

少人数学級編制導入に伴う教授学習組織改革の実態と その規定要因に関する研究

—X 県における 3 市町の指導主事と 18 小学校管理職の インタビュー調査を通じて—

東京学芸大学 特任講師 福島 正行

1. 課題設定と問題意識

本研究の目的は、少人数学級編制導入に伴う小学校における教授学習組織改革の差異が、どのような要因によってもたらされているのかを明らかにすることである。本研究では、教授学習組織改革を、習熟度別指導、ティーム・ティーチング（以下、「TT」と略記する。）、コース別指導などの指導形態の導入状況に限定して論じる。

1990 年代以降、教育行政における地方分権改革が進行した。この動向は、学級編制・教職員配置にもあてはまるもので、たとえば中央教育審議会では国による「市町村教育委員会や学校に対する些末な関与」が問題とされた（1998）。以降、学級編制・教職員配置を地方や学校が主導する弾力的な制度が目指され、2000 年以降の法制度改正により一定程度実現してきた。そして現在、特に都道府県主導で小学校に少人数学級編制を導入する自治体が増加してきている。

ただ、同じような少人数学級編制政策の下にあっても、少人数学級編制政策の効果や影響を一括して論じることはできないといえるだろう。それは、実際に学校で取り組まれている教授学習組織改革は多様な状況であるためである。本研究では、このように多様な状況が学校間の多様性、すなわち差異により生じ、また自治体間の政策の多様性、すなわち差異からも生じているものと捉え、市町村一学校という教育経営組織の中の二者関係を見通す視点から教授学習組織改革の規定要因を分析することとした。

近年の少人数教育に関する研究では、県レベルの政策決定・政策実施に関する分析が行われてきており（たとえば、青木 2005 や加藤 2006）、また市町村レベルにおいては愛知県犬山市（犬山市教育委員会 2005 など）や埼玉県志木市（志木市教育政策研究会 2006 など）の事例が取り上げられてきた¹。このことは、より学校に近いレベルで柔軟な政策運用がなされてきているという実態を示したものとして捉えられる。しかし、そのことの学校へのインパクトまでは言及してきていない。堀内ら（2003）や水本（2003）の研究では、少人数教育政策の学校へのインパクトについて量的調査を行い、学校レベルでの自律的な教職員配置に対する取組を調査しているが、その質的分析にまでは至っていないという状況がある。

ところで、教授学習組織に関する従来の研究では、教授学習組織改革を継続—廃棄させる要因と

して、まず第一に学校組織やそのヒューマンファクターに視点を置いた研究がなされてきた。つまり、これまで日本において繰り返されてきた教授学習組織改革の盛衰を、たとえば、研究推進者の転出、取組の価値の喪失・マンネリ化といった文脈で論じてきたⁱⁱ⁾。第二に、学校内部の要因に加えて、教育委員会を学校における教授学習組織改革を促す「外部のサポートストラクチャー」として捉え、教育委員会が学校の取組に与える影響について分析した研究（天笠 1995）がある。上述の問題意識から、本研究においても同様に教育委員会の政策運用が学校の教授学習組織改革に与える影響まで視野に入れて検討するが、特に、同一県同一政策下にある学校に焦点を当てて、教授学習組織改革の実態を規定する要因を検討することとした。これにより、同一政策下の自治体間あるいは自治体内の学校を比較し、より分析的に研究課題に迫ることが可能になると考えた。

本研究では、上記の問題意識と先行研究の状況を踏まえ、X 県の3市町の教授学習組織改革に関する施策とその管下の18小学校の取組をインタビュー調査にて明らかにし、この分析結果を基に課題に迫ることとした。具体的には、①学校への聞き取り調査を整理し、X 県3市町の18小学校における教授学習組織改革の実態を明らかにする。②以上の聞き取り調査をもとに、自治体（市町村）間及び自治体内の学校間を比較・分析し、各学校において教授学習組織改革の差異をもたらしている要因の解明を試みる。

2. 事例対象選定理由と調査の概要

(1) 事例対象の選定理由

まず、事例としてX 県を選んだ理由については以下の通りである。X 県は、2002年度に小学校低学年において30人学級編制を実施し、小学校第3-6学年においては基幹教科に限定して多様な形態による指導（習熟度別指導やTT）を推進してきた。2005年度には、小学校第3-6学年で行ってきた施策について、県の加配施策を活かしながら市町村教育委員会の裁量で30人程度（上限33人の学級編制）の少人数学級編制の方針を採用することが可能になった。このように、X 県では従来から少人数教育を推進してきた経緯がある。また、これに応じて、各自治体・各学校において教授学習組織に関する実践・研究が蓄積されていることが期待され、その中には独自の方針や考え方も見られたⁱⁱⁱ⁾。そのため、本研究の課題を検討する対象に適していると考えた。

(2) 調査の概要

次に、調査対象とした自治体・学校の概要を示す。分析に用いるデータは、次の2つの調査から得られたものである。

① 市町村調査

2007年7月から8月にかけて、3つの市町教育委員会指導主事に対しそれぞれ約1時間のインタビュー調査を実施した。3市町の概要は表1の通りである。調査項目は、市町村の概要、教育委員会の概要、学校の概要、少人数教育に関する施策の概要、管下の学校の取組、課題、その他についてである。

表 1 調査対象自治体の概要

| 市町村名 | 人口 | 小学校数 | 学級数 | 児童数 | 教員数 | 指導主事数 | 備考 |
|------|------|------|-----|-------|-----|-------|------------------|
| A 市 | 6.4 | 23 | 186 | 3,574 | 312 | 4 | 市単独負担の TT 加配 8 名 |
| B 町 | 1.7 | 6 | 48 | 916 | 72 | 1 | |
| C 市 | 12.9 | 19 | 308 | 7,730 | 451 | 5 | |

※2007 年の教育委員会に対するインタビュー調査日現在。人口は単位（万人）で概数。教員数には校長、教頭、教諭、養護教諭、常勤講師、非常勤講師を含み、休職中の教員を含まない。

② 学校調査

2007 年 6 月から 8 月にかけて、約 1 時間のインタビュー調査を行った。対象は原則的には校長としたが、各学校の状況によっては教頭、教務主任にも話を伺った。調査項目の概要は、学校の概要、学校としての取組実践実態とその課題、教育委員会の指導の受け止め方、その他についてである。事例対象とした学校は表 2 に示した。

なお、市町村調査・学校調査ともに、インタビュー調査の様子は、その場でメモをとるという方法を採用した。

インタビュー内容の録音の許可が得られた場合は、それを文字におこすかたちで記録した。

3. 学校における教授学習組織改革の実態

実際のところ、各学校ではいかなる指導形態がとられているのだろうか。インタビュー調査を基に各学校の取組を整理したのが表 3 である。ここから次のような特徴を指摘できる。

第一に、多くの学校で教授学習組織改革の取組が行われているという点がある。くわえていうならば、表 2 と比較した場合、加配教員が配置されている学校（以下、加配校と略記する。）だけでなく加配教員が配置されていない学校（以下、非加配校と略記する。）でもこの取組が行われている。また、加配教員の有無や多寡による取組の差異も見られないことから、少人数学級編制の加配は、教授学習組織改革の契機や促進要因となりうるが、決定的な要因ではないといえるだろう。つまり、教授学習組織改革の取組について、「加配があるから取り組む」、「ないから取り組まない」ということで生じているのではないことを示しているといえる。

第二に、学校で実践されている取組の多様性には、市町村ごとにみればばらつきがあるという点がある。より具体的にいうならば、A 市、B 町においては、各学校の取組が TT に一元化しているといえる。逆に C 市では習熟度別指導、TT と多くの取組がなされ、中には学級担任による指導のみの学校もあり多様な状況であると判断できる。

4. 規定要因の分析

では、表 3 に示した学校における教授学習組織改革の実態は、学校内外のいかなる要因によって

表2 調査対象校の概要

| 市町村名 | 小学校名 | 教員数 | 学級数 | 児童数 | 加配教員数 | 対応者 |
|-----------------------------------|------|-----|-----|-----|-------------|---------|
| A市 ※A旧市内9校のうち、調査の了解を得られた5校に訪問 | a小 | 25 | 19 | 529 | 県加配：2 市加配：1 | 校長・教頭 |
| | b小 | 18 | 13 | 319 | 県加配：0 市加配：1 | 教頭 |
| | c小 | 12 | 7 | 100 | 県加配：0 市加配：0 | 校長 |
| | d小 | 18 | 13 | 293 | 県加配：1 市加配：1 | 校長 |
| | e小 | 10 | 6 | 96 | 県加配：1 | 校長 |
| B町 ※全6校のうち、調査の了解が得られた4校に訪問 | f小 | 10 | 6 | 97 | 県加配：1 | 教頭 |
| | g小 | 10 | 6 | 98 | 県加配：1 | 校長 |
| | h小 | 14 | 10 | 195 | 県加配：1 | 校長 |
| | i小 | 11 | 7 | 160 | 県加配：0 | 校長 |
| C市 ※C旧市内16校のうち、調査の了解を得られた9校に訪問 | j小 | 27 | 22 | 598 | 県加配：5 | 校長 |
| | k小 | 23 | 18 | 391 | 県加配：3 | 校長 |
| | l小 | 19 | 15 | 347 | 県加配：1 | 校長 |
| | m小 | 20 | 16 | 389 | 県加配：4 | 教頭 |
| | n小 | 22 | 18 | 450 | 県加配：4 | 校長 |
| | o小 | 28 | 23 | 566 | 県加配：3 | 校長 |
| | p小 | 23 | 18 | 484 | 県加配：3 | 校長・教務主任 |
| | q小 | 28 | 23 | 596 | 県加配：4 | 校長・教頭 |
| | r小 | 27 | 22 | 570 | 県加配：4 | 教頭 |

※2007年の学校管理職に対するインタビュー調査日現在。表中、「県加配」とは、X県費負担教員の加配、「市加配」とは各市町村費教員の加配の略である。

表3 調査対象校が採用している指導形態

| 市町村名 | 小学校名 | 指導形態 |
|------|------|------------------------|
| A市 | a小 | ・TT |
| | b小 | ・TT |
| | c小 | ・TT ・習熟度 ・少人数習熟度 |
| | d小 | ・TT |
| | e小 | ・TT |
| B町 | f小 | ・単純分割 |
| | g小 | ・TT |
| | h小 | ・TT |
| | i小 | ・TT |
| C市 | j小 | ・習熟度別 |
| | k小 | なし |
| | l小 | ・習熟度別 ・少習熟度別 |
| | m小 | ・TT |
| | n小 | ・習熟度別 |
| | o小 | ・TT |
| | p小 | なし |
| | q小 | ・TT |
| | r小 | ・習熟度別 |

※指導形態については、次の形態がとられているか否かを尋ねている。

- ・習熟度：習熟度別指導（同学年の児童を習熟度に応じて学級数と同数の学習集団に分割し指導）
- ・少習熟度：少人数習熟度別指導（同学年の児童を習熟度に応じて学級数を超える学習集団に分割し指導）
- ・コース：コース別指導（異なる教材を児童の選択に応じて学級数と同数の学習集団に分割し指導）
- ・少コース：少人数コース別指導（異なる教材を児童の選択に応じて学級数を超える学習集団に分割し指導）
- ・単純分割：（1学級を複数に、または複数の学級をその数を超える学習集団に分割し指導）
- ・TT：ティームティーチング（1学級を2人以上の教員で指導）

規定されるのだろうか。3市町教育委員会指導主事とその管下にある小学校の管理職を対象としたインタビュー調査の結果を分析することによって考察していくこととする。

(1) 3市町の施策の特徴

表4に、3市町へのインタビュー調査によって得られた教授学習組織改革の取組に関する施策の特徴を整理した。

① A市の状況

A市教育委員会では、「伸びる子を伸ばす」(A市指導主事)指導が大きな課題とされている。これは、A市下学校の児童が比較的高水準の学力で推移しており、「学力上位児への対応」(A市指導主事)が必要との分析による。この目標を受けて、A市では、TT指導の充実と、練習問題の反復指導の徹底が各学校に指導されている。TT指導の充実という指導方針に至った経緯についてであるが、文科省の研究指定を受けて習熟度別指導に取り組んできた管下の小学校における実践と関連している。すなわち、習熟度別指導は目標に対する「効果が小さい」(A市指導主事)という、教育長や指導主事の専門的判断が背景となっている。

これを受けA市とその教育委員会では、TT指導の充実のために次のような施策を展開している。

①市単独負担の非常勤講師を採用^{iv)}、②TT指導を効果的に実施するための単元プリントを作成・配布である。その他、③学校間の研究交流を促進させるために、基礎学力向上推進委員会を開催して

表4 インタビューで得られた調査対象自治体の施策の特徴

| 市町村名 | 教育委員会における施策の特徴 |
|------|--|
| A市 | <p>加配方針：33人以下の少人数学級編制を導入、規模の大きい学校にTT加配(市費負担非常勤講師)</p> <p>少人数教育の目標：学力向上、基礎的基本的内容の習得、「伸びる子を伸ばす指導」</p> <p>指導形態に関する指導：TTによる指導の推進(非加配校も同様)、練習問題の反復指導の徹底</p> <p>関連する主な施策：単元プリントの作成、市単独負担非常勤講師である「TT加配」の採用</p> <p>研究交流促進：基礎学力向上推進委員会(小・中連携)</p> <p>教育委員会の役割：市独自の教育観と、学校や児童の実態を踏まえた教育方針づくり</p> <p>その他の特徴：教育長(在職8年目)のリーダーシップは強い</p> |
| B町 | <p>加配方針：33人以下の少人数学級編制導入</p> <p>少人数教育の目標：学力向上、「個のニーズに合わせた指導」</p> <p>指導形態に関する指導：できるだけ指導方法の改善に取り組む</p> <p>関連する主な施策：町教育委員会作成パンフレット「教科と生活の学び方を覚えよう」を全家庭に配布</p> <p>研究交流促進：特別支援教育研究会</p> <p>教育委員会の役割：子どもの実態に応じた学校への指導</p> <p>その他の特徴：小さな町といえども、指導主事1人では、学校への指導の充実は困難</p> |
| C市 | <p>加配方針：33人以下の少人数学級編制導入</p> <p>少人数教育の目標：学力向上、指導方法の工夫、補充・発展的な指導の実践を通じたきめ細かな指導</p> <p>指導形態に関する指導：学校の独自性の尊重</p> <p>関連する主な施策：『学力広報』の作成・配布(月1回)</p> <p>研究交流促進：小中連携事業</p> <p>教育委員会の役割：学校の支援・応援、学校の独自性の尊重</p> <p>その他の特徴：少人数教育や指導方法の改善に関する指導や研修会は、一切ない</p> |

※インタビュー調査で得られた情報の中で、教授学習組織改革に関連することが明確に語られたものに関してのみ記載。

いる。③の委員会は、各学校の教頭と学力推進委員（主に各学校の教務主任）、教育委員会の指導主事で構成されている。この委員会は中学校区ごとに行われ、校区の教員が学力向上に関する取組や実践について事例を持ち寄りながら研究協議する場として設けられている。毎回、少人数教育やTTに関する実践が事例とされるということはないという話であったが、「他の学校の様子を聞きながら、自分の学校でも何ができるのかについて一緒に考えていく」（A市指導主事）中で、TT実践について意識を高めようということであった。

② B町の状況

B町では、「個のニーズに応じた指導」（B町指導主事）が課題になっている。B町での教授学習組織改革の取組に関する学校に対する指導についてであるが、A市とは異なり、特定の指導形態を採るよう学校に伝えることはしていない。「できる限り指導方法の改善に取り組む」（B町指導主事）というのが、B町の指導の内容である。次に学校間の研究交流の促進についてであるが、B町の「個のニーズに応じた指導」という課題に対応するため、特別支援教育研究会をB町内にある県立養護学校と連携しながら、町の全ての小中学校の参加で行われているという状況である^v。これは、特別支援教育で手厚く行われている個別学習計画の作成を、普通学級にも応用することを目指した研究会であり、少人数学級編制を導入した後、はじめられた。

③ C市の状況

C市では、指導方法の工夫改善、「きめ細かな指導」（C市指導主事）が目標となっている。この目標に到達するために、学校の取組は、学校の独自性に委ねるとというのが、教育委員会の学校へのかかわり方に関するスタンスである。関連する施策には、教育実践の普及のための広報誌の作成・配布があり、学校を支援していくことが中心となっている。次に、学校間の研究交流施策としては、中学校区ごとのパートナーシップを構築し、中学校区ごとの研究交流を促進することが挙げられた。なお、X県の少人数教育政策を受け、裁量を活かしC市では少人数学級編制を採用した。これに対応して、以前C市独自で行ってきた習熟度別指導やTTに関する研修・指導を行わなくなったという。

(2) 市町村レベルの要因分析

表5に、3市町管下の18学校へのインタビュー調査によって得られた教授学習組織改革に関する取組の特徴と学校の状況・教育委員会の指導の受け止められ方を整理した。ここから、まずは市町村レベルにおける教授学習組織改革に差異をもたらす要因について検討する。

① 教育委員会の指導の受け止め方の差異

A市は、前述のように教育委員会の指導の影響が大きいと各学校から認識されている。取組の決定要因として、A市の全学校で語られたのは教育委員会の指導であった^{vi}。特に、習熟度別指導の実践経験をもつa小の場合でも、その取組を廃棄して教育委員会の指導を受け入れている^{vii}。これに対し、B町、C市の小学校では、教育委員会の指導をそれほど大きな影響があるとは捉えられていない。

表 5 インタビューで得られた調査対象校の実践の特徴と経営の特徴

| | 学校における実践の特徴 | 学校の状況・教育委員会の指導の受け止められ方 |
|-----|--|---|
| A 市 | <p>実践方針: 学力上位児のさらなる学力向上(全小学校), 低学年における学力遅滞児への対応(e小)</p> <p>関連する各学校の取組: 市教委作成のプリントを活用した指導(b小・d小・e小), 自校作成のプリントを活用した指導(a小・c小), 月一度の教育委員会指導主事や他校の校長を招いた研究授業(c小), TTや学級編成時は教員のバランスに配慮する(d小)</p> <p>他校との研究交流: 基礎学力推進委員会への参加(全小学校)</p> <p>実践上の課題: TT実践上の打ち合わせ時間の確保(b小), 講師が配置されるため指導計画立案が困難(d小)</p> <p>教育委員会の指導の受け止め方: 強めに感じることがある(a小・b小), 校長裁量があれば効果は高まる(a小)</p> <p>その他の特徴: 2002-2004年に文科省学力向上フロンティアスクールの研究指定校で習熟度別指導に取り組む(a小)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・教育長の強いリーダーシップによりTT指導が推進されている。 ・これを受けて, 全校でTTが取り組まれている。また, TTの目的(「上位児への対応」)や, プリント学習を使った授業など, 取り組まれ方にも共通点が多い。 ・基礎学力向上推進委員会は, 中学校区ごとに組織された, 研究委員会である。学校・教育委員会指導主事で構成され, 各学校事例を持ち寄りながら研究協議する場である。TTに取り組む学校が多いので, 直接TTに関する内容になることは少ないが, TTに関する意見交流は多い。 ・a小では文科省研究指定を受け習熟度別指導が取り組まれていた。現在a小では, TT指導を行っている。加配教員に対する校長裁量があれば習熟度別指導に取り組みたい(が, 教育委員会の指導によりできない)。 ・課題としては, TTの効果をどのように高めるかという学校が多い |
| B 町 | <p>実践方針: アンダーアチーバー・ゼロ(f小), 生活指導・学習指導の組織化, 教師のチーム構成員としての役割啓発(g小), 「できる」・「わかる」授業と普通学級の特別支援を必要とする児童への対応(h小)</p> <p>関連する各学校の取組: TTの指導書を活用した研究会の開催(g小), 常勤講師に対する校内研修プログラムの作成(h小)</p> <p>実践上の課題: 教員の多忙化解消(g小)</p> <p>教育委員会の指導の受け止め方: 県作成「少人数教育の充実のために」参照(全小学校), 指導が強いとは感じていない(f小)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・指導主事は6年前(=2001年(2007年当時))に新設された。教育委員会の学校への指導の充実が目的であった。しかし, 指導主事自身は, 小規模自治体であっても, 指導主事ひとりで全学校の指導にあたるのは無理があると考えている。学校も, 指導主事の指導を強いと感じていない。 ・全小学校で, 指導形態は学校で決定しているという認識を持つ。 ・リーダーシップを発揮し管理職の方針どおりに進められた学校がある一方で, 教員集団に方針を却下された校長もいる。 ・教員の指導体制上無理が生じると判断された場合は, たとえ効果があっても取組を廃棄せざるを得なかった学校がある。 |
| C 市 | <p>実践方針: 学力向上(j小・k小・n小・o小・p小・q小・r小), 個に応じた指導(1小), 学力遅滞児への配慮(m小)</p> <p>関連する各学校の取組: 授業外でベテラン教員が講師を指導する体制づくり(k小), 学力分析を活かした授業づくり(n小), 校内研究授業の活発化(q小・r小), 「習熟の時間」(自習の時間)を設定(r小)</p> <p>他校との研究交流: 習熟度別指導の公開研究授業を毎年開催(1小), パートナーシップ事業(t小)</p> <p>実践上の課題: 少人数教育に関する学年経営の促進(q小), 講師の指導力向上(k小・q小), 担任外教員の減少(k小・q小・n小), 教員の多忙化(k小・1小・m小・n小), 授業改善につながらない(m小), 講師が配置されるため指導計画立案が困難(m小)</p> <p>教育委員会の指導の受け止め方: 県作成パンフレットを参照(全小学校), 市作成『学力広報』を参照(全小学校), 指導のあり方は学校に委ねられる(全小学校)</p> <p>その他の特徴: 過年度, 文部科学省の研究指定を受け習熟度別指導に取り組む(1小)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・教育委員会は, 少人数教育のあり方については学校の独自性に完全に委ねている。その中で教育委員会は, 学校の支援・援助というスタンスを取る。具体的には, 教育実践の普及(広報誌作成・配布)である。このような教育委員会の役割に関しては, 各学校も認識している。 ・平成16年度まで行ってきた, TTや習熟度別指導の研修を, 一切行わなくなった。これは, 市として, 少人数学級編制の導入を選択したためである。これに伴い, 習熟度別指導は多くの学校で取りやめられた。 ・特定の取組に偏るということはない, 各学校でばらつきが見られる。また, 同じ習熟度別指導でも, 研究単元でのみ実施の学校, 特定の教科で常時実施している学校, 学年の要請に応じて適宜実施している学校というように, 取り組まれ方にもばらつきがある。 ・教育委員会は校長のリーダーシップ, 学校の独自性発揮による少人数教育の充実を望むが, 教員の多忙感や講師の指導力, 担任外教員の減少により, 多くの校長が実践の充実に踏み切れない。 ・習熟度別指導を行うことによる学年共同経営の効果, TTを行うことによる教材研究の深化など, 児童の学力向上以外の効果は, 多くの校長によって認められている。しかし, 教員の意識変革までには至っていない。 ・1小では, 文科省の研究指定を受け, 習熟度別指導が取り組まれていた。それ以降, 習熟度別指導に継続して取り組んでいる。1小で習熟度別指導が続いていることは, C市内の各学校管理職には広く知られている。 ・中学校区ごとに開催されている研究会(小中連携事業)による研究交流において, 少人数教育やTTの研究に取り組んでいるところはほとんどない。その中で, 1小と同じ中学校区にあるr小は, 1小との研究交流で得た知見を参照しながら, 習熟度別指導に取り組み始めた。 ・課題は, 教員一人ひとりの指導力向上, そのための研修の充実を課題とする学校が多い。 |

こうした、各学校に対する教育委員会の指導性のあり方は、教育委員会の組織上の差異に関連している。

A市指導主事が、「そこで、だれがリーダーシップをとっているかっていうと、一番は教育長です。(中略)自分の教育信念をものすごく持ってます」^{viii}と語るように、在職8年目(2007年当時)を迎えた教育長の強い指導性が発揮されている。それを支えているのが、教育委員会としての——たとえば特定の指導形態では効果が薄いと判断できる——教育専門性や情報分析力である。対して、指導主事自身も認めているように、B町では、指導主事ひとりの力で多くの学校に対し指導を行うのは困難であるという。B町の各学校でも、教育委員会の指導を事項の取組に影響を及ぼすような強いものとして受け止めてはいない^{ix}。またC市は、教育委員会が学校に対して行う少人数教育に関する指導を、「支援・援助」と位置づけている。各学校でも、子どもへの指導のあり方は学校に委ねられていると認識されている^x。

② 教育委員会の指導に伴う学校間の差異

以上のような学校に対する教育委員会の指導性の違いが、教授学習組織改革の目的に自治体間の差異を生起させる。たとえばA市では、少人数教育の実践方針として「伸びる子を伸ばす」を全小学校で意識している^{xi}。また、A市では、各学校の取組が一元化しているということは前述の通りであるが、特定の指導形態(TT)だけではなく、プリント学習などが全学校で共通して取り組まれているなど指導ノウハウも共通しているのが特徴的である。こうしたことから、教育委員会の教授学習組織改革に関する指導を各学校が非常に強く受けとめているという状況があると判断できる。これに対し、B町では、実践方針は各学校に大きなばらつきがあることが、表5から読みとれる。たとえば、「アンダーアチーバー・ゼロ」(f小)、「生活指導・学習指導の組織化」(g小)、「普通学級の特別支援を必要としている児童への対応」(h小)、といったように多様性が見られる。これはC市においても同様である。

③ 市町村レベルの要因

以上のように、学校に対する教育委員会の指導性に自治体間の相違がみられる。そして、その相違が学校の取組の目的や取組のあり方を分けていると考えられる。A市のように教育委員会が高い指導性を発揮した場合、管下の学校の取組やその目的は一元化する。ところが、こうした教育委員会の指導性の発揮は、a小の事例のように、学校において行われてきた取組が突然廃棄されることにもつながっている。

逆の場合は、C市を例にとれば、教育委員会は「支援・援助」という役割を担っており、学校も教育委員会の役割について同様に認識している。それゆえ、取組の内容については各学校に委ねられており、結果的に全市的に多様な取組が展開されることとなる。B町では、取組自体は一元化の傾向があるものの、教育委員会の指導性の発揮の程度は高くないため、B町全体として取組や目標に統一的なものがあるとは認識されていない。それゆえ、学校管理職の口から語られた取組の目的には差異を生じることになっている。

(3) 学校レベルの要因分析

では、特に B 町、C 市における各学校の教授学習組織改革の規定要因について、インタビュー調査で得られた管理職の発言を基に検討する。

① 子どもや教師の実情

まず、全学校で聞かれたのが、子どもの実態への対応に関する発言である。指導形態の差異による発言内容の差異はほとんど見ることはできないが、強いて挙げるならば、TT を採用する学校では「LD, ADHD 児への対応」^{xii}といった、特別支援が必要な子どもへの対応という発言が多い。習熟度別指導を採用する学校においては、「多様な子どもへの対応」「教室の中の学力格差への対応」^{xiii}といった回答の傾向があった。他方、C 市の k 小や p 小は、特定の指導形態に取り組まない選択をした。この理由として両校で共通して語られたのは、第一に急な出来事や教員の出張に対応するため、常時いわゆる「フリーな教員」が必要であること、第二に、学級が小規模化し、子どもに「十分目が行きとどく環境の中」で、「一人の先生が一人の子どもにかかわる時間」が「物理的に多くなる」ことで、教師の指導力・力量を発揮することを期待していること、以上の2点があった。教授学習組織改革に取り組むか否かのいずれにせよ、子どもの実態から現有スタッフでいかに教育効果を向上させるかという視点があるということが窺える。

次に、取組を行うことによる教師への効果を期待する発言である。TT を採用する学校では、教師同士が授業を見せ合うことによっておこる刺激による授業力の向上を効果として挙げる学校があった。習熟度別指導を採用する学校においては、1 学年の各クラスの教科内容を同じ進捗で進める際に必要な教師間コミュニケーションの活性化^{xiv}や、学年共同経営^{xv}の重要性を主眼に置いている学校管理職もいた。

② 知識の蓄積と調達

以上のように、学校の状況や問題点に応じた取組が選択され、実践されていることがまずは推察される。しかし、たとえば、「TT 指導という研究そのものが、しっかりとした理論的な裏付けとか、あるいは方法とかが定着しないうちに実践に移さなくてはいけない」(j 小校長)というように、いわば手探り状態で取組を計画・実践しているとも考えられる。この際、指導形態やその効果、実践ノウハウといった知識は、取組を方向付ける重要なファクターとして捉えられる。

まず、各学校における過年度の実践をベースとして取組が進められていることが看取された。基本的に、教授学習組織の取組は、前年度の取組の反省をもとに計画される傾向がある。中には、1 小学校のように同じ取り組みを約 20 年にわたって継続している学校もある^{xvi}。それとは逆に、前年度習熟度別指導に取り組んでいたものを、目的の達成度から見たときに効果が薄いとして前年度の取組を廃棄^{xvii}させる学校もあった。

次に、周辺校との研究交流による学校外部からの知識の調達をみることができた。具体的には、C 市内でも従来から習熟度別指導の実践校として知られる l 小から r 小への実践知見の波及である。前述のように、C 市では、中学校 1 校とその中学校に進学する児童が就学する複数の小学校で、中

学校区単位の研究交流を行っている。r小は、1小と同じ中学校区に属しているが、この中学校区では1中学校と3小学校（1中学校と1小とr小、他1小学校）とで授業公開、研究公開、情報交換を実施しているということだった。この過程で得られた知識を活かして、本格的な習熟度別指導に取り組むようになったということである^{xviii}。

③ 実践知見の波及と、市町村レベルの研修

ところが、C市の1小・r小間にみられるような研究交流による実践知見の波及は、その他の学校には見られない現象である。これは、少人数学級編制導入に伴って廃止された、C市教員研修の変容と関わっていることがインタビュー調査で明らかとなった。1小校長の次の言葉を引用してみよう。

教育委員会の研修も、そういう形ではなくなってきましたよね。前のようにTTのあり方とか何とかってというのは。そういう研修ではなくて、本当にただ確かな学力を身につけるための研修をぼーんってやっただけで。（中略）本当は習熟度をやっている学校とかなにかと情報交換ができれば一番いいんですけどねえ。ないねえ。2-3年前はあったんですよええ。一時期はあったんですけどねえ。（中略）全然そういうふうに余裕がなくなってきた、今（実践が＝筆者注）残ってんのはこことか、少ないです。（授業＝筆者注）公開を見に行ってもぴたっと習熟度（指導の公開＝筆者注）はなくなりました。どうしてなんだろうと。そうですね。あれほどねえ、どこの学校に行っても算数は習熟度に分けて、ねえ。名前いろいろ付けてやってたんですけど。ぴたっとなくなりましたね。いや、残念な気がします。（1校長）

研修は学校の取組を方向付ける重要な要因として捉えられている。C市においては、前述のように従前においてはTTや習熟度別指導に関する研修が行われていた。この研修は、1小校長の言葉通り現在はとりやめられている。その結果、学校独自の文脈で取組が行われるため、形式的には同様の取組に関しても次第に実践の共有が難しくなり、そのためC市の各学校の教授学習組織改革の取組が多様になったものと推察される。こうした状況からは、研修という制度的環境が学校間の研究交流の内容に影響を与えること、くわえて研究交流内容の変容が各学校における教授学習組織改革に関する取組に影響を与えることが見出せよう。

④ 取組意図の浸透

ところで、教授学習組織改革の取組は、以上のような様々な背景や文脈の中、学校内部で計画が作成され、実践されているといえる。しかしながら、学校管理職の発言の中には、教員組織上の阻害要因も同時に認識されていることが窺えた。取組は、いわば効果期待と以下に挙げる阻害要因との妥協点で取り組まれているものと考えられる。j小校長の次のような発言が象徴的であった。

学級経営って、担任は社長のような感じじゃないですか。まあ経営者ですよ。だから、自分が思うように学級をつくれる。で、ところが2人3人あつまると、話し合いついていう場と、高めあうって関係作りを構築しなくちゃいけないんだけど、これって結構大変な作業ですよ。慣れないならなおさら。個人経営をずっとやってきた人にとっては、「そんなの俺やったことねえから」とか、「そんなのやってなんか意味あんの？」とかっていう意識ってまだあるんですよ。口には出さないにしても。ですから、その中の関係づくりの中で、疲弊してしまつたらば、たぶん面倒くさい。協働っていうのは大変な努力が必要なので。だってすごいエネルギーじゃないですか。相手の話を聞いて、あわせてシャッフルをして、優れたものをつくんなきゃいけない。そういう作業って、慣れてないじゃないですか。教員。(j 小校長)

このように、学校全体として教授学習組織改革が組織的文脈において意味づけられていない状況があり、こうした状況は、他校にも見られることであった。この状況下では、たとえば少人数教育政策に「学力向上」といった特定の目標があり、目標に対して改善が見られない場合、さらに改革を意味づけしづらくなるものと考えられる。

4. まとめ

以下に、本研究で得られた知見をまとめる。

第一に、少人数学級編制政策を採用していても、市町村や学校での教授学習組織改革の実態は多様である。また、少人数学級編制政策に伴う加配教員の有無や多寡は、学校における教授学習組織改革の契機や促進要因となりうるが、決定的な要因ではないといえる。

第二に、その多様性、すなわち差異を規定するものとして、以下のものが挙げられる。その一、市町村レベルの要因について。教育委員会の学校に対しての指導性の違いがある。本研究の事例に即していえば、A市のように積極的に指導性を発揮している自治体と、B町、C市のように学校の主体的取組を重視している自治体がある。前者の場合、たとえ各学校に別の取組に関する実践知見が蓄積されていても、管下の学校の取組は特定のものに一元化される。後者の場合、取組は各学校に委ねられるため、管下の学校の取組は一元化したり（B町）、多様になったりする（C市）。

その二、学校レベルの要因について。B町、C市の事例に即せば、子どもの実情、教師への期待など学校の様々な実情に応じて取組が決定される。場合によっては、学校に蓄積されている過年度の実践に関する知識や、研究交流を通じて周辺校から実践知見を調達しながら取組が決定される場面も見られた。また、研修の廃止が学校の取組に影響を与える点、取組を組織的文脈において意味づけることの困難さから生じる実践意図の浸透の難しさなど、学校における教授学習組織改革に影響を与える学校内外の要因を指摘した。

以上のように、市町村一学校という教育組織全体を見通す視点から事例を見たとき、各自治体、

各学校それぞれの組織的要因が複雑に絡み合って、教授学習組織改革が実施されていることが明らかになったといえる。つまり、たとえ同一県同一政策下の各学校でも、市町村レベルの教育委員会の指導性とそれに対する学校の受け止め方、学校の状況が異なる場合、学校における取組の文脈も異なることとなる。

とすれば、教育委員会の政策運用—学校へのインパクトの与え方のあり方を考える場合、「教育委員会が指導性を発揮するのがよいのか」それとも「学校に委ねるのがよいのか」という二者択一で考えるのは適切ではない。なぜなら、教育委員会のスタンスがどちらであるにせよ、学校の実態によっては、教授学習組織改革の有意義な継続を促進させる要因にもなりうるし、逆の場合もありうるからである。教育委員会の政策運用は、管下の学校の状況とのマッチングの問題で考えられるべきである。つまり、学校における教授学習組織改革の実態がどの段階にあるのか——たとえば、実践に関する知識に一定の蓄積があるのか否か、など——をみながら、学校へのかかわり方——「教育委員会が指導性を発揮するのがよいのか」それとも「学校に委ねるのがよいのか」という観点のほか、市町村レベルでの研修の実施、授業公開や小中連携などの研究交流を促すしくみの構築など——を決定することが重要であると考えられる。それに伴って今後の教育委員会に求められるのは、管下の学校を分析できる専門性であり、その状況にあった指導性の発揮であるものと考えられる。

<参考文献>

- 青木栄一 2005「地方分権改革と政府間関係の変化——少人数学級導入の要因分析」日本行政学会編『年報行政研究』第40巻, 109-127頁
- 天笠 茂 1995「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ーを中心に——」大塚学校経営研究会編『学校経営研究』第20巻, 49-68頁。
- 犬山市教育委員会 2005『自ら学ぶ力を育む教育文化の創造』黎明書房。
- 小川正人 2006『市町村の教育改革が学校を変える』岩波書店。
- 加藤崇英 2006「少人数学級施策と県教育委員会の自律性——山形県における小・中学校学級編制の基準設定とその施策を事例として」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』第32巻, 19-41頁。
- 神山知子 1994「昭和40年代の協力指導組織研究の特質——ティーム・ティーチングの導入・展開を中心に」筑波大学教育学系『筑波大学教育学系論集』18(2)。
- 志木教育政策研究会 2006『市民と創る教育改革』日本標準。
- 日俣周二 1978「教授組織研究の展望と課題」『現代教育科学』22(7), 明治図書, 40-54頁。
- 堀内孜 福島正行 武井敦史 笠沙知章 八尾坂修 2003「少人数指導・学級編制に関する都道府県の施策と学校の取組——都道府県及び小中学校に対する調査結果の分析を中心に——」関西教育行政学会編『教育行財政研究』第30号, 131-143頁。

丸山義王 2004「小学校の教授組織改善の歩みと実践的課題——神奈川県協力の指導組織の変遷を通して——」大塚学校経営研究会編『学校経営研究』第29巻，65-81頁。

水本徳明 2003「教職員配置と自律的学校経営」河野和清研究代表『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』（課題番号12410076，平成12・13・14年度科学研究費補助金（基盤研究(B)(1)）研究成果報告書），235-242頁。

X県教育委員会 2002『X県教育改革推進プログラム』。

X県教育委員会 2003『X県教育改革推進プログラム改訂版』。

<注>

ⁱ 市町村における取組については，小川（2006）も参照した。

ⁱⁱ 日俣周二「教授組織研究の展望と課題」『現代教育科学』22(7)，明治図書，40-54頁，1978年，丸山義王「小学校の教授組織改善の歩みと実践的課題——神奈川県協力の指導組織の変遷を通して——」大塚学校経営研究会編『学校経営研究』第29巻，65-81頁，2004年。神山知子「昭和40年代の協力指導組織研究の特質——ティーム・ティーチングの導入・展開を中心に」筑波大学教育学系『筑波大学教育学系論集』18(2)，1994年。

ⁱⁱⁱ X県教育委員会 2002『X県教育改革推進プログラム』，X県教育委員会 2003『X県教育改革推進プログラム改訂版』。

^{iv} TT加配非常勤講師の活用については，A市教育委員会が方針を定めている（b小教頭）。①早くできた子には発展的な問題に取り組ませる，②類似問題や発展問題を準備しておく，③ヒントカードなどを与え個別指導をする，④その日の学習内容の習熟問題を作成し宿題として取り組ませる。以上の4点が指針となっている。

^v B町の各学校では，教員のうち1名が「特別支援コーディネーター」の役割を担っている。教頭や教務主任がその役割を担う場合が多いという。この「特別支援コーディネーター」は，B町が同町内にあるX県立養護学校と連携して行う研究会に参加し，研修の機会としている。

^{vi} たとえば，「市のほうとしては，『習熟度別ではなくてTTでやりなさい，その方が効果が上がるんだ』っていう指導方針で」（b小教頭）という発言があった。

^{vii} 「まあ，教育長の関係ですからね。TTが効果があるって。結局，少人数・・・，私個人としては，少人数（指導＝筆者注）としていただいて，校長の裁量で本当にフルで活用するには，TTがいい場合もあるし，あるいは習熟度別みたいなそういう学習形態を組み合わせたほうがいい場合もあるから，その辺を裁量でやれば私は一番いいと思うんだけども。」（a小校長）という発言があった。

^{viii} A市内で，少人数教育に対する考え方の違いが，教育委員会や各学校の校長の間であるのかを尋ねた時の回答。

ixたとえば、「B町の教育委員会っていても、それほど強くないと思うんです。指導面では。っていうのは、教員上がりの人っていうのは、教育長さんが一人と、それからあと教育委員会の中のスタッフの一人しか、指導主事という。そういった意味でちょっとやっぱり弱いです。」(f小教頭)という発言があった。

xたとえば「指導形態にまでね、どうこうっていうのはないです、あくまでも。少人数教育の指導形態の紹介は県のほうでも市の方でもします。だけど、この方法とこの方法でやりなさいなんていう指示は一切ないです。またそれは無理だと思います。無理です、現場からすると。」(m小教頭)という発言があった。

xiたとえば、「学力向上について独特な考え方をしてるんですよ。とにかく一番明確なのは、『伸びる子を伸ばす』。実態として(評定が=筆者注)4の子が多い。(中略)大体市内全部こういう傾向なんです。ただ、今、校長先生がおっしゃったように、5の子が少ないんです。ということで、伸びる子を足踏みさせないで、授業中足踏みさせないで、伸ばすためにはどうすんだっていうことで。」(a小教頭)という発言があった。

xiiたとえば、「ご存知のとおり、LDとかADHDとか特別な支援を必要とする発達障害的な子も何人か見られますので。それに対してTT的な指導ということで。」(h小校長)という発言があった。

xiiiたとえば、「一人で自分の学級を面倒見るっていうような、(子どもが=筆者注)そういう学習環境にはなくなっているというのかな。」(j小校長)、「これはやっぱり、子どもの個人差に応じて子どもたちの能力を伸ばすためには、最高の形だなんて思ってます。一斉の学習ではできない。」(l小校長)という発言があった。

xivたとえば、「やっぱり(1学年の3クラスの担任の)3人でやっていくっていうことになれば、否応なしに教材研究をせざるを得ないですし、3人でしゃべらないと高まりませんから。」(l小校長)という発言があった。

xvたとえば、「共同担当制にあわせていっていかってというのがこれからの大きな課題っていうか。そう思っているんですけども。ただ、学級担任制そのものがもう行き詰まってるということはいえらると思います。」(j小校長)、「学年経営の一環として実施しております。習熟度となりますと、学級を解体するっていうことがベースになります。そうしますと、(中略)、児童と児童、児童と教師、教師と教師、好ましい人間づくりもそこでできるであろうと。」(r小教頭)という発言があった。

xvi A市c小の事例も、学校における知識の蓄積という観点から注目すべき事例である。c小では、小規模校のメリットを活かした指導が従来から実践されてきた。同校で「取り出し授業」と呼ばれているのがそれである。特に授業の進度に遅れがちな子どもを対象にした指導全般をさすもので、その形態は、学級を分割した習熟度別指導、TT、個別指導と多岐にわたる。少人数学級編制政策に伴う加配はc小にはないが、長年の実践を継承して、今日の取組にいたっている。また、c小はA市よりTT加配を受けておらず、それゆえTTのみを実践するという強制がないことも、実践を継

続できる要因となっている。

本稿ではインタビュー調査による定点的な観測にとどまるため、学校史的な視点から考察することはできなかったが、1小の実践とともに学校史レベルから見た場合の教授学習組織改革の規定要因の分析という視点は、重要な視点であると考えられる。なお、学校史の視点から教授学習組織改革や教育イノベーションを考察したものには、天竺（1995）がある。

xvii 「学力向上の結果からすると、（前年度取り組んだ習熟度別指導は＝筆者注）そんなには効果が上がってない面もあったので、それよりも今年はTT的にはいってやってみよう、ということで。とにかくどっちが効果があるかどうかのこのよりもとにかく実践してみよう、ということが大事なかなあと思って、今年はちょっとTT的に。」（h 小校長）という発言があった。

xviii インタビュー中、次のような会話がなされた。

筆者：中学校区や、〇〇中・1 小学校が中心になった連携。こういったものをやってみての先生たちの感想っていうのはどういったものですか。

r 小教頭：実際今まで（一般的な授業公開＝筆者注）は授業そのものを見に行き、授業終わったあと話し合うと。それだけだったんです。今年初めて、指導案づくり、指導プランから入っていく。

（中略）（従来は＝筆者注）校長・教頭・研修主任のレベルまでは（交流が＝筆者注）あったと思うんですけど。