

# 教員のチーム・チームワークに関する概念の整理と再定義

Review and redefinition of the concept of teacher teams and teamwork

中 井 悠 加

(保育教育学科)

米 沢 崇

(広島大学大学院人間社会科学研究所)

キーワード：教員、チーム、チームワーク、チームワークプロセス

## 1. 問題と目的

社会的・個人的な価値観や様々なシステムが複雑かつ多様化する現代において、学校教育をとりまく課題も絶えず変化し、予測不可能な日々が続いている。そのようななかでも適切かつ効果的な教育を営み続けるために、学校現場には常に新たなことへの挑戦や改革が日々求められている。その教育効果を高め促進するためには、教員のチームワークが不可欠である。平成 24 年 8 月の中央教育審議会答申においても、これからの教師に求められる資質能力の一つとして「同僚とチームで対応する力」の必要性が唱えられているが、近年においてより一層高まっているといえるだろう。

チームとして働くことやチームワークの重要性については、様々な職業を対象にすでに研究が展開されてきている（山口，2008；相川他，2012；三沢他，2009）。しかし、教員を対象としたチームワーク研究は、その重要性についての理解は得られているものの、ほとんど議論されてきていないに等しい。その要因の一つとして挙げられるのが、教員集団を対象とした際の「チーム」は何を指してそう呼ぶのかという定義の不確かさである。定義が不確かであることは、同時に教員がチームを組織したといえる要件、そのチームがいかに教員集団としての成果を上げることができたかというチームワークの効果性、そこで求められる教員個人のチームワーク能力を捉えるための指標を定めることを難しくしている。このような状況のなか、三沢他（2020）は教員のチームワークの構成要素を捉えるために因子構造を吟味し、「相互調整」、「職務の分析と明確化」、「知識と情報の共有」といった下位概念を明らかにした。しかし、そこで基礎として使用された尺度は主に看護師等の他職種・他業種を対象に作成されたものが中心であり、学校における教員のチームワークの特性を取り入れきれていないという課題を残している。

国外に目を向けると、同様に教員を対象とした「team」や「teamwork」の定義が定められていないことが多く指摘されている（Smith, 2009; Vangrieken et al., 2013; Chantahai et al. 2015）。つまり「チーム」や「チー

ムワーク」という概念が元は英語であることとは無関係に、教員を対象とした場合に定義しにくい何らかの要因があることを意味する。とりわけ、オランダをフィールドとしている Vangrieken et al. (2013; 2015; 2016; 2017) は、team や teacher team という言葉の意味を明確に定義している研究がほとんどないこと、とりわけ「team」には誰が参加し、何が含まれているのかを明確にせずに研究が進められてきたことを指摘している (Vangrieken et al. 2013, p.89)。そして、教員集団の特性が要因となって従来のチーム理論から学校・教員が除外されてきたことを疑問視し、継続的な研究によって教員特有の「team」を捉えようとしている。

それらの議論の背景とその課題、さらにその周縁に位置する諸理論から得られる知見は、日本国内での教員のチームやチームワークを捉える枠組みを新たに構築する可能性をもち、教員のチームワークの質的向上をもたらす手がかりになることが期待される。そこで本稿では、教員のチームやチームワークを対象とした国外の文献を収集・整理することで、国際的な視座における教員のチームおよびチームワークに関する概念を改めて定義することを目的とする。

## 2. Team, Teamwork の概念

### 1) 教員の「team」概念をめぐる議論

Cohen & Bailey は、Hackman (1987)、Guzzo & Dickinson (1990)、Sundstorm et al. (1990) などの研究に基づいて「team」を定義しており (p.241)、Vangrieken et al. (2015) は、その定義を支持して次の6要素にまとめている。①相互依存の関係にあること②結果に対する責任が共有されること③自分を他者からも見られる社会的実体と見なすこと④社会システムに個人が組み込まれていること⑤組織の境界を越えて管理されること⑥個人の集合体であること (pp.24-25)。このように定義されて以降、その定義に含まれる6要件を満たす集団を「team」と見なすことで単純な個人の集団である「グループ」と区別して捉えることを可能にしてきた。

しかし、これらの6要件を満たすもののみを「real team (本当のチーム)」と見なすことは、逆に教員を対象とした集団の多くが「チーム」に当てはまらなくなり、チームやチームワーク研究から教員集団が除外されることがしばしばであった (Vangrieken, et al. 2013; 2015 ; 2016; 2017; Bouwmans et al. 2019)。それには教員集団の多様で複雑な職務特性が関係していることが指摘されており、例えば、Park & Henkin (2005) は、教師チームを①学校運営チーム (Governance teams)、②指導チーム (Instructional teams)、③計画チーム (Planning teams) の3種類に区別している (p.465)。さらに、Smith (2009)は、学校に存在するチームとして次の8種類に整理した (p.85)。

1. 管理チーム (management teams)
2. 指導チーム (instructional teams)
3. 教科間チーム (interdisciplinary teams)
4. 担任チーム (pedagogic teams)
5. 情報提供チーム (informational teams)
6. 補助チーム (instrumental teams)
7. 感情支援チーム (emotional team)
8. 評価・改善チーム (appraisal teams)

また Vangrieken et al. (2013) は教員について、これらの学校に存在するチームの種類の多様性に加えて、タスク (マネジメント・指導・問題解決・教育学・サービス・学校改革・学習など)、教科、学年、時間といった、チームを編成するための用件が複雑に混在する職業であること、さらにそのなかでも、核となる職務 (学習指導や学級経営など) はそれぞれの教室に分かれる個人作業を中心とする「卵殻式 (Egg-crate school)」(Vangrieken et al. 2017, p.13) であることが、学校における「real team」が編成されにくい要因であると述べる。さらに Bouwmans et al. (2019) は、「教師は互いに協力し合うが、その協力は仕事のスケジュールや授業で使用する既存の教材などの実務的な事柄の議論に限られる傾向があり、例えば、授業の指導法を議論したりイノベーションのための新しいアイデアを開発したりするなど、より深いレベルの協力は限られる傾向がある」(Bouwmans, et al. 2019, p.858) と指摘する。

こういった状況をふまえて、Vangrieken et al. (2013; 2017) は教員チームを「時間、文脈、チーム編成などによって動的に変化する社会システム」(Vangrieken et al. 2017:9) とみなすことで、そこに存在する「teamness (チーム性)」(Cohen& Bailey, 1997, p.279) の度合いを測定しようとした。そのために導入された概念が「チーム実体性 (team entitativity)」(Vangrieken et al. 2013, p.87) である。これは Campbell (1958) が、「ある個人の集合体が実体や集団としての性質をどの程度もっているかを評価する」(p.17) ものとして提唱した「entitativity (実体性)」の概念に基づいてつくられたものである。Vangrieken et al.は、教員チームをこの「real team」と完全な個人の連続体の上を推移するものととらえており、その推移の度合いを以下の特徴で測定しようとして探究を行っている (Vangrieken et al. 2017, pp.6-8.)。

- ・ 目的と責任を共有する度合い
- ・ タスクについての結束性、チームの一員としての結束性
- ・ タスクについての相互依存関係、結果についての相互依存関係

Vangrieken et al.の一連の継続研究では、これら三つの特徴を軸に、オランダの VET カレッジ (Vocational Education and Training Colleges) を対象と

して教員の「チーム実体性」の測定が試みられている。しかし現時点では、他の国や校種、職業などにも援用可能なものなのかどうかは未検証である。

## 2) 教員の「teamwork」概念をめぐる議論

「teamwork」という語の定義は、Chantahai et al. (2015) が指摘するように、様々につくられ、「team」と同義のように扱う文献も見受けられる。そのなかでも、先の「team」の概念における Cohen & Bailey (1997) がそうであったように、「teamwork」において多くの文献の拠り所になっているのは Salas et al. (2000) による「効果的なチームプロセス（すなわち、チームワーク）」(Salas et al. 2000, p.40) という定義である。そこで鍵になるのが「プロセス」である。また Smith (2009) の「コミュニケーション、コラボレーション、目的の相互関連性、チーム固有のコンピテンシーの発揮に依存する一連の行動と相互作用のスキル」(pp.75-76) という定義や、Galtes et al. (2015) の「タスクの2つの側面、すなわち不確実性と相互依存性」(p.50) という定義のように、「相互依存性 (interdependence)」もしくは「相互関連性 (interconnectedness)」といった共通の語が見受けられる。この2側面からのキーワードからは、「teamwork」という概念が動的 (dynamic) で変化し得るものとして捉えられようとしている傾向を窺い知ることができる。

「チームワーク」については、Salas の研究をベースとして日本でも山口他 (2008)、三沢他 (2020)、稲川他 (2016) によって研究が進められてきている。特に教員を対象とした研究として草分け的な文献である三沢他 (2019;2020) では、「チーム」よりも「チームワーク」に焦点が当てられていることが特徴的である。しかし冒頭で指摘した通りこれらの先行研究は、教員集団という特殊な職業における「チームワーク」の実態を捉えきれていないという課題を残している。これは、先に示したような集団内の動的な「相互作用」「プロセス」を見取ろうとする以前に、教員チームという特殊なチームを捉えることを可能にする「チーム」の定義が確立していないからではないかと考えられる。

それは、「team」の定義についての先行研究においても多く指摘されてきたことと合致しており、日本国内でも同じように「チーム」を動的な連続体、つまりチーム実体性 (team entitativity) で捉えることにより、教員間で生じる様々な「チーム」の効果的なプロセス、つまり「チームワーク」を捉えやすくなる可能性を指摘できる。しかし、「チーム実体性 (team entitativity)」は Vangrieken を筆頭に研究チームによって考案された新しい概念である。さらにそれらの研究では teamwork という用語は使われない。そこで、team と teamwork の関係をつなぐ可能性のある「プロセス」がどう論じられてきたのかを概観する。

### 3. Team process, Teamwork process の概念

教員チームに関する文献において、「process」は様々な側面を指して使用されている。例えばチームの編成プロセス (teaming process)、チームの発展プロセス (team development process) などに焦点をあてる研究 (Crow et al. 2000; Cheng et al. 2009) や、定義を確立させたりその例を特定したりすることなく「team」に関する何らかの動的な現象を説明する際に使用されることが多い (Cohen & Bailey 1997; Scriber et al. 2007; de Jong et al. 2007; Vangrieken et al., 2015)。これは、Vangrieken et al. (2013) が指摘した「team」の定義をめぐる状況とほぼ同じと見なしてよいだろう。こうした文献のなかでも、「team process」を意識的に定義した上で論を展開する Smith (2009) および Costa et al. (2014) は、どちらも Marks et al. (2001) を支持している。

Marks et al. (2001) は、Common-Bowers et al. (1995) を中心とした先行研究のチーム理論をもとに、「team process」「teamwork process」を以下のように定義している (Marks et al., 2001, pp.358-359)。

- ・ 目標を達成するためにタスクワークを組織化する相互依存的なチーム活動
- ・ チームのインプット (資源) を意味あるアウトカム (成果) に変換する手段

ここでは、「team process」と「teamwork process」が明確に区別されたり、同義のものであると意識されたりしているわけではなく、混同する形で使用されている。そのため本研究では、同じものを指すと捉え、すべて「team/teamwork process (チームワークプロセス)」と表記する。この定義をふまえて Marks et al. は、team/teamwork process (チームワークプロセス) を評価するためのタキソノミーを作成しており、それは次の3階層からなる構造をもっている (p.363)。

1. 移行プロセス (transition process) : ミッション分析、目標特定、戦略策定
2. 行動プロセス (action process) : 進捗状況の確認、システム・モニタリング
3. 対人関係プロセス (interpersonal process) : モチベーションと信頼関係の構築、感情管理、摩擦管理

Smith (2009) は、このタキソノミー (Marks et al. 2001; Pineda & Learner, 2006) を用いて理科教員にインタビューを行ったところ、3つのうち「移行プロセス」「行動プロセス」がほぼ欠落していることを見出している (表1)

「対人関係プロセス」についても、ほぼ教員には識別されていないに等しい。つまりここでも、教員以外を対象とする「real team」がもつ特徴に教員集団が当てはまらないことが指摘できる。これまでの教員チームを対象とした実証的な研究 (Geijsel et al. 2009; Runharret al. Thoonen et al. 2011; Beverborg et al. 2015) では、「移行プロセス」や「行動プロセス」に焦点化し、team/

表 1 チームプロセスの詳細と教員チーム

プロセス	チームプロセスの詳細	教師チームの識別
移行	チーム目標の設定	欠落
	チームのルールやガイドラインの策定	欠落
	役割と責任の明確化	欠落
	チームメンバーの専門分野の見極め	欠落
行動	進捗管理	欠落
	メンバーの行動調整	評価項目や新しいプログラムの開発を除き、欠落
対人関係	意見の相違への対応	摩擦(conflict)を認識するのみ
	モチベーションの喚起	あらわれない
	メンバー同士の感情への対応	社会的グループのみで識別

Smith, 2009, p. 212 より 稿者作成

teamwork process (チームワークプロセス) の主要な要素を「ゴールの相互依存性 (goal Interdependence)」や「タスクの相互依存性 (task Interdependence)」などに絞った研究が行われる傾向にある。一方で、少ないながらも教員チームにも援用できる可能性のある「対人関係プロセス」に焦点を当てた研究も見受けられる。

例えば Dionne et al. (2004) は、開発されたタキソノミーの階層のうち、「対人関係プロセス」に着目している。Dionne et al.は、チームがその機能を発揮することを意味する「team performance」について、Marks et al. (2001) の「team process」の定義を下敷きにして、インプット (資源)・プロセス・アウトカム (成果) の段階で捉えようとした。さらに、インプットとアウトカムはチームの種類によって利用可能性が異なるため、チームの業種が異なっても援用できるプロセスのみに焦点化した。そして、Marks et al.の示した「移行プロセス」「行動プロセス」「対人関係プロセス」のうちどんなチームにも必ず存在するのが「対人関係プロセス」であると考え、それは「結束 (cohesion)」「コミュニケーション (communication)」「摩擦管理 (conflict management)」の3要素で成り立つと定義した (Dionne et al. 2004, p.180) (表 2)。

表 2 teamwork process 構成要素

要素	要素の定義
結束	<ul style="list-style-type: none"> <li>メンバーがそのチームにどの程度留まろうとするか</li> <li>満足度、生産性、メンバー間の相互作用</li> </ul>
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>傾聴の強化、提案に対するオープンさ、迅速で適切なフィードバック</li> </ul>
摩擦管理	<ul style="list-style-type: none"> <li>どのように問題を管理、制御、解決するか</li> <li>メンバーに代替的視点を与え、創造性(意思決定や問題解決)に向けた刺激を与える</li> </ul>

Dionne, et al. 2004, p.181-182 より 稿者作成

Dionne et al. (2004) の研究は教員を対象としたものではないが、先述したように、どのような業種でも、つまり業種が特殊でもそのパフォーマンスを評価できるように「対人関係プロセス」に焦点を絞っている。そのため教員にも援用することを可能にしているのである。これによって、教員チームもチーム研究の射程に入り、教員を対象とした研究は、この対人関係プロセスに焦点化することで、「チーム」としての特徴や機能、課題などを析出することを可能にした。そのような考察が進められることで、先に触れた team/teamwork process (チームワークプロセス) を扱う諸研究のなかで欠落していると指摘された「移行プロセス」や「行動プロセス」を生み出すための鍵を見出す可能性が示唆される。

以上のことから、「対人関係プロセス」に焦点を当てるのが教員チームの team/teamwork process (チームワークプロセス) を向上させる鍵となると考えるならば、この「対人関係プロセス」を対象として研究を展開するのが適切だと考えられる。

#### 4. まとめ

##### 1) 各概念の定義についてのまとめ

本稿では、主に英語圏における「team」という語をめぐる議論を概観してきた。この成果を踏まえて、Cohen & Bailey (1997) の示した「real team」を目指すよりも「teacher team」として最適な成果を上げるための教員のチームのあり方を見出す研究に展開することを見据え、表3の通り定義することを提案する。

まず、教員のチームがチームとして成立するための要素【teamの定義】として、目的の共有・結束・タスクや成果に対する相互依存性という、Vangrieken et al. (2013) による「チーム実体性 (team entitativity)」の3要素を支持する。しかし、Vangrieken らが提唱するこの「チーム実体性」は、これら3つの度合いを測ることで「チーム性 (teamness)」を特定しようとしているが、

表3 本研究における各概念の定義

<b>team (チーム)</b>
時間、文脈、チーム編成などによって動的に変化する社会システムであり、目的の共有、結束、タスク・成果に対して相互依存性を有する集団のこと
<b>teamwork = team process (チームワーク/チームプロセス)</b>
目的を達成するための相互依存的なチーム活動であり、インプット(資源)を意味のあるアウトカム(成果)に変換する手段。ゴール共有・タスク管理・対人関係の3要素からなる
<b>Interpersonal process (対人関係プロセス)</b>
協力的環境のなかで存在する協調的な問題解決プロセスのことであり、チームプロセスのなかでも対人ベースのプロセスに焦点が当てられる。結束(チームに留まりたいとする満足度や生産性、相互作用)、コミュニケーション(傾聴、提案へのオープンさ、迅速・適切なフィードバック)、摩擦管理(問題の管理、制御、解決による代替的視点の提供)の3要素から成る

それぞれの要素の度合いの測り方はすでに述べた通り未だ不明瞭である。

つづいて、その手がかりとなるのが、team/teamwork process（チームワークプロセス）のなかで具体的に起きているものを記述できる Marks et al.（2001）の定義を支持する【team/teamwork process の定義】。目的を共有するためには、自分たちに課されたミッションを分析したり、何が目標なのかを特定したりする必要がある。そして、タスク・成果において相互依存性であるということはつまり、互いにその都度タスクの進捗を確認したり、目的の達成のために必要なものが何かを確認・共有し合うことが求められる。それはタスクの結束性にもつながる。当然、それらを可能にするのは良好かつ効果的な対人関係プロセスであり、それに含まれるモチベーションや信頼関係の構築、感情調整や時に生じる対立・葛藤などの摩擦（conflict）を管理することはその他の要素にも大きく影響をもつ。

さらに掘り下げると、その対人関係プロセスにはメンバーとしての帰属意識を基本として、円滑な人間関係を維持するだけでなく、時にぶつかり合い摩擦が生じることによる生産性・創造性の向上も視野に入れられることが分かる【interpersonal process の定義】。これら各定義の要素間がもつ上記のような関係は、図1のようになるだろう。

すでに述べたように、教員チームには対人関係プロセス以外の移行プロセス、行動プロセスの存在を確認できず（Smith, 2009）、対人関係においても、摩擦が生じたということを知ることができるのみであり、例えばその制御や解決、それによる代替的視点の獲得など、生産的なものとしては存在していない傾向がある。それは、「卵殻型」とされる学校教員文化の特徴に起因するものであると考えられる。

しかし、このように教員集団が「team」として機能していない／しづらい、という現状を明らかにしたこと、またその原因となっている欠落要素、つまり「教員チームの課題」を見出してきたことは、「教員チーム研究」をわずかに一歩進めることにつながると考える。つまり、これまでのチーム研究から教員

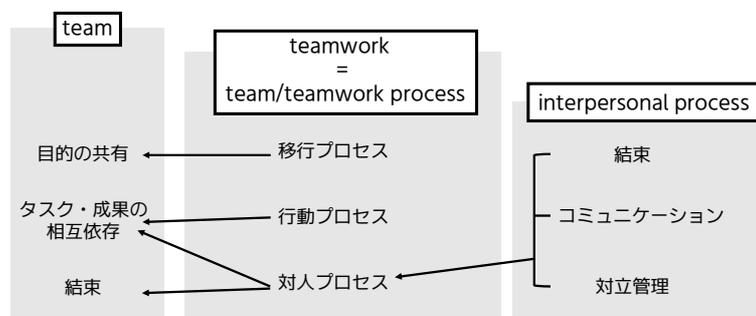


図1 各定義の要素間の関係

集団が「チームではない」と見なされ除外されてきたという状況を脱する可能性を見出したことは間違いない。

## 2) 今後の課題

学校現場におけるチームやチームワークに注目が集まっている日本において、教員チームの機能や特徴、効果の向上を目指した議論がますます必要になってくるのはすでに冒頭で述べた通りである。その検証の前提として、学校における教員のチームワークの特性を取り入れきれていないという課題を克服し、まずはチームワークをめぐる議論の俎上に教員チームをのせることをめざす必要がある。そのために、本研究で整理したような *team* や *team/ teamwork process* (チームワークプロセス) の定義をふまえて、対人関係プロセスを中心としながら、移行プロセス、行動プロセスといったチームワークプロセスも捉えようとした実証的な調査研究を展開していくことが求められる。

具体的には、先行研究において教員チームのチームワークプロセスの重要性を踏まえ、チームワークプロセスを促進する組織的条件や個人的要因についても検討されている (Geijsel et al. 2009; Runhaar et al. 2010; Beverborg et al. 2015)。組織的条件の代表的な例が変革型リーダーシップ (*transformational leadership*) であり、これはチームワークプロセスの促進に正の関連を示していると報告されている (Dionne et al. 2004; Geijsel et al. 2009; Runhaar et al. 2010; Thoonen et al. 2011; Beverborg et al. 2015)。これらの知見を土台とし、今後は、変革型リーダーシップや同様に注目されている分散型リーダーシップ (*distributed leadership* : Leithwood et al. 2008 ; Louis et al. 2010) と教員チームのチームワークプロセスとの関連についても調査研究等で実証的に検討していきたい。また、個人的要因では、学校・教師以外を対象とした先行研究も含めると、チームに対する心理的安全性、チームワークに対する自己効力感などがチームワークプロセスを促進する要因として挙げられている (Tasa et al. 2007; Vangrieken et al. 2016)。こうしたチームワークに対する個人的要因とチームワークプロセスとの関連について検討することも課題として残されている。

最後に、今回はハンドサーチによって収集した文献からのみの考察にとどまっていることも指摘しておきたい。そのため、英語圏の *team* 研究を網羅したとは言えず、結論として導き出した見解自体に偏りがある恐れは否めない。例えばシステマティックレビューの手法を用いるなど、今後は文献収集方法を再考する必要もある。

## 【付記】

本稿は、JSPS 科研費 挑戦的研究 (萌芽) 「学校組織・教員のチームワーク

に関する研究」(課題番号：20K20834)(研究代表者：米沢崇)の助成を受けたものです。

**【参考・引用文献】**

- 相川充・高本真寛・杉森伸吉・古屋真(2012) 個人のチームワーク能力を測定する尺度の開発と妥当性の検討 社会心理学研究, 27 (3), 139-150.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Beverborg, A. O. G., Slegers, P. J. C., & vanVeen, Klaas. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and team work matter?. *Teaching and Teacher Education*, 48, 22-33.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(5), 856-878.
- Campbell, D.T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science*, 3(1), 14-25.
- Chantathai, P., Tesaputa, K., & Somprach, K.(2015). Development of Effective Teacher Program: Teamwork Building Program for Thailand's Municipal Schools. *International Education Studies*, 8(9), 138-147.
- Cheng, L. P., & Ko, H. K., (2009). Teacher-team development in a school-based professional development program. *The Mathematics Educator*, 19(1), 8-17.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E., (1997). What makes team work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management.*, 23(3), 239-290.
- Costa, P. L., Passos, A. M., & Bakker, A. B.(2014). Team work engagement: A model of emergence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(2), 414-436.
- Crow, G. M., & Pounder, D. G. (2016). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216-254.
- de Jong, S. B., Van der Vegt, G. S., & Molleman, E. (2007). The relationships among asymmetry in task dependence, perceived helping behavior, and

- trust. *J Appl Psychol*,92(6), 1625-1637.
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2),177-193.
- Galtés, R., Tomás, M. (2015). Conditioning factors and opportunities for teamwork. A case study from a Catalan university. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 25-54.
- Guzzo, R. A. & Dickinson, M.W., (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47: 307-338.
- Hackman, J. R., (1987). The design of work teams. Pp. 315-342 in J.W. Lorsch (ed.). *Handbook of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Louis, S. K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K.(2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*. 21(3). 315-336.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J.,(2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*. 28 (3). 356-376.
- 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 (3), 219-232.
- 三沢良 (2019) 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, 171: 23-38.
- 三沢良,・森安史彦,・樋口宏治 (2020) 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－. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63-77.
- Park, S., & Henkin, B. A. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479.
- Pineda, R. C., & Lerner, L. D. (2006). Goal attainment, satisfaction and learning from teamwork. *Team Performance Management: An International Journal*, 12(5/6), 182-191.

- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154-1161.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2016). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Smith, G. (2009). *Science teachers' conceptions of teams and teamwork*, Submitted in fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, Queensland University of Technology.
- Sundstorm, E., Demeuse, K.P., & Futrell, D. (1990). *Work Teams: Applications and effectiveness*. *American Psychology*, 45: 120-133.
- Tasa, K., Taggar, S., & Seijts, H. G. (2007). The Development of Collective Efficacy in Teams: A Multilevel and Longitudinal Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(1). 17-27.
- 山口裕幸 (2007) チーム・コンピテンシーと個人のチームワーク能力. 教育テスト研究センター第1回研究会報告書. 1-14.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Vangrieken, K., Boon, A., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Group, team, or something in between? Conceptualising and measuring team entitativity. *Frontline Learning Research*, 5(4), 1-41.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 275-298.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Beyond individualism and isolation in schools: What types of teacher teams are therein schools? Or can we merely speak about groups? *Frontline Learning Research*, 1(2).
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.