

芸術教育における統合をめぐる

— アメリカの芸術による学際的アプローチの事例と課題 —

福本 謹一*

(昭和59年1月17日受理)

はじめに

本稿では、美術教育の問題を検討してゆくにあたって、アメリカにおける芸術領域教科の学際的なプログラムが試行され、従来の美術、音楽という教科を超えて普通教育課程の中に位置づけようとされてきた動向を考察する。

こうした教育課程の改革にも関わる問題を考察する場合、その改革的契機を与える動きが、充分機育の本質的要請に見合うものかどうか検証されなくてはならないが、ここでは先ず、教育課程の基本的問題である統合の持つ意味を明らかにし、芸術教育における学際的アプローチが定立されるに至る諸背景を検討し、その芸術領域教科の学習の意義を实践された諸事例を紹介しながら考察したい。この学際的プログラムは現在も継続して発展しており、概念の多義性や統合のあり方など問題点も多いが、教科の枠にとらわれず芸術領域の教育に新たな視点を提供しようとした取組みには見逃し難いものがある。

I

近代のカリキュラム開発の一つの特徴として、学問や科学技術分野の細分化・多様化をそのまま反映した形で教科細分化現象に対する総合的なアプローチが挙げられる。社会がその社会的成員に伝達すべき情報が増大するに伴い、漸次、教科内容の付加・再編が行なわれてきたが、教科はその度に分立化、並列化を強めてきたといえる。その中でもカリキュラム改造の基本的理念として、教科間の融和、統合を図り、何らかの形で総合的で超教科的な形が模索されてきたのである。

統合の基本的理念に関して体系的な取り組みをしたのは、ホプキンズらにさかのぼることができ、そのうちの1人リンドマンは「統合」の意味を心理学的、教育学的、社会学的に類型化し、¹⁾(1)統合は、学習者のパーソナリティーの総体に関する教育者の配慮をあらゆる総括的名辞である。(2)種々の教材を学習の単元あるいは問題解決の状況に関係せしめる教授過程をあらわす。(3)社会的に、(a)相互に影響し合うパーソナリティーとしての一個人と他の個人との間の望ましい関係を示す。(b)一個人と社会の組織的な制度との間の望ましい関係を示す。(c)社会の一組織的(学校)と複雑な文化に關係している他の諸制度との間の望ましい関係を示すと規定している。²⁾

とりわけカリキュラム編成上で問題となる上の教育学的な「統合」概念の場合、その理論、実践の様式はさまざま一律ではない。歴史的には、ヘルバルドの教科の「相関 (co-relation)」概念に基づいた学校教育における統合的アプローチに由来すると考えられるが、³⁾一つの教科内における諸教材の統合を意味する場合や、中心的教科や価値領域を軸に他教科を集約しようとするもの、教科を全く設定せずに、特定の価値や理念、思考様式の

* 兵庫教育大学第4部 (芸術系教育講座)

もとに教育内容をすべて統合しようとするもの、生徒の生活経験上の個人的・社会的問題を中心にして教育課程を編成するものなど多様である⁴⁾

ヘルバルトの情操教育以来、「ゲザムトウンターリヒト（合科教授運動）」、わが国の奈良附小の合科学習、アメリカでの相関カリキュラム、広領域カリキュラム、デューイの教育理論の具体化といえるプロジェクト・メソッドが発展したコア・カリキュラム、経験カリキュラムといった「統合」の理念を反映させた教育課程の改革努力は、共通して教科内容の教科枠による硬直化・教科の百科全書的な並列化を脱して教育内容を有機的に関係づけカリキュラムを統合的、総合的な形で構造化することで生徒の人格の統合を保証しようとするものであった。

しかしながら、合科教授（gesamtunterricht）運動のウィーン・プランは、郷土科（郷土の自然的文化的な生活内容を包含する）、生活科を中心にした生活経験カリキュラムであり、ライプチヒやミュンヘンのものは、「直観教授」もしくは、「事実教授」と呼ばれ、郷土科を中軸にした統合をより昇華させたものとしているが、分離した「郷土科」は存在しないかわり、郷土的色彩が直観教授に内在するものであった⁵⁾戦後、わが国の新教育の中心的教科「社会科」の成立基盤になったとされるアメリカのコア・カリキュラムの典型であるヴァージニアプラン、カリフォルニアプランはともに諸教科並立カリキュラムを超えて諸教科を総合する中心課程としてとらえられていたが、「民主社会の建設に必要な責任と能力を発展させる」性格をもつ「社会科」をコアとして持っていた⁶⁾

このように主に「社会科」もしくは、それに準じた教科を中核にした「統合」理論の具体化の動きがこれまでの教育課程改革運動の中には見え隠れしてきた。しかしながら諸教科を相互関連的、統合的に扱うことで、教授・学習過程の全一性を確保し、その結果として子供の統一的な内面的全体性を保証しようという理念となかで、表現領域とりわけ芸術教科の役割が充分考察されてきたとは言い難い。

芸術を統合的なものとしてカリキュラムに関わらせるという考察をしているものには、ブラウンやフェニックスら⁷⁾がいるが、現実的に芸術が統合カリキュラムの中で重視されることは、ごくまれであった⁸⁾。

II

60年代は「児童生徒の経験重視のカリキュラム（Child-centered Curriculum）」から「学問中心のカリキュラム（Discipline-centered）」へとモメントが移行し、カリキュラム編成原理としてブルーナーの「教材の構造化」が脚光を浴び、PSSC物理、SMS G数学、BSCS生物といったカリキュラム開発が華々しく展開された。その陰で60年代後半から芸術教育の「学際的」プロジェクトも多様な形態をとって試行されてきた。芸術の「学際的」カリキュラムの開発プロジェクトも、やはり「統合」の理論に支えられて、教育課程の全体性をいかに保持し、児童・生徒に対して教育内容の全体的内在化をいかに図るかという問題意識があった。そのための方途として芸術教育の総合化・統合化は不可欠のものという認識が為されたのである。それではこうした動きが生じてくる背景はどうであったのか、その諸条件を検討してみたい。

(1)このような芸術を中心にした学際的プログラムの出現を促した教育的課題は、教材内容の加算的現象に伴う教材、教科の細分化現象の、その帰結としての教科の孤立化、硬直化であった。学際的プログラムの出現は、「今日、我々の社会を特徴づける細分化と専門化に対する当然の帰結（logical reaction）であった。学習過程にある種の全体性を保持す

る試みであり、その全体性とは、認知的側面と感情的側面を統合するものであり、又教育の内省的活動へ自を向けさせるものである」といわれるように教育に「全体性」(wholeness)を回復させる契機を与えようという動きであった。

60年代における教育カリキュラム改革は、教材の構造化理論によって特色づけられるとあってよいが、その構造化論も、教育内容の多量化もいかに克服して教材を精選し、教育の質的改善の要請にいかに応えるものかという課題に対する一つの解答であったが、「構造」理論でいう基本的概念を有機的に関連づけた形で抽出することが、それらの普遍性に根ざした自然科学系諸教科では容易であったために、自然科学系を中心にした教科におけるカリキュラム開発に拍車をかける結果となった。そのため、教育の感情的側面、なかでも芸術領域の教科の本質的役割を見直し、学問を中心にした教科に偏向した教育とのバランスを図ることによって教育の全体性を取り戻そうという認識が為された。

アイズナーは1969年の「カバレー・カリキュラム会議」において、すでにこの問題を「カリキュラムにおける意志決定に際して常に当面するディレンマ」¹⁰⁾の一つとして採りあげており、「知識と情操を子ども達が獲得できることを意味している」と促えていた。彼は一つの解決策として当時の教育界でいわれるようになった一般的な探求のスキルを開発することに懐疑的で、「問題はいろいろな形、大きさ、メディアの中に現われてくる…特定の知覚や表現手段のもつ特性や要求に関係しない一般的な探求の過去を開発することが、カリキュラムのバランスを考えるときにつかるディレンマを解くカギになるとは、わたしは考えない」¹²⁾と述べている。すなわち、絵を描く過程と詩を書く過程とが全く別の芸術創造過程であり、単一のメディアの専門性だけを強調しても、カリキュラム・バランスの解決には至らないと主張するのである。アイズナーは、カリキュラム・バランスが問題とされる根拠として、人間が意味を経験から獲得する感覚体系を持つ点と、文化が提供するシンボル体系を読み取る能力(literacy)が必要である点を挙げている。「感覚体系(sensory system)の教育を現行の学校教育が怠っているとすれば、こうした能力を育成する諸条件を学校は与えるべきであり……多様な文化的象徴体系を解読する能力を育成すべきである」とアイズナーは述べている。生活経験や、環境世界から意味、とりわけ審美的意味をひきだすために我々の諸感覚陶冶の重要性を強調し、(芸術的)象徴体系を生みだす能力と、その体系を批判的に解決する能力を高める上でも、個々の芸術の専門性のみならず、諸芸術の相関性を把握することによって教育の健全性と子供の精神的成長の全体性が保持されると主張するものである。

②カリキュラム・バランスの問題は、単に教育課程上の問題として、学際的アプローチに反映したものではなかった。構造化論に基づく学問中心の教育課程が60年代のカリキュラム改革の中心を占める以前、芸術教育の基本的使命は、創造性開発にあった。1947年に出版されたヴィクター・ロウエンフェルドの「創造的精神発達」¹⁴⁾は、美術教育者のバイブル的存在となり、マニユエル・バルカンの「美術を通して創造性へ」¹⁵⁾、あるいはギルフォードの「人間性の本質」¹⁶⁾などが視覚美術における「創造性」を理論的根拠にするものとして受け入れられていた。しかし目途とされたこの「創造性」は、子供の「自己表現」と安易に混同されるくらいがあった。ロマン的自然主義は、子供は、本来、自発的で(self-active)で、子供の興味や自由さに任せることで自己表現を引き出すことができるという見方をとっていたが、¹⁸⁾芸術教育者達はこの自動的な自己表現を創造性と同値化して、児童中心主義に立ち、一般的創造性は、自己啓発に任せることで達成されるものと考えていた。しかし、60年代の構造化理論に基づく教育改革におされて、より整合性のある理論的根拠

が求められた。それは、脳生理や心理学の分野における脳の研究によって明らかにされた左脳と右脳の機能分化の事実に基づく芸術教科領域の重要性を強調した教育バランスへの視点であった。ガーツァーニャーの研究によ¹⁹⁾ると、「左脳」は推論的、論理的・抽象的能力を司り、「右脳」は比喩的、類推的、具体的機能を持つことが検証され、又、左脳が時間的、連続的判断、分析を行なうのに対して、右脳は空間的認知、直観による総合的判断を行なうことが明らかにされた。これは、自然科学系の教科に比重が置かれることになった60年代のカリキュラム改革に対して、それが左脳の機能だけを重視する教育課程という批判をもたらし、右脳、すなわち、想像力の源とされる直観像の機能を重視する教育を要請するものとなった。それは脳生理学上の成果に基礎を置くカリキュラム・バランスを求めるものであり、そこに芸術教科が新たな存在理由を置こうとしたところであった。

現実的に学校制度の中では、アйсナーも指摘するように「学校教育の日常的な扱いとして、科学技術的論拠を強調する教育状況では脳の左側だけが強調²⁰⁾されている」のであって、教育現場において、芸術教科は、(1)芸術がカリキュラムの周辺的なものとして扱われ、選択教科として甘んじている。(2)カリキュラム構成の上で十分な時間配分がされていない。視覚美術、音楽が主で、演劇、デザイン、メディア（TV、映画）等は含まれていない。(3)有能な生徒のみの専門的教科と考えられている。(4)芸術が教化作用のないもの、すなわち「娯楽」として考えられている。(5)社会的規範から逸脱するものとされ、創造性が生活の安定や継続に対する脅威である。という認識がされていた。²¹⁾こうした中で、創造性に依拠していた芸術教育の論拠が、右脳の機能を重視する新たな視点によって強化され、芸術教育の重要性を明確にする戦略的基礎ができたといえる。様々な芸術形態を学際的な形で一般の教科（数学・理科・社会など）と統合するアプローチが出現してくるのは、このような教育バランスに配慮した教育課程再編への関心の中で醸成されていったのである。

III

60年代から70年代にかけて開発・試行されたプロジェクトは、連邦政府、州、市のものを含めればかなり認められる。それらは「連合芸術（Allied Arts）」、「相関芸術（Related Arts）」、「統一芸術（Unified Arts）」、「人文・芸術（Arts and Humanities）」、「普通教育における芸術（Arts in General Education）」、「審美教育（Aesthetic Education）」等であった。これらはインターディシプリナリー（学際的）アプローチとして抱括されるが、その性格は少しずつ異なっている。既に明らかにされた諸条件をふまえて次に開発されたプログラムの諸例を概観してみたい。

「人文」（Humanities）プログラムは、1965年に連邦政府の教育局、芸術・人文プログラムから経済的援助を受けたプロジェクトで、人間の歴史的、社会的、文芸的発達を中軸にした人間の存在状況に焦点をあてた学際的教育課程モデルであった。²²⁾これは中等教育レベルにおけるもので、主に社会科もしくは文学的テーマを中核に諸教科を統合的に扱うため、コア・カリキュラムの再編モデルともいえるものである。この「人文」プログラムでは芸術は、必ずしも包含されるものではなく、補完的に中心テーマを説明するものとして扱われがちである。方法論としては、文化的、歴史的な事象に関して、編年的もしくはテーマ的学習や、芸術の要素を中心にした学習あるいはこれらを組み合わせた形がとられる。²³⁾この方法に関して、ウェナーは実践上の陥穽を指摘している。「芸術の意味を生徒に説明するだけで、美的経験を妨害しないよう教師は注意すべきであり、芸術間の皮相的な関連性を無理やりに押しついたり、でっちあげないようにすべきである」と述べているが、²⁴⁾

例えば、「ライン（線）」に関して、この概念が音楽にも美術にも認められながら、視覚的ラインと時間的ラインとは明確に区別すべきで、充分、個々の芸術形態上のおさえをした上で、関連的要素の学習が成立するとしている。

「連合芸術」（Allied Arts）は、元々、1963年にミズーリ州の公教育部門によって開発されたもので、²⁵⁾全米学校経営者協会の芸術を教育課程のバランス上不可欠とする勧告を受けたものであった。²⁶⁾連合芸術は生徒に美的思考方法を教え、美的判断力を養うのが目的とされた。芸術の価値規準についての知識が生徒に不足しているために、現代の消費生活上困るとの認識から美的判断力が必要であると考えられていた。²⁷⁾その方法論としては美術、音楽、文学に関連する問題を「消費者教育」という立場で解決してゆくような創造的問題解決法が採られた。

「相関芸術」（Related Arts）は、芸術的表現の様々な様式（音楽、美術、演劇、ダンスおよび映画）の諸概念、原理の共通性や異相を扱うもので、ペンシルベニア州教育委員会の手で作製された。²⁸⁾

「連合芸術」と「相関芸術」はともに中等教育レベルでの学際的プログラムであり、ともに芸術の製作、演奏という表現的側面よりもむしろ鑑賞能力に主眼を置いたものであった。

マサチューセッツ、ブルックリンで始まった「統一芸術」（Unified Arts）は、小学校レベルで美術、音楽、家庭、工業美術を教育課程の重要な構成要素としてとらえ、この四領域を九週ごとに交替させながらこれを中核にして他の教科領域を配置した。²⁹⁾美術の授業例としては、「反射」の概念を様々な角度から考察させるものがある。美術的技法を習得させるために、生徒自身の反射像を描写させたり、鑑賞力の発達をねらって鏡やその反射像が描かれている絵画作品を提示させたり、鏡面反射を実際に観察させたりした。³⁰⁾このプログラムは英国の無学年制とオープン・システムを参考にしたもので、学級担任による教材の統合的扱いだけでなく、無学年制によるグループ指導やチーム・ティーチングなど制度上の関わりも提案した。

「芸術、関連内容、人文を通じた教育の探求」（Search）は1971年にニューヨーク州教育委員会が作製したもので、1965年に成立した初等中等教育法タイトルⅢ（革新的教育計画）による補助を得てスタートした。基本的な仮説としては、芸術を一般教育課程に統合化することで、児童・生徒の学習意欲が高まりと学力も向上するというものであった。³¹⁾このプロジェクトは学校区ごとに独自のアプローチを案出する方法を採ったために、統一的方法論は存在しない。諸芸術の専科教師（スペシャリス）のチーム・ティーチングと担任教師との連携プレイによって、一般教師に芸術を扱う能力を高める現職教育的役割も担っていた。

「児童・教師のための芸術における学際的モデル」（IMPACT）は1970年から2年間、連邦政府（教育局）の援助を得て、全米5ヶ所で試行されたものである。このプログラムの主要目的は「芸術と他の教科領域、教育課程の知的側面と感情的側面との間に平行を確立すること」³²⁾であり、その内容として生徒の美的経験の質的向上、芸術専科教師の役割強化、それに普通教室担任教師への学際的学習の導入等が含まれていた。このプロジェクトの結果、芸術教師のみならず担任教師が学校内外の芸術資源を発見し利用するようになり、特に担任教師が芸術教育あるいは他の教科の授業に柔軟な教育的対応をするようになったこと、又、生徒の学習態度の変化が生じたこと等が報告されている。³³⁾才能に恵まれた生徒だけでなく、学力低位の生徒も、非行生徒にも好影響を与えたとされており、こう

した芸術を中心とした学際モデルが、学習者間の能力差を減少させる上で価値があることが例証されているといえる。

これまでに示したプロジェクトの多くは地方レベルで開発されたものであるが、60年代から今日まで全米的に認識された統合的プロジェクトは「普通教育における芸術」(Arts in General Education)と「審美教育」(Aesthetic Education)である。

「普通教育における芸術」プログラムは、ロックフェラー3世基金によって開発されたもので、以下の四つの教育的機能を担っている。³⁴⁾

- (1) 専門的教育を与える(芸術を1つの明確な学問領域として普通教育に位置づける)
- (2) 「すべての子供に芸術を」をスローガンとして特殊児童・生徒(芸術的英才児・精神障害児、文化的疎外児等)の多様な要求に応える手段を提供する。
- (3) 学校と地域との教育的連関を図る。
- (4) 芸術を通して普通教育を促進する。

「普通教育における芸術」はとりわけ、他教科との連関による相乗効果によって普通教育の重要な「道具」となりうるものである。ここで注意する必要があるのは、このプログラムが「芸術における学習」と「他教科における学習」を結合するものであって、「連合芸術」や「相関芸術」とは性格を異にしている。「連合芸術」や「相関芸術」は芸術領域内でのいわば、内輪だけの統合モデルである。「人文」コースは、英語と芸術、歴史と芸術の連関を図る点で、「普通教育における芸術」の一種でもある。

芸術を道具ととらえることは、その基本的理念が、教育的基礎(basics)の向上にあることを示している。ファウラーはベーシックスを「米国市民として社会に効果的に機能する上での基本的教科であり、学習の前提となる技術、技能、すなわちシンボルを見分け、解釈する能力、言語も表現し構成する能力、筋肉をコーディネートする能力、想像力を働かせる能力、知覚を鋭敏にする能力、文化・歴史の本質を洞察する能力³⁵⁾」としている。

ファウラーはこうした基礎力を向上させる上での芸術と他教科を統合する際の方法論的基礎を符号化(coding)と解読(decoding)という二つの芸術の機能に求めた。³⁶⁾ 彼によれば、符号化は「知覚、反応、創造」を意味し、解読は「再現、解釈、評価」を意味するものである。符号化と伝達(transmit)は同義であり、芸術上の伝達要素、符号は音、動勢、線、パターン、形、空間、形態、リズム、時間、エネルギー等である。彼は、「芸術的符号体系の各々は、言語的、数学的・科学的シンボルを学習する上での本質的な象徴化過程のメタファーを提供する³⁷⁾」と述べ、「芸術がシンボル化の世界へ生徒を誘う魅力的な方途を与える³⁸⁾」と主張する。解読は、受容と同義であるが、芸術の様々なシンボルの意味を解釈することが芸術では、伝達の重要な要素となる。この符号化と解読の両面を内包する芸術は「人間の世界についての認識を再現する方法であるから、世界を知る根本的な方法となり、この意味で芸術は基礎教育なのである³⁹⁾」とファウラーは述べているが、その言葉の裏には「基礎教育」への補完性、すなわち一般教科学力向上への側面的貢献が芸術教科によって図られることを強調することで、芸術教科を普通教育課程に大きく位置づけたいという戦略的な意味が込められている。従来、美術と音楽は、小学校レベルでは20分、もしくは30分という短時間の授業時間しかなく、全般的にそれが週一回、月一回という割合でしか配当されない場合が多いという現状をふまれば⁴⁰⁾、芸術教育の本質的な要請のみならず、主要教科の学力向上に資し、学力低位の生徒への補償教育的役割も果たすという他律的な教育要請にも従わざるを得ないこともうなずける。

「審美教育」(Aesthetic Education)は1967年CEMREL(中西部教育研究所)を

中心にして開発されたが、これは、従来の芸術教科（美術、音楽、ダンス）の代替案ではなく、そうした個々の芸術が貢献しえない教育目的を達成するために多様な芸術形態の特性を用いるように構成されたものであった。⁴¹⁾それは、従前の芸術教科が演奏や製作という生産的側面に主に関っていたものを超えて、美的経験を通じて諸芸術形態を知覚し、分析し、価値判断するというより広い教育的文脈に生徒を置くという認識のもとに為された。⁴²⁾このプログラムのカリキュラム開発においては、芸術を統合する際、他のプログラム同様、教科間の相関性、共通性に視点が置かれているが、概念的なレベルでの相互関連性や共通性による芸術形態の統合には注意を払っている。例えば、「音楽」でも「美術」でも「テクスチュア」という概念は存在するが、美術作品におけるテクスチュアが物体の表面の属性もしくは筋感覚的特性を指すのに対して、音楽の場合が、音色といった聴覚上の特質を意味する。従って言語上の共通性、概念上の相関は危険である。「審美教育」は、「諸々の芸術形態の諸原理を、個々の固有の特性に従って理解するのがいい場合もあれば、相関性によって理解できる場合もあるような別々の現象とみなす」点と「美学に、審美教育カリキュラムの教育内容を基礎づける形成体として利用可能な概念が含まれている」⁴⁵⁾2点を接合してカリキュラム構成の基本的原理としている。「審美教育」が包含する芸術形態は、ダンス、映像、文学、音楽、演劇、及び視覚美術⁴⁶⁾であるが、これらに限定される理由はそれらが美学上、「美的表現や美的認識の最も凝縮された形態」⁴⁷⁾であるとされたからである。審美教育では、これらの芸術形態を通して美的過程⁴⁸⁾のうちでも特に「美的感受性」の発達を強調したが、これは(1)芸術作品の芸術的内容を知覚し、(2)その内容に深く感応する能力、を意味するものであった。そして諸芸術形態の総括的教育課程で重視されるのは、それらを通じて知覚され理解されるべき問題、テーマ、時代などである。⁴⁹⁾これらが教育内容として学習過程を構成するような「教科領域」⁵⁰⁾(area of study)が審美教育である。この審美教育は「実用的で知性面にだけ払う教育的関心が、しばしば、ものの存在形体に無感覚で、経験の審美性の現われを妨害しがちである」⁵¹⁾という認識に立脚するものであった。

以上のように学際的なプログラムの諸例の基底となる統合を導くディシプリン（原理）の実体は、多様な芸術形態を成立させる基本的要素、観念及び、その相互関連性である。そしてこれら芸術形態の一つの「教科領域」として普通教育過程の中に位置づけることで児童・生徒に経験の美的側面を認識させ、感情的な教育を全体の教育課程に取り込んで、教育の全体性を回復しようというカリキュラム改革への努力であるといえよう。

IV

以上、学際的アプローチを概念してきたが、では、「学際的」アプローチの意味合いは一体どういふものであるのか。学習指導上の意義は何であるのか。

レヴィによる学際的な教育は「志向される統一的全体性の中に下位目標を集約していくような探求のプロセス」⁵²⁾であることが強調されている。彼は、「総合的で批判的かつすぐれた教育は、広範かつ深い知識を包含するものであるが、探求を閉じさせてしまうような断片的な結論を総括したものではなく、探求を持続させ、様々な概念を整合性のある総合的な観点に統合するものである」⁵³⁾とその性格を規定している。

ワナーは芸術教育による「学際的」アプローチのレベルを次のように類型化している。⁵⁴⁾

(3) Mutli-disciplinary (多元的)「純粋芸術」(fine arts)や「人文」(Humanities)といった名称のもとに2～3の独立した教科を抱き合せた形で教授するもので、各々の教科間の関連は考えられない。これは従来の伝統的教育課程にみられるものである。

(2)Pluri-disciplinary (複合的) ディシプリン(原理, 学問分野)間が関連して提示されるものであるが, 各々の分野の諸概念の相互関連性を追求するのではなく, 「学際的」とされるアプローチがこのレベルで止まる場合が多い。

(3)Cross-disciplinary (交差的) 一つの学問分野の基底概念がその全体を支配するもので, 「人文プログラム」は, 社会科, 言語が中心となっている点でこのレベルにあたる。

(4)Inter-disciplinary (学際的) 包括分野全ての諸基底概念が相関づけられ, 新たな価値領域や概念規定の発展が見込まれるもの。

(5)Trans-disciplinary (超越的) 教育システム全体の相関が促進され, 様々なレベルでの協力がみられるような理想的学際モデル、

これらは, 芸術教科の学際的教育モデルの程度であると同時に統合化のレベルでもある。(5)の超学問的といういわば教育過程の理想郷は, グッドラッドの「総合的カリキュラム」⁵⁵⁾(Total Curriculum) の理念と相似したところがあるが, 総合カリキュラムは, 学問中心カリキュラムの中で, 全体的教育課程の目的の明確化と統合的な教育構造化が志向されたものであった。

ウェナーは, 教師の実践上の立場から, 芸術領域を中核にした学際的モデルでは(1)教科の相関(correlation) (2)創造的問題解決法(creative problem solving) (3)学習態度の転移という3つの方法が考えられるとしている。⁵⁶⁾

「相関」は各教科が等価なものという前提に立って関連が図られるものである。この相関という考え方は, 実践上では成立しにくく, ウェナーの「交差的」レベルのように, 教科領域の平等性が成立しにくく, 量的, 質的にも教科を対等に関連させることが困難である。ある教科内容を別の教科が補完するような従属的な形での相関は, 教師が意識的に「補助的」教科領域を生徒に明示しない限り, 生徒は内容的にウェイトを置かれた教科領域のものとして理解しがちである。芸術が, 他教科と相関される場合, その教科を例証するだけに止まるならば, 芸術の存在価値や芸術固有の特性も意味のないものになり, しばしば芸術を他教科と統合する試みや学際的アプローチに対して専科教師(スペシャリスト)が, 芸術の「身売り」と批判的なものここに理由がある。

ウェナーのいう「創造的問題解決」による教科統合の目標とするところは, 「他の教科領域における理解すべき内容の諸問題を解決する手段として一つの教科領域における学習過程を発展させること」⁵⁷⁾である。そして「創造的問題解決というのは, (1)課題設定—(2)課題解決に必要な教材, 要素の決定—(3)課題遂行の手だての計画—(4)様々な試行過程を経た課題の達成—(5)解決法の評価というプロセスとして定義される。彼は, 「創造的問題解決方法」が一般的「問題解決法」とは「課題や教材のもつ限定範囲内で個人に表現する機会を与え, それも複数の解決法が含まれる」⁵⁸⁾点で異なると主張する。芸術を問題を解決したり, 問題について新しい洞察を得るための素材として用いることで, その創造的プロセスを他の領域の問題や課題の解決の手段とし得るのが創造的解決による統合のあり方である。これをブルナー流の問題解決法と比較してみると, ブルナーは, 「教育の過程」で教材の構造を前提にして学問のうちにある諸観念間の類似性を発見することを学習過程のねらいにしているが,⁵⁹⁾ブルナーの問題解決あるいは発見学習といったものが既成の学問体系に基づく原理や概念を問題解決を通じて発見させるのに対して「創造的問題解決を統合の主軸にした学際的アプローチは, 生徒が課題解決状況下におかれる中で, 主体的な解決方法の追求の過程を経て, 諸問題の全体的関わりに立ち向かうものである。芸術を学習

する、もしくは芸術的扱いを学習に取り込むことは、創造的過程に生徒を投げ入れることに他ならないし、そこには既存の学問体系の伝達・受容よりも生徒の自己表現に向う主体的実践性に価値を置く視点がある。

態度の変容とその転移効果を主眼とする統合の視点は、芸術における課題達成の成就感が生徒の自信をつけ、自己意識を高め、それが結果的に他教科の学習に好影響を与えることを期待するものである。「普通教育における芸術」がねらっていたのもこの点にある。芸術教科の包含なしには、経験の転移や統合が充分期待できないとするものであり、これは単に芸術を他教科と関連づけるということの他に、子供の学習意欲を高めるための触媒作用を芸術教科が持つことを理由に、転移効果による学力向上の含みがある。ブルーナーによれば、転移には2種類あって(1)特殊的転移(習慣の拡張もしくは連合)(2)非特殊的転移(原理、態度の転移)⁶⁰⁾であるが、とりわけここでいう態度の転移について芸術を他教科と関連づけなければ起らないのかどうか。その一方向的な理由付けには疑問が残されるが、学力志向のカリキュラムにおいて、遅進児とされたり、自信を喪失した生徒にとって芸術領域、表現領域での達成感、成就感を得ることで、自信を回復させ、他教科の学習に、その前向きな態度が転移することをねらう意味では、こうした形での実践形態が教育上意義を持ってくる。

試行されたプログラムの個々をこれまでみてきたような分類項目のいずれかに明確に区分し分類することは困難である。又、方法や教育的意義についても各々のプログラムがこうした諸形態の性格を大かれ少なかれ共有しているといえよう。

学際的アプローチが持つ教育的意義は、(1)美的経験や美的価値の理解を問題解決を通して獲得し、それが他の学習領域の問題解決にも役立つこと。(2)様々な芸術形態、学習領域に共通する基本的概念などを関連づけて理解させることができる。(3)学力低位の生徒にも学習意欲を高め、基礎学力向上に役立つ。といったことに要約できるだろう。そしてそれは「教育課程の全てが学際的であるべきというのではなく、個々の領域間の関連性が生徒の内⁶¹⁾で同化され、生徒の内的世界により効果的に統合化されるところに学際的教育的論拠がある。」というウエナーの言葉に学際的アプローチの教育的意義が集約されている。

V

試行された学際的プログラムは、芸術が現行の教育課程内で明確な教科領域(domain, area of study)としての位置づけを得ていないところから「普通教育における芸術」とプログラムを一括して呼ぶこともあり、全米的な動きとして認識を得てきた「審美教育」にそれを代表させる場合もある。

これらの動きが、教育現場に、カリキュラム上のバランスを回復させ、人間の美的、感情的側面を重視し、美的価値を高めるように教育内容の再構成を図ろうとする意義は大きい。しかし、同時に多くの問題点が含まれていることも確かである。

(1)普通教育に芸術を統合的に位置づけるというが果して「普通教育」はどのように考えられているだろうか。「普通教育における芸術」とも総括される学際的アプローチに関する文献では「普通教育」に関する概念規定が不明確である。「普通教育」に関する基本的文献には、ダニエル・ベルの「普通教育の改革」⁶²⁾やハーストの「知識と改革」⁶³⁾等多数存在するが、⁶⁴⁾これらが検討の対象とされた形跡はなく、フォシェイなどの「普通教育」に関する論考⁶⁵⁾でも、ブルームの「教育目標のタクリノミー」に従っているにすぎない。従って多くの場合、「普通教育」が芸術を除外した「教育課程」と同義であるかのように扱われて

いるため、芸術が「学際的」に、あるいは「統合的」に他教科と関わるものでありながら他教科は独立して自己完結的な教科としての立場を保持し得るような印象を与える。芸術との理念的統合によって他教科の実体がどう変容するのかといった点までは論議されないままになっている。本来、教育内容の細分化を克服すべき教育課程の統合を「学際的」という名のもとに芸術教育が担おうとしながら、従来の主要教科のカリキュラム構成を含めた全体的な教育課程の改革的契機は等閑に付したまま、新たに「学際的」芸術教育が付加し、教育内容の多量化、細分化を増幅させる感もある。

(2)「学際的」アプローチが採られる場合、芸術が他の教科領域における学習の例示や、動機づけとして扱われる場合も多く、「学際的」概念そのものは、充分検討されていない。「学際的」ということで教科間、あるいは芸術形態間の相関性が強調される。しかし既存の教科あるいは個々の専門領域の教育内容自体や、その固有性をなおざりにして相互の類似性や相互に関連する要素を引き出そうとする場合には概念的な連関だけを知識として示すだけで、本質的な原理や観念の連関を見逃して、教育内容の墮落に結がる危険性もある。とりわけ、芸術間の統合を超えて、他の教科領域との統合を行なおうとする場合、芸術の特質と科学の特質を結ぶものが問題とされる。芸術の特性として、主観性、固有性、特殊性等があるのに対し、科学は客観性、普遍性を追求する学問である。その両極を統合に持ち来たらせる本質的要素は何であるのか。また理科、数学、社会といった教科がすでにその内に多くの学問分野が包含された形になっているが、芸術のどういった要素が、それらの分節化された個々の領域とどう関わっていくのか等について学際的プログラムは明快な解答を持っていない。

(3)教育課程編成上、教育内容をどのように子供の発達段階に即して配列するのかということが問題とされるが、その点に関して充分考察したものはない。「審美教育」のカリキュラム・パッケージでは6つのユニットが一応学年を考慮したものになっているが、そのユニットの内容は任意的で、従来の主要教科の配列を参考にしたものとされており、統合的な関連要素が、単純なものから複雑なものへという程度のもので、発達の配慮からとは言えないものがある。相関あるいは統合の様態が、発達というパラメーターによってどのように変化していくのか。その中で子供の主体的な教材への関わりはどうか扱われるのか。統合による学習過程の構成は、それによって教育内容が子供の内に統一的、全体的に内在化され、人格の統一性が確立されるものでなくてはならないが、発達の視点を欠く場合、芸術による学際的アプローチの教育的意義は薄らぐように思われる。

(4)芸術教育の学際的アプローチが、その学習モデルとして提示するものは様々である。それらが芸術の諸形態や他教科の基本的観念や要素に関連させる上でのガイド的な役割として止まるという点は、現場教師の自由裁量によって創造的な教育の可能性があるとみることでもできる。しかし現実的には、ある程度構造化された教材が現場から求められることは必至であるし、そのため「審美教育」のカリキュラム等では、カリキュラム・パッケージまで用意している。これは任意的なものであるとされながら、そのゲーム的な性格から、その問題的状況に置かれた子供が、その題材を通して多様な可能性を追求するというよりもむしろ予め設定された解答や概念にゆきあたるように作成されている。カリキュラムを構成する教材とは、こうしたどのような教師でも扱える (teacher proof) ような既成品ではなく、常に教師と子供の主体的関わりの中で発展に促えられるべきものであろう。しかしながら、教科間の専門教師が教材開発に協力するには時間的にも制度的にも保証されなくてはならない。多様な形で学際的なカリキュラム開発には課題は多い。

ま と め

米国の芸術領域教科は、教育課程の中ではかなり低い位置づけにある。芸術表現領域の軽視が教育の全体性を保持しないこと、又教科の細分化、専門化が進行する中で芸術教科を起点として、教科間の関連性を取り戻し、教育課程全体を見直すという関心に支えられて学際的アプローチが定立されてきたのである。それを支える原理は一定しておらず、問題点も多い。しかしそのアプローチは現場の実践を通じて発展の可能性が現在も模索されている。近代のカリキュラムの編成の基本理念である「統合」の新たな具現化への道は、これら芸術による学際的アプローチの中にまだ残されている。

脚注

- 1 トマス・ホプキンス他 勝田, 白根共訳「インテグレーションーカリキュラムの原理と実際」桜井書店1950年
- 2 E. C. リンドマン「教育的概念としての統合」前掲書 pp23-24
- 3 Paul L. Dressel, " Meaning and Significance of Integration " in Nelson B. Henry ed. *The Integration of Educational Experiences* 57th yearbook of NSSE, Univ. of Chicago, 1958, pp. 14-15
- 4 Paul L. Dressel, 前掲書 p. 15
- 5 山田 栄, 『総合カリキュラム』東京教育大学講座「教育課程」金子書房 1950年 pp 57-60
- 6 東京教育大学教育学研究室「教育課程」金子書房 1950年 pp 62-63
- 7 シビル ブラウン 「芸術と統合」 トマス・ホプキンス 前掲書 pp. 145-176
- 8 フィリップ H. フェニックス 佐野, 吉田, 沢田訳「意味の領域」晃洋書房 1980年
- 9 Mary Jane Bolin, "Point of View; the Arts in General Education " *Music Educators Journal* May 1978 p.44.
- 10 エリオット W. アイスナー 木原, 加東, 高野訳「カリキュラム改革の争点」黎明書房 1974年 pp 237-253
- 11 アイスナー 前掲書 p 243
- 12 アイスナー 前掲書 p 248
- 13 Elliot W. Eisner " Curriculum Balance :What is it" in " Elliot Eisner : Plain Talk" *Instructor* Feb. 1979 p 26.
- 14 Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth* New York, MacMillan Co. 1947
- 15 Manuel Barkan, *Through Art to Creativity* Boston, Allyn and Bacon Inc. 1960.
- 16 Joy p. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York, MacGrow Hill, 1967.
- 17 この辺の事情については, Elliot W. Eisner, "Making the Arts a Reality in the Schools of Tomorrow-An Agenda for Today" *Art Education* March 1976. p20に詳しい.
- 18 John S. Brubacher, " Schools of Educational philosophy," in *Modern Philosophies of Education* Forth ed. MacGrow Hill, Bonbei, 1962,

- p 337.
- 19 Michael S. Gazzaniga, "The Split Brain in Man," in Robert E. Ornstein ed. *The Nature of Human Consciousness* San Francisco W. H. Freeman Co. 1973, p87.
 - 20 Elliot W Eisner, 前掲書 p 26
 - 21 Charles B. Fowler, "Integral and Undiminished : The Arts in General Education," *Music Educators Journal* Jan. 1978, p 31.
 - 22 The Arts, Education and Americans Panel, *Coming to Our Senses* McGraw-Hill, 1977 p. 112
 - 23 前掲書 pp.112-113
 - 24 Leon C. Karel et al. *The Allied Arts : A High School Humanities Guide for Missouri*. Missouri Dept. of Education 1963
 - 25 Leon. C. Karel "The Allied Arts Course : New Solution to Growing Problem" *Art Education* Nov. 1965, p.6
 - 26 前掲書 p 6 .
 - 27 Ira p. Schwarz, "Who Should Teach the Allied Arts ?" *Art Education* Oct. 1967.p. 29.
 - 28 Robert Rivinski, "State Department of Education" *Music Educators Journal* Jan. 1978, p 43.
 - 29 The Arts, Education and Americans Panel, 前掲書 p 65.
 - 30 前掲書 pp. 65-66.
 - 31 Charles J. Trupia. "Project Search" *Music Educators Journal*, and 1978 pp.71-72
 - 32 "Columbus Arts IMPACT" *Today's Education* Nov. 1971, pp.21-23.
 - 33 J. David Boyle and Robert L. Lathrop, "The IMPACT Exucators : Evaluation" *Music Educators Journal* April 1976 p. 31.
 - 34 Charles B. Fowler 前掲書 p. 31
 - 35 前掲書 p. 32.
 - 36 前掲書 p. 32.
 - 37 前掲書 p. 32.
 - 38 前掲書 p. 32.
 - 39 前掲書 p. 33.
 - 40 Gene C. Wenner, "Arts in the Mainstream of Education" *Music Educators Journal* April 1976, p. 28.
 - 41 Eugene F. Kaelin and David W. Ecker, "Institutional Prospects of Aesthetic Education," in *Arts and Aesthetics An Agenda for the Future* p. 234
 - 42 Stanley S. Madeja, Sheila Onuska, *Through the Arts to the Aesthetic*
CEMREL. Inc. 1977 p. 11
 - 43 前掲書 p. 7
 - 44 前掲書 p. 7

- 46 Engel Martin, "Aesthetic Education ; the State of the Art" Art Education March 1975, p. 16.
- 47 Bennet H Reimer, "The Development of Aesthetic Sensitivity" *Music Educators Journal*, Jan. 1965, p.13
- 48 前掲書 p.13 レイマーは美的過程 Aesthetic Processを美的創造 Aesthetic Creation, 美的経験 Aesthetic Experience, 美的感受性 Aesthetic Sensitivity の3つから成るとしている。
- 49 Harry Broudy, "The Preparation of Teachers for Aesthetic Education" Art Education Mar, 1967.
- 50 Stanley S. Madeja Sheila Onuska, 前掲書 p. 3 .
- 51 Donald Arnstein, "The Aesthetic As a Context for General Education in *Curriculum* " Martin Levit, ed. Univ. of Illinois, Urbana, 1971. pp. 260-261.
- 52 Martin Levit, "Interdisciplinary Education and Understanding the Disciplines" in *Curriculum*, Martin Levit ed. Univ. of Illinois, 1971, p. 180.
- 53 前掲書 p. 180
- 54 Robert J. Werner, "A Disciplinary Approach to Teaching the Arts" Art Education, Sept., 1980 pp.24-25.
- 55 John I. Goodlad "Directions of Curriculum Change " *NEA Journal* Dec., 1966. pp. 34-35.
- 56 Gene C. Wenner, "Interdisciplinary Approaches to Teaching and Learning = Where do the Arts fit ?" Art Education Nov., 1976 pp.4 - 8 .
- 57 前掲書 p. 5
- 58 前掲書 p. 5
- 59 John S. Bruner, *The Process of Education*. New York Vintage 1960 p . 20.
- 60 前掲書 p. 17.
- 61 Wenner 前掲書 p.4
- 62 Daniel Bell. *The Reforming of General Education*, N.Y. Doubleday 1968
- 63 P. H. Hirst. *Knowledge and the Curriculum*, Boston, Routledge and Kegan Paul 1974.
- 64 この点に関しては, Ralph A. Smithの "Critical Reflection on the AGE Idea" *Music Educators Journal*, Jan. 1978で挙げられている。
- 65 Arthur W. Fosha. "The Arts in General Education," *Art Education* April 1973 pp. 2 - 6 .