

学校組織開発の理論と実践

－根拠に基づく学校組織変革動態の知見の体系化と実践化の試みとして－

鳴門教育大学 佐古 秀一

1. はじめに：本稿のねらい

私に課せられたテーマは、上記したとおりであるが、まず私が（あるいは実践研究等とともにすすめているわれわれの仲間が）、学校組織の変革・改善にどのような考え方と方法論で取り組んでいるかについて説明を行い、その後、当事者性や規範的知識等の問題について、現時点での私のとらえ方を述べさせていただきたい。

2. 学校組織開発研究の基本モデルと進展状況

(1) 学校組織開発理論の問題意識とアプローチ

われわれは、極めて単純な基本モデルから出発し、教員の自律性と学校における協働性を基盤にして、学校の「内発的な改善力」を高めること、もしくは内発的な改善力を有する学校をつくること（「元気のでる学校づくり」）を実現することをねらいとして、学校組織の変革に関する基礎的モデル（理論）と実践的な展開手順（変革方法論）を構築してきた。このようなねらいをもった学校組織変革に関する基本的なモデルと実際的な変革方法論を、本論では学校組織開発論と称する。したがって、本論文で用いる学校組織開発という用語は、われわれが開発し構築してきた一連の基本モデルと変革方法論を指し、学校を対象とした一般的な組織開発理論を指しているのではないことに留意されたい。

この学校組織開発理論における学校の主要な変革課題に位置づけているのは、学校組織の個性ないし個性化の問題である。これについてまず教職の特性と学校の組織特性とを、①教育は、その目標、技術、対象者において不可避免的に不確定性が伴う。②このため、学校は、教員の裁量性を基盤とする組織を構成し、不確定性を個々の教員レベルで対応・吸収するシステムとして存立してきた、ととらえている。そして、このような学校組織が、個々の教員の個別的で自己完結的な教職の遂行に転化した状態、あるいはそれを強化する傾向を、個性化、あるいは個性化として定位している。つまり、本来、協働的・公共的であるべき学校の教育活動が、個々の教員の教育活動に断絶ないし閉塞された状況に陥っていることに、こんにち顕在化している学校教育をめぐる問題のひとつの源泉が求められると考えている。教員が直面する子どもや教育課題の困難さや複雑さが増大する状況にあつて、かつ学校の自律性が求められる状況にあつて、この個性化は、学校の組織的な教育機能や学校改善、自律性の構築に対する阻害要因となっている（佐古、葛上、

芝山 2005, 佐古 2006)。

ところで、このような学校の組織特性に対して、こんにちの学校経営改革の動向には、組織の成層化ないし集権化を推進する方策によって解決を図ろうとする傾向が見出せる。この動向は、教職に不可避免的に随伴する不確定性への対処方略と見た場合には、教員の裁量性を基盤とする学校組織の独自性を排除する方向での組織化方略であるといえる。したがってこの傾向は、学校の一般組織化あるいは学校組織の統制化ととらえることができる(佐古 2007)。これに対してわれわれは、学校教育に関与する人びとの相互作用の活性化とその質の改善・変容をデザインしそれを実現することによって、教職の特性ともいべき教育活動の不確定性を逐次的に処理していく方策(協働化)によって、個業化のデメリットを縮減し、学校の組織化を図ることを重視する立場(協働による逐次的組織化)にたっている。

なお、研究としてのアプローチは、いわゆる開発的研究(すなわち変革方法論の個別学校における開発と実施)を基本としている。そして本報告でも述べるような一定のフレームワークを保持しつつも、学校(教員)との相互理解を形成しながら、それぞれの学校の具体的な状況に適合する方法論を構築しながら進めていく方式を採用するに至っている(インタラクティブな組織開発)。

学校の教育機能を左右する組織的な諸条件の解明という点では、いわゆる「効果のある学校」研究等が一定の成果を蓄積しているが、われわれは、望ましい学校に見出せる諸条件を解明するというアプローチを採用せず、むしろ当該学校(実践研究の対象校)が教育活動をわずかずつでも改善できるようになるための、学校の仕組み(組織体制)、学校の組織過程の在り方を解明することをねらいとしている。つまり、望ましい条件をリストアップするのではなく、学校がその組織の何をどう変えて取り組んでいけば、教育活動の組織的な改善を展開できるようになるのか、すなわち内発的改善力を高めることができるようになるのか、その方法論の解明に力点を置いて研究を展開している。

(2) 基本モデル(1)：学校組織開発の実現課題

さて、教育活動の改善に接合しうる学校の組織化に対して、われわれは、教員の自律性と協働性を構築することに解決の方途を見出そうとしている。ここで自律性とは裁量性とは異なり、教育活動とその改善に対する主体的関与によって特色づけられる。また、学校の組織化の方向性についてはすでに言及したように、学校組織の統制化を主たる特色とする学校の「一般組織化」と、教職の不確定性に着目して組織化可能性を探究しようとする学校の「教育組織化」に類型化できると考えられる(佐古 2007)。教育という営みが、その対象者や目的・技術において少なくとも現時点では本質的な不確定性を包含するものであり、かつ児童生徒に関する不断の価値選択問題であるとすれば、教育に関与する者の間における相互作用を通して、その都度不確定性を縮減しつつ、教育活動を評価・更新していくという作業が不可欠であると考えられる。つまり、関係者間での社会的過程のなかで、教育活動の遂行に随伴する不確定性を逐次的に縮減しながら、その

プロセスを通して一定程度の組織化を絶えず生成していくことが、学校には求められるといえる。したがって、学校組織開発理論においては、統制化の手法よりもむしろ、協働化の手法を重視している。さらに、学校教育の成立の具体的な局面に着目すれば、教育活動の質や水準の具体的な改善・変革は、個々の教員の意識と行動に依存せざるを得ない。とすれば、学校組織開発のねらいは単純な組織化の推進だけでなく、個々の教員の教育活動に関する主体的な改善志向的な意識と行動を高めることを、あわせて実現することが必要である（教員における自律性の構築）。先に述べた協働化による組織化方略は、学校の組織変革の2つの要件、すなわち①個々の教員の自律性と、②学校教育における組織性、を実現するための理論と方法論として位置づけられるものである（下図参照）。

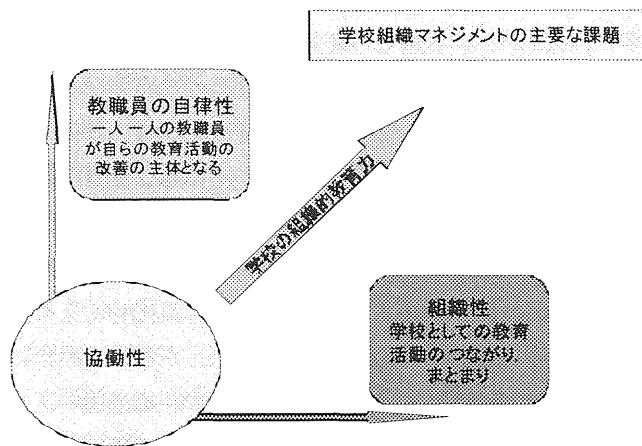


図1 学校組織変革の基本要件

(3) 基本課題（2）：教員の自律性、協働性に関する原初的なモデル

1) 教育活動の良循環サイクル

上述のように、教員の教育活動の自律的改善を基盤としつつ、その組織化可能性を追求するために、まず教育活動の原初的（基本的）なプロセスに一旦遡及して、教員レベルの内発的な改善サイクル（すなわち教育活動の遂行・改善に関する自律性モデル）を指定する。そしてそれを仮定(前提)としながら、組織化構想を展開することにした。つまり、まず教育活動の自律的な産出過程に関する「当たり前のような」サイクルを考え、それを参照しながら、組織化の在り方を構築していくという方略を採った。下図は、教員レベルでの内発的な改善サイクルの基本モデルである（後述するように、これは教員の内発的動機づけに対応することなどから、われわれは「元気サイクル」と呼んでいる）。

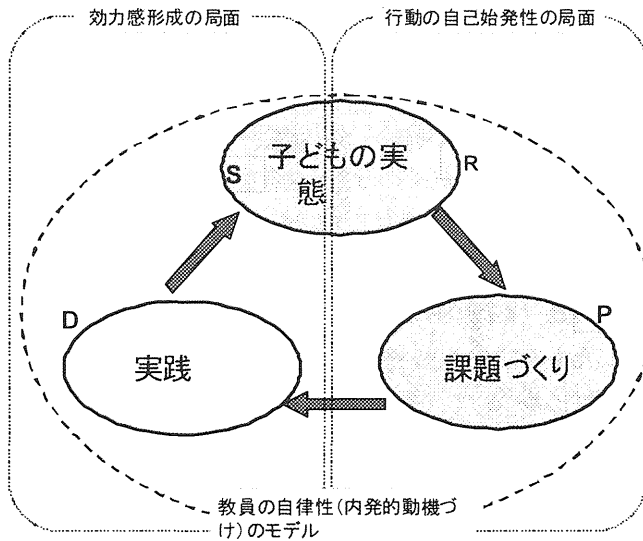


図2 教育活動の良循環サイクルのモデル

この図は、教員の教育活動の以下のような展開過程を示している。まず教育活動の起点として、子どもの実態認識を想定する（例えば、ある子どもの算数の学力が低い）。次にこれに関する教育期待（「なんとか少しでも伸ばしたい」）が生起し、子ども側の課題（「算数の計算の基礎をマスターする」）と教員側の課題（行動プラン：「そのためにこれまでの指導方法をあらためて、新しい方法を取り入れる」）が形成される。そして、それを実際に実践し、その成果（「教育成果」）を、子どもの変容（実態）から確認し、さらに次の課題に移行する、というサイクルである。以上のように、このサイクルは、教育活動が省察的かつ漸進的に進展している場合におそらく成立しているものであると考えられる。つまり、このモデルは、教職における内発的改善のためのモデルというよりも、教育活動（実践）が省察的・漸進的に進展している場合の基本的なモデルであるともいえる。

このモデルが、教員の教育活動の遂行・改善における自律性に関するモデルとして位置づくことについては、一つには教員のモチベーション、とくに教職に対する内発的動機づけとの関連、二つには教育活動に関する PDS プロセスとの関連、から考察することができる。

a. 内発的動機づけとの関連

古川（1990）は、一般に組織構成員における内発的動機づけの主要な源泉について、「効力感」と「指し手意識」を挙げている。上の基本モデルは、これと次のように対応している。つまり、教員の大きな効力感の源泉としては、自身の教育活動によって、児童生徒に意味ある変化が生じたことの認識を指摘することができる。つまり、教育活動と子どもの変化の関連性認識（教師の

関わりで、子どもが変わってきたという認識)が成立するところに、つまり、子どもの変容の中に教師としての「手応え」「やり甲斐」が自覚されるところに、教師としての効力感の大きな源泉を見出すことができる。このような教師としての「効力感」は、上記基本モデルでは、実践(教育活動の変革・改善)⇒実態(その成果を子どもの変容によってとらえる)のパスに相当する。

また、指し手意識とは、行為の自己統制、あるいは行為の自己始発性に関する認識である。分かりやすく言うと、自己の行為が「やらされている」「他者から統制されている」行為ではなく、「自己の判断のもとで選択した行為」として成立していることである。内発的動機づけのこの成分は、上の自律性モデルにおいては、実態認識⇒課題生成のパスの成立に相当する。すなわち、このパスは、それに後続する行為(実践の修正等)が、自ら対象とする児童生徒の課題に対応したもとのとして、考案・選択したものであるという状態をもたらすからである。つまり教員として対峙している児童生徒の必要性に基づいて、選択した行為であり、その限りでは「させられる実践」「こなす教育」に陥ることにはならないからである。

このように、われわれの学校組織開発の基本的な構成要素として設定した教員の自律性モデルは、教員の内発的動機づけの2つの源泉と対応するものとなっている。

b. マネジメントサイクルとの対応

他方、この基本モデルは、マネジメントサイクルにも対応したものとなっている。子どもの実態認識(子どもの現状と問題の同定=Research)を起点として、それをどのように変えるべきか、その行動プランはどのようなものかを具体的に想定する過程(実態⇒課題のパス)は、マネジメントサイクルでいうR⇒Planに相当するといつてよいだろう。さらにこれにもとづく実践の過程(Do)と、その成果と課題を再度、子どもの実態に即して確認する過程(実践⇒実態のパス)は、マネジメントサイクルのS(See)に相当しよう。したがってこの基本モデルは、教育活動(実践)の具体的展開過程におけるRPDSサイクルに相当しているといえる。

以上のように、この基本モデルは、教員の内発的動機づけ要因を含み、かつ教育活動に内在するマネジメントサイクルとも対応したものと見える。

2) 協働性のモデル：学校教育における協働の諸側面

われわれの組織開発の基本モデルの第2は、上のようなサイクルを学校の協働的なプロセス(相互作用)のなかで展開していくことである。これによって、個業化のデメリットを縮減し、教員レベルでの自律的な教育活動の改善と、子どもの実態と実践の事実に関する認識(すなわち教育の事実)をふまえた学校の教育意思生成を徐々に進め、それをもとにした実践改善を実現することを想定している(学校組織レベルの内発的改善)。すなわち、その学校の教育に関する実態の認識、課題の生成、実践の変革に関する、教員間の知識、経験などの交流と共有化を図り、これによって、教員レベルでの自律的な教育活動と学校の組織化を両立させていくことをねらいとしている。これを、図2に示した。

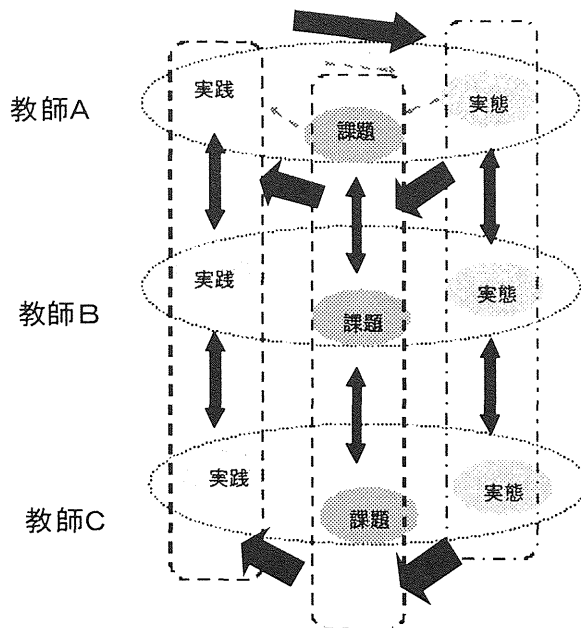


図3 教員の協働性のモデル (うずしおモデル)

したがって、われわれの学校組織開発理論でいう協働とは、教員の教育活動（行為レベルでの）教員集団の斉一性や補完性を指しているのではなく、むしろ、実態、課題、実践、それぞれの要素に関する情報（知識、経験等）の交流、共有（すなわち組織的コミュニケーション）と、実態⇒課題⇒実践の一連のプロセスを進展させていく過程における特徴を指している。すなわち、それぞれの学校の教育の事実（その中核的要素としての児童生徒の状況ならびにそれぞれの教員の教育実践の状況）と、それに対してありうべき教育活動（＝学校、教員側の課題）、さらに教育実践の成果と課題、等に関する認識・情報を開放し、共有していく過程を、協働過程として位置づけている。

協働概念は、一般経営学においても曖昧な概念とされているが、バーナードの理論を解釈した原澤（1989）によれば、協働体系とは、人間が協力し合って働いている姿を概念化したものとされる。この協働体系を構成する要因としては、共同作業のねらい、すなわち目的を「共通にメンバーが認識し、それを受け入れている」ことが土台となっている。つまり、共通の目的を理解し受け入れていることによって、この協働体系は具体的な個人や物的条件が変化しても存続するとされる。そしてこのような共通の認識を土台にして形成され、人々の行動に作用する仕組みを、バーナードは「公式組織」ととらえたとされる。したがって、公式組織は協働体系の中核部分をなし、「2人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」というバーナードの定義に結びつく。さらにこの公式組織成立の条件としては、「共通目標」「貢献意欲」「伝達（コミュニ

ケーション)」の3要素が挙げられているのである。(以上、原澤1989 p.107-108による)。

以上の概念規定における協働は、共通の目標の理解と受け入れを成立の前提としている(それゆえにこそ組織の成立契機となる)。しかしながら、すでに述べたように、学校組織はこのような、組織における前提からは大きく離れているといわざるを得ない。つまり、共通の目標そのものがきわめて曖昧で、学校組織の主要な構成員たる教員においても、学校組織全体だけでなく例えば学年あるいは教科という下位組織の目標においてさえ、共通に理解されている目標があるかどうか定かでないという状態(学校)は、とりたてて珍しいものでもない。

われわれの学校組織開発理論では、図2に示したように、協働概念を、上の一般経営概念における協働概念よりも広範囲の活動に拡大して、学校組織における協働を位置づける。すなわち、共通の目的を前提とするというよりも、共通の目的を形成しようとする集団的な活動をも、協働の範囲のなかに組み入れ、それに至るプロセスを重視する。つまり、当該学校における教育の事実(すなわちその指標としての児童生徒の実態)の認識をすりあわせ、そこから教育活動の目的(課題)の明確化を図るプロセスを不可欠な要素として位置づけているのである。学校における認知のすりあわせと共有(学校の教育の事実=児童生徒の実態の認識レベル)、学校の課題(目標)の明確化と共有(意思形成レベル)、実践とその成果の共有(実践レベル)の各々の協働的プロセスを順次進展させていく一連の過程を学校における協働プロセスとして位置づけている。

教育活動の良循環モデルの組織的展開

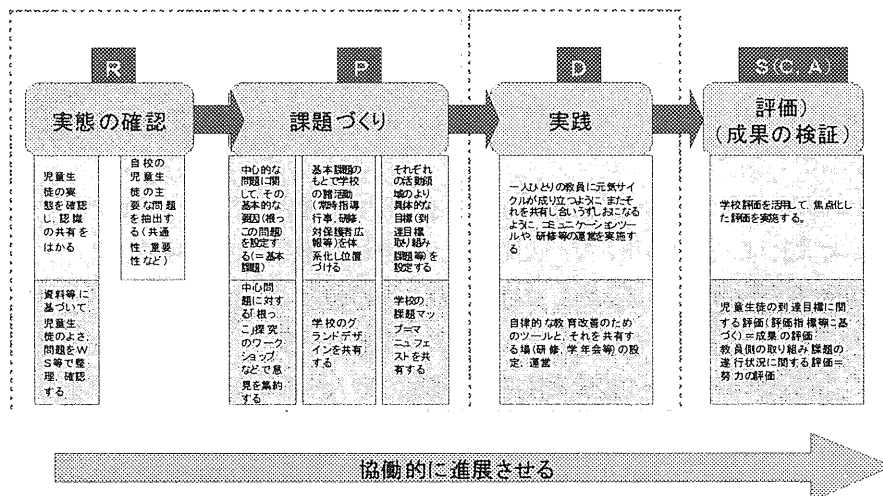


図4 教育活動の良循環サイクルの組織的展開(協働の段階的形成)

そして、図に示したように、教育活動の良循環サイクルに沿って、学校の組織的活動を再編もしくは展開することを意図的ないし計画的に推進することによって、協働化による学校の組織化を実現しようとしている。

(4) 学校組織開発研究の進展状況と類型

さて、このようなきわめて単純なモデルをもとにしながら、いくつかの学校で学校の組織開発を展開してきた。これらの比較的詳細な報告は、佐古・中川(2005)、佐古・山沖(2009)、佐古・宮根(印刷中)等を参照していただきたい。本稿では、個々の学校組織開発事例の紹介ではなく、現時点での進展状況を整理して提示することにしたい。教育活動の良循環サイクルを出発点としながら、それを組織的に展開するというアイデアの下で展開してきた学校組織開発は、以下の3つの類型に分類できると考えられる(表1参照)。

表1 学校組織開発の類型と適用領域

タイプ	名称	特徴/適用	主要な実践研究
I	実践段階の協働化 (実践場面での教員集団の協働性と自律性の構築) /変革・改善の日常化 (規範の形成)	実践の経過と成果に関するコミュニケーションを活性化することによって、本章で述べたそれぞれの教員の教育活動の良循環プロセスとそれを共有することをねらいとする。 /すでに取り組むべき課題が明確な場合(つまり学校が当面する課題が具体的で教員に広く認識されている場合)に、効果を示す。	佐古・山沖(2009) 大津市教育研究所(2009), など
II	実践課題生成の協働化 (実践課題の共有促進)	児童生徒の問題(現象としての問題)から児童生徒の行動上の変容課題(どのようなことができる子どもにしたいか)を明らかにし、さらにそれをもとに教師側の実践課題を協働的に形成する。 /個業的傾向が強く、課題が明確でない場合(それゆえ教育活動のマンネリ化、慣習化を来している学校)などで適用することが考えられる。	佐古秀一・中川桂子(2005), など
III	価値的目標生成の協働化 (学校の教育活動の全体組)	児童生徒の実態のすりあわせと認識共有からスタートし、当該学校の主要な問題(中心的な現象=問題)を	佐古・宮根(印刷中) など

<p>織化)</p>		<p>設定し、それをもとにした価値的目標（どのような力や特性を育てるべきか）を明確にし、それに準拠して、授業改善、学級経営改善、行事の運営、研修・学年会等の運営、保護者への情報発信等、学校の諸活動を、関連づけ、それぞれのねらいを設定する。これにより、協働的に形成された価値的目標に対して、学校の諸活動をその実現に向けて焦点化することができる（学校ビジョンの策定）。</p> <p>／タイプⅡの学校組織開発が、児童生徒の現象面の課題レベルに限定するのに対して、タイプⅢは、それらの現象の背後にある要因の探究を行い、それを設定するプロセスを重視する。</p> <p>特定の教育活動の改善（例えば授業改善）にとどまらず、学校の諸活動を再配置する場合に有効。また、学校の諸資源を学校の基本課題の解決に向けて活用するという全体組織化を可能にする。</p>	
------------	--	--	--

タイプⅠの学校組織開発は、例えば、中学校における明確な生徒指導上の問題（問題行動の抑制）への組織的な取り組みや、学力向上フロンティア指定校における学力向上の取り組みなど、すでに学校(教職員)にとって、解決すべき課題が明確である状況で適用される方法論である。したがってタイプⅠでは、それら課題に対して、いかに教員が協働してかつそれぞれの教員が主体的に取り組むかを確認し、その成果を検証しあうことで次のアクションプランを明確にすることを促す方法論である。基本的には、校内研修等の時間を活用して、本稿における図2の状況が学校に成り立つように、児童生徒の実態、課題及び実践の経過と成果に関する情報の共有と相互検討を組織的・定期的に行う（協働的省察）こと等を通して、実践改善の局面での協働性と自律性を実現しようとするものである。

タイプⅡの学校組織開発は、タイプⅠのような明示的な課題が共有されていない状況で、教員の実践改善の課題を形成・構築することに重点を置いた(実践課題生成型)の学校組織開発である。タイプⅡの事例研究からは、教員における課題共有を可能にする条件、すなわち課題の形成手順（共同体験プロセス＝集団的意思形成過程）や課題の特徴（教室経験と接続する課題）などが明らかになっている。

タイプⅢの学校組織開発は、学校の「基本課題」の形成を含めた組織変革・改善の手続きである。学校の基本課題とは、児童生徒の現状（現象としての問題）の背景にある教育的な課題（学校の子どもにどうしても実現させたい教育的課題）を指す。したがって、タイプⅡの実践課題が、子どもの問題に対応した実践課題の形成に焦点化されていたのに対して、タイプⅢの学校の基本課題とは、その学校の子どもに欠けている、もしくは育成すべき基本的な課題を指している。タイプⅡとタイプⅢでは、このように形成すべき課題の質において差異がある。タイプⅢの学校組

組織開発は、この学校の基本課題の設定をもとにして、学校の諸活動をそれに関連づけ、学校の活動を包括的に方向付けていくことをねらいとしている。例えば、教育指導に関しては授業や常時指導の改善、行事等のねらいや運営の見直しや改善、学校運営にあつては研修テーマ等の設定、あるいは保護者への情報発信の改善などを、基本課題の設定に沿って見直し位置づけていく方法論である。すなわちタイプⅢは、基本課題の設定から、学校の諸活動をそれと関連づけて位置づけ直し、次にはそれぞれの活動の実践課題を設定し、実践の改善を遂行しようとするものであり、この点で包括的な学校組織の開発ということが出来る。ただし、現時点では、基本課題の設定手順やそれをふまえた学校の諸活動の関連づけ等の手順については、いくつかの実践研究を試行的に展開している段階である。

3. 学校組織開発研究と「臨床的学校経営研究」

(1) 研究方法論としての学校組織開発

ところで、本稿に与えられたテーマは、臨床的学校経営学研究の可能性—実践における「当事者性」—：組織開発の観点から、というものであった。私にとって、臨床的学校経営研究とはどのようなものかがいまひとつ明確にできていない現状であるので、このテーマに応えることは大変難しい。ただ、これまで述べきたように、われわれが展開しようとしている学校組織開発研究は、学校経営/学校組織の具体の変革に関わろうとしていることは間違いないことであるので、その関わり方に関する現時点での私の意図について説明しておきたい。端的に言えば、私は、この学校組織開発研究を、研究方法論の一つであると位置づけている。つまり、学校経営/学校組織に関する研究として、モデル校等の分析を通したポジティブリスト作成型（静態的分析研究）の研究志向ではなくて、一定の学校組織のモデル（例えば、図2や図3）を想定しつつ、それに至る実践的方法論の構築と実践を通して、学校経営/学校組織の変革プロセスを探究・体系化すること（動態的変革研究）をねらいとしている。つまり、あるものとしての学校経営・学校組織の分析的研究ではなく、一定の学校像を想定しながらそれに接近するための変革動態に関する実践的研究のための方法論である。個々の学校において、学校の自主性・自律性を支えうる内実的要因ともいえる内発的な教育改善力を高めていこうとする場合に、何からどのように取り組むことが有効であるのか、そしてその過程で学校組織はどのような動態を示すのかを、実践的事例研究を通して解明・蓄積しているのである。したがって学校組織開発は、変革プロセスを通した学校理解のための一つの方法論に過ぎない。

このような事柄にこだわるのは、研究者と実践者とは、学校経営への関わり方が、当然のことであるが異なることを前提としているからである。われわれ研究者という立場からの学校ないし学校経営への関与は、学校、学校経営、学校組織等に関する何らかの事象を、より一般的あるいは汎用的な知識として、同定・定式化することをそのねらいとすべきであるとの考え方にもとづく。実践側と学校変革の成果や課題を共有する立場で、学校組織変革に関与するとはいえ、われ

われ研究者としての役割は、当該学校の改善に関与することから獲得できる、学校経営／学校組織に関する知識の同定と定式化にあると考える。そしてそのことによって、学校経営の実践と経営の両面において有効性をもつ知識を蓄積していくことを可能にすることこそが、われわれにとっての当事者性なのではないだろうか。

(2) 研究知の規範性をめぐって

もう一点、本稿で説明しておかねばならないことがある。それは、本稿の概要を大塚学校経営会の夏季合宿研究会の席上で報告する機会が与えられたが、報告後の質疑で、小島弘道教授から、「報告で示された内容は、極めて規範的な知識である」とのご指摘をいただいた。おそらく、かつて私が教育経営学会研究紀要（佐古 1997）において、実践的な教育経営研究の構築に向けて、研究知の規範性あるいは規範的な研究知の限界について述べたことと、本稿で示した内容との整合性を問われたものと思われる。

小島教授が指摘されたように、本稿でも報告したわれわれの学校組織開発論は、あるべき学校の姿をイメージしつつ実践（学校の組織変革）に関わろうとしている点で、まさに規範的である。さらにこのような機会で余談を語ることを許していただければ、学校組織開発理論を通して探究したいのは、協働化（協働による組織化の実現）へのこだわりからも理解していただけるように、「教育」という営みを基軸とする社会的関係（当面は組織現象としての社会的関係に限定）の構築可能性である。教育という行為に関わりを持つ人々の社会的関係、あるいは教育行為を通して形成されるべき社会的関係の理念と実現のための方法論の構築に、幾分かとも寄与するものでありたいと考えている。この点でも、われわれの学校組織開発理論は多分に「規範的」（あるべき理念に関する研究知）である。

しかし、以前の論稿との関連で弁解させていただくと、学校組織開発の研究で蓄積ないし提供しようとしているのは、理念的に首肯される言明として知を重ねることではなく、多くの学校で実践可能な変革方法論の探究でもある。つまり、望ましさに対してそれを実践として実現しうる方法論を探究し続けることを重視して研究知を蓄積していることをご理解いただきたいと考える（学校組織の理念と変革方法論のセットとしての理論構築）。すなわちこれが、上に述べた変革動態学としての学校組織開発理論の特色でもある。単なる規範的知に終始する研究を乗り越えることへのこだわりであり、研究志向上の特徴でもある。すなわち、研究者が研究者としての一定の理念（あるべき姿の定式化）を提示することは不可避なことであろうし、逆にそれが実践と関わる契機ともなろう。問題は理念的な言明を実践に投げかけることに終始するのではなく、その理念に接近しうる方法論（これについては、組織内部の要因だけでなく組織外部の要因を含めてとらえることが今後必要であろうが）を提示し、かつ実証する（実践可能性と有効性を明証する）ことが必要なのではないかと思われる。この点で、かつての規範的知識批判に基づいて、研究を展開させていると考えている。

大塚学校経営研究会に報告の機会をいただいたことにあらためて感謝させていただきたい。わ

が国の学校経営研究を支えている本研究会の会員の方々からのご批判等をお願いする次第である。

注1) 本報告の2 については、佐古・宮根 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ふまえて— 鳴門教育大学研究紀要第26巻 印刷中 をもとに一部加筆修正したものである。

引用文献

古川久敬 1990 内発的意欲の発生メカニズム 『構造こわし 組織変革の心理学』(誠信書房 248-258.

原澤芳太郎 1989 近代組織理論の展開 土屋守章・二村敏子(編) 現代経営学説の系譜—変転する理論の科学性と実践性— 99-127. 有斐閣

大津市教育研究所中学校教育研究委員会 2009 生徒の意欲を引き出す教職員集団をめざして—生徒の変容をめざすケース会議の定着と授業改善— 大津市教育研究所研究紀要 43-58.

佐古秀一 1997 教育経営研究における実践性に関する基礎的考察 日本教育経営学会紀要 第39巻 28-39.

佐古秀一・中川桂子 2005 教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究—小規模小学校を対象として— 日本教育経営学会紀要 第47号 96-111.

佐古秀一・葛上秀文・芝山明義 2005 「学級崩壊」に対する小学校の組織的対応に関する事例研究(1)—学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察— 鳴門教育大学研究紀要 第20巻 37-49.

佐古秀一 2006 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して—鳴門教育大学 研究紀要 第21巻 41-54.

佐古秀一 2007 民間的経営理念及び手法の導入・浸透と教育経営 日本教育経営学会紀要 第49号 38-49.

佐古秀一・山沖幸喜 2009 学力向上の取り組みと学校組織開発—学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上の取り組みの事例— 鳴門教育大学研究紀要 第24巻 75-93.

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ふまえて— 鳴門教育大学研究紀要第26巻 印刷中