

## 参考資料：国内外の文献調査（詳細）

# 国内の文献調査結果 (詳細)



# ①教科担任制導入の 意義及び効果

## (参考) 授業の質の向上、学習内容の理解度・定着度の向上

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 続けて同実態調査 (※小中一貫教育等についての実態調査 (平成26年文部科学省) ) では、小学校教科担任制の実施状況について、「一部の教科で実施した」(50%)、「実施していない」(48%) との結果となっている。この結果における実施の有無と上記と同様の一貫教育の成果とのクロス集計を見ると、やはり同様に実施した学校の方が、向上した・改善したとの回答が多くなっていることが分かる。つまり、小学校の教科担任制の実施が、学力の向上や学習習慣、学習意欲、授業理解度の向上にも関係していることが分かる。また、小学校教科担任制を実施している学校は、教員の教科指導力の向上や小・中学校の指導内容の系統性についての教職員の理解が深まったとする回答が多くなっている。また、小・中学校の授業観や評価観の差が縮まったとの回答も多い。これらのことから、小学校の教科担任制の実施は、児童生徒の学力や学習意欲、教員の指導内容の理解促進や指導方法の改善に関係していることが分かる。

続いて、小・中教員の乗り入れ授業の実施については、中学校教員が小学校で授業を実施したとの回答が39%、小学校・中学校の教員が相互に乗り入れ授業を実施したとの回答が21%となっている。この項目と児童生徒の学力の状況や学習習慣、学習意欲の向上、学校生活への満足度の回答とのクロス集計によると、これらの項目は乗り入れ授業を実施している学校の方が、改善したり向上したりしていることが分かる。<sup>\*1</sup>
- 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。

…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。<sup>\*2</sup>

授業の質の向上、学習内容の理解度・定着度の向上

<sup>\*1</sup> 「小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究、国立教育政策研究所(2015)」<sup>\*2</sup> 「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-、太田千香子(2015)」 ※の記載はPwCにて補記

## (参考) 授業の質の向上、学習内容の理解度・定着度の向上

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

授業の質の向上、  
学習内容の理解度・  
定着度の向上

- 「中学校との一貫性」を考え、五番町小学校では「小学校高学年からの選択教科」を導入して検討している。…この試行の結果、「選択教科の学習は楽しかったか」という設問に対して、第5学年で95%、第6学年で97%、第7学年(中学1年)で86%の子どもが「楽しかった」と答えている。第7学年の子どもの数値が低いことについては、「これは発達段階で第7学年の頃は『とても』という思いが持ちにくい傾向があったり、リーダーとしての不安感があったり、選択教科の体験が3年目で慣れてきたりしたためと思われる。<sup>\*1</sup>
- 「授業の理解度の面でも、やはり大部分(95%前後)の子どもが『分かる』と答えており、『児童が実施教科に、分かる喜び、できる喜びを感じているのがよく分かる。』」(呉市立五番町小学校ほか、平成15年3月、pp.160-161)<sup>\*1</sup>

## (参考) 多面的な児童理解・教員の負担減

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 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。…(学級担任の授業が減ることに対し) 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。…

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7%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。<sup>\*1</sup>
- 〇教諭は、物理的に担任学級の子どもと接する時間は少なくなかったが、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。…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の人間関係もつかむことができる。…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。<sup>\*1</sup>
- 部分的教科担任制 (※「特定の教科について専科指導する形態」、「学級担任間で授業を交換する形態」、「特定の教科について、学級担任含め複数の教員で分担して指導する形態」、いずれの形態も含む) を実施して、児童を多様に見ることができるようになった。他の教諭が授業に入ったことで、学級担任から見えた児童の見方が、一面的であったことに気付かされることがあった。児童も、複数の教諭の前では様々な面を見せていくことができた。職員室などで児童の様子を連絡し合うことで、多くの教諭の目で児童の成長を見ていくことの大切さを実感することができた。<sup>\*2</sup>
- 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」に関しても多忙な教師の業務削減にも大いに寄与するものである。<sup>\*1</sup>

多面的な児童理解

教員の負担減

# (参考) 小中の円滑な接続

## 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

調査目的：小学校において「完全教科担任制」を経験してきている児童が中学校1年生を迎えるに当たり、どのような不安や学級適応を示しているのかを明らかにする

調査期間：平成29年度の9月に実施

調査対象：山口県A小学校6年生62人  
(小学校1年生から教科担任制を経験している児童)

調査方法：EASY (小学生版) \*

※中学校生活への期待や不安を調査する心理検査  
(1~4の4件法で数値が低いほど不安度が低いことを表す)

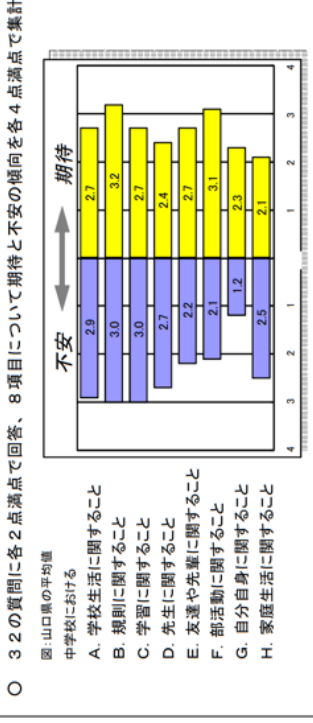
## 小中の円滑な接続

調査結果：学習に対する不安の軽減 (抜粋)

- 学習に対する不安は、一般の学級担任制で学習を行っている山口県の平均は3.0なのに対し、小学校1年生から教科担任制で授業を行っているA小学校は2.3であった。一方、学習に対する期待については、山口県平均が2.7なのに対し、A小学校は2.65とほぼ同等の結果となった。
- 学習に対する期待については、一般の小学生と同じくらいの期待を抱いている一方で、学習に対する不安は少ないという特徴が明らかとなった。
- A小学校では、6年生になると、中学校進学のための学習内容の定着のため、2ヶ月に1回程度の定期テストが実施される。そのため、中学校で行われるような中間テストや期末テストと同様な形式で行われるテストを経験していることが、一般の小学校よりも不安が低い結果につながっているのではないかと考える。

(参考) EASYの質問項目※グラフ中数値はH20~21の山口県の平均値

[1. 中学校や中学生になった自分を想像して答えよう]



調査結果：先生に対する不安の軽減 (抜粋)

- 先生に対する不安は、山口県平均は2.7なのに対し、A小学校では2.0であった。一方先生に対する期待に関しても山口県平均は2.4なのに対しA小学校は2.3とほぼ同等の結果となった。ここでも、A小学校において、先生に対する期待は同じくらい抱いているのに対し、不安については軽減されていることが推察される。
- 質問内容別の回答を見ても、先生の授業の進め方についての不安は0.72と極めて低い数値を示している。これは、教科担任制で授業を行っているA小学校において、各教科担任による授業の進め方の違いに慣れているため、授業ごとに先生が変わる授業スタイルに対するイメージがもたれていることが要因として考えられる。

## (参考) 小中の円滑な接続

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 「ほとんどの児童(95%前後)が部分的教科担任制(※「特定の教科について専科指導する形態」、「学級担任間で授業を交換する形態」、「特定の教科について、学級担任を含め複数の教員で分担して指導する形態」、いずれの形態も含む)をよいこととしてとらえている。その理由として、『慣れていたら中学校の時にいいと思う』『得意な教科を教えてもらうと分かりやすい』『いろいろな教え方があって楽しい』『いろいろな個性があっという』『など、小学校の学級担任制から中学校への教科担任制への移行を、児童が前向きにとらえていると言える。』<sup>\*1</sup>  
(※部分的教科担任制：特定の教科について専科指導する形態、学級担任間で授業を交換する形態、特定の教科について、学級担任を含め複数の教員で分担して指導する形態、いずれの形態も含む形で実施)
- 算数・数学科で、第5、6学年についても、小学校の学級担任と中学校の教科担任とによるT.T.を週1回行ったところ、次のようなメリットが生まれている。  
「授業の中で、小学校の時に学習した同じ内容を復習し、そこから中学校の学習をスタートできることは、学習内容や学習方法だけでなく、学習のスピードや指導のスタイルなど、生徒にとっても大変スムーズに学習を進めることができた。今回の第7学年の算数・数学についてみると、指導方法や心気面では、小中学校間の壁のようなものがほとんどない状況を作り出すことができた。」(呉市立五番町小学校ほか、平成15年3月、p.89-90)  
この結果、平成14年12月の中学校1年生へのアンケート結果では、「小学校5、6年生で授業に関わってもらった先生に中学校で学ぶことについて、どう思いますか」との設問に対して、「良いと思う」100%、「よくないと思う」0%との回答が出ており、その理由で一番多かったのは「安心できるから」という意見だったという。(同上、p.90)<sup>\*1</sup>
- 「第5、6学年の児童が、中学校の児童が、中学校の専門性を生かした流れの授業を経験できたり、中学校に入学しても知っている教師がいるという安心感ももてたりすること、小中の教師がいた方が児童生徒の実態がよくつかめ、指導計画を立てやすいこと、などに小中教師によるTTのよさがあることが実践を通じて確認できた。」(呉市立五番町小学校ほか、平成15年3月、p.104)<sup>\*1</sup>

### 小中の円滑な接続



## ②対象学年・対象教科と その背景・考え方

# (参考) 対象学年について

## カテゴリ\*

## 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

### 身体的個人差について

- ・ 身長・体重、そして初潮の時期から見て、6年間の小学校教育のうち、後半の2年間は子どもが変わり出し、成熟度の異なる様々の子どもが混在するので、教育も全体として最初の4年間とは異なるものにする必要がある、と考えることはできないだろうが。

### 自己認知・自尊心について

- ・ 『肯定的な自己認知』が人格の成長に伴って極端に第5学年から低くなっていくことを示している。…次年度の6月にも同じ内容のアンケートをとってみたいところ、やはり同じように第5学年で、急激に肯定的な自己認知が低くなるデータが得られた。」(呉市立五番町小学校ほか、平成15年3月、p.27)
- ・ もう一つの関連する項目で「自分が好きですか?」という「自尊心」を問うものや「自分のよいところがわかりますか」と自分の適性を問うものがあったが、それも「第5学年頃から、児童生徒は自分自身を肯定的にとらえることが難しくなったり、自分の長所や可能性が見いだせなくなったり、…自尊心や生活・学習への意欲が薄れた状態のまま後期(中学校2、3年)を迎えるため、中学校での進路指導の際、生徒が自ら判断し、選択し自己決定するという力の育成ができ難い面がある。」

### 児童指導・教育制度について

- ・ 4年と5年との間に大きな落差が見えてくるといったことは、この時期を境にして、5年生からは4年生までは異なった丁寧な個別対応と指導が必要であることを示しているよう。
- ・ 筆者は、このデータ以外のことも考え合わせ、むしろ子どもの発達段階上大きな変化が生じているのに、教師の子どもに対する知覚perceptionの仕方がそれに対応していない点に問題がある、と考えている。
- ・ 子どもたちが「自己肯定」から「自己否定」へと、時期的に移っていくまでであると考えれば、教師がそれまで子どもたちを、叱責してやる気を起こさせたりする、などの外発的動機づけを中心に対応してきたことに吟味を加え、誉め方を考え、内発的動機づけを中心にするに変え、外発的動機づけは副次的に用い、かつ子どもたちの社会的経験を増やして、自分の存在価値を確認させるよう工夫する必要がある。
- ・ 小学校高学年の5年と6年の2年間については、現在の子どもの状況から見ても、いわゆる4年生までの「小学校教育」をそのまま延長して一括りにすることが不適切なのではないか、…事実、このような事象が、単純に「子ども個々人のせい」にされて「教育システム」という制度の問題にされないということは不当である。

## (参考) 対象学年について

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 児童・生徒の発達の早まりと発達上の段差については、文部科学省が行った調査結果から確認できる。第1図は、文部科学省が昭和23年の「学校衛生統計」と、昭和43年から平成22年までの「学校保健統計調査」を基に作成したグラフである。第2図は、文部科学省が平成17年に実施した「義務教育に関する調査」の中の「教科や活動の時間の好き嫌い（学年別）」に関する調査結果を基に作成したものである。

第1図（※<sup>1</sup>次頁参照）のグラフからは、平成22年における小学校5年生の身長平均値が、男女とも昭和23年の中学校1年生の平均値を上回っていることが分かる。また、体重についても、身長と同じ傾向を示している。このことから、児童・生徒の「身体的発達の早まり」が指摘されている。

第2図（※<sup>1</sup>次頁参照）は「教科や活動の時間の好き嫌い」について、「とても好き」と「まあ好き」の合計の割合をグラフ化したものである。小学校4年から小学校5年と、小学校6年から中学校1年にかけて、算数・数学の低下が顕著であり、理科、総合的な学習の時間、国語、社会についても低下傾向である。それに加えて、学校に通うのが「とても楽しい」と答えた児童・生徒の割合についても、小学校4年から小学校5年と、小学校6年から中学校1年にかけて低下していることから、「児童生徒の発達上、小学校5年生段階及び中学校1年生段階に段差がある可能性」(※<sup>2</sup>文部科学省2011a)があることが指摘されている。

小学校高学年の発達段階については、早稲田大学教育学部教授の安彦忠彦は、「身長・体重、そして初潮の時期から見て、6年間の小学校教育のうち、後半の2年間は子どもが変わり出し、成熟度の異なる様々の子どもが混在するので、教育も全体として最初の4年間とは異なるものにする必要がある」(安彦2004)と問題提起している。

こうした国の調査結果などから、これからの小・中学校間の連携・接続については、児童・生徒の発達の早まりを踏まえ、小学校6年と中学校1年の発達上の段差だけではなく、小学校4年と小学校5年の段差にも着目した取り組みが求められるのではないだろうか。

PwC 本スライドは「小中学校間の連携・接続に関する調査、神奈川県立総合教育センター 井上真彰、渡辺良藤(2013)」の内容を基に作成。※1の記載はPwCにて補記  
※2「小学校と中学校との連携について」(2011年10月14日開催「学校段階間の連携・接続等に関する作業部会」(第7回) 配付資料)

## (参考) 対象学年について

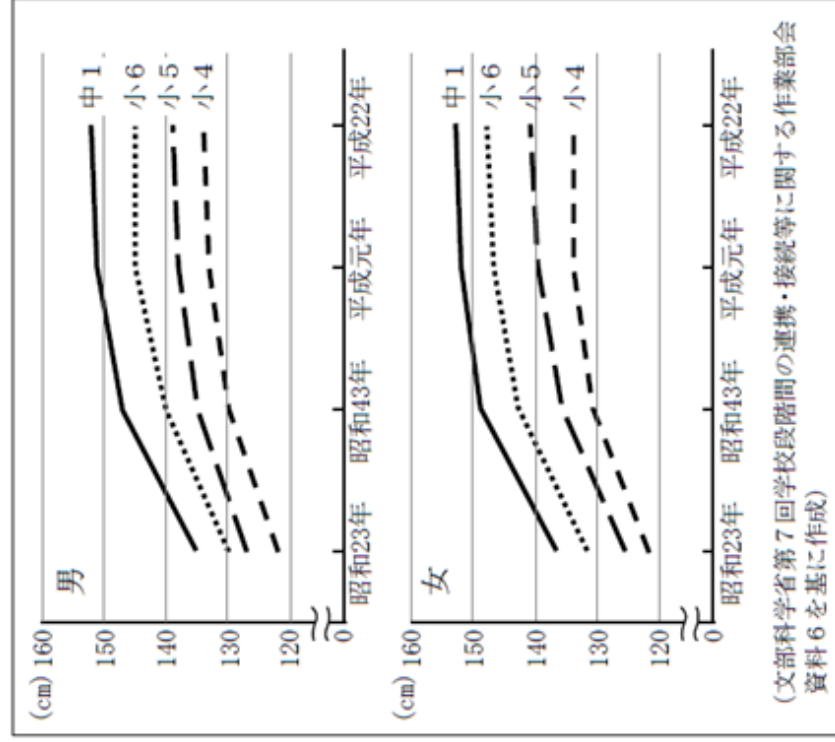
①意義及び効果

②対象学年・教科

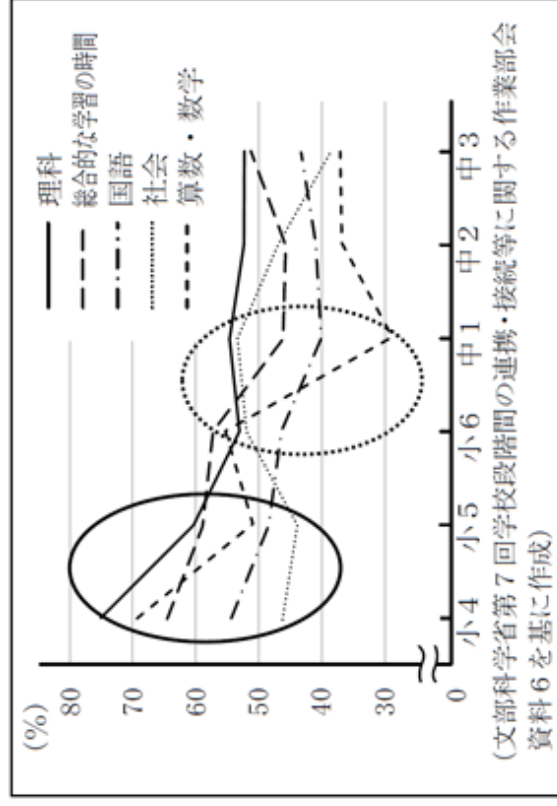
③学校規模・地理的条件に応じた工夫

④課題・コスト

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）



第1図 学年別平均身長推移



第2図 教科や活動の時間の好き嫌い

## (参考) 対象学年について

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 小学校においては、中等高等学校のように完全な教科担任制よりも、学級担任と「専科」教師やコーディネーターとの広い意味での協力教授が組織しやすいし、また児童の学力・成長保障に効果的である。<sup>\*1</sup>
- ただし、先述のように、小学校高学年の教科担任制は、中学校と同じであればよいというわけではない。専門が近い複数の教科担任が小学生には受け入れやすい。小・中がキリウム面での連携は、まず小・中教員の交流や合同授業から始めるほうがよい。
- というのは、小学校と中学校の教師文化には大きな違いがあるからである。この差異は、学級担任制と教科担任制というシステムの違いに原因するが、遡れば、教員養成課程、教師のキャリア、さらにアイデンティティの違いに由来する。このため、同じ5年生の行動を見ても、その見方が、小学校教員の場合、「子どもだから・・・仕方がない」と捉えるが、中学校教員の場合、「小5にもなって、これでは困る」と分かれる。教師文化の壁を越えることが、小・中の連携を進めるうえでの大きな課題である。<sup>\*2a</sup>
- 学級担任制をこれまで続けてきた学校が急に教科担任制に変えることには戸惑いや不安も大きい。そのためには、まず一部の教科で専科制を置く（高学年の家庭・音楽・理科などが望ましい）ことや交換授業を始めていくことで戸惑いや不安を解消することができるだろう。…中学年以上で教科担任制を導入すればよいが、まずは一部教科で試行的実践を行い、その結果を総括・検証したうえで、他教科にも広げていくことが望ましいだろう。<sup>\*2b</sup>
- 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られる。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。<sup>\*3</sup>
- 小学校3年生での実践において子どもの不安感は全くない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がらも導入することの有効である。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。<sup>\*3</sup>

PwC <sup>\*1</sup>「小学校における教科担任制の新展開」、木原慶行(2004)、<sup>\*2a</sup>「小学校教科担任制の効果的な進め方(2006)」、<sup>\*2b</sup>「小・中学校連携教員を教科担任制(筑波大学、田中統治)」、<sup>\*3</sup>「画」に応じた指導は教科担任制でどう変わるか(京都教育大学、藤岡秀樹)」、「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」、岐阜大学 太田千香子 (2015)】

## (参考) 対象教科について

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 小学校教師は「文系コース」を学んできたものが多く、理科を専門として学んだ者は10%ほどとされている。また私大出身では大学受験科目に含まれていないことが多く、全体で「実験・観察」の指導等を専門的に行える教師は7%ほどともいわれている。<sup>\*1</sup>
- 【担任理科、専科理科の長所、短所についての（学級担任を対象とした）アンケート調査の分析の結果の考察】
  - (1) 担任理科の長所 …学級担任は、理科専科が意識するより担任理科が、子どもの実態や意識を把握し、子どもに寄り添った授業を行うことができる点と意識している傾向がある。これは、学級担任が、常に子どもと授業を行うことにより、子どもの実態や意識を把握しやすく、子どもに寄り添った日常の授業を行うことを意識していることを示唆している。
  - (2) 担任理科の短所 …学級担任は、理科専科が意識するより担任理科が、専門性が低いと意識している傾向がある。さらに、学級担任は、理科専科が意識するより担任理科が、教材研究や実験道具の準備時間の不足を意識している傾向がある。これは、学級担任の多忙による研修機会や準備時間の不足が、理科授業へ影響していることを示唆している。
  - (3) 専科理科の長所 …学級担任は、理科専科が意識するより専科理科は、専門性が高いと意識している傾向がある。さらに、学級担任は、理科専科が意識するより専科理科は、教材研究や実験道具の準備時間が充実していることを意識している傾向がある。これは、学級担任と比較すると、理科専科の方が、理科という教科の専門性を高めるための時間をとることがあり、教材研究や実験道具の準備時間の充実ができていないことを示唆している。
  - (4) 専科理科の短所 …学級担任は、理科専科が意識するより専科理科が、専門的な内容にこだわることに対して否定的に意識している傾向がある。さらに、学級担任は、理科専科が意識するより専科理科が、他教科とのバランスがとれた授業ができないことに対して否定的に意識している傾向がある。さらに、学級担任は、理科専科が意識するより専科理科が、子どもの実態や意識に寄り添った授業を行うことができないことに対して否定的に意識している傾向がある。これは、学級担任は、専科理科の短所を否定的にとらえることであり、言い換えれば専科理科を肯定的にとらえていることがうかがえる。そして、学級担任は、研修機会や準備時間の不足による授業への影響をふまえ、専科理科を希望していることを示唆している。また、理科専科は、学級担任が意識するより専科理科が、観察や計測など自分の裁量で条件の良い授業計画に柔軟に変えることができることを肯定的に意識している傾向がある。これは、学級担任と理科専科との時間割の調整が、困難であることを示唆している。<sup>\*2</sup>

理科 (※)

<sup>\*1</sup>『小学校教科担任制の効果的な進め方(2006)』『小学校における新たな教育課題とは何か(東京芸芸大学教授、児島邦宏)』、※『小学校教科担任制の効果的な進め方』中、対象教科についての論文は、以下の執筆方針のもと記載されていることに留意：「小学校教科担任制導入と教指等の充実への期待」にして、教科担任制によって最も重要である各教科固有の指導の充実方策について述べている。」(「はじめに」より抜粋)、<sup>\*2</sup> 学級担任と理科専科の理科授業に対する意識、信州大学 林康成、三崎隆(2017)

## (参考) 対象教科について

### 文献記載内容（原文の抜粋、抄訳より作成）

- 理科・算数**

発達や学年の段階に応じて教育課程を編成する際、中学年から高学年にかけて以降は、体験と理論の往復による概念や方法の獲得や討論・実験・観察による思考や理解を重視するといった指導上の工夫が必要である（中央教育審議会2006）といわれている。したがって、このような系統性の強い教科、特に理科や算数においては、専門の教員が受け持つことよって、中学校の学習内容とのつながりが図られることとなる。<sup>\*1</sup>

• 社会科および国語を教えるのが上手な小学校の教師は多数存在するが、教材が高度化する高学年において、理科・算数について精通した教師の活用が求められる。実験を含む理科の授業に対して特に苦手意識を感じている教師は多いため、理科に精通した教師を配置することは、児童の理科離れを防ぐことにもつながる。<sup>\*2</sup>（※PwC抄訳）
- 算数**

算数科では教科担任制はどの学年段階で導入されることが望ましいだろうか。まず、高学年において導入されることが望ましいと考えられる。その理由は、5、6年生で指導される算数科の内容は、手順を指導することはできても、その意味や背景となる考え方を指導することむずかしい内容であるからである。算数科に専門性を持つ教師はどのような指導を行うことができる。さらに、中学校の数学科の内容につながる式や法則、そして関数、図形の合同や相似などの内容が高学年では登場してくる。そのため、やはり算数科について専門性を持った教師が中学校との内容の接続を踏まえて指導することが望ましいと思われる。

次に、中学年における教科担任制の導入が考えられる。この学年段階における教科担任制の導入は高学年での導入と役割が異なる。算数科の中学年の内容は分数や少数で代表されるように、児童が算数科につきまざるべきを保持し始める内容が多く存在している。いくつかの調査では、児童が算数科を「嫌い」になりはじめる学年段階が中学年であることが指摘されている。このような点から考えると、中学年での教科担任制では教師がこれまでの経験や知識をもとに、児童のつまづきを配慮して、きめの細かい指導を行い、児童が算数科の学習についていけるようにすることが望まれる。

低学年の段階においても算数科の教科担任制を導入することが考えられるが、そのときは教師が算数科の専門性を活かす指導というよりは（もちろん専門性を活かして授業を行うことはできるが）、具体的・操作的な活動を導入したり、繰り返し指導することなどを通して、これからの算数科の学習の基礎作りを行うことが中心となるのではないだろうか。<sup>\*3</sup>

<sup>\*1</sup>「小学校高学年における教科担任制の導入の在り方：理科と算数を中心に、群馬大学 西谷泉、太田市立中央小学校 土屋修(2015)」<sup>\*2</sup>「Significance and Issues of the Subject-Based Teacher Assignment System in Elementary Schools in Japan, Masumi HOSHINO, Bulletin of Institute of Education, University of Tsukuba(2019)」<sup>\*3</sup>「小学校教科担任制の効果的な進め方(2006)」『算数科教育と教科担任制への期待(東京理科大学、清水克彦)』

## (参考) 対象教科について

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 算数科の教科担任は、高学年における中学校の接続する内容の指導や中学年における分数・小数などの難教材の指導を考えると、先に述べたように、やはり算数科に専門性を有する教師が担当することが望ましい。そのとき、重視されるのは、評価規準の項目で言えば、計算の手順や作図などの表現・処理の反復練習ではなく、知識・理解、数学的な考え方、そしてその習得のもとに児童が算数科に対する関心・意欲・態度をもつようになることではないだろうか。
- たとえば、多くの教師にとって、分数の加法や減法において通分するという計算処理を指導することはできても、算数科を専門としていない教師にとってはなぜ通分という操作が必要なのかを指導することはむずかしいのではないだろうか。さらには分数の除法において、除数の分子と分母をひっくり返して掛けておくことで、なぜ答えが得られるかの意味指導をすることは非常に専門性を有することである。算数科の内容を暗記ではなく、意味を伴って指導するために、やはり専門的な知識が求められるのである。<sup>\*1</sup>
- (中学校へ入学する前、数学を「不安」とする小学生の数が、数学を「楽しみ」とする小学生を上回っていることについて) 「こうした不安は、算数・数学科の教科の特性が大きく作用していると考えられる。既習の学習内容を活用することで新しい学習内容を習得していくという算数・数学科は、基礎・基本となる学習内容が十分に身に付いていないと、新しく学習することが困難となる。また、小学校6年間の算数の学習では具体的操作が多く取り入れられるのに比べ、中学校での数学では抽象的な操作が中心となる。…具体物を用いた思考から抽象的な思考への移行が、うまくできていないと思われる児童生徒が多く見られる。そうしたことから、学習意欲をなくし、中学校での学習に不安を抱く児童が増えてくるのではないかと考えた。」(呉市立五番町小学校ほか、平成15年3月、p.75)<sup>\*2</sup>

## 算数

<sup>\*1</sup>「小学校教科担任制の効果的な進め方(2006)」[算数科教育と教科担任制への期待(東京理科大学、清水克彦)]  
<sup>\*2</sup>「6-3制化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 安彦忠彦(2004)」



## (参考) 対象教科について

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- かつて筆者は、ある国立大学の教育学部附属小学校で、完全ではないものの、それに迫るような教科担任制を採用しているケースを目にした。国語の指導だけは学級担任がおこなうものとされていたので、その理由を同校の教師たちにたずねたところ、「学級経営の問題があるので」と、彼らは、回答したのであった。<sup>\*1</sup>
- 国語については、国語の免許を有している如何にかかわらず、自分の学級の国語は、自分が教えたいという気持ちが多い多くの教員の中にいる。実際、教科担任制を取り入れている学校においても、国語だけは教科担任制をはずし、担任が教えている学校は少なくない。これは、小学校の国語が授業時数が多いことやすべての学習の基礎であること、そして、国語教材が、生活を明るくし、強く正しく生きる意志を育てたり、生命を尊重し、他人を思いやる心を育てたりするのに役立つもの（文部科学省 2008）、すなわち道徳的な意味合いがあることによる。<sup>\*2</sup>
- …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る。<sup>\*3</sup>
- 社会科の教科担任制導入の趣旨を、指導内容についての専門的な知識をもった教師によって指導の充実を図るためであると考へがちである。もちろんこのことは重要であるが、小学校の子ども達の発達特性や社会科学習の特質を考慮すると、指導方法においても専門的な知識や技能をもち発揮することが併せて必要になる。…  
社会科の教科担任として備えてほしいことの一つに、中学校での社会科の指導内容について理解を深めることがあげられる。…小学校らしい社会科を展開するためには、いま指導していることがその後の学年や中学校でどのような学習に発展していくのか、授業者が学習内容の系統性をしっかりおさえていることが、指導の効果を高め、子どもが学力を向上させていくうえで重要なことである。<sup>\*4</sup>

国語

社会

<sup>\*1</sup>「小学校における教科担任制の再展開、木原俊行(2004)」<sup>\*2</sup>「小学校高学年における教科担任制の導入の在り方：理科と算数を中心に、群馬大学 西谷泉、太田市立中央小学校 土屋修(2015)」<sup>\*3</sup>「小学校における教科担任制の再展開、協創的専門職性を生かした学習指導の展開と展望、岐阜大学 太田千香子(2015)」<sup>\*4</sup>「小学校教科担任制の効果的は進め方(2006)」<sup>1</sup>「社会科教育と教科担任制への期待(岐阜大学、北俊夫)」

## (参考) 対象教科について

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

#### 家庭科

- 家庭科の特性から教科担任制の場合、教材研究を深める時間や研修の機会が確保しやすくなり、結果として子どもたちの興味・関心、特性に応える授業を展開できるようになる。具体的には次のようなことが期待できる。
  - 教科を小・中・高等学校を通じて体系的に捉え、中・高等学校での学習までも見通した指導が図られ、充実した学習活動が行われる。
  - 教科の専門的知識や技術を踏まえた有効な指導を行うことができる。
  - 家庭科室をはじめとした学習環境を整え、資料や標本など学習材の整備、開発などに努めることが容易となる。
  - 一人一人の子どもの特性や願いに応える指導がしやすくなる。
  - 施設、整備の安全管理に配慮し、用具や機器などの手入れ、保管に留意し、安全と衛生に努めることができる。<sup>\*1a</sup>

#### 体育

- 現在の教員養成系大学のカリキュラムは、各教科教育に関わった指導力を十分には養成できるシステムにはなっていない。私も15年にわたって地方の教員養成大学で指導に当たった経歴をもっているが、当時、体育には直接関係した教職科目は、2単位分の「小学校体育」の理論の授業と2単位分の「教材研究」だけであつたように思う。教育実習において体育授業を経験した者もいたであろうが、全く指導する経験をもたないままに教師になったものも少なくかつたと思われる。教員採用試験の間際になって、泳げない者や逆上がりができない者を集めて指導したことがあつたが、このような付け焼刃的な指導がどのような意味があるのだろうかと疑問をもつとともに、このような教師養成システムである限り、どんなに頑張っても体育授業が十分に指導できる教師は養成できるわけがないと嘆息したものであつた。課外の運動部活動で汗を流した学生は、卒業してからも体育指導に熱心である傾向が強いが、運動が苦手で、できるようになつたり、上達するための方法をまるで理解していない学生が教師になれば、どのような体育授業が展開されることになるのか、容易に想像できる。このような教師養成の実情や体育指導のむずかしさを考えるとき、教科担任制は不可避な制度である。教科担任制が導入されることによって、体育授業だけでなく、学校体育の環境の改善が期待でき、子どもの発育発達と同時に生涯スポーツへの参加にも大きく寄与するにちがいない。しかし、いくつかの不安要素もある。第1に、多くの小学校教師は体育授業を学級活動との関連で大切にしていることである。体育には特有な規範的行動の学習があり、コミュニケーションスキルを身に着ける場面が多い。リアルな問題場面でのように行動すべきか、どのように仲間と関わればよいのか、生きた経験が持てる。多くの教師はそれらに関連して体育授業の意義や役割を評価している。<sup>\*1b</sup>

## (参考) 対象教科について

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 授業が、図画工作教育の本質を踏まえたものへ向かうほど、全科を担当する学級担任の教材研究にかかる負担は大きくなったといえる。新しい教育改革の波が押し寄せ、以前では予想もなかった課題に取り組みなければならなくなった学級担任の仕事量は限界にきているといえる。  
こうした実情から図画工作科については、教科担任制よりも専科制を導入する動きが出てきても不思議ではない。ただし、教師の負担や指導の効率化といった面から図画工作科を学級担任の授業から安易に外すことは避けるべきである。学級担任による図画工作科の授業の意義や学級経営との関連などもこの機会に再考する必要がある。
- 専科制の場合は、一般的に高学年から順次、中・低学年へと実施されていくことが多い。学習内容が高学年に進むにしたがって分画・高度化することから必然的なことである。また、低学年では学級担任が図画工作科の授業を行うことが最適であると考えられる。しかし、低学年の段階において良質な教育を展開することを考えるならば、1年生のときに子どもの個性的なものの見方・感じ方、発想や表し方といった資質や能力を見出し、引き出すことのできる専門の教師が担当することも一案である。材料・用具を扱う心や基礎的な技術を早いうちに身に付けた子どもは、中・高学年になつたときに低学年での基礎をバネにして創造的で安全な表現方法を自らが見出すようになる。

### 図画工作

### ③学校規模や地理的条件 に応じた工夫

## (参考) 小規模校における学校経営の課題

### カテゴリ\*

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- ① 通学手段・所要時間を考慮した教育課程の編成

都市部の統廃合と異なり、過疎地の学校統廃合は通学手段やその所要時間に非常に大きな変化をもたらし、教育課程時間の編成においても、始業時刻や下校時刻、放課後の諸活動のタイムテーブルに大きな制約が加わるという側面である。多くの過疎地域ではスクールバス路線を複数エリアに展開して通学ルートを保険しているが、バス利用を選択しても1時間の通学時間を要するという通学者がいる学校も少なくない。学校はこうした実態を踏まえて、朝の教育活動や放課後の時間の使い方に留意する必要がある。学校行事や部活動などに関しても、集合時刻や移動手段等に大きな制約を受ける。こうした点に配慮することも過疎地特有の課題となる。
- ② 学習集団に応じた教育方法の構築

小規模校・少人数学級という条件にかかわる課題である。過疎地では複式学級もしくは複式に準じた少人数学級をかかえるケースが多い。こうした学校での授業を、30人以上の子どもが在籍する学級と全く同じように黒板とチョークと教科書の3点セットで一斉画一式授業を繰り返してしまふ現場も少なからず散見される。人数や学習集団の在り方に応じて教育方法・学習スタイルを工夫すべきであるが、そういう発想になりにくい日本の学校文化もある。小規模校・少人数学級という条件に応じた適切な授業スタイルと指導理論を普及させていくための教育課程の改善が求められる。
- ③ 教員の配置

教科教育の指導体制つまり教員がもつ免許種と授業担当との組み合わせ、人事配置に関わる問題である。通常の教員数は児童生徒数・学級数に応じて配分されるため、過疎地の小規模校では多くの場合、技能系・芸術系教科の専門の免許を持つ教員が欠員となり、特例申請を提出することで免許をもたない教科の授業を担当することが常態化している。例えば、国語科の免許しかもたない女性教員が家庭科の授業も担当するとか、数学の免許しか持たない男性教員が体育や技術家庭を指導するという苦しい教務体制となる。こうした問題に対して、小中一貫校にすることで中学校の技能系・芸術系の教員を置くようになる場合がある。例えば、中学校の音楽科の教員を配置して、その教員が小学校の音楽専科としても授業を担当するという連携を組み入れれば、教員の授業担当時数も確保されると同時に、授業の質や学習内容の専門性が担保されるというケースである。こうした「授業の乗り入れ」は過疎地の小中一貫校のほとんどが採用しているが、そのためには教育課程の編成において時間割をコントロールする必要がある。

## (参考) 小規模校が活用すべきネットワーク

### カテゴリ

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 学校間ネットワークには、同じ学校種を繋げる「横のネットワーク化」と、異なる学校種を繋げる「縦のネットワーク化」がある(葉義2011)。「横のネットワーク化」の事例として、山間部にある小規模小学校の児童がスクールバスを利用して集合学習を行う岩手県宮古市新里地区の「四っ葉の学校事業」などが検討されている(葉義2011)。「縦のネットワーク化」の事例としては、教育課程特例校の小中連携・一貫カリキュラムや(押田・仲田・大桃2013)、小中連携推進のための組織体制の検討がなされている(佐々木2013)。また、宮崎県五ヶ瀬町が実施している「五ヶ瀬教育ビジョン」は、小学校から中学校までの9年を一貫して捉え、教職員が乗り入れて授業を実施する「G授業」を展開しており、「横のネットワーク化」と「縦のネットワーク化」の取り組みを並存させている(葉義2011、本多2011、武井2011)。さらに、徳島県教育委員会では、複数の小規模校を繋ぐことで経済効率性と教育多様性を同時に追求する「チェーンスクール」の構想を打ち出している(徳島県教育委員会2013)。これらの事例は、児童生徒数の減少を逆にとり、学校同士が連携する仕組みを構築する実践であるが、学校の教育力向上を図る観点からは今後の課題であると思われる。なお、学校間ネットワークという考え方は、学校事務の共同設置でも見られる。学校事務の共同設置は、学校の事務職員を組織化し、標準的な職務をより効果的・効率的に行うとともに、さらに学校運営の改善に必要な事務を行い、個々の学校での経営参画の実現を組織的に支援するものである(清原2001)、学校の自主性・自律性の確立に寄与できるように、口的(目標)達成型やコミュニケーション型への移行が課題とされている(日渡2012)。

### 学校間 ネットワーク

- 「平成の大合併」により市町村数は1742まで減少したが(平成26年1月1日現在)、2040年までに人口8千人未満の自治体は約3割を占めると予想されている(本多2014)。市町村は人口規模の大小に関わらず、教育や福祉などのサービスを「フルセット型」で実施してきたが(本多2014)、今後は義務教育諸学校を整備できない「無学校村」が出現することも考えられる(葉義2011)。自治体同士の「水平的補完」としては、一部事務組合による学校の管理運営や視聴覚教材の管理運営協議会(松井1997)、教育委員会や指導主事の共同設置(甲斐2010、日本都市センター2012)、中学校事務の委託(葉義2011)などが検討されてきたが、手続きの煩雑性や基礎自治体の主体性という観点から活用事例が限定されていることや、都道府県が補完する「垂直的補完」の在り方等などの課題が指摘されている(本多2014)。ただ、将来的に自治体間ネットワークを活用した学校経営に関する研究が求められる余地はあるように思われる。

### 自治体間 ネットワーク

## (参考) 過疎地域の小中連携の実例①

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

（沖縄県におけるへき地教育について）

- ・へき地に過疎化・少子化が進み、複式の学級が増えてきている。教育センターが過去に行ったアンケートからも明らかであるが、一番の課題が主要教科（国語・算数）での複式指導である。教師は個学年を行ったり来たりしながら、まさに綱渡り状態で二つの授業を進めていく。当然、児童の思考が中断したり、集中力が続かなかったり十分な効果を得られなまま終わることが多い。このような場面で、空き時間を利用した中学校教諭のITでの応援が非常に効果を上げている。間接指導を無くしたり、個別指導をしてもらう等、T1はじつくり腰を据えて指導することができるようになり、完全に単式指導に変えている学校もある。また、小学校教諭が得意な分野を活かして中学生を指導するなど、教師間レベルでの連携がとられている。

久米島町立比屋定幼小中学校（沖縄県）における幼小中連携の事例（文献より抜粋）

#### 【教科経営に関する基本方針】

- ① 少人数・複式学級・小中併置校の特性を生かし、全職員が相互連携を図り協力し合って学力の向上を図る。
- ② 中学校教職員の応援授業で、小学校の複式授業を解消し、単位時間の確保をする。
- ③ 応援授業で3年生以上の国語・算数・理科・社会・家庭の授業を単式にする。
- ④ 小学校の生活科は、1・2年の合同学習の形態をとり、2年担任が担当する。
- ⑤ 中学校音楽を小学校職員が、応援授業する。

#### 【効果】

- ① 子ども一人一人が、全教師に見守られているという意識がもてること。
- ② 幼稚園から小学校、小学校から中学校へと、子どもの気持ちの移行がスムーズにできること（特に、担任制から教科担任制への移行）。
- ③ 主要教科において複式が解消でき単式の学習形態ができること。
- ④ 幼稚園、小学校で専門的な立場からの指導を受けることができること。
- ⑤ 発達段階にあった指導、教科の系統性を見ることができること。

#### 【課題】

- ① 幼稚園児や小学生の意識が、何事に対しても中学生に頼りがちになること。
- ② 教育課程の違いから、時間の調整がむずかしいこと。
- ③ 校種間の指導法の違いから、指導に自信が持てないこと。
- ④ 転勤のサイクルが年と短いことから、研究の成果が継続できないこと。

## (参考) 過疎地域の小中連携の実例②

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

（小値賀小学校・同大島分校、小値賀中学校、小値賀高等学校、県立北松西高等学校（長崎県小値賀町）における小中高連携の事例）

#### 【実施内容】

- ・ 小中高等学校の教員による乗り入れ授業、小学校 6 年生と中学校 1 年生による合同の教科の授業
- ・ 小中高全学年における「帯タイム」（小中高其々において特定の時間に実施される自習時間）
- ・ 小中高全学年における「グローアップ科」（道徳を中心とする独自の新教科）、小中高全学年における「遠未来使学」（学級活動・特別活動、生活科・総合的な学習の時間の一部を再編成して設けている、独自の新教科）
- ・ 小中高による合同行事

#### 【効果】

- ① 成果の第一は、小中高一貫教育が始まって学校間の関わりができたことにある。教職員には小中高等学校が一緒になって児童生徒を育てていくという意識ができ、保護者や地域住民にとっては学校への協力がしやすくなった。
- ② 第二は、小学校1年生から高校3年生まで12年間の年齢差がある中、下級生は上級生にあこがれるようになる一方、上級生は下級生の面倒見がよくなり自信を付けることができた。豊かな心が育まれ生きる力の育成につながっている。
- ③ 第三は、乗り入れ授業や合同の授業研究の効果である。小中高の系統性や当地区の児童生徒の課題が明確になった。また、教員の刺激により授業力の向上につながった。

#### 【課題】

- ① 課題としては、第一に小中高一貫教育推進体制の維持が挙げられる。離島へき地学校であることにより教職員の異動サイクルが2～6年程度と短いため、円滑な引継ぎができるかが小中高一貫教育活動の成否を決めることになり、体制づくりは毎年度重要な課題となる。
- ② 第二は高等学校との距離に関わる課題である。小学校と中学校は、施設一体となってからは打合せがその場でできるようになった。しかし、高等学校とは、わずかではあるが離れており、打合せの間の確保や調整が課題として意識されている。
- ③ 第三は教科の専門性の確保である。既に、高等学校では、理科の教員については全ての分野がそろわない状況が起きている。今後、児童生徒の減少に伴って教員数が減少した場合、小学校、中学校も含めて教科の専門性の確保が深刻な課題となってくるかと懸念されている。



## ④教科担任制導入を 進める上での課題・コスト

## (参考) 教員養成・免許・採用・研修（専門性の確保）

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 専科教科として先行している音楽や家庭科において、必ずしも専門性を持った教員が「専科教員」として配置されているわけではなく、同様に理科専科を取り入れている地域においても、必ずしも専門性を持った教員が「専科教員」として配置されているわけではない共通性があることが明らかになった。
- このような教員配置の構造上の問題は、1）財政等の理由から、十分な専科教員枠が設定されていないこと、2）専科教員としての能力を判定し、専科教員として勤務することを認定するシステムがないことから生じている。従って、これらの問題を解決するためには、学級編制及び教職員定数の改善が必須であり、真に専門性のある人材が専科教員として配置されるように、専門性を評価する仕組みを作ることも必要である。
- 教育職員免許法（第1種免許）の教科に関する科目の履修において、理科を履修しなくとも教員免許状の取得が可能となっていることが問題である。また専科理科を進めるにしても、低学年・中学年においては、学級担任が理科に関係する科目を担当するのが適切であり、教員養成と現職教員研修の改善が必須である。特に、教育職員免許法（第1種免許）の教科に関する科目の履修において、理科を履修しなくとも教員免許状の取得が可能となっていること（※）が問題である。そして専科理科を進める場合に忘れてはならないことは、専科教員と学級担任の連携の必要性であり、理科専科教員は、担当するクラスの状態をよく理解したうえで、授業を進めることが求められる。理科専科教員を配置すれば解決するという立場が、産・官・学において強く主張されているが、実効性ある専科体制に移行するためには、専科のデメリットに対応しながら、基礎定数を増やし、管理職の権限にまで踏み込む、大きな改革が必要となるだろう。
- 1998年、教育職員免許法（以下、教免法と表記）が改正され、教科に関する科目（第1種免許）はそれまでの18単位から8単位へと減った。そのため、理科や算数を履修しなくとも教員免許状の取得が可能となっている。中井らはこの教免法によって理科教育にもたらされた弊害として、その後の初等教育教員免許取得者の理数系学力の低下を指摘し、それは従来に比べて免許取得に必要な単位が変化したことが問題となっている（中井ら、2008）。「それでは中学校理科の免許を持つ教員が小学校理科専科教員となればすべて解決するのだろうか。答えは必ずしも楽観できる状況ではない。すなわち、中井らが2002年度に行った調査では「中等教育の理科教員免許を取得する理系学生の大半は、理科4科目（物理・化学・生物・地学）をまんべんなく学ぶことなく大学生になっている」（中井ら、2008）という中等教育の理科教員免許取得者の経験不足に対する懸念があり、現在の教員養成システムの中で、専科担当に適した人材を供給できるかどうか、不安がある。」

## (参考) 教科担任制導入の際の課題

### カテゴリ\*

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- ①児童理解
  - 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、個々の子どもの理解が十分でにくい。
- ②生活指導
  - 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でなくなる。
- ③弾力的な授業運用
  - 全教科担任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むずかしくなる。
- ④教科関連的な指導
  - 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教科間の指導方法の統一
  - 授業での約束ごとなどを教科担任がそれぞれ行うようになれば、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ことがある。
- ⑥指導方法の改善
  - 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。
- ⑦時間割編成
  - 各教科の週時数が異なることなどにより、時間割編成・調整がむずかしい。

## (参考) 教科担任制におけるカリキュラムコーディネーターの役割

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 「学級担任とITを組む専科」も、担当教科のプランを作成し、それに基づいて授業を実施・評価している。それは、カリキュラム開発の1側面に他ならない。そうした営みを拡充しようとするれば、小学校に、新しいタイプの教師が必要とされる。彼らは、カリキュラム開発に関わるリーダーシップを期待されて、学校で専科的な立場を占めており、カリキュラム・コーディネーターとも呼べる役割を果たしている。…

総合的な学習の時間の学校としての全体計画の確立に成功している学校には、カリキュラム開発上のリーダーが存在している。特に、いくつかの学校では、カリキュラム・コーディネーターたる教師を、「総合専科」として教授組織に正式に位置づけている。彼らは、総合的な学習の時間の目標・内容等の整理、各学年の年間指導計画や単元プランの作成、教材やワークシートの開発、外部人材との連絡・調整、学級担任とのITなどの役割を果たす教師たちである。…英国の小学校では、各教科の指導と評価に責任を負うコーディネーターを設けており、彼（女）は、担当する授業時数を減じてもらい、その代わりに、特定の教科のカリキュラムの具体的展開、すなわち教材の開発と管理、さらには研修について、リーダーシップを発揮することになると言う。そして、そのイニシアティブが、刻々と変わる国定カリキュラムの枠組みを踏まえ、た指導と評価の成立、その充実に欠かせないと聞いた。<sup>\*1</sup>
- 教科担任制を実施するうえで最も困難なのは、だれもが満足できる時間割をどのように作成するかである。なぜなら従来の学級担任中心の時間割と比べ、一段と複雑になり、かつ、それぞれの教科を時間割のどこに位置付けるかに関して教師間で必ずといってよほど意見の対立が生じるからである。そこで、各教師とカリキュラムコーディネーターとの間で教科担任制に関する時間割について共通理解を図るために最大限の努力を払う必要がある。その際、学校としては十分時間をとって、それぞれの教師が意見や希望を存分に述べることのできる場を設けることが大事である。

学校の責任者である校長なり教頭は、今、教師として子どもにとって何をしようかと悩んでいるか、また時間割作成で苦労するのはカリキュラムコーディネーターであることを力説し、それぞれの教師の意見を公正かつ総合的に集約する。

つまり、各教師がカリキュラムコーディネーターを全校あげて支援できる体制をつくりあげることが、教科担任制を成功に導くキー・ポイントになることを深く認識しなければならぬのである。そのためには、校長のリーダーシップのもと、中堅幹部教員が一丸となって教科担任制について取り進む熱意を明確に示す必要がある。<sup>\*2</sup>

FwC  
\*1 「小学校における教科担任制の新展開」、木原俊行(2004)。  
\*2 「小学校教科担任制の効果的な進め方(2006)」『教科担任制とカリキュラムコーディネーターとの連携や調整をどう進めるか（飯塚誠）』

## (参考) 教科担任制における校長の役割

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

#### 【I 目標達成の次元】

- ① 小学校教科担任制（以下、教科担任制）導入について、明確かつ論理的見解を示しているかどうか。
- ② 学校内部状況（学校規模、教職員構成、学級数など）、地域の外部環境をふまえて適切な教科担任制（学年段階、教科別、学級担任の役割など）を取り入れているかどうか。
- ③ 教科担任制の時間割編成、教職員の配置など、教科担任制導入にともなう課題をあらかじめ予期し、対応しようとしているかどうか。

#### 【II 人間性重視の次元】

- ④ 日頃から教職員へできる限りの援助や配慮を公平に行っているかどうか。
- ⑤ 教職員間の信頼と協力関係を築く努力をしているかどうか。
- ⑥ 保護者の教科担任制に対する意見や要望に配慮しているかどうか。
- ⑦ 教科担任制のP-D-C-Aマネジメント・サイクルに教職員の積極的参加を促しているかどうか。
- ⑧ 教科担任制導入にともなうアイデアや意見を聞き、受容的態度をとっているかどうか。
- ⑨ 教職員が本務に専念できるよう、校内組織（会議など）のスリム化・効率化を図っているかどうか。

#### 【III 対処的活動の次元】

- ⑩ 教科担任制で人的・物的、情報等の資源を効果的に活用しているかどうか。
- ⑪ 教科担任制にともなう人事や予算面で教育委員会との折衝を有益にこなしているかどうか。
- ⑫ 教科担任制の運営上生じた新たな諸課題に、対処・処理しているかどうか。
- ⑬ 教科担任制において学校評議員、PTA、地域団体の協力を得ているかどうか。
- ⑭ 教職員との対立や感情のもつれに円滑に対処しているかどうか。

#### 【IV 自己象徴の次元】

- ⑮ 個性を発揮し、教職員を引きつける存在であるかどうか。
- ⑯ 古い伝統や考えに必ずしもとらわれず、創造的に行動しているかどうか。
- ⑰ 新たな試みを実行し、革新的ビジョンをつくりだしているかどうか。
- ⑱ 地域社会のさまざまな会合等に積極的に参加しているかどうか。

## (参考) 教科担任のモチベーション

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 小学校で教科担任等に従事する教師全般にあてはまることであるが、彼らのアイデンティティの再構築をサポートする必要がある。小学校の教師たちの多くは、学級を担任し、自分のクラスの子どもたちとの関わりができるだけ多くの時間を費やしたいと願っている。教科指導等と学級経営を統合して、自らのクラスを互いに高め合う学習集団に育てたいと望んでいる。教科担任制、あるいはそれと学級担任制との併用が効果的だと分かっている。自ら進んで教科担任を申し出る教師は多くはなからう。実際、筆者が接してきた「専科」教師やカリキュラム・コーディネーターは、教科担任制等の意義を認めつつも、「もし可能であれば、自分は学級担任をやりたい」と、皆、筆者に本音を語ってくれた。良きにつけ悪きにつけ、小学校では、学級担任制を基盤とする枠組みが敷かれている。学校行事等のスケジュールも、それを前提として、組まれている。教科担任等は、その流れに乗りにくく、学校におけるマイノリティになりやすい。その心の痛みは、決して小さくない。「学級事務を抱えなくて済むのだから、生徒指導の時間がいらぬのだから、彼らは、楽をしたい」と考える教師もいるようだが、それは、大きな間違いである。教科担任等が学級を単位とする営みにも適切に参画する仕組み、あるいは教科担任等のローテーションといった学校経営上の工夫を管理職は推進すべきであろう。さらには、教育行政が一定地域の教科担任等の交わり、具体的には共同での教材開発や合同研修を企画・運営し、彼らが所属校内で抱きがちな疎外感を緩和することも試みられて然るべきだ。
- 学級を担任しないということは、小学校の教師に、「自分の居場所がない」という感情をもたらす。…例えば複数学年の教師たちとともに算数の少人数指導に勤しむ「専科」教師には、職員室以外に行くところがない。1人になって自らの実践を省察する環境が、彼らには、与えられていないのである。…これもまた管理職の裁量に依るところが大きいのだが、教科担任等に、学校のいかなるスペースを提供できるかについて、知恵を絞るべきであろう。加えて、「学級担任とITを組む専科」やカリキュラム・コーディネーターは、数多くの同僚と授業前後にアイデアや意見を交流しなければならぬ。ところが、その時間の捻出や調整は、至難の業である。総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネーターの場合は、4つの学年団のミーティングに出席しなければならぬが、それらを並行して催すことはもちろん不可能である。「専科」教師やカリキュラム・コーディネーターと学級担任がアイデアや意見を日常的に交流できるインフラの確立、例えば校内サーバの構築や校内LANによる情報交換の活性化などが、今後進められるべきだ。それらが充実すれば、上述したような時間不足や時間調整の問題は、多少なりとも低減するに違いない。要するに、小学校では、学級担任制と教科担任制等がミックスされた教授組織の確立が理想とされるが、そのコラボレーションが実りをもたらすためには、後者に従事する教師たちが「孤立」しないような、彼らが小学校教師として自己実現できるような配慮とシステムが、学校に必要とされているのである。

## (参考) 教科担任制の運用のポイント

### カテゴリ\*

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- ① 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。子どもの成長を願ひ、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 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で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。

## (参考) 学級担任と教科担任の連携

### カテゴリ\*

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

#### ① 児童理解の共有

- 児童理解の望ましいあり方を端的におさねれば「客観的な理解」と「発達的な立場での理解」が必要であるといえる。客観的な理解は、学級担任の主観的な見方や一面的な見方を慎まなければならぬことである。また、発達的な立場での理解は、同じ尺度で理解するのではなく、心身の発達状況を踏まえることが重要であるということである。こうした点に留意しながら、教科担任と合議のうえで児童理解の方法を生み出していくことが大切である。

#### ② 協働体制の推進

- 一学級担任教師の個人的な努力は、必要に応じて学年教師集団の協力によって、より専門的で高度な成果をあげることができる。この点から、教科担任制を効果的に展開するためには、教師の協力的指導体制の工夫改善とその確立が大切である。

#### ③ 学習指導と 児童指導の一体化

- 学級経営は、学習集団としての学級を整備すること、生活機能としての学級の整備を図っていくという2つの側面の教育的意義をもっている。このような学級経営の発想を取り入れた教科指導や教科経営を教科担任は実施していくことが大切である。その場合、学級担任と子ども一人ひとりの情報を確認し合いながら、子どもの実態に即した指導をする必要がある。

#### ④ 学習環境の整備

- 学習環境の整備ということは、教室の物的環境の整備だけではなく、授業の方法、内容、学習形態等をはじめ学習者の意欲など心理的な側面にまで及ぶといううえが必要である。こうした観点を確認し合い、それぞれの立場を尊重しながら、学習環境の整備をしていくことが大切である。

#### ⑤ 子どもと保護者の 声を取り入れること

- 教科担任による教科指導のあり方や内容等について、子どもによる評価と保護者による評価を実施する必要がある。この評価項目や評価内容は学級担任と教科担任が同じであることが適正な評価結果につながる。評価の時期は教科指導年間指導計画に位置づけ、適時、実施してその改善点を次の指導に生かしていくという取り組みが大切である。



## (参考) 教師間の情報交換の方法・内容

### カテゴリ\*

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

情報交換の方法

- 学級担任と教科担任が連携・協力するためには、定例会議の話題に位置づけることが重要である。できれば最低1週間に一度ぐらいいは、放課後に短い研修会議を持ち、その一環に学級担任と教科担任の打ち合わせの時間をとることが望ましい。たとえば、全体の職員会議の後には分散会議方式で、委員会ごとの分掌会議と学級担任・教科担任の打ち合わせを入れることもできる。毎回の教科授業後の放課後には情報交換の打ち合わせを入れることもできる。
- このような会議は個人的に行うものではなく、学校経営の全体的な課題として、全教員が一斉に子どもや学級の状況に関する情報交換を行うことが重要である。その方が、教員も情報交換を意識的に進めなければならぬという意識が生まれ、日常的に自分の学級の様子や課題を語ることに抵抗感がなくなってくる。逆に個人的に学級運営や授業での様子を交換する場合には、自分の学級運営や授業に自信がない場合には、教師は自分から子どもの状況を語ろうとはしないために、子どもの様子と指導方法に関する情報交換が進まなくなる。
- 個々の子どもの変化と多面的な側面をとらえるために、しばしば個別指導シートが用いられる。個別指導シートの内容では、たとえば、授業中、休み時間、行事、校外活動時間などの場面ごとに分けて、日常的な学級内での様子、人間関係、授業態度、学習到達度、部活動、性格などの基本項目を入れたシートに、個々の子どもたちの様子と変化を入れていく。そのシートを直接交換するか、校内LANを使ってメールで教員間のやりとりをしていく。個々の子どもの情報交換は慎重にしなければならないが、教師間の情報交換は守秘義務や個人情報保護に抵触するものではない。

情報交換の内容

- 教師間の情報交換の主な内容は、第一に、相互の授業内容と進度に関することである。相互の担当教科の教科書の進捗状況、副教材の活用方法、グループワーク等の学習指導方法、授業トピックス、討論点、発言傾向、全体としての学習理解状況などである。このような情報交換が行われることで、学級担任と教科担任の指導方法に関する技能の標準化と底上げが図られる。学級担任と教科担任の情報交換は、結果として、教師の研修の機会ともなる。
- 第二に、個々の子どもたちの様子に関する情報交換である。とりわけ学級担任も教科担任もそれぞれが抱えている気になる子どもたちの様子を相互に交換することで、それらを意識して配慮したり指導したりすることができる。

PwC 本スライドは「小学校教科担任制の効果的進め方(2006)」[「学級担任と教科担任との連携・協力をどう進めるか(北海道教育大学、玉井康之)』の内容を基に作成  
\*カテゴリについては、参考文献の記載を基に、PwCが作成

## (参考) 教科担任制の導入の際の評価・振り返りの観点

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）：導入前に検討すべき観点

- ① 教科担任制の実施の必要性は高いか。
- ② 教科担任制について教職員の共通認識はできているか。
- ③ 教科担任制の他校の取り組みの資料など、情報はそろっているか。
- ④ 教科担任制のメリット・デメリットについて把握しているか、実施のための説明資料が整えられているか。
- ⑤ 学校の実態の即した交換授業、専科、一部教科担任などの体制がよく考えられているか。
- ⑥ 教科担任制によって学年共同経営が変わることの共通理解はできているか。
- ⑦ 教科担任制について子どもへの理解徹底が考えられているか。
- ⑧ 教科担任制について保護者への理解徹底が考えられているか。
- ⑨ 保護者からのクレームがあった場合の対応や対策が考えられているか。
- ⑩ 教科担任制を導入した場合の校務分掌などの構想はできているか。

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）：評価・改善の観点

- ① 教科担任制は「成果」をあげていると考えられるか。
- ② 学校・学年の年度重点目標等がよく達成されたか。
- ③ 教科担任制によって「学力」は向上したと考えられるか。
- ④ 教科担任制によって授業などの「学習態度」や家庭での「学習習慣」は改善したと考えられるか。
- ⑤ 教科担任制によって教科それぞれの「学び方」は向上したと考えられるか。
- ⑥ 子供は教科担任制を喜んでいるか。
- ⑦ 保護者は教科担任制を「よい」と思っているか。
- ⑧ 教科担任は教材研究や教科にかかわる仕事などがやりやすくなったか。
- ⑨ 教科担任で子どものかかわりは良くなったか。
- ⑩ 教科担任で保護者とのかかわりは良くなったか。
- ⑪ 学年共同経営のあり方はよいと考えられるか。
- ⑫ 学年共同経営の役割分担や他の学年等との情報交換などはよく行われたか。
- ⑬ 生徒指導上の取り組みの効果はあがったか。
- ⑭ 行事等の取り組みや時間割変更などがスムーズに行われたか。
- ⑮ 成績の評価など、教科担任同士の情報交換はよく行われたか。

# 国外の文献調査結果 (詳細)



# ①教科担任制導入の 意義及び効果

## (参考) 国外の事例① ～概要

① 意義及び効果

② 対象学年・教科

③ 学校規模・地理的  
条件に応じた工夫

④ 課題・コスト

### 概要

文献名	<ul style="list-style-type: none"><li>Comparison of Self-Contained and Departmentalized Elementary Teachers' Perceptions of Classroom Structure and Job Satisfaction. Alecia Strohl, Lorraine Schmertzing, Richard Schmertzing, E-Ling Hsiao (2014)</li></ul>
対象国	<ul style="list-style-type: none"><li>アメリカ、ジョージア州</li></ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"><li>教科担任制の導入前後における、教員のストレス、やる気、仕事への満足度等を調査すること。</li></ul>
対象・手法	<ul style="list-style-type: none"><li>アメリカ、ジョージア州の小学校（児童数800人規模）の1～3年生の学級において、教科担任制を1年間導入。</li><li>教科担任として指導する教員12人（小学1～3年の各学年から4人ずつ）と、従来通り学級担任として指導する教員17人を同一小学校内に設定し、教科担任制の導入前後のストレス、やる気、仕事への満足度等を調査。</li><li>調査手法は、教科担任制の導入前後における、29人の教員に対するアンケート調査（リッカート尺度と自由記述形式）および、教科担任を担った12人の教員へのフォーカスグループ。</li></ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"><li>学級担任として指導した教員群と比較し、教科担任として指導した教員群において、やる気の向上、業務負担感の軽減、仕事への満足度の向上が見られた。</li><li>インタビューの結果から、教科担任として指導した群は、従来の学級担任制と比較し、教科担任制を好むことが明らかとなった。</li></ul>

# (参考) 国外の事例① ～調査結果

## 調査結果 (アンケート)

- 各項目の文章について、自分自身がどの程度同意できるかを5段階で評価してもらった。  
(強く同意、同意、どちらでもない、反対、強く反対)  
※右表のパーセンテージは「強く同意」、「同意」を選択した合計人数の割合を示す
- 教科担任を一年間経験した教員において、業務負担感の軽減等の効果が見られた。

凡例：教科担任において教値が改善された項目

(教科担任：N=12, 学級担任：N=17)

凡例：「教科担任において教値が改善された項目」

1. 事務処理に時間がかかりすぎる
2. この学校の教員は不当な量の事務仕事や記録管理をしなくてはならない
3. 教員としての業務負担によって、業務外の活動や学校外での役割が制限される
4. 私の教員としての業務量や責任は、学校内の他の大多数の教員と比較して多い
5. 一人の教員が働かなくてはならない時間が多すぎる
6. 学校は仕事をするために必要なものを提供してくれている
7. 学校内では、教えることの責任に対しての不満が大きい
8. 学校内の教員たちは、共通の職業上の目標を達成するためにお互いに協力している
9. 現在の自分自身の職業について、優れている、成功していると感じる
10. 教えることに起因するストレス・不安によって、指導そのものが不快になる

	①左記文章への同意人数の割合(%)		②導入前後の差 (B-A) (%)		学級担任
	A. 導入前	B. 導入1年後	教科担任	学級担任	
1. Required paperwork took up too much of my time.	100	75	-25	0	0
2. Teachers in this school are required to do an unreasonable amount of clerical work and record keeping.	92	83	-9	12	12
3. My teaching load restricts my nonprofessional activities and responsibilities outside of school.	92	33	-59	0	0
4. My teaching load and responsibilities are greater than most of the other teachers in the school.	42	8	-34	0	0
5. The number of hours a teacher is required to work is too high.	100	42	-58	6	6
6. My school supplies with me the materials I need to complete my duties.	67	58	-9	-26	-26
7. There is a great deal of complaining about teaching responsibilities in our school.	92	75	-17	6	6
8. Teachers at our school cooperate with one another to reach common professional objectives.	92	100	8	6	6
9. I feel successful and competent in my present profession.	50	83	33	-11	-11
10. The "stress and strain" resulting from teaching makes teaching undesirable to me.	75	50	-25	12	12

(単位：%)

PwC  
本スライドは、「Comparison of Self-Contained and Departmentalized Elementary Teachers' Perceptions of Classroom Structure and Job Satisfaction. Alecia Strohl, Lorraine Schmetzing, Richard Schmetzing, E-Ling Hsiao (2014)」の内容を基に作成。英文は原文より抜粋、抄訳はPwC作成  
\*教科担任制を導入したことによる、教員の持ちこたえや授業以外の校務分掌の変化については、本文献中において記載を確認できず。

## (参考) 国外の事例① ～調査結果

### 調査結果（インタビュー）

- ストレスレベルについて、教科担任制の導入前後でアンケートをとったところ、教科担任の群は、導入後にストレスレベルが小さくなっていることが分かった。一方、学級担任の群は、一年を経てストレスレベルが向上したか、変わらない結果となった。教科担任には、「チームティーチングが導入され、自身のストレスレベルが大きく減少した。一般的なストレスはあったものの、以前のストレスレベルに比べると耐えられるものだった」という人もいた。…「最初はストレスレベルが高かったが、3教科しか教えずに済むようになったので、一年を通してストレスレベルはだいぶ改善した」というように、変化への適応のために、初期の段階においてはストレスが高かったことへの言及もあった。

教科担任とは異なり、学級担任の教員は、高いレベルのストレスがあったことに言及した。ある学級担任は、「退職することにした。後、2,3年は教員を続けたいと思っていたが、圧倒されてしまい、この仕事を続けたいと思わなくなってしまう」と述べ、他の人は、「時々、ストレスレベルが非常に高いことがあった。日中はしばしばミーティングで時間がとられてしまったため、放課後が仕事に取り掛かる唯一の時間であったが、その時間であってもミーティングで埋まってしまう」と述べた。
- 調査では、参加者に自身のストレスを誘発している要因を選ばせ、その度合いをランク付けさせた。導入前後いずれのアンケートにおいても、「不必要な事務処理」が、学級担任・教科担任の双方から最も多く選択されていた。
- 参加者に対して、職場でのストレスを減らす方法を提案させた。ほぼすべての教科担任が、教科担任制の導入がストレスを減らす一つの方法であると述べた。…加えて、教科担任を経験した教員からは、学校レベルで教科担任制を導入することを真剣に検討すべきだという、意思決定者に対しての意見が多く挙がった。教科担任制を経験したある教員からは、「教科担任は、業務後の時間や週末に、何時間も授業準備や事務処理のために労働するために労働する必要が無い。だから、教科担任は同僚と比較してやる気が出る」という意見も出た。

## (参考) 国外の事例① ～調査結果

### 調査結果（インタビュー）

- フォーカスグループのセッションは、事前調査で分かった主要なテーマ（仕事量、やる気、仕事に対する全体的な満足度）に関する教科担任制の影響について、教科担任の意見を得るために設定された。
- 教科担任制教員の全員が、仕事量が減ったと言う。ある教員は、「必ずしも仕事が減ったということではない。より物事に集中できるので、複数の仕事を広く受け持たなければならぬという感覚はない。無数のタスクを中途半端にやる代わりに、少数のタスクを最後まで完遂出来ているという感覚がある。学級担任制の時と働く時間は変わらないが、きちんとタスクを終えて家に帰れるので、明日途中のタスクをやらなければと恐れる必要もなく、ストレスが減った。」と述べた。
- さらに、他の教員は、教科担任制が業務量の削減に効果的な点として、一つのクラスで様々な教科の提出物や試験等の評価をしなければいけない学級担任制に対して、教科担任制は、評価対象のクラスは増えるが、一種類の提出物や試験等をすれば良いことを挙げた。…ある教員は、「同じテストを見るうちに解答を見慣れて覚えてくるので、採点のスピードが速くなっていく。それに、異なるテストを評価するために、度々作業を止め、また再開して、というように時間を無駄にすることもない」と述べた。6教科の授業計画よりも、3教科の授業計画の方が、仕事量が少ないという感覚にも繋がった。（3教科であっても）教員たちはハードワークをしているという感覚があるが、3教科によりリソースを割くことができるため、より達成感が得られた。
- 教員のやる気についても、フォーカスグループで頻りに議論されたトピックだ。多くの教員が、教科担任制であれば、授業の準備がより出来るため、よりポジティブに、熱意を持って指導に当たれるという。全ての教科担任が、より集中して業務や授業の計画を実施できるようになったおかげで、児童に対してより関わりを持ってようになったという。学級担任制で教えていた数年間よりも、今の教科担任制の方が楽しみながら指導出来る全員が言い、仕事への満足度も向上している。
- 何人かの教員は、仕事がプライベートに影響を及ぼさなくなったりと述べている。「仕事が、家族との時間を含む私生活の妨げになっていた。以前は、多くの仕事を抱えている状況がストレスとなり、悪い雰囲気や家庭路についていたと思う。…家族のみんなが今年には私自身が変わったと言っているし、私も仕事に対してネガティブな思いを持つこともなくなりました。」



## (参考) 国外の事例② ～概要

### 概要

文献名	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploring the contribution of classroom formats on teaching effectiveness and achievement in upper elementary classrooms. Allison E. Baroody (2017)</li> </ul>
対象国	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカ</li> </ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>調査におけるリサーチクエスションは下記の通り</li> <li>① 小学校高学年において、学級担任制と教科担任制*1を導入している学級では、それぞれの特徴*2に違いはあるか。</li> <li>② 学級レベルの特徴が統制された時、指導形態（学級担任制と教科担任制）の違いは、国語と算数における指導効果（Teaching Effectiveness）と児童の成績(Student Achievement)の重要な予測因子となるか。 ※測定項目については次頁参照</li> </ul>
対象・手法	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカの5州5地区にある小学校（109校）の4年、5年生の学級が対象（サンプルはMETプロジェクト*3のデータセットから収集）</li> <li>✓ ①については、年度当初の学級の特徴の平均値を相関分析によって比較</li> <li>✓ ②については、回帰分析によって、指導効果、児童の学業成果を調査</li> <li>サンプル数：【学級担任制】293学級、【教科担任制】101学級（国語）、70学級（算数）</li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導形態が異なる場合、学級の特徴（年度当初の成績、学級の規模、学級の人種構成、教員の指導経験年数・修士号の保有率）に違いが見られた。*4</li> <li>学級の特徴を統制しない場合は、指導形態の違いは、国語と算数において児童の成績の予測因子とはならなかった。</li> <li>学級の特徴が統制された場合、児童の成績の予測因子とはならなかった。</li> <li>指導効果について、国語の場合は、学級の特徴を統制した場合も、“CLASS”の3つの領域（“感情的なサポート”、“学級の秩序”、“指導サポート”※次頁参照）において、学級の指導形態の違いが予測因子となった。</li> <li>算数の場合は、学級の特徴を統制した場合、“学級の秩序”のみ、学級の指導形態の違いが予測因子となった。*5</li> </ul>

\*1 専科教員が特定科目について指導した場合と定義。

\*2 特徴として調査した項目は以下の8つ。1. Initial ELA/Math achievement（年度当初の国語/算数の成績）、2. Average class size（学級規模）、3. Students' age（児童の年齢）、4. Percent of male students（男子児童の割合）、5. Percent of white students（白人児童の割合）、6. Percent of FRPL eligible students（給食代が割引/無償の児童の割合）、7. Years of teaching experience（教員の指導経験年数）、8. Teacher with master's degree（教員の修士号の保有率）

\*3 MET(Measures of effective teaching)プロジェクトは、3千人のボランティア教員と数十の独立した研究チームで結んだ研究パートナーシップであり、効果的な指導法を特定し、教員のパフォーマンスを改善するための情報提供を目的とした3年間の調査研究のこと。今回の調査では、このPIにおいて2013年9月に公開した複数の州の5校区（Charlotte-Mecklenburg, Schools（ノースカロライナ州）、Dallas Independent School District（テキサス州）、Denver Public Schools（コロラド州）、Hillsborough County Public Schools（フロリダ州）、Memphis City Schools（テネシー州）、and the New York City Department of Education（ニューヨーク州）のうちの5つ）の109校におけるデータセットを利用。

\*4 算数・国語の両方において、学級担任制を導入している学級の方が、学級規模が大きい、年次当初の成績が低い、教員の指導経験年数が短い、修士号を持っている教員の割合が多い、という結果であった。また、算数においてのみ、学級担任制を導入している学級の方が、児童の平均年齢が高い、という結果であった。当該結果の要因については記載を確認できず。40

PwC \*5 論文で、国語の方が、指導効果の多くの領域において教科担任制の効果が確認された理由については不明であるという記載が確認された。

## (参考) 国外の事例② ～調査手法

### 調査手法\*1

#### ①指導効果 (Teaching Effectiveness)

- 年度中に4回、国語と算数の授業がビデオ撮影され、専門家が当該学級における指導効果を評価
- 指導効果は、“Classroom Assessment Scoring System (CLASS)”の小学校高学年版の尺度を用いて評価
- CLASSは、授業内における教員と児童の関わりの質を評価するため尺度。右記の3領域の各項目について、測定可能な指標 (Observable indicators)が定義されており、各々1-7点のスコアで評価された。  
(※3領域の各項目の詳細は右記参照)

#### ②児童の学業成果 (Student Achievement)

- 国語については、州のテストおよび統一テスト (Stanford 9 open-ended reading assessment\*2) の年度末のスコアによって測定
- 算数については、州のテストおよび統一テスト (BAM : Balanced assessment in Mathematics\*3) の年度末のスコアによって測定

### (参考) Classroom Assessment Scoring System における評価項目\*4

①感情的なサポート (Emotional support)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• クラス環境 (Class Climate - positive and negative)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 教室の全体的な雰囲気。教員と児童との交流に見られる敬意の度合い、児童が学習中この程度案外しようとしているか、熱意がどの程度あるか。</li> </ul> </li> <li>• 教員の感受性 (Teacher Sensitivity)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 教員が、児童の学習面および心理面を正しく認識しているか。児童に対する感受性がある教員は、児童の心理的・安全を保ち、自由に学べる環境を作ることが出来る。</li> </ul> </li> <li>• 児童の視点の考慮 (Regard for Adolescent Perspectives)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 教員と児童のやりとりや教室におけるアフレイティブが、教員主導ではなく、児童の興味・動機・視点に重点を置いて実施されているか。</li> </ul> </li> </ul>
②学級の秩序 (Classroom organization)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 生産性 (Productivity)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 児童が出来るだけ多く学ぶ機会を得られるように、教員が授業時間をうまく管理しているか。指導の質ではなく、効率を評価する。</li> </ul> </li> <li>• 行動管理 (Behavior Management)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 授業中に期待される行動やマナーを明確に提示し、児童の悪い行いを防ぐことが出来ているか。</li> </ul> </li> <li>• 指導における学習フォーマット (Instructional Learning Formats)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 児童にとって興味深いアフレイティブ、指導、資料の提供によって、児童の授業への興味と学習能力を最大化しているか。</li> </ul> </li> </ul>
③指導サポート (Instructional support)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• フィードバックの質 (Quality of Feedback)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 児童の今後の学習や理解の拡大を促すような焦点を当てたフィードバック (形成的評価 : formative evaluation) を提供しているか。</li> </ul> </li> <li>• 指導的な対話 (Instructional Dialogue)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 教員が授業内で提示している学習活動に対して、どの程度児童が関心を示し、参加しているか。</li> </ul> </li> <li>• 授業内容の理解 (Content Understanding)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 教員が授業内容をどの程度深く理解しているか。</li> </ul> </li> <li>• 分析と課題解決 (Analysis and Problem Solving)               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 児童が分析や課題解決に取り組んでいる際、どの程度手助けが出来ているか。</li> </ul> </li> </ul>

\*1調査手法の内容については「Exploring the contribution of classroom formats on teaching effectiveness and achievement in upper elementary classrooms. Allison E. Baroody (2017)」の内容を基に作成。<sup>2</sup> Stanford 9 open-ended reading assessment : 4年生から8年生における高次の思考力と推論スキルを測定できるように設計されたアセスメント

\*3 Balanced assessment in Mathematics : ハーバード教育大学院によって開発された算数のテスト

PwC <sup>4</sup>小学校高学年・中学生用 (Upper elementary& secondary) の各項目については、<https://www.boldgoals.org/wp-content/uploads/CLASSImplementationGuide.pdf>,<sup>41</sup> <https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2015/05/APPENDIX-B-Soc-Stud.pdf> 等の内容を基に作成

## (参考) 国外の事例② ～調査結果

### 調査結果 (国語)

- ① 指導効果
  - 学級の特徴の統制有無にかかわらず、“CLASS”の3領域全て（感情的なサポート、学級の秩序、指導サポート）において、学級の指導形態（学級担任制と教科担任制）の違いが予測因子となった（＝教科担任制の方が指導効果が高かった）。  
※CLASSについては前頁参照
- ② 児童の成績
  - 学級の特徴を統制しない場合、指導形態の違いは、児童の成績の予測因子となった。
  - 学級の特徴が統制された場合、指導形態の違いは、児童の成績の予測因子とはならなかった。

国語の授業において、授業形態が、指導効果と児童の成績に寄与するか。

Table 6. Contribution of classroom format on classroom-level teaching effectiveness and student achievement scores in ELA classes.

	学級の特徴統制無し			学級の特徴統制あり		
	B	β	SE	B	β	SE
Teaching effectiveness	Contribution of Format			Contribution of Format		
	Without Covariates			With Covariates		
	-0.27**	-0.29	.05	-0.22**	-0.15	0.00
① 指導効果	-0.83**	-0.26	.06	-0.12*	-0.22**	-0.22
	-0.26**					
② 児童の成績	Contribution of Format			Contribution of Format		
	Without Covariates			With Covariates		
	-0.28**	-0.25	.10	0.00	0.00	0.00
	-0.36**	-0.27	.12	-0.14	-0.14	-0.14

Note: β refers to unstandardized estimates, β refers to standardized estimates, and SE refers to standardized estimates. Classroom Format is dummy coded as 0 = Departmentalized and 1 = Self-contained.  
\*p < .05. \*\*p < .01.

① 学級の特徴を統制しても、指導形態は指導効果の予測因子となった

② 学級の特徴を統制すると、指導形態は児童の成績の予測因子とはならなかった

## (参考) 国外の事例② ～調査結果

### 調査結果 (算数)

- 学級の特徴を統制しない場合、指導形態の違いは、“CLASS”の3領域の内、“学級の秩序”、“指導サポート”の予測因子となった。※CLASSについては前々頁参照
- 学級の特徴が統制された場合、指導形態は“学級の秩序”についてのみ、予測因子となった。  
(=教科担任制の方が効果が高かった)
- 学級の特徴を統制しない場合、指導形態の違いは、児童の成績の予測因子となった。
- 学級の特徴が統制された場合、指導形態の違いは、児童の成績の予測因子とはならなかった。

算数の授業において、授業形態が、指導効果と児童の成績に寄与するか。

Table 7. Contribution of classroom format on classroom-level teaching effectiveness and student achievement scores in mathematics classes. **学級の特徴統制無し** **学級の特徴統制あり**

	Contribution of Format   Without Covariates		Contribution of Format   With Covariates		
	B	SE	B	SE	
Teaching effectiveness	Emotional Support	-0.09	0.05	-0.04	0.05
	Classroom Organization	-0.16**		-0.13*	
	Instructional Support	-0.16*		-0.10	
Student achievement (classroom level)	Math State Assessment	-0.20*	0.09	0.00	0.09
	Balanced Assessment in Math	-0.31*	0.13	0.09	0.09

Note: B refers to unstandardized estimates,  $\beta$  refers to standardized estimates, and SE refers to standardized estimates. Classroom Format is dummy coded as 0 = Departmentalized and 1 = Self-contained.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

① 学級の特徴を統制すると、指導形態は“学級の秩序”についてのみ、予測因子となった

② 学級の特徴を統制すると、指導形態は児童の成績の予測因子とはならなかった

## (参考) 国外の事例③ ～概要

### 概要

文献名	<ul style="list-style-type: none"> <li>Departmentalization in the 5<sup>th</sup> Grade classroom: Re-thinking the elementary school model. Delise Andrews (2006)</li> </ul>
対象国	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカ、ネブラスカ州</li> </ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科担任制の導入により小学5年の算数の成績が改善されるか、また、教科担任制についての教員や児童の意見を調査すること。</li> </ul>
対象・手法	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカのネブラスカ州にある公立小学校の5年生の学級において、2006年春学期に調査を実施。</li> <li>導入した教科担任制の形態については、算数と社会、リーディングと保健、ライティングと理科という教科の組を作り、各組の2教科を担当する教員を定めて、指導に当たってもらう形であった。</li> <li>調査手法は、ルーブリック評価、インタビュー、児童の成績比較の3つ。 <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ルーブリック評価：教員（3人）を対象として、教科担任制導入前後に評価を実施（導入前は従来の学級担任制について、導入後は教科担任制について評価）</li> <li>✓ インタビュー：校長、教員（3人）、児童を対象とし、導入後の教科担任制に対する意見を調査</li> <li>✓ 児童の成績比較：MAT<sup>*1</sup>の算数のスコアを用い、教科担任制導入前後を比較</li> </ul> </li> </ul>
調査結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科担任制の導入前後で、算数のスコアを比較した結果、成績下位層の児童の成績が向上した。<sup>*2</sup></li> <li>ルーブリック評価、インタビューでは、教員のほとんどが、教科担任制の方が授業の準備時間、採点の時間が減少した、授業の質が改善したと回答した。</li> <li>児童へのインタビューでは、教科担任制導入後において、各教科の専門家から指導を受けているように感じられたという意見、教科担任制を経験したことで中学校進学への不安が軽減されたという意見が挙げられた。</li> </ul>

<sup>\*1</sup>Metropolitan Achievement test：幼稚園生から12年生（高校3年生に相当）までの児童・生徒を対象とし、批判的思考や基礎スキルを評価する全国規模のテスト。

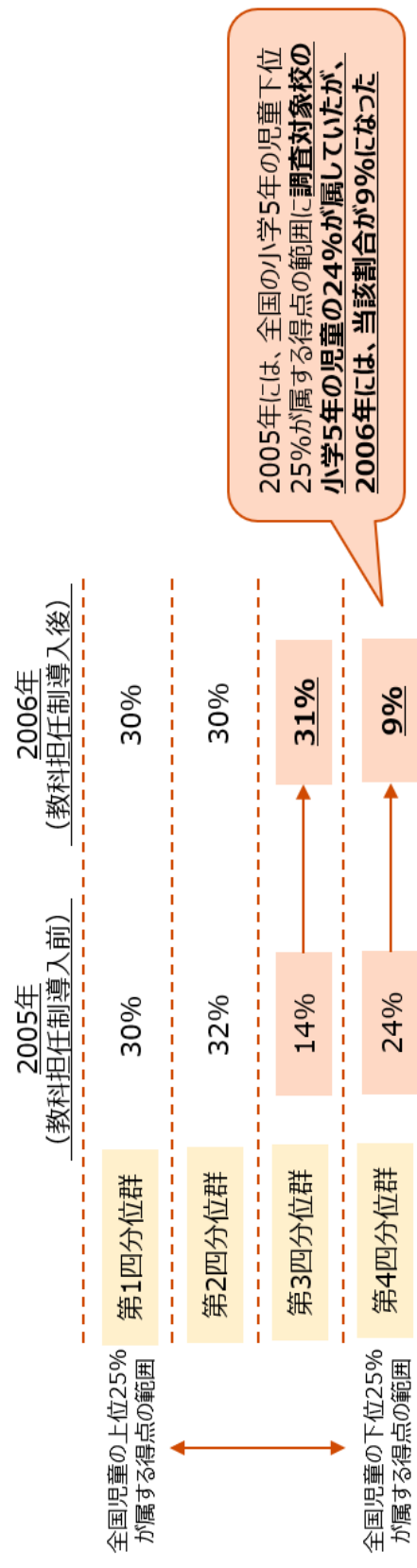
<sup>\*2</sup>本論文中、成績下位層の児童に対して、教科担任制のポジティブな効果があった理由についての記載は確認できなかった。

## (参考) 国外の事例③ ～調査結果

### 調査結果 (成績比較)

- 全国の児童のMATテスト\*の得点分布によって分けられた四分位群に、調査対象校の小学5年の児童が属する割合が求められた。  
(例：全国の児童の上位25%が属する得点の範囲に、対象校の小学5年の児童の何%が属するか?)
- 2005年 (教科担任制導入前) のMATテスト (算数)
  - ✓ 第1四分位群 (全国児童の上位25%が属する得点の範囲) に、調査対象の小学校5年の児童は30%属していた。
  - ✓ 第2四分位群は32%、第3四分位群は14%、第4四分位群は24%であった。
- 2006年 (教科担任制導入後) のMATテスト (算数)
  - ✓ 第1四分位と第2四分位に属する児童の割合はいずれも30%ずつと概ね維持されていたが、第4四分位に属する児童の割合が9%にまで下がった。このことから、教科担任制の導入後、対象校の成績下位層の児童の成績が向上したことが示唆された。

対象校の小学5年の児童が四分位群に属する割合 (MATテスト：算数)



本スライドは、「Departmentalization in the 5<sup>th</sup> Grade classroom: Re-thinking the elementary school model. Delise Andrews (2006)」の内容を基に作成  
\*Metropolitan Achievement test：幼稚園生から12年生 (高校3年生に相当) までの児童・生徒を対象とし、批判的思考や基礎スキルを評価する全国規模のアセス。

# (参考) 国外の事例③ ～調査結果

①意義及び効果

②対象学年・教科

③学校規模・地理的条件に応じた工夫

④課題・コスト

## 調査結果（ルーブリック評価）

全評価項目において、ルーブリック評価の点数の向上が見られた（※1人4点満点。数値が高いほど良い評価）

授業準備の時間

平均1.7点（2点2人、1点1人）



教科担任制導入後

児童の評価に要する時間

平均1.7点（1点1人、2点2人）



教科担任制導入後

授業の質

平均3.3点（3点2人、4点1人）



教科担任制導入後

スケジュールや授業形式

平均3.7点（4点2人、3点1人）



平均2点（2点2人 ※回答者2人のみ）

教科担任制導入後

平均4点（4点3人）

## (参考) ルーブリックの評価項目

Descriptors	4	3	2	1
Time for lesson planning	I feel very comfortable with the amount of time required for lesson planning. I don't feel frustrated by my workload.	I am generally comfortable with the amount of time required for lesson planning. Occasionally I feel frustrated by my workload.	I am somewhat uncomfortable with the amount of time required for lesson planning. I often feel frustrated by my workload.	I am very uncomfortable with the amount of time required for lesson planning. I almost always feel frustrated by my workload.
Time for assessment of student work (including homework, quizzes, and tests)	I feel very comfortable with the amount of time required for assessing student work.	I feel generally comfortable with the amount of time required for assessing student work.	I feel somewhat uncomfortable with the amount of time required for assessing student work.	I feel very uncomfortable with the amount of time required for assessing student work. I am almost never able to assess student work in a timely manner so as to use results to guide instruction.
Quality of lessons planned	I usually have time to make lessons as meaningful and engaging as I would like them to be.	I sometimes have time to make lessons as meaningful and engaging as I would like them to be.	I usually don't have time to make lessons as meaningful and engaging as I would like them to be.	I almost never have time to make lessons as meaningful and engaging as I would like them to be. I almost never have time to locate and incorporate available resources to enhance my lessons.
General feelings about the schedule and format of classes	I would definitely recommend this schedule to other 5 <sup>th</sup> grade teams.	I might recommend this schedule to other 5 <sup>th</sup> grade teams.	I don't think I would recommend this schedule to other 5 <sup>th</sup> grade teams.	I would definitely not recommend this schedule to other 5 <sup>th</sup> grade teams.

## (参考) 国外の事例③ ～調査結果

### 対象

### 調査結果（インタビュー）

授業の質の向上について：

- ・ 「授業計画のための時間を、より少ない科目数に費やすことが出来るようになってありがたい」と教科担任制を高く評価した。
- ・ 「教科担任制導入により、自身の担当教科をより効果的に指導出来ていると感じる」と述べた。

### 教員

児童との関係について：

- ・ 教員は全員、「自身が受け持つ学級の児童だけでなく、学年全体の児童と交流できることを楽しんだ」と述べた。

授業の質の向上について：

- ・ 「各教科について、その分野の専門家から指導を受けているように感じられた」と述べた。
- ・ 児童は教科ごとに教員が変わることを大いに楽しんでいた。また、少なくとも1日の一部を（学級担任以外の）お気に入りの教員と過ごすことができることに對する肯定的な意見が挙がった。

### 児童

小中の円滑な接続について：

- ・ 今回導入された教科担任制について、「低学年における授業形態（学級担任制）とは異なっていたが、今回の経験（教科担任制）のおかげで中学校進学に對する不安が軽減された」と述べた。

### 校長

- ・ 「今回の教科担任制の試みは非常に効果的であったが、それは今回（教科担任として）選ばれた教員たちの特性によるものではないか」と述べた。
- ・ 「教科担任制ではチームを構成する教員の特性と組み合わせが決定的な要因で、一部の教員にはこの指導形態が適していない可能性がある」と述べた。



## (参考) 国外の事例④ ～概要

### 概要

文献名	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A study regarding content specialist team-teaching at the elementary level in a southwest Washington school. Kathryn Reid (2012)</li> </ul>
対象国	<ul style="list-style-type: none"> <li>• アメリカ、ワシントン州</li> </ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教科担任によるチームティーチング (Content specialist team teaching ※指導形態の詳細不明) を導入した学級と、学級担任制の学級における児童の成績を比較すること。また、児童や教員の教科担任によるチームティーチングに対する意見を調査すること。</li> <li>• アメリカのワシントン州南西部の郊外に位置する公立小学校が対象。教員数計40人の内、12人が教科担任制のチームティーチングを実施した。</li> <li>• 調査手法は書類調査 (テストスコアの分析)、インタビュー、サーベイの3つ。             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 書類調査では、3年生、4年生、5年生の児童を対象に実施された、ワシントン州のテストである Measurement of Student Progress<sup>*1</sup> (MSP) の2009～2010年におけるスコア等を分析した。</li> <li>※公共教育監督者事務所 (OSPI) 等のデータベースから、対象の小学校に関するデータを入力</li> <li>✓ インタビューは、教員 (6人) と校長、児童 (8人) を対象に行われた。また、サーベイは、教員24人 (属性の記載は無し) と、教科担任制で指導を受ける2学級と、学級担任制で指導を受ける2学級の31人ずつを対象に行われた。(※詳細は次々頁参照)</li> </ul> </li> </ul>
対象・手法	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 書類調査において、教科担任制の学級と、学級担任制の学級の児童の成績を比較した結果、年度によって、教科担任制の学級の児童の方が成績が良い場合とそうでない場合が見られた。</li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>• インタビュー、サーベイの結果、教員、児童共に、教科担任制について、授業の質の向上、多面的な児童理解、小中の円滑な接続等に関する肯定的な声があった。<sup>*2</sup></li> <li>• 地域の中学校を継続的に訪問し、生徒の様子を観察した教員は、小学校で教科担任制を経験した児童はそうでない児童に比べて、中学校への適応が上手くいっているとした。また、異なる授業スタイルの教師からの指導を小学校において経験することで、中学校と高校の授業形態に慣れることが出来る、という教員の意見が見られた。</li> <li>• 教科担任制について、児童に関する不安を他の教員と共有できるという長所に言及する教員もいた一方、児童からの学業に関する様々なニーズに応えられないのではないかと意見も挙がった。</li> </ul>

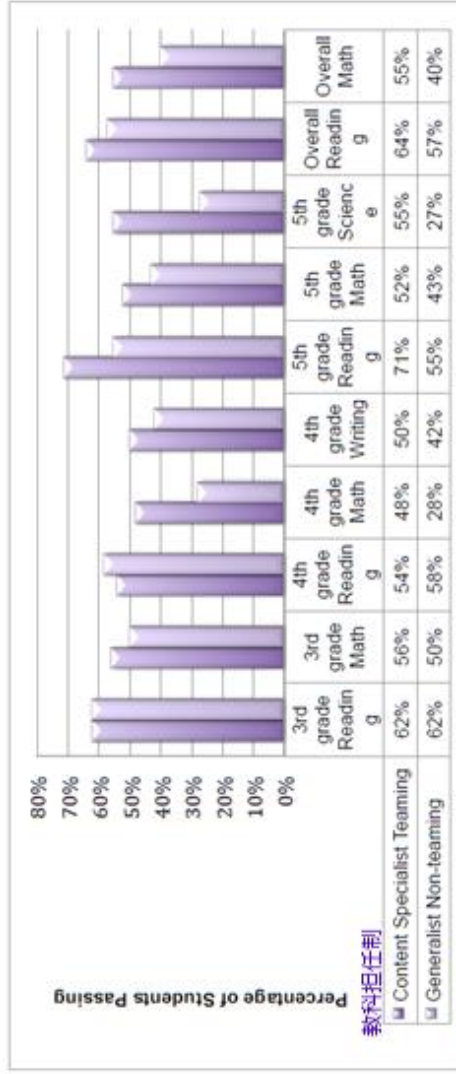
<sup>\*1</sup>Measurement of Student Progress : 2009～2010年に3年生、4年生、5年生の児童を対象に実施されたワシントン州のテストのこと。

<sup>\*2</sup>本論文で、「調査対象校において、教科担任制が児童にどのような影響を与えているかを示唆された。但し、調査対象のサンプル数が限られているため、教科担任制の効果について、一般化することは出来ない」という記載が確認された。

## (参考) 国外の事例④ ～調査結果

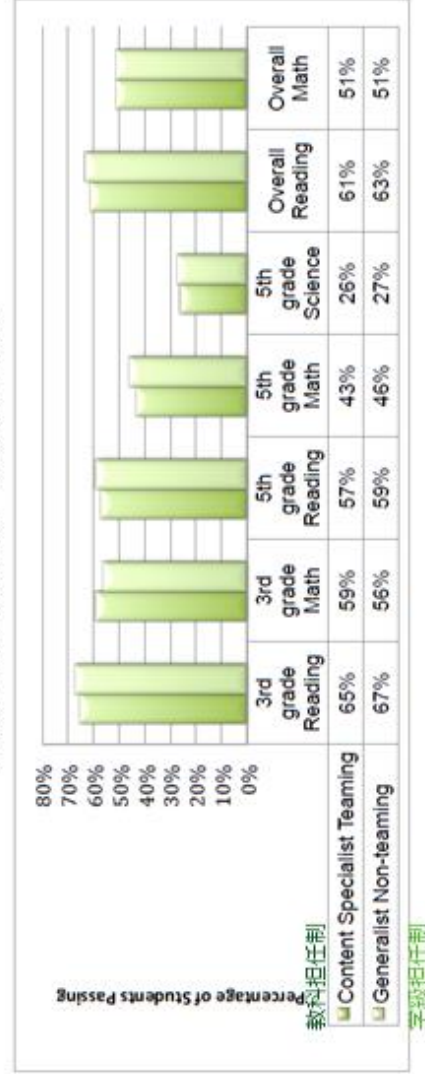
### 調査結果 (書類調査)

2009年におけるMSPテストの合格率



2009年においては、教科担任のチームティーチングの学級におけるMSPテストの合格率は、学級担任制の学級の合格率よりも、多くの学年・教科で高かった。

2010年におけるMSPテストの合格率



2010年においては、教科担任のチームティーチングの学級におけるMSPテストの合格率は、学級担任制の学級の児童と比較して、同じかわずかに低かった。

## (参考) 国外の事例④ ～調査結果

### 調査対象・手法、調査結果（インタビュー・サーベイ）

手法	<p>インタビュー</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6人の教員、校長、8人の児童に対してインタビューが行われた（所要時間30分程度）。             <ul style="list-style-type: none"> <li>6人の教員の内訳は、教科担任が2人（低・中学年担当1人ずつ）、学級担任が2人（低・中学年担当1人ずつ）、専科教員が2人(Specialist teachers)</li> <li>8人の児童のうち、4人（低・中学年2人ずつ）は教科担任制で指導を受け、残りの4人（低・中学年2人ずつ）は学級担任制で指導を受けている児童が抽出された。</li> </ul> </li> </ul>
	サーベイ	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童については、①教科担任制で指導を受ける2学級（低学年1つ、中学年1つ）、②学級担任制で指導を受ける2学級（低学年1つ、中学年1つ）を対象にサーベイを実施。①、②共に31人から回答を得た。</li> <li>教員24人からも回答を得た。</li> </ul>
結果	<p>学業に関する効果 (Academic benefits)*</p> <p>学業以外の効果 (Non-academic benefits)*</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科担任制で指導をする複数の教員は、複数の教員が児童を観察することが、より確かな児童の評価に役立つと述べた。</li> <li>校長は、「授業を観察していると、教科担任制の学級の方が、より質の良い指導内容を生み出している上、児童が学びに対してより意欲的であった」と述べた。</li> <li>（サーベイの結果）70%以上の教員が、教科担任制は、指導内容の差別化に役立つと答えた。</li> <li>複数の児童が、（教科担任制の場合）教室が変わると頭のスイッチが切り替わるので、集中することが出来たと述べた。</li> <li>（調査対象校は学区内でも貧困率が高く、通常よりもサポートを必要とする児童が多いため）ある教員は、教科担任制においては、学級内の児童からの学業に関する様々なニーズに応えられないのではないかと答えた。</li> <li>教員へのサーベイによると、92%の教員が、「教科担任制の場合、それぞれの教員が得意分野に集中できるため、有益であると答えた。</li> <li>（調査対象校は学区内でも貧困率が高く、学習面以外でもサポートが必要な児童が多いため）教科担任の一人は、教科担任制だと児童に関する不安を他の教員と共有できる。児童のことを気にかけてくれる大人が一人増えることが持つ意味は大きいと述べた。</li> <li>地域の中学校を継続的に訪問し、生徒の様子を観察した教員は、小学校で教科担任制を経験した児童はそうでない児童に比べて、中学校への適応が上手いという結果と述べた。また、異なる授業スタイルの教師からの指導を小学校において経験することで、中学校と高校の授業形態に慣れることが出来る、という教員の意見が見られた。</li> <li>教科担任制において指導された児童は、全員、教科担任制の指導法の方が良いと回答した。また、学級担任制の学級の半数以上の児童は、教科担任制の学級に移りたいと回答した。</li> </ul>

## (参考) 国外の事例⑤ ～概要

### 概要

文献名	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementary teachers' experiences and perceptions of departmentalized instruction: A case study. Alecia Strohl, Lorraine Schmertzing, Richard Schmertzing (2014)</li> </ul>
対象国	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカ、ジョージア州</li> </ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科担任制導入前後における、教員の仕事量、指導方法への影響、保護者や児童との関わり、教員同士の協働という4つの観点における変化を調査すること。</li> </ul>
対象・手法	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカ、ジョージア州郊外の小学校（児童数800人程度）において、2011年～2012年の1年間で教科担任制の試用導入。小学校1～3年生クラスを対象として、学級担任制（17クラス）と教科担任制（12クラス）を比較した。             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 教科担任制の形態としては、Team Teaching（教員がペアとなり、一人が算数、理科、社会を教え、もう一人が語学を教える）を実施</li> <li>✓ 教科担任制を経験した教員12人に対してグループインタビューを実施。</li> <li>✓ インタビューに参加した教員の内、4人の教員から提供された教員日誌の文面についても調査。</li> </ul> </li> </ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>インタビュー対象の全ての教員において、学級担任制よりも教科担任制の方がはるかに業務量が少ないという意見で一致した。また、教科担任制では、より少ない教科において、集中的に、創造的に授業計画を行うことが可能になったという意見が挙げられた。</li> <li>教科担任制においては、児童のニーズに応えるための様々なアクティビティを授業に導入できるようになり、児童が授業により積極的に参加するようになったという意見が挙げられた。</li> <li>教科担任制においては、保護者への対応について、複数の教員で対応できるためストレスが減ったと言及があった。一方、児童との関わりについて、児童の授業面や学校以外の個人的な話を聞くことが出来なくなったと回答する教員もいた。</li> <li>教科担任制においては、教員間で児童についての情報交換が活発になることで児童の理解が進んだという意見が挙げられた。また、授業のカリキュラムを作成する上で、ペア同士で助け合うことも可能になったという意見もあった。</li> </ul>

## (参考) 国外の事例⑤ ～調査結果

① 意義及び効果

② 対象学年・教科

③ 学校規模・地理的  
条件に応じた工夫

④ 課題・コスト

### カテゴリー

### 調査結果

#### 業務量と授業計画

- インタビュー対象の全ての教員において、学級担任制よりも教科担任制の方がはるかに業務量が少ないという意見で一致した。
- 学級担任制と比較して、教科担任制においては、以前の半分の時間で授業計画をできるようになったという教員もいた。また、全ての教員から、授業計画において生産性が上がったという意見が見られた。
- 学級担任制では、6つの教科全ての授業を担当するため授業計画が薄いものとなってしまっていたが、教科担任制ではより少ない教科において、集中的に、創造的に授業計画を行うことが可能になったという意見が挙がった。

#### 指導方法への影響

- 授業計画をより集中的に出来るようになると、児童のニーズに応えるための様々なアクティビティを授業に導入できるようになり、児童が授業により積極的に参加するようになったという意見が挙がった。

#### 保護者や児童 との関わり

- 教科担任制においては、教員がペアとなって児童の保護者に対応するため、教員のストレスや負担が軽減したという意見が挙がった。
- ある教員は、以前よりも児童の早退が減ったことを（効果として）言及した。より授業スケジュールが固定的な教科担任制においては、「算数や理科など特定の授業を欠席させてしまう危機感から、保護者が児童に対して授業参加を促したことに理由があるのではないか」という意見が挙がった。
- 一方、教科担任制においては、学級担任制のように、児童の学校以外の個人的な話（週末、ペット、課外活動についての話等）を聞くことが出来なくなったりと回答する教員もいた。

#### 教員同士の協働

- 教科担任制においては、教員間で児童の情報交換が活発に行われることで児童の理解が進んだという意見が挙がった。また、授業のカリキュラムを作成する上で、ペア同士で助け合うことも可能になったという意見もあった。
- ペアを組む教員については、性格や指導方法等に関して相性が良い必要がある。

PwC  
本スライドは、「Elementary teachers' experiences and perceptions of departmentalized instruction: A case study. Alecia Strohl, Lorraine Schmetzing, Richard Schmetzing (2014)」の内容を基に作成

④教科担任制導入を  
進める上での課題・コスト

## (参考) 国外の事例⑥ ～概要

①意義及び効果

②対象学年・教科

③学校規模・地理的  
条件に応じた工夫

④課題・コスト

### 概要

文献名	<ul style="list-style-type: none"><li>Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. Kathie Ardzejewska, Anne McMaugh, Pamela Coutts (2010)</li></ul>
対象国	<ul style="list-style-type: none"><li>オーストラリアニューサウスウェールズ (NSW) 州</li></ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"><li>専科教員 (Subject specialist) 活用の現状を把握し、当該教員に対する学校長や教員の意見を調査すること。</li></ul>
対象・手法	<ul style="list-style-type: none"><li>オーストラリアニューサウスウェールズ (NSW) 州において調査を実施。<ul style="list-style-type: none"><li>✓ 調査1：小学校の校長1604人にアンケート調査を送付し、返答があった学校長 (401人：男性217人、女性184人) を対象として、専科教員の活用に関するアンケート調査を実施</li><li>✓ 調査2：上記401人のうち、14人の学校長にフオロアップインタビューを実施し、専科教員の活用に関する意見を調査</li></ul></li></ul>
結果	<ul style="list-style-type: none"><li>73%の学校長が、専科教員を活用したことがあり、その教科としては、理科・技術が最も多かった。</li><li>専科教員を活用する理由としては、教員に指導する教科の専門知識が必要とされていること、学級担任が一人が全ての授業を担当しなければならないというカリキュラム面での困難さがあることが指摘された。</li><li>校長は、小学校教育においては国語と算数の基礎を提供することが重要であり、小学校の教員は国語と算数の指導については専門家であると考えていた。算数と読解のスキルは他の科目においても使われるものなので、小学校の教員は自らの学級の児童にこのスキルを教えるべきだと考える校長もいた。</li><li>専科教員の導入における課題として、教員を Generalist (学級担任) として採用しているため、教員の得意科目 (専門性) のバランスが取れておらず、人材不足となってしまうことが挙げられた。</li></ul>

## (参考) 国外の事例⑥ ～調査結果

### カテゴリー

### 調査結果

#### アンケート調査 (実態調査)

- ・ 校長の73%が専科教員を活用したことがあり、6%が活用することを考慮したことがあると回答。
- ・ 専科教員を活用した教科の該当数（複数回答有）  
：理科・技術（159）、アート（音楽、美術等）（113）、体育（62）、国語（14）

#### インタビュー調査

#### 【専科教員の導入理由】

- ・ 校長は、ある教科の授業内容をさらに充実させたいと考える場合、また、学級担任が（その教科に）必要な指導を提供することが出来ないと考える場合に、専科教員を活用していた。
- ・ 専科指導の教員を導入する理由として、忙しいカリキュラムをこなしながら、従来の学級担任制を運営することが難しいことが挙げられた。どの校長も、学級担任にとって、（従来のカリキュラムでの）指導がいかに困難になったかコメントをした。ある校長は、「小学校では交通安全指導、ドラッグについての教育、性教育などあらゆる教育を全て行う必要がある…小学校の教員（学級担任）は理科を教える余裕はない」と答えた。
- ・ 特に国語と算数については、校長全員が「小学校教育は国語と算数の基礎を提供するべき」という考えを述べた。ある校長は、「算数と読解のスキルは他の主要な学習領域\*においても使われるものなので、小学校の教員は自らの学級の児童にこのスキルを教えるべきだ」と発言した。このような考え方から、対象校の校長のほとんどは小学校の教員は国語と算数の専門家であると考えていた。

#### 【課題・今後の方針】

- ・ 現状として、ニューサウスウェールズ州の小学校では、学級担任が全ての授業を教えることが困難になっているため、より専科教員を活用しても良いのではないのか。
- ・ 約3/4の学校長が、教員の人材確保が難しいと回答した。
- ・ 専科教員を導入する際の課題として、教員を雇う際にそもそも全教科を教える「学級担任」として採用するため、教員の得意科目（専門性）のバランスが取れず、人材不足となることが挙げられる。



## (参考) 中国の事例 ～教員養成・免許・採用・研修（専門性の確保）

### 文献記載内容（原文の抜粋、抄訳より作成）

- 新しい教職員の免許制度においては、全国的に試験が課されることとなった。…初等、中等、職業教育について別々の試験が存在し、全ての試験において筆記試験と面接試験の両方から構成されている。…また、教員の質の向上のために、免許の定期的な更新プロセスが定められている。…それぞれ5年毎に免許を更新する必要がある。<sup>\*1</sup>（※PwC抄訳）
  - 中国政府は、小・中学校の教員の質を向上させるために研修を導入したが、そのポリシーによると、小中学校の教員は、5年毎に360授業時間以上の研修を受けなければならない。<sup>\*1</sup>（※PwC抄訳）
  - 小学校の教員資格を取得するには、中等専門学校（中等師範学校等）卒業以上、初級中学は、高等教育段階の専科課程（師範専科学校等）卒業以上、高級中学は高等教育本課程（師範大学等）以上の学歴が必要である。教員養成系機関以外の高等教育機関でも教員養成が行われている。20世紀末以降は、学歴向上策により、各教員資格の学歴要件を1段階ずつ上げることが勧められ、実行されている。
  - 履修科目としては、中等師範学校の必修科目には物理、化学、生物学が含まれ、小学校教員志願者に理科の学習が確保されている。また、高等教育機関では、専門基礎科目と専門必修科目合わせて卒業単位数の50%、共通科目が40%、他の科目群が10%である。教科の専門性を重視している。<sup>\*2</sup>
  - 教師法が規定する学歴を有するか若しくは国の教員資格試験に合格し、教育・教学能力を有して、認定で合格した者が教員資格を取得する。（前者の場合、学歴＋一定の標準語能力証明書（検定試験による）＋身体検査の合格証明書＋人物評価証明書により認定され、教員資格証明が発行される。）小学校、初級中学、高級中学の教員はそれぞれ「3級」「2級」「1級」「高級」の4段階の級別区分があり、能力、経歴、学歴等に基づいている。級別毎に職務内容や任用条件が決まっている。
- 小学校から教科担任制が採用されており、教員資格も各学校種の教科毎に与えられる。<sup>\*2</sup>

## (参考) 中国の事例 ～教員養成・免許・採用・研修（専門性の確保）

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 試験科目は筆記試験と面接試験の2つの部分からなる。

筆記試験においては、小学校では「総合素質」「教育教学知識と能力」の2科目の試験が実施される。筆記試験に合格しなければ、面接試験に参加できない。面接試験においては、面接の科目と形式を記している。小学校で面接の科目は国語、英語、社会、数学、科学、音楽、体育、美術などの8教科に分けて行う。面接の形式は基本的に試験題目を抽選し、授業準備、規定問題の回答、模擬授業、陳述という順に進めている。従って、小学校教員の教科担当内容については法律に規定されていないが、現実には、模擬授業を含む教員の実戦力を示す教員資格認定試験（面接試験）において、教科毎に実施するようになっている。

さらに、例えば浙江省と湖北省では、「教員資格証明書において「任教教科」の項目は必ず試験申請の教科（専攻）と一致するものとする。幼稚園教員資格の申請は、教科を書く必要はないが、小学校教員資格の申請では、面接教科と一致するべきであると規定している。現在の段階では、両省では、小学校教師資格試験及び担当教科の認定は事実上、基本的には一教科の教科担任制となっている。
- …2011年10月8日に教育部は、「教員教育課程標準（試行）」（下記：「標準」と略記する）を公布した。「標準」の公布は、教育計画綱要の徹底、教員教育改革の深化、教員教育課程と教員教育そのものの規範化、及び専門化された資質能力の高い教員集団を作り上げるためである。

…そのはじめの3項目は小学校教員養成課程において、教科科目の授業担当また小学校教科教育の統合性について提案している。3項目の内容は以下の通りである。①小学校教育の目標を知り、最低2教科の課程標準を熟知し、課程標準に基づいて教育目標もしくは活動目標を設定できるようにする。②最低2教科の教育内容と方法を熟知し、小学生の生活経験と関連づけての教育活動を組織し、教育内容を小学生にとって意義のある学習活動に変換できるようにする。③小学校教育における教科の整合性の価値を知り、小学生の学習内容と関連する各種の課程資源を知り、総合的な課題活動を企画し、教科を超える学習機会を作りだすことができるようにする。続いて、「教育の実践と体験」に教育実践の参加について、第1項目の記述は以下の通りである。①教員指導の下で、小学生の特徴とその教育目標・実施案に基づき、1～2教科の教育活動を経験する。以上の内容により、大学における小学校教員養成課程には教科担当についての要求が定められた。「標準」は基礎教育課程改革の内容を照らして、小学校教育課程の総合性を重視しつつ、小学校教員養成課程において、2教科以上の複数教科担当を推奨している。

## (参考) 中国の事例 ～教員養成・免許・採用・研修（専門性の確保）

### 文献記載内容（原文の抜粋より作成）

- 第一に、総合モデルの天水師範学院の教育カリキュラムは全8教科の授業を担当できる教員の養成を行っている。しかし、東北師範大学、南京師範大学では、それぞれ9教科、7教科の授業科目が開設されているが、必修になっているのは国語と数学を中心とする2教科であり、この2大学は小学校で国語と数学の授業を十分にできる教員を養成しようとしている。したがって、総合モデルといっても、必ずしも全教科を履修させるカリキュラムになっているわけではない。天水師範学院だけが全教科を担当できる教員養成カリキュラムを採用しているのは、同大学が所在している中国西部甘粛省の農村部では小規模な小学校が多く、一人の教員が全教科の授業を担当しているという社会的な環境があると考えられる。東北師範大学、南京師範大学は、事実上、2教科の教員養成カリキュラムであるといえる。
- 第二に、分科モデルの大学のカリキュラムの内容はどうだろうか。ハルビン学院は国語と数学の2教科、あるいは国語・数学・英語の3教科型カリキュラムを採用し、首都師範大学初等教育学院は、1プラス1教科型カリキュラムを採用している。分科モデルの大学は、単一教科の小学校教員養成を行っているとはいえず、現在は「一専多能」の最低2教科を担当できる教員を養成するようになってい
- 第三に、中間モデルに属する湖南第一師範学院は多教科型、吉林師範大学は2種類（文系と理系は2教科、英語は1教科）の授業を担当できる教員を養成しようとしている。このことは、「中間モデル」は、一定の総合性があり、ある程度の分科養成を行うモデルである。」という説明は妥当する。

## (参考) 中国の事例 ～ 教員養成・免許・採用・研修 (専門性の確保)

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 16大学の教員養成カリキュラムをクラスター分析したところ、大きく3つのグループ－技能型・教科指導型・理論型－に類型化された。
- 理論型カリキュラムに分類された南京師範大学は、国が提案した「標準」から最も離れた教員養成カリキュラムを編成していた。「小学校教科教育と活動の指導」に関する必修科目は皆無であったが、教育学の理論的色彩が強い「小学校教育の基礎」に関する必修科目は際立って多く、教育実習では科学研究実習という実習が行われている。同大学は、民国時代から大学の地位を有し、中国の研究型大学形成を目指す211プロジェクトを構成する大学の一つである。小学校教員養成カリキュラムといえども、理論や研究への指向が反映している。研究型大学の教育学院は、教育学研究者の養成を特長とし、教科指導を得意とする教員は少ない。その小学教育専攻もこの性格を有しており、理論研究を重視する一方、教科指導法を含めた教科教育を軽視する傾向が少なからず存在している。中国の211研究型大学は大学の独立性が高く、自らの特色を発揮しようとする傾向が強く、中央政府からの影響は地方所管の一般大学よりも小さい。
- 教科指導重視型の大学は、東北師範大学、大連大学、天水師範学院、淮南師範学院の4大学からなる。東北師範大学は教育部直属の重点師範大学であるが、東北地方の小学校教育の特徴である、国語と数学の2教科を一人の学級担任が担当していることを配慮しており、国語と数学を中心に教科指導法に関する授業の必修単位数が多かった。天水師範学院も地域の特徴を配慮している大学である。大学が所在する中国西部の甘粛省は、小学校教員が非常に不足しているだけでなく、小規模な小学校が多い。その結果、全教科の教科指導ができる教員が地域で必要とされており、天水師範学院は全教科の小学校教員養成に力を入れている。大連大学と淮南師範学院は「標準」の意思を受け、最低2教科を教えることができるように教科指導に関する科目を十分に学習させる教員養成を行っている。
- 技能指向型グループは、首都師範大学などの11校の省属や地方所管の大学から構成されている。これらの大学はもとも小学校・中学校の教員養成を主とする師範学校・師範専科学校が合併・昇格してできた大学であり、教科の指導や教科技能の訓練に力点を置いた教育を行ってきた。近年「標準」に伝わる意思を強く受け、小学校教員の専門職性を引き立てる実践指導力がある技能型教員の養成を狙っている。多数の大学は、「標準」後に特に授業技能向上の目標指向を重視するようになり、教育研究方法、教育技術、特に教科教育技能や教科指導法を非常に重視している。これらの大学は、「標準」を追い風として技能・実践型教員の養成を目指す改革の途中にあり、将来小学校教員養成の趨勢となりうる大学である。

## (参考) 中国の事例 ～教員養成・免許・採用・研修 (専門性の確保)

### 文献記載内容 (原文の抜粋より作成)

- 中国では、小学校教員募集は、県区或いは市教育局が行うが、教員の募集要項には、受験資格、募集する教科、配置予定の学校別の募集人員などが明記されている。中国の小学校では、単科の教科を教えることが多いが、教科によって受験資格が異なっていることも多い。小学校で国語や数学を担当する教員には小学校教員資格や小学校教員養成課程の学歴が要求されることも多いが、音楽や体育を担当する教員には、それらの資格や学歴は要求されず、中等教育教員資格や学歴があれば小学校教員に採用されることが多い。

## (参考) 中国の事例 ～ 教員養成・免許・採用・研修 (専門性の確保)

### 文献記載内容 (原文の抄訳より作成)

- (英語教員の数の不足から、教員数を増やす様々な施策を実施した結果) 英語教員の質の低下が深刻な問題となった。  
…Chen(2008)のデータによると、2006年には、小学校の英語教員の内、大多数が大学の学位を持たず、約30%が高等学校しか終えていないことが明らかになった。…浙江省で実施された小学校の英語教員へのアンケート調査において、Lin(2005)は、抽出された625人の教員の内、約90%が英語以外の専攻であった。<sup>\*1</sup> (※PwC抄訳)
- …調査中に出会った教員へのインタビュー結果によると、中国は、英語を教えることのできる教員数の不足に直面していた。しかし、一旦、小学校の英語教育に関する計画が制定されると、大学等は、英語を教えることのできる教員の需要に対し応えるように、資格を持った英語教員を輩出するようになった。今では、大都市のほぼ全ての学校で、英語の教員資格を持った教員が英語を教えている。更に、指摘すべきなのは、中国の小学校では全ての教科において、その教科の資格を持っている教員が指導を担当することである。<sup>\*2</sup> (※PwC抄訳)

PwC <sup>\*1</sup>「Chinese Primary School English Curriculum Reform, Dongbo Zhang, University of Exeter (2012)」<sup>\*2</sup>「Observations on English Education in Elementary Schools in China (Donald Kaduhr, Yoshiyuki Fujisawa, Osaka-shoin University(2009))」 61