

教育課程の編成に関わる教育管理職のリーダーシップ要因：「総合的な学習の時間」に対する認識枠組み

森光, 義昭
九州共立大学経済学部：助教授：教育経営学

<https://doi.org/10.15017/792>

出版情報：教育経営学研究紀要. 6, pp.87-93, 2003-01-31. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)
教育経営学研究室
バージョン：
権利関係：



教育課程の編成に関わる教育管理職のリーダーシップ要因 — 「総合的な学習の時間」に対する認識枠組み —

森 光 義 昭

- I. 序
- II. 教育課程の創造
- III. 新しい学力観
- IV. 「総合的な学習の時間」の推進状況
- V. 「総合的な学習の時間」の推進上の課題
- VI. 学校教育の役割

I. 序

今日の学校は諸々の教育課題を抱えている。特に近年においては、児童・生徒の不登校をはじめ、学校・学級崩壊が深刻化している。青少年に見られる問題・非行行動は時代を重ねるにつれ、低年齢化しており、社会問題となっている。このことは初等・中等前期教育に携わってきた者の一人として責任を感じざるをえない。勿論、これらのことが学校教育にのみ起因しているものではないだろう。しかし、従来より教育の大半は教師というヒト（人）が学校というモノ（建物）の中で行われてきた経緯を考えると、学校教育としては最大の課題であると認識せざるを得ない。ところで、現代の社会の構造は複雑多岐にわたり多様化している。そのような社会にあって、価値観が多様化したことによって、課題解決の道は益々混迷の度を深めている。このように、多様化している価値観の中にある、社会の変化に対応出来る学校教育のあり様が求められている。それだけに特に今日の教師には教育課題を真摯に受け止め、主体的に取り組む姿勢や解決力としての資質・能力の育成が求められている。

II. 教育課程の創造

1. 学習指導要領の趣旨と「総合的な学習の時間」

近年の学習指導の経緯を見ると、昭和35年以降スプートニク・ショックにより、数学や理科（自然科学）に重点を移したカリキュラムが示されたが、内容的に高度になり、量的にも過密となり、児童・生徒はゆとりのない学校生活を強いられることになり、基準の大綱化の文脈のもとで、過密カリキュラムと教育課題が出てくるなどにより、「ゆとりと充実」の人間性中心カリキュラム⁽¹⁾へと移行していっ

た。その後平成時代に入り、国際化、情報化、高齢化などの社会を迎え、従来からの教育では社会に対応することができなくなった。そこで、時代や社会の変化に主体的に対応できる力を身に付ける学習指導が求められ、その結果習得されたものを“新しい学力観”とする考え方が示され、新しい学習指導要領は「生きる力」の育成を前面に掲げ、平成10年12月に官報告示がなされた。この改定のねらい中の(4)では、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することであるとして、まず、『生きる力』の育成にもつばら関わる時間として教科、道徳、特活とは別に、そのための学習活動を展開できる時間⁽²⁾を設定した。それが「総合的な学習の時間」である。(1)～(4)は学習指導要領総則編を参照)

今回示された学習指導要領における「総合的な学習の時間」の学習活動例は、①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、②児童の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習指導を行うこと⁽³⁾が示されている。したがって、「総合的な学習の時間」は、地域や学校、生徒の実態を踏まえた校長の学校経営の基本方針の下に、全教職員が一体となって、創意工夫を発揮することが特に必要となる時間であり、全校の協力体制を創造するなどの校長のリーダーシップが求められる。

2. 「総合的な学習の時間」と学習環境

そこで、学校では具体的な取り組みとして、生徒や地域の実態（地域に存在している伝統文化などの宝物を教材化する）、地域の物的（公共施設＝図書館、博物館、科学館、歴史資料館などを活用する）・人的（G.T. = Guest Teacher）条件を導入する等、考慮しながら身近な地域を学習対象やフィールド

として主体的に問題解決を図る学習の展開が望まれる。そのためには物的・人的・地域的財産を「総合的な学習の時間」に展開できるような編成と同時に、生徒が主体的に設定した学習課題の解決のために、教科や学級の枠を超えて学習が展開できるような“箱もの”（ハードウェア）が学習環境の整備として必要になってくる。このことから、従来からとられてきた、“学習は教室の机に向かって、みんな一緒に”ではねらいが達成しにくくなってきた。中留武昭先生（九州大学大学院教授／教育学博士）は、新しい学校経営は、学校の施設・設備を地域社会の多くの人々に開放する⁽⁴⁾。さらに、校内のオープンスペース、校庭、教材、展示、掲示、空き教室などの施設・設備をも開かれた学校は子供の個性を生かす⁽⁵⁾と示され、ここに教育管理職としての新しい学校経営の姿が現れてくることになる。

Ⅲ. 新しい学力観

1. 各教科学習の基礎・基本

そこで、この様な理念の基に、中学校における「総合的な学習の時間」との関連における教育課程の編成の基本的な理念について考えてみたい。人間は皆、家庭を基盤にしながら生活をしている。その生活の中から自立の道を探し、目標を持って自己実現のために努力を積み重ねている。各教科の基礎・基本は児童・生徒の自立の力を身に付けることにある。小学校では家族や家庭生活に関心を持ち、家族の者と生活をしていく中、実践的、体験的な活動を通して、自分の生活を見つめること、中学校では日常生活との関わりにおいて家庭生活や社会生活における自分の生活を見つめることが重要であり、各教科で得られる知識、技能、態度を発展的に捉えて、例えば家族や社会の人々と触れ合う学習で、これまで自分が成長してきた過程を振り返る時、自己実現に向けた基礎づくりをすること、高等学校では、小学校・中学校で習得した知識を基礎にし、将来、自分は独立するのだという自覚で、独立した社会人として生活ができる自立心を育てることを基礎・基本としている。教科で得られた学力は「総合的な学習の時間」の基礎・基本として発展的に展開していくためのものとなる。

2. 教科学習と「総合的な学習の時間」の関連

各教科の学習活動は、これまでどちらかと言えば、知識を習得することに重点がおかれ、評価もその観点から行われるのが大方の傾向であった。しかし、近年は学び方を身に付けるという指導方法を中心的なものとして移行してきた。この指導方法は問題解

決学習であり、「総合的な学習の時間」の基礎・基本を得るためのものであると捉えることができる。また、「総合的な学習の時間」は体験的な活動や実践的な活動を通して学力を身に付けるものであり、現在多くの学習で行われている指導方法であり、新しい学力観と整合性を持つものであると言える。しかし、現在の児童・生徒の実態をみると、一つの教科で学んだ知識を日常生活の中で活用する力が身に付いていない。これからの学力は全教科、全領域の学習で習得したものを総合化できる力が真の学力であると言えるだろう。現代社会が抱えている諸々の課題を解決していくためには、児童・生徒に各教科で習得した学力を総合化できる能力を身に付ける必要がある。特に現代は情報、国際、福祉社会の時代であり、このことから、教科と「総合的な学習の時間」を関係付けながらカリキュラムの編成を行っていくことはこれからの最重要課題となると言える。

Ⅳ. 「総合的な学習の時間」の推進状況

1. 研究の趣旨

そこで、本章では実際に管理職が直接、学校組織の「ウチ」に向かった経営の責任者として、組織を円滑に機能させるために、「総合的な学習の時間」に関わって、どのような活動を行っているか、具体的に探ってみた。その方法として、質問紙法によるアンケート調査を用い、数量的に把握し、校長、教頭の職務活動としての、①組織文化形成と「総合的な学習の時間」の連関、②教育管理職の「総合的な学習の時間」への関わり方、③「総合的な学習の時間」の推進上の課題を中心にした視点で捉え、比較検討し、その因果関係を明らかにしている。

2. 調査の目的

教育管理職の学校文化の創造と併せて、教育課程の創造と実施にあたっては、校長、教頭のリーダーシップの在り様で、教育活動にその違いが明らかに差異が現れてくることが予想される。そこで、本調査は校長、教頭のリーダーシップと「総合的な学習の時間」の推進についての関係を明らかにすることを目的としている。

3. 調査の期日・対象

アンケート調査にあたっては、A県内の中学校を無作為に抽出し、各地区が均等になるように配慮した。

- (1) 調査期間 平成14年 8月 1日～31日（1ヶ月間）
- (2) 調査様式 選択肢からの選択および文章記述に

よる質問紙法

- (3)対象校種 A県内の中学校
- (4)対象学校数 100校
- (5)回収方法 往復便による郵送
- (6)回収率 33.0%

4. アンケート調査分析の視点

次のような視点でアンケートの集計及び考察を行う。

(1) 組織文化形成と「総合的な学習の時間」の連関
組織文化形成における形成群と非形成群（森光義昭／九州大学大学院修士論文）とにおける「総合的な学習の時間」の実施状況がどのような関係にあるか。

(2) 教育管理職の「総合的な学習の時間」への関わり方

教育課程の実施に向けて、特に「総合的な学習の時間」に関わる内容について、管理職は教務主任をはじめ、組織成員に対して指導助言等、どのような形でリーダーシップをとっているか。

(3) 「総合的な学習の時間」の推進上の課題

校務分掌に関わる職務や校内研修会などの状況と「総合的な学習の時間」を運営していく上で何が課題となっているか。

5. 調査の結果

(1) 「総合的な学習の時間」の取り組みの時期

新教育課程の実施に伴い、「総合的な学習の時間」は平成12年度より移行期間に入った。ここでは、組織が機能している学校とそうでない学校（アンケート調査実施当該学校の校長の判断）における「総合的な学習の時間」の取り組みについて見る。

表5-1 「総合的な学習の時間」の取り組みの時期 (単位%)

組織文化の形成状況/実施年度	12年度	13年度	14年度
組織文化形成学校	48.5	36.4	15.1
組織文化非形成学校	9.1	21.1	69.7

ここでは、組織文化が形成されている学校の方が明らかに早くから取り組んでいる。この背景には、管理職のリーダーシップが発揮されやすく、主任の教育活動も機能しており、教務主任とも連携が取れやすく、教育課程の編成も積極的に取り組み、組織成員に対する働きかけも容易に実践することができる状況にあるからである。したがって、研修会等も開催されやすく、組織成員も積極的に意見を出し合うなど、教育課程の自主編成に向かって取り組む文化が出来上がっており、早い段階から取り組んでいる。

また、学校の組織が機能している学校は、学校教育目標との関連で、「総合的な学習の時間」の学習活動のカリキュラムを編成出来ているが、非組織機能学校との間には相当の開きがある。これは、学校教育目標は管理職が設定するものであり、教師一人一人には特別に関係しているものではないという認識が強いためである。

(2) 「総合的な学習の時間」の内容

今回の新学習指導要領で、「総合的な学習の時間」の創設にあたって、学習活動の内容を例として「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉・健康」を上げている。各学校では、実践にあたり試行錯誤的な取り組みが多く見られるが、この例として示された新学習指導要領の内容に頼っていることがよくみえる。

表5-2 「総合的な学習の時間」の内容 (複数回答) (単位 %)

領域	組織文化が形成されている学校	形成されていない学校
国際理解教育	84.8	42.4
情報教育	75.6	51.5
環境教育	90.9	57.6
福祉・健康教	72.7	60.6

また、領域内容を選定している理由は、学校教育目標との関係で取り組んでいる学校は少なく、僅かのテレビや先導的な指定研究の実践例をとにかく同じ内容を、同じ方法で実践してみようということである。

さらに、組織文化が形成されていない学校では、研修会などによって取り組みをスタートさせようとする学校は少なく、一部の組織成員の提案で事が進んでいくという状況を作り出している。このような学校では、管理職がリーダーシップを発揮することができず、推進しようとする機運が高まっていないことが分かる。

(3) 「総合的な学習の時間」の時間設定

「総合的な学習の時間」の取り扱いについては時間割りに位置付けて取り組んでいる学校と定期的に試行的に行っている学校に分類される。

表5-3 「総合的な学習の時間」の時間設定 (単位 %)

組織文化形成の状況	時間割編成		
時間割編成	時間割編成	不定期的	未実施
組織文化が形成されている学校	84.8	15.2	0.0
組織文化が形成されていない学校	21.2	69.7	9.1

時間割りに乗せることが出来ない学校にあっては、その理由として、まだ組織成員に「総合的な学

習の時間」に対する認識が出来ておらず、教師自身がどのような取り組みをしたらよいか分からず、学習が続かないということである。したがって、研修会を積み上げていく中で、少しずつ実践していこうとしている学校が大勢を占めている。

(4) 「総合的な学習の時間」の計画と実施

「総合的な学習の時間」の学習集団の形態については、探求活動を主に展開しているために、小集団（グループ）活動を取り入れている学校がほとんどである。これについては、先行実践研究学校の研究発表のほとんどがこの方法を採用しているからである。また、多くの学校が学級集団を単位として行っており、小規模学校では学年単位かまたは、全校一斉の取り組みで実施している学校も多く見られる。

表 5-4 「総合的な学習の時間」の計画と実施
学習集団の形態 学校規模 (単位 %)

	大規模学校(18学級以上)	小規模学校(17学級以下)
学級単位	72.7	42.4
学年単位	18.2	27.3
全校単位	9.1	30.3

(5) 「総合的な学習の時間」の取り組み状況

今回の学習指導要領の特徴の一つは教育課程の自主編成にあり、学校の教育目標、児童・生徒の実態、地域の特徴などを考慮した創造的な自主編成が任されており、校長や教頭がリーダーシップをどの様に発揮するかにかかっている。

表 5-5

「総合的な学習の時間」の取り組み状況
(複数回答) (単位 %)

管理職としての指導の手立 機能状況	機能校	非機能校
主任（主に教務・研究等） との打ち合わせ	90.9	51.5
校内研修会での指導	81.8	39.4
他校視察・研究発表会 への参加指導	72.7	30.3
実践的研究の試行	75.6	21.2
研究・研修機関への参加	69.7	27.3

ここでは、管理職が「総合的な学習の時間」を推進していくために、学校内の組織及び組織成員にどの様に働きかけているかをみたものであるが、組織が機能している学校、つまり、組織文化が形成されている学校は組織成員の教育課程の創造に対する認識もできており、校長や教頭も組織成員への働きかけも容易にできる。組織が機能していると、校内

の研修会も組織的、計画的、継続的に開催され、研究主任の活躍する場面が多くなり、管理職との連携も取れやすくなり、管理職の指導態勢と研究主任の資質形成の相乗効果が認められる結果となる。研究の先進校視察や教育委員会研究指定委嘱校や附属学校の研究発表会などの参加も校内の研究部が機能していると、研修意欲も働き、参加意識が高く、容易に働きかけることができる。

非組織機能学校で生活している教師にとっては、特に教育課程の編成などはまったく受け身的であり、校長や教頭が示してくれるものであるという雰囲気の中で生活しているために、「総合的な学習の時間」は、各自の基本的な教育理念に基づいて編成しなければならないにもかかわらず、受け身的で意欲を示さない傾向にある。

(6) 「総合的な学習の時間」の評価

「総合的な学習の時間」における学習の成果はペーパーテストによって評価出来るものではない。教育現場では、「総合的な学習の時間」は教科書を使用せず、カリキュラムも教師自身に委ねられており、従来の様な教科などにみられる「観点別評価の項目や基準」に頼ることはできない。そのため、一人一人の教師に自身がなく、児童・生徒の学習活動の姿をどのような観点で評価するかが悩みの一つとなっている。

表 5-6 「総合的な学習の時間」の評価
(複数回答) (単位 %)

評価の手立て	実施学校	実施学校
ペーパーテスト		39.4
自己評価		69.7
ポートフォリオを活用した評価		51.5
教師（指導者）による観察評価		33.3
学習者同志の相互評価		72.7
評価については未実施		42.4

この調査では、「学習者同志の相互評価」や「自己評価」が多く行われている。「総合的な学習の時間」はグループ単位で探求活動などの学習を行うことが多く、教師が全ての児童・生徒の学習活動の現場に立ち会うことができないためである。また、知識面ではどうしても、ペーパーテストに頼るところが見えるが、「総合的な学習の時間」は、活動内容がグループによって異なるため、評価するための問題の作成と評価基準に一定の基準を示すことが出来ないという困難性を有している。「総合的な学習の時間」の評価に当たっては、現在学校現場では、最も大きな課題となっていると言えよう。従来の教科学習では学習の目標を一定に置き、その目標にどれだけ近付けたかを見てきた感がある。最近になって、

形成的評価がなされるようになり、評価の在り方に改善策が取られているが、この「総合的な学習の時間」は、各自が課題を設定し、目標を設定し、探究内容、解決方法、得られた結果等、一連の学習過程は一人一人の学習者によってその実態は異なる。その意味で、ポートフォリオを活用した自己評価を中心に行っているケースが多く見られるが、その評価をどのように総合的に判断し、適切な評価にしてい

けばよいか、また、その評価の結果を本人や保護者にどのような形で通知するか等、これからの課題となっている。

(7) 「総合的な学習の時間」実施上の課題

この調査は「総合的な学習の時間」の取り組みの現状と学校における実践を推進していく上での課題を見ている。実施状況にはかなりの温度差が感じられるが詳細については特に項目を起こして述べる。

表 5-7 「総合的な学習の時間」実施上の課題 (複数回答) (単位 %)

実施上の課題	組織機能の状態	組織機能学校	非組織機能学校
学校教育目標との関係		18.2	81.8
教師の意欲の問題		15.2	8.8
学習指導の方法の在り方		51.5	1.8
学習課題の設定の仕方		54.5	4.8
「総合的な学習の時間」に対する教師の認識		15.2	5.6
教科の枠に対する認識		27.3	4.8
教科専門性のセクト主義的認識		21.2	5.6
校内研修会の推進		12.1	7.9
地域を生かした教材開発		39.4	6.7
地域との連携による人材確保		42.4	2.7
予算の措置と確保		54.5	7.6
校外における児童・生徒の安全確保		63.6	6.7
評価の在り方		75.6	3.9

V. 「総合的な学習の時間」の推進上の課題

1. 学習指導の方法の在り方

学習指導の在り方としての課題は、先進校の実践例から抜け出すことが出来ないでいることである。実践例の多くは探求活動を取り入れたフィールドワークとしての学習活動が多く見られる。そのため、このような方法が「総合的な学習の時間」の学習指導であるという概念が出来上がっている。学習者に主体的に学ばせる方法としては最適な方法の一つであると思われるが、組織成員には、その他の方法を模索していくところまで思考が到達していない。

2. 学習課題の設定の仕方

文部科学省が示した「総合的な学習の時間」の内容実践例からみると学校現場で最も多く実践されているのは「環境」で、次いで「国際理解」である。直接結び付いている教科は、「環境」の領域は、「数学」、「社会」、「理科」、「美術」、「保健体育」、「技術・家庭科」等である。例えば、数学と理科の教師が組んで、ティーム・ティーチング方式を取り、学習課題を探求していくような学習指導が実践されてい

る。しかし、この場合の実践上の課題は、教師間同志の人間関係が最も大きな壁となっている。

3. 「総合的な学習の時間」に対する教師の認識

教師は「総合的な学習の時間」をどのような時間として認識しているのだろうか。これについては、一つの教科が増えたと認識している教師が最も多い。そのため、1時間増えた分の教科(?)を誰が受け持つのかという論議が多くなされている。また、ネガティブに捉えている教師は、「自分は総合的な学習の時間の免許は持っていないので、担当する必要はない」とまで言う意見さえ出る学校もある。「総合的な学習の時間」は全く新しい発想を前提にした一つの学習活動の「領域」であることをどのようにして理解し、認識を深めていくかが課題の一つと言えよう。

4. 教科専門性のセクト主義的認識

中学校は教科担任制であり、教師に取っては専門意識が強く、「総合的な学習の時間」は、他の教師が自己の専門に立ち入ることであるという認識があり、教科の枠を乗り越えて、共同で学習活動の計画を立てたり、ティーム・ティーチングとして他の教

科の教師と同一時間帯に授業に臨むことに抵抗感を示す教師は少なくない。そこにも「総合的な学習の時間」の実践に向けた推進を抑制している要因が潜んでいる。

5. 校内研修会の推進

組織が機能している学校では、研修会が定例化（森光義昭／九州大学大学院修士論文）している。研修会の定例化については、運営委員会（管理職、各主任等をメンバーにした運営事項について原案を作成する組織）という組織の基礎が存在するからである。この組織が機能するためには管理職のリーダーシップが発揮されなければならない。その上で校内の研修会が教務主任や研究主任を中心に展開されることになる。したがって、校内の研修組織が確立され、定例的に開催されていないと、「総合的な学習の時間」に関わる研修会のみならず、教師一人一人が研修をするということの必要性や重要性を認識することができず、部活動が優先されたり、学級事務や他の行事に関わる準備等の時間に追われたりすることを理由に掲げ、教育活動が停滞する結果になり兼ねない。

6. 地域を生かした教材開発

学校は従来、運営上「閉ざされた社会」であった。そのため、これまで学校の組織成員以外の者を全て部外者と見なし、学校内へ相容れまいとする意識が強く働いている社会であった。しかし、現代社会が抱えている教育問題は、学校のみで取り組み、解決していけるような単純なものではない。そこに、地域社会と連携をもった学校の運営が不可欠となっている。したがって、これからの教育は運営上も学習指導上も、地域のヒト・モノ・コトを活用しながら教育活動を推進していく必要がある。しかし、一般的に教師の意識としては、未だに学校は教師のみで教育すればよいのだとする意識が強く残っているのが現状である。

7. 地域との連携による人材確保

これまで行われてきた教育は、教科書とノートと黒板とチョークがあれば授業（学習）ができるという概念が出来上がっていた。このような方法による学習指導は、知識の伝達の面では効率よく有効な手段の一つであり、知的学力は国際水準にまで到達してきた。

しかし、この学習指導の方法では、今一つ創造する力や知識を日常生活に生かす力が不足するという指摘がある。そこで、これからの学習指導の在り方としては、児童・生徒が学習する場所を、教室から地域（教室外）にその空間を広げ、生きた教材を求

めて、地域にある諸々の素材を活用することにより、創造する力や知識を日常生活に生かす力を養っていくことが重要である。しかし、対外的にこのような一連の手続きを取るのは管理職の仕事であると考えている教師が多い。それに、未だカリキュラムの管理は管理職が行うものであるという意識が多く働いており、組織成員一人一人の教育課程の創造に対する認識が薄いことが推進上の課題となっている。

8. 予算の措置と確保

「総合的な学習の時間」を実施するにあたっては従来からの学習指導以上に予算を伴ってくる。外部交渉に要する費用、地域のヒト・モノ・コトを活用するための人件費や教材費、教師が校外に出て行くための交通費等、様々なところで予算を伴う。学校現場ではこのような活動を積極的に取り入れれば入れる程、経費がかさむことになる。各学校では予算の捻出に苦勞をしているのが現状である。

9. 校外における児童・生徒の安全確保

「総合的な学習の時間」では、教室から地域へと校外に出て学習活動を行う機会が多くなる。目的地迄の移動中の交通事情や目的地での地形や環境は、児童・生徒の慣れた生活空間とは異なる。したがって、この変化による生活空間の不慣れからくる危険性等、児童・生徒の安全確保の面を十分考慮しておかなければならない。また、場合によっては保障の問題も当然出てくるので、これも十分な対策が必要になってくる。「総合的な学習の時間」では、事前に教室において、この様な安全面についての指導が十分行われていることが重要である。

VI. 学校教育の役割

今日の学校教育は様々な教育課題を抱えている。本来、学校は子供たちの望ましい社会人となるべく徳性を人格の形成に求め、健全な心身をつくり上げ、さらに、知識と文化の伝承を効率よく機能させる所である。この学校という所は以前、家庭と地域社会の教育力の見事なまでの連携によって支えられていた。しかし、現代の学校は一言で言えば何もかも一手に抱え込んでしまっている所になっている。最早、現代の教育は学校という枠組みの中にいる人や物だけで、そのねらいを達成できる状態ではない。今の学習者である子供たちは、原体験が不足しているという指摘を受けている。今回示された学習指導要領はそのような教師を含めた子供たちの成育や生活体験の変化から発生した問題性を解決していく力、つまり「生きる力」を育成していくための学習として

最も重要な役割を担うものである。

21世紀の学校教育はヒトもモノもコトも総力を挙げて関わらなければ目標に到達することはできない。今、教育は学校のみで行うことはできないし、一つの教科で目標を達成できる時代でもない。これからの教育は、そうした社会の変化に対応できる「生きる力」を育成していくための学習でなければならない。そこに、直接日常生活に関わった教材を対象としているのが、「総合的な学習の時間」であり、主体的に学習指導を展開していくことに大きな意義があると考えている。

本研究は新学習指導要領の告示に伴い、中心的課題の一つである「総合的な学習の時間」に焦点をあてながら、管理職のリーダーシップの在り方が組織

文化や教育課程の編成にどのような影響を及ぼすかを見てきた。教育現場での「総合的な学習の時間」についての実践はまだまだ試行錯誤の域を出ない

(K市における調査結果＝西日本新聞平成14年11月21日付け記事) ものもあろうが、最重要課題と受け止め、学校独自の主体的な創造による教育課程の編成が一人一人に与えられた課題であると受け止められなければならないだろう。そのためには、これからの学校経営、とりわけ、教育課程の編成等、これまでの教育観に対するパラダイムから転換し、教師一人一人が主体的に関わりを持つようになるまでの認識の変革を形成するための校長、教頭の組織成員への働きかけやリーダーシップの発揮が重要な要因であると考えられる。

引用文献

- (1) 中留武昭 『教育改革時代における教頭の職務と役割』 P. 64 学校運営研究会 2000
- (2) 中留武昭 『総合的な学習カリキュラムの理論的実証的考察』 P. 3 九州大学 2000
- (3) 文部省 『学習指導要領 総則編』 P. 6 L. 18 東洋館出版社 2000
- (4) 中留武昭 『学校経営の改革戦略』 P. 67 L. 14 玉川大学出版部 1999
- (5) 中留武昭 『学校経営の改革戦略』 P. 66 L. 17 玉川大学出版部 1999

参考文献

- ・中留武昭 『総合的な学習の時間』 日本教育総合研究所、2002
- ・中留武昭 『総合的な学習－成功のカギ－』 ぎょうせい、2002
- ・文部科学省 『学習指導要領』（解説）時事通信社、2000