

大規模知肢併置特別支援学校における円滑な組織運営モデルの提案

竹内大吾（東京都立町田の丘学園）

1. 研究の目的

（1）問題の所在

（i）東京都で複数の障害種を併せ持つ特別支援学校が増加する社会的背景

国立特別支援教育総合研究所の報告（2010）によると、学校教育法の改訂に伴い、従来からの障害種に対応した教育とともに、複数の異なった障害種や教育的ニーズのある幼児児童生徒に対応することが可能になった。また、都市部における知的障害特別支援学校では、児童生徒増による教室不足の問題があり、地方における特別支援学校では、通学時間が長時間傾向になる問題がある。これらの背景を受けて、現在各都道府県においては、複数の障害種を併せ持つ特別支援学校、その中でも特に知的障害と肢体不自由の障害種の併置校（以下、知肢併置特別支援学校とする）が増えてきている。東京都の特別支援教育第三次計画でも、平成 32 年までに知肢併置特別支援学校を 10 校に増やすことが挙げられている。

（ii）知肢併置特別支援学校としての利点と課題

前述の国立特別支援教育総合研究所の報告（2010）によると、複数障害種を併せ持つ特別支援学校の利点として、①複数障害種に対応できるさまざまな専門性をもった教員がいる。②教材・教具の共有化ができる。③児童生徒の相互作用がある。④関係機関と連携の幅が広がる。⑤知的障害の児童生徒の教室確保。といった点があげられている。反対に、課題としては障害種で部門を分けている場合、①教員間の異なる価値観の共有が難しい。②異なる教育課程が複数あるため、場所や行事の調整の点がある。③肢体不自由の児童生徒の安全確保の点④授業や行事の個々への配慮⑤集団活動のねらいの設定の困難などが挙げられている。

（iii）大規模学校としての現状と課題

文部科学省の学校基本調査によると、特別学校籍の児童生徒は平成 14 年には 80,212 人であったのが、平成 19 年には 104,293 人、平成 24 年では 126,159 人と 10 年間で 1.5 倍に増加している。平成 20 年 3 月 5 日に文部科学省は「特別支援学校の在籍児童生徒等の増加に伴う大規模化・狭隘化への対応について」の通知を出し、特別支援学校に分教室や分校の設置を促している。東京都の特別支援教育第三次計画でも、特別支援学校の適正規模と配置の一環として統合による知肢併置特別支援学校の設置を打ち出している。

特別支援学校の大規模化による課題については、国立特別支援教育総合研究所の別の報告（2010）では、普通教室の不足、特別教室の普通教室への転用、食堂及び給食の状況、スクールバスの乗車時間の増加、職員会議等の会議場所の困難など施設面での課題を挙げている。また、文部科学省の資料(2004)では、併置校で教員の人数が増えることで会議が増えたり、校内の意思を統一することに時間がかかったりする点を挙げている。

（2）本研究における検討課題

以上の文献より、合併による知肢併置特別支援学校の運営には利点だけではなく、教育内容の異なる 2 つの学校組織が統合されて大規模校になったことによる、児童生徒の教育

活動の充実や教員の管理、価値観の相違や人数が多いことによる連携のとりにくさなどの課題があることがわかった。よって、本研究では合併による知的障害教育と肢体不自由教育の互いの良さを活かしながら運営上の課題にも対応できる大規模知肢併置特別支援学校の運営組織モデルを明らかにしたい。

2. 研究の方法および経過

(2) 研究の方法

(i) 文献や先行研究の分析、検討。

- ・全国の知肢併置特別支援学校に関する情報の収集。
- ・大規模知肢併置特別支援学校における課題の整理。

(ii) 全国の知肢併置特別支援学校への質問紙調査

・児童生徒数およそ 200 名以上と 100 名未満の全国の知肢併置特別支援学校を対象に、知肢併置特別支援学校の利点と、知的障害と肢体不自由の児童生徒あるいは教員と一緒に活動をするメリット、デメリットと別々に行うメリット、デメリットを教育活動等各項目ごとに訊いていった。その際の回答者はできるだけ管理職になってもらうよう依頼した。

(iii) 他県の知肢併置特別支援学校（養護学校、総合支援学校）への見学

- ・授業、学校組織、校務分掌、施設・設備の視点で見学を行った。

(iv) 提案となる組織モデルの検討

・見学や質問紙で得られた情報や文献を基に、大規模知肢併置特別支援学校組織モデルを作成した。

(2) 研究の経過

(i) 基礎研究（4～7 月）：文献、先行研究の分析。

(ii) 調査研究（8～11 月）：調査紙配布、集計、分析。他県の知肢併置特別支援学校への見学、聞き取り

(iii) まとめ（12～3 月）：研究報告書、研究発表資料、研究成果物の作成。

3. 研究の成果

(1) 全国の知肢併置特別支援学校への質問紙調査の結果による検討

(i) 質問回答校について

52 校に送付した質問紙のうち、回答があったのは 29 校、回収率は 57%であった。

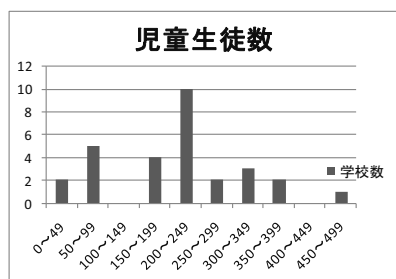


図1 調査紙回答校の児童生徒

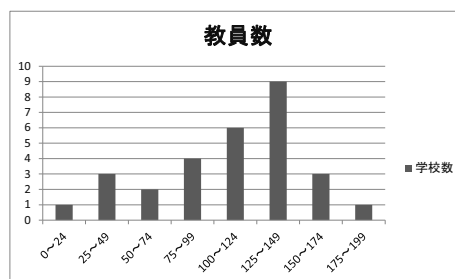


図2 調査紙回答校の教員数

調査回答校の児童生徒数と教員数は図1と図2の通りである。また、国立特別支援教育総合研究所の報告書（猪子 2010）によると、現在複数の障害種別に対応する特別支援

学校は2つのタイプに分けられるとされている。一つは、各障害種別ごとの教育部門を設ける（いわゆる「部門制」）タイプ。もう一つは、固定組織としての部門を設けることなく柔軟な運営を行っているタイプである。今回の調査回答校においても、両方のタイプがあるが、東京都の知肢併置特別支援学校では部門制のタイプがほとんどである。

（ii）知肢併置特別支援学校の利点について

質問紙では、知肢併置特別支援学校の利点を、表1の24項目の中から各校に尋ねた。（25番目の項目で、自由記述の欄も設けた。）

表1 「質問2 知肢併置特別支援学校の利点についての選択項目」

児童生徒側のメリット		教員側のメリット		
児童生徒の教育活動	施設設備	指導技術	その他運営	
9 医療面で充実している。 10 摂食指導が充実している。 11 自立活動の指導が充実している。 12 進路活動が充実している。 13 入学相談が充実している。 14 教科の指導が充実している。 15 異なった障害種の子どもたち同士での交流がある。 17 キャリア教育が充実している。 18 クラブや部活動が盛んまたは活気がある。	1 校舎が広い。 2 教室が広い。 3 スクールバスの乗車時間が短い。 6 さまざまな教材がそろっている。 20 施設や設備が充実している。 21 予算が充実している。	4 さまざまな専門性を持った教員がいる。 7 いろいろな研修会が行われる。 8 さまざまな専門家や機関と連携が取れる。 16 複数の障害をもった子どもへの対応ができる。 19 子どものケースに、校内での対応が充実している。 22 教員同士の学び合いで得られるものがある。	5 教員の人数が多い。 23 保護者との連携が図れている。 24 組織の連絡系統がしっかりしている。	

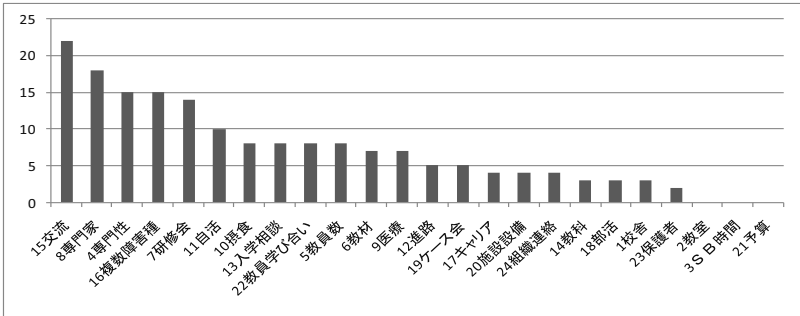


図3 知肢併置特別支援学校の利点の回答結果（複数回答あり）

その結果は図3の通りとなり、項目15「異なった障害種の子どもたち同士での交流がある」を7割の学校が選択しており一番多かった。この項目を選択した学校の規模を児童生徒数で見ても規模による違いは見られず（図4）、指導形態の違いにも関わらず、選択している学校は多い（図5）ことから、この項目は規模や指導形態に関わらず、知肢併置特別支援学校の利点として捉えられているのではないかと考える。

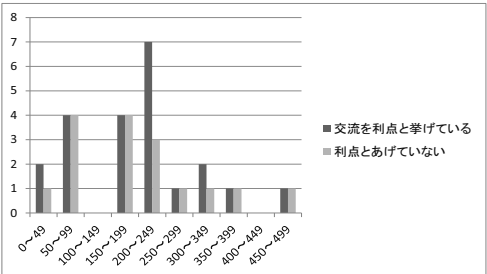


図4 「異なった障害種の子どもたち同士での交流がある」を利点と挙げた学た学校の児童生徒数

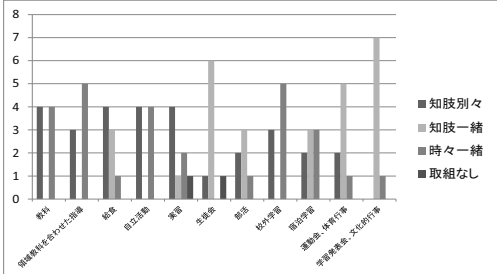


図5 「異なった障害種の子どもたち同士での交流がある」を利点と挙げた学校の指導形態

一方、項目4「さまざまな専門性をもった教員がいる」も多くの学校が挙げているが、図6より、特に教員数の多い学校ほど利点として捉えていることがわかる。そこで、教員数が多い学校（100名以上）を対象を絞り、さらに全校教員における肢体不自由教育の教員の割合で2つに対象校を分類したのが、図7である。

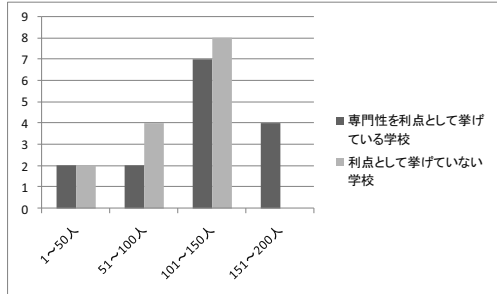


図6 項目4を選択した学校の教員数

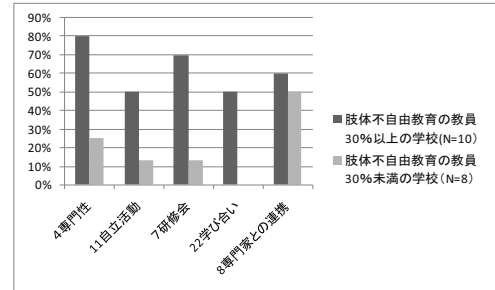


図7 肢体不自由教員の占める割合が高い学校の利点選択の傾向

図7では、教員数100名以上の学校では、肢体不自由の教員の割合が全校教員の30%を超えると「教員の専門性」を利点として挙げる学校の割合が増えていることが分かる。「特殊教育を担当する教師に求められる専門性」については、山本昌邦（2004）は「児童生徒等の実態把握のための知識技能」「自立活動の指導力」「様々な分野の人との協調性」等を挙げている。このことは、図7と比較しても肢体不自由教育の教員の割合が高い学校ほど、自立活動の充実が高いことから表れている。また、佐藤（2012）は教師が専門家として成長できる学校を築くためには、教員同士が学び合う同僚性が必要であるとしている。

図7で対象とした全て教員数100名以上、全校における肢体不自由教育の教員30%以上の条件は、今回の調査で回答した東京都と神奈川県の子供の学校の全てに当てはまる。このことから、「さまざまな専門性をもった教員の学び合い」という利点が、都市部の大規模知肢併置特別支援学校の運営を考える上での重要項目と考えられる。

（iii）大規模知肢併置特別支援学校としての課題

次に、大規模知肢併置特別支援学校としての課題を探るために、質問紙の自由記述から、大規模校であることと2つの障害種があることの長所と短所に関することを抜き出して、図8にまとめた。課題

となる部分では、児童生徒の安全面、施設面の不備の他に教員間の連携に関する部分が多く挙げられた。

「大きくなればなるほど身動きがとれなくなっている。職員同士の気持ちもそれぞれ割り切った関係になりがちで、他部門他学部

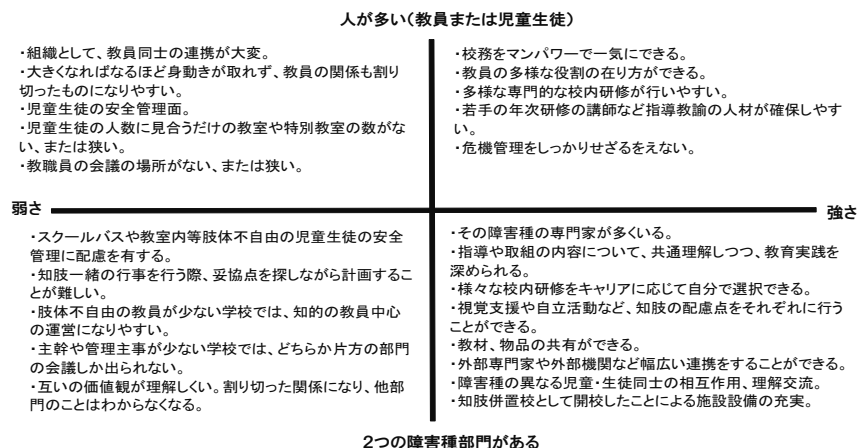


図8 質問紙に書かれた自由記述の分類

のことはよくわからない」(S校)「教員間の交流が少なく、同じ学校の一員であるという意識がもちにくい」(B校)「日々の情報共有が十分できない。」(Q校)等といった大規模になること、部門で分かれることでの教員間の意思疎通が難しいことを課題とする意見が挙げられている。図9から分かるように、教員が100名を超える学校では、校舎や職員室が別々にならざるを得ない状況があり、同じ学校でも同僚意識、所属意識を育みにくい現状がある。しかし、施設面で分けざるを得ない状況でも「校舎が別で一緒に行くことは難しいが、できるだけ職員会議を一緒に行うことで互いに名前、顔を覚える良い機会ととらえている。」(H校)「指導以外の学校運営に一緒に関わることで、同僚性意識が作れる。」

(J校)という意見にも表れているように、幾つかの学校が同僚性を育むために会議を一緒に取り組む必要性を意識している。しかし、一方では、「負担が多き研修は障害種に応じた内容に絞った方が良いものもある。」(f校)「両方を全体で確認すると効率的でない。」(U校)といった、会議の多さに対する指摘もある。大規模校になり教員の人数が増えて意思統一や決定に時間がかかるようになると一緒に行う会議の中身を厳選しなければならない。調査紙のデータでも大規模校になるほど会議の内容に応じて分けて行う傾向があることがわかる(図10より)。

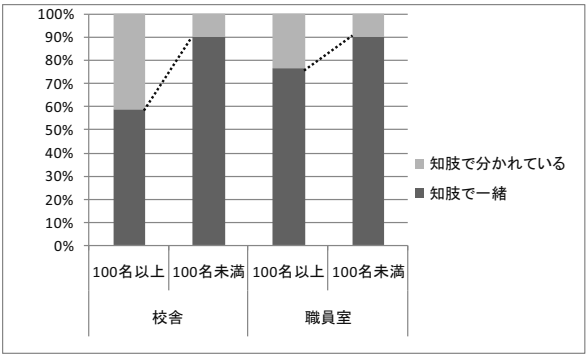


図9 規模による施設の違い

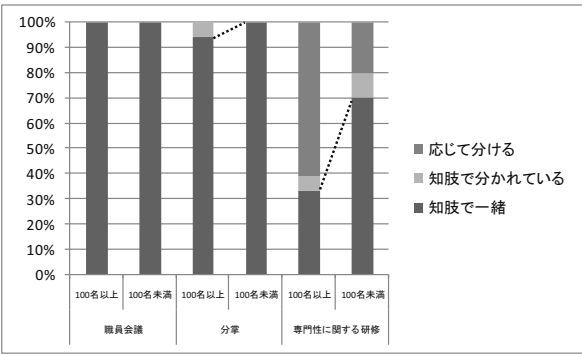


図10 教員数による会議の形態の違い

また、大規模校では、教員が増えることで管理職が教員の管理をしにくいことも課題としてある。特に特別支援学校は、他の学校種に比べて教員の数が多い。今回の調査回答校の中で教員数100名以上の学校においては、管理職(校長、副校長、教頭)は小学校平均の5倍以上の教員を管理しなければならない(表2)。一方、そのような中で東京都の特別支援学校においては、全国特別支援学校平均の3倍以上主幹教諭が多い特徴がある。教員数が増えることでの教員の管理や連絡系統の困難さについては、主幹教諭の活用が重要になってくると考えられる。

表2 各校種ごとの、平均教員数、管理職、主幹教諭の割合

	平均の教員数	管理職一人当たりの教員数	教員の中での主幹教諭、指導教諭の割合
全国小学校	15.7人	7.8人	2.80%
全国中学校	21.2人	9.9人	3.30%
全国高校	41.2人	15.9人	0.20%
全国特別支援学校	67.5人	24.7人	1.80%
東京都特別支援学校	85.8人	31.7人	6.00%
質問回答校のうち教員数100名以上の学校	136.6人	42.4人	

* 管理職は、校長、副校長、教頭の合計

* 質問紙以外のデータは、文部科学省平成24年学校基本調査による

（２）他県の知肢併置特別支援学校への見学

（i）知肢併置の利点を活かした経営

- ・異なる障害種の子供を同じ環境で指導することで、取り出し指導を行ってより個に応じるのか、集団学習の中で伸ばすかの見極めがやりやすくなる。また、「個別の包括プラン」等に基づいて、その子供の実態と教育活動に応じた指導を行っている。
- ・教室を学部ではなく、障害種で近くになるようにすることで、設備面での充実が図れたり、小中高の一貫した姿を教員も子どもも意識できたりするようになる。
- ・校内で少数派の肢体不自由の教員を主幹教諭が束ね、その意見を学校経営に反映させることで、知肢の連携がとれるようになる。
- ・校内では肢体不自由の教員が少なくその専門性を高めにくいので、地域とのつながりを大切にしている。地域の関係機関や大学から OT、PT、大学教授を呼んで、年 3 回研修を行っている。そこでは、肢体不自由のケースだけでなく知的のケースも取り上げている。
- ・校内研修は、悉皆研修以外はシラバスをつくって単位制にし、教師が能動的につけたい力やなりたい教師像を課題別や経験別で選んでいくことで、専門家の育成をしている。
- ・2 年に 1 回地域の人を呼んでこの学校が開設した経緯を全職員に聞かせ、職員間で学校の理念を共有している。
- ・知肢一緒に授業を行うことで、小中高等部まで一貫した教育課程が利点としてある。
- ・校外宿泊は、8 月に授業を行う代わりに、10 月の 3 日間を学校を休みにして、教員の指導体制を充実させることで、知肢一緒でも実施可能としている。

（ii）経営上の課題

- ・肢体不自由教育の教員が少なくかつ講師の割合が高いことで、校内で研修を行うことが難しく専門性の向上や学校運営上での問題意識が上がりにくい。また、東京都で主幹教諭にあたる層が少なく、成り手もないので、知的障害教育の方に中心の配置になってしまう。
- ・知肢一緒に教育活動を行っているが、重症心身の子の増加で修学旅行の行先等教育活動の内容が知的障害の児童生徒にとって物足りなくなることがある。
- ・両方の障害種部門の会議や研修会に参加することでの会議の多さがある。
- ・児童生徒増の対策として、普通高等学校への分教室設置を行っているが、教育の質の維持や本校との連携などの問題がある。

4. 総合考察

本研究では、文献調査や調査紙、学校見学による分析から、東京都における大規模知肢併置特別支援学校の運営については、教師間の学び合い、研修会、主幹教諭を利点として活かすことと大規模化による教員間の価値観の共有や会議の多さの課題を克服することが必要だということが明らかになった。そこで、野中（1996）の組織的知識創造の SECI モデルに注目し、これに沼上（2007）の『組織デザイン』の理論を加えて新たに作り出したのが、図 11 の大規模知肢併置特別支援学校のモデルである。

野中は、知識には暗黙知と形式知の 2 種類があるとしている。暗黙知は、言葉や文章で表現するのが難しい主観的な知で経験や五感から得られる直接的知識である。価値観や信念、熟練、ノウハウ等がこれにあたり、身体経験を伴う共同作業により共有や発展増殖が可能としている。一方、形式知は言葉や文章で明示できる客観的な知で、特定の文脈から

区切られた体系的な知識である。理論やマニュアル、データベース等がこれにあたり、言語的媒介を通じて共有や編集が可能としている。この2つの知識を相互作用させることによって、組織的な知識創造ができると野中は述べている。

この野中の知識創造モデルの重要な点は、暗黙知の存在である。これまでの研究で、大規模知肢併置特別支援学校の運営には、異なる障害種部門が存在することや、教員数が肥大したことでの教員間の価値観の共有が課題として明らかになっている。この価値観の共有において、野中の組織的知識創造モデルが有効であるとし、モデルの中に取り入れた。しかし、野中の理論だけでは、会議数の多さ等組織運営の実践的な部分には対応できない。それを補強するために大規模な組織を運営するための沼上の理論もモデルの中に取り入れた。では、この運営モデルでは、具体的にどのようなプロセスがあるのか、以下に述べるところとする。

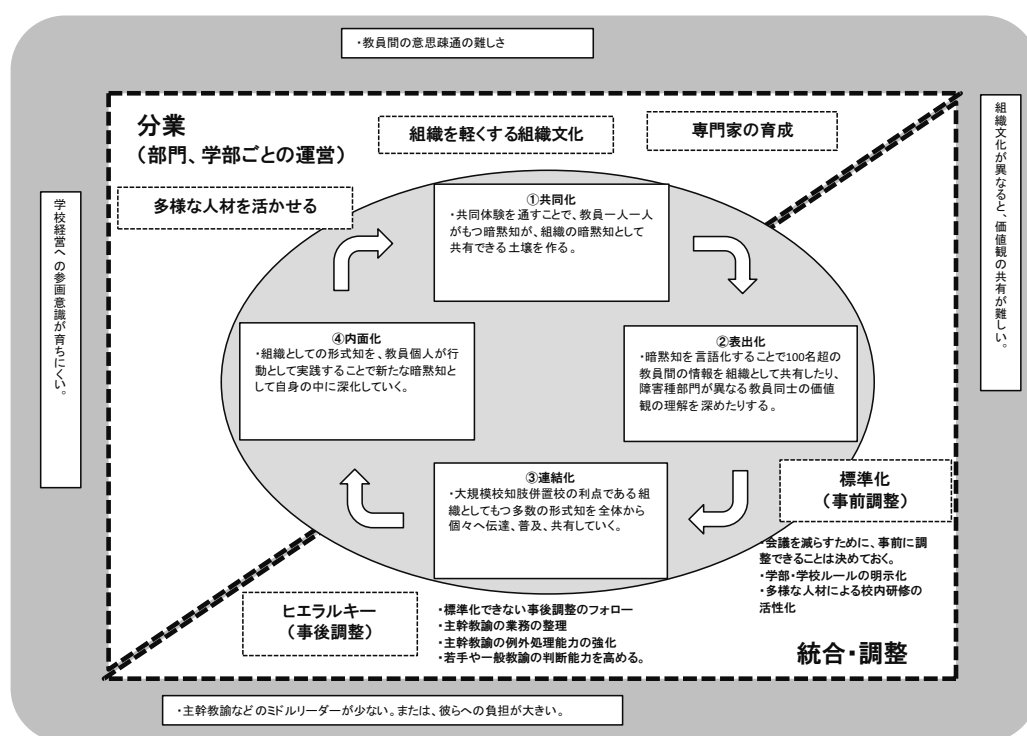


図 11 SECI モデル(野中 1996)を核とした大規模知肢併置校の運営モデル

(1) 共同化

先行研究や今回の調査でも、知肢併置校における教員間の価値観の共有は、重要な課題である。このような組織の雰囲気的重要性については、諏訪（2010）も「教師にとって所属する組織の雰囲気や行動規範が重要な意義を持つ。」と述べている。

そのため、まずは暗黙知を共有するための場づくりとして、児童生徒指導の場面や学校運営の場面（会議等）で場所（教室、職員室等）や場面（授業、研修会等）を共有していく「共同化」が必要である。調査回答校も、校舎や職員室が離れている等の物理的制約があっても、職員会議等会議を一緒に行うことを大事としていることから、共同化の重要性がわかる。部門制をとっている学校では、指導場面は部門によって別々であるが、常に指導場面を共有しなくても、分掌や交流会、研修会等の場面で共に仕事をするすることで、同

じ組織としての価値観は育まれていく。2つの学校が合併することで誕生する大規模知肢併置校においては、価値観を共有するための土台作りとして、この共同化が必要である。

また、大規模な組織での縦の連絡系統（以降の「連結化」で述べる職層化のヒエラルキーの連絡系統）を補うために、“直接折衝”という方法がある。事前に想定しなかった案件を組織として調整するのに当事者同士が直接話し合う方法である。共同化によって、他の障害種部門や学部で顔見知りがいるということは、直接折衝が発生するための条件にもなっているのである。また、内部で部門間の異動等のジョブローテーションがあると相互の障害種部門を経験する人間がいて、組織としての価値観の共有は進みやすくなる。しかし、部門間異動を頻繁に行われると、障害種の専門性を高めることや部門内での共同化が進まなくなる恐れもある。

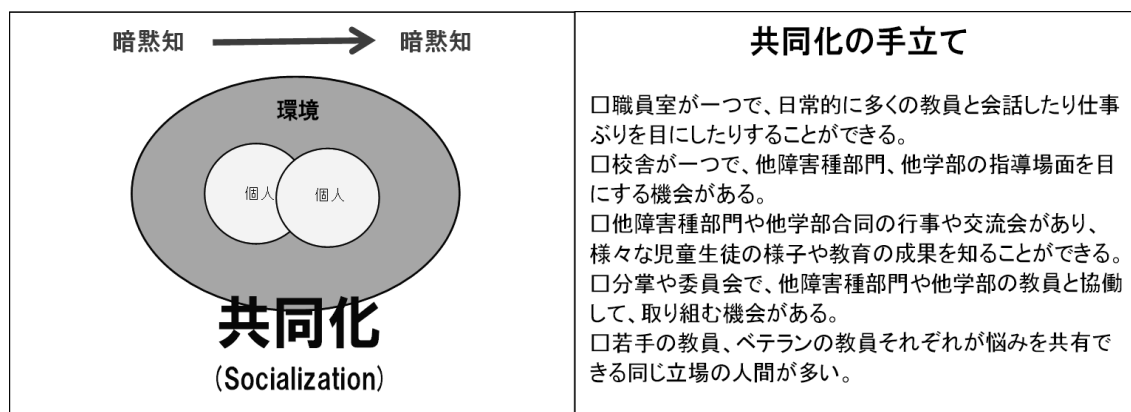


図 12 共同化のモデル(野中 1996)と大規模知肢併置特別支援学校における手立て

(2) 表出化

東京都の知肢併置特別支援学校の最大の利点は、肢体不自由教育の教員の割合も高く、様々な専門性をもつ教員が多数校内に存在することである。その教員個人がもつ暗黙知を学校全体で共有するためには「表出化」が必要である。鶴田 (2010) の「別所小学校 NAVI」のように個人や学年、学部内だけで通用していたルールを冊子など目に見えるルールとして明文化することは、単なる情報の共有だけではなく、互いの部門や学部で大切にしている価値観を互いに理解することができる。この価値観を理解することが、障害種の異なる児童生徒集団を指導する教師集団が一つの学校内で共同して学校運営に携わっていくことへとつながっていくのである。また、鶴田の実践において大事なものは明文化した冊子を作ったことのみにあるのではない。明文化する作業を、多くの教員や保護者が関わって行ったことにある。個人のもつ暗黙知を形式知に変換するためには、その一人一人が主体的に表出化するという過程を含めていくことが重要になるのである。

また、年次者研修や校内の専門性研修等において、豊富な人材を活用しての校内講師を設定することも表出化にあたる。これを積極的に行うことで専門性の高い教員がもつ暗黙知を形式知として明らかにすることができるのである。質問紙調査からも、内部講師を利用しての研修会の利点は明らかになっている。

表出化は、この研究で明らかになった大規模校の課題である全体の意思を調整するのに時間がかかることとそのための会議の多さにも対応できる。個人や集団のもつ知識や意志を組織全体のものとして、調整や統合していく会議を減らすために、沼上 (2004) は標準

化という手段を述べている。事前に、何らかの標準を多数の人や部署（学部や部門）で共有したり、時間を越えて共通に用いたりすることである。個人のもつ暗黙知や集団が持つ組織文化を目に見える形（形式知）で表出化していくことは、このような標準化にあたるのである。また、それは鶴田の「別所小学校 NAVI」のような冊子をつくることだけではなく、校内で初任者教諭や若手教員のための研修を行うことも標準化の例となりえる。すなわち、学校を代表しての校内講師が、彼らに教員として、あるいはその学校として大事にして欲しいことや身につけて欲しいことを共通して教えることは、その学校組織の教員の標準化につながるからである。

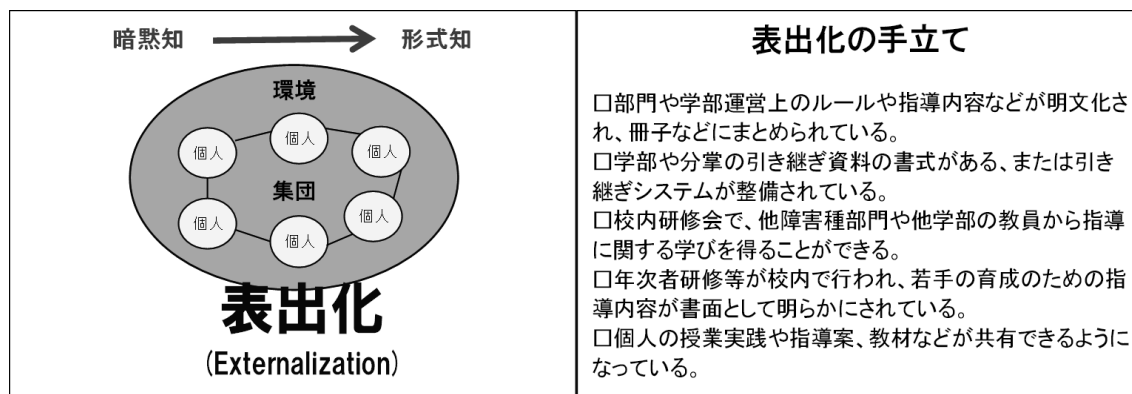


図 13 表出化のモデル(野中 1996)と大規模知肢併置特別支援学校における手立て

(3) 連結化

明文化されて形式知となった専門性が多数の教員に共有されるよう、組織としての連絡・連携・調整する体制づくりには、「連結化」が必要となる。大規模の特別支援学校においては、普通校の平均と比べ管理職一人当たりの教員数が多いが、東京都は全校平均の3倍以上の主幹教諭が割り当てられていることを利用して、学部や部門単位を主幹教諭が統括し、そこを利用して組織としての連絡・連携・調整することが可能となる。

主幹教諭等のミドルリーダーを置いた、管理職—主幹教諭—主任教諭—教諭のラインの職層化は、沼上(2004)の述べる組織のヒエラルキー（階層化）にあたる。このヒエラルキーは人数が多くなるほど指示系統としては経済的とされており、事前に想定（表出化）していなかった事態にも対応しやすい利点がある。このことが、先に明らかになった大規模知肢併置特別支援学校の組織の全体調整の課題に対応するものである。

しかし、沼上は、組織の連結役である主幹教諭への負担が多いとヒエラルキーは機能しないとし、そのための対応方法を3点述べている。1点目は、人材育成やジョブローテーションによって、主任教諭や一般教諭の判断能力を高め、主幹教諭を補佐できるようにしていくことである。大規模な組織では、本来自分が負うべき責任を他人や組織自体に転嫁するというフリーライド（ただ乗り）の問題が生じる。この問題に対応するために、命令されたことだけをやる仕事ではなく判断を伴う仕事を任せていく人材育成を行いながら、主任教諭や若手教諭にも学校組織運営に自分の仕事がつながっているのかを意識させていくことが必要なのである。2点目は、主幹教諭の例外処理能力の強化として、主幹教諭にアジェンダをもつことへの重要性を意識させることである。アジェンダとは、今後自分たちがどのような時間幅で何を目指しているのか、現時点で重要な課題は何であ

るのかを示した見取り図や計画表のことである。これを意識することによって計画的に効率的に業務ができるのである。3点目が、主幹教諭の例外処理能力の補強のための構造である。主幹教諭などのミドルリーダーが優秀なほどもちこまれる例外処理としての業務は増大し、それにより主幹教諭が機能しなくなるとされている。そこで、主幹教諭の業務を問題の認識・定義・選択に絞り、その他の情報収集・分析・文章作成などの業務を主任教諭以下に任せることで、事務処理業務よりも課題対応や調整の業務の方に力を注げるようにするということである。

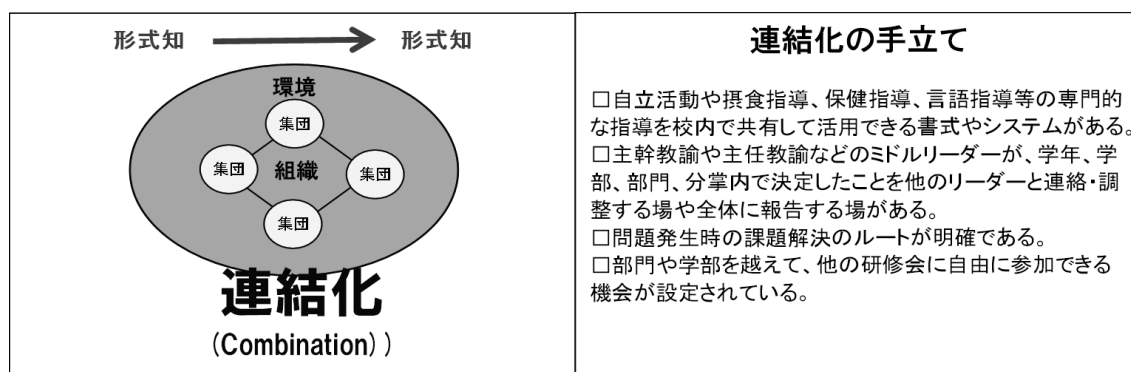


図 14 連結化のモデル（野中 1996）と大規模知肢併置特別支援学校における手立て

（４）内面化

最後に、全体で共有化された形式知を教員が実践していき、その過程の中で自分の力として身につけていく（暗黙知としていく）「内面化」の過程が大事になってくる。そのための手だてとしては、大規模校の利点としての教員の多さを活用し、研究授業等の自分の実践を見つめ直す機会があり、このことによって多くの教員からの助言を基に自己の実践の省察を行うことが可能となるのである。また、特別支援学校は学年や学級の複数の教員のチームで授業をすることがほとんどである。授業の要素においては、秋田（2006）の「授業デザイン」「授業実施」「授業についての対話」「授業実践の記録」がある。特別支援学校の教員は、研究授業以外にもこの4つの要素において、日常的にチームの他の教員から意見やアイデアをもらうことが容易な環境にあるのである。

しかし、「ルーチンワークはノンルーチンワークを駆逐する。」という”計画のグレシャムの法則”がある。組織の中で、定型的な仕事が多いと、創造的な仕事が後回しにされるということである。学校組織においても、研修会や研究会の機会はあるが、大規模な学校ほど調整のための会議といった日々の業務に追われて、学んだことを省察し、実践への改善につなげていけない現実があるのである。これらの定型的な仕事や会議の多さについては、前項で述べた「表出化」と「連結化」によって緩和できると考える。重要なことは、「内面化」においては省察を含んだ実践をおろそかにしてはいけないことである。教員による省察を重視した学校における組織学習の重要性については、曾余田（2009）が、効率性や合理化が企業経営から学校経営の場の中に持ち込まれているが、組織から与えられた業務をただ行うのではなく、何のためにその業務を行っているのか、実践を行う中で教員が価値や意味を省察していくダブルループ学習が学校マネジメントには必要だとしている。

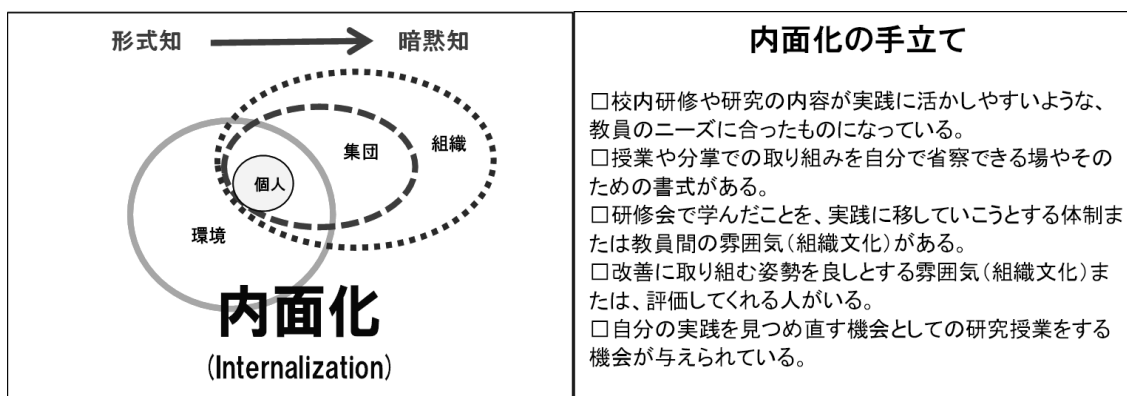


図 15 内面化のモデル（野中 1996）と大規模知肢併置特別支援学校における手立て

（５）まとめ

これらの「共同化」→「表出化」→「連結化」→「内面化」→「共同化」…のスパイラルによって、大規模知肢併置特別支援学校は、多数の専門性をもつ教員の多さによる学び合いを利点としながら、大規模校の課題である会議の多さや価値観の共有の難しさといった課題にも対応した運営ができると考える。

複数障害種併置型の特別支援学校は、障害種ではなく総合的に子供を捉え、そのニーズにあった教育を提供していける。よって、教員も所属する部門だけでなく、組織全体としての学校の構成員としての意識を持ちながら、単一障害種校にも劣らないだけの指導の専門性を高め、それを組織全体の財産として互いに共有し活用できることが大切なのである。

５．主要参考文献

- 秋田喜代美、ルイス（編）『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』2008 年 明石書店
- 織田泰幸「学校の知識経営」『教育組織学の視点から教師・組織・地域・実践を考える』北大路書房 2009 年
- 国立特別支援教育総合研究所『特別支援教育の教育課程の在り方に関する研究』2010 年
- 国立特別支援教育総合研究所『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究』2010 年
- 佐藤学『学校を改革する』岩波ブックレット 2012 年
- 諏訪英広「学校改善を促す組織文化としての同僚性」『学校組織調査法』学事出版 2010 年
- 曾余田浩史「学校の組織マネジメントに関する理論の展開」『教育組織学の視点から教師・組織・地域・実践を考える』北大路書房 2009 年
- 鶴田麻也美『保護者を支える学校の在り方—教育相談・特別支援の視点を加えた学校ガイドブック作成を通して—』東京学芸大学教職大学院課題研究成果報告書 2010 年
- 沼上幹『組織デザイン』日本経済新聞出版社 2004 年
- 沼上幹「経営戦略論の系譜と本質」『これからの経営学』日本経済新聞社 2010 年
- 野中郁次郎『知識創造企業』丸井工文社 1996 年
- 野中郁次郎『イノベーションの作法』日本経済新聞出版社 2007 年
- 文部科学省『第 61 回特別支援教育支援委員会配布資料』2004 年
- 山本昌邦「特別支援教育を支える専門性とその教科」『特別支援教育』No15 2004 年