

教授組織改革の展開過程に関する一考察

— 神奈川県における小学校教員の

確保対策との関連を中心に —

筑波大学大学院 天 笠 茂

序

(1) 本研究の課題

昭和40年代後半から「おちこぼれ」などの用語がマスコミをにぎわし、学校教育の病理現象が社会的に注目され、そのような状況を克服すべく昭和52年に教育課程の基準が改正され、一躍「ゆとり」なる用語が教育界の流行語となったことはすでに周知の通りである。反面、学校現場においては、「ゆとり」の用語が広まる一方で昭和40年代を通して検討されてきた教育の現代化(1)、教育革新、イノベーション、学校改革(2)、などの問題は、急速にかけを潜め今日では忘れ去られてしまったかの状況にある。しかし、学校改革の問題は依然として解明しなければならない課題として残されている。すなわち教育史の上から見て昭和40年代は、教育内容の高度化、複雑化に対応したカリキュラムの改革、教育方法の改善をめざす教育工学の登場、学校内部の組織改革をめざすティーム・ティーチングの研究、などに見られるように従来の学校教育のあり方に鋭いメスを加えられ学校改革が大規模に唱えられた特徴的な一時期であった。しかしながら、これら一連の教育的営為にもかかわらず現状はかならずしも望ましい方向に改善されたとは言えず、今日なお、検討を加えねばならぬ課題を残していると言えるであろう。(3)

学校は社会の変化に対応して子どもの学習に有効に機能するよう組織的变化が求められており、この意味において学校改革はたえず重要な問題として存在しており、わが国の今日の時点に立ってこの問題を考えた時、昭和40年代における動向は、改革が広範囲に具体的な形で展開された点からも重要な示唆を与えている。もちろん、その内容は、単に学校改革を成功に導いた理論や実践に限定されるものではなく失敗した事例をも包括したものであることは言うまでもない。

しかし、わが国のこの領域に関する従来の研究を見ると改革の必要、あるべき姿を説くものは多いが(4)、その現実、実態との関連においては、かならずしも十分な考察が加えられてはいない。すなわち、昭和40年代において多くの研究者や行政官によって論じられた学校改革論が現実にはどのような状況のもとに展開され、学校内部に何をもたらし、それがどのような現

実的機能を果たしたか、といった点に関する研究は十分でなく、その解明は今後の学校改革を検討していく上で基本的で不可欠の作業と考えられる。

以上の点をふまえ本研究では、昭和40年代に小学校高学年に教科担任制（以下教担制とする）の導入を県教育政策として取り入れた注目すべき動きを示した神奈川県における教授組織改革を取り上げ、その展開過程を教育行政とりわけ小学校教員の確保対策という視点とらえていくことにする。この点からとらえる意図は次のようなところにある。すなわち、昭和40年代の教育界の特質としてすでに触れたように教育の現代化が言われ、そのための教職の専門職化の必要が説かれていた。しかし、その一方では大都市を中心に小学校教員の深刻な不足が進行していた。高度経済成長下における工業化の進展は社会構造の変化、都市部への人口集中をもたらし、それにとともなう学齡児の増加は小学校教員の不足をもたらし、大都市圏の教育当局にとって小学校教員の確保は教育行政上重要な課題となっていた(5)。このような現状を見た時、教授組織改革というものが教育の現代化の所産であるとともに、その一方において深刻な教員不足の中で、それに対応すべく展開されていた点をふまえる必要があると思われる。しかしながら教授組織改革に関する従来の研究を概観した時、教育の現代化や教職の専門職化との関連でとらえられたものがその多くを占め、教員確保の側面からの研究については、現在のところ考察はなされていない。

そこで、本研究の課題は次のようになる。すなわち、昭和40年代の神奈川県における教授組織改革の展開過程を教員確保対策という視点からとらえ、この側面から教授組織改革の展開過程の考察を通して教員確保対策としての教授組織改革の政策レベルにおける意義及び限界を考察することを主な課題とする。本論の構成は次のようになる。1.においては、教員確保対策形成の側面から焦点化することを意図し、まず、教員確保対策が形成された経緯を明らかにするとともに、確保対策と教授組織改革の関連を考察する。続いて、2.においては、教授組織改革の展開過程を教員確保対策が具体的な形となってあらわれる学校の教員構成との関連から光をあて、その実態を明らかにすることに努める。そして、3.において、教員確保対策との関連で展開された教授組織改革の政策レベルにおける成果と限界及びその背景を考察することにする。

(2) 教授組織改革の概要

まず、本論に入る前に教授組織改革の概要を整理し、神奈川県における小学校高学年の教担制導入が教授組織改革の中で占めた位置を明確にしておきたい。

アメリカにおける教育の現代化の動向から生まれたチーム・ティーチング（以下、T・Tと省略）は、ドルトン・プランなどの教授学習組織改革の系譜を引くもので、わが国の昭和40年代を中心とした教授学習組織改革の理論と実践を大きくリードした。

昭和37年に小林秀弥氏によってT・Tが紹介(6)されて以来、T・Tに関する膨大な情報がアメリカから伝えられ、それを契機に小学校段階を中心に教授組織改革をめざす動きが出はじめる(7)。まず、昭和38年、日俣周二氏が渋谷区立神宮前小学校、大野連太郎氏が館山市立北条小学校を指導し研究者と特定の学校が結びついて教授組織改革の研究がスタートした。そして、研究を継続していく過程で研究校が相互の連携を深めていく傾向を示し、さらに昭和44年前後に、協力教授組織研究協議会(昭和44年)、日本チーム・ティーチング研究会(昭和44年)、全国小学校教科担任制研究会(昭和44年)などの全国的規模の研究団体が結成された。このように、わずか数年の間に全国的規模で急速な高まりを見せたことは、教授組織改革に対する関心の高さを示すものといえよう。

この教授組織改革の内容は各学校の実態に応じてさまざまであるが、大きく分類して、学級担任制を前提としたものと授業形態に即して教員チームを編成するものと二つに分けられる。前者の場合には、①学年内協力分担、②学級担任による教科指導+専科、③学級担任による教科指導+専科+他学年学級担任による教科指導に整理できよう。また、後者の場合には、チーム・ティーチングに見られるもので、その主なものとしては、①特定のテーマのもとに複数の教師が協同して指導する。②学級担任が同等の立場で協同で指導する。③学級の担任から離れた複数の教師が、従来の数個学級に担当する生徒全部を、協同で担当するもの(8)に整理できよう。

わが国の場合、徳島県、岐阜県、横浜市などの教育研究所の研究のように子どもの組織(学習組織としてとらえたい)をも含み込んだ教員と子どもの組織のあり方について研究を進める方向も存在したが、主として上の類型実態からみて前者に力点を置いた学級担任制を前提とした教員の協力指導の改善をめざす現実に即した研究が主流を占めていた。この中にあって神奈川県においては、教授組織改革が県の教育政策としてすえられ、小学校高学年における教担任の導入が数年のあいだほぼ全县に広がるという注目すべき動きを示した。また、県内への浸透とともに県の教授組織改革の動きは全国小学校教科担任制研究会結成の中心的な役割を果し、全国の改革運動を推進するなどわが国の教授組織改革の動向を把握する場合、重要な位置を占めるのであった。

1. 小学校教員の確保と教授組織改革

(1) 教員不足の実態と教育委員会の対応

教授組織改革が進められる前後、神奈川県においては、①人口増、②教職希望者の減少、③学級定員の改善などの要因によって小学校教員の不足が顕在化していた(9)。

まず、人口増は先にも触れたように高度経済成長の所産であり、神奈川県においては昭和39年420万人、昭和40年440万人、昭和41年460万人と毎年20万人もの人口が増加し、さらに増加の傾向を示す典型的な人口過密地域であった(10)。このような過密化は教育の

面においては（表１）のように児童数，学級数，学校建築数の増加と教員不足を引き起こし，そのことは校舎の増改築とともに教育行政上の重要な課題とされなければならなかった。

（表 １） 神奈川県公立小学校における児童数等の推移（11）

年 度	3 8	3 9	4 0	4 1	4 2	4 3
児 童 数	3 4 4,2 0 0	3 4 2,0 8 1	3 4 8,1 9 9	3 5 7,7 0 7	3 7 0,2 1 2	3 9 0,2 0 0
学 校 数	4 2 0	4 2 4	4 3 2	4 4 3	4 5 8	4 6 8
学 級 数	8,2 4 2	8,3 6 1	8,6 2 1	9,0 0 2	9,4 8 1	1 0,1 0 1
教 員 数	1 0,1 5 7	1 0,4 7 3	1 0,6 0 6	1 1,1 9 5	1 1,7 6 5	1 2,5 8 3

年 度	4 4	4 5	4 6	4 7	4 8	4 9
児 童 数	4 1 3,8 5 9	4 4 1,2 3 3	4 7 3,2 3 7	5 0 5,0 5 7	5 2 7,4 3 5	5 6 3,2 1 0
学 校 数	4 9 0	5 0 2	5 2 3	5 5 0	5 7 2	5 9 9
学 級 数	1 0,7 7 6	1 1,4 9 0	1 2,3 1 6	1 3,1 7 5	1 3,8 0 6	1 4,8 1 6
教 員 数	1 3,5 6 7	1 4,1 5 2	1 5,5 9 7	1 6,7 2 7	1 7,8 8 5	1 8,6 3 6

※ 分校数は含まず

また，教職希望者の減少は教員養成機関卒業者の絶対数の不足の他に高度経済成長による求人需要の拡大による所が大きい。たとえば横浜国立大学教育学部（昭和 4 1 年に学芸学部から名称を変更）教育学部の卒業者を見ると小学校教員になる割合が昭和 3 1 ～ 3 5 年には 6 0.6 %であるのに対して昭和 3 8 ～ 4 2 年では，3 0.1 %と減少している（12）。このような現象に対して県教委は次のように述べている。すなわち「県内の教員養成大学は横浜国立大学学芸学部がただ一つです。この卒業生は，数年前までほとんど大部分が県内の公立学校教員となっていました。ところが，近年になって相当数が民間に流れ，そのうえ，教員を希望しても，その希望は，小学校ではないという状態です（13）」と。教員確保対策に苦慮し，教員養成機関に意の満たざる点があることを示唆していると言えよう。ただ，留意しておかなければならない点は，中・高等学校教員の希望者は多く，教員不足は小学校レベルに集中した現象であった。

そして，学級定員の改善も教員不足をもたらした要因と考えられる。学級数の増加は児童数の増加によるものであると同時に学級定員の改善によるものでもあった。昭和 3 8 年 1 2 月に「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」が一部改正されたことを受けて，県教委は 4 3 年度に学級定員 4 5 人を目標に年度毎に学級定員を一名ずつ削減していく五ヶ年計画が実施されていた。これは，一面においてベビーブームが去って生じた教員の余剰をその改善分にあてるものであったものの，人口急増に追いつけず神奈川県においては逆に教員不足がより深刻となっていた。

このような状況に対して県教委は、教員採用人事、教員養成、学校教育、教員の研修、教員の福祉厚生などの面において積極的な対策で答えていく。まず、教員採用人事の面では①有資格助教諭（教員の資格はあるが該当の免許状を所有しない者）の採用、②九州、東北、北海道など神奈川県外での教員採用試験の実施、また、教員養成の面では①研修教員制度（中・高等学校採用試験不採用者で小学校教員を希望し、教委の特別選考によって認められた者を一年間勤務と平行して教員養成大学に派遣し小学校の免許を取得させる制度）の実施、②神奈川県に就職を希望する教員養成学部生に対する奨学金の貸与、③小学校教員養成制度の改善、学芸大学の設置など教員養成制度の抜本的な改善に関して国に対し要望、また、学校教育の面では小学校高学年に教科担任制の導入研究、等が実施された。さらに現職教員に対する研修や教員住宅の建設促進など教員不足に対する県教委の一連の政策が相互に関連を有しながら展開された（14）。

この中で新規卒業者の県外採用と研修教員制度は教員不足対策の中核をなすものである。昭和40年にはじめて県外採用試験を実施するにあたってその事情を「近年、小学校教員の志願者が減少しているので、従来県内に限られていた採用選考試験を当分の間、県外でも行なうことになった。すなわち、東北、信越、九州北部各県の教員志願者を本県に勧誘するための開拓に努め、現地で選考試験を行ない、量とともに質の確保に努めた（15）」と述べている。そして、実施の結果を「昭和41年度およびそれ以後の小学校教員確保に一つの足がかりを得た上でも意義深いものといえる（16）」と評価し、以降、（表2）のように年度毎に採用規模を拡大した。

（表2） 小学校教員の県外採用の推移（17）

年度	試験実施県数	受 験 者	県外採用者	採用者にしめる割合	採用者合計
40	5	573			
45	19	2,148	466	37.8%	1,234
46	20※	2,160	526	36.7	1,434
47	24	2,362	537	43.2	1,243
48	25	2,339	610	38.9	1,568
49	28	2,506	614	35.6	1,711

※ 沖縄を含む

また、昭和42年度から設けられた小学校研修教員制度も、(表3)のように次年度の小学校教員の安定した確保を図る上で以後重要な役割を果たすことになった。

(表3) 研修教員採用者数 (18)

年 度	42	43	44	45	46	47	48	49
人 数	150	146	169	200	200	198	194	199

このように毎年1,000人以上の大量の新卒者採用の影響は当然学校に少なからぬ影響を与えることになるが、この点の考察はしばらく置くとして、教員養成にかかわる神奈川県のとった教員採用の人事方針は、明治以来の伝統であった「県内主義」の実質的な崩壊を意味した。また、それは国レベルの教員養成政策の再検討という問題と県レベルでの採用人事政策のねり直しという問題を投げかけるものであった。

(2) 教員確保対策と教授組織改革の関連

教授組織改革が明治以来の伝統的な学級担任制の改善、協力教授による学校教育の改善、教師の持つ伝統的な学校観の改革、など教育の現代化を背景に進展した点については先に触れたが、神奈川県の場合、教員不足にともなう教員確保との関連でも教授組織改革が位置づけられており、両者がどのような関連を有しているかについてその政策意図をさぐっていきたい。

まず、県教委は教授組織改革に着手した理由として、一般的理由に(7)指導組織の近代化、合理化の必要性、(i)学級担任制の現状、(v)一学級全教科担任制の問題点、の三点をあげ、直接的理由に(7)小学校教員確保の困難性、(i)専科的教員の能力の効果的な活用の二点をあげている(19)。また、昭和40年4月に県教委は研究指定校に対して教授組織改革の目的、研究方法などを記した文書を出し、その中で研究の目的を次のように示している。

「この研究は小学校に優秀な教職員を確保し、指導の改善充実を図るためのものであるが直接的には次の目的を有している。

- (1) 学級担任制を原則とする小学校教育に教科担任制をとり入れて指導力を充実し、児童の学力向上を図るとともに、中学教育への移行を円滑にする。
- (2) 教職員が担当する教科数と時間数を減少して負担の軽減を図るとともに教材研究等の自己研修の機会を多くする。(20)」

ここに示された教授組織改革の目的、さらにその背景を県教委の政策との関係をふまえて整理するならば次のようにまとめることができよう。すなわち教育の現代化を背景として、①教員不足への対応のため、②教員定数改善への動き、の二つに大きく分けることができる。このうち、教員不足への対応は、(7)教員不足の一因とされた教職の魅力の欠如を教授組織改革によって除く、(i)教員の量的不足から来る教員そして学校教育の質的低下を防止すること、の二側面に分けられる。

まず、教職の魅力と教授組織改革についてであるが、県教委は小学校教員志願者が少ない一因として教職の魅力の不足があるとして次のように分析している。

- 中学・高校に比して一般に社会的地位が低くみられがちである。
- 勤務が中学・高校に比して過重——受持時間が多く、高学年では週33時間になる者もいる——で、全教科担任制である。
- 大学における教員養成の在り方——全教科をもつに適当でない単位のとり方⁽²¹⁾。

などを小学校の教職を魅力の乏しいものとしている要因としている。教科担任制導入による教授組織改革は、これらの要因を改善するものと考えられたのである。すなわち、週あたりの授業負担を軽減し、教科指導に重点を置くことで、言うなれば教科指導の専門家を志向することによって小学校の教職の魅力を回復ないしは高めようとするねらいを教授組織改革の中に組み込んだのである。

一方、学校教育の質の低下を防止するという側面に目を転じてみよう。さきに教授組織改革に着手した理由を見たが、その中で「新規採用者には全教科担任制は能力的に無理な場合も多い⁽²²⁾」と指導能力に劣る新任教員の大量の増加に危惧の念を持ちそれを教授組織改革と結びつけてとらえようとしていた。教員の不足を大量の新任女教員によって補充するため教師集団の指導力低下は至らないところであり、おりしも、教育内容は、より高度化・複雑化の傾向を強めており学校の教育水準の維持が教委にとっても課題であった。そして、個々の教員の指導力低下に対して教員の集団的な協力関係の樹立によって乗り切りをはかることを意図し、その点から教授組織改革が位置づけられた。この場合、教授組織改革は学校教育の質の低下防止といった消極的な手段として認識されるのである。

以上、教授組織改革と教員不足対策との関連を見たが、さらに教員定数改善の動きとのかかわりについてもおさえておく必要がある。この点に関して佐藤慶一氏は次のように述べている。すなわち、「この数年来、日教組も全国連合小学校長会も、専科教員定数増を主張してきた。筆者は、昭和39年以来、定数増要望の資料として、教担任の実績を発表または意見を発言してきた⁽²³⁾」と。教員の負担減も定員増を背景とした協力教授組織があつてはじめて実効があがることは自明のことであり、教員の過重負担を解放するためにも教員定数増は避けて通れない問題である。しかし、教員の定数を規定する関連諸法規は現場の実情からは満足のいくものでなかった。たとえば、東京都のようにすでに音楽、図工、家庭の三人の専科が認められ、12学級の場合は校長、教頭を除いて教員は15名と規定されていたのに対し、神奈川県においては12学級13名と規定され、教員定数の改善が一つの問題であった。教授組織改革はこのための一つの手段として位置づけられ、教員定数の枠の拡大を志向する戦略的な方法という性格を有するのである。

(表4) 昭和41年度の神奈川県における学級編制及び
教職員定数配当基準 (24)

規 模	教 員 数	規 模	教 員 数
1 1 学級まで	学級数 + 1	3 7 学級から	学級数 + 4
1 2 学級から	// + 2	5 6 //	// + 5
2 5 //	// + 3	5 9 //	// + 6

(校長を除く)

2. 教授組織改革の展開と教員構成

(1) 教授組織改善の指定研究にみられる教員構成上の問題

① 指定研究の成果

昭和40年に県教委によって指定された県下九つの小学校(25)は、二年間にわたって小学校高学年における教科担任制の研究を行ない、その成果を発表した。そして、県教委は、各学校の研究成果をふまえて「小学校高学年における教科担任制の研究」として冊子にまとめ公表した。本節では、それらの資料を中心に教科担任制研究の結果についての評価、問題点について考察する。

まず、教科担任制の導入の成果に関しては、教師や子どもの側から、また学校経営の立場からなど種々の角度からその望ましい効果が述べられている。それらは次のように要約できる。

①教師の専門性と得意性を生かすことができ、指導に満足感をもつてのぞめるので児童の学習意欲を高めることができる。②学級担任、教科担任相互の協力と親和が図られ学校経営の推進の原動力を生む。③学級格差をなくし一年から六年までの指導力の格差が解消でき、学年相応の平均した向上が期せられる(26)。などである。これらは教担任の導入をプラスに評価する最大公約数的なものと考えられよう。一方、教担任導入のマイナス面は次の諸点にまとめられている。①子どもの個性把握に支障をきたし、責任意識が低下し、技術偏重知的指導にはしり機械的事務的指導になり一斉学習の増加をうむ、②担当しない教科の技能低下、教科分担指導の忌避、③子どもにあった弾力ある日課表の編成の困難、④教員配当、構成に問題があり望ましいチーム構成が困難(27)などである。

これら教担任導入の評価から見ても、その教育的効果については、必ずしも明確な形では示されていないが言わば盾の両面としてプラスとマイナスの両側面が存在することを示唆しており、教担任導入においてプラス面を助長しマイナス面を除去する条件整備のあり方が重要な課題となる。この点に関して従来の学級担任意識の払拭、時間割編成の操作上の工夫、子ども理解の方法的努力の必要性が述べられるとともに、最も基本的な事項として教員定数、構成などの条件整備が必要だとして次のように指摘された。

①定員・職員構成の問題が实际的に前提としてかかせないと共に、この方式（教担制）は…
…広域の学校全体の人事，組織勘案指導行政の統一等がされないと十全の実績が求められない。

②教師の専門性，特性等現実の構成の中には，多くの問題をもつ。だから……実施の前提に，
だれでも全教科を担当できるという素地の上に，個々の教師の特性を発揮させるということをおきたい。(28)

そして，前者の定員の課題については，「小学校高学年で教科担任制を実施する場合の適当な教員定数は何か(29)」という形で教員定数の基準が検討され，（表5）のような結論を出し
「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の改善への動き(30)
に対して一つの資料を提示することになる。

（表5） 教担制研究における小学校教員定数基準の改善案 （31）

規 模	教 員 数	規 模	教 員 数
6.7 学級……	学級数＋1 人	3 1 学級……	学級数＋6 人
8 学級	〃 ＋2 人	3 7 〃	〃 ＋7 人
1 3 〃	〃 ＋3 人	4 3 〃	〃 ＋8 人
1 9 〃	〃 ＋4 人	5 0 〃	〃 ＋9 人
2 5 〃	〃 ＋5 人	5 6 〃	〃 ＋10 人

（教員数に校長，教頭は除く）

しかし，広域の統一的な人事行政や，学校内の教員構成に関する点については，その重要性が指摘されることはあっても十分な検討はなされなかった。たとえば，後者の課題の中で教担制は「だれでも全教科を担当できるという素地の上に」たって実施される必要があるという指摘は，「全教科担任制は能力的に無理な場合も多い」という発想から教担制導入に着手した当初の教授組織改革のねらいと明らかにそのとらえ方に相違が存在するにもかかわらず，この点に関する論及はなされていない。したがって，定数増を意図した教授組織改革のねらいは，改善の試案を出すという形で一定の成果をみたものの，教担制が教員不足からくる学校教育の質の低下防止にいかにかかわりうるか，とか，新任教員をチームに組み入れた際の影響など，教担制の教育的効果や教担制導入の条件整備に関する問題は正面からは取り上げられず，その結論も十分には明らかにされず課題として残されたまま教授組織改革は各地域，各学校レベルに広がりを見せていくことになる。

② 研究校の教員構成にみられる問題点

教授組織改革の拡大の状況はしばらく置くとして，教担制の研究にあたった研究校の実情を教員構成の側面から考察しておくことにする。

まず，研究指定校に教員が一名特に増員されたことは教員構成上の特質としてあげられよう。

「定員外一名をもらえたので、校長としては進めやすかった(32)」といった発言もあるように一名教員増は教担任研究の上からも、また、学校経営上からも大きな意味を持った。厚木小学校や港小学校にみられるように一名増は学級担任以外の専科教員の増員という形をとり、音楽、図工、家庭科などの指導力が強化され、さらには教員の負担減、教育活動の効率化など学年・学校経営の充実に一定の役割を果たすことになった。

一方、教担任実施の上で教員の組み合わせがいかに重要であるかを見るために教担任の研究、実践にあたった教員構成がどのようなものであったかについて注目したい。(表6)は、教担任下の港小学校、西寺尾小学校の学年の教員構成を示したものであるが、経験年数から見て、また校務分掌から見ても、いわゆる「ベテラン」の教員を中心に固めた構成であることが理解できる。

(表6) 教担任実施における学年の教員構成 (33)

港 小 学 校

年組	担当者	性別	年齢	備 考	年組	担当者	性別	年齢	備 考
5.1	T・M	男	30		6.1	A・K	女	41	
2	T・S	女	43		2	S・I	女	28	
3	H・F	女	26		3	A・T	女	55	
4	M・T	女	32		4	N・O	男	22	
5	K・T	男	38		5	K・S	男	31	
	Y・Y	男	44	学 年 主 任		K・E	男	41	学 年 主 任
	T・W	女	20	音 楽 専 科		T・W	女	20	音 楽 専 科

西 寺 尾 小 学 校

年組	担当者	性別	経験年数	備 考	年組	担当者	性別	経験年数	備 考
5.1	M・S	男	13	学 年 主 任 特 活 主 任	6.1	S・Z	男	16	学 年 主 任 算 数 主 任
2	S・T	女	20		2	O・N	女	14	
3	A・T	男	10	国 語 主 任	3	S・Y	女	4	
4	T・S	女	8	家 庭 科 主 任	4	K・I	男	9	道 徳 主 任
5	A・R	男	2		5	S・T	女	19	国 語 主 任
	F・S	女	20	図 工 主 任	6	K・S	男	6	
	K・S	男	12	音 楽 主 任		H・H	男	12	理 科 主 任
	I・H	男	20	研 究 主 任		T・R	女	30	給 食 主 任

(注) 港小は年齢、西寺尾は経験年数で示してある。

このことは、教担任制実施の基本的条件としての教員構成を考える上で、また、その後の各学校における教担任制実施の展開を見る上で極めて示唆に富んでいる。すなわち、人員的に余裕があり、主任クラスの指導力を有する教員がチームの中核を固め（34）しかも、それら教員が意欲を持って子どもの指導にあたった時、最も望ましい結果が生じられると思われるのである。（35）

ただし、主任クラスの教員を高学年に重点的に配置することは学校経営上好ましいとは言えない。それは次のような教担任制に対する反省・批判を生み出したことから明らかである。すなわち、「研究の初年度としては、たいへんやりやすかったことも事実であるが、その反面、学校運営の核が5～6年担当者に傾き、学校全体の研究体制をめざしながら、そうならなかった原因もここにあるものといえる（36）」と指摘がなされ、また高学年に傾いたことに対して「選ばれた教担任」との批判が生じたのであった。

（2）教担任制の普及における教員不足の影響

① 教担任制の拡大過程

指定研究が開始されてまもなく研究校相互の交流、研究の場として結成された小学校教科担任制研究協議会は、指定研究終了後、昭和42年6月には、県内9地区の指定研究校を中心とした地区の研究會を母体に神奈川県小学校教科担任制連絡協議會として再組織された。以後、この會が教委と密接な關係を保ちながら研究面において県の教担任制普及の實質的に中心的役割を担うことになるのである。

昭和42年に発足した時点では、協議會に参加した学校は約200校と県内公立小学校の約半数に達したが、ただ、その後（表7）にみられるように地区によって研究會の結成、協議會加入の過程に相違が見られ、教担任制の研究実践の拡大に地域差があることが理解できる。すなわち、横須賀市や川崎市のように市教委が地区研究會の経費補助など全面的に後押しして協議會発足時から地区全校加盟で参加するケースや中地区のように地区30数校の内、任意7校の参加というケースや、横浜市のように当初未結成のケースなど地区の実情によって相違が見られる。そのことは、「教科担任制の導入については、全般的に理解は深まりつつあるが、また、反面に批判もあってあまり広がりは見られないように思われる。（38）」（中地区）とか「多くの学校がこの研究に関心を示し実践活動を展開するという量的な伸びが見られない。（39）」（横浜地区）などの指摘があるように地区固有の研究状況の反映でもあった。しかし、その後、昭和47年度末には、ほぼ7地区で全校加盟がなされているように年々加盟校が拡大し、教授組織改革が各学校レベルまで視野を広げていった。

(表7) 神奈川県小学校教科担任制連絡協議会への地区別参加状況(37)

年 度 地 区	4 2.6	4 3.3	4 4.3	4 5.3	4 6.3	4 7.3	4 8.3
横 浜	……………未 結 成……………※ (14)……………						
横 須 賀	全校加盟 (32) ……………						
川 崎	全校加盟 (70) ……………						
高 座 ・ 三 浦	(8)	(8)	(17)		(28)……………		
中	(7)	(7)	(7)		(9)	全校加盟 (35)	
足 柄 上	全校加盟 (15)……………						
足 柄 下	(16)	(16)	(19)		全校加盟 (32)……………		
愛 甲	全校加盟 (18)……………						
津 久 井	(5)	(7)	(10)	(14)	(20)……………		

※ 横浜市授業組織研究会結成 ()数字は参加校数

この間、県教委は教担任の理解を深め実践の普及をめざして研究協議会となかつて地区別に年3回校長、教頭、教務主任を対象に研修会を開催している(40)。また、研究実践校に対して教員の一名増員に努める一方、校長を中心に人事行政にも努力を傾けた跡が窺える。ただ、「欠員が埋まればよいという状況で、職員組織における教師の特性の調和性の考慮や男女性別の数的配慮等にまで行政的な措置は、到底望むべくもない(41)」という学校の実情報告にもあるように、教担任をめぐる教員の人的環境は困難を深め、一般校に浸透していくに従ってより問題を抱え込むことになる。

とはいえ、教授組織改革の円滑な浸透と普及をめざす全県的な研究協議会の結成と拡大は、各学校を教授組織改革の下に組織化したことを意味し、県教委主導の教授組織改革はその組織づくりの面で一定の成果をあげることに成功したといえるであろう。しかし、当初、教委が教授組織改革に求めた政策意図がどの程度浸透したか、あるいは変質したかについては検討を要するところであり、次に、この点に関して考察を加えたい。

② 教担任実施に見られる教員構成のアンバランス

教担任導入が普及する一方で、この時期、教員不足が年々顕在化していた。そして、その影響は20代の、とりわけ女教員の増加をうみ、学校は(表8)のように毎年大量の新任教員及び若年教員を抱え込むことになり、校内教員の男女比のアンバランス・年齢構成の若年化と老齢化の乖離をうみ、学校の教育力低下を引き起こす要因として経営上看過できぬ問題となった(43)。

(表8)(42) ①A管区内小学校の性別、年代別教員比率

年代別	20代		30代		40代		50代		計	
性別	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
比	16.5	23.9	9.6	10.1	14.6	10.4	12.8	2.1	53.5	46.5
年代別比	40.4		19.7		25.0		14.9		100(%)	

②川崎市立S小学校における年度別新卒教員数

年度	42	43	44	45	46	47
男	2	1	3	0	1	1
女	4	2	2	4	5	1
計	6	3	5	4	6	2

たとえば、わが国の伝統的な学年配置の方法として経験の乏しい若年教員は中・低学年に重点的に配置するという傾向があるが、大量の新任教員の増加は、(表9)のように中・低学年の教授組織のより一層の若年化をもたらし、学校全体のバランスのとれた教育活動を展開する上で困難な状況を形成することになった。

教員確保対策との関連で教授組織改革を取り入れた政策意図には、このような状況における教育水準の低下の防止といった点があることはすでに見た。すなわち、教員構成のアンバランスからくる教育活動のヒズミを解消し、本来の教育活動を維持・発展させる手段という側面を教担制導入はなしていた。次のような研究校における教授組織改革の認識はこの立場を説明するものである。

(表9) 経験年数から見た学年構成の一例(44)

〔厚木市立厚木小学校(昭47)〕

〔川崎市立玉川小学校(昭47)〕

学年	経験年数	備考	学年	経験年数	備考
1	2 5 8 24	学 担	1	2 3 21 23	学 担
2	0 2 13 23	〃	2	5 5 17 25	〃
3	0※ 2 2 5 22	一部教担	3	2 3 7 17	一部教組
4	0° 5 8 23	〃	4	1※ 1 8 18 20	〃
5	0 11 14 23 28°	教 担	5	9 11 19 25°	教 担
6	3 8° 9° 17 24 24	〃	6	4 12° 13 16 26° 27	〃

○専科教員 ※研修教員

すなわち、「各学校は与えられた人的構成の中で指導力を最高度に総合的に発揮するための教授組織編成の工夫がますます必要になってくるのである。言いかえれば、こうした状態であればこそ、全体的な協力体制による教科の分担が要求され、そのための学級担任の決定が必要になるのである(45)。」

しかし、教担制により積極的な教育効果を求める学校では、先の(表9)から理解できるように、また前節で検討を加えたように経験年数の比較的多い中堅教員を重点的に配慮しているが、これは現場の教担制に対する認識を示す一つの表れと言えよう。全教科担任の無理な教員の増加を教員相互の協力による教担制によって解決を意図する教担制認識ではなく、教担制によって教育効果を求めるには少なくとも全教科担当可能な教員の手によることが必要と考える教担制認識が現場の一般的なとらえ方と言えよう。すなわち、教担制導入に対する教委の認識が主に前者であるのに対し現場においては実践の過程から後者の認識を形成するのであり、両者の間にはズレが生じるのである。

そして、この現場の教担制のとらえ方は、教担制によって、より教育効果を求めるには、従来以上に行きとどいた運営上の配慮と、それを支える手厚い人的・物的な条件整備が必要であるという認識を生む。次のような実践校の指摘は、まさにこの点を述べたものと言えよう。すなわち「(教担制による指導は)運営次第により、その効果は左右され、協業の精神に欠けるものであれば逆効果を生む危険性を常にはらんでいると考える(46)」と。このような認識は、次のような現場における問題の存在との関連から生じるのである。

すなわち、教担制による教育活動は、学校全体の教育活動の中に有機的に位置づけられる必要があり、それが効果をあげるためには少なくとも教担制を支える全校的な人的基盤の整備が基本的条件の一つと考えられる。ただ現実には、大量の経験年数の乏しい教員の他、小学校教員免許をもたない技術的にも、資格の上からも十分とは言えない研修教員などが学校に存在するなど、教担制を直接・間接に支える教員集団の状態は決して好ましい状況にはない。また、十分な指導力を有する教員によるチーム編成が不可能な場合、子どもの把握が不完全であったり、教科指導が形式的な分担に陥ったり、さらには教員相互の人間関係が円滑に運ばないほど、教育活動上のトラブルが生まれやすい、などである。

ただ、ここで注意しておかねばならないことは、これら教担制をめぐる問題点の指摘がそのまま従来の学級担任制への回帰を是認することを意味するものではなく、教担制をより教育効果のあるものにするための課題の把握であることを前提としている点である。この前提に立って上述の教担制をめぐる問題点を考えた時、その維持・発展について、運営上の工夫、教員人事などの条件整備の重要性が鮮明な形で浮び上ってくるのである。学校は教担制実施の過程を通してこの条件整備を教委に対して強く求めることとなり、ここにおいて、これまでの政策浸透の過程に見られた教委と学校とは異った新しい状況が醸成されることになるのである。

3. 教授組織改革による教員確保対策の限界

昭和48年以降、教員給与の改善、オイル・ショックを契機とする社会・経済情勢の変化は、小学校教員の需給関係においても教員志願者の増加、人員削減の動きなどをもたらし、従来とは異った新しい動きが見られるようになった。このような動きの中にあつて教授組織改革の動向も実践校の拡大という側面からは一応その限界を示した。また、初期に教授組織改革を指導した指導者層の交代もその一方で進行していた。これらのことは教授組織改革に対する取り組みの姿勢にも微妙な変化をもたらし「学習部主催による地区研や講演会には参加者が意外に少くいつもハラハラのしどおしでした(47)」という報告や、「市内83校がまさに協力して、名実とも教科担任制の研究にとり組んでいただけたら、教育委員会はいやが応でも全体に対し、何等かの形で定員増を考慮せざるを得なくなりはないでしょうか。定員増問題の解決はまさに教育現場の取り組みにかかっているといい切って過言でしょうか(48)」という報告に見られるように、教授組織改革は新しい局面をむかえたと見るができる。そこで、ここでは教員確保対策との関連で展開された教授組織改革に関する政策レベルの問題及びその背景を整理し、その限界を考察することにする。

教員確保対策との関連で教授組織改革を推進した政策意図として①教職に対する魅力の向上、②教育水準の低下の防止、③教員定数の拡大、の主に三つの内容が含まれていることはすでに見た。結果として見た時、①のねらいがどの程度達成されたかについては明確な形で示すまでに至らず今後の課題として残されている。また、②のねらいについては先に検討を加えたように教員不足からくる新任教員の増加にともなう教育水準の低下の防止に教授組織改革は十分にかみあうことができなかったと言えよう。そして、③のねらいについては、昭和44年の「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の一部改正に見られるように、十分に定員が拡大されたとは言えないが、このような状況を形成する上で一定の役割を果たしたと見てよいであろう。このように教員確保対策とのかかわりで教授組織改革の動きを見た時、一定の成果はおさめつつも、とりわけ②のねらいとの関連で見た場合、多くの課題を残したと指摘できよう。この点の背景として、政策実施のための目標の不明確さと教担任自体に対する理解の不足の二点があげられる。

まず、政策実施のための目標の不明確さに関してであるが、次のように考えられる。すなわち、教授組織改革運動それ自体が、改革の目標を明確に持ち得ず、改革のエネルギーを望ましい方向に助長・発展させることが十分には出来なかったものと考えられるが、さらに教授組織改革をどのような形に持っていくことによって教員確保対策に反映されるのかという点の具体的な姿が明確に把握されておらず、そのため、人的・物的資源を統一的にかつ効果的に組織し目標に接近させる言うなれば、政策実施のための戦略を十分に構築することができなかったと言えよう。次に、教担任に対する認識の不足がある。本来、教担任の導入は個々の教

員が有する指導力の結集によって伝統的な学校を改革し、高度化・複雑化した社会に対応する必要から生じたものであって、教授組織改革の政策意図に見られる社会、経済情勢の変化、地元教員養成機関の不備などによってもたらされた教員の量的・質的不足への対応という役割は、教担制の本質からすれば周辺に位置するものと考えられる。このように考えた時、上述のような課題を残した背景には、政策の形成段階において、小学校教員が限定された教科の専門家を志向することの是非、教授組織改革によってめざすべき基本的な学校観の検討、などを含めた教担制のとらえ方、位置づけ方に曖昧な点があったものと考えられるのである。それは、教担制の実施によって教員個々の指導力の不足の克服を意図した教委の教担制に対する認識に対して、実施のためには優れた指導力を有する教員をより多く必要であるとする現場からの指摘によって変更を迫られることになった経緯からも理解できるのである。

結

以上のように、教授組織改革の展開過程を教育行政とりわけ教員確保対策という視点からとらえ、その過程の解明を通して教員確保対策における教授組織改革の成果と限界についてその一端を明らかにした。そこでは、教授組織改革が各学校レベルに拡大されるにつれて教員構成の不均衡がその展開を阻害する一つの要因として存在したと考えられ、この限りにおいて教委の当初の意図は十分には達成されなかったと言えよう。そして、この間、教授組織改革をめぐる現場から教員人事など種々の問題が提出されたが、それを検討・評価した上で再度改革を展開するという姿勢は十分でなく、現場における教育改革に対する姿勢の一端を見るのである。ただ、本研究では学校内部における教授組織改革の実際についての把握はかならずしも十分ではなく、今後、改革の全体像を明らかにする上からもこの点の考察を課題としたい。

注

- (1) 毛利陽太郎は、教育の現代化を①1950年代の後半から60年代を通じて今日に至るまでの世界的な教育革新の動向のすべてを包む総称、②教育内容の現代化を中核としてこの関係において組織や方法を変えていくこと、③教育内容の現代科学化を意味し数学教育の現代化を企てている遠山啓を中心とする数教協の概念と、三者に分類している。ここでは、①に近い立場で教育の現代化をとらえている。（『現代教育用語辞典』第一法規、昭和48年、PP121-122）
- (2) 教育革新、改革、革命などの種々の用語が用いられているのが現在のところ明確の定義は存在しない。本稿では学校改革の用語を学校の内部組織の改革をも包括するものとして

用いている。

- (3) 吉本二郎氏は、学校改革の動向に対して「10年来続けているこの運動も、徐々に内部浸透をしているとはいうものの、もう一つの動きが鈍い、というのが実態である」
(吉本二郎「学校の内と外をみつめて——私の学校経営研究の歩み——」大塚学校経営研究会『学校経営研究会』第3巻 昭和53年3月 P17)と述べている。
- (4) 『教育学講座第1巻 教育革新の世界的動向』学習研究所 昭和54年 もこの一例としてあげよう。
- (5) 教育界の大きな注目をあびた「教員の地位勧告」の中でも一節をさいて教員の不足の問題について触れているにもかかわらず、わが国の場合、教職の専門化に関する点に関心が集中し教員不足に関する点は余り注目されなかった経緯がある。
- (6) 小林秀弥 Team Teaching 「施設月報」45 昭和37年8月 PP2-15
- (7) T・Tの成立、普及、定着の過程に関しての詳細なる研究として下村哲夫氏の手による次の一連のものがある。
 - 「ティーム・ティーチング——実践校の調査から——」(『香川大学教育学部研究報告』1-25 昭和43年 PP61-99)
 - 「日本におけるティーム・ティーチングの導入と定着——“外来”教育運動の受容に関する若干のメモ——」(『香川大学教育学部研究報告』1-26 昭和44年 PP47-81)
- (8) 上掲書 下村「日本におけるティーム・ティーチングの導入と定着」PP69-70を参考にした。
- (9) 教員不足の様子を次のように伝えている。「本県の小学校教員は昭和43年度以降毎年約1,000人前後の新採用が見込まれているが、昭和42年度の小学校教員免許状を有する教員の採用者は県外からの者を含めても相当の不足を生じ、残りは助教諭をもって補充している状況である」(神奈川県教育委員会「教育事報」№37 昭和42年6月15日) P3)
- (10) 神奈川県『昭和43年度版神奈川県勢要覧』昭和44年2月 P18
- (11) 神奈川県『学校基本調査結果報告書』昭和38年度～昭和49年度より作成
- (12) 横浜国立大学教育学部教育学科同窓会名簿などを参考に算出
- (13) 神奈川県教育委員会「神奈川の教育」1965年 №19 P4
- (14) 神奈川県教育委員会『教育事情』昭和41年度 PP4-5
- (15) 同 上 昭和40年度 P4
- (16) 同 上 昭和40年度 P19
- (17), (18) 同 上 昭和40年度～昭和49年度より作成
- (19) 神奈川県教育委員会「小学校高学年における教科担任制の研究」(以下「教科担任制の研究」とする)(第一集)昭和41年 PP3-5

- ⑳ 平塚市立港小学校「授業の効率をたかめる学年内の協力体制（特に高学年における教科担任制の実践）」昭和42年2月 P17より
- ㉑ 神奈川県教育委員会「教育事報」№112 昭和40年5月1日 P7
- ㉒ 同 上 P7
- ㉓ 佐藤慶一「学年経営の機能化」『講座 小学校教科担任制3』明治図書
昭和44年 P158
- ㉔ 県教委「教担任の研究」（第2集）昭和42年 P66より
- ㉕ 九つの公立小学校とは次の通りである。
横浜市立西寺尾小学校、横須賀市立鶴久保小学校、川崎市立宮前小学校、大和市立大和小学校、平塚市立港小学校、厚木市立厚木小学校、小田原市立芦子小学校、南足柄町立福沢小学校、津久井町立中野小学校
- ㉖ 県教委「教担任の研究」（第2集）昭和42年 P77
- ㉗ 同 上 P77
- ㉘ 同 上 P78
- ㉙ 前掲書「教担任の研究」（第1集）昭和41年 P76
- ㉚ 公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律の一部改正が昭和44年4月から実施され教員定数が次の表のように改善され学級担任外教員、専科教員の確保・充実の措置が講じられた。

(旧 法)			(改 正 法)		
学級	積 算 基 礎	担任外 (校長含)	積 算 基 礎	担任外 (校長含)	
6	$1.14 \times 6 + 1 = 7.80$	1.80	$1.17 \times 6 + 1 = 8.00$	2.00	
12	$1.13 \times 12 + 1 = 14.60$	2.60	$1.17 \times 12 + 1 = 15.00$	3.00	
18	$1.13 \times 18 + 1 = 21.30$	3.30	$1.17 \times 18 + 1 = 22.00$	4.00	
24	$1.12 \times 24 + 1 = 27.90$	3.90	$1.145 \times 24 + 1 = 28.50$	4.50	
30	$1.12 \times 30 + 1 = 34.60$	4.60	$1.113 \times 30 + 1 = 35.00$	5.00	
36	$1.115 \times 36 + 1 = 41.10$	5.10	$1.125 \times 36 + 1 = 41.50$	5.50	
42	$1.115 \times 42 + 1 = 47.80$	5.80	$1.120 \times 52 + 1 = 48.00$	6.00	

- (宮園三善「教職員定数等の改善措置について」『教育委員会月報』№225
昭和44年5月 P52)
- (31) 前掲書「教担任の研究」（第2集） P73
- (32) 神奈川県教科担任制研究連絡協『子どもを生かす教科担任制 類型による組織と実践の過程』明治図書 昭和47年 P148
- (33) 横浜市立西寺尾小学校「小学校高学年における教科担任制の実態——児童の能力を高める協力指導組織の研究——」昭和45年 P27, 平塚市立港小学校 前掲書
P114 より作成

- (34) この傾向は、指定研究校だけでなく昭和40年代の後半に教担制を実施した学校に見られる。すなわち下の表のように教担制を実施する学年チームは、いわゆる「ベテラン」と呼ばれる教員によって固められており、教担制を実施する際には指導力の優れた教員をより多く示唆している。

川崎市立玉川小学校の例（昭和47年度）

年組	担当者	経験年数	備 考	年組	担当者	経験年数	備 考
5.1	T・S	19	学年主任	6.1	U・T	16	学年主任
2	K・T	11		2	H・S	27	
3	S・M	9		3	Y・M	4	
	M・Y	25	図工・家庭専科	4	T・T	13	
	A・H	26	教務主任		Y・I	12	音楽専科
	Y・I	12	音楽専科		A・H	26	教務主任

（川崎市立玉川小学校「協力指導の組織づくりとその運営——学年経営を中心として——」昭和48年 P6より作成）

また、T・Tの研究においても次の表から理解できるように同じ傾向が見られる。

横浜市立元街小学校5年理科の指導（昭和41年度）

教 員	性 別	経験年数	備 考
T・L（リーダー）	男	18年	学年主任，理科主任
T・1	男	17年	算数主任
T・2	女	20年	
T・3	女	17年	

（横浜市立元街小学校「ティーム・ティーチングの研究と実践」昭和42年 P7）

- (35) 西寺尾小学校の研究紀要では、教担制の下で教育活動を営む教員の様子を次のように記している。

「週平均時数25時間という小学校高学年では考えられないぐらいの少ない持ち時間で授業を始めたのであるが、実際に授業を始めてみると、毎時間毎時間が緊張の連続で、息つく暇もないという状態になり、1日の学習が終った時には昨年度までの全教科指導以上の精神的疲労を感じた。……自分の持つ教科の学習指導に全力を打込んだということが大きな理由と考えられよう」（前掲書 P51）

(36) 同 上 P28

(37) 県教委「教担制の研究」第3集～第8集より作成

(38) 県教委「教担制の研究」（第7集）昭和47年 P87

- (39) 県教委「教担制の研究」(第8集) 昭和48年 P79
- (40) 県教委「教担制の研究」(第5集) 昭和45年 P2
- (41) 神奈川県厚木市立厚木小学校『小学校教育の創造的変革』 明治図書 昭和46年
P78
- (42) ①は「教担制の研究」(第6集) 昭和46年 P46より。②は川崎市立S小学校
「創立10周年記念誌」 昭和50年 P22-24より作成
- (43) 川崎市立S小学校においては、教職経験年数が3年以内の教員の占める数が次の通り
であった。

年 度		42	43	44	45	46	47	48	49
計		10	11	11	9	13	11	9	8
内 訳	男	3	3	5	4	4	2	4	5
	女	7	8	6	5	9	9	5	3
	3年	1	2	4	1	4	3	5	2
	2年	3	6	2	4	3	6	2	2
	1年	6	3	5	4	6	2	2	4
学級数		31	32	29	30	30	31	30	31

- (44) 厚木市立厚木小学校「学校要覧」 昭和47年 PP4-5
前掲書 玉川小学校 P6より作成
- (45) 前掲書『小学校教育の創造的変革』 P78
- (46) 前掲書 玉川小学校 P5
- (47) 川崎市立教科担任制(協力指導)研究会「協力指導組織の研究」 昭和48年
P28
- (48) 同 上 P28