

「教育臨床総合研究21 2022研究」

小学校教科担任制における教師の協働の在り方についての研究

A Study of How Teachers Work Together in a Subject Teacher System in Elementary Schools

佐々木 日菜子*

Hinako SASAKI

深見 俊 崇**

Toshitaka FUKAMI

要 旨

2022年度から公立小学校の高学年に教科担任制が導入されることになった。その新たな教授組織の円滑な運営を目指すためには、教師の協働が必要不可欠である。本研究では、これまでの小学校教科担任制の実践事例について収集・分析を行い、その結果を基に、小学校教科担任制の円滑な運営を目指す教師の協働の在り方について提起することを目的とする。事例分析の結果、「柔軟な時間割変更がしにくい」といった課題が認められたことから、それらの解決を目指す教師の協働の在り方を、教科担任制の「準備段階」と「実際に指導する段階」について提起した。

〔キーワード〕 小学校教科担任制, 教師の協働, 事例分析, 校内体制, 多面的な児童理解

I 問題目的

2021年1月、小学校高学年において教科担任制を導入することが中央教育審議会より発表された。まず小学校教科担任制導入の基本的な考え方とねらいについて、中央教育審議会(2021)の答申「『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～」,さらに文部科学省(2020)の「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方に係る論点メモ(案)」において以下のように示されている。

【基本的な考え方】(中央教育審議会, 2021, pp.44-45)

- ・義務教育の目的・目標を踏まえ、育成を目指す資質・能力を確実に育むためには、各教科等の系統性を踏まえ、学年間・学校間の接続を円滑なものとし、義務教育9年間を見通した教育課程を支える指導体制の構築が必要である。
- ・多様な子供一人一人の資質・能力の育成に向けた個別最適な学びを実現する観点からは、GIGAスクール構想による「1人1台端末」環境下でのICTの効果的な活用とあいまって、

*浜田市立国府小学校(元 島根大学教育学部小学校教育専攻)

**島根大学教育学部

個々の児童生徒の学習状況を把握し、教科指導の専門性を持った教師によるきめ細かな指導を可能とする教科担任制の導入により、授業の質の向上を図り、児童一人一人の学習内容の理解度・定着度の向上と学びの高度化を図ることが重要である。

【教科担任制導入の趣旨・ねらい】（文部科学省，2020，p.1）

- ・教材研究の深化等により、高度な学習を含め、教科指導の専門性を持った教師が多様な教材を活用してより熟練した指導を行うことが可能となり、授業の質が向上、児童の学習内容の理解度・定着度の向上と学びの高度化を図る。
- ・教師の持ちコマ数の軽減や授業準備の効率化により、学校の教育活動の充実や教師の負担軽減に資する。
- ・複数教師（学級担任・専科教員）による多面的な児童理解を通じた児童の心の安定に資する。
- ・小・中学校間の連携による小学校から中学校への円滑な接続（中1ギャップの解消等）を図る。

まず【基本的な考え方】において、「学年間・学校間の接続を円滑なもの」とする指導体制の構築が必要であることや「授業の質の向上を図り、児童一人一人の学習内容の理解度・定着度の向上と学びの高度化」を目指す必要があるということが述べられている。そして、これらのことを達成するためには小学校において教科担任制を導入することが効果的であるとされ、【教科担任制導入の趣旨・ねらい】の記述を見てもそのことが読み取れる。つまり、小学校においても中学校と同じような教科指導の専門性や複数の大人が子どもの成長に携わることが求められており、これらを実現できるのが教科担任制である、というわけである。

加えて、教科担任制を高学年に限定して導入することについて、中央教育審議会（2021）や文部科学省（2020）は以下のように説明している。

【対象学年】

- ・児童生徒の発達の段階を踏まえれば、児童の心身が発達し一般的に抽象的な思考力が高まり、これに対応して各教科等の学習が高度化する小学校高学年では、日常の事象や身近な事柄に基礎を置いて学習を進める小学校における学習指導の特長を生かしながら、中学校以上のより抽象的で高度な学習を見通し、系統的な指導による中学校への円滑な接続を図ることが求められる。（中央教育審議会，2021，pp44-45）
- ・小学校高学年への教科担任制の導入は、専科教員が当該教科担当主任となり低・中学年における学習指導と中学校以上の学習指導を見渡し、それぞれの良い面を生かすとともに円滑な接続を図るための校内研修の充実や、それによる教科指導の質の向上も期待される。（文部科学省，2020，p.2）

このように、児童の発達段階や学習内容の高度化を踏まえ、小学校における教科担任制は高学年で導入するのが望ましいとされている。そして注目すべきなのが、「小学校における学習指導の特長を生かしながら」「低・中学年における学習指導と中学校以上の学習指導を見渡し、

それぞれの良い面を生かす」という記述である。これらの記述から、小学校教科担任制を進めていく上では、これまでの学級担任制で行われてきた指導と区別するものではないということが読み取れる。すなわち、従来の指導体制の特長やよさを生かしつつ教科担任制のよさも取り入れながら行っていくべきだということである。そのため、小学校においては中学校や高等学校の教科担任制とは異なるやり方を模索していく必要性が出てくるのである。

本研究では、1960年代から続く小学校教科担任制の実践事例を幅広く収集し、その成果と課題について分析する。そのうえで、小学校における教科担任制を円滑に運営していくためには現場の教師はどのように協働していくべきなのか、その在り方について検討していくことを目的とする。

今回の分析にあたって対象とした事例は、小学校15校である。研究指定校として一定期間実践した内容をまとめた書籍や論文集、さらに学力向上フロンティア事業の実践報告をもとに分析を行った。分析項目については以下のとおりである。これらの分析項目を踏まえ、表（資料）を作成した。

①学校規模

小学校において教科担任制を導入する際、主に学級数や教職員数といった学校規模によってそのやり方も様々であると考えられる。学校規模の分類については、「公立小・中学校の国庫負担事業認定の手引き」を踏まえ、小規模校：6学級以上11学級以下、適正規模校：12学級以上24学級以下、大規模校：25学級以上30学級以下、過大規模校31学級以上（学級数は学校全体のものとする）とした。

②研究期間

小学校教科担任制の実践研究は1960年代から今日に至るまで長きにわたって取り組まれてきた。そのため、年代ごとに取組を比較するためにこの項目を設けた。

③ねらい

教科担任制のねらいや導入による改善点について言及されているものを抽出した。

④教科担任制の分類

この項目においては、教科担任制の分類（木原 2004）に基づいて、当てはまるものを●で示した。なお、いずれの事例にも認められなかったカリキュラム・コーディネーターについては除いた。また、文献の記述からでははっきりとは分類できないものについては▲を付けている。

⑤加配教員の有無

教科担任制実施のために加配教員が配置されているかを示した。

⑥特色のある取組

教科担任制を実践するにあたっての教科分担以外の工夫を抽出した。

⑦成果

教科担任制の実践において成果が挙げられた点について取り上げた。

⑧課題

教科担任制の実践において課題となった点について取り上げた。

II 実践事例の検討

収集した15事例から、「学校規模」「小学校教科担任制導入のねらい」「教科担任制の分類」「加配教員の有無」「特色ある取組」についてその傾向について探っていく。そして、実践事例の成果と課題についても考察し、小学校教科担任制の具体的な効果や今後の全面実施に向けて対策を考えていかなければならない課題を明らかにしていく。

1. 実践事例にみられる傾向

資料の通り、「学校規模」については、適正規模校が12事例と最も多く、小規模校、大規模校、過大規模校はそれぞれ1事例となっていた。先行事例においては、学校規模が一定の影響を与えていることが確認できた。

「小学校教科担任制導入のねらい」は、担当教科数・時間数の削減や教授組織の改善といった「組織・環境の改善」、教材研究の深化や専門的な指導の充実といった「授業の充実」、児童の主体性・創造性の育成や児童のよさや可能性を多面的に引き出すといった「児童への肯定的影響」、そして中1ギャップの解消や小中学校の円滑な接続といった「小中接続の改善」の4つに大別された。年代別にみると、1960年代の実践では「環境・組織の改善」をねらいとする面が強く、2000年代以降の実践から「小中接続の改善」が登場し、「授業の充実」がより強調されてきた。1960年代はそもそも小学校教科担任制の実践が始まった頃であることから、まずは小学校における教科担任制の導入によってそれまでの教育をより改善することが期待されていたであろう。そして2000年代においては、本格的に小中一貫教育が推進されたことと「確かな学力」に象徴される学力向上も相まって、「中1ギャップ」の解消や個に応じた指導の充実が注目されたと考えられる。

「教科担任制の種類」については、「完全教科担任制」を導入した事例もわずかに見られたが、ほとんど多くの実践においては「特定教科における専科の単独指導」や「学級担任間の授業交換」といった、いわゆる一部教科担任制が採用されていた。また、「加配の有無」については、教科担任制を実施する上で校内の専科教員や教頭、教務主任等が教科担任として教科の授業を担当している例がほとんどであり、加配の教員が配置されていない傾向がみられた。このことから、小学校教科担任制において、特に学級担任の負担軽減という側面から学年団の学級担任以外にも人材が配置されるべきであると言えるだろう。

「特色ある取組」については学校によって様々ではあったが、特に「校内組織の確立」「記録の工夫」は多くの学校が取り組んでいた。また、学年での合同体育や算数、理科の習熟度別指導のように、学級を解体して学年を1つの単位として児童を編成し直し、複数の教師が協力して指導に当たる取り組みも見られた。ただし、習熟度別指導については、教師一人ひとりの専門性を生かすという教科担任制の取り組みとは趣旨が異なるものであると捉え、今回の事例分析の表においては取り上げていない。今回の実践事例において多く挙げられていた「校内組織」と「記録の工夫」について2つの事例を紹介する。

図1は、兵庫県加西市立下里小学校の校内組織図である。これはあくまでも校内組織の一例であるが、この小学校ではまず「兵庫型教科担任制推進委員会」という、教科担任制を進めていくにあたって中核となる校内組織を設置している。この委員会では主に教科担任制の基本方針や方向性が協議される。そして、日常の取組において何か問題等が生じた際に随時開催されるのが小委員会である。このような組織の活用により、小学校教科担任制の円滑な運営に向かっていくことができるのである。

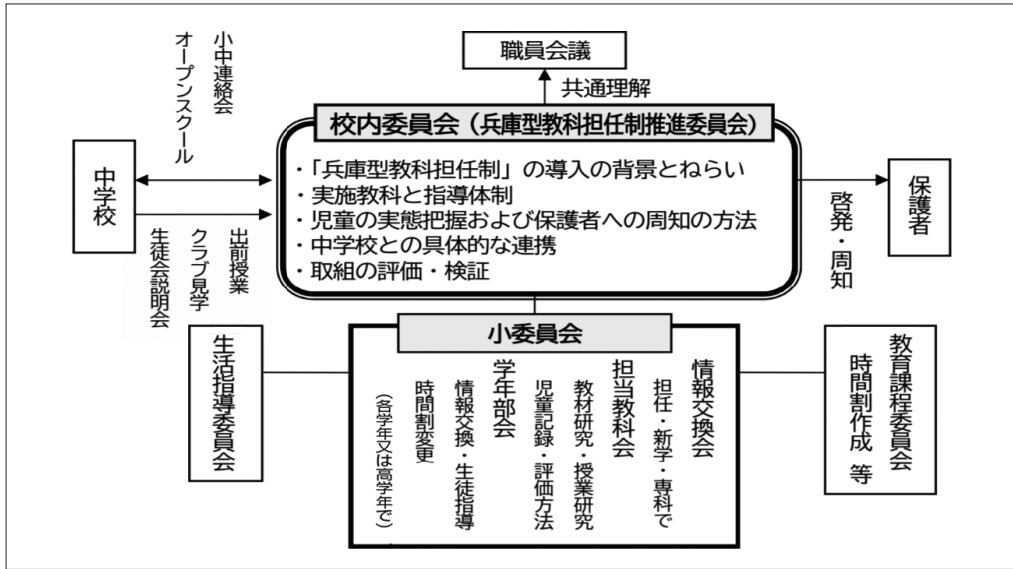


図1 校内組織の例 (兵庫県教育委員会, 2011, p.10)

表1は、神奈川県平塚市立港小学校で活用されていた「授業メモ」と呼ばれるものである。これは、児童の名簿を各学級に置いておき、教科担任が学級で授業をした際に注意をしたり気になったりした児童の欄に担当教師の名前(イニシャル)を書いておく、というものである。これを学級担任が確認することによって、主として児童理解や生徒指導に役立てることができる。

表1 観察カード(授業メモ)の例(神奈川県平塚市立港小学校, 1970, p.191)

	氏名	課外学習(宿題)	忘れ物	良い発言	活発	いたずらおしゃべり	備考
1	A	T・K	W			M・T・K・T	
2	B	T・K		M			
3	C	T	K・W・K	M			
4	D			H・T			元気がない(K)
5	E						

※表中のA, B, C, D, Eは児童名, それ以外のアルファベットは教師名

2. これまでの実践における成果と課題

ここでは、今回対象となった実践事例における成果と課題について述べていく。

まずは成果についてである。今回の実践事例において成果として最も多く挙げられていたのが「学習意欲及び学力の向上」であり、次いで「児童理解の深まり」が多く挙げられていた。

「学習意欲及び学力の向上」については、例えば以下の図2、図3を見てみると、全国学力調査の結果が前年度よりも向上しており、児童に教科担任制についてのアンケートを実施すると「授業がよくわかる」という回答が最も多い結果となっていた。このことも踏まえると、小学校教科担任制の導入によって児童の学習意欲及び学力の向上にある程度の効果をもたらすと言えるだろう。

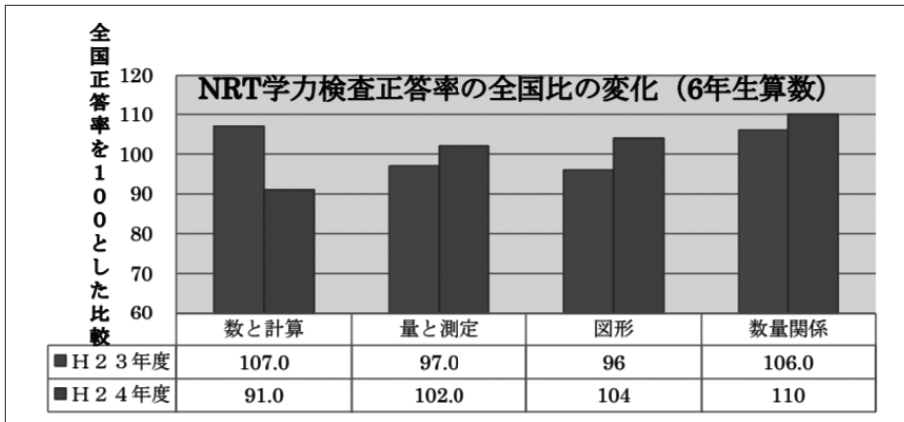


図2 全国学力検査正答率の比較

(岩手県滝沢市立滝沢第二小学校 (岩手県教育委員会, 2014))

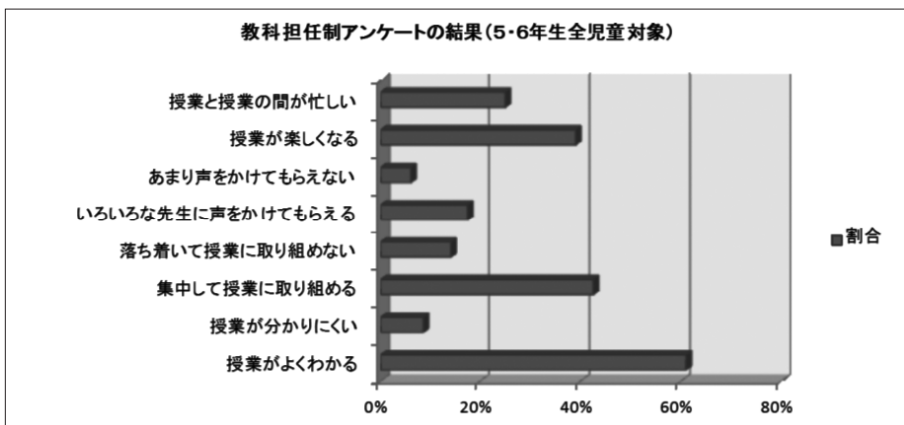


図3 教科担任制アンケートの実施結果

(岩手県滝沢市立滝沢第二小学校 (岩手県教育委員会, 2014))

そして、「児童理解の深まり」ということについては、学級担任のみならず教科担任も学級に携わることで、複数教師による多面的な児童理解が実現したと考えられる。また、教科担任と児童が関わって信頼関係を築くことで、児童は「学団の先生方がだれでも、自分を指導して

くれるという考えを持ち、たとえば学級担任が不在の時に、学級の人間関係、その他で問題が生じたときには、すぐ学団の先生をつかまえて、相談に乗ってくれるように積極的に求め、またそれを解決してやっている」(村田, 1970, p.46) という様子が見られたことも報告されている。

次に、実践事例から見える課題について考察していく。

1点目は、「柔軟な時間割変更がしにくい」ということである。この「柔軟な時間割変更」が課題となっていることは、それが学級担任制における利点であることの裏返しだと言える。学級担任制の場合は基本的に各学級の授業はすべて学級担任が行うため、例えば学校行事やその準備等で各教科の授業時数を調節しなければならない場合でも、どの時間にどの教科を移動させるかは学級担任が独自に判断することが可能である。しかし、教科担任制の場合、各教師(学級担任、専科教師等)は学級もしくは学年を跨いで授業を受け持っており、1つの学級の授業を複数の教師が担当するため柔軟な変更が難しくなる。仮に1人の教師が急な体調不良となった場合、他の教師が代わりに入るとしても各々の授業予定や空き時間と照らし合わせながら調整をしていかなければならない。特に運動会や学習発表会の練習のために時間割を変更しなければならない場合、どこに練習の時間を充てるか、また練習に変更した分の教科の授業をどこで補うかといった困難さが生じる。小学校教科担任制において、時間割を柔軟に変更することは最も大きな課題の1つであるといっても過言ではない。

2点目は、「教師同士で協働する時間の確保」ということである。具体的には、学年での打ち合わせや児童の情報交換、授業研究といった時間の確保ということになる。教科担任制を進めていくにあたって、特に同一学年の教師が連携を密にすることは必要不可欠である。その理由としては、教科担任制では、1つの学級に複数の教科担任が関わるため、学級担任が自学級の児童と関わるができる時間は必然的に減ってしまうからである。さらに、各学級の時間割を編成する際にも各教科担任と相談する必要がある、場合によっては、学級ではなく学年単位での合同体育、算数や理科での習熟度別指導などを学年全体で指導するような取り組みも行われるだろう。そのような状況においては、やはり各学年に携わる教師たちが共に計画を立てたり、情報を交換したりする機会が十分に確保されなければならないのである。しかし、今回取り上げた実践事例においては、教師同士で連携するための時間が十分とはいえなかったという課題が複数挙げられていた。このことは、より効果的な教科担任制の運営を目指していく上で向き合っていかなければならない課題である。

3点目は、「児童への個別対応の機会の確保」ということである。この場合の「個別対応」は、学習面と生活面の両方の意味を含んでいることに留意する必要がある。学習面に着目すると、特につまずきを感じている児童への対応が課題として挙げられている。教科担任制は、各教科の専門性を生かして児童の学力保障を目指すものであるが、たとえ教科担任制になって授業が分かりやすくなったとしても、それがすべての児童にとって当てはまるとは限らない。児童一人ひとりによって理解度が違い、1回の授業だけではわからない部分が出てくる児童がいるのも当然のことである。しかし、一斉授業の中では教師は全体を意識する必要があり、個々の児童の指導に集中することは難しいこともある。そのため授業外の時間での個別指導が行われるのだが、学級担任制以上に教科担任制になると他教科との兼ね合いのため、授業外で自由

に使うことができる時間が短くなる。この自由に使うことができる時間の短さは、生活面での個別対応（教育相談）を行う上でも問題となってくる。だからこそ、児童への個別対応の問題については学校教育全体の問題と捉え、各学校や教育委員会など学校教育に携わる組織全体で考えていかなければならない。

Ⅲ 小学校教科担任制を具体化するための協働の在り方

ここでは、小学校教科担任制を具体化するための協働の在り方について、教科担任制実施前段階と実際に指導に当たる段階のそれぞれについて検討していく。

1. 教科担任制実施前における教師の協働の在り方

小学校教科担任制を実際に行う前の段階で必要なこととして、まず「各学年・各教科の年間指導計画を作成する」ということが挙げられる。先の事例分析で取り上げた実践の中でも、例えば各月ごとの（学校生活全般における）めあて、生活目標、各教科の授業時数を定めた表や、各教科の月単位での単元指導計画表を作成・活用している学校が見られた。このような計画表を作成する目的として以下のような点が挙げられている（神奈川県平塚市立港小学校，1970，p.128）。

- ・教科の学年系統を掌握させること
- ・重点化されたむだのない授業を確保すること
- ・よりきめ細かい授業のくふうが期待されること
- ・進度に即した学習準備，資料準備が共同で進められること
- ・学習進度調整外の研修時間が学年会において中心活動となり得ること

このように、各教科の年間計画表を事前に作成し、学校全体で把握しておくことはその後の教科指導において効果的なものであることが分かる。また、小学校に教科担任制を導入した際の各教科指導の在り方について、「教科担任には中学校との関連を意識した系統的な指導を展開することが期待され」（北，2006，p.62）、「一貫した年間カリキュラムの設定」が必要である（清水，2006，p.66）ことが示されてきた。だからこそ、小学校教科担任制において事前に各学年、各教科の年間指導計画を作成し、教師がそれを周知して系統性を意識した上で指導に当たることが必要である。そして、このときに留意すべき点は、その計画を教科担任だけでなく例えば高学年担当や同一教科担任が共同して行うということである。なぜなら、該当教科担任1人で計画を立てるということは、その教師独りよがりの指導計画となる危険性もあり、それが必ずしも適切なものかどうかを吟味することができないからである。また、特に体育の合同授業や算数・理科の習熟度別指導を行う場合には、1つの教科の授業に複数の教師が携わっていくことになるので、その指導計画はなおさら協働して練っていく必要がある。

そして「校内の指導体制を確立する」ことが重要である。小学校に教科担任制を導入することはこれまでとは異なる教育の方法を採用するということになる。実践事例においても、校内での教科担任制推進委員会や各教科の研究部会が設置されていた。それだけでなく、管理

職や主任に明確な役割分担がされている事例も見られた。このことから、各学校において教科担任制の運営、各教科の専門的な研究、生徒指導に関わる部会といった校内組織を確立し、各教師の役割を明確に位置づけておくことが、教科担任制の円滑な運営につながると言えよう。そして、一人ひとりの教師が自分の役割をしっかりと自覚して他の教師と協働していくことで、校内組織が効果的に動き、より充実した成果を得ることが期待できる。

2. 実際の指導における教師の協働の在り方

ここでは、実際に教科担任制を行っていく際に教師がどのように協働していくべきかを、先に述べた課題にも着目して述べていく。

先に述べた通り、最も問題となってくるのが「時間割の柔軟な変更」ということである。学級担任制とは違い、教科担任制は同一学級を複数の教師で指導するため、教科担任の不在や学校行事等の関係で調整の必要が生じた際に、各教科の授業時数等の様々な事項を考慮して対応しなければならなくなってくる。この課題を克服するために、時間割をこまめに確認・調整するということが解決策として考えられる。実際の小学校では、時間割を各学期で定めているところも多いが、事前に一定期間の各学級の時間割を編成してあとはそれに従って動く、そして調整が必要になった際にその都度調整する、という姿勢では調整に労力がかかることが懸念される。いざ調整が必要になったときに慌てず迅速に対応するためにも、特に各学年の担当教師でこまめに時間割の見直しを行う必要があると言える。時間割を見直す間隔として、浅木(2006)は「週単位で調整する」のが妥当だと述べている(p.163)。それに従って考えると、1週間のうちのどこかの曜日で学年での打ち合わせの時間を設け、次週の出張の状況といったことを共有し、元々の時間割のままで良いのか、それとも調整する必要があるのかを検討する、という方法が挙げられる。また各教科の授業において、急な変更があった際の対応を事前に練っておくことも有効な手立てとして提案する。具体的には、ある教科の授業が出来なくなった際にどの教科(教師)の授業で対応するのかを事前に相談しておくということが挙げられる。また、学校行事等があるときの時間割の調整については、その都度対応した固定の時間割を作っておくことが必要である。浅木(2006)は、「教科担任制に関係する時間割編成」(p.163)について考えること、そして時間割編成の際の配慮事項として「週単位の割り当て時数を確保することを基本として調整」(p.163)することが必要だと述べている。週単位の割り当て時数とは、1週間の内に設定されている各教科の授業時数のことであり、例えば学校行事等が終わった後に同じ曜日に国語が3時間設定されるというような負担の大きい時間割編成にならないように調整することが必要となるのである。時間割の編成や変更は、学級担任制よりも教科担任制の方が難しいのはこれまでの話を踏まえても明らかである。そのため、指導に携わる教師同士で相談する機会を定期的にもち、授業の実施における困難がなるべく少なくなるように協力していくべきである。

教師同士で相談する機会、つまり「授業外での教師同士の打ち合わせの時間確保が十分でない」ということも教科担任制の課題として挙げられていた。特に学年を単位とした教師集団の打ち合わせの機会というのは、先の時間割編成のことや効果的な教科指導、さらに児童理解や生徒指導の充実といった様々な観点から重要視しなければならないことである。教科担任

制を効果的に進めていくためには、各教科における指導法の改善や学年の児童の実態把握、何かしらの問題が起こった際の対応の検討といったことにおいて学年、ひいては校内全体の教師で情報交換を密にし、共に取り組んでいく姿勢が学級担任制よりも強く求められる。そのため、教師同士の打ち合わせの時間が十分に確保できないということは、教科担任制の効果的な運営に向けた検討が十分にできないということにつながってしまう。このような点から、打ち合わせの時間の確保は教科担任制を実施していく上で目を向けなければならない課題と言えよう。この課題に対する策として、同一学年担当教師での打ち合わせの時間を固定化して位置づけることが挙げられる。仮に同一学年体の教師同士で独自に打ち合わせの機会を設けようとしても、職員会議や研究部会のような学校全体での会議や教材研究の時間のこともあり、なかなか上手く設定できないことも十分に考えられる。そのため、たとえ短い時間だとしても、同一学年体の教師同士の打ち合わせの機会を固定化して定期的に設けることが有効である。玉井（2006）は、教師同士の打ち合わせの頻度として「最低でも1週間に一度くらい」（p.171）は確保すべきだと述べている。またその形式については次の3点を挙げている（p.171）。

- ・放課後に短い研修会議を設ける。
- ・全体の職員会議の後に分散会議方式で行う。
- ・毎回の教科授業後の放課後に情報交換の打合せを入れる。

このように、教師同士の情報交換の機会については様々な形式で行うことができることが分かる。筆者は、1回15分程度の小規模の打ち合わせの機会を毎日の放課後に設け、例えば1週間の最終日や全体の職員会議後にその週の振り返りや今後に向けての改善策等を話し合うためのまとまった時間を設けることを提案する。さらに付け加えるならば、学年体の教師が集まる時間がそう多くは確保できない場合に、特に児童理解の面においては実践事例にもあったような授業中における児童の「観察カード」を活用することも有効な手立てとして考えられる。このようなカードに児童の様子を記入しておくことで、集まる時間が確保できなかったとしても学級担任が自学級の児童の様子を知ることができ、自然と学級担任と教科担任との情報交換につながるからである。

次に「児童への個別対応の時間の確保」の問題についてである。この問題については、先に述べたように教科指導でも生徒指導でもいえることであるが、ここでは教科指導と生徒指導と分けて検討していく。

まず、教科指導についてである。教科指導については、児童の理解度に応じていくつかの段階別に教材あるいは学習集団を設けることが1つの対策として考えられる。実践事例においても、特に算数において習熟度別指導を実施している事例が多く見られた。ただ、もし各学年において算数の教科担任が1人しか配置されていない場合、習熟度別指導を行う際には教科担任だけでは対応できないことが考えられる。その場合、必然的に学級担任も指導に当たることになる。現状では小学校において教科担任制を行うための教職員数が十分ではないため、習熟度別指導を行うためには算数の教科担任と学級担任とが共に学年の指導を行うということも十分に考えられる。実践事例においても、習熟度別指導を行うにあたって、教科担任と各学級の担

任が複数学級の指導を行っている例がほとんどであった。このような場合、より充実した教科指導を行えるようにするために、算数の教科担任が中心となって、学年における一貫した指導計画を作成し、それを共通理解しておくことが必要となる。また、神奈川県平塚市立港小学校の実践(1970)では、算数の理解度別学習(習熟度別学習)を行う上での工夫として、教科担任制にしたことで生じた各教師の空き時間を研修の時間として設定していた。そして特に算数を専門とする教師の研修の時間では、「算数理解度別指導の運営、計画等に関する作業」(p.148)を行い、「理解度別指導が円滑に進むよう中心的な役割を果た」せるように位置づけていた(p.148)。他にも、該当学年の教科担任だけでなく他学年の同一教科を担当する教師がその学年の習熟度別指導に当たることも専門性や指導を高めていく上での1つの手立てとして挙げられる。このように指導体制や教科担任の専門性を充実していくことで、個に応じた指導をより効果的に進めていくことが期待できる。加えて、授業外の時間で児童に対して個別に指導する時間が十分に取れない中では、授業においてより理解度に応じた指導を充実させることが求められる。そして、そのような指導を実現するためにも、まずは校内でどういった指導体制をとるかについて協議し、実際の指導に当たっては先ほど述べた指導計画の共通理解、さらにより効果的な指導を行うために評価や研修を行うというような教科担任と学級担任の協働が必要となるのである。

次に生徒指導についてである。生徒指導での個別対応については、「教育相談の充実」ということが対策として挙げられる。ここで留意すべき点は、特に生徒指導において個別の対応を充実させるためには、教師と児童の信頼関係が構築されているかどうかが鍵となる、ということである。具体的には、もし普段の生活や学習のことについて悩みを抱えている児童がいたとすると、その児童が教師に向けて悩みを打ち明けられるかどうかは、その児童が教師に心を開いているか、すなわち児童と教師の間に信頼関係ができていくかどうかによって左右される、ということである。そのため、まずは特に学級担任が自学級の児童について深く理解し、個々の児童と関係を深めていくことが重要となるのである。しかし、学級担任の視点だけでは必ずしも適切な児童理解ができるとは限らない。そこで、教科担任制において1つの学級に複数の教師が関わるという利点を生かして個々の児童の多面的な理解を実現することが必要になってくる。そのために、各授業における児童の「観察カード」の記録や打ち合わせ時の情報交換を徹底することが手立てとして挙げられる。小学校教科担任制においては、小学校教育や学級担任制の特長を基盤とした上での教科担任制を行うのが妥当である。このことに関連して、堀越(1969)は学級担任の本質として、「学級児童の相談相手として児童の要求や興味を理解し、あたたかく指導、援助、方向づけをする」(p.43)ことや「児童の生活行動を深く知って緊密な人格的接触によって児童の性格形成に浸透してかなければならない」(p.43)ことを挙げている。つまり、学級担任と教科担任による多面的な視点からの児童の観察・実態把握を通して、学級担任が自学級の児童についてより深い理解を示し児童のよき相談相手となることが小学校教科担任制において大切であるということが言える。そして、生徒指導の個別対応策としての教育相談の充実を実現するためには、学校全体で決まった曜日に相談日を設けることや、児童が気軽に立ち寄ることのできる教育相談室を設けてその有効な活用を目指すことが必要である。その相談日での児童と教師の関わりを充実させるためにも先に述べた適切な児童理解やそれに

基づく信頼関係の構築が重要であり、教育相談室での教育相談においては、教育相談員を配置している場合には学級担任と教育相談員との連携（情報交換）が必要となってくる。このように、生徒指導の個別対応を行っていくためにも学級担任のみならず教科担任や教育相談員といった他者との協働が不可欠となるのである。

ここまで述べてきたように、実際に小学校教科担任制を実施するにあたっての課題を改善し円滑な運営を目指すためには、必然的に特に各学年の教師集団が積極的に教育活動に参加し情報交換を行っていくことが求められる。そして、その根底にあるものとしての各教師における「共に子どもたちを育てていく」意識、さらに「自らも専門性をもった教師の一人」であるという意識が小学校教科担任制の円滑な運営を目指し、そのために教師が協働していく上で不可欠であると言えよう。

本研究は、2022年度から小学校において全面的に導入される教科担任制について、その円滑な運営を目指すための教師の協働の在り方について注目した。小学校において教科担任制を取り入れることは、学校教育において非常に画期的な動きである。しかし、実際に運営していくためには、これまでとは異なった教授組織を構築していく必要があり、実践を進めていく中で様々な課題が生じることは明らかである。その課題を克服しより円滑な運営を目指していくためには、学級担任制と教科担任制がそれぞれ持つ特長を生かし、各学校の実情に応じた指導体制の在り方を模索していくべきである。そしてそのためにまずは学校教育に携わる教師の協働の意識が不可欠である。

引用文献

- ・浅木麻人（2006）「時間割編成は教科担任制によってどう変わるか」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
- ・中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子ども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）」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
 （2022年3月24日最終確認）
- ・堀越正夫（1969）「授業・教材研究・学習指導の共同体制」吉本二郎・須藤久幸（編）『講座・小学校教科担任制 2 授業の改革』，明治図書出版
- ・兵庫県教育委員会（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年3月24日最終確認）
- ・岩手県教育委員会（2014）「小学校高学年における教科担任制の導入について」
http://www1.iwate-ed.jp/db/db2/sid_data/ather/kyokatanninsei.pdf
 （2022年3月24日最終確認）
- ・神奈川県平塚市立港小学校（1970）『分業と協業による指導法－教科担任制5年間の検証－』，明治図書出版

- ・北俊夫（2006）「社会科教育と教科担任制への期待」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
- ・文部科学省（2020）「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方に係る論点メモ（案）」
https://www.mext.go.jp/content/20201124-mxt_zaimu-000011068_5.pdf
（2022年3月24日最終確認）
- ・村田孝介（1970）「授業効果確保のための学年共同経営－教科担任制を中心に－」全国小学校教科担任制研究会（編）『教授組織研究．（3）』，明治図書出版
- ・清水克彦（2006）「算数科教育と教科担任制への期待」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
- ・玉井康之（2006）「学級担任と教科担任との連携・協力をどう進めるか」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

	学校名(実施学年)	学校規模	研究期間	小学校教科担任制導入のねらい	教科担任制の分類				加配の有無
					完全教科担任制	特定教科における専科の単独指導	学級担任間の授業交換	学級担任とTTを組む専科	
1	神奈川県平塚市立港小学校(5・6年生)	大規模(30学級)	1965-1970	①各教師の担当教科数及び時間数の軽減 ②指導力の充実(教材研究の機会増加) ③教育効果の向上(学年内協力態勢の確立)		● (習字、音楽、図工、家庭)	● (国語、社会、算数、理科、体育)		無
2	岩手県花巻市矢沢小学校(5・6年生)	適正規模(12学級)	1967-1970?	①教師の教授組織、児童の学習集団としての組織、学習指導法の改善 ②授業効果の確保	●				無
3	千葉県茂原市茂原小学校(5・6年生)	適正規模(24学級)	1960年代後半	質の高い効率的な条件整備(学級内人間関係や環境条件などを整える)への改善	▲	● (図工、国語)	▲		無
4	神奈川県藤野町立藤原小学校(全学年)	小規模(6学級)	1960年代後半	①児童の調和のとれた発達 ②教材研究の時間の確保 ③学級の解放と援助の体制の確立		● (算数、習字)	● (体育、音楽、図工、家庭)	●	無
5	岩手県北上市立二子小学校(5・6年生)	適正規模(12学級)	1969-1970	①個々の教師の特性を生かす ②教科指導と子ども一人ひとりの深い能力理解との結び付け	●				—
6	群馬県前橋市立敷島小学校(5・6年生)	適正規模(14学級)	2003	①児童の主体性・創造性の育成 ②実態に応じたきめ細かな指導の充実		● (音楽、理科)	● (国語、社会、体育、図工)	▲	無
7	群馬県尾島町立尾島小学校(5・6年生)	適正規模(21学級)	2003-2004	①教材研究の深化 ②児童のよさや可能性を多面的に引き出す。 ③遅進児への適切な支援や指導、高度な学習への意欲がある児童への発展的な指導の実現		● (理科、音楽)	● (国語、社会、図工、家庭)	● (算数)	無
8	埼玉県さいたま市立大戸小学校(5・6年生)	適正規模(19学級)	2005-2006	①指導法の改善や個に応じた指導の推進 ②生徒指導上の共通理解		● (理科、音楽)	● (国語、算数、体育)		無
9	兵庫県加西市立下里小学校(5・6年生)	適正規模(12学級)	2009-2010	①中学校への円滑な接続 ②確かな学力の育成 ③豊かな心をはぐくむ生活指導		● (音楽、家庭)	● (国語、算数)		無
10	兵庫県太子町立太田小学校(39学級)	過大規模	2010	①開かれた学級経営の実現 ②高学年の児童に対するきめ細かな学習・生活指導の推進		● (理科、図工、家庭)	● (算数、社会、音楽)	▲	無
11	兵庫県神戸市立長田南小学校(5・6年生)	適正規模(12学級)	2010	①小中学校の円滑な接続(「中1ギャップ」の軽減) ②児童のやる気や集中力の向上 ③組織的な生活指導		● (音楽、図工)	● (算数、理科、社会、体育)		無
12	兵庫県姫路市立白鷺小学校(5・6年生)	適正規模(17学級)	2009-2010	①「中1ギャップ」の解消		● (理科、音楽、図工、家庭)	● (国語、算数、外国語活動)		無
13	兵庫県西宮市立鳴尾東小学校(5・6年生)	適正規模(20学級)	2010	①学力向上(「わかる」「できる」授業の創造) ②学習指導や生活指導の充実 ③中学校への円滑な接続		● (音楽、図工)	● (算数、理科、社会)		無
14	岩手県滝沢市立滝沢第二小学校(5・6年生)	適正規模(21学級)	2011-2014	①専門的な指導の充実 ②教材や実験の準備負担への対応 ③多様な学習形態(ITや習熟度別学習)の実現		● (理科、音楽、書写)		● (算数)	有 (算数、音楽)
15	鳥取県米子市立車尾小学校(5・6年生)	適正規模(17学級)	2017-2018	①「深まりのある話し合い活動」を意識した授業づくり ②ユニバーサルデザインの環境づくり ③基礎学力の定着、支援体制の工夫		● (書写、外国語科(6年)、音楽(5年))	● (社会、音楽(6年))		無

資料 小学校教科担任制の事例分析

	特色ある取組	成果	課題
1	・校内教科研究部の設置 ・観察カードと授業メモ	・児童の学習意欲や学力の向上 ・学級間の学力差の解消 ・個をかき学習の充実	・遅進児への個別指導時間の確保 ・教育相談の充実（相談室の活用，相談員と学級担任の協力）
2	・2学年区切り（低・中・高）の学団組織 ・事務分掌を各学団で分担 ・学団内での役割の明確化	・授業効果の向上 ・教師の自信の向上 ・児童と学級担任以外の教師における信頼関係の構築	・人事異動による協働関係の不協和と意志の継続 ・リーダーの役割を十分に発揮させる方法 ・緊密な共同体制の効果的な組織の仕方
3	・学年職員室の設置 ・（児童について）個人カルテの作成	・教室環境の開放 ・教科担任教師と児童の信頼関係の深まりと教育効果の高まり	・環境構成に関する知識や能力の向上
4	・技能教科（音楽・図工・体育）の2学年合同授業		・協力体制における連携不足 ・「計画倒れ」の危険性
5	・教育相談日の設定 ・個人カルテの作成 ・学習ノート方式の採用	・児童の学習意欲の向上（授業中の発言の活発化） ・（学習ノート）児童の良き内面的理解や評価の充実	・個別と集団の相補学習プログラムの開発
6	・校内研修の中での高学年部会の設置（児童の学習状況についての情報交換）	・基礎的・基本的な内容の指導法の改善や定着度の向上 ・児童理解の深まり（複数教師による多面的・客観的な評価活動） ・教師の意識改革	・担当教科の振り分け，時間帯の組み方について学校全体で考える。 ・基礎的・基本的な内容の定着を図るためのさらなる具体策の考案（児童の負担が増えないようにする）
7	・「教科担任計画書」の作成 ・1年間で4通りの時間割の作成	・児童の学習意欲・基礎学力の向上 ・授業の区切りができることによる授魚の充実 ・学級崩壊や学級王国の予防	・児童理解のための情報交換の場の確保 ・宿題の出し方の共通理解（児童の負担軽減）
8	・「教科担任制プロジェクトチーム」の設置 ・「学習メソッド」（学習方法）の研究と「学習オリエンテーション」の導入	・教科担任とした教科における固有の学び方の系統的な深まり ・「担任返し」による学級経営の基盤づくり，各教科の授業時間数の確保	・教科担任とした教科の教科研究組織のよりいっそうの充実 ・「授業での学び」と「家庭学習」の結び付け ・学校行事等の特別時間割に伴う他教科領域の授業の後補充
9	・校内委員会（兵庫型教科担任制推進委員会），小委員会の設置 ・高学年2年間を見据えた目標設定と指導体制の統一化	・効果的な指導ができた。 ・（小委員会）より児童の実態に即した課題解決 ・児童の学習意欲及び高学年としての意識が向上した。	・高学年2年間のスパンでとらえたカリキュラムの充実 ・小委員会の時間確保と各委員会の有機的な結び付き ・中学校とのより密な連携（培いたい力・指導方法等）
10	・時間割の色分け（各学級の担任や児童の動きの把握） ・学年全体の時間割表の常備・活用 ・同室での複数教員による指導（算数・理科）	・担任外教師による児童のかかわりやフォロー ・（複数指導の教科）効果的・効率的な指導ができ，児童の把握もしやすかった。 ・（生活指導）児童の様子や変化に気づきやすく，迅速な対応ができた。	・他学年への専科の配当時間の減少 ・急な時間割変更や行事のある時の時間割配当，教員の配当 ・個別指導をする時間の確保（学習面・生活面）
11	・配慮を要する児童（学習状況等）の個人カルテの作成・活用 ・中学校区の小中学校による合同研修，教科・領域別打合せ，生徒指導担当者会など	・きめ細かな小中連携の取組を具現化できた。 ・配慮を要する児童・家庭に，小中学校が連携し，手厚くフォローしている。	・小中学校のすべての教員が本取組の目的を理解する。 ・担任への依存度の高い保護者に兵庫型教科担任制のよさを理解してもらう。 ・新学習システム担当教員（非常勤）の授業日の調整や，打合せ時間の確保。
12	・小中学校教員相互の「乗り入れ授業」実施 ・小中合同での教員研修・授業研究の実施 ・児童生徒の交流（合同体育大会や合同遠足）	・中学校進学時の学習に対する不安の解消 ・学力の向上 ・小中合同行事などの実施による，児童生徒の自己有用感の高まり	・学級担任が児童の授業中の様子をつかみにくなった。 ・（「乗り入れ授業」）学校行事等による頻繁な授業変更 ・教員の授業力向上に向けた組織的な取組（授業研究）ができなかった。
13	・学年間で共通の「評価シート」の活用 ・規格的な教材等の共通する教材の活用	・高学年の系統的な指導や評価方法についての共通理解 ・指導と評価の一体化（評価規準の統一） ・児童理解に基づく指導の実施	・高学年での取組の成果を他学年に広げる。 ・教科担当から学級担任への評価の伝え方 ・課題解決に向けた具体的方策を検討する時間の確保
14	・校内における役割分担の明確化 ・1校時は学級担任の授業とする。	・授業改善（授業のテンポアップ・効率的な指導の工夫） ・授業準備や学級事務等の時間の確保 ・小中学校における学習面での段差解消	・欠席した児童に対する補完指導の時間の確保 ・学級担任以外の教師と児童との信頼関係の構築 ・時間割に変更が生じた場合の調整
15	・教科担任コーディネーターの配置 ・教科担任制研究体制（校内）の確立	・教科担任が同じ授業を複数回行うことによる授業の質の向上 ・評価の妥当性・信頼性の高まり（共通の評価規準） ・学級経営，生徒指導の充実	・行事や出張による急な時間割変更への対応 ・学年で授業について相談する時間の確保 ・担当教科の組み方によっては負担が減らない。 ・保護者への取組の周知