

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—

教職開発実践専攻（授業開発コース） 太田 千香子

I 本開発実践の目的と意義

学校教育改革の動きの中で、義務教育制度の見直しの動きが出ている。現在の小中学校9カ年を見通した義務教育制度の新たな形を模索しているのである。日本の小学校教育では、古くから学級担任制が自明のものとして捉えられてきた。学級担任の一人の教師が、学級の子どもたちと共に学校生活を送り、授業を通して学習を行うものとされてきたのである。学級担任制による教育が生み出す効果が大いことは、現在まで長く学級担任制が行われてきたことからして明白であろう。筆者自身も、これまで小中学校現場で勤務してきた立場から、日々の生活を共に過ごすことで、学級の子どもを丸ごと受け止め、一人一人のよさを見つけ、伸ばしていくことができることこそに小学校教師の喜びがあると感じていた。だからこそ、小学校で教師として働きたいと強く願ってきた。そして、自分は何の教科の指導も楽しく、授業をしたいと思う。それぞれの教科の特性があり、それぞれの教科の授業において見せる違った子どもたちの姿があることも知ることができて、嬉しいと感じる子どもへの指導において重要であると感じていた。さらに、一つの教科だけでなく、他の教科での学びと関連させながら単元の学習を自分なりにアレンジして子どもたちに提起していくことも、学習の楽しさを伝える重要な要素だと解釈していた。だからこそ、小学校において教科担任制で行うことに、それほど必然性を感じていなかった。なぜ、今、小学校においても教科担任制を行わなければならないのか。そして、子どもにとって、教科担任制はよいのだろうか。まず、それが私自身の本研究の出発点である。

II 教科担任制をめぐる社会の動向と従来の教科担任制の実態

6-3-3制の弾力的試行や小中一貫教育などの取組など、義務教育に関する制度を見直し、新しい時代の義務教育創造の推進が提言されている。この提言の一環を構成する小学校における教科担任制は、子どもの確かな学力の形成と豊かな心の成長を育むための指導の仕組みとして大きな可能性をもっていると考える。状況から捉えると、子どもの発達の間からは、6-3制が導入された昭和20年代前半と比較すると、例えば、平成22年のある学年の児童生徒の平均身長は、昭和23年当時の2、3年上級学年の児童生徒の平均身長に相当するなど、身体的発達が2、3年早まっている傾向がある。また、「学校の楽しさ」「教科や活動の時間の好き嫌い」について、小学校4年から5年に上がる段階においても肯定的回答をする児童の割合が下がる傾向があることや、「自分が周りの人（家族や友達）から認められていると思いますか」との質問に対し、小学校5年生から急に否定的な回答が多くなるといった調査結果があることから、小学校4、5年生頃に児童生徒の発達上の段差がある可能性があることも考えられる。このようなことから小学校と中学校という二つの枠組みではなく、9カ年をつないで考える必要が生じている。また、安彦忠彦（2014）は、アメリカのヘルナンデス教授の調査研究、小学3年の「読みの技能」が「高校の卒業率」に関係することを引き合いに、3年生は、一種の転回点であり、その後は、その技能を使って学ぶので、3年までの能力を補償する重要性を指摘している。教師の間からは、諸外国との比較をみると日本の小学校教員は、勤務時間は長い、子どもの指導以外にかかる時間が長く、1学級の人数が多いという特徴があることから、一人の学級担任の負担が大いといえる。業務では、昭和41年度と平成18年度を比較すると、生徒指導等にかかる時間の増加に

伴い、授業準備や処理にかかる時間は勤務時間外に移行しており、以前と同じ時間の授業を行うのに、準備等に時間をとることが難しくなっている。このように教師の仕事内容が多岐に変化しているのに従って、必要とされる教師の専門性も教科指導の専門性のみではなく、多岐に変化してきており、求められる専門性も大きな変革が迫られていると言えよう。それに従って、必要とされる教師の専門性について二人の見解を挙げておきたい。

三石初雄（2013）は、教師の教職像として二つの方向の違いを示している。一つはこれまでの小学校教員のイメージの「多能専門職像」であり、もう一方は中学校教員のイメージの「専門職分担像」である。また、今津孝次郎（2012）は、現代の教師を「対人関係専門職」と表している。今の時代に相応しい教員集団が形成されにくくなっており、今こそ「個業」から「協業」へ切り替えることが求められるとしている。小学校なのだから学級担任制であるべきというのではなく、現在の子どもの発達の段階に応じて、緩やかに多能専門職から特化専門職への教師の役割変換の可能性が今こそ探求されるべき状況となっているのではないだろうか。そして、その根底において貫かれるべきは、協働性を生かした指導であると考える。そもそも教科担任制は定義として、学級担任制が、各教科指導及び生徒指導に責任をもつものに対し、教科担任制は、教科指導に責任をもつものとされてきた。一人一人の子どもをよく理解した上でこそ、責任をもてる考える。

教科担任制実施状況を調査したところ、岐阜市では平成25年度96%の学校が実施しているが、その内容は、専科や管理職のみが教科担任として行っている学校が実施校中56%と半数以上である。また、担任同士一

表1 岐阜市と文部科学省調べとの教科担任実施状況比較

教科別実施状況(%)			
	岐阜市調べ(H25)	文部科学省調べ(H25)	
教科	高学年	6年	5年
理科	60	40.2	37.3
音楽	34	51.1	49.2
社会	28	12.4	11.4
図画工作	11	19.1	18.6
家庭	11	29.6	27.8
英語	7	6.2	5.8
体育	6	8.6	8.1
国語	2	4.2	3.7
算数	1	4.1	3.6

学級	実施学年(学級数)	利点	課題点	3.1.15~18.4
A校	小1~高3校 中等部(A)	-教科指導内容・評価の充実		教科主任
B校	6年(C)	-学年的に学級構成減少 -学年的に子ども理解 -肉親的に関心・連携	-教室の移動時間不足 -部活動の生徒指導 -時間割の調整 -行事等の時間割変更	6年主任
C校	6年(C2) 6年(C3)	-教材研究の時間確保 -子どもの学習意欲向上	-教科担任の教科数不足 -他の教員から学び機会	教科主任
D校	6年(C3) 6年(C4)	-教科指導力向上 -子どもの学力の定着	-他学年級の子どもの理解の不足	学年主任 教科主任

図1 教科担任制実践校での利点と課題点の概要



図2 緩やかにつながる協働的教科担任制イメージ図

人対一人の交換授業が多く、1,2教科のみの実施が多いという実態がある。また、教科別の文部科学省調査との比較が表1である。学年が上がるにつれて実施が多くなることはどちらも同じ傾向であるが、4年生以下では岐阜市の実施が少数のため高学年のみ示す(表1)。また、さらに、実践校での訪問調査から、利点と課題点を整理(図1)し、構想づくりに生かした。

これらの社会状況や調査結果をふまえ、構想を立てた。当初は5・6年生に教科担任制を導入し、中学校への橋渡しと考えていたが、目の前の子どもは日々成長している。確かに4年生と5年生の間に大きな差はあり、制度としての区切りは大切だが、急激な形の変化は子どもたちに戸惑いを起こし、新たなギャップを引きずおそれがあるのではないか。そこで、図2のように低学年から・中・高学年と形を変えて導入し、子どもたちの成長と共に緩やかにつながる教科担任制の在り方を考えた。その根底には、教師の協働性を生かした指導を一貫させようとしている。学級が閉鎖的ではなく、他の学級や教師に開放的であることにより、個々の学級の営みを、さらに創造的で豊かに発展させる可能性があると考えた。

Ⅲ 勤務校における開発実践の展開

このような協働的な指導を生み出し、生かし、新たな教科担任による学習指導を展開しようと、勤務校で4月から12月まで行った実践を通して明らかになったことや筆者自身が見つけ出したことを記す。

(1) 教科担任に関わる組織と実施の枠組み

ここでは、年度当初における教科担任の枠組み作りと決定までの手順及び配慮点についてのみ記述する。専門とする教科のバランスのとれた配置が全体に渡り望まれるところだが、学年職員の年齢や勤務校での経験年数、性別など配慮すべき事項もあり、教科のみを最優先するわけにはいかない。従って、あくまでも学級担任等の職員構成が決定されたその範囲内で最も効果的な教科担任の仕組みを柔軟に協議することが重要なポイントとなる。以下に4月に行った具体的実践を通して述べる。

①新年度が始まるに当たり、校内組織を決定していくこととなる。「中学校免許所持教科」以外にも、「得意教科」、「教科担任可能教科」など、本人の意思を確認した上で、学年配置に際しての考慮事項に加えることが重要である。教科指導が全てではないにしても、一人の教師の専門性を生かすことができる場をつくるのが、ひいては一人の教師が専門教科での指導を通して、教師としての力量を向上させる大きな要素となりうるからである。②学年所属や学級担任等が決定した後に教務主任と学年主任を交えて、教科担任の大枠を決定する。今年度は教科担任グループ会議として行ったが、学年主任会、または運営委員会の中で行うことが適当である。要するに学年のリーダー同士が学年間の調整を行い、学校としての概略を見通すものである。学年内の担任職員と学年チームに加わるフリー職員が協議して決定する。この時に基本的な方針が必要である。筆者は低学年では合同授業を一教科(段階Ⅰ)、中学年では学級担任の専門教科を軸として学年内での教科担任(段階Ⅱ)、高学年では学年内での専門教科や得意教科と、他学年教師の専門教科指導(段階Ⅲ)を軸とすることを基本的な方針として示した。一年目からすべての学年において運用することは、校内の教職員や子どもたちに不都合や混乱を起こしかねない。そのため実施段階としても示しており、Ⅰ、Ⅱ段階から取り入れ、次年度にⅢというように段階を踏んで校内へ取り入れる配慮も必要であろう。学年内での得意教科での教科担任も含め、自学年だけでなく、お互いの学年がうまくいくように協議を行った。また、週の時数から全時数の中で教科担任の占める割合が学年の発達の段階に応じて逆転していないかについても、パソコンで入力して数値で確かめながら検討し、中学年では60%~70%、高学年では40%~50%程度となるように配慮した。この会議により学校全体の骨子ができあがった。③決定した内容をそれぞれの学年職員で確認をする。この段階は、教師個人の意思が尊重される重要な過程である。特に、専門外の教科を他学級でも指導するとなると、その教科を指導することを通して子どもと共に成長していこうとする意欲を抱くことができなければ、教師にとっても子どもにとっても効果の上がない教科担任になってしまう。特に、新しく赴任した教師とも学年内で意思交流ができるようにしなければならない。各学年で検討をした結果を担当者が集約をする。この場合の担当者は教科担任推進担当である。変更があれば、それに対応した上で各学年

主任へ決定事項を連絡する。ここまですを始業式までに行うようにしたい。中学校のように4月1日に教科担任まで決定していなければならないというのではなく、柔軟に職員の中で決めていくことが望まれる。

以上で各学級の教科担任が表2のように決定した。この表では、上段は教科専門性に関わる要素であり、専門または得意教科の教師による指導を示している。○印は学年全学級、△印は学年内の一部の学級における教科担任制の実施学級であることを示している。6,5,3年生は3学級であるため学年全学級において行っている。4年生は4学級であるため、理科、社会については全学級で行い、音楽、体育、図画工作は、二学級ずつが教科担任で行った。どの学級も音楽、体育、図工のうち、二教科は専門とする教師による授業で、一教科は専門としない学級担任による授業とした。低学年では、音楽や体育、英語での合同授業が考えられるが、勤務校では二学級の子どもが同時に入って学習できる広いフリースペースがない。そのため体育での合同を位置付けている。これは年間通して全ての授業において合同ということでもなく、学習内容に応じて柔軟に組み込むことができる。下段は学年配置に関わる要素であり、同学年の学級担任または、他学年の学級担任やフリー職員であることを示している。教師

表2 長良東小学校 学級別教科担任表

が年度途中で替わることも当然起こりうる想定内のことであり、その度に一人一人の教師の持ち味を最大限に発揮でき、一人一人の教師が成長できる教科担任や時間割にすることが重要である。

表3 長良東小学校 学級別教科担任表（3年、5年）

(2) 協働的教科担任制での授業の実際
表3は3年生と5年生の4月、12月における各学級での教科担任の表である。アルファベットの記号は各教諭を色別で表している。教科ごとの枠の幅は、時間

数に比例して表しており、各学級における学級担任の授業時間の割合がおおよそ示されている。12月から3年生の一人の学級担任が産産に関わる休暇に入ったため学級担任が変更し、それに伴い3年生と5年生の教科担任も変更となったため12月以降のものを示してある。教科担任制を行うと、一人の教師にとって、その年に行う指導の教科数は減少する。勤務校の実践での各教諭が指導を行った教科数を以下に示す。12月に3年生A学級担任教諭は国語、書写、算数、社会、理科、音楽、図画工作、体育、英語の9つの教科等のうち、算数、理科、音楽、体育、英語の5つの教科等となっている。B教諭は算数、社会、音楽、図画工作、体育、英語の6つの教科等となっている。また、5年生では、A学級担任教諭は、10教科等のうち、国語、算数、音楽の3つの教科等、B学級担任教諭は、国語、書写、理科、音楽、英語の5つの教科等、C学級担任教諭は、国語、音楽、体育の3つの教科等を指導している。指導する教科は当然どの教諭も減少している。5年生B学級担任教師は、専門の理科と、得意教科の書写、英語を合わせて週5単位時間、担任する学級のみ指導している国語、音楽、道徳、学級活動、総合の週約10単位時間の合計15単位時間分の教材研究を行うことになる。教科領域の種類は13から8に減少している。教材研究を行う教科の種類や時数が少なくなるので、その分、授業の質を向上させることが期待できる。

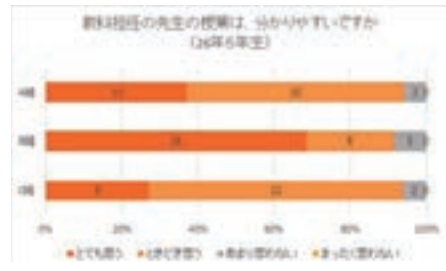
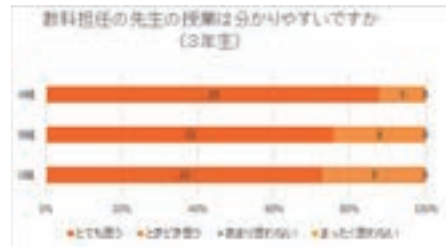
このような教科担任制のもとに、以下取り上げるのは筆者が教科担任として関わった中学年の3年生と、高学年の5年生である。

① 授業の質の向上を目指した教師の取組と子どもの実態

専門の教科担任が指導をすることで、最も期待したいのは子どもたちの学力向上である。12月に子どもを対象に意識調査を行い、「教科担任の授業は分かりやすいですか」という質問に対する結果は図3である。3年生では「とても思う」79%、「ときどき思う」21%であり、100%が教科担任の先生の授業が分かりやすいと肯定している。図4のように、ほとんど学級差は見られない。5年生と比較すると、3年生より5年生の方が、とても分かりやすいという子どもは減少し、分かりやすいと「ときどき思う」子どもが増えている。また、3年生では0%であった「あまり思わない」という子どもも各学級に2～3人いる。このことから、学年が上がると、分かりにくいと感じる要素が出てくるのが考えられる。学習内容が難しくなることも要因の一つとも考えられるが、3年生ではほとんど見られない学級差が5年生では生じている。特に、「とても思う」と「ときどき思う」の違いである。自由記述の調査結果から考察を加えると、3年生では教科担任の授業の中で困ったり、不安になったりしたことは特に感じていないが、5年生では、個々の教師の指導法が異なることによる困りが生じている。一つの教科の教科担任が途中で替わったときの違いに困惑したことが要因となっている。同じ教科であるのに、教師の進め方やノートの書き方、ノートの見方など、細かい指導の方法について子どもは戸惑いを抱くことが分かる。これは、教科によって教師が替わることによる困りではなく、教師個人の指導法が替わることによる困り感と捉えることができる。このことから、子どもたちは各教科によって指導する教師が替わっても戸惑いを感じていないことが分かる。これは、子どもたちは各教科の学び方の相違と受け取っているからと考えられる。3年生で、このような戸惑いがないのは、一つは理科や社会の学習が始まる学年であり、子どもたちは、「理科の学び方」「社会の学び方」「国語の学び方」と捉えている意識が強いためと考える。教科ごとの学び方を統一していれば、教科によって教師が替わっても子どもたちには困り感はないと考えられる。つまり、一人一人の教師が自分のやりやすさだけで指導法を決めるのではなく、全校の学び方の基盤の上にある、各教科の学び方に沿った指導をすることが大切であると考えられる。

教科担任の授業において楽しい、嬉し
いと感じることに
関する子どもの回答
を見ていくと、右の
ように3年生では学
習全般に関わる回
答が多く、分かる
ようになってきたり
できたりすることに
学習の楽しさや嬉
しさを
感じている。

次に、教科ごとの回答をみると、「理科の実験」が楽しいという回答が多数ある。子どもたちの興味関心や学習意欲を高める質の高い教科担任による授業は、理科の導入段階である3年生において、実に効果があることが実証されたといえる。3年1学期のチョウを育て、観察する学習単元において、その専門性は著し



(上) 図3 意識調査結果 (3年)
(中) 図4 意識調査結果 (3年学級別)
(下) 図5 意識調査結果 (5年学級別)

- 3年生学習全般に関わると考えられる回答(複数人の回答含む)
1. くわしく教えてくれて分かりやすいし、分からないことがあったら教えてくれる
 2. 先生に教えてもらって分かったとき
 3. 調べたことをすごいねと言われたとき
 4. こままっているときに教えてくれるとき
 5. こままっているときに(学習の)悩みを聞いてくれるとき
 6. きちんと答えられるとき
 7. 先生達はいろいろなものをもってきたり、話をしたりしてくれること
 8. 難しい問題を解けたとき
 9. 発表するとき
 10. 発表したときに、みんなが聞いてくれるとき
 11. 資料を使って説明するとき
 12. 発表が上手だよとほめてもらえたとき
 13. 発表して「あー」とか、「分かる」などと言ってくれることが嬉しい
 14. ほめてもらえるときノートに書いたことをほめられたとき
 15. ノートに考えを書くときに分かりやすくて、書くことができるようになったとき

く発揮された。筆者自身小学3年生の学級担任は3度経験しているが、自分が担任した子どもたちには見られなかった子どもたちの目の輝きをどの学級の子どもからも見ることができ、3年生での教科担任の有効性を強く感じた。子どもたちは教師が用意した透明の円いプラスチック容器にチョウのタマゴから一人ずつ飼育、観察をしている。授業が終わると、自分のタマゴや幼虫、サナギのちょっとした変化について理科教師のところへ尋ねに行き来し、廊下中がカップを持った子どもたちで賑わっている。そして、学級を越えて、自分のチョウの生育状況を見せ合う姿があちこちで見られた。自分が質問されても答えることは容易でないことを友達や学級担任の先生、理科の教科担任の先生と、自ら疑問を解決できる場所を選んで聞きに行き、解決している。自分が育てたタマゴが生長してチョウとなると、友達と一緒にみんなで「チョウさん、元気だね。」と教室の窓から放している。どの教室からも明るく叫ぶ声が響く様子に、教科担任に教えてもらう子どもたちは本当に幸せだと実感した。

社会でも同様の姿が見られた。3年生で社会科を担当しているO教諭は次のように述べている。「地域について学習しているため校外学習が多くある。そのようなときにも、一人の教師が学年で指導をしているため、内容的に細かな部分にも同じ指導が入っている。それにより、校外学習において集団の中の一人一人が学ぶ視点が同じであり、効率よく学習ができる様子が見られた。」これまでは、校外学習や見学前に教師間で綿密な打ち合わせをする必要があったが、その時間が省かれることとなった。そして、見学先でもこれまでの授業での学習を生かして、教科担任の教師が指名をしたり子どもたちに考えさせたりできるようになり、学習効果が上がったと考える。

また、国語の基礎基本に関して筆者が教科担任として実施した学級のテスト素点の平均を示す。業者から購入したテストにおいて、漢字では4月75.3、7月83.3、12月92.3、言語に関する知識理解では4月77.8、7月78.0、12月95、と十分な定着が見られる。5年生の理科でも教科担任のH教諭が5年生全学級に対して行った意識調査の結果から、平成24年度全国学力学習状況調査（6年生）の結果（理科の「勉強が好き」82%、「勉強が分かる」86%）と比べて、理科は好きかの問いに97%を示し、「考察ができるか」の問いに90%を越えている。理科を専門とする教師の授業は、子どもの理科に対する興味・関心を高め、できるという自信をもたせられている。体育を専門とする初任者教師が学級担任をする学級でも理科が好きと答える子どもは、35人中33人であり、94パーセントと非常に高い。教科担任による授業によって、学級担任以外の学級でも質の高い授業を行い、子どもの学力向上に効果を上げることができたといえる。

また、国語では単元名での回答は少なく、話す・聞く・発表する・書くなどの行為ができるようになったときについて回答している子どもが多い。それは、話す・聞く・発表する・書くなどの能力が高まったことを実感できた時に子どもたちが楽しさやうれしさを感じていることを意味している。これは、国語が能力教科であることを表していると考えられる。単元の学習について理解するだけでなく、単元の学習を通して、どのような力を身につけようとしているのか、どのような力が身に付いた姿なのかを教師が具体的に示し、価値付けているためであると推察する。それが国語教師の専門性を発揮するところであり、国語教師が教科担任を行うことの利点であると考えられる。

国語での学びが他教科に生かされた具体的な子どもの姿を次に述べる。国語の単元「資料から分かったことを発表しよう」で、資料を指し示して話すことを学習し、個人やペア、グループなどの学習形態で練習をした。この時、メモを持ちながらも聞き手を見ながら話し、資料の中の説明する箇所を具体的に指し示すことや、指し示すタイミング、指し示した後に聞き手の反応を確かめる間をとることなど、気を付ける点を細かく示し、繰り返し練習を行った。個々の能力に応じ、授業時間内での個別指導やノートに朱書きを入れる個別指導を行い、どの子も授業の中で十分に評価規準を満たす姿での発表ができるようになった。単元の学習の終わりに、国語で学習してできるようになったことを、日常生活や他教科で使ってい



図6 3年生理科での授業の様子

くことが本物の力になることも子どもたちに話した。理科の授業において、日なたと日かげの地面の温度を計る実験結果と考察を発表する際に、A 児が自ら進んで自分のノートを実物投影機に提示し、説明するグラフの箇所を指し示しながら分かりやすく話した(図6)。これは、言語活動の能力を高める教科で身に付けた確かな力を他教科において活用している子どもの姿である。さらに、国語で学習した「項目ごとに段落に分けて書く」ことで身につけた力を、他教科の算数や理科、社会でノートに考えを書く際に活用している。理科を専門とする学級担任のS教諭は、「担任として、いつのまにか力がついている姿を目の当たりにすることがある。いつのまにか、こんなにも文章をかけるようになったのか、と驚くことがある」、「教科担任制を行うことで私自身が経験したことは、例えば国語で「書くこと」を十分に指導されたことにより、他教科においても構造的に記述することができるようになるなど、子どもたちが付けた力を教科横断的に発揮できたことである」と述べ、子どもの中で教科の学びがつながり、広がっていることを学級担任の目として子どもの姿から見取っている。

最後に、3年生と5年生のどちらの学年でも多く見られる回答は褒められることに関するものであることを挙げておく。子どもたちは、教科を専門とする先生に褒められることが大変嬉しく、自信をもてるようになる。教科の専門家目線で教科の学びの質に関して褒められることが子どもたちの学びの充実感につながるであろう。また、特に3年生には、学び方全般について褒められることにうれしさや楽しさを子どもたちが感じているという実態が現れている。他の教師から褒められることに対して、どの子も肯定的に捉えている。この実態を生み出したのは、どのような点について褒めるのかに関して教師同士が指導をめぐる価値観を共有し共通理解していることが有効に働いている。

② 教科の専門性を高める学校全体での取組

勤務校は英語以外の各教科の中学校免許を所持する教員が一人以上おり、それぞれの教科部会が存在している。それぞれの教師の各教科における指導力を高めたいという熱意も非常に高い。しかし、免許所持教科については、たとえ勤務する学校に教科部会がなくとも、行政の実施する教科別研修会など教科に関する指導力を高める方策はある。それよりも、得意教科として免許所持教科以外の教科担任をする場合に、指導法が分からず困る事態が生じうる。そこで、勤務校では、教科の学習会を行っている。教師が専門の教師から学び、共通の指導法をもつことで教科の学び方を学校内で統一しようとしている。このことにより、子どもたちは教師が替わっても、教師個人の指導の仕方ではなく、それぞれの教科の学び方として受け止め、学習に前向きに向かうことができると考える。同じ教科でも教師によって指導の仕方や道具の使い方がバラバラで、この上に教科によって教師が替われば子どもたちは混乱してしまう。各教科の学び方をそれぞれの学校で、専門の教師や熟達している教師から共通に学ぶ場、それらを共通理解しておくことが重要だといえる。

③ 教科専門性を生かす環境

教科担任の専門性の高い学校では、子どもたちが教科の教室へ移動する。そうした実践校を視察した際にも、その有効性は実感できた。けれども、子どもたちにとって、自分の教室で学習することは、やはり心の安定につながると考える。遅刻してきた子どもがいても、教科担任がその学級の子どもたちと共に「おはよう!」と元気に迎え入れている状況を考えると、基本的には自分の教室で学習する利点は大きいと考える。教室全面にホワイトボードを簡単に設置できる箇所、学習に関する教具やプリントなどを保管する場所が必要になる。廊下やこの保管場所も含めて学年の教室であるという認識に立つことが大切である。

(3) 教科を横断的な視野をもって指導できる力を支えるべく学校全体の学習指導基盤の統一化

① 学習指導部での学び方と学年会での共通理解

教科ごとに教師が異なるために、どの教科にも共通の学び方の基盤となるものへの認識の共有が重要となる。また、各教師自身が教科横断的な視野で授業を考えていく力が必要となる。勤務校では学習指導部が学習全般に関する指導のリードを担っている。この中でも学び方として「話す・聞く」と「書く」に関しては2ヶ月ごとの目標を設定し、各学年で目指す姿やそれに向けての方策、成果と課題を交流している。このように、全校で学び方の統一を志向し、方向を同じにすることが子どもたちの学びの共通の土台となっている。

そして、その具体を学年会において学年職員の言葉で具体的に共通理解している。学習指導部会や学習委員会は多くの小学校の運営組織に存在しており、全校の学び方に関する提案がこれまでも行われてきたと考える。それを、どの教科においても全職員が大切なこととして共通理解をできるようにすることが今後重要であろう。そして、全校で共通理解された学び方に関して、各学年で具体化することがとても重要である。この学年職員が、子どもたちに直接教科担任として指導をしていくのであるから、子どもたちの具体的な姿で、教師の具体的な言葉かけも含めて交流をする。学校規模によっては、学年部となる場合もあるかもしれないが、教科担任チームとなる3～5人程度で指導方針を十分交流し、理解する重要な会である。

② 子どもの学びのつながりを理解するカリキュラム検討会

教科担任制で行うと各教科の指導が分離し、個々の教師がそれぞれの教科の指導に没頭しかねない。しかし、子どもたちは様々な教科を学んでおり、子どもたちの中で学びがつながると各々の学びが重厚なものとなる。子どもたちの学びをつなげることも教師の役目であると考え。その際、経験の豊富な教師であれば他教科の学びも精通しているであろうが、その学年を初めて担当する教師にとっては、自分が指導する教科以外の教科について詳しく理解できていないことが推察される。そこで、一学年で一枚に全ての教科領域の学習内容を月ごとに表に表す。そうすることで、まず、学年でどのような学習を子どもたちがしていくのかを教師自身が見通すことができる。この学年年間カリキュラムとそれぞれの教科の年間カリキュラムについて、よく理解し見通しを持っておくことが、個々の授業の質をより重厚なものにするであろう。これを基に考えていけば、時間数の確保についても見通しをもつことができる。また、それぞれの学級担任が授業を行う際には、その教科について、どのように指導をするかということも話し合いや交流の場が必要になる。一人の専門の教師が、学年内の全ての学級を指導することにより、それに関する綿密な打ち合わせが必要でなくなる。実験や活動の準備を一人一人の教師が行ったり、または、他の教師が作ったプリントを使うにも、使い方やポイント等を打ち合わせたりしなければならず、これにかかる時間が減少する。残業時間において最も多く時間を割いている「授業準備、成績処理等」に関して多忙な教師の業務削減にも大いに寄与するものである。



図7 意識調査結果（学年別）

(4) 協働的な指導により生み出される子ども理解

① 教科担任の授業における子どもの不安感の実態

これは、勤務校において、25年度5,6年生、26年度5年生と3年生に対して実施したアンケート調査の結果を集計したグラフである。質問は、25年度は「学級担任の先生の授業は減ったことで、不安に思いますか」26年度は「学級担任の先生の授業が少なくて、不安に思いますか」である。まず、相違点を挙げると25年度調査において不安に思うかという問いに対して、「とても思う」と回答した9パーセントが、26年度には3年生、5年生共に0パーセントとなったことである。これは実施2年目となり教師も子どもも見通しをもって落ち着いた学校生活を送られていることが要因として考えられる。以下に3年生と5年生の学級担任意見を基に考察を示す。

さらに、表3の3年生と5年生の学級ごとの教科担任の表と、図8「学級担任の授業が少なくて、不安に思いますか」の3年生と5年生の学級ごとの調査結果グラフを合わせて見てみる。

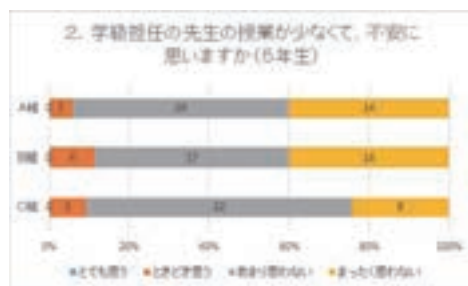
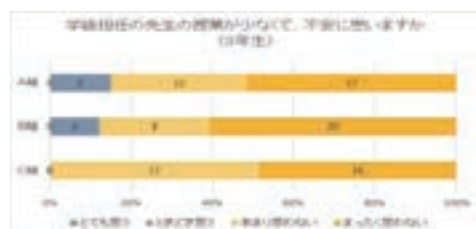


図8 意識調査結果（学級別）

3年生についても5年生についても、それほど学級差は見られない。全授業時数における学級担任の授業時数の割合は、3年生では、A組60.3%、B組64.5%、C組74.5%（4月）54.5%（12月）であり、5年生では、A組51.5%、B組54.5%、C組42.9%である。つまり、43%から65%の範囲内であれば、学級担任が行う授業時数が少なくなることにより、子どもの不安感が増大するという相関は見られないと考えられる。特に3年C組については、不安に思うと回答する子どもは0%である。これは、学級担任が産前休暇に入り、学級担任が替わったばかりであるが、子どもたちに授業に関する不安感はないといえる。学級担任が替わっても教科担任はこれまで通りに授業をしているため、不安感はないと考えられる。小学校であれば学級担任が替わると学校生活が一変してしまい、学級の子どもたちの戸惑いや不安感も大きいと考えられるが、教科担任で行っているため自分や自分たちの学級をよく理解してくれている同学年の教師が身近にいて声をかけているので子どもたちの生活は安定しているといえよう。さらに、学年別に見てみる。不安に「あまり思わない」、「まったく思わない」を合わせると、3年生では96%、5年生では94%と、3年生においても5年生においても相違は見られない。特に3年生では、「まったく思わない」と感じている子どもが77%と約8割を占めていることは、大きな成果であり、かつ注目すべき事実である。

そして、3年生で「ときどき不安に思う」と回答した子どもに聞き取り調査をしたところ「ノートなどを集めたものをどうするか聞きたいときがあった」（1名）「係の仕事に関して担任の先生に聞きたいときがあった」（2名）であり、学級委員などの係を受け持っている学級のリーダー的な仕事をしている子どもが、係の仕事に関してどうしようか困ったことがあったということであった。そして、「時間割変更で、担任の先生の授業が一時間しかない日があった」（4名…同一学級）とあり、これは学級担任の変更に伴い時間割を組み替えた際にB週にそのような日が出ていたことを指しており、年度初めの時間割編成では配慮した部分であったが、組み替えた際には配慮が欠けていた。しかも隔週で起こる特別な一日について、ほんの些細な変化で子どもがその違いを敏感に感じていることが分かる。

以上から、3年生では学級全体の状況や仲間のことを考えて働くリーダー的な存在の子が不安感を少し感じることが分かる。そして、学年が上がった5年生の方が3年生よりも不安感を感じる子どもが多いといえる。学年内だけの教科担任の指導である3年生と、他の複数学年の教師が入っている5年生とでは、その違いの要素に関わる不安が大きいと考えられるが、子どもの発達からすると、5年生にかけて自己肯定感も下がり、不安も増大する時期である。今回の調査で分かった子どもが抱えている不安の内容からは3年生から徐々に子ども自身が解決する方法を生み出していける部分が大きくあると考えられ、5年生から一度に教科担任制を導入することは、子どもたちの不安感を急激に生じさせることにつながると考える。さらに、3年生段階の子どもの発達を考えると、新たな教科の学習も始まり、自分中心であったところから仲間との関わりを知るようになり世界を広げていく時期である。学級担任の先生が全てであった子どもたちは、学級担任の先生を身近に感じつつも教師との関わりを少しずつ広げていけるのではないだろうか。子ども同士だけでなく、見守ってくれる大人との関係も少しずつ広げていくことが、子どもの無理のない少しずつの成長を支えていける重要な視点となるのではないだろうか。

② 学年チームによる協働的指導による子ども理解の方策

これまで述べてきたように、3年生において教科担任制を国語、社会、理科、図工、書写で教科担任制を導入して実践してきた。子どもたち99名は一人の不登校児童も、登校を渋り欠席が続くような子どももいない。教科担任制になると、学級の子どもの理解が不足したり、子どもが不安定になったりするのはないかと筆者自身も懸念はしていたが、実践を通してまったく関連がないことが明らかになった。むしろ、子どもたちの姿からは、子どもらしく明るく元気で、何事にも一生懸命取り組み、仲間を思いやる、すばらしい子どもたちの成長を感じる。このような姿を支えているのは、学年主任を軸とした学年職員の協働的な指導である。ここからは、3年生を担当する職員への教科担任に関わる聞き取り調査を基に論じていく。

学年主任であるS教諭は今年度の実践を通して最も大きな成果は学年で子どもを育てるという教師の意識の変化を挙げ、次のように述べている。「学年全体の子どもの姿を客観的に見ることができ、学級担任と

いう意識もあるが、学年の子どもを見ているという意識が強くなった。これまでは、同じ学年の子どもについて顔と名前は知っているぐらいの認識だった。理科の教科担任として週3時間授業を行うことで、一人一人の子どもの学力状況、学習姿勢を知ることができ、子どもへの理解が多面的になり、深くなった。そのために、廊下で出会ったときにも表情だけで変化を見ることができるようになり、他の学級に対しても雰囲気だけで学級全体の様相の変化をキャッチすることができ、子どもや担任に言葉をかけることができた。次に副主任であるO教諭は、中学校での勤務以来の教科担任での授業実践を振り返り、最も強く感じていることを次のように述べている。「他学級に入ると、子どもの姿からどのような指導をするとよいかを具体的に学ぶことができる。昨年までは小学校では自分の指導のやり方で自分だけの世界を作ってしまったっており、その心地よさに安住してしまっていた。それは、子どもたちにとっても、自分にとっても心地よい世界ではあったと思うが、もっと子どもたちを向上させることができたのではないかと今は感じる。そのような指導のヒントを、自分自身が常に学ぼうという意識をもって他学級の授業を行うことができた。」学年における教師の立場によって感じていることは異なる。学年主任は、学年の子ども一人一人や、それぞれの学級の状態の機微を捉えようとしており、教科担任制によりそれが容易にできるようになり、子どもや学年職員への言葉かけやアドバイスができるようになった。学級担任は他の学級の授業をすることにより、子どもの姿を通して、他の教師の指導を考え、自分自身の学級経営を省察し、自分の学級の子どもたちを更に大きく成長させる方策を練っている。まずは、この教師達のように、教科担任での授業を単なる授業の時間と捉えるのではなく、この時間での授業を通して、子どもたちや自分自身を高めていこうと臨んでいることが、教科担任制を効果的に実施できる要因である。

更に、子ども理解の点について述べる。O教諭は、物理的に担任学級の子どもと接する時間は少なくなったが、そのことで子ども理解が不十分になったとは全く感じないという。それを補うために、自然と朝の会や給食の時間に、子どもの姿をより見ようとしていたという。そして、学年の子どものことが理解できているため、学級を超えた学年の子ども同士の間関係もつかむことができる。これまでは、一年間担任するだけでは、学年での子ども同士の関わりを理解しようという意識が弱かった。また、理解しようにも理解するすべがなかったと省察している。しかし、子どもたちは幼い頃から共に過ごしてきている仲間であり、それまでに積み重ねられた人間関係の基に生活している。つまり、学年内の他学級の授業を行うことによって、より子どもの生育状況に沿った子ども理解をする新たな方策となっているといえる。

また、12月から5年生所属フリーから3年の学級担任となった23歳のK講師は次のように語っている。「朝の会で話すことは、自分がその姿を見ることができるときのことについて話している。そして、例えばあいさつについてめあてを立てているときには、教科担任の先生から『今日のあいさつよかったよ。』と話を聞くので、子どもに『〇〇先生が、あいさつよかったって褒めてみえたよ。』と言うことができ、自分が褒めるだけでなく他の先生から褒めてもらうことは、子どもにとって変化があってよいと感じている。」初めて学級担任をして、まだ2週間であるが、他の学年教師と足並みを揃え、他の教師の力を生かしながら、学級の子どもの日々向き合っていることが伺える。小学校教師は、とかく子どもと離れることを恐れがちである。経験が浅い教師はなおさらであろう。このような言葉を発することができるのは、若い教師を支え、伸ばす学年の協働性が機能しているからである。

次に、学年職員での互いの子ども理解の交流の在り方について述べる。基本的に大切にしてきたのは、日常的な交流である。同じフロアで同じ子どもを見ているため、授業と授業の間の時間には廊下や教室で出会う。小学校であると、とすると、自分の教室からほとんど外へ出ないまま教室内で過ごすこともあるかもしれないが、教師が移動しているため出会う機会も格段に多くなり、その分、教師間の会話や交流も多く生まれる。この際には、学級の授業の様子や個人の子どものよかった姿や逆にやり残したことなど気楽に声を交わす。特に気になった子どもについては、授業と授業の合間や給食の準備時間など、ちょっとした時間にすぐに立ち話により職員同士で交流を行った。子どもの様子や学習での指導、「この子が、ここまでしかできなくて、残りは休み時間にやることになっています。」などお互いに情報を常に交流している。やり残し

てしまったことに、指導改善の余地はあるかもしれないが、お互いに隠さず伝え合える教師集団であるためにできることである。そして、お互いが一人一人の子どもをよくしたいという願いをもっているからこそ、他の教科での学習に関しても子どもに寄り添って指導ができるのである。それは、単に自分の教科だけを教えればよいという意識では成り立たない。

日常的な交流以外に、定期的に位置付けられた子どもの姿を交流する場は、月に2回設けられている。それは、教科担任に関することだけで形式的に設けられている会ではなく、他の会の中にその要素が組み込まれ、十分事が足りると考える。一つは、指導部会前の学年での交流会である。これは、指導部会前に15分間職員室で学年職員が集まり、子どもの姿を交流する時間を全校一斉に位置付けている。指導部会とは学習・生徒指導・保健安全の三つに全職員を振り分けた教師部会である。各学年の職員が分かれて全ての部会に所属するように年度当初に分けられた校務分掌である。部会ごとの月目標に照らし合わせて、子どもの姿とそれに向けての取組、今後の課題について交流を通して明らかにしている。この会では、特に資料の準備もなく、職員室に集まり、それぞれの学年ごとに自由に子どもの姿を交流している気軽な交流会である。この交流において、お互いが自分の学級だけでなく、それぞれの学級について実態をよく理解しているため、具体的な子どもの姿や個人の姿で交流することができ、より充実した会にすることができるようになった。それだけ、学年全体の子どもや学級の実態をそれぞれの教師が理解しているといえよう。もう一つは、学年会である。この会の中で、目指す子どもの具体的な姿とそれに向けての方途を交流している。先に述べた学年会において重要なのは、子ども理解を深めることだけでなく、学年の指導方針を共有することでもある。教科担任で授業をしても学年職員で価値観の違いを感じることはなかったと話している。これは、三委員会の指導方針を受けて、各学年において学年主任が学年の方針について紙面を通して示しているためである。これも、中学校ではよく実践されているであろうし、実践校においてもこれまでも行ってきたことであるため、教師の指導観には十分定着し、その文化が根付いている。学校、学年としてベースとなるものがあるため、学年構成職員に幅はあるが、学年職員の指導の方向は統一されており、職員の中に安心感が生み出されているのである。指導方針を共通理解することが、学年での協働的指導を実りあるものにするのである。

学級担任ではなく、教科担任での指導となったときに難しさを感じることは、低学力の子どもに対する指導である。授業での様子や学習定着度等、情報交流のいっそうの綿密さが要求される。筆者自身も、少しの成長をつぶさに担任に伝えはするが、年度当初は気になる姿を常に担任に伝えようという意識が強かったが、できていない部分についての情報交流が毎日1～2時間国語の授業を行ううちに次第になおざりになってしまったことは反省点である。学習理解に時間を要する子どもには、担任が個別に付き添って一緒に学習していく面が必要である。授業終了後の休憩時間も使いながら教科担任も学級担任も共に一緒に学習するように努めた。そのような場があることで、子どもも交えながら本時や本単元の力がどれくらい定着しているのか、何を努力するとよいのかを学級担任と教科担任と子ども自身とが共有していくことができる。学級担任が理解をすることにより保護者への理解を促すことにもつながる。学級担任をしている子どもとは違って、他の学級の子どもへは少なからず指導への遠慮があることは否めない。だから、常に学級担任と交流を図ることが必要である。また、特定の教科だけ苦手な子どもの姿は小学生といえどもある。国語の文章を書くことは得意だが、算数の計算となると定着が不十分である子や、逆に、算数や理科では仲間のヒントになるような新たな視点で考えられるが、漢字の定着が不十分であるなど、教科によって異なる学力が見えてくる子どももあり、そのような子の姿についても教師間の交流は欠かせないといえる。

これまで学年という枠組みの中で生活をするこのよさが実感され、それについて述べてきたが、それでは、子どもにとって学級とは何であるのか。この実践を通して、やはり学級担任による学級経営と一緒に過ごす時間のみで成り立っているものではないと感じた。筆者が毎日のように週6～7時間も授業をしているにも関わらず、3年生のそれぞれの学級が学級担任のカラーの学級に染め上がっていくのを目の当たりにした。そして、子どもたちはそれぞれの学級への所属意識を強くもっており、それが子どもたちの心の安定を図っていることも十分理解できる。教師にとって、他の学級の様子がよく分かり、敷居が低くなった。学年

職員という意識で、常にどの学級にも行き来している状況は生まれている。けれども、子どもにとっては、学級という意識は強くある。他のクラスに負けないようにという気持ちを持ち、学級への所属感を強くもっている。それは、子どもたちにとっては、学級という単位を常に基本として崩すことなく学習や生活が行われているためと考えられる。さらに、教師は教室を移動するが、子どもは自分の教室で、同じ仲間と離れることなく常に学習をしている。そのことが、子どもの安定感を生んでいると考えられる。遅刻してきた子どもも学級の子どもたちと教科担任の教師が温かく迎えている。そうした心の安心感は大きな鍵となるであろう。学級というのは、単なる場所を共有するだけのものではない。同じ仲間と切磋琢磨し、高め合う集団により存在するのである。この学級は、学級担任が日々たゆみなく指導をしたり、褒めたりしながら導き続けていき、集団として高まっていくのである。S教諭は教科担任制になって、学級経営に関する効果について、「学級経営のキーワードが『仲間』だと知っている教科担任の先生は、放課後の学年会で『仲間との学び合い』で高まった姿を具体的に伝えてくれることもあった。それを翌日の朝の会などで子どもたちに紹介することにより、複数の先生の声として具体的に価値付けることもできた。」と記している。学級担任の授業が減少すると、これまでのような学級文化は生まれえないのではないかと懸念していたが、一昨年S教諭が担任していた学級と似たような文化が脈々と感じられる。S教諭の学級はS教諭の学級であり、O教諭の学級はO教諭の学級である。教室に一步入れば、その雰囲気が感じられる。学年で指導方針や学び方など統一されている面はあるが、独自の学級ができあがるのである。そこで子どもたちは安心して学び、生活しているのである。

S教諭は、学年における学び方の統一も子どもたちのこれからの心の安定や学習の向上に欠かせない成果と感じていると述べている。学習に関しては、子どもにとって、他のクラスも同じように学習しているという安心感は強くある。もちろん、授業を重ねるたびに細かな改善は常に試みているが、総じて同じ質の授業ができる。つまり、教科担任で行うことで、学年の子どもの学び方が統一できた。3学級あるが、それぞれの教科での学び方が全学級で統一されているため、次年度に学級が解体され、新たな学級で学習が始まったとしても、子どもたちの戸惑いは少ないと考えられるのである。

IV 成果と要因を踏まえた今後の展望

本実践研究を通して得られた成果と、成果を生み出した要因を整理して述べるとともに、教科担任制の今後の展望に言及する。

A. 協働的教科担任制の下での学習によって得られた成果

1. 子どもの姿にみる成果

(1) 各教科等への学習意欲・興味関心を含む学力の向上と基礎基本の定着がみられる。

教科における学習内容定着状況や学習に関する意識調査、学習状況調査結果、子どもたちの学習の様子分析考察から、各教科を専門とする教師が教科担任として指導することによって、各教科の学習に対する子どもの興味関心が高まり、学習意欲を増していること、基礎基本の学力の定着を図ることに効果が見られた。

(2) 自己肯定感を育み、学習への安心感と安定をもたらす。

子どもの意識調査から、教科担任の教師に褒めてもらうことが子どもたちにとって、大変嬉しく、自信につながっていることが分かった。教科の本質について褒めてもらえることによる自信は大きい。また、学級



図9 協働的教科担任制展望概観図

担任だけでなく他の教師や多くの教師に認めてもらえることが、自分の努力や自分の存在を肯定的に捉えることにつながっている。これらのように褒めてもらうことが、自己肯定感を育む要素となる。さらに、どの学級も同じように学んでいるという安心感や、複数の教師と関わりをもつことでの心の安定をもたらしている。

2. 子どもの姿の変容を生み出した教師の姿にみる成果

上述の子どもの姿を生み出したのは、次の二つの教師の姿が教科担任制によって得られたからである。一つは、教師の質の高い授業と、二つ目に教師の多面的な子ども理解である。

(1) 質の高い授業

専門とするまたは得意とする教科に関して複数回授業を行うことにより、自己省察の機会をもて、指導する教科数の減少により教材研究にかけられる時間が多くとれるため、質の高い授業を行うことができる。

(2) 多面的な子ども理解

学年内の他学級で授業を行うことで、学年全体の子どもの関わりを理解することができる。また、複数の教科担任から子どもの様子や学習状況について情報を得ることができ、子どもの見方が広がったり、学級担任一人の見方でなく異なる面を見つけたりすることができる。子どもと接する時間の多少ではなく、子どもと接している時間に、しっかりと子どもを見つめ、向き合うことで、学級担任も十分自分の学級の子どものことを理解できる。

B. 協働的教科担任制の在り方のポイント

これは教科担任制を支えるものでもあり、その一方で教科担任制を行うことにより生み出され、徐々に育てられていくものでもある。つまり、協働的教科担任制を行うことを通して、教師自身が、そして学校における教師の関係性が育っていったのである。4点に整理する。

1. 教師の指導方針の共通理解

学校全体の指導方針を受け、学年主任の具体的な指導方針を共通理解することが重要である。教科担任は単に授業を行うだけでなく、学年の指導方針と同じ方向で子どもの成長に責任をもって指導する。子どもの成長を願い、躊躇することなく踏み込んで指導するには、学年の方針や重点、学級担任が現在重点を置いていることの共通理解が必要である。

2. 教師の子どもに関する密な情報交流

教師が教室から出て行き交うため、日常的に出会う機会が多くなる。そのため、日常的に常に情報を交流し合うことができる。些細なことでも声を交わす人間関係や雰囲気が大切である。特に、学習に特別に支援や配慮を要する子どもの状況については、常に密に情報交流する配慮が必要である。定期的に学年会などの中に、気楽に学級の様子を交流する時間を位置付けることも有効である。

3. 教師の自己の力を向上させようとする指導力向上の姿勢

教材研究の時間増、複数学級で授業を行うことでの自己省察の機会が得られることは、教科専門性を発揮した質の高い授業を目指すうえでの要件となる。また、他学級の授業での子どもの姿から他の教員の学級経営や子ども理解に関して学ぶことができる。教師がこうした指導力の向上の意識をもって授業を行うことが大切である。

4. 基盤となる学び方の統一

全校で大切にしたい学び方を統一する。さらに、学年内に複数学級ある場合に、一人の教師が指導することにより学年内の複数学級において共通した学び方を子どもたちは得ることができる。その学び方がその教科の学び方となるので、教科としての学び方の基盤を学校で統一することが肝要である。

C. 協働的教科担任制を支えた要因

要因として、大きく働いたのは学校文化ともいえる教師の協働意識の醸成と学校組織の2点である。

< 学校文化（教師の意識の醸成） >

- ① チームで育てる子ども…他教師に授業を任せるのではなく、学年を核とする教科担任チームで学年の子どもを育てる意識が重要である。
- ② 学び方のモデルや目標の基盤の統一…全校で大切にする学び方や時期の重点となる基盤を創り、それを基に学年で方針や重点を決定することで、どの教師が指導をしても子どもに求めるものが統一される。
- ③ 指導の方針、指導の重点の共通理解…方針や重点を共通理解し、それぞれの学年、学級の子どもの実態に沿った指導をどの教師もが行うことで、子どもたちは安定して学習に向かうことができる。
- ④ 日常的な情報交流…気になる子どもの姿や指導方法などを日常的な会話を通して、気楽に話せる雰囲気がある。子どもや他の教師を否定するのではなく、気楽に相談し、共に考える意識がある。
- ⑤ 自己省察による授業改善と授業力向上…専門とする教科をもち、それを軸に自分自身の授業力を磨く。
- ⑥ 他の教師や学級の子どもの学び…得意教科を増やし、他学級の指導から省察し学ぶ姿勢をもつ。

<学校組織>

ここで述べる組織は新たに起こすものではなく、既存の組織を活用し、その中に組み込むことができる。

- ① 教科担任推進組織…教科担任の時間割に関して推進・調整を図る役と各学年の調整役が必要であり、学習指導に関する学校組織に位置付けることが適当である。



図10 教科担任制の類型

- ② 学習指導基盤作り組織…全校での基盤となる学び方や重点を創り、充実を図る。また、教科ごとのカリキュラムや教科を超えた教科横断的な視野を広げられる機会や資料を提案したり、各教科における指導法において学ぶ場をもったりする。

③ 教科担任チーム組織

○右上図の赤枠範囲にある同一の学年職員3～5人程度のチームを基盤として、一つの学年または学年部を

チームとすることが運営面での円滑な実施につながり有効となった。運営上の複雑さは時間割変更等物理的な面がクローズアップされるが、実際は物理的な側面より子どもたち一人一人や学級の現在の様相を掴みにくいことが問題となる。教員構成の複雑さは物理的に煩雑だけでなく、教師同士の協働的な指導体制を築きにくくする。複数学年に所属する教師と、他学年の学級担任の教師とでは運営上大きな相違があり、該当学年の子どもを十分に理解しうるかどうかは鍵となる。

○小学校3年生での実践において子どもの不安感はない77%を含む93%という実態を考えれば、高学年だけでなく、学年という協働的な指導を根底に、低学年から中学年、高学年と形を変えながらも緩やかなつながりをもって教科担任制を導入することが有効である。教員構成の軸に沿って、左から右へ次の段階を含み込みながら徐々に移行し、低学年では学級担任と共に1教科から、年間通して全てではなくても合同での授業を取り入れ、学級担任以外の教師からの指導も学級担任に見守られながら行う。そして、中学年以降、学年教師の専門とする教科を中心としながら学年内での教科担任での指導を取り入れる。更に、高学年では学年内の得意教科での指導を増やしたり、他学年の専門教科教師の指導を取り入れたりする。

○学級担任の行う授業が物理的な時間として一定割合確保され（実践では担任学級の全時間数中、3年生では63%前後、5年生では50%前後）、時間割でも各曜日に配置されるよう配慮することも大切である。

D. 学校環境

学年の教室、廊下等を含めて、学年の学習スペースという認識に立ち、それぞれの教室の距離が物理的に近いことが効率をよくする。その上で教室や教材保管までを工夫することが大切である。業間が10分間保障されれば、子どもたちは次の授業の準備をし、トイレに行き、席を離れて友達と遊ぶことができ、次の授業に集中して取り組む余裕が生まれる。この間に教師は教師同士や子どもと話ができ、子ども理解においても重要といえる。授業内でやり残した分の個別指導を行うこともできる。些細な点と見受けられるが、教師

も子どももゆとりをもって生活でき、効果的な学習にする大変重要な点である。

E. 望まれる行政面での支援

学年チームを構成する際にフリー職員の増員が望まれる。また、専門とする教科以外の教科指導に関する資料や研修の充実が図られるとよい。

【引用・参考文献】

- ・安彦忠彦（2004）「6-3制を4・2-3制へー小学校と中学校の接続関係 articulation に関する調査研究ー」『早稲田大学大学院教育学研究紀要』第14号
- ・安彦忠彦（2014）『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化
- ・今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』岩波新書 2012年
- ・木原俊行「小学校における教科担任制の新展開」
<http://toshiyukikihara.cocolog-nifty.com/puppy/kiharaKyokaTannin.pdf>
- ・岐阜市教育委員会学校指導課主管河村正志氏（当時）聞き取り調査、データ閲覧
- ・奈須正裕・桂聖（2007）『小学校教科担任制』ぎょうせい
- ・日俣周二（2002）「教科担任制」安彦他編『新版現代学校教育大事典2』ぎょうせい
- ・三石初雄（2013）京都連合教職大学院主催による2013年度実践報告フォーラム「教職大学院での実習のあり方を考えるー教師教育における理論と実践の往還を目指してー」での講演に基づく
- ・文部科学省「義務教育に関する意識調査」（平成17年）における「小学校高学年を教科担任制にすることについての意識調査結果」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afieldfile
- ・文部科学省「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第14回）及び教育課程企画特別部会（第4回）配付資料[資料5-1]Figure 1」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04120701/005/005.htm#top
- ・柳治男（2008）『学級の歴史学 自明視された空間を疑う』講談社