

芸術教育の授業構成論に関する研究

——デューイの芸術哲学を軸とした理論と実践——

桂 直 美

1. 問題の所在

芸術は、優れた作品であるほど、見る者の想像力を解放し、同じ作品であっても一人ひとりに固有の経験をもたらす。個々人が自分の想像力によって見たり聴いたりすることを促し、同じ作品であっても一人ひとりに異なる経験をもたらすのである。また表現においても、個人の主体性と真正の個性の発現に基づいて、ユニークで個人に固有の経験が行われる。しかしながら、今日の学校における授業の基本をなしているのは、「教授目標を規準とする授業構成」の枠組みである。明確化された目標により「教授＝学習」を標準化して捉え学習の成果を評価しようとする志向は、今日自明視されていると言ってもよいほどである。それはパラダイムとなって、授業を行う教師の意識を根底において規定している。この枠組みに最も根源的な葛藤を余儀なくされてきたのが、芸術教育なのではないだろうか。

芸術表現の教育では、教授目標を定めて表現や鑑賞の内容を導こうとすること自体が、自発的な個人の表現や自由で主体的な鑑賞そのものを損なうことにつながるというアポリアがある。またそれにより指導内容が標準化される場合、個性に応じた多様な表現がむしろ抑圧される。

更に教授目標を規準として行われる評価も、自発的な表現や鑑賞を抑圧する方向に働く。これらの問題や困難は、学び手自身の芸術表現を育てることを求める教育実践において、最も顕在化されると考えられるのである。

2. 研究の目的と方法

本研究は、米国の1920年代から2000年代までの、デューイの芸術哲学に基づいた教育実践研究を取り上げ、芸術の美的経験それ自体を目的とする授業を構成する上で何が問題となり、その超克のために何が求められるのかを、デューイの芸術論を分析の枠組みとして論じる。今日標準的なものとなっている「教授目標を規準とした授業構成」による「教授＝学習」に対するオルターナティブな授業構成の要件を、先行実践研究の理論的展開から析出し、具体的な「授業モデル」の形で提示し実践することで、個人的な芸術経験を追究し表現を育てる芸術教育に求められる授業構成とそこでの学びの意味を示すことが、本研究の目的である。

始めにデューイの「ひとつの経験」、「質的思考」、「想像力」、「批評」の概念について『経験としての芸術』によって整理し、またデューイの「発生的方法」について整理して、それらを芸術授業構成の検討分析の視座とする。次に、コールマンの「創造的音楽」における探究の教育の意義を、デューイの「発生的方法」の概念によって捉え直す。また1970年代の「美的教育」プログラムを、デューイに照らして検討する。更にアイズナーの「教育的鑑識眼と教育批評」を、デューイの批評概念を参照しながら授業研究の方法論として整理し直し、それをを用いてグリーンの提唱した「美的教育」のワークショップ実践の輪郭と要件を抽出し、「美的教育」の授業構成の枠組みを「協同実践の創造」という視点から捉え直す。

その上で、理論的展開の考察から得られた、芸術経験そのものを深めることを目指す授業構

成の要件に基づいて、「発生的方法」と「美的教育ワークショップ」の授業モデルを定義し、アクションリサーチによって子どもと教師の「学び」の実相を捉え、その表現経験の意味を示す。さらに、「ワークショップ」授業モデルを用いた教師が、自己の授業の枠組みを「協同実践の創造」というオルタナティブな授業構成に転換する可能性の有無を、ワークショップでの学習者と教師の意識の変容を指標として、「教育批評」と教師のインタビューを用いて考察する。

3. 論文の構成と概要

本論は二部構成をとる。第Ⅰ部第一章では、デューイの芸術論における「美的経験」、「想像力」、「批評」、「質的思考」の概念を整理し、芸術作品を物理的に存在する作品と主体との相互作用として捉えるデューイの視点から、鑑賞も創作家の活動にも比肩すべき能動的な活動であり、想像力の働きによって意味が拡充される成長の経験であること、そうした「美的経験」がすべての人にとっての目的となることを示した。また、カリキュラム構成法としての「発生的方法」が、デューイの胎芽的社会という学校像に連なるものであることを論じた。

第二章では、1920年代のリンカーンスクールにおけるコールマンの「創造的音楽」の実践を取り上げた。コールマンは、子どもたちがプリミティブな楽器を創作しながら音を探究する活動を軸にして、創作楽器と音楽表現の洗練を促した。これが単に人類の音楽の生成発展の歴史を辿る授業構成ではなく、むしろそうした音楽を生み出した人類の精神を子どもが経験するように導く、デューイの言う意味での「発生的方法」であったことを論じた。音楽の歴史の知識を、子どもの自発的な創造の意味を受容的に読み取り、必要な環境構成をするための手段と位置づけ直し、それにより子どもを文化を創造する主体へと位置づけ直す点に、「発生的方法」の特徴を見出した。

第三章では、1960年代から1970年代に至るカリキュラム開発運動期の、リーマーとアイズナーの「美的教育プログラム」を検討した。そこ

では、ランガーの「シンボルの哲学」を媒介として、デューイの「知覚の再教育」としての芸術の意味が見出され、また芸術作品を表現的にする「構成要素」に着目することで「芸術への教育」の可能性が示されたことを論じた。しかし、デューイの「相互作用」を的確に捉え得ず、「教授目標を規準とした内容構成と評価」の枠組みにとらわれ、個々の子どもにユニークな経験の可能性を構想することができなかった限界も指摘した。

第四章ではアイズナーの「教育的鑑識眼と教育批評」をとりあげ、それが個々のユニークな授業の質を知覚する鑑識眼と、それを公に翻案表現する教育批評という二つのモメントを持つ質的授業研究法であることを示し、多様な経験の意味を読み取り授業を構成する教師の仕事の芸術性を捉え得る点、また間主観的に感じとられる協同経験の質を示し得る点を再評価した。一方で、鑑識眼を分かち伝える可能性とその教育的意義が十分論じられていなかったことも指摘した。

第五章では、グリーンの提唱した「美的教育」における協同芸術鑑賞の教育の構成要件を析出するとともに、先行する「美的教育」プログラムの限界をどのように乗り越えたのかを、デューイの受容の違いを通して論じた。グリーンは、作家が行うような能動的な行為として知覚を捉え、また教室を離れた後でも個々の主体が新たな意味を見出すという長いスパンで成就される「美的経験」を目的とすること、またそこでは教師は自身の経験と興味に基づく「問い」を持ち、学習者自身の「問い」を引き出し交流を促すことで、「問い」の共有によって導かれる「創発的」な授業を作ること、さらに他者の思考の多様性を尊重するゆえに、教師と学習者の関係は作品を並び見る水平な関係となることを論じた。

第Ⅱ部第六章では、第二章での理論的整理に基づいて、「発生的方法」の授業モデルを定式化し、「弥生の土笛」を主題として音楽の意味を探究する授業を実施し、学びの様相を検証した。子どもが自分自身の問いを問う主体となる過程

や、仲間と協同表現を生み出す過程を示し、またゴールがオープンであるゆえに探究と創造を可能にする「発生的方法」による学びの意義を示した。

第七章では、第五章で論じた「美的教育」の要件を基に「美的教育ワークショップ」授業モデルを提案した上で、芸術作品の鑑賞に触発された創作表現の交流による授業を実施し、「教育批評」によりその意味を示した。ここでは、自身の問いを持つ教師が、子どもの多様な表現に応答し、共に新たな意味を生み出すワークショップのあり方を示した。また諸作品の〈評価〉は、参加者が意味を見出し共有する協同の営みとして再定義した。

第八章では音楽アンサンブルの授業をとりあげ、音楽表現の共同実践としての特質と要件を検証した。教師の役割は、フォーマルな学級集団を成員が対等に協同する実践共同体に編み直し、そこに一人の熟達者として参加することで、音楽表現の生成をリードし、同時に個々の鑑識眼の成長を生み出すことと捉えた。教師が価値判定者としての発言を抑制することで、子どもに価値判断主体としての正統性が与えられ、授業者のパーソナルな批評の言語や音楽性に、子どもが主体的に「良さ」をみとめ「真似る」学びが起こっていたことを示した。

第九章では、より汎用的な「ワークショップ」授業モデルを定義し、これを用いて教師が授業観を転換することを課題としてアクションリサーチを行った。アイスナーの「鑑識眼」の概念の限界をデューイの視座から乗り越え、教師と子どもの活動の連続性という視点から、「鑑識眼」が授業構成の方法原理であるだけでなく、教育の目的ともなることを論じた。教師が初めての授業モデルによりながら子どもとの関係性を変容させ、自己の教育観と授業スタイルを「協同実践の創造」と呼べる新たな枠組みに転換する可能性を、参加観察とインタビューを通して示した。

結論として、芸術経験の深化自体を追究する授業構成のために、第一により深められた経験と広げられた視野というオープンな「目当て」

を堅持して、「教授目標」によらず「問い」の生成により協同の探究を導くこと、第二に、多様な経験を尊重し、教師と生徒の関係が芸術表現を共に並び見る関係に変わること、単一の解釈に収斂しない豊かな視野の共有を生み出すこと、第三に、教授目標を規準とした「評価・評定」に代わり、芸術表現の多様な意味と価値を共有する営みとしての協同の〈評価〉が行われ、視点の広がりや経験の深まりがもたらされることが要件となることを論じ、これを「協同実践の創造」というオルタナティブな枠組みとして整理した。

こうした授業構成を行うために、教師には深い知識、興味、経験に裏打ちされた、多様な生徒の経験に受容的に応じることのできる高い鑑識眼が求められることを論じた。また教師の鑑識眼は学習者の学びを発動させる源泉であると同時に、学習者にとっての学びの内容ともなること、またそれにより「評価」も、芸術表現の意味と価値を成員間で共有する営みとしての、協同の〈評価〉として編み直されることを論じた。

(学位取得年月日：平成29年3月24日)