

学位論文の要旨

学校組織開発論としての「学習する組織」の
教育経営学的研究

申請者 曾余田 浩史

I 論文題目

学校組織開発論としての「学習する組織」の教育経営学的研究

II 論文構成

序章 研究の目的と方法

- 1 研究の目的
- 2 組織開発の源流と定義
- 3 先行研究の検討
- 4 研究の方法と構成

第I部 「自己更新」概念の批判的継承

第1章 機械的組織から自己更新する組織へ

第1節 成り行き管理 ー個業型組織ー

1. 「精進と奨励」の管理法の特徴
2. 個業型組織

第2節 構造的アプローチ ー機械的組織ー

1. 構造的アプローチの特徴
2. 構造的アプローチの組織変革 ーRDDモデルー

第3節 人的資源アプローチ ー協働的な組織ー

1. 人的資源アプローチの特徴
2. 人的資源アプローチの組織変革

第4節 オープンシステム論に立脚した学校組織開発論

1. オープンシステム論の特徴
2. 自己更新する組織
3. 学校組織開発の基本的な考え方 ープロセス・コンサルテーションー
4. 学校組織開発のプロセス ーシュマックの学校組織開発論ー

第2章 学校組織開発論における「学校の有効性」概念 ー問題解決能力への注目ー

第1節 「学校の有効性」をめぐる困難性

1. 「学校の有効性」概念の理論的・実践的位置づけ
2. 「組織の有効性」を判断する際に留意すべき問題
3. 「学校の有効性」と「効果的な学校」研究

第2節 「学校の有効性」の諸モデル

1. 「学校の有効性」の諸モデルの意味
2. 7つの「学校の有効性」モデル
3. 組織学習モデルの上位性

第3節 オープンシステム論の「学校の有効性」の判断規準としての問題解決能力

1. ベニスの「組織の有効性（健康性）」の判断規準

2. マイルズの「組織の健康性（有効性）」の判断規準

第3章 技術的合理性にもとづく「問題解決的自己更新」の特徴と問題点

第1節 教育経営学における技術的合理性の受容

1. 教育経営学における「理論運動」ーアートから科学へー
2. サイモンの問題解決（意思決定）の理論

第2節 「学習する組織」論による技術的合理性批判と「問題解決的自己更新」の特徴

1. 「高地」と「沼地」のジレンマーショーによる批判ー
2. シングルループ学習と防衛的思考ーアージリスによる批判ー
3. 「種類による複雑性」と「動的な複雑性」ーセンゲによる批判ー
4. 「問題解決的自己更新」の特徴と問題点
5. 「生成的自己更新」の素描

第3節 学校組織開発（論）における「問題解決的自己更新」

1. 「学校組織マネジメント研修」の検討
2. A小学校の学校変革の事例の検討

第II部 「問題解決的自己更新」から「生成的自己更新」への展開における「組織の意味や価値に着目する諸理論」の意義と限界

第4章 組織文化論に関する考察

第1節 組織風土と組織文化の違い

1. 組織風土
2. 人的資源アプローチとしての組織風土論
3. 組織文化

第2節 組織文化論としてのシンボリック・アプローチの枠組み

1. 合理的な組織観への挑戦
2. シンボリック・アプローチの枠組み
3. シンボリック・アプローチの組織変革

第3節 組織文化論の意義と限界

1. 組織の目に見えない側面の観察者／操作者のスタンス
2. 「伝統的共同体」の活性化による学校の再生

第5章 主観主義に関する考察

第1節 グリーンフィールドの主観主義

1. オープンシステム論への批判ー組織の物象化と価値中立性ー
2. 主観主義の組織変革
3. アンチリーダーシップとアナキー的組織論

第2節 ホジキンソンの経営哲学

1. 行為の中の哲学（フィロソフィ・イン・アクション）

2. なぜ経営哲学が存在しなかったのかーサイモン批判ー
3. 経営プロセスのタクソノミー
4. 価値パラダイム

第3節 主観主義の意義と限界

1. 主客二元論を前提にした哲人王のスタンス
2. 「自己更新」からの後退

第6章 批判理論に関する考察

第1節 3つの認識構成的関心

1. 技術的関心と目的合理的行為
2. 実践的関心とコミュニケーション的行為
3. 解放的関心とイデオロギー批判
4. 理想的発話状況

第2節 文化政治の場における知識と文化のマネジメント

1. 学校の正当化の危機
2. 知識と文化のマネジメント

第3節 解放的関心にもとづく組織変革

1. 参加民主主義的なコミュニティの実現へ向かって
2. 組織変革のモデル
3. 解放的アクション・リサーチ

第4節 教育経営の批判理論の意義と限界

1. 主客二元論を前提にした批評家のスタンス
2. 組織学習論から見た理想的発話状況の限界

第Ⅲ部 「生成的自己更新」の理論的基盤の探究

第7章 アーギリスとショーンの組織学習論に関する考察

第1節 「行為の理論」を基盤にした組織学習論

1. 「行為の理論」とダブルループ学習
2. モデルⅠとモデルⅡ
3. ダブルループ学習の力を高める組織介入の方法論

第2節 トランスアクション的な関係を基盤とした「探究」

1. 状況と探究者とのトランスアクション的な関係
2. 省察的实践を構成する諸概念
3. 「状況との省察的な対話」としてのデザイン
4. 「枠組み」の省察・実験

第3節 アーギリス&ショーンの組織学習論の問題点

1. アーギリス&ショーンとデューイの「探究」の違い
2. 「行為の理論」の問題性と「状況との省察的な対話」の可能性

第8章 センゲの「学習する組織」論に関する考察

第1節 「機械」から「生きたシステム」へ

1. 組織における学習障害
2. 「機械」としての組織
3. システム思考と「生きたシステム」

第2節 「学習する組織」の構築の枠組み

1. 全体の枠組み
2. 深い学習サイクル（生成的学習）
3. 戦略の構造
4. 組織と個人の成長プロセス

第3節 メンタルモデルの変革による主客二元論への囚われ

1. 日常の実践から分離した学習能力
2. 学習の推進力としての「創造的緊張」への批判

第9章 価値探究アプローチ(Appreciative Inquiry)に関する考察

第1節 価値探究アプローチの枠組み

1. 価値探究アプローチの特徴
2. 5つの原理
3. 組織開発のプロセス

第2節 「言葉が世界を創る」の意義と問題点

1. 価値探究アプローチの核心としての「生成性」
2. 社会構成主義の基本テーゼ
3. センゲの「学習する組織」論との対比
4. 相互作用・相互影響の断片化 ―刺激-反応モデルの罫―

第3節 「状況との対話」を基盤にした価値探究の可能性

1. 「相互作用・相互影響の世界の参加」のスタンスの違い
2. 「状況についての対話」と「状況との対話」による価値探究の違い

終章 「生成的自己更新」を中核とする学校組織開発論の理論的基盤

- 1 得られた知見
- 2 「生成的自己更新」と「学校の有効性」
- 3 本研究の課題

主要参考文献一覧

Ⅲ 論文の要旨

1. 課題と方法

本研究の目的は、「学習する組織 (learning organization)」論を組織開発の鍵概念である「自己更新 (self-renewal)」を批判的に継承した理論として教育経営学の展開の中に位置づけることを通して、技術的合理性を乗り越えた学校組織開発論の理論的基盤を明らかにすることである。

学校は、組織目的と成果の曖昧さ、教育技術の不確実性、社会的な影響の受けやすさなど、不確実性や曖昧さを特徴とする組織である。それに加え、多様な教育課題や矢継ぎ早の教育改革など、何が問題なのかさえわからない複雑性・不確実性・価値葛藤に直面する中で、多くの学校が自らの主体性を失いがちになっている。個々の出来事に対応する、自分の職務にしか目が向かない、「問題の原因は外部 (子ども、家庭、社会など) にある」と自己防衛的な思考に陥る等によって、組織の断片化(fragmentation)が進んでいる。こうした学校内外の環境変化の中で当該学校が自らの主体性を発揮できるように、組織の力というものをどう理解し、それをいかに高めればよいのか。

本研究はこうした課題に対する理論的・実践的な回答の可能性を「学習する組織」論に求めたい。その提唱者であるセンゲ (P. Senge) によれば、「学習する組織」とは、変化を迫る環境からの外的な圧力以上に自分で生み出した内的圧力を基盤として、自らの未来を創造する能力を絶えず高めている組織である。たとえば、授業研究に全教員で一生懸命に取り組んでいる学校、生徒たちの荒れがおさまって落ち着いてきた学校、進学率が上がってきた学校など、これらはいずれも学校の変革・改善が認められる。しかし、これだけでは、それらの学校が「学習する組織」であるとは言えない。「学習する組織」は、外部からの刺激による変革や一時的な組織改善ではなく、組織の学習能力を高める組織開発である。

経営学から持ち込まれた「学習する組織」は、これからの学校組織の在り方を示す規範概念として、「専門的な学習共同体 (professional learning community)」論をはじめ教育学諸分野でもしばしば言及されている。しかし、複雑性や不確実性の高い内外環境の中で学校が主体性を発揮するための知見を得るといふ理論的・実践的関心から見ると、教育学における先行研究の問題点を踏まえて、次の3つの課題に取り組む必要がある。

第1の課題は、「学習する組織」論を学校組織開発論として経営・組織論の系譜に位置づけることである。先行研究の多くは「学習する組織」の学習論や教職員の協働性を強調する傾向にあり、この論が組織開発論の系譜上にあるという組織論的な背景を踏まえていない。組織開発とは「組織の健全性

(health)、有効性(effectiveness)、自己更新力(self-renewing capability)を高めるために、組織を理解し、発展させ、変革していく、計画的で協働的なプロセス」(中村 2015,81 頁を一部変更)である。ここでいう「自己更新」とは、その組織が自らの変革に取り組み続ける力をその組織自体が身につけること(中村 2010,325 頁)を意味し、「組織開発」を組織改善などから区別する鍵概念である。アメリカの教育経営学者オーエンス (R. Owens) らは、「自己更新」概念が「学習する組織」論に継承されていることを指摘している (Owens & Valesky 2011,pp.182-185)。しかし、多くの先行研究はこの点を看過しているため、「学習する組織」を組織改善や単なる自己変革のレベルで捉えている感がある。他方、オーエンスらも、この概念が従来の学校組織開発論から「学習する組織」論へとどのように継承されているの

かに言及していない。ゆえに、「自己更新」概念を批判的に継承した理論として「学習する組織」論を教育経営学の展開の中に位置づけ、その「批判的継承」の中身を明確にする必要がある。

第2の課題は、従来の学校組織開発論の実践認識論である「技術的合理性 (technical rationality)」をいかに乗り越えるかという問題に焦点を当てることである。国内外の先行研究は、「学習する組織」論が批判したはずの技術的合理性の問題にあまり対峙していない。技術的合理性とは実証主義の実践認識論である。それは客観性、距離、コントロールに中心的価値を置き、マネジメントや組織開発を含めた専門的実践を所与の目的を達成するための手段の選択という技術的な問題解決とみなす。「学習する組織」論は、技術的合理性にもとづく組織（リーダーや成員）の思考法や世界との関わり方が組織の学習障害や断片化をもたらし、組織の主体性を喪失させると批判した。

本研究では、技術的合理性にもとづく「自己更新」概念を「問題解決的自己更新」、技術的合理性を乗り越えた概念を「生成的自己更新」と名づけて提起する。「学習する組織」論は「自己更新」を批判的に継承した理論であり、「問題解決的自己更新」から「生成的自己更新」への発展である。ただし、技術的合理性をいかに乗り越えるかをめぐっては「学習する組織」の論者間に違いがある。さらに経営学ではセンゲらの理論は主客二元論を克服しえていないとの批判もある(Elkjær 2004)。これらの議論を考察することで、「生成的自己更新」概念の理論的基盤を明確化する。

第3の課題は、1970年代半ばから1980年代の教育経営学における技術的合理性（実証主義）への批判、それに伴う学校組織開発論への批判と「学習する組織」論との関係を明らかにすることである。組織文化論や主観主義や批判理論は技術的合理的な組織観や経営論を批判して組織の意味や価値に光を当てたが、「学習する組織」論との関係は明確になっていない。そこで、「問題解決的自己更新」から「生成的自己更新」への展開の中にこれらの諸理論を位置づけ、その意義と限界を明らかにする。

以上、3つの課題に取り組むことで、「生成的自己更新」力を高める学校組織開発論としての「学習する組織」論の理論的基盤を明らかにする。

本研究の目的達成のために、教育経営学の発展を「自己更新」概念の批判的な継承という観点で捉え直し、その中に諸理論を位置づけ考察するという方法をとる。そのために、本研究は本論Ⅲ部をもって構成する。第Ⅰ部は、「自己更新」概念を批判的に継承した理論として「学習する組織」論を教育経営学の展開の中に位置づけ、その「批判的継承」の中身を明らかにする。第Ⅱ部は、技術的合理性を批判した「組織の意味や価値に着目する諸理論」（組織文化論、主観主義、批判理論）を「問題解決的自己更新」から「生成的自己更新」への展開の中に位置づけ、それら諸理論がもつ意義と限界を明らかにする。第Ⅲ部は、「学習する組織」の諸理論（組織学習論、センゲの「学習する組織」論、価値探究アプローチ）がいかに技術的合理性を乗り越えようとしているかに注目して「生成的自己更新」の理論的基盤を探究する。

2. 構成と概要

本研究の目的と方法については序章で詳述したが、本文は、序章、本論Ⅲ部、終章をもって構成している。

第Ⅰ部では、「自己更新」概念を批判的に継承した理論として「学習する組織」論を教育経営学の展開の中に位置づけ、その「批判的継承」の中身を明らかにした。

第1章では、オープンシステム論に立脚した学校組織開発論の特徴を、機械的組織から自己更新する組織へという経営・組織論の展開に位置づけることによって明らかにした。

成り行き管理は、当面の直接的な問題への対処を目的とし、外的な力(潮まかせ)によって、経験則で組織の部分を変革する無計画なプロセスである。機械的な組織観に立つ構造的アプローチは、対処療法的な組織改善を目的とし、組織外部の専門家の診断と処方箋によって、技術・構造・人など、組織の部品(要素還元主義)を変革(修理・交換)する計画的・短期的なプロセスである。有機体的な組織観に立つ人的資源アプローチは、組織内の個人の成長・創造性を促進することを目的として、組織内部の成員の力によって省察的・自己分析的な方法で個人を変革対象とする計画的・短中期的なプロセスである。有機体的な組織観に立つオープンシステム論に立脚した学校組織開発論は、組織変革だけでなく、組織変革を生み出す組織の自己更新(問題解決)プロセスを組織の中に発展させること、つまり組織の自己更新力を高めることを目的としている。この「自己更新」概念は、外的な力による変革から内的な力による変革へ、要素還元主義から「組織は諸要素(各個人)の総和以上である」という全体論(ホーリズム)への展開に支えられていること、また「自己更新」を「問題解決」(問題解決を行うことと問題解決能力を高めること)と捉えていることを確認した。さらに、学校組織開発論から「専門的な学習共同体」論を見ると、人的資源アプローチの性格が強く、組織変革を生み出す組織の自己更新力(問題解決能力)を高めることよりも、組織変革そのもの(教授-学習が改善された学校へ、より協働的な教員集団へ等)に力点を置いていることを明らかにした。

第2章では、教育経営学者チェン(Yin Cheong Cheng)の見解を手掛かりに、「学校の有効性(school effectiveness)」に注目して、オープンシステム論に立脚した学校組織開発論の「自己更新」概念の特徴を明確にした。

チェンによれば、「学校の有効性」のモデルには、学校組織内部に焦点を当てる①目標モデル(構造的アプローチが採用)、②内部プロセスモデル(人的資源アプローチが採用)、③非有効性モデル、学校(組織)と環境とのインターフェイスを視野に入れる④関係者満足度モデル、⑤資源-インプットモデル、⑥正当性モデル、⑦組織学習モデルがある。長期的な有効性に着目する組織学習モデルは、オープンシステム論に立脚した学校組織開発論によって採用され、短期的な有効性に焦点を当てる他のモデルの上位モデルとして位置づくことを確認した。また、その「学校の有効性」の判断規準は、学校に未達成、葛藤、矛盾、トラブルなどの問題が存在するか否かではない。学業達成度や教職員の満足度が一時的に低下したとしても、学校がアイデンティティの感覚を持ち、内外環境を正しく認識し問題解決に向かっているのであれば、「学校の有効性」は保たれていると判断する。つまり、問題解決能力ないし自己更新力が高まっているかが判断規準であることを明らかにした。

第3章では、オープンシステム論に立脚した学校組織開発論の中核にある「問題解決的自己更新」の特徴と問題点を「学習する組織」論の観点から明らかにした。

「学習する組織」論が批判するのは、オープンシステム論に立脚した学校組織開発論が「自己更新」を技術的合理性にもとづく問題解決(能力を高めること)と捉えていることである。その組織開発の実践者(コンサルタント、組織のリーダーや教職員等)は、自分と世界とを切り離して、行為の状況から距離を置いた観察者/操作者のスタンスに立つ。行為の状況から距離を置いた思考に優位性を置き、「物」のように客観的な実体(世界)が存在すると想定する。そのうえで、組織の内外環境(向こうのあちら)

を対象化して観察・分析し、ビジョン・目標・計画を考え、それに従って、世界・状況を一方的にコントロールする。“行為する前にしっかりと考える”という図式である。この前提にもとづく「自己更新」を「問題解決的自己更新」概念と名づけ、主客二元論と要素還元主義に立って組織の「シングルループ学習」（意図と行為した結果の不一致を発見した際、組織の既存の枠組みや価値を自明視したまま問題解決の方法を変えることで不一致を修正するタイプの学習）の力を高めることと特徴づけた。

「学習する組織」論から見ると、「問題解決的自己更新」は、安定的な目的一手段の連鎖が予期しない出来事によって妨害されないような環境でのみ有効であり、複雑性や不確実性を避けようとするため、次の問題点を抱えることを確認した。①創発性と生成性の制限、②防衛的思考と受け身的な態度（「児童生徒が悪い、家庭が問題だ、それらにどう対応するか」と自分たちの外に問題を発見しそれに対応しようとする思考）、③目標や担当部署の細分化。これらの問題点を比喩的に示すと「サプリメント症候群」ともいうべき姿が浮かび上がる。自ら積極的に健康診断を行い、鉄分が欠けているという結果が出たらサプリメントで補給する。ビタミンが欠けていたらそれを補給する（シングルループ学習）。一見すると、健康に対してとても気を配っており、熱心で主体的なように見える。周りからもそう評価される。しかし、本当に必要なことは、苦痛が伴うかもしれないが、自らを見つめ直し、何が大切かを問い、自らの生活を改善する力を高めることである（ダブルループ学習）。近年の学校の姿も同様に見える。さまざまな学力評価や学校評価等の「客観的な」方法で児童生徒や学校の問題を発見し、細分化した目標を設定し、講師を呼んで授業を改善する等、その実現に向けて教職員がまとまって対応しその成果を評価する。それを繰り返す。熱心な学校だと周囲からは評価される。しかし、これは学校の断片化を促し、学校の力や主体性を失う方向にある。

複雑で不確実で価値葛藤のある状況において有効な組織の「自己更新」は、内的な力による変革、全体論、組織学習を重視した長期的な「学校の有効性」という特徴を引き継ぎつつ、技術的合理性を乗り越える必要がある。それを「生成的自己更新」（「生成的」とは、自明の前提を問うて新たな価値や世界を切り開くという意味）と名づけ、「相互作用・相互影響の世界の参加者」のスタンスに立って組織の「ダブルループ学習」（意図と行為した結果の不一致を発見した際、自らの価値や枠組みの適切さを吟味して問題自体を再設定・構成することで不一致を修正する学習）の力を高めることだと素描した。

第Ⅱ部では、「問題解決的自己更新」から「生成的自己更新」への展開の中に、1980年代に技術的合理性（実証主義）を批判した「組織の意味や価値に着目する諸理論」を位置づけ、それら諸理論の意義と限界を明らかにした。

第4章では、ディール（T. Deal）らの組織文化論の意義と限界を明らかにした。

組織文化論は、学校組織の技術的・道具的・目標達成志向な側面ではなく、組織の活動や出来事は「何を意味・表現しているか」「どのように見えるか」という組織の象徴的な側面に焦点を当て、学校組織を文化的・精神的なきずなで結びついたコミュニティと捉える。学校関係者間で意味や価値を共有化することに関心があり、シンボル、儀礼や儀式、歴史や物語等の文化的要素を通して、「自分たちは何をしているのか」「何を目指しているのか」といった一貫性のある意味や価値を与える文化を創造し、人々の関わり合いや結びつきを再建し、学校を活性化することをめざす。

組織文化論は次の意義を持っていることを明らかにした。①組織を、客観的な実体ではなく、構成されるものと捉えたこと。②技術的な問題解決よりも問題設定（意味や価値、状況の定義）に目を向けた

こと。③組織文化を中心に据えて、目標の細分化や短期的な有効性に陥らない全体論に光を当てたこと。④内的な変革の力について、個人の欲求やスキルにとどまらず、組織文化の中心的価値と結合力に目を向けたこと。

しかし、組織文化論は次の限界を持つことを明らかにした。①自分と世界とを切り離す主客二元論を維持しており、技術的合理性と同様、状況から距離を置いた観察者／操作者のスタンスに立っている。②知る者・働きかける者（コンサルタントやスクールリーダー）が有している価値や関心に敏感ではない。③組織を変革すること自体を主たる関心としており、組織が自ら変革し続ける能力を高める「自己更新」には関心を向けていない。③複雑性や曖昧さや価値葛藤の状況で学校の価値や歴史や物語を強調することは、ある特定の価値の押しつけとなり、状況（世界）に閉じた姿勢で自己完結的なシングルループ学習となる危険性がある。

第5章では、経営科学を志向した「理論運動」を批判し、価値問題こそが教育経営学の中心課題だと主張するグリーンフィールド（T. Greenfield）とホジキンソン（C. Hodgkinson）の主観主義（subjectivism）の意義と限界を明らかにした。

主観主義によれば、学校組織は人間の心の中に抱かれる観念であり、人々が自分たちの意思、意図、価値や状況の定義を反映しようと対立・葛藤している文化的所産である。その組織変革は「観念、目標そして行為の起源としての個人」が自分の持っている学校に対する意味、価値、目的、状況の定義を変え、ある人の目的にコミットメントし直すことである。主観主義（とくにホジキンソン）は、学校関係者たちが正しい価値にコミットすることが学校をうまく機能させることだと想定する。

主観主義は次の意義を持っていることを明らかにした。①組織の物象化を否定し、組織は構成されるものだと捉えたこと。②問題解決よりも問題設定（意味や価値、目的、状況の定義）に目を向けたこと。③「価値中立性」を批判し、その理論を構成する価値や関心に目を向けたこと。④自分たちの外にある世界を非難するよりも自己省察を重視していること。しかし、主観主義は次の限界を持っている。①事実—価値、客観性—主観性、手段—目的、行為—思考、世界—自分という二分法を前提にして後者を強調し、行為の状況から距離を置いた哲人王としてのスタンスに立っている。②複雑で不確実な相互作用・相互影響の世界の中に身を置いて省察するよりも、状況から距離を置いた省察であるので、自分たちの頭（枠組み）の中での閉じたシングルループ学習に陥る危険性がある。③学校組織は孤立した諸個人から成ると捉える。ゆえに、学校内外の全体性や相互作用の関係性を考慮しておらず、要素還元主義に戻っている。④組織が自ら変革し続ける能力を高める「自己更新」よりも、組織を変革すること自体に力点を置いている。⑤組織における価値の葛藤を、組織の学習の契機ではなく、病理や問題をひきおこすものや正当性をめぐる交渉の問題とみなすため、短期的な「学校の有効性」の考え方に陥っている。

第6章では、ベイツ（R. Bates）やフォスター（W. Foster）らの教育経営の批判理論（critical theory）の意義と限界を明らかにした。

ベイツによると、経営の中心課題は学校の正当性の維持であり、文化と知識は学校の重要な経営資源である。経営とは、技術的な活動というよりも知識と文化のマネジメントであり、学校内の文化を社会の特定の文化と結び付けることによって文化再生産の媒介を行うことである。学校の成員はこれまでの生活で身に付けた各々の文化を学校に持ち込むので、状況の定義をめぐって交渉・葛藤が生じる。その際、歪められたコミュニケーションによって特定集団の文化のみが正当化され、状況の定義に関する偽

りの合意が作りあげられ、文化再生産を媒介する。これに対し、解放的関心に導かれる組織変革は、イデオロギー批判による関係者間の歪みのないコミュニケーションを通して目的や状況の定義に関する合意形成をめざし、その合意に基づいて自己の行為プランと行為遂行の調整を行い合うものである。

教育経営の批判理論は次の意義を持っていることを明らかにした。主観主義の①～④に加えて、⑤状況に開いて自らの前提を省察・再構成するダブルループ学習を促すモデルに価値を置いていること。

しかし、教育経営の批判理論は次の限界を持っていることを明らかにした。①事実－価値、客観性－主観性、手段－目的、行為－思考、世界－自分、組織－個人、システム－生活世界という二分法を前提にして、前者を抑圧的なものとみなし、後者を解放的なものとみなしてロマン主義化している。②状況から距離を置いて行為する前に考えるという図式に立っており、複雑で不確実で価値葛藤のある状況に身を置いて行為しながら省察することを射程に入れていない。③その組織（成員）の「討議」の力や自己省察する能力を高めることよりも、組織を変革すること自体に力点を置いている。そのため、「正当性モデル」を優先しており、短期的な「学校の有効性」の考え方に陥っている。

第Ⅲ部では、「学習する組織」の諸理論がいかに技術的合理性を乗り越えようとしているかに注目して「生成的自己更新」の理論的基盤を探究した。

第7章では、「学習する組織」論の先駆けであるアージェリス（C. Argyris）&ショーン（D.A. Schön）の組織学習論について考察した。

技術的合理性の克服という観点から、アージェリス&ショーンの組織学習論が、J. デューイの「探究（Inquiry）」を手掛かりにして、探究者が状況に働きかけ状況が探究者に働き返し影響を受けて自己更新していく連続的な相互形成の過程であるトランスアクション（transaction）的な関係を前提にしていることの重要性を指摘した。彼らは、組織開発の実践者を状況の中に身を置く「行為主体（agent）／実験者」とみなし、期待した結果と行為した結果の不一致を発見しそれを修正するプロセスである組織学習を、驚きが生じる不確かな状況を質的統一のとれた確かな状況へと変容するプロセスである「探究」と捉え直す。さらにショーンは、トランスアクションの視点から「状況との省察的な対話」としてのマネジメント（デザイン）という概念を独自に発展させている。何かをつくるデザイナー（学校づくりのリーダー）はあらかじめ作品の完成イメージ（学校をこうつくりたい）を頭の中に蓄えていて、それを一方的に状況の素材に翻訳するだけということは滅多にしない。デザインする状況の素材を実際に手にして制作活動を通して絶えず可能性や問題を洞察し、状況（の素材）と対話しながら漸進的に作品のイメージや意図を進化させていく。「行為して自らの行為を省察せよ」という図式である。デザイナーは、意図したモノをつくろうと、自らの「枠組み（問題を捉える信念、認知、評価の基底となる構造）」を当てはめ素材に働きかけると、その素材からのバックトーク（応答や抵抗）を言葉や直観的な“感じ”を通して聴くことができる。バックトークに耳を傾けるとは「どうしてこうなるのだ！」という驚きや困惑を経験し、当初は予期しなかった意味やジレンマを発見することである。それを聴いて自らの枠組み（価値）を省察・再構成する。ショーンがめざすのは、状況に対して操作的・防衛的なスタンスの組織ではなく、開かれた探究的なスタンスであり、バックトークを聴いた「個人が葛藤やジレンマを表に表すことができ、さらにそれを生産的でパブリックな探究の主題に据えることができるような学習する組織、組織の原理と価値に対する継続的な批判的検討とその再構成を導くような学習する組織」（ショーン 2007,352 頁、訳を一部修正）である。

しかし、アーギリス&ショーンの組織学習論は、知識(行為の理論)が行為を規定するものと想定しているため、組織学習が、組織成員の頭や心の中の思考や推論や解釈の問題へと矮小化してしまう危険性を孕んでいることを指摘した。頭の中の思考や推論(行為の理論)の省察・再構成が強調される場合、「(環境からの)刺激→解釈→反応」モデルに陥る。それにより、行為主体は世界(状況)との出会い、状況の相互形成・相互影響の全体的な動きから切り離されてしまう。デューイの論と比較すると、彼らの論は、探究者(行為主体)と状況とのトランスアクションではなく、インタラクションに戻る危険性があることを確認した(Elkjær & Simpson 2011,p.74)。「生成的自己更新」をめざすためには、組織成員の頭の中に共有された「行為の理論」「枠組み」の省察・再構成を強調して焦点を当てるよりも、探究者(組織成員)がつねに状況とのトランスアクション的な関係の中にあることに重きを置く「状況との省察的な対話」をあらためて強調し、組織(成員)が世界としっかりと出会うこと(驚きとの出会い)、その状況の中に新たな可能性や価値を見出すことに力点を置くべきことを提示した。

第8章では、センゲの「学習する組織」論について考察した。

センゲの「学習する組織」論は、技術的合理性(主客二元論)の克服のために、システム思考にもとづいて組織開発の実践者(探究者)を「相互作用・相互影響の世界の参加者」と位置づけていることを確認した。システム思考は、個々の要素(部分)や出来事ではなく、システム全体を見るという思考法である。物事自体ではなくその相互関連性に、静止的な断片ではなく変化のパターンに、直線ではなく影響力の循環に目を向ける。さらに、自分自身と世界とを別個のものとみる態度から、世界とつながっているとみる態度へ、問題の原因は「よその」誰かや何かから来ているとする受身的な態度から、自分の行動が目前の問題を生み出しているのだとする態度への転換を求める。つまり、自分もシステムのなかの部分であるという世界観に立ち、互いが影響しあい、自ら発展し自らを再創造する「生きたシステム」として組織を捉える。そして、組織が自らを再創造する力(自己更新力)を高めるために、システム思考・メンタルモデル・共有ビジョン・自己実現・チーム学習という5つの訓練法を学んで、複雑性の理解、省察的な対話、志という3つの学習能力を高める「生成的学習」の重要性を強調する。

しかし、センゲの論は、相互作用・相互影響を組織成員の頭ないし心の中に共有されたメンタルモデルの中の活動に置き換えて、そのメンタルモデルの変容を「生成的学習」のねらいとするため、主客二元論に嵌り(野中1996,Elkjær2004)、状況から距離を置いた思考に陥る危険性があることを明らかにした。そのことは、①3つの学習能力を日常の実践から離れた組織の外(不確実性を排除した練習場)で獲得し、その後それらを組織へ移入すると想定しており、学習能力は日常的な実践に内在しているとみなしていないこと、②「自分たちはどうありたいか」という組織のビジョンを、状況とのトランスアクション的な関係の中ではなく、状況の外に対峙して設定しようとするところに表れている。

第9章では、「学習する組織」の新たな方法論として近年学校にも導入されている、クーパーライダー(D. Cooperrider)が提唱した「価値探究アプローチ(Appreciative Inquiry)」について考察した。

価値認識(Appreciative)とは、どんな作品の中にも「美」を見出すことができるとする考え方であり、探究(Inquiry)とは、探究し発見すること、問いかけること(新たな潜在力や可能性に対して目を開くこと)である。価値探究アプローチは、いかなる組織においても、たとえ機能不全や葛藤があろうと、未だ形となって現れていない豊かな潜在力や可能性、すなわち「美」にあたる「組織に命を与える源」(ポジティブ・コア)が息づいていると考える。そして、ガーゲン(K. Gergen)の社会構成主義にもと

づき、組織化と変化の中心には人間のコミュニケーションと言語があり、「言葉が世界を創る」と考え、ポジティブ・コアを組織の資源としてのストーリーやナラティブに求める。

価値探究アプローチは、技術的合理性の克服のために、自己も世界も社会的関係性の産物である言語（言説的行為）によって形づくられ維持・変容されるという認識のもと、組織開発の実践者を、その関係性の中に参加する者、言語による生成的な対話を通して新たな関係性をともに創造する者として位置づけていることを確認した。

しかし、言葉（言説行為）に注目する組織論者は言葉の選択された断片が先に生じてそれが組織化のプロセスに決定的だったと誤って結論しかねないとワイク（K. Weick 2012）が危惧するように、価値探究アプローチも言葉を変化の動因や起点と位置づけ、円環的に相互作用・相互影響している組織化の動きを直線的に断片化して理解する刺激-反応モデルの罠に嵌っている。そのため、このアプローチは「何かをやってみてはじめて、それを振り返ることができ、自分がやったことを戦略と結論する」等を射程に入れていないことを明らかにした。

本研究で言及した諸理論のうち、円環的に相互作用・相互影響している組織化の動きを踏まえて、自らを含む学校内外の環境を価値探究する「生成的自己更新」の理論的基盤を提供できるのは、探究者と状況とのトランスアクション的な関係性を捉えるショーンの「状況との省察的な対話」概念であることを示した。センゲの論は、自らを含む相互作用・相互影響の複雑な全体状況をシステム思考によってまず立ち止まって理解し、その後にメンタルモデルを変革するという技術的合理性の「行為する前に考える」図式に囚われている。ショーンの「状況との省察的な対話」は、探究者（行為主体）は相互作用・相互影響の複雑な全体状況を理解できなくても、状況の中に身を置くことを第一義とし、状況に自らを開いて状況の質的全体を感じながら、自らを省察して更新させつつ、道を切り開いていくあり方である。その場合の価値探究は、価値探究アプローチのように「状況についての対話」によってストーリーやナラティブを見出すよりも、「状況との対話」によって次の動きにつながる価値や可能性（よりよい未来へ向かって道を切り開いていく可能性）を洞察することである。組織の資源であるストーリーやナラティブも、状況との対話の中にあってこそ意味を持つてくることを示唆した。

3. 本研究の成果と課題

以上、序章で設定した3つの課題を考察した結果、以下の知見が導かれた。

第1に、第I部で検討したように、「学習する組織」論は学校組織開発論の鍵概念である「自己更新」概念を批判的に継承した理論であることを明らかにした。この理論は、成り行き管理から機械的組織（構造的アプローチ）、協働的な組織（人的資源アプローチ）を経て、（問題解決的に）自己更新する組織（オープンシステム論）への展開を継承し、さらに生成的に自己更新する組織へと発展した理論として位置づく。「学習する組織」論が継承したのは、組織変革だけでなく、組織変革を生み出す自己更新（問題設定・解決）プロセスを発展・改善することによって組織が自ら変革し続ける能力を高めるという「自己更新」概念であった。またそれに伴う、内的な力による変革、全体論、長期的な「学校の有効性」という特徴であった。そして「学習する組織」論が批判したのは、組織の「自己更新」を、技術的合理性にもとづく「問題解決（力を高めること）」と捉えたことであった。この「問題解決的自己更新」を「学習する組織」論から見れば、主客二元論と要素還元主義に立って組織のシングルループ学習の力を高め

ることである。「問題解決的自己更新」は安定的な目的・手段の連鎖が予期しない出来事によって妨害されないような環境である「高地」でのみ有効であるが、教育や学校組織の問題は複雑性や不確実性や価値葛藤に充ちた状況である「沼地」にある。にもかかわらず、「問題解決的自己更新」は「高地」に留まろうとするため、1) 状況との乖離と創発性や生成性の制限、防衛的思考と受け身的な態度、目標や担当部署の細分化という問題点を生むこと、2) これらの問題点は「サプリメント症候群」ともいふべき学校の姿となること、3) 内的な力による変革、全体論、長期的な「学校の有効性」という特徴を後退させることを明らかにした。

第2に、第Ⅱ部で検討したように、1980年代に技術的合理性への批判を行った教育経営学の「組織の意味や価値に着目する諸理論」と「学習する組織」論との関係を明らかにした。「学習する組織」論からこれらの諸理論を見ると、組織を客観的な実体ではなく構成されるものと捉えたことにより、組織や経営の問題を、技術的な問題解決ではなく、問題設定（意味や価値、状況の定義）の問題と理解しており、「問題解決的」から「生成的」へと進んでいる。しかし、これらの諸理論は自分と世界を切り離れた主客二元論を維持したままであり、組織変革の実践者を複雑で不確実な相互作用・相互影響の状況（世界）の中に身を置くスタンスとして位置づけておらず、技術的合理性を脱していない。そして、組織変革を生み出す組織の自己更新（問題設定・解決）プロセスの改善によってその組織が自ら変革し続ける能力を高めることよりも、組織変革それ自体に力点を置いているため、「正当性モデル」を優先し、主観主義や批判理論は短期的な「学校の有効性」の考え方に陥っている。ゆえに、「自己更新」の点では後退していることを明らかにした。

第3に、第Ⅲ部で中心的に検討したように、技術的合理性を乗り越える「生成的自己更新」の理論的基盤として、「状況との省察的な対話」概念が妥当であることを明らかにした。「学習する組織」の諸理論は、組織変革を生み出す自己更新（問題設定・解決）プロセスにおいて組織（成員）がいかにか世界（状況）を認識したり思考したり関わっているかに光を当て、そのプロセスの改善・変革によって、その組織が自ら変革し続ける力（自己更新力）を高めることを主眼としていた。その「生成的自己更新」を「問題解決的自己更新」と対比的に考えると、「相互作用・相互影響の世界の参加者」のスタンスに立って組織（成員）のダブルループ学習の力を高めることと特徴づけることができる。そして、アージェリス&ショーンの組織学習論ないしデザイン論は探究者と状況とのトランスアクション的な関係に、センゲの「学習する組織」論はシステム思考に、価値探究アプローチは社会構成主義にもとづいた「言葉が世界を創る」に「相互作用・相互影響の世界の参加者」のスタンスを求めていることを確認した。しかし、それぞれの理論が主客二元論と結びついた刺激（一観念・解釈）反応モデルに囚われていた。価値探究アプローチは言葉を変化の動因や起点と位置づけ、円環的に相互作用・相互影響している組織化の動きを直線的で断片化して理解する刺激－反応モデルの罠に嵌っていた。センゲの論は、学習や思考を組織（成員）のメンタルモデルの中の活動に還元してしまうため、組織（成員）が相互作用・相互影響の状況から切り離れる危険性を有していた。その中であって、ショーンの「状況との省察的な対話」概念は、円環的に相互作用・相互影響している組織化の動きを踏まえながら、組織（成員）が相互作用・相互影響の状況の中に身を置いて状況と出会うこと（驚きと出会うこと）を第一義としている。

以上の考察を通して、「状況との省察的な対話」概念が、「相互作用・相互影響の世界の参加者」のスタンスに立って組織のダブルループ学習の力を高める「生成的自己更新」を中核とする学校組織開発

論の理論的基盤となりうることを明らかにした。まとめとして、「学校の有効性」の判断規準の観点から、状況との省察的な対話」にもとづく「生成的自己更新」を「問題解決的自己更新」と対比的に描くと次の3つとなる。

① 「問題解決的自己更新」の「環境を積極的に支配する（問題解決能力、変化する環境の要請に柔軟に対応できる能力）」に対し、「問題解決的自己更新」は「状況と省察的に対話する」である。すなわち、学校（スクールリーダーおよび教職員）が状況から距離を置いた観察者／操作者のスタンスで学校の内外環境を操作・コントロールするのではなく、複雑性や不確実性や価値葛藤に充ちた状況に身を置いて行為しながら、状況の質的全体や方向性を感じつつ、その状況（ひと・もの・こと）に関心を向けてバックトークに耳を傾け（驚きと出会い）、自分たちの枠組みや価値を省察・再構成して新たに道を切り開いていく、状況に開かれたスタンスを有していることである。

② 「問題解決的自己更新」の「アイデンティティの感覚（この学校はどういう学校か、その目的は何か、何をなすべきかについて組織内外で理解され共有されていること）」に対し、「生成的自己更新」は「たえず使命を自らに問いかけながら自己を更新（再創造）する感覚」である。すなわち、自分たち（学校とその成員である教職員）の使命（ミッション）は何か、何をなすべきか、何を大切にすると学校の核（軸）をたえず自らに問いかけ追求していること、そして、学校づくりの準拠点であり「問い」でもある学校の使命や目的は、固定的ではなく、状況との省察的な対話の中でたえず創り続けていく途中であり進化するものとみなしていることである。

③ 「問題解決的自己更新」の「まわりの世界と自己を正しく認識する能力（環境、特にその組織の機能と関係のある環境の実態をさぐり出し、正確に知覚し、正しく解釈する）」に対し、「生成的自己更新」は「自らを含むまわりの世界を価値探究する能力」である。すなわち、学校（スクールリーダーおよび教職員）が、「問題は何か」「何が欠けているか」に目を向けるよりも、いかなる学校においても、たとえ複雑で不確実で価値葛藤があろうと、豊かな潜在力や可能性（核）が息づいているとみなし、学校づくりの状況の中に身を置いて動きつつ見えてくる、よりよい未来につながる価値や可能性を洞察して価値づける力を有していることである。

本研究の課題として次の2点が挙げられる。

① 経営学研究において重要な、組織と個人の関係ないし組織の中の個人についてあまり言及できていないことである。この課題は、アージェリスやセンゲの理論に対して野中（1996）等が、個人の学習のたとえを使って組織学習を研究しており、組織の学習を構成するものを包括的に考察していないと批判したこととも通じていると考えられる。この批判を乗り越えるためには、組織と個人という二分法や主客二元論の克服を考慮に入れて、組織を知識ではなく習慣とみなす視点が必要であろう。

② 「生成的自己更新」力を高める学校組織開発論に関する議論は未だ抽象的なレベルにとどまっている。考察を進めるためには、ショーンが「状況との省察的な対話」との関連で言及しているコーチング等のコミュニケーションのあり方、「学習する組織」の学校の目標の設定と評価のあり方などの更なる理論的・実践的検討が不可欠である。

IV 主要参考文献

【主要欧文文献】

- Argyris, C., *On Organizational Learning*, 2nd ed., Malden, MA: Blackwell Business, 1999.
- Argyris, C. & Schön, D.A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1974.
- Argyris, C. & Schön, D.A., *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- Argyris, C. & Schön, D.A., *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, reading, MA: Addison-Wesley, 1996.
- Barrett, F.J. & Cooperrider, D. L., “Generative metaphor intervention: A new approach for working with systems divided by conflict and caught in defensive perception,” *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol.26, No.2, 1990, pp.219-239.
- Bates, R., *Educational Administration and the Management of Knowledge*, Geelong, Australia: Deakin University Press, 1983.
- Bates, R., *The Management of Culture and Knowledge*, Deakin University Press, 1986.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E., *Modern Approaches to Understanding and Managing organizations*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1988.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E., *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership* 2nd ed, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
- Bushe, G.R., “Generative process, generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry,” In Cooperrider, D.L., Zandee, D.P., Godwin, L.N., Avital, M. & Boland, B. (eds.) , *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation (Advances in Appreciative Inquiry, Volume 4)* , Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2013, pp.89-113.
- Cameron, K.S. & Whetten, D.A., *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*, New York: Academic Press, 1983.
- Carr, W. & Kemmis, S., *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, London, UK; Philadelphia, PE: The Falmer Press, 1986.
- Cheng, Y.C., “Conception of School Effectiveness and Models of School Evaluation: A Dynamic Perspective,” *CUHK Educational Journal* , Vol.18, No.1, 1990, pp.47-61.
- Cheng, Y.C., *School Effectiveness & School-based Management*, London, UK; Washington, D.C.: Falmer Press, 1996.
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S., “Appreciative Inquiry in Organizational Life,” In Woodman, R.W. & Pasmore, W.A. (eds.) , *Research in Organizational Change and Development*, Vol.1, Greenwich,UK: JAI Press, 1987, pp.129-169.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D., *Appreciative Inquiry*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2005.
- (本間正人他訳 『AI 「最高の瞬間」を引き出す組織開発』 PHP 研究所, 2006 年。)

- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J., *Appreciative Inquiry Handbook*, Branswick, Ohio; San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2005.
- Deal, T.E., "The Symbolism of Effective Schools," *The Elementary School Journal*, Vol.85, No.5, 1985, pp.601-620.
- Elkjær, B., "Organizational learning: The 'third way'," *Management Learning*, Vol.35, No.4, 2004, pp.419-434.
- Elkjær, B., "Pragmatism: A learning theory for the future," In Illeris, K. (ed.), *Contemporary theories of learning*, London, UK; New York: Taylor & Francis, 2009, pp.74-89.
- Foster, W., "Toward a Critical Theory of Educational Administration," In Sergiovanni, T. J. & Corbally, J.E. (eds.), *Administrative leadership and organizational cultures*, Urbana, Illinois: University of IL Press, 1984, pp.95-129.
- Foster, W., *Paradigms and promises: new approaches to educational administration*, Buffalo, New York: Prometheus Books, 1986a.
- Greenfield, T.B., "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change," *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol.9, No.5, 1973, pp.551-574.
- Greenfield, T.B., "Theories of Educational Organization : A Critical Perspective," In Husén, T. & Postlethwaite, T.N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Vol.9, Oxford, UK: Pergamon Press, 1985, pp.5240-5251.
- Greenfield, T. B. & Ribbins, P. (eds.), *Greenfield on educational administration: Towards a humane science*, London, UK: Routledge, 1993.
- Gronn, P., *Rethinking Educational Administration: T.B. Greenfield and His Critics*, Geelong, Australia: Deakin University Press, 1983.
- Hodgkinson, C., *Towards a philosophy of administration*, Oxford, UK: Basil Blackwell, 1978.
- Hodgkinson, C., *The Philosophy of Leadership*, Oxford, UK: Basil Blackwell, 1983.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G., *Educational administration: theory, research, and practice* (8th ed), New York: McGraw-Hill, 2008.
- Kofman, F. & Senge, P., "Communities of commitment: The heart of learning organizations," *Organizational Dynamics*, Vol.22, No.2, 1993, pp.5-23.
- Morgan, G., *Images of Organization*, Beverly Hills, California: Sage Publications, 1986.
- Owens, R.G. & Steinhoff, C.R., *Administering change in school*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976. (岸本幸次郎監訳『学校経営の革新』明治図書, 1977年。)
- Owens, R.G., *Organizational behavior in education* 6th ed., Boston, MA: Allyn and Bacon, 1998.
- Owens, R.G. & Valesky, T.C., *Organizational behavior in education: leadership and school reform* 10th ed., Boston, MA: Allyn and Bacon, London, UK: Pearson, 2011.
- Schein, E.H., *Process Consultation Revisited*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1999. (稲葉元吉・尾川丈一訳『プロセス・コンサルティング』白桃書房, 2002年。)

- Schön, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版, 2001年。柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 2007年。)
- Schön, D.A., “The design process,” In Howard, V.A. (ed.), *Varieties of Thinking*, New York: Routledge, 1990, pp.110-141.
- Schön, D.A., “The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education,” *Curriculum Inquiry*, 22-2, 1992, pp.119-139.
- Schön, D.A. & Rein, M., *Frame Reflection*, New York: Basic Books, 1994.
- Schmuck, R.A. & Miles, M.B., *Organization development in schools*, Palo Alto, CA: National Press Books, 1971.
- Schmuck, R.A., “Facilitating School Renewal: The Role of Process Consultation,” *Theory Into Practice*, 2001, pp.59-69.
- Schmuck, R.A. & Runkel, P.J., *Handbook of organization development in schools and colleges*, (4th ed.) , Prospect Height, BR: Waveland Press, 1994.
- Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization Revised Edition*, New York: Doubleday / Currency, 2006. (枝廣淳子他訳『学習する組織』英治出版, 2011年。)
- Senge, P. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday / Currency, 2000.
- Senge, P. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday / Currency, 2012. (リヒテルズ直子訳『学習する学校』英治出版, 2014年。)
- Thatchenkery, T., “Paradox and Organizational Change: The Transformative Power of Hermeneutic Appreciation,” In Cooperrider, D. & Avital, M. (eds.) , *Constructive Discourse and Human Organization: Advances in Appreciative Inquiry*, Vol.1, Amsterdam, Nederland; Boston MA: Elsevier/JAI Press, 2004, pp.77-101.
- Watkins, P., “From Managerialism to Communicative Competence: Control and Consensus in Educational Administration,” *The Journal of Educational Administration*, Vol.14, No.1, 1986, pp.86-106.

【主要和文文献】

- 阿久津浩「学校における組織開発の意義と特質 —アメリカの先例に学びながら—」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第28号, 1986年, 95-110頁。
- アージリス, C. 「『ダブル・ループ学習』とは何か」DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論』ダイヤモンド社, 2007年, 85-124頁。
- アージリス, C. 「防衛的思考を転換させる学習プロセス」DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論』ダイヤモンド社, 2007年, 125-166頁。
- ガーゲン, K. 著, 東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版, 2004年。
- ガーゲン, K. 著, 永田素彦・深尾誠訳『社会構成主義の理論と実践』ナカニシヤ出版, 2004年。
- キャラハン, R. 著, 中谷彪・中谷愛共訳『教育と能率の崇拜』教育開発研究所, 1996年。

- 河野和清「教育経営の組織論的アプローチ(I) - 『組織健康』の概念を中心にして-」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第22巻, 1976年, 77-80頁。
- 河野和清著『現代アメリカ教育行政学の研究』多賀出版, 1995年。
- サイモン, H. 著, 二村敏子他訳『経営行動 - 経営組織における意思決定プロセスの研究-』ダイヤモンド社, 1989年。
- サイモン, H. 著, 稲葉元吉・吉原英樹訳『システムの科学 第3版』パーソナルメディア, 1999年。
- 佐古秀一・宮根修「学校における内発的改善力を高めるための組織開発(学校組織開発の展開と類型) - 価値的目標生成型の学校組織開発の展開を踏まえて-」鳴門教育大学編『鳴門教育大学研究紀要』第26巻, 2011年, 128-143頁。
- 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』学文社, 2011年。
- 志水宏吉編『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会, 2009年。
- センゲ, P. 著, 守部信之訳『最強組織の法則 - 新時代のチームワークとは何か』徳間書店, 1995年。
- センゲ, P. 他著, 柴田昌治+スコラ・コンサルタント監訳『フィールドブック 学習する組織「5つの能力」企業変革を進める最強ツール』日本経済新聞社, 2003年。
- センゲ, P. 他著, 柴田昌治+スコラ・コンサルタント監訳『フィールドブック 学習する組織「10の変革課題」 - なぜ全社改革は失敗するのか』日本経済新聞社, 2004年。
- センゲ, P. 他著, 野中郁次郎監訳『出現する未来』講談社, 2006年。
- センゲ, P. 著, 有賀裕子訳『接続可能な未来へ』日本経済新聞社, 2010年。
- 曾余田浩史「円環的思考: 教育経営研究の新たな枠組みの可能性」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第39号, 第一法規, 1997年, 40-51頁。
- 曾余田浩史「学校の組織力とは何か - 組織論・経営思想の展開を通して-」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第52号, 第一法規, 2009年, 2-14頁。
- テイラー, F.W. 著, 上野陽一訳『科学的管理法』産能大学出版部, 1969年。
- デール, T.E. & ピターソンK.D. 著, 中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』玉川大学出版部, 1997年。
- デール, T.E. & ピターソンK.D. 著, 中留武昭他訳『学校文化を創るスクールリーダー - 学校改善をめざして-』風間書房, 2002年。
- デューイ, J. 著, 松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店, 1975年。
- 中村香著『学習する組織とは何か - ピーター・センゲの学習論』鳳書房, 2011年。
- 中村和彦「米国における組織開発(OD)の系譜と最近の議論: ODにおけるポストモダン論へのターン」経営行動科学学会年次大会: 発表論文集(13), 2010年, 325-330頁。
- 中村和彦著『入門 組織開発』光文書, 2015年。
- 野中郁次郎著『知識創造企業』東洋経済新報社, 1996年。
- ベニス, W.G. 著, 幸田一男訳『組織の変革』産業能率短期大学出版部, 1968年。
- ホイットニー, D. & トロンステンブルーム, A. 著, ヒューマンバリュー訳『ポジティブ・チェンジ』HUMAN VALUE, 2000年。
- ワイク, K. 「会話へのバイアス: 組織において言説的に行為すること」高橋正泰・清宮徹監訳『ハンドブック 組織ディスコース研究』同文館, 2012年。