

# 中学校における美術科教員の 教員ネットワークの必要性

三重大学 大学院教育学研究科 教育科学専攻  
芸術・スポーツ系教育領域（美術科教育）  
学籍番号 213M036 加藤 浩司

平成 27 年 2 月 13 日

## はじめに

「中学校美術の危機」が迫っている。

中学校美術は学習指導要領改訂の度に必修教科としての存在意義が問われ、授業時数は減少し続けてきた。1980年代には中学校3年間合計で175時間であった授業時数は、2015年現在では115時間にまで減少している。そして前回の小・中学校第7次学習指導要領の改訂内容を巡る議論が活発化した2005年には、中央教育審議会教育課程部会の中で「音楽、美術を選択制にしてもよいのではないか」という提案も出された<sup>ii</sup>。

しかしながらこのような「中学校美術の危機」が叫ばれる度に、全国中学校美術教育連盟をはじめとする美術教育団体は、美術の授業時数を確保するための署名活動や、文部科学省（当時文部省）への要望活動を行ってきた<sup>iii</sup>。学習指導要領改訂の度にその存在意義が厳しく問われ続けながらも、現在も必修教科としての中学校美術が存続していることは、こうした活動の成果もあったと捉えることができるだろう。

ところが減少を続けてきた授業時数は美術科教員<sup>iv</sup>の採用や配置状況にも大きな影響を与え、中学校美術に今新たな危機が広がっている。まず学校内においては、授業時数の減少に伴って美術科教員を一つの学校に複数人配置することが困難になり、校内で美術科教員同士が交流を持つ機会が大幅に減少してきている。また市町村単位の地域の研修・研究会においても、美術科教員の採用数の減少、美術科教員の平均年齢向上に伴う管理職への異動や退職の増加、さらには研修・研究会への出張が認められにくい非常勤講師の増加などの理由から、研修・研究会に美術科教員が集まりにくくなっている状況が起り始めている。つまり学校内と学校外での地域の研修・研究会のその両方において、美術科教員同士が交流を持つ機会が失われつつあるという「もうひとつの中学校美術の危機」が迫っているのである。

こうした状況が蔓延していけば、美術科教員は美術の授業を自身の原体験と独学のみを頼りに実践し続けざるを得なくなり、美術の授業は各教員の学習指導要領の解釈、あるいは個人の思想のみによって授業が行われてしまうことになる。もちろん教員個々人が自律的に授業研究していく営みは重要であるが、美術科教員同士の交流が失われ、異なる解釈や思想が共有される議論がなされなければ、中学校美術全体としての教育目的は拡散するばかりとなり、やがてその目的が希薄化してしまうことになる。そうなれば中学校美術は「教員の個人裁量によって行われる授業」として必修教科としての信頼を失い、中学校美術の存続はますます危ぶまれてしまうだろう。

美術科教員の減少に伴うこれらの課題は、今後もさらに深刻化することが予測される。そのため美術科教員は、これまでの地域の研修・研究会という基本単位を越えたつながりを築くことも必要になるだろう。しかし、そうしたつながりも一部の教員のみで形成されるだけであれば中学校美術全体としての教育目的の拡散化・希薄化の問題解決には至らない。美術科教員はこうした現状の中で、どのようなつながりを築き、この「もうひとつの中学校美術の危機」に立ち向かっていくことができるだろうか。

本論ではこうした視点から、美術科教員のこれからのつながりの在り方について理論的に検討したい。第1章では、中学校美術の授業時数の推移、美術科教員の配置状況、美術科教員の授業研究の現状分析と、こ

れらから見えた問題の展望について考察を行う。第2章では、筆者自身がこれまでに取り組んできた、全国の美術教育情報を共有するWebサイト「中学校美術ネット」と、全国を巡回しながら開催を続けてきた研究会「中学校美術Q&A」の活動の概要と、そこから生まれた美術科教員のつながりについての省察を行う。第3章では、教員のつながりをネットワーク理論の視点から分析を行い、学校内と美術の研修・研究会内での教員コミュニティの性格を比較しながら教員ネットワークの在り方について考察し、終章にて今後築いていかなければならない美術科教員の教員ネットワークの在り方を提案する。

---

i 本論では、中学校における美術の授業を指して「中学校美術」と表記する。

ii 前回の学習指導要領改訂を巡る議論が活発化してきた2005年には、中山成彬文部科学大臣の「“主要教科”の授業時間拡大」発言から“主要教科(国語・数学・理科・社会・英語)”という言葉がマスコミでも再び頻繁に扱われるようになってしまい結果として芸術教科等が軽視された。また中央教育審議会教育課程部会の中では「音楽、美術を選択制にしてもよいのではないか。選択で選ばせて倍の時間を行うのはどうか。」(2005年7月)、「技術・家庭、音楽、美術は選択でという意見もある」(2005年9月)という発言が出された。

iii 前回学習指導要領改訂時に文部科学省へ提出された美術教育団体の意見書等は以下のURLから見ることができる。

「全国造形教育連盟の請願書」<http://zoukeidaij.exblog.jp/2400478>

「日本美術教育学会の意見」<http://zoukeidaij.exblog.jp/3428960>

「北海道造形教育連盟の陳述書」<http://zoukeidaij.exblog.jp/5433007>

2015年1月22日アクセス

iv 本論では、中学校における美術の教科免許を持つ教員を「美術科教員」と表記する。

# 中学校における美術科教員の 教員ネットワークの必要性

はじめに.....	1
<b>第1章 中学校美術の現状・問題・展望.....</b>	<b>6</b>
<b>第1節 中学校美術の教員配置の現状.....</b>	<b>6</b>
第1項 学習指導要領改訂と中学校美術の授業時数の変遷.....	6
第2項 中学校美術の最少授業時数と最高授業時数との相関.....	9
<b>第2節 中学校美術の教員配置の現状.....</b>	<b>10</b>
第1項 美術科教員数の推移.....	10
第2項 美術科教員年齢の推移.....	10
第3項 兼務教員数の推移.....	11
<b>第3節 中学校美術の授業研究の現状.....</b>	<b>13</b>
第1項 授業研究の時間について.....	13
第2項 授業研究の機会について.....	15
第3項 美術科としての授業研究の機会.....	16
<b>第4節 中学校美術の諸問題とその展望.....</b>	<b>18</b>
第1項 授業数と教員数の減少が招く中学校美術の問題.....	18
第2項 中学校美術の教員配置の展望.....	20
<b>第2章 研修・研究会のもうひとつの側面.....</b>	<b>23</b>
<b>第1節 「中学校美術ネット」と「中学校美術 Q&amp;A」.....</b>	<b>23</b>
第1項 全国の美術教育情報共有サイト「中学校美術ネット」.....	23
第2項 全国巡回型美術教育研究会「中学校美術 Q&A」.....	24
第3項 設立の経緯・目的と、もうひとつの意義.....	26
<b>第2節 研修・研究会に対する意識と期待.....</b>	<b>29</b>
第1項 美術科教員の年代別の特徴.....	29
第2項 研修・研究会の主催元別の特徴.....	30
第3項 共通項として浮かぶ「インフォーマル」な側面.....	31
<b>第3節 美術科教員のつながりの広がり.....</b>	<b>34</b>
第1項 美術科教員の意識の変化.....	34
第2項 つながりの広がりと在り方.....	37

<b>第3章 教員ネットワークの在り方</b> .....	<b>40</b>
<b>第1節 “つながり”の分類</b> .....	<b>40</b>
第1項 ネットワークとヒエラルキー組織.....	40
第2項 ネットワークとコミュニティとチーム .....	44
<b>第2節 学校と研修・研究会における教員コミュニティ</b> .....	<b>47</b>
第1項 学校における教員コミュニティづくり .....	47
第2項 美術の研修・研究会における「教員コミュニティ」づくり .....	52
<b>第3節 ネットワークの“強さ”とは何か</b> .....	<b>56</b>
第1項 コンテキストの重要性とネットワークの意義.....	56
第2項 分権化によるネットワークの継続性.....	60
第3項 ネットワークの“強さ”を引き受けて .....	61
<b>終章 美術科教員の教員ネットワークの必要性</b> .....	<b>65</b>
<b>おわりに</b> .....	<b>69</b>
<b>参考文献</b> .....	<b>72</b>
<b>図表</b> .....	<b>75</b>

# 第1章 中学校美術の現状・問題・展望

## 第1節 中学校美術の教員配置の現状

### 第1項 学習指導要領改訂と中学校美術の授業時数の変遷

まず中学校美術の授業時数の推移について、これまでの学習指導要領改訂の概要（文部科学省,2011）を振り返りながら見ていくことにする（図表1参照）。また美術の授業時数については、途中弾力的に授業時数の設定が可能となったり、選択教科として開設が可能になったり、その実質的な授業時数の増減の変化が読み取りにくい点があるため、各学習指導要領の基準の中で開設できる最多授業時数（選択教科の美術も含んだ授業時数）と最少授業時数の両方の推移を見ていくことにする。

#### 最初の学習指導要領「画一的な教育への対峙」

1947年に初めて発行された学習指導要領は教師のための“手引”として作成され“試案”の2文字が付されていた。昨今では、旧来の学校教育が画一的な教育であったことを批判した上で新しい教育観が提案されているが、この学習指導要領では戦後の新教育の潮流から画一的な教育の在り方の不合理を既に指摘していた点は興味深い。このとき、中学校には「美術」という教科はまだ存在しなかったが、それまでの「芸能科 図画」と「芸能科 工作」の教科が一つになり「図画工作」が誕生し、小学校中学校をあわせて9年間の学習内容が示された。また中学校3年間の図画工作の授業時数合計は210時間（以下、授業時数は3年間合計で示す）であった。

#### 小中第1次改訂「創造的な表現活動を行う教科としての図画工作」

1951年の小中第1次改訂では、各教科の配当授業時数が、教科を学習の基礎となる教科（国語、算数）、社会や自然についての問題解決を図る教科（社会、理科）、主として創造的な表現活動を行う教科（音楽、図画工作、家庭）、健康の保持増進を図る教科（体育）の4つの経験領域に分けられ、これらに充てる授業時数を教科の総授業時数に対する比率で示すこととし、教科と教科以外の総授業時数の基準を2個学年ごとにまとめて示された。こうして授業時数はこの基準の中で弾力的に設定できるようになり、中学校の図画工作の授業時数合計は最少で210時間、最多で315時間に設定することができた。

#### ③ 小中第2次改訂「児童中心主義と経験主義の反省と美術の誕生」

1958年の小中第2次改訂では、“試案”の2文字は削除され、学習指導要領には教育課程の“国家的基準”としての法的拘束性が明確化された。そしてこの改訂では、これまでの学習指導要領が児童中心主義・経験主義や単元学習に偏り過ぎていた傾向と、授業時数の定め方に幅があり過ぎ地域による学力差が大きくなっ

ている点が反省され、各教科の授業時数が一定に定められたとともに“教科内容の系統性”が重視された。こうして義務教育の水準の維持が図られつつも、多方面への学習の機会は「選択教科（外国語、農業、工業、商業、水産、家庭、数学、音楽、美術）」として別に設定された。また道徳教育の充実強化のため“道徳”の時間も設立された。

そして中学校においては「図画工作」から「美術」に教科名が変更され、こうしてはじめて中学校に「美術」が誕生した。また音楽と同じ授業時数に設定されることが多い美術であるが、この改訂の際には歴代の学習指導要領の中でも唯一授業時数が異なっており、美術の授業時数は140時間、音楽の授業時数は175時間と、音楽が美術よりも授業時数が多く設定されていた。なお、選択教科の中にも美術が各学年35時間（3年間で105時間）開設されたため、これを含む美術の最多授業時数は245時間となった。

### **小中第3次改訂「調和と統一のある教育課程の実現から増加する美術」**

1969年の小中第3次改訂では、スプートニク・ショックを背景に理数系の教科では“教育内容の現代化”が図られた。また人間形成の上から調和と統一のある教育課程の実現を図られ、基本的な知識や技能を習得させるとともに、健康や体力の増進、正しい判断力や創造性、豊かな情操や強い意志の素地を養うことが重視され、国語・数学・保健体育・美術の授業時数が増加。全教科の総授業時数はこの改訂で3360時間から3535時間に増加し、美術は140時間から175時間に増加した。しかし選択教科の種類は、「外国語、農業、工業、商業、水産、家庭、その他特に必要な教科」と示され、数学・音楽・美術の表記は選択教科から消えた。そのため選択教科による美術の授業時数が無くなり、最多授業時数は前回から減少した。

### **小中第4次改訂「授業時数のピークを迎える美術」**

1977年の小中第4次改訂では、第3次改訂の過密な学習内容が反省され“ゆとりと充実”が目指された。このような流れから国語・社会・数学・理科・保健体育・技術家庭・選択教科（外国語を含む）の授業時数が減少。全教科の総授業時数も3535時間から3150時間へと大きく減少したが、美術と音楽の授業時数だけが減少すること無く175時間を維持した。さらに選択教科の美術が第3学年に限定して標準35時間が開設可能となったため、これを含めると美術の最多授業時数は210時間となり、前回から増加した。しかしこの改訂をピークとしてその後美術の授業時数は減少を続けることになる。

### **小中第5次改訂「“個性”“表現力”と美術の関連」**

1989年の小中第5次改訂では、“個性尊重の教育”“思考力、判断力、表現力”の能力の育成が重視された。こうした能力の育成と美術とには一見直接的な関連があるように思われる。その理由としては、このとき改訂された各教科の学習指導要領の中でも、美術は唯一「個性」という文言を示していたことや、第1次改訂では図画工作（旧：美術）が「創造的な“表現”活動を行う教科」と位置付けられていたことからである。しかし、この改訂以降から美術の授業時数は減少を始める。

“授業時数の弾力的運用”、“選択履修幅の拡大”が図られる中で、美術の授業時数は少ない方へと幅が持たされ140~175時間となった。選択教科の美術は対象となる学年が広がり、第2・3学年で標準35時間が開設可能となったため、これを含むと美術の最多授業時数は245時間となり、前回から増加したものの、美術の最少授業時数は140時間となり前回から減少した。

## 小中第 6 次改訂「必修教科の中でも歴代最少授業時数となった美術」

1998 年の小中第 6 次改訂では、“総合的な学習の時間”の新設や、“完全学校週 5 日制”の下で“特色ある教育”を展開して“生きる力”を育成することを目指し、授業時数削減と教育内容の厳選が行われた。選択教科の美術については、最多で第 1 学年では 30 時間、第 2・3 学年では 70 時間が開設可能であり、選択教科を含めた美術の最多授業時数は 285 時間となり、前回から増加。しかし美術の授業時数は 115 時間となり、最少授業時数は前回から大きく減少した。なお、115 時間という授業時数は、現存する必修教科の授業時数の中でも最も少ない授業時数にあたる。

またこの大幅な美術の授業時数の減らされたこの改訂の際に、美術教育団体が提出した意見書の問題点を山田康彦は「芸術教育の視点から総合学習を考える」の中で、次のように指摘している。(山田,2000,p29-30)  
(下線部筆者)

一般に芸術教育界では、総合的な学習の時間の導入を伴い、かつ教科の再編や統合も予想される教科時間の縮減は芸術教育存続の「危機」ととらえられてきた。たとえば一九九七年一月に文部省は、「今後の教育課程のあり方について」というテーマで、意見書を募集した。それにたいして美術教育界からは、全国造形教育連盟などの四教育団体と二学会の計六団体が意見書を提出した。そこでは、ほぼ共通して「知性や感性の調和」といった「バランスのとれた教育課程」編成の必要性が指摘され、そのうえで芸術教科の統合を示唆した一つのぞいたすべての団体によって、現存の芸術教科の必修の存続と充実の必要性が主張されたのである。

だが実は、「バランスのとれた教育課程」とそれを構成する一領域として芸術教科の必要性を主張するという枠組み自体に、いつのまにか芸術教育をたんに芸術教科の教育としてのみとらえてしまうという、歴史的に内閉化してしまった芸術教育の姿が窺えるのである。

ここで山田は「バランスのとれた教育課程」編成の必要性の指摘が結果的に芸術教育の内閉化をもたらしたと指摘しているが、本稿では内閉化をもたらした根源的な要因をさらに辿れば、美術教育存続の危機の受け止め方に原因があったのではないかと考察する。なお、この議論については終章に引き継ぐことにする。

## 小中第 7 次改訂「選択教科の消滅によって、さらに減少する美術」

2008 年の小中第 7 次改訂では、前回の学習指導要領の理念である“生きる力”を育むことを引き継ぎながら、知識基盤社会の時代に求められる“課題を見出し解決する力”など、変化に対応するための能力（基礎的基本的な知識・技能の取得、知識技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、学習意欲）を重視。そして国語、社会、数学、理科、外国語、保健体育が 3 学年合計で 405 時間増加した。一方美術の授業時数は 115 時間を維持。また選択教科については「標準授業時数の枠外で開設することができる」という扱いに変更になり、授業時数に関する規定が無くなり開設は学校裁量となった。しかし選択教科の授業時数を枠外に設定することで、上述の 6 教科の授業時数を増加させたため、学校裁量で選択教科を開設することは実質困難となった<sup>iii</sup>。そのためこの改訂では、美術の最少・最多授業時数はともに 115 時間になったと捉えることができる。



## 第2項 中学校美術の最少授業時数と最高授業時数との相関

美術の授業時数の推移を、義務教育が生徒全員に保証してきた最少授業時数の観点に絞って見てみると、美術の授業時数は小中第3・4次改訂をピークとして、その後授業時数は下降の一途を辿り、美術の授業時数は現在の小中第7次改訂でピーク時から2/3にまで減少してしまっていることが分かる。

また美術の最少授業時数と最多授業時数との両方の関係性を追ってみると、小中第6次改訂までは最少授業時数と最多授業時数はどちらかが減ればどちらかが増えるという反比例の関係をほぼ維持してきたが、小中第7次改訂で選択教科の実質的消滅によって一気に美術の授業時数は最少授業時数に圧迫されたことが分かる。

また選択教科の美術も含めた最多授業時数とは、学校側の裁量や生徒自身の選択によって受講可能な学習指導要領上での授業時数の上限であり、実際に最多授業時数を受講することができる生徒はごく一部である。そのため、最少授業時数が減少をはじめた小中第5次改訂から、美術の最高授業時数が増えながらも、実際に全国で開設されている美術の授業時数は減少を続けてきたと捉えることができる。

そして今後仮に、選択教科が復活し美術が開設可能となったとしても、第4次改訂から第7次改訂にかけて美術の授業時数が減少していったように、選択教科の開設を理由に美術の授業時数が減少し、最少授業時数と最高授業時数の差が広がった後に、「基礎基本の学習」と「新しい時代に合わせた学習」などが強調されながら他教科や新設教科へと授業時数が移され、そしてまた選択教科が消滅し結果的に美術の授業時数はさらに減少する。という流れが再発する可能性もある。そのため選択教科の復活はかえって美術の授業時数を減らしてしまう契機を作ってしまうということも危惧しなければならないだろう。

---

i 例えば90年代から広まる構成主義の教育観の提案背景には、「従来の一斉型の画一的な教育方法では、こうした現代にふさわしい人材を輩出することは不可能」という考えがある。

参照：Wikipedia「構成主義（教育）」

[http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%A7%8B%E6%88%90%E4%B8%BB%E7%BE%A9\\_%28%E6%95%99%E8%82%B2%29](http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%A7%8B%E6%88%90%E4%B8%BB%E7%BE%A9_%28%E6%95%99%E8%82%B2%29)  
2015年1月22日アクセス

ii 昭和22年度学習指導要領一般編（試案）序論「一、なぜこの書はつくられたか」では以下のように示されている。（国立政策研究所,1947）

これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろ不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった。たとえば、四月のはじめには、どこでも桜の花のことはおしえるようにきめられたために、あるところでは花はとくに散ってしまったのに、それをおしえなくてはならないし、あるところではまだつぼみのかたい桜の木をながめながら花のことはおしえなくてはならない、といったようなことさえあった。また都会の児童も、山の中の児童も、そのまわりの状態のちがいなどにおかまいなく同じことを教えられるといった不合理なこともあった。しかもそのようなやり方は、教育の現場で指導にあたる教師の立場を、機械的なものにしてしまっ、自分の創意や工夫の力を失わせ、ために教育に生き生きした動きを少なくするようなことになり、時には教師の考えを、あてがわれたことを型どおりにおしえておけばよい、といった気持におとしられ、ほんとうに生きた指導をしようとする心持を失わせるようなこともあったのである。

iii 松永かおりによれば、全日本中学校長教育情報部による「平成21年度『中学校教育に関する調査』まとめ」において、「選択教科を裁量の時間を利用しての実施は困難で、実技系の教科は選択の授業が削減されることにより、持ち時間が減少する」（松永,2012,p359）と新学習指導要領に基づく教員配置について課題が述べられているとしている。

## 第 2 節 中学校美術の教員配置の現状

---

本節では、美術科教員の教員数、年齢、兼務教員数の推移を明らかにしていく。但し、これらの実態は地域によって大きく異なるが、ここでは中学校美術全体としての現状を捉えることを目的とする。

### 第 1 項 美術科教員数の推移

美術科教員の現状について、まずは美術科教員数の推移からみていくことにする（図表 2 参照）。

美術科教員数は 1989 年度には 15,460 人であったが、2010 年度には 10,538 人にまで減少しており、21 年間で約 2/3 にまで減少している。他教科と比較してみると、1989 年度から 2010 年度の 21 年間で最も教員減少数が多い教科は、15,585 人減少した社会、次いで 131,56 人減少した国語であった。これらの教科は美術よりも“減少数”は遥かに上回っている。しかしながら教員数の“減少割合”に着目すると、国語は 29% の減少、社会は 31% の減少、そして美術は 32% の減少となり、教員数の“減少割合”は美術が最も高いことが分かった。

次に教員数減少と授業時数の減少との関連を確かめるために、中学校における「美術の授業時数」と「美術科教員数」の推移を見比べてみる（図表 3 参照）。すると、それぞれの推移を追っていくと 1989 年度と 2010 年度の 21 年間で、美術の授業時数は 175 時間から 115 時間に減少し、教員数は 15,460 人から 10,538 人にまで減少している。このことから美術の授業時数と教員数はともに約 2/3 に減少しており、授業時数と美術科教員数には関連が見られることが分かる。

以上から、美術科教員数の減少にはやはり授業時数の減少が大きく関わっていることが分かった。しかし、同じ授業時数をともにしてきた音楽と美術を比較してみると、音楽科教員数は美術科教員数の約 1.2 倍多いことから、授業時数以外にも教員数の増減に影響を与える要因があることが分かる。

### 第 2 項 美術科教員年齢の推移

次に美術科教員の平均年齢の推移をみていくことにする（図表 4 参照）。どの教科においても 1990 年前後に採用されたと見られる世代の人数割合が高いために、この世代が加齢するスピードに合わせて教科全体の平均年齢が上昇していることが分かる。

しかしその中でも、美術科教員の平均年齢の上昇スピードはさらに速い美術科教員の平均年齢は、1989 年度時点では 40 歳を下回っており、他教科と比較しても若い教員が多い教科であったが、2010 年度時点では 46 歳を上回り、他教科を追い抜いて一番平均年齢が高い教科になっている。

さらに 2010 年度時点での教科別年齢構成割合をみても、美術科教員は 35 歳以下の教員割合が各教科の中でも最も少ない教科になっており、美術科教員は平均年齢が高く、若い教員が少ない教科になっていることが分かった（図表 5 参照）。

こうした教員の高齢化は大量退職・採用が起こる前兆であると捉えることもできる。事実、都市部においてはすでに教員の急激な若返りが起こっている地域も見られる<sup>i</sup>。しかし、中学校美術においては後述する兼務教員が増加している問題もあり、全国的にみると今後退職する人数と同数の採用があるという見通しは持ちにくい。

### 第3項 兼務教員数の推移

次に美術科教員の兼務教員（常勤講師，非常勤講師などの本務教員以外の教員）<sup>ii</sup>数の推移をみていくことにする（図表6参照）。まず学校全体の兼務教員数の推移をみていくと，兼務教員数は1989年度には15,924人（兼務教員割合5.3%）であったが，2013年度には40,049人（兼務教員割合13.6%）になっており21年間でおよそ2.5倍にまで増加していることが分かる。また全国中学校美術教育連盟が2009年度に実施した「全国公立中学校美術科教員配置状況調査」によると，美術の本務教員が配置されない学校が半数以上に上る地区団体があることも分かった（図表7参照）。

美術の本務教員が配置しにくい地区団体の背景のひとつとしては，人口が少なく僻地校が多いために各学校の学級数が少ないという状況がある。平均的に本務教員が担当する週あたりの授業時数は約18時間とされている<sup>iii</sup>が，この18時間全て美術の授業を担当する美術科教員を学校に一人配置しようとした場合，現在の学習指導要領では，美術の授業時数は第1学年で週1.3時間，第2・3学年で週1時間であるので，配属先は各学年5学級以上（合計15学級以上）の学校であることが条件となる。つまり学級数が少ない学校に本務の美術科教員を配属しても授業時数を余らせてしまうことになる。もちろん美術科教員が他教科を兼任することで学級数が少ない学校にも本務教員を配属することは可能であるが，そうした場合，美術よりも美術以外の教科を担当する授業時数が多くなる場合もある。そのため授業時数が多い教科を専門とする本務教員が，美術を兼任で担当するという対応の方が多くなってしまっている状況がある。また他教科の教員が美術を兼任することが難しい場合は，美術は兼務教員が担当することになる。特に学級数が少ない中学校が多い地域では，美術の兼務教員が複数校の授業を掛け持ちしてまわるといった方法も取られている。

こうした状況から人口が少ない地域では美術の本務教員未配置割合が高くなってしまっている。しかし，このような傾向に反して例外的に比較的人口が少ない状況であっても美術の本務教員未配置割合が低い地域もある。例えば鳥取県や大分県などでは，美術科教員が近隣の小学校の図画工作の授業も兼任することで美術の本務教員配置割合を高めている事例もある。その他の地域でも美術の本務教員が，中学校と高等学校の美術を兼任したり，複数の中学校を兼任する事例（笠間市教育委員会,2010）もみられる。

そしてここで美術の本務教員未配置割合の高さが29団体中，15番目と中順位にあたる三重県の美術科教員配置状況について焦点を当てて地域の状況を詳しくみていくことにする。2009年度の調査では，三重県における美術科教員の本務教員未配置割合は21.7%とされているが，2013年度と2014年度の調査<sup>iv</sup>を行ってみると2013年度の美術の本務教員未配置割合は31.1%，2014年度では37.1%となっており（図表8参照），美術の本務教員未配置割合は年々増加を続けていることが分かった。

また生徒数別に三重県の中学校美術の本務教員未配置状況を見てみると，全校生徒数が200名を下回る学校を境目として美術の本務教員未配置割合が70%以上と急激に高くなっていることから，全校生徒数が200名を下回る学校では美術の本務教員を配置することがより困難になっている状況が分かった。

次に三重県の兼務教員割合を教科別に比較してみると、美術の兼務教員割合は 42.2%で全教科の中で一番兼務教員割合が高いことが分かる（図表 9 参照）。そして同じ授業時数である音楽の兼務教員割合は 36.6%となっており、ここでも音楽と美術の差が見られた。

- 
- i 東京都の公立小学校では、教員の半数以上が、経験 10 年未満の若手となっていることが報告されている。（中原,2014）
  - ii 兼務教員には、①期限付任用教員、②臨時任用教員、③時間講師（非常勤講師）、④再任用教員、⑤区市町村独自採用教員、といった職位が存在する。①②の教員は任用期間に定めがあること以外、業務内容は正規教員とほぼ同様の扱いとなる。③は学級担任や校務分掌は行わず、授業のみを担当する。④は③とは異なり、日勤の講師（非常勤教員）となる。教員経験年数等の一定要件を備えている者を対象に選考を実施して任用され。校務分掌業務、副担任業務・教育相談業務、初任者等若手教員への支援・助言等も行う。⑥は区市町村が独自採用する教員であり、勤務体制としては①②に近いことが多い。
  - iii 平成 25 年度の調査によると、教諭が週あたりに担当する授業時数は 17.9 時間であった。（政府統計の総合窓口 e-Stat,2013）
  - iv 2013 年度、2014 年度「三重県教職員名簿」から調査
  - v 東京都内の公立中学校に勤めていた松永かおりは、「授業時数の少ない教科（実質的には保健体育を除く実技教科）」を時間講師で対応する傾向が強かったと述べており、こうした傾向が三重県だけでなく全国的に見られる可能性が高いことが分かる。（松永,2012,p360）

## 第3節 中学校美術の授業研究の現状

---

本節では美術科教員の授業研究の時間と機会の現状を明らかにしていくために、国立教育政策研究所が報告する「TALIS 日本版報告書 2013 年調査結果の要約」（国立教育政策研究所,2014a）を主に参考にしながら考察を深めていくことにする。

### 第1項 授業研究の時間について

TALIS の調査結果「教員の仕事時間」から、国立教育政策研究所は日本の中学校教員の勤務時間とその内容の特徴を以下のように要約している。（国立教育政策研究所,2014,p22-24）

- ①. 教員の回答による一週間当たりの仕事にかかる時間は、参加国平均で 38 時間であるが、日本は最も多く 54 時間である。
- ②. また、これとは別の質問で、教員が指導（授業）に使ったと回答した時間は、参加国平均では週 19 時間に対し、日本の教員は週 18 時間で同程度あり、日本の場合、一般的事務業務など授業以外の業務に多くの時間を費やしている。
- ③. 日本では放課後のスポーツ活動など課外活動の指導にかかる時間が週 8 時間で、参加国平均の週 2 時間よりも顕著に多い。
- ④. 学校内外で個人で行う授業の計画や準備に費やす時間は、参加国平均は週 7 時間である一方、日本の教員は 9 時間である。

まず①の日本の中学校教員は勤務時間が 1 番長いということについて、TALIS の調査結果の数値を確かめて見てみると（図表 10 参照）、2 番目に勤務時間が長いアルバータに日本は 5.7 時間もの差をつけており、日本の中学校教員の勤務時間は他国と比較しても顕著に長いことが分かる。ではその長い勤務時間を日本の中学校教員はどのような勤務内容に費やしているのか。その勤務内容の特徴を明らかにするために、勤務時間が長い上位 5 カ国（日本、アルバータ、シンガポール、イングランド、マレーシア）を比較しながら見ていくことにする。

②の要約では日本は「一般的事務業務など授業以外の業務に多くの時間を費やしている」とあるものの、勤務時間が長い 5 カ国の中では「一般的事務業務に使った時間」は、日本が特別に長いわけではないことが分かる（5 カ国中 2 番目）。むしろ③と④の要約でも触れられている「授業の計画や準備に使った時間」、「課外活動に使った時間」の項目の方が、日本は 1 番長くなっており、特に「課外活動に使った時間」の項目では 5 カ国に差をつけて顕著に長いことが分かる。このことから、日本の中学校教員の勤務時間を長くしている大きな要因には「課外活動に使った時間」にあることが分かる。

しかしながら、課外活動すなわち部活動に時間を費やすことによって他国よりも充実した教育環境になっているとは言い難い問題がある。山崎準二は『教師の発達と力量形成～続・教師のライフコース研究～』の中で部活動をめぐる実態を広く取り上げながら、その問題点を以下の様に整理している。(山崎,2012,p408)

現在もお過熱化傾向にある部活動かかわっては、子どもにとっては過度の練習による身体上発達上での弊害、体罰やしごき等による精神上人格形成上での弊害が問題点として、教師にとっては指導上の過重な負担による多忙化が問題点として、指摘されてきている。また部活動への実績・参加状況が高校入試と結びつくことによって、いわゆる「部活動推薦」なども絡んで、スポーツを楽しむことから競技の成績結果を争うことが中心となってしまっている問題点も指摘されてきているのである。

また文部科学省は 1997 年度に「運動部活動の在り方に関する調査研究報告」(文部科学省,1997)を発表しており、その中で部活動の課題について触れている。この調査の中では、生徒、保護者、教員それぞれに部活動についてアンケート調査を行っており、その結果から三者の中では教員が最も部活動に関わる問題を抱え易いということだけでなく、生徒と保護者の中においても部活動の推進に期待する考えと、活動時間が長すぎることを問題視する考えが混在していることを明らかにした<sup>ii</sup>。こうした課題の反省から、この調査研究では「運動部における適切な休養日等の設定例<sup>iii</sup>」を提案している。しかしこれを教員が実現していくためには困難な状況が現場にはある。

公立中学校に勤務し運動部の顧問を担当する教員が開設したブログ「公立中学校 部活動の顧問制度は絶対に違法だ!!」(真由子,2013)では、制度上の決まりがないにも関わらず教員の勤務時間内・勤務時間外に及んで暗黙的に強制される部活動の実態が書かれており、顧問が部活動の活動時間を減らそうとしても、生徒や地域からの部活動への期待が大きいこと。またそれを振りほどこうとしても管理職からの強い説得があったり、さらには部活動実績が生徒の進路、教員人事にも影響があったりするなどして、顧問であっても教員個人の決断では部活動の活動時間は減らすことができず、教員自身の休日がとれないばかりか、平常の学校業務も支障を来すほど圧迫される勤務の実態が明らかにされている。

以上のように部活動の時間の長さには多くの問題点が指摘されているが、学校文化として深く埋め込まれてしまっているためにその改善が困難となっていることが分かる。

こうした背景を踏まえて、④の要約を捉え直してみると、「学校内外で個人で行う授業の計画や準備に費やす時間」が長くても、それが果たして充実した内容になっているかという疑問も浮かぶ。例えば三重県の場合、教員の勤務時間は、原則 8 時 30 分～17 時(月曜日～金曜日)とされており(三重県教育委員会,a)、週当たりの勤務時間は 42.5 時間となる。しかし①の要約からも分かるように実際には中学校教員は週当たり 12 時間近くの超過勤務が平均となっている。このことから、日本の中学校教員は何を勤務時間内に行い、何を勤務時間外に行っているのかということについて考えてみると、生徒と教員が確実に集まる勤務時間内には授業や部活動など生徒と関わる業務や、職員会議・学校行事の準備などの教員で共同しなければならない業務が優先されることになる。そのため、必然的に教員個人で行える「授業の計画や準備」は後回しにされ、そのほとんどは勤務時間外に行われていることが想定される。こうした勤務時間外における業務については、教員の自主的な努力の裁量によって行われていることになり、その時間の持ち方は不安定になり易いことが危惧される。

また日本の教員はこの「授業の計画や準備の時間」は長いとされる一方で、「生徒の課題の採点や添削に使った時間」が5カ国の中で1番短い。このことから日本の教員は、生徒の学習状況を把握することを重視していないということも考えられるが、超過勤務を前提として勤務しなければならない状況を踏まえれば、授業を進行することに手一杯で生徒の学習状況を把握することに手が回らないという状況があることも考えられる。なお、「生徒の課題の採点や添削に使った時間」と「個人で行う授業の計画や準備に使った時間」を合わせて「授業研究の時間」と考えた場合、5カ国の中では日本は4番目の長さとなり、決して授業研究に費やす時間が長い国ではないことが分かる。さらに総勤務時間数に対しての授業研究の時間数の割合をみてみると、日本は授業研究の時間割合が参加国の中で最も低くなっていることが分かる。

## 第2項 授業研究の機会について

TALIS の調査結果「職能開発」から、国立教育政策研究所は日本の中学校教員の職能開発についての特徴を以下のように要約している。(国立教育政策研究所,2014,p13-16)

- ①. 教員の初任者研修については、参加国平均で 49%の教員が公的な初任者研修プログラム、44%の教員が非公式の初任者研修に参加しているが、日本は公的な初任者研修プログラムに参加している教員が 83%と多い。これは、公立学校の正規雇用の教員に初任者研修が義務付けられているためである。なお、本調査は非正規及び私立学校の教員も回答しているため参加率が 100%にならない。
- ②. 日本は参加国に比べて学校内で組織内指導者（メンター）の指導を受けている教員の割合が高く（参加国平均 13%、日本 33%）、他国に比べて校内での指導が盛んである。
- ③. 過去 12 ヶ月以内に職能開発に参加している教員の割合は、参加国平均で 88%、日本は 83%である。研修形態は、参加国平均では「課程（コース）・ワークショップ」（71%）であるが、日本では、これらに加えて「他校の見学」（参加国平均 19%、日本 51%）が高い。
- ④. 職能開発に対する教員のニーズについては、参加国平均では「特別な支援を要する生徒への指導」「指導用の ICT（情報通信技術）技能」「職場で使う新しいテクノロジー」について必要性が高いと感じると回答した教員の割合が高い。日本では、全体的にニーズが高い傾向にあり、上記の内容のほか、「担当教科等の分野に関する知識と理解」「担当教科の分野の指導法に関する能力」「生徒への進路指導やカウンセリング」「生徒の行動と学級経営」へのニーズも高い。
- ⑤. 教員の職能開発への参加の障壁としては、参加国平均では「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」が多いが（51%）、日本では平均をさらに大きく上回っている（86%）。日本では、次いで「費用が高すぎる」（62%）、「雇用者からの支援が不足」（60%）の割合が高い一方で、「参加する誘因（インセンティブ）がない」（38%）の割合が参加国平均（48%）に比較して低く、自己研鑽の意欲は比較的高い。

以下、この要約を「美術の授業研究の機会ほどの程度あるか」という視点からそれぞれ考察していくことにする。

まず①については日本の初任者研修が参加国と比較しても充実した研修になっていることが分かるが、「美術の授業研究の機会」に焦点をあてながら初任者研修の内容を見てみると、その割合は決して高くはないことが考えられる。筆者が中学校教員として勤めていた際に受講した三重県の 2010 年度の初任者研修の事例をあげてみると、初任者研修には校内研修の時間が年間 180 時間、校外研修の時間が年間 25 日間設定されている。そのうち校内研修の中で行われる授業研修の時間数は約 135 時間、校外研修の中で行われる授業研修の時間数は 5 日間と設定されており、特に校内研修においては授業研修が中心的に実施される。しかし初任者の指導を担当する教員は、初任者と同教科を専門とする教員が担当しなければならない規定は無い。そのため教員数が少ない上に一つの学校に複数人配置することが難しい美術においては、初任者の美術科教員に対して同教科の美術科教員が指導に当たる割合は他教科と比較しても低い。そのため授業全般に関わる研修の機会としては充実しているものの、美術の授業研究の機会は少ないと言える。

また②の状況を、国立教育政策研究所は「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) のポイント」(国立教育政策研究所,2014b)の中で「校内研修等を通じて、教員が日頃からともに学び合うことが、教員の指導実践の改善や意欲の向上等につながっている」「日本の学校で、教員が学び合う校内研修、授業研究等の伝統的な実践の背景があり、教員が組織内指導者(メンター)による支援を受けている割合が高く、校長やその他の教員からフィードバックを受けている割合も高い」と示している。しかし校内研修を主軸とする研修では、①で指摘した問題と同様に、学校内に 1 人しかいない美術科教員にとっては教科の専門性を高めることが困難であると言える。

次に③と④に示された傾向を、数値で確かめていくことにする。③で示された「課程(コース)・ワークショップ」とは、「教科等の内容や指導法、その他の教育関連のもの」を意味しているが、この数値を確かめてみると、日本(59.8%)は参加国平均(70.9%)より 10%以上低く、教科に関わる職能開発への参加率は低いことが分かる(図表 11 参照)。また④では、職能開発に対するニーズが全体的に高いと示されているが、内実の数値を確かめてみると、その中でも特に「担当教科等の分野に関する知識と理解」の項目においては、日本(51.0%)参加国平均(8.7%)、「担当教科の分野の指導法に関する能力」の項目においては、日本(56.9%)参加国平均(9.7%)となっており、担当教科に関わる職能開発ツールは、参加国の中でも圧倒的な差をつけて 1 番高い割合となっている(図表 12 参照)。つまり日本の中学校教員は担当教科に関わる職能開発のニーズが高いものの、教科に関わる職能開発の参加の機会が少ない状況になっていると言える。

その要因は⑤によっても顕著に示されており、特に「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」という項目は、参加国平均よりも高いだけでなく、日本が参加国の中で一番高くなっている(図表 13 参照)。こうした職能開発への参加の障壁の特徴からも、日本の教員の長時間勤務の関連性が窺える。

### 第 3 項 美術科としての授業研究の機会

まず美術科教員に限らず日本の中学校教員全体の問題としては、中学校教員は部活動の長時間活動などを主要要因として、夜間や休日の超過勤務を前提とした長い勤務時間となっている。そのため職能開発、特に



担当教科に関わる教育への関心は高いものの、研修などに参加する時間は少なく、主に勤務時間外に個人で授業研究を行わなければならないとなっている。

また日本の学校では、教員が学び合う校内研修、授業研究等の伝統的な実践の背景があり、教員が組織内指導者による支援を受けている割合が高いという特徴が指摘されているが、授業時数が少なく一つの学校に複数人配置されることが少ない美術科教員においては、校内研修を主軸とする授業研究の在り方では、他教科と比較しても美術の授業研究・研修の機会は得られにくい状況になっていると言える。

---

i 山崎の学校教員を対象に行ったアンケート・インタビュー調査によると、「教師をやめたい」と思う理由について1984年、1994年、2004年の3回にわたって調査した結果、1984年調査時にはどの世代においても「仕事量が過重だから」という理由は1位には挙げられていなかったが、1994年、2004年調査時には20代、30代、40代において「仕事量が過重だから」という理由が1位に挙げられた。このことから、教員が以前にも増して多忙化してきていることが分かる。(山崎,2012,p132-134)

ii 全生徒、全保護者、全教員に対し、「生徒にとって現在の運動部活動の一番の問題点は何だと思うか」を聞いたところ(1つだけ回答)、中学校の生徒の33.4%、保護者の21.5%、高等学校の生徒の24.3%、保護者の22.6%が「特にない」と答えた。これに対し、教員で「特にない」と答えた者は中学校で4.1%、高等学校で6.2%である。

問題点については、生徒は、回答がバラついたが、中学生では、「活動場所がせまい」(14.8%)、「活動時間が多すぎる」(13.0%)、「生徒同士の人間関係」(11.8%)の順であり、高校生では、「活動時間が多すぎる」(13.8%)、「指導者の指導力の不足」(13.3%)、「活動場所がせまい」(11.9%)及び「生徒同士の人間関係」(11.9%)の順であった。保護者は、中学校では、「活動時間が多すぎる」(16.8%)、「指導者の指導力の不足」(16.1%)、「生徒同士の人間関係」(15.0%)の順で、これに「活動場所がせまい」(12.2%)が続いており、高等学校では、「活動時間が多すぎる」(19.7%)、「指導者の指導力の不足」(15.0%)の順で、これに「生徒同士の人間関係」(11.4%)が続いた。教員は、中学校では、「活動時間が多すぎる」(20.2%)、「活動場所がせまい」(18.8%)、「指導者の指導力の不足」(18.3%)の順で、これに「生徒同士の人間関係」(13.6%)が続いており、高等学校では、「活動時間が多すぎる」(25.2%)、「指導者の指導力の不足」(16.2%)の順で、これに「活動場所がせまい」(14.3%)が続いている。「指導者の意識の過熱など」、「練習内容が厳しすぎる」等とした者は、いずれも数%以下であった。(文部科学省,1997)

iii [運動部における休養日等の設定例](参考)(文部科学省,1997)

- 中学校の運動部では、学期中は週当たり2日以上休養日を設定。
- 高等学校の運動部では、学期中は週当たり1日以上休養日を設定。
- 練習試合や大会への参加など休業土曜日や日曜日に活動する必要がある場合は、休養日を他の曜日で確保。
- 休業土曜日や日曜日の活動については、子供の「ゆとり」を確保し、家族や部員以外の友達、地域の人々などとより触れ合えるようにするという学校週5日制の趣旨に適切に配慮。
- 長期休業中の活動については、上記の学期中の休養日の設定に準じた扱いを行うとともに、ある程度長期のまとまった休養日を設け、生徒に十分な休養を与える。
- なお、効率的な練習を行い、長くても平日は2～3時間程度以内、休業土曜日や日曜日に実施する場合でも3～4時間程度以内で練習を終えることを目処とする。長期休業中の練習についても、これに準ずる。

## 第4節 中学校美術の諸問題とその展望

---

### 第1項 授業数と教員数の減少が招く中学校美術の問題

前述してきた通り中学校美術では授業数と教員数が減少を続けてきており、この影響によって現場では様々な問題が浮かび上がり、美術の授業研究の機会が減少してきている。まずはこれらの問題点を整理していくことにする。

#### 美術科教員一人当たりの担当生徒増加

授業時数が減少したことによって、美術科教員はより多くの学級数を担当しなければならなくなったことはすでに第2節でも述べたが、中学校教員の平均授業時数は約18時間前後と言われている。この授業時数全てで美術の授業を行ったとした場合、美術の授業時数が最も多かった小中第3・4次改訂では、美術の授業時数は第1・2学年で週2時間、第3学年で週1時間であったので、合計11学級（例：1年4学級、2年3学級、3年4学級）を担当することになり、1学級30人の生徒であった場合、美術科教員一人当たりの生徒数は330名であった。しかし、小中第7次改訂では美術の授業時数は第1学年で週1.3時間、第2・3学年で週1時間となったため、一週間で18時間の授業を担当すると合計16学級（例：1年6学級、2年5学級、3年5学級）が必要となり、美術科教員一人当たりの生徒数は480人になる。

これは週当たりの授業時数が3～4時間の国語・社会・数学・理科・英語・保健体育と比較すると、約3倍の生徒数を担当していることになる。教員が担当する週当たりの授業時数は同じでも、担当する生徒数が増えればその分の授業準備や成績処理などの負担は大きくなる。そのため授業時数の減少は美術科教員の負担を大きくしている側面がある。

#### 兼務教員の採用・勤務体制

兼務教員が増えつつあるが、特に一授業あたりに対して給与が支払われる非常勤講師・時間講師と呼ばれる兼務教員はその採用方法と勤務体制から様々な問題が指摘される。

東京都公立小学校副校長（元 東京都教育庁指導部指導企画課 指導主事）の松永かおりは、「新教育課程下における東京都公立中学校小規模校の実技教科教員配置に関する研究」の中で、各学校が時間講師を必要とする教科や時数等は様々なため、各学校のニーズに応じた時間講師が容易に見つからず、十分な人材を吟味選定することなく採用せざるを得ない状況があることを指摘している（松永,2012,p378-383）。そしてまた「正規採用教員についても、時間講師同様指導力不足の教員がいる場合がある。正規採用教員についても、今後とも研修の機会を活用し、必要なスキルを身に付けることが求められるが、時間講師については、そもそもその研修の機会が設定されていないという実情がある」（松永,2012,p378-383）と非常勤講師に対しては制度上研修の機会が設定されていない問題を指摘している。

それは教員研修の場に非常勤講師の参加を認めていないというわけではないが、制度上での規定がないために非常勤講師の場合、教員研修会が開催されたとしても、そこへ参加するために担当している授業を変更

することができない場合や、研修に参加する際の出張手当が保証されない場合が多く、研修に参加したくとも参加しにくい状況がある。また兼務教員の増加に伴い、市町村の教育委員会は兼務教員を対象にした研修を増やしつつあるものの、校務や授業全般に関わる研修が中心となっており、対象とする人数が少なくなるため教科に関わる研修会は開かれにくい状況もある。

その他の非常勤講師の主な問題点としては、授業時間のみの勤務となると授業時間外の普段の生徒の姿と接する機会が少なくなるため、生徒の生活や関心に寄り添った授業の題材設定を行いにくくなること。さらには学校行事と連携した取り組みが行いにくく、非常勤講師のみで美術を担当している学校では文化祭に美術の作品展示が無くなってしまおうということもある。

### **美術教育研究会への参加数の低下**

美術科教員数が減少することによって、地域の美術教育研究会に参加する教員数も自ずと減ってしまっている状況がある。特に中学校の生徒数・学級数が少ない市町村では、美術は他教科の教員が兼任したり、研究会への出張が認められにくい兼務教員が担当したりすることが多くなるために、地域に美術科教員がいない、あるいは一人しかいないという地域が増えてきている。つまり市町村単位の研究会において美術科教員同士の交流の機会が持てない状況が表れている。

こうした事例の他にも、地域に新しい美術科教員が採用されず、美術科教員も次々と管理職や特別支援学校への異動、あるいは定年退職によって研究会を離れていく状況が進んでいる。さらに研究会に残っている教員も前述したように美術の授業負担が増えたり、学校教員としてのキャリアを重ねるに連れて校務負担が増えたりすることなどが相まって、なかなか研究会に人が集まりにくくなり活気が失われる事態も起こっている。

また地域に若い美術科教員が採用されたとしても、教員の平均年齢は中学校全体で上昇しているため若い教員は各学校においても稀少な存在になっていることから、校務分掌の中でも活動時間が長い部活動の担当を請け負わなければならないことも多い。そのため地域に新しい美術科教員が採用されても、その教員が地域の研究会になかなか参加できないという事例もある。

### **美術科教員各学校一人配置による孤立化と独学化**

①でも示した通り、一人当たりの美術科教員が担当できる学級数は11学級から16学級になったため、美術科教員が一人で中学校三学年の学級を担当できることが増え、美術科教員一人配置の学校が増加している。三重県を例に挙げた場合、2014年度時点では三重県内に162校ある中学校のうち、二人以上の美術科教員がいる中学校は19校であり、9割弱が美術科教員一人配置の学校になっていることが分かる。

勤務時間が長く休日などに自主的研修へ出かけることが困難な日本の教員にとっては、校内研修による授業研究の機会が主軸となっている。しかし美術科教員が一人配置になっている場合は、こうした機会があっても、美術の授業計画や授業改善については独学で行わなければならない。もちろん校内研修の内容が充実していれば教科区分に関わり無く、複眼的に授業計画や授業改善を行うこともできるかもしれないが、扱う教材・題材の設定や授業構成の幅が広い中学校美術において同教科の教員がいない環境では、やはり授業の指導事項には偏りが生まれ易くなるのが危惧される。

## 第2項 中学校美術の教員配置の展望

授業時数と教員数の減少が続く様々な問題が起こり、教員の孤立化、授業の独学化、美術教育の目的の拡散化と希薄化が進む中学校美術。今後授業時数と教員数の回復は見込めるのだろうか。

まず美術の授業時数の展望について考えてみる。次回の学習指導要領改訂では土曜日授業の復活による総授業時数は増加が見込まれているが、すでにこの増加分の余地に対しては道德の授業の必修化、小学校においては外国語教育の早期・必修化などの動きが進められているため、ここで美術の授業時数が回復する見込みは薄いと考えられる。

では次に美術科教員数とその配置状況の展望についてはどうだろうか。教員採用数の見通しについて山崎博敏は、子どもの人口減少の影響を受け、小中学校の教員採用数は2020年度以後急激に減少する（参照：朝日新聞デジタル,2014）と述べている。つまり少子化の影響によって生徒数に対して本務教員数の過多が起こり、教員採用が止まってしまうという予測である。そこでこの少子化の影響と教員数の関連から、今後の美術科教員の配置状況はどのように変化していくかを考察していくことにする。

### 少子化と教員数の展望

まずこれまでの教員数と生徒数にはどのような関連があったのかを確かめてみることにする（図表6参照）。全国の中学校の生徒数をみると、1989年度に5,619,297人であった生徒数は、2010年度には3,558,166人にまで減少しており、21年間で37%の生徒数が減少した。これに対して中学校の教員数は1989年度では286,301人、2010年度では250,899人、21年間で12%の教員数が減少となっており、「生徒数が減れば教員数も減る」という関連は確かに見られるものの、生徒数と比較すると教員数の減少割合は低いことが分かる。

この理由には、文部科学省が少人数教育を推進（文部科学省,2010）しているという背景がある。2010年度のOECDの調査によると、日本の中学校では一学級当たりの平均生徒数が33.0人であり、OECD加盟国平均値の23.7人よりも大幅に多い。このことから文部科学省は一学級当たりの生徒数を減らしていくことで、生徒数に対する教員数の割合を高めて一人一人へのきめ細やかな指導ができる教育体制にしていくことを推進しており、生徒数と比較しても教員数の減少割合は低くなっている。

ところが少人数教育の推進にかかる予算の問題から財務省と文部科学省の間で綱引きが続いている。財務省は2014年10月に、少人数教育は教育上の明確な効果がみられず、別の教育予算や財政再建に財源を振り向けるべきだと主張し、公立小学校の1年生で導入されている35人学級を見直し40人学級に戻すことを文部科学省に求めた（産経ニュース,2014）。しかしこれに対しては各所から反対の声が上がり、文部科学省もその要求を取り下げた（毎日新聞,2014）。そして文部科学省は2015年1月に「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引」（文部科学省,2015）を公表。中学校は免許外指導をなくし、すべての授業で教科担任が学習指導をするため「9学級以上」を適正基準とし、少人数教育の推進を維持する方向を示した。しかしながらこうした「適正規模・配置」に向けて各市区町村の教育委員会は主に予算面から取り組むことが困難になっており、半数以上の市区町村が解消に向けた検討を予定していないことが2015年1月の文部科学省による実態調査で明らかになっている。（リセマム,2015）また2015年度予算案では、財務省は児童生徒の減少数に比べ教職員の減り方が少ないと主張し、文部科学省が要求した少人数教育を進めるための教職員定数の補充分を認めなかった上、さらに公立小中学校の教職員定数を3000人減少する方針を固めた

(日本経済新聞電子版,2014)。こうしたことから、現在少人数教育には実質的に歯止めがかかってしまっていることが分かる。

そして少人数教育に歯止めがかかると、学級数が増えにくくなるという事態が起こる。すでに第2節でも述べたが、美術科教員の配置には学校の学級数が大きく影響し、学級数が少ない学校には美術科教員の配置が難しくなるため、こうした少人数教育に歯止めがかかる状況からも今後の美術科教員採用数は圧迫されていくことが見込まれる。

また仮に今後文部科学省の要求が通り、少人数教育推進が復活し少子化が進みつつも教員数・学級数が維持され続けたとしても、今後約10年で日本の一学級当たりの生徒数はOECD加盟国の平均値に達してしまうことが予測される(図表15参照)。そしてこれを少人数教育目標の達成とするならば、その後は生徒数の減少と同様の割合で教員数も減少しなければならなくなる。つまり教職員採用数の維持を少人数教育の推進に求めても、教員採用が無くなる時代を先延ばしにするだけであり、やはり先延ばしを続けてもやはり10年後には教員数を減らすために採用数がほぼ無くなる時代が来ることが予測される。

## 兼務教員の展望

兼務教員は年々増加を続けている。少人数教育を推進したいが予算が無いとなれば、比較的人件費の少ない兼務教員の採用が増えることは当然なのかもしれない。また兼務教員が増加している理由としては、大量退職の後に大量採用をすると、再び大量退職の波を作ってしまう教育現場に再び大きな負担を与えかねないとして、大量採用の波を抑えるために兼務教員を一時的に増やしているという見方もある。しかし授業時数が少ない美術においては、一時的な補欠要因としてではなく、学級数の少ない学校に対応するための兼務教員という役割もあるため、今後の展望としては大量退職時代が過ぎ去ったとしても兼務教員が増えることはあっても、減るということはないだろう。

もちろん兼務教員に頼らない方法をとることもできる。その場合は、すでに行われている地域にあるように美術の本務教員が他教科や複数の学校を兼任する方法をとればよい。配属先の学校で美術を担当しても授業時数が余剰する分は、他教科の授業を兼任してそれに当てる。複数の中学校の美術を兼任する。小学校の図画工作や高等学校の美術を兼任する。といった方法が考えられるだろう。しかしこうした方法に対して松永は、教員の意識としては反対や不安を訴えるものが多いとして、「中学校では、日常的な生徒理解から行う生活指導(生徒指導)が大きな意味をもっており、兼務により原籍校への帰属意識の欠如やモチベーションの低下、中学校を不在にすることで生徒と対応する時間が削減されることや、学級担任や部活動等をもつことが不可能になってくること等正規採用教員として、これまで行ってきたことの変化に対する不安や懸念が大きい」(松永,2012,p407-408)という声があることを述べている。

また他教科を兼任する場合は専門外の教科や校種の授業準備をしなければならないといった負担が増え、複数校を兼務する場合は学校間を移動しなければならない負担が増えることに加えて、学校行事に関連させた授業が難しくなるという兼任教員を配置した場合と変わらない問題をそのまま背負わなければならない。したがって、こうした状況から考えられることは、ただ画一的に「兼務教員を減らし、本務教員の配置を増やす」という対応をするだけでは問題の改善にならないということである。

## 「もうひとつの中学校美術の危機」

以上の考察より、中学校における美術科教員数の回復の見込みは薄く、今後も減少を続けるということ踏まえた上で、美術科教員の孤立化、授業の独学化、そして美術教育の目的の拡散化、希薄化の問題に対峙していくことが中学校美術科教員に課されていると言えるだろう。これらの問題を引き起こす要因を辿れば、学習指導要領の改訂の経緯、少子化の影響、財政的な側面など、美術科教員の働きかけだけでは変えられない背景が存在している。

これまでのように美術科教員の外部から美術教育の意義が厳しく問われることによって「中学校美術の危機」が迫っているだけではなく、現在においては美術科教員の内部でもその意義を共有したり深めたりすることができなくなる「もうひとつの中学校美術の危機」が迫っているのである。

---

<sup>1</sup> 松永かおり氏によれば、全日本中学校長会教育情報部による「平成 21 年度『中学校教育に関する調査』まとめ」では、「平成 24 年度学習指導要領の完全実施及び移行期に予測される課題及び要望事項」の中で、「実技教科の授業時数が減少し、2 校以上の兼務教員が増えたり、非常勤講師での対応となるであろう。」と述べられたとしている。（松永,2012,p361）

## 第2章 研修・研究会のもうひとつの側面

### 第1節 「中学校美術ネット」と「中学校美術 Q&A」

美術科教員が孤立した背景には、学校内においては授業時数の減少から一つの学校に対して複数人の美術科教員が配置されにくくなり授業研究の機会が少なくなっているということ、地域の研修・研究会においては退職者が増えても新規教員の採用が少ないことで会員が減ったり、美術の授業負担が増えたり校務が多忙化することで研修・研究会へ参加しにくい状況が広がっており、学校内と地域の研修・研究会の両方において美術科教員同士が交流を持つ機会を無くなってきたという問題がある。

そこで北翔大学教育文化学部教育学科准教授の山崎正明と、滋賀県公立中学校教諭の梶岡創と筆者の3人は、場所や時間に依存せず地域を越えて交流できる Web サイトを利用しながら、次回学習指導要領の改訂で授業時数をこれ以上減少させないために美術教育の価値を発信していく運動を試みてきた。筆者らが試みてきた活動は大きく分けて2つある。本節ではまずこれらの活動の運営内容について以下に紹介する。

#### 第1項 全国の美術教育情報共有サイト「中学校美術ネット」

まず一つ目の取り組みである、全国の美術教育情報共有サイト「中学校美術ネット」(URL: [www.jhsart.net](http://www.jhsart.net))の活動について概略を説明する(図表16参照)。本サイトは、「全国各地の美術教育に関わる情報を共有し、美術教育に関わる人が繋がり合い、学び合うことで、子どもたちのよりよい学びを広げていく」ことを主旨として2012年4月から運営を行っている。

##### コンテンツについて

この本サイトでは主に、研究・研修会の情報、作品展の情報、美術館と学校が連携した活動の情報、美術教育の関連サイト(団体サイトや個人ブログ)の情報などを都道府県別にカテゴリー分けながら発信している。ソーシャルメディアの facebook ページと twitter との連携、そしてメール配信サービスも行っており、投稿された記事が SNS 登録者には facebook, twitter のタイムラインへ、メールアドレス登録者にはメールで配信される仕組みとなっている。

発信する情報は、各運営メンバーが個人的なつながりから知り得た情報を発信する場合もあるが、「情報提供ページ」も設けており、ここで全国からの美術教育に関わる情報を受け付けて、その情報を配信することも行っている。2012年4月から2015年1月現在までに配信した情報の投稿数は合計605件、一ヶ月平均18記事の投稿を行っている。

本サイトにはその他、美術教育関連のサイトを都道府県別にまとめたリンク集ページ「都道府県別リンク集」や、美術教育関連のイベントをカレンダーにまとめた「中学校美術カレンダー」も設置している。また

内容は後述するが、本メンバーが運営を行う研究会「中学校美術 Q&A」の申込受付フォームも本サイトに設置しており、この研究会のレポートもここで配信している。

### アクセス数と登録者数について

アクセス数と登録者数については 2015 年 1 月時点で、「中学校美術ネット」への一日平均アクセス数は約 110 回。Facebook ページ登録者数（「いいね！」したユーザーを登録者とする）は 869 名。Twitter 登録者数（「フォロワー」を登録者とする）は 1503 名。メール配信登録者数は 22 名となっている。

## 第 2 項 全国巡回型美術教育研究会「中学校美術 Q&A」

次に二つ目の取り組みである、全国巡回型美術教育研究会「中学校美術 Q&A」の活動について記したい。本研究会の名前になっている“Q&A”には、「次回学習指導要領改訂に向けて必修教科としての確固とした存在意義を示すためには何をすべきか？」という問い（Question）に答え（Answer）を見つけ出していくという意味と、そのためにも授業の質（Quality）を向上させて、美術教育の価値を伝える行動（Action）を起こしていくという意味の、それぞれ 2 つ意味を込めており、これを主旨として 2012 年 8 月から運営されている。本研究会は「次回学習指導要領改訂に向けて」の活動なので、活動期間を 2014 年度まで決めて、短期集中的に開催をしている。そしてこの期間内に全国各地で開催することを通じて、多くの地域から美術教育の価値を伝えるアクションを起こしていくことを促していくとともに、2014 年度の活動終了にあたっては、中学校美術 Q&A の運営メンバーを中心としながら、必修教科としての美術の授業の重要性を訴える意見書を作成し、次回学習指導要領の改訂に関わる中央教育審議会のメンバーへの送付を予定している。

### 本研究会の内容について

本研究会は 2 日間に渡って開催されており、①基調提案、②実践発表（学校現場教員による授業実践発表）、③講演（大学教員や文部科学省の教科調査官からの講演）、④アクション会議（「美術教育の価値を広く世の中に伝えるために何かできるか」というテーマで行う参加者全員協議）の 4 つのプログラムで構成されている（図表 17 参照）。

#### ①基調提案

本大会ではまず中学校美術 Q&A の代表である山崎正明から基調提案が行われる。基調提案では、美術の授業時数が学習指導要領改訂の度に減少し続けていることと、今後の学習指導要領改訂スケジュールの予測について説明をした上で、よりよい学びのある美術の授業を残して行くためには、美術科教員が学び合いながら授業改善を続けていくことを前提として、次回学習指導要領改訂に向けて「美術の授業も大切である」ということ世の中から支持してもらえるよう積極的にその価値を広く発信していくことの必要性について提案をしている。

#### ②実践発表

実践発表では Q&A の Q「授業の質の向上に関わる取り組み（授業実践など）」、もしくは A「美術教育の価値発信のための取り組み（作品展、地域と連携した事例など）」もしくはその両方についての実践の発表を



行っている。本研究会では、子どもの幅広い発達段階の中での中学生の学びの在り方を知るためにも「他校種からも学ぶ」ということも重視し、発表者には中学校教員からだけでなく、幼稚園、小学校、高等学校、大学の教員からの実践発表を設定する場合も多い。

実践発表の時間は質疑応答を含めて 40 分間で、他の研究会よりも比較的長い時間設定になっている<sup>ii</sup>。そうすることで、実践についてだけでなく、その実践に取り組むに至った動機や経緯、実践をふりかえっての成果と反省についてまで含めた発表が行えるようにしている。

### ③講演

大学教授や文部科学省の教科調査官を招いて、造形行為の意味を捉え直す視点や、子供の発達段階の捉え方、学習指導要領の解説とその実践事例、これからの美術教育の課題や展望などについて 90 分から 120 分程の講演を行っている。

### ④アクション会議

アクション会議の“アクション”とは、本研究会の趣旨である Q&A の A（美術教育の価値を伝える行動＝Action）を意味しており、このアクション会議では参加者がグループに分かれて付箋紙や模造紙を使いながらこれからどのような“アクション”ができるかについてワールドカフェ<sup>iii</sup>形式でのワークショップを行う（図表 18 参照）。

アクション会議の最後には、参加者それぞれが本研究会終了後に起こす“アクション”について「アクション宣言カード」に記入をしてもらい、それらのカードは後日中学校美術ネットにて公開している。

## 研究会の準備運営方法について

全国を巡回しながら開催を行う本研究会は、中学校美術 Q&A 企画運営委員として中学校美術ネット運営メンバーでもある山崎、梶岡、加藤（筆者）の三人の他、その開催地の学校教員の方の数名を中心として準備を行っている。本研究会は活動期間を決めて短期集中的に開催を行っているため、一回当たりの研究会の準備期間は短く、2~3 ヶ月間で、研究会を開催することもある。

まず研究会開催が決まると、まず開催地の運営メンバーが会場手配を行う。その後、開催地内の発表者が半分、開催地外の発表者が半分となるようなバランスで実践発表や講演の依頼を行い、発表者の調整を行いながらチラシの作成を行う。チラシは研究会の 1~2 ヶ月前にはチラシを完成させ、その後「中学校美術ネット」にてチラシ配布の協力者を募り、各地域の教員の助けを借りながらチラシ配布を行っている。研究会は、学校教員が比較的参加しやすい、夏休みや冬休みなどの学校の長期休暇期間を利用して、一度の長期休暇の間に 2 回研究会をまとめて開催している。こうすることで、まとめて 2 つの研究会の広報を行うことができ、一つあたりの研究会の広報費用や手間を少なく抑えられるメリットもある（図表 19 参照）。また申込には「中学校美術ネット」内に申込受付フォームを設置するが、インターネットを利用しない方を想定して FAX による広報と申込受付も行っている。大会 2~3 週間前には懇親会会場の調整や、タイムスケジュールなどの最終調整、会場に準備するプロジェクターやスピーカーなどの確認を行いながら当日を迎える。

大会終了後は、アンケートの集計結果を運営メンバーや発表者と共有を行ったり、実践発表者の中で発表内容に関する補足資料などがあれば参加者へフォローメールにて資料を送付したり、研究会当日のレポートを「中学校美術ネット」に公開するなどを行っている。

### 開催実績について

「中学校美術 Q&A」は 2012 年 8 月に北海道で第 1 回を開催して以降、2014 年 1 月現在でこれまでに 17 回の開催をしており、約 2 ヶ月に 1 回の頻度で開催している。開催地はこれまでに北海道（3 回）、岩手県、秋田県、宮城県、埼玉県、東京都、神奈川県、石川県、三重県、大阪府（2 回）、兵庫県、岡山県、島根県、大分県で開催し、累計参加者数は 1469 人となっている（図表 20 参照）。

本研究会開催した後は、参加者から、授業改善行ったり、美術教育の価値を伝えるための活動として学校内や地域で作品展覧会を行ったり、地域で新しい研究会を立ち上げたという報告を受けている。これらの本研究会開催後の変化についての詳細は、第 3 節で述べたい。

## 第 3 項 設立の経緯・目的と、もうひとつの意義

「中学校美術ネット」と「中学校美術 Q&A」が生まれた発端は、前回の小中第 7 次改訂の内容を巡る議論が活発化してきた 2005 年にまで遡ることができる。

当時北海道公立中学校教諭であった山崎正明（現在北翔大学教育文化学部教育学科准教授）は、小中第 7 次改訂で中学校美術の授業時数をこれ以上減少させないために美術教育の価値を訴える運動を起こした。山崎は、まず自身のブログ「美術と自然と教育と」<sup>iv</sup>（山崎,2004）にて、中学校美術の危機を訴えるとともに、2005 年 10 月に Web サイト「図画工作・美術教育の大切さを考える」（山崎,2005）を開設し、図画工作・美術教育の大切さを伝える活動や意見を広くから集め発信した。またこの Web サイトに寄せられた美術教育の重要性を伝える意見文をとりまとめ、2005 年 12 月に意見書「図画工作・美術教育の大切さを訴える」を作成し、中央教育審議会のメンバーへ送付した。そして改訂内容の決定が差し迫った 2006 年 8 月にも意見文の募集を行い、子供の活動や作品の写真を中心に掲載した 2 冊目の意見書「子どもにとって貴重な時間 図工美術の時間」を作成し、もう一度中央教育審議会のメンバーへ送付した<sup>v</sup>。これらの活動によって山崎は中央教育審議会のメンバーから手紙での返信を受け取り、美術教育の推進を前向きに検討するという内容の反応を得た。

それから山崎は小中第 7 次改訂終了後も、次回の小中第 8 次改訂に向けて 2009 年 6 月に美術教育の情報を共有するための Web サイト「中学校美術」（山崎,2009）を開設し、美術教育の価値を伝える活動や意見を発信し続けてきた。そして、この山崎の活動に賛同した筆者が 2011 年 12 月に、滋賀県公立中学校教諭の梶岡創が 2012 年 1 月に、この Web サイトの運営に加わり、2012 年 4 月に「中学校美術」は「中学校美術ネット」として名前を変えてリニューアルスタートした。

Web サイトをリニューアルした前後には、美術教育の価値を訴えていくためにはまず美術の授業をよりよいものにしていくことが必要であるとして、そのために授業研究交流サイトとしての機能を搭載することについて 3 人で話し合われた。具体的な機能の内容としては、授業実践の資料（指導案や写真・動画など）を

「中学校美術ネット」にアーカイブしていくとともに、コメント欄も設置して、授業研究の交流を促すというものである。

しかしこうした機能の前例に近いものとしては「教育法則化運動（通称 TOSS）」<sup>vi</sup>があり、この運動にはいくつかの問題点が指摘されていた。その問題点としては、「これさえ身につけていれば大丈夫<sup>vii</sup>」として教員自身が授業研究を深めようとするのがなくなってしまったということや、画一的な制作方法の指導が流行したり、教員が子供達に作らせたいものを本やインターネットなどから選んで作らせるだけの授業が増えたりすることによって、子供達が表現したいものを発想したり構想したりする機会が無い活動が蔓延したということがあった。

こうした問題の反省を主な理由として、3人で話し合った結果、授業研究交流サイトの構想は見送られることになった。しかしこれらの話し合いから、美術科教員が直接集まって交流を深めながら学び合うことが重要であることが再確認され、美術の授業の質（Quality）の向上と美術教育の価値を伝えるための行動（Action）を起こすための研究会「中学校美術 Q&A」の活動が2012年8月にスタートした。

以上のように「中学校美術ネット」と「中学校美術 Q&A」が生まれてきた文脈には一貫して、学習指導要領改訂で中学校美術の授業時数を減少させないという目的があった。「中学校美術 Q&A」に至っては、小中第8次改訂内容が決まる2014年度までと活動期間を限定して、短期集中的に全国を巡回しながら開催しており、これまでの活動の中でも特に強い目的意識の下で活動を行っている。

ところが本研究会の参加者に、この会に参加しての感想・意見についてのアンケート調査を行ったところ、“美術の授業の質の向上に役立った”、“美術教育の価値を伝える活動を起こしたい”といった本研究会がねらいとする内容の感想の他に、“授業研究や実践を行っていくことに対して、勇気や元気をもらった”といった声も多く寄せられており、本研究会の直接的な目的とは異なる側面からの反応も得た。

しかし本論では、こうした側面にこそ「もうひとつの中学校美術の危機」を打開していく手がかりがあると考え、次節では「中学校美術 Q&A」の“もうひとつの側面”の意義を検討していく。

---

<sup>i</sup> 中学校美術ネットでは小中第7次改訂のスケジュールを参考にして、次回の学習指導要領改訂は2015年度に審議経過報告、2017年度に学習指導要領公示と予測している。

<sup>ii</sup> 美術科教育学会を例にあげると、研究発表時間は30分（発表20分、質疑10分）となっている。

参照：美術科教育学会「第37回美術科教育学会大会 研究発表の申込みについて」

[http://www.artedu.jp/taikai/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=377](http://www.artedu.jp/taikai/?action=common_download_main&upload_id=377)

2015年1月22日アクセス

<sup>iii</sup> ワールドカフェ（英語：The World Café）は何人かの会議での討論のやり方（ファシリテーション）の一形式で、与えられたテーマについて各テーブルで数人がまず議論し、次にテーブルホスト以外は他のテーブルへ移動し、そのホストから前の議論のサマリーを聞いてからさらに議論を深め、これを何回か繰り返した後に、各テーブルホストがまとめの報告を全員にする方法である。参加者が少人数で自由に発言をしながら、他の人々の様々な意見にも耳を傾ける機会を増やすやり方である。

参照：Wikipedia「ワールドカフェ」

<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%AF%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%83%89%E3%82%AB%E3%83%95%E3%82%A7>

2015年1月22日アクセス

<sup>iv</sup> このブログは2004年11月に開設。2015年1月10日時点で4137記事の投稿を更新している（1日1記事以上の更新）。

<sup>v</sup> 意見書『図画工作・美術教育の大切さを訴える』と『子どもにとって貴重な時間 図画工作・美術の時間』は、「中学校美術ネット」

---

(<http://jhsart.net/?p=8115>) で、ダウンロードすることができる。

<sup>vi</sup> TOSS (トス : Teacher's Organization of Skill Sharing (教育技術法則化運動) の略) とは、向山洋一を代表とする、教師の教育技術についての方法 (= 指導法) を提唱する集団、及びその活動である。

参照 : Wikipedia 「TOSS」

<http://ja.wikipedia.org/wiki/TOSS>

2015 年 1 月 22 日アクセス

<sup>vii</sup> 安藤知子は『学級の社会学』の中で、「全国的な運動の流行の中では、これさえ身につけていれば大丈夫だという受け止め方をする若い教師などもいた」(安藤,2013,p22) という指摘をしている。

## 第2節 研修・研究会に対する意識と期待

---

前節でも述べたように、「中学校美術 Q&A 参加者アンケート」からは、本研究会が目的とする授業の質の向上や美術教育の価値を伝える行動への関心が寄せられただけでなく、教育現場で授業を行っていくことに対して勇気や元気をもたらしたという声も多く寄せられた。こうした声は、本研究会の直接的な目的とは異なる側面からの反応であったが、本論ではこの“もうひとつの側面”にこそ「中学校美術の問題」を打開する重要な手がかりがあると考える。

本節では、筆者が行った「中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査」<sup>i</sup>のアンケート結果から中学校美術の研修・研究会に対して美術科教員はどのような意識と期待を持っているのかを分析し、美術科教員の中でこの“もうひとつの側面”がどのように位置付けているのかを探ることにする。

### 第1項 美術科教員の年代別の特徴

ここでは「中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査」のアンケート結果から、美術科教員の年代別の特徴（図表 21-1,21-3 参照）を、研修・研究会の所属数と満足度、そして研修・研究会へのニーズを分析しながら明らかにしていく。

#### 各年代別にみた研修・研究会への所属数と満足度

まずは美術科教員の年代別に研修・研究会への平均所属状況をみていくことにする。すると 20 代の教員はもっとも所属数が少なく、30 代の教員がもっとも所属数が多いことが分かる。そして 40 代になると研修・研究会への所属数が減少するものの、50 代になると所属数が回復していることが分かる。

40 代になると所属数が減少する理由については、「現在所属する研修・研究会の充実度とその理由」（図表 23 参照）の自由記述欄から得られた 40 代の教員の回答を参考にすると、「時間をつくるのが難しい。家庭も大切。」「自分があまり参加できる余裕（仕事・家庭の状況）がない」とあるように、家庭を持つ世代であることから、研修・研究会へ出かけるということが困難になっていることが推測される<sup>ii</sup>。

現在所属している研修・研究会の充実度については平均すると 5 段階評価で 3.8 となり、概ね充実度は高めであることが分かる。そして充実度の低い研修・研究会については、共通して形骸化しつつあることが指摘されている。しかし、充実度の高さを問わずしても、「会員がへりつつあることが「やや」という部分。（30 代）」「悩み 会員数が少ない（40 代）」「日常の研究会の人数が少ない（50 代）」「所属人数が少ないためもっと色々な実践を知りたい。いろいろな年齢層がいれば良いと思います。（30 代）」「メンバーの入れ替えが無く、活動がマンネリ化、互いの研修意欲が低い。高齢化もすすみモチベーションの低下で、形だけの研究団体となっている。（40 代）」という声があるように、全体的に所属している研修・研究会の会員数や参加数が減少している傾向が確かめられる。特に最後のコメントからは、メンバーの入れ替えがないことによるマンネリ化、高齢化によるモチベーションの低下<sup>iii</sup>など、参加数が減ることが結果的に会の士気を下げ、形骸化の要因になっていることを示す指摘もみられる。

## 各年代別にみた研修・研究会へのニーズ

次に研修・研究会への意識や傾向をそれぞれの年代別で整理する。

20代においては、他の世代と比較しても「実技研修・研究がある」会を顕著に好む傾向がみられた。

30代においては、研修・研究会への理想や不満が多様に広がるが、その中でも20代の回答ではみられなかった「人とのつながり」を研修・研究会で求める傾向が現れていることが特徴的である。また「派閥や馴れ合い」、「ベテランが大きい顔をしている」を不満事項に挙げる回答が多く、好ましくない研修・研究会についての自由記述からは「本気で語り合えない。こんなこと言ったらでしゃばりかな。出過ぎかな。という空気で言わせないようなムード（かたいムード）があるところ。」といった回答が得られているように、率直な思いで交流を図りたいという思いがみられた。

40代においては、理想や不満に関する記述が減るものの、「権威的・形式的すぎる」研修・研究会を好まない傾向が強くなる。またこの世代では、唯一「運営や参加に負担が多い会は好ましくない」という研修・研究会の内容についてではなく運営や参加方法に焦点を当てた指摘がみられた。

50代においては、40代と同様に「権威的・形式的すぎる」研修・研究会は好まない傾向が強く、理想に関しては「新しい発見や視点がある」研修・研究会を好む傾向が強くなっている。この傾向は裏を返せばベテランの教員に見合った「新しい発見や視点がある」研修・研究会の機会が少ないと考えることもできる。またその他には「若い人材を育てて行く団体や組織に！！」という回答もあり、自分自身の参加のメリットではなく、今後の教員の育成面に目を向けた意見もあった。

なお、主に30代以上の年代に広くみられた傾向としては、好ましい研修・研究会については「悩みを共有できる」が挙げられており、好ましくない研修・研究会については「ベテランが大きい顔をしている」「権威的・形式的すぎる」が挙げられた。好ましくない研修・研究会のこれらの回答については、表現こそ異なるが、発言がしにくい状況という面では共通していると言える。またその他には「自分も他の人も元気になれる研究会」という回答もあり、こうした傾向を総括するならば「悩みを共有できるような共感的な雰囲気、活発に交流できるような雰囲気の研修・研究会」が求められていることが分かる。

## 第2項 研修・研究会の主催元別の特徴

ここでは「中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査」のアンケート結果から、研修・研究会の主催元別の特徴（図表 21-2 参照）を、各研修・研究会の満足度と不満度を分析しながら明らかにするとともに、参加者にとって研修・研究会へのインセンティブになっているものを探る。

### 各主催元別にみた研修・研究会の満足度と不満度

学会については、「研修・研究会で得られると感じること」では「題材の発見」の回答数は少ないものの、それ以外の項目においてはいずれも一番高い割合を示している事が分かった。しかし「研修・研究会で負担・不満に感じる事」においては、「金銭面の負担が大きい」という回答が他の主催元と差をつけて多く得られた。不満項目についてはほぼこの項目のみであったが、この項目への回答数が多くその負担は大きなものであると言える。そのため数値としては全体的には満足度は高いが、不満度も高い研修・研究会となった。

教育委員会主催においては、「研修・研究会で得られると感じること」の満足項目の平均回答数が最も少ない結果となったが、「題材の発見」の項目に対しては多くの回答が得られた。また「研修・研究会で負担・不満に感じることに」においては、「深まりが無い」という項目で比較的多くの回答を得ているものの、不満項目の平均回答数は少ない。つまり全体的には満足度は低いが、不満度も低い研修・研究会と言える。

有志団体においては、ほとんどの項目において学会と教育委員会が対極的な特徴を示している中で、その中間をとる結果となっている。しかし全体的には満足度は高く、不満度は低い、比較すると理想的な数値に近い研修・研究会と言える。

以上のように、主催元別に研修・研究会をみても、有志団体と学会の満足度が高いことに対して、教育委員会の満足度は低い結果がみられる。これは前述したように「権威的・形式的な研修・研究会」はどの年代の教員からも好まれないことと照らし合わせながら考えてみると、教育委員会が主催する研修・研究会は参加者のモチベーションに関わらず参加が義務付けられているものが多いために、「権威的・形式的」な印象を与える会になり易く、満足度も高まらないという結果になったと推測することもできる。

### 研修・研究会参加へのインセンティブ

また「研修・研究会で得られると感じること」で高い回答率が得られた項目に注目してみると、研修・研究会の直接的な目的であるような「題材の発見」、「教育観の更新」といった項目だけでなく、会に参加することで派生的に発生するような「人との出会い」も“得られるもの”として高い回答率が得られていた。しかし同じく派生的に発生するような「気分転換になる」については全体的に低い回答率であった。

## 第3項 共通項として浮かぶ「インフォーマル」な側面

中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識を年代別にみた結果、特に年齢が低い世代では実践の報告だけで終わる会は好まず、実技研修・研究のニーズが高いのに対して、年齢が高い世代になるにつれて実技研修・研究のニーズは無くなり、授業実践や研究発表のニーズが高くなっている。

こうした違いが出る理由には、教職経験が少ない美術科教員においては、どのような題材の授業を行うのかを一から考え、そして授業に必要な物の準備や授業進行の手順を作らなければならないために、より実践的なニーズが高くなると考えられる。対して教職経験が長い美術科教員においては、すでに繰り返し実践した授業題材をどのように改善していくか、また授業の系統性をどのように構成し直すかという俯瞰的な視点からの授業づくりに関心が向けられるために、より理論的なニーズが高くなると考えられる。つまり前者のニーズは、後者のニーズを満たすことができず、その逆も然りとなるので、それぞれの年代のニーズに対応した研修・研究会の形が求められることになる。

ところが、中学校美術の現状においては美術科教員が美術の研修・研究の場に参加できる機会は限られており、比較的参加しやすい場となると、地域の美術の研修・研究会となる。するとそこでは様々な年代が集い様々なニーズが混在することになる。特に昨今では団塊世代の教員が高齢化し、その退職に伴って新しい教員が採用されることから、年代差が大きい地域の研修・研究会が増えている。そのためそれぞれのニーズの二極化も大きくなり、その二つを満たそうとすると地域の研修・研究会の持ち方は非常に困難になると言える。

しかし一方で、権威的・形式的・批判的な雰囲気は好まず、共感的かつ活発に交流できる雰囲気の研修・研究会に参加したいというニーズは、どの年代においても広く共通しているとともに、そうした交流から生まれる「人とのつながり」も研修・研究会へ参加するインセンティブになっていることが確かめられた。

ただし、こうした側面は研修・研究会が目指す直接的な目的と異なり、その目的に向かう道筋の中で派生的に生まれてくる側面であると言える。ここで本論では研修・研究会が目指す本来の直接的な目的を“フォーマル（公式的）な側面”，そしてその目的に向かう道筋の中で派生的に生まれながらも、参加者に一定のインセンティブを与える“もうひとつの側面”を“インフォーマル（非公式的）な側面”として呼び分けることにする。

そして次項では、年代とニーズが二極化する中でも、美術科教員の大きな共通項として位置付けているこのインフォーマルな側面<sup>v</sup>の意義ついて明らかにしていく。

---

i アンケートは「中学校美術 Q&Ain 秋田」「中学校美術 Q&Ain 三重」の参加者に実施し、71名（男性24名、女性37名、性別未回答10名）からアンケートを回収した。なお、アンケートには適したものが無ければ無記入の回答も認めたため、それぞれの項目においての回答数とアンケート回収数が一致するとは限らない。

ii 家庭に入る教員（特に女性教員）について、山崎は以下のように一つのキャリア形成のパターンとしてみなしている。

男性教師が描く、いわば学校内での直線的なキャリア形成パターンに対して、女性教師の場合は、結婚や出産・育児という私生活上の変化によって職業人としての過ごし方も一時期とはいえ大きな変更を余儀なくされ、多くの時間とエネルギーを家事や育児に費さざるを人生上の時期を迎える。職場における役割・地位においても30歳代男性教師の25%程度が主任職に就くものに対して、同女性教師はその半分にすぎず、逆に20%程度の離職者を生み出していく。時間的余裕が持てないままに自主的な研究サークル活動等への参加も一時期離れざるを得なくなる。しかし、教師としての停滞期とも見えがちな同時期の私生活上の経験が、後に教師としての発達や力量形成にも大きな影響を及ぼしていくことになる。そういう意味では、男性とは違った、学校外での迂回的なキャリア形成パターンを描いていくことになるのである。（山崎,2012,p435）

iii 山崎は「ベテラン」期における教員の課題を2つ示している。一つは、「それまでの教育実践とは異なった領域での学校づくりの実践創造に取り組んで」いき、「その中で後輩教師たちが教育専門家としての発達と力量形成を遂げていけるような環境整備としての学校づくりの実践を創造して」いかなければならない点。もう一つは、「教育についての従来の基本方針や具体的方法・技術などを、新しい子ども・保護者等の変化に対応させて<再創造>」しなければならない点であるとしている。そして山崎は「長い教職経験の中で培ってきたものが通用しなくなり、それらをいったん崩して、あらたな考え方や指導方法・技術を再創造していくという作業は、「若手」期や「中堅」期の教師以上に困難さを伴う。ベテランなのに力量不足ではないかといった周囲からの厳しい視線に晒されたり、残り時間の少なさを感じ始めるがゆえに生まれてくるあきらめの気持ちなども関わってはならないからである。」（山崎,2012,p441-442）と述べており、高齢化に伴うモチベーションの維持の難しさを指摘している。

また秋田は「中年期危機」として、中年期には次のような負担のしかかり易いことを指摘している。（秋田,2012,p233）

教師の中年期の危機は、新任期と異なり教師集団からの逸脱よりも、学校への適応によって、さまざまな職務を引き受ける責任が生じたり、学校の内外での対人関係調整の役割や、指導がより難しい子どもたちを引き受けることから生まれている。子どものとの丁寧な関係の形成や教材研究・授業の開発に時間をとれなくなり、消耗し燃え尽きるのである。

iv 今回のアンケートでは、20代においてのみ「悩みを共有できる」と「人とのつながりが広がる」の回答が得られなかった。また山崎は「最初の赴任校時代、教職活動の方針を決め、具体的な方法を判断・選択する際に役立ったもの」というアンケートにおいては、「自主的な研究会・サークル」が役に立ったという回答は他の項目と比較しても低い結果であったことを述べている。こうしたことから、20代のニーズは他の世代とは異なるニーズがあると言える。またこのアンケートで回答数が多く得られた項目は脚注5（下記）の通りである。（山崎,2012,p112）

v 初任期における教員を支える要因には、インフォーマルなものがあることを山崎は以下のように明らかにしている。



---

「初任期における教職活動を支える要因は、「先輩教師たちのアドバイス」や「児童・生徒との交流経験」などといった日常のインフォーマルなものが圧倒的に大きいこと、したがって相談相手もまた身近なインフォーマルな関係性の下にある「先輩教師」や「同世代教師」が中心であること、さらには制度化され時代が求める様々な教育課題が指導される初任者研修においても「若手」教師たちがそこから得るものは、研修で与えられた内容よりも、研修で知り合った同世代教師たちとの交流と研修後も続く人的なネットワークであった。児童・生徒たちとの交流経験から学び、先輩教師のアドバイスに導かれ、同世代の教師たちの人的ネットワークに支えられながら、「若手」教師たちは発達と力量形成を遂げていくのである」（山崎,2012,p433）

## 第3節 美術科教員のつながりの広がり

---

美術科教員が研修・研究会に求めるニーズは、フォーマルな側面から見ると二極化している問題が存在しているが、インフォーマルな側面から見ると共感的かつ活発に交流できる場が広く求められていることが分かる。このインフォーマルな側面はどのような意義を持つのだろうか。

本節では「中学校美術 Q&A 参加者アンケート」から得られた回答と、「中学校美術 Q&A」開催後の参加者の活動に注目しながら、このインフォーマルな側面が持つ意義を明らかにしていく。

### 第1項 美術科教員の意識の変化

繰り返すことになるが「中学校美術 Q&A」の活動の目的は、学習指導要領改訂で中学校美術の授業時数を減少させないことを主たる目的としており、そのために全国各地で授業の質（Quality）を向上させ、美術教育の価値を伝える行動(Action)を起こすことを目指して開催を続けている。「中学校美術 Q&A 参加者アンケート」からは、本研究会へのこのフォーマルな側面への感想もあり、それらは本研究会の活動の確かな成果として実感できるものになっている。そして一方では本研究会が目指す直接的な目的とは異なる、インフォーマルな側面からの感想も多い。

筆者は回収したアンケートの回答の中から本研究会に対してフォーマルもしくはインフォーマルな側面に対しての感想を抽出し、それらを、①「実践発表・講演・アクション会議」に関わる感想、②「共感と共有」に関わる感想、③「研究会全体の雰囲気」に関わる感想、④「勇気や元気や励まし」に関わる感想、⑤「組織運営や人とのつながり」に関わる感想、の5つのカテゴリーに分類した。そして以下より、これらのカテゴリーに分けた感想をそれぞれ分析していくことにする（以下紹介するアンケートの声は図表 23 参照）。

#### ①「実践発表・講演・アクション会議」に関わる感想

本研究会の実践発表はできるだけ異なるタイプの発表者を多く集め、様々な年代・校種・地域からの実践発表を取り入れるとともに、発表内容については一人当たりの発表時間も長く持ち、実践だけでなく実践に至った経緯やふりかえり、さらには悩んだことや失敗例も取り入れた。そのため次のような感想が挙げられたことは、本研究会がねらいとするところの成果と言える。A.「内容の濃い研究会」、B「他県の先生方の授業実践や思い、「何を学ばせるのか」を見れる機会」だったという感想や、C「中でもたくさんの方の実践や思いを同時に聞けたのが良かったです」、D「単発の～をしました。ではなく、どのような目標でどういう流れでというのがわかり良かった」

またアクション会議については、プログラムの最後に取り入れることで、これまで聞いた実践発表や講演から感じたことを共有できる場にするとともに、再び学校現場に戻る際に考えたことをそのままに終わらせないように「アクション宣言」（図表 18 参照）をするワークを取り入れた。そのため、E「これだけいろんなことをインプットすると、語りたくて仕方なくなります」、F「2 日間の多くの発表をつないでそれぞれの価値付けを整理することができた」、G「同席になった方々と思いを出し合い意見交換をさせていただくこと

は大変有意義でした」、H「すぐに自分のこれからの教員としての姿勢を行動に落とし込めるのがありがたいです」E「美術の先生がいない学校の子供にも同じように美術を学ぶ機会が与えられるべきだと強く感じました。今回の研修で知ることができた美術の楽しさを少しでも子供たちに伝えられるよう努力していきたい」といった感想も本研究会がねらいとするところの大きな成果である。

以上のように、このカテゴリーは本研究会が直接的なねらいとするところのフォーマルな側面に対する感想を集めた。教員の意識の変化が得られているところからも、この活動の成果を確かめられる内容となっている。

## ②「共感と共有」に関わる感想

J「先生方の苦労や葛藤がわかる発表でとても共感できました。題材設定の過程がわかる所が他の研修と違ってとても勉強になりました」という感想は、BとDの同様の感想とも捉えることもできるが、“実践の経緯”を知ったことよりも“共感”したことが深い学びのきっかけになっているようにも捉えることができる。このカテゴリーではこのように“共感”や“共有”をきっかけとして、教員に意識の変化が生まれた感想を集めた。

本研究会の実践発表では、すでにBやDの感想としても挙げられているように、ただ実践だけを紹介するだけでは参加者の学びにならないと考え、実践に至った経緯も発表内容に取り入れるようにしたことはすでに述べたが、そうしたことによって発表者からは自ずと「自分がなぜ美術科教員になったのか」「目の前の子供たちにどのような成長を望んできたのか」という発表自身の経歴や、教育観を深く語ってもらうことにつながった。これは本研究会が意図した範疇を越えていたが、こうした部分が多く参加者に“共感”や“共有”を与えている。

その他にもK「それぞれの思いや悩みに共通点があることを共有できることや新たな夢を描けることなど自分の成長にとっても重要な二日間を過ごさせていただきました」という感想も挙げられ、思いや悩みを“共有”できたことが学びのきっかけとなり参加者自身の成長につながっていったことが分かる。またL「私と同じくらいの年齢の先生が私と同じようなことに悩んでいらっしやるのを聞いて心強かったです。(中略)その試行錯誤をこうやってたくさんの先生方と共有できることはとても勉強になります。」、J「悩みや思いが重なる点が多く安心感を得られた」といったように“共感”や“共有”が成長や学びのきっかけになるだけでなく、授業実践を行う上での心強さや安心感となっているという感想も挙げられた。

## ③「研究会全体の雰囲気」に関わる感想

そしてこうした“共感”や“共有”をきっかけとして学び合う本研究会は、次のような印象を参加者に与えている。N「初参加でしたが、初めての人にも優しい雰囲気で、うれしかったです。刺激を受けました。」、O「どんな内容でも発表できる場で、若い人も参加しやすいと思った。熱気がすごかったです。」、P「Q&Aに初めて参加しました。こんなに楽しいとは正直思っていませんでした。先生方の熱量に感動しました。」

参加のし易さは、第2節で述べた通り、研修・研究会において多くの世代で求められるインフォーマルな側面である。しかし、それは形式的(固い)・批判的な雰囲気では無ければ良いというわけではなく、緊張感が無い雰囲気になることで馴れ合いになってしまうことは好まれない。これは前節でも触れたように「気分転換になった」というのは研修・研究会への参加のインセンティブになっていなかったことから分かる。と

ころがこれらの感想からは、参加のし易さに加えて、刺激・熱気・熱量といった充実感を感じさせる言葉も挙げられており、本研究会へ対して挙げられた参加のし易い雰囲気は、決して参加者の学びを妨げるものではなく、より充実した学びを支えていることにつながっていることが分かる。

#### ④「勇気や元気や励まし」に関わる感想

また“共感”や“共有”は、学びのきっかけ、安心感や心強さになっているだけでなく、次のように参加者の勇気や元気や励ましとなっている。Q「自分の経歴のお話にはじまり、素直に悩みや喜びをお話しされる姿は共感できることが多く、私もまた勇気をいただきました!」、R「頑張っている先生方を見て元気をもらいました。」、S「みなさん「嬉しさ」「感動」「喜び」をたくさん語っていらっしやいました。そしてこの3つは私を感動させ、前向きに勇気付けてくれました!だから帰って早くやりたい!私の授業を考え直したい。今、できることを考えたい、やりたいと思いました!」

特にこれらの感想からは、実践の経緯を知るということを越えてその発表者が教育を営んでいる姿そのものに“共感”し、そこから勇気や元気が湧き上がってきていることが分かる。そしてそれらを、次のように自分自身の教育の営みへの励ましに振り向けている感想も多い。T「期待と希望を持って末永く取り組んでいこうと心新たにしました」、U「それぞれの先生の頑張りと実践を知って、自分がこれからやろうとすることを押しもらっているような勇気をもらいます」、V「戸惑うのではなくってやってみよう!と思うことの大切さを感じたような気がします」、W「やめとこうかな〜と悩んでいたのですが、やっぱり今年もやってみようと思えました。頑張ります」、X「やってみよう、やれるなと思うこともありました」、Y「少しでも力になれるようになりたいです。子どもの幸せのために」こうした声からは、励ましから実際に行動が変わっていく様子が期待ができる。

#### ⑤「組織運営や人とのつながり」に関わる感想

またZ「交流が活力になっていることを体で感じた」AA「いつも学校では美術の先生は一人なので、今回の出会いはありがたかったです」というように、活力となる交流や出会いに関心を持った感想もみられた。そして次のようにさらにそれを広げていくことに関心が生まれる感想もある。AB「とても面白い出会いの場でした。これからお仲間づきあい、つながるご縁を育てたいです」、AC「時間数が減り、各学校1人、あるいは講師となった現在、教師が繋がり、元気を出し、学ばなければと強く感じます。」、AD「先生方が学校の中に閉じないこと、他業種異分野交流をする中で先生方自身が深まっていくことが授業の質向上にもつながるように思います。」

こうしてアンケートから得られた感想を辿ってみると、インフォーマルな側面の源は教育を営む活動やその姿に“共感”し“共有”するところであり、それは参加者それぞれの教育の営みを活気づけるとともに、さらにそのつながりを広げたり、また別の場所でもこのようなつながりを生み出そうとしたりする関心を与えていることが分かった。

## 第2項 つながりの広がりと在り方

上述アンケートは、5つのカテゴリーに分類しながら分析を行ったが、それらの記述の中にはやはり第1章でも明らかにしてきたように中学校美術の厳しい現状を感じさせるものもあった。

A「採用人数も少なく同期が二人しかおらず、なかなか活気ある研修にはなりません」、I「免許外で美術を教えています。一学期分からないことだらけでとても授業とは言えない授業を重ね、どうにか乗り越えたという感じでした。美術は他の科目と違い題材や内容に、これをいつ教えなければならないといったものがななので困っていました」、J「地域の研修でも美術は一人であつたり管内でもとても少ない人数です」、R「美術教師に対して不安や他の業務があり、授業準備を満足にすることができない。授業規律にも悩む日々でした。なんでこの仕事を選んだのかわからなくなることも多く、つかれたなと思っていました」、AA「いつも学校では美術の先生は一人なので」、AB「他校の若い先生にも声かけはしているのですが、若い先生方は運動部を持たれていることが多く市教研の集まりもよろしくないです」

しかしこれらの感想の多くは、そうした現状を受け止めながらも本研究会の主にインフォーマルな側面から活力を得て、前向きに進み出そうとする記述が続いている。そしてもちろんそれは授業に向けられる場合もあるが、それが美術科教員同士のつながりに関心が向けられて、その後実際に新しい研究会が立ち上がる事例もある。ここでは、そうしたつながりの広がり動きを紹介していきたい。

### 地域内におけるつながりの広がり

「中学校美術 Q&A」は、その開催地内の教員と開催地外の教員との交流を促すという構図を描きながら、開催地内外の実践発表者がおおよそ半数ずつになるように設定している。しかし、本研究会の開催を通して地域内同士の美術科教員の間につながりが広がることも多い。

「中学校美術 Q&A」の開催地は、大会開催直後にその活気の中で次の開催地が決まる。主な流れとしては参加者の中から「次は私たちの地域で開催してほしい」という提案が生まれ、それを受けて開催地が決まることが多い。そうして運営メンバーの山崎、梶岡、加藤の3人は、講演者や開催地域外の実践発表者の依頼と、大会告知の広報物の準備などを担当し、開催地の運営メンバーとなる学校教員は、開催地域内の実践発表者への依頼と、本研究会の告知を担当する。こうした役割を担う中で、開催地の運営メンバーとなる学校教員は、必然的にその地域の教員の間につながりを辿っていくことになる。またその他にも開催地域では開催地の教員が複数人のグループで実践発表をすることもあり、「中学校美術 Q&A」の運営や発表の準備をする段階の中で、つながりを深められることもある。

そしてさらに当日の「中学校美術 Q&A」にて、開催地域内の教員の実践発表を聞いて、同じ開催地域内の参加者が発表に共感し、その地域内につながりが活性化する事例もある。つまり、同じ地域の美術科教員でも、お互いがどのような思いを持って授業実践に取り組んでいるかという点までは交流が行われていないことが多く、「中学校美術 Q&A」での実践発表を聞いて初めて「〇〇先生とは長い間の付き合いだが、〇〇先生はあのような思いを持って授業実践をされていたのか」という反応が生まれる事例は非常に多い。そしてこうした発見をきっかけに、すでに構築されていたつながりが活性化したり、地域の既存の研修・研究会とは異なる枠組みで研究会を立ち上げて交流を深めたりする事例もある。(図表 24 参照)

例えば、兵庫県公立中学校教諭の川崎佳代は「中学校美術 Q&A」への参加と実践発表をきっかけに兵庫県

姫路市の有志とともに「ジシュケン！」という研究会を立ち上げた。この「ジシュケン！」は、現在兵庫県内の図工・美術の有志メンバーで活動を続けており、その集まりでは内容を問わず一人 30 分、自由に発表を行うという会となっている。これまでに発表された内容は、授業に使用する予定の教材を実験したり、教材用に作ったゲームをみんなでしてみたり、自分なりに授業研究したことを発表したり、その他授業の悩みを相談したりと色々な交流が行われている。

また福岡県立美術館普及課の井本剛は、「中学校美術 Q&A」での「アクション宣言」で記述した通り、福岡県の図工・美術の教員を対象とした実践交流サークル「けんびスクールネット」を立ち上げた。この「けんびスクールネット」では、2 ヶ月に 1 回の頻度で定期的に福岡県立美術館の中で開催をしており、第 1 回の「けんびスクールネット」には、福岡県内各地の小学校、中学校、特別支援学校から 23 名の教員が参加。“実践発表”、“講話”の他、“交流タイム”というワークショップも行われ、福岡県立美術館のホームページのケンビブログでは、“交流タイム”で作られた対話シートや参加者のアンケートも紹介されており（福岡県立美術館,2014）、アンケートでは「職場では美術科は私一人なので、今日の様な実践的な話や美術を専門とする教員の使命という観点で今の自分を振り返る機会がなく、本日の講話がとても心にささりました」という感想も挙げられている。

### 地域を越えたつながりの広がり

もちろん「中学校美術 Q&A」を通して、地域を越えたつながりが生まれ、新しい研究会が立ち上がる事例もある。

例えば、滋賀県公立中学校教諭の堤祥晃と、大阪府公立中学校教諭の宜昌大(ソンチャンデ)は「中学校美術 Q&A」でつながった関西地域の教員を中心に声をかけて「実践交流研究会」を開催している。この研究会は、①小人数で開催し活発な意見交流をする。②参加者は全員実践発表をする。③1 クラス分の作品を持ち寄り、美術が苦手な子供の作品にも着目する。④指導助言的な立場の人をつくらず、フラットな会にする。の 4 点をコンセプトにし、一人当たり 40 分の時間配分でじっくり話し合い活動を行っている。

また「中学校美術 Q&A」を通して、新しく研究会を立ち上げた事例とは異なるが、若手の教員を対象とした美術科教員の交流を促進している研究会「次世代図工美術教師ネットワーク『A・NEW』」は、「中学校美術 Q&A」の参加を通して、そのつながりを広げている。

この研究会は、教材研究を中心とした実技講習会を企画することもあるが、主には facebook グループ上で情報交流がこの会の大きな意義を担っており、研修・研究会の案内をし合うだけでなく、そこへ参加したメンバーのレポートも挙げられたり、メンバーが実践した授業内容をシェアしたりして交流を深めている。40 歳以下の図工美術教育関係者であることを入会条件にしているため、ニーズが近いメンバーが集まり活発な情報交流が行われている。

入会の方法は、この facebook グループに「入会希望」とメッセージを送信するだけで、40 歳以下の図工美術教育関係者という入会条件だけ満たせば誰でも入会することができる。主に多い入会の経緯としては、研修・研究会に参加した A・NEW のメンバーが、そこで出会った教員に A・NEW の活動を紹介することでメンバーを増やしており、現在のメンバー数は 248 人となっている。

入会したメンバーは facebook グループでの情報交流を通して、新たな研修・研究会へメンバーと誘い合いながら参加したり、あるいはそのつながりから研修・研究会を企画したりすることもあり、多くの研修・研究会の活性化を促している。

### これからの美術科教員のつながりの在り方について

以上のように、「中学校美術 Q&A」のフォーマルな側面から派生的に生まれたインフォーマルな側面を辿っていくと、“共感”と“共有”が、実践発表への深い理解の手助けになるだけではなく、参加者に安心感、心強さ、勇気、元気、励ましを与えているとともに、さらにこうした活気あるつながりを広げたり、生み出したりしようとする関心を参加者に与えていることを明らかにすることができた。そして「中学校美術 Q&A」の参加者のその後の活動を見ていくと、実際に新たなつながりを作り出したり、またそこへ積極的に参加したりする事例が確かめられ、つながりからまた新たなつながりが連鎖的に生まれていることが分かった。こうしてつながりを連鎖的に生み出していくことは、中学校における美術科教員が中学校美術の問題と対峙していくために必要な大きな支えになると考えられる。

しかしながら、このインフォーマルな側面の意義については確かめられたが、この側面は本来的には意図せず広がっていった側面でもあるため、今後の持続性については見通しを持ちにくい。また「中学校美術 Q&A」は短期集中的に全国各地で活動したために、こうしたつながりの連鎖を巻き起こすことができたということも考えられるが、本研究会の活動期間は 2014 年度（2015 年 3 月）までとしている。そのため当然のことながら、これらのつながりの連鎖が一過性で終わってしまうことも考えられる。

美術科教員は今後このインフォーマルな側面とどのように付き合い、そしてこれからのつながりをどのように築いていけばよいのだろうか。次章では、このインフォーマルな側面を持つつながりの継続性について明らかにするために、まず人間や組織のつながりについての研究が進められている「ネットワーク理論」を手がかりに考察を進めていくことにする。

---

<sup>i</sup> 「中学校美術 Q&A」の参加者アンケートは各大会の参加者全員（累計 1400 人以上）に実施しており、回収率は 8 割程度である。本節では「本研究会の運営に関してのご意見・ご感想、あるいは本研究会に参加されてのご感想などがありましたら、ご記入をお願いします」という項目（自由記述、任意回答）から得られた回答のうち、本研究会のフォーマルな側面とインフォーマルな側面に関わる 30 件の回答を抽出してその内容を分類した。

# 第3章 教員ネットワークの在り方

## 第1節 “つながり” の分類

前章では、「中学校美術 Q&A」のインフォーマルな側面を辿っていくと、本研究会に参加した美術科教員はつながりからまた新たなつながりを連鎖的に生みだしていることが分かった。しかし、この連鎖的に生まれるつながりには継続性はあるのだろうか。ここで前章の「中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査」を振り返ると、「共感的で交流が活発にできる」といった参加者が望む研修・研究会もあれば、「権威的・形式的すぎる」といった参加者が望まない研修・研究会もあったことから、“つながり”にもいくつかの分類があり、連鎖的に広がり続けていくつながりもあれば、そうでない“つながり”があることが考えられる。

そこで本節では、人間や組織のつながりについての研究が進められている「ネットワーク理論」を手がかりに、“つながり”の分類を行っていくことにする。

## 第1項 ネットワークとヒエラルキー組織

### ネットワークとヒエラルキー組織の分類

“つながり”の分類を行っていくために、まずネットワークに関して多角的かつ総合的に論じている朴容寛のネットワーク理論を手がかりとして議論を進めることにする。朴は『ネットワーク組織論』の中で、人々の協働システムの中にはまず「ヒエラルキー組織」と「ネットワーク」という分類があるとして、今日の社会においては物事の見方ないしその共通の理解が転換していることを指摘し、こうした背景から組織の在り方は「ヒエラルキー組織」から「ネットワーク」への転換が迫られていると述べている（朴,2003,p29）。

そしてその上で、「ネットワーク」と「ヒエラルキー組織」の諸性格の違いを以下のように区別している。（朴,2003,p19）

ネットワークの諸性格

区分	ヒエラルキー組織	ネットワーク
中枢性格	他律性 与えられた目的 集権制	自律性 目的・価値の共有・共感 分権性
周辺性格	クローズド／オープン性 メンバーの固定性 効率性	オープン性 メンバーの重複性 余裕・冗長性



ここで述べられている「中枢性格」とは、それぞれの違いを決定づける性質であり、「周辺性格」とはこの中枢性格を支えるための性質としている。もちろん本論で求めたい“つながり”は、中枢性格に“共有・共感”が含まれている「ネットワーク」である。しかし朴は中枢性格が「ネットワーク」であっても、周辺性格が「ヒエラルキー組織」であれば、やがてその組織はヒエラルキー化していく傾向があるとしている。

この「ヒエラルキー組織」とは基本的にはウェーバーが示した官僚制組織を示しており、それは「意思決定は組織の最上部ないしはそのうえに位置するような外部でなされ、官僚制組織そのものはそれを忠実に実行する」(参照：杉山,1990,p187)という組織体制であるとともに、「このモデルが厳格さを緩める方向で修正されても『特定の目的を達成するために合理的かつ効率的にデザインされ、没人格的に運営される他社管理システム』である以上、それはヒエラルキー組織の類型を出ることはない」(朴,2003,pi)とした。そしてこの官僚制組織においては、「変則的で特異な状況」には弱いこと(君塚,1994,p6)、「メンバーの行動の重点が組織の目的から転じて、規則上要求されている行動」へと「目標の転移」が生じたり、「イモビリズム(ことなかれ主義)」陥ったりし易いなどのデメリットが指摘されている(杉山,1990,p187-188)。

またミヘルスは「組織成員が少数のうちには相互の民主主義的な討議をへて状況規定や活動方針、役割分担が決められ、これに基づいて組織運営がなされるが、成員が多数になり、しかも情勢が緊迫してくると、全員によるコミュニケーションが困難になり、情報と意思決定が少数の幹部に集中、寡頭支配となり民主主義が消滅する」とした。そして彼はこれをどの組織でも必然的にみられるとして「寡頭制の鉄則」と呼んだ(参照：君塚,1994,p5)。

しかし朴は、ヒエラルキー化させずに「ネットワーク組織」を継続させていくための周辺性格として、オープン性、メンバーの重複性、余裕・冗長性を挙げており、それぞれの役割を以下のように説明している。(朴,2003,p17)

- ①. オープン性とは、「ネットワークが追求している目的や価値に共感する人なら誰でも自由に参加できなければならない。その目的や価値に共感しえなくなったり、合意をしえなくなったりすれば、そのメンバーはそのネットワークから自由に離れ、自ら新しいネットワークを形成するか、あるいは自分が共感する他のネットワークのメンバーとして参加することができなければならない」性格であり、これにより組織が「硬直化」することを防ぐことができる。
- ②. メンバーの重複性とは、「メンバーがいろいろなネットワークに重複して参加すること」を示しており、これによって「各々のメンバーの能力を多面的に開発させ、発揮させることができる」とともに、「メンバーの独自性や自律性を保たせ、自制的能力を発揮させる」ことができるとしている。
- ③. 余裕・冗長性とは、「組織の余裕」を示しており、仮にこれがないと「合理化、効率化を目指す組織」となってしまう「目的を達成するために異なる意見や代替え案などを許さない傾向」が生まれ組織を「硬直化」させやすいことを指摘している。

また朴は、ハーバーマス(Habermas.J)の人々の行為の分類を参考にしながら、「ネットワーク」の分類を行い、情報通信ネットワークなどの物理的なネットワークを「道具的ネットワーク」、効率を上げるための組織上の仕組みとして導入されつつあるネットワークを「戦略的ネットワーク」、自律的なユニット同士が自

由に繋がって広がっているネットワークを「相互行為的ネットワーク」とした。そしてこれに塩原勉の組織論の分類を取り入れて下記のネットワークのタクソノミーを示した。(朴,2003,p24)

ネットワークのタクソノミー

タイプ		領域	組織内	組織間	社会運動領域
戦略的 ネットワーク	ネットワーク 組織		・ミスミ社 ・W.L.ゴア・アソシエーツ	・戦略的提携ネットワーク ・分社ネットワーク	・社会運動組織
	ネットワーク 関係		・コネづくり ・昇進ネットワーク	・中小企業ネットワーク ・親会社と下請会社との 関係ネットワーク	・資源動員ネットワーク
相互行為的 ネットワーク	ネットワーク 組織		・草の根 BBS ・プロジェクト J ・SVI,SVJ	・JV : SVN	・民間ボランティア組織 ・NPO/NGO
	ネットワーク 関係		・友人関係 ・付き合い関係	・ボランティア組織間関係 ・NPO/NGO ネットワーク	・ネットワーキング
道具的ネットワーク			インターネット, イントラネット, LAN/VAN/WAN, テレビ/ラジオ放送網, 電話ネットワーク, 道具・鉄道ネットワーク, パソコン通信ネットワーク等		

(注) SVI : Silicon Valley, Inc ; SVJ : Smart Valley Japan ; SVN : Joint Venture:Silicon Valley Network.

そして朴は『ネットワーク組織論』の中で、「戦略的ネットワーク」と「相互行為的ネットワーク」がいかに形成され、展開されていくのかを論じている。このうち「戦略的ネットワーク」の議論では、“情報”というもののそのものが中性的ではなく権力に属するものであるとして情報伝達手段を「企業組織はいかに分権化され水平的関係なものに発展しているにせよ、組織のヒエラルヒーそのものがなくなっているわけではない」(杉山,1990,p192)という杉山の指摘を受け止めながらも、朴はメンバーが自律的にチームを作りながら流動的に働くことができる組織構造を持ったミスミ社(朴,2003,p89)の事例などを挙げながら、官僚制のデメリットを克服する組織形態を明らかにした。

しかし「相互行為的ネットワーク」の議論では、相互行為的なボランティア組織の運営システムを明らかにしたが、結論部分で朴は本来的にはヘラルキー構造で緩やかな結びつきを持っている組織でも、全ての構造が完全なヘラルキー構造であるわけではないとして、ある部分では“ツリー型構造”を持たざるを得ないパラドックスがあることを認めた(朴,2003,p172-173)。このことにより、朴はヒエラルキーとネットワークの区別をあいまいにしている。

### ネットワークの中のヒエラルキー

ここでネットワークとヒエラルキーの区別という面ではその定義があいまいになってしまったが、「相互行為的ネットワーク」の中で示されている“ツリー構造”は、ヒエラルキー的な構造ではあるものの、果たして官僚制のデメリットがそれによって持ち込まれてしまうのかという点は定かではない。つまり、よりよい

“つながり”を模索していくためには、「ネットワークの性格が良く、ヒエラルキーの性格が悪い」という視点ではなく、それらをそれぞれ詳しく見ていく必要があるようだ。

今井賢一と金子郁容の『ネットワーク組織論』の中では、明治維新直後の日本においてネットワークとしての財閥が「意図的に一挙に産業システムの形成」をはかったことを挙げて、「財閥は当初から支配を目的として形成された組織であったという理解は一面的すぎる。財閥は当時の少数の人々が持っていた欧米諸国の情報をもとに資本主義のエンジンを始動させるために必要な組織であった」（今井,金子,1988,p34）として、ネットワークの中にもリーダーシップの必要性を認めており「上下関係のない水平的な関係であったネットワークのメンバーが、あるメンバーのパワーを承認し、そのリーダーシップを進んで受け入れるようになるということは、それまでの水平的な関係が垂直的に転化したことを意味している。それによってネットワーク全体に推進力が生まれるのである」（今井,金子,1988,p166）としている。そしてさらに今井賢一は『情報ネットワーク社会』の中で、権限関係や上下関係なしに、横にゆるやかに結びついているような関係を持つことを前提としながらも、「ネットワーク」の中には階層構造（上下の関係）もあることは容認している<sup>ii</sup>。

また君塚大学は「組織からネットワークへ」の中で、“アドホクラシー（一時的支配）”という言葉を用いながら、ネットワークの活動のなかではプロジェクト・チームや委員会が組織化され作業分担がされる場合を認めつつも、それらがあくまでも“一時的”であれば、官僚制ではないとした。（君塚,1994,p11）

なお、ヒエラルキー組織だけでなく、ネットワークにもデメリットがあるとする考え方もある。企業を中心としたネットワーク論を語る若林直樹は『ネットワーク組織』の中で、ネットワーク組織の5つのメリットと4つのデメリットを以下のように示した。（若林,2009,p61-62）

#### ネットワーク組織のメリット

①学習効果	組織内でも組織間でも異質な主体同士で社会ネットワークを機動的に作ることで、そこで新しい情報や異質な知識を拘留させることができれば、双方とも短期的に学習の成果を上げられる。研究開発の分野では、非常に重視されている。いわゆる「弱い紐帯の強み」である。
②社会での正当性の調達	とくに新しいベンチャー企業のように、社会的な認知度の低い企業組織が、社会的に確立された評価を得ている企業と提携すると、その企業の評判が高まり生存率も上がる。
③不確実性の低減	組織内や組織間での情報交換を通じた「不確実性」が容易にできて、明確な状況認識と問題対応を行いやすい。
④取引費用削減効果	企業間取引についての社会ネットワークは、経済取引にかかわる規範や評判を流通させているので、取引について情報収集・分析の負担を減らすだけでなく関係を安定化させて取引費用を削減する。
⑤経済活動での主体性	大企業や系列取引では、個々人は組織の論理に従って経済活動を行ってきた。けれども、ネットワーク組織では、企業活動の柔軟化のためにも個人自らの評価獲得のためにも、個々人による主体的なネットワークが期待されている。

#### ネットワーク組織のデメリット

①活動の不安定性	複数の主体の緩やかな結合なので、事業活動自体の不安定性、不確実性が高い。つまり、事業活動に左右されたり解散する可能性が高くなったりする。ある研究では国際合併企業の解散率は、七年間で六割以上ともいわれている。
②学習成果の散逸	学習成果は上がっても、事業を行っている組織に知識やノウハウが貯まる仕組みが弱いので、長期的に散逸しやすく、独自の競争能力を築くことができないという副作用がある。
③組織の不安定性	組織自体が不安定なので長期的な発展が困難になることがある。
④従属や吸収の危険性	大他の組織に依存度を高めるとその組織に従属したり、吸収されてしまう危険性が出てくることもある。

そして、ネットワークのニーズが社会的には高くなってきているとしつつも、コンティンジェンシー理論<sup>iii</sup>的な立場から、業界によってそのニーズの程度の差<sup>iv</sup>があり、「目的に応じたネットワーク作り」<sup>v</sup>が必要であることを述べている（若林,2009,p309）。

以上のように、ヒエラルキーにもネットワークにもそれぞれメリットとデメリットになる性質を含んでいることが分かった。そしてこれと同時に、本論が目指す美術科教員の“つながり”においては、これらをどのようにコーディネートしていくべきなのかという課題も残された。しかしそのためには若林が「目的に応じたネットワーク作り」が必要と指摘しているように、まずは本論が目指す美術科教員の“つながり”の立場を明らかにしていく必要がある。

## 第2項 ネットワークとコミュニティとチーム

本論が目指す美術科教員の“つながり”は、中学校美術の研修・研究会とそこから派生していく“つながり”を想定しているが、この“つながり”を考えるうえでは、「ネットワーク」という広く複雑な定義の中でも、どのような人の“つながり”に焦点を当てていけば良いだろうか。

### ネットワークとコミュニティとチームの分類

人の“つながり”を表す言葉には、「ネットワーク」の他にも「チーム」、そして「コミュニティ」、という言葉がある。まず「チーム」と「ネットワーク」の違いについては、リップナックとスタンプスは『チームネット』の中で、次のようにそれぞれ定義している。（Lipnack,Stamps,1994,p27）

#### 「チーム」

チームとは、共通の目的を達成するために、焦点、動機、技能を持ってともに活動する人たちの小グループである。

#### 「ネットワーク」

ネットワークとは、異なる人の集団やグループが、共通の目的に基づいて一緒に働くために「つながる」ことである。

この二つの定義を見比べてみると、どちらも「共通の目的」という言葉があることが分かる。また相違点については、チームが「ともに活動する」のに対して、ネットワークはそれを前提とはせず「一緒に働くためにつながる」としている。つまりチームは同じ場所の中で活動していることを条件にしているのに対して、ネットワークは普段は別の場所で活動をしていることが前提になっていることが分かる。こうしたことから、中学校美術の研修・研究会という立場から捉えた場合、参加者（美術科教員）は普段はそれぞれの学校という職場で働いていることから、「チーム」よりも「ネットワーク」の定義が当てはまりやすいと言える。

次に「コミュニティ」について、NPO 法人ミラツク代表の西村勇也は「ネットワーク」と「チーム」とを比べながら次のように述べている。（西村,2012）（下線部筆者）

では、ネットワーク、チームとコミュニティの違いは何か。確かに、これら3つは全て人が集まっているという共通点がある。しかし、ネットワークは人のつながり、チームは目標達成のための活動体、そして、コミュニティは互いに貢献し合う関係が元になっている。

ネットワークについて例を挙げると、交流会に見られるような名刺交換会はネットワークを生み出している。また、話し合いなどの要素が入り、相手のことをよく知り合えるようなものでも生まれたものが人のつながりであればネットワークとなる。(中略)

チームの特徴は、より簡潔に言い表すことが出来る。メンバーとともに取り組むことがなくなると解散する。これがチームだ。取り組むことがあるからチームが成立する。

よく目にするのが、イベント運営のためにチームを作り、その後コミュニティに変えようとするパターン。これは一見理にかなっているようで実際は思っている以上に難しい。チームからコミュニティに変わるには、取り組むことが無くなった後も様々な悩みや想いを互いに共有し合える関係ができるかどうかが鍵を握っている。

以上のように西村は「ネットワーク」、「チーム」、「コミュニティ」の3つの違いを整理している。ここでもう一度、本論が目指す“つながり”と比べてみると、つながりからさらなる広がり生まれてくる作用が含まれないために、ここで定義される「ネットワーク」という位置付けでは弱い。

また前章で紹介してきた「中学校美術 Q&A」の取り組みは、強い目的意識のもとで期間を限定した取り組みであるため、この取り組みが終了したのちには人の集いも無くなり完全に解散してしまうということも考えられる。もし仮にそうなったとすると、この取り組みは「チーム」であったと言えるだろう。しかし、インフォーマルな側面では、つながりからさらにつながりが生まれていた点を考えると、「中学校美術 Q&A」の終了とともに、本研究会をきっかけとしてできたつながりが消えるとは考えにくい。そのため、これまでの取り組みと本論で目指す“つながり”やはり「チーム」という定義づけにも収まらないだろう。それではここで述べられている「コミュニティ」に当てはまるのだろうか。西村はこのコミュニティの鍵となる“貢献”について次のように述べている。(西村,2012) (下線部筆者)

貢献は、例えばお互いにリソースをシェアすることや(例えば、地域コミュニティでは「おすそわけ文化」や「里山文化」)、お互いに協力することができるかどうかという行動によって見ることが出来る。そして、この貢献行動の基盤となっているのが「信頼」と「共有」だ。

自分の持っている大切な物を出すための「信頼」。そして、互いに何を求めているかを背景と未来への想いを「共有」。この2つが存在する関係の中で協力が生まれ自然にリソースのシェアが起こる。(中略)

では、実践に移すために何が必要か。信頼と共有を生み出すことを目指すとき、対話の力が発揮される。これは、同時に、普通の話し合いと対話の違いを知らないと、今度は延々話し合いを続けていて信頼と共有の構築にはつながっていかないことを示している。(中略)

対話に至るプロセスを簡潔にまとめると4つのステップで表せる。まず背景を知り合うこと(1stステップ)、そして考えを共有すること(2ndステップ)、感覚的なものを話し合えるようになること(3rdステップ)、そして想いについて話し合えるようになること(4thステップ)。これら4つのステップをともにクリアしていくことで、一人一人が互いに対話を行える状況へと導かれていく。

「中学校美術 Q&A」では、“信頼”と“共有”を作り出すことを意図したわけではなかったが、ここで紹介されている「対話に至るプロセス」は、本研究会の実践発表が 1st・2nd ステップに、アクション会議が 3rd・4th ステップと関連しているところがあると考えられる。また本研究会開催後には参加者が新しい研究会を作り出したり、新しい研修・研究会へ参加したりすることで授業実践という“リソースのシェア”が行われているという点では、西村が述べるところの“貢献”が生まれていると当てはめてみることができ、これらより本研究会は「コミュニティ」であると言える。

## コミュニティへの注目

前章（第2章,第3節）では「中学校美術 Q&A」のインフォーマルな側面から“つながり”が広がりだしたきっかけには“共感”と“共有”にあったと述べたが、その“共感”と“共有”が生まれた背景には、本研究会が「コミュニティ」としての場を作りだしていたことが要因になっていたと言える。

以上のように本論が目指す“つながり”の立場を明らかにすることができたが、ここで「コミュニティ」の在り方を美術科教員に引きつけつつ考察を深めていきたい。次節では、学校現場と美術の研修・研究会における「コミュニティ」づくりの実践を見ていくことにする。

---

i 朴は、これをパラダイム・シフトと呼び、「現実世界の本質に関する見方が、単純から複雑へ、ヒエラルキーからヘテラルキーへ、機械的からホログラフィー的へ、確定的から不確定的へ、線形的因果関係から相互的因果関係へ、集合から形態形成へ、そして客観性からパースペクティブへとパラダイム・シフトが行われている」（朴,2003,p29）としている。

ii 今井賢一は「ネットワーク」の定義について以下のように述べている。（今井,1984,p50）

組織とは、つきつめて言うと、この情報のネットワークを効果的につくるための一つの手段にほかならない。「ネットワーク」という言葉は、たんに連結の態様を抽象的に指すものではあるが、そのネットワークにおいて誰がどのような役割を持ち、またどのような権限を持つかがはっきり決まると、「組織」とよばれるようになる。権限という要素が入ってくると上下の関係が生まれるので、一般に組織は階層型になる。ネットワークはそのような階層関係を含んでもよいが、さらになんらの権限関係や上下関係なしに、横にゆるやかに結びついているような関係も含まれる。

iii 君塚は、コンティンジェンシー理論を次のように説明している。（参照：君塚,1994,p7）

バーンズとスターカーはイギリスの製造業の経営組織の調査から、安定的な環境では機械的組織が、不安定な環境では有機的組織が適合的だと結論を得た。（中略）このように環境によって有効な組織形態が変移するという知見は、後のビューやヒクソンたちによる「コンティンジェンシー理論」の基本テーゼとなったものである。

iv 若林は「売り手と買い手の社会ネットワークは、取引関係を安定させたり、円滑に機能させたりする上で、重要な役割を果たす」としながら、特に社会ネットワークは「具体的には、ブランド品、文化コンテンツ、エステ・サービス、コンサルティング業務」の市場の中で発達していると指摘している（若林,2009,p50）。

v 若林は目的に応じたネットワーク作りの例として以下のように述べている。（若林,2009,p309）

画期的な変革をする場合には、能力の高い者を集めて、コンフリクトをうまくコントロールしながら、切磋琢磨から各人の持つ能力のよい点を引き出した方がよい結果につながりやすと考えられる。（中略）成熟した大企業においては、人脈を広げても、事業革新を行うときに抵抗されるだけのしがらみとなる場合もある。他方で、インクリメンタル・イノベーションを目指す場合には、個性的であるよりも平均的で調和的なチーム編成の方が適切であると思われる。例えば、日々の品質の持続的な改善に取り組むチームには、強烈な個性のぶつかり合いは必要なく、安定したネットワークと深い信頼関係の構築が有効だろう。要するに、状況に応じた社会関係資本となるような人脈作りを意識した方がよいということになる。

## 第2節 学校と研修・研究会における教員コミュニティ

---

これまでに教員を対象とした「コミュニティ」づくりの実践例はあるだろうか。ここで「コミュニティ」という言葉を「共同体」という言葉に翻訳して置き換えてみると、織田泰幸が以下に述べているように、すでに教員の「共同体」に関わる様々な研究が見られる。(織田,2012a,p380) (下線部筆者)

現在の我が国の学校では、確かな学力の向上、学校の自主性・自律性の確立、アカウンタビリティの確立が求められており、こうした学校改革の課題を踏まえて、全体としてどのように学校づくりを推進していくかが重要な課題となっている。

これらの課題と関わって、現在の我が国の教育研究では、「学びの共同体」としての学校、「効果のある学校(力のある学校)」, 学校の「組織マネジメント」に関する議論が盛んに行われている。

一方、近年の欧米(特に北米)の学校経営研究に目を転じると、センゲ(P.Senge)の「学習する組織」論やウェンガー(E.Wenger)の「実践共同体」の知見を、教育学の研究成果を踏まえながら応用する文献が見られるようになっており、その中で学校を「専門職の学習共同体(Professional learning community)」と理解する議論が台頭しつつある。

こうした様々な教員の「共同体」の研究が行われてきた中でも織田は、「専門職の学習共同体」に注目をしている。それは『専門職の学習共同体』の議論が、子どもの学び、教師の同僚性・協働性、職能発達、授業研究などに主眼を置いた従来の『学びの共同体』に関する議論を、学校全体での質の高い教育効果、校長のリーダーシップ、アカウンタビリティ、学校の変革・改善のプロセス、学校の組織文化といった視点をより明確に意識して発展させている」(織田,2012a,p380) ためとしている。

また本論においても、教師や生徒といった個々に焦点化するだけではなく、より俯瞰的な視野を持って「コミュニティ」全体を充実させる考察を進めていきたい。そこで本節では、主に織田が調査・研究を進めている「専門職の学習共同体」の議論に注目していくことにする。

### 第1項 学校における教員コミュニティづくり

#### 「専門職の学習共同体」の特徴

「専門職の学習共同体」とは、アメリカの学校改善研究者であるフォード(Shirley M Hord)によって発案された用語であり、その定義は「生徒の学習を育むために、個人的・集合的な能力を高める継続的な努力に従事する、多くの共通の活動に関わる価値や目標を持った人々の集団である」(織田,2012a,p380)とされている。そしてこの「専門職の学習共同体」と、これまでの「学習共同体」との共通点と相違点について、織田は以下のように述べている。(織田,2011,p213)

カナダの学校改善研究者 Mitchell&Sackney(2009)によれば、教育学における「学習共同体」に関する議論は、以下のような共通する特徴を備えている①共通のビジョン・価値・目標を備えている、②協働的な活動文

化を備えている, ③集合的な学習と共通の理解が存在する, ④反省的な実践と実験に焦点をあてる, ⑤知識システムとデータを基礎とした意思決定が存在する, ⑥リーダーの共同体である, ⑦高い信頼の文化が存在する。

これら「学習共同体」の特徴と、「専門職の学習共同体」の議論との違いを明らかにするためには、Hordが「専門職 (professional)」という言葉にどのような意味を込めているのかに注目する必要がある。Hordによれば、「専門職」とは、「生徒たちがお互いにしっかりと学習するために、効果的な指導プログラムを伝達することに対する応答責任と説明責任を持つ人物」であり、「自らの学習や生徒の学習に情熱的なコミットメントを示し、この目的に対して責任を共有する」人物である。そして、スタンダードの登場によって、「教師や管理職はもはやこれまでの学校教育実践に依存することはできず、生徒たちを高いスタンダードに到達できるよう準備するような、意図的な学習の機会を必要とする」と述べている。

また織田は、「専門職の学習共同体」の議論の原点は、同僚性の研究を行ったアメリカの教育学者リトル (Judith W. Little) の文献に遡ることができる (織田, 2012a, p380) としつつも、リトルが行った同僚性に関する研究は、成功を収める「協働文化を育む学校」の教師集団の相互作用の特徴を明らかにしたものの、「協働文化を育む学校をどのように創造するか」という関心は少なかったことを指摘している<sup>ii</sup>。(織田, 2012a, p383)

そして織田によれば、従来の学校改善研究をフォードは「アメリカ文化に蔓延するその場しのぎの精神性から、変革の計画に脆弱にしか準備されていないがために、質の高い方法とはほど遠い表面的な変革を実施する多くの学校を生み出した」と批判した。そして「学校改善のために変革を模索する学校を作り出す現象をより良く理解できれば、連続的な学校改善を追求するためのより効果的な戦略を開発できる」と考えたために、「従来の『学習共同体』の議論にみられる共通の特徴に加えて、高い水準での教育成果の追及や、応答責任と説明責任の確立を明確に意識し」「その実現のための責任の共有や意図的な学習の機会の必要性を掲示したという (織田, 2011, p213)。

つまり「専門職の学習共同体」論は、従来の「学習共同体」論を踏まえつつも、その不十分点を克服することを念頭に置いて、より学校の変革や改善のプロセスを重視した研究であると言える。

## 学校の組織開発モデルの転換

以上のように「専門職の学習共同体」論は、“連続的な学校改善を追求するためのより効果的な戦略を開発”することを目指す研究であることが分かった。また具体的なこの研究の取り組みの中には、「専門職の学習共同体としての学校を創造・持続するためには何が必要か」「どのように創造・持続するか」という学校を評価するための概念やツール (評価表) の研究・開発が進められているものもある (織田, 2014, p377)。

しかしこうした研究は「評価や測定」をめぐる様々な問題と矛盾を抱える指摘があることも織田は述べている。例えば、ツールは学校を「専門職の学習共同体」として改善させるためのものであるにも関わらず、その学校自体が「官僚制」を前提とした組織観を持っている場合は、そのツールを用いても集権的・道具的な活動となり、教育政策や教育目標からの逸脱の度合いが診断され、それらを是正するための措置を検討するために活用されてしまい、この学校の成員にとっては評価と測定は「外部の評価者のためのツール」とみなされ恐れられてしまうのである。もちろん、「専門職の学習共同体」を前提とした組織観を持っている場合は、組織の集合的能力を高めるための強力な刺激として活用される (織田, 2014, p383)。しかしそれ故に「専



門職の学習共同体」へ導くためのツールを正しく活用するためには、その学校が「専門職の学習共同体」でなければならないという矛盾が発生してしまうのである。

またハーグリーブス (Andy Hargreaves) の「専門職の学習共同体」の議論では、これまでリトルが「学校改善は、『孤立する学校』の状態から『協働文化を育む学校』(専門職の共同体)を構築するための成長と発展の道のり」としていた考え方と学校観(織田,2012a,p381)を広げて、問題の改善が要求される学校文化においても「協働的文化」や「専門職の学習共同体」へと変革するために過剰に「業績の契約」や「協働性の文化」が加えられたり削がれたりしてしまうと、また別タイプの問題が生まれてしまうことを示した。(織田,2012a,p382)

#### リトルの学校観

①孤立する学校	②独立した職人を支援する学校	③協働文化を育む学校
教師たちは、お互いの授業を観察することがなく、自分のクラス以外の生徒とは親しくなく、授業以外では、個人的な活動に限定される。新任教師たちは同僚からの支援を受けずに孤軍奮闘する。学校外での活動(カンファレンスや学校訪問)を行うのは困難である。	教師たちは、自分の教室や授業についての資源を拡大する同僚との断続的なやり取りを追求する。この学校は独立して革新や実験を行う職人氣質をもった教師たちの集合体であるが、援助の要請には快く対応し、時には教材を共有し、職能発達のための資源を自由に利用できる。	教師たちは、生徒たちの成長について頻繁に意思の疎通を図り、カリキュラムや評価を協力して開発し、お互いの教室で多くの時間を過ごす。経験豊富な教師は新任教師と一緒に定期的に授業を観察し、共同で授業を計画する。

#### ハーグリーブスの文化と契約の体制

	弱い文化	強く相互的な文化	強く階層的な文化
弱い業績の契約	①自由放任の個人主義	②協働的文化	③企てられた同僚性
強い業績の契約	④腐敗した個人主義	⑤専門職の学習共同体	⑥業績訓練セクト

##### ①自由放任の個人主義

かつて多くの教師たちは、隔絶した自分の学級で、一人で授業を行い、詮索や監視を免れ、同僚から学習する機会は少なかった。新たな教育実践の創造のために、自分の努力を最先端の革新と自発的・実験的に結びつける者は稀にいたが、その多くは持続的でなかった。さらに、教師の公式資格(免許状)は、教師の自律性や、雇用期間への干渉からの防護に対する権利に与えられていた。追加の資格や初任者教育は、学校現場から離れて個々人で追及されることが典型であり、他校の教師に影響を及ぼす機会はほとんど無かった。

##### ②協働的文化

1980年代以降、個人主義や孤立の影響力を排除するための努力は、多くの学校において、協働的文化を備えた学

校として再構築する試みの支援・促進に至った（法制化されなかったにもかかわらず）。教師たちは、お互いに協力して活動することを奨励され、資源や計画を共有することが、許容可能な職務規範となり始めた。現職教育は、学校の現場で、学校のチームで行われた。教師の協働的な努力は、生徒の規律、職員の社会化、職務の調整にのみ集中する表面的なものではなく、生徒にとって有益となるような教授・学習を改善する方法に焦点化された場合、生徒の到達度や学校改善に大きな効力を発揮する。

### ③企てられた同僚性

協働的文化は、階層的な統制システムに乗っ取られる場合、教師どうしの協働が強要的・人工的なものになるという問題を生み出す。このとき、協働的な文化は企てられた同僚性に変質する。企てられた同僚性は、何を計画・学習するのか、それを誰と計画・学習するか、そしていつどこでその計画・学習に取り組むのかに関して、上から押し付けられる協働である。企てられた同僚性は、協働を促進・支援する足場ではなく、協働を抑制するマイクロ管理（＝管理者が細かいところまで規定して部下に裁量権を与えない管理手法）という監獄である。

### ④自由放任の個人主義

1990年代以降、学校における契約体制と競争的個人主義が世界中に広がった。新しい教育の正統性は、統一性を押し付けるスタンダードの枠組みのもとで、特色や多様性を促進されるという逆説的な組み合わせであった。その結果、教師や学校には、競争的個人主義の文化が出現し、生き残りや成功をかけた闘争に加えて、関連文書作成による時間浪費、予算削減、短期目標の追求が蔓延した。かくして、競争的個人主義は、外部から教師たちを消耗させ、内部から共同体意識を侵食する腐敗した個人主義となった。

### ⑤専門職の学習共同体

専門職の学習共同体は、文化体制に契約体制を結びつける。専門職の学習共同体は、教師が協力して活動することを重視するだけでなく、この協働的な活動が、教授・学習を改善することに一貫して焦点化されており、教室改善の努力や学校全体の問題解決を支援・促進するためにエビデンスやデータを活用することを重視する。教師たちは、生徒たちを活動の中心に据え、カリキュラムの内容や進展に関する生徒の習熟に共同で責任を負う。専門職の学習共同体は、チームワーク・探求・連続的な学習といった知識社会の属性を促進・前提とする。この共同体は、ケアリングの文化と結びついており、長期的な信頼関係、安全の基盤、教師（と他者）どうしでの活発なケアに対する献身と組み合わせられる場合に、最もうまく機能する。

### ⑥自由放任の個人主義

業績訓練セクトは、国家や政府の管理統制による規定的・指示的アプローチによって、教師たちが自らの裁量を行使する困難や責任から逃れ、教師の専門職的判断が他者によって行使されるような、外的システムへ依存する教師集団である。ここでは、スタンダードが真実を独占するという見解や、全体主義的な忠誠心や規則遵守を基礎とした集団思慮が存在しており、学習は他者どうしでの表現的で創造的な活動ではなく、厳格な仕事であり重労働であるという信念が存在する。

以上のように、学校改善への取り組みが矛盾を抱えていたり、かえって別の問題を引き起こしたりしてしまいう可能性があることも確かめられた。

それでは本来、学校改善とはどのように進められるべきものとして考えられてきたのであろうか。ここで織田が説明している「学校組織開発の基本的な考え方」を見ていくことにする。(織田,2012b,p215-216) (下線部筆者)

教育における組織開発とは「変化に対応していけるよう教育組織の効果性と健全性を高めるために、行動科学の知識に基づいた計画的介入を通じて、教育組織を計画的に変革させ、もって教育の人間化を図ろうとする継続的な努力である」(中略)

「計画的」とは、学校を変革するために、組織のどのレベルに、どのようなステップで、どのような働きかけを行えばいいのかについて、コンサルタントとクライアントが共同で審議・決定・実施するという意味である。(中略)

これらの計画的な変革において重視されるのは、伝統的組織に蔓延する抑圧的で独裁的な価値観ではなく、組織における人間の潜在能力の発揮や、対話や議論による変革のプロセスの推進を目指す、人道的・民主的な価値観に基づいた「教育の人間化」である。

以上の説明をみると学校の組織開発においては、コンサルタントとクライアント<sup>iii</sup>の立場が分けられていることが前提となっていることが分かる。また織田はこれを踏まえて、これまでの組織論におけるコンサルタントとクライアントの関係とその推移を示した<sup>iv</sup>。しかしながら、近年では「教師の技能や資質の不足部分を強化する『診断-治療』という医療モデルや、電気回路の問題箇所を修理する『故障-修理』の工学モデルに基づいたプログラムは失敗しており、教師の学習に有効に機能しない」(織田,2012b,p228)と述べている。このプログラムの失敗とは、すでにフォードとハーグリーブスが指摘した内容と重なるが、ここではより具体的に「手法やツールとして形だけ表面的に取り入れると、教職員の『管理強化』や『やらされ感』に繋がったり、学校外部の大学教員やコンサルタントに『正解(答え)』を求める他律的な姿勢に繋がり、本当の意味での学校の変革や改善につながらない」ことが指摘している。

そして「『欠陥診断-習得モデル』を越えて、教師と大学研究者との協働的な研究や教師自らの手による研究によって、『学習する組織』や『学びの共同体』を創造する内側からの研究へと転換することの重要性が叫ばれている」としており、織田は学校の組織文化を変革すべき対象として捉える「問題解決アプローチ」から、学校の組織文化をその学校のポジティブコアとして捉え直すことを重視した「AIアプローチ」への転換<sup>v</sup>を述べている(織田,2012b,p230-231)。

こうした議論は同時に、これまでの学校の組織開発の前提となっているコンサルタントとクライアントという概念にも大きな変革を唱えている議論でもあると考える。つまり「AIアプローチ」においては、コンサルタントは学校成員にとっては「無自覚的で自明視されがち」な学校の組織文化を意識的に見出すという点で、学校成員だけでは行いにくい働きを促す役割を担うが、この活動は学校成員とコンサルタントの“協働”として表されており、一般的な「依頼する-依頼を受ける」という関係を指すクライアントとコンサルタントという言葉を超えようとしていると考える。

また織田は、前述したツール(評価表)の活用方法についての議論では、「外部の評価のためのツールとして学校の到達度や成熟度を判定する集権的・道具的な活用というより、自分たちの『志』を実現するための情報源として、対話を通じた「学習のための評価」に結びつける手段として活用される必要があるだろう」とした上で、この「対話」について「討論」との違いを慎重に区別しながらその重要性を強調して述べてい

る(織田,2014,p383-384)。これは前節で述べた「コミュニティ」づくりのステップと類似していることが分かる。つまりここで目指されるものもやはり“信頼”と“共有”を基盤として自律的に貢献しあえる学校文化の創設であり、こうした学校の組織開発の営みは「教員コミュニティ」づくりの営みと捉えることができる。

### 学校における「教員コミュニティ」づくりの困難

しかし、学校における「教員コミュニティ」づくりは、自由意志で参加した人を対象とすることができないために非常に困難な問題を抱えることになる。つまり学校における「教員コミュニティ」づくりが、「学校開発」という動機によって外部または管理職から取り入れられる以上、すでに他律的な働きかけを前提としなければならず、十分な動機がない教員にも参加を促すことを想定しなければならない<sup>vi</sup>。そのため「対話」が“信頼”と“共有”を生み出せるものであったとしても、まずそこに辿り着くことが困難であり、「対話」に辿り着くことができたとしても、参加の動機が他律的なものであれば、その「対話」はざこちなく、形式的なやりとりに陥り、ハーグリーブスが述べた「企てられた同僚性」、あるいは「業績訓練セクト」といった学校文化になってしまうことも考えられる。

ひとつの学校に集まっているという点で、その学校内において「教員コミュニティ」を作り出す機会が多々あるようにも考えられるが、前節で西村が「チームを作り、その後コミュニティに変えようとするパターン。これは一見理にかなっているようで実際は思っている以上に難しい」と述べているように、ひとつの学校を対象として「取り組むことが無くなった後も様々な悩みや想いを互いに共有し合える関係」を計画的に“開発”することは非常に困難であると言える。

## 第2項 美術の研修・研究会における「教員コミュニティ」づくり

次に美術の研修・研究会における「教員コミュニティ」づくりに視点を移して、学校における「教員コミュニティ」づくりとの比較を考察していくことにする。ただし、美術の研修・研究会には様々な規模や性格があるため、まずはこの分類から整理していくことにする。

### 美術の研修・研究会の分類

秋田喜代美は授業研究(教員研修)の場を下記のように7つに分類し、その特徴を示している。(秋田,2012,p44) このうちで、本論では「中学校美術 Q&A」の取り組みを背景に議論をしてきたことと、今教育現場に立つ美術科教員を中心とした“つながり”の在り方について考察を深めていることから、この取り組みが当てはまると考えられる「自主的な民間サークル」に焦点を当てて、美術の研修・研究会の「教員コミュニティ」づくりの考察を深めていくことにする。

## 授業研究（教員研修）の場

種類	主たる開催者	特徴
校内研修	校長	学校としてのヴィジョンや研究目的、生徒を共有して相互に、年間を通して継続的に検討することができる。
各都道府県・市町村・区での研修会	教育委員会	実際の授業を参観することは少なく、センターなどでビデオなどを使用したり講師の講義などを含みながら授業を行う。学校の実態は共有できないが、指導法や授業研究などの技能を個人が習得することを目的として効率的に行うことができる。
開発学校・指定校	校長	国や市町村などの特定の目的に応じた研究開発を行うなかで、その実証や実践として授業が行われているので、期間集中的になりやすい。
大学と付属学校や連携校の共同研究	大学研究者と附属学校長	歴史的には師範学校から地域の学校へ新たな教授法や教育課程の普及としての使命をもっていた。大学との連携によって教育学的な理論や教科教育の専門的な知見から授業を捉えることができる。
教員職員組合の研修	組合	各地域での教職員組合事務局が中心になって開催される。授業自体より、授業の背景となる教育問題や教育方法、教育評価、教員の職場環境改善、学力保証などの問題が検討される。
自主的な民間サークル団体	研修目的を共有した教師	共通の興味や問題意識を持った者が集まるので、率直な話し合いができる。長期的な教師の成長を相互に支えたりすることはできるが、多忙化や世代交代などで長期継続が難しい団体なども増えている。
企業、新聞社やNPOによるイベントや講座実施やカリキュラム教材開発	企業、NPOなど学校以外の民間機関	カウンセリング技能、IT技能など特定の技能習得を図って講座を実施する場合や企業との連携で開発を行うなど、個別具体的に特定の内容に焦点を絞った内容で研究が行われる。

### 美術の研修・研究会における「教員コミュニティ」づくりの困難

まず学校と美術の研修・研究会との大きな違いとしては、研修・研究会は自由意志で参加できる点が挙げられる。そのため学校とは異なり、他律的な働きかけを前提とすることから生じる問題は少なくなるため、特に「対話」の機会は持ち易くなると言えるだろう。またメンバーにおいては「教科」としての共通項も生まれるので、より深い共感が生まれやすくなると考えられる。

しかし美術の研修・研究会は有志による集いであることから、より「ネットワーク」の性格を強く帯びる。そのため前節で、若林が述べている「ネットワーク組織のデメリット」という問題は抱えなければならなくなる（第3章、第1節）。まず本論で扱う美術の研修・研究会においては、多忙化が進む教員が運営することを想定すると、ここで指摘されたデメリットの中でも「活動・組織の不安定性」は当てはまり、解散の可能性が高くなることは否めない。秋田は授業研究の場の特徴のなかでも、自主的な民間サークル団体は「多忙化や世代交代などで長期継続が難しい団体も増えている」と述べていることから、これは学校教育全体としての傾向でもあるが、第1章で述べてきたように、教員数の減少率が最も高い美術科教員においてはその研修・研究会を継続することはより一層厳しい状況になっていると言える。

またやや異なる視点からではあるが「従属や吸収の危険性」もデメリットとしてあてはまると考えられる。若林はこのデメリットを「他の組織に従属してしまう危険性がある」という理由から説明しているが、朴が論じるネットワークの周辺性格の「メンバーの重複性」という視点から考えれば、これはデメリットとはな

らないと言える。むしろその美術の研修・研究会に対して、メンバーが過剰に依存度を高めてしまうことで、メンバーの自律性が失われるというデメリットが考えられる。こうした問題の具体的な事例としては、ミヘルスの「寡頭制の鉄則」から考えることができる。つまり仮に美術の研修・研究会の活動と規模が広がった際に、その拡大に伴って意思決定を少数の幹部に集中させる体制となってしまう、ヒエラルキー組織へと変容を遂げてしまうことが考えられる。そうなれば、メンバーの参加の形も自律性が弱められた「従属」になってしまう、やがては会自体が形骸化していくことになるだろう。また仮にここで民主主義的な運営を貫こうとしても、規模が大きくなるほど、全員の合意を得ようとするには意思決定に多大な時間がかかってしまうという問題に突き当たることになる。

つまり美術の研修・研究会における「教員コミュニティ」は、解散のリスクが高いことと、ヒエラルキー組織への変容や形骸化してしまう危険性があることから“継続”することが困難であるといえる。

### それぞれの困難とその解決へ向けて

以上のように「教員コミュニティ」をつくりだそうとしていく場合、学校においては“開発”していくことの困難、美術の研修・研究会においては“継続”していくことの困難をそれぞれ抱えてしまうことに行き止まってしまった。これらの困難の解決を試みるために次節では、もう一度ネットワークが持つその“強み”について考察を行っていくことにする。

---

i さらに織田は次のように「共同体」の研究がこれまでにあったことを述べている。

1980年代後半になると、欧米の研究では、専門職の共同体（professional community）、教師の共同体（teacher community）、教師の学習共同体（teacher learning community）、専門職の学習共同体（professional learning community）という用語が、教育指導改善や学校改革をもたらす同僚関係の特徴づける方法として一般的になってきた。織田,2012a,p384)

ii 織田は、「近年の研究者や実践家の関心は「協働文化を育む学校はどんな特徴を持っているか」から「協働文化を育む学校をどのように創造するか」へシフトしている」としながらも、「しかし、同僚性の議論が、後に過剰に規範的で理想論的な性格を帯びたり、所与目的を遂行するための管理的・制度的な手段として強調される場合があることを考慮すれば、教師の職場である教室や学校の実態からそのリアリティを丹念に明らかにしていくリトルの研究方法は、「専門職の学習共同体」の研究において引き継ぐべき重要なポイントである」としている。（織田,2012a,p383）

iii 織田はコンサルタントとクライアントについて次のように説明している。

組織開発を推進する主体は誰なのか。理念的には全ての学校組織成員と学校関係者であるが、特にコンサルタントとクライアント、及びチェンジ・エージェントの役割が重要である。コンサルタントとは、変革の対象となる個人・集団・組織に対して、専門的な立場から支援や助言を行う人のことである。学校の場合は、大学教員、経営コンサルタント、スクールカウンセラー、臨床心理士などがその役割を担うことが考えられる。クライアント（依頼人）とは、変革の対象となっている個人・集団・組織のことである。学校の場合は、その学校の代表者（校長や指導的教員など）や教職員集団などが該当する。チェンジ・エージェント（変革推進者）とは、専門的な知識や戦略をもっており、実際に変革を推進する役割を担う人物のことであり、外部の専門家（例：大学教員やコンサルタント）と組織内部の実践家（例：校長や教務主任など）の量の場合がある。組織内部の実践家だけでは解決が難しい問題を扱う場合は、当面は外部の専門家がチェンジ・エージェントとして中心的な役割を担うが、次第に組織内部の実践家はその役割を担えるような働きかけを行うことが理想的である。

（同掲書,p216-217）

iv 織田はコンサルテーションのモデルとその推移について次のように説明している。

組織の何が問題であり、かつその解決法の性質が明確である場合は、情報-購入（専門家モデル）が適している（これは人間関係論・システム論に対応している）。組織の問題が何であるか明確だが、その解決法が定かではない場合は、医師-患者モデルが適している（こ

---

れは、状況適合理論に対応している)。クライアントにとって、解決策はおろか、何が問題であるかさえあまり明確ではない場合は、プロセス・コンサルテーションモデルが適している(これは、組織学習論に対応している)。

(織田,2012b,p220)

v 織田は学校の組織文化をその学校のポジティブコアとして捉え直す例について次のように説明している。

「例えば、学校には、その学校の重要な伝統、教育実践に具現化された価値観、保護者や地域社会との安定的で活力ある関係性(ソーシャル・キャピタル)、ポジティブな未来の学校ビジョンなどが、程度の差はあるが、潜在的な可能性として存在している。また欧米では、我が国の学校の「集团的・共同体的」な特質がその「強み」として注目を集めている。このようなポジティブコアとしての学校の組織文化は、その学校の成員にとっては、無自覚的で自明視されがちである。それゆえ、それらを学校成員(とコンサルタントの協働)で意識的に見出し、物語り、創りなおすという働きかけが大切になる」

(織田,2012b,p230-231)

vi 山崎は、「学校の共同研究に対する現在の気持ち」のアンケート調査を行い、その結果から問題点を指摘する教員の声を要約して以下のように述べている。下記の不満は他律的な動機からの参加によって生まれたと捉えることができる。

「教師たちの否定的評価を生み出している要因は、研究(研修)テーマと自己の問題意識との不一致によるモラルの低下と、研究促進にあたっての精神的身体的負担の過重な増大であるといえよう。研究テーマが学校や子供の抱えている実態から出発したものでないことや、研究活動が外に向かってのアピールや形式に流れ時間と労力をかける意義と成果が感じられないことなどが問題点として指摘される結果となったといえよう。」(山崎,2012,p171-172)

## 第3節 ネットワークの“強さ”とは何か

---

若林が述べるようにネットワーク組織には複数のデメリットがある（第3章,第1節）。前節では、学校と美術の研修・研究会それぞれの「教員コミュニティ」づくりの困難について述べたが、特にこの「ネットワーク組織」のデメリットは、美術の研修・研究会における「教員コミュニティ」づくりにおいて“継続”の困難として立ちはだかることになった。

しかしこうした困難を、今度は逆にネットワークのメリット、すなわち“強さ”に照らし合わせていくことで乗り越えていくことはできないだろうか。本節では、ネットワークの“強さ”を探り出していきながら、美術科教員の今後の“つながり”の在り方についての結論へと向かうことにする。

### 第1項 コンテキストの重要性とネットワークの意義

ネットワークの持つ“強さ”について調べていくと、ネットワーク論の中でも注目されている金子郁容の「コンテキスト」という議論に行き当たることができる。本論では、まずこの議論を追いながらネットワークの持つ“強さ”について考察を進めることにする。

金子は『ネットワーキングへの招待』の中で、「コンテキスト」の重要性について述べているが、ここでまず金子が前提とするネットワークの捉え方について確かめることにする。金子はネットワークを以下のように「統制型ネットワーク」と「参加型ネットワーク」の二つのタイプに分類している。（金子,1986,p30-32）

#### 「統制型ネットワーク」

全体の目的をまず設定し、その達成のためにメンバーの役割分担を決め、メンバーがその役割を果たすように規則や罰則を作ることでメンバーの統制をする。こんな原則を基盤となるネットワーク。（典型例：軍隊や一部の宗教団体、大企業の組織も原則的にはこのタイプ）

#### 「参加型ネットワーク」

メンバー各自がネットワークに属することが自分にとっての何らかの利益につながるということを自主的に判断して、メンバーの参加の原則で構成されるネットワーク。

こうした分類は、朴のネットワーク論の分類から見れば、ヒエラルキー組織が「統制型ネットワーク」に、ネットワークが「参加型ネットワーク」に対応することになるだろう。しかし、金子はこの「統制型ネットワーク」と「参加型ネットワーク」の厳密な区分については問題にしないことを以下のように明言している。（金子,1986,p31-32）（下線部筆者）

実際の組織を考えると、純粋に統制型、または純粋に参加型、というものはまれで、大抵の場合は両方の要素が混じり合っているだろう。（中略）



組織とネットワークとどう違うかという問題は興味深い点を含んでいるが、本書でわれわれはそれらを特に区別しないことにする。強いて言えば、企業体などのフォーマルな面、つまり規則と統制に基づいた面、を問題にするときに「組織」という言葉を、一方参加意欲に基づいたインフォーマルな面を問題にするときには「ネットワーク」という言葉を使う。

金子は、このような立場をとることによって、現実の組織やネットワークをより柔軟に捉えようとしていることが分かる。そして金子はこの参加型ネットワークの“弱さ”について述べながら、次のようにネットワークの“強さ”の議論に入る。(金子,1986,p33-35) (下線部筆者)

参加型ネットワークは、強さと同時に弱さも兼ね備えている。例えば、参加型ネットワークは参加が自主的であるだけに組織として「もろい」。メンバーの間の意見調整がうまくいかないときにはメンバーの一部が「いち抜けた」といいたす可能性がある。つまり、参加型ネットワークではコンフリクトがあるたびに全員が納得するような「発展的解決策」を見つけねばならず、それができない場合はネットワークは崩壊することになる。

コンフリクトを伴う意思決定にかかる時間が、統制型ネットワークに比べて長く、効率的でないということも参加型ネットワークの弱みである。統制型ネットワークにおけるコンフリクト解決は、原則として上下関係を規定する命令や規則によって行われる。それに対して、参加型ネットワークではメンバーがそれぞれ固有の目的を持っていて、しかも支配関係がないので、原則的にはメンバー全員の納得が得られなければならない。従って合意に達するまでに時間と労力がかかることになる。こういった参加型ネットワークの弱さは、実はその強さとの裏腹の関係にあることに注意してほしい。例えば、コンフリクトが常に存在し、その発展的解決がないとネットワークが崩壊するという弱さを裏返せば、コンフリクトを乗り越えようという工夫と努力が参加型ネットワークに絶え間ない活力をもたらしているということができる。(中略)

メンバー間に合意ができるまでには時間がかかるかもしれない。が、合意にいたれば、それは人から押し付けられたものではなくて自分で納得した上で選んだものである。決められたことだけやる統制型意思決定は、何度やってもネットワークのメンバーの間には質的な進展は望めない。参加型ネットワークでは、コンフリクトが解決されるにつれてネットワークは次第に強固なものに育っていく。

何度か何度もコンフリクトを「生きのびて」きた参加型ネットワークにおいては、メンバー間に信頼関係が成立し、「暗黙の合意」が働く可能性がでてくる。このような関係を簡単にいえば「水臭くない」関係である。「水臭くない」関係の成立している参加型ネットワークにおいては、何か即座に対応することが求められる予定外の事態が生じたとき、その場に居合わせたメンバーが適宜に判断して素早い行動が取れたり、些細なことはいちいち全体に諮らずに即時に処理できることになる。

どんな場合でも、所定の規則にのっとって階層的な決定プロセスを経なければならない統制型ネットワークは、それに比べて対応が遅く、融通が効かない。(中略)

あるジャンプがあると「もたもた」しているはずの参加型ネットワークに、生物における反射神経のような俊敏さが生まれる。つまり、合意に達するための調整の努力という質を問題にする参加型活動が、コンフリクトの解消という具体的な結果という収穫を重ねるうちに、「意思決定の速さ」という量で測れる結果を生み出すのである。

以上のように金子は、ネットワークは意見調整の度にコンフリクトを伴い解散するかもしれないという重大なリスクを伴うが、この“弱さ”こそがネットワークのメンバーに工夫と努力を与えるという、ネットワークの“強さ”の源になっていると述べている。

また金子のこの議論において次に注目したい点は「参加型ネットワークではメンバーがそれぞれ固有の目的」を持つという部分である。リップナックとスタンプスは、チームとネットワークの両方において「共通の目的」を持っていることをその定義に含めた（第3章,第1節）が、この金子が述べるネットワークの定義とは全く異なっていることになる。もちろん、ネットワークに参加するメンバーが「共通の目的」を持ちつつも、「固有の目的」も持っているという捉え方もできるが、金子のネットワークの議論の中には「共通の目的」に見当たる言葉が見られない。むしろ「共通の目的」のもとに合意形成の手続きを経て集まった集団は、金子にとっては統制型ネットワークに近い組織になるだろう。そして金子は「それぞれが固有の目的」を持ち寄った集まることを前提としている故に、ネットワークには「常にコンフリクトが存在」するとしているのである。

本論の議論（第3章,第1節）では、「目的」に合わせてネットワークとヒエラルキーをどのようにコーディネートしていくべきなのかという課題を残してきた。しかしメンバー「それぞれが固有の目的」を持ち込むとなれば、ネットワークの「目的」自体も日々更新されていくことになる。

したがって、こうしたコンフリクトが起こることを前提とした場合、ネットワークの「目的」に焦点化するよりも、ネットワークの目的が「更新される場面」に焦点化して組織のあり方を考察していくほうが重要であると考えられる。

そしてこの「更新される場面」こそが、ここで述べられた「意見調整」の場面であると言える。この場面は、これまでのネットワーク及びコミュニティの議論において「対話」と表現されてきたものに対応すると考えられるが、金子はこの意見調整にあたっては「コンテクスト」という意味伝達メディアを用いることの重要性を述べながら、そのやりとりのより具体的なプロセスと効果を説明している。

金子はまず意味を運ぶ媒体である意味伝達メディアには、「コード化規約」、「コンテクスト」、「場」、の3つの種類があるとして、それぞれの意味について次のように述べながら、その性質を比較した。（金子,1986,p158-162）

#### 「コード化規約」

○発信者と受信者の間の相互関係は、双方がなんらかの理由で過去に交わした、コード化の方法に関する厳密な規則のこと。

○発信者と受信者が同じ意味・コード法の変換表を持ち、発信者はその表に沿って伝えたい意味を信号に変換する。受信者が同じ表を縦横逆に見れば、信号からするもとの意味を確実に引き出すことができる。特定のルールを受け入れる用意さえあれば、どんな二人の間でも共有され得る。しかし、コード化規約が人と人の間の意味伝達メディアとして果たす役割は限られたものでしかない。

○手旗信号、合言葉、銀行のキャッシュカードの暗証番号などがコード化規約の他の例である。

#### 「コンテクスト」

○約束事、了解事項、具体的な過去のできごとの結果とか因果関係を示すもの、などに関する具体的なアイテムの集合である。

○全体として必ずしも統一的な体系をとってはならず、集合の構成要素である個々のアイテムの関係は厳密に定義されていないために、ある程度のあいまいさ、不確実性を含んでいるものである。

○ある特定のコード情報として表現された情報が与えられた場合、その情報の意味を解釈する手がかりが提供される。しかし、その時、コード化規約のように一つの意味を確定することはない。

「場」

○例えば「われわれ二人がこんなムードになるときは必ずや夫婦喧嘩になる」などという時の「暗黙の了解」をもたらすもの、俗にいう生活とか文化の「場」。

○時代、文化、生活環境などをともにした人の間のみで共有可能であるから共有可能範囲は限られていることになる。

○形成されるいきさつはいろいろあるが、その基礎になるのは、同じ時代を生きたとか、同じ土地に育ったとか、何かの意味で「時間」とか「環境」という体全体から入ってくる極めて冗長性の高い情報源を共有すること。

意味伝達メディアの性質比較

	規則性	意味伝達可能性	解釈の必要性	冗長性	ノイズへの脆弱性	共有可能範囲
コード化規約	大	大	小	小	大	大
コンテキスト	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓
場	小	小	大	大	小	小

そして金子はこの3つの意味伝達メディアのうち、ネットワークに関しては「コンテキスト」の役割を強調し、「コンテキスト」が意見調整において以下のような役割を果たすことを説明している。(金子,1986,p171)

コンテキストは個別的・具体的に検証可能な「論理的脈絡」であるから、コンテキストを共有する二人の間で差異や対立があってその結果何かあつれきが起こったり、誤解が生じた場合、共有しているものの一部を取り出して議論したり反論したりすることが可能である。それによって、それまで存在していた「論理体系」を部分的に修正して体系を改新することが比較的容易にできる。一方、場の場合は、これはよいがこれはだめ、という識別にあまり意味がないから、一部を取り出して意義を申し立てることが困難である。全部を受け入れるか全てを棄却するかということになり、極端に言えば、右の例<sup>ii</sup>のように、反論することは全人格に対する挑戦というような状況になる危険性がある。

つまり「コンテキスト」は建設的に「反論できる関係」をネットワークに与える機能を持っていることが分かる。また金子はこうした「反論できる関係」を生み出すことができないネットワークにおいては、小さくとも具体的な対立が起こると簡単に崩壊してしまう可能性が高くなるとして次のような事例を挙げている。(金子,1986,p171-172)

反論のできない関係は表面的には和気あいあいとしているが、居心地がいいだけで結局何も生み出さないと  
いう結果になりかねない。それまではなかよくしていた町内会の集まりが、いったん日照権などの利害関係に  
関わる問題が発生すると、いままで築き上げてきた（と思った）親密な関係はあっという間に姿を消し、険悪  
さだけが残る。

また金子は「コンテキスト」と「場」を比較して、「そのようなネットワークを形成し、維持するためには、  
場を共有していない人々が意味を伝達し合い対立を解決しようとするメカニズムが必要である。そのメカニ  
ズムを提供するのが意味伝達メディアとしてのコンテキストである」、「ネットワーク作りを場の共有による  
人の結びつきで規定するなら、場を共有しないものに対して排他的な集団を作り出すことになる」（金  
子,1986,p172）として、「場」の情報伝達メディアが持つ閉鎖性の問題を指摘しながら、ネットワークにおけ  
るコンテキストが果たす役割の優位性を強調している。

そして金子はこの議論をさらに発展させて、こうした意見調整は「対立を乗り越える度にコンテキストは  
広がり、メンバー間のつながりはより強固なものになり、意味伝達がよりしやすくなる」として、こうした  
循環を「意味確認サイクル」（金子,1986,p173）と呼んだ。そしてこの意味確認サイクルは「相手を理解する  
ためのものであると同時に自分自身を発見するプロセスでもある」、「コンテキストを基礎とした情報伝達は  
このように、どちらが情報の発信者でどちらが受信者、という区別が固定的でなく、お互いに影響しあい、  
意味を見出し、互いに相手を理解しながら自分を発見していく、そんな経験を想定しているのである」（金  
子,1986,p175-176）として、メンバー間を強めるコンテキストの重要性と、相互に影響し合う中で“自分自  
身を発見”するというネットワークの意義を示した。

## 第2項 分権化によるネットワークの継続性

次に「ネットワーキング」という言葉を広く普及させた（参照：君塚,1994,p11）とするリップナックとス  
タンプスの議論から、ネットワークのもうひとつの“強さ”について注目をしたい。リップナックとスタン  
プスはネットワークの構造の特徴を、①部分と全体の統合、②さまざまなレベル、③分権化、④複眼的、⑤  
多頭的、の5つに整理して述べており、この特徴のうち「③分権化」の説明の中で、「TRANET (Transnational  
Network for Appropriate Alternative Technology—適正・代替技術の国際ネットワーク)」というネットワ  
ーク組織を例に挙げて以下のように述べている。（Lipnack,Stamps,1984,p282）（下線部筆者）

TRANET が一夜にして突然消滅してしまうような場合、そのメンバーは、信頼できる地球的コミュニケーシ  
ョン機関が消滅したことを悲しみ、幾分不都合に感じるとしても、国際適正技術運動が崩壊することはないだ  
ろうし、TRANET メンバーの誰も活動をやめることはないだろう。すぐにも、もう一つの国際適正技術情報  
機関が現れるだろうし、もしTRANETが目的や手段をめぐる意見の不一致から分裂するようなことがあれば、  
さらにいくつかの機関が現れるだろう。

このようにリップナックとスタンプスは、ネットワークが持つ「分権化」の性質によって、組織に属しな  
がらもメンバーそれぞれが「独自性」、「誠実さ」、「責任」を持っている（Lipnack,Stamps,1984,p282）こと

によって、ネットワークが解散・消滅をしてもメンバーはその「歩みを止めないこと」を説明した。そして解散・消滅をしてもまたメンバーが歩みを止めないだけでなく、実際に歩み中でまた新たなネットワークを築いていくことができる理由としては、金子の議論を踏まえれば、解散・消滅してもそのつながりが育んできた「コンテキスト」までは消えないために、メンバーはそれを手繰り寄せ編み直していくことで、ネットワークは何度もあらゆる形で再生可能になっているという説明も加えることができるだろう。

なお、このネットワークが再生する議論については、コミュニティとチームの違いについて考察した際に（第3章,第1節）、西村が「取り組むことが無くなった後も様々な悩みや想いを互いに共有し合える関係ができるかどうか」と述べたことと関連がみられるようにも考えられる。つまり“信頼”と“共有”が基盤に備わっている「コミュニティ」の関係になっていれば、目的を終えたとしてもつながりを続けるというものである。

しかし、西村が述べているのは、メンバーが“集まり直す”ということを説明しているのに対して、リップナックとスタンプスが挙げた事例は、それを直接的に指摘しているわけではない。もちろんそうしたケースも含むことになるが、解散・消滅してもメンバーはさらに新たなネットワークを築いていくということも示唆している点で、リップナックとスタンプスはよりダイナミックな活動を起こす可能性を持つネットワークの“強さ”を表していることが分かる。

### 第3項 ネットワークの“強さ”を引き受けて

以上のように、ネットワークはその“弱さ”からメンバーの工夫と努力を引き出すことによって、コンフリクトを乗り越え、コンテキストを広げ、さらにつながりを強固していくサイクルを創り出す“強さ”を持っていること。そして、分権化の性質によって解散・消滅の事態にあっても、それぞれのメンバーは様々な形でその歩みを継続していくことができる“強さ”を持っていることが明らかになった。

そしてここから、学校と美術の研修・研究会それぞれの教員コミュニティに向けて、このネットワークの“強さ”をどのように繋げて行くかということに関心を向けていきたい。しかしその前に本論では、ネットワークの“強さ”を議論してきた中で、“弱さ”を“強さ”として捉えたり、ひとつの組織が解散すること自体を問題視せずに、より広い視野から継続性を捉えたりするように、その視点を変えたり視野を広げることで“強さ”を見つけ出すということから学んで、もう一度学校と美術の研修・研究会のそれぞれ教員コミュニティ“強さ”にも目を向けてみることにしたい。

#### 学校における教員コミュニティの“強さ”

学校における教員コミュニティは、必然的に日々同じ学校で職務をともにする「同僚」がメンバーとなる。この「同僚」の存在の重要性について、秋田は『学びの心理学』の中で、石井順治の言葉を次のように紹介している。（参照：秋田,2012,p238-239）（下線部筆者）

「教師であれば、子どもとのかかわりに喜びを感じながらも、自らの非力さに落胆したり、自分をどう変えていけば良いか悩んだりするのは当然のことである。その困難に立ち向かい、教師としての成長を図るために最も大切なことは、自らのありようを振り返る経験を持続的に積み重ねることである。複雑な対応のあり方は

経験でしかみにつかないからである。しかし、自分のことは自分では見えにくくどうしても他社の目が必要になる。最も身近な他者は同じ学校に勤める同僚である。その同僚と授業を公開するなどして実際の具体的な対話ができれば、困難な課題に対して挑み続ける意欲が生れる。教師の成長の鍵は本人の意欲もあるけれど、この対話の質と持続性にあると考えるべきである」

以上のように、石井は「最も身近な他者」として同僚の重要性を述べている<sup>iii</sup>。自分のことを客観視してくれる他者が「身近」であることのメリットとしては、実際的で具体的、そして持続性のある対話がとれるという点を挙げている。

金子の議論から捉えるならば、こうした同僚とのやりとりには「コンテキスト」だけでなく「場」としての情報メディアを多く含んだやりとりになると考えられる。そして金子は「場」による情報メディアは閉鎖性を伴い易いために、ネットワークにおいては「コンテキスト」の優位性を説いたが、この石井の議論からは「場」の情報メディアが単にデメリットであるということではなく、閉鎖性というデメリットにさえ注意を払えば、「場」の情報メディアには実際の・具体的・持続的という“強さ”があることが分かる。

つまり学校における教員コミュニティは、「場」という情報メディアを持つことができるという点で、大きな“強さ”を持っていると言える。

### **美術の研修・研究会における教員コミュニティの“強さ”**

テーマを決めて美術の研修・研究会を開くケースでは、前章で紹介した（第2章、第3節）ように、一クラス分の授業作品を持ち込むことを決まりにしたり、実技講習会を開催したり、思い思いに関心ごとを発表する等、多様な形式での会の持ち方を作ることができ、それぞれの教員のニーズに合った研修・研究会を作り出せるという“強さ”があることが考えられる。また学校における教員コミュニティとは異なり地域の研究会や学会などでは人事異動によって定期的に人が入れ替わるということも無いために、長きにわたる豊かな「コンテキスト」を蓄えられるということも“強さ”になるだろう。

またネットワーク論の視点から、各教科の学習指導要領を比較して美術の特徴を捉えてみると、美術は教科の指導内容（生徒に指導したり理解させたりしなければならない内容等）や指導順序についての決まりが少ない<sup>iv</sup>という特徴が挙げることができる。この特徴は、授業実践の自由度が高くなるために、美術の授業の質に差を生んでしまい易いという“弱み”となり得る場合もあると言える。しかしこうした特徴を持つ理由には、中学校美術が他教科よりも活動の楽しさに支えられたり、生徒が持つ主体性を発揮したりすることを前提とした学習を重視している背景があり<sup>v</sup>、これを示す中学校美術の学習指導要領をコンテキストとして美術の研修・研究会に取り込んでいくと、効率的・合理的に指導する方法について研修・研究が行われるだけでなく、常に「生徒が主体的に取り組んだ学習であるか否か」、あるいは「ここでそれを学習すべき必然性あるのか否か」といったコンフリクトが生み出され易い教科であると捉えることができる。そのため美術の研修・研究会においては、何か普遍的・効率的・合理的な教授方法を伝達していくヒエラルキー的な性格よりも、本来的には「意味確認サイクル」を何度も起こしながら美術科教員同士で美術教育の意義を深めたり、共有したりすることによって広げていくネットワーク的な性格が適していると捉えることができ、中学校美術は他教科と比較してもネットワークが持つダイナミックな“強さ”を引き出しやすい教科であると言える。

## 教員コミュニティの相互作用

以上のように、ネットワークの“強さ”を捉えてきたように、視点を変えることによってそれぞれのコミュニティの“強さ”も見つけ出すことができた。そしてここでネットワークの“強さ”を引き出し、それぞれのコミュニティにどのようにその力を繋げていくかという考察に戻ることにする。

まずネットワークを、「コミュニティの困難を解決するための力」として捉えた場合、ネットワークの“強さ”は、美術の研修・研究会における教員コミュニティの“継続性”の困難を乗り越える力となり得ることが考えられる。つまりコミュニティはその不安定な運営体制から常に解散のリスクを伴うが、リップナックとスタンプスが述べる「分権化」と金子が述べる「コンテクスト」が備わっていれば、コミュニティが解散をしたとしても、メンバーはまた自律的に立ち上がることができるため、活動が止むことは無くまた新たなコミュニティが生まれ続ける継続性があると考えられる。

そして金子は「コンテクストは場に比べてポータブル（持ち運び可能）である」（金子,1986,p167）と述べているが、分権化されているコミュニティのメンバーが、そのコミュニティで培ったコンテクストを自律的に持ち運び、あらゆる場所でそれを適応させながらコンテクストをさらに広げ、またコミュニティに持ち帰ってくることができれば、コミュニティのコンテクストはさらに豊かになることが考えられる<sup>vi</sup>。そうしていくことでコミュニティに「発展的解決」がより生まれ易くなり、学校における教員コミュニティの“開発”の困難を乗り越えていくことも考えられるだろう。

またこうした流れを作り出していくためには、朴が議論した「周辺性格」をコミュニティが備えていく必要があると考えられる。朴は主にネットワークをヒエラルキー化させないために「周辺性格」についての議論を行っていたが（第3章、第3節）、ここで挙げられた、オープン性、メンバーの重複性、余裕・冗長性、の3つの性格はメンバーがコミュニティとコミュニティの往復をすることをスムーズにさせ、それぞれのコミュニティで相互的にコンテクストを深め合う仕組みを創り出すための性格とも捉えることができる。

つまりこうした流れが完成すれば、それぞれのコミュニティの困難が解決するだけでなく、「学校の教員コミュニティの“強さ”が美術の研修・研究会の教員コミュニティに活かされ、美術の研修・研究会の教員コミュニティの“強さ”が学校の教員コミュニティにも活かされる。」といった具合に、それぞれの教員コミュニティのコンテクストがもう一方の教員コミュニティの伸びしろを相互的に創り出し合いながら、ともに発展していくというモデルが考えられるのである。

続く終章では、一旦本論での議論をふりかえり整理を行った後に、「もうひとつの中学校美術の危機」に対しての、この学校と美術の研修・研究会における教員コミュニティが相互的に発展し合う教員ネットワークのモデルの在り方について考察し、結論へ向かうことにする。

---

<sup>i</sup> 金子の「コンテクスト」の議論は、ネットワークの強さを議論される際に、杉山の著書（杉山,1990,p197）や、朴の著書（朴,2004,p196）でも引用されている。

<sup>ii</sup> ここで「右の例」と言われる内容は以下の通りであり、「反論ができない関係」を示している。（金子,1986,p171）

場に依存した情報伝達は「危険性」も高い。意味が伝わっているはずだと思ってもそうでなかったり、分かったと思ってもただの思い違いであることも往々にしてある。もう少し踏み込んでいうと、場に頼るコミュニケーションは討論を歓迎しないという方向性を持つ

ち、その結果うまく意味が伝達されないときも一方通行で終わってしまう傾向にある。例えば、ある新商品がヒットすると予想するときに、なぜそう思うかという説明をする代わりに「これは俺の感性だから理由はない」と誰かが言ったとしたら、その人の全人格を否定すると取られるのを覚悟でなければ反論できないことになってしまう。

iii 嶋崎尚子は『ライフコースにおける結婚の意味』の中で、「コンボイ」という概念を以下のように紹介している。この「コンボイ」の概念から捉えると、「同僚」は、親しさによってはさらに近い（友人、親友）領域に置かれる可能性もあるため、極めて重要な存在であることが分かる。（嶋崎,1996）

他者とのつながりのなかでの成熟 文化人類学者のD・ブラスは個人のもつ他者との親密なつながりを考えるうえで、興味深い概念を提示している。コンボイ (convoys) という概念である。これは「ある人の人生のある段階を通じてずっとその人とともに旅をしていく親密な人びとの独特の集団」であり、別のやや比喩的な表現をすれば「あなたの存在と成長の道程を検討し確認するために特別陪審員として選任された人びと」である。ブラスによればもっとも長期間にわたってコンボイとしてかかわり続けるのが、配偶者である。コンボイをあえて訳すなら「道づれ」である。図は、カーンらがブラスの概念を発展させて仮説的にその構造を示したものである（注3）。図中央のP（個人）の周囲に三重の同心円が描かれている。最も内側の円には「Pにとってきわめて親密な人々」が含まれ、「彼らは重要な支えの提供者として認識されている」。多くの者にとって、配偶者はこの円の中心的人物となる。

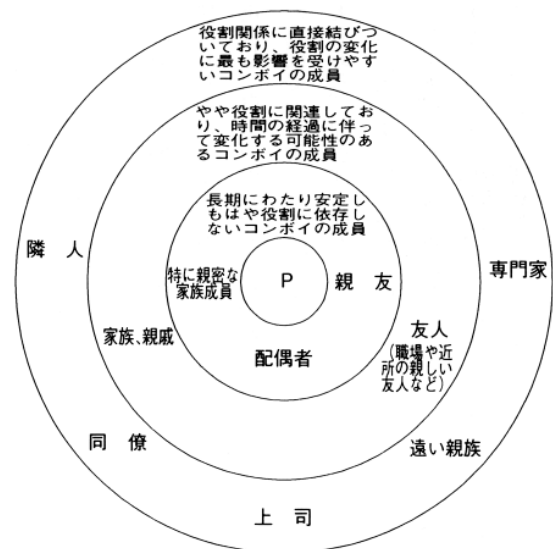


図 コンボイの仮説的な1例 (Kahn,R.L.et al. 1980 より)

iv 例えば学習指導要領をみてみると、理科・社会・外国語では「各分野の目標及び内容」、数学・国語では「各学年の内容」において、指導することや理解させる用語の具体的な規定があり、指導方法の例示が詳細に明記してある。また実技科目においても、音楽では歌唱教材に関する規定があり、技術・家庭・体育では多岐にわたる領域に分けられた指導内容があり、体育については詳細な指導の例示がみられる。それらと比較すると、A 表現、B 鑑賞の2領域と「共通事項」に大別される美術は、指導の内容に規定が少ない教科であると言える。

v 学習指導要領の各教科における「関心・意欲・態度」に関する項目を示す、各学年・各分野の目標の(1)を比較すると、美術だけが「楽しく美術の活動に取り組み」、「主体的に美術の活動に取り組み」という生徒が学習に取り組む際の姿勢や様子について規定している特徴が見られる。

vi 永谷研一は、こうした「ソトで学んでウチに活かす」という概念を“ソトガク”と名付け、その意義を示すとともに、「ウチに活かす」という視点の重要性を述べている。（永谷,2013）

こんな時代をいきていくためには、どのような力が必要なのでしょう？それは一つしかない答えをパッとすばやく出す力ではなく、自分の考えと他者の知恵を融合して新しい発見をしていく力です。まさに、新しい価値を創造する力と言えます。方程式は「自分の考え」×「他者の知恵」＝新しい発見 です。他者には価値観や視点、そして経験が違う人たちが多くいます。その英知を活用できたらどんなにすばらしいでしょう。でも、ただ活用といっても単純ではありません。人の協力を得ていくためには自分の考えがしっかりしている必要があります。自分自身をしっかり持っている人こそ尊敬され支援されるからです。

あくまでも、“目の前（ウチ）の問題を解決するためにソトから学ぶ”ということが大切。

ソトに学んで“ソト”に活かすと、隣の芝生が青く見え出し、フラフラし、軸のない人に陥ってしまう。



## 終章 美術科教員の教員ネットワークの必要性

### 本論のふりかえりと整理

ここで結論へと向かう前に、本論がこれまで述べてきたことを整理していくことにする。

まず第1章では、授業時数の変遷、美術科教員の配置状況と授業研究の現状、そしてそこから引き起こされる中学校美術の諸問題とその展望について述べた。授業時数の変遷を追っていくと中学校美術は1977年の小中第4次改訂以降、授業時数は減少し続けており、現在においては現存する教科の中においても歴代最低の授業時数となっていることが分かった。そして、それに伴って美術科教員数も約20年間で2/3にまで減少するとともに、平均年齢、兼務教員、美術科教員一人当たりの授業時数、それぞれの増加を理由として、学校内・学校外共に美術科教員が交流する機会が失われてきていることが明らかになった。こうした問題からは、美術科教員の孤立化、授業の独学化、美術教育の目的の拡散化、希薄化を引き起こす危険性があり、これまでのように外部から美術教育の意義が厳しく問われることによって「中学校美術の危機」が迫っているだけでなく、内部においてもその意義を共有したり深めたりすることができなくなっている「もうひとつの中学校美術の危機」が迫っていることを明らかにした。

そして第2章では、今回の学習指導要領改訂で、中学校美術の授業時数をこれ以上減少させないための運動として筆者らが取り組んだ「中学校美術ネット」と「中学校美術Q&A」の概略を説明するとともに、この取り組みから立ち現れてきたインフォーマルな側面の存在を明らかにした。研修・研究会の意識調査では、「題材の発見」といった授業に対して直接的に有効な情報が得られるという側面だけでなく、「人とつながり」といった側面も研修・研究会に期待されていることが明らかになった。また「中学校美術Q&A」のアンケート調査においても、「授業の参考になった」という声だけでなく、「勇気・元気・励まし」をもらったという声が見られ、このインフォーマルな側面を辿っていくと、参加者である美術科教員は研究会での“共感”と“共有”から「勇気・元気・励まし」を得るとともに、そこからさらに新しいつながりをつくり出す活動もみられ、連鎖的につながりが広がっていく動きがあることが明らかになった。

そこで第3章では、このインフォーマルな側面について主にネットワーク理論を手掛かりにしながら、理論的な検討を行っていった。まずネットワーク、コミュニティ、チームの定義を確認し、学校と美術の研修・研究会における教員コミュニティをそれぞれ比較しながら、このインフォーマルな側面の“弱さ”と“強さ”についての考察を行い、これからの美術科教員のつながりの在り方についての考察を行ってきた。そして最後には、学校と美術の研修・研究会における教員コミュニティがそれぞれ相互的に“弱さ”を補完し、“強さ”を引き出していく教員ネットワークのモデルを見出していった。

### 美術科教員が教員ネットワークを広げる必要性

なお、第3章で参考にしてきた、金子郁容の「コンテキスト」の議論、リップナックとスタンプスの「ネットワーク・チームの定義」・「分権化による再生」の議論、朴容寛の「ネットワークの諸性格」の議論、西

村勇也の「ネットワーク・コミュニティ・チーム」の議論，を「中学校美術 Q&A」で見られたインフォーマルな側面に照らし合わせてみると以下のように当てはめてみるができる。

第3章の議論と、「中学校美術 Q&A」で見られたインフォーマルな側面との関連

中学校美術 Q&A の活動	フォーマルな側面	インフォーマルな側面
運営メンバーのブログ 中学校美術ネットでの 情報発信	美術教育情報の獲得	コンテキストの共有（金子）
中学校美術 Q&A の 広報活動	参加への手続き	目的・価値の共有・共感 (朴・リップナックとスタンプス・西 村) それぞれの固有の目的の発生（金子）
基調提案	運営主旨の理解	コンテキストの再共有（金子）
実践発表と講演	授業の質の向上を 目指した 指導方法・教育観の獲得	想いの共感・共有（朴・西村） 意味確認サイクル（金子）
アクション会議	美術教育の 価値発信のための 戦略相談	共感したことの共有（朴・西村） 信頼とつながりの発生（西村） 意味確認サイクル（金子）
美術科教員による 各地でのアクション	美術教育の 価値発信のための 戦略的行動	外に向けられた貢献（西村） 新しいコンテキストの発生（金子） 新しいネットワークの生成 (リップナックとスタンプス)

(※表中のフォーマルな側面，インフォーマルな側面の主体は参加者とする)

以上のように「中学校美術 Q&A」は一つのコミュニティから，つながりが広がっていくサイクルが一部循環していることが分かる。こうしたつながりが広がるサイクルを発展させていくことで，多くの地域の美術科教員の実態やニーズに合わせた研修・研究会も広がっていき，それが「もうひとつ中学校美術の危機」に立ち向かう手立てになると本論は考える。

しかしネットワークが新しいつながりを作り続ける“強さ”があるとしても，今後も美術科教員数は減少を続け，授業研究の機会と時間も圧迫されていることから，つながりが広がりにくい地域や，生まれるよりも今あるつながり途絶えてしまうことのほうが多くなることも危惧される。そのため美術科教員だけのネットワークに留まることなく，さらに外からのエネルギーも得ることが必要になってくることも考えられる。

前章では学校と美術の研修・研究会におけるそれぞれの教員コミュニティを比較しながら，このコミュニティにネットワークの“強さ”を引きつけて，コミュニティのメンバーとなる美術科教員がそれぞれのコミュニティを往復しながら，それらのコンテキストを広げていくことで，学校と美術の研修・研究会の教員コミュニティが相互的に発展していくモデルを見出した。

もちろんより多くのジャンルのコミュニティに属することができれば，それだけコンテキストを広げる可能性は生まれるが，美術科教員の現状と「もうひとつの中学校美術の危機」という教育に根ざした問題に立ち向かっていくことを中心に据えらるとなると，学校と美術の研修・研究会における教員コミュニティの相互的な発展モデルが現実的であると言えるだろう。

つまり本論の結論としては、美術科教員が教科に留まらない「教員ネットワーク」を積極的に生み出し、学校と美術の研修・研究会それぞれの教員コミュニティを往復していくことで、フォーマルな面においては、教員としての力量形成と、教育活動全体への貢献を図り、インフォーマルな面においては、それぞれの教員コミュニティを活性化させ、美術の研修・研究会においてはさらに多様な形でつながりが広がるサイクルを生み出していくことによって「もうひとつの中学校美術の危機」を乗り越えていくことを提案する。

## ネットワーカーとしての美術科教員の「態度」の在り方

そして最後に、学校と美術の研修・研究会のそれぞれのコミュニティを相互的に発展させていくネットワーカーとしての美術科教員の“態度”についての考察を加えることにしたい。

学校における教員コミュニティと、美術の研修・研究会における教員コミュニティのフィールドの現状について振り返ってみると、TALIS のデータからは日本は学校全体としての運営や教育活動に関わる研修・研究は充実していながらも、担当教科に関わる研修・研究が間に合っていないこと。そして山崎の以下の指摘からも、この二つのフィールド比較してみると、美術の研修・研究会は等閑視されつつある現状が分かる。

(山崎,2012,p454) (下線部筆者)

1980年代以降、生涯研修体型の一環として用意された研修プログラム・各種講座や研究指定校としての学校共同研究活動など公認され制度化されたものは盛んになってきているが、その一方で日本の教師たちの発達と力量形成を支え促してきた学校内外での自主的な研究活動は次第に衰退してきており、特に若い世代の教師たちの視野からは消えつつある。まして学校・教育関係者以外の様々な職種・専門の人々とのインフォーマルな交流機会は、教師の生活からはほぼ失われつつある。職務遂行に直接的に役立つ内容・課題とそれを扱う活動だけが公に認められ、教育専門家としての発達と力量形成の基盤形成となるはずの内容・課題と活動は私的趣味的営みの領域へ追いやられてしまいつつある。本来、交流する人も内容も多様であったはずの、一人一人の教師の発達と力量形成を支え促す機能を内に含んだ「サポートの交換を通して展開されるネットワーク」の画一化・瘦身化・希薄化・私事化の傾向が色濃くなってきている。そのことは教師としての発達と力量形成を徐々に蝕んでいくのではないかと危惧される。教師が、教育専門家としての発達を遂げるのにふさわしい、自由な時間と空間を取り戻し、専門家集団としての主体的に発達と力量形成を遂げていくことができる発達サポートの整備が必要である。

こうした現状は深刻な問題であり、本論の第1章でも示した通りインフォーマルな交流の機会は今後も減少し続けていく見込みである。このことから相互的にコミュニティを活性化させていくためにしても、まずは美術の研修・研究会を強化していくことが急務になると言える。そこで、美術の研修・研究会の機会と時間を創り出すためには、美術科教員はこの背景を根拠にしながら、「学校運営や教育活動全般に関わる研修・研究の機会と比較して、教科の研修・研究会の場が少なすぎる」「研修・研究の機会の偏りは結果的に教育全体の衰退を招く」という主張を行うという手段も考えられる。そうした状況を説得力のある客観的なデータなどで示すことができれば、美術の研修・研究会への参加の機会をもしかしたら取り戻すことができるかもしれない。しかし、こうした主張にはすでに山田が述べたように、“バランス”をとるためだけを動機とした活動として引き取られてしまい、研修・研究の活動自体も内閉化させてしまう危険性を伴う(第1章,第1節)。

例えば、こうした主張のもとで、美術の研修・研究会に開催したり参加したりする機会が保証されるようになったとしても、「教育全体のバランスをとるために設立された」という他律的な根拠をもとに作られた会となってしまうと、そこに設立の根拠となる「美術教育の価値」が不在になるため、その会とその会に参加する教員のコンテキストとのつながりが見えづらくなる。そうすると、時間だけを浪費する形骸化した研修・研究会を作り出してしまうことになる。

またこれと同じくして「中学校美術の危機」に対して、中学校美術だけが持つ絶対的な意義を示そうとする何かのひとつの理論に頼ってしまっても、それもやはり中学校美術の意義をそれだけに内閉化させてしまう諸刃の剣となるだろう。

本論が提案する、美術科教員が教員ネットワークを築いて、中学校美術を活性化させていく活動は、教育全体への貢献と同義でありつつ、かつ非常に日常的で地道な活動を想定している。例えば「中学校美術 Q&A」のアクション宣言でみられるような、「生徒の作品展示を増やして、生徒同士、教員同士、地域の人同士で美術や教育や生徒たちのことについて語り合う機会をつくる」といった活動である。こうした取り組みは中学校美術の危機に立ち向かうためにはあまりにも小さすぎる取り組みなのかもしれない。しかしながら、本研究会には累計 1500 人を超える参加者が集い、実際にこの会を通して新しいつながりが少しずつ芽生え、それをきっかけとして美術の授業がもっと生徒や教員や地域など多くの人にも開かれていく活動も起こり始めている。金子は、「あるジャンプがあると」参加型ネットワークは、統制型を追い越してしまう力を得るとしたが、こうした活動を積み重ねていくことで、中学校美術においてもこうした開かれた活動が積み重ねていくことによって「あるジャンプ」が起こることを期待したい。

---

<sup>i</sup> 池内慈朗は、「芸術教育が他教科に及ぼす影響に関する研究」（例えば、美術の学習意欲は他教科の成績を上げられるのかといった研究）を紹介した上で、美術教育の意義を主張する際には「実質的な正当化」と「特別な正当化」を区別する必要がある、「特別な正当化」を主張することは「両刃の剣」であるとし、その危険性を以下のように述べている。（池内,2014,p298）

我々は、美術の教育に対する「実質的な正当化」と「特別な正当化」を区別する必要がある。実質的な正当化は、「美術」をそれ自身として学ぶことである。特別な正当化は副産物である。つまり、美術以外の分野での学習の向上は起こるか起こらないか分からない。特別な効果に基づいて美術を正当化するのは自殺行為となる。美術が教科の改善に役立つと人々が考えるように学校での美術の役割があるとすると、教科での効果が本当には無いのであれば、美術は急速にその役割を失う。

## おわりに

筆者が「中学校美術ネット」の運営に参加し、「中学校美術 Q&A」を開催したときのエピソードである。

筆者がこの取り組みに最初に参加した動機は、「忙しい美術科教員でも自宅などからインターネットを通じて、授業題材などについて交流できる Web サイトを作りたい」ということであった。しかし本論でも述べたように、教育法則化運動などの反省があり、筆者のアイデアは一旦保留となったまま「中学校美術ネット」はリニューアル公開してしまった。

リニューアル後は、運営メンバーの山崎正明と梶岡創の人脈を通じて「中学校美術ネット」の存在は少しずつ知ってもらえるようにはなったが、アクセスは毎日 10~30 人程度であった。「教師が互いに学び合える場を作り出したい」という思いはあったが、美術教育の情報を発信しているだけなので、コメント欄は設けていても、そこから授業研究の交流につながるようなコメントが送られることは無かった。

認知されるまでにはしばらく待つ必要があるとも思っていたが、リニューアルから 2 ヶ月を過ぎた 2012 年 6 月の段階で、山崎から「中学校美術ネットが主催する研究会を開催したい」、「それを全国の各地でやりたい」という提案があった。

この提案を聞いたとき、あまりにも無謀な試みだと感じた。運営メンバーは北海道の山崎、滋賀県の梶岡、三重県の筆者の 3 人しかおらず、地域もバラバラである。また全国各地で開催する研究会を運営するというのは、かなり大規模な組織でないと対応ができないイメージがあった。そのため筆者はこの提案にすぐに賛成する姿勢を示せなかった。しかし山崎の「定年退職するまで自分に残された時間というのは少ない、今動かなければ絶対に後悔する」、「もし運営が難しいと感じるならば私一人でもやりたいと思っている」という強い意志に折れて、とりあえずこの研究会の運営を進めてみることを梶岡と筆者は合意した。

開催日は教員が動きやすい夏休みの 8 月での開催を決めた。またこの活動は単発ではなく、今後も全国各地をまわりながら開催を続けていくということで、一気に 2 大会を開催することとなった。まず開催地については、山崎と梶岡がそれぞれ住んでいる地域から近くアクセスがし易い、北海道の札幌市と大阪府の天王寺で会場を押さえた。そして発表者については、これまでの山崎と梶岡の人脈を辿りながら、できるだけ異なる地域の教員に実践発表を依頼するとともに、文部科学省の教科調査官や大学教授の方にも講演を依頼した。広報については筆者が担当し、まず研究会案内のためのチラシ作成を行った。そこでまず話し合われたことは研究会名についてであった。

筆者が最初のデザイン案として出した研究会名は「中学校美術研究会」であった。「しかしこれではこれまでの研究会とどのように異なるのか分からない」という意見が梶岡から出された。そこで 3 人でもう一度この研究会を開催する動機と主旨について確かめ合うことにした。

その中で山崎から、この研究会を提案した動機について「次回学習指導要領改訂に向けて美術教育の価値を伝える行動を全国で起こしていきたい。そのための研究会にしたい。もちろんそのためにはよりよい授業を行っていくことが前提。だから授業の実践発表も行い授業研究も行いたい。」という思いが語られた。そし

て梶岡はこの思いを受け止め整理して、「授業の質（Quality）の向上を目指すとともに、美術教育の価値を伝えるための行動（Action）を起こすための研究会」という文章にコンセプトをまとめあげ、そして「中学校美術 Q&A」という研究会名を提案した。

アルファベットがあるということからも、教員が開催する研究会名としては珍しい名前ではあったが、ユニークでありながら、何より研究会の主旨を端的に表すことができているとして山崎はすぐに賛成してこの研究会名が決定した。そしてそれからチラシはすぐに完成した。

「中学校美術ネット」に申し込み受付フォームを設置し、研究会の案内をアップするとともに、再度運営メンバーの3人の人脈を辿ったり、各都道府県の教育委員会にメール出したりしながらこの研究会のチラシを配布してくれる場所へチラシを送付し続けた。公的な機関からの共催や後援があったわけではないので、チラシの案内に協力してもらえる教育委員会は少なかったが、それでも「あそこなら研究会のチラシを置いてくれるかもしれないよ」とチラシを置くことができる地域の機関を紹介してもらったりすることができた。

まだ一度も開催をしていない研究会を2大会一気に開催することは不安ではあったが、メリットとしては同時期に開催することで、広報をまとめて行うことができ1大会あたりの広報の費用と手間を抑えることに繋がった。こうした広報の成果として徐々に参加申し込みが増え、第1回大会の中学校美術 Q&Ain 北海道の当日を迎えることになった。

第1回大会の中学校美術 Q&Ain 北海道は2012年8月7日（火）～8日（水）に開催された。筆者は大会前日に北海道へ前入りし、山崎と当日の流れを確認する簡単な打ち合わせを行った。この大会には、梶岡は校務の関係で出席することはできず、運営は山崎と加藤の2人のみであった。大会への申込者数と発表者数を合わせると90名近くだったので、2人だけで対応ができるかどうか心配な点は多々あった。

そうして迎えた大会当日の朝、なんと山崎から「講演を行う先生を迎えに行くので、受付開始には少し遅刻する」という連絡があった。1人でどのように対応すればよいか全く分からなかったが、とにかく筆者は大会の会場へ向かう他に残された方法なかった。

そして会場準備が開始できる時間を待って、会場に入ったが、すでにそこには北海道の参加者の方々が中心となって受付の準備を進めていた。手伝いをしてくれる人がいるという話は一切聞いていなかったもので、この状況に非常に驚いた。そしてとにかく筆者もその準備を手伝うことにした。また続々とやってくる参加者の方もそれぞれが、誰かが頼むわけでもなく準備を手伝ってくれる。また受付だけでなく、参加者の方がこの研究会名「中学校美術 Q&A」と入った掲示物も用意してくれており、それも設置してくれた。

そして受付の用意が整った時点で、ようやくそこにいた参加者の方々に挨拶と自分が運営の者であることを紹介することができた。こうして中学校美術 Q&Ain 北海道は無事定刻通り開会を迎え無事進行していくことができた。筆者が会場に来る前に準備をはじめていた北海道の参加者の方に、なぜ前もって準備してくれたのか話を伺うと「山崎さんの研究会だからね」と答えてくれた。この言葉からは、山崎が地域の教員と信頼を築いてきたことと、頼まれるわけでもなく準備を進めていた様子からは中学校美術の危機に対する意識や授業研究に全員で取り組む事の必要性を、山崎だけでなく参加者それぞれがすでに強く持っているということが感じられた。

また2012年8月に開催した中学校美術 Q&Ain 大阪についても同様に、参加者の方々が大会の準備進行にあたって積極的に協力をしてもらいながら大会を無事終了することができた。そして大会終了後には、参加

者の方から「次は自分の地域で開催してほしい」という依頼をもらうことができ、こうして次々と全国各地で中学校美術 Q&A を開催していくことができた。

中学校美術 Q&A では、開催地の地域の参加者だけでなく、地域外からの参加者も多くあるので、そこから地域を越える新しい美術科教員同士のつながりがどんどん広がっていった。こうした取り組みは、当初筆者が構想していた「授業研究交流サイト」とは異なる形になってしまったが、顔と顔を合わせて授業研究を共有して広がっていく美術科教員のつながりは、少ない時間や機会の中でどのように効率的に授業研究を行っていくかという問題を乗り越えて、「もっと良い美術の授業がしたい」という授業者としての気持ちを奮い立たせ、授業により多くの工夫を生み出す契機を作り出すことができたと感じた。

全国で 18 回の開催をしてきた本研究会の活動は 2014 年度をもって終了するが、この活動を通して各種の美術教育の学会や各地域の研修・研究会においては、多くの人々のつながりと研究の積み重ねがあり、とても豊かなコンテキストが残されていることを知ることができた。

そしてこれらのコンテキストを唯一紡いで多くの人へ繋げていくことができるのは、私たち美術科教員なのである。

## 参考文献

- 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』, 左右社
- 朝日新聞デジタル (2014) 『(人口減につぼん) 20年度を境に縮む教員採用/2014年9月14日』  
<http://www.asahi.com/articles/DA3S11350267.html>  
2015年1月22日アクセス
- 安藤知子 (2013) 『学級経営論』の展開から何を学ぶか 『学級の社会学』, ナカニシヤ出版
- 池内慈朗 (2014) 『ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術認知理論とその実践』, 東信堂
- 今井賢一, 金子郁容 (1988) 『ネットワーク組織論』, 岩波書店
- 今井賢一 (1984) 『情報ネットワーク社会』, 岩波書店
- 織田泰幸(2011) 『学習する組織』としての学校に関する一考察～Shirley M.Hordの『専門職の学習共同体』論に注目して～』『三重大学教育学部研究紀要』, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学. 2011, 62, p. 211-228
- 織田泰幸(2012a) 『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (1) ～リトル (Judith W.Little) の同僚性の研究に注目して～』『教育学研究紀要』, 中国四国教育学会
- 織田泰幸 (2012b) 「学校の組織開発」『学校改善マネジメント』, ミネルヴァ書房
- 織田泰幸 (2014) 『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究 (2) ～ツールの活用をめぐる～』, 『三重大学教育学部研究紀要』
- 笠間市教育委員会 (2010) 『中学校教諭の小学校教諭兼務発令による連携』  
<http://www.ed.city.kasama.ibaraki.jp/kyoiku/education/additional-post.html>  
2015年1月22日アクセス
- 金子郁容 (1986) 『ネットワークキングへの招待』, 中央公論社
- 君塚大学 (1994) 「組織からネットワークへ」『組織とネットワークの社会学』, 新曜社
- 国立教育政策研究所 (2014a) 『TALIS 日本版報告書 2013年調査結果の要約』  
[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)  
2015年1月22日アクセス
- 国立教育政策研究所(2014b) 『OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) のポイント』  
[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis\\_points.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis_points.pdf)  
2015年1月22日アクセス
- 国立教育政策研究所(1947) 『学習指導要領データベース 昭和22年度学習指導要領一般編 (試案)』  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/index.htm>  
2015年1月22日アクセス
- 産経ニュース (2014) 『35人学級の見直し要請 15年度予算で財務省/2014年10月23日』  
<http://www.sankei.com/life/news/141023/lif1410230005-n1.html>  
2015年1月22日アクセス
- 嶋崎尚子 (1996) 『ライフコースにおける結婚の意味』  
[http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n183/n183\\_024.html](http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n183/n183_024.html)  
2015年1月22日アクセス
- 杉山光信(1990) 「高度情報化のなかの組織とネットワーク」『高度情報社会のコミュニケーション』, 東京大学新聞研究所



政府統計の総合窓口 e-Stat (2013)「週教科等担任授業時数別 教員構成 (高校以下)」『教員個人調査/平成25年度 (中間報告)』

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001053886&cycode=0>

2015年1月22日アクセス

中原淳 (2014)『ベテランの知恵を伝える小学校教員の育成』

[http://www.jmam.co.jp/column/column18/01/1254174\\_10425.html](http://www.jmam.co.jp/column/column18/01/1254174_10425.html)

2015年1月22日アクセス

永谷研一 (2013)『発明家永谷のソトガクのすすめ』

<http://sotogaku.jp/about>

2015年1月22日アクセス

西村勇也(2012)『コミュニティ・デザインについて考える』,greenz,

<http://greenz.jp/2012/02/25/communitydesign>

2015年1月22日アクセス

日本経済新聞電子版 (2014)『公立小中教職員, 3000人超削減へ 15年度政府方針/2014年1月9日』

[http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG08HBM\\_Y5A100C1CR8000/](http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG08HBM_Y5A100C1CR8000/)

2015年1月22日アクセス

朴容寛 (2003)『ネットワーク組織論』,ミネルヴァ書房

福岡県立美術館 (2014)『ケンビブログ』

<http://fukuoka-kenbi.jp/2014/07>

2015年1月22日アクセス

毎日新聞 (2014)『小学1年生:「40人学級」は見送り「35人」維持/2014年1月14日』

<http://mainichi.jp/select/news/20150115k0000m040077000c.html>

2015年1月22日アクセス

松永かおり(2012)『新教育課程下における東京都立中学校小規模校の実技教科教員配置に関する研究』

<http://www3.grips.ac.jp/~education/wp/wp-content/uploads/2014/04/201106.pdf>

2015年1月22日アクセス

真由子(2013)『公立中学校 部活動の顧問制度は絶対に違法だ!!』 ※「真由子」は仮名としている。

<http://bukatsu1234.blog.jp>

2015年1月22日アクセス

三重県教育委員会(a)『勤務条件・福利厚生等』

<http://www.pref.mie.lg.jp/KYOSYOK/HP/kinmu/02.htm>

2015年1月22日アクセス

文部科学省(1997)『運動部活動の在り方に関する調査研究報告 (中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/sports/001/toushin/971201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/001/toushin/971201.htm)

2015年1月22日アクセス

文部科学省(2010)『小学校1・2年生における35人学級の実現』

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2010/10/26/1297943\\_18\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2010/10/26/1297943_18_1.pdf)

2015年1月22日アクセス

文部科学省 (2011)『学習指導要領等の改訂の経過』

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf)

2015年1月22日アクセス

文部科学省 (2015)『公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/19/1354538\\_6.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/01/19/1354538_6.pdf)

2015年1月22日アクセス

山崎準二 (2012)『教師の発達と力量形成～続・教師のライフコース研究～』 創風社

山崎正明 (2004) 『美術と自然と教育と』

<http://yumemasa.exblog.jp>

2015年1月22日アクセス

山崎正明 (2005) 『図画工作・美術教育の大切さを考える (訴える)』

<http://zoukeidaij.exblog.jp>

2015年1月22日アクセス

山崎正明 (2009) 『中学校美術』

<http://jhsart.exblog.jp>

2015年1月22日アクセス

山田康彦(2000) 「芸術教育の視点から総合学習を考える」『教育』2000年2月号

リセマム (2015) 『公立小中の適正規模, 市区町村教委の8割が課題と認識/2014年1月20日』

<http://resemom.jp/article/2015/01/20/22466.html>

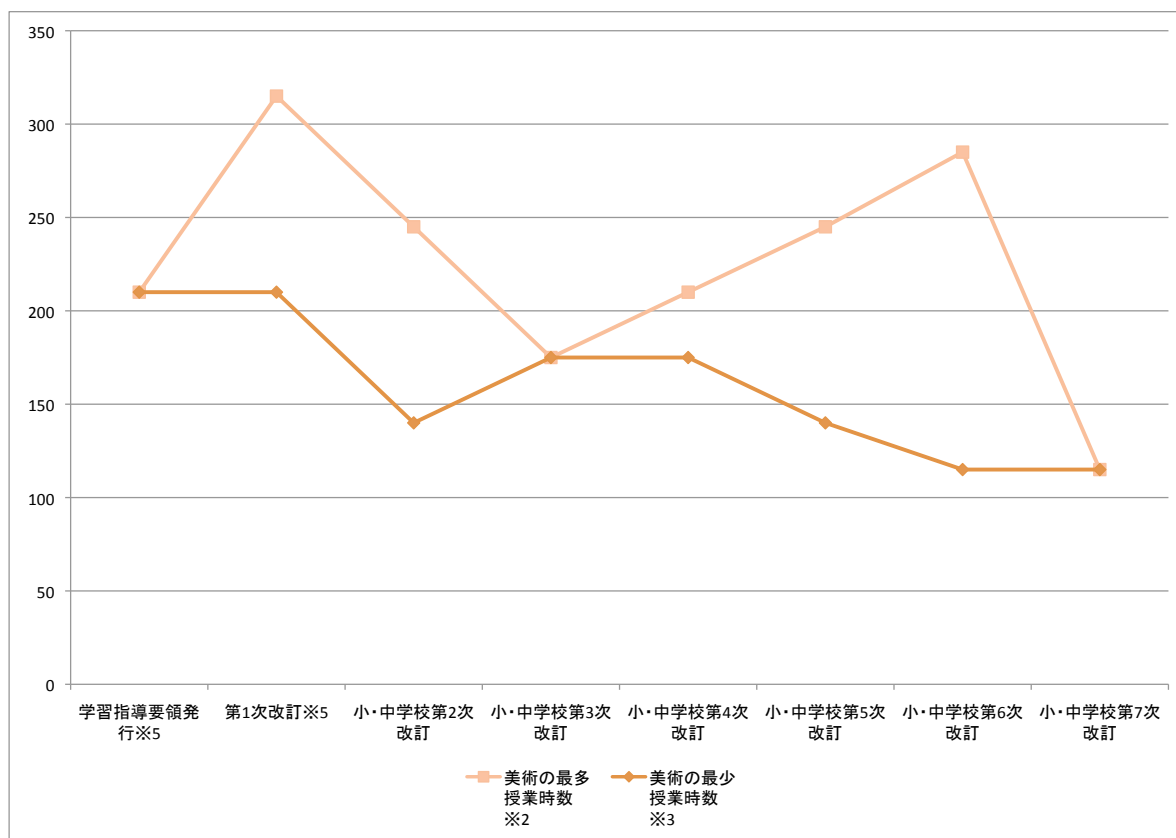
2015年1月22日アクセス

若林直樹 (2009) 『ネットワーク組織』,有斐閣

Lipnack,Stamps (1984) 『ネットワークング』,プレジデント社

Lipnack,Stamps (1994) 『チームネット』,富士通経営研修所

図表1 中学校における美術の授業時数の推移



	学習指導要領発行年度	学習指導要領実施年度	美術の授業時数(3年間合計)	総授業時数(3年間合計)	選択美術の最多授業時数※1	美術の最多授業時数※2	美術の最少授業時数※3	総授業時数と美術の授業時数割合※4
学習指導要領発行※5	1947	1947	210	3150~3570		210	210	5.9%~6.7%
第1次改訂※5	1951	1951	210~315	3045		315	210	6.9%~10.3%
小・中学校第2次改訂	1958	1962	140	3360	105	245	140	4.2%
小・中学校第3次改訂	1969	1972	175	3535	学校裁量 ※6	175	175	5.0%
小・中学校第4次改訂	1977	1981	175	3150	35	210	175	5.6%
小・中学校第5次改訂	1989	1993	140~175	3150	70	245	140	4.4~5.6%
小・中学校第6次改訂	1998	2002	115	2940	170	285	115	3.9%
小・中学校第7次改訂	2008	2012	115	3045	学校裁量 ※7	115	115	3.8%

- ※1 選択教科の中で、全学年で美術が選択された場合の最高授業時数。
- ※2 必修教科と選択教科共合わせて開講できる美術の最大の授業時数。
- ※3 選択教科は含めず必修教科の美術を最少時数で開講した場合の授業時数。
- ※4 総授業時数と美術の授業時数割合＝美術の授業時数(選択教科を含めない)／総授業時数
- ※5 この時はまだ「美術」という教科名ではなく、「図画工作」という教科名であった。
- ※6 選択教科は「外国語、農業、工業、商業、水産、家庭、その他特に必要な教科。」とされ、「美術」の教科名が示されていないためここでは計上しない。
- ※7 選択教科は「標準時間数の枠外で開設することができる」と示された。

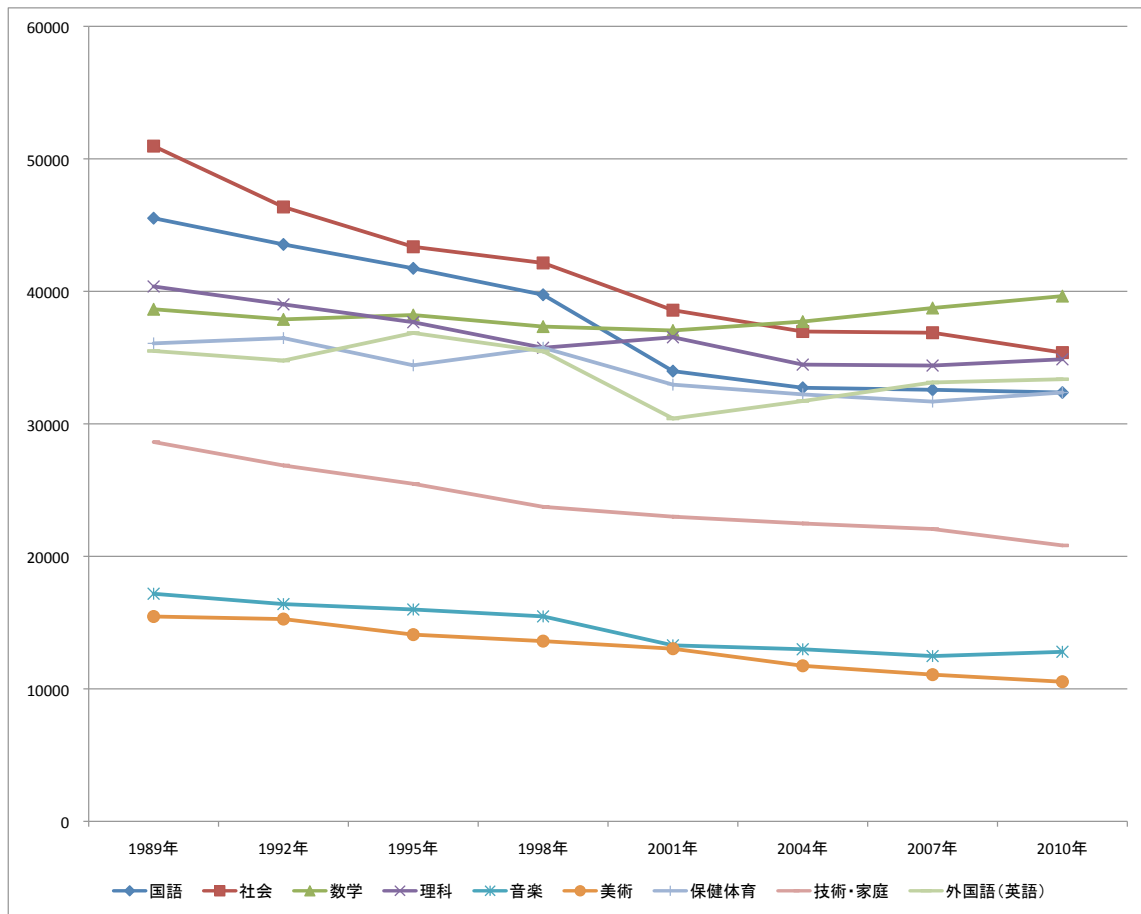
着目点

- ①最も授業時数の多かった小・中学校第3・4次改訂の175時間と比較すると現在の中学校美術の授業時数115時間は60時間減少し2/3になっている。
- ②第4次改訂から第7次改訂にかけては、最少授業時数と最多授業時数の差が開いた後に、選択教科の消滅によって一気に美術の授業時数が減少した。

<参考資料>

国立教育政策研究所「授業時数の変遷」,  
 <<http://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/2-02.pdf>>, 2014年8月1日アクセス。  
 文部科学省「小学校における各教科等の授業時数等の変遷」,  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryo/06051225/004/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryo/06051225/004/004.htm)>, 2014年8月1日アクセス。  
 文部科学省「中学校における各教科等の授業時数等の変遷」,  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07061432/005/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07061432/005/003.htm)>, 2014年8月1日アクセス。

図表2 中学校における教科別教員数の推移 ※1



	1989年	1992年	1995年	1998年	2001年	2004年	2007年	2010年	2013年※2	1989～2010年の増減数	1989～2010年の増減率
国語	45522	43541	41737	39743	33981	32723	32571	32366		-13156	-28.9%
社会	50962	46369	43363	42143	38580	36970	36877	35377		-15585	-30.6%
数学	38651	37887	38214	37342	37047	37719	38744	39642		+991	+2.6%
理科	40368	39018	37672	35742	36536	34472	34401	34875		-5493	-13.6%
音楽	17178	16399	15990	15470	13286	12989	12474	12796		-4382	-25.5%
美術	15460	15268	14093	13603	13030	11740	11073	10538		-4922	-31.8%
保健体育	36074	36473	34420	35742	32959	32223	31681	32366		-3708	-10.3%
技術・家庭	28630	26860	25476	23739	22994	22481	22062	20825		-7805	-27.3%
外国語(英語)	35501	34777	36859	35475	30404	31724	33124	33370		-2132	-6.0%
本務教員数	286,301	282,737	271,020	266,729	255,494	249,794	249,645	250,899	254,235	-32,066	-11.2%

※1-1 文部科学省が公表する免許教科別 教員構成(割合)と学校基本調査の本務教員数のデータを参考に筆者が算出した。

※1-2 複数の教科免許を持つ教員は、それぞれの教科でカウントしている。またここでは兼務教員数は含まれない。

※2 2013年度は免許教科別教員割合が公表されていないため算出不能。

### 着目点

- ①全教科の中で美術の教員数が最も少なく、減少割合も大きい(増減率のマイナス幅が最も大きい)。
- ②音楽と美術は常に同じ授業時数であるが、美術の方が教員数が少なく減少割合も大きい。

#### <参考資料>

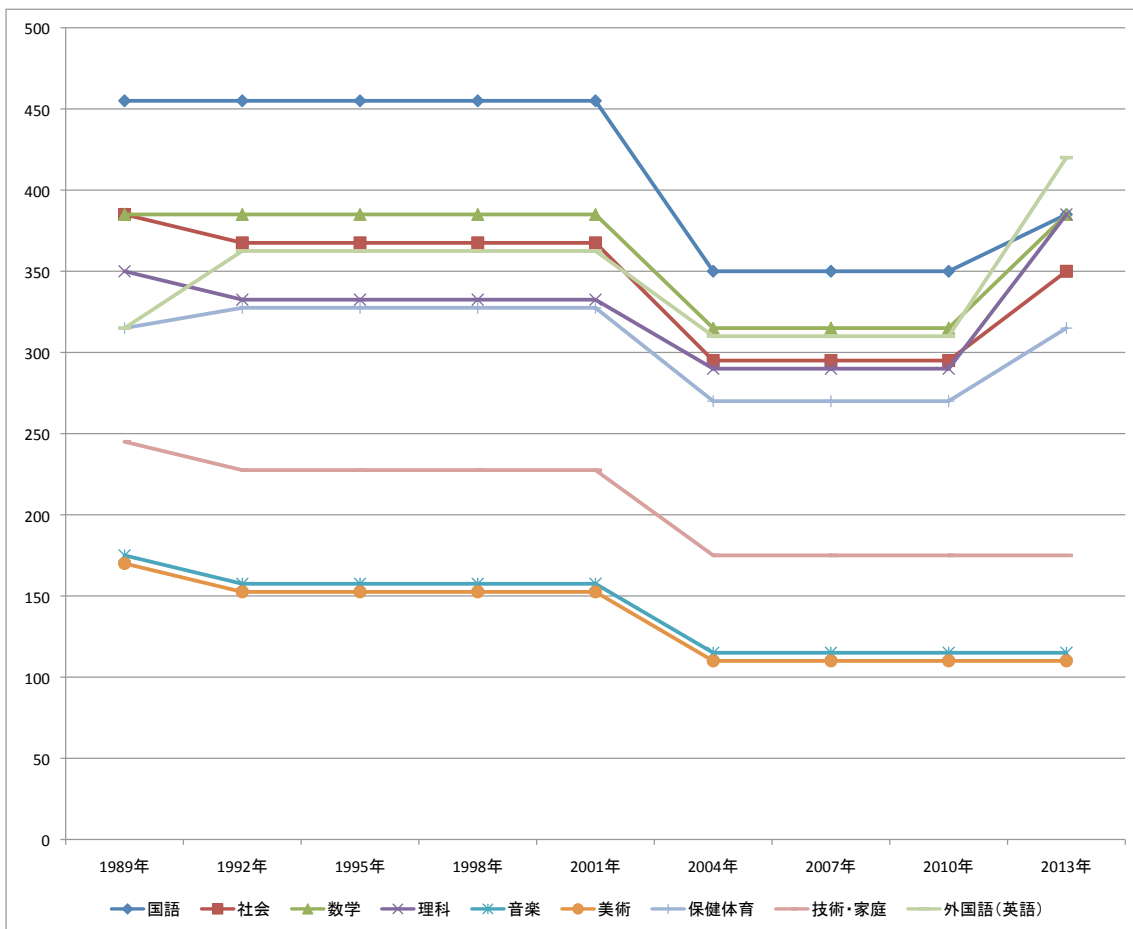
政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校教員統計調査/平成1～22年度 教員個人調査 中学校/「免許教科別 年齢区分別 教員構成」,  
 <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。

政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校基本調査/年次統計「中学校の学校数、在籍者数、教職員数(昭和23年～)」,  
 <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。

文部科学省「中学校における各教科等の授業時数等の変遷」,

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07061432/005/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07061432/005/003.htm)>, 2014年8月1日アクセス。

図表3 中学校における各教科の授業時数の推移 ※1



	1989年	1992年	1995年	1998年	2001年	2004年	2007年	2010年	2013年	1989~2013年の増減数	1989~2013年の増減率
国語	455	455	455	455	455	350	350	350	385	-70	-15.4%
社会	385	350~385	350~385	350~385	350~385	295	295	295	350	-35	-9.1%
数学	385	385	385	385	385	315	315	315	385	0	0.0%
理科	350	315~350	315~350	315~350	315~350	290	290	290	385	+35	+10.0%
音楽	175	140~175	140~175	140~175	140~175	115	115	115	115	-60	-34.3%
美術	175	140~175	140~175	140~175	140~175	115	115	115	115	-60	-34.3%
保健体育	315	315~350	315~350	315~350	315~350	270	270	270	315	0	0.0%
技術・家庭	245	210~245	210~245	210~245	210~245	175	175	175	175	-70	-28.6%
外国語(英語)	315	315~420	315~420	315~420	315~420	315	315	315	420	+105	+33.3%
総授業時数	3150	3150	3150	3150	3150	2940	2940	2940	3045	-105	-3.3%

※1 授業時数の設定に幅がある場合は、その上限と下限の中央値をグラフには示した。

ex.1992~2001年の社会の授業時数は350~385であるが、「 $(350+385) \div 2 = 367.5$ 」から367.5時間ですべて示している。

### 着目点

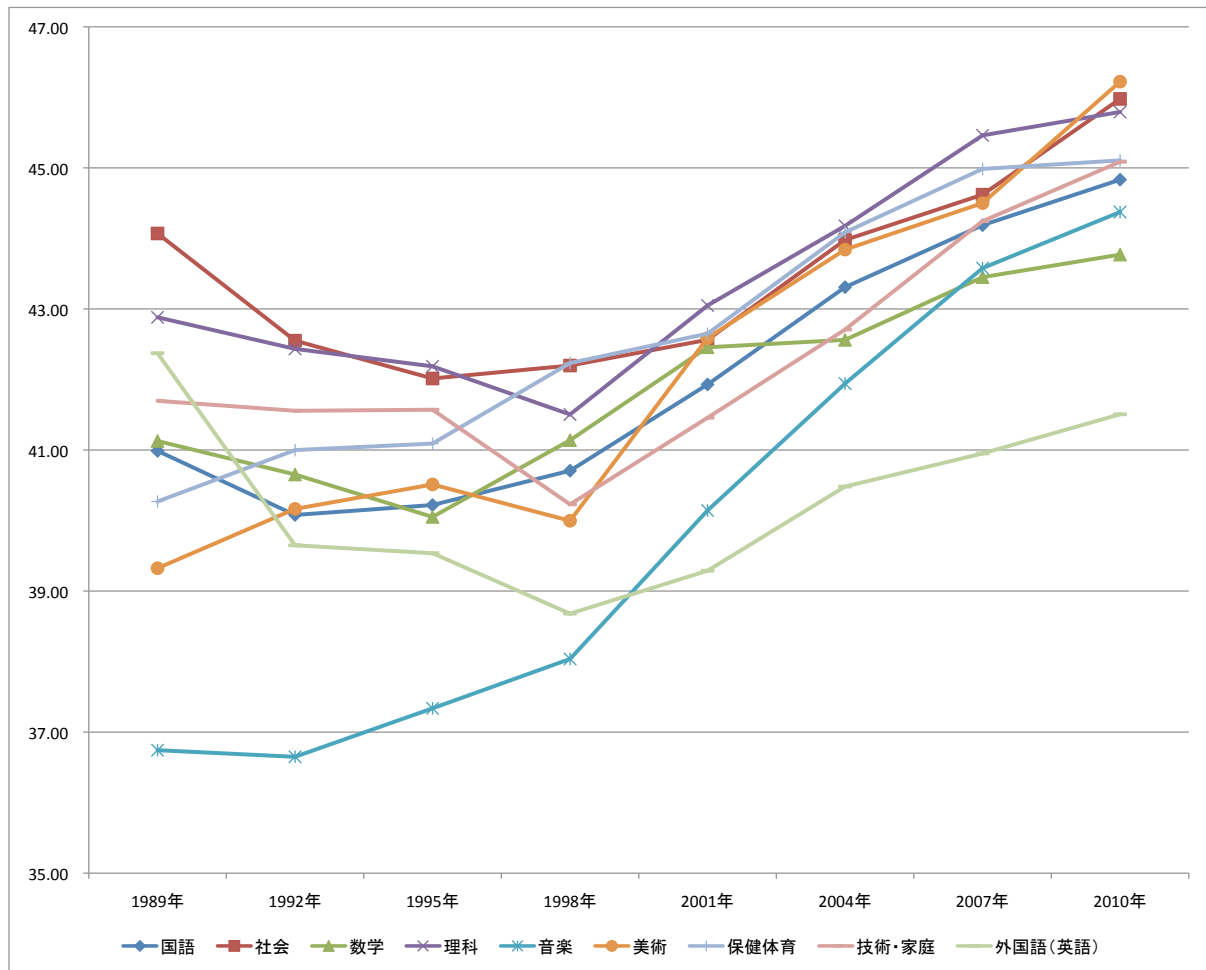
①国語、社会、数学、理科、保健体育については授業時数の増減があるため読み取りづらいが、減少を続けている音楽、美術、技術・家庭については図表2の中学校における教科別教員数の推移と合わせてみると、授業時数と教員数の減少には関連があることが分かる。

<参考資料>

文部科学省「中学校における各教科等の授業時数等の変遷」。

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/005/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/005/003.htm)>、2014年8月1日アクセス。

図表4 教科別教員平均年齢の推移 ※1



	1989年	1992年	1995年	1998年	2001年	2004年	2007年	2010年	1989~2010年の増減数
国語	40.99	40.08	40.22	40.71	41.93	43.31	44.19	44.83	3.85
社会	44.07	42.55	42.01	42.20	42.56	43.98	44.62	45.98	1.91
数学	41.13	40.65	40.05	41.14	42.46	42.56	43.45	43.77	2.64
理科	42.88	42.43	42.19	41.50	43.05	44.18	45.46	45.79	2.91
音楽	36.74	36.65	37.34	38.04	40.14	41.94	43.58	44.37	7.63
美術	39.32	40.17	40.51	40.00	42.59	43.84	44.50	46.22	6.90
保健体育	40.27	41.00	41.09	42.23	42.65	44.09	44.99	45.11	4.84
技術・家庭	41.70	41.56	41.57	40.23	41.46	42.71	44.24	45.09	3.39
外国語(英語)	42.37	39.65	39.54	38.68	39.29	40.48	40.95	41.51	-0.87

※1 文部科学省が公表する免許教科別 教員構成(割合)と学校基本調査の本務教員数のデータを参考に筆者が算出した。

※1 複数の教科免許を持つ教員は、それぞれの教科でカウントしている。またここでは兼務教員数は含まれない。

## 着目点

①1989~2010年の間で、外国語(英語)以外の教科の平均年齢は全て上昇している。

②2010年時点では美術が最も平均年齢が最も高い教科となっている。

### <参考資料>

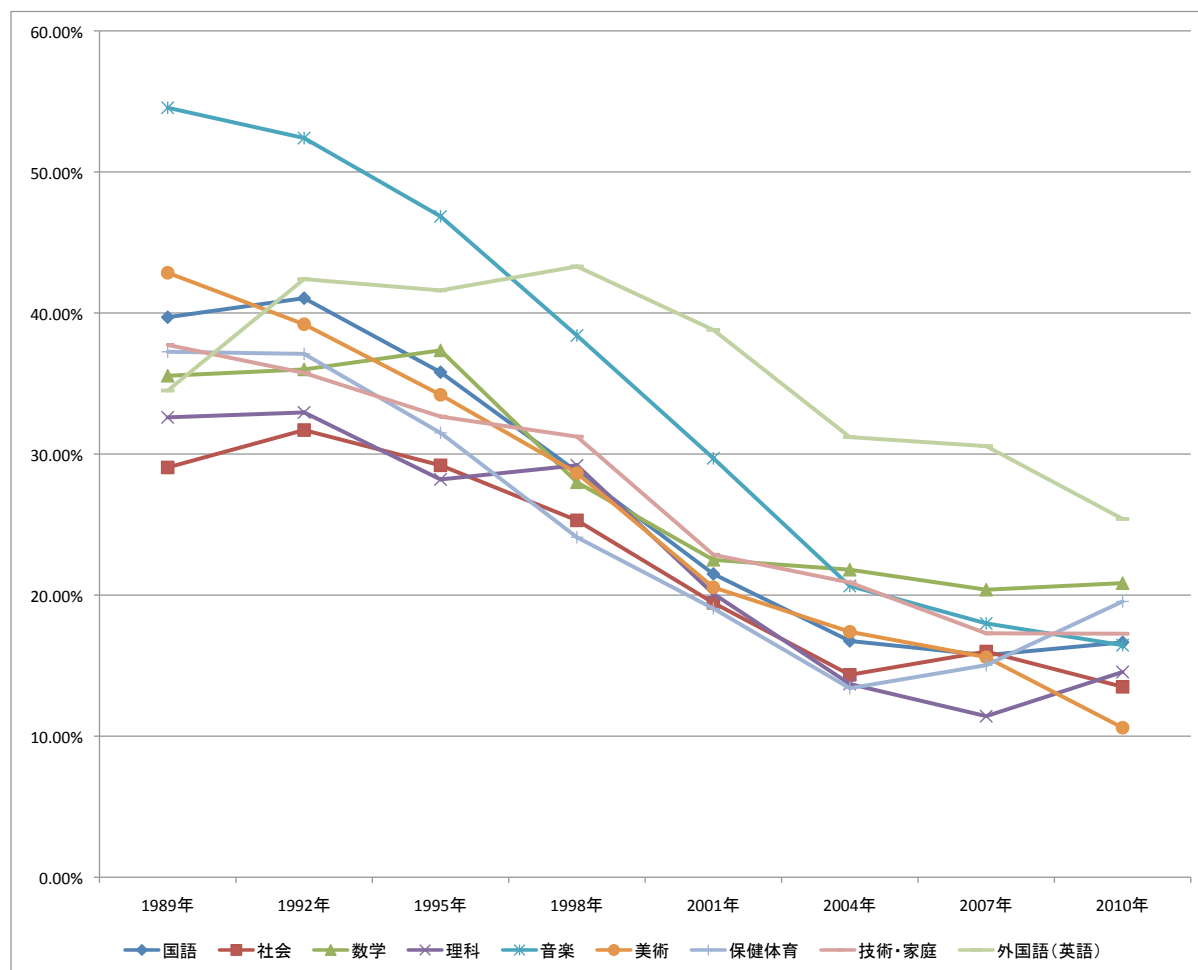
政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校教員統計調査/平成1~22年度 教員個人調査 中学校/「免許教科別 年齢区分別 教員構成」。

<<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。

政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校基本調査/年次統計「中学校の学校数、在籍者数、教職員数(昭和23年~)」。

<<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。

図表5 教科別35歳以下の教員割合 ※1



	1989年	1992年	1995年	1998年	2001年	2004年	2007年	2010年	1989~2010年の増減率
国語	39.70%	41.05%	35.80%	28.75%	21.50%	16.75%	15.74%	16.65%	-23.05%
社会	29.05%	31.70%	29.20%	25.30%	19.45%	14.35%	16.00%	13.50%	-15.55%
数学	35.55%	36.00%	37.35%	28.00%	22.50%	21.80%	20.38%	20.85%	-14.70%
理科	32.60%	32.95%	28.20%	29.20%	20.10%	13.70%	11.42%	14.55%	-18.05%
音楽	54.55%	52.40%	46.85%	38.40%	29.70%	20.65%	17.99%	16.45%	-38.10%
美術	42.85%	39.20%	34.20%	28.65%	20.55%	17.40%	15.60%	10.60%	-32.25%
保健体育	37.25%	37.10%	31.50%	24.10%	19.05%	13.40%	15.03%	19.55%	-17.70%
技術・家庭	37.74%	35.75%	32.66%	31.23%	22.86%	20.89%	17.29%	17.26%	-20.47%
外国語(英語)	34.50%	42.40%	41.60%	43.30%	38.80%	31.20%	30.56%	25.40%	-9.10%

※1 文部科学省が公表する免許教科別 教員構成(割合)と学校基本調査の本務教員数のデータを参考に筆者が算出した。

※1 複数の教科免許を持つ教員は、それぞれの教科でカウントしている。またここでは兼務教員数は含まれない。

## 着目点

①2010年時点では美術が最も35歳以下の教員割合が低い

### <参考資料>

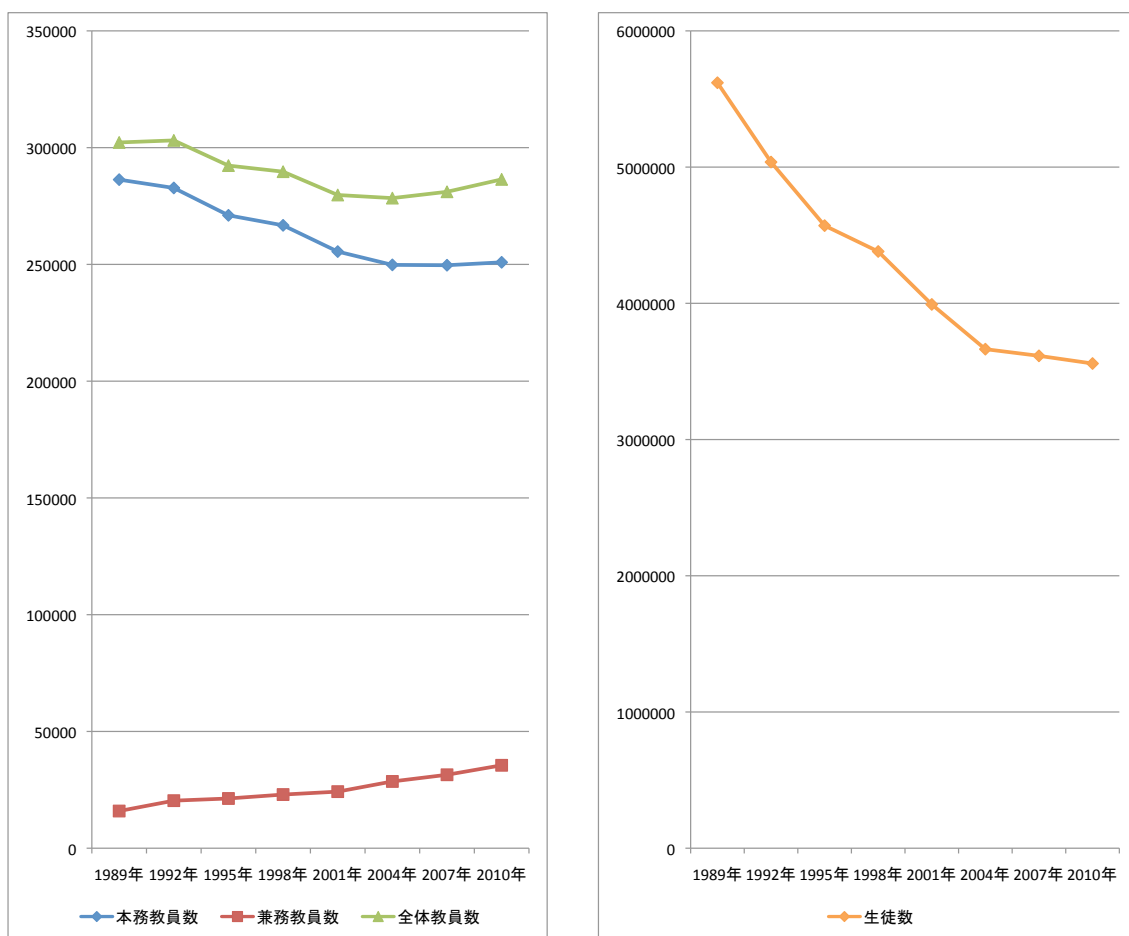
政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校教員統計調査/平成1~22年度 教員個人調査 中学校/「免許教科別 年齢区分別 教員構成」。

<<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。

政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校基本調査/年次統計「中学校の学校数、在籍者数、教職員数(昭和23年~)」。

<<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。

図表6 中学校における教員数、生徒数の推移



	1989年	1992年	1995年	1998年	2001年	2004年	2007年	2010年	1989~2010年の増減数	1989~2010年の増減率
生徒数	5619297	5036840	4570390	4380604	3991911	3663513	3614552	3558166	-2061131	-36.68%
本務教員数	286301	282737	271020	266729	255494	249794	249645	250899	-35402	-12.37%
兼務教員数	15924	20363	21292	22976	24227	28592	31450	35509	19585	+122.99%
全体教員数	302225	303100	292312	289705	279721	278386	281095	286408	-15817	-5.23%
兼務教員割合	5.56%	7.20%	7.86%	8.61%	9.48%	11.45%	12.60%	14.15%		
学校数	11264	11300	11274	11236	11191	11102	10955	10815	-449	-3.99%
学級数※1		148340	137075	132659	124261	118275	119606	121070	-27270	-18.38%
1教員当たりの生徒数	18.59	16.62	15.64	15.12	14.27	13.16	12.86	12.42	-6.17	-33.18%
1学級※1当たりの生徒数		33.95	33.34	33.02	32.13	30.97	30.22	29.39	-4.57	-13.45%
1学校当たりの生徒数	498.87	445.74	405.39	389.87	356.71	329.99	329.95	329.00	-169.87	-34.05%

※1 1989年の学級数は不明。そのため学級数のみ1992～2013年の増減数、増減率を示した。

着目点

- ① 生徒数は1992～1995年で最も減少(466450人減少)。教員数は1998～2001年で最も減少(9984人減少)。生徒数と教員数減少のピークは異なっている。→1998～2001年の教員数減少には、1998年発行の第6次改訂で総授業時数が210時間減少したことが要因として考えられる。
- ② 生徒数、教員数、学級数、学校数は年々減少し続けていたが、2004年以降、教員数、学級数は増加。生徒数、学校数は減少を続けている。→2004年度以降の教員数増加には、2008年発行の第7次改訂で総授業時数が105時間増加したことが要因として考えられる。→2004年度以降の学級数増加には、小人数教育推進が要因として考えられる。

<参考資料>

政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校教員統計調査/平成1～22年度 教員個人調査 中学校/「免許教科別 年齢区分別 教員構成」,  
 <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。  
 政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校基本調査/年次統計「中学校の学校数、在籍者数、教職員数(昭和23年～)」,  
 <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016172>>, 2014年8月1日アクセス。



図表7 2009年度 全国公立中学校美術科教員配置状況調査 ※1

	地区団体	全学校数	へき地 指定校 割合	本務教員 配置校	本務教員 未配置校	配置不明	本務教員 未配置 割合	本務教員未配置校の美術担当教員		
								時間単位 教員	仮免等	その他
1	岩手	192	21.7%	93	99	0	51.56%	63	36	0
2	沖縄	153	38.2%	76	77	0	50.33%	33	35	9
3	鹿児島	265	40.6%	138	118	9	44.53%	0	0	0
4	福島	247	16.7%	140	107	0	43.32%	39	68	0
5	大分	124	14.7%	74	50	0	40.32%	5	45	0
6	広島	246	8.2%	161	85	0	34.55%	70	2	13
7	長崎	197	26.6%	130	67	0	34.01%	45	22	0
8	新潟	234	14.5%	164	70	0	29.91%	53	8	9
9	岡山	165	9.3%	116	49	0	29.70%	47	2	0
10	岐阜	197	8.6%	131	58	8	29.44%	50	7	1
11	徳島	90	10.4%	61	26	3	28.89%	5	21	0
12	栃木	173	5.2%	125	48	0	27.75%	28	20	0
13	群馬	170	6.3%	125	45	0	26.47%	45	0	0
14	秋田	151	5.6%	95	34	22	22.52%	23	11	0
15	三重	166	7.7%	130	36	0	21.69%	24	11	1
16	山形	120	10.5%	94	26	0	21.67%	18	8	0
17	長野	196	10.1%	157	39	0	19.90%	36	3	0
18	宮城	210	4.1%	170	40	0	19.05%	28	5	7
19	奈良	107	11.1%	90	17	0	15.89%	12	5	0
20	千葉	383	0.5%	323	60	0	15.67%	24	32	4
21	静岡	272	5.1%	231	41	0	15.07%	20	15	6
22	石川	82	5.0%	72	10	0	12.20%	10	0	0
23	兵庫	269	4.1%	235	32	2	11.90%	5	27	0
24	東京	624	1.8%	552	72	0	11.54%	72	0	0
25	鳥取	61	0.0%	56	5	0	8.20%	5	0	0
26	滋賀	101	2.8%	93	8	0	7.92%	8	0	0
27	茨城	233	0.4%	232	1	0	0.43%	0	1	0
28	神奈川	413	0.2%	412	1	0	0.24%	0	1	0
29	大阪市	130	0.0%	130	0	0	0.00%	0	0	0

※1-1 一部の地区団体では調査が行われていないため、調査が行われた地区団体のみを提示。

※1-2 本務教員未配置割合が高い順(降べきの順)に提示した。

## 着目点

- ①岩手県・沖縄県では半数以上の学校が本務教員未配置となっている。
- ②へき地校割合と本務教員未配置割合の高さにはある程度の関連がみられる。

### <参考資料>

全国中学校美術教育連盟「全国公立中学校美術科教員配置状況調査」。

<<http://www.zenchubiren.jp/2010/topics/全国公立中学校美術科教員配置状況調査%E3%80%80>>

文部科学省「文部科学統計要覧(平成21年版)」。

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/002b/1282796.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1282796.htm)>，2014年8月1日アクセス。

政府統計の総合窓口(e-Stat)/学校基本調査/平成21年度/中学校「へき地等指定学校数(公立)」

<<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001024255&cycode=0>>，2014年8月1日アクセス。

図表8 三重県における中学校の学校生徒数別 美術科教員配置状況

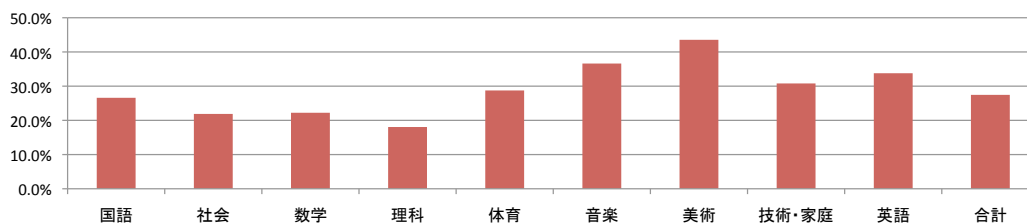
2013年度

学校生徒数	1～50	51～100	101～200	201～300	301～400	401～500	501～600	601～700	701～1100	合計
全体教員数	20	14	25	23	29	29	26	14	10	190
本務教員数	11	6	6	15	25	23	20	8	5	119
常勤講師数	3	3	2	3	1	3	3	5	2	25
非常勤講師数	6	5	17	5	3	3	3	1	3	46
美術外教科兼任数※1	11	8	5	5	6	1	1	0	0	37
全体学校数	21	13	25	21	25	25	21	9	4	164
複数教員配置学校数※2	0	1	0	2	4	4	5	5	4	25
本務教員不在学校数※3	10	8	19	6	1	2	3	2	0	51
兼務教員割合※4	45.0%	57.1%	76.0%	34.8%	13.8%	20.7%	23.1%	42.9%	50.0%	37.4%
非常勤講師割合※5	30.0%	35.7%	68.0%	21.7%	10.3%	10.3%	11.5%	7.1%	30.0%	24.2%
美術外教科兼任割合	55.0%	57.1%	20.0%	21.7%	20.7%	3.4%	3.8%	0.0%	0.0%	19.5%
複数教員配置学校割合	0.0%	7.7%	0.0%	9.5%	16.0%	16.0%	23.8%	55.6%	100.0%	15.2%
本務教員不在学校割合	47.6%	61.5%	76.0%	28.6%	4.0%	8.0%	14.3%	22.2%	0.0%	31.1%

2014年度

学校生徒数	0～50	50～100	100～200	200～300	300～400	400～500	500～600	600～700	700～1100	合計
全体教員数	19	12	28	21	26	32	21	18	9	186
本務教員数	11	4	8	13	19	23	13	9	5	105
常勤講師数	2	0	4	1	3	4	7	3	2	26
非常勤講師数	6	8	16	7	4	5	1	6	2	55
美術外教科兼任数※1	12	5	10	7	4	2	0	1	0	41
全体学校数	18	11	28	19	25	26	17	11	4	159
複数教員配置学校数※2	2	1	0	2	1	6	3	7	4	26
本務教員不在学校数※3	9	8	20	6	6	4	4	2	1	60
兼務教員割合※4	42.1%	66.7%	71.4%	38.1%	26.9%	28.1%	38.1%	50.0%	44.4%	43.5%
非常勤講師割合※5	31.6%	66.7%	57.1%	33.3%	15.4%	15.6%	4.8%	33.3%	22.2%	29.6%
美術外教科兼任割合	63.2%	41.7%	35.7%	33.3%	15.4%	6.3%	0.0%	5.6%	0.0%	22.0%
複数教員配置学校割合	11.1%	9.1%	0.0%	10.5%	4.0%	23.1%	17.6%	63.6%	100.0%	16.4%
本務教員不在学校割合	50.0%	72.7%	71.4%	31.6%	24.0%	15.4%	23.5%	18.2%	25.0%	37.7%

図表9 三重県の中学校における教科別 兼務教員割合(2014年度)



	国語	社会	数学	理科	体育	音楽	美術	技術・家庭	英語	合計
本務教員数	345	332	469	354	300	116	105	245	400	2669
兼務教員数	125	93	134	78	121	67	81	109	204	1010
全体教員数	470	425	603	432	421	183	186	354	604	3679
兼務教員割合	26.6%	21.9%	22.2%	18.1%	28.7%	36.6%	43.5%	30.8%	33.8%	27.5%

※1 美術科教員が美術以外の教科、または特別支援の授業を兼任している教員。

※2 美術科教員が1つの学校に2人以上配置されている学校(本務、兼務は問わない)。

※3 美術科の本務教員が未配置(兼務教員のみ配置)の学校。

※4 全体教員数に対する兼務教員の割合＝兼務教員数(常勤講師数＋非常勤講師数)／全体教員数

※5 全体教員数に対する非常勤講師数の割合＝非常勤講師数／全体教員数

### 着目点

- ①三重県の兼務教員割合を教科別にみると、美術の兼務教員割合は全教科の中で1番高い。
- ②音楽と美術は同じ授業時数であるが、美術の方が兼務教員割合が6.9%高い。
- ③三重県では生徒数が200人を下回る学校では、兼務教員割合、教諭不在学校割合が50%を超える。
- ④2013年と2014年の三重県美術科教員配置状況を比較すると、兼務教員・美術外教科兼任・本務教員不在学校割合は高まっている。

<参考資料>

三重県教育委員会発行の各年度の教員一覧をもとに集計した。

図表10 中学校教員の仕事時間の国際比較 ※1

	仕事時間の合計	指導時間（授業）に使った時間	学校内外の授業の計画や準備に使用した時間	学校内での作業や同僚との話し合いに使用した時間	生徒の課題の採点や添削に使用した時間	生徒に対する教育相談（※2）に使った時間	学校運営業務への参加に使った時間	一般的な事務業務に使った時間（※3）	保護者との連絡や連携に使った時間	課外活動の指導（※4）に使った時間	その他の業務に使った時間	授業研究の時間（※5）	授業研究の時間割合（※6）
日本	53.9	17.7	8.7	3.9	4.6	2.7	3.0	5.5	1.3	7.7	2.9	13.2	24.6%
アルバータ(※7)	48.2	26.4	7.5	3.0	5.5	2.7	2.2	3.2	1.7	3.6	1.9	13.0	26.9%
シンガポール	47.6	17.1	8.4	3.6	8.7	2.6	1.9	5.3	1.6	3.4	2.7	17.0	35.8%
イングランド(※7)	45.9	19.6	7.8	3.3	6.1	1.7	2.2	4.0	1.6	2.2	2.3	13.9	30.3%
マレーシア	45.1	17.1	6.4	4.1	7.4	2.9	5.0	5.7	2.4	4.9	4.3	13.8	30.7%
アメリカ(※8)	44.8	26.8	7.2	3.0	4.9	2.4	1.6	3.3	1.6	3.6	7.0	12.1	27.1%
ポルトガル	44.7	20.8	8.5	3.7	9.6	2.2	1.8	3.8	1.8	2.4	2.6	18.1	40.5%
オーストラリア	42.7	18.6	7.1	3.5	5.1	2.3	3.1	4.3	1.3	2.3	2.2	12.2	28.6%
スウェーデン	42.4	17.6	6.7	3.5	4.7	2.7	0.8	4.5	1.8	0.4	1.7	11.4	26.8%
デンマーク	40.0	18.9	7.9	3.3	3.5	1.5	0.9	2.0	1.8	0.9	2.3	11.4	28.5%
クロアチア	39.6	19.6	9.7	2.1	3.9	1.8	0.5	2.6	1.5	1.9	1.8	13.6	34.3%
チェコ	39.4	17.8	8.3	2.2	4.5	2.2	1.1	2.7	0.9	1.3	1.4	12.8	32.4%
ブルガリア	39.0	18.4	8.1	2.5	4.5	1.7	1.1	2.7	1.7	2.0	1.7	12.6	32.2%
ノルウェー	38.3	15.0	6.5	3.1	5.2	2.1	1.3	2.8	1.4	0.8	1.4	11.7	30.6%
参加国平均	38.3	19.3	7.1	2.9	4.9	2.2	1.6	2.9	1.6	2.1	2.0	11.9	31.2%
スペイン	37.6	18.6	6.6	2.7	6.1	1.5	1.7	1.8	1.5	0.9	1.5	12.7	33.8%
スロバキア	37.5	19.9	7.5	2.3	3.5	1.9	1.1	2.7	1.3	2.0	1.6	11.0	29.4%
韓国	37.0	18.8	7.7	3.2	3.9	4.1	2.2	6.0	2.1	2.7	2.6	11.6	31.3%
フランドル(※7)	37.0	19.1	6.3	2.1	4.5	1.3	0.9	2.4	0.7	1.3	1.4	10.8	29.2%
ポーランド	36.8	18.6	5.5	2.2	4.6	2.1	0.9	2.5	1.3	2.4	1.9	10.0	27.3%
ブラジル	36.7	25.4	7.1	3.3	5.7	2.7	1.7	1.8	1.7	2.4	2.2	12.8	34.9%
フランス	36.5	18.6	7.5	1.9	5.6	1.2	0.7	1.3	1.0	1.0	1.1	13.1	35.9%
アブダビ(※7)	36.2	21.2	7.6	3.8	5.4	3.3	2.7	3.3	2.6	2.5	2.1	13.0	36.0%
エストニア	36.1	20.9	6.9	1.9	4.3	2.1	0.8	2.3	1.3	1.9	1.5	11.2	31.0%
ラトビア	36.1	19.2	6.4	2.3	4.6	3.2	1.0	2.4	1.5	2.1	1.4	11.0	30.4%
ルーマニア	35.7	16.2	8.0	2.7	4.0	2.6	0.9	1.5	1.8	2.3	1.8	11.9	33.4%
オランダ	35.6	16.9	5.1	3.1	4.2	2.1	1.3	2.2	1.3	1.3	2.5	9.3	26.1%
アイスランド	35.0	19.0	7.3	3.3	3.2	1.4	1.2	2.0	1.4	1.1	2.3	10.5	30.0%
セルビア	34.2	18.4	7.9	2.3	3.4	2.3	0.8	2.4	1.6	2.2	2.1	11.3	33.0%
メキシコ	33.6	22.7	6.2	2.4	4.3	2.8	1.7	2.3	2.3	2.3	2.0	10.5	31.3%
キプロス	33.1	16.2	7.3	2.7	4.9	2.0	1.3	2.4	1.7	2.5	2.2	12.3	37.0%
フィンランド	31.6	20.6	4.8	1.9	3.1	1.0	0.4	1.3	1.2	0.6	1.0	7.9	24.9%
イスラエル	30.7	18.3	5.2	2.7	4.3	2.1	2.1	1.9	1.8	1.7	3.8	9.5	30.9%
イタリア	29.4	17.3	5.0	3.1	4.2	1.0	1.0	1.8	1.4	0.8	0.7	9.2	31.4%
チリ	29.2	26.7	5.8	2.8	4.1	2.4	2.3	2.9	2.0	2.0	2.2	9.9	33.9%

※1-1 数値は教員の報告による、直近の「通常の一週間」において、各項目の仕事に従事した時間の平均で、仕事時間の合計を基に降べきの順で表記した。

※1-1 「通常の一週間」とは、休暇や休日、病休などによって勤務時間が短くならなかった一週間であり、就業時間外に行った仕事を含む。

※1-1 教員による複数の設問への回答を基にしており、それぞれの仕事に要した時間の合計と「仕事時間の合計」は一致しないことがある。

※1-1 表のデータは調査に参加したすべての教員（非常勤教員を含む）の平均値であることに注意。

※2 生徒の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導を含む

※3 教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む

※4 放課後のスポーツ活動や文化活動

※5 「生徒の課題の採点や添削に使った時間」と「個人で行う授業の計画や準備に使った時間」を合わせた時間

※6 「仕事時間の合計」を母数とする「授業研究の時間」の割合

※7 アブダビ（アラブ首長国連邦）、アルバータ（カナダ）、イングランド（イギリス）、フランドル（ベルギー）は地域としての調査に参加している。

※8 アメリカは、実施率（回答率）が国際ガイドラインの定める基準に達しなかったため、参加国平均や統計的な分析には含まれていない。

## 着目点

- ①日本は勤務時間が参加国の中で最も長い。
- ②日本は課外活動に使った時間が参加国の中で最も長い。
- ③日本は授業の計画や準備に使った時間は参加国平均よりも長い、生徒の課題の採点や添削に使った時間は参加国平均よりも短い。
- ④日本は「授業研究の時間割合」が最も低い

## <参考資料>

国立教育政策研究所「教員の仕事時間」『TALIS日本版報告書 2013年調査結果の要約』p22-24.

<[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)>, 2015年1月22日アクセス.

図表11 中学校教員が過去12ヶ月以内に受けた職能開発の形態の国際比較

	ワ課程(コース)・ワークショップ(※1)	セミナーに関する会議や(※2)	他校の見学	N企業Oへの公的見学関係(※3)	N企業Oで公的機関研修(※3)	資格取得プログラム(※3)	の参加する職能開発グループを目的とする(※4)	研究テーマに関する共同研究(※4)	職務上関心を持つ(※4)	学校の公式内での研修(※4)
オーストラリア	85.7	56.3	14.7	13.6	24.4	10.0	51.5	37.4	44.4	
ブラジル	65.8	38.9	12.2	16.5	37.7	36.5	25.6	46.5	34.9	
ブルガリア	60.3	39.8	15.2	7.3	23.8	49.0	21.6	22.6	30.9	
チリ	55.3	29.8	9.0	9.4	8.1	16.7	21.7	32.8	14.1	
クロアチア	79.1	79.4	6.7	6.1	6.6	6.5	62.6	35.0	19.7	
キプロス	60.6	63.0	18.3	11.4	13.2	8.7	24.7	24.5	18.7	
チェコ	69.7	22.4	13.9	18.3	14.4	17.6	17.4	15.8	34.3	
デンマーク	72.9	36.4	5.7	12.4	5.3	10.2	40.8	19.0	18.3	
エストニア	82.0	51.3	31.5	15.8	22.8	19.1	51.3	34.0	21.8	
フィンランド	60.1	35.5	20.0	15.9	8.8	11.3	20.5	7.6	5.1	
フランス	53.7	19.8	9.2	5.3	2.7	5.5	18.3	41.2	13.4	
アイスランド	70.0	58.2	52.1	15.1	9.3	10.6	56.6	20.7	15.2	
イスラエル	76.3	45.0	14.3	7.2	5.4	26.4	40.3	26.0	32.4	
イタリア	50.9	31.3	12.5	5.2	3.4	9.8	21.8	45.6	12.3	
日本	59.8	56.5	51.4	6.5	4.6	6.2	23.1	22.6	29.8	
韓国	78.1	45.3	31.9	10.2	13.9	18.9	54.6	43.2	52.8	
ラトビア	88.8	60.1	52.4	20.6	9.3	12.7	36.6	28.6	17.4	
マレーシア	91.3	32.9	19.9	19.2	23.7	10.1	55.6	24.9	34.9	
メキシコ	90.3	38.6	10.7	11.7	19.1	42.7	41.1	48.9	21.4	
オランダ	78.4	45.7	15.8	20.1	23.4	20.0	30.3	38.3	33.6	
ノルウェー	64.2	40.0	7.5	8.2	3.9	17.9	37.8	15.1	32.4	
ポーランド	81.0	52.4	11.7	9.0	16.3	30.6	40.6	37.8	44.7	
ポルトガル	66.5	40.4	16.7	39.1	12.8	28.6	19.1	36.6	12.9	
ルーマニア	51.9	28.6	33.3	12.4	16.3	37.5	50.4	39.2	39.3	
セルビア	69.9	60.4	14.6	12.4	11.1	7.6	33.1	31.9	28.2	
シンガポール	92.9	61.4	24.1	20.8	16.5	10.1	52.7	45.4	65.2	
スロバキア	38.5	25.0	4.1	2.1	4.0	23.2	34.3	11.2	40.4	
スペイン	66.6	24.4	9.1	8.4	7.6	21.2	28.3	41.5	21.3	
スウェーデン	58.1	45.1	13.5	9.5	7.4	10.4	41.5	9.6	17.5	
アブダビ(※5)	81.6	49.8	28.1	28.8	31.7	16.8	44.6	48.9	60.5	
アルバータ(※5)	84.9	73.6	19.8	8.1	21.4	10.8	62.9	48.9	35.0	
イングランド(※5)	75.0	29.4	19.5	5.6	22.4	10.0	33.3	26.6	57.0	
フランドル(※5)	78.8	23.0	8.2	9.2	11.3	16.5	23.4	18.8	12.7	
参加国平均	70.9	43.6	19.0	12.8	14.0	17.9	36.9	31.1	29.5	
アメリカ(※6)	84.2	48.8	13.3	7.0	15.4	16.4	47.4	41.1	32.5	

※1 教科等の内容や指導法、その他の教育関連のもの

※2 教員または研究者が研究成果を発表し、教育上の課題について議論するもの

※3 学位取得など

※4 メンタリングや同僚の観察・助言、コーチング活動

※5 アブダビ(アラブ首長国連邦)、アルバータ(カナダ)、イングランド(イギリス)、フランドル(ベルギー)は地域としての調査に参加している。

※6 アメリカは、実施率(回答率)が国際ガイドラインの定める基準に達しなかったため、参加国平均や統計的な分析には含まれていない。

### 着目点

①日本は「課程(コース)・ワークショップ」(教科等の内容や指導法、その他の教育関連のもの)の項目が参加国平均よりも10%以上低い。

### <参考資料>

国立教育政策研究所「教員が過去12ヶ月以内に受けた職能開発の形態」『TALIS日本版報告書 2013年調査結果の要約』p14-15

<[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)>.2015年1月22日アクセス。

図表12 中学校教員の職能開発に対するニーズの国際比較

	識担当と理解等 の分野に関する知	担当能力 の分野の指導法に関	カリキュラムに 関する知識	生徒の 評価や評価方法	術指導用のICT (情報通信技	生徒の 行動と学級経営	学校の 管理運営	個に 応じた学習手法	特別 な支援を要する生徒への 指導	多文化 又は多言語環境におけ る指導	各教科で 共通に必要な能力に 関する指導(※1)	将来の 仕事や研究で生 かせる必要な 能力を高める 手法	職場で 使う新しい テクノロジー	生徒 への進路 指導や カウンセ
オーストラリア	2.4	2.8	3.7	3.3	13.6	3.8	4.9	6.2	8.2	4.4	3.1	4.2	12.5	5.9
ブラジル	6.7	6.9	7.0	10.2	27.5	19.6	25.5	12.0	60.1	46.4	19.0	21.7	36.9	36.0
ブルガリア	12.4	11.8	14.5	13.4	20.3	15.8	9.1	10.1	22.8	16.6	9.1	13.2	22.7	9.5
チリ	5.7	6.1	7.0	9.7	12.8	12.1	16.5	12.6	25.8	24.4	11.6	11.9	16.7	17.4
クロアチア	5.7	8.6	3.6	13.5	19.7	19.9	5.8	19.0	32.7	11.3	13.1	13.0	23.8	10.6
キプロス	2.4	4.3	8.3	4.8	12.5	7.5	11.7	9.2	27.0	17.5	9.0	15.2	20.0	17.1
チェコ	8.5	6.1	3.0	5.3	14.8	13.6	4.0	5.6	8.0	5.1	5.6	4.5	10.2	3.7
デンマーク	6.4	6.0	3.2	7.5	18.7	6.9	3.1	4.3	27.7	6.8	5.1	5.6	14.0	3.6
エストニア	11.5	11.9	12.7	13.8	24.1	16.7	3.5	9.9	19.7	9.2	14.7	8.0	20.9	7.9
フィンランド	3.8	3.4	3.4	3.9	17.5	7.8	1.9	8.3	12.6	5.4	4.3	1.3	13.9	1.5
フランス	5.4	9.2	2.9	13.6	25.1	9.3	4.2	19.1	27.4	11.4	11.2	11.6	17.0	20.5
アイスランド	9.0	8.5	22.7	18.2	28.6	14.2	4.9	11.8	16.1	8.9	6.6	7.8	19.1	6.4
イスラエル	9.3	10.5	7.9	10.2	24.5	12.3	10.0	12.7	22.8	13.0	14.4	13.2	22.9	13.9
イタリア	16.6	23.5	11.3	22.9	35.9	28.6	9.9	22.1	32.3	27.4	22.3	16.4	32.2	18.7
日本	51.0	56.9	20.6	39.6	25.9	43.0	14.6	40.2	40.6	10.7	34.5	22.0	16.0	42.9
韓国	25.2	31.3	23.5	25.3	24.9	30.4	17.5	25.1	36.0	18.9	27.5	25.0	18.9	42.6
ラトビア	3.7	4.3	3.2	6.3	19.4	15.0	4.3	13.6	12.1	4.8	11.3	5.0	24.3	9.7
マレーシア	28.8	25.2	23.4	39.7	37.6	21.3	17.8	22.4	10.0	10.4	23.7	21.1	30.8	17.3
メキシコ	4.4	8.0	5.0	8.0	21.0	8.6	15.4	13.6	47.4	33.2	11.2	17.8	28.1	21.2
オランダ	6.9	5.6	4.3	6.6	14.9	9.0	4.2	14.0	10.7	3.1	6.8	4.3	11.5	6.4
ノルウェー	7.1	7.9	4.5	12.4	18.3	4.3	2.5	5.2	12.4	7.4	8.0	6.7	8.7	5.0
ポーランド	1.8	1.8	2.1	3.3	10.6	13.1	6.0	9.2	14.4	5.5	7.2	3.9	13.2	7.2
ポルトガル	4.7	4.2	2.9	4.8	9.2	10.4	14.1	8.4	26.5	16.8	6.8	10.5	9.2	6.9
ルーマニア	5.4	7.2	6.7	7.5	18.6	13.6	18.2	15.1	27.0	19.7	13.7	17.4	22.0	15.2
セルビア	5.4	6.6	7.1	9.1	19.5	14.5	6.9	15.1	35.4	10.2	10.0	7.4	21.4	12.2
シンガポール	6.2	9.9	7.1	11.9	11.8	9.3	7.4	10.1	15.0	4.9	8.3	9.2	9.8	7.8
スロバキア	9.1	8.0	11.9	9.3	18.6	14.5	7.9	10.6	18.8	7.8	9.0	6.6	14.5	6.6
スペイン	1.8	5.0	1.3	4.3	14.1	8.4	10.2	8.5	21.8	19.0	7.9	9.4	14.0	8.1
スウェーデン	9.6	9.1	16.5	26.4	25.5	9.1	3.1	15.3	19.8	11.3	12.0	7.7	18.1	2.8
アブダビ(※2)	2.3	4.0	3.3	4.7	9.5	6.1	12.2	8.2	22.6	12.9	7.1	11.1	17.7	11.8
アルバータ(※2)	2.6	2.4	2.3	4.5	9.3	3.8	4.1	5.3	8.7	3.8	3.3	3.6	11.8	3.9
イングランド(※2)	1.8	1.6	1.9	2.4	7.7	2.9	3.5	3.4	6.4	6.9	3.6	4.1	8.4	5.7
フランドル(※2)	3.0	2.9	2.7	6.9	10.5	4.9	1.8	6.6	5.3	3.1	3.2	2.1	4.8	2.1
参加国平均	8.7	9.7	7.9	11.6	18.9	13.1	8.7	12.5	22.3	12.7	11.0	10.4	17.8	12.4
アメリカ(※3)	1.6	2.2	3.3	4.2	8.1	5.1	4.1	5.1	8.2	5.0	4.7	7.0	14.6	4.3

※1 問題解決能力、学び方の学習など

※2 アブダビ(アラブ首長国連邦)、アルバータ(カナダ)、イングランド(イギリス)、フランドル(ベルギー)は地域としての調査に参加している。

※3 アメリカは、実施率(回答率)が国際ガイドラインの定める基準に達しなかったため、参加国平均や統計的な分析には含まれていない。

### 着目点

①日本は「担当教科等の分野に関する知識と理解」「担当教科の分野の指導法に関する能力」「生徒の行動と学級経営」「個に応じた学習手法」

「各教科で共通に必要な能力に関する指導」「生徒への進路指導やカウンセリング」の6項目において参加国の中で最も高い数値になっており、全体的にニーズが高い。

②特に日本は「担当教科等の分野に関する知識と理解」「担当教科の分野の指導法に関する能力」のニーズが2番目にニーズが高い国よりも20%以上の差をつけて高い。

<参考資料>

国立教育政策研究所「職能開発」『TALIS日本版報告書 2013年調査結果の要約』p13-16

<[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)>.2015年1月22日アクセス。

図表13 中学校教員の職能開発の障壁の国際比較

	参加要件を満たしていない(※1)	職能開発の費用が高すぎる	雇用者からの支援の不足	職能開発の日程が仕事とのスケジュールと合わない	家族があるため時間が割けない	自分に適した職能開発がない	職能開発に参加する誘因がない(インセンティブ)
オーストラリア	6.5	38.8	23.9	58.0	32.7	24.6	39.6
ブラジル	8.1	44.0	61.2	54.8	25.8	39.8	52.8
ブルガリア	10.4	58.1	12.7	51.3	28.8	45.4	65.7
チリ	24.8	72.8	52.8	62.3	45.8	63.6	73.1
クロアチア	3.8	47.9	19.5	22.3	21.8	34.9	39.8
キプロス	12.2	44.1	41.3	45.1	52.3	43.0	61.3
チェコ	7.2	36.1	21.1	45.0	31.8	25.9	37.8
デンマーク	11.0	55.6	26.0	40.2	20.3	38.3	39.2
エストニア	12.0	37.3	16.4	35.4	24.0	29.4	19.3
フィンランド	7.1	23.1	23.2	51.9	37.0	39.8	42.9
フランス	9.8	24.4	14.3	42.6	43.9	42.5	49.8
アイスランド	5.5	43.1	14.5	57.9	40.7	40.7	40.7
イスラエル	8.3	28.8	25.9	50.4	49.5	27.3	57.2
イタリア	14.0	53.0	39.8	59.6	39.2	66.6	83.4
日本	26.7	62.1	59.5	86.4	52.4	37.3	38.0
韓国	29.6	47.9	70.2	83.1	47.4	43.4	57.0
ラトビア	4.7	30.0	11.2	28.8	21.6	23.2	22.0
マレーシア	9.3	21.8	17.7	55.5	26.6	23.4	36.8
メキシコ	26.5	53.7	63.6	53.6	27.6	56.2	63.7
オランダ	8.2	26.3	26.9	38.3	26.9	39.3	30.9
ノルウェー	8.7	37.1	28.5	48.6	38.2	19.3	31.8
ポーランド	4.0	53.1	19.9	33.0	43.9	46.6	39.0
ポルトガル	13.2	80.7	92.1	74.8	48.2	67.5	85.2
ルーマニア	13.1	55.5	18.8	41.8	35.0	21.5	59.9
セルビア	8.7	58.1	34.5	27.4	22.3	47.7	51.9
シンガポール	15.6	19.8	21.0	62.2	45.2	22.4	37.3
スロバキア	11.0	49.7	17.5	34.2	36.3	43.0	41.6
スペイン	7.8	38.1	30.6	59.7	57.5	61.5	80.3
スウェーデン	7.7	60.6	35.4	58.1	22.6	46.1	38.2
アブダビ(※2)	4.5	41.2	39.6	45.2	27.1	40.9	57.9
アルバータ(※2)	5.8	42.4	21.6	61.2	44.1	32.0	47.6
イングランド(※2)	10.1	43.4	27.4	60.4	27.0	24.8	38.1
フランドル(※2)	9.1	16.8	15.3	42.0	34.3	28.6	25.0
参加国平均	11.1	43.8	31.6	50.6	35.7	39.0	48.0
アメリカ(※3)	5.3	30.7	20.7	45.6	38.7	27.6	44.0

※1 資格、経験、勤務年数などを満たしていない

※2 アブダビ(アラブ首長国連邦)、アルバータ(カナダ)、イングランド(イギリス)、フランドル(ベルギー)は地域としての調査に参加している。

※3 アメリカは、実施率(回答率)が国際ガイドラインの定める基準に達しなかったため、参加国平均や統計的な分析には含まれていない。

## 着目点

①日本は「職能開発の日程が仕事のスケジュールと合わない」という項目が参加国の中でも最も高い。

<参考資料>

国立教育政策研究所「職能開発の参加の障壁」『TALIS日本版報告書 2013年調査結果の要約』p16

<[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)>,2015年1月22日アクセス。

図表14 0～14歳の人口の将来推移

	2010年	2015年	2020年	2025年	2030年	2035年	2040年	2010～2040年の増減率
北海道	657406	596478	531024	469343	416799	381148	353413	-46%
青森県	172003	147550	126252	110205	96711	87373	80073	-53%
岩手県	168864	149522	131438	116658	104454	96142	89457	-47%
宮城県	308355	287764	264675	241213	219726	205060	192475	-38%
秋田県	124091	107151	92713	80629	70736	63762	58303	-53%
山形県	149787	133889	118553	106024	95656	88554	82745	-45%
福島県	276134	238452	216839	191605	171207	157442	146006	-47%
茨城県	399959	370025	335432	303336	275271	257036	243602	-39%
栃木県	270252	253658	231478	210238	191015	178439	169097	-37%
群馬県	275353	254094	229720	208240	189014	177245	169341	-39%
埼玉県	954834	905220	837241	764206	696234	655744	627249	-34%
千葉県	805743	767874	712152	648271	587403	549873	523847	-35%
東京都	1486100	1484194	1421405	1311870	1197557	1122106	1061064	-29%
神奈川県	1189838	1148705	1073412	984123	899333	850441	817455	-31%
新潟県	301817	273027	246079	221170	199094	184369	172845	-43%
富山県	141966	130433	116709	104822	94272	87496	83120	-41%
石川県	159423	149335	136968	124705	113768	107136	102656	-36%
福井県	112369	103056	93636	84503	76705	71832	68253	-39%
山梨県	115397	103076	91517	81869	73665	68728	65041	-44%
長野県	295802	270405	242286	217705	196359	183320	174499	-41%
岐阜県	289943	266723	240414	217076	197249	184890	175931	-39%
静岡県	512003	478908	436943	394263	357195	334227	317828	-38%
愛知県	1065579	1030195	971450	901046	834881	799049	775871	-27%
三重県	253402	235422	213953	193295	176024	165604	158128	-38%
滋賀県	211045	204049	191203	177272	164608	157426	152555	-28%
京都府	335449	317561	293222	266664	241986	226608	215212	-36%
大阪府	1172291	1092642	999296	904530	814877	759517	720524	-39%
兵庫県	761322	708913	647891	585866	530249	496129	471971	-38%
奈良県	184168	167975	150594	134873	121401	113085	106841	-42%
和歌山県	128324	113332	99751	87991	78278	72035	67399	-47%
鳥取県	78063	72103	65190	58715	53130	49209	46180	-41%
島根県	92293	84707	76516	68775	62352	58050	54813	-41%
岡山県	265034	249296	230199	211454	194587	184166	176418	-33%
広島県	387011	367394	341213	311090	283688	267255	256021	-34%
山口県	184088	169386	152978	137331	123884	115222	108916	-41%
徳島県	96722	87387	77830	69238	61763	56556	52605	-46%
香川県	132119	123053	111291	100422	90528	84032	79552	-40%
愛媛県	185248	169505	152858	136834	123086	114094	107394	-42%
高知県	92828	83523	74143	65616	58248	53164	49534	-47%
福岡県	685599	658676	617433	565240	517879	487718	464163	-32%
佐賀県	123457	113883	103939	94963	87498	82729	78774	-36%
長崎県	193550	173925	155967	139040	125152	116172	109090	-44%
熊本県	249814	234923	217170	198221	182672	173058	165046	-34%
大分県	155755	146073	135005	122943	112626	106130	101076	-35%
宮崎県	158645	147713	136317	123987	113896	107420	102241	-36%
鹿児島県	233410	217577	199236	180435	165222	155188	146633	-37%
沖縄県	246515	238404	226435	212502	200718	194790	190563	-23%
合計	12276389	11615479	10740449	9790449	8924430	8388951	7996212	-35%

図表15 小人数教育推進を仮定した中学校の1教員・1学級・1学校当たりの生徒数の将来推移

	2010年	2015年	2020年	2025年	2030年	2035年	2040年	増減数
生徒数※1	3558166	3366609	3112992	2837646	2586640	2431438	2317607	-1240559
教員数※2	286408	286408	286408	286408	286408	286408	286408	0
学級数※2	121070	121070	121070	121070	121070	121070	121070	0
学校数※2	10815	10815	10815	10815	10815	10815	10815	0
1教員当たりの生徒数	12	12	11	10	9	8	8	-4
1学級当たりの生徒数	29	28	26	23	21	20	19	-10
1学校当たりの生徒数	329	311	288	262	239	225	214	-115

※1 生徒数推計は2010年度の生徒数と、「0～14歳の将来人口推計」データの各年度の人口増減率を掛け合わせて筆者が算出した。  
 ※2 「小人数教育が推進され教員数、学級数、学校数は2010年以降増減は無い」と仮定して、1教員・1学級・1学校当たりの生徒数を試算した。

着目点

- ① 秋田県、青森県は2010～2040年間で0～14歳の人口が半分以下になってしまうことが推計されている。
- ② 全国平均で2010～2040年間で0～14歳の人口は35%減少する。
- ③ 仮に教員、学級、学校数が変わらずに生徒数のみが減少を続けたと仮定すると、2040年には1学級あたりの生徒数は19人となる。
- ④ OECD加盟国の1学級あたりの生徒数平均は23.7人であり、日本は2025年で追いつくことが予測できる。
- ⑤ ④に対して財務省は、日本では小人数教育を取り入れても目立った効果が得られていないこと、教育予算節約のために教員数の削減を提案している。

<参考資料>

国立社会保障・人口問題研究所「日本の地域別将来推計人口(平成25(2013)年3月推計)」  
 <<http://www.ipss.go.jp/pp-shicyoson/j/shicyoson13/t-page.asp>>2014年8月1日アクセス。  
 文部科学省「小人数教育の実現 小学校1・2年生における35人学級の実現(見てわかる「特別枠」)」  
 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hensei/1291348.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/1291348.htm)>2014年10月24日アクセス。  
 NHK news web「財務省 35人学級を40人に戻すべき」.<<http://www3.nhk.or.jp/news/html/20141023/k10015624931000.html>>.2014年10月24日アクセス。

図表16 中学校美術ネットのサイトプロフィールについて

**1 ①メインメニュー**  
 > 初めての方へ  
 ※本サイトの主旨説明。  
 > 情報提供ページ  
 ※美術教育情報の受付フォーム。受け付けた情報は、本サイトにて配信される。  
 > 都道府県別リンク集  
 ※全国の美術教育関連サイトを紹介。  
 > お問い合わせ  
 ※本サイトに関わるお問い合わせフォーム。

**2 ②最新情報**  
 ※本サイトが配信する情報を更新順に表示。一ヶ月平均で約18記事を配信している。

**3 ③カテゴリ別情報検索メニュー**  
 > 研究・研修会情報  
 > 作品展情報  
 > 美術館との連携活動  
 > 美術教育ニュース  
 > 美術教育サイト(団体or個人)

**4 ④サイト内キーワード検索フォーム**  
 ※検索したいキーワードを入力すると、キーワードに該当する記事が表示される。

**5 ⑤都道府県別情報検索メニュー**  
 ※都道府県別に情報検索ができる。

**6 ⑥美術教育イベントカレンダー**  
 ※研究会・研修会、作品展などのイベントの一覧をカレンダーで見ることができる。

**7 ⑦「中学校美術Q&A」情報**  
 ※中学校美術Q&Aの開催実績や当日のレポートを紹介。

**中学校美術ネット** 子どもたちのよき学びを応援する 全国の美術教育関係者のサイト

**1** 研究・研修会情報  
 > 研究・研修会情報  
 > 作品展情報  
 > 美術館との連携活動  
 > 美術教育ニュース  
 > 美術教育サイト(団体)  
 > 美術教育ブログ(個人)

**2** 最新情報  
 2015年1月22日  
**全京都美術教育連合研修会**  
 京都華頂大学・華頂短期大学において、2月15日(日)(13-10より受付)に「全京都美術教育連合研修会」が行われます。保幼・小・中・高・大と校種を越えた研修会になります。この情報は京都市立中学校教育研究会 美術部会 通...

**3** カテゴリ別情報検索メニュー  
 九州地方 中部地方 東北地方 北海道地方  
 福岡県 新潟県 青森県 北海道  
 佐賀県 富山県 岩手県  
 長崎県 石川県 宮城県  
 熊本県 福井県 山形県  
 大分県 山梨県 秋田県  
 宮崎県 長野県 福島県  
 鹿児島県 岐阜県 三重県  
 沖縄県 静岡県 愛知県  
 愛知県  
 近畿地方 関東地方  
 三重県 茨城県  
 四国地方 鳥取県 徳島県  
 徳島県 島根県 大分県 埼玉県  
 香川県 岡山県 兵庫県 千葉県  
 愛媛県 広島県 奈良県 東京都  
 高知県 山口県 和歌山県 神奈川県

**4** サイト内キーワード検索フォーム  
 検索

**5** 都道府県別情報検索メニュー  
 2015年1月  
 20 21 30 31 5月1日 2 3  
 4 5 6 7 8 9 10  
 11 12 13 14 15 16 17  
 18 19 20 21 22 23 24  
 25 26 27 28 29 30 31  
 次なるカレンダーで見る

**6** 美術教育イベントカレンダー  
 2015年1月16日  
**北海道 釧路市「造形教育理論研修会」**  
 「造形教育理論研修会 2」 「子どもの絵の見える方」日時：1月17日(土) 13時~16時 会場：まなぼと舞舞802号室時間：18時30分~ 場所：「若岩焼 こじやれ」 釧路市来町5-2 小中高の先生方、市立美術館の学芸...

**7** 「中学校美術Q&A」情報  
**中学校美術Q&A**  
 本研究会の開催・発展についてはこちら  
 中学校美術Q&Aアクション会議!  
 「いいね!シール」と「アクション宣言カード」のダウンロードはこちら  
**中学校美術Q&A in 北海道**  
 開催日:2012年8月7日(火)・8日(金)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 大阪**  
 開催日:2012年8月11日(土)・12日(日)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 岡山**  
 開催日:2013年1月12日(土)・13日(日)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 岩手**  
 開催日:2013年2月23日(土)・24日(日)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 金沢**  
 開催日:2013年5月11日(土)・12日(日)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 東京**  
 開催日:2013年8月1日(土)・2日(日)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 北海道**  
 開催日:2013年8月6日(火)・7日(水)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 埼玉**  
 開催日:2013年9月21日(土)・22日(日)  
 当日の研究会レポートはこちら  
**中学校美術Q&A in 秋田**

**8** 「中学校美術Q&A」情報  
 2015年1月17日  
**「いいね!シール」と「アクション宣言カード」のダウンロードはこちら**  
 中学校美術ネットが主催する、授業の質(Quality)の向上と美術教育の価値を伝える行動(Action)のための研究会「中学校美術Q&A」の中で行なっている、参加者全員によるワークショップ「アクション会議」...&...

**9** 「中学校美術Q&A」情報  
 2015年1月16日  
**第3回CGAT展「関工の時間 美術の時間」**  
 大阪府下の小中学校を中心に、関工美術の授業の様子をポスター形式で紹介する、第3回CGAT展「関工の時間 美術の時間」が開催されます。日 時：1月20日(火)~25日(日) 11:00~19:00 会 場：あべのハルカス2...

**10** 「中学校美術Q&A」情報  
 2015年1月16日  
**北海道 「日高の子どもの作品を語る会」**  
 「日高の子どもの作品を語る会」【主催】日高造形教育研究会 【後援】北海道教育庁日高教育局 他 【日時】平成27年1月27日(火) 13:00~15:30 【会場】様似町立様似中学校(様似郡様似町様似53番地の5) 【内容...

**11** 「中学校美術Q&A」情報  
 2015年1月15日  
**2020年に「オリンピック展」を開催**  
 ジャパンアートの塩飽(塩飽)さんからの情報をいただきました。以下は塩飽さんからのメッセージです。 2015年度のアートマイルプロジェクトの参加募集のご案内をさせていただきます。 2015年度も文部科学省と外務省の...

**12** 「中学校美術Q&A」情報  
 2015年1月15日  
**島根県の浜田市立石正美術館で中学校の美術展**  
 情報提供は上坂(うえさか)美礼さん

**13** 「中学校美術Q&A」情報  
 2015年1月15日  
**第40回仙台市小中学校画工作美術合同展**





**⑧メール配信登録フォーム**  
 ※メール配信サービスに登録すると、中学校美術ネットの更新情報をメールで受け取ることができる。

**⑨過去の情報検索メニュー**  
 ※過去の年月から情報検索ができる。

**⑩SNSタイムライン**  
 ※中学校美術ネットアカウントのSNSタイムラインが表示されており、facebookを「いいね！」したり、twitterを「フォロー」したりすることで、SNSアカウントで更新情報を受け取ることができる。

＜2015年1月現在のアクセス・登録者数＞  
 一日平均アクセス数：約110回  
 facebookページ登録者数：869名  
 twitter登録者数：1503名  
 メール配信登録者数：22名

＜サイト情報について＞

WebサイトURL：www.jhsart.net  
 E-mail: info@jhsart.net  
 facebookページ: facebook.com/jhsart  
 twitterアカウント: @jhsart\_net

図表17 中学校美術Q&Aのプログラムとタイムスケジュール例

大会1日目

時間	内容
9:00	受付開始
9:30	1日目開会/諸連絡(5分)
9:35	基調提案(20分)
9:55	準備交代(5分)
10:00	実践発表1(40分)
10:40	準備交代(5分)
10:45	実践発表2(40分)
11:25	準備交代(5分)
11:30	実践発表3(40分)
12:10	昼休憩(60分)
13:10	実践発表4(40分)
13:50	準備交代(5分)
13:55	実践発表5(40分)
14:35	準備交代・休憩(10分)
14:45	実践発表6(40分)
15:25	準備交代(5分)
15:30	実践発表7(40分)
16:10	休憩(10分)
16:20	講演1(120分)
18:20	諸連絡(10分)
18:30	1日目閉会

<基調提案の様子>



<実践発表の様子>



大会2日目

時間	内容
9:00	受付開始
9:20	2日目開会/諸連絡(5分)
9:25	実践発表8(40分)
10:05	準備交代(5分)
10:10	実践発表9(40分)
10:50	準備交代・休憩(10分)
11:00	実践発表10(40分)
11:40	準備交代(5分)
11:45	実践発表11(40分)
12:25	昼休憩(55分)
13:20	会場設営(10分)
13:30	アクション会議(120分)
15:30	挨拶(5分)
15:35	諸連絡・記念撮影(10分)
15:45	閉会/アンケートの記入(15分)
16:00	完全撤収

<講演の様子>



※上記のタイムスケジュールは、  
中学校美術Q&Ain北海道againの事例

図表18 アクション会議の流れ

アクション会議では、「美術教育の価値を伝えるためのアクション」について考え合うために、6～9名のグループに分かれて、付箋紙と模造紙などを使いながら、以下の流れでワークを行っている。

①「美術教育の価値を伝えるためのアクション」を起こしていくためのアイデアをグループで出し合い、アイデア进行分类する。



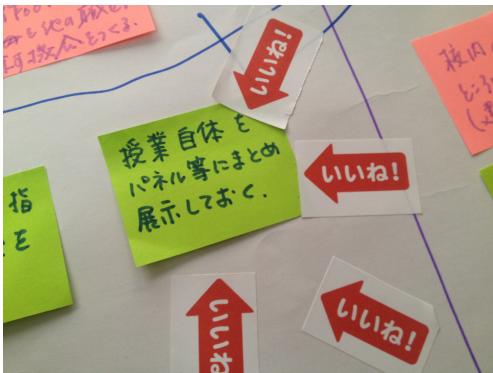
②それぞれのグループで出されたアイデアを全体で共有した後、またグループに戻りアイデアを深める。



③最後にグループで話し合ったことを紹介しあい、その後参加者一人一人が行うアクションをカードに宣言をする。



<アイデアを結びきっかけをつくる「いいね！シール」>



①や②のワークで出されたアイデアをさらに広げたり深めたりするきっかけをつくるために、アクション会議では「いいね！シール」を使用している。

「いいね！シール」の使い方は、まず参加者は「いいね！シール」1人2枚ずつ持つ。(状況によっては何枚でも可)。

①のワークでアイデアが出し、分類を終えた後、まず自分のグループで出されたアイデアの中からひとつ選んで「いいね！シール」を1枚貼る。

そして②のワークの中で、他のグループで出されたアイデアの中から選んで、もう1枚の「いいね！シール」を貼る。

こうして「いいね！シール」を貼り合うことで、どのアイデアが注目されたのかが分かり、たくさん出されたアイデアを結んでいくきっかけが生まれる。

<実行のきっかけをつくる「アクション宣言！カード」>



③のワークの中では、これから起こすアクション(どんな小さなことでも良いので必ず実行できること)を考える。本来ならば一人ずつアクション会議の中でそのアクションを宣言して頂きたいが、実際には全員が宣言する時間をとることが困難なため、「アクション宣言！カード」にこれから起こすアクションを記入して頂き、それを「中学校美術ネット」に後日紹介している。

※「いいね！シール」と「アクション宣言！カード」は中学校美術ネットからダウンロードが可能。

<<http://jhsart.net/?p=9417>>

図表19 中学校美術Q&Aの大会案内

The figure shows 18 posters for 'High School Art Q&A' events. The top row includes: 'High School Art Q&A' (general), 'High School Art Q&A' (Osaka), 'High School Art Q&A IN 金沢' (Kanazawa), 'High School Art Q&A IN 北海道' (Hokkaido), and 'High School Art Q&A IN 東京 x 都中美' (Tokyo). The middle row includes: 'High School Art Q&A IN 埼玉' (Saitama), 'High School Art Q&A IN 秋田' (Akita), 'High School Art Q&A IN 神奈川' (Kanagawa), and 'High School Art Q&A IN 兵庫' (Hyogo). The bottom row features a large yellow banner for 'High School Art Q&A 2014 夏の三大会' (Summer 2014 Major Three Events) in Hokkaido, Kanagawa, and Osaka, with dates and details for each event.

- 上段左から> 第1回北海道・第2回大阪大会案内／第3回岡山・第4回岩手大会案内／第5回金沢大会案内／第6回東京大会案内 第7回北海道大会案内
- 中段左から> 第8回埼玉大会／第9回秋田・第10回三重大大会案内／第11回神奈川大会案内／第12回兵庫・第13回宮城大会案内
- 下段左から> 第14回島根・第15回大分・第16回大阪大会／第17回北海道・第18回静岡大会

図表20 中学校美術Q&Aの開催実績

大会①	中学校美術Q&Ain北海道
日時	2012年8月7日(火)/2012年8月8日(水)
大会会場	札幌教育文化会館
参加数	88人
講演	東良雅人 文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	佐々木孝志 岩手県盛岡市立厨川中学校校長 井上哲義 北海道江別市立江別第二中学校 館内徹 北海道札幌市立あやめ野中学校 佐々木俊江 岩手県宮古市立宮古西中学校 木村伸仁 北海道函館市立銭亀沢中学校 平井歩 北海道札幌市立啓明中学校 庄子展弘 北海道旭川市立北星中学校 花輪大輔 北海道教育大学札幌校講師 福田勝雄 岩手県盛岡市立仙北中学校 高安弘大 青森県北津軽郡板柳町立板柳中学校 更科結希 北海道教育大学附属釧路中学校 寺林陽子 北海道札幌市立あいの里東中学校

大会名	中学校美術Q&Ain岡山
日時	2013年1月12日(土)/2013年1月13日(日)
大会会場	岡山県総合福祉会館 大研修室
参加数	87人
講演	福本謹一 兵庫県国立大学法人兵庫教育大学理事・副学長 大橋功 岡山県岡山大学大学院教育学研究科准教授 村上尚徳 岡山県IPU環太平洋大学学級経営学科教授
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	西尾隆一 熊本県熊本市立湖東中学校/Zenzo-Art管理人 佐藤賢司 大阪府大阪教育大学准教授 辻政宏 岡山県岡山市立東山中学校 多田俊二郎 香川県さぬき生活文化振興財団代表理事 鷹野晃 山梨県北杜市立須玉中学校教頭 ソッチャンデ 大阪府摂津市立第三中学校 仁張誠子 大阪府大阪市立田島中学校 川崎佳代 兵庫県姫路市立鹿谷中学校

大会名	中学校美術Q&Ain金沢
日時	2013年5月11日(土)/2013年5月12日(日)
大会会場	金沢21世紀美術館シアター21
参加数	115人
講演	上野行一 帝京科学大学こども学部教授/美術による学び研究会代表
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	松岡宏明 兵庫県関西国際大学准教授 岡部俊彦 富山県砺波市立庄川中学校 畠山雅弘 富山県小矢部市立大谷中学校 西澤明 石川県金沢大学附属中学校 木村早苗 愛媛県松山市立高浜小学校 滝田知佳 福井県敦賀市立気比中学校 牧井正人 福井県観光営業部文化振興課 別司佑輔 福井県越前市武生第三中学校 後藤亜好 福井県坂井市立丸岡中学校 鷹野晃 山梨県北杜市立須玉中学校教頭 梶岡創 滋賀県大津市立瀬田北中学校

大会名	中学校美術Q&Ain大阪
日時	2012年8月11日(土)/2012年8月12日(日)
大会会場	大阪教育大学天王寺キャンパス
参加数	72人
講演	大橋功 岡山大学大学院教育学研究科教授 新聞伸也 滋賀大学教育学部教授
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	鷹野晃 山梨県北杜市立須玉中学校教頭 梶岡創 滋賀県大津市立瀬田北中学校 森村昌宏 兵庫県明石市立魚住東中学校 馬淵昌弘 岐阜大学教育学部附属中学校美術科 堤祥晃 滋賀県大津市立志賀中学校 湯口みゆき 京都府京都市立蜂ヶ丘中学校 稲向杏弥 三重県伊勢市立小俣中学校 伊藤慶孝 大阪府堺市立深井中央中学校

大会名	中学校美術Q&Ain岩手
日時	2013年2月23日(土)/2013年2月24日(日)
大会会場	岩手県高校教育会館 小・中会議室
参加数	67人
講演	永関和雄 東京都町田市立町田第三中学校校長/全道連委員長 東良雅人 文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官 三澤一実 武蔵野美術大学教授
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	鈴木斉 しろひげNatureArtWorkShop主宰 田中真二郎 秋田県大仙市立平和中学校 貝原訓子 宮城県仙台市立岩切中学校 土岐邦博 宮城県仙台市立根白石中学校 柴田利行 岩手県一関市立萩荘中学校 阿部龍一 岩手県北上市立上野中学校 齋藤千香子 岩手県北上市立東陵中学校 上野行知 岩手県久慈市立久慈中学校 細野泰久 岩手県立盛岡青松支援学校 池野吉洋 山形県山形市立第七中学校

大会名	中学校美術Q&Ain東京(都中美夏季研修との合同開催)
日時	2013年8月1日(木)/2013年8月2日(金)
大会会場	東京都墨田区立両国中学校
参加数	150人
講演	東良雅人 文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
都中美 実践発表	畠山真理 東京都八王子市立柳田中学校 堀内有子 東京都大田区雪谷中学校 佐藤良仁 公益社団法人日本広告制作協会 高崎美也子 東京都江東区立深川第四中学校 坂東由香里 東京都足立区立十四中学校 三浦悦子 東京都足立区立青井中学校 平岡紀子 東京都足立第一中学校
指導助言	松永かおり 東京都教育庁指導部指導企画課指導主事
実践発表	中村みどり 東京都武蔵野市立第六中学校 太田幸司 東京都葛飾区立立石中学校 濱脇みどり 東京都西東京市立無第一中学校 福島淳子 東京都町田市立金井中学校 小山一雄 東京都町田市立町田第二中学校 鈴木嶺 東京都羽村市立羽村第一中学校 竹内とも子 東京都千代田区立九段小学校 道越洋美 静岡県藤枝市立高洲中学校 鷹野晃 山梨県北杜市立須玉中学校

大会名	中学校美術Q&Ain北海道again
日時	2013年8月6日(火)/2013年8月7日(水)
大会会場	札幌教育文化会館
参加数	57人
講演	東良雅人 文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	寺田実 北海道教育大学附属札幌中学校 水野一英 北海道札幌市立宮の森中学校 則友冴子 北海道札幌市立札幌北中学校 石川早苗 北海道札幌市立八軒東中学校 齋藤啓代 北海道小樽市立向陽中学校 庄司展弘 北海道旭川市立北星中学校 森實祐里 北海道札幌市立星置東小学校 牧井正人 福井県観光営業部文化振興課 中島圭介 北海道旭川市立緑が丘中学校 神下朋実 北海道幕別町立札内東中学校 鷹野晃 山梨県北杜市立須玉中学校

大会名	中学校美術Q&Ain秋田
日時	2013年11月16日(土)/2013年11月17日(日)
大会会場	秋田大学手形キャンパス教育文化学部5号館
参加数	64人
講演	天形健 福島大学人間発達文化学類教授 有賀三夏 東北芸術工科大学研究員/講師
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	田中真二郎 秋田県大仙市立西仙北中学校 黒木健 秋田県立西目高等学校 小林高太郎 秋田県仙北市立松木内小学校 木内衛 秋田県由利本荘市立本荘東中学校 高安弘大 青森県平内町立小湊中学校 佐々木俊江 岩手県宮古市立宮古西中学校 池野吉洋 山形県山形市立第七中学校 高嶋裕也 山形県山形大学附属中学校 小野浩司 福島県郡山市立芳山大島小学校 相馬亮 福島県学校法人桜の聖母学院中学・高等学校

大会名	中学校美術Q&Ain神奈川
日時	2014年2月22日(土)/2014年2月23日(日)
大会会場	横浜国立大学教育人間学部附属鎌倉中学校
参加数	108人
講演	東良雅人 文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官 天形健 福島大学人間発達文化学類教授
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	荻島千佳 神奈川県横浜市立上飯田中学校 金阿彌勉 神奈川県横浜市立いずみ野中学校 森元勇氣 神奈川県厚木市立睦合中学校 岩崎知美 神奈川県川崎市立田島中学校 鷹野晃 山梨県北杜市立須玉中学校教頭 濱脇みどり 東京都西東京市立田無第一中学校 田中晃 川越市立美術館主幹 道越洋美 静岡県藤枝市立高洲中学校 加茂千景 静岡大学教育学部附属島田中学校

大会名	中学校美術Q&Ain埼玉
日時	2013年9月21日(土)/2013年9月22日(日)
大会会場	うらわ美術館
参加数	89人
講演	大橋功 岡山大学大学院教育学研究科准教授
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	大杉健 東京都府中市立若松小学校 長尾菊絵 東京都西東京市立ひばりヶ丘中学校 未至磨明弘 東京都東大和市立第五中学校 小西悟士 埼玉県新座市立第二中学校 鈴木彩子 埼玉県坂戸市立桜中学校 鈴木真里子 埼玉県所沢市立美原中学校 飯田成子 埼玉県朝霞市立朝霞第四中学校 栗原理恵 栃木県宇都宮市立宮の原中学校 鈴野江里 神奈川県横浜国立大学附属鎌倉中学校

大会名	中学校美術Q&Ain三重
日時	2013年12月22日(日)/2013年12月23日(月)
大会会場	三重県人権センター
参加数	102人
講演	東良雅人 文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官 岡田京子 文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官 森田ゆかり 金城大学短期大学部幼児教育学科准教授 有賀三夏 東北芸術工科大学研究員/講師
基調提案	山崎正明 北海道千歳市立北斗中学校/中学校美術ネット代表
実践発表	八島充 三重県東員町立東員第一中学校 稲向杏弥 三重県伊勢市立小俣中学校 林徳和 岐阜県岐阜市立境川中学校 垣内宏志 奈良県教育委員会事務局学校教育課義務教育係 堤祥晃 滋賀県大津市立志賀中学校 梶岡創 滋賀県大津市瀬田北中学校 加藤浩司 三重県三重大学大学院教育学研究科院生/中学校美術ネット運営

大会名	中学校美術Q&Ain兵庫
日時	2014年5月10日(土)/2014年5月11日(日)
大会会場	兵庫県立美術館
参加数	106人
講演	奥村高明 聖徳大学児童学部教授
基調提案	山崎正明 北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
実践発表	秋山道広 兵庫県芦屋市立精道小学校 辻政宏 岡山県岡山市立東山中学校 遊免寛子 兵庫県立美術館教育支援・事業グループ主任学芸員 内藤年彦 兵庫県神戸市立本山南中学校 佐々木一右衛門 兵庫県神戸市立本多聞中学校 川崎佳代 兵庫県伊丹市立天王寺川中学校 岡田隆史 兵庫県川西市立多田東小学校 朝見真美子 姫路市立城乾中学校 小田有紗 兵庫県神戸市立吉田中学校 川淵早矢加 姫路市立灘中学校 武田里美 兵庫県姫路市立夢前中学校 中井千恵 兵庫県立東灘高等学校 平井孝佳 神戸市立菅の台小学校 藤原千嘉 兵庫県丹波市立船城小学校 三木盛顕 兵庫県立明石高等学校 水口真実 姫路市立大白書中学校

大会名	中学校美術Q&Ain宮城	
日時	2014年6月21日(土)/2014年6月22日(日)	
大会会場	宮城県仙台二華中学校・高等学校	
参加数	130人	
講演	東良雅人	文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官
	岡田京子	文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官
	上野行一	帝京科学大学子ども学部教授/美術による学び研究会代表
	有賀三夏	東北芸術工科大学研究員/講師
基調提案	山崎正明	北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
実践発表	山内宏泰	リアス・アーク美術館学芸係長・学芸員
	宮崎敏明	宮城県東松島市立宮戸小学校
	竹内利枝	宮城県仙台市立蒲町中学校
	鈴木雅之	宮城県仙台二華中学校・高等学校
	相馬亮	尚綱学院大学講師
	高安弘大	青森県平内町立小湊中学校
	池野吉洋	山形県山形市立第七中学校

大会名	中学校美術Q&Ain島根	
日時	2014年7月26日(土)/2014年7月27日(日)	
大会会場	松江市総合文化センタープラバホール サンラポーむらくも	
参加数	44人	
講演	東良雅人	文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官
	松岡宏明	兵庫県関西国際大学准教授
基調提案	山崎正明	北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
実践発表	仲西貴志	島根県安来市立第一中学校
	房野伸枝	島根県益田市立東陽中学校
	金谷直美	島根県浜田市立弥栄小学校
	上坂美礼	島根県浜田市立三隅中学校
	田中真二郎	秋田県大仙市立西仙北中学校
	木村早苗	愛媛県松山市立石井北小学校

大会名	中学校美術Q&Ain大分	
日時	2014年8月21日(木)/2014年8月22日(金)	
大会会場	ホルトホール大分	
参加数	40人	
講演	上野行一	帝京科学大学子ども学部教授/美術による学び研究会代表
	谷口幹也	九州女子大学准教授
基調提案	山崎正明	北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
実践発表	野上恵子	大分県大分市立植田西中学校
	永松芳恵	大分県臼杵市立北中学校
	永松千春	大分県由布市立庄内中学校
	西尾隆一	熊本県熊本市立藤園中学校/Zenzo-Art管理人
	榎本寿紀	大分県立美術館学芸普及課教育普及グループ
	山崎正明	北海道千歳市立北斗中学校

大会名	中学校美術Q&Ain大阪again	
日時	2014年9月20日(土)/2014年9月21日(日)	
大会会場	柏原市立市民プラザ大会議室	
参加数	95人	
講演	上野行一	帝京科学大学子ども学部教授/美術による学び研究会代表
	佐藤賢司	大阪教育大学教授
基調提案	山崎正明	北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
研究発表	丁子かおる	和歌山大学教育学部教授
実践発表	城野知佐	大阪府松原市立天美西小学校
	大西智美	滋賀県草津市立新堂中学校
	小林大志	大阪府高槻市立第九中学校
	滝田知佳	福井県敦賀気比高等学校
	田窪真樹	大阪府大阪市立大正中央中学校
	伊藤慶孝	大阪府堺市立浜寺中学校
	中島嵩	大阪府羽曳野市立峰塚中学校
	橋本侑佳	京都府同志社中学校
	西岡伸	兵庫県学校法人甲南学園甲南小学校

大会名	中学校美術Q&Ain北海道again&again	
日時	2015年1月11日(日)/2015年1月12日(月)	
大会会場	北翔大学	
参加数	55人	
講演	東良雅人	文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官
基調提案	山崎正明	北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
実践発表	亀井道敬	山形県朝日町立朝日中学校
	中山敦子	大地太陽幼稚園アートディレクター
	船越りえ	北海道札幌市立丘珠中学校
	神下朋実	北海道幕別町立札内東中学校
	市川雅基	北海道札幌市立稲稜中学校
	館内徹	北海道札幌市立あやめ野中学校
	椿野衣江	北海道札幌市立柏中学校
	寺林陽子	北海道札幌市立あいの里東中学校
	更科結希	北海道教育大学附属釧路中学校
	飯田成子	埼玉県朝霞市立朝霞第四中学校

大会名	中学校美術Q&Ain静岡	
日時	2015年2月21日(土)/2015年2月22日(日)	
大会会場	静岡大学教育学部附属島田中学校	
参加数	109人	
講演	東良雅人	文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官
基調提案	山崎正明	北翔大学教育文化学部教育学科准教授/中学校美術ネット代表
実践発表	加茂千景	静岡大学教育学部附属島田中学校
	加藤明美	静岡県焼津市立東益津小学校
	竹川友美子	静岡県立静岡商業高等学校
	鷹野晃	山梨県北杜市立明野中学校教頭
	道越洋美	静岡県藤枝市立広幡中学校
	鈴木英司	静岡県教育委員会静岡教育事務所地域支援課主任指導主事
	高橋智子	静岡大学教育学部准教授
	澤田真弓	兵庫県大学生涯福祉学部子ども福祉学科
	小林大志	大阪府高槻市立第九中学校
	松永かおり	東京都町田市立金井小学校副校長

大会開催数:18回  
講演数:34本  
実践発表数:169本  
参加者数合計:1469人

図表21-1 中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査(年代別)

年代	研修・研究会への平均所属数(※1)	現在所属する研修・研究会の充実度(※2)	○好ましいと考える研究会と●好ましくないと考える研究会(※4)
20代	0.7	3.8	○実技研修・研究がある会が好ましい。(4) ○話し合い活動がある会が好ましい。(1) ○アットホームで参加し易い会が好ましい。(1) ●実践の報告だけで終わる会は好ましくない。(1) ●内容の追究が浅い、実践的でない会は好ましくない。(3) ●批判ばかりの会は好ましくない。(1)
30代	2.3	3.7	○実技研修・研究がある会が好ましい。(1) ○新しい発見や視点がある会が好ましい。(3) ○話し合い活動がある会が好ましい。(1) ○人とのつながりが広がる会が好ましい。(3) ○アットホームで参加し易い会が好ましい。(1) ○悩みを共有できる会が好ましい。(1) ●実践の報告だけで終わる会は好ましくない。(3) ●派閥や馴れ合いのある会は好ましくない。(3) ●ベテランが大きい顔をしている会は好ましくない。(2) ●批判ばかりの会は好ましくない。(1) ●内容の追究が浅い、実践的でない会は好ましくない。(2)
40代	1.1	3.4	○充実した実践研究発表がある会が好ましい。(2) ○新しい発見や視点がある会が好ましい。(1) ○人とのつながりが広がる会が好ましい。(1) ○悩みを共有できる会が好ましい。(1) ●権威的・形式的すぎる会は好ましくない。(3) ●批判ばかりの会は好ましくない。(1) ●運営や参加に負担が多い会は好ましくない。(3)
50代	2.9	4.2	○充実した実践研究発表がある会が好ましい。(4) ○話し合い活動がある会が好ましい。(2) ○人とのつながりが広がる会が好ましい。(1) ○悩みを共有できる会が好ましい。(1) ●内容の追究が浅い、実践的でない会は好ましくない。(2) ●権威的・形式的すぎる会は好ましくない。(3)

※1 アンケートでは現在所属している研究会数を回答してもらい、その平均所属数は算出した。

※2 現在所属する研修・研究会の充実度を5段階で評価した場合の平均値。全ての世代の充実度の平均は3.8となっている。

※2-1 アンケートでは回答者が考える「好ましい研究会」と「好ましくない研究会」を自由記述で回答。

※2-2 その自由記述の回答を筆者が分類してまとめた。自由記述内容については図表17-3を参照。

※2-3 括弧内はその回答数を示している。

### 着目点

①年齢が低いほど「実技研修・研究」、年齢が高いほど「実践・研究発表」が好ましいという回答が挙げられている。

②「悩みを共有できる」「アットホームで参加しやすい」といったインフォーマルな期待がどの年代にも共通している。

図表21-2 中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査(主催元別)(※1)

現在所属している研修・研究会で得られると感じること(満足項目)					
研修・研究会の主催元	題材発見がある	教員が更新される	人との出会い	気分転換になる	満足項目平均回答数(※2)
学会	50.0%	78.8%	71.4%	28.6%	2.28
教育委員会	84.2%	23.7%	31.6%	26.3%	1.65
有志団体	67.2%	59.0%	62.3%	24.6%	2.13
現在所属している研修・研究会で負担・不満に感じる点(不満項目)					
研修・研究会の主催元	深まりがない	批判的すぎる	運営が大変	金銭的負担が大きい	不満項目平均回答数(※2)
学会	7.1%	0.0%	0.0%	92.9%	1.00
教育委員会	34.2%	0.0%	15.8%	2.6%	0.52
有志団体	16.4%	3.3%	11.5%	21.3%	0.52

※1 数値はその研修・研究会に対する全体回答数の中のその項目回答数の割合を示している。

※2 アンケートでは4つの満足または不満項目の選択肢の中から複数回答可として選択してもらった。その平均選択数を示した。

### 着目点

①学会と教育委員会が主催する研修・研究会は対極的な数値をそれぞれ示している。

②有志団体は比較的満足度が高く、不満度が低い。



図表21-3 中学校美術の研修・研究会に関する美術科教員の意識調査(記述内容)

好ましいと思う(参加したくなる)研修・研究会

○充実した実践研究発表がある会が好ましい。  
 授業実践の多い研究会に参加したいです。(40代)  
 本日の様な貴重な実践研究が発表されるような研修会であればぜひ！(40代)  
 今回のように具体的な多彩な実践紹介のあるもの。  
 視点の異なる取り組みが発表されていて、いろいろな考えるきっかけとなるもの。(50代)  
 研究授業 生徒の作品、ワークシート、具体的な工夫がわかる研究会(50代)  
 内容が深く、かつ楽しい(50代)  
 学べる研究会。じっくり話を聞くのもおもしろい(50代)

○実技研修・研究がある会が好ましい。  
 実技研修会 毎年夏に行われていますが、新しい教材に出会え、実際に試すことができるので勉強になります。(20代)  
 体験が出来るもの。(20代)  
 実際に授業したものを研修でもやってみる。生徒の立場に立った研修。(20代)  
 誰でも参加できる(知り合いがいなくても情報が入ってくる)。実際に制作や体験ができる。(20代)  
 実技体験ができる研修会(30代)

○新しい発見や視点がある会が好ましい  
 他校種の授業実践を学び、今行っている授業をふりかえり反省できることがいい。(30代)  
 自分の視野が広がる。深まる。説得力のある発表、講演会。(30代)  
 気づきがある会、概念にとらわれすぎでない会、目の前のこどものたちを見て行動している会(机上だけではなく)(30代)  
 新しいことがらにふれられると地区に戻って広められます。様々な実践に触れられると嬉しいです。(40代)

○話し合い活動がある会が好ましい。  
 レクチャー→グループワーク形式、とにかく問題点、アイデアを出し合えるもの(20代)  
 実践交流会のような形式のもの。(30代)  
 ワークショップ等自分が実際に体験できるもの。(50代)  
 疑問を持って集まり、関わりやつながりの中で、少し答えに近づいた感の得られる研修会。(50代)

○人とのつながりが広がる会が好ましい。  
 教師以外の人とのつながりができる研修(30代)  
 Q&Aのような熱量ある会。視野の広い人が集まる会。(30代)  
 横のつながりをつくれる集まり(30代)  
 より多くの人と関われる。つながりを持てるもの。(40代)  
 美術の大嫌いな人をまきこんだ研修会があればおもしろいなあ。(50代)

○アットホームで参加し易い会が好ましい。  
 アットホームな雰囲気Q&Aみたいなのがいい。(20代)  
 はじめてでも安心。休憩時間がちょっと長め。いろいろ考えを習得したりできる。(30代)  
 参加者の関係がフラットで自主的創造的な学びがある。(50代)

○悩みを共有できる会が好ましい。  
 出席している参加者とたくさんの情報交流できたり、悩みが交流できる研究会(30代)  
 困りごとを共有できるとうれしいです。(40代)  
 悩みが共有できる研修会(50代)

○その他  
 自分も他の人も元気になれる会(40代)  
 若い人材を育てて行く団体や組織に！！(50代)

**好ましくないと思う(参加したくない)研修・研究会**

●実践の報告だけで終わる会は好ましくない。  
「～をやった」という報告だけで終わる。  
一部の人(長い勤務年数の人とその教え子など)だけで進められていて、詳しい情報が入って来ない。(20代)  
きれいな作品, うまく描けた作品を紹介するだけの研修。失敗した授業を分析する内容の方がためになる。(30代)  
質疑応答やグループワークで自分の実践の紹介をしだす雰囲気(30代)  
子どもの声がきこえない。先生の思いだけ。(30代)

●内容の追究が浅い、実践的でない会は好ましくない。  
だらだらと長いだけの話(20代)  
主題, 進行があいまい(20代)  
指導のねらいがあいまいな実技研修(20代)  
中身がうすく時間だけがかかるもの。(30代)  
難しいことばかりで実践に使えない内容(30代)  
実践発表が自校の実態とかけ離れている内容であったりする場合(50代)  
内容の追究が浅く, かつ楽しくない。(50代)

●派閥や馴れ合いのある会は好ましくない。  
派閥が強烈(30代)  
本気で語り合えない。こんなこと言ったらでしゃばりかな。出過ぎかな。  
という空気で言わせられないようなムード(かたいムード)があるところ。(30代)  
馴れ合いが優先されるようなもの(30代)

●権威的・形式的すぎる会は好ましくない。  
形ばかりがきっちりとした, 中身のぼやけた研修会(40代)  
形骸化していて肩書きの多い偉い人が多く, 挨拶ばかりやたらと長いような研修会(40代)  
堅苦しい研究会はイヤです。(40代)  
謝辞ばかり「今日の研究会は素晴らしかった。」「子どもがいきいき～」などの  
型どおりの言葉しか交わされない研修会はイヤですね。(50代)  
権威ある助言者がコメントして終わるもの。(50代)  
公的な研修会, 特に教育課程研究会。ステージに市長, 教育長等多数座っている研究会(50代)

●ベテランが大きい顔をしている会は好ましくない。  
ベテランから若手へと銘うった研修(30代)  
ベテランが大きい顔をして、若手を指導する。その指導が、若手にとって、  
しかもそれを公開してしまう。「またアレか・・・」と他教科の先生も言うくらい。(30代)

●批判ばかりの会は好ましくない。  
めちやくちや授業批判されるとか, . . .「こうじゃダメ, じゃあこうしてみたら?」という発言無くダメだしばかりのはイヤだ。(20代)  
ダメだしのみで終わるもの。(30代)  
悪口大会(40代)

●運営や参加に負担が多い会は好ましくない。  
実活動にかかわる会員が決まっている。活動が狭まる感じがする。(40代)  
テスト期間等にあり負担が大きい(内容は勉強になることもあるが)(40代)  
宿題ばかりが多く, 当日はその宿題の交換程度というもの(40代)

図表22 現在所属する研修・研究会の充実度とその理由(※1)

<p>現在所属する研修・研究会の充実度が「高い」と回答した美術科教員のその理由</p> <p>仲間同士だけで研修するのではなく、県外の先生、大学、文科省の先生をおよびし、刺激がもらえるようになった。(30代)          よりよい授業、教員としての必要なものを学べるから(30代)          新しい取り組みを行っています。(50代)          中学校美術教育についてわかる。(50代)          日常の勤務では学べないことが多くある。またその後の交流ネットワークが広がる。(50代)</p>
<p>現在所属する研修・研究会の充実度が「やや高い」と回答した美術科教員のその理由</p> <p>会員がへりつつあることが「やや」という部分。(30代)          授業を見直す良い機会になる。(30代)          中堅として学校運営に関わる(30代)          校務との兼ね合い(仕事とのバランスを考えるとちょうど良い)(30代)          市教委が行ってみんなやっているの、という程度のもので、実践例の参考にはなるので(実技講習等も題材によりけりだが・・・)(40代)          充実しているし、日頃の実践の意欲づけや題材開発におおいに役立つ(悩み 会員数が少ない)(40代)          時間をつくるのが難しい。家庭も大切。でも研修もしたい。(40代)          夏季実技研修が充実しているからです。(50代)          内容には満足しているが、日常の研究会の人数が少ない(50代)          とともに集まり、生徒の美術展も行えること(50代)</p>
<p>現在所属する研修・研究会の充実度が「どちらでもない」と回答した美術科教員のその理由</p> <p>所属人数が少ないためもっと色々な実践を知りたい。いろいろな年齢層がいれば良いなと思います。(30代)          広がりはあるが深まりが足りない。(30代)          最新の情報が得られるとよいと思う(実践等)が、現状はそうはいかない(30代)          準備や連絡をする側なので、大変なことは確かですが、これがどうなのかよくわからなくなる。(30代)          様々な研修会は存在しているだろうが、自分があまり参加できる余裕(仕事・家庭の状況)がないだけと思う。(40代)          まだまだこれからということろです。(40代)          良い時も悪い時もあるのが研究会だと思う。(50代)</p>
<p>現在所属する研修・研究会の充実度が「やや低い」と回答した美術科教員のその理由</p> <p>実践的な研修会に参加したい。(30代)          メンバーの入れ替えが無く、活動がマンネリ化、互いの研修意欲が低い。          高齢化もすすみモチベーションの低下で、形だけの研究団体となっている。(40代)          もっと連携協力しみんなががんばらないといけない。(40代)</p>
<p>現在所属する研修・研究会の充実度が「低い」と回答した美術科教員のその理由</p> <p>形式だけの発表。うまくいった事例(生徒作品)しか出て来ない。          生徒に対してどういった手立てを行ったのか過程が見えない(見せない)。(30代)</p>

※1 現在所属する研修・研究会の充実度を五段階(高い・やや高い・どちらでもない・やや低い・低い)で回答してもらった。

### 着目点

- ① 充実度が高さを問わず研修・研究会でも、会員数の減少を問題視する声がある。
- ② 形骸化している研修・研究会の充実度は低いが、その形骸化の理由が高齢化、メンバーの入れ替えがないという指摘もある。

図表23 中学校美術Q&Aの参加者アンケート結果※1

①実践発表・講演・アクション会議に関わる感想

- A. 高校採用二年目で、初任研などもあったのですが、採用人数も少なく同期が二人しかおらず、なかなか活気ある研修にはなりません。今のところ美工部会が勉強の場となっていますが、今回このような内容の濃い研修会に参加でき、得るものの多さに驚きました。
- B. こんなに他県の先生方の授業実践や思い、「何を学ばせるのか」を見れる機会はないので、やっぱり足を運ぶことが大切だなと思いました。
- C. 質の向上、みなさん一生懸命とりくまれていてとても刺激になりました。中でもたくさんの方の実践や思いを同時に聞いたのが良かったです。お一人お一人授業の中で焦点をあてる場所が全然違いました。生徒とのつながりを重視する方、心の学びを重視する方、生徒の内的成長をする方など、どれも素晴らしかったです。授業の質の向上という同じ目的に向かって、それぞれ違うルートを模索しているようでした。私自身も質の向上のためにどんなルートになるか探していきたいと思いました。
- D. 単発の～をしました。ではなく、どのような目標でどういう流れでというのがわかり良かった。その人の生き方まで見せていただいた思いでした。
- E. 2日間インプットしすぎて若干疲れていましたが、これだけいろんなことをインプットすると、語りたくて仕方なくなりますね。もっと時間があっても語り尽くせないほどでした。
- F. 2日間の多くの発表をつないでそれぞれの価値付けを整理することができた。
- G. 初めて参加しました。古典的なKJ法ではありましたが、同席になった方々と思いを出し合い意見交換をさせていただくことは大変有意義でした。
- H. いつも楽しみにしているのがアクション会議です。すぐに自分のこれからの教員としての姿勢を行動に落とし込めるのがありがたいです。
- I. 美術の教員がいない学校の話がありましたが、この四月から免許外で美術を教えています。一学期分からないことだらけでとても授業とは言えない授業を重ね、どうにか乗り越えたという感じでした。美術は他の科目と違い題材や内容に、これをいつ教えなければならないといったものがないので困っていましたが、子供の心に近い題材をいつも一緒に過ごしている先生が選ぶのだと初めて知ることができました。美術の先生がいない学校の子供にも同じように美術を学ぶ機会が与えられるべきだと強く感じました。今回の研修で知ることができた美術の楽しさを少しでも子供たちに伝えられるよう努力していきたいです。

②「共感と共有」に関わる感想

- J. 先生方の苦労や葛藤がわかる発表でとても共感できました。題材設定の過程がわかる所が他の研修と違ってとても勉強になりました。地域の研修でも美術は一人であったり管内でもとても少ない人数です。また今までは技術や素材の話になることが多かったです。
- K. 横のつながりがあることの素晴らしさを感じることができました。それぞれの思いや悩みに共通点があることを共有できることや新たな夢を描けることなど自分の成長にとっても重要な二日間を過ごさせていただきました。
- L. 私と同じくらいの年齢の先生が私と同じようなことに悩んでいらっしやるのを聞いて心強かったです。ある程度慣れてきて授業も流せるようになってきて、でもおとなしく制作している子供達をみていると、もっとのびのびさせてやりたいなと思ったりもする。写実的に描きたいという子供の思いもわかるけれども、それを追求しすぎると嫌になる子もいる。まだまだ試行錯誤の日々です。その試行錯誤をこうやってたくさん先生方と共有できることはとても勉強になります。
- M. 悩みや思いが重なる点が多く安心感を得られた。

③「研究会全体の雰囲気」に関わる感想

- N. 初参加でしたが、初めての人も優しい雰囲気、うれしかったです。刺激を受けました。
- O. どんな内容でも発表できる場で、若い人も参加しやすいと思った。熱気がすごかったです。
- P. Q&Aに初めて参加しました。こんなに楽しいとは正直思っていませんでした。先生方の熱量に感動しました。

④「勇気や元気や励まし」に関わる感想

Q. 自分の経歴のお話にはじまり、素直に悩みや喜びをお話しされる姿は共感できることが多く、私もまた勇気をいただきました！

R. 美術教師に対して不安や他の業務があり、授業準備を満足にすることができない。授業規律にも悩む日々でした。なんでこの仕事を選んだのかわからなくなることも多く、つかれたなと思っていましたが、頑張っている先生方を見て元気をもらいました。参加して良かったです。

S. 初めて参加して初めて見て聞いて一生懸命にやっている先生方の説明を聞いていると、みなさん「嬉しさ」「感動」「喜び」をたくさん語っていらっしゃいました。そしてこの3つは私を感動させ、前向きに勇気付けてくれました！だから帰って早くやりたい！私の授業を考え直したい。今、できることを考えたい、やりたいと思いました！この気持ちを持たせてもらえるだけで授業の質は変わっていきけるのではないかと思います。

T. 子育て初期・家庭とわが子を第一に大切にしたいという気持ちを優先させていて、本当に葛藤ですが、きっとそれも経験で、どちらも一緒に仲良く実現できるようになるだろうなという期待と希望を持って未永く取り組んでいこうと心新たにしました。

U. Q&Aに参加するたびに、それぞれの先生の頑張り実践を知って、自分がこれからやろうとすることを押しもらっているような勇気をもらいます。

V. 新任1年目で何をしたらいいのか？という戸惑いばかりの毎日を過ごしていました。けれども発表を聞いて、戸惑うのではなくてやってみよう！と思うことの大切さを感じたような気がします。

W. 共同制作が好きで、1年生で毎年やっていたのですが、ちょっとスランプに陥って、やめようかな～と悩んでいたのですが、やっぱり今年もやってみたいと思えました。頑張ります。

X. 有意義でした！やってみよう、やれるなとも思いました。いざやってみようとする時の障壁は「周りも巻き込むパワー」かな～。学校の仕事でいっぱいばいで地域の先生と共に立つまではイメージできないです。

Y. 生きた声 支えてくれている 力になれるようになりたい。偉い研究会や学校の講義を聞くよりも、生きた声が私の中に入ってきます。Q&Aが、私を支えてくれている！これからはよりかかってばかりではなく、少しでも力になれるようになりたいです。子どもの幸せのために！

⑤「組織運営や人とのつながり」に関わる感想

Z. 交流が活力になっていることを体で感じた。

AA. いつも学校では美術の先生は一人なので、今回の出会いはありがたかったです。

AB. とても面白い出会いの場でした。これからお仲間づきあい、つながるご縁を育てたいです。

AC. 時間数が減り、各学校1人、あるいは講師となった現在、教師が繋がり、元気を出し、学ばなければと強く感じます。他校の若い先生にも声かけはしているのですが、若い先生方は運動部を持たれていることが多く市教研の集まりもよろしくないです。しかしこれだけ実りある研修会に1回でも参加できれば部活を何とかして参加したいと思うはずだと思います。何か参加しやすい方法はないものかと考えているのですが。。

AD. 先生方が学校の中に閉じないこと、他業種異分野交流をする中で先生方自身が深まっていくことが授業の質向上にもつながるように思います。

※1 「中学校美術Q&Aに関するご意見・ご感想等がありましたらご記入お願いします」という質問項目から得たアンケートを、筆者が以下の5つカテゴリーに分類して整理した。①「実践発表・講演・アクション会議」に関わる感想、②「共感と共有」に関わる感想、③「研究会全体の雰囲気」に関わる感想、④「勇気や元気や励まし」に関わる感想、⑤「組織運営や人とのつながり」に関わる感想