

「<分かちあい>方式による授業研究法」 の ICT 教育への適用

—学生主体の<授業研修>と<遠隔・授業研究>による実践研究—

小 島 勇*

Applying “Sharing type lesson” in the ICT education

Isamu Kojima

Abstract

This paper looks at the practice research which applied “Sharing type lesson” to ICT education. “Sharing type lesson” is the cooperation study which Kojima developed.

Firstly, the subject on the educational practice which lacks in the present ICT education was pointed out. Secondly, the practice of sharing lesson training by students was taken up. Finally, the example of remoteness and sharing lesson research was given, then the validity was proved.

1. はじめに

21世紀に入り情報化社会が急速に進む中、これまでの教育も大きな影響を受け、大学のみならず学校教育も新しい時代のニーズと課題に対応した教育へのとりくみが迫られている。中でも IT 情報技術の進化に伴い ICT 活用教育など、これまでの (A) 「教授 (教師指導型) 中心の学習」とは違って、web を活用した (B) 「学習者の手による (学習者主体の) 学習」の必要性が新しい教育の方向とされてきている。この「教師指導型 (A)」の教育から「学習者主体 (B)」への教育の転換は、ICT 教育のみならず教育方法研究や授業研究の上からも劇的な変化と研究課題でもある。「学習者主体の学び」は、協調学習システムを代表に、各方面で盛んに研究されているものである (経済産業省, 2007)。

基本的に、旧来型の教育と学習 (A) の基本は

「教授者また指導者である<教師側の指導や指導内容>が優先的に確立されている」ところに特徴があるものである。学習の第一の発信源また供給源は、教師であり、授業とクラスも教師の指導と評価の下におかれ、学習者は教師の指導と展開にしたがい活動していく。この<学び>は学習者である個々人の心情や立場より先に教師が先導役となり、また学習者個々の興味関心や学力より先に、教師の学習者予測や指導展開構想が前面にくる構造である。

それに対して、新しい「学習者主体の学習 (B)」では、「学習活動も含め、<学び>が学習者によるとりくみ (学習者中心)」となるものである。また<学び>も学習者のあり方も多様な可能性と展開が予想され、クラスも複雑な相互関係が発生する。例えば web を用いた<個性的な個別学習>と<協働 (協調) による学習>が自在に組み合わせられたり、新たな複線型の学習形態が構築さ

* 共通教育群教授 Professor, Division of Liberal Arts, Natural, Social and Health Sciences

れたり展開されることも考えられる。また旧来型 (A) の教師存在は消滅するか、助言的支援者 (「教師教育コンサルタント」小島, 2001) など、新しい役割が求められることも予測される。しかしながら web による〈学び〉は、現在もこれからも必ずしも旧来の「教師指導型の〈学び〉」を越えたり対立するものではなく、旧来の〈学び〉の特徴と課題を補いつつ、新しく「学習者中心の〈学び〉」を創出していくところに新たな意義があるものである。まさに、教育のもつ可能性と多様性また複雑性に依りて、学習者の個性に応じた教育がより活発につくりだされる時代になったのである。

現在、web 活用の教育と〈学び〉の時代を迎え、新たに効果のある教育方法や協働研修 (また協調学習) などに関する具体的な提案が求められている。とりわけ必要とされているものは、ICT 活用教育における〈学習者主体の学習システム〉のモデル構築と提案である。またその実践研究による成果と課題の検証である。ICT 活用教育においても学習者が自ら学び育つ〈学び〉が明らかにされるなら、(A) 従来の教育そのものも新たな役割を得て発展していく契機をもつものである。

本研究は、web 社会の新たな〈学び〉のモデルとした『〈分かちあい〉による協働研修 (学習)』の方法と特色を、教育実践の構造から説明した後、本学理工学部の学生のとりにくみを実践事例としてあげ、「〈分かちあい〉学習」を ICT 活用教育として適用し、それを検証したものである。また同時に、e ラーニング教育研究に欠けている「教育実践の構造と文脈に立つ授業研究」の必要性を指摘し、ICT 教育の協調学習研究においても〈学習者が自ら学び育つ学習システム〉の開発研究 (実践研究) が課題であるとしたものである。実践事例は「テレビ会議システム活用の〈遠隔・授業研究〉」であり、①電大附属高校との〈テレビ会議システム活用・授業研究会〉 (2008年4月18日) と、②学生の手による〈3キャンパス連携・遠隔授業研究会〉 (〃5月22日) の二つである。また本実践研究の学習主体者は、本学理工教職志望学生と教育実習学生 (有志) である。

(注) ICT (Information and Communication Tech-

nology) は従来の IT と同義であるが、よりコミュニケーションが強調された情報・通信関連技術一般の総称である。

2. 教育実践の構造と授業研究の課題

(1) 「教育実践」と〈授業実践〉の複雑な構造、多岐にわたる教師活動

元来、教育の実践構造とは、複雑系ともいえるものである。

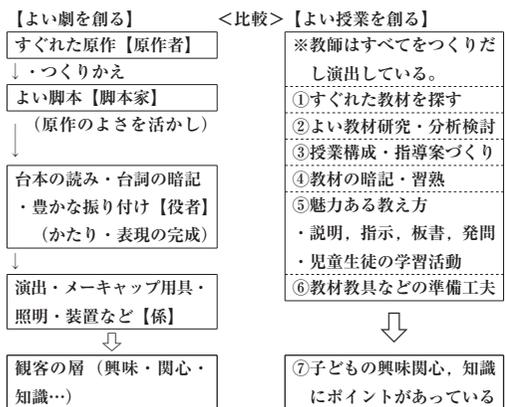
(注) 例えば、「教育実践の構造」とは〈人的条件 (生徒, 教師, 同僚…)、学校の制度的条件 (教育課程, カリキュラム, 教育制度…)、物理的条件 (教室, 校舎, 物品…)、文化的条件 (教室の暗黙知や校風, 生徒の雰囲気, 伝統…)、環境条件 (地域, 自然…)〉などがあり、これらの幾多の要素が相互関連した重層構造にある。

そしてまた、〈授業実践〉はそれら「教育実践の構造」の中にありながら、また教師の個性やクラスや子どもたちの特色、教材や教具の使用、授業の構成や展開など、多岐にわたる課題と動きに満ちた実践文脈をもつものである。授業実践は上記の構造と文脈の中で、教師と子ども (学習者) との〈学び〉を通した相互作用関係をもち、また教師のかかわり方や教授法によって学習形態も子どもたちの学習活動も多様な特徴をあらわすものである。また一つの授業の中でも、教師と子どもの学習による相互関係も刻々と変化し、教室の個々の子どもたちもグループも複雑なダイナミクス (機能や現象) をもつものである。上記 (A) 「教師指導型」の教育でもそれは共通する。教師は、その生きた複雑な実践文脈の中で、様々な教師活動と指導行為を発信していく存在である。教育現場では、授業づくりも教材開発も、個々の教師の個性的理解から再構成され、学習者である子どもたちに展開されていくものである。このような授業実践の複雑性のため、授業とは「(授業を) 見る力」「作る力」「教える力」をもつ者にしか見えてこない〈教育の専門家〉の営みである。また同様に、授業研究にとりに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、研究者や指導者にも問われた臨床的課題でもある。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。また授業の全体構造も効果的な授業研究も21世紀になった現在も未だ明確にされていない課題でもある⁽¹⁾。

下記は古いものであるが、筆者が現職中学教員時代（小島，1983），校内研究で〈授業づくり〉と教師の課題を説明した概略図である。授業の構造と教師役割は複雑であるため、授業づくりと教師活動の課題を理解しやすくするため、劇上演にまでのとり組みと比較し喻えた図である。

〈授業づくり〉一つでも、教師の指導構想，展開設計，教材教具準備等，総合的また専門的資質が問われた課題となっているものである。



(2) ICT教育またeラーニング教育に課題とされる授業研究

現在，わが国の高等教育機関での ICT 活用教育や，eラーニングの普及は容易に進まない現状にある。ICT教育推進機関側は，その主要原因を「〈使用できるコンテンツの不足〉また〈教員の無関心〉などが課題」と指摘している⁽²⁾。

しかし，教育実践研究者の筆者の立場から検討すると，上記は的外れの指摘である。現在，わが国の教師は初等中等教育（最近は高等含）において多忙きわまりない現状におかれている。しかしながらどの教師の立場からも ICT教育とそれら活用の期待と関心は大きいのが実情である。eラーニング教育普及の課題は〈コンテンツ不足〉や

〈教師の無関心〉ではなく，教師の導入意欲を刺激しないeラーニング教育の開発研究者（また担当者）側にあるのである。実際，どのような教育においても教師が新しい教育法や教材などに関心を示さないのは，それらが現場の授業に役立たないか高価すぎるか，また扱うのが複雑など魅力に乏しいためである。上記のような誤った指摘となるのは，先の(1)教育実践の複雑な実践文脈や教育現場の教師の多岐にわたる活動が把握できていない外部観察者（研究者）の見方から，コンテンツや教師理解をしているためである。

実際に，教育の場面においては，指導力が稚拙な教師の下でも，〈優れた教材・コンテンツ〉があれば授業はよく展開することも可能である。また〈教材（コンテンツ）〉がたとえ貧しく，教室や教具が粗末でも，教える教師の教え方また情熱や他の動機からでも，子どもは意欲的に学んできた教育実践事例は決して少なくないのである。いづれにしる現在，教師が関心もつ ICT教育やコンテンツとなるためには，教育現場のニーズと実用に応えた ICT教育とコンテンツ研究開発へと視点を変換することが課題である。まず，わが国の多忙な教師の教育現場と授業の臨床に，ICT教育研究者らが近づくことが最初の課題である。そして，eラーニング教育研究者側と〈教材（コンテンツ）〉開発者側も，「eラーニング教育活用のための〈授業研究と研究協議〉にとりくむ」ことが大切なのである。

3. 「学習者主体の〈分かちあい〉学習」による授業研究

教育現場の課題溢れる授業研究をすすめる上で，〈分かちあい〉研修（学習）を用いるとよい。また〈分かちあい〉学習は旧来の教師の指導下，学習者が追随となる学び（A）を，学習者主体の学び（B）に変換する特色をもつものでもある。また〈分かちあい〉式は，学習者が実践研究者の自覚も促されるため，自らと他者の課題から学び〈臨床の専門家〉としても成長する学習である。このような特徴を持つ〈分かちあい〉学習法は，ICT教育における協調学習〈学習者主体の学習〉の新しいモデルとして提案できるものである。

(1) 実践文脈に基づく実践研究者の〈気づき〉と同僚性

①〈分かちあい〉は、学習者個人個人の〈気づき〉が最初に尊重される学習方法である。教育実践の文脈の中にある学習者の〈学び〉に関する自由な感想や〈気づき〉を、ありのままの「語り」として尊重する方法である。

(注) 3名のグループワークを基本とする協働研修の中、〈分かちあい〉により各自の〈気づき〉は相互傾聴され、そのまま受けとめられる。他者に対する意見や反論もなく、自由な「語り」によって語る者は、より自らの語りの〈気づき〉や課題を反省的に深めていく。また聴く側は、傾聴を通じて相互の見方や〈学び〉の違いを知り、また他者の〈気づき〉からも学びを得ていく。〈分かちあい〉学習はどのような気づきも、疑問も自由に語られ、また語らずともよく学習者がそのままの姿で尊重される方法である。このように〈分かちあい〉は、相互の〈学び〉の反省作用と、学習者相互の変容をつくりだしていく方法である。

②また次に、「〈分かちあい〉を基盤にした「話し合い」により明確にされた課題に対しては、実践文脈に立つ具体的な改善策か、解決のために役立つ情報提供またはヒントをあげることを原則とする。それら情報や改善策を採用するかどうかは、課題もつ当事者が決めることも尊重する。このように学習者自身の個性や課題また内面の反省作用を基盤とする学習スタイルが、〈分かちあい〉学習(研修)の特徴である。

(2) 〈分かちあい〉による学生主体の授業研究

この相互の〈気づき〉を基盤にした〈分かちあい〉学習は、さまざまな教育分野の研究と研修にも活用できる方法である。大学の教員養成教育における有効性も実証され、教育現場の教師間の研修関係をつくりだす授業研究(また授業研修)としても活用されている⁽³⁾。また授業研究を通じて、学習者間に〈学習を通じた信頼と連帯〉をつくりだし、教師教育研究で重視されている互恵的研修関係(同僚性)を育成するものとなっている。〈分かちあい〉学習は、先に上げた「(A) 教師指導型の教育と学習システム」とは決定的に異なる〈学習者中心の学び〉である。

しかし〈分かちあい〉研修を用いれば、旧来の(A) 教師指導型の授業研究も、教師役と生徒役の模擬授業方式の中で〈指導と学習〉の相互関係

の理解や課題の検証も可能である。この〈分かちあい〉学習を活用した「理工学生たちの授業研究の全体図」である。

①<事前研修>学生による事前学習のとりくみ:「授業づくりトレーニング」	① 大学教師のコンサルタントとしての活動(アドバイス・コーチング・指導支援)
・4年生授業づくりアドバイザー、3年生授業グループによる共同授業づくり	
(1)先輩たちの先行実践指導案および授業の学び	
(2)授業指導案の作成	
(3)授業づくりサポーター(4年実習経験者)のアドバイス	
(4)<事前グループ>「模擬授業トレーニング」	
②学生相互による指導案検討(協働研修)	
【授業研究&協議会】	
③授業全体会(学生が司会)	
・連絡・小島の指導等(15分)	
④各教科別・研究授業・研究協議(学生司会)	
⑤(模擬)研究授業	
・提案授業(者)から指導案要点説明	
・模擬授業(*導入展開までの20分目安)	
⑥グループ研修(協働研修Ⅰ)	
「〈分かちあい〉学習による研修」	
⑦研究協議会(協働研修Ⅱ)	
「(a)〈良い点〉(b)〈具体的改善の提案〉を基盤とする研究協議法」	
⑧<振り返り研修>	
(1)小島のアドバイス	
(2)グループによる反省とまとめ	
(3)授業者による<自己評価>	
(4)授業検討コメント用紙に対する応答	
⑨事後・授業改善トレーニング	
⑩実習学生への事後指導	
(1)実習事後報告会(4年→下級学年)	
(2)グループ事後面談(4年対象)	

上記図⑥〈分かちあい〉学習(研修)

- (i) 学生たちは実習校で展開する授業指導案を作成した後、提案授業を行う。(人数と日程の都合上、導入～展開の20分の提案授業を基本としている。学生は、中高別・教科別3～4名の授業研究グループで事前にグループ模擬授業練習や指導案検討にとり組んだ後、提案授業に臨む。)
- (ii) 他の学生は、生徒役の立場で授業を受けながら○●「授業の良い点、課題点」を授業研究者の視点でまとめる。課題点に対しては必ず具体的改善策を提示を原則とする。
- (iii) グループごと○●「授業の良い点・課題点」について〈分かちあい〉研修、次に「話し合い」によりグループ代表者が発表とする。

(同) ⑦「〈良い点〉〈改善策提案〉の協議」

- (i) 研究協議司会の学生が進行。グループからまとめ発表がされ、授業者学生がそれに答える。授業の長所と課題点に対する改善策が提案されていく。改善策の協議では、代案ロールプレイ指導も重視する。実習体験を基にした生徒理解や教材観・指導方針なども論議されることもあ

る。最後に、授業者学生によるまとめ（全体へのお礼）、司会者による研究協議まとめとなる。

(ii)各学生がまとめた授業感想（コメント用紙A5版）は、授業者に渡され、授業見直しに活用される。後、授業者が朱を入れ、個々の学生に戻される。

この「授業研究と研究協議」法により、個々の学生の意見や考え、また気持ちも尊重され、学生相互の信頼感と安心の中で協議がすすむ。また互いの授業観などの違いからも学び、授業課題の解決策や新たな改善策など協働研修を通じた共通認識や新たな授業の見方なども確立されていく。模擬授業（提案授業）者の学生は、生徒役の学生たちからの様々な授業感想（よい点と改善策）から学び、また受け取った「授業感想用紙」から反省的な学びも深めていく。

このように学生たちは模擬授業の協働学習（研修）を通じて、よい授業をつくるためには教師の固有性を尊重しながら授業づくりの様々な課題と実践文脈の理解が重要であることを体験を通じて学んでいく。実際に、本授業研究法で学んだ多くの学生たちが、これまで教育実習校において高い授業評価を得てきている。

4. <分かちあい>学習（研修）を活用した<遠隔・授業研修>実践研究

(1)学生の手による<遠隔・授業研究会>（テレビ会議システム活用）

本学3キャンパス（神田・千葉・鳩山（埼玉））では、遠隔システム（e-learning）を用いた大学講義を実施している（小金井の附属中高校とも遠隔システム接続されている）。e-learning そのものは大学講義や会社の会議や研修など、様々な所で活用されているものである。しかし、遠隔システムによる授業研究の実践研究は、わが国においてもまだ事例が少なく、また<学生たちによる授業研究 e-learning>の活用実践例は報告がされていない。

この遠隔授業研究の現状を踏まえ、筆者が教育実習前の有志学生らに提案し、学生の手による「テレビ会議システム（e-learning）を用いた授業研究会」にとりくんだ。

（注）eラーニングの協調学習システム研究の関連では、学習者同士がリアルタイムで共に学ぶ（Blended Learnig）同期型であり、学習ツールは「学生の手

による授業研究」また「学習者主体の授業研究（B）」となっているものである。）

(2)第1回：（4月18日（金）16：00～）：電大附属中高校先生との「テレビ会議システム・授業研究会」

電大附属高校（東京・小金井）とのテレビ会議システムによる授業研究会は、電大校の山住教諭による意欲な働きかけにより実現となったものである。実習前の理工学生たちの授業研究の意欲と質の高さに感銘した同教諭が筆者らと話し合い、電大高校教員に「学生たちの手による模擬授業と授業研究法」の紹介を兼ね、体験参加型研修とし授業研究を共同でおこなった。

また、多忙な電大高校教員が参加するだけで授業研究と研究協議を理解しやすくするために、理工の学部4年生が電大高校に出向き模擬授業をし、また研究協議の司会も学生が進める方法とし便宜を図った。同校教員は、模擬授業を受けながら研究的に学ぶ生徒役の参加でお願いした。筆者とその他学生たちは、同時刻、理工（埼玉・鳩山）キャンパス）から研究授業参観と研究協議に臨んだ。

当日、電大高校・宮本校長から画期的なテレビ会議システム活用授業研究会の期待よせた挨拶の後、ほぼ予定通りの時間でとりくんだ。実施後、はじめてテレビ会議システムによる授業研究会に臨んだ学生たちは、「大学の外の場所から、授業研究が同時にできることに鳥肌が立つほど感動した」「電大高校の先生方と一緒に授業研修でき嬉しかった」など、大きな喜びの感想が続いた。

筆者もまた、学部4年生が電大附属中の教員と<授業研究>を共同で実施し、また運営と進行も学生がとり組みながら、現職教員と協働で授業検討できるまで成長している現実に強い感動を覚えた研究会となった。

(3)第2回：（5月22日（木）17：00～）：「学生による<3キャンパス連携（遠隔教育）授業研究会>」

本学3キャンパス（神田・鳩山（埼玉）・千葉）をつないだ連携・授業研究会は、学生たちにとって教育実習寸前であったが、電大高校との授業研究会の成功を踏まえ、連休明け新たに実践研究を兼ね実施したものである。3キャンパス日程行事

等も検討の上、5月22日(木)夕刻時より実施。実施にあたってはく学生の手による遠隔・授業研究(「学習者主体学習方式」)を基本とし、実施案も実行委員学生と協議した。当日、授業研究と運営進行のため、理工学部の実行委員学生が3キャンパスに出向き、授業研究の運営と進行にとり組んだ。(事前に3キャンパス教職担当教員がそれぞれの学生たちに案内とし、また各キャンパスのメディアセンター事務方から、前日と当日の機器操作の協力を得た。参加者は、50名を超える参加となった。また電大付属高校にはくテレビ会議システムによる配信とした)。以下、実施内容、プログラムである。

①目的

- (1)本学の特徴の一つである遠隔教育(テレビ会議システム)を活用し、学習者主体の参加型学習(研修)「学生たちによる(教育実習前の)授業研究会」としてとりくみ、今後の実践研究およびeラーニング研究の実践データとする。
- (2)5月6月・教育実習に向かう三キャンパス4年生にとって、教育実習・教育現場に必要とされる授業指導力の向上と学び(協働学習(研修))のための機会とする。
- (3)教職志望を持つ学生にとって、今後の教師に必要とされる授業指導力および実践的指導力の向上と育成の機会とし、また学内外関係者(他大学生、他大学研究者、教育委員会・教育関係者、現職教員…)からの良き指導支援、アドバイスなど専門的資質向上のための交流と連携の機会とする。
- (4)教職志望をもつ学生(1, 2, 3年, 院生含)また持たない学生にとっても、キャンパス・学科・学年・専門を超え、東京電機大学の学生同士が共に提案された課題テーマから学び、交流することで、電大生としての誇りと自信となる協働学習(研修)と研究をすすめていく機会とする。

②3キャンパス連携(遠隔教育)・授業研究会【プログラム】(概要)

- 時間(16:30~準備, ~19:15研究会終了)
- 1)「プレ授業研究会」17:00(鳩山から)(司会・加藤, 授業者・岩間(中学理科・天体))
- 2)「連携・授業研究会」18:10~(神田から)(司会・中井, 授業者・小檜山(高数・2次関数))(準備)3キャンパステレビ会議システム, カメラの配置や音声のチェック

(4) <3キャンパス連携授業研究会>参加者アンケート(概略)

3キャンパス連携・授業研究終了後、5分程度でできるアンケート*を実施した。「学生の手によるく分かちあい>方式採用の遠隔・授業研修」をはじめ体験した参加者に、どのような受けとめられたのか調査した。(*研修会終了直後、最終スクールバスで多忙なキャンパスもある中でのアンケートであったが、アンケート回答者40名で協力的かつ高い回答率となった⁽⁴⁾。)

- Q1. 今回の授業研修会に参加してよかったですか。
■「参加してよかった」と、鳩山93%(13名), 神田70%(7名), 千葉81%(13名), 合計81%が満足(不満足1名)している。
- Q2. 今回の授業研修会は、楽しめましたか。■鳩山86%, 神田60%, 千葉75%, 合計73%が「楽しめた」と回答。
- Q3. これまで授業研修会というものに参加したことはありますか。■「このような授業研修会をはじめ」が、鳩山79%, 神田70%, 千葉88%で8割がはじめの体験であった。
- Q4. 今回のような授業研修会をこれからも開いてほしいですか。(①年に1回, ②年2~3回, ③年4~5回, ④適宜たびたび, ⑤いらない, ⑥無回答)■「希望する(①②③④)」が9割近くあった。
- Q5. 教育実習前にこのような授業研修会をやってよかったですか。:■「よかった」は、鳩山100%, 神田50%, 千葉75%と、大半が肯定。
- Q6. <分かちあい>方式で、自分の意見が言えましたか。■<分かちあい>方式で「自分の意見が言えた(1・2選択)」は、鳩山93%, 神田60%, 千葉50%, 「普通(3)」は鳩山0%, 神田30%, 千葉31%, 「言えなかった(4・5選択)」が、鳩山7%(1名), 神田10%(1名), 千葉13%(1名)。<分かちあい>方式で、参加者が気づきや意見を語り、学習参加したことが分かる。

(5)実行委員会各キャンパスまとめ(抜粋)
実行委員学生たちが、各キャンパスごとに運営した良い点や課題点など、まとめたものである。

- [神田キャンパス]
- 良い点: 神田キャンパスに理工生6人行き, プリント, 座席表等, 事前準備完璧に近くできた。
- 改善点: 教室借用, 授業形態の連絡不備など多少運営に混乱。キャンパス下見や連絡体制充実

が重要。

[千葉キャンパス]

○良い点：千葉キャンパス学生は、開始時間前から着席などとても意欲的。アンケート回収時も「お疲れ様」「ぜひまた開催を」など嬉しかった。学生さんも今野先生はじめ事務方みなさんの協力で成功、感謝。

●改善点：カメラが千葉キャンパス学生写せなかった。カメラ位置作動は神田と鳩山だけが課題。終了時刻前バス発車も課題だった。

[鳩山キャンパス]

○良い点：事前案内の影響で多数参加。メディアセンター加藤さんによくご協力頂いた。

●改善点：バス発車時刻が課題。電高でく分かちあい>が聞こえなかった。

[全キャンパス]

○良い点：電高との授業研究会に比べ運営慣れた。理工生は「自ら行動する力」身につけている。

●改善点：「授業者が通常の声量で話すと、画面から声が大きすぎて聞こえてしまった」、遠隔教育ならではの欠点と感じた。今後マイク使用など、訓練が必要。実行委委員では事前に、運営の連携練習、メディアシステム機器類の上達（特に、神田で）が必要である。また、メディアの指示に対してキャンパスリーダーが把握だけでなく、実行委員全員に即いきわたる準備が必要。（委員は、カメラや画面の中であまり動かず、参加者が映るようにすることも課題）

(6) 筆者まとめ

筆者が強く印象に残ったことは、実行委員学生たちが（二回目の遠隔授・業研究会にもかかわらず）生き生きとテレビ会議システムの授業研究会にとり組んでいたことである。提案授業学生は緊張しながらも快活に授業を展開し、司会運営や研究協議担当学生も喜々として連携し活動していることに感動を覚えた。一つはテレビ会議システムによる映像効果の行動活性化が影響していると推測されるものである。

一方それにもまして実行委員学生たちが運営代行役でありながらく学習の主体者>としても、創造的に活動し輝きを放っていたことである（他キャンパス教職担当教員からも、（理工）実行委員学生たちのテキパキとした活動の評価が相継いだ）。実行委員学生は自ら学習主体者でありながら学習支援者であり、時に授業研究のリーダー役となり授業提案や研究協議にとりくみ、またテレビ会議

システムの実践研究者という複合的役割も展開している。また、初めて出会う他キャンパス学生たちとの出会いを楽しみ、授業研修を通じて交流ができることを喜び、また仲間の学生の提案模擬授業をいろいろな形でサポートしあうなど、授業研究のく学び>を通じて高い同僚性の意識もあらわしていた研究会であった。実行委員学生の同僚性は、理工のこれまでのく分かちあい>学習体験が基盤となっていることは明確である。本研究会では、参加者にもく学習者の主体的学び>が共有されたことも特徴としてあげられる（アンケートからも初めての参加者のく学び>の満足度も高い）。まとめとしてく分かちあい>方式の協働研修を活用すれば、実習前の未熟な学生同士の授業提案からでも、楽しく豊かな授業研究とく学習者主体の学び>は実現できることが分かる。

本実践研究の課題としては、現在の「テレビ会議システム」の機器操作（また価格含）の重さである。躍動する授業実践の展開を取りあげ研究する上でも、簡便な機器操作また価格も使用条件もより安易であることが必要条件である。臨床の授業研究にとり組むためには、現行のテレビ会議システムはまだ克服すべき多くの課題点があるものである。

5. まとめ

本稿でとりあげたように、新しいweb社会に対応したく学び>のモデル『く分かちあい>による協働研修（学習）』を、学生たちの遠隔・授業研究会から検証した。

ここでは実行委員学生たちは、学習者でありながら学習提供者でもある。また、学生たちは授業研究における学習者でありながら、授業改善にもとりくむ（協働の）実践研究者の役割を同時に展開している存在でもある。この基盤にあるく分かちあい>学習は、く学びの統合（教える－学ぶの一体化）>をつくりだし、新しい「学習者中心のく学び>」を具体化しているものである。実行委員学生らは、本ととりくみの意義をあげている。

① 本学の遠隔システムで3キャンパスをリアルタイムでつなぎ、メインのキャンパスから模擬授業を発信し、学生の手による授業研究会を成功させた

こと。

- ②初めて出会った3キャンパスの学生同士が<分かちあい>協議を活用して、授業研究と研究協議にとり組み、教育実習前に授業研究による協働研修を体験したこと。
- ③3キャンパスの学生同士が<分かちあい>による研究協議を通じて、それぞれのグループ意見をもとに発表し、別の場所の授業者や参加者に向けて発信し、また、それらに対して授業者がリアルタイムで返答し、双方が授業研究のコミュニケーションをとり、授業研究および授業改善に取り組んだことにある。
- ④実行委員長の本多弘幸（J科4年）「初めての企画もあり、改善する余地は多々あったが、3キャンパスの教育実習また教師を目指す学生と、また違うキャンパスの教職員の方々とも交流でき、良い学びとなった。今回の企画を、今後も3キャンパスで進めていけることを期待したい。また、学生による初のe-learning授業を行い、e-learningの難しさと面白さを体感することができ、一層また授業研究の興味を持つことが出来た」。

以上により、本論でとりあげたように「<分かちあい>による協働研修（学習）」および（筆者が電大理工で展開する）「授業研究および研究協議」法は、ICT教育における新しい<学習者主体の学び>のモデルであると提案できる。

<謝辞>本実践研究に協力してくれた本多弘幸くんをはじめ実行委員（庄子怜、小椋山弘、中井雄太、佐藤勇太、竹内祥雄、三枝展幸、七草木俊、平塚紀子、今井陽介、本多弘幸、加藤拓也、鈴木大地、鳥越翔一、関真人、岩間大輔、森哲也）、また、ご協力いただいた神田・千葉キャンパス教職担当の各先生方（広石英記、今野紀子、吉野剛弘）、メディアセンター職員各位に御礼申し上げます。

<注>

- (1) 授業実践の複雑な構造は、教育学や教育実践研究においても未だに全体像が明らかにされていない。授業実践の複雑な課題の解明と共に、①わが国の多忙におかれた教師存在と教育活動における複合的役割（指導、支援、理解・相談、評価・管理、演出・準備……）の解明や検証、また②教師が展開している指導や支援などの<コミュニケーション（指導理解のみならず直接対話・間接対話など含む言語）>の問題、③教師の信念や子ども観や教育観の理解、また④<子ども（生徒）>とはどのような存在で<教師と子ども><教える一学ぶ>とは教育実践上、どんな関係なのかなど実態は解明されていない。また常に変化する教育臨床にある教師には、それら実践文脈の全体像の自覚は現実に困難である。授業実践と授業研究の中では、個々の教師の<気づき>と同僚教

師間との互恵的研修関係の育成の中で、その臨床構造の理解や課題解明に努めていく授業研究法が必要とされる。

- (2) 例えばICT活用教育支援にとりくんでいる『メディア教育開発センター2008年度要覧』参照。また『eラーニング白書』2007/2008年度版（経済産業省2007、76p頁）にも共通。
- (3) <分かちあい>を基盤にした大学教育の実践成果は、本研究誌（第1号、2号、4号、5号）に詳しい。また並行して学会（日本教師教育学会・第16、17、18研究大会）において継続発表にとりくんできた。
- (4) 本アンケートは、森哲也・小椋山弘・小島勇『学生の手による<公開授業研修会>および<遠隔・授業研究会>のとり組みに関する実践研究—<分かちあい>協議を適用した授業研究から—』日本教師教育学会第18会研究大会発表（2008）を活用した。

【引用参考文献】

- ・エミットジャパン『大学を変えるeラーニングコミュニティ』東京電機大学出版局、2005年。
- ・小泉潤二他編『実践的研究のすすめ—人間科学のリアリティ—』有斐閣、2007年。
- ・小島勇「与野西中にみる校内教研」大槻健編著『教師の専門性と仕事』中学校教育実践選書第8巻、あゆみ出版、151-168頁、1983年。
- ・小島勇「授業づくりから学校づくりへ」『教育』国土社、69-77頁、1987年。
- ・小島勇「指導案の改革にどう取り組むか」『授業研究』明治図書、90-94頁、1988年。
- ・小島勇「授業研究としての模擬授業—その意義—」『現代教育科学』明治図書、21-24頁、1989年。
- ・小島勇「模擬授業検討研究」『授業研究』明治図書、111-119頁、1989年。
- ・小島勇「教師が、確実に指導力を向上させる研修方法に取り組みよう」『与野の教育』与野市教育委員会、25-30頁、1990年。
- ・小島勇『臨床的教師研修』北大路書房、2004年。
- ・小島勇「<教育の専門家>として学び育つ授業研究を」全国公立学校教頭会編『学校運営』学校運営研究会No.562、12-15頁、2008年。
- ・小島勇・庄子怜・七草木俊著『教育実践研究における学生の授業指導力向上に関する研究』日本教師教育学会第18会研究大会発表要旨、2008年。
- ・経済産業省編『eラーニング白書2007/2008年版』東京電機大学出版局2007年。
- ・日本教育方法学会編『情報通信技術（ICT）の教育』『日本教育方法辞典』図書文化社、2004年。
- ・先進学習基盤協議会編『eラーニングが創る近未来教育』オーム社、2005年。
- ・鈴木真理子他編『明日の教師を育てる—インターネットを活用した新しい教員養成—』ナカニシヤ出版、2007年。
- ・玉木欽也監修『eラーニング専門家のためのインストラクショナルデザイン』東京電機大学出版局、2006年。
- ・植野真臣著「協調学習とCSCL」『知識社会におけるeラーニング』培風館、2007年、59-76頁。