

派遣者番号	R7K30	氏名	米澤 吉宏
研究主題 —副主題—	小学校の教科担任制における人間関係づくりに関する実践研究 —「つながりティー」と「まなびりティー」を指標にして—		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	田中 博之
所属	武蔵野市立桜野小学校	所属長	藤橋 義之

キーワード：教科担任制 学級担任 道徳科 学級活動 つながりティー まなびりティー

要旨：本研究は、教科担任制の拡充で学級担任が児童と関わる時間が減少し、学級経営（人間関係・規範・学習行動）が不安定化する懸念に着目した。教科担任制における「多面的な児童理解」を「関係性」と「学習行動」を継続的に捉える営みと再定義し、関係性を測るTDS（21項目）と学習行動・態度を測るMDS（30項目）で学級状態を可視化した。5・6年生の6月/11月に同一質問紙を実施し、道徳科2コマ+学級活動1コマの短期介入（比較/途中/フル）を設定して、相関と混合計画GLMで検討した。結果は、TDSとMDSが両学年・両時点で強い正相関（ $r=.669\sim.730$ ）。介入効果は5年で有意差なし。6年は時点主効果（6月→11月の低下）と群主効果は有意だが交互作用は非有意で、変化量は介入程度で異ならなかった。年度後半の負荷増を踏まえ、単発介入の定着化と学級差・教員差を考慮した検証が課題である。今後は尺度の信頼性や因子構造の検証も進める。

# 小学校の教科担任制における人間関係づくりに関する実践研究

## －「つながりティー」と「まなびりティー」を指標にして－

米澤 吉宏

キーワード：教科担任制 学級担任 道徳科 学級活動 つながりティー まなびりティー

### 1 実践の背景と問題意識

#### 1.1 制度的背景

近年、小学校高学年を中心に教科担任制の拡充が進められている。教科担任制は、教員の専門性を生かした授業改善や業務分担の最適化、小中接続の円滑化などを通して、教育の質の向上に資する制度として期待されている。一方で、制度移行に伴い、学級担任が児童と関わる時間が相対的に減少し、学級経営が不安定化するのではないかという懸念も現場から指摘されている。文部科学省（2023）は、教科担任制の目的・趣旨や効果を①「授業の質の向上」、②「小・中学校間の円滑な接続」、③「多面的な児童理解」、④「教師の負担軽減」の4点に整理している。制度導入の意義はこれらの効果を総合的に発揮することにあるが、教科担任制を導入する小学校現場では「効果の実感」と「学級経営上の不安」が併存しやすいと考えられる。

#### 1.2 問題意識

とりわけ、上記の効果の一つである③「多面的な児童理解」は、しばしば「一人の児童を見る教員の数が増えること」とほぼ同義に理解されがちな側面がある。仮に、児童に関わる教員数が増えたとしても、児童理解が断片的な観察や表層的な情報の寄せ集めにとどまるならば、「多面的」という語の趣旨は十分に達成されない。本研究ではこの点に着目し、教科担任制下の「多面的な児童理解」を、児童の姿を複数の軸から継続的に捉える営みとして再定義する。具体的には、①学級内の心理的つながり・関係性の在り方（児童－児童、学級担任－児童）を「つながりティー」として、②学習場面における学習行動・学習態度を「まなびりティー」として可視化し、両者を組み合わせて学級の状態を把握する枠組みを構想する。

#### 1.3 研究上のギャップ

教科担任制の導入目的や制度的意義についての整理は進んでいる一方、教科担任制が学級経営（人間関係、規範、学習行動）に与える影響を、学校現場の量的データに基づいて検証した知見はなお蓄積途上である。特に、学級経営の重要な基盤である「関係性」と、授業の質に直結する「学習行動」とを同時に測定し、

その関連と介入の効果を検討する研究は十分とはいえない。

#### 1.4 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究の目的は、教科担任制下における学級経営を「つながりティー」と「まなびりティー」の二つの指標で可視化し、(1) 両者の関連を明らかにすること、(2) 「つながり」と「学び」の向上を志向した短期介入の効果を量的に検討することである。さらに、本研究は文部科学省が示す教科担任制導入目的のうち、①「授業の質の向上」と③「多面的な児童理解」に焦点を当て、教科担任制でも機能し得る学級経営モデルの構築に資する知見を得ることをねらいとする。

### 2 先行研究および先行実践のレビュー

#### 2.1 本章の目的

本章では、(1) 学級経営における人間関係（学級の雰囲気・文化）形成の重要性、(2) 文部科学省が示す教科担任制導入の目的と運用上の要点、(3) 教員課題を起点にした制度導入事例、(4) 教科の専門化が学力・学習方略等に与える影響に関する量的研究（因果推論研究）を整理し、本研究が取り組むべき検証課題を明確化する。

#### 2.2 学級経営の基盤としての人間関係と「学級の雰囲気」

学級担任制においては、学級集団の状態が＜学級担任－児童関係の量と質＞に大きく依存しやすいことが指摘されている。河村（2025）は、学級集団の状態が学級生活・授業への取り組み方と、それを通して形成される人間関係から構成されることを示し、学級経営の核が人間関係にあることを強調している。さらに国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2024）は、生徒が「教師支援」と「保護的規律」を認識することが「学級雰囲気」の改善や「学級ストレス」の低下と関連し得ることを示している。

これらを踏まえると、教科担任制の導入によって学級担任が児童と関わる時間が相対的に減少し得る環境では、偶発的な関係づくりに委ねるのではなく、意図

的に関係性（つながり）を支える仕組みを学級経営に組み込む必要性が高まる。すなわち、教科担任制下の学級経営は、「授業の質」だけでなく、学級内の心理的つながりを基盤として日常的な学習行動を支える設計として捉え直される必要がある。

### 2.3 教科担任制の目的と運用上の要点(文部科学省事例集の整理)

文部科学省(2023)の事例集は、教科担任制の好事例に共通する点として、校長・教育委員会が導入目的を粘り強く共有し、教師がメリットを実感できるようにしつつ、デメリットが生じないよう学校マネジメント上の工夫を重ねている点が示されている。

とりわけ「多面的な児童理解」については、複数の教師が授業を通して児童の様子に目を配り、情報共有によって教師間連携が深まること、学級担任以外にも相談できる教師が増えること等が効果として挙げられている。その実現に向けて、学年会等の定例協議機会の確保、ICTを用いた即時共有など、教師間連携を日常的に機能させる運用上の工夫が紹介されている。

本研究は、文部科学省が掲げた教科担任制導入の目的・趣旨のうち特に、①「授業の質の向上」と③「多面的な児童理解」に焦点化し、教科担任制下での学級経営を「つながりティー（児童間・学級担任-児童の心理的つながり）」と「まなびリティー（学びを生み出し・持続し・深める力）」の2軸で捉える点に独自性を置く。

### 2.4 教員課題起点の制度改革事例と、学級経営上の検証課題

教科担任制は、授業改善だけでなく、教員配置・働き方等の課題解決を結び付けて導入される場合も多い。例えば川西市立多田小学校(2025)は、教員未配置や学級指導の難しさ、勤務制度、年休取得等の課題を背景に、学年担任制・教科担任制・午前5時間授業を導入し、学年団で教室環境や運用ルールを可能な限り統一するなどの工夫を示している。

こうした事例は、制度運用の工夫を具体的に示す点で有用である一方、制度移行が学級経営(学級集団の安定、児童の学習行動等)に及ぼす影響について、児童側データに基づく検証が十分であるとは言えない。したがって、教科担任制の拡充を見据える上では、制度の運用論に加え、児童側の変化を含めた検証が重要な課題として残る。

### 2.5 教科の専門化が学力等に与える効果:海外知見と、日本における因果推論研究

海外の一部知見によれば、教科の専門化が学力等に

与える影響は一様ではなく、正負の結果が混在することが報告されている。賛成論としては、担当教科が絞られることで教材研究が深まり授業の質が上がるという期待がある一方、反対論としては、担当児童数が増えることで個別把握が難しくなり、指導の一貫性の低下や教科横断の学びの弱まりが生じ得ることが指摘されている。

この点を、国内データで因果的に検証した研究として、Igeiら(2025, RIETI DP 25-E-111)は千葉県の子供を対象に、学校単位のクラスターRCTにより、非常勤の教科専門教員(算数/理科)配置が学力および学習方略・非認知的側面に与える影響を推定している。同研究の制度設計は、「完全な教科担任制への移行」ではなく、学級担任制を維持しながら、特定教科のみ非常勤専門教員を追加配置する点に特徴がある。

主な結果として、理科の専門教員配置校では理科学力が約0.15~0.18SD向上し、加えて算数への波及効果(約0.10SD程度)も示された。一方、算数専門教員配置校では有意な学力向上は確認されなかった。また、いずれの介入でも国語(Japanese language)への波及は確認されないと報告されている。

さらに同研究は、理科専門教員配置が学習方略の一部(状況に応じて学び方を調整する柔軟な方略)に正の影響を示し得る一方、非認知指標では明確な変化が限定的であること、また他教科の授業準備時間が増加したという明確な証拠は乏しいものの、教師の成長マインドセットの改善が報告されることを示している。

以上より、教科担任制(教科の専門化)の効果は「制度を入れれば一律に向上する」という単純な図式では捉えにくく、(1)教科特性(専門性要求の高さ)、(2)教員の経験・質、(3)制度設計(完全移行か、部分配置か)によって効果が変わり得ることが示唆される。

### 2.6 先行研究の到達点

先行研究・先行事例の整理から、次の2点が確認できる。

第一に、教科担任制は①「授業の質向上」と③「多面的な児童理解」を含む複数の効果が期待される一方で、学級担任が自学級の児童と関わる時間の減少、指導の一貫性、教科等の横断性など、学級経営上の懸念も併存する。そのため「制度導入の成否」は、時間割や分担の設計だけでなく、教師間連携の仕組み、及び学級内の関係性を支える日常的な設計に依存し得る。

第二に、国内でもRCTにより学力効果を推定する研究が現れ、因果推論的には重要な前進が見られる一方

で、学級経営の中核となる児童相互の学級担任と児童との「関係性」や、児童の「学習行動」を同時に捉え、教科担任制下での学級の状態を継続的に可視化して検証する研究はなお十分に蓄積されていない。

以上より、教科担任制は授業の質の向上や多面的な児童理解などの効果が期待される一方、制度設計や教科特性、教員の経験・質によって効果が左右され得ることが示唆される。また、海外知見では教科の専門化が学力に正の影響を持つ可能性がある一方で、教員(学級担任・教科担任を含む)－児童関係や学校適応面でのトレードオフが指摘されている。したがって、教科担任制の拡充を見据える上では、運用上の工夫に加え、児童側の変化を含めた検証の蓄積が課題となる。

### 3 実践目的と目標

#### 3.1 実践目的

本研究の実践目的は、教科担任制下における学級経営において、児童同士の心理的につながる力(つながりティエー)と学習に向かう力(まなびリティエー)を同時に高めるための短期プログラムを開発し、その効果を量的に検討することである。教科担任制では、学級担任が自学級児童と関わる時間が相対的に減少し得るため、学級集団の「空気」や相互作用が児童の行動・学習に影響するという観点から、児童間の関係性を調整しながら学びを支える仕組みを意図的に設計する必要がある。そこで本研究では、質問紙調査に基づいて学級の「つながりティエー」と「まなびリティエー」を可視化し、価値理解(道徳)と行動化・合意形成(学級活動)を接続させる短期授業介入を位置付け、児童個人の行動目標の設定や学級の共通実践(声かけ・合図等)として定着し得る形へ整理することを目指した。

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」では、「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。」と示されている。以上より、本研究ではまず、学級の基盤として「つながりティエー」を重視することとし、価値理解(道徳)と行動化・合意形成(学級活動)を通して、学級集団の相互作用や共通実践に直接働きかけることができる点から、本授業介入では「つながりティエー」のみを扱うこととした。なお、「まなびリティエー」については、授業内での直接的な目標化や介入対象とはせず、「つながりティエー」への働きかけが学習に向かう力に及ぼし得る影響を、事前事後の測定によって検討する位置付けとした。

#### 3.2 実践目標

本研究の実践目標は、次の三点である。

第一に、児童がTDSの結果を「学級間比較」や序列化のためではなく、「学級改善のための手がかり」として読み取り、学級としての課題を言語化できるようにすることである。

第二に、道徳科で扱う内容項目(5年:感謝、6年:友情・信頼)を、自分事として捉え直す過程を通して、日常の他者との関わり方(言葉かけ、相手の受け止め方、協働の姿勢)を見直す契機をつくることである。

第三に、学級活動において、児童一人一人が生活場面での行動目標を設定し、ペアや班での共有・相互点検を通して実行可能な形へ具体化したり、学級として合意形成された共通の手だてとして運用したりできるようにすることである。

加えて、本研究で用いる「まなびリティエー」調査には、対象校が重視する「四点の自己決定」に関わる項目が含まれている。したがって、本実践では、児童が目標・方法・相手・時間等を自ら選択・調整しながら学びに向かう姿勢の形成も併せて志向する。

#### 3.3 プログラム設計の方針

本プログラムの設計方針は、(1)質問紙調査にもとづく焦点化、(2)価値理解から生活場面への接続、(3)「個人の目標」と「学級の共通実践」の両輪化、の三点である。

第一に、授業介入は一律の指導ではなく、6月に実施した「つながりティエー」の調査結果を資料として活用し、当該学級における「つながり」の焦点(児童一人児童一人/学級担任一人児童)を明確にした上で設計する。

第二に、道徳科で価値理解と自分事化を図り、学級活動(2)で生活場面に引き寄せて実行・振り返りへつなげることで、価値理解が「その場限り」にならないようにする。

第三に、学級の実態に応じて児童個人の行動目標の取組を補完する形で、日常的に用いる共通の手だて(例:声かけ、合図、かけ声標語等)を合意形成して位置付け、決定事項が形骸化しないよう実行場面と点検方法を具体化する。

### 4 実践方法

#### 4.1 対象校・対象者

本研究の対象は、教科担任制を導入している公立小学校の高学年児童である。対象学年は第5学年及び第6学年であり、対象学級は各学年5学級、計10学級であった。分析単位は児童とした。

## 4.2 研究デザイン

研究デザインは、学年（5年／6年）×介入群（比較／途中／フル）×時点（6月／11月）の混合計画である。時点（6月・11月）は被験者内要因、介入群は被験者間要因として扱った。介入群は、授業介入（後述）の実施状況に基づき、0＝比較群、1＝途中介入群、2＝フル介入群として分類した。5年生は比較群・フル介入群の2水準、6年生は比較群・途中介入群・フル介入群の3水準で扱った。

## 4.3 実践プログラムの概要

本研究で扱う授業介入（短期介入）は、「道徳2コマ×学級活動1コマ」の計3コマで構成した。道徳科では、学級集団における相互の関わりや協働の価値を扱い、学級の在り方を自分事として捉え直すことをねらいとした。続く学級活動（2）では、道徳科で扱った価値を学級の日常に接続し、児童が学級全体・個人でできることを検討して実行することで、学級内の関係性（つながり）の改善を志向した。

## 4.4 学年別の授業構成（教材とねらい）

### 4.4.1 第5学年

第5学年では、道徳科教材として「ありがとう上手に」（内容項目B：感謝）を用いた。6月のTDS結果を資料として扱い、児童-児童及び学級担任-児童のつながる力に焦点化した単元構成とした。道徳科2時間では価値理解と自分事化を中心に扱い、学級活動（2）で生活場面に引き寄せて、各自の目標設定・実行・振り返りへつなぐ設計とした。

### 4.4.2 第6学年

第6学年では、道徳科教材として「言葉のおくりもの」（内容項目B：友情・信頼）を用いた。6月のTDS結果を資料として扱い、児童-児童及び学級担任-児童のつながる力に焦点化した。道徳科2時間では「言葉」が人間関係に与える影響を価値理解として捉え、学級活動（2）で学級の共通実践として具体化する単元構成とした。

### 4.4.3 授業実践上の支援策（共通）

道徳科では価値理解を深めるための視点提示や共有方法を工夫し、学級活動（2）では児童が設定した目標を実行可能な形に具体化し、振り返りを通して改善につなげることを支援した。特に教科担任制下では学級担任が常時同席できない状況が生じ得ることを踏まえ、目標や実行の見通しを学級で共有し、学級の合意として運用できる形に整えることを重視した。

## 4.5 測定尺度と得点化

### 4.5.1 つながりティーター（TDS）

TDS (Tsunagality Diagnostic Survey) は全21項目からなる質問紙である。教科担任制下において、学級担任が自学級児童と関わる時間が相対的に減少し得る状況を前提に、児童-児童及び学級担任-児童のつながり感を把握する目的で実施した、筆者が開発した指標である。TDSは7領域21項目で構成される。

### 4.5.2 まなびリティーター（MDS）

MDS (Manability Diagnostic Survey) は全30項目からなる質問紙である。教科担任制導入の目的の一つである「授業の質の向上」が、児童の学ぶ力の高まりとして表れているかを把握する目的で実施した、筆者が開発した指標である。MDSは10領域30項目で構成され、対象校が校内研究で重視する「四点の自己決定」に関わる項目を含む。

### 4.5.3 実施時期と得点化

TDS および MDS は、2025年6月（前期）及び11月（後期）の2時点で同一尺度を実施した。各尺度得点は項目平均（平均得点）として算出し、逆転項目は事前に逆転処理した。

## 4.6 分析方法

分析は学年別に実施した。

第一に、各学年について6月及び11月のTDSとMDSの関連を把握するため、Pearsonの積率相関係数を算出した。

第二に、介入効果の検討として、時点（6月・11月）を被験者内要因、介入群を被験者間要因とする混合計画の分散分析（反復測定GLM）を実施し、時点主効果・介入群主効果・交互作用を検討した。欠測はlistwiseとし、分析ごとに有効サンプル数（n）を記録した。効果量として偏 $\eta^2$ を併記し、有意水準は5%とした。

## 4.7 小括

以上の方法により、教科担任制下の学級経営を「つながりティーター（TDS）」と「まなびリティーター（MDS）」で可視化し、両者の関連及び短期介入の効果を検討する。次章では、分析結果（相関及び混合計画GLMの結果）を示す。

## 5 実践の成果検証の方法と結果

### 5.1 分析対象と欠測の扱い

本研究では学年別に分析を行った。相関分析及び混合計画の一般線型モデル（GLM）は、いずれも欠測を含む場合はリストワイズにより除外し、分析ごとに有効サンプル数（n）が異なる。相関分析の有効サンプル数

は、TDS と MDS がともに揃っているペアの度数を用いた。

### 5.2 TDS と MDS の関連 (学年別・時点別の相関)

TDS (つながりティー) と MDS (まなびりティー) の関連を検討するため、学年別・時点別 (6月、11月) に Pearson の積率相関係数 (両側検定) を算出した。

表1 TDS と MDS の相関 (Pearson, 両側検定)

学年	時点	r	p	n (ペア)
5年	6月	.725	<.001	129
5年	11月	.730	<.001	125
6年	6月	.709	<.001	150
6年	11月	.669	<.001	132

注) n (ペア) は TDS と MDS の両方が揃っているケース数で

5年生では、6月に  $r = .725$  ( $p < .001$ ,  $n = 129$ )、11月に  $r = .730$  ( $p < .001$ ,  $n = 125$ ) であり、いずれの時点においても強い正の相関が認められた。6年生でも、6月に  $r = .709$  ( $p < .001$ ,  $n = 150$ )、11月に  $r = .669$  ( $p < .001$ ,  $n = 132$ ) と、いずれの時点においても強い正の相関が認められた。

### 5.3 介入効果 (5年生)

表2 「つながりティー (TDS)」および「まなびりティー (MDS)」の記述統計 (平均 [SD])

学年	TDS	比較群	62	3.2957 (0.4243)	3.3157 (0.4466)
5年	TDS	フル介入群	55	3.3766 (0.3970)	3.3740 (0.3721)
5年	MDS	比較群	71	3.0869 (0.4762)	3.0883 (0.4746)
5年	MDS	フル介入群	53	3.1025 (0.4946)	3.0661 (0.4241)
6年	TDS	比較群	83	3.1153 (0.5594)	2.9874 (0.5764)
6年	TDS	途中介入群	27	3.3281 (0.3858)	3.1112 (0.6268)
6年	TDS	フル介入群	26	3.3774 (0.4012)	3.3132 (0.3922)
6年	MDS	比較群	80	2.9433 (0.4821)	2.8375 (0.4679)
6年	MDS	途中介入群	23	2.9710 (0.4824)	2.9450 (0.5148)
6年	MDS	フル介入群	25	3.2293 (0.5315)	3.0721 (0.4124)

注) n は各群・尺度・時点の有効回答数である。尺度得点は項目平均 (平均得点) で示した。

5年生について、介入群 (比較群/フル介入) × 時点 (6月/11月) の混合計画による一般線型モデル (反復測定 GLM) を実施し、時点主効果、介入群主効果、および交互作用 (時点×介入群) を検討した。

TDS では、時点の主効果は有意ではなかった ( $F(1, 115)=0.072$ ,  $p=.789$ , 偏  $\eta^2=.001$ )。また、交互作用も有意ではなかった ( $F(1, 115)=0.122$ ,  $p=.727$ , 偏  $\eta^2=.001$ )。介入群主効果も有意ではなかった ( $F(1, 115)=1.011$ ,  $p=.317$ , 偏  $\eta^2=.009$ )。

MDS でも、時点の主効果は有意ではなかった ( $F(1, 122)=0.242$ ,  $p=.624$ , 偏  $\eta^2=.002$ )。交互作用も有意ではなかった ( $F(1, 122)=0.280$ ,  $p=.598$ , 偏  $\eta^2=.002$ )。介入群主効果についても統計的有意差は認められなかった。

表3 混合計画一般線型モデル (GLM) による介入効果の検討結果

学年	尺度	効果	F(df1,df2)	p	偏 $\eta^2$
5年	TDS	時点	0.072(1,115)	.789	.001
5年	TDS	介入群	1.011(1,115)	.317	.009
5年	TDS	時点×介入群	0.122(1,115)	.727	.001
5年	MDS	時点	0.242(1,122)	.624	.002
5年	MDS	介入群	0.002(1,122)	.966	.000
5年	MDS	時点×介入群	0.280(1,122)	.598	.002
6年	TDS	時点	13.812(1,133)	<.001	.094
6年	TDS	介入群	3.887(2,133)	.023	.055
6年	TDS	時点×介入群	1.140(2,133)	.323	.017
6年	MDS	時点	6.311(1,125)	.013	.048
6年	MDS	介入群	3.304(2,125)	.040	.050
6年	MDS	時点×介入群	0.761(2,125)	.469	.012

### 5.4 介入効果 (6年生)

6年生について、介入群 (比較群/途中介入/フル介入) × 時点 (6月/11月) の混合計画による一般線型モデル (反復測定 GLM) を実施した。

TDS では、時点の主効果が有意であった ( $F(1, 133)=13.812$ ,  $p < .001$ , 偏  $\eta^2=.094$ )。平均値の推移を見ると、全体として6月から11月にかけて低下が見られた。一方、交互作用は有意ではなかった ( $F(2, 133)=1.140$ ,  $p=.323$ , 偏  $\eta^2=.017$ )。また、介入群主効果は有意であった ( $F(2, 133)=3.887$ ,  $p=.023$ , 偏  $\eta^2=.055$ )。

MDS でも、時点の主効果が有意であった ( $F(1, 125)=6.311$ ,  $p=.013$ , 偏  $\eta^2=.048$ )。平均値の推移としては、全体として6月から11月にかけて低下が見られた。交互作用は有意ではなかった ( $F(2, 125)=0.761$ ,  $p=.469$ , 偏  $\eta^2=.012$ )。また、介入群主効果は有意であった ( $F(2, 125)=3.304$ ,  $p=.040$ , 偏  $\eta^2=.050$ )。

### 5.5 小括

以上より、TDS と MDS は5年生・6年生のいずれにおいても、6月・11月ともに強い正の相関を示した。介入効果については、5年生では TDS 及び MDS ともに時点主効果・交互作用・介入群主効果のいずれも統計的有意差が確認されなかった。

一方、6年生では TDS 及び MDS ともに時点主効果が有意であり、介入群主効果も有意であったが、交互作

用は有意ではなかった。

## 6 考察

### 6.1 TDS と MDS の強い関連が示すもの

TDS と MDS が両学年・両時点で一貫して強い正の相関を示したことは、学級内の心理的につながる力（つながりティー）が、学習行動・態度（まなびりティー）と同時的に結び付いている可能性を示唆する。教科担任制では、授業場面と学級生活場面が複数教員の関与によって分節化しやすいが、その中で児童が学習に向かう力を維持・形成するには、学級内の関係性が基盤として働くと考えられる。本研究の結果は、教科担任制下で授業改善のみを主目標とするのではなく、学級内のつながりを支える学級経営上の仕組みと一体で設計する必要性を裏付ける方向のデータである。

もっとも、本研究で得られた相関は同一時点での関連であり、因果方向を直接示すものではない。したがって、「つながりが学びを高める」と断定するのではなく、「つながりと学びは相互に関係し合いながら形成される可能性がある」として慎重に位置付ける必要がある。因果的プロセスや児童の意味づけの生成過程については、別稿において質的分析（M-GTA）で扱うことが妥当である。

### 6.2 5年生で有意差が確認されなかった理由の検討

5年生では、TDS/MDS ともに時点主効果・介入群主効果・交互作用のいずれも有意ではなかった。これは、短期介入が直ちに尺度得点の上昇として表れにくい可能性を示す。

第一に、本介入が「価値理解-行動化-学級合意」という設計であったとしても、日常の相互作用や学習行動が安定的に変容し、自己評定（質問紙得点）として反映されるには、一定期間の反復と定着化（ルーティン化）が必要である可能性がある。特に5年生は高学年への移行期にあり、学級集団の形成が進行中である。関係性の変化が局所的・一時的に生じて、学級全体の認知として定着する前に揺れ戻る可能性がある。

第二に、介入の実施強度や学級の基礎状態（学級の雰囲気、既存の規範、児童集団の特性）によって、効果が平均化され、統計的に検出されにくくなった可能性がある。短期介入が「芽」をつくったとしても、学級の状況によっては効果が現れやすい学級と現れにくい学級が混在し得る。

### 6.3 6年生で「時点主効果+群主効果は有意、交互作用は非有意」となった意味

6年生では、TDS/MDS ともに時点主効果が有意であり、介入群主効果も有意であった一方、交互作用は有

意ではなかった。このパターンは、(1) 6月から11月にかけて全体として得点に変化したこと（時点主効果）、(2) 介入群間に水準差が存在したこと（群主効果）を示すが、(3) その変化量が介入の程度によって異なるとは言えない（交互作用非有意）ことを意味する。

まず時点主効果について、6年生では平均が6月から11月にかけて低下していた。これは一見すると否定的に見えるが、年度後半は学習内容の高度化、行事や係活動・委員会等の役割負担の増加、対人関係の固定化など、学級集団に複合的負荷がかかりやすい時期である。教科担任制下では、授業ごとに関わる教員や場面が切り替わるため、児童が関係性・学習行動を自己調整し続ける負荷も増え得る。その中で得点が低下したという結果は、単に「悪化」と断じるよりも、教科担任制下の学級経営が直面しやすい課題（関係性・学習行動の維持の難しさ）を可視化した結果として理解できる。

次に群主効果について、介入群間で水準差が認められたことは、介入の程度が学級の状態に関連している可能性を示唆する。ただし、交互作用が有意でない以上、「フル介入群がより伸びた」といった“伸び（変化量）の群差”を主張することはできない。群主効果は、介入の効果だけでなく、もともとの学級差（事前の学級状態）や学級担任・学年団の支援の違いなど、交絡要因の影響を含み得る。したがって本研究のデータからは、介入の程度と学級状態の関連を示唆しつつも、その解釈は慎重である必要がある。

### 6.4 教科担任制下の学級経営への実践的含意

以上の考察から、教科担任制下の学級経営に対して次の含意が得られる。

第一に、学級経営の可視化は「学力」だけでは不十分であり、関係性（つながり）と学習行動（学び）を同時に把握する枠組みが有用である。本研究では TDS と MDS の強い関連が示され、両者を併用することで学級状態を立体的に把握できる可能性が示された。

第二に、短期介入は「行動の芽」をつくる契機になり得るが、尺度上の向上や定着として検出されるためには、継続的仕組み化が重要である。具体的には、道徳科での価値理解を学級活動で行動化するだけでなく、その後の日常場面で繰り返し点検し、学級の共通実践として維持・更新する仕組みが必要である。

第三に、教科担任制がもつ「多面的な児童理解」の効果を実質化するには、複数教員が児童の変化を共通の指標（TDS/MDS）で共有し、学級の状態に応じて支援の焦点を合わせることで有効である。教科担任制のメ

リットは、単に担当教科を分担することではなく、情報共有と役割分担が機能したときに初めて最大化されると考えられる。

## 7 研究の限界と今後の課題

### 7.1 研究の限界

本研究には以下の限界がある。

第一に、介入群（比較／途中／フル）は無作為割り付けではなく、学級の基礎状態（事前の学級の雰囲気、学級規模、児童集団特性）や学級担任・学年団の指導方針等の影響を統制しきれていない可能性がある。とりわけ本研究では6年生で介入群主効果が有意であったが、交互作用は有意ではなかったため、群間の水準差が介入による効果のみで生じたと断定することはできない。

第二に、測定時点は6月と11月の2時点であり、変化の過程や因果方向を直接検討する設計ではない。学級の基盤として「つながりティー」を重視する形で本研究をスタートさせたが、どちらが先行するか、どのような過程で相互に影響し合うかは明らかにできていない。相関の結果は「つながりティー」と「まなびりティー」の関連を示唆するにとどまってしまったことは課題である。

第三に、TDS/MDS はいずれも自己評定尺度であり、社会的望ましさや回答傾向、学級の雰囲気による同調的回答の影響を受ける可能性がある。観察データや学習成果（テスト等）、行動指標（遅刻・準備・欠席等）と組み合わせた多面的検証は今後の課題である。

第四に、介入の実施強度（fidelity）を量的に把握しきれていない。教科担任制下では、学級担任が自学級に関与できない場面が生じ得るため、介入の質や継続の度合いが学級ごとに異なった可能性がある。介入の実施状況を記録し、効果のばらつきと結び付けて検討する必要がある。

## 8 引用・参考文献一覧

- ・稲垣佳世子・波多野誼余夫（1989）『人はいかに学ぶか』中公新書。
- ・川西市立多田小学校（2025）『学年担任制・教科担任制—みんなでみんなを育てる小学校づくり—』明治図書。
- ・河村茂雄（2010）『日本の学級集団と学級経営』図書文化。
- ・河村茂雄（2025）『子どもたちの行動を決める学級の「空気」』誠信書房。
- ・木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研

究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』。弘文堂。

- ・国立教育政策研究所（2024）『生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究（令和2・3年度調査）』最終報告書。

- ・ジョン・ハッティ他（2023）『自立的で相互依存的な学習者を育てるコレクティブ・エフィカシー』北大路書房。

- ・田中博之（2025）『2時間単元で構成する道徳科授業の理論と実践』学文社。

- ・ナンシー・フレイ、ダグラス・フィッシャー、ドミニク・スミス（2023）山田洋平・吉田新一郎訳『学びはすべて SEL—教科指導のなかで育む感情と社会性』。新評論。

- ・波多野誼余夫編（1980）『自己学習能力を育てる—学校の新しい役割』東京大学出版会。

- ・マイク・エンダーソン（2019）、吉田新一郎訳『教育のプロがすすめる選択する学び』。新評論。

- ・マリリー・スプレング（2022）、大内朋子・吉田新一郎訳『感情と社会性を育む学び（SEL）—子どもの、今と将来が変わる』。新評論。

- ・文部科学省（2023）『小学校高学年における教科担任制に関する事例集—小学校教育の活性化に繋げるために』

- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編』。

- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 学級活動編』。

- ・Igei, K. Nakamuro, M. Murakawa, T., & Le, C. Q. (2025). *The Effect of Subject-area Specialization on Student Achievement: Evidence from a cluster-randomized experiment in elementary schools* (RIETI Discussion Paper Series 25-E-111).