かけはし

昭島市立富士見丘小学校　令和８年６月１５日
特別号「協働担任制」　　稲　垣　達　也



未来の守護者を育てる“垣根のない学校”をめざして

令和７年４月
学校便りより

令和6年度まで「学級担任制」 ⇨ 令和７年度から「学年担任制」へ

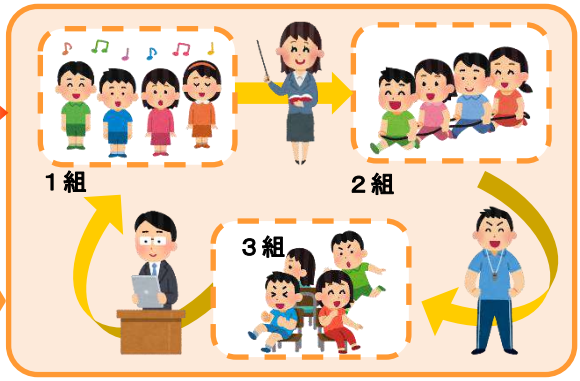
学年担任制は、これまでの学級の枠を外し**「例外なく誰もが安心して笑顔で過ごせる、一人一人にとって居心地の良い学校」**をめざします。本校が貫く**「垣根のない学校」**の根幹を形成するものです。

令和６年度 【学級担任制】から



「学級担任制」は、学級経営を一人の教員が務めますが、「学年担任制」は、教員を固定せず、児童の指導、教科等の授業、事務などを、学年教員全員がローテーションで担当し、協働して学級経営を担います。

令和７年度 【学年担任制】へ



〔児童・保護者にとって期待される効果〕

○ 学年内のすべての学級を、学年の全教員が自分の担任する学級として、複眼的に見守ることができる。
○ 児童の良さを見い出したり、変化に気付いたり、学年全体で情報共有し、早期かつ丁寧な対応ができる。
○ 複数の担任がいるため、児童が話しやすい教員にいつでも相談することができ、児童の安心感が高まる。

〔教員にとって期待される効果〕

○ 教員と児童や保護者との関係性、教員の専門性など、一人一人の教員の強みを生かした指導ができる。
○ ベテランと若手教員それぞれの利点など、教員間の連携・相互作用による人材育成に効果的である。
○ 教員が様々な悩みや不安を一人で抱えることなく、学年共通の課題として分かち合うことができる。

令和７年度　学級担任のローテーション

１組	担任A	担任B	担任A	担任B	担任A	担任A	
２組	担任B	担任A	担任B	担任A	担任B	担任B	

週毎に交代

交流及び共同学習

例	さくら4組	４年１組
１校時	体　育 さくらの □□先生	体　育 ４年生の ○○先生
２校時	社　会 ４年生の △△先生	

教科担任制で学ぶ

例	さくら4組	４年１組	４年２組
１校時	国　語 さくらの □□先生	体　育 ４年生の ○○先生	社　会 ４年生の △△先生
２校時	理　科 さくらの Ｊ先生	社　会 ４年生の △△先生	体　育 ４年生の ○○先生

学活・道徳等の担当制で学級指導

例	１年１組	１年２組	１年３組
１校時	学　活 Ｊ先生	道　徳 Ｋ先生	言　語 Ｌ先生
２校時	言　語 Ｌ先生	学　活 Ｊ先生	道　徳 Ｋ先生
３校時	道　徳 Ｋ先生	言　語 Ｌ先生	学　活 Ｊ先生

学年単位で学ぶ

例	１組	２組	さくら
１校時	総合的な学習の時間 ６年生の担任Ｆ先生 ６年生の担任Ｇ先生 ６年生副担任Ｈ先生 さくら６組のＭ先生		

未来の守護者を育てる“垣根のない学校”をめざして

令和８年４月
学校便りより

令和8年度 「学年担任制」から『協働担任制』へ進化

ねらい

“協働”とは、「複数の教員が互いの強みを生かしながら、子供の最善の利益のために力を合わせる」ことです。単なる分業ではなく、教員相互の視点を尊重し、情報を共有し、補い合いながら、一人ではできない成果を生み出すという、チームとして子供を育てる「垣根のない学校」という一本の軸で統合する『より深い関係性を含んだ学校体制の構築』です。

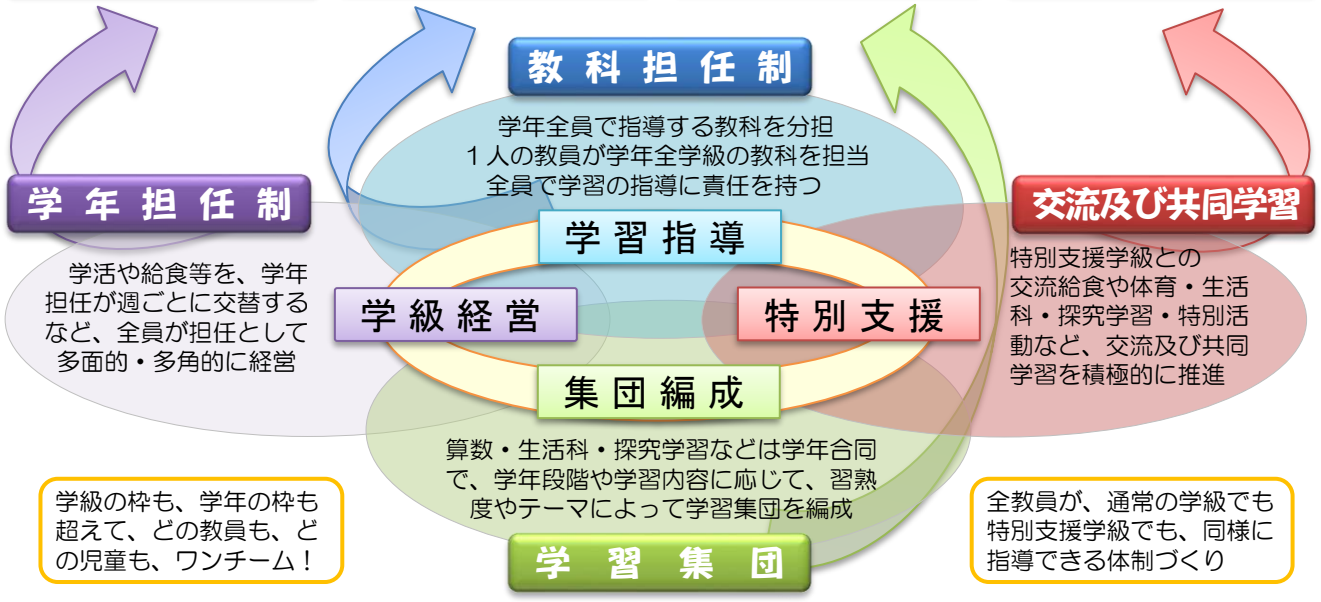
子供にとって

子供の安心感	確かな学力の定着	思考の幅の広がり	自己肯定感や自信
教員全員で支える	統一した指導方法	多様な他者との関わり	学習機会の広がり
話しやすい先生に、いつでも相談できる	学級間の差が生じず質の高い授業の保障	主体性と学びの最適化、自己理解の深化	人間関係や学習面での刺激やモデルの獲得

教員にとって

複眼的な児童理解	授業の質の向上	支援体制の強化	多様性と共感力
情報共有の充実	教員の強みを結集	指導の高度化	包摂的な児童理解
子供の良さを複数の視点で多面的に把握	授業力・指導力の相互補完と人材育成	役割分担、多様な指導方法や視点を共有	多様な児童が共に学ぶ環境と指導の工夫

協働担任制の構造



学級の枠も、学年の枠も超えて、どの教員も、どの児童も、ワンチーム！

全教員が、通常の学級でも特別支援学級でも、同様に指導できる体制づくり

協働を支える基盤

信頼（任せる･頼る）	互いの強みや専門性を尊重し、「任せる」「頼る」ことを肯定的に捉える
共有（目的･価値観）	「連絡」「相談」「記録」の質を高め、「情報」「目的」「価値観」をそろえる
対話（違いを尊重）	違いを尊重し、建設的に意見を交わす、子供の姿を中心に据えた話し合い

論点整理

○	教員の負担増と温度差	⇒ 打ち合わせや情報共有の時間の確保、全員の納得感の積み上げ
○	責任の所在のぶれ	⇒ 学級・教科主担当の明確化とともに、学年チーム支援の形成
○	児童の安心感の低下	⇒ 学級主担当を基盤とし、緩やかな学年・教科担任制等の実施
○	情報共有の質のばらつき	⇒ 共有フォーマット等、短時間で回せる情報共有の仕組み作り
○	制度の形骸化	⇒ ○○ありきではなく、振り返りを重視したＤＣＡＰステップ
○	時間割と人的配置の制約	⇒ 理念だけを先行させず、現実的で持続可能な制度設計の構築

学年担任制アンケート 第２回 報告

学級経営

朝の学活や給食等を、学年教員が週ごとに交替するなど、学年担当全員が学級担任として多面的・多角的に経営する

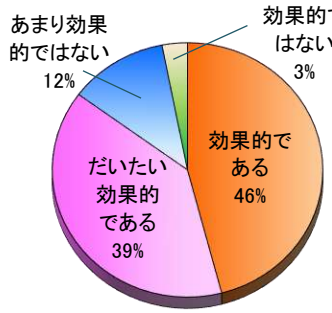
子供の安心感
教員全員で支える
⇩
どの教員にも相談できる垣根のない学校

情報共有の充実
複眼的な児童理解
⇩
子供の良さを複数の視点で多面的に把握

実施前の調査（令和７年３月）

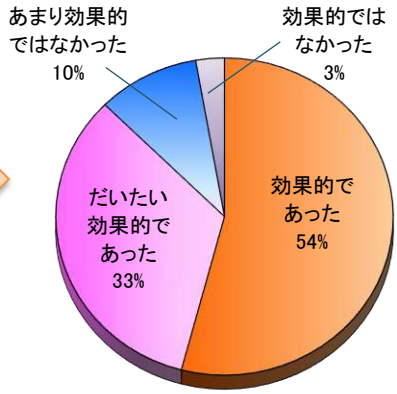
【保護者】

「子供にとって効果は期待できるか」

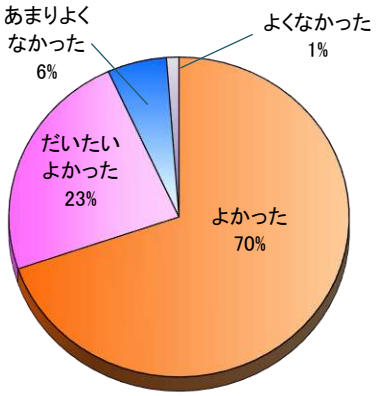


実施１年後の調査（令和８年３月）

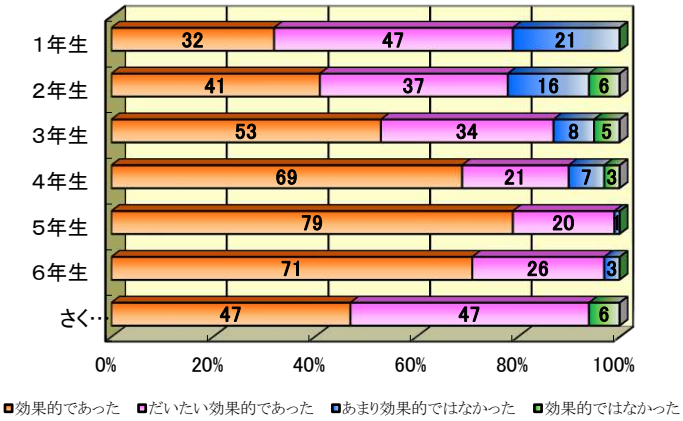
【保護者】



【児童】



【保護者】「それぞれの学年に応じた『学年担任制の方法』は、効果的だったと思いますか？」



【自由記述】より

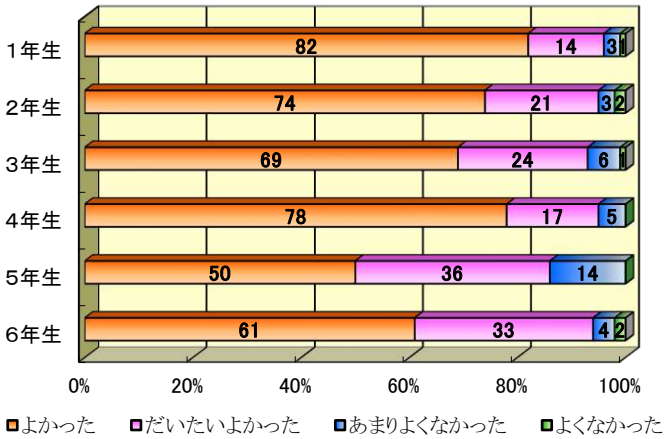
○　低学年は従来通りで、学級担任の先生が継続してみてくれることに安心感がありました。

○　学級・学年以外の先生方も問題や相談を共有してくださりとても良かった。安心感が高まりました。

○　子供たち自身は、園の時から複数の先生に見守られていて、拘りや抵抗はないと感じています。

▽　決まった先生の方が大人も子供も相談しやすいのかなと思った。

【児童】　１～２年生　：「担任以外の先生が、学級会や道徳などを教えてくれたことは、よかったですか？」
３～６年生　：「学年の先生が交替で、朝や帰りの会、給食などに入ることは、よかったですか？」



【自由記述】より

○　違うクラスの先生とお話ができたり、相談できたり、仲良くなれたのでうれしかった。

○　いろいろな先生のやり方が知れたし、良かったし新鮮で楽しかった。

○　学年の先生が入ることで、困ったことがあっても相談しやすいと思った。

▽　先生によってやり方が違うことがあって、ゴチャゴチャして混乱することが嫌だった。

【考察】　「小学校は、学級担任制」という固定観念に「大人は縛られ、子供は抵抗感がない」と単純に考えていたが、大人も子供も成果と課題を客観的に直視している。児童の発達段階（生活面の連続性など）を鑑みて、低学年では従来通りの学級担任制を堅持したが、その点を含めて今後の方向性を慎重に検討する必要がある。

学習指導

幾つかの教科について学年担任で分担し
１人の教員が全学級の教科を担当することで、学年教員全員で学習指導に責任を持つ

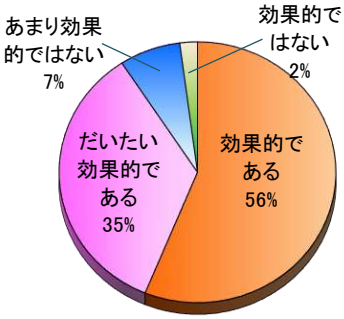
指導の質の向上
教員の強みを結集
↓
授業力・指導力の相互補完と教員育成

児童の学力向上
統一した指導
↓
学級間の差が生じず児童の学力を保障

実施前の調査（令和７年３月）

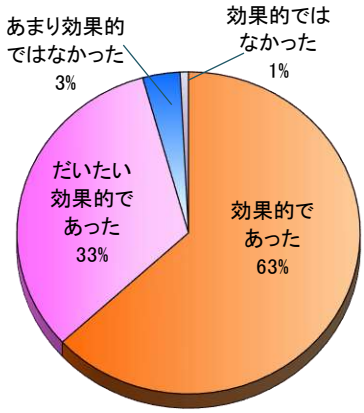
【保護者】

「教員にとって効果は期待できるか」

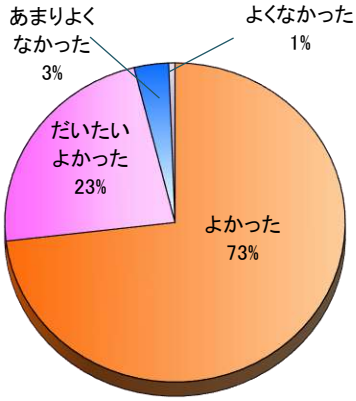


実施１年後の調査（令和８年３月）

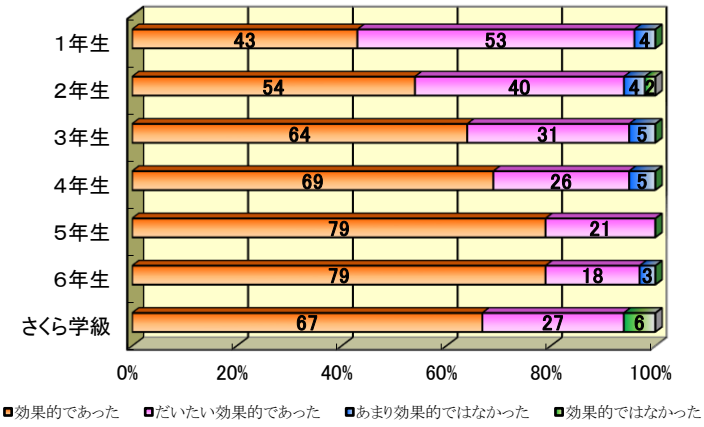
【保護者】



【児童】



【保護者】「それぞれの学年に応じた『教科担任制の方法』は、効果的だったと思いますか？」



【自由記述】より

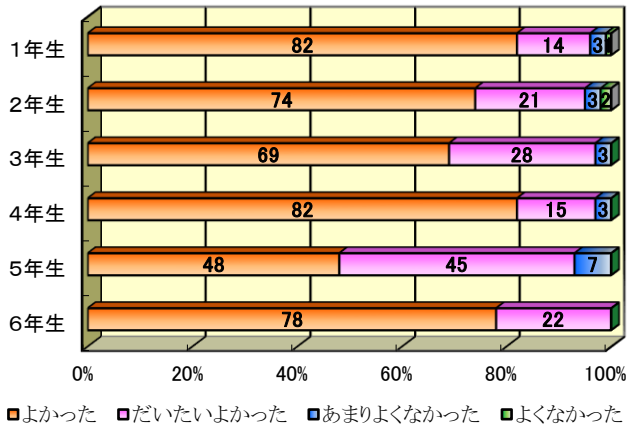
○　各教科の専門性の高い先生に教えてもらい、子供の興味関心を高め、より理解が深まったと思う。

○　先生方の個性や相性などもあり、いろいろな先生の指導方法で教えて頂けたのが良かった。

○　優しい先生が好き、でも厳しい先生もいて、メリハリとモチベーションアップの要因となった。

▽　全教科を担当しないと、先生の経験不足に繋がるのでは？ 先生のその後が心配。

【児童】「学級担当の先生以外が、教科等の授業を教えてくれることは、よかったですか？」



【自由記述】より

○　先生によって面白い授業、静かで居心地の良い授業、いろんな授業を受けられるからとてもいい。

○　クラスの移動はめんどくさいけど、その先生、専門の授業が受けれるのはいい。

○　いろいろな教え方で学べたり、いろいろな学び方があったり、先生との関わりが深まった。

○　先生方も、得意不得意があると思うので、得意分野で分かりやすく教えてもらえるので良かった。

【考察】　総じて肯定的な意見で占めている。低学年では、学校経営の根幹ともいえる「道徳」「学級活動」を教科担任制で実施しており、むしろ学年教員全員で学級経営を担う「学級担任制としての側面」が強く、今後もしっかり検証していきたい。高学年は、教科担任制とともに、講師が担う授業も多く、このアンケートでは表面化していないが、毎時間のように指導者が変わることに、違和感を抱いている様子も感じられる。ユニバーサルデザインの視点で、授業の流れや指導方法の統一化も一層必要であると考える。

集団編成

算数や生活科、探究学習などは、学年の段階や学習内容に応じて、学年合同で、習熟度別やテーマ別によって学習集団を編成

人間関係の深まり
思考の幅の広がり
↓
自己理解の深化と自己有用感の向上

社会性の発達
主体性と選択力
↓
集団の中で協働的な問題解決能力の向上

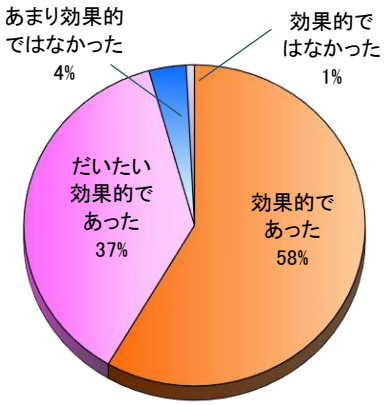
実施前の調査（令和７年３月）

【保護者】

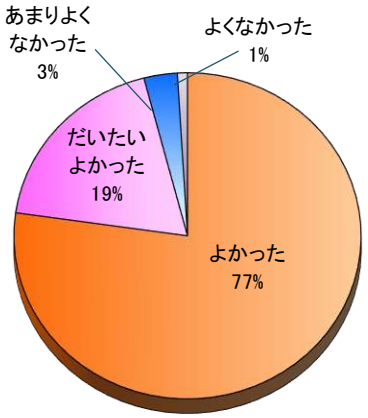
（この設問はありませんでした）

実施１年後の調査（令和８年３月）

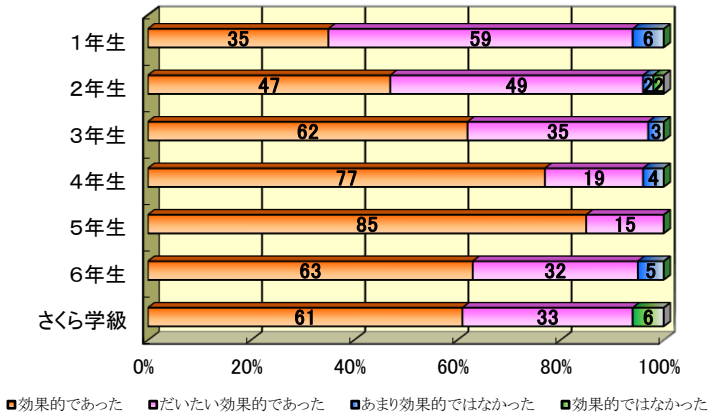
【保護者】



【児童】



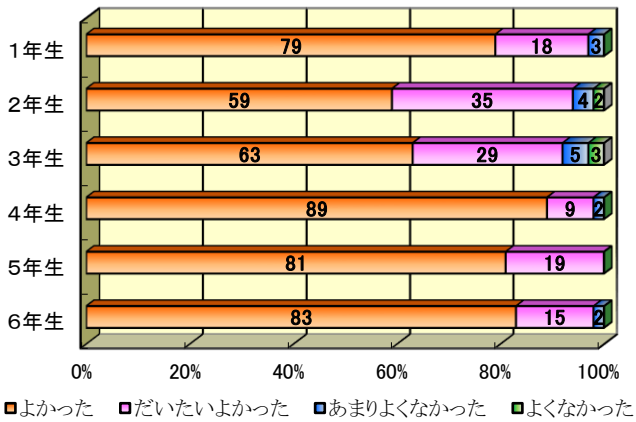
【保護者】「其々の学年に応じた、生活や総合等の『学習の集団編成』は、効果的だったと思いますか？」



【自由記述】より

- ○　算数のクラスでいろいろなグループに分かれ、いろいろな先生に関われて、楽しかったみたいです。
- ○　お祭りの授業などを通して、学年単位で子供同士が交流できていて、非常に良かった。
- ○　他クラスの生徒と一緒に活動できるのは、人間関係が凝り固まり過ぎず、良いと思います。
- ○　いろいろな意見交換ができたと思います。
- ▽　多少グダグダ感があるかなと思います。

【児童】「生活科や総合的な学習など、学級の枠を超えて、学年全体で取り組んだことは、よかったですか？」



【自由記述】より

- ○　２組だけじゃ上手にできないことも、１組と力を合わせることで完璧にできた。
- ○　あまり関らない他のクラスの子とやると、自分のクラスにはない発想が出てくる。
- ○　いつもより意見が出たやりやすかったし、いろいろな人の考えを知ることができた。
- ○　学年全体で助け合いながら、いろいろな人とやれるから楽しかった。

【考察】　子供たちの最も肯定的な評価をしたのが、この設問である。また、自由記述に書き込んだ件数が圧倒的に多かったのも、この設問である。常に固定された集団よりも、学級の枠を超えて、多くの人と学び合い、教え合いができることに、とてもメリットを感じていることが分かった。多くの友だちを様々な形で関わりを持つことの意義を感じている。低学年においても、これまで生活科では年間を通して学級単位で学んでいたが、学年に関らず、効果的な学習集団を柔軟に編成する方向で検討していく。

特別支援

通常の学級と特別支援学級とが、交流給食や体育・生活科・探究学習等の授業、特別活動などで、交流及び共同学習を推進

学習機会の広がり
自己肯定感や自信
↓
人間関係や学習面での刺激やモデルの獲得

多様性と共感力
自己理解と協働性
↓
多様な視点、人と共に生きる態度の形成

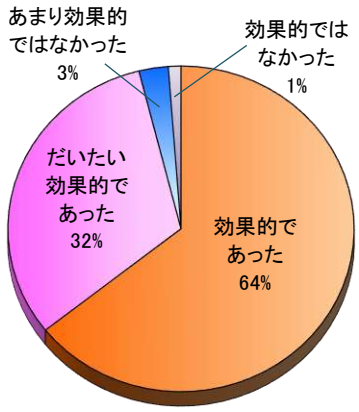
実施前の調査（令和７年３月）

【 保 護 者 】

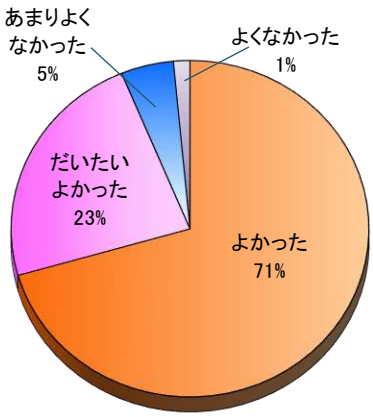
（この設問はありませんでした）

実施１年後の調査（令和８年３月）

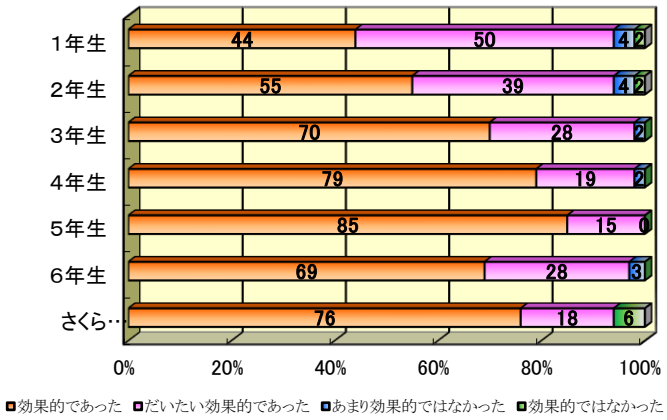
【 保 護 者 】



【 児 童 】



【 保 護 者 】「其々の学年に応じた、『交流及び共同学習の方法』は、効果的だったと思いますか？」



【自由記述】より

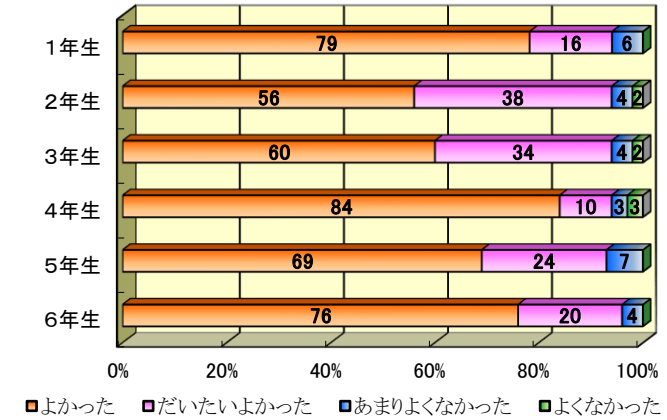
○　これからの時代、インクルーシブ教育が大切だと思うので、進めてほしい。

○　多様な人々が暮らす世の中にとって、子供の時から垣根を低くすることが大事。

○　さくら子供たちのとっては、お互いの理解ができる機会となって、良かった。

▽　交流及び共同学習というのが、そもそも何を指しているのか分かりません。

【 児 童 】「体育や総合の時間、交流給食など、さくらと通常の学級が一緒に学習する機会は、よかったですか？」



【自由記述】より

○　さくらの子たちを知って、友達になって休み時間も遊んだり、友達の輪が広がった。

○　さくらとちがった授業、違った意見が聞けて、一緒に授業を受けることができてとてもよかった。

○　いろいろ違った個性をもっている子たちと一緒に活動することでいろんなことを知ることができた。

▽　わざわざ教室を移動したり、やり方が違ったり、色々混乱してよく分からなくなることがあった。

【考察】交流及び共同学習は、特別支援学級と通常の学級の子供たちが、授業や行事などを通して共に学んだり活動することで、お互いを理解し、認め合う力（多様性と共感力）を育むことができます。特別支援学級の子供たちにとっては、通常の学級で学ぶことで、学習機会が広がるメリットがあります。ただし、単に一緒に学ぶことを目的化しないことや、無理な参加や過度な負担にならないよう配慮が大切です。参加する全ての児童が学び合い、成長する機会となるように推進して参ります。

不安や心配

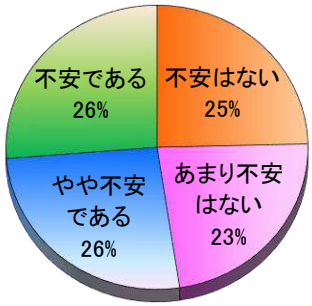
担任との信頼関係による安心感と、複数教員による多面的な支援の両立を図ることを大切した上で、ていねいな説明が不可欠

アナウンス
戸惑いをなくす
↓
深い関係づくり
信頼関係による安心感

随時改善
情報共有が不可欠
↓
指導と評価の統一
制度に固執しない

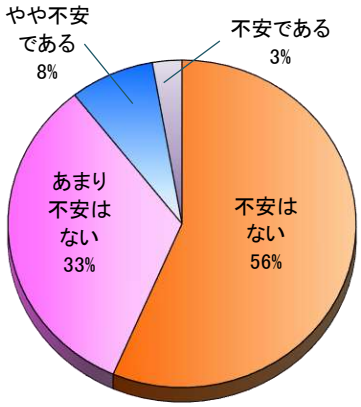
実施前の調査（令和７年３月）

【保護者】
「実施に向けて不安はありますか」

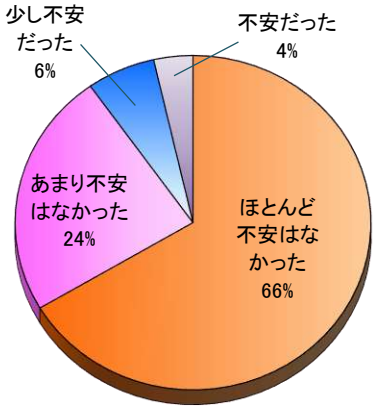


実施１年後の調査（令和８年３月）

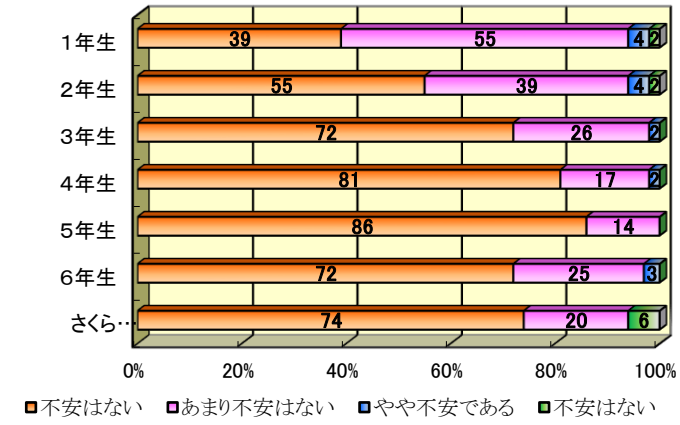
【保護者】



【児童】

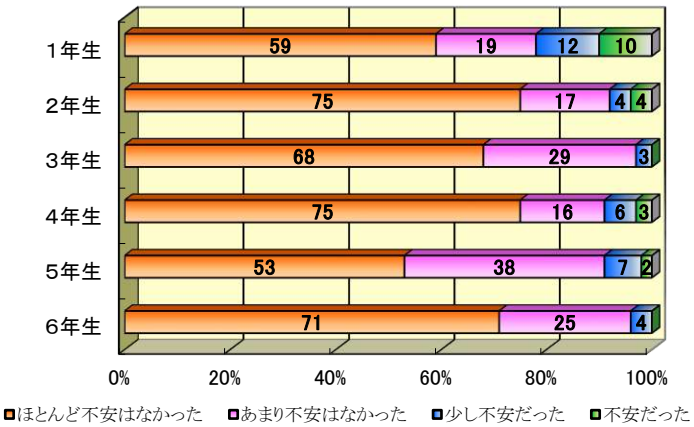


【保護者】「全体の取り組みを通して、保護者の皆様の不安は今もありますか？」



【自由記述】より
○　各教科で先生が変わったり、総合も学級を越えて先生方が全体的に見てくれたり、問題なく良かった。
○　子供達が困っている様子はなかったし、より意欲的に授業に取り組めるようになった印象がある。
○　結局どの先生に言えばいいのか？と思うが、子供に聞くと、特に不便はないしどちらでも大丈夫だと。
▽　いろんな先生に見て頂くメリットと、子供のことをしっかり把握・指導して頂けるのか心配ではある。

【児童】「今年１年間のこのような取り組み全体を通して、不安や心配なことがありましたか？」



【自由記述】より
○　先生も友達も、いろいろな人と、いろいろなことをやって、たくさんの人と関われて良かった。
○　ちょっと不安もあったけど、すぐに慣れて、みんな「いつもやっている」雰囲気で、楽しかった。
▽　さっきの先生は大丈夫だったけど、今回の先生は大丈夫かなって、ちょっと不安になる時があった。
▽　少しでもルールが変わると、動くのに時間がかかってしまうので、そこが少しいつも不安です。

【考察】保護者アンケートの結果をみると、１年前（実施前）と今回（実施後）では、「不安である」もしくは「やや不安である」が、52%から 11%と大きく減少している。これは、当事者である教員も、実際に動き始めるまでの不安は同様であった。そのため、保護者への明快な事前説明が十分にできず、結果的に漠然とした不安を感じたままのスタートになったことを猛省している。今も、試行錯誤の取り組みであり、随時、工夫改善している段階であるが、子供たちに不安感を与えないように、しっかりアナウンスをしていく。