

I 特集

小学校教科担任制導入提言の特徴と課題

—今日の政策動向とこれまでの論議との関連—

筑波大学大学院・日本学術振興会特別研究員 奥田 修史

1. 問題の所在と本稿の目的

2021年1月に中教審は「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会」（以下、特別部会）の検討を踏まえて、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（以下、「答申」）をまとめ、小学校高学年における教科担任制導入を提言した。同年7月には「義務教育9年間を見通した指導体制の在り方等に関する検討会議」（以下、検討会議）が報告書を取りまとめ、具体的な方針を提起した。

しかし、「答申」発表後の議論では、GIGAスクールを背景として「個別最適な学びと協働的な学び」「ICTの活用」に注目が集まり、小学校教科担任制に関する議論は不十分と言わざるを得ない。小学校教科担任制をめぐる今日の政策動向を整理し、その背景や特徴を検討する必要がある。

本稿は、小学校教科担任制に関する今日の政策動向をこれまでの論議との関連を踏まえて分析し、その今日の特徴と課題について考察することを目的とする。以下では、第一に特別部会および検討会議の議事録等¹をもとに、今日提言される小学校教科担任制の方針を明らかにする。次に、先行研究の分析を通じて、これまでの小学校教科担任制論議の経緯を明らかにする。以上を踏まえて、小学校教科担任制導入提言の今日の特徴と課題について考察する。

2. 今日の小学校教科担任制導入提言

(1) 諮問の背景

小学校教科担任制は、学制改革の議論の中で長く検討されてきた。特に2000年代以降、小中一貫教育における指導体制は重要な論点であった。2015年には義務教育学校が法制化されている。

他方で、2015年11月、財務省財政制度等審議会は、公立小中学校の教職員約69万3500人のうち、少子化の影響等から今後10年間で約3万7000人を削減可能であるとの試算を発表した。これに対して文科省は激しく反発し、直ちに「次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース」を設置した。翌月には初会合を開催し、機械的な教職員定数の削減に強く反対した。

同タスクフォースにおいて、中長期的対策の一つとされたのが小学校教科担任制であった。2016年7月の「最終まとめ」では、外国語活動、理科、音楽科、体育科を例に、小学校高学年における専科指導充実のための定数確保の必要性を強調した²。

同タスクフォースと並行して、中教審では次期学習指導要領改訂に向けた議論が行われていた。

そのうち、小学校部会の第1回部会において、教員の負担軽減、専門的な指導の充実、複数の教員が子どもにかかわるメリットの観点から、複数の委員が小学校教科担任制導入を求めた³。これを踏まえ、2016年の中教審答申は小学校高学年における専科指導の充実の必要性を強調した。

以上のように、小学校教科担任制の導入は、教職員定数の確保と小学校高学年における専科指導の充実をねらいとして、2015年から2016年の間に本格的に議論の俎上に載った。その後、「学校における働き方改革」論議では中心的な議題とはならなかったが、今後の検討事項として小学校教科担任制の充実が指摘された。そして、2019年4月に諮問が行われた。

(2) 議論の経緯

①特別部会における議論

特別部会では当初、小学校教科担任制に関して3つの観点から意見が提出された。

第一に、働き方改革である。今回の中教審は「学校における働き方改革」論議に続くものであった。そのため、小学校教科担任制の導入についても「教科担任としての加配を確実に付けていくことと(中略:引用者)中学校で行われているような持ち授業時数の考え方を導入してやっけないと、働き方改革につながっていかない」(喜名委員、第2回特別部会)とされ、教員数や持ちコマ数を意識した働き方改革の視点が重視された。

第二に、教員の専門性である。小学校教科担任制には授業の質向上効果が見込まれるものの、そのためには「教科担任制というシステムで(中略:引用者)この先どのようにして専門性を担保していくかの議論が大切」(田村委員、第3回特別部会)であるとして、養成・採用・研修制度や免許制度を検討する必要性が提起された。ただし、教員養成部会長の加治佐委員からは、免許制度の抜本的改革の即時実現が困難であるとされ、中長期的課題とすることが確認されている。

第三に、学校や地域の多様性を踏まえたシステム設計である。教員定数増加が確実視できない中では、「システムをどう作っていくかということで工夫していくしかない」(貞広委員、第3回特別部会)とされ、多様な学校における実現方策の検討が重視された。ここでは、先行事例から小中連携が一つの有効策として示された。

つまり、小学校教科担任制の導入には、働き方改革の観点から教員の加配措置が、教員の専門性の観点から教員制度の改革が不可欠である。ただし、免許制度の抜本的改革や定数の増加は中長期的課題である。これを踏まえると小中連携による導入が有効であり、これを中心に学校規模や地域の多様性を踏まえた柔軟なシステムを検討する必要があるとされたのである。

その上で、小学校教科担任制の具体的な実現方策について、学校規模に着目したシステム設計と対象教科の2つの側面から検討された。前者に関しては、中学校教員の担任状況等を踏まえずに「(小規模の小中学校を機械的に連携する:引用者注)そういう構想だと相当中学校の先生の御負担にな」(貞広委員、第6回特別部会)ることが指摘され、議論は検討会議へ持ち越された。後者に関しては、系統的な学びを重視する観点から外国語、算数、理科が中心とされた。

なお、これと並行して教員養成の在り方についても検討された⁴。そこでは、教科担任制の導

入に伴い、小中接続を見通した指導や教科横断的な指導が求められるため、養成段階で小中両方の免許を取得することが望ましいとして、小中両免取得が容易な環境の整備が提言された。

②検討会議における議論

検討会議では、小学校教科担任制の具体的方策が議論された。その論点は、4つに整理される。

第一に、具体的な指導形態である。検討会議では指導形態を①完全教科担任制、②特定教科における教科担任制、③学級担任間の授業交換、④学級担任との Team Teaching の4つに分類した⁵。このうち、各地方自治体が現状最も推進している形態が②であった。また、「単なる交換授業だけだと、なかなか教科担任制は進まない（中略：引用者）加配による、教員の多忙化解消の観点もない」（鈴木委員、第2回検討会議）と、加配を通じた働き方改革の観点から③や④による普及の困難性も指摘された。そのため、新たな定数措置を通じて②を中心に推進する方針が採用された。

第二に、対象教科である。ここまでの議論では外国語、算数、理科が例示されていたが、検討会議での発言⁶を踏まえて体育科を対象教科に追加することが提案された。ただし、「教科数が増えていけば増えていくほど、その点（各学校の柔軟な運用：引用者注）は難しくなる」（村田委員、第3回検討会議）との懸念も示されたため、体育科を含む4教科はあくまで「優先的」な対象教科であり、各学校の実情に応じた取組を可能とすることが確認された。

第三に、教員の専門性の担保方策である。検討会議では、「中学校免許を持っていれば良いということではなく、当然、現場で生徒指導等の経験も踏まえ」（齊藤委員、第2回検討会議）ること、「教育委員会の指導主事の方が授業を見にきて、この方は間違いないと、そういうようなお墨つき」（大字委員、第3回検討会議）を与えること、などの方策が提案された。これらを踏まえ、専科教員に対して、当該教科の中高免許の保有、認定講習の受講、教科研究会等の活動実績等を要件として組み合わせて適用する方針とされた。

第四に、学校規模や地理的条件に応じた教職員配置の在り方である。検討会議では、当初から、「どのような教員配置の在り方が導入可能かというのは、学校規模だけでなく学校のある地域特性とも強く連動する」（貞広委員、第1回検討会議）と指摘された。ただし、先進事例の紹介⁷もあり、最終的には小規模校間連携による実施方策が一案として提起されることとなった。

以上を踏まえれば、今日の小学校教科担任制導入提言は、新たな定数措置を通じて、小学校高学年を対象に、外国語、理科、算数、体育を優先的な対象教科とした教科担任制の導入を推進すること、専科教員には小中両免取得を促進しつつ、当該教科の中高免許の所有や認定講習の受講等を要件とすること、小規模校間の連携を促進することで人材確保を図ること、と整理される。

3. これまでの小学校教科担任制論議

(1) 1960年代後半から1970年代における小学校教科担任制論議

日本では1960年代後半から1970年代において、小学校教科担任制が本格的に論じられた。背景には、教育内容の高度化があった。アメリカにおける「教育の現代化運動」の影響を受けて、

教育内容の系統化・高度化が図られ、教員に対しても最新の学問的知識を取り入れる専門性が求められた。そのため、小学校教科担任制を導入して、教科に基づく教員の役割分担が図られた⁸。

この小学校教科担任制論議の端緒とされるのが、吉本二郎である⁹。吉本は、小学校教科担任制とは、中等学校における完全教科担任制とは異なり一部教科担任制であり、実質的には協力教授組織を目指すものとする。それは、「各学級には学級教育を組織する学級担任教師があり、全般的な学級教育の責任を負うのであるが、教科授業においては、各教師が自分の学級だけではなく、互いに協力し合う他の教師の学級にも、自己の専門領域において援助しあう組織」¹⁰である。

ここでは、教員による積極的な協力体制の必要性が強調される。その意味で、吉本は、「小学校教科担任制のめざすものは、単純に専科教員制が学級担任制に付加されたものと同一ではない」¹¹としている。なぜなら、専科教員制の付加は教科分担教授を目的とするにとどまり、教員間の協力体制を必然としないからである。小学校教科担任制においては、この教科分担教授を「協働させる意識と装置のもとで、経営することが絶対に重視されるべき」¹²と主張される。

この背景には、吉本が小学校教科担任制を含む「教授組織改革」を、「教育の現代化」の直接的な課題としてではなく、広く学校組織の改善を目指した学校経営の課題として捉えたことがある¹³。吉本は協力教授組織が求められる理由として、教育内容の高度化に対応可能な点だけでなく、「学級王国」的な問題を解消し得る点、教師の集団内における自主性と服従性を直接の教育活動において調和し得る点を挙げる¹⁴。小島もまた、教授組織改革が提起する組織要因として、第一に教育内容・方法の高度化を背景とした教師の職務の専門分化、第二にその専門分化の下でも教育目的達成という全体性への指向を保つための教育活動の集団化を指摘し、両者を結節する組織の在り方を重視する¹⁵。すなわち、小学校教科担任制における教科指導分業体制は、教育労働の量的増加や教育内容の高度化への部分的対応にとどまるものであり、それを通じた共通の教育目的の達成や学校組織の改善のためには、基盤に教員による協力教授組織を必要とするとされた¹⁶。

ただし、当時、小学校教科担任制が十分に普及したとは言い難い。その原因について吉本は、旧来の学級担任制への郷愁と、小学校教科担任制が協働のシステムを目指すという理念の理解の不徹底を指摘していた¹⁷。また、当時の「教授組織改革」研究には、組織論的研究と授業論的研究があったが、後者が主流をなし、「教授組織改革」の目的が授業の変革に集約される傾向にあった¹⁸。これらにより、協力教授組織の構築にまで至らなかったといえる¹⁹。

(2) 2000年代における小学校教科担任制論議

続いて小学校教科担任制が論じられたのは、2000年代である。直接の契機は、2006年2月の中教審初等中等教育分科会審議経過報告である。ここでは、「中1ギャップ」など発達段階と学校段階のずれが指摘された上で、小学校教科担任制の導入が提起された。その際、中学校教員が小学校で指導を担うことも、小中連携の充実の観点から積極的に検討する必要性が提示された²⁰。

2000年代には、小学校教科担任制と小中連携が強く関連づけられて論じられた。先の小学校教科担任制論議では、小中学校教員の免許状枠組の見直しや中学校から小学校への支援という発想

は乏しく、小学校内での取組にとどまっていた²¹。しかし、2000年代では、2002年の免許法改正によって、小中両免取得要件が弾力化され、中学校教員の小学校における担当教科等の指導が認められたことで、小中連携を通じた小学校における専科指導の充実が政策的に推進された。

小中連携と関連づけられる中で、吉本が強調した、協力教授組織の構築を目指す小学校教科担任制の理念は後景に退いた。小学校教科担任制は「教授組織の原理それ自体の質的転換を意味するほどのものではなく、中学校的な状態へ向けての、多少の重心の移動を模索する動向」²²とみなされ、小学校内の協働システム構築という組織論的観点はほとんど注目されなかった。中学校教員の「乗り入れ授業」もまた、日常的な協力教授組織の構築を困難にしたと考えられる。

また、この時期には、小学校教科担任制の担い手の想定も変化した。先の論議では、小学校教員が特定教科の専門家を志向することの是非が問われた²³ように、教科指導を担う教員は原則小学校教員であった。しかし、2000年代では、小学校教科担任制は小学校高学年の指導体制を中学校のそれへと近づける意義から注目されていたため、その担い手も「乗り入れ授業」を行う中学校教員や小中両免所有者が望ましいとされ、問題関心は小中学校教員の交流の促進²⁴へ移行した。

他方で、小学校教科担任制導入によって生じる「限られた教科に専念できるメリットを、いかにして教科専門性の向上に結びつけるか」という点は「多くの場合不明分」であった²⁵。上記のように、「すでに高い教科専門性が備わった者」として中学校教員等が担い手に充てられたことで、彼らの教科専門性の向上を強調する必要性が特段生じなかったと推測される。

4. 考察

先述の通り、吉本は小学校教科担任制において協力教授組織の構築を強調したが、この組織論的観点はこれまでの論議では注目されなかった。その要因の一つとして、これまで小学校教科担任制が、教育内容の高度化に対応する指導の効率化や、発達の加速化に対応する小学校専科指導の充実を背景としながら、その必要性が主に授業改善の目的に焦点化されて捉えられてきたことがある。このように考えると、今日の小学校教科担任制が、教員定数の確保や働き方改革を背景として、教員の負担軽減も目的とする点は特徴的である。

これにより、授業交換や特定教科担任制等の具体的な指導形態の在り方など、全国の学校で広く導入するためのシステムとしての小学校教科担任制の論点提起されていたといえる。しかし、その議論の中心は、対象教科の設定と担い手となる教員の量的確保および質保証策であり、小学校内において教科担任制をいかに運用していくかという組織論的観点は不足していた²⁶。

その背景には、これまでの論議にみられた小学校教科担任制の捉え方の変化があると考えられる。1960年代後半の小学校教科担任制は、小学校教員による分業・協業体制であった。各小学校教員は、協働的に「教科担任制を実施する過程の中で、『自分の得意な教科』をむしろ見出ししていくといった柔軟な姿勢が望ましい」²⁷とされた。小学校教科担任制は、教科に基づいて仕事を専門分化し、その遂行過程において教員集団の協働を引き出すシステムであった。しかし、この捉え方

は授業論的研究が主流となる中で、十分に浸透しなかった。

その後、2000年代には「専門教科をもたない小学校教員」ではなく「専門教科をもつ中学校教員」を担い手としたように、教員の仕事だけでなく、担い手の教員も教科に基づいて分化された。小学校教科担任制は、協働体制を構築する小学校教員集団を中心とするシステムから、「高い教科専門性」を備えた中学校教員免許所有者個人を中心とするシステムへと、その捉え方が変化した。

この捉え方を維持しつつ、今日の政策議論では、小学校教科担任制を通じて新たな定数措置を求めることと教員の負担を軽減することが意図されていた。そのため、既存の小学校教員間の工夫による授業交換等ではなく、確実に追加人材を必要とし、教員の持ちコマ数の確実な削減につながる、新たな定数措置を通じた特定教科における教科担任制の方針が採用された。その上で、小学校教科担任制を上記のように捉えるがゆえに、質の担保された教員の確保が小学校教科担任制の機能発揮の十分条件とされ、議論がこの点に集中した結果、組織論的検討が不足した。

以上から、小学校教科担任制導入提言の今日の特徴として、働き方改革を背景に追加人材の必要性と教員の持ちコマ数の削減を必然とする特定教科における教科担任制を採用した点、また小学校教科担任制を中学校教員免許所有者個人を中心とするシステムとみる捉え方を背景に、議論が教員の量的質的確保策と対象教科設定に集中し、組織論的検討が不十分な点が指摘できる。

今後の課題としては、第一に学校組織論的観点からの再検討である。この検討なしには小学校教科担任制によって協働を通じた学校組織全体の改善を図ることはできず、システムの継続的運用や機能発揮も困難となろう。この点、1960年代後半における論議でも協働の重要性が指摘されながら、具体的な組織体制に関する論究は不十分であった²⁸。また、当時の「協働」論では、組織目標と組織成員個々人の対立を前提に両者の関係調整を主要課題として学校組織構造が問われていたが、その後の研究では組織を構築する主体としての教師が見いだされ、動態としての協働過程が重視されている²⁹。今日、小学校教科担任制が位置づく小学校組織構造、その形成過程およびそれに関わる教職員の主体的な行動等の解明を踏まえて、政策の有様を検討する必要がある。

第二に小学校教科担任制を担う教員の専門性の再検討が必要である。今日、中学校教員免許は「いわば教科別の義務教育学校教諭免許状」³⁰とされる。その背景には、中学校教員は小学校教員よりも教科専門性が高く専門教科であれば小学校でも指導可能という認識がある。このとき重視されるのは教科の専門性という軸であり、小学校高学年という発達段階への着目は後景に退く。

小学校教員免許は、教科担任制・学級担任制の指導形態によらず、小学校全学年の全科の教授能力を保証するものである。にもかかわらず、教科担任制による小学校高学年の教科指導に小中両免取得が求められるならば、その指導には従来と異なるものが要求されているといえる。

そうであるならば、そこで求められる教員の専門性が改めて検討される必要がある。小学校高学年という発達段階を、初等教育段階と捉えて小学校教員の教科に係る専門性の強化を求めるのか、移行期と捉えて新たな教員の専門性を求めるのか、中等教育段階と捉えて中学校教員の専門性の再構成を求めるのか。いずれにせよ、従来の教員の専門性を捉え直す作業は不可欠である³¹。

上記2点の検討は連動するものである。これまで小学校教員の専門性が全教科指導を前提として構想されてきたように^{3,2}、教授組織と教員の専門性の在り方は密接に関係する。小学校高学年という発達段階に向けて、教授組織の在り方と教員の専門性を併せて構想することが求められる。

その中で、小学校教科担任制というシステムそのものが有している問題や、今日の問題の解決策としての妥当性等について十分に吟味されることとなる。こうした議論を踏まえて、小学校教科担任制の目的や意義、期待される効果を、その設定も含めて改めて検証する必要があるだろう。

付記

本稿は JSPS 科研費（課題番号 20J20265）の助成による研究成果の一部である。

注

- 1 特別部会および検討会議の議事録等はすべて以下から取得した。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/083/giji_list/index.htm および https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/159/giji_list/index.htm（いずれも最終閲覧 2021 年 8 月 11 日）。
- 2 次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース「次世代の学校指導体制の在り方について（最終まとめ）」2016 年、8 頁。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/1375107.htm（最終閲覧 2021 年 8 月 11 日）。
- 3 例えば「教科担任の持つべき部分と、学級担任が指導すべき部分というものをある程度めり分けられるようにする」（無藤委員、教育課程部会小学校部会（第 1 回）議事録）。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryu/1382084.htm（最終閲覧 2021 年 8 月 16 日）。
- 4 この点を具体的に検討していたのは教員養成部会であり、第 11 回特別部会において教員養成部会からの報告が行われている。
- 5 ①は全教科について専科指導する形態、②は特定の教科について専科指導する形態（音楽等で一般的な形態）、③は学級担任間で授業を交換する形態、④は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。④のみ複数人協力指導であり、それ以外は単独指導であるという。なお、以上の分類は、木原敏行「小学校における教科担任制の新展開」児島邦宏編著『特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発 第 5 巻 確かな学力をはぐくむ教育組織の多様化・弾力化』ぎょうせい、2004 年、88-96 頁を参照して作成されている。
- 6 体育科の追加は第 2 回会議における鈴木委員の発言に基づく。ただし、それは学校によって教科担任制の対象とすべき教科が異なることの例として示されたものであった。
- 7 第 1 回検討会議における鈴木委員の報告を指す。
- 8 神山知子「昭和 40 年代の協力指導組織研究の特質—ティーム・ティーチングの導入・展開を中心に—」『筑波大学教育学系論集』第 18 巻第 2 号、1994 年、31 頁。
- 9 天笠茂「学校組織論・教授組織論の特質と課題」『学校経営研究』第 17 巻、1992 年、36 頁。
- 10 吉本二郎「小学校教科担任の特質」吉本二郎・須藤久幸編『講座・小学校教科担任制（第 1 巻）組織と経営』明治図書、1969 年、12 頁。
- 11 同上、12-13 頁。
- 12 同上、15 頁。
- 13 小島弘道「教授組織改革と教育内容の現代化」『学校運営研究』第 103 号、1970 年、113 頁。
- 14 吉本二郎『学校経営学』国土社、1965 年、192-193 頁。

- 15 小島弘道「教授組織改革と教育官僚制論」『学校運営研究』第109号、1971年、111-112頁。
- 16 他方、小島は、教育内容の著しい学問化が、科学者・専門家による教育内容・方法の標準化・技術化や、教育内容管理の一元化を招きうることを指摘し、既定教育内容の創造的くみかえの作業や教育課程編成権限の制度的拡大を協力教授組織の作業として重視する。この点を踏まえれば、教員の自律的な専門職性を確保するためにも教員間の組織的協力が求められたといえる。小島弘道、1970年、前掲論文、111-115頁。
- 17 吉本二郎「序言」吉本二郎指導・盛岡市立仙北小学校著『子どもの変容と協働の教育』明治図書、1973年、2頁。
- 18 神山によれば、当時、学校の機能や学校教育全体における授業の位置づけを捉えた上で学校組織の改善を図ろうとする組織論的研究は低調であり、多くは従来の一斉教授方式の弾力化を通じた授業改善に焦点化した授業論的研究であった。例えば、日俣は、アメリカで生じたティーム・ティーチングを日本に導入する際、教職員の階層制や現職教育機能の側面を捨象し、授業改善に目的を単一化して紹介していた。神山知子、1994年、前掲論文、35-36頁。日俣周二「協力教授組織」『文部時報』第1150号、1973年、53-59頁。
- 19 そのほか、教員不足という現実的な問題も普及を阻害する一要因であった。天笠茂「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—」『学校経営研究』第4巻、1979年、24-43頁。
- 20 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」、2006年2月13日。http://warp.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/287175/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401.htm（最終閲覧2021年9月30日）。
- 21 天笠茂「誰が、何をどのように担当するのか—とりわけ小学校の場合—学習指導要領改訂と学校経営—学校が、今、なすべきこと⑦」『教職研修』第47巻第10号、2019年、53頁。
- 22 奈須正裕「小学校教科担任制の可能性と課題」『教育と医学』第56巻第3号、2008年、65頁。
- 23 当初の小学校教科担任制は、全科担任制が小学校教員にとって困難であるという発想から着手されたものであったが、一方で神奈川県教委は全小学校教員が全教科を担当できるという素地の上での実施を想定しており、小学校教員が特定教科の専門家を志向することの是非という問題があったと考えられる。天笠茂、1979年、前掲論文、32頁、39頁。
- 24 八尾坂修「学校経営からみた教科担任制」奈須正裕・桂聖編著『こうすればうまくいく！小学校教科担任制』ぎょうせい、2007年、25-26頁。
- 25 奈須正裕、2008年、前掲論文、68-69頁。
- 26 検討会議の最終盤において校長のマネジメント力が若干指摘されるにとどまっている。
- 27 下村哲夫「教担任経営の実践的視点」吉本二郎・須藤久幸編、1969年、前掲書、265頁。
- 28 神山知子、1994年、前掲論文、36頁。
- 29 臼井智美「協働体制の構築とリーダー教師の役割」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革—学校のガバナンスとマネジメント』学文社、2007年、254-258頁。
- 30 中央教育審議会教員養成部会「教員養成部会審議まとめ」2020年、3頁。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150_00001.htm（最終閲覧2021年9月30日）。
- 31 小中両免取得が促進されるのは、教員養成・免許制度の抜本的改革が困難な中での妥協策ともいえる。しかし、これは相当免許主義の崩壊を招き、小学校教員の専門性の軽視につながる。制度改革も射程に入れた中長期的議論に取り組む必要があると考える。
- 32 船寄俊雄「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た「大学における教員養成」原則」『教育学研究』第80巻第4号、2013年、407-408頁。