

Ⅱ．特別論文

指導組織の改善に関する史的考察

—N小学校におけるケーススタディ—を中心—

千葉大学 天 笠 茂

Ⅰ．指導組織改善と教育イノベーション研究の展開

1．指導組織改善の消長

指導組織の改善に挑戦する学校が現れては消え、また、消えてはあらわれる。長期間にわたって持続的に進める学校もあれば、また、短期間で終了してしまう学校もある。かつて昭和40年代の一時期には、指導組織の改善は広がりを持って定着をみるに至るかとも思われた。しかし、一転、そのエネルギーは衰微していく。

ところで、指導組織の編成にあたって、時に、大胆な改善を試みる学校も存在する。そして、その試みが定着することもあるれば、衰微し失敗することもある。しかも、このような動きは、指導組織の問題にとどまらず、新しい指導技術やアイデアについてもみられる。すなわち、それが一時的な流行現象として学校の内部に導入されるものの、十分な定着を見ることなく消え去っていくことも多い。

しかし、そうだからといって、様々なイノベーションにかかわる取り組みが学校から完全に消滅するかという点必ずしもそうとはいえず、また、取り組みをはじめる学校もでてくるのである。

こういった現象をどのように理解したらよいのか。また、イノベーションへの活力の高まりや衰微はどこから生まれてくるのであろうか。また、学校が組織改善に関する能力を形成するとは一体何を意味することなのであろうか。そもそもイノベーションに向いている学校というものがあるのであろうか。

学校にイノベーションを促す要因についてはいろいろ指摘もされているが、なかでも、時代の雰囲気や教育界の流行、学習指導要領の記述や教育委員会の指導方針、といったところがよく言われている。また、学校の組織風土の存在にも関心が向けられている。さらに、イノベーションの長期化を阻害する要因として、改善をリードしてきた教員の転出など人事制度、教育界の流行すたれ、指導組織を変えることについての説得力の弱さなど、よくあげられている。

それぞれに関してもっともな議論がなされ、それなりの説明もなされてきた。しかし、いま一歩踏み込んで、それら様々な要因がどのように相互に作用しながら学校のイノベーションに向かうエネルギーを強めたり弱めたりしているのかといったところまで考えた時、まだまだそのとら

え方や分析及び説明に不足するところがあるといわねばならない。

このような点をふまえ、本研究においては、公立の学校において指導組織の改善にむかうエネルギーはどのようなものであるのか、また、こういった営みが結果として何を生み出そうとしているのか、これらについて、指導組織改善の導入・実施過程のダイナミックスを描き出すことを通じて明らかにすることをめざしたい。

2. 教育イノベーションに関する先行研究の意識と限界

ところで、このような指導組織改善をはじめとする学校内部組織の改善について、その促進・阻害要因の分析に関する研究に取り組む場合、これまでの一連の教育イノベーション研究の成果をおさえ課題をとらえておく必要がある⁽¹⁾。

まず、教育イノベーションとして学校放送をとらえ、それが教師集団の中にいかに普及し、その際に、どのような促進・阻害要因が存在したかを分析した辻 功の一連の研究がある。学校放送の受容過程に関する分析では、校長の存在は採用・継続に直接的な影響力は強くなく、強力な促進要因とはなっていないことを指摘する(辻 功「学校放送受容過程の分析」『NHK総合文化研究年報』第10集 1965年 pp.147-164)。また、学校放送のオピニオンリーダーを対象にして利用促進要因を分析した研究では、校長の強力なリーダーシップによって採用がはかられても、継続を予言できるほど強力とは言えず、継続は校長の在任期間と、その間に行われる「評価の確認」の度合いにかかっていることを明らかにし、イノベーションの継続の条件として、「異なったタイプのオピニオン・リーダーが輩出して、バランスのある重層的構造が形成され、校内での促進活動が展開される必要」(辻 功「学校放送受容過程の諸類型」NHK総合文化研究所『創立20年記念論文集』 1967年 p.157)を指摘する。

さらに、学校放送の採用に成功した学校を選び、諸要因の相互関連を時間の経過を追って記述した「学校経営の革新と放送教育」では、校長を中心とするリーダーの資質や行動が観察の主な対象となっている。これは、N. Grossらがイノベーションの失敗校で抽出した阻害要因を取り上げ、それが、採用に成功した学校において、いかに処理されているかを明らかにすることをめざすものであった。その結果、①リーダーが理論的にすぐれていること。②リーダー自身が研修によってイノベーションについて理解を深めたこと。③校長自身は全面に出ることを避けて他の成員に役割を分担して活動させていること。④教職員ひとりひとりの専門意識を尊重して専門的能力を生かすことを基底に動機づけを行ったこと。⑤研究活動に全員が参加できるように配慮したこと。⑥後継者の育成に努めたこと。などをイノベーションの促進要因として見いだしている(辻 功「学校経営の革新と放送教育」『放送教育の新展開 学校教育における放送教育利用の総合的研究』 1978年 pp.233-260)。

一方、下村哲夫はティーム・ティーチングが試みられた初期の段階において、実践校を対象に調査を実施し、その中でティーム・リーダーの置かれている実態を明らかにしている。すなわち、

ティーム・リーダーが、教頭や教務主任、さらに学年主任や教科主任と比較して、権限もあいまいな位置におかれ個人的な能力や人柄に依存している実態を明らかにするとともに、それが、制度上の権限がティーム・リーダーに移るのを警戒する管理者側とリーダーとフォロアーの間に心理的抵抗を覚える教師側の反発によるものであることを指摘する。そして、ティーム・ティーチングの発展を阻害する要因として、理解ある校長や教頭あるいは熱心な実践家の人事異動をあげるとともに、ティーム・リーダーのあいまいさをあげ、職務内容の明確化と権限の拡大の必要性を指摘してゐる。(下村哲夫「日本のティーム・ティーチング実践校の調査から一」『香川大学教育学部研究報告』第1部25号 1968年 pp.61-99)。

また、教授組織改革のダイナミックなプロセスを実証的にとらえ組織変革の要因の抽出を試みた研究として「学校経営の組織化過程に関する基礎的・実証的研究—特にコンフリクトの過程を中心に—」(研究代表者・幸田三郎)がある。この研究の成果を報告した岩崎三郎・児島邦宏「教育イノベーションと学校経営の組織化過程(1)」は、主にアメリカにおける教育イノベーション研究の成果をふまえ、一定の条件のもとではあるが、組織的なイノベーションの採用・継続に校長が重要な影響を及ぼすことを指摘している(岩崎三郎・児島邦宏「教育イノベーションと学校経営の組織化過程(1)」『日本教育経営学会紀要』第19号 1977年 pp.93-110)。また、教授組織改革に長期にわたって実践的研究を続けてきた6校を対象にした調査の結果、教授組織改革の導入や推進にあたって校長の自己主張は弱いことを指摘する。すなわち、校長・教頭はイノベーションの主導者というより、むしろ人間関係の調整や対外的代表者としてイノベーションを促し易い組織環境の醸成を行っており、その意味で学校全体のマネジメントを遂行していると指摘する。また、イノベーションの変革者として40歳前後の教務主任相当の人の存在、キー・パーソンにあたる人の複数の存在、そして、これらを包み込む管理者の指導的役割の存在、などが、事例に多く見られたことを明らかにし、教授組織改革を促進するリーダーの在り方に言及している(岩崎三郎・児島邦宏「学校の組織化過程に関する研究」日本教育経営学会第18回発表資料 1978年)。

もっとも、これら先行研究は、個別的な事物(例えば、ティーム・ティーチングなど)を取り上げて学校への普及・定着過程を比較的短期間(せいぜい2—3年間)でとらえ、イノベーションの成功・失敗を云々する傾向が見られる。また、学校内部における組織改善はいかなる形をとって展開するのか、学校における内部組織の変化のダイナミックスをとらえる作業はかならずしも十分ではない。さらに、学校と外部の環境との連関を視野に収めながらイノベーションの生成・展開・消滅をとらえた研究も不足している。すなわち、指導組織の改善は外部環境とのかかわりの中でいかに学校内部において展開がはかられて定着するのか。あるいは消え去るのか。このメカニズムの解明は依然として残された課題であって、学校経営研究においても取り組みを急がねばならないテーマであるといわなければならない。

3. “スクール・ヒストリー”研究の必要性

では、この種の課題に取り組むにあたって、研究方法上いかなる課題が存在しているのか。この点について4点にわたって述べておきたい。

第1に、学校内部におけるイノベーションの導入・実施と外部環境の関連を分析すること。これまでのイノベーション研究は、それを導入・実施する組織のみに観察の対象が奪われがちであった。しかし、指導組織の改善に踏み切った学校の経過をみると、外部の関係者が相当重要な存在として実際の役割をはたしていることもある。また、関係機関、それに関わる関係者、その他の組織の動きからイノベーションが生み出されることもある。学校内部の動きもこの構造の在り方に左右されるのであって、学校における組織の動きと外部における諸力の関係の相違を探るのも、イノベーション研究の主要な課題として位置づけられなければならない。

この点から、指導組織改善の動きを明らかにするにあたって、教育政策の動き、都道府県あるいは市町村教育委員会及び関係諸機関の動き、そして、実際に改善に取り組む学校と、この3つのレベルをおさえ、それぞれのダイナミックスとともに学校を取り巻く全体的な環境としてとらえていくことが課題である。これまでのところ、学校におけるイノベーションの展開における組織の環境のとらえ方について、その範囲や構造が必ずしも明確にされないまま、政策、関係機関、学校の三者がそれぞれとらえられ、それぞれ個別に分析される傾向があったといえなくもない。その意味において、イノベーションを導入・実施する学校を取り巻く全体的な環境の把握として教育政策・関係機関・学校の相互関係の整理がなされなければならない。

第2に、長い時間的スパンをもってイノベーションの導入・実施をとらえること。指導組織改善を含めイノベーションをとらえるにあたって時間的経過というファクターを無視することはできない。しかも、学校においては組織特性からしてイノベーションの生成・導入・実施に比較的長期に時間的経過を必要とするものが少なくない。しかし、これまでの教育イノベーション研究は、この時間的経過に関する視点、すなわち、長期にわたって組織の動きを観察するとか、歴史的な視点をもってイノベーションをとらえるということが不足していた、といっても過言でない。その意味において、イノベーションを進める学校を対象にする場合、その営みをとらえメカニズムを解明するにあたって“スクール・ヒストリー”研究が必要になってきていると言わねばならない。

この“スクール・ヒストリー”研究とは、学校の生態、組織の生成・発展・消滅、学校の“息遣い”を長期の時間の流れの中から取り出すことにある。学校の諸活動や発展過程を、学校をとりまく関係機関や集団などと関連づけながら、時間的な経過に即してとらえていくことである。すなわち、個々の学校の営みを歴史的・社会的文脈の中に位置づけて、学校や教職員が周囲の環境をいかにとらえ、意味づけてきたか、その組織や経験に関するデータを集め解釈することである。

また、“スクール・ヒストリー”研究は、単に学校の沿革史を描くことにとどまるものではなく、学校、組織を構成する教職員集団、特定の教職員個人などを対象に、環境からどのように影

響を受け、また、与えたかを長期にわたる過程を明らかにすることである。これはまた、長期的に時間の経過をふまえながら学校組織と教職員個人との関係、イノベーションの展開と個人や集団とのかかわりを解明することである。いずれにしても、その学校におけるイノベーションを発生から終末に至る経過を長期間に渡る時間的な視野をもって追うことによって、短期間ではとらえきれない経過やもたらした成果などについて克明に描き出すことが課題なのである。

第3に、イノベーションの導入・実施に役割を演じた教育実践家個人ないし集団を浮彫りにし、その人間的な側面に迫ること。これまでのイノベーション研究においては、教育実践家が個人としてあるいは集団としていかなる役割を果たし何をなしえたのか、また、その存在をどのようにとらえればよいのか、さらにいうならばイノベーションにおけるヒューマンファクターの位置づけ、などについての研究が不足していた。

それぞれのイノベーションにおいて、そこにひとりひとりの生身の人間が存在し、様々な役割を演じてきたわけである。そのイノベーションにかかわる教育実践家の人物像の解明もまたイノベーション研究の課題なのである。とかくこれまでイノベーション研究において無視あるいは見落としてきた教育実践家のメッセージについて内容の分析や解釈を改めて問い直していかなければならない。

第4に、イノベーションの導入・実施のダイナミックスを克明に解明するケーススタディーを実施すること。学校内部のイノベーションの過程に関する研究は、量的な数量調査による方法からの脱皮をはかり、より徹底したケーススタディーにシフトしていくべきである。組織内イノベーション過程について質的な側面も含めた高度な構造調査にあたってケース・スタディーの手法が重視されるべきである。学校内外において作成された諸文章、関係者の口述、その他、学校施設、実践的研究への取り組み、学校経営の方針、教職員集団の構成などに関係するあらゆる記録が資料として研究の対象となるのである。まさに、学校における動きを読み取る観察力や記述力が、そして、収集した資料をもとに組み立てる力が問われることになる。

イノベーション研究は、ケーススタディーの必要性を指摘する段階から、いかなるケーススタディーを実施するのかその具体的な構想や手続きの提示が問われなければならない段階に早急に移行する必要がある。イノベーション過程の性急なモデル化や、アメリカにおいて描かれたイノベーションのモデルのあてはめは極力避け、ケーススタディーをもとにしたひとつひとつのケースの丹念な掘り起こしと積み上げこそ今日取るべきイノベーション研究の方向といわねばならない。

Ⅱ．指導組織改善の展開と4つの小学校の位置

1．指導組織改善の展開

そこで、改めてわが国の公立小学校において展開されてきた指導組織の改善を対象にして、そ

れがいかに関係されてきたか考察を進めることにしたい。まずは、指導組織の改善をめぐる歴史的な歩みがあったのか、そのおおまかな流れを整理するために作成したのが表1である。

表1に示したように、この約30年間の協力指導組織改善の歩みを、前期の展開期（1965年頃から1975年前後）、停滞期（1975年前後から1980年前後）、後期の展開期（1980年前後から1990年代はじめ）、の3つの時期に区分し、さらに、第6次の教職員定数の改善計画の実施以降を4つめの時期として加えてみた⁽²⁾。したがって、本稿での考察の対象は、この3つの時期が中心であり、教職員定数の改善とチーム・ティーチングの試みが結びついた今日の動きについての考察は他の機会に譲りたいと考えている。なお、表は、縦軸に時代の流れを、横軸に掲げられた教育理念や教育界の流行、指導組織改善を促した主要な動き、学習指導要領の扱いや教員の需給関係などに関する欄を設けた。

まず、前期の展開期は、教育の近代化・指導の効率化と指導組織改善の時期である。指導の効率化・効率化などの求めに刺激されて小学校を中心に学級担任制を問い直す関心と動きが急速に高まり、高学年の一部教科担任制、チーム・ティーチング、学年共同経営の取り組みなどが見られた⁽³⁾。

小学校に教科担任制を導入する試みについて、1965年（昭和40）年、神奈川県教育委員会は小学校の高学年に一部教科担任制を導入する実践的な試みに着手し、県下9校を研究指定校に指定してさらに2校の協力を得て取り組みをスタートさせた。県より研究委託を受けた横浜国立大学教育学部附属鎌倉小学校では、学年担任とか学年経営という考えを強く打ち出し、高学年において3人で学年チームを組み2学級を3人の学年担任が担当する2クラス3人制を試みた⁽⁴⁾。

一方、チーム・ティーチングについて、1962（昭和38）年頃から、導入を開始する学校がみられる。たとえば、北条小学校、神宮前小学校、駒繫小学校、築山小学校などの学校がチーム・ティーチングの実践に踏み切ったとされている。また、横浜市では市内の4校を実験学校に委嘱してチーム・ティーチングなどの実践的研究を進めている。すなわち、下末吉小（6年2クラス 理科のチーム・ティーチング）、西寺尾小（5年3クラス 体育のチーム・ティーチング）、元街小（5年3クラス 社会のチーム・ティーチング）、大正小（5・6年 全教科の教科担任制）などの学校においてチーム・ティーチングの取り組みがなされた⁽⁵⁾。

このような学校における取り組みは次第に組織化され、1969年（昭和44）年前後には全国的な規模の組織が誕生をみることになる。すなわち、「全国小学校教科担任制研究協議会」や「日本チーム・ティーチング研究会」が発足し、指導組織改善の取り組みは、ひとつのピークを迎えることになった。

次の停滞期は、指導組織改善の停滞と少数校における取り組みの継承の時期である。1975年（昭和50）年前後から、指導組織改善の動きは転機を迎えることになる。日本教育経営学会が昭和52年に「学校経営の組織化過程に関する基礎的・実証的研究」の中で実施した調査は、指導組

表1

時期区分	対象校	揚げられた 教育理念や課題	改善を促す要因	(学習指導要領)	(教員定数等)	主 な 動 き
前期 1965～1975頃 (昭和30年代 後半-40年代)	T 校	教育の近代化	アメリカにおける T. T. の紹介	学習指導要領総則	小学校教員の不足対 策の必要性	学級担任制の打破 (学 級解体の主張) T. T.、教科担任制 の導入 学年共同経営
	I 校	指導の効率化・最適 化	神奈川県教育委員会 の施策			
	S 校	教育内容の現代化	研究団体の組織化・ 全国展開			
停滞期 1975～1980頃		教育の人間化	特定の学校における 実践	学習指導要領総則よ り削除	小学校教員不足の解 消	指導組織改革に取り組 む研究指定校の減少
		ゆとりと充実				
		教育内容の精選				
後期 1980～1992頃		個に応じる学習指導	T. T. 拠点校の実 践	学習指導要領総則	第二次ベビーブーム のピーク (教育人口 は減少期に) 教員の加員対策の必 要性	授業における教師間の 連携・協力 一斉授業の改善
		学習の個別化・個性 化	新しいタイプの学校 施設 (多目的・オー プンスペース)			
		指導方法の多様化	教職員定数の改善と 教員の加配			
1993～現在			特色ある学校づくり			

組織改善に取り組む学校の数が減少していることを示し、その研究と実践が転機を迎えたことを明らかにした。おりしも、都市部を中心とする小学校教員の不足も解消に向かい、また、教育の人間化、ゆとりと充実、教育内容の精選がいわれ、それまでの路線の転換がはかられている。その流れの中で、学習指導要領の改訂によって、それまであった「指導の効率を高めるため教師の特性を生かすとともに教師の協力的な指導がなされるようにくふうすること」（総則、教育課程一般）という文言も削られた。

このような動きの中で、指導組織の改善に対する学校の関心は低下し、とりわけチーム・ティーチングについては少数の学校において細々と研究・実践が継承されるという事態に追込まれていく。

そして、後期の展開期は、学習の個別化・個性化や指導方法の多様化による指導組織の問い直しの時期である。しばらくの停滞期を経た後、1980年代前半には、個に応じる学習指導、学習の個別化・個性化、指導方法の多様化などいわれ、一斉教授を改善する指導方法の一つとして協力指導が注目を集めることになった。

この間、指導組織改善の展開において前期と後期とをつなぐ役割をはたしたのが多目的・オープンスペースという施設面の改造を通してその改善を促す動きである。たとえば、横浜市立本町小学校、東京都台東区立根岸小学校、福島県三春町立岩江小学校、沖縄県具志川市立具志川小学校、などの学校をあげることができる。

そして、1990年代に入って新しい局面を迎えることになり、教職員定数の改善と教員の加配に刺激された指導組織改善の動きということになる。周知の通り、ここでは指導方法の多様化がさらに強調されるとともに教員の過員対策が課題とされ、チーム・ティーチングなどの取り組みが求められることになったわけである。

2. 指導組織改善に取り組んだ4つの小学校とそのプロフィール

(1) 4つのグループ

では、このような指導組織改善の流れの中で学校にどのような動きがみられたのか。それを明らかにするために、まずは、指導組織改善の契機やきっかけ（自主研究、研究指定）、実施の継続期間、取り組み内容の特徴、などによって、およそ以下の4グループに分けることにした。

Aグループ：これは、初期の段階から実践に取り組み、ほぼ一貫して協力指導を維持・発展させてきた学校のグループである。たとえば、秋田県築山小学校や岩手県仙北小学校などをあげることができる。

Bグループ：これは、1970年代前後において実践に取り組むものの継続を断念した学校グループである。たとえば、東京都駒繫小学校などをあげることができよう。また、次にあげるS小学校もここに位置づけられる取り組みの歴史を有している。

Cグループ：これは、1980年代前後から校舎の改築と重なるようにして協力指導に取り組んだ

学校グループである。たとえば、愛知県緒川小学校、富山県福光中部小学校、東京都根岸小学校などをあげることができよう。

Dグループ：これは、1980年代に入って、個に応じる学習指導の実現を図る観点から協力指導に取り組んだ学校グループである。たとえば、以下に取りあげるN小学校は、このグループに位置づけることができる。

そこで、それぞれのグループに位置すると思われる学校を一校ずつあげ、その簡単なプロフィールと指導組織改善の概要を以下に述べておきたい。

(2) 4校のプロフィール

①：Aグループに位置するT小学校について。同校の開校は明治時代であり、ティーム・ティーチングを開始したのは1964（昭和39）年で、以来今日に至るまで約30年間それを維持させている。1960年代後半には、すでに今日話題となっている地域のボランティアの協力を得た授業の試みなども見られる。すなわち、学校周辺の農家や工場に働く人々を講師として招き、授業を担当させるなどの試みがなされている。

ティーム・ティーチング導入後、1980年代前半まで、それぞれの学年において3ないし4教科について実施してきたが、後半にはいって1学年1教科体制をとることになった。ちなみに、1988（昭和63）年の場合、ティーム・ティーチングに取り組む重点教科について、1年理科、2年国語、3年社会、4年算数、5年理科、6年体育、を取り上げている。なお、同年の同校のテーマは、「豊かな人間性をはぐくむ協力授業の在り方を求めて」というもので、各学年ごとに重点教科について、課題別、習熟度別、興味・関心別などコースに分けた取り組みが展開された。

また、同校では、1学年4学級のうち2学級ずつペアを組む体制を取り、各学年の担任は常にパートナーの学級の副担任となるなど、日常的にティーム・ティーチングが実施しやすい基盤づくりに努めてもいる。

②：Bグループに位置するS小学校について。同校は、1965（昭和40）年に開校しており、指導組織改善についての動きをみると、1972（昭和47）年に一部教科担任制の実施に踏み切り、1976年（昭和51）年に一部教科担任制の継続について実施上の断念している⁽⁶⁾。なお、同校の指導組織改善の展開については後の章において取り上げることにしたい。

③：Cグループに位置するI小学校について。同校は、1963（昭和38）年に開校、1985（昭和60）年に多目的スペース・オープンスペースを有する学校として全面改築され、それ以来、各学年毎にゆとりある空間を利用して2－3クラスを同時に指導するなど、ティーム・ティーチングを通して個に応じる授業を試みた⁽⁷⁾。

1983年（昭和58）年、校舎の全面改築を開始するが、この改築にあたって、21世紀にむけての教育を展望して新しい学校づくりをめざすという方針を掲げ、学校建築家・学校関係者・教育行政官・研究者などによるプロジェクトチームを編成し、さらに、地域住民の参加を得てプランを作成した。このような周囲の期待を集めながら改築された同校は、地域における教育改革の先導

的な役割を担う学校として、従来にもまして、その存在が注目されることになった。その教育計画を見ると、まず、めざす教育について「一人ひとりを育てる教育実践」の試みというテーマを掲げ、教育理念の具体化をはかるために教育組織の柔軟化・弾力化が追求され、オープンスペース等の効果的な活用の在り方が検討されている。そして、新しく誕生するスペースや施設を、子ども達の活動の場を広げ、人間的な心や自主的・創造的な態度を育てる場として位置づけ、オープンスペースや多目的スペースの活用プランを示している。

同校は、オープンスペースを有する学校としてスタートした1985（昭和60）年に着任した校長のもと（91年3月に異動）、学習の個別化・個性化に対応する協力指導組織を求めて実践的研究を進めた。そこでは、研究活動を中心にすえた校務分掌組織を求め、庶務的事務の統合や学級担任教師の指導への専念をめざして指導組織改善を校務分掌の分担や処理の仕方にも結びつける取り組みも試みている。そして、1988（昭和63）年1月に、「個性を生かす学習指導—自己学習力を育てるための個別化学習の推進—」というテーマで公開研究会を開催し、その際、各学年においてそれぞれ2名の教師がペアになり、チーム・ティーチングによる授業を展開した。

④：Dグループに位置するN小学校について。同校の沿革を追ってみると明治6年にまで遡ることができる。1980年代の半ば、一部教科担任制に取り組み、さらにチーム・ティーチングの導入を試みた学校である。

同校は、1985（昭和60）年に文部省、県教育委員会、市教育委員会より協力指導に関する研究協力校の委嘱を引き受けている。ちなみに、文部省からのテーマは「個人差に応じた学習指導の研究—弾力的な教授組織（T・T）による学習指導—」というものである。

そして、1987（昭和62）年2月と10月の二度にわたって公開の研究報告会を開催している。その一連の実践的研究の過程と成果は、『自ら進んで活動できる子どもをめざして』というタイトルの研究紀要にまとめられている。全部で287ページにわたる大部のもので、学年協働による授業実践の記録が集録されており、同校における取り組みの全体像をとらえることができる。また、もう一つ、『チーム・ティーチング実践単元・題材一覧表・単元指導計画例』と称する冊子がある。これは、各学年がチームを組んで試みた授業の指導計画であり、全体で58ページよりなる。

では、同校における指導組織改善の取り組みがどのように導入されて実施されたのか、そこにいかなる力が働いたのか、その展開の過程について章を改めて述べることにしたい。

Ⅲ．N小学校のケーススタディ

1．イノベーションの展開過程

まずは、同校における指導組織改善の働きを時間の流れを追いながら記述することにした。なお、本稿におけるデータは、同校における参与観察、校長や研究主任などをはじめとする関係者に対するインタビュー、学校で作成した指導計画など諸資料をもとにしたものであり、それは

1985（昭和60）年から1990（平成2）年にかけて断続的かつ継続的に調査を実施して収集したものである⁽⁸⁾。

（導入の経緯） 1982（昭和57）年9月にN校長が着任する。これが以後に展開される指導組織改善の大きな契機となる。ほどなくして1983（昭和58）年度の計画には、学年経営の協働化をめざす取り組みや高学年に一部教科担任制を導入する動きが出て、1年から4年までは学級担任制を取り、5・6年については一部教科担任制を取るようになった。

たとえば、第5学年を例にしてみると協力指導の編成や運営について次のような方針が掲げられている。・学級担任4名と学級担任1名で指導にあたる。・教師の特性、時間数、一学級にかかわる教師数などを考慮し、効果が上がるように分担し指導を進める。・教科担任者を中心に各題材のねらいや重点、教具や指導法、評価等について十分に話し合い、指導の効果を高める。これらの方針のもと、各教科の担任、時間配分、どの担任がどの学級を指導するかなどを決めている。つまり、5年生の場合、4名の学級担任と1名の学年担任がチームを組み、それぞれのクラスに他の学級担任と学年担任の合わせて2名が教科を指導するという体制をとることにした。

このような一部教科担任制を導入することのねらいについて次のような点をあげている。①学年教師全員の目で、学年の子どもたち一人ひとりを多角的にみて、それぞれの子どものよさを見つけ、特性や個性のよい面を伸ばす、②学年教師がそれぞれにもつ専門性や特性を発揮し、効率的な指導を進める、③教材研究や教材教具の準備を分担や協業により能率的に行う、④閉ざされた学級から開かれた学級への変革をはかる、などである。ここに示されたものは、まさに昭和40年代に指導組織改善として小学校の高学年に一部教科担任制を導入する際に主張された考え方である。

このような指導組織改善の取り組みは、1985（昭和60）年に入って研究協力校の要請への対応という形を取るようになる。同年、文部省、県教育委員会、市教育委員会より協力指導に関する研究協力校の委嘱を引き受けている。おりしも、文部省では1983（昭和58）年から学習指導の在り方についての研究を教育政策の一つに位置づけ、1984（昭和59）年には、『小学校教育課程一般指導資料Ⅲ—個人差に応じた学習指導事例集』を刊行した。そして、1985（昭和60）年から3年間にわたって個人差に応じた学習指導に関する調査協力校を設置した。N小学校もその協力校一つとして、チーム・ティーチングによる単元を選定した年間指導計画の作成、個人差に応じた協力指導組織の研究と実践について取り組みが求められるようになった。

このように、まずは学年協働経営の取り組みが唱導され、高学年における一部教科担任制の導入という形で指導組織の改善に着手しつつ、さらに続いて、チーム・ティーチングへの取り組みの要請を受けて実施をはかることになったわけである。すなわち、学年協働経営を基盤に一部教科の分担指導から、さらに、授業における連携と協力及び子どもの組織の柔軟な編成を組み入れたチーム・ティーチングを試みることになった。

そして、1985（昭和60）年度半ばから1987（昭和62）年10月にかけて学年協働経営を展開しつ

つティーム・ティーチングについての試みがなされた。同校では、このティーム・ティーチングを取り入れることについて、その意義を子どもの学習特性や興味・関心に「教師の指導を合わせよう」とするもの、学習集団を「子どもの一人ひとりの興味・関心や個性やニーズに応じて編成する」ものとしてとらえた。また、取り組みのねらいや課題について、公開研究会に際して作成した研究紀要のはじめに次のように述べている。すなわち、「本校では教師の協働によって学習の個別化、個性化がはかられないものかを探ってまいりました。具体的には、学年協働経営を基盤に、個に対応する指導組織、指導法の改善と工夫・開発等といった課題に取り組んできました⁽⁹⁾」と。この点に関連して、6年の学年経営案を見ると、学年目標の一つとして一部教科担任制の導入とティーム・ティーチング方式による授業の推進が掲げられている。そして、それとともに各学級担任に教科・道德の時間数を割り当てた一覧表が見られる。

取り組みは、実際にティーム・ティーチング方式による授業を実施し、それを単元・題材に関する指導計画として各学年ごとに残していくやり方をとった。すなわち、各学年は年間に少なくとも二つ以上の単元についてティーム・ティーチング方式による協力指導に取り組み指導計画を作成する方針が掲げられて実施に移された。実質二年間に開発された指導計画について、各学年においてすべての教科・領域についてというところまで至らなかったが、その主なものとして、1年：国語「ことばあつめ」、社会「がっこうのまわり」、理科「うごくおもちゃをつくろう」、図画工作「おはなしこうさく」 2年：社会「みせではたらく人」、理科「水にすむいきもの」、音楽「かわいいな」、体育「広場で遊ぼう」 3年：社会「買い物と商店がい」、図画工作「小刀でつくる」、体育「森をきりひらこう」 4年：社会「市のしせつとくらし」、算数「わり算」、理科「物のとり方」、図画工作「板で作る」 5年：社会「伝統に生きる工業」、音楽「ジャマイカルンバ」、図画工作「動くおもちゃ」、体育「激しい感じ」 6年：国語「読書案内」、社会「天下の統一」、理科「力とてこ」、家庭「これからの家庭生活」、体育「マット・とび箱運動」などが見られる。これらより、社会科については全学年において指導計画の作成が見られ、その反面、算数については、4年生が取り上げただけである。また、興味・関心に対応する単元・題材の開発が比較的多く、その一方、算数などにみられる習熟の程度に対応される試みは全体的には少ない。ティーム・ティーチングにむく教科や学習の内容を同校の教師がどのようにとらえたかをとらえるうえで興味深い傾向が示されているといえよう。また、各学年による教科の選択が集中しないように、なおかつ学校として、全体として教科のバランスがとれるようにした指導計画作成の方針と経営的な配慮を読み取ることもできる。

(成果の公表) そして、1987(昭和62)年2月と10月の二度にわたって公開の研究報告会を開催している。その一連の実践的研究の過程と成果は、先にも述べたように、『自ら進んで活動できる子どもをめざして』というタイトルの研究紀要、及び、『ティーム・ティーチング実践単元・題材一覧表・単元指導計画例』と称する指導計画に集録されている。

(指導組織改善の終了と校長の退職) しかし、ティーム・ティーチングに関する試みは、19

87（昭和62）年10月の公開研究発表会を持って実質的に終了する。このことは、一時間の授業を連携・協力のもとに展開はかるチーム・ティーチング方式に組織が容易に馴染めなかったことを示唆するものであり、その取り組みにあたってさらに組織運営に工夫が求められることを語りかけるものであった。さらに、学年協働経営を基盤にした指導組織改善の取り組みも1988（昭和63）年3月校長の退職を一つの区切りにして大きな転機を迎えることになった。

2. 指導組織改善過程の重要な参加者

ところで、学年協働経営への取り組みやチーム・ティーチングの導入による指導組織や方法の改善もまたイノベーションの一つの社会的過程であり、そこに様々な人々が参加してそれぞれの役割を果たしている。そのなかには推進役としての役割をはたす鍵となる人間もいれば、そのもとに指導組織改善を担っていく人間も存在する。

この指導組織改善の推進役をつとめた人々をとらえると、まずは、鍵となる参加者として校長を見逃すことはできない。また、研究主任を中心とするグループの存在である。研究推進の母体になったのが、校長、教頭、教務主任、研究主任、各学年一名の研究推進委員より構成される研究推進委員会であり、具体的な取組は主として学年部会で進められた。この研究主任や教務主任をはじめとする数名の教師集団が同校の指導組織改善を実質的に推進する役割を担ったのである。さらに、文部省・県・市教育委員会の研究協力校になる前後から外部関係者の存在が目につくようになる。同校の研究紀要には、指導組織改善に関係し実践的研究を支えた支援者として、大学の研究者、県指導主事、市教育委員会指導主事、市小協力指導組織研究会のメンバーなどをあげている。

一方、指導組織改善を実質的に担っていた人々として同校の学年・学級担任をはじめとする教職員である。指導組織の改善というイノベーションの内容や性格からして学校全体にかかわり全員参加が要請された。実際、各学年を単位にして従来の授業の在り方に対して見直しをはかりながら、チーム・ティーチング方式の是非についての検討や指導計画の開発を進めており、まさに学校全体による取り組みであったことがとらえられる。

しかし、教職員の意識や行動には指導組織改善に対して様々な戸惑いや抵抗感の存在も認められるのである。まずは、指導組織改善の導入時における戸惑いである。当初は教職員の問題意識も十分でなく、文字通りゼロからの出発であったようで、指導計画の作成や授業改善の試みを開始してはみるものの、実際に動きが出るにはしばらくの時間的な経過が必要であった。同校の研究紀要は、この間の様子について次のように述べている。すなわち、「協力指導と言っても、何を研究したらよいのか、どんな研究の進め方をしたらよいのか、検討がつかない状態であり、職員の考え方がそれぞれちがっていた⁽¹⁰⁾」と、国・県・市からのチーム・ティーチングについての要請に対して戸惑いがあったことを隠していない。

また、どうしても「やらされる」という意識が教師集団の中に存在していたり、チーム・

ティーチングについての理解の不足ということがあったことも否定できない。30代後半のあるベテランの教師は一連のチーム・ティーチングによる授業の試みを振り返って、「何をやっているのかよくわからなかった。」という言葉をもらしていたのが印象的であった。その言葉の中にチーム・ティーチングについての理解が十分でなかったこと、他者とともに一緒に授業を進めることについて、別の言葉でいうならば、教科の分担指導からさらには一時間の授業の分担をはかることについて、自らの意識や行動を変えることへの戸惑いと抵抗意識などを読み取ることができるのである。また、学校をあげて取り組んだ指導組織改善についての意義づけがその教師なりにできていなかったことを語りかけてもいたのである。

さらに、作成されたチーム・ティーチング用の指導計画に対して「共有財産」意識が教職員の中に広く浸透しなかったことも指摘しておかねばならない。この指導計画が開発される過程を追ってみると、チーム・ティーチング方式による授業の計画やまとめは主として研究推進委員会のメンバーが受け持ち、授業の実際は全ての教師が担当する体制をとっていた。そのため、指導計画の作成が研究推進委員会を中心に一部の教師グループの手によって執筆され、全教師の共通理解の深まりの中で生まれた成果とは必ずしも言えない点がみられるのである。このような一部の研究推進委員が実質的に指導計画を執筆してまとめるという作業に多数の教職員をかかわらせることに不足したことが、「共有財産」意識の形成に失敗する大きな要因になったものと思われる。

3. 同校の指導組織改善が有する意味

ところで、N小学校における指導組織の改善をめぐる取り組みにおいて今日特に注目される点として3点ほどあげておきたい。

第1に、個人差に応じる学習指導への対応という視点から一部教科担任制とチーム・ティーチングの融合を図る試みがなされたことをあげておきたい。一部教科担任制とチーム・ティーチングは、それぞれ別の道を歩みながら実践的研究を展開してきた経緯がある。たとえば、神奈川県における動きをみても、県教育委員会の指導のもとに一部教科担任制の導入がなされている。平塚市立港小学校や横須賀市立大津小学校などでまとめられた紀要は当時の取り組みの様子を今日に伝えている。その一方、横浜市教育研究所を中心にチーム・ティーチングの試みが展開され横浜市立元街小学校や同市立大正小学校などの取り組みが注目を集めた。

この教担任制の試みは、組織論の立場から教師個々の指導教科における専門性の向上が重視され、教師担任の分担や授業時間の配分、学年共同経営のあり方などの検討を通して、授業の改善をめざす方向をとってきた。また、チーム・ティーチングの試みは、授業論の立場から一つの授業における役割分担や学習集団の編成などを追求する方向をとってきた。それが1980年代に入って、個に応じる学習指導についての実践的研究や指導方法の多様化の求めという点から両者の融合をはかる動きが次第に顕著な流れとなってくる。すなわち、組織論と授業論との組み合わせや融合

をはかった実践に取り組む試みがいくつかの学校で見られるようになる。この両者を取り入れて指導組織改善に取り組んだ学校としてN小学校の取り組みをとらえることができるのである⁽¹¹⁾。

第2に、トップ・ダウンの性格の強いイノベーションであったということができよう。すでに指摘したように、指導組織改善の導入・実践に同校の校長の存在が大きい。また、チーム・ティーチングの取り組みについては教育行政機関の要請という性格も強い。また、実践的研究の推進にしても全員参加がとられたもののリーダーシップを取る教師グループと多数の教師集団グループとの一体感を醸成することに苦心した経過がある。まさに、校長と推進グループを中心とする指導組織改善であった。

第3に、学年協働経営はその後も一部手直しをはかるなどして存続していくが、チーム・ティーチングについて学校として組織をあげた取り組みの継続はなされていない。他律的な導入・実践の要請を学校として主体的なものに転換をはかっていくことが容易でなかったことが示されている。また、同校の取り組みの姿をみると、授業の改善としてチーム・ティーチングの取り組みであり、それを組織に馴染ませる工夫、たとえば、週時程や日課表の編成に工夫を加えるなどの取り組みは不足していた⁽¹²⁾。つまり、チーム・ティーチングの研究について、従来からの授業研究としてのアプローチがとられ、学校の組織運営研究としての問題意識はまだ十分熟したものとはなっていなかったといえよう。いずれにしても、この方式が同校に容易に馴染まなかったわけで、改めてチーム・ティーチング導入の難しさが示されているととらえることもできる。

第4に、イノベーションの“転移”ともよべそうな現象をとらえることができる。この点について次の章に改めて述べることにしたい。

Ⅳ．指導組織改善の時間と空間を越えた学校間の“転移”

1. S小学校における指導組織改善の過程

さて、このN小学校における一連の指導組織改善の過程をみると、Ⅲ．においてあげたS小学校の存在とその関係を見落とすことができない。このS小学校とN小学校は同じ市内に位置し、先にも述べたように1972（昭和47）年に一部教科担任制の実施に踏み切り、1976（昭和51）年にその継続を事実上断念している⁽¹³⁾。S小学校の指導組織改善にもう少し触れると、同校は、1971（昭和46）年に合理的な教科分担による学習教科の向上、学年担任の発想の導入による閉鎖的な学級経営から開放的な学年経営の志向を掲げて、中学年以上において一部教科担任制の導入をはかっている。すなわち、高学年では、教頭や教務主任らも加わる体制をとり、また、校長・教頭・教務主任及び5・6年の担任からなる協力指導研究部会を設けて指導組織の改善を追求した。

しかし、1975（昭和50）年9月に改革の実質的な推進者であって教務主任の転出、さらに半年後の校長の転出によって指導組織改善の学校経営上の位置づけが変化する。1976（昭和51）年度

の学校経営計画から、それまでの経営の重点であった協力指導の研究と推進という項目は削除され、経営方針の転換がはかられ、同校における指導組織改善の取り組みは実質的に終止符を打つことになる。すなわち、家庭・音楽の専科教員を除く他の教科は授業の交換を取りやめ、教務主任も教科担任チームからはずされた。

2. S小学校からN小学校への“転移”

さて、S小学校とN小学校の指導組織改善の経過を時間を追って記録していても、両校にはそれぞれの歩みがあり、両者の関係を明確な形でとらえることは難しい。確かに、N小学校の歩みをみても学年協働経営やティーム・ティーチングなど指導組織改善への取り組みは唐突であったといえなくもない。

しかし、この無関係に見える両校ではあるが、教職員の人事異動の流れをもう少し細かく追っていくと、S小学校とN小学校との関係が浮かびあがってくる。

S小学校が組織指導改善の継続を断念する主な要因として実質的なリーダーであった教務主任の人事異動による転任をあげたが、N小学校で指導組織改善を主導した校長がこのS小学校で教務主任を勤めた人物であった。また、N小学校において指導組織改善を推進した中心的なメンバーとなった研究主任や学年主任の数名もS小学校において一部教科担任の実践を経験していた。すなわち、同校において実践的研究を推進した校長、研究主任、研究副主任はいずれもS校のメンバーであって、また、研究推進委員のメンバーの中にもS小学校勤務経験者を認めることができた。

このような点をおさえるならば、S小学校の試みは、時間と場所を越えて異なる時代環境、すなわち「現代化」と「学習の個別化・個性化」をそれぞれ背景にしつつも、改めてN小学校において継承・発展をみることになったといってもよい。つまり、N小学校において導入・実践された指導組織改善の取り組みは、S小学校のイノベーションの“転移”であり、その再組織化をなしたケースとしてとらえることができるのである。

もっとも、一般には、イノベーションを担当した教員も他校に転じた場合、その学校においては動きがとれないことが少なくなく、イノベーションの“転移”の困難さが言われている。これに対して、本ケースの場合、再組織化に成功した要因として次の点があげられる。まず、①S小学校における指導組織改善の主導者であった教務主任が校長としてN小学校に着任したことが大きい。また、②同校長が市の研究会組織のメンバーであり協力指導組織の研究をS小学校転出後も継続できる環境に置かれていたこと。さらに、③S小学校において学年主任として学年協働経営や一部教科担任制を実際経験している教員がN小学校に勤務していたこと。さらにこれらに加えて、④指導組織の改善について経験を有するS小学校の複数の教員をN小学校に転勤可能とした地理的環境（S小学校とN小学校は同じ区内にある）と教員人事が意図的・無意図的になされていたこと。などがあげられる。

3. 外部機関としての指導組織研究会の存在

さらに、指導組織改善というイノベーションの“転移”をもたらした要因として外部機関の存在、すなわち、市内の学校を横断する研究組織の存在をあげておきたい。

同校における指導組織改善の導入と実施において市の研究会の存在が重要な役割を演じていたと見ることができる。

1965（昭和40）年に組織され小学校における教科担任制の研究を課題に協力指導に関する研究を重ねてきた県小学校協力指導研究連絡協議会およびその地区組織である市の機関の存在が、同校のイノベーションの取り組みに影響を及ぼしていた。県の機関は、10地区の研究会の連合体から組織されていた。そして、各地区の協担制研究会は、通常、各学校の協担制に関係する校務分掌に位置付けられた1～3名程度の教師から組織されていた。このため、会員は地区の研究会と各学校を結ぶパイプ役として、また会の常任委員と称される会員は会の組織運営や研究の支援などを行う役割が求められていた。また、この地区研究会の主な活動としては、研究集録の発行、会報の発行などの広報活動、指導組織の改善に取り組む研究校の研究指定と研究、研修会の開催、県や全国大会への会員の派遣、などがある。

このように、学校における指導組織の改善にあたって、この機関の存在は大きい。しかし、N小学校のケースをみても、学校に対して関係の情報の提供など十分な活動が展開されたとなると極めて不十分であったといわなければならない。N小学校も情報のネットワークが形成され機能したとはいえない環境のなかで、十分な情報を得ながら実践を遂行したというよりも、自分達で試行錯誤を重ねながらイノベーションを遂行したとみることができる。すなわち、指導組織改善の理念や内容などについて、学校に対して積極的に情報提供の活動を行う意図や行動を明確にとらえることはできなかったのである。

その意味で、この外部機関の役割と存在は、N小学校にとって指導組織改善の取り組みを決定するにあたっての環境づくりに影響を与えたものの、実際に実施の段階になると、実質的な情報提供についての支援は余り目立つものではなかったということである。したがって、市の研究組織は学校の決定への環境づくり、いうならば雰囲気醸成に大きな役割を果たすことになったといえよう。

V. 指導組織改善に関する実践と研究にかかわる残された課題

1. 指導組織改善に対する取り組みの継承

さて、N小学校における指導組織改善の過程を明らかにしてきたが、そこには公立の小学校におけるイノベーションの生成・導入・実施の特性が示されていた。すなわち、それぞれ個別の学校単位にイノベーションをとらえると持続する期間は比較的短い。しかし、地域や各教育行政機

関を単位に面としてとらえてみるとゆっくりとした時間的経過のなかで、教員の人事異動などの動きにともなってその場や形や質を一部変えつつもイノベーションの生命を維持しながら展開する姿をとらえることができたのである。また、指導組織改善を推進したり、それを担っていく人材が、その学校における実際の取り組みを経験することを通して養成され成長する姿もとらえることができた。

このケースから浮かびあがってきたことは、ひとつにイノベーションにおけるヒューマンファクターの存在であり、また、外部のサポートストラクチャーの存在であり、その重要性を改めて確認できたということである。とりわけ、イノベーションを主導する教師の離散・集合を促す教員人事や人材養成の在り方に示唆するところは少なくない。

従来、その学校の実践や研究の推進者の他校への転出については、マイナス面のみが強調されてきたきらいがある。しかし、本ケースのようにイノベーションの他校への“移転”という視点からとらえるならば、あながちマイナス面ばかりではないということもいえよう。

また、指導組織改善の展開を担う人材の養成がそれぞれの学校における経験の積み重ねを通してなされ、時間的な経過のなかで次の世代に引き継がれていく姿は、イノベーションの断念・継続を判断するにあたっても、より多面的なとらえ方を要請しているといえよう。

その点からするならば、N小学校からさらに他校への“転移”ということも予想されるのだが、それには悲観的な条件も認められる。それは、指導組織改善を担ってきた人々が第一線を離れることにともない、後を継ぐ人々への引き継ぎがうまくなされたかということである。すなわち、N小学校のティーム・ティーチングの取り組みについても推進役を担ったのはベテラン教師グループであって、そこに若手教師の積極的な登用は認められなかった。それが、今後の展開にいかなる影響をおよぼすか、N小学校以後の指導組織改善を追うことも今後の課題であると考えている。

2. 残された研究課題

さて、このケースから読みとることのできる残された研究課題として3点ほどあげておきたい。

第1に、1960年代後半から1970年代の前半にかけて展開された前期の指導組織改善について、その取り組みの意味するところを改めて見出ししていくことである。展開された指導組織改善の取り組みの成否がどうであったのか、また、その成果と残された課題が何であったのか、これら問いに対する知見をいまだ作り出されていないのである。先にも述べたように、従来の指導組織改善研究は、一つの学校を対象とするため、その学校のイノベーションの実施・廃棄の一連の過程をおさえることで終わってしまっている。そして、その学校での取り組みの廃棄をもって一連のイノベーションの終了、廃棄・断念という形でとらえてきた。また、取り組みの学校数の増減がイノベーションの進展の重要なメルクマールとされ、昭和50年代における実践校の減少が注目され“イノベーションの後退”としてとらえられてきたわけである。すなわち、指導組織改善へ

の取り組みを断念する実践校の数をもって、イノベーション全体の破棄・衰退という解釈をしてきたわけである。

しかし、N小学校の指導組織改善がS小学校を源としているところが認められた上述の結果は、一校におけるイノベーションの取り組みの破棄をもって“失敗”とか“後退”とも、あるいは、継続をもって“成功”とも、必ずしも判断しきれないということを示唆するものである。

これらの点をふまえ、これまでの指導組織改善の取り組みが意味するところを、とくにAグループに位置する学校の断念な掘り起こしと積み重ねを通して探求していくことが課題とされねばならない。つまり、指導組織改善の断念後の経過を追うことによって公立学校におけるイノベーションの普及過程の特性を解明していく必要がある。

第2に、公立の学校におけるイノベーションを観察するにあたって、時間的・空間的に広がりのあるフィールドを設定することである。N小学校のケースは、イノベーション研究における対象をいかなる時間と空間の枠組みの中に設定して観察するか、その枠取りの重要性が示されている。つまり、問われていることは、イノベーションの取り組みについて、個々の学校の内部を観察の対象とするとともに、その学校の存立する教育行政単位を視野におさめて動きをみていく、しかも、時間的・歴史的な経過という視点を含み込んだ複眼的な捉え方の必要性ということなのである。

第3に、組織のイノベーションの導入・実践の過程にあってサポートシステムおよび相互のコミュニケーションを分析することである。学校におけるイノベーション過程の影響要因を解明するにあたって教職員の動きなどを含めた地域のサポートシステムの分析を欠くことができない。それぞれの学校がどのようなサポートシステムとのかかわりの中で存在し、外部機関とのコミュニケーション・チャンネルをいかに有しているのか、そして、それらがイノベーションの遂行にいかに関与しているのか、を明らかにすることが課題である。

ティーム・ティーチングを長期にわたって実践している学校のなかには、実践的研究の情報交換について都道府県を越えた全国規模の情報ネットワークを持っているところもある。また、さまざまな外部機関とゆるやかな連結組織を形成してコミュニケーションをはかりながらイノベーションの遂行をめざす学校も存在する。N小学校のケースにおいては、そのような全国規模のネットワークの存在を認めることはできなかったものの、それにかわる支援システムとして市内の学校を横断する研究会組織の存在が大きかった。この学校間を結ぶ研究及び連絡組織が、イノベーションのもう一つの推進機関として、また、当該学校のサポートストラクチャーとしての役割を果たし、その存在感を示していた。すなわち、S小学校からN小学校への指導組織改善の“転移”を可能にしたのも、このサポートストラクチャーとして市の研究会組織の存在があったからといえよう。

このように、それぞれの学校が置かれている地域の条件の違いによってサポートシステムの存在や機能の仕方にも異なりが存在していることが考えられる。それぞれ学校におけるサポートシ

システムの存在が、また、そのコミュニケーションの在り方がイノベーションの導入・実施および継続・廃棄にいかに関与するかということも明らかにしなければならない残された課題であるといえよう。

注

- (1) 詳しくは、拙稿「管理層のリーダーシップ論と学校改善」 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編『学校改善に関する理論的・実証的研究』 ぎょうせい 1990年 pp.50-52 を参照されたい。
- (2) 指導組織改善がどのような歩みをたどったかについては、詳しくは、拙稿「協力指導組織改善の歴史」(講座「指導組織の研究—学校の変化と指導組織の改善」②) 『教職研修』1994年6月号 pp.98-101、拙稿「チーム・ティーチングの系譜」 天笠 茂編『学校改善と学級経営』(学級経営実践講座③) ぎょうせい 1994年 pp.137-144 を参照されたい。
- (3) この期の動きについては、・日本チーム・ティーチング研究会『教授・指導組織の改造』 明治図書 1969年、・日俣周二編『協力教授組織による授業改造』 明治図書 1969年、吉本二郎・須藤久幸編『講座 小学校教科担任制 1 組織と経営』 明治図書 1969年 などの文献に詳しい。
- (4) 横浜国立大学教育学部附属鎌倉小学校研究紀要『教科担任制の効用 教科指導の深化とくふう』 1969年
- (5) それを横浜市教育研究所の研究紀要第42集「チーム・ティーチングに関する研究(1)」 1966年においてまとめている。また、この当時のチーム・ティーチングの取り組みの様子については、下村哲夫「日本における教授組織研究・実践の歴史と現状」 日本チーム・ティーチング研究会『教授・指導組織の改造』 明治図書 1969年、所収 pp.48-64が詳しい。
- (6) なお、同校の指導組織改善の展開については、拙稿「学校組織革新における研修行政の役割に関する研究—情報提供機能を中心に—」(『筑波大学教育学研究集録』第3集 1980年 pp.87-95)において、学校内に指導組織改善に関する情報が十分に届かなかったことを明らかにし、それが改善の継続を断念する主な要因となった点を指摘した。
- (7) 同校の実践については、拙稿「協力教授(チーム・ティーチング)方式による授業を進めるための時間割の編成」 『学校経営』1987年11月号 pp.51-62、に詳しいので参照されたい。
- (8) なお、同校の実践については、次にあげる文献において取り上げた。
 - ①「学校改善の方策を探る」『学校経営』1987年5月号 pp.71-82
 - ②「協力教授(チーム・ティーチング)方式による授業を進めるための時間割の編成」 『学校経営』1987年11月号 pp.51-62
 - ③「在来型教室の多目的利用」 『教育と施設』20号 pp.80-81 1988年
 - ④「一人ひとりがねらいを達成できる指導計画はどうあればよいか(座談会)」 『新しい算数研究』1987年5月号 pp.12-29 この中で、4年生の算数の単元「分数」において習熟度別学習を用いたチーム・ティーチングが試みられたことを紹介した。そして、N小学校における指導の実際を指導計画や学習指導案を示しながら、その意義と課題について述べた。

- (9) N小学校『自ら進んで活動できる子どもをめざして』（同校研究紀要）1987年10月 P.11
- (10) N小学校 前掲書 P.13
- (11) この点については、拙稿「小学校の教授組織を考える」 『学校教育研究所年報』32号 PP.25-34 1988年を参照されたい。
- (12) この点については、拙稿「協力教授（ティーム・ティーチング）方式による授業を進めるための時間割の編成」 『学校経営』1987年11月号 PP.51-62において指摘した。
- (13) 拙稿「学校組織革新における研修行政の役割に関する研究—情報提供機能を中心に—」前掲書 1980年 PP.87-95