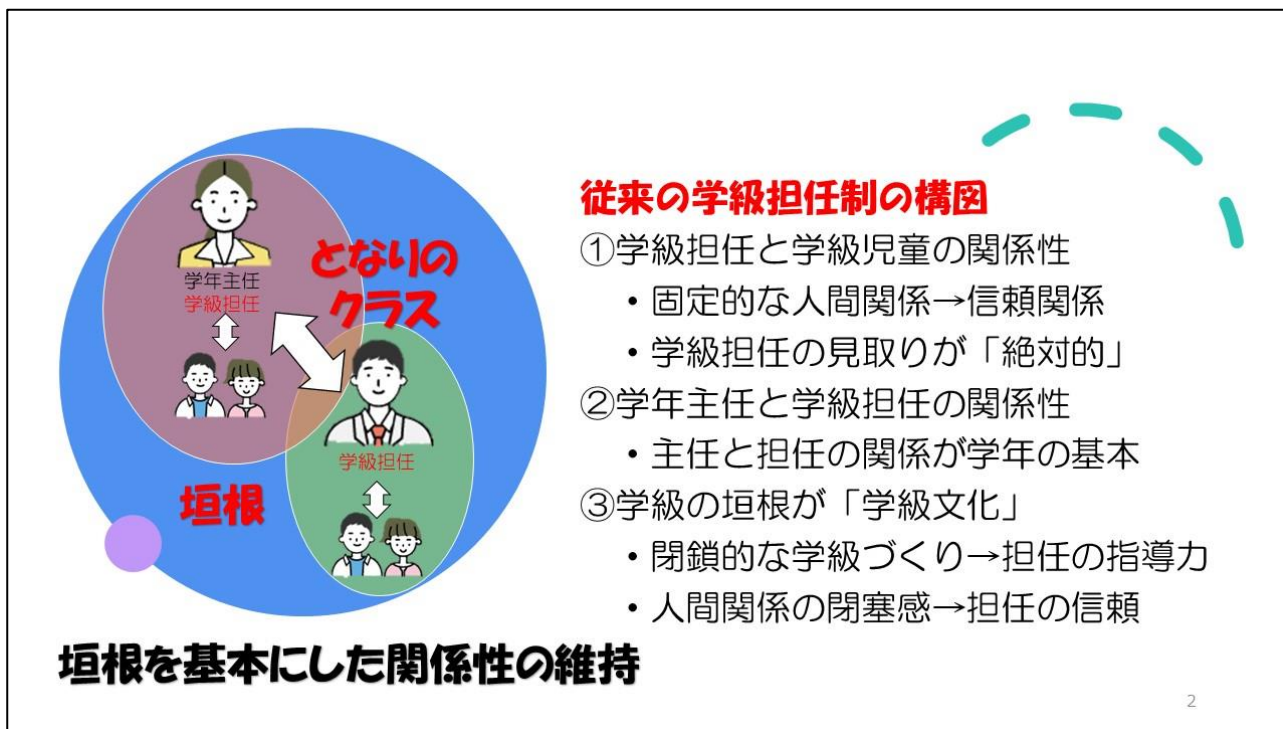


1 なぜチーム担任制なのか



令和4年から導入した岩倉北のチーム担任制は、本校においては若年教員（新採教員）と中堅教員の関係性をどのように築いていくのか、また、京都市においては育児短時間勤務者や部分休業取得者をどのように配置するのかといった組織編成上の課題や危機に対応する「妙案」という面がクローズアップされたように感じています。また、令和5年度には、本校のチーム担任制が、ABCテレビ「おはよう朝日です」、教育誌「教職研修」、近畿小学校長会協議会研究大会での発表等、メディアの取材や広報される機会が多く学校視察に多くの学校が来校されることになりました。

チーム担任制を学校システムの改革として捉える前に、これからの学校教育の在り方そのもの「スクール パーパス（学校の存在意義・目的）」という視点で捉え直すことが必要であると思います。また、学校の存在意義・目的としての「スクール パーパス」を学校側の捉え方だけでなく、児童は自校の「スクール パーパス」をどう捉えているのかという児童を主語にした捉え直しが必要になります。児童自身が「スクール パーパス」を自覚することが、学ぶことの意味に直結するからです。児童一人一人が、学校に行く（学校教育そのもの）目的を見出すことが重要です。そのためには、「学び」の主体を児童にすること、学校の主語を児童にすることが必要であり、児童一人一人を主語にした「個別最適な学び」と、学校という社会を機能させる「協働的な学び」の両輪を推進することは学校教育にとっての必然となります。

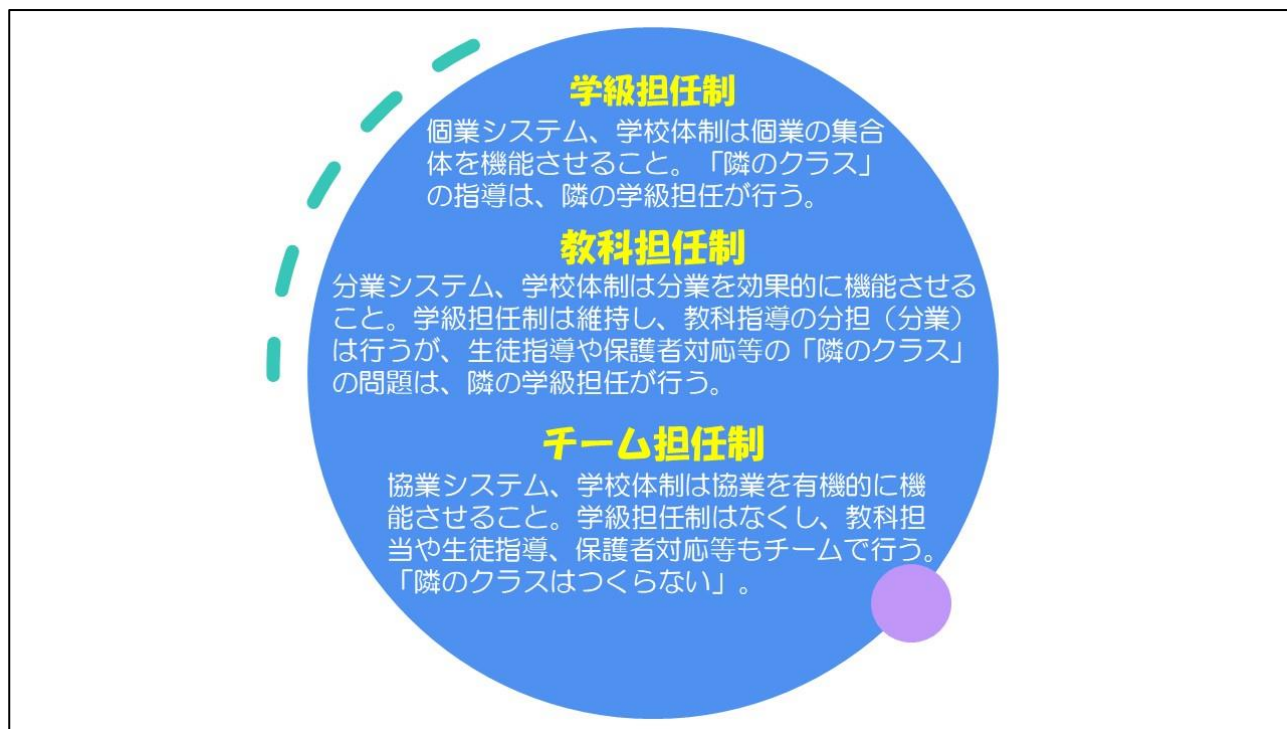
従来の固定的な学級担任制を見た時、このシステムは、社会から閉ざされた場である学校の中でもさらに閉ざされた空間である学級と、その主体者である学級担任をベースとした学級担任の「スクール パーパス」を授けるための場となっていました。この学級担任が独占してきた「スクール パーパス」を、児童にとっての「スクール パーパス」に置き換えることが必要であると考えました。

固定的な学級担任制では、担任と児童の関係を固定化すればするほど、主従の関係は

明確になり、学級担任の思い通りの学級をつくることができます。これを「学級づくり」として評価し、学級担任の「スクール パーパス」を推し進めることを是としてきたのです。この学級担任自らが閉ざした「学級」という空間の中で、学級担任の「スクール パーパス」を学級児童に浸透させるために、学校内に様々な垣根が生まれ、隣のクラスのことには口を出すことができない不可侵的な関係を作り上げてきたのです。「責任」といえば、聞こえはいいですが、学級という垣根をつくることで、児童との関係、保護者との関係、教職員間の関係にも垣根をつくり、その中で自己解決をすることを重視してきました。

児童を主語にしたとき、児童理解をすすめるとき、どんなに優れた指導力のある学級担任であっても、一人の教員による児童理解は、その教員の主観が入り、指導は一方的になってしまいます。児童一人一人を多面的に理解し、多様に関わり、全校児童を全教職員で育てていくためには、固定的な学級担任制度という垣根を払しょくしなくてはなりません。学級担任が変わるごとに新たな学級担任の「スクール パーパス」づくりを行うだけであり、いつまでたっても児童を主語にした学校づくり、また、児童自身の「スクール パーパス」の創造をすすめることはできません。

さらに、学級担任の「スクール パーパス」ではなく、学校としての「スクール パーパス」の構築も重要になってきます。まさに、チームでの「スクール パーパス」が何であるのかが、今、問われているのだと思います。



では、教科担任制ならチーム担任制と同じであるのでしょうか。これらのシステムには大きな隔たりがあると考えています。教科担任制の特徴は、分業システムにあります。教科担当は分けるものの、それは授業時間に限ったことであり、指導教科を分業するだけであり、教材研究の削減に生かすことができても、児童の関わりでは学級担任は残っています。教科担任をしても、自分の学級はあり、隣のクラスはそのままであり、学級間の垣根もそのままになります。学級担任の「スクール パーパス」は残ったままになります。「隣のクラスをつくらない」この言葉こそ、チーム担任制の姿を示すものだと考えています。

チーム担任

学年主任
学年担当

学年主任
学年担当

学年主任
学年担当

学年主任
学年担当

ななめの関係性をつくる

チーム担任制の目的

- ①全教職員で全校児童を見つめる仕組み
 - ・複数の目で多面的な理解
 - ・複数の手で多様な関わり
- ②「隣のクラスをつくらない」
 - ・元担任、元学級児童ばかりの学校へ
- ③学級の垣根をなくす
 - ・閉鎖的な学級づくりをなくす
 - ・人間関係の閉塞感をなくす

チーム担任制の目的とは、固定的な学級担任制を廃止することではなく、

- ①全教職員で全校児童を見つめる仕組みをつくる
- ②隣のクラスをつくらない
- ③学級の垣根をなくす

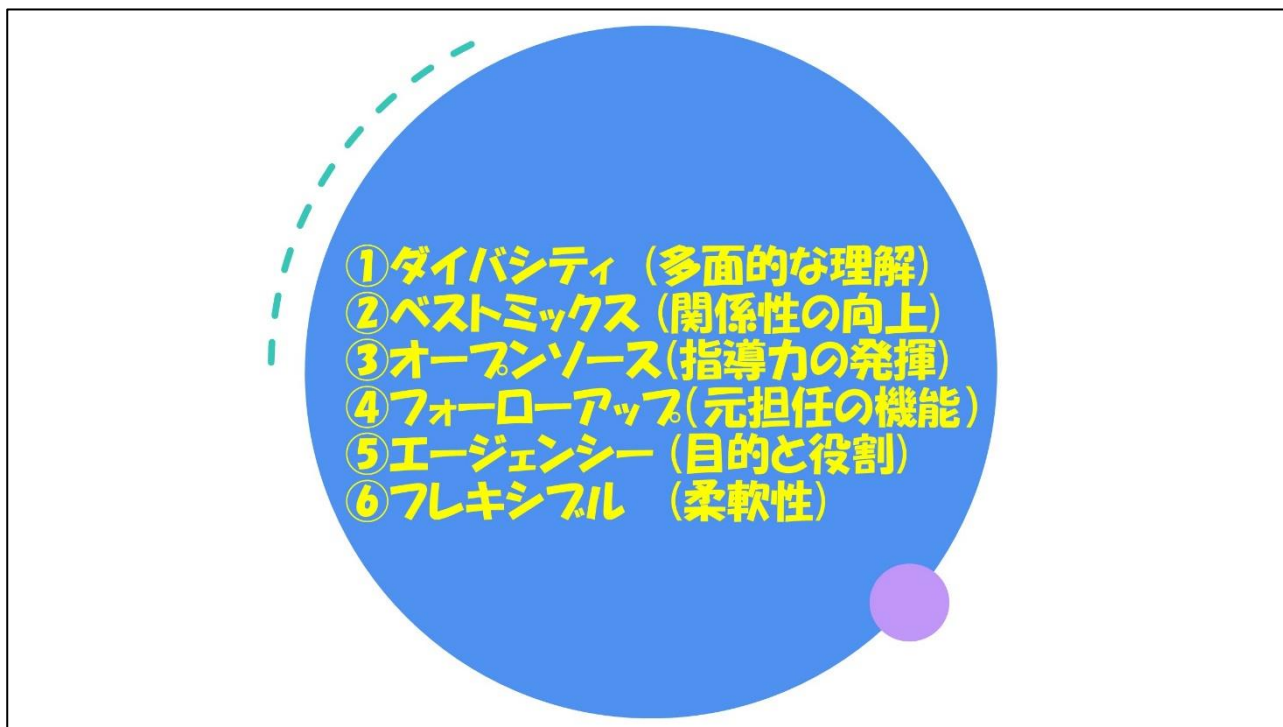
の3点にあります。この3点を具体的に示すことで、チーム担任制が学校組織編成の妙案ではなく、VUCAの時代の学校教育の大きなターニングポイントであることを明確にすることができます。

チーム担任制の最大の目的は、児童を主語にして、教員と児童が多面的な理解と多様な関わりで結びつく関係性を意図的につくり出すために、児童と教員間、保護者と教員間、教員同士のななめの関係性を築くことです。固定的な学級担任制では学級担任と学級児童が真正面の関係でむすばれ、ともすると主従の関係を重視することになってしまいます。真正面の関係を大切にすればするほどに、その関係性は強固となり抜け出せなくなります。その関係に価値を置き、構築・維持しようとする中で、お互いのバランス（力関係）が崩れることも少なくありませんでした。また、真正面の関係性を学級の全児童と個別に確実に安定して構築することが、学級担任の指導力であるとの固定観念から誰しもが逃れることができず、学級担任も学級児童も、また、保護者も大きな閉塞感をもつ場合があったことも否めません。

この関係性に価値をもつ立場からすると、チーム担任制は教員としての責任回避であり、指導力の低下につながったり、学級のまとまりを失ったりすることになるとの反論が出されます。しかしながら、それらすべての関係性は教員主導のものであり、児童自身のなりたい姿を求める児童主体の自己実現とは全く異なるものなのです。

「自分が担任のときは、〇〇さんはしっかりと授業を受けていた。」これは、発言者の指導力を示すものではなく、逆に、教員の思い通りに動く児童を育てていたことに他なりません。児童自身が育っていたのであれば、だれが担任であっても、変わらずに学び続けるはずです。

3 岩倉北のチーム担任制の6つのメリット



チーム担任制は、児童が主語の学校づくりのもと全教職員が全校児童を見守るようになるにはどうしたらいいか…、そのためには、

「学校の中の垣根をなくす」

「ななめの関係性をつくる」

ことだと考え、経営資源の3要素であるヒトモノカネに頼らないシステムとして導入したものです。ヒトモノカネに頼らないということは、「できない理由をつくらない」ことにもつながるとの考えもありました。

また課題解決という、マイナスをゼロにする捉え方ではなく、現在地をスタート視点として、加点となるようメリットを示すこととしました。

「チーム担任制の6つのメリット」として示していますが、メリットが6つしかないわけではありません。この6つに集約されるというか、説明と理解がしやすいということ6つとしています。

では、チーム担任制の6つのメリットですが、

- ①ダイバシティ (多面的な理解)
- ②ベストミックス (関係性の向上)
- ③オープンソース (指導力の発揮)
- ④フォローアップ (元担任の機能)
- ⑤エージェンシー (目的と役割)
- ⑥フレキシブル (柔軟性)

としています。この6つを得ることができるのがチーム担任制の魅力です。そして、この6つがこれからの教育に重要になってくるものです。どれも固定的な学級担任制では、「できる」という幻想にすぎず、実際1人の教員が自分の学級と学級児童との関わりだけでは絶対に獲得することができないものばかりです。

では、6つのメリットについて1つずつ説明をします。



チーム担任制のメリットの1つ目は「ダイバシティ」の獲得です。チーム担任制そのものは、このメリットの得るために実施したといっても過言ではありません。ダイバシティとしていますが、一人の児童に対して、多面的な理解と多様な関わりをするには、学級担任一人で行うことは不可能です。この関係性を生み出すために、チーム担任制は必要なシステムなのです。

このメリットを得るためには、学級の垣根をなくすことが不可欠であり、垣根をなくすことで、複数の教職員で児童を見ることができ、「多面的な理解」と「多様な関わり」を日常的に生み出すことができるのです。

学級担任制をなくすことで、児童と教員間のななめの関係性をつくることができます。垣根がなくなれば、閉塞感がなくなり、複数の教員が目でも多面的な児童理解をすすめることができ、複数の教員の手でも多様な関わりをもつことができることで、開放的で柔軟性の高い人間関係を構築することができます。

また、本校のチーム担任制では、1年間に4クラスの担任をもつことができます。3年たてば、12学級の担任をしたことになります。これはすごいことであり、単純計算になりますが本校の規模（学年2学級）ですと3年間で、元担任、元学級児童ばかりの学校となり、本当に学校総体で全児童と全教員のななめの関係性を築くことが可能になります。また、保護者にとっても元担任ばかりの学校は安心につながります。これほど心強い学校体制はありません。

さらに、チーム担任制は、学級担任制度の改革だけではなく、学び方改革にもつながります。学習内容や活動内容に応じて、学級を解体して学習グループを構成することが当たり前になるからです。学習の基本は学級単位ではなくなり、児童単位に変わるということです。児童一人一人の学びに柔軟に応じることができることもチーム担任制のメリットの一つになります。

(2) その2 「ベストミックス」



チーム担任制の2つ目のメリットは、教職員の関係性の改革「ベストミックス」です。

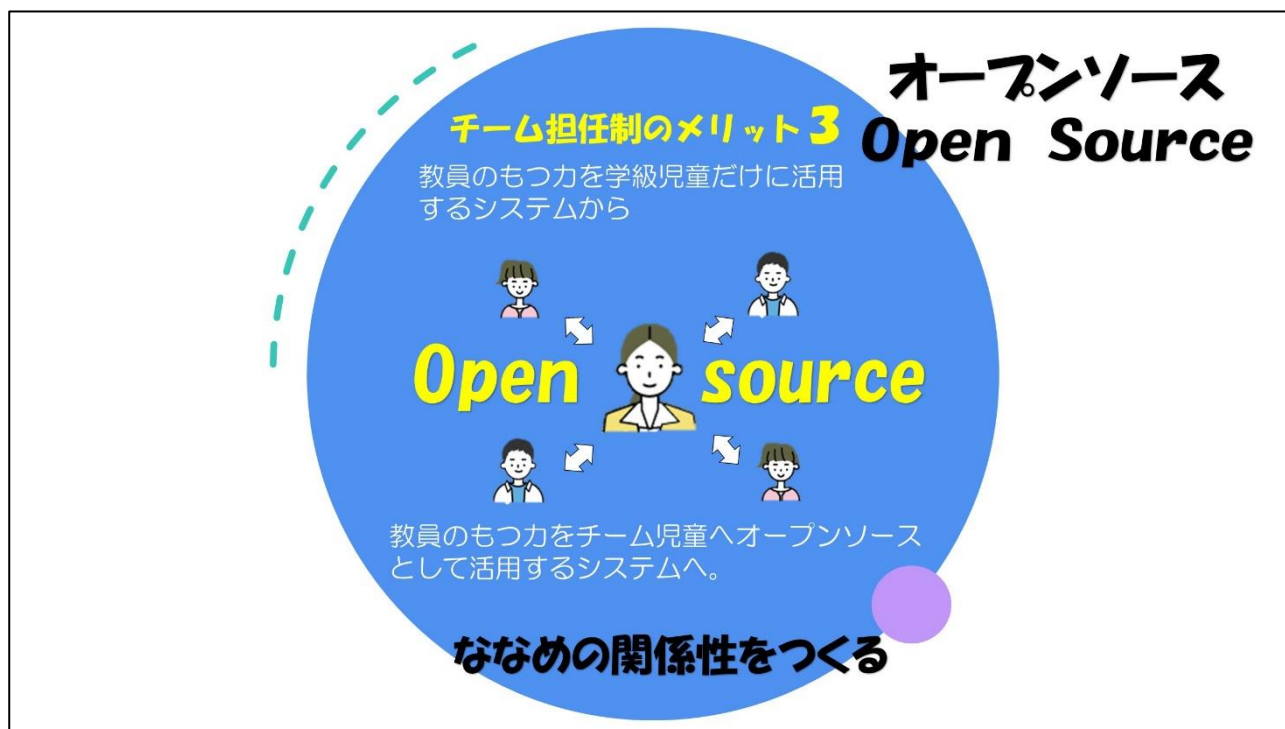
これまでの固定的な学級担任制では、学級指導とは学級担任と学級児童の強固な人間関係づくりであり、担任と児童の相互の関係性を基本とした、学級担任からの上意下達のシステムづくりでした。そうすると各学級への学級担任以外の指導は不可侵的になり、学級担任の困り、学級児童の困り、学級の保護者の困りは、学級内で解決すべきものとなり、学級外に持出することを不可という暗黙の了解が生まれることになりました。このことが、学級担任の孤立や学級崩壊につながっていたことは否めません。また、学級崩壊状態になっているとわかっているにもかかわらず、不可侵的な関係であるがゆえに、「わかっている…」という気持ちと、「自分のクラスは守らないと…」という気持ちの両方が働き、「隣のクラス」を見捨ててきたのではないかと思います。

そもそも学級担任制では、隣のクラスは自分のクラスではないので、学校として、そのこと自体（不可侵的な関係）に違和感を覚えることなく、学級や学級担任・学級児童の個別の課題・問題として捉え、対策を講じてきました。このような対応が当たり前では、同じことを繰り返すばかりであり、学校として児童を引き受けながら、教員個人の指導力や学級児童の課題に、課題のすり替えを行っていたことにもなります。

その課題を改善するシステムがチーム担任制なのです。隣のクラスを作らない、相互に助け合い支え合いながら、チームとしてのベストミックスつくることで、学級だけでなく、教員・児童・保護者が孤立しない、孤立させない、互いの困りを相談し合い、一人一人のよさを活かし合うことができるシステムをつくることのできるのです。学級担任制でも同じことができるという考え方もありますが、学級担任という垣根をとらなければ、不可侵的な関係を崩すことはできません。

教師間でも、ななめの関係性をつくることは、とても重要なことです。学級担任の垣根をとってこそ、実現できるシステムであると思います。

(3) その3「オープンソース」



チーム担任制の3つ目のメリットは、一人一人の教職員の指導力を生かす「オープンソース」の考え方です。

前項の「ベストミックス」は、チーム担任の関係性を示すものです。これはチーム内で、常に1/4の関係性を保つということではなく、バランスよくというのか、その場面に応じたベストをさぐるという柔軟性を備えた考え方です。このことで、学級担任が全ての責任を負うべきだという固定観念を変えることができると思います。

そして、オープンソースは、ベストミックスと重なる部分もありますが、チームとしてのバランスをどうするのかではなく、一人一人のもつ指導力をどのように発揮（活かす）するのかという考え方です。

これまで指導力のある教員は、自分の学級に全精力を傾け、学力面、生徒指導面、保護者対応面、全てにおいて自分の思い描いた学級をつくろうとしてきました。これが当たり前のことなのですが、このままでは、隣の芝はますます青くなり、その教員の学級児童と保護者だけが恩恵を受けることになっていました。視点を変えれば、この成果は、指導する対象を学級児童に限り、垣根をつくることによって生み出されたものであり、限定的な教育であると言わざるを得ません。全校児童一人一人を大切にする学校教育とはどのような教育であるのか、当たり前とはなになのかを見つめ直す機会が必要です。

指導力のある教員が、垣根をつくらず、対象を限定せず、オープンに自身の力を発揮することができれば、また、児童は、学級に関係がなく全教職員と関わることができれば、教員と児童のななめの関係性を縦横無尽に働かせることができ、一人の学級担任に頼る学級づくりという弊害をなくすることができると思います。

この個々の教員の指導力を存分にいつでも発揮できるというダイナミックな指導システムを築くことができることもチーム担任制のメリットであると考えています。

(4) その4 「フォローアップ」



チーム担任制の4つ目のメリットは、元担任の機能を最大限生かす「フォローアップ」の考え方です。

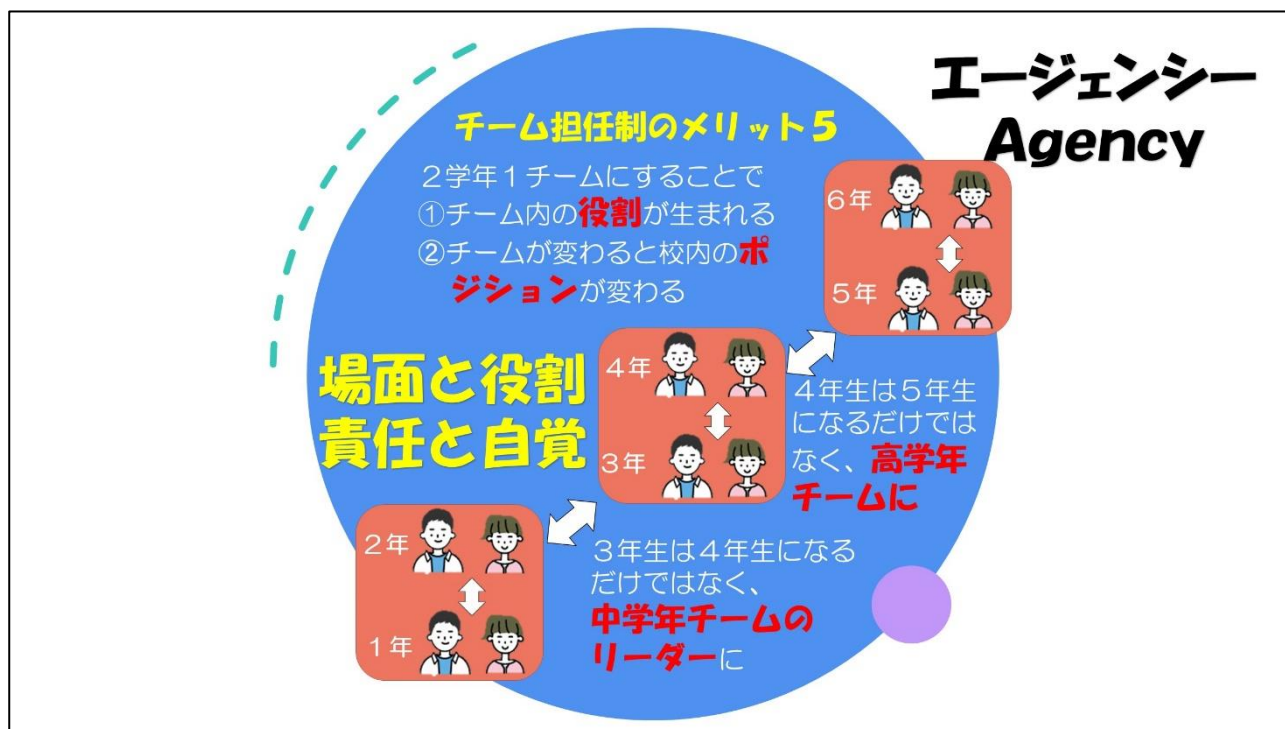
前項の「ベストミックス」「オープンソース」は、単年度のメリットですが、チーム担任の機能は単年度だけで発揮されるものではなく、年度を重ねるごとに厚みができるもの、機能が強化されるものであると考えています・

岩倉北のチーム担任制は、2学年1チームの構成となっており、1年間で4学級のチーム担任をもつこととなります。これは、児童との関係だけでなく、保護者との関係においてもです。1年間で4学級、2年で8学級、3年で12学級と計算上は3年間在籍すれば知らない児童と保護者はいなくなります。これは、児童や保護者の側からも同じであり、3年間在籍すれば知らない先生はいないということになります。

この関係性は、学級担任という垣根がないというメリットを最大限生かすことができるものです。チーム担任制を複数年続ければ、目の前の児童は全て知っている児童になり、何の垣根も躊躇もなく、当たり前前に児童や保護者に関わることができます。もちろん、教員同士もです。特に、元担任という立場は、距離感を自在に変えることができる関係であり、児童や保護者に迫ることもできれば、そっと見守ることもできます。臨機応変に個別最適な関わりを構築できる、それが、全教職員が全校児童に対して行うことができるのがチーム担任制の年度を重ねる強みになります。

学級担任は、常に正面の関係性、つまりマッチアップを求められます。また、教師側も児童や保護者に求めます。マッチアップは必ず正面に立ち、距離をつめなくてはなりません。そして、距離をあけることや対面から外れることはできません。さらに、マッチアップですから、学級担任以外は対応してはならないこととなります。こうなると、多面的な理解や多様な関わりという、「個別最適」な関わりを築くことは難しくなります。単年度で築いた人間関係を、年度をまたいで「元チーム担任」として機能させることができるのが、チーム担任制の強みでもあります。そのために、ななめの関係性を生かし続けるという考え方です。

(5) その5 「場面と役割、責任と自覚」



チーム担任制の6つ目のメリットは、2学年を1つのチームとすることで、チームの中で役割（立場）が明確になることです。例えば、3年生から4年生に単に進級するのではなく、4年生は中学年チームのリーダー学年である、つまりチーム内での役割が変わるということです。

また、低学年・中学年・高学年をチームにすることにより、ステージが上がることを可視化することができます。実は、このステージの切り替えが児童のモチベーションを高めることにつながるのです。単に4年生が5年生に進級するのではなく、中学年チームから高学年チームに上がることを実体験することができるということです。

場面と役割の変化は、大人が思っている以上の効果があり、それぞれの学年での自覚と責任を生み出すことができます。チーム担任制の新たなストロングポイントとなります。

特に、学校行事や委員活動は、低中高それぞれのチーム内の役割を明確にすることができ、奇数学年と偶数学年のつながりを実際の活動として可視化することができます。キャリア・パスポートや行事ノート（運動会や宿泊学習）の記録は、活動の振り返りだけでなく、年間を通した振り返りや次年度の自分の姿を描くことにも活用できます。また、次の学年になった時の目標設定の土台として役立てることができます。キャリア・パスポートも行事ノートも単年度の取組ではなく、チーム担任制の中でチーム内の役割を意識する、チーム間のつながり意識する大切なアイテムとなります。学年担当やチーム担任ごとで活用の方法は異なるかもしれませんが、児童を主語にした児童自身のキャリア形成の補助簿であることを共通理解したいです。

チーム担任制のメリット6 1年生のフレキシブルスタート（学級編成の弾力化）

入学説明会

入学時
月齢別
仮編成

チーム
担任制

5月
本編成

大事な1年生のスタート
「フタを開けないとわからない」→
「フタを開けてから」チームで考える

フレキシブル
Flexible

20

チーム担任制の6つ目のメリットは、学級担任を配置しないことで、学級の垣根をなくし、児童の学び方を柱にした学習グループを柔軟に構成できることです。令和4年度の6年生では、学習活動形態の異なる算数科の授業を2コース設定し、通年で单元ごとに児童が選択するようにしました。これは従来の習熟度別ではなく、児童自身が選択をすることで学ぶことへのモチベーションを高めることをねらいとしています。例えば、月曜日の3時間目の算数の授業は、その学級に時間割上割り当てられた時間ではなく、児童自身が選択をした時間であるという主体的な学習態度をベースにしたものになるということです。さらに、選択の主体は児童であるので、单元ごとに選択をするだけでなく、単元の途中で自分の意思によって変更可能としています。これも、学びの主体は児童自身であるという考え方を可視化できるようにしたものです。

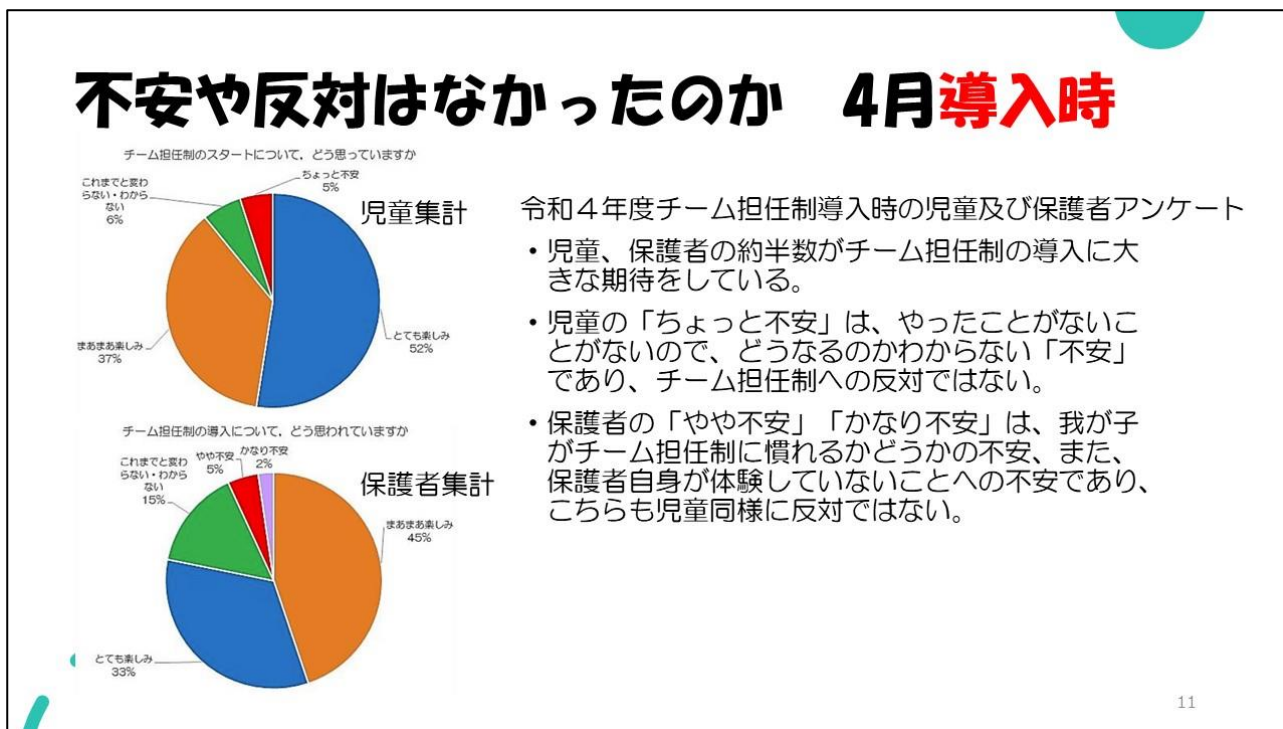
令和5年度は、各チーム、各学年内で学級編成の弾力化による柔軟な学習グループでの授業をさらにすすめています。特に1年生においては、4月入学時は月齢別（4月～9月、10月～3月）の2クラスで構成し、1か月間、低学年チーム担任や管理職等の多くの教員で見取りを行い、就学前機関の関係者（元担任）に授業公開をして、学級編成のアドバイスをもらい、5月に本編成を行います。これは、チーム担任制のメリットである多面的な理解と多様な関わりを入学後に積極的にはたらかせ、その上で学習グループの基本単位である学級を編成するものです。また、仮編成から本編成を行うことで、4月時に広げた人間関係をさらに広げることができ、学年集団としてのつながりを強める効果もあります。仮編成から本編成は、人間関係を分断するのではなく、さらに広げていく機会になると捉えています。

3 岩倉北のチーム担任制の課題

(1) 児童アンケートから

岩倉北小の児童自身が、チーム担任制の1年間をどのように感じているのかをアンケートを実施し、その結果から考察し、令和5年度のチーム担任制のスタートにつなげています。

① 令和4年度4月導入時アンケート結果



チーム担任制の導入にあたり、高学年児童全員に以下の7項目のアンケート調査をしました。①「チーム担任制のスタートについて、どう思っていますか」、②「教科担任制について、どう思っていますか」、③「クラスや学年の垣根なくいろいろなグループで学ぶことについて、どう思いますか」、④「学級担当の先生以外のチーム担任の先生と話すことについて、どう思っていますか」、⑤「イワスタのスタートについて、どう思っていますか」、⑥「去年、困ったことの相談は、誰にしていましたか」、⑦「せやねん やってみるねん」について、どう思っていますか。

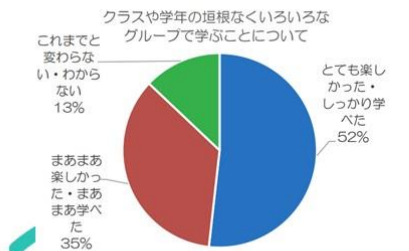
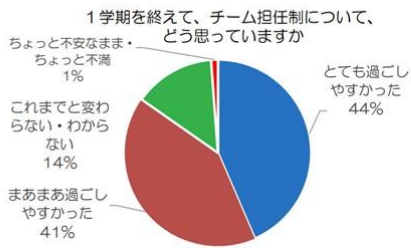
アンケートの結果から、どの項目も4月スタート時の期待値は極めて高い状況であり、新しいことへの挑戦を楽しみに感じる岩倉北小の児童らしい結果でした。一方、不安感をもつ児童がいることもわかりました。

同時期に保護者アンケートも実施しました。保護者の意識は、チーム担任制の導入に児童よりもやや消極的に捉えており、不安を示す割合も高くなっていました。ただし、不安内容については、「チーム担任制に我が子が合うかどうか不安」であるとの回答であり、チーム担任制の導入について否定的なものではありませんでした。

新しい学年や学級への不安、新しいシステムへの不安、どの不安も当たり前のものであり、だからこそ、その不安に複数の教員が理解し寄り添うことができるというチーム担任制の強みを生かした関わりをつくることが重要であると考え、取組をスタートしました。

②令和4年度1学期末アンケート結果（児童）

不安や反対はなかったのか 1学期末



1学期末、チーム担任制の児童アンケート

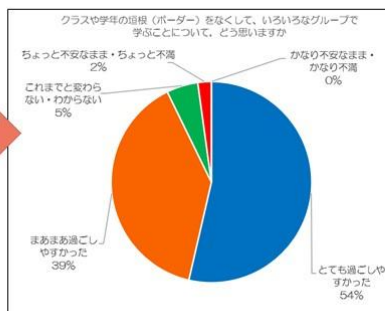
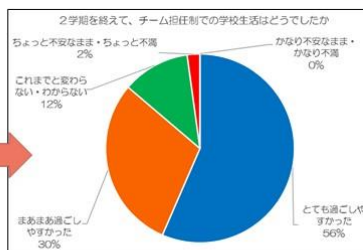
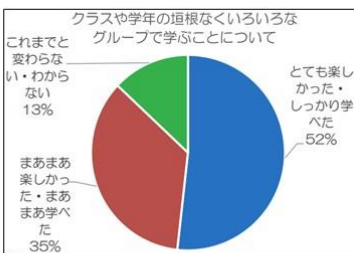
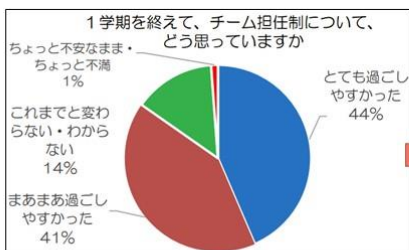
- ・チーム担任制や学級の垣根をなくす取組については、多くの児童がプラス評価をしている。
- ・ただし、1学期を終えても不安が払しょくされない児童がいる。
- ・引き続き注視して取組をすすめるが、この児童の不安がチーム担任制に起因するものであるのか、学校生活そのものに対する不安であるのかは、寄り添いながら対応するようにしなくてはならない。

12

1学期末のアンケート結果では、不安傾向にあった児童の気持ちを和らげることができたことがわかりました。しかし、4月スタート時に「とても楽しみ」にしていた児童の割合が減少し、「まあまあ楽しかった」と「これまでと変わらない」の割合が増える結果となりました。チーム担任制には慣れてきたものの、大きな効果（期待通り）を感じることができていない結果となりました。

② 令和4年2学期末アンケート結果（児童）

不安や反対はなかったのか 2学期末



2学期のアンケート結果から、チーム担任制の機能と効果が安定してきたことが見えてきた。

ただし、学級担任制であってもチーム担任制であっても、不安や不満をもちながら学校生活を送っている児童がいる。

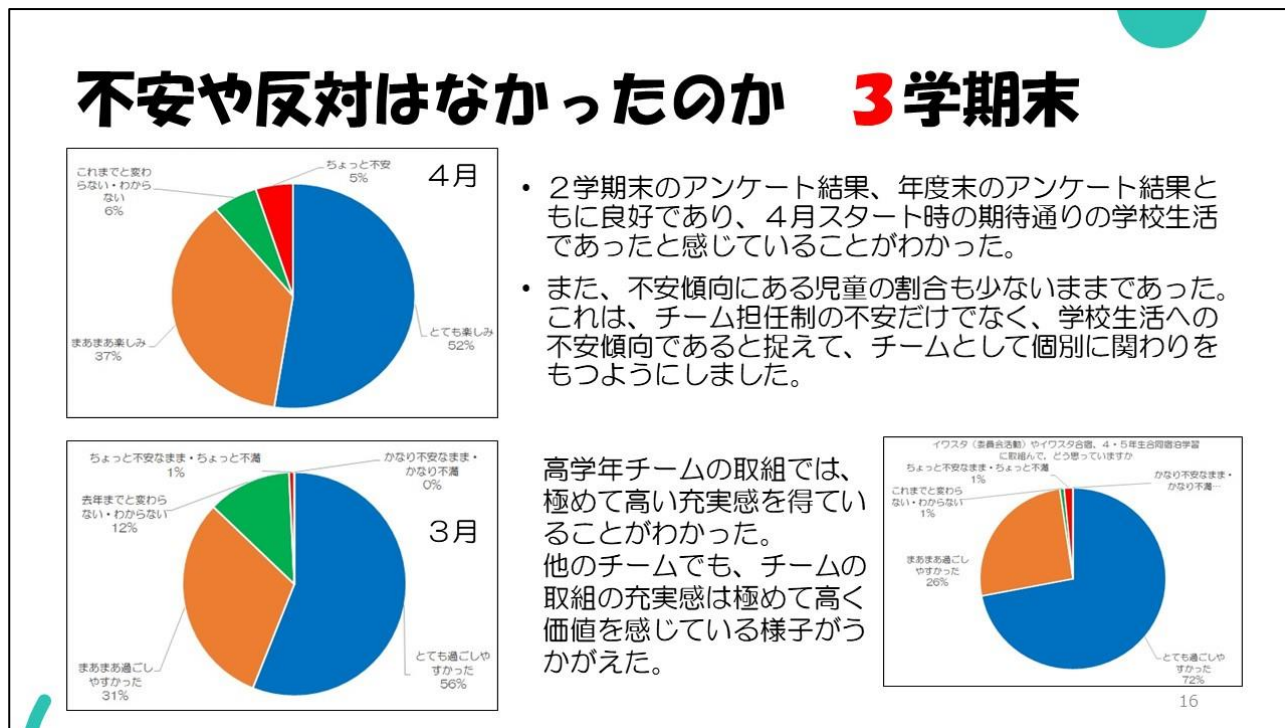
ここで、チーム担任制の強みである「ななめの関係性」を発揮し、多くの教員から様々な声かけと関わりをすすめていきたい。

13

2学期末のアンケート結果では、4月スタート時の期待値に戻り、期待通りの結果であったと感じていることがわかりました。また、不安傾向にある児童の割合も少ないま

まであり、これは、チーム担任制導入時にアンケートで表出された「不安」は、チーム担任制の不安だけでなく、学校生活への不安傾向であると捉えて、チームとして児童と個別に関わりをもつようにしました。

④令和3学期末アンケート結果（児童）



年度末のアンケート結果でも、4月スタート時の期待値と同様であり、引き続きチーム担任制の効果が見られました。また、不安傾向の児童の割合も減少し、1年間の取組の成果を感じるものでした。

これらの結果は、授業に関する項目、イワスタに関する項目、学級の垣根に関する項目も同様に傾向にあり、4月当初の期待値と同様か、それを上回る結果となりました。

特に、高学年のチーム活動である「イワスタ」の取組については、極めて良好な結果であり、チーム担任制のもとで、高学年児童が、真剣に自分事、自分達のこととして「学校づくり」を考え、その実現にむけて様々な取組を続けてきたことに対する手応えを感じた結果です。コロナ禍であっても、やってみることで得られたことはたくさんあり、それをしっかりと価値化することができることがわかりました。

この結果は、固定的な学級担任制に固執していた教員の意識を大きく変える契機となりました。この3学期のアンケート結果があり、それを公開したからこそチーム担任制2年目となる今年度はスムーズなスタートを切ることができました。チーム担任制を活性化することができたと思います。

（2）令和4年度2学期末教職員アンケートから

チーム担任制の導入について、1・2学期の実践を通してどのように感じたのか、岩倉北小の教職員に、選択・記述式のアンケートを実施しました。①「チーム担任制について（選択）」、②「チーム担任制のよさは何ですか（記述）」、③「チーム担任制の課題は何ですか（記述）」、④「これからのチーム担任制にのぞむことは何ですか（記述）」、⑤「来年度の1年生のクラス編成の弾力化について（選択）」としました。

2学期末の教職員アンケートから

2学期末、チーム担任制の教職員アンケートから
メリットとして

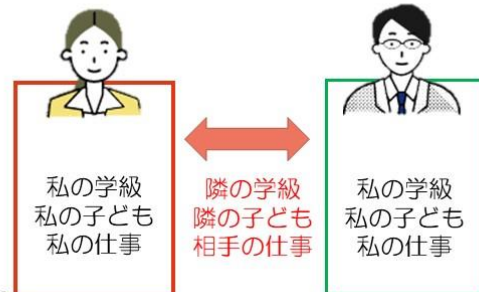
- 生徒指導に効果があった。
- 学習指導に効果があった。
- 仕事の負担を減らすのに効果があった
- 来年度以降もチーム担任制を継続したい。

一方、学級担任制と比べて

負担が小さくなったと感じたことはありませんでした。

例えば、学習定着の様子や遅刻・欠席の把握がしにくく、学習面、生活面ともに必要な声かけ・指導がやりきれなかったと感じる毎日でした。

同じ学校であっても、目の前の子どもが
クラスの垣根によって違うように見える



14

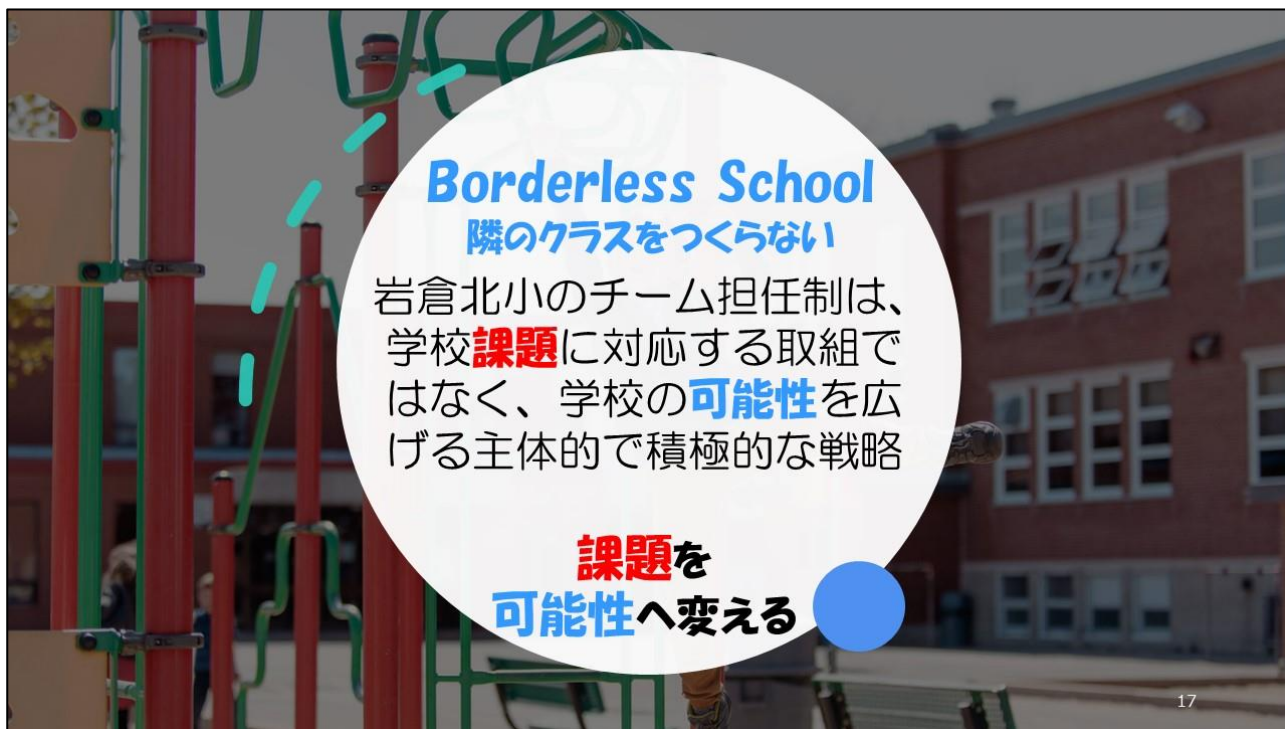
学級担任制からチーム担任制への移行は、教職員の迷いや悩み、反対が全くないわけではなく、チーム担任制をすすめる中で、課題が見えてきた部分もあります。2学期末に実施した教員アンケートの記述からは、

- ① 児童一人一人の見取りの共有をどうしたらいいのか（学級担任制よりも個別の児童理解や事象の把握が弱くなっているように感じる）
- ② 学級担任制よりも学力向上の指導が弱くなっているのではないか
- ③ 学級担任時の児童の関わりよりも、児童への思いが薄くなっている
- ④ 複数の教員による指導や授業の差があり、児童の基準が不安定になっているのではないか
- ⑤ チームの共有の時間が増えて、仕事量や負担感が増したように感じる

といった課題が出されました。これらの記述内容は、完全教科担任制として学年指導体制をすすめている中学校では同様の課題（情報共有できないこと、一人一人の児童を見取ることができないこと、学力向上と結びつかないこと、指導の不統一）が見られにくいことと比べると、小学校における特徴的な課題意識であると感じます。これまでの学級担任制の経験値が、チーム担任制の中で学級の垣根をつくることができず、自身の指導力を限定（集中）できないことが課題意識となって顕在化しているのではないかと考えます。

例えば、①の課題については、学級担任制のときは、児童理解は学級担任一人の責任や見取りで本当によかったのか…、逆にそのことの方が課題であると言えます。②③④についても、どのような根拠があるのか見えてきません。ともすると、自分の指導法との違いがそのように映っているのかもしれない。⑤についても、児童理解を共有する時間が仕事量の負担増という捉え方ではなく、課題とするならば、共有の効率化であると思います。

チーム担任制の課題＝固定的な学級担任制の経験値、なのかもしれません。



全ての学級で学級担任制という個業が機能し、児童一人一人と学級担任がしっかりと結びつくことができれば、学級担任制は、非常に強力なシステムとなり、学級児童のことを知りつくした学級担任の指導のもとに児童の「伸び」は素晴らしいものになるはずですが、この前提は、その枠組みと学級担任にフィットすればということになります。効果が強力であるがゆえに、フィットすること、フィットさせることが学級担任の力量と責任となり、学級児童にもフィットすることを強く求めることになり、それを求めるが故に双方の立場から、閉塞感や疎外感、「当たりはずれ」を生み出すことになるのだと思います。

だからこそ、学校内に「当たりはずれ」が当たり前にあること、それを児童や保護者だけでなく、教職員も同様に固定観念化していることからの強力なパラダイムシフトが必要な時期にきているのだと考えています。チーム担任制の導入は、柔軟かつ強力なパラダイムシフトをすすめる役割を担っています。合わせて、学級児童と学級担任の個別の関わりを重視する学級担任制の「強み」を理解した上で、ベストミックスでバランスよく、オープンソースで効果的に指導力を発揮することも重要であると考えます。

つまり、児童との関わりやそれを基にした学習指導、生徒指導を学級という限定的な枠組みで固定する（垣根をつくる）のではなく、より多くの児童に対して、より多くの場面で指導力を発揮することができないのか…、これが、チーム担任制の「可能性」の追求の第一歩であると考えています。チーム担任制の推進は、学級担任制の否定ではなく、一人一人とのつながりを大切にする学級担任制の強みの垣根をなくす（可能性を広げる）ことだと考えています。

学級担任制の強みを知っているからこそ、小学校ならではの密度と愛情の深いチーム担任制の強みを発揮することができると思っています。

岩倉北のチーム担任制は、目の前の子どもを、隣のクラス、違う学年、担任ではないと一歩下がったり、躊躇したりせず、垣根なく指導することができる、関わること

ができることが最大の強みです。それは、学年担当ではない、育成学級担当であってもLD等通級指導教室担当であっても同じことであり、全ての垣根を取り除き、全教職員が全校児童に関わることができるようにすることを目指しています。「自分は、〇〇担当だから」と教職員自身が自分で垣根をつくるらないことから岩倉北のボーダレススクールはスタートします。

岩倉北小学校では、目の前の子ども全員が私たちの子どもです。

5 チーム担任制の実際

(1) 令和5年度のチーム担任制の具体

| | 5年1組 | 5年2組 | 6年1組 | 6年2組 | 育成学級 |
|------|-------------------|-----------|---------------|-----------|---------|
| 国語 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | | 育成 |
| 算数 | 学年選択制 | | 学年選択制 | | 育成 |
| 社会 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | | 単元別 |
| 理科 | 専科（教務部） | 専科（教務部） | 専科（教務部） | 専科（教務部） | 専科（教務部） |
| 音楽 | 専科（SS） | 専科（SS） | 専科（SS） | 専科（SS） | 専科（SS） |
| 図工 | 教科担任（5年A） | 教科担任（5年A） | 教科担任（5年A） | 教科担任（5年A） | 交流 |
| 体育 | 教科担任（6年A） | 教科担任（6年A） | 教科担任（6年A） | 教科担任（6年A） | 交流 |
| 家庭科 | 教科担任（5年B） | 教科担任（5年B） | 教科担任（5年B） | 教科担任（5年B） | 交流 |
| 英語 | 教科担任（6年B） | 教科担任（6年B） | 教科担任（6年B） | 教科担任（6年B） | 交流 |
| 総合 | 学年合同（課題別・興味別） | | 学年合同（課題別・興味別） | | 交流 |
| 道徳 | チーム内で交換授業 | | | | |
| 学級活動 | 学年担当交代・学年合同・チーム合同 | | | | |

35

チーム内の担当構成や時間割については、固定的な時間割を学校が指定するのではなく、チームごとに任せています。高学年では、「図工」「体育」「家庭」「英語」の4教科を教科担任制（通年での教科固定担当）としています。また、理科と音楽を専科教員が担当をしています。それ以外の教科については、学年やチームで相談をして決定をしています。

例えば、国語や社会であれば、学年内で交互に学級担当を持ち合ったり、課題設定ごとの選択制にしたりしています。算数科は、学年内で学び方ごとの選択制としており、児童が自己決定しています。総合は、学年で行っており、課題別や興味別に対応できるようにしています。道徳は、チーム内で交換授業を行っており支援学級担当も含めて順番に授業を担当するようにしています。学級活動については、学級がなくなるわけではないので、学年担当やチーム担任が学級に入り行きます。学級活動や学校行事こそ児童が主役であるので、児童自身がどう考え、どう動くのかの支援と見取りを大切にしたい授業をすすめています。

生徒指導や学習指導、時間割構成や評価についてチームで情報共有をすることが常に必要であり、それを学級担任制と比べてロスと見るか、多面的な理解の大切なポイントとみるのかで、児童が主語の学校に近づくことができるかどうかの差になるのだと思います。

チーム担任制の具体事例（中学年チーム）

| | 3年1組 | 3年2組 | 4年1組 | 4年2組 |
|--------|-------------------|-----------|---------------|-----------|
| 国語 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | |
| 算数 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | |
| 社会 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | |
| 理科 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | |
| 図工 | 教科担任（4年A） | 教科担任（4年A） | 教科担任（4年A） | 教科担任（4年A） |
| 体育 | 教科担任（4年B） | 教科担任（4年B） | 教科担任（4年B） | 教科担任（4年B） |
| 音楽 | 教科担任（3年B） | 教科担任（3年B） | 教科担任（3年B） | 教科担任（3年B） |
| 外国語・書写 | 教科担任（3年A） | 教科担任（3年A） | 教科担任（3年A） | 教科担任（3年A） |
| 総合 | 学年合同（課題別・興味別） | | 学年合同（課題別・興味別） | |
| 道徳 | チーム内で交換授業 | | | |
| 学級活動 | 学年担当交代・学年合同・チーム合同 | | | |

36

今年度の中学年は、高学年同様に4教科を教科担任としていますが、専科教員の配置はありません。残りの教科については、高学年と同様に学年とチームで相談をして決定をしています。今年度については、4月はチーム内の交換をかなり頻繁に行い、児童把握と理解に努めてから、その後、期間固定制に移行をしています。チームによって、いろいろなやり方をOKにしています。

チーム担任制の具体事例（低学年チーム）

| | 1年1組 | 1年2組 | 2年1組 | 2年2組 | 育成学級 |
|------|---------------------------|-----------|------------|-----------|------|
| 国語 | 学年担当交代・選択制 | | 学年担当交代・選択制 | | 育成 |
| 算数 | 学年担当交代・チーム担任交代・選択制 | | | | 育成 |
| 生活 | 学年合同・交流 | | 学年合同・交流 | | 単元別 |
| 音楽 | 教科担任（2年B） | 教科担任（2年B） | 教科担任（1年A） | 教科担任（1年A） | 単元別 |
| 図工 | 教科担任（2年A） | 教科担任（2年A） | 教科担任（1年B） | 教科担任（1年B） | 単元別 |
| 体育 | 学年担当交代・チーム担任交代・学年合同・チーム合同 | | | | 交流 |
| 道徳 | チーム内で交換授業単元別 | | | | |
| 学級活動 | 学年担当交代・学年合同・チーム合同 | | | | |

37

今年度の低学年は、年度当初は、1年生の弾力的な学級編成をチームで対応したためにかなり柔軟なものにしました。5月以降は、音楽と図工を学年交換しており、その他の教科については中・高学年同様にチーム内で情報共有をしながら適宜、調整をはかっています。

（２）チーム担任制と支援学級

本校の支援学級（情緒・発達２学級）は、１年生４名、５年生１名、６年生３名が在籍しています。一人一人の学びに応じて個別の時間割をつくり、支援学級での授業（個別、一斉）、交流学級での授業を構成しています。ですので、交流学級での授業は各チームの授業に入ります。支援学級の担当が交流学級の授業に付添こともあります。児童だけで授業を受けることもあります。一人一人の学びに徹底的に合わせる事ができるのが支援学級の強みであるとしていますので、支援学級ありきの時間割ではありません。

また、支援学級の担当も各チームに属しており、チーム内の役割もあります。支援学級の児童がチーム内で当たり前のように活動するためには、支援学級の担当もチーム内で当たり前のように指導することができるようにならなければ「垣根」を残したままになります。

７ 評価について

チーム担任制での「評価」については、学年主任会で検討を重ね、チーム担任制の強みである多面的な理解をいかにして適正な評価にむすびつけるのかを話し合いました。また、学校独自の補助簿を作成し、評価の共有を図っています。学級担任制のように一人の教員が評価の主体者となることのないよう留意しています。