

【原 著】

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－

三沢 良 森安 史彦 樋口 宏治

The Relationship between Teamwork among Teachers and School Organizational Climate:
Investigation of the Precondition for Implementing “a School as a Team”

Ryo MISAWA, Fumihiko MORIYASU, Kouji HIGUCHI

2020

岡山大学教師教育開発センター紀要 第10号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.10, March 2020

教師のチームワークと学校組織風土の関連性

ー「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味ー

三沢 良※1 森安 史彦※1 樋口 宏治※2

本研究の目的は、第一に学校組織における教師のチームワークの構成要素を確認し、第二にそれらチームワークの構成要素と学校組織の風土の関連性を検討することである。教師のチームワークについては、特に行動面に焦点をあて、産業領域の知見に基づく尺度を構成した。また学校組織風土として、協働的、同調的、心理的安全性の3つの側面を測定する尺度を準備した。現職教員を対象に質問紙調査を行い、230名から回答が得られた。チームワークに関する因子分析により「相互調整」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」の構成要素が抽出された。そして学校組織風土の関連性を吟味したところ、チームワークの各要素はいずれも「協働的風土」および「心理的安全風土」と正の関連、「同調的風土」とは負の関連を示した。これらの結果から、学校内で協働を志向し、率直で開放的な議論ができる風土の下で、教師のチームワークも発揮されやすいことが示唆された。

キーワード：教師，チームワーク，学校組織，組織風土，心理的安全性

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 岡山市立伊島小学校

I 問題と目的

1 「チームとしての学校」を実現するための前提

新しい時代に必要な資質・能力の育成、複雑化・困難化した学校現場が抱える課題の解決、そして学校の労働環境の改善を背景とし、中央教育審議会(2015)は「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、「チーム学校答申」)を公表した。同答申では、今後求められる「チームとしての学校(以下、チーム学校)」像として「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子どもたちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」(p.12)が提示されている。また、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家(専門スタッフ)や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことの重要性が論じられている^{註1)}。

昨今の学校現場の状況から、「チーム学校答申」で示された学校外の多様な専門家や専門機関と連携した学校運営が重要なことに異論はないであろう。ただし、安易な専門家の配置や形式的な連携の仕組みづくりでは不十分であり、「チーム学校」の理念を実現する方策は未だ模索されている。当然ながら、「チーム学校」体制の中核となる学校内の組織力や教師集団の協働が成立していること

が、外部連携以前の前提になると考えられる（後藤，2016；片山，2017）。

片山（2017）は、学校で生じた大きな事故や事件の背景として、学校組織内で情報やビジョンが共有されておらず、教師集団のチーム化が不十分であったことを指摘している。さらに、外部連携による「チーム学校」体制の前段階として、学校内の教師集団のチーム化が急務であり、その実践的な対策の必要性を論じている。こうした議論を踏まえると、「チーム学校」を実現する前提として、教師集団の協働のあり方に関する実証的検討が必要といえる。

2 教師集団の協働とチームワーク

（1）教師集団の協働をとらえる視点の課題

従来、教師集団の協働は「同僚性」や「協働性」の概念を用いて議論されてきた。「同僚性」は、主に授業実践に関して、教師が互いに学び合う相互作用を特徴とする連帯関係を表す概念とされる^{註2)}。「協働性」には多様な定義があるが、学校内の目標や課題達成のための教師間の協力関係の性質を表す概念である^{註3)}。両者の関連については、「同僚性」が「協働性」の基盤になるという見解があり（牧，2011）、概念的には「協働性」の中に「同僚性」が含まれるといえる。しかし、両者が混同されることも多く、不確定で多義的な概念であることは否めない（後藤，2016）。それゆえ、「同僚性」や「協働性」を直接的に実証的検討の対象とするには課題がある。加えて、教師集団の協働の中身については、相互理解、共通理解、情報共有などの抽象的な観点が示されるに留まり、具体的内容がほとんど議論されていないという問題点もある（淵上，2011）。

こうした問題点を鑑み、本研究では教師集団の協働の理解に有用な概念として、チームワークに着目する。チームワークは社会心理学や産業・組織心理学の領域において、集団の協働のあり方やパフォーマンスを説明する概念として、多くの実証的知見が蓄積されてきた（e.g., Mathieu, Wolfson, & Park, 2018; 三沢, 2019a, b）。それらを援用することで、「チーム学校」実現の前提となる教師集団の協働の分析に役立つ知見が得られると考えられる。

（2）チームワークの概念と研究の動向

チームワークとは「チーム全体の目標達成に必要な協働作業を支え、促進するためにメンバー間で交わされる対人的相互作用であり、その行動の基礎となる心理的変数を含む概念」（山口，2008）と定義される。これはチームワークに含まれる多様な変数を包括した定義であるが、その後の研究からチームワークには行動、態度、認知の3つの側面があり、それぞれが下位要素で構成されることが示されている（三沢，2019a）。行動的要素は、「チーム・プロセス」とも呼ばれ、メンバー間で行われる具体的行動を指す（例：職務の分析や目標の明確化、相互強調、情報交換、支援など（Rousseau, Aube, & Savoie, 2006））。認知的要素は、メンバー間での知識・理解の共有の実現状態を表す（例：共有メンタルモデル^{註4)}（e.g., Klimoski & Mohammed, 1994））。態度的要素は、メ

メンバーの連帯感や結束力、集団としての目標達成への意欲に関連する要因である（例：集団の凝集性や規範，チーム志向性（Dickinson & McIntyre, 1997））。

チームワークの構成要素や影響要因を整理した理論的モデルも、数多く提案されている（cf., Verhoeven, Cooper, Flynn, & Shuffler, 2017）。特に，Dickinson & McIntyre（1997）のチームワーク要素モデルは，チームワークの行動面と心理面をバランスよく包含し，測定基盤として定評が高い。このモデルでは，チームの志向性，リーダーシップ，モニタリング，フィードバック，支援行動，相互協調，コミュニケーションの7つの重要な要素を同定している。

このモデルに基づき，三沢・佐相・山口（2009）は病院の看護師を対象に，チームワークの心理的側面としてチームの志向性，行動的側面としてチーム・リーダーシップ，チーム・プロセスを測定する尺度を作成し，その信頼性と妥当性を確認した。尺度の測定項目は，看護師以外の他の職種や業務にも適用可能な汎用性の高い内容で構成されており，ソフトウェア開発チーム（田原・三沢・山口，2013）やプラント運転チーム（佐相・三沢・廣瀬・山口，2006）などのチームワークの測定に活用されている。

（3）教師のチームワーク

国内で教師のチームワークを直接取り上げた研究は少なく，部分的に関連するコミュニケーション（黒須・越，2010），被援助志向性（谷島，2010），協働的効力感（淵上・西村，2004）などが検討されるに留まっている。唯一，稲川・五十嵐（2016）は，前述の三沢他（2009）の質問紙尺度を高校教師に適用し，所属する校務分掌におけるチームワークの測定を行った。この研究では，三沢他（2009）の原尺度とは異なる因子構造が見出された。特に，行動面のチーム・プロセスについて，三沢他（2009）が4因子（「モニタリングと相互調整」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」「フィードバック」）であるのに対し，稲川・五十嵐（2016）は2因子（「相互調整」「情報共有」）を採択している。

この因子構造の違いは，対象組織（病院と学校）や職種・職務（看護師と教師）に由来すると推察される。しかし，多様なチームワーク行動を2つの因子に単純化することが妥当であるのか，その解釈に疑問も残る。少なくとも，教師集団の協働の具体的内容を分析するには，実用性の高い尺度とは言い難い。また稲川・五十嵐（2016）が見出したチームワークの要素が，他校種や校務分掌以外の教科・学年単位の教師集団にも適用可能か定かではない。加えて，信頼性分析，業務内容や所属校の課程・学科との関連から妥当性検討が行われているが，一度の調査結果で尺度の信頼性・妥当性を議論するには限界がある。

そこで本研究では，稲川・五十嵐（2016）の知見の再吟味と発展を企図し，対象校種を拡げるとともに，校務分掌に限定しない学校組織における教師のチームワークの測定を試みる。特に，原尺度との齟齬が著しい行動面のチーム・プロセスに焦点をあて，その因子構造を吟味する。

4 チームワークに寄与する組織環境要因：学校組織風土

教師のチームワークを測定する尺度の妥当性を検討するため、本研究では学校の組織風土との関連に着目する。学校組織風土は、教師の人間関係や仕事への取組によって醸成される雰囲気（林・福本・曾余田・矢藤，1995）と定義され、学校の組織的活動全般への影響が指摘されている。組織風土は学校組織における教師の協働関係を支える基盤となるため（淵上，2005）、チームワークに寄与する重要な組織環境要因と考えられる。

学校組織の雰囲気には、「協働的風土」と「同調的風土」の2つの類型がある（淵上・小早川・下津・棚上・西山，2004；淵上，2005）。「協働的風土」は、教師たちが積極的な意見交換や情報共有、個性の尊重、創造的活動に取り組むことを重視した雰囲気である。他方、「同調的風土」は、集団圧力に伴う共同歩調、均質的・同質的な思考を特徴とする集団の雰囲気を指す。いずれにおいても、表面的には教師集団にまとまりがあるように見えるが、両者の内実は大きく異なっている。

風土の種類の違いは、学校内での教師の職務活動に広範な影響を及ぼす。例えば、「同調的風土」に比べ、「協働的風土」の下では教師の交流が活発で、職務への意欲は高く（淵上他，2004）、個人的効力感や協働的効力感が高い（淵上・西村，2004）。こうした知見を踏まえ、本研究では「協働的風土」と「同調的風土」の類型に基づいて、学校の組織風土の特徴を測定する。

加えて、風土の別の側面として、近年、産業・組織心理学の領域でチームの学習やパフォーマンスの重要な要因として注目されている「心理的安全性（psychological safety）」（e.g., Edmondson & Lei, 2014）にも着目する。

「心理的安全性」とは、「職場が対人的リスク（恥をかく、拒絶・批判される）を伴う行動を、そのリスクを懸念せずに行える安全な場であるとメンバーに共有された状態」（Edmondson, 1999）である。より平易に言えば、職場のメンバーが互いの考えや感情を気兼ねなく発言できる雰囲気を表す風土といえる。

最近のメタ分析の結果では、「心理的安全性」が仕事の成果、職場での情報共有や学習を向上する効果をもつことが示されている（Frazier et al., 2017）。さらに「心理的安全性」がチーム内での相互協力による目標達成意識を高め、支援行動が促進されるという、チームワークと直接的に関連する知見もある（Leung, Deng, Wang, & Zhou, 2015）。教師集団でも同様の影響がみられると予想し、「心理的安全性」に関する風土（以下、「心理的安全風土」）を測定する。

5 本研究の目的

以上の議論から、本研究では二つの目的を設定する。第一の目的は、学校組織における教師のチームワークを質問紙尺度で測定し、その構成要素を確認することである。特に、行動的要素のチーム・プロセスに焦点をあて、その因子構造を吟味する。また第二に、教師のチームワークと学校組織風土との関連について検討する。前節で述べた通り、学校組織風土については、「協働的風土」、「同調的風土」、「心理的安全風土」を測定する。

II 方法

1 調査対象者と手続き

2018年から2019年に国立大学で開催された3回の教員免許状更新講習の参加者（各回の参加者は別）に対し、質問紙調査を実施した。回答不備のない小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に常勤で勤務する一般教諭230名（2018年12月：87名、2019年6月：74名、2019年7月：69名）の回答を分析した。

回答者の性別は、男性100名（43.5%）、女性129名（56.1%）、不明・無回答1名（0.4%）であった。年代は、30代が134名（58.3%）と最も多く、次いで40代34名（14.8%）、50代以降59名（25.7%）、不明・無回答3名（0.9%）であった。教職歴は10年目以下が108名（47.0%）と半数近くを占め、20年目以下54名（23.5%）、30年目以下33名（14.3%）、40年目以下35名（15.2%）であった。勤務校の学校種は、小学校が124名（53.9%）と最も多く、中学校48名（20.9%）、高等学校47名（20.4%）、特別支援学校11名（4.8%）であった。

2 調査項目

（1）教師のチームワーク

三沢他（2009）の看護師のチーム・プロセスの測定尺度を基に、高校教師を対象にした稲川・五十嵐（2016）の知見を参考にしつつ、学校における教師の活動文脈に即した表現に修正した24項目を使用した^{註5)}。回答の際に想定するチームとして、対象者が所属する教師集団のうち、「学年団や教科、分掌など最もよく活動しているチームを思い描いてください」という教示文を付した^{註6)}。各項目に対して「全くあてはまらない（1）」～「非常にあてはまる（5）」の5段階評定で回答を求めた。

（2）学校組織の風土

学校組織風土の測定に使用した項目の一覧を表1に示す。「協働的風土」と「同調的風土」については、各4項目で測定する淵上他（2004）の尺度を使用した。また、「心理的安全風土」については、Edmondson（1999）の概念定義と測定項目を参考に作成した9項目を使用した。各項目に対して「全くあてはまらない（1）」～「非常にあてはまる（5）」の5段階評定で回答を求めた。

III 結果

1 尺度構成

（1）教師のチームワーク

教師のチームワークに関する24項目に対し、因子分析（最小二乗法、プロマックス回転）を実施した。固有値の減衰状況と解釈可能性を考慮し、3因子解を妥当と判断した（3因子による説明率は45.3%）。因子分析の結果を表2に示す。各因子について、高い因子負荷量を示した項目の内容を基に、以下のように因子の解釈と命名を行った。

表 1 学校組織風土の測定に使用した項目

協働的風土

1. 皆が協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意識を持つことができる
2. 教師一人ひとりの意欲が大切にされており、各自の個性を尊重し、発揮し合う形でよくまとまっている職場である
3. 教育実践や校務分掌に関する多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気である
4. 何か困ったときには、同僚から援助や助言を得ることができる

同調的風土

1. 他と異なる意見を言ったり、目立った行動をとらない限り居心地がよい職場である
2. 職員会議は、一部の意見に従うかたちでまとまることが多い
3. 教師集団の和を大切にすあまり、自分の考えや主張が言いにくい職場である
4. 趣味や遊びの面での仲間意識はあるが、児童・生徒や校務分掌の仕事などについて真剣に議論することはあまりない

心理的安全風土

1. 教員たちは、自分の考えを率直に話すことができる
2. 教員たちは、学校の課題や対応の難しい問題について、普段から気軽に話している
3. 教員たちは、仕事がうまくいくやり方、うまくいかないやり方について、情報を積極的に共有しあっている
4. 仕事で失敗をした教員がいたら、他の教員たちから悪く思われることが多い(逆転項目)
5. 異質な考え方は、教員たちから受け入れてもらえない(逆転項目)
6. 教員たちは、互いの意見を遠慮なくぶつけあって話し合える
7. 教員同士の間で助けを求めることは難しい(逆転項目)
8. 教員たちは、互いに努力している点を認めあっている
9. 個々の教員の力量や能力の長所は高く評価され、活用されている

第 1 因子は 9 項目で構成され、「4. お互いの都合や仕事の進み具合にあわせて、仕事の仕方を工夫して調整しあっている」「2. 仕事を一人でたくさん抱えている教員がいたら援助している」などの項目が、高い負荷量を示した。互いの仕事の進捗状況への配慮や調整を表す内容と解釈し、第 1 因子を「相互調整」と命名した。

第 2 因子は 7 項目で構成され、「10. 年間目標など学年の長期的な活動計画を、教員全体で話し合っている」「13. 自分たちの職務とその目的を確認しあっている」などの項目が、高い負荷量を示した。職務の目標や計画の策定とその合意形成を表す内容と解釈し、第 2 因子を「職務の分析と明確化」と命名した。

第 3 因子は 8 項目で構成され、「16. 仕事をうまく行うためのコツを伝え合っている」「14. 自分の経験から得た教訓や入手した情報をお互いに伝え合っている」などの項目が、高い負荷量を示した。仕事に役立つ情報や助言の交換・共有化を表す内容であるため、第 3 因子を「知識と情報の共有」と命名した。

3 つの因子間の相関は.55— .68 の正の関連を示した。因子ごとに構成項目を用いて、尺度としての信頼性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ、いずれも $\alpha = .83$ — .84 と十分な内的整合性を示す値が得られた。各因子を構成する項目について、回答の単純合計を項目数で割った値を尺度得点として算出し、以後の分析で用いることにした。

表 2 教師のチームワークの因子分析結果 (N=230)

| 項目 | 因子 | | |
|---|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 第 1 因子: 相互調整 | | | |
| 4. お互いの都合や仕事の進み具合にあわせて、仕事の仕方を工夫して調整しあっている | .84 | -.05 | -.06 |
| 2. 仕事を一人でたくさん抱えている教員がいたら援助している | .80 | -.11 | -.03 |
| 6. 仕事の負担が特定の教員に偏りすぎないように、お互いに気を配っている | .75 | .26 | -.27 |
| 8. 他の教員の仕事の進み具合について、注意を払っている | .70 | -.04 | -.01 |
| 1. 仕事の仕方や仕事で困ったことについて、相談しあっている | .57 | -.06 | .21 |
| 5. お互いに連絡をとらずに行動してしまい、失敗することがよくある (R) | -.54 | .02 | -.08 |
| 21. お互いの仕事上の役割を理解している | .49 | .17 | .10 |
| 7. わからないことがあれば、他の教員へ気軽に尋ねている | .42 | -.05 | .31 |
| 11. トラブルにうまく対応できたかどうかだけでなく、どのように対応したのかというプロセスも互いに重視している | .36 | .13 | .28 |
| 第 2 因子: 職務の分析と明確化 | | | |
| 10. 年間目標などの学年の長期的な活動計画を、教員全体で話しあって決めている | .02 | .73 | -.10 |
| 13. 自分たちの職務とその目的を確認しあっている | -.13 | .70 | .13 |
| 9. 状況に応じて学年/分掌の目標とその計画を見直すことがある | .14 | .67 | -.11 |
| 19. 学年/分掌内で決めた指導方針や申し合わせを守っていない教員がいたら、その場で率直に注意している | -.06 | .59 | .09 |
| 22. 経験や立場が上の教員に対しても、率直に質問をしたり、他の考えを出したりする | -.08 | .56 | .24 |
| 12. 皆が納得するまで話し合っている | .21 | .48 | .11 |
| 18. 子どもへの指導や保護者への対応を間違っている教員がいたら、それを本人に教えている | -.12 | .38 | .34 |
| 第 3 因子: 知識と情報の共有 | | | |
| 16. 仕事をうまく行うためのコツを伝えあっている | .08 | -.03 | .78 |
| 14. 自分の経験から得た教訓や入手した情報をお互いに伝え合っている | .02 | .04 | .72 |
| 17. 個人の知識や技術の向上のためにアドバイスしあっている | .08 | .09 | .65 |
| 23. 仕事の仕方について迷っている教員がいたら積極的に相談に乗っている | -.02 | .19 | .56 |
| 15. 「例の件」とか「あのこと」と言うだけで話が通じる | .12 | .00 | .48 |
| 24. 前例や慣例に反する意見が出されることはまれである (R) | .15 | -.06 | -.44 |
| 3. 仕事以外のことについて話をする機会が少ない (R) | -.31 | .16 | -.44 |
| 20. 問題が起きたら、すぐに報告し、学年/分掌内での共有を図っている | .12 | .23 | .31 |
| 因子間相関 | | | |
| | 1 | -.55 | .65 |
| | 2 | - | .68 |
| | 3 | - | - |

(2) 学校組織風土

「協働的風土」と「同調的風土」に関する 8 項目について、淵上他 (2004) に準じ、因子の抽出数を 2 に指定して因子分析 (最小二乗法, プロマックス回転) を行った。その結果, 淵上他 (2004) と同様の項目構成で「協働的風土」と「同調的風土」と解釈できる 2 つの因子が抽出された (2 因子による説明率は 48.9%, 因子間相関は-.46)。また, 心理的安全風土の 9 項目については, 因

因子分析（最小二乗法）の際の固有値の減衰状況から 1 因子解を採択した（説明率は 55.7%）。

したがって、学校組織風土は「協働的風土」4 項目、「同調的風土」4 項目、「心理的安全風土」9 項目で尺度構成を行った。Cronbach の α 係数を算出したところ、「協働的風土」は.84、「同調的風土」は.61、「心理的安全風土」は.90 の値を示した。「同調的風土」の α 係数がやや低いものの、分析に許容可能な水準と判断した。各風土の尺度の構成項目について、回答の単純合計を項目数で割った値を尺度得点として算出し、以後の分析で用いることにした。

以上の手続きにより構成した教師のチームワーク、および学校組織風土の各尺度の項目数、 α 係数、尺度得点の記述統計量を表 3 に示す。

2 教師のチームワークと学校組織風土の関連性

(1) 教師のチームワークと学校組織風土の相関分析

教師のチームワークの構成要素を表す 3 つの因子と、学校組織風土の 3 つの側面の関連性を吟味するため、尺度得点間の相関係数 (r) を算出した。その結果を表 4 に示す。学校組織風土のうち、「協働的風土」と「心理的安全風土」は、教師のチームワークの「相互調整」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」の全ての要素と中程度の正の関連を示した ($r=.58-.64$, 全て $p<.01$)。これと対照的に、「同調的風土」はチームワークのいずれの要素とも、弱い負の関連を示した ($r=-.36-.39$, 全て $p<.01$)。

表 3 分析に使用した変数の記述統計量 ($N=230$)

| 尺度 | 項目数 | α 係数 | 平均 | SD |
|-------------|-----|-------------|------|------|
| 教師のチームワーク : | | | | |
| 相互調整 | 9 | .83 | 3.65 | 0.61 |
| 職務の分析と明確化 | 7 | .84 | 3.19 | 0.70 |
| 知識と情報の共有 | 8 | .83 | 3.51 | 0.61 |
| 学校組織風土 : | | | | |
| 協働的風土 | 4 | .84 | 3.44 | 0.82 |
| 同調的風土 | 4 | .61 | 2.79 | 0.72 |
| 心理的安全風土 | 9 | .90 | 3.47 | 0.73 |

表 4 教師のチームワークと学校組織風土の相関分析の結果 ($N=230$)

| 教師のチームワーク | 学校組織風土 | | |
|-----------|--------|--------|---------|
| | 協働的風土 | 同調的風土 | 心理的安全風土 |
| 相互調整 | .61** | -.36** | .60** |
| 職務の分析と明確化 | .62** | -.39** | .61** |
| 知識と情報の共有 | .58** | -.38** | .64** |

注：表中の数値は Pearson の積率相関係数 (r) を示す。 ** $p<.01$

(2) 協働的風土と同調的風土の群間比較

学校組織風土の既往研究では、回答者の所属する学校が「協働的」か「同調的」かに基づいて分類し、両者を比較する分析が行われている。そこで本研究でも、「協働的風土」と「同調的風土」の“どちらが優勢であるか”という観点から群分けを行い、教師のチームワークの尺度得点を比較した。具体的には、回答者ごとに「協働的風土」と「同調的風土」の得点の差を算出し、その値に基づいて群分けを行った。「協働的風土」の得点の方が相対的に高く、差が正の値を示した152名を協働的風土群とした。また、「同調的風土」の得点の方が相対的に高く、差が負の値を示した59名を同調的風土群とした。なお、2つの風土の得点が高値であり、得点間の差が「0」であった9名は分析から除外した。

協働的風土群と同調的風土群の群別に、教師のチームワークの得点の平均を算出した(表5, 図1)。教師のチームワークの全ての要素, すなわち「相互調整」($t_{(209)}=7.61, d=1.17$), 「職務の分析と明確化」($t_{(209)}=8.95, d=1.37$), 「知識と情報の共有」($t_{(209)}=7.29, d=1.12$)について, 群間での平均の差は有意であった(全て $p<.01$)。いずれの得点についても, 協働的風土群が同調的風土群よりも高い値を示し, チームワークが発揮されている程度が全般的に高かった。

表5 協働的風土群と同調的風土群におけるチームワークの得点

| 教師のチームワーク | 協働的風土群 (N=152) | | 同調的風土群 (N=59) | |
|-----------|-------------------|------|------------------|------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD |
| 相互調整 | 3.85 | 0.47 | 3.21 | 0.71 |
| 職務の分析と明確化 | 3.42 | 0.55 | 2.59 | 0.72 |
| 知識と情報の共有 | 3.69 | 0.46 | 3.08 | 0.73 |

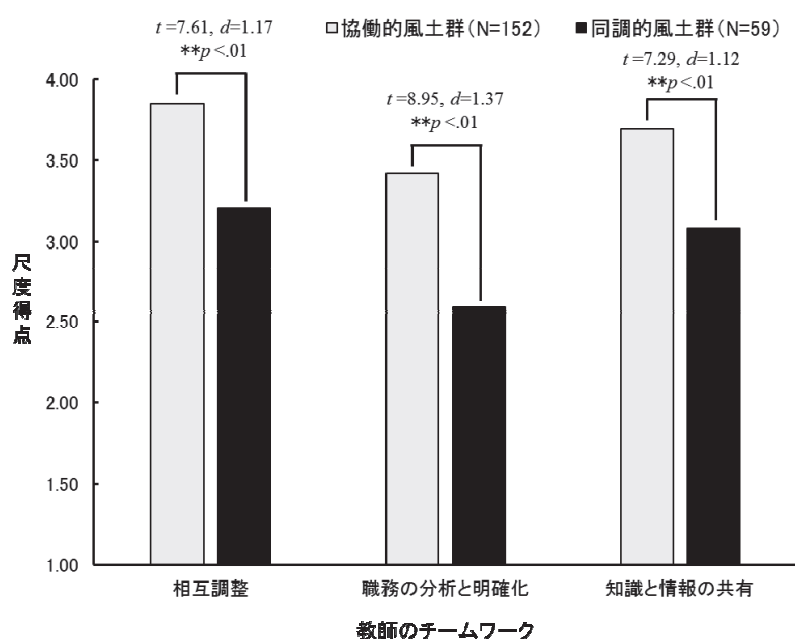


図1 協働的風土群と同調的風土群における教師のチームワークの比較

IV 考察

1 教師のチームワークの構成要素

因子分析により、教師の行動面のチームワークの構成要素について、「相互調整」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」と解釈できる3つの因子が抽出された。「相互調整」は、教師が互いの仕事の進捗状況に関して配慮・調整しあう行動を表す。また「職務の分析と明確化」は、教師が自分たちの職務の目標や計画について、合意形成による策定や見直しを行う行動である。そして「知識と情報の共有」は、教師が仕事に役立つ情報や教訓を分かち合うための助言の交換や相談であり、教師集団としての学習や成長に関わる行動といえる。

高校教師を対象とした稲川・五十嵐（2016）では、行動面のチームワークとして「相互調整」と「情報共有」の2因子が見出されていた。因子の項目構成と内容を比較してみると、稲川・五十嵐（2016）で「相互調整」の因子を構成した項目が、本研究では「相互調整」と「職務の分析と明確化」の2つの因子に分かれて高い負荷量を示していた。よって、本研究では、稲川・五十嵐（2016）よりもチームワークの構成要素を細かく把握できる（2因子ではなく3因子）、ひいては教師集団の協働の具体的内容を検討するために、より精緻な分析観点の設定が可能であることを示せたといえる。しかし、研究間での因子分析の結果の違いは、どちらの知見がより妥当であるのかを表すものではない。むしろ、両研究の結果の違いについて慎重に考察を行うことで、今後の教師のチームワーク研究の課題や方向性を明確にする必要がある。

チームワークの構成要素に関する因子分析の結果の違いは、調査対象や尺度で想定するチームのとらえ方などに由来する可能性がある。稲川・五十嵐（2016）は、高校教師のみを対象とし、かつ校務分掌のチームを想定して尺度への回答を求めた。その知見の適用範囲の拡充を意図したため、本研究では高校以外の小学校、中学校、特別支援学校の他校種に勤務する教師も対象とした。また、尺度への回答に際しても、所属する教員集団のうち「最もよく活動しているチーム」として、回答者ごとに学年団、教科、分掌などの異なるチームを想定することを許容した。つまり、稲川・五十嵐（2016）が対象と文脈を特定して教師のチームワークを測定したのに対し、本研究では広範な対象と文脈の学校組織における全般的な教師のチームワークの測定を試みたといえる。

上記を踏まえると、教師のチームワークの構成要素をより明確に把握するには、所属学校の校種や想定するチームの文脈ごとに、実証的なデータを収集していく必要があるといえよう。学校種の特性に応じて、教師の職務遂行にチームワークが求められる程度や、その発揮のあり方は異なる可能性がある。また、学校組織において教師は学年、教科、分掌といった「チーム」とみなせる複数の集団で協働している。そうしたチームの各文脈において、チームワークの内容に共通性や差異があるのか、吟味する必要がある。なお、当然ながら、学校種やチームの文脈による違いを検討する際には、単に因子分析結果の異同を議論するだけでは不十分である。チームワークが寄与する学校や教師の職務遂行成果に関わる基準関連変数を取り上げ、それらとの関連性を検証することが、

各校種や文脈において中核となるチームワークの構成要素の解明につながる。

2 教師のチームワークと学校組織風土の関連

相関分析の結果は、教師のチームワークの3つの構成要素がいずれも、「協働的風土」および「心理的安全風土」と中程度の正の関連、「同調的風土」と弱い負の関連をもつことを示した。加えて、「協調的風土」と「同調的風土」の群間比較の結果から、教師のチームワークの全ての構成要素について、協働的風土群の得点が高いことが示された。

これらの結果から、学校組織において積極的な意見交換や個性の尊重などに特徴づけられる協働を指向し、相互に率直で開放的な議論が交わせる風土のもとで、教師の行動面でのチームワークも発揮されやすいといえる。この知見は、既往研究で報告されてきた協働的風土 (e. g., 淵上・西村, 2004) や心理的安全性 (e. g., Leung et al., 2015) の好ましい影響とも整合する。よって、教師のチームワークを測定する尺度の妥当性が支持されたと考えられる。

なお、本研究ではチームワークの行動面に焦点をあてて検討したが、集団の風土は、メンバーが共有する規範や価値観といったチームワークの心理面、特に態度的要素と密接に関連する要因である (三沢, 2009)。風土を学校組織全体の特徴やチームを取り巻く職場環境とみなすのか、教師集団の内部に形成されたチームワークの態度的要素の一部ととらえるのか、今後、チームワークの理論的モデルを参考にしつつ、概念的な位置づけを明確にする必要がある。

3 チームワーク研究の視座の利点と今後の検討課題

本研究では、「チーム学校」実現の前提となる教師集団の協働について、チームワーク研究の視座から検討した。最後に、チームワーク研究の視座から教師集団をとらえることの利点とそれを踏まえた今後の検討課題について論じる。

第一に、チームワークの概念はその構成要素が整理されているため、協働の実態を詳細に分析することが可能となる。従来の「同僚性」や「協働性」といった教員間の関係や相互作用を曖昧な水準でとらえるよりも、具体的な行動面での協力や支援 (行動的要素)、情緒的な連帯や結束の意識 (態度的要素)、知識や情報の共有のされ方 (認知的要素) のそれぞれの観点から、教員集団の特徴を多角的に議論することができる。本研究では扱わなかったチームワークの態度的要素と認知的要素について、その様相を明らかにし、教師集団の協働の実態にアプローチしていくことが必要である。

第二に、チームワークの理論的なモデルには、チーム内部やチームを取り巻く組織環境の影響要因が整理されている。それらの知見を援用することで、教員集団の協働を向上するための示唆が得られるであろう。近年では、チームワーク向上を直接的に意図した実践方策に関する知見も整理されている (三沢, 2019a)。ただしこの点については、既存の理論的モデルや他産業での知見をそのまま適用するのではなく、学校組織や教師の職務特性に応じた修正や、片山 (2017) の教師集団のチーム化の方策などをあわせて検討する必要がある。

第三に、チームワークを測定する尺度や技法が開発されているため、それを活用することにより、教師集団の協働についての定量的な把握と実証的検討が可能となる。特に、チームワークの行動的要素の測定に関する知見を得ることで、教師集団の協働の具体的内容に踏み込んだ議論を行うことができる。本研究で扱った質問紙尺度については、さらにデータを収集し、改善や精緻化を図る余地がある。また、質問紙尺度以外にも、近年ではチームワークを測定するための行動観察の技法や非影響的測定法が考案され、めざましい発展を遂げている(2019b)。こうした量的な測定方法を用いつつ、教師集団の協働に関する事例検討や質的分析を含む混合研究を行うことも、測定の妥当性を高める上で有意義であろう。

その他、すでに述べたように、教師の所属する学校種の特長やチームの文脈による違い、チームワークが寄与する成果の基準関連変数など、教師のチームワークに関して検討すべき課題は多い。今後、本研究や稲川・五十嵐(2016)の知見を足がかりに、「チーム学校」実現の前提となる教師集団の協働について、チームワーク研究の視座からの知見をさらに蓄積していくことが期待される。

引用文献

- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997). A conceptual framework for teamwork measurement. In M. T. Brannick, E. Salas, & C. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 19-43.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 淵上克義 (2011). 学校は、校長のリーダーシップ次第であろうか: 学校組織づくりにおける校長のリーダーシップについて 大久保智生・牧 郁子 (編) 実践をふりかえるための教育心理学: 教育心理にまつわる言説を疑う ナカニシヤ出版 pp.187-200.
- 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子 (2004). 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(1) 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- 淵上克義・西村一生 (2004). 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究, 5・6, 1-12.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70, 113-165.
- 後藤壮史 (2016). 学校現場における同僚性の構成概念についての検討 奈

- 良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 19-28.
- 林 孝・福本昌之・曾余田浩史・矢藤誠慈郎 (1995). 教師の力量形成に及ぼす学校の組織風土・組織文化に関する実証的研究 (Ⅲ): 組織レベルの分析を中心に 広島大学教育学部紀要第1部, 17, 151-162.
- 稲川登美子・五十嵐透子 (2016). 高等学校における教師のチームワークの検討 上越教育大学心理教育相談研究, 15, 13-23.
- 片山紀子 (編著) (2017). やってるつもりของทีม学校: 協働が苦手な先生たちも動き出す校内連携のヒント 学事出版
- Klimoski, R., & Mohammed, S. (1994). Team mental model: Construct or metaphor? *Journal of Management*, 20, 403-437.
- 黒羽正見 (2003). 総合的な学習の教育課程開発の一事例とその質的分析: 教師集団の協働性に焦点を当てて 富山大学教育学部研究論集, 6, 1-11.
- 黒須あゆみ・越 良子 (2010). 教師間の協働的關係構築における日常的コミュニケーションの有用性 学校教育研究, 25, 82-94.
- Leung, K., Deng, H., Wang, J., & Zhou, F. (2015). Beyond risk-taking: Effects of psychological safety on cooperative goal interdependence and prosocial behavior. *Group and Organization Management*, 40, 88-115.
- Little, J. D. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- 牧 郁子 (2011). 職員室は「仲よく」できているのか: 学校現場における協働性の実際 大久保智生・牧 郁子 (編). 実践をふりかえるための教育心理学: 教育心理にまつわる言説を疑う ナカニシヤ出版 pp. 171-186.
- Mathieu, J. E., Wolfson, M. A., & Park, S. (2018). The evolution of work team research since Hawthorne. *American Psychologist*, 73, 308-321.
- 三沢 良・佐相邦英・山口裕幸 (2009). 看護師チームのチームワーク測定尺度の作成 社会心理学研究, 24, 219-232.
- 三沢 良 (2019a). チームワークとその向上方策の概念整理 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 171, 23-38.
- 三沢 良 (2019b). 職場集団のダイナミックス 角山 剛 (編) 組織行動の心理学: 組織と人の相互作用を科学する 北大路書房 pp. 17-42.
- Rousseau, V., Aube, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37, 540-570.
- 鈴木悠太 (2008). 教師の「同僚性 (collegiality)」の概念をめぐる争点と課題 日本教育学会大会研究発表要項, 67, 286-287.
- 佐相邦英・三沢 良・廣瀬文子・山口裕幸 (2006). チーム評価に関する研究 (その4): 質問紙調査による発電所運転チームのチームワーク評価手法の

- 信頼性・妥当性の検討 電力中央研究所報告 (Y05019).
- 田原直美・三沢 良・山口裕幸 (2013). チーム・コミュニケーションとチームワークとの関連に関する検討 実験社会心理学研究, 53, 38-51.
- 中央教育審議会 (2015). 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)
- Verhoeven, D., Cooper, T., Flynn, M., & Shuffler, M.L. (2017). Transnational team effectiveness. In E. Salas, J. R. Rico, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Malden, MA: John Wiley & Sons Ltd. pp.73-102.
- 谷島弘仁 (2010). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討 教育心理学研究, 58, 57-68.
- 山口裕幸 (2008). チームワークの心理学: よりよい集団づくりをめざしてサイエンス社

註

- 1) 「チーム学校答申」では、「チーム学校」の実現に向けた視点として、「専門性に基づくチーム体制の構築」「学校のマネジメント機能の強化」、「教職員一人ひとりが力を発揮できる環境の整備」が提示されている。「専門性に基づくチーム体制の構築」とは、教職員の指導体制や専門家の参画・配置の充実である。「学校のマネジメント機能の強化」とは、優秀な管理職の確保や事務機能強化などにより、校長のリーダーシップの下で学校がチームとして機能する体制の整備を指す。また「教職員一人ひとりが力を発揮できる環境の整備」とは、教職員の人材育成の充実や業務改善推進のための取組である。
- 2) もとはLittle (1982) の米国での定量的・定性的調査の結果から提唱された概念である。同僚性の定義の例として「授業実践を中核とした教師の専門家としての連帯」(鈴木, 2008) や、「授業実践を通じて学び高め合う教師集団の連帯性」(牧, 2011) などがある。
- 3) 協働性の定義の例として「異質な人々の集団が学校の共通目標を達成するために、各々組織内外での一と役割を認識し、児童の学習の支援者としての教育活動に積極的に協力している状態」(黒羽, 2003), 「学校での共通の目標・課題を達成するために、成長志向をもって自発的に協力しあうこと」(牧, 2011) などがある。
- 4) 共有メンタルモデルとは、チームの知識、作業手順、役割や責任などについてメンバー間で共有された知識を表す。知識が共有されていれば、メンバーは互いの行動の予測が可能となり、円滑に協力して課題遂行に取り組める。
- 5) チームワークをはじめ、チームレベルの特性を測定する際には、評価対象が「チーム全体」であることを明示することが推奨される。そのため、各質問項目には「あなたの所属する教員集団では…」という前文を付した。
- 6) 学年, 教科, 分掌のいずれかの区分に基づき, 想定する教師集団を指定す

る方が、チームワークを厳密に測定するには適している。しかし、教師のチームワークに関する知見が限られていることを鑑み、対象者が日常的に相互作用を交わす「最もよく活動しているチーム」を任意に想定させ、チームワークの実態を把握することを優先し、このような方法を採用した。

謝辞

調査にご協力いただきました現職教員の皆様に心より御礼申し上げます。

付記

本研究は JSPS 科研費 19K01881, 19K03192 の助成を受けた。また本研究の一部は、日本教育心理学会第 61 回総会（2019 年 9 月）において発表した。

The Relationship between Teamwork among Teachers and School Organizational Climate:

Investigation of the Precondition for Implementing “a School as a Team”

Ryo MISAWA*1, Fumihiko MORIYASU*1, Kouji HIGUCHI*2

The purpose of this study is two-fold: (a) identify the components of schoolteachers' teamwork; and (b) investigate the relationship between components of teachers' teamwork and school organizational climate. A questionnaire survey for in-service teachers in Japan resulted in 230 responses. Teachers' teamwork was measured using scales based on previous research in the industrial field. The perceptions of school organizational climate were measured with respect to three aspects using the existing scales: collaboration, conformity, and psychological safety. The results of factor analysis revealed that teachers' teamwork is composed of three factors (“coordination,” “analysis and clarification of task,” and “information sharing”). The correlation analyses showed that the scores on each teamwork component positively related to the perception of a collaboration-oriented and psychological safety climate and negatively related to the perception of a conformity-oriented climate. On the basis of these findings, the future research directions were discussed.

Keywords: teacher, teamwork, school organization, organizational climate, psychological safety

*1 Graduate School of Education, Okayama University

*2 Okayama Municipal Ishima Elementary School
