

〔論文〕

小学校教科担任制における実践課題としての学級経営

—小学校教科担任制の類型に着目して—

藤井 真吾

名古屋学院大学スポーツ健康学部

要 旨

本稿では、小学校教科担任制における学級経営に着目して実践上の課題を検討した。小学校教科担任制は担当教科数から定義・類型化でき、狭義にはフォーマルな組織化の下で一人の教師が学級及び教科担任につくものである。1960年代以来の課題は、複数の教員が関わる「学級」の学習・生活集団としての機能の発揮にあった。今日では、①他の教員と協働した学級集団の形成と指導、②学級経営の協働的な位置づけ、③指導時間の減少を乗り越えた学級経営改善の実証の3点が課題である。

キーワード：小学校教科担任制，学級経営，協力教授組織，専科，学級担任

A study of classroom management in departmentalized elementary schools

—Focusing on the types of departmentalized instruction models in elementary schools—

Shingo FUJII

Faculty of Health and Sports
Nagoya Gakuin University

*本研究はJSPS 科研費 21K20247 の助成を受けたものです。

1. はじめに

2022年度より小学校の高学年における教科担任制が導入された。これは、2019年4月の諮問を受け、中央教育審議会が2021年1月「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」をまとめ、小学校教科担任制導入が提言されたことに端を発するものである。

実際の制度化にあたっては、義務教育9年間を見通した指導体制の在り方等に関する検討会議(以下、検討会議)が2021年7月にまとめた「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方(報告)」(以下、「検討会議報告」)に則って進められている。具体的には、「優先的に専科指導の対象とすべき教科」として外国語、理科、算数及び体育が挙げられ、各地域・学校の実情に応じた取り組みを実現すべく、国としての定数措置の形で実現が図られることとなった。

こうした動向の中で、小学校教科担任制は注目を集め、教育雑誌¹⁾や学術誌²⁾にて特集が組まれるなどしている。この意味で、にわかに登場したように思われる小学校教科担任制であるが、日本における研究は1960年代にまでさかのぼることができ³⁾、その端緒は吉本二郎⁴⁾にある(天笠2022, 1992; 奥田2022; 藤垣2022ほか)。吉本を中心とした協力教授組織としての小学校教科担任制の研究・実践以降、1990年代から2000年代にかけて、主に学力向上の観点から児島(1990)や高階(2006a), 木原(2007, 2004)などにより小学校教科担任制が論じられ、2010年代の小中一貫教育における小中の接続を図るための小学校高学年に対する教科担任制の導入(文部科学省初等中等教育局2015)を経て現在

に至っている。

しかし、これらの先行研究においては、共通する課題が2点挙げられる。

第一に、小学校教科担任制という語句と共に、さまざまな要素、すなわち、「交換授業」や「専科教員制」などが論じられる一方で、これらの用語との区別や整理が曖昧な点である。これに関して検討会議では、PwCコンサルティング合同会社による「令和2年度義務教育9年間を見通した指導体制に関する調査研究 報告書」でまとめられた教科担任制の指導形態の4分類(A 完全教科担任制, B 特定教科における教科担任制, C 学級担任間の授業交換, D 学級担任とのTeam Teaching)と連携範囲による4分類(①単一小学校内, ②複数小学校間, ③小中一貫教育(中:小=1:1), 中学校区内小中連携(中:小=1:N)が参照された。しかし指導形態に関しては、木原(2004)に基づく分類であり、2010年代以降の実践例である少人数指導との組み合わせや、同一学年あるいは異学年での分担が必ずしも反映されていない。また、交換ではない一方的な分担である奉仕授業⁵⁾などの位置づけも不明確である。

第二に、小学校教科担任制における学級経営の扱いである。小学校教科担任制の導入の意義として、これまで教科指導の改善に伴う学力向上や、生活指導等の改善、小中の接続、教師の負担軽減などが挙げられてきたものの、どの場合においても、学級経営に関する事項が一定の意義あるいは課題を有するものとして扱われている。具体的には、学級担任制で陥りやすい学級王国への対策(木原2004, 児島1990, 小沢1969)が掲げられる一方で、学級担任による担任学級への指導時間が減る中で人間関係を構築し訓育機能をいかに失わずに学級経営を進めてい

くのか(高倉 2007, 児島 1990, 中原 1969)という課題である。

なお、学級経営とは、「教師が、学級を単位として、一定の教育理念に基づいて展開する、組織的で計画的な実践の総体」(石川 2004: 337)といわれるが、その概念自体にも揺れがある。下村(1982)は学級経営について、(1)学級経営＝機能論、(2)学級経営＝経営主体活動論、(3)学級教育＝学級経営論という三つに整理している。教師が行う「学級教育」を教科指導、道徳などを含む特別活動、条件整備の3領域から考え、(1)は条件整備、(2)は、「学級教育」から教科指導を除いた残りの教育活動と中間的範囲、(3)は、3領域すべてを合わせて経営的に捉える立場である。本稿では、教科担任制研究の嚆矢である1960～70年代の実践で、教科指導と生活指導の両面からの指導が意識されていたこと(辻 1969, 神奈川県小学校教科担任制共同研究校 1968)、日本の学級集団が共同体と学習集団の双方の機能を持ち併せていること(河村 2010)、浅田・佐古(1991)のように授業場面での経営行動が検討されていること、及び近年においても白松(2017)の「学校・学級づくりの三領域」⁶⁾にみられるように条件整備や教科外の活動に限定されないものまで含みこまれて考察されていることを鑑み、教科指導も学級経営と不可分なものとして論ずる下村(1982)のいう(3)の立場に立つこととする。

これらから本稿では、小学校教科担任制における学級経営に着目して、その実践上の課題について明らかにすることを目的とする。そのために、以下の検討課題を設定する。第一に、小学校教科担任制について、従来の取り組みとの比較から、その概念の整理を行う。第二に、小学校教科担任制における実践上の課題が協力教

授組織として議論された1960年代からどのように移り変わってきたのか、その特質であった「学級」単位での教育に着目しながら、小学校教科担任制における学級経営の意義と課題について検討する。

2. 小学校教科担任制の定義と類型

2.1. 小学校教科担任制の辞書的な定義としての学級担任制との対置

そもそも「小学校教科担任制」とはどのような概念であろうか。小学校においては学級担任制が自明のものとして存在しており、これに対置される概念が小学校教科担任制である。その一方で、学級担任以外の教員が授業を担当する形態として専科教員制という語句も存在する。こうした概念を区別するために、まずは、これらの辞書的な定義を確認する。ここでは木原(2004)などでも参照される日俣(2002a, 2002b)の定義を用いつつ、これらと別に専科教員制を定義する坂本(2014)を参照して検討する。

まず、学級担任制を日俣(2002a)は、「一人の教師が1学級を担当し、各教科指導及び生徒指導に責任をもつ教授組織の一形態。担任一人で教室の中のすべての指導を取り仕切っていくことから、学級担任制は自足学級制 self-contained class とも呼ばれている。学級担任制は、一般に小学校において採られている方式であり、教科担任制と対比される。学級担任制というのは、包括的に言えば一人の学級担任教師がほぼ全教科に関する学習指導と生活指導を行い、担任学級の経営を行う教授組織である」(p. 423)と定義している。原則として一人の学級担任教師がすべての教科を担当すると考えるゆえに、「全教科担任制」(高階 2006b)と呼称されることもある。

次に、「教科担任制」について日俣(2002b)は、「一人の教師が専門とする教科を担当することを原則として、各教師がそれぞれ特定の教科を分担し、教科指導に責任をもつという教授組織の一方式である。一般的には、中学校・高等学校で採られる方式であり、学級担任制と対極される方式である」(p. 348)と定義している。

さらに、専科教員制を坂本(2014)は、「我が国の小学校において、9教科のうち特に技能教科に属する音楽、図画工作、家庭、体育などの特定の教科指導のみを担当する専科担当教員が当該教科の指導を学級担任に代わって行う、教授組織の一形態をいう。専科担任制ともいう。(中略)このような専科教員制は、全教科担任制を原則とする小学校でのみ用いられる用語であり、教科担任制をとる中学校や高等学校においては用いられない」(p. 510)と定義している。

以上の定義から見出されるのは、学級担任制と教科担任制が対極に位置するものと捉えられており、教科指導を誰がどのように分担するかで区別される点である。また、教科担任制と専科教員制について、教科指導が学級担任以外の教員により行われる点では共通するが、教科担任が担任学級を持ちうるかという点において区別される点である。

しかし、文部科学省が実施した「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」の結果において、「学級担任以外で、教科等(複数教科を担当することも含む)を

主指導する教師」である「教科等の担任」が高学年の理科や音楽で4割を超えて実施されている状況があるように、実際には「全教科担任」としての学級担任制の実施は少ない。また、中学校での教科担任制と、小学校における教科担任制をどの点で区別するのかという課題も残る。

2.2. 先行研究における小学校教科担任制の整理

小学校教科担任制は、教授組織としての側面から、学級担任制との関係のみならず、チーム・ティーチングなどとも関連づけられながら整理されてきた。ここでは、代表的な整理として、児島(1990)、木原(2004)を取り上げつつ、それを参照した検討会議での分類と、現代的な実践に応じた整理を検討する。

まず、児島(1990)は、学級担任制を教科の担任方式との組み合わせから表1のように整理し、さらに教授組織を図1のように整理した。児島(1990)は、学級担任制を「学級担任が全教科を担当していく方式」(pp. 169-170)という全教科担任制として、その対極として教科担任制を捉えている。教科担任制における教科の分担方式によって、すべてを分担する完全教科担任制と、一部を分担する準教科担任制に分け、専科教員制を準教科担任制の一つとしている。さらに、学級担任制の中に教科担任制を取り入れた教授組織として、(1)学級担任との指導責任の連携、分担の視点から見た類型、(2)指導者の所属学年(または指導する学年)の視点からみた類型、(3)学級担任と教科担任の指導責任からみた類型、

表1 担任方式の類型

学級の分担方式	複式学級担任	学級担任	学級担任外
教科の分担方式			
全教科の分担	複式担任制	学級担任制	
専門教科のみ分担		教科担任制	専科担任制

出所：児島邦宏(1990).『シリーズ・教育の間第8巻 学校と学級の間—学級経営の創造』. ぎょうせい, p.170.

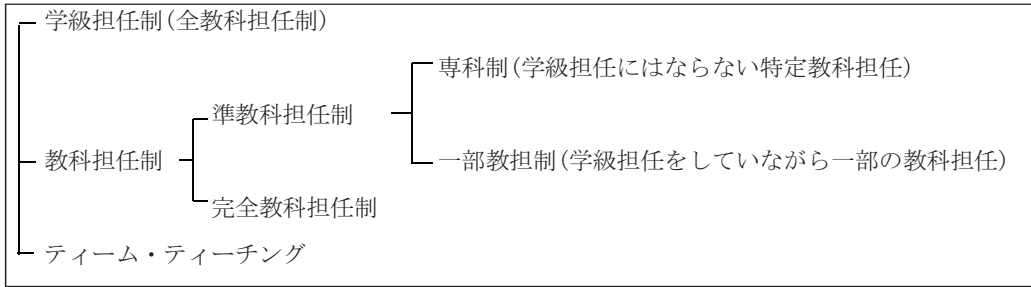


図1 教授組織の諸形態

出所: 児島邦宏(1990).『シリーズ・教育の間第8巻 学校と学級の間—学級経営の創造』. ぎょうせい, p. 170.

表2 教科担任制を取り入れた教授組織の類型化

(1)学級担任との指導責任の連携、分担の視点から見た類型	①専科制を主とした場合 ②交換授業 (2者, 3者以上)を主とした場合 —1 教科全分野(領域)の交換 —1 教科特定分野(領域)の交換 ③交換授業に専科制を加味した場合
(2)指導者の所属学年(または指導する学年)の視点からみた類型	①学年内教科担任制 ②2個学年にわたる教科担任制 ③3個学年以上にわたる教科担任制
(3)学級担任と教科担任の指導責任からみた類型	①現在の中学・高校のような完全教科担任制 ②学級担任制のなかで1~2の特定教科を専科教員が担当する形態 ③学級担任制に交換授業, 奉仕授業が加味された形態 ④学級担任制に交換授業, 奉仕授業, 専科担任制が加味された形態 ⑤学級担任のほかに, 学級を担当しない教師(または事務職員)が加わる形態…学級を担当しない教師が, 学年事務, 学級事務の補助をする。 ⑥⑤に交換教師, 専科教師が加わった形態

出所: 筆者作成。内容については, 児島邦宏(1990).『シリーズ・教育の間第8巻 学校と学級の間—学級経営の創造』. ぎょうせい, pp. 185-186.を参照した。

という三つの類型化を行っており, それを整理すると表2のようになる。なお, ここでいう奉仕授業や交換授業について児島(1990)は, 「私的に, またインフォーマルに, より専門的力量をもった同僚に, ある教科を代替して指導してもらう」(p. 183)ものであり, 一方通行の代替を奉仕授業, 相互に交換するものを交換授業として位置づけている。

こうした児島(1990)による整理では, 学級担任制をあくまで全教科担任制として位置づけ, そのうえで, 教科担任制を交換授業や奉仕授業,

専科教員制を含めた教科の分担方式の形態として捉えている。さらに, 専科担任制に比べて, 交換授業や奉仕授業はインフォーマルなものとして位置づけている。

次に, 木原(2004)の場合は, 学級担任制及び教科担任制の定義を日俣(2002a, 2002b)に求める一方で, 小学校における教科担任制の取り組みを, ①意義(「負担の軽減」—「専門性の発揮」), ②指導形態(「単独の指導」—「協力指導」)を軸とする平面座標上に図2のように整理している。なお, ここでの「特定教科における専科の

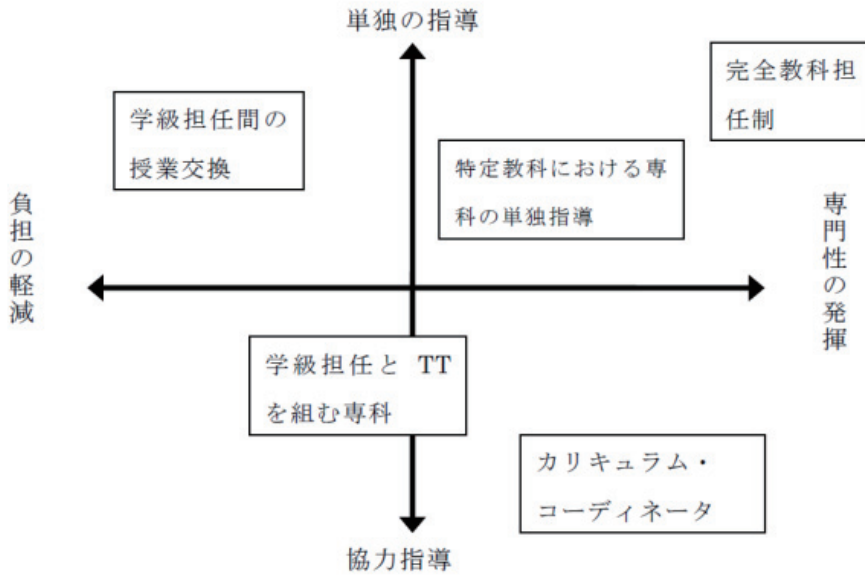


図2 小学校における教科担任制の分類

出所：木原俊行(2004)。「小学校における教科担任制の新展開」．児島邦広(編)，『特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発 第5巻 確かな学力をはぐくむ教育組織の多様化・弾力化』，ぎょうせい，p.90.

単独指導」は音楽や理科，図画工作，家庭などにおける専科の存在や，それらの教科の中学校免許も有している教員がそれらを担っていることが念頭にある形での「専科教員制」である。

木原(2004)は，児島(1990)と同様に，交換授業や専科教員制を教科担任制として考える一方，児島(1990)が教科担任制と区別したチーム・ティーチングも，「学級担任と TT を組む専科」として教科担任制の分類に位置づけている。また，児島(1990)が「(3)学級担任と教科担任の指導責任からみた類型」の「⑤学級担任のほかに，学級を担任しない教師(または事務職員)が加わる形態」で考えたような，学年・学級事務を補助する教師とは異なる，「カリキュラム・コーディネーター」という教科等のカリキュラム開発を担う教師を挙げている。具体例としては，総合的な学習の時間のカリキュラム開発において，「総合専科」として活躍した教師である。

こうした違いは，1998年12月に告示された小学校及び中学校の学習指導要領で総合的な学習の時間が新設されたこと以外に着眼点の違いが背景にある。すなわち，児島(1990)は教授組織として学級担任制の持つ学級王国主義の弊害と教科担任制の持つ教科独善主義の弊害をともに乗り越えることを念頭に教科担任制を整理していた。その一方で，木原(2004)は小学校における教科担任制が「負担の軽減」と「専門性の発揮」の二つを志向していたことに着目しつつ，教師の協同性に着目して教科担任制を整理していたのである。

なお，前掲のように検討会議で用いられる教科担任制の指導形態の4分類(A 完全教科担任制，B 特定教科における教科担任制，C 学級担任間の授業交換，D 学級担任との Team Teaching)と連携範囲による4分類(①単一小学校内，②複数小学校間，③小中一貫教育(中:小=1:1)，

④中学校区内小中連携(中:小=1:N)のうち、前者は木原(2004)に基づいている。一方で後者については近年の実践もある程度踏まえられていることが推察される。

こうした近年の実践の在り方の一部については八尾坂(2021)が紹介している。具体的には、(1)教科担任制と少人数学習集団の編成を組み合わせた「兵庫型教科担任制」、(2)横浜市における交換授業及び教科分担制を伴うチーム学年経営、(3)小中一貫校における小学校高学年での教科担任制である。

(1)兵庫型教科担任制は、国語、算数、理科、社会の中から2教科以上を選択のうえ担任の交換授業を実施するとともに、加配教員を用いて算数、理科において少人数指導を実施するものである(兵庫県教育委員会事務局義務教育課2011)。なお、小規模小学校同士の学校間連携による多人数での合同授業も実施されている(兵庫県美方郡香美町教育委員会2021.1)。

(2)横浜市におけるチーム学年経営は以下の3種類で行われている。①学級担任同士の交換授業(教科の授業時数を考えて交換し、それ以外の教科は学級担任)で教科担任制を敷くものである。②特別活動、総合的な学習の時間、道徳の授業は学級担任、それ以外の教科はすべて複数教科で分担し(教科分担制)、非常勤講師を分担する人材として活用するものである。③②における非常勤講師を本務校教員のみ(学級担任を持たない学年主任)で置き換えて実施するものである(横浜市教育委員会2018)。

(3)小中一貫校における小学校高学年での教科担任制においては、一部の教科から全教科までの例が存在し、中学生もしくは義務教育学校の後期課程を担当する教員(以下、兼務教員)が、それ以下の学年に乗り入れ授業をするとともに、

それをティーム・ティーチングの形で実施するものもある(八尾坂2021)。

以上、児島(1990)、木原(2004)や近年の分類と実践例を参照し、浮かび上がる小学校教科担任制の類型の特徴は以下の4点である。

第一に、学級担任を持つ教員の担当教科数を専門性に照らして絞ることが自明となっているため、その教科数をどのような形式で絞るかによって分類がなされていることである。さらには、教員の負担軽減が念頭にあることから、担当時間数や、一授業あたりでの担当児童数を減らすべく非常勤講師や加配教員、担任学級を持たない教員、兼務教員を活用する取り組みも進められている。

第二に、主として同一学年における学級担任同士が一つないし複数の教科で授業を組織的に交換する運営方式を前提としていることである。これは、専科教員制において、学級担任を持たない教員が単一教科を複数学年間に跨って一人で指導することと比較すると特徴的である。また、児玉(1990)は項目としては異学年間での教科担任制も表2(2)のように想定しており、実際、国立大学附属小学校での教科担任制は複数学年間に跨って実施されるケースもある⁷⁾。しかし、小中一貫の文脈での兼務教員の乗り入れ授業を除くと、近年の実践例では管見の限り自治体における実践例は多くはない。これは教務の複雑さが影響していると推察される。

第三に、第二の点と関わって、インフォーマルなもののみなされていた交換授業を、学校全体で調整するフォーマルな「分担」の方式として用いるとともに、学級の単位は維持する点である。なお、「兵庫型教科担任制」でみられる少人数指導は、同一学級の児童を複数に分ける形態をとっており、単一学級に加配の教員が加

わる形態となっている。また、合同授業も習熟度別に再編成するものもあるが、多人数にすることのみを目的の一つの学級に見なして授業する取り組みもある点で、各学校の学級単位は維持されている。こうした点は、複数の教員が指導内容や学習空間、集団を分担するチーム・ティーチングのうち、複数教員が同一の学級に授業として関わるものは小学校教科担任制と重ねられる一方で、習熟度別指導のような学級組織を解体するものは重ね合わされない傾向を示唆している⁸⁾。

第四に、小学校における教科担任制は、中学校における教科担任制、すなわち、学級担任が当該学級において単一教科と特別の教科である道徳、総合的な学習の時間、特別活動のみを担当する形態があまり用いられないことである。換言すれば、小学校教科担任制では学級担任が基本的に二つ以上の教科を担当するよう組織される点が、中学校における教科担任制つまり完全教科担任制との違いとなる。ただし、ここでの「教科」の担当・分担には、外国語活動も含まれる場合がある点で、厳密には「教科等」である。

2.3. 学級担任の指導教科数に着目した小学校教科担任制の定義と類型化

上記までの検討から、小学校教科担任制は学級担任による指導教科数の観点によって定義及び類型化が可能である。そこで、以下では指導教科数に着目しながら、本稿における小学校教科担任制を定義と類型を示したい。

まず、小学校教科担任制は以下のように定義できる。

小学校教科担任制とは、一人の教師が一学級を担当しその生徒指導の責任を負うとともに、

学級担任としては担任学級に専門とする一教科を含む2教科以上の領域(特別の教科である道徳や総合的な学習の時間、特別活動を教に含まない)の指導を行いその担当する教科等の指導の責任を負いながら、教科担任としては専門とする教科の指導を他学級の児童に行い担当する教科の指導に責任を負う教授組織である。狭義には、一人の教師が学級担任及び教科担任の両方に就くことを原則に、その組織化がフォーマルに行われている一部教科担任制を指す。広義には、組織化がインフォーマル、もしくは組織化がなされていない交換授業や奉仕授業を含むと同時に、一人の教師が学級担任を持たずに特定教科のみの指導を持つ専科教員による指導を含む。なお、複数教員による教科指導であるチーム・ティーチングのうち、学級の単位を崩さないものについては重なりうるものである。

この定義に基づき、以下のように語句を整理するとともに、概念図を図3に示す。下記の項目は、図3で示すように重複して実践されうる。

- 1) 学級担任制…全教科担任制。一つの学級に一人の学級担任が付き、全教科等及び生徒指導等を含めた全指導の責任を負う。
- 2) 小学校教科担任制(広義)…交換授業、専科教員制、TTなどを含めた、複数教員の連携、分担による教科の指導形態。生徒指導などは学級担任が行い、また、学級担任が請け負う教科指導は二つ以上である。
 - 2-1) 専科教員制…小学校において、学級担任を持たずに特定教科のみ指導を行う。
 - 2-2) 交換・奉仕授業…学級担任同士が、ある教科の指導を交換したり、またある教科の指導を一方的に請け負う。そのうち、

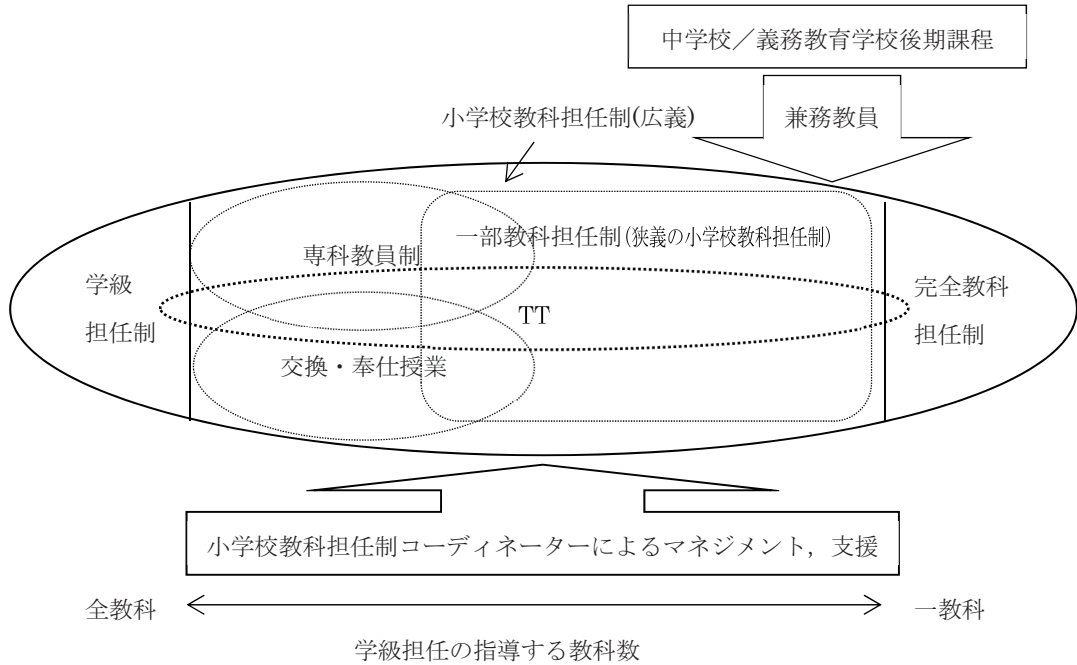


図3 小学校における教科担任制の概念図

出所：筆者作成。

特にインフォーマルな関係性に基づいた交換等を指す。

2-3) ティーム・ティーチング(TT)…ある教科について、学級担任のほかに教員が付き指導を協力して行うものである。ここでは学級単位を維持するもののみを指し、学級を再編成するものは除く。

2-4) 一部教科担任制…狭義の小学校教科担任制。学級担任は担任学級における指導のほかに、教科担任として他学級の指導に入る。その取り組みが、交換・奉仕授業では個々人の教師間のインフォーマルな関係性の内にあるが、一部教科担任制では、組織的に複数教科、複数学年にまたがったフォーマルな関係性の内で行われる。学級担任の担任学級における教科指導は2教科以上で行われる。

3) 完全教科担任制…生徒指導や教科外指導は学級担任が行い、学級担任が請け負う教科は一つである形態。中学校における教科担任制と同様の形態である。

4) 小学校教科担任制コーディネーター…学級を担任せずに、小学校教科担任制のカリキュラムや、学校・学年・学級経営の面から小学校教科担任制をマネジメントし支援する教師。特別に置くこともあれば、学年主任、主幹教諭、教務主任等の役職を持った教員がその役割を担うことも考えられる。

5) 兼務教員…中学校または義務教育学校の後期課程から派遣され、小学校または義務教育学校の前期課程において授業を行う教員。この派遣された教員による授業を、乗り入れ授業と呼ぶ。

本稿においては、特に狭義の小学校教科担任制に着目し、その意義や実践上の課題を明らかにしていくこととする。以下、特に断りがなければ、狭義の小学校教科担任制のことを小学校教科担任制と記述する。

3. 小学校教科担任制における実践上の課題としての学級経営

3.1. 今日の小学校教科担任制導入における組織論的観点からの特徴と課題

2022年度からの小学校教科担任制導入にあたり、「検討会議報告」でその効果として挙げられたのは、①授業の質の向上、②小中の円滑な接続、③多面的な児童理解、④教師の負担軽減であった。

これらを念頭に、今後の推進方策に関して同報告では以下の4点が述べられた。第一に定数措置による特定教科における教科担任制(専科指導の充実)である。第二に、優先的に専科指導と対象とすべき教科の設定(外国語,理科,算数,体育)である。第三に、専科指導の専門性を担保する方策としての当該教科の中高の免許保有,免許法認定講習の受講・活用,教科研究会等の活動実績などの要件を組み合わせた適用である。第四に、学校規模や地理的条件に応じた小規模学校間の連携や小中連携,義務教育学校化の促進などによる教職員配置の在り方である。

こうした推進方策が出された背景として、奥田(2022)は、小学校教科担任制の捉え方が、1960年代の分業・協業体制の構築から、「高い教科専門性」を備えた中学校教員免許所有者個人を中心とするシステムへと2000年代に変化したことを指摘している。そのうえで、小学校教科担任制導入提言の今日の特徴は、「働き方改革を背景に追加人材の必要性和教員の持ちコマ数の

削減を必然とする特定教科における教科担任制を採用した点」(p.6)と「小学校教科担任制を中学校教員免許所有者個人を中心とするシステムとみる捉え方を背景に、議論が教員の量的質的確保策と対象教科設定に集中し、組織論的検討が不十分な点」(同上)にあると指摘した。

また、小学校教科担任制は、その効果として挙げられた②③にあるように、生徒指導上の課題への対応も含みこんだ実践でもある。こうした観点は「指導組織改革」(天笠1995,丸山2004,藤垣2022)という形で追究されてきたものである。特に藤垣(2022)は、1960～70年代の実践が、教科指導の効率化や教科の授業改善の観点で学級担任制の限界が意識されていたことと対比して、小学校教科担任制の現代的な特徴を明らかにしている。具体的には、①支援ニーズが多様化する児童や保護者とそれに対応する教員の質・指導力の問題への対応、②制度的枠組みや担任・専科に対する既成概念に囚われない柔軟な教員と児童の組み合わせの変更、③教科指導場面以外でも教師集団で対応するための児童集団や保護者と教師の組み合わせの変更、④専科や養護教諭を含めた常勤の教員すべての力を最大限に生かした指導組織の構築による教育課題への対応の4点である(pp.62-63)。

こうした奥田(2022)や藤垣(2022)にみられる小学校教科担任制導入の組織論的な今日の特徴や課題は、小学校教員の専門性の在り方や、複数の教員がいかに関わり教科指導,指導を構築するかという観点にあった。

一方で、小学校教科担任制導入により個々の学級における実践上の課題として立ちあらわれるものが、学級経営である。それは、先述のように、今日の小学校教科担任制の類型が「学級」単位を維持していることから立ちあらわれるも

のである。ただし、それは学級担任制の良さを生かしつつ教科担任制を取り入れるという観点からであった。以下では、1960年代における小学校教科担任制の実践から今日に至るまでの小学校教科担任制における学級経営の着目とその課題を論じたい。

3.2. 1960～70年代の小学校教科担任制導入における学級に注目した特徴と課題

1960年代に小学校教科担任制などの教授組織改善が盛んになる背景要因について、丸山(2004)は、「教育内容の現代化」の中での①教育方法の開発、②教授の協働化への動き、③教育方法の多様化、④アメリカのチーム・ティーチングの紹介を指摘している。つまり、1950年代以降、授業研究の活発化や、専科教員や交換授業・奉仕授業の増加、教育機器の活用、アメリカでの教授組織に関わる研究の紹介が進んだことにより、従前の教授組織の見直しの機運が高まったのである。また、こうした動向を受けてか、1968年に改訂された小学校学習指導要領では、総則第1の8の4項「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つとめること」と記述された。この記述は、吉本(1969)によって「画期的な一項」(p. 11)と評されている。

こうした機運の中で協力教授組織として論じられた小学校教科担任制においては、「学級」単位の維持に積極的な意味が見出されている。それは、同時代に盛んになっていたチーム・ティーチングとの差異化の側面もあると推察される。吉本(1965)は協力教授組織を、「学級担任教師の行う教授と指導に基礎を置きながら、なお教育的な広域の専門領域に従って、教師の教育と研究を相互協力させる体制を生み出すとするもの」(p. 191)であり、「従来の学級担任

制の長所を生かし、端緒を補う独自の合理的方式」(p. 191)としてチーム・ティーチングと区別している。このような協力教授組織としての小学校教科担任制での「学級」の維持は、「学級単位の学習と生活が、共同されるところに、学級組織をとおして生活指導(特に集団指導)が徹底する利点を備えている」(吉本1970: 28-29)点に意義があると考えられていた。小学校教科担任制による学習と、その背景としての教師間の協力の多面的作用によって、学級の組織化が個性的でありながら学級王国を脱する一般性を有するものになると主張されたのである。

このような「学級」に対する小学校教科担任制の下での指導は、学級担任制の長所を生かしつつ、その短所を克服することが企図されていた。永岡(1969)は、学級担任制の利点として、①児童との全人的接触、②学習・生活指導の総合的・計画的指導、③児童の個性の把握と継続的指導を挙げた。その一方で、①一人の教師の教科指導力の限界と②特定の教師による指導の偏向という課題を挙げつつ、各学級担任が孤立的あるいは閉鎖的になる傾向の中で、全教科等の指導と生活指導などすべてを担当する負担の大きさを指摘する。小学校教科担任制はこの負担を軽減し、学級担任教師を中心にして児童の指導に当たる教授組織として、教科指導の面でも生活指導の面の時間的余裕も作り出せるとした。こうした教科の指導力(専門性)の限界と過重な負担、「学級王国」と表現されるような孤立的で閉鎖的指導の問題は、児島(1990)や高階(2006b)でも指摘されるものであり、学級担任制と教科担任制を比較する上での論点であり続けた事項でもあった。

一方で、むしろ小学校教科担任制の下では生活指導の面で課題があるという指摘もなされた。

吉本(1966)自身も、教科担任制の実施上の課題を学習指導と生活指導の両面で挙げている。学習指導に関しては、教科による専門化かより科学の性格に従う広領域の専門化がよいのかという初等教育としての専門化に関する問題と、適応すべき学年段階や子どもの学級編成との関連の問題を挙げている。そして生活指導で挙げたのは、学級担任の担当時間の減少による、個人指導だけではない学級全体の統一的気風の分裂と教育効果の減少の可能性である。また、教科担任として入る学級の組織化に協力的である必要もあり、その意味での同一学級を分担する教師集団がチーム集団になりうるかという課題を挙げた。特に、これらの当該学級における教科担任の役割や、分担者である学年団による経営の統一、学級担任の指導時間数の確保は、神奈川県平塚市港小学校(1971)での実践の課題としても挙げられた(p. 112)。

こうした課題の解決策としては、主に学年経営をキーワードに論じられた。学年経営は、小学校教科担任制が主に同一学年間でのフォーマルな教科の分担で成立していることを踏まえつつ、学校経営・学級経営における全体の調和や協同による問題解決を図るものとして位置づけられている(佐藤 1970: 137-139)。ここでの学年経営は、共同教育計画の下、共同責任を負うものと理解される。複数の教師が複数の児童生徒に責任を負う組織の下、あえて単独で責任を持つ教師と相対する学級組織が安定性のある集団として機能することで、学年・学級経営の新しい構成が導かれると考えられていた(高野桂 1969: 299-300)。

また、中原(1969)はチーム・ティーチングの立場から小学校教科担任制の課題として、以下の8点を挙げている(p. 74)。

- ①教科独善主義に陥って、学級王国的な意識の変容としての教科王国的な意識の台頭をいかに抑止するか。
- ②学級担任教師としての自覚と責任感をうすれさせないで、ひとりひとりの児童との人間関係を深める配慮をどうするか。
- ③教科指導の中での生活指導をいかに滲透させるか。
- ④教科担任方式などでは、くり返しの指導から、クラスによって指導の密度に濃淡ができるが、それらの調整をどうするか。
- ⑤発達段階にてらして、教科担任方式の適用学年は、
- ⑥学級担任教師の持ち時間の基準は、
- ⑦教授組織で分担する教科は、
- ⑧教授組織による教育効果の測定は、
(すべて原文ママ)

これらは、小学校教科担任制を推進する立場での指摘と重なっている。また、中原(1969)は、指導困難あるいは指導力に自信のない教科の指導からの逃避による教科担任制に傾斜という教師の姿勢に警鐘を鳴らした。つまり、教科に逃げ込み、学習面も生活面も、おざなりあるいは独善的になる危険性があるという指摘である。

上記までの指摘を鑑みると、1960年代の小学校教科担任制での「学級」単位の維持とそこでの指導の課題は以下のようにまとめられる。

第一に、協働的な組織づくりに関わった、学年経営、学級経営の在り方である。つまり、学年経営の考え方などが導入されたが、そうした取り組みによる学級での児童への教科及び生活の全体の指導が具体的にどうなるのか、どうすべきなのか、という課題である。

第二に、小学校教科担任制を進めるうえでの教員の意識の在り方である。教科担任としてのみ児童にかかわる際の意識の在り方や、学級担任としてどう指導を統合させるかという意識の在り方が求められるが、それらがどの程度実現するのか、また、学級担任制に慣れた教員をどのように意識改革して小学校教科担任制に結びつけていくか、という課題である。

第三に、子どもの生活面における指導のあり方と対応策である。小学校教科担任制において、よく言及される課題であるが、その実態や教員同士の協働の在り方を含めて、発生しうる問題とその対処法の具体化が、小学校教科担任制の生活面における指導の批判に 대응するものになっていなかったという課題である。

3.3. 2000～10年代の小学校教科担任制「再」導入における課題

1960～70年代に活発に取り組みられた小学校教科担任制はその後停滞する。それは、丸山(2004)や天笠(2022)が指摘するように、1977年の学習指導要領改訂において人間性や「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」が謳われたような教育内容の現代化からの方針転換や、専科教員制の普及、学級担任制を前提とした教職員定数の議論などの影響によるものであった。

その後、小学校教科担任制が「再」導入されるのは、「個に応じた指導」の要求や、2000年代初頭からの「学力向上」施策、2000年代から2010年代にかけての小中一貫教育の研究の進展によるものであった。

まず、「個に応じた指導」と教職員定数の関係から、2001年度の文部科学省白書の第1部第3章第2節3(2)「個に応じた指導の実現のための条件整備(教職員定数の改善等)」における「教職員定数を活用したきめ細かな指導の例」

において、静岡県浜松市における小学校教科担任制の導入例が示された。さらに、2002年から実施された文部科学省による「学力向上フロンティア事業」の中で、2002年度に指定した「学力向上フロンティアスクール」の小学校483校のうち、半数近くの223校が教科担任制のモデル事業として実施された⁹⁾。なお、こうした小学校教科担任制は、「個に応じた指導」としての少人数指導や習熟度別指導と同列に扱われ、これらが併用される例もあった¹⁰⁾。

これらの実践を受け、2006年2月の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」では、「教育方法の面において、小学校高学年における教科担任制について検討することが必要である。その際、中学校の教員が小学校で指導に当たることについても、小中連携の充実という観点から積極的に検討する必要がある」(p.48)とされ、小学校教科担任制への注目が集まった。ここにおいて、1960年代には見られなかった、中学校教員による乗り入れ授業と小学校教科担任制が同時に語られるようになったことに特徴がある。

このように2000年代に入り、「学力向上」に関わって小学校教科担任制の取り組みが盛んになったが、その内容には「学力向上」以外の文脈も見られた。それは高階(2006a)や、それより以前では児島(1990)も問題関心として取り上げていたような中学校への移行や学級崩壊への対応策の一つとしての小学校教科担任制である。

特に、小学校における生徒指導に関わって上杉(2007)は、小学校教科担任制は、指導内容の高度化への対応よりむしろ生徒指導上の問題への対応として導入されていると指摘する。いじめや不登校、発達障害の傾向のある子の増加など「学級で生じる問題の質と量は、一人の学級

担任の手に負える範囲をはるかに超えてしまった」(p. 31)ため、「複数の教員の協同作業によって教育を行うという点」(p. 32)や「学級の基盤整備」(同上)の効果が期待されると主張した。この生徒指導の文脈での小学校教科担任制への注目は、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2005)が「現在、小学校の生徒指導体制を整備するため、ある学年について教科担任制や複数担任制をとったり、生徒指導体制充実のための教員の加配による人事面からの取組など、各地域において教育委員会の様々な取組がみられる」(p. 16)と述べた点にも現れている。

なお、こうした2000年代の実践は協力教授組織としての色合いは必ずしも反映されていない。小学校教科担任制の導入は「教授組織の原理それ自体の質的転換を意味するほどのものではなく、中学校的な状態へ向けての、多少の重心移動を模索する動向と見なすのが適切」(奈須2008: 269)という評価もあった点は注目に値する。こうした評価は、奥田(2022)の指摘した今日的な小学校教科担任制導入の提言における組織論的検討が不十分な点と重なるものであり、その意味で2000年代を皮切りに小学校教科担任制の強調点が変わっている点が指摘できる。

そうした中で、2000年代から2010年代にかけての小中一貫教育の文脈の中で、小学校教科担任制が実施される¹¹⁾ようになり、「中1ギャップ」解消などの小中の移行の立場から教科担任制が注目された(安彦2004, 浅田・中西2018)。また、こうした中で小学校教科担任制そのものに注目した研究も部分的に立ちあられ、例えば太田(2015)のように協働的専門職としての教師の在り方にも注目したものが登場した。

こうした動向の中で改めて語られた小学校教科担任制における課題は、1960～70年代に語

られた課題と重なるものが大半であった。ここでは2000年代に小学校教科担任制の課題を指摘したものとして、中塚(2004)や、上杉(2007)、木原(2007)、高階(2006b)を例に比較検討したい。

中塚(2004)は、小学校教科担任制に対して制度面と教員の力量、学級経営の3側面から課題を指摘している。制度面では、学校自身の課題から始まらない急激な変化をもたらす複雑なシステムであった場合、小学校教科担任制が効果を発揮せず持続しないということである。教員の力量面では、教科の専門性が教員の主観的判断でありその意識と指導力は必ずしも一致しない一方で、時にはその曖昧さが入職後の指導力向上をもたらす柔軟性ともなる相反した現在の状況である。学級経営面では、閉鎖性は解消されるが学級担任が児童と関わる時間の減少による影響が雑務による圧迫と相まって困難な状況を生み出す点である。こうした指摘は、1960年代において教員の意識が問題とされたところと通じると同時に、学級経営の閉鎖性の打破など同様の指摘がされているが、ここでは学年経営のような組織論の発想は強調されていない。

上杉(2007)は、小学校教科担任制が効果を上げるためには、教育をめぐる方針の共通理解や、子どもに関する情報の間断ない交換と共有(協働意識の拡大)、少数指導や習熟度別指導などと関連させるなど教科担任制の拡大や応用のバリエーションを増やすことが必要だと指摘している。こうした指摘は、1960年代のティーム・ティーチング研究から受けていた学習組織との関連性における批判と通ずる。

木原(2007)は、学級担任を持たない小学校教科担任制に関わる教員の小学校内での居場所や、学級担任や教科担任、コーディネーターが話し合うなどの運営や協働のための時間の捻出・調

整、中学校教員による乗り入れ授業に関わって小学校との指導の差異の大きさに戸惑う児童が存在することに対する中学校教員自身の指導の内省が課題であると指摘している。このうち居場所に関しては、小沢(1969)が指摘した学級担任を持たない「級外教師」が雑務処理に充てられ学級経営や学年会議に参加することなく孤立感や劣等感を持つという問題と通じている。

高階(2006b)は、小学校教科担任制の課題について下記の6点を指摘している(p.36)。

- ①交換授業や専科教員の場合、子どもとのふれあいが教科の時間に限られるため個々の子ども理解が十分にできない。
- ②教科指導の範囲で個人に適応した指導は可能であるが、生活習慣、学習習慣などの指導が十分にできなくなる。
- ③全教科担任制の場合と違って授業時間を延長したいときなど弾力的な運用が難しくなる。
- ④各教科と総合的な学習との関連的指導など、多様な学習活動を展開する場合、指導する教科に偏ることが予想される。
- ⑤授業での約束ごとなどを教科担任がそれぞれに行うようになれば、学習集団の組織化に違いが生まれて、子どもの学習の仕方がバラバラになり効果的でなくなる可能性がある。
- ⑥教科担任が一人の場合が多いことから、教科指導について独善的・閉鎖的になりやすい。

これらの指摘も基本的に1960年代のものと通じている。ただし、④のような指導の教科の偏りは、永岡(1969)による複数の教員が指導する

ことで子どもの中で偏りが生まれにくいという見解と逆転している。これは、総合的な学習の時間など教員が裁量を持って多様な学習活動を持つ時間が増加したためだと考えられる。

以上のように、2000年代以降指摘された課題を概観すると、協力教授組織としての小学校教科担任制研究の時点で課題となっていたことが引き続き課題となっていると同時に、小中一貫教育の文脈の中などで提起された新しい取り組みに関わる課題が加わっていることが分かる。言い換えると、過去にそもそも存在しなかった実践に関わる部分以外での小学校教科担任制の課題は、1960年代から大きく変わっていないのである。ここには、2000～10年代の小学校教科担任制研究が、1960年代の協力教授組織としての小学校教科担任制研究の反省をあまり生かさずに行われていた現状があると考えられる。

それでもなお、小学校教科担任制の機能としての児童の生活面や小中の移行が強調された点は特徴的である。これらの指導を重視するからこそ、学級担任あるいは教科担任と児童の関係性が問われるのであり、学級における学習・生活集団をいかに形成するかが課題となったのである。また、児童の支援ニーズに対して、学級担任が一人で背負うのではない点を、複数の教員による関わりの側面から意義づけるとともに、その在り方が課題ともなったのである。

3.4. 「令和の日本型学校教育」答申以降の小学校教科担任制における課題としての学級経営

先述のように、2019年4月の諮問による中央教育審議会の2021年1月「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」を契機に小学校教科担任制はにわかに注目を集めている。この中で、小

学校教科担任制の実施状況に対する関心が集まり、「検討会議報告」の挙げた四つの効果及び類型に沿った調査研究が進展している(初田 2021, 梶田・道法 2022, 所ら 2022 など)。

このような中で、小学校教科担任制の指導上の課題を検討したものとして吉村(2021)や初田(2020)がある。吉村(2021)は、教科の専門性の在り方や、道徳教育推進の面で一貫して指導できる学級担任制の意義の観点に対する不足状況、集団活動を進める上での児童の人間関係形成の困難性を指摘しているが、やはりこれらも基本的には1960年代から通底する問題である。

一方、初田(2021)は、初田(2020)の結果も踏まえながら、「児童が思春期を迎え、他者との関係の中でアイデンティティの形成を図る時期であるということ considering、一人の教員の深いかわりによる児童理解から、複数教師による多面的なものの見方に基づく児童理解へと、意識的に切り替えていく必要があるとの認識に立つこと」(p. 25)という課題を挙げている。

なお、児童自身の小学校教科担任制に対する意識として、学級担任の授業時数が減ることに対する不安感はあまり見られず(太田 2015)、教科担任制(複数の教員による指導)を肯定的に捉えており(初田 2020, 樋口 2015)、中でも教科の指導に関して専門の教師に教わりたいと考えていること、中でも理科や英語、及び体育等の技能教科において教科担任制でよかったと感じている傾向(樋口 2015)が明らかになっている。

この状況を踏まえると、小学校教科担任制に関する実践上の課題は、協力教授組織としての1960～70年代における課題と、2000～10年代の「再」導入における課題、「令和の日本型学校教育」答申以降の課題で共通点がある。それはすなわち、複数の教員と関わることになった「学

級」で過ごす子どもたちの学習集団あるいは生活集団としての機能をいかに十全に発揮させるかという課題である。その阻害要因が学級担任の指導時間の少なさであった。この学習と生活の両面という総体としての学級での指導、すなわち学級経営は年代を問わず、小学校教科担任制における実践上の課題であったといえよう。そこで以下では、小学校教科担任制における学級経営の課題について考察をしたい。

協力教授組織としての小学校教科担任制を主張した垣内(1970)は、学級経営に関して「学級経営の究極のねらいは一人ひとりの児童・生徒の人格の育成」と指摘し、下記のように述べている(p. 165)。

学校教師による教育の責任は、すべて学校を単位にして果たされており、各学級経営の分担も、基本方針も学校経営方針の内容の一部として決定されるはずである。学校経営の具体的な内容は、まず学年ごとに分化され、その学年経営の一環として学級経営の仕事が実際に進められるのであって、学校教育は、学級担任教師の独占的な仕事ではない。そこには数多くの学校内外の関係者の力を借りなければならず、学級担任教師の独走は許されないのである。

つまり、学級経営を学校経営に位置づけ、学校経営、学年経営の下での協働した学級経営の形態を小学校教科担任制に求めたのである。ここには、永岡(1969)が挙げた学級担任制における「特定の教師による指導の偏向」としての、閉鎖的な学級経営の解決が意図されている。

また児島(1990)は、小学校教科担任制の課題として、「訓育」の機能を挙げている。生徒指

導に関わって、「小学校においては、基本的な生活習慣の形成、集団生活や社会生活への適応及び自治能力の獲得、好ましい人間関係の育成等が重視される。こうした面では、教師が一人ひとりの子どもをよくつかみ、心のひだにふれ、しかも一貫した継続的な指導が必要」(p. 188)と指摘する。そのうえで、小学校教科担任制には、「学級担任と子どもとの接触時間を少なくし(中略)、継続的な一貫性のある生徒指導を難しくする。さらにまた教科担任制は、教師を教科の独自性だけに走らせ、教科に閉じこもるといって『教科王国』を作り出すことになりかねない。その結果、教科指導には力を入れるが生徒指導には関心がないという教師を生じやすくなる」(同上)という課題があると論じた。

そして佐々木(1997)は、教科指導と学級経営に関わって、教科指導を通じた学級経営の重要性を下記のように指摘している(p. 247-248)。

各教科にはそれぞれ道徳教育を含むことであることをよく認識して(中略)、各教科の目標に向かって指導の徹底を図ることによって同時に道徳教育も行われるのである。すなわち、各教科のそれぞれの特性に応じて指導が徹底されることによって、知・情・意・体の教育が調和的に行われ、望ましい人間形成がなされるのである。したがって、学級経営においては、各学年の発達段階や学級の実態とかかわらせて、以上のことをよく心得た、指導計画や実際の指導が展開されなければならないと考える。

これに加えて佐々木(1997)は、小学校教科担任制に関して、「関係する教師集団の相互理解と、確かな情報交換や協力がきめ細かく行われな

れば機能しない」(p. 248)とも指摘している。すなわち、教科指導を通じた学級経営と教員の協働体制は重なる実践課題であるといえる。

また、小中一貫教育の文脈での小学校教科担任制は、先述のように、小中の接続や生徒指導上の問題への対応が主眼となっている。兼務教員による乗り入れ授業に関しては、樋口・落合(2011)が意義や特質を明らかにした。その意義は「児童との接し方や指導法について、中学校の様式を取り入れる」(p. 90)という意味での「先取り」にあり、「(筆者注: 中学校籍教員から)指導を直接受けることで中学校の様式に慣れることにつながり、児童の行動面における適応が容易になる」(p. 90)と指摘されている。このような中学校への適応を主眼に置いた教科指導は、兼務教員のみならずその他の教科担任や学級担任にも求められるものである。教科指導もまた学級経営の一部であることを鑑みると、小学校教科担任制の学級経営における中学校への適応を意図した指導という実践課題を見出せる。

上記に示したような小学校教科担任制における学級経営の実践課題は、学級担任制等での通常の学級経営で論究される実践課題との共通点と相違点がある。

共通点としては、第一に学校経営の中に位置づいた学級経営である。これは、主に1960～70年代の小学校教科担任制の議論で強調され現在でも通ずるも課題であったとともに、学級経営そのものでも議論される課題である。いわゆる「学級王国論」の防止であるとともに、学級担任一人では現代的な生徒指導上の課題に対応しきれないと考えられるゆえに、教員が協働し学級担任はほかの教員等の支援を受けながら学級経営をしていく必要性である。例えば、「学年共同経営」(下村 1982)や「組織的な取り組みに

よる学級経営のエンパワメント」(白松 2017)と
 いうような言葉に表される。協働的な学級経営
 への志向でもあり、学級担任の役割自体が重視
 される点も一致するものである。

第二に、小中の接続という観点である。小学
 校教科担任制の議論においても、学級経営の議
 論においても近年出てきた論調であり、後者は
 中1ギャップや小1プロブレムなどの学校間接
 続の課題を扱うものである。安藤(2013)は小1
 プロブレムや中1ギャップなどの適応支援の問
 題から複数担任制や仮学級制が導入されている
 現状から、一人の教員が一つの学級を担当する、
 という前提が揺らいでいる点を指摘している。

相違点としては、第一に小学校教科担任制に
 おける学級経営では、学級担任の担任学級にお
 ける指導時間の減少が特に課題として挙げられ
 る一方、学級経営そのものの議論は、学級担任
 制を念頭に行われているため、指導時間に関し
 ては特に議論がなされていないことである。こ
 の点は、専科教員制やインフォーマルな交換授
 業等が実際には存在しているにも関わらず議論
 されていないという課題でもある。とはいえ、
 学級担任による指導時間と教科担任の指導時間
 の比率の議論は、小学校教科担任制を論ずるこ
 とで可視化された課題であるといえる。

第二に、小学校教科担任制における学級経営
 の議論では、近年のそもそもの学級集団形成の
 困難さ(河村 2010 など)が特に議論されてい
 ないことである。小学校教科担任制が学級経営
 の改善につながるという意義が指摘される一方、
 それが現代の複雑化する生徒指導上の課題に対
 応する形では実証されているとは言い難い部分
 がある。安藤(2013)は先述の中1ギャップなど
 への対応に加え、学級編成や教職員定数の動向
 による少人数学級などの弾力化、特別支援教育

の文脈による集団における同質性よりも一人ひ
 とりの個性の受容を重視するという変化により、
 学級の組織的意味が変化していると指摘してい
 る。また準拠集団としての学級の自明性が揺ら
 ぎ、同時に学級活動の自明性も揺らいでいるた
 めに困難が生じていると指摘している。なお、
 安藤は(2013)この解決策として「学級の組織マ
 ネジメント」を掲げ、①学級経営のビジョンと
 それを実現する目標・取組家庭の設定、②保護
 者とのビジョンの共有、③同僚とのビジョンの
 共有や協働、④保護者に対する情報提供とアカ
 ウンタビリティの促進を行うことで、「学年や
 学校全体での取り組み、すなわち協業であるこ
 とを前提とした取り組み方を意識していくこと」
 (p. 72)が求められるとしている。その意味では、
 過程は異なれども、解決策として協働的な学級
 経営が見出される点は共通するものでもあった。

第三に、小学校教科担任制は「学級」単位を
 前提にするが、学級集団の在り方については小
 学校教科担任制の立場ではあまり議論されてい
 ない。これに対し、例えば蘭・高橋(2016)は、
 多様性の受容が要求される現代の学級環境の中
 で、教師のリーダーシップによる階層的な集団
 を構築する管理的な学級経営ではなく、多様な
 学級成員のミクロ・マクロの相互作用により
 個々の総和を超えた創発を導き全体の環境を再
 構成させそれによりまた個人々人が変わるよう
 な創発型の学級経営を提唱している。このような
 学級集団の在り方を、複数の教員が関わる環
 境下でいかに構築するのか、あるいはそもそ
 もどのような学級集団の在り方が小学校教科担任
 制のもとで追究されるべきかの検討が求められる。

以上から、改めて小学校教科担任制における
 学級経営の実践課題をまとめると、以下の三点
 を指摘できる。

第一に、学級集団の形成に困難が指摘される中で、学級担任がほかの教員等と協働しながら如何に学級集団を形成し、集団への指導、あるいは個別の指導を行っていくかという課題である。ここには、教科指導も教科外の指導も含まれ、考えられている方策としては、教科指導における協働と教科外活動における協働がある。そうした協働の中で、生徒指導上の問題や学校間の接続などの現代的な課題を如何に解決していくかが問題となる。ただし、そもそもどのような学級集団を目指すべきかという教師の「学級観」についてもまた問われるべき事項である。

第二に、学級経営を学校経営との関わりのなかでいかに協働的なものとして位置づけるかという課題である。教授組織である小学校教科担任制において、教員同士の連携を如何に形作るかという形態の問題でもあり、組織的な対応を如何に形作るかという問題でもある。学校経営の中に位置づいた協働的な学級経営をもたらすための教員組織の在り方が課題である。

第三に、小学校教科担任制の懸念材料であった学級担任による指導時間の減少による影響をどのように減じることかという問題である。これは、小学校教科担任制で可視化された課題であり、裏を返せば、如何に小学校教科担任制が学級経営の改善に結び付くかという利点の実証の課題でもある。物理的な時間を最低限確保し、学級担任と児童との精神的なつながりを生み「訓育」の機能を果たすための運営体制及び具体的な指導方法の課題である。学級担任が、具体的にどのように行動すべきかを明らかにする必要がある。

4. おわりに

本稿では、2022年度からの小学校高学年に対

する教科担任制の導入に際して、小学校教科担任制における学級経営に着目し、その実践上の課題について検討した。

小学校教科担任制について、従来の取り組みと比較したとき、学級担任による指導教科数の観点から、定義及び類型化が可能であることが明らかとなった。すなわち、一人の教師が一学級を担任しその生徒指導の責任を負うとともに、学級担任としては担任学級に専門とする一教科を含む2教科以上の領域の指導を行いその担当する教科等の指導の責任を負いながら、教科担任としては専門とする教科の指導を他学級の児童に行い担当する教科の指導に責任を負う教授組織という定義である。特にここでは、学級担任を持たない専科教員制やインフォーマルな交換・奉仕授業に対する批判があったことを考慮し、狭義には、一人の教師が学級担任及び教科担任の両方に就くことを原則に、その組織化がフォーマルに行われるものを指すと考えるのが妥当と結論づけられた。

このような小学校教科担任制は「学級」単位を前提とした実践として取り組まれた。1960年代以来の実践の蓄積の中で、その意義の強調点が変わってきたものの、実践上の課題として挙がるのは、複数の教員と関わることになった「学級」で過ごす子どもたちの学習集団あるいは生活集団としての機能をいかに十全に発揮させるかという学級経営に関する事項であった。そしてその今日的な課題としては、①学級集団の形成に困難が指摘される中で、学級担任がほかの教員等と協働しながら如何に学級集団を形成し、集団への指導、あるいは個別の指導を行っていくか、②学級経営を学校経営との関わりのなかでいかに協働的なものとして位置づけるか、③学級担任による指導時間の減少による影響をど

のように減じ、翻っては、如何に小学校教科担任制が学級経営の改善に結び付くかという利点を実証するか、の3点が見出された。

ただし、本稿では、論じることができなかったものとして、小学校教科担任制の自治体による独自性の考慮と、教師の学びのための小学校教科担任制という視点がある。

前者に関して、天笠(2022)は「令和の小学校教科担任制の実現にあたって、国と地方自治体との関係が問われることになる。地方自治体としては、これまで積み上げてきたものをどのように位置づけ扱っていくか、その姿勢が問われることになる」(p.17)と指摘する。ここに国による取り組みと地方自治体の取り組みが齟齬をきたす懸念を指摘できる。例えば、本稿でも取り上げた兵庫型教科担任制は、国の定数改善の取り組みにより、かえって県の裁量で活用できる加配教員が大幅に減少する可能性があるため、その体制維持が困難だと示された(兵庫県教育委員会編 2022)。そのため、学校規模に応じて、少人数指導のために活用されていた加配教員を、教科担任や学級担任として活用する方向での「兵庫型学習システム」に改める必要性に迫られたのである。このような自治体独自の取り組みの阻害とその実態も注視すべき事項である。

また、近年の教員採用事情としての若手教員の増加と力量の懸念がなされている。ここへのアプローチとしての小学校教科担任制も構想できる。特に横浜市におけるチーム学年経営は、若手支援の考慮がなされた教科担任制の活用であった(横浜市教育委員会 2018)。こうした小学校教科担任制を通した若手教員の教科指導・生活指導ならびに総体としての学級経営に関する学びについても検討していく必要があるだろう。

今後の筆者の課題は、上記の小学校教科担任

制の実践課題がいかに解決しうるのかの実証することであり、それを自治体の独自性や教師の学びとも紐づけながら検討することである。

注

- 1) 例えば、以下のような雑誌及び特集記事があげられる。小学館の雑誌『総合教育技術』では、2019年7月号(第74巻第5号)にて「文科相が中教審へ諮問 学力向上 働き方改革を実現する小学校『教科担任制』をどう進めるか」という特集記事が生まれ、次いで2021年1月号(第75巻第11号)にて「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して 中教審中間まとめを読み解く 小学校『教科担任制』のあり方を考える」という特集記事が生まれた。また一般社団法人教育調査研究所による雑誌『教育展望』においては、2022年3月号(第68巻第2号)に特集「小学校高学年の教科担任制を考える」が生まれた。さらにGakkenの『教育ジャーナル』2022年の第11号において「特集 小学校教科担任制 新たな小学校文化の始まりになるか 教科担任制の導入：もたらされる変化を、取組事例から考える」が生まれた。
- 2) 例えば、大塚学校経営研究会が2022年に発行した『学校経営研究』第47巻において、特集「現代における小学校教授組織改革の意義と課題」が生まれ、4編の特集論文が掲載されたほか、自由研究でも1編の小学校教科担任制に関連する研究が掲載されている。
- 3) 広義での小学校教科担任制という点においては、1960年代以前にも実践例がある。高野尚(1969)によれば、教科の分化以前であるが、京都府の上京二番小学校(1869年創立)以下64校において、句読・習字・算術の師範、儒書講師、心学道話師の募集があったことなどから、教科担任制のような別々の教師による教授があったとされる(p.103)。また、下村(1982)によれば、「学科担任制」や「分科教科」という形で一部の学校において比較的早くから取り込まれており、1920年に「自発教育」の名で三好徳が福井県の三国小学校で試みた実践、ドルトン・プランの示唆を受けて梯英雄らの指導で始められた大牟田市案による市内8校の実践があり、その後も玉川学園や明星学園などの私立学校において実践が続いていたという(p.193)。また、山口(1958)は当時の大阪市における悉皆調査(「交換授業実態調査」)で、学級担任教員のみで授業している学級は53.5%に過ぎず、そのうち交換授業や奉仕授業が大半を占めていたこと

- を明らかにしている。本稿においては、こうした戦前の実践や交換授業や奉仕授業といった広義の教科担任制ではなく、戦後の教育改革を経た小学校の中において、初めて狭義の教科担任制の実践や研究が全国で取り組まれたという観点において、1960年代を「最初」と判断した。
- 4) 吉本は1960～70年代の神奈川県における小学校教科担任制に対する指導助言を行っており、その成果は神奈川県小学校教科担任制共同研究校(1968)や神奈川県平塚市港小学校(1971)にみることができる。また、吉本・須藤編(1969a, 1969b 1970)の形で、全3巻にわたる『講座 小学校教科担任制』を刊行している。
 - 5) 交換ではなく、ある教師が一方向的に、ほかの教師のある教科の授業を指導するものを指す用語である。古くは山口(1958)による大阪市での「交換授業実態調査」で「現実には低学年担任女子教員が高学年担任男子教員の授業を引き受けて行うことであり、前者の犠牲において後者の授業負担の軽減がはかられている」(傍点原文ママ)(p. 48)と当時の実態が指摘されている。
 - 6) 白松(2017)は学級経営が授業や教育活動の条件整備と人間関係づくり・集団作りの二つの潮流から語られることを指摘し、それらをふまえて学級経営を三領域に整理している。第一に、一人ひとりの人格を尊重する態度でありいかなる学校・教師も同様に指導する「必然的領域」である。第二に、授業や教育活動のための教育の秩序化を目指した条件整備であり、学習生活における習慣化や手順の可視化を通して、子どもたちができることを増やす「計画的領域」である。第三に、偶発的に生じる出来事への対応であり教師によって管理できないインフォーマルな場面への働きかけとして自律や自治を目指す「偶発的領域」である(pp. 16-29)。
 - 7) 例えば、筑波大学附属小学校では、同一教員が1～3年生、4～6年生で担任として持ち上がることを前提にしつつ、同学年ではなく異学年の教科担任となり指導する形態を取っている(谷川編 2007, 田中 2003)。なお、2005年時点ではあるが、日本教育大学協会会員の附属小学校で調査に回答した69校中の77%で教科担任制を取り入れており、その多くが定数内の正規教員を担当者に充てて運営していることや、高学年で中学校同等の完全教科担任制を採っていると回答した学校があることが明らかになっている(日本教育大学協会第二常置委員会 2006)。
 - 8) 協力教授組織としての小学校教科担任制に積極的意義を見出していた吉本(1965)は、ティーム・ティーチングを「従来の学級を解体してそのティームに属する児童の大集団に一斉授業を行い、ティーム・リーダーの指導下にある児童

集団を、他の教員が能力別あるいは個別に女子同を行う形式をとる」(p. 189)ものと捉えている。

- 9) この数字は「社説 小学校の教科担任制 学級担任制との整合性が重要」、『教育新聞』, 2014年5月22日号.による。
- 10) 文部科学省によるフロンティア実施状況調査の結果としてまとめられた「学力向上フロンティア事業の実施状況調査結果(未定稿)」では、「『確かな学力』向上のための個に応じた指導についての実践研究の状況」の実施教科及び実施形態が、①習熟度別指導、②小学校教科担任制、③中学校の選択教科における多様なコース、④その他の個に応じた指導、の4項目の形で調査されている。また、「学力向上フロンティア事業実施状況調査結果(文章記述部分)」では、「学力向上フロンティアスクール以外の学校においても、個に応じた指導(少人数指導、習熟度別指導、教科担任制の導入等)への積極的な取組が行われるようになった(埼玉県・千葉県・新潟県・滋賀県・兵庫県・佐賀県・鹿児島県)」(p. 8)など、こうした取り組みが対象校以外にも波及していたことが回答として得られている。なお、これらの資料は以下に掲げる URL より取得した。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/actionplan/shidou/frontia/chousa/index.htm
(2022-10-31 最終確認)
- 11) 文部科学省初等中等教育局(2015)による2014年5月実施の「小中一貫教育等についての実態調査」では、回答した1130校のうち小学校教科担任制を「全ての教科で実施した」1%未満、「ほとんどの教科で実施した」2%、「一部の教科で実施した」50%、「実施していない」48%の結果を得ている(p. 49)。

参考文献

- 浅田栄里子, 中西紘士(2018). 「『中1ギャップ』の解消に向けた小学校における教科担任制の効果の検討—学級担任制で学ぶ児童との意識調査の比較を通して—」. 『環太平洋大学研究紀要』, 12, 環太平洋大学, pp.13-17
- 浅田匡, 佐古秀一(1991). 「授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化：授業分析における経営的視点の導入について」. 『日本教育工学雑誌』, 15 (3), 日本教育工学会, pp.105-113.
- 安彦忠彦(2004). 「6・3制を4・2・3制へ—小学校と中学校の接続関係 articulation に関する調査研究—」. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』, (14), 早稲田大学大学院教育学研究科, pp.1-21.
- 天笠茂(2022). 「現代における小学校教科担任制の意義と課題—研究者の立場から—」. 『学校経営研究』, 47, 大塚学校経営研究会, pp.9-21.

- 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—」. 『学校経営研究』, 20, 大塚学校経営研究会, pp.49-69.
- 天笠茂(1992). 「学校組織論・教授組織論の特質と課題」. 『学校経営研究』, 17, 大塚学校経営研究会, pp.31-40.
- 蘭千壽, 高橋和己(2016). 『創発学級のすすめ 自立と協同を促す信頼のネットワーク』. ナカニシヤ出版.
- 安藤知子(2013). 「学校組織の変容と学校の組織マネジメント」. 蓮尾直美, 安藤知子(編), 『学級の社会学 これからの組織運営のために』, ナカニシヤ出版, pp.55-74.
- 石川英志(2004). 「学級経営」. 日本教育方法学会(編), 『現代教育方法事典』, 図書文化, p.337.
- 上杉賢士(2007). 「生徒指導から見た教科担任制」. 奈須正裕, 桂聖(編), 『こうすればうまくいく! 小学校教科担任制』, ぎょうせい, pp.37-34.
- 太田千香子(2015). 「小学校における教科担任制の開発実践: 協働的専門職性を生かした学習指導の展開と展望」. 『教師教育研究』, 11, 岐阜大学, pp.175-189.
- 奥田修史(2022). 「小学校教科担任制導入提言の特徴と課題—今日の政策動向とこれまでの論議との関連」. 『学校経営研究』, 47, 大塚学校経営研究会, pp.1-8.
- 小沢重義(1969)「学校組織における教担任の意義と機能」. 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, pp.64-87.
- 垣内利夫(1970). 「学級経営の変革」. 吉本二郎, 須藤久幸(編), 『講座小学校教科担任制 3 指導機能の発展』, 明治図書, pp.160-183.
- 梶田英之, 道法重梨沙(2022). 「小学校における教科担任制導入に向けての今後—実践校における意識調査から—」. 『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』, 8, 比治山大学・比治山大学短期大学部, pp.24-33.
- 神奈川県小学校教科担任制共同研究校(1968). 『教科担任制による小学校指導組織の近代化』. 明治図書.
- 神奈川県平塚市港小学校(1971). 『分担と協働による指導法』. 明治図書.
- 河村茂雄(2010). 『日本の学級集団と学級経営 集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望』. 図書文化社.
- 木原俊行(2007). 「教科担任制とは何か」. 奈須正裕, 桂聖(編), 『こうすればうまくいく! 小学校教科担任制』, ぎょうせい, pp.2-10.
- 木原俊行(2004). 「小学校における教科担任制の新展開」. 児島邦広(編), 『特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発 第 5 巻 確かな学力をはぐくむ教育組織の多様化・弾力化』, ぎょうせい, pp.88-96.
- 児島邦宏(1990). 『シリーズ・教育の間第 8 巻 学校と学級の間—学級経営の創造』. ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2005). 『「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書』.
- 坂本孝徳(2014). 「教科担任制 departmental plan」. 今野喜清, 新井郁夫, 児島邦宏(編), 『第 3 版 学校教育辞典』, 教育出版, p.510.
- 佐々木昭(1997). 『学級経営の研究と実践』. 教育開発研究所.
- 佐藤慶一(1970). 「学年経営の機能化」. 吉本二郎, 須藤久幸(編), 『講座小学校教科担任制 3 指導機能の発展』, 明治図書, pp.135-160.
- 白松賢(2017). 『学級経営の教科書』. 東洋館出版社.
- 下村哲夫(1982). 『学年, 学級の経営 教育学大全集 14』. 第一法規.
- 高倉弘光(2007). 「教科担任制における学級経営」. 奈須正裕, 桂聖(編), 『こうすればうまくいく! 小学校教科担任制』, ぎょうせい, pp.51-58.
- 高階玲治(2022). 「なぜ教科担任制の導入なのか」. 『教育展望』 68(2), 教育調査研究所, pp.4-10.
- 高階玲治(2006a). 「なぜ, 小学校教科担任制なのか」. 高階玲治(編). 『小学校教科担任制の効果的な進め方』, 教育開発研究所, pp.10-13.
- 高階玲治(2006b). 「全教科担任制と教科担任制のメリット・デメリット」. 高階玲治(編). 『小学校教科担任制の効果的な進め方』, 教育開発研究所, pp.34-37.
- 高野桂一(1969). 「教担任における研究問題」. 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, pp.287-309
- 高野尚好(1969). 「教担任の系譜」. 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, pp.88-109.
- 田中力(2003). 「教科担任制を考える」. 『教育研究』, 58(6), 初等教育研究会, pp.22-25.
- 谷川彰英(編)(2007). 『日本の教育を拓く 筑波大学附属学校の魅力』. 晶文社.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2006). 「審議経過報告」. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/04/02/1212706_001.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 辻信吉(1969). 「学校・学年・学級経営の改革」. 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, pp.110-129.
- 所慎一郎, 鈴木久米男, 田村忠, 加藤孔子(2022). 「小学校教科担任制の運用に関する一提案」. 『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』, 6, 岩手大学大学院教育学研究科, pp.73-86.

- 永岡順(1969)。「教授組織と教職の専門性」. 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, pp.45-63.
- 中塚健一(2004)。「小学校における一部教科担任制の試行に見る学校改革に関する一考察」. 『埼玉大学教育臨床研究』. 2, 埼玉大学教育学部学校教育(教育臨床) 講座, pp.17-23.
- 中原浩(1969)。「その他の教授組織」. 日本ティーム・ティーチング研究会(編), 『教授・指導組織の改造』, 明治図書, pp.65-79.
- 奈須正裕(2008)。「小学校教科担任制の可能性と課題」. 『教育と医学』, 56, 慶應義塾大学出版会, pp.268-274.
- 日本教育大学協会第二常置委員会(2006)。「国立大学法人化後の附属学校園における改革の現状と展望に関する調査—『附属学校に関する調査検討部会』報告書—」. https://www.jaue.jp/_src/928/92_no50.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 初田幸隆(2021)。「小学校の教科担任制に関する教員の意識と課題」. 『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』, 10, 京都教育大学大学院連合教職実践研究科, pp.13-26
- 初田幸隆(2020)。「小学校への教科担任制の導入に関する一考察—思春期心性の表出等, 子どもの発達との関連を中心に—」. 『日本義務教育学会紀要』, (4), 日本義務教育学会, pp.17-26.
- 樋口直宏(2015)。「小中一貫教育の実践における児童生徒の意識傾向: 質問紙調査の比較検討」. 『筑波大学教育学系論集』, 39, 筑波大学人間系教育学域, pp.1-14.
- 樋口直宏, 落合一浩(2011)。「中学校籍教員の小学生に対する授業の特質—小中一貫校における事例分析—」. 『筑波大学教育学系論集』, 35, 筑波大学教育学系, pp.77-93.
- PwC コンサルティング合同会社(2021)。「令和2年度義務教育 9 年間を見通した指導体制に関する調査研究 報告書」. 義務教育 9 年間を見通した指導体制の在り方等に関する検討会議(第 3 回)参考資料 7. https://www.mext.go.jp/content/20210611-mxt_zaimu-000015519_11-1.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 日俣周二(2002a)。「学級担任制」. 安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 児島邦宏, 堀口秀嗣 (編), 『新版 現代学校教育大事典 2』, ぎょうせい, p.423.
- 日俣周二(2002b)。「教科担任制」. 安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 児島邦宏, 堀口秀嗣 (編), 『新版 現代学校教育大事典 2』, ぎょうせい, pp.348-349.
- 兵庫県教育委員会(編)(2022)。「新学習システムあり方検討委員会報告書—すべての子ども達の可能性を引き出す『兵庫型学習システム』の推進—」. https://www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/03hls/pdf/hls_report.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 兵庫県教育委員会事務局義務教育課(編)(2011)。「『兵庫型教科担任制』実践研究のまとめ—小学校における新たな指導システム『兵庫型教科担任制』小中学校 9 年間を見据えた子どもたちにとってよりやさしいシステムの創造—」. https://www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/03hyokyotan/pdf/01_hyokyotan.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 兵庫県美方郡香美町教育委員会(2021.1)。「兵庫型教科担任制と学校間連携により小規模校を存続させつつ地域の課題に挑む」. 『総合教育技術』, 小学館, pp.52-54.
- 藤垣結髪(2022)。「小学校指導組織改革の現代的特点に関する事例研究—改革のねらいと内容に焦点をあてて—」. 『学校経営研究』, 47, pp.53-66.
- 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—」. 『学校経営学研究』, 24, 大塚学校経営研究会, pp. 65-81.
- 文部科学省(編)(2002)。「『文部科学白書(平成 13 年度)』」. 財務省印刷局.
- 文部科学省(2018)。「平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査 調査結果」. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/10/1415063_2_1.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 文部科学省初等中等教育局(2015)。「小中一貫教育教育等についての調査結果」. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/_icsFiles/afieldfile/2016/04/08/1369584_01.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 八尾坂修(2021)。「令和の新たな小学校高学年教科担任制」. 『私学経営』, (558), 私学経営研究会, pp.22-30.
- 山口三郎(1958)。「専科教員制の提唱—大阪市小学校における『交換授業実態調査』の結果から—」. 『文部時報』, (977), 帝国地方行政学会, pp.46-53.
- 横浜市教育委員会(2018)。「教科分担任制を伴うチーム学年経営の強化推進事業」. 新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会(第 2 回)・教育課程部会(第 111 回)・教員養成部会(第 107 回)合同会議配付資料 4. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/083/siryu/_icsFiles/afieldfile/2019/07/26/148593-5_2_1.pdf (2022-10-31 最終確認)
- 吉村日出東(2021)。「小学校教科担任制導入と指導上の

課題について』『帝京科学大学紀要』17, 帝京科学大学, pp.43-51

吉本二郎(1970). 「児童指導の課題と原理」. 吉本二郎, 須藤久幸(編), 『講座小学校教科担任制 3 指導機能の発展』, 明治図書, pp.18-34.

吉本二郎(1969). 「小学校教科担任制の特質」 「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, pp.9-23.

吉本二郎(1966). 「小学校の教科担任制の問題点」. 『現代教育科学』, (109), 明治図書, pp.41-60.

吉本二郎(1965). 『現代教職課程全書 学校経営学』. 国土社.

吉本二郎, 須藤久幸(編)(1970). 『講座小学校教科担任

制 3 指導機能の発展』. 明治図書.

吉本二郎, 須藤久幸(編)(1969a). 『講座小学校教科担任制 1 組織と経営』. 明治図書.

吉本二郎, 須藤久幸(編)(1969b). 『講座小学校教科担任制 2 授業の改革』. 明治図書.

「社説 小学校の教科担任制 学級担任制との整合性が重要」. 『教育新聞』, 2014年5月22日号.

[付記]

本研究は JSPS 科研費 21K20247 の助成を受けたものです。