

「チーム学校スペシャリスト養成講座」の取組

—教職大学院と教育委員会の連携による履修証明プログラムの実践—

富田 享子¹⁾, 遠藤 敏朗²⁾, 青井 倫子¹⁾, 山本 浅幸³⁾,
高橋 葉子³⁾, 山内 孔⁴⁾, 藤田 昌子¹⁾, 露口 健司³⁾

- 1) 愛媛大学教育学部
- 2) 日本教育公務員弘済会愛媛支部
- 3) 愛媛大学大学院教育学研究科
- 4) 松山市立東中学校

Team School Specialist Training Initiatives : Practice of a Certificate Program through Collaboration between the Graduate School of Education and the Board of Education

Kyoko TOMITA¹⁾, Toshiro ENDO²⁾, Tomoko AOI¹⁾, Asayuki YAMAMOTO³⁾,
Yoko TAKAHASHI³⁾, Fukashi YAMAUCHI⁴⁾, Atsuko FUJITA¹⁾, Kenji TSUYUGUCHI³⁾

- 1) Faculty of Education, Ehime University
- 2) Ehime Branch of the Japan Educational Public Officers' Association
- 3) Graduate School of Education, Ehime University
- 4) Matsuyama Municipal Higashi Junior High School

1. 問題と目的

「チームとしての学校（以下、チーム学校）」は、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校（中央教育審議会、2015）」を指す構想である。同構想が示された中央教育審議会答申（2015）においては、「チーム学校」を実現するための視点とその方策として、①専門性に基づくチーム体制の構築 ②学校のマネジメント機能の強化 ③教員一人一人が力を発揮できる環境の整備 の3点が示されている。より具体的には、「チームとしての学校」を支える文化を創り出していくために多職種による協働の文化を学校に取り入れていくこと、「学び続ける教師像」の視点から人材育成の充実を図ること等の重要性が指摘されている。

近年では、「チーム学校」に関わる多職種協働や人材育成に関して、実践研究が蓄積されつつある（久恒、2018；森川、2019；岩山・森川・真島、2020；安藤・安藤・岩山・森川、2022；樋口、2022；網谷、2023；岩山・安藤、2023；神谷・平田・石橋・植木・鈴木・米田・吉村、2023）。これらの実践は、異なる立場の理解、他職種の相互理解、双方のコミュニケーション等に関する内容を扱ったものが多い。また、このような内容を扱う上では、ケースを通して学ぶ重要性（久恒、2018）や演習形式の必要性（岩山ら、2020）、ゲーム形式の有効性（網谷、2023）、チーム活動の体験（岩山・安藤、2023）や他者と協働し問題解決する活動の有効性（神谷ら、2023）が示されている。一方で課題として、教職課程のコアカリキュラムには「チーム学校への対応を含む」との記載があるものの、学部段階で実際に学ぶ機会が少ないこと、まとまった学修時間や契機を得られないこと（久恒、2018）が指摘されている。

「チーム学校」実現に向けての課題としては、洪（2019）

が先行研究をレビューし、教員の役割の検討、専門スタッフと教員との関係性、地域社会との連携体制等を指摘している。また、特に今後は、スクールソーシャルワーカーの活用も含んだ「チーム学校」と地域社会の関係性に焦点を当てた実践・研究が必要であるとしている。

これに関連して、2022年に改訂された「生徒指導提要」(文部科学省, 2022) 第3章、「チーム学校による生徒指導体制」では、地域との連携や、スクールソーシャルワーカー・スクールカウンセラー等との連携、生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援の重要性が指摘されている。加えて、第13章では「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」が取り上げられ、特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援に関して、関係機関との連携の重要性が指摘されている。

これらの知見から、「チーム学校」の実現に当たっては、特に地域資源の活用、スクールソーシャルワーカーなど福祉領域を代表とする多職種との連携・協働、教育相談や特別支援といった今日的な教育的課題へのチームとしての対応等が必要とされていることが指摘できる。先行研究からは、他職種との相互理解に関する実践知は蓄積されつつあり、演習やチーム活動の体験等の有効性が明らかになっている。しかし、「チーム学校」に関して体系的に学ぶ機会が限られており、現職教員や地域の人材を含む多様な立場の構成員に対する学びの場の設定が必要となると考えられる。

この点に関しては、中央教育審議会(2016) 答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」において、教職大学院の果たす役割が指摘されている。すなわち、教員の資質能力の高度化に関して、教職大学院が中心的役割を担い、現職教員の再教育の場としての役割に重点を置きつつ、学部新卒学生についても実践力を身に付けさせ教員として輩出することとするというものである。加えて、教職大学院が大学と教育委員会・学校との連携・協働のハブとなり、地域への貢献の充実を図ること、履修証明制度や科目等履修制度の活用などにより現職教員が学びやすい仕組みを整備すること、新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発・普及、教員の主体的な学びが適正に評価され、学びによって得られた能力や専門性の成果が見える形で実感できる取組や制度構築を進めること等も明記されている(中央教育審議会, 2016)。

これらの課題や成果、教職大学院の果たす役割等を踏まえて、愛媛大学大学院教育学研究科が履修証明プログラムとして設計・実践したのが、「チーム学校スペシャリスト養成講座」である。履修証明プログラムとは、「大学の社会貢献の一環として教育研究の成果を広く社会に提供するため、学位課程より短期間のプログラムを学生以外の者を対象に提供するもの(中央教育審議会, 2020)」である。

総時間数60時間以上で、各大学が正規課程の授業科目や各種講習、公開講座等によるまとまりのある教育プログラムを編成するものであり、H30時点で履修証明プログラムを開設している大学は168校、全体の約22%とされる(中央教育審議会, 2020)。

既述したように、「チーム学校」を実現するためには、地域人材の活用や、「学び続ける教師像」の視点からの人材育成の充実、体系的に学ぶ機会の設定が必要である。このような観点から、体系的なプログラムとして編成され、学生以外も学びの成果を得られる履修証明プログラムの活用は有効であると考えられる。しかし、「チーム学校」に関して履修証明プログラムとして扱った事例はこれまで報告されておらず、教育委員会と連携した履修証明プログラムについても先行研究は見られない。そこで本稿においては、愛媛大学における履修証明プログラムとしての「チーム学校スペシャリスト養成講座」の取組について報告し、受講生のアンケート結果に基づいて効果と課題を考察することを目的とする。

2. 方法

2.1 講座の名称・付与される称号

名称は「チーム学校スペシャリスト養成講座」、付与される称号は「チーム学校スペシャリスト」とした。

2.2 講座の概要

2.2.1 目的

講座の目的は、地域連携・教育福祉・教育相談・特別支援教育等についての高度な専門性と実践力を有した総合型専門スタッフ人材の養成・研修を通して、「チーム学校」の実現に寄与することにあつた。本講座については、平成29年度より試行を展開しており、令和元年度より履修証明制度を実現していた。

2.2.2 時期・回数

1年間(7月から翌年1月)を原則とした。なお、2年以上(最長3年)の履修も認めることとした。

2.2.3 主たる会場

愛媛大学教育学部ならびに松山市教育研修センターとした。

2.2.4 内容

地域連携、教育福祉、教育相談、特別支援の4テーマと課題研究を合わせて、年間14回・14日の開講とした。総授業時間75時間のうち、60時間を講義・演習・ワークショップ、15時間を課題研究・発表によって実施した。なお、課題研究は、受講者個々が自身の活動に基づき、課題発見と解決手法の提示を行うものである。本講座の学びを通して、課題と解決について発表を行うこととした。講師は、理論と実践のバランス、県内各地域における教育事情の理解促進の視点から、外部講師や実務家を選定し、招聘した。そ

の際には、愛媛大学教育学部・大学院教育学研究科実務家教員が、学校現場とのネットワークを活かして交渉を担った。

各テーマの実施日、講義内容、講師等の具体的な内容を表1に示した。

2.2.5 体制

主催者は愛媛大学大学院教育実践高度化専攻長であり、運営は愛媛大学の教員と大学院生が担った。後援団体として、愛媛県教育委員会、愛媛県教育研究協議会、愛媛県教育会が参画した。

2.3 募集

募集条件は、大学卒業程度の学力を有する者で、愛媛県内の幼稚園・認定こども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等に勤務する現職教職員あるいは退職教職員とした。大学院生や社会人については、主催機関の判断により履修を認めることとした。受講料は年間10,000円とした。また、愛媛大学教育学部生、愛媛大学教職大学院生については、「チーム学校協働演習」科目の単位取得のための集中講義として扱った。

2.4 修了要件と修了証明

修了要件は、本講座で開講される授業科目75時間のうち60時間以上を履修するとともに、課題研究に取り組み、審査に合格することとした。また、修了者には、学長名の「履修証明書」を交付するとともに、「チーム学校スペシャ

リスト」の名称を付与した。

2.5 講座の評価

講座終了後、参加者に対してGoogle フォームを用いたアンケートを実施し、無記名による回答を得た。

アンケート項目は、①講座全体を通した満足度（本年度の講座は有意義でしたか）②講座全体を通した理解度（本年度の講座の内容は理解できましたか）③講座全体を通した活用度（本年度の講座の内容は今後の教育活動・学校支援において活用できそうですか）④今後最も活用できると考えた講座はどれですか⑤講座全体を通した必要度（本年度の講座の内容を同僚等（学生の場合は友人等）に伝えたいと思いましたが）⑥講座全体を通した成長度（本年度の講座の内容はご自身の成長（職能成長やキャリア発達）を実感できるものでしたか）⑦講座全体を通した興味・関心度（本年度の講座の内容を基に、ご自身でさらに学びを深めたいと思いましたが）⑧本講座の今後の活用に向けて（本講座において有意義であったと感じられたことについてお選びください）⑨感想・改善点等のご意見をお聞かせください の9項目であった。

アンケート項目は、以下の3つの観点に基に作成した。すなわち、①授業評価の観点から、知識理解、思考判断表現、主体的な学びについて、②教職研修の観点から、職能成長、職場同僚への還元（活用）、研修意義について、③セミナー等講座開設主催の観点から、受講者の満足度、講座内容の

表1 各テーマの内容

テーマ	回(月/日)	講義内容	講師
地域連携	1 (7/23)	東温市立中学校コミュニティスクールスタートアップ奮闘記	東温市地域コーディネーター 酒井あい
	2 (7/30)	平野小・中学校の地域学校協働活動とコミュニティ・スクール コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進について	大洲市地域コーディネーター 福本政代 文部科学省総合教育政策局 榎木奨悟 文部科学省 CS マイスター 西村久仁夫 文部科学省 CS マイスター 四柳千夏子
	3 (7/31)	これからの学校と地域 「地域とともにある学校」づくりに向けて	
教育福祉	4 (8/27)	子どもの貧困と学校 児童虐待と社会的養護 スクールソーシャルワーカーの基礎理解と連携方法	愛媛大学教育学部 藤田昌子 愛媛県福祉総合支援センター 梶川直裕 新居浜市教育委員会 越智誠司 えひめ権利擁護センター新居浜 山本豪
	5 (8/28)	学校における生活課題の子どもへの現状と課題 チームアプローチとスクールソーシャルワーク	松山東雲女子大学 友川礼 関西学院大学 馬場幸子
	6 (9/10)	「問題解決型ケース会議」の演習	関西学院大学 馬場幸子
教育相談	7 (10/8)	養護教諭としての教育相談 教育相談の事例研究	宇和島市立城北中学校 岡田久美 南予教育事務所 松本賢吾
	8 (10/22)	学校・教職員に求められるいじめ問題の理解と組織的対応の実践	関西外国語大学 新井肇
	9 (11/5)	コーチングとコミュニケーション	FM 愛媛 高橋真実子
特別支援教育	10 (11/23)	保育現場での特別支援教育 特別支援教育の動向	愛媛大学教育学部 青井倫子 愛媛大学教育学部 富田享子
	11 (12/10)	通常の学級における教育のユニバーサルデザイン	星槎大学大学院 阿部利彦
	12 (12/24)	顔の見える支援を目指して～四国中央市の取組から～	四国中央市発達支援課 安賀早紀 四国中央市教育委員会 新谷朋子
課題研究	13 (1/21)	チーム学校専門スタッフの視点から、「えひめの教育改革・学	愛媛大学教職大学院教員
	14 (1/28)	校改善マイプラン」を作成し、プレゼンテーションを行う。	

是非についてである。

項目①②③⑤⑥⑦については、「全く意義がなかった」や「全く理解できなかった」を1点、「とても有意義であった」や「十分に理解できた」を5点とする5件法で回答を得た。項目④⑨については自由記述で、項目⑧については選択肢からの複数選択で回答を得た。

3. 結果

アンケート項目①②③⑤⑥⑦について各項目の平均点を表2に、アンケート項目④⑧⑨の結果を表3から5に、それぞれ示した。

令和4年度の総受講者数は64名であり、アンケートの回答者は43名、回収率は68.2%であった。回答者の内訳は、教職大学院生（ストレートマスター）18名、教職大学院生（現職教員）7名、教育学部生7名、教員5名、一般5名、スクールライフアドバイザー1名であった。

アンケート項目①②③⑤⑥⑦については、いずれも平均点が4.5点を超えていた。①満足度、③活用度、⑤必要度については、43名中31名（72.1%）と、7割以上の受講者が5点の評価を付けた。一方、②理解度、⑥成長度については、5点の評価を付けた受講生はそれぞれ26名（60.5%）、27名（62.8%）と、6割程度であった。

アンケート項目④については、地域連携に関する記述が15名と最も多く、以下教育相談13名、特別支援9名、教育福祉5名であった。活用できると考えた理由については、地域連携・教育相談では「実際どのように連携を取るのかということ、また地域連携についての課題について学ぶことができました」「目の前の子どもに対する効果的な対応を具体的に学ぶことができた」「実践例など多く聞くことができた」「リアルな現状を知ることができた」などが挙げられていた。特別支援においては、「具体的に学ぶことができた」「即実践に繋げていけると思いました」「スクールワイドPBSの取組は、取り入れていきたい」などが理由として挙げられた。教育福祉については、「子どもを取り巻く問題について学べた」「気になっていたテーマではあったが、なかなか触れることができなかったので、考える時間を作ることができてとても良かった」「現状に対する理解が深まった」などが理由として挙げられた。

項目⑧の本講座において有意義であったと感じられたことについては、「研修内容」「研修方法」について9割以上の受講者が選択しており、新たな知識や技能を学べたこと、事例研究やグループ協議を通して研修をしたことについて高い評価が得られた。一方で、大学連携事業の効果や運営体制については、有意義であると回答した受講生が少なかった。

項目⑨の自由記述については、グループワークに関する好意的な意見や、もっとグループワークを行いたいといっ

た希望が最も多くみられた。また、「色々な立場の人と話すことにより、考えを深めることができた」「それぞれの立場からの考えを知ることができた」など、多様な背景をもつ受講生の関わりに関する記述もみられた。他には、新たな学び、幅広い分野の学び、視野が広がったといった、多様な学びの機会に関する記述も多くみられた。テーマに関しては、特別支援について続けて学びたいという記述が

表2 各アンケート項目の平均点

項目	平均点
①満足度	4.66
②理解度	4.53
③活用度	4.63
⑤必要度	4.63
⑥成長度	4.56
⑦興味・関心度	4.63

表3 項目④ 今後最も活用できる講座

講座内容	回答数(人)
地域連携	15
教育相談	13
特別支援	9
教育福祉	5
すべて	2

表4 項目⑧ 本講座の今後の活用に向けて有意義であったと感じられたこと(複数選択)

内容	回答数(%)
研修内容(新たな知識・技能)	40(93.0%)
研修方法(事例研究、グループ協議など)	39(90.7%)
参加者、講師などネットワーク構築	36(83.7%)
大学連携事業の効果(事業活用の可能性)	10(23.3%)
事業開催の運営体制、環境整備など	4(9.3%)

表5 項目⑨ 感想・意見の主な内容

講座内容	回答数(人)
グループワークが良かった	8
新たな学びが得られた	6
幅広い分野が学べた・視野が広がった	5
特別支援が良かった・続けてほしい	4
動画のアップロードを続けてほしい	2
著名な先生の講義が良かった	2
地域連携が良かった	2
大学の先生の授業は学びが多かった	1
人権・同和教育を学びたい	1
教育相談がもっと学びたい	1
高校メインの内容が聞きたい	1
マイプランが良かった	1
もっと講座のPRをしてほしい	1

複数みられた。

具体的な改善点としては、「講座のPRをもっと欲しい。一般からはなかなか講座を知ることができません。今回は学校職員の主人からの情報提供でした。」とのアナウンス方法に対する意見や、「もう少し具体的な内容が欲しかったなと感じました」との意見がみられた。

4. 考察

本稿では、教職大学院と教育委員会が連携した「チーム学校スペシャリスト養成講座」という名称の履修証明プログラムを実践し、その報告と課題について考察することを目的とした。

以下、アンケート結果から考えられる本講座の効果と課題について、履修証明プログラムとしての本講座の意義について考察する。

4.1 アンケート結果から考えられる本講座の効果と課題

①満足度、②理解度、③活用度、⑤必要度、⑥成長度、⑦興味・関心度については、得点の範囲が1点から5点である中、各項目の平均点が4.5点を超過しており、非常に高い評価を得られたと考える。中でも、満足度、活用度、必要度については、特に高い評価であった。この結果に関しては、アンケートの回収率が68.2%であったことから、アンケートに回答した者は受講生の中でも意欲が高い者であったため、非常に高い評価となった可能性も考えられる。

項目④の理由の記述や、項目⑧の選択理由、項目⑨の自由記述の内容からは、すぐに現場で使える知識や具体例・実践例を交えた内容、受講生の課題意識にフィットした内容、グループワークなどの演習を含んだ研修方法が、高い評価を得ていた。これらは、久恒（2018）、岩山ら（2020）、網谷（2023）、岩山・安藤（2023）、神谷ら（2023）の知見を支持するものであった。

項目④の今後活用できるテーマについては、地域連携、教育相談を記述した受講生が多かった。この結果については、目の前の子どもに対する具体的な対応など実践上の課題を感じている受講生が多かったこと、具体例や実践例が多く紹介されたことなどが影響したと考えられる。特別支援を選択した受講生においても、「具体的」、「即実践に繋がっていきける」、「取り入れたい」といった理由が挙げられている。これらのことから、受講生にとってニーズが高く、活用できると感じられるテーマは、学んだ内容を実践に活かすステップが想像しやすいものと考えられる。一方、教育福祉については、活用できると考えた理由が新たな学びを得たことに対する内容であり、具体例や実践例に関する言及がみられなかった。安藤・安藤・岩山・森川（2022）は、「チーム学校」を実現する上で、特にスクールソーシャルワーカーに関しては、教員との連携を図るという意識よ

り「お任せ」という意識が強くなりがちであると指摘している。また、森川（2019）も、学生のスクールソーシャルワーカーに関する知識の少なさを指摘している。受講生にとっては、貧困や虐待、スクールソーシャルワーカーに関する知識は知っておくべき事柄であるという認識はあっても、得た知識を活用して自らが率先して実践するというより、専門家に頼る意識が強いのかもしれない。この点については、さらなる検討が必要である。

項目⑨については、グループワークに関する肯定的な意見や希望が多かった。この結果も、ケーススタディやチームでの活動の有効性に関する先行研究の知見を支持するものであった（久恒、2018；岩山ら、2020；網谷、2023；岩山・安藤、2023；神谷ら、2023）。講座のPRについては、教育委員会や学校と連携することに加え、地域住民にも情報が届きやすくなるような工夫が必要である。

4.2 履修証明プログラムとしての意義と課題

本講座の特色は、教職大学院と教育委員会が連携し履修証明プログラムを実践したこと、学部生・大学院生・現職教員・退職教員・一般参加者と多様な背景をもつ集団が共に学ぶ場を設定したこと、75時間に及ぶ体系的な講義・演習を通して「チーム学校」実現に必要な学びを網羅したことにある。

特に、多様な背景を持つ受講生が共に学ぶ場を設定したことについては、グループワークに対する好意的な意見や、「色々な立場の人と話すことにより、考えを深めることができた」「それぞれの立場からの考えを知ることができた」などの記述から、受講生にとって意義深いものであったことが推察された。これは、大学院専攻共通基礎科目である「チーム学校協働演習」と、履修証明プログラムである「チーム学校スペシャリスト養成講座」の受講生が同じ場を共有したことによる効果であると考えられる。このことから、「チーム学校」の実現に向けて必要な多職種との相互理解、情報交換、マネジメント（森川、2019）に関して、本講座の有効性が示されたと考えられる。

一方で、アンケート項目⑧の本講座において有意義であったと感じられたことについては、「研修内容」「研修方法」が高評価であったことに比して、大学連携事業の効果や運営体制に関して受講生からの評価が得られなかった。中央教育審議会答申（2016）が示すように、今後教職大学院が連携・協働のハブとして地域貢献を充実させていくと考えるならば、大学院連携事業の効果や大学院が主催する研修ならではのメリットについて、受講生や地域住民に分かりやすく示す努力が必要となるかもしれない。

さらに、今後は、ベテラン教員や管理職の学び直し、新たにスタートした研修システムにおける「学びの機会確保」等、教師を支える環境整備の一つとして、県教育委員会、各市町教育委員会との連携体制を強化し、教員研修の中核機関としての役割を果たすことも必要となると考える。

文 献

網谷綾香 (2023) 「『チーム学校』を構築するための教員研修プログラム－研修教材『クロスロード チーム学校編』の活用とその効果の検証－」, 『京都ノートルダム女子大学研究紀要』 53, 27-38.

安藤久美子・安藤直樹・岩山絵理・森川夏乃 (2022) 「教員養成課程の1年生は『チーム学校』をどのように理解しているのか」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』 7, 127-134.

中央教育審議会 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(答申(素案)), 『初等中等教育分科会(第102回) 配布資料 資料2-2』 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1365185.htm (最終確認日 2023年10月4日)

中央教育審議会 (2016) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」『(答申) (中教審第184号)』 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (最終確認日 2023年10月4日)

中央教育審議会 (2020) 「履修証明プログラムとは」, 『中央教育審議会大学分科会 大学院部会 (第99回) 資料1』 https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/20210127-mxt_daigakuc03-000011974_1.pdf (最終確認日 2023年12月10日)

樋口亜瑞佐 (2022) 「チーム学校を実現するためのスクールカウンセラー養成を考える」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』 7, 81-86.

洪 承載 (2019) 「『チーム学校』研究における研究動向の検討」, 『評論・社会科学』 131, 75-93.

岩山絵理・安藤久美子 (2023) 「『チーム学校』理解や多職種連携理解に繋がる学習の現状と課題－教員養成課程の学生に対するアンケート調査を手掛かりに－」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』 8, 139-145.

岩山絵理・森川夏乃・真島聖子 (2020) 「教員と教育支援専門職の相互理解を目指した『チーム学校』入門合同授業実践報告」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』 5, 205-210.

神谷純子・平田敦義・石橋裕子・植木岳雪・鈴木貴史・米田巖根・吉村日出東 (2023) 「教員養成段階における『チームで働く力』の育成に関する実践研究」, 『帝京科学大学紀要』 19, 85-93.

金子晃之 (2017) 「『チーム学校』と地域との連携・協働の課題について」, 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 15, 43-63.

久恒拓也 (2018) 「『チーム学校』論に関する一考察－教員の職務内容と教員養成の観点から－」, 『新見公立大学紀要』 28(2), 55-59.

文部科学省 (2022) 『生徒指導提要』.

森川夏乃 (2019) 「大学1年生の『チーム学校』の理解に関する研究－教員養成課程と教育支援専門職養成課程の比較を通して－」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』 4, 51-57.

小田郁予 (2021) 「チーム学校時代の校長のリーダーシップ－教職員の個を活かす校長のリーダーシップ実践と役割認識－」, 『共栄大学研究論集』 20, 113-127.

芹澤 光・芝山明義 (2021) 「これからの学校における教員の『役割』について－学校内外の協働関係構築における課題に着目して－」, 『鳴門教育大学学校教育研究紀要』 35, 187-194.