

第5部 総合考察

総合考察

竹林地 毅 ・ 齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

本研究では、個別の指導計画の作成に関わる担任教師と関係者との協力関係推進のための具体的な方法等を明らかにすることを目的とした。

第一部では、担任教師と関係者との協力関係推進をめぐる背景、協力関係推進の意義と必要性等について整理した。また、アメリカ等の個別教育計画・我が国の個別の指導計画の作成において使用されているグループワーク、ワークショップの方法論を分析、検討した。

第二部では、グループワーク、ワークショップの方法論を応用した個別の指導計画の作成のシミュレーションを研究協力校や本研究所の長期・短期研修において実施し、検討した。

第三部では、個別の指導計画の作成に関わる各自自治体の特殊教育センター等における研修の実施状況を調査し、検討した。

第四部では、協力関係推進に関する特殊教育センター等における研修の実際を報告した。

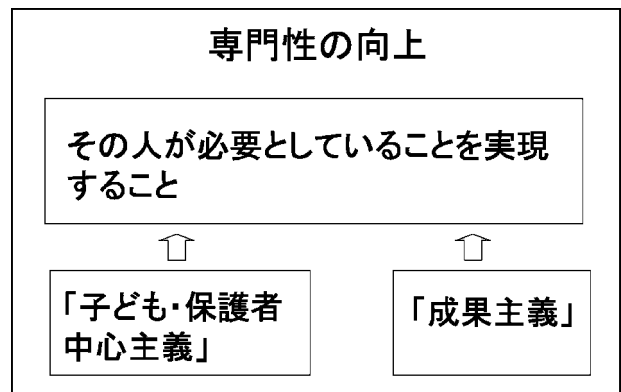
第五部の本稿では、総合考察として、担任教師と関係者との協力関係推進の意義と必要性等について、専門性の向上の視点から整理する。また、協力関係推進にかかわる現状認識について整理し、協力関係推進に関わる方法論や研修について提言を試みる。

I. 専門性の向上

近年、盲・聾・養護学校の専門性の向上が提言されている^{1) 2)}。盲・聾・養護学校教師の専門性の一つの証、あるいは専門性向上のスタートラインとして、免許状の取得が課題になっている。盲・聾・養護学校に勤務する教員の盲・聾・養護学校教員免許状の所有率が低いのは、法令の不備によるものดังกล่าว、人事異動の問題でもあるという意見を聞くことがある。免許の所有率だけで専門性の向上を論じてはいけないという論旨が含まれていると考えられる。しかし、大学での養成数が多く、免許状の所有者が多いと推測される養護学校免許状でも、自治体によっては、養護学校に勤務している教師の3割程度しか所有していなかったという事実が課題になったことは、専門性向上を検討する過程として当然のことであろう。免許状の所有率だけでなく、養護学校の専門性の議論がもっと広く、大きく地域住民の話題になるべきだとも考える。

1. 専門性の定義

専門性の定義を「その人が必要としていることを実現すること」ととらえたらどうだろうか。「その人に必要なことを」ではなく、「その人が必要としていること」、そして、「実現すること」がポイントとなる。つまり、専門性向上の議論には、「ユーザーの満足度を高める」とか、「消費者中心主義」という言葉で語られる「子ども・保護者中心主義」が前提となる必要がある。また、「知識や技能をもっていること」だけでは不十分で、「費用対効果」「成果主義」という言葉で語られる「実現すること」にどれだけ近づいているかが問われる。



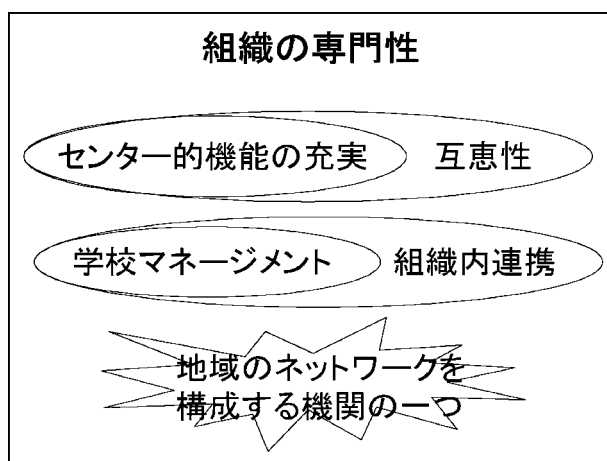
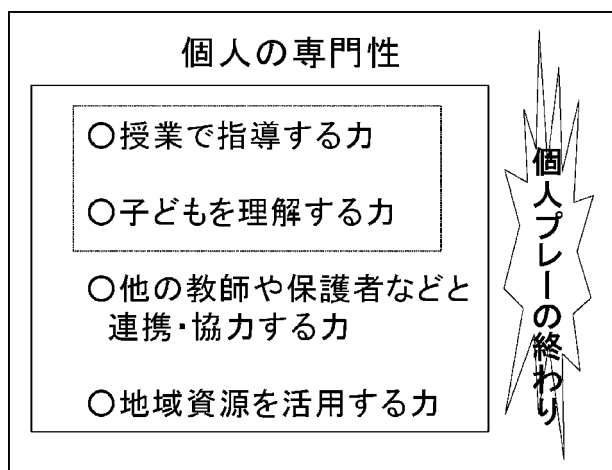
2. 個人の専門性と組織の専門性

専門性を「個人の専門性」と「組織の専門性」とに分けて考えることができるといわれている。

従来、「個人の専門性」を構成する主たる要素として「授業で指導する力」「子どもを理解する力」がとらえられがちであったと思われる³⁾。最近では、「他の教師や保護者などと連携・協力する力」「地域資源を活用する力」が浮かび上がってきている。その理由をひと言で言えば、「個人プレーの終わり＝一人で指導計画を立て、授業をして、評価をすることの終わり」⁴⁾である。

そこで、クローズアップされてきたのが「組織の専門性」である。盲・聾・養護学校の「センター的機能の充実」という文脈や「学校組織としての新たな目標を立て、その目標の実現のために何が出来て、何が出来なかったのか」を評価するという「学校マネジメント」という文脈でも課題となっている。

地域に開かれた学校づくりが提言されて久しいが、



この提言の背景には、生涯学習社会の実現という流れがあったと思われる。一方、最近、話題となっている「センター的機能の充実」をひと言で言えば、「盲・聾・養護学校が地域に役立つ存在として認められること」⁵⁾と考えられるだろう。

地域の人々にとって、盲・聾・養護学校が役に立つ存在として認められるというのは、学校がもつ機能を提供することだけではなく、互いに恵み合うという意味の「互恵性」⁶⁾があると考えられる。つまり、学校教育に地域の人に関わることで、地域の人に「養護学校から私個人が得るものがある、支えてもらっている」と実感してもらえるようになることが必要ではないだろうか。

「学校マネジメント」に関しては、「学校がもつ機能は、本当はもっとあるけれど、それを発揮出来ない組織になっている」、あるいは、「発揮するための学校運営ができていなかった」という意見をよく聞く。地域からみると「学校はブラックボックス」、とか「学校は意見を周囲の人や機関の意見を聴取するのでなく、説明するだけ」という意見も聞く。

「組織の専門性」でも「個人の専門性」と同様に「学校外の人、他の機関と連携・協力できる組織づくり」や「地域資源を活用できる組織づくり」が求められていることを自覚する必要がある時期になっていると思える。つまり、「地域のネットワークを構成する機関の一つ」という認識をその学校の全ての教職員がもつ必要がある。

学校の組織としての専門性を高めるために、従来から課題となっている「組織内連携＝小学部・中学部・高等部の連携、分掌組織の連携等」についての取り組みが必要であろう。そのためには、学校教育の目標を明確に示し、学校教育の目標の実現に向かって、様々な専門性をもった個人を束ねていく管理職の学校経営が求められる。また、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が契機となり、保護者・関係諸機関との連携が意識化・実働化されることも、

重要だと思われる。

加えて、本研究で検討した情報の共有化＝会議の効率化も必要であろう。会議には明確な目的をもたせる必要がある。単なる情報伝達であるなら会議を開く必要はない。本研究で検討した「関わる人が集まって情報を集め、新たな発想を産み出す（目標や手だてを考える）」とか「参加者の情報収集の能力を高めつつ、実践を評価する」とか、必要な会議の精選、その目的に応じた方法の選択が求められる。

会議の効率化以外には、学校組織の構成そのものを見直すという手だても考えられる。実際には「地域支援をコーディネートする組織と実現する組織づくりをした」とか「校内の組織を運営・支援・指導組織に改編する予定である」等、目標を実現するための役割や機能から考え、組織の構成を変える取り組みを聞くことがある。

3. 専門性と協力関係推進

以上述べたような専門性に関する考察から、協力関係推進について考えると、協力関係推進は、組織論から定義した方が明確な定義となりやすいと考えられる。

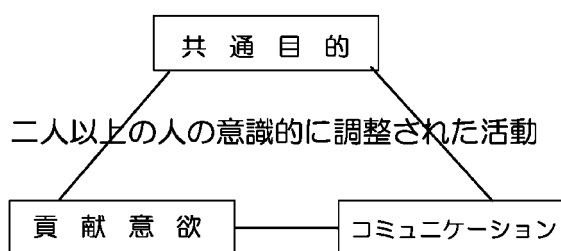
堀（2002）⁷⁾は、組織の概念を構成する3要素として「共通目的」「貢献意欲」「コミュニケーション」があることを述べている。組織はチームといった方が分かりやすいと考えられ、以下のように図示することができる。

サッカーのチームで考えるならば、「共通目的」とは、「試合で勝ちたい」「試合で自分たちのプレーをしたい」ということになる。「貢献意欲」とは、

「自分のポジションでチームの勝利に貢献したい」ということになる。目的を共有し、メンバーそれぞれの貢献意欲を高め・持続するために「コミュニケーション」が重要になる。

以上のことから、協力関係推進とは、「チームになること」であり、チーム（二人以上の人間）の意識

組織(チーム)の3要素



堀 公俊 「問題解決ファシリテーター」より

的に調整された活動になることと定義できる。

また、協力関係の質に着目すると、堀(2002)が協働の定義として述べている「メンバーが対等な立場で意見や知恵を出し合うこと」「メンバーが他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだすこと」「単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげること」⁷⁾が考えられる。つまり、「対等な立場」「相互作用」「満足度の高いコンセンサス」がキーワードとして考えられ、協力関係推進は、「連携・協力」と表すことができ、「目標に向かって互いに支え合いながら活動している状態」として定義できると考えられる。

協力関係(連携・協力)とは

- ・ 対等な立場での意見や知恵を出し合う
- ・ 他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだす
- ・ 単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげる

堀 公俊 「問題解決ファシリテーター」より

目標の実現に向かって、互いに
支え合いながら活動している状態

Ⅱ. 協力関係推進に関わる現状認識

平成16年2月初旬、本研究は「教育的ニーズに対応した総合的な支援体制の構築に向けて」をテーマとしたセミナーを開催した。一日目午後の全体会の講演で講師の宮崎は今後の学校に求められる事柄として「協働チーム論の確立」⁸⁾を提言し、全体会シンポジウムと二日目の第三分科会では連携・協力の在り方が検討された。その中で話題となったことは、次の四つに整理できると考えられる。

連携・協力をめぐる現状認識

連携・協りに慣れることが求められている
ネットワークは地域の資源
保護者は支援者の重要な一人である
情報共有のシステム化

1. 学校は連携・協りに慣れることが求められている

校内・地域における連携・協力を深めるために、療育機関と学校とが互いの組織の違いや実情を知るために、「公開療育と公開授業を交互にする」とか「合同研修会をもつ」「場所を提供して研修会を継続する」等が報告された⁹⁾。特に印象的だったのは、「連携・協力への認識が組織によって異なっている」という指摘やこの連携・協力は、「チームを成立させる」「教師一人一人を支えることになる」という指摘があった。また、「学校が中心となる・リーダーシップをとるべき、という意識があっては連携・協力は進まない」「互いの意見をぶつけ合うことで、初めて相互理解へ向けて歩み始められた」という指摘もあった。

2. ネットワークは地域の資源という認識をもつ

「地域のネットワークを構成する機関の一つ」という認識をその学校の全ての教職員がもつことが必要だと、前述したが、関係機関がいくつもある地域と、少ない地域があると思われる。「関係機関が少ないから地域資源がない」と考えるのではなく、浦⁶⁾が指摘するように、ボランティア団体やNPO等の組織はあるはずであり、それらとのネットワークづくりをすれば、それが地域の資源になる。ただし、ネットワークは継続することが重要で、継続するためには、先ほど述べた「互恵性」がポイントになると考えられる。つまり、ネットワークがそれぞれの人・組織にとってメリットになる、それぞれの人・組織を支えることになるという実感が重要となるだろう。

3. 保護者は支援者の重要な一人である

「連携・協力を進めた結果、保護者が全て学校に依存するという状態になってはいけない」という意見を聞くことがあるが、「保護者のニーズを聞く仕組みを作っている」⁹⁾「保護者が指導計画の作成、評価に参加している」¹⁰⁾という取り組みが報告された。

「保護者は支援者の重要な一人である」という認識を学校も保護者ももつことが必要である。このこと

は、求められる支援を実現するためには、欠くことができないパートナーとして保護者と学校との関係を構築していこうという意味としてとらえる必要がある。

4. 情報共有のシステム化

「就学前の施設から入学するにあたり申し送りを書式化している」⁹⁾、あるいは、「個別の指導計画の作成・評価の過程に保護者との話し合いを位置づけている」¹⁰⁾という報告があった。また、「扱う情報の質によって、フォーマルな会議とインフォーマルな会議を使い分けている」¹¹⁾という報告があった。協力関係推進には、情報共有のシステム化が不可欠であり、当事者を含めた情報共有のルールを検討が必要である。

Ⅲ. 協力関係推進に関わる方法論や研修について

1. 協力関係の推進に関わる方法論

本研究では、第一部の論説5で述べたように、協力関係推進を「支援の実現のため担任教師と関係者とがそれぞれの力を発揮することである」ととらえて研究をスタートした。また、協力関係推進に関わる方法論として、「関わる人が集まって情報を集め、新たな発想を産み出す(目標や手だてを考える)」方法と「参加者の情報収集の能力を高めつつ、実践を評価する」方法に関して検討した。

協力関係推進を組織論から定義し直すと、前述したように、協力関係推進とは、「チームになること」であり、チーム(二人以上の人間)の意識的に調整された活動になること、と定義できる。協力関係の質に着目すると、「メンバーが対等な立場で意見や知恵を出し合うこと」「メンバーが他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだすこと」「単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげること」が考えられ、「目標に向かって互いに支え合いながら活動している状態」として定義できると考えられる。

従って、協力関係推進の方法論として①「メンバーが対等な立場で意見や知恵を出し合うこと」②「メンバーが他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだすこと」③「単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげること」に関する方法が必要になると考えられる。

①と②については、本研究で検討した方法が有効だと考えられるが、③についてはファシリテーションの技法である「コンフリクト・マネージメント」

⁷⁾の方法が有効ではないかと考えられる。「コンフリクト・マネージメント」は、自分と他者の主張がかみ合わなかった場合、譲歩(自分の主張を諦めて相手に譲る)や回避(対立を避けて解消を先送りする)のではなく、交換(利害が反しないように取り替える)や協働(協力し合って両立する方策を考え出すこと)を目指すもので、チームで仕事をしていくために有効な技法である。

2. 協力関係推進に関わる研修

協力関係推進に関わる研修は、基本的にグループワークやワークショップ形式による演習が中心になると考えられる。

各自治体の特殊教育センター等での研修の調査では、演習が増えてきていることがうかがえたが、多くは「個別の指導計画の書き方」等がその内容であった。協力関係推進に関わる研修としては、本報告書に掲載した神奈川県総合教育センターでの事例研究による研修が該当する内容を含んでいることが考えられた。

「コンフリクト・マネージメント」で紹介した他者と自分の意見の調整の枠組みに譲歩、回避という望ましくないレベルから交換、協働という望ましいレベルがあることを知るだけでも、日々の活動を振り返る視点がはっきりすると考えられる。望ましいレベルでのコンセンサスを目指す方途を学ぶワークショップ形式での研修、実践に基づく事例研究が求められていると考えられる。

文献

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)(平成13年1月). 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.
- 2) 今後の特別支援教育の在り方(最終報告)(平成15年3月). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.
- 3) 竹林地 毅(2004) 知的障害教育における評価の意義と役割. 宮崎県立宮崎南養護学校特殊教育研究協力校研究発表会講演資料.
- 4) 肥後祥治(2004) 個別の支援計画による支援体制作り. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ第三分科会資料.
- 5) 竹林地 毅(2003) 編集室. 発達の遅れと教育 No. 546.
- 6) 浦光博(2004) 連携・協力と地域社会—ソーシャル・キャピタル論の視点から—. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ第三分科会資料.
- 7) 堀公俊(2002) 問題解決ファシリテーター. 東

洋経済新報社.

- 8) 宮崎英憲 (2004)「特別支援教育の在り方」を受けてー特別支援教育への転換に向けた地方自治体及び学校等の取組を踏まえてー. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 基調講演資料.
- 9) 渡辺幹夫 (2004) 療育と教育の連携を考える. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 第三分科会 資料.
- 10) 佐々木誉之 (2004)「個別の指導計画」の作成・活用に関わる連携・協力の実際と課題. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 第三分科会 資料.
- 11) 市村たづ子 (2004) 養護学校が作るネットワーク～多摩南部ブロックから八王子ネットの設立へ～. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 第三分科会 資料.