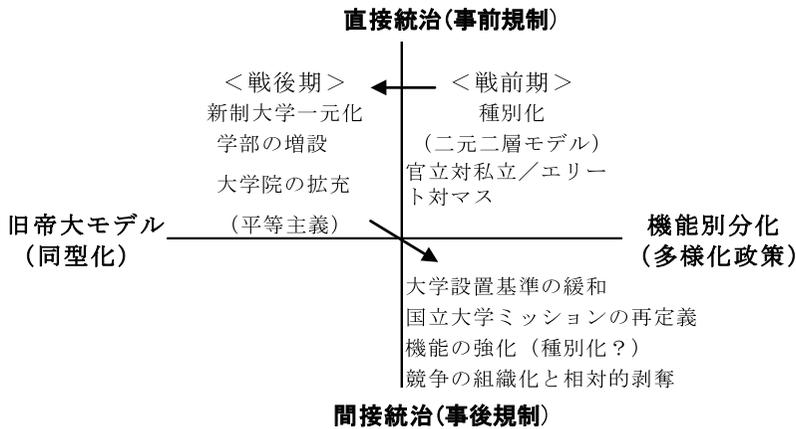


図1 統治形態と機能分化の程度から見た国立大学の布置

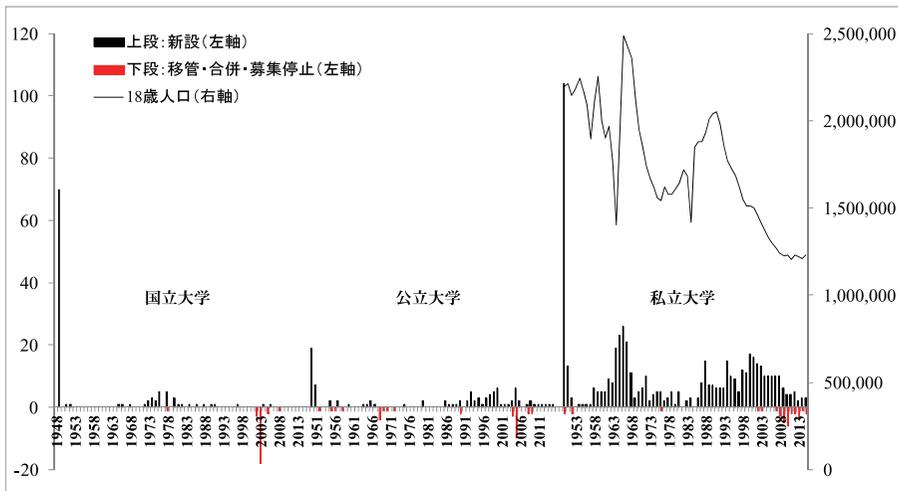


図2 大学の設置状況の推移：1948-2014

政府は、政策誘導型改革（間接統治）により、上述の「機能別分化」に向けて競争を組織するようになった。わが国の高等教育システムは、新制大学一元化から60年を経て新たなステージに移行したと言える。以下では、官庁データに依りつつ、高等教育システムの構造変容をたどってみよう（以下の図表は、断りのない限り、『全国大学一覧』と『学校基本調査』による）。

図2は、新制大学一元化から2014年までの大学単位で設置状況（新設、移管・合併・募集停止）を見たものである（『平成26年度 全国大学一覧』文教協会、848頁より作成）。これによれば、国立大学は新制後、臨調行政調査会による抑制基調の影響もあったが、表2の単科大学を別にすれば、新たに大学を設置することはなかった。公立大学については、自治体が1990年代以後から短期大学を4年制に昇格させた。私立大学は1960年代までの政府の放任主義の下で拡大し、1970年代以降の抑制方針で設置数は減少するが、18歳人口がピークの1991年以後は規制緩和の下、第二の設立ブームを迎えていることが分かる。他方で、18歳人口の急減期にあつて2000年代に定員割れによる募集停止が観察できる。

表2に、1960年代以後に設置された国立大学を示した。1960年代は、東北大学から分離した宮城教育大学、北見工業短期大学から開学した北見工業大学、九州芸術工科大学（現、九州大学芸術工学部）の3つの単科大学。70年代は、本土復帰を果たした琉球大学と国家プロジェクトとしての創設された筑波大学、無医大県解消を目的に設置された10医科大学（浜松医科大学以外、法人化後に医学部として統合）と高専卒の受け皿となる長岡・豊橋技術科学大学が設立された。80年代は、教員養成系の新構想大学（上越、兵庫、鳴門、鹿屋）が設置された。1970年代から80年代にかけて巨額を投じて単科大学が新設されたのである。90年代以後に設置された国立大学は、学部を持たない三つの大学院大学と筑波大学短期大学部から視聴覚障害教育を特色として分離・昇格した筑波技術大学である。

表2 1960年代以降に発足した国立大学

大学名	設立年	大学名	設立年	大学名	設立年	大学名	設立年
宮城教育大学	1966	(琉球大学)	1972	図書館情報大学	1980	北陸先端科学技術大学院大学	1990
北見工業大学	1966	旭川医科大学	1973	福井医科大学	1980	奈良先端科学技術大学院大学	1991
九州芸術工科大学	1968	筑波大学	1974	香川医科大学	1980	政策研究大学院大学	1997
		宮崎医科大学	1974	上越教育大学	1981	筑波技術大学	2006
		浜松医科大学	1974	兵庫医科大学	1982	(東京海洋大学)	2004
		滋賀医科大学	1975	鹿屋教育大学	1984		
		富山医科薬科大学	1976	鳴門教育大学	1986		
		島根医科大学	1976	総合研究大学院大学	1988		
		長岡技術科学大学	1978				
		豊橋技術科学大学	1978				
		高知医科大学	1978				
		佐賀医科大学	1978				
		大分医科大学	1978				

琉球大学は、本土復帰により国に移管

東京海洋大学は、東京水産大学と東京商船大学との統合

ここで、新制大学一元化後の学生数と大学数の推移を対前年度増加率($St-St-1$)/ St によって見てみよう(図3参照)。大学数は国立、公立、私立の合計である。1990年後半以後の特徴は、大学数の対前年度増加率の方が、学生数の対前年度増加率よりも大きいことである。これは図2で示したように、規制緩和の下、私立大学の新設と過密な短大カリキュラム解消と女子高生の4大志向が相俟って短期大学が4年制大学に昇格・移行したからである。

実際、直近の『平成26年度 全国短期大学・高等専門学校一覧』(文教協会)によれば、募集停止した57校の国立大学短期大学部は、平成22年度までに国立大学の関連学部・学科または夜間主コース等に55校、高等専門学校に2校のすべてが移行している。また、平成26年度まで募集を停止した公立短期大学は76校に及ぶが、その内19校が募集停止、57校が新設の公立大学に移行している。

同じく、新制から平成26年度までに廃止になった私立短期大学は270校。その内、募集停止が127校。傘下の学校法人の学部・学科に移行したのが75校、そして私立大学に68校が移行している。そうした短期大学の廃止状況の推移を示したのが、図4である(『平成26年度 全国短期大学・高等専門学校一覧』文教協会、237-283頁より作成)。新制大学の暫定的措置として当分の間認められた短期大学は、ピーク時の1996年(平成8)には598校を数えたのが、平成26年度現在で353校(内、公立18、私立335)まで減少した。それも1990年代以降に募集廃止が著しいことがわかる。

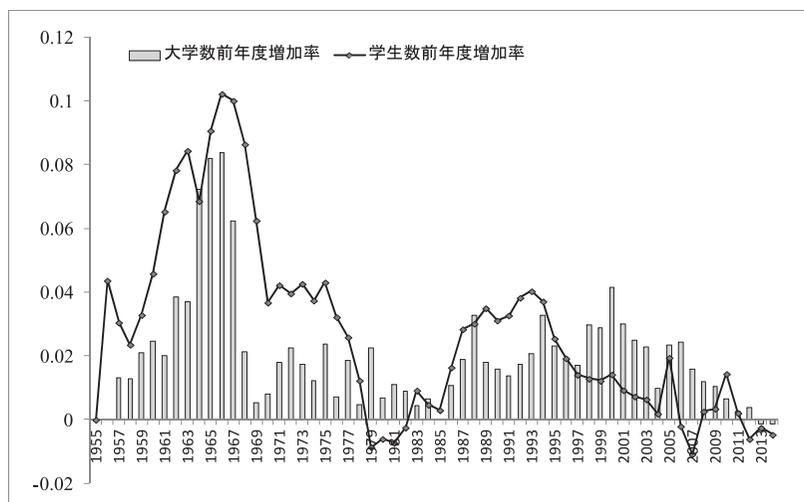


図3 大学と学生の対前年度増加率の推移

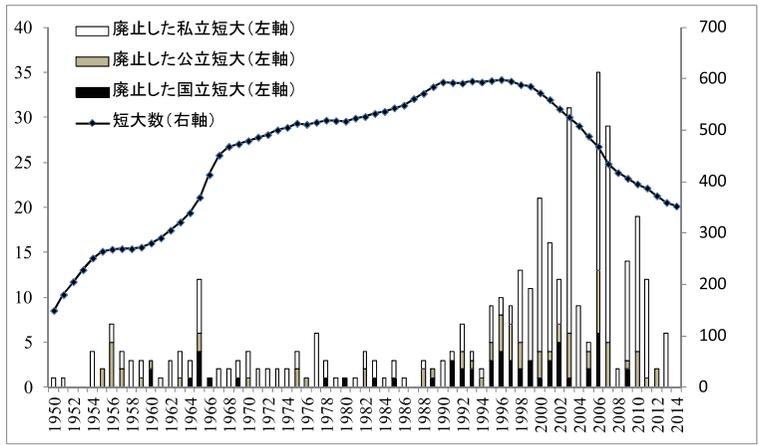


図 4 短期大学の廃止状況

このような大学セクターの外部環境に対する反応は、セクションレベル（学部・研究科・センター）で見るとよく分かる。図 5 は、設置者別に学部・研究科の新設・改組・募集停止の状況を示したものである。国立大学はなるほど新設数こそ少ないが、学部・研究科レベルで見れば、新制後 60 年間に増設・新設・改組を繰り返していたことがわかる。1990 年代以降は、量的規制の撤廃と設置認可の弾力化により（学位の種類に変更がない場合は届け出で設置可能）、学部や研究科の新設が相次いだ。学部組織のリニューアル、名称変更、そして現代的諸課題に対応できる高度専門職や研究者養成に向けて小規模の研究科が新設された。

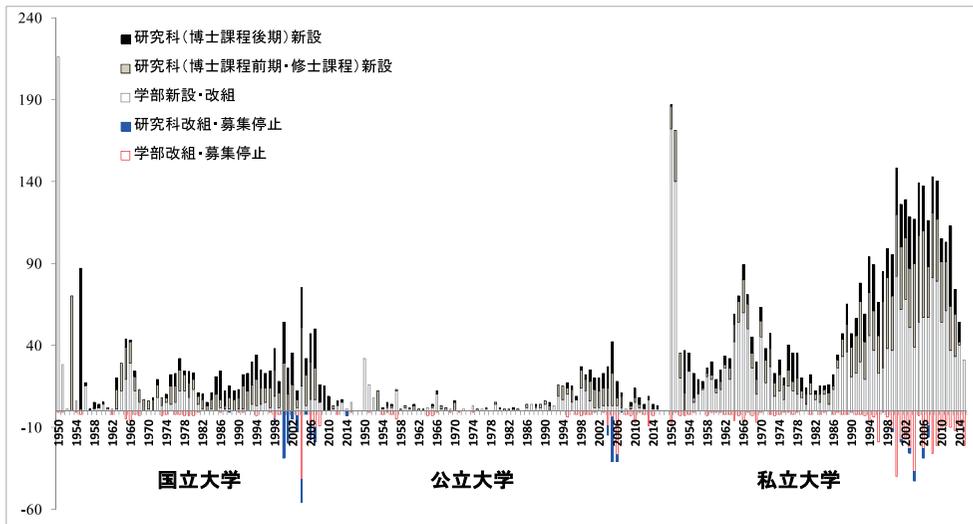


図 5 設置者別に見た学部・研究科の新設・改組状況：1950-2014

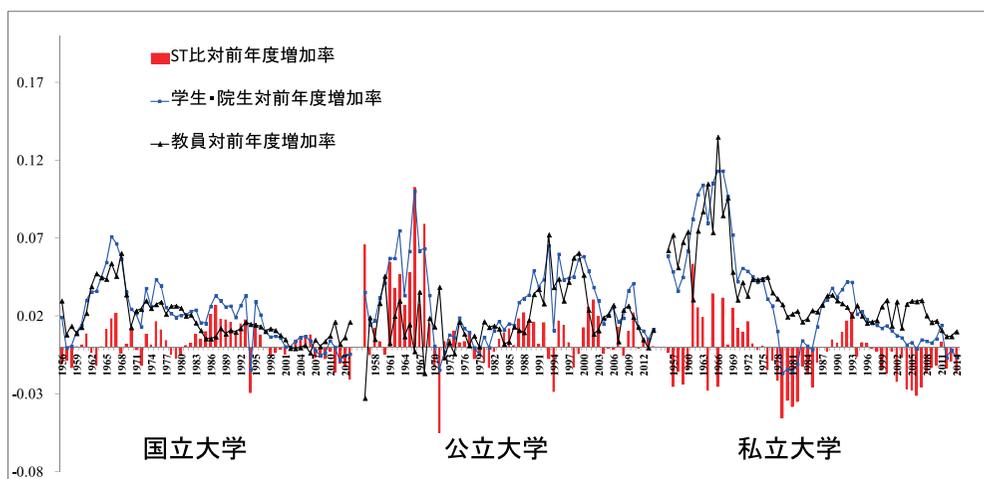


図 6 設置者別に見た ST 比の要因分解：1956-2014

それでは、新制後の 60 年間に、教育研究水準はどのような変遷を辿ったのか。教育研究水準を単純に見るために、ST 比（教員一人当たりの学生数）の要因分解によって検討しよう。図 6 に、1956 年から 2014 年まで設置者別に、ST 比の対前年度増加率、学生院生数対前年度増加率、そして教員数前年度増加率を示した。ST 比の対前年度増加率は、学生数対前年度増加率から教員数前年度増加率を差し引いた数値である。

私立大学について見れば、60 年代のレッセフェールの時代に教育環境が悪化し、70 年代後半からの抑制期には学生数を押さえることで、教育環境が大幅に改善していたことが、よく分かる。90 年代以降は、規制緩和によって私立大学は学部・研究科の改組・新設のラッシュを迎えたが、学生院生前年度増加率は減少の一途を辿るが、他方で教員数前年度増加率が増したことで、一見教育研究環境が改善したかのように見える。しかし、教員が増えたと言っても多くは任期付きの助教である。学部・研究科の新設の多くは、人員増を伴わない改組である。

とことで、学生数の前年度増加率の減少は、2000 年以後になって学生獲得競争に敗れた私立大学の募集停止として顕在化した。ここで、2013 年（平成 25）現在で医学部・歯学部を除く私立大学 533 校の適正規模のラフな推計を行ってみよう。メイナードに従って、ST 比（学生院生一人当たりの教員数）と $\text{Ln}(\text{学生院生数})$ を用いて平均費用関数を示したのが、図 7 である(Maynard,1971)。二次関数の最小値は $e^{9.054}=9,053$ 人、学生院生一人当たりの教員数は 0.0268 である。逆数（教員一人当たり学生院生数=PT 比）を求めると、 $1 \div 0.0268 = 37.3$ 人。

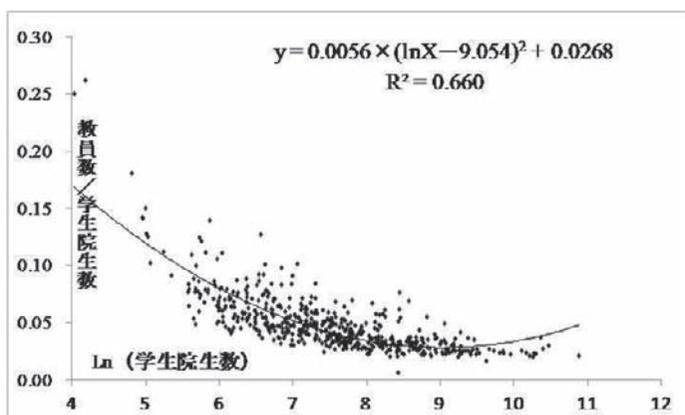


図7 私立大学の平均費用関数：2013年

1985年時点の推計によれば、私立大学266校の適正規模は7,383人、PT比は46.7人であった（山崎，1995，74頁）。この30年間に、大都市圏に立地する私立大学の大規模化とともに適正規模が大きくなり、逆に教員PT比は改善されている。定員の割れの著しい3大学を除いた結果を示すと、適正規模は12,550人まで増加し、PT比は35.1人になる。規模が大きい私立大学ほど、スケールメリットを生かして教員の人件費を抑えることができる。逆に言えば、地方に立地する小規模の新設私立大学ほど、定員割れによって人件費の負担が大きくなり、経営危機を招来しやすい経営環境にあると言える。

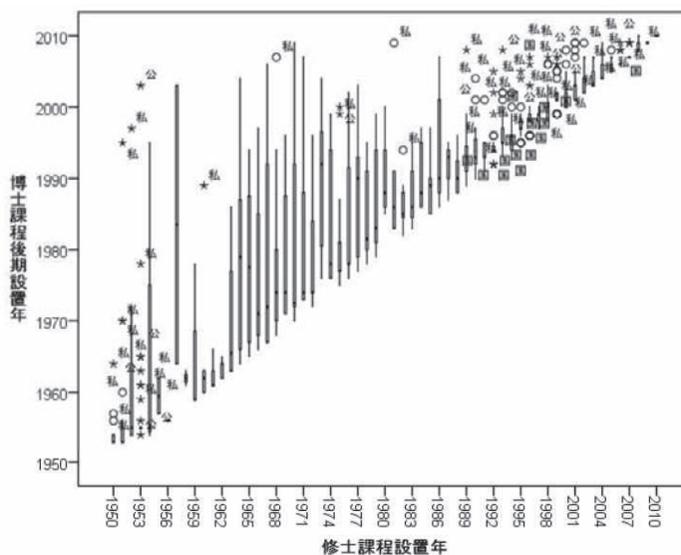


図8 修士課程と博士課程後期設置年の箱ヒゲ図

学部設置と同様に、大学院についても設置認可が弾力化されたことは、図 5 で示した通りだが、図 8 は 1950 年から 2010 年までに修士課程を設置した後に博士課程後期を設けた国公立 1,226 研究科を対象に、博士課程前期と後期の設置年を箱ヒゲ図で示している（医学研究科を除く）。横軸が修士課程、縦軸が博士課程後期の設置年である。図 8 から 1990 年代以降に設置された修士課程は、それ以前よりも博士課程後期の設置認可までの年数が短く、修士課程設置後 2 年、ないしは同時に博士課程後期の設置が認められていることが分かる。

学部や研究科以上に事業組織体に追加されたセクションは、学内共同教育研究施設である。図 9 は、1975 年から 2013 年まで国立大学共同教育研究施設数の推移を示している（藤村，2013，p.48）。学内共同施設は、本来は学内の研究者等の共同利用のための施設で、国立学校設置法制定（昭和 24 年 5 月）により学内措置等で設置されているものだが、一貫して増加傾向にある。

法人化前後で共同施設の増加が著しいのは、学内研究者に資すると言うよりも、法人としての国立大学が個別学部や学科では対応できない全学的な教育研究支援を効果的・機能的に行う組織（センター，機構）を必要としたからである。アドミッションセンター，国際交流センター，産学連携センター，キャリア・センター，外国語教育センター，学生支援センターなどである。大学教育等センターも法人化前後に一気に 20 が設置され、2013 年度現在で全国 86 国立大学法人の内、62 法人に設置されている。

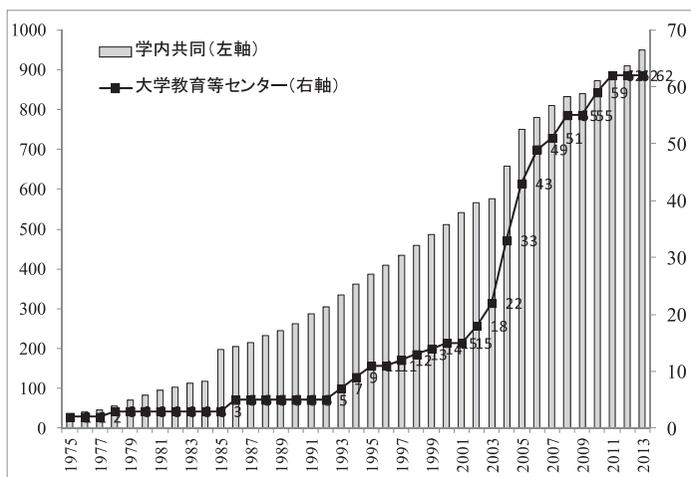


図 9 国立大学学内共同教育研究施設の設置状況

以上、新制後のわが国の高等教育システムの水平的機能分化の動向を要約したのが、図 10 である。図 10 は、「4 年制大学－非 4 年制大学」と負担区分から「国公立－私立」の二つの軸で区分し、セクター別に 1960 年、1980 年、1990 年、2015 年の 4 時点で学生及び院生数の平方根を取り、正方形の面積で示したものである。これによって、1960 年代当時はまだ国公立大学セクターと私立大学セクターが拮抗していたのが、高度成長期の私学新設に対する無作為（大衆化の緩衝材）とその後の抑制の時代を経て、1980 年では私学セクターの拡大が著しく拡大する様子がわかる。1990 年では、さらに非 4 大セクターの私立短期大学と専修学校が拡大するが、上述の規制緩和と短大のアカデミック・ドリフト、そして大学院の重点化を経て、2015 年現在では私立大学と公立大学セクター、そして大学院研究科が膨らんでいる。

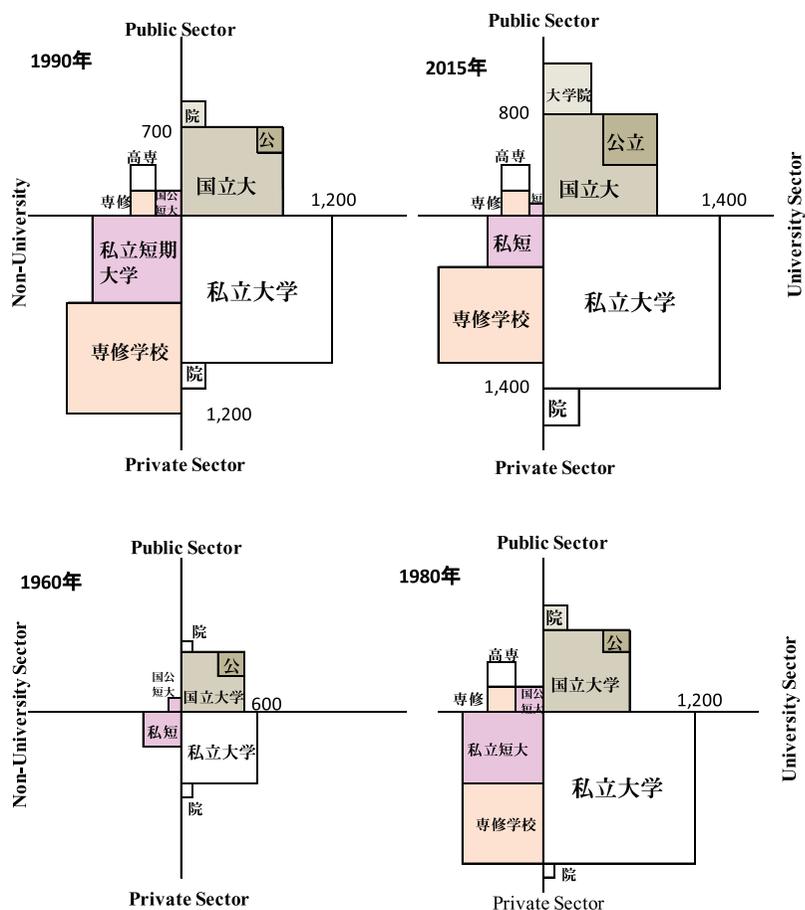


図 10 高等教育セクターの変遷：1960-2015

こうしてわが国の高等教育セクターは、学生数が伸び悩むなかで多くが職業とは直接結びつかない人文・社会科学系学部からなる私立大学セクターが肥大化し、低廉な価格で職業教育を担った「公的・非大学セクター」のシェアが著しく減少した。国立の短期大学部が国立大学（一部高専）にすべて吸収されたことは見てきた通りである。システマ的には、弱い組織が排除され、4大セクターに同化した。

ただし、セクター間の境界は必ずしもリジッドではない。実際、1991年の大学設置基準の改定により、専門学校の学修に対して大学が単位を認定することが認められるようになり、2005年には、文部科学省は一定の要件（修業年限4年以上、総授業時数3,400時間以上等）を満たす専門課程の修了者に対し、医療、福祉、工業分野を中心に「高度専門士」の称号を付与できる制度や大学院入学資格を認める制度を創設した。平成23年現在、大学院入学資格を認める4年制の専修学校専門課程は、314校511学科。修業年限4年以上の全学科594に占める割合は86%になる。政府が、非一条校である専門学校の地位向上のため大学院化が認めたからである。

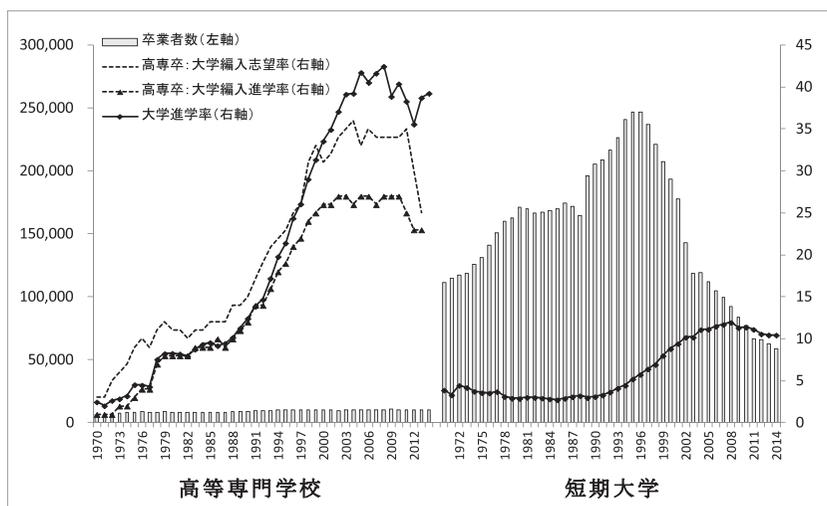


図 11 高専と短大卒業者の大学編入進学状況：1970-2014

図 11 に、1970 年から 2014 年までの高専と短大卒業者の大学進学状況を示した。具体的には、高専卒業者の兄弟校である長岡・豊橋技術科学大学や特別定員大学（工学関係学部）への編入状況（編入志望率，編入進学率），高専卒業者の大学進学率，そして短期大学卒業者の大学進学率を示している（『平成 26 年度 全国短期大学・高等専門学校一覧』449-450 頁より作成）。平成 26 年現在で、高専卒の 4 割，短大卒の 1 割が大学に進学するが，編入進学が急激に伸びるのは，1991 年の大学設置基準の改訂により短大・高専からの編入学を認めるようになってからで

ある（吉川他，2004，濱中，2005）。2000年代では，編入進学率も含めた大学進学率が40%程度だから，特別定員枠の編入進学率よりも15%程度高い。高専卒業者が，編入学を認める国・公・私立大学学部や専攻科に進学しているからである。実際，高専の専攻科は，大学評価・学位授与機構による認定を受けて以来，単なる延長教育としてではなく，専攻科の学修成果を学位授与機構に提出し，申請審査を受け合格することで学士の学位が授与されるようになった。高専の募集定員は安定しているが，卒業生の進路状況から見ると，発足当初の中級エンジニア養成機能が2000年頃から4大進学にシフトしていることが窺える。いずれにせよ，非大学系の高専や短期大学が，規制緩和により完成教育なのか，それとも進学準備教育なのかアイデンティティが揺らいでいることが推測される。

3. システムの構造変容と知識の拡散

規制緩和とユニバーサル化がもたらした高等教育システムの構造変容，すなわち事業組織の4大化は，大学のコアにある知識の溶解ないしは多元化を生み出さずにはおかない。表3に，二つの軸から大学で学ぶ知識の類型を示した。一つは，みんなが知っている知識（既知）と知らない知識（未知），実践志向（課題解決型知識）とアカデミック志向（知識それ自体のための知識）（Parsons & Platt, p.106；クラーク，訳15-18頁）である。それぞれ「資格取得型知識」，「高等普通型知識」，「プロフェッショナル型知識」，そして「学問・研究型知識」（advanced knowledge）の4つの知識類型である。

表3 学士課程教育の知識類型

	みんなが知っている知識（既知）	みんなが知らない知識（未知）
実践志向／課題解決型知識	資格（〇〇士）取得型教育	プロフェッショナル・スペシャリスト型
アカデミック志向／知識それ自体のための知識	初年次教育 高等普通教育 （学士課程）	学問・研究型

4つの類型が想定できるのは，上述の通り，専門学校が制度的に大学化・大学院化に道筋をつけたこと，資格付与的な教育を行っていた短大の多くが看護・福祉系の4年制大学に昇格・移行したからである。中級エンジニア養成を目的に設置さ

れた高等専門学校は、今や卒業生の4割が大学等に編入進学し、専攻科が学士の取得と大学院進学の切符を得る課程になった。非4大系のアカデミック・ドリフトだけではない。大学設置基準の大綱化以後、一般教育が消滅して教養教育が登場したが、結果として教養教育と専門教育の境界が溶解し、「学士課程」教育として4年一貫の括りになった。そこでは、「教養」養育の専門化と「専門」教育の教養化（専門基礎、前専門）が進行した（吉田，2013）。

同時に、大綱化以後の学士課程教育で増えてきたのは、「高等普通教育」である。入学してくる学生の多様化により、補修教育、初年次教育、キャリア教育、情報処理、TOEIC対策、スタディスキルズなど学習の基礎を学ぶ「用具教科」が増えてきた（天野，2013，p.18）。さらに、大学での学び方や自主的な学習態度の育成を達成する反転学習やPBL、授業における学習態度や学生生活を送る上でのマナーに気づかせる規範教育も求められようになった（西本，2014）。いずれにせよ、大綱化によって大学のカリキュラム編成の自由度が増したはずであったが、四半世紀を経て新たに「資格付与」と「高等普通教育」が加わり、知識の多元化が進んだのである。

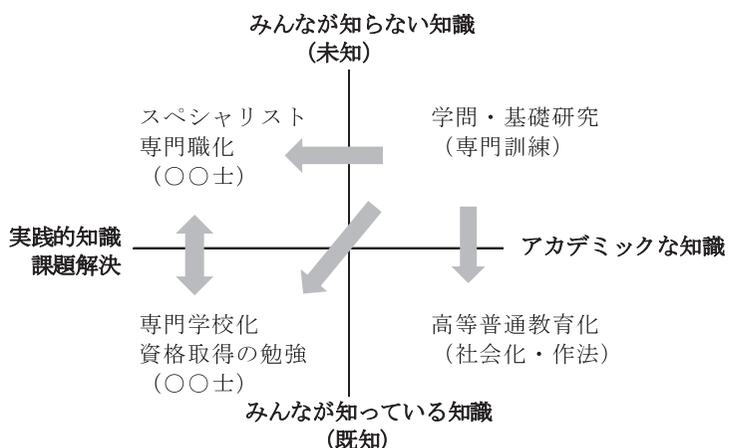


図 12 大学で学ぶ知識の変容

ところで、こうした学士課程教育の「高等普通教育」化、ないしは「学校化」は、「学問・研究型知識」の宿り場を大学院にシフトさせる。しかし、大学院は重点化で膨らんだ定員を埋めるため、あるいは社会人を積極的に受け入れるために、研究者養成と専門職養成の両方に責任を持つようになっている。今や修士課程の1割、博士課程後期の4割近くは、社会人院生である。ところが、大学院についても、アメリカ型の課程制大学院の定着に向けて専門分野の知識にとらわれない幅広い

教養や発表技法やライティングなど、実践応用能力を全コース共通教育として院生に学ばせるようになってきているのである。以上の大学で学ぶ知識の変容を示したのが、図12である。

拡散した大学知識の実態は、学部及び研究科名称の変遷からも確認できる。表4-1と表4-2に、1960年以降に設置された国立大学・学部の名称と設置年を示した。1960年代から1980年代まで、工学部、教育学部、医学部、歯学部を中心に地方国立大学の拡充整備が進み、新制大学一元化にしばらく設置されていた学芸学部と文理学部（旧制高校が前身）が改組し、さらに文学部、法学部、経済学部が分離独立したことが知られる。

国立大学で複合名称学部が最初に登場したのは、大阪大学である。1961年に高度経済成長と科学技術ブームの申し子として誕生したディシプリン型の「基礎工学部」と1972年に文学部から心理学、教育学、社会学のアメリカ・プラグマティズムが分離独立した「人間科学部」である（中山茂，1979）。

4文字学部が登場するのは、規制緩和の下、1990年代以降の、教養部改組に伴い新たに設置された学部である。京都大学総合人間学部、名古屋大学情報人間学部、神戸大学国際文化学部、群馬大学社会情報学部、静岡大学情報学部、宇都宮大学国際学部、岐阜大学地域科学部、そして文理融合型の長崎大学環境科学部などである。

教養部の改組と大学院の重点化が始まった1990年代は、少子化と教員需要の減少に伴い教員養成系の教育学部が改組した時代でもある。佐賀大学文化教育学部の改組を皮切りに、9つの教員養成系教育学部が新課程を設置して名称変更を行い、教員就職率の分母を小さくした。こうして1990年以後に設置された86学部（学群・学域など学部以外の教育研究上の基本となる組織、及び法人化後に統合した医学部等を含める）の内、複合名称学部は68学部に及ぶ。

2010年以後の設置状況を見れば、政府が推し進める機能別分化＝実践志向の兆しが見られる。東京外国語大学が東京外国語学校時代から長い歴史を持つ外国語学部を改編して「言語学部」と「国際社会学部」を設置した。秋田大学では、鉱山専門学校を前身としてユニークな歴史を持った鉱山学部が幕を降ろし「国際資源学部」に、山口大学は教育学部と経済学部が改組して「国際総合科学部」に、そして山梨大学は教育人間科学部と工学部を組織改編して「生命環境学部」を発足させた。これらは、スメルサーが指摘した、構造的に異なるユニットへの機能分化である。

表 4-1 国立大学・学部の設置状況：1960-1979

1960年代			1970年代					
岡山大学	工学部	1960	北海道教育大学	教育学部	1966	秋田大学	医学部	1970
神戸大学	法学部第一課程	1960	岩手大学	教育学部	1966	琉球大学	教育学部	1972
神戸大学	法学部第二課程	1960	福島大学	教育学部	1966	大分大学	工学部	1972
京都大学	薬学部	1960	宇都宮大学	教育学部	1966	大阪大学	人間科学部	1972
大阪大学	基礎工学部	1961	群馬大学	教育学部	1966	琉球大学	農学部	1972
東京農工大学	工学部	1962	東京学芸大学	教育学部	1966	琉球大学	保健学部	1972
埼玉大学	工学部	1963	横浜国立大学	教育学部	1966	琉球大学	法文学部	1972
岐阜大学	医学部	1964	福井大学	教育学部	1966	東北大学	薬学部	1972
神戸大学	医学部	1964	山梨大学	教育学部	1966	琉球大学	理工学部	1972
山口大学	医学部	1964	岐阜大学	教育学部	1966	旭川医科大学	医学部	1973
横浜国立大学	経済学部第一部	1964	愛知教育大学	教育学部	1966	山形大学	医学部	1973
横浜国立大学	経済学部第二部	1964	滋賀大学	教育学部	1966	愛媛大学	医学部	1973
宇都宮大学	工学部	1964	京都教育大学	教育学部	1966	筑波大学	医学専門学群	1974
室蘭工業大学	工学部第一部	1964	奈良教育大学	教育学部	1966	浜松医科大学	医学部	1974
名古屋工業大学	工学部第一部	1964	和歌山大学	教育学部	1966	広島大学	総合科学部	1974
九州工業大学	工学部第一部	1964	鳥取大学	教育学部	1966	筑波大学	体育専門学群	1974
室蘭工業大学	工学部第二部	1964	徳島大学	教育学部	1966	筑波大学	第一学群	1974
九州大学	薬学部	1964	香川大学	教育学部	1966	滋賀医科大学	医学部	1975
大阪外国語大学	外国語学部第一部	1965	福岡教育大学	教育学部	1966	千葉大学	看護学部	1975
大阪外国語大学	外国語学部第二部	1965	長崎大学	教育学部	1966	筑波大学	芸術専門学群	1975
宮城教育大学	教育学部	1965	大分大学	教育学部	1966	筑波大学	第二学群	1975
埼玉大学	教養学部	1965	宮崎大学	教育学部	1966	富山医科薬科大学	医学部	1976
埼玉大学	経済学部	1965	愛媛大学	理学部	1968	島根医科大学	医学部	1976
鳥取大学	工学部	1965	佐賀大学	経済学部	1966	富山医科薬科大学	薬学部	1976
東北大学	歯学部	1965	北見工業大学	工学部	1966	岡山大学	薬学部	1976
新潟大学	歯学部	1965	長崎大学	工学部	1966	埼玉大学	理学部	1976
広島大学	歯学部	1965	信州大学	人文学部	1966	広島大学	経済学部第一部	1977
弘前大学	人文学部	1965	神戸大学	農学部	1966	広島大学	経済学部第二部	1977
静岡大学	人文学部	1965	信州大学	理学部	1966	広島大学	法学部第一部	1977
島根大学	農学部	1965	佐賀大学	理工学部	1966	広島大学	法学部第二部	1977
鹿児島大学	法文学部	1965	秋田大学	教育学部	1967	徳島大学	歯学部	1977
岡山大学	法文学部第一部	1965	大阪教育大学	教育学部第一部	1967	富山大学	人文学部	1977
岡山大学	法文学部第二部	1965	大阪教育大学	教育学部第二部	1967	高知大学	人文学部	1977
北海道大学	薬学部	1965	北海道大学	歯学部	1967	岩手大学	人文社会科学部	1977
弘前大学	理学部	1965	九州大学	歯学部	1967	新潟大学	法文学部	1977
静岡大学	理学部	1965	山形大学	人文学部	1967	富山大学	理学部	1977
鹿児島大学	理学部	1965	茨城大学	人文学部	1967	高知大学	理学部	1977
埼玉大学	理工学部	1965	山形大学	理学部	1967	高知医科大学	医学部	1978
			茨城大学	理学部	1967	佐賀医科大学	医学部	1978
			東京工業大学	理学部	1967	大分医科大学	医学部	1978
			横浜国立大学	経営学部第一部	1968	広島大学	学校教育学部	1978
			横浜国立大学	経営学部第二部	1968	信州大学	経済学部	1978
			九州芸術工科大学	芸術工学部	1968	長岡技術科学大学	工学部	1978
			千葉大学	人文学部	1968	豊橋技術科学大学	工学部	1978
			愛媛大学	法文学部	1968	鹿児島大学	歯学部	1978
			千葉大学	理学部	1968	山口大学	人文学部	1978
			愛媛大学	理学部	1968	島根大学	法文学部	1978
						島根大学	理学部	1978
						山口大学	理学部	1978
						琉球大学	工学部	1979
						広島大学	生物生産学部	1979
						熊本大学	文学部	1979
						熊本大学	法学部	1979
						岡山大学	法学部第一部	1979
						岡山大学	法学部第二部	1979
						琉球大学	理学部	1979

表 4-2 国立大学・学部の設置状況：1980-2015

1980年代		
福井医科大学	医学部	1980
香川医科大学	医学部	1980
新潟大学	経済学部	1980
金沢大学	経済学部	1980
岡山大学	経済学部第一部	1980
岡山大学	経済学部第二部	1980
岡山大学	歯学部	1980
長崎大学	歯学部	1980
図書館情報大学	図書館情報学部	1980
金沢大学	文学部	1980
岡山大学	文学部	1980
新潟大学	法学部	1980
金沢大学	法学部	1980
琉球大学	医学部	1981
上越教育大学	学校教育学部	1981
千葉大学	文学部	1981
香川大学	法学部	1981
千葉大学	法経学部	1981
兵庫教育大学	学校教育学部	1982
筑波大学	第三学群	1983
鹿屋体育大学	体育学部	1984
鳴門教育大学	学校教育学部	1986
徳島大学	総合科学部	1986
九州工業大学	情報工学部	1987
福島大学	行政社会学部	1988

2000年代		
山梨大学	医学部	2003
筑波大学	図書館情報専門学	2003
福井大学	医学部	2004
島根大学	医学部	2004
香川大学	医学部	2004
高知大学	医学部	2004
佐賀大学	医学部	2004
大分大学	医学部	2004
宮崎大学	医学部	2004
岐阜大学	応用生物科学部	2004
神戸大学	海事科学部	2004
東京海洋大学	海洋科学部	2004
東京海洋大学	海洋工学部	2004
岡山大学	経済学部	2004
九州大学	芸術工学部	2004
鳥取大学	地域学部	2004
岡山大学	法学部	2004
福島大学	人文社会科学群	2005
山形大学	地域教育文化学部	2005
福島大学	理工学群	2005
富山大学	医学部	2006
富山大学	芸術文化学部	2006
富山大学	人間発達科学部	2006
京都工芸繊維大学	工芸科学部	2006
筑波技術大学	産業技術学部	2006
筑波技術大学	保健科学部	2006
広島大学	薬学部	2006

1990年代		
東京工業大学	生命理工学部	1990
横浜国立大学	経営学部	1991
お茶の水女子大学	生活科学部	1992
神戸大学	国際文化学部	1993
京都大学	総合人間学部	1993
神戸大学	発達科学部	1993
岡山大学	環境理工学部	1994
群馬大学	社会情報学部	1994
名古屋大学	情報文化学部	1994
奈良女子大学	生活環境学部	1994
広島大学	経済学部	1995
広島大学	法学部	1995
宇都宮大学	国際学部	1995
和歌山大学	システム工学部	1996
静岡大学	情報学部	1996
島根大学	生物資源科学部	1996
島根大学	総合理工学部	1996
静岡大学	人文社会科学部	1997
岐阜大学	地域科学部	1997
佐賀大学	文化教育学部	1997

長崎大学	環境科学部	1998
横浜国立大学	教育人間科学部	1998
新潟大学	教育人間科学部	1998
山梨大学	教育人間科学部	1998
秋田大学	教育文化学部	1998
秋田大学	工学資源学部	1998
香川大学	工学部	1998
弘前大学	農学生命科学部	1998
弘前大学	理工学部	1998
福井大学	教育地域科学部	1999
鳥取大学	教育地域科学部	1999
大分大学	教育福祉科学部	1999
宮崎大学	教育文化学部	1999

筑波大学	医学群	2007
筑波大学	社会・国際学群	2007
筑波大学	情報学群	2007
筑波大学	人間学群	2007
筑波大学	人文・文化学群	2007
筑波大学	生命環境学群	2007
筑波大学	理工学群	2007
金沢大学	医薬保健学域	2008
大阪大学	外国語学部	2008
和歌山大学	観光学部	2008
琉球大学	観光産業科学部	2008
金沢大学	人間社会学域	2008
金沢大学	理工学域	2008

2010年代		
電気通信大学	情報理工学部	2010
鹿児島大学	共同獣医学部	2013
山口大学	共同獣医学部	2013
東京外国語大学	言語文化学部	2013
東京外国語大学	国際社会学部	2013
山梨大学	生命環境学部	2013
横浜国立大学	理工学部	2013
長崎大学	多文化社会学部	2014
群馬大学	理工学部	2014
秋田大学	国際資源学部	2014
秋田大学	理工学部	2014
山口大学	国際総合科学部	2015
高知大学	地域協働学部	2015

山口大学と鹿児島大学は、大学設置基準「共同教育課程に関する特例」を根拠に、遠隔授業システムを用いて両大学の人的資源を相互補完的に配置した、わが国で最初の「共同獣医学部」を設置した（セグメンテーション）。長崎大学は多文

化社会学部，高知大学は地域協働学部を小規模ながら発足させた。2008年に設置された琉球大学観光産業科学部と和歌山大学観光学部も含めて，地方国立大学は伝統的な「学問・研究型知識」から国際化や地域社会の課題解決や地域再生に向けた，実践的な志向を持たされた学部が設置されるようになったのである。

次いで，表5に，新制後から2010年まで設置された公立大学の学部278を示した。1990年代から看護，福祉と名の付く学部の設置が著しい。これらの人材養成は，国立大学には求められない分野である。大学設置認可において社会的な必要性の高い，これら特定分野を除いては，抑制的に対応する高等教育の計画的整備に応じた設置であったと言える。ところが，2001年の総合規制改革会議「規制改革の推進に関する第一次答申」，及び2002年の中教審答申「大学の質の保証に係わる新たなシステムの構築について」では大学・学部の設置認可に関する抑制方針と学部種類の例示の撤廃により，学部名称が増えたことが知られる。

表5 公立大学学部の設置状況：1949-2010

1950年代		1960年代		1970年代		1980年代		1990年代		2000年代	
学部名	設置数	学部名	設置数	学部名	設置数	学部名	設置数	学部名	設置数	学部名	設置数
医学部	17	文学部	5	家政学部	2	文学部	2	看護学部	17	看護学部	11
工学部	9	経済学部	5	生活科学部	2	法学部	2	工学部	3	保健福祉学部	4
農学部	7	音楽学部	2	文学部	2	経営学部	1	国際学部	3	デザイン学部	2
外国語学部	6	家政学部	2	総合科学部	1	経営情報学部	1	国際文化学部	3	看護栄養学部	2
経済学部	5	外国語学部	2	農学部	1	工学部	1	社会福祉学部	3	経済学部	2
商学部	5	法学部一部	2	法学部	1	国際関係学部	1	人文社会学部	3	国際学群	2
文学部	5	教育学部	1			社会福祉学部	1	生活科学部	3	人間健康学部	2
学芸学部	4	工学部	1			食品栄養科学部	1	理学部	3	生命環境学部	2
理学部	4	美術学部	1			生活科学部	1	経済学部	2	総合リハビリテーション学部	2
法文学部	4					生物資源学部	1	情報科学部	2	保健医療学部	2
家政学部	3					美術工芸学部	1	人間環境学部	2	理学部	2
薬学部	3					薬学部	1	保健医療学部	2	システムデザイン学部	1
文家政学部	2							(開設1)	2種類	(開設1)	43種類
人文学部	2										
法学部	2										
法経学部	2										
(開設1)	8										
合計	88	合計	21	合計	9	合計	14	合計	78	合計	77

表6に，1950年(昭和25)以後に新設された私立大学学部の設置状況を示した。図5で見たように，1991年(平成3)以後の18歳人口の急減期にもかかわらず，量的規制の撤廃と設置認可の弾力化による学部新設，そして学部種類の例示の撤廃による自由化は，私立大学で顕著である。なるほど，学部の種類を見ると，1950年代から1980年代までは40種類前後だから，規制があった。

ところが，1990年代には289学部が新設されたが，学部名称は126種類に増えた。2000年以後は，看護学部を筆頭に968学部が新設されたが，学部名称は414種類にまで膨れている。4文字以上の学部の多い順に見れば，「人間」と「総合」が各20，「国際」が19，「現代」が18，「医療」と「情報」が15，「メディア」，「環境」，「健康」が各10，「生命」が9，「文化」8となる。看護や福祉の他，リハビリテーション，鍼灸，アニメーション，ポピュラーカルチャーなど，専門学校と

見間違えるような名称が使われている。

表 6 私立大学学部の設置状況：1950-2015

1950-1959 (44種類)	1960-1969 (36種類)	1970-1979 (36種類)	1980-1989 (44種類)	1990-1999 (126種類)	2000-2015 (414種類)
文学部 55	文学部 45	医学部 18	法学部 17	人文学部 23	看護学部 51
経済学部 34	経済学部 42	文学部 16	文学部 13	経営学部 15	経営学部 35
商学部 31	工学部 35	経済学部 13	経済学部 11	法学部 13	薬学部 27
工学部 29	家政学部 23	法学部 13	経営情報学部 9	国際文化学部 11	人間科学部 24
法学部 24	法学部 21	工学部 10	工学部 9	経営情報学部 9	教育学部 20
医学部 13	経営学部 20	歯学部 8	外国語学部 8	経済学部 10	保健医療学部 20
家政学部 13	商学部 13	薬学部 8	経営学部 8	社会福祉学部 8	経済学部 15
薬学部 13	体育学部 7	経営学部 7	社会学部 7	看護学部 6	法学部 14
商経学部 12	音楽学部 6	商学部 5	人文学部 7	国際学部 6	リハビリテーション学部 12
学芸学部 11	外国語学部 6	音楽学部 3	理工学部 7	人間学部 6	健康科学部 12
理学部 11	社会学部 6	外国語学部 3	看護学部 3	生活科学部 6	国際教養学部 12
音楽学部 9	薬学部 6	美術学部 3	国際関係学部 3	国際コミュニケーション学部 5	心理学部 12
仏教学部 8	栄養学部 5	理工学部 3	人間科学部 3	医療福祉学部 4	人間社会学部 12
農学部 7	人文学部 5	家政学部 2	薬学部 3	外国語学部 4	人文学部 12
法経学部 7	理学部 5	教育学部 2	音楽学部 2	芸術学部 4	理工学部 12
政治経済学部 6	理工学部 5	社会学部 2	教育学部 2	現代文化学部 4	社会福祉学部 11
神学部 5	教育学部 4	社会福祉学 2	国際学部 2	工学部 4	情報学部 11
体育学部 5	歯学部 3	商経学部 2	社会福祉学部 2	社会学部 4	人間学部 11
理工学部 5	神学部 3	人文学部 2	商学部 2	社会情報学部 4	現代社会学部 10
外国語学部 4	衛生学部 2	水産学部 2	情報学部 2	人間関係学部 4	外国語学部 9
歯学部 4	教養学部 2	法経学部 2	政治経済学部 2	総合政策学部 4	デザイン学部 8
社会学部 4	芸術学部 2	環境保健学部 1	基礎工学部 1	現代社会学部 3	健康栄養学部 8
政経学部 3	政経学部 2	教養学部 1	教養学部 1	人間科学部 3	社会学部 8
文経学部 3	造形学部 2	経営情報学部 1	九州工学部 1	人間文化学部 3	人間健康学部 8
英文学部 2	衛生看護学 1	芸術工学部 1	経済情報学部 1	造形学部 3	総合政策学部 8
経営学部 2	国際関係学部 1	国際関係学部 1	芸術工学部 1	理工学部 3	理工学部 7
芸術学部 2	海洋学部 1	産業社会学部 1	現代文化学部 1	環境情報学部 2	子ども学部 7
社会福祉学部 2	産業社会学 1	社会福祉学部 1	国際言語文化学 1	観光学部 2	人間文化学部 7
文家政学部 2	社会福祉学 1	国際商学部 1	国際商学部 1	経済情報学部 2	総合経営学部 7
文芸学部 2	政治経済学 1	松戸歯学部 1	国際政治経済学 1	健康科学部 2	医療保健学部 6
文政学部 2	生産工学部 1	新潟生命歯学 1	国際文化学部 1	国際関係学部 2	芸術学部 6
文理学部 2	第二工学部 1	人間科学部 1	社会科学部 1	国際経済学部 2	健康福祉学部 6
法学部第 2	畜産学部 1	政治経済学部 1	商経学部 1	国際情報学部 2	人間環境学部 6
教育学部第 1	文家政学部 1	文理学部 1	人間関係学部 1	情報科学部 2	人間生活学部 6
教養学部第 1	文理学部 1	保健学部 1	生物産業学部 1	情報学部 2	文学部 6
工学部第 1	酪農学部 1	理学部 1	生物資源学部 1	情報工学部 2	人間発達学部 5
社会科学部 1			造形学部 1	情報文化学部 2	-----
獣医学部 1			体育学部 1	人間社会学部 2	(開設数 4 : 14種類) 56
商学部第 1			農学部 1	人間生活学部 2	(開設数 3 : 23種類) 69
商経学部一部 1			比較文化学部 1	人間福祉学部 2	(開設数 2 : 51種類) 102
政治学部 1			美術学部 1	生命科学部 2	(開設数 1 : 290種類) 290
農獣医学部 1			文芸学部 1	総合情報学部 2	
美術学部 1			理学部 1	比較文化学部 2	
文商学部 1			鍼灸学部 1	不動産学部 2	
				文学部 2	
				理学部 2	
				(開設数 1 : 80種類) 80	
合計 345	合計 282	合計 141	合計 145	合計 289	合計 968

他方で、開設数 1 の学部名称を持つ大学学部を見れば、1980年代は 23 学部、90年代は 80 学部、そして 2000年代になると 290 学部を数える。つまり、2000年以後に設置された学部名称 414 種類の実に 6 割が、二つとない「オンリー・ワン型」名称を冠しているのである。学部名称の新規性が、減少する高校生を惹きつけるマーケティングなのだが、加えて教育、医療、簿記、看護、保健、衛生分野の資格取得も学生獲得の戦略である。ところで、私立大学の過半数は、受験時に科目試験を課さない推薦や AO 入試などの選抜方法で学生を入学させている。

したがって、学士課程教育を通じた資格取得が、不況下にあつて学生の学びを繋ぎ留める誘因（就職に有利）として利用されていることは容易に想像がつく。

規制緩和による学部名称の自由化は、さらに研究科の名称にも見ることが出来る。表 7-1、表 7-2、表 7-3 に、国・公・私立大学大学院の研究科の設置状況を示した（名称変更も含む）。

まず、表 7-1 の国立大学を見ると、研究科は 1960 年代から 70 年代までは工学、80 年代から 90 年代にかけて教育学、そして 2000 年以後は医学を中心に整備が進んだことが分かる。2000 年以後に設置された研究科 194 は、新制後以後に設置された全研究科数 611 の 32% を占める。その内、125 研究科（64%）が「オンリー・ワン」型研究科である。

表 7-1 国立大学研究科の設置状況：1950-2010

1950年代		1960年代		1970年代	
研究科名	設置数	研究科名	設置数	研究科名	設置数
経済学研究科	8	工学研究科	22	理学研究科	10
法学研究科	8	農学研究科	14	工学研究科	9
工学研究科	7	薬学研究科	7	農学研究科	9
文学研究科	7	理学研究科	6	経済学研究科	7
理学研究科	7	教育学研究科	3	法学研究科	6
教育学研究科	6	経済学研究科	3	環境科学研究科	3
農学研究科	5	工学研究科（1代目）	3	地域研究研究科	3
薬学研究科	4	家政学研究科	2	文学研究科	3
（開設数 1）	18種類	外国語学研究科	2	薬学研究科	3
		人文学研究科	2	教育学研究科	2
		水産学研究科	2	商船学研究科	2
		繊維学研究科	2	水産学研究科	2
		文学研究科	2	総合理工学研究科	2
		（開設数 1）	17種類	（開設数 1）	21種類
合計	70	合計	87	合計	82
1980年代		1990年代		2000年代	
研究科名	設置数	研究科名	設置数	研究科名	設置数
教育学研究科	15	教育学研究科	25	医学系研究科	17
人文学研究科	6	医学系研究科	13	保健学研究科	6
工学研究科	5	理工学研究科	8	法務研究科	5
学校教育研究科	4	人文科学研究科	7	医学研究科	4
法学研究科	4	自然科学研究科	4	技術経営研究科	4
理学研究科	3	経済学研究科	3	工学府	4
医学研究科	2	情報科学研究科	3	医歯薬学総合研究科	3
経済学研究科	2	言語社会研究科	2	公共政策学教育部	3
自然科学研究科	2	工学系研究科	2	工学研究科（2代目）	3
社会科学研究科	2	国際協力研究科	2	情報科学研究科	3
理工学研究科	2	人間文化研究科	2	理学研究科（2代目）	3
（開設数 1）	11種類	（開設数 1）	49種類	医学薬学教育部	2
				環境科学研究科	2
				環境学研究科	2
				教育実践研究科	2
				工学教育部	2
				社会文化科学研究科	2
				人文科学研究科	2
				（開設数 1）	125種類
合計	58	合計	120	合計	194

表 7-2 の公立大学を見ると、2000 年以後に設置された 129 研究科は、研究科総数 239 の 53% を占め、90 年代以後に開設数 1 の「オンリー・ワン研究科」が増加していることが分かる。

表 7-2 公立大学研究科の設置状況：1950-2010

1950年代		1960年代		1970年代	
研究科名	設置数	研究科名	設置数	研究科名	設置数
医学研究科	6	医学研究科	5	音楽研究科	1
工学研究科	3	経済学研究科	2	経営学研究科	1
理学研究科	2	薬学研究科	2	経済学研究科	1
経営学研究科	2	外国語学研究科	1	生活科学研究科	1
経済学研究科	1	経営学研究科	1	農学研究科	1
社会科学研究科	1	工学研究科	1	美術研究科	1
人文科学研究科	1	歯学研究科	1	美術工芸研究科	1
農学研究科	1	農学研究科	1	文学研究科	1
文学研究科	1			薬学研究科	1
法学研究科	1				
薬学研究科	1				
家政学研究科	1				
合計	21	合計	14	合計	9

1980年代		1990年代		2000年代	
研究科名	設置数	研究科名	設置数	研究科名	設置数
医学研究科	1	文学研究科	6	看護学研究科	22
音楽研究科	1	看護学研究科	5	工学研究科	3
外国語学研究科	1	工学研究科	5	国際文化研究科	3
経営学研究科	1	経営情報学研究科	3	デザイン研究科	2
経済学研究科	1	国際文化研究科	2	医学系研究科	2
生活科学研究科	1	人間文化学研究科	2	環境人間学研究科	2
総合科学研究科	1	理学研究科	2	経済学研究科	2
総合理科学研究科	1	(開設数 1)	29種類	人間健康科学研究科	2
美術研究科	1			人間生活学研究科	2
法学研究科	1			人間文化研究科	2
薬学研究科	1			生命環境科学研究科	2
理学研究科	1			総合政策研究科	2
				保健科学研究科	2
				保健看護学研究科	2
				(開設数 1)	39種類
合計	12	合計	54	合計	129

最後に、表 7-3 の私立大学研究科を見ると、新制後、2012 年までに 1,360 研究科が設置されたが、2000 年以後だけで全体の半数近くになる (47%)。「オンリー・ワン型」研究科 267 (42%) を数えるが、多くは 4 文字・6 文字研究科である。規制緩和の下、新設や採算の合わない研究科の募集停止、名称の変更や新旧名称の合体によるからである。

こうして少子化と不況時に行われた量的規制の撤廃と設置認可の弾力化は、高等教育システムの 4 大セクターを肥大化させたが、同時に大学・大学院で学ぶ知識を拡散させた。学部・研究科名称の自由化は、知識の多元化を示すものであり、高等教育システムの水平的機能分化は、中身よりもプロフィールに従っているのである。反面で、学部・研究科名称の自由化は、学位の比較可能性や互換性、国

際的通用性を曖昧にする。定員割れに加えて、知識の変容もしくは劣化が、果たして認証機関による第三者評価や自己点検・評価によってどこまで抑止できるのかは不明である。

今後、わが国の大学が、4つの知識類型に応じて「学問・基礎研究型」、「プロフェッショナル型」、「資格付与型」、そして「高等普通教育型」に機能「分化」ないしは「多」機能化していくのか、それとも機能「分解」ないし機能「停止」するのか。現状は混沌としているのが実態であろう。

表 7-3 私立大学研究科の設置状況：1950-2012

1950年代		1960年代		1970年代	
研究科名	設置数	研究科名	設置数	研究科名	設置数
文学研究科	20	工学研究科	17	経済学研究科	17
経済学研究科	14	文学研究科	16	文学研究科	17
法学研究科	11	経済学研究科	13	法学研究科	14
商学研究科	8	薬学研究科	12	経営学研究科	11
工学研究科	7	法学研究科	10	医学研究科	9
医学研究科	4	商学研究科	8	工学研究科	9
神学研究科	4	理工学研究科	6	薬学研究科	8
人文科学研究科	3	家政学研究科	5	外国語学研究科	4
農学研究科	3	医学研究科	4	歯学研究科	4
歯学研究科	2	歯学研究科	4	体育学研究科	4
社会科学研究科	2	理学研究科	4	家政学研究科	3
社会学研究科	2	音楽研究科	3	社会学研究科	3
理学研究科	2	社会学研究科	3	商学研究科	3
(開設数1)	12	獣医学研究科	2	理学研究科	3
		(開設数1)	14	人文科学研究科	2
				政治学研究科	2
				農学研究科	2
				理工学研究科	2
				(開設数1)	21
合計	94	合計	121	合計	138
1980年代		1990年代		2000年代	
研究科名	設置数	研究科名	設置数	研究科名	設置数
工学研究科	8	工学研究科	22	法務研究科	40
経済学研究科	7	文学研究科	20	看護学研究科	22
法学研究科	5	経営学研究科	18	経営学研究科	17
薬学研究科	5	法学研究科	17	心理学研究科	16
家政学研究科	4	経済学研究科	15	人間科学研究科	13
歯学研究科	4	経営情報学研究科	10	社会福祉学研究科	12
文学研究科	4	人文科学研究科	8	臨床心理学研究科	8
医学研究科	3	理工学研究科	8	医学研究科	7
経営学研究科	2	社会学研究科	7	法学研究科	7
国際関係学研究	2	音楽研究科	6	(開設数6)	6種類
社会福祉学研究	2	外国語学研究科	4	(開設数5)	6種類
商学研究科	2	国際学研究科	4	(開設数4)	13首里
農学研究科	2	人間科学研究科	4	(開設数3)	13種類
理学研究科	2	人間生活学研究科	4	(開設数2)	34種類
理工学研究科	2	看護学研究科	3	(開設数1)	267種類
(開設数1)	12種類	(開設数3)	9種類		
		(開設数2)	23種類		
		(開設数1)	86種類		
合計	66	合計	307	合計	634

4. 垂直的機能分化・世界大学ランキング・「予言の自己成就」

混沌とした高等教育システムに秩序を与えるのが、もう一つの機能分化、すなわち垂直的機能分化である。図1で示したように、わが国の高等教育システムには序列があること、それも極めて硬直化した階層構造を持っていたことは、よく知られている。明治政府が帝国大学令によって国家の須要に応じる東京帝国大学＝官僚養成学校を鋭く尖ったヒエラルキーの頂点に位置づけ、帝国大学をそれ以外の機関と隔離・庇護し、底辺には雑多で自生的な私立専門学校群から成る「二元重層構造」を許したからである（天野，2013）。新制大学が一元化され、総合大学化に向けて離陸した戦後においても、序列の構造は教官当積算校費という形で平成12年まで引き継がれてきたことは周知の通りである（阿曾沼，2003；齋藤・水田，2009）。

実際、機関間にヒエラルキーを設けることで、政府は限られた資源を効率的に配分できる。しかも、ピラミッドの下層部が大衆化に対する緩衝材になるから、政府にとってヒエラルキーは質統制の手段になる。財政が逼迫している現状では、なお更である。ただし、適度な序列化は、個人と機関を地位向上に向けて競争に駆り立てることが可能になるが、反面で硬直した序列化は、「ウィナー・ティク・オール」になり、選ばれざりし者の相対的剥奪とフラストレーションは大きくなる。先に触れた国立大学改革の具体策として特定研究大学の指定は、経済成長に向けた政府の強い危機意識と国立大学の統制への強い意欲を示す施策だが、ボトムアップな力が萎えるから、統制下で十分な成果を確保することは容易ではない。

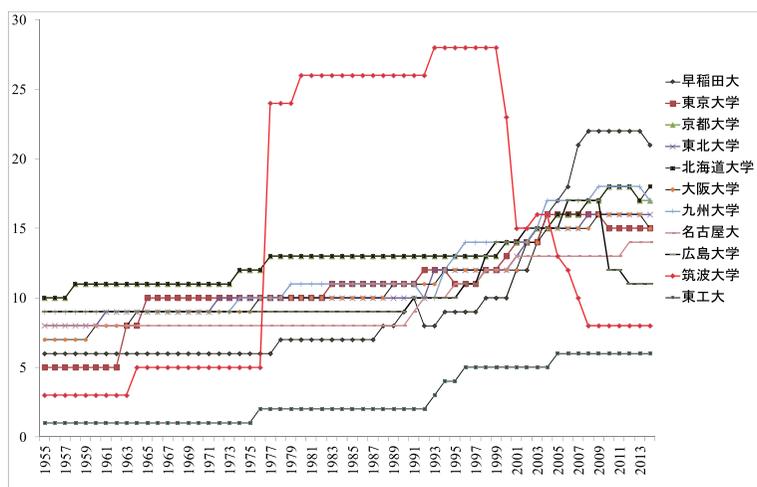


図13 11大学研究科数の推移：1955－2014

以下で、垂直的機能分化の過程を有力大学について研究科の設置状況から見ておく。図 7 で研究科の設置状況を示したが、この内、1955 年から 2014 年までの 11 大学（旧 7 帝大，東工大，筑波大，広島大学，早稲田大学）の研究科数の推移を図 13 に示す。まず、「学群・学系」制からなる筑波大学は、発足と同時に 20 を超える従来型の学部の上に設置する形態とは異なる研究科を立ち上げた。他の 10 大学も 1990 年代から独立研究科を相次いで設置させたことが分かる。

図 13 は、修士課程・博士課程前期と博士課程後期について専攻数の推移を示している。専攻数は 2000 年前後で変動が大きいのが、これは大学設置基準における講座制の廃止に伴い、大学院設置基準についても組織的に大学院学生の教育を行う体制を確保する上で組織の再編が促されたことによる。各研究科は専攻を見直して大講座化を計り、文理融合型や新領域の先端的な研究科に改組したことが窺える。

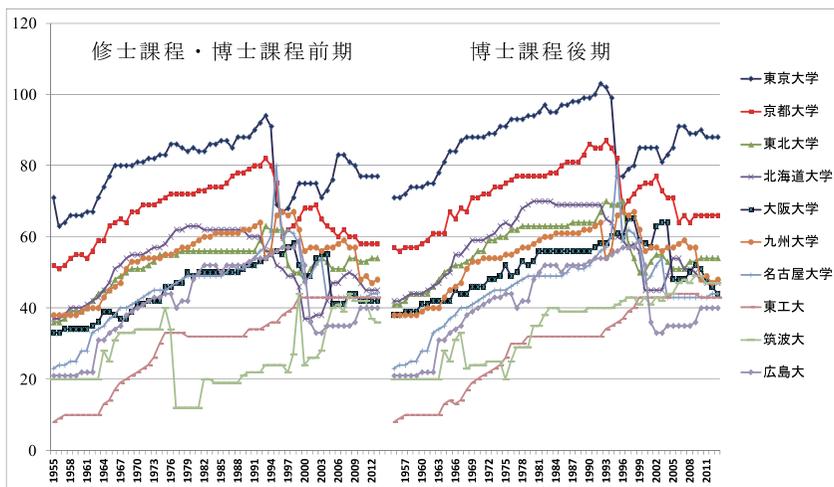


図 14 国立 10 大学の専攻数の推移：1955-2013

図 15 に、旧 7 帝大と早稲田大学について 1995 年から 2013 年までのティア（学士課程，修士課程・博士課程前期，博士過程後期，そして専門職大学院）の入学定員を示した。1990 年代の重点化以後，大学院の定員が急激に増加したことがわかる。大学院のシェアを割合でみれば，東京大学の 65% を筆頭に，他の旧帝大でも過半数を占めるに至っている。

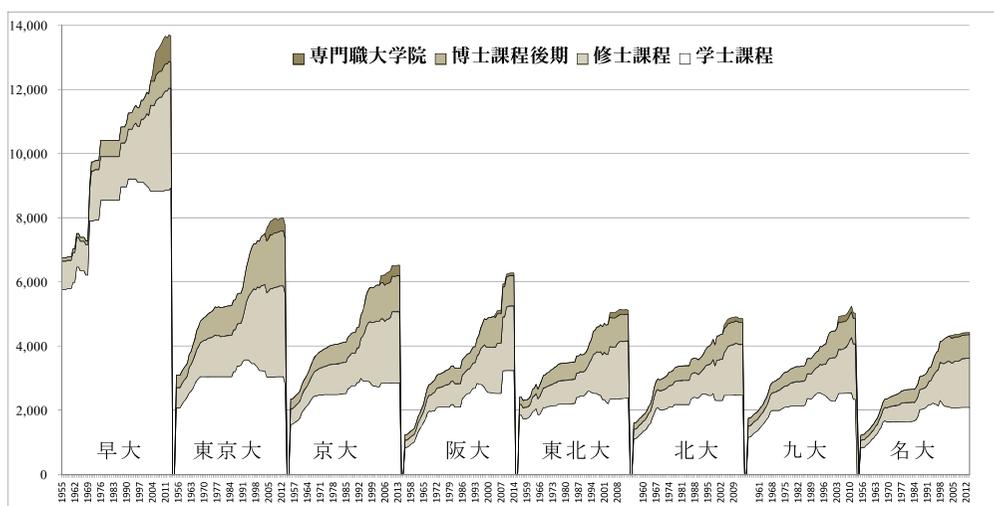


図 15 旧 7 帝大と早稲田大学の入学定員の推移：1955－2014

参考までに、2012 年（平成 24）の「大学基本情報」を用いて、旧 7 帝大の博士課程後期の入学状況をみれば、志願倍率（志願者数÷入学定員）は 0.83 から 1.1 倍。定員を下回る大学もあるが、合格率（入学者÷志願者）は 0.69 から 0.91 だから、博士課程後期進学は「オープン・アドミッション」ではなく学力選抜が行われている。結果として、定員充足率（入学者÷入学定員）は 0.7 から 0.8 割程度である。

有力大学が大学院を拡充していく 90 年代に、規制緩和と NPM の大学版が押し寄せた。1996 年に文部科学省が、科学技術基本法に基づいて 2000 年までに 1 万人の博士号取得者を輩出させ、任期付きで若手研究者を雇用する資金を大学に提供する「ポストク一万人計画」がそれである。翌 1997 年には、教員の流動性を高めることを目的に、「大学の教員等の任期に関する法律」が出される。しかし、達成目標として任期付き教員の数値は注目されたものの、任期制によって果たして教育研究能力が高まると言えるのか、実証的分析を経ないで流動化政策が実施に移されたのである（藤村，2013）。

公財政が逼迫する中で、私学経常補助金や法人化後の国立大学に対する運営費交付金については厳しい条件がつけられたが、科学研究費は拡大の一途を辿った。したがって、公財政支出に占める競争的資金の比重は次第に高くなるが、問題は競争的資金がどのように配分されたかである。図 16 に、朝日新聞『大学ランキング』に掲載される「教員一人当たりの科学研究費」を 1994 年，2001 年，2013 年の 3 時点について上位 70 位まで示した。科学研究費総額は、1994 年の 824 億円から 2013 年の 2,633 億円まで 3 倍を超えるが、近年は、基盤研究 S（1 課題当

り、5千万～2億円)の他に、国際的に高い評価を得ている研究に重点的に配分する特別推進研究(1課題当たり、5億円)、特定領域研究(1課題当たり、2000万～6億円)、新学術領域研究(1課題1000万～3億円)などの大型種目が新設されている。

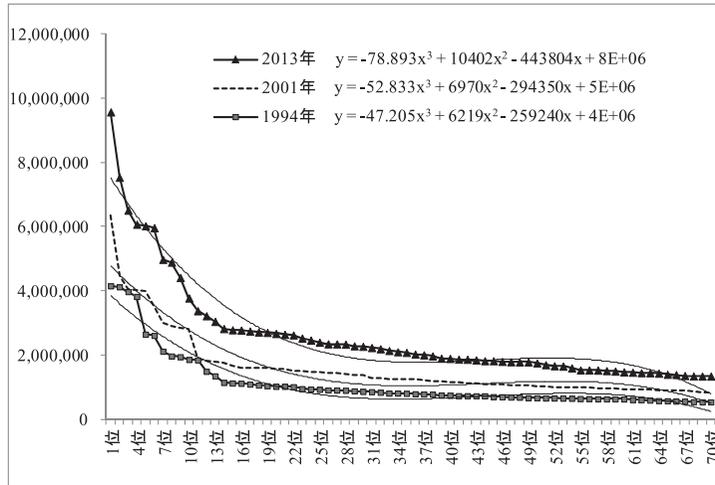


図 16 教員一人当たり科学研究費上位 70 大学の分布

教員一人当たりの配分額を見ると、結果として上位有力大学に配分が集中していることがわかる。大型種目の採択が、有力大学に集中したからである。科学研究費のみならず、全学的取り組みを必要とする COE (野村・光田・前田, 2005) や公募申請型の「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」についても、有力大学に投資されている。目的志向的・競争的資金の配分には、公正の観点から「キャップ制」や「独占禁止法」を指摘する声もあろうが、それにはコスト・パフォーマンスに関するエビデンスが必要である。

さらに、NPMの適用は、政府がグローバル競争に向かう大学(研究重視)と地域の拠点大学(実践重視)の棲み分けや以下の予算案に見ることができる。その背景には、「世界大学ランキング」という妖怪がある。実際、平成27年度の文部科学省予算案には、「国立大学の機能強化を推進するため、世界水準の教育研究活動の飛躍的充実や各分野における抜本的機能強化、及びこれらに伴う若手・外国人研究者の活躍の場の拡大や年俸制の本格的な導入に取り組む大学に対して重点配分を行う。世界の学術フロンティアを先導する大規模プロジェクトの推進301億円、我が国の研究力強化等に資する共同利用・共同研究体制の強化のため、国際的な頭脳循環のハブとなる研究拠点において、個々の大学の枠を越えた研究機関・研究者が多数参画する世界トップレベルの学術の大規模プロジェクトを戦略的・計

画的に推進」とある。「今後10年で世界大学ランキングトップ100に10校ランクイン」の目標に掲げた予算案である。

このように一国の政府の予算配分に「世界大学ランキング」が影響及ぼすこと自体、大学改革が否応なくグローバルな競争に巻き込まれ、科学の新たなルールに同調していることを如実に物語る。政府は、大学を研究者の共同体でも機能的に専門分化したアカデミック・コミュニティでもなく、エクセレンスを追求する「企業の大学」ないし代理人として捉えているのである。そうだとすれば、ベンチマークとして利用される「世界大学ランキング」は、そもそもどのような特徴を持つ指標なのか、改めて検討してみよう。

例えば、「上海交通大学世界ランキング」で用いられる指標は、現在1200の大学を対象に、ノーベル賞、フィールズ賞を受賞した(1)卒業生数、(2)現役スタッフ、(3)トンプソン・ロイターに高い頻度で引用された研究者、(4)ネイチャーとサイエンス、(5)SCIとSSCIに集録された論文、そして(6)教員一人当たりのパフォーマンスである。個々の指標それ自体は、なるほど透明性の高いリジッドな指標である。したがって、選択された指標は、単著や編書論文はカウントされていないが、なるほど国際・大学間比較のための同一基準で透明性の高いベンチマークが可能になり、重宝されている通りである。

その一方で批判も多い。6つの指標から見ると、「上海交通大学世界ランキング」は、大学の名声とジャーナル論文を重視したランキングだと言えるが、他のランキングとも共通する難点は、指標選択の恣意性とウェイトづけの問題、総合スコアを算出する際の専門分野の等化の恣意性、ピア・レビューのバイアス、アングロ・サクソン圏に有利、自然科学・生命科学系重視（人文社会系の無視）などである（小林，2005；Kehm,2013, pp.22-23）。非英語圏のドイツ社会学者ミュンヒの言葉を借りれば、政府が仮想的エクセレンスの序列にランクインするために、過度に競争が強調されることで、マートンの指摘した「予言の自己成就」に陥り（人がある状況を現実だと信じれば、結果として現実になるように振る舞う）、大学のオートノミーが低下することである（Münch,2013, p.200）。

とは言え、今や各国の政府や大学が、「予言の自己成就」に向けてトップ100にランクイン、ないしランクアップを目指そうとしているが、そもそも「世界大学ランキング」とはどのような構造になっているのか探っておこう。

図17と図18は、「上海交通大学」と「台湾国立大学」の世界大学ランキングのサイトが公開する直近のデータ（2014）を用いて、それぞれ上位505、500大学をプロットしたものである。縦軸は大学ランキング（順序変数）、横軸は研究指標（連続量）である。図16の「台湾国立大学ランキング」の横軸は、試みに「過去11年間の引用数」と「過去11年の論文数」、図17の「上海交通大学世界ランキング」は、

「ネイチャー&サイエンス」，及び「SCI及びSSCIに集録された論文数」を設定した。併せて，近似曲線（3次関数）の決定係数を示した。

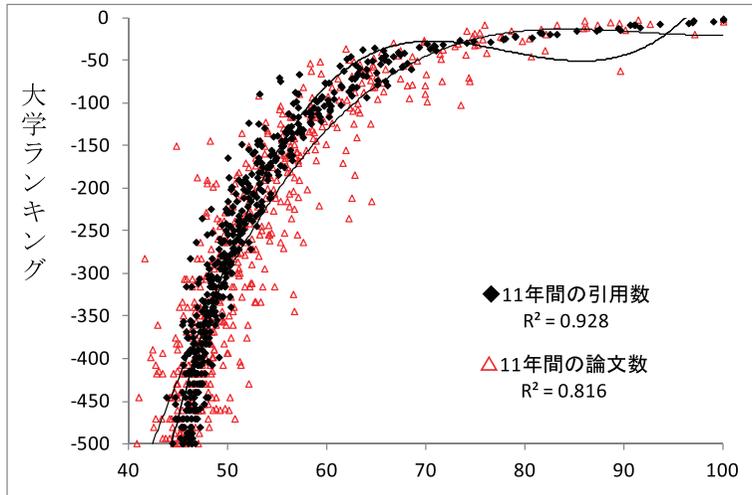


図 17 台湾国立大学ランキング (HEEACT) 2014 (N=505)

図 17 から明かなことは，2 点である。第 1 は，ランキング関数が曲線（3 次関数）であり，研究スコアが低い方に大半の大学が集中し，急激にランクが上昇することである。例えば，研究スコアが 50 の大学ランクは 300 位程度だが，60 の大学ランクは 100－150 まで上昇する。しかし，研究スコア 70 以上の高ランク大学になると天井効果によって研究スコアが上昇してもランクは上昇しにくい。

トップランクは，ハーバード，スタンフォード，MIT，バークレー，ケンブリッジ，プリンストン，カリフォルニア工科大，シカゴ，オックスフォード，そしてケンブリッジなど，不動のラインアップである。長い歴史と投資の蓄積を持ち，「大学資本主義」が徹底したこれらのブランド大学とそれ以外には超え難い壁がある。世界大学ランキングゲームは，常に「ワン・サイド・ゲーム」である。したがって，偏差値と同様に，ランキングの上下に一喜一憂するのは，研究スコアが 50－60 の，変動の大きい大学群であると言える（表 8 参照）。

第二は，大学のばらつきである。「過去11年の引用数」の方が，「過去11年の論文数」よりもばらつきが小さい。つまり，引用数の方が論文数よりもランクのばらつきをよく説明していることを示唆する。ランキングが論文生産性より市場性を追求した指標であることは，図18の「上海交通大学ランキング」で明らかである。「ネイチャー&サイエンス」と「SCIとSSCIに集録された論文数」を比較

すると、「ネイチャー&サイエンス」の方が、大学ランキングと関係が強い。

したがって、世界大学ランキングは、なるほど論文数よりも「質」を反映していると言える。ところで、「ネイチャー&サイエンス」と「SCIとSSCI」は、英語圏の書誌情報である。このことが非英米圏の科学者及び高等教育研究者の反動と批判の源泉にあり、ヨーロッパを中心に新たな指標を用いた大学ランキングを生み出す動機になっているのである。

表 8 日本の大学と世界大学ランキング:2014

No.	THE世界大学ランキング	上海大学ランキング	国立台湾大学ランキング	大学名	上海大学ランキング総合スコア
1	23	19	25	The University of Tokyo	79.0
2	59	38	45	Kyoto University	67.4
3	157	74	81	Osaka University	63.0
4	165	102	123	Tohoku University	60.1
5	227	155	140	Nagoya University	55.7
6	383	184	161	Kyushu University	54.2
7	350-400	211	186	Hokkaido University	53.1
8	141	220	206	Tokyo Institute of Technology	52.8
9	340	254	239	University of Tsukuba	51.3
10		311	317	Hiroshima University	49.5
11		327	394	Keio University	49.2
12		344	349	Okayama University	48.8
13		356	369	Kobe University	48.4
14		407	420	Chiba University	47.5
15		407	426	Waseda University	47.5
16	239	417	377	Tokyo Metropolitan University	47.3
17		445	474	(National Institute of Genetics)	47.0
18	300	453	390	Tokyo Medical and Dental University	46.9

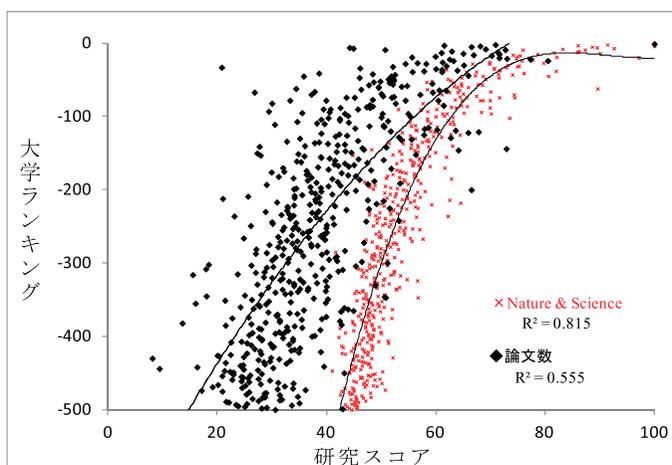


図 18 上海交通大学世界 500 大学ランキング : N=500

なお、「世界大学ランキング」の提供する指標は、大学の序列や指標の恣意性は別にして、マートン流の科学社会学やURAにとって有益な知見を提供する。それは論文数と引用数の関係である。上図19の三つのグラフは、「国立台湾大学世界大学ランキング」を用いて、工学，社会科学，生命科学について、それぞれ「過去11年の論文数」（横軸）と「平均引用回数」（縦軸）の関係を示している。

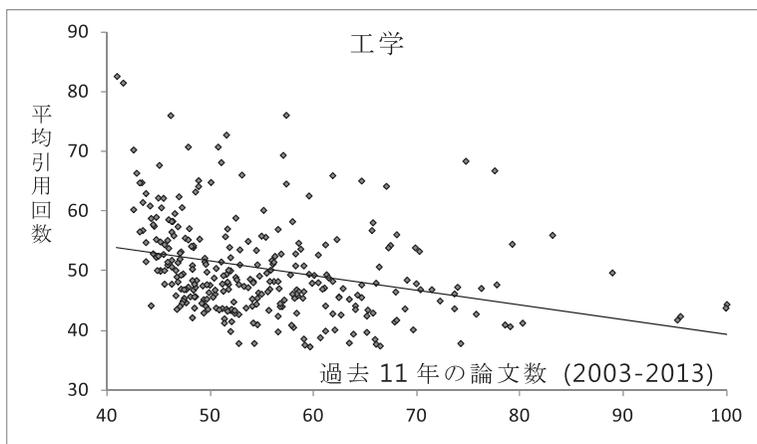


図 19-1 過去 11 年の論文数と平均引用回数：N=299

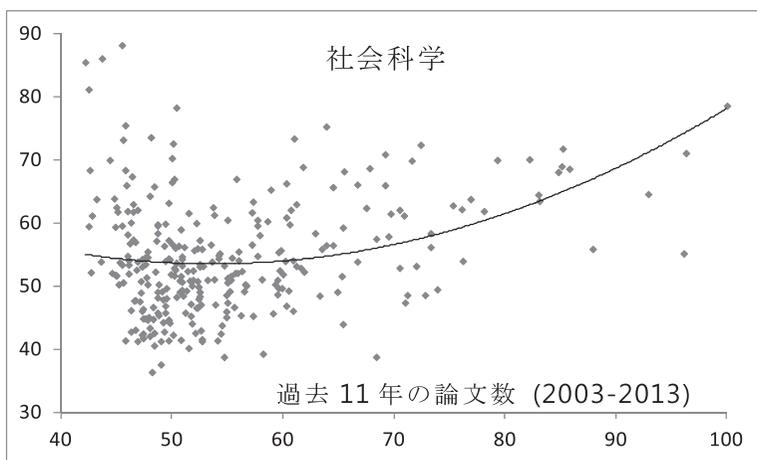


図 19-2 過去 11 年の論文数と平均引用回数：N=295

工学分野は、明らかにマイナス相関である。論文数が多い大学ほど、引用回数が少ない。他方で、論文数が少ないにもかかわらず、引用回数が多い大学が存在する。図17で見たように、引用行動は質的なものであり、特定の論文に引用が集

中する傾向（マタイ効果）を示している。工学ほど明示的ではないが、社会科学と生命科学分野の論文生産性と引用回数の関係は線形でなく、U字型である。いずれにせよ、論文生産性のみに力を注いでも、必ずしも世界大学ランキングのアップに繋がらないということである。

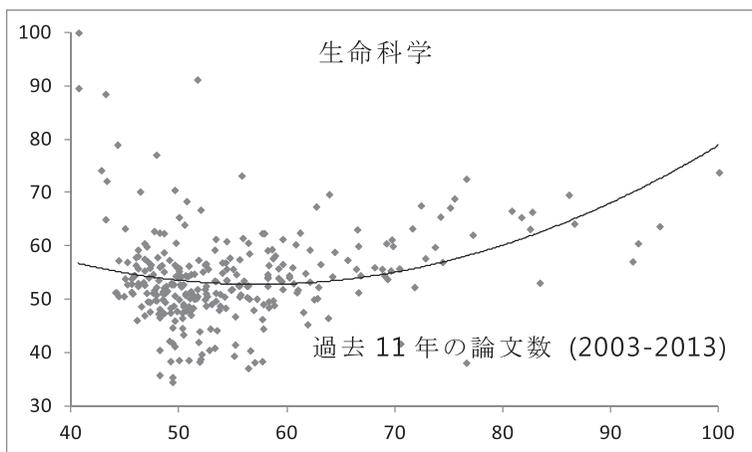


図 19-3 過去 11 年の論文数と平均引用回数 : N=295

5. おわりに

本章では、政府の「機能別分化」による大学改革に寄せて、新制後 60 年の高等教育システムの構造変容の過程を B.クラークのティア、セクション、ヒエラルキー、セクターの要素に注目して記述した。周知の知見も含めて、官庁データから明らかになったトレンドは、以下 7 点である。

- (1)規制緩和後の 90 年代以後、大学組織の新設・改組が増加したが、急激な 18 才人口の減少で、募集停止も相次いだ。
- (2)短期大学が縮小し、短大卒業生の 1 割、高専卒業生の 4 割が 4 大に編入進学することで、4 大セクターが肥大化した。一方で、私立大学間の学生規模の格差により、最適規模が膨らんだ。
- (3)学士課程教育の知識が、「学問・基礎研究型」、「プロフェッショナル型」、「資格付与型」、そして「高等普通教育型」に分解し、溶解が進行している。
- (4) 大学知識の拡散は、学部・研究科名称の自由化と連動し、「オンリー・ワン型」学部・研究科が著しく増加した。
- (5)NPM 体制の下で、既存の大学間ヒエラルキーとリンク連動させた公募審査型の競争的資金の導入によって、大学間で財政面の不均衡が大きくなり、序列の固定

化が進行した。

(6)政府がベンチマークとして利用する「世界大学ランキング」と研究スコアの関係は非線形関係（3次曲線）であり，上位大学ほど序列が堅固である。

(7)主に英米圏の書誌情報から計測された「世界大学ランキング」ゲームは，ブランド大学有利の「ワン・サイド・ゲーム」である。にもかかわらず，各国の高等教育が呑み込まれていること（「予言の自己成就」）。

新制後 60 年のスパンで見れば，総じてわが国のマス型高等教育システムは，1990 年以後大きく変容したことが分かる。18 歳人口の急激な減少，多様化・個性化・弾力化による規制緩和，そして 2000 年以後はグローバル化の影響が背景にある。「世界大学ランキング」は 10 年前に刊行されたばかりだが，英米圏の書誌情報に偏った数値であれ，それが透明性の高く，かつ単一尺度で測定された評価だから，新たなルールに従うことが正しいと信じるようになっていく。マーティンの言うように，「予言の自己成就」のメカニズムが作動して，ランキングが各国の高等教育政策の方向性に影響力を及ぼす道具として認知され，機関として対応することが正しい行為になったのである。「予言の自己成就」の連鎖を断ち切るには，研究の質と量を区分することが重要であるが，その作業には時間コストが極めて大きい。

こうして市場ではなく，ヒエラルキーを利用した新たな公共政策（NPM）による大学改革が，各国の高等教育政策を牽引していると言えるが，さらに「世界大学ランキング」ゲームに同化することで，国内的には「機能別分化」の推進が，結果として「分化された収斂」のパラドクスに陥るのである。いずれにせよ，新制後 60 年を経て，わが国の高等教育「システム」の構造は改革によってダメージを受け，大きく変容した。「機能分化」の行方が見えなくなったのである。

【謝辞】

本稿作成にあたって，東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターが作成した『全国大学一覧』（1950-2013）遡及データベースを用いた。記して謝意を表したい。

【参考文献】

阿曾沼明裕（2003）『戦後国立大学における研究費補助』多賀出版。
天野郁夫（1986）『高等教育の日本的構造』玉川大学出版会。

- 天野郁夫（2003）『日本の高等教育システム』東京大学出版部。
- 天野郁夫（2013）『大学改革を問い直す』慶応義塾大学出版会。
- 天野郁夫（2013）『高等教育の時代 上』中央公論新社。
- クラーク， B.（1994），（有本章訳）『高等教育システム』東信堂。
- 小林雅之代表（2005）『世界の大学ランキングの比較』私学高等教育叢書 2号。
- デュルケム， E.（1971），（田原音和訳）『社会分業論』青木書店。
- 齊藤徹史・水田健輔（2009）「戦後の積算校費の推移に関する研究」『国立大学法人における授業料と基盤的教育研究経費に関する研究』（国立大学財務・経営センター研究報告），第19号，139-155頁。
- 塩野宏（2008）『行政法Ⅲ 行政組織法』有斐閣。
- 中山茂（1979）「大阪大学」『朝日ジャーナル』60-66頁。
- 西本佳代（2014）「キャンパスのなかのマナー問題」加野芳正編『マナーと作法の社会学』東信堂，218-247頁。
- 野村浩康・光田好孝・前田正史（2005）「国立大学法人の財務と評価」『大学財務経営研究』（国立大学財務・経営センター）第2号，55-76頁。
- 濱中義隆（2005）「短期大学専攻科の研究—大学評価・学位授与機構による専攻科認定制度との関係を中心に—」『大学評価・学位研究』第2号，49-67頁。
- 藤村正司（2013）「高等教育研究の未来を考える」『高等教育研究叢書』47-66頁。
- 藤村正司（2013）「キャリア形成・能力・ワークライフバランス」東北大学高等教育開発推進センター『大学教員の能力—形成から開発へ』東北大学出版会，105-126頁。
- 両角亜希子（2010）『私立大学の経営と拡大・再編』東信堂。
- 山崎博敏（1995）『大学の学問研究の社会学』東洋館出版。
- 吉川裕美子・濱中義隆・林未央・小林雅之（2004）「学生の流動化と学士課程教育—全国大学調査にみる編入学，単位認定，学生交流と支援体制の実態—」『学位研究』，第18号，3-104頁。
- 吉田文（2013）『大学と教養教育』岩波書店。
- Birnbaum, R. (1983), *Maintaining Diversity in Higher Education*, Jossey-Bass.
- Clark, B (1978), 'Academic Differentiation in National Systems of Higher Education', *Comparative Education Review*, Vol.22, pp.242-258.
- Clark, B. (2008) 'Is California the Model of OECD Futures?' In B. Clark, *On Higher Education*, The Johns Hopkins University, Press, pp. 364-383.
- European University Association, (2009) *Institutional Diversity in European Higher Education* .

- Kehm, B. (2013) 'History, Concepts and International Development' In Erkkila, T. (Ed.), *Global University Rankings*, Parglave, pp.20-35.
- Maynard, J. (1971). *Some Microeconomics of Higher Education: Economies of Scale*, University of Nebraska Press.
- Meek,L,et.al. (1966) (Eds.), *The mockers and mocked* ,Pergamon.
- Münch,R. (2013) 'The Colonization of the Academic Field by Ranking: Restricting Diversity and Obstructing the Progress of Knowledge' In Erkkila, T. (Ed.), *Global University Rankings*, Parglave, pp.196-246.
- Smelser, N., 'Growth, Structural Change, and Conflict in California in Public Higher Education, 1950-1970,' In Smelser, N. & G. Almond (Eds.), *Public Higher Education in California*, University of California Press, pp.9-142.
- Parsons, T. & G. Platt (1973) *The American Higher Education*, Harvard University Press.
- Yoshida, A. 'The State and Private Higher Education in Japan,' In R. Goodman, T. Kariya, & J.Taylor (Eds.). *Higher Education and the State*,Symposium Books, pp.199-216.

附表1 国立大学研究科設置年:1953-2010

大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年	大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年
北海道大学	法学研究科	1953	1955	東北大学	薬学研究科	1961	1963
北海道大学	経済学研究科	1953	1955	東京大学	法学政治学研究科	1963	1963
北海道大学	文学研究科	1953	1955	東京大学	経済学研究科	1963	1963
北海道大学	獣医学研究科	1953	1955	東京大学	教育学研究科	1963	1963
北海道大学	教育学研究科	1953	1955	東京大学	社会学研究科	1963	1963
北海道大学	理学研究科	1953	1955	東京大学	人文科学研究科	1963	1963
北海道大学	工学研究科	1953	1955	お茶の水女子大学	家政学研究科	1963	1977
北海道大学	農学研究科	1953	1955	東京芸術大学	美術研究科	1963	1977
北海道大学	水産学研究科	1953	1955	東京芸術大学	音楽研究科	1963	1977
東北大学	法学研究科	1953	1955	横浜国立大学	工学研究科	1963	1985
東北大学	経済学研究科	1953	1955	富山大学	薬学研究科	1963	.
東北大学	文学研究科	1953	1955	金沢大学	理学研究科	1963	1986
東北大学	理学研究科	1953	1955	広島大学	工学研究科	1963	1977
東北大学	工学研究科	1953	1955	岩手大学	農学研究科	1964	.
東北大学	農学研究科	1953	1955	山形大学	工学研究科	1964	1993
東北大学	教育学研究科	1953	1955	群馬大学	工学研究科	1964	1990
東京大学	(旧)人文科学研究科(文)	1953	1955	千葉大学	薬学研究科	1964	1979
東京大学	(旧)人文科学研究科(育)	1953	1955	お茶の水女子大学	理学研究科	1964	1977
東京大学	社会科学研究科(社)	1953	1955	東京水産大学	水産学研究科	1964	1987
東京大学	社会科学研究科(農)	1953	1955	金沢大学	薬学研究科	1964	1985
東京大学	数物系(理工)	1953	1955	信州大学	繊維学研究科	1964	.
東京大学	数物系(農)	1953	1955	静岡大学	工学研究科(1代目)	1964	.
東京大学	化学系(理)	1953	1955	名古屋工業大学	工学研究科	1964	1985
東京大学	化学系(農)	1953	1955	大阪大学	基礎工学研究科	1964	1966
東京大学	化学系(薬)	1953	1955	神戸大学	工学研究科(1代目)	1964	1979
東京大学	生物系(理)	1953	1955	奈良女子大学	家政学研究科	1964	1981
東京大学	生物系(農)	1953	1955	岡山大学	理学研究科	1964	.
東京大学	生物系(医)	1953	1955	徳島大学	工学研究科	1964	1991
東京工業大学	工学研究科	1953	1955	熊本大学	薬学研究科	1964	1985
一橋大学	法学研究科	1953	1955	室蘭工業大学	工学研究科	1965	1990
一橋大学	経済学研究科	1953	1955	秋田大学	鉱山学研究科	1965	1994
一橋大学	商学研究科	1953	1955	千葉大学	工学研究科(1代目)	1965	1986
一橋大学	社会学研究科	1953	1955	東京大学	理学系研究科	1965	1965
名古屋大学	法学研究科	1953	1955	東京大学	工学系研究科	1965	1965
名古屋大学	経済学研究科	1953	1955	東京大学	医学系研究科	1965	1965
名古屋大学	文学研究科	1953	1955	東京大学	薬学系研究科	1965	1965
名古屋大学	理学研究科	1953	1955	東京大学	農学系研究科	1965	1965
名古屋大学	工学研究科	1953	1955	電気通信大学	電気通信学研究科	1965	1988
名古屋大学	教育学研究科	1953	1955	東京農工大学	農学研究科	1965	.
京都大学	法学研究科	1953	1955	新潟大学	理学研究科	1965	1985
京都大学	経済学研究科	1953	1955	金沢大学	工学研究科	1965	1987
京都大学	文学研究科	1953	1955	福井大学	工学研究科	1965	1993
京都大学	理学研究科	1953	1955	山梨大学	工学研究科	1965	1992
京都大学	工学研究科	1953	1955	京都工芸繊維大学	工芸学研究科	1965	.
京都大学	農学研究科	1953	1955	神戸大学	理学研究科(1代目)	1965	1980
京都大学	教育学研究科	1953	1955	奈良女子大学	理学研究科	1965	.
京都大学	薬学研究科	1953	1955	徳島大学	薬学研究科	1965	1987
大阪大学	法学研究科	1953	1955	九州工業大学	工学研究科	1965	1988
大阪大学	経済学研究科	1953	1955	長崎大学	薬学研究科	1965	1986
大阪大学	文学研究科	1953	1955	熊本大学	工学研究科	1965	1986
大阪大学	理学研究科	1953	1955	宇都宮大学	農学研究科	1966	.
大阪大学	薬学研究科	1953	1955	お茶の水女子大学	人文科学研究科	1966	1977
大阪大学	工学研究科	1953	1955	東京外国語大学	外国語学研究科	1966	.
神戸大学	法学研究科	1953	1955	東京学芸大学	教育学研究科	1966	.
神戸大学	経済学研究科	1953	1955	東京農工大学	工学研究科	1966	1989
神戸大学	経営学研究科	1953	1955	新潟大学	工学研究科	1966	1985
広島大学	文学研究科	1953	1955	岐阜大学	農学研究科	1966	.
広島大学	理学研究科	1953	1955	三重大学	農学研究科	1966	.
広島大学	教育学研究科	1953	1955	京都工芸繊維大学	繊維学研究科	1966	.
九州大学	文学研究科	1953	1955	和歌山大学	経済学研究科	1966	.
九州大学	教育学研究科	1953	1955	山口大学	工学研究科	1966	1991
九州大学	法学研究科	1953	1955	熊本大学	理学研究科	1966	.
九州大学	経済学研究科	1953	1955	鹿児島大学	農学研究科	1966	.
九州大学	理学研究科	1953	1955	鹿儿岛大学	畜産学研究科	1967	2006
九州大学	薬学研究科	1953	1955	富山大学	工学研究科	1967	1994
九州大学	工学研究科	1953	1955	信州大学	工学研究科	1967	.
九州大学	農学研究科	1953	1955	岐阜大学	工学研究科	1967	1992
名古屋大学	農学研究科	1955	1957	鳥取大学	農学研究科	1967	.
東京工業大学	理工学研究科	1956	1956	広島大学	経済学研究科	1967	1986
北海道大学	薬学研究科	1958	1963	愛媛大学	農学研究科	1967	.

大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年	大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年
愛媛大学	工学研究科	1967	1992	福島大学	経済学研究科	1976	.
宮崎大学	農学研究科	1967	.	筑波大学	経営・政策科学研究	1976	.
岩手大学	工学研究科	1968	1975	筑波大学	体育研究科	1976	.
茨城大学	工学研究科	1968	1993	筑波大学	農学研究科	1976	.
大阪教育大学	教育学研究科	1968	.	信州大学	理学研究科	1976	.
神戸大学	文学研究科	1968	1979	静岡大学	理学研究科(1代目)	1976	.
奈良女子大学	文学研究科	1968	1980	三重大学	水産学研究科	1976	.
広島大学	農学研究科	1968	.	大阪大学	人間科学研究科	1976	1978
香川大学	農学研究科	1968	.	長崎大学	工学研究科	1976	1987
鹿児島大学	工学研究科	1968	1994	宮崎大学	工学研究科	1976	1996
千葉大学	園芸学研究科(1代目)	1969	1989	北海道大学	環境科学研究科	1977	1977
新潟大学	農学研究科	1969	1985	弘前大学	理学研究科	1977	.
大阪外国語大学	外国語学研究科	1969	.	筑波大学	教育研究科	1977	.
岡山大学	農学研究科	1969	1986	筑波大学	環境科学研究科	1977	.
山口大学	農学研究科	1969	.	筑波大学	芸術研究科	1977	.
徳島大学	栄養学研究科	1969	1971	埼玉大学	文化科学研究科	1977	2003
鹿児島大学	水産学研究科	1969	.	埼玉大学	政策科学研究科	1977	.
山形大学	農学研究科	1970	.	東京外国語大学	地域研究研究科	1977	.
茨城大学	農学研究科	1970	.	岡山大学	経済学研究科	1977	.
静岡大学	農学研究科	1970	.	九州芸術工科大学	芸術工学研究科	1977	1993
佐賀大学	農学研究科	1970	.	大分大学	経済学研究科	1977	.
長崎大学	水産学研究科	1970	.	鹿児島大学	理学研究科	1977	.
小樽商科大学	商学研究科	1971	2007	琉球大学	農学研究科	1977	.
弘前大学	農学研究科	1971	.	筑波大学	理工学研究科	1978	.
金沢大学	法学研究科	1971	.	筑波大学	社会工学研究科	1978	.
島根大学	農学研究科	1971	.	埼玉大学	理学研究科	1978	.
岡山大学	文学研究科	1971	.	富山大学	理学研究科	1978	.
岡山大学	法学研究科	1971	.	富山医科薬科大学	薬学研究科	1978	1978
岡山大学	工学研究科	1971	1985	愛知教育大学	教育学研究科	1978	.
横浜国立大学	経済学研究科	1972	.	三重大学	工学研究科	1978	1995
横浜国立大学	経営学研究科	1972	.	広島大学	地域研究研究科	1978	.
金沢大学	文学研究科	1972	.	広島大学	環境科学研究科	1978	.
信州大学	農学研究科	1972	.	愛媛大学	理学研究科	1978	.
神戸大学	農学研究科(1代目)	1972	.	山形大学	理学研究科	1979	.
広島大学	法学研究科	1972	1986	筑波大学	医科学研究科	1979	.
熊本大学	文学研究科	1972	.	茨城大学	理学研究科	1979	.
熊本大学	法学研究科	1972	.	千葉大学	看護学研究科	1979	1993
宇都宮大学	工学研究科	1973	1992	横浜国立大学	教育学研究科	1979	.
埼玉大学	工学研究科	1973	.	大阪大学	医学研究科	1979	1955
滋賀大学	経済学研究科	1973	2003	香川大学	経済学研究科	1979	.
岡山大学	薬学研究科	1973	1986	九州大学	総合理工学研究科	1979	1979
広島大学	薬学研究科	1973	1982	大分大学	工学研究科	1979	1995
東京商船大学	商船学研究科	1974	1997	鹿児島大学	法学研究科	1979	.
神戸商船大学	商船学研究科	1974	1997				
鳥取大学	工学研究科	1974	1994				
筑波大学	地域研究研究科	1975	.				
筑波大学	生物科学研究科	1975	.				
筑波大学	数学研究科	1975	.				
筑波大学	物理学研究科	1975	.				
筑波大学	化学研究科	1975	.				
筑波大学	地球科学研究科	1975	.				
千葉大学	理学研究科(1代目)	1975	1987				
東京工業大学	総合理工学研究科	1975	1975				
新潟大学	法学研究科	1975	.				
山口大学	経済学研究科	1975	.				

大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年	大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年
筑波大学	医学研究科	1980	.	岩手大学	人文社会科学研究科	1990	.
長岡技術科学大学	工学研究科	1980	1986	群馬大学	教育学研究科	1990	.
兵庫教育大学	学校教育研究科	1980	.	埼玉大学	教育学研究科	1990	.
岡山大学	教育学研究科	1980	.	横浜国立大学	国際経済法学研究科	1990	.
広島大学	学校教育研究科	1980	.	京都教育大学	教育学研究科	1990	.
琉球大学	理学研究科	1980	.	琉球大学	教育学研究科	1990	.
筑波大学	工学研究科	1981	.	北陸先端科学技術情報科学研究科		1990	1994
静岡大学	教育学研究科	1981	.	茨城大学	人文科学研究科	1991	.
豊橋技術科学大学	工学研究科	1981	1986	富山大学	経済学研究科	1991	.
神戸大学	教育学研究科	1981	.	信州大学	工学系研究科	1991	1991
愛媛大学	法学研究科	1981	.	信州大学	教育学研究科	1991	.
千葉大学	教育学研究科	1982	.	静岡大学	法学研究科	1991	.
金沢大学	教育学研究科	1982	.	名古屋大学	国際開発研究科	1991	1993
信州大学	人文科学研究科	1982	.	滋賀大学	教育学研究科	1991	.
島根医科大学	医学研究科	1982	.	京都大学	人間・環境学研究科	1991	1993
広島大学	医学系研究科	1982	1982	島根大学	教育学研究科	1991	.
山口大学	理学研究科	1982	.	山口大学	教育学研究科	1991	.
東京大学	総合文化研究科	1983	1983	九州工業大学	情報工学研究科	1991	1993
上越教育大学	学校教育研究科	1983	.	佐賀大学	工学系研究科	1991	1991
奈良教育大学	教育学研究科	1983	.	北陸先端科学技術材料科学研究科		1991	1995
福岡教育大学	教育学研究科	1983	.	奈良先端科学技術情報科学研究科		1991	1995
佐賀大学	理工学研究科	1983	.	北海道教育大学	教育学研究科	1992	.
北見工業大学	工学研究科	1984	1997	東京大学	数理学研究科	1992	1992
図書館情報大学	図書館情報学研究科	1984	.	電気通信大学	情報システム学研究	1992	1992
宇都宮大学	教育学研究科	1984	.	東京外国語大学	地域文化研究科	1992	1992
新潟大学	教育学研究科	1984	.	東京工業大学	生命理工学研究科	1992	1992
金沢大学	経済学研究科	1984	.	福井大学	教育学研究科	1992	.
鳴門教育大学	学校教育研究科	1984	.	名古屋大学	人間情報学研究科	1992	1994
福島大学	教育学研究科	1985	.	三重大学	人文社会科学研究科	1992	.
千葉大学	文学研究科	1985	.	香川大学	教育学研究科	1992	.
千葉大学	社会科学研究科	1985	.	佐賀大学	経済学研究科	1992	.
新潟大学	人文科学研究科	1985	.	大分大学	教育学研究科	1992	.
島根大学	理学研究科	1985	.	奈良先端科学技術バイオサイエンス研		1992	1996
広島大学	生物圏科学研究科	1985	1985	北海道大学	地球環境科学研究科	1993	1993
山口大学	人文科学研究科	1985	.	東北大学	国際文化研究科	1993	1995
香川大学	法学研究科	1985	.	東北大学	情報科学研究科	1993	1993
琉球大学	工学研究科	1985	1997	山形大学	教育学研究科	1993	.
富山大学	人文科学研究科	1986	.	福島大学	地域政策科学研究科	1993	.
広島大学	社会科学研究科	1986	1986	筑波大学	バイオシステム研究	1993	.
熊本大学	教育学研究科	1986	.	埼玉大学	経済科学研究科	1993	2002
鹿児島大学	人文科学研究科	1986	.	東京医科歯科大学	医学系研究科	1993	1993
琉球大学	保健学研究科	1986	2007	神戸大学	国際協力研究科	1993	1995
岡山大学	自然科学研究科	1987	1987	和歌山大学	教育学研究科	1993	.
琉球大学	法学研究科	1987	.	愛媛大学	教育学研究科	1993	.
宮城教育大学	教育学研究科	1988	.	佐賀大学	教育学研究科	1993	.
茨城大学	教育学研究科	1988	.	弘前大学	教育学研究科	1994	.
千葉大学	自然科学研究科	1988	1988	東北大学	医学系研究科	1994	1994
三重大学	生物資源学研究科	1988	1991	東京大学	農学生命科学研究科	1994	1994
京都工芸繊維大学	工芸科学研究科	1988	1988	東京工業大学	情報理工学研究科	1994	1994
島根大学	法学研究科	1988	.	富山大学	教育学研究科	1994	.
鹿屋体育大学	体育学研究科	1988	.	大阪大学	国際公共政策研究科	1994	1994
弘前大学	人文科学研究科	1989	1999	神戸大学	自然科学研究科	1994	1981
秋田大学	教育学研究科	1989	.	鳥取大学	医学系研究科	1994	1994
埼玉大学	理工学研究科	1989	1989	鳥取大学	教育学研究科	1994	.
新潟大学	経済学研究科	1989	.	広島大学	国際協力研究科	1994	1994
信州大学	経済・社会政策科学研究科	1989	.	徳島大学	人間・自然環境研究	1994	.
三重大学	教育学研究科	1989	.	九州大学	数理学研究科	1994	1994
大阪大学	言語文化研究科	1989	1991	九州大学	比較社会文化研究科	1994	1994
				長崎大学	教育学研究科	1994	.
				宮崎大学	教育学研究科	1994	.
				鹿児島大学	教育学研究科	1994	.

大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年	大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年
岩手大学	教育学研究科	1995		九州大学	人文科学府	2000	2000
茨城大学	理工学研究科	1995	1995	九州大学	比較社会文化学府	2000	2000
東京大学	人文社会系研究科	1995	1995	九州大学	人間環境学府	2000	2000
東京農工大学	生物システム応用科学研究科	1995	1997	九州大学	法学府	2000	2000
新潟大学	自然科学研究科	1995	1987	九州大学	経済学府	2000	2000
山梨大学	教育学研究科	1995		九州大学	理学府	2000	2000
岐阜大学	教育学研究科	1995		九州大学	数理学府	2000	2000
名古屋大学	多元数理科学研究科	1995	1995	九州大学	医学系学府	2000	2000
長崎大学	経済学研究科	1995	2004	九州大学	歯学府	2000	2000
琉球大学	人文社会科学研究科	1995	1995	九州大学	薬学府	2000	2000
青森公立大学	経営経済学研究科	1996	2007	九州大学	工学府	2000	2000
東京工業大学	社会理工学研究科	1996	1996	九州大学	システム情報学府	2000	2000
一橋大学	言語社会研究科	1996	1998	九州大学	総合理工学府	2000	2000
静岡大学	理工学研究科	1996	1996	九州大学	生物資源環境科学府	2000	2000
京都大学	エネルギー科学研究科	1996	1996	長崎大学	生産科学研究科	2000	2000
愛媛大学	理工学研究科	1996	1996	政策研究大学院大	政策研究科	2000	2002
九州大学	システム情報科学研究科	1996	1996	東北大学	生命科学研究科	2001	2001
北陸先端科学技術大学院大	知識科学研究科	1996	2000	群馬大学	医学系研究科	2001	2001
奈良先端科学技術大学院大	物質創成科学研究科	1996	2000	千葉大学	医学薬学教育部	2001	2001
山形大学	医学系研究科	1997	1997	東京大学	情報理工学系研究科	2001	2001
山形大学	社会文化システム研究科	1997		横浜国立大学	工学教育部	2001	2001
お茶の水女子大学	人間文化研究科	1997	1976	横浜国立大学	環境情報教育部	2001	2001
富山医科薬科大学	医学系研究科	1997	1997	福井医科大学	医学系研究科	2001	2001
金沢大学	自然科学研究科	1997	1987	岐阜大学	地域科学研究科	2001	
静岡大学	人文社会科学研究科	1997		名古屋大学	環境学研究科	2001	2001
名古屋大学	生命農学研究科	1997	1997	九州工業大学	生命体工学研究科	2001	2003
大阪外国語大学	言語科学研究科	1997	1997	北海道大学	医学研究科	2002	1955
神戸大学	総合人間科学研究科	1997		弘前大学	農学生命科学研究科	2002	
島根大学	人文社会科学研究科	1997		弘前大学	理工学研究科	2002	2004
山口大学	理工学研究科	1997	1997	東北大学	教育情報学教育部	2002	2004
佐賀医科大学	医学系研究科	1997	1984	秋田大学	工学資源学研究科	2002	2002
群馬大学	社会情報学研究科	1998		名古屋大学	医学系研究科	2002	2002
富山大学	理工学研究科	1998	1998	三重大学	医学系研究科	2002	2002
名古屋大学	国際言語文化研究科	1998	1998	京都大学	地球環境学舎(教育部)	2002	2002
滋賀医科大学	医学系研究科	1998	1998	大阪大学	情報科学研究科	2002	2002
京都大学	情報学研究科	1998	1998	広島大学	保健学研究科	2002	2002
大阪大学	医学系研究科	1998	1998	広島大学	医歯薬学総合研究科	2002	2002
奈良女子大学	人間文化研究科	1998	1981	香川大学	工学研究科	2002	
広島大学	先端物質科学研究科	1998	1999	長崎大学	医歯薬学総合研究科	2002	2002
愛媛大学	医学系研究科	1998	1998	長崎大学	環境科学研究科	2002	
愛媛大学	法科学研究科	1998		大分大学	福祉社会科学研究科(1代目)	2002	
九州大学	生物資源環境科学研究科	1998	1998	青森県立保健大学	健康科学研究科	2003	2005
九州大学	人間環境学研究科	1998	1998	東北大学	環境科学研究科	2003	2003
熊本大学	自然科学研究科	1998	1988	筑波大学	図書館情報メディア研究科	2003	
大分医科大学	医学系研究科	1998	1998	東京医科歯科大学	生命情報科学教育部	2003	2003
鹿児島大学	理工学研究科	1998	1998	新潟大学	医歯学総合研究科	2003	2001
鹿児島大学	人文社会科学研究科	1998		山梨大学	医学工学総合教育部	2003	2003
琉球大学	理工学研究科	1998	1998	名古屋大学	情報科学研究科	2003	2003
弘前大学	人文社会科学研究科	1999		岡山大学	保健学研究科	2003	
山形大学	理工学研究科	1999	1999	熊本大学	医学教育部	2003	2003
宇都宮大学	国際学研究科	1999	2007	熊本大学	薬学教育部	2003	2003
東京大学	新領域創成科学研究科	1999	2001	鹿児島大学	保健学研究科	2003	
横浜国立大学	国際社会科学研究科	1999	1999	北海道大学	情報科学研究科	2004	2004
山梨医科大学	医学系研究科	1999	1999	東北大学	歯学研究科	2004	1972
浜松医科大学	医学系研究科	1999	1999	筑波大学	数理工学総合研究科	2004	2000
京都大学	生命科学研究科	1999	2001	千葉大学	医学薬学府 2	2004	2004
神戸大学	医学系研究科	1999	1999	千葉大学	専門法務研究科	2004	
北海道大学	水産科学研究科	2000	2002	東京大学	公共政策学教育部	2004	
北海道大学	国際広報メディア研究科	2000	2002	東京海洋大学	海洋科学技術研究科	2004	2004
旭川医科大学	医学系研究科	2000	2000	東京農工大学	工学教育部	2004	2004
図書館情報大学	情報メディア研究科	2000	2000	東京農工大学	農学教育部	2004	
東京大学	学際情報学教育部	2000	2002	東京農工大学	生物システム応用科学教育部	2004	2004
東京医科歯科大学	保健衛生学研究科	2000	2000	新潟大学	現代社会文化研究科	2004	1993
一橋大学	国際企業戦略研究科	2000	2002	新潟大学	保健学研究科	2004	2007
金沢大学	医学系研究科	2000	2000	新潟大学	実務法学研究科	2004	
静岡大学	情報学研究科	2000		新潟大学	法務研究科	2004	
名古屋大学	教育発達科学研究科	2000	2000	金沢大学	情報学研究科	2004	
京都大学	医学研究科	2000	1955	福井大学	医学系研究科	2004	2004
和歌山大学	システム工学研究科	2000	2002	大阪大学	高等司法研究科	2004	
香川医科大学	医学系研究科	2000		島根大学	医学系研究科	2004	2004
				岡山大学	法務研究科	2004	

大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年	大学名	研究科名	修士設置年	博士設置年
広島大学	法務研究科	2004		広島大学	総合科学研究科	2006	2006
徳島大学	医科学教育部	2004	2004	徳島大学	保健科学教育部	2006	2008
徳島大学	薬科学教育部	2004	2004	徳島大学	先端技術科学教育部	2006	2006
徳島大学	栄養生命科学教育部	2004	2004	熊本大学	社会文化科学研究科	2006	2002
香川大学	医学系研究科	2004	2004	北陸先端科学技術大学院大学	マテリアルサイエンス研究科	2006	2006
香川大学	地域マネジメント研究科	2004		産業技術大学院大学	産業技術研究科	2006	
香川大学	香川大学・愛媛大学連合法務研究科	2004		北海道大学	教育学院	2007	2007
九州大学	芸術工学府	2004	2004	北海道大学	国際広報メディア・観光学院	2007	2007
九州大学	法務学府	2004		弘前大学	保健学研究科	2007	2007
佐賀大学	医学系研究科	2004	2004	秋田大学	医学系研究科	2007	2007
熊本大学	法曹養成研究科	2004		筑波大学	人間総合科学研究科	2007	2001
大分大学	福祉社会科学研究科(2代目)	2004		千葉大学	工学研究科(2代目)	2007	2007
大分大学	医学系研究科	2004	2004	千葉大学	園芸学研究科(2代目)	2007	2007
宮崎大学	医学研究科	2004	2004	千葉大学	理学研究科(2代目)	2007	2007
鹿児島大学	司法政策研究科	2004		千葉大学	融合科学研究科	2007	2007
琉球大学	医学研究科	2004	1987	お茶の水女子大学	人間文化創成科学研究科	2007	2007
琉球大学	法務研究科	2004		信州大学	医学系研究科	2007	2007
北海道大学	水産科学院	2005	2005	神戸大学	人文学研究科	2007	2007
北海道大学	公共政策学教育部	2005		神戸大学	国際文化学研究科	2007	2007
北海道大学	環境科学院	2005	2005	神戸大学	人間発達環境学研究科	2007	2007
筑波大学	生命環境科学研究科	2005	2000	神戸大学	理学研究科(2代目)	2007	2007
筑波大学	システム情報工学研究科	2005	2000	神戸大学	工学研究科(2代目)	2007	2007
筑波大学	ビジネス科学研究科	2005	2001	神戸大学	農学研究科(2代目)	2007	2007
東京芸術大学	映像研究科	2005	2007	神戸大学	海事科学研究科	2007	2007
東京農工大学	技術経営研究科	2005		鳥取大学	地域学研究科	2007	
東京工業大学	イノベーションマネジメント研究科	2005	2005	鹿児島大学	臨床心理学研究科	2007	
一橋大学	国際・公共政策教育部	2005		北海道大学	保健科学院	2008	2010
信州大学	法曹法務研究科	2005		東北大学	医工学研究科	2008	2008
岐阜大学	医学系研究科	2005	2005	福島大学	共生システム理工学研究科	2008	2010
静岡大学	法務研究科	2005		筑波大学	人文社会科学研究科	2008	2001
鳥取環境大学	環境情報学研究科	2005		岐阜大学	応用生物科学研究科	2008	
岡山大学	歯歯薬学総合研究科	2005	2005	愛知教育大学	教育実践研究科	2008	
岡山大学	環境学研究科	2005	2005	京都教育大学	連合教職実践研究科	2008	
山口大学	医学系研究科	2005	2005	神戸大学	医学研究科(2代目)	2008	2008
山口大学	技術経営研究科	2005		神戸大学	保健学研究科	2008	2008
宮崎大学	医学系研究科	2005	2005	九州工業大学	情報工学府	2008	
北海道大学	理学院	2006	2006	九州工業大学	工学府	2008	
北海道大学	農学院	2006	2006	長崎大学	国際健康開発研究科	2008	
北海道大学	生命科学院	2006	2006	熊本大学	保健学教育部	2008	2010
千葉大学	人文社会科学研究科	2006	2006	山形大学	地域教育文化研究科	2009	
東京農工大学	工学府	2006	2006	山形大学	教育実践研究科	2009	
東京農工大学	農学府	2006	2006	福島大学	人間発達文化研究科	2009	
東京農工大学	生物システム応用科学府	2006	2006	埼玉県立大学	保健医療福祉学研究科	2009	
横浜国立大学	工学府	2006	2006	東京外国語大学	総合国際学研究科	2009	2009
横浜国立大学	環境情報学府	2006	2006	三重大学	地域イノベーション学研究科	2009	2009
新潟大学	技術経営研究科	2006		大阪大学	阪大・金大・浜松医大連小児発達学研究科	2009	
長岡技術科学大学	技術経営研究科	2006		徳島大学	総合科学教育部	2009	2009
富山大学	理工学教育部	2006	2006	香川県立保健医療大学	保健医療学研究科	2009	
富山大学	医学薬学教育部	2006	2006	九州大学	統合新領域学府	2009	2009
金沢大学	人間社会環境研究科	2006	2006	琉球大学	観光科学研究科	2009	
静岡大学	理学研究科(2代目)	2006		北海道大学	工学院	2010	2010
静岡大学	工学研究科(2代目)	2006		北海道大学	総合化学院	2010	2010
京都大学	公共政策学教育部	2006		筑波技術大学	技術科学研究科	2010	
京都大学	経営管理教育部	2006		電気通信大学	情報理工学研究科	2010	2010
岡山大学	社会文化科学研究科	2006	2006	神戸大学	システム情報学研究科	2010	2010
				宮崎大学	医科学看護学研究科	2010	

機能別分化時代の補助金

—大学改革補助金の制度的検討—

小入羽秀敬

はじめに

近年の教育政策が文部科学省以外のアクターによって決定される傾向にあり、高等教育政策においても例外ではない。特に安倍政権以降であれば産業競争力会議、教育再生実行会議などでの議論や提言が教育改革の大枠を決めており、中央教育審議会の答申は諸会議での決定事項を具体化するのみであった（小入羽，2014）。では、これらの大枠を受けて決められた教育改革の実態はどうなっているのか。本稿は文部科学省の予算の中でも特に補助金の項目や制度を検討することで文科省による大学改革の制度設計に近接することを目的とする。

本章の構成は以下の通りである。第1節では予算変化のマクロトレンドと補助金事業の推移について検討する。まず、文部科学省予算の全体がどのように推移し、その中で大学改革を目的とした補助金事業がどのように推移してきたのかについて検討する。次に、大学改革関連補助金の補助項目に着目し、高等教育関係の補助金項目がどのように変化してきたのかについて検討した上で、補助金によって実施される事業がどのように変化してきたのかについて、大学改革実行プランや国立大学改革プランが提出された前後となる2010年度と2013年度の2時点比較を行う。第2節では経常費および運営費の大学への配分制度分析を行う。国立大学法人運営費交付金の配分制度、私立大学経常費補助および私立大学等改革総合支援事業の配分制度を検討することで、配分の制度が大学に対してどのような影響を及ぼしているのかについて考察を行う。そして、第3節ではまとめとして、文部科学省による補助金事業の設定や配分制度の策定がどのような意味を大学に持つのかについて検討する。

1. 予算変化のマクロトレンドと補助金事業

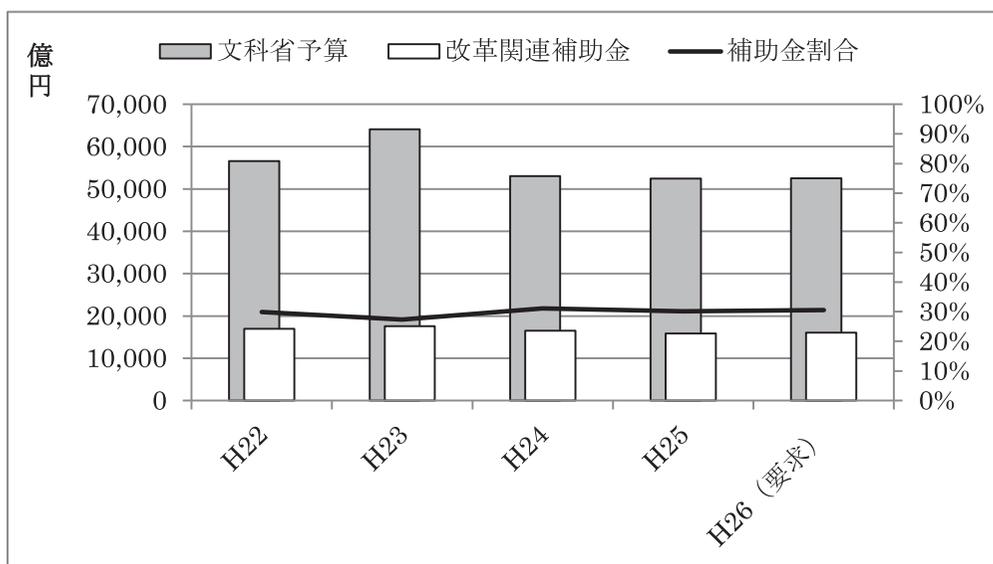
① 予算額の変遷

本項ではまず、予算変化のマクロトレンドを検討する。文部科学省が公表している「補助金等の交付決定に係る情報」より、文部科学省予算とその中で大学改革に関連した補助金を抽出した。大学改革関連補助金は、補助金の交付対象が高等教育機関等であり、かつ

複数の大学を選定するプロジェクト型事業を包含する補助金を選定した。また、私立大学への助成事業や国立大学法人運営費交付金等も含んでいる。

表1は文部科学省予算および大学改革関連補助金の推移を追ったものである。予算額には補正予算も含まれている。文部科学省予算は減少傾向にあり、平成22年度の約5.5兆円から平成26年度要求予算の約5兆円へと約5,000億円減となっている。文部科学省予算に占める大学改革関連予算は約30%で推移しており、金額も1.5兆円前後で推移している。なお、平成23年度予算が他年度と比較して多いのは、東日本大震災に関連した復興関係予算が補正予算として計上されているためである。

表1：文部科学省予算と補助金の変遷



出所：文部科学省「一般会計歳出予算各目明細書」各年版

②項目の変遷

次に、項目の変遷を検討する。予算額の変遷から、総額自体に大きな変化はないことは示されたが、その内訳である補助金の構成はどのように変化したのかを明らかにする。表2は大学改革に関する補助金項目の変遷を費目ごとに分けて一覧にしたものである。網掛け部分は当該補助金が存在したことを示す。

大半の費目において補助金項目は5年間で増加していることが読みとれる。また、増加している項目の多くは機能強化を目的とした補助金である。以下、費目ごとに具体的に検討する。

高等教育振興費では、国際化拠点整備事業費補助金や大学改革推進等補助金など5年間

継続的に補助金が交付されているが、2012年度より国立大学改革強化推進補助金や政府開発国際化拠点整備事業費補助金が新設されている。

私立学校を対象とした私立学校振興費は私立大学等研究設備整備費等補助金、私立大学等経常費補助金、日本私立学校振興・共済事業団補助金、基本的に変っていないが、2012年度より私立大学教育研究活性化設備整備費補助金が新設されている。これは教育の質的転換や、特色を発揮して地域の発展を重層的に支える大学づくり、産業界や国内外の大学等と連携した教育研究など、私立大学が取り組む大学改革の基盤充実に図るための補助金である（同補助金交付要綱第2条）。

補助金項目が5年間で最も大きく変化したのは科学技術・学術政策推進費である。2011年度に科学技術人材育成費補助金、政策立案人材育成等拠点形成事業費補助金、若手研究者戦略的海外派遣事業費補助金が新設されている。そして、2012年度には研究支援体制整備事業費補助金、2014年度には戦略的国際研究交流推進事業費補助金が新設されている。

科学技術振興調整費は総合科学技術会議が日本全体の科学技術に関する施策を俯瞰した上で、資源配分の方針に沿って機動的かつ戦略的に活用する資金である（総合科学技術会議「科学技術振興調整費の活用に関する基本方針」2001年3月22日）。2011年度には科学技術戦略推進費と名称が変更され、2014年度には費目が科学技術・学術政策推進費の先導的創造科学技術開発費補助金と名称が変更された。

研究振興費では、2013年度以降に研究大学強化促進費補助金の新設や2012年度で終了した特色ある共同研究拠点整備推進事業に替わって共同利用・共同研究拠点形成事業費補助金が新設された。

最後に、国立大学法人関係の費目では運営費補助金や施設設備に関連する補助項目となっているので基本的には大きな変化はない。しかし、2013年度に国立大学法人先端研究等施設整備費補助金が新設されている。

表2：大学改革関連補助金項目の変遷

高等教育振興費	2010	2011	2012	2013	2014
国際化拠点整備事業費補助金					
研究拠点形成費等補助金					
大学改革推進等補助金					
独立行政法人国立高等専門学校機構設備整備費補助金					
国立大学法人設備整備費補助金					
国立大学改革強化推進補助金					
政府開発援助国際化拠点整備事業費補助金					

私立学校振興費	2010	2011	2012	2013	2014
私立大学等研究設備整備費等補助金					
私立大学等経常費補助金					
私立学校施設整備費補助金					
私立学校施設高度化推進事業費補助金					
私立大学教育研究活性化設備整備費補助金					
私立学校建物其他災害復旧費補助金					

科学技術・学術政策推進費	2010	2011	2012	2013	2014
地域産学官連携科学技術振興事業費補助金					
国際研究拠点形成促進事業費補助金					
科学技術人材育成費補助金					
政策立案人材育成等拠点形成事業費補助金					
若手研究者戦略的海外派遣事業費補助金					
研究支援体制整備事業費補助金					
先導的創造科学技術開発費補助金					
戦略的国際研究交流推進事業費補助金					

科学技術戦略推進費	2010	2011	2012	2013	2014
科学技術振興調整費					
科学技術戦略推進費					

研究振興費	2010	2011	2012	2013	2014
地域産学官連携科学技術振興事業費補助金					
研究支援体制整備事業費補助金					
研究大学強化促進費補助金					
共同利用・共同研究拠点形成事業費補助金					

国立大学法人	2010	2011	2012	2013	2014
国立大学法人施設整備費補助金					
国立大学法人船舶建造費補助金					
国立大学法人運営費交付金					
国立大学法人先端研究等施設整備費補助金					

出所：文部科学省「一般会計歳出予算各目明細書」各年版

③補助金によって実施される事業

項目の変遷から、2012年以降は「機能強化」を目的とした補助項目が新たに設置されていることが示されているが、2010年から継続している補助金であっても、その補助金によって実施される事業の内容が変化していることが推測される。そこで、本項では各補助金が実施した事業を具体的に比較検討することで大学への補助金がどのように変容してきたのかについて考察する。

表3は2010年度の補助金事業の詳細を表にしたものである。事業名の比較からも4年間で大きな変化があることが読み取れる。2010年度では補助項目が5項目あり、その下

に合計 33 の事業が設置されていた。事業の詳細をみると、研究拠点形成費等補助金や国際化拠点整備事業費補助金などではグローバル COE やグローバル 30 に代表されるような卓越した大学への支援事業が存在する。大学改革に関連する事業は大学改革推進等補助金に多く設置されており（13 事業）、大学病院や医師養成に関連した大学改革事業（5 事業）と大学教育推進や学生支援など人材育成を目的とした 8 つの事業が掲げられている。

表 3：2010 年度の補助金事業の詳細

研究拠点形成費等補助金	グローバルCOEプログラム	大学改革推進等補助金	質の高い大学教育推進プログラム	
	産学連携による実践型人材育成事業(サービス・イノベーション人材育成事業)		大学教育充実のための戦略的産学連携推進プログラム	
	産学連携による実践型人材育成事業(長期インターンシップ)		大学教育・学生支援推進事業(新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム)	
	産学連携による実践型人材育成事業(ものづくり技術者育成事業)		大学教育・学生支援推進事業(大学教育推進プログラム)	
	先導的ITスペシャリスト育成推進プログラム		大学教育・学生支援推進事業(学生支援推進プログラム)	
	組織的な大学院教育改革推進プログラム		大学教育・学生支援推進事業(公表・普及事業)	
国際化拠点整備事業費補助金	国際化拠点整備事業(長期海外留学支援)		大学教育・学生支援推進事業(就職支援推進プログラム)	大学生の就業力育成支援事業
	国際化拠点整備事業(グローバル30)		大学教育・学生支援推進事業(総合戦略型)	大学病院における医師等の勤務環境の改善のための人員の雇用
	国際化拠点整備事業(国際共同・連携支援(総合戦略型))		国際化拠点整備事業(先端的国际連携支援)	医師不足解消のための大学病院を活用した専門医療人材養成
	国際化拠点整備事業(日中韓等の大学間交流を通じた高度専門職業人育成事業)		国際研究拠点形成促進事業費補助金	がんプロフェッショナル養成プラン
	大阪大学免疫学フロンティア研究センター		数物連携宇宙研究機構	口蹄疫等家畜伝染病に対応した獣医師育成環境の整備
国際研究拠点形成促進事業費補助金	国際高等原子分子材料研究拠点		国際ナノアーキテクトニクス研究拠点	周産期医療環境の整備
	物質-細胞統合システム拠点		地域産学官連携科学技術振興事業費補助金	大学等産学官連携自立化促進プログラム【機能強化支援型】
			大学等産学官連携自立化促進プログラム【コーディネーター支援型】	
			都市エリア型(財団法人対象)	
			グローバル型(財団法人対象)	

出所：文部科学省「平成 22 年度補助金等の交付決定に係る情報【一般会計】(第 1 四半期～第 4 四半期)」より筆者作成

表 4 は 2013 年度の補助金事業の詳細を表にしたものである。2013 年になると補助項目数が 2010 年当時よりも大きく増加する。11 の補助項目と 36 の事業が設置されている。事業内容を詳しく検討すると、「世界」が含まれた名称が多いことから大学がグローバルの中でのプレゼンスを上げていくことを目的とした事業を重視していることが読み取れる。

研究大学強化促進事業や大学の世界展開力強化事業のように、特に大学単位での研究強化に関連する事業が多くを占めているのが特徴である。さらに、研究者の人材育成としての女性研究者や若手研究者のサポート、研究支援体制の構築としてのリサーチ・アドミニストレーターの育成に対して独立して補助金が付けられている。国立大学については、国立大学に対してのみ実施している国立大学改革強化推進事業や大学教育研究基盤強化促進

事業があり、文部科学省による国立大学への改革要求の強さを読み取ることができる。このような、世界を意識した研究力強化事業が多く設置されているのは、大学改革実行プランや国立大学改革プラン等で示された機能強化方策を文部科学省が補助金事業として実施したものである。

大学改革に関連する大学改革推進等補助金の事業は 2010 年度時点よりも減少して 9 事業となっており、そのうち 5 事業は医学関係の事業となっている。医学関係の事業の大半は 2010 年度とほとんど変わっておらず、継続的な事業が多いことが読み取れる。一方で、2010 年度に設置されていた大学教育推進や学生支援事業は廃止されており、産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業、地（知）の拠点整備事業などより具体的な事業内容が名称に明記されている事業が多く設置されている（4 事業）。

表 4：2013 年度の補助金事業の詳細

科学技術人材育成費補助金	女性研究者研究活動支援事業	国立大学法人施設整備費補助金	大学教育研究基盤強化促進事業
	女性研究者養成システム改革加速事業		専門的看護師・薬剤師等医療人材養成事業
	テニュアトラック普及・定着事業(若手研究者の自立的な研究環境整備促進)		大学・大学院及び附属病院における人材養成機能強化事業
研究拠点形成費等補助金	ポストドクター・キャリア開発事業(イノベーション創出若手研究人材養成)	大学改革推進等補助金	大学病院における医療支援人材確保事業(大学病院における医師等の勤務環境の改善のための人員の雇用)
	がんプロフェッショナル養成基盤推進プラン		基礎・臨床を両輪とした医学教育改革によるグローバルな医師養成
	グローバルCOEプログラム		口蹄疫等家畜伝染病に対応した獣医師育成環境整備事業
	博士課程教育リーディングプログラム		情報技術人材育成のための実践教育ネットワーク形成事業
	卓越した大学院拠点形成支援補助金		産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業
研究支援体制整備事業費補助金	先進的医療イノベーション人材養成事業	地域産学官連携科学技術振興事業費補助金	大学間連携共同教育推進事業
	リサーチ・アドミニストレーターを育成・確保するシステムの整備		地(知)の拠点整備事業
研究大学強化促進費補助金	研究大学強化促進事業	地域産学官連携科学技術振興事業費補助金	大学等シーズ・ニーズ創出強化支援事業(イノベーション対話促進プログラム)
国際化拠点整備事業費補助金	グローバル人材育成推進事業		先端融合領域イノベーション創出拠点形成プログラム
	審査・評価事業、公表・普及事業		大学発新産業創出拠点プロジェクト(事業プロモーター支援型)
	大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業		大学発新産業創出拠点プロジェクト(プロジェクト支援型)
	大学の世界展開力強化事業		地域イノベーション戦略支援プログラム グローバル拠点育成
政府開発援助国際化拠点整備事業費補助金	大学の世界展開力強化事業		地域イノベーション戦略支援プログラム 都市エリア型(発展)
国際研究拠点形成促進事業費補助金	世界トップレベル研究拠点プログラム		地域イノベーション戦略支援プログラム(研究機能・産業集積高度化地域)
国立大学改革強化推進補助金	国立大学改革強化推進事業	地域イノベーション戦略支援プログラム(国際競争力強化地域)	

出所：文部科学省「平成 25 年度補助金等の交付決定に係る情報【一般会計】(上半期・下半期)」より筆者作成

2. 経常費・運営費の配分制度

前節で検討した補助金事業は実施した大学に対して交付される補助金であり、収入源の大きい大学であれば補助金事業を実施しないという選択肢も取り得る。しかしながら、大学の経常費や運営費等経営の基盤となる部分の補助金配分制度にも機能別分化・機能強化政策の影響が及んでおり、結論を先取りすれば、大学側が機能強化を前提とした改革を実施せざるを得ない制度改正が行われてきている。国立大学法人運営費交付金と私立大学助成の配分制度に着目して、これらがどのような改革を求めているのかについて検討する。

①国立大学法人運営費交付金

国立大学運営費交付金の制度的検討やその算定式の係数に関する分析は島が多く行っている（例えば、島，2009）。

現行の国立大学法人運営費交付金は一般経費と特別経費に分けられている。一般経費は国立大学の教育研究を実施するための基盤的経費が主であり、教員数・学生数に基づく形で各大学に配分される。特別経費は政策課題に対応する経費であり、大学を選定した上で交付される経費である。

文部科学省の国立大学改革プランにおいて平成 26～27 年度の改革加速期間に、各大学の改革の取組への配分及びその影響を受ける国立大学法人運営費交付金の額の割合を 30～40%にすることが明記された（国立大学改革プラン：6 頁）。

国立大学改革プランを踏まえて、第 3 期中期目標期間以降の運営費交付金の方向性について検討が進められることとなる。2014 年 10 月 27 日に財務省財政制度分科会において国立大学運営費交付金改革の財務省案が提示され、一般経費のうち 3 割を改革経費、残りを基盤的経費に区分。改革経費は機能強化の分類（世界最高の教育研究拠点、全国的な教育研究拠点、地域活性化の中核的拠点）ごとに評価をしてメリハリのある配分を行うことが提案された（財務省主計局，2014）。

財政制度分科会以後、文部科学省で「第 3 期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金の在り方に関する検討会」が開催されており、運営費交付金の制度改正が議論されている。基本的な方向性として、各大学の機能強化の方向性や特定の政策課題を踏まえた改革の取組状況に応じた重点支援や、学長裁量により配分を可能とする経費を新たに区分するなど、明確な評価に基づいた、メリハリのある配分の仕組みの構築を目指している（国立大学法人運営費交付金の見直しの基本的な方向性について（論点整理案））。

②私立大学助成

次に、私立大学助成について検討する。運営費交付金が大学の収入の大半を占める国立大学とは異なり、私立大学は経常費補助という形で国から補助金が交付されている。経常

費補助は私立大学の帰属収入のうち約 10%を占めている。

私立大学への私学助成のうち、大学改革に関連した項目として私立大学経常費補助（特別補助）が挙げられる。特別補助は私立大学の特色ある教育研究等の推進を目的としたもので、各私立大学の特色ある教育研究等の実施状況に応じて配分される（杉長，1993）。特別補助の補助対象項目は日本私立学校振興・共済事業団が決定しており、「私立大学等経常費補助金配分基準（特別補助）」に掲載されている。

特別補助の項目および割合は 1990 年代より増加している（小入羽，2013）。補助対象事業を比較すると、2005 年度の特別補助は地方高等教育機関の活性化，社会人の受入れ，夜間大学院・夜間部・通信教育等，公開講座・施設等の開放，学習方法の改善，学習機会の多様化，特定分野の人材育成を対象とした補助内容であった（2005 年度私立大学等経常費補助金配分基準別記 7（特別補助））。

それが 2013 年度になると，成長分野の推進と成長力強化に貢献する人材育成，社会人の組織的な受入れへの支援，大学等の国際交流の基盤整備への支援，大学院等の機能への高度化への支援，未来経営戦略推進経費，授業料減免及び学生の経済的支援体制の充実，東日本大震災に係る支援が補助対象事業となっている（2013 年度私立大学等経常費補助金配分基準別記 7（特別補助））。

2005 年度と 2013 年度の 2 時点での比較からもわかるように，補助対象事業は大きく変化している。特に大学改革実行プランで明記されていた地域との連携，研究力強化等が私立大学を対象とした補助金事業に設定されている。特別補助は大学側に事業実施の選択権が存在するため必ずしも対象事業を採用するとは限らないが，財政的な裏付けのある事業を選択する方が支出削減につながるので，大学の経営行動として合理的であるという判断も可能である。

第 2 に，私立大学改革総合支援事業について検討する。これは 2013 年度より開始されたものである。以下，文部科学省によって出されている「平成 26 年度私立大学等改革総合支援事業について」よりその制度概要について検討する。

私立大学改革総合支援事業は教育の質的転換，地域発展，産業界・他大学等との連携，グローバル化などの改革に全学的・組織的に取り組む私立大学等に対する支援を強化するため，経常費・設備費・施設費を一体として重点的に支援することを目的としている。以下の 4 つの取組みを積極的に行う大学等を，「私立大学等改革総合支援事業調査票」の点数により私立大学等改革総合支援事業委員会が選定する。なお，大学は複数のタイプに選定されることも可能である。

第 1 に，「教育の質的転換」であり，300 大学を対象としている。全学的な体制での教育の質的転換（学生の主体的な学修の充実等）の支援を目的としている。第 2 に「地域発展」であり，150 大学を対象としている。地域社会貢献，社会人受入れ，生涯学習機能の強化等の支援を目的としている。第 3 に「産業界・他大学等との連携」であり，50 大学を対象

としている。産業界や国内の他大学と連携した高度な教育研究の支援を目的としている。第4に、「グローバル化」であり、100大学を対象としている。このタイプは2014年度に新規に設置された。語学教育強化、国際環境整備、地域の国際化などの多様なグローバル化の支援を目的としている。このグローバル化に選定されるためには必須要件があり、大学がグローバル化対応ポリシーの策定を行うことを義務化している。

「平成26年度私立大学等改革総合支援事業について」では、これら4タイプについて、それぞれ評価する取組が例示されている。例えば、「教育の質的転換」では全学的教学マネジメント体制の構築、学生の学習時間等の把握と充実など6項目が「評価する取組」例として挙げられている。なお、「平成25年度私立大学等改革総合支援事業について」では、このような例示はされていない。

配分方法は次の4通りである。第1に、私立大学等経常費補助（一般補助）への増額である。「教育研究経常費」に一定割合（約10%）増額する。但し、増額できる額には上限が存在する。第2に、私立大学等経常費補助（特別補助）への増額である。調査票の点数に応じて一定額の増額を行う。第3に、私立大学等教育研究活性化設備整備費事業としての交付である。改革総合支援事業の趣旨に該当する設備の整備事業に対して設備費を交付するものである。補助率は100%であり、補助額に上限は存在しない。第4に、私立大学等教育研究施設整備費補助としての交付である。改革総合支援事業の趣旨に該当する施設・装置等の整備事業に対して整備費を交付するものである。教育研究施設と教育装置・ネットワーク構築を含むICT関連の整備費を対象としており、補助率は50%である。この補助には下限が存在し、1,000万円以上の事業経費を対象としている。また、金額に上限はない（平成26年度私立大学等改革総合支援事業について）。

予算額は2013年度には178億円、2014年度には201億円が計上され、2015年度には概算要求として325億円が計上されている。私立大学への経常費補助が2013年度に約3,175億円、2014年度が概算要求で約3,184億円であることを考えると、その事業費の割合は増加傾向にあるものの、10%前後で推移している。

3. 考察

本稿では大学改革に関連した補助金項目と補助金の制度的検討から文部科学省が大学の行動に対してどのような影響を与えうるのかについて分析を行った。第1に、産業競争力会議や教育再生実行会議等で検討されたような機能強化策を誘導する複数の補助金制度が新設されるようになった点である。2010年度と2013年度の大学改革に関連した補助事業を比較すると、その項目数は大幅に入れ替わっており、特定の機能強化を志向する大学への補助金が増えている傾向にあった。また、補助単位も大きく変化している。従来は学部や研究科など補助対象となる単位が比較的小さかったのに対し、現在ではスーパーグロー

バル大学創成支援に代表されるように補助単位が大学となってきた。

第2に、国立大学、私立大学に関係なく実施している点である。国立大学改革プランに代表されるように、大学改革は主に国立大学を対象としてきている傾向に見える。しかし、私立大学についても、私立大学改革総合支援事業のように大学改革を行う大学に対して積極的な助成を行うことで改革への動機付けを行おうとしている。しかしながら、私立大学助成に占める改革経費関連の割合が小さいことから、大きな変化が求められた国立大学とは異なり、私立大学については緩やかな強制力にしかならないと考えることができる。

第3に、プロジェクト型以外にも、経常費への上乗せ、運営費交付金の配分方法の変化など大学運営の経常的経費の配分制度に機能強化を促すシステムがビルトインされている点である。

以上から、機能強化を促進するための装置が補助金制度にビルトインされており、大学は補助金の配分を求める限りは大学改革を受入れざるを得ない方向に制度上仕向けられているともいえよう。

今後の課題としては、このように機能強化や機能別分化がビルトインされるようになった補助金制度下において、大学側が機能強化へと舵を切った政策変化に対してどのように受容したのかを検討する必要がある。補助金制度としては、機能強化にシフトしていったが、大学側としては補助金の配分を受けずに大学経営を行うという選択肢も当然残っている。本稿はあくまで大学の行動に影響を与えうる制度を分析したものであり、選択肢の広がった補助金項目に対して大学側がどのように対応したのかについては詳細な分析が必要となる。これについては次稿に期したい。

【参考文献】

財務省主計局（2014）「文教・科学技術関係資料 平成26年10月27日」。

小入羽秀敬（2012）「中央政府による私学助成政策の変遷—国庫補助金と貸付金に着目した校種別の時系列分析—」『大学論集』44集，65-80頁。

小入羽秀敬（2014）「安倍政権下における大学改革をめぐる議論の展開—産業競争力会議と教育再生実行会議に着目して—」広島大学高等教育研究開発センター『大学の多様化と機能別分化』61-68頁。

島一則（2009）「国立大学における運営費交付金に関する実証的研究：効率化係数・経営改善係数がもたらす影響について」『大学論集』40集，87-105頁。

杉長敬治（1993）『私学助成の実務』学校法人経理研究会。

日本私立学校振興・共済事業団（2005）『2005年度私立大学等経常費補助金配分基準別記7（特別補助）』。

日本私立学校振興・共済事業団（2013）『2013年度私立大学等経常費補助金配分基準別記

7 (特別補助)』。

文部科学省 (2010) 『平成 22 年度補助金等の交付決定に係る情報【一般会計】(第 1 四半期～第 4 四半期)』。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kouritsu/detail/1296742.htm (最終閲覧日:2015/2/5)

文部科学省 (2013) 『平成 25 年度補助金等の交付決定に係る情報【一般会計】(上半期・下半期)』。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kouritsu/detail/1339422.htm (最終閲覧日:2015/2/5)

文部科学省 (2013) 『国立大学改革プラン』。

文部科学省 (2013) 『平成 26 年度私立大学等改革総合支援事業について』。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm

(最終閲覧日:2015/2/5)

文部科学省 (2014) 「国立大学法人運営費交付金の見直しの基本的な方向性について (論点整理案)」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/01/21/1353768_2.pdf (最終閲覧日:2015/2/5)

文部科学省『一般会計歳出予算各目明細書』各年版。

学位授与からみた大学・大学院の構造・機能分析

－潜在クラス分析・潜在曲線モデルを用いた高等教育の計量分析－

村澤 昌崇

1. はじめに

本研究は、広島大学高等教育研究開発センターが進めてきた戦略プロジェクトの研究(小方・村澤, 2009, 2010)の延長として、学位授与状況から日本の大学院の拡大実態を改めて詳述するとともに、学位授与からみた日本の大学の機能と構造を分類・分析することを目的とする。併せて、本分析には近年統計モデリングの手法として普及しつつある2つの手法すなわち潜在クラス分析と潜在成長モデルを応用し、高等教育研究における計量分析の応用展開をも試みる。

2. データと方法

2. 1 データ

用いるデータは文教協会が出版している『大学資料』の博士・修士・専門職学位の学位授与状況に関する大学機関別資料である(文部省大学局, 1982, 文部省大学教育研究会, 1999, 文部科学省 2013)。

小方・村澤(2009, 2010)の分析では、1985, 1995, 2005の各年度の3期20年間の軌跡を描写し、学位授与の影響要因の構造をモデリングしたが、本研究では1980, 1995, 2010年の各年度の3期30年間に観察期間を拡大し、分析の対象は博士号とした。

3. 分析結果

3. 1 博士号の推移

図1は博士号の数の経年変化を示したものである。これを見ると、博士号の急激な増加が見て取れる。特に甲種すなわち課程博士が急増し、この30年の間に論文博士から課程博士への移行進んできたことがわかる。図2は博士号授与と大学数の推移を示しており、1980年の時点では博士号授与と大学数は全大学の1/4に過ぎなかったのが、2010年にはおよそ1/2の大学が博士号を授与するにまで拡大していることがわかる。

表1は、各年度における博士号授与数に関する基本統計量を示したものである。博士号を授与していない大学が3/4～1/2程度存在しているため、学位授与数の分布は偏っている。ゆえに、代表的傾向を把握するためには、平均値よりも中央値が望ましい。その中央値を

見てみると、一機関あたりの論文博士の数は経年で減少傾向にあるが、課程博士の数は1980～1995年度10から14.5と増加しているが、1995～2010年度には14.5から6へと減少していることがわかる。図1も併せて考えると、1980年から1995年にかけての15年間は学位授与数の急増期であり、1995年から2010年にかけての15年間は、前期間に比して授与数の増加が鈍化した時期であると言えよう。

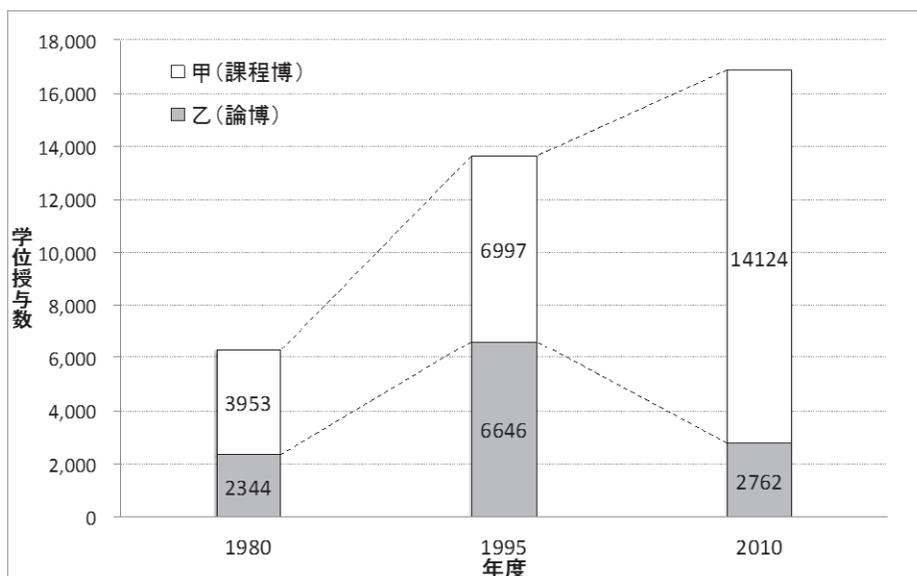


図1 博士号の推移

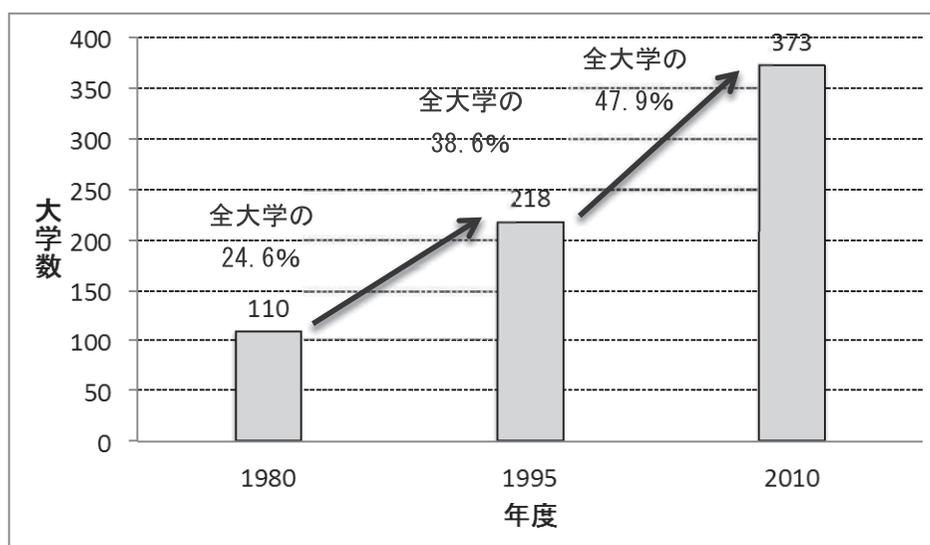


図2 博士号授与大学数

表 1 学位授与数の基本統計量

	甲2010	甲1995	甲1980	乙2010	乙1995	乙1980
平均値	39.79	34.99	24.94	11.51	34.98	41.61
中央値	6	14.5	10	5	14.5	21
最頻値	2	1	1	1	1	2
標準偏差	139.437	73.611	46.915	23.928	66.07	62.301
変動係数	3.50	2.10	1.88	2.08	1.89	1.50
最大値	2150	688	338	308	565	366
度数	355	200	94	240	190	95

この、中央値の増減は、おそらくは、少数の学位を授与する大学の増大により、一校あたりの学位数が低下傾向にあることを示しているものと思われる。さらに、変動係数に注目すると、数値は経年で拡大傾向にあり、学位授与数の大学間分散が拡大していることを伺わせる。

表 2 は、カーネギー分類準拠の基準による大学を分類したものである。表中の博士 I とは、研究大学を示すものであり、250 以上の学位を授与している大学を指す。博士 II は準研究大学を意味し、20 以上の学位を授与している大学を指す。絶対数で見れば、博士 II 型の急増が見て取れる。

表 3 は学位を授与している大学の規模の平均・標準偏差・中央値を示したものである。これを見てもわかるように、おおよそ学部規模の平均が経年で小さくなってきており、学位授与へ小規模校が参入しつつあることがわかる。

表 3 学部規模と学位授与大学

	平均値	標準偏差	中央値
甲種			
2010	5698.7	7093.1	3720.0
1995	7264.1	8565.7	5088.5
1980	7694.5	10830.0	4075.5
乙種			
2010	6719.8	8162.9	4408.0
1995	7196.4	8718.8	4816.0
1980	8662.6	11180.2	5797.5
甲乙系			
2010	5570.8	6963.6	3533.0
1995	7000.5	8291.4	4755.0
1980	8269.2	10746.0	4839.0

3. 2 博士号授与数をもとにした大学分類

(1) 潜在クラス分析：概略

以上のような傾向を持つ博士学位数にもとづいて、統計モデリングを用いての技術的な大学分類を以下試みてみよう。統計分析による分類の代表的な手法としては、クラスター分析があるが、クラスター分析は、群＝クラスターの数の決定が恣意的であるという課題がある。この問題をクリアするためにここでは、潜在クラス分析(Latent Class Analysis)を用いて再度大学群の分類を試みる。

潜在クラス分析とは、観測された（既知の）連続変数あるいは離散変数を用いて、母集団において未知の下位集団の存在を探る分析であるとされる。たとえば、飲酒に関する観測データ（一回の飲食時の酒量、一週間の飲酒の回数、飲酒のアルコール度数、酩酊の頻度など）を総合的に分析した結果、飲酒の傾向には「禁酒家」「つきあい程度に飲む程度」「アルコール依存症」の三タイプの存在が確認されたとしよう。この例の場合、潜在クラス分析は、既知の飲酒に関する観測データから、（未知の）飲酒に関する傾向（この事例では三つの傾向）を発見する手法である¹。この例では、飲酒傾向の三タイプが「潜在クラス」＝母集団の中に潜んでいた下位集団（群）であり、クラスター分析におけるクラスターに相当する。データのケースはこれら群のいずれかに(確率的に)所属することが見いだされる。

潜在クラス分析は、見方を変えると、因子分析とクラスター分析を融合した分析と言えるかもしれない。因子分析は、複数の変数の見かけ上の相関を成り立たせる潜在的な連続変数を因子と想定するが、潜在クラス分析も同様な発想により、複数の変数の見かけ上の相関を成立させるような、背後に潜在するカテゴリー（変数）が存在することを仮定する分析である。用いる変数がカテゴリー変数の場合は、カテゴリー変数版の因子分析とも言われる。ただし、潜在クラス分析は連続変数も扱うことが可能である。その場合の因子分析との差異は、因子分析により仮定した因子の特性を各個体がどの程度持ち合わせているか（因子の特性の個体間の差異）を、連続量の因子得点により表現（場合によってはその因子得点を活用してクラスター分析を行い、各ケースを分類する）するのに対し、潜在クラス分析では、仮定した潜在的なカテゴリー(クラス・グループ)への所属(確率)によって表現され、ケースがどのカテゴリーに所属するのかが明示される点が異なる。誤解を恐れず言い換えれば、因子分析のように諸変数の背後にある潜在的な特性を「(複数の)カテゴリー(グループ・クラス)」により仮定し、且つそれら特性カテゴリーについて各ケースがどの程度当てはまっているのかをクラスター分析のように仕分けすることを同時に行う分析である、と言えようか。

さらに、潜在クラス分析では、クラス数の選択を、尤度統計量を用いてモデルのデータへの当てはまりの度合いを検討することを通じて行うことができる。この点が、クラスター分析の恣意性を越える優れた点であると言える。具体的には、尤度比カイ2乗値を用い

ての有意確率（一般的な有意性検定とは逆に、 p 値が大きいほどモデルがデータに当てはまっているとする）、尤度比カイ 2 乗値をクラス数 n とクラス数 $n-1$ のモデル間での差の検定、AIC、BIC、エントロピーを用いる方法がある。とはいえ、こうした指標に基づいて機械的・技術的にクラスターを求めるのではなく、理論や仮説に基づいて群を設定したり、解釈可能なクラス数に基づいたりすることもあるようである（藤原他, 2012）。

（2）潜在クラス分析による大学分類

1980、1995、2010 の各年度の機関別学位数（2010 年度に 1 つでも博士号を授与した大学。365 大学）について、潜在クラスモデルを適用した結果を以下に示した。1980 年については、技術的には潜在的なクラス数 5 が適しているが、1995 年と 2010 年の潜在クラス数が 4 であることや、解釈可能性を考慮し、すべてにおいてクラスター数を 4 とした。

表 4 潜在クラスの判定

1980年						
	L^2 の差	df	p-value	AIC	BIC	SBIC
1クラスvs2クラス	414.975	2	0.000	3635.9	3651.5	3638.8
2クラスvs3クラス	158.169	2	0.000	3481.8	3505.2	3486.1
3クラスvs4クラス	152.702	3	0.000	3330.1	3361.3	3335.9
4クラスvs5クラス	28.317	3	0.000	3277.1	3316.7	3285.0
5クラスvs6クラス	-84.821	4	1.000	3269.1	3315.9	3277.8
エントロピー	0.985					
モデルの推定値(4クラスモデル)	平均	S.E.	p-value	ケース数	最小値	最大値
I	584.0	84.853	0.000	2	464	704
II	299.5	16.193	0.000	6	226	350
III	74.2	7.428	0.000	34	46	177
IV	2.6	0.736	0.000	323	0	42
1995年						
	L^2 の差	df	p-value	AIC	BIC	SBIC
1クラスvs2クラス	351.805	2	0.000	4101.4	4117.0	4104.3
2クラスvs3クラス	154.647	2	0.000	3950.8	3974.2	3955.4
3クラスvs4クラス	162.055	3	0.000	3792.7	3823.9	3798.5
4クラスvs5クラス	0.000	3	1.000	3796.7	3835.7	3804.0
エントロピー	0.992					
モデルの推定値(4クラスモデル)	平均	S.E.	p-value	ケース数	最小値	最大値
I	1253.0	0.000	0.000	1	1253	1253
II	539.6	40.837	0.000	7	395	728
III	204.3	43.276	0.000	12	135	293
IV	15.9	2.312	0.000	345	0	129
2010年						
	L^2 の差	df	p-value	AIC	BIC	SBIC
1クラスvs2クラス	373.966	2	0.000	4357.5	4374.1	4360.4
2クラスvs3クラス	381.757	3	0.000	3979.8	4003.2	3984.1
3クラスvs4クラス	177.444	3	0.000	3806.3	3837.5	3812.2
4クラスvs5クラス	0.000	3	1.000	3810.3	3849.3	3817.6
エントロピー	0.997					
モデルの推定値(4クラスモデル)	平均	S.E.	p-value	ケース数	最小値	最大値
I	2458.0	0.000	0.000	1	2458	2458
II	593.2	39.077	0.000	6	475	776
III	271.4	31.521	0.000	13	168	395
IV	21.1	1.775	0.000	345	1	158

次に、上記分析により各大学が分類され所属クラスが割り振られたので、1980-1995年、1995-2010年のクロス表を作成し、各大学の所属クラスの変動の有無を以下確認してみよう（表5）。

1980年の時点でクラスⅠに分類されたのは2校（東京大学、京都大学）、クラスⅡに分類されたのは6校（北海道大学、東北大学、日本大学、名古屋大学、大阪大学、九州大学）、クラスⅢに分類されたのは34校、クラスⅣに分類されたのは61校、1980年の時点では学位を授与していない大学は262校であった。これが1995年になると、クラスⅠは1校（東京大学）のみとなり、クラスⅡは7校（北海道大学、東北大学、東京工業大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学）、クラスⅢは12校（筑波大学、千葉大学、新潟大学、岐阜大学、金沢大学、神戸大学、岡山大学、広島大学、慶應義塾大学、早稲田大学、日本大学、昭和大学）、クラスⅣは171校、1995年の段階で学位を授与していない大学は174校（うち、1980年時点では学位を授与していたが、1995年では学位を授与していない大学は2校）となった。1980年の時点では学位授与数の点では同一クラスに分類された東京大学と京都大学は、1995年時点では異なるクラスに分類され、京都大学はクラスⅡに編入された。クラスⅡは若干の入れ替えがあり、京都大学と東京工業大学の参入と日本大学の退出が見られた。クラスⅢは1980年時点に比して狭き門となり大学数が1/2以下に減少した。

各クラスの学位の中央値を1980-1995の間で注意深く検討してみると、クラスⅠは学位数が584から1253（東大のみ）へと2.15倍へと増加しており、クラスⅡは306から498へと1.63倍へと増加、そしてクラスⅢは65から207へと3.18倍に、クラスⅣは7から21へと3倍に増加している。クラスⅠとクラスⅢは、1980年に比して学位数のハードルが高くなったことがこのクラスへの参入障壁となっているようである。

2010年ではクラスⅠは不変、クラスⅡは東京工業大学が脱離し6校、クラスⅢは13校（筑波大学、千葉大学、東京工業大学、東京医科歯科大学、新潟大学、福井大学、神戸大学、岡山大学、広島大学、熊本大学、慶應義塾大学、早稲田大学、日本大学）であり、東京工業大の参入（下降移動）、東京医科歯科大学、福井大学、熊本大学の参入（上昇移動）、金沢大学、昭和大学の退出が生じている。しかしながら、1995年と比べてⅠ～Ⅲのクラスに所属する大学数は不変であり、構造が固定化していることが伺われる。クラスⅣは345校であり、1995年の倍に増えており、新規参入校が増加している。

学位数の中央値を見ると、クラスⅠ（東大）は1253から2458へと1.96倍に増加しているが、1980-1995間に比してやや増加率が鈍化している。クラスⅡは498から578と1.16倍の増加にとどまる。クラスⅢは207から267へと1.28倍の増加にとどまる。クラスⅣは1995年の21から7へと減じている。新規参入は大幅に増えた（171から345）が1校あたりの学位数が減じているのである。総じて1995年から2010年における授与された学位数は、増加はしているが増加率が鈍化が見られる。

総じて、学位授与から見た大学分類は、1995年と2010年において構造の固定化が見られ、クラスⅠ～Ⅲは学位数の中央値（200～250）および大学数から「研究大学」と命名も可能である。クラスⅣについては、大学数は61-171-345と増加しているが、学位の中央値が7-21-7と乱高下があり、「準研究大学」という扱いは難しいのではないか。むしろ、学位授与大学の大衆化が進行した現象と捉えたほうがよいかもしれない。さらに、クラス間の学位数の格差は、クラスⅠとクラスⅡは拡大、クラスⅡとⅢはほぼ固定化、クラスⅢとクラスⅣは拡大という傾向を見せており、全体的に（学位数から見た）大学間格差が拡大している様相を見せている。

表5 大学分類の年度間クロス表

		1995					合計	学位数 中央値
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ			
				①	②			
1 9 8 0	Ⅰ	1	1			2	584	
	Ⅱ		5	1		6	306	
	Ⅲ		1	9	24	34	65	
	Ⅳ ①			2	57	2	61	
	Ⅳ ②				90	172	262	
合計		1	7	12	171	174	365	
学位数(中央値)		1253	498	207	21	0		
		2010					合計	学位数 中央値
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ			
1 9 9 5	Ⅰ	1				1	1253	
	Ⅱ		6	1		7	498	
	Ⅲ			9	3	12	207	
	Ⅳ ①			3	168	171	21	
	Ⅳ ②				174	174	0	
合計		1	6	13	345	365		
学位数(中央値)		2458	578	267	7			

※①は学位を1以上授与している大学、②は学位授与数0の大学

※上記2表は、カイ二乗検定の結果0.1%水準で有意。

3. 3 博士号授与数の経年変化のモデリング：潜在曲線モデルとマルチレベル・モデル

(1) 潜在曲線モデル：概要

今回データで用いる年度別機関別学位数のように、個体に関する特定の情報を複数時点にまたがって観察して得られたデータがある場合、次のような分布をしていることがある。

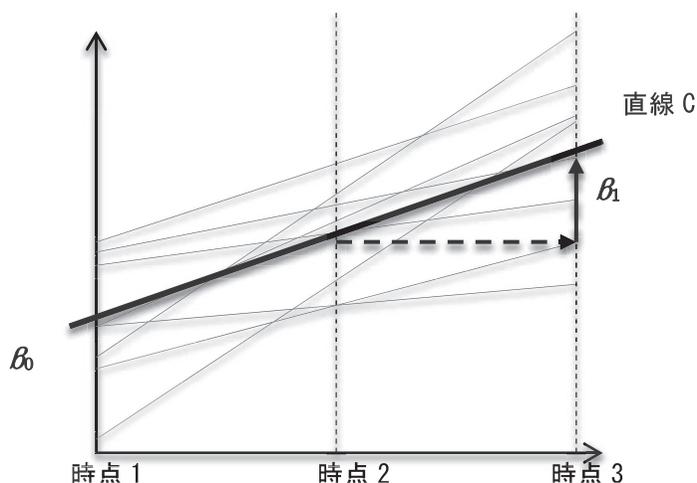


図 2 個体の追跡データ例

これらを眺めると、時間の進行とともに各機関とも学位数が上昇していることがわかる。これを数式では次のように表すことが可能である。

$$\text{学位数 } i = \beta_{0i} + \beta_{1i} \times \text{time} + e_i$$

つまり、個々の機関について固有の切片 β_{0i} と固有の回帰係数 β_{1i} を持つと考えられる。個体の数が少なければ、個別に切片と係数を推定してもかまわないが、時として個体数が多く個別の切片・係数を推定することが煩雑になる場合もある。そのようなときには、切片および係数の平均をもとめて個体に共通な全体的傾向を把握することも一手であろう（直線 C）。そのとき、図からもわかるように、直線 C における切片と傾きを中心に、各々の個体が分布している様子が見て取れる。故に、切片と傾き（係数）について分散・標準偏差を算出すれば、個体に共通する切片と係数の平均傾向と同時に、個体間のばらつきを分散・標準偏差で端的に確認できる。

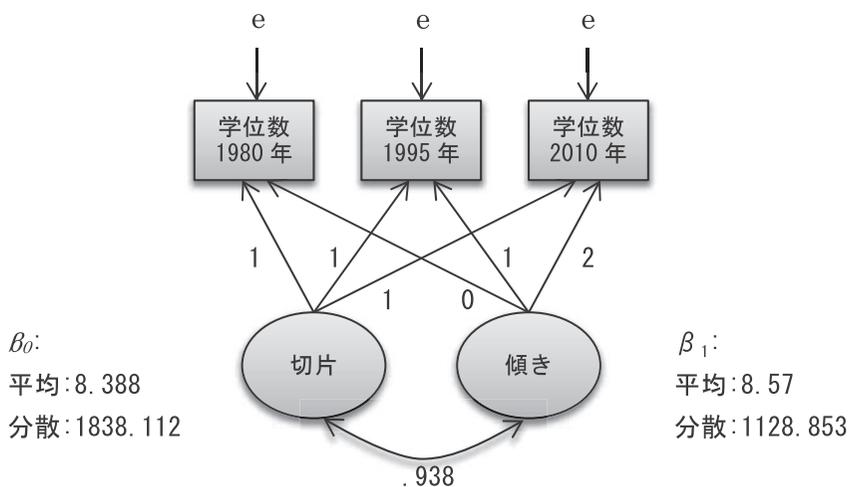
この発想を応用し、ある時間における個体の学位数は、データ全体共通の切片 β_0 と係数 β_1 および当該時点の個体固有の変動 e によって説明できるモデルを構築できないだろうか。

$$\text{学位数 } t = \beta_0 + \beta_1 \times \text{time} + e_t$$

さらに、観測時間が各個体で同一期間・等間隔であれば、たとえば3時点の観測であれば、次のように表現できる。

$$\begin{aligned} \text{学位数 1} &= \beta_0 + \beta_1 \times 1 + e_1 \cdots \text{時点 1 における学位数のモデル} \\ \text{学位数 2} &= \beta_0 + \beta_1 \times 2 + e_2 \cdots \text{時点 2 における学位数のモデル} \\ \text{学位数 3} &= \beta_0 + \beta_1 \times 3 + e_3 \cdots \text{時点 3 における学位数のモデル} \end{aligned}$$

ここで、観測時点の始点は、傾き β_1 が 0 であることは、上記の図からも理解できるだろう。実際に傾きが算出されるのは、3 時点であれば 2 つとなる。この式は、 β_0 、 β_1 を共通因子とする因子分析のような構造をとっており、この数式を図示すると次の図のようになる。推定するパラメータは、因子（切片、傾き）の平均と分散・共分散、そして誤差分散となる。推定するパラメータが Multilevel Growth Model と重なる部分があるが、潜在曲線モデルにてパネルデータを分析するメリットは、共分散構造分析のひとつとしてモデル化することが可能なので、モデル全体を評価する諸指標を使える点、説明変数を加えることによりパスモデルを構成し、因果構造を柔軟に表現可能な点にあると言える(竹林 2014)。



モデルの評価：カイ 2 乗値=18.121, df=2, p=.0001, RMSEA=0.103, CFI=.996, SRMR=.023

図 4 潜在曲線モデル：線形関係を仮定

(2) 学位数のモデリング 1: 学位数そのものを用いた分析

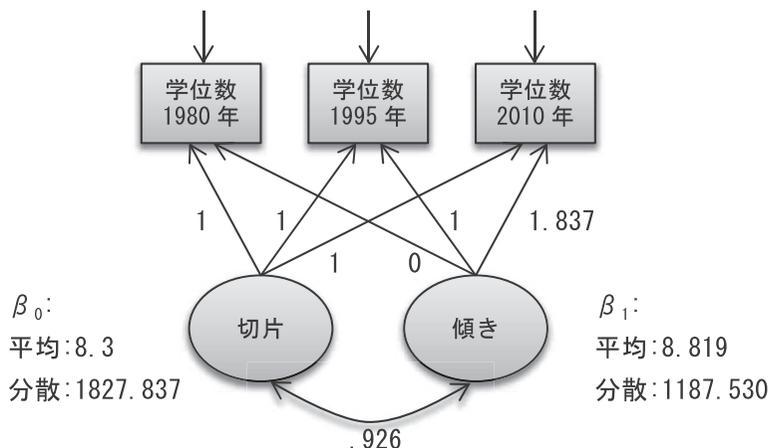
まず、単純なモデル、すなわち学位数は年とともに増加しているが、その増加率は時間進行に関係なく一定（傾きは一定：単調増加）という強い仮定を置いたモデルを検討してみよう(上記図のモデル.誤差分散は省略)。適合度はカイ 2 乗検定が $p=0.0001$ 、RMSEA が

0.103, CFIが0.996, SRMRが0.023となっており, CFIとSRMR以外の値はモデルの当てはまりが良くないことを示している(χ^2 乗検定のP値およびCFIは1に近づく程よく, RMSEAは0.05, SRMRは0.07を下回るほど良いフィットだとされている)。

では, モデルの適合度を上げるために, 改良を施してみよう。冒頭の甲種博士号の増加傾向を見ると, 1980年から1995年にかけては2.99倍, 1995年から2010年にかけては2.02倍となっており, 1995年から2010年にかけては増加率が減少している。この傾向をよりの確にモデル化するためには, 非線形モデルを当てはめた方が良いかもしれない。そこで, 傾きから2010年の学位数についてのパラメータを自由推定(2の固定を外す)したものが以下の図である。モデルの適合度はいずれも基準を満たしており, 線形を仮定したモデルに比べ, 適合度が向上していることがわかる。推定された係数はすべて0.1%で有意であった。各年度の学位数の平均傾向は, つぎのようになる。

$$\begin{aligned} 1980年 &: 8.3 + 8.819 \times 0 = 8.3 \\ 1995年 &: 8.3 + 8.819 \times 1 = 17.119 \\ 2010年 &: 8.3 + 8.819 \times 2 = 25.938 \end{aligned}$$

学位数の機関差は分散で確認できる。切片の分散は1827.837なので標準偏差は42.75となる。これは機関の約95%が学位数 $8.3 \pm 2 \times 42.75$ の範囲内にあることを示している。傾きの分散は1187.530なので標準偏差は34.46となり, 機関の約95%の傾きが $8.819 \pm 2 \times 34.46$ の範囲内でばらついていることを示している。切片と傾きの相関係数は0.926であり, 1980年の時点で学位数が多い機関は, 学位増加率が高いことが統計的に確認された。



モデルの評価: カイ2乗値=3.963, df=2, p=.1379, RMSEA=0.036, CFI=.999, SRMR=.008

図5 潜在曲線モデル: 非線形を仮定

(3) 学位数のモデリング2: 学位授与 or Not のバイナリデータを用いて

学位のデータは、過去に遡るほど授与する機関が減少し、それにともない学位数 0 の機関が増大する。実際、(2010 年の大学数を基準として)1980 年では全体の 88%，1995 年では 76%，2010 年では 53%の機関が学位を授与していない。このようなデータはZero Inflatedと呼ばれ、一般的な推計では歪みが生じてしまう。そこで本稿では、各年度において学位を授与していれば 1，授与していなければ 0 のデータを再構成し、Binary Latent Growth Curveモデルを以下構成し²，モデルの適合度を検討した。

η_0 :

平均: 0

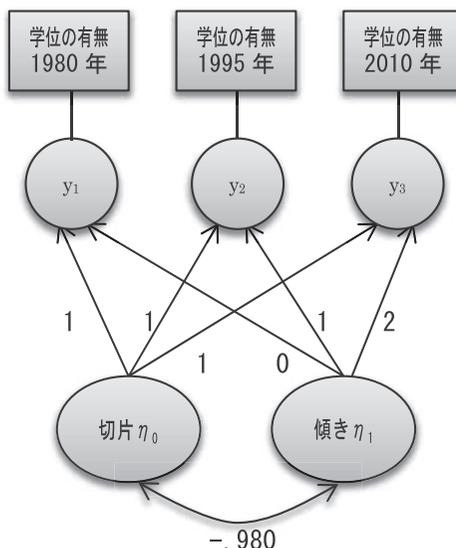
分散: 39.261

η_1 :

平均: 3.651

分散: .855

τ : Threshold (閾値): 7.676



モデルの評価: Pearson カイ 2 乗値=1.056, df=2, p=.5899, 尤度比カイ 2 乗値=1.656, df=2, p=.4368

図6 潜在曲線モデル: 二値データを用いて

モデルの適合度を示す指標は、この場合はカイ 2 乗検定に限られるが、値はモデルのフィットが良好であることを示している。学位授与の有無については、時間とともに単調増加することを仮定したモデルでも当てはまりの良いことがわかる。この分析結果から、各年度 i における学位を授与する ($y_i=1$) 確率を $P(y_i=1)$ とすると、

$$P(y_i=1) = 1/(1 + \exp(-(-\tau_i + \eta_0 + \eta_1 a_i))) \quad [※a_i \text{ は } \eta_1 \text{ からの係数, } \tau \text{ は Threshold}]$$

が成り立つので³,

$$1980 \text{ 年の学位授与確率} \cdots 1/(1 + \exp(-(-7.676 + 0 + 3.651 \times 0))) = 0.0005$$

$$1995 \text{ 年の学位授与確率} \dots 1/(1+\exp(-(-7.676+0+3.651 \times 1)))=0.0178$$

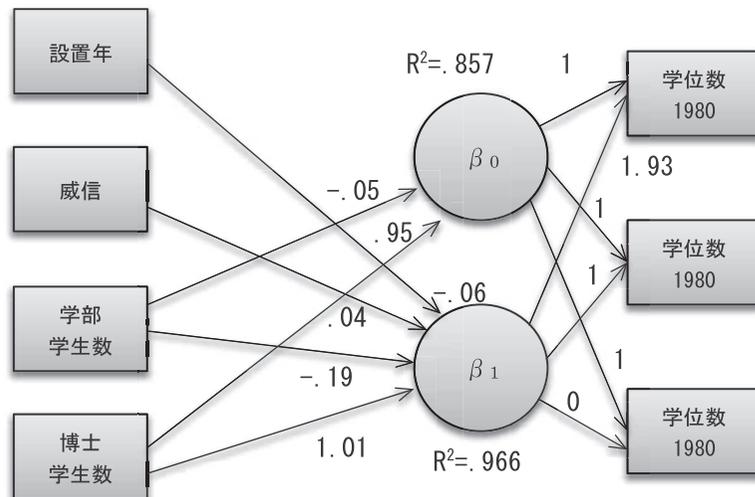
$$1980 \text{ 年の学位授与確率} \dots 1/(1+\exp(-(-7.676+0+3.651 \times 2)))=0.6879$$

が得られる。つまり，1980年から30年経過することにより，学位授与の可能性はおよそ69%と推定されたということになる。

(4) 学位数のモデリング3:説明変数の投入

これまでに，1980～2010年の30年間における学位授与数の変化をモデリングし，その初期値（1980年）と変化量の平均を推定した。その結果，機関全体の平均傾向と同時に，平均には還元されない機関間の差異のあることが確認された。この機関間の差の説明を試みるモデルを以下構成する。すでに小方・村澤（2010）で行った分析は，各年度別に構造方程式を構成したが，この方法は横断的分析であり，時間の推移を考慮していない。その点潜在成長モデルでは，時間的推移を考慮した因果モデルを構成できる。

分析結果は以下に示した。用いた変数は，設置年，威信（2010年時点での機関レベルの入試偏差値，学部学生数および博士学生数の1980・1995・2010年の3時点の平均を中心化（Grand Mean）したものを用いた⁴。モデルの適合度については，カイ2乗検定のP値およびRMSEAの値はモデルに改善の余地があることを示しているが，CFIやSRMRは良好な値を示している。切片 β_0 および係数 β_1 の決定係数はそれぞれ0.857および0.966であり，これら分散の大部分は組み込まれた説明変数により説明されていることがわかる。



モデルの評価：カイ2乗値=51.764，df=8，p=.0000，RMSEA=0.087，CFI=.992，SRMR=.010

図7 潜在曲線モデル：説明変数を投入

切片 β_0 すなわち 1980 年時点での学位授与数のばらつきは、学部学生数と博士学生数により説明されるが、標準化回帰係数を見てもわかるように、ほぼ博士学生数により説明されていると言っても過言ではない。学部学生数は有意でありその係数がマイナスであることから、大学院規模が一定という条件下で学部規模が大きい大学（学部教育重視の大学）は、学位授与数が少ないことが示された。係数 β_1 のばらつきについては、設置年、威信（2010 年時点での大学の偏差値）、学部学生数、博士学生数の 4 つすべてが有意であった。最も大きい影響力を持つのは博士学生数であり、博士学生数が多い大学ほど、学位授与数の経年での変化量がプラスに大きく、マタイ効果をうかがわせるものとなっている。学部学生数が多い大学では、学位授与数の変化量が小さくなる傾向にある。同様に設置年についても、設置が比較的新しい大学は、学位授与数の変化量が小さい傾向にある。威信については、高い威信のある大学ほど、それに応じて学位授与数の変化量が大きい傾向にあることが示されている。

4. おわりに

本稿では、1980 年、1995 年、2010 年の 3 時点で取得された大学機関別学事授与状況のデータを用い、この 30 年の傾向を把握し、大学の類型化とその構造変動の有無を確認しつつ、30 年の軌跡を統計モデルにより単純化することを試みた。分析結果を概観すると以下のようなになる。

- 学位特に甲種博士学位は 30 年間に急増した。特に 1980～1995 年間の急増は目を見張るものがある。1995～2010 年にも増加はしたが、前期間に比して伸びは鈍化している。
- 2010 年の段階で 5 割近くの大学が 1 つ以上の甲種博士学位を授与しており、学位授与はこの 30 年のうちに大衆化を越えてユニバーサル化を迎えたと言っても良いかもしれない。
- 経年で規模の小さい大学の学位授与機能への参入が多くなり、それと連動してか一校あたりの学位授与数が低下傾向にある。
- 学位授与数をもとに潜在クラス分析によりグルーピングを行ったところ、4 つのグループが見いだされた。大学の若干の入れ替えがあるものの、三時点を通じてグループ I と II の所属大学は固定化しており、グループ III についても 1995 年と 2010 年では固定化している。この 3 グループが 1995～2010 の機関では学位 200 以上を授与している「研究大学」とよべる大学群であると言える。次のグループ IV は、学位数の中央値が 7～20 程度と少なく、「準研究大学」と括れるかどうかは疑問である。
- 学位授与を元にした大学類型間で格差が広がっている：グループ I（東大）とグループ II（実質旧帝大）、グループ III とグループ IV の間で学位授与数の格差が広がっている。グループの構造化が進みつつグループ間の格差も同時進行している、という

状況である。

- 学位授与の経年比較を潜在曲線モデルで表現したところ、学位増加は時間依存であることが見いだされたが、必ずしも線形では無く、逡減傾向を表すモデルのフィットが最も良好であった。学位授与の有無については、線形モデルがあてはまった。
- 潜在曲線モデルでは、機関全体の平均傾向と同時に、平均には還元されない機関間の差異のあることが確認された。このばらつきを、機関の歴史、威信、学部規模、大学院規模での説明を試みるモデルを構築した（学位数のみ）。その結果、初期の分散（1980年時点のばらつき）および学位の経年での変化量ともに強い影響を与えていたのは、大学院（博士課程）の規模であった。つまり、学位の規模は、大学院博士課程の規模に応じて授与されているのだが、変化量自体が大学院博士課程の規模で規定されている点には注意が必要である。これは、大学院規模が大きい大学ほど、学位数の伸びが大きいことを意味し、大学院規模の大きいいわゆる研究大学（特に東京大学）と、そうでない大学との間での学位授与数の格差が拡大していることも意味している。

以上の分析結果から、大学における学位授与機能は、この30年で一気にユニバーサル化へと達しており、拡散化の様相を呈している。これは言い方を変えれば、機能が分化しているというよりも、多くの大学が学位授与機能を持ちたいと参入しており、むしろ機能が収斂しているとも言えるし、学位授与機能の構造が変動しているとも言えよう。つまり、どの大学も、研究大学化あるいは研究機能・組織を持っている証としての学位授与の実績が欲しいのかもしれない。

このような状況とは対照的に、学位を多く授与し続けてきている大学は、その地位を固定化しつつある。新規に学位授与を開始する大学との差が経時的にみて明確且つ格差が広がるこの現状は、機能が分化しているとも言えよう。しかしながらそのような学位を多産する大学は実は「戦前から存在した歴史のある大学」（旧制から存在する旧帝大、旧官大、有名私立）に他ならず、機能は分化したのではなく、伝統的な大学の機能が単に学位授与というエビデンスにより正当化されたに過ぎない、という見方もできる。

【付記】

本稿は平成24～26年度科学研究費補助金による基盤研究(C)「大学の環境適応：組織構造・規模の成立と変容に関する分析と適正性の推定」（研究代表者：村澤昌崇（広島大学）、研究課題番号24531068）および平成23～26年度科学研究費補助金による基盤研究(B)「国際的な環境変化に伴う我が国の高等教育システムの機能別分化と規模適正化」（研究代表者：藤埴智一（宮崎大学）、研究課題番号23330243）の成果の一部である。

【謝辞】

本稿では東京大学大学院教育学研究科総合教育科学専攻大学経営・政策コースの両角重希子准教授が主導して整備している大学機関別学生定員・実員の時系列データを用いました。この場を借りて両角先生に御礼を申し上げます。

【参考文献】

- Masyn, K. E., Petras, H and Liu, W. (2013) Growth Curve Models with Categorical Outcomes, *Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*, Springer, New York, pp. 2013-2025.
- Muthén, L.K. and Muthén, B. (2009) *Mplus Short Courses Topic 2: Regression Analysis, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis, And Structural Equation Modeling For Categorical, Censored, And Count Outcomes*, <http://www.statmodel.com/download/Topic%202-v14.pdf> (2015/2/21 現在)
- Muthén, L.K. and Muthén, B. (2012) *Mplus User's Guide (7th Edition)*, Los Angeles, CA: Muthén, & Muthén.
(http://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus%20user%20guide%20Ver_7_r6_web.pdf, 2015/2/21 現在)
- 小方直幸・村澤昌崇 (2009) 「学位授与数の変化」『戦略的研究プロジェクトシリーズ I 大学院教育の現状と課題』（特別教育研究経費：21 世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究（平成 20～24 年度）），広島大学高等教育研究開発センター，131-154 頁。
- 小方直幸・村澤昌崇 (2010) 「日本の大学院の拡大実態-機関レベルの分析-」『戦略的研究プロジェクトシリーズ II 大学院教育の将来-世界の動向と日本の課題』（特別教育研究経費：21 世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究（平成 20～24 年度）），広島大学高等教育研究開発センター，123-136 頁。
- 藤原 翔・佐藤理史・谷岡謙 (2012) 「潜在クラス分析を用いた計量社会学的アプローチ：地位の一貫性，格差意識，権威主義的伝統主義を例に」『年報人間科学』33，43-68 頁。
- 光田好孝 (2009) 「日本の大学のカーネギー分類」『大学財務経営研究』第 1 号，71-82 頁。
- 三輪 哲 (2009) 「計量社会学ワンステップアップ講座(3)潜在クラスモデル入門」『理論と方法』Vol.29, No.2, 345-356 頁。
- 文部省大学局 (1982) 『大学資料』82 号，文教協会。
- 文部省大学教育研究会 (1999) 『大学資料』142 号，文教協会。
- 文部科学省 (2013) 『大学資料』200 号，文教協会。

竹林由武 (2014) 「第 15 章 潜在混合分布モデル」小杉考司・清水裕士編著『M-Plus と R による構造方程式モデリング入門』北大路書房。

¹ <http://www.ats.ucla.edu/stat/mplus/seminars/lca/>

² 2 値データ, カテゴリカルデータによる潜在曲線モデルについては Masyn, Petras and Liu (2013), Muthén and Muthén (2009), を参照せよ。

³ <http://www.statmodel.com/discussion/messages/14/1255.html?1404950323>(2015 年 2 月 21 日現在)

⁴ 学部学生数および博士学生数はもともと時間共変量(Time-variant variable)であり, 平均をとることで時間不変量(Time-invariant variable)として扱った。時間共変量としての特性を生かすモデルもあるが, 本稿では単純化のために時間不変量として組み込んだ。

アメリカ諸州における 公立大学のパフォーマンス・ファンディングの動向

吉田 香奈

1. はじめに

本稿は、アメリカ州政府による公立大学のパフォーマンス・ファンディング (performance funding) の近年の動向について明らかにし、州の政策目標を達成するためのインセンティブ付与のあり方を検討することを目的としている。

パフォーマンス・ファンディングとは、政府が大学に対して補助金を交付する際に業績評価に基づいて配分額を算定する手法である。アメリカでは 1980 年代に高等教育のアカウンタビリティに関する議論が活発になり、1990 年代にかけて業績評価と資金配分を連動させる州が増加した。州政府による業績評価と資金配分との連動は教育改善を促す巧妙な財政メカニズムであり、たとえその額は少なくとも大学に対して大きなインパクトを持つことが指摘されている(江原・杉, 2005, 吉田, 2007a, 2007b, 2009)。

バーク (Joseph C. Burke) らの研究では、1990 年代後半から 2000 年代前半にかけて、多いときで 19 州がパフォーマンス・ファンディングを採用していたとされる (Burke & Associates, 2002, Burke & Minassians, 2003)。2015 年 1 月現在、全米州議会協議会 (National Conference of State Legislatures, NCSL) の調査ではパフォーマンス・ファンディングを 30 州が採用、4 州が導入に向けて準備を行っていると報告されており、近年その数が増加する傾向にある¹。業績評価基準は大学のミッションによって異なるのが一般的であり、研究大学は研究指標のウエイトが高く、教育中心の大学の場合は教育指標のウエイトが高い。1979 年に全米で初めてパフォーマンス・ファンディングを導入したテネシー州では、2010 年に基盤的経費の交付金の算定方法に「アウトカム・ファンディング」を取り入れ、特に学士号・准学士号取得者数を増やすという州の政策目標を達成しようとしている(吉田, 2010, 2013)。業績評価基準にアウトカム基準を利用する州は多いが、近年は最終アウトカム(ultimate outcomes)ではなく、中間アウトカム(intermediate outcomes)を採用する州が増加しているともいわれる (Dougherty and Reddy 2013, p.7)

そこで、本稿では各州におけるパフォーマンス・ファンディングの採用状況および使用されている業績評価指標を整理し、大学の機能別にどのような面を強化しようとしているのか検討する。

2. パフォーマンス・ファンディングの定義

アメリカ州政府による公立大学のパフォーマンス・ファンディングを調査したバークらの研究 (Burke & Associates, 2002)によれば、業績評価と資金配分の関係はパフォーマンス・バジェットイング(performance budgeting)とパフォーマンス・ファンディング(performance funding)の 2 つに分類される。前者は評価結果を州政府交付金(state appropriations)の予算編成過程において一要素として考慮するものであり、後者は評価結果を交付金配分額の算定に直接的に連動させる手法である。さらに、業績評価を予算配分と連動させないパフォーマンス・レポーティング(performance reporting)を含めて3つの形態として示されることもある。一般に、公立大学に対する州政府交付金の算出方法は対前年度のベースライン増減方式(base plus/minus approach)の州が多く、2008年の調査では約7割を占めている(水田・吉田, 2009)。また、あらかじめ設定された算定式(フォーミュラ)を用いて交付額を算定するフォーミュラ方式(funding formula approach)も約3割の州で採用されており、フルタイム換算学生数や教員数などに基づいて算定が行われている。前者の増分主義予算は安定的な予算確保の面で、また、後者のフォーミュラ予算は予算配分の透明性や公平性の確保という面で優れた手法であるが、これらの算定手法の問題点は大学教育の質を改善・向上させるインセンティブが働かないという点にある。そこで、業績評価を交付金の配分と連動させるパフォーマンス・ファンディングに注目が集まり、特に学士課程教育における学習成果の向上や卒業率・就職率等の改善に向けて導入を行う州が増加している。

3. パフォーマンス・ファンディングの導入と展開

アメリカ合衆国において州政府交付金の算定にパフォーマンス・ファンディングが初めて導入されたのは1979年のテネシー州においてである。同州ではその後30年以上にわたって継続的に実施されており、パフォーマンス・ファンディングのモデル州として広く知られている。1980年代にはいくつかの州で導入が行われたが、州財政の悪化とともに廃止されるケースが多く、大きな注目を集めることはなかった。しかし、高等教育の質の向上を求める声が拡大し、公立大学に対するアカウントビリティの要請が強まるにつれてパフォーマンス・ファンディングを導入する州が増加し、2001年の時点では19州で実施されている。ただし、開始後数年で廃止されることも少なくなく、実施州は一定していない。業績評価基準(performance indicators)は、1)インプット基準(学生数、教職員数、授業料、奨学金、学生一人当たり支出、SAT スコア等)、2)プロセス基準(教員授業負担、教員学生比、クラス規模等)、3)アウトプット基準(学生残留率・卒業率、学位授与数、教員論文数等)、4)アウトカム基準(標準テスト得点、資格試験合格率、就職状況、学生・卒業生満足

度等)の4つに分類される。初期には標準テストの得点や就職率などの最終的なアウトカムが注目されていたが、近年は学生のコース修了状況(course completions)や数学・英語といった必須科目の単位取得状況、年間の取得単位数といった学習プロセスにおける中間アウトカム(intermediate outcomes)に注目する州が増加している(Dougherty & Reddy, 2013)。なお、パフォーマンス・ファンディングによる配分額は一般に州政府交付金収入の5%程度であり、基盤的な交付金に上乘せするボーナスの形で配分されることが多い。しかし、近年は基盤部分そのものに対してパフォーマンス・ファンディングが適用されるケースも増えている。前者は Performance Funding 1.0、後者は Performance Funding 2.0 と呼称されることもある(Dougherty & Reddy, 2013)。そこで、以下にその動向を整理する。

4. 近年の動向

(1)導入状況

各州におけるパフォーマンス・ファンディングの実施状況は、全米州議会協議会によって継続的な調査が行われている。ここでは同協議会の報告に依拠しながら全米の動向を整理してみたい。

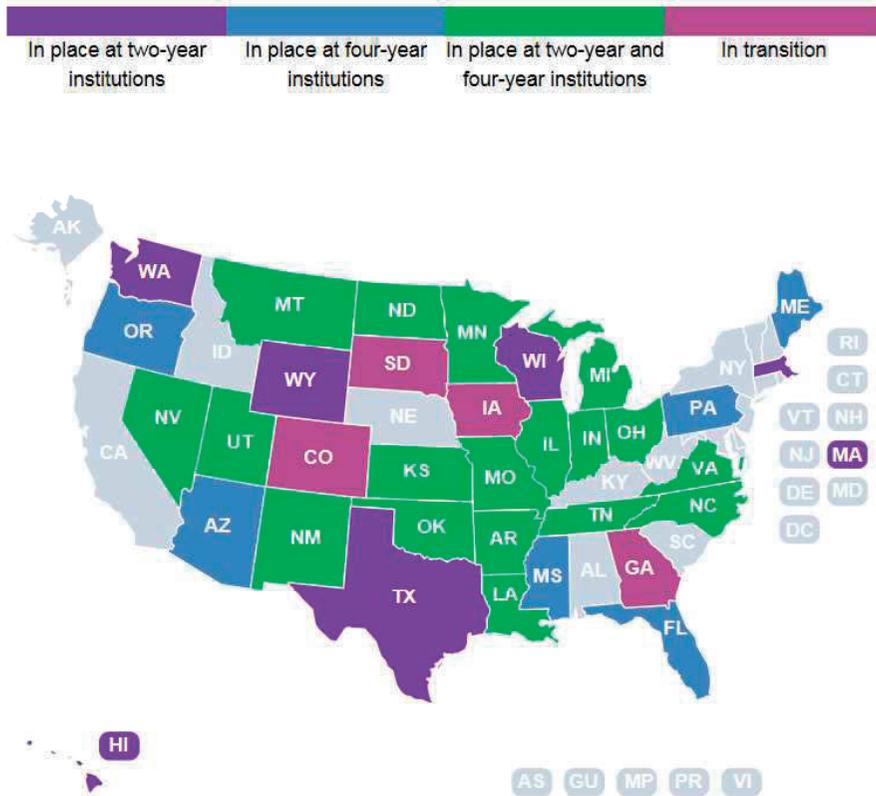
図1は2015年1月現在のパフォーマンス・ファンディングの実施州30州および準備中の州4州の状況である。同協議会の調査によれば、前回調査の2014年3月時点では実施州は25州、準備中の州は5州であった。よって、この1年で採用州が5州も増加していることになる。なお、34州の内訳は以下のとおりである(二重下線部は新規)。

○2年制大学のみ 6州・・・マサチューセッツ(MA), テキサス(TX), ワシントン(WA), ハワイ(HI), ワイオミング(WY), ウィスコンシン(WI)

○4年制大学のみ 6州・・・メイン(ME), ペンシルバニア(PA), フロリダ(FL), ミシシッピ(MS), アリゾナ(AZ), オレゴン(OR)

○2・4年制大学の両方 18州・・・ノースカロライナ(NC), オハイオ(OH), ミシガン(MI), インディアナ(IN), イリノイ(IL), テネシー(TN), ミズーリ(MO), アーカンソー(AR), ルイジアナ(LA), カンザス(KS), オクラホマ(OK), ミネソタ(MN), ノースダコタ(ND), ニューメキシコ(NM), ユタ(UT), ネバダ(NV), バージニア(VA), モンタナ(MT),

○準備中 4州・・・ジョージア(GA), サウスダコタ(SD), コロラド(CO), アイオワ(IA)



出所：全米州議会協議会ホームページより

(<http://www.ncsl.org/research/education/performance-funding.aspx> 2015年2月17日最終アクセス)

図1 パフォーマンス・ファンディングの実施州(2015年1月15日現在)

なお、今回の全米州議会協議会の調査では、パフォーマンス・ファンディングは「ある一定の予算をパフォーマンス指標に基づき配分するためのファンディングフォーミュラを有している州」と定義されており、明確な評価指標を持ち、予算配分とリンクさせている州をパフォーマンス・ファンディング実施州としてカウントしている。これは、バークらの定義するパフォーマンス・ファンディングと同義といってよいだろう。2015年初頭の段階では30州であり、十数年でかなり増加していることが確認できる。

なぜ、このようなパフォーマンス・ファンディングの導入が各州で進んでいるのだろうか。一つの理由は2008年に起きた経済不況の影響である。例えば、テネシー州では、2010年1月に Complete College Tennessee Act of 2010(以下、CCTA法とする)が可決され、上乘せ型のパフォーマンス・ファンディングに加えて基盤予算部分へもパフォーマンス・ファンディングを適用する「アウトカム・ファンディング」が導入された(吉田, 2013)。この

導入について、2010-2015年の新マスタープランには、連邦アメリカ景気対策法(the Federal American Recovery and Reinvestment Act: ARRA)による3年間の補助金が切れるため、限られた予算を効率的に使用しながら大学の生産性を高めていかなければならないことが記され、CCTA法によるアウトカム・ファンディングを通じて学士号・準学士号取得者数を増加させ、全米平均に追いつくことが目標に掲げられた(THEC, 2010a, 2010b, 2011)。

また、オバマ政権も2015年の大統領予算教書の中で新たな大学格付け制度(a new college rating system)の開発支援、大学のパフォーマンスの改善の促進、ペル給付奨学金受給者が高いアウトカムを達成した大学への報奨、学生ローン返還者への支援、を行うことを通じて大学の費用負担軽減と大学のアウトカムの改善を図ることを掲げている(OMB, 2014, p.67)。ペル給付奨学金受給者とは主に低所得・中所得家庭出身学生であり、限られた資金を可能な限り有効活用しようとする連邦政府の姿勢が読み取れる。

(2)パフォーマンスの評価基準

次に、各州におけるパフォーマンス・ファンディングの評価基準をみていく。表1は全米州議会協議会がまとめた具体的な内容である。ほとんどの州では学位授与数や免許状・資格授与数が指標に掲げられている。また、STEMや医療などの特定領域の学位授与数を指標に掲げて労働力を確保しようとする州も多い。さらに、低所得学生や成人学生の修了状況を指標に掲げている場合も多く、これらは連邦政府も後押しをしている。さらに、注目されるのは単位取得状況やリメディアルコースの修了状況といった中間的なアウトカムを掲げる州が多い点である。これまで、多くの州では卒業率・残留率、転・編入学、学位取得までの時間(例えば6年間)などが使用されてきたが、これらに加えて中間時点のアウトカムを用いることで、より一層の教育改善を促進することが目指されていることが分かる。

<使用されることの多いパフォーマンス基準>

- ・学位・免許状授与数
- ・STEM・医療領域の学位授与数
- ・規定の単位取得者数
- ・低所得学生・成人学生の修了
- ・リメディアルコースの修了状況
- ・卒業・残留率,
- ・就職状況
- ・転・編入学(インプット・アウトプット・アウトカム) など

表 1 米国諸州における公立大学のパフォーマンス・ファンディングの実施状況

州名	導入状況	資金配分額	評価基準	根拠法・関連資料等
1.アリゾナ	4年制大学	2013 会計年度および2014 会計年度は年500万ドルをパフォーマンスに基づき配分。2015 会計年度から基盤配分額 (the base funding) 以外の資金は全て PF で配分予定	<ul style="list-style-type: none"> 学位授与数 単位取得数 外部研究資金・公的サービス資金獲得額 	<p>Ariz. Rev. Stat. Ann. § 15-1626</p> <p>Arizona Board of Regents Performance Funding Model</p>
2.アーカンソー	2年制・4年制大学	2012-13 学術年度の配分資金の5%。2017-18 学術年度までに25%まで引き上げる。残り75%は在学生数および大学のニーズに基づき配分。	<p>業績基準は義務的基準(mandatory)、補償的基準(compensatory)、選択的基準(optional)に分類される。義務的基準は機関のタイプによって異なり、選択的基準と合わせて資金全体の40%がこれらに基づき配分される。</p> <p>○4年制大学の義務的基準</p> <ul style="list-style-type: none"> 学士号授与数 全学位授与数 学位取得に向けた学生の向上 STEM 領域学位授与数 <p>○4年制大学の補償的基準・・・学士課程学生のペル給付奨学金受給者数。低所得学生の修学を促進するために機関に対して報奨を与えるため調整を行う。</p> <p>○4年制大学の選択的基準・・・需要の高い分野の学位授与、マイノリティ学生、非伝統的學生、リメディアル教育を受けた学生、ペル給付奨学金受給(低所得)学生、転学生、コース修了状況、リメディアルコース修了状況、地域経済に必要とされるプログラム、連邦報奨金の支出額、保護者、新たな企業のスタートアップ。</p> <p>○2年制大学の義務的基準</p> <ul style="list-style-type: none"> コース修了状況 学生の向上 資格取得 高リスク学生 <p>○リスクの高い学生は義務的・補償的基準のカテゴリーで配慮。</p> <p>○2年制大学の選択的基準・・・STEM 領域学位授与数、需要の高い分野の資格授与、労働訓練、転学、成人学生資格取得、マイノリティ学生資格取得、雇用。</p>	<p>2011 SB 766</p> <p>Department of Higher Education performance funding website</p>
3.コロラド	準備中	コロラド州高等教育委員会が提案しているフォーミュラを州議会が承認すれば2016-17年度から開始。資金の56%は College Opportunity Fund stipend として、残りのうち60%は機関の使命に応じて、40%はパフォーマンスに応じて配分される予定。	コロラド州高等教育委員会が作成しているフォーミュラは残留率と修了率を基準に掲げ、機関の授与する資格に応じてウェイト付けを行う予定。	<p>2014 HB 1319</p> <p>Department of Higher Education outcomes-based funding website</p>

4.フロリダ	4年制大学	<p>2015 会計年度は 2 億ドルを PF で配分。1 億ドルは新たな州予算, 6500 万ドルは大学の基盤予算, 3500 万ドルはフロリダ大学システムの取り組みに配分される。</p> <p>2014 年 1 月, 大学システム理事会(Board of Governors)は PF のフォーミュラの見直しを承認。新フォーミュラに基づく PF の交付額は大学のベース予算から移転した額と同額とする予定。各大学は PF の 10 基準のうち 1~5 基準で評価される。PF を受給するためには各大学は 25 ポイントを超える点数を獲得する必要がある。25 ポイント以下または下位大学は PF を受給できない。ベース予算を維持するためには 25 ポイントを超える点数を獲得しなければならない。もし 26 ポイント以上を獲得すれば追加的予算の配分を受ける権利がある。25 ポイント以下の場合にはベース予算が削減される。初年度は 1% の削減。</p>	<p>2014 会計年度は PF の基準は以下の 3 つが用いられた。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 学士号を授与された卒業生の就職率および・または卒業して 1 年後の学業継続状況 2) フロリダ州内に就職した卒業生の 1 年後のフルタイム雇用平均給与 3) 学士課程学生一人当たり平均教育コスト <p>理事会が承認した新たな PF では上記に加えて以下の 7 基準が採用される予定。</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) 6 年間の卒業率 5) GPA2.0 以上での 2 年次残留率 6) 戦略的分野の学士号授与数 7) 大学アクセス率(ペル給付奨学金の受給率) 8) a.戦略的分野の大学院の学位授与数 b.新入生のうち出身高校での成績がトップ 10%以内のもの 9) 大学システム理事会(Board of Governors)が選択する基準 10) 大学理事会(Board of Trustees)が選択する基準 	<p>Fla. Stat. § 1011.905</p> <p>New model adopted January, 2014</p> <p>Board of Governors performance-based funding website</p>
5.ジョージア	準備中	<p>2017 会計年度より全ての新規予算は PF によって配分予定</p>	<p>現在, 各基準は検討中。以下の要素が検討されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学生の到達状況 ・学位授与数 ・低所得学生および成人学生の修学 ・各大学のミッションと戦略的構想の違いを考慮した各大学固有の基準 	<p>Higher Education Funding Commission Report</p>
6.ハワイ	2年制大学	<p>コミュニティカレッジシステムは 2015 会計年度に 650 万ドルをパフォーマンス・ファンディングで配分。350 万ドルは授業料収入を差し引いたもの(holdback), 300 万ドルは一般会計交付金から配分される。</p>	<p>フォーミュラに組み込まれたアウトカムは以下のとおり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学位・免許状授与数 ・ハワイ先住民学生への学位・免許状授与数 ・科学・技術・工学・数学領域(STEM)の学生への学位・免許状授与数 ・ペル給付奨学金を受給している低所得学生の数 ・コミュニティカレッジから 4 年制大学への転・編入学生数 	<p>2008 HB 2978</p> <p>2013 Performance Funding</p>

7.イリノイ	2年制・4年制大学	ベース予算の1%未満	<ul style="list-style-type: none"> ○4年制大学向け基準 <ul style="list-style-type: none"> ・学士号授与数, 修士号授与数, 博士号・専門職学位授与数 ・学士課程学生フルタイム換算 100人に占める授与数の割合 ・研究・社会サービスへの支出額 ・卒業率—150%の時間内 ・継続状況—年間 24 セメスター時間を修了 ・1 単位あたりのコスト ・修了までのコスト ○2年制大学向け基準 <ul style="list-style-type: none"> ・学位・免許状取得状況 ・リスクの高い学生の学位・免許状取得状況 ・4年制大学への転・編入学, コミュニティカレッジへの転・編入学 ・リメディアル教育・成人教育の充実 ・推進ポイント(momentum points) ○低所得・成人・ヒスパニック・アフリカ系アメリカ人・STEM・医療関係の学生は追加のウエイト付けが行われる。 	<p>Public Act 97-320</p> <p>Higher Education Performance Funding Steering Committee</p>
8.インディアナ	2年制・4年制大学	2014・2015 会計年度は6%まで	<p>2年制・4年制大学の評価基準は以下のとおり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学位授与数 ・リスクの高い学生の学位授与数 ・高インパクト領域(STEM)の学位授与数 ・継続状況(学生数, 単位取得) ・リメディアルコースの修了状況 ・卒業率 ・大学が選択する基準 	<p>Indiana Commission for Higher Education performance funding website</p>
9.アイオワ	移行中	アイオワ理事会は州補助金の40%をアウトカム基準に基づいて配分し, 残りの60%を州内学生の入学者数で配分する新たな資金配分モデルを承認した。アイオワ州は次の3年間に新たな配分モデルを行うと予定されている。	<p>4年制大学の基準には以下が含まれる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・15%・・・学生の成長と達成 ・10%・・・アクセス ・5%・・・FTE換算学生数に基づきに比例ウエイト付けを行った大学院生数 ・10%・・・理事会が選択した基準 <p>残りの60%は州内出身者のFTE換算学生数に基づいて配分される予定</p>	<p>Performance-based funding taskforce report</p>
10.カンザス	2年制・4年制大学	新たな州資金	<p>各大学は3年毎に理事会に対してパフォーマンス協定書を提出する。パフォーマンスは毎年測定される。評価基準は各大学によって異なる。</p> <p>コミュニティカレッジと技術カレッジは少なくとも以下から3つ(目標ごとに1つ以上)。加えて, 州の10年間の戦略アジェンダを支援する3つの指標を含めなければならない。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 高等教育の達成の向上 <ul style="list-style-type: none"> ・1年次から2年次になる際の残留率 ・3年間の卒業率 ・免許状授与数・学位授与数 ・学生の達成度指標 2. カンザス州の経済のニーズへの対応 <ul style="list-style-type: none"> ・大学の質の指標における学生のパフォーマンス ・就職率または転学の状況 ・雇用された卒業生の給与 ・第三者機関のテクニカルな認定 	<p>Kan. Stat. Ann. § 74-3302d</p> <p>Kansas Board of Regents Performance Agreements</p>

			<p>4 年制大学はパフォーマンス協定書に少なくとも 3 つの指標を含めなければならない。その 1 つには第 3 の目標を含めること。加えて、州の 10 年間の戦略アジェンダを支援する 3 つの指標を含めなければならない。</p> <p>1. 高等教育の達成の向上</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1 年次から 2 年次になる際の残留率 ・免許状授与数・学位授与数 ・6 年間の卒業率 <p>2. カンザス州の経済のニーズへの対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大学のアセスメントにおける学生のパフォーマンス ・STEM 領域の免許状・学位授与数 <p>3. 州立大学の卓越性の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域・全米ランキング（研究大学のみ） ・質の指標のパフォーマンスについてのピア比較（総合大学のみ） 	
11.ルイジアナ	2 年制・4 年制大学	ベース予算の 15%—また大学は州議会の同意を得ずに 10%まで授業料を引き上げることが認められる	<p>大学はルイジアナ理事会とパフォーマンス協定書を締結する。これらの協定書は毎年のパフォーマンスの目標を定めるものであり、各大学固有のミッションと GRAD 法で設けられた目標とに基づく。基準は以下のカテゴリーから成る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学生の学業達成 ・残留率の変化 ・学位・免許状授与数 ・ライセンス・資格試験の合格率 ・接続・転・編入学 ・労働力・経済発展 ・学位・免許状取得者の就職 ・研究の生産性 ・大学運営の効率性とアカウンタビリティ 	<p>2014 SB 337</p> <p>GRAD Act</p> <p>Board of Regents of Master Plan</p>
12.メイン	4 年制大学	2014 会計年度はベース予算の 5%からスタート。毎年 5%ずつ上昇しベース予算の 30%までを PF で配分。	<p>基準</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学位授与数—コミュニティカレッジの転学生と 30 歳以上の成人学生の学位には追加ポイントが与えられる。 ・STEM 領域、保健関連領域、その他優先順位の高い領域の学位授与数 ・研究助成・契約の数 ・研究助成・契約の金額 ・実質授業料・納付金収入額 10 万ドルあたりの学位授与数 ・フルタイム換算入学者に基づく州教育一般交付金 	<p>University of Main System Outcomes-Based Funding Report</p> <p>FY 2015 formula modifications</p>
13.マサチューセッツ	2 年制大学	2014 会計年度は 2000 万ドル。将来的にはベース予算の 50%までを PF で配分することが予定されている。	<p>2014 会計年度の基準は以下のとおり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・免許状授与数 ・准学士号授与数 ・転・編入学 ・30 単位の達成 ・数学・英語コースの修了 ・卒業率 	<p>FY 2014 Budget --see 7100-4000</p>
14.ミシガン	2 年制・4 年制大学	2014 会計年度は 3730 万ドルの新たな資金がパフォーマンス基準に基づいて大学に配分された。2014-15 会計年度は、コミュニティカレッジへの新たな予算として 890 万ドルを PF で配	<p>PF の予算をもらうためには大学は以下の 4 つの要求に応えなければならない。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 州内学生の授業料引き上げを 3.2%以下とする 2. 少なくともコミュニティカレッジとの 3 年間の逆編入学協定に参加すること 3. 二重登録単位取得の方針(dual enrolment credit policy)を維持すること。 	<p>Performance Allocation Model Summary</p> <p>Performance Indicators Task Force Proposal</p>

		分。	<p>4. ミシガン転・編入学ネットワークへの参加</p> <p>大学向けパフォーマンス基準</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クリティカルシンキングの領域での学士課程学生の学士号取得 ・研究開発資金 ・以下の項目に関するカーネギー分類のピア大学との比較—6年間の卒業率, 全学位取得状況, 主要支出に占める機関支援の割合, ペル給付奨学金の受給者数 <p>2014 会計年度のコミュニティカレッジへのPFは以下のとおり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・50.0% 全体の配分 ・17.5% ウェイト付けされた学位取得状況 ・15.0% 地方の戦略的価値 ・10.0% 学修時間(contact-hour) ・7.5% 管理運営への支出 	
15. ミネソタ	2年制・4年制大学	大学が5つの基準のうち3つの満たすまでベース予算の5%が保留される。	<p>ミネソタ州立カレッジ・大学のパフォーマンスの目標は以下のとおり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学位・免許状取得者を少なくとも4%増加させる ・継続率・卒業率を少なくとも1%増加させる ・学生の就職率を少なくとも4%増加させる ・オープン教育リソースツール(Open Educational Resources)の数を調査し, 学生が負担している教育コストに直接関連する支出の1%削減を実現させる計画を立案する ・2,200万ドルを再配分し, 支出の再編を可能とする <p>ミネソタ大学のパフォーマンスの目標は以下のとおり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・低所得学生の卒業率を1%増加させる ・STEM領域の学位授与数を3%増加させる ・卒業率を1%増加させる ・管理運営コストを1,500万ドル削減する 	2013 SF 1236
16. ミシシッピ	4年制大学	ベース予算を管理運営支援のため別に分け, 残りの予算の90%は学生の履修単位数に応じて, 10%は理事会によって設定された優先事項の達成状況に応じて配分される。	<p>以下の基準は理事会によって設定された優先事項の達成状況に応じた10%の配分部分に用いられる。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.アウトカムの達成 <ul style="list-style-type: none"> ・学位授与数 ・リスクの高い学生(ペル給付奨学金受給者, ACT得点が19以下, 25歳以上の成人) ・優先領域(STEM, 医療, 教育) 2.中間アウトカム <ul style="list-style-type: none"> ・ACTが19点以下の学生が初年次大学レベルの英語と数学のコースを修了した数 ・30単位を取得した学生数 ・60単位を取得した学生数 3.研究活動 <ul style="list-style-type: none"> 研究費支出, 技術移転/起業データ, 特許/ライセンス—研究大学のみ 4.生産性アウトカム 	2011 HB 875 Performance Allocation Model Summary

			<ul style="list-style-type: none"> フルタイム換算学生 100 人に占める大学院学位授与数 収入 10 万ドルに占める学位授与数 	
17.ミズーリ	2 年制・4 年制大学	現在のフォーミュラは新規予算配分のみ適用	<p>2 年制大学の評価基準</p> <ul style="list-style-type: none"> 初めて入学する初年次学生の 3 年間での修了状況 開発的教育を受けた学生 (developmental student) の割合—開発的教育の英語のコースを修了し、さらに大学初年次レベルの英語のコースを修了した者 開発的教育を受けた学生 (developmental student) の割合—開発的教育の数学のコースを修了し、さらに大学初年次レベルの数学のコースを修了した者 キャリア・技術教育の修了者のうちライセンス・免許状取得試験に合格したものの割合 各大学が選択した財政責任と効率性指標。指標には州交付金 10 万ドルあたりの履修単位数、履修単位数当たりの教育一般支出、履修単位数当たりの教育支出、初年次学生の継続率、を含める。 <p>4 年制大学の評価基準</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生の達成・成長 (大学が 1 つを選択) <ul style="list-style-type: none"> 1 年次から 2 年次の時点の残留率 初年次学生の初年度の 24 時間の修了状況 学位取得の増加 (大学が 1 つを選択) <ul style="list-style-type: none"> 全学位授与数 6 年間の卒業率 学習の質 (大学が 1 つを選択) <ul style="list-style-type: none"> 一般教育のアセスメントの改善 専攻分野のアセスメントの改善 専門職/職業資格試験の改善 財政責任と効率性 (大学が 1 つを選択) <ul style="list-style-type: none"> 主要ミッション(教育, 研究, 公共サービス)への支出のうち, 教育一般支出の割合 フルタイム換算学生あたりの教育関連収入 (州交付金と実質授業料収入) の増加が消費者物価指数以下であること 調整委員会によって承認された 1 つの大学固有の指標 <p>2014 年の州法 492 では、各大学は学生の学位レベル・領域と関連した就職状況を基準に加えることが要求されている。</p>	Missouri Department of Higher Education Performance Funding Model 2014 SB 492
18.モンタナ	2 年制・4 年制大学	2015 会計年度より試行的にベース予算の 5%を配分予定。	2015 会計年度の評価基準は以下のとおり <ul style="list-style-type: none"> 学士号・資格授与数 モンタナ大学システムにおける初年次学生の 2 年次への残留率 	Montana University System Performance Funding Website
19.ネバダ	2 年制・4 年制大学	2015 会計年度より試行的にベース予算の 5%を配分予定。5%の PF は 2018 会計年度には 20%まで引き上げら	評価基準は各大学によって異なり、以下が含まれる。 <ul style="list-style-type: none"> 免許状, 准学士号, 学士号, 修士号, 博士号の取得者数 准学士号を持って 4 年制大学へ編入学した学 	2011 SB 374 New Model for Funding Higher

		れる。	<p>生の数</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4年制大学への編入学者で少なくとも24単位を取得した学生の数 ・フルタイム換算学生100人に占める学位・免許取得者の数 ・研究助成プログラム・プロジェクト、その他学術的な活動への会計年度内の支出 ・大学レベルの英語または数学コースの修了者数 ・経済発展—STEM 領域および医療領域の学位・免許状取得者数 ・経済発展—大学が選択した州の経済発展計画と関連する領域の学位授与数 	Education in Nevada
20.ニューメキシコ	2年制・4年制大学	PFは大学・カレッジに対する教育一般フォーミュラ予算の5%であり、増加している。	<p>フォーミュラは全大学に対する以下の4つの選択肢に焦点を当てている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コース修了率 ・免許状・学位取得者数 ・州の労働力養成優先領域の免許状・学位取得者数 ・経済的ナリスクを抱えた学生の免許状・学位取得者数 <p>2015会計年度のフォーミュラにはミッション固有の指標も含まれる予定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研究大学：前年度の助成金・契約金 ・総合大学：30単位・60単位取得 	Performance funding is included in the annual higher education appropriations. (Laws 2013, chp. 227). For general descriptions of the formula, see pp. 87, 88 and pp. 341-43
21.ノースカロライナ	2年制・4年制大学	2014-15会計年度はコミュニティカレッジに2400万ドルがPFで配分。4年制大学には100万ドルがPFで配分。	<p>ノースカロライナは各評価基準について州全体のベースラインと目標を設定。3年間の経年データに基づき、ベースラインが設定。これらのベースラインと目標は3年間変更せず、2016年に見直しされる予定。ベースラインと目標は以下の指標に対して設定されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初年度の進歩—免許所取得希望者のうち初年度に12時間を修了したもの。 ・資格取得試験合格率 ・発展途上(developmental)の学生の大学レベル英語コースの修了率 ・発展途上(developmental)の学生の大学レベル数学コースの修了率 ・カリキュラムの修了—免許状取得希望学生のうち6年後に卒業、転入学、または36単位をもって在学している者の割合 ・大学編入者の成績—コミュニティカレッジの准学士号取得者で30単位以上を取得するかGPA2.0以上でありノースカロライナの4年制大学に卒業後2セメスター以内に編入した者の割合 ・学生の基礎スキル向上(Basic Skill Student Progress) ・GED合格率 	<p>N.C. Gen. Stat. § 115D-31.3</p> <p>North Carolina Community Colleges Performance Measures and Funding</p> <p>2011 SL 145 – see Section 8.14</p>
22.ノースダコタ	2年制・4年制大学	ほぼ全てのベース予算の配分は単位修得数に応じて計算される	<p>予算フォーミュラは学生の単位修得数に基づく。単位修得(completed credit-hour)とは学生が大学の要求を満たし合格となる成績を取った場合を指す。</p>	North Dakota Cent. Code § 15-18.2
23.オハイオ	2年制・4年制大学	現在PFを見直し中。2014会計年度は4年制大学の資金配分は50%が学位取得、30%がコース修了に基づく。	<p>2014会計年度は2年制大学は以下のように配分される。</p> <ul style="list-style-type: none"> 50% 学生数 25% コース修了 25% 成功ポイント (以下を参照) ・最初の15単位の取得 	Ohio performance-based funding website Student

		<p>コミュニティカレッジについては25%がコース修了, 25%が成功ポイントに基づいて配分される。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 最初の 30 単位の取得 少なくとも 1 つの准学士号取得者 最初の開発的(developmental)コース修了 前年に開発的コースの英語を修了し, 当該年度に大学レベルの英語を履修する者 前年に開発的コースの数学を修了し, 当該年度に大学レベルの数学を履修する者 オハイオ大学システム本部キャンパスまたは支部キャンパスに初めて在学する学生のうち, 前もってコミュニティカレッジで大学レベルの 15 単位を取得しているもの。 <p>2014 会計年度の 4 年制大学の評価基準</p> <p>50% 学位授与数 30% コース修了 20% 博士・医学</p> <p>追加的ウェイトは STEM 領域の学位授与数に対して与えられる。コース修了と学位授与は 3 年間の平均値が使用される。</p>	<p>Success Initiative</p> <p>2014 HB 484</p>
24.オクラホマ	2 年制・4 年制大学	PF は新規配分にのみ適用	<p>パフォーマンスの要素</p> <ul style="list-style-type: none"> 初年次生の残留率 初年次生でペル給付奨学金受給者の残留率 初年度の 24 単位取得 卒業率 学位授与数 プログラムのアクレディテーション 	
25.オレゴン	4 年制大学	2015 会計年度は \$3,506,345 がパフォーマンス・ファンディングに拠出	<p>2015 会計年度のパフォーマンス・ファンディングは 2 つの基準で配分された。</p> <ul style="list-style-type: none"> 50%・・・学位授与数(大学院・学士課程の双方が対象) 50%・・・各大学が不利な立場にある学生・オレゴンの地方出身学生のどちらかまたは両方に授与した学位授与数。 	<p>Oregon University System</p> <p>2014-15 Budget Report Summary</p>
26.ペンシルバニア	4 年制大学	ペンシルバニア州高等教育システムの全教育一般収入のうち 2.4%	<p>2011-2017 年度の評価基準：必須は 5 項目</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生の成功：学位授与および達成度のギャップの縮小 アクセス：アクセスのギャップの縮小および教員の多様性確保 財務管理：民間資金の獲得 <p>オプション（3-5 項目を選択。うち財務管理から 1 項目以上必須）</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生の成功：深い学びの測定結果, 4 年生調査, 学生の継続, 価値負荷, STEM 領域の学位授与 アクセス：教員の昇進, 雇用者の多様性, 学生の多様な経験, 学生の多様性 財務管理：設備投資, 教育経費に占める管理経費, 教員の生産性, 雇用者の生産性 <p>大学固有の基準：2 基準まで</p>	<p>Pennsylvania State System of Higher Education</p> <p>2011-2017 Performance Funding Program</p>
27. サウスダコタ	準備中		<p>2016 会計年度より, PF は高等教育政策目標業績アカウンタビリティ審議会 (Council of Higher Education Policy Goals, Performance and Accountability) の作成する基準に基づいて PF が行われる。それまでは以下の 2 領域の改善に対して PF が行われる。</p>	<p>South Dakota Codified Laws Ann. §13-48A</p>

			<ul style="list-style-type: none"> PF の半分は STEM 領域または他のニーズの高い領域の新たな学位授与者数に基づき配分される。 PF の残り半分は研究資金の獲得に基づき配分される。 	
28. テネシー	2 年制・4 年制大学	ベース予算を運営支援のために別に分けた後、100%の州資金が大学のアウトカムに基づき配分される。	<p>各評価基準において成人(25 歳以上)及び低所得学生の修了は高いウエイト付けがなされる。追加的ウエイトは優先順位と大学のミッションによって各アウトカムに適用される。ポイントがアウトカム基準に基づき付与され、フォーミュラを貨幣化するために SREB の平均給与が乗じられる。</p> <p>固定費と質保証プログラム資金(アクレディテーション、学生満足度、資格試験合格率)が加えられる。</p> <p>○大学の評価基準</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生の単位取得状況：24,48,72 単位 学士号、修士号、博士号、法学の学位 研究費・助成金獲得 12 単位を取得して転学した者 フルタイム換算学生 100 人当たりの学位取得状況 6 年間での卒業率 <p>○コミュニティカレッジの評価基準</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生の単位取得状況：12, 24, 36 単位 二重登録学生数 准学士号授与数 卒業者の就職 リメディアル・開発的教育の修了 12 単位を取得して転学した者 職業訓練 (コンタクトアワー) フルタイム換算学生数 100 人当たり授与数 	2010 Complete College Tennessee Act
29. テキサス	2 年制大学	10%	<p>3 年間の学生の達成状況の平均値によって与えられるポイントに基づき、10%の PF が配分される。基準は以下のとおり。</p> <ul style="list-style-type: none"> 数学、リーディング、ライティングの開発的教育を修了した学生数 数学、リーディング、インテンシブ、ライティングインテンシブの大学初年次コース修了者数 15 単位取得者数 30 単位取得者数 少なくとも 15 セメスター単位を修得し一般の学術的機関に転学した者の数 学位・免許状取得者数 <ul style="list-style-type: none"> STEM 領域または医療領域の学位には追加のポイントを付与 	2011 HB 9 2013 SB 1 – See Section 24 under Public Community/ Junior Colleges
30. ユタ	2 年制・4 年制大学	2015 会計年度には 150 万ドルが PF として一回配分	<p>以下は 2015 会計年度のパフォーマンス基準である。</p> <ul style="list-style-type: none"> 修了率 (100%, 150%, 200%。コホート別) 残留率・転学率 (コホート別) 卒業後の就職率 学位のコスト 開発的数学コース (developmental math course)の学生の割合と修了状況 州以外の研究資金獲得の申請・獲得数 	2014-2015 Appropriations Report (see pp. 119-122) 2014HB 2
31. バージニア	2 年制・4 年制大学	インセンティブ予算モデルのもとで、パフォーマンスの目標を達成した大学は資金を確保	<p>インセンティブファンディングの基準は以下が含まれる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 州内出身学生数 不利な立場の学生数 	Virginia Higher Education Opportunity Act of 2011

		できる	<ul style="list-style-type: none"> ・学位授与数 ・アフォーダビリティ ・ニードベースの貸与奨学金 ・授業料アセスメント ・SACS のプログラム評価 ・FTE 教員数の学位 ・残留率 ・FTE 学生数あたりの学位授与数 ・転学の承認(Transfer agreement) ・転学者の学位授与状況(Degree transfers) ・二重学籍 ・研究費支出 ・特許・ライセンス ・K-12 とのパートナーシップ ・大学の安全とセキュリティ <p>提案中のフォーミュラでは学位授与数と追加的学位授与数にポイントが割り振られている。大学は前年度と比べて学位授与数が少ない場合、当該年度はゼロの値を割り当てられる。他のポイントは以下に対して付与される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・STEM 領域と医療領域の学位 ・卒業予定年度までに 100%の単位を取得した者（学士号なら 4 年間、准学士号なら 2 年間、転・編入学なら 3 年間） ・障壁のある学生への授与（マイノリティ、ペル給付奨学金受給者、25 歳以上の入学、大学進学率が低い地域出身者） 	
32. ワシントン	2 年制大学	新たに 1000 万ドル	<p>学生の達成指標は学生と大学の短期的な中間アウトカムに焦点を当てている。それは全ての学生の学位・免許状取得の重要な推進力となっているためである。大学は学生が達成に向けて向上するのを各クォーターで追跡し、即座にフィードバックを行い、戦略的介入の機会を与える。評価指標は以下のとおり。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.大学での学習への準備の完了 <ul style="list-style-type: none"> ・基礎的スキルの向上 ・高校卒業資格の取得 ・開発的教育の修了 2.大学初年次教育の修了 <ul style="list-style-type: none"> ・最初の大学レベルの 15 単位の取得 ・最初の大学レベルの 30 単位の取得 3.大学の数学の修了 4.残留率・向上 <ul style="list-style-type: none"> ・大学へ戻り、達成に向けて向上 5.大学 2 年次の修了 <ul style="list-style-type: none"> ・45 単位の取得 6.修了 <ul style="list-style-type: none"> ・免許状 ・准学士号（技術、転学） ・見習い訓練 	Student Achievement Initiative
33. ウィスコンシン	テクニカルカレッジ	2014-15 会計年度は基盤予算の 10%をパフォーマンス・ファンディングで配分。配分額は 2016-17 会計年度に 30%に届くよう 10%ずつ増加させる予定。	<ol style="list-style-type: none"> 9 つのパフォーマンス基準による <ul style="list-style-type: none"> ・学生の学修領域と関連した職業への就職率 ・高い需要のある領域の学位や資格の取得者数 ・産業と関連したカリキュラムのプログラムや授業の数 ・成人学生の基礎的教育から技術訓練への移行 ・基礎的教育、成人向け高等学校、語学教育の 	Wisconsin Technical College System Performance Funding site 2013 Wisconsin Act 20

			受講者数。授業は基礎的スキルと職業訓練の組み合わせで実施され、成人学生の基礎的スキルの改善と学修の迅速化を図る。 ・二重学籍プログラムの受講 ・職業訓練 ・州全体または地域の協力への参加、あるいは実効性のある取り組み ・その地域に特有と考えられる特別な人々やグループに対する訓練やサービス	
34. ワイオミング	2 年制大学	715 万ドルが 2015 会計年度と 2016 会計年度に配分予定	ワイオミングは現在 1 つの基準のみ使用。各大学で前年度に授業に合格した学生数。すべての大学のクラス合格者数における割合。	2014 HB 1

5. まとめ

以上、アメリカ諸州における公立大学への予算配分におけるパフォーマンス・ファンディングの実施状況とその評価基準についてみてきた。得られた知見を以下に再度整理したい。

まず、パフォーマンス・ファンディングを実施する州は増加していることが指摘できる。Burke & Minassians (2003)が 1990 年代後半から 2000 年代前半にかけて行った調査では、パフォーマンス・ファンディングが実施されていたのは最も多いときで 19 州(2001 年)であった。しかし、2015 年現在、全米州議会協議会の調査によれば「ある一定の予算をパフォーマンス指標に基づき配分するためのファンディングフォーミュラ」を有している州は 30 州にのぼり、検討中である 4 州を含めると全体の約 7 割の州がパフォーマンス・ファンディングを実施している状況にある。

次に、パフォーマンス・ファンディングの予算配分の方法はテネシー州が長年行ってきた上乘せ型（各大学への基盤的な交付金をベースとして、評価結果に基づいて一定額を上乗せする方式。非競争的な場合が多い）が主流であったが、近年は基盤予算削減型（基盤的交付金そのものをパフォーマンス・ファンディングによって配分するもの）が徐々に増加している点である。一般に、前者は Performance Funding 1.0、後者は Performance Funding 2.0 と呼称され、前者は大学の自己改善に対する報償という意味合いを持つが、後者は基盤部分の削減であり、罰としての意味合いが強い。Performance Funding 2.0 は本稿で取り上げたテネシー州(2010)のアウトカム・ファンディングの他にもペンシルバニア州(2002)、インディアナ州(2009)、オハイオ州(2009)などで導入されている(Dougherty & Reddy 2013)。これらの基盤的交付金部分へのパフォーマンス・ファンディングの適用は日本の国立大学で行われているものと大変似通っている。アメリカにおいて Performance Funding 2.0 が広まった場合、アメリカの大学経営にどのような影響をもたらすのかはまだ不明であるが、今後も注視していく必要があるだろう。

最後に、近年、各州において用いられているパフォーマンス・ファンディングの指標は、多くの場合、学位授与数や免許状・資格授与数が掲げられている。また、STEM や医療な

どの特定領域の卒業生数、低所得学生や成人学生の修了状況などを指標に掲げている州も多く、限られた資源をできる限り有効活用して大学の生産性を高めようとしていることが分かる。さらに、近年の動向している注目されるのは学生の単位取得状況やリメディアルコースの修了状況といった中間的なアウトカムを指標に採用する州が多いという点である。卒業率・残留率、転・編入学、学位取得までの時間などの最終アウトカムに加えて中間時点のアウトカムを基準に盛り込むことで、より一層の教育改善を促進しようとしている。

今後、Performance Funding 2.0 は広まっていくのか、また、中間アウトカム指標の採用によって教育改善は進むのか、その動向および成果・課題について引き続き注目していく必要があるだろう。

【参考文献】

Burke, J. C., & Associates (2002) *Funding Public Colleges and Universities for Performance: Popularity, Problems and Prospects*, Albany, New York: Rockefeller Institute Press.

Burke, Joseph C. and Minassians, H. (2003) Performance Reporting: “Real” Accountability or Accountability “Lite” Seventh annual survey, Albany, NY: State University of New York, Rockefeller Institute of Government, Higher Education program.

Dougherty, K. J. and Reddy, V. (2013) *Performance Funding for Higher Education: What Are the Mechanisms? What Are the Impact?* ASHE Higher Education Report, Volume 39, Issue 2, Jossey-Bass.

Office of Management and Budget (2014) *Budget of the U.S. Government, Fiscal Year 2015*.

(<http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/omb/budget/fy2015/assets/budget.pdf>, 2015年2月17日最終アクセス)

Tennessee Higher Education Commission (THEC) (2010a) *The Public Agenda for Tennessee Higher Education 2010-2015*.

Tennessee Higher Education Commission (THEC) (2010b) *2010-2015 Performance Funding Quality Assurance*.

State of Tennessee (2011) *The Budget: Fiscal Year 2011-2012*.

(<http://www.tn.gov/finance/bud/documents/11-12BudgetVol1.pdf> 2015年2月17日最終アクセス)

江原武一・杉本均編著 (2005) 『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向』 東信

堂。

水田健輔・吉田香奈（2009）「米国州政府予算における高等教育資源配分メカニズム—配分根拠・プロセス・影響要因の実態と日本に対する示唆—」国立大学財務・経営センター『大学財務経営研究』第6号，31-90頁。

山崎博敏（1999）「アメリカの州立大学における評価に基づく資源配分」『IDE』No.405, 75-80頁。

山崎博敏（2000）「アメリカの州立大学におけるパフォーマンス・ファンディング」米澤彰純編『大学評価の動向と課題』高等教育研究叢書62, 広島大学大学教育研究センター，12-28頁。

山崎博敏（2001）「アメリカの州立大学における教育評価—大学・州・全国レベルでの機構—」『大学論集』第32集，広島大学高等教育研究開発センター，131-145頁。

山崎博敏（2004）『大学における教育研究活動のパフォーマンス・インジケータの開発』平成13-15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究課題番号13610302研究成果報告書。

吉田香奈（2007a）「アメリカの大学における評価と資源配分」広島大学高等教育研究開発センター編『大学改革における評価制度の研究』COE研究シリーズ28，91-118頁。

吉田香奈（2007b）「アメリカ州政府による大学評価と資金配分」『大学財務経営研究』第4号，国立大学財務・経営センター，113-129頁。

吉田香奈（2009）「アメリカにおける州立大学の評価と資源配分」日本教育行政学会研究推進委員会編『学校と大学のガバナンス改革』教育開発研究所，178-194頁。

吉田香奈・柳浦猛（2010）「米国テネシー州における高等教育財政とパフォーマンス・ファンディング」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第41集，323-341頁。

吉田香奈（2013）「米国テネシー州における公立大学交付金改革—アウトカム・ファンディングの導入とパフォーマンス・ファンディングの改革—」徳永保・塚原修一（研究代表）『大学の評価指標の在り方に関する調査研究報告書』国立教育政策研究所平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書，117-132頁。

1 全米州議会協議会(National Conference of State Legislatures ホームページより)。同協議会は各州の州議会議員及び職員が加盟する団体である。

(<http://www.ncsl.org/research/education/performance-funding.aspx> 2015年2月17日最終アクセス)

第3部

機能別分化とグローバル人材育成

機能分化からみたグローバル人材養成に関する研究

－日本の学部長調査の報告－

大膳 司

1. 研究目的

グローバル化する経済社会に積極的に挑戦し活躍できる「人財」の育成を図るため、日本の大学において、様々な取組が進められている。その取組は、18歳人口減少社会における日本の大学にとって、世界から優秀な学生を引きつける生き残りかけた重要な取組でもある。

なお、グローバル人材育成という目標を達成するための日本における学士課程教育については、そのグローバル人材のイメージ、そのイメージを達成するための教育プログラム独自の特性、そのプログラムが設置されている大学や時代環境の特質などが相まって、多様化していることが想定される。

本論文の目的は2つで、1つは、学部教育やグローバル人材育成の観点から学部がどのように機能分化しているか、もう1つは、その機能分化とグローバル人材育成の成否レベルはどのように関係しているか、を明らかにすることにある。

この目的を達成するために、以下、日本の文脈での「グローバル人材」の定義及び開発戦略について示し、さらに、日本において学士課程教育を実施している2,051学部に対して、2014年1月に実施したアンケート調査を用いて分析を進めた。(654学部から回答があり、有効回答率31.9%)

なお、アンケート調査回答学部の設置者、設置年、専門分野、設置大学院レベル、は図1の通りである

図1 回答者の属性

設置者			設置年					
国立	公立	私立	-1949	1950-1973	1974-1990	1991-2000	2001-	
181 27.8%	66 10.1%	405 62.1%	167 27.0%	153 24.8%	75 12.1%	98 15.9%	125 20.2%	
専門分野								
人文科学系	社会科学系	自然科学系	工学系	農学系	健康科学系	学際・教養・国際系	教員養成系	その他
82 14.9%	151 27.4%	26 4.7%	61 11.1%	34 6.2%	102 18.5%	27 4.9%	43 7.8%	26 4.7%
設置大学院レベル								
なし	修士課程まで	博士課程						
80 12.4%	163 25.3%	402 62.3%						

設置者別の構成は、国立が 27.8%，公立が 10.1%，私立が 62.1%となっていた。

設置年の構成は、1949 年以前が 27.0%，1950 年から 1973 年が 24.8%，1974 年から 1990 年が 12.1%，1991 年から 2000 年が 15.9%，2001 年以前が 20.2%，となっていた。

専門分野の構成は、人文科学系が 14.9%，社会科学系は 27.4%，自然科学系が 4.7%，工学系が 11.1%，農学系が 6.2%，健康科学系が 18.5%，学際・国際系が 4.9%，教員養成系が 7.8%，その他が 4.7%，となっていた。

大学院設置状況について、博士課程が 62.3%，修士課程が 25.3%，大学院なしが 12.4%，となっていた。

2. データ分析結果

まず、グローバル人材育成の成否について以下に示した。

2.1. グローバル人材育成の成否

「グローバル人材育成の成否」については、「うまくいっている」と回答した学部長は 1.4%しかおらず、「ある程度うまくいっている」を合わせても、28.0%であった。逆に、「あまりうまくいっていない」「うまくいっていない」を合わせて、14.9%であった。多くの学部(57.1%)は、「どちらともいえない」ということであった。

表 2.1 グローバル人材育成の成否

1. うまくいっている	9 (1.4%)	}	3. うまくいっている	167 (28.0%)
2. ある程度うまくいっている	158 (24.6%)		2. どちらともいえない	341 (57.1%)
3. どちらともいえない	341 (53.2%)		1. うまくいっていない	89 (14.9%)
4. あまりうまくいっていない	68 (10.6%)		合計	597 (100.0%)
5. うまくいっていない	21 (3.3%)			
6. 教育目標ではない	44 (6.9%)			
合計	641 (100.0%)			

「うまくいっている」と「ある程度うまくいっている」を 3 点、「どちらともいえない」を 2 点、「あまりうまくいっていない」と「うまくいっていない」を 1 点とし、このグローバル人材育成の成否と学部の機能分化との関係について明らかにする。

2.2. 各種機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

以下では、「学部の教育目的」「カリキュラムを検討した視点」「グローバル人材のイメー

ジ」「グローバル人材に望まれる能力」「グローバル人材育成活動」「設置大学の主要な機能」という観点から、因子分析を用いて、学部を機能分類し、それら分類された機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの相関係数を計算し、機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係について明らかにする。

2.2.1 学部の教育目的からみた機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

学部の教育目的に各事項がどの程度関連があるかを、「関連がある」から「関連がない」までの5段階で回答するよう質問した。それらの選択しに5点から1点を当てはめて平均値を計算した結果、平均値の高い(関連性の高い)教育目的を順に示せば、「③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる (4.62)」「①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる (4.46)」「②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる (4.48)」であった。低いながらも、「⑤国際的に活躍できる人材として必要な知識・資質を身につけさせる (3.84)」や「④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる (3.59)」もある程度関連性のある教育目的であった。

これらの学部の教育目的に関する事項を因子分析した結果、2つの因子が確認された(表2.3.1)。

表 2.2.1.1 学部教育目的の因子分析結果

	因子1	因子2	共通性
	市民養成	専門家養成	
②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる	0.99	0.11	1.00
①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる	0.55	-0.09	0.32
④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる	0.07	1.00	1.00
⑤国際的に活躍できる人材として必要な知識・資質を身につけさせる	0.30	0.40	0.25
③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる	-0.11	0.36	0.14
因子寄与	1.40	1.31	2.71
累積寄与率	28.00	54.12	

因子抽出法: 最尤法
回転法: バリマックス法

第1の因子は、「②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」「①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」「④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる」から構成されており「市民養成」と命名した。

第 2 の因子は「⑤国際的に活躍できる人材として必要な知識・資質を身につけさせる」「③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」から構成されており「**専門家養成**」と命名した。

この 2 つの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係を確認したところ、どちらの因子も危険率 0.1% で有意な関係が確認された（表 2.3.2）。

表 2.2.1.2 学部教育の目的とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係

		グローバル人材育成の成否レベル
学 部 的 教 育 目 的	市民養成	.131***
		.001
	専門家養成	.245***
		.000
		595

注) *** p<0.001

2.2.2 カリキュラムを検討した視点からみた機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

過去 5 年間で組織的にカリキュラムを検討した学部に対して、9 種類のカリキュラムを検討した視点を示し、「当てはまる」「ある程度当てはまる」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の 4 段階で回答するよう質問した。それらの選択肢に 4 点から 1 点を当てはめて平均値を計算した結果、「①学生の学習への動機付けを高めるため(3.56)」「⑧社会の情報化・国際化に対応するため(2.88)」「⑨学生をグローバルな人材に養成するため(2.84)」「④入学者の多様化（学力低下）に対応するため(2.83)」「③大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため(2.82)」「⑤18 歳人口の減少に伴う大学生生き残りのため(2.66)」「②雇用環境の変化に対応するため(2.59)」は「当てはまる」あるいは「ある程度当てはまる」を選択した学部が 50% を超えていた。「⑦生涯教育機関としての大学の役割が増大（社会人学生の増加等）しているため(2.03)」と「⑥外国人留学生を獲得するため(1.79)」は、その比率が 30% 以下であった。

カリキュラムを検討した視点を因子分析した結果、2 つの因子が確認された。

第 1 の因子は、「⑨学生をグローバルな人材に養成するため」「⑧社会の情報化・国際化に対応するため」「③大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため」等から構成されており「**グローバル化への対応**」と命名した。2 つめの因子は、「⑤18 歳人口の減少に伴う大学生生き残りのため」「④入学者の多様化（学力低下）に対応するため」等から構成

されており「学生の多様化への対応」と命名した。

表 2.2.2.1 カリキュラムを検討した視点の因子分析結果

	因子1	因子2	共通性
	グローバル化への対応	学生の多様化への対応	
⑨学生をグローバルな人材に養成するため	0.91	0.06	0.83
⑧社会の情報化・国際化に対応するため	0.81	0.10	0.67
③大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため	0.80	0.10	0.65
⑥外国人留学生を獲得するため	0.47	0.30	0.32
⑤18歳人口の減少に伴う大学生生き残りのため	0.00	0.70	0.49
④入学者の多様化（学力低下）に対応するため	-0.02	0.70	0.49
⑦生涯教育機関としての大学の役割が増大（社会人学生の増加等）しているため	0.27	0.43	0.26
②雇用環境の変化に対応するため	0.08	0.35	0.13
①学生の学習への動機付けを高めるため	0.13	0.25	0.08
因子寄与	2.45	1.47	3.92
累積寄与率	27.22	16.36	

因子抽出法：最尤法

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

表 2.2.2.2 カリキュラムを検討した視点とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係

		グローバル人材育成の成否レベル
カリキュラムを検討した視点を	グローバル化への対応	.375***
		.000
	学生の多様化への対応	491
		-0.052
		.253
		491

注) *** p<0.001

この2つの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係を確認したところ、「グローバル化への対応」のみが危険率0.1%で有意な関係が確認された。

2.2.3 グローバル人材のイメージからみた機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

「グローバル人材のイメージ」について13個の事項を示し、「当てはまる」「ある程度当てはまる」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の4段階で回答するよう質問し

表 2.2.3.1 グローバル人材のイメージの因子分析

	因子1	因子2	因子3	共通性
	外国語を使って活動できる人材	国際的に考え・行動できる人材	外国語で会話のできる人材	
⑩外国語を使って二者間折衝・交渉ができる人材	0.93	0.25	0.05	0.94
⑪外国語を使って多数者間折衝・交渉ができる人材	0.92	0.25	0.01	0.90
⑨外国語を使って業務上の文書・会話ができる人材	0.76	0.24	0.20	0.67
⑬海外の大学院教育を受けることができる人材	0.60	0.28	-0.02	0.44
①世界的企業・組織において、活躍できる人材	0.55	0.44	-0.06	0.51
⑫海外の学士課程教育を受けることができる人材	0.54	0.29	0.12	0.39
⑤国内的観点を基盤としつつ、国際的に考え・行動できる人材	0.29	0.79	0.11	0.71
⑥地域的観点を土台としつつ、国際的に考え・行動できる人材	0.15	0.70	0.17	0.54
④全世界的観点から、考え・行動できる人材	0.34	0.66	-0.04	0.55
②国内企業・組織において、国際的に活躍できる人材	0.49	0.53	0.01	0.52
③個人として、国際交流などを積極的に行える人材	0.33	0.53	0.09	0.40
⑧日常生活会話ができる人材	0.09	0.11	0.94	0.90
⑦海外旅行会話ができる人材	0.03	0.07	0.85	0.73
因子寄与	3.83	2.66	1.72	8.21
累積寄与率	29.46	49.93	63.17	

因子抽出法： 最尤法

回転法： バリマックス法

た。それらの選択肢に4点から1点を当てはめて平均値を計算した結果、学部における「グローバル人材」のイメージに当てはまる程度が高い（平均値が高い）事項は、「⑥地域的観点を土台としつつ、国際的に考え・行動できる人材(3.30)」「⑤国内的観点を基盤としつつ、国際的に考え・行動できる人材(3.26)」「②国内企業・組織において、国際的に活躍できる人材(3.19)」「③個人として、国際交流などを積極的に行える人材(3.13)」「④全世界的観点から、考え・行動できる人材(3.11)」「⑨外国語を使って業務上の文書・会話ができる人材(2.82)」「①世界的企業・組織において、活躍できる人材(2.76)」「⑩外国語を使って二者間折衝・交渉ができる人材(2.63)」「⑫海外の学士課程教育を受けることができる人材(2.56)」「⑬海外の大学院教育を受けることができる人材(2.56)」「⑪外国語を使って多数者間折衝・交渉ができる人材(2.55)」「⑧日常生活会話ができる人材(2.54)」「⑦海外旅行会話ができる人材(2.38)」となっていた。

これら13個の「グローバル人材のイメージ」に対する回答結果を用いて因子分析した結果、3つの因子が確認された。

第1の因子は、「⑩外国語を使って二者間折衝・交渉ができる人材」「⑪外国語を使って多数者間折衝・交渉ができる人材」「⑨外国語を使って業務上の文書・会話ができる人材」等から構成されており「**外国語を使って活動できる人材**」と命名した。第2の因子は、「⑤国内的観点を基盤としつつ、国際的に考え・行動できる人材」「⑥地域的観点を土台としつつ、国際的に考え・行動できる人材」「④全世界的観点から、考え・行動できる人材」等から構成されており「**国際的に考え・行動できる人材**」と命名した。第3の因子は、「⑧日常生活会話ができる人材」「⑦海外旅行会話ができる人材」から構成されており「**外国語で会話のできる人材**」と命名した。

表 2.2.3.2 グローバル人材イメージの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係

		グローバル人材育成の成否レベル
グローバル人材のイメージ	外国語を使って活動できる人材	.293***
		.000 586
	国際的に考え・行動できる人材	.236***
		.000 586
	外国語で会話のできる人材	-.014
		.740 586

注) *** p<0.001

この3つの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係を確認したところ、「外国語を使って活動できる人材」と「国際的に考え・行動できる人材」が危険率 0.1%で有意な正の関係があることが確認された。

2.2.4 グローバル人材に望まれる能力からみた機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

「グローバル人材育成が身につけることが望まれる能力」について 11 個の事項を用意し、「望まれている」「ある程度望まれている」「どちらともいえない」「あまり望まれていない」

表 2.2.4.1 グローバル人材に望まれる能力の因子分析結果

	因子1	因子2	共通性
	社会人基礎力	グローバル化対応能力	
④課題の解決に向けたプロセスを明らかに準備する力（計画力）	.902	.215	0.86
③現状を分析し目的や課題を明らかにする力（課題発見力）	.863	.220	0.79
⑤新しい価値を生み出す力（創造力）	.664	.308	0.54
②新しいことに興味・関心を持ち挑戦する力（好奇心・チャレンジ精神）	.636	.371	0.54
⑥自分の意見をわかりやすく伝える力（コミュニケーションを重視した発信力）	.612	.455	0.58
①他人に働きかけ巻き込む力（働きかけ力）	.548	.395	0.46
⑧社会のルールや人との約束を守る力（規律性）	.435	.409	0.36
⑨他国の社会や文化を異なるものとして積極的に理解・受容・評価する力（異文化理解力）	.234	.789	0.68
⑩自国の社会や文化の長短を客観的に認識し、アピールしたり自己批判したりする力（ナショナル・アイデンティティ）	.217	.778	0.65
⑦意見の違いや立場の違いを理解する力（柔軟性）	.481	.593	0.58
⑪どんな状況でも適切なコミュニケーションが出来る素地を備えている英語力（TOEIC730点以上相当）	.251	.520	0.33
因子寄与	3.66	2.71	6.37
累積寄与率	33.30	57.90	

「望まれていない」の5段階で回答するよう質問した。それらの選択肢に5点から1点を当てはめて平均値を計算した結果、最も身につけることが強く望まれている能力は「⑥自分の意見をわかりやすく伝える力（コミュニケーションを重視した発信力）（4.63）」で、続いて、「③現状を分析し目的や課題を明らかにする力（課題発見力）（4.49）」「⑦意見の違いや立場の違いを理解する力（柔軟性）（4.44）」「④課題の解決に向けたプロセスを明らかに準備する力（計画力）（4.42）」「⑨他国の社会や文化を異なるものとして積極的に理解・受容・評価する力（異文化理解力）（4.40）」「②新しいことに興味・関心を持ち挑戦する力（好奇心・チャレンジ精神）（4.39）」「⑧社会のルールや人との約束を守る力（規律性）（4.37）」「⑤新しい価値を生み出す力（創造力）（4.20）」「①他人に働きかけ巻き込む力（働きかけ力）（4.08）」「⑩自国の社会や文化の長短を客観的に認識し、アピールしたり自己批判したりする力（ナショナル・アイデンティティ）（4.07）」「⑩どんな状況でも適切なコミュニケーションが出来る素地を備えている英語力（TOEIC730点以上相当）（3.66）」となっていた。

これら11個の「グローバル人材育成が身につけることが望まれる能力」に対する回答結果を用いて因子分析した結果、2つの因子が確認された。

第1の因子は、「④課題の解決に向けたプロセスを明らかにする力（計画力）」「③現状を分析し目的や課題を明らかにする力（課題発見力）」「⑤新しい価値を生み出す力（創造力）」等から構成されており「**社会人基礎力**」と命名した⁽¹⁾。第2の因子は、「⑨他国の社会や文化を異なるものとして積極的に理解・受容・評価する力（異文化理解力）」「⑩自国の社会や文化の長短を客観的に認識し、アピールしたり自己批判したりする力（ナショナル・アイデンティティ）」等から構成されており「**グローバル化対応能力**」と命名した。

この2つの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係を確認したところ、どちらも危険率0.1%において有意な正の関係が確認された。

表 2.2.4.2 グローバル人材に望まれる能力の因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係

		グローバル人材育成の成否レベル
期待される能力	社会人基礎力	.138** .001 566
	グローバル化対応力	.158*** .000 566

注) ** p<0.01, *** p<0.001

2.2.5 グローバル人材育成活動からみた機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

「グローバル人材育成活動」について 18 個の事項を用意して各学部において実践しているかどうかを質問した。

実施率の高い順に、「②外国語としての英語のネイティブ教員による授業(83.9%)」「⑩授業における、企業等からの講師招碑や実業現場の見学・ヒアリングなどの交流・連携の実施(82.3%)」「⑧教員と学生との質疑応答が積極的になされるような仕組み(81.1%)」「⑬学生の国内事業所等へのインターンシップの促進(79.8%)」「⑨学生同士のディスカッションが積極的になされるような仕組み(74.9%)」「⑩異文化理解や異文化コミュニケーションをテーマとする授業(69.8%)」「⑫語学の修得を目的とした短期の留学(68.8%)」「⑦一般教養基礎科目及び専門科目における少人数教育(67.9%)」「⑰「日本」の文化や歴史をテーマとする授業(67.0%)」「⑤交換留学制度（単位互換・認定の要件を示しているもの）(64.0%)」「①外国語としての英語の授業における少人数教育(59.7%)」「③英語によるアカデミックライティングの指導(38.9%)」「⑪専攻分野での学位や単位の取得を目的とした長期の海外留学(32.5%)」「⑭学生の海外事業所等へのインターンシップの促進(24.4%)」「⑮学生の海外でのボランティア活動への参画の促進(18.3%)」「⑱ダブル・ディグリーの制度を活用(14.5%)」「⑥語学の授業以外で英語によって行われる科目の履修を義務づけること(9.0%)」「④卒業や進級にあたって一定以上の語学資格（スコア）を必須とすること(8.0%)」となっていた。

学部の 18 のグローバル人材育成活動を因子分析した結果、4 つの因子が確認された。

第 1 の因子は、「⑰「日本」の文化や歴史をテーマとする授業」「⑩異文化理解や異文化コミュニケーションをテーマとする授業」「⑫語学の修得を目的とした短期の留学」等から構成されており「**異文化理解教育**」と命名した。

第 2 の因子は、「⑨学生同士のディスカッションが積極的になされるような仕組み」「⑧教員と学生との質疑応答が積極的になされるような仕組み」「⑦一般教養基礎科目及び専門科目における少人数教育」から構成されており「**アクティブラーニング**」と命名した。

第 3 の因子は、「①外国語としての英語の授業における少人数教育」「②外国語としての英語のネイティブ教員による授業」「③英語によるアカデミックライティングの指導」から構成されており「**英語教育**」と命名した。

第 4 の因子は、「⑪専攻分野での学位や単位の取得を目的とした長期の海外留学」「⑤交換留学制度」「⑱ダブル・ディグリーの制度を活用」「⑭学生の海外事業所等へのインターンシップの促進」等から構成されており「**海外体験**」と命名した。

この 4 つの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係を確認したところ、「**アクティブラーニング**」「**英語教育**」「**海外体験**」が危険率 0.1% で有意な正の関係があることが確認された。

表 2.2.5.1 グローバル人材育成活動の因子分析

	因子1	因子2	因子3	因子4
	異文化理解 教育	アクティ ブ ラーニング	海外体験	英語教育
⑰「日本」の文化や歴史をテーマとする授業	0. 728	0. 133	0. 011	0. 150
⑯異文化理解や異文化コミュニケーションをテーマとする授業	0. 693	0. 086	0. 010	0. 218
⑫語学の修得を目的とした短期の留学	0. 482	-0. 067	0. 244	0. 209
⑬学生の国内事業所等へのインターンシップの促進	0. 413	-0. 075	0. 125	-0. 019
⑩授業における、企業等からの講師招碑や実業現場の見学・ヒアリングなどの交流・連携の実施	0. 278	0. 156	0. 149	-0. 015
⑧教員と学生との質疑応答が積極的になされるような仕組み	0. 023	0. 780	0. 083	-0. 009
⑨学生同士のディスカッションが積極的になされるような仕組み	0. 060	0. 779	0. 096	0. 034
⑦一般教養基礎科目及び専門科目における少人数教育	0. 025	0. 381	0. 027	0. 304
⑪専攻分野での学位や単位の取得を目的とした長期の海外留学	0. 281	0. 052	0. 607	0. 121
⑤交換留学制度(単位互換・認定の要件を示しているもの)	0. 356	-0. 041	0. 425	0. 232
⑱ダブル・ディグリーの制度を活用	0. 082	-0. 027	0. 358	0. 099
⑭学生の海外事業所等へのインターンシップの促進	0. 235	-0. 066	0. 310	0. 120
⑥語学の授業以外で英語により行われる科目の履修を義務づけること	0. 000	0. 105	0. 289	0. 059
⑮学生の海外でのボランティア活動への参画の促進	0. 219	0. 063	0. 257	0. 107
④卒業や進級にあたって一定以上の語学資格(スコア)を必須とすること	-0. 007	0. 051	0. 252	-0. 016
①外国語としての英語の授業における少人数教育	0. 085	0. 082	0. 178	0. 778
②外国語としての英語のネイティブ教員による授業	0. 126	0. 005	0. 070	0. 416
③英語によるアカデミックライティングの指導	0. 184	0. 097	0. 321	0. 378
因子寄与	1. 87	1. 46	1. 24	1. 24
因子寄与率(%)	10. 37	18. 50	25. 39	32. 26

因子抽出法: 最尤法

回転法: バリマックス法

表 2.2.5.2 グローバル人材育成活動の因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係

		グローバル人材育成の成否レベル
グローバル人材育成活動	異文化理解教育	.078
		.101
	アクティブラーニング	.226***
		.000
	海外経験	.350***
		.000
	英語教育	.304***
		.000
	438	

注) *** p<0.001, * p<0.05

2.2.6 設置大学の主要な機能からみた機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

平成 17 年の中教審「将来像答申」において示された大学の 7 つの機能を参考にして、6 つの機能を提示し、その機能が学部設置されている大学の主要な機能にどの程度当てはまるかを、「あてはまる」「ある程度あてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の 4 件法で質問し、回答を求めた。それぞれの選択肢に 4 点から 1 点を当てはめて平均値を計算した。その結果、学部が設置された大学の主要な機能は、その平均値の多い順に、「③幅広い職業人養成の機能（平均 3.21）」「⑥地域活性化の中核的拠点の機能（平均 3.20）」「②高度専門職業人養成の機能（平均 3.16）」「④総合的教養教育の機能（平均 2.90）」「⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育研究の機能（平均 2.48）」「①世界水準の教育研究の展開拠点（平均 2.31）」となっていた。

学部の設置された大学の主要な 6 つの機能を因子分析した結果、2 つの因子が確認された。

第 1 の因子は、「④総合的教養教育の機能」「③幅広い職業人養成の機能」「②高度専門職業人養成の機能」から構成されており「総合的教養教育機能」と命名した。

第 2 の因子は、「①世界水準の教育研究の展開拠点」「⑥地域活性化の中核的拠点の機能」等から構成されており「高度専門職業人養成機能」と命名した。

この 2 つの因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係を確認したところ、第 2 因子の「高度専門職業人養成機能」との間に危険率 0.1%において有意な正の関係が確認されたが、第 1 因子の「総合的教養教育機能」との間には危険率 5%においても有意な関係が確認されなかった。

表 2.2.6.1 大学の機能別グローバル人材育成の成否

	因子1	因子2	共通性
	総合的教養教育機能	高度専門職業人養成機能	
④総合的教養教育の機能	0.97	0.04	0.95
③幅広い職業人養成の機能	0.50	0.07	0.25
②高度専門職業人養成の機能	-0.15	0.95	0.92
①世界水準の教育研究の展開拠点	0.09	0.51	0.27
⑥地域活性化の中核的拠点の機能	0.18	0.20	0.07
⑤特定の専門的分野(芸術、体育等)の教育研究の機能	0.07	0.18	0.04
因子寄与	1.26	1.24	2.50
累積寄与率	21.07	41.73	

因子抽出法: 最尤法

回転法: バリマックス法

表 2.2.6.2 設置大学の主要な機能の因子とグローバル人材育成の成否レベルとの相関関係

		グローバル人材育成の成否レベル
学部設置大学 主要な機能	総合的教養教育機能	.054
		.191
		586
	高度専門職業人養成機能	.111***
		.007
		586

注) *** p<0.001

2.3. 各種学部の機能とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

上記6つの機能分類とグローバル人材育成の成否レベルとの関係について分析してきた。これらの分化した機能間の相関係数を示したのが表 2.3.1 である。

表 2.3.1 分化した機能間の単純相関係数

	グローバル人材育成活動				グローバル人材に望まれる能力		グローバル人材のイメージ		カリキュラムを検討した観点		学部の教育目的		設置大学の主要な機能	
	異文化理解教育	アクティブラーニング	海外経験	英語教育	社会人基礎力	グローバル化対応能力	外国語を伴って活動できる人材	グローバルに考え・行動できる人材	外国語で会話のできる人材	グローバル化への対応	市民養成	専門家養成	総合的教養教育	高度専門職業人養成
異文化理解教育		.019	.128**	.102*	.023	.309***	.090	.161**	.178***	.163**	.256***	.193***	-.199**	
アクティブラーニング			.042	.024	.142**	.102*	.052	.169***	.015	.110*	.075	.129**	.136**	
海外経験				.154**	.122**	.220***	.336***	.284***	.069	.368***	.097*	.171***	.166***	.019
英語教育					.080	.161***	.173***	.112*	.097*	.218***	.117*	-.054	.166***	-.026
社会人基礎力						.100*	.227***	.314***	-.028	.240***	.207***	.140**	.100*	.118**
グローバル化対応能力							.270***	.378***	.124**	.311***	.284***	.016	.193***	-.017
外国語を使って活動できる人材								.079*	-.001	.381**	.160***	.280***	.133**	.148***
グローバルに考え・行動できる人材									.025	.331**	.303***	.140**	.259***	.091*
外国語で会話のできる人材										.066	.096*	-.027	.042	-.111**
グローバル化への対応											.208***	.314***	.153***	.164***
学生の多様化への対応											.111*	-.122**	.101*	-.211***
市民養成												.000	.385***	-.081*
専門家養成														.462***
総合的教養教育														-.067
高度専門職業人養成														-.003

注) * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

表中のゴング体の数値は、相関係数が0.3以上の強い関連性を示している。

最後に、どの機能分類が最も強くグローバル人材育成の成否レベルと関係しているかを明らかにするため、重回帰分析を行った。その結果が表 2.3.2 である。

カリキュラムを検討した視点として「グローバル化への対応」をあげている学部、グローバル人材育成活動として「海外体験」や「英語教育」を行っている学部、においてグローバル人材育成の成否レベルが高くなっていた。

表 2.3.2 各種機能分化とグローバル人材育成の成否レベルとの関係

事項	機能	ベータ	危険率	t 値
教育目的	市民養成	.114	*	2.04
	専門家養成	.111		1.84
カリキュラムを検討した視点	グローバル化への対応	.185	**	3.01
	学生の多様化への対応	-.049		-0.95
グローバル人材のイメージ	外国語を使って活動できる人材	.077		1.28
	グローバルに考え・行動できる人材	.075		1.30
	外国語で会話のできる人材	-.055		-1.06
グローバル人材の望まれる能力	社会人基礎力	-.018		-0.34
	グローバル化対応能力	-.047		-0.83
グローバル人材育成活動	異文化理解教育	-.031		-0.56
	アクティブラーニング	.119	*	2.41
	海外体験	.193	***	3.53
	英語教育	.230	***	4.56
学部設置大学の機能	総合的教養教育	-.044		-0.81
	高度専門職業人養成	-.076		-1.303

$R^2=0.288$

*** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$

まとめ

本研究では、以下の 8 点が明らかになった。

1. 「グローバル人材育成達成のレベル」については、「うまくいっている」と回答した学部長は 1.4%しかおらず、「ある程度うまくいっている」を合わせても、28.0%であった。逆に、「あまりうまくいっていない」「うまくいっていない」を合わせて、14.9%であった。多くの学部(57.1%)は、「どちらともいえない」ということであった。

2. 「学部の教育目的」の観点から、学部教育は「市民養成」と「専門家養成」に機能分

化しており、それらの両機能とも、グローバル人材育成の成功に繋がっていることが明らかになった。すなわち、学部におけるグローバル人材は、「市民」と「専門家」の両面に向かって養成されているということではないだろうか。

3. 「カリキュラムを検討した視点」の観点から、学部教育は「グローバル化への対応」と「学生の多様化への対応」に分化しており、グローバル化へ対応した学部において、グローバル人材育成が成功していることが明らかになった。「学生の多様化への対応」の視点からカリキュラム改革をした学部はグローバル人材育成が成功していない。

4. 「グローバル人材のイメージ」の観点から、学部教育は「外国語を使って活動できる人材」「国際的に考え・行動できる人材」「外国語で会話のできる人材」の3種類に分化しており、「外国語を使って活動できる人材」か「国際的に考え・行動できる人材」をグローバル人材のイメージにもつ学部はグローバル人材育成が成功していることが明らかになった。単に「外国語で会話のできる人材」をグローバル人材のイメージにもつ学部はグローバル人材育成が成功していない。

5. 「グローバル人材に望まれる能力」の観点から、学部教育は「社会人基礎力」と「グローバル化対応能力」の2種類に分化しており、どちらの能力を望ましく思っている学部とも、グローバル人材育成に成功していることが明らかになった。

6. 「グローバル人材育成活動」の観点から、学部教育は「異文化理解教育」「アクティブラーニング」「海外体験」「英語教育」の4種類に分化しており、「アクティブラーニング」か「英語教育」か「海外体験」を実施している学部は、グローバル人材育成に成功していることが明らかになった。「異文化理解教育」のみを実施している学部はグローバル人材育成が成功していない。

7. 「設置大学の主要な機能」の観点から、学部は「総合的教養教育機能」と「高度専門職業人養成機能」に分類された大学にと設置されており、「高度専門職業人養成機能」に分類された大学に設置された学部は、グローバル人材育成に成功していることが明らかになった。「総合的教養教育機能」にのみ分類された大学に設置された学部はグローバル人材育成が成功していない。

8. 上記の機能分化した学部の中でも、グローバル人材育成の成否レベルをより有意に高くする学部は、カリキュラムを検討した視点として「グローバル化への対応」を指摘する学部、グローバル人材育成活動として「海外体験」や「英語教育」を積極的に行っている学部、であった。

日本におけるグローバル人材とは、主に、企業の海外進出をサポートする労働人材として定義され、その面から、大学におけるモデル教育実践が評価されている⁽²⁾。

大学側ではその課題をどのように受け止めて教育実践しているのかアンケート調査を行い確認した。その結果、大学において、グローバル人材育成の成否は、単に、外国語で会話ができるのか(表 2.2.3.2)、異文化を頭で理解するだけではなく(表 2.2.5.2)、会話力

や異文化理解能力を背景として、アクティブに活動できる人材の養成の成否にかかっていると認識されていることが明らかになった。そのため、英語教育はもとより、アクティブラーニングや海外体験などが重要な教育実践であると認識されていた。

これらは、学生の教育において、欧米諸国で志向されているグローバル市民や市民性育成だけでは十分ではなく、その上に、職業人としてグローバル経済社会に適応するための能力育成が大学には求められていると認識されての結果であろう。

学生募集に苦慮している大学の立場に立てば、卒業生の就職率を上げることも重要な大学広報戦略の1つであり、就職率を上げるために企業のニーズに対応しようとする努力は十分理解可能である。そのため、企業においてグローバル人材が求められていると経団連や厚生労働省からレポートが出されれば、大学関係者は、教育目標をグローバル人材養成に舵をきってしまう。

さらに、この背景には、かつて教育は「100年の計」であると言われていたものが、近年では、大学の認証評価が5～7年で求められていることもあって、「5年の計」と化していることも原因しているのかもしれない。特に、大学経営陣にしてみれば、短期の結果が求められている大学を預かっているわけであるから、明確な目の前の目標に向かって部局の尻をたたきたくなる。

単科大学ならその学科に即応した教育目標であれば、大学全体でその教育目標に向かって葛藤なく邁進することは可能であろうが、多様な教育目標を持った総合大学では、どのような教育目標を掲げたとしても、学問によっては向き不向きがあるため、大学全体が1つの教育目標に向かって進むことは困難である。だからといって、18歳人口が減少し続ける状況においては、自身の大学・部局を適切に舵取って環境に適応していかなければ、この社会から排除される可能性が高まってしまう。

グローバル化した現代社会は多様で、急速に変化する。そのため、グローバル人材養成だけではなく、様々な教育・研究課題が発生する。各大学・部局には、全ての課題に関わるエネルギーはない。自身に対応可能な課題を見定めて、少し背伸びしながら取り組むことが肝要ではないだろうか。

注

(1) 「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年から提唱している。詳細は、以下のURLを参照のこと。

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>

(2) 「(1) 「グローバル人材とは」グローバル人材育成推進会議(2012)『グローバル人材

育成戦略（審議まとめ）』 8 頁.

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>

中国と韓国におけるグローバル人材育成

黄 福涛

経済的グローバル化や高等教育の国際化の進展に伴い、イギリスやアメリカ、オーストラリアなどの国々において、グローバル市民 (global citizen) あるいはグローバル市民性 (global citizenship) 育成に関する議論や様々な教育改革の試みが行われている。それらのフレーズのルーツは古代ギリシャの哲学に遡ることができると思われるが、1970年代初期からアメリカやイギリスを始め、欧米一部の国において次第に使われ始めてきた。国や地域によって理解が異なっており、必ずしも完全に定着されていない概念であるが、基本的には、学生の世界的考え方やコスモポリタン価値観、異文化間のコンピテンシー、積極的に人類が直面する共通課題を解決する責任感などを開発することが強調されている (Rhoads and Szelenyi, 2011; Schattle, 2008; Shiel, 2007)。

一方、日本においては、主に経済や企業活動のグローバル化に伴って企業の国際展開を担うグローバル人材の育成が求められている中で、グローバル人材育成に関する政策や戦略も実施されるようになった。政府の文書や民間企業、研究所の調査報告、そして先行研究によると、グローバル人材から想定された人材像は、各企業や大学において大きな差があることが明らかになった(文部科学省産学連携によるグローバル人材育成推進会議, 2011; みずほ情報総研株式会社, 2012)。

このような背景において、日本の現状と課題をよく理解と把握するために、アジアの近隣国である中国と韓国との比較研究を行うことは意味が大きい。本章では、中国と韓国の一部大学関係者を対象に実施された訪問調査を中心に、両国におけるグローバル人材の定義や想定されたグローバル人材像、学士課程教育段階におけるグローバル人材育成に関する現状、問題点、さらに対策を解明することを目的としている。

本章の構成は以下の通りである。まず、第1節では、研究の背景を整理する。第2節では、調査概要を説明する。第3節では、調査内容と結果の分析。最後に第4節では、比較的視点から中韓両国のグローバル化人材育成の特徴および課題についてまとめる。

1. 研究の背景

1990年代以来、経済的グローバル化の進展に伴い、中韓両国では、高等教育国際化の政策が次々と打ち出されている。1990年代の初頭から、中国の大学において学士課程教育カリキュラ

ムの改革および高等教育の国際化の一環として、英語や英語と中国語併用のバイリンガルによるプログラムや授業科目の開設がすでに始まった。2000年以後、教育部は特に研究大学に対して、できる限り3年以内に、生物学、情報科学、新材料（new materials）、国際貿易、法律といった分野において、英語とバイリンガルで行う授業が全学授業科目の5%から10%を占めるようにカリキュラムの編成を求める文書を発表した（教育部、2001）。それ以降、研究大学を中心に英語プログラムや授業科目の開発が盛んに行われるようになった。国際化の内容については、1990年代以降、バツファ機構により競争を通じて優れた学生や学者を海外へ送り出す一方で、中国に来る外国人留学生の受け入れについても、規模を拡大すると共に、レベルの高い外国人留学生の募集と受け入れに関する政策も打ち出された。その他、英語のオリジナル教科書の導入や外国の大学と協力して共同プログラムを提供することを通して、意図的に外国の優れた教育理念やカリキュラム、管理メカニズムの取り入れることを通じて国際的人材を育成することは、この時期の国際化の重要な特徴の1つでもある。つまり、留学生の送り出しや外国人の受け入れ、国際化されたカリキュラムなどに関して、量的拡大を重視すると共に、人材育成を含む高等教育全体の国際化の質を向上させることも強調されるようになった（黄、2007）。

中国と同様に、1990年代後期以降、韓国政府も、高等教育国際化、グローバル化（韓国の場合は、「世界化」という表現が多く使われている）と教育課程「英語化」に関する政策やプロジェクトを実施してきた。たとえば、1999年に韓国政府は「BK21」（「The Brain Korea 21」）プロジェクトをスタートし、世界一流大学と一流研究人材の育成を目指そうとしている。また、2000年以後、韓国政府は外国人留学生を引き受けるための二つの Study Korea Project（2004と2008）を立ち上げることとなった。これらの政策やプロジェクトを契機に、とりわけ韓国の大学における英語による授業科目や学位プログラムの開設が急速に拡大してきた。調査によると、2006年の時点では、韓国の大学が提供した英語によるコースの割合は全体の2.2%を占めていた。また、KEDIのアンケート調査によると、2007年の時点では、190調査対象校のうち、学士課程レベルにおいては約半分（94校）の大学、大学院課程においては30%（58校）の大学は英語によるコースを提供した（Byun, K. and Kim, M., 2011; Byun et. al., 2011）。英語による授業の展開と拡大は留学生を引き受ける一つの手段であるが、大学カリキュラムの英語化を進めることによって、経済などの「世界化」の動きに対応できる国内学生の育成を含めて韓国の大学全体の国際的レベルと競争力を向上することも狙っていると思われる。

2. 調査の概要

2. 1 調査の対象のプロフィール・方法・使用言語・期間等

筆者は2014年7月から12月にかけて、中国と韓国における一部の大学管理者と教員を対象に、共通のインタビュー・ガイドラインに従って聞き取り調査を行った。中国の調査は中国語にて7月、10月と11月に実施された。韓国の調査は英語、韓国語、日本語にて10月と11月

に行われた。その概要は表1と表2に示す通りである。

表1 中国の調査対象のプロフィール

大学名	所在地	設置者	設立年代	タイプ	学院数	学生数	専任教員数	訪問対象
大連理工大学	東北遼寧省大連市	教育部	1949年	研究大学	29	約35,000	約2100	人文社会科学学部部長 交通学院長
遼寧師範大学	東北遼寧省大連市	遼寧省	1951年	教育大学	21	約20,000	約1150	生命科学学院長
大連大学	東北遼寧省大連市	大連市	1949年	地方総合大学	25	15,000あまり	約1,020	教育学院長
蘭州大学	西北甘肅省蘭州市	教育部	1909年	研究大学	34	約30,000	約1,980	生命科学学院長 マルクス主義学院副院長
蘭州城市学院	西北甘肅省蘭州市	甘肅省	2006年	職業系ガレッジ	14	約14,000	約900	工程技術学院長
安徽工業大学	華東安徽省馬鞍山市	安徽省	1958年	地方総合大学	16	約20,000	約1,280	教育担当副学長、教務処長、関係学院長12名
華中科技大学	華中湖北省武漢市	教育部	1953年	研究大学	33	約55,000	約3,000	光学与電子情報学院長
上海交通大学	華東上海市	教育部	1896年	研究大学	28	約33,000	約2,800	電子情報工程学院長

出典：筆者（2015）

表2 韓国の調査対象のプロフィール

大学名	所在地	設置者	設立年代	タイプ	学院数	学生数	専任教員数	訪問対象	使用言語
ソウル大学校	ソウル特別市	教育部	1946年	国立研究大学	16	約28,000	約2,630	教育学部副部長 材料工学部教授	英語・韓国語 英語・韓国語
高麗大学校	ソウル特別市	学校法人	1946年	私立研究大学	16	約35,000	約4,700	工学部長、副部長3名 教育学部長	英語・韓国語 日本語・韓国語
培才大学校	大田広域市	学校法人	1981年	私立総合大学	5	約10,000	約300	教養教育学部教授	英語・韓国語
建陽大学校	論山市(本部キャンパス)	学校法人	1991年	私立教育型大学	14カレッジ・系列	約8000	約250	基礎・教養教育学部 准教授	韓国語

出典：筆者（2015）

2. 2 聞き取り調査項目

調査項目は基本情報と質問項目という二つの部分からなっている。基本情報には調査対象の所属学部や専攻、職務、職名、海外の学習や研究経験の有無などの項目が含まれている。質問項目は下記の8つある。

1. グローバル人材のイメージ。
2. 学士課程教育におけるグローバル人材育成に対する見方。
3. 所属大学にはグローバル化人材育成のための教育目標や措置などがあるかどうか。もしあれば、その具体的内容。
4. 所属の学部や専攻の学士課程教育の目標。
5. 関連目標があれば、その具体的な措置。存在する課題。それに対する評価。今後存在する

課題を解決する措置。

6. 所属学部や専攻にはグローバル人材育成に関する教育目標がなければ、その原因。
7. 今後、所属学部や専攻におけるグローバル人材育成に関する意見。
8. そのほか。

3. 調査内容と結果の分析

3. 1 中国

3. 1. 1 グローバル人材の見方について

中国では、ほとんどの調査対象は今までは「国際人材」あるいは「国際化人材」という用語を用いてきた。一方、グローバル人材（中国語の直訳で「全球人材」という）に対して、その意味はわかるが、それほど使っていないとのことである。その二つのコンセプトの関連性については、一部の調査対象は、「国際人材」は他国や海外でも活躍できる人材で、国と国の枠を超えることを強調すると述べている。これに対して、グローバル人材とは世界のどの国でも、どこでも、いわゆる世界の隅から隅まで生き残りや仕事などができる人材と説明している。ただし、多くの調査対象者は、両者には本質的に違いがないと強調している。グローバル人材のイメージについて、一般論として、調査対象者がもっとも強調したのは以下の点が挙げられる。

まず、グローバル人材に関する最も特徴的なところは、異文化コミュニケーション能力を身につけることである。次に、グローバル人材育成は学生の国際的視野、国際的考え方を見つけることが重要である。第三に、国際的状況の変化に対応する能力を有している学生を育成する意味も含まれている。第四に、国際ルールややり方を知ることであり、最後に、グローバル人材とは複数の国家や地域では高等教育を受けた人材である。こうした人材は自国の事情や状況を知るだけでなく、他国、少なくとも海外の一国の文化や事情をよくわかることも意味している。これは簡単に教科書から勉強できなく、自分自身で直接に体験しないと不可能である。

そのうち、蘭州大学マルクス主義学院の関係者はグローバル人材の定義について、哲学的立場から次のようにまとめている。

「いくつかのレベルに分けることができると思います。形式上、あるいは表面的には、言語力、特に英語でコミュニケーション能力を持つことだと思います。次の第二レベルでは、これよりもっと重要なのは外国の優れた教育とやり方、そして異文化要素を受け入れ、客観かつ理性的に理解し、平等に交流すること。第三のレベルで、すなわち最も上のレベルにいくと、ローカルの見方を乗り越え、世界あるいはグローバルに目を向けて、広い視野と開放的な意識のもとで、異なる国家や文化と平等に交流し、また内容が異なり性質の相反するものでも差別なく受け入れ、または併せもつことではないかと思います。」

一方、一部の文系出身者は分野間での違いがあるため、グローバル人材育成に関する見解には違いがあるのは当然だと強調している。つまり、世界的潮流や動向を把握し、国際視野を持つことが重要だが、西洋化するべきではない。国際化やグローバル化はローカル化や本土化に結びつけることが大事である。大連大学教育学院の関係者から、次のように述べている。

「理工系と文系を区別する必要があると思います。理工系の場合は、客観性が強く、共通ルールが多く、外国とのコミュニケーションを行いやすいですが、人文や社会科学分野は考え方や方法論なども異なっているので、世界的潮流に注視し、国際的成功経験を学びつつある一方で、完全に西洋の基準に従うことはまずいと思います。」

ここで強調しておきたいのは、一部の調査対象者はグローバル人材育成にあたって、グローバル化は「アメリカ化」をするべきではないので、個々の大学や学院はアメリカの大学との交流に限らず、日本やロシア、ヨーロッパ諸国の様々な大学と交流することが重要であると明言しているということである。

そのほか、一部の調査対象者も中国における国際的・グローバル人材育成の必要性を分析している。すなわち、その一つは全国統一試験で募集した学生は大学までは受験勉強していたばかりのために、学校とテキスト以外の世界はほとんど知らず、もう一つは外国大学が中国の優秀な高卒者を優遇な条件で惹きつけるために、中国大学自身は海外大学と競争し、大学カリキュラムの国際化を必要としているということである。

3. 1. 2 学士課程教育におけるグローバル人材育成の現状について

今回の調査対象校の多くは、特に中国の沿岸地域の有力大学においては国際的、またはグローバル人材育成に関わっている理念や目標を掲げている学校がほとんどである。たとえば、上海交通大学は「総合性、研究型、国際化」を目標として、さまざまな教育・研究活動を進めている。また、大連理工大学は「エリート教育を実施し、エリート人材を育成する」という学士課程教育の人材養成目標のもとで、広い国際的視野を持つことをエリート人材の一側面として見なしている。また半分以上の方々には、個々の大学は学士課程教育段階において、学士課程教育からグローバル人材育成を始めることが最も必要で効果もあると強調している。

一方で、遼寧師範大学と大連大学の関係者の話では、この二つの大学の主な使命は、小・中・高等学校の教員を養成することを目的としているため、まだ明確なグローバル人材育成に関する目標がないという。また、蘭州城市学院は地方政府が設置し、管理する職業系学院として、教育部と地方政府によって地方や地域のための応用型人材育成が要求されているため、学院の各専攻には国際化やグローバル化人材育成に関する目標もはっきりされていない。その理由について、該当学院の関係者から、以下の説明があった。

「教育部や地方政府がうちの学院に対して外部評価を実施するにあたって、どれほど地域の人材育成や地域の発展に貢献したかに焦点をあてています。国際化やグローバル人材育成ということは、教育の国際化の一部であり、それはうちの学院の本来のミッションではないため評価されないだけではなく、うちの学院が期待される機能に相反することだと指摘される恐れもあると思います。」

一部の関係者から、すべての大学はやろうと思っても無理な話で、経済的に豊かな地域における大学や有力の大学、たとえば「985 プロジェクト」に組み込まれた大学においてその人材を養うことが、現実的な話ではないとのことである。たとえば、遼寧師範大学の関係者は次のように指摘している。

「中国の現状からみると、グローバル人材育成を進めることは多数の大学ではなかなか困難であり、一部の大学はすでにやっていますが、実際にその目標を達成するまでの道のりはまだまだ遠いと思います。従って、条件を備えている大学、たとえば教育部が直轄し、また教育と研究のレベルの高い大学に限って進めていくべきではないかと思います。要するに、すべての大学ではやるべきではないです。うちの大学のように、省レベルの大学では、すべての学院や専攻ではなく、一部の優れて強い専攻においてグローバル人材育成を行っていくのがいいかもしれないと思います。」

特筆に値することは、蘭州大学が中国の「985 プロジェクト」に入った有力大学の一つであるが、関係者はそれほど盛んにグローバル化人材育成活動を行っていない背景について、次のように分析している。

「蘭州大学は中国の内陸で経済的に豊かな地域ではないので、理念レベルにおいて、国際化を進めようと訴えています。国家や地方政府からなるべく中国の西部地域における人材育成と経済の発展に貢献しなさいという強い希望があるため、どちらかといえば西部地域の人材育成に重きを置いてあります。学生の海外交流活動はまったくないことがないですが、これはあくまでも国家レベルの学生交流プログラムの一環として行われています。大学における「翠英学院」（日本の学部に対応）では、ローカルの奉仕を行い、国際的視野を持った学生育成という人材養成目標を立てているようですが、大学全体としては、すべての学院に対して同じように要求することがなかなか難しいと思います。」

また、一部の調査対象者は学士課程教育段階において、各分野・専攻の履修要件や卒業に必要な単位数の規定が異なっているため、各分野間の違いを無視し、一律に同様な実施方法に基づいて進めてはならないと強調している。具体的には、数学や物理、化学、生物学、機械

などの分野・専攻は世界的、あるいはグローバル的基準に基づいてそのまま教育活動を行うことは問題がないかもしれないが、文学や芸術、歴史学、政治学などの一部の分野・専攻はイデオロギーとして扱われることが多く、世界的・グローバル的基準もないし、政治的、歴史的、社会的立場に制約された考え方も多いから、中国の国情に従わないとリスクが高いと心配の声が挙げられている。この点について、大連理工大学の文系関係者は次の意見を述べている。

「分野間でグローバル人材育成については、その違いも存在していると思います。たとえば、自然科学や技術関連分野などは、本来その国際化やグローバル人材育成の問題がないと思います。なぜならば、国際化やグローバル化レベルに行かないと科学技術の進歩が実現できないです。その意味では、人類の長い歴史からみると、科学技術の発展自体は常に国際化、現在はいわゆるグローバル化に進めているのではないかと思います。しかし、社会科学人材育成をするには国や民族、文化などの要因を考えないといけないです。この分野におけるグローバル人材育成をめぐる課題の一つとしては、やはりどうやってグローバル化と本土化との矛盾を解決するかということではないかと思います。」

しかし、大連理工大学をはじめ、一部の有力大学における関係者は、四年間の学士課程教育を二段階に分けて、低学年（1・2年次）では、学生を国内の大学にとどめて、しっかりと基礎的な知識・能力を身につけたうえで、高学年（3・4年次）では、学生を3ヶ月以上や1年間で海外での大学に派遣し、あるいは海外の大学と共同でグローバル人材を育成すると提案している。一方、上海交通大学の関係者によると、英語授業以外に、学内の一部の学院ではすでに「本碩連読」（学部生は学士課程を卒業後、そのまま大学院修士課程に進学する）と呼ばれるプログラムが開発されているとのことである。このプログラムの具体的な内容は以下の通りである。学生が一年半（多くの場合は、四年次の一学年と修士一年次の半年）にわたって海外の提携校に留学し、必要な単位を履修した後、母校に戻り、残りの一年半において、引き続き上海交通大学が要求する単位を履修し、また卒論を完成したうえで、ダブルディグリーを取得することが可能である。

多くの調査対象者から所属大学はグローバル人材育成の実践について、それぞれの人材育成の目標に沿って、さまざまな関連活動を行っているとの話があった。ただし、現実にはこれらの大学はどこまでその理念を制度化し、また授業科目や学位教育プログラムを具体化したかについて、大学種類やレベル、性格、及び立地のみならず、同じ大学における各専門分野によって明確な違いがあることは明らかになった。たとえば、大学種類別にみると、上海交通大学や大連理工大学などの有力大学では、その多くの学院や「系」を中心に、1990年代からすでに関連措置をとっており、国際的人材やグローバル人材育成に力を入れ続けている。これらの大学は、学生の海外大学への留学や、海外大学との単位互換制度の活用、海外の大学と共同でダブルディグリープログラムおよび学生交換プログラム、トランス・ナショナルプログラムなど

の推進について、多くの実績を挙げてきた。その一例として、上海交通大学電子情報学院の関係者は、当学院における学士課程カリキュラムの多くはアメリカをはじめ、海外のほとんどの提携校のそれと根本的な違いがなく、また双方の学生が授業料の免除もできるため、海外の大学との学生交換や単位互換などについて、それほど困難ではないと述べている。また、当大学は英語またはバイリンガルによるプログラムや授業科目の開発、英語授業科目や学位プログラムの提供を進めている。たとえば、2013年の時点では、上海交通大学では、バイリンガルによる授業科目の割合が大学全体の授業科目の18%を占めていた。外国人教員により開講された授業科目の割合は全体の約6%になった。学部生が海外の大学で見学や学習、短期交流プログラムに参加した人数は延べ1300人以上で、在校生全体の33%に上った(上海交通大学, 2014)。

興味深いのは、地方大学である蘭州城市学院では、有力大学と同様に明確な国際的・グローバル人材育成に関する大学目標を立てていないが、一部の学院や専攻では、学生の国際的・グローバル的視野を広げるために、積極的に関連教育活動が進んでいる。たとえば、この学院の関係専攻において、2014年の時点では、ニュージーランド、アメリカ、ドイツ、ロシアとフランス5カ国の大学やカレッジと提携して学士課程教育段階から修士教育段階までのいわゆるトランス・ナショナルプログラムを提供している。そのほか、アメリカの大学と学生交流プログラムを進めている。

3. 1. 3 課題と対策

調査対象者の話を総括すると、課題として、以下の点が挙げられる。まず、学士課程カリキュラムの設置という視点から、国内の大学カリキュラムの科目区分や学習内容、履修方法はほぼ同様で、構造的改革を行わない限りでは、本格的にグローバル人材を育成する方向に進めていくのが困難である。次に、多くの大学では教員側の問題もある。たとえば、安徽工業大学や遼寧師範大学、大連大学、蘭州城市学院などの一般地方大学では、国際的背景を持った教員数が少なく、ほぼ80%以上の教員は国際交流の経験がない。その結果、これらの機関には英語による授業科目数、特に学位プログラム開設数が少ない。第三に、特に地方大学は経費、学生の質の問題があるため、グローバル人材育成理念を掲げても現実にはなかなか進めていくことができない。

また、対策については、以下の意見が寄せられた。まず、グローバル人材育成は大学の一つの理念として明確に掲げ、特に有力大学は人材育成の重要な目標とするべきである。これは大学レベルだけではなく、学院レベルにおける学士課程カリキュラムには国際化やグローバル人材育成を一つの人材育成目標として盛り込まれる必要がある。

次に、大学はもっと予算をかけて、もっと多くの海外の大学と協定校を締結し、支援体制を充実し、計画的に学生の国際交流活動を進めていくことが必要である。特に大学から公的助成金のもとで貧困な学生を支援することが重要である。

第三に、一部の有力大学の関係者の意見では、大学は英語による授業科目や学位プログラム

の提供によって、自国のグローバル化人材育成を促進するだけでなく、積極的に外国人留学生を募集することも必要となる。つまり、もっと多くの外国人学生や教員が来てもらうことを通じて、キャンパスの国際的・グローバルの雰囲気を作り上げることが大事であるという。

第四に、一部の地方大学の関係者は、大学は学位号取得のための留学生ではなくても、三ヶ月や半年間滞在の短期留学生向けの学習プログラムを開発する必要がある、また教員の国際化レベルを高めることが鍵であると指摘している。

最後に、一部の有力大学の関係者は、外国留学生を大量に受け入れると同時に、国内学生もたくさん派遣することによって彼らのグローバル的視野を拡大することが重要であると述べている。また、自然科学を中心とする一部の専攻では、国際的基準に基づくテキストの使用やカリキュラムの開発、担当教員を積極的に海外に派遣することで海外での経験を積ませ、関連知識と能力を身につけることをもっと進めていくべきと強調している。

3. 2 韓国

3. 2. 1 グローバル人材のイメージについて

今回の調査は韓国の四大学における六つの学院の関係者を対象に実施し、その主な内容は下記のようにまとめられる。

韓国では、中国や日本のように、英語の *global human resource* あるいは *global talent* というタームをそのまま用いる場合は少ないとの印象を受けた。たとえば、高麗大学の関係者は次のように説明している。

「言語的には、国際化という単語が10年や20年ほど前よく使われたのですが、基本的には国家が存在することを前提に用いられているが、グローバル化は国家の意識が弱いのではないかと思います。現在、アメリカや日本と交流することは勿論重要ですが、学生にいかにかしてアメリカや日本などの外国の事情を知ってもらい、またいかにグローバル的に発信するかということはますます重要ではないかと思います。簡単に言えば、グローバル人材とはグローバル的立場になって、多種多様な文化を尊敬し、積極的に教育・研究活動を進めていける学生ではないかと理解しています。また、重要なのは学生がグローバル的リーダーとなり、グローバル的に考え、行動できるということですね。」

一方、高麗大学の教育学院の関係者は別の視点から、国際化とグローバル化について解説している。

「国際化とグローバル化の関連性について、単に空間的視点から分析することは十分ではなく、時間的、いわゆる歴史的次元において考える必要があるかと思います。国際化は昔からずっと使われていますが、あくまでも国と国との関係や交流を重視することで、グローバル化というのは、人類の持続

的發展に注目し、全人類のさらなる幸せやもっと明るい将来に向けて様々な活動が進んでいるプロセスではないかと思えます。どちらかいうと、グローバル人材育成は後者の人材を養成すると確信しています。」

さらに、ソウル国立大学校の関係者からは次の意見も出ている。

「グローバル人材とは、国際化と世界化の意義を十分に理解し、それに対応できる素質を有している人材であると理解しています。いわゆるグローバル化時代における国際的視野とコンピテンスを有している人材です。国際的視野には、外国語に基づいた基本コミュニケーション能力、異文化や外国人への開放的態度、異文化とのコラボレーションおよびネットワーキングが含まれている。コンピテンズとは、国際的・グローバル的コンテストにおける教育と研究活動を理解し、自分自身の領域に関わる国際的活動に参加し、また指導的役割を果たすことであると思えます。」

最後に、一部の私学関係者によると、グローバル人材とはグローバル化社会の進展、特に情報技術の発達に伴い、学生はブログや電子メール、フェイスブック、電子掲示板、ツイッターなどを通じて国際的・グローバル的コミュニケーションすることが可能になった背景において、この新しい環境に対応し、グローバル的に協力し、競争できる能力を身に付けることを意味するとのことである。

3. 2. 2 学士課程教育におけるグローバル人材育成の現状について

一部の関係者から学士教育よりは大学院教育のほうがもっと重視したほうがよいかとの意見があったが、多くの調査対象校は学士課程教育段階においてすでに関連活動を進めているとのことである。とりわけ英語による授業科目や学位プログラムの開発は非常に重視されているとの印象を受けた。その背景として、前で触れたように、韓国政府は高等教育国際化を進める一つ的手段として、英語による授業科目やコースの開設が大学に対する外部評価指標の一つだけではなく、一部の地方大学とほとんどの有力大学において若手教員を採用と昇進する重要な判断基準の一つになっている。たとえば、高麗大学工学院は、すでに学部生を対象に多くの英語による授業科目と学位プログラムを開発・提供し、またほとんどの分野がワシントン協定(Washington Accord)に参加し、関係諸国・大学と連携しながら、積極的に学生による海外の大学との交流事業に取り込んでいる。また、高麗大学では、英語による授業科目の割合は全体の約三分の一を占めているという。これらの授業は、最初は外国人留学生向け内容が多かったが、最近、韓国人学生も履修するようになった。もっと重要なのは、大学が現在、全ての新任教員は3年間にわたって、独自に英語による授業を担当しなければならないことである。3年後、大学からの審査に合格すれば、自分で英語と韓国語のどちらの言語にて授業科目を提供することを決められるとのことである。教育学院の場合は、グローバル人材育成のために、一部

の学生は実習科目の一環としてアメリカの協定校、あるいは海外の韓国入学校に行き、少なくとも一ヶ月間現地の中学校や高等学校を見学し、また教育現場を体験しているという。この学院の規則では、こうした学生は海外で2単位を修得する必要となっている。予算的には、学院から関連費用の約半分の補助を受ける。

ソウル大学教育学院の関係者の話では、当大学は学士課程教育レベルにおいて、グローバルの視野と能力を持つ学生の育成を目指しているために、学生に外国語コースで勉強させ、英語を練習する機会を提供する。また英語による授業科目数を増加するとともに、外国人教員が担当するコースの提供も拡大する。そのほか、外国や異文化を理解するための講演会や研究会を開催するなどの取組も進めている。具体的には、当大学は長年学生互換プログラム、私費短期留学プログラム、International summer institute の開催などの活動を行っている。そのほか、教育学院は一部の在校生を選んでアメリカのワシントン DC、中国の北京、日本の東京、ロシアのモスクワへの訪問・見学プログラムを実施している。さらに、学院は教職実習科目の一環として、学生がアジアの中国、タイ、ベトナムなどのアジア諸国における教育学部・学院の学生と交流し、ネットワークを構築する短期留学プログラムを続けている。

一方、一部の私学では、英語による授業の提供以外に、もっと留学生受け入れことに力を入れているとの印象を受けた。たとえば、培才大の関係者は、次のように述べている。

「本大学は1886年に開校して以来、「韓国の指導者育成」という教育使命のもとで、長年積極的に国際的活動を続けています。現在、四十六カ国からおよそ1,200名の留学生が在籍しています。本大学は韓国では最も国際化された大学の一つであると評価されています。こうした様々な国や地域からの留学生があつて、キャンパスの雰囲気が非常に国際的になりました。そのうえで、大学は英語による授業科目と学位プログラムをたくさん提供しています。この環境のなかで、韓国人の学生も含めてすべての学生のグローバル的思考方や意識を養うことに努めています。」

3. 2. 3 課題と対策

主要課題として、以下の点が挙げられる。

まず、有力大学の調査対象者はグローバル化や「世界化」人材を育成するためには、多様化した授業科目とプログラムを開発し、また学生に国際的機構や組織で働く、あるいはインターンシップ機会を提供する必要があるとの意見が多かった。

第二に、一部の文系の関係者は外国語の知識と能力を身に付けることが重要で、それはグローバル人材を育成する基礎となると指摘している。一方、英語だけではなく、中国語も勉強する必要がある。特に、自分の文化、伝統と価値観を大切に、維持し、伝承することを忘れてはならないと強調している。

第三に、多くの関係者は海外大学への留学や勉強するには費用が高いため、大学や学院からもっと財政的支援してほしいとの要望もあった。

第四に、高麗大学の関係者からは学士課程教育段階から関連授業科目やプログラムを開設することがすでに遅すぎで、少なくとも高校時代から学生のグローバル的感觉やその意識を育成する必要があるとのことである。また学士課程教育段階においても、その関連プログラムを実施するだけでなく、それを達成する目標値も設ける必要があると指摘している。

最後に、特に一部の私学の関係者は、予算や関係教員の問題で、外国語以外に「世界化」人材育成のための授業科目やプログラムがあまり提供されていなく、学生による海外大学との交流の機会も非常に限られているとの意見があった。

4. まとめ

本章で述べたように、中韓両国におけるグローバル人材育成に関する特徴と課題について、以下のようにまとめることができよう。

まず、国際的・比較的視点からみると、日中韓三カ国にはグローバル人材育成のコンセプトについて共通点があるが、大きな違いも見られる。その一つは、中韓両国は日本のように、明確に国策や産学官連携というかたちで全国レベルのグローバル人材育成事業やプロジェクトを実施していない点である。中韓両国では、一部の政府公文書や高等教育改革の政策には日本のグローバル人材育成事業やプロジェクトに関係している部分があるが、基本的には高等教育国際化全体の一部として大学レベルにおいて進められていると感じている。もう一つは、グローバル人材の理解について、日本では、企業や産業からのニーズに対応する性格は強い。一方で、中国では既存の価値観との結びつけ、中国の伝統と特色を強調し、また西洋文化や教育をローカル化や本土化と必要とする点はもっと強調されている。韓国では、学生がグローバル化時代に相応しいコンピテンスを身に付ける重要性を強調するとともに、グローバル的リーダー育成を目指しているという点は、興味深い。

次に、グローバル人材のイメージやその育成の現状と課題について、中韓両国における共通点があるが、相違点もはっきり見られる。たとえば、中国では大学の地域間における差は明確である。一方、韓国では、むしろ国立大学と私立大学における違いは大きい。この意味では、大学のミッションや専門分野によるグローバル人材に関する理解が異なっていること以外に、大学の設置形態や地域的要因、特に経済的格差による個々の大学におけるグローバル人材育成に対する影響は無視できない。

最後に、中韓両国における国際化、グローバル化、「世界化」に対応する人材育成をめぐる共通課題として、学生と教員の外国語、特に英語力の向上、学内支援体制の充実、もっと多くの外国人留学生の受け入れ、外国の文化や価値観と自国の伝統やアイデンティティとの融合や結びつけなどの点が挙げられる。今後、こうした人材育成を進めるために、これらの課題を解決することが必要となる。

【参考文献】

- 教育部（2001）「高等教育機関における学士課程教育活動の強化と教育の質的向上に関する若干の意見」（原語は『关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见』（教高[2001]4号）
- 黄福涛（2007）「第1章 中国における高等教育の国際戦略－1990年代以降の国際化政策の展開を中心に－」『中国調査報告』（文部科学省 大学改革推進事業委託研究調査報告書）。105-106頁。
- 上海交通大学（2014）『上海交通大学総合統計 2013年』。
- みずほ情報総研株式会社（2012）『大学におけるグローバル人材育成のための調査報告書』。
- 文部科学省産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』。
- Byun, K. and Kim, M. (2011). “Shifting Patterns of the Government’s Policies for the Internationalization of Korean Higher Education”, *Journal of Studies in International Education*. Vol. 15. 3. 467-486.
- Byun, K., et al. (2011). English medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality, *Higher Education*, 62(4). 431-449.
- Rhoads, R. and Szelenyi, K. (2011), *Global Citizenship and the University: Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Schattle, H. (2008), *The Practices of Global Citizenship*. Roman & Littlefield, Lanham.
- Shiel, C. (2007), “Developing global citizens: the way forward?”, *International Journal of Learning*; Vol. 14, No. 4. 153-167.

執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの

*執筆順

丸山 文裕	広島大学高等教育研究開発センター	教授
秦 由美子	広島大学高等教育研究開発センター	教授
大場 淳	広島大学高等教育研究開発センター	准教授
佐藤 万知	広島大学高等教育研究開発センター	准教授
藤村 正司	広島大学高等教育研究開発センター	教授
小入羽 秀敬	広島大学高等教育研究開発センター	研究員
村澤 昌崇	広島大学高等教育研究開発センター	准教授
吉田 香奈	広島大学教養教育本部	准教授
大膳 司	広島大学高等教育研究開発センター	教授
黄 福 涛	広島大学高等教育研究開発センター	教授

戦略的研究プロジェクトシリーズⅩ

大学の機能別分化の現状と課題

2015(平成27)年3月27日 発行

編者 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2
TEL 082-424-6240
URL <http://rihe.hiroshima-u.ac.jp/>
印刷所 株式会社 タカトープ rintメディア
TEL 082-244-1110
