

外生的変革に対する学校体育経営組織の対応過程：  
2つの公立小学校の事例研究

清水 紀宏

Case study on organizational reactions of elementary schools to  
physical educational innovation

Norihiro Shimizu

Abstract

Adoption and implementation of educational innovation has often been made through model schools selected for research. The process of organizational reaction to innovation depends on the situation at individual schools. To describe and explain the individual differences, it is necessary to understand their perspective and intentions. The purpose of this study was to find factors which help promote innovation in school physical education in a process of dynamic responses through management organization.

A comparison of paired cases was employed. By this method, one set of elementary schools, which were assigned by the government as research models for physical education, were selected. Differences in the process of organizational reaction were then compared for each school's history.

The main results were as follows:

1. Self-confidence arising from a good result and building of members' independence directly contributed to continuance of research on physical education. Furthermore, the level of "community knowledge" contributed to these factors. School R tended to share innovation, whereas school Y shared only explicit knowledge.

2. The mechanism of conflict resolution influenced the community level of semantic knowledge. Exhaustive discussions among members and an adviser on innovation were held in an attempt to adopt innovation. In addition, the belief and motivation for school research shown by the headmaster of school R greatly influenced the building of a nationwide information network.

3. How initiative leaders deal with school physical education research was a dominant factor in promoting "community knowledge". School R made structural innovations because of its understanding that the assigned research was for school education. School Y was only partially able to improve due to limited thinking in the development of physical fitness.

4. There were qualitative differences in obtaining and using human resources between the two schools. School R had a flat structure that considered human relations and had the will to carry out school research. However, school Y emphasized specialized physical education that made teachers

depend upon each other. These differences were caused by the management creed of each school headmaster.

**Key words: innovation organization for management of school physical education school history**

(Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci. 46 : 163-178, March, 2001)

キーワード：革新 学校体育経営組織 スクール  
ヒストリー

## I. 目 的

革新に関わる理論と技術の開発は体育経営学にとって緊要の課題である。体育経営の実践現場では、様々な革新の生成・採用・遂行・廃棄が日常的に繰り返され、また、革新への対応が経営の成果に強く関係する。このことは、「学校の経営過程とはまさに学校の革新過程に他ならない」（児島, 1982, p.168）と指摘されるように、学校体育経営の領域も例外ではない。しかも、浜野・中野（1978）のレビューによると学校における教育イノベーションの促進・阻害は個人的属性より組織的属性に大きく依存している。即ち、革新の採用と遂行は、イノベーションに敏感な個人の力量と努力に委ねられるものではなく、学校体育経営体が組織として対応すべき課題である。

組織における革新には、自生的・内発的革新と外生的・計画的革新という二つのパターンがあるが（児島, 1982, p.170）、学校の教育革新は日本教育経営学会・学校改善研究委員会の報告（1990）からも明らかなように、外生的・計画的革新を契機とする場合が多いことに特徴がある。その意味で研究指定校は、学校体育経営における革新の採用と遂行を触発する一つの典型的ケースである。個々の学校及びその成員は、指定研究という「外生的変革」<sup>註1)</sup>（佐古, 1992, p.51）を契機に公式・非公式の研修を重ね、その結果として最新の教育理念や教育理論に対する理解を深め、授業改善を遂行する。しかしながら、外生的変革への組織的対応過程は学校によって個別性である。この個別性が、指定研究終了後の学校教育活動・学校研究の個別性を生む源泉となる。指定研究が終了すれ

ば、体育研究から全く離れてしまい、研究過程において導入された新しい技術やアイデアも定着することなく消失してしまう学校もあれば、研究指定が自生的変革への呼び水の効果を果たし、長期にわたり持続的に研究を推進する学校もある。この相違がなぜ生じるのか。これが本研究の基本的関心事である。

ところで、体育経営学が革新の問題に迫るためには、その学的対象に相応しい研究方法が採られなければならない。体育経営学の対象たる体育経営は、人間の主体的実践である。よって実践理論科学<sup>註2)</sup>として性格づけられる体育経営学の理論は、実践に即し、実践を説明し、実践を導く理論でなければならない。経営実践とは、人間の行為による主体的形成作用であり、連続・不連続の動的過程である。この経営実践を記述・説明する理論の構築には、経営学に固有の見方（方法）が求められる。それは、経営を単に客観的・巨視的に外観するだけでなく、さらに進んでその中に入ってこれを内から目的あり、計画ある営みとして内観する方法である。現象として経営行動の結果を見るだけでなく、その目的を見、動機をたずね、意味を考え、行動原理を求めねばならない（山本, 1975）。

教育経営学では、1980年代から教育経営組織論をめぐって実証主義パラダイムから解釈的パラダイムへの方法論的シフトが生じている。現象学的アプローチ（河野, 1988；曾余田, 1991）、民族誌的方法（武井, 1995）、臨床的アプローチ（天笠, 1997）が提唱され、徹底したケーススタディやスクールヒストリー研究が注目を集めている。こうした学的潮流の根底には、理論と実践の関係を問う中で、教育経営学を実践性に根ざした学問として方向づけようとする主張がある。解釈的パラダイムにおいて現実には、認識者と独立して客観

的に存在するものではなく、社会的現実人間によってつくられるものであると仮定される。この前提に立つ限り、学校組織を組織と呼ばれる理念型組織の一変種と見るのではなく、学校を学校としてありのままに理解することが必要となる。組織はそこに生活する人々によって意味的に構成された世界であり、そのような意味構成の過程を行為者の立場から内的に解明することが重視される。行為者が彼らの世界をいかに知覚し、意味づけ解釈しているかに注目するのである。よって研究者の枠組みによって現実を切り取り、理論検証のためにデータを選ぶのではなく、個別的な現実の実践・経験から読みとった知識を積み上げて理論を構築するという型の研究が相応しい。こうした動向は、教育経営学における経営学的見方（山本，1967）への移行と見做すことができる<sup>註3)</sup>。

これまでも、学校体育経営の組織論的検討（野崎，1988，1992；野崎ほか，1991；清水，1986，1990；清水・八代，1988；清水ほか，1986；武隈，1991，1992，1993）は研究成果の蓄積がなされている分野である。しかし、いずれも研究者側が予め設計した枠組みによって現実の一部を抽象し、定量的な分析によって仮説を実証する理論的・定量的実証研究であり、上記のような見方（方法）から学校体育経営の動態を描き出した研究はこれまでに報告されていない。

既述の通り、現実の経営実践は主体的行為過程であり、従って、外生的変革への対応も学校によって同一のプロセスを辿らない。一つひとつの学校における個別性・特殊性を説明するためには、すべての学校を同一の射程で捉えるのではなく、実践主体となる行為者（たち）の意図・意味・価値等の解釈にまで踏み込みいかななくてはならないと考える。そこで本研究では、いずれも国の研究指定校制度（体力づくり推進校）によって外生的変革を受容し、体育の授業改善に取り組みながら、その後異なった経過を辿ることになる2つの小学校を対事例として取り上げ、両校の組織的対応の具体的な内部過程そのものを明らかにすることで、学校体育経営における革新の定着要因を探り出すことを目的とする。

## Ⅱ. 方 法

### 1. 対象事例の選定

事例として、ほぼ同時期に文部省体力づくり推進校に指定された石川県内の市立小学校2校を選定した<sup>註4)</sup>。両校とも各学年複数学級からなり、学校規模や教員の年齢・性別構成も比較的類似している。さらに、校長の赴任がR校で研究指定1年次、Y校で2年次であり、また両校長とも体育の専門的知識<sup>註5)</sup>をさほど有していなかったため、組織実態を踏まえ研究内容面にまで及ぶ強力な影響力を行使することが困難な状況にあったことも共通している。

しかしながら、指定研究終了後の両校の動きには差異が見られる。これが、両校を事例として選定した主要な根拠である。R校は、9年間（指定前2年間及び指定年度終了後4年間）にわたり、体育を学校研究の中心テーマに据え、教員の全員参加によって研究を継続し、自主的公開研究会を毎年実施するなど、外生的変革を契機に長期的な取り組みを見せた学校である。また、教科体育に関する諸資料が丹念に整理・保管され市内の他小学校からも各種の問い合わせが寄せられるなどその成果は地域の諸学校にも波及している。

一方Y校は、指定研究終了後も公開研究会を実施しているが、体育については研究期間終了次年度から学校としての組織をあげた取り組みは消失している。よって、その後の公開研究会においては、一部の教員以外は体育の授業公開を実施していない。

次に、両校の所在する2つの市では学校研究への組織体制面がかなり異なっている。筆者ら（1998）の調査結果<sup>註6)</sup>によれば、R校のあるa市では、一つの教科に絞って校内研究を実施する学校が多いのに対し、Y校のあるb市では教科別・学年別に教員が分かれて学校研究を進める学校が多い。また、教員が校外研修等から得た体育科関連情報をa市では、教員全体に伝達する学校が多いが、b市では一部の教員に伝達するに止まる学校が多い。すなわち、a市の学校は特定教科に研究テーマを

絞り全教員がこれに関与するのに対し、b市の学校は教科一般あるいは教科の枠を越えた包括的テーマを設定し、具体的な研究課題は教師の関心と専門性を重視して個別的に設定される分業制がとられている。

## 2. 資料の収集

対象事例2校の指定期間中の組織的対応過程を把握するため、当時の関係者に対する面接調査の実施及び関係資料の収集<sup>※7)</sup>を行った。面接調査は、研究指定校当時の校長、研究主任、その他の教諭1名の計3名を対象に、1回に約1時間の面接を3回ずつ実施した<sup>※8)</sup>。面接内容は、研究指定を受ける以前から指定研究終了後まで、時間の経過に即して組織や個人がどのように対応し、またその時々組織内の様子がどのようにであったのかを自由に話してもらうように依頼した。面接時期は、平成9年7月～8月である。また併せて、平成9年度時点での教科体育にかかわる実状を知るため、両校の教員を対象に質問紙調査を実施した<sup>※9)</sup>。

## 3. ケースの記述と研究課題の具体化

本研究で行うケーススタディは、2つの学校の当事者たちが当時の体育経営組織及びその活動をどのように理解・解釈していたかをありのままに口述してもらい、それを筆者ができる限り事実を損なわぬよう再構成した行為者たちの「主観的眞実」(高井良, 1994)としてのスクールヒストリーを主たる素材とする。従って、ケースの記述にあたっては、時間的な経過に即して口述内容を編集すると共に、当事者たちの発した生の声をできる限り活用して、主観的な意味の世界を克明に描き出すように努めた。なお、紙数の制約上、R校の指定研究期間中のスクールヒストリー<sup>※10)</sup>を主要な資料とし、R校がなぜ9年間にわたって体育研究を継続したのか、その理由をY校との比較を通して探り出すことを具体的な研究課題とした。従って本研究は、2つの小学校のどちらが優れた学校かという価値判断を求めるものではない。

## Ⅲ. 指定研究終了後のR校とY校における教科体育の現状

最初に、両校の体育授業の実状について触れて

おきたい。「授業はその学校の経営を捉える“窓口”」(天笠, 1997)といわれるように、学校において展開される体育授業の実際こそ経営の状態を示す一つの貴重な指標となる。表1は、平成9年度時点での、両校における体育授業の実状を比較したものである。

まず、体育授業において学習指導要領の趣旨を実践に活かそうと意識している教員がY校では43.8%であるのに対し、R校では67.9%であり学習指導要領の実践化意識(佐古, 1995)はR校の方が高い。次に、R校では、学習指導要領改訂後(平成元年)授業が「大きく変わった」と回答する教員が60.7%を占めているのに対し、Y校では「大きく変わった」と回答した教員は一人もいない。実際の授業場面においても、R校では、めあて学習等の課題解決型授業スタイルを「ほとんどの単元」もしくは「単元によって」採用している教員が大多数であるが、Y校ではその採用率は低い。さらに、R校では教員が提示した資料等を手がかりにしながら児童が主体的に学習を進める授業を実践している者が多いのに対し、Y校では教師の直接的な指示によって授業を行う者が多かった。体育科に対する校内の関心度について、Y校では「一部の先生は体育科に関心が高い」と回答した者が、R校では、「特に体育科についてはみんなの関心が高い」と回答した者が最も多くなっていた。

以上の結果から、R校では、研究指定によって採用された革新が指定研究終了後も概ね組織成員全体に定着し、体育研究への意欲・関心を継続させているのに対し、Y校では、組織全体から見れば革新は定着することなく消え去り、体育への研究関心も一部の教員に限定されていることが明らかである。

## Ⅳ. 対象事例(R校とY校)のスクール・ヒストリー

### 1. R校のスクール・ヒストリー

#### (1) 指定研究以前

R校では、体力づくり推進校の指定を受ける2年前(平成元年度)から、校長の提案に端を発し、児童の健康・体力問題が自覚され自主的校内研究

表1 教科体育に対する意識と実践-R校とY校の現状-

項目	カテゴリー	R校 (n=28)	Y校 (n=16)
指導要領の 実践化意識	日々活かそうとしている	19 (67.9)	7 (43.8)
	趣旨に沿うよう考えている	7 (25.0)	9 (56.2)
	指導要領に関心がない	0 (0.0)	0 (0.0)
	自分の実践には合わない	2 (7.1)	0 (0.0)
指導要領改 訂後の授業 改善	大きく変わった	17 (60.7)	0 (0.0)
	多少変わった	11 (39.3)	11 (68.8)
	あまり変わらない	0 (0.0)	5 (31.2)
	全く変わらない	0 (0.0)	0 (0.0)
新しい授業 スタイルの 採用状況	ほとんどの単元で採用	13 (46.4)	2 (12.5)
	単元によって採用	13 (46.4)	7 (43.8)
	単元の一部で採用	2 (7.1)	5 (31.2)
	過去に採用していた	0 (0.0)	2 (12.5)
	採用したことはない	0 (0.0)	0 (0.0)
学習のねら いの決め方	教師が決定	2 (7.1)	0 (0.0)
	教師の提示したねらいから児童が選択	7 (25.0)	13 (81.3)
	教師の提示したねらいを参考に児童が決定	19 (67.9)	3 (18.7)
	児童が自分で決定	0 (0.0)	0 (0.0)
練習や学習 の進め方	教師の直接的指示によって行う	3 (10.7)	9 (56.2)
	教師の用意した学習資料から児童が選択	4 (14.3)	5 (31.2)
	教師の用意した学習資料を参考に児童が工夫	19 (67.9)	2 (12.5)
	児童が資料・情報を集めて自発的に行う	2 (7.1)	0 (0.0)
体育科への 校内関心度	特に体育科に全員関心高い	15 (53.6)	0 (0.0)
	体育科だけではないが全員関心高い	9 (32.1)	4 (25.0)
	一部教員だけ関心高い	4 (14.3)	12 (75.0)
	全体的に関心低い	0 (0.0)	0 (0.0)

表2 研究指定期間中の教員人事異動の推移

		指定前年度	指定1年目	指定2年目	指定3年目
R 校	転出	2名	11名	4名	3名
	転入	1名	10名	3名(+講師1名)	3名
Y 校	転出	1名	5名	3名	3名
	転入	1名	5名	3名	3名

を開始していた。「児童が外で遊ばなくなった、何か授業中ふにゃふにゃする、転んで手をついたらすぐ骨折する」など現実に基づいた提案であったため体力づくりをテーマとする学校研究については教員の中にさほど抵抗なく受け入れられた。こうした中、R校が研究指定を受けることになったのは、指定前年度で定年を迎える校長の判断によるものであった。しかし、既に次年度には校長の退職が決定している中での指定受諾に対しては、「ものすごく反発が出た」というように抵抗感も存

在した。ここで、校長は「啖呵」を切り「やりたくない人は異動希望出してくれ」と指定研究に否定的な教員の異動を奨励し、指定初年度には相当数の人事異動が行われている(表2、研究主任も在籍年数の関係で転出)。体育研究に全校あげて取り組む素地はあったにせよ、この人事異動によって「一から出直し」と感じるほど、白紙の状態に戻ってしまった。しかし他方で、指定初年度にR校に転任した教員は、研究指定があることを「始めから聞いてるから研究するつもりで来た」者ば

かりであり、指定研究受諾について「もうがたがた言う人はいなかった」。こうして、スタート時点から研究に動機づけられたメンバーによって組織が構成されることになる。

## (2) 指定研究1年目

初年度に新しくR校に赴任した校長が、研究体制の整備に向けて最初に決断を迫られたのが、研究主任の選定であった。前任校長のアドバイスもあり、研究主任にG教諭（当時30才）の指名を予定していた。以前から前任の研究主任と共に体育研究の中心メンバーであったこと、「バイタリティがあり集団をまとめる能力がある」ことなどがその理由であった。しかし他にも教職経験の長い教員がいる中で、G教諭は「僕はまだ若い、なんでや、できません」と難色を示した。この年は結局、暫定的に教務主任が研究主任を兼務することになる。研究主任となったS教諭は当時、体育の授業を全く担当しておらず、また体育の専門的知識にも乏しかった。ところが逆に、このことが教員一人ひとりに「自分たちでなんとかせないかん」という危機感をもたらす。また、指定を受けたのが学習指導要領の改訂後間もない時期であり、体育に限らず授業の在り方を見直さなければいけないのではないかと漠然とした空気が組織内にできつつあったことも好影響を及ぼした。「体力づくりの指定だけ授業を中心に考えて直そう」と授業を抜本的に再考する方向で議論が進む。しかし、「体育なんてやってない人ばかり」のメンバー構成であり、教科体育に関する専門的知識を有する「頼れる教員」は一人もおらず「全然わからないでいた」という。

そこから教員たちの個人研修が始まる。情報・知識の調達は教員一人ひとりの個人裁量に任せられ、各自が文献・資料を調べ新しい知識を貪欲に求めた。しかし、銘々が個別に知識を得るため、時を経るにつれて体育科への価値観やイメージが拡散する。会議では、各自の情報を頼りに主張し合い議論は活発になるが統一的な方向へ進まない。

この混沌とした状況を打開する最初の契機となったのが、ある講演会であった。R校が会場となって開かれた教育研修会において、大学教授Kか

ら、「新しい体育科の考え方・進め方」に関する知識を得ると共に、その教授が所属する全国規模の民間体育研究団体を知ることになる。K教授の勧めでこの団体の宿泊研修にG教諭が参加したことが、その後のR校の研究活動に大きく影響する。宿泊研修への参加は、その後研究のパートナーとなる関東地方の小学校教員及び新学力観に基づく体育科教育の推進者であった大学教授Hとの出会いをもたらす。この出来事が、R校の研究ネットワークづくりの萌芽となる。

G教諭はその後も宿泊研修の場で得た人的ネットワークを活用し、そこから収集した新しい情報（めあて学習）を全教員に環流するが、そのことが直ちにR校の研究の方向性をリードしたわけではなく、教員たちが集める知識・情報の中の一つにすぎなかった。誰もが未経験の授業スタイルへの不信・不安感と、その授業スタイルがそれまでの授業実践と著しくかけ離れたものであると認識されたこと、また、G教諭自身がまだ理解不十分であり、教員たちへの理論的な説明能力が未熟であったことなどが収束に向かわせなかった要因であった。

このように初年度は新しい知識の探索と混迷の時期であり、学校全体の意思統一には到達していない。しかしこうした状況は、管理職の意図したところでもあった。校長は当時の組織内の様子と自らの信念について資料1のように語っている。

この他、校長は、教育委員会やPTAへの働きかけを頻繁に行い遊具の新設にも成功している。以後も校長の管理行動は、研究活動にかかわる組織と環境の整備に集中している。

## (3) 指定研究2年目

校長は、研究指定期間中の人事異動について、「必要以外の異動はさせない」ことを市教育委員会に要請し、継続した討議ができるよう配慮する。また、転入教員については「R校に来て勉強する教員」「他の学校へ行ってもまた頑張るような教員」を要望している。しかし一方で、教頭・研究主任など年長教員4名を転出させることによってG教諭研究主任就任の環境づくりを行う。G教諭も、初年度の意欲的な研究活動によって主導者と

資料1 R校長の口述

「これからの研究、先を読んだものにししないと、今までの研究の後を追っていたら、意味ないから、やるからには、全国的に注目されるような研究にしていけないかん。だから、おまえら勉強に行きたいならどこへでも探して行ってこいと。そしていい先生見つけてきてくれんかと。それを話したわけや。

そしたら、やっぱりあそこ行きたいここ行きたいと。行きたいという者には何とか旅費つけるように努力しました。僕は研究のこととか、子供のためになることやったら、だめということは絶対言わんとこうと。県の旅費等については、友達が事務所の所長しとったし、何とかしてくれました。PTAにも頼んで、なるだけしました。彼ら一生懸命研究するのに、わしらは彼らが研究できるような体制づくりをしてやればいい。それをしなかったらわしらの仕事だめなげん。教頭とも話しとった。あんた極力吸収して、わしんとこへ報告してくれと。旅費とか必要なものについては、ノーと言わんとこうと、わしは心に決めとった。」

しての自覚が固まる。こうしてG教諭をミドルマネジメントとする新しい研究体制が整う。

2年目は、年度当初から毎月4・5回のペースで議論の場が設けられている(表3)。研究に対する欲求の高まりから、会議の連続も苦痛ではなく、公式の会議以外にも充実したインフォーマルな教員間の相互学習(授業の見せ合い)が常態化する。当時の組織内の様子を校長は、資料2のように語る。組織構成員間の競争意識(質の高い横並び意識)が組織の活力を生み出した。

組織として統一されていなかった研究の方向性も、指導主事のアドバイスをきっかけに収束し始める。それは、教員各自が探索した理論や技術を机上で論議するのではなく、「新学力観に沿った授

表3 研究指定期間中の両校の諸会議開催数(回)

		研究推進 委員会	校内 研究会	低中高 部会	課題別 部会	計
R 校	1年次	5	10	9	0	24
	2年次	12	25	14	11	62
	3年次	12	22	10	11	55
	計	29	57	33	22	141
		研究推進 委員会	全体 研究会	分科 研究会	領域別 部会	計
Y 校	1年次	26	15	21	0	62
	2年次	20	13	21	13	67
	3年次	13	10	14	8	45
	計	59	38	56	21	174

資料2 R校長の口述

「雰囲気悪い人は、淘汰されるんや。みんな頑張るげん。勉強もしない人は縮んでくるんやわ。発言力なくなってくるわけや。だから若い人でもね、どんどんやっっていくやろ。『次、私授業するし見てくれんか』とか。研究授業以外でも、『今日授業するから、手が空いたらみんな見に来て下さい』とか、そんなのがいっぱいあった。だから、やらん子はね、やっぱしぼんでいくわけ。他の子がやるから自分もやらんといかんわけや。そうでないと、取り残されていくからね。」

業を一回全員がやってみて、全員で評価する」という授業実践を基本とする研究手順の示唆であった。そこで、再び大学教授Hを2度にわたり招聘し、数名の教員が授業を公開し指導助言を受けた後、学習指導要領・新学力観・めあて学習等に対する疑問点について直接討議する機会を設ける。それまでは「技能中心の考え方」に固執する教員もいたが、「旧態然とした授業」に対するH教授からの「厳しい指摘」と教員たちからの疑問をもとにした討論により「こんな風に授業をしなきゃいけないんだ」と全教員の授業イメージが共有され、「納得」を取りつけることに成功する。二年次の6月、めあて学習の採用で意見が統一する。

以後、「全員が指導案を書き授業提案、そして指導案の再検討、指導案の書き直しというハード」な作業に邁進する「画期的な年」となる。高いレベルで動機づけられた教員たちは、大学教授Hを通じ全国各地の小学校を紹介され、視察に出向いた小学校からまた別の小学校を紹介されるなどネットワークを自前で拡大し、新しいアイデア・情報入手して、それを自校の授業実践に活用していく。

さらに、この2年目には、指定研究終了後にも組織をあげた体育研究を継続する基礎づくりとなるような大きな出来事が起きている。それは、障害児学級担当者による研究部会の独立である。G教諭を含めた3名の教員が視察に訪れた学校では、障害児学級の研究発表も行われており、そこで得た資料等をR校障害児学級の担当教員に伝達したことが事の始まりである。当時R校の研究上の関心は教科体育であり、従って、この学校への視察の目的も教科体育に係る資料・情報の収集に

あった。視察に参加した教員たちにとっては「たまたま特学（特殊学級：筆者注）の発表もやっていた」のであり、その学校から入手した諸資料を「学校研究とは別に特学の人に何か参考になるかなと思って」紹介したに過ぎなかった。しかし、これを契機に、それまで他の部会を応援（サポート）するという形で学校研究に関与してきた障害児学級担当者が、「体力づくりって特学にも結構重要なこと」と認識し、独立した「障害児学級部会」を立ち上げ、研究発表に取り組むことを意志表示する。その後、障害児学級担当者の机を職員室の真ん中に配置し、障害児童の話題が職員会議に出され、教員全体で論議するようになる。「みんなで育てている」という一体感が醸成されていく。しかし、この障害児部会の独立は、既に研究発表会まで1年をきった12月の時点であり周囲の教員たちは心配をするが、この出来事を契機に、「研究のための研究、発表のための研究」ではなく、学校や児童にとって「いいと思うことをやろう」と考えるようになる。

また校長は事ある毎に、今の指定研究が体育・体力づくりだけではなく「学習の進め方」という「学校教育の一番大事な部分を研究している」のであり、他の教科にも通じることがあるからいい影響は絶対ある」と指定研究の価値づけを教員たちに説いている。この研究理念が組織内に浸透し、体育以外の教科でも「子どもが自主的にめあてを持ってそれを自分で工夫しながら行う」といういわば「体育風」の授業を実践する者が広まっていく。

(4) 指定研究3年目以降

3年目は、R校創立200周年記念行事が予定されていたが、管理職による地域住民への働きかけにより教員たちの記念行事への事前関与は最小限におさえられ、研究に専念できる環境が整えられる。またこの当時は、校長が「皆さんまだまだ次の目標を持つなあとと思った」と回顧しているように、教員たちは次々と新たな目標を立ててその達成に向かうようになる。教員たちの主体的・能動的な学習サイクルが組織に活力をもたらしていた。

平成5年10月、研究発表会が実施される。発表会について教員たちは、2つの解釈をしている。

一つは、発表会での公開授業に対し外部研究者からの「お墨付き」をもらい承認と賞賛を受けることを通じて、「これでいいのだろうか」というそれまで内に秘められていたわずかな不安が払拭され、研究過程と研究成果への自信を確固たるものにする場であった（資料3）。もう一つは、公開発表会のプログラム形式が研究指定校という制度に規定された形で実施せざるを得ないことへの堅苦しさである。「市のえらい人」を招待し、講演会を設定するといった型どおりの発表会は、「私らと全然離れた感じやった」。

さて、R校は指定研究終了後も体育をテーマとした自主的な公開研究会を継続していくことになるが、それは指定当初から計画されていたことではない。発表会が終わった段階では、「疲れちゃったから、しばらく充電期間にしたい」「このまま研究を続けたい」など教員の中に様々な意見が存在した。そうした中で、研究継続を同校が決断したのは、校長と研究主任G教諭の舵取りが直接的要因である。2人は、例年のように新年度に入ってから転入者を含めた議論を経て新年度の研究企画を練るという同校の慣例通りに事を進めると、折角培われた体育研究への組織活力が失われることを危惧した。そこで校長とG教諭は、年度末に次年度の研究プランを策定することを発案する。マネジメントサイクルにおけるプランの先取りであり、評価と計画を一時に実施したのである。次年度の研究プランを決めるために何度か議論の機会が設けられる内、体育をテーマに研究を継続する

#### 資料3 R校O教諭の口述

「発表の時にいらっしゃった先生方が授業を見とって何を言ってたかという『こんなくちゃくちな授業』という感じ。『放ってあるがい、子どもが勝手なことしとる』という感じやったんや。けれどその後のH先生の講演会が良かったんや。『1年生のゲームのくちゃくちなこと』みんなそうやそうやって感じて聞いてた。『でも、あれがいいんですね』と。みんな『えーっ』。でも、文部省に関係がある先生やってみんな知ってたから、R校のやってることが認められた。そうでなかったら、R校が勝手にやってると思っってもらえなかったと思う。そこでお墨付きをもらったんや。それを、聞いてた先生たちは頭を変えなきゃいけなかったんや。」



ことで概ね一致する。その理由は2つあった。一つは、発表会を終えた後にも教員たちの中にさらに取り組みたいと思う課題が残っていたこと、そしてもう一つは、自分たちの研究成果に対する自負と誇りがある。「ほとんどの学校は指定研究が終わったらそれでやめる。ここで休んだら、他の学校と一緒に。私らは続けて行かなくちゃいけない」という口述からは、ある種のエリート校意識の確立が伺える。

しかし、研究を継続するためには、何らかの目標になる機会を設ける必要がある。G教諭は自主研究発表会の開催を提案するが、これには難色を示された。発表会の形式では、指導主事を招き、司会と提案者を立てて、R校の研究成果を他校の教員に見せ・知らせるというニュアンスになってしまう。こうした格式張った会の持ち方に違和感を感じていた教員たちは、発表会の実施には抵抗したのである。結局、「発表会」ではなく自主「研究会」という名称と形式が採択される。教員たちにとって自主研究会とは、「いろいろな人たちと情報を交換したり、話し合える場」であり、「体育や教育についてみんなで考える場」として意味づけられていた。

こうして、体育をテーマとした学校研究がその後4年間継続されるが、一方で、年度が改まる度に教員が入れ替わり、組織成員間で理解度及び研究関心のズレが生じ、研究の停滞現象も現れてくる。毎年度、研究成果を冊子に整理しこれを転入者に配布したり、年度始めに授業を公開して見せるなど、転入者への引き継ぎと研究蓄積の共通理解に努めるが、次第に転入者は「わからないことを聞く」、前からいる者は「教える」「伝える」という構図ができていく。また、転入者の中には「体育なんか」と思っている者もあり、体育研究への意欲にも格差が現れてくる。こうして、なかなか新しい研究課題に進めないもどかしさ、新しく赴任した教員の抵抗感、しかしそれでも全員でなんとか体育研究を継続させようとする意思とが交錯した状態に陥る。指定研究期間中は、「全員がわからないから、全員で研究を作る過程を一緒に辿る。だから何でそうなのかがわかる」のであるが、研

究経験の格差があるため指導案に示されるような形式情報は容易に伝達できても、なぜそのような授業をするのかが共有されていないという。

## 2. Y校のスクール・ヒストリー

### (1) 指定研究以前

Y校においても体力づくり推進校の研究指定を受ける以前から、指定研究を受ける基盤がつけられていた。b市内の小学校では「先生方が自分の得意教科を研究するのが普通」であるが、Y校では指定2年前から一つの教科（当時は社会科）に絞った学校研究に全員が取り組み、「実際にやってみて効果はあるな」と評価していた。また、R校同様、児童の健康・体力面および遊びをめぐる問題について教員たちの危惧が存在した。

しかし、文部省指定の受諾については、多忙感などの理由から「3分の2が反対」であった。この状況を打開するため、校長は数回にわたり教務主任Kとの打合せを行っている。その中でK教諭は、「F校からM教諭を引き抜いてこい。それができないならうんとは言わない」と研究推進の実質的リーダーを他校から調達することを校長に進言している。そこにはb市の特色である教科専門性へのこだわりがあった。また、体育の指定研究を受けることに対する教員の負担感をイニシアティブリーダーの獲得によって軽減しようとした意図もある。指定受諾の是非をめぐって4回の職員会議が開かれるが、最終的には「校長の鶴の一声」の決断で決まる。

### (2) 指定研究1年目

「研究をするためにY校へ異動して来た」M教諭（当時35才）は、すぐに研究主任となり、教務主任K教諭との二人三脚による研究体制が整備される。この2人が「すべての学校の中心だった。あの二人で学校が動くといっても過言ではない」と他の教員たちに受け止められるほどであった。しかし他方で、体育に対する教員集団の意識は低く、未だに反対者や無関心者が相当数存在していた。「体育はできん」「体育はわからん」「指導案って体育にあるんか」という発言が公然ととびかい、またそれが通用していた。

2人の推進者は、いかに教員たちの負担感を軽

減するか、そして体育に対する理解を得るかという2点にエネルギーを注ぐことになる。M教諭が研究方針や内容の決定など「理論的な側面」を一人で担い、K教諭が教員間の人間関係的側面を配慮するという分担がなされる。M教諭は自分の授業を他の教員に公開したり、一緒に授業をしたりと教科体育に関する動機付けと理解を図ることに努め、K教諭は教員たちの率直な意見や悩みを聞いて回り、「自由にものがいえる雰囲気づくり」に専念する。また、研究活動における意思決定場面において「職員をすっ飛ばして上の方だけで決める」という措置はとらず、「必ずみんなの意見を聞く場」を設けることに心がけている。

初年度の研究授業は、すべて数名の体育専門教諭が行っている。それは、無理に授業公開を強いることで教員たちの負担感を助長するのを避けつつ、体育科の新しい授業スタイルに対する共通理解を得る場としようという意図したものであった。

以上のように、Y校の指定研究に対する組織的対応の特徴は、全校をあげて体育に取り組むという姿勢を全教員に求めるのではなく、研究の中核部分は推進者が担当し、推進者の提案・支援・指導によって他の教員たちに「体育を知ってもらう」という構図を創り上げたところにある。研究推進委員会は月3回のペースであるのに対し全体研究会は月1回程度におさえられている(表3)。そこには、全員の協力を得るためには「そっぽ向かれないように」負担感を軽減することが最善という認識があった。「こちらでできることはできる限りやってあげた」という研究主任の口述は、その構図を端的に表している。

### (3) 指定研究2年目

K教諭から校長への要請により、2年目以降は人事異動が極力少人数におさえられる。また、校長の異動はあるが、「実質的に校長が研究に深くかかわる体制ではなかったから、上が代わっただけ」という程度で大きな混乱は生じていない。

2年目4月の全体研究会において、研究体制面で大きな方向転換を実現している。それまでの体育専門教員を中心とした研究及び授業提案の体制が、全員授業提案の体制に改められたのである。

それは、次年度に予定されている発表会に向けて全員に「やらなければいけない」という意識を持たせる意図をもったK教諭からの提案であった。教務主任K教諭は、3年間の指定研究に大まかな計画を描いていた。「一年目は知るだけ、二年目はやる、三年目は作る」がそれであり、その構想通りに行動した。この提案はそれほど大きな反対もなく受け入れられている。それは、初年度の「体育を知ってもらう」ための場を繰り返していく過程で教員たちに体育の授業テクニックが理解されつつあったこと、そして人間関係づくりが功を奏した結果でもあるとK教諭は解釈している。

またこの年から研究部会が設立され、既存の学年別分科会と領域別(教科体育、健康学習、特別活動)に学年を超えて活動する研究部会との2つの部門によって研究を推進する。この組織改編は、2人の研究推進者がb市の体育研究組織とのタイアップを意図したものであった。b市では当時、翌年に同市で開催される全国規模の学校体育研究会に向け、体育の研究会組織が整備されていた。この組織のリーダー的存在でもあったM教諭とK教諭は、この組織での研究成果をY校にとり入れたり、Y校の研究部会で作成した指導案等をb市の研究会で検討させたりなど連携を図っていった。外部の地域体育研究会とのネットワーク化が、校内における教員の不安感をさらに軽減し、全員授業の提案が受け入れられやすい状況を醸成するのに寄与した。

また、体育以外の教科については指定研究とは切り離され、b市教育委員会から提示される年間指導計画に「手をつけない」で通常通り実施された。これも教員の負担感に配慮したものであるが、R校のように体育研究の他教科への波及効果は全く意図されていない。

### (4) 指定研究3年目以降

教員全員が体育、健康、特別活動のいずれかの分野で研究授業を行うことを原則にして全員協力体制を維持しながら発表の年を迎える。なお、研究発表会の実施には相当額の経費を要するが、b市教育行政の金銭的な補助は、県内の「他の市町村と比較にならない」ほど高額である。つまり、

資金的資源の調達にR校のような能動的な働きかけを必要としなかった。このように市教育委員会、市体育研究会の手厚いバックアップ体制の下、研究発表大会が行われた。

発表会終了後K教諭は、校長・教頭・研究主任Mと今後の学校研究について打ち合わせの機会を持つ。「子どもたちが変わったという事実を先生たちが理解しているなら（研究を）続けた方がいいのではないかと発言し、職員会議に公開研究会の継続を提案することで合意する。研究の反省を兼ねた職員会議が3回ほど開催され、「研究は実のあるものであったか」「子どもたちは変わったか」「公開研究会を続けるか」の3点について教員たちの意見を聞くことにする。教員たちも研究によって子どもが変わったことを共通に実感しており、公開研究会の継続には多少の反対もあったがK教諭とM教諭の説得により最終的には全員の賛成を取りつけた。しかし、研究の継続といっても体育研究の継続を決断することはなかった。その理由は、教員へのアンケート調査が実施され、「運動技能はついたが、算数はダメ」「研究することはいいことだけど体育でなくても良い」との教員意識が明らかになったこと、研究主任Mも「もっと幅広くやればいいな」と思い体育研究の継続に対する強い意志は持っていなかったこと、体育の研究をして「面白かったという教員は少なかった」と研究推進者たちは受けとめ、体育研究の継続は「一生懸命やる人はいいけどそうでない人は負担になる」「押しつけはいけない」と教員たちの主体性に配慮したことなどが挙げられる。

こうして、公開研究会はその後も継続されるが研究テーマは教科横断的・包括的テーマとなり、教員たちは自らの関心・専門性が活かせる分野に分かれて学校研究に携わる体制に切り替わっていた。

## V. 組織的対応過程におけるR校とY校の比較考察

以上のように、研究指定校となった2つの公立小学校は、その学校なりの組織的対応を試み、一定の研究成果を公開するに至った。しかし前述の

通り、両校の体育をめぐる状況は指定研究終了後に明らかに異った経過を辿っている。この相違を生み出した要因はどのようなものであるのかを探るため、研究指定校における外生的変革への組織的対応過程（スクールヒストリー）を比較考察する。

まず、両校の共通点から見ておこう。1) 推進校の指定を受ける以前の状況（児童の体力・健康問題が認識されていたこと、特定の教科に限定した学校研究に取り組んでいたこと）、2) 指定研究の受諾に対し抵抗感を抱く教員が相当数いたこと、3) 研究指定を契機に行われた組織形態の構造的変容（学年別部会と研究領域別部会の2本立てによる研究推進体制）、4) 校長は研究内容に対する直接的な専門性リーダーシップ<sup>注11)</sup>（佐古，1992）を発揮しなかったこと、5) 指定二年目から、全員授業が実施されていること、6) 研究期間中は一貫して研究主任がキーマンであり、人事異動も極力少人数におさえられていること、7) 研究発表会において結果的に公開された授業は、両校とも「めあて学習」を基調とするスタイルであり、研究内容には際立った差異は認められないこと、以上の7点については共通している。従ってこれらは、両校の組織的対応と指定研究終了後の相違を説明する決定的な要因とはなり得ない。

一方、両校の組織的対応の相違を表4に示した。まず、R校が研究継続を決断した直接的な要因は、指定期間終了後も新たな課題を設定し自発的に体育研究を持続させようとする教員（集団）の主体形成を成し遂げたこと、そして指定研究の過程と成果に対する自負・自信の形成、研究の喜びの感得によるところが大きい。一方Y校では児童の変容等、研究の手応えは自覚されるが、「研究に主体的に取り組むには専門の教科でやった方が効果が上がる」と指定期間終了後研究主任が判断しているように、体育に対する組織メンバー全員の主体性は形成されなかった。このような差異を生み出した要因の一つに、地域諸学校の状況が挙げられる。a市では、特定教科に限定して研究に取り組む学校が多いため、当時R校周辺には体育を研究テーマとする学校が少なかった。このことが、指

定研究後に市内での体育先進校としての評価を受けることに繋がっている。一方b市では、教員の教科専門性が重視されるため「どの学校にも体育の専門家と呼ばれる教員がいる」。従って、Y校の研究成果が市内の体育専門教員から高い評価を得ることは困難な状況にあった。

しかし、こうした地域特性以上に両校間の相違を生み出した決定的要因は武隈（1991）の指摘する「知識・情報の共有」にあると考える。前述の通り、両校とも結果的に採用・遂行されたイノベーション（めあて学習）そのものは類似している。しかし、R校では「なぜ今授業を変えねばならないのか」、「新学力観に基づく体育の授業とは何か」「なぜめあて学習か」等、教科の本質に関わる意味（暗黙知）の共有にまで至ったのに対し、Y校では多くの教員が授業実践に関わるマニュアル・ノウハウ等「パターンの模倣」（児島，1982, p.171）に終始し、授業改善の意義や本質にまで踏み込むことがなく形式情報（形式知）の共有に止まった。グロス（1973）は教育革新を妨げる最大の要因と

して「教師が教育イノベーションの意味をはっきりと理解していなかった」ことをあげているが、Y校の場合はこれに該当する。では何が両校における知識・情報の共有レベルを分けたのか。以下、R校が意味の共有にまで到達し得た要因とその関連を検討する。

第一に、R校では研究期間中に「混沌→コンフリクト→コンフリクト解消→革新の採用」のプロセスを経たことである。研究の推進役となる研究主任が専門勢力を所有しておらず、また他にも組織内に専門性を有する「頼れる教員」が存在しなかったことが、組織内に危機意識を形成させ全教員による知識・情報収集に自由度が与えられることになる。その結果、既成の観念を越えた新奇な情報がランダムに組織内に流れ込み混沌状態が現れた。この混沌状態においてメンバー相互が各自の主張をし合うため価値葛藤（コンフリクト）を生み出した。コンフリクト解消の場となる諸会議の中心は、教員全員が参加する全体研究会であり、全員の参加によって継続的な相互作用が繰り返さ

表4 両校における組織的対応の比較

	R 校	Y 校
知識・情報の共有	意味（暗黙知）の共有	ノウハウ（形式知）の共有 パターンの模倣
コンフリクトの発生と解消	コンフリクトを徹底討議により解消	コンフリクトは生じていない
情報ネットワークの拡がり	全国規模のネットワーク 大学研究者の関与	地域規模のネットワーク 地域学校教員の関与
研究のための諸会議	全員が参加する校内研究会が中心	一部の研究推進者で構成される研究推進委員会が中心
T.M.とM.M.の管理行動	校外研修の奨励 垂直・水平ネットワークを活用した能動的な資金調達	研究主任が専門性リーダーシップ 教務主任が組織整備リーダーシップ 負担感の軽減が最大の関心事
校長の研究に対する信念	先をよんだ研究 全国に注目される研究	教員集団に浸透した強い信念はない
研究の意味づけ	学校教育（学習指導）の根幹を考えるための基礎的研究として位置づけ	「体力づくり」の枠内での研究
人的資源の調達と活用	研究意欲重視 専門性の低い研究主任→危機感から研究開始	教科専門性重視 専門性の高い研究主任→安心感から研究開始
経営組織内の構図	全員対等な水平型 「頼れる教員なし」「みんなわからない」ところからのスタート	「教え-教えられる」という垂直型階層分化 「Mさんがいれば大丈夫」

れた。意志統一に向けてG教諭は新しい体育の目標や授業方法を提案・説明するが疑問が噴出し、教員間の徹底した討論によってコンフリクト解消に向かおうとする。しかし、当事者間では解消実現にはいたらず、外部研究者の力を得て「納得」に向かいイノベーションの採用・遂行に至った。このコンフリクト発生・解消メカニズムがイノベーションに対してプラスの効果をもたらした（榊原，1986）と考えられる。また、共行為・共反省が実践共同体を創り上げ共通意思の形成を可能にした（シャーマー，2000）典型的ケースでもあると解釈される。

また、組織成員の納得を可能にした一つの要因が、サポートストラクチャの構成要因であった大学研究者（変革のアドバイザー）に対し疑問をぶつけその解消に導いた議論の場であった。また、大学研究者は、単に専門的知識の供給という域を越えて教員たちにとっては不安感を除去してくれる精神的支柱であり、最終的な発表会では教員たちに自負心を与える存在でもあった。さらに、大学研究者との出会いが全国規模の情報ネットワークの拡がりを生み出し、このネットワークを通じて入手される新しい知識・情報が、教員たちの新たな課題を次々と生み出す源泉となった。

ところで、大学研究者との関係づくりを契機とする全国規模の情報ネットワークを創り上げる基盤となったのが、校長の指定研究に対する信念・ビジョンに他ならない。校長は、「先を読んだ研究」「全国に注目される研究」を意図し、この信念の組織内への浸透を図るために専門的外部指導者を全国エリアに求めた。校長の信念は、研究主任をはじめとする教員たちの校外研修を活性化させると共にそのための資金的資源の調達に向け水平（保護者）・垂直（市教育委員会）関係への働きかけを行使するという校長自身の管理行動となって表れている。

一方Y校では、指定研究初年度から指定受諾に抵抗する教員たちの負担感を軽減し安心感をもたらすため専門勢力を所有する研究主任が配置された。しかしこのことが、「Mさんがいれば大丈夫」「Mさんに聞けばわかる」といった教員の依存的

態度を引き起こし、教え—教えられるという組織内構図を創り上げた。即ち、研究開始時から専門的知識の格差に基づく組織内パワー関係が顕著であった。2人の研究推進者は、他の教員たちを「何も知らん先生」と認識し、教員たちの負担感を増大させないようにすることが推進者の役割であると解釈した。そのため、諸会議については一部の専門性の高い教員で構成される研究推進委員会に比重をおいた。この委員会において、研究の基本的事項が検討され、他の教員たちには専ら授業のマニュアル・ノウハウの伝達に努めた。このため、大部分のメンバーは独自に知識・情報を調達する必要はなく、授業改善の本質について議論することも回避され、コンフリクトが発生する基盤が醸成されなかった。最終的には全員が「めあて学習」という授業イノベーションを採用・遂行するが、それは他に選択肢はなく、この授業形態を導入しねばならないと、あたかも「校内規範」（佐古，1992）のように捉えたためだと推察される。

R校が意味の共有を可能にした第二の要因は、組織成員による体力づくり研究の意味づけがある。R校では校長の研究信念が内面化され、体力づくりのための研究と限定的に捉えず、今研究するのは授業を変える必要があるからだと理解し、体育を通じた学校教育・学習指導（学び方）の研究と位置づけた<sup>注12)</sup>。こうした体力づくり研究の意味づけが、教員たちを徹底したイノベーションの意味の解明・理解に向かわせ、さらに他教科の授業も変化するという波及現象を生じさせた。児島（1982，pp.173-175）によれば、これまでとは別の考え方や観点から個々の要素・活動が見直され、それらの諸要素が新しく結合・再編されたとき構造的変化としての革新が生まれる。この意味でR校の実践は、学校教育の構造的革新ともいえる現象である。また、八代ら（1999）の指摘するように体育経営の組織的活動が学校経営体の協働化を図る契機となり、体育が学校教育の革新に貢献することも例証している。

一方Y校の場合は、体育の専門性の高い教員の調達、一部の教員を軸とした研究推進体制に象徴されるように、あくまでも“体力づくり”の枠内

での研究として限定的に位置づけられた。従って、他教科等のカリキュラムは通常と変わらず実践され、教員たちが他教科への応用に目を向けることはなかった。即ち、全体システムとしての学校教育の中で体育という構成部分だけに新奇なものを付加したに過ぎず、学校教育全体の構造的革新にまで到達することはなかった。

最後に、経営資源特に人的資源の調達と活用にかかわる相違について指摘しておきたい。まず両校共に、初年度の人事異動がその後の研究活動に大きな影響を及ぼしているが、調達された人的資源に質的な差異が認められる。R校は、教科専門性ではなく研究意欲を重視し、指定研究に否定的な教員を転出させた。このことが、組織活力を生む潜在力となった。また、研究主任の選任においても、「バイタリティ」「率先垂範」などリーダーとしての「人間性」(岡東, 1989)が主要な基準となっている。こうした人的資源の展開によってR校の体育経営組織は、全員対等な実質的水平型構造(野中・竹内, 1996, p.261)を有することになった。一方、Y校は専門性を重視し研究推進者となる教員を新たに調達した後、研究主任として活用するが、研究に否定的・消極的な教員も残存し、研究意欲・教科専門性の両面で教員間格差が際立つことになる。こうした人的資源の調達・活用をめぐる質的相違は、両市の地域学校風土(地域の学校教員たちに共有されている価値・思考様式)と両校長の経営理念が強く影響したものと考えられる。

## VI. 結びにかえて

対象事例の組織的対応過程を検討した結果、組織や個人の意図・意思・価値に基づく主観的解釈が両校の組織的対応に相違を生じさせ、さらに研究終了後の組織行動にも差異をもたらすことが明らかにされた。特に、研究過程において形成されたイノベーションの意味の共有化プロセスが両校の相違を生じさせた重要な要因であった。意味の共有が組織行動に及ぼす影響については、武隈(1991)、グロス(1973)、岡東(1994)によって

既に指摘されている。しかし、意味が共有化される原因やプロセスについてはほとんど解明されてこなかった。この点で、本研究の結果は体育経営組織論に一定の貢献を果たしうるものと考えられる。当事者たちが自分の所属する組織をどのように解釈したか、どのような研究にしたいと意図したか、そのためにどのような組織であるべきだと考えたか等々、組織の「心象地図」(野中・竹内, 1996, p.339)とでもいうべき主観的世界とこれに突き動かされた当事者たちの主体的行為によって意味の共有化は図られるのである。

以上のように外生的変革に対する学校体育経営組織の対応は、組織成員の抱く価値・理念、意志・意図によって個別性を帯びることになる。しかし一方で、「偶然と必然の絡み合いがイノベーションにおいては本質的なのである」(伊丹, p.33)といわれるように、革新への組織的対応過程は成員の意思による必然の過程だけではなく、偶然的な出来事にも影響を受けている。R校には「組織の流れ・勢い」を生み出す出来事が幾つか生じている。これらの出来事の中には、偶然と必然が同居している。例えば、障害児学級教員の研究参加は、偶然というべき出来事を契機としていた。体育の授業研究に必要な情報を収集する目的で視察に出向いたある学校で、偶然にも障害児学級の公開授業に出会い、また、そこで得た情報をR校の障害児学級担当者にG教諭が伝達したのも障害児研究会の独立を意図したものではなかった。しかし、このことが組織に研究の意義づけ(発表のための研究はやめよう)を与え、指定研究終了後の研究継続を決断させた重要な出来事であったと成員たちは認識している。つまり、R校では偶然を組織活性化に有効に活用したといえるだろう。

本研究は体育・スポーツ組織の一般理論化を志向するものではなく、適用範囲は狭いながらも学級担任制をとる小学校における体育経営組織の行動を実践に即し、その個別性に着目して緻密に記述・説明する小範囲理論の構築を志向した探索的研究として位置づけられる。今後、さらなるケースの掘り起こし(特にイノベーションを廃棄したケース)と蓄積、及び事例の記述・解釈から実践

理論化を図るための研究方法の精緻化が課題となるであろう。

## 謝 辞

本研究を進めるにあたり、多大なご協力をいただいた石川県辰口町立中央小学校山先安生教諭に深く謝意を表します。また、金沢大学教育学部大久保英哲教授には、論文執筆にあたり貴重な助言を賜りました。ここに記して感謝いたします。

## 注

注1) 外生的変革とは、学校の内発的な意思に基づく変革ではなく、学校の外から持ち込まれた変革である。

注2) 体育・スポーツ経営学の学的性格については、清水(1993)を参照されたい。

注3) こうした見方を採用した研究として天笠(1995)、佐古(1992)を挙げることができる。

注4) R校が平成3年度から、Y校は平成4年度からいずれも3年間の指定を受けている。

注5) 本研究では、「体育の専門的知識」という用語を、体育科の目的設定、計画、指導技術、評価など授業実践を支える教科に関する知識を指すものとして捉えている。また、両校長が体育の専門的知識を有していなかったということは、面接対象者たちに共通の認識であり、筆者の判断ではない。

注6) 両市の、比較については、既に別稿で分析検討している。詳細については清水・山先(1998)を参照されたい。

注7) 収集した文書資料は以下の通りであり、いずれも各校で作成されたものである。

R校：①学校管理運営計画(平成元年度～9年度)②平成3, 4, 5年度文部省指定体力づくり推進研究発表紀要③平成6～9年度自主研究発表紀要④平成6～9年度研究のまとめ「スパイラル」⑤学校研究記録(平成3年度～8年度)⑥課外体育部会記録(平成4年度～8年度)

Y校：①学校管理運営計画(平成3年度～7年度)②平成4, 5, 6年度文部省指定体力づくり推進研究発表紀要③平成7年度研究紀要④平成7, 8年度K市指定研究発表紀要

注8) 面接調査の1回目は、研究指定を受ける前か

ら指定研究1年目の期間について、2回目は指定研究2年目、3回目は指定研究3年目以降というように時間の経過に即して聞きとりを行った。

注9) この調査時期は、R校が学校としての体育研究を終了した年度である。質問紙調査は、両校の全教員を対象に平成9年8月に実施した(回収率：R校84.8%, Y校80.0%)。調査内容は、指導要領の熟知度、指導要領の実践化意識、校内における情報伝達の程度、体育経営組織の特性、体育科への校内関心度、体育授業の改善度、体育授業の実践状況等である。

注10) 天笠(1995)によれば、スクールヒストリー研究の目的は、学校の“息遣い”を長期の時間の流れから取り出すことにある。指定研究期間としての3年間は、絶対的な時間量としては決して長期間とはいえないかも知れないが、この3年間は、通常の学校の日常とは異なる濃密な時間が流れているものと考えられる。

注11) 専門性リーダーシップとは、専門的知識の提供・伝達を担うリーダーシップである。

注12) R校では指定研究終了後の学校研究の方向として3点を挙げているが、その一つに「体育科を窓口にして、これからの学校教育の方向を探ること」(平成9年度研究紀要)との記述が見られる。

## 文 献

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を中心に—。学校経営研究20: 49-69。

天笠茂(1997) 臨床科学としての教育経営学。日本教育経営学会紀要39: 17-27。

クラウス・オットー・シャーマー(2000) 自己超越する知識—創発する現実世界の組織化。組織科学33(3): 14-29。

グロス: 河野重男ほか訳(1973) 学校革新への道—教育イノベーションの普及過程—。第一法規: 東京, p.128。

浜野保樹・中野昭海(1978) 教育イノベーションを規定する要因の概観。日本教育工学雑誌3(2): 79-92。

伊丹敬之(1986) イノベーションにおける偶然と必然。今井賢一編著 イノベーションと組織。東洋経済新報社: 東京, pp.33-72。

児島邦宏(1982) 学校経営論。第一法規: 東京。

河野和清(1988) アメリカ教育経営学における現象学的アプローチ。日本教育経営学会紀要30: 91-

106.  
日本教育経営学会・学校改善研究委員会(1990) 学校改善に関する理論的・実証的研究. ぎょうせい: 東京, pp.339-470.
- 野中郁次郎・竹内弘高(1996) 知識創造企業. 東洋経済新報社: 東京.
- 野崎武司(1988) 教科体育経営のマンネリズムについて—組織文化の視点から—. 香川大学教育学部研究報告第I部73: 1-12.
- 野崎武司・清水紀宏・八代勉(1991) 学校体育における組織活性化と組織構造—運動会の企画を題材に—. 香川大学教育学部研究報告第I部81: 1-15.
- 野崎武司(1992) 学校の組織変動の可能性—運動会の企画をてがかりに—. 香川大学教育学部研究報告第I部84: 119-130.
- 岡東壽隆(1989) 主任に期待される資質・力量. 中留武昭編 主任の役割と経営の力量. ぎょうせい: 東京, p.77.
- 岡東壽隆(1994) 学校慣行を問い直す. 学校経営39(11): 104-111.
- 榊原清則(1986) 共同研究開発の組織とマネジメント. 今井賢一編著 イノベーションと組織. 東洋経済新報社: 東京, pp.287-314.
- 佐古秀一(1992) コンピュータ導入と学校の対応に関する組織論的考察—外生的変革に対する学校組織の対応とその規定要因に関する事例研究—. 日本教育経営学会紀要34: 50-63.
- 佐古秀一(1995) 学校組織特性と学習指導要領の学校内定着過程. 金子昭基編著 学習指導要領の定着過程—指導行政と学校経営の連関分析—. 風間書房: 東京, pp.85-109.
- 清水紀宏(1986) 組織活性化を規定する組織風土要因の分析—学校体育経営組織をめぐって—. 体育経営学研究3(1): 23-31.
- 清水紀宏(1990) 学校体育の経営改善と組織文化に関する研究. 金沢大学教育学部紀要教育科学編39: 177-186.
- 清水紀宏(1993) 体育経営学の性格. 体育・スポーツ経営学研究10(1): 7-28.
- 清水紀宏・山川岩之助・八代勉(1986) 学校体育経営における革新性に関する研究. 筑波大学体育科学系紀要9: 31-41.
- 清水紀宏・山先安生(1998) 石川県における小学校体育授業の現状. 金沢大学教育工学研究24: 61-79.
- 清水紀宏・八代勉(1988) 学校体育経営における教師の職務態度に影響する要因の分析. 体育・スポーツ経営学研究5(1): 7-17.
- 曾余田浩史(1991) アメリカ教育経営学における「理論論争」の再検討. 日本教育経営学会紀要33: 99-114.
- 高井良健一(1994) 教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に—. 東京大学教育学部紀要34: 323-331.
- 武井敦史(1995) 学校経営研究における民族誌的方法の意義. 日本教育経営学会紀要37: 86-98.
- 武隈晃(1991) 学校体育経営における組織行動に関する研究. 体育・スポーツ経営学研究8(1): 1-10.
- 武隈晃(1992) 学校体育経営における組織行動特性に関する実証的研究. 体育・スポーツ経営学研究9(1): 29-41.
- 武隈晃(1993) 学校体育経営における組織変化の一般モデル. 鹿児島大学教育学部研究紀要人文・社会科学編45: 33-43.
- 山本安次郎(1967) 経営学の基礎理論. ミネルヴァ書房: 京都, pp.30-33
- 山本安次郎(1975) 増補経営学要論. ミネルヴァ書房: 京都, p.15.
- 八代勉・中尾健一郎・柳沢和雄(1999) 学校経営と体育経営との関連性について. 日本体育学会第50会記念大会大会号: 370.

(平成12年7月7日受付)  
(平成12年12月16日受理)