

東アジア教育研究発展のための〈分かちあい〉学習法 —21世紀の教育基盤「対話・協働共存・自他尊重・課題 即改善の〈分かちあい〉学習（研修）法の推進と意義」

小島 勇

東京電機大学理工学部

張 建

東アジア教育研究所

概要：本稿は、〈分かちあい〉学習法をとりあげた実践研究である。〈分かちあい〉学習は、対話と協働、自他尊重と共存（異質との共存）、また共通課題を即改善していく学習方法である。今、世界は、新しい教育の方法が必要とされている。皆が共に生きるため、教育の中から、生徒たちと教師たちの学びの中から、〈対話の学び〉をつくり出すことは極めて重要なテーマである。〈分かちあい〉は、世界の危機、人々の危機に対して、教育の場から希望と展望をつくり出す方法である。一方、東アジア諸国は、近代学校教育制度の導入以来、知識の「詰め込み」が共通課題で、その教育からの脱却と、多様な教育現場の課題に対応し、未来の教育を創造する新しい教育開発が必要とされている。〈分かちあい〉は学習者間の協働学習関係を形成し、教員の協働システムとしても機能する。

キーワード：〈分かちあい〉学習法；対話と協働；自他尊重と共存；課題即改善；国際教育交流

<Wakachiai(Sharingtyp)> Learning Method for East Asian Educational Research Development

Educational base in the 21st century: <Sharing learning (training)> Promotion and significance of practical research on "coexistence of dialogue / cooperation · respect for self-and others and improvement immediately for task"

Kojima Isamu

Tokyo Denki University

Jian Zhang

Institute of East Asian Education

Abstract: This paper is a practical study that covers the <wakachiai> learning method. <Wakachiai> Learning is a learning method in which dialogue and collaboration, self respect and coexistence (coexistence with heterogeneity), common subjects are improved immediately. Now, the world needs a new educational method. It is an extremely important theme to create <learning of dialogue> from the education, among students and teachers' learning. <Wakachiai> is a way to create hope and prospects from educational places against the crisis of the world and the crisis of people. On the other hand, since the introduction of the modern school education system, East Asian countries have regarded "education that packs knowledge" as common issues. It is now necessary to develop new educational development to respond to the problems of education from various educational sites and to create future education. <Wakachiai> is a way to provide effective reforms to the issues of school education in East Asia.

Keywords: <Wakachiai> Learning method; Dialogue and collaboration; Respect and coexistence with others and others; Immediate improvement in tasks; International educational exchange

I はじめに

いま世界は、新しい教育の方法が必要とされている。21世紀に入りグローバル化が進み、世界の人々は膨大な情報と流動的な関係におかれてきている。しかし人々の親交と信頼と平和が促進しているのでは無く、反対に地球上には大きな混乱、戦争や争い、不信と対立・憎悪、闘争や差別などが拡大している。いまや地球は危機に直面している。人々も、社会も同じく危機にある。未来に託する希望、共同の理想に取り組むには今や待ったなしの現状である。限界的社会、限界的時代を、次の世代に渡してはならないのである。グローバル経済を推し進める各国の政治や社会は、未だ深刻な問題に強固な連携を作り出せないままである。

この状況の中、教育の場から、子どもたち(生徒)・教師たちの学びの中から、皆が生き延びるため、生きていくための<対話の力を育てる学習>体験をつくりだしていくことは極めて重要な教育課題である。この課題に直接取り組んでいく学習法が<分かちあい>学習である。小島(2004)が開発提案してきた<分かちあい>学習は、学びの場から「対話と協働、自他尊重と共存(異質との共存含)」また共通課題への即改善を作り出す学習方法である。また<分かちあい>は、授業方法のみならず研修や協働的研究法としても、とても有効な方法である。<分かちあい>は、学習者同士の対話力の育成と協働的学習を保証し、教師や研究者の互恵的関係と協働的研究も育てていく方法である。

深刻な問題が多発している世界の中で、東アジアの地域から<分かちあい>による生徒たちの協働的学びが始まり、また教師たちによる<分かちあい>活用の研究と研修が進み、東アジアの国々をつなぐ<分かちあい>による国際教育交流が展開していく意義は、計り知れないほど大きい。また本研究会「東アジア教育研究」の発展のため、<分かちあい>による国際教育交流の果たす効果と意義については「東アジアの社会発展と教育改革国際カンファレンス」IOEAE2016 第2回また2017 第3回大会<総括講演>において、筆者・小島が力強く提案した。

本稿は上記二回の総括講演報告を基に、<分かちあい>授業研究の実践と特色を紹介し、改めて国際教育交流への活用提案としたものである。本稿により多くの<分かちあい>の実践研究が各国や各地域で展開することが可能である。また<分かちあい>授業研究国際交流も期待される。

II 国際授業研究交流の<分かちあい>の意義：(上海閔行区での実践)

<分かちあい>による授業研究は、国際教育交流の方法として大きな貢献をする方法である。東アジアでは、これまで中国と台湾における<分かちあい>による授業研究交流の実践例(下記(A)・(B))がある。

(A) 中国上海◆2011年3月24日、中国上海閔行区で初めて<分かちあい>授業研究を実施し、電大理工の学部3年生が模擬授業提案し、国際教育交流を進めた画期的な実践である¹。

(B) 台湾での<分かちあい>授業研究は2002年に開始、2004年まで国民小學5校、高級中学1校、国立大学3校での講演また研修である(以下、実施校)。

◆講演&授業研究(<分かちあい>授業研究と研究協議による研究交流) ①2012年8月6日高雄市左管区・奮城国民小學研修会 ②2013年3月27日高雄市小港区・太平国民小學研修会 ③2013年3月28日新北市淡水区・鄧公国民小學研修会(3校にて理工3年生による模擬授業・研究協議) ④2014年7月31日国立台東大学『高等教育與教師国際化論壇』(授業者：井田まゆみ(埼玉県中学校教員・数学)(対象：

¹ 2011・3・11「東日本大震災」、また<福島原発事故>で日本は国難時であったが、困難を超え訪問、盛大な歓迎を受ける。閔行区とは、その後も<分かちあい>授業研究交流の継続が進んだ。

台東大学院生(現職教員)、大学教員)

- ◆講演のみ「<分かちあい>授業研究法と、学生の授業指導力の育成」①2011年11月3日高雄市瑞祥高級中学研修会 ②2013年12月26日国立台南大学(教員、大学院研究生) ③2013年12月28日国立台東大学(教員、大学院研究生) ④2014年5月3日国立東華大学国際学術研討會『師質培育 與教育領導』(教員、大学院研究生、海外研究者) ⑤2014年8月1日(午前)台東市豊栄国民小學研修会、(午後)太麻里郷大王国民小學研修会

このように急速に、台湾での<分かちあい>授業研究の国際交流が進展したのは、国立台東大学の梁忠銘教授を中心とした同大学研究者の篤い学術研究交流による影響が大きい²。

- ◆2015、2016年以降、以下で<分かちあい>授業研究交流を実施する。

- ①2015/7/31 国立・台東大學：教育學術研究講座「通過相互分享方式學習協調」講演(小島、以下同様)・研修説明(3年・佐藤) ②11/4 国立・台東大學(略)
- ③11/5 国立・屏東科技大学研究講座(略) ④11/6 国立・台中教育大学(4年・立川)
- ⑤12/28 国立・屏東科技大学(4年・古谷) ⑥12/30 台湾新北市石門区老梅国民小学授業研究会(模擬授業者：野坂秀樹(埼玉県小学校教員)) ⑦2016/3/29 私立・高苑科技大学『国際授業研究大会』講演・授業(3年・谷ツ田) ⑧3/30 私立・元培醫事科技大学『教育研究会』講演・授業説明(4年佐藤)

これら<分かちあい>授業研究の国際交流の中から、はじめて国際交流となった中国上海での実践を取り上げ、<分かちあい>の有効性と意義を検討する。

1.中国：上海閔行区・教師研修会における国際授業研究交流

(1) 2011年3月24日(木)：上海市閔行区中小学校教科主任研修会

上海市師質培訓中心実験基地主催で、参加者は、閔行区中小学校研究主任&算数・数学教科主任(200余名)である。研修目的は「上海における教員のライフステージに即した研修体系を尊重し、教員相互の専門性と授業指導力を向上させる教員研修(小島勇『臨床的教師研修』)を学び、実践的指導力の育成を図る」である。

筆者・小島の講演の後、同行させた学生(理工学部3年・矢城)による「<分かちあい>授業研究」の説明、次に実際の「模擬授業20分」の実施(授業者3年・高橋)、その後、参加者全員で<分かちあい>活用の授業研究協議に取り組んだ。<分かちあい>による授業研究は、方法が簡潔で理解しやすく利用価値があり実践的である。大学では学生たちが意欲的に取り組んでいる実際の授業実践(学生主体による授業研究と研究協議)を、ありのまま展開した。また<分かちあい>授業研究を初めてみる200余名の上海教員の誰もが参加でき、また研究協議もできるよう会場全体で3~4名の<分かちあい>グループをつくり協議を行った³。

午後からは、上海教員による模擬授業を実施し、同様に<分かちあい>方式による授業研究協議を実施した。暖房も弱く寒い会場にもかかわらず会場全体は、参加者の熱気

² 台東大學は2012年3月で8ヶ国と学術交流締結、16海外大学と交流。2000年以降、中国と交流を進め23大学と学術交流。また台湾の原住民の教育保護策は厚く、台東大學の原住民教育研究また施設も特色をもつ。なお、原住民は台湾全土で16民族、台東県は8民族。原住民の伝統を生かした学校教育がおこなわれている。

³ 学生3年生は2011年後期「教育実習事前指導科目」<教育実践研究入門>15コマ(90分授業)履修終了ばかりの4名。皆初めて授業づくり・授業研究を学ぶ。1月最終講義後「上海講演に同行し、模擬授業提案者、<分かちあい>説明の希望者」を募る。突然の提案に3年生皆躊躇、4年生と比べても授業が下手と自覚、皆自信無し。後、漸く挙手した4名である。なお学生の授業はパワーポイント活用授業とし、授業検討コメント表は(学生使用のものを)中国語に訳し配布した。

溢れる〈分かちあい〉研究協議が続いた。研修担当者が、後日「アンケート」を配布した。その上海閔行区中小学校教科主任のアンケート結果と感想を取り上げる。ほぼ全員が、授業研究を楽しみ、参加者同士よい交流をしていることが理解できる。

①講演・授業研究の評価（アンケート）（後日アンケート配布・回収70）

〈問1. 講演内容は良かったか〉【=99%肯定】1.とても良かった（26名以下同）：

2.良かった（43）:3.どちらでもない（1）:4.あまり良くない（0）:5.良くない（0）。

〈問2. 配布資料は役立ったか〉【=97%肯定】1.とても役にたつ（26）:2.役にたつ（41）:3.どちらでもない（2）:4.あまり役にたたない（0）:5.役たたない（0）

〈問3-（1）.〈分かちあい〉を理解したか〉【=89%肯定】1.とても理解した（32）2.理解した（30）:3.どちらでもない（8）:4.あまり理解できない（0）:5.理解できない（0）。

〈問3-（2）.〈分かちあい〉を実践したい〉【=93%が肯定】1.是非実践したい（23）:2.実践したい（42）:3.どちらでもない（5）:4.あまり実践したくない（0）.5.実践したくない（0）

〈問4. 学生による〈分かちあい〉を取り入れた授業研修を見て関心が深まったか。〉

【=91%が肯定】1.とても関心がある（23）:2.関心がある（41）:3.どちらでもない（6）:4.あまり関心がない（0）:5.関心がない（0）。

〈問5.〈分かちあい〉授業研修を取り入れたいか〉【=89%が肯定】1.是非とり入れたい（24）:2.取り入れたい（38）:3.どちらでもない（8）:あまり取り入りたくない（0）.5.取り入りたくない（0）

②自由記述による感想

〈◎良い点〉・講演が新しい形式、参加者全員興味を持った。・一番印象的なのは誰もが主役。・新しい模擬授業で啓発された。・講演の良い点は、互に協働し、即フィードバック。・今回の研修は参加者全員が実践、自分の能力を高めた。・講演の良い点、どの参加者も主役。授業者に意見する時、授業者の考えを尊重し、またロールプレイも同じ扱い。この方法により皆協力し話あい、〈分かちあい〉で皆自分の授業指導力を高めた。・〈分かちあい〉授業研修は、普段の「仲間合作教育研修」と少し似ているが、理論が進んでいる。信頼ある研修環境を作り、参加者が平等の雰囲気での協議。具体的改善の提案や〈分かちあいルール〉は、我々の日常教育活動に適用できる。教師の授業設計を否定することではなく、具体的改善案を出すことは重要な理念。・研修は、参加者の協働性を重視し、実践性が強い。講師の先生⁴は、真面目でいながら面白い。・平等、尊重、相互協力の雰囲気の授業研修は、個性的な教師を育てることを重視している。3人組〈分かちあい〉方式で、全員協議の参加で助かる。・一番重視するのは⁵、ひとりひとりの教師の創造性を注目している。・講演、ロールプレイ、模擬授業により〈分かちあい〉授業の方法やルールがはっきり見えた。この方法は、新任教師の授業指導力を高めるため非常に効果がある。・参加体験型の研修で、〈分かちあい〉を理解。これからの仕事で活用したい。・教師の個性を尊重し、特色ある教師を育てることに有利。・今回の研修の最大の評価は〈分かちあい〉を感じ、〈分かちあい〉を体験、〈分かちあい〉を学ぶ。

〈■具体的改善案〉・時間の関係で、参加教師が直面している課題を解決する時間が短かった⁶。・3人グループは良い方法だが、余り知らないので深くまで話し合うことができなかった。・教科別グループのほうが、もっと効果的だった。・初めての研修参加で慣れていかなかった。自分が事前準備した課題は講演テーマに合わなかった。・参加者人数が多すぎた。・模擬授業では数学だけでなく他の教科も関連が欲しかった。・通訳

4 小島のこと。

5 多くの教師の共通視点ではなく、ということ。

6 〈分かちあい〉方式による直面課題へのグループワーク時間保証。

が時間かかったので、効率アップが望ましい。・日本語からの通訳など言語面で、講座に多少影響があった。・同時通訳を使えば、一層効率を高めたと思う。

(2) 2011年3月25日(金)上海市師質培訓中心実験基地・附属中学校校内研修会

翌日は、附属中学校における校内研修会である。研修目的は「附属中学校での校内研修を通じ、教員相互が個々の生徒の課題への共通理解を深め、学習場面で興味関心を引き出す<授業研修>を体験から学び、これからの授業実践への活性化を図る」である。13:30校内研修会、校長先生挨拶、佟挨拶、講師紹介の後、講演と研修指導(小島)『臨床的教師研修』(教師が直面した課題から学び育つ研修方法)―学生の授業指導力育成を育成する<分かちあい>研修―:模擬授業と研究協議で、実践的指導力を高める。その後、3年・橋本による模擬授業、<分かちあい>研究協議。午後から、附属中教員(担当クラス生徒の歓迎含めた)授業研究、その授業に対する<分かちあい>研究協議である。参加は、附属中全教員、関係者である。展開は前日24日と共通とした。後、アンケート配布、39名から回答があった。

①講演・研修の評価 (アンケート結果): 39枚回収

<問1、講演内容は良かったか>【=100%肯定】1.とても良かった(14):2.良かった(25):3.どちらでもない(0):4.あまり良くない(0):5.良くない(0)。

<問2、配布資料は役立ったか>【=95%肯定】1.とても役に立つ(9):2.役に立つ(28):3.どちらでもない(2):4.あまり役に立たない(0):5.役立たない(0)

<問3-(1) <分かちあい>を理解したか【=95%肯定】1.とても理解した(8)
2.理解した(29):3.どちらでもない(1):4.あまり理解できない(1):5.理解できない(0)。

<問3-(2) <分かちあい>を実践したい【=95%が肯定】1.是非実践したい(12):2.実践したい(25):3.どちらでもない(2):4.あまり実践したくない(0):5.実践したくない(0)

<問4、学生による<分かちあい>を取り入れた授業研修を見て関心が深まったか。【=85%が肯定】1.とても関心がある(9):2.関心がある(24):3.どちらでもない(6):4.あまり関心がない(0):5.関心がない(0)。

<問5、<分かちあい>授業研修を取り入れたいか【=85%が肯定】1.是非とり入れたい(12):2.取り入れたい(21):3.どちらでもない(6):4.あまり取り入れたくない(0):5.取り入れたくない(0)

②自由記述による結果 <◎良い点>・教師の個性的な授業を尊重し、普段の教師研修活動で運用できる。・教育実践に運用すれば、一定的な効果はあるはずです。・もっと聞きたい、またやってみたい。・この方法は簡単でやりやすいですが、内容が豊か。・分かちあい授業研修を自分の授業に運用することを期待している。・役に立つと思う。・<分かちあい授業研修>にとっても興味がある、学生の趣味を引出すことができるはずです⁷。・<分かちあい授業研修>は自分の授業指導力をアップすることができますが、やはり話し合いチームや自分の考えを出したい仲間が必要。・<分かちあい授業研修>は校内教科組内の検討にはとてもよい。・大体<分かちあい授業研修>の意味がわかりました。

(3) 理工学部同行学生3年生が、上海の国際授業研究から学んだこと

<分かちあい>による授業研究を用いることで、学生も海外の教員また学生同士とも授業研究交流にとりくめる。また実際に、学生にとっても国際交流から学ぶ意義は大きい。同行した学生の感想をあげる。

①(2011年3月24日)上海市閔行区中小学校教科主任研修会:授業者(高橋)

⁷ 中国では生徒を「学生」と呼ぶ。

今回の上海研修は、自分にとっては、ハラハラドキドキの体験でした。理由は二つあります。まず、一つ目は、前日まで時間が無くリハーサルを一回もせずに本番に挑んだという点です。

今回、日本で大規模な地震⁸が重なって起こり、時間が取れなくなってしまったため、このような結果になってしまいました。二つ目は、学習対象が日本人ではなく、中国人だという点です。この点では、言語の壁があるため、自分の言語が果たして中国で伝わるのか不安でした。この二つの理由もあり、私は授業当日まで緊張つづきでした。しかし実際、24日大勢の前で授業をやってみて、これまで抱いていた不安がなくなりました。それは、授業の中でとりくんだ会場での机間指導のおかげです。演壇から降り（ホール200名以上の先生方の中に入り）、机間巡視の際、中国の先生が答えを書いたプリントを私に見せてくれた時、「OK」と言うと、笑顔で返してくれました。このお陰で、まだ緊張はあったもの、それに負けず授業を続けることが出来ました。今回の授業では、陳先生（電大理工・教授）に通訳していただきました。そのため実際には授業時間が倍になっていたのに、自分はそれほど長いとも感じず、むしろ短く感じていました。理由は緊張し、教えることに夢中で持ち時間を忘れてしまっていたためです。それが原因で授業内容も短縮してしまったことが残念です。しかし、授業は楽しく取り組みました。教師は指導時間を意識する、この事は今後、教師になるための課題といえます。4年生の時の教育実習では、この課題を解決していきたいと思いました。今回、自分の授業だけではなく、小島先生の講演また橋本君（翌日・附属中）の授業でも感じたことは、日本語と中国語の違いを超えて（授業研究を通じて）お互い分かりあえることができると学びました。このことを含め今回の上海研修会は、教育実習前の自分には、とてもいい勉強になりました。上海研修会で学んだことを実習でしっかり生かしていきたいと思います。（以下、略）

②（2011年3月25日） 附属中学校校内研修会・授業者（3年橋本）

上海研修会の話が持ち上がったのは、2011年1月末。具体的に参加メンバーが確定し、作業を開始し始めたのは2月中旬。3月11日（金）午後2時46分、マグニチュード9.0を記録する「東日本大震災」が発生。これらにより実際の作業期間は1カ月程度という恐ろしいスケジュールで、上海研修会の準備は始まった。瞬く間に講演当日が迫った。学生はフライトの関係で、前日夜12時頃、浦東空港着。そのまま午前5時近くまでリハーサルと準備作業を行った。特にPowerPointの講演と授業では、スライド1枚1枚に気を配り、また言語が違うため、話す言葉も短文にし、セリフにも工夫を凝らした。24日の小島先生の講演の様子は、我々学生には受講している教職科目の一つにすぎない授業風景そのものであったが、上海の先生方にはとても刺激的な内容であった。いつものように実践している〈分かちあい〉が、上海のような競争世界には画期的な話し合い方法のようであった。講演で、改めて小島先生の偉大さを知った。また講演の中で、上海の先生の模擬授業があった。日本で事前の予想通り、上海の授業スピードは格段に速く、日本人の私たちには塾の講師の指導を思わせる授業に思えた。しかし、発問1つを取っても洗練された言葉であり、生徒が笑顔で生き生きと活動できる工夫にそったものであった。子供たちが楽しそうに授業に参加している様子からは、子供たちに無理がない課題であり、好奇心を湧かせる素晴らしい授業内容であることが伺えた。むしろ日本の方が授業を改革しなくてはいけない課題と容易に想像できた。25日は附属中で、大学の授業研究の紹介という位置づけで未熟ながら模擬授業を担当した。単元は「乗法公式」。授業場所は、敵陣とも言える本拠地・附属中である。当日までの練習期間はごく短いものであったが、自分の中では事前準備を含め堂々と発表できたという感想だ。研究協議

⁸ 2011年3月11日東日本大震災。

で一番の問題になったことは、日本と中国の教材観・教育観の違いである。日本の教科書では、乗法公式を4つあるものとして捉えるように受け取れる表現である。しかし、中国の教科書では、 $(x+a)(x+b)=X^2+(a+b)x+ab$ を基本式として、代数的に考える手法を採用している。つまり、この式をベースに $=$ や $-$ などに置換して考えるということだ。この点から、日本の教科書も、再度見直す必要があるように感じた。上海研修会の話が持ち上がってから、準備期間はおよそ1カ月。ほぼ毎日集まって、寝る間を惜しんで準備をしたが、準備はまったく間に合わなかった。しかし、上海研修会は無事に大成功で幕を閉じた。日本の学生の代表としてこの研修会に参加できたことを誇りに思っており、この研修会で学んだことを同級生や後輩に引き継ぐことが、最大の使命であるように感じている。(以下、略)

(4)「上海24日・25日研修会」まとめ

①上海閔行区「仲間協働」と、<分かちあい>研修の接近

24日また25日の両日のアンケート結果より、上海の教員が<分かちあい>に強い関心を持ち、研修参加していたことが分かる。また同時に<分かちあい>授業研究を評価し、積極的に理解し取り入れていく意欲も高いことが分かる。学生による模擬授業と<分かちあい>研究協議にも、参加者が好意的かつ高い関心をもって参加し、その後の<分かちあい>研究協議にも意欲的にとりくんでいることがアンケートからも読み取れる。これらのことから「<分かちあい>授業研究法」が高い支持を得て、それが基盤となり初めて出会った電大理工3年生との授業研究での協働研修が成立していたと言える。

一方、上海教員の背景には、教育学院が過去5年間、取り組んできた校内研修「仲間協働」による教員同士の協働研修意識があり、<分かちあい>授業研究に対する強い関心を一層、刺激したと推察できる。同時に、上海の教員の眼前で、電大理工生たちが<分かちあい>授業研究のデモンストレーションにとりくんだこと、参加者全員による研究協議の前でも電大の学生が常に謙虚に学び、授業指導コメントからも<気づき>を深め、その場で授業実践を研究的に、また専門的にも高めていく学生の成長の姿を実際に目撃したことも大きな刺激となっていたことが伺えるものである。実際に24日研修会は盛り沢山のプログラムにあったに係わらず、上海の教員が学生の授業にも高い関心を持ち参観し、その後の全員参加の<分かちあい>研究協議にも、みな意欲的で、各グループ協議も盛んで暖房もない寒い会場ホール全体が熱気に包まれていた研修の一日であった。最後まで、参加者全員が笑い緊張も織り交ぜながら楽しく歓迎の気持ちも溢れた研修会で終わっている。

②現職同士も、学生らもが協働できる<分かちあい>授業研究

25日附属中学での<分かちあい>授業研究は、さらに深まったものであった。学生の橋本と、附属中の寧教員が、それぞれ工夫ある授業にとりくんだ。教育実習前の橋本は、実習校の担当学年で予想される「乗法公式」、寧教員は現在、担当しているクラス生徒が参加し、子どもたち同士の学習活動を軸に展開した「図形／三角形の合同」の授業であった。

当日、附属中の全教員は二つの提案授業に対して<分かちあい>による研究協議に取り組み、その方法を見事に使いこなし、それぞれの授業者に対し適切かつ温かく具体的な授業改善アドバイスを行った。学生の橋本への研究協議では、「教材把握や展開方法」の改善策提案も的確であり、また上記「授業コメント評価」も、これから実習を迎える学生への評価としては秀逸過ぎるものであった。一方、学生の橋本が感想で、授業実践を通じて反省的に考察していることから分かるように、日中の数学の教科書の教材構成の違い、それに基づく導入例や指導方法など、日中の教育また学習者(生

徒) 理解の違いなど授業研究の本質的な課題の検討にも発展した研修会となった。

これら上海の研修から、日本で、電大理工の学生達と現職教員(一例:埼玉県高校数学教育課程研究会の教員)との協働研修と同様に、<分かちあい>授業研究は、学生も現職教員も協働で共に学び、また授業研究を通じて育つことが可能であると言えるものである。また上海の教科主任また附属中教員と、電大理工の学生たちが授業研究交流できた基盤に<分かちあい>授業研究法が共有されていること、また<分かちあい>授業研究が学生のみならず上海の教員の授業指導力を高めるものであり、また教員同士の同僚性と専門性も育成する協働研修法であると判断できるものである。

2.上海教員を招いた電大理工での「第1回・国際授業研究大会」

(1) 学生実行委員の手による国際授業研究大会 (2011年8月27日(土))

2011年8月27日(土)、上記の上海閔行区の授業研究交流を発展させ、電大理工学部で「第1回・国際授業研究大会」を実施した。海外から、上海閔行区の現職教員(中学1名、高校1名)と教育関係者を招いた。台湾からの参加者もあった。日本側は、電大理工学生(院生含)の参加、本学卒の現職教員、埼玉県高校数学研究会の教員、教育委員会指導主事、通訳の留学生など幅広い参加となった。

大会実行委員は3月上海で同行した4名の学生を中心に「小島研究室の2011授業研修学生実行委員」が担当し、小島と企画協議し、運営もすべてすすめた。また国際授業研究大会と、海外教員招聘のため『臨床的教師研究学会』*を設立した。大会準備の取り組みや学会設立・HP作成など、4年生が教育実習を終えた後の7月からスタートし、授業研修実行委員学生と共に約1ヶ月の取り組みとなった。また大会では、国際授業研究交流の目玉とした「日中交流授業」で、実行委員4年生が日本側の授業代表として、上海教員と比較授業にとりくんだ⁹。

(2) <大会概要>

- 1.日程・内容 9:00受付【担当:4年厚木・堀本】9:30~開会式<6101教室>1.開会式
①開会挨拶【実行委員長:4年橋本:学会長・小島】/②来賓紹介、来賓代表者挨拶【代表:王副校長】/③本日の流れの説明【担当:3年清野】/④<分かちあい>説明【担当:4年矢城】/⑤参加者グループ<分かちあい>(自己紹介)/⑥オープニング模擬授業【授業:4年橋本】☆単元:文字と式(研究協議司会:4年高橋)
2. 国際授業研究会(代表者による模擬授業) 10:50~

◆[日本・中国]代表者の模擬授業

- ・6102教室<分野:中学・数学>:授業者 ①日本(学生)・高橋(4年)
②中国(現職)・寧先生

*授業研究アドバイザー:黒田俊郎先生(本学・数学教育法担当)

- ・6103室<分野:高校・数学>:授業者 ①日本(学生)・尾山(4年)
②中国(現職)牛先生

*授業研究アドバイザー:松本明先生(日高高校・教頭)

◆①日本側:模擬授業(1)代表者の模擬授業/(2)研究協議<分かちあい>(3)全

⁹ 学生授業研修実行委員は、上級生・先輩たちの授業研究活動に憧れ、自主的に集合したメンバーである。学生の手による自律的な授業研修大会を継続し、協働的互惠の関係ももつのが特色である。本国際授業研修大会の企画・準備・運営と同様に、「学生授業研修大会」の授業者選出・授業準備、授業研究運営、HP作成などすべてに渡り、学生自身が取り組む。顧問・小島は、学生の提案・企画運営に対する支援アドバイス、講演や学会発表など、学生が意欲持つ機会提供を基本としている。また当初、日本側の授業者として電大理工の卒業生教員(元・小島研・授業研修実行委員)の予定が、夏期休業中の部活動指導また公務多忙などから変更、学生が代行した(<http://rinkyoken.com/index.php>)。

体研修/ (4) 授業者より一言

②中国側：模擬授業 (1) 代表者の模擬授業 (以下、同様)

③学会認定授業アドバイザーによる模擬授業など、直接指導を受ける。12:40 (昼食休憩)：授業アドバイザーを囲んで。

3.<分かちあい>による授業研究の事例報告 13:30～

◆<分かちあい方式>による授業研修の効果

①神奈川県教育委員会・(旧)愛甲教育事務所の研修報告【田所直子・指導主事】

②上海閔行区の<分かちあい>授業研究の報告【報告：佟先生】

4.講演：『臨床的教師研修学会』設立経緯と今後の方針【講演：小島】

(1) 授業実践の研究報告

①<分かちあい>開発に至るまでの経緯

②教育現場で通じる実践的指導力を高める方法

(2) 臨床的教師研修学会の活動方針

①学会設立および本大会開催に至る経緯

②本学会の案内およびこれからの歩みについて

5.現職教員による模擬授業【授業者：大高先生(2006卒学生・小島研ゼミ生)：さいたま市城南中学校教諭:数学担当】*<メビウスの輪>から関数の導入へ

6.「授業づくりフェスティバル」【司会：新井・堀本：修士1年】¹⁰

(1) グループ作り(「日中混合チーム」も検討)

(2) 課題単元の発表(課題単元：絶対値)【提案者：新井】

(3) 授業づくり(導入10分間の工夫) 課題：子どもの興味関心を育てる授業展開を重視。

(4) 代表グループによる模擬授業

(5) <分かちあい>研修(相互検証：評価等)

7.【司会：3年清野】(1) 研修全体の各自の<気づき> (2) グループで<分かちあい> (3) 全体・感想発表 (4) 閉会挨拶【挨拶：4年高橋】

(3) (小考察) 学生の手による「国際授業研究大会」のまとめ

学生たちが主役となった国際授業研究大会であるが、実行委員学生また参加者が改めて<分かちあい>が、国際交流できる授業研究法であることを実感から学んだことである。それはまた、日頃、大学で当たり前として学んでいる<分かちあい>授業研究を見直していく機会となり、多くの学生たちがありのまま、<分かちあい>を通して国際交流ができることを理解する機会となったことである。

国際大会は、全参加者が<分かちあい>を基に研究交流し、授業研究を楽しみ、参加者の評価も高いものであった。上海の来賓代表者挨拶にたった若き王副校長は、「日本に来て、一番、驚いたことは、学生が国際大会の司会を進め、大会の運営また授業も学生が取り組み進めていることである」と評価と感想を最初にあげたことが印象的である。また一方、上海での<分かちあい>授業の研究報告者の佟は、3月24日閔行区中小学校教科主任研修会、25日上海市師質培訓中心実験基地附属中学校のアンケート結果をもとに報告、「<分かちあい>は、教師全員が平等で、また尊敬しあえる優れた方法」であると結論づけている。

¹⁰ 「授業づくりフェスティバル」とは、その場で<授業づくり課題テーマ>が与えられ、5分ほどで各自が特色ある(生徒の興味関心を引き出す工夫)授業づくり・指導工夫・発問など考案する開発的授業づくり・研究の取り組みである。2008年「第一回・全日本学生授業研修大会」を実施した当時の学生授業研修実行委員たちが、より楽しく授業研究をと考案した。

Ⅲ 大学における〈分かちあい〉授業研究：(学生の成長、また教育委員会の事例)

1. 〈分かちあい〉：〈分かちあい〉学習また研修の適用

初めに『臨床的教師研修』の基盤学習(研修)としたる〈分かちあい〉を説明する。

〈分かちあい〉学習法は、一グループ3人(原則、4人も可)ですすめる。はじめに、課題やテーマに対する各自の気づきまとめた後、(a)まず〈聴き合う傾聴〉が最初の取り組みで、一番重視する方法である(一人1分ほど計2~3分でOK)。

次に、テーマ・課題に対して(b)「話しあい」を設定とする。「話しあい」は学習課題によって時間の長短、課題解決や意見相互交流を重視など、授業ごとの工夫でよい。〈分かちあい〉+「話しあい」合計で5~6分ほどでよい。

〈分かちあい〉学習のグループ活動である。

① 3人のグループを作る。(A、B、Cで、グループ順とする)

② 司会者を1人決める。(Aから司会：〈分かちあい〉発言もAから)

③ テーマについて、1人ずつ順番に自分の考え、〈気づき〉を発表する。(※1分ほど目安に)。その後、④「話しあい」に。

・全員の発表が終わったら1テーマは終了。次の課題で、司会者は交代とする(※1テーマごと、司会交代が〈分かちあい〉学習の特徴である。)

〈分かちあい〉は、相互の気づきや考えを「共感的に傾聴」する方法であり、グループ学習の基盤とする。最初の(a)相互傾聴(※これが〈分かちあい〉の名称となる)、この短い学習活動が〈対話の原理〉である他者尊重と傾聴姿勢を形成する基盤となる。

この〈分かちあい〉方式のルールから、研修に参加する教師(また学生)は、(1)安心感(聴いてもらえる、そのまま・ありのままを承認)を得て、(2)他教師への信頼感、相互尊重を実感し、(3)課題・問題に対する新しい見方を持ち、(4)解決のための取り組み方の発見、その勇気も得ることが容易となる。

また、〈分かちあい〉は相互の〈気づき〉を深め、自他共に肯定感を高めることを目的とした方法である。〈分かちあい〉をし、その後、「話し合い」とする流れである。教員の相互尊重による話し合いは、課題解決に向けた協力と提案と工夫を育て、固有の実践現場(臨床の文脈)の理解と、その場に必要とされる互恵的協働関係も構築していく。教師は直面問題(例えば悪化した問題であっても)また内的課題(心理的含)や対人関係(同僚関係含)であっても、誰もが対等で話し合い、学び合うことができるのである。また教師は〈分かちあい〉体験を増す度に〈研修で育まれた言葉や表現〉を獲得し、「対話の力」も身につけていく。

教師研修における〈分かちあい〉とは、多忙な現場にあっても教師が元気に健康的になる研修方法なのである¹¹⁾。

2. 実践的指導力育成のための授業研究 (〈分かちあい〉の適用：応用実践)

〈分かちあい〉学習を応用した取り組みが、〈分かちあい〉授業研究である。電大理工で、(筆者・小島が)教育実習に向かう学生また教職志望学生たちに指導し、学生主体でとり組んでいる〈分かちあい〉授業研究法および協議方法の特徴をあげる。授業では、あらかじめ話しあいで授業者、授業司会(研究協議)を決めておく。担当の学生が自分の工夫を入れた模擬授業をし、それをグループワークで〈分かちあい〉授業研究していく。提案授業、授業研究協議の司会や運営も、すべて学生が担当する。

上記の〈分かちあい〉の授業研究の展開で、学生たちには、下記のような学びや変化が起きてくる。■A 授業研究から学生は〈教師(授業者)の指導行為と授業内容(方法や展開)〉の検討を、〈生徒の学びの位置(指導-被指導関係での学習

¹¹⁾ 教師研修における〈分かちあい〉の理論と事例は『臨床的教師研修』(2004、北大路書房)に詳しい。

反応、気持・関心) >から、即時的に検証し、様々な<気づき>をつくる。

次に■B、グループ<分かちあい>の場で、自己の<気づき>の重要性を再認識していく。また<分かちあい>研究協議により、学生は他者(および自己)の実感を通じた学習体験と授業の見方を参考にしながら、自らの授業観を磨き、授業検討力を高めていく。また同じ授業を受けながら、授業者と学習者の関係は個人的であると同時に共同的体験である認識ももち、授業全体が複雑で重層的な構造と課題があることなど、それぞれの授業展開ごと体験から検証していくことができる。

- <分かちあい>授業研究とは、(1)「<授業教師(教師役の学生)>と<学習者である生徒役>」が実際の模擬授業体験を通して、授業研究にとりくみ(授業研究で学ぶ)、(2) <分かちあい>授業研究協議により「・授業の良い点・課題と改善案(方法)」を、授業実践文脈の中で明確にし、(3) 授業改善と指導力向上を実現していく授業研究方法である。
- <分かちあい>授業研究が目標としていることは、学習者同士が信頼関係(互恵的關係)のもとで、授業研究を楽しく協働研究・研修に取り組み、授業評価と改善への具体的策をその場で学びあい、授業者の実践力向上にも貢献していくことである。
- <分かちあい>授業研究は、学生達の授業指導の検証と<気づき>と反省を深めあい、授業の即時的な改善や改良、また指導改善をつくり出しいくため、学生達の授業実践力を飛躍的に向上させていくことが可能である。
- A: 授業研究の方法は、(1) <生徒役の立場>で授業を体験し、「①授業の良い(工夫や学ぶ)ところ」と、「②課題(問題)指摘では、必ず<具体的な改善策(解決策やアドバイス)を提案する>」という方式でとりくむ。授業に対する批評・分析・批判・講評などは一切無しとする。通常、教育現場の授業研究会で展開されがちな授業者に対する迎撃的コメントや、一方的な批評・批判的指摘などの甘受、緊張関係を省く。授業と授業者に対する共感的で支持的な評価と改善につながる具体的なアドバイスのみとすることで、研修を通じた信頼関係と協働関係の育成と、授業研究協議の力量の開発を目的とする。これが<分かちあい>授業研究の特色である。学問的研究(外部観察者の視点)からの論議とは異なる協働学習方法(研究方法)としている。
- B: 授業研究協議の方法は、(1) 各個人による上記①②のまとめ(5分ほど)、次に(2) 3人グループによる<分かちあい>による研究協議5分ほど(・最初に各人の「授業の<気づき>」を聴き合う)、次に「話しあい」でグループごと①授業の評価、②課題と具体的改善をまとめる。(※グループの<分かちあい>協議を、十分保証が重要)
- C: 全体協議は、各グループから「①授業の良い点・評価、②課題と具体的改善」の発表をする。また全体協議では、改善策の提案だけでなく、③その課題解決策をロールプレイによる検証も取りくむも重視する。(※授業と授業者を育てるコメント重視とする)

実際に、学生は、生徒役の立場から<授業の多様な課題や特色>を、自他の<気づき>と「話しあい」から学び合っていく。自分とは異なる他者の<気づき>、授業の検討視点や見方の違いから学ぶ重要性も体験から理解する。学生自身が<分かちあい>の重要性と建設的な研究協議を、楽しんでいくのである。学生は自己の<気づき>をもとに、色々な学生(他者)と交流し、相互学習を重ねる<分かちあい>の学びを大切にしていく。また一人ひとりの個性と違いを尊重しあう協働学習体験を大切に感じながら、課題解決のため協力し具体的方策づくり、課題解決のために集中的にとり組む努力を惜しまなくなるのである。むしろ<分かちあい>研究協議では、即授業改善につながる新しい授業の工夫や指導法の提案やコメントが歓迎されていく。

それは、現状を変革・改革する、より建設的で創造的な視点、方向の提案、働きかけが、一人一人の学習者・授業者の学びをより活性化するためである。またそのような学習が、自己と他者を同時に育てていくためである。<分かちあい>

学習は、学習者同士の創造と個性を大切にし、相互を尊重する学びでもある。

そのため、■C 研究協議では、グループごとの特色と個性ある解決策、具体的提案が活発に出されていく。また研究協議の体験を重ねていく中で、グループの〈共同の知恵〉に根拠を置いたロールプレイによる模擬指導も、学生たち自身でとり組み、その実演指導もその場で検証される発展につながる。このように、〈分かちあい〉は、互恵的研修による臨床文脈（実践文脈を共有する）での協働学習を保証し、協働学習による〈臨床の知〉を形成する。また〈分かちあい〉による学習・研修は、課題解決・克服のためのとり組みと展望をつくりだす。

このように、学生はよい授業づくりの条件や内容を把握し、またすぐれた授業提案や授業研究のあり方を学びとり、〈授業と授業者が育つ提案やアドバイス〉ができる実践的指導力を身につけ、育っていくことができるのである。

3. 「教育実践」と〈授業実践〉の複雑性

21 世紀に入り、日本の授業研究は、レッスンスタディとして、世界に広がっている。しかし一方で、実際に、複雑な授業実践の構造をどう理解し、また教師の個性的な授業指導の特色や課題を理解し、教師達はどのように授業研究していけばよいのだろうか。また、授業指導経験の無い〈授業づくりのアマチュアである学生〉は、どのように授業指導力を高め、どのように授業研究の力量を身につけていけるのだろうか。

現職教師（また教職志望学生）にとっても、授業研究で取り組む課題や対象は多く、複雑である。参観する学校、クラス、教師の個性的指導、特有の実践文脈の理解、生徒とのやりとりなど、授業研究では、当該教師の評価にも繋がることも配慮しながら専門的的確な発言やコメントも必要とされる。そのため授業研究における効果的で明瞭な研究協議の展開や、また授業者の授業指導力向上の具体化なども、容易には生まれにくいのが授業研究の現実である。

また授業研究とは、授業研究にとりくむ研究者にとっても、実際に展開している実践文脈に立つことや、その臨床の構造や教師理解や暗黙知にもアプローチする臨床的な研究視点が必要とされるなど、研究対象としても難しい研究領域である。この課題は、授業研究や教材開発のみならず、現職研修や教員養成教育などにも共通し、〈教育実践〉また「授業研究」の研究者や指導者にも問われた臨床的研究課題である。それら課題から離れた外部観察者の研究視点からでは、授業や教師の躍動した軌跡も展開も、また教材の是非も学習者の反応もダイナミクスも体感できない位置にあるものである。

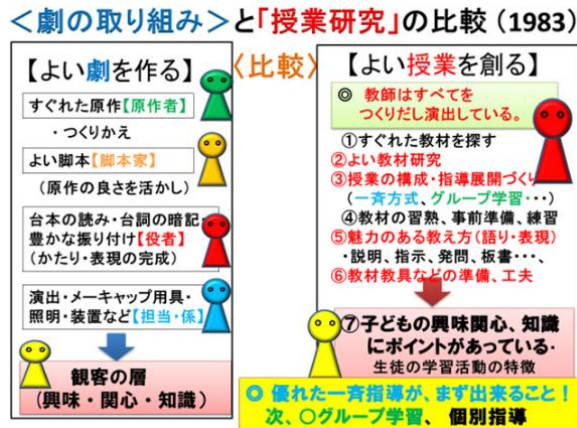
(1) 「教育実践」と〈授業実践〉の複雑な構造と課題

元来、「教育実践の構造」と〈授業実践の構造〉は、複雑系にあるといえるものである。例えば、「教育実践の構造」とは〈人的条件（生徒、教師、同僚...）、学校の制度的条件（教育課程、カリキュラム、教育制度...）、物理的条件（教室、校舎、物品...）、文化的条件（教室の暗黙知や校風、生徒の雰囲気、伝統...）、環境条件（地域、自然...）〉など、それら幾多の要素が相互関連した複雑な構造にある。教師は、日々、複雑な「教育実践の構造」の中で、教育活動をすすめていく役割をもつ。どの教育実践も、学校や教師個々の固有の〈教育実践の文脈〉をもち、その中にさまざまな課題や特色が現れてくる。

一方、教師の教育実践で重要な一つが〈授業実践（授業指導）〉である。〈授業実践〉とは「教育実践の構造」の中にありながら、同時に、教師の個性やクラスや子どもたちの雰囲気など、また教材や教具の使用、授業構成や展開など、多岐にわたる要素が複合的に関連した構造である。〈授業実践（授業指導）〉でも、その授業ごと固有の実践文脈が展開している。またどの授業実践文脈も、多岐の要素の相互作用による動きや変化をもつ。

(2) 授業研究の課題と構造は、複雑系。授業研究の難しさ

下記の図は、筆者・小島が現職中学教員時代（小島、1983）、校内研究で授業研究推進にとりくみ、<授業づくり>と<教師の課題>を説明したものである。校内研修の場で「授業研究とは、何を研究し、何を目的とするのか、どのような方法によるのか」、また「授業研究の対象である<授業の構造>と課題」、それにとりくむ教師の役割などを検討した際、授業づくりと教師活動の課題を理解しやすくするため、<劇（上演まで）のとり組み>と「授業研究」を比較し喻えた説明図である¹²。



教師の授業研究・授業づくりを、単純に劇上演と比するのは乱暴であるが、教師が授業研究にとりくむ課題は多く、複雑である喻えは分かりやすくなる。例えば、教師の<授業づくり>一つでも、教師の指導構想、展開工夫、教材教具の準備、クラス生徒との関係（反応予想）など、どれも専門的理解や指導力が問われている課題となっている。

一方、教師の日々の授業づくり（授業研究）は、自明視された個々の専門的活動であり、多忙な教職生活の中ではルーティン化した短時間の取り組み（準備や授業研究）が常態である。日本では教師の多忙化が問題とされる中、授業工夫や教材開発の時間も十分確保できない教師も少ないない。また教師たちは、日々「教育実践」と<授業実践>の現場（フィールド：教育臨床の場と実践の文脈）の中に居ながら活動しているので、授業の構造や課題を対象化し俯瞰する「授業研究の視点や立場」を確立するのは容易なことではない。

授業研究のためには、複雑な課題を対象化するのみならず、授業研究構造の把握や実践展開などを鳥瞰的に把握し理解する<実践文脈の外に立つ研究視点>なども必要とされる。教師の授業づくり（授業研究）は<臨床現場に居ながら、臨床課題を研究的に扱い、自己改善（授業実践や生徒との学習関係）していく>専門的実践力が求められているのである。

4. 「授業研究」の複雑さに対し、楽しく学ぶ「<分かちあい>授業研究」

授業実践の複雑な構造と課題に対して、楽しく互恵的研修（学習）関係でとりくんでいけるのが<分かちあい>授業研究である。それは学習者が一番大切にされ、楽しく学べるからである。また「授業者と授業を、全員で育てる」ために課題解決のため一致協力するからである。また、個々の学習者の学びから、学習と研究が育っていくからである。

¹² 大学で、教育実習に向かう学生たちに対し、授業づくりと授業研究で活用 PPT 図を掲載。

(1) 授業実践のフィールド（実践文脈）の中で、実践研究者（学習者）として学ぶ

<分かちあい>の授業では、「授業者は<授業実践（授業指導）をする実践研究者>」であり、「生徒役学習者は<授業から学ぶ授業研究者（実践研究者）>」の役割が期待されている。授業者と生徒役学習者は、それぞれの立場で授業における<学習相互関係>また<指導-被指導関係>を意識しながら、授業の実践文脈の中に入って、自身の授業体験からの<気づき>（発見や感想、授業への肯定感や違和感等含）を、授業研究テーマ（課題や研究視点等含）としていく。

<気づき>とは感じたこと全部を対象とし、各自が考え決めること、その人の固有の感じた内容が尊重される。生徒役から見た「教師の説明や指示・発問・板書」など授業指導の要素を、評価したり問題と観たり、授業構成や展開の問題点や違和感、反対に授業の感動や学習参加意欲が高まった気持ちなど、一人一人が感じたこと、気づいたこと、賛同したこと、問題と感じたことなどは、ありのままよい。生徒役は授業者の個性的な指導や工夫などに応じ、ありのままの学習対応でよいから自由で、気楽に授業を楽しんで（つまらなく感じて）参加し学べば、よいのである。このように学習者の視点に立つ授業実践文脈からの<実践研究者の視点>、そこでの感じ方、<気づき>を尊重することが、授業を観る力を育て、また授業研究での総括的な外部視点からの検討力も同時に育てるとみる。

<分かちあい>授業研究は、参加した個々人の各自の<気づき>、気づいたことが一番重視されるため、グループ<分かちあい>研究協議では各自の自由な感想・意見・<気づき>がありのまま出されてくる。それらは<分かちあい>の共感的傾聴を経て、グループの「話しあい」研究協議で活発にとりくまれていく。多様な視点からのグループ発表意見（協議まとめ）は、全体協議で提案される。

グループの<分かちあい>と「話しあい」協議を通じて、各自は他者の授業観や感想・理解力などから学び、また全体協議で発表される他グループ意見や検討からも、さらに多様な学びを深めていくことができる。全体の<分かちあい>研究協議でも、各自の実感からの意見や見方が尊重され、授業を具体的に改善していく提案が重視されることから、参加者全員が建設的で共感的な意見交流・意見交換が育つ場となっていく。<分かちあい>が共通基盤とされているからである。

(2) 授業改善に、即、取り組める<実践研究者（教師役）>として育つ重要性

授業研究に取り組む学生たちへの指導では、常に「授業と授業者が育つ具体的な提案（コメント含）」ができるようになることを課題としている。また具体的な改善提案では<実際にロールプレイで代替案を実演（模擬指導）>し、その効果や課題も検証していくことも課題としている。それは改善策がその場で実証されることで、授業に取り組んだ授業者（教師役）の授業改善と指導の向上を促進するためである。

<分かちあい>授業研究は、一回一回の授業研究で、授業者の授業指導力が具体的に向上し、授業が変革していくことを重視している。実際に、教師にとって授業研究体験をもつ機会は少ない。また学生にとっても<分かちあい>授業研究は、大学でそれほど多い体験できるものではない。<分かちあい>授業研究の目標の一つは、授業者が授業を即改善したくなる優れた提案、また授業者が納得するコメントをつくり出し、創造的に建設的に取り組めることである。

元々、<授業研究>とは個々の教師がとりくむ教育実践課題である。授業研究の実践からの事実、様々な観点からの検証があり、色々な改善提案を受け、授業指導に生かすかどうかは、当該授業者（教師役）が決めればよいことである。その授業と教師の固有性を自覚し、その実践文脈で共に学び合う学習関係の反応の

重要性を知り、どうすれば関係改善につながるのか一番気にしているのは、授業者自身(教師役)である。その授業者に対し、生徒役から多くの情報(よい点・課題点・改善点)が贈られる(ギフトされる)のが、<分かちあい>授業研究である。

<分かちあい>授業研究の最終目標は、教師がいつでも自身の授業を状況や時代の課題に応じて、一人で授業改善できる実践力を獲得していくことである。実際に、学習者という他者視点を事前に想像し、また実際の表情や反応を的確に読み取り、自分の授業を研究的に何時でも、自己改善できる専門的力量をもつことが教育現場の教師の専門的課題、教師の仕事である。教師の仕事の本質から言えば「教師は授業が上手くて当たり前、それは教師の仕事」だから、また「授業研究(授業の改善、授業指導力の向上の取り組み)は出来て当たり前、それは教師の仕事そのものだから」なのである。そのため、教師にとって、学習者の様々な立場をありのまま認識し、自覚的で自律的で反省的な授業研究の意識と構えを持つ教師となるには、自分の授業指導が効果的に検証されていく授業研究の体験が重要なのである。

(3) 授業研究を楽しく取り組むための<授業者の取り組みと努力>

より多くの授業改善視点をもらうためには、授業者自身が、事前の授業づくり、授業練習により努力を重ねることが重要な課題である。「人に観てもらふ授業」(授業研究)では、それなりの研究的な努力と取り組みは、教育の専門家としての教師(教師役)には当然の責務、教師の仕事の中の一つである。

一方、上記にあげたように、授業研究を体験する機会は、教師にも学生にとっても、それほど多くはない。そのため、一回一回ごとの授業研究が、楽しく有意義であることが重要である。に授業研究における関係は、互恵的で建設的で創造的であることが重要なのである。授業研究そのものが楽しく学べる場、楽しい活動となるためには、学びあうことが自由で開放的で創造的、協力しあえることである。<分かちあい>授業研究では、授業者も参観者(生徒役)も互恵的研修関係を自然に体験し、楽しく創造的に授業変革にも具体的に学んでいくことができる。

教師(学生たち含)が、授業研究に対する誠実な努力と、また他者との学びの重要性を実感し、真摯に学ぶ姿勢を身につけていくため、いま<分かちあい>授業研究の体験を知ること、持つことは大切なことである。

5.日本の教育委員会の<分かちあい>研修 : (小島「講演と研修指導」・学生の授業)

教師が直面する実際の課題に対して、<分かちあい>によりすすめていく臨床的教師研修は、実際に従来までの教師研修や現職研修を変革するものであり、また教師の実践力の向上と互恵的研修関係である同僚性を保証していくものであることが確認できる。一例であるが、2003年・神奈川県下のP教育事務所主催・児童生徒指導研修会(小中教師・170余名参加)を企画した指導主事の報告をあげる。

アンケート結果で、「①研修・研究意欲を高めることができた、②自己の職務と責任を改めて自覚することができた、③最新の教育情報を知ることができ、視野が広がった、④今後の課題と取り組みの方向性を明確にすることができた、⑤実践的な理論や技術が身につく、今後の職務にいかせる、⑥総合的にみて、役に立つ研修であった」の6項目のすべてで、「とても思う」「そう思う」の合計80%を超えて、「本当に大好評でした」と手紙による報告があった。このような効果的な研修は、筆者・小島の講演また現職研修(カウンセリング、児童生徒相談、生活指導、初任者研修、10年次・20年次研修、学年・

学級経営、学年主任研修、小中合同・中高合同、校内研修、自主サークル・等々)においても同様の反応がみられる(『臨床的教師研修』に参照)。

ここでは、2007年(平19年度)・(旧)愛甲教育事務所の初任者研修での<分ちあひ>研修を紹介する。この研修では、学部4年生が<分ちあひ>授業研究にとり組んでいる¹³。

(1) 旧・愛甲教育事務所(現：神奈川県央教育事務所)における研修

2007年(平19年度)の現職研修では、電大理工学部4年生4名が、初任者教員65名(他に、拠点校指導教員11名、指導主事6名)の前で、<分ちあひ>を説明、また大学で取り組んでいる<分ちあひ>授業研究を実際に展開。模擬授業では、最初に理工学部の4年生が、初任者教員の前で取り組み、その授業に対する初任者合同の<分ちあひ>授業研究協議を実施した。続いて、同教育事務所管轄校に採用された現職教員(電大理工の卒業生：元・小島研究室ゼミ生)が初任者教員代表として模擬授業に取り組み、<分ちあひ>研究協議を進めた。

午後からは、初任者全員が学年別また教科別グループに分かれ、<分ちあひ>授業と研究協議に取り組んだ。

初任者研修担当の田所直子指導主事は、下記のように研修を評価している。

- 平19年初任者研修の特色は、<分ちあひ>授業研究により、初任者教員全員が研修会を通じて傾聴され共感され、否定されることなく発言する機会を得て、司会も経験。また研究協議の内容をまとめる体験を得た。
- 初任者アンケートから、初任教員が「<分ちあひ>は初めてだったが、とてもいい学び合いができてよかった。みんなが高まっていくのを感じた」「<分ちあひ>は安心できる研究方法だった。仲間のあたたかさを感じた」「<共感する><ねぎらう>ということの大切さを実感した。授業を行う前にこんなに考えることができれば、授業をやるのが楽しくてしかたがないなと思った」など、初任者の授業研究また授業づくりへの意欲を育てる効果的な方法である。
- 事務所では、研修とアンケート結果から、初任者自身が授業研究について大変前向きに取り組む、充実感を持って取り組んだことを高く評価した。

(2) 初任者研修会アンケート結果

【研修期日】8月17日、24日【参加者】65名(小学校初任者44、中学校初任者21)。

これらアンケートの結果は、どの現職研修においても共通している。また上記でとりあげた海外(上海や台湾)での<分ちあひ>をとり入れた研修、授業研究でも共通した結果として表れていることが分かる。

| | | 5:とても思う 4:思う 3:どちらかといえば思う 2:あまり思わない 1:思わない | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|----|---|---|---|-----|
| アンケート観点 | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 平均 |
| (1) <分ちあひ>の授業研究・研究協議を理解できた。 | 小 | 18 | 19 | 3 | 0 | 0 | 4.4 |
| | 中 | 11 | 8 | 2 | 0 | 0 | 4.4 |
| (2) 機会があれば、協働で授業研究を行いたい。 | 小 | 30 | 8 | 2 | 0 | 0 | 4.7 |
| | 中 | 15 | 5 | 1 | 0 | 0 | 4.7 |
| (3) 研修をとおして、自らの授業の課題と改善策を考えることができた。 | 小 | 15 | 19 | 4 | 2 | 0 | 4.2 |
| | 中 | 14 | 7 | 0 | 0 | 0 | 4.7 |
| (4) 研修で学んだことを2学期の授業に活かしたい。 | 小 | 36 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4.9 |
| | 中 | 19 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4.9 |

¹³ 神奈川県(旧)愛甲教育事務所では、2006年(平17年度)から、初任者教員研修の一環として、小島が「模擬授業研究および研究協議」の講演と研修指導をし、その後初任者同士の<分ちあひ>授業研究を実施している。

6.まとめ 〈分かちあい〉授業研究における「学習・研修の普遍的価値」

本実践研究により、「〈分かちあい〉による授業研究と研究協議」は、現職教員と学生が協働研修にとりくめる方法であり、また上海の現職教員にとっても研修効果が高く、日本における〈分かちあい〉実践研究と共通した成果を上げていることが判明する。

それらは上記で示した〈分かちあい〉授業研究の基本システム（ルールや原則）が、授業者の主体性尊重、(生徒役・参観者の立場の)学習者の自由を尊重し、授業研究における協働性と自立性を十分に保障していることによる。〈分かちあい〉は、学習者の自立自律的な学びと、学び合う者同士の互惠的・協働的学習(研修)関係を育成するものである。また同様に、授業指導力の育成を必須課題とした教育実習事前学生たちや、(上記、神奈川県教育委員会(旧)愛甲教育事務所の研修報告(田所直子指導主事)のような)教職スタート時の初任者教員にとっても「〈分かちあい〉授業研究」は、授業研究と授業づくりへの積極性と意欲また展望をつくり出してゆく方法であることが分かる。

以上により、「〈分かちあい〉による授業研究」は、教職志望学生、現職教員また教育関係者も協働研修にとりくめ、教職スタート時の未熟な授業段階から熟達レベルまで授業の専門的資質の向上と連携を促進し、またそれは学生と教師の成長と発達に寄与するものであると結論づけることができる。また実践の一例として取り上げた、中国上海閔行区との〈分かちあい〉授業研究国際交流にみられるように、〈分かちあい〉授業研究は国や文化の違いを越えて、新しい教育の方向や理想を共に目指す国際教育交流の一手法としても重要な方法であると意義づけることが出来る¹⁴。

IV 終わりに：〈分かちあい〉による国際教育交流、協働研究の意義

東アジア諸国では、近代学校教育制度の導入と同時に、知識の〈詰め込み〉を特徴とする授業様式が確立され、長い間に〈一方通行〉的な教育や授業が実施してきた。伝統的に儒教文化の影響が強い東アジアにおいて、この〈詰め込み〉型授業の受容がもっとも抵抗が少なく、また、各国の実践よってもっとも〈伝達効率〉の高い教授法として定着したのである。

しかし、21世紀に入り、世界規模での科学技術革新に伴う国際競争の激化に対応するために、学校教育の内容と方法、両面での改革が強力に推進されるようになった。〈新しい学力観〉、〈21世紀スキル〉に代表される学校教育内容改革の構想が相次いで打ち出され、その方向が示された。また、教育方法の改革も、情報通信技術のすさまじい進歩によって、大きく変貌しつつある。とくに近年、日本の文部科学省が注力する〈アクティブ・ラーニング〉は象徴的である。

一方、それに先たち、日本の教育現場でも授業改善が積み重ねられてきた。小中学校では〈学びの共同体〉の授業様式が広く実践され、大学では〈分かちあい〉学習法が早い段階で開発された。この2つの授業改革は、ともに〈対話〉による学びの重視が特徴である。この〈対話〉による学習は生徒・学生対教師に限定するものではなく、生徒・学生間、あるいは教師間にも活発な〈対話〉活動の機会を設定して、学校全体を、〈対話〉による深い学びのシステムとして変えていこうとするものである。

また一方、〈分かちあい〉学習法は、日本で開発された後、中国や台湾などの東アジアの国・地域にも紹介され、国際会議や教育交流などの場で学術的な検証が行われてきた。そして、中国上海や台湾などの一部の学校で実践されるようになった。このような広がり背景には、東アジアの国々に共通する教育改革の模索が存在する。〈詰め込み〉教育からの脱却は、東アジア各国教育の共通課題であった。中国では〈試験偏重〉型教育から、〈素質教育〉への教育改革を行い、模索が続いていた。また韓国でも〈代案教育〉運

¹⁴ 中国と同様に、台湾での実践も上記と同様の成果がみられるが、紙幅の都合上、本稿では省略。

動が、21 世紀に入ると急速に発展してきた。そんななか行なわれた日本の教育改革は、教育哲学と教育方法に対する、その独特な視点が東アジアの国々に新しい刺激を与えた。

〈分かちあい〉は、より複雑化した課題を、〈分かちあい〉によって他者と協同で解決するという発想が、〈個人の知識獲得の過程〉であった学校教育を、すべての個人が主体の〈集合知の共同構築の過程〉へと再編成するという試みとして、東アジア各国の教育改革に新しい方向を提案したのである。また、〈分かちあい〉学習法は、東アジア各国の教師・研究者の共同研究にも有効な研究法を提供することが期待されている。教育実践に対する研究は、教育研究全体のなかでもますます重要な地位を占めるようになっていく。グローバル化のなかで、複雑かつ多様な教育現場の課題を対応しつつ、未来につながる教育を創造する問題意識は、今後、東アジア各国の教師、研究者にとって必要不可欠になってくるだろう。

〈分かちあい〉学習法は教師の協同システムとしても機能するため、国際交流や研修において、各国の教師が実際に〈分かちあい〉学習に参加し、その課題や効果を深く理解することが、比較的容易になる。各国の教育制度、システムや文化の違いを超えて、あるいはお互いの違いに触発され、より効果のある授業法へ進化していく。この意味において、〈分かちあい〉学習法は東アジア教育交流に新しい領域を提供する。同時に、国際的な協力と実践が〈分かちあい〉学習法の発展にとって不可欠であると言える。

〈分かちあい〉は、東アジアの学校教育に存在する、学習の〈個人化〉文化や〈競争による動機付き〉文化に由来する諸問題の解決に、哲学と活動システム両面から有効な改革案を提供している。

その思想は、東アジアで社会や経済などの変化にも影響を与えている。中国では、〈分かちあい〉と同じ意味の〈分享〉という言葉がキーワードになり、経済分野で〈分享経済〉と呼ばれる多くの新しい産業が創出されている。

このような流れのなかで、〈分かちあい〉学習法は、時代のニーズに答える教育研究プラットフォームを提供し、東アジア全域の国際的教育研究と発展に新しい可能性を拓いているのである¹⁵。

参考文献

- [1] 小島勇『臨床的教師研修』北大路書房（2004）
- [2] 小島勇・陳致中・徐国梁・佟輝「日中における〈分かちあい〉方式による授業研究の実践研究—〈上海市閔行区教師研修〉と〈電大理工学生の研修〉から—」『東京電機 大学総合文化研究』第9号、pp.27-36（2011）
- [3] 小島勇・梁忠銘・何俊青・吳恵花・詹曉紅「台湾における〈分かちあい〉授業研究に関する実践研究—現職教師アンケートからみた国際授業研究交流の可能性と課題—」『東京電機大学総合文化研究』第12号、pp.51-60（2014）

¹⁵ 本稿登場人物は、下記論文記載時了承済みを採用、名字表記で、また現職は了承済。