

# 組織がチーム化する、教師間の相互作用の考察

## ～交流及び共同学習改善に関する取組から～

田村 吉治

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、組織が「チーム化」するプロセスを記述したものである。筆者の所属校である石川県立小松特別支援学校中学部と近隣の小松市立松東中学校で行われている「交流及び共同学習」の改善を取り上げ、そのプロセスの中で、筆者がリーダーとして同僚教師に対して行った働きかけや、同僚教師の行動・心情に注目し、その相互作用を分析・考察することにより、教師の自律性を引き出すために必要なリーダーの視点を明らかにすることを目的とする。実践を通して次の3点が明らかとなった。①対話により教師それぞれの思い、理解等の差が埋められ「納得」を生むこと②教師が組立等に「参加」することにより目標・目的・手段などの明確化・共有化を促進すること③先に述べた①②によって教師の自律性が発揮され主体的な行動として現れること。

### I はじめに

#### 1. 現況

平成28年12月21日に中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が示された。それには、これから我が国が迎える「予測が困難な時代」について触れられており、その方針を元に各学習指導要領の改定が為された。我々教師は「予測困難な時代」に対応していける子どもたちを育成していくために、これまでとの意識転換を求められている。その具体的方策として、学校現場それぞれにおいて子どもたちにかかわる者たちが知を結集し、それぞれの強みを打ち出していく「チーム」の重要性が示されており、教師同士の協働に対する注目は今後益々増していくだろう。

だが実際、学校は教師と子どもで構成された複数の教室で成り立ち、教師たちはそれぞれの教室において、それまでのキャリアに沿った自分なりの考えや手法をもって日々の指

導を行っている。こうした多様性にあふれた背景から、もともと協働が成されにくい土壌があるとも言える。

また、現場を俯瞰してみると、多忙化の影響で教師それぞれが自分の職務に精一杯となっている状況があり、周囲にまで目をいき渡らせる余裕もなくなっている。そのため、一部の「わかる」「発言力のある」教師が全体の方針を決め、それ以外の者はその方針についていくという構図が多く見られるようになっている。

だが、こうした状況には危機感を感じる。レイヴ・ウェンガー（1993）は「正統的周辺参加」という概念の中で、学習が「参加」という枠組みで生じる過程であることを述べている。また、佐伯（1975）は「学びの段階」を説明する中で、学びが深まっていく際の段階において「他人の目」の必要性について述べている。これらは、人が物事を理解したり、学習したりする上で、直接的、間接的にかかわらず、成員同士が意見を表し合う場

に属する、またはそのような想定の上で成されることを表している。

これらを踏まえると、上述した学校現場の状況は教師の「学び」の機会を奪いかねない状況と言える。また学校現場から教師同士の結びつきを弱化させているという一面もあると考える。これは、教師それぞれの知を結集するという方針と真逆な状況と言えよう。とは言え、教師の多忙化が注目を集め、「働き方改革」の名のもと労働時間の短縮への考慮も必要な中、すべての業務に全員がかかわっていくことは到底できることではない。

こうした状況の打開のためには「業務の中で学ぶ」という視点をもつことが必要であり、OJTが盛んに叫ばれることになった。OJTとして様々な取組が行われ、一定の成果も出ている。しかし、筆者はそれ以前に通常行っている業務そのものが学習の場であるという視点をもっと根付いていくべきなのではないかと考える。そして、その基盤となるのが「組織のチーム化」ではないかと考え、以下にまとめる。

## 2. 「チーム化」についての論考

### (1) 「組織」と「チーム」

まず「組織」と「チーム」の違いについて述べておきたい。

「組織」とは、「一定の共通目標を達成するために、成員間の役割や機能が分化・統合されている集団。また、それを組み立てること」（デジタル大辞泉）である。

一方「チーム」とは、「ある目的のために協力して行動するグループ。組。スポーツや共同作業についていわれる」（デジタル大辞泉）とある。

これらの2つの言葉の意味を比較すると、目標・目的の達成を意図していることは共通しているが、「組織」が役割や機能という構成に視点を置いている言葉なのに対して、「チーム」は成員の協働すなわち「主体的な行動」を意味していることがわかる。

### (2) 「チーム化」の定義

「組織」と「チーム」の違いを(1)のように捉え、筆者は教師組織が「チーム化する」ことの定義を、「組織に所属する教師全員が、自分たちの所属する組織集団が向かう方向や方法、自分の役割を理解しながら、自分のもつ力を主体的に発揮していけるようになること」とした。

### (3) チーム化に向けた方策

#### ① 組織とリーダーシップの視点から

「チーム化」を図るためには、組織全体を見渡し成員の動きを調整していく役割をもつ者が不可欠である。

学校現場では、いわゆる「長」がつく役職にある者がその役割を担うことが多い。現場では、そのような立場の者が「リーダー」とされ、そうした立場の者の働きを「リーダーシップ」と捉えているという印象を受ける。

だが実際の学校現場では「リーダー」が考えている以上のものが生まれる場合も見られることで、その際の成員となる教師の働きを見返すと「リーダー」以上に効果的な方策を講じている場合もある。こうした「リーダー」以外の者が自らの理解の上で組織全体に対して良い影響を与えた主体的な働きも「リーダーシップ」である。

中竹（2013）は自らの組織論を語る中で、組織がリーダーとフォロワーで成り立つ考えの元、それぞれが組織に対して行う働きかけには組織を引っ張る「リーダーシップ」にあたるものと組織を下支えする「フォロワーシップ」にあたるものがあることを述べている。

上記のような学校現場の場面を中竹の考えに当てはめると「フォロワーによるリーダーシップ」が成されたものと捉えられる。組織の働きのすべてにおいて好影響を与えられるようなリーダーは簡単に育成できるわけではなく、「知を結集する」という方針と照らし合わせると、このような「フォロワーによる

リーダーシップ」と言える働きを教師から引き出していくという視点が必要である。そのためにはフォロワー自身が「～したい」「～しなければ」という必要感がもてるための方策が必要であると考えた。

## ②「チーム化」に必要な視点から



図1 <チームに必要なポイント>

秋田県総合教育センター(2015)を参考とした。この研究紀要中ではチームアプローチの説明の中で、チーム化に必要な要素として「明確な目標」「役割分担」「自律性」「情報共有」「実行力」を挙げており、それが満たされることにより教師の中に「満足」「学び」「効果」「効率」がもたらされると述べている。

チーム化に対する具体的な方策については他にも数多く表されているが、本研究紀要は「組織マネジメント」の視点として「自律性」「満足」「学び」という言葉で「人の心理」の視点も対象としており、教師自身の中で主体的に考え学ぶ、「チーム」となる組織づくりを考える上で参考となると考えた。

## ③「チーム化」の実現に向けて

①②には、どちらも「人に生じる心情」に視点を置いていることに共通項があるが、①の「フォロワーによるリーダーシップ」を引き出すための方策や、②の「自律性」や「実行力」を引き出す方策については、その組織の役割や直面する課題によって移り変わっていくものであると捉えた。

その組織に属する教師それぞれが、その「役割」や「課題」をどのように理解しているかを捉えること、同じ方向性を共有できるように調整すること、そして、教師それぞれができるだけ不満をもつことがないように、それぞれの行動や心情を認めながら進めていくことなどが「教師の自律性」を引き出す要素と考えた。

## Ⅱ 研究の目的、方法

### 1. 研究の目的

組織が「チーム化」するプロセスを記述する。そのプロセスの中で、リーダーとして筆者が行った働きかけや、同僚教師の行動に注目し、その相互作用を分析するところから、教師の自律性を引き出すために必要なリーダーの視点を明らかにする。

### 2. 研究方法

- ・本校中学部の「交流および共同学習」の改善にかかわる取組の中で、筆者が「I 2. (3) チーム化に向けた方策」の考えを元に「リーダー」の役割を担い、同僚教師が自律性を発揮するために必要なアプローチの内容や方法を考え、実施する。
- ・筆者が行ったアプローチに対して、同僚教師がどのように理解したか、どのような行動をとったか、背景にどのような心情が働いていたかを確認するためにインタビューを行う。
- ・筆者の行動や心情と、同僚教師の行動とインタビューから得た心情との整合性を表しながら、同僚教師の自発的な行動を引き出した視点などをまとめ、考察する。

## Ⅲ 実践

### 1. 「松東中学校との交流及び共同学習」の実際

#### (1) これまでの経緯と活動内容

筆者が所属する石川県立小松特別支援学校 中学部（以下本校）と小松市立松東中学校

(以下交流校)との「交流及び共同学習」

(以下本交流)は30年以上にわたって続けられている行事である。それぞれの諸事情で回数が減ることはあるものの、年に2回を基本に行われてきた。そして1回目は6～7月に交流校の生徒を本校に招き、2回目は9～10月に本校生徒が交流校に招かれる形で行われてきている。

内容はどちらで行われる場合も少人数グループに分かれゲームを行い、直接的な関わりを持つことを基本としてきた。

## (2) 課題

例年、交流校で行われる2回目は、両校ともに生徒が慣れること、交流校生徒が自分のホームで行うことができる気軽さがあることも含めて比較的良好な交流が行われてきた。しかし、本校で行われる1回目はお互いに初めて対面するという緊張感がある上に、交流校生徒にとっては本校生徒の実態が全くつかめていない状況があり、本校生徒にとっても普段と違う単発の特別な行事という感覚が強く、生徒の実態によっては活動そのものが負担となっている状況もあった。

またそれ以上に、本校生徒が交流校生徒に「支援してもらおう」という受け身な場面が多くなってしまふことが多く、本校生徒にとって主体性を発揮する場となっていないことも感じられた。

## (3) 改善の方向性

今年度の本校で行われる1回目の交流では、一緒にゲームを行うこれまでの形から、我々が普段行っている授業(作業学習)を中心に取り上げ、本校生徒が交流校生徒に対して作業学習で行っている概要を説明し、一緒に作業体験するように活動内容を変更することにした。また、一部の生徒には案内係として本校を回る交流校生徒のグループに帯同し、本校の小学部や高等部の授業の様子や施設の紹介など学校全体の説明を行うこととした。

## (4) 本交流に関する教師組織

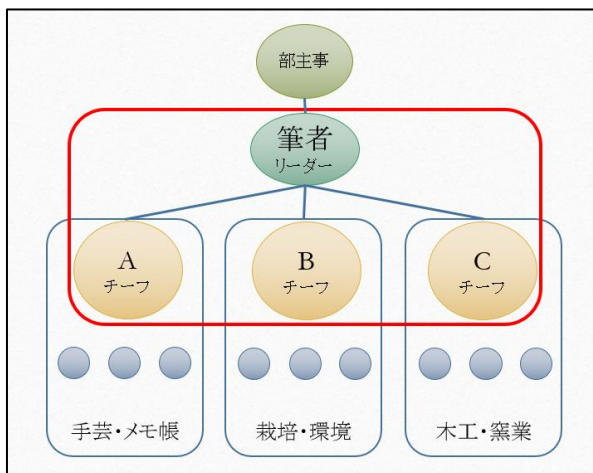


図2 <本交流における組織図>

本校中学部は部主事以下15名で構成されている。本交流の実際の担当は筆者を含めた係2名であったが、活動内容を作業学習に据えたことにより、それぞれの作業学習を中心に進めている3名の「作業チーフ」が実際の交流活動の設定に大きくかかわってくることを踏まえ、筆者と各作業チーフである教師A、B、C(以下ABC)の3名を合わせた4名を本研究における主要メンバーとし考察する。なお、本交流の係である筆者を含めた2名は図2の手芸・メモ帳班に属している。

## 2. 実践経過

本交流は本年度の6月21日に実施されたが、その準備と事後の総括までを含めた4月中旬から7月下旬までを期間として捉え、活動全体を以下の(1)に挙げる活動に分け記述する。

ABCに対するインタビューも、(1)の活動ごとに具体的活動や心情をふまえて答えていただいた。

### (1) 活動

- ① 内容変更についての口頭伝達(学部会)
- ② 作業班チーフ(ABC)への概要説明  
ならびに協議(臨時設定)
- ③ 本交流全体計画の学部会提案から生徒向け事前学習までの、各班での活動計画期間(およそ1ヶ月間)
- ④ 各作業班での準備活動期間

(生徒の活動期間：全9時限)

⑤交流当日

⑥本交流反省まとめ後(学部会後)

なお、以下の文中において本交流に関わる時期を示す際には、上の①～⑥を「活動①」等と示す。

## (2) 同僚教師ABC(主要メンバー)の概要

A：30代男性教諭

(本校初任4年目)

B：20代男性教諭

(本校初任2年目)

C：20代女性教諭

(本校初任3年目)

## (3) 活動①時の筆者の考えや思い

筆者はABCに対して本交流改善について説明するにあたって、「どのように伝えるか」を重要課題と捉えていた。ABCを含めた学部の同僚教師にとって、これまでの活動が変わることは新たな内容や手段を考えなければならないことを示しており、「新たな工夫、支援を求める」ことに他ならないからである。

そのため、本交流の改善が生む「効果」が何か、その効果によってどのような「満足」があるか、そのためにどのような「内容」

「手段」となるかをABCそれぞれがイメージできるようにする必要性を強く感じていた。

そこで「I2.(3)①」のフォロワーによるリーダーシップの考え方を参考にして、「ABCにとって」必要なことが何なのかを探りながら資料作りを行うこととした。またその際、「I2.(3)②」の5つの要素が本交流改善においてはそれぞれが何に当てはまるのかという視点で整理を行った。

筆者が5つの要素の中で、まず注目したのは「目標の明確化」である。本交流において、それまで筆者が主に考えていたことは、本校生徒にとっての「活動の負担軽減」であった。だが、この観点で本交流を見直す中

で、交流及び共同学習の意義である「共生」について考えるようになった。共生社会の実現のための行事として本交流を捉えると、この交流を通して、両校生徒にとってどのような意義があれば良いかという視点が筆者に芽生えた。

この視点から再度改善の目標を見直すと、本校の生徒にとっては普段繰り返し行っている活動内容となるため、活動に見通しがもて自信をもって取り組むことができ、本校主体の活動となるというメリットがあると整理ができた。

だが、交流校の生徒にとってのメリットに視点を移すと、「多様性理解」が挙げられることは容易に考えられたが、本校生徒を「守るべき存在」として見られるだけでは、これまでの内容と変わらないことに気づいたのである。そこから、本校生徒の作業製品や一生懸命取り組んでいる姿そのものを観てもらうことが交流校生徒にどのように価値づけられるかという視点を得ることとなり、本校生徒の「弱み」とともに「強み」も感じてもらうことが肝要であると考えた。

そこで、活動①の際は、行事改善のメリットとして、以下の3点を学部教師に伝えた。

- ・本校生徒が普段行っている活動そのものを交流の主活動に据えることができ、本校生徒が見通しをもって臨むことができる。
- ・本校生徒が普段行っている活動を「紹介する」ことを通して、本校生徒が主体となった活動を考えられる。
- ・交流校生徒が本校の概要や作業学習で行っていることを知ることによって、「多様性」を考える機会となる上に、本校生徒の「頑張っている姿」からの学びがある。

ただし、この段階では行事としての全体像が筆者の中でも出来上がっておらず、あくまで目指す生徒の姿を口頭で伝えただけであった。その際の学部教師の姿からは理解を得ら

れていない様子を感じ、筆者は早急な本交流活動計画作成の必要性を感じるようになった。

筆者が活動計画を考える際、次に考えたことは活動の全容を明らかにすることであった。それは「I 2. (3)②」の5つの要素に当てはめると「情報共有」と「役割分担」に当たると考えられたからである。

交流校の全生徒数や本校での滞在時間、本校の作業学習グループ数等を考慮した上で、「本校生徒が主体の活動であること」「松東中生徒が十分に本校生徒の姿を感じられること」を考え設定した本交流の活動全体の概要は次のとおりである。

#### <本交流活動全体の概要>

- ・本校生徒は通常の時間帯で作業学習を開始し、その間に松東中学校生徒が来校する。
- ・本校案内係が出迎え、歓迎式や概要説明を行う。
- ・松東中学校生徒が3グループに分かれ、本校案内係生徒の案内で各作業班へ移動し、参観ならびに体験等を行う。  
※松東中生徒は順にすべての作業班を参観、体験する。なお、1グループにおける作業班内の活動時間は15分とする。
- ・本校案内係生徒は、移動の合間に本校小学部や高等部ならびに施設等の紹介も行う。
- ・3つの作業班での参観、体験活動を終えたら全員が集合、お別れ式を行う。

上記の活動の流れができたことにより、活動の充実を図るとともに、生徒の活動が案内係の活動と作業班内での活動の大きく2つあることが明確になった。また、筆者が案内係の指導や当日の支援を担当することとしたため、ABCにとっては「各作業班内での活動」の組立という役割を明示することになるとともに、考える内容の単純化も図ることができた。

だが、まだこの時点ではそれぞれの作業班内の活動が明確でなく、元々の作業学習における活動についても筆者はその詳細を把握しておらず、このままABCに活動を任せてしまうのは筆者にとって不安であったし、またABCにとっても負担となるのではないかと感じていた。ABCに任せることになるとしても、すべての作業班で共有できる考え方や活動内容もあるのではないかとも思えたのである。そこで行ったのが活動②である。

#### (4)活動②を設定した筆者の考えと実際

活動②は筆者から呼びかけABCに本交流の概要をより理解してもらうために設定した会である。ABCがより深く本交流の全容を知るために、全体の概要がわかるように説明を行うことが目的の一つで、詳細な資料も作成した。だがもう一つの大きな目的は、ABC自身が本交流改善の内容を考える過程に「参加」することが、改善の実践者としての自覚も生むと考えられたことであった。また、協議する中で、アイデアを出し合ったり、他班の様子を聞いたりすることで、ABCが自分の作業班で生かせるアイデアを得ることができるかもしれないと考えていた。

結局この会は50分程度かかることとなった。だが、会に先立ち本交流の概要を筆者から説明するのに要した時間は20分程度で、その後は筆者が想定していた以上に活発で具体的な話し合いがなされた。

Aが協議の内容を作業班内の活動に焦点化し、BやCがそれに応えて自班の様子や活動のアイデアを話していった。30分程度の協議の終盤、Bが全体的な方針について問いかけの中で、協議内容が交流校生徒にとってのメリット、本校生徒にとってのメリットについて焦点化されていった。

この協議を経て、本校の各作業班における準備活動の方針として次の2点を挙げた。

- ・作業学習で何を大切にしているかを本校生徒に問いかけ、それを紹介すること

・体験活動は、大切にしていることを伝える手段、または、教師の支援方法等を見せて多様性を知るための手段とすること

### (5) A B Cの心情の変遷

A B Cそれぞれの行動の意図や心情の変遷を、インタビューを元に以下にまとめる。

#### ① Aの変遷

活動①で初めて、これまでとは違う形で交流を行うことを知ったAは、業務の効率化が課題として挙げられている中で、学部教師への負担の可能性を感じた。だが、Aはこれまでの「支援される」形の交流に違和感があったため、筆者の作業学習を交流活動に据えるという考え方が生徒教師双方にとって突発的でなくわかりやすく映り、概ね好意的に捉えることができた。

また、本交流は教育課程上「総合的な学習の時間」（以下「総合」）に位置づいており、Aは筆者とともにその担当を任されていた。この活動①から②までの3週程度の間、年間の総合の組立を考える立場にあり、その活動の1つとなる本交流がどのような活動となるかを早く知りたいとも感じていた。

活動①後、Aと筆者が雑談していた際、ふいにAが本交流について筆者に話しかけた。その中で筆者が何気なく「松東中学校の生徒にとって、この交流で作業を体験することの意味は何だろう？」とつぶやいたことがあった。Aはしばらく黙って考えていたが、その中でA自身が大学生のころに経験した特別支援学校での介護等体験のことを思い出したそうである。その際のAはその意義を十分に感じるができなかった。筆者との何気ないやり取りの中で、交流校生徒にとって「やらされる」活動にはしたくないという思いが芽生えたようである。

活動②の実施提案を筆者から受ける際には、Aは他作業班チーフであるBCにも具体的に何をしたらよいか分かるように、協議が進みやすくなるようにしたいと考えなが

ら、積極的に発言、調整を行っていた。協議で聞いたBCの案からは新たなアイデアを得ることもでき、Aの作業班の具体的な活動を組み立てる契機ともなっていた。

活動②での協議によって基本的な方針がきまったことで、Aは活動③で早めに班内での相談ができ、役割分担もできたため、それほど負担を感じることなく準備を進められた。また、時々雑談の中で筆者とも活動内容について話し合うこともできたので、細かい点についての修正等もできていた。

活動④が始まると、生徒と一緒に考えながら準備を進められたため、それほど負担も感じなかったが、実際には少し活動時間が足りないとも感じていた。

活動⑤当日を迎え、本校生徒や交流校生徒の姿から、Aは本交流改善の手応えを感じていた。本校生徒にとっては、作業学習で自分たちが行っていることを見つめなおす機会となり、自分たちを表現する機会ともなっていた。また、交流校生徒にとっても、「障害者には優しく」という視点ではなく、「彼らも頑張っている」「こんなことができる」という新たな視点を持つことにつながり、その中で十分に障害特性にも触れられたように感じていた。

行事全体を終え振り返ると、Aは当初話し合われた本校生徒の負担の軽減だけでなく、比較的能力の高い生徒にとっては胸を張って発表できる機会となったと感じた。「自分たちが頑張っていることを見せる」という方針が生徒にはわかりやすく、生徒が自らの活動を振り返る中で、様々なことを捉え直す機会となったと感じた。同様に、学部教師にとっても目的が明確でわかりやすかったとも感じた。交流校生徒に対しても、「特別支援学校」という場所を知ってもらうことを通して、障害特性とともに多様性を考えてもらう活動になったと感じた。

ただ、Aは自ら担当する作業班の活動を振



り返る中で、両校の生徒同士が直接関わり合う活動としては十分でなかったこと、生徒の活動の見せ方が多少教師主導となってしまったことを反省として感じた。

## ② Bの変遷

活動①で筆者から本交流の内容変更を聞かされ、Bはこれまでの形を変えることに抵抗感がある教師もいるのではないかと思ったと同時に、インクルーシブ教育を踏まえた方向性が良いとも感じていた。特に本校生徒と交流校生徒が「一緒に遊ぶ」活動ではない部分にBは魅力を感じ、早速作業班の教師で集まった際に本交流が「総合」に位置づいていることを踏まえ、交流校生徒に向けて「プレゼンテーション」をやりたい旨を話していた。ただ、活動の全体像が見えていない中、細かい活動内容については、まだ考えられなかった。

また、活動②において筆者から全体像を聞くまでは、Bは自分がまだ経験の少ない若手であるため若干の不安感もあったそうである。だがその全体像を聞き、筆者やACと協議をする中で、交流校生徒に本校作業学習を紹介し作業体験をしてもらうことを通して、

「本校生徒が自分たちのしていることを振り返り、結局は本校生徒や教師のためになる」ことを作業班チーフ内で共有できたこと、作業班で行う活動の方向性も共有できたことで、班内活動の組立に関する不安感が軽減していた。

ただ、活動③の時期に入ると、担当する作業学習の「畑作業」が多忙な時期となり、本交流に関してはあまり準備できなかった。準備までに期間が空いたことで班内の教師の本交流に対する意識が薄れたためか、Bはあまり作業班内の活動について相談できる雰囲気を感じられなかった。B自身がもっと積極的に作業班内の教師に対して呼びかけなければならないと感じながらも、学部全体に向けて「協議の場」を設定するなどの筆者の工夫も

あると良いとも感じていた。多少の負担を感じつつ、作業班内の活動として作業体験を設定し、当初は本校生徒が交流校生徒に作業を教えることを考えた。だが、活動④を迎えると、想定していた以上に準備時間が不足し、「教える」ことは設定できなかった。

しかし、活動⑤当日を迎え、交流校生徒が作業班の発表を聞いている真剣な様子を見たBは十分に手応えを感じることができた。その場で交流校生徒に感想を聞くと、「わかりやすかった」「聞きやすかった」などと感想を得ることができたことで、Bは本校生徒にとって大きな自信に繋がったとも感じた。

Bは行事全体を終え振り返り、本交流の改善は成功だったと感ずることができた。特に「交流校生徒に対してプレゼンテーションを行う」という形が作業班の活動として効果的であったことを感じていた。ただ、作業体験の持ち方については、体験を一緒に行うだけでは「交流及び共同学習」の形として弱さを感じ、「交流校生徒の生徒に対して本校生徒が教える」という形にまで深めていけると良いとも感じた。

## ③ Cの変遷

Cは活動①において作業学習を活動として充てることを聞き、作業班チーフとして自分も関わらなければならないことを漠然と感じ、前回の交流との違いを思い浮かべていた。だがこの時はまだ詳しい内容を知らされておらず、Cにとっては当日が当分先のことであり、「他人事」のように感じていた。

活動②において筆者より詳細を聞かされ、Cは新たな本交流がどのようなものになるのかを初めてイメージすることができた。この際の協議の中で筆者やABの話聞きながら、「自分の作業班ではどうするか」と当てはめながら考えていた。それと同時に、同じ作業班の教師にどのような相談が必要なのかも考えていた。

活動③において、Cは他作業班の様子を



時々聞きながら、同じ班の教師と内容を相談しながら進めていった。同時期に他の大きな行事があったこともあり、作業班内で特別に相談の時間を設けたわけではなかったが、作業学習の時間後や職員室での雑談などを利用することで、同じ作業班の教師と気軽に十分な話し合いができていた。そのことで活動④においても、特に困り感もなく、予定通りに活動を行っていた。

活動⑤当日は、自分たちの作業製品紹介と体験を作業班での活動に据えたが、自分たちの製品を知らせようとする本校生徒たちの姿に手応えを感じていた。

Cは行事全体を終え振り返り、本校生徒の作業に対する捉え方が変わる契機となったと感じていた。Cは今年度初めて作業班チーフを受け持ちどのように進めていけばよいか迷いがあり、それまでは年度当初から生徒のやる気を引き出すために「生徒の作りたいもの」を作っていた。だが本交流を経て、「製品主体」に活動を設定しても生徒がコツコツと取り組める姿が増えた。こうした生徒の変容からも、本交流の形は好影響をもたらすものであったと感じられた。

だが同時に、来年度の生徒は実態が違うため、そのまま生かせるわけではないかもしれないとも感じた。

#### IV 改善の結果（本交流の様子）

当日まで計9時間にわたり、案内係は筆者と、各作業班においてはABCが中心となって活動の内容や伝えたいことなどを生徒と協議したり、発表の練習を行ったりした。

案内係は学部内から比較的会話が堪能な生徒を選出したが、小学部や高等部主事から普段の活動の様子を聞くためのインタビューを行ったり、当日の動きをシュミレーションして練習を行ったりした。

各作業班では、生徒の実態に合わせて比較的会話が堪能な生徒が紹介を担当し、その他

の生徒は体験活動を交流校生徒と行ったり、普段の様子を見せたりすることを担当した。



写真①<協議する案内係>

当日案内係の生徒は、出迎え・本校内の案内・お別れ式の一連の行動を交流校生徒とともに過ごし、緊張感の中で役割を務めた。また、各作業班における活動においても交流校の3つのグループを相手に次々と発表や体験活動をこなした。どちらのグループの生徒も次々と活動が続き疲労感が見えたが、準備活動を通して、交流校生徒にわかりやすく伝えることを心がける意識ができており、「自分たちの頑張っている姿を見せる」こと、「何をすべきか」がはっきりとしていたこと、そして練習を繰り返したことで自信をもって発表や体験活動を行う生徒の姿が見られた。



写真②<作業班発表の様子>

後日、交流校より生徒の感想が届き、本校生徒に向けて掲示した。

以下に交流校生徒からの感想を示す。

<交流校生徒の感想>（※一部抜粋）

- ・特別支援学校のみなさんにもそれぞれ得意なことや苦手なことがあって、それでも挑戦して取り組んでいたのだから、僕も見習って挑戦したいと思いました。
- ・自分たちと同じ中学生なのに、メモ帳やつ

まようじなどをがんばって作っていてすごいなって思ったし、作るうえで大切にしていることがたくさんあるとわかりました。

- ・いつも見ただけで「無理や」って思いあきらめてしまうことが多かったけど、この交流で「できるまであきらめないでやってみよう！」という心ができた気がします。

これらを見た本校生徒たちは、笑顔を浮かべながら、満足げな表情を浮かべていた。

また同様に、本校の学部教師にもこれらの感想を回覧するとともに、本交流の反省や感想を記入してもらった。以下は本校教師の感想の中から、細かい運営に関する反省点を除いたものである。

＜本校教師の感想＞（※一部抜粋）

- ・一緒に遊んだりするだけでは「障害者＝幼い人」のイメージを持たれかねないが、交流校の感想を見て、少し対等に考えてもらえていて良かった。
- ・本校生徒が案内をしたり、作業の説明をしたりしているとき、交流校の生徒たちはとても静かに聞いていた。その様子を見て嬉しく思った。
- ・生徒の案内係がいたのはとても良かった。また、準備や練習を通して自分の動きを理解していることがよくわかった。
- ・交流校生徒の感想にあるように、相手校の生徒の心に影響を与える深い交流となった。
- ・生徒にとって負担なくできた。継続的な活動になると良い。

また、本交流当日に参加、参観した交流校教師からも感想をいただいた。その中には以下のような感想があった。

＜松東中学校教師の感想＞（※一部抜粋）

- ・はじめは少し戸惑っていた生徒もいたが、時間が経つにつれ打ち解け、質問したり感想を言えたりする生徒がいたので良かった。
- ・どのように接したらよいか戸惑っている生

徒もいたが、自分から手をさしのべていた生徒もいたので、微笑ましかった。

- ・職場体験を控えている生徒たちにとって、作業学習に参加したことで、同じ年代の生徒たちが一生懸命に取り組む姿勢を見られたことは大変良い刺激になった。こちら側（交流校）のキャリア教育の一環としても効果的だと感じた。

これらの感想から、本交流が本校、交流校両校の生徒、教師双方にとって意義のあるものとなったことがわかる。

また、本年度は、後日交流校において2回目の「交流及び共同学習」が行われたが、その事前学習として筆者が招かれ、「障害理解」に関する授業を行うことにも繋がった。

## V 考察

「I 2. (2)」のチーム化の定義を踏まえ、A B Cが本交流において「目標、目的やその手段を理解していたか」「自分のもつ力を主体的に発揮していたか」の2点を考察していく。またその際、リーダーとしての筆者とA B Cとの関わりや、A B Cの自律性を引き出す要因となった他教師との関わり合いについても取り上げていく。

### 1. 「対話」の意義

活動①において筆者が目指そうとする交流の姿をA Bが概ね好意的に捉えたことは、A Bの自律性を引き出す基礎となったと思われる。A Bにとって「総合」として位置付く学習として本交流をもっと充実したものにしたという気持ちに、筆者の目指す姿がうまく重なったのだろう。だが、この時点では誰も本交流の具体的なイメージを描くことはできず、Cのように「他人事」と感じるのも当然と言える。学部の大部分の教師にとってもCと同様の気持ちだったのではないか。

そうした様子を見て筆者が行ったのが活動②であったが、A B Cは総じてこの会に関して意義を感じていた。A Cは他作業班のアイ

デアなどを参考に自分の作業班の内容を具体的に考える機会となったこと、Bは方向性や有効性を共有できたことをその理由に挙げているが、本交流の全体像を知ることができただけでなく、その目的達成のための自分の役割が明確化する機会となっていた。後のインタビューにおいてわかったことだが、この協議に対して抱いていた目的には筆者とABCとの間にズレがあった。筆者は「説明」で概要を伝えることで、方針の共有化を図ることが主目的と考えており、具体的な作業班での活動内容を考えるのは、それぞれの作業班での相談後であり、そこへ筆者も関わっていくことが必要だろうと考えていたのである。だが、ABC、特にAやBは活動①の後にすでに次の段階のことを考えており、もっと具体性を欲していた。

活動②における協議にABCが意義を感じられた背景には、協議による十分な「対話」を経ながら目的、役割、手段の明確化が成されたからと考える。筆者が活動の内容をすべて決めて依頼する形であったらすべきことは明確であるが、なぜその手段をとるのかを「納得する」には至らなかっただろう。ABCが活発に意見やアイデアを出し合い、同意を得たり互いに改善策を出し合ったりする中で、互いのズレが埋まり、すべきことの方角性が収束していき目標が明確化していく過程が生じていた。そうした中にABC自身が「参加」し関わっていることが「納得」を得る基礎となった。この活動②の協議を経たことによって、ABCが「本交流の目標、目的やその手段を理解する」ことになり、「自分のもつ力を主体的に発揮する」ための基盤ができたと考える。

## 2. 「任せる」ために必要なこと

活動②の協議でのABCの姿は、筆者にとっても大きな手応えを感じるものであり、その後のABCへの関わり方に大きな変化を与えた。当初の筆者の考えでは、新しい本交流

の「形」を築きあげていくためにはABCに対して個別に、かなり頻繁に関わっていかなければならないと考えていた。だが、活動②の協議を経て筆者の中に方向性のズレが生じる危惧が薄れ、ABCが各作業班の事情を踏まえて活動内容を考えてくれるという「信頼感」が増していた。そのため、「任せる」ことが基本姿勢となり、筆者は自分の役割である「案内係への指導」の活動に比重を置いていった。その後はABCに対して筆者から直接進捗状況等を聞くことは数回であった。

その後、この筆者の「任せる」という基本姿勢が、ABCにとってそれぞれ違う影響をもたらすことに繋がった。

活動③において、任されたABCは自分の作業班の活動を自ら考えることを求められ、それに応えてそれぞれが活動を組み立てていった。題材の違いから少しずつ活動の組み立て方は違ったが、活動②の協議で決まった方針からは外れておらず、ABCが「自分のもつ力を主体的に発揮する」ことを引き出す手段として有効であったと言える。Aは同じ作業班の教師に方針を伝え相談することと同時に、一員である筆者にも時々相談をもちかけながら作業班の活動を組み立てた。Cも同様に、同じ作業班の教師に相談しながら活動を考えることで大きな負担を感じることなく組み立てることができた。

だが、Bは通常の作業班活動による影響もあり、作業班内で十分に相談できないという状況が生じていた。結果として「任せる」という方針の筆者はBが直面していた状況に気づくことができず、Bの心情的な負担は大きかったと考える。Bが筆者に相談することができなかったことも、筆者とBが本年度の4月から始まったという関係の薄さが影響していたかもしれない。

筆者は後のインタビューで活動③の時期のBの心情を聞くことになり、大いに反省した。だが、同時に活動③の時期に筆者ができ

たことを考えると、A Cの作業班の取組が順調に進んでいたことや多忙化改善の観点から、Bが望んでいたような学部全体に対する「協議の時間」は設定しなかつただろうと考える。それは、活動②の協議を経ている筆者やA B Cの4人と、その他の学部教師とではこの活動に対する思いに大きな差があることが明白だからである。この協議に参加した4人以外の教師には、今年度の本交流の体験を経ることで初めて対等な意識で協議ができると考えていた。ではA CとBの心情の差はどこから現れたのか。それは、各作業班教師との本交流に関する対話量の差なのである。おそらく筆者ができたことは、Bの話を共感的に聞き、作業班内で協力者を設定することを勧めること、もしくはその仲介をすることだったであろう。だが少なくとも、こうした筆者の思いを伝えるためには筆者からBに関わり「対話」することが必要であり、それが不足していたことがBの負担に繋がったと言える。このことから、「リーダーからの積極的な関わり」の必要性が挙げられる。

一方で、Bはそうした状況乗り越え、活動④⑤を迎えることができていた。その背景には「V1.」で述べたように、活動②の協議によってBが「本交流の目標、目的やその手段を理解する」ことができており、本交流改善に対する意義を強く意識できていたからであろう。このことから、「目標、目的の共有化を経るための手段」の必要性についても挙げられる。

### 3. 「持続的な活動」としての視点

活動④においては、A Bが時間の不足を感じていた。同様に筆者も、担当する「案内係」の生徒に対する指導時間の不足を感じていた。初めて行う活動を組み立てるには相応の時間が必要で、計画設定における筆者の見通しの甘さが表面化したものであるだろう。だが、今年度の本交流を経験したことにより、次年度は目指すこと、教師の準備活動や

生徒の活動等に予め見通しをもって臨むことができ、先のBの負担についても、次年度は改善できる。

A B Cは活動⑤において次年度についての反省や見通しについて触れており、さらに改善を目指す前向きで自律的な姿勢が見えた。活動②の協議以降、本交流の改善に向かうA B Cの姿は大いに「自分のもつ力を主体的に発揮」していたと言える。また、「IV<本校教師の感想>」にあるように、他教師にとっても意義を感じられる活動となった。

## VI まとめ

筆者は、本研究の事例として取り上げた「交流及び共同学習の改善」が概ね成功したと感じている。そう感じられる根拠は、本校生徒が見せてくれた姿と「IV」に示した交流校生徒や教師の感想があるからである。そして、学部教師がこのように感じられた要因もまた、本交流において本校生徒の姿や「IV」に示した交流校生徒の姿を見て改善結果に「納得」を得たからであろう。

我々教師の最終的な目的は児童生徒の育成であり、「生徒にとってどのような意義があるか」が明確になることから、同僚教師と意識が共有化されていくことを本研究の実践によって実感した。「児童生徒にとっての意義」を明確化・共有化すること、活動等を同僚の「参加」を促しながら共に組み立てていくことで「納得」を得られるようにしていくことがリーダーとして必要な視点であり、それは対話を通して築かれていくものである。この視点を今後の業務マネジメントに役立てていきたい。

## 引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」

- 2) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ヴェン  
ガー、佐伯胖訳、福島真人解説 (1993)  
「『状況に埋め込まれた学習』正統的周辺参  
加」。産業図書。
- 3) 佐伯胖 (1975) 「『学び』の構造」。  
東洋館出版社。
- 4) 中竹竜二 (2009) 「リーダーシップから  
フォロワーシップへ」。阪急コミュニケーショ  
ンズ。
- 5) 秋田県総合教育センター (2015)  
「平成27年度研究紀要『第3章校内組織の  
効果的活用による特別支援教育へのチームア  
プローチ』」。  
<http://www.akita-c.ed.jp/~ckyk/kenkyu/h27/H27%20gaiyo3.pdf>
- 6) 文部科学省「交流及び共同学習ガイド」。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm)