

「チームとしての学校」に関する組織論的考察

織 田 泰 幸

A Study on “School as a Team”: Perspectives from Organizational Theory

Yasuyuki ODA

はじめに

近年の教育改革では、「社会に開かれた教育課程」の実現や「主体的・対話的で深い学び」や「コミュニティスクール」の推進が目指されている。ここで目指されている新しい学校像が、「チームとしての学校」である（中央教育審議会答申『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』2015年12月）。「チームとしての学校」が目指される背景としては、①特色ある教育活動の創造、②教育課題の複雑性・困難性への対応、③職務の多忙化の解消、④人材育成の実現などを挙げることができる。

「チームとしての学校」については、教育関連の雑誌や紀要において特集や連載が組まれており、関連文献は豊富にみられる¹。そこでは教育政策の概要の整理と紹介、学校における具体的な事例の検討、あるいは「チームとしての学校」のもたらす課題の指摘や批判は見られるものの、「チーム」という概念それ自体についての理論的な検討については乏しいのが現状である²。そこで、本稿では、それら関連文献の指摘を踏まえつつ、「チームとしての学校」における「チーム」概念について組織論的な観点から検討したうえで、わが国の学校の組織特性を踏まえた協働文化の創造について考察を加える。

なお、本稿は、平成27～30年度科学研究費基盤研究C『多職種構成による効果的な教育マネジメント・システム開発に関する国際比較研究』（研究代表者：木岡一明）において行われる研究であり、その目的は「多様な職種による効果的なマネジメント・システムの開発」にある。本稿は、この目的に照らして、「チームとしての学校」に関する組織論的な検討を進めることとする。

1. 教育研究におけるチームに関する議論の学問的性格

近年の教育研究において、「チーム」の意義について言及する議論の学問的な性格は、①同僚性・協働性、②効果のある学校（力のある学校）、③学校の組織マネジメント、④学校心理学におけるチーム援助、に区別することができる。これらの議論は、実際には相互に関連しているが、便宜的に区別したうえで、それらの特徴を簡潔に整理すると以下ようになる。

① 同僚性・協働性

欧米（特に英米）の教育研究の文献では、教職の孤立の打破と協働性・同僚性の構築、自律性（個人）と集合性（集団）の両立といった点が議論の焦点になっているように思われる³。紅林（2007）は、欧米の同僚性の研究および「チーム医療」の研究の知見を参照して、わが国における教師の新しい同僚性のあり方について論じている⁴。

② 「効果のある学校」（力のある学校）

欧米の「効果のある学校」研究は、人種・民族、あるいは階級・階層といった集団的な要因に由来すると考えられる学力格差を克服して優れた教育成果をあげている学校の特徴を明らかにしてきた。志水は、

わが国の「効果のある学校」の特徴の一つとして「チーム力を大切にする学校運営」を挙げ、高い教育成果は教師一人ひとりの「名人芸」や「個人プレー」ではなく「教員集団のチームワーク」によってもたらされることを明らかにしている（2005年, 167頁）⁵。

③ 学校の組織マネジメント

佐古は、学校の組織的な教育力の向上を目指す議論の中で、個々の教員の努力だけでなく、教職員が協力し合って実践改善に取り組むことの重要性を指摘する。「学校の組織力を高めるためには、学校の組織マネジメントのプロセスのなかで協働をつくり、学校の教育活動の改善を進めていく方略が有効である…（そうした取り組みを学校で展開することによって）学校における教職員の協働（チームワーク）が形成されていく。」（佐古 2011年, 28～31頁）

④ 学校心理学における援助チーム

石隈は、アメリカの学校心理学や学校現場における「援助チーム」のシステムを参考に、教師・保護者・様々な専門家から構成されるチームによる子どもの援助の重要性を指摘する。学校心理学では、一人ひとりの子どもの学校生活に関する問題状況や危機状況の解決や子どもの成長をめざす心理教育的援助サービスを、チーム学校レベルで行うことを強調する（石隈 2016年, 162頁）。

以上のような教育研究の知見は、本稿において大いに参考になるが、本研究の目的である「多様な職種による効果的なマネジメント・システムの開発」のためには、教育政策の検討や具体的な事例研究だけでなく、多様な職種との連携・協働に付随する組織文化の変革や組織の成長・発達の視点を内包した組織開発論の検討を併せて行う必要がある⁶。

そこで以下では、「チーム学習」を重視する「学習する組織」論（Senge, 2006; Watkins & Marsick, 1993）を参考にしながら、チームマネジメントに関する理論的な整理・検討を行う。

2. 「学習する組織」論におけるチーム学習

多くの経営学者（経営思想家・組織論者）が、チームの意義について言及している。例えば、以下のような指摘がある。

- * 「組織が成功を収めるほど、チームを構築する必要性は高まっていく…チームの目的は、各人の強みを効果的なものにすること、そして彼らの弱みを意味のないものにすることである。」（Drucker, 1990, p.152）⁷
- * 「チームワークは、企業の至るところでどうしても必要である。チームワークは、誰かの弱みを誰かの強みで埋め合わせることを必要とする。」（Deming, 1986, p.64）
- * 「チーム学習は極めて重要である。なぜなら、現代の組織における学習の基本単位は、個人ではなくチームであるからだ。チームが学習できなければ、組織は学習することはできない。」（Senge, 2006, p.10）⁸

① センゲの「学習する組織」論におけるチーム学習

これらの指摘の中で、本節においてまず注目したいのは、「学習する組織」論を提唱したセンゲ（Senge, 2006）の「チーム学習」である。「チーム学習とは、メンバーが心から望む結果を創り出すようにチームの能力を合致させ開発するプロセス」（p.218）である。「チーム学習のディシプリンでは、チームが談話する異なる二つの方法、対話と議論を習得する必要がある」（p.220）（表2-1）。…「生成的学習の継続を実現するためには、対話と議論の双方が重要であるが、その力は双方の相乗作用（シナジー）にある…対話の目的は、個人の理解を超えることであり…対話において、個人はひとりではとても到達できないような洞察を得る。」（pp.223-224）（下線は筆者による）

表 2-1. 対話と議論の違い

	会話・談話 (ディスコース)	
タイプ	議論 (ディスカッション)	対話 (ダイアログ)
比喩	卓球の試合	自由な意味の流れ
～のための手段	全体状況の分析、決定	新しい見解の発見、複雑な問題の探求
～を目指す	合意、結論、行動指針	複雑な問題の多様な把握

(出典：Senge, 2006, chap.11 より作成)

② ワトキンスとマーシクの「学習する組織」論におけるチーム学習

同じく「学習する組織」論の代表的な研究者であるワトキンスとマーシク (Watkins & Marsick, 1993) ⁹ は、「学習する組織はチームの努力である。チームは彼らの努力をお互いや組織と合致させるときに学習する」(p.275) と主張する。この主張の背景には、次のような認識がある。

- * 「人々はチームで働くことを学ばねばならないし、組織はチームが成功を収めるための適切な条件を創り出さねばならない。」(p.97)
- * 「厳格な集団主義 ¹⁰ の成功を確保するためには、学習を単に個人的な行為というよりは、むしろ社会的な行為と考える必要がある。チームのなかでどのように個人が学習するかだけではなく、チームがどのように学習するのかを知り理解する必要がある。」(p.98)
- * 「ある集団を学習するチームと見なすことが、より効果的なチームや組織の経験をもたらすことになる。」(p.111)

ワトキンスとマーシクは、チーム学習の阻害要因と促進要因を表 2-2 のように整理する。チーム学習に大きな影響力を持つチーム要因は、「チームワークの正統な評価」、「開かれた探求と対話の促進」、「運営の原理」であり、チーム学習に大きな影響力を持つインプットは「チームの運営のための支援」と「機能別・部門別・階層別のラインを超えた活動のための支援」である。チーム学習が組織学習に至るかどうかは、チームの要因だけでなく、組織的な条件にも影響を受けるため、それらの要因や条件の適切な理解が重要である。

表 2-2. 学習条件：チーム学習の阻害要因・促進要因

チームの要因	
チームワークの正統な評価	この要因は、様々に異なる見解や理念に対するチームの相対的な開放性、チームが個人よりも重視される度合い、メンバーの相乗作用 (シナジー) のもとでチームが前進する方法を含む。
開かれた探求と対話の促進	この要因は、インプットを使命・目標・運営手続きに変換する機会、異論を表明する風土、チーム活動の中でメンバーが自身を表現しやすい機会を含む。
運営の原理	この要因は、信念・価値・目的・構造がどのように創造され、チームが関係性および学習と職務を、効果的に均衡させる方法と関連するものである。
組織的な条件	
チームの運営のための支援	この要因は、管理者の態度や行為に関心を向けるものであり、チームが優れた決定を行うために必要な時間・自由を与えられているかどうか、(既存の規範や実践に抗うような) チームからの推奨に対してトップマネジメントが開放的であるかどうかを含む。
機能別・部門別・階層別のラインを超えた活動のための支援	この要因は、組織が階層や境界を超えて共有し活動することを重視し報酬を与える方法、管理者がこの種の越境的な相互作用をモデルとする方法、そしてそうした協働を通じて他者の学習を援助することに置かれる価値を反映する。

(出典：Watkins & Marsick, 1993, pp.109-111 より作成。下線は筆者による。)

以上のようなセンゲおよびワトキンスらの議論に共通するのは、チーム成員の協働的な相乗作用（シナジー：対話・議論）が、個人を超える能力や洞察を生み出し、結果として組織の成果につながることである。

3. チームづくりの課題と技術

「学習する組織」論の知見を参照すると、多職種によって構成される組織における成員（専門家）どうしの連携・協働については、どのように理解すればよいのだろうか。センゲやワトキンスらはこの点についてあまり明確に議論していないが、ここで注目したいのは、組織学習やリーダーシップの視点からチームづくり（teaming）¹¹に関する本格的な研究を行ったエドモンドソン（Edmondson, A.C., 2012）の議論である。

エドモンドソンによれば、複雑な組織のチームづくりにおいて直面する共通の境界としては、①物理的な距離（時間帯や場所の違い）、②地位（特定の属性が持つ社会的価値）、③知識（経験・知見・教育）がある。これら3つのタイプの境界を超えて活動するためには、独自の課題やそれらを克服するための技術（テクニック）に関心を向ける必要がある（表3-1を参照）。

表3-1. チームづくりと組織学習を妨げる共通の境界

境界のタイプ	物理的な距離	地位	知識を基礎とするもの	
原因	分散された地理的な配置	階層（ヒエラルキー）	異なる組織による協働	様々な専門家による協働
チームの構成	地理的に分散されたチームメンバー	異なるレベルの権力と地位	異なる企業の人々／同じ企業内の異なる部署の人々	教育／職業に由来する多様なスキルと専門を持つ人々
チームの課題	誤解、意思疎通の不全、協調の困難性。	権限に対する服従という社会的な規範	組織の目標・価値から生じる所与の前提の競合。誘因（インセンティブ）の競合。	専門を基礎とした下位集団に対するチームメンバーの忠誠心
協働を可能にするもの	他の職場への定期的な訪問。共通の目標への焦点。知識の保存と交換。	経験による地位の格差を最小化するためのリーダーシップの一体性。	個々人のパースペクティブの明確な共有。各組織によって保持される価値の重視。共通の目標への焦点。	専門を基礎とした知識の積極的な共有。図面、モデル、試作品のような境界媒介物の活用。

（出典：Edmondson, 2012, p.202）

①物理的な距離

グローバル企業の場合、世界各地の作業チーム（仮想チーム）は、地理的に分散されたメンバーが電子メールやテレビ電話といったテクノロジーを活用して距離の問題を埋めようとする。ここでは言語や時間帯、文化や民族性の違いによって引き起こされる誤解、意思疎通の不全、協調の困難性が課題となる。距離の境界を超えた協働の可能性は、直接顔をあわせる会議のために物理的に一箇所に集まることによって高まる。このことが、メンバーどうしの信頼を構築し、差異を自覚させ、さらには、共通の目標を大切にすることや、距離を超えたコミュニケーションを行う努力を動機づけることに役立つ。ただし、頻りに顔を合わせることはできないため、コンピュータベースのナレッジマネジメントシステム（例：知識リポジトリ）の効果的な活用を通じて、協働作業を加速させ改善するような価値ある情報と技術を

提供することも重要である。

②地位

医療の場合、医師は看護師より地位や権力があり、看護師は医療技術者より地位が上になるが、異なる職業のメンバーが患者の治療のためにチームを組む場合がある。また同じ専門職内でも指導医と研修医のような地位の違い（序列）がみられる。このような階層の中では、対人リスクを冒すことへの不安が率直な議論や協働を妨げる。例えば、組織階層の上位の人へ変革のアイデア（懸念・疑問）を伝えると批判だと受け取られるという暗黙の前提がある。協働を実現するための戦術は、リーダーシップによって一体感をもたらすことであり、集団内部の地位の高い者が他の人達から積極的に意見を求め、感謝の意を示すことである。

③知識

作業チームでは専門的な知識や技術の違いに直面することがしばしばある。そこでは、A.異なる組織による協働から境界が生まれる場合と、B.様々な専門家による協働から境界が生まれる場合がある¹²。

Aは、異なる組織で働く者から構成されるチームと、同じ組織内部の異なる部署で働く者から構成されるチームの場合がある。チームの課題は、各メンバーが所属する組織における所与の前提（暗黙知）が競合することで生起する。協働を実現するためには、個別の目標以上に重要な上位の共通目標を共有すること、対等な立場で率直に意見を述べること、互いの組織を定期的に訪問することが重要である。

Bは、多様な教育的・職業的な背景に由来する知識やスキルを持つ専門家から構成されるチームの場合である。チームの課題は、専門家どうしの無関心や敵対意識が存在すると、メンバーが忠誠心（義務）を持つことができないことである。協働を実現するためには、知識の積極的な共有（生産施設で直接顔を合わせて仕事を行い、意味を共同創造し、製品や問題への理解を深める）を通じた、さらには図面やモデルや試作品のような境界媒介物（バウンダリーオブジェクト）の提示や議論を通じて行為を共有することが重要である。

境界を超えたチームづくりの障害を克服することによって、個人にとっては価値ある学びとなり、組織にとっては重要な競争優位がもたらされる。チーム成員がこれらの境界を超えたチームづくりをうまく行い、組織学習の可能性を高めていくことが重要である¹³。

エドモンドソンの議論を参考にすると、「チームとしての学校」は、教師だけでなく、多様な教育的・職業的な背景を持った専門スタッフから構成されるため、特に③のBのタイプのチームが最も近いであろう。「チームとしての学校」の成員が、知識の境界を超えて活動するためには、お互いの専門性を基礎とした知識の積極的な共有を通じて、協働的な関係をいかに構築できるかが課題になる。「専門の多様性はイノベーションの重要な源である」(Edmondson, 2012, p.208)。そのため、「チームとしての学校」においては、教育課題の複雑性・困難性への対応や職務の多忙化の解消を超えて、「新しい教育活動の創造（＝イノベーション）」を目指すことが重要であろう。

4. 多職種構成の学校にとっての展望～集団主義と分業主義の共存へ向けて～

「チームとしての学校」構想（答申）は、わが国の学校や教員が、欧米諸国の学校と比較して多くの役割を担うことを求められ、役割や業務を際限なく担ってきたことの問題性を指摘したうえで、事務職員や心理や福祉の専門家と校務を連携・分担する体制を整備することの重要性を指摘している。この認識は、わが国の「万能主義」的な教員観に対して、英米の「専門－役割分担主義」の教員観を取り入れることと理解できる¹⁴。この変化は、わが国の学校の組織特性から見たときに、どのような協働の文化の創造を求めることになるのだろうか。この点について検討するために、日本的な集団主義と欧米的な

分業主義の組織文化について触れたい。

アメリカの経営学者オオウチ (Ouchi, W.G.) は、日本とアメリカの企業組織を対比¹⁵している (表 4-1 を参照)。典型的なアメリカの企業では、社長や部課長は「責任は私が負う (the buck stops here)」(意思決定に対する責任は一人で負うべきだ) と考えている。これに対して日本の企業では、重要な決定を行う必要がある場合、その影響を受ける人はすべてその決定に携わる「集会的な意思決定」の方式が採用される¹⁶。またアメリカの企業では、職務記述書があり、従業員間で折衝が行われる。それはどこで自分の権限が終わり、どこで相手の権限が始まるのか明瞭な境界線を引くためである。これに対して日本の企業では、どの決定に誰が責任を負うのかを意図的に曖昧にしてある。日本人は、個人の努力では何事も達成されず、人生で重要なことはすべてチームワークないし集会的な努力の結果としてもたらされると理解している。

表 4-1. 日本とアメリカの企業の対照的な違い

日本の組織	アメリカの組織
終身雇用	短期雇用
遅い評価と昇進	急速な評価と昇進
非専門的なキャリアパス	専門化されたキャリアパス
暗黙の管理機構	明示的な管理機構
集会的な意思決定	個人的な意思決定
集会的な責任	個人的な責任
全体的な関心	部分的な関心

(出典：Ouchi, 1981, p.58 を一部修正した)

経営学者の野中と竹内 (1995) は、日本と西洋の組織的知識創造へのアプローチの違いを表 4-2 のように整理している。西洋では暗黙知と形式知の相互循環が個人レベルでおこるのに対して、日本では暗黙知と形式知の相互作用は集団レベルで起こる傾向にある。日本では、知識創造にあたってはミドルマネージャーに率いられたチームが、暗黙知の共有に重要な役割を果たす。

表 4-2. 組織的知識創造のスタイルー日本型と西洋型の比較ー

日本型組織	西洋型組織
集団を基礎とする	個人を基礎とする
暗黙知志向	形式知志向
経験の重視	分析の重視
集団の自律性	個人の自律性
職務の重複を通じた創造的カオス	個人の差異を通じた創造的カオス
「集団思慮」と「過去の成功体験への過剰適応」の危険性	「分析麻痺症候群」の危険性

(出典：Nonaka & Takeuchi, 1995, p.199 より部分的に抜粋した)

オオウチや野中と竹内の整理に見られるように、日本と欧米 (特にアメリカ) の企業組織は、様々な点で対照的な特徴を有している。この対照的な特徴は、次の恒吉の日本型学校モデルの特徴 (表 4-3 参照)¹⁷ に照らしてみると、日本とアメリカの学校組織の編成原理においても反映されているように思われる¹⁸。

表 4-3. 日本型学校モデル＝アメリカとの比較

	日本型	アメリカ型
教職員の分業化	低い（担任万能型）	高い（担任は教科の専門家）
人間関係（責任領域）	共同体化・全人格的（全人的）	個別化・部分的（限定的）
中心的価値規範	共感、効率的協調性	個別的ニーズに応じる
指導の特徴	情緒的つながり、「人物の重視」（自己目標の設定、反省会、詳細な集団目標等）	教師の権威、話し合いの重視、学科中心主義
カリキュラム	一斉動員体制、活動の集団化	個別化、活動の個別化
家庭と学校との関係（しつけ領域）	家庭の学校への従属（基本的生活習慣等も教育のうち）	公私の分離（しつけは家庭の領域）

（出典：恒吉 1998 年, 348 頁の表を部分的に抜粋し、恒吉 1999 年を参照して追記した）

日本の組織に見られる集団主義的な特徴は、異質なものの排除、個性や創造性の欠如、不祥事の隠蔽といった悪いできごとの説明に使われることが多いという指摘（高野 2008, 13 頁）もある¹⁹が、その反面、よいできごとの説明に使われる場合もある。例えば、社会学者のヴォーゲル（Vogel, E.）は、「日本の成功を説明するただひとつの要因を挙げるとすれば、それは集団的な知識の追求（group-directed quest for knowledge）ということになるであろう」（1979, p.27）と指摘した。また、経営コンサルタントのアベグレン（Abegglen, J.）は、「日本企業が世界のビジネス競争を優勢に展開することができる原動力は、団結力、集団の和、共通の文化なのである」（1987 年, 18 頁）と指摘した。教育学では、「《チーム》というスタイルは、集団化主義を身体化した日本の教師にこそ現実性の高い同僚性の形態と言えるのではないだろうか」（紅林 2007 年, 186 頁）といった指摘である。ただし、学校の場合は、「集合的な責任」や「職務の重複」といった特徴が「万能主義」的な教員観や「教員中心主義」（指導万能主義）（末富 2016 年, 26 頁）の考え方や結びついて、多忙や長時間勤務を顕在化させる結果を導いてきたように思われる。

この観点からすれば、「チームとしての学校」構想は、教員を管理的な業務（雑務）から解放し、本来の職務である教育活動（授業や生徒指導など）を充実することに寄与するであろう。その一方で、「チームとしての学校」における多職種の連携・協働と関わっては、以下のような批判が見られる。

- * 「学校や教師の側と専門スタッフとの間での意思疎通やこまめな連絡・調整・協力・協働が欠かせない」ため、「打合せ等の設定が頻繁に必要」となり、「多忙化に拍車をかける」恐れがある（児美川 2015 年, 46～47 頁）。
- * 「（答申は）チーム学校の管理運営方法にはほとんど何も言及しておらず、チームをつくれればすべての問題が解決できると考えているかのようである」、「安易なチームづくりは期待通りの成果をもたらさないどころか、現場の負担を増やすことにもなりかねない」（西脇 2017 年, 62～65 頁）²⁰
- * 「多職種協働によって教員の労働時間が短縮される可能性は高くない…教育の質を落とさずに教員の労働時間を適正化するためには、大きく分けて 3 つの方向しかない。仕事を減らすか、仕事を効率化するか、人を増やすか、である。」（佐久間 2017 年, 51 頁）²¹
- * 「（チーム学校は）親しみやすくキャッチコピーとしては非常にすぐれたものである反面、言葉が一般的であるがゆえに、各自の「チーム」に抱く既イメージによって混乱が生じている面もある」（添田 2017 年, 386 頁）

これらの批判と関連して、単純な分業主義と形式主義が学校という職場を支配することの危険性²²には注意が必要である。なぜなら、「分業による課題処理の方法は、合理的・効率的な運営を実現する」が、「学校のように、課題の思慮深い解決を目的とする組織」においては、「問題の事務的な処理よりも、問

題解決の努力を通じて形成される合意と連帯の形成のほうが重要な価値を持つ」(佐藤 1997, 406~407頁)からである。

以上を踏まえると、多職種によって構成される学校のマネジメントのためには、多忙と長時間勤務の解消を目指す「分業論」(明確な役割分担)と、教職員と専門スタッフとの協働の組織文化の創造を目指す「協働論」(チームの相乗作用)の共存を模索する²³という複雑で高度な課題と向き合うことが必要になるだろう。

注

- 1 教育関連の雑誌では、例えば、『教職研修』(2016年2月号)、『教育と医学』(2016年6月号)、『学校事務』(2016年3月号~2018年3月号)において特集が組まれている。また、教育関連学会では、例えば、『『チームとしての学校』の現在とこれから—多様な専門性・役割を持つ人々による協働』(『日本教育経営学会紀要』第58号, 2016年, 所収)、『『チーム学校』のポリティクスと連携・協働の在り方』(『日本教育行政学会年報』No.42, 2016年)、『『チームとしての学校』を考える: 多職種協働と学校組織』(『教育社会学研究』第100巻, 2017年)などがある。
- 2 エンゲストローム(Engestrom,2008)によれば、「チームに関する新しい文献の圧倒的多数が、ハウツー物のハンドブックから、組織においてチームを実行することの恩恵と主張されるサクセスストーリーに至る、無批判的な経営テキストである」(p.4)。チームに関する本格的な研究や理論化がほとんどなされていないのは、社会科学の研究全体の課題である。
- 3 欧米の文献では、例えば次のような指摘が見られる。「教師のチームづくりは、学校変革のためのメカニズムや個々の教室教師の孤立の打破のためのメカニズムとして思い描かれてきた」(Dewey & Conley,2013, p.104)。「協働とチームワークは、専門職の学習を持続し、学校再生を支援するような文化を創造することに結びつく。協働がチームワークの核心であるのと同じように、協働は学習共同体の核心である」(Mitchell & Sackney, 2011, p.80)。
- 4 医療をモデルにした同僚性のあり方とかかわって、稲垣(1986)は、医療のケースカンファレンスを参照して、授業のカンファレンスを提案した。稲垣のこの提案は、学校における多様な専門家の連携・協働の議論の萌芽と位置づけることができる。
- 5 志水(2005)は「さまざまな個性と力量をもつ教職員をうまくまとめあげ、チームとして様々な課題に対処する構えを形成していくことが重要である」(167頁)と指摘している。
- 6 「チームとしての学校」に関連する論文は多くあるが、本稿の問題関心と近いものとして、例えば、木岡(2016)、横山(2016)がある。
- 7 ドラッカーによれば「チームとは、異なる背景・技能・知識を持ち、特定の明確な活動のもとで協力して働く組織の様々な領域から集められた複数の人々である。」(1973, p.564)。
- 8 センゲによれば、「今日ほど、組織においてチーム学習の習得が必要とされることはない…個人の学習は、あるレベルでは、組織の学習と関連がない。個人が常に学習したとしても、組織学習にはならない。しかし、チームが学習すれば、組織全体の学習にとっての縮図になる。」(2006, p.219)。
- 9 ワトキンスとマーシクによれば、「学習する組織とは、連続的に学習し、組織それ自体を転換する組織である。」(1993, p.9)。
- 10 ワトキンスとマーシクは「学習する組織」を提唱した企業としてゼロックス社を挙げる。当時のゼロックス社の基本理念が「厳格な集団主義(rugged groupism)」であった(1993, p.97)。
- 11 チームづくりとは「新たなアイデアを生み出し、答えを見つけ出し、問題を解決するために人々を団結させる働き方」(Edmondson,2012,p.24)のことである。「チームづくりは組織学習の原動力である」(p.14)。「チームの利点の一つは、多くの重要な職務を達成するために必要とされる多様な知見を統合する能力である」(p.39)。
- 12 エドモンドソンは、AとBの組み合わせから知識の境界が生じると課題はいつそう複雑になることを指摘している(Edmondson,2012,p.211)。
- 13 このような境界を超えた良好なコミュニケーションを促進するための重要なリーダーシップ行為は、①上位の

- 共通目標を掲げること、②好奇心を育むこと、③プロセスの指針を提供すること、である(Edmondson, 2012, p.217).
- 14 「専門一役割分担主義」と「万能論」は、中留(1999)を参照している。中留によれば、アメリカの学校は、組織内外における専門一役割分担主義をとるため、日本と比べて校内の職種が極めて多様である。
 - 15 オオウチはこの表と関わって「アメリカのモデルは日本のモデルとはあらゆる重要な点で反対である」(1981, p.58)と述べている。
 - 16 オオウチは、日本の企業組織における集成的意思決定の例として、稟議書(書類が管理者から管理者へと承認の職印を求めて回覧される方式)という儀式を挙げている(1981, p.42)。
 - 17 恒吉(1998)によれば、この表は初等教育を念頭に日米の学校組織の特徴を理念化したものであり、一つの分析視点として役立つと考えられる。
 - 18 恒吉(1999)は教職員の分業化体制について、次のように整理している。「アメリカでは担任が教科の専門家として、他の機能が各種スペシャリスト(例:カウンセラー、ソーシャルワーカー)に分化する傾向があるのに対して、日本型では分業化の度合いが低く、全人教育を背景に、担任が広範な範囲を担当してきた。これは職務内容がはっきりしているアメリカ型に対して、ジェネラリスト志向の日本型企业組織とパラレルな編成である」(198頁)。
 - 19 高野(2008)は、実証的な国際比較研究の結果を詳細に検討し、「日本人は集団主義的、アメリカ人は個人主義的」というステレオタイプの通説が支持されないことを、様々な学問的見地から明らかにしている。
 - 20 同様に、油布(2015)は「現実の学校現場を見ると、教師と他スタッフのチームを組むためには、かなりの仕掛けが必要」(218頁)、「人が増えれば、それだけ調整に手間暇がかかることを見落としてはならない」と述べたうえで、「学校で指導に係わるスタッフを増やせば、自動的に〈チーム〉が機能するわけではない」(219頁)と指摘している。
 - 21 佐久間(2015)は、日米の教職の比較を通じて、「アメリカの教師は、その職務は基本的に授業であり、授業以外のことについては『それは私の仕事ではありません』と言えるのに対し、日本の教師は職務も労働時間も限定されておらず、職務内容が際限なく増え続けている」(46頁)点を最大の違いとしている。
 - 22 例えば、加藤(2016)は「チームとしての学校」を阻む教員の意識の例として、「学校は忙しいから早く助けてほしい」、「面倒なことは全部専門スタッフに任せればよい」を挙げている。
 - 23 医療社会学者の細田(2012)は、チーム医療の4つの要素として、「専門職志向」、「患者志向」、「職種構成志向」、「協働志向」を挙げており、チーム医療における分業論と協働論の共存を読み取ることができる。

参考文献

- 石隈利紀他責任編集『学校心理学ハンドブック第2版 チーム学校の充実をめざして』教育出版, 2016年。
- 稲垣忠彦『授業を変えるために—カンファレンスのすすめ』国土社, 1986年。
- 加藤崇英『「チームとしての学校」を阻む意識』『教職研修』教育開発研究所, 2016年2月号, 29~31頁。
- 木岡一明『多職種によって構成される学校』のマネジメント: その設定の含意と可能性』『学校経営研究』第41巻, 2016年, 10~17頁。
- 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》: 学校臨床社会学から」『教育學研究』第74巻2号, 2007年, 174~188頁。
- 児美川孝一郎『「チーム学校」の落とし穴』『月刊 高校教育』学事出版, 2015年9月号, 46~47頁。
- 佐久間亜紀「小学校教師の仕事」油布佐和子編著『現代日本の教師—仕事と役割』放送大学教育振興会, 2015年, 35~48頁。
- 佐久間亜紀「教職論からみる『チームとしての学校』」『学校事務』学事出版, 2017年7月号, 48~51頁。
- 佐古秀一「学校のチームワークを学校改善にどう活かすか—学校組織マネジメントと協働」『教職研修』教育開発研究所, 2011年7月号, 28~31頁。
- 佐藤学『教師というアポリア』世織書房, 1997年。
- 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書, 2005年。
- 末富芳「チーム学校と学校事務」日本教育事務学会『日本教育事務学会年報』第3号, 2016年, 23~28頁。

- 添田久美子「チーム学校」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社，2017年，386～389頁。
- 高野陽太郎『「集団主義」という錯覚—日本人論の思い違いとその由来』新曜社，2008年。
- 恒吉僚子「日本型学校モデルの現状と課題」浜口恵俊編著『世界の中の日本型システム』新曜社，1998年，345～356頁。
- 恒吉僚子『「教育崩壊」再生へのプログラム—日米学校モデルの限界と課題』東京書籍，1999年。
- 中留武昭「リストラを進めるアメリカの学校経営」佐藤三郎編著『世界の教育改革』東信堂，1999年，27～46頁。
- 西脇暢子「社会全体の『働き方』改革とチーム学校の未来」『学校事務』学事出版，2017年6月号，62～65頁。
- 細田満和子『「チーム医療」とは何か—医療ケアに生かす社会学からのアプローチ』日本看護協会出版会，2012年。
- 油布佐和子「教師の職場集団—同僚性の形成」油布佐和子編著『現代日本の教師—仕事と役割』放送大学教育振興会，2015年，212～227頁。
- 横山剛士「多職種構成による学校組織開発の論点：近年の学校経営研究および教育政策における組織観の比較分析」『学校経営研究』第41巻，2016年，18～25頁。
- Abegglen, J. & Stalk, G., *Kaisha: the Japanese Corporation*, Charles E. Tuttle, 1985. (J.アベグレン&J.ストーク著，植山周一郎訳『カイシャ 次代を創るダイナミズム』講談社，1986年)。
- Deming, W.E., *Out of Crisis*, The MIT Press, 1986.
- Dewey, J.J. & Conley, S., 'Teaming to Break the Walls of Isolation- Collaboration in Elementary Grade Level Teams', in Conley, S. & Cooper, B.S.(eds.), *Moving from Teacher Isolation to Collaboration: Enhancing Professionalism and School Quality*, Rowman & Littlefield Education, 2013, pp.101-126.
- Drucker, P.E., *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, HarperBusiness, 1973.
- Drucker, P.E., *Managing the Non-profit Organization: Principles and Practices*, Harper- Business, 1990.
- Edmondson, A.C., *Teaming- How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*, Jossey-Bass, 2012.
- Engestrom, Y., *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, Cambridge University Press, 2008.
- Mitchell C. & Sackney, L., *Profound Improvement(2nd edition)*, Routledge, 2011.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H., *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, 1995.
- Ouchi, W., *Theory Z: How American Business Can Meet The Japanese Challenge*, Addison-Wesley Publishing Company, 1981.
- Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (Revised Edition)*, New York: Doubleday/Currency, 2006.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J., *Sculpting the Learning Organization*, Jossey-Bass, 1993.

付 記

本稿は、日本教育経営学会第58回大会（2018年6月10日 於：鳴門教育大学）の口頭発表資料、「学校における多職種配置の実態からみたチームマネジメントの課題（2）—学校組織開発から「地域」開発へ」における織田の担当箇所に加筆・修正を加えたものである。なお、本稿は平成27～30年度科学研究費基盤研究C『多職種構成による効果的な教育マネジメント・システム開発に関する国際比較研究』（研究代表者：木岡一明）の成果の一部である。