

学校の中にと「見えない」ものの探究

雑賀 孝博

木津川市立城山台小学校

1. 研究の背景と目的

社会の状況、子どもたちを取り巻く環境は、大きく変化してきた。学校とは何か、教育とは何か。学校の在り方そのものを問う声が、日ごとに大きくなっていると感じる。それは、今回のコロナ禍において、今まで以上に顕著に表れるようになり、学校に対する要望や課題が切実なものとして、学校現場に押し寄せてきている。

このような状況の中で、「教員は学校の何を見ているのだろうか」という一つの問いが浮かび上がる。昨年度一年間、私は学校現場を離れて、京都教育大学大学院連合教職実践研究科で学ぶ機会を得た。その際、学校の見え方が大きく変化したこと、実践を通して気付くことができた。つまり、在籍教員として学校の中にと見えていた学校の姿と、大学院進学という学校の外に出ることで見えてきた学校の姿と、そして更に学校現場に戻ってから見えている学校の姿が、大きく異なったのである。なぜそのような見え方の違いを、私は認識したのだろうか。教員は、学校の何を見て、何を見ていないのだろうか。学校の中にと見えないものがあるとするならば、それはどんなものなのだろうか。これが、私の問題意識である。

竺沙（2020）は、ショーンが提起した専門職像、すなわち「反省的实践家」として教員を捉えるならば、教員は自らが見出した問題やジレンマを認識し、探究するという認識のプロセスにより、実践する専門職と理解することができる」と述べている。教員を専門職として捉えるならば、教員は学校の何を見ているのかという問いは、学校の中にある問題を認識する上で、非常に重要な視点であると考えることができる。

そこで、本研究では教員の語りから、3つのことを明らかにしていきたい。1つ目は、教員が語る「見えない」とは何か。2つ目は、「見えない」という状況を教員はどのように認識しているのか。そして3つ目は、「見えない」ものが教員にどのような影響を与えているのか。学校の中にと「見えない」ものを探究することで、明らかにしていきたい。

2. 研究の方法

2.1 調査対象

令和元年10～11月、A小学校に在籍する教員9名（30代～40代、A小学校在籍年数1～6

年目) に対して、A小学校内でインタビュー(30分程度)を行った。文字起こしのためにICレコーダーを使用すること、研究以外で音声・文字データを使用しないことを説明し、了承を得た上でインタビューを行った。研究協力者の概要は表1に示す。

表1 研究協力者の在籍年数と基本的属性

在籍6年目	C先生(40代女)、D先生(30代女)
5年目	E先生(30代男)、F先生(40代女)
4年目	G先生(30代女)
3年目	該当者なし
2年目	H先生(30代女)、I先生(40代女)
1年目	J先生(30代男)、K先生(30代女)

2.2 A小学校の概要

A小学校は、京都府の南西端に位置するB市の振興地に、平成26年4月に開校した新設校である。開校当時は12名の教職員が中心となり、学校のルールや枠組みを一から創り上げてきた。開校2年目から京都府の研究指定を受け、府内でも先進的な学力向上の取組を進めている。開校当時69名だった児童数は、地域の開発に伴って急増し、現在1000名を数える。今後毎年100名規模で増え続け、近い将来、全校児童数1800名を超える大規模校になると試算されている。

2.3 インタビュー内容

「現在のA小学校をどのように見えていますか」という質問を最初に投げ掛け、協力者が自由に回答する非構造化インタビューを実施した。教員関係、子どもの様子、地域・保護者との関係、研究活動等について自由に語ってもらった。そこで出てきた話題に対して、調査者がテーマとの関連を意識しながら質問をし、深く掘り下げていった。

2.4 分析方法

本研究では、インタビューによる質的データから、「教員は学校の何を見ているのか」について探究することを目的としているため、木下(2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・ア

アプローチによる分析を行った。

本研究では以下のように分析を行った。① IC レコーダーに録音した音声から逐語録を作成し、熟読した。②内容と文脈の区切りに注意して、一つずつエピソードに分けた。③エピソードを比較検討し、バリエーションごとにまとめ、概念名を付け、ワークシートに記入した。④生成された概念を内容ごとに分類し、カテゴリー化した。⑤これを新たなカテゴリーが生成されなくなるまで繰り返した。⑥カテゴリーの定義について精緻化し、最終的なカテゴリーリストを作成した。

3. 教員が語る「見えない」とは何か

3.1 「見える」ことに伴う感情

まずは教員が学校の何をどのように見ているのか、それがどのような感情を引き起こしているのかを検討していく。

「現在のA小学校をどのように見えていますか」という質問に対して、教員の様々な語りが見られた。特に教員には、「違いの認識に伴う感情表出」が非常に多いという特徴が見られた。在籍1年目教員Kは、「学校の雰囲気は全然違うので、そこがやっぱり1番の戸惑いというか、驚いているところですね。」と語っている。在籍2年目教員Hは、「あのフットワークの軽さとか、僕がやりますとか、さっさっさと動く、姿を見ると、あーまたこれも違うわーと思って、さすがだなあっていうのは、ありますしー、そういう人間関係もすごいなあって。」と語っている。

A小学校に異動してきた教員は、今まで赴任した学校とA小学校とを比較しながら、学校の雰囲気や教員の言動の違いを認識することで、学校というものを捉えていることが見えてきた。そして、その違いを認識することで、様々な感情を表出していることが伺える。更にその感情は、全ての教員に同じように表出されるものではない。フットワーク軽く動く教員の姿を、素晴らしいと好意的に捉えたり、自分にはできないと悲観的に捉えたりするのである。教員の言動や仕事への姿勢に対する感嘆、敬意、驚き、戸惑い、気後れなどの感情表出が見られた（表2）。

在籍年数が長い教員も、同様に「違いの認識に伴う感情表出」が非常に多い。在籍6年目教員Cは、「やっぱり一生懸命やってる人と、そうでない人と、何か温度差があったりとか、なんかそれはやっぱり、最初からいるもんとの違いかなあって思ったりするところも、もちろんあるんやけど。」と語っている。在籍年数が長い教員は、以前のA小学校の様子や教員同士の

関係と、現在の状況とを比較しながら、違いを認識し、それに伴う感情を表出していることが伺える。しかし、異動してきた教員と比べると、具体的なエピソードよりも、「感覚」の違いや「温度差」というような抽象的な概念で語られることが多い。教員の言動や仕事への姿勢に対する驚き、疑問、戸惑い、不満、焦りなどの感情表出が見られた。

このように教員は、他の教員の言動や仕事への姿勢を見て、学校というものを捉えていることが見えてきた。そして、その違いを認識することで、様々な感情が表出されることが見受けられた。

表 2 違いの認識に伴う感情表出

教員群	比較対象	違いの認識	表出される感情
異動してきた教員 (H・I・J・K)	今まで赴任した学校 と A 小学校	学校の雰囲気 教員の言動 仕事への姿勢	感嘆、敬意、驚き、戸惑い、気後れ
在籍年数が長い教員 (C・D・E・F)	以前の A 小学校と現在 の A 小学校	教員の言動 仕事への姿勢	驚き、疑問、戸惑い、不満、焦り

3.2 「見えない」の4つのカテゴリー

教員の語りの中で特徴的だったのが、「見えない」という語りである。教員の「見えない」には様々な状態が存在し、「見えない」の4つのカテゴリー（表3）に分類することができる。

1つ目は「探求」というカテゴリーである。在籍1年目教員Kは、「もしかしたら自分の見えていないところで皆さん上手に抜いておられるのかもしれないんですけど。私の目からしたら、どれもみんな凄くやられてるって感じで。」と語っている。これは、仕事をする上で気を抜くことは必要で、どこかで気を抜いているはずであるが、それが「見えない」という語りである。「探求」とは、そこにあるものを知っていて、見ようとしているが見えない状態と定義した。

表 3 「見えない」の4つのカテゴリー

		認知	
		知っている	知らない
主体	見ようとしている	探求 見当たらない 見つからない	究明 分らない
	見ようとしていない	逃避 目を向けない 目に入らない	未知 まだ知らない 気付かない

2つ目は「逃避」というカテゴリーである。在籍6年目教員Dは、「人数とかクラス数とかも増えて、やっぱ見えない部分があったり、もう、自分の学年クラスに、必死やから、うん。よその学年の事まで、回らない、部分もあるんかなあ。」と語っている。クラス数が増え、自分の学級・学年を運営することに必死になり、他の部分が「見えない」という語りである。「逃避」とは、そこにあるものを知ってはいるが、見ようとしていないから見えない状態と定義した。

3つ目は「究明」というカテゴリーである。在籍2年目教員Hは、「うーん、どういう感じでここがスタートしたんだろうっていうのがすごく気になってたんです。子どもを見れば見るほど、なんかその不思議を探りたいというか。なんであそこまで自律的に動くんだろうか。」と語っている。この語りには、子どもの自律的な行動に非常に驚いている様子が伺える。何がそうさせているのか「見えない」が、きっと何かがあるはずだ、その不思議を探ってみたいと考えている。「究明」とは、そこにあるものを知らないが、見ようとしているのに見えない状態と定義した。

4つ目は「未知」というカテゴリーである。「未知」のカテゴリーは、その存在に気付いていないし、見ようともしていない状態であり、語りには一切登場しない。他の人には見えていいるが自分には見えていない、そもそも問題と捉えていないため、見ようともしていないなど、語りには登場しない様々な見えない状態が考えられる。「未知」とは、そこにあるものを知らないし、見ようともしていないから見えない状態と定義した。

このように、教員が語る「見えない」は、認知と主体の有無により「探求」「逃避」「究明」「未知」という4つのカテゴリーに分類することができる。

3.3 「見えない」がもたらす感情

では、教員が語る見えない状態は、どのような感情を引き起こすのだろうか。

在籍1年目教員Kは、「話す時間も大事なんですけど、話す以上に、やらないといけないことがたくさんあるので、どうしても合理的に、こう、できるだけ早く済ませることに、こう、目が行ってしまっていて、なかなかゆっくりと話すっていう機会が、うーん、無いのかな。」と語っている。この語りは、ゆっくり時間を掛けて話すことでお互いの見えていない部分を見ることができる可能性について言及している。しかし、やらなければならないことがたくさんあるという忙しさが、合理的に物事を進めなくてはいけないという意識に強く働き掛け、目を向けるべき対象ではないものに目が行ってしまうと感じていることが伺える。

それが「見えない（逃避）」という状態を生み出し、「不安」や「諦め」という感情を引き起こしている。

在籍6年目教員Dは、「もうなんか、誰がどんな感じかー、ツーツーで、みんな分かるみたいな感じから、やっぱ見えない部分とか、うん、あんましゃべらなくなってしまう、先生もいたりとかうん、あんまり知らんなあっていう風な方もいたり。うーん、やっぱしょうがないんでしょうけど、なんかちょっと寂しい部分もありつつかなと、思ってます。」と語っている。以前は、語らなくても分かり合えると感じていた関係の教員が多数いたが、人数が増え、話をしない教員が増えることで、「見えない」部分が生まれてくると感じていることが伺える。それが「見えない（探求）」という状態を生み出し、「不安」や「焦燥」という感情を引き起こしている。

更に在籍1年目教員Kは、「もっとなんか自由にやっていく中で、あっ、こんなんしてるんだーとか、あんなことあるんだとか言ってみたらいいんですけど、枠組みとか形があって、そこからこう入って行かなくちゃいけないので、なかなか難しいのかなあ。」と語っている。枠組みや形があることで、そこ

に入ることを強いられ、自由にやりながらきつと見つけることのできる何かを、見ようとしているが見えない状態が生み出されていると感じている。それが「見えない（究明）」という状態を生み出し、「不安」や「葛藤」という感情を引き起こしている。

このように見えない状態は、「不安」「諦め」「焦燥」「葛藤」という様々な負の感情を引き起こすきっかけとなることが見受けられた（表4）。

表4 「見えない」がもたらす感情

		認知	
		知っている	知らない
主体	見ようとしている	探求 不安 焦燥	究明 不安 葛藤
	見ようとしていない	逃避 不安 諦め	未知 ※表出なし

4. 「見えない」ものの認識と教員への影響

4.1 「見えない」ものから逃れるために行う教員の「回収」

見えない状態が生じる原因として、教員の「回収」という行為が影響していることが見えてくる。

在籍1年目教員Kは、「いや、なんでしょうねえなんか、普段のその教材研究の話1つとっても、そうだし他の先生の授業を見せてもらっても、なんかどこで気を、抜いてはるんやろうと思うぐらい、みなさんすごいやられているので、すー、すごいなあって感じですねー。」と語っている。必ず教員は、どこかで気を抜いているはずである。経験からそう感じてはいるが、その様子が見当たらないという語りである。教材研究の方法や授業を見せてもらうことで、気を抜いている姿に繋がるものを探そうとするが、そこには見つからない。周囲を見れば、他の教員が、気を抜かずに仕事をこなしているという状況が見えてくる。「見えない」状態は、当事者に不安を与える。その不安から逃れるために、「何人」かの教員の「授業や教材研究」に打ち込む姿から、「皆」が「全てのこと」に対して気を抜かずにやっているという姿を想像する。気を抜く姿が「見えない」のではなく、気を抜く人がいない状態へと「回収」することで、「見えない」不安から逃れようとする。

ではなぜ教員に「回収」が起こるのか。曾余田は「学校組織は曖昧さや不確実性に満ちている。こうした世界では、人々は不安に耐えることができず、意味、秩序、予測可能性を求める。」と述べている（曾余田、2000、146）。人は、「見えない」という曖昧さや不確実性に直面したとき、曖昧さを減らし、混乱を解決し、見えない状態を予測可能な状態へと「回収」していく。見えない状態によって生み出された不安という感情は、教員にとっては相当苦しいものである。「見えない」ものが何かを見ることでしか、根本的な不安の解消にはならない。それを見るためには、時間も労力もかかる。もしかしたら、それを見ることは、自分自身の実践を否定することに繋がるかもしれない。そこで教員は、「見えない」ものを見ようとするのではなく、予測可能な状態へと「回収」することで、見なくても良い状態を想像し、心の均衡を保とうとする。皮肉なことに、その「回収」という行為こそ、「不安」をより複雑な「焦燥」や「諦め」といった感情を引き起こす状態に、自らの手で追い込んでいくのである。

4.2 「見えない」を生み出す教員の共有

見えていたものが「見えない」ものによって変わっていく認識の変化が、教員の語りから見えてくる。

学校の組織文化について、今津は「当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常の教育活動に方向性を与え、問題解決や意思決定の枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成に働きかけるものである。そして、この学校組織文化

は形成され、伝達され学習されるとともに、変革され新しく創造されていく。」と定義している（今津、1996、153）。つまり、教員は学校の中には固有の組織文化が存在すると認識し、少なからずその影響を受けて日々の教育実践を積み上げていると言える。

在籍年数が長い教員は、一から学校を創り上げるという使命感を持って、全ての教育活動に全力で取り組んできた。子どもたちの健やかな成長と確かな学力の定着に向けて、全教員で議論し、進むべき方向やルール・枠組みを決定し、「試行錯誤のプロセス」を経て今のA小学校を創り上げてきた。大切にしていきたいことを守り続け、当たり前前に全教員が出来るようになることは、相当根気のいる作業であり、それを維持し、変化させ、守り続けることで、A小学校の組織文化を築き上げてきたのである。その「試行錯誤のプロセス」を経て、A小学校の組織文化は共有され、言葉で語らなくとも伝わる「自明」なものとなり、「感覚」として教員の意識下に根付くものとなった。

この「試行錯誤のプロセス」は、共有すればするほど、揃えれば揃えるほど、教員には見えなくなっているのである。在籍6年目教員Dの語る「いちいち全部こう確認して一、こうして行きましようみたいなんに一しなくてもなんとなくこう、感覚というか一、うーん、こうせなあかんあみたいなんで一、意識できてた。」という語りが、それを顕著に表している。いちいち全部確認しながら創り上げることで「自明」となった「感覚」のようなものは、言葉で語らないと異動してきた教員には伝わらない。目の前にいる子どもたちや教員の姿は見えても、理念や取組は表面化されても、それに至った「試行錯誤のプロセス」は見えない。しかし、その「試行錯誤のプロセス」の語りが、在籍年数が長い教員からは見られない。それどころか、語らずとも伝わる「感覚」として教員の中で周知され、「見えていた（自明）」ものが「見えない」ものへ、気付かぬうちに変化しているのである。

このように、学校の中での組織文化の共有は、強固に維持し、守り続ける意識が高まることで「感覚」という「自明」なものとして認識され、最も大切な「試行錯誤のプロセス」を、「見えない」ものへ押し込めるように働き掛けるのである。

4.3 「見えない」ものが「見える」ことで動く教員の感情

「見えない」という状態は、「不安」という負の感情を生み出す。しかし、常に負の感情を生み出しているわけではない。

在籍2年目教員Hは、「へえ。えーなにこのできた人たちは、とか思っ。そんな6年生に出会ったこと無かったので。だからやっぱりそういう教えが、今までの積み重ねがあっ

の、ことなんだよなあと。やっぱりすごいことしてるんだよなこは、って思っ
ている。今まで探し求めていた子どもの成長の「謎」を解き明かした感動が、語りには満ち
溢れている。更に在籍1年目教員Jは、「今までこうやってたんやなっていうような話を聞い
たら、やっぱりこうやった方がほうがいい、っていうか、こうやっていくんやなっていうよ
うなこと。A小学校はこうやってきたからこういう子らになってんねんやなって感じに思っ
てるから。」と語っている。今までこうやってきたという話を自らが聞くことで、目の前にい
る子どもの成長と、見えなかった「道筋」を繋ぎ合わせて実践を捉えることができ、その発
見が大きな正の感情を生み出している。

どちらの語りにも共通することは、「見えない」ものを見ようとして、それが明らかになっ
た時に、教員の感情は大きく動くということである。しかもその感情は、「謎」や「道筋」を
教え伝えられるのではなく、自らの関わりによる「発見」によってもたらされるというこ
とが、大きな特徴である。自ら関わるということは、当事者として関わることである。佐古
(1990)は、学校の組織文化における規範や価値の再構築は、トップダウン型の押し付けに
よって成り立つものではないと述べている。「見えない」ものがあるということを感じ、そ
れに目を向けるという行為を通して、教員は当事者としての学校への働き掛けを認識する。
そして、教員は、「見えない」ものが自らの働き掛けにより見えるようになったとき、非常に
大きな「満足感」と「充実感」を感じ取るのである。

5. 「見えない」ものに目を向けること

5.1 「見えない」と学校組織との関係

学校組織の特徴を示すモデルとして、ルース・カップリング理論がある。淵上(2005)に
よれば、ルース・カップリングとは、組織の外的な力に対して閉じられているとともに、外
的な力に対して柔軟であるという状態であり、学校は統合的側面を示した官僚制と、柔軟性
を示した専門的側面の両方を兼ね備えた組織であると指摘している。また、佐古(1990)
は、学校には組織体としての共通性や統合性を維持しようとする傾向と、教員の個性や多
様性を保持しようとする傾向が共存していることを、実証的に明らかにしている。このよ
うに、学校は様々な要因が絡み合うと同時に、官僚制と柔軟性、共通性と多様性という対照的
な性質の共存する、複雑な組織構造を成していることが理解できる。

また、学校現場では何が起こったか、なぜそれが起こったか、何が次に起こるかを、事前
に全て予測することは困難であり不可能である。曾余田は、「曖昧さや不確実性は、分析、問

題解決、意思決定についての合理的アプローチの基盤を危うくする。」と述べている（曾余田、2000、145）。不確実性を回避するために行う教員の「回収」という行為には、忙しさや枠組みといった学校の組織文化が影響を及ぼすだけでなく、最適な判断を常に求めるという社会からのまなざしも強く影響している。集団としての目標と秩序を維持しながら、不確実で流動的な子どもや保護者への対応を、学校は最適な判断として常に求められている。

このように学校には、学校組織の特殊性や、常に最適な判断を求められるという社会からのまなざしが強く影響している。つまり、学校の中にいる教員の、問題そのものを捉えるようとする行為に影響を及ぼす外部要因は、数多く存在していると言える。だからこそ、学校の中にある「見えない」ものに目を向けることは、学校組織を理解すること、学校の在り方を見つめ直すことに繋がるのである。

5.2 「見えない」ものと教員の専門性

教員が専門職として成り立つ上で重要なことは、当事者性である。いかに当事者として問題に向き合うか。自らの手で問題を認識し探究していく場が学校の中に存在するのか。自ら問題を捉え、それを解き明かすプロセスにこそ、教員としての専門性が存在する。

学校現場には、語られない「試行錯誤のプロセス」がある。それは共有という本来学校で求められるべき行為により無意識的に隠された産物であり、それを教員自らが関わり解き明かすことによって、やりがいや生きがいを感じるきっかけになる。つまり、学校の中にある「見えない」ものは、教員に「不安」や「焦り」という負の感情を与えると同時に、それを解明することで得られる教員の満足感やモチベーションを保つ鍵となり得るのである。

また、学校固有の組織文化は、異動してきた教員にとっては息苦しさや働きづらさを感じるものであるかもしれない。しかしその組織文化こそ、日常の教育活動に方向性を与え、教員の凝集性や一体感の醸成に働き掛けるとともに、問題解決や意思決定の枠組みを提供する、学校を動かす原動力となり得る。つまり、学校が求められる共有は、不確実で不安定な教員の意思決定を助ける羅針盤として働くと同時に、それが進むことで「見えない」ものを生み出し、「焦燥」や「諦め」というより強度な負の感情を生み出す二面性があることを肝に銘じておかなければならない。

学校の中にある「見えない」ものを見るという行為は、学校組織に自ら働きかける当事者性を付与するだけでなく、それを解き明かすことで得られる喜びや、専門職としての学びを提供するのである。

5.3 「見えない」ものに目を向けるということ

最後に、学校の中にいると「見えない」ものに目を向けることは、教員にとってどのような意味があるのかを考えてみたい。

学校とは何か、教育とは何か。コロナ禍の中、学校の在り方そのものを問われている私たちにとって、今何が必要なのだろうか。問題に対処する力を教員に求めるだけでは、その問いに答えることはできない。教員は何に目を向けているのか、何を見て、何を見ていないのかという現実を、学校の中にいる教員が常に認識する必要がある。子どもたちのため、社会のためという言葉に当てはめて状況を捉えるのではなく、現実そのものに目を向け、その枠組み全体を捉え直す思考が重要なのである。

竺沙は、『『一元的操作モデル』の呪縛から自由になること（菊池）、制度的な語彙をアンラウンすること（水本）は容易なことではない。それを可能にするのは、日常に流されるのではなく、日常の営みを相対化し、リフレクションすることにより、それまで見えていなかった現実、現象を捉えようとする営み、思考である。』と述べている（竺沙、2020、35）。教員にとって、学校という枠組みから自由になるためには、自らの存在、立ち位置を厳しく見つめ、常にリフレクションしながら教育研究を進めていかなければならない。「見えない」ものに目を向け、意識して向き合うこと、そうした行為に対して自らが感じる認識そのものを見つめることが、学校という枠組みから自由となる手掛かりとなり得る。「見えない」ものを自覚し、「見えない」ものを見ようとする行為こそ、教員が専門職として自立し、様々な問題に立ち向かい、教育活動の更新と改善を図る実践そのものであると言える。

そこには、今まで見えていなかった「未知」の領域がきっと存在しているはずである。「未知」の領域に目を向けるためには、まずは教員の自由な語りに耳を傾けなければならない。

「未知」の領域には、私たちがまだ気づいていない学校の抱える問題や、子どもたちの苦悩が蠢いているのかもしれない。またそこに目を向けることで、教員の生きがいや、これからの学校が目指すべき道筋が見出せるかもしれない。学校の中にある「未知」の領域は、学校の中にいる教員にしか「見えない」ものなのである。

参考文献

- ・ 今津孝次郎（1996）『変動社会の教員教育』名古屋大学出版会.
- ・ 菊池 栄治（2016）「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方」『日本教育経営学会紀要』第 58 号、13-23.
- ・ 木下 康仁（2007）『ライブ講義M-G T A 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- ・ 木下 康仁（2007）「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M - G T A）の分析技法」富山大学看護学会誌 6（2）、1-10.
- ・ 佐古 秀一（2000）「教育経営研究における文化志向型リーダーシップ論の位置と課題」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡(シリーズ教育の経営 5)』玉川大学出版部、153-170.
- ・ 佐古 秀一（1990）「学校組織の構成次元抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要』5、321-336.
- ・ 曾余田浩史（2000）「組織風土・文化論」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡(シリーズ教育の経営 5)』玉川大学出版部、136-152.
- ・ 竺沙 知章（2020）「教師の成長プロセスと教職大学院の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、29-36.
- ・ 淵上 克義（2005）『学校組織の心理学』日本文化科学社.
- ・ 水本 徳明（2017）「学習観の転換と経営管理主義の行方ー公教育経営における権力様式に関する言語行為論的検討ー」『教育学研究』第 84 巻、第 4 号、398-409.