

# 中山間地域の小規模校における学力定着に向かう組織の在り方

## —研究推進委員会の役割を中心に—

いの町立本川中学校 教諭 田村佐緒里

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 藤中 雄輔

### 【研究の概要】

高知県では人口減少に伴い学校の小規模化が加速度的に進み、小規模校の教員の複数教科担当や校務分掌の負担増、若年教員の増加などによる教育活動の遂行の困難さが課題となっている。A町立B中学校においても、全国からの山村留学生が多数在籍するという学校背景の複雑さから、教員間での情報共有や授業づくりの方針が統一されにくい実態があった。これらの課題は授業改善にとどまらず、学校全体の組織マネジメントの在り方と深く関わっている。そこで本研究では、学校全体の授業改善を推進する司令塔として「研究推進委員会」を再構築し、佐古の二重構造モデルを基盤に、教員個人の実践を学校組織として束ねる体制の確立を目指した。また、授業チェックシートを活用し、研究推進委員会が課題分析や改善方針の提示、チーム会との連携を担うことで、教員の共通認識のもとに協働し組織的に授業改善を進める体制が形成されつつある。その結果、教員の共通認識が形成され、授業改善の組織的サイクルが機能し始めている。

【キーワード】 小規模校、組織的な学校運営、授業スタンダード

## 1. 問題の所在と研究の目的

高知県の小規模校では、教員の複数教科担当や校務分掌業務の増大、若年教員の増加などにより、学校運営が個々の力量に依存しやすく、組織的なマネジメントが十分に機能しにくいという課題が指摘されている。

高知県学校基本調査によれば、平成25年度に66,546人であった公立小・中・高等学校の児童生徒数は、令和6年5月現在、53,967人へと大幅に減少しており、人口減少と少子化の進行が学校規模の縮小に拍車をかけている。また、教員の大量退職と大量採用により、教職経験年数の少ない若年教員が増加し、学校教育活動の遂行が一層困難になることが予想されている。

さらに、中央教育審議会は「チームとしての学校」の実現を掲げ、校長のリーダーシップの下でカリキュラム・教育活動・学校資源を一体的にマネジメントするための校内組織改革の必要性を示している。高知県でも第1期から第4期の教育振興基本計画において、学校目標・課題を全教職員で共有し、協働による学校改善を推進することが求められている。

A町立B中学校は、少子高齢化が進む山間部にあり、山村留学制度によって、多様な背景をもつ留学生を全国から受け入れている。このため、生徒の抱える課題に応じた細やかな指導が求められている。B中学校全体としてそれらの解決に取り組んでいる中、令和6年度より2年間のA町の教育委員会指定の研究事業を受けることとなった。これに伴って、中堅教員も若年教員もベクトルをそろえて学校が指定研究を組織的に進めるために、新たに「研究推進委員会（以下、研推）」を再構築することとなった。本研究では、指定研究事業に合わせて、小規模校の授業改善への組織体制をいかに構築していくかに関して、研推を活用して研究することとした。研究において、研推の役割を整理するために、佐古（2019）が提案する学校組織の二重構造モデルを参照した。

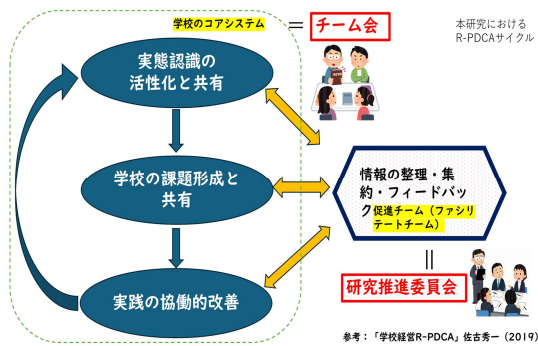


図1 佐古による学校経営 R-PDCA モデル

佐古は、学校組織内に見られる「個業化」（教員が業務を完結させてしまう状態）を課題として捉え、学校全体としての協働性と自律性を高めるために、「コア・システム（以下、CS）」と「ファシリテートチーム（以下、FT）」の二層構造を示している。CSは、生徒の実態や授業実践で得られた情報を共有する場であり、教員が学級や教科の枠を越えて情報交換を行う機能を担う。

一方、FTは、CSで収集された情報を整理し、改善に向けた視点を教員にフィードバックする役割を担う。FTは、課題の把握から改善案の検討、実践への反映までのプロセスを組織的に支援し、教員個人の授業改善サイクル（実態認識→課題生成→実践展開）を学校全体のサイクルとして共有・連動させる機能をもつ点に特徴がある。（図1）

したがって、本研究では、このFTの概念をB中学校の実践に適用し、研推をFTとして位置付けることを試みた。研推がFTとして機能することにより、教員が個々に授業づくりを行う段階から、組織的な学習と協働に基づいて授業改善を進める体制へと転換させることが期待できると考えた。具体的には、研推が情報収集、課題分析、改善案の提示を体系的に行うことで、学校全体で共有される授業づくりの基盤を形成し、共通理解に基づく授業改善が学校組織全体へと波及することを意図している。

## 2 方法

### (1) ワークショップ

B中学校では、A町指定研究を進めるにあたって、チーム会が一体となり授業改善に向けての実践研究を進めることとした。B中学校では、研究構想イメージ図に基づき研究テーマの実践に取り組み始めたが、学校として具体的に育てたい生徒像の教員間での共有が十分にできていないまま、それぞれの教員が各教科の中で授業づくりを行っているという実態が確認できた。そのような学校の実態を踏まえ、生徒を主体的な学びに向かわせるためには、教科や学年の枠を超えて、生徒の課題を教員全員で把握し、問題意識と理想の生徒像の共有化を図ることが必要となった。指定研究の前段階として、令和6年7月にB中学校の全教員を対象に村川（2007）の「ワークショップ型研修」の手法を用い、生徒の「強み」と「弱み」を明確化する過程で、各教員間で協議を重ねながら「具体的に育てたい生徒像」の共有を図ることとした。

### (2) 授業チェックシートの作成

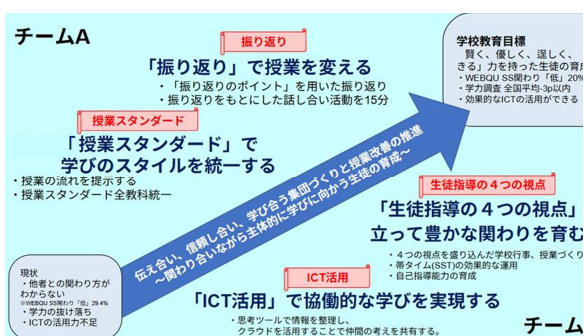


図2 B中学校研究構想イメージ図

B中学校のこれらの現状とA町指定事業を踏まえ、本研究では、授業づくりを切り口として、学校全体の授業改善を推進する研推の役割を整理し、その機能を十分に発揮するための校内環境や学校組織の在り方について検討することを目的とした。図2は、B中学校の指定研究事業において授業改善を進めるための全体構想を示したものである。図2を念頭に、授業改善の取組において研推の役割を中心に置き、本研究の基本構想を作成した。「学校としての授業スタイルが確立されていない。」「生

徒同士の主体的な動きを伴った授業が確立されていない。」という教員の現状に対して、研推を動かすことによって、学校全体で授業づくりを進めていくことを構想したものである。授業チェックシートの作成には、B中学校の研究構想にある4つの軸（「授業スタンダード」「振り返り」「ICT活用」「生徒指導の4つの視点」）を取り入れ、研推が中心となり機能していくことを想定した。

B中学校では、指定研究に向けて令和6年度に整理された「授業スタンダード」が作成されていた。しかし、この作成されたスタンダードは項目が多く、今年度のように講師の多いB中学校においてはすべての項目を網羅することは困難であると判断した。また、授業観察の結果、同スタンダードに基づいていても授業の方向性が教職員間で統一されていない実態が確認された。そこで令和7年度には、スタンダードから必要最小限の項目を厳選し、新たに図3の授業チェックシートを作成した。この授業チェックシートは項目の進捗状況を数値化することで達成状況と課題を可視化できるようにし、全教員で共有可能な体制を整えた。

なお、本授業チェックシートは、授業の基盤となる視点を示すものであり、学校全体で統一した授業づくりの基礎を構築・徹底することを目的に作成することとした。数回の項目検討と試行を経て、最終的に10項目からなる授業チェックシートを作成するに至った。また、この授業チェックシートに、1単元において毎時間授業者に、自己判定で「3（100%）」「2〇（50%以上）」「2△（49%以下）」「1（0%）」の4件法で記入してもらい、後日集計した。備考欄には「1」の場合のみ、理由を簡単に記入してもらい、後日の聞き取り調査に活用できるようにした。

軸	項目	進捗状況				備考	
		3	2〇	2△	1		
学力向上	授業	① 授業者は前時の生徒の「振り返り」を授業に取り入れて授業を行ったか。					
		② 授業者は、「見通し」→「解決」→「まとめ」の流れで授業を行ったか。					
		③ 授業者は生徒同士の伝え合う場面を設定したか。					
		④ 授業者は、「振り返りのポイント」を活用して「振り返り」を書かせたか。					
		⑤ 授業者は、振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。					
振り返り	ICT	⑥ 授業者は、個々の生徒がICTで他者参照し、他者の意見を見られる場面を設定したか。					
		⑦ 授業者は、生徒に対して前向きな声掛けをし、成長した点や良い点をほめたか。（安全安心）					
		⑧ 授業者は、個々の生徒が中間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。（自己存在感）					
		⑨ 授業者は、生徒がペアやグループなどで意見を交換し、自分の考えを深める場面を設定したか。（共感的人間関係）					
		⑩ 授業者は、個々の生徒が中間の考えを聞いた上で、自分の意見の根拠を明示できる場面を設定したか。（自己決定）					

図3 授業チェックシート

### (3) 「研究推進委員会（研推）」の動き

令和7年度に実施したI期（試行）から確認期までの、授業チェックシート活用の概要は表1のとおりである。

表1 I期～確認期の概要

月	期	活用方法
6月	I期（試行）	授業チェックシート案を用いた授業者による評価、授業傾向分析、1回目授業意識調査（生徒対象）
7月	II期（実証①）	授業チェックシート集計結果を共有、改善策の検討、次期授業への反映
9月	III期（実証②）	授業チェックシート結果の共有、改善後授業の評価、PDCAサイクルの継続、次期授業への反映
12月	確認期	全体結果の総括、授業スタンダードとの整合性確認、2回目授業意識調査（生徒対象）

（注）実施者 教諭 3名、講師 4名。期間内の1単元において活用。3学年すべてにおいて活用。技術、家庭科は除外。

本研究では、研推の指示が、具体的に2つのチームの各教員まで確実に伝わる機能を構築するとともに、授業チェックシートを活用してPDCAサイクルを回した。各教員に授業チェックシートを試

行してもらおうⅠ期（試行）を受けて、Ⅱ期（実証①）→Ⅲ期（実証②）→確認期とPDCAサイクルを繰り返すことで、教員の到達目標に近づくことを目指した。また、6月・12月の計2回、全校生徒を対象に授業意識調査を実施し、教員の授業づくりの取組が生徒にどのように伝わっているかを把握した。

### 3 結果

#### （1）「研究推進委員会（研推）」の動き

本研究では、授業チェックシートの数値を基準に、研推を中心とした取組が学校全体の授業改善にどのような影響を与えたのかを検証した。具体的には、Ⅱ期（実証①）から確認期までの数値の推移を分析し、研推の働きが授業実践に及ぼした効果を明らかにすることを目的とした。

なお、Ⅰ期（試行）では、各教員に授業チェックシートを試行的に使用してもらい、チェックシートへの習熟を図るとともに、全校における授業の大まかな傾向を把握することを目的として実施した。そのため、結果分析においては、授業チェックシートによる授業者の自己評価を用い、Ⅱ期（実証①）、Ⅲ期（実証②）、および確認期の計3回分を分析対象とした。

全10項目のうち、顕著な伸びが見られた項目は、「④授業者は、『振り返りのポイント』を活用して『振り返り』を書かせたか。」および「⑤授業者は、振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。」であった。一方、当初から評価が高かった項目は、「⑦授業者は、生徒に対して前向きな声掛けをし、成長した点や良い点をほめたか。（安全・安心）」であった。

#### （ア）Ⅱ期（実証①）からⅢ期（実証②）に向けての研推の動き

Ⅱ期（実証①）の結果を受け、研推においては、特に「④授業者は、『振り返りのポイント』を活用して『振り返り』を書かせたか。」および「⑤授業者は、振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。」の2項目において、改善の必要があると判断した。学校全体で「振り返り」を軸として授業づくりを進めようとしているにもかかわらず、授業中に十分な振り返りの場が設定できていないという実態は早急に改善すべき課題であると捉えた。そこで、数値が低調であった要因について分析を行い、その結果を研推内で共有した上で、今後の改善方策について協議した。その結果、「振り返り」を授業内に終わらせること、単元内で「振り返り」を中心とした生徒主体の授業を展開すること、の2点を改善案として整理した。これらの改善案は、チーム長を通じてチーム会に共有され、校内研修会において議題として扱われることとなった。

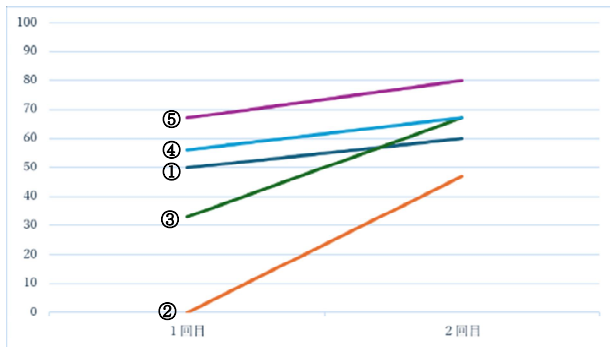
校内研修会においては、「振り返り」のある授業の具体像を共有するため、模擬的な実践例を提示した。さらに、研推からの提案として、「1単元において、1～2回、30分で内容を終え、『振り返り』を中心とした生徒同士の交流を行う」という話し合い活動を位置づけた、2学期以降の授業方針が示された。

#### （イ）Ⅲ期（実証②）から確認期に向けての研推の動き

Ⅲ期（実証②）の結果について研推で分析を行った。その結果、全教員による授業実践に一定の手ごたえが感じられた一方で、項目「⑧授業者は、個々の生徒が仲間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。（自己存在感）」、および項目「⑨授業者は、生徒がペアやグループなどで意見を交換し、自分の考えを深める場面を設定したか。（共感的人間関係）」においては「2△」と「1」の評価が依然として見られた。そこで研推では、これらの評価を解消する必要があるとの認識のもと、改善に向けた協議を行った。研推で整理された改善方策は、チーム会で共有され、項目⑧⑨の「2△」「1」の改善に組織的に取り組むこととなった。

## (2) 生徒意識調査について

生徒意識調査は、1回目は6月、2回目は12月に、「はい」「いいえ」の2件法で実施した。結果は図4のとおりである。



- ① 授業者は前時の生徒の「振り返り」を授業に取り入れて授業を行ったか。
- ② 授業者は、「見通し」→「解決」→「まとめ」の流れで授業を行ったか。
- ③ 授業者は生徒同士の伝え合う場面を設定したか。
- ④ 授業者は、「振り返りのポイント」を活用して「振り返り」を書かせたか。
- ⑤ 授業者は、振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。

図4 生徒意識調査「はい」の割合 (%) の推移 (1回目 n =18, 2回目 n=15)

## 4 考察

### (1) 数値の推移からの検証

Ⅱ期(実証①)、Ⅲ期(実証②)、確認期へと移行する過程で、研推を中心にどのように改善が進んだかに着目し、分析を行った。なお、Ⅰ期は試行として取り組んでおり、点線で表している。

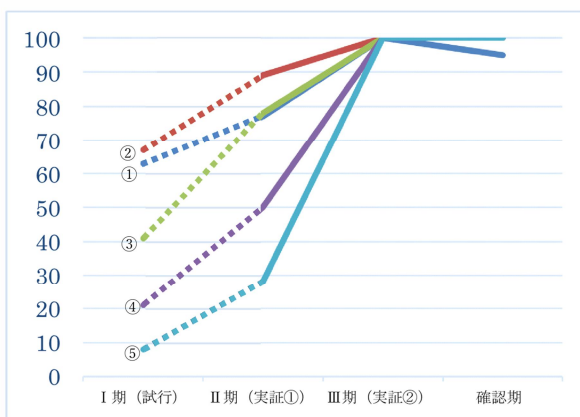


図5 授業チェックシート3・20の割合 (%) の推移 (①～⑤) n=22

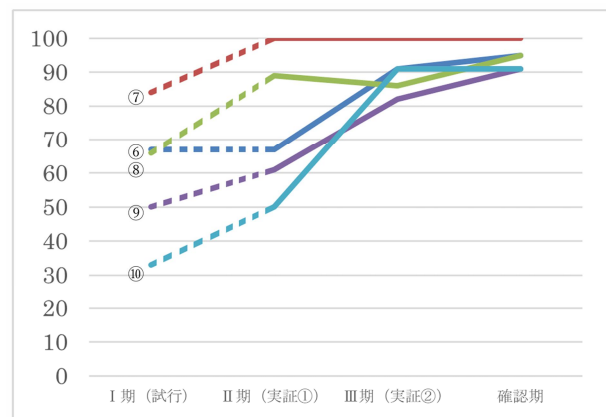


図6 授業チェックシート3・20の割合 (%) の推移 (⑥～⑩) n=22

図5および図6に示すように、授業チェックシートの各項目には、Ⅱ期(実証①)の段階で既に高い数値を示すものと、Ⅲ期(実証②)、確認期へと進むにつれて段階的に上昇しているものがみられた。

Ⅱ期(実証①)において研推が課題を整理し、改善案を提示・徹底したことにより、Ⅲ期(実証②)に数値の急激な上昇が確認され、その成果は確認期へと継続された。この急伸は、研推がPDCAの視点から組織的に対応し、提示された改善案がチーム会を通じて個々の授業者へと浸透した結果であると分析できる。

また、項目「⑦授業者は、生徒に対して前向きな声掛けをし、成長した点や良い点をほめたか。(安全安心)」は、当初より高水準で推移していたが、確認期では、さらに「3」の割合が高まった。このことから、本項目が教員の既存の教育実践として比較的定着しており、他項目と比較して組織的な取組による改善効果が表れやすい領域であったと考えられる。

さらに、項目「⑨授業者は、生徒がペアやグループなどで意見を交換し、自分の考えを深める場面を設定したか。(共感的人間関係)」, および項目「⑩授業者は、個々の生徒が仲間の考えを聞いた上で、自分の意見の根拠を明示できる場面を設定したか。(自己決定)」も確認期に向けて大きく伸びている。これは、当初は、教員と生徒の個別対話を中心となり、ペア・グループでの対話活動が十分に設定されていなかったこと、また生徒が自分の考えの根拠を言語化する機会が少なかったことが要因と考えられる。PDCA サイクルを回していく中で、全教員がペア学習を積極的に取り入れるとともに、振り返りにおいて生徒自身が考えや根拠を明示する取組を進めた結果、両項目は顕著な改善を示した。この改善は、学校全体での授業づくりの方向性が統一され、対話的学習と振り返りを重視する授業へと移行していったことを示している。

これらの結果から、研推はチーム会および各授業者のファシリテーターとして機能し、授業者の意識向上を促進する重要な役割を果たしていたことが明らかとなった。実際に、チーム会の参加教員からは「教科は違うが、授業の組み立てに関する話ができてよかった。」「(チェックシートをもとに) 具体的にどうすればよいかを協議できた。」という肯定的な意見が寄せられている。このことから、チーム会は従来の一方向的な「伝達場」から、研推の提案を基盤とした実践的な授業づくりを「協議する場」へと質的転換を遂げたといえる。B 中学校では、各教科に教員が1人ずつ配置されているため、教科間で専門性が大きく異なり、授業実践が個々の経験や力量に依存しやすい状況にあった。さらに、講師の割合が高いことから、経験年数や授業力量の差によって、授業スタンダードに基づく授業と、個々の経験に依拠した授業との間に乖離が生じていたことも指摘される。

こうした状況に対し、本研究では、各教科の内容に依存しない共通基準として授業チェックシートを導入した。この具体的なツールを学校全体で共有・活用することにより、教科固有の専門性に踏み込みすぎることなく、すべての教員が「授業づくり」という共通の視点から協議を行うことが可能となった。その結果、専門性の異なる教員同士であっても、授業改善に関する協働的な対話が促進され、学校全体としての協働的な授業改善が進んだ点は大きな成果である。研推を中心に、教員が孤立することなく学び合い、支え合う構造が機能したことで、「個業」に偏りがちな小規模校における授業改善に新たな可能性を示したといえよう。

## (2) 聞き取り調査からの検証

授業担当教員への聞き取り調査の結果、当初、学校から示された研究イメージ図を授業でどのように具体化すればよいか分らず、授業づくりに困難を感じていた教員が多いことが明らかとなった。ある講師は、「研究イメージ構想図の提案はされたが、自分の授業にどのように落とし込めばよいか理解できなかった。しかし、授業チェックシートを用いていく過程で、自分にも実践できるという感覚が得られた。」と述べている。また別の講師は、「実践経験が少なく、着任したばかりで授業づくりの方向性がつかめなかったが、チェックシートによって具体的な授業の流れが把握できた。」と述べていた。これらの意見から、今回作成した授業チェックシートは、授業者にとって授業づくりの方向性を理解しやすくする有効なツールとして機能したことが分かる。さらに、研推は各教員が記入したチェックシートをもとに改善案を協議し、議論内容を焦点化したうえで全体へ共有した。このプロセスにより、校内での授業改善が着実に推進されたと評価できる。

## (3) 生徒意識調査からの検証

1 回目の調査では、「②授業の振り返りは、授業が終わるまでに書き終わっていますか。」の項目が「いいえ 100%」となっており、生徒が休み時間や寮など授業外で振り返りを記入していた実態が明らかになった。一方、2 回目の調査では、同項目に加えて、「③授業の中で、先生は、仲間と伝

え合う十分な時間を設定してくれますか。」の項目においても、1回目に比べて改善が見られた。これらの改善から、生徒は従来の教師主体の授業から、自らも参加し対話する授業へと変化しつつあることを実感していることが示唆される。すなわち、研推によるデータ分析や改善提案をとおして学校全体で授業改善を進めてきた取組が生徒の授業評価にも反映されていると判断できる。

しかしながら、2回目の生徒意識調査の結果から、「振り返り」の実施について生徒と教員の間に認識のズレがあることが分かった。教員が授業内で振り返りの時間を設定していても、生徒側が十分にその意義を理解・実感しきれていない可能性がある。教員の自己評価では、Ⅱ期（実証①）以降「授業内での振り返りの実施」項目の数値が大幅に改善し、Ⅲ期（実証②）および確認期では100%に達している。

一方、生徒調査では、6月の段階で「授業の振り返りは授業内に書き終えている」と回答した生徒は0%であり、12月の段階でも47%にとどまった。この結果は、教員側が「授業内で振り返りの時間を確保している」と認識していても、生徒がその活動を授業の一部として十分に認識できていない可能性を示唆する。つまり、教員が授業内で意図的に設定した振り返りの時間が、生徒には授業の一部として十分に認識されず、「授業外の活動」や「単なる記入作業」として受け取られている可能性があると考えられる。

以上のことから、授業内に振り返りの時間を設定するだけでは不十分であり、振り返りの位置づけや意義を生徒に明確に示す指導の在り方が求められるといえる。

#### （4）R-PDCA 理論と B 中学校の学校組織

本研究では、授業チェックシートを活用し、可視化させ学校全体で共有した。これにより、授業づくりを行う際に必要となる構成要素が明確化され、教員全員が同じ基盤のもとで授業改善に取り組む条件が整備された。つまり、組織として次のステップに進むために、個々人として授業づくりの中で何を重視すべきかが明確となったことが、大きなPDCAサイクルの機能化につながったといえる。実際、B中学校では、研推において協議テーマが整理され、今後どうすればよいかという方針が明確に示されている。さらに、示された方針はチーム会で共有され、教員間の協働的な検討へとつながった。この流れを契機として、授業者個人の意識に変化が生まれ、授業改善へ向かう組織的なシステムが構築されたと評価できる。

表2 FT と B 中学校研推との対比

ファシリテートチーム (FT)	「研究推進委員会 (研推)」
教職員の課題生成, 実践展開を伴走支援	実態確認, 振り返り, 改善案の議論と構想, チーム会との連携

佐古の提案する FT の役割は、課題解決のプロセスを支援し、教員が個人レベルで行う「実態認識→課題生成→実践展開」のサイクルを、学校組織内で共有・連携できるようにする点にある。本研究における B 中学校の研推は、表 2 に示したように FT の役割と一致しており、教員の実践を組織として束ねる機能を果たしていたといえる。また、佐古は「実態→課題→実践のサイクルは学校レベルの R-PDCA のプロセス (大きなサイクル) であるとともに、各教員が自分の実践を振り返るプロセス (小さなサイクル) でもある。」と指摘する。この視点に基づけば、B 中学校では、研推が大きなサイクル (組織的 PDCA) を回し、教員は小さなサイクル (個人の授業改善) を回すことで、両者が連動する構造が機能していたと解釈できる。その結果、教員は授業改善を「自分事」として捉えるようになり、従来の知識注入型の授業から、学習者の認識や学習上の必要性に基づく主体的・協働的な授業へと転換が進みつつある。すなわち、この教員の変容は、研推を中心とする組織的授業

改善の枠組みが有効に機能したことを示している。これにより、学校全体で授業改善へ向かう協働の流れが形成されつつあるといえよう。

## 5 まとめ

山間部の小規模校においては個業になりがちであった授業が、研推という司令塔を中心に組織的な改善の具体化につながった。課題に対して個ではなく組織として対応できるようになったこと、つまり、研推が課題に対して的確な改善案を示し、チーム会を経て各教員相互に支援し合う関係性が強化されたことが授業づくりを推し進めた。本研究の意義は、「個の努力に依存しない組織的授業改善モデル」を構築し、その効果が教員の実践変容と生徒の学びの変化につながることを示した点にある。

今後の取組としては、①学校教育目標である授業改善をとおして個々の生徒の学力定着を図るために、研推の機能を活用し、授業チェックシートの各項目において評価が「3」に近づく授業を基盤とし、その後B中学校における授業スタンダードの確立へ移行していく必要がある。そのためには、今後は、明確な単元構想のもと、学校全体での授業改善のシステムづくりに継続して取り組んでいく必要がある。また、②生徒意識調査においては、図4に示すように数値の上昇は確認されたものの、「振り返り」に関しては、生徒自身がその意義を実感できる「振り返り」を授業の中心に位置づける必要がある。そのため、授業内容の精選を図りつつ、生徒主体の協働的な学習を志向した授業設計を一層推進することが求められる。具体的には、授業の最後に5～10分を振り返り専用時間として確保し、振り返りを授業の一部として組み込むという意識を、全教員で共有・徹底していくことが重要である。さらに、③B中学校には寮が設置されており、学校での学びと生活圏での学びを結びつけることが可能であるという、大きな環境的特徴を有している。今後は、学校における教育活動と寮での学習の在り方、およびその連携方法について検討を進め、両者を統合的かつ有機的に結びつけることで、生徒一人一人の学力定着につなげる環境整備の方途についても検討を進める必要がある。

これらの取組を踏まえて、学力の定着を図ることはもちろん、B中学校の生徒に見られるコミュニケーション力の弱さの改善を促し、協働的な学習環境および円滑な人間関係の形成へとつなげていきたいと考える。

## 引用・参考文献

- ・A町教育委員会研究(2024・2025)「B中学校研究事業」
- ・大脇康弘・西川潔(2014)「学校組織開発の理論形成と実践的省察—佐古秀一の所論を中心に—」大阪教育大学紀要 第IV部門 第62巻 第2号 167-180
- ・高知県・高知県教育委員会(2016・2020・2024)「第1・2・3期教育等の振興に関する施策の大綱」・「第2・3・4期高知県教育振興基本計画」
- ・高知県(2013・2024)「高知県学校基本調査」
- ・高知県教育委員会(2013)「高知のキャリア教育」
- ・佐古秀一(2019)「管理職のための学校経営 R-PDCA 内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル」 明治図書出版
- ・佐古秀一(2010)「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論—学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践—」鳴門教育大学研究紀要 第25巻
- ・村川雅弘(2007)「協同的・創造的・問題解決的ワークショップ研修のすすめ」『授業にいかす 教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい