

特別支援学校のセンター的機能による学校組織のエンパワメント促進

佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・清水茂幸*

菊池明子・佐々木弥生・田口ひろみ・高橋縁**, 上川達也・小山聖佳***

*岩手大学大学院教育学研究科

岩手大学教育学部附属特別支援学校, *岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(平成 31 年 3 月 4 日受理)

1. はじめに

学校教育法第 72 条で規定される特別支援学校の目的は「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」である。さらに、第 74 条には「特別支援学校においては、第 72 条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第 81 条第 1 項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする」とある。

これこそが特別支援学校におけるセンター的機能（以下、センター的機能と記す）の根拠である。センター的機能は「すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していく」¹⁾という特別支援教育の趣旨を具現化するための方策の一つと言える。一般的には、特別支援教育コーディネーターがセンター的機能を担う。

具体的な業務として、要請のあった地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校（以下、小学校等と記す）に出向き、特別な支援を要する幼児児童生徒（以下、児童等と記す）への対応に関するコンサルテーションがある。また、校内研修等の講師をしたり、公開講座の開催や保護者等の相談などをしたりする。これら業務件数は、岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）においても年間 100 件超であり、この傾向は岩手県内の多くの特別支援学校においても同様であ

る。センター的機能に関する業務実態を把握した「平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」²⁾では、特別支援学校の課題として「地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」、「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」が指摘されている。この業務を支える、各特別支援学校における校内独自の努力があることが察せられる。

センター的機能の成果については、個別事例的に対象の児童等や学級へのコンサルテーションの効果の実践報告が多い一方で、センター的機能による小学校等への支援に関する課題として「個別の指導計画の作成と活用を促すための学校コンサルテーションのあり方の検討」³⁾、「担任や各学校の特別支援教育コーディネーターを支える校内の協働体制」「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと担任または小・中学校の特別支援教育コーディネーターが協働して支援を考える体制作り」「中学校における校内支援体制構築」「管理職の理解啓発」「検査後の支援の在り方」⁴⁾が指摘されている。いずれも、各小学校等における学校組織のエンパワメントと総称することができよう。これは、センター的機能の目的そのものである。

関連する課題として、小学校等からの要請内容では「具体的な支援方法のアドバイスと継続的な相談が多く、即効性のあるコンサルテーションを継続的に求めることが多いことから、小学校等の依存傾向を指摘するものがある⁵⁾。そもそもエンパワメントとは、当事者の自立が目標であることを考えると、特別支援学校のセンター的機能においては、小学校等

とのかかわりに留意する必要がある。

本校への要請内容においても、同様の傾向であり、ほとんどは「対象児への対応方法を助言してほしい」などの表現で示されがちである。そもそも、小学校等は、渦中であって、現状で必要とする内容を率直に表現しているわけである。むしろ、これに対応する特別支援教育コーディネーターは、対象児の観察と職員への助言等のコンサルテーションを業務として遂行しつつ、その継続的なかかわりの中で、学校等の状況を客観的に把握し、学校組織としての機能や力の発揮のしどころを察知し、そのエンパワメント促進をめざしたい。

しかし、小学校等にとっての外部人材である特別支援学校の特別支援教育コーディネーターにとって、学校組織への介入は敷居が高いものである。そもそも、業務を要請する小学校等自身の意思に基づく場合や、介入への合意が得られた場合でなければアプローチしにくいかもしれない。それだけに、学校組織のエンパワメント促進を意図的に実施するための要領は、特別支援教育コーディネーターにとって重要であると考えられる。これは、特別支援教育コーディネーターに求められる6つの力(コーディネーションの力、コンサルテーションの力、ファシリテーションの力、ネットワークングの力、カウンセリングの力、アセスメントの力)⁷⁾に含まれるファシリテーションの力と合致する。

そこで、本研究では、学校組織のエンパワメント促進を意図した事例を報告し、そこに含まれる要領を探索し仮説的に抽出することを目的とした。探索のための観点として「組織の変化に有効な方略」の5点を設定する。そもそも学校における組織へのコンサルテーションにかかわっては、特別支援教育コーディネーターに先駆けてこのテーマを実践的に切り開いたスクールカウンセラーにまつわる先行研究がある。「組織の変化に有効な方略」とはこの中で指摘されたものであり、次に示す内容である。すなわち①教師間の協働を促進するツールの使用、②教師の抵抗を調整すること、③教師に新

たな視点を投入すること、④新たなシステムをマネジメントし維持するシステムの構築、⑤校内スタッフがスクールカウンセラーと共に変化の媒体としての役割を果たすことである⁶⁾。

これら「組織の変化に有効な方略」を特別支援教育コーディネーターに置き換えて理解し、事例におけるエピソードと対照させて、学校組織のエンパワメント促進を意図的に実施するための要領を探索する。

なお、事例の記述については、趣意を損ねない範囲で匿名性を担保するために一部を改変した。

2. 事例

(1) 対象校の概要

本校に対して相談支援の要請があった公立A高等学校(以下、A高校と記す)を対象とした。

A高校は、比較的小規模で実業科を有する。大部分の生徒が学習面及び適応面で苦戦していた。この背景には、生徒及びその家庭の困窮状態が察せられた。困窮の要因には、生徒自身の発達状況や家庭の経済状況などがあるようだった。

A高校の教員は、頻発する生徒指導事案や教育相談事案への対応に追われていた。その各種事案において特別支援教育の視点の導入が必要であることを察知し、対応の主軸となったのが、A高校の特別支援教育コーディネーターのB教諭であった。

B教諭は、特別支援教育に関する知見及び外部資源の活用に明るく、前向きであった。B教諭は、A高校に着任し、特別支援教育コーディネーターの指名を受け、業務に従事した。ところが、校内での個別事例への対応は、時間と人手を要するものばかりであり、すぐに手が回らなくなったという。その業務内容を列記するならば、学校生活における適応支援(学習、対人関係など)、発達に関するアセスメント、学級担任や教科担任等同僚との連携、家庭との連携、中学校との連携、経済的困窮に関する対処として福祉的資源のコーディネート、ソーシャルワーカーなどの外部人材との連携、児童相談所や医療機関等外部機関との連携、障害者手帳の手続きの紹介を含む進路指導など多岐にわたった。当然ながら、

これらに付随する、学校内外の関係者とのかかわりにおいては、相互の見解を共有し協働のために調整していくことが必要であり心を砕いた。

(2) エンパワメント促進の方針

本校に支援の要請があったのは、B教諭がA高校に着任した翌年のことだった。本校特別支援教育コーディネーターと面会をした際、B教諭は、上記したようなA高校の概況の説明をした後に、支援を要する生徒個人の概況について説明した。その内容は多様かつ複雑で、かなりの割合で重篤であった。そして何よりも多人数であった。

また、この面会の時点で、B教諭によれば、A高校として連携している外部機関や外部人材は福祉、医療、教育、労働、司法など多岐にわたった。これらは、個別事例への対処として連携を求めた結果として形成されたネットワークといえた。

教育に関する外部機関や外部人材に関しては、例えば、中学校との連携があった。これは、個別事例における出身校とのことであり、現在の支援を検討するためには、中学校までの支援の履歴を掘り起こす作業が必要とされることが少なからずあった。また、掘り起こされた内容として、対象生徒について、知能検査の実施がなされていることや診断名があったことなどの重要な情報にたどり着くことがあった。別の例では、本校とは別の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの連携があった。これは、対象生徒の知能検査(WISC-III)の実施を依頼しており、年間10数件に及んでいた。B教諭は、この上新たな支援内容の要請はできないと考えており、これが動機となって、新たに本校への要請に至ったようであった。

さて、この時点で、本校センター的機能による対応内容について、実際に何に着手をすべきか、考える必要があった。数多の個別事例への対応を風潰しに行ったとしても「焼け石に水」であると察せられた。このことは、B教諭も共感するところであったが、だからこそ方策が見い出せないジレンマがあった。しかし、ここでの協議を経て、一事例への対応の成果が、A高校内において汎用され、別の事例への対応ができればよいとの考えに行き着いた。すな

わち、A高校の現状を「学校組織としての対応を考えていくべき局面である」という認識を合意することができた。この上で、学校組織のエンパワメント促進のための糸口を探った。

(3) エンパワメント促進の糸口となるテーマ

B教諭の今後の展望の一つに授業改善の取組があった。この時期、B教諭は日常の授業における適応を重要視し、校内でのユニバーサルデザイン授業の普及を呼びかけ始めていた。このことは、「授業の内容が理解できていないようだ」「学習内容が定着しにくい」「学習の方法がわからないようだ」などの生徒の姿を見取りながらも、その状況への対処を悩むA高校の教職員における共通の悩みを解決すべく構想されたものだった。

A高校が現状で連携している外部機関や外部人材と、それに対する要請内容を俯瞰したところ、授業改善に係る内容はなかった。そこで、本校のセンター的機能によるコンサルテーションの対象テーマを授業改善に焦点化した。これを糸口として、学校組織のエンパワメント促進をめざすことにした。

そもそも教育分野の資源である本校のセンター的機能を、他分野の相談支援等と差別化されるべき専門性である。授業における生徒の支援を具体的に検討することには最適であると考えられた。

(4) エンパワメント促進の計画

A高校における学校組織のエンパワメント促進のための実施計画を以下の4点とした。すなわち、①訪問による相談支援日は、3ヶ月に1回を目安に定期的に設定する。これは、当方の日程的な限度であったが、訪問後にA高校における内部努力の期間としても想定した。実際に、B教諭は、訪問時の協議内容に基づく内容を職員会議で周知した。また、授業改善に向けた校内での調整(業務分担やユニバーサルデザイン授業に関する職員研修など)を随時行った。

②授業参観と授業研究会を行う。対象とする授業は、教科担任の許諾が得られたものとした。授業研究会は、任意の参加とした。そもそも、授業研究会等の機会が極めて少ないという高等学校においては、授業参観と授業研究会は多少なりとも抵抗感が

あつて自然である。形式張らずに自由に授業方法や生徒の状況について話し合える機会の提供ができるように努めた。

③対象学年は1年生(3クラス)とし、3年間追跡することとした。このことは、コストパフォーマンスを維持するための焦点化であった。また、対象を明確にすることで、校内で参照されやすいようにするための焦点化であった。なお、3年間の継続的な取組とすることで、各学年における参照事例を創出することを意図した。

④個別事例における対応方法の検討は、授業に関わる内容に限定することとした。福祉的ニーズなどへの対応は既存の外部専門機関や外部人材をB教諭がコーディネートすることにした。

(5) 実施の概況

実施の概況として、訪問による相談支援実施日の具体的な動きを例示する。

この当日の訪問者は、本校特別支援教育コーディネーター、教職大学院生(特別支援学校教諭である現職院生、特別支援教育コーディネーターの業務に関する実習の一環として同行した)であった。毎回の訪問に先駆けて、B教諭は、A高校内での周知をし、本校特別支援教育コーディネーターに対しても日程計画等の必要情報を提供していた。なお、同日、奇遇にも他の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターのC教諭が訪問していた。これは、実施済みの知能検査の結果を分析すべく必要な対象生徒の観察を目的としていた。

集合時には、B教諭と、教育相談部長が訪問者3名の対応をした。このために、B教諭は自身の時間割を調整し時間を捻出していた。

始業前には、B教諭から次の内容の情報提供がある。①参観対象授業、②当該授業における生徒のうち、着目すべき対象生徒に関する情報、③学級担任や教科担任の悩みに関する情報である。

1校時は、1年1組の国語の授業を参観した。また、2校時は、1年2組の現代社会、3校時は、1年3組の保健体育をそれぞれ参観した。本校特別支援教育コーディネーターは教師の授業方法を中心に観察した。教職大学院生は生徒の学習状況を中心

に観察した。C教諭は、知能検査を実施した生徒を中心に観察をした。

4校時は、参観後のカンファレンスとして、B教諭と訪問者が参観授業について情報交換した。ここで、C教諭は関わる生徒に関する情報提供及び情報収集をした。また、授業づくりに寄与するような助言内容を提供し、この場を辞した。その後、B教諭と本校特別支援教育コーディネーターと教職大学院生は、午後に予定されている授業研究会の協議題や運営の方針について、構想を練った。具体的な内容として、①各教科担任が実施した授業方法や生徒への個別対応の内容において、ユニバーサルデザインとしての意義があるものを指摘しフィードバックすること、②個別対応方法の根拠とすべき生徒個人の認知特性への着目に関する事、③A高校で独自の授業改善努力として試行が開始されたT-Tに関する事、④教科担任の授業作りにおける改善努力や悩みを聞くこと、であった。

昼休みから5校時にかけては、B教諭が校内で教職員と連携する上での工夫点などを協議した。その内容として、個別の指導計画作成要領である「後方視的対話」⁸⁾を教職大学院生が実践的に伝達した。これは個別の指導計画作成がA高校における実務的課題であることと、授業研究会における「②個別対応方法の根拠とすべき生徒個人の認知特性への着目に関する事」などへの予備的対応であった。

また、個別の指導計画の作成にも関連して、B教諭から、知能検査(WISC-III)によるアセスメントとその結果を活用した支援を構想したい生徒が多くいるが、検査の実施が追いつかないという現状が語られ、このことの対応策について協議した。校内資源を見直したところ、進路指導の一環として実施している厚生労働省職業適性検査「GATB」と職業レディネステスト「VRT」があった。これらは、そもそも3学年を対象としていたが、早期に生徒の自己理解や就労への関心を喚起し学校生活自体の目的意識を促進すべく、1学年を対象とすることにしたものだった。そこで、これらの分析結果から生徒個々の特性を把握し、支援の手立てにすることにした。この試みは、実現可能性が高いと見込まれたた

め、具体的な手順等の計画案を作成した。なお、この計画は後日、実施されその意義を実践的に検討しており、別稿にてこの実践報告を予定している。

6校時から放課後にかけては、授業研究会を実施した。参加者は、副校長、教務課主任、学科主任、参観授業の教科担任2名、学級担任1名、教育相談課主任、B教諭、本校特別支援教育コーディネーター、教職大学院生であり、総勢10名であった。ここでは、参加者の自己紹介の後、B教諭から授業研究会の趣旨と協議内容についての説明がなされた。次いで、本校特別支援教育コーディネーターと教職大学院生が授業について授業研究会の基調となるコメントをした。その上で、各授業者からのコメントが順次なされた。その内容及びそれに端を発した協議内容として、T-Tの動きや板書、机間巡視など授業方法の工夫点や生徒個々の理解とそれに基づく対応方法などが悩みを交えて挙げられた。この協議においても、適宜、本校特別支援教育コーディネーターと教職大学院生が、生徒理解に関する視点や対応方法のアイディアの提供や協議の促進を意図して発言した。さらに、要請に応じて知能検査（WISC-III）の所見について、生徒の授業中の様子に対照して解説し、その認知特性に応じた対応方法を例示したり、授業中の教師行動と生徒の認知特性の適合あるいは不適合状態について具体的に解説したりした。

事後には、授業研究会の進行と結果についてB教諭と本校特別支援教育コーディネーターが授業研究会の成果と課題の整理をし、次回内容の計画の確認などをして、本業務を終了した。

3. 考察

事例の内容と「組織の変化に有効な方略」を対照させて、学校組織のエンパワメント促進を意図的に実施するための要領を探索する。

「①教師間の協働を促進するツールの使用」である。ここでいうツールとして活用できそうなものには、個別の指導計画や知能検査や職業適性検査等のアセスメントツールが挙げられよう。今後、職業適性検査の活用を志向しているが、この実施及び結果

の分析に基づき、個別の指導計画を作成するという一連の過程を、A高校内の教職員が協働することが考えられる。ここでは、教員同士の協働の実現がエンパワメントの実現として意味づけられるだろう。

「②教師の抵抗を調整すること」である。ここでいう抵抗を調整するとは、ネガティブな意味合いではなく、そもそも教員同士の合意形成（共通理解、賛同や承認、協議の成立など）として言い換えられ、それが実際の取り組み内容となるだろう。本事例においては、第一局面として、本校特別支援教育コーディネーターとB教諭との合意形成があった。ここで得られた取組の方針や具体的な取組内容が概ね設計された。第二局面としてB教諭とA高校の教員との間での取組に対する合意形成があった。これによって、授業参観から授業研究会までの一連の取組が実現された。第三局面として、本校特別支援教育コーディネーターとA高校の教職員との間での取組に対する合意形成があった。これは、授業参観から授業研究会までの一連の取組への、本校特別支援教育コーディネーターの参画に対する合意と実際場面での受容であった。いずれの局面においても、相互の調整努力によって、本来の取組の目標に向かうことができた。A高校の教員同士の合意形成の促進、エンパワメント促進として理解できよう。

「③教師に新たな視点を投入すること」である。これについては、個別事例への対応から学校組織のエンパワメントへの視点の転換や、授業中における対応方法や生徒理解の視点の投入があった。これらは、先の3つの局面ごとにそれぞれの内容や表現をもってなされたものである。この結果として、A高校の教職員同士の合意形成の促進、エンパワメント促進として理解できよう。

「④新たなシステムをマネジメントし維持するシステムの構築」である。これについては、個別事例への対応から学校組織のエンパワメントへの視点の転換に基づく、授業参観と授業研究会というシステムの構築とそのマネジメントがあった。このシステムの導入と実施に関する合意形成が、先の3つの局面ごとになされたことをもって、A高校の教職員同士の合意形成の促進、エンパワメント促進とし

て理解できよう。

「⑤校内スタッフがスクールカウンセラーと共に変化の媒体としての役割を果たすこと」である。ここでいう「校内スタッフ」はB教諭を意味し「スクールカウンセラー」は本校特別支援教育コーディネーターを意味する。B教諭は「変化の媒体」として、機能したばかりではなく、「変化の主体」としてのA高校を下支えしていた。そもそもエンパワメントとは、当事者の主体性を発揮することが目標である。すなわち、A高校が自らの自立的なありようを求め、その実現のために本校のセンター的機能及びその他の専門機関等を主体的に活用していることが重要なのである。

以上から、本事例では「組織の変化に有効な方略」に即した内容が含まれ、これが機能していた。このことから「組織の変化に有効な方略」自体が、学校組織のエンパワメント促進のための要領として考えられた。しかし、これが本研究で求めた要領の一部か全部なのかは不明である。したがって、今後、事例を増して探索及び検証をする必要がある。また、本事例は、進行中のものであり、センター機能による学校組織のエンパワメント促進の評価を総括するには至っていない。したがって、形成的評価と総括的評価を得るべく追跡をすることが必要である。これに付随して、学校組織のエンパワメントのプロセス自体を明らかにする必要がある。

謝辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

文献等

- 1) 文部科学省 (2017) : 特別支援教育の推進について (通知). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm (2019. 2. 1. 閲覧).
- 2) 文部科学省 (2015) : 平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokub

[etu/material/1354780.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1354780.htm)(2019. 2. 1. 閲覧).

- 3) 大塚美奈子・伊藤芳子 (2018) : 特別支援学校のセンター的機能としての学校コンサルテーションの効果について : 相談初回時と 2 年後の比較調査を通して. LD 研究, 27 (3), 301-313.
- 4) 小山聖佳・東信之・佐々木全 (2018) : 特別支援教育コーディネーターの外部支援に関する課題意識—A 県内の特別支援学校におけるインタビュー調査から—. 岩手大学大学院教育学研究科研究紀要, 2, 35-41.
- 5) 井上和久・後上 鐵夫・井澤信三 (2013) : 特別支援学校のセンター的機能としての学校コンサルテーションの効果についての一考察—兵庫県立赤穂特別支援学校の取組を通して—. 発達障害研究, 35(2), 168-177.
- 6) 伊藤亜矢子 (2009) : 学校・学校組織へのコンサルテーション. 教育心理学年報, 48, 192-202.
- 7) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2007) : 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック. ジアース教育新社.
- 8) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ・坪谷有也・小山聖佳・上川達也・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2018) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (8) —「後方視的対話」活用による個別の指導計画作成の事例を通して—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 143-148.