

大学組織内における評価と改善計画の 断絶に関する事例研究

中 島 英 博

〈要 旨〉

本稿の目的は、米国の中規模州立大学の事例を通して、評価と改善計画の断絶が生じるメカニズムと、組織におけるその意味を考察することである。一般に、評価と改善計画は合理的で整合的であることが望ましいと考えられているが、それが常に組織のパフォーマンスを高めるとは限らない。本稿では、一見すると評価と改善計画が断絶されているものの、背後にある構成員間の相互作用に注目すると、断絶が組織のパフォーマンスを必ずしも低くするとはいえないことを示した。主な結論は、以下の通りである。第1に、IR室等から提供されるデータは、全てが評価において活用されないものの、評価に参加する構成員の相互作用を促すために活用される。第2に、評価や改善計画は一定程度儀礼的に取り組まれ、組織にとって重要な課題と切り離される。第3に、組織にとって重要な課題を、構成員間の相互作用を通じて内面化することで、儀礼的な評価や改善計画が組織の統合に有効に作用する可能性がある。

1. はじめに

1.1 研究の背景

今日の高等教育機関を取り巻く環境は、市場メカニズムが大きな役割を果たすようになった。すなわち、どの国の高等教育機関も財源獲得のために学生募集と外部資金を巡って競争するとともに、グローバル化を背景とする経済競争へのより直接的な貢献が求められている(羽田 2009: 115)。この世界共通の課題への対応方法も多くの国で類似しており、具体的には民間的統制手法であるニューパブリックマネジメントの導入である。この

世界的な潮流の中で、日本でも 2000 年代半ばより国立大学の法人化をはじめ、さまざまな形でトップダウン型の大学運営を推進する政策が導入されてきた。

この過程を通して、自己点検評価やそれに基づく中期経営計画や経営戦略計画の策定は、広く大学に定着した。たとえば、日本の私立大学は 2010 年の時点で 55% 強の大学が、何らかの経営戦略計画を策定している（両角 2010: 8-9）。また、この取組を担うために多くの大学で評価室やインスティテューショナルリサーチ室（以下、IR 室とする）が置かれるようになった。IR の定義の 1 つに「大学のミッションとその実現のための手段、とりわけ情報収集と分析」があるように（小林・山田 2016: 9）、これらの組織が計画の質向上に資するという期待があるためである。

これに伴い、IR を充実させるさまざまな取組が行われるようになった。特に、学生の学習行動に関する調査と執行部への情報提供は、近年日本の多くの大学が取り組み始めると共に最も関心が持たれている分野である。これらの取組は、大学評価や経営戦略の策定において有効に作用したりその質向上に資すると期待されているためである（東京大学 2014）。しかし、データの収集とその分析結果の提供が、常に大学評価や中期経営計画に有効に作用するのかという点は、必ずしも十分に検討されていない。また、大学評価の充実が、常に中期経営計画等の充実に作用するという点も自明ではなく、むしろ評価と計画には通常大きな断絶がある（Middaugh 2009）。

それでも多くの大学が IR・評価・計画の間の一貫性を期待する理由は、大学関係者の多くが暗黙の仮定として大学組織を実証主義パラダイムで理解しているためである（Dee and Heineman 2016）。すなわち、優れた IR 組織が設置され、優れたデータが提供されれば、優れた計画が用意できるという前提である。また、その機能に不具合があれば、組織や人員の見直しと拡充、調査項目やデータマネジメントシステムの更新、指揮命令系統や権限配分の適切な変更などにより、不具合を解消できるという前提である。実証主義パラダイムのもとでは、IR をテーマにした研究は自ずと組織の設置、組織の機能、スタッフの専門性、収集するデータ、他部署との連携等に注目したものとなる。これまで日本の大学で IR をテーマにした研究の多くは、この立場で分析を行ってきた。

しかし、実証主義パラダイムの組織論は 1960 年代までにその限界が指摘されている。そうした組織観は必ずしも適切ではなく、むしろ社会構築主義パラダイムで理解する方が、現実の組織をよりよく説明できるという

考えが現在の中心的な組織観である（Kazer and Dee 2011、藤村 2015 など）。先の問題に照らせば、IR・評価・計画の間には必ずしも一貫性があるとは限らないが、大学の構成員はそれでも全体としてうまくいっているという解釈が、どのようなプロセスで生成されるのかという課題を明らかにする必要がある。IR や評価、改善計画に関する研究は組織と密接に関連しているにもかかわらず、従来の研究では組織の理解に関して前提とするパラダイムを十分に考慮してこなかった。本稿の目的の1つは、この分野における社会構築主義パラダイムに基づく研究の蓄積に貢献することである。

1.2 本稿の目的

本稿の目的は、大学組織において評価と改善計画の間に断絶が生じるメカニズムを、事例研究によって明らかにすることである。その際に、評価や改善計画に必要なデータが提供された場面における、大学構成員のデータ解釈の過程に注目することで、一見断絶されている評価と改善計画が構成員の間でどのように整合的に解釈されていくかという相互作用のプロセスを明らかにする。

特に本稿では米国の大学を事例研究の対象としてとりあげる。これは、日本の大学における IR・評価・計画に関する取り組みの多くは、米国での取り組みを参照して進められているためである（小林・山田 2016）。また、米国においても IR・評価・計画に関する研究の多くは、実証主義パラダイムに立つ研究がほとんどであり、組織の特徴を十分に考慮した研究は少ない（Dee and Heineman 2016）。そのため、米国の事例研究を通して今後の日本における研究の足掛かりを得ることも目的とする。

本稿の構成は次の通りである。次節では、事例分析の対象となる大学組織と使用するデータ、分析方法を示す。3 節では分析結果を示し、評価と計画の間に断絶が生じるメカニズムに関する仮説を検討する。第4節は、結語である。

2. 研究の方法

2.1 事例分析の対象

本稿では、米国の中規模州立大学（以下、A 大学とする）がまとめた自己点検評価報告書（Self-Study Report）の作成過程を事例分析の対象とす

る。報告書の作成過程では、提供された資料やデータを用いて成果と課題、および今後の取組について議論されるため、本稿の目的に対して適切な事例と考えられるためである。

A 大学では、自己点検評価報告書は全学的に組織された委員会で作成される。報告書は受審するアクレディテーションの基準に沿って 11 の基準ごとにまとめられている。報告書の作成は、全体を統括する委員会と、基準ごとの報告書作成の実務を担う小委員会によって進められた。委員会の構成は、表 1 の通りである。

表 1 自己点検評価報告書の作成メンバー

委員会	構成員
統括委員会	11 名、委員長：自己点検担当副学長
基準 1 (ミッションと理念)	7 名、共同委員長：教授 (人類学)、自己点検担当副学長
基準 2 (計画と評価)	10 名、委員長：IR 室長
基準 3 (組織とガバナンス)	6 名、委員長：学士課程教育担当副学長補佐
基準 4 (学位プログラム)	31 名、共同委員長：教授 (言語学)、大学院副研究科長、学生支援担当副学長補佐
基準 5 (教員組織)	9 名、委員長：教授 (心理学)
基準 6 (学生)	18 名、委員長：学生担当副学長
基準 7 (図書・情報資源)	8 名、委員長：図書館司書
基準 8 (物的・技術的資源)	14 名、委員長：施設担当部長
基準 9 (財政資源)	7 名、共同委員長：文理学部長、財務担当副学長補佐
基準 10 (情報公開)	8 名、委員長：渉外担当部長
基準 11 (倫理)	5 名、委員長：多様性担当部長

自己点検評価報告書の作成は、担当の副学長が責任を負っている。この副学長が統括委員会のメンバーを指名して組織するとともに、その多くは小委員会の委員長を務めている。小委員会は自己点検担当副学長を補佐する事務局の協力を得て、学内の教職員に対して指名で依頼される。部署や学科等による割り当てなどは行わず、多様な意見を集められるよう総括委員会が適切と考えるメンバーを指名する。原則として小委員会のメンバーは他の小委員会のメンバーを兼務しない。また、基準 4 は自己点検の中心であるとともに最も重要な項目であるため、多数の教職員が参加している。そのため、小委員会内をさらに小さい単位であるグループに分け、「教育プログラム全般」「学術倫理」「学士学位課程」「一般教育」「専門教育」

「大学院教育」の6グループで分担して作成した。1グループは5名から6名の教員で構成される。全学で125名の教職員が参画したことになる。

報告書の作成では、基準ごとに必要な資料やデータが副学長室から提供される。副学長室では、各学位プログラムが受ける専門分野別認証評価の資料、各学科、事務局、IR室等が提供する基礎資料・基礎データを蓄積している。資料やデータは小委員会のメンバーに提供され、それに関する議論を経て報告書の基本様式である「観点別記述」「自己評価」「今後の取組」の3点を文書にまとめる。基準の合致に関する観点別記述は、原則として小委員会は与えられた資料を用いて作成するが、評価や今後の取組に関して追加の資料請求があれば、副学長室を通して学内の関連部署から資料やデータを取り寄せることができる。

2.2 使用するデータ

本稿では、A大学で自己点検評価報告書の作成に参加した教職員に対し、仮説生成を目的として非構造化面接法により発話データを収集する。以下では、調査の依頼に対して承諾を得られた3名の教職員のデータを分析の対象とする。調査は2016年7月から9月の間に実施し、1名に対して約100分の面接を2回または3回実施した。調査対象者の属性は、表2の通りである。

表2 調査対象者の属性

	本務	担当委員会	役割	専門分野	大学経験年数	面接回数
B氏	自己点検担当副学長	総括委員会 基準1	委員長	社会学	39年	3回
C氏	教育学科准教授	基準4	委員	教育学	16年	2回
D氏	心理学科准教授	基準5	委員	心理学	12年	2回

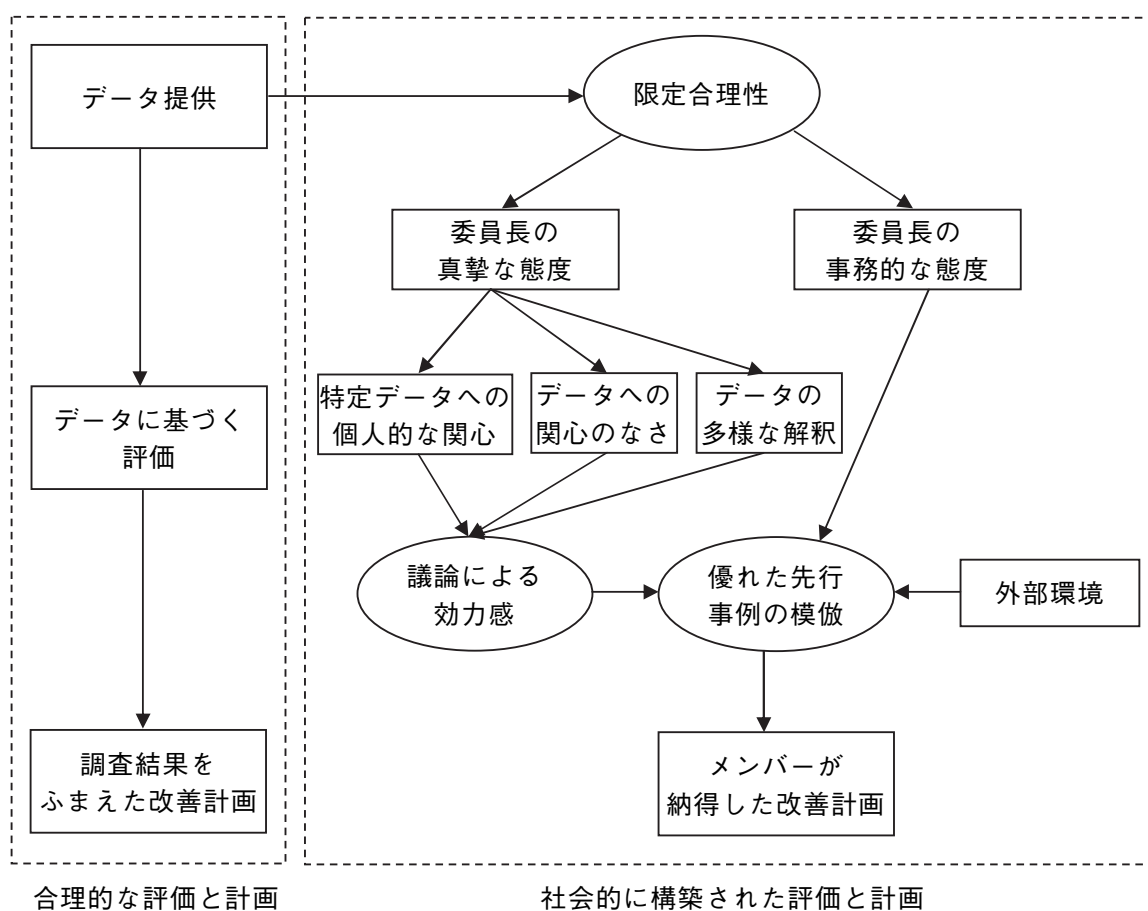
3. 結果と考察

3.1 生成された仮説

得られた発話データは、グラウンデッドセオリーアプローチに基づいてコード化し、コード間の連携を説明する仮説モデルを生成した。図1はこの仮説を示したものである。図1の左側はデータの提供、データに基づく

評価、評価結果をふまえた改善計画という直線的なプロセスが合理的モデルとして示されている。一方、図1の右側には自己点検評価に参加した構成員の間で社会的に構築されたデータ、評価、改善計画の関係が示されている。実証主義パラダイムの立場からは、これは非合理的な取組と評価される。しかし、そのことが組織の活動に望ましくない影響を与えるとは限らない。

以下では、その背後にある要因をデータとともに考察する。



ただし、 は発話データから得られた概念、 は潜在的な概念をそれぞれ表す。

図1 生成された仮説

3.2 評価と改善計画の断絶をもたらす要素

はじめに、仮説モデルを構成する要素を発話データに基づいて考察する。

第 1 の要素は、評価や改善計画に関わる人の限定合理性の問題である (Hatch 2013 : 230)。すなわち、全てのデータを十分に吟味して評価をまとめたり改善策を検討することは理想的だが、現実には行われぬ。特に大学では時間の制約が大きいと考えられる。そのため、A 大学でも評価や改善計画は代表の者が素案を示し、それを他の者が検討するという形で進められる。しかし、この方法は代表以外の者の当事者意識を下げる効果があると考えられる。理想的には代表以外の者も代表者と同じ努力の投入をすべきだが、それが実行されるかは当事者に依存する不確実なものとなる。

以下のデータは、この点に関するものである。ただし、括弧内のアルファベットは表 2 における調査対象者の発話を表し、「(調)」は調査者の発話を表す。

- (調) 報告書の素案は誰がつくるのでしょうか。
- (B) 多くは基準ごとの委員長がつくっています。しかし進め方は委員長によってさまざまだと思います。
- (調) 委員が原稿を書くことはありませんか。
- (B) 委員長によります。委員の参加を重視する人、事務的に進めて最低限の議論だけをする人など。
- (調) どちらの委員長が望ましいのでしょうか。
- (B) 報告書をつくることに関してはどちらでも差はないと思います。報告書に書くことは定型の部分がほとんどです。評価や改善に関する提案では独自性が出せる余地があります。
- (調) 一般には委員の参加を重視することは良いことなのではないですか。
- (B) もちろんその通りです。そういう委員会は委員の多くがこの仕事に充実感を感じているのではないのでしょうか。
- (調) 充実感が高いと報告書の質も高いという関係ですか。
- (B) 報告書の質は関係ありません。報告書は誰がつくっても差はないでしょう。
- (中略)
- (調) 委員はデータへのアクセスが特別に認められることがありますか。
- (B) 必要な資料は事前に渡されます。リクエストがあれば追加で求めることができます。

(B) データをリクエストということはないと思います。必要な資料は事務局がまとめた報告書がありますから、それを使って（自己点検評価）報告書をつくります。

この例が示すように、現実の評価や改善計画の検討は、特定の個人の努力に大きく依存している。また、メンバーが独自にデータを集めたりすることはまれであり、委員会において従属的な参加をしていると考えられる。

第2の要素は、評価や改善計画に参加する者が持つ個人的な関心である。これはデータの解釈を多様にしたり、特定のデータに対する検討時間を占有することにつながる。この背後には、教育機関の目標到達を測定できる直接的なデータはなく、間接的なデータを使わざるを得ないという特徴がある。

たとえば、A大学では大学全体を統合する目標には、優れた研究成果の発表、市民を育成する教育、学生の職業機会の拡大と地域の課題解決への貢献が掲げられている。こうした目標は、どの大学にも共通する目標である。しかし、これらは直接的に測定できないため、論文数や教員学生比などの間接的な指標を多数設定し、それらを総合的に用いて大学の活動を評価する。間接指標を使用することは、そのデータと目標との間に複数の解釈がなされる余地を残す。

以下のデータは、この点に関するものである。

(B) たとえば、ある委員会で示されたデータには、女性教員の給与が男性教員よりも少ないというデータがありました。ある委員がこのデータに注目して発言して、ジェンダー問題の改善を提案しました。

(調) どのように改善するのですか。

(B) 難しいですね。給与を上げることは難しくはないはずですが。

(調) 改善計画ではどういう提案をしたのでしょうか。

(B) 明確には示していなかったと思います。

(調) 改善しないということですか。

(B) 問題が認識されたことが重要です。

(D) ジェンダー問題は、ある教員の指摘で議論になったと記憶しています。同じ職位でなぜ男女間に差があるのかというのは、全員驚

いていたと思います。その（指摘した）教員はジェンダー論が専門の方でした。（中略）女性教員は手のかかる学生の相談にのったりなどの母性的な役割を押しつけられていて、それが目に見える研究や教育の評価を下げているという指摘だったと思います。

（調）具体的にどういう改善をするのですか。

（D）難しい問題でよく発言した教員以外は困っていたと思います。私も問題だとは思いますが、どうすればよいかというには複雑すぎる話です。

（調）報告書には反映しなかったのですね。

（D）報告書は委員長が用意していましたし。書くことは決まっていますよね。評価で重要なのは教員学生比、教員の多様性、労働環境、教員評価の方法がどう改善したかです。

（D）私は委員の仕事は委員長の素案について、資料を見ながら点検するという役割かと思っていました。

（D）それでも、給与格差の問題は全員が真剣に考えていた問題です。全員が団結してこの問題に取り組もうと議論していました。

（調）資料のデータはとても細かいですね。

（D）報告書の添付資料はごく一部です。私たちにはさらに多くの資料が用意されていました。しかし、全ての資料に目を通すことは不可能です。時間がありません。報告書の内容と間違いがないかを確認するためのものですね。

（調）この量でごく一部だと、全てのデータに注意は払えませんよね。

（D）それでも全て目を通して確認します。全てを議論する時間はありません。

（D）男女間の給与格差は全員の印象に残ったので、議論にかなりの時間が使われたと思います。

この例が示すように、データの解釈では参加する者が持つ個人的な関心や経験が、議論に充てられる時間を左右する。その過程で、（1）あるデータは関心が持たれずに注意を払われない、（2）大学から提供されないデータや情報がメンバーから提供される場合があるという2つのことも付随して生じる。このことは、一見合理的でないように見えるが、このような議論の過程が、メンバーが充実感や効力感をもたらしている可能性がある。そして、この経験が参加者の評価や改善計画に対する肯定的な態度を引き

出していると考えられる。

第3の要素は、組織が置かれた外部環境の影響である。組織の意思決定には合理的な判断だけでは行われず、社会制度や文化の影響を大きく受ける（Hatch 2013: 75）。一般に制度理論が指摘する組織同型化のメカニズムには、法令や規制による強制的同型化、暗黙のルールによる規範的同型化、不確実性による模倣的同型化がある。

調査結果は、模倣的同型化を反映したものと考えられる。すなわち、不確実な環境下で今後の見通しが不明確な場合、他大学で高く評価された取組を模倣して自大学の大学の取組を決める行動である。そして、その決定は必ずしもデータに基づく議論から導かれたものとは限らない。評価の段階では別の課題が重点的に議論されながら、今後の改善計画ではそれらを前提とした内容ではなく、組織環境に影響された内容で占められる。これは表面的には評価と改善計画の一貫性が保たれているが、議論の過程と断絶されている。

以下のデータは、この点に関するものである。

(C) 私たちの担当は会議が多かったと思います。担当の小委員会と全体の委員会がありました。

(調) 委員長が報告書の素案を用意すると聞いています。

(C) 私たちの担当は、全員で議論して報告書を準備しました。

(調) 委員長が中心になって進める形ではない。

(C) 委員長は議論が活発になるよう、とても優れたファシリテーションをしてくれました。

(中略)

(調) 教育改善の重要な課題はありますか。

(C) たとえば、今キャンパス内で重要な教育の課題の1つは、教える英語スキルに関するものです。現在、大学には留学生の数が増えています。そのため、明快で分かりやすい英語で授業をすることが教員に求められますが、これは難しい課題です。

(C) 留学生は英語がわかりやすい自然科学系の専攻を選ぶ傾向があります。人文社会科学分野は優秀な留学生と接する機会を失っているかもしれません。

(調) その課題はどのデータからわかりますか。

(C) データはないですが多くの教員が課題と思っています。

- (調) 委員会ではデータがなくても議論ができますか。
- (C) データがある方が議論をしやすいかもしれません。
- (C) 委員会ではほとんどの人が同じように（問題だと）考えていました。他の教員も同じだと思います。
- (調) 具体的にどのように教員の能力を高めるのでしょうか。
- (C) 難しいですね。いろいろな方法があると思います。
- (調) 改善計画ではどこに反映されていますか。
- (C) 教員の英語の問題は書いてありませんが、留学生を対象にした取組が示してあります。
- (調) この計画は評価結果を反映していますね。
- (C) この内容は他大学でも重要ですし、どの大学でも共通の課題なので重要な改善計画です。
- (調) メンバーは大学教育に詳しい人が多いですか。
- (C) 必ずしも詳しいとはいえないし、実際はわからないが、多くの大学に共通する課題は全員が異論なく受け入れられる意見だと思います。

実際に A 大学が学位プログラムの領域で改善計画として示した内容は、表 3 の通りである。これらのうち、数量的推論、図書館情報技術、学術倫理教育の学中、留学生向け補習教育の充実、e ポートフォリオシステムの活用は多くの大学で共通する課題であり（DeAngelis and Neiman-Deschaaf 2013、Davies 2014 など）、他の改善計画もこれらと関連した内容となっている。

模倣的同型化を反映した改善計画は、多くの構成員の納得が得られやすいため、他の部署が取り組むべき改善計画が列挙されている限り積極的な反対意見は出ないと考えられる。2 点目の流動的な関心と合わせると、合理的な視点からは評価と改善計画に断絶があったとしても、それは断絶とは解釈されず、高等教育のトレンドと整合した改善計画として違和感なく解釈されたと考えられる。

表3 基準4における今後の改善計画

教育プログラム全般	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学部と大学院の双方で、論理的・批判的な読解・論述能力の指導を検討する。 ・ 数量的推論、図書館情報技術、学術倫理について、対面・オンライン双方による教育機会を提供する。特に、学習支援センターの機能拡張を行う。
学士学位課程	<ul style="list-style-type: none"> ・ 院生講師研修プログラムの評価を行う。 ・ コース空き状況検索システムの学士課程への拡張可能性を検討する。
一般教育	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般教育委員会でプログラムの点検を行う、特に研究教育プログラム、情報技術、学際分野、市民教育、国際分野を重点的に点検する。 ・ 留学生・第二言語学生の学習成果向上に取り組む。数学能力の評価に ALEKS を活用する。
専門教育	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学士課程研究推進のための委員会を設置する。
大学院教育	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研究助手制度の見直し、博士課程学生の複数年表彰、奨学金配分を検討する。
倫理	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の倫理綱領を見直す。 ・ eポートフォリオシステムの導入を検討する。
学習評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己点検評価ガイドラインの見直しを検討する委員会を設置する。特に、大学院教育と一般教育のニーズに注目した改善を行う。 ・ 学習成果測定に必要な制度設計を検討する。

3.3 社会的に構築されたデータ・評価・改善計画の関係

上で示したように、調査で示された自己点検評価報告書の作成プロセスは、実証主義パラダイムの立場から見ると合理的なものとはいえない。すなわち、IR室をはじめとする学内のさまざまな部署から集められた資料やデータは副学長室でまとめられ、委員会の構成員に提供されているものの、全てが有効に活用されていない。また、評価の過程で重要と認識された課題が改善計画に含まれていない。しかし、このことが大学組織にとって望ましくない影響を与えるとは限らない。

図1に示すように、委員会に参加した構成員は、その経験を2つの経路で解釈していくと考えられる。1つは、データに関する個人的な関心やデータへの多様な解釈に関する相互作用を通して、評価・計画活動に関する効力感を得る過程である。A大学の事例では、この背後に委員長の態度が

影響している。報告書の内容を先見的に決めず、構成員の議論を通して評価と改善計画を検討する態度を持つ委員長の下では、メンバー間の相互作用を通して大学の課題を受け入れることにつながっている。この過程では、必ずしも IR 室から提供された資料やデータが合理的に使われることはなく、また、場合によってはメンバーが独自に持ち込むデータが使われることもある。しかし、あるデータは捨象され、1 つのデータを異なる立場から検討する過程にメンバーが参加することで、委員会の経験を有効なものとして解釈していると考えられる。

もう 1 つの経路は、委員会で提案された評価や改善計画が、メンバーの間で共有された先行事例と合致していることで納得を得る過程である。特に、他大学から優れた事例としての評価を得ていたり、有効な取り組みであると認定された事例との合致である。この経路でも全ての提供データが検討されることはない。ただし、この経路では組織同型化の作用で評価や改善計画への納得は得られるが、メンバーが大学の課題を受け入れることにはつながらない。A 大学の事例では、この背後に委員長の事務的な態度が影響している。評価報告書は過去の経験から、一定程度委員長が単独で作成することが可能である。データに関する多様な解釈を通じた相互作用を促進しない場合に、このような評価と改善計画の解釈が起こると考えられる。

これらの考察から、データ・評価・改善計画の関係は、作成された書類上の整合性よりも、データを通じた構成員間の解釈を交換する過程を重視する方が、組織の統合に効果的であることが示唆される。これは、制度理論における脱連結として解釈することができる（藤村 2015）。すなわち、自己点検評価報告書の作成自体は、所与のルールに沿って行うものの、それに拘泥することによる組織パフォーマンスの低下を避けるために一定程度儀礼的に取り組む。その上で、組織パフォーマンスを左右する課題については、そうした儀礼とは切り離し、構成員の相互作用を通して課題が内面化される過程を重視する。したがって、IR 室のデータが活用されないことや、評価と改善計画が合致しないことが組織パフォーマンスの低下につながるのではなく、構成員間の相互作用を重視しないことが組織パフォーマンスの低下につながると考えられる。

4. 結語と今後の課題

本稿では、米国の中規模州立大学を事例として、データ・評価・改善計画の関係を考察した。考察を通じて、データ・評価・改善計画の間には表面的な断絶が見られるものの、構成員の相互作用に注目すると組織の統合に有効な作用があることを示した。

本稿で得られた結論をまとめると、次のようになる。第1に、IR室等から提供されるデータは、全てが評価において活用されないものの、評価に参加する構成員の相互作用を促すために活用される。第2に、評価や改善計画は一定程度儀礼的に取り組まれ、組織にとって重要な課題と切り離される。第3に、組織にとって重要な課題を、構成員間の相互作用を通じて内面化することで、儀礼的な評価や改善計画が組織の統合に有効に作用する可能性がある。

一方で、本稿で示した仮説は十分に確立されたものではなく、複数の事例調査によって検証されなければならない。異なる属性の機関でも同様の仮説が成立するかは、今後の課題である。

参考文献

- 小林雅之・山田礼子、2016、『大学のIR－意思決定支援のための情報収集と分析』慶應義塾大学出版会。
- 東京大学、2014『大学におけるIR（インスティテューショナル・リサーチ）の現状と在り方に関する調査研究』平成24～25年度先導的の大学改革推進委託事業調査研究報告書。
- 羽田貴史、2009、「ガバナンス改革と大学改革」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、113-31。
- 藤村正司、2015、「高等教育組織存立の分析視角－新制度主義から見た国立大学の現状と行方－」『大学論集』48: 49-64。
- 両角亜希子、2010、「私立大学における戦略的経営－財務調査からみる現状と課題」『財務、職員調査から見た私大経営改革』日本私立大学協会附置私学高等教育研究所、5-24。
- Davies, Anne, 2014, “Integrating E-Learning to Improve Learning Outcomes”, *Planning for Higher Education*, (41)4: 23-9.
- DeAngelis, Philip and Neiman-Deschaaf, Michelle, 2013, “Learning Center: Case Study for Creating an Active Library”, *Planning for Higher Education*, 41(4): 122-5.

Dee, Jay, and Heineman, William, 2016, “Understanding the Organizational Context of Academic Program Development”, *New Directions for Institutional Research*, 168: 9-35.

Hatch, Mary, 2013, *Organization Theory*, Oxford University Press.

Kezar, Adrianna, and Dee, Jay, 2011, “Conducting Multi-paradigm Inquiry in the Study of Higher Education Organization and Governance: Transforming Research Perspectives on Colleges and Universities”, Smart, John, and Paulsen, Michael, eds., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 26(Ch.7): 265-315, Springer.

Middaugh, Michael, F., 2009, “Closing the Loop: Linking Planning and Assessment”, *Planning for Higher Education*, 37(3): 5-14.

