

# 教員の働き方改革の行き詰まりの中での 「子どものため」教員文化読み替えの必要性 — 教員のリーダーシップ、自律性、意思決定力を 組織改革に向けるために —

千葉 聡子\*

## The Need to Reinterpret the “For the Children” Teaching Culture in Light of Stalemate Changes in Working Patterns of Teachers: Channeling Teacher Leadership, Autonomy, and Decision-making Ability toward Organizational Change

Akiko CHIBA

**要旨** 教員の働き方改革に関する答申が2019年に中央教育審議会から示されたが、答申からは、教育政策が「教育条件整備」から「学習条件整備」へと移行する中で教員増員は困難であること、その中で課題を解決する方向として学校組織をジョブ型に変えていく必要性が読み取れる。本稿では、このような状況下で必要とされる、組織変革のための教員のリーダーシップや意思決定の力の現状を、TALIS2018とコロナ禍で発出された学校休業要請下での教員の様子から示した。また教員の働き方の現状は、教員の労働者としての権利の問題だけでなく子どもの学習する権利保障の問題でもあることから、「子どものため」という教員文化が向かう方向の転換の必要性を提案した。

**キーワード**：教員の働き方改革答申 組織変革と教員文化 リーダーシップ TALIS2018  
コロナ禍での学校休業要請

### 1. 中教審答申が示す教員の働き方改革の限界

#### (1) 本稿の目的

教員は日々の授業や児童生徒とのやりとり、また同僚との関係の中で、常に意思決定を行っている。特に授業場面に代表される児童生徒との関係においては予測できない事態が生じるのが通常であり、「子どものため」を基準として、教員による短時間での意思決定は日常的に行なわれている。また教員が意識しているとは限らないが、そ

の決定には子どもたちの人生を大きく左右するものも含まれる。その点で、教員という仕事は重大な決定を行う仕事だということができる。しかし学校組織、学校教育制度等に対して教員はどのような決定の力を持っているのであろうか。個々の教員の声は、学校という組織を運営するに際しては、どのくらいの大きさを聞こえているのだろうか。

現在のわが国の学校教育をめぐる最大の課題の一つが、教員の働き方の問題であり、課題として意識されるようになって久しい。「文部科学白書」

\* ちば あきこ 文教大学教育学部教職課程

では、2019年度から1節を割いて教員の働き方を記述するようになり、2020年度、2021年度の白書にも2019年とほぼ同様な記述が見られる。2019年度の白書を見ると「学校における働き方改革の推進」と題された節の冒頭で、「教職員に対する多様な期待は、長時間勤務という形で表れており、教員勤務実態調査（平成28年度）の集計でも、看過できない教師の勤務実態が明らかとなりました。教育を支える教師の長時間勤務の是正は待ったなしであり、意欲と能力のある人材が教師を志さなくなり、我が国の学校教育の水準が低下することは、子供たちにとっても、我が国や社会にとってもあってはならないことです」（文部科学省 2020:122）と述べられており、教員の長時間労働に対する危機意識を担当行政である文部科学省が強くもっていることがわかる。

この現状認識の背景には、2014年にOECD「国際教員指導環境調査（TALIS2013：Teaching and Learning International Survey2013）」により日本の教員の長時間労働の現状が数値をもって示されたことがある。以前から教員の働き方の課題は指摘されていたが、OECD諸国等との比較によって明るみになった日本の教員の長時間労働に対して、文部科学省も2017年4月に「第2回教員勤務実態調査」を実施し、同年、中央教育審議会に教員の働き方改革の総合的な方策を諮問することになった。この諮問を受けて、中央教育審議会は2019年1月に「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、「働き方改革の総合的な方策答申」）を発表した。待ったなしとあってよい教員の働き方改革に対して、どのような答えを審議会が提示するのか、期待をもって待たれた答申であった。

しかし答申では、勤務時間管理の徹底と勤務時間・健康管理を意識した働き方改革の促進、学校及び教師が担う業務の明確化・適正化、教師の勤務の在り方を踏まえた勤務時間制度の改革、学校

における働き方改革の実現に向けた環境整備、などが提案されたものの、「教師の勤務の在り方を踏まえた勤務時間制度の改革」については、多忙問題の中核にある給特法（正式名称は「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」）維持が示され、問題解決の困難さを再確認することになった<sup>1)</sup>（中央教育審議会 2019:46）。

## （2）「働き方改革の総合的な方策答申」の評価

中央教育審議会初等中等教育分科会「学校における働き方改革特別部会」の部会長である小川正人は、この「働き方改革の総合的な方策答申」の評価と課題について述べている。

まず、教員の大幅な増員が改善方策として位置づけられなかった理由について、第1に、教員の大幅な増員には膨大な追加財源を必要とするため政治的に極めてハードルが高いこと、第2に、近年の政府の教育政策の優先順位が、供給サイドではなく受給サイドに移行していることがあると述べている（小川 2020:227-8）。

後者について簡単に説明すると、現在の教育政策は、教員定数改善等ではなく家庭・子どもに直接的に新規施策や予算拡充が図られているということ、言い方を変えると「教育条件整備」から「学習条件整備」へと移行したのである。この移行の理由の一つ目は、少子化の中で学校教育は量の拡充政策の時期は終わったということ、二つ目が、教育活動が学級を基盤とした「集団」ベースから「個」のニーズを尊重する段階に進んできたこと、三つ目が国民にアピールしやすい教育政策が選択されるようになってきたことである。「教育条件整備」から「学習条件整備」への移行例としては、2009年に民主党政権が行った高校授業料無償化があげられるが、その後、2019年に消費税率2%アップによって生まれた財源の一部を、官邸の意向により財務省の当初計画を変更して幼児教育と高等教育の無償化に当てたこともあげられるとしている。また小川は、この変更によって財務省に対して新たな教育施策のために追加財源を

要求することが難しくなった側面もあると指摘している（小川 2020:227-30）。この学習条件整備への方向転換は、中央教育審議会が2021年示した「令和の日本型学校教育」や、教育格差問題の解決の方法として強く求められるものとも一致すると考えられる。

また給特法についても法的に問題を多く抱えていることから、小川自身は教員の長時間に渡る時間外勤務を抑制するためには給特法の改廃は避けられないという立場にあることを言明しているが、改廃を検討するうえで政治的・財政的制約があり、給特法の見直しはこの答申では見送られることになったと述べている（小川 2020:232-4）。

このような限界があると小川は述べるが、その中で文部科学省は、今後、教員の業務の明確化・適正化による業務量の削減、勤務時間等の実態の客観的把握を行っていく立場をとることを示した。この今後の取り組みの課題として小川は、働き方改革における教員の業務の明確化、適正化という取り組みは、業務内容を明確化するという意味で学校をメンバーシップ型組織からジョブ型組織に変えていこうという趣旨をはらんでおり、具体的には「チームとしての学校」をどのように構築していくかをあげている（小川 2020:230-1）。

この「チームとしての学校」は、2015年の中央教育審議会答申で示されたもので、学校に新たな専門家を迎え入れることを求めており、目立った動きとして部活動の地域移行を進める方針なども示された。チーム学校を実現するには、これまで学校が行ってきた役割を担う学校の外部環境の整備という大きな課題があるが、学校、また教員にも専門性の線引きが求められ、こちらも大きな課題である。

また小川は、「働き方改革の総合的な方策答申」が示したガイドラインの積極的に評価すべき点について、給特法で定める「超勤4項目」以外の時間外勤務も「在校等時間」として時間管理の対象としたことをあげている。管理をしても残業代が出るわけではなく「ただ働き」の実態は変わらない

いが、教員の「自発的行為」として可視化されていなかった勤務が可視化されたことは大きいと述べている（小川 2020:239）。小川が可視化と述べていることは、教員の勤務が客観的に把握はされるようになったということである。隠されていた教員の勤務が明確になるとは、教員自身の仕事や労働環境に対する意思が表にでるようになったとみることもできよう。文部科学省が「チーム学校」として求める学校のジョブ型組織への変更の一步が踏み出されたとも解釈できる。

このように「働き方改革の総合的な方策答申」は、教員の働き方改革に対しては非常に限定的な改善方針しか示すことができなかつたと言わざるを得ず、さらに教員の働き方改革は文部科学省の力だけでは困難であることを改めて強く示すことになった。また、教員の働き方を変えるためには、学校という組織の在り方自体をジョブ型へ変える大きな組織変更を求めることも明らかになった。

そこで本稿は、学校に求められる過剰な職務内容と職務量を教員の増員によって解決することが非常に難しいことが示され、他方で大きな組織改革が働き方改革には必要であることが明確になった中で、学校現場の教員が、組織に対する自分たちの力をどのようにとらえているかについての現状を把握することを目的とする。そのうえで、変化を迫られている当事者である教員が、求められ続ける業務量の拡大に対して、「子どものため」を理由にそれを受け入れ続けてきた教職という仕事を変えていくためには何が必要なのかを考察していく。

考察にあたっては、OECD調査、TALIS2018から学校組織の中で現場の教員が発揮しているリーダーシップの様子、意思決定の様子について海外との比較で示すことと、2020年のコロナ禍で起こった学校休業要請に際しての現場での意思決定の様子を材料としていく。

それではまず、TALIS2018を見ていこう。

## 2. TALIS2018から見た日本の教員のリーダーシップ、自律性、意思決定の力

### (1) 校長のリーダーシップ、自律性、意思決定の力

#### ①リーダーシップの重要性

本稿で参照するOECDの調査は、「国際教員指導環境調査 (TALIS: Teaching and Learning International Survey)」である。TALISは2008年に第1回、2013年に第2回、2018年に第3回調査が行われており、日本は第2回調査から参加している。2013年に行われたTALIS2013は2014年に公表され、先に述べたが、国際的に見た日本の教員の労働時間の長さを改めて示して大きな注目を集めた。しかしこのTALIS調査は教員の労働時間だけでなく、「校長のリーダーシップ」「職能開発」「教員への評価とフィードバック」「指導実践、教員の信念、学級の環境」「教員の自己効力感と仕事への満足度」等についても質問しており、教員の働き方を学校の環境やリーダーシップの在り方などから考察することも可能である。そこで本稿ではTALIS2018のリーダーシップ項目に注目し、教員の学校組織変革の可能性について考察する。

その前に、OECDが教員のリーダーシップに注目する理由を確認しておこう（なおTALIS2018調査の対象者は前期中等教育をコアとして、初等教育、後期中等教育も一部調査対象としているが、本稿では前期中等教育の教員及び校長の結果のみ対象にする）。

OECDは、アカウントビリティの強化が進められ、さらに児童生徒の多様性への対応の必要性が高まる学校におけるスクールリーダーシップが、OECD諸国にとって教育政策上の優先事項となったと述べている（国立教育政策研究所編 2020:204）。また、スクールリーダーシップは「教員のモチベーションや能力、学校の雰囲気や環境に影響を及ぼすことで、学校の成果 (school outcomes) を向上させる上で重要な役割を果たす。学校教育の効率と公平性を向上させるために

は、効果的な学校のリーダーシップが不可欠なのである」ととらえられており、現在の学習指導要領でも強調された「マネジメント」が現状維持を志向した業務の進行管理であるのに対して、「リーダーシップ」は意図的な影響プロセスによって他者の動機付けや態度を生み出し、変化を生み出す基礎となる働きかけであるとして、マネジメントとの違いを明確にしている（国立教育政策研究所編 2020:204）。日本に限らずOECD諸国の学校においては、学校現場の教員による積極的なリーダーシップの発揮が求められているのである。

また本稿が特にリーダーシップに注目する理由は以下の通りである。第一に、教員の多忙問題を抱える現在の学校という組織が、現状維持ではなく、教員のモチベーションや職務の効率化による組織変化を必要としていると考えるからである。また第二には、「スクールリーダーシップ」は校長の専有物ではなく、多様な主体が発揮する点にある。リーダーシップを分散することは、学校成果の向上や校長のストレス軽減などの効果があると考えられる（国立教育政策研究所編 2020:221）が、本稿で注目する教員の働き方の改革には、例えば「チーム学校」の推進の中で学校外部の関係者らとのリーダーシップや権限の分散、仕事の境界決定等に対して、今後は教員も専門職という立場からより積極的に意見を述べ、リーダーシップを発揮することが必ず求められると考えるからである。

またOECDはスクールリーダーと教員の権限付与についても言及しているが（国立教育政策研究所編 2020:205）、現在の日本の学校は、働き方の変更やそのことを実現するための組織変化といった職務や組織に関する意思決定が必要である。また、意思決定を行うためには当事者である教員に自律性と権限付与が求められる。

それでは調査から明確になった日本の校長、教員のリーダーシップの現状について少し詳しく見ていこう。

## ②校長の自律性と教育行政

調査では、校長に「人事」「予算」「学校の方針」「カリキュラム及び指導」の4領域、11の具体的な学校業務について「重要な責任」を持つのは誰かと質問し、校長の自律性について明らかにしている。回答選択肢の「自律的」とは学校内部の主体のみが重要な責任を担っている場合で、他の選択肢には「非自律的（教育委員会・文部科学省）」「混合（学校内部と教育委員会・文部科学省の双方）」があり、この質問は教育行政に対する校長の意思決定の自律性を見たものであることがわかる。

結果を見ると、「生徒の品行規則の設定」「生徒の評価方針の設定」の二項目が参加国平均よりも日本において「自律的」と答える割合が高かったが、それ以外の9項目では日本で「自律的」と分類される割合が低く、「教員の採用」が日本12.3%、参加国平均66.4%、「教員の解雇又は停職」が日本7.9%、参加国平均60.2%、「生徒の入学許可」が日本36.3%、参加国平均71.0%、「教科書・教材の選定」が日本23.8%、参加国平均78.6%、いずれも30ポイント以上低く、人事に関する自律性が目立って低いことがわかる。この質問が教育行政に対する意思決定の自律性を見た質問であるため、教育委員会等との関係における校長の自律性は海外と比較して低いとすることができる。

また校長と国・地方自治体等との関係について直接たずねた質問の結果を日本と参加国の回答の比較で見ると、「この学校の教職員から受ける支援に対して満足している」は日本87.0%、参加国平均92.3%、「国、地方自治体から、より多くの支援が必要である」は日本95.7%、参加国平均71.2%であり、国、地方自治体からの支援を日本の校長は強くもとめていることがわかる（国立教育政策研究所編 2020:251）。これらのことから、日本の校長は、教育行政に対しての自律性は海外と比べ低く、独立したリーダーシップを発揮しているとは言えない状況である。

## ③弱い校長のリーダーシップ

また学校内部での校長のリーダーシップについて、調査では校長に11のリーダーシップ行動をどの位の頻度で行っているかを質問している。11のリーダーシップ行動は「教育的リーダーシップ」「管理的リーダーシップ」「システムリーダーシップ」の3グループに分けられる。結果を見ると、日本の校長は参加国と比べて11項目のうち1項目を除いて「頻繁に」又は「非常に頻繁に」と答えた割合が低い状況であった。ここで「管理的リーダーシップ」「システムリーダーシップ」に関する質問に注目してみよう。

「管理的リーダーシップ」についての質問は「学校事務に関する手順や報告について見直した」「時間割に関する問題を解決した」の2つ、「頻繁に」又は「非常に頻繁に」と答えた割合は前者が、日本が9.6%、参加国平均が69.2%、後者が日本8.1%、参加国平均が45.7%で、海外との差が大きいことと、1割未満の校長しか「管理的リーダーシップ」を発揮していないことがわかる。

「システムリーダーシップ」に関する質問は「保護者に学校と生徒の成果についての情報を提供した」「困難を感じている業務について他校の校長と協働した」であり、回答は、前者が日本41.9%、参加国平均が61.4%、後者が日本19.6%、参加国平均が38.4%であった（国立教育政策研究所編 2020:233-6）。

いずれの結果からも、日本の校長は学校内における業務改善に対して積極的にリーダーシップを発揮している状況ではなく、課題や情報を学校外と共有する度合いも低いといえる。

ここまでの校長のリーダーシップやそれを支える自律性について海外との比較の結果を見る限り、学校現場は校長のリーダーシップが強く発揮されておらず、学校から学校組織を変化させることに積極的であるとは言えないことがわかる。

## (2) 教員の意味決定の力と教職満足度

### ①教員が主導権を発揮する場

次に教員に注目しよう。OECDは報告書にて「教員が学級内だけでなく学級外でも同僚教員と連携し、勤務校の相対的改善に向けて発揮する教員リーダーシップの持つ潜在力が、今日、広く認識されるようになった。その教員リーダーシップが発揮される上で欠かせない条件は、教員が自らの仕事に必要な自律性をもつことである」(国立教育政策研究所編 2020:253)と述べている。本稿で課題として取り上げている教員の働き方の問題の当事者は教員であるが、この課題を解決することも含め、学校現場では組織改革に向け個々の教員のリーダーシップの力が発揮されることが期待される。報告書では調査結果が十分に示されていないため判断が難しい点があるが、いくつかの知見を紹介したい。

まず調査では「以下のことについてどの程度主導権をもっているか」と教員に質問している。内容は、「教育課程の内容の確定」「教授法の選択」「生徒の学習の評価」「生徒のしつけ」「宿題の量の決定」の5項目であるが、どの質問も「当てはまる」と「非常に良く当てはまる」の合計が日本、参加校平均とも70%以上であり、学級での生徒に向けての指導については教員が主導権をもっている状態であった(国立教育政策研究所編 2020:258)。

しかし社会からの教員評価に対する見解についての3つの質問の「当てはまる」と「非常に良く当てはまる」の合計を見ると、「この国や地域では、教員の意見は政策立案者に高く評価されている」は日本10.1%、参加国平均20.2%、「この国や地域では、教員は教育政策の決定に意思を反映できる」は日本8.9%、参加国平均29.6%、「この国や地域では、教員はメディアに高く評価されている」は日本7.9%、参加国平均24.9%であった。どの項目も日本の教員の数値は低く、特にほとんどの教員が自分の意見が政策に反映されてはならず、メディアも教員を厳しい目で見ていると考

えていることがわかる(国立教育政策研究所編 2020:267)。この数値の低さは何を意味しているのだろうか。教員は、教室の中や子どもたちに対しては主導権を発揮して頑張っているが、学校外に対しては自分たちの仕事が社会から理解されていないと考えている。多忙な教員が身動きできない姿を数字が示していると解釈することができる。

また、TALIS調査では、教員と校長に変化や革新への対応について質問している。

まず教員の様子を見てみよう。質問は「この学校のほとんどの教員は、指導や学習についての新しいアイデアを発展させる努力をしている」「この学校のほとんどの教員は、変化に対して前向きである」「この学校のほとんどの教員は、問題を解決するために新しい方法を模索している」「この学校のほとんどの教員は、新しいアイデアを活用するために、互いに、実際に役に立つサポートをしあっている」である。結果を見ると、日本も参加国平均も「当てはまる」と「非常に良く当てはまる」の合計が7割から8割であり、変化に対して積極的な様子が見取れた。また詳しくは紹介しないが、校長も変化を受け入れる姿勢を示しており、学校は変化に対して後ろ向きではないことがわかる(国立教育政策研究所2019:92-5)。しかし、TALIS調査が尋ねている変化の内容は、1問が学習指導に関するものであるが、他の質問は何に対する革新性を判断することができず、学校組織の変化や組織がもつ問題解決に対して積極的であるかどうかは判断できない内容である。

「革新的な教員」といった際に、私たちがイメージするのは授業の改良を行う教員であって、学校組織を変革させる教員ではないだろう。しかしOECDも報告書で述べているように、現在の学校は、より効果的な教育実践実現のために、学校組織を変化させることも求められており、その組織変革の主体として役割を遂行する教員への期待が生まれている。多忙という現状ではあるが、その現状があるからこそ日本の学校現場にも求めら

れる役割であろう。

しかし、教員自身の働き方の変革が求められる日本の学校では、課題解決のための変革を促す教員のリーダーシップは、海外の教員と比べて強力に発揮されているとは言えない。この傾向は校長にも見られるもので、授業は個々の教員が作り上げるものであるが、学校組織を変化させるのは、教育行政から発せられる政策であるとする考えが強いと調査結果から仮説的に言うことができるのではないだろうか。個々の学校を運営するのは校長をトップとする教員組織であるが、その運営を大きく「授業の運営」と「学校組織の運営」と考えた場合、二つの運営の自律性、リーダーシップの在り方には違いがあるのではないだろうか。そこで次に、仕事に対する評価と満足度について見ていこう。

## ②教職の評価と満足度

報告書では「教職は社会的に高く評価されている」の項目に「当てはまる」又は「非常によく当てはまる」（以下、「当てはまる」と表記）と回答した教員の割合を示している。結果を見ると、日本では教員の34.4%、校長の45.4%が当てはまると回答しており、参加国平均（32.4%、44.1%）とほぼ変わらない状況である。ただし、参加国も含めて、教職が社会的に高く評価されていると考える教員が半数以下であることはどのようにとらえるべきか。またこの評価を、終身雇用（日本では正規雇用に該当）と有期雇用（日本では非正規雇用に該当）と比較すると、日本では終身雇用が35.0%であるのに対し、有期雇用は44.2%で、終身雇用の方が教職の社会的評価を肯定的にとらえていないことがわかる。

次に満足度について、調査では「教職そのものに対する満足度」を4つの質問で、「現在の仕事環境に対する満足度」については5つの質問でたずねている。

まず「教職そのものに対する満足度」について見ると、日本の教員は3つの質問は参加国平均と大きく変わらない。しかし「もう一度仕事を選

べるとしたら、また教員になりたい」については、当てはまると回答した教員は日本で54.9%であったのに対し、参加国平均は75.8%で20ポイント近い差がある。校長については「教員であることは、悪いことより、良いことの方が明らかに多い」と「もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい」がそれぞれ58.4%、61.9%で、参加国平均の78.6%、85.8%と比べて20ポイント以上の違いが見られ、満足度が高いとは言えない。この点について報告書では「前回調査からの経年調査から、他職種と比べた視点で教職の魅力を実感しにくくなっていることが示唆され、現職教員の意識的にも教職そのものに対する満足度の低下が生じていた」（国立教育政策研究所 2020:31）と数値を解釈している。

「現在の仕事環境に対する満足度」については、日本の教員は5つの質問の全てで、また校長は4項目で参加国平均と比べると満足度が低い。質問項目と当てはまると回答した日本の教員、校長の比率は以下の通りである。「可能なら別の学校に移動したい」は教員31.0%、校長13.4%、「現在の学校での仕事を楽しんでいる」はそれぞれ78.4%、86.5%、「この学校を良い職場だと人に勧めることができる」は61.5%、88.6%、「学校での自分の仕事の成果に満足している」は、49.0%、62.6%、「全体としてみればこの仕事に満足している」は81.8%、93.0%であった。参加国平均と比べて差が大きい項目は、教員の場合は「この学校を良い職場だと人に勧めることができる」で日本はマイナス21.8ポイント、「学校での自分の仕事の成果に満足している」が教員マイナス43.7ポイント、校長がマイナス30.7ポイントであり、「全体としてみればこの仕事に満足している」での差がいずれも10ポイント以内であるのに対して、差が非常に大きくなっている。

次に、教員のストレスについては、「仕事上のストレスを感じる」の質問に「全くない」と答えた教員は日本で6.0%、参加国平均で12.3%、「私生活を送る時間を確保できている」に「全くない」

と答えた教員が日本16.1%、参加国平均8.2%であったことから、報告書では日本の教員はストレス水準が国際的にも高いと評価している。ストレスと満足度の間には統計的に有意な負の相関がみられることも報告書では述べており、教員のストレスを軽減させるためには教職の満足度を低くしている要因をつかむ必要がある（国立教育政策研究所2019:44-58）。TALIS調査では教員のストレスの背景要因を「事務的な業務が多すぎること」（日本52.5%、参加国平均46.1%）が最も強い要因と述べているが、日本は他国と異なり2位に「保護者の懸念に対応すること」（43.5%）が来ており、この点に日本の特殊性があるとしている（国立教育政策研究所2019:63）。

なお、満足度に関連して、雇用条件としての「給与」と「給与以外」の満足度をたずねた結果を見ると、給与についての教員の満足度は参加国平均が39.3%、日本は41.8%でほとんど違いがないが、「給与以外」は参加国平均が65.6%であるのに対して日本の教員は39.9%で大きな違いがある。報告書ではこの違いをどのように解釈するかは今後の研究課題としている（国立教育政策研究所2019:151）。

日本の教員の働き方については突出した長時間労働と給特法の法的課題の解決が求められているが、調査でわかった満足度との関係でいえば、「給与以外」での課題解決を第一に必要としていると仮定することができる。この「給与以外」とは何を指すのか、またどうしたら給与以外の満足度を高めることができるのかについてはさらに考察を深める必要がある。しかし学校現場が現在抱える課題に対する予想される解決は労働時間の減少であることを考えると、この給与以外は労働時間と見ることが可能である。この課題に対して、日本の教員はリーダーシップと自律性をもって現状を変えることができるとは言いづらい状況が指摘できる。

### 3. コロナ禍での臨時休業要請と教員の自律性

#### （1）コロナ禍での学校の意思決定と自律性

ここまでTALIS調査から学校のリーダーシップの様子を見てきたが、実際に学校のリーダーシップや意思決定の力が強く求められる事象が2020年に生じた。2020年2月27日の全国一斉休業の要請である。休業要請とは、首相官邸に置かれた「新型コロナウイルス感染症対策本部」が2020年2月27日に発表したもので、安倍首相（当時）から全国の小中学校と高等学校、特別支援学校に対して「新型コロナウイルスの感染対策としての全国小中高等学校等一斉休業の要請」として3月2日から春休み期間まで学校の臨時休業が要請された。

この要請は突然の発表であったこと<sup>2)</sup>と、27日の夕方の発表から休業開始までに時間が無かったことから、学校現場は大きく混乱したと考えられる。また「要請」ではあるが期日が示されており、学校や教育委員会はこれまで経験したことがない事態であったことから、要請受け入れか否かの検討と休校に向けての準備を同時に進める必要がある。教育現場では少ない情報の中にあっても様々な意思決定が短期間になされたと思像できる。この当時の様子を、教育行政学を専門とする末富芳らが教育委員長へのインタビュー調査と都道府県と市区町村教育委員会を対象としたアンケート調査によって明らかにしている<sup>3)</sup>。また筆者もこの休業要請時の教員の様子の把握を目的として非常に小規模な調査を行った<sup>4)</sup>。これらの情報を元にして、これまで学校が経験したことがなかった「全国小中高等学校等一斉休業の要請」の中での教員のリーダーシップ、意思決定について考えていきたい。

#### （2）調査からみえる休業要請の中で行われた意思決定

##### ①突然の休業要請に対して

休業要請が発出された27日、28日の学校はどのような様子だったのだろう。筆者調査では休業要



請の内容を知ったときに考えたことについて質問した。

回答を見ると、「とにかく時間がない。教員と保護者が同じタイミングで知るの怖い（小学校教員Aさん）」、「コロナが流行っているのはニュースになっていたが、全国一斉に休校をするほどの問題になるとは思っていなかった。（小学校Bさん）」、「私たちもニュース報道で休校について知ったのでただただ驚き（小学校Nさん）」とあり、大きな驚きをもって発表を聞いたことがわかる。同様のことは、末富らの教育長へのインタビュー調査やアンケート調査からも確認できる（末富 2022a:199）。

また筆者の調査からは、27日、28日の午前中の学校では要請を受け入れるか否かの議論はなされず、教育委員会からの連絡を待つ様子が見られる。「政府の発表のみで教育委員会がまだ動いていなかったの、一担任では何もできなかった。（27日、小学校Bさん）」、「朝の段階では具体的な内容は市教委の判断待ちということだったが、学年で相談し、休校に備えた課題プリントを用意した（28日、小学校Dさん）」、「午前中に委員会の方針が決定することになっていたの、それまでは、子どもたちにも保護者にも今後の方針を伝えませんでした。（28日、小学校Hさん）」と、学校では教育委員会からの指示を待っている。

他方、市区町村教育委員会ではこの期間に協議がなされていた。末富らの市区町村教育委員会アンケート調査では、2月末から3月初旬の一斉臨時休業を決定する過程で協議した団体を複数回答で尋ねているが、最も多かったのが「市区町村長」の87.4%、次が「教育委員会指導課」の68.1%で、「校長会」は第3位の62.2%であり、現場の意見としての校長の考えは最上位ではなかったことがわかる（末富 2022a:132）。これらの結果から、要請に対する対応決定に際して、学校現場の声としての校長のリーダーシップが発揮されていたとは言えないことがわかる。また「市区町村長」が1位で「教育委員」が4位であったこと

から、首長の権限が強かったこともわかる（末富 2022a:132）。

このような意思決定の在り方は「現場はつくづく指示待ちなんだなと思いました。（小学校Hさん）」、「学校という機関が行政に頼り切っていることが浮き彫りになった。（小学校Kさん）」と、学校現場の教員に教育委員会との関係における学校の決定権の弱さを認識させることにつながっている。

TALIS調査でも日本の教員の組織の運営にあたってのリーダーシップや自律性の発揮はOECD諸国と比較して決して高くないことは示されていたが、異例の事態ではあるが、コロナ禍での学校は緊急事態であっても教育行政からの指示を待っており、学校として強くリーダーシップを発揮する状態ではなかったことがわかった。

## ②休業前までの短期間に教員が行ったことと休業の評価

しかし、休業開始までの時間が非常に短い中で、判断を待つ時間に教員は様々なことを行っている。回答としてあげられたことは、「テスト・プリントの丸付け」「通知表・指導要録の作成」「学級通信の作成」「卒業式の準備」といった日常的な業務や学期末の業務の遂行及び前倒しでの遂行、また「休業中の課題の準備」「児童生徒に渡すものの整理、準備」「児童生徒に持ち帰らせるものの準備」などの休業に備えての業務などであった。児童生徒と家庭に向けての内容が多いことがわかる。

なお、末富らが行った市区町村教育委員会対象の調査によれば、市区町村教育委員会が休業中に実施した取り組みで半数以上の教育委員会が実施したものは、「担任からの定期的な電話連絡」で89.2%、「休業中の補助教材（ワークシート・ドリル）の作成」で86.7%、「休業期間中の登校日の設定」69.2%、「教員・SC・SSWの気になる家庭への訪問」68.3%、「授業の動画作成・動画配信」が54.2%、「生活習慣のための日記・生活ノートの作成・配布」51.7%であった。なお一斉休校の終了

日として最も多かったのは5月31日で休校は春休みも含んで3か月におよんだことがわかる(末富2022a:133-7)。この末富らの調査があげた内容は著者の行った調査の回答内容と共通するものが多く、休業が要請されて直ちに教員が教員の判断で行った準備は妥当な内容であったと考えることができる。

またこの休業要請についての教員の評価は、「あくまで要請だということで、要請通り週明けの月曜から休校になるとは思っていなかった(中学校Eさん)」、「文部科学省や、市区町村への連絡がないまま、テレビで会見するのはどうかと思う。ましてや、先生方の勤務時間が終わっている時間、そして子供たちがテレビを見る時間、現場は大混乱していた。(小学校Fさん)」、「子供の学習権が消失したようにも思える。急に言われても困る。子供たちの終わっていない学習はどのように補填するのか。(小学校Iさん)」、「教員に情報がおりにくるのが遅すぎる。休校要請の後、教育委員会が休校に踏み切るまで時間がかかりすぎる。(小学校Nさん)」とあるように、休業中の学習についての準備が成されていない中で、学校の状況を斟酌せずに休業が発表されたことに大きな疑問が示された。

しかしコロナ感染との関係では、「学校休業という措置自体は妥当と考える。(小学校Eさん)」、「子どもの安全を守る点に関しては適切な対応かもしれないが、急に言われても現場は動けない。(小学校Fさん)」、「社会的に影響を与える判断で、新型コロナウイルスに対して真剣に向き合っていかなければならないという人々の認知をもたせるきっかけになったとは思いますが。(小学校Hさん)」と休業自体には理解を示す声が多かった。

これまで示してきたように、休業要請については、現場を混乱させる形での要請に対する疑問と、「学校だけ休業にしても感染拡大は免れないと思うが、子供たちの命を守るためならしょうがないと思う。(小学校Cさん)」、「学校休業に関しては英断だと思う。ただ、保護者が働きに出た

り、教員が学校に通勤する際に保菌する可能性が高いので効果としては薄いと思う。(中学校Jさん)」とあるように、効果への疑問も示している。また詳しく述べないが、休業による児童生徒の学習の遅れに対しても対策が明確に取れない不安が教員にはあったことも確認できた。しかし未知の感染症に対して、最終的にはこの休業判断は受け入れざるを得ないという評価が成され、「ある程度効果はあると思うが、休業したことによるデメリットの方が大きいと思う。(中学校Lさん)」という中で、学校はその後の対応に追われていくことになる。

また末富らは調査結果から、休業要請時の教育委員会、校長のリーダーシップについての在り方を次のようにまとめている。すなわち、「児童生徒のために『できることはなんでもやる』』という「教育長・教育委員会の取り組みは、あくまで全国一斉休校を受容した『上意下達の学校教育』の中で、学校運営や児童生徒・家庭への対応に対しての教育長の権限・リーダーシップが発揮された」(末富2022b:217)のであり、学校は児童生徒や家庭に対するリーダーシップや自律的な意思決定の力を発揮できるが、教育行政に対して学校組織としての意思決定の力は強いとはいえないとしている。学校は児童生徒の学習を作り上げる現場であり組織ではあるが、学校ができる決定に限界があり、この延長で考えるならば、自身の働き方改革に対しても強い発信力や改革のリーダーシップを発揮できると言うのは難しい。

しかし、休業により突然に児童生徒がいなくなった学校で、教員はこれまで見えてこなかった学校という組織の側面を見ることにもなったのではないだろうか。

### (3) 休業要請から見えてきたこと

休業は実施されることになったが、その中で教員は新たに何を発見したのであろうか。筆者の調査では「この休業によって教育全体が得たものでポジティブな側面は何かありますか」という質問

や「この休業はあなた自身の生活に何か影響を与えましたか」という質問等を用意した。この質問や他の質問の結果も含めて、教員が休業から発見したことを見ていきたい

一つ目は、学校で行われる教育内容や方法、また学校の役割に関する発見である。「こういった非常時のためにも、自分で学ぶ姿勢や方法を教えていくって本当に大切だと感じた。(小学校Dさん)」、「教育内容の補填はしていくべきであると考えるが、教育内容の精選も必要なのではないか。何でも学校という場で教えてくれ、という考えを見直すことも必要か。(小学校Iさん)」、「カリキュラムという考え方で積み上げていくのではなく、個別最適化した自分にあった学びのペースを保証することが必要なのではないか。(小学校Hさん)」、「全ての児童生徒にとって学校生活の意義を考える機会になっていると思う。(中学校Eさん)」という声である。つまり学校に当たり前のように行けなくなった時に、学校が提供すべきミニマムな教育内容が見えてきたのではないだろうか。この発見は、教員が働き方を再構築する際に教員から発信されるべき主張の中心にくることかもしれない。

また以下のように学校の意味の再確認ともとれる記述も複数見られた。「学校は毎日あるべきだと思った。保護者の方の苦労や、子どもたちの生活面、学習面のどれをとってみても、教育というのは学校がなければ整わないのだと思った。家でずっとゲームをしたりお昼過ぎに起きてきたりするという話を休業中に聞いて、心配となった。(小学校Fさん)」という言葉は、教員が考える「学校」を端的に表しているのではないだろうか。

二つ目は学校で行われる業務に関する発見である。「行事等の規模を見直すきっかけになった(働き方改革を進めるという意味ではポジティブ)。休業前にも、『6年生を送る会』や縦割り班活動など、やり方を見直した活動も多々。規模縮小しても、何ら問題がないように思えたものもある。(小学校Aさん)」とあるように、行事等を縮

小、または中止せざるを得なくなった中で、逆に肥大化した学校の活動を削減しても問題はないことが見えてきたということである。末富らの調査でも同様の意見が収集されている(元兼 2022:254)。

そしてさらに、結果的に日常的な多忙から解放され、これまでの職場環境の異常さに気付くという記述も多く見られた。「成績処理や教室の片づけ、学校を整える時間ができたので気持や睡眠時間にゆとりができた。(小学校Cさん)」、「学年末のこの時期は例年、成績処理・要録作成などで忙殺され、残業も多い。新年度の準備もまるでできない状態だった。今年度は臨時休業のため、それらの仕事が全て勤務時間内に終えることができた。(小学校Dさん)」、「年度末の処理する内容の多さに気が付いた。これらのことを毎年だと、授業しながら行っていたことに驚いた。今回は、それらの処理を落ちついて対応できたことがよかった。(小学校Hさん)」というものである。「ゆったりしているが教員全体の生産性は確実に下落した。活気はない。(小学校Aさん)」、「学校は子どもがいなければつまらない。(小学校Nさん)」と学校に子どもがいなくて、教員の意欲が減退することももう一つの事実として示されたが、休業要請は自分たちのこれまでの働き方を客観的に見る余裕を教員に与えたといえる。

同様の発見は末富らの調査からも見出されている。調査メンバーである元兼正浩は「教育課程の編成権はもとより各学校にあるわけで、今回あらためて各行事、授業時数のマネジメントを振り返る機会になったと思われる。これまで機械的にPDCAを廻すことがカリキュラムマネジメントと捉える学校も多かったが、棚卸の機会になった」(元兼 2022:255)と調査結果をまとめており、教育行政によって示される業務を機械的に実行する学校組織から変化するきっかけをこの休業要請は学校に与えたとも言える。

また、筆者の行った調査では公立学校の教員ではない3名の民間教育関係者からも回答を得るこ

とができた。この休業要請については「学校は、そこまでして児童・生徒の生活に介入するのか、休業なのだから自由に過ごさせればいいものの、学校が介入して何かを強制させることの意味はなにか。(Oさん)」と「休業」の本来の意味とは異なる学校の行動に対する不信感、また「(自分の所属する教育機関では)教員間で会議があり、すぐに休校が決定しました。(Pさん)」や「学びたい人がいて、それを教えられる人がいて、ネットでつながるといふ縁があれば、学校や塾という“学びの箱”は無くても案外どうにでもなるんだろうなと思う。(Qさん)」といった、学校とは異なる現実や考え方が示された。学校は個々に学校業務を展開しているが、教育行政によって管理されることを公的機関である以上は免れない。しかしこのことは学校外の教育機関から見ると不自由さで見られる。この不自由さをもって学校は学校として機能しているわけであるが、他方で個々の学校に決定権がある事項も当然ある。管理と自律の間の線引きをどこにするのかについて、現在の学校は自らが発信する必要はないのだろうか。

さてここまで示したように、学校休業要請は教員に対して、混乱の中で対応に追われるという動的な経験と、自らの仕事を客観的に見る時間をもたらす静的な側面での経験をもたらした。いずれの経験も今までとは異なる視点で学校や自分の仕事を見る機会となり、教員にとっては「子どもたちのために」と子どもたちの方向に向いていた教員の視線を自分たちや学校という組織に向ける時間を提供したといえる。「子どもたちのために」に努力することが目指していることは何か。また「子どもたちのために」を実現する環境としての学校組織についての再考の時間を休業要請は教員に対して作ったのではないか。

#### 4. 学校組織に目を向ける新しい教員文化の

##### (1) 「子どもたちのために」という教員文化が目指すものとは

ここでもう一度、教員の働き方の問題にもどる

が、教員の働き方改革を難しくしている要因に、教員文化が影響しているという見解がある。「職員室内では、お金や時間に関係なく働くことを美徳とする教師文化があり、その文化を基本的に時間外労働の概念を有しない給特法が支えている。また、職員室の外では、保護者も地域住民も学校に多くの期待を寄せ、暗黙のうちに教師の越権行為への依存度を高めつつある」(内田 2021:48)という教育社会学者の内田良の指摘が示すように、「子どもたちのために」であれば長時間労働をも厭わないという教員意識をつくり上げる文化の存在が、現在の教員の働き方を支えているといえる。

しかし教育学者の高橋哲は、「教師の労働条件が改善されなければならない根拠は、教師の『労働者としての権利』のためだけでなく、むしろ子どもの『学習する権利』の保障のためにある」(高橋 2022:16-7)ことを強調する。教員の多忙問題は教員にとっての問題であるが、しかし教員の仕事は、その在り方が教育を受ける子どもの学習権にも影響を与えるという関係の中にあり、子どもたちのためにとして教育課程を無制限に拡張することは、教員に「何のために仕事をしているのか」、そのことを見失わせることになる。このような教員の仕事の特性から、高橋は、教員の働き方を法的に検討するにあたっては、労働環境を守ることができていない給特法が労働基準法との関係で大きな課題を内包していることを見極めるだけでは足りず、子どもの教育を受ける権利を保障する上で教員にそれに見合う労働条件が保障されているか、という問いを立てて検討する必要があると述べている(高橋 2022:17-8)。「子どもとの『直接の人格的接触』を成り立たせるために必要な教員の給与、労働条件を保障することは、憲法、教基法、そして国際条約によって要請された政府の責務といえる」(高橋 2022:22)のである。つまり現状の学校は「子どもたちのために」を成り立たせるための組織になっていないのである。

さらに高橋は、継続する過酷な労働環境は、教育活動を「諦める」という対応をせざるを得ない

教員を生み出したり、正規の勤務時間厳守を理由に業務削減を至上命題とするような誤った働き方改革が進むのであれば、こちらも同じく教育活動を「諦める」教師を生み出すことになる」と指摘する。さらにこうした労働環境は、「子どもや親のニーズに向き合おうとする教育観をもつ教師たちと、これをスルーすることもやむなしとする教師たちとの価値対立があったときに、この労働環境と支配構造は、後者に軍配を上げ、前者に『困った教師』のレッテルを張る役割を果たしてきた」として、寄り添わない教師を正当化する条件が生まれていると問題を指摘している。こうした誤った判断をもたらす労働環境を変え、教員の努力を意味あるものにするためには、教師の労働条件の改善と教育活動の自主性、自律性の保障が必要であると述べる（高橋 2022:265-6）。誤った判断をしない学校に変えていくためには、教員の目を学校という組織が現在抱えてしまっている病理に向け、組織変革が「子どものため」に必要となる論理を理解する必要がある、教員や社会にはある。

このように教員の働く環境を変えていくためには、高橋が述べるような教育活動の自主性、自律性の保障が教員には必要であると筆者も考えるが、TALIS2018調査やコロナ禍での休業要請における学校現場の様子から明らかになったように、校長も含めた現在の日本の教員は、リーダーシップやそれを支える自律性や意思決定の力を組織改革に向けて十分に発揮する状況ではなく、その環境も持ち合わせていないと言ってよい。

そして多忙化をもたらすことが明確である改革という名の業務の拡大を、教員の増員も行わず、業務削減を具体的に提示することもなく学校現場に求め続ける教育行政は、「子どものため」という教員文化が成り立つ教育現場を前提に、教育改革を行ってきたのではないかと疑いたくなる。中央教育審議会の答申が教員の働き方改革についての明確な処方箋を示すことができなかったということは、日本の学校が行ってきた「子どものためであればと業務拡大を受け入れ続ける教員文

化」の継続不可能性と変更の必然性、また今後行われる「子どものための」の教育改革の実現可能性の低さを、皮肉にも示すことになったのではないか。

それでは新しく教員に求められることとは何か。本稿では、繰り返し取り上げてきたように、それは、教員のリーダーシップであり、自律性であり、意思決定の力であると考えるが、注意すべきは、今求められるこれらの力は、クラス内の授業や児童生徒に直接向けられるものではなく、学校という組織変革に向けての力である。現在の教員が多忙であるという現実、組織、制度、そして文化を経由して作られるものである。「子どものため」として学級内の児童生徒に向ける意思決定に教員のリーダーシップや自律性を限定してきた教員文化を、教員自らが変え、学校組織の在り方に対する意思決定にも力の範囲を拡大することが求められる。子どもに目を向ける教員の視線を学校組織にも拡大すること、新しい「子どものため」という教員文化から学校組織を形成することが必要であると考えられる。

教育社会学者のハーグリーブスらは、教職という専門職を公共の善に向けた力へ変える三つの資本を「人的資本」「社会関係資本」「意思決定資本」とし、専門性の本質は自由裁量の判断を実行する能力であるとしている。「どのように判断したらよいかわからない、判断することが許されない」という仕事の仕方は専門職の仕事とは言えないのである（Hargreaves&Fullan 2012=2022:207-11）。

現在の教員は判断を許されない仕事をしているわけではないが、その判断の領域を教員文化が狭めていると考えられる。その結果、仕事が成り立たない状況が生まれつつある。繰り返しになるが、この状況を打ち破るためには、意思決定の及ぼす方向を変え、「子どものため」教員文化が維持されるための意思決定ができる組織へと、教員自身の手により学校を変える必要がある。中央教育審議会の答申が示したように、現在の教員の働

きを改善させるための新たな資源が投入される可能性は低い。待っていても変わらないということを理解し、教員自身が学校組織運営と改革のためのリーダーシップ、自律性、意思決定の力を、小さなところからでも発揮する時が来たのではないだろうか。

#### <注>

1) 給特法維持について、長くなるが答申では、「直ちに現行の給特法に規定する超勤4項目を廃止し放課後や休日等の超過勤務は全て管理職の指揮命令の下で行わなければならないとしたり、超過勤務を命ずる際には36協定を要することとしあらかじめ超過勤務の内容や時間を決めなければならないとしたりすることは、現状を追認する結果となり、働き方の改善につながらないのではないか、また、日々変化する目の前の子どもたちに臨機応変に対応しなければならない学校において現実的に対応可能なのかといった観点を踏まえる必要がある。(中略)したがって、まず、勤務時間の内外を問わず包括的に評価して教職調整額を支給し、時間外勤務手当及び休日勤務手当は支給しないとする仕組みも含めた給特法の基本的な枠組みを前提とした上で、文部科学省、教育委員会及び学校がそれぞれの役割と責任をしっかりと果たすことにより、労働安全衛生法改正により明確化された事業者の勤務時間管理義務と上限ガイドラインのもと在校等時間の縮減のための取組を総合的かつ徹底的に推進し、学校における働き方改革を確実に実施する仕組みを確立し成果を出すことが求められる」(中央教育審議会 2019:46)と述べている。

2) 発表1週間前からの状況を朝日新聞の記事から確認すると、2月22日の朝刊で「子ども3人感染 新型肺炎」の見出しで、北海道と埼玉県で男児計3人が新型コロナウイルスに感染したことが分かり、「10歳未満の感染が判明したのは初めて」と子どもの感染を報じている。同じ

く22日の夕刊には「中学教諭感染、休校へ 千葉市立校の全教職員調査 新型肺炎」の記事が載り、学校や子どもたちに感染が広がり始めたことがわかる。休業要請前日の26日の夕刊では、北海道が道内の全公立小中学校約1600校について27日から休校にするよう市町村教委に要請する方針を明らかにした、と報じられた。このように子どもへの感染が確認されてから数日で全国一律の休業要請が発出されたことがわかる。

3) 末富芳らの調査とは、「全国一斉休校・教育委員会対応検証プロジェクト」による調査で、8自治体の教育長へのインタビュー調査と32都道府県と120市区町村の教育委員会から回答を得たアンケート調査である。アンケート調査の実施時期は2021年2月から3月(末富2022a:128)。

4) 調査は2020年2月27日の安倍首相(当時)が発出したコロナ感染防止を目的とした学校への臨時休業要請に関するもので、調査対象者は筆者のゼミナールの卒業生の教員(一部、教員以外の教育関係者、またゼミナールの卒業生以外の者が含まれる)である。方法はゼミの卒業生で構成されるLINEで調査のお願いの文書を示し、文書を読んで連絡が来た人から承諾をもらい、さらに調査票を送付するというものであった。調査依頼は2020年3月16日に行い、3月中に1名を除き回答を得た。ゼミ卒業生LINE登録者30名の他連絡が取れる卒業生3名、合計33名に依頼した。その結果、教員15人(小学校12人、中学校3人)、教員以外の教育関係者3人から回答を得ることができた。質問内容は、①2020年2月27日から3月2日までに回答者が休業要請に関連して行ったことと学校からの指示、②休業開始までの児童生徒の様子と休業中の過ごし方について児童生徒に指示したことと回答者が休業中の児童生徒の生活について心配だと思うこと、③休業中の保護者との連絡、保護者が心配だと思えること、④休業中の自宅学習としてのパソコンやネット利用の可能性につ

いて、⑤休業が児童生徒、教育全体、回答者の生活に与える影響、⑥休業をめぐる政府、文部科学省、教育委員会等の動きで気になったこと、等である。

#### <引用文献>

- 中央教育審議会，2019，「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）」。
- Hargreaves, Andy, Fullan, Michel., 2012, *Professional Capital Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, (木村優他監訳，2022，『専門職としての教師の本質－21世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン』金子書房)。
- 国立教育政策研究所編，2019，『教員環境の国際比較 学び続ける教員と校長 OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書 第1巻』ぎょうせい。
- 国立教育政策研究所編，2020，『教員環境の国際比較 専門職としての教員と校長 OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書 第2巻』明石書店。
- 文部科学省，2020，『令和元年度 文部科学白書』サンワ。
- 元兼正浩，2022，「学校はどう動いたか？」末富芳編著『一斉休校 そのとき教育委員会・学校はどう動いたか？』明石書店，238-57。
- 小川正人，2020，「学校の働き方改革と教育行政研究の課題－政策過程における論点と政策選択肢」雪丸武彦・石井拓児編著『教職員の多忙化と教育行政』福村出版，225-43。
- 末富芳，2022a，「全国教育委員会アンケートを通じた一斉休校の検証」末富芳編著『一斉休校 そのとき教育委員会・学校はどう動いたか？』明石書店，127-91。
- 末富芳，2022b，「パンデミック危機管理の中での教育委員会・学校」末富芳編著『一斉休校 そのとき教育委員会・学校はどう動いたか？』明石書店，194-219。
- 高橋哲，2022，『聖職と労働のあいだ－「教員の働き方改革」への法理論』岩波書店。
- 内田良，2021，「学校は変わるか-職員室の内と外から教師の働き方を考える」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』No.730, 38-49。

