

学校経営と「総合的な学習の時間」

伊藤 潔 志

はじめに — イノベーションとしての「総合的な学習の時間」—

I 教育課程における「総合的な学習の時間」

- (1) 「総合的な学習の時間」の理念と背景
- (2) 「総合的な学習の時間」の経緯と現状

II 経営課題としての「総合的な学習の時間」

- (1) 学校経営計画と「総合的な学習の時間」
- (2) 教育課程経営と「総合的な学習の時間」

おわりに — 校長のリーダーシップと「総合的な学習の時間」—

はじめに — イノベーションとしての「総合的な学習の時間」—

本稿では、学校経営の在り方を「総合的な学習の時間」とカリキュラムとの関連を手がかりに考察していく。カリキュラム・マネジメントの充実は2017（平成29）年改訂学習指導要領の目玉の一つであるが、本稿がとりわけ「総合的な学習の時間」に注目するのは次のような理由による。

周知のように「総合的な学習の時間」は、1998（平成10）年に新設された領域である。ただしこれは、これまでの教科や科目などの新設と同列に考えることはできない。たとえば近年では、2015（平成27）年に「道徳」が「特別の教科 道徳」として教科化され、2018（平成30）年には高等学校の「公民科」に「公共」が新設されることになっている。しかしこれらは、その重要性にも関わらず、カリキュラム全体に大きな影響を及ぼしているわけではない。

キーワード：学校経営、「総合的な学習の時間」、教育課程、カリキュラム・マネジメント

たしかに、カリキュラムが全体で一つであることを考えると、教科などの新設はカリキュラム全体に影響を与えると言うことはできる。しかし、それがカリキュラムの有様を大きく変えるとは限らない。それに対して、「総合的な学習の時間」の新設はカリキュラムの在り方を大きく変え、それによって学校経営、とりわけカリキュラム・マネジメントの在り方に大きな変革を与えたというのが、本稿の立場である。

一般にカリキュラムは、①教科中心カリキュラム (subject curriculum) と②経験中心カリキュラム (empirical curriculum) とに大別される。①教科中心カリキュラムとは、既存の学問体系を背景としたカリキュラムで、教科カリキュラム (subject curriculum)、関連カリキュラム (correlated curriculum)、融合カリキュラム (fused curriculum)、高領域カリキュラム (broad-field curriculum) などがある。

このうち教科カリキュラムは、もっとも純粋なタイプの教科中心カリキュラムである。たとえば、学問としての「数学」の下に高等学校・中学校の「数学科」や小学校の「算数科」があるというように、既存の学問体系を背景に各教科・科目の内容が独立して教えられる。この教科カリキュラムに対しては、古くから各教科・科目の内容を関連づけることの必要性が強調されてきた。そこで、各教科の内容を関連づけて扱う関連カリキュラム、異なる教科を統合する融合カリキュラム、各教科の融合を進め教科を廃した領域で構成される広領域カリキュラムなどが開発されてきた。

それに対して②経験中心カリキュラムは、子どもの生活体験に注目し、教科や学問の枠組みを越え、子どもの興味・関心に基づいて教育内容を構成する。経験中心カリキュラムには、核 (コア) となる教科の周辺に関連する教科を配して教育内容全体を有機的に統合するコア・カリキュラム (core curriculum)、教科・領域を横断的に捉えるクロス・カリキュラム (cross curriculum) などがある。総合学習も、経験中心カリキュラムの一種と言える。

こうしたカリキュラムの類型から見たとき、これまでの日本の教育課程

は、基本的に教科中心カリキュラムだったと言えるが、純粋な教科カリキュラムだったわけではない。たとえば、先に述べたように「数学科」は教科カリキュラムに基づいていると言えるが、「社会科」や「理科」は融合カリキュラムに基づいているし、「数学科」と「理科」とを関連づけて教えるといった関連カリキュラムに基づいた実践も広く行われてきた。上で見たカリキュラムの類型はあくまでも類型であって、実際の教育課程はいくつかのカリキュラムの類型の性格を併せ持っている。

その中であって「総合的な学習の時間」は、カリキュラムの類型から見ても異彩を放っている。たしかに、カリキュラムとしての総合学習は、それほど新奇なものではない。しかし、教科中心カリキュラムをベースにした教育課程の中に経験中心カリキュラムを導入したことは、教育課程全体を大きく変えるものであり、それゆえカリキュラム論的に大きな意義がある。すなわち、「総合的な学習の時間」の新設は、日本の教育課程にとって一つのイノベーションであったというのが、本稿の立場である。

次節で詳述するように、「総合的な学習の時間」には「生きる力」を育むという新しい教育理念が含まれている。それは、学校や教師に対して従来の教育観の変更と教育方法の改善とを迫り、教育課程全体を変えた、教育のイノベーションである。本稿で「総合的な学習の時間」に注目するのは、そのためである。カリキュラム・マネジメントの充実が求められている今日、「総合的な学習の時間」とカリキュラムとの関連を軸に、教育課程経営を含む学校経営の在り方を探ることは有意義であろう。

I 教育課程における「総合的な学習の時間」

(1) 「総合的な学習の時間」の理念と背景

「総合的な学習の時間」の設置の意義は上で述べたが、ここでは総合学習が教育課程においてどのような意義を持つのか、詳述していきたい。そこで注意しておかなければいけないのは、総合学習は教育方法ではなくカリキュラムの問題であるということである。もちろん総合学習は、教育方法の在り

方にも影響は与えるだろうが、それに止まらず、カリキュラムの在り方にも大きな影響を与えている。そのとき総合学習は、教科中心カリキュラムと鋭く対立する。

前節で述べたように、これまでの日本の教育課程は、基本的には教科中心カリキュラムであった。そのもっとも純粋なタイプが教科カリキュラムであり、近代の学校教育は教科カリキュラムとともに歩んできたと言ってよい。しかし教科カリキュラムには、二つの問題点も指摘できる。

第一に、教科カリキュラムでは各教科において教育内容が独立に扱われてしまう、という問題である。この点については、前節で述べたように、関連カリキュラムや融合カリキュラムなどによって、すなわち教科と教科との関連づけや融合によって、その克服が図られた。

第二に、教科カリキュラムは既存の学問体系を背景にしているが、現在、学問の在り方が急速に変化している、という問題である。今日、学問は学際化・複合化が進み、学問自体が総合化している。その意味で、教科カリキュラムにおける学問理解は、分科を前提とした学問理解に止まっている。

教科カリキュラムにはこのような問題が指摘できるのだが、その問題の克服の先に総合学習を位置づけることができる。すなわち、第一の問題において総合学習は、教科と教科との関連づけや融合の延長上に位置づけることができる。このとき総合学習は、教科や領域の枠をも取り払ったカリキュラムの形だと言うことができる。また、第二の問題において総合学習は、学問の総合化に対応したカリキュラムとして位置づけることができる。

このように総合学習は、教科カリキュラムの延長上に位置づけることができる。しかし歴史的には、総合学習は教科カリキュラムの延長上にあるというよりも、教科カリキュラムと鋭く対立するものとしてあった。そもそも、総合学習は教科という枠組みや学問体系には無関心であり、子どもの生活体験に基づいた学習活動を展開するところに総合学習の出発点があった。

しかし本稿では、教科カリキュラムの延長上に総合学習を位置づけたい。それは、前節で述べたように、実際の教育課程はいくつかのカリキュラムの

類型の複合だからである。「総合的な学習の時間」の新設も、教科カリキュラムを基本とする従来の教育課程を根底から覆すものではなく、従来の教育課程に接ぎ木するものであった。教育課程が全体で一つであることを考えると、教科カリキュラムと総合学習とを対立するものとして捉えるよりも、教科カリキュラムの延長として捉える方が、教育課程としての統一性を確保することができるだろう。これは本稿が終戦直後の経験主義教育と今日の総合学習とを別物として理解していることにもよるのだが、その点については次に詳述していこう。

(2) 「総合的な学習の時間」の経緯と現状

現在、総合学習は「総合的な学習の時間」において行われている。ここでは、「総合的な学習の時間」の経緯と現状とを通して、その特質を明らかにしておきたい。周知のように「総合的な学習の時間」は、1998（平成10）年・1999（平成11）年改訂学習指導要領において新設された領域である。戦後日本の教育課程の変遷を見たとき、「総合的な学習の時間」の前史として、1977（昭和52）年・1978（昭和53）年改訂学習指導要領における「ゆとりの時間」および高等学校「現代社会」の新設、1989（平成元）年改訂学習指導要領における小学校低学年「生活科」の新設も重要である。しかし、ここではいたずらに遡らずに、「総合的な学習の時間」の新設から振り返っていこう。

「総合的な学習の時間」が新設された1998（平成10）年・1999（平成11）年改訂学習指導要領の出発点は、1996（平成8）年7月に出された第15期中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」である。そこでは「生きる力」を育むことが目指されているが、このとき「生きる力」の一つとして強調されたのが問題解決能力である¹⁾。その背景には、変化の激しい現代社会にあっては、知識・情報そのものよりも、

1) 詳しくは、拙稿「教育課程と教育改革(1)」(桃山学院大学教職課程委員会編『教職課程年報』第12号、2017年3月、44～50頁所収)49頁を参照のこと。

その知識・情報を使って新たなものを生み出す創造性が重要である、という認識がある。すなわち、現代社会においては旧来型の基礎学力だけでは不十分で、問題解決能力もなければ21世紀の社会を生き抜くことはできない、と言うのである。そして、その「生きる力」を育むための時間として、「総合的な学習の時間」が新設されたのである。

1998（平成10）年・1999（平成11）年改訂学習指導要領では、「総則」の中で「総合的な学習の時間」の「趣旨」などが規定されている。そこでは、「総合的な学習の時間」の「趣旨」として横断的・総合的な学習を行うことなどが、また「ねらい」として問題解決能力を育てることや学び方やものの考え方を身につけさせることなどが示された²⁾。しかし、「総合的な学習の時間」の「目標」については触れられておらず、取り扱うべき「内容」も国際理解、情報、環境、福祉・健康といった横断的・総合的な課題などが例示されるにとどまった³⁾。このことは、「総合的な学習の時間」が問題解決能力などを育てる形式陶冶に重点を置いていることを示している。

しかし、「総合的な学習の時間」の「目標」や「内容」が明確でないため検証・評価が不十分な実態があることや、教育的な効果が十分上がっていない取り組みがあることも指摘されるようになった⁴⁾。そのため、2003（平成15）年一部改正学習指導要領で、「総合的な学習の時間」の一層の充実が図

2) 「総合的な学習の時間」の「趣旨」は、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」（文部科学省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局、平成10年、2頁）とされている。また、「総合的な学習の時間」の「ねらい」は、「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」（前掲書、3頁）と示されている。

3) 「総合的な学習の時間」の「内容」については、「各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、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活動を行うものとする」（前掲書、3頁）とされている。

4) 中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」平成15年10月を参照のこと。

られた。そこでは、各学校が「総合的な学習の時間」の「趣旨」と「ねらい」とを踏まえ「目標」と「内容」を定めること、また「総合的な学習の時間」の全体計画を作成することが明記された⁵⁾。

その後「総合的な学習の時間」は、大きな成果を上げる学校がある一方で、特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例もあることが指摘された⁶⁾。そこで、2008（平成20）年・2009（平成21）年改訂学習指導要領では、「総則」の中で示されていたものを「章」として独立させ、教育課程における位置づけを明確にし、指導の充実を図った。そして、以前から示されていた「総合的な学習の時間」の「趣旨」と「ねらい」とを再構成して「総合的な学習の時間」の「目標」を新たに示し⁷⁾、それを踏まえて各学校が「総合的な学習の時間」の「目標」と「内容」とを定めることを明記した⁸⁾。

こうして「総合的な学習の時間」の定着が進むと、「総合的な学習の時間」で探究の過程を意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあることなどが全国学力・学習状況調査から明らかにな

-
- 5) 一部改正によって、「各学校においては、1及び2に示す趣旨及びねらいを踏まえ、総合的な学習の時間の目標及び内容を定め、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、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活動を行うものとする」（文部科学省『小学校学習指導要領』改訂版、国立印刷局、平成16年、3頁）、「各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする」（前掲書、3頁）という文言が追加・修正された。
 - 6) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成20年1月を参照のこと。
 - 7) 「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」（文部科学省『小学校学習指導要領』第二版、東京書籍、平成20年、110頁）。
 - 8) 「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」（前掲書、110頁）、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める」（前掲書、110頁）。

り、また経済協力開発機構（OECD）の学習到達度調査（PISA）における好成績や学習の姿勢の改善に貢献するものとして評価されるようになった⁹⁾。そして、2017（平成29）年改訂学習指導要領では、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科などで育成する資質・能力を相互に関連づけ、実社会・実生活において活用できるものとし、各教科などを越えた学習の基盤となる資質・能力を育成することが目指された。

2017（平成29）年改訂学習指導要領の目玉の一つは、カリキュラム・マネジメントの充実である¹⁰⁾。このとき、「総合的な学習の時間」が大きな役割を果たすことが期待されている。「総合的な学習の時間」には、各学校において定める「目標」がある。文言は2008（平成20）年・2009（平成21）年改訂学習指導要領と同じであるが、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」¹¹⁾とある。各学校において定める「目標」は、各学校が創意工夫を生かした探究的な学習や横断的・総合的な学習を実施するためであると同時に、育成を目指す資質・能力を各学校における教育目標を踏まえて示すためである。「総合的な学習の時間」が各学校のカリキュラム・マネジメントの中核になるべきことは明らかである¹²⁾。

9) 中央審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」平成28年12月を参照のこと。

10) 学習指導要領の「総則」では、次のように示されている。「各学校においては、児童や学校及び地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする」（文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年3月、4頁）。

11) 前掲書、160頁。

12) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」平成29年6月、20頁、22頁を参照のこと。

Ⅱ 経営課題としての「総合的な学習の時間」

前節で確認したように「総合的な学習の時間」は、「生きる力」を育むという理念を持って登場した。それは、従来の授業観に大きな変革を求める一種のイノベーションであった。それは当然、授業に止まらず学校経営の在り方にも、変革を迫るものである。しかし学校においては、新しいことを始めるには困難が付きまとうことが多い。それは、ただ単に経験不足によるものばかりではない。教育の変革に失敗した学校の事例に関する先行研究によれば、失敗の要因として次の五つが挙げられている¹³⁾。

- ① 教職員が教育イノベーションの意味を十分に理解していなかったこと。
- ② 新しい役割モデルにあった技術や知識が不足していたこと。
- ③ 必要な教材・教具が不足していたこと。
- ④ 教育イノベーションに対応する組織編成が整っていなかったこと。
- ⑤ 教師のモチベーションが欠如していたこと。

「総合的な学習の時間」においても同様の困難はあったことは、前節で見た学習指導要領における「総合的な学習の時間」についての記述の変遷からも分かる。本節では、二度の学習指導要領の改訂を経た「総合的な学習の時間」を軸に、学校経営においていかなる手立てを講ずるべきか、学校経営計画と教育課程経営との二つの観点から考察していく。

(1) 学校経営計画と「総合的な学習の時間」

学校経営に「総合的な学習の時間」をどのように位置づけるかを考えると、まずは学校経営計画にどのように反映させるかが問題となる。そのため

13) cf., Neal Gross, Joseph B. Giacuinta and Martin Bernstein, *Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change*, Harper & Row, New York, 1971, p. 122.

には、「総合的な学習の時間」に対応した学校経営計画の作成とそれに基づく教育実践とが、学校経営の課題として明確にされねばならない。学校経営計画とは、学習指導・生徒指導・進路指導・学校運営など教育活動の具体的な目標と方策を設定して、教職員全員がその具体的な目標に向かい協働体制を確立し、学校の自律的な改革と教育の質的向上を図るためのものである¹⁴⁾。その際、学校経営計画と「総合的な学習の時間」との関連を図るためには、次の五点に留意する必要があるだろう。

まず一点目が、「総合的な学習の時間」の理念を明らかにすることである。すなわち、「総合的な学習の時間」の意義を明らかにし、その学校経営における課題と組織運営にどのように位置づけるのかを明記することである。「総合的な学習の時間」は、「各学校において定める目標及び内容」があることから分かるように、かなり自由度が高く、学校の創意工夫によるところが大きい。それゆえ、「総合的な学習の時間」の基本的な考え方を、教育観や授業観といった具体的な形で記述しておく必要がある。そして、学校において定める「目標」と学校の教育目標との関連を明らかにした上で、学校の教育目標・経営目標・重点目標を設定する必要がある。もちろん、「総合的な学習の時間」は教育課程の一領域であり、そこに学校の教育資源のすべてを投入することはできない。それゆえ、「総合的な学習の時間」を学校経営全体の中でどのように位置づけるかは、組織運営上の問題とも関わり、重要な問題となる。「総合的な学習の時間」を他の教科や領域に生かすなど、学校全体の問題にしながら、優先順位を明確にすることが求められる。

二点目が、「総合的な学習の時間」の教育課程上の位置づけである。各教科・領域は、それぞれの目標を有しながらもそれぞれ独立に併置されているわけではなく、他の教科・領域と相互に関係性を有しながら、全体としての教育課程を構成している。学習指導要領においても、「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」¹⁵⁾が求められている。学校の教育活動に関わる

14) 東京都教育委員会「都立学校におけるマネジメントサイクルの導入に向けて（学校経営計画策定検討委員会報告書）」平成14年11月、1頁を参照のこと。

計画のうち、その中心的な部分を占めるのは、教育課程計画である。したがって、教育課程計画を作成する際も、各教科・領域がどのような関係を有し、それらが全体としてどのような役割を果たすのかという意識が求められる。このとき「総合的な学習の時間」は、他の教科・領域と密接な関連を持ちつつ、教育課程全体を基礎づける役割が期待されていると考えられる。

三点目が、「総合的な学習の時間」を実践するための条件整備である。すなわち、指導体制の組織、全体計画・年間指導計画の作成、学年・学級経営案の改善、学習環境の整備計画などである。指導体制の組織にあたっては、学年ごとにどのようなチームを編成するのか、他学年との交流をどうするのかなどを考慮する必要がある。また、全体計画・年間指導計画や学年・学級経営案の作成においても、「総合的な学習の時間」との関連を明確にしておく必要がある。学習環境の整備計画も、「総合的な学習の時間」の定着を図る上で欠かせない。「総合的な学習の時間」には「自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること」¹⁶⁾が求められており、学習環境をどのように整備するかが「総合的な学習の時間」の成否を左右すると言っても過言ではない。そのためには、学校の実態を踏まえ、学校の予算計画を基に「総合的な学習の時間」の教材・教具などの整備を計画的に進めていくことや、教室や廊下などの利用計画をも含めた学校の学習環境の整備に関する年次計画を作成することが求められる。

四点目が、学校の組織運営・組織体制である。「総合的な学習の時間」の中心的役割を果たす教員（教務主任や研究主任が充てられることが多い）にどのような役割を期待するか、「総合的な学習の時間」の推進組織をどのような構成として、どのような校務を分掌させるか、校内研修との関係をどのようにするのかなどについて明記する必要がある。また、「総合的な学習の時間」に関する情報の集約、とりわけ授業で生じた課題に対処するための体

15) 文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年3月、5頁。

16) 前掲書、162頁。

制（学年会・推進組織・研究部会など）を整備しておく必要がある。

五点目が、家庭や地域との連携である。「総合的な学習の時間」には、家庭や地域との連携、家庭や地域の人々の協力が欠かせない。すなわち、学校や地域の実態などに応じた授業を進めるために、多様な教育内容や活動場所の確保、教育ボランティアの活用などが課題となる。それゆえ、「総合的な学習の時間」について家庭や地域に理解と協力を求めることや、外部の人材の活用を図ることについても、十分に計画しておくなければならない。

(2) 教育課程経営と「総合的な学習の時間」

上で見たように、「総合的な学習の時間」は学校経営に位置づける必要があるが、教育課程の一領域である以上、教育課程経営の一連の展開の中にも位置づけなければならない。教育課程経営とは、各学校における教育課程の計画・実施・評価の活動を支える人的・物的諸条件の整備・運用を図る営みである。それは、校長を中心とした教職員の協働によって展開される教育活動の総体であり、学校経営の経営過程（PDCA）の一環として重要な位置を占める。「総合的な学習の時間」の充実には、「総合的な学習の時間」に関わるさまざまな取り組みをこのサイクルの中に位置づけ、評価（check）に力点を置いた教育課程経営を重視していく必要がある。

「総合的な学習の時間」においては、その授業の評価をしながら、関連する組織運営を進めていくことが重要である。すなわち、「総合的な学習の時間」を通してどのような教育効果があがっているか、組織運営上のどのような要因が「総合的な学習の時間」の効果的な実践を阻んでいるか、それらについての評価・分析・改善を進めていくことが、「総合的な学習の時間」の充実には欠かせない。このように「総合的な学習の時間」の充実には、その実践を教育課程経営のサイクルの中に位置づけるとともに、経営診断の手法でその教育効果を評価しながら進めていく必要がある。そのためには、その観点をどうするかが課題となるが、さしあたって次の七点を挙げておこう。

一点目が、「総合的な学習の時間」の時間割における位置づけと授業時数

の確保，という観点である。すなわち，体験活動を重視する「総合的な学習の時間」の特性が時間割に踏まえられているか，また授業時数が確保されているかである。

二点目が，「総合的な学習の時間」の授業を支えるソフト・ハード両面での環境整備，という観点である。すなわち，全体計画・年間指導計画を始めとするさまざまな計画，教材・教具，その他施設・設備などがどの程度整備されているかである。

三点目が，教師の「総合的な学習の時間」に関する知識・技能，という観点である。すなわち，「総合的な学習の時間」の「目標」や「内容」などの理解，授業技術の習熟の程度などがどの程度理解されているかである。

四点目が，学校全体の「総合的な学習の時間」に対する組織的な取り組みや協体制の整備，という観点である。たとえば，一人ひとりの教師がそれぞれ取り組んでいるのか，各学年の教師集団によって取り組んでいるのか，学校全体で取り組む体制が整っているのか，その状態を把握することである。

五点目が，「総合的な学習の時間」に取り組む教師の意識と学校の組織風土，という観点である。すなわち，「総合的な学習の時間」に対する組織の姿勢や教師の意識などが，どのような状態にあるのかを捉えることである。

六点目が，「総合的な学習の時間」についての家庭や地域の理解や学校に対する協力，という観点である。すなわち，家庭や地域が「総合的な学習の時間」の「目標」や「内容」についてどの程度理解し，「総合的な学習の時間」に関してどの程度協力してくれているのかである。

七点目が，「総合的な学習の時間」を通して育成される資質・能力，という観点である。すなわち，「総合的な学習の時間」によって，知識・技能，思考力・判断力・表現力，学びに向かう力や人間性などが，どのように育成されているのかである。

これらの観点を通して，「総合的な学習の時間」によってどのような効果があり，どのような問題が発生したのか。このことを診断・評価しながら進める必要がある。そして，「総合的な学習の時間」を診断・評価する方法を

開発していくことが、学校経営上の課題となる。

おわりに — 校長のリーダーシップと「総合的な学習の時間」 —

前節では、「総合的な学習の時間」の充実にあたっての学校経営の課題を、学校経営計画の作成と教育課程経営の展開という二つの観点から論じた。最後に、校長のリーダーシップという観点からそれらをまとめ、本稿の結びとしたい。言うまでもなく、学校経営計画も教育課程経営もその責任者は校長であり、それらを推進していく校長のリーダーシップはきわめて重要である。ここでは、人材育成と組織風土という二つの観点から、「総合的な学習の時間」の充実に図る校長のリーダーシップの在り方について論じていく。

まず、「総合的な学習の時間」を担う人材の育成についてである。これは、今後の「総合的な学習の時間」の一層の充実を考えたとき、大きな課題である。これまで「総合的な学習の時間」は、「総合的な学習の時間」の教育を受けていない教師が、その教育にあたってきた。それに対して近年は、「総合的な学習の時間」の教育を受けた者が、教職に就くようになってきている。とは言え現段階では、「総合的な学習の時間」の定着過程においてその教育を受けた者が中心である。しかし今後は、「総合的な学習の時間」がかなり定着した段階で教育を受けた者が中心になっていくことになる。

教員養成においても、2019年度からは「総合的な学習の時間の指導法」が教職課程の必修科目となり、本格的に「総合的な学習の時間」の授業を担うことができる教師を養成できる環境が整備されつつある。それゆえ、教員研修も次の段階へと移行していくものと思われる。学校経営においては、校内研修が課題となる。「総合的な学習の時間」の充実にあたって校長には、「総合的な学習の時間」に対する教職員とりわけミドル・リーダーの意欲を高める働きかけが求められる。

また、「総合的な学習の時間」の推進役を校長からミドル・リーダーへと円滑に交代していくこと、ミドル・リーダー間の連携なども求められる。校長・教頭・主幹教諭・指導教諭・教務主任・研究主任などの連携が、「総合

的な学習の時間」の推進の鍵を握っている。さらに現在、地域差はあるが、教員の年齢構成から見て、学校は大きな世代交代の最中であると言ってよい。この流れを踏まえたとき、「総合的な学習の時間」を軸にして学校の組織運営を実質的に担う層を若手教師へと世代交代を図っていくことも、学校経営上の課題として検討されるべきであろう。

次に、組織風土の創造についてである。組織風土とは、組織を構成する成員が共有する思考様式や価値観である。イノベーションの定着には、組織風土の存在が重要な役割を果たす。すなわち、組織成員の新しいものに向かう意欲や姿勢が、組織全体の雰囲気や連帯意識の状態によって強く影響を受けるのである。したがって校長には、組織風土の形成者として自らの存在の大きさを自覚するとともに、「総合的な学習の時間」に対する組織の雰囲気を前向きで開かれたものにする、創造的で活力のある組織風土を育てる働きかけや対応が期待される。

<参考文献>

天笠茂『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい、平成25年。

天笠茂『学校経営の戦略と手法』ぎょうせい、2006年。

第15期中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」平成8年7月。

中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」平成15年10月。

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成20年1月。

中央審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」平成28年12月。

Neal Gross, Joseph B. Giacuinta and Martin Bernstein, *Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change*, Harper & Row, New York, 1971.

伊藤潔志「教育課程と教育改革(1)」(桃山学院大学教職課程委員会編『教職課程年報』第12号、2017年3月、44～50頁所収。

加藤幸次『総合学習の思想と技術』明治図書，1997年。

文部科学省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局，平成10年。

文部科学省『小学校学習指導要領』改訂版，国立印刷局，平成16年。

文部科学省『小学校学習指導要領』第二版，東京書籍，平成20年。

文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年3月

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)。

文部科学省「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」平成29年6月

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387017_14_1.pdf)。

永岡順・天笠茂共編著『生活科と学校の経営』東洋館出版社，平成5年。

東京都教育委員会「都立学校におけるマネジメントサイクルの導入に向けて（学校経営計画策定検討委員会報告書）」平成14年11月。

(いとう・きよし／経営学部准教授／2017年7月10日受理)

School Management and the Period for Integrated Studies

ITO Kiyoshi

This paper is designed to shed light on the ideal approach to curriculum management within the context of school management, drawing on the handling of “the Period for Integrated Studies.” The reason why the paper will focus on the Period for Integrated Studies is as follows: As is widely known, the Period for Integrated Studies is an area that was newly established in 1998. However, we cannot think of this in the same way we would the creation of a new subject or a new course. It is the standpoint of this paper that the creation of the Period for Integrated Studies significantly changed the way in which we approach curriculum and, as a result, brought about major changes to school management and, above all, to curriculum management.

The Period for Integrated Studies stands out prominently if we look at the types of curriculum as well. Certainly, as a curriculum, the Period for Integrated Studies is not all that unusual. However, by introducing integrated study into an educational program based on a subject-focused curriculum, it significantly changed the overall educational program, and as a result, it is extremely significant in terms of curriculum theory. The Period for Integrated Studies includes a new educational principle of fostering a “Zest for Living,” which urges schools and teachers to change their previous views of education and improve their teaching methods. In that sense, the Period for Integrated Studies is an educational innovation that has changed the overall educational program. Therefore, curriculum management should be advanced with the Period for Integrated Studies at its core.