

「E.FORUM スタダード」の改訂に向けて(音楽科・美術科)

小山英恵(鳴門教育大学・准教授)

はじめに

「E.FORUM スタダード (第1次案)」(以下第1次案と記す)の作成は、現行の学習指導要領をもとに、「逆向き設計」論に基づいて、「本質的な問い」と「永続的な理解」、パフォーマンス課題例を示す試みであった。「本質的な問い」やパフォーマンス課題は、より深い知を子どもたちにもたらそうとするものである。しかし、もともと表現や鑑賞のパフォーマンスを目標や評価に取り込んでいた芸術科目においては、第1次案でこれらを示すことで、これまでの芸術科目がどのように深まるのかはみえにくかった。

ここでは、スタンダードの基盤、すなわち、深い知が要求される真の芸術の営みとは何かを問い直したうえで、「本質的な問い」と「永続的な理解」、アセスメント・モデル自体の改訂について考えたい(改訂案の全体像は資料1に示す)。その際、スタンダードの基盤となる芸術の営みの捉え直しに関して、ドイツの音楽教育哲学¹から多くの示唆を得ている。また、スタンダードの具体の検討に関しては、その先進国ともいえるアメリカのナショナル・コア芸術スタンダード²を批判的な視点をもちつつ参考にする。

なお、とくに個人の内面的な関与が求められる芸術科目の教育に、すべての子どもたちのための学習を同定しそれを保障しようとするスタンダード(標準)を適用することには常に異論がある。ここでは、すべての子どもたちに一律なパフォーマンスを求めるのではなく、多様な内面をもつ子どもたちすべてに、真の芸術の営みをもたらすことを目指すスタンダードのあり方を探るといふ考えに立って論を進める。

1. スタダードの基盤を問い直す

まず、スタンダードの基盤についてである。学習指導要領の内容を基盤として作成された第1次案に

おいて、スタンダードの基盤となる芸術観自体の問い直しは射程外であった。そもそも、深い知が要求される真の芸術の営みとはどのようなものだろうか。

芸術科目の特徴として、その内容に子ども一人ひとりの内面的側面の関与が求められるということがある。芸術科目の内容は、これまでの文化に基づく芸術の内容や方法と、それらにアプローチし、自分にとっての意味を創りだす子ども一人ひとりの生という2つの側面をもつのである。真の芸術の営みは、ときには異質ときには同質なこの両者が螺旋状に掛かり合い対話してゆく営みと捉えられる。

既存の文化に基づく芸術の内容や方法がある程度共通理解(一般化)しうるのに対して、それらに掛かり合う子どもの生は、芸術と自身の生との共感や非共感、またそれを通じた自己理解、自己形成の多様なあり方を示し、その深まりは授業において促されるが、あり様は個人の人生経験によって左右される。また、その論理的な根拠をもつ説明も困難である。しかしそれは、生きた芸術の営みの核心でもあり、芸術科目においてはつねに子どもの生が芸術の素材と結びつかなければならない。

したがって、芸術科目における深い知とは、職業的芸術家の仕事の文脈においてこれまでの芸術文化にもとづく内容や方法を活用するといった、社会において有用性のある能力だけでなく、むしろ子ども一人ひとりの生にどれだけ深く関与しているかという意味性をも含むといえる。

2. 「本質的な問い」「永続的な理解」の再検討

次に、「本質的な問い」と「永続的な理解」の設定についてである。第1次案作成時には、「本質的な問い」の柱を芸術の内容にするかプロセスにするかが問題となったが、表現、鑑賞というプロセスを柱とし、そのなかに内容を位置づけて表現や鑑賞の行為を深めていくという考えをとった。しかしながら第1

次案においては、下位の「本質的な問い」を学習指導要領の指導項目ごとに問いを立てており、表現や鑑賞のプロセスの詳細はみえにくかった。

この点に関して、たとえば、ナショナル・コア芸術スタンダードは、「創造する」、「演じる(提示する、制作する)」、「応答する」、「つなげる」という4つのプロセスを柱とし、各プロセスの構成要素を明示している点で参考となる。音楽であれば、「演奏する」プロセスは、「選択する」、「分析する」、「解釈する」、「リハーサルし評価し洗練する」、「上演する」という構成要素からなり、それぞれに「本質的な問い」と「永続的な理解」が設定されている。もちろん、これらの構成要素自体については、先の芸術の営みの特徴をふまえた検討の必要があろう。また、芸術のプロセスは専門家においても多様であり、随時変更され、行きつ戻りつするものでもある。しかしながらこれらのことを前提としたうえで、子どもの生を基盤とする芸術の営みのおおまかなプロセスの構成要素を抽出し、下位の「本質的な問い」と「永続的な理解」を設定することは、子どもたちに真の芸術の営みをもたらす助けとなるかもしれない。

その際、芸術の営みにおける先の2側面のうち、共通理解されうる側面については、「どのように○○されるのか?」といった一般化しうる問いとなり、一方、子どもの生に関わる側面については、「私にとって・・・?」という一人称の問いとなろう。芸術のプロセスの構成要素にこれらの2側面の問い位置づけることが肝要となる。

3. アセスメント・モデルの再検討

第1次案においては、パフォーマンス課題文のみを示した。しかしながら芸術科目においては、学年ごとのパフォーマンスの質の変化を課題文だけで示すことは難しいことが明らかになった。そこでまずは、発達に即して変化する芸術の認識を考慮した、課題のさらなる明確化が求められよう。具体的には課題例において、課題文に加えて、課題遂行の手続き等の例を明示することが考えられる。

その際、芸術の営みにおける共通理解しうる芸術

の内容や方法の側面と、子ども一人ひとりの生の側面という2つに鑑みて、期待されるパフォーマンスには方向性の異なる2つの質が含まれることに注意しなければならない。

1つは、各芸術分野に蓄積された文化内容や経験に基づいて共通理解しうる規準(子どもたちの外側にある規準)に照らし合わせて、子どもたちがパフォーマンスを磨いていくものである。もう1つは、そのプロセスのなかで、子どもたちの内側にある生に基づいて、言いかえれば子どもが自らの内面に問いかけてパフォーマンスを深めていくものである。すなわち、共通理解されうる有用性のある能力だけでなく、子どもの生にとっての意味の共有を求めるパフォーマンス課題を考えることである。

おわりに

本改訂案は、深い知をもたらす芸術の営みとは何かを問い直し、その特徴やプロセスを明らかにすることによって、芸術の真の深まりを子どもたちにもたらす芸術科目独自のスタンダードのあり方を探る試みである。具体的な改訂に向けて、忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

<参考文献>

NCCASのホームページおよびリンク(<http://nccas.wikispaces.com/home>、2015年8月2日確認)。

小山英恵「K.H.エーレンホルトの『音楽の教授学的解釈』——対話的陶冶の概念がもたらす意義」日本教育学会編『教育学研究』82(3)、印刷中。

<注>

1 ドイツの現象学、解釈学を基にした、音楽の実存的な了解に関する理論である(参考文献2)。

2 2010年に結成されたコア芸術スタンダードのための全米連合(NCCAS: National Coalition for CORE ARTS Standards)によって、「逆向き設計」論をモデルとし、21世紀型スキルにも対応する芸術リテラシーとしてのアーティストの真の芸術実践への参加を基盤として開発され、その成果はウェブサイト上で随時更新されている。ダンス、音楽、演劇、視覚芸術、メディア・アーツの5分野を含む。