

# アクションラーニングを用いた校内研修に関する研究 —高校教師の資質能力の向上と同僚性の構築を目指して—

42025005 齊藤 匠平

## 1. はじめに (問題の所在)

平成27年12月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要であると述べられている。実際に、筆者の勤務校においても、2010年度と2020年度を比較しても20代、30代の若手の教員が急増している。さらに、同答申において、今後、改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要だとされている。そして、教員の若年化だけでなく教員志望者の人数も減少しており、本県の教員採用試験の倍率も年々低下している。このため、教員の成長を支える学習やシステムの構築は喫緊の課題である。

小原(2018)は、「教師としての成長には同僚関係、特に、助言・援助を軸とした同僚関係を作り上げることが大きな影響を与えている」「教師としての成長というのは、自分自身の経験や努力でもって一人で成せるものではなく、若手教師にとっては中堅教師との、中堅教師にとっては若手教師との同僚関係の中でこそ成せるものである」と述べている。秋田(2006)は職場における同僚性について「お互いが気軽に相談し・相談される、教え・教えられる、助け・助けられる、励まし・励まされる関係性であり、単に同じ職場に所属しているというだけでなく、教育についてのビジョン(展望)を共有することが同僚として重要である」と述べている。これらのことから、教師が成長をしていくためには同僚性の構築が欠かすことができない。同僚両性の構築をするため、アクションラーニングという方法に着目した。その方法については後述する。筆者の勤務校で、アクションラーニングの方法を用いた研修会『聴き合いの場』を実施し、教師の同僚性の構築を図る。

## 2. 研究の背景と目的

本研究は同僚性の構築や、資質能力の向上を目指し、『聴き合いの場』を行うことで、高校教師の同僚性にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的に行う。

なお、同僚性について様々な解釈や定義がされているが、同僚性は単にコミュニケーションをとれる同調的な関係だけでなく、互いの成長に影響し合う関係であることが求められると考える。そのため本研究では、同僚性とは、後藤(2016)が同僚性の構成概念として抽出した「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」の3因子で構成されるものとして捉える。

そして上記の目的を明らかにするため、次の3つの研究課題(Research Question)を提示する。

RQ1: 『聴き合いの場』は教師の職能を高め合うことに寄与するのか

RQ2: 『聴き合いの場』は教師集団として協働することに寄与するのか

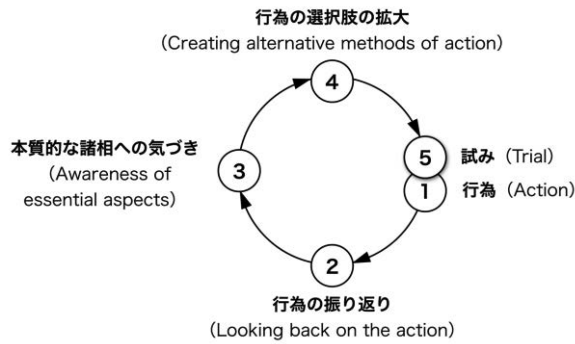
RQ3: 『聴き合いの場』は教師間の友好的関係性の構築に寄与するのか

## 3. アクションラーニング、聴き合いの場について

アクションラーニングとは、端的に言うと、質問を中心に行う課題解決のための手法である。その特徴は、問題解決のための行動と学習を個人、チーム・組織で同時に行うプロセスにある。そのプロセスの中でも核になるのがアクションラーニングセッションと呼ばれる対話アプローチである。このセッションは、質問することと、その質問に答えることが原則である。清宮(2008)はこのアクションラーニングで、個人とチームの能力を高めることと問題解決が同時に可能だと述べている。

では、なぜ質問中心なのか。それは、目に見えていない問題の本質的な諸相への気づきを起こすためである。コルトハーヘン(2001)はコルブの経験学習モデルをもとに、ALACTモデルと呼ばれる理想的なリフレクションのプロセスを示している(図1)。そのうえで、リフレクションといっても第3局面の「本質的な諸相

図1 ALACT モデル



への気づき」を飛ばしてしまっていることがあまりにも多いことを指摘している。ある問題が起こっても、その本質的な要因に気づかずに、曖昧な要因を推測して、具体的な改善策が示されていない結論で満足してリフレクションを終えている人が少なくないという。問題に関する質問とそれに答えることを繰り返すことで問題の本質を明らかにすることができる。

清宮 (2008) は以下のようにアクションラーニングの流れを12のステップで示している。

1. 2つの基本ルールの提示と確認
2. チーム規範の設定
3. 問題の提示
4. 質問を通して問題の掘り下げ (明確化)
5. 途中の振り返り
6. 問題を再定義
7. 同意できないことの意味
8. 問題がテーブルの真ん中に来る
9. 目標・ゴールの設定
10. 行動計画の作成
11. 全員の行動＝サポートを誘発
12. 振り返り

学校現場で教師が抱える問題は授業方法や、生徒、保護者等との接し方が多いことが予想される。それらの問題解決のためには短期的な行動計画を立てるのは難しいと考えられるため、質問で問題の本質を明らかにし、問題を再定義することまでを『聴き合いの場』として行うこととした。

#### 4. 『聴き合いの場』実践

今年度、全7回の聴き合いの場を実践した (表1)。その内の第3回の内容を紹介する。相談者はF教諭、年齢は50代で分掌部長を務めるベテラン教員である。教員のパソコンを使った事務仕事が多すぎて、教材研究や部活動指導の時間が少ないという相談がされた。質問者は4名である。主な質問と回答は次の表2の通りである。

表1 『聴き合いの場』実践履歴

回	日付	テーマ (相談内容の概略)
1	4月5日	初めての1学年担任をするにあたり感じている不安について
2	5月14日	授業における板書の重要性について
3	7月13日	教員のパソコンに向かわなければいけない業務の多さについて
4	7月27日	生徒の学習意欲の向上について
5	8月18日	自ら学んでいく生徒を育てるために
6	8月24日	生徒指導の在り方について
7	9月14日	1学年副主任、分掌副主任としてすべきことについて

表2 『聴き合いの場』質問と回答

Y 「生徒と関われる時間が少ないって言ってましたけど、逆に関わられたなあって感じるのはどんなときですか？」
F 「仕事をしながら関わられたのは、(前任校で) 総合実習や農場日直などで生徒2人とか4人に対して自分一人になったとき、生徒がものすごく自由に聞いてくれるし教えてあげられる。普段の授業でできない深いことができた。」
Y 「パソコン使って仕事をするのは好きですか嫌いですか？」
F 「実をいうと、好きです(笑)」
K 「生徒と関わりたい理想の時間ってあると思いますか、それができている先生はいますか？」
F 「この学校でいうと、A先生とB先生とC先生。教科が保健体育というのものもあるかもしれないけど、事務仕事を丁寧にして部活動指導や生徒指導も徹底している。」
筆者 「ここまでで問題の見方が変わったことなどありますか？」
F 「あります。本校の多忙ばかりを思っていたが、『生徒と関わっていたときどうだったかと』聞かれて、忘れていた農場で日直して1対2で授業してたときとか充実感があったことを思い出した。部活をやっている教員になってよかったって思っていたことを思い出した。」
T 「やっぱり生徒との関わりが一番大事だと思いますか？」
F 「今までのことを振り返ると、ご飯がのどを通らない拒食症みたいになってしまったときがあって、でもそのとき授業に行って生徒と関わっている時だけは幸せだった。生き返るといえるか。本当に救いだ。やっぱり生徒と関わる時間っていうのは授業、部活は大事だと思う。」
筆者 「それでは (ワークシートに) 本質を書いてみてください。長くても2行でお願いします。」
筆者 「では発表をお願いします。」
F 「仕事の内容が生徒と直結できていけば解決に向かう。」
筆者 「今後やってみたいことはありますか？」
F 「あります。事務仕事が多いんだけど、事務仕事が終わった後の学年の先生が実際に取り組んで生徒がどうだった感想を聞いたらいいと思った。一言聞いたら疑似体験できるのかと思った。」

この実践事例では、研修の始め、F教諭は多すぎる事務仕事を減らしたり、時間を短縮したりして生徒と関わる時間を確保しようと考えていた。しかし、これはコルトハーヘンが主張していた「本質的な諸相への気づき」を飛ばしてしまっているリフレクションだと考えられる。実際に、聴き合いの場で様々な人から質問をされることで、多忙でも生徒と触れ合いながら働いてやりがいを感じていたことを思い出している。そのことから、業務を削減、短縮をしなくても、生徒の感想を聞くなどすることでつながりを持つことができることに気が付いている。まさに理想的なリフレクションのプロセスを辿ったと考えられる。

### 5. 発言の分類

研修中での発言や、研修終了後の振り返りでの発言を、後藤(2016)が抽出した同僚性の3因子、「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」に基づいて分類した(表3, 4, 5)。なお、この内容は上記の第3回の実践以外の研修の内容も含んでいる。

表3 教師の職能を高め合う関係性

- ・自分の授業スタイルがまだ確定していない。板書するのがいいのか、ワークシートがいいのか、スライドがいいのか、今はわからないので他教科の授業を参考に明日からいろいろ試していきたい。
- ・「授業見学しに行っていていいですか?」「喜んで!」
- ・(年齢が)上の方が悩みを相談してもらって若い人が話し合う方がいい。いろいろなものが見えてくるし、将来の自分も想像できる。だから今のうちに何かしなければ。そのことで、何か(相談者のためになる)改善策が出てくるかもしれない。
- ・質問をして聴くという力は生徒との面談でも生かすことができる。
- ・研修会が終わった後にも、質問されたことを自然と振り返って気づくことがある。

表4 教師集団として協働する関係性

- ・F先生がそんな悩みを持っているのではないかと思っていた。以前の(2年前)の様子と今の様子はだいぶ違うと思う。できることは協力するので、遠慮なく言ってほしい。
- ・自分一人だけがやっていたら学級王国になってしまう。だから足並みを揃えていかないといけない。
- ・T先生の悩みに対して質問をしていく中で、自分に不足していることがわかってきた。他の先生方とコミュニケーションが取れていない部分があるのでそこはとっていききたい。

表5 教師間の友好的関係性

- ・YさんやMさんとは長く付き合っているのに質問をされたことがなかった。すごく嬉しかった。すごく親密になれた感じがした。
- ・私は実習生として来ているので、関わる先生が限られていたのでこういう会があるだけで勝手に距離が縮まった気がする。
- ・相手(相談者)に興味を持って自分事として考えないと質問ができない。回答も理解をしないと次の質問もできない。相手のことを真剣に考えることができた。
- ・自分の悩みを一緒に考えてもらっているという安心感がある。
- ・繰り返し質問をしてもらうことで、問題が明確になりカタルシス(心が洗われていく状態)になっていく。

### 6 研究のまとめ

#### 6.1 全体考察

RQ1(職能を高め合うこと)については、若手教員がICT機器やワークシートなどこれまでとは違うツールを使用した授業に挑戦すること、互見授業を行うことなど、授業力向上につながる発言が複数あった。高校では、日常的に教科の枠を超えて互見授業を行ったり、授業の相談をしたりすることは少ない。それが聴き合いの場を行うことで、相談者、質問者の立場は関係なく、互いの授業に関心を持ち、互いに高め合おうとしている様子がうかがえる。また、ベテラン教員が真剣な悩みを包み隠さず提示することで、若手だけでなく中堅教員にも刺激を与えていた。中堅教員自身が今後担っていかなければいけない仕事であり、先輩教員と同じ壁にぶつかる可能性もある。それを事前に考え、対策を検討することができた。しかし、聴き合いの場は毎回相談者が替わり違うテーマで研修を行うため、その後の経過を知ることができなかった。実際に、授業をどう改善できたのか、互見授業を行いどんなことを学ぶことができたのか、それを共有することができなかった。

RQ2(教師集団として協働)については、分掌や教科など立場の異なる教員が、相談者に協力する姿勢を示している。まさに協働的な関係性ができている。また、ある相談者が、担任同士のコミュニケーションが不足しているということに気づき、その気づきに触発され、他の教員も自分自身が他の教員とのコミュニケーションが不足していることに気づいている。担任団で足並みを揃えることや普段からコミュニケーションを取りながら仕事を進めることは、一見当たり前のようなことだと思われるかも

しれない。しかし、日々の忙しさに追われたり、仕事への慣れが出てきたりする中でその必要性が軽視されているが、改めてコミュニケーションを取ることの重要性に気が付いている。

RQ3（教師の友好的関係性）については、質問者は質問をすることで相談者の悩みだけでなく相談者自身への理解を深めている。相談者は自身の悩みに質問者全員で考えてもうことができ、一体感を感じている。普段、自身の悩みを相談するとなると、気心の知れた相手にする機会が多い。それを『聴き合いの場』という研修の場で相談することで、これまで接点が少なかった、あるいは接点がなかった教員同士のつながりが『聴き合いの場』を通して作ることができている。

## 6.2 教育的示唆

本研究では、『聴き合いの場』という、希望者が集まり、一人の相談者の悩みに対して参加者全員で考え、解決策を模索する研修を行った。そこに、質問と回答のみで進めるというルールがあるため、若手教師の悩みに対し、先輩教員の経験や考え方を押し付けることなく、相談者が主体的に解決に向かう方法を見つけることができた。また、先輩教員の悩みに対しても、質問であるからこそ、後輩教員も遠慮なく発言することができていた。そして後藤（2016）が抽出した同僚性を構成する3つの因子、「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」の構築に関する発言が研修の内外で聞かれた。このことから、聴き合いの場を行うことで、同僚性の構築の一助になったということが出来る。

また、「4.『聴き合いの場』実践」で示した通り、教師がリフレクションを行う際に本質的な諸相への気づきを促すことも可能である。

この研修をきっかけにして、世代や教科に関係なく教職員同士で互いに支え合い、高め合っていく関係性が作られる。今後さらに研修を継続していくことで、若手だけではない教師全体の成長につながっていくことを期待したい。

## 6.3 本研究の課題

本研究における課題はいくつか残されている。1点目は研修会の時間の確保である。筆者の勤務校では、通常7限目の授業が終わるが16時30分である。そのため、今年度は定期考査期間、長期休業期間に研修会を行った。やはり、多忙を極める教師の日常に研究会を行うことには限界を感じる。

2点目はファシリテータ（コーチ役）の育成である。質問と回答のみで進めるという特殊なルールがあるため、それ以外の発言が出たときはファシリテータが止める必要がある。また、話の内容が煮詰まって問題の本質を問うタイミングを見極める力も必要になってくる。今年度は筆者がファシリテータを務めたが、今後、意見やアドバイスをしたり愚痴を言い合ったり場ではない『聴き合いの場』の理解を深めた後進の育成をしていきたい。

そして最後に3点目として、研修後の振り返りについてである。「5発言の分類」で示したように、互見授業を行うことや生徒指導などに役立つという、教師の職能を高め合う関係性に関わる発言は見られたが、研究後に実際に互見授業を行いどのようなことが学べたのか、あるいは生徒との面談でどう生かすことができたのかということは本研究で明らかにすることはできなかった。研修の中に長期的な振り返りを入れ、個人の変容を確認できるプログラムを今後検討していきたい。

### 【参考文献】

- (1) 秋田喜代美 (2010) 教師の言葉とコミュニケーション, 教育開発研究所
- (2) 市村淳子 (2017) 省察的問いを通じてアクティブラーナーを育成する小学校の組織開発に関する一考察—アクションラーニングによる対話アプローチを通して—, 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報(6), pp101-112
- (3) 小原快章 (2018) 若手教師と中堅教師の同僚関係に関する実証研究—共に学び成長を続けるための助言・援助関係を目指して—, 日本高校教育学会年報(25), pp6-15
- (4) 後藤壮史 (2016) 学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目して—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」(8), pp19-28
- (5) 坂田哲夫 他 (2019) リフレクション入門, 学文社, pp. 15-16
- (6) 白岩博明 (2017) 「開かれた同僚性」を考える—「チームとしての学校」の理念によせて—, 広島工業大学紀要 教育編 16, pp17-25
- (7) 清宮譜美代 (2008) 質問会議, PHP研究所
- (8) 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c\\_hukyo0/toushin/1365665.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/1365665.htm) (2021年9月2日確認)
- (9) 町田克也・石津憲一郎・本村雅宏 (2019) 教職員間における同僚性についての検討—教師のバーンアウトと教師モラルへの影響—, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要(14), pp21-27