

美術教育実践研究における研究協議について

吉田 貴富

The Problems of Discussions on Practices in Art Education

YOSHIDA Takatomi

(Received December 2, 2002)

I. はじめに

教師は自らの実践力を高めるために、様々な場に出向いて研修を重ねる。いわゆる「研究協議会」もそのひとつである。教科教育だけに絞ってみても、校内研修から全国大会まで様々なレベルにおいて大小様々な規模の研究協議会が開かれており、教師の貴重な研修の場となっている。教科教育研修では、ほとんどの場合、参加者は一定の意思を持って参加している。参加者は決して消極的な姿勢で参加しているわけではないのである。にもかかわらず、筆者の経験では、研究協議会が実り多いものとなることは少ない、というのが実感である。具体的には、積極的発言が少ない、議論が深まらない、明確な結論が出ない、といった実態である。本稿では、美術教育実践研究における研究協議のあり方について、それが充実しない理由を考察し、改善の方策を提案する。

II. 研究協議の問題点

1. 研究主題・テーマ

(1) 研究主題・テーマの明確さ

美術教育固有の実態かもしれないが、研究主題やテーマが、「のびのび」「いきいき」「きらきら」といった情緒的な用語、あるいは「個性」「感性」「情操」などあいまいな用語で表現される場合が多い。このような主題やテーマが検証不可能だとは言いきれないが、検証が困難であることは言い得る。都道府県大会の全体テーマとしては、多少情緒的であったりあいまいであったりしても雰囲気盛り上げるためにはやむをえないかもしれないが、分科会レベルのテーマには、全体テーマを受けながらも、具体的で絞り込んだものが必要であろう。

(2) 研究会へ向けての実践

研究大会のテーマが不明確で具体性に欠けたものになりがちである背景には、研究大会に向けた実践をどのようなものにするかという問題がある。一定の準備期間を有する研究大会の場合、そこで発表・公開される実践には「日常実践」と「実験実践」とが想定される。「日常実践」を公開することには、多くの場合さほど抵抗はない。ただし、小学校において、美術教育（図画工作科教育）に対して苦手意識のある教師にとっては、図画工作科の授業を公開することには、かなりの抵抗がある。この場合、授業担当者が公開授業に向けて周囲の教師たちと共同研究的に準備を進める中で、「日常的」ではあるが充実した実践をつくっていくことを体験することになり、研究大会への準備活動が実践能力向上

の場として機能する。「実験的実践」についても、一定の力量を持ち意欲的な教師あるいは教師集団が存在する場合には、テーマが明確で具体的なものであっても成立する。

問題なのは、研究大会のテーマを決定する際に、教師たちが「自分の実践をテーマに縛られたくない」ということを言外の理由にして、明確で具体性のあるテーマを避ける場合が少なくないことである。この実態は、研究大会の本来的な趣旨に照らせば本末転倒である。研究大会が骨抜きとなり、研究大会とは名ばかりのお祭的イベントに堕してしまう。大規模の大会の場合、仮説を立てる形式でなくとも、たとえば領域や分野を「鑑賞」や「立体表現」などに限定してテーマとするだけでも、一定の成果は上げられる。

2. 協議の進め方

(1) 全体発表

全体会場発表（または全体発表）は、都道府県大会規模の研究大会や学会において一般化している形式である。基本的に大会参加者が講堂・ホール・体育館等の大きな会場に一堂に会し、実践や研究の発表が行われる。全体発表の問題点は、多くの場合、発表内容に関する協議がないことである。質疑応答すら、行なわれることは稀である。近年はパソコンによるプレゼンテーションが主流となり、視覚的・聴覚的にわかりやすい発表が多く行われている。しかし、それらはほとんどの場合、プレゼンテーションに合わせて作成された原稿を発表者が読み上げるだけである。これでは、パソコンを利用しなかった時代に比べて、プレゼンテーション技術が巧みになっただけであり、テレビ同様一方的形式であることには変わりがない。批判や検証を受けない実践発表や研究発表にどれほどの意義があるだろうか。批判・検証に至らない素朴な疑問もフロア参加者の中にあるはずである。一方的に伝えるだけならば、参加者が一堂に会さなくても、印刷メディアや電子メディアによって、全体会場発表と同程度の内容を伝えることが可能である。全体会場発表の場合でも、発表の後に質疑応答の時間を設けて発表内容について可能な限り意見交換することが望ましい。

(2) 分科会

小規模の分科会について検討してみる。

①時間配分

a. 時間配分の明示

発表、授業者自評、質疑応答、意見交換、指導助言、休憩等についてどれだけの時間を割り当てるのか、協議会のはじめに司会者が参加者に明示すべきである。

時間配分のバランスも大切である。協議の時間が少なく、指導助言の時間が長すぎる場合がある。研究協議会は、指導助言者の講演を聞く場ではなく、あくまでも公開授業や研究発表を主体として研修する場であるから、指導助言の時間はおよそ20分が限度であろう。

b. 時間の厳守

あらかじめ割り当てられた時間は厳しく守られるべきである。「発表の時間が予定よりも長くなりましたので、質疑応答の時間を短縮したいと思います」などと司会・運営側が予定を変更する場合があるが、それは参加者に対して失礼

である。参加者は貴重な時間を割いて身銭を切って参加している。質疑応答・意見交換の時間を短縮することは、参加者の発言の機会を不当に奪うことである。また、当初示されていた時間配分が十分な根拠を持たないものであると言っているに等しい。次項において述べるように、時間配分を含め、協議の進行全体に関しては、司会者に負うところが大きいのだが、時間を守ることについて、参加者全員がもっと厳しくなる必要がある。

c. 分科会の終了

大きな大会において、全体の進行を重視するからか、放送によって一斉に分科会の終了を宣言すること行なわれることが多いが、まったく不要なことである。分科会での議論が多少延長することがしばしばあるが、放送が流れている間、議論を中断せざるをえない。放送の内容も、大会要項に記してある事柄である場合がほとんどである。緊急や追加の指示については、メモ等によって各分科会担当者・司会者を通して伝えればよい。

②司会者

a. 役割・権限あるいは責任

協議会における司会者の役割は、議決を含む会議の議長ほどには厳しいものではないが、それに準ずるものである。この意識が、教育関係者にもっと必要である。しかし実際には、司会者が協議の流れをほとんどコントロールできていない場合が少なくない。協議会成否の責任は、基本的には司会者・発表者・フロア参加者の三者が三分の一ずつ担っていると言えるが、やはりとりわけ司会者の責任が大きいと言うべきだろう。なぜなら、司会者は大きな権限を与えられているからである。

b. テーマの確認

協議会（分科会）のテーマを冒頭で確認する必要がある。大会の全体テーマを受けながら分科会テーマが設定されている場合もあれば、各分科会が独自のテーマを設けている場合もある。さらには、協議の流れによっては、テーマをさらに絞り込んだり、あるいは変更したりする必要性が出てくる場合もある。

c. ルール・形式の確認

時間配分、参加者の紹介の仕方、質問と意見とを分けるのかどうか等について参加者全員に周知させる。

参加者の紹介については、「はじめに全員が自己紹介したいと思います」とか「ご発言の際には所属とお名前をおっしゃって下さい」といった方法がある。

主催者・授業者・発表者への謝辞や労いの言葉が発言の度に出てくると、せっかくの言葉も社交辞令的に響いてくるし、時間の無駄である。司会者が会のはじめに「なお、授業者への謝辞や労いのお言葉は、最後に全員を代表して司会の私が送りたいと思いますので、協議の中では要点のみを簡潔にご発言ください」と確認しておけば、協議が明快でテンポのよいものになり、よい意味で緊張感を伴ったものになる。

d. 協議のコントロール

協議をより実りあるものにするために、発表内容、フロアからの質問や意見、

参加者の関心の推移等を見極めながら、テーマに沿いながら、あるいはテーマを含めて、議論を整理し、協議の流れをつくり、コントロールすることが司会者に求められる。司会者がこの役割を怠ると、論点がぼけてしまい、話題が散漫となり、議論が深まらない。

ただし、司会者が発言を一々なぞったり、勝手な要約や補足をしたり、語りすぎたりすることも、かえって議論の流れを悪くするので気をつけたい。

e. 発言の制限

協議をコントロールするためには司会者は「発言の制限」を行なわざるを得ない。協議の流れを発言者に任せてしまったり、いわば恣意的に協議を進めたりする司会者をしばしば見受けるが、司会者が形式平等主義的に、要請のあった発言のすべてを保障しようとする、様々な問題が発生する。たとえば、せっかく鋭い指摘や参加者の多くが関心を寄せている話題が出されても、次の発言によって流れが途絶えたり話題が変わってしまったりすることもある。特定の発言者が不当に時間を取ってしまうこともある。質疑応答の場面で意見を述べ始める参加者も出てくる。挙手した参加者の中から指名するだけならば子どもでもできる。否、小学生でも、会議の仕方をていねいに指導されている司会者は、もっと積極的に協議をコントロールしている。大人の協議会において、司会者としてあるいはフロア参加者として、役割を理解せず、建設的な協議を行えない教師は、おそらく自己の学級や授業においても、子どもたちに会議の仕方を教えきれていないのではないだろうか。

司会者は、具体的には次のような言葉によって発言を制限し、協議の流れをコントロールすることを責務とする。

【質疑応答の場面で意見や評価が出てきた場合】

「今は、質問の時間です。ご意見はのちほどお願いします」

【限定していた話題から外れた質問が出てきた場合】

「今は、本日の公開授業に関する質問のみ受けております。その他の質問はあとでお願い致します」

【関連した質問が予想される場合】

「ただいまのご質問に関連したご質問はございませんか」

【協議中の話題とは別の問題が提案された場合】

「ただいまのご発言は、これまでの流れとはまた別の問題を含んでいると思われますので、今検討している問題が一段落してから、取り上げたいと思います」

【冗長な発言に対して】

「(途中で遮って) すみません。時間が限られておりますので、要点のみお話し下さい」

「(最後まで聞いて) ご発言はありがたいのですが、次からはもう少し手短に要点のみお話し下さい」

【意見を対立させて問題点を明確にしたい場合】

「ただいまの発言者と同様のご意見の方、いらっしゃいましたら挙手を願います」

「ただいまの発言者のご意見と反対のお考えの方いらっしゃいますか」

【活発な協議が続いているがその話題にばかり時間がかけられない場合】

「活発な意見交換が続いておりますが、他の話題もあるかと思えます。この件につきましては、ここで一旦おくことといたします」

【質問に対する回答が明らかに不十分だと判断される場合】

「ただいまの授業者からの回答では、さきほどのご質問に対して不十分だと思えます。〇〇〇の点について、授業者はもう少し補足していただけますか」

【議論が堂々巡りになって突破口や結論が見出せない場合】

「フロアと発表者の間で堂々巡りになっていると思えます。この件に関しては、これで打ち切りたいと思えます」

「ただいまの問題に関して、指導助言の先生、ご意見をお願いいたします」

【フロアから発言要求があるが時間がない場合】

「時間がまいりましたので、さきほど挙手なさっていた3名の方のご意見を要点のみ伺ってフロアからのご意見を締めたいと思えます。お一人30秒以内でお願い致します」

「申し訳ありませんが、時間がございませんので、ご発言をあと1名とさせていただきます」

③授業者・発表者

研究大会において授業者・発表者は「叩かれる」ために存在する。「叩かれる」とは、言うまでもなく、協議の材料となり検討・批判の対象となることを指す。「叩かれる」ために授業や発表を買って出るとも言える。研究大会に向けて公開授業や実践研究発表の準備をし当日の実践・発表そして協議を成し遂げる中で最も成長するのは、言うまでもなく授業者・発表者である。この基本的な姿勢が定まっていれば、発表および協議会での発言も自ずと真摯なものとなる。発表はできるだけわかりやすいものに工夫されるであろうし、フロアからの質問に対しても奢らず飾らずまたごまかすことなく応えることができるであろう。フロアから多少辛辣な意見が出されたとしても、必要な反論はするとしても、基本的には謙虚に受け止めることができるであろう。

④フロア参加者

フロア参加者の姿勢として、しばしば目にする望ましくない例を挙げておく。

- 疑問や意見を持っていても発言しない。
- 確認済みであるルールを守らない。たとえば、「発言の最初に所属と氏名を名乗る」など。(ルールを守らないフロアからの発言の度に司会者が「すみませんが所属とお名前を・・・」と確認をすることなどは、協議の流れを遮り、時間の無駄である。)
- 司会者の指示に従わない。たとえば、司会者が「発言は以上で打ち切ります」と言っているにも関わらず、「どうしても」と食い下がって発言しようとする。
- 必要以上に批判的・攻撃的である。発言の言葉づかいや内容が建設的で

ない。

- 批判はするが、自己の実践に関する言及や代案がない。
- 参加者の了解事項（全員が立ち会った公開授業など）について概括しながら振り返る。（時間の無駄。不要である。）
- 授業者・発表者に対するの社交辞令が多い。
- テーマや、司会者が求める話題から外れた発言をする。
- リラックスしすぎて発言が井戸端会議的・世間話的である。（内容がさほど重要とは思われない。要領を得ない。論点が散漫である。）
- 自己の経験や学習のレベルが低すぎる場合でも、基本的な事項に関して質問する。（黙って持ち帰って自分で調べるべきである。）
- 授業者・発表者・司会者と親しい間柄であることを露骨に示す。（他の参加者に疎外感を与える。）
- 姿勢・発言が慇懃無礼である。
- 「質問」と言っておきながら、意見や評価を述べる。
- 「関連して」と言っておきながら、関連のないことを述べる。
- 発言が長すぎる。
- 一回の発言の中に要点がたくさんありすぎる。
- 発言していない参加者が挙手しているにもかかわらず、既に発言した参加者がさらに発言しようとする。

⑤指導助言者

教科教育研究会の場合、指導助言者には指導主事、管理職クラスの教員、大学教員などがあたることが多い。いずれも教科教育において、一般参加者に比べて多少経験や知見を多く有する者である。戦後半世紀、この形式は一定の成果をあげてきたと思われるが、最近では、協議会に指導助言者がはたして必要なのか考えさせられることが多くなった。入念に準備された提案と、積極的なフロアからの発言と、有能な司会者の適切なリードがあれば、それで十分ではないか。指導助言者のあり方については再検討の時期に来ている。

一般に、指導助言者にはある程度まとまった持ち時間が割り当てられる。その時間が来るまでは黙って協議を見守る指導助言者もあれば、フロアからの発言に積極的に絡んでいく指導助言者もある。協議に対していずれのスタンスを取るかは、もちろん各自の好みやパーソナリティによるので、一概にどちらにすべきとは言い難いだろう。しかし、指導助言者が会場の正面に座っていながら、協議がどのように流れようとも一言も発言をせず最後に仰々しく登場するという光景は、今日ではいささか大時代的なものに映る。また実態として、協議の途中で時宜を得た発言を投げかける指導助言者が増えてきているように見える。

⑥効果的な質問

質問は、わからない者だけが発するものではない。わかっている者が質問することによって、みんなの理解が深まる場合もある。

美術教育における研究協議の場合、公開された実践や提案された発表に対して、

表面に見えない部分をいかに引き出すかということが重要である。たとえば次のような発言による。

「題材については理解できました。この題材以前の既習事項あるいはカリキュラムを示していただけませんか」

「この新しい教材（題材）は、大人の美術のどのような表現あるいは作家を参考に開発なさったのですか」

「子どもたちの作品がどれも高いレベルにあると思います。参考作品としてどのようなものを提示・鑑賞させたのでしょうか」

「子どもたちが最後まで意欲的に取り組んだということは、きっと導入時の投げかけがお上手だったのだと思います。導入段階でどのような指導をなさったのかお教え下さい」

「鑑賞学習でこれほどの反応が引き出せるとは驚きました。指導案に書いてないので伺いますが、具体的な発問や指示としてどのような言葉を子どもたちに投げかけられたのですか」

「お示しいただいた作品はどれもよくできていると思います。しかし、一方で教師のねらいどおりには乗ってこなかった子どもたちもいたのではないのでしょうか。その子たちにはどのような指導をなさったのかお話しいただけますか。できればその子たちの最終的な作品も見せていただけると勉強になるのですが」

上記の例はいずれも「わからない」ことをわかろうとして投げかける質問ではあるが、質問者は美術教育の指導において何が大切かが「わかっている」のである。場合によっては、答えがおよそ「わかっている」あえて尋ねることもある。これら「わかっている者による質問」は、「その材料はどこで入手できますか」という類の「わからない者による質問」とは質が異なる。「わかっている者による質問」が参加者全体の理解を深めるために重要であるということから、フロアからの発言のみならず司会者や指導助言者の協議への関わり方の重要性がここで改めて確認される。

3. 根源的な問題

以上、協議会のあり方について具体的に述べてきた。立場や役割の違いから、司会者、授業者・発表者、フロア参加者、指導助言者、と分けて述べたが、重複する部分も少なくない。立場や役割は異なっても、一つの協議会をつくりあげる構成員であるという点においては、参加者は全員、同等の責任を有している。

近年、一般的に協議会が低調である（と筆者は捉えている）ことの根源的な原因は、協議会に臨む参加者の姿勢にあると考えられる。日頃子どもたちを相手に実践している授業においては、子どもたちに積極的な発言を求め、級友の意見に対する論駁を求め、級友の作品に対する評価を求めている教師が、自分が主体となる協議会においてはなぜ発言を控え、対立を嫌い、評価を避けるのであろうか。

時代は「啓蒙」の時代から「相互啓発」の時代へと変わっていると言われる。わかっている人がわからない人に教え、教えられた側がありがたがる、という関係は、少なくとも大人の世界では単純には成立しにくくなっている。教師の研修の場では特にその空気が濃い。

国立大学の附属学校が研究大会において模範的・規範的実践を示せる時代ではなくなりつつあることもその一例である。「講師」や「指導助言者」と名のつく人から何かを得ようと研究協議会に参加する教師は少ないのが実情である。教育実践研究の場は、一定の経験と見識を有する者が一堂に会する場であるのだから、相互に啓発しあい学びあう場であれば、それだけで一定の成果が得られるはずである。そのためには参加者全員が、ある程度自分をさらけ出しながら、謙虚かつ真摯に相互批判を行い、建設的な議論を構築することが求められている。

従来から教師に求められているものの一つに「自己変革」がある。教育が困難な時代であるからこそ、以前にも増して教師の自己変革が求められていると言える。教師が変わらなければ、子どもたちに変化や成長は期待できない。教師自身が勇気を持って切磋琢磨する以外に、混迷の時代の突破口はないだろう。

Ⅲ. おわりに

本稿は、美術教育実践研究における研究協議が近年低調になっている、という筆者の主観に基づいてつづった。もちろん研究協議会を個々に見ていくなれば、会によっては、特に民間教育団体や小規模のサークルなどにおいては、独自の伝統的な形式を持ち、活発で建設的な議論を展開している会も存在する。それでもやはりそれらはきわめて少数であり、一般的な傾向としては、研究協議会が低調であると言っても間違いではないと思われる。

ここでは美術教育の側から述べたが、本稿に記した内容の中には、他教科にも共通する内容があるだろうし、美術教育固有の問題もあるだろう。

また、一般の教師が参加する研究協議会の実態に基づいて述べたが、本稿で指摘した事柄は教育実習における授業検討会等の協議会にも同様にあてはまる。むしろ、教育実習時から、授業実践そのものだけでなく協議会における姿勢や作法もトレーニングすべきであろう。もちろん協議会についても十分な指導をしている実習校がすでに存在することも了解している。

同様に、学部の教員養成課程においても、研究協議に関する指導を行うべきであろう。大学の授業においても、模擬授業などを基に研究協議を体験させることが求められる。山口大学教育学部の現行の教育実習は、「観察実習」から始まって「附属学校実習（二種免許）」「附属学校実習（一種免許）」さらに「公立学校委託実習」と段階的・系統的に組んである。大学における学習と教育実習との関連およびフィードバックの観点から、教員養成カリキュラムと教育実習のあり方は常に検討課題であるが、その一つとして「教育実践研究における研究協議」を明確に位置づける必要がある。