

共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくり

ー持続可能な学校教育に向けたマネジメントー

研修課 主任指導主事 新宅 俊夫

【要旨】 時代は転換期を迎え、教職及び学校組織の在り方について問い直しが迫られている。近年の学校教育が乗り越えるべき課題として挙げられている「教師の働き方の実態の改革」と『チームとしての学校』の機能強化に向け、本稿では「共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくり」を設定し、その実現のために保持すべき視点及び具体的な手段の提案と、それらを支えるダイアログの必要性について述べる。このマネジメントにより教職の魅力が再認識され、ひいては持続可能な学校教育の礎が築かれることを期待する。

【キーワード】 チームとしての学校、協働的組織、心理的安全性、リーダーシップ、マネジメント、時間というリソース、ダイアログ、共有ビジョン、アライメント

1 持続可能な学校教育に向けて

(1) 2つの課題

我が国の学校教育は、「いま持続可能かどうかの岐路に立っている。」(※1)

平成31年1月25日公表の中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」(以下、H31 答申と略記)は、我が国の学校教育の150年に及ぶ蓄積と高い意欲や能力をもった教師による成果を認めつつも、社会の構造的変化により生じた「今の学校教育は役に立たなくなるのではないか」(※1)という不安に対峙すべく、冒頭に引用したように警告している。

令和に入り、「岐路」は一層その切実感を増す。Society5.0、VUCA時代の到来で語られるような社会の構造的変化(注1)は、それに対応しうる資質・能力の再定義を迫るのみならず、個人の生き方や組織の在り方にまで影響を及ぼしている。さらに、コロナ禍において改めて議論され始めた、教師の「働くこと」についての価値観や「学校とは何か」といった日常における学校の存在意義は、全ての学校教育関係者にとって、教職と学校の在り方についての問い直しを迫る。

新型コロナウイルスの感染が一旦沈静化し

はじめたとき、米国の企業では自主退職者が急増した。2021年4月以降、月間400万人を超えることが続いた。識者は、これを「仕事への要求、働き方の改善、より良いマネージャーを求める渴望の表れ」(※2)と見る。コロナ禍は、世界的にワークライフバランスやワークエンゲージメント(注2)に関するうねりを促進させたとも言えよう。米国とはキャリアアップの考え方に違いはあるが、日本においても、今後もしくは既に、「働くこと」の価値や「組織の在り方」が多くの業種で議論されることは容易に想像できる。したがって、当然学校においても、多様性の時代にふさわしい教師の勤労観とはどのようなものか、不確実な世界において変化に対応できる学校組織とはどのようなものか、地に足をつけて議論する必要がある。

冒頭の一文の直後、H31 答申は、持続可能な学校教育のために乗り越えるべき課題として2つ挙げている。「教師の働き方の実態を改革すること」と『チームとしての学校』の機能強化を図ること(※3)である。この2つの課題に通底する諸条件及び解決手段を、教員組織の協働性を生成するためのマネジメントから見出そうとするのが本稿の試みである。

(2) 働き方の実態と教職の魅力

働き方の実態に関して、平成 28 (2016) 年度実施の教員勤務実態調査により、教師の長時間勤務の深刻さが改めて浮き彫りになった。小学校で月平均約 59 時間、中学校では約 81 時間の時間外勤務が推計されている。精神疾患による病気休職者数は、年間 5,000 人前後と全教職員数の 0.5% を超えるが、長時間勤務はその要因の一つと考えられている。

また他方で、長時間勤務という実態のみを捉え、教師という仕事の「やりがい」を度外視し、「教職はブラックである」と限定的に印象づける表現が流布するという事態が起こっているが、教師を目指す学生やその保護者に教職を敬遠させてしまうようなこの風潮は、長期的に見ると学校教育の水準の低下を招くことになる。これらへの対策に遅れをとっては、コロナ後の人材獲得競争において、テレワーク等の柔軟な勤務が可能である他業種に機先を制されることになるだろう。周知のとおり、既に教員採用選考試験の採用倍率は低下傾向が続いている。令和 3 年 1 月 26 日『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申) (以下、R3 答申と略記) は、教職を志した学生を確保するための方策や、さらには民間企業等に就職した社会人等を対象とした情報発信にまで言及し、このような現状への危機感を露わにし、H31 答申でも、これは我が国の将来に直結する課題であることを、次のような理念を通して表現している。

「教師は「魅力ある仕事」であることが再認識され、これから教師を目指そうとする者が増加し、教師自身も士気を高め、誇りを持って働くことができることは、子供たちの教育の充実に不可欠であり、次代の我が国を創造することにほかならない。」(※4)

いま求められているのは、あるべき教師像に向けた実態の改革と、それを支え、また支えられる学校組織の確立である。それにより教師という職の魅力が再認識され、ひいては持続可能な我が国の学校教育の礎となる。

(3) チームとしての学校の機能強化と協働

組織論に目を移すと、別の勤務実践上の問題が見えてくる。我が国の学校教育は、教師

一人一人が幅広い業務を自己完結的に取り組むという個業型の組織で成り立ってきたと言われる。これは、幅広く多面的な教育活動を展開することができる一方、個々の業務の範囲が十分に意識されることなく、業務量増大の背景にもなっている。

佐古(2007, 2011)は、職務標準化の困難さなど不確定性の高い教職は、「個々の教員の裁量(思いと実践)に委ねざるを得ないことも、現時点では首肯されるべき」(※5)としつつも、個業化が進行すると、教育活動の改善志向や教育活動に対する積極的関与意識が抑制されてしまうことも明らかにしている。個業に陥りがちな要素を内包する学校において、これに手を打たねば、業務量の増大だけでなく、教育に対する改善意識や貢献意識の低下をも招くのである。

到来する不確実な社会と不確実性の高い学校において、個業のデメリットを抑制し、「チームとしての学校」の機能を強化するには何が必要なのだろうか。小島(2016)は、「学校づくりは基本的に人の力、それを束ねた組織の力、そしてリーダーの力に負うところが大きい。」(※6)と述べる。最適なリーダーに導かれ、組織を構成する成員たちが、チーム学校の目的や目標の達成のために自分の役割と価値を理解し、自律的に動いて主体的に関与していく。そのような理想的な教師像及び組織づくりとは、詰まるところ「協働」ではないかと考える。

協働について、佐古(2007)は「主体間(ここでは教員間)の相互作用を活性化させ(すなわち集団的に、組織的に)、不確実性をその都度縮減することを方略とする組織状況」(※7)とする。実践された協働の効果については、児童生徒の学力定着度の高さや配慮の必要な子供への指導の困難さの低減など、様々な識者が論じ、証明している。しかも、これらの効果は教員個々の「やりがい」に密接に関連するものである(注3)。「協働的な学校づくり」によって、高い成果や不確実性への対応力、さらには個々の「やりがい」にまで好影響を及ぼすのであれば、その実現に向けて考察することは、冒頭の課題に対する解決につながるはずである。教職の特性に応じた個々の自律性や主体性とチームの組織性は

「協働」により育まれると考える。

(4) 共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくり

小島(2016)は、「協力」は、目標に対する共感、共有がなくても成立するが、「協働」は、「ともに何かをなしとげようとする精神的な絆、つながり(共鳴・共感・共有)」(※8)がなければならないとする。そもそも組織は、職務分担や権限の体系という仕組みに加え、仕事を介した他者とのつながりや個々の感情が行き交う有機体としても存在する。そう考えれば、共感などの精神的なつながりが協働の前提であることは当然であろう。

経済学の父として有名なアダム・スミスは『道徳感情論』において、人間の心の作用の本性は「他者に対する共感」にあると説いた。現代においても、マイクロソフトのCEOに就任したサティア・ナデラは、変革の鍵として「共感」を中心に置き、「共感の経営」を提起した。顧客に対する共感とともに、社内でのチームのメンバーへの共感も同様に重視することで、GAFA(注4)に立ち後れた同社

を、時価総額1位に導いたリーダーである。

我が国の学校教育においても、河村(2017)は、学校経営ビジョンを教員が理解し「共感」した上で、一人一人がその方針のもとで教育活動に取り組むことができる組織を形成することがリーダーに求められているとしている。北神(2007)も、スクールリーダーに求められるスキルの一つとして、協働関係を構築していく力量であるヒューマン・スキルを挙げ、他者理解等の必要性を説く。

このように時代や洋の東西を問わず、様々なリーダーにとって「共感や共有に基づいた協働的な組織」は目指すべき姿の一つである。では、学校における協働的組織の成立は、どうすれば可能なのか、また、そこに屹立するリーダーとはどのような姿なのか。H31 答申が挙げた2つの課題の解決方法として、「共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくり」を設定し、その実現のために保持すべき3つの視点と具体的な2つの手段を提案するとともに、それらを支える土壌としてのダイアログについて論を進めたい(図1)。

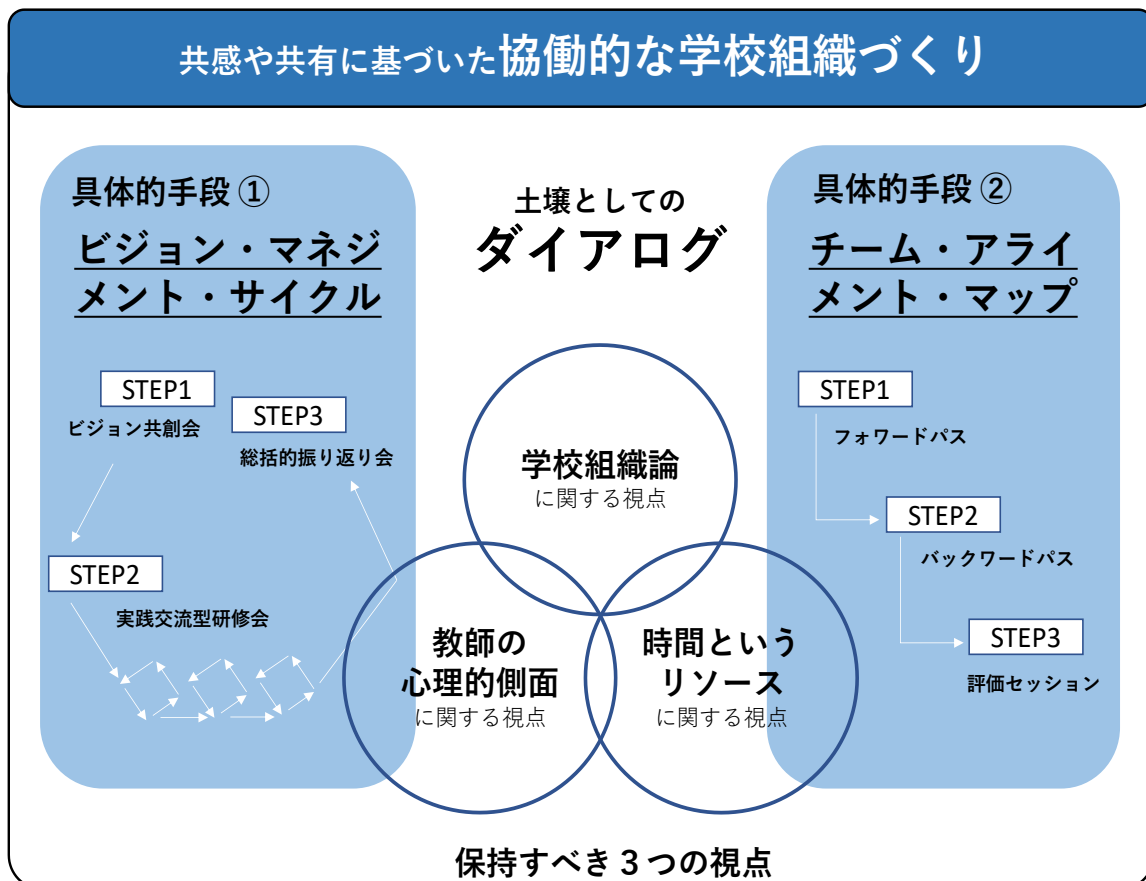


図1 共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくりの概念図

2 保持すべき3つの視点

まず、保持すべき3つの視点、(1)「教師の心理的側面に関する視点」、(2)「学校組織論に関する視点」、(3)「時間というリソースに関する視点」から論を始める。なお、これらの視点は便宜上分けて考察をするが、全て教職に関する一体的な視点であり、どれも「協働的な学校組織づくり」に帰結するものであるため、ある程度は不可分なものとする。

(1) 教師の心理的側面に関する視点

小島(2016)は、協働は「組織の問題でありながら、個人の問題である」とし、「人間の問題、つまり学校の雰囲気、人間関係、働きやすい環境、気持ちが行き交う職場」(※9)との関連で捉え機能させる必要があることを強調する。前段の「共感」同様、心理的側面に関する視点は、協働のために不可欠である。

ア 心理的安全性と協働性

グーグルは、優秀なチームは共通して、全員が高い「心理的安全性」を持っていることを明らかにした(注5)。心理的安全性の提唱者のエイミー・C・エドモンドソン(2021)は、それを「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」(※10)と言い、学校、病院等、様々な職場でパフォーマンスに差が生じるのは、要因として心理的安全性が挙げられることを突き止めている。心理的安全性の高いチームでは、ミスは失敗ではなく試行錯誤であり学習の機会であると受け止められ、建設的な反対意見等の生産的なやりとりが可能になるという。

教師集団でも同様の影響がみられると予想し、学校組織における「心理的安全性」に関する風土を測定した研究もある。三沢ら(2020)によると、「心理的安全風土」は、「協働的風土」とともに、相互調整、知識と情報の共有など、教員のチームワークの構成要素と正の関連を示す。このように、心理的安全性は、協働的なチーム生成及びチームの生産性の向上の条件として近年注目されている。

一方、心理的安全性の低いチームでは、信頼の欠如から、内輪での競争、意欲の喪失、声を上げづらい関係などが出現する。これらは協働性の生成を疎外する要因ともなるた

め、出現予防策を講じておく必要は大いにある。教育現場でこれらの出現場面を考察するならば河村(2017)の言う「キャリアごとの3タイプ」(※11)を確認されたい。これらは全ての教職員が直面する発達の問題が背景にあるとされる。デシ(1999)によれば、自己中心的で自己愛的になってしまった人々は、自律性や関係性に対する基本的欲求を満足させることに失敗したため、他人を思いやることはなく、無責任に行為すると言う。協働的組織の生成を疎外する一因として、個々の教員の発達心理面があるならば、やはり自律性や関係性に対する基本的欲求が満たされる仕組みについて検討しておく必要がある。

イ 発達心理面の課題を考慮したチーム

若手教員やこれから教師になろうとする世代は、この不確実な時代をどう生きているか。世界的に見ても、Z世代の半数以上が、十分なサポートを得られていないと感じ、ワークライフバランスや仕事への熱意、他者との協働等に苦勞しているとの調査結果がある(注6)。河村(2017)は、現代は青年期が長期化し、成人期との境界があいまいとなっていることから、現代の若手教員に対しては、「知識基盤社会の構造的な問題の中で、人生の選択に時間を要している、という面をリーダーやベテランは見落とししてはならない。」(※12)と彼ら特有の発達課題を挙げる。

また一方、40歳を超えると、次世代育成か停滞かの克服すべき心理的危機を迎えると言われる(注7)。獲得した自己のアイデンティティをもって、次世代の支援・育成に関わり貢献することで、改めて別のアイデンティティを獲得する。しかし、この成人期中期の発達課題を乗り越えられなければ、自己耽溺に陥り、組織への関与や同僚への支援に非協力的になる。しかも、それは構造的に個業型になりがちな学校組織において、意識的な仕掛けがない限り、誰しもが陥る危険性がある。

このような世代ごとの課題を統合した効果的なメンバー構成の仕掛けができれば、相互の課題の克服と心理的安全性の高い協働的なチーム生成につながるものと思われる。例えば、ベテラン教員が自身の実践を客観的に振り返りつつ、その経験が生かされたチームの

中で、若手教員が効果的に学ぶことができるような仕組みである。若手教員は日常の職務を通して日々成長し、しかも可塑性がある。同僚が良きキャリアモデルとして関わるのできる仕組みがあれば、成長の手助けとなる。一方、中堅以上の教員にとっても、組織への関与意識やメタ認知能力の低下を補う仕組みとなるのではない。

このようなチーム構成は、相互の課題に対する解決の仕組みとなり、教師としてのアイデンティティの確立、「やりがい」を探す始点ともなる。特に中堅以降においては、自分の殻に閉じこもった個業で得られる満足感とは異なる、貢献によって得られる自己有用感も感じることができるだろう。このような個々の自律性や他者との関係性に対する基本的欲求が満たされることによってこそ、「気持ちが行き交う職場」での協働が可能になる。

（２）学校組織論に関する視点

次に、「学校づくりは基本的に人の力、それを束ねた組織の力、そしてリーダーの力」（※6）という小島（2016）の言葉に戻り、組織とリーダーに関する視点を確認する。平成27年12月21日公表「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（以下、H27答申と略記）では、「校長が、副校長・教頭や主幹教諭、事務長等とともに組織的に学校経営を行うことができるような体制の整備を進めていくべき」（※13）とある。組織内の役割分担や環境整備、リーダーに必要なマネジメント能力等、学校組織論に関する視点は、協働的な学校づくりには当然欠かせない。

ア 誰もがリーダーになる

いわゆるカリスマ的リーダーの実践事例は印象的ではある。しかし、断片的もしくは個別的なリーダーシップ論には限界があり、どこかの成功例を実行したとしても、個々の実情が異なるため再現性が低い場合も考えられる。小島（2016）も、「リーダー・フォロワーモデルに執着するこれまでのスクールリーダーシップ論の限界や課題」があると指摘し、リーダーシップは、「本質的に人間が備えている能力として存在し、またそう捉えるべきだ」（※14）と主張する。同様に、淵上（2007）は、階

層構造上の地位に関係なく、「誰でもリーダーシップを発揮することが可能」（※15）であるとし、安藤（2022）も、全職員がリーダーシップとマネジメントの当事者になりうる組織づくりを進めることに目を向けている。

識者らが押し並べて指摘するように、職制にかかわるリーダーシップだけでなく、一般教職員のリーダーシップにも注目し、その貢献意欲を生かしつつ、協働的な学校づくりをマネジメントすることが重要になる。さらに、それらはこれまでリーダー的役割は担ってこなかったと感じている教員にとっての「やりがい」につながるはずである。斉藤（2021）も、場面ごとに最適なメンバーがリードすれば、個人の専門性も活かされ、また、全員がリーダーを経験することで、主体的な意識や組織をまとめる苦勞を知るなどの成長も期待できると言う。

これまでミドルリーダーシップ、分散型リーダーシップ、共有型リーダーシップ等、様々なリーダーシップ論が展開されているが、多くは単一のリーダーシップ論ではない、組織内の連鎖的なリーダーの出現とリーダーシップの展開を期待してのものである。筆者も、自律的な分散型リーダーシップについて、拙稿にてその成立の要件として3点を挙げたが（注8）、それもミドルリーダーが組織の中間媒体として自律的に機能することを期待しての考察であった。特定の役職を超え、複数のリーダーシップが交差し、混じり合って形成されていくリーダーシップである。

浅野（2007）は、学校組織の構造は格子状に組織されたマトリクス構造であると言うが、ならばリーダーシップも同様の構造で出現するのではないか。管理職によるリーダーシップで学校づくりがなされることは当然として、学校のビジョンに共感して「やりがい」をつかんだ様々なリーダーが出現し、相互に支え合うのは理想的である。河村（2017）の次の一文が、このような組織の理想を的確に表現している。「すべての教員がフラットにフラクに考えを言うことができ、目の前の課題解決に対して最も適切な教員がリーダーシップをとり、それを支えるチームが柔軟に構成され、建設的に協働できることが理想である。」（※16）

イ マネジメント能力の抽象的理解
 ただし、様々なリーダーの活躍のためには、個々のマネジメント能力の向上が必要となる。成功例や経験則のみのマネジメント感覚では再現性が低いのは、リーダーシップ論と同様である。抽象度の高い学びを通じてこそ、変化に対応できる組織運営が初めて可能になる。H27 答申が、「マネジメントに求められる資質・能力を明確化すること」、またミドル層に「マネジメントに関する能力を伸ばしていく機会を充実していくこと」、将来の管理職として期待される教員に、「若いうちからマネジメント能力をつけさせる」(※17) ことなどを重要視しているのも、「チームとしての学校」の成立には、具体的経験のみではない、抽象的理解に支えられたマネジメント感覚が欠かせないからであろう。このような、マネジメント能力について学ぶ機会の創出が、様々なリーダーを対象とした研修においてなされる必要がある。

和歌山県教育センター学びの丘では、表 1 のように、各研修において組織開発及びマネジメント能力に関する内容を取り上げている。とりわけ、「マネジメント力向上研修」では、県内各地方から推薦された全校種の教員 40 数名を対象に、様々なマネジメント能力の向上に関するプログラムを年間 3 回実施している。校内において既にミドルリーダー的役割を担う受講者が、学校組織マネジメントや協働的な学校づくりに向けての方策などを学んでいる。

H27 答申は、「学校現場における OJT は重要な役割を果たしている」(※18) と、日々の教育活動を通じた人材育成の重要性にも触れているが、この点についても、教育経営研修（新任管理職研修）において、取り上げているところである。さらに、コミュニティスクールに関する講義など、外部機関との連携を含めた「チーム学校」の在り方について学ぶ機会も各研修で設定している。

また、副校長・教頭は学校事務に関する業務に多くの時間を費やすこともあり、事務職員の校務運営参画の機会創出についてたびたび指摘されているため、40 代以降の事務職員の研修を新任教頭と合同で行うことなどにより、マネジメント能力の向上を図っている。

表 1 和歌山県教育センター学びの丘実施の各種リーダー向けの研修における組織開発及びマネジメント関連の主な内容

教育経営研修（新任校長研修②）	
「OJD の実践と管理職の役割」	
教育経営研修（新任教頭研修②）	} クロスセッション (注 9)
学校事務職員マネジメント研修	
「組織を活性化するための職能開発と OJT」	
教育経営研修（新任教頭研修③）	} クロスセッション
新任主幹教諭研修②	
マネジメント力向上研修②	
「チーム学校の確立と学校組織マネジメント」	
新任主幹教諭研修①	
「主幹教諭の機能・役割と組織マネジメント」	
新任教務主任研修	
「『社会に開かれた教育課程』の実現とカリキュラム・マネジメントについて」	
マネジメント力向上研修①～③	
「ミドルアップダウンマネジメント」「コミュニティマネジメント」「リスクマネジメント」「組織的・協働的な学校を実現するマネジメント」	

ウ 業務の再検討・適正化

もちろん、妹尾 (2019) が「事務職員の仕事も減らすことが先決」(※19) と述べるように、安易に仕事を割り振って、事務職員やミドル教員に業務負担がしわ寄せされるだけではいけない。マネジメントの必要性について学ぶ機会と同時に、それが無理なく実現可能である現場の状態との双方がなければ、組織力が発揮される学校づくりは絵に描いた餅となろう。そのため、優先順位、必要性、期間等という観点で、業務の再検討・適正化を全職員で行う必要がある。

業務の再検討・適正化については、労務管理の観点からも、学校組織論との関連において各答申で取り上げられている。「学校の組織体制の在り方を見直すこと」を通して、長時間勤務を是正し、教師が児童生徒としっかり向き合い、「やりがいを持って働き続けられる環境」(※20) を整えることや、学級担任、教科担任、養護教諭、栄養教諭や部活動顧問等の役割を適切に分担し、「学校組織全体としての総合力」(※21) の発揮を求めていることなどである。これは次段以降で述べる内容ともつながる。

(3) 時間というリソースに関する視点

H31 答申には、時間を重要なリソース（資源・資産）と捉える記述が頻出する。言うまでもなく時間は有限であり、よりよい教育活動のためにも有効活用されるべき資源である。

渡辺（2018）は、会議等で時間内に議題を必ず決定するという意識が薄いなど、学校には効率の向上を妨げる負の文化があると指摘する。1時間の会議に要する人件費を計算し、それだけの価値がある協議をしたか振り返っている学校もあるようである。発言についても、例えば「3分で」と依頼されれば、そのようにする工夫の意識などが、説明力や要約力を高めることにもつながると言う。会議等において時間に意識を置くことは、適切な発信力を育成することでもある。

ア 時短の評価

H31 答申における時間に対する価値の感覚は、人事評価において「同じような成果であればより短い在校等時間でその成果を上げた教師に高い評価を」（※22）と述べる部分にも表れている。ただし、これは答申へのパブリックコメントにて「教職員の自己責任が問われ、長時間過密労働の要因を個々の意識や能率に矮小化するもの」（※23）と指摘されたように、時短結果のみを評価することで、教員同士の不公平感を助長するなど、かえって協働性を下げる恐れもある。

いずれにしても、働き方の実態の改善を、個人内の改善のみに委ねるわけには決していない。まずは、校内における長時間労働の要因を分析・把握することが前提であり、早期帰宅の呼びかけの結果、持ち帰り仕事や一部の教員の負担増につながるのを目指すべきところではない。終わらない業務、増え続ける負担という残念ながら固定化した現実的多忙感により、やるせない諦念を抱えている教員も多い現状では、「働き方を変えろ」だけではうまくいかないことは、多くの関係者が気付いていることではないだろうか。

妹尾（2019）は、時間が減ったといった「結果だけでなく、プロセスも見るようにすること」（※24）の重要性を述べる。太田（2020）によると、日本企業では、どれだけ遅くまで仕事をしているかといった「がんばり」でプ

ロセスを評価している管理職もいるが、それに対し欧米企業では、製品開発がどの段階まで進捗しているか、顧客との交渉がどの程度まともにかけているか、といった「成果につながるプロセス」を主に評価している。日本の学校現場においても、短時間で成果を上げる取組を高く評価するとともに、それがチームによって協働的にできたか、あるいは時短に取り組む同僚をサポートしているか、全体にそのノウハウを提供してきたか等の「時短という成果に関連するプロセスの評価」を重視するのも一つの方法だろう。

イ 何に向き合うための時間か

また、妹尾（2019）は、教員の業務量の増加は「膨大な事務作業やクレーマーではなく、先生たちが授業準備や給食、掃除、学校行事、部活動などで一生懸命子どもたちに向き合っているから」（※25）であることを明らかにしている。もちろん個々の学校や教員によって要因は様々であるが、学校外への報告や対応という「外からのもの」よりは、児童生徒に懸命に向き合うという「内からのもの」が長時間労働の要因である可能性が高い。ならば、校内の工夫により改善できる余地も少なくないのではないか。児童生徒に向き合う熱量はそのままに、より時間という資源の無駄使いを省くことができれば、より良好な状態で児童生徒と向き合えるのではないか。

教職が「魅力ある仕事」と再認識され、教師自身が誇りを持って働くためには、「自分の生き方」とも向き合い、さらによりよい教育実践に向けて、校内外での自己研鑽の時間を作ることも手段として肝要である。その際には、時間を有限のリソースとして捉える視点が、個人及び組織において、常に保持され続けなければならない。

以上、「共感や共有に基づいた協働的な組織づくり」に向けて保持すべき3つの視点の確認をした。次節では具体的な2つの手段、ビジョン・マネジメント・サイクルとチーム・アライメント・マップの紹介をするが、その前にその成功を支える土壌としてのダイアログについて述べる。保持すべき視点を踏まえた上で、これらを一体的に実践することによ

り、「教師の働き方の実態を改革すること」と『「チームとしての学校」の機能強化を図ること』という2つの課題に向けた「共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくり」に対して着実に動き出すことができると考える。

3 具体的手段とダイアログ

(1) 土壌としてのダイアログ

多忙感に翻弄され続けると、日々の仕事がつまらないルーティンワークのように感じられ、意欲や使命感、責任感、そして教育者としての矜持が失われてしまう。その矜持を支えるのは、「ダイアログを通じた教員の教育観や教育実践の理想の交流から確立される、教員個々の教育に対する価値観である」(※26)と、河村(2017)は述べる。教師が士気を高め、誇りをもって働くために、多忙感の解消と同時に、個々の理想や価値が語られる場も堅守したい。それがダイアログによって守られるのである。

ダイアログとは、ディスカッションやディベートとは異なる「対話」である。議論でもなく雑談でもない。センゲ(2011)によれば、ダイアログにより、各自が個人的にはとても到達できない洞察を得ると言う。互いの話にじっくり耳を傾けながら、複雑で難しい問題を、様々な視点から自由かつ創造的に探求するのがダイアログである。「耳を傾ける」ことは、チームの心理的安全性を高める際の鍵でもある。

ア ダイアログ成立の条件

ダイアログ成立の条件の一つとして、「自分の前提(推測による思い込み)の保留」をセンゲ(2011)は挙げる。前提を捨てたり、抑圧したり、表現を避けたりするのではなく、自分の前提を自覚し、さらに検証のために前提を表明する。そうすることで、自分自身の思考の活動の観察者となる。確かに、お互いが前提(推測による思い込み)を自覚せぬまま持論を披瀝する対話では、自己の思考の観察・改善には決してたどり着くことができないだろう(注10)。

また、エドモンドソン(2021)は、常に率直に話せる環境構築のための条件として、目的を明確に伝えることや謙虚さと好奇心、探

求的な問いなどを挙げ、それらを通して心理的安全性を高めることは、組織のあらゆるレベルのリーダーの責務であるとする。

これらの条件の実現は、決して簡単なことではないが、ダイアログを仕掛けるリーダーにとって重要な観点である。いずれにしても、成員が無益もしくは逆効果と感じるダイアログとならないよう留意したい。

イ ダイアログの場の環境設定

近年、企業においてリトリート(静修)の概念を取り入れ、多忙な日常や混沌とした状況の改善のために、瞑想等の時間に加え、オープンな話し合いをするなどの取組を行うところがある。ランチと数時間の話し合いがセットになったものが多く、職場環境の改善や、仕事の効率向上などの課題を議論する。それも社内の会議室ではなく、環境を変えて社外で開催することが多いようである。H31答申も日常業務から一旦切り離される場に注目しており、「休憩時間に教職員がざっくばらんな会話を気軽にできるような休憩室等のスペースが職員室の周辺に確保されればストレスの解消はもちろん、様々なアイデアの交換に役立つ」(※27)と述べている。

このように、インフォーマルないしはフォーマルとの中間的な環境設定という仕掛けに価値を置くことは、勤務実態の改善だけでなく、職場の協働性向上にも有効である。加藤(2022)は、かつては自然発生的にできていたインフォーマルグループの生成のために、現代はこのような「余白を計画的につくり、偶発的な関係性ができる機会を提供」(※28)することが重要という。コロナ禍において、職場の交流が希薄となったのならば、その必要性はより増していると言えよう。

「職場のウェルビーイング」という表現がある。心身の健康的な状態をベースに、成員のモチベーション、人間関係、組織関与の意識の向上につながる言葉として用いられているが、この実現に必要なのは、意図的な場を仕組むマネジメントであると考えられる。様々な機会提供がリーダーによってなされ、対面で身体性を持ったダイアログにより育まれる他者に対する共感、それが着火点となりチームとしての協働性が生まれ、勤務実態の改善や

個々のやりがいへと点火するであろう。

また、時間というリソースに対する視点との関連も忘れてはいけない。相互理解を深めるためのコミュニケーションが不十分なチームでは、ミーティングはだらだら続き、貴重な時間が失われる傾向があるという。一方、成果が上がっているチームでは、「定期的かつ高い頻度で対話をするが、その時間は短い」(※29)ということが分かっている。

このような効果的な場の設定を基に、共通理解のために互いの話に耳を傾ける。ダイアログを通じた実践や理想の交流により、自己の思考の観察や教職への誇りが生まれるのである。自身の固定化した思い込みは無自覚なまま、他者の発言を遮ったり、ネガティブな多忙感を吐露したりすることからは、心理的安全性や教育者としての矜持は決して生まれない。同様に、変化を恐れたり、空気を読み合ったりして、発言や指摘、情報の更新と共有を控えるような関係は、停滞を生み、チームとしての成長の機会を失わせる。以降に述べる具体的手段①②の場面ではもちろんのこと、日常的な場面においても、「協働的な学校づくり」のための肥沃な土壌の形成のためには、このダイアログが欠かせないと考える。

(2) 具体的手段① ビジョン・マネジメント・サイクル

学校組織マネジメントの要となる学校ビジョンが共有されてはじめて、組織活動の一体

性や協働体制が構築できる。小島(2016)は、いい組織は、メンバーがアイデアを持ちよることなどが意思形成や決定のプロセスに存在すると言うし、デシ(1999)も、部下に意志決定や目標設定の過程にかかわらせることで、自律性を支援し目標を達成する動機を高めることが可能になると言う。ビジョンの「共創」により、目標に対する自律性や動機づけ、向上心が高められ、組織としても活性化するのである。北神(2011)の言うところの『わたしのビジョン』から『われわれのビジョン』に進化(※30)する過程である。

さらに、こうして共創されたビジョンや目標を実現するためには、それを機能化させるマネジメントサイクルが重要となる。これらを踏まえて提案するのが、手段①「ビジョン・マネジメント・サイクル」(表2)である。ビジョンに軸をおいて、その作成段階から定期的及び年間を通じた総括的省察までを循環させることにより、教育活動の質を向上させ、組織の協働性を確立するモデルである。

作成に当たっては、佐古(2019)や田村(2016)のR・PDCAサイクルを基にした内発的な改善力を高めるマネジメントサイクルを基盤とし、より短いサイクルで柔軟に対応できるように、OODAループ(注11)の各要素も参考にした。本県のマネジメント力向上研修では、以下の各手順を演習しており、日々の実践や今後の学校経営での活用を期待している。

表2 ビジョン・マネジメント・サイクル

	想定時期	具体的内容	使用するシート等
STEP 1 ビジョン共創会	3～5月	○必要に応じて分析用データを用意 1. 客観的材料や個人的実感を基に現状を分析する。 2. 理想像(ビジョン)を描く。 3. 重点的取組の柱を決める。	図2 ビジョン共創シート
STEP 2 実践交流型研修会	6～1月	○実践ミニレポートを事前作成 1. グループに分かれ、ミニレポート等を基にそれぞれの実践について5分ずつ説明し、意見交換する。 2. 全体で共有したいこと等をまとめる。 3. 全体に向けて各グループから報告する。	図3 実践ミニレポート
STEP 3 総括的振り返り会	2～3月	1. 児童・生徒の姿と学校の取組について、参考データと日常的な実感を基に、チームで振り返る。 2. 振り返った内容を基に、次年度実現したいことを考える。 3. 今年度の取組について、継続、修正、廃止等、次年度に向けた計画を検討する。	図4 次年度構想シート

STEP 1 ビジョン共創会

「現状分析からビジョンを導き出し、重点的取組・仮説を構想する」

ビジョン共創シート(図2)を活用し、全教職員でビジョンについて分析や取組を構想するワークショップ型研修を行う。4~6名程度の小グループごとに検討し、全体共有して統合していくプロセスを踏む。

分析の段階では、学校評価等、客観的材料も必要に応じて準備する。議論の方向性を絞るために、提示するデータのある程度限定させることもありうる。分析後は、学校もしくは児童生徒の理想像を描き、各自の実践につながりそうな全体としての具体的取組まで落とし込む。この工程は、R-PDCAサイクルという実態確認(research)計画(plan)、OODAループならば観察(observe)方向付け・仮説構築(orient)の段階と考えられるため、「取組の柱」部はビジョン達成に向けた仮説と捉えることもできる。仮説として共有できれば、より検証活動も活発化するだろう。

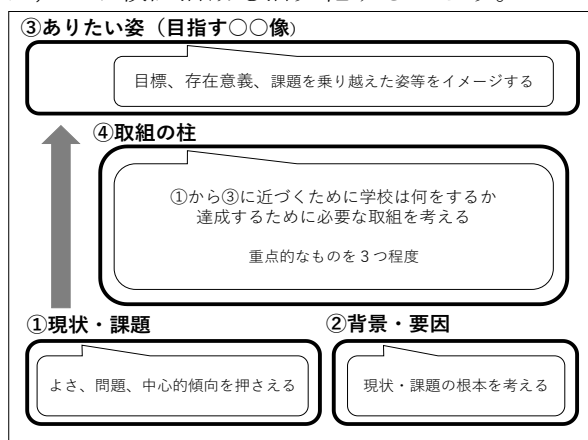


図2 ビジョン共創シート

これらの工程を全教職員で行い「われわれのビジョン」を創造することが、協働的な学校づくりでは必要である。

STEP 2 実践交流型研修会

「ビジョンに基づいた個々の実践を協働的に省察する」

実践ミニレポート(図3)を作成し共有する交流会を持つことで、ビジョンに基づく実践について、各自が振り返りつつ、教職員全体としても意識化される。協働的省察により振

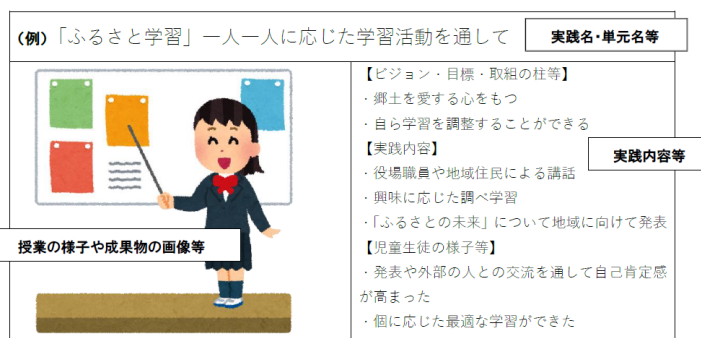


図3 実践ミニレポート

り返りが深化し、経験の浅い教員にとっては実践的知識獲得の場ともなる。この工程は、2保持すべき3つの視点(1)イで述べた相互の課題解決の仕組みとしても有効である。R-PDCA サイクルでは実行(do)検証(check)、OODA ループならば意志決定(decide)を受けての実行(act)、そして観察(observe)へのループの段階であるため、このような研修会は、単発で終わるだけでなく、年間を通じて数回実施したい。そうすることでその効果は高まる。また、研修会で交わされる意見の行方によっては、次のSTEPまでにビジョンや重点的取組の再設定が必要になることも考えられる。それを臆することなく提案、検討できる組織は、心理的安全性も高く、変化や課題にも柔軟に対応できるだろう。

STEP 3 総括的振り返り会

「エビデンスと実感を基に、次年度のビジョンと取組を構想する」

次年度構想シート(図4)を活用し、全教職員もしくはチームで、年間の教育活動を総括的に振り返るワークショップ型研修を行う。ビジョンと関連深いエビデンスを参考データ

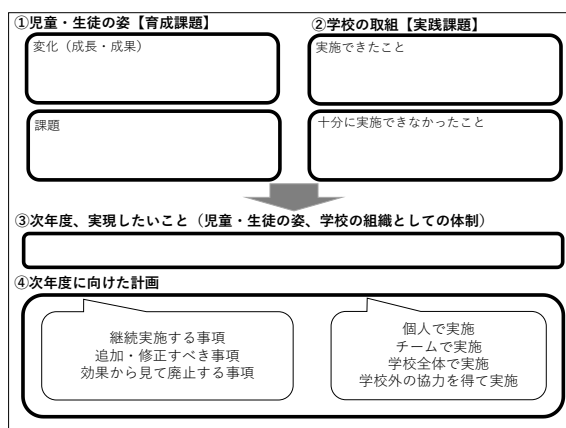


図4 次年度構想シート

として準備し、達成できたこと等を振り返るとともに、実践してきた日常の実感（価値観・やりがい）とも併せて意見交流することで、次年度に取り組むべき課題と持続可能な体制が顕在化する。

以上の3つのSTEPを年度ごとに循環させていくが、ビジョンに軸をおいて教育活動のプロセスを追うことによって、取組の方向性の曖昧さや解釈の齟齬などが解消される。また、全ての過程において教職員による意見交換が行われるため、組織的なまとまりが強まることも期待される。

さらに、それだけでなく、ビジョンの共有は、業務改善・効率化につながる可能性も見えてきた。前述のマネジメント力向上研修において実施したアンケート(表3)では、項目1～6において、学校の使命や現状を踏まえ、ビジョンを共有して協働的に教育活動を行う意識の有無を問うている。これらの項目の値が上位20%の教員を「学校全体への貢献行動を積極的に取っている教員」とし、他の項目の数値を分析した。すると、上位20%の教員は、全ての項目で他の教員を上回ったが、とりわけ差が開いたのが次の3つの項目である。

「10 チーム内で適切に業務を分担し、その進捗状況を把握している。」「11 同僚の業務負担等を把握し、軽減・緩和に向け助言や支援をしている。」「13 業務の効率化を進めると同時に質的な充実にも努めている。」(注12)

つまり、学校全体への貢献行動を積極的に取っている教員は、チーム内の業務分担や負担軽減など、同僚に対する働きかけの意識や、業務の効率化に対する意識も比較的高かったのである。ビジョン・マネジメント・サイクルによって、組織全体に対する視野を持って行動できる教員を育成できれば、組織の業務改善、チーム内支援への好影響につながる可能性が示唆される。

(3) 具体的手段② チーム・アライメント・マップ

個業を内包する学校組織においては、分担業務をこなすうちに、必要な情報交換がなされなかったり、目標に対する認識がずれていたりすることが起こる。このような事態が起

表3 マネジメント力向上研修において実施したアンケート質問項目

1	学校の果たすべき役割や貢献について日常的に意識している。
2	強みや課題など、校内外の状態を分析し把握している。
3	ビジョンと教育活動を関連づけ、整合性を確認している。
4	組織の成果が最大化するよう主体的・創造的に行動している。
5	協働する目的とその効果を常に意識し確認している。
6	管理職が示すビジョンの共有化のために具体的に行動している。
7	同僚の思いやアイデアを管理職に適切に伝えている。
8	同僚間の意思疎通や実践共有が実現するための行動をしている。
9	チームで行う業務の手順や予定を可視化するなど明確に伝えている。
10	チーム内で適切に業務を分担し、その進捗状況を把握している。
11	同僚の業務負担等を把握し、軽減・緩和に向け助言や支援をしている。
12	同僚を信頼し、新たなアイデアや少数派意見を尊重している。
13	業務の効率化を進めると同時に質的な充実にも努めている。
14	業務の停滞や取組の形骸化を避けることを心掛けている。
15	問題把握や取組評価の際に客観的なデータや手段を用いている。
16	校内実践が検証され、適宜変更・改善されるよう行動している。
17	児童生徒に関する危機対応の校内体制を理解把握している。
18	教育の今日的課題や新たなトピックについて情報収集している。
19	法令遵守等を心掛け、関連法規を踏まえて行動している。
20	外部との連携を重視し、積極的に関わっている。

こらないよう、相互理解のためのコミュニケーションの場の設定が必要である。方向性を合わせて協力体制を作ることをアライメント(合致)と言うが、それにより自分の仕事だけに目を向けていた人々が、優れたチーム貢献者へと変わっていくことが期待される。(注13)

この具体的手段②は、ステファノら(2022)考案のチーム・アライメント・マップを、学校現場での実施を想定し、1時間程度のワークショップとして再構成したものである(表4)。チームのメンバー個々の方向性を一致させ、業務分担を検討し明確化する取組であり、業務の再検討にも利用できる。学年や分掌など少人数のチームや、行事等の比較的短期間で取り組む実践に向いており、それを率いる最適なリーダーの出現やその育成の機会としても期待できよう。

表4 チーム・アライメント・マップを用いたワークショップの流れ

STEP 1 フォワードパス (20~40分程度) 全体像, 個々の役割, 問題点の検討	
○ヘッダー部分の記入 (10分程度)	例「時間外勤務の20%削減/12月」「授業研修を活性化する方法は?/年度末」 「文化祭における地域連携プロジェクト/2週間」 「生徒Aに対するチーム支援/まずは1学期」
○コンテンツ部分1~4の書き出しと貼付 (20~30分)	1「オブジェクティブ」 【問い】「何をするか」どんな作業を行うべきか, 何を実現する必要があるか 【内容】達成目標, 活動内容, 分担業務, 達成すべき結果等 2「コミットメント」 【問い】「誰が何をするか」各自の役割は, どこでどう協力するか 【内容】担当部署名・担当者名と役割等 3「リソース」 【問い】「何がどれだけいるか」何があるか, 何が足りないか, 必要な期間は 【内容】資源, 設備, 資金, 物品, 情報, 期間, 手続き等 4「リスク」 【問い】「妨げるものは何か」懸念や異論は, 目標達成に向けての問題, 危険は 【内容】内在的なもの・外在的なもの, リスクの原因や発生確率, 影響等
STEP 2 バックワードパス (15分程度) リソース不足やリスク回避の検討	
STEP 3 評価セッション (15分程度) 実現可能性の検討	

STEP 1 フォワードパス(図5)

○ヘッダー部分の記入

ヘッダー部には, タイトル(目的, 課題, プロジェクト名等)及び対象期間を記入する。タイトルは, 誰もが関心や必要性を感じているもので, 個々の貢献意欲をかき立てる明確なものであるとよいだろう。共創ビジョンから派生したテーマであればなおよいだろう。

○コンテンツ部分1~4の書き出しと貼付

コンテンツ部の4つの欄に, それぞれ該当する内容を付箋に書き出し, 貼付する。その際に利用すべき【問い】と, 表現される【内容】を表4にて挙げる。

1「オブジェクティブ」

ヘッダー部の記載内容達成のために, 何を成し遂げるべきかを挙げ, 意思統一を図る。これらを3~10個程度挙げる。それ以上の目標が必要な場合は, プロジェクトを分割するなどして, 実現可能な目標数を調整する。

2「コミットメント」

目標を引き受けて各自が実行することを相互確認する。担当する目標に対応させて名前を記載することで, 担当領域が明確になり, それぞれ責任感も生まれる。また, 担当が視覚化されることで, 過度な業務不均衡も解消されるだろう。

3「リソース」

達成までに何が必要になるかの共通認識を高め実践をイメージする。それぞれが役割を果たすのに, 何が必要かをチーム全体で見積もることができる。

4「リスク」

簡易なリスク管理を共有するなど, 望ましくない障害を引き起こしかねない事態を想定し, 先手を打つ。本格的なリスクマネジメントについての協議まではできないが, あくまで簡単なリスクを避けられずに, 目標が達成できなかったり, 負担が増えたりすることのないようにするためのものである。

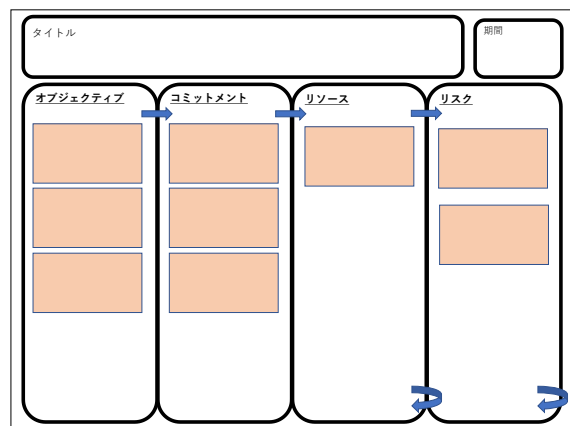


図5 フォワードパス

このように、ヘッダー部の記入からコンテンツ部のリスクまでを順に書き出すプロセスを「フォワードパス」と呼ぶ。テーマの全体像から個々の役割、問題点を洗い出す過程をチームで行うことで共通理解を深めることができる。

STEP 2 バックワードパス(図6)

リソース不足や想定されるリスクへの対応を、新たな目標設定や作業の分担によって軽減する作業。

右の2つの欄「リソース」「リスク」で書き出した内容を検討するために、それらの付箋を、左の2つの欄「オブジェクト」「コミットメント」に貼り直すか、書き直すなどし、新たな分担を設定する。取り除いた付箋は廃棄するか欄外に貼付する。

チームで、しかも視覚的に問題に対処するための計画を練るという作業が重要である。目に見えてリスクが軽減されていくことにより、モチベーションも高まる。

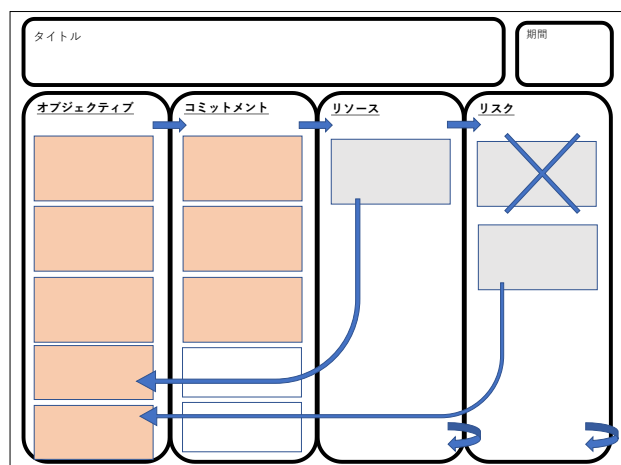


図6 バックワードパス

ここまでのSTEPで作成したチーム・アライメント・マップを共有（貼り出す、もしくは画像として共有）し実践することで、共通基盤に基づき、それぞれの役割を果たすことが可能になる。さらに、目指す方向の相違が生まれないように、次のSTEPを踏んでいくと確実である。

STEP 3 評価セッション

自分の役割が果たせそうか等、完成したマップについて、各自の評価を共有する。もし

くは、書き出された項目を、優先順位や成功確率の高いものをコンテンツ部の上部に集め、残った下位の項目について、チームでその取り扱いについて検討する。適宜タイトル、期限に立ち返って確認をすることや、代替案等の追加や削除を加え、是正していく。現実離れた計画でないか、意思統一や役割理解は十分かなど、「対話」から「実際の行動」への着実な転換を目指す。

4 終わりに

H31 答申では、その締めくくりにおいて中央教育審議会からのお願いとして、保護者・PTA や地域の方々に向けた一節がある。少々長めの引用となるが、印象的な箇所であり、また本稿で考察した、持続可能な教育活動の実践のために組織としてどうあるべきかを、実感を持って捉え直すには絶好の内容であるため、取り上げることにする。

「子供の数が減少する中、一人一人の子供たちが保護者の宝であると同時に我が国のかげがえのない宝であると同様に今ほど切実に感じる時代はない。この一人一人の子供たち全てが、未来を生き抜く必要な力を身に付け、その将来に大きく羽ばたくことができるよう、教育の役割は一層重要となっている。

その教育の最前線で、日々子供たちと接しながら、子供たちの成長に関わることができる喜びが大きいとはいえ、つらいことがあっても、自らの時間や家族との時間を犠牲にしても、目の前の子供たちの成長を願いながら教壇に立っている現在の教師たち。これまで我々の社会はこの教師たちの熱意に頼りすぎてきたのではないだろうか。(中略)

我々の社会が、子供たちを最前線で支える教師たちがこれからも自らの時間を犠牲にして長時間勤務を続けていくことを望むのか、心身ともに健康にその専門性を十二分に発揮して質の高い授業や教育活動を担っていくことを望むのか、その選択が問われているのである。」(※31)

この後、答申では、保護者や地域に向け、働き方改革についての理解と協力を求めて文を結ぶが、教育に携わるものとして、これを単に協力依頼のメッセージとしてのみ捉えるわけにはいかない。引用部の最後には「選択が

問われている」とあるが、答えは自明であり、こう投げかけることにより憂慮すべき現状からの脱却を、社会全体で目指していこうというビジョンであるように思う。本稿冒頭でも引用したが、持続可能な教育の永続的展開のためにも、「いま岐路に立っている。」という自覚と、着実な変革に向かう覚悟及び具体的実践が迫られていると捉えるべきである。現状と未来に対する確かな思いを持ち、「共感や共有に基づいた協働的な学校組織づくり」によって、魅力ある仕事としての教職の復権と強くしなやかな学校の確立が実現されることを望む。

<注 釈>

- 注1 Society5.0 は、内閣府の定義に「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」とあり、我が国が目指すべき未来の姿として提唱された。VUCA は、Volatility(変動性)、Uncertain (不確実性)、Complexity (複雑性)、Ambiguity (曖昧性)の頭文字を並べた造語で、2010年代以降のダボス会議等の経済会議で使われ注目されるようになった。
- 注2 ワークライフバランスは、内閣府によれば「仕事と生活の調和」。ワークエンゲージメントとは、厚生労働省が目指す、仕事に対してやりがいや誇りを持つとともに、働くことで活力を得られている充実した心理状態のこと。
- 注3 佐古(2007)は、自校の協働化傾向を強く認識している教員は、個別に関わる必要のある子供や学校生活に馴染みにくい子供などの指導に関して、その困難さが低減される傾向のあることを明らかにし、河村(2017)は、「教員組織所属意識尺度」を実施し、児童生徒の学力定着度が高い地区の教員は協働性とやりがい感が高いことを明らかにしている。
- 注4 GAF Aとは、米国の主要IT企業であるグーグル(Google)、アマゾン(Amazon)、フェイスブック(Facebook)、アップル(Apple)の4社の総称。
- 注5 グーグルは「チームを効果的にしているのは何か」という問いについて、180のチームと37,000人の従業員を対象に、数年に及ぶ徹底的な調査を行った。能力の高い人材を採用し優遇するという自社の体制がその要因という

結果を期待していたが実際はそうではなく、優秀なチームに共通する特徴は、全員が高い心理的安全性を有していることだった。

- 注6 2021年に米マイクロソフト社が日本を含む世界31カ国3万人以上を対象にした調査。Z世代とは、既にインターネットが普及していた2000年代前後以降から2010年代序盤に生まれた、初のデジタルネイティブである世代。
- 注7 エリクソンの「人間の8つの発達段階」による壮年期(adulthood 40~65歳)にあたる。次世代育成能力対停滞(generativity vs. stagnation)という発達課題(心理社会的危機)をもつ時期。
- 注8 筆者(2021)は、自律的な分散型リーダーシップの実現のため、①資質向上を目的とした研修経験、②コミュニケーションの場の設定、③個業型組織からの脱却に向けたビジョンの共有の三つの要件を挙げた。『自律的な分散型リーダーシップの実現に向けての一考察—中堅教諭等資質向上研修を通して—』和歌山県教育センター学びの丘研究紀要(2021)
- 注9 経験年数や業務の異なる受講者間の協議等、学びの相乗効果を意図した仕掛けのこと。
- 注10 センゲ(2011)は、最も生産的な学習を「相互探求」とし、主張一辺倒や闇雲な質問だけでない、主張と探求のバランスが重要とする。証拠や推論を隠さず意見を述べ、相互に検証できることによって対話の質も変化する。また、創造的な結果も生まれやすい。
- 注11 OODAループとは、米国の航空戦術家ジョン・ボイドが提唱したもので、刻々と変わる戦況における思考方法を理論化したもの。Observe(観察) Orient(方向づけ) Decide(意思決定) Act(実行)の4要素からなり、PDCAサイクルと比較して、状況に合わせ迅速な対応が必要な場合に適している。
- 注12 仮説としてパレートの法則を根拠に立て、上位20%を学校全体への貢献行動を「積極的」とした(44名中8名)。他の項目では0.1~0.3ポイント程度の差であったが、業務改善・効率化に関する項目は、0.7ポイント以上の差があった。
- 注13 センゲ(2011)によると、アライメント(合致)により、集団が全体として機能し、足並みがそろい個人のエネルギーが無駄なく調和し、そして個人ビジョンの延長線上に共有ビジョンがある状態となる。また、それは「ダイアログ」によって育まれると言う。

<引用文献>

- ※1 中央教育審議会『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）』 pp. 4-5 (2019)
- ※2 加藤守和『ウェルビーイング・マネジメント』日本経済新聞出版 p.17 (2022)
- ※3 中央教育審議会『前掲（答申）』 pp. 5-6 (2019)
- ※4 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 8 (2019)
- ※5 佐古秀一「第2章 個業と協働のマネジメント 元気のでる学校づくりのための学校組織マネジメント」天笠茂編集代表・北神正行編著『学校管理職の経営課題 これからのリーダーシップとマネジメント 「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい p. 29 (2011)
- ※6 小島弘道「第2章 学校の経営と方法」小島弘道・勝野正章・平井貴美代著『学校づくりと学校経営』学文社 p. 73 (2016)
- ※7 佐古秀一「第3章 学校改善と組織変革—学校組織の個業化，統制化，協働化の比較を通して—」北神正行・高橋香代編『学校組織マネジメントとスクールリーダー スクールリーダー育成プログラム開発に向けて』学文社 pp. 61-63 (2007)
- ※8 小島弘道『前掲書』 pp. 74-75 (2016)
- ※9 小島弘道『前掲書』 p. 75 (2016)
- ※10 エイミー・C・エドモンドソン 野津智子訳『恐れのない組織 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版 pp. 13-14 (2021)
- ※11 河村茂雄『学校管理職が進める教員組織づくり 教師が育ち、子どもが伸びる校長のリーダーシップ』図書文化 p. 109 (2017)
- ※12 河村茂雄『前掲書』 p. 115 (2017)
- ※13 中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』 p. 17 (2015)
- ※14 小島弘道『前掲書』 p. 104 (2016)
- ※15 淵上克義「第2章 学校組織の活性化と校長のリーダーシップ」北神正行・高橋香代編『前掲書』 p. 67 (2007)
- ※16 河村茂雄『前掲書』 p. 84 (2017)
- ※17 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 17, p. 48 (2015)
- ※18 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 48 (2015)
- ※19 妹尾昌俊『こうすれば、学校は変わる！「忙しいのは当たり前」への挑戦』教育開発研究所 p. 161 (2019)
- ※20 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 38 (2019)
- ※21 中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』 p. 25 (2021)
- ※22 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 26 (2019)
- ※23 『『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申素案）』に関する意見募集の結果について』 p. 3 (2018)
- ※24 妹尾昌俊『前掲書』 p. 99 (2019)
- ※25 妹尾昌俊『前掲書』 p. 46 (2019)
- ※26 河村茂雄『前掲書』 p. 87 (2017)
- ※27 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 25 (2019)
- ※28 加藤守和『前掲書』 p. 52 (2022)
- ※29 越川慎司『AI分析でわかったトップ5%社員の時間術』ディスカヴァー・トゥエンティワン p. 218 (2022)
- ※30 北神正行「第1章 学校組織のマネジメント」天笠茂編集代表・北神正行編著『前掲書』 pp. 7-8 (2011)
- ※31 中央教育審議会『前掲（答申）』 p. 57 (2019)

<参考文献>

- ・古川久敬『構造こわし 組織変革の心理学』誠信書房 (1990)
- ・エドワード・L・デシ リチャード・フラスト 桜井茂雄訳『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社 (1999)
- ・P. F. ドラッガー 上田惇生編訳『マネジメント【エッセンシャル版】基本と原則』ダイヤモンド社 (2001)
- ・浅野良一「第1章(3) ミドル・アップ・ダウン・マネジメントの考え方と進め方」木岡一明編著『ステップ・アップ学校組織マネジメント 学校・教職員がもっと“元気”になる開発プログラム』第一法規 (2007)
- ・北神正行・高橋香代編『学校組織マネジメントとスクールリーダー スクールリーダー育成プログラム開発に向けて』学文社 (2007)
- ・ピーター・M・センゲ『学習する組織 システム思考で未来を創造する』英治出版 (2011)
- ・小島弘道・勝野正章・平井貴美代著『学校づくりと学校経営』学文社 (2016)
- ・田村智子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい (2016)

- ・河村茂雄『学校管理職が進める教員組織づくり 教師が育ち、子どもが伸びる校長のリーダーシップ』図書文化（2017）
- ・中西美香『学校改善を志向する学校組織のあり様に関する一考察－先行研究のレビューからの展望』佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要（2018）
- ・渡辺秀貴『A4・1枚で学校を動かす事例シート 85 伝わる・共有する学校がみるみる活性化する！』教育開発研究所（2018）
- ・フレデリック・ラルー 鈴木立哉訳『ティール組織 マネジメントの常識を覆す次世代型組織の出現』英治出版（2018）
- ・佐古秀一『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書（2019）
- ・安斎勇樹・塩瀬隆之『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』学芸出版社（2020）
- ・太田肇『「超」働き方改革－四次元の「分ける」戦略』筑摩書房（2020）
- ・野中郁次郎・勝見明『共感経営「物語り戦略」で輝く現場』日本経済新聞出版社（2020）
- ・堀内都喜子『フィンランド人はなぜ午後4時に仕事が終わるのか』ポプラ社（2020）
- ・三沢良・森安史彦・樋口宏治『教師のチームワークと学校組織風土の関連性－「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味－』岡山大学教師開発センター紀要 第10号別冊（2020）
- ・安原輝彦・山口美保『教職への負担や多忙感に関する教員の意識調査－埼玉県内小・中学校教員の多忙感の実態と軽減への糸口を求めて－』埼玉大学紀要（2020）
- ・斉藤徹『だから僕たちは、組織を変えていける やる気に満ちた「やさしいチーム」のつくりかた』クロスメディア・パブリッシング（2021）
- ・三浦洋子・瀬戸健一『学校現場におけるリーダーシップとマネジメントのあり方の研究－教職員のモチベーションの発揮をめざして－』三重大学教育学部研究紀要（2021）
- ・エイミー・C・エドモンドソン 野津智子訳『恐れのない組織 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版（2021）
- ・安藤知子「自校の教頭先生はイキイキと働いていますか？」『月刊教職研修 2022年9月号』教育開発研究所（2022）
- ・永合本幸・田邊正明『心理的安全性を高める Wellbeing な職場を目指す研究－メニュー表を用いたミニ研修による対話を通して－』三重大学教育学部研究紀要（2022）
- ・ステファノ・マストロジャコモ アレックス・オスターワルダー 見形プララットかおり訳『High-Impact Tools for Teams プロジェクト管理と心理的安全性を同時に実現する5つのツール』翔泳社（2022）
- ・ドゥエナ・プロムストロム 松本裕訳『心理的安全性とアジャイル 「人間中心」を貫きパフォーマンスを最大化するデジタル時代のチームマネジメント』翔泳社（2022）