

## 小学校の教授組織改善の歩みと実践的課題 ——神奈川県協力の指導組織の変遷を通して——

明治学院大学 丸山 義王

### 1. 教授組織改善の意義

平成15年度から実施された新教育課程を巡って、教授組織改善の論議が活発に行われている。しかし、この取り組みは、すでに昭和30年代に後半に始まり、様々な試みが多彩になされており、この実践に学ぶものは多いのである。現在における教授組織改善を効果的に推進するためには、過去の歩みを振り返りそこから新しい知見をうることが大切であり、そのため当時の文献や吉本二郎他学校組織研究会『学校運営研究』での連載（昭和45.4-46.2）などに準拠して、今に続く教授組織改善がどのように論じられ実践されたのかを見たいのである。また、筆者は昭和40年代に教授組織改善の当事者として、神奈川県の小学校の教科担任制、ティーム・ティーチングなどの実践を直接に体験している。そこで、全国的な教授組織改善の流れと神奈川県の協力指導組織の歩みを辿り、教授組織改善の課題と今後のあり方について考えたい。

昭和40年代の教授組織近代化の動向<sup>(1)</sup>には、二つの意図がみられたのであった。その一つは、教師集団の動きにあって、「教師の組織化を通じて、授業の質的改善を図る」ことであり、その二つは児童生徒組織への関心にあって、「児童生徒組織の弾力化によって学習効率を高めようとする意図」であった。そしてこの二つの意図は、学校組織論において集約される。

教授組織という用語は、「学校組織近代化論」の一環として、吉本二郎教授が提示したことに始まるといわれる。吉本は、教授組織の要素として「①子どもの組織、②教師の組織、③教育内容の組織をあげ、この三つの組織がそれぞれ緊密な相互関連をもって考察されるべき」<sup>(2)</sup>としている。学年、学級、学習集団のような子ども学習組織に対応するのが、教師の組織としての教授組織で、教育内容の組織は、教育課程に対応する。教育内容の定着には、子ども一人一人の個にそう指導が大切で、教育内容に対応しての最適な教授組織編成が課題となる。

吉本は、さらに「こうした子どもの組織に対して、教師の役割りを構成化し、教師の持つ能力を最大限に活用する方式が柔軟に組織化される必要がある」と述べて、教授組織の重要な類型として小学校での教科担任制やティーム・ティーチングをあげている。さらに吉本は、教授組織は、「教師の教授機能を最大限に発揮する組織としてティーム組織をめざしている」といってよい。それは単に授業方式としてのティーム・ティーチングと同義であるのではない。教科担任制の最終の問題点は、同一学級の教授を分担する教師集団が、ティーム集団になり得るかどうかにあるとあってよいであろう」と述べている。

組織としての学校は、教育目標の達成のために教職員を役割りの体系に位置づけて組織した協働体である。教授組織改善の意義は、さらなる教師の協働を呼び起こすことにある。

川崎市の場合、教科担任制のような方式を「協力指導組織」としたのは、この意味においてであり、ここでは協力指導を「教師集団が各教師の特性を生かしながら協力連携をとって子どもと子ども集団の指導に当たること」と定義している。そして協働化による教授組織の改善は、学校組織全体の協働化を促していくことになる。新しい教授組織の開発は、協働体制の確立を目指してその協働の出発点を教担任に求め、教授組織の改善から学校組織の改革へと進んでいった。

## 2. アメリカでのチーム・ティーチングの成立

日本の教授組織改革に大きな影響を与えたアメリカでのチーム・ティーチング制が成立したのは、1950年後半から1960年代にかけてであった。チーム・ティーチングが、レキシントン・プランとして初めて教育に取り入れられたのは1957年のことであるが、この年の10月4日には、人工衛星スプートニクがソ連によって打ち上げられ、アメリカは、スプートニク・ショックを受けたのであり、いわゆる「教育競争」の幕開けであった。そのため、教員組織を改編し、優秀な教師を学校におくり、技術革新を授業にも取り入れて、生徒の能力を最大限に伸ばすというチーム・ティーチングは、1950年の後半から盛んになっていた科学を核とするカリキュラム改革の趨勢と一致し、「教育競争にいでむもの」として急速に受け入れられた。

チーム・ティーチングの指導者の一人、ワシントン大学のシャプリン(Judson T. Shaplin)<sup>(3)</sup>は、チーム・ティーチングを、授業の改善を目標とした「授業組織の一様式で、教職員とかれらに割りあてられた生徒を含み、ふたりもしくはそれ以上の教師が協力して、同じ生徒グループの授業全体または、その主要部面について、責任を持つものである」と定義し、さらに「チーム・ティーチングを生みだしたもの」として、その背景について次のことを指摘している。

- i 教師のために、これまでよりも高い地位と報酬と責任とを約束する魅力のある、新しい職務を創り出したいという期待(教員不足の深刻化)。
- ii 現在の教職員と施設をもっと有効に活用したいという期待(人的・物的資源の活用)。
- iii 学校のカリキュラムをほぼ全領域にわたって改訂したいという期待(カリキュラム改造の進展)。
- iv 今日の学校の特色となりつつある大規模学校の中で、密接な人間関係を創り出したいという期待(学校規模の膨張)。
- v 現在の学校の機構を、もっと効果的な授業ができるように、生徒が常に進歩できるように改めたいという期待(授業集団の改革)。
- vi 技術革新を学校の授業にも取り入れたいという期待(科学的知識・教育テクノロジーの重視)。

これら六つの方向の各々が、教授の質を高める要素であり、チーム・ティーチングは教授の質的な改善を図る方法として登場した。しかしこれは、学校管理面からの教員組織改編と教授組織改革による授業の改造という二つの側面をもち、このどちらかに比重を置いて実施されていた。

#### ①職階制の導入としての「レキシントン・プラン」<sup>(4)</sup>

チーム・ティーチングは、1957年にマサチューセッツ州レキシントン郡フランクリン小学校で初めて実施されたといわれる。このプランの主なねらいは、職階制を導入して、教員組織の改編をはかることにあった。学校内には、校長を頂点として、チーム・リーダー、シニア・ティーチャー、ティーチャーとつづく整然とした職務の系列が設けられた。各々の教師はそれぞれの職務に応じた給与を受けるのである。授業の進め方においては、無学年制の教育方法を取り入れた。

#### ②授業の改造を目指した「オセアノ・プラン」

1959年カリフォルニア州の小学校を対象に、実施されたオセアノ・プランは、チーム・ティーチングからレキシントン・プランのような職階制の要素を除き、もっぱら授業の改造という方向で取り入れ、教師は全く平等の地位に置かれていた。このプランは、教科によって、多人数の方が学習効果のあがるものと、少人数の方が学習効果のあがるものがある、という前提に立った。そこで社会科、理科、音楽、美術、保健体育等の授業は学年全体で、時には他学年をも交えて行い、読み方、国語、算数などの授業は小グループで実施した。教師は、各々自分の得意とする教科を担当し、教師の能力と適性の発揮を期待したのであった。ここで少人数での学習効果、異学年交流、小グループでの学習、教師の得意性等教授組織改善のキーワードが早くも出されている。

#### ③チーム・ティーチング用の新校舎を建設した「ウエーランド・プラン」

小学校に端を発したチーム・ティーチングは、中学校、高等学校へと広がった。マサチューセッツ州ウエーランド・ハイスクールで実施された「ウエーランド・プラン」は、その一例である。この高校では、1960年秋、230万ドルを投じて、チーム・ティーチング用の新校舎を建設し、チーム・ティーチングの実施に入った。チーム・ティーチングを効果的に実施するには、やはり特別の建物が必要であった。日本では、この発想はオープンスクールの形で実現している。

### 3. 全国と神奈川県での教授組織改善の展開

#### (1) 教授組織改善への背景と要因

昭和40年代を境にして教授組織改善の志向が活発化したが、その端緒となる背景と要因を、昭和20年から昭和30年代までの神奈川県及び全国の動きにおいて概括する。

#### ①教育方法の開発

昭和30年代には、20年代の教科課程研究が定着しそれが学習指導の構造化を促し、授業研究が活発になった。この期の教育方法の開発は、昭和40年代以降の教育の現代化に繋がる要因となった。例えば、川崎市の昭和20年代の調査研究主題<sup>(5)</sup>は、カリキュラムの研究、子どもの学力・能力調査を通しての学力向上への対策であり、教育課程経営の研究が中心であった。このカリキュラムの研究は、昭和24年の川崎市基底カリキュラムの研究を起点に、昭和39年までの15年間継続する。昭和30年代の研究でまず目につくのは、教科研究の広がりであり、学習指導過程の研究とそれに伴っての授業研究が盛んとなった。この頃になると地元神奈川県にある大学の研究者の指導を受けるよ

うになり、教育方法の研究<sup>(6)</sup>へと広がった。学校経営に関しては、昭和38年に小学校長を対象にした「学校経営セミナー」が開設され、種々の学説に対する関心が急速に高まった。いわば、教育方法現代化への条件整備の時期であった。

### ②教授の協働化への動き

昭和30年代から40年代にかけて、専科的授業、交換授業、奉仕授業が増加し、教授の協働化への素地は早くからできていた。例えば、33年には、大阪市内の小学校の46.5%が二人以上の教師による授業を行い、高学年では学級担任以外による授業が90%に及んでいたという実態<sup>(7)</sup>がある。神奈川県は40年に教科担任制を取り入れたが、その理由の一つは「専科的教員の効果的な協力」であった。神奈川県では、30年代から40年代にかけて、専科教員の配置は65%（学校数422）に達し、教担及び交換授業は62%の学校が実施をしていた<sup>(8)</sup>。

### ③教育方法の多様化

昭和30年代後半からさまざまな教育機器が使われるようになり、教育方法が多様化してきた。33年の学習指導要領で「視聴覚教材を精選して活用すること」とその方向性が示され、さらに39年度の『わが国の教育水準』では、テレビジョン、プログラム学習およびラングエージラボラトリーの例をあげ、「教材・教具が豊富になり、教育方法も複雑になってきている」ことに伴い、「教師のそれぞれの特性と能力に応じた協同と役割り分担が必要になってくる」とし、「教育の質を高め効率の高い授業を展開するために教育方法に関する研究をよりいっそう活発にすすめる」ことを提言して、アメリカでのチーム・ティーチングを紹介している。このように文部省レベルで、教授組織改善の提言をしたことも現場での改善を促す要因となった。この時期の川崎の研究には、「郷土視聴覚教材の作成」（昭和34年・35年）があった。

### ④アメリカのチーム・ティーチングの紹介

昭和30年後半からチーム・ティーチングの紹介が行われた。なかでも、当時香川大学助手であった下村哲夫氏によって『教育の時代』（昭和39年4月号）に掲載された「チーム・ティーチング—教育競争にいとむもの—」が最も具体的に紹介した資料として特筆されよう。この他に、チーム・ティーチングの導入、普及に尽くした研究者として、上寺久雄、日俣周二、河野重雄氏の名をあげることができる。とくに日俣氏の指導による東京都世田谷区立駒繫小学校での導入は、単なる唱道を越えたチーム・ティーチング実証的研究として評価された。以上が40年代以降の教授組織改善への背景であるが、次に改革がどのように展開されたかを見たい。

## (2) 教授組織改善の展開

### ①教育の現代化としての教育組織改善

昭和40年代は、開始期であり、「教育の現代化」や指導の効率化という理念のもとに、教授組織改善の歩みが加速化した。昭和40年4月に出された全米教育協会（NEA）の『1960年代の学校』、いわゆる「教育の現代化」<sup>(9)</sup>という報告書の「勧告25」では、チーム・ティーチングについて、「教師間によく計画された協同的努力—たとえばチーム・ティーチングのような努力—が奨励さ

れ、試みられなければならない」と述べさらに、「1学級30名が望ましいという固定概念を打破して、あらたな可能性を開く試みであり、生徒集団を対象とする教師たちの協力の可能性を探索するために実践されている」と学級解体を主張し、さらにデュアル・プロGRESS・プラン（複式進級制）や無学年制をも提唱して、日本にも影響を及ぼしている。

また、昭和43年4月に改訂された「学習指導要領」総則第1の7の(4)において、指導方法の改善として「指導の効率を高めるため、教師の特性を生かすとともに、教師の協力的な指導がなされるようにくふうすること」という規定が初めて加えられて、教育現場に強い刺激となった。

神奈川県教育委員会では、その施策として、小学校高学年での教科担任制（川崎市立宮前小学校他）とチーム・ティーチングの導入（横浜市立元街小学校他）を試みた。県の援助のもとに教科担任制の指定校が、自発的に研究連絡協議会を組織して、実験的研究を進めたことは、全国的にも珍しい例として注目された。この時の実験的研究の成果は、吉本氏の指導により神奈川県小学校教科担任制共同研究校著『教科担任制による小学校指導組織の近代化』（明治図書 昭和43年）としてまとめられた。また、44年には、チーム・ティーチング協会、全国小学校教科担任制研究会が発足し、教授組織改善に対する組織的取り組みが全国的に展開した。

## ②教育組織改善の停滞と再活性化

まず全体として言えることは、教授組織改善への志向が昂揚したほどには、実践の歩みは進まなかった。昭和50年代に入ると、はやくも「停滞期」を迎えてしまうのである。その背景としては、文部省のゆとり路線への転換があげられよう。アメリカでは、NEAが「どうしたらより上手に、より速やかに教えることができるのか」という指導の効率化を追い求めた70年代を批判して「人間性育成の教育」<sup>(10)</sup>を唱えている。このアメリカの動きと軌を一にするように、昭和52年の学習指導要領では、「ゆとりと充実」が掲げられ、教科内容の精選、授業時数の削減がなされた。昭和43年の総則、教育課程一般にあった「教師の協力的な指導」という項目もこの時に削除されてしまった。

しかし、直接の原因は、40年代後半からの研究指定期間終了のため、研究指定校が減少し、研究が停滞したことによる。昭和44年の国立教育研究所による全国調査では、教授組織の改善に取り組んでいる小学校は578校あったが、昭和52年の「教授組織の改造に関する実態調査」（岩崎三郎等）では219校と減少しており、わずかな学校によってのみ研究が継承されることになった。

昭和60年代は、研究の「転換期」と言える。その方向は、個に応じる学習指導、指導方法の多様化であった。ゆとりを唱える一方で文部省は、昭和59年12月10日に『個人差に応じる学習指導事例集』<sup>(11)</sup>を出して、「個人差に応じた指導」を強調した。それは「従来の一斉授業にはこだわらない学級改革を強調して」学習の個別化、指導方法の多様化を課題としており、個に応じる学習指導という観点からチーム・ティーチングが多くに関心を集めることとなった。しかし、個別化への社会的な反応は大きく、12月21日の「朝日新聞」は、1面のトップで「小学校で個人差教育、習熟度別など推進、学力差拡大の恐れも」と批判し、波紋を広げたのであった。

神奈川県でも、研究の転換期を迎えて、従来の研究を整理して、新しい方向への模索が始まった。それは、40年代への一つの回帰であり、当時のチーム・ティーチングの業績を生かした実践が復活してきた。例えば、後述する川崎市立野川小学校が実践が注目される。また、このチーム・ティーチングに対応して、学校施設を改造して指導組織の改善を促す多目的・オープンスペースへの取り組みも進められた。横浜市立本町小学校、川崎市では初の導入校としての宮前小学校（昭和63年着工、平成元年竣工）がある。両校ともに、昭和40年代にチーム・ティーチングや教担制を実施しており、その実績が校舎の建築に生かされた例である。

なお、昭和41年の時点で吉田は、チーム・ティーチングについて次のような問題点<sup>(12)</sup>を指摘している。「チームに力のある教師が得られない場合、チームの中で妥協が生じ、そのレベルが低下するのではないか」、「チームが作られる時、教科内容が特に強い位置を占めると、教師の視野は、自分の属するチームの教科内容に釘付けされ、機能文化的な傾向が強められ、子どもも知識を記憶することに重点をかけ創造性などを培う真の学力が育たないのではないか」「専門性、能率化ということが知識の伝達という点からだけ規定され、教師の仕事は、規格化、矮小化され視野が、教育全体にまで広がらないのではないか」というチームの編成上の問題や教師の教育観への影響などであった。こうした問題は今においても教授組織改善の課題となろう。

#### 4. 神奈川県での教授組織改善の実際

##### (1) 川崎市の協力指導の研究から見る教授組織改善のあり方

神奈川県に、小学校の高学年を対象に「教科担任制」が導入されたのは、昭和40年であった。

昭和40年5月1日、神奈川県では小学校教員の不足を背景として、県教育委員会の主導で小学校の高学年を対象に一部教科担任制を導入し、研究指定校は、9校で出発した。川崎市立宮前小、横須賀市立鶴久保小、同大津小、平塚市立港小などの実践は、教担制導入を試みた当時の代表的な研究成果であった。昭和41年には、協力校（横国大附属小）2校が加わり11校となる。当時の『読売新聞』は、宮前小学校を取材して、「小学校曲がりかどにきた全教科担任制、教科担任制、学力は、上昇、教師の“学級王国”弊害消える」（昭和44.7.26）と報じている。

川崎市の指定研究校は、宮前小の外に古川小学校（児童ひとりひとりの能力を伸ばし、学習効率を高めるための研究—社会科・理科・体育科を中心にして）、玉川小学校（協力指導組織づくりとその運営—学年経営を中心にして）、東菅小学校（わかりあう学習をすすめるための協力指導組織の研究）などであった。教科担任制は、教師の特性の活用、教科の指導の効率化、教師の協力的な指導を取り入れた学年経営の進め方（学年共同経営）の開発を通して授業改善をめざした。

川崎市では、昭和43年に「川崎市教科担任制研究会」が発足し、教授組織の改善を中心にして、学年共同経営の展開、チーム・ティーチングの実践へと進んでいった。これは一定の研究成果をあげたが、平成4年度に学校週五日制に備えるため小学校教育研究会の組織再編成が行われ、協力指導研究会は廃止された。だが、教育改革が盛んに進められているなかで、歴史ある川崎市の研究

が断ち切れてしまうことを惜しむ声も多く、児童指導研究会の「教育方法部」として存続させた。川崎市の場合、昭和40年以來の教科担任制の実践が、途中で停滞したのはなぜか。その理由について考えることは、現在の教授組織改善を進める上での留意点として役立つであろう。

その理由の第一は、専科的授業の普及により教科担任制の必要性が減少したことである。協力指導研究会が行った平成元年度の「指導組織類型別実態調査」では、「学級担任と専科的授業」の組み合わせが91.4%と増加し、教担任として「学年内交換授業を実施している学校」は、当初以來の研究指定校である11校のみと激減した。実践は指定校を中心にして狭い範囲にとどまり、皆が必要性を認めたわりには実施率は低かったのである。現在でも専科教員の教授組織の中での活用が課題となる。

第二は、研究指定の期間が終わり加配がなくなり、その研究を続ける余裕を失ったことである。

教科担任制が各校へと拡大されるにつれ、教員構成の不均衡はその展開を阻害する要因となった。昭和50年度の類型別実態調査<sup>(13)</sup>によると、48年に20校あったのが49年には、16校に減少した。その理由は、「新任者が多く実施不能」、「職員減により実施不能」というものであった。また、同時にアンケートを実施し、44年(50校)と50年(63校)を比較している。「職員数の不足、構成が適さない」が、4校から50校、「教師間に認識の差があり協力指導の確立が困難」という項目が、6校から26校へと大幅に増加した。このように教科担任制の導入は、職員の定数、構成、意識などに左右された。小規模校では、教師の数が少ないので実施はむずかしく、教員定数の上で学年の学級数プラス1の保有は困難で、職員増の利点が無くなるにつれ実施する学校は減少の途を辿った。安定した協力指導を進めるにあたっては、教師の確保は必要なのである。

第三は、この時期の研究は、教授組織の改善に成果をあげたものの、教授組織・学習組織と教育内容との相互関連にまでは考察が及ばなかった。このため、次第にマンネリ化していったのである。現在、当時と大きく変わったことは、総合学習や体験学習を取り入れた教育課程の改善が行われ、そのことが、必然性をもって指導組織の改善をうながしていることである。昭和40年の改革は、「教育課程のあり方のまず目を向け、それに合わせて教授組織改善が考えられなければならない」ことを教えてくれている。

次にはこの教科担任制の研究により何を得たかということについて述べてみたい。

その第一は、協力指導によって学校経営改善の視点を得たことである。神奈川における教授組織改革は、協力指導組織として、小学校における教科担任制とチーム・ティーチングを包摂して実践し、教師の協働を通して、学校経営の改善を目指そうとしたことに特色があった。吉本は、「教師の専門分野における判断と創造性が尊重されながら、なおこれを共通の目標に向けて協働させる組織づくりが教授組織改革の基盤とされるべきだと思われる」<sup>(14)</sup>と述べている。さらに永岡は、「教授組織改革は、教育的諸要素を積極的に構成し直して、新しい学校教育の体制を構築しようとするものと思われるからである。このような意味において、教授組織改革を学校経営論的問題として考察することが重要視されてくる」<sup>(15)</sup>と述べ、教授組織論への経営学的接近が、学校経営研究の重要

な課題であることを指摘している。教科担任制の実践のねらいは、協力体制にあり、当時の神奈川県の研究実施要領では、「従来の学級担任制の長所を残しつつ学年を担当する各教師が、自己の得意とする教科をもって学年の児童または、他学年の児童の教科指導を協力分担する」と定義している。教科担任制が、「教師の協力体制がどれほど有効に力を発揮しうるか」を基本に学校組織の全体構造の変革を試みたところに革新性があった。協力指導を授業改善の一方法という形で一面的にとらえることなく、教科指導にのみ走る危険性を排し、教授組織と学校経営との関連を深めることが今日の課題となる。

その第二は「学年共同経営」という発想を得たことである。これは「学年教師が、学年全体の児童・生徒の学習指導と生活指導の全面にわたって共同して経営責任を分担する」<sup>(16)</sup>ことである。教科担任制は、学年という組織の責任で実施されなければならず、学級の枠を越えた教授組織を実施するためには、チームワークを基盤とする学年共同経営は必須の要件であった。

その第三は、学年主任の学校経営上の位置づけの明確化ということである。ここで言う学年とは単なる学級の集合ではなく、まとまった一つの組織「学年団」という行動する主体なのであり、学年は学校経営の核として自律的な組織なのである。学年主任の最大の役割は、このような学年団のマネジメントである。この研究では、協力体制を前提としての学年主任の役割を追求し、明確にしていったことに意義があった。

その第四は、生徒指導面についてである。学級担任制に教科担任制を加味した場合、子どもを全人的に教育する責任は従来のように学級担任が責任を負うので、生徒指導における統一性は保たれるのである。現在のように、多様化した子どもの実態に合わせて指導することは学級担任だけでは困難になりつつある。いじめのような問題に対応するには、学年教師のチームワークが必要だし、複数の教師が一つの学級にかかわるために、多角的に問題を見ることができ、より適切な解決法が得られるのである。学級の枠を越えた教授組織の編成を行うことにより、学級は学年へ向けて開放され、その閉鎖性は打破できると言えよう。

## (2) 神奈川県でのチーム・ティーチングの取り組み

### ①川崎市立野川小学校のチーム・ティーチング—子どもの個の発見—

川崎市の小学校の協力指導研究は、教科担任制の導入から始まり、チーム・ティーチングの研究へと及んでいったが、その研究成果が、具体的に表れた事例を紹介したい。

川崎市野川小学校の研究は、教科担任制を基盤にしなが、チーム・ティーチングによる個人差に応じた指導を開発し、一部教科担任制とチーム・ティーチングの融合を試みたものであった。昭和60年から3年間にわたり、同校は、文部省調査研究協力校として、さらに神奈川県・川崎市の委嘱を受けて「自ら進んで活動できる子どもをめざして」<sup>(17)</sup>というテーマで研究に取り組んだ。さらに「個人差に応じた学習指導—弾力的な教授組織（チーム・ティーチング）による学習指導の工夫」という副題をあげて、個人差に応じたチーム・ティーチングによる指導を進めた。そして、昭和59年の地区合同研究会の資料では、子どもの学習組織開発にいたった直接的な理由として、

「学年内授業交換は、時間・教科の調整がむずかしいこと」と「専科教員を学年に所属させて、活用をはかること」をあげ、現状では専科教員の増員が無理であるため、「クラスを解体して、グループ学習をとりいれたり、全校で縦割り活動を考えるなどすべての教科・領域において、教師と児童との触れ合いの機会、指導の場を広げることが考えられる」としてティーム・ティーチングを取り入れるにいたった経緯を説明している。また、「学年経営の協働化をすすめるには、学校—学年—学級というように系統性を持たせることが必要で、学年経営は、学級経営が最大の機能を発揮できる母胎であり、学校経営を支える中核的な働きをもつ重要な役割を果たす」と述べ、協力指導の原点になるのは「学年共同経営」であるとし、学年を教授組織の基盤としている。同校では、教師間で意図的に協力体制を組織し、協働による指導を進めるとして、協力指導の姿を構造化している。まず協力指導には、直接的協力と間接的協力があるとして、直接的協力には、i 学級は固定したまま、教師が授業を相互に交換する交換授業、ii 学年を中心に、授業を組織的に交換する一部教科担任制、iii ティーム・ティーチングをあげ、間接的協力としては、事前準備・評価・改善策など学年教師が相互に協力することをあげている。

単元の指導展開に当たっての協力指導の例を5年生の社会科「水産業ではげむ人々」によって見たい。第一は、計画・準備段階の協働であり、学級担任4(T1-T5)名と専科の教員1名(T5)で指導にあたる。単元の指導の流れとティーム・ティーチング位置、教材・教具の開発、学習の場や時間の設定、児童理解の手だて、変容把握、資料の整理・保管と活用、学習者個人のニーズへの対応などである。第二は、展開段階であるが、個人差に対応してのティーム・ティーチングによる学習形態を次のように工夫している。第1時は、学級単位の斉授業、第2時は、ブロック別の合同学習で(2組・3組:T2・T3・T5)と(1組・4組:T1・T4・T5)の2ブロックに分かれる。第3-8時までの6時間を学習課題別にグループを編成、Tは各グループに対応して調べ学習によるレポートの作成を指導する。第9・第10時は、ブロック別合同で学習発表会をもつ。第11時各学級で学習のまとめをする。反省段階は全員で行っている。

なお、社会科の指導では、オープンシステムを工夫している。やはり5年で川崎の公害を扱う場合、多目的ホールに観察コーナー(採集した多摩川の水や川のごみの観察)、心の声コーナー(公害病に悩む人々の作文を読む)、資料コーナー(グラフ、写真、新聞など公害の実態を知る)を置き、子どもは各コーナーをまわりながら、五感を活用して学習をしていくもので、調べ学習において効果的である。

同校の実践の特徴は、授業に応じて個人差に対応させた学習形態を取りいれていることである。上述の「二学級をブロックにする合同授業」、「課題別学習」、「主補協力方式」(子どものつまずきが予想される場合など、一つの学級を2人の教師で指導する)、「ローテーション学習方式」(音楽や体育など、子どもが順に移動して各教師の所で学習する)、「サイクル方式」(子どもを固定し、教師が順に移動して指導する)、「進度別学習方式」(習熟度別、算数の計算学習に応用)、「作業速度対応方式」(1年理科「うごくおもちゃをつくる」作業の遅速に応じたグループを編成)など、現在用いられている指導方

法のほとんどはここで開発されている。教授組織に対して学習組織を多様に形成し、次第に深く子どもの個に触れていくことによって、授業の主人公は、子どもであるという発見を導き、改めて今までの学級経営のあり方が子ども不在であったことに気づかされた。

#### ②神奈川県横浜市立元街小学校の事例—新しい学校経営の発見—

神奈川県では、昭和40年に、全国に先駆けてティーム・ティーチングの研究が立ち上げられ、横浜市中区山手町の元街小学校、戸塚区原宿町の大正小学校、鶴見区の下末吉小学校などの取り組みが注目された。なかでも元街小学校で導入されたティーム方式は、単に教授組織や指導法だけではなく、授業時間の編成、教具の利用、学校経営・学年経営にかかわることなど、伝統的な学級担任制を基盤にした学校経営とは違った新しい学校経営の発見に及ぶのであった。小学校における教科担任制の場合は、組織論から入って、授業論に及ぶという経路を辿る。しかし、ティーム・ティーチングという授業論から入った場合は、授業での役割分担や学習集団の編成から始まって、組織論に及ぶということになる。しかし結局、授業論は組織論と融合し、学校組織全体にかかわる経営改善へと発展していくのである。以下にその経緯を述べる。

#### 昭和40年度「授業での役割分担や学習集団の編成についての指導組織の実験」

「体育科におけるティーム・ティーチング方式による指導法」の研究において発足する。この年の共同研究の内容は、たまたま体育科の指導法であったが、横浜市教育研究所より昭和40年度から42年度にわたり、ティーム・ティーチング実験校の委嘱があり、ティーム・ティーチングを取りいれ、5年生を対象に体育科の指導を究明することにした。集団編成は大集団、中集団と小集団を設定し、対象種目には器械・陸上、リズムをあてた。教師のティームは、T1・T2・T3として役割りの分担をした。教師は、学級担任のみで特別の加配はなかった。その反省として「従来の学級集団を基本単位としたため、それぞれの学級集団には、意識・反応等に違いがあり、個人差も大きく個々の能力にあった指導が困難であった」<sup>(18)</sup>として、最初から教師の配当が問題となっている。

#### 昭和41年度「ティーム・ティーチングの運営」

体育科の実践を踏まえ、ティーム・ティーチングを他教科・他領域に広く適用させるため、社会科・理科へと研究対象を広げ、研究のねらいを「研究組織と運営」に置いた。実際の研究組織運営は、各研究部の部長が研究ティームを統括し、授業ティームのリーダーには、教科主任、学年主任になる。なお、各研究部副部長がリーダーとなり、検証ティームをつくり評価するというように実践と評価を各研究部の責任において一体化させたことに特色があった<sup>(19)</sup>。

#### 昭和42年度「ティーム・ティーチングと学年経営・学校経営」

この時期の研究の特徴は、そのねらいが、「ティーム方式を取りいれた学校経営のあり方」<sup>(20)</sup>にまで及んだことにあった。「本校ではティーム方式を取りいれて教授組織の改革や指導法の改善について研究をしてきたが、学校経営・学年経営については、意図的に研究をすすめていたわけではない。しかしティーム方式の導入は、実験段階とはいえ、単に教授組織や指導法だけではなく、授業時間の編成、教具の利用、学校経営・学年経営にかかわることなど、伝統的な学級担任制を基盤に

した学校経営とは違った面があらわれるようになった」という。その第一は、学級担任と学級児童という関係で行われてきた教育活動が教師集団と学年児童という関係で営まれるようになってきたこと、第二は、学年教師に目を向けると、教師、各々が仕事を分担し、組織的に活動するチームに変化したこと、第三は、教科研究部の指導が各学年チームに浸透してきたこと、などがあげられている。この段階で、チーム・ティーチングの指導の主体となる学年経営と学年主任の重要さ、学校経営・学級経営の媒体としての学年経営、指導と経営の一元化を図るための学年主任の役割りがクローズアップされたのである。

#### 昭和 43 年度「学力向上を目指してのチーム方式の適用範囲拡大」

ここでは、「ひとりひとりの児童の学力の向上」<sup>(21)</sup>のために算数を共通教科とし、チーム方式の適用範囲を全学年へと拡大させた。昨年の 6 年生が算数の指導においてその効果が顕著であったこと、学力の変容を見るのに数量的にとらえやすいからである。

研究のねらいは「授業における進度差に応じた個別指導のプログラミングや指導過程をどう構成するか」に置かれた。そのためチーム方式を取り入れた学年経営に力をいれて、児童の指導、教科の経営、運営の実務を柱に「学年経営年間計画」を立てて実践している。なお、個々の児童に応じた指導が目指されてきたため、教育事務が増大してきたので一般事務を軽減する必要を生じ、校務の合理化標準化<sup>(22)</sup>を図ろうとしていたことにも着目したい。教授組織の改革は、学校経営の改革に及ぶのである。

#### 昭和 44 年「協力指導組織による授業改造」

研究主題としては、「協力指導組織による授業改造」<sup>(23)</sup>をとりあげ、協力指導が全面に出てきた時期である。研究のねらいは、「学年、教科、単元、指導方式等を明らかにし、基底プランを作成し実践を継続して、ティーチングチームの日常化を図ることであった。そして、学年チームという「縦割り」から、教科の経営と研究、生徒指導の組織と運営等の学校全体の一貫性のある「横割り」の組織体制をつくり、交換授業、専科制等もとり入れ、広い意味での協力指導組織による授業の改造を図った。しかし、全学年にわたって 5 クラスであり、各学級担任 5 人の教師が準備と指導に当たり、専科などの教員はいない状態であり、教師不足は解消されなかった。

#### 昭和 49 年「学習目標の明確化と形成的評価」

昭和 48 年度から評価の研究に入り 49 年度は、主題を継続し、研究内容は次のようであった。

研究主題は「学習目標の明確化と形成的評価・総合的評価～協力教授組織による実践～」<sup>(24)</sup>で、研究内容は、i 学習目標の明確化、ii 形成的評価・総合的評価に関する評価項目・方法等の基礎的事項の明確化、iii 個々の子どもの学習目標到達に有効な協力指導のシステムの工夫、iv 授業を効率的に進めるための集団編成の工夫などであった。

元街小の研究は、昭和 40 年に実験から始まり評価に終わったが、その理論と実践は昭和 50 年の時点で体系化された。元街小は、チーム・ティーチングの日常化を念頭に置き、学校組織としてのチーム組織を作ろうとして実現させたことにおいて先見性があった。しかし、加配のないとこ

ろでの実践にはやはり限界があり、この年を境に全国的に停滞期に入っていった。教育組織改革には、10年の歳月がかかり、10年経つと社会の流れが変わったために折角の研究を生かすことができなくなるのである。現在チーム・ティーチングがもてはやされているが、息の長い実践このが、大切であることをこの事例が教えてくれるのである。

#### 平成15年度、「現在のチーム・ティーチングはブロック制」

現在、チーム・ティーチングの研究が盛んであるのは、昭和40年代の研究の実績をあげた学校、地域が多い。そこには、過去の業績が今も生き続けて、過去と現在を繋いでいるからいるからである。現在の元街小の創意ある取り組みは、ブロック制による学年・学級づくりである<sup>(25)</sup>。ブロック制とは、「低・中・高学年で三つのブロックを組み、各ブロックには、学級担任の他に1名を加配して、2学年単位でチーム・ティーチングを行うという工夫」のことである。具体的には、第1学年の2学級の担任2人、第2学年の2学級の担任2人に、もう1人ブロック付きの教員が加わって5人でチームを組むことになる。なお、昭和40年代には全学年5学級あったのが、現在では、少子化で第1学年から第5学年までが2学級、第6学年は3学級である。なおこの小学校の場合、加配教員は外国人の子女教育、少人数教育の2名、さらに教務主任も加えて3名となる。また、我が国のチーム・ティーチングは、学年の枠をはずす方式はとり得ないとされていたが、元街小の2学年で5名の教師が共同しての経営に当たるといふ現在のブロック制は、今までの単学年の枠をはずしたものである。

そのねらいの第一は、子どもを多くの目で見るので、理解が深まり、指導が緊密になることである。もともとこの学校は、多様な外国籍の子どもを抱えてはいたが、近年では配慮を要する子どもも増え、担任だけで負担することがむずかしくなり、多様な子どもに対応できるブロック制は今の時代にふさわしいのである。

第二は、教師の特性を生かしたブロック・学年づくりができる。5人で相談してチームの経営をするので、教師の得意性は発揮しやすいという利点がある。第三は、常に5人で相談するので、校外学習の付き添いなどでブロックが優先され、学校の運営組織として自主的に動けるのである。現在のブロック制は、単なる教授の方式を超えたものとして日常的な学校組織としてのチーム組織となっており、これもまた高く評価されるのである。

同校は有名な中華街、元町商店街などが間近に控え、また創立130年という古い歴史をもつことから「まち」と学校とのつながりは深い。そのため「まち」との連続性を軸として総合的な学習の時間（神奈川県・横浜市教委の研究委託）「元街タイム」を計画し、「学びの過程の中で子どもの表現を育てる」ことを目指して実践している。「総合的な学習の時間」の学習活動には、元街小のブロック制のチーム・ティーチングは、これによく対応している。教授組織改善には、元街小がそうしたように、学級、学年、学校組織の全体を協力体制という観点から見直すことが必須なのである。

## 5. 教授組織改善の実践的課題

平成13年の国立教育政策研究所の調査（年報11号）によれば、小学校でチーム・ティーチングによって授業を実施した経験について、「ある」56%、「ない」44%と、ほぼ半々であり、全国的に教授組織改善の動きが高まっている。

現在進行中の教授組織改善のあるべき姿を探るため、教授組織改善についての当時の研究を勘案しながら、第一には、チーム・ティーチングについての課題を検討したい。

まずは、職階制の問題である。当時のアメリカでのこの方式は、職階制と結びついており、管理方式の徹底による能率の増大という性格をもっていた。前述した「レキシントン・プラン」では、教職に職階制を導入し、有能な教師に相応な地位と給与を提供することにねらいがあった。この方針に沿い校内には、校長を頂点にチーム・リーダー、シニア・ティーチャー、ティーチャーと続く整然たる職務の系列が設けられ、補助者として非常勤講師、事務助手が加えられていた。チーム・リーダーは、行政権を持ちこれを助けて運営にあたるのが、シニア・ティーチャーで、これらの指導を受けて授業に当たるのが、一般教師ということになる。日本の場合でも、教員組織の改編による教師の仕事の合理化という面があり、これは教員構成と人事経営にかかわる問題であり、チーム・リーダーは、学年主任や教科主任になることが多い。財政難のため、現在非常勤講師にたよる傾向があるが、非常勤の場合、意見を述べにくいということも考えられるので、格差のない対等の立場である正規の教師のなかでチームは編成されるのがよりよいことなのである。また40年代の研究は、先例の無いこともあって継続期間は、長期にわたるものであった。実践と研究を付随させて、継続することが大切でチームの要員については、単年度ではない連続的な配置が必要である。

次は、チームの編成上の問題である。まずはチームリーダーに人を得なければならない。チームの固定化が続けば、他の教師の依存性が増し、自発性が欠如することにもなる。チーム内の役割割り分担や教師の得意性についてのローテーションが必要なのであり、教師の特性や創造性を生かす組織にシなくてはならない。

また、子どもにどのような学力を求めるとについては、チーム・ティーチングでは、学級の枠をはずした集団づくりを行うので、その評価の仕方が問題となる。元街小では、指導目標を明確にし、学年で授業についての形成的評価を行いチェックカード活用していたが、これは評価について一つの方向性を示すものである。また当初から、子どもたちの自身の学習態度やグループでの学習の効果についてアンケート調査をしているが、これも子どもの反応を測る上で、有効な評価である。教師の教育観の広がりについては、チーム・ティーチングに関しては教育方法面からの接近だけでなく、学校・学年・学級経営の各側面との関連を考慮した接近が不可欠である。

昭和40年代の実践では、つねに教授組織改善から学校組織改革への広がりを目指していた。昭和40年代における要員配置に伴う問題点は、チーム・ティーチングを行う場合、教員の実員が増加するのではなく、学級の担任の数はそのまま、方式だけが導入され、それが教師にとって余分の

負担となったことであった。教授組織改革における教員加配対策の必要性は、当初から今に続く課題である。少人数指導の実現に向けて、平成13年度から第7次教員配置改善計画が始まっていることに期待したい。川崎市では、施策として少人数授業、ティーム・ティーチングなどを推進し、学級35人以上の1学年へ非勤講師の配置などを進めている。またさらに少人数授業の研究・研修の実施、少人数制にかかわる施設・設備の充実などにも努めている。

教授組織改善と、オープンスペースとのつながりは深い。そのため空き教室を有効に使って授業を実施することを考えたい。設備ではコンピュータの導入である。これも新しい授業改善であり、その実施には、ティーム・ティーチングのような指導体制づくりが効果的なのである。

第二には、学級経営と教授組織改善とのかかわりについて検討したい。

当時、学級経営について広義には、「学級経営とは、そのなかに教科指導と生活指導、別なことばでいえば教授と訓練という学校教育の基本的な二つの機能が、相互に切り離しがたい形で有機的に結びついて展開されている教師の統一的な実践的形態である」<sup>(26)</sup>としている。ここでは、学級経営を広義においてとらえたい。学級経営は、学級における学習活動や生徒指導を含めた学級で行われるすべての教育活動に関わるものである。

吉本は、教授組織の改革が、教育の全体構造を忘れて教科指導にのみ走る危険性が予測されることを指摘し、生徒指導と教科担任制の問題について「教科担任制は学級教授担当時間を、明瞭に激減させてしまう。そこから起こる問題は、子どもの個人指導だけではなく、学級全体の統一的気風をバラバラにし、教育効果を減じないかという点にある。学級担任教師は、学級経営教育を組織化する責任を、教科担任制のもとでも依然として有しているのである」<sup>(27)</sup>と述べている。

当初から学習活動と生徒指導の乖離が問題となったが、当時の実践校であった宮前小学校では次のような工夫をしていた。川崎市宮前小学校の調査<sup>(28)</sup>では、「勉強が良いところで終わりになる・テストの時間が短いときがある。勉強の進み方がはやい。ゆっくり質問ができない。受け持ちの先生にあまり相談にのってもらえない」などがあげられている。この子どもの声は吉本の意見を裏付けるものである。当時の宮前小学校では、生徒の生活指導として、児童自らが問題を発見し、解決する場とするため、5年生を対象に「学習相談をとり入れた高学年経営」を実施している。相談の方法は、学級担任は教師の相談分担当（教師の相談は、作文・社会・算数・理科・図工・家庭・体育・生活にわたる）を渡し、児童は相談事項を記入して提出する。相談の内容は、学習のつまずきを中心としたもの、学習の発展を内容としたものなどであった。相談事例としては、家庭学習のしかた、進学、友達関係、テレビと学習などがあつた。効果については、平素の授業では教えにくい面、児童個々にあつた教科についての勉強の仕方などが、指導できたということであつた。教科担任制で欠けているといわれる教師と児童とのつながりが、ここでかなり補えたのである。

学級経営で行うべき活動は、学級における道徳、特別活動の学級会などの効果的な指導、日常生活の指導、教師と子どもの人間関係、学級集団における個の把握と援助するために学級の子どもと接触する機会を設けること、学級集団づくりなどである。教授組織改善と学級経営は矛盾するも

のではない。例えば、チーム・ティーチングは、単に学習場面に限らず、多くの友人と接する機会が増え、社会性を育てるうえでも教育効果を持つ。しかし、これは、あくまで学級での集団づくりがあってこそである。

中教審は、指導要領の一部改訂の答申（平成 15.10.7）で、従来例示されていなかった「習熟度別指導」を例示に追加した。しかし実施に際しては、教育内容や条件の検討を慎重にする必要がある。

昭和 40 年代の実践では、習熟度別学習は、選択コース別の一環として取り上げ、種々の学習形態の一つとして実施し、他の学習形態と比較してその効果を十分に検証できたのであった。学級には、生活集団と学習集団の二つの側面があり、生活集団は個人を原点にして平等の関係にある。これに対し習熟別集団は異質な能力別集団であり、生活集団とは矛盾し反発しあう。学習グループでの長期の固定化は、避けなくてはならない。グループが固定化すると学級の連帯性が疎外され、学級と個人との関係が薄くなってしまうからである。

国立政策研究所の調査<sup>(29)</sup>では、「今は、同じクラスで算数の勉強をしたり、給食や学級活動などの時間をすごしたりしています。これからは、勉強をする場合のクラスとそれ以外の活動をする場合のクラスとを別にしようという考えがだされています。このような考え方をどのように思いますか」という問いを發して、「学習集団」と「生活集団」の分離に対する意見を子どもたちに求めている。小学生の回答率が最も高いのは、「今のままでよい」で学級規模 1（20 人以下）が約 48%、その他の学級規模 2-5（21-36 人以上）では、40%前後である。次いで全体としては「よいかどうか、やってみないとわからない」が 25-29%の範囲で、「やってみるとおもしろそうだ」が 16-19%の範囲である。最も回答率の低いのは「なかなかイメージがわからない」で、11-13%の範囲であった。たしかに、学級規模が、20 人以下の場合は、なぜさらに小グループに分けるのかという説明が必要であろうし、「やってみないとわからない」というところにも子ども実感が表れている。

学級での生活集団と学習集団との調和を尊重するとともに、学級での集団のもつ教育的意義を再確認して学級と子どもの結びつきのあり方を見直すという方向での学級経営改善が求められる。少子化が進めば、かえって集団活動が大切になる。上の調査でも 20 人以下の学級では、「今までよい」として、あえて変化を求めない傾向が見える。人間関係を広げ、集団意識を高めるためには、学年・異学年との交流が、今以上に大切となり、学年・異学年のチーム・ティーチングの工夫が課題となる。

昭和 40 年代に教担任制を小学校に取り入れたのは、「学級担任制の良さを残しつつ、さらに高度の教育効果をとるあげるために、どのような体制を、どのように組み入れたらよいか」ということであった。小学校の場合、学級担任制の良さとは、ひとりの教師が学級の子どもの全人的育成をめざして教育することが前提になっていることである。「効率」にのみとらわれて、従来の学級がどのような機能を有していたのかということをおぼろげに忘れてはならないのである。

神山<sup>(30)</sup>は、昭和 40 年代の教授組織研究の動因について、「教育的効果をあげるために組織を組み合わせ直して、従来より少しでも、『効率』のよい学校を生み出そう、という教授組織研究の基調にある発

想が疑われることがなかったのではないか。教育的な効果が何であるか、従来の学校組織がどのような機能を有していたのか、どのような組み替えが必要なのか、その中身の一致を保留したままに教授組織改革の必要性が主張されたところに曖昧さがあったのではなからうか」と述べているが、この評は、教育改革を急ぐ、今の現実においてなお、当てはまることであろう。

さらに神山は、当時の教授組織研究を総括して、「多くの論文が、教授組織の在り方や、教授組織を検討する必要性、その意義、検討の課題などをめぐる議論であり、具体的課題の研究は、各研究校が試行錯誤するばかりで、研究者がそこに踏み込んで理論的構築的研究を試みたものがなかったように思う」と評している。吉本は、昭和44年の時点<sup>(31)</sup>において、「現在においてすら、実証的研究は少なく、実践を指導する理論的發展も、それほど進んでいないのが実状である、といってもよい」と述懐している。両者の論を見て感じることは、研究者の責務とは、実践を指導し、現場の試行錯誤の軽減を図ることであり、さらに必要なのは、現在行われている実践についての客観的かつ批評的検討であることである。当時現場で実践研究に携わった身として痛感することは、実践の結果をどのように評価するのかが分からないままに、その成果を活用できなかったことである。小学校での教科担任制やチーム・ティーチングなどの理論的研究、実証的研究は、昭和40年代以後には、あまりなされていない。教授組織改革の原点に立ち戻り、この時の研究を鏡として、現在の教授組織改善の姿を照らし直す必要がある。

<注>

- (1) 吉本二郎「教授組織近代化の動向」『学校運営研究』(No. 91) 明治図書、1969年7月、9頁。
- (2) 吉本二郎「教授組織研究の課題と研究校の紹介」『授業研究』(No. 66) 明治図書、1969年3月、52頁。
- (3) シャップリン・オールズ『チーム・ティーチングの研究』(平野一郎・椎名萬吉訳) 黎明書房1966年、27頁。
- (4) 下村哲夫「チーム・ティーチング」『教育の時代』東洋館出版社、1964年4月号、55-59頁。
- (5) 川崎市教育研究所「調査研究テーマ策定年度一覧」『川崎市教育研究所史』1990年3月。
- (6) 川崎市教育研究所「特集・第9回教職員研究発表」『教育研究』(No. 20) 1958年3月。
- (7) 大阪市教育研究所「小学校における交換授業」『紀要』(360号) 1958年。
- (8) 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』(第2集) 昭和42年1月の調査。
- (9) 全米教育協会『教育の現代化』(森昭・岡田渥美共訳、原題「六〇年代の学校」) 黎明書房、1965年。
- (10) 全米教育協会『よみがえる学校』(山本正訳、原題「七〇年代の学校」) サイマル出版会、1976年。
- (11) 文部省『個人差に応じる学習指導事例集・小学校教育課程一般指導資料Ⅲ』1984年11月。
- (12) 吉田昇「チーム・ティーチング制の問題点」『現代教育科学』(No. 109) 明治図書、1966年11月、48-50頁。
- (13) 川崎市小学校教科担任制研究会『協力指導組織の研究』(第6集) 1976年3月。
- (14) 吉本二郎「学校教育の課題と教授組織改革の意義」『学校運営研究』(No.100) 1970年4月、110頁。
- (15) 永岡順「教授組織改革の課題と学校経営」『学校運営研究』(No. 111) 1971年3月、114頁。
- (16) 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—学年・学年団の経営—』(第7集) 1972年。

- (17) 川崎市立野川小学校『自ら進んで活動できる子どもをめざして』(研究発表収録) 1987年10月。
- (18) 横浜市教育研究所『チーム・ティーチングに関する研究(1)』(研究紀要第42集) 1966年。
- (19) 横浜市教育研究所『チーム・ティーチングに関する研究(2)』(研究紀要第51集) 1967年。
- (20) 横浜市教育研究所『チーム・ティーチングに関する研究(3)』(研究紀要第58集) 1968年。
- (21) 横浜市教育研究所『チーム・ティーチングに関する研究(4)』(研究紀要第64集) 1969年。
- (22) 横浜市元街小学校『チーム・ティーチングの研究と実践Ⅲ』(研究紀要第12集) 1969年2月。
- (23) 横浜市元街小学校『チーム・ティーチングの研究と実践Ⅳ』(研究紀要第13集) 1970年6月。
- (24) 横浜市元街小学校『チーム・ティーチングの研究と実践Ⅶ』(研究紀要第16集) 1975年3月。
- (25) 元街小学校のチーム・ティーチングの現在の取り組みについては、野見山秀機校長にインタビューを行った。同校は、元町商店街、中華街を見下ろす丘の上、横浜市中区山手町36番地にある。その歴史は古く、三到学舎と明衛学舎の設立により明治6年4月に開校し、平成15年には創立130周年を迎える。昭和40年に市教委よりチーム・ティーチングの実験校として委嘱を受け、44年には、協力教授組織研究発表会を開催している。平成15年2月18日には、神奈川県・横浜市教育委員会の「総合的な学習の時間」の研究委託校として研究発表を行っている。
- (26) 宮坂哲文『学級経営入門』明治図書、1964年、24頁。
- (27) 吉本二郎「小学校の教科担任制の問題点」『現代教育科学』(No. 109) 明治図書、1965年、47頁。
- (28) 川崎市立宮前小学校『小学校における教科担任制の研究』(第3集) 1970年6月、89頁。
- (29) 高浦勝義『学級編成及び教員配置等に関する調査研究』(最終報告書) 2001年、106頁。
- (30) 神山知子「1960年代前後の教授組織研究—その特質と問題点—」(発表資料) 大塚学校経営研究会夏期合宿(於：筑波大学1993年7月29日)。
- (31) 注(2)を参照。

<参考文献>

- ・天竺茂「協力指導組織改善の歴史」(連載—指導組織の研究—)『教職研修』教育開発研究所、1994年6月号。
- ・拙稿「小学校における指導組織改善の必要性」『教職研修』教育開発研究所、1995年1月号。
- ・拙稿「川崎市における小学校高学年の教科担任制10年の歩みとその現状」『学校経営研究』第2巻、1977年。
- ・拙稿「川崎市の協力指導組織の変遷と学校経営」『学校経営研究』第21巻、1996年4月。