

## 論 説

## 「チームとしての学校」の先駆的実践・研究に学ぶ

武 井 哲 郎

## はじめに

中村健先生のご経歴・ご業績を拝見した時に最も印象的なのは、その先駆性と実践性である。

中村先生は2006年3月まで20年超に渡って中学校の教員・教頭や教育委員会の指導主事としてお勤めになっているが、その間も計三回、科学研究費補助金（奨励研究）を取得していた。多忙を極める現場の業務と並行して研究活動を進めてきたことが特筆すべき点であるのはもちろんだが、注目したいのはその課題名である。1997年が「学校教育におけるスクールカウンセラーの活用に関する実証的研究」、2001年が「スクールカウンセラーと教師の協働に関する実証的研究」、2004年が「不登校対応支援ネットワークにおける実践および実証的研究」と、いずれも時宜に合ったテーマが設定されている。たとえば2004年の研究課題には「不登校対応支援ネットワーク」というキーワードが含まれているが、これは2003～2006年度に文部科学省が行ったスクーリング・サポート・ネットワーク事業（不登校児童生徒へのきめ細かな支援を目的として、学校・家庭・関係機関が連携した地域ぐるみのサポートシステムを整備する事業）と重なるものであろう<sup>1)</sup>。困難を抱えた子に対しては「ネットワーク」で支援体制を組むのが重要であると今では当たり前のように言われているが、当時のご研究はその先駆けとなるものであったと推察される。

本稿では、「ネットワーク」という用語とも密接に関連する「チームとしての学校」という政策を軸に、中村先生のご業績を振り返っていききたい。後述するように「チームとしての学校」という政策が日本で登場したのは2010年代からであるが、中村先生の研究・教育の中ではかねてよりこの点が強調されてきたように思えるからだ。中村先生が中学校等の現場で積み重ねてきた「実践」をもとに記されたご論稿から、筆者らが引き受けるべき課題について考えたい。

## 1. 教員同士の連携という課題

## (1) 「チームとしての学校」というコンセプト

周知の通り、「チームとしての学校」という用語が本格的に日本の教育政策で用いられる契機となったのが、2015年12月に出された中央教育審議会の答申である。この「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」という答申においては、①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現しなければならないこと、②子どもを取り巻く複雑化・多様化した課題を解決しなければならないこと、③子どもと向き合う時間を教員が確保できるだけの体制を整備しなければならないことが、「チームとしての学校」が求められる背景として挙げられている。そのうえで、(a)専門性に基づくチーム体制の構築（教職員の指導体制の充実、教員以外の専門スタッフの参画、地域との連携体制の整備）、(b)学校のマネジメント機能の強化（管理職の適材確保、主幹教諭制度の充実、事務体制の強化）、(c)教員一人一人が力を発揮できる環境の整備（人材育成の推進、業務環境の改善、教育委員会等による学校への支援の充実）といった具体的な方策が示された。とりわけ教員以外の専門スタッフの配置については答申の中でも紙幅が割かれていて、(i)心理や福祉に関する専門スタッフ（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー）、(ii)授業等において教員を支援する専門スタッフ（ICT支援員、学校司書、英語指導を行う外部人材と外国語指導助手等、補習など学校における教育活動を充実させるためのサポートスタッフ）、(iii)部活動に関する専門スタッフ（部活動指導員）、(iv)特別支援教育に関する専門スタッフ（医療的ケアを行う看護師等、特別支援教育支援員、言語聴覚士・作業療法士・理学療法士等の外部専門家、就職支援コーディネーター）の活用が課題となっている。

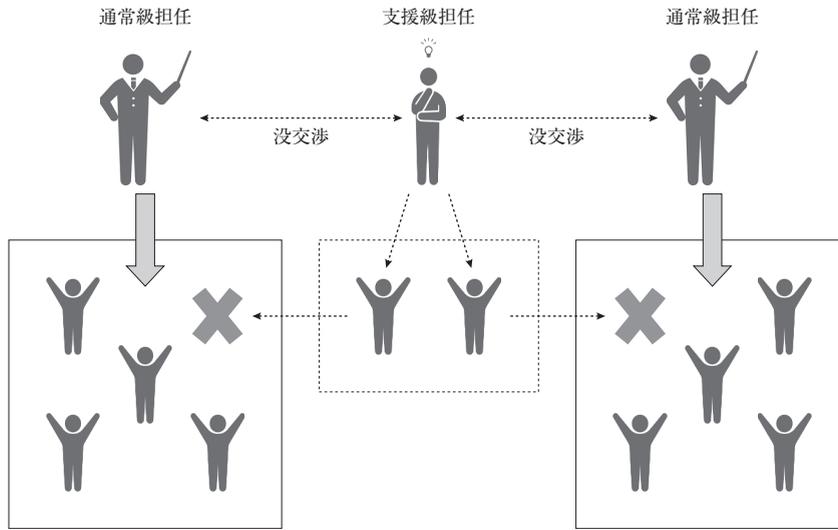
## (2) 「ヨコ」の関係性

教員と異なる立場にあるスタッフの活用が重要であることは答申で指摘される通りであるが、複合的な困難を抱える子に対する支援のあり方を考える際には、教員同士がどのように連携を図るかということも同じく無視できない課題となる。この点にかかわって、中村（2011）の取り上げるエピソードが興味深い。

中村先生が30歳になってすぐ生徒指導主事を担当した時、各種校内会議（現在のチーム援助会議にあたる事例検討会議など）でコーディネーター役やコンサルタント役を務めたものの、残念ながらうまくこなせなかった経験があるという。他方で、40歳前後になって障害児学級（当時）の担任となった際には、それらがスムーズに行えたのだそうだ。中村先生はこの二つの時期を比較した時、前者では「生徒指導主事」という立場に由来する自身の気負いや他の教員からの期待ゆえに周囲と「タテ」の関係が作られてしまったのに対し、後者では学年集団に属していない立場にあったからこそ周囲と「ヨコ」の関係を作ることができていたと分析する。チーム援助会議はもとも「相互コンサルテーション」の場（コンサルタントとコンサルティが互いの知見を用いてアドバイスしあう場）でもあることから、教員同士が「ヨコ」の関係を構築している状態が望ましいという含意を、中村先生はご自身の経験を通して指摘した。

もちろん、近年の学校組織は急速な若返りが進んでいることから、教員同士が「ヨコ」の関係を作ろうにも逆にそれが難しかったり、アドバイスをし合おうにもそもそも意見が出づらかったりと、以前とは異なる事態に直面している。現代に適合的な学校組織のあり方についてはぜひ改めて中村先生のご見解を伺いたいところではあるが、教員同士の権限・権力関係に敏感であらねばならないという先の知見は、筆者にとっても頷けるものである。というのも、これからの学校教育においては、複数の教員が連携して指導にあたる体制の構築がより一層求められる可能性が高いからだ。特に注目すべきだと考えられるのは、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ

図1 「交流及び共同学習」が進まないケース



(出典) 筆者作成

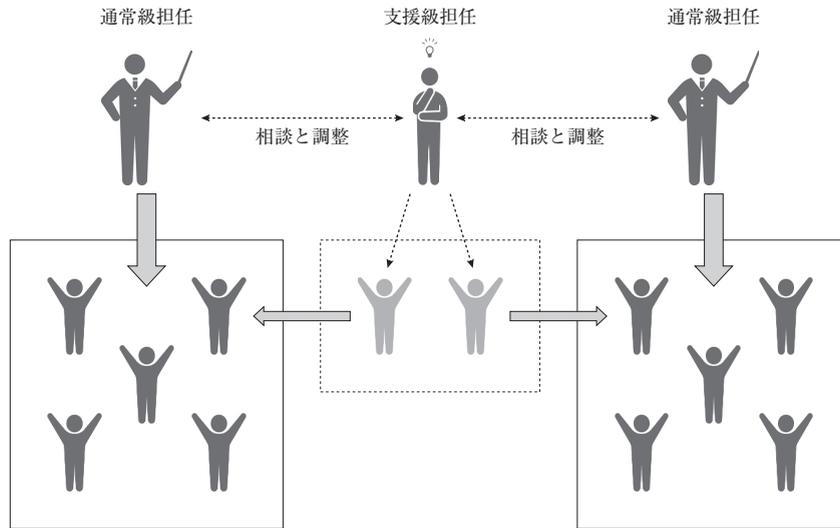
場で共に学ぶ「インクルーシブ教育」の実現に向けて、教員同士が連携を図ることの重要性についてだ。

### (3) インクルーシブ教育の実現に向けて

日本では2000年代後半以降、障害の種別や程度を問わず誰もが居住地校（居住地の近隣にある学校）で学べるよう、通級による指導の拡充と特別支援学級の増設といった「多様な学びの場」の整備を進めてきた。これは、個別のニーズにあわせた合理的配慮を通常の学校において提供するのに必要な教員の数を、現行の学級編制基準のもと確保するための戦略として有効だと言える。しかし、多様な学びの場を整備するだけでは、障害のある子を通常の学級から排除し、障害のない子との分離を固定化させてしまう危険性がある。「インクルーシブ教育」の実現を見据えるのならば、今後は、障害の有無にかかわらず両者が同じ場で共に学べるよう、「交流及び共同学習」の時間を拡充させることが現実的な選択肢となるだろう。そしてその際に重要となるのが、通常<sup>2)</sup>の学級（通常級）の担任と特別支援学級（支援級）の担任の関係性だ。

「交流及び共同学習」についてはその頻度や時間を明確に規定できるものではないため、どうしても学校ごと・教員ごとの判断に委ねられることになりやすい。それは、障害の種別・程度や周囲の子どもたちの状況にあわせた対応が求められることを考えれば当然なのだが、同時に、通常級の担任と支援級の担任が「交流及び共同学習」の実施に向けた計画をきちんと立てられているかどうか問われることを意味する。仮に、通常級の担任と支援級の担任がほとんどコミュニケーションをとることもなければ、「交流及び共同学習」の時間を設定しようとする意識すら働きにくくなるだろう（図1）。たとえば、通常級を受け持つ側が、障害のある子を自分のクラスで中途半端に受け入れるぐらいならば支援級で専門的なプログラムを組んでもらう方が望ましいと（特に何の相談もなく一方的に）考えていたり、逆に、通常級では障害の状態に応じたきめ細かな対応ができないという理由で、支援級の担任が（同じく何の相談もなく）送り出しに難色を示し

図2 「交流及び共同学習」に積極的な学校での取り組み



(出典) 筆者作成

ていたりすれば、「交流及び共同学習」が行われることはない。

他方で、通常級の担任と支援級の担任が日頃から相談と調整を行えていれば、「交流及び共同学習」の時間をいつ・どのぐらい設定するのか、その見通しを持ちやすくなる。たとえば、「原学級保障」と呼ばれる取り組みを以前から行い、障害の有無にかかわらず誰もが通常級で共に学ぶことをできる限り追求してきた小学校での実践を見ると、集団の指導と個別の支援を一体的に動かすことが強調されている<sup>3)</sup>。これは、〈通常級の担任は集団の指導を〉〈支援級の担任は個別の支援を〉といった役割の“分担”がどうしても進みやすいため、役割の“分担”が教員同士の“分断”へとつながる可能性を懸念してのことであった。同校では、通常級においてもどれか一つの教科は年間を通じて支援級の担任が授業を受け持ち、通常級の担任がその間個別の支援にまわるようするなど、両者が連携を図らざるを得ない環境づくりをあえて行っている。今後は、こうした学校において教員同士の「ヨコ」の関係がどのように機能しているのか（あるいはしていないのか）について研究を深める必要があるだろう。

## 2. 多職種連携に向けた課題

### (1) チーム支援という視点

さて、ここで再び教員と異なる立場にあるスタッフの活用という論点に戻ろう。中村（2019）は、「教育相談は、教師が中心となって学校内外の多様な専門性や役割を生かしながら、チームで組織的・継続的に取り組む教育的指導援助活動で、地域に根ざした学校教育のための組織づくりであって、個別の相談（狭義のカウンセリング）活動だけではない」（72頁）として、教育相談とチーム支援の関連が深いものである点を指摘する。そのうえで、チーム支援の充実に求められるものとして、コミュニケーション、カウンセリング、コンサルテーション、コーディネーション、

コラボレーションといった要素をあげるとともに、仮想の事例をもとに「チームとしての学校」における教育相談コーディネーターの役割について紹介した。中村先生が中学校等の現場で積み重ねてきた「実践」をベースに記されているからか、具体的でわかりやすい論稿となっている点の特徴だろう。

「チームとしての学校」を推し進めることに対しては、子どもを取り巻く複雑化・多様化した課題の解決のみならず、教員の「働き方改革」につながるという点でも、強い期待が寄せられる状況にある。そのため、教員と異なる立場にあるスタッフを学校の内外で活用していこうとする流れは今後も広がっていく可能性が高く、次の二つの課題に目を向ける必要が出てくる。

### (2) 専門スタッフの自律性・独立性

一つは、心理や福祉に関する専門スタッフ（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー）がどこまで自律性・独立性を保てるのかという課題である。<sup>4)</sup>若槻（2015：132）が指摘するように、学校というのは「社会化と配分によって若い世代を社会の一員にする」ことで「社会への包摂」を実現する役割を担ってきた一方で、「学校及び学校が体現する主流の文化になじまない子どもたちを社会の周辺に再配置し、『合法的』に排除する」機能を併せ持ってきた。よって、教員と異なる専門性を持ったスタッフがかかわるようになったとしても、そもそもこのシステムが変わらなければ、学校教育から排除されるリスクの高い子どもたちが引き続き不利益を被る危険性は残る。

また、多職種連携をめぐる横山（2016：22）が「教職とは異なる専門性を持つ者として、学校に対し客観的に物が言える存在であったほうがよい場合でも、学校組織に位置づけられることでその有効性が奪われてしまう可能性」を指摘するように、心理や福祉の専門家だからといってその意見が尊重されるとは限らない面もある。中村（2019：76-77）においても、「チームの構成員が各々の専門性や役割を十分に生かした対応のアイデアや方法を提案し合って関わること」ができるよう、コンサルタントの援助方策を実際採用するかどうかの意思決定とその責任をコンサルティ側に委ねるといった「援助チームの考え方」を紹介しているが、専門スタッフの活用にはこうした工夫を具体化させねばならないだろう。

### (3) 「非専門家」との連携

もう一つは、いわゆる「専門家」ばかりでない多職種のチームをどのように編成していけばよいのかという課題である。<sup>5)</sup>「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」では、特別支援教育に関する教員以外のスタッフの活用に関しても述べられているが（上述）、このなかでも抜きに出て配置が進んでいるのは「特別支援教育支援員」である。たとえば文部科学省の令和3（2021）年度予算で見ると、医療的ケアの環境整備のための看護師が2400人、医師・理学療法士・作業療法士・言語聴覚士が348人配置される想定であるのに対して、特別支援教育支援員の配置については66000人分の地方財政措置が講じられることになっていた。<sup>6)</sup>ただ、どの程度の専門性を持った人材が特別支援教育支援員となっているかについては、自治体や学校によってかなりのばらつきがあると予想される。というのも、特別支援教育支援員の採用にあたって教員免許状の所有を条件とする自治体や教員としての勤務経験を求める自治体は必ずしも多くないからだ（道城ほか 2013）。もちろん特別支援教育支援員としての勤務を続けるなかで経験や技能を積

み重ねてもらえるはずではあるが、「非専門家」とも呼ぶべき人々とチームを編成しなければならぬ時期が存在する可能性は高い。「非専門家」と「専門家」の間には上下の関係が構築されやすいことを考えた時、どういった方法でチームを編成するのが望ましいのか、検討の必要があるポイントだと言えるだろう。ぜひ中村先生のご見解を伺ってみたいところである。

### 3. 多組織連携が求められるなかで

ここまで教員同士の連携や多職種の連携について述べてきたが、「チームとしての学校」をめぐって併せて検討すべき課題として、一条校の枠外にある組織・団体との間でどのような関係を構築すればよいのかという点も挙げられる。

#### (1) 地域との連携

日本では2000年代以降、「開かれた学校」を目指す施策が矢継ぎ早に打ち出されてきた。近年では、学校運営協議会制度や地域学校協働本部事業の活用が全国で進み、全国の公立学校のおよそ1/3（11856校）がいわゆる「コミュニティ・スクール」の指定を受けて学校運営協議会を設置している<sup>7)</sup>。また地域学校協働本部では、地域の住民らに学校の運営へと参画してもらうというベクトル（地域→学校）と、学校だけでなく地域においても子どもの学びや育ちを保障していくというベクトル（学校→地域）が、どちらも重視されてきた。実際に、放課後等における学習・体験活動を地域住民らが提供する「放課後子供教室」や、貧困や障害といった多様な教育的ニーズのある子どもたちへの学習支援を地域住民らの協力のもと進める「地域未来塾」といった、いわば後者のベクトル（学校→地域）を意識する取り組みが、各地で広がりを見せつつある<sup>8)</sup>。

「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）の中でも、「より困難度を増している生徒指導上の課題に対応していくためには…（略）…地域と連携」する必要があると述べられていることから（7頁）、「地域」が主体となった取り組みを拡充させることが今後の課題となりうる。それは、まちづくり協議会や自治会・町内会といった「地域」組織との関係性が、学校にとっても無視できないものとなることを意味しよう。

#### (2) 福祉との連携

学校だけでなく地域においても子どもの学びや育ちを保障するという視点は、福祉の領域で近年進められる施策のなかにも登場する。その最たる例として挙げられるのが、生活困窮者自立支援制度の一環として行われている「子どもの学習・生活支援事業」だ。同事業はもともと生活困窮者自立支援法に基づく「子どもの学習支援事業」として行われていたもので、2018年の法改正を契機として生活習慣・育成環境に関する助言など「生活支援」に係る要素が付加された。実施団体を対象とした質問紙調査の結果からは、家庭的・経済的理由により学校教育から排除されるリスクの高い子に対して「基礎学力保障（基礎的内容の学び直し、学習習慣の改善、学業成績の向上）」を行うとともに、「居場所づくり（利用者スタッフの信頼関係の形成、仲間づくり）」にも力を入れている<sup>9)</sup>。実施自治体の8割弱が民間団体への委託（直営との併用を含

む)により同事業を行っていることから、学校としても、委託先のNPO法人や社会福祉協議会と連携を図るべき場面が出てくるだろう。

### (3) フリースクールとの連携

さらに、学校に行かない・行けない子どもたちが安心して過ごせる場を提供してきたフリースクールやフリースペースと呼ばれる団体（以下、フリースクールと総称する）の存在にも目を向ける必要がある。2016年に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」では、普通教育に相当する教育を十分に受けていない者に対する支援を「民間の団体」とも「密接な連携」を図って行うことが、基本理念で求められている（第三条）。以前は行政・学校とフリースクールが対立するような事例も少なからず見られたが、「不登校」とカテゴライズされる義務教育段階の子どもが24万人をこえる状況<sup>11)</sup>にあって、もはや両者の協力は不可避であろう。実際に、フリースクールやその利用者に対して公費助成を行う自治体や、フリースクールとの間で定期的に協議の場を設ける自治体も、徐々にではあるが増えつつある。もちろん子どもたちの権利を不当に侵害する団体や能力・階層による学習機会の分断を煽るような団体には注意をしなければならないが（武井 2021b, 2022）、各学校において民間のフリースクールとの連携が求められることになるだろう。

### (4) 組織と組織の関係性

中村先生のご論稿は〈人と人〉の連携を主題とするものが多く、〈組織と組織〉の連携についてまで言及がなされることはそれほどなかったかもしれない。ただ、官／民の組織がそれぞれの強みを活かしかうネットワークを創出するためには、まず双方の窓口となる〈人と人〉の連携が重要となる。窓口となる〈人と人〉の連携が順調に進めば、そこを起点として〈組織と組織〉が連絡をとりあうようになったり情報をやりとりするようになったりと、官／民の枠をこえたネットワークが拡張していくはずだ（武井 2020b）。では、地域にある組織・団体が子どもの学びや育ちに深くかかわるようになるなか、学校はどのように連携を図っていけばよいのだろうか。〈組織と組織〉の関係構築の在り方やその具体的な方法について、中村先生のご見解をぜひ伺ってみたい。

## おわりに

中村先生のひとまずのご退任を記念する論文であるにもかかわらず、中村先生にお尋ねしたいことを書き連ねる形となってしまった。中村先生がこれまでご執筆になった論稿が、筆者自身の研究関心を刺激するものばかりだったことが、その主たる理由である。筆者の研究関心にひきつけた勝手な解釈となっているようであれば、伏してお詫び申し上げたい。ただ、ぜひとも筆者の疑問にお答えいただきたいと考えていることは確かで、そのためにも引き続き中村先生がご活躍になられることを願ってやまない。教員同士の連携や多職種・多組織の連携が課題となっている時だからこそ、中学校等の現場で中村先生の積み重ねてきた「実践」をベースにした研究が求め

られるのだと言えるだろう。

#### 【付記】

本稿の内容には、JSPS 科研費18K13074の助成を受けた研究成果の一部を含む。

#### 【註】

- 1) スクーリング・サポート・ネットワーク事業については、山田（2016）がその詳細について記している。
- 2) この点については、武井（2020a）でも指摘を行っている。
- 3) 学校の詳細や取組の状況などについては、武井（2020a）を参照されたい。
- 4) この点については、武井（2019a）で指摘したものと重なる。
- 5) この点については、武井（2019b）で指摘したものと重なる。
- 6) <http://www.rehab.go.jp/application/files/2616/2432/1148/R3.pdf>（最終アクセス日：2022年11月11日）より。
- 7) 2021年5月1日時点でのデータとなる。詳細については、[https://www.mext.go.jp/content/20211122-mxt\\_chisui01-000018965\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211122-mxt_chisui01-000018965_1.pdf)（最終アクセス日：2022年11月11日）を参照されたい。
- 8) 2015年に中央教育審議会がとりまとめた「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」という答申の中でも、従来の取り組みが「依然として地域から学校への一方向の活動内容にとどまっている場合」もある点を課題とし、「単に学校を支援するという活動を超えて…（略）…子供たちの成長にとって地域が果たすことのできる活動を地域と学校が協働しながら実現していくことが必要」（48-49頁）だと指摘している。学校と地域の連携・協働について詳しくは武井（2021a）を参照されたい。
- 9) 特定非営利活動法人さいたまユースサポートネット『子どもの学習支援事業の効果的な異分野連携と事業の効果検証に関する調査研究事業 報告書』（2017年3月発行）54頁より。
- 10) 厚生労働省社会・援護局地域福祉課生活困窮者自立支援室「平成30年度生活困窮者自立支援制度の実施状況調査集計結果」（<https://www.mhlw.go.jp/content/000363182.pdf>、最終アクセス日：2022年11月11日）より。
- 11) 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査の結果より。

#### 【文献】

- 武井哲郎（2019a）「ネットワーク型ガバナンスの展開とインクルーシブな学習社会の実現」『学習社会研究』第3号，pp.95-105.
- 武井哲郎（2019b）「障害の有無による分離と合理的配慮——特別支援教育の展開がもたらした影響に着目して」『スクール・コンプライアンス研究』No.7，pp.18-26.
- 武井哲郎（2020a）「障害の有無による分離に抗する教育委員会の役割——インクルーシブ教育をめぐる二つの“正義”のはざままで」『日本教育行政学会年報』No.46，pp.55-71.
- 武井哲郎（2020b）「官民連携による包括的支援」柏木智子・武井哲郎編著『貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援——地域・学校・行政の挑戦』見洋書房，pp.145-165.
- 武井哲郎（2021a）「開かれた学校づくりと子どもの権利保障」浦野東洋一・勝野正章・中田康彦・宮下与兵衛編『校則，授業を変える生徒たち 開かれた学校づくりの実践と研究』同時代社，pp.231-245.
- 武井哲郎（2021b）「新しい日常における学習機会の多様化とその影響」『教育学研究』第88巻第4号，545-557頁.
- 武井哲郎（2022）「不登校の実態と居場所づくりの挑戦」武井哲郎・矢野良晃・橋本あかね編著『不登校の子どもとフリースクール——持続可能な居場所づくりのために』見洋書房，pp.1-10.

- 中村健（2011）「チーム援助会議を学校に定着させる——実践から」水野治久・梅川康治編『チャートでわかる カウンセリング・テクニックで高める「教師力」第5巻 教師のチーム力を高めるカウンセリング』ぎょうせい, pp.76-79.
- 中村健（2019）「教育相談とチーム支援」春日井敏之・渡邊照美編『新しい教職教育講座 教職教育編⑫ 教育相談』ミネルヴァ書房, pp.68-85.
- 道城裕貴・高橋靖子・村中智彦・加藤哲文（2013）「特別支援教育支援員の活用に関する全国実態調査」『LD研究』第22巻第2号, pp.197-204.
- 山田銀河（2016）「不登校支援における連携の展開——スクーリング・サポート・プログラム（SSP）とスクーリング・サポート・ネットワーク整備事業（SSN）の検討から」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第36号, pp.105-118.
- 横山剛士（2016）「多職種構成による学校組織開発の論点——近年の学校経営研究および教育政策における組織間の比較分析」『学校経営研究』第41巻, pp.18-25.
- 若槻健（2015）「『排除』に対抗する学校」『教育社会学研究』第96集, pp.131-152.