九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

教育課程経営に関する一考察

生嶌, 亜樹子
九州大学大学院教育経営学研究室 : 修士課程在学 : 教育経営

https://doi.org/10.15017/774

出版情報：教育経営学研究紀要. 5, pp.101-116, 2001-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院(教育学部門)教育経営学研究室
バージョン：
権利関係：

教育経営学研究紀要，2001，第５号，101－116

教育課程経営に関する一考察

生　嶌　亜　樹　子

— 目　次 —

Ⅰ．研究課題の設定

Ⅱ．教育課程経営に関する理論的検討
　１．教育課程経営研究の展開と到達点
　２．教育経営と教育課程経営の関係性
　３．「総合的な学習」導入の学問的意義

Ⅲ．「総合的な学習」の実践事例
　１．分析枠組の設計
　２．Ａ小学校のケース
　３．Ｂ中学校のケース

Ⅳ．結語

Ⅰ．研究課題の設定

近年の教育課程改革において、長くマネジメントの概念が希薄であった教育課程編成の在り方にその見直しを迫る「総合的な学習」の導入は、学習の内容・方法に焦点をあてた経営領域拡大の契機であるといえる。従来、教育経営学における教育課程経営研究は、理論研究において構築された枠組みに基づき、実践レベルにおける各学校の教育課程の開発を促進するための説明概念として用いされてきたことを指摘できる。

そこで本稿では、教育課程経営の概念を再考察するための仮説を以下のように設定する。

① 本稿の主題に関して、総合的学習を実質的な経営領域の拡大という意味における、教育経営学の学問的な蓄積の学校現場における実現とみなし実証化（記述・説明）する段階をこえて、教育経営学の研究方法上の課題ととらえてそれを克服するために、既存の理論を修正する必要がある。

② ①の課題を実証的に明らかにしていくためには、分析の視点を研究主任の経営機能に設定する必要がある。

③ ②の課題は、①とかかわって、教育的リーダーシップの再構築という意味において明らかにすることが求められる。（(2)(3)については事例による具体的な検証をも含む。）

Ⅱ．教育課程経営に関する理論的検討

１．教育課程経営研究の展開と到達点

（１） 経営現代化論以前の動向

教育課程経営の理論的実践的基盤は、戦後民主化の時期のカリキュラムブームに遡る。

この時期においては、教育経営の「条件系列」「内容系列」の両者が原初的な形ではあったが、動態的なものとして作動し、またそれが広く認識されてきた時期であった。しかし、この期に戦後「新教育」のカリキュラム運動として認識された教育内容・方法における動態性は、方法・技術の改革レベルに著しく焦点化されたものであり[1]、それらは、単なる指導方法・技術の改革レベルの取り組み[2]であったともとらえられている。すなわち戦前の反省をふまえて展開した新教育は、教育の内容・方法・経営が独自の論理において、その可変性を開発可能性として萌芽的なものとして認識づけられたものと評価できよう。

しかし、こうした民主的教育研究は、1956(昭和31)年の地教行法の制定に続く1958(昭和33)年学習指導要領の拘束性の議論等、教育課程の実施レベルに関わる行政的条件が著しく合理化への方向へと進展する。それに伴っては、教育課程の内容や計画に焦点をあてた研究は低調であったという捉え方が一つにはある[3]。

この期の教育経営研究は、教育経営機能が合理化志向によって教育行政に吸収されたことへの反動から、教育課程の拘束性に対して、学校の組織、特に教授組織の「下からの」可変性・動態性として説明することで、固定的な教育課程を克服しようとするものであったといえる。

その動きは典型的には、教育経営学の学問的展開における、それまでの法解釈学的アプローチに対する、法社会学的アプローチや経営学的アプローチの展開にみることができる。前者は、教育経営機能の法に作用する側面、後者は組織に作用する面に特に注目した方法論の萌芽であったといえよう。

しかしこの時期において狭義において教育課程の内容実践に着目すれば、教育課程経営が、経営組織とのかかわりにおいては逆機能としての同様の枠組みにおいて認識され、理論的研究と実践的研究が相互に進めようとする認識が一部においてなされてきたこともまた指摘できる。但しこの時期においてその取り組みは、教育課程経営という視点からみればやや部分的なものではあった。例えば日俣周二は、「授業の革新が進行すれば、学校経営も同時に改善されなければならない」[4]ことを指摘しているが、この問いは現在「総合的な学習」の導入に際しても、最も重要な課題となっているものの一つである。この時期における教育組織の態様について日俣は、学年主任の役割や学年会の重視等、既成の校務分掌の工夫や一部修正にとどまっていた当時の対応状況の不十分さについて、その理由を「授業に対する思考と経営に対する構えとの間に、質的に違いがある」ことに求め、問題提起している。ここで提示された授業革新と学校経営の改善との同時進行の方策は、「授業経営のシステム化」としてのティーム活動の必要性であった[5]。また、この時期には教育経営をその観点として重視した研究が盛んに行われたことも特徴として指摘できる[6]。

しかし、これらの研究は経営学的方法の内実が必ずしも明確ではなかったことが指摘される[7]点においては、教育課程経営研究における進展を著しく展開させるものといえるものではなかったといえよう。

1970年代以降、教育経営学の展開において特色づけられる民主化と合理化の統合としての現代化論の展開においては、教育課程経営が、教育経営機能の結果としての位置づけとして捉えられたことが指摘できる。すなわちこの時期における教育課程の位置づけは、その学習のを高めるという方向性においては一致しつつも分析の対象ではない。教育課程そのものが研究上の認識においては著しく矮小化され、結果的に分析の対象としては等閑視された時期であるといえる。

(2) 学校組織文化論による展開の意義

経営現代化論以降の教育経営学の流れは、経営過程論の体系化を経て、学校組織の動態性・可変性が、改革可能性という文脈において着目されたことにある[8]。学校組織とい

う固有性への着目は、それを改善可能な動態的な組織体とみる捉え方から、より、そのもつ文化性への着目が深まることになる。例えば、今津は学校組織文化の定義においては、一般性に対する固有性を強調したものとして捉えている[9]。また、ルース・カップリング理論は、従来の合理的アプローチに対して、学校組織の教育目標や教育方法の多様性・曖昧性への認識の必要性を提起してきた[10]。教育経営学の展開を受けて、以降、教育課程経営の領域においても改革に対応した教育課程実践の側面から、その教育の内容・方法に対応した各学校の目指すべき固有性について言及した研究がなされた[11]。

中留は、教育課程を学校改善の中心的領域ととらえたうえで、その実証において学校組織文化論の視点から、阻害要因と促進要因を比較検討する方法により、学校現場に導入可能な教育経営の理論構築を試みてきた。その一連の研究は、「学校文化」とかかわって、「学校改善の過程を教育課程経営に限定」[12]した校長のリーダーシップ研究として展開した。これは、教育課程経営研究の展開の延長線上に教育的リーダーシップを位置づけたという意味をもつといえよう。このように、教育経営学における学校組織文化概念の導入は、本来、教育課程経営において教授＝学習領域そのものが分析の対象として浮上したことを意味する。すなわち、学校組織への着目が、文化という概念において深化し、学習の内容領域をも可変的・動態的なものとして、組織におけるそれと一体のものとして認識されたと総括できよう。

（３）学校組織文化論による展開の到達点

学校文化とかかわってた留の一連の研究による「学校改善の過程を教育課程経営に限定」した校長のリーダーシップ研究を展開することによって、教育課程経営研究の展開の延長線上に教育的リーダーシップを位置づけたという意味をもつと総括した。そのことは、教育課程経営に学校文化をベースにした学校改善観を採択することによって、特に学校現場の実践に対して静態的なマネジメントサイクルを動態的なものにする契機になったといえる。加えてトータルな教育経営の理論的な関係構造を示し得たという意味で総論としての意義は高い。しかし、教育課程経営研究の理論構築においては以下の点において限定性をもつ。

中留はアメリカ教育経営研究で論じられてきた「教育的リーダーシップ」を文化的リーダーシップとともに、わが国において示唆的であるとして多く紹介してきた[13]。その過程において、校長は教授・学習の実践に対する指導・助言よりも、むしろ支援機能を果たす方を妥当視する研究成果が出されてきたという、アメリカ教育経営研究の状況を提示している[14]。中留はこの点について「すぐれた校長の教授・学習上のリーダーシップには学校文化への配慮、特に組織文化への配慮がなされている」と意味づけている。この解釈は、学校改善をシステムととらえ、それをサブ・システムとしての教育課程経営改善とほぼ同義においてとらえる立場に立つ、中留の教育経営観において一貫している。

わが国の教育経営研究においても同様に、教師に対する支援機能に関して、校長のリーダーシップについて限定的にとらえるよりも、むしろ、その価値的な側面を抽出し、広義にとらえたところの解釈が重視されるようになる。

「学校文化」への着目は、その後学校改善の理論と結びつき広義に論じられることとなり、「総合的な学習」の導入をきっかけに、学校改善の中心領域としてのカリキュラム・マネジメントの理論としても論じられることになる。

そのため、トータルな学校改善のリーダーとして捉えられている校長のリーダーシップがその中心的領域である教育課程経営においても同様に、直接的な作用をもたらしうることを仮定した理論構築がなされてきたものととらえられる。

2．教育経営と教育課程経営の関係性

教育課程経営論の理論的変遷は、一般的に、教育経営学の学問的発展とほぼ同一の流れの上に理解されている[15]。すなわち、教育課程経営研究は、同時期の教育経営学の理論を、方向性（目標）において規定するものであり、且つ、教育経営学の理論は、教育課程経営研究によって具現化されるという意味をもつ。これは一つに、実践科学としての教育経営と教育課程経営とが共通に教育目標の達成を目指してきたこと、しかし一方においては、教育目標に対する教授＝学習過程に限定した認識を長く課題としてきたことを指摘できる[16]。

以上のように、教育課程経営の理論は、これまでに「条件系列」「内容系列」をその２つの柱として論じられてきた。そこでは従来、教育課程経営が教育経営の中心的な領域として位置づけられてきたとおり、教育課程経営の学問的展開は教育経営学のそれと、理論的にも方法論においてもほぼ同義であることを必ずしも意味しない。戦後、前者は教育経営学という形をとって理論的・実践的に発展してきた。しかし、その学問的な展開において「内容系列」は教育経営学の体系と完全には融合したといえない。そこで、カリキュラムマネジメントの理論構築においては、教育経営学の中に教育方法・内容の理論をどのように取り入れるかという点が課題になる。すなわちそれは、教育方法・内容の理論をふまえた教育経営学の再構築という意味を持つ。教育経営学の「固有性」に関する多くの議論からも、上記の点が教育経営学の課題として長く未解決のままになってきたことが理解できる。この課題はこれまで長く問題にされてきたが、未だ一定の理論的な枠組みを得るに至っていないことが指摘できる。

3．「総合的な学習」導入の学問的意義

総合的な学習の移行期以前の1995年の段階において教育課程経営観は、「いまだに研究上は一つの理念型」であることと、現象（実践）においてはその内容系列と経営系列との識別が不鮮明であることが指摘されている[17]。総合的な学習の導入に際して中留は、「内容・方法上の連関性（relevance）と運営上の協働性（collaboration)」を実践を分析する際の「基軸」として提示している[18]。さらに、これらを「双方合わせてワンセットのコンセプト」[19]として、両者の対応関係をその仮説において企図している。具体的には、「連関性と協働性にあえて共通した基軸となる原則を（中略）学校改善の教育的エコロジー観とかかわって取りあげれば、それは“共存”とか“共鳴”という“バランス”志向というコンセプトに近い用語」[20]としての、「連関性」「協働性」の両概念に共通の方向性について示唆している。すなわち、「総合的な学習」導入にあたって、経営組織における固有性（Educational：理念哲学レヴェルの広義の教育）と、教育課程における固有性（Instructional：教授＝学習レヴェルにおいて学習活動を直接に方向づける狭義の教育）とを区分し、特に教育課程における固有性について、それを経営機能の結果や目的と捉えるだけでなく、直接に分析・考察の対象とすることが求められてくる。

Ⅲ．総合的な学習の実践事例

1．分析枠組みの設計

本調査の実証においては、質的調査を重視し、主に事例研究をとおしてそれを明らかにした。そのことの理論的根拠として、これまでの考察から以下に指摘する。

まず現象的には、教育課程に対する認識に関して、それを経営機能とのかかわりで捉えようとすれば､広義の教育経営である教育課程行政の影響はこれまでにも非常に密であり、従って、教育課程経営現象においては顕在的な側面と潜在的な側面とが、複雑にからみあって存在してきた。このことにかかわって、教育組織の制度の問題に関しても、学校の構

成員の認識のレベルにおいても、アンビバレントな側面が共存する形で表出することが予測される。

特に研究上の課題として指摘すべきは、上記の点ともかかわって、これまでの研究の蓄積の豊富な校長のリーダーシップ研究の展開おいて、校長が教育課程経営に対しても効果的なリーダーシップを果たしうるということが仮説的に期待されてきた点である。これを教育課程経営の領域に限定して捉えれば、その方法論的展開においては未だ法規定を前提にした経営的アプローチの段階にあるといえる。

カリキュラムマネジメントの実証的研究においては、教育課程経営という領域の構造を上記のように２側面においてとらえたうえで、上記の２点の課題を克服しカリキュラムマネジメントを経営機能として抽出するために、事例による質的研究が重要になる。

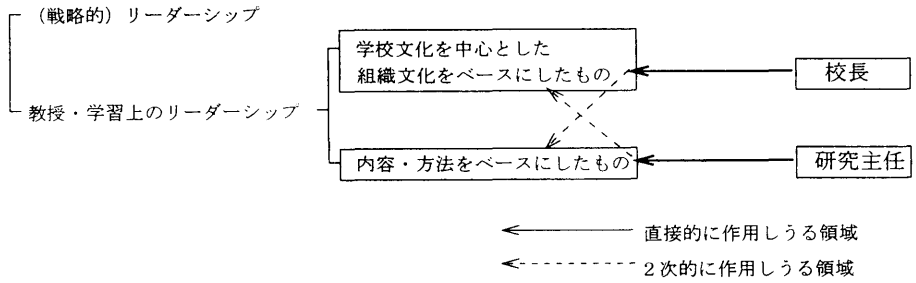
そこで、本研究では研究主任の経営機能に関する仮説モデルを以下の枠組において設定した。

事例研究では、小学校・中学校各１校において、研究主任を対象とした調査を行った。調査は共通に年度を通した、全職員による校内研修等を中心にした長期の参与観察と、各校10日間連続の集中的な参与観察からなる。参与観察では、研究主任の行動分析に加えて、管理職や各学年の研修担当者へのインタビュー等を行った。

また、小学校の事例においては、集中参与観察時における研究主任の学級経営、大学附属学校として文部省の研究開発の指定を受けている中学校においては、長期参与観察における運営指導委員会、集中参与観察時における研究発表会の運営等が、各々の研究主任の経営機能を観察時において特徴づけるものとなっている。

小学校における集中参与観察は、平成11年10月10日から20日、中学校においては平成10年9月10日から20日の日程において行った。

カリキュラム・マネジメントにおける研究主任の経営機能



２．Ａ小学校のケース

調査対象は、熊本県水俣市Ａ小学校に勤務する研究主任である。経験年数10年のうち６年間、研究主任としてのキャリアをもち、本校では、赴任した翌年から、今年で４年間研究主任として実践を進めてきている。本年度所属している６年部での役割は、３組の学級担任と、学年の研修担当である。日常の学級レベルの実践においてもボランティア等の活動を行ってきているが、それらは特に教育方法分野においての学術研究をベースにした実践的研究としても評価が高い。

本校の研究主任は、実践の山場である校外学習を行った日の放課後のインタビューで、「僕は、えーい！って、「ここ」に行こうとする。」という言葉で、自らのリーダーシッ

プを説明している。インタビューの中で、「ごり押し」という謙虚な表現としてもしばしば現れるが、それは「そうしないといけないと思いますからね。この学校のサイズ、今の時期。」という言葉のように、「何が何でもこの実践のここまで行くんだ」という意図を研究主任としての行動として表出する、研究主任としてのリーダーシップのあり方、移行期における一般校での研究主任の姿を端的に示すものだといえよう。

ここではまず始めに、先にあげた中留の総合的学習の理論枠にもとづいて、本実践に考察を加えることにする。その際、研究主任の経営機能に焦点をあてて分析していくことにするが、内容上・方法上の「連関性」については校内研修や学年会等のフォーマルな場面、運営上の「協働性」については、特にインタビュー等から得たインフォーマルな場面を中心に抽出する。

(1)本実践にみる内容上・方法上の「連関性」

典型的には、本校の学校全体での校内研修場面である。本校では、毎週水曜日の15時30分から約１時間、校内研修の時間を設定しており、特に５月、６月の計画の段階において、研究主任が本年度の内容的な方向付けを行ってきた。

９月以降の校内研修では、各学年の実践を全職員で検討する形によって進めている。６学年の実践は、長崎の修学旅行での発表・交流活動をその目標として設定した、学級の枠組みを外した少人数の学習集団による校外への調べ学習を中心にしたものである。以上のような流れにおいて、10月11日の校内研修では、研究主任が１週間後に設定された６年部担当「大研」の指導案を提案した。そこで「本実践の主張点」として提案されたのが主に方法上の「連関性」に関する以下の４点の提案である。

1 切実な個人課題作りには、まずは共通体験・共通課題、そして個に応じた解釈をする個人課題のプロセスが有効である。
2 総合的な学習の評価は、一人の子どもの変容を追う「抽出児」やカルテ、そして学習シート、総合的な学習ノートも有効である。
3 発表の場を明確に設定すれば、子どもの学習意欲が更に高まり有効である。
4 総合的な学習の質を高めるには、他の教科とのつながりや教員どうしのつながり、地域とのつながりが有効である。

例えば１の課題設定のプロセスについて、研究主任は年度当初の学校全体としての研究の方向性を示す際に一度提示している。全学年が総合学習の実践において、共通体験から共通課題を設定することを経て、個人課題を設定するということを、各学年の発達段階に応じて行っている。研究主任は、年度当初に提案した、共通のプロセスにおいて体験活動を有効に位置づけるという指導方法を、自らの授業実践を通して説明し、事後研究会では６年部の実践に沿って以下の点を提起する。「個人課題づくりには、まず共通体験があって、そこからの共通課題ができて、そして子ども自身が自分の興味関心に沿って、できれば主体的に、共通課題、共通体験を解釈して、つくっている。だた課題をつくりなさい、ではなくて…。少しでも、共通体験とか、共通の意識をもたせる中でつくっていったものが有効である、と考えました。６学年の共通体験としては、胎児性水俣病患者さんとの交流会であるとか、上越の小学校との交流会でありますか、水俣病資料館、環境センターの利用、他にもいろいろあるんですが、代表的なものです。そういったところから解釈をしていく。そして、３時間目が…子ども自身が解釈していくプロセスというか、そういうふうに設定しています。」

４点の「主張点」は事後研修会において、６年部の他の教師により、「自評」という形で補強され、学年の主張として提案されている。例えば、２組のM先生の自評の一部は、以下のようなものであった。「学習の中身とは別ですが、子どもが学習シートのようなものを使っていきますので、それをきちんとした形で、ファイルするなり、ノートにはりつけていくなり、うちのクラスがたまたまできていなかったので。私の、個人的なことなん

ですけれど。そういうふうな、学習のあしあとを残していったほうがいいんじゃないかなと思いました。」M先生の自評の中で支持している「総合学習ノート」は、研究主任が学級の総合学習実践において年度当初から生徒につくらせている学習ノートである。研究主任が、学年の実践に先立って、学級の実践における効果をアピールしたことは、学校全体としての実践へ積極的な作用をもたらしている。

(2) 本実践にみる運営上の「協働性」

以上のような実践をつくりあげた６年部であるが、必ずしも初めから総合的学習に対して意欲的な教師集団ではなかった。本校は、総合的な学習の実践を始めて３年目になるが、以前には、特定教科の教師が特定の学年に集中したことなどもあり、教育観の違いから「派閥のようなもの」ができていた。その学年においては、結果的に全く総合的学習の実践に取り組むことがなかったという経緯を、昨年度において本校はもつ。そして、その学年の教師の中の２人が、本年度の６学年担当になった。研究主任は、学年が決定した年度当初の春休みの段階で「先生方の実践には協力します。私は総合学習でこういうことをしたいです、お願いします、と。私がこの学年に望むのは、それ一つです、修学旅行の交流活動に向かって総合学習をつくりたいと思います。」（事後インタビュー）という提案を行う。避けがたい教育観の違いによる「派閥」に、研究主任がどのように対応したのかについては、４学年研修担当Ｋ教諭へのインタビューから得ることができた。

だから、（自分が）来て１～２年なんかはほとんどこう、対立状態だったですね。表立ってけんかをするとかじゃなんだけれども、うん。派閥というか、グループができてました。それは正直ありました。でも、～先生も言われていたし、僕も～先生に言ったんですけど、年数が経つうちに相手の違う面も見えてきたし。教育観・教育方法についても違うって今でも僕は思うし、～先生もそういうふうに思われてると。ばってんやっぱり、とおす中で、また違った面も見える部分もあるし、～先生が、実践をさ。研究主任が率先してから忙しい時期とか、学年の始めに、子どもとまだ…４月５月って子どもと自分かまだしっくりいかないじゃないですか。そういう中でも自分が率先して授業をされたりとか。そういうのでやっぱり、共感できる部分が増えてきますよね。

研究主任は、６学年の実践をつくりあげる過程において、様々な場面で、前年度において実践経験のない２人の教師の意識変容を試みる。２人のうち、年上の学年主任Ｓ先生に対しては、「意図的に」２人で飲みに誘い、インフォーマルな形で総合学習の話をする機会を設けている。その場面で、研究主任が、総合学習の発表の場面として設定した「修学旅行」での、被差別体験談を引き出すことができたという。研究主任は、Ｓ先生のこの体験に着目し、６年部「大研」の授業ではＳ先生を「ゲストスピーカー」として登場させることにした。このことは、Ｓ先生への「水俣病問題へのこだわり」を引き出すことになり、６年部で生徒の学習集団の担当を決めた際も、率先して「水俣病問題」の担当を申し出る積極性をみせた。事後研修会においても、その視点から、研究主任の主張を「補足」する形の意見を提起している。

研究主任はインタビューで、今の６年部について、「信頼関係がある」「チームワークが発揮できる」と語っているが、これまでの例から解釈できることは、それを実現する手段として、自らは、「実践を示すこと」を通してそれを意識的に実現してきたという点にある。それを別の場面では次のように語っている。

僕は、研究主任として学校を動かすことと、実践を示すことで……、学校を動かしてる。学校を、刺激してる。口ではえらそうに理論を言っても、人はえー、っと思うから。実際やってみせて、えー、大変!!とか、ここ、うまくいったーとか言って。子どもがいっぱい、職員室来るでしょう。いろいろ聞くでしょう？あれ見て、おれたちも、せんとまずいかなあ、って、そういうもんじゃないかなぁ。

このことは、あくまで自らの実践によって専門性を示そうとする、カリキュラム・マネ

ジメントにおいては阻害要因にも促進要因にもなりうる「教師文化」の的確な読みとりにもとづいた、適切なリーダーシップとして機能していることが評価できよう。それは、K教諭へのインタビューから明らかである。

うん。僕自身のことで言うと、僕自身は実践家しか信用しません。される先生しか信用しません。口ばっかりで言われても。校長先生教頭先生が、ある程度、僕よりもご存じかもしれませんよね。本を読まれたりして。でも、実践されてる姿をとか自分が目にしない限りは、僕に対する授業を、よかったって言われても、逆に、批判されても、ショックではない、と。うん。とにかく、見せてもらって、その先生に対する評価が僕の中では生まれます。うん。いろいろありますよね。力のある先生だ、でも自分とは合わない、という先生もいらっしゃると思いますし、力もあって、自分とも似てるところもある、という先生もいらっしゃいますし。この人は、口ばっかりで全然力ないとね、って思ったりするところもやっぱりありますよね。だからそう言う面では、日常の職員室での生活の中では、年上、年下とか、経験年数においての、序列、って言ったら何かおかしかですね。引く部分とか、相手を立てる部分が、当然必要と思いますけれど、こと学習指導とかそういうのに関しては、遠慮はいらないような、気はします。だから、～先生にも、何もわかっていないのに失礼なことを言ったりもします。うん。でも、そうあるべきじゃないのかなと思ったりもします。それについては同じ土俵に立たないかんのじゃなかっかなという気持ちが、僕の中にあるんですよ。若輩者だから学習指導が下手でいいのかといえば、子どもにとっては、自分が担任だからですね。だからそがんとに関しては、横着なことを言うことがあるかもしれないし。うん。逆にそういうのを見せてくれない先生に対しては、逆に状況不当であろうとも…というのがあります。

(3) 研究主任のリーダーシップの構図～意思決定のプロセスから

ここでは、校外学習実施の是非についての最終的な態度決定に至る言説を分析することで、上記の枠組みによる、研究主任のリーダーシップにの「連関性（内容・方法上のリーダーシップ）」「協働性（経営上のリーダーシップ）」の相互関係を描きだすことを試みる。

６年部の総合学習単元において設定された校外への調べ学習は、長崎への修学旅行での交流活動を発表の場に設定したものであった。前日はどしゃ降りの雨、当日の朝もなお、断続的に小雨がぱらつき、実施するか否かの決定に関して迅速かつ慎重な態度決定が求められていた。当日の朝７時前、研究主任は、学年の先生に電話連絡を取り、今日は中止する旨の仮決定を行った。

８時10分、４組のＹ先生が登校してきた際、研究主任は、「また、対策を練り直しましょ。でも、あんまり長引くと授業も遅れるし。修学旅行もあるけん、きつかけん。」と言いつつ「こういう類は…。まあ、これを不幸中の幸いとして、すぐ連絡つけて。ある程度、うん。徹底して、で、向こうの都合があわない場合はまた、次のほら、対策で。」と、延期の意向を感じさせる発言をしている。その意向は、職員会議前に職員室を訪れ「先生今日あるんですか？」と問う生徒に「今日はないでしょうねぇ～。」「うん。だけど今日は、もう総合学習を忘れて…算数と社会で思いっきり遅れるぶんば取り返しとく。貯金しとく。貯金っていうより、借金ば返さならんな。」という生徒との会話からより強く読みとれる。

８時15分、１組担任であり学年主任のＳ先生登校。Ｓ先生は、「うん。ひょっとして登校時間に止んどったら、できるかなと思ってね。」と、実施可能性への意思を表明する。「うち、自転車全然持ってきてない。」という研究主任の牽制に対し、Ｓ先生は「例えば、車で行けるところは、班から代表ば一人か二人か。」との打開策を示す。Ｓ先生がさらに、「歩いて行かるるところだけ、行かして。」と、実行する方針を打ち出したのに対し、研究主任はここで「はい。」と一度同意の意向を表明し、「じゃあ、今日…。だいたいできる範囲で。」というＳ先生主導の再・仮決定が行われる。ここには、「学年主任をされてるのはＳ先生ですから、Ｓ先生を立てるっていうのは、当然、組織人として必要ですよね。」（事後インタビュー）という前提にもとづいた、研究主任としてあくまで内容上のリーダ

ーシップによる責任を果たそうとする「こだわり」との葛藤を読みとることができる。

８時19分。職員朝礼直前、雨足が強まる。

（外を見て）雨だ……。
「６年部の先生：ええぇ～っ。」
今までの、やってきたことが……なんか（笑）。
「Ｓ：昨日から雨ひどかったけん、明日大丈夫かねぇって。あっち見れば、多分上がっとだろうなっては……。」
でも、自転車もってきとらんったいねぇ、子どもがねぇ。
「Ｓ：何人かはもって来とるとばってんなぁ。」
何人かはねぇ。

実施の是非について、研究主任と学年主任・Ｓ先生の立場の違いが推察される。

８時40分、職員朝礼に続いて行われた学年会議において、空模様を気にしながらも、「今日行かれるところは行かせる」という、実践の質においては妥協する形で、実施の意向が確認される。研究主任の発言には、「今日行かるっとこはですか？」「ああ……。残りの子は、自習…。」という、生徒にとって総合学習の実践内容が、その質において低下するのではないかという危惧が感じられるが、その後の文脈では「先生方、すみませんねえ、総合学習全部引っ張り回すけど。」という配慮がみられる。

その後、実施の方向へむけて、活動先別に実行の可能性について議論される。活動先を変更する生徒について、当日に実施する意義の方を重視する立場をとるＳ先生は、「もう……、そこらへんで調べることができる範囲で調べる。」という発言をするが、Ｙ先生の、「環境センターに調べに行く生徒でですね、テーマを水俣に関するゴミのことにしている子どももいるんですよ。だけん、環境課に人数が増えますって言うておけばですよ、いけるかな…と思うんですよ。」という、実践の質をあくまで配慮しようという慎重な意見によって、「70人近く、約半分くらいが。行けないということばってんが、図書館とか、図書館、市役所、あたりに振り分ければ、いいごといきはせんかなあ。（Ｓ先生）」という方向付けがなされる。

ところが8時52分、６年部話し合いが一段落し、教室に移動する直前、研究主任は４組のＹ先生に再度、相談している。「今日……、先生、今、行くっていう方向になっ…てるけど、今日、中止にして今度出直すっていうのと、どっちがいいんでしょうかね。」即日性と修学旅行の発表というタイムリミットをも含んだ、非常に微妙な状況にある生徒にとっての学習内容の「質」を保障しようという、研究主任としての葛藤がよみとれる場面である。Ｙ先生は、その問いかけに対して、「僕は、発表を、考えたらですよ。発表までまにあわないじゃないですか。進路遅れるけど、時間を確保してやったほうが…いいかなー、って思うんですよね。最初にこの計画を見ながら…、おー、と思ったんですよね。もしここで、もう一回やっても……。おー、もう一回って、たぶんいかない。」と答える。２組のM先生も隣で同意を示す。

研究主任はここで、①「うん。なるほど。ならもう…、今日みたいなかんじで……いいですか？」と、結論を示し、大きく深呼吸したあと、②「そうね…。すみません、じゃあ！おつきあいください。」と続ける。①の言説からは、学習内容の「質」をある程度確保でき、研究主任として内容上のリーダーシップにおいて一定程度責任が果たせるという見通しを、この時点でもったこと、それをふまえた②の言説では、経営上のリーダーシップを発揮していくことを示す姿勢が読みとれる。研究主任は、②に続く次の言説では、それまでより少し早く強めの語調で「なら、今日はもう、今の話のとおり、何とか、できる範囲でどんどん出していって。こっちの方で、電話できて調整できるところは調整して。児童会室に集めるとですかね。」という実行に向けた具体策の積極的な提示に入った。

８時54分、学級担任の３組の教室で、「修学旅行まで、これ以上延ばしたら、君たちが、まとめて、発表練習ということになると、難しいだろう、と。先生たちの間で今、なんと

かしようというふうに話をしているから、そのつもりでいてください。」と、その学習意義を生徒に伝達したうえでの対応を求める。

８時56分。６年部緊急のミーティングを始める。この時点で雨足がおさまりかけたため、近くの生徒については一度自宅に自転車を取りに戻って、当初計画した活動先に行かせようという提案がなされ、続けて、対象生徒の居住地区について決定が行われた。この時点での議論の流れは、以下のように、学習内容の質の確保についても常に配慮されながら展開される。

Ｙ：「でもですよ。班で５人いるとするじゃないですか。で、近くの子は自転車取りに行っていいとなれば、３人自転車で行ったとする。あと２人は？」
Ｓ：「もうこっちで図書室とか。歩いて図書室行ったりとかして。学校の周りで調べてくる。そうしたら、向こうで調べてきたことと、文献で調べたこととを併せて、また昼から。却ってそっちの方が。みんなで見ればよかとやっけんが。」

このように、与えられた状況に対応しながら、学習を「質」において保障しようという６年部全体の方向性は、研究主任に「経営上のリーダーシップ」すなわち「協働性」を促進する強力なリーダーシップを実行させる前提であり契機であったと解釈できる。

校外学習を実施することが決定した後、研究主任は、学年の生徒を一同に集めて学習集団の再編成をする役割をＳ先生に任せ、前日にＹ先生が電話連絡で学習のアポイントを取ることができていない「環境テクノセンター」と「県環境センター」に携帯電話を使って予約を入れ、子どもたちの学習先を確保する。さらに、学校の周りで調べ学習をする生徒が予想以上に多いことを見ると、学校の隣に位置する市役所に電話を入れ、15分後に企画課長に講義をしてもらう約束をとりつける。

「15分後にね、場所ば設けて話をしてもらえるようになった（笑）。た～いがいごりおし（笑）。すみませーん、環境センター行くはずが…雨の降ってですねぇ…って。で、長崎で水俣の宣伝しますから～、何とかかんとか～って言ったら（笑）、そういうことならじゃあ…って言ってくれて。向こう、たいがい迷惑だろうばってん。申し訳ないが。」という他の教師への発言からは、今のＡ小学校において実践をたちあげていくためのリーダーシップとしては、これが自分のベストな戦略であるという自負、実践への自信を読み取ることができる。

３．Ｂ中学校のケース

調査対象は福岡市の中学校に勤務する研究主任である。研究主任としての本校において２年間の実践は、研究開発学校の指定の２年目と３年目にあたる。なお、所属している３学年では１組の学級担任である。

平成７年度から９年度の文部省研究開発学校の指定時に「豊かな人間性を育む教育課程の創造 」を主題として提起し、３年間の研究開発において、その実現に向けた副主題の展開「生き方をひらくキーワード『福祉、環境、伝統文化、情報、国際理解』からのアプローチ（第１年次）」「多様な総合学習『生き方学習』『WORLD TIME』『卒業研究』を通して（第２年次）」を経て、最終年次において「『生き方』と『学び方』の統合」という方向性をもってその回答を提示している。

総合的学習の編成にあたっては「21世紀の社会で必要になってくる社会原理は何か」という点について教職員の共通理解を図り、そこで求められる「生きる力」を明確にするプロセスによって、教育課程全体における位置づけがなされた。研究開発の展開において、21世紀に求められる豊かな人間性を「豊かな生き方（共生）」と「豊かな学び方（創造）」ととらえ、「生きる力」の育成を目指した。

本校の総合学習は「生き方学習」「WORLD TIME」「卒業研究」の異なる３つのタイプの学習から構成され、それぞれが異なるねらいと特色をもつ。これらの学習は、必修教科も

含め「選択の自由度」「学習の総合度」という２つの尺度によって、教育課程全体の中での位置づけがなされている。

本校では、２週間で１サイクルの時間割を実施している。総合学習の実施にあたっては、体験活動の時間確保と生徒の意識・意欲の持続のため、週時程への明確な位置づけはなさず短期集中型で実施される。加えて体験活動先との関係等に応じて、柔軟に時間割変更がなされている。本校が実施した生徒対象のアンケートでは、時間割変更に対して不安をもつ生徒は３割程度にとどまり、むしろ「すばらしい行事や学習のため」「時間割が毎日変わると楽しい」等、学習の一環として肯定的に受けとめている生徒が多い。今後、総合的な学習の一斉実施にあたっては、校外学習等との関係では学校間での調整も必要になることも予想されるため、時間割に対する生徒・教師双方にとって臨機応変な対応が重要なものになると考えられる。

本校では、「総合」についての共通理解をふまえて、「生き方学習」「WORLD TIME」「卒業研究」の３つのタイプの総合学習を設定して、豊かな人間性の育成をめざした。

「豊かな生き方」の育成をねらいとした「生き方学習」では、課題や内容に関する総合性が、「豊かな学び方」の育成をねらいとした「WORLD TIME」では問題解決的な学習活動における活動の総合性がそれぞれ重視されている。本校の教育課程で、３年間の学習を振り返り、学習の成果を総合させる場が「卒業研究」であり、豊かな「生き方」と「学び方」の統合がそのねらいとされている。

（１）本実践にみる内容上・方法上の「連関性」

①総合学習と道徳の連関

第２年次以降、道徳については「全教育活動を通して指導を行うこと」を確認したうえで教育課程表の領域から外されている。「生き方学習」には、体験活動を中心として道徳が位置づけられることになったが、そのめあてとして提示されたのが、「体験活動の意味を補充、深化、統合させること」である。生き方学習の５主題（「仲間」「環境」「福祉」「伝統文化」「国際理解」）の学習活動においては「体験活動と道徳の時間を意図的に近いところに配置」することによる両者の連関が実現されている。「WORLD TIME」では生徒・教師・保護者の３者相互間において、保護者が「学び方」のモデルとして多様な参加スタイルで参加することが、生徒の学習の促進要因として位置づけられている。「卒業研究」においては、「これまでの学び方をさらに深め、これからの自分の生き方を探らせ、よりよく生きようとする態度や資質・能力を育む」というその目標に取り組む動機づけとして、導入時の２～３単位時間を、生き方に関する道徳教材を扱う時間として設定している。本校における総合学習と道徳の位置づけからは、

1)教課審答申で示された改善の３つの基本方針にもほぼ一致するものであること

2)２年次、３年次に教育課程表の「領域」としては位置づけられていないが、複数のタイプの総合学習の学習内容の設定とかかわって1)に示された道徳の目的を達成するものであること

という２つの意義を見いだせる。本校の「道徳的実践力」としての育成という視点は、領域としての位置づけがなされている新指導要領において一層重要である。すなわち、週時程に位置づけやすい時数で示された道徳や特別活動においてこそ、子どもに身につけさせたい力の実質を重視した柔軟な位置づけをなす意義があると思われる。総合学習はその編成において、教育課程全体の基軸として重要な位置にある。

②総合学習と教科の連関

教育課程の特徴として、「教科の時間を出し合った形で、総合学習の時間を生み出している。時間削減に対応するために、他教科との重複内容箇所の指導改善、社会の変化に伴

い割愛できる学習内容の洗い出し、より少ない学習時間で同じ効果があげられる学習指導法の改善などに、各教科ごとに取り組む」ことが提示されている。今次の改訂においても、時数削減の方策としての、教科の学習内容の厳選と指導方法の改善は「総合的な学習の時間」の運営と併せた課題である。

本校では、「『豊かな人間性』の育成という一つの目標に向かって相互に有機的な関連をもたせながら指導の充実を図っていくこと」が必要であるとされる。第一年次においては、福祉・環境・伝統文化・国際理解の４つの視点により、各必修教科の学習内容が整理された。第二年次には「生き方学習」「WORLD TIME」「卒業研究」の三つのタイプの総合学習が構想され、同時に必修教科における研究課題として「生き方学習」で行った方がよい内容の抽出、必修教科から「生き方学習」への発展のさせ方、「生き方学習」から必修教科への発展のさせ方がとあげられた。第三年次にはその視点として「学習内容」「学習活動」「表現方法」の３つを提起し、各教科によるプランが作成が行われた。

研究開発終了後は、教科学習の改善に焦点をあてた「『生きる力』を育む教育課程の創造 ―『総合学習』の創出と『教科学習』の改善 ―」という方向性での展開がみられ、各教科において「生きる力」をはぐくむために重視する力として以下の項目を各教科の課題に応じて抽出し、それに対応した学習指導の改善の視点と手だてについて具体的な検討がなされている。この点についてインタビューで本校研究主任は、教科と総合学習との関連について以下のように話す。

総合学習をやってみたら思うんだけど、総合学習を充実させようと思えば、やっぱり教科学習が充実していないといけないわけですよね。具体的には、総合学習で問題解決の能力がいるといっても、35 時間という長いスパンでの問題解決能力は一度には培われないから、５時間なり10時間という短い教科の単元の中で、各教科がしっかり教科の特質を生かした問題解決能力をつけておくとか。教科学習で先にこんなことをしておけばもっと総合学習が充実してくるとかいうものもあるだろうし。あるいは卒業研究は「成果の総合性」ということで、いろいろな学習の成果を集める場ですよね。そういうことであれば、各教科がやはり充実しておかないと成果を総合できない。だからこれからいろんな学校が総合学習つくっていくだろうけど、総合学習が一通りできたら、今度は総合学習から教科学習の在り方を見直すという作業が必要になってくる。うちはひととおり総合学習ができたので、もう一 回教科学習の方を見直してみて初めて教科学習と総合学習が相互補完的に生きてくる。

さらに担当教科の社会科とかかわっては、以下のように捉える。

たとえば、同じ環境問題を扱うときでも、教科で扱うときには社会科的な目標と内容がしっかりあって、教科で扱うときには、内容面が重視されると思うんですよね。でも総合学習でやるときには、環境問題でもっと主体的に追究していこうという態度とか意欲とか解決方法に、ウエートをおいているのかな。もちろん、結果としてどんな内容を身につけたかというのはあるわけだけど。

総合学習を編成する際に成否の鍵となるのは、総合学習についての共通理解に加えた教科間の連携に関しての認識であるといえる。「研究に関する疑問点に的確に答えていただける」と評される研究主任の経営機能について以下に分析する。

（２）本実践にみる「協働性」

①研究組織の連関と協働

本校の総合学習の全体は、活動形態や実施学年において異なるタイプの「複合型」を示す。

総合学習の導入に際しては、本校のように、子どもに身につけさせたい力や、選択の幅に応じた「複合型」の総合学習においては、それに対応して経営組織も複合型になる。上記の３つの部会で目標・内容構成・評価方法等について主に理論構築が行われ、各部会の

代表者と副校長・教頭・教務主任・研究主任・特殊教育代表による研究推進委員会が行われる。研究推進委員会は毎週金曜の１，２校時に設定され、これをふまえて、放課後の全教師による研究集会（各部会と全体会議）を行う[21]。

総合学習が学校全体の教育課程として機能しうるかは、カリキュラムの内容上の連関が重要であるが、それを動かす経営組織における総合学習と教科との関係如何がそれを左右するといってもよい。参与観察では、日常的に研究主任が自分の教科外の内容について、指導案と研究紀要の原稿[22]に朱を入れるという作業をとおして助言を行う場面がみられた。これは、学校全体の教育課程からみる教科のあり方について、特に総合学習との関係から共通認識をはかるものであると思われる。総合学習の導入に際しては、それを教育課程全体の中で独立させることなく、教科間、教科と総合学習が連携を図り、組織としての経営機能を促進するための中心的な役割をもったリーダーシップが求められる。なお、本校の教師へのインタビューでは、研究主任のリーダーシップについて「言うだけでなく自分が実際にやってみせる姿勢がある」「理論的なところについてアドバイスしてくれる」「マネジメント能力や情報収集の力がある」という答えを得た。

②保護者・地域との協働

研究主任は、総合学習の編成・実施・評価の各段階において「Parents（保護者）とDiitrict（地域）とSchool（学校）の協働体制づくり」が必要であるとしている。本校では特に「学び方」のモデルとしてWORLD TIMEにおいて学校と家庭との連携が重視されており、保護者の参加スタイルに焦点をあてた研究成果がある[23]。本研究では、生徒・教師間での４つのモデルに加え、保護者の参加による新たな７つのモデルの可能性が示された。その成果をもとに多様なスタイルでの参加を募り、講座案内・実施日程等の工夫がなされ、現在100名前後の保護者の参加がみられる。

（３）本実践の意義

本校の総合学習は、豊かな人間性の育成をめざした「生き方学習」「WORLD TIME」「卒業研究」の３つのタイプによる「複合型」であることに特徴をもつ。

「生き方学習」では、「豊かな生き方」の育成をねらいとして、課題や内容に関する総合性が、「WORLD TIME」では「豊かな学び方」の育成をねらいとして問題解決的な学習活動における活動の総合性がそれぞれ重視されている。本校の教育課程で、３年間の学習を振り返り、学習の成果を総合させる場が「卒業研究」であり、そのねらいは、豊かな「生き方」と「学び方」の統合と考えられている。本校が行った生徒対象アンケートの中で、総合学習の設定に関する　設問に対する「３つがそろうから何か一つのものを得ることができる」という回答がみられた。本校生徒の学習成果はその設定意図をも反映したものであることがうかがえる。

総合学習の編成にあたっては、編成－実施－評価の各レベルの系統性が重視されている。教育課程全体では、道徳・教科・特別活動と総合学習において、相互の連関性が指摘できる。道徳については、研究開発の指定時の領域や時数としての制限を、目的を重視して３つの総合学習それぞれと連関させ、「道徳的実践力」の達成をめざした。教科においては、「生きる力」を各教科において連関させ内容の厳選を行い、授業レベルにおける共通理解を図っている。

組織においては、複数の部会を統括し共通理解をはかる中核的な役割を担った研究主任のリーダー行動から、総合的な学習の推進にあたっては、カリキュラムの内容とカリキュラムの経営を、研究組織レベルにおいて連関させることによる「協働性」が求められることが推察される。

また、これまで教育課程の研究開発に関して地域の中心的な役割を担ってきた学校の先進的な実践は、一般校においては新しいカリキュラム開発のための、まずは内容上のモデ

ルとして認識されてきた。モデルとしての認識に関しては、実践の蓄積による学校改善の実現が「前提条件に拠るところの促進要因」として過大視されることにより、先進校が「特殊性」をもって解説されたきたことを指摘できる。これは、「各学校の創意工夫」によるカリキュラム開発という本質を　捉えきれていないが故の、改善そのものに対する消極性としての解釈が可能であり、同時に、総合的な学習の「時間」設定以前における、カリキュラム開発という経営的視点の欠如と、さらにその導入を契機にした実現可能性を示唆できる。具体的には開発過程からは、拠点校として実践のモデルを提示するという役割が、当該校にとっても学校改善への促進要因としての経営条件としての価値をもつものと捉えることが可能であると思われる。

本校では、総合学習だけでなく教科学習においても、理論と実践の両面について、教師に課せられた教科観の転換をいかにはかるというウチに対する課題を、カリキュラム開発の拠点校（研究開発学校）としてのソトに対する役割として担っていた。指定期間に一定の成果を出すという課題に対するための本校の研究開発過程からわかるように、新指導要領導入に際しては「総合的な学習の時間」創設とかかわって、全校レベルで教師の共通理解をはかり一体となった取り組みがまずは必要とされた。その中で、一般校において現在言われている「教科の準備がどうしても最後になってしまう」という悩みを、本校では「多忙感」として表面化させることなく、学校レベルのカリキュラム開発という視点をもって、教科間・教科と総合学習との「相互補完・相互促進」による促進要因として機能したことが、総合学習の導入においては積極的に作用したと考えられる。

学校全体の教育課程経営という視座から総合的学習の運営を考えたとき、本校研究主任が提起した「いかに相互補完・相互促進関係を図るか」という課題は重要である。本校において「相互補完・相互促進」は、総合学習の内容における「総合性」を、経営組織の「協働性」と、教科・領域における内容方法上の「連関性」の達成をとおして、適切に実現したといえる。

Ⅳ. 結語

本稿は、経営分析の課程において教育の内容に関する要素をどう位置づけるかという、教育経営学の固有性に関して長く問題とされてきた点を集約した課題である点においての意義があると考える。本研究ではこの点について、経営組織における固有性(Educational：理念・哲学レヴェルにおいての広義の教育)と、教育課程における固有性(Instructional：教授＝学習レヴェルにおいて学習活動を直接に方向づける狭義の教育)とに区分し、特に教育課程における固有性について、それを経営機能の結果や目的と捉えるだけでなく、直接に分析・考察の対象とする枠組みを提示した。

上記の枠組みの有効性を、研究主任の経営機能の調査事例をとおして実証し、教育課程経営研究の方法論の一端を示した点は本研究の意義といえる。

〈注〉

(1) 柴田義松「教科内容・教材研究の復興を期す」日本教育方法学会編『教育方法24・戦後教育方法研究を問い直す―日本教育方法学会30年の成果と課題―』1995, p. 26。

(2) 天野正輝「総合的学習のカリキュラム創造にむけた課題」日本教育方法学会編『教育方法29・総合的学習と教科の基礎基本』2000p. 12。

(3) 中留武昭「教育課程経営の評価に関する現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第37号, 1995, 第一法規, p14。

(4) 日俣周二「学校経営の新しい視点」『学校経営』第一法規, 1975-1, pp13。

(5) なお、具体的な視点としては以下の３点をあげている。①授業目標の明確化②教師のティーム活動③学年内の水平なティーム意識と学年間における垂直的な連携。類似の論考は、日俣周二『協力教授組織による授業改造』明治図書1969, 同「ティーム・ティーチングによる学校経営に参与して―東京都世田谷区駒繁小学校の実践と課題―」『教育経営学会報』第７号, 1965pp33-43等。また、この時期の教育組織の態様については、神山知子「昭和40年代の協力指導組織研究の特質ーティーム・ティーチングの導入・展開を中心にー」筑波大学教育学系論集第18巻第２号, 1994, pp27-40。

(6) 代表的なものに秋元照夫他「学校経営過程の実践的研究(2)ー「管理＝経営過程」と「教育過程」の交錯領域における関連態様の追跡ー」名古屋大学教育学部紀要第13巻, 1966, pp37-84などの、一連の共同研究があげられる。

(7) 高野桂一「経営学的研究方法」『講座日本の教育経営９』第５章第１節, ぎょうせい, 1987, p336。

(8) この視点を重視した研究は、福本昌之・古賀野卓・曽余田浩史・岡東壽隆「学校改善のストラテジー―組織開発論を中心に―」『教育学研究紀要』中国四国教育学会, 第34号, 1988, pp285-296、小島弘道・北神正行・水本徳明・神山知子「現代教育改革における学校の校長のリーダーシップに関する基礎的研究（その４）―校長職のキャリア・プロセスとキャリア形成―」筑波大学教育学系論集第16巻第２号, 1992, pp47-77など。

(9) 今津孝次郎「学校組織文化と教師」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第39巻, １号, 1992, pp35-49。

(10) 学校組織文化研究に関する分析は、曽余田浩史「学校組織文化のマネジメントに関する一考察」『日本教育経営学会紀要』第36号, 第一法規, 1994, pp58-70,　同「わが国の学校組織文化研究のレビュー」『日本教育経営学会紀要』第42号, 2000, pp146-156など。

(11) 金子照基編著『学習指導要領の定着過程』風間書房, 1995。また、同様の視点から教育課程をとらえたものに、岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版, 2000など。

(12) 中留武昭「教育課程経営に焦点をあてた校長のリーダーシップスタイルの考察―学校改善を規定する学校文化との関連をベースにして―」

(13) 中留武昭「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その１）ー学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性ー」九州大学教育学部紀要（教育学部門）第40集, 1994, pp47-74。同「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究（その２）ー校長の文化的リーダーシップ形成の過程と戦略ー」九州大学教育学部紀要（教育学部門）第41集, 1995, pp63-95。

(14) 中留武昭「学校改善の過程とリーダーシップ」児島邦宏編『シリーズ学校改善とスクールリーダー②学校改善に意欲的な学校』第Ⅳ章。東洋館出版社, 1996, p124など。

(15) 教育課程経営論に関する系譜的研究は、小泉祥一「教育課程経営論」日本教育経営学会編『教育経営研究の理論と軌跡』第Ⅱ部第５章, 玉川大学出版部, 2000。

(16) 例えば小泉は、教育課程・授業に関する研究や学校現場の実践的研究への評価として、「授業の内容（構成）そのものの研究に集中する傾向がみられ、そのために何をどのようにするという条件づくりの活動（経営活動）についての本格的・体系的研究は必ずしも十分でなかった」ことを指摘してきている。小泉祥一「教育課程経営論」日本教育経営学会編『教育経営研究の軌跡と展望』第４章第４節, ぎょうせい, 1986, p277。

(17) 中留武昭「教育課程経営の評価に関する現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第37号, 1995, 第一法規, pp11-15。

(18) 中留武昭（代表）文部省科学研究費最終報告書『「総合的学習」のカリキュラムマネジメントに関する理論的・実証的考察』2000, pp33-41。

(19) 中留武昭、前掲注(９)報告書「はじめに」

(20) 中留武昭、前掲注(９)報告書p35。

(21) 本校の研究主任は、金曜日の担当教科の授業に関して時間割上の調整がなされ、研究集会の資料

作成や各部会の代表者との連絡調整等にあたる。文部省「教職員配置の在り方等に関する調査研究協力者会議」（第５回議事録）においても、学校全体の教育課程の中核になる主任　について「数時間しか授業を持たない者もいれば学級担任をしている　者もいる」という職制の不明確さを指摘したうえで「主任が授業を持って忙殺されているというのであれば，専任化するなりして学校全体をしっかり見てもらう措置を講じること」が必要であるとする提案がなされた。

(22)研究紀要に関して、本校は研究発表会のためのものにあわせて、１年間の終了時点で年度末紀要を作成し、着任する教師への研究部のオリエンテーションを行う際に紀要等を用いた説明がなされる。カリキュラム開発の拠点校として本校が担う役割は、研究の日常化とそれをとおしたリーダーシップの発揮としての意義ももつ。

(23)福岡教育大学附属福岡中学校 父母教師会・研究推進グループ『「生きる力」を育む学校と家庭の連携のあり方 ―選択教科「WORLD TIME」への多様な参加スタイルを取り入れて』