

大学の組織とガバナンス

－視点と国際比較－

金子元久（筑波大学）

大学は今、その教育研究機能の強化を求められている。教育研究の基盤となるのは大学の組織であるが、組織そのものはこれまであまり研究の対象となつてこなかった。日本の大学の組織にはどのような特質があり、そのどこが問題なのか。本稿では、大学組織への分析的アプローチの大枠を提示し（第1節）、歴史的視点から欧米の大学の組織の変遷を整理し（第2節）、日本における大学組織の変化を跡付けることによって（第3節）、大学組織の日本の特質と、その変化の方向を考える。

1. 大学の組織形態

まず大学の組織とガバナンスの分析にどのような視点が必要なのかを検討しておこう。

大学組織への視点

大学を具体的に構成する「学部」のあり方など、大学の内部組織の編成の基本形態については、これまでは高等教育の直接の政策課題となることは少なかったし、また高等教育に関する研究においても大きな関心を集めることはなかった。それは、大学の組織形態が、大学という制度と不可分な、いわば自明のものとしてとらえられる一方で、具体的な個々の大学の組織はきわめて多様であったからといえよう。それが、理論的あるいは実証的研究をどのように進めるかについて明確な確信が生まれなかったことに結びついている。しかし組織のあり方が、教育、研究など大学の機能的側面にどのような影響を与えるのか、をあえて分析的な課題としてとりあげる必要がいま生じているように思われる。それは大きくいえば、大学の社会の中における役割そのものに基本的な再検討を加える必要が生じているからである。

端的にいえば、4年制大学への就学率は2010年前後に50パーセントを超え、日本の高等教育はいわばユニバーサル化の段階を迎えることになった。それはこれまでもまして多様な資質の学生が大学に入学してくることを意味する。同時に職業構造の多様化と流動化で、学生は将来への明確な展望を持ちにくくなり、それが学習意欲に制約を与える。他方で経済のグローバル化、知識社会化を背景とする産業構造・職業構造の変動は、大学卒業生に高度の知的資質を要求するの一方で、学生の就業には深刻な問題が生じつつある。こうした状況の中で、あらためて大学教育が学生に何を与えるのか、いいかえれば学生が大学教育を通じて何をどのように学習し、獲得するのかが、問い直され、またそうした観点からの大学改革が迫られているのである（金子 2009）。

このような背景から大学における教育のあり方を抜本的に問い直すことが課題となっている。特に財界やメディアなどからは、伝統的な「教授会の自治」が改革を遅らせる原因となっているものと

らえて、大学の学長をはじめとする執行部の権限を強めることを求める声が政治的な力となっている。中央教育審議会においても、大学の組織的な意思決定と管理運営のあり方、すなわちガバナンスのあり方の改革の課題が重要な論点となった（中央教育審議会 2014）。しかしガバナンスの形式的な改革が、どのように大学の機能の高度化に結びつくのかは、決して自明ではない。大学の特質は、それが専門的な知識をもって成り立っており、したがって重要な情報は局所に偏在している点にある。教員に大きな権限が与えられる意思決定のあり方は、そうした大学の本質から生じたものに他ならない。ガバナンスの在り方が改革が必要だとしても、それがどのようなコンテキストで、どのような結果をもたらすのかを慎重に検討することが不可欠である。

そうした点からみれば、ガバナンス改革も現在迫られている大学教育の改革、という視点に立ち返って検討することが重要である。これまで筆者を含むグループは、大学生、大学教員、大学卒業生に対する大規模調査を行ったが、その分析から導かれる現在の日本の大学教育の問題点は以下の点にまとめられる（金子 2013）。すなわち第一に、日本の大学生は入学時点においては将来に向けての展望が明確でなく、またそれと大学教育との関連についても確信が低く、それが自律的な学習時間を低くすることにつながっている。第二に、授業の方法や形態は学習時間に重要な影響を与えるが、日本の大学教員は、ゼミや研究室など小規模の帰属組織において学生と接することに教育の重点をおいており、一般的な授業にはあまり時間をかけず、またその改革に積極的ではない。第三に、企業においては、大学で学ぶ職業的・専門的な詳細な知識よりも、その獲得過程で獲得される、一般的な汎用能力、さらに学生自身の人格的な成熟度が求められている。

このような特質をどのように変化させていくかが今、問われているわけであるが、それには様々な側面がある。授業の形態・方法、カリキュラムの内容などが直接の問題となることはいうまでもない。しかしその基盤となっているのは大学の組織である学生をどのような枠において入学させるのか、教員と学生との接触である授業やゼミなどはどのように編成されるべきなのか、そして大学教育全体を通じた学習の成果は、その過程とどのようにかわるのか、あるいは教員はどのような枠の中で教育の理念を構築し、また教育活動をおこなうのか。さらにそれを改革する動きはどのようにして生じ、効果を上げるのか。こうした点はすべて、大学の組織形態と重要なかわりをもっている。こうした観点から、ガバナンスの問題を含めて、大学組織そのもののあり方を改めて見直すことが求められているのである。

大学組織の研究

では大学の組織について、研究はどのような形でアプローチすることができるのか。企業組織などを含めて、一般的に組織についての研究は幅広く行われてきたことはいうまでもないが、その分析対象は、およそ三つの次元にわけることができる。第一は、組織内での意思決定と執行、権力と責任の分布、の在り方、すなわちガバナンスのあり方である。第二は、組織内での分業と意思決定の枠組みとしての組織構成・形態のあり方、そして第三は、組織内での構成員の役割と行動、そしてそれを支える動機付け、などいけばミクロの側面である。

大学の組織については、これまで特にアメリカを中心として様々な研究が行われてきた（ASHE Reader）。その重要な焦点となったのは、第一のガバナンスをめぐる議論であった¹⁾。特に理事会、学長、教員組織の間の関係は、常に政策的な問題であり、実践的な問題であった。その枠組みとしては、既存のいわゆる「組織論」を援用し、あるいはそれとの比喻で議論をしている場合が多い。その場合

には一方で、一般企業について発展させられてきた組織論を援用して、その理論を大学にあてはめようとする議論、あるいはさらに進めて企業経営の改革のシェーマを大学にあてはめようとする議論がある。しかし他方で、むしろ大学という組織は現実には一般企業や官僚組織とは異なる原理で動いており、それは相応の理由をもっていることを論ずる議論もある。これまでの大学の組織を論じた専門的な議論の主要なものはむしろ後者に属するものといえる (Birnbaum 1988)。

またヨーロッパにおいては、高等教育の大衆化にともなって、大学を政府による直接の支持・統制から相対的に独立させる、いわゆる法人化の動きが始まった。特にイギリスにおいては、1980年代からガバナンスの形態の改革が政策課題とされたことから、これに関する議論は少なくなかった。またそれ以後も、ヨーロッパ全体において、大学の設置形態の改革が課題とされたことから、大学のガバナンス、政府との関係について、多くの研究が行われている (Braun & Merrien 1999, Hirsch & Weber 2001, Huisman 2009, Paradeise et al eds. 2009)。

他方でアメリカでは第三の、ミクロ的、あるいはエスノグラフィックな研究も行われてきた。とくに学長やディーン、あるいはデパートメント長など、学内のリーダーがどのような役割を果たし得るか、またそれが構成員にどのような影響を与えるか、が問題となる。ただしこうした研究は、学術的あるいは政策的な論点を明らかにするというよりは、それぞれのリーダーに実践的な参考となることを目指していることが多い。

これに対して第二の、組織編成の在り方については、少数の例外 (Bess 1982) はあったものの、あまり多くの研究者の関心を集めてこなかった。それはアメリカの研究者にとっては、大学の組織形態は多くの場合、所与の条件であり、それ自体が政策的あるいは実践的な問題とは大きくかかわらないからであろう。またヨーロッパにおいては、逆に各国間の相違が著しく、研究の具体的な対象とはなりにくいことも研究を妨げてきたと思われる。

むしろこの点において重要なのは、一般に大学についての歴史的、国際比較的研究の貢献である。また何等かの意味でアメリカの高等教育を国際比較の中でとらえようとする研究は、大学の内部組織に着目してきた。たとえばベンデヴィッド (1972) は、ヨーロッパや日本との比較で、アメリカの大学の特質を論じている。またトロウ (Trow 2012) は「大学の私的生活」(private lives of academia) という観点から、イギリスとアメリカの大学の組織の間の相違について論じている。

また大学の歴史研究においては、組織編成のあり方は一つの重要なメルクマールになってきた。中世ヨーロッパにおける大学の変化に関する諸研究 (高木 1998、横尾 1999)、ヴェイゼイ (Veyzey 1965) によるアメリカの大学の 19 世紀から 20 世紀初めにかけての変容と、そのアメリカ的特質の形成についての研究は、きわめて大きな示唆を含むものである。日本の高等教育の歴史をめぐる諸研究 (大崎 1999、天野 2013、黒羽 2001) もこうした視点から再構成することによって重要な論点を与える。

大学組織の特殊性

ところで以上のような既存研究を概観して気づくことは、営利企業や政府機関を対象として発展させられてきたいわゆる一般的な「組織論」は、大学の組織についてはきわめて限られた含意しかもたないという点である。大学組織の分析を行うためには、大学という組織が、一般の組織と比べてどのようにその活動の性質が異なり、それが組織のあり方にどのような関係を持っているかを、あらかじめ整理しておくことが必要である。

その際の基本的な視点は、大学がモノやサービスを生産するのではなく、知識そのものを生産し、

伝達することをその使命としているという点である。そして知識にはモノやサービスときわめて異なる性質がある。知識とは本質的にきわめて多様であり、その固有の価値はその生産にかかわる当事者がもっともよく判断できる。また知識が現実的な効用を持つ経路はきわめて複雑であると同時に、知識自体が固有の論理で発展し、それが最終的には大きな効用をもつ場合も少なくない。また知識の伝達である教育に関しても、教育を受ける側はその価値について必ずしも事前に十分な判断能力を持っているわけではない。また知識の習得は教育を受ける側の参加によって効果を上げることができる。こうした知識そのものの性質によって、大学の組織は重要な特質をもたざるを得ない。

その第一の側面は組織内の活動の多様性と、情報の分散性である。大学の実際の機能は、組織の末端における個々の専門知識に応じた教員ないし教員組織によって担われている。そしてその活動の具体的な内容、言い換えれば生産・伝達される知識の価値と、その方法・手段についての情報は、教員ないし教員組織に偏在している。いわばローカルな情報がきわめて大きな役割を追っている。企業活動においても実際の生産・業務現場には固有の知識が存在するのであるが、それは多くの場合共有可能である。その結果として大学では企業のような意味での分業は成立しない。企業では一定の生産・業務目標に対して合理的な分業が行われる。これに対して大学においては、分業が学術的な原理で行われるのであって、いわば並立されているに過ぎない。大学を大学としてならしめてきたのは、いわばそうした多様な活動を、一つの枠組みに収めることにある。こうした情報の偏在の中で、大学組織がその機能を果たすためにはいくつかの戦略が用いられてきた。その中軸をなすのは、大学全体の組織運営に関しては、中央集権的な官僚的な統制が困難であるために、権力・資源配分に関して下位組織への大幅な権限移譲が行われるという点である。

第二は、組織の活動成果が一元的な指標によって明確に把握されない、という点である。研究については、発表論文数や学術的に評価される研究成果など、一元的とはいえないが、ある程度の成果の指標が存在する。しかし教育については、一般に大学教育を通じて個人が身に着けた知識・技能・資質を直接に計測することはきわめて困難であるし、さらにそうした知識技能資質が、卒業後の生活や職業にどのように役立つかも明確に知られるわけではない。また大学教育の成果は、入学前の資質と、入学後にどのような環境でその能力を活かしているかに大きく依存する。

第三は組織の二重性である。一般企業の活動では、企業と顧客とは明確に異なり、その間は通常は市場的交換によって媒介される。大学においては管理者および教員が教育サービスの提供者であり、そのサービスの対象となる、いわば消費者が学生ともいえる。しかし教育サービスの消費は、あらかじめ完全に自律的に行われるのではない。学生は消費すべき教育サービスにあらかじめ完全な知識を持っているわけではなく、むしろ大学の組織に組み込まれることによって、そのサービスを有効に用いることができるのである。教育する側と、学生の側、という異質の存在を、ともに抱合することが大学の組織の特質である。

分析の枠組み

以上のような観点から、大学の組織を考えるうえで、基本的な軸となる視点を、以下の三つに設定したい。

① ガバナンス

まず問題となるのは、大学全体として、どのように意思決定が行われ、資源（人事、予算、施設）が配分されるのか、という点である。一般に大学全体の意思決定には、社会の代理人、大学自体の管

理責任者、そして教員、の三つの集団が影響力をもつ。これらの間にどのように権限と責任が分担されるかが問題となる。いわばこれが水平的な権限の配分である。同時に大学全体の意思決定と、各構成単位のそれとがどのような関係をもつかが問題となる。いわばこれは垂直的な権限配分である。この両者がどのように組み合わされるかが問題となる。

② 中間組織と基礎単位

次の視点は、教員集団がどのような単位で組織化されているか、という点である。日本の大学は基本的に「学部」を基本的な大学の構成単位としている。これが中間組織となる。さらにその下に学科、あるいは研究室などの組織がおかれる。これを基礎単位と呼んでおこう。そのさいに、どのレベルの組織において、どのような意思決定が行われるのか、いわば垂直的な権限の配分が問題となる。

③ 教育プログラム

今一つの重要な視点は、学生がどのような組織に帰属し、またその教育が、どのような教育プログラムの枠によって管理・運営されているか、という点である。上記の教員についての中間組織は、そのまま学生の帰属組織に対応する場合も少なくない。しかしその対応は必ずしも完全ではない。学生の入学、教育プログラムの選択、そして卒業の認定等が、どのようなプログラムにおいて行われるかが問題となる。

以上の三つの軸は、互いに交錯している。そのそれぞれがどのようにして形成され、また互いに影響を与えてきたのかを以下で分析する。

2. 歴史的な経緯と、国際間の差異

上のような観点から以下では大学組織の歴史的な変遷をたどることにする。

中世大学

周知のようにヨーロッパにおける「大学」は教師ないし学生の組合であり、ギルドの別称である「ユニベルシタス」(universitas)が、今日の大学(university)の語源であるとされる。最古の大学といわれるパリ大学とボローニア大学、それぞれ教員と学生のギルドであった。

そこから派生した中世ヨーロッパの大学は一般に、三つの中間組織からなっていたといわれる(横尾 1999、第5章)。すなわち教員の団体である「学部」(facultas)、学生の出身国別の団体である学生団「ナチオ」(natio)、および学生の集団的な居所である「学寮」(collegium)である。としても、大学の運営に影響力をもつ団体としても重要な影響力をもっていたとされる(前掲書)。大学総体は、これらの異なる性質の中間式のいわば緩やかな連合体であって、学位を与える勅許状を与えられていたものの、独自の資産も少なく、不安定な存在でしかなかった。

しかしその後大陸ヨーロッパの発展においては、教員団体である学部が相対的には力を得ていった。それは教員集団である学部が学位授与の権力をもっていたこと、また特にドイツでは、しだいに国家による干渉あるいは財政補助が重要な役割を果たし、それが基本的には教員の給与を通じて行われたことによる、といわれる。そうして形成された大学の標準といってよい組織形態が形成された。大学は大きく、神学、医学、法学、の分野におけるプロフェッションの教育をおこなう三つの上級学部と、その準備課程としての、いわゆる自由七科を教えるリベラル・アーツ学部、からなっていた。

学部は基本的には正教授によるギルドであり、独自の印章、財産をもっていた。15世紀までには今

日の学部教授会にあたる合議体（consilium facultatis, setaus facultatis）が成立していたが、基本的にそれは正教授から構成されていた。教授は一般ギルドにおける「親方」に相当し、その下に職人に相当する、一定の学業を終えた学生、さらに徒弟に相当する通常の学生がいた。学部は基本的には親方の団体であったと考えられる（横尾 前掲書 p.108）。

その後の大学の歴史的な発展の中で、大学の組織のあり方は、以下にのべる、「学部型」、「カレッジ型」そして、さらにそれから派生した「デパートメント型」の三つの類型をとるようになっていったと考えられる。

学部型

上述のように中世ヨーロッパの大学は、神学、医学、法学の各上級学部（Fakultät - Faculty）と、下級学部としての人文学部（Art）を下位組織としてもっていた。ただし 17、18 世紀においては、先端的な学術研究はアカデミーなどの大学外の機関で行われたために、大学において専門別の組織分化をもたらす力も大きかったとはいえない。ドイツでは下級学部は、それが文学や哲学、理学などいわば学問のための学問を目指すものであり、その位置づけを、上級学部と同等のものとするべきだという議論は、18 世紀末から始まっていた。いわゆる「学部間の闘争」である。

こうした状況に大きな変化をもたらしたのが、1810 年に建設されたベルリン大学である。その学問の発展観からいっても、大学における学術的な探求は、一定の体系的な組織性をもって進められなければならないのであって、医学、法学、神学の三つの領域のそれぞれが、学部として独立性を高めなければならなかった。同時にベルリン大学は学術的な探求をその理念としたのであるから、哲学部が上級学部として認められることは当然の要求であった。こうして「哲学部」が設置され、ベルリン大学は 4 学部の体制で設立されたのである。これがヨーロッパ大陸における大学の内部組織の原型となった。

学生は大学に在籍しており、その成員として必要な保護を受けることのできるメンバーとして認知されるために、登録料を支払わなければならない。この意味で学生は大学には帰属する。しかし、個々の授業への出席は自由であり、多くは出席した授業に対して受講料（コレクタ）を支払うことになっていた。学位は、一定の論文を書き、試験を受けたうえで与えられるのであって、また一定の授業への出席が条件とされていた。また多くの学生は、大学間を移動することも多かった。後に 19 世紀以降のドイツの大学では、ゼミナールあるいはインスティテュートと呼ばれる集団を教員が組織し、そこに特に研究者を志望する学生が参加する、という形態が重要な機能を果たすことになった。しかしこれは、一部の有給のいわば助手を除いて、明確な帰属組織として機能したわけではない。

フランスでは、古典的な「大学」はフランス革命において解体された。革命後の教育体制においては、フランスの教育制度全体が帝国大学として体系化され、「大学」は教育制度のなかの行政機関となった。個別学部（ファキュリテ）は、その中で独立の機関となった。他方で、理工学校を初めとして、高度職業教育を行う各種の高度専門学校（グランゼコール、Grands Ecole）が設置された。その後、1871 年の普仏戦争後に、おもにドイツの影響を受けて、ふたたび個別の「大学」が結成され、その中に個別学部が抱合されることになった。

以上のような経緯を経て、第 2 次大戦までにはヨーロッパの大学組織の基本的な骨格が形成された。その第一は、大学全体としての意思決定組織の機能が限られているという点である。ドイツでは、歴史的には大学全体の管理機関である評議会（Plenum）が基本的な権限をもっていて、学部教授会はその

れの執行機関にすぎなかった。しかし 19 世紀初頭から、学部の教授会の権限が大きくなり、大学自治の主体は学部教授会となった（高木 1999, pp.64-65）。フランスでも上述のように学部の権限は強かった。

第二に、学生は学部に帰属し、大学では専門的な教育を受けることが基本であった。それには中等教育自体への進学者が少数であり、そこで古典を中心とする基礎的な人文的教育を受けたからである。また初等中等教育を含めて 13 年間を要求することが普通であったこと、中等教育の修了について厳格な試験（ドイツのアビトゥール、フランスのパカロレア等）も重要な要因であった。他方で大学での教育は、学生個人の主体性を前提とするものであり、学習行動を管理する志向は薄く、授業や昇級のための試験、学位試験、各種の国家職業資格の試験が学習の目標となった。

これがいわば「学部型」の原型といえよう。後述のように日本の学部は、この原型を受け継いでいるとみられる。しかしそれは、戦後の高等教育大衆化の時代から徐々に変化し、それが現代のヨーロッパの大学の組織のあり方につながっている。

第一は、大学全体の管理体制の強化である。1960 年代の大学紛争の一つの軸は民主化であって、大学の運営に、正教授以外の教員、職員、学生の代表が参加する方向での改革が行われた。しかしその後は、むしろ大学組織の経営能力の拡大が目指された。ドイツでは連邦大学大綱法第 3 次改正（1985 年）は総長（Präsident）制が導入された。

第二は中間組織の改組である。フランスでは 1969 年の高等教育基本法によって、大学制度が大きく変わり、学部は廃止されて、より細分化された「教育・研究単位」（UFR, unité de formation et de recherc）が基礎単位となった。パリ大学は 13 の大学に再編され、それぞれ 20 程度の教育・研究単位を擁している。ドイツでは前述の大学大綱法改正によって、従来の学部にかわって、それよりも狭い範囲に対応する学科（Fachbereich）がおかれることになった。また従来の講座も廃止された（高木 1999, p.94）。ただし、この規定にかかわらず Fakultät 制が残されている大学もある。

第三は、学生の学習枠組みの変化である。上述のような学生の主体性を前提とした、目標管理型の教育体制は、大学教育が大衆化するにつれてその欠点が明確になってきた。在学年数が長く、中途脱落者が拡大したことはその象徴といえる。他方で、1999 年のボローニア宣言以降、学士、修士、博士と明確に年限を分けた制度がヨーロッパ全体で導入されることになった。また試験を中心とする学習課程に、単位制が導入されることになった。これらは学生の学習の過程管理の志向が強まりつつあることを意味する。

カレッジ型

これに対してイギリスの大学は異なる発展の経路をたどった。周知のように 13 世紀に、イギリスの大学はパリ大学のイングランド人学生が、イギリスのオックスフォードで新しい大学を形成し、さらにそこからケンブリッジ大学が派生したことを初めとしている。両大学の組織は初めはヨーロッパの大学とほぼ同様であったが、その後、学生が居住する宿舎（Inn）がさらに、学寮（カレッジ、college）として規模を発達させた。さらにそこに上級学生、ドンとよばれる独身の学者、さらに教員が生活するようになり、そこで授業が行われるようになった。また卒業生の寄付により、学寮は独自の財産を形成し、財政的にも自律性を獲得するようになったのである。結果としてむしろ教育の中心はカレッジで行われるようになり、大学（University）はカレッジの連合体として、一部の授業と、大学としての試験、および学位授与を行う機関となった。

したがって、各専門分野別の教育機能は、各カレッジに分散されることになった。逆にいえば各カレッジは専門分野別の組織ではなく、それ自体が複数の専門分野の教員を擁する、いわば「小大学」として機能したのである。その背景には中世大学の、上級三学部のうち、とくに医学、法学については、大学での教育機能は限定されたものとなり、それぞれ学外の病院、あるいは法学についてはリンカーンズインのような高度専門職教育を行う機関で教育が行われるようになったこともあった。両大学の残る機能は主に富裕層を対象としたリベラルアーツ教育であり、これが各カレッジにおいて、個別授業 (tutoring) を中心とした独自の教育を発展させていったのである。学部 (Faculty) は存在したものの、その組織的な決定権はきわめて限られていた (Firth 1909, p.4)。

こうした状況が変化したのは 19 世紀に入ってからである。イギリスでは 19 世紀半ばにロンドン大学が設立されたが、それは実態としては、いくつかの専門分野別に設置された「カレッジ」の連合体であった。また 19 世紀末までには、オックスフォード、ケンブリッジ以外に新しく「シビック大学」 (Civic University) が設置されたが、それらの多くは工学や医学、農学など専門職分野の教育に重点が置かれており、ここでは大学は専門分野別の下部組織から構成されることになった。

オックスフォード、ケンブリッジの両大学では 19 世紀末から、専門職教育よりも、この時代のドイツの大学における学術的な研究の進展に刺激されて、専門分野別の下部組織 (department) を、カレッジを横断的に組織する改革が検討された。オックスフォード大学では、各カレッジに分散された専門分野を横断的に組織するものとして専門別の協議会 (Boards) が設置された (Firth 1909, p.5)。しかし、既存の基礎組織としてのカレッジと、専門分野別のデパートメントとの二つの組織原理の間には長く相克が残った。

イギリス全体の大学の組織に大きな変革が起こったのは 1980 年代からのサッチャー改革以後の高等教育改革を通じてである。大学の管理運営については、1990 年代末の改革によって一般的な大学には単一の経営主体として、学外者を含む「カウンシル」 (council) が置かれることになった。また 1980 年代に始まる政府補助金の算定手段としての大学評価においては、評価の単位としては学部より小さなデパートメントとなった。また補助金の算出も、デパートメントが単位となった。また学士課程の教育の改善のための機関 (Higher Education Academy) もデパートメントに対応する 36 の専門領域が設定されている。オックスフォード、ケンブリッジ大学はこうした改革にすぐには対応しなかったが、最近になって、基本的にはデパートメントの権限を強めている (Tapper & Palfreyman 2000)。

以上のような趨勢のなかで、イギリスの大学は、基本的にデパートメント型に近付いているとみることができる。

デパートメント型

アメリカの大学は 17 世紀の時点で、イギリスの大学を受け継いで形成された。したがってその原型はカレッジ型にあったといえよう。初期の大学、たとえばハーバード大学は、Harvard College と称され、ケンブリッジ大学の一つのカレッジと考えられていた。その後に独自の勅許上を与えられる事例もあったが、大学の規模はきわめて小さく、不安定な状況が 19 世紀初頭まで続いた。教育の内容も、基本的には古典を中心とするものであって、個々の大学に数人から 10 人台の教師がいるだけであり、明確な専門別の区分はなかった。授業内容はギリシャ語、ラテン語などの古典と数学を中心とするものであって、授業方法も教師による講義と、生徒による古典教材の暗誦 (recitation) がおもであった。教師の側はこうした分野での知識をもつことが必要であった。科目による教師の分担も明確

でなく、全教科を担当する教師も少なくなかった。

大学全体の管理は基本的に主に学外者からなる理事会（Board of Trustees）とそれが任命する学長によって行われた。教員の専門分化は進んでおらず、大学内部の中間組織も明確にされていなかった。学生も大学全体のカリキュラムの中で教育されたのであり、専門領域による組織もなかった。

こうした状況が大きく変わったのは 19 世紀末であった。その背景となったのは南北戦争を契機としたアメリカの近代的資本主義の勃興を軸とする経済発展の胎動であった。高等教育においては、モリル土地付与法（Morrill Land-Grant Act, 1862）によって各州に州立大学が設置され、ここでは、工学や農学など、近代的な専門職の教育が導入されることになった。他方で、経済発展にともなって既存の大学の学生数も急速に拡大し始めた。またドイツの大学における専門的に分化した研究、教育が強い影響を与えた。これを受けて 1990 年代には、ジョンズホプキンス大学や、シカゴ大学など、強い専門研究志向をもつ大学が設置され、「大学院」制度が形成された。アメリカの大学が組織として拡大、整備されると同時に、学術的な研究機能が大学の重要な機能として取り入れられたのである（Rudolf 1962, Chapter 13）。

こうした動きの中で、アメリカの大学は、その教育理念、内的組織、経営などの面で、基本的な変貌をとげた。ヴェイゼイの古典的研究（Veyzey 1965）は 1890 年から 1920 年の間を、アメリカにおける近代大学の形成期と位置付けている。この時期にアメリカの大学を動かしていた力は主に三つであった。第一は、経済発展と近代科学技術の関係が形成されてきたことによる、農学、工学などの実用的技術教育の大学への導入である。これはとくに州立大学における人材養成、社会サービスの課題と対応していた。第二は、当時の国際的な学術的発展の導入である。アメリカの学術研究は 19 世紀にはドイツへの留学生によって発展されてきたが、ドイツにならいつつ、アメリカの大学へのその導入が課題となった。第三は、イギリスの伝統からアメリカに受け継がれた、前述のリベラルアーツによる人格形成の理念も、アメリカの大学教育のバックボーンとしてその底流をなしていた。それが第一、第二の要因の圧力の中で、どのように再生されるかが問われることになった。これらの三つのベクトルを、新しい大学にどのように統合するかが問われたのである。

この中でアメリカの大学の組織的な形態が急速に形成された。

第一は、大学内部のガバナンスの整備である。もともとアメリカの大学は、理事会（Board of Trustees）の監督の下で、学長（President）が大学の管理運営について意思決定をおこない、執行する、という形態をとっていた。イギリスのカレッジの伝統を受けて、構成員によるギルド的な運営の原則も受け継がれていたが、イギリスと異なって、アメリカの大学は、小規模であり、しかも人事的な流動性が高かった。学長個人の力量自体が、大学のあり方に大きな影響力をもつことは自然であった。ただし 19 世紀前半までは大学の規模自体が小さかったから、日常の大学の運営は、学長自身が少数の事務職員を用いて処理するのが普通であった。

しかし 19 世紀末に大学の規模が急速に拡大すると、組織内部の管理を組織化せざるを得なかった。上述のカレッジやスクールには管理者としてのディーン（Dean）が学長によって指名された。またディーンは、学長の、いわば内閣（Cabinet）を構成した。さらに学生の在籍簿管理（Regisrar）、出納係（Bursar）などの事務部局も拡大された（Veyzey 1966, p.307）。それまで漠然と大学の一つの機能としてとらえられていた管理運営「アドミニストレーション」（Administration）の機能が、学長、幹部教員、そして事務機構からなる、明確な組織の一部として認識されるようになったのである。

その第二は、制度としての大学院の設置と、それに対応したデパートメントの組織化である。上述のように、アメリカの大学はドイツの大学の影響を受けて学術的な発展をなしとげようとした。すでにアメリカの大学の土台として発展していた学士課程教育において、そのような学術的な教育を導入することは困難であったから、高度の専門的な教育を行うための別の教育課程として大学院が作られた。またドイツの大学では、認められた専門領域ごとに正教授が講座（Chair）を与えられ、私講師がその補完的な講義を行っていた。また自然科学においては、有力教授は独自の研究所（institute）を与えられ、ここで助手あるいは上級の学生を指揮して研究と高度の教育を行うという形態をとっていた。それに対してアメリカでは、一定の専門分野ごとに、複数の教員からなる「デパートメント」

（department）として組織化することによって同様な機能を持たせたのである。シカゴ大学では創立まもない 1892 年に 26 のデパートメントが作られた。既存のハーバード、イエール、プリンストン大学などでも同じ 1890 年代にデパートメントが作られ、この後、1910 年ころまでには主要大学の基本組織としてデパートメントをもつことが普及した（Trow (Burridge ed.) 2010, pp.322-323, Veysey 1996, p.320）。

同時に大学内部の組織としては、従前の学士課程と同時に大学院が設置され、また職業教育を目的とした教育プログラムや、職業大学院が設置され、大学内部の中間組織としてカレッジ（college）やスクール（school）という形の中間組織が形成されるようになった。

第三は、選択科目（elective）制と学士課程教育のプログラム化である。前述のようにアメリカの学士課程教育は伝統的に古典を中心とした厳格な学習管理を重視していたが、19 世紀後半の近代学術の発展は、そうした限定された教育内容の枠の中に納まらなくなっていた。またドイツの大学における、学生の主体的な学習を重んじる「学習の自由」の理念がアメリカの大学にも影響を及ぼしていた。そうした変化の中でハーバード大学のエリオット学長が 1870 年代のはじめに導入したのが選択科目（elective）制である。カリキュラムを提示して、学生にその中から一定の科目を選択することを許容する、という考え方は、それまでのアメリカの学士課程教育の基本的な理念に大きな変化を強いるものであった。

しかし従前の厳格な教育方法の重要性への志向は放棄されたわけではない。ウェブレンは、アメリカの大学教育には、懲罰的（punitive）な側面が残っていると述べている。実際、ドイツに比べてアメリカの大学生は年齢も若く、大学入学までの中等教育における選抜性も不揃いであったし、大学生の大学に対する大小の騒動も少なくなかった。選択科目制への移行によって大学生の学修時間が大きく減少したことも報じられている（Veysey 1966, p.299）。選択科目制と学生の学修に対する管理、の二つの要求を満たすために、学修単位制、科目番号（course numbering）、授業助手（TA-Teaching Assistant）など、教育に関する一連の「小道具」が開発されたのである。

以上のような過程が具体的にどのように起こったのか、またなぜそうした形態がとられたかについては、それを実証的に跡付ける明確な記録は少ないとヴェイゼイの有名な研究は言っている。しかし結果として、短期間に大きな変化がアメリカの大学全体を通じて起こり、しかも大学の置かれた状況の多様性にも関わらず、一つの標準化された組織形態が形成されたのである²⁾。

いずれにしても、以上のようにして、デパートメントを基礎単位とする大学の教員組織と、それとは異なる次元で構成され、運営される「教育プログラム」、というアメリカの形成されたアメリカの大学の特徴は、基本的にはその後も変わることがなかったのである。

3. 日本の大学組織

ではこれと比べて日本における大学の組織の特質はどこにあるのか。

日本の大学の生成と大学組織

19世紀末は国際的にみても、高等教育の大きな転換点であったが、日本の高等教育はまさにそうした時点で、ヨーロッパ、アメリカの影響を多様な形で受けながら成立した。

日本の大学の淵源は通常、明治政府が旧幕府から受け継いだ「開成学校」と、「種痘所」に淵源をもつ「大学東校」にあるといわれる。これらを統合して「東京大学」が成立した（明治10(1876)年）。同時に、明治政府は、それ自体が近代化のエージェントであったから、それぞれの部門で高度の専門人材を養成する必要があった。こうした観点からみれば、前述のフランスのグランゼコールのモデルがもっとも適合的であったのは上述のとおりである。その典型が明治4年に創設された、法律家養成機関としての司法省明法寮、およびエンジニア養成機関としての工部省工部大学校、また1874（明治7）年に創設された内務省農事修学場であった。しかし前二者はその後東京大学に統合されて、1886（明治19）年に「帝国大学」が成立し、さらに後者も帝国大学に統合された（天野2009, 上巻p.93）。こうして19世紀末に、日本における近代的な総合大学が政府の手によって一応、成立するのである。

この経緯が示すのは、日本における初めての大学の組織は、そもそも一つの組織が、その拡大・発展によって組織的な分化をとげたのではなく、むしろ専門別の高等教育機関が一つの大学という組織のしたに統合されて成立したという点である。1986年の帝国大学令は「帝国大学ハ大学院及分科大学ヲ以テ構成ス」（第2条）と規定し、法科、医科、文科、理科、工科の各分科大学が置かれ、さらに1989年に農科大学が統合された。それによって、中世大学からの伝統である高度専門職の養成機能が、法科大学、医科大学に、フンボルト型の学術機関としての機能が、文科大学、理科大学に、そして近代の専門技術に関連する機能が、工科大学、農科大学において担われることになったのである。教職員も大学ではなく、各分科大学に帰属することになっていた。

さらに1893年（明治26）年の帝国大学令の改正では、各分科大学に教授会がおくことが明確に規定され、文科大学が大学自治の基礎単位であることがさらに明確になった。同時に、各分科大学の中に、学科の下にさらに「講座」をおくことが定められた。この「講座」は、研究・教育の専門領域を明確にし、教授の責任を明らかにすることを目的とするものであったという（天野2009, p.206）。講座制のモデルについては通常、ドイツのそれが導入されたと考えられることが多いが、寺崎（2000, p.387）は、井上毅がフランスの事例について調査を行わせた形跡があることから、フランスの影響があったと推論している。しかしいづれにせよ、この時期のフランスの制度自体がドイツの影響下で大きく変化しつつあったことにも留意するべきであろう。

ただし「分科大学」は、帝国大学の創設の経緯からもたらされたのであって、そもそも大学の内部組織としての名称としてはふさわしくない。私立大学を含めて日本の大学制度の基本を形成した1918（大正7）年の「大学令」においては、「大学ニハ数個ノ学部ヲ置クヲ常例トス但シ特別ノ必要アル場合ニ於テハ単ニ一個ノ学部ヲ置クモノヲ以テ大学ト為スコトヲ得。学部ハ法学、医学、工学、文学、理学、農学、経済学及商学ノ各部トス」（第二条）と規定され、「学部」、しかも8つの学術領域において設置されるそれが、大学組織の基礎単位となったのである。この後、大学が創設されていくことに

なるが、その基本的組織として「学部」が定着した。さらに「学科」、また帝国大学を中心としてその下位の単位として「講座」が置かれることになった。

政府と大学との関係には様々な経緯があったが、第一次大戦後には、学部の教授会が基本的な意思決定機関となり、学部から選出された評議員からなる評議会が大学全体の意思決定機関となる、という形態が国立大学においては標準的となった。私立大学についても、意思決定機関については形式的には理事会、評議員会にあったが、教授会の権限については国立大学の影響を強く受けた。大学の自治の内実が、実質的には学部教授会の自治によって構成される、という日本型の構造の基礎が形成されたのである。

戦後改革

戦後改革によって日本の大学は、「新制大学」として再生されることになった。戦後教育改革は、基本的に、戦前の複線型のヨーロッパ型の教育体系から、アメリカ型の教育体系への移行を軸としていた。高等教育については、前の初等中等教育 11 年のうえにおかれた、3 年の旧制高等学校ないし大学予科と 3 年制の旧制大学からなる高等教育に対して、初等中等教育 12 年の上の、4 年制の大学へと転換したわけである。この転換は戦前の大学予備教育ないし「高等普通教育」機関と旧制の大学が、新制大学に統合されたことを意味する。

戦後改革の所期においては、アメリカ教育使節団は、日本の高等教育が過度に専門化していることを問題とし、より一般市民を対象とした「普通教育的科目」の重要性を強調していた（大崎編著 1988, p.39）。それが教育課程の面ではそのころアメリカで普及しつつあった「一般教育」(general education) 科目を組み込むことが、重要な原則とされた。

大学の組織の面では、占領軍 CIE（民間情報教育局）は、国立大学大学の内部組織は、基本的には、人文、社会、理科等の分野については、それぞれを単独の学部とはしないこと、専門別の学部は、医学、法律、工学、教員養成などの職能的専門分野においてのみ設置されるべきことを基本的な指針とした（前掲書 p.134）。ここでは新制大学の学士課程教育の大きな部分を、アメリカ型の学士課程カレッジに統合することが構想されていたといえよう。しかし現実の国立大学の再編は、それまでの旧制大学の学部を基礎とした組織と、旧制高校あるいは旧制専門学校の組織を前提とせざるを得なかったから、その構想をそのまま徹底することは困難であった。そうした異質の組織の多くは、「学部」として大学に統合されることになったのである。

戦前と異なる組織原理が持ち込まれたのは、上述の一般教育が教育課程として導入された点である。旧制高校を基礎として、いくつかの大学では「教養学部」、「学芸学部」、「文理学部」が設置されて、ここで一般教育課程が教えられることになった。また大部分の国立大学では、「教養課程」が学部に準ずる学内組織として設置され、ここで一般教育が担当されることになった。

法制的には、1947 年に制定された学校教育法 53 条では、大学には学部を置くことが明記された。また同時に大学には教授会が置かれることが明記され、それが複数学部を置く大学においては、学部教授会に当たると解釈された。これによって国公立大学を含めて、学部が大学の中間組織であると同時に、基本的な意思決定の単位でもある、という日本型の大学組織モデルが形成されたのである。

大衆化以後の修正

その後、新制大学制度は定着し、1960 年代から大学就学率は大きく拡大し、日本の高等教育は大衆

化の時代に入った。それは大学の収容力の拡大を意味していた。具体的には大学が新設され、既設の大学に新しい学部が加えられた。さらに学部の入学についての学生定員が増大した。少数の旧制大学に適用されていた上述の日本の大学組織モデルはこうして、すべての新制大学に適用され、さらに大学の拡張の中でより強固なものとなった。

それは制度的に学部が重要な単位となったからである。第一に大学設置基準は基本的に学部・学科を単位として、教員、設備、学生定員、等を規定した。学士課程教育は、基本的に学部の枠に拘束されることになった。第二に、国立大学については国の補助金（校費）が、教員、学生数によって算出されたために、学部単位での補助金額が明確となり、大学全体としての予算配分を正当性することが難しくなった。私立大学でも、学部単位での授業料収入が明確であり、学部の財政的な独立性が強くなった。第三に、入学者選抜においても学部、学科単位で行われ、学部が、入学、卒業までの一貫した教育単位となることになった。

しかし他方で、急速な大衆化が、日本の大学のあり方に大きな問題をも生じさせることになった。そうした背景から 1960 年代末には、大学紛争が激化した。また量的な拡大を前提として、大学制度を基本的に再検討しようとする動きも生じた。とくに 1971（昭和 46）年に発表された中央教育審議会の答申は、財政、制度にわたって様々な改革の可能性を述べている。ただし、それは大学の内部組織については、あまり触れることはなかった。

この意味で、大学の内部組織の改革が問題となったのは、一連の「新構想大学」の設置を通じてである。特に東京教育大学の筑波への移転に際して、それを新しい日本の大学の組織のあり方のモデルとすることが政策的に意図された。その際に、おもにアメリカの大学のあり方が強い影響力を与えた。結果として新大学は、①大学管理組織において学長を中心とする執行部の権限を強め、②大学院を修士・博士の一貫性とし、そして③大学の内部組織を、研究のための組織としての「学系」、教育のための組織として「学群・学類」および大学院研究科、と二つの原理で編成することとした。特に③の新しい組織を可能とするため、1973 年に学校教育法 53 条が改正され、「大学には、学部を置くことを常例とする。ただし、当該大学の教育研究上の目的を達成するため有益かつ適切である場合においては、学部以外の教育研究上の基本となる組織を置くことができる。」（現 85 条、下線筆者）とされた。

いま一つ大学の内部組織に重要な変化を生じさせたのは、いわゆる大学院の重点化であった。1980 年代末から特に研究型の国立大学において研究費の不足が深刻な問題となっており、国立大学の中でも、研究費の重点配分を求める声が強かった。またこの時期には第 2 次ベビーブーム世代の大学進学を受け入れが問題となっていたが、その後には大学生の拡大は見込めないことが明らかであった。そのため大学院教育を強化することが政策的な課題として説得力をもつ状況が作られていた。その中で 1991 年に東京大学法学部が、教員の帰属組織を大学院法学研究科に移す（大学院を部局化する）ことによって、教員一人あたりの積算校費の単価を増額することが認められた。これを契機として国立大学の中で、教員の帰属組織を研究科に移す動きが活発になり、大学間の競争も生じた。このような意味での大学員部局化による財政措置の際は、2000 年に積算校費の基準が統一されたことによって経済的なメリットとは結びつかなくなったが、なお大学院への帰属が一種のprestige ととらえられる傾向が生じ、その影響は私立大学にも及んだ。

このような変化は本来は、学部という組織にも大きな変化をもたらすべきものであったかもしれない。実際、これを契機として、教員の帰属組織、大学院研究科と、学部とが、完全に対応しないケー

スも少なくなくなったのである。しかし重要なのは、それがむしろ教員の側の利害によって生じていたために、教育のための組織としての学部については、ほとんど基本的な変化が生じなかったことであるといえよう。

その後 2005 年の中教審答申では、大学設置基準の規定が、講座制、学科目制を前提として設定されているために、教育内容の柔軟性を妨げていることが指摘された。それを受けて 2007 年の大学設置基準改正では、講座制、学科目制に関わる詳細な規定は廃止された。しかしこれについても、学部そのものについては、ほとんど議論されることはなかった。

結論：日本の特質とその改革可能性

以上の議論を通じて、次の点を指摘できる。

まず国際比較の観点からいえば、現代の大学の組織は、一般に「学部型」と「デパートメント型」に大別できる。学部型は伝統的なヨーロッパの大学の伝統をくむものであり、大学全体の統治機能は比較的弱く、大学内部は数個から 10 個程度の「学部」に分かれ、この学部には強い権限が与えられる。学生は入学当初からこの学部に入學するが、学部の拘束力は弱く、学修は昇級、卒業試験によって監督される。他方でデパートメント型は、19 世紀末から 20 世紀末にアメリカにおいて発展されたもので、大学全体の統治機能が強く、大学内部は、中間組織に分かれるものの、学士教育課程は一般に専門分野を超えた大括りの組織で行われる。教員は専門分野別に細分された数十のデパートメントに属する。学士課程教育は、教育プログラムの中で統括され、それに各デパートメントが参加、担当する、という形で実施される。他方でヨーロッパの大学では伝統的に学部型をとってきたが、現代では、様々な形で、デパートメント型に近づく傾向がみられる。

こうした中で、日本の大学組織は、むしろ古典的な学部型に属する。大学全体の統治機能は弱く、各学部の教授会に広範な意思決定権が与えられる。学生は入学時から学部、ないしその下の学科、コースなどに分かれて入学する。ヨーロッパの大学と異なるのは、研究室、ゼミなどの教員一人が対応する小集団に学生が帰属する傾向が強く、この小集団の拘束力が強い。他方で、学生の学修管理はアメリカのように単位制で行われるが、一般のカリキュラムにおける学修過程の拘束力は弱い。

以上のように整理すると、日本の大学の組織のあり方については、さらに次のような点を検討する必要があると考えられる。

第一に、以上のように類型化した大学の組織が、その教育、研究上の機能にどのような影響を及ぼすかを検討する必要がある。一般的にいえば、学部型の組織は、学術の内部の論理によって意思決定を行うのに適している一方で、デパートメント型は、大学全体の意思決定の力が強いために、社会の大学に対する要求に対応しやすい傾向をもつのではないかと考えられる。しかし、こうした一般的な推論はさらに、体系的に検証する必要がある。

第二に、仮にデパートメント型の組織が望ましいとしても、現実的に日本の大学が学部型からデパートメント型に移行する際にどのような形態が可能かが問われる。実際には日本の多くの大規模大学では、学部の規模がきわめて大きく、アメリカやヨーロッパの一つの大学に匹敵する規模をもつものが少なくない。また筑波大学は、いったんデパートメント型への移行を意図して組織が設計されたが、結果としてそれが学内管理体制として十分に機能せず、学部型に回帰したとみることができる。これ

らの具体的な事例を通じて、日本における学部型組織の改編可能性を検討することが求められる。

第三に、上述のような改革を進めるとする場合には、どのような条件や政策が必要であるかが問われる。前述のように実は戦後にも、現行の学部型組織を部分的に改革するための政策はとられてきた。しかしより基本的な制度の変更が必要であるかも知れない。学校教育法における学部と、教授会の現行の規定は必ずしもそれを妨げるものではない³⁾。しかしさらに法令上の改革が必要か否かは議論されるべき問題である。他方で大学設置基準については、現行の形態はデパートメント化には大きな制約となり得る。それをどのように変化させることができるかを検討することが必要である。

いずれにしても、日本における大学の組織形態について、さらに体系的で具体的な検討を行うことが重要な課題となっている。

注

- 1) Bess の議論は、基本的にはアメリカの大学の基本組織であるデパートメントが、教育機能との関係で、マトリクスの組織となっている、と主張している。しかしそこからどのような議論が帰結するのかは、明確ではない。
- 2) Here was a form of organization which came into being without deliberate debate on the part of its creators and yet displayed such great uniformities that it could not be termed a response to varying local desires or needs. (Veyzey 1965, p.268)
- 3) 学校教育法 第八十五条 大学には、学部を置くことを常例とする。ただし、当該大学の教育研究上の目的を達成するため有益かつ適切である場合においては、学部以外の教育研究上の基本となる組織を置くことができる。 第九十三条 大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない。○2 教授会の組織には、准教授その他の職員を加えることができる。

文献

IDE 大学協会 2013.『IDE 現代の高等教育。特集 大学組織を問い直す』

天野郁夫 2009.『大学の誕生』、中央公論新社

大崎仁 編著 1988.『戦後大学史』、第一法規

大崎仁 1999.『大学改革 1945-1999』、有斐閣

金子元久 2013.『大学教育の再構築』、玉川大学出版部、2013 年

黒羽亮一 2002.『大学政策 ー改革への軌跡』、玉川大学出版部

黒羽亮一 2001.『戦後大学政策の展開』(新版)、玉川大学出版部

酒井吉栄 1979.『学問の自由・大学の自治研究』、評論社

高木英明 1998.『大学の法的地位と自治機構に関する研究ードイツ・アメリカ・日本の場合』、多賀出版

中央教育審議会大学分科会 2005.『大学の教員組織の在り方について<審議のまとめ>』

中央教育審議会大学分科会 2014.『大学の管理運営について<審議のまとめ>』

横尾壮英 1999.『大学の誕生と変貌ーヨーロッパ大学史断章』、東信堂

- Amaral, Alberto, Jones, Glen A. and Karseth, Berit eds. 2002. *Governing higher education: National perspectives on institutional governance*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, Alberto, Meek, V. Lynn and Larsen, Ingvild M. eds. 2003. *The higher education managerial revolution?* Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- American Association of University Professors. 2001. *Policy documents and Reports*. Ninth edition. Washington, D.C.: AAUP.
- Ben-David, Joseph. 1972. *Trends in American Higher Education*. New York: McGraw Hill.
- Bess, James L. 1982. *University Organizations*. New York: Human Sciences Press, Inc.
- Bess, James L. and Dee, Jay R. 2008. *Understanding College and University Organization: Theories for Effective Policy and Practice; Volume II: Dynamics of the System* [Paperback]. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Birnbaum, Robert. 1988. *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bradley, Richard. 2005. *Harvard rules: Lawrence Summers and the battle for the world's most powerful university*. New York: Harper Collins Publisher.
- Braun, Dietmar and Merrien, Francois-Xavier. 1999. *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*. London: Jessica Kinsley Publishers.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 1982. *The control of the campus*. Princeton University Press.
- Cummings, William K. and Finkelstein, Martin J. 2012. *Scholars in the changing American academy*. London: Springer.
- Duryea, Edwin D. (edited by Don Williams) 2000. *The Academic Corporation*. Falmer Press.
- Ehrenberg, Ronald G. ed. 2004. *Governing academia*. Cornell University Press.
- Firth, C.H. 1909. *The Faculty and Their Powers*. London: Simpkin, Marshall & Co.
- Gayle, Dennis John, Tewarie, Bhoendradatt, and White, A. Quinton Jr. 2003. *Governance in the twenty-first-century university*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hirsch, Werner Z. and Weber, Luc E. 2001. *Governance in higher education: The university in a state of flux*. London: Economica.
- Huisman, Jeroen, ed. 2009. *International perspectives on the governance of higher education. Alternative frameworks for coordination*. London: Routledge.
- Ingram, Richard T. and associates. 1993. *Governing public colleges and universities*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Kehm, Barbara M. and Teichler, Ulrich eds. 2013. *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. London: Springer.
- Mortimer, Kenneth P. and Sathre, Colleen O'brien. 2007. *The art and politics of academic governance: Relations among boards, presidents, and faculty*. American Council on Education.
- Paradeise, Catherine, Reale, Emanuela, Bleiklie, Ivar, Ferlie, Ewan eds. 2009. *University governance: Western European comparative perspectives*. Springer.

- Peterson, Marvin W. ed. 1991. *Organization and governance in higher education. Fourth edition.* MA: Simon and Schuster Custom Publishing.
- Tapper, Ted and Palfreyman, David. 2000. *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition.* London: Woburn Press.
- Tierney, William G. and Lechuga, Vicente M. eds. 2004. *Restructuring Shared Governance in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Trow, Martin, (Michael Barrage ed.) 2010. *Twentieth Century Higher Education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Veysey, Laurence R. 1965. *The Emergence of the American University.* The University of Chicago Press.
- Veblen, Thorstein. 2013 (original 1904). *The Higher Learning in America.* Princeton University Press.

Organization and Governance in University: Theoretical and Historical Perspectives

Motohisa KANEKO (University of Tsukuba)

Enhancing educational and research functions is the focal point of higher education reforms. The organizational form and internal structure of university are one of the critical factors from that perspective. Nonetheless, the organizational form has not been a subject of many studies. While in at general level, organizational form of universities assumed to be trivial, the concrete shape of organization or each university is very different from others. Attempt to theoretically categorize the forms, and analyze their function have to face difficulty at the outset.

In this paper I tried to build a basis for such an analysis. In the first section I reviewed the literature related to the organizational forms of higher education institutions. It is argued that the past attempts of applying the general framework of organization and management theories, developed to business corporations, have limited implications to university organization. In the second section, I explored the prototypes of university organizations in the development of university in the history since the middle ages. From that I argued that there are three basic types of university organization, i.e., (i) Faculty model, (ii) College model, and (iii) Department model. In the third section, I tried to set the Japanese university in this contest. I argued that the Japanese universities were originally organized on the model of Faculty type, even though there are significant differences from the European universities. Through the postwar reform, Japanese higher education system as a whole underwent reorganization after the American model. Nonetheless, at the institutional level the Faculty model remained intact. There have been attempts to introduce the Department level, but they have not been successful.

These observations and discussions provided that basis for our next research project of empirical analysis on how the Japanese universities are organized, what their consequences are, and what are the factors that resist changes in the basic structure, particularly the reforms to introduce the department model more fully.