

岐阜大学 教職大学院
第 17 回 開発実践発表会要旨集



2026(令和 8)年 2 月 13 日(金)

岐阜大学大学院教育学研究科

教職実践開発専攻

第17回開発実践発表会の開催にあたって

平素より、岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（教職大学院）の教育研究活動に対しまして、格別のご理解とご協力を賜り、厚く御礼申し上げます。

本日、岐阜大学教職大学院修了予定者17名による学修・研究成果の発表を行う第17回開発実践発表会をオンラインにて開催する運びとなりました。これまでご指導、ご助言を賜りました連携協力校（勤務校・実習校）の校長先生並びに先生方、教育委員会や関係の皆様に、心より感謝申し上げます。

教職大学院は、学校教育の中心的役割を担う高度教育専門職の育成を目的とした専門職大学院です。その学びの中核となるのが、学校や地域が抱える具体的な教育課題に取り組み、解決に向けた実践と提案を行う「開発実践報告」です。今年度より、その成果をより広く公開し、社会へ発信する意義を明確にするため、これまでの報告会を開発実践発表会と改めました。

院生は、学校や地域から委託された教育課題を基点として、大学における学術的・社会的視点に基づく探究を深めてまいりました。連携協力校におかれましては、校内体制の整備をはじめ、現場の視点から真摯なご指導をいただき、教育委員会からは地域の教育力向上に向けた温かいご支援と助言を賜りました。こうした協働の営みに支えられ、大学・学校・教育委員会が一体となった実践的研究が成されたことを深く感謝申し上げます。

本日の発表会は、その成果を学校現場のみならず、教育委員会、地域社会、そして一般の皆様へ公開し、共有する第一歩となります。新しい時代の学校づくりに向けた示唆を共に見出す場として、どうか活発なご意見、ご助言を賜りますようお願い申し上げます。

末筆ながら、皆様の益々のご健勝とご発展を祈念申し上げ、開催の挨拶といたします。

令和8（2026）年2月 岐阜大学教職大学院代表 杉森 弘幸

<学校管理職養成コースアカウント会場>

- ◆開会行事(13:00～13:10)・・・学校管理職養成コースアカウント[挨拶]岐阜大学大学院 教育学研究科長 山田 雅博
[挨拶]岐阜県教育委員会高校教育課 課長 棚橋 武司 様

◆セッションA:学校管理職養成コース【小学校派遣教員】(13:10～14:30) 座長:棚野 勝文

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
1	喜多川由香里	恵那市立大井第二小学校	学校管理職養成	職能コンピテンシー・モデルを基盤とした小学校学年主任の組織的・計画的育成 ー校内外における個に応じた学びの推進・体制整備を中心にー	13:10 ~ 13:20
2	関谷 慎吾	岐阜市立三輪南小学校	学校管理職養成	学校と地域が力を合わせて不登校や学校に馴染みにくい子どもを支える取組 ー地域人材と話せる場をもっと身近にー	13:20 ~ 13:30
3	園部 喬	瑞穂市立南小学校	学校管理職養成	地域の力を生かした教育活動支援の新たな仕組みづくり ー地域学校コーディネーターとの協働を目指してー	13:30 ~ 13:40
4	霜出 剛史	飛騨市立古川西小学校	学校管理職養成	不登校・不登校傾向児童の学習保障に関する校内外支援体制整備 ー学習段階・形態に応じた学びの自己決定の視点からー	13:40 ~ 13:50
5	長瀬ゆかり	大垣市立東小学校	学校管理職養成	若手教員のウェルビーイング実現を支援する校内体制の在り方 ー未来内観の視点に基づく内省をうながす日常の関わり方や研修を通してー	13:50 ~ 14:00

○質疑応答・意見交換(14:00～14:20)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントA(14:20～14:30) 岐阜県教育委員会義務教育課 教育主管 渡辺 出 様

◆セッションB:学校管理職養成コース【小学校・中学校派遣教員】(14:40～16:00) 座長:柴崎 直人

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
6	馬淵 昌弘	羽島市立中央小学校	学校管理職養成	学習する組織を目指した校内研修モデルの開発と実践 ー役割の分散とリーダー育成を軸にした教員の主体的・協働的な学びの推進ー	14:40 ~ 14:50
7	清水 浩栄	可児市立広見小学校	学校管理職養成	小学校教員が保育者と連携する新たなスタートカリキュラム ー「協同性」の育成を目指してー	14:50 ~ 15:00
8	大橋千登世	海津市立石津小学校	学校管理職養成	小学校段階における社会貢献を促進する「ふるさと教育」のカリキュラム編成 ー地域資源を活用した総合的な学習の時間の展開を中心にー	15:00 ~ 15:10
9	加納 張巨	岐阜市立岐阜清流中学校	学校管理職養成	中学校における生徒指導の予防対応プログラムの開発 ー多面的アセスメントに基づく取組ー	15:10 ~ 15:20
10	小椋 徹二	郡上市立白鳥中学校	学校管理職養成	若手教員が育つ学校を目指して ー1on1ミーティングの導入と校内支援体制の工夫ー	15:20 ~ 15:30

○質疑応答・意見交換(15:30～15:50)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントB(15:50～16:00) 岐阜県教育委員会義務教育課 教育主管 林 健司 様

◆セッションC:学校管理職養成コース【高等学校・特別支援学校派遣教員】(16:10～17:20) 座長:柳沼 良太

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
11	久保田和友	岐阜県立海津明誠高等学校	学校管理職養成	「地域×学校」の協働で目指すグラデュエーション・ポリシーの実現 ーCOREビジネスハイスクール委員会を通してー	16:10 ~ 16:20
12	伊藤 真一	岐阜県立羽島特別支援学校	学校管理職養成	特別支援学校の高等部生徒が自己の進路につながる目標を考えるためのキャリア教育体制の充実	16:20 ~ 16:30
13	増田 知穂	岐阜県立大垣特別支援学校	学校管理職養成	特別支援学校の専門性を還元させる校内体制の構築 ー特別支援教育コーディネーターの専門性向上を通じてー	16:30 ~ 16:40
14	藤田 真吾	岐阜県立関特別支援学校	学校管理職養成	特別支援学校におけるミドルリーダーの学びを支える組織体制の検討	16:40 ~ 16:50

○質疑応答・意見交換(16:50～17:10)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントC(17:10～17:20) 岐阜県教育委員会高校教育課 教育主管 有尾 隆宏 様

- ◆学校管理職養成コース・教科指導能力開発コース・教育実践開発コース 閉会行事(17:20～17:30)
[挨拶]岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻代表 杉森 弘幸

<教科指導能力開発コース・教育実践開発コースアカウント会場>

◆セッションD:教科指導能力開発コース・教育実践開発コース(16:20～17:20) 座長:小林 一貴

No.	氏名	所属校	コース	題目	時間
1	高松 一恵	瑞穂市立穂積中学校	教科指導能力開発	中学校家庭科における金融経済教育の提案	16:20 ~ 16:30
2	稲垣 直斗	本巣市立根尾学園	教育実践開発	小規模義務教育学校における資質・能力の育成を目指した校内研修の設計と実践	16:30 ~ 16:40
3	高畑 友宏	山県市立美山小学校	教育実践開発	山県学園構想を踏まえた学校間連携カリキュラムの組織的推進 ービジョンの共有と推進・調整者の機能に着目してー	16:40 ~ 16:50

○質疑応答・意見交換(16:50～17:10)※ZOOM「ブレイクアウトルーム」利用

○助言者コメントD(17:10～17:20) 岐阜県教育委員会教育研修課 研修企画監 尾崎 友美 様

- ◆学校管理職養成コース・教科指導能力開発コース・教育実践開発コース 閉会行事(17:20～17:30)

<学校管理職養成コースアカウント会場>

[挨拶]岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻代表 杉森 弘幸

題 目	職能コンピテンシー・モデルを基盤とした小学校学年主任の組織的・計画的育成 ―校内外における個に応じた学びの推進・体制整備を中心に―
氏 名	喜多川 由香里 (学校管理職養成コース・恵那市立大井第二小学校)
指導教員	芥川 祐征 准教授・古賀 英一 特任教授

開発実践報告の要旨

本研究の目的は、「職能コンピテンシー・モデル」をもとに小学校学年主任の組織的・計画的育成を図ることである。近年、教員構成の不均衡により、職務経験不足のまま主任等に充当される中堅教員が増加しているにもかかわらず、学校運営の中核を担う学年主任の本質的業務に関する研修が不足している。そのため、教員の自己実現と役割期待を両立する力量向上方策が必要であり、所与の条件や人的条件・時間的制約のもと、効果的かつ効率的な校内外研修の実施が求められる。そこで、本開発実践では学年主任育成の基盤となる「職能コンピテンシー・恵那モデル」を開発し、①主任の自己評価による省察、②校外の人的資源を活用した研修、③「メンター・チーム」を活用した研修を行った。その結果、個に応じた学びの推進・体制が整備され、学年主任の職務能力向上が図られた。

キーワード：学年主任育成 コンピテンシー・モデル 校内外研修

開発実践の概要

1. 課題と目的

専門職としての「教師」にとって継続的な力量形成こそ欠かせないものの、年齢・経験を重ねるごとに指導を受ける機会そのものが減少し、「働き方改革」の社会的要請により研修関連業務も縮減されつつある。それにもかかわらず、近年では教員構成（出身自治体・年齢・雇用形態）の不均衡により、特定の職務経験が不足したまま主任等に充当される中堅層が増加している。そのような状況において、同僚性による校内OJTを通じて、職務遂行能力の多面的な向上が期待されているにもかかわらず、偶発的な人事行政の結果により研修成果の属人性（配置された教員の資質能力への依存）は高い。とりわけ、若手教員の大量採用に際して、日常の職務遂行上の模範となり得る中堅教員の組織的・計画的な育成は喫緊の課題である。

そこで、本開発実践では、学年主任を対象として市内小学校長の実践知を集約した汎用的なコンピテンシー・モデル（すぐれた人物に共通の行動様式）を開発し、中堅教員の職務遂行能力の向上を図る。その場合、学校管理職―中堅教員―若手教員からなる多元的メンターチームを編制し、組織的・計画的な力量形成を保障する。

このように、自走する中堅教員を育成することで、持続可能なたちで成長する学校風土（育ち続け／育て合い続ける）を醸成するとともに、人事異動を通じて研修成果が他自治体にも波及することが期待される。

2. 方法

(1) 倫理的配慮

岐阜大学大学院教育研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、校長及び調査協力者に対して開発実践の主旨や取組方法を説明し、同意を得た。

(2) 対象校教員の意識調査と改善課題

対象校の教員22名を事前に調査した結果、いずれの年代も「日常会話」や「校内研究」を重視しているものの、校内研修には改善の余地がみられた。また、20代～30代の教員は「授業力」「生徒指導力」の向上を希望していたため、所与の条件下で実践者側（教員集団）の自己実現と監督者側（学校管理職）の役割期待を両立する研修体制の整備を図ることが課題であると考えた（図1参照）。

(3) 本開発実践の改善視点と方法

①職能コンピテンシー・恵那モデルの開発：市内14校の全小学校長を対象とした聴取調査を実施し、学年主任に求められる資質・能力について「職能コンピテンシー・恵那モデル」として構成（KJ法）する。これは、中堅教員育成における職務遂行能力向上の指標となり得る。（表1参照）。

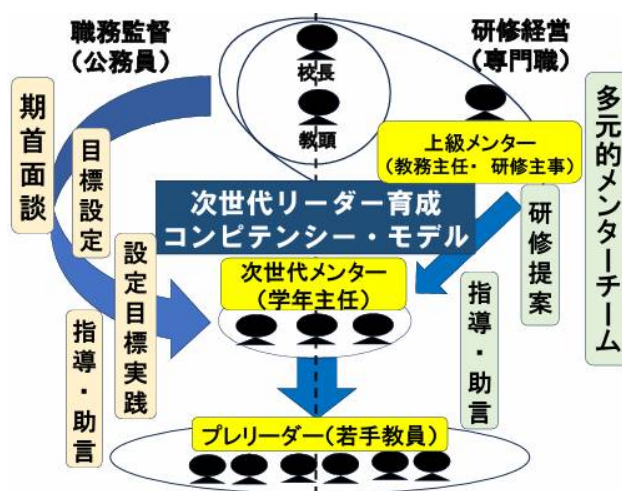


図1 主任層育成における機会の設定

（出典：筆者作成）

②研修意欲を喚起するための校内外の人的資源の活用：上記のモデルをもとに校内外の人的資源を活用した研修を開発し、教員の意欲を喚起する。具体的には、意識調査をもとに教職員を対象として教育学研究者（国立大学准教授）・教育実務者（岐阜大学教授）および民間人校長（文部科学省出向：中村有希校長）からの講話や、県内の学校における授業研修やセミナー研修の開催を委嘱する。

③メンターチーム活用の研修開発：上記モデルをもとに「企画会参加」「学年主任会」「若手教員の会」「学年主任と若手教員合同の会」を実施する。これは、学年主任としての言動の正当性や妥当性について、同僚から省察（ピア・レビュー）する機会を保障するものである。このことは、若手教員への主体的な技能継承を促進し、自生的育成の円環を生み出す条件整備に寄与し得る。

3. 結果と考察

(1) 学年主任が成長を体感できる指標設定

上記モデルを基盤として、個別最適な研修を開発した。すなわち、学年主任の自己評価に基づく指導・助言を実施し、当事者の力量・課題認識に応じたきめ細かな支援が可能となった。

(2) 県内の人的資源を活用した成長機会の創出

一方、校外の人的資源を活用した大学教員（研究者・実務者）の講話や県内留学（見学・講話）を実施した。さらに、メンターチームを活用し、企画会への参加や学年主任会・若手教員の会を行い、習得希望内容に応じて両者合同の機会を創設した。

(3) 教員組織における育成の円環の形成

上記の開発実践の結果、項目「研修で新たにやりたいことを発見した」（ $t(21)=2.32, p<.05$ ）および「若手教員から質問を受けることがある」（ $t(21)=2.12, p<.05$ ）に有意な向上がみられた。また、主任層以外の教員は、校内研究・校内研修・校外研修を有効と評価しており、組織的研修の意義が幅広い年代に共有された。一方、30代の学年主任層は、校外研修や先輩・同僚との日常的な相互作用を有効と評価するようになり、校内において「育ち続け、育て合う」組織文化の萌芽がみられた。

これは、若手教員に対する示範的影響を通して、専門職として学び続ける教員像の具体化に寄与していると考えられる（表2参照）。そして、特に今年度から初めて主任を担う教員については、全項目において力量向上を自認していた。（図2参照）。

(4) 本開発実践の副次的な効果と

今後の展望

本開発実践により、明確な指標をもとに「人を育てる人」を育成することにより、人事異動に左右されない安定的かつ継続的な育成体制を構築できる。さらに、経営力量と指導力量を兼ね備えた主任は、他自治体における育成文化の醸成のみならず、学校組織全体の能力向上や人材育成の好循環の形成にも大きく寄与することが期待される。

表1 「職能コンピテンシー・恵那モデル」の項目

学校経営力	【学校運営上の連携力】
	・保護者や地域に対する共感と丁寧な説明
	・他学年の動きの把握と連携
学校経営力	【学校経営に対する意見表明力】
	・学校全体に対する主任としての意見表明
	【マネジメント力】
学年経営力	・校内の実態をもとに組織的な企画・運営
	【学校経営方針具現力】
	・学校経営方針に基づく学年経営方針の立案
学年経営力	・学年・職員間の連帯を意識した上記方針立案
	・上記方針の伝達と学年職員間の意思統一
	・学年職員の強みを活かした学年経営
学年経営力	・日常を大事にした学年経営
	・主任としての責任ある学年経営
	・傾聴・相談によるコミュニケーション
学年経営力	【学年把握・指導力（リーダー力）】
	・学年所属児童全員の様子を把握
	・児童の実態をもとに若手教員に指導助言
若手育成	【組織的連携力】
	・学年主任相互の計画的な連携・連絡・調整
	【率先垂範力（ロールモデル）】
若手育成	・チーム学校として積極的・組織的に連携
	・授業実践に関する若手の力量向上の支援
	・若手教員への委任を通じた学年内の力量向上
若手育成	・若手の授業力量向上に関する方策の提示
	・児童や保護者への対応力向上に向けて協働
	・若手教員への丁寧な指導助言
その他	【知識・情報収集力】
	・新しい情報・知見の摂取
	・専門性向上のための主体的な研修参加

（各項目5段階の自己評価による）

表2 「力量向上で効果的だったこと」事前・事後の意識の変化

	20代		30代		40代		50代以上	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
教育センター等の行政研修	6	↑5	5	↓6	6	↑5	5	↑4
教育雑誌（図書）	6	↓7	5	5	6	↓8	6	6
大学の免許講習・公開講座等	7	↓8	9	↑7	8	↑7	6	6
校内研修	4	↑3	4	↓5	3	↑2	4	4
先輩・同僚との日常会話	1	↓2	3	↑2	1	↓3	2	↓4
校内研究（全校研究会）	3	↑2	2	↓3	3	3	3	3
校外研修（市教研・他研究会）	4	↑3	4	↑3	3	3	3	↑2
大学の教育課程	5	↓7	6	↓8	8	↓9	7	↓9
オンライン動画コンテンツ	8	↑7	7	↑6	9	↑6	7	↑6

（出典：筆者作成）

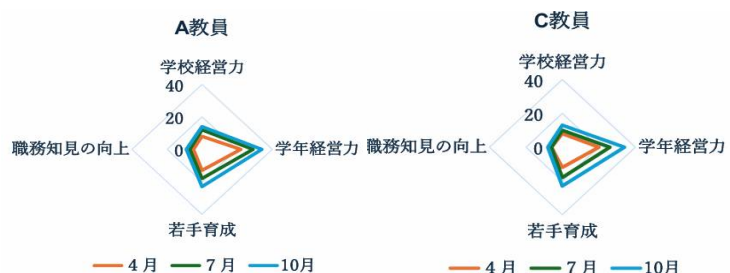


図2 学年主任の自己評価の変化（出典：筆者作成）

題 目	学校と地域が力を合わせて不登校や学校に馴染みにくい子どもを支える取組 ー地域人材と話せる場をもっと身近にー
氏 名	関谷 慎吾 (学校管理職養成コース・岐阜市立三輪南小学校)
指導教員	吉澤 寛之 教授・原 尚 特任教授
開発実践報告の要旨 本開発実践は、学校不適応の未然防止に向けて、特に学校と地域が協働して子どもを支える体制を構築し、児童の居場所感と心理的安定を高めることを目的とした。小学生3～6年生331名、地域人材22名、教師20名を対象に、居場所感尺度およびチームワーク尺度を用いて実践前後の変化を検証した。地域学校協働活動として、読み聞かせ、フラワーサポート、不登校傾向児童への相談対応、放課後子ども教室など、地域の大人と関わる機会を意図的に増やした。その結果、6年生の自己存在感と安心感等が有意に向上し、学年と時期の交互作用も確認された。また、教師間連携や学校・地域連携、地域チーム志向性等も有意に改善し、学校と地域の協働体制が強化された。これらの成果から、地域との継続的な関わりが児童の心理的安定と教育相談機能の向上に寄与することが示された。 キーワード：地域学校協働活動 教育相談 居場所感	
開発実践の概要 1. 課題と目的 近年、学校不適応に関わる諸問題は増加傾向の一途をたどっており、不登校要因の上位に子どもたちのやる気のなさや不安が示されている。その背景として、つまらない、学校に楽しさを見出せない、安心できる自分の居場所が見つからないという意識がはたらいていることが推察される(西中, 2014)。こうした意識の改善を図るためには、吉田他(2020)が指摘するように、学校・家庭・地域の三者が子どもの教育に責任をもつとともに、相互に連携・協力しながら子どもを支える視点を導入することが有益であり、特に地域の力を得ることが必要である。 本開発実践では、学校と地域の連携・協働により、地域と子どもたちが一緒に活動することで生まれる安心感や、子どもたちが気軽に悩みを打ち明けられる地域との関係等のように、教育相談機能の広がりや向上を目指す。子どもたちが教師だけでなく地域の大人と関わる機会を増やし、教師や保護者にはできなかった相談事をする機会を意図的に仕組む。その結果、子どもたちにおいて、今までになかった楽しさや見守ってもらえる安心感、心が休まる居場所感を高めることを目的とする。副次的な効果として、児童の非認知能力が高まる結果、学校不適応の減少が見込まれる。 2. 予備調査 (1) 方法 令和7年5月に実践校の保護者に対して、児童へアンケートを行うことを通知し、保護者と児童から同意を得られた3年生以上の児童331名(3年生71名、4年生91名、5年生83名、6年生86名)を対象に実施した。岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長に開発実践の趣旨や取組方法を説明し、同意を得た。地域人材、教師、児童には倫理的配慮を口頭、保護者には書面にて説明し、了承を得た上で実施した(本実践も同様)。 (2) 結果と考察 実践校児童の居場所感(後述)を先行研究と比較した結果、4・5年生では、被受容感や自己存在感等が有意に高かった。しかし、6年生では、「自己存在感」において、実践校($M = 2.43$, $SD = 0.75$)が先行研究($M = 2.70$, $SD = 0.67$)と比べて有意に低かった($t(369) = 2.51$, $p = .0125$)。また、「安心感」において、実践校($M = 2.62$, $SD = 0.83$)が先行研究($M = 2.93$, $SD = 0.72$)と比べて有意に低かった($t(372) = 2.77$, $p = .0058$)。この結果は、6年生の自己認識に関して慎重な配慮を要することや感情的な満足度や安心感を得にくい傾向が存在することを示唆する。 3. 本実践 (1) 対象者と調査内容 令和7年5月と11月に、学校運営協議会や支援推進委員会、地域学校協働活動(読み聞かせボランティアやフラワーサポーター、不登校傾向別室対応等)に携わる地域人材(22名)を対象に「地域に根ざした学校運営におけるチームワーク尺度」(吉田他, 2020)を調査した。また、担任教師(20名)を対象に「担任が認知する地域連携におけるチームワーク尺度」(吉田他, 2022)を調査した。さらに、子どもの学校適応に関して、小学3年生以上の児童331名(3年生71名、4年生91名、5年生83名、	

6年生86名)を対象に「居場所感尺度」(西中, 2014)を調査した。

(2) 実践内容

本開発実践では、5月の学校運営協議会や支援推進委員会、地域学校協働活動の各会議において、学校や地域、子どもたちの状況等について情報を共有し、共通認識を持つために熟議を重ね、学校と地域の協働による取り組みを11月まで進めていった。この地域ボランティアは、地域学校協働活動中や子どもたちが教室に入れない時、気軽に悩みを相談することのできる教育相談対応を担うことを依頼した。カウンセリングという意味合いではなく、子どもたちが悩みを吐き出し、心のモヤモヤを軽くすることが主であることを説明した。具体的には、週1回の不登校傾向対応ボランティアや花壇管理のフラワーサポーター、隔週の読み聞かせや放課後子ども教室、季節に応じた田畑における栽培支援、ふるさとウォークラリー参加支援等を行った。

(3) 結果と考察

子どもの効果検証として、学年を独立変数、1回目(5月)と2回目(11月)の自己存在感や安心感を従属変数として2要因分散分析を実施した。予備調査においては、実践校と先行研究を比べたところ、実践校の6年生の自己存在感と安心感が有意に低かったが、この検証では、6年生の心理的指標において有意な改善が確認された。自己存在感の学年と時期の交互作用は有意であった($F(3, 300) = 4.421, p < .01, \eta_p^2 = .042$)。3・4・6年生における時期の単純主効果は有意であり($F(1, 300) = 21.098 \sim 36.365, ps < .001, \eta_p^2 = .210 \sim .318$)、4月より11月の方が有意に高く、6年生で最も大きな変化がみられた。5年生では有意差はみられなかったが、平均値はわずかに上昇した。時期の主効果も有意であり($F(1, 300) = 66.546, p < .001, \eta_p^2 = .182$)、学校全体で得点が上昇した。安心感の学年と時期の交互作用は有意であった($F(3, 300) = 5.091, p < .01, \eta_p^2 = .048$)。3・4・6年生における時期の単純主効果は有意であり($F(1, 300) = 9.318 \sim 42.838, ps < .001, \eta_p^2 = .101 \sim .355$)、4月より11月の方が有意に高く、6年生で最も大きな変化がみられた。5年生では有意差はみられなかったが、平均値はわずかに上昇した。時期の主効果も有意であり($F(1, 300) = 56.447, p < .001, \eta_p^2 = .158$)、学校全体で得点が上昇した。尚、被受容感と充実感も同様の結果となった。これらの結果は、6年生がいくつもの学校地域協働活動を通して、地域人材との会話を増やし、学校で話することのできる人が増え、以前より安心できる環境であることが認識できたことを示している(Figure 1・2)。

さらに、教師と地域人材の2時点の変化をt検定で検証した結果、教師の教師間連携に関しては、1回目($M = 3.48, SD = 0.58$)から2回目($M = 4.05, SD = 0.40$)へ有意に上昇した($t(16) = 4.73, p < .001, d = -0.565$)。教師の学校・地域連携に関しては、1回目($M = 3.67, SD = 0.48$)から2回目($M = 4.25, SD = 0.50$)へ有意に上昇した($t(16) = 5.35, p < .001, d = -0.583$)。また、地域人材のチーム志向性に関しては、1回目($M = 3.79, SD = 0.55$)から2回目($M = 4.79, SD = 0.20$)へ有意に上昇した($t(22.22) = 7.47, p < .001, d = -1.000$)。地域人材のチーム・プロセスについても、1回目($M = 3.05, SD = 0.74$)から2回目($M = 4.48, SD = 0.44$)へ有意に上昇した($t(28.49) = 7.33, p < .001, d = -1.420$)。これらの結果は、教師間のチームワーク認知や地域人材との協働が1回目から2回目にかけて強化され、教育相談機能の拡充に寄与した結果、子どもの居場所感の向上につながったことを示している。

4. 総合考察

教師間連携および学校地域連携が強化され、児童の心理的安定の向上につながったことで、居場所感が有意に高まったと考えられる。今後は、こうした連携をさらに深化させ、6年生において卒業に向けて特有に生じる心理的課題に対応する教育相談機能の充実を図ることが求められる。

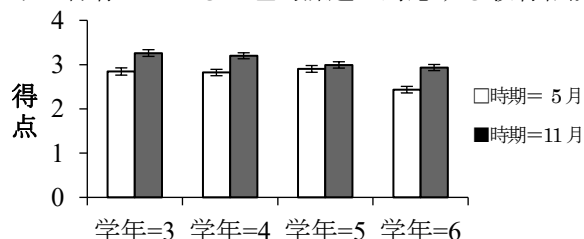


Figure1 各学年・時期における自己存在感平均値

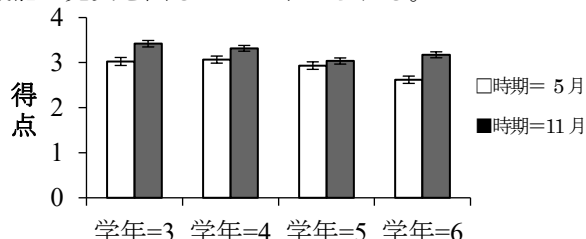


Figure2 各学年・時期における安心感平均値

本発表は、岐阜大学教職大学院令和7年度開発実践報告「学校と地域との連携・協働による学校不適応児童への支援の開発実践-地域学校協働活動を通じた教育相談機能の拡充-」の一部抜粋である。

題 目	地域の力を生かした教育活動支援の新たな仕組みづくり ー地域学校コーディネーターとの協働を目指してー
氏 名	園部 喬 (学校管理職養成コース・瑞穂市立南小学校)
指導教員	柴崎 直人 准教授・棚野 勝文 教授

開発実践報告の要旨

本開発実践の目的は、地域学校協働活動を導入し、地域との連携体制を整備するとともに、地域学校コーディネーターを位置付けることで学校と地域が有する教育的資源を効果的に活用し、子どもたちの知識・技能や社会性等の資質・能力を幅広く育成することである。実践校では、平成30年より学校運営協議会を導入してきたが、コロナ禍の影響により地域との関係が希薄化していた。そこで本実践では、地域人材を「南小教育活動支援パートナー」として位置付け、学校と地域の調整役として地域学校コーディネーターを配置した。これにより、地域との連携・協働を強化し、教育活動の充実と教員の負担軽減を図る持続可能な連携体制の構築を目指した。

キーワード：コミュニティ・スクール 地域学校協働活動 地域学校コーディネーター

開発実践の概要

1. 課題と目的

2015年の中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、学校が抱える教育課題の複雑化・困難化や、地域社会のつながりの希薄化に伴う地域の教育力低下が指摘された。これを受け、2017年には「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が改正され、学校運営協議会の設置が努力義務化された。実践校においても2018年に学校運営協議会を設置したが、新型コロナウイルス感染症の影響などもあり、地域との関わりは限定的となり、十分に機能しているとは言い難い状況が続いている。さらに、2021年の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、地域との連携・分担による学校マネジメントの重要性が示され、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的な推進が求められている。実践校の地域には多様な教育的資源が存在するが、その活用は各学年や担任による個別的な取組にとどまり、人材確保や調整に伴う教員の負担が課題となっている。

そこで本開発実践では、地域学校協働活動を導入し、地域学校コーディネーターを配置することで学校と地域をつなぐ連携体制を整備し、教員の負担軽減と教育的資源の活用を図ることを通して、子どもたちの知識・技能や社会性等の資質・能力を幅広く育成することを目指す。

2. 方法

(1) 倫理的配慮

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、校長に開発実践の趣旨や取組方法を説明し、同意を得た。調査協力者には実践について説明し、同意を得るとともに、個人情報の保護等に配慮した。

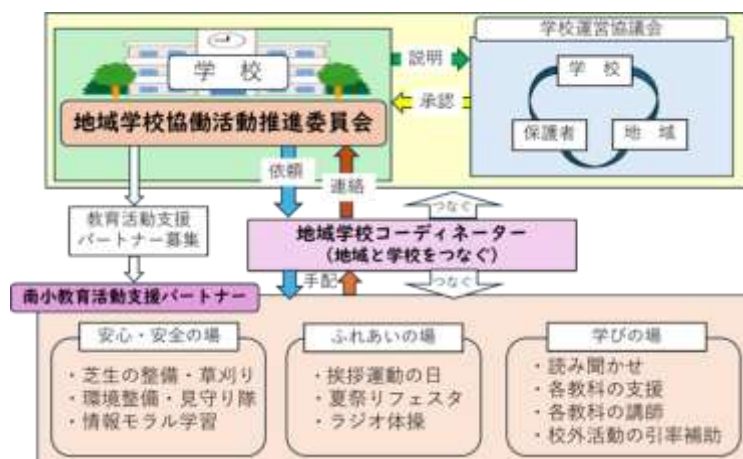
(2) 対象者

実践校教員・5年生児童、地域学校協働活動推進委員、令和6・7年度教育活動支援パートナー

(3) 地域学校協働活動導入に向けての準備・整備と校内体制

①導入の準備・整備

令和7年4月、地域学校協働活動の導入にあたり、地域学校協働活動準備委員会を立ち上げた。実践校では、地域学校協働活動を「南小教育活動支援パートナー」として導入することを決めるとともに、学校と地域をつなぐ中核的な役割として「地域学校コーディネーター」を明確に位置付けた。そこで、数名の候補者の中から、実践校の保護者であり、地域に広い人脈を持つ地域住民に依頼し、組織づくりと体制整備を進めた。



【図1】地域学校コーディネーターとの連携システム(筆者作成)

②校内体制の整備と保護者・地域との連携体制

学校と地域学校コーディネーターとの連携強化を図るため、地域学校協働活動推進委員会を設置した【図1】。これにより、学校と地域をつなぐ窓口が明確となり、連携の一本化を進めることができた。

また、保護者・地域との連携体制としては、南小教育活動支援パートナーの募集案内を作成し、学校運営協議会で共有した合言葉「子どものためにやれることを、やれる時に、やれるだけ」を掲載し、幅広い人材登録を目指した。その結果、35名が南小教育活動支援パートナーとして登録するに至った。

(4) 評価方法

- ・教員対象の質問紙調査(3月、11月)、教育活動支援パートナーへの質問紙調査と質的調査(11月)
- ・地域学校コーディネーターへの質的調査 ・児童への質問紙調査 ・各種委員会における発言内容

3. 結果と考察 (紙面の都合上、質問紙調査を実施した結果の一部について記載する。)

(1) 南小教育活動支援パートナーに

対する児童の意識調査結果

南小教育活動支援パートナーと協働した教育活動が実施された5年生87名を対象に質問紙調査を行った【表1】。項目①は平均値3.7と非常に高く、地域の大人の支援の有効性が示された。項目③も平均値3.2と高く、今後も地域の大人と共に学習する機会の拡充を望んでいることが明らかとなった。

【表1】教育支援パートナーに対する児童の意識調査(調査結果の一部抜粋)

*調査は4件法で行い、平均値は回答数字より算出

	4. とてもよかった	3. よかった	2. あまりよくなかった	1. よくなかった	平均値
①あなたは、今回の家庭科のミシンの授業で、地域の大人にたずねてもらったことはよかったですか	60人 69%	25人 29%	2人 2%	0人 0%	3.7
	4. とてもそう思う	3. そう思う	2. あまり思わない	1. 思わない	平均値
③あなたは、今回の家庭科のミシンの授業のように、地域の大人といっしょに学習する時間を増やしてほしいと思いますか	60人 69%	25人 29%	2人 2%	0人 0%	3.2

(2) 実践校教員を対象とした3月調査と11月調査による結果比較

【図2】の通り、項目⑥⑦⑧⑨以外はすべて3月調査を上回る結果となった。

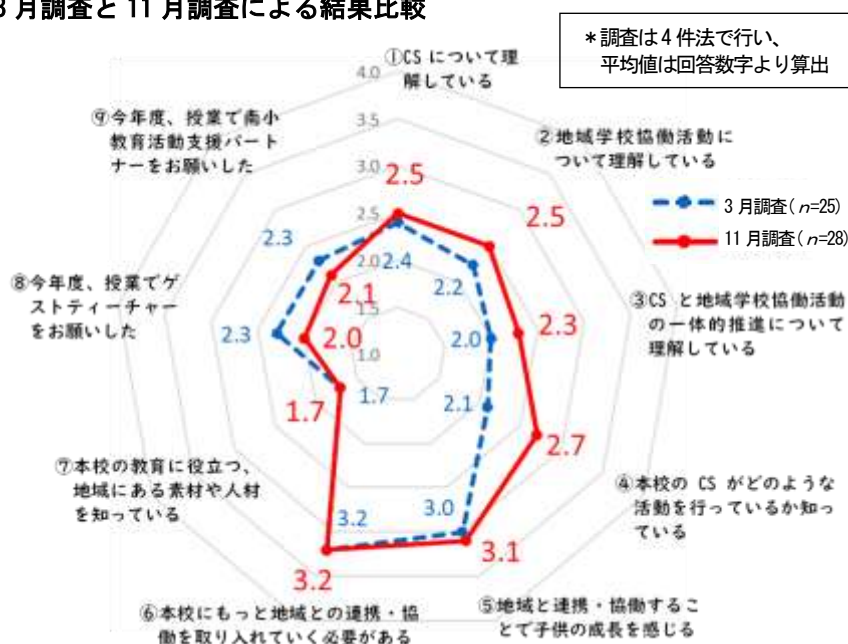
(3) 考察

児童の意識調査から、地域の大人が学習に関わることで、児童は安心感をもち、学習内容の理解が深まるとともに、主体的に学ぼうとする態度が育まれたことがうかがえる。また、地域の大人と共に学ぶ経験は、今後も同様の学習機会を望む意識につながっている。これらのことから、学校教育において地域人材が計画的・継続的に関与することは、児童に対し

学習の質を高めるだけでなく、地域や社会とのつながりを実感させ、将来の社会参画意識の形成にも有効であると考えられる。次に、教員3月・11月調査結果を比較すると、教員の制度理解や業務負担の軽減において一定の成果が得られたことが明らかとなった(項目①②③④)。また、項目⑦には大きな変化がみられなかった。これは、地域学校コーディネーターを位置付けたことにより、教員が個別に地域人材を探したり把握したりする機会が減少し、直接的な関係をもつ必要性が低下したためと考えられる。その結果、「地域人材を知っている」と認識する機会が相対的に少なくなった可能性がある。

一方で、教員の質的調査からは突発的な支援への対応、事前打合せの不足、役割分担の不明確さなど、運用面における課題も明らかとなり、今後はより柔軟かつ計画的な体制整備が求められる。

本発表は、岐阜大学教職大学院令和7年度開発実践報告「地域全体で子どもの学びや成長を支えるシステムの構築-地域学校協働活動の導入を通して-」に拠るものである。



【図2】3月、11月質問紙調査の平均値の比較(筆者作成)

題 目	不登校・不登校傾向児童の学習保障に関する校内外支援体制整備 ー学習段階・形態に応じた学びの自己決定の視点からー
氏 名	霜出 剛史 (学校管理職養成コース・飛騨市立古川西小学校)
指導教員	芥川 祐征 准教授・原 尚 特任教授

開発実践報告の要旨

本開発実践は、不登校・不登校傾向児童の学習保障を目的として、校内外の人的条件をもとに支援体制を整備し、児童が学習段階（形態・環境）に応じて学びを自己決定できる体制の構築を目指した。このことについて、当初は世代ごとの不登校学習支援に対する関心・対応の相違が明確であり、教員の自助努力に依存しない組織的な支援体制の整備が課題であった。そこで、①市内の共同当事者を対象とした研修、②校内教育支援センターを中核とした組織的支援、③学習保障段階モデル表を活用した公正な評価、④学びの自己決定を支える体制整備に取り組んだ。その結果、学習保障の形態が個業による形式的保障（出席・行動）から組織による実質的保障（学びの継続）に変容した。さらに、多くの教科で学習段階に応じた評価が可能となり、学習空間にとらわれず児童の成長を公正に評価するように、学びの伴走者としての教育観の転換が図られた。

キーワード：学習保障 不登校 校内教育支援センター

開発実践の概要

1. 課題と目的

従来の日本型学校教育は、一斉学習や集団生活を前提とし、同質・均等な行動様式を定着させてきた。その影響はコロナ禍を経て不登校現象として顕在化し、その約66%が中学校進学後も登校できず、通信制高校に進学する生徒も全国で6%を超えている（文部科学省調査2023）。そもそも、憲法第26条が保障する学習権は本来「生存権的権利」を意味するが、日本の義務教育制度は年齢主義を採用しており、不登校児童の学習保障は形式的な方法にとどまってきた。このような状況に対して、文部科学省はCOCOLOプランにより誰一人取り残されない学びの保障を掲げ、「学びの多様化学校」や「校内教育支援センター」に関する法整備を進めてきたが、その設置数は未だ十分ではない。他方、不登校に関する学術的研究も治療・予防的方法に関するものから、環境整備や地域連携に関するものに拡大してきており、今後は運用上の経営知の創出が求められる。

以上のことから、本開発実践では校内教育支援センターを中核とした組織的支援により、児童の学びの段階に応じた自己決定を支え、実質的な学習保障と不登校支援の質的向上を両立する。

2. 方法

(1) 倫理的配慮

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、校長ならびに調査協力者に対して開発実践の主旨や取組方法を説明し、同意を得た。

(2) 対象校教職員の

予備的調査

開発実践対象校の教職員21名を対象として、組織的課題を析出するための予備的調査を実施した。その結果、特に30代教職員は不登校対応の優先度が低い傾向が見られた。これは、校内の主要な分掌業務を担う30代教職員にとって、個業対応をとることの労務負担を示しており、通常業務の範囲内で持続可能な校内支援体制の整備が喫緊の課題である。

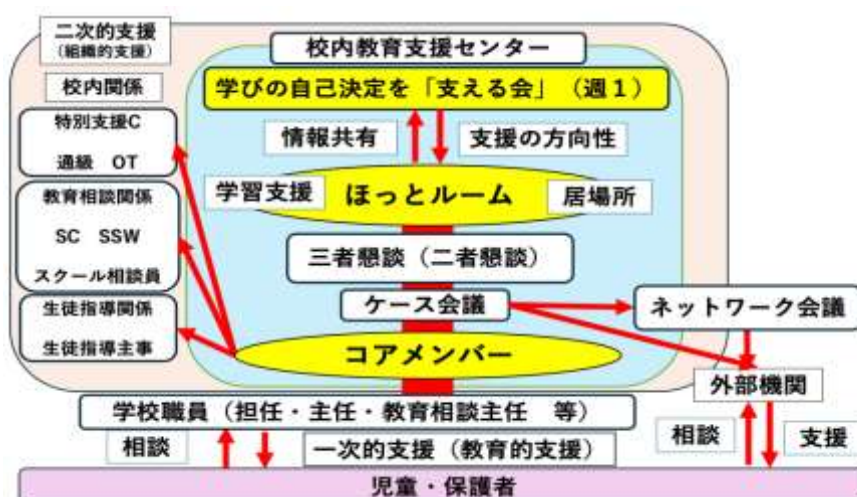


図1 不登校・不登校傾向の児童に対する全校的支援体制モデル（筆者作成）

(3) 開発実践の方法と改善視覚

① 不登校児童生徒の学習保障をめぐる共同当事者の研修

教職員の定期人事異動による学習保障体制の不均衡を避けるため、市内教職員の共同当事者を対象に研修を実施する。このことにより、市内のどの学校においても安心して不登校支援を継続できる体制を整える。

② 校内教育支援センターを中心とした組織的支援

校内教育支援センター「ほっとルーム」における組織的支援を展開するための体制整備を進める。また、学びの自己決定を「支える会」を定期開催し、不登校児童に対する配慮・支援意識向上を促す（図1参照）。

③ 学習保障段階モデルを活用した適切な評価

従来の教職員集団が持つ「通学＝学習」という先入観により、学習そのものに対する評価が公正に行われな可能性はある。そこで、通学の有無を問わない「学習保障段階モデル表」を作成し、学びの質や形態・環境に応じて7段階ごとの評価可能性を例示することで、教員の意識変容と公正な評価を促す。

④ 学びの自己決定を支える体制整備

不登校・不登校傾向の児童生徒の学びを保障するためには、上記の組織的支援や成績評価に加え、児童自らが「学びの自己決定」を行うことができる環境整備が不可欠である。そこで、「学びの自己決定カード」を作成し、児童の自律的な学びを支援すると同時に、教職員が児童の学びの過程を把握できるようにする。

3. 結果と考察

(1) 不登校・不登校傾向児童に対する支援方針の転換（自助努力から組織的支援へ）

校内教育支援センターを中核とした組織的支援体制が構築され、教職員が児童の状況や支援方針を共有することで、教職員相互の連携・協働意識の向上が確認された。その結果、項目「教室に入れない児童への対応で困った時に相談できる同僚がいる」（ $t(19)=2.04$, $p<.10$ ）における向上に有意傾向が見られた。さらに、項目「教室に入れない児童が出た時、何に頼ってきましたか」に関して、学校管理職（75%→90%）や同僚職員（85%→90%）に依頼するように行動様式が変化した。このことは、担任教員が従来までの個業形態を克服し、組織的な支援を受容するとともに行動様式を変更しつつあることを意味する。

(2) 市内全域における学習保障体制の整備（どの校区でも学びが保障される飛騨市へ）

校内外の共同当事者を対象とした研修を実施した結果、同様に不登校の支援方針が個業的対応から組織的対応に転換し、校内教育支援センターを中核とした学習保障・評価および自己決定支援の重要性が共有された。また、対象校における学習保障の体制モデルについて、市内各校への援用可能性が示された。さらに、参加者が勤務校に戻って持続可能な支援を実行するための方策を共有できた。

(3) 学習権保障に関する教職員の意識変容（学びの伴走者としての専門職集団へ）

学習保障段階モデル表をもとに、不登校児童Aの経過として、教室に来ていない期間でも学びを継続することができた（表2参照）。さらに、不登校児童Bの経過として、登校することができるようになり、行動評価が可能となった。このことは、形式（出席・行動）より内実（学びの継続）を重視する思考様式の変化であり、学びの伴走者としての萌芽がみられた。

(4) 教員集団の評価観の変容

上記の一連の取り組みにより、児童の学習段階ごとの評価方法を示したことで、国語科・算数科・理科・社会科・生活科・外国語科・音楽科・体育科・家庭科・図画工作科の評価可能性が高まった（表3参照）。すなわち、児童の学習成果や成長を多面的に把握するように変化した。このことは、「通学＝学習」という従来の暗黙の前提を克服し、学習空間にとらわれず、児童の成長を公正に評価する教育観の転換を意味する。

(5) 本開発実践の副次的効果と課題

校内支援体制の構築によって、教職員の内省的な課題認識が高まり、保護者の安心感や信頼感の向上といった効果も確認された。今後は、別途教職員の労務負担の軽減を進展させる必要がある。

表2 学習保障段階モデル表による不登校児童の経過

	学びの質	学習形態 学習環境	評価可能性			児童A	児童B
			成績	所見	行動		
7	双方向 協働的	通常学習参加 在籍学級登校	○	積極的 評価	○	8/2 10/30	
6	双方向 一部協働	オンライン 在籍学級登校	○		○	10/3	
5	双方向	オンライン 別室登校	○		○		
4	双方向 or 一方向	オンライン 課題提出	△		○	7/1 9/22	
3	一方向	オンライン 課題提出	△		○	7/4 10/17	
2		学習活動なし 登校あり	×		△	9/1 10/10	
1		学習活動なし 登校なし	×		×		R6

(○：可能 △：一部可能 ×：不可能)

表3 「教室に入れない児童」に対する成績評価の
容易性をめぐる教職員の意識の変容

	知・技	思・判・表	主体性
	事前→事後	事前→事後	事前→事後
国語	3.5→4.4**	2.4→3.3***	1.8→3.1*
算数	3.7→4.7****	2.5→3.8*	2.0→3.3*
理科	3.3→4.0*	2.4→3.3	2.1→3.1
社会	3.5→4.1*	2.5→3.1	2.0→3.1*
生活	2.2→2.9	2.3→2.9	1.9→3.0*
外国語	2.5→3.8*	2.0→2.8	1.9→2.9
音楽	2.5→3.2	2.0→2.9	2.0→3.0*
体育	2.0→3.3	1.5→2.9*	1.9→2.8
家庭	2.7→3.5*	2.2→3.5	2.1→2.6
図工	2.6→3.6	2.3→3.5**	2.0→3.3***

(* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.005$ **** $p<.001$)

題 目	若手教員のウェルビーイング実現を支援する校内体制の在り方 ー未来内観の視点に基づく内省をうながす日常の関わり方や研修を通してー
氏 名	長瀬 ゆかり (学校管理職養成コース・大垣市立東小学校)
指 導 教 員	柳沼 良太 教授・古賀 英一 特任教授
開発実践報告の要旨 本開発実践の目的は、若手教員を支援する校内体制の構築に力を入れることで、若手教員のウェルビーイング実現を達成することである。「教師のウェルビーイング実現のための5因子【目標・前向き・信頼・没頭・貢献】」を枠組みとし、未来内観に基づく「ウェルビーイングプランニングシート」を活用した。定期的な面談、校内研修、情報発信等を組み合わせ、日常的な関わりの中で内省と目標修正をうながした。その結果、【信頼】は他の因子の土台として機能し、その安定が他因子の変容に影響を及ぼしていた。このことから、若手教員のウェルビーイング支援には、数値の向上だけに捕らわれず、未来内観に基づく内省を軸に、【信頼】の形成を中核とした組織的関与を行うことが重要であることが示された。 キーワード：ウェルビーイング 未来内観 若手教員支援	
開発実践の概要 1. 課題と目的 教育職員の離職や精神疾患による病気休職者が増加し、とりわけ20代の若手教員の上昇率が高い現状を踏まえ、令和5年3月中央審議会より出された「次期教育振興基本計画」においては、「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」がコンセプトとして示された。計画の中では、「子供たちのウェルビーイングを高めるためには、教師をはじめとする学校全体のウェルビーイングが重要である」とされており、教師のウェルビーイング実現を支援することは、日本の将来を担う子供のウェルビーイング実現に直結すると言える。この計画を踏まえて、露口（2024）は、働きやすさだけに偏る改革ではなく、働きがいとの両立が必要であるとし、若手教員が高度専門職として主体的に成長できる環境づくりが、「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を実現する核になるとしている。 本開発実践では、ポジティブ行動心理学者であるセリグマン（Martin E. P. Seligman）が提唱する「PERMA理論」を踏まえ、「教師のウェルビーイング実現のための5因子【目標・前向き・信頼・没頭・貢献】」を定義した。未来内観（退職を迎える時、どのような教師になりたいか）を基に「ウェルビーイングプランニングシート」を作成し、5因子に準じた具体的な目標を設定し、常にシートに立ち返りながら若手教員支援を続けた。また、担任教師のウェルビーイング値が、学級児童のウェルビーイング値にどのように影響するのかについて検証を行った。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長に開発実践の趣旨や取組方法を説明し、承認を得た。また、令和7年4月に職員会議にて職員に実践内容を説明し同意を得た。 (2) 対象者 実践校に在籍する全職員30人、中心対象者は経験年数6年目までの若手教員5人及び若手教員が担任を務める学級の児童126人（令和7年11月現在） (3) 実践 ①実態調査 ア 対象校の教員への調査 開発実践校全教員を対象に、5・7・11月に、「教師のウェルビーイング調査」（長瀬、柳沼 2025）を実施した。また、アンケートを実施し、校内研修「Be Happy サロン」で学びたいこと、広めたいことについて把握し、研修に反映させた。 イ 対象校の児童への調査 若手教員が担任を務める学級の児童を対象に、5・7・11月に、「児童のウェルビーイング調査」（長瀬、柳沼 2025）を実施した。 ②日常の関わり方と「ウェルビーイングプランニングシート」の活用 このシートは、未来内観に基づき、「教師のウェルビーイング実現のための5因子」の具体目標を作成したものである。シートを用いて、定期的に面談を実施することで、設定目標に近付くことができているかを確認し改善方法について吟味するとともに、日常の悩みや困り感を随時共有し、課題に応じた支援を行った。面談では、「教師のウェルビーイング調査」の結果を基に、数値の変動と共に数値の変化に影響した要	

因を分析し、未来内観を起点とした内省が生じるように面談を構成した。また、面談の終末には、本人のウェルビーイングをより高めるための案を検討し、未来内観について語り合った。

さらに、若手教員の成長や若手教員を支える職員集団の姿を伝える「Be Happy 通信」を発行したり、学年・教科部などが中心となって若手教員の悩みに対する相談会を行ったりすることで、本人の自己肯定感の高まりと、組織全体で若手教員を支える風土の形成を目指した。

③校内研修「Be Happy サロン」の実施

研修は、月1回の希望制としたが、回を重ねるほど参加の動きが広がり、浸透した。従来型の指導スキルを磨くことを目的とした研修ではなく、若手教員から管理職及びベテラン教員までが、役職や経験年数に囚われず、教師としての思いを開放しながら内省を深め、働きがいに直接働きかける研修を目指した。講師と参加者のどちらにも他者と対話することで自己内省ができる時間を設け、個々の価値観に気付いたり、多様な考え方を受け入れたりすることを通して、両者共にウェルビーイングの高まりが実感できる研修とした。また、講師を管理職やベテラン教員に限定することなく、中堅・若手教員や再任用者も担当することで、誰もが研修に主体的に参加し、自身の教師としての生き方を見つめ直す機会が実現した。

【表1 実施した校内研修】

	テーマ・講師	目標因子と高まり	
		目標・前向き・信頼・没頭・貢献	※アンケート未実施
4月	ウェルビーイングについて知ろう（筆者）	信頼（2.9→3.3）	
5月	あなたのこんなところが素敵です こんなところが信頼できます（筆者）	信頼（2.9→3.3）	
6月	私を支えた憧れの先生（生徒指導主事）	目標（2.3→3.2）	
7月	僕が先生になったわけ（初任者教員）	目標（2.7→3.2）	
8月	聞かせてほしいあなたのこと 聞かせてほしい私のこと（筆者）	前向き（2.7→3.4）	
9月	高学年の担任って・・・（6年主任）	信頼（2.9→3.5）	
10月	聞かせてください、先生の教師生活 （再任用講師2名）	没頭（2.3→3.0）	
12月	教師として、夫として、父親として・・・ 一人の人間として生きること（教務主任）	貢献（2.3→3.2）	

※目標因子の高まりは、研修前後で4件法による自己評価でアンケートを実施した結果の平均値

4. 結果と考察

【表2 若手教員・児童のウェルビーイング値の変容】

	目標				前向き				信頼				没頭				貢献			
	5月	7月	11月	5月と11月の差	5月	7月	11月	5月と11月の差	5月	7月	11月	5月と11月の差	5月	7月	11月	5月と11月の差	5月	7月	11月	5月と11月の差
教師A	3.0	3.7	3.3	+0.3	2.6	3.7	2.7	+0.1	3.3	3.3	2.3	-1.0	3.0	3.0	2.7	-0.3	3.7	3.0	3.0	-0.7
教師B	3.3	3.0	3.7	+0.4	3.0	2.7	3.3	+0.3	3.3	3.0	3.7	+0.4	3.0	3.0	3.7	+0.7	3.7	3.0	3.7	+0.7
教師C	3.0	2.7	3.3	+0.3	3.3	2.7	2.7	-0.6	3.3	2.3	3.0	-0.3	2.7	2.0	2.3	-0.4	3.0	2.3	3.3	+0.3
教師D	3.7	4.0	3.3	-0.4	4.0	4.0	4.0	+0.0	4.0	4.0	4.0	+0.0	4.0	4.0	3.7	-0.3	3.7	4.0	3.7	+0.0
教師E	3.0	3.3	3.3	+0.3	3.3	3.0	3.7	+0.4	3.7	3.7	4.0	+0.3	3.0	2.7	3.7	+0.7	3.7	3.7	3.7	+0.0
平均	3.2	3.3	3.4	+0.2	3.2	3.2	3.3	+0.1	3.5	3.3	3.4	-0.1	3.1	3.1	3.1	+0.0	3.4	3.3	3.3	-0.1
2-2児童	3.1	3.7	3.3	+0.2	3.3	3.2	3.5	+0.2	3.3	3.6	3.6	+0.3	3.4	3.6	3.2	-0.2	3.3	3.4	3.4	+0.1
3-1児童	3.1	3.7	3.2	+0.1	3.2	2.9	3.5	+0.3	3.4	3.4	3.6	+0.2	3.4	3.5	3.1	-0.3	2.9	3.0	3.3	+0.4
4-1児童	3.3	3.0	3.6	+0.3	3.4	3.4	3.4	+0.0	3.7	3.6	3.6	-0.1	3.3	3.1	3.2	-0.1	3.3	3.2	3.6	+0.3
5-1児童	3.1	3.0	3.5	+0.4	3.2	3.0	3.3	+0.1	3.3	3.2	2.9	-0.4	3.3	3.4	3.2	-0.1	2.7	2.9	3.3	+0.6
6-2児童	3.4	3.0	3.4	+0.0	3.5	3.3	3.3	-0.2	3.6	3.6	3.5	-0.1	3.5	3.6	3.3	-0.2	3.2	3.4	3.5	+0.3
平均	3.2	3.3	3.4	+0.2	3.3	3.2	3.4	+0.1	3.5	3.5	3.4	-0.1	3.4	3.4	3.2	-0.2	3.1	3.2	3.4	+0.3

上昇項目 下降項目

表2は、若手教員とその学級の児童に4件法による自己評価でウェルビーイング調査を行った結果である。5・7・11月に実施し、その結果の数値を「ウェルビーイング値」として表にまとめた。

(1)「教師のウェルビーイング調査」の分析及び面談から

調査結果及び面談から、若手教員といっても様ではなく、A教諭とC教諭のように【信頼】が土台となるタイプ、B教諭のように【目標】が高いが【貢献】やストレス管理に課題を抱えるタイプなど、複数のプロファイルが存在することが明らかとなった。面談では、全若手教員が、職員の人間関係や支援体制について言及しており、若手教員のウェルビーイング実現のためには、特に【信頼】の達成が重要であることが分かった。また、【信頼】が他の因子にも影響を与えやすく、【信頼】の安定のためには、管理職やミドルリーダーが、傾聴の姿勢を貫きながら、サポートできる体制や本人が心を開くことができる人材を確保することが有効であった。

面談で「ウェルビーイングプランニングシート」を活用し、現状に一喜一憂し過ぎず未来内観を見据えることでやりがいを見出していけるように導くことが、若手教員の自己効力感や前向きさを高めるといえる。

(2)「教師及び児童のウェルビーイング調査」の相関の分析から

教師・児童共に【目標】や【前向き】は、年間を通じておおむね維持または向上した。一方で、教師の【信頼】や【貢献】は後半にやや伸び悩み、児童の【没頭】も時期によって変動が見られるなど、因子によって異なる動きを示した。また、年間平均値の相関の分析では、【目標】で正の相関が認められる一方、【信頼】や【貢献】で負の相関が認められた。つまり、教師のウェルビーイング値が高い（低い）ことがそのまま児童のウェルビーイング値の高さ（低さ）に直結するわけではなく、両者の認知には一定のずれがあることが確認された。教師と児童のウェルビーイング値は単線的な因果ではなく、互いの期待、集団の形成過程などが複雑に絡み合っていると考えられる。これらのことから、ウェルビーイング向上を目的とした組織的支援では、数値の高低だけに着目するのではなく、教師と児童それぞれがウェルビーイングをどのようにとらえているか、その背景を対話的に共有し、互いに認め合える関係を築いていくことが欠かせない。また、児童のウェルビーイングを高めるためには、教師のウェルビーイングを高めるためにプランニングシートや校内研修が有効であったように、児童に対する有効な取組の解明が必要である。

題 目	学習する組織を目指した校内研修モデルの開発と実践 ー役割の分散とリーダー育成を軸にした教員の主体的・協働的な学びの推進ー
氏 名	馬淵 昌弘 (学校管理職養成コース・羽島市立中央小学校)
指導教員	柳沼 良太 教授・古賀 英一 特任教授
開発実践報告の要旨	
本開発実践は、センゲ（1990）の「学習する組織」を基盤に、教員が主体的・協働的に学び続ける校内研修モデルの開発と実践を目的とした。近年、教員には「新たな教師の学びの姿」が求められている一方で、研修の必要性を認識しながらも、十分な研修機会が確保されていない現状がある。そこで、本理論に基づき、教員の学びに関する課題と改善点を整理し、若手・中堅教員を中心とした分散型の校内研修推進体制を構築するとともに、研修リーダー会の継続的な運営や、対話を重視した「どっしり研」「すっきり研」等の多様な形態による校内研修を、ファシリテーター育成を意識して設計・実施した。その結果、リーダー層を中心に「主体的な学びの姿勢」に関わる意識が高まり、校内研修を、教員一人一人が意見を出し、企画や運営にも関わる学びの場として捉える動きが広がった。 キーワード：校内研修 分散型組織 リーダー育成	
開発実践の概要	
1. 課題と目的 学校現場では、教員業務の複雑化・多忙化が進み、精神的負担の増大が課題となっている。加えて、教育人材の育成や確保が求められる中、教員の専門性をいかに継続的に高めていくかが重要となる。文部科学省（中教審答申 2022）は「新たな教師の学びの姿」として、教職生涯を通して主体的かつ協働的に学び続ける教員像を示しているが、現実には十分な時間や機会を確保できず、学びが個人の努力に委ねられがちである。したがって、学校全体で支え合い、学び合う体制の構築が求められている。 本開発実践は、ピーター・M・センゲ（1990）の「学習する組織」を基盤に、教員が主体的・協働的に学び続ける校内研修モデルの開発と実践を目的とする。同理論を学校現場に応用した校内研修は、教員間の対話を活性化させ、授業観の再構築を促す可能性をもつ（松本 2022）。そこで本実践では、校内研修を教員個人の学びと学校全体の課題解決を結び付ける場として捉え直し、研修の進め方や体制の見直しを通して、教員の学びの在り方を明らかにする。露口（2018）は、学校の自律的改善には役割や責任を分かち合う分散型の組織体制が重要であると指摘し、藤村・沖本（2022）は、リーダーシップの分散が教員の成長と学校組織力の向上につながることを示している。こうした考え方は、「学習する組織」の視点と方向性が一致している。本実践では、若い世代のリーダーが研修の企画・運営の中核を担う体制を整えることで、学校全体が学び続ける持続可能な校内研修モデルの構築を目指す。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長に開発実践の趣旨や取り組み方法を説明し、承認を得た。また、令和7年4月に、職員会議にて教職員に実践内容を説明し同意を得た。 (2) 対象者 対象校に在籍する全教職員 (3) 実践 本開発実践は、「学習する組織」における3つの学習能力①複雑性を理解する力、②志を育成する力、③共創的に対話する力を柱とし、5つのディシプリン（システム思考、自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習）とのかかわりをもたせて構成した。 ①実態調査と改善課題の抽出「複雑性を理解する力（システム思考）」 予備調査として、市内に勤務する教員、市内各校の研修主事、開発実践校教員を対象に校内研修に関する調査を行った。その結果、教員の学びの意識は、「継続的」「協働的」「主体的」の3つの側面に整理できることが明らかになった。このうち、「主体的な学びの姿勢」は他の2つに比べて低い傾向が見られ、研修の計画・運営や成果共有が特定の担当者に集中していること、また業務の多忙さが、教員の主体的な関わりを難しくしている実態が確認された。さらに、開発実践校教員においては、学びの共有・蓄積が十分でないという課題も見られた。そこで、研修の企画・運営を特定の担当者に依存しない体制づくりと、教員一人一人が主体的に関わる校内研修の在り方を重視して実践を展開した。	

②分散型組織による校内研修推進と若手リーダーの育成

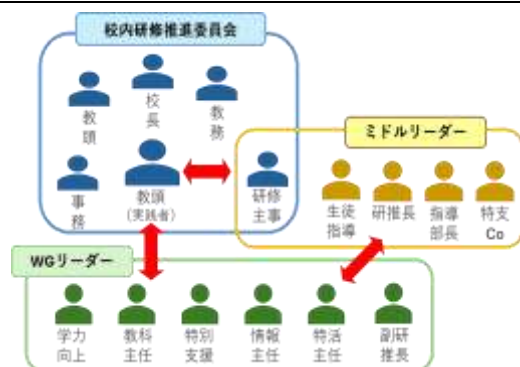
「志を育成する力（自己マスタリー、共有ビジョン）」

ア 校内研修推進組織の構築

校内研修はリーダーシップ権限を分散した組織とし（図1参照）、校内研修推進委員会が全体的な支援をする中で、全員参加型研修をミドルリーダー、選択型研修をWG（ワーキンググループ）リーダーが企画・運営した。WGリーダーは20代後半から30代前半の若い世代が担った。

イ ファシリテーター育成を軸とした研修リーダー会

ミドルリーダーとWGリーダーによる研修リーダー会を立ち上げ、年間を通じて継続的に運営した。本会では、ファシリテーターとしての意識を高め、研修の企画・運営力の向上を図った。



【図1 分散型の校内研修推進組織（筆者作成）】

③主体的・協働的な学びの充実「共創的に対話する力（メンタル・モデル、チーム学習）」

ア 目的に応じた研修形態の構成と対話的な学び

校内研修では、研修の目的に応じて複数の形態を組み合わせ、教員同士の対話と学び合いが生まれる構成とした。学校課題の解決を目的とする研修は全員参加型の「どっしり研」、実践的な知識やスキルの習得をねらいとする研修は選択型の「すっきり研」、教員一人一人の関心や強みを生かして学びを深める自主参加型の「わくわく研」として、内発的動機付けにつながる学びの広がりを目指した。

イ 学びを日常実践につなぐ共有と環境づくり

研修での気づきや成果を一過性のものにしないため、各研修の内容や課題をまとめ、情報機器等を活用して共有した。また、教員向けの推薦図書コーナーを設置するなど、日常の中で自主的に学びに触れられる仕組みを整え、研修と日常実践とをつなぐ学びの循環を図った。

【表1 目的に応じた形態別研修一覧（筆者作成）】

研修名 (企画・運営)	形態	研修テーマ ※実施頻度など
どっしり研 (ミドルリーダー)	全員参加	いじめ対応、QUテスト、危機対応、生成AIの活用など ※月1回程度実施
すっきり研 (WGリーダー)	選択	若手支援、授業力向上、ICT活用、外国語教育、特別支援 ※6～12月に各テーマごとに複数回実施
わくわく研 (研修リーダー会)	自主参加	仕事術、リラクセス法、実技講習、授業力向上（模擬授業や実践交流）など ※不定期開催（放課後や長期休業日など）

3. 結果と考察

(1)開発実践校教員の学びに対する意識の変容

校内研修に関する意識調査（4・7・12月）では、「主体的な学びの姿勢」において上昇傾向が見られた。分散分析では、平均値は4月から7月にかけて上昇し、12月まで維持されていた（表2参照）。また、「意見やアイデアを発信している」「研修の企画・運営に関わっている」といった主体的関与に関する

【表2 3因子における平均値と標準偏差（時期別）】

時期	開発実践校教員の学びの姿勢		
	継続的	協働的	主体的
4月	3.04 (0.45)	3.07 (0.42)	2.57 (0.49)
7月	3.05 (0.47)	3.17 (0.47)	2.78 (0.52)
12月	3.04 (0.44)	3.17 (0.51)	2.82 (0.56)

注）（ ）内の数値は標準偏差を示す。

項目では、0.20ポイント以上の上昇が見られた。これらの結果から、校内研修を与えられた内容を受動的に受け取る場から、意見を出して能動的に関与する場として捉える意識が形成されたと考える。

(2)WGリーダー・ミドルリーダーの成長

WGリーダーおよびミドルリーダーでは、「主体的な学びの姿勢」において時期の主効果が有意であり、年度前半に得点が高まっていた。質的分析においても、研修リーダー会での発言が、研修内容中心から、研修を学校全体の仕組みとして捉える視点へと変化しており、役割を分散した組織づくりを推進していくことが、教員の主体性を引き出す上で有効であることが示された。

(3)学校全体における学びの文化の変化と今後への示唆

(1)(2)で示された変化は、学校全体の学びの文化へと徐々に広がった。研修主事による支援や教員からの自発的な提案、自主的な学びの場の創出などを通して、校内研修は一部の担当者が担う取組から、教員一人一人が関わる学びへと変化した。

今後の校内研修では、教員が主体的に関われる場を意図的に設け、若い世代のリーダーを中心とした分散型の運営体制を支えることが重要であり、研修の成果を日常の実践や対話につなぎ、学校全体の学びが循環する仕組みとしていくことが、持続的な「学習する組織」の形成につながる。

本発表は、岐阜大学教職大学院令和7年度開発実践報告『学習する組織』に基づく校内研修モデルの開発と実践—分散型組織とリーダー育成を軸にした教員の主体的・協働的な学びの推進—の一部抜粋である。

題 目	小学校教員が保育者と連携する新たなスタートカリキュラム －「協同性」の育成を目指して－
氏 名	清水 浩栄（学校管理職養成コース・可児市立広見小学校）
指導教員	吉澤 寛之 教授・今村 光章 教授
開発実践報告の要旨 文部科学省は、幼児教育と小学校教育の接続の強化を図ってきたが、小学校教員の意識の低さが明らか（高橋・加納，2023）で、資質・能力をつなぐカリキュラムの編成・実施がされていないことも課題（中央教育審議会，2023）である。本実践は、小学校教員が保育者と連携してスタートカリキュラムを開発実践することを目的とした。対象は、児童123名と実践校教員38名、保育者4名である。保育者の協力を得て、幼児期に育んできた資質・能力の1つ「協同性」を高めるために「遊び」に関連する授業を計画し、仲間との対話を行う「サークルタイム」を位置づけた。また、実践校教員が、授業公開や研修会等で幼保小連携の認識を深める場を設定した。その結果、1年生児童の「協同性」に関わる社会的スキルの向上や、幼保小連携に対する小学校教員の認識の高まりが確認された。 キーワード：スタートカリキュラム 協同性 幼保小連携	
開発実践の概要 1. 課題と目的 平成29年に告示された小学校学習指導要領「総則」では、幼児期に育まれた資質・能力を小学校へつなぐことが重視され、文部科学省は令和4年より「幼保小の架け橋プログラム」を実施した。しかし、中央教育審議会（2023）は、「各幼児教育施設・小学校において連携の必要性についての意識の差がある」ことや「資質・能力をつなぐカリキュラムの編成・実施が行われていない」と指摘している。 そこで、本実践では、幼稚園教諭、保育士、保育教諭（以下「保育者」とする）と小学校教員が連携してスタートカリキュラムを開発実践することを目的とした。小学校教員と複数の園の保育者が子どもの育ちを共有し、実態に即したスタートカリキュラムを実施することで、児童の小学校教育への円滑な接続を図ると共に、双方の教員の幼保小連携に対する意識向上が期待できる。 また、藤谷（2022）は、「協同性という概念が幼小接続期の発達において重要な概念である」としている。本市には施設類型の異なる園が点在し、外国籍児童も多い。就学前の育ちが様々であることから、小学校生活のスタートにあたり、互いの思いや考えを共有できる力が必要である。さらに、実践校では「主体的な活動、仲間との協働」を重点とし、「ともに」を合言葉として教育活動を展開していることから、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の一つ「協同性」に着目することとした。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 学校長並びに実践校教員に開発実践の趣旨や進め方、調査の内容等について説明し、同意を得た。予備調査や効果検証に関して、可児市内小学校長、園長並びに調査対象者（過去3年間の5歳児担任、1年生担任）、令和6、7年度1年生保護者から同意を得た。さらに本実践では、4つの協力園の園長及び主任、幼保小連携協議会の参加者からも同様に同意を得た。 (2) 予備調査 ①児童の「協同性」の実態 1年生児童の「協同性」に関わるスキルに関する実態を把握し、スタートカリキュラムの内容に反映させるため、教師評定による「幼児用社会的スキル尺度」（金山他，2011）を令和7年2月に1年生137名、令和7年5月に1年生123名を対象に実施した。5月の調査と先行研究を比較するt検定の結果、全スキルで実践校が有意に低く、特に「自己統制スキル」（ $t(1,614) = 4.359[0.214, 0.565]$ $p < .001$ ）の低さが顕著であり、「協同性」の育ちの未熟さが明らかとなった。 ②小学校教員・保育者の幼保小連携の認識 幼保小連携の効果の調査結果から本市の傾向や課題を見出し、実践の根拠を得る目的で、「幼保小連携の効果に対する保育者・小学校教諭の認識」調査（一前他，2017）を市内の小学校1年生担任及び就学前教育施設5歳児担任（過去3年以内の経験者）70名を対象に令和7年1～2月に実施した。「幼保小連携の具体的成果」について分散分析を行い、因子の主効果について多重比較を行った結果、本市の小学校教員と保育者は「連携の方針の共有」が有意に低いことが示された。 (3) 本実践 対象は、1年生123名、教員38名（内1年生担任4名）、協力園保育者4名、幼保小連携協議会参加者	

25名、市内の小学校1年生担任及び就学前教育施設5歳児担任（過去3年以内の経験者）である。

①施設類型の異なる複数園の保育者と小学校教員の連携による取組 3月下旬に、1年生主任と4つの協力園の保育者による「スタートカリキュラム検討会」を行い、園での遊びや行事、子どもの育ちを交流し、スタートカリキュラムに保育者の視点から助言を得た。4月には、保育者を音楽の授業のゲストとして迎え、園で取り組んでいた歌や手遊びを行った。5月には、生活科で予想される児童のつまづきについて、保育者の意見を参考に授業を組み立てた。

②「協同性」を育てるスタートカリキュラムの実践 4～7月、生活科をはじめとした教科学習において、幼児教育で行われている「遊び」とのつながりを意識した教科横断的なスタートカリキュラムを実践した。また、児童の良好な仲間関係作りをねらいとして、輪になって対話や意見交換を行う「サークルタイム」を複数の教科の授業に導入した。6月には「サークルタイム」を位置付けた生活科と図画工作科の授業を、保育者や関係機関からの参観者にも公開した。授業後は「協同性」をテーマとし、子どもの育ちを交流する場を設定した。

③幼児教育や幼保小連携に関する職員研修の実施・連携体制の構築 5月の職員研修では、小学校1年生の課題や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の解説等を行った。その後に実施した1年生公開授業において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を視点として児童の姿を捉えるよう促し、参観後に意見交流する場を設けた。6月の幼保小連携協議会では、2年生担任や国際教室、特別支援教育の担当にも参加を促し、担当ごとのグループ討議を行い、大規模校の協議会のあり方を市教育委員会へ提案した。7、8月の校内研修会を保育者との合同研修とし、共に学びを深める機会とした。

3. 結果

①児童の「協同性」の実態における効果検証 各学級における「主張スキル」「協調スキル」「自己統制スキル」ごとの5月と11月の得点の変化を調べるため、学級と調査時期（対応あり）を独立変数、得点を従属変数とした分散分析を行った。どの因子でも交互作用が有意であったため、単純主効果を調べたところ、平均値の低下が多くみられたが、D組のみが、「主張スキル」($F(1, 119) = 10.135, p < .01, \eta_p^2 = .253$) (Figure1) と「協調スキル」

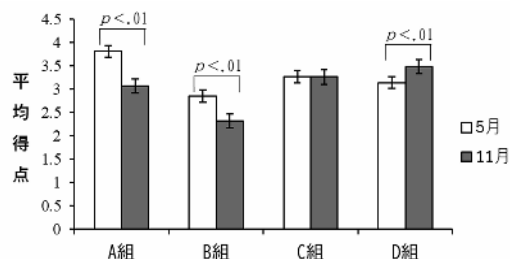


Figure1 「主張スキル」の変化

($F(1, 119) = 27.215, p < .01, \eta_p^2 = .476$) で有意、「自己統制スキル」($F(1, 119) = 3.840, p < .10, \eta_p^2 = .113$) で有意傾向であり、すべてのスキルで平均値の上昇が確認された。尚、D組は、スタートカリキュラムの公開授業を2回行い、「サークルタイム」を他教科や学級経営に積極的に活用していた学級である。

②実践校教員の幼保小連携の認識における効果検証 因子分析により「子どもの発達と学びの共通理解」「教育の違いを再認識」「幼児理解」「児童期につなぐ」の4つの因子を抽出した。5月と8月の得点の変化を調べるため、因子ごとに対応なしのt検定を行ったところ、「教育の違いの再認識」($t(67.915) = -2.113, p = .038, d = -0.499$) で有意 (Figure2)、「児童期につなぐ」($t(68.389) = -1.979, p = .052, d = -0.465$) で有意傾向であり、平均値の上昇が確認された。

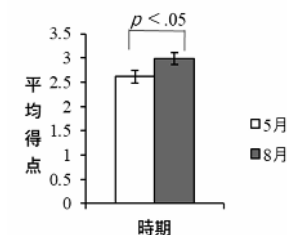


Figure2 「教育の違いの再認識」

4. 考察

小学校教員と保育者が連携して実施したスタートカリキュラムにおいて、幼児期までの育ちを共有した上で、「遊び」を題材とした授業を構成した。保育者から公開授業の助言を受けたり、「サークルタイム」を汎用したりした学級において、「主張スキル」「協調スキル」に有意な向上が認められ、「自己調整スキル」においても有意傾向が確認された。これらのスキルは、互いの思いや考えを共有し、良好な仲間関係を築く基盤となるものであり、「協同性」の育成につながると考えられる。したがって、サークルタイムの積極的な実施や保育者との連携が、協同性の育成に有効であることが示唆された。また、小学校教員の幼保小連携や幼児教育への認識の高まりも実証された。今後、担任が変わってもスタートカリキュラムを充実させるために、小学校教員の幼保小連携への認識を維持し、保育者との連携した取り組みを持続していくことが求められる。

本発表は、岐阜大学教職大学院令和7年度開発実践報告「小学校教員と保育者が連携したスタートカリキュラムの開発実践—「協同性」の育成を軸として—」の一部抜粋である。

題 目	小学校段階における社会貢献を促進する「ふるさと教育」のカリキュラム編成 ー地域資源を活用した総合的な学習の時間の展開を中心にー
氏 名	大橋 千登世 (管理職養成コース・海津市立石津小学校)
指導教員	柴崎 直人 准教授・芥川 祐征 准教授

開発実践報告の要旨

近年、人口減少と少子高齢化の進行により地域社会の教育力が低下し、学校と地域の連携を基盤とした学びの再構築が求められている。ところが、地域学習は学年主任による自助努力に依存して継続されてきたため、縮小社会においては教員の負担増や学習内容の断絶は避けられず、持続可能な体制整備が課題となっていた。そこで、本開発実践では、地域資源を計画的に活用し、児童の社会貢献意識を育成する「ふるさと教育」のカリキュラム編成に取り組んだ。具体的には、①地域連携コーディネーターの配置、②海津市の教育資源を整理した学習領域モデルの構築、③「知る→考える→貢献する」の学習活動段階モデルの作成を行った。その結果、総合的な学習の時間について、教員には社会的意義や地域資源理解などの意識の変容が見られ、児童には社会貢献意識・自己効力感ならびに地域への誇りの高まりが確認された。

キーワード：総合的な学習の時間 ふるさと教育 地域資源

開発実践の概要

1. 課題と目的

現在、海津市は「消滅可能性自治体」として名指しされている。実際、日本では急速な少子高齢化が進み、2040年には65歳以上が総人口の約35%に達するとともに、生産年齢人口は大幅に減少すると予測されている。この人口構造の変化は、学校と地域の連携の必要性を一層高めており、中央教育審議会(2015)は学校や地域社会が持続可能性を高めるには、地域資源を活用した学びを構築することが不可欠であると指摘している。しかし、児童の興味・関心に応じた地域学習について、学校側の自助努力や学年主任の属人的な営為に依存することには限界がある。すなわち、労務管理の観点からみても、地域との連携を組織的に支える体制整備が求められている。そこで、本開発実践では、人口減少地域における児童の社会貢献意識の育成を目的として、地域の教育資源を活用した「ふるさと教育」のカリキュラム編成に取り組む。具体的には、カリキュラム経営の過程で保護者や地域住民の参画を促し、「地域の子どもは地域で育てる」という当事者意識を醸成しながら、持続可能な地域連携型の学習づくりを目指す。

2. 方法

(1) 倫理的配慮

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、校長および調査協力者に対して開発実践の主旨や取組方法を説明し、同意を得た。

(2) 対象校教員の意識調査と改善課題

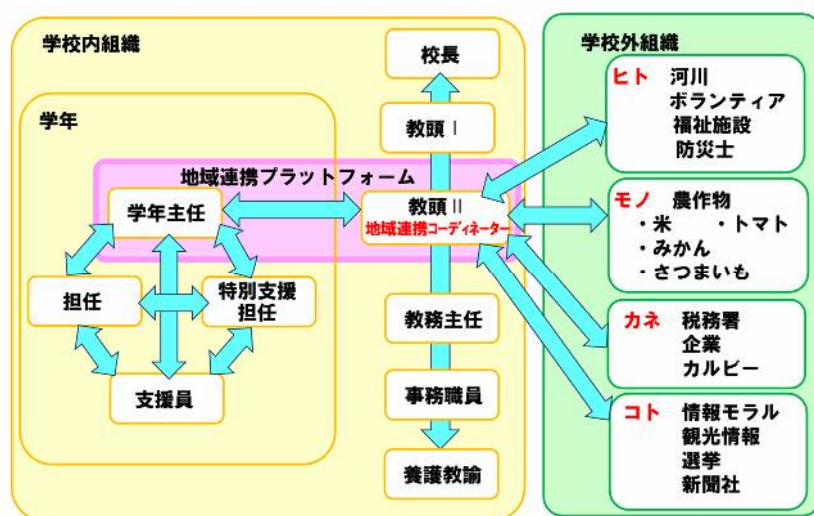
開発実践対象校の教員16名(校長を除く)を対象とした事前調査の結果、教員は外部資源の活用に関心があり、授業準備の負担軽減を求めていることが明らかになった。また、総合的な学習の時間については「重要度は高くないが準備に時間がかかる教科」と認識されており、負担の最小化と成果の最大化が課題である。

この結果を踏まえ、地域資源を整理した「ふるさと学習」の領域×活動段階モデルを作成し、持続可能な指導体制の構築が必要であると判断した。

(3) 開発実践の方法と改善視角

① 地域連携体制の構築

校内に地域連携コーディネーターを配置し、地域人材との連絡調整を一元化する。これにより、児童の興味・関心に応じた学習機会を確保し、教員の負担軽減を図る。



【図1：地域連携によるプラットフォームモデル】

② 「海津ふるさと教育」学習領域モデルの作成

海津市の教育資源を「ヒト・モノ・カネ・コト」に整理し、学校・地域・家庭が連携して活用できる学習領域モデルを構築する。これにより、地域資源を計画的に授業モデルの中に位置づける。

③ 学習活動段階モデルの作成

従来の個別的な体験活動を「知る→考える→貢献する」という児童の思考の流れに沿って再編し、学習活動の展開過程を可視化する。これにより、ふるさと教育の体系的な授業モデルを提示し、所与の条件下で学年間の連続性を確保する。

3. 結果と考察

【表1 教員の意識変容（回答者10名）】（出典：筆者作成）

(1) 教師意識の変容

開発実践の結果、総合の社会的意義や学校教育目標との関連づけといった授業観・目標観に関わる認識、学年内外での共有や系統性の意識といった校内協働に関する意識、さらに地域資源の理解や教科との関連づけにおいて地域理解の深化が確認された（表1参照）。これらの変化は、年間を通じた校内研修や実践交流が、教員の共通理解の形成に寄与した可能性を示唆している。

また、授業準備に関する項目では、総合的な学習の時間は「優先度は高くないが年度初期に時間がかかる教科」である一方、年度後半には保護者対応や会議等の業務が増加し、総合的な学習の時間の準備時間確保が困難になるという二重の負担構造が確認された。さらに、地域連携に関しても、4月の実務的な困難から、11月には人材不足や価値観のズレなど構造的課題へと認識が深化していた（表2参照）。すなわち、地域資源を活用した学習は、持続的な関係構築を前提とする教育活動であることを示唆している。

評価項目	4月	11月
	平均値	平均値
5.社会的意義の認識	2.27	3.09*
7.目標の一貫性の意識	2.00	2.64*
8.資質・能力の意識化	2.18	2.91**
9.学年内の共有	2.00	2.73*
10.学年間の系統性の意識	1.73	2.45*
21.対話的学びの実感	2.30	2.90*
25.地域資源理解（石津小校区）	2.00	2.73**
26.地域資源理解（海津市）	2.00	2.73*
29.地域内容の教科活用	1.73	2.55*

※項目21は回答者9名

※*p<.05 **p<.01

【表2 地域連携における教員の認識の変化】（出典：筆者作成）

4月（事前）	11月（事後）
人材確保の難しさ	高齢化による人材不足
連絡・調整の負担	日程調整の困難さ
ねらいの共有の難しさ	学校と地域の価値観のズレ
児童に会う講師の選定	人的・物的資源の情報不足
コーディネート負担	共通理解の形成の難しさ

(2) 児童の学習成果と意識の広がり

① 社会貢献意識の芽生え

収穫したみかんの活用を考える場面では、「家族に渡したい」「地域の人に食べてほしい」「道の駅で売りたい」など、児童は“自分のため”から地域資源の公共性を認識し、自利主義から多利主義に価値転換し、他者に届けることで喜んでもらいたいという社会貢献意識の萌芽が見られた。

② 外部とのつながりによる自己効力感の向上

古川西小学校とのオンライン交流では、「本番で伝えられてうれしかった」「ほめてもらえて自信がついた」などの記述が多く見られた。外部からの肯定的フィードバックは、児童の自己効力感を高め、「次はもっとできる」という改善意欲を生み出していた。

③ 地域理解と地域への誇りの形成

「石津小といえはみかん」「地域の有名なものを大切にしたい」などの記述から、児童は地域資源を誇りとして捉え始めていた。地域の特産物を学ぶことが、「地域への愛着」→「誇り」→「地域に貢献したい」という連続的な意識変容につながっていた。

(3) 本実践の意義と副次的効果

以上の結果から、総合的な学習の時間に地域資源を活用することは、教員の意識改革とカリキュラム・マネジメントの改善、児童の社会性・主体性・地域理解の深化を同時に促す教育的効果をもつことが明らかになった。特に、社会貢献意識や自己効力感の高まりは、地域とつながる学びが「社会に開かれた教育課程」を具体化する契機となり、総合的な学習の時間の意義を再確認させるものである。こうした変容は、地域の課題や魅力を理解し、主体的に関わろうとする児童を育成する点で重要である。今後の課題としては、個別学校の自助努力により総合的な学習の時間を計画・実施する現状には限界があり、学校間で協働しカリキュラムを共有する仕組みの構築が求められる。その場合、海津市として共通の地域資源を活かした体系的カリキュラムを整備することで、持続可能な地域連携体制を強化することが期待されよう。

題 目	中学校における生徒指導の予防対応プログラムの開発 ー多面的アセスメントに基づく取組ー
氏 名	加納 張巨（学校管理職養成コース・岐阜市立岐阜清流中学校）
指 導 教 員	吉澤 寛之 教授・原 尚 特任教授
開発実践報告の要旨 小中学校の暴力行為を含む問題行動は増加の一途をたどり、若手教員の増加により生徒指導対応は困難になっている。本開発実践では、問題行動対応のマニュアルを作成し、教師による児童生徒の見立てを可能にするアセスメントを開発して、両者を包括的にマニュアル化した予防的対応プログラムを開発した。問題行動への対応とその有効性に関するアンケートを、主に生徒指導主事を対象に実施し、その分析結果に基づき、問題行動対応マニュアルを作成した。実践校の教師34名対象に、マニュアルに関する研修と、STARアセスメントと行動評価アセスメントの対応する指標の一致度をフィードバックして児童生徒の見立てを向上する研修を実施した。教師の関係形成への自信が向上し、教師による生徒の見立てにおいてズレの減少が認められたことから、本プログラムの有効性が確認された。 キーワード：予防的対応 問題行動対応マニュアル 行動評価アセスメント	
開発実践の概要 1. 課題と目的 全国的に暴力行為の1,000人当たりの発生件数は増加しており、岐阜県は都道府県比較において全国9番目に高い自治体である（文部科学省, 2025）ことに加えて、令和6年度はさらに増加している（岐阜県教育委員会, 2025）。他方、「令和5年度公立学校職員の人事行政調査について」では、精神疾患による病気休職の原因で「児童・生徒に対する指導そのものに関すること」が26.5%と最も多く、生徒指導が教員の負担感の原因となっている。生徒指導対応がより一層難しくなる中、専門的（生徒指導主事・いじめ対策監など）な経験のある教員の対応方法に基づくマニュアルの開発が急務である。生徒指導提要（文部科学省, 2022）では「予防」「早期発見」が重視されており、教師が行動観察に基づくアセスメントを活用することで、科学的根拠に基づいた生徒理解と予防的指導が可能となる。 本研究では、取組1として、児童生徒の問題行動を類型化し整理したうえで、各問題行動に有効な対応方法を明らかにする。取組2として、児童生徒の見立てを可能にするアセスメントを作成する。本実践では、2つの取組を統合することで問題行動への対応方法とアセスメント手法を包括的にマニュアル化した「予防的対応プログラム」を開発する。このプログラムは、教師の経験や主観に依存しがちな生徒指導を、科学的根拠に基づく体系的な方法へと転換し、安心して指導できる環境づくりを実現する。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づき、本開発実践の目的と内容を実践校の校長に説明して同意を得た。教職員には、匿名性、自由意志、目的と内容を説明し同意を得た。学校の課題解決に資する「STAR(School-related Task Assessment & Resolution; 吉澤他, 2021)アセスメント」は、書面にて保護者と生徒へ説明し、了承の上で実施した。 (2) 予備調査 取組1のマニュアル作成を目的に、令和7年2月に「児童・生徒の問題行動を把握したときの対応に関するアンケート（調査1）」を教職大学院現職院生13名、岐阜市立小・中学校の生徒指導主事48名対象に実施し、令和7年3月下旬に同名の調査2を同市立小中学校の生徒指導主事69名といじめ対策監69名対象に実施した。児童生徒の問題行動を整理するにあたり、先行研究を参考に、問題行動を「エスケープ」「授業妨害」「触法行為」「自傷行為」「虐待行為」「その他」に分類した。問題行動への対応方法を抽出するため、校内で起きた問題行動に対する対応経験の調査を実施した。その調査結果から、対応数の多い順に対応方法のフローを作成し、対応順を加味して修正した。その後、対応方法の相関分析やクロス集計の結果をもとに方法間の関連性の妥当性を確認した。 取組2の見立ての一致度を指標化するため、令和7年2月に実践校の1・2年生の生徒280名を対象に自己報告に基づくSTARアセスメント、1・2年生の担任10名を対象に行動観察に基づく行動評価アセスメント（CBCL/5-18を参考にした独自のアセスメント）を実施した。この2つのアセスメントを組み合わせることで、生徒の自己報告と教師の観察のズレを確認し、その差が小さくなるほど、教師の見立ての精度が高まり、どの教師でも共通の基準で生徒を理解できるようになる。さらに、この見立ての精度向上と、取組1で	

作成した問題行動対応マニュアルを連携させることで、問題行動が起きる前の段階で効果的な指導を行うことが可能になる。本予備調査では、STAR アセスメントと行動評価アセスメントとの各測定項目の相関分析を実施することで、対応する指標を明確化した。

(3) 本実践

各取組のための基礎データ収集と効果検証を目的に、5月と12月に、実践校全校生徒494名を対象にSTARアセスメント、教師34名（うち担任15名）を対象に行動評価アセスメントを実施した。教師には、以下2つの研修の事前11月と事後12月に、教師一般効力感尺度（谷島，2013）、教師技能効力感尺度（町支，2014）、フレンドシップ効力感尺度（田崎・米沢，2013）を測定した。

①教師の対応力を高める取組 取組1の位置づけとして、生徒の問題行動事案に適切に対応できるよう、問題行動対応マニュアルの作成過程や対応のポイントを共有する研修を行った。事前に対応方法を理解しておくことで、実際の場面で余裕をもって対応できるようにすることを目的とした。

②生徒理解を高める取組 取組2の位置づけとして、11月前半にフィードバック研修を行った。この研修では、生徒自身が回答するSTARアセスメントと、教師が観察して評価する行動評価アセスメントの結果を比較し、標準化得点の差が「1未満は正常」「1以上は注意」「2以上は要注意」として整理した。両者のズレが小さくなるほど、教師の見立てが正確になると考えられるため、担任には2つのアセスメントとそのズレの結果を返却して結果の見方を説明した。

3. 結果

①教師の対応力を高める取組の効果検証 教師の各効力感の得点変化を検証する t 検定の結果、関係形成への自信に有意傾向の上昇が認められた ($t(26) = 2.012, p = .055, d = 0.488$)。さらに、2時点の教師の各効力感における変化パターンに基づき教師を分類するため、すべての下位尺度の2時点の得点を用いたクラスタ分析を実施した結果から4クラスタが抽出された。クラスタ間のSTARの変化の差異を検証するため、クラスタと時点を独立変数、STARの各得点を従属変数とした2要因分散分析を行った。その結果、セルフコントロールにおいて交互作用が有意 ($F(3, 225) = 4.092, p < .007, \eta_p^2 = .052$) となり、時期の単純主効果検定の結果、教師の各効力感の得点が顕著に上昇したクラスタ4で改善 ($F(1, 225) = 5.184, p = .024, \eta_p^2 = .067$) が認められた (Figure 1)。

②生徒理解を高める取組の効果検証 行動評価アセスメントとSTARアセスメントのズレの変化を分析した。5月におけるズレの大きさを生徒を分類するため、ひきこもり、不安/抑うつ、社会性の問題（思いやり）、注意の問題（セルフコントロール）、非行行動、攻撃行動のズレ得点を用いてクラスタ分析を行った結果、3クラスタが抽出された。クラスタと時期を独立変数、ズレ得点を従属変数とした2要因分散分析を行った。その結果、社会性の問題における交互作用 ($F(2, 288) = 6.550, p = .002, \eta_p^2 = .044$) が有意となり、時期の単純主効果検定の結果、ズレの最も大きいクラスタ2のみ時期の効果 ($F(1, 288) = 13.595, p < .001, \eta_p^2 = .269$) が有意であった (Figure 2)。クラスタ1や3もズレが0に近づいており、他の5得点もほぼ同じ結果であり、実践によるズレの解消が認められた。

4. 考察

問題行動への適切な対応方法を理解できるようになり、生徒との関係づくりに自信をもつ教師が増加した。また、生徒と教師の認識のズレが小さくなることも確認でき、生徒の状態をより正確に見立てられるようになることで、生徒指導や学習指導における「教師としての効力感」の向上につながると考えられる。これらの取り組みを継続することで、教師の負担軽減も期待される。

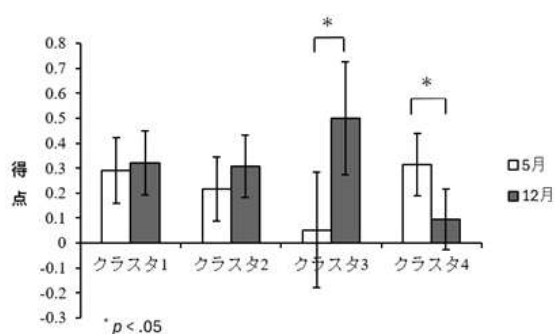


Figure 1

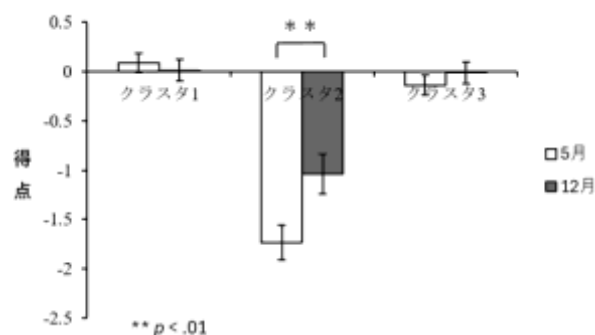


Figure 2

クラスタと時期ごとのセルフコントロールの平均値と標準偏差 クラスタと時期ごとの社会性の問題の平均値と標準偏差

題 目	若手教員が育つ学校を目指して ー1on1 ミーティングの導入と校内支援体制の工夫ー
氏 名	小 椋 徹二 (学校管理職養成コース・郡上市立白鳥中学校)
指 導 教 員	棚野 勝文 教授・原 尚 特任教授

開発実践報告の要旨

本開発実践の目的は、若手教員が自己の学びや成長を追求し、自ら課題を見つけて解決しようとする主体性を育成するために、組織的な相談支援体制を開発することである。現在、若手教員を取り巻く環境は厳しさを増しており、組織的な校内支援体制の確立が喫緊の課題である。本開発実践では、学年主任と若手教員が「1on1 型面談」を行い、心理的安全性を高めるとともに、若手教員の不安や困り感、職務に関わる様々なニーズ等を把握する。また、その情報を共有する「若手応援会議」を新設し、適切な支援や学びの場の提供に活かしたり、若手教員の成長を確認したりする。この実践を通して、若手教員が経験学習を深め、自己効力感を高めていくことで、主体性を育むことができると考える。

キーワード：人材育成 若手教員 1on1 ミーティング

開発実践の概要

1. 課題と目的

令和5年度公立学校教職員の人事行政状況調査（文部科学省 2024）によると、精神疾患による病気休職者が7,119人と過去最多で、前年度より580人増加した。特に20代の割合が2.11%と高く、若手教員の休職・休暇が増加している。こうした状況を受け、文部科学省は『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）（令和6年8月27日中央教育審議会）で、若手教員への組織的支援の必要性について指摘している。また、岐阜県は教育公務員特例法の改正を受け、育成指標を従来の3観点から「特別な配慮を要する児童への対応」や「ICT活用」を加えた5観点到拡充し、教員が身につけるべき資質・能力を11項目に整理した。

以上から分かるように、現在の学校現場では、若手教員に対するメンタルヘルスケアや、若手教員の資質向上の必要性が強く求められる一方で、資質・能力の多様化や、働き方改革の推進による在校時間の減少など、若手教員の成長機会を取り巻く環境は厳しさを増している。このような中、経験値の少ない若手教員が成長していくためには、心理的安全性が確保された上で、自己の学びや成長を追求し、自ら課題を見つけて解決しようとする主体性の育成が必要であると考えられる。

そこで、本開発実践では、若手教員（6年目までの教員）が対話を通して自己の経験を振り返り、強みや課題を自己の学びや成長に活かしていけるようにすることを目的として、学年主任と若手教員が1対1で定期的に面談（以下、1on1 型面談）を行う。そして、面談の内容をもとに、若手教員に適切な支援や学びの場を提供するなど、校内の支援体制を確立することで、若手教員の主体性を育成していきたいと考えた。

2. 方法

(1) 倫理的配慮

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、校長に開発実践の趣旨や取組方法を説明し、同意を得た。調査協力者には実践について説明し、同意を得るとともに、個人情報保護等に配慮した。

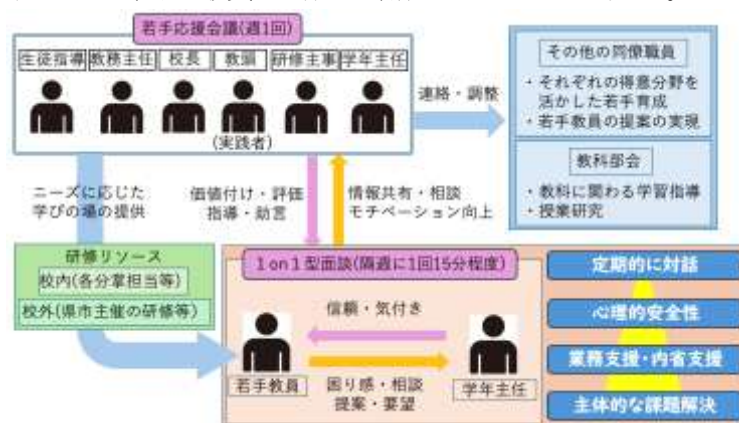
(2) 対象者

実践校における教員 23 名

(3) 手続き

本開発実践では、【図1】に示すように1on1 型面談を軸とした支援体制を構築した。毎週水曜日に行われる学年部会の一部（約15分）を活用し、学年主任と若手教員が1対1で面談を実施した。面談で得られた情報は、校長・教頭・教務主任・生徒指導主事・研修主事・学年主任で構成される「若手応援会議」（週1回開催）で共有し、ニーズに応じた支援策や学びの場の提供を検討した。また、若手教員の提案を積極的に取り入れ、それを評価することで、自己効力感の向上と主体性の育成を図った。

(4) 評価方法



【図1】1on1 型面談による相談支援体制（筆者作成）

- ・全教員に対する質問紙調査（3月・11月）
- ・若手教員への質的調査（4月・11月）
- ・学年主任、管理職への質的調査（11月）
- ・1on1型面談及び若手応援会議での発言内容

3. 結果と考察（紙面の都合上、若手教員対象の調査結果についてのみ記載）

(1) 開発実践の活動実績

若手教員の1on1型面談の実施回数は4～8回【表1】、若手応援会議で創出した若手教員支援策については、「学年部による若手の道徳授業実践支援」など【表2】の通りである。

【表1】 若手教員の1on1型面談の実施回数

(令和7年10月31日現在)

教員 回数	A	B	C	D	E	F	G
	4	5	8	4	4	5	4

(1on1型面談の記録をもとに筆者作成)

【表2】 若手応援会議の内容（一部抜粋）

(令和7年10月31日現在)

会議	内 容
第3回	若手教員による伝達講習の実施
第5回	Q-Uの結果をもとにした学級経営研修
第6回	学年部による若手の道徳授業実践支援
第7回	合唱祭を活用した学級経営支援の取組

(若手応援会議の記録をもとに筆者作成)

(2) 若手教員を対象とした検証

①質的調査による検証（一部抜粋）

Q：1on1型面談の感想を教えてください。

- ・話を聞いてもらうことで気持ちの整理ができた。
- ・1on1で主任に聞いてもらえると、困っていることがあることを実感する。自分が何に困っていたのかが明確になった。

②量的調査による検証

(3月調査と11月調査の比較、一部抜粋)

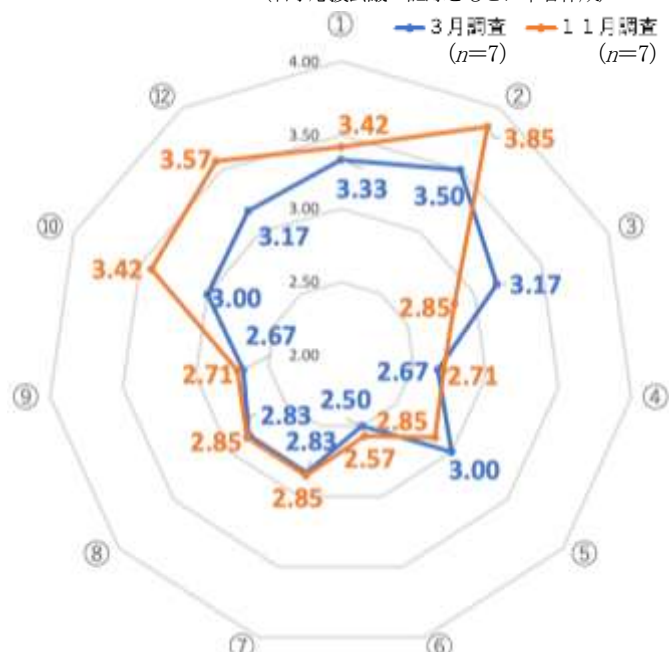
【図2】のように、項目③⑤⑥以外は3月調査を上回る結果となった。

(3) 考察

若手教員への質的調査の結果から、1on1型面談が、業務支援だけでなく、精神支援や内省支援にも一定の効果があることが明らかとなった。さらに、11月調査では、項目②⑩⑫で3月調査から0.35ポイント以上の増加が見られた。これは、1on1型面談の定期的な実施により、教員が困り感を相談できる仕組みが定着し、振り返りの機会が確保されたことを示している。加えて、管理職による質的調査からは、「リスクマネジメントの観点から、教員の健康面・精神面を把握できる1on1型面談は非常に有意義である」との意見も聞かれた。また、若手応援会議を通して、学校側の理解や評価を共有する場が整備されたことも、若手教員の安心感や主体性の向上を促した要因であると考えられる。一方、自己効力感に関する項目の⑦⑧はほぼ横ばいであり、周囲の理解の高まりを、さらなる能力の活用や反映に結びつけることができていないことが分かる。

これらから、1on1型面談は、若手教員が抱える課題の明確化と内省を促し、成長を後押しする場となっていることが確認された。また、若手応援会議は、支援方針を共有し具体的策を生み出す場として機能していることが明らかとなった。一方、課題として挙げた1on1型面談の時間確保に関して、無理なく実施できる仕組みを整えとともに、若手教員の成長支援の場としてさらに機能させ、主体性を行動へと結びつける持続可能な体制を確立していきたい。

本発表は、岐阜大学教職大学院令和7年度開発実践報告「若手教員の主体性を育成するための校内支援体制の開発—1on1型面談をもとにした相談支援体制の確立を目指して—」の一部抜粋である。



「当てはまる:4」「やや当てはまる:3」「やや当てはまらない:2」「当てはまらない:1」と数値化し平均値を算出

- ①仕事の中で新しいことにチャレンジしようとしている。
- ②自分の仕事を振り返って、次にいかそうとしている。
- ③よりよい学年にするために、やりたいことや変えたいことがある。
- ④学年に対して、自分の考えを実現するために行動している。
- ⑤学校にするために、やりたいことや変えたいことがある。
- ⑥学校に対して、自分の考えを実現するために行動している。
- ⑦仕事で自分の意見が反映されていると感じる。
- ⑧仕事で自分の能力が活かされていると感じる。
- ⑨学校から、自分の意見を求められていると感じる。
- ⑩学校から、自分の能力を正しく理解されていると感じる。
- ⑪不安や困り感について、いつも誰かに相談した。

【図2】 若手教員の3月調査と11月調査の平均値の比較

周囲の理解の高まりを、さらなる能力の活用や反映に結びつけることができていないことが分かる。

題 目	「地域×学校」の協働で目指すグラデュエーション・ポリシーの実現 ーCORE ビジネスハイスクール委員会を通してー
氏 名	久保田 和友 (学校管理職養成コース・岐阜県立海津明誠高等学校)
指 導 教 員	棚野 勝文 教授・古賀 英一 特任教授

開発実践報告の要旨

本開発実践は、地域資源を活用し実践校のグラデュエーション・ポリシーの達成を目指すことが目的である。その方法として、対話型組織開発の手法を用いて協働的な組織体制の確立を図る。各高等学校の特色化・魅力化等の必要性が示され、スクール・ポリシーの策定・公開が義務付けられている。実践校ではそれらの目標を実現するために地域と連携して取り組み、普通科は総合的な探究の時間、ビジネス情報科と生活デザイン科は総合的な探究の時間を課題研究で代替して実践している。しかし、教員間で授業内容の共有や進捗状況の確認など横の連携、協働に課題がある。そこで本開発実践では、「CORE ビジネスハイスクール委員会(CBC)」を新設し、教員同士が対話を通して、自ら課題を見つけ解決することで持続的な成長を促す、対話型組織開発の手順で教員間の協働を実現していくことで実践校のグラデュエーション・ポリシーの達成を目指す。

キーワード：スクール・ポリシー 対話型組織開発 協働的な組織体制

開発実践の概要

1. 課題と目的

本開発実践の目的は、地域資源を活用し実践校のグラデュエーション・ポリシー（以下、GP）の達成を目指すことである。その達成のために、対話型組織開発による手法を用いて協働的な組織体制の確立を図る。

実践校のGPには「ふるさと、海津に貢献する明誠高生」が掲げられ、自分で目標を設定し、なりたい自分の姿を思い描きながら、地域の持続可能性に対する理解を深め、地域の人々と連携、協働して社会貢献できる生徒の育成を目指している。現在、実践校では地域と連携して取り組んでいる授業として普通科では全学年で総合的な探究の時間、ビジネス情報科と生活デザイン科では3年次に課題研究で総合的な探究の時間を代替して実践している。しかし、実践校の運営体制では知識や指導方法が個々の教員の実践に留まり、他教員が担当している課題研究の共有、進捗状況の確認、授業実践後の振り返りといった教員間における横の連携、協働に課題がある。これらの問題を解決するために教員間の協働的な組織体制の構築が必要であると捉えた。そこで、本開発実践では、まずはビジネス情報科の課題研究を協働的に実践するために「CORE ビジネスハイスクール委員会(以下、CBC)」を新設し、実践者が委員長になって、教員同士が対話することで自ら課題を見つけ、持続的な成長を促す対話型組織開発の手順で進めた。CBCの参加者が対話を通して課題研究における課題や問題点など現状を把握し、見える化をする。そして、方向性を決めていくことで生徒が積極的に学ぶことや海津に貢献することの大切さをどうやって身に付けさせていくにはどうすれば良いかを考え、お互いの意見を共有し、GPの達成に向けた教員間の協働的な体制を確立する。

2. 方法

(1) 倫理的配慮

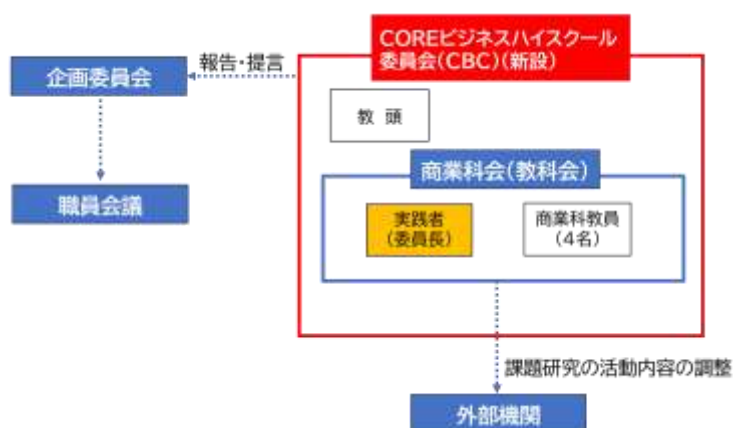
岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、本開発実践について校長から承認を得た。調査協力者には実践の説明をし、同意を得た。

(2) 対象者

教員32名、3年生生徒73名。

(3) 手続き

本開発実践で課題研究を教員間で協働的に実践するためにCBCを新設した。ビジネス情報科で課題研究を担当する商業科のメンバー（実践者、商業科教員4名）に教頭を加え、週に1回、主に課題研究における情報共有や授業内容の改善をした。CBCでの内容を定期的に企画委員会に報告、提言や市役所等の外部機関とはビジネス情報科における課題研究の活動内容の調整を行った。



【図1】CBCの組織構成（筆者作成）

(4) 評価方法

- ・教員及び3年生生徒への質問紙調査による量的分析（3月、11月）
- ・総合的な探究の時間、課題研究の授業担当者へ質問紙調査による質的分析（3月、11月）
- ・CBCメンバーへ協働的な組織開発の効果に関する質問紙調査（4月、11月）

3. 結果と考察（紙面の都合で教員の質的調査と生徒の量的調査の結果について記載する。）**(1) 開発実践の活動実績**

CBCを4月から週に1回、計12回以下のように実施した【表1】。実践校の現状や課題解決に向けた対話を繰り返すことで、課題研究をより良くするために協働体制が促進された。その結果、教員間で情報共有や「目標設定・振り返りシート」と「事業者様へのアンケート」が新しく創造され、実践した。

【表1】CBCの内容（抜粋）

開催日	会議	内容
4/17	第1回	CBCの目的の意義についての説明
4/24, 5/15	第2, 3回	質問紙調査の結果と今後の方針について
6/12, 19, 7/10	第5, 6, 7回	課題研究の目標設定・振り返りシートの検討と実践
8/28, 9/18, 12/4	第9, 10, 12回	外部機関へのアンケートに関する検討と実践

(2) CBCメンバーの意識や行動の変容【質的調査】

2025（令和7）年11月、教員対象に実施した半構造化面接の結果を一部抜粋した。

Q：CBCを立ち上げたことで良かった点、不安や不満を感じる点があれば教えてください。

- ・情報共有することで、他のグループの進捗状況が分かり、その事を自分のグループの生徒に伝えた時、生徒のモチベーションにつながった。

Q：生徒の学習活動に影響がありましたか？良かった点、課題点があれば教えてください。

- ・「目標設定・振り返りシート」によって、活動を整理し、生徒自身が「海津明誠スローガン」をどうすれば達成できるかを考えることができています。

(3) 生徒の意識の変容【量的調査】

2025（令和7）年3月と11月、生徒を対象に質問紙調査を実施した。【図2】の通り、9項目中5項目で11月調査が上回る結果となった。

(4) 考察

生徒の活動に対するモチベーションがCBCにおける毎時間の対話で、各グループの担当者から課題研究の進捗状況の報告や確認、それに対しての課題解決を通して、向上につながった。これにより、教員間の協働的な組織体制が構築できたことは大きな成果である。その要因として、CBCのメンバーが相互に積極的な対話を繰り返すことによる主体的な行動や言動があったといえる。また、CBCの中で「目標設定・振り返りシート」が新しく創造され、導入したことで、生徒が実践校のGPである「海津明誠スローガン」について考えるようになり、GPの実現に近づいたのではないかと考える。今後、協働体制の拡大を目指して、新たに他学科にCBCのような組織を作り、教員が対話することで「教員の情報共有」や「目標設定・振り返りシート」が実践できれば、総合的な探究の時間や課題研究が充実し、よりGPの実現につながるのではないかと考える。

本発表は、岐阜大学教職大学院令和7年度開発実践報告「地域資源を活用したグラデュエーション・ポリシー達成を目指した協働的な組織体制の構築」の一部抜粋である。

調査は4件法で行い、
回答数字の平均値を算出



- ① 将来の夢や目標をもっている
- ② 普段から授業において積極的に学んでいる
- ③ 自分の意見を他人に伝えることができる
- ④ 他人と協力して行動することができる
- ⑤ 何か失敗したときに原因を調べ、解決することができる
- ⑥ 自分の住んでいる地域の活動に参加したことがある
- ⑦ 将来、自分の住んでいる地域で働きたいと考えている
- ⑧ 海津明誠スローガンを見たことがある
- ⑨ 海津明誠スローガンの内容を知っている

【図2】ビジネス情報科3年生

生徒の質問紙調査結果の比較（筆者作成）

題 目	特別支援学校の高等部生徒が自己の進路につながる目標を考えるための キャリア教育体制の充実
氏 名	伊藤 真一 (学校管理職養成コース・岐阜県立羽島特別支援学校)
指 導 教 員	平澤 紀子 教授・出口 和宏 特任教授
開発実践報告の要旨 今日求められているキャリア教育に関して、実践校では、高等部生徒の目標設定が適切にできていないという課題がある。そこで、本開発実践では、生徒が自己の進路につながる目標を考えるためのキャリア教育体制の充実を目的とした。そのために、基礎的・汎用的能力を構成する資質・能力を目標項目としたワークシートを活用する体制を整備して、キャリア教育の基礎的な知識や取組に関する研修会を実施した。その結果、教員のキャリア教育に関する理解度と実践の9項目すべてにおいて、評価点の平均値が有意に増加した。生徒の進路につながる目標設定に関する変化において、5項目中3項目の評価点の平均値が有意に増加した。このことから、本開発実践は、生徒の目標に向けた取組につながるキャリア教育体制に有効であると考えられる。 キーワード：キャリア教育 特別支援学校 高等部生徒	
開発実践の概要 1. 課題と目的 今日、生徒が自己の在り方・生き方を考え主体的に進路を選択することができるように、キャリア教育の充実が求められている（文部科学省，2023）。同省は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（2011）において、以下のように定義している。キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す教育」である。キャリア発達とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」である。岐阜県教育委員会は、第4次岐阜県教育振興基本計画（2024）において、小・中・高等学校を通じ、自己の能力や適性について理解を深め、将来の自己実現につなげるためのキャリア教育の推進を課題としている。 実践校においては、学校経営目標に「児童生徒・保護者のニーズに応える学校」を掲げ、そのために「児童生徒のキャリア発達を促すための教育の推進」を取り組むべき重点としている。特に、高等部では「自立と社会参加に必要な基本的な力を身に付け、主体的に活動できる生徒の育成」を目標としている。しかしながら、生徒が自己で設定する作業学習や校内作業実習、現場実習における目標が、同じ内容の繰り返しになっていたり、達成が困難な目標設定をしたりしている状況があり、生徒の目標設定が適切にできていないという課題がある。指導する教員においては、研修会や検討する機会がないため、教員の意識を高めるところまでは至っていないと推測される。 こうした課題に対して、生徒のキャリア発達に必要な資質・能力について基礎的・汎用的能力が示されている。この基礎的・汎用的能力の獲得状況について斎藤・池田・奥住・國分（2018）は、比較的未獲得であると考えられる特別支援学校の高等部生徒が多いことを明らかにしている。野崎（2021）は、知的障害者を採用する多くの企業が基礎的・汎用的能力を重要視しており、高等部生徒が就労を目指すためには教員が課題や目標を共有した上で学びの機会が得られるようなプログラムを企画・実践する必要があるとしている。これらを踏まえると、生徒が主体的に目標設定をするための枠組みとして基礎的・汎用的能力を基に教員が指導することによって、生徒が適切に目標を設定することができると考えられる。 そこで、本開発実践では、高等部生徒が自己の進路につながる目標を考えるためのキャリア教育体制の充実を目的とする。そのために、「本人の願い」を確認することができ、基礎的・汎用的能力を構成する資質・能力を目標項目としたワークシートを作成する。そのワークシートを作業学習や校内作業実習、現場実習で使用している従来の日誌に置き換えて活用していく体制を整備する。これにより、教員がキャリア発達の視点をもって指導することで、生徒が自己の進路につながる目標を考えることができる」と期待される。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長及び教員に開発実践の趣旨や進め方について説明し、同意を得た。文書により研究計画、	

個人情報の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。

(2) 対象者

実践校 高等部教員 30 名 高等部生徒 82 名

(3) 手続き

①高等部教員のキャリア教育に関する理解度と実践について実態調査（1月）

「キャリア教育」という言葉を知っている教員は多かったが、その他の用語や実践については、十分でないことが明らかになった。

②ワークシートの作成（2～3月）

実態調査の結果を基に、先行研究や現場実習の受け入れ先である就労移行支援事業所の聞き取りにより、ワークシートを検討・作成した。

③キャリア教育に関する校内体制と推進計画（2～4月）

進路指導部内にキャリア教育推進係を位置付けた。さらに、研修会を円滑に運営するためのキャリア教育推進担当者会を編成して、推進計画を周知した。

④ワークシート活用の説明（4・9月）

高等部教員に対して、作業学習や実習の場面でのワークシート活用について説明した。

⑤キャリア教育に関する研修会の実施（5～12月）

全校の教員に対して、キャリア教育の基礎的な知識や今後の取組について研修会を実施した。また、希望者に対しては、具体的な授業を想定してグループでの意見交流を主とする自主研修会を実施した。さらに、高等部教員が自信をもって指導できるようにするための作業班会を設定した。

(4) 評価方法

①高等部教員（30名）を対象に、キャリア教育に関する理解度と実践についてのアンケート（9項目4件法）を実施（4月、7月、11月）し、その結果を対応のあるデータの t 検定で分析して、実践の妥当性を明らかにした。

②高等部生徒（82名）を対象に、自己の進路につながる目標設定に関するアンケート（5項目4件法）を実施（4月、11月）し、その結果を対応のあるデータの t 検定で分析して、実践の妥当性を明らかにした。

③高等部教員と管理職を対象に、本開発実践に関する社会的妥当性の評価を分析した（11月）。

3. 結果と考察

高等部教員のキャリア教育に関する理解度と実践の9項目すべてにおいて、評価点の平均値が有意に増加した。これは、教員がキャリア発達の視点で指導できるようになったことを示唆する。

表1に、高等部生徒82名の進路につながる目標設定に関する変化を示した。

高等部生徒の進

路につながる目標

設定に関する変化

において、5項目

中3項目の評価点

の平均値が有意に

増加した。これに

より、生徒が希望

する進路先から「求められている力」が分かると、それを目標にして取り組み、成果を実感できることが示唆される。

社会的妥当性の評価では、本開発実践の目的、手続き、結果の妥当性に関するすべての項目において、97%以上の肯定的な回答を得た。一方で、支援度の高い生徒については、目標設定や評価の過程で困難さや戸惑いを感じていることが示唆された。

本開発実践では、基礎的・汎用的能力に基づいたワークシートを活用して教員が指導を行ったことや、実習先からのフィードバックを取り入れたことで、生徒が自己の願いを踏まえて目標を考えることにつながったと考えられる。一方、支援度の高い生徒に対する指導については課題が残ると考える。今後は、支援度の高い生徒に対応したワークシートの様式や活用方法の検討を継続的に行う必要があり、生徒一人一人の思いや願いを踏まえて、キャリア発達の視点に基づく指導を定着させていくことが求められると考える。

表1 高等部生徒の進路につながる目標設定に関する変化

評価項目	4月 (N=82)		11月 (N=77)		4月と11月
	Mean	SD	Mean	SD	P
3 自分が希望する進路先から「求められている力」が分かる。	2.24	1.10	2.67	1.21	**
4 自分が希望する進路先から「求められている力」を、目標にして取り組んでいる。	2.16	1.07	2.60	1.13	**
5 「求められている力」を目標にして取り組んだ成果が出ていると感じる。	2.01	0.95	2.52	1.07	**

ns 有意差なし *5%水準で有意 **1%水準で有意

題目	特別支援学校の専門性を還流させる校内体制の構築 ー特別支援教育コーディネーターの専門性向上を通じてー
氏 名	増田 知穂 (学校管理職養成コース・岐阜県立大垣特別支援学校)
指導教員	平澤 紀子 教授・出口 和宏 特任教授
開発実践報告の要旨 特別支援学校は、蓄積された専門性を生かし、特別支援教育のセンターとして機能することが求められているが、実践校の相談支援は担当者に依存している。先行研究では、専門性の向上や次世代候補者の育成のために、経験豊富な教員がもつ知識を還流させる重要性が指摘されている。そこで本開発実践は、特別支援教育コーディネーターに必要な専門性を全教員で学び合う体制をつくり、児童生徒への指導力、地域への相談支援力を向上させることを目的とした。実態調査を基に、経験豊富な教員がファシリテーターとなって学び合う研修を全教員に、相談支援の参観や訪問支援に同行する研修を次世代候補者に実施した。その結果、特別支援教育に必要な指導力と相談支援力が有意に向上した。以上から知識を還流させる校内体制が専門性の向上に有効であることが示唆された。 キーワード：特別支援学校 専門性の向上 知識の還流	
開発実践の概要 1. 課題と目的 近年、特別支援教育を必要とする児童生徒数は増加傾向にある。特別支援学校は、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域の学校に対して、必要な指導や助言を行うことが求められている。特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査によると、小・中学校等の教員からの相談対応、特別支援学校以外の学校に通う児童生徒及び保護者からの相談対応、情報提供機能の需要が多い(文部科学省, 2023)。このような取組内容が地域の学校から求められている。 実践校では、学校経営計画で「地域に貢献するセンターとしての役割を担う学校」を目指しており、センター的機能を担当する分掌が位置づけられている。しかし、地域への相談支援は担当者に依存し、担当者以外の教員はどのような相談があり、どのように対応しているかについて、触れる機会がほとんどない現状にある。また、経験の少ない教員が多く、次世代の担当者を育成する体制がないため、今後、地域のセンターとしての役割を発揮していくことができるか不安な状況である。 このような課題に対し、澤田(2013)は、特別支援教育に携わる教員には、障害の特性の理解と指導、アセスメントによる実態把握、授業づくり等の専門性が必要であると述べている。これに加え、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、教育相談、情報の活用、地域の特別支援教育や関係者との連携等の専門性が必要であると明らかにしている。そして、田中・奥住・池田(2013)は、特別支援教育コーディネーターの専門性の向上や次世代候補者の育成のために、専門性がある教員がもつ知識を還流させる「学びの場」「学びの機会」を意図的に設ける必要性を述べている。実践校は、教員全体の専門性がどのような状況にあるかが明確でなかったため、先行研究を基に、専門性の習得度や習得機会を調査した。この結果を踏まえ、知識や技能を校内で還流させる研修や情報発信を意図的かつ効果的にを行う校内体制を整えることで、教員全体の専門性が向上し、相談支援力の向上につながるのではないかと考えた。 そこで本開発実践は、特別支援教育コーディネーターに必要な専門性を全教員で学び合う体制をつくり、児童生徒への指導力と地域の学校への相談支援力を向上させることを目的とする。そのために専門性の習得度を明らかにし、知識や技能を還流させる仕組みを構築することで、専門性が向上するかを検討する。これにより、地域への相談支援力も向上し、継承されていくことが期待される。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づき、管理職及び教員に開発実践の趣旨や進め方について説明し、同意を得た。また、文書により研究計画、個人情報保護の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。 (2) 対象者 実践校 教員 148 名 (管理職を含む) (3) 手続き ① 特別支援教育コーディネーターに必要な専門性に関する実態調査 (1 月) 澤田(2013)の研究を基に、専門性の習得度と習得機会に関する調査を実施し、分析した。特別支	

援教育の経験年数が6年以下の教員が43.6%であること、障害の特性の理解と指導について不安を抱えている教員の割合が高いが、一方で、専門的な知識や技能を身に付けている教員もいることが明らかになった。また、情報の活用、地域の特別支援教育や関係者との連携については知識面での不足が顕著であった。この結果を基に、特別支援教育に必要な専門性を全教員で学び合う校内体制の構築、次世代候補者を育成するための実践的な研修を実施の重点とした。

②特別支援教育コーディネーターに必要な専門性の向上に向けたマネジメント体制

既存の研修部と支援センター部を中心組織とし、研修主事と特別支援教育コーディネーターを中心に研修計画を含めた校内体制の検討を進めた。

③全教員を対象とした研修会と情報発信の実施（5～12月）

研修部が主導し、障害特性の理解や実態把握や授業づくりに関する研修を月に1回実施した。小グループに分かれ、国立特別支援教育総合研究所の動画コンテンツや参観した授業について、経験豊富な教員がファシリテーターとなってディスカッションを行った。

④次世代候補者を対象とした研修の実施（5～12月）

支援センター部が主導し、実践校が行っている地域の特別支援教育を必要とする児童生徒とその保護者への相談対応、訪問支援、センター的機能に関する研修会に現担当者と共に参加するという実践的な研修を行った。

(4)評価方法

①全教員を対象に特別支援教育コーディネーターに必要な専門性に関するアンケート調査（23項目5件法）を実施（4月、7月、12月）して、その結果を対応のあるデータのt検定で分析した。

②管理職と全教員を対象に、本開発実践に関する目的、方法、結果に関する社会的妥当性の回答を得て、評価を分析した（12月）。

3. 結果と考察

表1に全教員対象に行った指導力と相談支援力に関する変化を示した。

表1 指導力や相談支援力に関する変化（全教員対象）

評価項目		4月 (N=103)		7月 (N=103)		12月 (N=103)		4月と7月	7月と12月	4月と12月
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	P	P	P
知識	1 担当する類型の障害の特性に応じた指導内容・方法をどの程度知っているか	3.11	0.79	3.36	0.67	3.52	0.61	**	**	**
	2 様々なアセスメントを通じた実態把握の方法を知っているか	2.85	0.78	3.06	0.74	3.29	0.71	**	**	**
	4 教育目標とそれを達成するための教育課程、各教科・領域で育成する力、児童生徒の実態に基づく指導計画、この3点を意識した授業づくりの方法を知っているか	2.97	0.81	3.10	0.69	3.33	0.75	*	**	**
技能	1 担当する類型の障害の特性に応じた指導内容・方法をどの程度できるか	3.17	0.81	3.31	0.69	3.42	0.65	*	ns	**
	2 様々なアセスメントを通じた実態把握ができるか	2.93	0.81	3.10	0.74	3.21	0.72	*	ns	**
	4 教育目標とそれを達成するための教育課程、各教科・領域で育成する力、児童生徒の実態に基づく指導計画、この3点を意識した授業づくりができるか	3.01	0.82	3.13	0.70	3.37	0.69	ns	**	**
見直し	1 自立活動について、自身が授業を考えると時の見直しがあるか	3.18	0.93	3.42	0.74	3.50	0.77	*	ns	**

ns有意差なし *5%水準で有意 **1%水準で有意

指導力や相談支援力に関する項目全23項目のうち、全教員では16項目、次世代担当者では12項目の評価点の平均値が有意に向上した。また、社会的妥当性の評価では、本開発実践の目的、方法、結果について全項目で肯定的な回答が得られた。

全教員に関しては、4月から7月にかけて実施した研修の内容と対応する知識の項目の平均値が有意に向上している。さらに、7月以降に行った授業参観や事後研究会を経て、授業づくりに関する知識と技能の項目が有意に向上している。また、次世代担当者に関しては、多様な学びの場の理解やカウンセリングの技能の項目が有意に向上している。以上の結果から、経験豊富な教員や現相談支援担当者がファシリテーターとなり、ディスカッションを行ったり、実際の相談支援の様子を参観したりするという校内体制が知識や技能の還流に有効であったことが示唆される。今後はこの取組を継続的に実施できる校内体制の維持・強化し、教員の指導力と相談支援力をさらに向上させていくことで、地域のセンターとしての役割を果たせる組織づくりを進めていく必要があると考える。

題 目	特別支援学校におけるミドルリーダーの学びを支える組織体制の検討
氏 名	藤田 真吾 (学校管理職養成コース・岐阜県立関特別支援学校)
指導教員	平澤 紀子 教授・出口 和宏 特任教授
開発実践報告の要旨 学校組織が円滑に運営されるためにミドルリーダーの成長が重要になる。しかし、実践校においてミドルリーダーの育成は課題とされているものの組織的な対応はなく、必要な資質・能力についても共有されていない。そこで本開発実践は、ミドルリーダーの学びを支える組織体制の検討を目的とした。実態調査の結果を基に教務部を中心組織とし、組織体制の検討を進め、ミドルリーダーがワークシートを使用してグループワークを行った。また、通信でのフィードバック、管理職へのボトムアップを実施した。その結果、組織運営がうまくいっているかについて有意な向上がみられた。以上のことから、教務部を中心組織として企画し、研修会を行う校内体制がミドルリーダー自身の学びを支えることに有効だったと示唆される。 キーワード：ミドルリーダー 特別支援学校 組織体制	
開発実践の概要 1. 課題と目的 文部科学省は、「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)」(2019)において「ミドルリーダーがリーダーシップを発揮できる組織運営を促進する必要がある」としている。しかし、現在、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況にある(中央教育審議会, 2015)。ミドルリーダーの育成は、学校の組織力の向上並びに学校経営の円滑化のためにも、喫緊の教育課題である(愛知県教育センター, 2012)。 実践校においては、教員の平均年齢は46歳(2024)となっており、全国平均43.1歳(2019)と比べると高い。教員経験年数が長く、知識も多いと予想される。しかし、経験が長くてもミドルリーダーに必要な資質・能力について知る機会があるとは必ずしも言えないのではないかと考える。ミドルリーダーの自己の成長についての見通しや不安について調査・検討が必要であると考え。ミドルリーダーを育成することは学校課題として挙げられているが、ミドルリーダーの資質・能力は学校内で共有されておらず、次世代のミドルリーダーにおいてもどのように育成するかといった組織体制が整っているわけではない。 こうした課題に対して福岡県教育センター(2016)は、ミドルリーダーには「リーダー的な機能」「マネージャ的機能」「メンターの機能」の3つの機能があるとしている。それらの機能における具体的な行動様式をミドルリーダーに求められる「20の行動様式」として提示している。平澤・出口・篠原・芥川(2023)は、特別支援学校主事に必要な力量として、障害のある子どもの教育を学校経営を踏まえて組織的に運営する必要があるとしている。また、中村(2010)は、ミドルリーダー育成のために、行政や管理職からの「研修」だけでなく、ミドルリーダーが、自ら企画する「研修」を実施し、充実させる必要があるとしている。これらの知見からミドルリーダーが求められる資質・能力を認識できるように行動様式を提示し、自らの学びを支える組織体制を構築することで、教員同士が学校経営を踏まえた組織運営をすることができるのではないかと考えられる。 そこで本開発実践では、ミドルリーダーの学びを支える組織体制の検討を目的とする。そのために、実践校の実態調査を基に、ミドルリーダーが自己の資質・能力を振り返り、自らの学びを支える組織体制を構築する。	
2. 方法 (1) 倫理的配慮 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻学校管理職養成コース研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長及び教員に開発実践の趣旨や進め方、個人情報保護等について説明し、同意を得た。文書により研究計画、個人情報の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。	
(2) 対象者 実践校 ミドルリーダー 21名(学年主任、教育課程主任、分掌長、部主事)	

(3) 手続き

①ミドルリーダーに必要な資質・能力に関しての実態調査(1月)

「重視している力量」においても「習得している力量」においても「学校経営を踏まえた組織運営力」が低かった。

②ミドルリーダーの学びを支えるための組織体制の検討

研修を行う教務部を中心組織とし、研修計画を含めた組織体制の検討を進めた。

③研修会(以下：ミドルの日)の実施(4月～11月)

教務部を中心組織とし、グループワークを実施した。実態調査の結果からミドルリーダーに求められる行動についての観点を基にして作成したワークシート「所属組織の運営を充実させる策」を使用した。グループ毎に「課題」「分析」「改善策」の考察をした。

④研修のフィードバックの実施

グループワークの内容、考察について通信「ミドルのあゆみ」を発行し、全教員に回覧した。

⑤管理職へのボトムアップ

主事会(校長、教頭、部主事、教務主任参加)にて「ミドルの日」でのグループワークの内容、考察について提案した。特に、学校課題を改善していくための組織体制や仕組みについて検討した。

(4) 評価方法

①教員を対象に「ミドルリーダーに求められる行動に関するアンケート項目」を実施し、その結果を分析し、実践の妥当性を明らかにした(4月、7月、11月)。

②全教員を対象に、本開発実践に関する社会的妥当性の分析をした(11月)。

3. 結果と考察

表1に「ミドルリーダーに求められる行動に関するアンケート項目」の変化について示した。

表1 ミドルリーダーに求められる行動に関するアンケート項目

項目/評価時期	4月 (N=19)	7月 (N=19)	11月 (N=19)	4月-7月 P	7月-11月 P	4月-11月 P
1 組織運営はどの程度うまくいっているか。	7.0:[6.0, 7.0]	6.0:[5.0, 7.0]	7.0:[6.0, 8.0]	ns	*	ns
3 学校教育目標の実現に向けて意見を出しているか	2.0:[2.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	ns	ns	ns
7 解決の順番や具体的な方策を考えているか	3.0:[3.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	3.0:[3.0, 3.0]	ns	ns	ns
14 ミドルリーダー同士の連携を明らかにしているか	2.0:[2.0, 3.0]	2.0:[2.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	ns	ns	ns
17 教職員に対して積極的に支援をしているか	3.0:[3.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	3.0:[3.0, 3.0]	ns	ns	ns
18 合意点の調整に努めているか	3.0:[3.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	3.0:[3.0, 3.0]	ns	ns	ns
22 コミュニケーションの工夫をしているか	3.0:[3.0, 3.0]	3.0:[2.0, 3.0]	3.0:[3.0, 3.0]	ns	ns	ns

中央値:[25%タイル値, 75%タイル値] **1%水準で有意 *5%水準で有意 ns有意差なし

教員全体の検定の結果項目1「組織運営はどの程度うまくいっているか」に関しては、7月と11月において有意な向上がみられた。また、有意な差はなかったものの2項目について中央値が向上し、5項目において25%タイル値において向上がみられた。社会的妥当性の評価に関しては、どの項目も70%以上が肯定的な回答であったものの、肯定的な回答である「はい」がどの項目においても30%以下の回答であり、「どちらかといえばはい」が50%以上を超えて一番多い回答であった。

項目1の組織運営においては、結果より4月の時点ではミドルリーダーとして組織運営がうまくいっていると感じていたが、ミドルリーダーに求められる役割を知ること、7月に再度組織運営について自己認識を変化させたのではないかと考える。そして、組織運営を見直す中で充実した組織運営ができるようになってきたのが11月ではないかと考える。

社会的妥当性の評価結果においては、ミドルリーダーが求められる役割を提示することで自身に必要な資質・能力を日々の生活の中で振り返ることに対して一定の成果があったと考えられるが、グループワークで出てきた課題が解決した実感がないために出てきた結果と考える。

以上のことから教務部を中心組織として企画し、研修会を行う校内体制がミドルリーダー自身の学びを支えることに有効だったと示唆される。今後は、本実践で有効だった取組を継続できるように校内組織を維持し、ミドルリーダーが育成されるために、ミドルリーダーが自己の資質・能力を振り返り、自らの学びを支える組織体制が必要であると考えられる。

題 目	中学校家庭科における金融経済教育の提案
氏 名	高松 一恵（教科指導能力開発コース・瑞穂市立穂積中学校）
指 導 教 員	大藪 千穂 教授・杉山 真魚 准教授
開発実践報告の要旨	
近年、社会経済環境の変化、金融トラブルの多発・低年齢化等により、より確かな金融リテラシーの形成が求められている。2005年より金融経済教育が学習指導要領にも盛り込まれたが、金融経済教育研究会が整理した「金融リテラシーマップ」の内容と必ずしも一致していない。そこで、本開発実践では、中学校家庭科において指導すべき金融経済教育の内容を提案し、その有効性を考察することを目的とする。そのために、「金融リテラシーマップ」の記載内容と学習指導要領の内容との比較検討、中学生のお金に関する知識・行動調査の結果等から題材を構成し、授業を実践した。その結果、中学校の段階で、「人生設計」、「家計管理」、「資産運用」の内容を取り入れた授業実践の有効性を見出すことができた。	
キーワード：中学校家庭科 金融経済教育 金融リテラシー尺度	
開発実践の概要	
1. 課題と目的 2005年より学校における金融経済教育が各教科の学習指導要領に盛り込まれ、2022年4月からは高等学校において資産形成(株や投資信託)の授業が必修化されている。この背景として、社会経済環境の変化、金融トラブルの多発・低年齢化、諸外国と比べて金融経済教育の遅れが挙げられる。このような状況において、より確かな知識を根拠とした適切な判断力(金融リテラシー)が必要となる。 2012年11月に有識者・関係省庁(金融庁、消費者庁、文部科学省)・関係団体をメンバーとして設置された「金融経済教育研究会」によって今後の金融経済教育の在り方が検討され、2013年に報告書を公表している。この報告書の中で、「生活スキルとして最低限身に付けるべき金融リテラシー(お金の知識・判断力)」が示され、「家計管理」、「生活設計」、「金融知識及び金融経済事情の理解と適切な金融商品の利用選択」、「外部の知見の適切な活用」の4分野に整理した内容を、小学生、中学生、高校生、社会人(若年、一般、高齢者)の時期ごとに表した「金融リテラシーマップ」が提示された。しかし、これに表される内容と小学校、中学校、高等学校の学習指導要領に示される金融経済教育に関わる内容は必ずしも一致していない。 小中学校における金融経済教育の内容は、小学校学習指導要領(平成29年告示)の家庭編「C消費生活・環境」に「買い物の仕組みや消費生活の役割」が新設され、売買契約の仕組み、消費者の基本的な権利と責任などの基礎を学習する。また、中学校学習指導要領(平成29年告示)技術・家庭科編「C消費生活・環境」には「計画的な金銭管理」、「消費者被害への対応」が新設され、消費生活や環境に配慮したライフスタイルを目指す自立した消費者を育成することが求められている。 これを受けて、小学校では、新たな「おこづかいちょう」の開発と授業実践の分析(大藪、小井戸他)、高等学校では、家計管理とライフプランニング、投資の授業実践と分析(大藪、堀江他)が行われている。 ただ、中学校における金融経済教育の指導内容や指導方法に関わる研究実践は少ない。そこで、本開発実践では、中学校家庭科において指導すべき金融経済教育の内容と指導について提案し、その有効性を考察する。	
2. 方法 (1)倫理的配慮 4月当初、指導教官と共に学校長に本実践の趣旨や進め方を説明し、同意を得た。研究計画、個人情報保護の保護、結果の公開に関する説明をし、許可を得た上で研究を進めた。 (2)対象者 瑞穂市立穂積中学校 1年生 1年目：2クラス(70名) 2年目：3クラス(105名) (3)手続き 令和6年11月21日(木)～令和6年12月25日(水)各クラス全5時間 令和7年9月25日(木)～令和7年12月24日(水)各クラス全6時間 (4)評価方法 学習指導要領、家庭科及び社会科の教科書からキーワードを抽出し、理解度の尺度とこれに基づいた授業案を作成した実践を1年目に行った。その上で、2年目は修正授業案を作成して実践した。各授業終了後に、授業ふり返しとしてFormsを用いて金融リテラシー尺度を問うアンケートを実施し、その結果を分析して実践の妥当性を分析する。	

3. 結果と考察

1年目に作成実施した授業内容を修正し、生徒の興味関心に沿うとともに、これからの社会で自立するために必要となる「金融リテラシー」が身に付く授業の構成を考え、6時間の題材を以下のように作成して授業実践を行った。

題材：お金を賢く使いこなそう		
時	小題材	学習内容
1	金銭管理～人生設計ゲーム～	・人生設計ゲームを通して、長期的な見方による金銭管理の必要性和人生の在り方とお金の関係について学ぶ。
2	日常生活で必要になるお金と管理～10大費目と収支のバランス～	・日常生活で必要となる支出（10大費目）を理解し、収入と支出のバランスをとる方法を考える。
3	支払方法の特徴と仕組み～マンガ購入シミュレーション～	・支払いの意味をお金の役割（交換手段、価値の尺度）と売買契約を根拠に理解する。 ・前払い、即時払い、後払いの特徴を理解し、適切に選択できるようにする。
4	クレジットカードによる三者間契約	・クレジットカード（三者間契約）の仕組み、取得方法を理解し、カード所持について考えをもつ。
5	販売方法と商品の購入～スマホ購入シミュレーション～	・月々の経費、保証やアフターサービスを考慮した商品選択について学ぶ。 ・販売方法の適切な選択ができるようにする。
6	家計管理と残金の活用方法	・お金の流れを記録することの重要性和余剰金の運用方法（貯蓄、投資）について学ぶ。

授業ふり返りは、1年目に作成した金融リテラシー尺度を用いた。この結果、生徒は金融リテラシーを概ね身に付けることができたと考える。これは、各時間の次のような指導の有効性が挙げられる。

第1時に人生設計ゲームを行うことで、人生の3大費用を楽しみながら把握し、貯蓄の重要性を楽しみながら理解することにつながった。

第2時に10大費目を扱うことで、支出コントロールの具体的な方途を生徒が考えることにつながった。

第3時の購入シミュレーションで「マンガ（書籍）」を扱うことにより、支払方法、販売方法の適切な選択に焦点を当てることにつながった。

第4時にクレジットカードによる支払いの仕組みだけでなく、クレジットカード取得手順を扱ったことにより、生徒がカード取得について、関心をもち、考えを明確にすることにつながった。

第5時のシミュレーションは、「スマートフォン」を扱ったことにより、商品選択時の視点（月々の経費、収入との兼ね合い等）を広げることにつながった。

第6時は、家計簿の記録演習を行うことにより、金銭管理の方法を具体的に理解し、余剰金の運用方法についての知識を広げることにつながった。

また、6時間の授業終了後に、最も関心のあった授業内容について問うたところ、第1時の人生設計に75%、第6時の資産運用に13.5%という結果であった。

これらのことから、中学校段階で、人生設計や資産運用を取り入れた新たな金融経済教育の授業案の実施と金融リテラシー尺度によって、生徒の金融リテラシーを高めるための有効性を示すことができた。今後は、普及に努めたい。

第1時 授業ふり返り	はい	いいえ
1.収入と支出のバランスを考えることができましたか。	80.2%	19.8%
2.人生設計ゲームをする時、それぞれの世代で、残高を確認しながらゲームを進めることができましたか。	86.6%	13.4%
3.人生設計ゲームを通して、人生のいつ頃、何に、どれくらいのお金が必要になるか考えることができましたか。	89.2%	10.8%

第2時 授業ふり返り	はい	いいえ
1.10大費目に何があるか分かりましたか。	98.5%	1.5%
2.支出が収入をこえないようにする工夫を考えることができましたか。	100.0%	0.0%

第3時 授業ふり返り	はい	いいえ
1.契約が成立すると、義務と権利が発生することが分かりましたか。	100.0%	0.0%
2.すべての支払方法は、即時払い・前払い・後払いに分けられることを理解できましたか。	100.0%	0.0%
3.即時払い・前払い・後払いのそれぞれの特徴を理解できましたか。	100.0%	0.0%
4.店舗販売と無店舗販売の特徴が分かりましたか。	97.7%	2.3%
5.購入シミュレーションでは、販売方法と支払方法のそれぞれの特徴から自分にふさわしいものを選びましたか。	100.0%	0.0%

第4時 授業ふり返り	はい	いいえ
1.銀行口座の開設の仕方が分かりましたか。	100.0%	0.0%
2.クレジットカードの発行手順が分かりましたか。	96.2%	3.8%
3.三者間契約の仕組みが分かりましたか。	100.0%	0.0%

第5時 授業ふり返り	はい	いいえ
1.3つの販売方法の中から、自分に合った方法を選ぶことができましたか。	100.0%	0.0%
2.自分に必要なデータ通信料を考えて、自分に合うプランを選ぶことができましたか。	98.2%	1.8%
3.自分に必要な機能を考えて、自分に合うスマホを選ぶことができましたか。	100.0%	0.0%
4.サポートによって価格が変わることが分かりましたか。	94.5%	5.5%

第6時 授業ふり返り	はい	いいえ
1.家計簿のつけ方は理解できましたか。	98.1%	1.9%
2.ローリスク・ハイリターンは「詐欺(さぎ)」だということが分かりましたか。	100.0%	0.0%
3.投資をするには、貯蓄とのバランスが大切であるということが分かりましたか。	98.1%	1.9%

題 目	小規模義務教育学校における資質・能力の育成を目指した校内研修の設計と実践
氏 名	稲垣 直斗（教育実践開発コース・本巣市立根尾学園）
指 導 教 員	益子 典文 教授・今井 亜湖 教授
開発実践報告の要旨 小規模義務教育学校においては、全教職員が全校児童生徒の育成に関わり、各学年の育成すべき資質・能力や学校教育目標を踏まえた児童生徒対応がその都度求められる。教職員が9年間を見通した資質・能力の育成像を共有し、共通理解のもと学習指導を行う体制の充実に改善の余地がある。 本開発実践では、教職員の共通認識のもと、学校教育目標を具現化し、児童生徒の資質・能力育成のための指導改善サイクルを基にした校内研修の設計と実践のモデルを示す。先行研究をもとに、指導改善サイクルをもとにした校内研修のプログラムを設計し、実践した。その結果、教職員の振り返りや質問紙調査から、認識の変容が確認された。これらの結果から、開発した校内研修プログラムは、教職員の反省的思考や指導改善意欲を促し、共通認識を形成して、児童生徒の資質・能力の育成に寄与する効果があることが示唆された。 キーワード：学校教育目標の具現化 目指す姿（育成すべき資質・能力） 校内研修	
開発実践の概要 1. 課題と目的 2015年の学校教育法改正により義務教育学校が制度化され、岐阜県内でも複数校が設置されている。A市立B学園は旧C小と旧D中の統廃合によって誕生した県内4例目の義務教育学校である。文部科学省が2017年に実施した小中一貫教育の調査では、2014年と比べて学習指導や生徒指導、教職員の負担に関する課題は減少した一方、「小中教職員の打ち合わせ時間の確保」（64%）、「小中合同研修の確保」（53%）など、教員間のコミュニケーションには依然として課題があることが示された。 B学園は児童生徒数38名、職員数30名の学校である。（2026年1月16日現在）全教職員が全学年の児童生徒に関わる体制をとっている。そのため、文科省調査とは異なり、教職員には、各学年の育成すべき資質・能力や学校教育目標を踏まえた児童生徒対応が求められる。全教職員が全校児童生徒に関わることができる小規模義務教育学校だからこそ、教職員が9年間を見通した資質・能力の育成像を共有し、共通理解のもと学習指導を行うための仕組みを構築していくことが課題の一つである。 そこで、本開発実践では、小規模義務教育学校において、教職員が共通理解のもと、学校教育目標を具現化し、9年間で育成すべき資質・能力を明確にした学習指導を実現するための校内研修を設計・実践する。全国学力・学習状況調査等を用いて児童生徒の実態を把握し、課題の明確化と目標設定を行う。さらに、教育課程や学習指導の改善と評価を繰り返すことで、学校教育目標に示された資質・能力を教職員間で共有し、日々の授業改善につなげる。この改善サイクルを通して、小規模義務教育学校における児童生徒育成のための校内研修の在り方を明らかにする。教職員の共通認識のもと、学校教育目標を具現化し、児童生徒の資質・能力育成のための指導改善サイクルを基にした校内研修の設計と実践のモデルとなることを期待している。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 本開発実践の取組は学校長からの承認を得た。調査協力者には実践の説明をし、同意を得た。 (2) 対象者 実践校に勤務する教職員、実践校の児童生徒 (3) 実践期間 2024年12月～2025年12月 (4) 研究構成 研究1：A市立B学園の育成すべき資質・能力について、児童生徒の実態を把握する。そのために、学校教育目標に対する児童生徒の認識を、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙の回答状況を分析することで明らかにする。その結果をB学園の児童生徒の実態として、校内研修において活用する。 研究2：教職員が、児童生徒の実態をもとにした目指す姿（育成すべき資質・能力※以下、目指す姿と表記）の共通認識をもち、学習指導等の実践、振り返り、評価の営みを繰り返す校内研修を設計・実践する。そのために、佐古、中川（2005）の学校における協働的プロセスの進展課程、佐古、山沖（2009）の内発的改善サイクル（元気サイクル）を参考に、校内研修の設計と実践のイメージ図を作成する。そして、児童生徒の資質・能力の現状を校内研修で共有し、目指す姿を設定する。目標を達成するための学習指導の在り方を検討し、改善するための校内研修プログラムを開発する。	

研究3：教職員が目指す姿の共通認識をもって学習指導に当たることができているかの認識を分析する。そのために、研究2で考案した校内研修プログラムによる研修を複数回・継続的に実施する。研修後に、研修参加者に自由記述による感想を求め、記述をもとにカテゴリーに分類し、教職員の認識を分析する。

研究4：研究3で分析した意識をもとに、授業研究を行う。教職員が自分自身の実践へと意識を向け、目指す姿の具現化を目指した授業設計ができているかを検討する。そのために、全校研究会において、校内研修で設定した目指す姿の具現化に向けた学習指導の在り方を検討し、教職員が自分自身の実践について振り返る校内研修を設計・実践する。

3. 結果と考察

校内研修における教職員の認識を明らかにするために校内研修実施後に、自由記述の感想をもとに、「研修内容再認識」「同僚交流再認識」「反省的思考」「実践意欲」という4つのカテゴリーで認識変容を分析した。研究3までにおける校内研修では、目指す姿をもとに、研修内容再認識や同僚交流再認識のカテゴリーにおいて一定の効果が見られた。一方で、反省的思考や実践意欲のカテゴリーでの意識変容は限定的であった。教職員一人ひとりが自分の指導について反省的に振り返っているが、内省までには至っていないことが考えられる。これらの結果から、目指す姿の達成のためには、教職員一人ひとりの内省と実践意欲に伴う指導改善への結びつきが現れる校内研修を設計し、実践することが必要であることを明らかにした。

研究4の全校研究会後には、教職員の認識変容をより明確にするために、質問紙調査を実施した。

研修内容再認識【当てはまる 69% (9/13)、どちらかといえば当てはまる 31% (4/13)】・同僚交流再認識【当てはまる 69% (9/13)、どちらかといえば当てはまる 31% (4/13)】についてはこれまでの研修同様にほとんどの教職員の肯定的な認識変容が見られた。目指す姿を明確にし、データ・資料（児童生徒の実態）に基づく研修は共通認識形成に有効であると言える。同僚との対話は、考えを広げたり、深めたりすることに有効であった。対話をもとにした研修が児童生徒の実態などについて改めて捉え直す協働的な学びの場として機能していると言える。

反省的思考【当てはまる 92% (11/12)、どちらかといえば当てはまる 8% (1/12)】についてはほとんどの教職員の肯定的な認識変容が見られた。目指す姿(育成すべき資質・能力)という共通の目標と全校研究会という実際の授業研究の場が、自分の実践と結び付き、自分自身の教育観や指導観の振り返りに有効に働いたと言える。また、自分の指導の在り方について具体的に振り返っており、校内研修が自己の指導観を問い直すきっかけになっていたと考えられる。

実践意欲【当てはまる 46% (6/13)、どちらかといえば当てはまる 54% (7/13)】についてもほとんどの教師の肯定的な認識変容が見られた。実践意欲は高まっていると言えるが、より具体的な実践内容にまで踏み込んでいるかまでは、不明瞭である。

以上の実践から、目指す姿をもとにした校内研修が、単なる理念共有ではなく、実践的な指導改善の視点を生み出す場として機能し、内省から実践へ、教職員一人ひとりを導くために有効に働いたと言える。また、学校教育目標の具現化として、目指す姿という共通認識形成を図ることによって教職員が方向性を一致させ、指導改善に向かおうとしていることから、児童生徒の資質・能力の育成に寄与したと考えられる。目指す姿に基づく共通認識形成と指導改善サイクルによる校内研修プログラムの有効性を明らかにできた。

一方で、教職員一人ひとりの反省的思考と実践意欲を結び、より具体的な実践内容の構想まで考えられる研修にすることで、教職員の資質・向上を図り、児童生徒の資質・能力の育成との関連を明らかにしていくことが今後の課題である。

文献

- ・佐古秀一、中川桂子 (2005) 教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究—小規模校を対象として—。日本教育経営学会紀要、47：96-111
- ・佐古秀一、山沖幸喜 (2009) 学力向上の取り組みと学校組織開発—学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例—。鳴門教育大学研究紀要、24：75-93
- ・文部科学省初等中等教育局 (2017 年) 小中一貫教育の導入状況調査の結果。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/1395183.htm (2026-01-05 参照)

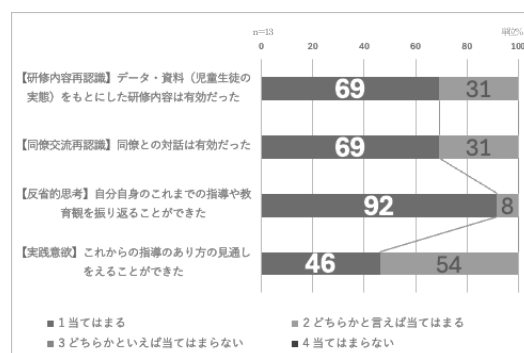


図1 全校研究会後の教職員の認識

題 目	山県学園構想を踏まえた学校間連携カリキュラムの組織的推進 ービジョンの共有と推進・調整者の機能に着目してー
氏 名	高畑 友宏 (教育実践開発コース・山県市立美山小学校)
指導教員	長倉 守 准教授・今村 光章 教授
開発実践報告の要旨 人口減少に伴う小規模校化の進展に合わせて、山県市では山県学園構想のもと学校間連携による教育活動が推進されてきた。しかし、連携のビジョンが教職員間で十分に共有されず、実践が教職員の個別性に委ねられやすいという課題が見られた。そこで本研究では、山県学園構想を背景に、ビジョンの共有を踏まえた学校間連携カリキュラムの組織的推進に関する実践を開発するとともに、そのプロセスと実践を支える推進・調整者の働きを整理・可視化することを目的とした。C中学校区3校を対象に4つの実践を分析し、質問紙調査、討議記録、インタビュー調査を組み合わせ検討した。その結果、全体計画を核としたビジョンの共有プロセスと、推進・調整者の働きを「4局面・3層・7機能」として整理した枠組みは、学校間連携を組織的に推進するための有効な手がかりとなった。 キーワード：山県学園構想 学校間連携カリキュラム ビジョンの共有 推進・調整者	
開発実践の概要 1. 課題と目的 人口減による小規模校化が全国的に進行する中、山県市では山県学園構想のもと、学校間連携による教育活動が推進されてきた。C中学校区でも合同授業や行事等の取組が行われている。しかし、これらは各教職員の個別性に委ねられやすく、連携のビジョンが教職員間で十分共有されていないという課題が見られた。また、連携を支える推進・調整の働きが整理されておらず、特定の教職員に負担が集中しがちな状況も存在した。先行研究では学校間連携の意義が示されてきたが、須本ら（2023）が山県学園構想のもとで小規模校の課題に向き合い、カリキュラム再編の具体や方向性を提示する一方で、学校間連携を支える全体計画の共有や推進・調整の働きといった、組織的・持続的に推進するためのプロセスについては十分に整理されているとは言い難い。 そこで本研究では、山県学園構想を背景に、ビジョンの共有を踏まえた学校間連携カリキュラムの組織的推進に関する実践を開発するとともに、そのプロセスと当該実践を支える推進・調整者の働きを整理・可視化することを目的とする。これにより、C中学校区に限らず、同様の課題を抱える本市内外の学校において、連携・協働の向上と推進・調整の明確化に関する示唆を提供する。 2. 方法 (1) 倫理的配慮 実践校の管理職および山県市教育委員会に研究の趣旨を説明し、承諾を得た上で実施した。各調査は、教職員への事前説明と同意を得て行った。 (2) 対象者 山県市立A小学校・B小学校・C中学校教職員 (3) 開発枠組みと実践の概要 本開発実践は、令和7年3月から11月にかけて、C中学校区3校を対象に実施した。まず、ビジョンの共有の核となる学校間連携カリキュラム全体計画を構想し、その共有プロセスとともに開発枠組み①として整理した。また、学校間連携を支える推進・調整者の働きについて、実践知をもとに仮説的に整理し開発枠組み②を設定した。その上で、4つの実践を行い、ビジョンの共有の進展と推進・調整者の働きを段階的に捉えた。実践Ⅰでは年度当初の研修会および担当者会を対象に、学校間連携の位置付けと全体計画の概要を確認した。実践Ⅱでは、第2回研修会を対象に、全体計画に示したビジョンの共有に重点を置き、討議方法を改善し教職員が自らの立場や役割と関連付けて学校間連携を捉え直す機会を設定した。実践Ⅲでは、ひびきあい集会を対象に、共有されたビジョンが合同行事の企画・運営にどう生かされるのかに着目して実践を行った。実践Ⅳでは、夏季休業中の担当者会を対象に、1学期の取組を振り返って成果と課題を整理し、2学期以降の改善に向けて検討した。 (4) 検証方法 学校間連携におけるビジョンの共有の進展と推進・調整者の働きを多面的に捉えるため、質問紙調査（4件法）、研修会のグループ討議記録分析、管理職等へのインタビュー調査を組み合わせ検証した。	

3. 結果と考察

ビジョンの共有については、質問紙調査に対するt検定の結果から、教職員連携の項目において5%水準で有意な上昇が認められた。一方、ジョイントスタディ（以下JS）の目標や育成像の共有に関する項目では、有意傾向が認められた。これらの結果から、JSの推進過程においては、他校教職員と協働して授業などを進めているという実感が先行して高まり、ビジョンについての理解や共有は、実践を重ねる中で徐々に深まっていく過程にあることが示唆された。

こうした変化の背景には、図1に示したビジョンの共有プロセスがある。図1は、山県学園構想を踏まえて構想された学校間連携カリキュラムの全体計画を起点とし、研修会、担当者会、合同行事といった複数の実践の場を通して、ビジョンを共有・実装していくプロセスを示したものである。JS実務担当者へのインタビューでは、全体計画の共有について、「自分ごととして考えるという点が一番大きかった」と語られている。全体計画は説明を聞くだけでは「漠然としたイメージ」になりやすかったが、実践Ⅱ（研修会）でのグループ討議を通して、「自分の立場や役割からできること、できそうなこと」を考えるようになったという。この語りは、全体計画が討議を媒介として教職員一人一人の実践と結び付き、学校間連携を自らの取組として捉え直す契機となっていたことを示している。全体計画を単に作成・提示するのではなく、実践と往還させながら共有を図るプロセスを示した点に、開発枠組み①の意義があるといえる。

次に、推進・調整者の働きについてである。図2は、推進・調整者の働きを4つの実践から検討し、「4局面・3層・7機能」として整理・可視化したものである。これは、実践の展開局面（4局面）、働きかけの対象（3層）、関与の特質（7機能）の3視点から整理し、学校間連携を組織的な働きとして捉えるための枠組みである。本図は学校間連携を特定の個人の実践に依存させず、組織として機能させていくための見取り図として位置付けられる。

図2について、管理職へのインタビュー調査をもとに妥当性を検討した。C中学校校長は、年度当初に共有された全体計画について、主幹教諭として各校の実態を踏まえて構想されており、「企画機能としては、よく見えていた」と評価している。また、B小学校校長の「具体化してくださるという安心感があった」という語りからは、推進・調整者が、実践・支援局面において、管理職層で合意された構想を各校の状況に即して具体化し、実践へと橋渡しする実装機能を果たしていたことを示している。

図2について、管理職へのインタビュー調査をもとに妥当性を検討した。C中学校校長は、年度当初に共有された全体計画について、主幹教諭として各校の実態を踏まえて構想されており、「企画機能としては、よく見えていた」と評価している。また、B小学校校長の「具体化してくださるという安心感があった」という語りからは、推進・調整者が、実践・支援局面において、管理職層で合意された構想を各校の状況に即して具体化し、実践へと橋渡しする実装機能を果たしていたことを示している。

これらの結果から、協働実践の進展とその意味付けとしてのビジョンの共有、さらにそれらを支える推進・調整者の働きが相互に関連しながら、学校間連携カリキュラムの組織的推進を支えていることが示された。即ち、ビジョンの共有を基軸としたプロセスと、それを支える推進・調整者の働きを整理・可視化した点に本研究の成果がある。一方で、本研究は研究期間が単年度に限られており、複数年度にわたる実践と調査を通し、組織的推進の持続性や深化の過程を検討する必要がある。

また、本開発実践は、学校間連携を教職員の個別的な実践に依拠するのではなく、ビジョンを共有し、推進・調整者の関与のもとで組織的に推進していく在り方を具体的に示すものであり、同様の課題を抱える市内外の学校への示唆を提供するとともに、自身の今後の教育実践やキャリア形成を省察する基盤となった。

【改善後】

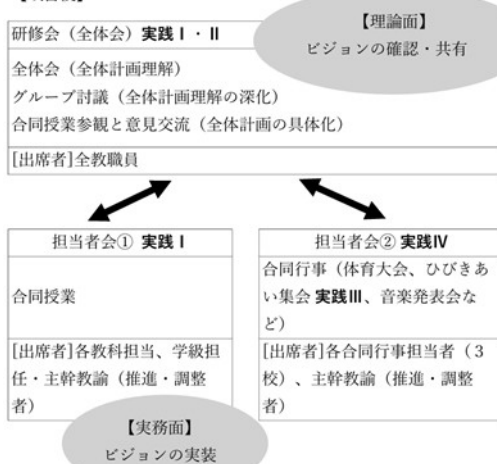


図1 全体計画共有に向けたプロセスの構造

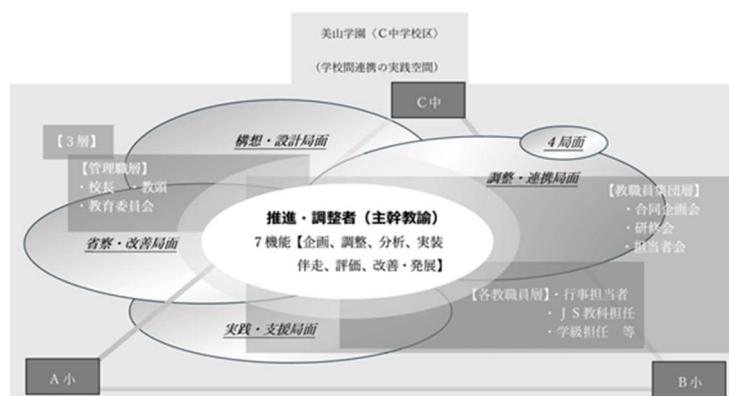


図2 美山学園における推進・調整者の働き



MAKE NEW STANDARDS.

東海国立
大学機構



岐阜大学

令和 7 年度 岐阜大学教職大学院 開発実践発表会要旨集

編 集 開発実践発表会事務局

発 行 岐阜大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻

〒501-1193 岐阜県岐阜市柳戸 1-1

発行日 2026(令和 8)年 2 月 10 日