

「チームとしての学校」と特別支援教育の推進 ：専門職協働が機能するための課題

“The School as a Team” and Promotion of Special Needs Education
：Challenges of Multidisciplinary Collaboration

岩 橋 知 子

Tomoko IWAHASHI
教育心理ユニット

久 本 貴 志

Takashi HISAMOTO
社会科教育ユニット

松 倉 真理子

Mariko MATSUKURA
社会科教育ユニット

田 中 康 司

Koji TANAKA
社会科教育ユニット

(令和2年9月17日受付, 令和2年12月10日受理)

要約

特別支援教育の現場における「チームとしての学校」の実現に向けて、その取り組みの現状を把握した上で、教員、心理、福祉、特別支援教育士等、関係する専門職が協働する際の課題を捉えるために質的研究を行った。専門職を対象に、インタビューを実施し、データを整理した上で考察を加えた。全般的なコミュニケーション不足が協働の妨げになっている実態と、特別な支援が必要な子どもに対する曖昧な受け入れ基準による現場の混乱が明らかになり、本調査の結果を踏まえた今後の課題と望ましい在り方についても提案した。

1. 研究の背景と目的

2015年、中央教育審議会によって「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(答申)」が発出され、学校へ専門家を配置したり、学校と地域が協働することにより、複雑化・多様化した多くの課題を解決することが1つの柱として掲げられた。これ以降、「チームとしての学校」の実現に向けて、多くの論文が提出されてきた。

谷川ら(2017)「チームとしての学校」の研究動向のまとめによると、「チームとしての学校」の研究は、おおむね3つに分類されるとしている。谷川らの言葉を用いれば「第一のアプローチは、『中教審答申』の政策形成過程を論じるアプローチである。」「第二のアプローチは、『中教審答申』を受けて答申のチーム学校をどう分析し、あるいはどうかかわり対応するかというアプローチである。第三のアプローチは、『中教審答申』を視野に入れつつも、それにとどまらず答申とは一步距離を置いて、学校の在り方、子どものウェルビーイングの増進を広く構想する研究アプローチである。」とした上で、第三のアプローチについて、我が国においては、「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーは言うに及ばず、学校教育法37条で規定されている養護教諭や栄養教諭でさえも『チーム』として連携してきた実績が乏し」いため、現状では、実態を分析する研究アプローチが難しいことを指摘している。

そのような中、溝部ら(2018, 2019)は、小学校と中学校に勤務する教員を対象に、「チーム学校」の課題について、質問紙による意識調査を実

施している。なかでも、中学校教員の教育上の課題に対する「チームとしての学校」への期待度について回答を求めたところ、「障害のある生徒への対応」が最も高く期待されているという結果が得られていた。文部科学省「通級による指導実施状況調査」（平成 29 年）が示すように、1993 年度に比べ 2016 年度は、小学校で 7.3 倍、中学校で 35.1 倍と発達障害を含む障害のある子ども達は急激に増加し、その対応については多くの中学校教員が困り感を持ち、専門職を含むチームとの協働による改善を期待していることが示されていた。

ところが、学内チームによる特別支援教育の実態分析を行った研究や、学校外を含めた特別支援教育に携わる専門職の協働についての調査は管見の限り見られない。

そこで、著者ら（松倉ら、2020）は、『「チームとしての学校」と特別支援教育の推進：教育・心理・社会福祉専門職における取り組みの現状』において、2020 年に、広域協働チームの現状につ

いて報告した。加えて本稿では、学校外も含めた広域での「チームとしての学校」の実現に向けて、教員、臨床心理士、社会福祉士、精神保健福祉士、特別支援教育士等、学校を取り巻く専門職が特別支援教育にチームで取り組む際の問題や課題に着目し、検討することを目的とする。

2. 研究方法

質問項目：フェイス項目として、年齢、所属先の種類、領域、性別、経験年数、対象者区分、障害の種別、資格・免許、研修の機会について項目を設けた。

調査協力者：特別支援学校や特別支援学級で担任をしている教諭 4 名、心理職 2 名、福祉職 2 名、特別支援教育士 2 名の合計 10 名である。その詳細について、調査協力者のプロフィールを Table 1 に示した。調査協力者の現職経験年数は平均 7 年であった。また、調査協力者の職場は、いずれもケースの相談体制が整備されており、ケース検討会やその他にも研修の機会は確保された環境下

Table 1 プロフィール一覧

データ番号	性別	所属先	現場領域	職種	勤務形態	職務内容	同業専門家数	対象者区分	障害の種別
教育 1	女性	特別支援学校	教育	教諭	常勤	中学部担任	100	中学生	知的障害、 ダウン症、 自閉症、 プラドウィリー 症候群等
教育 2	男性	中学校	教育	教諭	常勤	特別支援学 級担任	50	中学生	情緒障害、 知的障害
教育 3	男性	特別支援学校 高等学校	教育	教諭	常勤	特別支援学 校高等部で の教育活動	40	15～18歳 (高校生)	知的障害 (軽～中程 度)
教育 4	女性	小学校	教育	教諭	常勤	小学校教諭	30	小学生	自閉症スペ クトラム、 ダウン症
特別支援教育 1	女性	市役所学校 教育課	教育	相談員	非常勤	発達心理検 査、特別支 援委員会 での助言	3	小学生、中 学生	発達障害、 知的障害、 情緒障害
特別支援教育 2	女性	市役所学校 教育課	教育	相談員	常勤	発達検査、 保護者・担 任への助言	3	小学生、中 学生	発達障害
心理 1	男性	福祉事業所	福祉	精神保健福祉 士、臨床心理 士	常勤	施設管理者	30	その他	精神障害、 発達障害、 知的障害 (軽度)
心理 2	女性	教育委員会 学校教育課	教育	就学相談員	非常勤	就学相談	4	幼児	自閉症スペ クトラム、注 意欠陥多動 性障害、知 的障害、 ダウン症
社会福祉 1	男性	市役所福祉 課	福祉	障害者福祉	常勤	障害児・者 福祉にかか わる行政事 務	0	幼児、小学生、 中学生、高校 生、その他	全種
社会福祉 2	男性	放課後デイ サービス	福祉	児童福祉	常勤	管理者、児 童指導員	10	小学生、中 学生、高校 生	発達障害、 知的障害

で勤務が行われていた。調査協力者が担当する対象者の年代区分は、就学前の幼児、小学生、中学生、高校生である。対象者の障害種別としては、知的障害、発達障害の子どもを全調査協力者が担当しており、情緒障害、精神障害の子どもを受け持つ調査協力者もいた。

調査期間：2018年12月～2019年3月

調査方法：インタビューは半構造化面接法により、1人あたり45分から90分程度実施した。

分析方法：面接終了後、録音した音声をスクリーン化した。なお、本研究では、KJ法（川喜田、1970）の手法を採用し逐語録の中から、対象者が特別支援教育にチームで取り組む際の悩みや難しさを含む問題点や課題について語られた箇所を抽出し、意味のあるまとまりごとにラベルとして分類した。さらにこれらのラベルのうち質的に内容が類似するカテゴリを集める作業を繰り返し、グループ編成を行った。

3. 結果・考察

結果 1

特別支援教育の現場で、広域でとらえた「チームとしての学校」の実現を目指し専門職が協働する際に、次のような問題や課題が存在することが明らかになった。結果を Table 2 に示す。

協働を困難にしている要因についてデータを分析した結果、大きく5つの大カテゴリが抽出された。「体制や配置に関する課題」(A)、「構造上の課題」(B)、「指導や支援の内容に関する課題」(C)、「チーム内の関係者間に起因する課題」(D)、「対象となる子どもについての課題」(E)である。

最初に「配置の課題」(A) (Aa) は、4つの小カテゴリ「職種間の業務量の不均衡」(Aa1)、教員以外の専門職の「人材不足」(Aa2)、「非常勤勤務という待遇の悪さ」(Aa3)、教員の「業務過多」(Aa4)に分類された。教員の勤務時間の適正化が大きな課題であり、改善が急がれることは言うまでもないが、チーム間の業務量の不均衡や、勤務時間、待遇などの差が著しいため、専門職が対等な立場で専門性を発揮し尊重しあうといったチーム成立のための土台が揺らぎかねない事態となっている。これらのカテゴリには、業務の極端な差や立場の違いによる「やりがいのなさ」や、業務過重による「疲弊」ともとれるラベルが複数混在していた。地方自治体の財政事情が少なからずあるにせよ、作られた組織をどのように機能させていくのか、重要な局面に差し掛かっ

ているといえよう。諸外国と比較したときも多忙を極めている日本の教員業務の精査はもとより、専門職の人材確保によるチーム内業務の平準化が求められている。

2つめの大きなカテゴリである「体制や構造上の課題」(B)としては、主に2つの中カテゴリ「内的構造の未確立」(Ba)、「曖昧な受け入れ基準による混乱」(Bb)に分類された。「内的構造の未確立」(Ba)の下位カテゴリとしては、4つの小カテゴリ「継続的支援の欠如」(Ba1)、「標準的な指導指標の不足」(Ba2)「経験や技量の開き」(Ba3)、「窓口や内部調整役の不足」(Ba4)があり、組織の内的構造の問題点が明確になった。特に関係性の構築に時間を要するケースなどは、スタッフが単年度でなく複数年度を継続して同じ子どもの支援を行うことで、関係が安定し子どもの成長を促進しやすいが、現状のように1年ごとに担当者が交代しなければならないと支援の効果が積みあがらないばかりか、かえって信頼構築の阻害要因ともなりかねない。複数年度を跨いで担当できるよう任期を見直すなどの改善が望まれる。他にも、個別ケース担当者会議が年に1回も開催できず、横の連携が取れないままに、子どもの支援を行っている実態も明らかになった。チーム編成が広域になればなるほど担当者会議の日程調整も困難になることが推測されるが、それぞれの働きを活かしあうためには、守秘に配慮したうえでの遠隔会議の導入なども視野に入れた会議の開催を検討する必要がある。

また、標準的な指導指標がなく、一人ひとりの経験値が異なる環境下で、不安を抱え指導方法を模索している現場の苦勞もうかがえた。支援者側の標準的指導法の研修機会を増やし一定のスキルを習得することで、質の担保と同時に担当者が自信を持って業務にあたることができよう。他にも、窓口やコーディネートを担う役割を組織の中に明確に定め、連携しやすい工夫を施すことなど、組織の成熟化が待たれる。

もう一方の中カテゴリの「曖昧な受け入れ基準による混乱」(Bb)では、「現場と教育委員会の認識のずれ」(Bb1)があり、これについては、言うまでもなく双方の合意形成が望まれる。また、学校間で要支援認定基準が統一されていないことを示した「認定基準の一貫性の欠如」(Bb2)が現場の教員に混乱をもたらす一因になっていること、保護者の側も「特別支援への（期待や抵抗感など、）認識の開き」(Bb3)があること、加え

Table 2 特別支援教育において「チームとしての学校」を実現するための課題

大カテゴリー名	中カテゴリー名	小カテゴリー（表札）	代表ラベル
配置の課題（A）	配置の課題（Aa）	職種間の業務量の不均衡（Aa1）	教員間に、不公平な業務分担がある。 勤務時間が少なく、することがない。
		人材不足（Aa2）	予算があっても人が見つからない。 （専門職の中に）身分が保障されてない職種もある。
		生活保障の欠如（Aa3）	非常勤で待遇がよくないから、生活保障が必要。
		業務過多（Aa4）	忙しすぎてかかわる時間が足りないので、力量が高まらない。
体制や構造上の課題（B）	内的構造の未確立（Ba）	継続的支援の欠如（Ba1）	1年単位で職員がコロコロ交代するので、ずっと話せる人がいない。 せめて1年1回くらいは、個別ケース担当者会議が必要。
		標準的な指導指標の不足（Ba2）	特別支援学校では学校間の交流がないので他の学校でどんな指導が行われているのかわかりにくい。
		経験や技量の開き（Ba3）	特別支援の経験が全くない教員など経験が不足。 先生の力量の差で子どもに大きな影響がある。
		窓口や内部の調整役の整備不足（Ba4）	コーディネーターや窓口が必要。
	曖昧な受け入れ基準による混乱（Bb）	教育委員会との認識の開き（Bb1）	現場と教育委員会との間に認識のずれがある。
		認定基準の一貫性の欠如（Bb2）	学校によって要支援認定の認識に差がある。
		保護者の特別支援に対する認識の開き（Bb3）	特別支援教育についての親の価値観、期待や抵抗感といった認識が違う。
		特別支援教育を希望するニーズの多様化（Bb4）	特別支援教育を希望する場合に、いじめへの対応や、特別なサービスなど期待されているケースもある。
指導や支援の内容に関する課題（C）	指導内容についての悩み（Ca）	キャリア教育と教科教育のバランス（Ca1）	就労を見据えた指導となると、集団に入れない子はコミュニケーション能力をしっかりとつけないといけないけど教科とのバランスをどうするかが悩み。
		キャリア指導の難しさ（Ca2）	一般企業、A型B型事業所、施設入所など、出口の経済的自立の違いを意識するとキャリア指導の難しさを感じる。

		学校から就職への移行時の課題 (Ca3)	(教員に対する) 精神, 知的, 発達障害の福祉教育が不足していて, 実習などの事前教育が十分でないと感じる。
		職場体験や就労訓練の目的不明確 (Ca4)	(学校側からの) 「何か体験させてください」という漠然とした依頼では, 個別対応が必要な場合も準備できない。
	支援内容についての悩み(Cb)	放課後等デイサービス事業の多様化 (Cb1)	放課後等デイサービスも内容が様々で, 塾なのか, 託児なのかわからない。
チーム内の関係性に起因する課題 (D)	対保護者(Da)	保護者との関係づくりの難しさ (Da1)	指導方針と保護者の意向とのギャップがある。本人の特性と, 保護者の認識とのずれが埋まらない。
		PTAとの関係性の難しさ (Da2)	PTAの力が強い。
	対他職種者 (Db)	専門家間の視点の違い (Db1)	障害のラベルによって決めつけたかかわりに違和感を感じることも。 部分を見ているか, 全体を見ているかという視点の違いを感じ, 他の専門職の見方に違和感。
	対同業者 (Dc)	過剰すぎる支援 (Dc1)	発達や成長を期待しない, 紋切り型の指導。子どもをお客様扱い。
		子ども情報の引継ぎ不足 (Dc2)	4月5月, 1学期くらいまでは, この子に指示が通らないがどうしようって悩む。事前情報が欲しい。
		教員の孤立 (Dc3)	特に中学校の教員が孤独で, 受け持つ子供も1~2名, 多くても5名程度で, 他から楽な印象を持たれやすいって聞いたことがある。
対象となる子どもについての課題 (E)	子どもの支援の難しさ (Ea)	子どもの問題の多様化 (Ea1)	いじめる子の問題への対応が難しい。
		様々な症状を持つ子どもの理解や支援の難しさ (Ea2)	パニックになったり, 自己否定が激しかったり, 間違い続けることによって本人の自尊心が低下したり。
		障害理解の難しさ (Ea3)	(交流学級で) 障害を理解させるため, 他の生徒へ説明する際になんていっていいかわからない。
		発達障害の子どもの支援の難しさ (Ea4)	発達のアンバランスさへの対応 差別や排除のラベルにされる不安や懸念
	子どもとの関係づくりの難しさ (Eb)	関係づくりの難しさ (Eb1)	人によって態度を変える生徒との関係作りが難しい。
		子ども同士の交流の乏しさ(Eb2)	交流学級での生徒の「お客様扱い」がある。

て「保護者の特別支援教育を希望するニーズの多様化」(Bb4)などの表札が並ぶ結果となった。現状では「いじめ」を主訴とした被害を受けた子への対応を求めるケースや、特別なサービスが受けられることを期待して子どもを入学させる保護者も存在し、「特別」という言葉の多義的な解釈によって過剰な期待が生じ、現場の教員の業務を圧迫していた。

以上の4点において、受け入れ基準や枠組みが曖昧であるために、現場の混乱を招き疲弊する要因になっていることがわかった。文部科学省(2007)「特別支援教育の推進について(通知)」にあるように、特別支援教育においては個別の教育的ニーズに合わせ柔軟な対応が求められるが、それにしても、協働の前提として、緩やかであっても基本的枠組みを設け、それぞれが受け持つ業務範囲や役割の範囲を定める必要はないだろうか。枠組みを設定しないまま受け入れる体制では、専門性が発揮できないばかりか、現場の混乱と負担が増し、チームが機能不全の陥る事態になりかねないことが危惧される。

3つめの大きなカテゴリーである特別支援教育の「指導と支援の内容に関する課題」(C)として、「指導にかかわる課題」(Ca)と、「支援にかかわる課題」(Cb)の中カテゴリーに分類することができた。「指導にかかわる課題」(Ca)の小カテゴリー4つについて、集団活動が苦手な生徒に対し就労を見据え指導していく場合に、「キャリア教育と教科教育のバランス」(Ca1)をどのようにとるべきかといった普遍的な悩みがあることや、昨今、教科指導の専門性低下が問題視されている背景もある中、限られた時間で、どのような時間配分でこの2つの教育を両立させるべきか、悩ましい課題となっている。「キャリア指導の難しさ」(Ca2)、「学校から就職への移行時(実習やインターンシップ時)の課題」(Ca3)に関しては、教員側の精神、知的、発達障害などの福祉教育が不足しているため、生徒に対して、十分な事前指導が行われていないこと、加えて、「職場体験や就労訓練時の目的が不明確」(Ca4)なため、受け入れ先の専門職側にとっては、個別対応のための準備に支障をきたしている点があげられた。このことについては、子ども向けの福祉教育、教師向けの福祉教育を、学校の中にある福祉の専門職を有効に活用し、実施することにより解決できるであろう。あるいは、教員養成の段階から、障害福祉教育を行うこともまた有効であろう

(久本ら, 2019)。さらに「支援にかかわる課題」(Cb)では「放課後等デイサービスの業務内容の多様化」(Cb1)により学校側から放課後デイサービスで過ごす子どもの体験やそこで受けている支援が推測しにくいというラベルがある。厚生労働省から発出された「放課後等デイサービスガイドライン」(2015)によると、支援の多様性については肯定する見解が示されており、多様な支援は障害のある子どもの健全な育成を図る支援の根幹に通じるとの認識であるが、実際には、利用者が広い選択肢の中からニーズをもとに自由に選択できる利点がある反面、連携する側からは子どもの情報収集や、実態把握を難しくしている側面も浮かび上がる。

4つめの大きなカテゴリー「チーム内の関係性に起因する課題」(D)としては、3つの中カテゴリー「対保護者」(Da)、「対他職種者」(Db)、「対同業者」(Dc)に分類された。ここで注目すべきは、チーム内のすべての関係性に問題や悩みを抱えていることである。

まず、子どもを支援するためのチームの一員として欠かせない「保護者との関係」では、「保護者との関係づくりの難しさ」(Da1)として、指導方針と保護者の意向との間に隔たりがあることや、子供の特性と保護者の認識との溝が埋まらないことが、協働の妨げとなっていることがわかった。2つ目の小カテゴリーとして「PTAとの関係の難しさ」(Da2)があげられ、PTAの力が特に強い場合に教員との協働の難しさがあるというラベルも存在した。

一方で、「対他職種者」(Db)との関係としては、「専門家間の視点の違い」(Db1)があることには気づいているが、互いの専門性から得られた多角的視点を子どもの支援に十分に活かし切れておらず、「違和感」として感じるにとどまっていることがわかった。異職種間で日頃からのコミュニケーションをとる時間が不足していることもその原因として考えられるが、異なる視点や評価のもと、それぞれの専門家がどのようなアプローチで子どもの問題を変容させていくのかについて、互いに専門性を深く理解しなければ、協働プロセスの設計には至らず、指導と支援の全体像や共通する目標を設定することもまた、不可能であろう。カンファレンスの時間が確保できないまま、コミュニケーションを図らない状態が続くことにより、チームは方向性を見失い、専門家間の溝が深まりかねない。

異職種だけでなく「対同業者」(Dc)の間でも、3つの小カテゴリー、「過剰すぎる支援」(Dc1)「引継ぎ不足」(Dc2)、「教員の孤立」(Dc3)が見いだされた。「過剰すぎる支援」(Dc1)では、子どもの成長や発達を期待して待つことをしない、行き過ぎた世話や、交流学級の担任が子どもを「お客様扱い」している場合など、子どもにとって過保護になってしまっているという指導の一貫性を欠くラベルが確認された。子どもの情報の「引継ぎ不足」(Dc2)については、指示の通りにくい子どもの場合など、その子どもの問題となる行動のアセスメントや、言動や対人関係の癖の理解の仕方、これまでの指導経過についての申し送りを踏まえて、個別指導計画を立案し支援の継続性をもって進めていく必要があると考えられるが、引継ぎを行っていないケースもあるという。加えて「教員の孤立」(Dc3)であるが、教員という同業者でも業務に対する無理解や、教員間のコミュニケーション不足などにより、教員が孤立しながら業務にあたっている様子も指摘されている。チームで他職種と協働する以前に学内の同業者の人間関係づくりも「チームとしての学校」の重要な課題として浮かび上がる。

最後に、5つめの大カテゴリー「対象となる子どもについての課題」(E)として、「子ども支援の難しさ」(Ea)、「子どもとの関係作りの難しさ」(Eb)の2つの中カテゴリーに分類された。さらに「子ども支援の難しさ」は、次の4つの下位カテゴリー分けられた。「子どもの問題の多様化」(Ea1)として、子どもたちの集団の中で、いじめめる子どもへの対応に苦慮することや、「様々な症状を持つ子どもの理解や支援の難しさ」(Ea2)では、パニックを起こす子どもへの対応や、間違い続けることで自己を否定したり、自尊心を保てない子どもやそれに伴う症状を持つ場合の支援方法がわからないという悩みが散見された。また「障害の理解の難しさ」(Ea3)として、インクルーシブ教育の推進によって、交流学級などで共に学びあう機会が増えてくると、学級の他の子どもに対して、障害をどのように説明するとよいかわからないという切実な悩みもあがっている。「発達障害の子どもへの支援の難しさ」(Ea4)としては、一人一人の子どもの能力や特性のアンバランスさへの対応や、発達障害ということで排除や差別的とならないように特に注意深く見守る教員の緊張感があげられた。「子どもとの関係作りの難しさ」(Eb)は、2つの小カテゴリーに分け

られ、「関係作りの難しさ」(Eb1)として、人によって態度を変える対人関係に課題を持つ生徒との関係作りの難しさや、「子ども同士の交流の乏しさ」(Eb2)としては、交流学級において、子ども同士が教室の中で対等に関わるというよりも外部のお客様として対応されがちで、十分なコミュニケーションが取れていないなどのラベルが確認された。

「子どもとの関係づくりの難しさ」に関しては、特別支援教育に限定されたことではなく、現代のすべての子どもたちの対人関係の在り方を反映した大きな課題ともいえよう。だからこそ、今、チームによる協働が求められている。

結果 2

チームとして協働する際に、現状では不足していると感じる知識や技能について質問したところ、次のような結果が得られた。

臨床心理学の知識 5 名（愛着や発達障害についての知識、認知行動療法や、行動分析学の知識など）、かわり方の技術や方法について 4 名（共感的なかわり方や、ほめ方など）、福祉制度 4 名（就労や年金、手帳についての知識）、病気についての知識 3 名（病気の見極め方や、精神障害の知識など）、その他、生徒指導について 1 名、知能検査の知識 1 名、ケーススタディのやり方について 1 名、視覚支援の方法について 1 名などがあげられた。

「協働の在り方そのもの」について不足しているという意識は低く、「ケーススタディのやり方」を学習する必要がある人は 10 名中 1 名しか認められなかった。多くは、「目の前の子どもを理解するための知識」が不足していると意識していた。

4. 結論

本研究では、広域での「チームとしての学校」を実現し協働するにあたり、特別支援教育の現場で直面している多くの悩みや問題が明らかになり、大きく 5 つの課題と、その中を 10 の中カテゴリー、29 の小カテゴリーに整理することができた。

これら全体を踏まえ、以下の 4 つを提言したい。

①曖昧な受け入れ基準によって、現場が混乱していることについては、一定の基準の設定と専門家の守備範囲の明確化が望まれること。

②子どもの支援の継続性を維持するために、複数

年度担当できるよう任期の見直しが行われることが適切であること。

③障害者福祉の知識不足については、福祉の専門家による学内研修、あるいは教員養成の段階において、障害者福祉についての教育を行うことが有効であること。

④同業者の関係、他職種との関係、保護者との関係、子どもとの関係のすべての関係性に、「チームとしての学校」を意識して働く際に悩みや問題を抱えている現状があるが、その改善には、互いが相手の立場に立って推測し、理解しようと努め、一方で、自らの専門性について理解されるように、その理念や支援・指導の在り方を積極的に伝えるという地道なやり取りを継続していく必要があること、以上の4つである。

「チームとしての学校」を形骸化させないためにも、チームで協働することの意義を再確認し、すべての関係者がチームの一員である自覚を持ち、役割とエリアを明確にした上で、これまで以上にコミュニケーションを図ることを意識的にを行い、そのための時間を優先的に確保することが重要である。子どもに向き合っていく中では、指導や支援の目標を共有し、それぞれの役割を自覚しながら、進捗状況を共有することで、初めて、チームとして機能し始めることであろう。

激務の教育現場に、改善すべき課題は山積しているが、子どもの健やかな成長を促すためにも、また、複雑化・多様化した教育課題をチームの力を結集し解決するためにも、今後の取り組みが期待される。

5. 今後の課題

調査協力者の検討 今回、調査協力者として、養護教諭、栄養教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、その他の専門職が含まれていないこと、また、教員の経験年数が少ない若手教員に偏っていることがあげられる。調査協力者の偏りを解消する必要がある。

チームの捉え方の検討 今回の調査協力者として、特別支援教育にかかわる広域チームの構成員に対してインタビュー調査を行ったが、特別支援教育に関する学校内チームについてはコミュニケーションや人間関係の在り方について、また異なった角度から貴重なデータが得られる可能性があり、狭義の学校内チームの課題の探求は、今後の課題として残っている。

6. 引用・参考文献

- 石村卓也、伊藤朋子、2019、「チーム学校に求められる教師の役割・職務とは何か」、晃洋書房。
- エイミー・C・エドモンドソン著、野津智子訳、2014、「チームが機能するとはどういうことか」、英治出版。
- 久保木学・阿内春生、2016、「学校課題の共有化プロセスにおける教職員間コミュニケーションの研究－M-GTAによる教職員のインタビュー分析－」、福島大学総合教育研究センター紀要第21号。
- 川喜田二郎、1970、「続・発想法」、中公新書。
- 厚生労働省、2015、「報告書 放課後等デイサービスガイドライン（本文）」<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakai-engokuyokushougai-hoken-fukushibu-Kikakuka/0000082829.pdf>、(2020.3.20 取得)
- 白岩博明、2018、「『チームとしての学校』の実現に求められるもの－同僚性と学校マネジメントの相関において－」、広島工業大学紀要教育編、第17巻、43-50。
- 谷川至孝・鈴木麻里子・平坂美穂、2017、「『チーム学校』の研究動向と今後の研究への提言：英国からの示唆」、教育行財政研究第44号、71-81。
- 中央教育審議会、2015、「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について（答申）」（第185号）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2019.9.20 取得)
- 久本貴志・岩橋知子・松倉真理子・田中康司、2019、「『チームとしての学校』と特別支援教育の推進：行政文書および関係法令に着目して」、福岡教育大学紀要、第68号、第2分冊、(13-26)。
- P・W・コリガン、D・W・ギフォート著、野中猛監訳、2002、「『チームを育てる』精神障害リハビリテーションの技術」、金剛出版。
- 松倉真理子・岩橋知子・久本貴志・田中康司、2020、「『チームとしての学校』と特別支援教育の推進：教育・心理・社会福祉専門職における取り組みの現状」、福岡教育大学紀要、第69号、第2分冊、(33-46)。
- 水野治久、家近早苗、石隈利紀、2018、「チーム学校での効果的な援助」、ナカニシヤ出版。
- 溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉藤正信、2018、「『チーム学校』に向けた今後の可能性と課題（Ⅰ）～関連答申と先行研究文献

から～」, 比治山大学・比治山大学短期大学部
教職課程研究, 4 巻, 21-31.

溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉
藤正信, 道法亜梨沙, 2018, 「『チーム学校』に
向けた今後の可能性と課題（Ⅱ）～教育現場の
質問紙調査から一考察～」, 比治山大学・比治
山大学短期大学部教職課程研究, 4 巻, 32-46.

溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉
藤正信, 道法亜梨沙, 2019, 「『チーム学校』に
向けた今後の可能性と課題（Ⅲ）～中学校教育
現場の質問紙調査から一考察～」, 比治山大
学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 5 巻,
178-193.

文部科学省初等中等教育局長, 2007, 「特
別支援教育の推進について（通知）」.
[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/
nc/07050101/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf), (2018,11,7, 取得)

文部科学省, 2017, 「平成 29 年度通級による指
導実施状況調査結果にて」 [https://www.mext.
go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afi
eldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf#search=%2
7%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afeldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%2C2017%2C%E3%80%8C%E9%80%9A%E7%B4%9A%E3%81%AB%E3%82%88%E3%82%8B%E6%8C%87%E5%B0%8E%E5%AE%9F%E6%96%BD%E7%8A%B6%E6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E3%80%8D%27)

[AD%A6%E7%9C%81%2C2017%2C%E3%80%8
C%E9%80%9A%E7%B4%9A%E3%81%AB%E3
%82%88%E3%82%8B%E6%8C%87%E5%B0%8
E%E5%AE%9F%E6%96%BD%E7%8A%B6%E
6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E3%80
%8D%27](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afeldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%2C2017%2C%E3%80%8C%E9%80%9A%E7%B4%9A%E3%81%AB%E3%82%88%E3%82%8B%E6%8C%87%E5%B0%8E%E5%AE%9F%E6%96%BD%E7%8A%B6%E6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E3%80%8D%27), (2020.4.20, 取得)

謝辞

インタビューにご協力いただいた専門家の皆様に
深く感謝申し上げます。

付記

本研究においては, 共著者 4 名が等しく分担し,
研究の立案, データの収集, それぞれの専門領域
を活かした議論・結果の分析・考察を行い, 主著
者が執筆したものである。

* 本稿は, 福岡教育大学平成 30・31 年度教育総
合研究所研究プロジェクト「社会福祉教育の特別
支援教育への応用に関する研究～子どもの自己決
定を支援し自己肯定感を高めるために～」の研究
成果の一部である。

