

学校における援助専門職の協働

——トランスディシプリナリー・チーム・アプローチの可能性——

藤岡 恭子

今日、我が国において、生徒指導の課題が複雑化・困難化を呈する中で、「チームとしての学校」構想が提起されている。そこでは、校長のリーダーシップの下で、学校教職員をはじめ外部の援助専門職との協働による組織的な実践をどのように構築していくかが問われている¹⁾。本稿では、筆者が博士論文で研究対象としたジェームズ P. カマー (James P. Comer, 米国・イエール大学) の「学校開発プログラム」(以下「カマー・プログラム」と略す) における「援助専門職で構成されるチーム」を取り上げ、学校における多様な援助専門職の協働の意義と可能性を検討する。以下では、1) 学校における専門職の協働に関する理論的課題を整理し、2) 「援助専門職で構成されるチーム」の特徴を概観し、3) 専門職チーム全体のキャパシティ (学校開発能力) を高める協働態勢を考察する²⁾。

1. 学校における専門職の協働に関する理論的課題

(1) 学際的チーム・アプローチにおける「協働」の意義

米国のスクールソーシャルワーク研究で、D. R. ダパー (David R. Dupper)³⁾ は、チームメンバー間に『役割の混乱 (role confusion)』や『縄張り争い (turf battles)』が生じている」ことを指摘し、「学校の学際的チームを構成する専門職集団には、各々の役割・タスクの違い」があることを強調している⁴⁾。この点、L. R. ブロンSTEIN (Laura R. Bronstein) によれば、学際的チームメンバーに求められることは、①相互信頼、②新たな専門的活動の創出、③柔軟性、④目標に対する集団的なオーナーシップ、⑤プロセスにおける省察、が重要だとする⁵⁾。この指摘にならえば、学際的チーム・アプローチにおいては、チーム目標に向けて、各々の専門的知見・経験を「相互信頼」の上、相殺し合うことなく意見表明できるような「柔軟性」のある合意形成過程が重視される。そして、チーム

目標のために、各々の専門性を発揮できる経験を通して、個々人および集団的な「オーナーシップ感覚」が醸成され、さらに、メンバー相互の「省察」過程が重視される。こうした学際的チーム協働の意義は、「新たな専門的活動の創出」にあるわけである。したがって、ダパーのいう「各々の役割・タスクの違い」を理解するとともに、それらを足し算する発想ではなく、より積極的に、各専門的力能が乗算されるような「協働」アプローチの契機を見出すことが課題となる。

(2) トランスディシプリナリー・チーム・アプローチと「分散型リーダーシップ」

近年、医療や障害をもつ人々に関わる研究領域で展開されている「トランスディシプリナリー・チーム・アプローチ」においては、学問的専門領域の「境界」を体系的にクロスさせながら、より一層の効果的で統合的なアセスメントや介入サービスの提供が目指されている⁶⁾。この発想においては、専門職の役割分業論を超えて、クライアントの最善の利益を目標に据え、各専門領域の「境

界性」における、従来看過されていた領域への「協働的」アプローチの挑戦を試みるものである。

こうした新たな専門性開発への姿勢は、コンステーブル (Robert Constable) らが提起する「学際的チーム」における意思決定と活動の成否を分かち「5つの重要な要素」の中にも看取できる。ここでは、①合意された共通で公的な目標遂行のために、各メンバーの仕事をコーディネートする。②すべてのチームメンバーは、必要不可欠な独自の経験を有するという信念をもつ。③各メンバーからのインプットの対等性 (input equally) に価値をおく。④集団におけるすべてのメンバー間のリーダーシップを分散する (distribute)。⑤相互依存と個々のアカウントビリティに基づく、直接対面しての相互交流を用いた協働、という要件である (傍点：引用者)⁷⁾。

また、コーデッシュとコンステーブル (Richard S. Kordesh and Robert Constable) は、トランスディシプリナリーチーム・アプローチに言及している。その際、ケースマネージャーは、①チーム全体の情報・スキルの統合、②各提供者間の関係調整、③実施プログラムのモニターを行う役割を担うとする。この「トランスディシプリナリー・モデル」の場合、ケースマネージャーは、そのケースの「第1提供者とサービス・コーディネーター」が担うのが典型だとする⁸⁾。

以上の提起によれば、「トランスディシプリナリー・モデル」においては、前述の「5つの重要な要素」の中でも特に、「インプットの対等性」と「リーダーシップの分散」という要素が強調されていることがわかる。したがって、新たな支援方法の開発に価値をおくトランスディシプリナリーの発想においては、ケースマネージャーというリーダー的立場も固定化されていない。そのケースに最も近い存在がリーダーを担うという「リーダーシップの分散」が採用されていると同時に、メンバー間の「インプットの対等性」を基盤とする新たな協働態勢を創出する発想が読み取れる。

2. カマー・プログラムにおける「生徒・教職員へのサポートチーム」の特徴

(1) 発達の原理に基づく全体論的アプローチ

ー【6つの発達の筋道】という理解ー

カマー・プログラムの「全体論的アプローチ」を貫く原理は、子ども・青年の健全な発達が、次の【6つの発達の筋道】に沿って形づけられるという理解にある。すなわち、①身体的発達、②社会的・相互的発達、③心理的・情緒的発達、④倫理的発達、⑤言語的発達、⑥認知的・知的発達の筋道である⁹⁾。ここでいう【6つの発達の筋道】という観点は、次の2重の意味合いをもっている。すなわち、1)「子どもの学習・発達支援の原理」であると同時に、2)学校における組織的機能および生徒の行動への対応を議論する際の「情報や指針」として用いるというものである¹⁰⁾。とりわけ、後者2)は、次に検討する協働的アプローチの構築において重要な指針となる。

(2) 「生徒・教職員へのサポートチーム」の構成と期待される専門性

カマー・プログラムにおける「生徒・教職員へのサポートチーム (Student and Staff Support Team: 以下「SSST」と略す)」は、「子どもの発達およびメンタルヘルスの援助専門職と校長 (または管理職)」で構成されるチームである¹¹⁾。SSSTの主要な役割は、①個別生徒の問題への対応、学校外の情報源へのアクセス、②学校全体の問題への取り組みや予防プログラムの開発である¹²⁾。毎週1回の定例会議が開催され、①個別生徒の問題および②学校全体の問題がタイムリーに議論されている (フィールドノーツ、SSST会議傍聴、2012年4月)。

表1は、SSSTのメンバー構成と各専門職が提供できる専門的知見の「典型例」である。メンバー構成の必須要件は「管理職」が少なくとも1人レギュラーメンバーであること、その他のメンバー構成は各学校の任意で設定されている。このSSSTに貫かれる指針は、「すべてのメンバーの『対等な責任』」の追求にある¹³⁾。この点、表1からは、

次の2つの特徴を指摘することができる。

第1に、前述した【6つの発達の筋道】という観点から、各専門職が提供できる専門的知見が想定されている点にある。つまり、どの【発達の筋道】に、メンバーの専門性が発揮できるかが重視されている。たとえば、学校心理士が「心理的・社会的発達」、学校看護師が「身体的な機能・発達」、言語聴覚士や二カ国語教師が「言語的発達」に専門的知見を提供できるという例が挙げられている。

第2に、校長（管理職）に期待されている役割は、チームで決定する課題への「行政・法的な制約・機会についての情報をチームにもたらず」という教育専門的なリーダーシップの発揮である。さらに、代表としての対外的な責任を担うという二重の意味での高い専門的力が期待されている。

ここで注目すべき点は、各専門職の役割を「職名」で規定するのではなく、専門職としての養成や経験を尊重する視点から捉え直している点にある。この点、R. F. エルモア（Richard F. Elmore）が提起する「分散型リーダーシップ（distributed leadership）」実践における次の要件とも通底している。エルモアによれば、「専門職能開発を改善の手段」にすると同時に、それは「合意形成的なもの」でなければならず、「知識に基づいた組織（knowledge based organization）」すなわち「地位の権限ではなく、専門能力を中心に組み立てられる組織」が必要だとする¹⁴⁾。「専門能力を中心に組み立てられる」チームであるからこそ、各専門職が、過去に養成を受けた専門的知識にとどまらず、より一層、絶えず研究と修養に努め、専門性を更新することが問われているわけである。

表1 SSSTの構成と各専門職がチームに提供できる専門的知見

構 成 員	【6つの発達の筋道】という観点からみた、チームに提供できる専門的知見の例示
①管理職 (校長または教頭、副校長)	SSSTが決定する介入策やプログラムに影響を及ぼす行政的・法的な制約と機会に関する情報を提供することができる。
②学校心理士 (スクール・サイコジスト)	多くの時間、障害児教育の指導に向けたアセスメントの責任を担う。一般的に心理士は、人間の行動への理解・観察に関する養成を受けている。その養成を拠り所にした①治療的介入、②心理的・社会的発達に関する専門性の発揮が期待される。
③ソーシャルワーカー、 ④カウンセラー	両者は、治療的テクニックに関する養成の他、サービス・システムやコミュニティ・サービスへのアクセスについて養成されている人が多い。ソーシャルワーカーが提供できるエコロジカルな視座は、個人の問題と全体的問題の両者を識別し介入するために重要である。
⑤障害児教育教師	生徒たちの学習上の障害—身体的・情緒的・社会的な障害—を克服する支援に関する専門分野の養成を受けている。チームへの貢献として、障害児のみならず、通常学級の生徒にも役立つ介入と問題解決スキルが提供できる点が重要である。
⑥学校看護師	看護や他の医療的養成を受けた人たちは、チームに、青少年の身体的な機能・発達（他のすべての発達領域に影響を及ぼす）に関する専門知識を提供できる。
⑦言語聴覚士、 ⑧二カ国語教師	両者は、言語的発達（さらに身体的発達）に関する専門性を発揮できる。言語的障害をもっていない生徒たちにとっての方略と介入を提供できる。

注：表中の6区分は出所によるもので、丸数字は、筆者が便宜上加筆した。

出 所：William T. Brown and Sherrie Berrien Joseph, "The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Services: 'Nine Different People Were Helping One Child'," in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 128-129 を元に筆者作成（下線：引用者）。

(3) ケース会議におけるメンバー間の「対等性」の追求

SSSTのケース会議は、明確な手順に沿って、大きく次の4つのステップで進められている¹⁵⁾。

① 担任教師の教育実践の主体性を尊重

ケース会議の第1ステップは、委託した教師の参加を前提に、当該生徒に関する次のような情報説明から開始される。①生徒の「チャレンジと強み」について、【6つの発達の筋道】の観点からの所見を書面とともに報告、②教師がこれまで試みた介入方略の効果あるいは限界について、③生徒の問題背景等の情報である¹⁶⁾。ここで重要な点は、担任教師の主体的な教育実践を何より重視していることにある。言い換えれば、援助専門職が、教職員との「対等性」を追求していることを意思表示している。この点、カマーによれば、パイロット・スクールにおいて、イェール大学教授陣による「メンタルヘルス・チーム」が、「指導者としてではなく、同僚として関与できたときに、教職員たちが最もよく学ぶことができる環境になった¹⁷⁾」としていることから理解できよう。

② 当該生徒の親または養育者の会議への参加保障

同様に重視されているのは、委託された生徒の親または養育者の会議への参加である。「生徒がSSSTに委託されたら、チームから速やかに、その生徒の親または養育者に委託されたことを知らせ」、「ケース会議への出席を招待する」。それでも出席できない親に対しては、電話会議、親が都合のよい時間に会議を設定するなどの工夫が各学校で考案されている¹⁸⁾。ここでも、SSSTメンバーが、「上から指導する立場」としてではなく、当事者のニーズを聴き取り、当該子ども・親と「協働」して問題解決方法を探究するプロセスが重視されている。

③ 援助専門職チームによる子どもの発達の課題の識別

この第3ステップから、援助専門職としてのチーム・アプローチが始まる。まず、チームの議論で、当該子どもの発達過程について、【6つの発達の筋道】の各領域が、どのような発達状況にあるかというアセスメントが議論される。その際、「ブレインストーミングによる議論」の重要性が強調され、これがSSSTの「基本的で中心的プロセス」として位置づけられている。この議論は、次のような重要な利点をもたらすとする。すなわち、①チームとして可能な介入を考案するための重要な情報が入手できるとともに、チーム内の子どもに関する知識のギャップを識別できること、②ラベリングや判定を下す傾向や個人的感情による不適切な介入を減少させるとする¹⁹⁾。こうした積極的な議論を展開するためには、議論のファシリテーターが必要となる。そのリーダーシップは固定的ではなく、次のように、ケースに即して決定されている。

④ 支援が必要な【発達の筋道】に即したケースマネージャーの決定

「あるケースと介入をチームで議論した後、SSSTは、次に、その生徒へのケースマネージャーを任命する」。「ケースマネージャーは、介入の実施・進捗に関するモニタリングに責任をもつが、介入を行う責任を負うのではない²⁰⁾」とされる。ここで注目される点は、ケースマネージャーおよび介入を行うメンバーの決定にあたっては、前述したように、当該の子どもにとって支援が必要な【発達の筋道】に、どの専門職がアプローチするのがより望ましいかという視点から、チームで合意形成が図られるのである。この点、効果のあった事例²¹⁾によれば、当事者とコンタクトが可能で、より緊密な関係性を築くと判断されたメンバーが、ケースごとに選出されている。

以上の一連のプロセスにおいても、メンバー間の「対等性」が追求されている。個々の子どもの【発達の筋道】に必要な支援という観点から、1)

既存の「役割期待」概念を問い直しつつ、各専門職の専門的知識や経験を相互に尊重し、2) ケースごとに役割遂行を捉え直して「リーダーシップを分散する」ことにより、チーム全体の発達支援への潜在能力を引き出し合う関係構築が目指されているのである。

(4) チーム・アプローチに必要な「エコロジカルな視座」

チームでの議論に必要な視点は、これまでみてきた【発達の筋道】という観点に加えて、「エコロジカルな（生態学的）視座」とであるとされる²²⁾。この視座の採用により、「個人の問題」に関しては、子どもが置かれている「文脈上の要因」や、障壁を生じさせている「外部状況」にある問題把握が可能になるとする。また、「個人のケースは、しばしば、他の数々のケースで構成されているか、または、同様のパターンがみられる」として、個人の問題への介入経験を、学校全体に影響する問題の情報源として予防的方略の開発につなげる必要性が提起されている²³⁾。

「エコロジカルな視座」は、「ソーシャルワーカーがチームに提供できる」ものとして挙げられている²⁴⁾（前述・表1参照）。ただし、チームの協働介入を重視するSSSTにおいては、ソーシャルワーカー1人が、「エコロジカルな視座」に関わるすべての業務を担うという発想ではない。この点、「ソーシャルワーカーの促進者の役割」²⁵⁾が重視されているといえる。たとえば、その例を、SSSTがうまく機能している学校の会議を記した論考²⁶⁾から見出すことができる。すなわち、

その学校では、校長が議長、ソーシャルワーカーが会議のファシリテーターを担っている。ここでのファシリテーターが担っている役割は、①多様に出される意見を整理しながら、進行の時間調整を図り、②案件によって、発達課題の領域に応じたサブグループをつくることを提案し、次回の会議までに調査結果を持ち寄るよう提案、③個人の問題への議論を総括して、これを学校全体の問題として「学校運営計画チーム」に提言する手順を

提案している²⁷⁾。このような「促進者の役割」を重視するソーシャルワーカーにおいては、その専門的能力が、クライアント個人の問題のみならず、専門職チームの議論における「状況改善」と、チーム全体の議論の質を高めるプロセスに発揮されていると捉えることができる。

3. 援助専門職のチーム・アプローチによる支援的力量向上の可能性

カマー・プログラムにおける援助専門職の協働においては、メンバー間における「責任の対等性」が追求され、各学問領域の境界性を超えてより高い専門性をチーム全体で追求するアプローチが採用されている。こうした援助専門職の協働アプローチにより、次のような可能性が示唆される。

第1に、援助専門職チームの学校への関与が、個々の教師をエンパワーすると同時に、学校全体の教育機能の向上を導くことである。カマーらの評価研究（2006年）によれば、チーム・アプローチによる重要な影響力として、「学校のエンパワメント」が挙げられている。すなわち、①教職員がエンパワメントとオーナーシップの感覚をもち、②教師の孤立が減少され、③教師の満足感と効力感が向上し、④教職員間での目的の共有感が生じるとする²⁸⁾。つまり、援助専門職の学校関与の意義は、子どもの教育の最前線にいる教師の主體的な教育実践を何より重視し、教師集団の学び合いを促進するプロセスを通じた、教師・学校全体へのエンパワメントにあるといえる。

第2に、「発達の視点」から各専門職が相互に役割を問い直し、チームとしての介入方略として統合する議論を通して、発達支援へのチーム全体の力量向上が期待できる。それは、既存の固定的な役割分業や、各専門職が個別のあるいは重複して子どもを支援する状況の捉え直しを促す。また、異なる学問領域の専門職がそれぞれに、子どもの発達への影響の与え方の違いがあることを発見し、新たな機能の開発が期待できる。

第3に、こうした異なる専門的知見を統合する

議論の蓄積が、子どもの【発達の筋道】の発達可能性を引き出す重要な影響力となる。各専門職の専門性が、子どもへの発達支援の質的向上に活かされてこそ、学際的チームによる新たな発達支援の開発が期待できる。こうした「専門的活動の創造」に重要な視点が、「分散型リーダーシップ」のアイデアの採用である。すなわち、状況に応じて「リーダー・フォロアーの関係が転換」するような実践と、それを可能とするメンバー間での「相補的」関係構築の追求である²⁹⁾。

注

- 1) 文部科学省「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(案))2015年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingyo/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2015/11/27/1364833_2_2.pdf。
- 2) 本稿は、藤岡恭子「学校における援助専門職の協働による発達支援の潜在能力—James P. Comerの『学校開発プログラム』が示唆するもの—」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』第6号、2011年、15-27頁および博士論文「James P. Comerの『学校開発プログラム研究』(第4章)に加筆・修正を施した。
- 3) David R. Dupper, “The Design of Social Work Service,” in Allen-Meares Paula, et al. eds., *Social Work Services in Schools* (3rd Edition), Allyn & Bacon, 2000, pp. 265-266. David R. Dupper, *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*, John Wiley & Sons, 2003.
- 4) Dupper, *op. cit.*, 2003, pp. 10-11.
- 5) Laura R. Bronstein, “A Model for Interdisciplinary Collaboration,” *Social Work*, Vol. 48, No. 3, 2003, pp. 297-306.
- 6) Kate Tebbett, *Management of Cerebral Palsy: A Transdisciplinary Approach*, New Delhi, Sage Publications, 2006. Robert J. Cross, “Using a Transdisciplinary Service Delivery Model to Increase Parental Involvement with Special Education Students,” Paper prepared for the Hawaii International Conference on Education, 2008 (ED497695).
- 7) Robert Constable and Gelen Thomas, “Assessment, Multidisciplinary Teamwork, and Consultation: Foundations for Role Development”, in Robert Constable, et al. eds., *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th Edition), Lyceum Books, 2006, pp. 288-289.
- 8) Richard S. Kordesh and Robert Constable, “Case Management, Coordination of Service, and Resource Development,” in Robert Constable, et al., *Ibid.*, 2006, pp. 510-511.
- 9) Yale School Development Program Staff, “Essential Understandings of the Yale School Development Program,” in James P. Comer, Edward T. Joyner, and Michael Ben-Avie, eds., *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 15-23.
- 10) Christine L. Emmons and James P. Comer, “Capturing Complexity: Evaluation of the Yale Child Study Center School Development Program,” in Rollande Deslandes ed., *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-school-community partnerships*, Routledge, 2009, p. 204.
- 11) William T. Brown and Sherrie Berrien Joseph, “The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Services: ‘Nine Different People Were Helping One Child’,” in Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, and James P. Comer eds., *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action*, Corwin Press, 2004, pp. 128-129.
- 12) Yale SDP Staff, *op. cit.*, 2004, p. 18.
- 13) Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2 (July 1993), pp. 186-188.
- 14) Richard F. Elmore, *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, 2004, pp. 130-131.
- 15) Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, pp. 130-132.
- 16) *Ibid.*, p. 130.
- 17) Comer, *op. cit.*, 1980, p. xv.
- 18) Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, p. 130.
- 19) *Ibid.*, p. 131.
- 20) *Ibid.*, p. 132.
- 21) Norris M. Haynes and James P. Comer, “The Yale School Development Program Process, Outcomes, and Policy Implications,” *Urban Education*, Vol. 28, No. 2, 1993, pp. 166-199.
- 22) Brown and Joseph, *op. cit.*, 2004, pp. 129-130.
- 23) *Ibid.*, pp. 130-133.
- 24) *Ibid.*, p. 129.
- 25) たとえば、門田光司『学校ソーシャルワーク入門』

中央法規出版、2002年、60-61頁参照。

- 26) Norris M. Haynes, Michael Ben-Avie, et al., "It Takes a Whole Village: The SDP School", in James P. Comer, et al., eds., *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*, Teacher College, 1996, pp. 60-63.
- 27) 2011年8月および2012年4月に訪問した、ニューヘイブン学区のカマー・スクール SSST では、議長は「校長または管理職」ではなく、C校:特殊教育教師、E校:教師、N校:スクール・サイコロジストであった。以下、C高校のSSST会議(2012年4月3日13:00～)の概要を記す:SSSTのメンバーは、管理職インターン、特殊教育教師(2名)、ガイダンス・カウンセラー(2名)で構成され、議長は、特殊教育教師である。議題①「緊急精神科電話サービス」という外部組織の人が来校し、サービス内容の説明、生徒配布用パンフレットの配布がなされた。この情報提供後、速やかに会議を退席した。議題②次に、当該生徒の担任教師が、この時間から会議に出席した。管理職インターンから、担任教師とのやりとりのコピーが配布され状況説明がなされた。教師からは生徒のプロフィールと成績結果のコピーが配布され、現在直面している問題が説明された。議長(特殊教育教師)の司会により、他の参加者それぞれから支援のアイデアが出された。最後に、管理職インターンにより出された意見の整理と当該生徒への次なる支援方針が提案された。
- 28) James P. Comer and Christine L. Emmons, "The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program," *Journal of Negro Education*, Vol. 75, No. 3, 2006, p. 360.
- 29) James P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006 参照。