

# 論説 1 特殊教育における連携と組織化の深化

肥後 祥治  
(熊本大学教育学部)

## I. はじめに

知的障害のある子どもの担任教師と関係者の協力関係を推進していくことの重要性は、一般的に十分認知されている事であろう。また、特殊教育諸学校における学級経営においてチームを組んで児童を指導することは珍しい事ではなく、特殊学級が2種類以上ある学校においても、特殊学級間でチームティーチングの形態で授業を行っている場面も少なくない。このように考えると特殊教育の現場においては、チームで取り組む物理的な状況はできているのではないかと考えられる。しかし、協力関係の推進を知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室の一般研究のテーマとして取り上げる必要があったのは、このテーマの重要性と困難性故であろう。枠組みとしてのチームは存在しないわけではないにもかかわらず連携と組織化が話題になるのは、ある集団の中の複数の人間があるグループに分けられ、グループに名

称が与えられるだけでは機能的な組織を編成することが困難であるという現象によるものであろう。

本稿の目的は、特殊教育における連携と組織化の深化について論考をくわえることである。先に述べたとおり、人を集め集団を組織し、グループを命名し、その集団の目的を与えるだけではその集団は機能的な集団とはなりえない。組織を機能的なものにしていくためには、組織をそのハードな構造（目に見える）だけから捉えるのではなく、ソフトな構造にも視点をあててその方略を組んでいく必要がある。古川（1990）は、組織内の三つの「構造」を氷山のモデルをつかって図1のような模式図を提案している。古川のモデルは企業や職場の組織を理解するためのものであるがこのモデルは、学校組織を理解していく上でも参考になろう。以下このモデルを出発点としながら日本の特殊教育におけるチームアプローチの抱える問題点を検討してみたい。

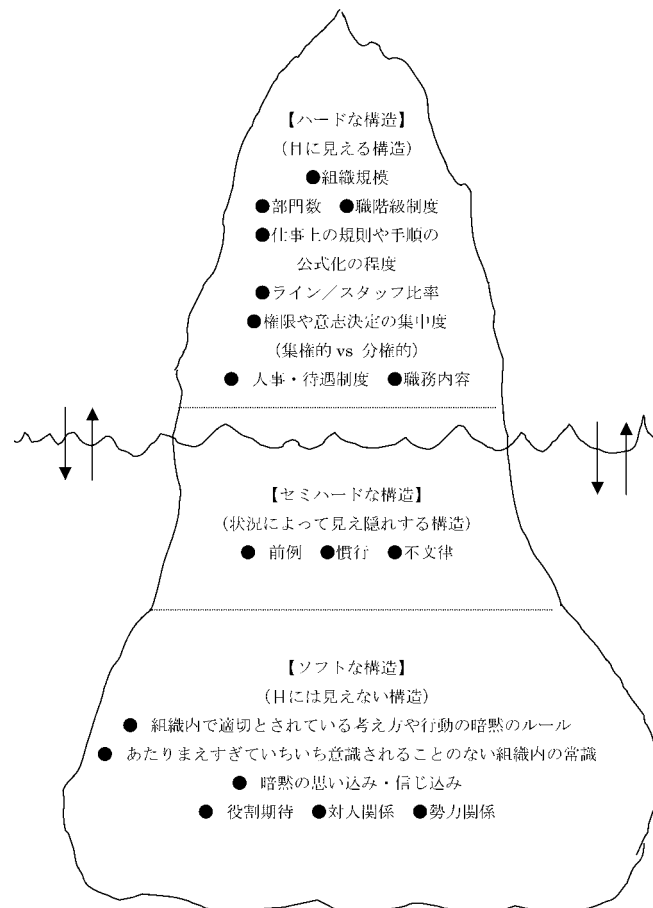


図1 組織におけるハード、セミハード、およびソフト構造（古川，1990）

## Ⅱ. 日本の教師の文化と特殊教育における チームアプローチ

### 1. 特殊教育のハードな構造

特殊教育諸学校のハードな構造として重要なものは、やはり学校教育法であろう。この法律の71条には、盲・聾・養護学校の目的として「盲学校・聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む。以下同じ。）、聾者（強度の難聴者を含む。以下同じ。）又は、知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む以下同じ。）に対して幼稚園、小学校、中学校、又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする」と記されている。日本の特殊教育の特徴の一つである「場における教育」（特殊教育サービスは、盲・聾・養護学校及び特殊学級、通級指導教室で提供されることを意味する概念）のことと合わせて考えていくと、日本の特殊教育は、障害の克服を目指す「治療教育」的な方向性を明確に持っており、治療教育パラダイムに基づいていたといえよう。治療教育パラダイムにおいて教育がなされるということは、治療教育に関する知識の有無が教師の教育に関する公式な情報交換において、主要な役割を果たすことを意味する。つまり、それぞれの関係者の持つ情報が、情報が交換される以前にすでに価値付けがおこなわれていることが多くなるのである。特殊学級も、学校教育法施行規則第73条の19の特殊学級の教育課程編成の特例に関する規定により、特殊教育諸学校の教育課程の影響を受けることになる。このことは、特殊教育諸学校のもつ治療教育的考え方が特殊学級にも及ぶことを意味している。

特殊教育諸学校の教育課程の基準は、学校教育法施行規則に記載されているが、その第73条の10においては、これらの学校の教育課程の基準が、この施行規則の第6章の他に「盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領、盲学校、聾学校及び養護学校小学部学習指導要領、盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領によるものとする」とされている。この一般研究のテーマの副題には「個別の指導計画の作成」という用語が入っているが、この用語は、先に挙げた学校教育法施行規則の第73条の10に規定されているいわゆる「学習指導要領（平成11年3月改訂）」に規定されている。つまり、個別の指導計画の作成自体が、日本の特殊教育のハードな構造となっているわけである。特殊教育のハードな構造としての「個別の指導計画」の規定のされ方を見ていくと特殊教育の側面を見ることができよう。個別の指導計画の概念が提出されたのは、平成11年3月に改訂

されたいわゆる「学習指導要領」である。この中で個別の指導計画は、自立活動の指導に当たる場合と障害を併せ有する幼児、児童、生徒の指導のために作成することになっている。個別の指導計画の作成の注意事項等は自立活動の項に多くが述べられている。自立活動の時間における指導（この段落の自立活動に関する引用は盲学校、聾学校及び養護学校小学部学習指導要領から）は、「専門的な知識や技能を有する教師を中心として全教師の協力の下に効果的に行われるように」として示されている。また、「状態により、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする」とも述べられている。このように実際の指導に際しては、専門性の高い教師を含む複数の教師の協力の必要性と専門家への助言を求める必要性が述べられている。しかし、個別の指導計画作成については、「個々の児童生徒又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にして」それを実施すべきこと、またその内容についての方向性が記されているが、複数の教師で作成することについては記載がない。これは、複数の教師で作成してはならないとの禁止にもならないが、従来の日本の教師の子どもへの指導に際しての取り組み方を考えると一人の教師が作成するという在り方を補完するハードな構造であるといえよう。

### 2. 日本の教師にとっての学校

ここで特殊教育のセミハードあるいはソフトな構造について検討すべきなのであるが、残念ながらそのような資料があまりない。そこで少し演繹的な試みをしたいと思う。少し古い資料であるが平成10年の特殊教育諸学校の教師の免許取得率は、養護学校で51.7%、聾学校で30.8%、盲学校で21.0%である（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2000）。また、1999年にだされた国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部の「知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査」の資料をさらに分析すると、小学校の知的障害特殊学級の担任の養護学校教員免許の取得率は34.6%、中学校の場合は31.9%ということがわかる。これらの数値は、日本の特殊教育に関わる多くの教師が、特殊教育の専門的な訓練を受けずにその任に当たっているということを意味するが、同時に通常教育の教師の行動パターンや思考法を特殊教育に持ち込んでいる可能性を示唆するものである。そこでここでは、通常の学校の担任にとっての学校を明らかにする資料を用いて、特殊教育のソフトな構造を推測してみたい。

小松ら（2002）は、小学校の教師にアンケート調査を行っている。この報告書には、示唆的な調査結

果が多く含まれているが、学校の状況と教師の教師間の関係を示唆するものを図2～図8に挙げた。

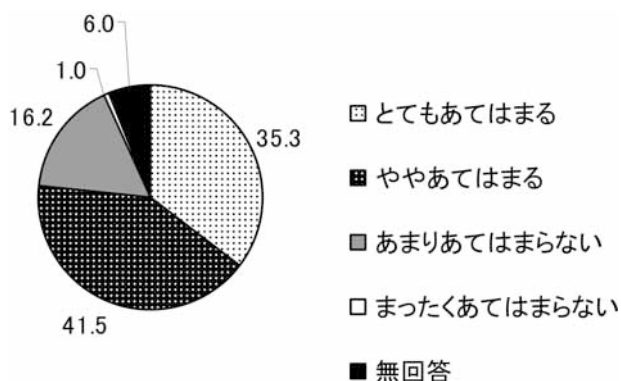


図2 教科によっては、子ども達の習熟度の差が大きすぎる

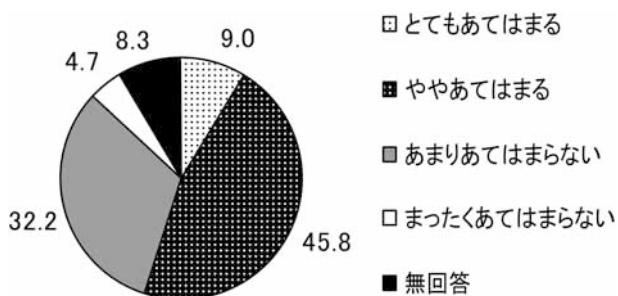


図6 学級担任として時々自信を失うことがある

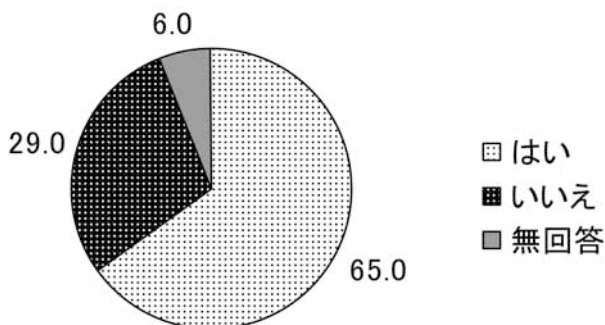


図3 どうしても授業に集中できない子ども達がいる

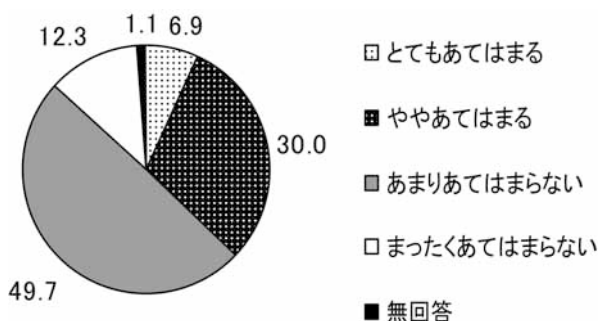


図7 率直に言いたいことを言いにくい雰囲気がある

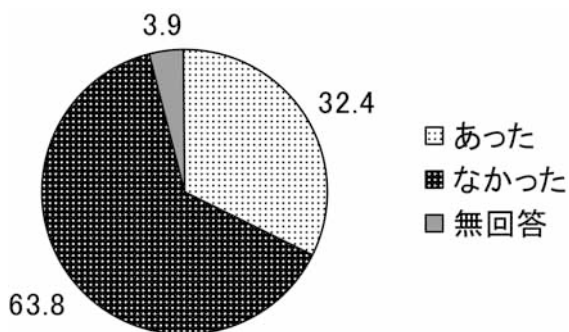


図4 学級崩壊を起こした学級が学校にあったか

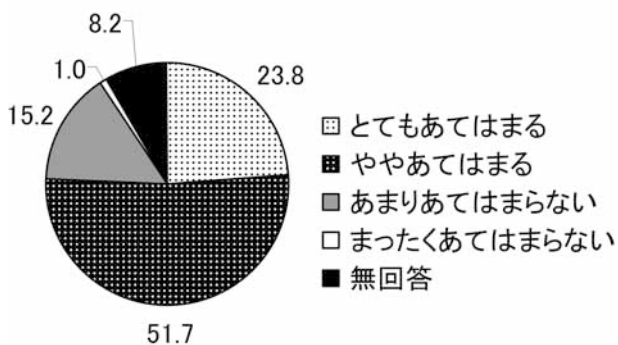


図8 他の学級の運営にはなるべく口出ししないようにしている

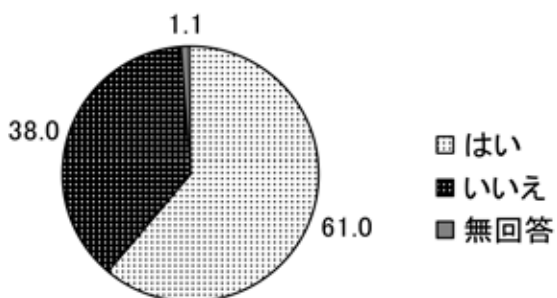


図5 教員をやめたくなくなるくらい忙しいと感じたことがある

これらの数値から、教師から見た学校の状況を推測すると次の様になると思われる。「子どもの状態の多様化や学級崩壊も決して珍しい現象ではなくなってきている。またこのような中で教員は、多忙であると感じ、担任としての自信を失うことも半数以上が経験してきている。しかし、学校の教員組織の中では、率直に言いたいことを言いにくい雰囲気が少ない。さらに、他の学級の運営にはなるべく口出ししないようにするといった閉じた組織としての教室を支えていく行動様式を多くの教師が身につけている」多くの問題を抱えながら小学校の通常学級の教師は、一人でその問題解決に向かっているともいえよう。このような教師としての在り方や、行動様式が身につけやすい環境で生活した後、ある割合の教師が特殊教育に携わることになるのである。

世代によっては、教師を形容するとき「聖職」、「一国一城の主」といった語を用いることは奇異なことではなかったであろう。これらの語からは、かつての日本社会における教師の社会的地位の高さ（役割期待）を想像することができる。義務教育が尋常小学校までであったころ、教師は師範学校を出るといった当時のエリートの一員であった。そこには民衆と比して高い学歴と高い専門性を裏付けるシステムがあったわけである。このように際だった学歴差と専門性への信頼は、教室への外部からの関わりや関係を拒むには十分であったのであろう。その当時の学校文化に現在の学校文化が何らかの影響を受けていると考えれば、教師と教師、教師と保護者の情報交換の難しさを理解することは容易なこととなる。もちろん、学校の文化の側面は多面的であり他の見方が可能なことも当然のことであることは確認しておかなければならない。このような例をあげたことは、学校における情報交換の困難性を教師個人の問題点と捉えるのではなく、そのようにし向ける目に見えるシステムと目に見えないシステムがあると認識することの必要性を強調するためである。

### 3. クローズドシステムとしての教室の瓦解と一般システム論

生物学者ルトヴィヒ・フォン・ベルタリフィにより提唱された一般システム論の中にクローズドシステムとオープンシステムという考え方がある。前者は、「自己完結的で、閉鎖され、外部の世界から遮蔽されている」システムであり、一方後者は、「生き残りをかけて、環境と相互作用をして生きのこりかけなければならない」システムである。真のクローズドシステムは存在できないが初期の組織研究においては、組織をクローズドシステムとらえてきた(Daft, 2001)。先に述べた様に日本の特殊教育を取

り巻くハードな構造、ソフトな構造とも学校組織や教室をクローズドシステムへと導く条件として機能する可能性が高い。

システムにおける秩序が混乱する状態があるが、これを説明する概念としてエントロピーがある。門田(2002)はこの概念をクローズドシステムとの関連の中で次の様に整理している。少し長いが以下に引用する。「エントロピーという概念は熱力学からひきだされたもので、その原理は二つから成る。第1原理はエネルギー保存の法則といわれるもので、閉鎖システム内ではそのエネルギーは形を変えることがあっても熱エネルギーの総量は不変である。他方、第2原理はエネルギーが一度使用されて拡散されると使用不能になるというものである。閉鎖システムにおいて、熱力学第2原理のエントロピーでは、システムはエネルギーを放出するばかりであるため、無秩序な状態へ移行する。したがって、エントロピーとは、システムの無秩序状態を意味する」エントロピーの概念からすると、クローズドシステムは、オープンシステムと異なり外部からのエネルギーが入らず、なおかつシステム内の中でエネルギーの消費は、使えるエネルギーを少なくするが、エネルギーの総量自体は変化しないため無秩序状態を形成するというわけである。

このモデルを、現在の学校の教室の状況に当てはめることができないであろうか。多様化する子どもの状況に、教師はエネルギーを消費しながら教室経営を試みるが、それらが失敗すると教師は教室というクローズドシステムにおいて使用可能なエネルギーを補充できずに教室の秩序が維持できなくなる(エントロピーが増大する)。このような状況のなか、教師は他の学級経営になるべく口出しをしないといった不文律の中、エントロピーの増大したクローズドシステム(教室)をオープンシステムにするチャンスを与えていく。このように考えると教室というクローズドシステムの問題を一般システム論から解決しようとする時、教室をオープンシステムに切り替えていくことが重要となろう。

## Ⅲ. アメリカのIEPチームの組織モデルにみる組織の連携の深化

### 1. IEPチームの組織モデル

クローズドシステムとして運営される教室、専門家を重視する治療教育パラダイム下での教育活動と現状を捉えてくると、日本の教育や特殊教育の世界においては、情報伝達に負荷がかかりやすい状況であることがわかる。筆者は、この情報伝達における負荷が、組織がクローズドシステムからオープンシ

システムへの移行と治療教育パラダイムの克服によって軽減されると考えている。

この報告書は、特殊教育における連携の問題の個別の指導計画（IEP を含む）の作成に焦点を当てている。情報伝達において負荷がかかりやすい素地がある中で、個別の指導計画の作成を担任教師と子どもの関係者の連携によって効果的かつ実効性のあるものにしていく上では、どのようなことに注意を払う必要があるであろうか。個別教育計画の作成を1975年の全障害児教育法成立後に義務づけ、この領域において試行錯誤を試みているアメリカのIEPチームの組織モデルの変遷をみながらこのオープンシステムへの移行と治療教育パラダイムの克服が組織の連携の深化とどのように関わっていくかを検討してみたい。Gilles と Clark（2001）は、

「Multidisciplinary team approach」

「Interdisciplinary team approach」

「Transdisciplinary team approach」

「Collaborative team approach」

といったチーム編成の4つのモデルを紹介している。以下に Gilles と Clark（2001）を引用しながらそのモデルについて解説する。

## 2. Multidisciplinary team approach

このモデルは複数の領域の専門家からチームを編成されたチームがそれぞれの専門領域を守りながら子どもへのアプローチを個々に行う形で取り組みが行われる。このモデルは医療機関で行われるサービスを場所を学校に変えて行う形態に近いものである。ある子どもへのサービス全体をモザイクの様にわけ、それぞれの領域をそれぞれの専門家がとりくむという形であり、医学モデルに基づく組織である。このモデルに基づくチームの専門家は、以下の活動を行う。

- ・発達の多くの側面から、一人の生徒をそれぞれ別々に評価する
- ・一般的な評価において同定された“欠陥”が反映されているゴールや目標を生徒ごとに、また専門領域ごとに設定する
- ・孤立した状況で生徒が目的を達成することができるよう計画されたサービスを提供する
- ・セラピーや介入の影響を評価する
- ・今後のセラピーや介入に方向性を明示する

## 3. Interdisciplinary approach

教育サービスを提供するために医学モデルを用いることから抜け出そうとする努力の中で、より教育的な視点をもつものとして登場したのが、

「interdisciplinary team approach」である。この

チームの構成員は、「multidisciplinary team」と同じ構成員を含み、基本的には同様な活動をおこなう。しかし、このチームの構成員は、彼らが専門領域を超えて、特に教育関係者とであるが、関係する情報を分け合っている点で異なっている。このモデルを適用するとき教師は、教室の中で、あるいは授業の文脈のなかで関連するサービスの専門家がサービスを提供する時、彼らを観察する機会を持つであろう。非常に多くの場合、子どもに対するサービスは他の生徒から引き離され、機能的な文脈外で提供される。このチームの構成員は、概して対象となる子どもの多くの側面を理解しようとして活動する。担任教師は、IEP の一部分としてコミュニケーション指導の目標を書くが、これは、おなじIEPに言語病理士の書くコミュニケーション指導のゴールとは別にかかれる。

## 4. Transdisciplinary Approach

第2の「interdisciplinary approach」は、子どもが受けるサービスについてチームの構成員が多く情報を得られるといった成果があったが、

「multidisciplinary（医学モデル）approach」に関する批判であった生徒が他の生徒から引き離されてサービスを受けるという状況を変えることはできなかった。サービス提供をより統合され、より孤立状態がすくない状況で行うために第3の

「transdisciplinary approach」は登場した。統合された専門的介入は、第一次のサービス提供者たち（教師、早期教育担当者、他のセラピスト、家族構成員、専門補助員）との情報だけにとどまらない専門的な方略の分かち合いを通して達成される。つまり、役割の固定化からの解放が重要となる。それぞれのチームの構成員全員が、子どもの日々の活動において彼らが指示した方略の使用を監視している。実質的にはチームの構成員は他のチームの構成員の相談役として機能している、従ってそれぞれの領域の目的に達するために子どもが受ける指導時間は増加する。

## 5. Collaborative Team Approach

多岐にわたる専門領域のチーム構成員による情報の共有と方略の実行を管理する方法の一つとして登場したのが第4の「collaborative team approach」である。このチームによる方法と以前チームそれとの基本的な相違点として6つがあげられている。

1. 焦点は、個別の診断や生徒にかかる専門家の治療パラダイムにあるというより生徒のニーズにある。
2. 様々な環境における生徒のニーズに対応することへの成功や失敗に対する責任を共有していることを受け入れる。

3. 構成員は、役割の固定化から解放されており、どのような指導が必要で普通の環境において子どものニーズにあう指導をどのように展開していくかについてチームとして決定する。
4. 評価の手続きを含むサービスは、子どもが、指導される技能を使うということが多いと要求が予測されるより自然な場において行われる。
5. 構成員は、それぞれのメンバーが時間や場所や専門領域を超えて観察し、生徒と係わる機会を提供するためのスケジュールを作り出す。
6. 構成員は、主張し、担当したすべての生徒の教育の結果に影響をおよぼす、彼らの専門的、個人的な様々な視点に関する知識のレベルは、平等であることを受け入れる。

#### IV. 日本の特殊教育における組織を見直すために

アメリカのIEPのチームの4つの組織モデルの変遷は、組織の構成員に手を入れるといったハードな構造を変えることなく、組織内での行動様式や問題に取り組む上で重要となる連携に対する考え方の変化といったソフトな構造の変化に焦点を当てていると思われる。

「Multidisciplinary team approach」は医学モデル（治療教育モデル）のもとに子どもの支援を考えるもので専門的な取り組みを企画する際まず構想されるモデルである。

「Interdisciplinary team approach」は、医学モデルの問題点を克服しより教育的な取り組みを行うために構想されたモデルである。このモデルはさきの「Multidisciplinary team approach」からすると情報の共有化の次元で進歩したモデルとあるといえよう。しかしこの2つのモデルでは、医学モデル（治療教育モデル）の克服が困難である中で、「Transdisciplinary team approach」がでてくる。このモデルになると情報の供給化にとどまらず方略の共有化が進められ、専門家の役割からの解放という現象が見られるようになる。

「Collaborative team approach」は、この「Transdisciplinary team approach」の方法を推し進め、子どものニーズの重視、訓練内容・方法の生態学的妥当性の必要性、チームの責任の共有化と情報価値の平等性といった指導目標の選択や指導方法選択上のパラダイムの転換と組織構成員のエンパワーメントが行われている。

「Multidisciplinary team approach」から「Transdisciplinary team approach」までのモデルの転換は医学モデル（治療教育モデル）の克服が中

心課題となり、「Collaborative team approach」のモデルへの移行は、オープンシステムとしてのチームの転換が中心となっていると思われる。このように捉えると、筆者が日本の教育および特殊教育における連携を進めていく上で重要であると考えている治療教育モデルの克服とオープンシステムへの脱皮は、同じくアメリカのIEPチームの組織モデルの変遷に読みとることができる変化であるといえる。

日本の特殊教育の現場においても、関係する報告書等においても、連携の重要性の強調は今に始まったわけではない。しかし、我が国の特殊教育における連携必要論は、観念論のレベルを超えた具体性、系統性をもったものがこれまでほとんどなかったのではないと思われる。具体性があったとすれば、機能的な連携の鍵となるのは、いわゆるキーパーソンであるといった内容程度ではなかったか。連携は、人と人とのつながり、つまり、個人のコミュニケーションレベル（心理学レベル）の問題として理解されることが多かった。しかし、特殊教育が今後取り組まなければならない個別の指導計画作成における連携強化といった各種の問題は、これまでのレベルを超えて組織論を全面にだした議論が必要となってくるとと思われる。組織行動は、心理学レベルのものだけでなく社会学レベル、経営学レベルと様々な次元で検討されるべきものであろう。特殊教育領域の連携の深化の問題は、特殊教育における組織行動の問題である。この視点を確認しながら、この領域の研究を進めていく必要がある。

文献

- Daft Richard L. (2001) Essentials of organization theory and design, 2nd edition.
- Gilles D. & Clark D. (2001) Collaborative Teaming in the Assessment Process. Alper S.,
- Ryndak D. L. and Schloss C. N. (Eds) Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Setting. Allyn & Bacon.
- 古川久敬 (1990) 構造こわしー組織変革の心理学ー. 誠信書房.
- 肥後祥治・小塩允護 (2002) 知的障害児の指導に關与する教師に望まれる専門的知識と技術の構造に關する研究ー個別の指導計画 (IEP を含む) の作成に焦点をあててー. 小塩允護 (研究代表者). 知的障害児の指導に關与する教師のトレーニングプログラム開発に關する研究. 平成10年度～平成13年度科学研究費補助金基盤研究C(2)研究成果報告書. 9-14.
- 門田光司 (2002) 学校ソーシャルワーク入門. 中央法規.

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者  
会議（2000）21世紀の特殊教育の在り方について  
――一人一人ニーズに応じた特別な支援の在り方について―― 文部科学省.

小松郁夫研究代表（2002）小学校における学級の機能  
変容と再生過程に関する総合的研究. 日本学術  
振興会科学研究費基盤研究B(2)報告書.