＜実践研究＞

地域協働を通して学び続ける教師
―― 知的障害特別支援学校高等部における作業学習の事例から ――

若松　亮太 *・広兼千代子 **・中塔　大輔 ***

本研究の目的は、知的障害特別支援学校高等部の作業学習部会における、地域協働の取組を通して、教師の学びがどのように促されたのかを、Wenger et al.（2002）の実践共同体の概念から分析することである。事例研究として、A県立B特別支援学校の３年間を対象とした。分析の結果、本事例に特徴的な４点が明らかとなった。１点目は、上司を巻き込み、コミュニティの立ち上げがスムーズであったため、実践共同体の「潜在」から「結託」まで、即座に発展した点である。２点目は、作業学習部会が「実践共同体」と「チーム」との適切な距離感によって、「二重編み」の組織での学習が促された点である。３点目は、「実践（社会的に定義された一連の方法）」の有無が、実践共同体の発展に関係していた点である。４点目は、「コーディネーター」と「思考リーダー」の存在とつながりの有無が、実践共同体の「成熟」に必要であった点である。今後の発展には、「コミュニティの司書」の存在が重要であると考えられる。

キーワード：知的障害　作業学習　学校と地域の連携・協働　実践共同体　事例研究

Ⅰ．問題と目的

実践コミュニティ（communities of practice）（以下、実践共同体）とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」のことである（Wenger，McDermott，& Snyder，2002）。この実践共同体の概念に関する主要な研究には、Lave and Wenger（1991）、Brown and Duguid（1991）、Wenger（1998）、及び Wenger et al.（2002）の４つが挙げられる（松本，2013a）。このうち、Wenger et al.（2002）では、「戦略上重要な分野で実践共同体を育成すれば、企業は知識を資産として、他の重要な資産を扱うのと同じ位に体系的に扱うことができるようになる」とされている。これは、「実践共同体を企業内に『育成』することをマネジメントの基盤に据え、その方法論を議論している」点において、他の研究と異なっている（松本，2012a）。また、実践共同体構成の３要件（「領域」「コミュニティ」「実践」）や、実践共同体育成の７原則（「進化を前提とした設計を行う」「内部と外部それぞれの視点を取り入れる」「さまざまなレベルの参加を奨励する」「公と私それぞれのコミュニティ空間を作る」「価値に焦点を当てる」「親近感と刺激を組み合わせる」「コミュニティのリズムを生み出す」）を規定したり、実践共同体発展の５段階（「潜在」「結託」「成熟」「維持・向上」「変容」）を説明したりして、知識の創造に向けた、実践共同体の育成の重要性を述べている（Wenger et al., 2002）。

組織における学習を取り扱ったものとして、Senge（1990）に代表される「学習する組織」論がある。その「学習する組織」論を基にしたいくつかの議論を基に、織田（2011；2012）では、学校という組織に関しての考察を行なっている。一方、松本（2013b）は、「学習する組織」と実践共同体の比較を行い、相違点としていくつか挙げている。例えば、「学習する場所」は、前者では「組織内」だが、後者では「実践共同体と公式組織」である。また、「境界」については、前者は「組織内・企業内で不変」であるが、後者は「メンバーの実践によって可変的」としている。すなわち、松本（2013b）のいうように、実践共同体では「義務」ではなく「自律的」な学習が、より促されていると考えられる。

実践共同体に関する事例研究として、陶磁器産地や教育サービス会社の事例がある（松本，2010；松本，2015）。また、徳舛（2007）は、小学校の事例から、若手教師は社会的相互交渉によって学習がなされると

＊広島県立呉南特別支援学校
＊＊広島大学大学院人間社会科学研究科
＊＊＊広島県立三原特別支援学校

考えていることや、学習の概念は、個人主義的な達成に加え、社会達成物としても存在することを示した。

学校における教育実践の向上には、教員組織の自主・向上性、協働・同僚性が関連することを明らかにした、河村・武蔵（2015）の研究がある。また、特別支援学校における作業療法士の関わりから、生徒の課題遂行力向上や目標達成が実現し、教員と作業療法士が協働することの重要性を示した、古山・落合（2015）の研究がある。これらは学校における教員をはじめ、多様な人材が協働することの重要性を示唆している。

特別支援学校においては、落合・平岡・飯田（2020）や村上・竹林地（2021）のいうように、学校と地域の連携・協働（以下、地域協働）を目指した教育活動が推進されている。しかし、地域協働を目指した教育活動の推進とその過程における、教育活動ではなく教師の変容について分析を試みた研究は多くはない。よって、教師の協働を通じた、教師自身の学びについて具体的に論じることを、本研究の意義とする。

本研究における分析には、概念的枠組み（大谷, 2019）として、「実践共同体」（「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」）（Wenger et al., 2002）を用いる。そこで、Wenger et al.（2002）のいう実践共同体の３要件（「領域」「コミュニティ」「実践」）を踏まえた上で、「教師の学び」の定義を試みる。「領域」は、「メンバーの間に共通の基盤を作り、一体感を生み出す」ものであり、「領域を明確に定義」することで、「コミュニティの目的と価値」を確約し、「メンバーの貢献と参加を誘発し、学習を導き、行動に意味を与える」ものとしている。「メンバーは領域を共有することで、一連の知識に対する責任感を覚え、その結果、責任を持って実践を生み出すようになる」のだとし、「領域こそがコミュニティの存在理由」と述べている。また、「メンバーが現実に直面する重要な課題や問題」から成る「領域」は、固定的ではなく「徐々に発展していく」ものであり、「組織の目標とニーズが、参加者の情熱や野心と交差する時」こそ、実践共同体が最も繁栄するとしている。「コミュニティ」については、「知識を有効に体系化する上で、極めて重要な要素」であることから、「定期的」な「情報交換」がされ、「共通性と多様性」が含まれるとともに、「自発的」な加入か「強制的」な加入かに関わらず、「個々人」が「実際に関与する度合いを決める」ことが重要だと述べている。あわせて、「自発的なリーダーシップ」が発揮され、「互恵主義」に基づく関係性があり、「解放的な雰囲気」をもち、「信頼感」が鍵となるとしている。「実践」とは、「ある特定の領域で物事を行うための、社会的に定義された一連の方法」と定義し、「コミュニティが生み出し、共有し、維持する、特定の知識」として、「コミュニティ・メンバーが共有する一連の枠組やアイデア、ツール、情報、様式、専門用語、物語、文書などのこと」であると述べている。コミュニティにおける「共通の基礎知識を確立する」とともに、生み出された「実践」は「コミュニティと共に発展して」いき、「体系化」も可能だとしている。したがって、実践共同体、及びその３要件を踏まえた、本研究における「教師の学び」とは、「『領域』を共有する、教師の『コミュニティ』において、知識を創造し、『実践』を発展させること」と定義する。

なお、学校における「『地域』は定義されてはいない」ことから、「学校は自らが『地域』を定義しなくてはなら」ず、「学校自身の課題に対応した形で定義される」ため、「『地域』との連携自体が『地域』を定義する（しつづける）営みとなっている」（水本, 2002）。また、柴垣（2013）や柴垣・朝野（2015）によると、特別支援学校では「『地域』概念を柔軟に変化させ」、金子・鈴木・渋谷（2000）のいう「ローカル・コミュニティ」ではなく、「テーマ・コミュニティ」という考え方を取り入れるべきとしている。よって、本稿では、金子ほか（2000）の「テーマ・コミュニティ」という考え方を踏まえ、「地域」を「『ビジョン、価値観、関心などを共有』し、『課題解決のため』に『それぞれが役割を担い、協働』する人たちの集まり」と、「地域の方々」を「『地域』を構成する人たち」と、それぞれ定義することとする。

したがって本研究は、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おける、教師の作業学習部会、とりわけその中の地域協働の取組を通して、教師の学びがどのように促されたのかを、実践共同体の概念から分析することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．研究対象校

研究対象校として、Ａ県立Ｂ特別支援学校（以下、事例校）を取り上げた。20XX＋2年度学校経営計画（事例校のホームページから参照）によると、「社会貢献」を教育目標に掲げ、地域協働に関する中期経営目標を定めていた。また、事例校のホームページに掲載され

た資料等からは、特に高等部の作業学習において、地域協働の取組を推進していることが分かった。

２．時期

分析する時期は、20XX 年度から20XX＋2年度までの３年間とした。20XX 年度から20XX＋2年度までの３年間に、事例校のホームページに掲載された、高等部の作業学習に係る通信等のファイル数は、20XX 年度は12、20XX＋1年度は49、20XX＋2年度は69（令和４年１月23日時点）であった。また、20XX－1年度以前の高等部の作業学習に係る通信等は、事例校のホームページには未掲載であった。

３．資料

（１）作業学習に係る通信等：20XX 年度から20XX＋2年度までの３年間に、事例校のホームページに掲載された、作業学習に係る通信等のファイルを収集した。後述（Ⅲ章１節）の、高等部第２・３学年の７つの作業グループの各取組や、それら７つの作業グループ全体の取組、及び高等部第１学年の作業グループの各取組が掲載されていた。

（２）作業学習部会のレジュメ：20XX 年度から20XX＋2年度までの３年間に行われた、後述（Ⅲ章２～４節）の作業学習部会のレジュメ（校内資料）を収集した。この３年間における作業学習部会の実施回数は、20XX 年度は９回、20XX＋1年度は10回、20XX＋2年度は12回であった。

４．分析の方法

資料のうち、作業学習に係る通信等を基にして、主に高等部第２・３学年の７つの作業グループの各取組のトピックを抜き出した。それらを、事例校での勤務経験がある第一著者が、作業学習部会のレジュメを基に、作業学習部会での議論の内容と関連させながら、その変遷を追った。さらに、高等部第２・３学年の７つの作業グループの各取組と、作業学習部会での議論の内容を、Wenger et al. (2002) の実践共同体の発展段階と照らし合わせ、該当する項目と各年度のクロス表にまとめ、実践共同体の概念を使って分析を試みた。以上の内容を、第一著者と同時期に、事例校での勤務経験がある共著者２名と協議により調整し、分析の妥当性を図った。

５．倫理的な配慮

分析の対象とした資料のうち、事例校のホームページに掲載されていた、作業学習に係る通信等から得た情報については、生徒の個人情報が特定されないよう記載をした。また、作業学習部会のレジュメ（校内資料）については、事例校の校長の許可を得た上で収集した。

Ⅲ．結果

１．事例校の高等部における作業学習の概要

事例校の高等部における作業学習は、大きく第１学年と第２・３学年に分かれて学習活動を行なっていた。第１学年では、４つの作業グループが開設され、生徒は１学期（４～７月）にその全てを体験した。２・３学期（８～３月）は、生徒の希望や実態等に応じ、４つのうち１つの作業グループに所属し、継続的な学習を積み重ねた。第２・３学年では、７つの作業グループが開設され、生徒は年度当初に所属するグループを希望・選択し、決定されたグループで１年間学習を継続した。２年間、同一の作業グループに所属する生徒もいれば、生徒の希望や実態等により、第２・３学年でそれぞれ異なる作業グループに所属する生徒もいた。なお、ここでの「（作業）グループ」とは、作業学習の指導形態を指し、生徒は概ね６～７人が所属していた。結果では、主に第２・３学年が縦割りで学習する、全７つの「（作業）グループ」から、いくつかの事例を記した。以下、下線部は「教師の学び」の変数に係る箇所である。

２．作業学習部会１年目（20XX 年度）の事例

事例校における作業学習部会（以下、部会）は、20XX 年度（６月）に開始された。校務分掌組織としてではなく、高等部内の組織として新たに位置付けられた。目的は、「①各作業種間で情報共有し、指導内容の共通認識を図る」「②作業学習販売会、カフェ運営等に関わる業務を分担・連携しながら実施する」の２点であった。開催の頻度は、およそ１ヶ月に１回であった。メンバーは、高等部１年及び２・３年の各グループから１名以上が参加し、オブザーバーとして教頭や高等部主事も出席していた。主宰は教育企画部（他校では教務部という名称が多い。）で、高等部の部員４名が輪番で連絡調整や司会等の運営を務めた。

（１）地域協働に係る協議：20XX 年度、当時の高等部２・３年サービスグループで、「校外カフェ」が実施されることとなり、事例校における地域協働活動が具体的に開始された。それ以前の地域をフィールド

にした学びとしては、校外の商業施設での販売会を、年に１回実施するのみであった。自然災害の影響もあり、カフェの開始は９月となったが、その後は月に１回程度行った。

６・７・９月の部会では、事例校での地域協働の先駆けであり、またカフェ開始までの過程も含め、「課題発見・解決学習」を通して、生徒の「主体的な学び」（広島県教育委員会，2000）を促した身近な好事例でもある、サービスグループの取組についての報告がされた。

「校外カフェ」に係る取組を踏まえ、11・12・１月の部会では、「地域協働の視点で、取り組めそうなこと、充実できそうなこと」として、各グループから意見を出し、協議した。近隣の商業施設での販売活動等の内容が協議された。また３月の部会では、「地域協働の視点で、実施できそうなこと」として、次年度に実施の見通しが立っていた、「地域の農家からいただいたレモンで作る焼き菓子」や「幼稚園での木工作業の実演・体験」等の具体例を報告した。

（２）指導内容等に係る協議：目的①のとおり、作業学習における学年間、あるいはグループ間で情報共有を行い、指導内容等が共通のものとなるようにした。７月の部会では、各グループが共通で取り組めそうなことの例として、「作業日誌を活用した、産業現場等における実習の成果・課題も踏まえた目標設定と評価」や、「生徒自身が計画を立てる等、先を見通した学びができるような、スケジュールの提示・活用」、「メモ帳の活用」や「朝礼等での声出し」等について、司会から提案をした。その後、各グループで実際に取り組む等して、毎月の部会では、「取り組んでいること、取り組めそうなこと」の成果と課題を共有し、「共通で取り組めそうなこと」の協議を行った。これらは、指導上の「方法」について、共通に取り組もうとした例であるといえる。

９・11月の部会では、「作業学習でどのような力を付けさせたいか」について意見を出し、協議した。続く12月の部会で、出された意見を「資質・能力」の三つの柱で、次のように整理した。「知識及び技能」については、「挨拶・返事」「聞く力」「相談・報告」「言葉遣い」の４項目、「思考力、判断力、表現力等」については、「考えて動く力」「伝える力」「表現力（アピール力）」「計画を立てる力」の４項目、そして「学びに向かう力、人間性等」については、「働く意欲」「態度」「素直さ」「忍耐力（感情コントロール）」の４項目、計12項目を「作業学習を通して付けたい力」と決定した。これらは、指導上の「目標」について、共通に取り組もうとした例であるといえる。

さらに１・２月の部会では、「プレゼン大会」の新設が提案され、協議した。これは、県外の先進校の事例を参考にしながら、担当者が管理職と連携し、提案されたものである。部会参加者だけでなく、高等部の教師との連絡調整を重ねた結果、次年度から実施されることとなった。

３．作業学習部会２年目（20xx＋1年度）の事例

２年目（20xx＋1年度）の部会の目的は、「①『作業学習で付けたい力』を共通認識し、実践する」「②作業種ごとに実践報告を行い、成果や課題を共有する」「③地域協働の視点で実践できそうなことを検討する」の３点であった。開催の頻度及び参加メンバーは、１年目（20XX 年度）と同様であった。主宰は教育企画部で、高等部の部員１名が担当として、連絡調整や司会等の運営を務めた。

（１）地域協働に係る協議：１年目に開始された「校外カフェ」を手本にしながら、部会２年目には複数のグループが、地域協働活動に取り組むこととなった。４・７・11月の部会では、それらの進捗状況を各グループから報告し、情報共有を行なった。具体的には、第２・３学年では、木工グループが幼稚園等で「木工教室」を開催し、実演や園児の体験を行ったり、地域の方々から製品の「注文販売」を受け付けたりした。また、メンテナンスグループが「校外清掃」を行ったり、農業グループが地元の農家と伝統野菜の継承の目的で行う、「さといもプロジェクト」を開始したりした。

１・２月の部会では、メンバーの一人から新たな企画として、「感謝祭」が提案された。これは地域協働活動等によりお世話になっていた地域の方々を招き、１年間の感謝を伝えるという目的であった。第２・３学年の全７グループが何らかの役割を担い、「おもてなし」をキーワードに、製品販売やレクリエーション等が計画された。感染症拡大により中止となったが、次年度に引き継がれ、実施されることとなった。

（２）指導内容等に係る協議：１年目に協議・作成した「作業学習を通して付けたい力」を達成するために、各グループに共通する取組として、前述の「プレゼン大会」を新しく開始した。目的は「自己の目標を振り返り、他者からの評価（アドバイス）により、課題の改善につなげる」ことであった。各グループによる発表（プレゼンテーション）を、第２・３学年は各学期に１回、第１学年は２・３学期に各１回実施し、

３学期は高等部全学年合同で開催した。また、生徒が日々の学びの成果や課題を、様々な形で伝え、表現する力を育成する場が、対生徒・対教師のものに留まらないよう、学校行事等にもつなげるよう意図した。具体的には、「オープンスクール」の参加者（中学生）の作業体験、「企業等懇談会」の参加者（事業所の採用担当者等）への説明、「公開授業研究会」の参加者（他校の教師等）へのポスターセッション、その他地域イベントの参加者や授業参観時の来校者に対する説明等、言語・文字で表現したり、実際の作業をやって見せたりする機会を多く設定した。「プレゼン大会」をはじめとする行事等については、４・５・６・10・11・１・２・３月の部会で、成果と課題を共有し、運営上の反省だけでなく、生徒の学びや、資質・能力の育成の点でも、取組を振り返り、次につなげていった。これらは、指導上の「内容」について、共通に取り組もうとした例であるといえる。

その他、「月１ミーティング」についても、部会２年目の６月に新たに開始された。第２・３学年の７グループの代表生徒が毎月ミーティングを行い、グループ間で共通の取組として「コラボ」できることを中心に協議した（実現したものとして、木工グループと重複障害学級の生徒の「パートナーシップ契約」による業務委託等の取組がある）。５・６・７・９・10月の部会では、ミーティング内容の報告を行った。

４．作業学習部会３年目（20XX＋2年度）の事例

３年目（20XX＋2年度）の部会の目的は、「①作業学習の指導上の統一すべき内容の確認を行い、共通認識をもつ」「②各作業種の代表者が参加し、主体的に発表・議論することで、自分たちの到達点を確認する」「③地域協働・地域貢献を考え、各作業種の枠を超えた作業学習を『共』に『創』ることを考える場とする」の３点であった。開催の頻度及び参加メンバーは、１年目・２年目と同様であった。主宰は教育企画部で、高等部の教務主任が担当として、連絡調整や司会等の運営を務めた。

（１）地域協働に係る協議：事例校の地域協働に関する取組は、部会１年目に始まり、２年目にいくつかのグループで行われるようになった。３年目はその発展を目指し、「月１ミーティング」の企画・運営担当者２名を中心に、６・７・８・10・11・12・２・３月の部会で協議を重ねた。当時の事例校のキーワードであった「共創」を「月１ミーティング」の年間のテーマとして、地域での活動や地域の方々との学びの創造を目指して取り組んだ。

６・７・８月の部会では、「月１ミーティング」の進捗状況を報告した。その際、テーマ「共創」は「地域の方々と共に新たな価値を創造する」ことを目指す点において、前年度の「月１ミーティング」のテーマであった「コラボ」とは異なることを、教師に対しても改めて確認を行い、方向性の共有を図った。

10・11月の部会では、「高等部作業学習のPATH」として、PATH（干川，2002）の様式を活用しながら、１・３・10年後の高等部作業学習が目指す姿等の意見を出し合った。教師同士が夢を語ること（熊本大学教育学部附属特別支援学校，2020）により、「地域の方々と共に新たな価値を創造する」ことを目指す活動が、単年度限りではなく、より長いスパンと広い視野でのビジョンを描いた上で、今はその通過点であると認識してほしい、そして社会に開かれた教育課程（文部科学省，2019）の実現にもつなげていきたいと、担当者から説明した。それにより教師が作成した「高等部作業学習のPATH」を参考に、簡略化したPATHの様式を活用して、生徒も考える場を設定し、１月の部会でその内容を報告した。さらに、生徒が考えたものを基に、生徒と地域の方々が、「共に創る学校、共に創る地域」というテーマで協議する場も、２月の「月１ミーティング」で設定し、同じく２月の部会でその内容を報告した。

12月の部会では、それまで各グループが行ってきた、「地域活動」（地域での活動や地域の方々との活動等）を、「貢献」「協働」「共創」の三つに分類した。その際、高岡市（2017）を参考に、特に「協働」と「共創」の差異を明確にして、事例校における三つの分類についての定義付けを行った。また「協働」に至る過程には「共同」「協同」があること（竹林地，2020）や、「ローカル・コミュニティ（物理的空間が同じ）」ではなく、「テーマ・コミュニティ（価値観・ビジョン・関心等を共有）の視点で、地域資源を捉えること（金子・鈴木・渋谷，2000；柴垣，2013；柴垣・朝野，2015）についても確認した。そして、その「地域活動の分類」結果を踏まえ、２月の部会では、「共創」の視点での取組に検討の余地があった二つのグループについて、今後どのようなことができそうか、メンバー全員で意見を出し合った。そこでの意見から得た情報を基に、一つのグループにおける今後の地域協働の方向性が明確となった。

（２）指導内容等に係る協議：「作業学習を通して付けたい力」は、部会１年目に協議・作成され、部会２

年目にはいくつかのグループにおいて、学習活動での活用がなされていた。しかし、資質・能力の定義がキーワードのみで示されていることもあったため、各グループが共通の目的をもちながら、十分な活用ができていたとはいえなかった。そこで、５・７・８・９月の部会で協議を重ね、新たに「作業学習で身に付けたい力」を作成した。その内容は、独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構（2009）及び広島県教育委員会（2011）を参考に、４つの領域「日常生活」「対人関係」「作業能力」「作業への態度」と、それぞれに対して８～11、計38の評価項目を設定した。各評価項目は４段階のルーブリック評価とし、各段階に文章での評価基準を設けた。３～４ヶ月に１回の評価場面では、教師からの一方向的な評価を行うためだけでなく、実態に応じて生徒が自己評価を行い、生徒と教師が対話を重ね、成果・課題を把握したり、過去の時点のものと比較し、成長を可視化したりして、活用するツールであると協議・確認した。具体的かつ詳細な指標となったことで、各グループの教師が育成を目指す生徒の姿を共有したり、教師間で生徒の実態を把握したりするだけでなく、生徒自身も身に付いた力を認識したり、課題を踏まえた目標設定に生かしたりすることに有効に活用できるようになった。これらは、指導上の「目標」及び「評価」について、共通に取り組もうとした例であるといえる。

Ⅳ．考察

事例校の３年間の部会における、地域協働の取組を通して、「教師の学び」すなわち「『領域』を共有する、教師の『コミュニティ』において、知識を創造し、『実践』を発展させること」がどのように促されたのかを分析を試みる。分析には、実践共同体の概念における、発展段階を用いるが、これには５つあり、「①潜在」「②結託」「③成熟」「④維持・向上」「⑤変容」とされている（Wenger et al., 2002）。このうち、「④維持・向上」については、「いかにして勢いを持続させるか」という課題が生じる段階であり、「コミュニティが活気を保つためには、市場の動向に合わせて絶えずテーマを変え、新しいメンバーを勧誘し、新しい提携関係を形成し、境界を定義し直す必要がある」状況とされている。また「⑤変容」については、「どんなに健全なコミュニティでも、寿命を迎える」として、「衰弱する」「社交クラブとなる」「分裂や合併」「制度化」という変容の形を示している。よって、Wenger et al.（2002）のいう実践共同体の発展段階のうち、「④維持・向上」「⑤変容」を除く、「①潜在」「②結託」「③成熟」が事例校の３年間の部会に該当すると判断した。Table 1には、３年間の部会について、３つの発展段階における「ワークプラン」のうち該当するものを、クロス表にして示した。以下では、この表を基にして、実践共同体としての部会において、「教師の学び」がどのように促されたのかを論じる。なお、下線部は「教師の学び」の変数に係る箇所である。

１．実践共同体の「潜在」及び「結託」の段階

部会１年目（20XX 年度）及び２年目（20xx＋1年度）の事例は、実践共同体の「①潜在（potential）」及び「②結託（coalescing）」の段階であったといえる。

１年目及び２年目の部会は、年度による違いはあるが、「①-１ コミュニティにとって最も大事な目的を定め」ていた。部会の名称のとおり、作業学習という「①-３ 領域を明確に定め」、その中の地域協働と、指導内容等の２点に、「①-３ 魅力的なテーマを特定」していたといえる。作業学習における地域協働の推進や、作業グループ間での指導内容等に関する共通軸の確立は、担当者と管理職が目指す方向性を協議する中で見出された「テーマ」であった。すなわち、どのグループにおいても取り組むことが求められる、「①-４ 行動の根拠」が示されたといえる。それと同時に、全グループの参加を規定する、「②-１ 加入すべき根拠」も示されたのである。このようにして、「②-２ コミュニティを立ち上げる」ことが、即座に実現した。よって、初めから「②-９ 上司を巻き込む」ことができ、管理職の支援を得られた点は、通常の実践共同体の発展過程とは異なる。

部会の主宰は、上述のとおり教育企画部員や、部内の担当者が行った。教育企画部では、主に教育課程編成に係るカリキュラム・マネジメント等の業務を担っていた。作業学習という、限られた「領域」ではあるが、日頃の業務の範囲内ということもあり、「②-４ コミュニティ・コーディネーターに正当性を与える」という項目も一部達成していたと考えられる。ここで一部としたのは、２年目は部会の運営という役割が、教育企画部に属する高等部の部員１名に、明確に位置付けられていたが、１年目は部員４名の輪番によって、部会の連絡調整や運営等が行われていたためである。また、２年目の部会は、担当者が運営のみならず、協議内容についての提案も担っていたが、それらは行事の実施に係る連絡調整の業務等、「領域の最先端の問

Table 1　実践共同体の概念からみる事例校の作業学習部会

	実践共同体の発展段階（Wenger et al., 2002）	1年	2年	3年
①潜在	1 コミュニティにとって最も大事な目的を定める	○	○	○
	2 コミュニティの目的が異なれば、必然的に異なる構造や活動が必要になる			○
	3 領域を明確に定め、魅力的なテーマを特定する	○	○	○
	4 行動の根拠を示す	○	○	○
	5 コーディネーターと思考リーダーの候補者を割り出す		△	○
	6 メンバー候補者をインタビュー（面談）する			
	7 コミュニティ・メンバーを結びつける			
	8 コミュニティの初期設計を作る			○
②結託	1 加入すべき根拠を示す	○	○	○
	2 コミュニティを立ち上げる	○	○	○
	3 コミュニティのイベントや空間を創始する	○	○	○
	4 コミュニティ・コーディネーターに正当性を与える	△	○	○
	5 コア・グループのメンバーの間につながりを築く			○
	6 共有する価値のあるアイデア、洞察、実践を見つける	○	△	○
	7 文書化は慎重に			
	8 価値を提供できる機会を逃さない			
	9 上司を巻き込む	○	○	○
③成熟	1 知識ギャップを特定し、学習課題を設定する			○
	2 組織でコミュニティが果たす役割を明確にする		△	○
	3 コミュニティの境界を定義し直す			○
	4 加入の要領やプロセスを慣例化する			○
	5 コミュニティの価値を評価する			○
	6 最先端の問題に焦点をおき続ける			○
	7 ナレッジ・レポジトリー（知識の貯蔵庫）の構築、体系化を行う			△

※　1年は部会1年目、2年は部会2年目、3年は部会3年目

題を明確に示すことができる人」（Wenger et al., 2002）を指す「思考リーダー」というよりは、「コーディネーター」としての色合いが強いものであった。よって、「①-5　コーディネーターと思考リーダーの候補者を割り出す」ことについては、限定的に当てはまっていたと捉えている。そのようにして、部会は毎月1回程度の頻度で行われた。1年目の部会の設立と、その後の定期的な部会の実施は、「②-5　コミュニティのイベントや空間を創始する」ことと同義だといえる。

上に述べたのは、実践共同体の要件のうち、「領域」「コミュニティ」についてである。もう一つの要件である「実践」（ある特定の領域で物事を行うための、社会的に定義された一連の方法）については、特に地域協働に係る協議において、1年目と2年目の部会ではその状況が異なる。1年目は、事例校における地域協働活動の先駆けとして始まったカフェの取組を、「②-6　共有する価値のあるアイデア、洞察、実践」として見出した。カフェを推進した、サービスグループの担当教師の取組やその意図から、他のグループを担当する教師が学ぶ、という構図がみられる。そこで得た学びを、自分の担当するグループに還元し、さらに取組を発展させようと、部会で意見を出したり、協議したりした。一方、2年目は、1年目の部会で得た学びを、担当するグループに応用して、実施した取組の報告や情報共有に留まった。複数のグループが、カフェの取組から学んだことを生かし、地域協働活動を推進していたが、それらの取組を「社会的に定義された一連の方法」、つまり「実践」にしていくための部会での学び合いは十分ではなかったと考えられる。しかし、部会2年目に取り組んだ地域協働活動は、3年目の部会での協議を通じて、「実践」として見出されていくのだが、このことについては後述する。

2．実践共同体の「成熟」の段階

Table 1から、部会3年目（20XX＋2年度）の事例は、実践共同体の「③成熟（maturing）」の段階であったといえる。

3年目の部会も、「①-1　コミュニティにとって最も大事な目的を定める」ことから始まった。「①-2　コミュニティの目的が異なれば、必然的に異なる構造

や活動が必要になる」ため、「①-８　コミュニティの初期設計を作る」際に、「③-２　組織でコミュニティが果たす役割を明確に」した。２年目までと少し異なっていたのは、３年目の部会では、基本的に作業学習に係る全ての業務を担うとしていたことである。地域協働や、指導内容等に関することに限らず、「感謝祭」の企画・運営や、地域団体等が主催する各種イベントへの参加の段取りも行った。３年目は「①-８　初期設計」の段階で、部会が「③-２　果たす役割を明確に」していたといえる。１年目及び２年目とは「①-２　異なる構造や活動」を定めることが、「③-３　コミュニティの境界を定義し直す」ことにつながったのである。これは、２年目に「感謝祭」の実施が提案された場が、高等部会ではなく作業学習部会であったことが、３年目に「③-２　組織でコミュニティが果たす役割を明確にする」ことにつながったと捉えられる。

このように、部会の目的の一つであった、各グループの「代表者が参加し、主体的に発表・議論すること」への、「①-４　行動の根拠」と「②-１　加入すべき根拠」が示されたが、作業学習の授業担当ではない教師からも、部会への参加希望があった。部会が主体的な場であることから、自主的な参加については奨励した。これは、「③-４　加入の要領やプロセスを慣例化する」ことだと考えられる。また、「②-２　コミュニティを立ち上げ」、毎月１回程度の部会開催により「②-３　コミュニティのイベントや空間を創始」し、「②-９　上司を巻き込」みながら、部会での協議が行われた。３年目の部会に係る連絡調整や司会等の運営を担ったのは、上述のとおり高等部の教務主任であった。職務として「教育計画の立案その他の教務に関する事項について連絡調整および指導、助言に当たる」教務主任が、部会の運営もその一つとして取り仕切ることは、「②-４　コミュニティ・コーディネーター」としての正当性を、部会１年目及び２年目よりも与えられていたと捉えられる。

部会の目的にあるよう、地域協働という「①-３　領域を明確に定め」ていた。それと同時に、当時の学校のキーワード「共創」について、教師による部会での協議と、生徒による「月１ミーティング」での協議を連動させたのが、２年目までとの違いである。「コラボ」との違いを明確にして、あまり馴染みのない言葉の「『共創』とは何であるか」「どのように『共創』に向けた取組を進めるか」と働き掛けたことは、部会の「③-１　知識ギャップを特定し、学習課題を設定する」ことでもあったといえる。また、「地域の方々と共に新たな価値を創造する」ことを目指した、各グループの取組の進捗状況を報告したり、２月の部会で、その取組に検討の余地があった二つのグループについて協議したりする過程で、いくつかのグループの取組を好事例として見出すことができた。これは、「②-６　共有する価値のあるアイデア、洞察、実践を見つける」ことであったといえる。上記を踏まえると、「共創」が、教師にも生徒にも「①-３　魅力的なテーマ」となっていたのではないかと伺うことができる。

「高等部作業学習のPATH」として、部会で教師同士が作業学習の夢を語り合ったり、それを基にして生徒も同様の内容について考えたり、さらには生徒と地域の方々が「共に創る学校、共に創る地域」について意見を交わしたりしたことは、焦点を「基本的な問題へと移す」のではなく、「③-６　最先端の問題に焦点をおき続け」ようとした結果だと捉えられよう。眼前に迫る「共創」の取組をどのように進めるか、という業務遂行的な協議へシフトすることも考えられたが、長期的・広範的な視点からの、教育活動のデザインにつながる協議を、多様な場で、重層的に行うことで、知識創造を目指す「実践共同体」としての役割を部会が担うことにつながったと考えられる。

また、本研究で取り上げた３年間において、取り組まれてきた地域活動に係る教育活動を、「貢献」「協働」「共創」に分類したことは、「③-７　ナレッジ・レポジトリー（知識の貯蔵庫）の構築、体系化」を一部満たしていたと考えられる。Wenger et al. (2002) のいうように、実践共同体の「③成熟」段階における有用な役割、「コミュニティにおける司書」の存在は、事例校の今後の課題といえる。

上記の地域協働に係る部会での提案は、「月１ミーティング」担当の２名の教師が中心となり行ってきた。「①-５　思考リーダーの候補者を割り出す」ことができたことが、３年目の部会に特有の点であり、１・２年目とは異なる点である。また、先に述べた「①-５　コーディネーターと思考リーダー」の３名における、「②-５　コア・グループ[1)]のメンバーの間につながりを築く」ことができたため、３年目の実践共同体は発展を遂げたとも捉えられる。

３．「二重編み」の組織として

指導内容等に係る協議においては、「②-６　共有する価値のあるアイデア、洞察、実践を見つける」というよりは、教育活動を実施する上での問題解決や業務遂行といった側面が大きく含まれている。Wenger et

al.（2002）では、「『二重編み』の組織を作り上げる必要がある」として、実践共同体のメンバーでありながら、職務遂行上のチームの一員でもあるという、多重成員性により学習のループを生み出すことの重要性を説いている。事例校における部会では、McDermott（1999）のいう「チーム」と「実践共同体」の「二重編み」の組織構造がみられる。「チーム」には「成果物によって動かされる」「タスクによって定義される」「作業計画を通じた発展」「コミットメントによる結束」という特徴があり、「実践共同体」には「価値によって動かされる」「知識によって定義づけされる」「有機的な発展」「アイデンティティによる結束」という特徴があるとしている（McDermott, 1999；松本, 2012b）。

１年目の部会では、指導上の「方法」に関する協議を経て、指導上の「目標」（「作業学習を通して付けたい力」）に関する協議を行った。また、２年目の部会では、１年目の協議を踏まえ、指導上の「内容」（「プレゼン大会」）に関する協議を行った。そして、３年目の部会では、１年目の協議や、２年目の課題を踏まえ、指導上の「目標」と「評価」（「作業学習で身に付けたい力」）に関する協議を行った。これらには、McDermott（1999）を基にし、松本（2012b）で示された「チーム」の特徴である「共有された目標と結果」があり、「相互依存的なタスク」によりできた「結果としての成果に価値がある」ものと捉えることができる。

部会３年目の２月には、部会の在り方等に係る教師対象のアンケートを、初めて実施している。「作業学習に係る業務を、高等部の管轄としてはどうか」という意見も一部あったが、多くは「引き続き部会での、業務遂行を推奨する」声であり、「夢を語り合える、クリエイティブな部会」を期待するものもあった。「③-5　コミュニティの価値を評価する」ことで、「実践共同体」としてだけでなく「チーム」としての役割も果たしており、「二重編み」の組織としての構造も見られることが、明らかになったといえよう。

Ⅴ．まとめ

事例校の部会には、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（Wenger et al., 2002）の特徴があり、実践共同体としての性格を有していたことが分かった。

本研究の目的は、知的特別支援学校の教師の部会における、地域協働の取組を通して、「教師の学び」、すなわち「『領域』を共有する、教師の『コミュニティ』において、知識を創造し、『実践』を発展させること」がどのように促されたか、実践共同体の概念から分析することであった。部会１年目は、一つのモデルとなる取組を「実践」と位置付け、それを基に他の教師が、担当する各グループへの応用を試みた。続く部会２年目は、部会１年目を経て、取り組んでいることについて、部会という「コミュニティ」での報告に限定された。そして部会３年目は、地域協働という「領域」において、新たなテーマを設定し、そのテーマを具現化するために、部会（教師）での協議だけでなく、生徒や地域の方々とも考える場を重層的に設定しながら、各グループで取組を進めた。その際、長期的・広範的な視点で教育活動をどのようにデザインするか協議したり、各グループが取り組んできた地域協働を再定義したりして、知識の創造と「実践」の発展につなげた。

Wenger et al.（2002）のいう実践共同体の発展段階を基に、事例校の部会を分析したところ、特徴的な点が４つあると考えられる。１点目は、部会の開始と同時に、実践共同体の「①潜在」から「②結託」に至るまで、即座の発展がみられる点である。これは、「②-9　上司を巻き込む」ことで、「②-2　コミュニティを立ち上げ」、「②-3　コミュニティのイベントや空間を創始」できたことが、要因の一つだと考えられる。そのため、ある程度初期の時点で「②-1　加入すべき根拠」が示されており、「①-6　メンバー候補者をインタビュー（面談）」したり、「①-7　コミュニティ・メンバーを結びつけ」たりせずとも、発展を遂げたのだといえよう。別の見方をすると、Wenger et al.（2002）で示された実践共同体構成の３要件のうち、「領域」と「コミュニティ」については、満たしやすい環境で部会（実践共同体）が構築されたといえる。すなわち、作業学習における地域協働という「領域」が、「メンバーが現実に直面する重要な課題や問題」であり、そこに「組織の目標とニーズが、参加者の情熱や野心と交差」する場があったといえる。同様に、日頃の業務の一環でもあることから、「重要な問題について、定期的に情報交換」する場を形成し、「コミュニティ」を築きやすかったとも考えられる。しかしながら、Wenger et al.（2002）のいうように、「長期に及ぶ相互交流」が「共通性と多様性を生み出す」ため、実践共同体を始めやすくなるが、「同質性」が実践共同体における「必要条件でも必然的な結果でもない」こと、そして「多

様性」が「興味深い人間関係」と「創造性」の高まりにつながることを記しておく。

２点目は、事例校の部会には、「チーム」と「実践共同体」の「二重編み」の組織（McDermott, 1999）構造がみられる点である。Wenger et al.（2002）は、「チーム」と「実践共同体」の「多重成員性が、学習のループを生み出」すとしており、「現役の実践者から成るコミュニティに、彼ら自身の知識を任せることが極めて重要」と述べている。McDermott（1999）及び松本（2012b）を基に、事例校の部会をみると、地域協働に係る協議と一連の取組においては、「共有された関心や実践」と「探求・発展する価値」があり、「進行中のプロセスに価値がある」「知識によって定義づけられる」等の、主に「実践共同体」としての特性があるといえる。一方で、指導内容等に係る協議と一連の取組においては、「共有された目標と結果」と「文書に定義づけられた価値」があり、「結果としての成果に価値がある」「タスクによって定義される」等の、主に「チーム」としての特徴があるといえる。Wenger et al.（2002）は、実践共同体には公的空間と私的空間の両方を含むとしているし、Brown and Duguid（1991）は、公式組織との視点のギャップが、実践共同体におけるイノベーションにつながるが、距離を置きすぎると「二重編み」の組織の学習サイクルが機能しなくなるとしている（松本，2012a）。事例校の部会では、同じ組織内に「チーム」と「実践共同体」の組織構造を有したことで、適切な距離感を保ちながら、メンバーの学習が促進されたのだと考えられる。

３点目は、実践共同体構成の３要件のうち、特に「実践」の有無が、その発展に大きく関係していた点である。Table 1のとおり、「②-６ 共有する価値のあるアイデア、洞察、実践を見つける」ことができていたのは、部会の１年目と３年目であった。１年目は事例校における地域協働のモデルとしてカフェを位置付け、そこに「実践」を見出した。部会を開始してすぐ、その取組の先駆性について、メンバーが認識できる場を設定したことで、「社会的に定義された一連の方法」としての価値を有するものとなり、部会での学びが促進されたと考えられる。また、３年目の部会では、「共創」として定義された地域協働の取組が、結果的に部会における「①-３ 魅力的なテーマ」となったことが推察される。３年目の部会開始時点では、「実践」として「社会的に定義された一連の方法」には至ってなかったが、部会での協議で、「地域の方々と共に新たな価値を創造する」とは「何か」、「どのようなものか」、そもそも「なぜ・何のために」するのかと問い続ける過程で、一部のグループに最適解や納得解を見出し、「実践」に昇華できたといえよう。

４点目は、「コーディネーター」と「思考リーダー」の存在の有無と、彼らをはじめとする「コア・グループ」のつながりの有無が、実践共同体の「③成熟」の段階に発展するために、重要であった点である。上述のとおり、部会３年目は「月１ミーティング」担当の教師２名が、テーマ「共創」に向けた地域協働の取組の推進を担っていた。その際、「地域の方々と共に新たな価値を創造する」とは「何か」、「どのようなものか」、そもそも「なぜ・何のために」するのかと問い続けることで、部会の「③-１ 知識ギャップを特定し、学習課題を設定」しようとしたり、「高等部作業学習のPATH」の作成に教師だけでなく、生徒や地域の方々も参画させ、「③-６ 最先端の問題に焦点をおき続け」ようとしたり、様々な仕掛けを講じる中で、「思考リーダー」としての役割を担っていたと考えられる。また、職務として「教育計画の立案その他の教務に関する事項について連絡調整および指導、助言に当たる」教務主任が、部会の連絡調整や司会等の運営に携わることで、「②-４ コミュニティ・コーディネーター」としての正当性が与えられていたのは上記のとおりである。「コーディネーター」が「思考リーダー」を兼ねるのではなく、それぞれの役割を分化し、その上で十分な連携によって部会を推進できたことが、実践共同体の「成熟」につながったと考えられる。

本研究を踏まえ、今後の事例校における実践共同体の発展には、Wenger et al.（2002）のいう「コミュニティの司書」の存在が重要になると考えられる。「③-７ ナレッジ・レポジトリー（知識の貯蔵庫）の構築、体系化」のためには、「データを絶えず収集、分析、整理して、実践のレポジトリーを常に更新して使いやすい状態にしておかなければならない」とされている（Wenger et al., 2002）。実践共同体において創造されていく、様々な「社会的に定義された一連の方法」を、「知識資本」として問題解決に活用し続けることが求められる。

註

１）Wenger et al.（2002）では、コミュニティの参加には、「コア・グループ」「アクティブ・グループ」「周辺グループ」の三つのレベルがあるとしている。少人数の「コア・グループ」に属する人々（コミュ

ニティ全体の人数の10から15%）は､「コミュニティの公のフォーラムで行われる議論（時には論争）に積極的に参加」し、「コミュニティのプロジェクトを引き受け、コミュニティが取り組むべきテーマを特定し､コミュニティを学習課題に沿って導く」､「コミュニティの中心的存在」とされている。

文　献

Brown, J. S. and Duguid, P. (1991) Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a unified view of working, learning, and Innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.

竹林地　毅（2020）インクルーシブな場の創造に向けた可能性－学校と地域の協働活動から考える－. キャリア発達支援セミナー 2020 in 青森 第２回学習会－対話をとおして「つなぐ」－「教育」×「福祉」×「地域」が描くインクルーシブな社会 指定討論資料（2020年９月26日実施）.

独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構(2009)就労支援のための訓練生用チェックリスト．独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構　障害者職業総合センター，2009年３月，https://www.nivr.jeed.go.jp/research/kyouzai/30.html（2021年11月４日閲覧）.

広島県教育委員会（2011）特別支援教育　作業学習ハンドブック．広島県教育委員会，2011年５月，https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/07challenge-sagyougakusyuu-top.html（2021年11月４日閲覧）.

広島県教育委員会(2020)令和２年度広島県教育資料.

干川　隆(2002)教師の連携・協力する力を促すグループワーク－PATH の技法を用いた試みの紹介－. 一般研究報告書「知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究（平成11年度～平成13年度）」, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，43-47.

金子郁容・鈴木　寛・渋谷恭子(2000)コミュニティ・スクール構想．岩波書店，157-161.

河村茂雄・武蔵由佳（2015）教員組織の実際の探索的検討．学級経営心理学研究，4，22-28.

熊本大学教育学部附属特別支援学校（2020）熊大附属特別支援学校の10年後～未来の作戦計画～．2020年２月，https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/pdf/path2019.pdf#zoom=100 (2021年11月５日閲覧).

古山千佳子・落合俊郎（2015）特別支援学校における教員と作業療法士の協働－色塗りが上手になった事例を通して－．特殊教育学研究，53(3)，205-213.

Lave, J. and Wenger, E.（1991）*Situated Cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge，佐伯胖訳（1993）状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加. 産業図書.

松本雄一（2010）陶磁器産地における実践共同体の形成と技能の学習．日本認知科学会第28回大会発表論文集.

松本雄一（2012a）実践共同体概念の考察：３つのモデルの差異と統合の可能性について．商学論究，60(1/2)，163-202.

松本雄一（2012b）二重編み組織についての一考察．商学論究，59(4)，73-100.

松本雄一(2013a)実践共同体における学習と熟達化．日本労働研究雑誌，639，15-26.

松本雄一（2013b）「学習する組織」と実践共同体．商学論究，61(2)，1-52.

松本雄一（2015）実践共同体構築による学習についての事例研究．組織科学，49(1)，53-65.

McDermott, R. (1999) Learning Across Teams. *Knowledge Management Review*, 8, 32-36.

水本徳明（2002）教育経営における地域概念の検討．日本教育経営学紀要，44，2-11.

文部科学省(2019)特別支援学校高等部学習指導要領.

村上由紀・竹林地　毅（2021）知的障害特別支援学校における地域貢献をテーマとする学習活動の現状．広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，19，135-144.

落合俊郎・平岡克也・飯田英美子（2020）地域社会との連携協働の下で創造する特別支援学校における授業の在り方について－文部科学省指定特別支援教育に関する実証研究充実事業から－．広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，18，99-109.

織田泰幸（2011）「学習する組織」としての学校に関する一考察－Shirley M. Hord の「専門職の学習共同体」論に注目して．三重大学教育学部研究紀要，62，211-228.

織田泰幸（2012）「学習する組織」としての学校に関する一考察（２）－ Andy Hargreaves の「専門職の学習共同体」論に注目して．三重大学教育学部研究紀要，63，379-399.

大谷　尚（2019）質的研究の考え方．名古屋大学出版

会，166-174.

Senge, P. M. (1990) *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday/Currency, NewYork，枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳（2011）学習する組織－システム思考で未来を創造する．英治出版.

柴垣　登 (2013) 特別支援学校におけるコミュニティ・スクールの活用についての考察～特別支援学校における「地域」概念に着目して～．京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報，京都教育大学大学院連合教職実践研究科，２，90-103.

柴垣　登・朝野　浩（2015）特別支援学校におけるコミュニティ・スクール導入の課題と促進方策の検討－市立・区立特別支援学校長に対する意識調査の結果から－．立命館教職教育研究，立命館大学教職教育推進機構，２，27-37.

高岡市（2017）高岡市共創の指針．高岡市公式ホームページ，2017年４月７日，https://www.city.takaoka.toyama.jp/kyodo/kyoso/documents/documents/kyoso_shishin.pdf（2021年11月４日閲覧）.

徳舛克幸（2007）若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡．教育心理学研究，55，34-47.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press, Boston, MA，野村恭彦監修・櫻井祐子訳（2002）コミュニティ・オブ・プラクティス－ナレッジ社会の新たな知識形態の実践．翔泳社.

（2022. 2. 10受理）

The Teachers that Continued to Learn Through Community Collaboration: From the Case of Learning through Working at Special Needs Education High School for Students with Intellectual Disabilities

Ryota WAKAMATSU
Hiroshima Prefectural Kureminami Special Needs School

Chiyoko HIROKANE
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Daisuke NAKATO
Hiroshima Prefectural Mihara Special Needs School

The purpose of this study was to analyze how teachers'learning was promoted through community collaboration in the learning through working group of a special needs education high school for students with intellectual disabilities based on the concept of community of practice in Wenger et al. (2002). This case study examined a period of three years at B Prefectural Special Education School in A Prefecture. Consequently, four characteristics of this case were clarified. First, because the community was smoothly launched by involving superiors, the community of practice immediately developed from "potential" to "coalescing". Second, the work-study group promoted learning in a "double-knit" organization, due to an appropriate sense of distance between the community of practice and team. Third, the presence or absence of practice (a socially defined set of methods) relates to community development. Fourth, the existence and connection of coordinators and thought leaders were necessary for the maturity of the practice community. The existence of community librarians is considered important for future development.

Keywords: Intellectual disability, Learning through working, cooperation and collaboration school and community, community of practice, case study