

# チーム学校における円滑なマネジメントを 実現するための課題と検証

～特別な配慮を必要とする児童へのある小学校の事例から～

今 井 文 俊

## 要 約

2015（平成27）年に、中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と、今後の改善方策について」と題し答申が出された。当答申では、「チームとしての学校」が求められる背景、「チームとしての学校」の在り方、「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策についてまとめている。

本稿ではまず、当答申や小学校学習指導要領等から、「チームとしての学校」（以下、「チーム学校」）の定義や特別な配慮を必要とする児童生徒、合理的配慮について整理したのち、先行研究から「チーム学校」を進める上での課題を取り上げ、外国籍児童が多く在籍する小学校の事例を参考にして円滑なマネジメントを実現するための課題の検証を行う。

キーワード：チーム学校 特別な配慮を必要とする児童 合理的配慮

日本語指導 特別支援教育コーディネーター ナレッジマネジメント

## I. はじめに

本稿の目的は、2015（平成27）年に出された中央教育審議会の答申（以下答申）、「チームとしての学校の在り方と、今後の改善方策について」を出発点として、文部科学省が次代に向けて進める取り組みを考察するとともに、観察をしている小学校の事例を参照して、先行研究に示された「チーム学校」の課題を後述するナレッジマネジメントに基づいて検証する。これが「チーム学校」における円滑なマネジメントを実現するための課題の検証となる。そして、「まとめ」では全体を通して明らかになったことを記すことにする。

日常の学校教育の現場では、想定を超えるほどの様々な事案が発生する。教員としての経験はアドバンテージになるが、それが役立つとは限らないし、同じことをしても同じ結果が返る保障はない。教員は過去の経験と現在の実践との狭間で探索を繰り返しながら、最良の結果を求めて教育活動に取り組んでいる。多くの教員が眼前の教育課題に対峙し、取り組んだ結果が相応の教育効果をもたらしている。

しかし、現在、個々の児童生徒は多様化し、特別な配慮を必要としている児童生徒

は増加している。この特別な配慮は一人ひとりの児童生徒に対し百者百様で行われるべきものである。勿論、教員の負担が増す状況にありその対策は不可欠であるが、特別な配慮を必要としている児童生徒に対して教育を受ける機会の保障を図るものでなければならないし、その体现こそが教職に課せられた自明の理であると理解しておきたい。

「チーム学校」でなすべきこと、それは「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げること、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくこと」（答申、p.3、要約）である。

それでは、特別な配慮を必要とする児童生徒に対してどのような配慮がなされるべきなのだろうか、地域や校種が異なれば学校の置かれている状況も異なるだけに、その組織作りも一様ではない。まずは「チーム学校」の組織作りにあたり、そもそも特別な配慮を必要とする児童生徒とは何か、彼らへの配慮とは何かについて考察する。

## Ⅱ．特別な配慮を必要とする児童生徒と合理的配慮

2017（平成29）年に改訂された小学校学習指導要領では、「特別な配慮を必要とする児童への指導」として、「障害のある児童など」、「海外から帰国した児童などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童」、「不登校児童」を挙げている。

「障害のある児童など」については、教員が個人で抱え込むことなく関係機関との連携を強化すること、受け持つ教員が交代した場合でも教育支援計画を個々に作成し引き継ぐことで長期にわたる継続した指導を実現することを求めている。多様化する個々人の児童に対して、いかに一人ひとりを大切にしながらニーズに応えていくかが問われているのである。

障害児とは「身体障害、知的障害、発達障害を含む精神障害、難病等に罹患していることによる障害を持つ児童」（児童福祉法第4条を要約）であり、多岐にわたる。また、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害」（発達障害者支援法第2条）を発達障害と定義している。なお、長い教育の歴史を紐解いても発達障害者への理解が進んできたのは近年であり、ようやく障害としての認知が社会に広まってきた段階にある。

「海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うものとする。日本語の習得に困難のある児童については、個々の児童の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の

連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする」(小学校学習指導要領、p.25、抜粋)としている。

文部科学省(2017)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(以下、調査)」によると、「2016(平成28)年調査から10年の範囲では、その数は増加傾向にある。そのうち、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は減少と増加を繰り返しながら増加しているのに対し、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は2.5倍と一貫して右肩上がりになっている」(pp.5-6、要約)

実際の指導内容については、「日本語基礎(文字・表記・語彙・文法、学校への適応や教科学習に参加するための基礎的な力をつける)、教科の補習(在籍学級での学習内容を先行して学習したり、復習したりする)、サバイバル日本語(挨拶や体調を伝える言葉、教科名や身の回りの物の名前などを知って使えるようにする)、日本語と教科の統合学習(JSLカリキュラム)の順」(調査、p.4、要約)となっている。実情に応じた、幅広く奥行きのある日本語教育が求められている。

なお、日本語指導が必要であっても、学校において日本語指導等特別な指導を受けられていない場合の理由については、「在籍学級での指導で対応できると判断した学校がある一方で、日本語指導を行う指導者(担当教員、日本語指導支援員等)がいないため(不足も含む)とした学校が多い」(調査、p.4、要約)。すべての児童生徒に対して決め細やかな配慮がされているとは言えない状況にある。グローバル社会、超少子超高齢社会が進展し、ますます国境を超えた人々の移動が進む中で、身近な外国語としての日本語を学ぶ教育、母国語としての日本語を取り戻す教育の必要性が高まっていると言える。

「不登校児童」については、「保護者や関係機関と連携を図り、心理や福祉の専門家の助言又は援助を得ながら、社会的自立を目指す観点から、個々の児童の実態に応じた情報の提供その他の必要な支援を行うものとする。相当の期間小学校を欠席し引き続き欠席すると認められる児童を対象として、文部科学大臣が認める特別の教育課程を編成する場合には、児童の実態に配慮した教育課程を編成するとともに、個別学習やグループ別学習など指導方法や指導体制の工夫改善に努めるものとする」(小学校学習指導要領、p.25、抜粋)とある。

不登校の問題は、以前から学校にはあった。学校が教員と児童生徒、児童生徒間の関係性を土台として成り立つ以上、人間関係に起因する不登校の根本的な解決には困難性を伴うため、現場に落とし込む取り組みは容易ではない。しかし、当学習指導要領の内容は学校現場の抱える現状を理解し、その解決を促進する上で意味あるものとなっている。

こうしたことなどを踏まえ文部科学省は、公立小・中学校についての国、都道府県、市町村、学校・校長等の役割分担や具体例を示し、特別な配慮を必要とする児童に対

する「合理的配慮」を求めている。「合理的配慮」は「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」（障害者の権利に関する条約第2条）と定義されている。また、「教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容する教育制度（inclusive education system）等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」（同条約第24条）とある。

「合理的配慮」は、特別な配慮を必要とする児童に対し、「生来付与された権利」として理解されなければならない。しかし、その体制的基盤となる「チーム学校」の構築は容易なことではない。先行研究においても、百者百様の「合理的配慮」を実現していくための課題を教示している。

### Ⅲ．先行研究にみる「チーム学校」に結びつく課題

それでは、学校が教員以外の専門スタッフや保護者・地域住民等と連携し、実際に運営していく際には、先行研究でどのような指摘がされているのだろうか。様々な視点から「チーム学校」に結びつく課題について取り上げる。

まず、金子（2017）は答申を受け、「「チーム学校」と地域との連携・協働の課題について」と題し、学校の組織・文化の在り方として、社会的に開かれた教育課程とコミュニティスクール<sup>(1)</sup>とのつながりの中でチーム学校の課題を4点挙げている。

1点目は、「学校の教育課程と学校に参画する人材を社会に開いていくという意味での教員文化、学校文化の変容」（金子、p.49、抜粋）である。教職員以外の人材を学校で受け入れること、他の機関と関係性を強めることに對し、学校の対応力が求められているということである。

2点目は、「一層の多様な専門職種や人材が学校に集められ役割分化が図られるという点で、教員の仕事の仕方が変容していく」（金子、p.49、抜粋）ことである。教員の職務は学習内容の教授のみならず多岐にわたる。職務の遂行に際しては教員間で連携、協力をしながらも個々の教員の裁量は大きく、自らの職責を果たそうとしてきた。眼前の児童生徒に対して、改善を図るべく一人で職務を抱え込むきらいがあるが、「チーム学校」では専門家ごとに役割が分化される。教員にはチームの一員として、バランス感覚が求められているということである。

3点目は、「たとえ教員以外の職種や人材が入り込んだ場合でも、トップダウン方式により権限を強化された校長が、児童生徒一人一人を受け止めて理解するという共

通目標のもとに、チームそのものを安定させられるか」(金子、p.49、要約)である。特別な配慮を必要とする児童生徒に対して「合理的配慮」ができるか、教員やその他の専門家、保護者や地域住民等とも有機的な関係を築けるか、「チーム学校」の根幹に関わる問題としても重要な課題である。

4点目は、「教員の文化、教員の発想を学校がどの程度相対化していけるか」(金子、p.49、抜粋)である。スクールソーシャルワーカー(以下SSW)と教員の専門性には隔たりがあり、「ワーカーと教員の価値観にはかなりの葛藤と調整が必要になってくる」(金子、p.49、抜粋)としている。

学校の取り組みは千差万別である。いくつもの方法論、教育論で語られ実践されている。最適解は一つのはずであるが、必ずしもその方法が選択されるとは限らないし、何が最適なのかさえわからずに学校内に制度として定着し、教員の文化を形成していることさえある。従って、「チーム学校」の方法は幾通りもあり、この4点は共通して、各校で制度化を進めていく上での困難性を示しているとも言える。

次に今村・下田(2017)は「チームとしての学校の在り方からみるスクールソーシャルワーカーの役割(以下今村等)」で、SSW事業の展開から見えてきた課題として、「人材の確保」と「専門性の担保」を挙げている。「いじめ対策」「子供の貧困対策」「チーム学校」等の配置推進などから、今後多くのSSWの導入が見込まれる」(p.99、抜粋)としながらも、「大学におけるスクール(学校)ソーシャルワーク教育課程認定事業修了者の任用実績は少なく、専門職能団体等における育成・専門性向上を目指した研修体制・サポート体制も確立していない。福祉専門職としての身分保障も課題で、全国的にもほとんどのSSWが嘱託や非常勤ではたらいっている状況」(今村等、p.99、抜粋)にあることを課題としている。「チーム学校」において、日常で児童生徒と多くの時間を過ごす教員の役割は重大であるが、専門スタッフの質の向上、制度の維持に影響する身分保障もまた、「チーム学校」の重要な課題と言える。

また、鈴木・稲川・梨本(2018)は「チーム学校で求められるカリキュラム・マネジメント力(以下鈴木等)」で、「「チーム学校」の推進に向けて、地域連携教員の役割が注目される」(p.66、抜粋)としている。「社会に開かれた教育課程」の実現のため、地域の人材と物的資源の活用、また社会教育との連携には、コーディネートの窓口となる教職員の設置は重要と考えられる」(鈴木等、p.66、抜粋)としているものの、「地域連携及び「チーム学校」の推進に向けて、2点ほどの検討すべき課題がある」(鈴木等、p.68、抜粋)としている。

その「第一が、「地域連携教員の専門性」であり、すべての教員が担当者になり得るとの前提のもと、今日的な地域学校協同に向けて社会教育の素養が求められるのではないか」(鈴木等、p.68、要約)としている。また、「第二に、地域連携教員の職務を支える体制である。地域の個人、団体や施設に加え、「チーム学校」においてはスクー

ルカウンセラー（以下SC）やSSW、学校司書等との関係構築と実務の調整が必要となる。常勤・常在ではない職員や地域住民等の打ち合わせは日程調整だけでも困難と推測される。地域住民等には交通費等も含めて予算がつかないことが多く、事務職員が中心的役割を担うことも希である」（鈴木等、p.68、抜粋）としている。

地域の事情や環境は異なるだけに、保護者や地域の人々と一体化した取り組みも一樣ではない。初めの一步を踏み出し、軌道に乗るには相当の推進力が地域連携教員には求められる。「チーム学校」を有機的に機能させる場合にも、「特別支援教育コーディネーター」として実務を含めた的確なコーディネートが課題となる。

そして、藤江（2013）は「①校務の増大と負担感・多忙感、②教職員の意思疎通と協力体制、③校務分掌や組織の見直し、④教職員の意識改革、⑤リーダーシップの重要性とミドルリーダーの必要性という学校組織に対する5つの課題意識から、「学校経営感覚」を教職員全体で共有していくために、「情報の共有化」「場の共有化」「目標の共有化」の3つの視点を立てた。具体的には、個人が個別に持っている知識や経験的技術を学校組織内で共有し、研修会や授業研修会を通してより創造的な教育活動につなげる方法を創り上げようとした。事後アンケートによる結果では研修会などの取り組みによる共有化には成果があったが、目標作成の段階において、数値目標の設定への共通理解には学校特有の難しさがある」（pp.13-18、要約）ことを課題としている。なお、ここでは数値目標の是非について述べるのではなく、学校組織全体における知識や意識の共有化が「チーム学校」にも通じる課題であると判断し取り上げることにした。

特別な配慮を必要とする児童に行き届いた教育を提供していくには、幾重もの解決しなければならない課題が散見していることがわかった。

#### Ⅳ．事例・小学校における「チーム学校」の取り組み

事例の小学校は東京郊外に所在する。かつて隆盛した鋳物工業などの伝統的産業はその数を減らしているが、多くの事業所が立地する中核市である。1873（明治6）年創立の伝統校で、2019（令和元）年5月1日現在の児童数は497人、校長、教頭以下、主幹教諭1名、学級担任17名の他、音楽専科1名、少人数指導担当1名、日本語指導担当3名、養護教諭1名、支援員1名の他、中国語のアシスタントティーチャー（以下A. T）や外国語活動指導助手（ALT）も1名ずつ配置されている。対象をこの小学校に選定した理由は、外国籍の児童が多く、全校児童数の約4分の1を占めることから、急増する外国籍児童生徒への対応を考えるうえで参考となる点が多い先駆的事例だからである。

中国籍の児童が大半であるが、中国以外にもアジア圏を中心に外国籍児童が在籍し

ている。また、日本と外国の二重国籍を有している児童もあり、外国籍児童と合計すると全校児童数の約3割となる。こうした特別な事情から、外国籍の児童に対してどのような合理的配慮がなされているか、また、こうした状況にありながらも、他の小学校と同様に学習障害等を抱える児童に対し、「チーム学校」としてどのように向き合っているかなどについて、知見を得るために研究対象とした。

なお、聞き取りは校長（男性、教職歴36年、現任校で2年目）を中心に2018年12月、2019年5月、同年8月の3回にわたって行い、校内を視察し、特別支援教育コーディネーターの教員と日本語指導担当の教員にも取材した。以後、観察記録の解釈を裏づけるものとして文部科学省の調査結果を引用し、当該小学校の取り組みを紹介する。

校長によると「外国籍、とりわけ中国籍の児童が多いのは、地域に中国人同士のコミュニティがあるためであり、学校として特段手厚い指導をしているからではない」とのことであったが、日本語指導のための加配もあり、中国語に堪能なA. Tも配置している。日本語指導には学級担任のように分掌として割り当てがされており、年度により担当者は変更になる。対象となる児童の状況によるが、週3コマほどの時間を使い、通常学級から離れて少人数による指導を受ける。

このように通常の授業とは別室で日本語を集中的に教える活動を「取り出し授業」というが、「取り出し授業」によるこうした特別な配慮が訪問校では功を奏している。校長や日本語指導担当の教員によると、「日本語の理解度、定着度は児童により様々であるが、全般に低学年ほど呑み込みが早く、2～3か月で大方の児童は日本の環境に溶け込める。「取り出し授業」中は勿論、通常の授業中においても中国語など外国語での会話が席巻することはない」とのことであった。

なお、日本語指導に対する蓄積は過去の文書ファイルをデータで保存して引き継いでいるが、単純に日本語としての平仮名や数字を教えるのではなく、生活言語としての日本語を教えることに重点が置かれている。「今日の天気は何か」、「今日の給食の献立は何か」など、子ども同士の些細な会話が成り立つように、独自に作成した教材などを用いて木目の細かい指導が個々の児童の状況に応じて行われている。その際には、外国籍児童で5～6人のグループを作り、日本語での会話を楽しむ学習もされている。

ところで、文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について（以下調査結果）」によると、小中学校において、「質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合」（p.3、抜粋）は次の通りである。「学習面又は行動面で著しい困難を示す」が6.5%、「学習面で著しい困難を示す」が4.5%、「行動面で著しい困難を示す」が3.6%、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」が1.6%（いずれも推定値）である。

なお、「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を指し、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」、「多動性－衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す」（調査結果、p.3、抜粋）とのことである。

この調査結果に準ずると、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒は1学級に2～3人存在することを意味するし、外国籍児童にも発達障害は起こり得るのである。そもそも中国語などの母国語が不十分でありながら、外国籍児童は日本語の言語活動を求められる状況にも置かれている。

やはり、校長によると、「日本国籍の児童と同様に、特別な配慮を必要とする児童は存在する」とのことであった。保護者に理解を求め、行政の教育相談担当や児童相談所に相談するケースもあるとのこと、外国籍児童に対しては日本語指導のみならず、更なる特別な配慮を行っていくことが不可欠な状況にあった。

就学以前については幼稚園、保育所から生育歴や就学時健康診断により、身体の疾病及び異常の有無、知能検査による知的障害が発見されることがある。特別な配慮が必要となる児童の入学に際しては事例の小学校でも個別の指導計画を作成し、これを次年度へと引き継いでいる。勿論、個別の指導計画の作成は国籍を問わず海外の学校から編入する児童に対しても行われているが、外国籍児童の場合、転学により就学してから特別な配慮が必要であるとわかることになる。

なお、事例の小学校には通級がなく、保護者が児童の送迎をして他校に出向き、通級指導を受ける「他校通級」に依っている。教員間に齟齬が生じないよう連絡協議会が開かれ、通常学級の担任と通級指導の担当者は個々の児童の状況把握に努めるとともに、連絡帳、メールにより情報共有している。しかし、「待機児童がおり、希望しても直ぐには通えない」という。通級指導を受けたい保護者、児童の要望に応えきれない状況がある。

文部科学省（2018）「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について（以下通級調査結果）」によると、「2017（平成29）年度に複数障害対応通級による指導を受けている児童生徒数は108,946名（うち小学校は96,966人）で前年比10.8%の増加となっている。また同年度の設置学校数は5,283校（うち小学校は4,399校）で、前年比15.5%の増加となっている。なお、通級指導は障害種別に言語障害、弱視、難聴、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、情緒障害、自閉症、病弱・身体虚弱など多岐にわたること、自校通級か他校通級かの違いもある」（通級調査結果、pp.1-2、p.6、要約）。こうした状況を鑑みると、我が国の現状として通級指導教室設置学校数は不足しており、より一層の対策が急務であると言える。

なお、校長によると、「日常の授業においては、特別支援教育支援員（以下、支援員）



による声がけは有効である」とのことであった。支援員は授業中に各教室を巡回し、児童の観察を行うのだが、「支援員がよそ見をしている児童に前を向くよう促す」、「学用品を整理できない児童に少しだけ手を貸す」だけでも効果が高いという。

文部科学省（2018）「特別支援教育関係資料（平成29年度）第3部その2資料編」によると、「特別支援教育支援員」は、公立幼稚園、小・中学校、高等学校において、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教師等と連携のうえ、日常生活上の介助（食事、排泄、教室の移動補助等）、発達障害等の幼児児童生徒に対する学習支援、幼児児童生徒の健康・安全確保、周囲の幼児児童生徒の障害理解促進等を行う」（p.10、抜粋）としている。

特別支援学級や通級のみならず、支援員による支援は事例の小学校のように通常学級においても行われている。学級担任は、「自分の学級は自分で何とかしたい」との使命感を持っていたとしても、多くの児童を抱え手が回らないのが実情であり、児童の背中を軽く押してくれる支援員の存在は大きい。なお、支援員は市の職員で、事例の小学校では定年退職した元教員1名がその任にあったが、教員経験のない人が勤務することもあるという。

それから、SCは事例の小学校に常駐していない。中学校区ごとに配置されており、複数校を掛け持ちして臨床心理士があたっている。SSWも常駐していない。校長によると、「行政機関に常駐させて小学校への派遣を可能にしているが、SCやSSWに依頼することは多くなく、年に数件程度」とのことであった。

厚生労働省（2017）「児童相談所での児童虐待相談対応件数<速報値>（以下相談対応件数）」によると、「2017（平成29）年度中に全国210か所の児童相談所が児童虐待相談として対応した件数は133,778件（速報値）で、過去最多」（p.1、抜粋）であった。右肩上がりが増加を続けているのは、これまで潜在化していた児童虐待がようやく顕在化してきたためとも言えるが、看過できない数字になっている。相談内容別では心理的虐待が半数以上を占め、次いで身体的虐待、ネグレクトと続いている。

児童虐待は一例に過ぎず、顕在化までの経緯、経路も一様ではないが、児童の家庭環境全般にわたるSSWの活動領域は広く、学校と他の公的機関を繋ぐ専門スタッフとして今後ますます重責を担うだろう。

最後に、事例の小学校の特別支援教育コーディネーターによると、「一分掌として特別支援委員を学年選出し、月に一度程度部会が設けられている。その長が「特別支援教育コーディネーター」となり、学校内外のパイプ役を務めている。部会で名前の挙がった児童に対し、急を用しない場合には月に一度の巡回相談に委ねることになるが、市の職員との窓口となる。また、急を要する場合には、県立の特別支援学校の教員から就学支援のアドバイスを受けることもある。校内ではケース会議が開かれている」とのことだった。

## V. 「チーム学校」としての事例の小学校から見える課題

ここでは、事例の小学校の「チーム学校」を円滑に機能させるための課題について論じる。具体的には、学校や教員が心理・福祉等の専門家（専門スタッフ）、専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化するための課題を取り上げたい。

「チーム学校」のための組織作りは、学校の抱える地域性、環境等の実情を加味しなければならない。組織作りは一様ではない。しかし、事例の小学校では、無理なく個別の日本語指導が行われ、ノウハウを生かしながら組織としての体制が整備されていた。したがって、「外国籍児童が多く在籍しているから特別な配慮が行き届かず、大きな課題を抱えている」という結論にはならなかった。外国籍児童の多寡は、学校運営上深刻となる問題ではなかった。

それでも、学校全体や通常学級にまで目を向ければ教員の目が届かず、児童の学習面、生活面のサポートを手厚くできると良いと感じる場面が散見された。発達障害が疑われるなど、特別な配慮を必要とする児童がおり、こうした児童に対する指導をどう進めるかが課題となる。同校では学校に適應できない小1問題対策を含めて、県から非常勤講師が1名配置されているが、市内でも配置している学校は5分の1程度であること、年間140日という制約もあるとのことであった。課題克服には、教員や教員以外の大人の目を多くしたいが、現状では十分でなかった。

また、中学校では曜日を決めてSCが常駐しているが、訪問校ではSCを必要とする場面があっても他校の都合など日程的な要素を勘案せねばならず、うまく活用されていなかった。小学校の場合、思春期前で問題が顕在化せず、学級担任の指導で事足りてしまうとの理由はあるが、ドアをノックすればいつでもカウンセリングを受けられる環境にはなかった。

次に、SSWについては、事例の小学校ではほとんど機能していなかった。SSWは教員では立ち入りにくい家庭環境を領域としているだけに、専門スタッフが背後に控えていることで教員に安心感を与えるが、いざ懸案事項が発生すると、教員が専門性の領域を超えて取り組んでしまう可能性を否めない。換言するなら、教員の誠実な取り組みが仇となり、解決を遠ざけてしまうことすらあり得るということである。とりわけ児童虐待は見えにくく、ひとたび望まない事態が起こると児童の生命に関わるような重大性を兼ね備えており、本当に支援を必要とする児童に手を差し伸べられるかが課題である。

なお、特別支援教育において学校の窓口となる特別支援教育コーディネーターについては、学年を網羅する形で委員を選出し、問題を抱える児童を抽出できる体制ができており、制度的妥当性を有していた。それでも特別支援教育コーディネーターの役割は大きく、課題となるのは、日々の研修の充実であった。教員の働き方改革が求め

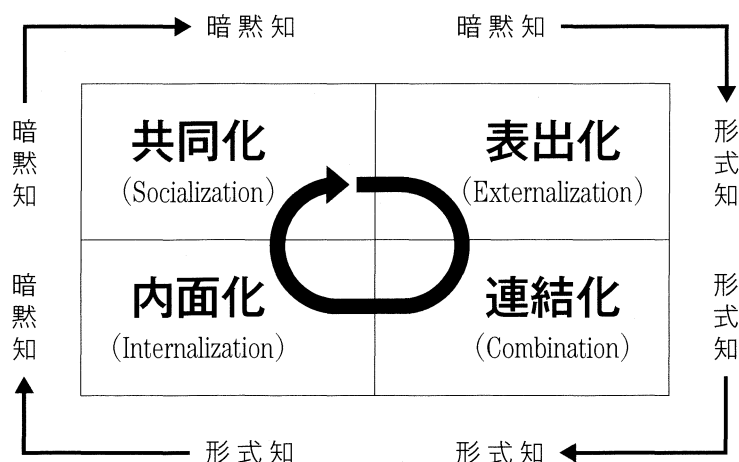
られる中、「チーム学校」は教員の負担軽減に資するものと考えられがちであるが、専門性の求められる特別支援教育コーディネーターに負担が集中する構図になりやすい。それだけに、特別支援教育コーディネーター養成と拡充は課題である。

また、児童に対して起こり得る様々な状況変化に対して、円滑な意思疎通を図れるようにすることが肝要であるために、当事者である児童、あるいは保護者が専門スタッフを利用しやすい制度作りも課題である。。

## Ⅶ. 課題の検証の前提となるナレッジマネジメントと四つの知識変換モード (SECIモデル)

次に、「Ⅲ. 先行研究にみる「チーム学校」に結びつく課題」と事例の小学校を参照し、それぞれの課題との適合性を検証して、改めて課題解決に向けたヒントを見出したい。この検証が本論文作成の意義となる。課題の中には財政的な裏付けを必要とするものもあり、根本的な解決には国、地方公共団体、あるいは受益者に経済的負担がかかるものも多いが、課題解決に向け必要なものは何かを論じることにする。

その際に拠り所とする手法が、ナレッジマネジメントである。これは、機会損失や業務上の障害が生じないように大規模化した企業組織で情報を共有する経営手法であり、その結果として企業価値を高めることにもつながるとする組織的知識創造の理論である。そして、その中心的なフレームワークが野中郁次郎、竹内弘高による四つの知識変換モード (SECIモデル) である。



野中・ラインメラ・柴田 (1998) より作成

【図1】 SECIモデルの概念図

野中・竹内（1996）は「知識には暗黙知と形式知の二つが存在する。そのうち、暗黙知は主体的で経験的、今ここにあるという同時的で、実務によるアナログ的な知である。形式知は客観的で理性的、過去の知の蓄積による順序的で、理論によるデジタル的な知である。」（pp.87-90、要約）としている。また、野中・クラインメラ・柴田（1998）では、「技能、メンタル・モデル（個人的信念）、あるいは場（自然、日常生活および文化）に内在化されたものを暗黙知、書類、マニュアルあるいはデジタル・データで表現可能なものを形式知」（p.4、要約）としている。

そして、「知識創造には四つの変換パターンが考えられ、「共同化」（Socialization）は暗黙知から暗黙知への変換で、経験などの暗黙知の共有により生み出され、「表出化」（Externalization）は暗黙知から明示的な形式知への変換で、共同思考する対話により引き起こされ、既存の形式知と新たな概念が組み合わさることで知識体系を創り出す「連結化」（Combination）が起き、「内面化」（Internalization）で新しく創造された形式知が実践を通じて暗黙知として個人に内面化され、内面化された暗黙知は貴重な財産として再び共同化されることになる。」（野中・竹内、pp.91-105、要約）としている。

ナレッジマネジメントには組織によりそれぞれの手法が存在するが、これを「チーム学校」の抱える課題にも当てはめて検証する。まずは「チーム学校」のメンバーそれぞれが持つ特別な配慮を必要とする児童に対する暗黙知の「共同化」を図り、それをマニュアルや記録などの形で誰にでも理解できるよう形式知として「表出化」を行う。そこに、新しい形式知を加えて「連結化」し、それらを各人が暗黙知として「内面化」して、次の「共同化」を生むスパイラルを形成していくということになる。

そのためには、「チーム学校」としての話し合いの場が共有されなければならない、日常の業務での会議等がスパイラルの始点である「共同化」をもたらすことになる。そもそもナレッジマネジメントは、企業が創業以来積み上げてきた知識や技能、経験を企業全体で集約、共有することで現在と将来の経営に活かしていくことを意味している。そこで働く組織の一員がこれまで積み上げてきたものを集約、共有することで、さらにレベルの高い知識や技能を生み出そうとする理論である。学校が「チーム学校」として有機的に機能するためには、SECIモデルに従って、学校版のナレッジマネジメントを遂行できるようにしたい。

また、野中・竹内（1996）は、「リーダーによって提起された漠然とした企業ビジョンは、その企業のビジネス行動すなわち環境との相互作用をつうじて、企業メンバーによって肉づけされ組織知になっていくのである。そして、その知識知が逆にその企業のビジネス行動に影響を与える。」としている。校長が掲げる学校目標は、学校の取り組みや環境との相互作用により組織知となる。したがって、校長のリーダーシップは組織知を創造することにある。

なお、大坊（2006）は「社会的スキルを磨くことは、対人関係を円滑にすることであり、適応的な生き方をするために要するものである。」（p.18、抜粋）としている。また、「ここで、最も中心となる問題は対人コミュニケーションである。自分のメッセージを相手に応じて正確に表現できるか、それから相手のコミュニケーションからどうメッセージを正確に読み取って自分の行動に生かしていくかの循環過程に還元できる。」（p.18、抜粋）としている。

しかし、「特定の言葉や非言語的コミュニケーション（身振り、視線、距離の空け方、被服など）に記号化し、心の内部にメッセージが生じただけではそれは相手に直接には伝わらない。これを特定のコミュニケーションのチャンネルにのせ、それを相手に向ける。そうすると相手はチャンネルに表れた行動を解釈（解読）する。この循環過程が対人コミュニケーションなのである。しかし、実際にはこれがうまくいかないために誤解が起こりやすい。あるいは読み取りすぎや読み足りなさが生じる。一生懸命メッセージを送っても全然気づかないこともある。また、過剰な解読をすることもあろう。この一種の送信能力と解読の感受性を正確に活性化することが対人関係の基本であり、それが円滑な関係をもたらし基本の要因と考えられる。」（大坊、p.18、抜粋）としている。

つまり、コミュニケーションは対人関係において阻害を招く恐れがあるものの、他人与人の良好な意思疎通を図ることで、個人や集団の相互作用を生むということである。「チーム学校」の円滑なマネジメントを実現するためには、この意思疎通の重要性を前提としなければならないのである。こうしたことを踏まえて、先行研究と事例の課題の検証を行う。

## Ⅶ．先行研究と事例の課題の検証

第一に金子（2017）は、学校の組織・文化の在り方として、社会的に開かれた教育課程とコミュニティスクールとのつながりの中でチーム学校の課題を4点掲げている。これを教員以外の者と協働を進めるための課題として検証する。1点目の「教員文化、学校文化の変容」、2点目の「教員の仕事の仕方の変容」については、事例の小学校では変容せざるを得ない状況にあると理解した。教職員以外の人材を受け入れなければ、学校はこれまで以上には機能しないことを、教職員そのものが十分理解しているということでもある。他の機関との関係性を強めること、学校として受け入れることに対し教職員の拒否反応はなく、そうした意味では専門職としての分業化が組織の中で根付いていた。

3点目は、「校長のマネジメント能力」である。教職員の様々なベクトルを一つの方向に向け、一枚岩にしていくことは容易なことではない。教職員の自律性、裁量性

に配慮が必要であるし、公立学校の場合、学校設置者となる教育委員会からの予算措置など、校長自身では解決できない面が多々あるが、事例の小学校は待ったなしの状況にもあり、校長の明確な方向づけがマネジメントの安定性を増し、それが学校内の様々な課題の解決に資することになるということが理解できた。また、校長以外の教職員の取材から、同じベクトルを向いて職務に専念しないことには学校が成り立たないと自覚されているので、事例の小学校では校長のリーダーシップが発揮しやすい状況にあった。先述した学校の取り組みや環境が組織知を生んでおり、「校長のマネジメント能力」には、全教職員との課題の共有と共通理解が大きく作用するとの認識を得た。

4点目の「教員の文化、発想の相対化」は実現の難しい課題である。SCとSSWを分掌の一員として位置づけられておらず、分掌会議等を通じた定期的な意思疎通は当然されていなかった。特別な配慮を必要とする児童に対し、教員間では同じベクトルで仕事ができたとしても、専門スタッフを巻き込んだ意思疎通は日常的にされていなかった。暗黙知の共同化がされていないということでもある。

第二に今村等（2017）は、「SSWの人材、専門性の確保」を課題とした。やはり、事例の小学校では一学校組織としてのSSWの位置づけが盤石としておらず、今村等（2017）が指摘する通りの課題が改めて浮き彫りになった。SSWと教員との関わりが不定期であること、実際に何か起こってからの対応になってしまうことが課題であった。意思疎通の不足が特別な配慮を必要とする児童への対策遅れにつながり、後手に回ってしまいかねない状況にあった。暗黙知の共同化、暗黙知から形式知への表出化などのプロセスがなく、教員、SSW双方が過去に獲得した知を活かしにくい状況でもあった。

第三に鈴木等（2018）は、「地域連携教員の専門性とその職務を支える体制」を課題とした。専門性を有した教員を多く輩出し、組織が機能するよう継続性を持って配置できるかは指摘通りであった。今後の課題として残ることになる。事例の小学校においても、地域連携教員としての役割を担った特別支援教育コーディネーターの負担は重く、一分掌として誰にでもこなせるものではなかった。その仕事は机上や校内で完結するものではなく、学校外の機関や人々を巻き込む行動力と交渉力、まさに人的調整を行うコーディネート力が問われることになる。教員全体の資質向上のための研修は不可欠であるが、一定の質を保ちながら地域連携教員、特別支援教育コーディネーターの任を負う教員を継続して確保できるのが、事例の小学校からも浮き彫りになった。

そして、最後に藤江（2013）が挙げる課題を「チーム学校」に当てはめるなら、先述したように教員間の意思疎通はされていたが、専門スタッフとの意思疎通については何か事案が発生しないと意思疎通はできない状況にあった。この課題解決が行われ

れば、より有機的に組織が活性化して「チーム学校」の意義が明確となり、円滑なマネジメントを実現するナレッジマネジメントの手法と合致することになる。

## VIII. おわりに

文部科学省（2018）「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について（通知）」では、「家庭との対応の関係で保護者等からの過剰な苦情や不当な要求等への対応が求められる場合や、児童生徒を取り巻く問題に関して法的側面からのアドバイスが必要な場合については、教師が一人で抱え込むのではなく、学校が組織として対応できるよう、教育委員会において支援体制を構築するほか、法的相談を受けるスクールロイヤー等の専門家の配置を進める」（p.12、抜粋）としている。

スクールロイヤーが「チーム学校」に加わることで、保護者との関係の深刻化の防止と軽減につながり、その結果として現場の負担軽減が期待できる。そのこと自体は確実な進歩ではあるが、「学校はチームで行うもの」であり、専門スタッフは学校を取り巻くステークホルダーでも傍観者でもない。教員のみならず専門スタッフが当事者であって、これからは学校を支えるのである。こうした意識を持てるための意思疎通の場を提供していかなければ、専門スタッフの存在が活かされないのである。

勿論、縦割りによる分業では効果を得にくいことは先述したSECIモデルで実証済みである。事例の小学校に回を重ねて訪問するにつけ確信を得たのは、教員と専門スタッフが風通しよく、常日頃から意思疎通する場を定期的に作ることの重要性であった。何か事態が起きた時にだけ関わるのではなく、平時の把握が専門スタッフとの対応を円滑なものとするからである。分掌会議等に専門スタッフが加わり、人間関係を構築しておくことがその具体策となる。特別な配慮を必要とする児童に対して合理的配慮をしていくためには、教員と専門スタッフの日常での意思疎通が大きな意味を持つと、ナレッジマネジメントの観点からも今回の事例研究から明らかになった。学校の日常に目を向けられるよう分掌会議等を通じた定期的な意思疎通を行いたい。校長にこうした環境の整備に向けたリーダーシップが求められるし、国、地方公共団体等には、予算確保が課題解決に不可欠となる。

教職を志した者なら誰しも、児童生徒が安心、安全な環境で勉学に勤しみ、人としての成長を遂げてほしいと願うものである。事例の小学校では外国籍児童が数多く在籍する特殊性を持ちながらも、校長を始めとする教職員の奮闘ぶりには頭の下がる思いであった。勿論、教職員として自らの職責、使命を果たそうとすることは当然のことであるが、教職員の奮闘にばかり甘えてはいられない。教職員の職責と使命を活かすための組織作りが「チーム学校」である。教員や専門スタッフが有機的に機能する

ために、職場の仲間、同僚として遠慮なく率直に話し合える機会の創設が必要なのである。

#### 《注》

- (1) 文部科学省によると、コミュニティスクールは保護者や地域住民等から学校運営や必要な支援に関する意見を集約し、学校運営協議会での協議を通じて学校運営に役立てていく学校であるが、「チーム学校」の体制作りにも際しても教員以外の他者との関わりという点で、コミュニティスクール以外の学校の課題としても参考になる。

#### <引用文献、参考文献>

- 中央教育審議会、2015、『チームとしての学校の在り方と、今後の改善方策について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)より2018.9.28取得
- 文部科学省、2017、『小学校学習指導要領』東洋館出版社
- 文部科学省、2017、「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf)  
より2018.10.12取得
- 金子晃之、2017、「『チーム学校』と地域との連携・協働の課題について」桜花学園大学保育学部研究紀要 第15号 pp.43-63
- 今村浩司・下田学、2017、「チームとしての学校の在り方からみるスクールソーシャルワーカーの役割」西南女学院大学紀要 Vol.21 pp.95-106
- 鈴木樹・稲川英嗣・梨本加菜、2018、「チーム学校で求められるカリキュラム・マネジメント力」鎌倉女子大学紀要第25巻 pp.63-73
- 藤江大輔、2013「学校組織において「学校経営感覚」を共有していくための方策 ―学校組織力の向上と活性化を目指して―」教育実践高度化専攻成果報告書抄録集 3、pp.13-18
- 文部科学省、2012、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)より2019.2.11取得
- 文部科学省、2018、「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/__icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf)より2019.2.28取得
- 文部科学省、2018、「特別支援教育関係資料（平成29年度）」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445\\_004.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445_004.pdf)より2019.2.28取得
- 厚生労働省、2017、「児童相談所での児童虐待相談対応件数＜速報値＞」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000348313.pdf>より2019.2.28取得
- 野中郁次郎・竹内弘高・梅本勝博訳、1996、『知的創造企業』東洋経済新報社
- 野中郁次郎・パトリックラインメラ・柴田友厚、1998、「知識と地域 ―イノベーションのブラッ



チーム学校における円滑なマネジメントを実現するための課題と検証  
～特別な配慮を必要とする児童へのある小学校の事例から～

トフォームとしての地域一」 オフィス・オートメーション Vol.19, No.1

[https://www.jstage.jst.go.jp/article/officeautomation/19/1/19\\_KJ00001993134/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/officeautomation/19/1/19_KJ00001993134/_pdf/-char/ja)  
より2019.9.24取得

大坊郁夫、2006、「コミュニケーション・スキルの重要性」日本労働研究雑誌No. 546 p.18

<https://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2006/01/pdf/013-022.pdf>より2019.9.23取得

文部科学省、2018、「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務  
改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について（通知）」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hatarakikata/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/02/13/1401366\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/___icsFiles/afieldfile/2018/02/13/1401366_1.pdf)より2019.2.28取得