

## 教育の地域性がカリキュラムマネジメントに与える影響に関する研究 —愛知県三河地区の問題解決学習と学校の組織文化に関する事例的検討

杉山 立<sup>a</sup>, 倉本 哲男<sup>b</sup>

<sup>a</sup>愛知県西尾市立平坂中学校 j255631g@myjuen.jp

<sup>b</sup>横浜国立大学 kuramoto-tetsuo-wd@ynu.ac.jp

**要約:** 本研究の目的は三河地区の教育の地域性である初志をつらぬく会（以下、初志の会）の考え方をもとにした問題解決学習が三河地区の組織文化とその教員たちに影響を及ぼすか事例的に検討し、教育の地域性が学校の組織文化の規定要因になるかを明らかにすることである。

愛知県全域（名古屋市を除く）の公立小中学校の教員 507 名と三河地区の公立小中学校の教員 1810 名に対し質問紙による意識調査を行った。その結果、三河地区の教育の地域性である初志の会の考え方をもとにした問題解決学習における「子ども中心主義の指導観」が「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と「問題解決学習の経験の有無」に影響を与えていることが推察された。カリキュラムマネジメントとして学校の組織文化をとらえる場合には、教育の地域性が外部環境との作用としての規定要因になることが示唆された。

### キーワード

カリキュラムマネジメント  
組織文化  
問題解決学習

## 1. 序論

我が国において 1980 年代の OECD-CERI の ISIP 事業（International School Improvement Project）を境にして学校改善の概念は登場した。そこにおける定義では「一つあるいは複数の学校において最終的には教育の目標をより効果的に達成するため、学習の過程とそれに係わる内部条件における変革を求めた体系的、継続的な努力」とされており、教育目標をいかに効率的に実現できるかが課題となる。

この定義をうけ、中留(1985)は学校改善という研究領域における「学校」は、「教室」を超えて動いている個々の学校の枠であり、機能している組織自体のトータルな見直しを含め組織を新たに開発していることを前提とした学校経営過程の改善であるとしている。文部科学省（2015）は、カリキュラムマネジメントの重要性について述べる中で、今回の改訂の理念の実現には、どのように教育活動や組織運営などの学校の全体的な在り方を改善していくのが重要な鍵であると強調している。このことから学校経営過程を扱うカリキュラムマネジメント<sup>(註1)</sup>は学校改善を実現する重要な要因であることがわかる。

カリキュラムマネジメントの充実について文部科学省(2017)は次の 3 つのポイントを提示した。「①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」「②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること」「③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」である。

一方で、徳岡(2018)は、カリキュラムマネジメントの概念形成と展開過程をまとめ「一部の学校を除くほとんどの学校では独自にカリキュラムマネジメントを全面的に実施することは時間的にも能力的にも難しいと考えられる。」と指摘した。そして、カリキュラムマネジメントのノウハウの定着のために教科内容論へ関心を向けている。小泉(2019)は「カリキュラム・マネジメントについて、教育課程づくり、あるいは教育課程の編成、実施、評価の一連の教育活動と理解し、そのための条件整備活動は含まないと理解している向きもあり、概念の混乱がみられる。」と述べている。倉本(2014,2018)によれば、カリキュラムマネジメントの原概念は高野(1989)の「教育課程経営論」にあるが、それが認知されることはほとんどなかったことを指摘している。カリキュラムマネジメントとその前身の教育課程経営論の研究の文脈から見れば、教育内容論の偏重があることを克服し、条件整備系列についてのカリキュラムマネジメント研究は強調される必要があるが、それは十分になされていないことがうかがえる。カリキュラムマネジメント研究において条件整備のためにとらえる領域を探索する必要があるといえる。

## 2. 先行研究の検討と研究課題の設定

### (1)カリキュラムマネジメントの規定要因に関する先行研究

カリキュラムマネジメントの前身として 1960 年代の教育課程管理論、1980 年代の教育課程経営論の流れがある。教育課程管理は伊藤(1963)の「P-D-S」のマネジメントサイクルを重視し、後のカリキュラムマネジメントに継承されていく。教育課程経営論の提唱者の高野(1989)は広義には単に教育課程の内容をどうするか(教育内容論)、ということだけではなく、さまざまな組織・運営上の条件づくり(条件整備)も含まれることを指摘した。そして、教育課程経営論は学校経営の科学化を志向し、学校経営をシステム思考で捉えることを提案した。さらに高野は教育内容論の偏重の克服の必要性から条件整備との対応関係で論じる教育課程経営論の構想があったとしている。教育課程経営論は経営の合理化と民主化を同時に課題とし、人間を情緒的存在と考える点を重視した E.Mayo や Roethlisberger の研究に力点をおいていたことに特色がある。大脇(1976)は高野の学校経営論は「経営民主化の方法として、非公式的経営組織の社会関係を主対象領域とする人間関係論が説かれ、経営合理化の方法として、公式的経営組織を主対象領域とする組織構造論が展開されるが、力点は前者に置かれている」と述べている。

この高野(1989)の教育課程経営論において、教育課程における条件整備として「学校の組織・運営」「教授組織」「指導助言方式」「人間関係」「父母との連携」「地域社会との連携」「学校評価」「施設・設備」「教育財政」「教育法規」「運営指導」「校長」「教員」の領域から捉えている。これらの領域に関して経営合理化と民主化の両面からの条件整備が展開される場所に教育課程経営論のコンセプトがあった。このことは後のカリキュラムマネジメントの構造化に影響を与えていく。一方で、植田(2009)は教育課程経営論の到達点について、評価をしつつ、教育内容論の偏重という問題状況は解決していないことを指摘している。この問題はカリキュラムマネジメントにおいても引き継がれていることがうかがえる。

中留(2016)のカリキュラムマネジメントは学校の裁量権の拡大という新しい経営環境の下で教育課程経営の枠組みを組織戦略に転換する必要性によるものとして用いられるようになった。教育課程管理論、教育課程経営論の「P-D-S」のマネジメントサイクルを継承し、学校組織の内部と外部の相互作用を通して自己改善していくという立場で学校外との要因に着目していることに特徴がある。カリキュラムマネジメントはカリキュラムの内容との対応に条件整備としてのマネジメントの対応関係でとらえていくことをコンセプトとしている。教育課程経営論からカリキュラムマネジメントを峻別する理論的な発展は学校経営をシステム思考でとらえる上で、積極的に外部の環境との関係でとらえるオープンシステムであるといえる。

さらに、中留の薫陶を受けアメリカのカリキュラムマネジメント論を研究した倉本(2008)は、カリキュラムマネジメントを「実践計画としての静的なカリキュラム観を超えて PDS 課程論を踏まえた動的なカリキュラム観を前提に、学校組織やそれと協働するコミュニティー団体等の教育目標を実践化するために、教育内容・方法上の指導系列としての教育活動と、それを支援する条件整備系列の経営活動との 2 系列を「融合」してカリキュラムを開発・経営するトータルな活動」と定義した。PDS 課程論を前提とした外部との条件整備による経営との融合を述べており、

学校と外部環境との関係性にカリキュラムマネジメントの力点があるといえる。学校経営を規定する組織的条件として外部環境がもたらす効果や影響について明らかにすることはカリキュラムマネジメント研究において重要な視点であるといえる。

カリキュラムマネジメントの条件整備のためにとらえる領域として田村(2011)は「教育目標」「リーダーシップ」「カリキュラムのPDCA」「組織構造」「組織文化」などがあるとしている。先述した高野が示した条件整備のためにとらえる領域の流れをカリキュラムマネジメント論がうけていることを考えれば、田村(2011)が示したそれぞれの領域はさらに分節、拡大してとらえることができる。

## (2)規定要因としての「組織文化」の定義と構造

カリキュラムマネジメントの領域の「組織文化」をSchein(1985)は「組織の根本にある無意識の当たり前の信念」、それにより提示される組織の「戦略、目標」、「目に見える組織構造および手順」の3階層で構成され、組織活動の成果に影響を与えると定義している。カリキュラムマネジメントが人間関係論に力点を置いてきたことを考えれば、E.Mayoらのホーソン実験を端に論じられるようになった組織文化論を考察することはカリキュラムマネジメントの実践の要請に応じていく上で有効であるといえる。

組織文化を分析する上での関係モデルとしてはHatch&Schultz(1997)の研究がある。竹中(2002)は、その要点としては、組織文化は組織アイデンティティの解釈が形成される文脈であり、組織イメージを構成することに影響を与える概念であり、組織文化、組織アイデンティティ、組織イメージという3つの現象を媒介する位置にリーダーの存在があるとしている。図1が示すモデルは、成員間の経験と組織アイデンティティは相互作用し、組織文化や組織アイデンティティは外部コンテクストに組織イメージとして伝達され解釈される。さらに、組織イメージが作用し組織アイデンティティの解釈を形成する。そして、その媒介としてリーダーが存在していることを示している。

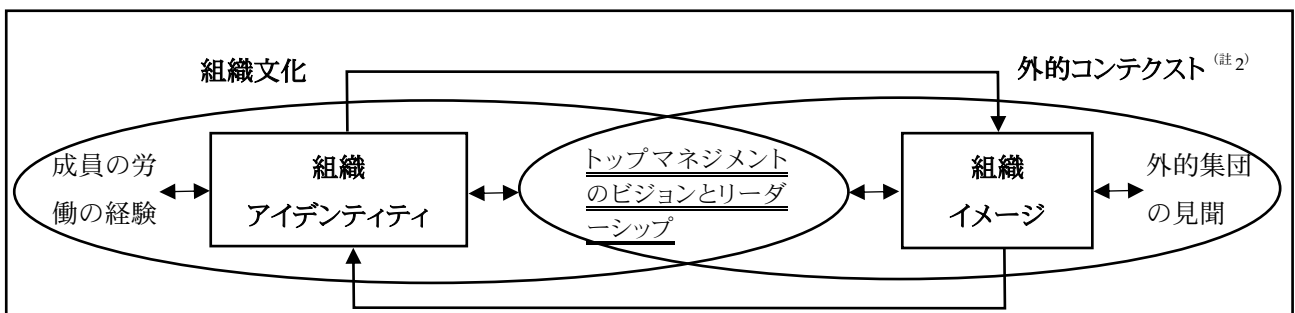


図1. 組織文化、アイデンティティ、イメージの関係モデル(竹中:2002)

学校の組織文化においても、T.J.Sergiovanni(1984)は校長の指導性の一つとして文化的力量(学校の信念、伝統を明確にし、それらを文化の想像に向けて集約できる力量)をあげている。組織文化においてリーダーの存在を強調し伝統などの外部環境との関係も考察している図1の関係モデルはカリキュラムマネジメントにおける組織文化をとらえる上で有効であるといえる。

**リーダーシップ:** ISIPの学校改善の文脈での学校教育の質の向上についてはスクールリーダーとしてのリーダーシップの質の吟味に重点が置かれている。学校改善の研究に連なる効果的学校の研究において校長のリーダーシップは効果的な学校が備える特徴であることは明らかになっている。露口(2000)は、校長のリーダーシップと学校組織・児童のパフォーマンスの間の関連を、定量的・定性的な分析手法を用い、カリスマに頼った変革型リーダーシップが学校成果に強い影響力を与えることを明らかにしている。さらに、変革型リーダーシップは革新性文化形成<sup>(註3)</sup>戦略をとっていると述べている。リーダーシップの発揮において文化形成が重要な視点であるといえる。このことから、学校成果に影響を与える上で、組織文化に働きかけることが影響力をもつことが考えられる。

**地域性:** 露口(2000)の研究において、校長のリーダーシップについて保護者や地域との関係などの変数も取り入れ、

より多元的なファクターを視野に入れる必要を述べており、学校改善を志向するカリキュラムマネジメントについては学校に関わる様々な文化への着目は欠かせないものといえる。組織文化の代表的な研究である Hofstede,G.(1980) は、グローバル企業に対し、統計分析の手法を用いて仕事に対する文化の違いを4次元の指標で分類し、同一組織であっても国や地域によって違いがあることを明らかにしている。このことから組織文化に影響を与える一つとして「地域性」が存在することがいえ、学校の組織文化においても教育の地域性の存在が個々の学校に影響を与えていることが考えられる。

地域性を取り込んだカリキュラムマネジメントの源流である教育経営論において、地域の要素を取り入れた「地域教育経営」は、1980年代以降、本格的に検討されるようになった。岡東(2000)は「地域教育経営」の概念を「一定地域のなかで人々の教育・学習に関係する者が教育の実態を直視し教育観や理念の共通理解を深めながら地域の教育目標や課題を設定しその達成に向かって教育領域や機能の分担を図り教育資源を最大に活用し、相互に連携することによって総体として人々の教育・学習を促進する営み」であると定義している。また、教育経営における地域の概念の検討を行った水本(2002)は、地域の概念が必要とされるのは教育経営の個別性が前提であるため、教育経営において地域は学校自身の課題に応じて学校自らが地域を定義しなければならないことを述べている。これらから、学校自らが教育の地域性を認知する際には、学校自らにおいて地域の範囲は設定されることになるといえる。それは教育の地域性の範囲の定義においても、教育観や理念を共有し、地域の教育目標の達成に向かう機能とその影響が及ぶ範囲と考えることができる。

### (3)研究課題の設定

本研究では教育の地域性がカリキュラムマネジメントの営みにおいて学校組織文化の規定要因になりうるかを事例的に検討する。事例として対象にする地域は愛知県の三河地区とする。

#### 1)三河地区の問題解決学習

木村(2009)によると、愛知県の三河地区は、社会科の初志の会の問題解決学習の実践が幅広く定着していると述べている。渡邊(2017)は、日本の社会科教師教育研究の発展を観察型、実験型、歴史型、自己型の4つに分類し、木村の研究を歴史型として位置づけ紹介している。木村(2009)は教育実践史の研究は①地域教育史のアプローチと②教科教育学的アプローチに大別し、①の発展に寄与した教師の役割を評価し、①②を包括する研究を行った。「特定の地域で優れた教育実践が創出され(続け)てきた理由は何か。一人ひとりの教師は、どのような役割を相互に果たしてきたのか。」といった問いを立て、「愛知県の三河地区」で、リーダー的な役割を担った教師に注目し、教育の地域性の形成に彼らが果たした役割を明らかにしている。さらに、木村(2009)は教育の地域性の形成において愛知教育大学附属岡崎小学校が初志の会の問題解決学習の実践校であったことをあげている。附属小学校では、大正自由教育運動の中で生活教育取り組み、戦後、初志の会の問題解決学習を導入した研究をしている。そして、附属小学校で実践を積み重ねた教員たちが三河地区の授業研究のリーダー的存在になることによって初志の会の考え方が社会科の枠組みを超え学校組織に影響を与えている。

#### 2)地域としての「三河教育研究会」

「三河地区」には、三河教育研究会(以後、三教研)という教育研究のための組織が存在する。三河地区の教員約12,000人全員が会員となり、毎年各教科・領域の研究大会が開催されている。機関紙「教育みかわ」は会員全員へ配布がなされ、三教研の教育観や理念の共有が図られている。本研究において、三河地区の地域性の範囲は行政区分でなく、教育観や理念を共有し、地域の教育目標の達成に向かう機能をもつ三教研が組織されている範囲とする。

**研究課題1** : 三河地区の教育の地域性である初志の会の考え方をもとにした問題解決学習が三河地区の組織文化とその教員たちに影響を及ぼすのであろうか。

**研究課題2** : 教育の地域性が学校の組織文化の規定要因になるのであろうか。

### 3. 方法

#### (1)調査対象

愛知県全域と同県内の三河地区の公立小中学校の教員を対象として質問紙による意識調査をし、事例的に検証を行うこととした。愛知県においては小学校と中学校の学校間の異動が行われており、校種の違いによる差を明確に区分できないため、本調査においては校種による区分は行わず「公立教員」とし、同質のものにとらえる。

- ・愛知県全域（名古屋市を除く）の公立小中学校の教員 507 名

愛知県教育センターの法定研修会に参加した 507 名の教員に対して調査を行った。この 507 名の教員たちは県全域より集められており、法定研修であるため、各地域の規模に近似した人数比で構成されている。したがって、愛知県全域の教員の全体像を調査するための集団として適していると考えた。なお、名古屋市は政令指定都市であり、愛知県教育委員会より人事権が移管されている。採用が異なるため、基本的に教員の異動、交流が行われないことから愛知県全域の教員の全体像として、名古屋市は本調査では除外することとした。

- ・三河地区の公立小中学校の教員 1810 名

三河地区の豊橋（1120 名）、豊川市（120 名）、豊田（255 名）、岡崎（72 名）、新城地区（143 名）で実施された教員研修会に参加した 1810 名の教員を対象にして調査を行った。三河地区は東三河、西三河に分けられている。それぞれの地域で規模が大きいのは東三河では豊橋市と豊川市、西三河では豊田市である。三河地区をとらえる上で、各地区の最大規模の地域を調査地区として選んだ。また、岡崎市は問題解決学習について影響力をもつ附属小学校がある地域であり、新城市は初志の会の研究が展開された地域であるため三河地区独自の教育観を広める拠点となっていた地域であるため調査地区として選んだ。

#### (2)手続き

調査は 2018 年 4 月から 2019 年 3 月にかけて実施した。愛知県全域と三河地区の研修会に参加した教員に研修会終了時に質問紙を配布し、記入後その場で回収をした。調査目的、調査データの使用方法、その他調査倫理については回答者に対し直接口頭で説明した。アンケート調査において知り得た情報は本研究以外の目的で使用することはなく、研究終了時には全て破棄すること、また、アンケート調査は強制ではなく中断も可能であること、参加しない場合でも不利益にならないことを説明し、回答の提出をもって同意とみなした。筆者は研修会の講師として参加し、教育内容論への偏重の問題はカリキュラムマネジメントに引き継がれていることとカリキュラムマネジメントを構成する要素に目を向ける講義を行った。質問紙調査はそれを実証する資料とした。カリキュラムマネジメントの実践で学校の成員が教育内容論以外の要素への働きかけを促すことに実践的価値があると考えた。

#### (3)測定項目

初志の会の提唱する問題解決学習の理念や授業研究手法をルーツとする三教研の理念、方法論を参考に質問紙を作成した。意識調査全体は「教員個人として学習指導観」「問題解決学習の実践経験の有無」「学校の授業に対する雰囲気・意欲」の 3 つの内容に分かれる全 29 項目の質問紙調査を行った。質問項目は多くの項目で「5. とてもそう思う。」「4. そう思う。」「3. どちらでもない。」「2. あまりそう思わない。」「1. そう思わない。」の 5 件法を用いている。「A 授業方法（考え方を含む）を活用した経験の有無」については経験の有無（無=0,有=1）にダミー変数を付与した。

**学習指導観「子ども中心主義」:** 三教研は、戦後の新教育の発足の際に三河各地で誕生した各種の教育研究会を発展的に統合し 1961 年に組織された。この統合の際に初志の会の理念が三教研の理念の中に取り込まれていった。三教研の機関紙「教育みかわ」（2015）において「三河の教育論とは、子どもありきの教育論（問題解決学習である）」と述べている。「三河の風土に根ざし、子どもを中心に据えた教育を実践する」を理念にかかげ、象徴的に「子どもありきの教育」と形容している。子ども中心主義の指導観としての「子どもありきの教育」は、子どもの思いや気づきを大切にしたい教育の地域性として三河地区に存在していることを白井(2018)は歴史研究の視点から明らかにしている。

**問題解決学習の実践手法：**白井(2018)は三河地区の新城小のカルテをたよりに抽出児の考えの変容をねらう授業研究システムが三河地区において問題解決学習を普及させる要因になったことを指摘している。さらに、「教育みかわ」(2020)において実践手法として「座席表・カルテ・抽出児・全体のけしき・教師の出・授業記録」があること、理論的には「切実性・問の連続・生きて働く実践力」を典型だとしている。座席表や抽出児などは全国の学校の実践の中でも見られるものであるが、三教研の活動の中で「子どもありきの教育論」の方法的特徴として強調されている。

**学校の授業に対する雰囲気・意欲：**初志の会の実践家であり、三河地区で問題解決学習の主要な実践校であった新城小学校の校長の渥美利夫は独自の授業研究方の手続きを開発し、問題解決学習を普及させてきた(木村2009,新城小1993)。三河地区でリーダー的な役割を担う教師が教育の地域性の形成の役割を担う際に、授業研究としての主題研究が主な手段となる。学校の教員たちは主題研究との相互関係において三教研の教育の地域性に触れているといえる。

#### (4)分析戦略

愛知県全域と三河地区から集めた質問紙のデータを比較し三河地区の教育の地域性の特色を、意識調査で集計したデータを用いて統計的に分析する。統計分析という量的調査方法を選択したのは、学校組織文化について、個人によって違いが生じるため、少数の教員に対する質的調査では全体像をとらえにくいと判断したためである。

**抽出した因子の項目の差に着目した分析：**愛知県全域と三河地区の意識調査のそれぞれで因子分析<sup>(註4)</sup>を行う。そして、形成される因子数と、抽出された因子の下位尺度<sup>(註5)</sup>の違いを分析し、三河地区の組織文化を説明する構成概念の特色を解釈する。

**三河地区の因子間の影響の分析：**因子分析から得られた因子の下位尺度得点の観測変数から三河地区の「教員個人として学習指導観」の影響を示す共分散構造分析<sup>(註6)</sup>を行った。

**意識調査の比較による分析：**ダミー変数を付与した「A 授業方法(考え方を含む)を活用した経験の有無」は $\chi^2$ 検定を、その他の意識調査では対応のない2標本のt検定を行う。5%水準で有意差が見られる質問項目をもとにして愛知県全域と三河地区の違いを解釈する。

## 4 結果・分析

### (1)抽出した因子の項目の差に着目した分析

質問紙の29項目(質問項目は表3-1・2・3中に示す。)に対して因子分析を三河地区、愛知県全域それぞれで実施する。意識調査全体は「問題解決学習の実践経験の有無」「教員個人として学習指導観」「学校の授業に対する雰囲気・意欲」の3つの内容で構成されている。三河地区と愛知県全域で抽出される下位尺度の違いに着目することで三河地区の組織文化に係る概念構成の特色を検討する。

最尤法・プロマックス回転により因子分析を行った。それぞれの内容の下位尺度について少ない因子で説明するために因子数は固有値のスクリーンプットを重視した。その結果、三河地区、愛知県全域ともに3因子構造が抽出できた。寄与率<sup>(註7)</sup>は三河地区が第1因子から順に25.3%、10.0%、5.1%で愛知県全域は24.7%、7.7%、5.1%であった。因子相関行列は表1のようである。

表1. 県全域と三河地区の質問紙調査の因子分析の因子相関行列

分類	県全域			三河地区		
	1	2	3	1	2	3
因子	1	2	3	1	2	3
1	—	0.490	0.087	—	0.469	0.213
2		—	0.027		—	0.453
3			—			—

表 1-1. 県全域と三河地区の質問紙の第 1 因子の分析の結果

因子	第 1 因子		第 2 因子		第 3 因子		共通性	
	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河
α 係数	0.917	0.921						
項目	第 1 因子「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」 (県全域 12 項目 三河 13 項目)							
C6	0.915	0.847	-0.149	-0.121	-0.470	-0.023	0.721	0.630
C7	0.839	0.848	-0.800	-0.165	-0.110	-0.008	0.644	0.613
C3	0.761	0.739	-0.460	0.035	0.026	-0.081	0.551	0.550
C5	0.701	0.687	-0.770	-0.034	0.044	0.061	0.451	0.471
C10	0.695	0.693	0.620	-0.002	0.017	0.021	0.532	0.486
C11	0.663	0.552	0.740	0.192	0.008	-0.097	0.494	0.410
C4	0.657	0.591	0.124	0.134	-0.023	-0.018	0.525	0.435
C8	0.643	0.677	0.390	-0.062	-0.003	0.138	0.439	0.474
C12	0.643	0.671	-0.080	0.108	-0.260	-0.096	0.405	0.503
C2	0.610	0.642	-0.140	0.052	0.006	-0.061	0.364	0.430
C9	0.591	0.706	0.180	0.004	0.047	0.051	0.493	0.519
C13	0.500	0.642	0.055	0.016	0.000	0.030	0.280	0.431
C14		0.560		0.053		0.060		0.364
寄与率	24.7%	25.3%	7.7%	10.0%	4.8%	5.1%		

表 1-1 は県全域と三河地区の質問紙の第 1 因子の分析の結果である。α 係数<sup>(註 8)</sup>が県全域で 0.917、三河で 0.921 と 0.9 以上の値を示しているが「組織文化、アイデンティティ、イメージの関係モデル」(図 1) をモデルにした確認的因子分析であることから第 1 因子として採用することとした。第 1 因子では愛知県全域と三河地区に共通していることは以下の 2 点である。

1) リーダーシップによる学校の活性化について

- ・「管理職・教務/研究主任などのリーダーシップにより、主題研究が活性化されている。(C6)」
- ・「ベテラン・中堅教師のリーダーシップにより、主題研究が活性化されている。(C7)」

2) 教師間のコミュニケーションの活性化について

- ・「勤務校の主題研究は、「目指す子ども像」が明確であり、教師の力量を高めるために、有意義な「学び合う場」となっている。(C3)」
- ・「主題研究の授業指導案作成から授業を行うまで、年齢差や立場の違いを超えて、建設的に意見しやすい雰囲気がある。(C5)」

このことから、第 1 因子は「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と名付けた。さらに、三河地区では「勤務校の主題研究と、自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は、ほぼ同じである。(C14)」が下位尺度に加わっている。また、「事後検討会(主題全体協議会)は、「子どもありき」の視点から意見が出され、お互いに「学び合う場」となっている。(C9)」の因子負荷量が愛知県全域より高い。

表 1-2. 県全域と三河地区の質問紙の第 2 因子の分析の結果

因子	第 1 因子		第 2 因子		第 3 因子		共通性	
	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河
α 係数			0.826	0.881				
項目	第 2 因子「子ども中心主義の指導観」(県全域 11 項目 三河 13 項目)							
B8	0.003	0.013	0.663	0.738	0.000	-0.071	0.442	0.511
B3	0.015	-0.016	0.644	0.710	-0.027	-0.002	0.424	0.493
B5	-0.145	0.017	0.644	0.673	0.034	-0.015	0.345	0.455
B7	0.011	-0.018	0.600	0.668	0.031	0.044	0.369	0.463
B10	0.057	0.019	0.591	0.607	-0.033	0.058	0.385	0.415
B1	-0.018	-0.023	0.574	0.648	0.410	-0.092	0.323	0.362
B4	-0.008	-0.023	0.490	0.587	0.031	-0.009	0.238	0.329
B6	-0.011	0.033	0.475	0.592	0.004	-0.149	0.221	0.310
B14	0.048	0.071	0.473	0.490	-0.089	0.107	0.253	0.339
B9	0.021	-0.037	0.411	0.568	0.023	0.006	0.179	0.307
B13	0.224	0.049	0.408	0.441	-0.046	0.224	0.306	0.360
B2		0.009		0.558		0.112		0.412
B11		-0.030		0.422		0.110		0.230

第 2 因子では、愛知県全域、三河地区に共通して以下の 3 つの因子負荷量が高かった。(表 1-2)

- ・「子どもが集めた情報を比べたり、お互いに結び付けたりして、子ども自身が「考えを広げる」ことができるように指導を心掛けている。(B3)」
- ・「本時の授業において、子どもの考えが途切れず、「連続する」ように指導を心掛けている。(B5)」
- ・「単元や本時の授業において、可能な限り、子どもが「切実」に学びたいと思うように指導を心掛けている。(B7)」

これら質問項目では子どもの考えに添った学習指導を教員が意識していることから「子ども中心主義の指導観」と名付けることができる。さらに、三河地区では「子どもを理解し(子どものとらえ)のために、「座席表」などを使う場合があり、それを活かした授業を心掛けている。(B2)」「単元や本時の授業において、子どもの考えが連続するように、その終わりで答えを示さない「オープンエンド」をする場合がある。(B 11)」が下位尺度に加わっている。

第 3 因子では三河地区では「問いの連続(A7)」と「コの字型(A11)」を除く質問項目を下位尺度とし、意識調査の設定した「問題解決学習の実践経験の有無」が因子として抽出された(表 1-3)。抽出された因子の各下位尺度について α 係数を用いて内部一貫性を検討したところ愛知県全域の「問題解決学習の実践経験の有無」以外の因子では利用には十分な値を示していた。しかし、愛知県全域の「問題解決学習の実践経験の有無」は α 係数が 0.646 であったため因子として採用しないものとした。



表 1-3. 県全域と三河地区の質問紙の第 3 因子の分析の結果

因子	第 1 因子		第 2 因子		第 3 因子		共通性	
	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河
α 係数					0.646	0.806		
項目	第 3 因子「問題解決学習の実戦経験の有無」(三河 9 項目)							
A9	0.015	0.029	-0.002	-0.760	0.586	0.690	0.345	0.358
A3	0.041	-0.004	0.004	-0.124	0.558	0.704	0.317	0.431
A1	0.021	0.009	0.000	-0.095	0.525	0.634	0.278	0.358
A5	0.018	0.036	-0.036	0.000	0.491	0.595	0.242	0.364
A6	-0.073	-0.075	0.049	0.172	0.420	0.427	0.177	0.259
A4		-0.025		0.156		0.482		0.317
A10		-0.030		0.026		0.477		0.233
A8		-0.018		0.075		0.467		0.251
A2		0.027		0.081		0.452		0.253

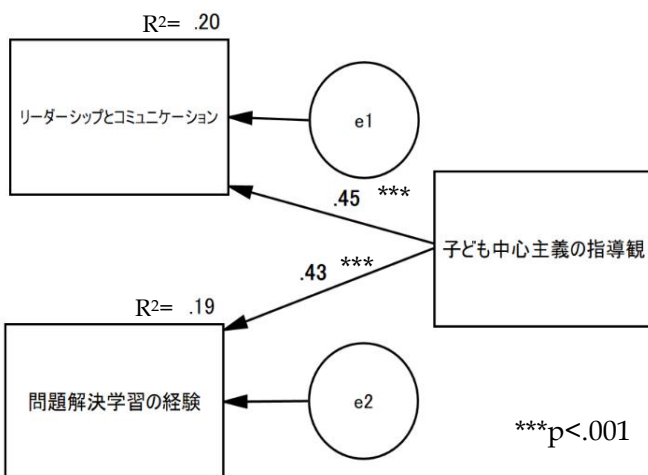


図 2. 三河地区の「子ども中心主義の指導観」の影響

表 2. モデルの適合度指数(N=1810)

χ <sup>2</sup> 検定	χ <sup>2</sup> 値	自由度	p 値
	0.16	1	0.900
GFI			1.000
AGFI			1.000
CFI			1.000
RMSEA			0.000

(2)三河地区の因子間の影響の分析

図 2 は因子分析から得られた因子の下位尺度得点の観測変数から三河地区の「子ども中心主義の指導観」の影響を示すパス図である。図 2 において、矢印は影響を及ぼしている方向、矢印に添えた数値は標準化されたパス係数であり、有意確率とともに示している。R<sup>2</sup> は重相関係数の平方、e1~e2 は誤差変数を示している。この因果関係モデルの適合度を検討するための指標を表 2 に示す。これらの各指標値は、全て良好な適合度を示したことから、図 2 のモデルは支持されたものと考えられる。併せて、図 2 のモデルから「子ども中心主義の指導観」は「リーダーシップとコミュニケーション」(.45) と「問題解決学習の経験」(.43) に正の直接的影響を及ぼすという示唆が得られた。

### (3)意識調査の比較による分析

表 3-1・2・3 は三河地区と愛知県全域の質問項目間についての分析結果である。

表 3-1 の「A 授業方法（考え方を含む）を活用した経験の有無」についての 11 の質問項目の内 10 項目において有意差があった。オープンエンド(A10)、コの字型(A11)を除く問題解決学習に係る授業方法の活用経験がある教員が三河地区の方が多く、コの字型（A11）は三河地区の方が有意に少ない。

表 3-1. 三河地区と愛知県全域の「A 授業方法を活用した経験の有無」質問項目間の  $\chi^2$  検定の結果

質問項目	三河地区		愛知県全域		P 値	
	有	無	有	無		
A 以下の授業方法（考え方を含む）を活用した経験						
A1 座席表・座席表指導案	度数	1340	470	235	272	
	%	74.0%	26.0%	46.4%	53.6%	.000**
A2 カルテ		470	1340	66	441	
	%	26.0%	74.0%	13.0%	87.0%	.000**
A3 抽出児		1292	518	306	201	
	%	71.4%	28.6%	60.4%	39.6%	.000**
A4 子どもありき		648	1162	70	437	
	%	35.8%	64.2%	13.8%	86.2%	.000**
A5 教師の出		997	813	106	401	
	%	55.1%	44.9%	20.9%	79.1%	.000**
A6 切実な授業導入		669	1141	71	436	
	%	37.0%	63.0%	14.0%	86.0%	.000**
A7 問いの連続		263	1547	46	461	
	%	14.5%	85.5%	9.1%	90.9%	.001**
A8 全体の景色		325	1485	19	488	
	%	18.0%	82.0%	3.7%	96.3%	.000**
A9 授業記録・発言分析		1048	762	171	336	
	%	57.9%	42.1%	33.7%	66.3%	.000**
A10 オープンエンド		503	1307	155	352	
	%	27.8%	72.2%	30.6%	69.4%	.220
A11 コの字型		1098	712	347	160	
	%	60.7%	39.3%	68.4%	31.6%	.001**

(\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ )

表 3-2 の「B 学習指導の心掛け」についての質問項目では、9 つの質問項目で有意な差があり、三河地区の方が高かった。この 9 つの質問項目は次の 5 つの学習指導の心掛けに集約できる。

- ・授業に関する子どもの関心の持ち方の心掛け (B1,B7)
- ・抽出児や座席表の授業手法を使う心掛け(B2,B13)
- ・子どもの追究活動時の思考のさせ方の心掛け(B3,B5,B8)
- ・子ども中心の授業に関する教師支援の心掛け(B10)
- ・学習指導要領に示される教育目標によろうとする心掛け(B14)

一方で、オープンエンドやコの字型の授業の手法 (B11,B12) やはっきり伝える指導の心掛け(B4)、生活に生かそうとする指導の心掛け(B6)、指導計画から外れる子どもの思考を容認する心掛け(B9)では有意な差は見られなかった。

表 3-2. 三河地区と愛知県全域の「B 学習指導の心掛け」の質問項目間の結果 (M=平均値, SD=標準偏差)

質問項目	三河地区		愛知県全域		t 値	p 値
	M	SD	M	SD		
B あなたの「学習指導（問いの立て方・教材づくり・子供への接し方など）の心掛け						
B1 子どもの「知りたいな」「不思議だな、なぜだろう」と思うこと（子どもありき）を大切にする指導を心掛けている。	4.28	0.624	4.21	0.661	1.974	0.049*
B2 子どもを理解し（子どものとらえ）のために、「座席表」などを使う場合があり、それを活かした授業を心掛けている。	3.66	0.888	3.46	0.941	4.230	0.000**
B3 子どもが集めた情報を比べたり、お互いに結び付けたりして、子ども自身が「考えを広げる」ことができるように指導を心掛けている。	3.95	0.740	3.83	0.775	2.992	0.002**
B4 周囲と異なる意見でも、子どもが自分の考えを「はっきり伝える」ことができるように指導を心掛けている。	4.18	0.674	4.12	0.704	1.808	0.071
B5 本時の授業において、子どもの考えが途切れず、「連続する」ように指導を心掛けている。	3.71	0.785	3.57	0.808	3.344	0.001**
B6 子どもが学校で学習したことをふだんの「生活に生かそうとする」ような指導を心掛けている。	3.94	0.771	3.90	0.817	1.063	0.288
B7 単元や本時の授業において、可能な限り子どもが「切実」に学びたいと思うように指導を心掛けている。	3.82	0.800	3.58	0.831	5.854	0.000**
B8 単元や本時の授業において、子どもが授業で学んだことを活かして、更に「追究活動」ができるように指導を心掛けている。	3.66	0.779	3.57	0.808	2.101	0.036*
B9 単元や本時の授業において、教師の指導計画と「ずれる」ことがあっても、子どもと共に追究する指導をする場合がある。	3.74	0.789	3.75	0.814	-0.216	0.829
B10 単元や本時の授業において、子ども主体の追究のため、「教師の出」については、慎重に判断した上で指導している。	3.67	0.799	3.39	0.849	6.673	0.000**
B11 単元や本時の授業において、子どもの考えが連続するように、その終わりで答えを示さない「オープンエンド」をする場合がある。	3.36	0.967	3.29	0.986	1.349	0.177
B12 子どもが、学級全体で活発に議論をすることができるように、お互いが向き合う「コの字型」など、机の配置を工夫する場合がある。	3.83	1.028	3.78	1.116	1.040	0.298
B13 「子どもありき」の授業ができていのか理解するために、「抽出児」による授業後の分析をする場合がある。	3.67	0.943	3.43	0.987	4.778	0.000**
B14 「子どもありき」ばかりではなく、「学習指導要領」に示される教科目標（教科ありき）も達成できるように指導を心掛けている。	3.87	0.777	3.70	0.797	4.367	0.000**

(\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ )

表 3-3 の「C 学校の授業に対する意欲・雰囲気（カリキュラムマネジメント）」についての質問項目では、三河地区の方が有意に高いものと、少ないものが見られた。

三河地区で有意に高い質問項目は、次の 4 点であった。

- ・校長やミドルリーダーのリーダーシップのもと主題研究が活性化している (C6,C7)
- ・事後検討会（主題全体協議会）は座席表・授業記録・抽出児などが有効に活用されている(C8)
- ・主題研究授業後、学んだ事柄を活かして、自分の実践に生かそうとしている(C11)
- ・主題研究は、学校教育目標等を実現することにつながっている。(C12)

三河地区で有意に低い回答の質問項目は、次の 4 点であった。

- ・教師生涯にわたって授業力を高めていきたいという気持ちがある(C1)

- ・マンネリ化させない工夫や斬新なアイデアが、主題推進委員会や授業研究、事後検討会などに盛り込まれている(C10)
  - ・主題研究の成果が、日々の教育活動全般（学習面だけでなく生活面や部活指導など）にも有益である(C13)
  - ・勤務校の主題研究と、自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は、ほぼ同じである(C14)
- 一方で、授業力向上の意欲（C2,C4）や学びの場としての主題研究の価値(C3)、指導案作成や検討会での意コミュニケーション(C6,C9)では有意な差は見られなかった。

表 3-3. 三河地区と愛知県全域の「C 学校の授業に対する意欲・雰囲気（カリキュラムマネジメント）」の質問項目間の結果（M=平均値，SD=標準偏差）

質問項目	三河地区		愛知県全域		t 値	p 値	
	M	SD	M	SD			
C あなたの学校の授業などに対する意欲・雰囲気（カリキュラム・マネジメント）について							
C1	教師生涯にわたって授業力を高めていきたいという気持ちがある。	4.40	0.649	4.50	0.604	-3.291	0.001**
C2	勤務校では、新しい学習方法や評価方法を進んで取り入れていこうとする雰囲気がある。	3.93	0.832	3.90	0.866	0.734	0.463
C3	勤務校の主題研究は、「目指す子ども像」が明確であり、教師の力量を高めるために、有意義な「学び合う場」となっている。	3.93	0.811	3.90	0.869	0.599	0.549
C4	勤務校の年間の主題研究を通じて、自分の授業力が伸びていることを実感している。	3.52	0.811	3.51	0.837	0.357	0.721
C5	主題研究の授業指導案作成から授業を行うまで、年齢差や立場の違いを超えて、建設的に意見しやすい雰囲気がある。	3.83	0.877	3.82	0.925	0.246	0.806
C6	管理職・教務/研究主任などのリーダーシップにより、主題研究が活性化されている。	3.74	0.886	3.54	0.984	4.146	0.000**
C7	ベテラン・中堅教師のリーダーシップにより、主題研究が活性化されている。	3.65	0.860	3.43	0.922	4.794	0.000**
C8	事後検討会（主題全体協議会）は座席表・授業記録・抽出見などが有効に活用されている。	3.82	0.884	3.64	0.980	3.891	0.000**
C9	事後検討会（主題全体協議会）は、「子どもありき」の視点から意見が出され、互いに「学び合う場」となっている。	3.91	0.760	3.86	0.762	1.162	0.246
C10	マンネリ化させない工夫や斬新なアイデアが、主題推進委員会や授業研究、事後検討会などに盛り込まれている。	3.55	0.806	3.76	0.817	-5.297	0.000**
C11	主題研究授業後、学んだ事柄を活かして、自分の実践に生かそうとしている。	3.87	0.728	3.60	0.857	6.391	0.000**
C12	主題研究は、学校教育目標等を実現することにつながっている。	3.77	0.753	3.46	0.891	7.131	0.000**
C13	主題研究の成果が、日々の教育活動全般（学習面だけでなく生活面や部活指導など）にも有益である。	3.77	0.909	3.92	0.791	-3.864	0.000**
C14	勤務校の主題研究と、自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は、ほぼ同じである。	3.58	0.909	3.80	1.110	-4.034	0.000**

(\*p<.05, \*\*p<.01)

## 5. 考察

三河地区の問題解決学習の実践がその地区の学校の組織文化に及ぼす影響について分析した。その結果、三河地区の教育の地域性である初志の考え方をもとにした問題解決学習について次のように考察できる。

三河地区では「座席表」や「抽出見」などの活用経験を有する教員が多く、それらが三河地区でのみ因子として抽出された。このことから「座席表」や「抽出見」などの問題解決学習の授業手法がひとまとまりの経験となっ

て三河地区の教員の中に蓄積されているといえる。

$\chi^2$ 検定とt 検定の結果、以下の質問項目の意識が愛知県全域の教員と比べて高かった。

- ・「授業に関する子どもの関心の持ち方の心掛け (B1,B7)」
- ・「抽出児や座席表の授業手法を使う心掛け(B2,B13)」
- ・「子どもの追究活動時の思考のさせ方の心掛け(B3,B5,B8)」
- ・「子ども中心の授業に関する教師支援の心掛け(B10)」

以上の質問項目は学習に際して子どもの思考を中心に授業づくりを志向している学習指導観であると解釈できる。また、因子分析の比較の結果、三河地区では下位尺度として、以下の2つが「子ども中心主義の指導観」の因子に加わる。

- ・「座席表」などを活用する授業を心掛けている。(B2)」
- ・「子どもの考えが連続するように、その終わりで答えを示さない「オープンエンド」をする場合がある。(B11)」

以上から三河地区では子ども中心主義の学習観は座席表を媒介にして、子どもの考えが連続することが意識されていることがわかる。

第1因子として抽出した「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」の下位尺度として三河地区では「勤務校の主題研究と、自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は、ほぼ同じである。(C14)」が加わり「事後検討会(主題全体協議会)は、『子どもありき』の視点から意見が出され、互いに『学び合う場』となっている。(C9)」の因子負荷量が愛知県全域より高い。このことから、三河地区では主題研究が子ども中心主義の指導観を背景にもったリーダーシップが展開される傾向にあることがわかる。そして、子ども中心主義の指導観の主題研究と教員自身がやりたい実践や研究が一致することが、学校の雰囲気や意欲に対する評価に関連していることがうかがえる。

総括すると三河地区の教育の地域性は次の3点である。

- ・「座席表」や「抽出児」などの子ども中心主義の方法論をひとまとまりの経験として有する教員がいる。
- ・「子ども中心主義の指導観」として座席表を媒介にして、子どもの考えが連続することが意識されている。
- ・学校の雰囲気や意欲に対する評価は、学校の主題研究が子ども中心主義の指導観を背景にもったリーダーシップで展開されることと学校の研究主題と教員自身がやりたい実践や研究が一致しているかが関連を与えていることがうかがえる。

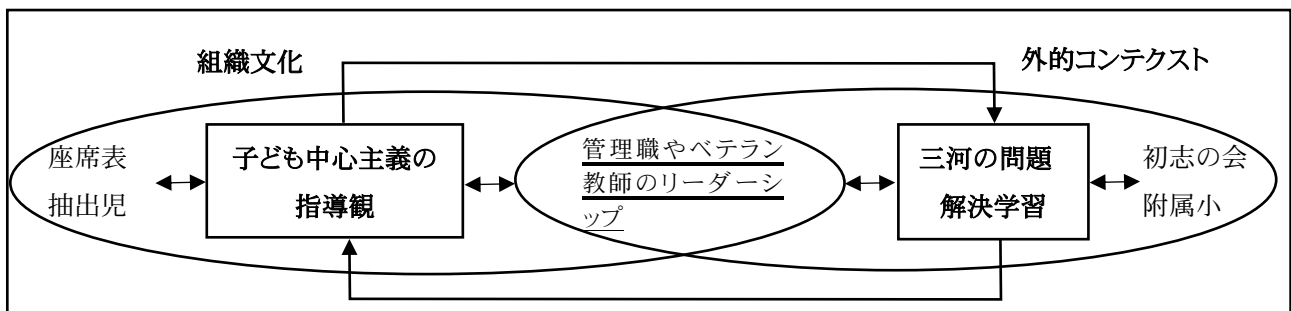


図 3.三河地区の教育の地域性がもたらす組織文化、アイデンティティ、イメージの関係モデル(筆者作成)

さらに、共分散構造分析(図2)から教師個人の「子ども中心主義の指導観」は「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と「問題解決学習の経験の有無」対して正の影響を示している。このことから、三河地区の教育の地域性である初志の考え方をもとにした問題解決学習における「子ども中心主義の指導観」が「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と「問題解決学習の経験の有無」に影響を与えていることが推察される。

「子ども中心主義の指導観」は組織文化の定義中の組織の根本にある無意識の当たり前の信念であり、組織アイデンティティを規定するものとなり得る。三河地区においては三教研が「子どもありきの教育」と教育の地域性を

形容しており、外的コンテクストとして三河の問題解決学習は三河の学校の組織イメージとして相互に作用していると考えられ、Hatch&Schultz (1997)の関係モデルへの適応が可能であるといえる(図3)。

一方でt検定より三河地区の方が以下の4つの質問項目において有意に愛知県全域より低かった。

- ・「教師生涯にわたって授業力を高めていきたいという気持ちがある(C1)」
- ・「マンネリ化させない工夫や斬新なアイデアが、主題推進委員会や授業研究、事後検討会などに盛り込まれている(C10)」
- ・「主題研究の成果が、日々の教育活動全般(学習面だけでなく生活面や部活指導など)にも有益である(C13)」
- ・「勤務校の主題研究と、自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は、ほぼ同じである(C14)」

三河地区の学校では、主題研究や教員個人の力量向上に対する意欲や雰囲気において愛知県全域と比べると低く評価されていることがうかがえる。

## 6. 結語

本研究では、三河地区を事例にして教育の地域性が学校の組織文化に与える影響の検討を行った。その結果、教育の地域性が教員たちの指導観や方法論の共通経験として内在していることがわかった。そして、その共通経験をもとにしたリーダーシップによって学校研究が展開されることと教師が望む実践や研究になっているか否かが学校の雰囲気に関連することが明らかになった。三河地区の学校では主題研究や教員個人の力量向上に対する意欲や雰囲気において愛知県全域と比べると低く評価されており、必ずしも教育の地域性が望ましいものになるわけでもないこともうかがえた。カリキュラムマネジメントとして学校の組織文化をとらえる場合には、教育の地域性が外部環境との作用としての規定要因になることが示唆された。

本研究では初志の会の問題解決学習を切り口にして三河地区の教育の地域性が学校組織に与える影響を事例的に分析した。初志の会の問題解決学習の実践自体が学校の組織文化に与える影響についても精査が必要である。また、他の地区の教育の地域性が学校組織に与える影響について検討を加えていきたい。さらに、教育の地域性を構成する要因は他にも存在すると考えられる。地域で蓄積されている特定の教育実践ではない要因からも学校の組織文化への影響を調査する必要がある。

## 註

- (1) カリキュラムマネジメント...学習指導要領(2018)において「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」と定義されている。なお、学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」と表記されるが、その源流となる高野桂一らは「カリキュラムマネジメント」と表記している。本稿では、高野(1989)から倉本(2008)の展開するカリキュラムマネジメント論中の条件整備系列の形成要因の一つである組織文化に着目した研究であるため「カリキュラムマネジメント」の表記を用いることとする。
- (2) 「新しいことに挑戦してみよう」という実験的な雰囲気を学校内に形成すること。
- (3) 組織の文化やアイデンティティが組織の成員間にとどまらず「外部」に伝達され解釈される観点
- (4) 因子分析...同じような変動を示す質問項目には抽出して、それらの意味的解釈をおこなう分析
- (5) 下位尺度...各因子で高い負荷量を示した項目
- (6) 共分散構造分析...複数の概念同士の関係を検討する分析方法
- (7) 寄与率...項目全体の変化を100とし、構成要素となる項目の変化がどのくらい影響を与えているかを示す指標
- (8)  $\alpha$ 係数...各質問項目が全体として同じ概念や対象を測定したかを評価する信頼係数。1に近いほど信頼性が高い

## 引用文献

- 愛知県新城市立新城小学校(1993).『授業研究の考え方・進め方』黎明書房,21.  
磯貝伸之(2015).「継承と拡充」教育みかわ 115,2.  
伊藤和衛(1963).『学校経営の近代化入門』明治図書,1-261.

- 植田健男(2009).「教育課程経営論の到達点と教育経営学の研究課題」日本教育経営学会紀要 51,34-44.
- 大脇康弘(1976).「戦後日本における学校経営論の系譜－文献研究を中心として－」学校経営研究 1,121-137.
- 岡東壽隆(2000)「青少年の問題行動と地域教育経営」『生涯学習社会と教育経営』,玉川大学出版部,257.
- 木村博一(2009).「地域教育実践の構築に果たした社会科教師の役割」社会科研究 70,21-30.
- 木村博一(1995).「社会研究としての社会科授業をめざして」『農業を学ぶ授業を作る』黎明書房,212.
- 倉本哲男(2008).『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究』ふくろう出版,2.
- 倉本哲男(2020).「三河教育研究会における子どもありきの問題解決学習」教育みかわ 130,3.
- 小泉祥一(2019).『現代カリキュラムの動向と展望日本カリキュラム学会編』教育出版,94.
- 齊藤義雄・倉本哲男・野澤有希(2018).『教育課程論-カリキュラムマネジメント-』,大学図書出版,109.
- 白井克尚(2018).「新教科創設期における生活科の授業づくりに関する研究-愛知県宝飯郡御津南部小学校の開発研究を事例として-」日本教科教育学会 40-4,1-11.
- 白井克尚(2018).「問題解決学習を創出した社会科授業研究の論理と実際-愛知県新城市立新城小学校の授業研究システムを手がかりに-」社会科教育研究 135,28.
- 高野桂一(1989).『教育課程経営の理論と実際－新教育課程基準をふまえ－』教育開発研究所,4-7.
- 竹中克久(2002).「組織文化論から組織シンボリズムへ<シンボルとしての組織>概念の提唱」社会学評論 53-2,36-51.
- 田村知子(2011).『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい,7.
- 露口健司(2000).「校長のリーダーシップと学校成果 (School Effectiveness) の関係－リーダーシップの量的・質的分析－」日本教育経営学会紀要 42,64-78.
- 徳岡慶一(2018).「カリキュラムマネジメントの課題－教科等横断的視点を中心にして－」京都教育大学教育実践研究紀要 18,133-142.
- 中留武昭(1985).「学校改善と行財政の課題」日本教育行政学会年報 11,60-82.
- 中留武昭(2016).「今、なぜカリキュラムマネジメントが求められるのか」『新教育課程ライブラリ Vol.5 学校ぐるみで取り組むカリキュラム・マネジメント』ぎょうせい,18-19.
- 水本徳明(2002).「教育経営における地域概念の検討」日本教育経営学会紀要 44,2-11.
- 文部科学省(2015).「論点整理 4. 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」,  
([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm),2020/10/4 閲覧)
- 渡邊巧(2017).「日米における社会科教師教育研究の発展と課題－研究対象として教師教育を捉える－」社会科教育論叢 50,91-100.
- Schein, E. H., (1985) *Organization culture and leadership*. Jossey-Bass. (清水紀彦・浜田幸雄訳『組織文化とリーダーシップ』ダイヤモンド社,2012)
- Hatch, M. J., and Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365. <https://doi.org/10.1108/eb060636>
- Hofstede, G. (1980). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill Education. (万成博・安藤文四郎『経営文化の国際比較：多国籍企業の中の国民性』産業能率大学出版部, 1984年)
- Kuramoto, T. and Associates., (2014). *Lesson study and curriculum management in Japan: Focusing on action research*. Fukuro Publisher.
- OECD-CERI,(1983). *Framework for School Improvement*. Memco 29<sup>th</sup> Sept,7.
- Sergiovanni, T. J., (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.