

グループ 2 教師によるカリキュラム編成に関する教育実践学研究

日米の比較から見えてくる日本の美術教育の問題点と方向性

西村 俊夫 (上越教育大学)

Several Points at Issue and a New Course Seen from Comparing the Art Education in Japan with That in the United States

Recently a revision about the new edition of official guidelines for school-teaching is in the final stage. And its synopsis was announced a while ago. It is said that the starting point of the art education of postwar Japan is the tentative plan of the official guidelines for school-teaching modeled on the Virginia's designated "Course of Study" in the United States. Afterward, the Japan's official guidelines for school-teaching has come down to the present after being revised several tomes. The biggest challenge for its revised edition this time is that how we can reach a educational standard of international quality. In these days when we are seeking for a new direction, I think that it is significant to direct out attention afresh to the art education in some foreign countries. For example, that in the United States, and so on. So, it is important to propose to look at the art education in Japan until now, and to appreciate the reason for it again.

1 はじめに

「学力低下」の問題をはじめとする学校教育に関する課題が山積する中であって、美術教育も多くの課題に直面している。現在、学習指導要領の改訂が急ピッチで行われ、平成21年度から「移行措置」に入り平成23年度から本格実施されるようである。現行の学習指導要領の理念である「生きる力」をはぐくむことは引き継がれ、さらに飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」の時代に対応するものだという。図画工作科、美術科の内容に関しては、・生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって生涯にわたり主体的にかかわっていく態度をはぐくむ、・小・中学校において表現と鑑賞の活動の支えとなる指導要領を〔共通事項〕として示す、・造形体験の充実、思いを語る、価値意識をもって批評し合う鑑賞指導の重視、我が国の美術や文化の指導の充実を図るという3つの方向性が示された。内容に関しては基本的には現行のものを継承するものようであるが、特に、「自分なりの意味や価値をつくりだしていくような鑑賞の指導を重視する」ことや「我が国の美術や文化に関する指導を一層充実する」ことなどが強調されている。

新しい学習指導要領の全体としては、国際的に質の高い教育水準をどう実現するかということが大きな課題(目標)となっているようである。言い換えると、「国際化した経済と高度情報化社会を迎えた現代社会において、社会変化に対応できる柔軟性と適応性、そして機動性の重要さは、教育と訓練を論じる際の重要なテーマとなっている。21世紀の人びと、特に成人には、人生を通じていろいろな役割を果たし、異なる社会で活動し、多様なチャレンジに立ち向かうことが期待されている。こうした期待に応え、国際社会に必要なコンピテンシー(能力)

を定義することが、国際的、学際的、かつ政策指向的な研究プログラムであるDeSeCoの目的である¹⁾という国際的な課題にどう応えるのかという問題である。キー・コンピテンシーは、・相互作用的に道具を用いる・異質な集団で交流する・自立的に活動する、という3つの広域カテゴリーを有している。こうしたカテゴリーから状況にあわせて幾つかのコンピテンシーを組み合わせる能力が必要とされているのである。それは「グローバリゼーションと近代化は、次第に多様化し相互につながった世界を生み出している。この世界を理解して正常に働くようにするために、個人はたとえば変化するテクノロジーをマスターしたり、大量の利用可能な情報を理解する必要²⁾があるからである。言うまでもないことだが、こうした課題は教科や領域を限定するものではなく、教育全体の課題である。もちろん日本の美術教育に課された問題でもある。

したがって、これまでの美術教育のあり方を批判的に検証し、その存在の意義を再確認することは重要なことである。そのことは、従来の学校教育や教員養成機関における美術教育のあり方を変えて、教育実践に軸をおいた教育のシステムを立ち上げるためにつくられた兵庫教育大学連合大学院の「教育実践学」の課題とも一致するところである。

戦後の美術教育はアメリカのバージニア州のコース・オブ・スタディをモデルに作成された学習指導要領(試案)が出発点となったと言われている。その後何度かの学習指導要領の改正を経て今日に至っている。新しい方向性を見つけようとする今、あらためてアメリカを始めとする諸外国の美術教育を見てみることは意義あることと思われる。

2 アメリカの美術教育とDBAE

国立教育政策研究所が平成15年に出した「図画工作・美術のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向：アメリカ—」（藤江充，岡崎昭夫）によると「アメリカ合衆国の学校制度に関しては，初等中等教育をあわせて12年間で，義務教育は9～10年が多く，全米共通の制度はない。各州政府レベルで教育課程の大綱が決定され，さらに小さな学区に具体的な実施の裁量が委ねられている³」。また同報告書の中で藤江はアメリカの美術教育について「美術教育の全米基準日本の『図画工作・美術科』に対応する教科は『視覚芸術Visual Arts』であり，音楽，ダンス，演劇と並ぶ芸術領域の一教科として位置づけられている。Visual Artsについては，全米美術教育学会が組織をあげて検討を続け，関係者への周知や意見聴取を経ながら，1994年3月に「全米美術教育基準（National Visual Arts Standards）」の成案を公表した。特に，美術の全米基準の背景には，1980年代からアメリカで盛んになってきたDBAE（Discipline-Based Art Education）理論がある。」と述べている。

藤江は『DBAEの課題とその意義に関する研究』の中でDBAEについて次のように説明している。

「DBAEはDiscipline Based Art Educationの略称である。米国の美術教育界で1980年代から注目され始めた新しい美術教育理論を指す用語である。その萌芽的な主張はすでに1960年代からあった。教育における「ディシプリンdiscipline」は，一般に「訓練」とか「原理」，「学問性」という意味で使われているが，この用語が美術教育に導入されてきた背景には，米国における教育改革の流れがある。60年代の教育改革は，いわゆるスプートニクショック後の理数系を中心とした宇宙開発競争に勝つためであり，80年代は日本を含めた経済戦争に勝つための改革であった。米国の経済的な不振の原因は有能な人材の不足にあり，その人材の不足は基礎的な学力を軽視してきた教育にあるとする米国経済界の認識が80年代の改革の背景にある。その主張をうけて，芸術教育を含めて教育には教育活動の成果を明確にすることが強く要求されるようになった。当時，美術教育界で主流となっていたのは，ローウェンフェルド（V.Lowenfeld）などに代表される創造的表現主義と呼ばれる傾向であった。この傾向は児童中心の進歩主義教育の流れを汲むものであり，子どもは生まれながら美術の才能をもっているという前提にたつ。そこでは，教育の役割は表現を阻害する要因を取り除き，子どものうちなる創造力を引きだすこととされる。」⁴

後述する今回のインディアナ州とフロリダ州での調査は期間も短く，参観した授業も限られていたということもあり，小・中・高等学校の美術授業のなかでDBAEと直接に関係している授業を見学することはなかったが，

幾つかの授業で関連性を感じることができた。インディアナ大学のLana Lackey准教授は現在でもDBAEの思想は学校教育に強い影響を与えている，と語っている。

3 米国の学校交授業参観の概要

共同研究プロジェクトEグループ2の2006年2月28日から3月8日まで行った米国教育調査では，インディアナ州ブルーミントンとフロリダ州タンパで，大学（インディアナ大学，南フロリダ大学），小学校，中学校，高等学校を見学した。ここでは，参観した授業について，美術を中心にその概要について述べる。

2月28日 9:15-11:45 ブルーミントン University Elementary School 訪問

11:00-11:30 美術授業参観

小学校6年生の美術の授業である。授業者は美術専科の教師である。課題はコラージュによるポスターをグループ（2～3人程度の小グループ）で制作することである。ポスターのテーマは特に共通のものではなく，自由に設定しているようである。参観した場面は，グループが制作途中のポスター作品を提示しながら，作品のコンセプトなどについて発表し，それに対する意見や質問をクラスのメンバーに聞いている場面とその意見等を参考に作品を制作しているところである。クラスからの意見は単なる感想といったものではなく，「なぜその言葉（コピー）を選んだのか」といったようなかなり突っ込んだ内容のものとなっていた。教師から「批評」するという視点から質問・意見をするようにという指導（声かけ）があった。そのことによって熱心な質疑応答が行われたのであろうと思われる。多くの子どもたちが積極的に手を挙げ，活発に質問していた。制作の過程では，印刷された文字（ロゴなど）を素材として使用していた。文字を貼り付け，周囲を彩色するという作業が行われていた。



図1 ポスター制作の中間発表

12:15-14:15 ブルーミントン Jackson Greek Middle School訪問

12:15-13:15 美術授業参観

中学1年の美術の授業である。授業内容は色相環に関する講義で、授業者は教育実習生である。色相環の説明にはOHPを使用していた。日本の中学校でも1年次に色彩について学習することが多いが、内容的にも日本の学習内容と近いものであった。

美術の準備室で美術教師から生徒作品を見せてもらった。特に、紙粘土で作ったカラフルな色彩のお面や部屋のミニチュアが印象的であった。こうした題材・教材は、日本では小学校の図画工作の授業でよく見られるものだが、中学校の美術の授業ではほとんど見かけないものである。日本では、図画工作科と美術科の教材が暗黙のうちに別けられているように思われるが、このことは大きな問題のように感じた。



図2 生徒作品—お面の作品



図3 生徒作品—部屋のミニチュア

3月2日 9:00-11:00 Bloomington High School North 訪問

9:00-9:45 美術授業参観

ブルーミントン高校では、2つのクラス（2名の美術教師）授業を参観した。一つの授業ではドローイングを行っていた。授業の内容は制作したペーパー・レリーフを鉛筆で素描するというものである。レリーフは幾何学的で抽象的な形体である。もう一つの授業は、スタンド

グラスを制作する授業である。生徒それぞれが色ガラスを用いて思い思いの作品を制作していた。一人の生徒は、円形のスタンドグラスを万華鏡の先に回転出来るように取り付け、覗いて見たときに様々な色や形の変化が楽しめる作品を制作していた。授業後に教師と一緒にスムーズに回転するための工夫を試行錯誤しながら行っていた。



図4 ドローイングの授業

ブルーミントン高校の美術のカリキュラムは、ドローイング（IからVIII）、絵画（IからVIII）、版画、陶芸（IからVIII）、ジュエリー（IとII）、ヴィジュアル・コミュニケーション、ファイバーアート;ビーズ飾り（IとII）、スタンドグラス（IとII）、ポートフォリオ制作と作品発表会、美術史、高度な美術史という内容構成である。日本の高校の美術とは大きく異なり、多様な内容を持つものである。特に、ジュエリー、ビーズ飾りといった工芸（あるいは手芸）的な内容は、日本の高等学校美術では殆ど見られないものである。



図5 スタンドグラス制作の授業

14:30-15:30 インディアナ大学教育学部美術教育 Lana Lackey准教授の研究室訪問

インディアナ大学教育学部美術教育コースのカリキュラムは、日本の教員養成大学のカリキュラムと内容的に

大きく変わるものではないが、教育のシステムが異なる。カリキュラムは次の3つのグループにより構成されている。1 一般教育（33～36単位）、2 美術実技教育（48単位）、3 専門教育（42～44単位）、卒業要件単位は124単位である。3の「専門教育」は教師教育プログラムを中心とした美術教員養成教育のカリキュラムで、3人の専任の美術教育担当教員は、主にこの授業を担当している。美術実技教育の大半は非常勤講師が担当している。

3月6日 8:00-12:00 フロリダ州 Chiles Elementary School訪問

8:15-10:15

朝8時15分から2時間続きの国語の授業である。教育実習生が詩の授業を行っていた。参観した授業の前半では、子どもたちが制作した詩（完全な創作の詩ではなく、本から抜き好きな言葉を構成して作成したもの）を入れる額縁をつくるという活動を行っていた。子ども達は平たい板（スティック）を貼り合わせた枠にシールやビーズ、マーカーで自由に飾り付けを行っていた。授業の後半では読書を行っていた。子どもたちは、教室の好きな場所で様々な姿勢で読書していた。教室にあるコンピュータには児童一人ひとりに対応した読書支援システムが入れてあり、それを活用しながら読書していた。



図6 国語授業での額づくり

11:15-11:55 4年生美術授業参観

4年生の美術の授業である。授業の内容は、様々なパターンがコピーされた紙にマーカーで着色するという活動である。一見したところ「塗り絵」のような活動だが、着色した紙を再構成することや複数のパターンをトレースして独自のパターンを作るという活動が課題の中心であったようである。様々なパターンの用紙がストックерの中に分類されて保存しており、子ども達はそれらを自由に使用して作品づくりを行っていた。これらのパターンは教師が様々な媒体から収集したもので、常に補充するようにしているとのことであった。教室の一角にトレースのためのライトテーブルがあり、子ども達はそれを自

由に使用してパターンを写す活動や、文字をトレースするなどの活動を行っていた。

教師は、フロリダ州の評価基準をベースとした評価のためワークシートを作成していて、これを用いて課題ごとに評価している、と述べていた。



図7 パターンへの彩色



図8 分類してストックされているパターン



図9 教室の雰囲気

美術専科の教師から頂いた教材の一つを紹介する。課題名は「ONE LINE ONLY」で、中・高学年を対象としたデザイン分野の教材である。

材料：鉛筆と消しゴム・9インチ×12インチの画用紙・
細いサインペン

指示：

- 1 これは創造的な問題解決の学習です。あなたの目標は真っ直ぐな線だけを用いて絵を創作することです。
- 2 画用紙の上でアイデアを軽くスケッチすることから始めます。
- 3 次に、線で絵をいっぱいにする作業に入ります。軽く書いた下絵を目に見えるようにするために線の長さや幅、方向を交替するようにしましょう。

下の4つのパターンは代表的な線の使用例

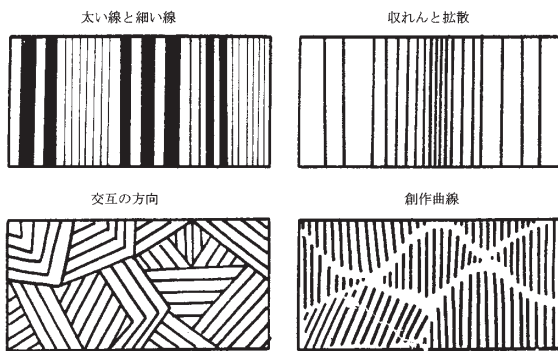


図10 参考作品

4 美術の全米基準

岡崎昭夫(2000)によると、1994年に公表された「芸

術教育の全米基準」は、「芸術教育の意義として、①生徒の直感や論理や想像を表現し伝達する形式を通して生徒を育てること、②古今東西の人間の経験や思考や表現や問題解決などに関する強力な手段として芸術の社会性を理解させること、③芸術はそれ自体で学ぶ価値があり芸術以外の分野では達成できない利点をもつこと、及び、④芸術はそれ以外の分野にも貢献できることが強調されている。そのために、すべての生徒が芸術教育を受ける機会が保証されるべきであるとし、人生と学習に対する芸術の重要性を喚起している」。そして、「この基準では、3段階の学年（幼稚園から小学校4年まで、小学校5年から中学校2年まで、中学校3年から高校3年まで）に分割され、それぞれの段階で視覚芸術の教育において生徒が知るべき6つの『内容基準』（Content Standard）共通に設定されている」と言う。その6つの基準とは、①形式・技法・過程の理解と応用、②構造・機能の知識と使用、③題材・象徴・構想の選択と評価、④歴史・文化の関係からの視覚芸術の理解、⑤自他の作品の特徴・長所の吟味と評価、⑥美術と他教科との関連づけ、である。具体的な基準は同じく岡崎(2000)によると例えば、内容基準「媒体・技巧・過程を理解し応用する」では、幼稚園～小学校4年生の達成基準が(a)素材・技巧・過程の間の違いを理解する、(b)種々の素材と技巧と過程が様々な反応をどのように引き起こすかを述べる、(c)種々の媒体と技巧と過程を用いて、構想・体験・物語を伝える、(d)安全に責任をもって美術の素材や道具を用いる、小学校5年～中学校2年の達成基準が、(a)媒体・技巧・過程を選択し、構想を伝える上でそれらを効果的にするものや阻害するものを分析し、自己の選択した効果についてよく考える、(b)美術に関する媒体・技巧・過程の性質や特色を意図的に利用して自己の体験と構想を伝達する、となっている。⁶

今回調査したインディアナ州とフロリダ州の美術教育基準（評価基準）の一部を紹介する。取り上げる具体的な教育基準については、インディアナ州は小学校1、2年生、フロリダ州は3～5年生の教育基準とした。

(1) インディアナ州の美術の教育基準⁷

基準とは：その意味と必要性

教育基準とは、教育の特定レベルまでの完成において、児童・生徒たちが知るべきことやできるようになるべきことを明確に定める声明である。教育基準は、全米にて美術教育を広げ、向上させるために求められる取り組みがいのある目標について述べるものである。児童・生徒の最小限求められる能力や結果・成果とは区別され、長所、優れている点を見るための尺度としての役割をする。この新しい美術教育基準はインディアナ州教育協議会によって推奨され、さらに、「世界的水準を満たし、

明瞭で簡潔、専門用語のない、学年ごとによる」教育基準を開発するために、2000年夏、インディアナ州総会の指導の下、州教育委員会によって承認された。

質の高い美術教育とは：解説

質の高い美術教育は、美術を創造すること、美術に呼応することとの均衡、調和を提供する。そのような良質の美術教育を構成する要素は、これらの内容の領域、活動を特徴づけている。

歴史：児童・生徒は、美術の歴史的、社会的、文化的背景についての調査や探求に没頭する。美術史の研究を通して、児童・生徒は美術作品を、その起源、歴史、意味を発見するために調査し、そのようにして世界文明に対する認識力を身につける。

批評：児童・生徒は、自分の作品や他者の作品における意味を見つけるために、批評力のある研究にたずさわり、理解する。批評力のある研究を通して児童・生徒は、美術とその社会的役割に対する正しい認識や自分なりの理解を深める。彼らは、視覚が主要である社会に参加するために必要とされる視覚的な感性や批評的な判断力、そして説得力のある視覚的画像（ヴィジュアルイメージ）を客観的に評価する力を発達させる。

美学原理：児童・生徒は、美術の本質、意味、価値について疑問提起し、論議する。美学原理の探求を通して児童生徒は、熟慮、推論をたてること、論理立てすること、といった個々の内部での能力を高める。

制作：児童・生徒は、媒体、道具、技法、過程・方法の、上手で思慮や創造性に富んだ利用を通して美術作品を制作することで、情報や資料、感情、考え、他の場面での経験に応じる。制作活動を通じて児童・生徒は、自分の価値観や感情を表現するために、発見をし、試み、問題解決能力を用いる。

専門的職業と地域社会：児童・生徒は、美術の概念、過程、技能を、美術における専門的な職業へと結びつける方法がわかる。児童・生徒は、社会における美術の役割を認識することを学び、自分たちの地域社会にある美術的遺産を支えていく責任についてわかりはじめる。

統合学習：児童・生徒は、美術と他の学科・分野とを関連づける。異なる学科・分野の記号体系（シンボルシステム、サインシステム）を利用して統合的な作品を生み出すことによって、コミュニケーションを高める。多様な学科・分野を通してテーマを研究することで、児童・生徒は、他の学科・分野における美術の影響力や、様々な学科・分野のサインシステムは世界に対する特有な理解をどれほど与えているかを実感する。

国家レベルでの基準

インディアナ州美術教育基準は、DBAE（Discipline-Based Art Education）への取り組みと同様に全米教育基

準と密接に提携し、それに基づいている。美術教育における6つの全米基準は、順序や提示が異なっているように見えるが、本質的にはインディアナ州美術教育基準に深く根付いている。それらの6つの全米基準は、インディアナ州教育基準の論理的な発展の中に含まれることを見出すべき全米教育基準に基づく教育課程に順応している。

美術の哲学と原理

インディアナ州の全ての子どもに質の高い教育を提供しようとする試みにおいて、人間の成長のあらゆる全ての側面を養い育むということが重要である。これは、知的、感情性、社会性の発達と同様に、芸術性、表現性、文化的な発達を含んでいるということである。美術は、児童・生徒に、他の学科・分野とは全く異なる独特の方法で自分自身を取り巻く世界を考え、感じ取り、理解する手段をもたらすものであるから、教育においては不可欠である。美術においての能力は、創造的な問題解決、探求、コミュニケーション能力を発達させること、自己表現や多様な視点をもつ手段を与えることによって、社会参加するための人間としての能力を高める。これらの理由より、児童・生徒の美術における自己指導、生涯学習を可能にする教育課程は、インディアナ州の全ての児童・生徒に役立てられるべきである。

美術教育の目標

美術教育課程の最終的な目標は、児童・生徒が熟達したクリエイター、パフォーマー、評論家、リスナー、遵奉者となるのを可能にすることである。美術教育基準を達成する児童・生徒は、自ら考え、学ぶために、自分自身や自身を取り巻く世界を知るために、そして研究した芸術形式において伝達し合うために、美術を利用することができるであろう。これらの基準や能力への到達を確実にするために、児童・生徒は、美術について学び、実演し、創り出し、評価をする多くの機会に触れなければならない。児童・生徒の美術における能力を促進させるための、幼稚園、小・中・高等学校における児童・生徒の目標を以下に示す。

- 美術を尊重する
- 自分の美術的才能・能力に自信をもつ
- 美術において、及び美術を通じてコミュニケーションを行う
- 美術的技能を向上させる
- 創造的な問題解決ができるようになる
- 美術の歴史的、文化的背景についての知識を示す
- 美術を批評する能力を示す
- 美術における美的認識の発達を示す

第1学年

美術への呼応：歴史

基準 1

児童・生徒は、歴史的、社会的、政治的、宗教的、環境的、科学技術的、経済的問題との関わりにおいて視覚美術の意義を理解する。

1.1.1 美術はその起源である文化を反映しているということを理解する。

1.1.2 様々な文化の慣習や祭り、祝い事の場面において用いられる美術作品や工芸品がわかる。

1.1.3 様々な文化の美術作品や工芸品における、似通った主題や題材がわかる。

基準 2

児童・生徒は、西洋美術と西洋以外の美術の重要な作品を認識し、美術における動向、芸術運動の年代順の発展について理解する。

1.2.1 芸術家を認識することで、えり抜かれた美術作品を識別し、親しみをもつ。

1.2.2 写実的な美術作品と非実在的な美術作品とがわかり、その相違を見分ける。

1.2.3 様々な文化の美術作品や工芸品における、似通った主題や題材がわかる。

美術への呼応：批評

基準 3

児童・生徒は、美術作品や工芸品について説明、調査、解釈をする。

1.3.1 主題が類似した二つの美術作品を比較し、感覚的・知覚的な、形式的・規則的な、技術的な、表現上の特性や特質を説明する。

1.3.2 美術作品の意味について深く考え、その答えを個人の感応、作品から見つかる特性・特質、予備知識によって立証する。

1.3.3 適切な美術用語を使用する。

基準 4

児童・生徒は、美術について詳しい判断をするための基準、尺度がわかり、それを適用する。

1.4.1 評論家や芸術家、または歴史学者の美術についての話を聞く。

美術への呼応：美学原理

基準 5

児童・生徒は、美術の意義や意味に関する美術の本質、美学的問題について深く考え、論議する。

1.5.1 美術作品についての熟考や観察をし、個人的な感応を仲間と共有し、好奇心を示す。

1.5.2 視覚的な楽しみやコミュニケーションの目的で人間によって作られた物としての美術の意味を明確にする。

基準 6

児童・生徒は、美術について理論を立て、知識深い詳しい判断をする。

1.6.1 美術は現実世界を示す場合にもっとも優れているのだという哲学から生まれた美術作品（模倣主義）を認識する。

1.6.2 美術における個人的な好みが変わり、人々はそれぞれに異なる好みをもっていることを認識して、それを共有する。

美術の創造：制作

基準 7

児童・生徒は、自分の作品の中で、主題・内容の範囲・領域やシンボル、考えを、観察し、選択し、利用する。

1.7.1 美術作品における観察技能を明らかに示す。

1.7.2 自分や家族、個人的な体験や経験についての美術作品をつくる。

1.7.3 考えを表現するためのシンボルがわかり、それを使用する。

基準 8

児童・生徒は、デザインの基礎原則や要素を理解し、自分の作品の中で効果的に利用する。

1.8.1 要素（線、形、形態、質感、色といったもの）や原則（リピテーション、多様性といったもの）がわかり、作品の中で応用する。

1.8.2 自分の作品や他者の作品において、形の種類（幾何学的な、有機的な）、色（原色／等和色）、線（その特性、性質）と、質感（触覚的な、視覚的な）と、空間（配置／重なり／構成）を識別することができる。

基準 9

児童・生徒は、個人的な意味を伝達する作品をつくるために、二次元もしくは三次元の様々な媒体、道具、過程・方法を使う技能を発展させ、応用する。

1.9.1 二次元（平面）の美術作品と三次元（立体）の美術作品との相違を見分ける。

1.9.2 媒体（下記参照）の視覚的特性・特色がわかる。

1.9.3 考えや経験、物語を表現するための、次のようなことを含む媒体と方法がわかり、使用する。

線画：

媒体：鉛筆、マーカー、チョーク、クレヨン、油性パステル

方法：等高線、透視図法、スケッチ

絵画：

媒体：テンペラ、水彩絵の具、水彩クレヨン；様々な種類の画筆や絵の具を塗る道具

方法：絵筆を使う技術、ウェットオンウェット、ウェットオンドライ、スポンジ

版画：

媒体：ファウンドアートに使う天然の素材、プリンティングインク、発泡スチロール、ステンシル

方法：スタンピング、単色刷り、拓本、ステンシル、浮き彫り

陶芸：

媒体：彫塑用粘土，粘土の代用品，釉薬，着色剤，塗料

方法：つまんで引きちぎる，板作り，ひも作り

彫刻／建築／宝飾

媒体：紙，混凝紙，粘土，厚紙・ダンボール，木材，ホ

イル，天然の素材・自然物

方法：くっつける，はぎとる，量感表現，組み立てる

繊維：

媒体：布，織物用・編み物用の紡ぎ糸，リボン，天然の素材・自然物

方法：糸を張る，編む・織る，縫う，結ぶ，ラッピングの技術

混合媒体：

媒体：ティッシュ，写真，天然の素材・自然物，ホイル，繊維，絵の具，紙

方法：コラージュ，浅浮き彫り

新たな媒体：

媒体：コンピュータ，双方向コンピュータプログラム（インタラクティブプログラム），写真撮影，フィルム

1.9.4 媒体，材料，機器の安全で適切な使用，管理，保管を実践する。

基準10

児童・生徒は，問題解決能力や批評力を使って，深く考え，作業をよりよく洗練させ，能率化する。

1.10.1 美術作品の完成において，思慮深さや注意深さを示す。

1.10.2 様々な種類の媒体を巧みに扱う。

1.10.3 自分の作品や他者の作品に敬意を払う。

専門的職業と地域社会

基準11

児童・生徒は，私たちの社会における，美術に関連する様々な種類の職業，専門職を認識する。

1.11.1 芸術家や身近な地域にいる芸術家を訪ねて，そこでの個人的なふれあいをもとに，芸術家とは何をするのか，言葉で表現する。

基準12

児童・生徒は，美術経験が日常生活にどのように影響しているのかを理解し，美術との関わり合いの機会を認識する。

1.12.1 毎日の生活における個々の美術経験を話し合う。

1.12.2 地域の美術館や展覧会に訪れ，学校において芸術家を訪ねる経験をする。

統合学習

基準13

児童・生徒は，美術における知識や技能と，人文学，自然科学，工学というような他の全ての領域とのつながりを理解し，形成する。

1.13.1 視覚美術の主題・題材や制作物と，他の学科・分野（芸術文学，数学，自然科学，社会学）との相違がわかり，識別する。

1.13.2 題材，概念，または別の学科・分野のサインシステム（言葉や数字といったような）を使って美術作品を生み出す能力・才能を示す。

基準14

児童・生徒は，ダンス，映画，音楽，視覚美術，メディアアートを含む芸術形態の統合的性質を理解する。

1.14.1 視覚美術の過程や制作物と，他の芸術形態（ダンス，映画，音楽）との相違がわかり，識別する。

1.14.2 題材，概念，または美術と別のもう一つの芸術形態のサインシステム（画像，映像，音，言葉）を使って統合的な芸術作品を生み出す能力を示す。

第2学年

美術への呼応：歴史

基準1

児童・生徒は，歴史的，社会的，政治的，宗教的，環境的，科学技術的，経済的問題との関わりにおいて視覚美術の意義を理解する。

2.1.1 美術作品や工芸品と，それらの起源である文化との間のつながりがわかる。

2.1.2 えり抜かれた文化の慣習や祭り，祝い事の場面において用いられる美術作品や工芸品がわかり，それらの役割・機能を説明する。

2.1.3 様々な文化や時代の美術作品における，似通った主題や題材がわかる。

基準2

児童・生徒は，西洋美術と西洋以外の美術の重要な作品を認識し，美術における動向，芸術運動の年代順の発展について理解する。

2.2.1 えり抜かれた美術作品の作者である芸術家がわかる。

2.2.2 写実的な美術作品と非写実的な美術作品との相違を見分ける。

2.2.3 様々な文化の美術作品や工芸品における，共通する主題や題材がわかる。

美術への呼応：批評

基準3

児童・生徒は，美術作品や工芸品について説明，調査，解釈をする。

2.3.1 美術作品における感覚的・知覚的な，形式的・規則的な，また表現上の特性や特質を説明する。

2.3.2 個人の感応やその作品の特性，予備知識に基づいた美術作品における意味について深く考え，推測する。

2.3.3 適切な美術用語を使用する。

基準4

児童・生徒は、美術について詳しい判断をするための基準、尺度がわかり、それを適用する。

2.4.1 評論家の美術についての話を聞き、その評論家の視点・観点を認識する。

美術への呼応：美学原理

基準 5

児童・生徒は、美術の意義や意味に関する美術理論、美学的問題について深く考え、論議する。

2.5.1 美術作品における批評的な探求を通して、個人的な意味・意義を構成し、他者に対する型にはまらない反応を聞く。

2.5.2 美術の本質についての主要な疑問を認識し、論議する。；全ての美術が美しいのか？

美とは何か？美術は機械でつくることができるか？美術はいつも感情や気分を反映するのか？というような疑問。

基準 6

児童・生徒は、美術について理論を立て、知識深い詳しい判断をする。

2.6.1 美術は要素の構成を示す場合にもっとも優れているのだという哲学から生まれた美術作品（形式主義）を認識する。

2.6.2 個人の好みを決定するときに、個人的な感応について熟考する。

美術の創造：制作

基準 7

児童・生徒は、自分の作品の中で、主題・内容の範囲・領域やシンボル、考えを、観察し、選択し、利用する。

2.7.1 美術作品の制作における、洗練された観察技能を明らかに示す。

2.7.2 自分や家族、ペット、個人的な体験や経験についての美術作品をつくる。

2.7.3 自分の作品において、意味を伝達するためのシンボルを創作し、それを使用する。

基準 8

児童・生徒は、デザインの基礎原則や要素を理解し、自分の作品の中で効果的に利用する。

2.8.1 要素（線、形、形態、質感、色といったもの）や原則（リピテーション、多様性、調子、比率といったもの）がわかり、作品の中で応用する。

2.8.2 自分の作品や他者の作品において、形の種類（幾何学的な、有機的な）、色（原色／等和色）、線（その特性、性質）と、質感（触覚的な、視覚的な）と、空間（配置／重なり／ネガ／ポジ／サイズ）を識別することができる。

基準 9

児童・生徒は、個人的な意味を伝達する作品をつくるために、二次元もしくは三次元の様々な媒体、道具、過

程・方法を使う技能を発展させ、応用する。

1.9.1 媒体（下記参照）の視覚的特性・特色がわかる。

1.9.2 考えや経験、物語を効果的に伝達するための、次のようなことを含む媒体、技術、方法がわかり、それらを用いる。

線画：

媒体：鉛筆、マーカー、チョーク、クレヨン、油性パステル

方法：等高線、透視図法、スケッチ

絵画：

媒体：テンペラ、水彩絵の具、水彩クレヨン；様々な種類の画筆や絵の具を塗る道具

方法：ウェットオンウェット、ウェットオンドライ、スポンジ、上塗り、防染剤

版画：

媒体：ファウンドアートに使う天然の素材、プリンティングインク、発泡スチロール、ステンシル

方法：スタンピング、単色刷り、拓本、ステンシル、浮き彫り

陶芸：

媒体：彫塑用粘土、粘土の代用品、釉薬、着色剤、塗料

方法：つまんで引きちぎる、板作り、ひも作り、表面を仕上げる装飾技術

彫刻／建築／宝飾

媒体：紙、混凝紙、粘土、厚紙・ダンボール、木材、ホイル、天然の素材・自然物、ビーズ、針金、気泡ゴム

方法：彫る・刻む、くっつける、はぎとる、量感表現、組み立てる

繊維：

媒体：布、織物用・編み物用の紡ぎ糸、リボン、天然の素材・自然物

方法：糸を張る、編む・織る、縫う、結ぶ、ラッピングの技術

混合媒体：

媒体：ティッシュ、写真、天然の素材・自然物、ホイル、繊維、絵の具、紙

方法：コラージュ、浅浮き彫り

新たな媒体：

媒体：コンピュータ、双方向コンピュータプログラム（インタラクティブプログラム）、写真撮影、フィルム

1.9.4 媒体、材料、機器の安全で適切な使用、管理、保管を実践する。

基準10

児童・生徒は、問題解決能力や批評力を使って、深く考え、作業をよりよく洗練させ、能率化する。

1.10.1 美術作品の完成において、思慮深さや注意深さを示す。

1.10.2 様々な種類の媒体を巧みに扱う。

1.10.3 自分の作品や他者の作品に敬意を払う。

専門的職業と地域社会

基準11

児童・生徒は、私たちの社会における、美術に関連する様々な種類の職業、専門職を認識する。

1.11.1 芸術家や身近な地域にいる芸術家を訪ねて、そこでの個人的なふれあいをもとに、芸術家とは何をするのか、言葉で表現する。

基準12

児童・生徒は、美術経験が日常生活にどのように影響しているのかを理解し、美術との関わり合いの機会を認識する。

1.12.1 毎日の生活における個々の美術経験を話し合う。

1.12.2 地域の美術館や展覧会に訪れ、学校において芸術家を訪ねる経験をする。

統合学習

基準13

児童・生徒は、美術における知識や技能と、人文学、自然科学、工学というような他の全ての領域とのつながりを理解し、形成する。

1.13.1 視覚美術の主題・題材や制作物と、他の学科・分野（芸術文学、数学、自然科学、社会学）との相違がわかり、識別する。

1.13.2 題材、概念、または別の学科・分野のサインシステム（言葉や数字といったような）を使って美術作品を生み出す能力・才能を示す。

基準14

児童・生徒は、ダンス、映画、音楽、視覚美術、メディアアートを含む芸術形態の統合的性質を理解する。

1.14.1 視覚美術の過程や制作物と、他の芸術形態（ダンス、映画、音楽）との相違がわかり、識別する。

1.14.2 題材、概念、または美術と別のもう一つの芸術形態のサインシステム（画像、映像、音、言葉）を使って統合的な芸術作品を生み出す能力を示す。

(2) フロリダ州の教育基準

フロリダ州では、全米基準を基に、1996年に州の基準を制定している。

以下、フロリダ州の基準の一部を紹介する。

教科領域：美術

フロリダ州の基準とベンチマーク

教科領域：美術

学年：3～5年生

綱目：A.能力と技術

基準：生徒の理解と表現への応用、技術、手順

ベンチマーク：

VA.A.1.2.1

生徒が二次元および三次元的な手段、技術、道具、自らの経験に由来する美術作品を生み出す手順、観察力、創造力を行使したり整理したりする

VA.A.1.2.2

生徒が安全かつ責任を持った仕方道具および素材の取り扱いに長ける

VA.A.1.2.3

生徒が創造的な美術作品において使われている多様な構成要素や構成原理の効果や役割を知る

VA.A.1.2.4

生徒が二次元および三次元的な表現の多様性のなかで優れた技能を行使する

綱目：B.創造と伝達

基準：生徒が創造的な行為をしたり、その主題の範囲、それが象徴するものごと、着想に至った知識の組み立て方、美術の役割を伝えたりする

ベンチマーク：

VA.B.1.2.1

主題は創造的な唯一無二の美術作品において自らの経験や観察力や想像力、題目を呼び起こす働きをするということを生徒が理解する

VA.B.1.2.2

生徒が多様な考えを伝えるにあたっては、異なる手段や技術や手順どうしで効果の有無が生じるということを理解する

VA.B.1.2.3

生徒が美術作品の創造の意図の確認の仕方を知る。

VA.B.1.2.4

生徒が考えを伝える際に、十分に思い通りに操れる能力、確信、感受性をともなったかたちで、美術の構成要素や構成原理を行使できる。

綱目：C. 文化的・歴史的な関係性

基準：生徒が美術は歴史や文化と関係しているということを理解する

ベンチマーク：

VA.C.1.2.1

生徒が美術作品の類似点および相違点は根源の多様性に基づいているということを理解する。

VA.C.1.2.2

生徒が時代の推移や文化を越えて美術家たちがどのように視覚言語や象徴の働きを用いてきたか理解する。

綱目：D. 美的・批評的な分析

基準：生徒が美術作品の特性に対して判断、評価、応答する

ベンチマーク：

VA. D.1.2.1

生徒が芸術作品の評価のための基準を、使うことのできる語彙のなかで明らかにしたりその根拠を提示したりする

VA. D.1.2.2

生徒が美術作品の多様性に対してさまざまな角度から応答したり判断したりする

VA. D.1.2.3

生徒が異なる美術の様式の中に類似点と相違点を見つけることができるということを理解する

綱目：E. 生活への応用

基準：生徒が美術と他の教科、そして現実の世界を関係づける

ベンチマーク：

VA.E.1.2.1

生徒が良質な日々の生活を送る上での美術家の影響力を理解する

VA.E.1.2.2

生徒が仕事の仕方はさまざまな美術家といくらかの必要な訓練によって成し遂げられるということを知る

VA.E.1.2.3

生徒が画廊、アトリエ、美術館の貢献の類似点と相違点、多様性を理解する

5 日本の評価基準

以上の米国の評価基準と比較する意味で、国立教育政策研究所が2002年に提示した評価基準例の一部を紹介する。

内容のまとまりごとの評価基準及びその具体例

1 第1学年及び第2学年

1 学年目標

- (1) 表したいこと、つくりたいものを自分の表現方法でつくりだす喜びを味わうようにする。
- (2) 材料をもとにした造形活動を楽しみ、豊かな発想をするなどして、体全体の感覚や技能などを働かせるようにする。
- (3) かいたり、つくったりしたものなどを見ることに関心をもち、その楽しさを味わうようにする。

2 第1学年及び第2学年の評価の観点の趣旨

造形への関心・意欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能 鑑賞の能力

表したいこと、つくりたいものを自分の表し方でつくりだすことやつくったものなどを見ることに関心をもち、進んで造形表現活動を楽しもうとしたりする。感じたことなどをもとに想像力を働かせ、表したいことを見付け、その思いをふくらませながら表したり、つくり方を考え

たりする。

かいたり、つくったりしながら、思いのままに体全体の感覚や技能を働かせる。

かいたり、つくったりしたものの造形的な面して、楽しく見る。

3 学習指導要領の内容、内容のまとまりごとの評価基準及びその具体例

- (1) 「A 表現 (1) 「楽しい造形活動をする (「造形遊び」)」

【学習指導要領の内容】

- (1) 材料をもとにして、楽しい造形活動をするようにする。

ア 身近な自然物や人工の材料の形や色などに関心をもち、体全体の感覚を働かせて、思い付いたことを楽しく表すこと。

イ 土、木、紙など扱いやすい材料を使い、それらを並べる、つなぐ、積むなど体全体を働かせて造形遊びをすること。

【「A 表現 (1)」の評価基準】

造形への関心・意欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能

表したいことを表すために、好きな色を選んだり、いろいろな形をつくったり思いのままに表しながら、見ることに関心をもち、楽しくかいたり、つくったりしようとする。

感じたことや想像したことなどをもとに、表したいことを見付け、表したいことに合わせて、思いをふくらませ、好きな色、気に入った形などを選び、つくり方などを考える。

表したいことに合わせて、身近な材料や扱いやすい用具を手などを働かせて使い、自分の感じたように思い付いたことを試す体験をし、思いのままにかいたり、つくったりする。

【「A表現 (2)」の評価基準の具体例】

造形への関心・意欲・態度

- ・形や色、表し方など手がけるほどに形や色が変わっていく面白さを楽しみ、新たな出会いや発見に関心をもっている。
- ・行きつ戻りつするなどしながら、進める過程を楽しもうとする。
- ・自分の方法で思いのままに表すことを楽しもうとする。
- ・“楽しい形の材料でつくりたい” “いろいろな色を使うと楽しい感じになる” などつくり方や表し方について思いついたことを試そうとする。

発想や構想の能力

- ・うれしかったこと、不思議に思ったこと、夢を描くことなど、表したいことを見付ける。
- ・描きながら思い付いたことをふくらませる。
- ・形や色などの面白さや楽しさなどの特徴を生かし、いろいろな工夫を考える。
- ・新しい表し方を見付け、思いをふくらませる。
- ・いろいろな形や色を使って楽しい感じになるように考える。

創造的な技能

- ・表したいことに合わせて、材料や用具を自分で集めたり、選んだり、試したりして思いのままに表す。
- ・表したいことに合わせて、つくったりつくり直したりしながら新しい表し方を見付けて表す。
- ・手がけるほどに形や色などが変わっていく面白さを楽しみ、かいたり、つくったりする。
- ・好きな色や使ってみよう材料、気に入った形、偶然の面白さ、楽しい表し方を、自分の感覚で選び、かいたりつくったりする。
- ・はさみ、のり、簡単な小刀類など扱いやすい用具の使い方に関心を持ち、その扱いに慣れる。

(3) 「B鑑賞 (1) 「見ることに関心をもつ」

【学習指導要領の内容】

(1) かいたり、つくったりしたものを見ることに関心をもつようにする。

ア 自分たちの作品の形や色、表し方の面白さなどに気付くなどして、見ることに関心をもつようにすること。

イ 身近な材料に触れ、その感じについて話したり、友人の作品の表したかった気持ちを聞いたりするなどして楽しく見ること。

【「B鑑賞 (1)」の評価規準】

造形への関心・意欲・態度 鑑賞の能力

自分たちの作品の形や色、表し方の面白さや身近な材料の感じなどに関心をもとうとする。

自分たちの作品や身近な材料について、話したり、友人の気持ちを聞いたりして、楽しく見る。

【「B鑑賞 (1)」の評価規準の具体例】

造形への関心・意欲・態度

- ・好きな色、楽しい形、使ってみよう材料などに関心をもっている。
- ・自分たちの作品の形や色、表し方の面白さなどを見ることに関心をもつ。
- ・友人の表し方を見たり話を聞いたりして、共に楽しむ。
- ・友人の作品を見て、楽しい表し方に関心をもつ。
- ・使う材料について、その形や色などの感じを楽しみ、

使ってみようという思いをもつ。

鑑賞の能力

- ・見たり、触ったり、見比べたりしながら、使ってみよう材料や好きな色を選ぶ。
- ・自分の作品を見せたり、作品の形や色、表し方の面白さなどについて、気付いたことなどを話したりする。
- ・自分の作品に題名を付けたり、短い文を添えたりして、みんなに見てもらおう。
- ・表したかったことやつくりたかったものなどについて簡単に話したり、友人の話を聞いたりしながら見る。
- ・興味や関心のあるものを見たり、横や後ろから見たりして、見付けたことをみんなに話す。
- ・自分たちの作品をただ見る、眺めるだけでなく、体全体の感覚を働かせて感じ取る。

6 まとめ

全米基準と日本の学習指導要領との違いは歴然としている。言うまでもなく、基準そのものの根幹とするところが異なっている。学習指導要領は指導内容の全国的な基準を示しているのに対して全米基準は「達成基準」に重点が置かれている。この違いは基本的には、国の教育制度のあり方の違いからくるものであろう。神山正弘(2006)は、『現代アメリカの学校改革』の解説の中で、日米の教育の違いとして以下の3つ上げている。

① 教育の主権の帰属の仕方

米国では、教育の主権は地方の自治体に属する。米国の連邦政府は、国民の教育内容の決定権や地方の学校の実施権を持たない。ただ奨励するのみである。

② 教育のための地方自治団体があるかないか

米国では、教育(学校)のための地方自治団体(準公共団体)と一般の地方自治団体が分かれて存在する。

③ 教育実践活動と教育行政の関係*

冒頭で紹介したように、全米共通の制度はない。各州政府レベルで教育課程の大綱が決定され、さらに小さな学区に具体的な実施の裁量が委ねられている。よって、州によって「美術(Visual Arts)の位置づけや内容が異なる。従って、個別に取り上げたアメリカの学校と日本の学校及びその教育内容、方法を単純に比較することはできない。しかし、短時間ではあるが直接学校の授業を見たことの意義は大きいと考えている。授業時間における教師と生徒との関係、生徒同士間の関係、「学ぶこと」に対する基本的な認識、表現に対する基本的な意識などは、学校や地域を越えた共通性があるものと思われる。それら点において受けた日米の印象の違いは、今後の日本の美術教育を考える上で重要なものと考えられる。

例えば、インディアナ州の小学校で見学した6年生のデザイン学習では、その時間の重点課題は、積極的にアドバイスするという方向性で「批評」することに置かれ

ていた。それを受けて生徒はさらに表現の工夫を行っていた。また、同州の中学校では日本の中学校ではあまり見られない教材を多く見ることができた。日本の小学校図画工作の内容と中学校美術の内容との関連が少なく、指導の方向性に齟齬をきたしている、という話をよく聞くが、それは日本の美術教育が「生徒」を中心に据えて論議されてこなかったことに起因しているのではないかと、という考えがアメリカの中学生の作品をみて浮かんだ。現行の学習指導要領の下での評価は、観点別学習状況の評価が基本に据えられている。その評価の観点については、先にその内容の一部を紹介したように、2002年に国立教育政策研究所教育課程研究センターが出した資料⁹のなかで、教科の目標や内容を踏まえ、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成に重点を置くことが明確になるように、基本的に『関心・意欲・態度』『思考・判断』『技能・表現』『知識・理解』の四つの観点で構成」されている。これを基に、図画工作科では「造形への関心・意欲・態度」「発想や構想の能力」「創造的な技能」「鑑賞の能力」の評価の観点が、示されている。その趣旨は、例えば、「発想や構想の能力」では「感じたことや考えたことなどをもとに、想像力を働かせながら自分らしい発想をし、よさや美しさなどを考え、豊かな表現を構想する」とされている。こうした評価の観点・趣旨と紹介した米国の教育基準との違いは歴然としている。米国型の教育基準の検証が早急に必要であろう。

1 ドニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク、立田慶裕監訳、『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』、明石書店、2006

2 同上書

3 「図画工作・美術のカリキュラム改善に関する研究－諸外国の動向－」、2003年10月、国立教育政策研究所、p.1

4 同上、p.1

5 藤江充『DBAEの課題とその意義に関する研究』（科学研究費補助金研究成果報告書）、2000年3月、p.3

6 岡崎昭夫「アメリカ美術教育の動向」、花篤實監修『美術教育の課題と展望』、建帛社、2000年、pp.15-19

7 <http://www.doe.state.in.us/standards/docs-Arts/2002-08-28-INVisArtsStandards.pdf>（訳：野田佳予子、西村俊夫）

8 リチャード・エルモア、神山正弘訳『現代アメリカの学校改革』、同時代社、2006年、pp.283-284

9 「評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」、国立教育政策研究所教育課程研究センター、2002年

我が国の英語教育実践に関わるカリキュラム編成の原理

山 岡 俊比古 (兵庫教育大学)

Principles of Curriculum Development for English Language Education in Japan

Curriculum development for any subject must be made in consideration of many factors involved in implementing the teaching of the subject. In English education in Japan, these factors involve understanding the natures of English as the target of learning, characteristics of learners with regard to their cognitive developmental stages, principal mechanisms of learning English in respective stages of cognitive development, and peculiarities of pedagogical intervention consistent with each learning mechanism. Based on the discussion of these factors, this article argues that there are at least four principles of curriculum development for English education as a foreign language in Japan: teaching contents and methods in harmony with principal mechanisms of learning, learning activities supplementing each principal mechanism of learning, teaching meeting the very basic nature of language, and establishing the goal of learning in relation with the length of time available. It is stressed that practicing teachers are expected to take part in curriculum development.

1 カリキュラム編成の前提

一般的に、教科の教育におけるカリキュラム編成について考察する場合には、当該の教科の教育に関わる要因を多面的にとらえる必要がある。カリキュラムとは、決まった修業年限の間で、所定の教育目標に合わせて、それを達成すべく考え出された教育内容に基づき、教師の側におけるそのための教授と学習者の側におけるその学習との相互作用が総合的にもっとも効果が出るように計画されたものである。したがって、カリキュラムの編成においては、多面的な視点を確保した十分に広い視野が必要とされる。

とりわけ、教科教育において教師によるカリキュラム編成を考察する場合には、カリキュラム評価のための直接的な判断材料となるはずの教室における教授と学習の実際の把握と、その結果と効果の適正な把握が必要であり、それを可能にするための視点として、教師の側におけるカリキュラム編成に関わる多面的な視点的確保がなおさらのこと必要となる。

なお、本論では用語としての「教育」と「教授」を区別して使うこととする。教育という用語を、カリキュラム編成に関わり、個別教科の目的論、教材論、学習論、評価論等の教育全般に関連するすべてのことを視野に納める中での教育的営為を意味するものとして使う。これに対し、教授という用語を、具体的な学習場面において、学習者の学習に直接的に働きかける教育的活動を意味するものとして使うこととする。したがって、当然のことながら、教授は教育に内包される。

さて、教科教育の場合、カリキュラム編成において必要とされる多面的な視点は、まず第一に、その教科の特

性を反映して設定される教育目標をより深く理解するために、学習の対象となるその教科そのものの特徴を把握することが必要となる。

第二に、その教科に固有のものとして設定された教育目標を達成するためにその教科を学習することになる学習者そのものを理解し、その特質と特徴を把握することが必要となる。学習者をその年齢を基準にして分けると、幼年（小学校就学以前）、児童（小学校）、生徒（中学校と高等学校）、学生（大学）となるが、それぞれの年齢集団において、それぞれが学習者としての異なった主たる認知的特性を持っていると思われる。このことを適正に把握することは、カリキュラム編成において必須の要件である。

第三の視点として、教科の特性を反映した教育目標を達成すべく、特定の年齢層の学習者がその学習に当たるとき、そこで機能する学習過程はどのようなものであるかを把握することが必要である。おそらく、教科固有の教育目標を達成すべく行われる学習においては、その教科の固有性と学習者の認知的特性等によって規定される固有の学習過程が存在すると思われる。その固有性は学習の一般的原理に照らして、必然的で合理的なものとなるはずである。

第四の視点は、学習と教授の関わり方にある。学習はもっぱら学習者の営為であり、教授はおもに教師の行為である。教授が学習を積極的に促進し、その過程を効果的かつ効率的に導き、助長するものであるかぎり、その営為は学習の本質的過程と密接に連絡したものでなければならない。教育を行う側が教育目標を設定し、それに対応する教育内容を準備するにせよ、その学習は学習者

の側の認知的で社会的な学習メカニズムによって行われ、そこで作用する原理に沿ってなされるはずであり、それによってこそ学習の最大効果が期待できる。したがって、教授はこのような学習メカニズムに整合するものでなければならない。

カリキュラム編成にいわゆる現場の教師が関わる場合、そのことの必然性とそれによる貢献の可能性は、おもに第四の視点である学習と教授の関わり方において現れる。教育の現象としての実態であり、その実態の中核を占めるのが、教室における教授と学習の相互的な活動そのものである。このような日常的な教室における教授と学習活動を基軸にして、カリキュラムを見通すことができるのは、そのような活動を直接的に経験している教師において他はない。

以上の認識に立ち、以下では、我が国における英語教育に関し、学習対象の把握、学習者の把握、学習過程の把握、学習と教授の相互関係の把握についてそれぞれ議論し、その上で、教師による英語教育のカリキュラム編成の原理的視点とカリキュラム編成の評価について議論を加えることにする。

2 学習対象

我が国の外国語教育としての英語教育において学習の対象となるのは、言うまでもなく英語である。しかしながら、この自明性とは裏腹に、学習対象としての英語の実体をどのようにとらえるかということについては、はなはだ複雑な要因が関与してくるので、その定義的把握は意外に困難である。その困難性を以下の視点において議論する。

- (1) 英語の変種と国際語としての英語
- (2) 英語と英語文化および異文化理解
- (3) 英語の知識の多様性と教育目標

学習対象となる英語は一様ではない。従来から認識されていた地域的な方言の変異（例：イギリス英語とアメリカ英語）にとどまらず、現在では、「英語」の複数形（*Englishes*）で示されるように、種類の異なった英語が存在することを認めることが一般的となっている。インドにおける英語やシンガポールにおける英語などがその例となる。

言うまでもなく、このことは、英語が地球上において広く使用されるようになって来たことの一つの結果である。英語の使用を、母語としての使用、第二言語としての使用、外国語としての使用の三種類に分けることができるが、Kachru (1985) はこの三層における区別を用いた一種の英語の使用拡張モデルを提示している。

Kachruのこのモデルは、英語母語使用者の集団で構成

される内円（inner circle）を中核とし、その周りを第二言語としての英語使用者で構成される外円（outer circle）が取り囲み、さらにその外側を外国語としての英語の使用者が占める拡張円（expanding circle）が囲んでいる。

このモデルが帯びる地理的で発生的な解釈を許容する欠陥を補い、世界における英語使用の実態をより忠実に表すモデルとして、Modiano (1999) は国際語としての英語（EIL: English as an International Language）を中核とする一つのモデルを提示している。図1に示されるように、このモデルで中核を占める国際語としての英語は、英語の母語話者と非母語話者によって共有される部分であって、あらゆる種類の英語（外国語としての英語も含む）に共通する特徴で構成されるものである。そこから外にはみ出る五つの円の部分は、それぞれのグループに特有の特徴であり、他のグループの構成員には理解されない部分を示している。

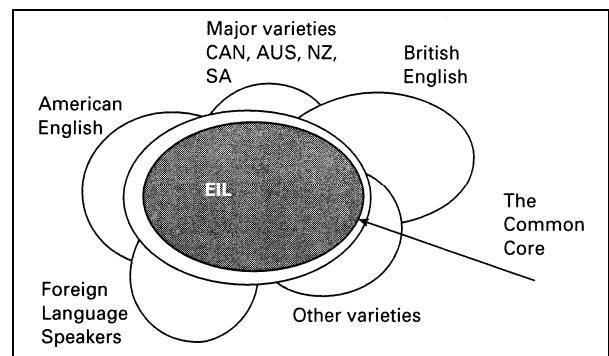


図1 Modiano (1999) のEIL中核モデル
(Jenkins 2003: 21に引用)

図1において、国際語としての英語が占める共通の中核としての円の周りに存在するもう一つの円は、将来的に共通の中核の一部となる可能性もあるが、同時に、そうならない可能性もあるという意味での、揺れている部分を示す。

我が国における英語教育は、外国語科教育としての位置づけの中にあり、両者の関係については、「外国語」と「英語」という用語の注意深い使い分けによって用心深く区別がなされている。たとえば、平成10年度の『中学校指導要領』において、初めて外国語科は必修科目として指定されたが、英語そのものを必修科目として指定することは避けられている。しかしながら、「英語を原則として履修するものとする」というただし書きが与えられている。

このただし書きの根拠となっているものが、英語の国際語としての機能的特徴である。『中学校指導要領（平成10年12月）解説－外国語編－』には次のように記されている。「国際化の進展に対応し、外国語を使って日常

的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身につけることがどの生徒にも必要になってきているとの認識に立って、中学校の外国語科を必修とすることとする。その際、英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実体などを踏まえ、英語を履修させることを原則とする。」(p.3)

このように、外国語の中で英語を公教育の教科の一つとして据えることの根拠が英語の国際語としての性格であるならば、学習の対象となる英語は国際語としての英語であり、アメリカ英語でもなく、イギリス英語でもないということになる。このことは、カリキュラム編成においてきわめて重要な視点を提供するものである。国際語としての英語は、英語母語話者の英語と比べて異なった特徴を持っており、とりわけ、音韻部門において際立った特徴を帯びている。たとえば、英語母語話者は機能語の発音においてしばしば弱形を用いるが、国際語としての英語においては、弱形は少なくとも表出用としては共通的に使われることがない。したがって、国際語としての英語の学習において、機能語の弱形の発音を表出用として学習することは必要とされない (Jenkins 2000: 146-148)。

我が国における英語学習の根拠であり、したがって、その学習対象となるのが国際語としての英語であることは、英語母語話者が持っている文化との関連において重大な意味を持ち、カリキュラム編成において欠くことのできない視点を提供する。つまり、国際語としての英語には、英語母語話者が持っている固有の文化に対応するような固有の文化は存在しないのである。むしろ、国際語は固有で特有の文化的背景を持っていないことによって、初めて国際語として機能しようと言うべきである。したがって、通常、ある言語を学ぶことは、その言語が所持している文化を学ぶことであると言われるが、そのような関係が国際語としての英語の学習においては成立しない。

一方で、『中学校指導要領』は外国語科の目標の一つとして、外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深めることを上げ、外国語の背景にある文化に対して理解を深めることの重要性を指摘しているが、同時に、具体的には、英語教育における教材選定の観点として、「英語を使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するものの中から、生徒の心身の発達段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げるもの」とすると述べている。

このように、英語固有文化そのものの理解に自律的な価値を置くのではなく、より一般的な世界や日本をも含めた視野へつなぐための一事例としてそれを位置づける

アプローチは、直接的な学習対象が国際語としての英語であることを反映するものである。このことはカリキュラム編成における重要な原理的視点の一つである。

国際語としての英語を学習対象として設定した上でさらに問題となるのは、言語知識の多様性に起因するもので、どのタイプの言語知識を学習目標とするかということと、それに連動して、どのようにしてそれを身につけるかということである。

Anderson (1993) のACT-R理論に従うと、言語知識を宣言的知識と手続的知識に分けることができる。宣言的言語知識のありようは様ではないが、一つは、これを意識的に把握することができ、意識的に学習することができるものとするものである。この場合の宣言的言語知識は、事実的で静的な知識であるので、これを言語の運用において直接的に利用することははなはだ効率が悪い。これに対し、手続的な言語知識は、宣言的知識から導かれるものではあるが、結果的には、意識的把握が困難となる知識となり、言語運用を直接的に支える役割を担う動的で遂行的な知識となる。

ACT-R理論によると、母語習得の場合における宣言的言語知識から手続的言語知識への転換を図る手続化は、手続的知識の作用の事例として把握される宣言的知識を集積することを基盤として、そこに見出されるパターンの発見によってなされる。これに対し、外国語学習の場合には、学習者の認知的発達段階に応じて、目標言語の文法をメタ言語的に意識的な宣言的知識として学習する可能性が出てくる。

目標言語文法のメタ言語的学習において利用されるのが、その言語を母語とする人々（英語の場合はEILの話者）が所持している言語知識を記述した記述文法であり、その簡略版である学校文法である。しかしながら、このようなメタ言語的な記述に基づく学習とその直接的な結果としての宣言的言語知識の習得は、それ自体が目標ではなく、目標としての手続的知識へ至るための手段ないしは近道として位置づけられるのが通常である。

しかしながら、一方で、メタ言語的な学習は、明らかな結果として、当該言語の宣言的言語知識をもたらすという事実と、他方で、その知識の手続化のためには、かなりの時間と労力が必要であるということを踏まえると、学習の発達段階として、宣言的言語知識のみの達成にとどまる段階と、手続化の過程を経由することによって手続的言語知識をも達成できる段階とを区別することが必要となる。

大切なことは、目標言語の宣言的言語知識にとどまる場合でも、当該言語を知っていると言うことができることである。つまり、この種の知識は、日常会話のようなリアルタイムでオンライン的になされる言語処理では使用しづらいが、読むこととか書くことのように時間をか

けて行うことができる言語処理においては十分に効果的に利用できるのである。したがって、目標言語の宣言的言語知識にとどまる発達段階の場合でも、いたずらにこれを否定すべきではない。

もっとも、あらかじめ設定されている目標レベルが当該言語の手続的言語知識の達成であるならば、いわゆる手続化を促進するための方策を講じる必要がある。すでに述べたように、我が国の場合、『中学校指導要領（平成10年12月）解説－外国語編－』に「国際化の進展に対応し、外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身につけることがどの生徒にも必要になってきている」と記されているとおり、外国語つまり英語の手続的言語知識を達成することが目標として位置づけられている。ここでとくに強調しなければならないが、コミュニケーション能力の基盤をなすのは、コミュニケーションの遂行を直接的につかさどる言語知識、つまり手続的言語知識である（山岡 1989；Cf. Canale & Swain 1980）。

英語の学習において、その手続的言語知識の達成が目標とされる場合には、当然のことながら、それに対応したカリキュラム編成が必要となる。宣言的言語知識から手続的言語知識への転換を図る手続化の過程が、時間と労力を伴うものであるかぎり、カリキュラム編成に当たっては、与えられた時間内において、この手続化がどの程度まで可能であるかを見極める必要がある。その時間が十分でないと判断される場合には、カリキュラム編成における視野の中に、教室外で行うべき学習活動をも含めなければならない可能性があることを認識することも必要となる。

3 学習者

当然のことながら、教育においては学習者の特徴を把握することが必要であるが、このことは外国語教育においてとりわけ当てはまる。これはカリキュラム編成においても必須の視点となる。

従来から我が国においては、中学校から外国語としての英語が教科の一つとして導入されていたが、平成23年度から小学校の5・6年で「英語活動」として導入されることとなった。「英語活動」は教科ではなく、領域として設定され、その活動の結果として期待されるのは、さまざまな議論の末、英語の学習ではなく、外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする積極的な態度の育成であるということに落ち着いたようであるが、その活動において用いられるコミュニケーションの媒体が英語であるかぎり、そこでは実質的な英語学習が行われることが明らかである。また、小学校中学年と低学年においても実質的に英語学習が行われる可能性もある。

小学生はPiagetが唱える認知的発達段階における前操

作期（2歳～7歳）から具体的操作期（7歳～11歳）へ、さらには形式的操作期（11歳以降）へと移行する時期に当たる。一般的に、小学生は形式的操作がまだできない段階であるとされ、英語の学習において、その文法をメタ言語的に学ぶことはできないので、英語活動においては、文法は直接的な学習対象とされないのが一般的である。

しかしながら、これまで先行的に実験校等において行われてきた実践において、小学校低学年から中学年にかけて、児童が喜んで取り組んできたタイプの英語活動の中で、高学年に向けてだんだんと忌諱されるようになる傾向を示すものがあることが明らかとなっている。このことの原因の解明とそれに対する措置は、小学校英語活動の進展とそのためのカリキュラム編成にとって、緊急の課題となる。

その原因解明の鍵として、Piagetの唱える認知的発達段階のうちの具体的操作期における発達の特徴をここで分析する。この段階はその前の前操作期から脱し、具体的操作の開始とその完成によって特徴づけられるが、もう一つの重大な特徴として、その次の段階である形式的操作期への移行の準備が熱心に行われることを上げることができる。つまり、一般的に言って、各発達段階は、それぞれが相互に独立的で断絶しているのではなく、相互依存的であり、一つの段階は一定の認知方法の完成期であるが、同時に、次の段階における認知方法の形成期でもある。

たとえば、坂本（1979: 16）は「具体的思考操作の発達につれて、次の段階（形式的操作の段階）へ飛躍していく前段階として、子どもが九歳頃から、具体的な場面をある程度離れても、演繹的推論ができるようになる」と述べており、これが具体的な思考から抽象的思考へと飛躍する場合の鍵になるとして、その重要性を強調している。

このような移行的準備は認知的発達に伴うおのずからの作用として行われるものであると思われるが、同時に、その作用を促すための積極的な働きかけも重要である。坂本（1979: 16）は少年期の思考操作の系統的な形成という観点から、具体的操作期において、子どもにものごとの関係の予想を推論させ、その結果を実証を通して検証し、それによって次第に具体的な事実についての演繹的認識を発達させることが重要であると指摘し、「このような教育的働きかけが、十二歳ごろからはじまる形式的操作への飛躍を意識的に用意する」と考えるべきであるとしている。

具体的操作期においてなされる次期の形式的操作期に向けてのおのずからの準備と、それを促進する教育的働きかけの重要性を認識することに加えて、もう一つ認識すべき重要な事項がある。これは、おのずからの作用と

して行われる準備を阻害してはならないということである。端的に述べれば、これは移行的準備を積極的に促進する教育的働きかけに対抗するもので、そのような準備を阻害する非教育的な働きかけをできるかぎり避けるということである。

このような非教育的働きかけの実体は、とりもなおさず、具体的な場面をある程度離れたところでの演繹的推論をさせないように妨害し、ものごとの関係について可能な予想に基づく推論と、その結果の実証を通して行われる具体的な事実についての演繹的認識を発達させる機会を奪うことである。

このような非教育的働きかけの実体は、具体的には、スピード練習を伴った反射形成的な学習を強制するという形で現われる。反射形成的な学習は思考停止をもたらす。この状態では、演繹的な推論や認識は確実に封じられる。

このような非教育的で思考停止型の反射形成的な学習を強制することがもたらす害は、いわゆる9歳の壁と言われる現象として現われてくる。この現象は一般的に、小学校中学年（9、10歳）頃に学力の個人差が拡大し、その学年に期待される学力を身につけていない子どもの数が増加する現象とされるが、認知論的には「具体的事物、事象に関連しながら、しかも具体物からは直接的には導かれない、より高いレベルでの一般化、概念化された思考」を達成する際の障壁のことを意味する（藤村2005）。

我が国における小学校での英語活動との関連において、9歳の壁を作り出してしまう結果となりかねない非教育的働きかけについて議論を展開するために、岩田（2000）が指摘する総合学習の時間の枠内で行われてきた国際理解教育の一環としての英会話の実態についての批判を取り上げる。彼はその活動について「英語に関する基礎・基本も何もない子どもが、教師の指示するままに、買い物ごっこや挨拶を英語でしている様は、異様である。」とし、「自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」（学習指導要領総則）を目指す総合学習の本来のねらいからみて、総合的学習における英語学習はまさにその対極にあるものと断定して、ただ単に「教師が指示するままに、思考を停止して、問題解決には目を逸らし、学習のまねごとをしている。」にすぎないと結論づけている。

このような指摘は、小学校への英語教育の導入に反対する人たちがその当時の文部科学大臣に宛てて提出した要望書である「小学校での英語教科化に反対する要望書」（2005年7月19日）について、その立場を説明した文書の中で大津（2006）が、これまで英会話と称して小学校で行われてきた活動の実体が、歌と踊りと日常会話（決まり文句）の「三種の神器」で構成されていると述べて

いることと連動している。つまりこれらの活動が紋切り型で、思考停止型の反射形成的なやりとりになりやすい本質的な傾向を持つことを指摘しているのである。

学習者の認知的発達という観点から見てきた以上のことから、学習者を以下のように段階的に区別することができる。

- (1) 小学校低学年児童（7～8歳）
- (2) 小学校中学年児童（9～10歳）
- (3) 小学校高学年児童（11～12歳）
- (4) 中学校生徒（13～15歳）

小学校低学年児童は、前操作期から具体的操作期への移行期にあり、具体的操作の開始とその拡充を行う特徴をもつ。

小学校中学年児童は、具体的操作の完成と同時に形式的操作への移行を図る演繹的推論を行うことを大きな特徴とする。

小学生高学年は、具体的操作期から形式的操作期への移行期にあり、具体的事例に基づく演繹的推論だけでなく、事例を超えた抽象的で形式的な推論が可能となる特徴をもつ。

中学校の生徒は、形式的操作の完成を以って特徴づけられ、多くの学習において、形式的な規則の提示を求められるようになる。

このようにそれぞれの学習者集団がそれぞれの認知的特徴を持つのであるから、英語の学習において、それぞれの特徴に対応した学習内容が提供され、学習方法が講じられなければならない。とりわけ、小学校中学年において、形式的操作への移行を準備し、それを促す演繹的推論に整合する学習内容と学習方法の策定はもっとも重要である。

上記のあらゆる考慮点は、カリキュラムの編成に直接的に関係する。

4 学習過程

外国語としての英語の学習過程は、学習者の認知的発達段階に応じて異なった特徴を帯びる。ここでは学習者の認知発達段階を以下の三つに分け、それぞれの段階に特有の学習過程を確認する。

- (1) 小学校低学年児童（7～8歳）
- (2) 小学校中・高学年児童（9～12歳）
- (3) 中学校生徒（13～15歳）

小学校低学年児童における認知的発達段階は、前操作期から具体的操作期への移行期にあり、具体的操作の開始とその拡充が行われる特徴を持つ。同時に、この時期

の児童の認知操作は、次期への渡りをつけるための具体に基づいた演繹的推論がまだ行われることがなく、もっぱら個々の具体例に関わって操作が行われることになる。つまり、前操作期においてはばらばらで直感的であった心の作用が体系化されて、論理的な首尾一貫性を持った作用としての操作が可能になる。このことが外国語としての英語の学習にどのように関わってくるかをよりよく把握するために、以下で母語習得の過程を概観しておくことにする。

母語習得においては、前操作期にその言語の基本が習得される。前操作期は、具体的な対象に基づいて行われる論理的思考である具体的操作がまだ可能でない段階であるから、母語習得はこのような操作を伴わないで行われることになる。この段階において言語習得に用いられる認知能力として、構文の抽象化を可能にするパターン発見能力が想定される。これは一般的な認知能力の一つで、子どもが自分の母親の顔を他人の顔と区別できるようになる際にも使われるものである。

このような母語習得のメカニズムにおいて、その機能の稼働を保証しているものが、母語習得において与えられる言語入力の高さであるということにとりわけ注意が必要である。言語入力の高さは、その質と量の双方に渡る。

質的な豊かさは、言語習得が行われる場面的な真正性と、その中に埋め込まれる社会的な人間関係の緊密性を意味する。つまり、母語習得においては、まさに自分自らの実生活の中で、自分が直接的に関与するその場面に直結したものとして言語入力が与えられ、しかもその入力を与える人が、自分の母親を典型として、肉親であることが多い。

量的な豊かさは、頻度の高さとして現れる。頻度はトークン頻度とタイプ頻度に別れる。トークン頻度は同一項目の経験頻度を意味し、その項目の定着に貢献する。タイプ頻度は同一構造の異なった事例タイプの経験頻度を意味し、その事例に共通する構造的パターンの抽象化に貢献する。

前操作期における言語習得を可能にしているのは、与えられる言語入力の質的な豊かさに保証された量的な豊かさであり、その豊かさの上で初めて言語形式上での同類の範疇化、つまり構文上のパターン発見が可能となるのである。

パターン発見能力は具体的操作の段階においても機能しうると思われるが、その稼働のためには、依然として入力の豊かさが絶対的に必要となる。そのような豊富な入力の保証が期待できない外国語学習においては、したがって、母語習得において機能する習得メカニズムに頼ることはできないことになる。念のために繰り返すが、これは認知能力の問題ではなく、その稼働を動機づける

入力の豊かさの問題である。

したがって、小学校低学年児童による外国語としての英語学習は、パターン発見能力に頼ることはできず、具体例を基にした演繹的推論もまだ利用できず、もっぱら具体的操作のみに頼って行われることになる。ここでなされるのは、個別事例の蓄積である。定型表現等の個別事例は、トークン頻度を伴って学習されるが、外国語学習における全般的な入力の貧弱さの中にあっても、このトークン頻度は確保しやすい。また、演繹的推論を伴わない具体的操作においては、単純な繰り返しも忌諱されない。

以上の小学校低学年児童に対して、小学校中・高学年児童においては、具体的事例に基づいた演繹的推論が開始される大きな特徴がある。すでに確認したように、この認知的な作用はおのずから生じるものではあるが、同時に、それを積極的に促す教育的働きかけを行うことが期待され、さらに、そのおのずからの作用を阻害してしまうことになる非教育的働きかけをしないようにしなければならない。

この段階では、外国語としての英語学習は、事例に基づいて行われる演繹的推論を積極的に利用することによって、認知発達論的にも言語習得論的にも理にかなった学習過程を導くことができる。認知発達論的には、外国語学習を通して演繹的推論を機能させることは、次の認知発達段階である形式的操作期への移行準備を積極的に進めることとなり、その移行においていわゆる9歳の壁を作り出すことなく、スムーズな移行を促すことができるのである。

言語習得論的には、事例に基づく演繹的推論は、関連する類似した事例間における共通パターンの発見とその抽象化をもたらすものであり、これは前操作期に行われる母語習得における学習メカニズムをほぼ再現するものであると思われる。ただし、以下の違いに注意する必要がある。

具体的操作期において行われる具体的事例に基づいた演繹的推論による類似事例間における共通パターンの発見は、入力に関し、ある程度のトークン頻度とタイプ頻度を要求する。しかしながら、ここで必要とされる入力の各頻度の程度は、母語習得として前操作期において行われるパターン発見能力に基づいた習得で必要とされる頻度の程度よりもかなり低くてもよいと思われる。これは、まさに、認知能力の発達によるもので、学習そのものを認知的な対象として把握できることによるものであると思われる。

これに対し、母語習得におけるパターン発見は子どもの認知能力がまだ前操作期にとどまる時期に行われるが、これを補うかのように、質的にも量的にも入力の豊かさが確保されている。

具体的操作期にあり、次期の形式的操作期への移行の先駆けとしての演繹的推論の作用を特徴とする小学校中・高学年児童に対して、形式的操作期に完全に移行する中学校生徒においては、それに見合う学習メカニズムが第一義的に作用する。具体的には、学習者は一般的で抽象的な規則の知識を求め、その適用を図る学習方法を採用することになる。この認知発達段階にいる学習者に対して、このような一般的規則の認知的把握による学習を禁じようとしても無駄であるとししばしば言われる。

以上の議論に基づき、母語習得に当たる就学前幼児も含め、外国語としての英語学習に当たる小学校低学年児童、小学校中・高学年児童、中学校生徒のそれぞれにおいて作用する基本的な言語学習メカニズムを一覧的にまとめると、表1のとおりとなる。

表1 認知発達段階と基本的言語学習メカニズム

	パターン 発見	具体的 操作	演繹的 推論	形式的 操作
就学前幼児 (母語習得)	○			
小学校低学年児童 (外国語学習)		○		
小学校中・高学年 児童(外国語学習)			○	
中学校生徒 (外国語学習)				○

表1で示される各発達段階を特徴づける基本的言語学習メカニズムは、各段階における主たるメカニズムを示しており、各段階においてそのメカニズムだけしか作用しないということを示すものではない。上位の発達段階は、それより下位の発達段階の学習メカニズムを包含するという関係が成立すると思われる。ただし、その逆は成立しない。

5 学習と教授の関係

教授は学習者による学習を促進すべく行われる教育的働きかけ (pedagogical intervention) であり、その働きかけは、学習者がある時点で持っている学習の基本的メカニズムに整合するものでなければならない。それに加えて、教授はその時点での学習の基本的メカニズムと連動して生じる言語学習上のさまざまな課題に同時に対応するものでなければならない。

この観点から、以下では、表1に示される4つの認知的発達段階とそれぞれの段階において第一義的に作用する言語学習の基本的メカニズムにかない、そのメカニズムの稼働に平行して生じる学習上の課題に対応できる教

育的働きかけについて議論を加える。

母語習得の基本が行われる就学前幼児期において作用するパターン発見のメカニズムは、外からの教育的働きかけを撥ねつける性質がある。母語習得においては誤りに対する訂正は行われず、それを行ったとしても効果がないとされるのはこのためである。ここでは、学習が行われる場面的な意味での真正性とそこで遣り取りを行う当事者間の人間関係的な親密性に支えられ、トークンとしてもタイプとしても大量の入力が与えられることで学習が成立している。このような意味における入力の高さが、実質的に、一種の教育的働きかけとなっているとも言うことができる。

小学校低学年児童による外国語学習においては、パターン発見能力を発揮させるに足る十分に豊かな言語入力が与えられることはないで、具体的操作に頼って学習が行われることになる。ここでは、定型表現等を代表とした個別事例の蓄積が行われるが、そのためには個々の表現事例に関してある程度のトークン頻度が必要となる。したがって、教授においてはその頻度の確保をしなければならない。

演繹的推論を伴わないこの時期の具体的操作においては、単純な繰り返しも学習者に忌諱されない。しかしながら、繰り返しによるトークン頻度の確保において、何らかのバリエーションが求められる。実際的には、これは活動タイプそのものの多様性として実現され、いわゆる活動の楽しさとして現れる。とりわけ、身体的動きを伴った活動とか、音楽リズム的な発声を伴った活動が効果的なものとして提供される。

具体的操作期にありながら、その次の認知発達段階である形式的操作期へのスムーズな移行を促すための準備的認知操作である事例に基づいた演繹的推論が行われる小学校中・高学年児童においては、このような推論を積極的に促す教授が必要となる。

外国語としての英語学習において、この種の推論的学習をどのように導き、促進するかが重要な教授的課題となるが、これは学習者に英語の文法におけるパターン発見を促すということでもっとも効果的に実現できると思われる。つまり、同一の文法項目に関して与えられた具体的表現事例を対象として、そこに存在する共通性を推論させ、その結果を新たに与えられる類似表現を通して検証させていく過程は、すでに述べた坂本(1979)がまさに指摘する重要な過程と合致する。つまり、彼によれば、具体的操作期において、子どもにものごとの関係の予想を推論させ、その結果を実証を通して行うことによって次第に具体的な事実についての演繹的認識を発達させることが重要であり、このような教育的働きかけが、12歳ごろからはじまる形式的操作への飛躍を意識的に用意するものとなる。

言うまでもなく、この段階でそのような役割を持つ具体的事例は、その前の段階で蓄積されている個別事例とも連動するものであり、より積極的には、その連動性の上でさらに提供されるべきである。

この時期における文法に関わるパターン学習の重要性は、小学生が中学年から高学年にかけて、それまで活動そのものの楽しさに満足していた状態から、それだけでは満足せず、新しいことを学んでいるという実感を伴った自分自身の成長を楽しむことのできる状態を求めるようになる変化とも対応する（山岡 2008）。つまり、文法に関わるパターンの発見学習が、当該言語を学んでいるという実感をもたらす、それが自己の成長感につながるものである。

しかしながら、同一文法項目に関する類似表現の連続的提示を行う際に、その結果が悪名高いいわゆる文型練習（pattern practice）における刺激の提示とそれに対する反応文の羅列とならないように気をつけなければならない。与える入力をパターン発見につながるように構成することと、その入力を提供する方法と、それによってもたらされる結果はそれぞれのレベルで検討すべきであると同時に、相互関係的にも検討しなければならない。このような相互関係的な検討視点はカリキュラム編成において不可欠のものである。

文法規則を抽象レベルで扱うことのできる形式的操作期にある中学校生徒は、文法規則の意識的学習とその適用という形態での学習を得意とし、それを求める。しかしながら、このような基本的言語学習メカニズムは、おうおうにして言語の使用に直接的に結びつきにくい意識的な学習結果をもたらしやすいという本質的欠陥を持っている。

この欠陥がもたらすコミュニケーション能力欠如という結果は、まさに我が国における中学校での英語教育を代表として、厳しく指摘されているものである。この反動として、現在は実践的コミュニケーションという標語の下に、伝達教授法（CLT: Communicative Language Teaching）によるコミュニケーション活動を中心とした教育活動が行われている。

しかしながら、すでに述べたように、この認知発達段階にいる学習者に形式的操作による学習を禁じることはできないのであるから、教授においては、この主たる学習メカニズムに依りながらも、それが帯びる欠陥的側面を補う何らかの視点が必要となる。

この教授的な補いを考える際に重要な鍵を提供するのが、ACT-R理論による宣言的言語知識と手続的言語知識の区別と、前者から後者への移行を行う手続化の考え方である。要点は、文法規則の意識的学習と手続的言語知識の達成との関連づけを宣言的言語知識の手続化として位置づけることである。とりもなおさずこのことは、意

識的な言語知識が言語の学習において持ちうる役割を見極めることである。

手続的言語知識の機能の実体を、意味に動機づけられてその言語的実現を図るいわゆる意味の言語的实现とその逆の意味を再現的に理解する過程において機能するものとしてとらえると、その実体は「意味と形式の関係づけ」（FMCs: Form-Meaning Connections）（VanPatten 1996, 2007）を行うことに他ならない。この関係づけは、言語規則を機能的で動的なものとしてとらえるものであり、記述的で静的な宣言的知識と対照をなすものであり、コミュニケーション能力の根底をなすものでもある。

言語規則を意味と形式を関係づけるものととらえることは、具体的操作期段階にある学習者が更なる認知的飛躍を目指して取り組む事例に基づく演繹的推論を行う際になされるパターン発見とも整合する。

6 カリキュラム編成の原理

カリキュラムの編成において必要となる原理的視点は、まず第一に、学習者の認知発達段階に応じた基本的学習メカニズムに合致する教育内容と方法を把握することである。このことの概要についてはすでに述べた。

第二の視点は、学習者のそれぞれの認知発達段階における基本的学習メカニズムを補うための学習を提供する視点である。これについては、すでに部分的に述べたが、より詳しく後述する。

第三の視点は、あらゆる学習段階において、カリキュラム編成は言語の基本的機能と整合すべくなされなければならない点である。この点についても後述する。

第四の視点は、カリキュラム編成のマクロ構造における目標設定に関わることである。これは利用できる時間の幅との関係において決定されるものである。

以下で、学習者の認知的な発達段階に分けて、このようなカリキュラム編成の視点について、それぞれの段階ごとに考察を加える。

小学校低学年児童においては、まず第一の視点として、その認知的特性に対応して、個別的な表現事例が蓄積されるが、そこで提供されるべき表現の選択においては、第三の視点から、コミュニケーションにおいて頻用される定型句を含めることが求められる。さらに、文レベルにおける動詞を中心とする種々のパターンのうち、頻用されるものを含めることも大切である。これは、中・高学年で行われる演繹的推論へのつなぎとしても重要な意味を持つ。

第二の視点との関連においては、個々の表現を提示する際に、できるかぎり現実的で、動作を伴う活動を通すべく工夫することが求められる。つまり、この段階の学習者がいかに単純な繰り返しを忌諱しない認知段階にあるとはいえ、現実場面との関係づけを行うことは必要で

あろう。第四の視点においては、利用できる時間内で無理なくこなすことのできるのところまで、与える表現の項目数を限定する必要がある。もちろんのこと、この絞り込みは、他の視点との関連において行われるべきものである。

小学校中・高学年児童の場合には、第一の視点である固有の認知的メカニズムとの対応において、具体的事例に基づいた演繹的推論が学習の基本として行われるが、それを無理なく機能させるための入力構成が鍵となる。それと同時に、第二の視点との関連で、事例の提示の仕方において、機械的な提示にならないような工夫が求められる。

第三の視点においては、推論の結果として導かれるパターン発見による結果が、コミュニケーションにおいて有用なものである必要がある。つまり、その結果がコミュニケーションにおいて基本的に頻用されるパターンの発見であることが望まれる。これは第四の視点との関連もあり、入力構成において有用なパターンの絞り込みが要求される。

なお、パターン発見の基本は、文レベルにおける動詞を中心とするものが優先されるが、表2に示すように、それ以外の文の構成部分に関してもパターン発見を促すようにカリキュラムを組む必要がある。

表2 下位構成部分のパターン化

(a) I'm <u>a student</u> .; I'm <u>a boy</u> .; I'm <u>a Japanese</u> .; ...
→ I'm a + 加算名詞 .
(b) I'm <u>Ichiro Suzuki</u> .; I'm <u>Hideki Matsui</u> .; ...
→ I'm 固有名詞 .
(c) I'm <u>happy</u> .; I'm <u>hungry</u> .; I'm <u>tired</u> .; ...
→ I'm 形容詞 .
(d) I'm <u>from Japan</u> .; I'm <u>at home</u> .; I'm <u>in debt</u> .; ...
→ I'm 前置詞 + 名詞 .

このようなレベルにおけるパターン化を重ねることによって、最終的にSVC (Subject + Verb + Complement) というもっとも抽象度の高いレベルでのパターン化の基盤づくりをすることとなる。カリキュラム編成はこのような見通しの下で行われる必要がある。

中学校の生徒の場合には、形式的操作能力によった規則の意識的学習が行われ、それに対応した内容が与えられるが、第二の視点からは、そのような意識的学習がもたらしやすい言語運用力に直結しない宣言的な知識に留まることがないように、手続化を促すための補いが求められる。すでに述べたように、この際の鍵概念は、FMCsである。この補いの実体は、意識的な宣言的知識を利用した手続的言語知識の養成である。これはとりもなおさず、第三の視点である、言語の基本的機能である言語運用力に直接的につながるものである。

第四の視点においては、規則の意識的学習と、その結果としての意識的知識の手続化をどのように組み合わせ、時間当てを行うかということに関わる。おそらく、その検討の結果は、手続化の過程が学習の本質そのものであり、規則の意識的学習はそのための一種の準備にしか過ぎないということの確認をもたらすと思われる。つまり、いわゆる「弱いインターフェイスの立場」(Ellis 1997)の確認である。

7 カリキュラムの評価

カリキュラムの編成はマクロレベルとマイクロレベルの両方における検討を並行しながら行う必要がある。マクロレベルは一つのコースないしはプログラム全体にかかるもので、その期間は、数ヶ月、1年間、あるいは数年に及ぶものであったりする。これに対し、マイクロレベルにおいては、教室においてリアルタイムで展開される学習と教授に関わる視点においてカリキュラム編成が検討される。

マイクロレベルの編集的検討の集積的結果がマクロレベルの編成を構成することになるが、同時に、マクロレベルの制約がマイクロレベルの編成を規制することにもなる。二つのレベルのこのような相互帰還的な関係が、個々のカリキュラム編成の原理を規定するが、とりわけマクロレベルの考察は重要で、編成のための原理を提供する必須の視点となる。

マクロレベルでの考察は、達成目標の確定と、学習者の認知発達段階に固有の基本的言語学習メカニズムの見極めと、前者に対して貢献しうる後者の役割とその程度の推断と、その結果として必要とされる補足的措置の確定を含む。

このようにマクロレベルの考察に基づき、マイクロレベルでの検討も含めながら具体的に編成されることになるカリキュラムの評価は、マイクロレベルにおいてリアルタイムで行われる学習と教授の結果を見ることで行われる。教師が自らの教室で行うこのような査定の蓄積がカリキュラムの評価をもたらす、その改定を促す。この意味において、カリキュラムの評価を実質的に行うことができるのは教室で教授にあたっている教師であり、そ

の結果によってカリキュラムの改訂が初めて可能になるという意味において、カリキュラムの編成を行うことができるのは教師であると言える。

とりわけ、マイクロレベルにおいて検討が初めて可能となるさまざまな単位レベルにおけるカリキュラムの実行可能性の検証と教授効果の測定は、教師の直接的関心事であり、カリキュラムの評価とそれに基づく改革の基盤をなす。

しかしながら、教師に期待されるカリキュラム編成に関わるこのような能力は、教師の側における多大な知識と教授経験とを要求することに注意が必要である。カリキュラムの実行可能性の検証においては、教授実践を通してその検討を行うにしても、すでに述べたカリキュラム編成に関わる四つの原理的視点（学習者の認知発達段階に応じた基本的学習メカニズムの見極めとそれに対応した教育内容と方法、各認知的段階の基本的学習メカニズムを補うための学習の提供、言語の基本的機能と整合性、現実的な利用可能時間）の確保とその相互関連の中での決定が不可欠である。

教授効果の測定についても同じことが指摘できる。カリキュラム編成に関わる原理的視点にもとる教授はそもそもあるはずのないものであり、教授方法論的な妥当性の検討そのものに関しても、このような原理的視点の確保は不可欠である。

カリキュラムの評価と編成において必要とされる教師の側における知識と経験は、理論知と経験知とも言うことができる。理論知は、言語と言語使用と言語習得のそれぞれに関する研究の進展と、それに対応して構築される外国語学習論と教授論の進展に遅れることなくついて行き、それを学び取ることによる知識であり、経験知は、単なる経験の長さや厚みに留まらず、理論知に基づき行われた教授実践の理論知に基づく検証を常に受けてきたものでなければならぬ。

教師によるカリキュラム評価とそれに基づくカリキュラムの修正は、図2で示されるようにサイクル的なものであり、形成的な性格も同時に帯びる。

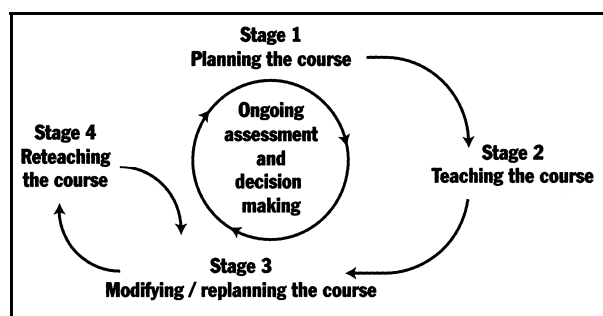


図2 カリキュラム評価と修正モデル
(Graves 2000: 10)

このような意味において、カリキュラム編成において教師が果たす役割は多大なものがある。それと同時に、その役割の達成においては並大抵ではない努力が教師の側に求められる。

引用文献

- Anderson, J. R. 1993. *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Association.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*: 1-47.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Graves, K. 2000. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston, MA: Thomson Heile.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2003. *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Kachru, B. B. 1985. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp.11-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Modiano, M. 1999. International English in the Global Village. *English Today 15*: 22-27.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Association.
- 岩田一彦 2000. 「英語学習の導入が総合的学習を破壊する」『総合的学習を創る』No.124, p.9.
- 大津由紀雄 2006. 「小学校英語の現在とこれから」『新英語教育』2006年4月号, pp.7-9.
- 坂本忠芳 1979. 「少年期における発達の特徴と教育」『少年期 発達段階と教育 2』(岩波講座 子どもの発達と教育 5) (pp.1-54) 岩波書店, 東京.
- 藤村宣之 2005. 「9歳の壁：小学校中学年の発達と教育」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』(pp.134-135) ミネルヴァ出版, 京都.
- 山岡俊比古 1989. 「第2言語学習から見たCommunicative Competence—構成部門と初期段階の目標—」『中国地区英語教育学会研究紀要』(中国地区英語教育学会) No.19, pp.119-128.
- 山岡俊比古 2008. 「小学校英語学習における認知的側面—

認知的発達段階に即した学習とその促進―』『教育実践学論集』（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）第9号（印刷中）.

アメリカの音楽教員養成システムと音楽授業

ーインディアナ州とフロリダ州の実例をふまえてー

小川 昌文 (横浜国立大学教育人間科学部)

Music Teacher Education Curriculum and School Music Classes in the United States

A Case Study in Indiana and Florida

This paper aims to reveal the system and reality of music and music teacher education in the United States. I have analyzed the music teacher education curriculum at Indiana University Jacobs School of Music. In addition, I have observed music classes at several elementary and high schools both in Indiana and in Florida. As a result, many differences are found between Japanese and American music teacher education and music classes. Based on the facts found, several suggestions are proposed for Japanese music and music teacher education curriculum.

1. はじめに

21世紀以後、わが国の教育界と教員養成を巡る情勢は大きく変容している。つい最近まで高らかに謳われていた「ゆとり教育」はいつの間にか影を潜め、学力問題がクローズアップされてきた一方で、いじめ、不登校の問題がますます深刻化し、フリースクール、オルタナティブスクールなどの代替機関が社会的に認知されるようになった。また、2006年に発足した安倍内閣は、教育問題を当面の重点項目とし、中央教育審議会とは別に教育再生会議を内閣府直轄の諮問機関として設置した。2007年1月24日、会議は、第一次報告「社会総がかりで教育再生をー公教育再生への第1歩ー」を発表し、学力の向上、教室環境の整備、社会規範の徹底など7項目にわたって提言を行った¹⁾。この中で、特に教員の質の向上について「真に意味のある教員免許の更新制」「不適格教員の排除」「社会人教師の大量採用」などを提言し、今後の教員養成の大幅なシステム変更が予想されるところである。

このような状況にあって、教育の理論と実践を総合的に研究する教員養成大学が外国の教育事情を調査・報告することは極めて重要かつ時宜にかなったことと思われる。というのも、教育の制度や内容の改革は一方的にトップダウンで行われるだけでは必ずしも成功するとは限らず、内部者や当事者自らが高い意識を持って自らを改革し、変容することが不可欠であり、海外の情勢や実態を把握することで、グローバルな視野で今後の具体的な展望について判断ができるからである。

本稿では、筆者の専門領域であるアメリカ合衆国の音楽教員養成カリキュラムと音楽授業の実践について、2006年度において兵庫教育大学連合大学院が行った海外調査の成果²⁾をもとに報告する。最初に今回の米国海外

調査の概要を述べた後、インディアナ州のインディアナ大学、およびフロリダ州の南フロリダ大学の教員養成のカリキュラムを紹介し、それぞれの大学の周辺の公立小、中、高校の音楽授業の実際について報告する。そして今後の音楽科における教員養成および教育実践のありかたについて展望する。

2. 研究調査の概要

筆者が訪問したのは、(1) インディアナ州ブルーミントン市に位置するインディアナ大学における音楽教育の講義、近隣の小、高等学校の音楽授業及び(2) フロリダ州タンパ市に位置する南フロリダ大学の音楽教育関係の講義、および近隣の小、高等学校の音楽授業である。訪問した学校は以下の通りである。(表1)

訪問する学校については、インディアナ大学の音楽学部音楽教育学科のLissa May準教授および、南フロリダ大学のVictor Fung教授に選択をお願いした。この2人は筆者の長らくの友人である。後述するが、アメリカでは、大学の音楽教育担当の教員は(おそらく教員養成に係わっている大学教員はいずれも)日頃より実習生の指導のために頻繁に実習校を訪問している。当然、各学校の教員と面識があり、見学を受け入れ可能な学校を選択することができる。一般に、外国人がアメリカの学校の普通の授業を見学することは余程の事情がない限り不可能である。お二人の尽力によって、今回様々なタイプの学校の授業を見学できたことは大変幸運であった。

3. インディアナ大学における音楽科教員養成カリキュラム

3. 1. インディアナ大学の沿革と音楽学部

インディアナ大学は1820年に設立され、アメリカ中西

部州のインディアナ州内に8つのキャンパスを持つ州立総合大学である。本部は州都インディアナポリス市から南に約60km下ったところにあるブルーミントン市にある。ブルーミントンキャンパスでは、約3万人の学部学生、7千5百人の大学院生、および約2千人の教員が在籍し、アメリカでも有数の広く美しいキャンパスを誇っている。ⁱⁱⁱ 音楽学部は1910年の設立以来、今日に至るまでインディアナ大学の看板学部として、その教育レベルの高さと施設や設備の充実ぶりは夙に有名で、全世界から優秀な学生を集めている。

アメリカの音楽教員養成のカリキュラムはこの免許制度に対応して構成されているといえるだろう。すなわち、小学校を主として教える免許、中学校以後の声楽・合唱を主として教える免許、器楽を主として教える免許のためのカリキュラムが用意されているところが多い。インディアナ大学の場合、教員志望者は音楽教育学科に所属し、そのなかで、一般音楽コース、合唱コース、器楽（バンド）コース、器楽（弦楽器）コースの4つから一つのコースを選択することになる。ここでは、小学校の音楽教員および合唱指導者を目指すための一般音楽コースのカリキュラムについて紹介する。

表1. 訪問学校一覧

	学 校	訪問日	授 業 内 容	授業担当者
インディアナ州 ブルーミントン市	Indiana University/ Arlington Elementary School	2006.3.1	インディアナ大学の音楽教育専攻学生による教育実習前の指導法の授業	Brent Gault Gaye Hudson
	University Elementary School	2006.2.28	2年生の一般音楽 (General Music)	Sarah Stevens
	Bloomington High School North	2006.3.2	高校1年生を中心としたバンド活動	Janis Stockhouse
フロリダ州タンパ 市	Chiles Elementary School	2006.3.6	5年生の即興演奏の授業およびアイリッシュダンスの授業	Jennifer LeBlanc
	Gaither High School	2006.3.7	ゲストティーチャーによるバンド指導	Brian Dell

音楽学部には、様々な専攻が設置されているが、音楽教育学科は主として音楽教員を養成し、大学院レベルでは音楽教育に関する研究を行っている。わが国では、音楽教員の養成は主として教育学部で行われ、音楽専門の大学には教職課程はあるものの、あまり重要視されているとはいえない。アメリカ合衆国の場合、インディアナ大学に代表されるように、音楽教育は主として音楽学部が担当し、実技教育と並んで教員養成が重要な部門として位置づけられている。^{iv}

3. 2. 大学のコースと免許制度

アメリカで音楽科の教員になるためには、日本と同じく教員免許を取得しなければならないが、その制度は大きく異なっている。まず、アメリカの場合、音楽科の免許は幼稚園から高校まで原則として教える事が可能である。この点わが国は小学校、中学校など学校種別に免許が発行されるため、同じ教科でも複数免許を持たなければ様々なレベルの学校で教壇に立つことができない。

アメリカのほとんどの州では音楽科の免許は、声楽領域と器楽領域の2種類あり、中学、高等学校では持っている免許の領域以外は指導ができない。一方、小学校では、保持する免許の種類を問わず指導をすることができ

3. 3. カリキュラム

インディアナ大学音楽学部のウェブサイトには、音楽教育学士 (Bachelor of Music Education) の卒業要件の必修科目の内容と単位が明記されている。それによると、一般音楽コースの場合、音楽コア科目27単位、音楽専門科目24単位、演奏科目16単位、教職関係科目30単位、一般教養科目27単位および自由選択科目の7つのカテゴリーで単位を取得することが義務づけられ、合計120単位以上を取得することが必要である。(表2) ここで、わが国の単位制度との違いを述べておく。日本の大学の場合、2単位は一週間に1コマ分に該当するが、米国の場合2単位は一週間に2コマ、3単位は3コマを意味する。したがって、アメリカの大学で1学期に取得できる単位は限られ、しかもどの授業においても課題や試験が大量に課される。日本よりも1単位あたりの学生の負荷はきわめて重いことをことわっておきたい。

音楽コア科目は、音楽教員になるための基礎能力、基礎知識を身につける授業群である。(表3)「音楽基礎」は、楽譜の構造や用語を理解し、楽譜を見て歌い、演奏する能力、いわゆるソルフェージュを指す。ここではIからIVまでの4段階となって継続的発展的に履修する。「音楽理論と作品」は、和声学や対位法を含む西洋音楽

の理論と作品の分析を行う。この講義は3単位を5学期にわたって履修することが義務づけられている。「音楽史」は西洋の芸術音楽の歴史を古代から現代まで概観する。この講義は4単位、すなわち一週間に4コマあり、それが1年間継続するというスケジュールとなっている。

表2 インディアナ大学一般音楽コース
必修最低単位^v (2003年改訂)

カテゴリー	単位 (最低限)
音楽コア科目	27単位
音楽専門科目	24単位
演奏科目	16単位
教職関係科目	30単位
一般教養科目	27単位
自由選択科目	—
卒業要件単位数	120単位

このように、コア科目は音楽専攻学生にとってはあらゆる基礎となる重要なコンテンツであり、きわめて集中的かつ継続的に行われていることがわかる。

音楽専門科目は、コア科目で培った基礎能力の上に、音楽科の教員として直接必要な能力と技術を養うための授業群である。(表3) 以下それぞれについて説明する。「音楽コロキウム」とは、音楽教育に関連する様々な話題や問題を取り上げ、音楽教員として不可欠な実践的知識を身につけるための授業である。担当の教員が外部から講師を読んでレクチャーをする時もある。筆者も一度この授業にゲストとして呼ばれ、日本の音楽教育について講演を行った。「実地体験」は実際に地域の学校に出かけ、授業を見学したり、各学校の教員と話し合ったり、さらには生徒、児童を前にワンポイント授業する機会がある。いわば教育実習の事前指導の意味合いを持つ。しかし、この授業は必修であるが単位が加算されない。「一般音楽メソッド」は、いわゆるジェネラル・ミュージックの指導法と内容について学ぶ授業である。

表3 音楽コア科目

科目名	内容	単位
音楽基礎 I - IV	楽典, 聴音, ソルフェージュ	4
音楽理論と作品 I - V	和声学, 対位法, 作品分析	15
音楽史 I - II	西洋音楽を中心とする歴史	8

以下、「声楽指導法」「指揮法」「合唱指導法」「器楽奏法入門」「器楽指導法」「児童合唱」「幼児音楽」は表にあるとりの内容である。「オルフ、ダルクローズ、コダーイ」は、世界の3大音楽教育メソッドといわれているこれらの3つを集中的に学ぶ授業である。「音楽教育マ

スタークラス」は、教育実習の事前、実施中、事後指導のための授業で、教育実習を実施している最中に、一度大学に戻って指導を受け、研修するのが特色である。

表4 音楽専門科目

科目名	内容	単位
音楽教育コロキウム	音楽教育の情報, 話題提供	2
実地体験 I - III	地域学校訪問, 授業見学, ワンポイントレッスン	0
一般音楽メソッド	小学校の音楽授業の内容と指導	2
音楽教育セミナー	個別課題による研究	3
声楽指導法	声楽の個人指導の方法と内容	3
指揮法	管弦楽の指揮の方法の初歩	2
合唱指揮法	合唱の指揮の方法の初歩	3
器楽奏法入門	主として吹奏楽の楽器奏法の初歩	3
器楽指導法	楽器の指導方法	3
児童合唱	少年少女における合唱指導	2
幼児音楽	乳幼児の音楽的発達と指導方法	2
オルフ, ダルクローズ, コダーイ	左記3つの音楽教育の内容とメソッド	2
音楽教育マスタークラス	教育実習の事前, 実施中, 事後指導	0

演奏科目は、実技科目のスキルトレーニングの授業である。(表5) 「合唱」および「専攻実技」は教育実習時を除いてすべての在籍期間中に履修することが義務づけられている。ピアノ専攻以外の学生はピアノの技術を習得することが求められ、10単位が課されている。一般に、日本の場合、音楽教員を目指す学生がここまで合唱アンサンブルと専攻実技を訓練することはまずない。また、非西洋地域の合唱音楽を体験する International Vocal Ensemble^{vi}への履修を義務づけるのもユニークである。これより、教員養成のためのカリキュラムは合唱アンサンブルと実技を重点を置いていることが窺える。

表5 演奏科目

科目名	内容	単位
合唱	実習時以外すべての在籍期間中に履修。そのうち2学期は International Vocal Ensemble に所属すること	16
専攻実技	任意の専攻実技の個人レッスン	16
鍵盤楽器	ピアノ専攻以外必修	10

教職科目は全体で30単位以上取得することを課してい

るが、そのうち教育実習が16単位と半数を占め、事実上、教育実習およびそれに関連する音楽教育関連の授業内容になっている。(表6) 特殊教育の授業が必修になっているのは、音楽の授業ではアメリカの場合障害児を教える機会が多く、最低限の知識が必要とされているからである。

表6 教職科目

科目名	単位
特殊教育入門	3
教育心理学	3
実地体験	2
初等音楽指導法	3
合唱指導法	3
教育実習	16

一般教養科目は27単位取得することが義務づけられ、表7のように「言語・スピーチ表現」「生命科学・数学」「社会人文科学」からそれぞれ9単位取得することになっている。

表7 一般教養科目

科目名	単位
言語・スピーチ表現	9
生命科学，数学	9
社会人文科学	9

以上、このカリキュラムの特徴として4点挙げられる。(1) 音楽専門領域における基礎能力と知識を徹底して習得させること、(2) 音楽教育の多様な実践場面に対応することができるような専門科目群が用意されていること、(3) 在学期間中を通して音楽の実技とアンサンブルを常時履修し、音楽の実技においてもきわめて重点をおいていること、(4) 教育実習以前における実地研修としての現場体験が重視されている。これらより、インディアナ大学の音楽教員養成カリキュラムでは、音楽の基礎能力、音楽実技能力、実践的指導力のいずれにおいても十分な力量をつけさせるべく構成されているといえるであろう。すなわち、音楽教師はまずなによりも音楽の専門家たることを目指しているのである。

3. 4. 「初等音楽科指導法」の授業

この授業は学部3年時を対象とした教職科目の一つで、講義名は「小学校音楽科指導のためのメソッドと教材」である。ⁱⁱ この授業の特徴は、実習のための指導テクニックや方法を小学校でミニ授業(実地研修)を行いながら

身につけることを目指している。担当は、インディアナ大学で主として低学年の指導法を担当している Brent Gault氏である。以下、シラバスに従ってこの授業の概要を述べる。

○目標と活動内容

この授業の目標(Objectives)は6点ある。(1) 楽譜を用いずに子どもに歌を教えるようになること、(2) 音楽ゲームや動きを伴った歌唱指導をすること、(3) 音楽の概念を教えること、(4) 様々な教材を集め授業に使えるようにアレンジすること、(5) 授業で使えるに十分なピアノとリコーダーの技術を身につけること、(6) 自身のポートフォリオを作成すること。

学生は以下の5つの活動を行うことを義務づけられる。(1) 実地体験の実習記録の作成(2) ミニ授業3回(楽譜なしで歌を教える、音楽ゲームや動きを伴った歌唱指導、および音楽概念の指導。(3) 教材集を作成しそれぞれの教材に分析を加える。(4) 自身のポートフォリオを作成する。(5) 口述試験及びリコーダーとピアノの実技試験。

○授業時間

授業は月、水、木、金それぞれ午前10時から11時まで、及び月曜日と水曜日は午後3時から4時までと、一週間に6時間の授業時間がある。これに加えて実地体験がのべ7日間あり、授業観察、3つのミニ指導をこなすことが課せられる。したがって、この授業を履修するときはかなりの時間的・物理的負担が学生にかかる。

○実地研修

履修者は通常の授業時間の他に、実地研修として大学近郊の小学校にのべ8回出かけ、音楽の授業を観察し、ミニ指導を(1)楽譜を使わない歌唱指導(Rote song teaching)、(2)音楽ゲームや動きを伴った歌唱指導(Singing game/movement activity)、(3)音楽の概念の指導(Concept Lesson)の3回行う。

○実地研修の記録

学生はこの授業で体験し学んだことを日誌記録として作成する事が求められる。いわば教育実習日誌の記述の予行演習といえる。作成する日誌では(1)研究会でのワークショップへの参加記録、(2)授業観察記録、(3)自身が行うミニ指導の記録という3つの内容について記載する。

研究会では、インディアナ州の音楽教員が一同に集う「インディアナ音楽教育研究会」ⁱⁱⁱの中の最低3つのワークショップに参加し、それぞれにおいて、発表の目的や問題意識、教材選択や指導の方法、これまでの体験との

比較、新たに発見したことをまとめる。

授業観察記録においては、教員、生徒、題材、環境の4つの視点から記録する。具体的には以下の項目を中心に観察する。教員の視点からは、生徒との関係の取り方、言語および非言語の指示、質問やモデリングの技術、学級経営、評価の方法。生徒の視点からは、意欲や関わり方のレベル、音楽の技能のレベル、教師及び他生徒との関係、題材の視点からは、内容、難易度、芸術的なクオリティ、身につく技術やコンセプト、活動の種類などについて。環境の視点からは、教室の配置、楽器類の準備。

自身が行うミニ指導については、以下の4点を中心に記述する。効果的であった指導の部分はどこであったか、予想と異なる展開になったところはどこか、もう一回同じ授業をするときはどこを変更するか、この指導経験を通して教師になるために何を学んだか。

○教材集の作成

もう一つの課題として自身のオリジナルの教材集を作成する事が課される。この教材集は、(1)歌唱教材、(2)鑑賞、器楽、ゲーム教材、(3)音楽教育関連資料集の3つのセクションに別れて作成する。歌唱教材集は、教室での歌唱指導にふさわしい教材を30曲以上選択し、それぞれについて音楽面および歌詞面などから分析を行う。鑑賞、器楽、ゲーム教材では学年別にそれぞれ10曲を選択し、どのように活動するのかを記述する。音楽教育関連資料集では、音楽指導に役立つ様々な資料、テクノロジーや多文化教育関連の資料などをまとめて綴じる。

○Arlington Elementary Schoolにおける実地研修と指導案

2006年3月1日、筆者はこの授業の実地研修を見学した。この日は、3人の学生による3年生を対象とした「音楽ゲームや動きを伴った歌唱指導」のミニ指導であった。場所は、大学近隣にあるArlington Elementary Schoolである。小学校の担当教員はGaye Hudson、ベテランの女性教員である。今回の見学では一切録音、録画をすることが許されなかった。したがって、本稿でその実際については報告を省略する。しかし、シラバスと学習指導案を入手する事ができたのでそれに従って、この実地研修の特徴を述べたい。

学習指導案は現地では「レッスンプラン」とよばれる。指導案は大きく(1)目的、(2)行動的目標、(3)教材、(4)指導過程、(5)評価の項目から成り立っている。そしてそれぞれの項目毎に内容が細かく箇条書きに書かれている。

まず、「目的」の項目では、アメリカの全米ナショナルスタンダード(学習指導要領)の該当する箇所を選び記述している¹⁸。今回は同じ学年で同じテーマで扱うた

めに3人ともほぼ同じ目標が選択された。「児童・生徒は一人または複数で様々な曲を歌える。正確なリズムとピッチで、適切な音色、ディクッション、姿勢を保ち、一定のテンポを保持する」「児童・生徒は適切な強弱、フレーズ、解釈をつけて歌える」「児童・生徒は音楽を聴いて分析し、説明できる」「児童・生徒は音楽を聴きながら、音楽の特徴的な部分やサウンドに意味のある動きをつけることができる」

「行動的目標」では、児童が実際に授業を経て何ができるのかを記述する。学生の一人Danが設定した目標は「児童は、サイレンの音を声で真似できる」「教材の曲を最後まで歌える」「児童は二人組で並んで踊るときに最初と最後の列の距離を理解する」「児童は歌いながら踊ることができる」である。Brittanyが設定した行動目標は、「児童は教師のあとについてサイレンの物まねができる」「児童は教材曲を歌ってゲームができる」。Josephが設定した目標は、「《グラドゥス・アド・パルナッサム博士》にあわせて、決められたように動いたり止まったりする事ができる」「《グラドゥス・アド・パルナッサム博士》にあわせて即興的に動いたり止まったりすることができる」

「教材」の項目では使用する教材、曲のリストアップとそのソースが明記されている。CDを用いる場合は、その曲名の演奏者やレーベルも記載する。楽譜の場合は、その教材に掲載している楽譜の題名、編著者名、出版社名、および発行年も記載される。

「指導過程」では、いずれも導入(introduction)、展開(main body)、まとめ(closing section)の3部分に分けて、教師の指示と行動内容が記述されている。日本の学習指導案の場合この部分は「矩形」という表の形式をとり、「学習内容」「指導の要点」「評価」などの部分に分けて記載される。この指導案では、矩形などは一切なく、教師の指示、行動、児童の行動、などが順番に並べて箇条書きで記載されている。Josephの場合、導入の所は以下のとおりである。「a.教師は児童に温かく挨拶する。b.教師は児童に手をつないで輪になるように指示する。c.教師は次の台詞をいう。〈みなさん昨日はとても風が強い日でしたね。外に出て風をあげるには絶好の日です。では私は今から特別な風を持っています。この風は上がるとこんな音を出します〉d.教師はサイレンの音を声で出し、児童に模倣させる。e.教師はさらに2回サイレンの音を声で出して同じく児童に模倣させる」このように、非常に細かく教師の発言、児童への指示や行動を記載し、授業を一つのシナリオのようにとらえているのが特徴的であるといえるだろう。

「評価」の項目では、最初に掲げた「行動目標」を反復し、これが達成されたなら指導は効果があるだろうと記述する。Danの評価項目は次の通りである。「a.もし児

童が口でサイレンを模倣できたならば、教師の模範は効果的であったといえる。b.もし児童が正確なテンポを保持できたら、リズム指導は効果があった。c.もし歌についての質問に児童が答えられたら、教師の歌は正しく、質問も分かりやすい。d.もし児童が歌を正確に歌えたならば、その教材は年齢的に適切である、e.もし児童が歌遊びを騒々しくなくできたなら、この授業は成功である。」

○この授業の意義

この授業は教育実習に先立ち、小学校の音楽科における実践的な指導力を身につけることを意図したものであるが、学生にとっては現場の様子がわかるだけでなく、どのような指導が適切なのかどうか実際に体験して理解する事ができる、非常に優れたプログラムであるといえる。わが国では、実習以前にこのような機会を提供するプログラムはほぼ見当たらず、あっても観察を行う程度である。実際の指導力を現場に即しながらじっくりと鍛えていく授業はわが国においても必要だと考える。

4. インディアナ州とフロリダ州における公立学校の音楽授業

4. 1. University Elementary School (インディアナ州)

平成18年2月28日、ブルーミントンのインディアナ大学の近隣にあるUniversity Elementary Schoolを訪れ、音楽専科教師Dr.Sarah Stevens女史の3年生の授業を見学した。

(1) ハンドサインによる2声の準備練習

授業はまずハンドサインによる、2声の合唱練習から始まった。ハンドサインは19世紀前半にイギリスの音楽教育家ジョン・カーウェンによって考案された音階指示の手信号である。移動ド音階のドレミファソラシをそれぞれ対応する手のサインに置き換えて生徒に指示し歌わせる。これは、後にハンガリーのコダーイが自身の音楽教育のシステムに採用したことで、全世界に広まった。

Stevens女史は、クラスを2つにわけ、一つを右手、もう一つを左手のハンドサインで歌わせていた。右手と左手でそれぞれ異なるハンドサインを巧みに使いながら2つのグループでハーモニーを作っていた。児童はハンドサインにとっても慣れていて、それぞれもハンドサインをしながら歌っていた。

(2) 輪唱《The Violin, You Sing》

続いて、歌唱とリコーダーを用いた輪唱、輪奏となる。この曲は《バイオリンは歌う》(W.Geisler)としてわが国にも紹介されている教材で、ハ長調 3/4拍子である。ヴァイオリン、クラリネット、ホルン、トランペット、ティンパニのそれぞれの楽器が8小節のメロディー

となり、それらが順次重なって5部輪唱となる。教師は児童を5つのグループに分け、それぞれの楽器のパートを歌わせながら、楽器の演奏を身体で表現させていた。児童はこの曲を以前も歌ったことがあるようで、快活に頭声で歌っていた。続いて、この曲をソプラノリコーダーで演奏した。しかし、リコーダーはあまり十分に演奏できず、指使いに困難をきたしていた。教師はそれを見て、まずテンポを遅くして演奏した。それでもまだうまく演奏できない箇所については一音ずつ音を確認して指使いがスムーズにいくよう練習させていた。

(3) 輪唱《We will sing your song》

3番目にはさらに複雑な輪唱歌を演奏した。この曲は6声部の輪唱歌で、ハ長調 4/4拍子各パート8小節である。教師は児童を6つのグループに分割して、それぞれのパートを一通り練習した。しかし、この曲はあまり児童にとってはなじみがないようで歌う時もあまり音程やリズムが正確にはとれていなかった。そこで教師はハンドサインを用いて音を確認し、児童にゆっくりと歌わせた。そうすると児童はより正確に歌えるようになった。その後、同じく同じ曲をリコーダーで演奏した。リコーダーでうまく演奏できない箇所は再びハンドサインで確認して、より正確に演奏できるようになった。最後にテンポを約2倍に早くしてリコーダーで演奏してこの曲を終えた。

(4) 自作の4部輪唱歌を用いた楽譜の読み方のドリル

最後に、Sarahが自分で作った輪唱歌の楽譜を児童に配り、楽譜から歌う訓練(初見視唱)を行った。この曲はハ長調、4/4拍子で各パート4小節である。この時はハンドサインを用いずに「ドレミ」の階名のみで歌った。児童はすでに楽譜を読むことには慣れていて見受けられ、比較的スムーズに課題をこなしていた。歌のあと、リコーダーで同じ曲を演奏した。

今回の観察より、Sarah Stevens女史の指導は、レベルが高いにも係わらず、たいへん児童にとってはわかりやすいものであったといえる。常に児童に対して何を要求しているのかを示し、そしてどうすればそれが達成できるかも実際に示しながら教えている。また、ギターを用いて目立たないように伴奏を入れて、音程が乱れないような配慮も行っている。さらに、児童と常に対面して注意深く一人一人の様子を見ている。児童はおそらく安心して目の前に示された課題に取り組めたのではないかとと思われる。大変エネルギーで印象深い授業であった。

写真1 University Elementary Schoolでの音楽指導
(指導: Sarah Stevens) 2006.2.28.



写真提供: 小泉信隆氏 (兵庫教育大学)

4. 2. Bloomington High School North (インディアナ州)

2006年3月2日, 筆者はブルーミントン市のブルーミントン北高校の吹奏楽 (Band) の授業を見学することができた。小学校と異なり, 高校の音楽の授業はほとんどが吹奏楽と合唱といっても過言ではない。わが国で行われているような一般音楽はきわめて数が少ない。アメリカの中等教育の音楽の授業は, いわば日本における課外活動とほとんど同じ内容であるといえる。この高校の吹奏楽の専任教員はJanis Stockhouse 女史とThomas Wilson氏。いずれもインディアナ州で顕著な成績を挙げているベテラン指導者である。当日はWilson氏による指導が行われていた。

(1) ウォーミングアップ

まず最初は音階練習からはじまった。ピッチ合わせの後, オクターブの長音階の往復を二回それぞれの楽器で行う。このとき, 金管楽器群が上行するときは木管楽器群が下行している。ハ長調→ヘ長調→変ロ長調→変ホ長調→変イ長調→変二長調→というふうにならぶ調に転調しながらすべての調を演奏した。続いて, 変ロ長調から開始する和音練習。変ロ長調ラルゴのテンポで最初はユニゾンから少しずつ声部を増やし, ホ長調の突発的な転調を経て重厚なサウンドを作っていた。(約10分)

(2) 《Heavens Light》 (Steven Reineke)

最初の練習曲はSteven Reineke作曲の《Heavens Light》。ヘ長調3拍子の終止緩やかなテンポの, コラール調の美しい曲である。指揮者は出だしのピッチとタイミングをそろえることに多くの時間を割いていた。

(3) 《Third Suite March》 (Robert Jager)

次の曲はRobert Jager作曲の《Third Suite March》。Wilson氏はトロンボーンおよび木管楽器の部分練習を集中して行った。トロンボーンは, 6/8拍子の軽快なスタッカートがなかなかできず, 教師が「タッタッタ」と歌ってみせながらスタッカートで演奏できるように何度も繰り返した。次に, 木管楽器が和音を保持しながら早いテンポで上行するパッセージがそろわず, テンポを3倍くらいのばしてゆっくりと合わせるとようやくそろった。その後, 全体を通して演奏した。

(4) 《Toccata for Band》 (Frank Erickson)

最後の曲はFrank Erickson作曲による《Toccata for Band》。早いテンポの箇所ではパーカッションが裏拍をうつところがついていけず, ずれてしまったので, 教師は電子メトロノームで正確なビートリズムを聴かせながら練習をさせた。その後, 一通り通して練習を終えた。

Wilson氏の指導は, いわゆる指揮者のリハーサルそのものであった。50分という短時間でウォーミングアップを含めて4曲するためには, 問題箇所をピンポイントで集中的に改善して全体を仕上げていくという方法であった。この授業は毎日同じ時間に行われるため, 急いで仕上げる必要はなく, 徐々に曲を生徒になじませながら, 少しずつ完成していくという姿勢が見受けられた。なお, アメリカでは中学校および高校の音楽の先生はまず指揮者として生徒のアンサンブルをまとめる力量が求められる。従ってより指揮者としての訓練や資質が必要になってくる。さらに, 学校内の組織を運営していくという管理者能力も必要となる。

写真2 Bloomington High School Northのバンドの授業
(指導Thomas Wilson氏) 2006.3.2



写真提供: 小泉信隆氏

4. 3. Chiles Elementary School (フロリダ州)

2006年3月6日タンパ市郊外にあるChiles Elementary

School を訪問し、5年生の音楽の授業を観察した。担当の音楽教員はJennifer LeBlanc女史である。Jenniferは筆者が録画することを快諾していただいたので、授業の様子を詳細に記録することができた。また、指導案も提供していただいた。

(1) 入場の音楽

授業はまず入場の音楽から始まった。児童が音楽室に入場する前から全員が入場するまでCDで音楽を流している。この日はアイルランドの民族音楽が演奏されていた。児童は音楽が流れている間、音楽室に入場後、おとなしくそれぞれの指定された場所に座って授業が始まるまで待機していた。ふざけたり、おしゃべりする児童は一人もおらず、音楽をする雰囲気は自然と醸し出されていた。

(2) お手玉リレーによるQ&A

全員が音楽室に入場し、しばらくすると音楽を止めて教師が話し始めた。教師Jenniferはおもむろにお手玉を取り出して質問を児童に投げかけた。「世界で2番目に小さな大陸は何ですか」。彼女は、手を挙げたある男子児童に向かってそのお手玉を投げた。キャッチした児童は答えた。「ヨーロッパです」。Jenniferは続けて質問した。「人口はどれくらいですか、女子に投げてください」。女子児童が手を挙げると、先に答えた男子はお手玉を彼女に向かって投げる。それをキャッチして彼女は答える。「世界で2番目に人口は多いです」。(以下続く)このように教師は児童にお手玉のキャッチボールをさせながら、学んでいる音楽の背景について確認をしていった。このやりとりだけを見るとあたかも社会の授業のように思えた。この日のQ&Aは、次回に取り上げるアイルランドの音楽をするための基本的知識を押さえておくことが目的であり、この後の内容とは一致するものではなかった。

(3) 即興演奏についての紹介

続いて、教師は本日举行即興演奏についての説明を行った。即興(improvisation)の意味を尋ねた後、アメリカの音楽で即興が最も用いられているジャンルを答えさせた。そのうち、本日は初めてなので、打楽器によるリズム即興をすることを述べた。教室には、4種類の打楽器が置いてあり、児童はこれを使って即興演奏をすることが説明された。

(4) 手拍子による模倣と即興

Jenniferは次に手拍子による模倣および即興のリズム応答を行った。彼女が2小節4拍子のリズムを即興で手拍子をたたくと児童がそれを真似をする。それが4回程度続いた後、一人ひとりに今度は違ったリズムで手拍

子を打つように指示する。ほとんどの児童は問題なく、リズムが狂わずに自分なりのリズムパターンをうつことができていた。

(5) "Strawberry Shortcake"

ここからいよいよ授業の中心に入っていく。《Strawberry Shortcake》という簡単でリズムカルな韻文詩を使って、前もって用意した打楽器を即興演奏する。打楽器はタムタム、コンガ、ボンゴ、ショートドラムである。詩をほとんど覚えるくらいまで繰り返し、Jenniferが実際に即興演奏の実演を行った後、教師は演奏を希望する児童に手を挙げさせ、一人ずつ打楽器の前に連れて行き、4人ずつローテーションしながら即興を行わせた。多くの児童はリズムに乗ることができず、拍に合わせてドラムをたたくことが困難に見えた。そこで教師は再びどのようにすればよいか、拍にあわせて演奏した。その後、児童はかなり拍に合わせて演奏ができるようになった。

(6) ブルースによるインプロヴィゼーション

最後には、ブルースによる即興を試みた。教師はあらかじめ録音してあるブルースのパターンを聴かせた後、ブルースの音階に配列してあるマリンバやピブラフォンを教室の前に並べ、どのようにするか再びデモンストレーションをした。ブルースでは、音とリズムを自由にして演奏してもそれなりにブルースらしく聞こえる。ジャズブルースの粋なサウンドに魅せられて、ほとんど児童全員が手を挙げて演奏の意思を示した。合計3人が選ばれて行ったが、あまりリズムが合わなく心地よい即興演奏とは行かなかったが、聴いている人も演奏している人もとても満足した様子であった。

写真3：Chiles Elementary School の授業
(指導：Jennifer LeBlanc) 2006.3.6



写真提供：小泉信隆氏

(7) この授業について

Jenniferの授業はとてもわかりやすく、また児童の興味を惹き付ける魅力を持ち合わせている。また、彼女の授業の特徴として、授業前に音楽をかけて入室させること、お手玉を使って、音楽の背景にある社会的コンテクストをしっかりと確認することが挙げられる。これらも、児童にその時間の目的や求められている学習内容が明確に確認できる優れた指導法であるといえよう。

5. 提 言

本稿では、アメリカにおける音楽科教育養成カリキュラムについてインディアナ大学を例として、入手した資料をもとに検討した。また、公立学校における音楽科の授業を、インディアナ州とフロリダ州を例に紹介した。これらはいくまでもアメリカにおける一例にすぎないし、一般化することは危険である。しかし一方で、これらはアメリカにおける音楽教育の一端であることは疑う余地はない。この点をふまえてわが国の教員養成と学校音楽教育との違いおよびわが国に欠如している点について最後に触れ、提言として締めくくりたい。

まず、音楽科教員養成カリキュラムについてであるが、アメリカの場合は音楽の専門知識と技術を徹底して教えている点がわが国と大きな違いである。さらに教育実習が長期にわたって行われるだけでなく、教育実習前における実地研修も充実している。そのため、学生が学んだ知識や技能を、具体的にどう現場で生かす事ができるのか事前によく理解する事ができるようになっている。

わが国の教育大学、教育学部においては専門実技や音楽史、音楽理論に関する授業は時間的にも内容的においても貧弱である。一方でわが国の音楽大学においては、専門実技などは充実しているものの、教育現場に密着した授業は皆無に等しい。教育学部や教育大学においてさえも、この状況はあまり変わらない。これは、音楽科の授業は音楽そのものを学ぶのではなく、音楽を手段として他のものを目指していくことが明治時代以来のわが国の伝統となっており、そのために教師の専門的な知識や技術は二次的なものとされてきたからであろう。音楽の教師は音楽の専門家であるといういわば当たり前のことが現実には、そうではないことにわが国の学校音楽教育の問題の根は深いといえるだろう。

小学校や高校の教育現場もわが国とはかなり異なっている。見学したいずれの学校も教師が強烈なリーダーシップをとって児童、生徒を引っ張っていた。教師が生徒に何を求めているかを常に明らかにし、わかりやすくゴールにたどり着くように親切に、我慢強く取り組んでいた。どの授業も音楽を媒介として教師も児童・生徒も真剣に向き合い、良い音、いい音楽をつくることを共に目指していた。音楽から音楽以外のものを目指すという考え方は

は少なくともこれらの授業からは皆無であった。ここにおいても、わが国の音楽授業に関する考え方の違いが顕著に現れているといえる。なぜ、何のために音楽を教えるのか、今、その根本的なところが厳しく問われているのである。今回のアメリカで得た内容はこの問題に対して様々なヒントを与えてくれるのではないだろうか。

i <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/kettei/070124aiyou.pdf>参照。

ii 本研究報告は、平成18年2月27日より3月9日まで、兵庫教育大学連合大学院のプロジェクト研究E（グループ2）の調査研究の成果をふまえたものである。この調査では、アメリカの教員養成と教育事情の視察を主たる目的とし、インディアナ州とフロリダ州を訪問した。インディアナ州では、ブルミントン市のインディアナ大学及び近隣の小中高等学校、フロリダ州ではタンパ市の南フロリダ大学と近隣の小、高等学校を訪問した。参加メンバーは、グループリーダーとして上越教育大学より西村俊夫氏、調査担当研究者として、兵庫教育大学より山岡俊比古氏、岡山大学より青木多寿子氏、そして筆者である。なお、このメンバーの他に、事務関係情報収集担当として兵庫教育大学より小泉信隆氏が同行した。

iii http://factbook.indiana.edu/~urr/factbook/fbook05/fast_facts/fastfacts2.shtml

iv <http://www.music.indiana.edu/about/>

v <http://www.music.indiana.edu/department/musiced/undergrad.shtml>

vi この合唱クラスは非西洋地域の合唱音楽を現地出身のプロや学生から直接オーラルで学んでいくスタイルをとる。インディアナ大学音楽学部教授のMary Goetze氏により1995年に創設された。以下のURL参照。

<http://www.indiana.edu/%7Eive/index.html>

<http://www.globalvoicesinsong.com/index.html>

vii “Methods and Materials for Teaching Elementary General Music”M342 2006年春学期開講科目

viii <http://www.imeamusic.org/index.php>

ix アメリカのナショナル・スタンダードは日本と異なり強制力はないが、全米で広く活用されており、それらをもとに強制力のある各州の教育基準が設定されており、このスタンダードは事実上の強制力をもっているといえる。以下のWebを参照。

<http://www.menc.org/publication/books/standards.htm>

ブルーミントン北高校のカリキュラムから見たアメリカの高校教育 —多様性の大きさと専門性の高さを中心に—

The Systems for Giving Diplomas in a High School by Analyzing Curricula in Bloomington North High School of U.S.A.; in View of the Varieties and the Specialties of Curricula.

青 木 多寿子

(岡山大学教育学部)

This study analyzes the systems that one high school uses to give diplomas dependent upon student's abilities, fitness and requests. I found many differences between Japanese systems and Bloomington North High School. The school's curricula consisted of four years with eight semesters. The school offers three kinds of diplomas; general, academic and technology. The student takes the basic Core 40 subjects which are set up by the state and additionally chose the course of study from the options available at a high school to get his/her diploma. A school has many optional subjects including career subjects (Table 5, appendix 1). Every class consist 85 minutes and students can not take less than eight subjects in one semester; that is, students continue to take one subject every other day in one semester. This system limits students from taking too many subjects in one semester. There are eight semesters in four school years. Students can take some subjects, for example, biology, foreign languages and artistic subject for full semesters for four years according to his/her interests. I found one high school in U.S.A. has both huge varieties and high specialization in four school years.

2006年3月に、インディアナ州のブルーミントン北高校で、音楽と美術の授業を見せていただいた。授業を見て感じたのは、授業の専門性の高さや授業の多様性の大きさである。著者は8年前に、カンザス州のブルーバレー北高校、シャウニーミッション東高校を訪問したことがある。それらの学校でも、専門性の高さや多様性の大きさを感じた。

では多様性の大きさ、専門性の高さとは具体的にはどのようなことだろうか。今回訪問したブルーミントン北高校で説明するならば、音楽では合唱、管弦楽や吹奏楽の練習、芸術なら絵やデッサンだけでなく陶芸や金属工芸、ステンドグラス、3次元デザインなどが行われていた。カンザス州の学校でも管弦楽や作曲の授業が行われていた。これらの授業は、日本の公立学校では見ることができないのではなかろうか。そして内容が充実しているのは、芸術だけではない。一般教科でも、授業の多様性と専門性の高さが見られる。カンザス州の高校では見せていただいた理科の授業では、たとえば、ミンクの解剖を数週間かけて行ったり、まるで小さな動物園のようにカメラ、鳥、ネズミ、は虫類など多くの種類の小さな生き物達を飼っていたり、人骨の模型を使って、医学部生が持つような生理学のテキストを使って、細かい骨の名前を解説する生理学の授業があった。リサーチの授業では、過去3年分の論文を調べて、それを発展させる授業を行っ

ていた。日本では、高校生が、英語でなくても、日本語でもいいから、とにかく専門誌を使って専攻研究を調べてリサーチ研究を行うだろうか。このようにアメリカでは多様で専門性の高い授業が一般的に行われているようだ。ではこの多種多様で質の高いカリキュラムはどのようにしたら組めるのだろうか。本論文ではこのような問題意識から、ブルーミントン北高校のカリキュラムガイド(2006~2007)、生徒手帳、保護者向けのカリキュラムの説明書を分析して、アメリカの学校教育の多様性と質の高さの秘密を解き明かすことを試みる。

ここで分析の対象とした生徒用カリキュラムガイドとは、学校が開講する全科目の概要と履修方法、卒業までに必要な単位の取り方を説明した手引きであり、大学で言うならば、履修の手引き、シラバスに相当するもので、A4版2段組で72頁で構成されている。生徒手帳は、学校の方針、学校生活の細かい注意事項と賞罰の基準を詳しく示した上で、学校生活のスケジュールを週単位で書き込む手帳型のノートであり、A4版半分の大きさで全160頁の冊子である¹。保護者向けの説明書は、上記の2つの概略を簡潔に示したもので、A4版半分よりも少し小さく、全15頁の冊子となっている。

現所属；広島大学大学院教育学研究科科学習開発学講座

¹ このノートは、学校生活の諸注意が51頁、週ごとのスケジュールは95頁、日常生活の基礎知識に15頁で構成されている。

アメリカの高等学校の特徴

アメリカの高校の特徴としてまずあげられるのは、①義務教育であること²、②入試がなく全入生であること、③その結果として、工業、商業、音楽など専攻科の学校がなく、一般の高校が多様な能力とニーズを抱えた学生に対応していること、④学校には自分のクラスはなく、まるで日本の大学のように、各人が自分の取る科目によって、教室を移動する学校生活であること、⑤多くの高校が、日本の大学のように二期性であること、⑥クラス担任がいらない分、スクールカウンセラー達が、生徒のニーズの相談に乗り、生徒の授業選択科目の選択を援助する制度であることあげられる。

ところで日本では、カウンセラーというと、不登校や不登校気味の児童・生徒の支援をしている印象がある。しかしアメリカの学校に常駐するスクールカウンセラーは、日本のカウンセラーとは異なる仕事を行っている(青木, 2006)。たとえばカンザス州の場合、カウンセラーの仕事は3つの領域;つまり「人格・社会性の発達支援(Personal & Social Development)」「教育・学習支援(Educational Development)」「職業教育支援(Career Development)」の3つの領域から成り立っている。そして中学以上では生徒には自分の所属する学級がないので、カウンセラーが中学、高校生の選択授業の取り方や進路指導の相談にのる仕事を担っている。

ブルーミントン北高校の場合、一人のカウンセラーが400人の学生の相談に乗っていると聞きした。そして、多忙なカウンセラーを、大学院から実習生として派遣された10名近い院生たちが助けているのだと窺った。一人のカウンセラーに400人の生徒はどう考えても多すぎる。大学院からの実習生は、高校の貴重な戦力に組み込まれているように感じた。

時間割について

アメリカの学校と日本の学校で最も違いが大きいものの一つが時間割であるように思われる。Table 1にこの高校の時間割を示す。Table 1にあるように、1つの授業(1ブロック)は、85分授業で、1日4科目しか授業がない。一日目と2日目で、合計8種類の授業を受講し、1つのセメスターでは、この8種類の授業を受講し続けることになる³。

10年くらい前まで、アメリカは1日7~8時間の授業を組み、1セメスターでは、生徒が選択した一日に行う

この7, 8種類の授業を毎日行うことで、1単位と認定していた。しかし今では、多くの学校が1つの講義を85分にして、2日で8科目とし、交互に授業を行うようになったという。85分の授業は、芸術、技術、理科の実験、実習には確かに適しているように感じられる。しかし、一律85分では、例えば第二外国語、古典、数学のような科目ではつらい生徒もいるのではないかと感じた。

また、生徒たちは各学期の間、2日間で8つの授業を、繰り返し、繰り返し、履修して行く。つまり、一つのセメスターでは、最高8つの授業しか履修しない。一度に多くのことに取り組まないこのシステムは、一つの科目に集中し、深く掘り下げて考える環境を作りやすいと考える。実験、実習、リサーチなどの授業には特に効果的な対応しやすい仕組みだと言えるのではなからうか。

この点日本の高校は、1学期の受講科目は、国語3(現代文・古文・漢文)、数学2(代数・幾何など)、理科2、社会2~3、芸術、体育、英語3(読解、文法、作文)の14~15科目もの授業を1週間に受講することになる。これでは細切れでしか学べないうえ、各教科がバラバラに宿題を出すと対応に追われることになる。ある単元や教科に興味を持って、多種多様な他の教科に追われて自分の興味を掘り下げて追求する時間がなくなってしまうのではなからうか。日本の仕組みでは、深く内容を考える学習はできにくいと思われる。

Table 1 1日のスケジュール

	通常	セミナーのある日
1 時間目	8:00 - 9:25	8:00 - 9:10
2 時間目	9:35 - 11:00	9:20 - 10:30
セミナー		10:35 - 11:30
3 時間目	11:05 - 1:00	11:35 - 1:15
昼食 A	11:00 - 11:25	11:35 - 12:00
昼食 B	11:30 - 11:55	12:05 - 12:30
昼食 C	12:00 - 12:25	12:45 - 1:15
昼食 D	12:30 - 1:00	
4 時間目	1:05 - 2:30	1:20 - 2:30

* 2日間で8教科を学び、1セメスター続ける
 * 網掛け部分は、生徒によって異なる
 * 生徒によっては3時間目の途中で昼食を食べることになる

Table 1から、もう一つのことを読みとれる。それはアメリカの学校には休み時間がほとんどないことである。朝8時から授業が始まり、昼食時間が25分。昼休みは全くなく、1日の休憩時間が合計20分である。加えて、アメリカの高校は、全生徒が同じ時間にスクールバス(または、自家用車)で登下校するシステムになっている。つまり、朝、学校に行ってから帰るまでに、たったの20分しか休憩時間がない。20分の自由時間では、問題行動を起こす時間がないに違いない。アメリカの学校は、ま

² カナダの学校は、18歳の誕生日までが義務教育だと聞く。アメリカも、高校に4年間在籍することが義務教育なのではなく、18歳までが義務教育である可能性がある。

³ ノースカロライナ州の高校では、4教科を半期毎日学び続けるシステムになっていると聞いた。学区によって、システムは多様な様だ。

さに「勉強をしに行くところ」となっている。この仕組みは、学校で生じる問題行動を減らすには効果的だと考えられるが、生徒の側から見るととても窮屈なのではなからうか。生徒たちからみると、自分のクラスもないし休み時間も少ない、学校の中で友達と対話する時間もほとんどない学校生活を送っていることになる。

ところで1年間に8単位を修得したら4年間で64単位になる。科目によって単位の数え方が違うことも考えられるが、単純に計算してコア40を履修しようとする、1年間に10単位を4年間履修すればよい。つまり、前後期各8単位分の5単位分をコア40に当て、後は選択科目を選ぶことができることになる。このことから、高校生には1日に空き時間があることが予測できる。確かに空き時間に自習をしている高校生を見たり、空き時間に練習できる音楽の練習室を見せていただいた。休み時間が短い一方で空き時間がある。これはまさに、日本の大学のシステムではなからうか。このように考えると、友達と話をする時間は、休み時間でなく、空き時間ということになるのだろうか。しかし、アメリカの高校では、日本の休み時間の様に楽しそうに仲間と集う姿を見なかった

ように思う。つまり、授業の時間と休み時間が同時進行で組まれているとは思にくい。

卒業証書

Table 2に各卒業資格の卒業要件単位を、Table 3には学生が卒業するまでに、カウンセラーと相談しながらプランを立てる計画表、Table 4にはこの高校で開講されているすべての科目の名前を一覧表にした。Table 2, 3を見ていただきたい。これをみると、この高校は卒業の種類が、「一般」「コア40と学術」「コア40と専門」の3種類あることがわかる。「コア40」とは、インディアナ州が定める卒業必修単位であり、この高校では独自に2単位を追加して、この高校独自で卒業を認定している。さらに、「コア40と学術」とは、コア40にアカデミックな教科を加算した卒業、「コア40と専門」とは、コア40に、技術、芸術、その他の科目を多く履修する卒業である。

つまり、日本との比較で説明するなら、ブルーミントン北高校は、1つの高校で、日本の普通科高校、工業高校、高等専門学校、商業高校、などの違いを、コア40の他に、

Table 2 卒業の種類

コア40(インディアナ州の基準)			一般卒業(BMHN)			アカデミック卒業			
英語 8単位	文学、作文、スピーチ	8	英語 8単位	文学、作文、スピーチ	8	英語 8単位	文学、作文、スピーチ		
数学 6~8単位	代数 I	2	数学 6単位	代数 I または総合数学	2	数学 8単位	代数 I	2	
	幾何	2		その他の数学	4		幾何	2	
	代数 II	2	理科 4単位	生物 I	2		代数 II	2	
	微積、位相 確率・統計	2		その他の理科	2		微積、位相 確率・統計	2	
理科 4単位	生物 I	2	社会 4単位	アメリカ史	2	理科 6単位	生物 I	2	
	化学、物理または物理化学	2		政治	1		化学または物理	2	
	地学	2		その他の社会	1		地学	2	
	化学			体育	2		化学		
	物理	保健	1	物理					
	環境科学	進路	6	環境科学					
	生物 II	選択	次の中から選ぶ ・進路 ・インターンシップ ・上級コースの勉強 ・その他追加科目	8	生物 AP	生物 II			
	化学 AP				化学 AP				
物理 AP	物理 AP								
社会 6単位	アメリカの歴史				2	政治	1		
その他 8単位	外国語		選択		8	経済	1		
	ファイナート					地理または世界史	1or2	外国語	6
	コンピュータ キャリア					芸術	2	保健	1
選択 2~4単位	自由					体育	1		
体育(1単位)						選択	6		
保健(1単位)						「技術卒業」では、コア40に加えて職業技術プログラムを8~10単位とって、合計47単位			
合計		40			42			47	

(注) 理科の「AP」とは上級プログラムであり、Table5では例えば「生物AP」は「上級生物」と訳した。

Table 3. 4年間の履修計画表

名前		カウンセラー			
進路の目標					
卒業証書 オプション	一般 コア40と専門 コア40と学術	卒業後のプラン 就職			
		軍隊 4年生大学	短大 専門学校		
		9年生	10年生	11年生	12年生
英語8単位	コア40 専門	コア40 専門	コア40 専門 AP	コア40 専門 AP W131/A202	
数学6単位	入門代数 代数 I 幾何 代数 II	代数 I 商業数学 幾何 代数 II	代数 I 商業数学 幾何 代数 II 入門微積 微積	代数 I 商業数学 幾何 代数 II 入門微積 微積	
科学4単位	地学 I 生物 I 物理 I 生命科学	生物 I または H 化学 I または H 物理 I または H 総合科学 化学物理	生物 I、H または AP 化学 I、H または AP 物理 I、H または AP 環境科学 化学物理	生物 I、H または AP 化学 I、H または AP 物理 I、H または AP 環境科学 化学物理	
体育	体育 I、II	保健			
社会6単位	世界地理	世界地理 世界史	アメリカ史	政治 経済	
選択	ファインアート 体育 実用芸術 外国語 キャリアセンター	ファインアート 体育 実用芸術 外国語 キャリアセンター	ファインアート 体育 実用芸術 外国語 キャリアセンター	ファインアート 体育 実用芸術 外国語 キャリアセンター	
	1) 2) 3)	1) 2) 3)	1) 2) 3) 4) 5)	1) 2) 3) 4) 5) 6)	

(注) 理科の「H」はハイレベルの意味であり、Table5では例えば「生物IH」は「生物I上級」と訳した。

何を選択するかというバリエーションで作りに上げていることになる。

このバリエーションを作り上げているスタッフの数を Table 4 に数を示す。これを見ると、1つの高校のスタッフの数は、日本の教員養成大学の教員数に匹敵する教員を抱えていることがわかる。

これらの学位の特徴を日本の仕組みと比較して記述するならば、「日本の高校」に近いと言うよりも、取る科目によって、卒業する学部が違う「日本の大学」に近いシステムと言えるのではなからうか。

開講科目の特徴

(1) 開講科目の多様性について

Table 5 に全開講科目をあげた。これらを見てまず、授業科目が豊富なことに驚かされる。日本の高校の開講科目は、母国語の日本語なら、現代文、古文、漢文の3種類、英語もグラマー、リーディング、ライティング、リスニングしかない。

Table 4 教員の数

教科 (Department)	人数	備考
英語／英文学	11	
ファインアート	9	
数学	9	
体育	8	
プラクティカルアート	6	
科学	8	
社会	10	
特殊教育	15	
外国語	8	
管理職	4	校長 1 人, 副校長 3 人
カウンセラー	5	一人はソーシャルワーカー
司書	1	
技術	1	
	95	

しかし、この学校では、英語にはスピーチが含まれているし、選択科目とはいえ、ジャーナリズム、マスメディア、歌、映像文学などの科目がある。

社会科学にも、日本と類似しているものとしては世界史、アメリカ史、地理、政治学、経済学などがあるが、その他に、心理学、社会学、比較政治学など、日本では大学で学

きない授業ではなかろうか。

日本の普通科高校では余り見ないのが、キャリアセンターによるインターンシップである。このキャリアセンターによるインターンシップ一覧について、生徒用ガイドに記されたシラバスの内容の全訳を一覧表にしたものを資料1に示す。この一覧表を見ると、キャリアセンターは、学校区が管轄しているものらしく、学区内の複数の高校がこのキャリアセンターを通してインターンシップができるようになっている。一般卒業の必要単位には、キャリアに関する科目が6単位必修になっている。アメリカがキャリア教育に力を入れているのがうかがえる。

ところで、資料1のキャリアセンターでの授業の内容には美容師、コンピュータなど、資格が習得できるものもあるし、大学で単位が認められるものもある。無料のものもあるし、美容師のようにかなりのお金が必要なものもある。ソフトウェア技術のようにビジネスに関する科目もある。また、1年で終わる科目もあるが、保育と教育のように年数を積み上げて長く継続してスキルを磨き続けることができる仕組みも持っている。

また、国語（英語）のカリキュラムの中には、コア科目ではないものの「学生新聞」「生徒用印刷物の作成」「カリキュラムガイドの作成」などがある。つまり、学校で生徒に配布される印刷物、資料などは、授業の一環で生徒が作っていることが窺える。これらはきっと、高校生のよい職業訓練になっているだろうし、生徒達もカリキュラムガイドや学校の印刷物を作れば学校のカリキュラムの仕組み、その他、学校のシステムがよくわかるに違いない。そして先生達も助かるに違いない。私には日本にない、とても合理的な仕組みであるように思えた。そして、キャリアセンターの授業の中にだけ職業訓練的な実務的な科目があるのではなく、教科教育の中にもあるのが、アメリカ的だと感じた。

ところで、日本では一般に高校生のアルバイトは禁止されていると聞く。にもかかわらず、多くの高校生が小遣いほしさにアルバイトをしているとも聞く。考えてみると日本の高校生たちのアルバイトは、単なる手伝いであり、キャリアやスキルアップにつながりにくいのではなかろうか。それに比較すると、アメリカの教育委員会、キャリアセンターが管轄するインターンシップは、スキルアップができ、資格も取れるようにカリキュラムが組まれている。他方で日本にも、各県に県立の職業訓練学校があると聞く。この組織を利用すると、日本のキャリア教育も充実させることができるのではなかろうか。また、アメリカのキャリアセンターの仕組みを見ると、日本の高校生のアルバイトが、学校の目の届かないところで、単なる小遣い稼ぎで終わっているのがとてももったいないように思えてくるし、また一方である種の危険性をはらんでいるようにも思えてくる。

ところでTable 4の開講科目の中で、逆に、日本の方が充実していると思えるのは、体育の授業である。この学校では、4年間で、たった2単位が必修であるだけでなく、授業の種類も非常に少ない。アメリカでは、体育は学校で学ぶものだとは思われていないのかもしれない。さらに、ホームルームの時間もないし、技術・家庭科は「実用芸術（技術）」という領域に含まれ、選択科目になっている。また、理科は日本と違って「生物」だけ必修になっている。がこれらの科目のことを考えると、日本のカリキュラムは、必修科目の領域の多さが特徴なのかもしれない。

（2）学問の専門性の高さについて

開講科目を見ると、専門性の高さや継続性にも注意が払われていることがわかる。

Table 5の理科の開講科目を見ていただきたい。理科の必修は生物だけで、卒業に必要な最低単位は4年間で4単位である。1年、2年にレベルの低いものを1つずつ取れば卒業に必要な最低単位は取れる。

しかし開講されている授業を見ると、授業のレベルは生物が4レベル、物理、化学は3レベル、地学が2レベルの授業が開講されている。さらに、それらの周辺として「生命科学」、「物理化学」、「科学のリサーチ」の授業が開講されている。つまり、学びたい気持ちのある学生には、3段階のレベルとその周辺科目まで開講されており、かなり深いレベルの教材と広い関連科目が用意されていると言えるだろう。

他方で、特に多様性と深さを感じるのは芸術領域である。まず領域には、ファインアート（スケッチ、絵、陶芸、金属工芸、コンピュータグラフィック、繊維工芸、ステンドグラス等）、劇場芸術、ダンス、楽器、合唱、音楽など、日本の教育に比べるとはるかに豊富である上、多くの領域で8単位分授業を揃えている。8単位とは、4年間、前後期履修すると8単位になる。つまり高校4年間、フルに芸術のスキルを磨くことができる仕組みになっている。これはかなり専門性が高いと言えるのではなかろうか。4年間、学び続ける機会を作ってやることで生徒たちにある種の自信を与えてやることができるし、芸術を職業にしなくても、余暇に趣味として生涯学び続ける基盤を形作っているように思えた。

もうひとつ、音楽の授業で特徴的だと思ったのは、選択科目がすべて、チームで演奏する科目になっていることである。合唱、オーケストラ、バンド、ダンス、どれもチームワークや他者と協力することが大切になる。これに比較すると日本の音楽教育は、チームでの協力を重視すると言うより個人のスキルを磨くことに力が注がれているような印象を受ける。アメリカの音楽の授業は、音楽的なスキルだけでなく、チームワークの大切さ、他者

と力を合わせるものの有効性を学ぶ機会にもなっているように思える。加えて、グループ指導なので経済的でもある。アメリカの音楽の授業は、日本の音楽の授業と、教科の目標設定が根本的に違っているような印象を受けた。

第二外国語にも多様性と深さを感じる。外国語の種類は、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ラテン語、日本語が揃っている上、これらは通年科目で4レベルから5レベル揃っている。つまり、好きな学生は4年間、毎学期2日に一回、85分の授業を積み上げることが出来る仕組みになっている。これだけ学べば、外国文化に精通する学生、積極的に国際交流を志向する学生も生まれるのではなかろうか。

(3) コア40の特徴

次にコア40の特徴をまとめてみる。Table 2, 5を見ていただきたい。

英語は最低8単位必要なので、どの学年でも前後期履修しなくてはならない。つまり、最も重視されている科目であることがわかる。

数学は最低6単位、科学は4単位である。つまり、数学は履修しない学年があってもよく、理科は履修年限の半分しか履修しなくてもすむ。文科系の学生、日本での専攻科の学生もいることを考えると、仕方がないのかもしれないが、日本の高校に比べると、理科系の科目の単位は少し少ないのではなかろうか。逆に社会の6単位は、日本より多いように思える。

卒業要件で特徴的なのは、選択科目6単位であろう。ファインアート、体育、実用芸術、外国語、キャリアセンターから選ぶことができ、しかも前述のように、興味をもつ学生は、これを継続して4年間学び続けることができる。もちろん、コア40では、最低限の必要科目を示しているだけであり、興味を持てば他の教科科目も深く学ぶことができるのは前述の通りである。

Table 6 カンザス州の公立中学校のカリキュラム(1999-2000)

	6年生	7年生	8年生
基礎科目(必修)	・科学(生物・物理・地学)	・科学(生物・物理・地学)と	・科学(生物・物理・地学)
	・社会(歴史・地理・古代ギリシャ文明)	環境、健康問題、体の機能	・社会(アメリカの歴史;南北
	・数学	・社会(市民論;有能で責任感ある	戦争から現代まで)
	・コミュニケーション・アート (読み書き、聞くこと、話すこと)	市民の内容。政治的決着、政治への	・8年生の数学
	・総合テクノロジー	参加のスキルを身につける	・代数学
	・体育	・数学	・コミュニケーション・アート (読み書き、聞くこと、話すこと)
	・保健(AIDS、性差、安全、ウェルネス)	・上級数学	・キャリア
	・コミュニケーション・アート (読み書き、聞くこと、話すこと)	・ウェルネス	・体育
	・ライフスキル(学習スキル・意志決定 個人差、健康)		
	・体育		
選択科目	・バンド	・バンド	・バンド
	・管弦楽	・管弦楽	・管弦楽
	・オーケストラ	・オーケストラ	・オーケストラ
	・合唱	・合唱	・合唱
	・外国語	・コンピュータアプリケーション(12)	・コンピュータ技術
	・家庭科	・スペイン語(12)	・初級スペイン語
	・技術	・ドイツ語(12)	・スペイン語 I
	・スピーチと演劇	・フランス語(12)	・フランス語 I
	・ビジュアルアート	・食物(調理を含む)(12)	・ドイツ語 I
	・発見学習	・衣類(裁縫を含む)(12)	・生活上での意志決定
	・学習ストラテジー	・技術	・衣類とデザイン
		・スピーチと演劇(12)	・技術
		・ビジュアルアート(12)	・スピーチ
	・発見学習	・演劇	
	・学習ストラテジー	・発見学習	
	・教師の援助	・学習ストラテジー	
		・教師の援助	

(注1)網掛けは、日本には無い科目

(注2)ゴシックは日本とは名称の違う科目

中学校でのカリキュラム

ブルーミントン北高校のカリキュラムを見て、日本の大学のように授業の種類が多いのがわかった。では中学校はどうかであろうか。今回の視察では、インディアナ州の中学校は訪問しなかったため、著者が8年前に訪問したカンザス州ブルーバレー学区の公立中学校のカリキュラムを調べてみた。結果をTable 6に示す。

州によって違いはあると思うが、これを見ると中学校は高校ほど複雑でない。日本と違うのは、基礎科目では、7年生の社会科学の中に市民論（シチズンシップ）があること、ライフスキル、8年生のキャリア、ウェルネスがあることだろうか。他は内容的には、社会科学では歴史より市民論などが重視されている様子がかがえるが、カテゴリーの数としては日本とほとんど同じである。しかし次に述べるように、選択科目は日本に似ていないように思える。

まず目にはいるのは、選択できる第二外国語の種類が多さである。また「発見学習」「学習ストラテジー」「発見学習」「教師の援助」など、日本では教科にならないような選択科目があることも特徴的である。しかしその他、日本にある教科も、日本とは違うやり方をしていることがわかる。それは音楽の授業を見るとよくわかる。日本は、「音楽」を選択すると、その中に、合唱、独唱、簡単な楽器の演奏が含まれている。しかし、アメリカの中学校は、高校と同じようにバンド、管弦楽、オーケストラ、合唱の中から、どれか一つを選び、それを続けて練習することになっている。これを3年間練習し、さらに高校に入って4年間履修できる。これだけ履修すれば、楽器や合唱のスキルはかなりあがるに違いない。美術を含め、アメリカの芸術教育は、日本で言うなら、部活までが授業にカウントされていると考えると理解しやすい。日本でも部活で音楽や芸術を選択し、中学高校の6年間続ける学生はいるだろう。そのような学生は、生涯芸術を楽しめるに違いない。そしてアメリカでは、その生涯を通して楽しむスキルを、学校教育の授業の中で育むように設計されているように思える。これに比較すると日本の芸術教育は、スキルを磨くことへの意識がアメリカほど高くないように思えてくる。

芸術のスキルは、学問の成績とは違って、初心者はやればやるだけ上手になる側面がある。中学・高校と7年継続して学べば、かなりスキルも身に付き、自分の成長を実感できるだろう。自分の成長が実感できれば、自分に自信がもてるに違いない。

アメリカの教育改革と高校教育

次に1990年代のブッシュ政権に始まった教育改革の前後の動きと、今回紹介した現在の高校教育のカリキュラムの関連について考察する。

1990年代の教育改革以前のアメリカは、栄養失調状態の「欠食児童」、学校へほとんど行かない「欠席児童」、簡単な読み書きさえできない機能的非識字者、麻薬、暴力などの非行問題、ドロップアウトに悩んでいた。

1981年8月26日、ベル教育省長官が「教育の優秀性に関する全米審議会」を開いた。その後、1983年4月26日に「危機に立つ国家—教育改革への至上命令（A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform）」が発表され、教育の質の向上のための5つの提案がなされた。その中で高校の学習内容に関するものは次の三つである（梶山、1997）。

- ① 教育内容について；5つの教科の基礎を固める。そのために、高校4年間で次のカリキュラムを履修しなければならない。それは、国語を4年間、数学を3年間、理科を3年間、社会を3年間、コンピュータを半年間。大学進学者は、これに加えて高校での2年間の外国語を強く要請する。
- ② 教育基準と教育への期待；学校、大学はもっと厳しい測定可能な基準を作ること。4年生大学は入学基準を高めること、そうすれば学生は、難しい教材に取り組んでベストを尽くすだろう
- ③ 授業時間を増やすこと。

この三つの提案と本稿のブルーミントン北高校のカリキュラムを比較してみると、Table3の卒業要件のコア科目から、①の主要教科についてはこの要請をかなり満たしたのになっていることがわかる。ただ、ブルーミントン北高校の場合、理科だけが3年間学習しなくても単位が揃うようになっている。また、ブルーミントン北高校が、州の基準より2単位多い卒業要件を貸していることは、上記の提案②に対応しているのかもしれないとも考えられる。

教育改革に関しては、1985年に連邦政府教育省の上級研究員で、直接アメリカの教育改革に参加したノブオ・シマハラが、1989年の来日の折にアメリカの教育改革についての講演を行った（加藤、1996）。その際、連邦政府は83年の「危機に立つ国家」以来、教育改革を鋭意推進してきたが、連邦教育省の改革の重要な視点として大切なことは次の3つであると解説したという（加藤、1996）。

- ① 学習のカフェテリア方式について；生徒の希望ばかりを重視して、選択科目を多くするような過去の学習スタイルから脱却しなくてはならない。もっと基礎的な科目、数学、科学、英語、社会科学などのアカデミックな科目を重視しなくてはならない。
- ② コア・カリキュラムの重視；基準の高いコア・カリキュラムが大切。その際、生徒の興味や関心によるものや生活の中からコア（学習の中核となるもの）を選択するのではなく、学習の中核となるものは「知識・技能の共通した体系（a shared body of

knowledge and skill)」と「共通した言語の習得 (a common language ideas)」である。とにかく、従来の選択や個人の興味を重視するカリキュラムではなく、均質な、共通したカリキュラムをアメリカ全国民が習得すべきである。

- ③ 道徳的、知的鍛錬の重視；コア・カリキュラムを実践するために、積極的にエスト (ethos, 風紀) を学校に確立しなければならない。

この時の演説によると、このような教育改革の方向を示した代表的なものに、ノースカロライナ大学のアドラーが主催したパラダイア (教養・知識) 協会の「パラダイア協会による信条の宣言」12条があるという。カリキュラムに関する要旨を示すと以下ようになる。

- ① すべての生徒が同じ教育機会を得られるように、同じ量の教材ではなく、同質の教材を生徒に与えること。
- ② 学校教育はすべて普通教育でなくてはならず、特殊教育ではいけない。職業教育ではなく教養教育。技術教育ではなく人道的な教育が必要。
- ③ 学校の目標はすべての生徒に対して同じでなければならない。なぜなら、全員が将来について同じ3つの要素を持っているからである。それは、仕事の要求、市民としての義務、自己を最高に高める責任である。これらの3つの共通目標は、すべて必修教科の中だけで達成されるものである。
- ④ カリキュラムは、次の3つを含んでいなくてはならない。それは、系統的知識の獲得、学習の知的技術の育成、知識と価値の広範な理解、である。

加藤 (1996) によると、この宣言から、アドラーが日本の教育を深く理解し、それを思い切って導入しようとする試みが見られるという。つまり、国語、社会、数学、理科、英語の基本5教科を、すべての生徒が均質的に学んでいること、この基本教科によって、比較的高い教養を身につけていること、技術よりも系統的な知識を重視していること、である。

以上の観点でブルーミントン北高校のカリキュラムを考えてみる。Table 2～3を見ると、英語、数学、理科、社会を中心に、「コア」という必修科目と選択科目が存在している。このことは、アメリカのカリキュラムは、生徒の希望を重視したカフェテリア方式から、日本のような共通科目に関する設定がなされるようになったことが窺える。加えてTable 4の全カリキュラムを見ると、英語、数学、科学のコア科目は積み上げ方式になっており、系統的に学ぶことが求められている。以上のようなことから、『中心のないカフェテリア方式』として批判されたアメリカのカリキュラムが、主要教科を中心に、個人の興味を重視するカリキュラムから、日本のような均質で共通なカリキュラムの部分、日本のようにスキル

よりも教養を大切にしている部分を備えてきたことが窺える。

最後に

ブルーミントン北高校のカリキュラムを分析することにより、アメリカの高校は日本の高校とは全く違い、むしろ日本の大学に近いシステムを持っていることが明らかとなった。その違いはカリキュラムの内容もさることながら、制度上の違いが大きいように思える。

まず、徹底的に学校での無駄な時間を削って授業時間にする85分4コマの授業。そして1セメスターに最大8つしか取れない授業。1つのセメスターで少ない科目を徹底的に学習する仕組みと授業時間の多さもアメリカの教育の質を上げているように思える。

さらにアメリカの高校は日本と違って4年ある。4年あると言うことは、単純に考えても、1つの教科に4学年レベルを設定できることになる。このかなり大きな自由度、かつ各教科に設けられた多様で深いカリキュラの設定。これがアメリカ人の多様性と専門性の高さを生んでいるように思える。

また関してアメリカの高校で、1年生から4年生まで、毎日取れる芸術系の科目があることは、次のように考えると理解しやすい。アメリカの学校は、生徒の通学範囲が広いので、スクールバスを使うか、親が車で送り迎えすることが小学校から根付いている。つまり、学校の行事は、すべてスクールバスが迎えに来る時間までに終了する必要がある。アメリカのカリキュラムは、部活まで含めて授業にしてしっかり管理し、生徒たちの在籍時間内にすべてが終わるように作られている、と考えることができるのではなかろうか。日本でも、部活に入らない学生は自由時間が多い。また、部活なら、毎日楽器を演奏したり、毎日絵を描いたり、理科の研究をやっていたりするに違いない。日本の中学・高校生の、この部活の部分が、密度の濃い学校生活の中に授業として管理する形で詰め込まれて、放課後、一斉にバスやお迎えで帰宅するシステムとかがえることができるのではなかろうか。

他方でアメリカの高校の授業は、日本人から見ると、まるで大学の授業のように複雑で、選択肢がたくさん存在する。高校に入ってから、自分のプランに従って、毎年、自分で取る教科を選ばなくてはならない。他者依存的では、決して的確な進路決定、授業の選択はできないに違いない。15歳から高校生なので、15歳の生徒が、この複雑なカリキュラムを的確に選んでゆくには、高校入学前からしっかり自分の進路を考えておく必要があるだろう。これらの必要性から、学校カウンセラーを中心に、中学校の頃からキャリアという必修の基礎科目を設けて、高校入学前から進路指導が積極的に行われていることが予測できる。つまりアメリカの学校は、義務教育

を通して主体性を育むカリキュラムになっているとも言えるだろう。この点、日本の学校は、選択科目と言ってもほとんど選択の余地はなく、主体性がなくても、周囲に合わせればやってゆけるカリキュラムになっているのではなかろうか。

アメリカの高校で生徒の主体性が尊重されていることは、最初に示したように、保護者用はシンプルなのに、学生用はとても詳しいカリキュラムガイドに示されているように思う。日本では、大学生にならないと生徒用の手引きが保護者用より、学生用の方が詳しくなるのではなかろうか。アメリカのシステムの方が、生徒を一人前に扱う年齢が早いという印象を受けた。

アメリカの高校は、普通科と専攻科、養護学校を合わせたような学校である。カリキュラムがたいへん複雑であるが、別の見方をすると、日本で言うなら、普通科の学生が、多様な専門的、実用的な教科に触れる窓口を開いており、専攻科の学生には、多様なアカデミックな世界に触れる機会を作っているようにも見える。アメリカ人には、数学者なのにピアノがプロ並みにうまかったり、病理学者なのに絵本を書いたり、普通の人で自分で車を修理したり、日本人から見ると実に多彩な才能の持ち主が多いように見える。この多彩に見えるアメリカ人を生んでいるのは、やはり多彩で奥の深いアメリカの高校のカリキュラムなのではなかろうか。

しかし移動時間を含め1日20分しかない共通の休み時間のシステム、クラスや特別活動のないシステムは、日本の高校生から学校の楽しさ、人間形成の場、高校へのアイデンティティなどを奪ってしまいかねない部分もあるように思える。

いずれにしろ、アメリカは、日本の高校の概念とはかなり違った高校の仕組みを持っていることがわかった。しかし、中学と高校の違いを考えたとき、アメリカは両者が大きく違っているのに日本ではそれほどの違いはないように思えてくる。いったい日本の高校の特徴はどんなもので、日本の高校にはどんな存在意義があるのだろうか。本稿をまとめて、改めて考えさせられた。

参考文献と引用文献

- ① 青木多寿子「カンザス州（米国）で見たスクールカウンセラーの活躍；小学校編」岡山大学教育実践総合センター紀要 第6巻 Pp.119-129, 2006.
- ② Bloomington High School North Curriculum Guide 2006-2007.
- ③ Bloomington High School North Cougar Handbook, 2005-2006.
- ④ Bloomington High School parent Guide 2005~2006.
- ⑤ Blue Valley Middle Schools Program Planning Guide, 1999-2000.

- ⑥ 加藤十八 1996 「アメリカ教育のルネッサンス；進歩主義教育の破綻とアメリカ2000教育戦略」学事出版
- ⑦ 梶山正弘 1997 「アメリカ教育の変動；アメリカにおける人間形成システム」福村出版

資料1 キャリアセンターの全開講科目とその内容

授業名	学年・時間	内容	期間 (セメスター)	拡張できる利点	準備するもの	備考
農業：動物科学	9～12年生 ブロック3	動物学の領域の概略を学ぶ。小動物、大きな動物についての知識を持っている生徒も応募できる。ここで扱うのは、解剖学、遺伝学、繁殖、栄養、動物の健康、経営と世話、環境の影響などが含まれている。	2			
農業：上級動物学	11～12年生 ブロック3	農業領域で生物学、化学、微生物学を統合したもの。この領域にふさわしい、動物の成長、発達、生理学の鍵概念を理解する研究を行う。取り上げるテーマは、分類学、細胞レベルの生活、有機体のシステム、繁殖、経営、農業における歴史的、現代的問題。このコースは、コア40の単位になる。				
農業経営	9～12年生 ブロック1	農業に関連したビジネスを経営することに必要概念を学ぶ。とりあげるテーマは、経営、計画、財務、記録の保管、予算。グリーンハウスのセールの企画、経営することこれらのテーマを学ぶ。	2			
農業園芸学	9～12年生 ブロック1	園芸用の植物、生産品の生産、商品化、市場での売りに関する生物学と技術を学ぶ。授業の内容には宣伝、植物の成長、ハーブの生産、樹木、苗木、果物、木の真や野菜の生産を含んでいる。生徒は授業で学んだ温室栽培の技術を使う。	2			
農業・造園経営	ブロック1	造園産業の概略を学びます。生徒は、庭のデザイン、構成、維持のスケジュール、手入れ、副部の使い方を学ぶ。	2			
農業：天然資源の管理	9～12年生 ブロック1	天然資源の管理に関わる。テーマは、森林のエコロイジー、樹木の認識、樹木の成長、森林の維持、都市の森林、公害、水質検査、野生生物、アウトドアの安全、天気。	2			
車の修理	11～12年生 午前か午後	車とトラックの主要な修理と小さな修理を学ぶ。授業では見積もり、分解、車体の修理、最終仕上げを学ぶ。塗装、材料の準備、道具や備品の使い方を手入れ、実際の仕事に関する一般的なことも学ぶ。プログラム全体を通して、生徒は安全に十分に注意することが重要。色を識別する力、目と手の共同作業がこの仕事内容に役に立っている。第二セメスターでは、必要な技能を習熟した学生は、インターンシップ先で仕事をすることも可能。能力がある学生はASEE証明書が取れる。	2	Ivyコミュニティ大学を通して、上級コースの単位も取れることがある。		
車の技術	11～12年生 午前か午後	車の機能と関連事項を学ぶ。授業の講義で知識を学んだ後、車の診断と修理をする。生徒は標準的な工場の道具を使って、診断と修理の練習をすることになる。全プログラムを通して、安全だけでなく道具、設備、車のメンテナンスと注意が重要。一般コースでは、燃料システム、電気システム、ブレーキ、伝動、冷却システム、力の連結、クラッチ、エンジンの構成、スプリング、サスペンション、機械システム、エンジンの電気テストなどを学ぶ。第二セメスターでは、必要な技能を習熟した学生は、インターンシップ場所で仕事をすることもできる。	2か4	能力がある学生は、ASEE証明書が取れる。Ivy コミュニティ大学を通して、上級コースの単位を取ることが出来る。		
建築の仕事	11～12年生 午前か午後	大工仕事、配管設備、電気配線、敷地の計画、石こう版、屋根葺き、インテリア、外構仕上げの基本事項を学ぶ。コード配線設備、書写機の読み方、骨組み構造、運送手段の使用、などとも学ぶ。これらのスキルを使って、多様なon-site構成プロジェクトに参加する。構成の学習はスクーバルバスで他の場所に行く。セメスターでの期間中、6週間のインターンシップが可能。働く場所は地方の建設業者、木材業者、建築家、や関連の仕事。常に仕事上での安全と健康、行政の指示標準的な安全 (OSHA) 道具の安全な使用と注意に気を配る必要がある。	2か4	このプログラムを終了すれば、仕事に登録できる。Vincennes Universityに進学すれば、大学の単位として認められる。	他の日に登録できる場合がある。カウンセラーに相談すること。	
保育と教育	11～12年生 午前か午後	就学前教育、他の子どもにも関わる仕事の準備。高いレベルの思考、コミュニケーション、リーダーシップ、プロセスのマネージメントが必要。プロジェクティブな活動、発達的に適切な訓練、支援、しつけ、子どもの保育をする際の基本的な健康、安全の適応力の学習、基本的な世話のスキルを学び、資格、採用のために必要なスキルの獲得を目指す。1つ以上の保育園・幼稚園、学校研究所での主体的な実習、レジューム、実習ノートが単位のために必要。2年目は前期の半年を研究室で働き、実践的なスーパーバイザーを受け、次の半年は、受け入れ先があるなら大人のスーパーバイザーの元で保育者インターンになる。	2か4	このプログラムの最後には、年に1度のTBテスト、身体的なCPRテストが行われる。Ivy教育大学では、大学の単位として認定される。		2年目は、教員に推薦がある場合のみ、受講できる。
コンピュータ・技術	11～12年生 午前か午後	コンピュータの操作、修理、ハードウェアの予防的なメンテナンス、周辺機器について学ぶ。授業の重要な部分は、オペレティング・システムであり、そのシステムは、ソフトを入れるときだけでなく、コンピュータ・システムのエラーや問題の分析に使用。生徒は、ネットワークをつなぎ、ネットワーク・システムの基本的なトラブルを分析するソフトウェアを導入する必要がある。受講生は初級技術者としての仕事に就く、またはレベルの高いプログラムの高いレベルに進む準備ができることになる。	2か4	実力があれば、ネットワークを受けることが可能。	個人の道具を扱うこと、代金とオンラインスキル(プロクラミングとアプリケーション)で、良い成績 (C評価)をとることが必要。	
美容師	11～12年生 午後:月・金 12:30~4:30 P.M	州の美容文化協会が提供するカリキュラムを学ぶ。このプログラムを完了するためには、州の美容文化協会の免許を取るための試験に合格しなければならない。美容師は、美に関する多様な領域で働く。この業界は、ヘアデザインだけでなく、スキンケア、メイクアップ、美顔術、ネイルアートなどの領域にも仕事がある。このプログラムで成功するには、出席が良好なこと、積極的な態度を持っていることが重要。プログラムの2年目には、土曜日に働くこともある。	2年 (1500時間)		場所はインディアナ美容学校。ユニフォーム、靴、交通費を払う必要がある。生徒が必要費用は、約500ドル。	2年目には、土曜日に働くこともある。
調理師と飲食業	11～12年生 午前か午後	食品の取り扱い、選定、サービス、レシビの用意、調理場の使用、ケーキの飾り付け、宴会用の料理を通して飲食業に携わる。レストランの経営では、生徒は割り当ての管理、会計の責任、清潔さを保つなど学び、レストランの設定で客に対して、食事の準備、料理の配膳をする。生徒は2回、HHCFOwnerの領域にも参加する。このプログラムで成功するには、出席が良好なこと、積極的な態度を持っていることが重要。プログラムの2年目には、土曜日に働くこともある。	2か4		ノート、レシビのファイル、ケーキのデコレーション器具、シェフの制服と帽子	

芸術教育の世界的な動向分析と教育実践的課題 —ユネスコ芸術教育世界会議2006を中心にして—

福本 謹一 (兵庫教育大学)

Status and Issues of Arts Education in Global Perspective: UNESCO's World Conference on Arts Education and its Implications on the Science of Schooling

The purpose of this paper was to shed light on the global trend in arts education and clarify the issues involved in arts education. The UNESCO's World Conference on Arts Education was held in Lisbon, Portugal in March, 2006 to propel the active role in arts education in the participating countries. The conference included several symposium and more than 25 workshops to discuss the possible actions emphasizing arts education in the general curriculum in order to secure children's imagination, peaceful mind, and aesthetic responses. Along with this conference, such NGOs as InSEA, ISME, and IDEA contributed to provide a cooperative announcement for the advocate of arts education which has been discussed among those three groups. Also, the result and analysis of the UNESCO's global research project was reported as "WOW Factor". These contributions suggested more strategic action for each country to devise arts education as a vital force for children to facilitate their whole nature. Under such insecure circumstances as is in Japan, the some kind of political action is needed not only for arts education but for children's future.

I はじめに

学校教育において芸術教育が語られるとき、美術もしくは音楽という教科の枠組みを超えることは希である。総合的な学習の時間では、学習成果の発表の形式として演劇等が行われることがあるが、芸術表現としての価値が明確に認識されて実践化されるというよりも、総合学習自体の振り返りの一つの形式としてとみなされている。従来、教科としての美術、音楽は同じ芸術的価値のもとに感性を陶冶するものとして学校カリキュラムの中で、分立的、並列的な形で存在してきた。その他の芸術形式は、教育内容のハイエラルキーの一角にのぼることもなかったし、付加・再編項目として扱われることもなかった。むしろ、美術、音楽でさえ、周辺教科に甘んじてきたのが実状である。

一方、世界の芸術教育事情に目を向けるとき、こうした周縁的扱いについては同様の事態が支配的であると考えられる。美術教育者のみならず教育評価論者としても知られるアイスナーは、かつて「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協調されている」¹⁾ことを指摘したし、フェウラーも米国の学校教育において芸術教科は、「(1)カリキュラムの周縁的なものとして扱われ、選択教科に甘んじている。(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。(3)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。(4)有能な生徒のみの専門的教科と考えられている。(5)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。(6)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、といった認識がされている」²⁾と指摘したが、90年代後半になっても「私が小学校段階においてこれまで美術教育の特質を強調し続けてきた理由は、子どもの発達において極めて重要なものでありながら、美術に関わるプログラムが最も弱い場所だからである」³⁾と嘆いている。

このような芸術教科に関わる位置づけは、21世紀の教育改革動向の中でどのように変化しようとしているのだろうか。

2006年3月にポルトガルのリスボンで開かれたユネスコ芸術教育世界会議は、ユネスコが芸術教育の重要性を各国に訴えようとする一連の会議の総括を行うものであったと同時に、ユネスコ以外の芸術教育関連団体による共同声明を発表する機会を初めて提供するものであった。ユネスコは、1999年にパリでユネスコ総会を開いた際、「学校における芸術教育と創造性の振興に対する国際声明」(International Appeal for the Promotion of Arts Education and Creativity in School)を発表した。その後、InSEA(国際美術教育学会)、IMC(国際音楽カウンセシル)、IDEA(国際ダンス・演劇教育協会)の3機関に働きかけて、ユネスコ芸術教育会議世界大会での参加を呼びかけた。これらの国際的な芸術教育団体は、それぞれワーキンググループを発足させ、6年をかけて芸術教育の唱道に関する共同声明を発表することになった。その背景には、芸術系教科単独での価値を標榜するだけ

では、現在の学校教育における芸術教育の位置付けは改善されないし、それにミレニアム以降も国際的な紛争などによって世界の子どもたちの教育機会の保全自体が揺らいでいることがある。このことは人間形成や自己実現を喧伝してきた芸術教育のあり方自体を問うものであると同時に、ユネスコが芸術教育を国際理解の最後のよりどころとしている証拠でもある。そこで、ユネスコを中心とした芸術教育に関わる国際的な動向について報告することで美術教育の実践や研究にかかわる課題について検討したい。

II ユネスコの芸術教育に関わる動きとその背景

1990年代後半にユネスコ（パリ本部）はその文化施策の一環として二つの国際会議を開催した。1997年にパリで行われた芸術家の位置づけに関する世界会議、1998年にストックホルムで開かれた青少年の発達をめざす文化行政に関する世界会議を通して芸術教育の価値について検討を行ったのである。これらの会議では文化の一元化ではなく、多様性に価値を見いだすとともに、芸術教育の重要性を再認識することになった。そして1999年には、前述したパリにおけるユネスコ総会において「学校における芸術教育と創造性の振興に対する国際声明」を発表した。これを契機として芸術教育に関する諸会議が国際的な規模で展開することになる。2003年から2005年にかけてアフリカ、アラブ諸国を含む諸地域で専門家会議が開かれた。リスボンにおける世界会議へ向け準備会議がラテン・アメリカ、カリブ諸国、アジア太平洋地区、ヨーロッパ、北アメリカで開催された。

その間様々な研究報告が提出され、子どもの社会的コミュニケーション能力の発達、創造的思考力、知的関心、問題解決力の向上には芸術教育が不可欠であるとの提言に結実することになった。とりわけ学習障害をもつ子どもたちにとって、芸術教育経験が自己効力感、社会的文化的な関与の回復につながる事が強調されたのである。⁴⁾

リスボンにおける芸術教育世界会議に先立ち、2004年から2005年にかけてアジア太平洋地区、カリビアン地区、ヨーロッパ・北アメリカ地区、ラテン・アメリカ地区で相次いでユネスコ芸術教育地区会議が開催され、各地域における芸術教育の実状と課題が整理されると同時に地域ごとに声明文や宣言文が作成された。それらを総括して国際報告書が作成されている。その中でまとめられている芸術教育プログラムの実践に関する報告には次のような内容が示されている。⁵⁾

1. 芸術は、いずれの国においても程度の差こそあれ、教育課程上何らかの形で位置づけられていること。
2. 芸術教育に対する自己顕示的な形式的表現と学校教育において実質的に提供される内実との間にはかなりの差が見られること。

3. 「芸術教育」という言葉は、文化的背景に依存するものである。「芸術教育」の意味は国によって異なり、先進国と発達途上国間でも異なること。
4. 財政事情のいかんに関わらず、芸術教育は、すべての国において特定のコア教科として（図画と音楽、絵画とクラフトなど）カリキュラム上に位置づけられていること。
5. 先進国では、カリキュラムの中にニューメディア（映像、写真、デジタル・アートなどを含む）を包含すること。
6. 発達途上国の場合には、文化特有の芸術（バルバドスのスティルト・ウォーキング、セネガルのヘア・スタイルなど）を重視すること。
7. 芸術（純粋芸術、音楽、ドラマ、工作など）における教育と、芸術による教育（算数、リテラシー、テクノロジーといった他教科における教育的ツールとして芸術を扱う）は峻別されること。
8. 芸術は、子ども、教授学習環境、地域に対して教育的効果をもたらすという認識があること。
9. 教育実践現場での主要な教育提供者である教師、芸術家、教育関係者に対する実践的トレーニングの必要性があること。
10. 質の高い芸術プログラムは子どもの心の健康や社会的文化的形成において優れた効果をもたらすこと。
11. 質の高い芸術プログラムは、学校と社会教育組織（美術館、公民館など）との強力なパートナーシップをもつこと。

こうした認識に基づき、以下のような具体的な教育行政的な取り組みと普通教育カリキュラムにおける確固とした位置づけについて以下の重点項目を提案している。⁶⁾

- (1) 継続的に教育的な課題を特定すること。
- (2) 芸術家と教育者双方の教育力を向上させること。
- (3) アカウンタビリティ方略を洗練すること。
- (4) 関連諸機関との連携強化を図ること。

こうした提言に基づき、芸術教育の重要性に関する訴えをより強力に推し進めることを目的としてこれまでの諸会議の総括をユネスコ芸術教育世界会議において行うことになった。

III 2006年ユネスコ芸術教育世界会議

2006年3月6日から9日にポルトガル、リスボンの芸術文化センターでユネスコ芸術教育会議世界大会が開催された。会議にはユネスコ加盟国の教育関係省庁の代表者とユネスコ委員他芸術教育関係者約500名が集った。今回のユネスコ芸術教育世界会議は、ユネスコ関係者の他に初めてInSEA、IMC、IDEA、EI（国際教育協会）などのNGO団体が合流した世界大会であり、1997年にパリで行われた芸術家の位置づけに関する世界会議、1998

年にストックホルムで開かれた青少年の発達をめざす文化行政に関する世界会議を総括する目的で開催されたものである。⁷⁾

全体テーマは、「21世紀における創造的能力の開発 (Building Creative Capacities for the 21st Century) であり、副題として芸術教育の唱導 (Advocacy for arts education), 芸術教育の影響力 (Impact of arts education), 芸術教育行政戦略 (Strategies for promoting arts education policies), 教師養成指針 (Teacher training policies) が掲げられた。

本会議の主要目的は、会議名自体に見られるように、ユネスコの文化部が芸術教育に焦点化し、芸術 (視覚芸術、パフォーマンス・アーツ、ダンス、音楽、演劇、創造的作文及び詩文) 教育の実践とその意義を再検討し、各国の政府に対して普通教育の中で基礎的な位置付けを行うよう提言することであった。さらに、質の高い芸術教育の意味の共通理解を図ること、芸術実践に関わる教育において想像力・創造性を強化すること、社会的にも経済的にも恵まれない地域の学習者の能力を向上することについて指針を得ることが期待された。

前述の副題として4つの観点が掲げられたのは、以下のような志向性を持つことが緊急課題として認識されたからである。

「芸術教育の唱導」によって、脱工業化経済において、文化的で芸術的な創造力の価値が無視されることができないという事実を強調しなければならない。日常生活化しつつあると同時に芸術にとっても不可欠であるグローバルな状況に関連したテーマに焦点化しなければならない。

「芸術教育の影響力」を行使して、社会的適合、非暴力、伝統文化の尊重に対して効果があると同時に、学習課題達成力の向上、競合解消、共同作業、創造的思考と芸術的創造力を向上させるといった芸術教育分野における、高度な実践、事例研究、評価といった面の研究を示すことになる。

「芸術教育啓蒙指針」によって、教育行政的な方針と実践とのギャップが大幅に狭まらなければならないと強調する。芸術教育の役割を子どものアイデンティティを喪失させることなくグローバル化したシステムにしっかりと根ざす準備をさせる装置であると定義し、ユネスコの掲げる「全ての人のための教育」運動に芸術教育を結実させることが重要なのである。

「芸術教育の領域の教師教育指針」を通して、芸術教科を教える十分な芸術教育の実践力の必要性を強化しなければならない。さらに教育的な営為において地域の人材とアーティストの役割を明確化すると同時に活用を検討することも課題とされた。

以上の4つのサブテーマによって、芸術教育が、単独

国家の固有の文化的・芸術的価値を尊重するだけでなく、国際間の融和のために文化的な交流が不可欠であること、また芸術教育の実践的質の向上によって様々な向社会的な価値を認知させる方略を見いだす必要性があること、さらに芸術教育機会を発達途上国の貧民層に至るまで拡大していく必要があることなどを検討することを企図したのである。

IV ユネスコ芸術教育世界会議の内容と成果

ポルトガル共和国大統領ジョルジュ・サンパウロの開会挨拶によって開催されたユネスコ芸術教育世界会議は、脳科学者アントニオ・ダマージョ (ポルトガル) による「精神の神経病理学＝記憶、言語、創造性と情緒的知性と認知的知性の重要性」、ポール・ゲッティ財団上級顧問ケン・ロビンソン (米国) による「基礎に戻れ＝21世紀における芸術教育：教育制度の根本的変容と質的芸術教育」といった講演に続いて、4つのシンポジウムと2つのラウンドテーブルにおける基調提案と討議、25の教育実践関連討議が行われた。

これらのシンポジウムでは、各国の文部行政との関係性、文化芸術政策と経済的効果との関係、カリキュラムにおける具体的な課題、ユネスコの役割の再検討など多岐に渡る基調提案がなされると同時に、質疑応答を通じて活発な意見交換がなされたが、ユネスコが文部行政に対する働きかけを強化することが強調され、我が国の文部科学省に相当する各国の政府機関代表者に対して教育政策上の戦略的取り組みを期待する強いメッセージ性を含んだものが中心を占めた。日本からは音楽の教科調査官を初めとする数名が政府代表として派遣されており、学習指導要領の改訂を控えて、芸術教育をどう取り入れるのかについて教育戦略が問われることになった。

芸術教育の戦略性を考える場合、教育的な価値を訴求し、従来の教科編成を踏襲したままその有用性を訴えるのか、あるいは芸術教育として新しい統合的な形を模索するのかについて指摘もなされた。日本の場合、芸術教育の統合ということは、「表現」といった括りでの論議がなされる場合があるが、教科性の壁を越えることは困難であるとともに、それが教科時間の減少や選択制の問題としてすり替わってカリキュラム総体の中で矮小化される危険性もある。

しかし、芸術教育という言葉を使う限り、芸術教育総体を統合的に扱うのか並列的に扱うのかといった存立形式に関わる議論が当然視野に入る。

かつて米国では美術、音楽といった芸術教科単独の導入形式よりも統合的、もしくは総合的な形での教育カリキュラムへの導入形式が模索された時期がある。これらは、一括して学際的な芸術教育プログラムと呼ばれるものであるが、これは、60年代の構造化理論に基づく教育

改革に押されて、より整合性のある理論的根拠を求める中で教育の全体性を保持する目的で試行された。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、教育の内省的活動へ目を向けさせるものであると同時に、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。

アイズナーは、芸術教育が単独の表現形式としてカリキュラムに位置づけられることよりもより集合的な形で普通教育に包含されることが望ましいと考えていた。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したのである。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、人間には経験から意味を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」⁸⁾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)象徴体系を生み出す能力と、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ども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った。

現代における米国の芸術教育の動向を見る限りは、美術、音楽という教科の並列化を強化した動きが強いが、芸術の諸形式を統合的に扱うプロジェクトは、70年代からその先導的なモデルが展開された。その一例が、「普通教育における芸術」(Arts in General Education)と「審実教育」(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た。⁹⁾

- ・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こと。
- ・「すべての子どもに芸術を」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こと。
- ・学校と地域との教育的連携を図ること。
- ・芸術を通して普通教育を促進すること。

この「普通教育における芸術」はとりわけ、他教科との連携による学習の相乗効果を高める上で芸術が重要な「ツール」となりうるという「芸術による教育」の考え方を基盤にしていた。このプログラムは「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、芸術領域内だけの統合モデルではなく、言語、歴史などとの連関を図ることが特徴であった。

芸術を学習のツールととらえることは、その基本的理念が、教育的基礎の向上にあることを示している。フェウラーは、そうした基礎的な力を「(子どもたちが)社会において効果的に機能する上での基本的能力体系であり、学習の前提となる技術や技能、すなわちシンボルを見分け、解釈する能力、言語によって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」¹⁰⁾として芸術が想像力を担う重要な要素であると考えていた。彼は、「芸術がシンボル世界へ子どもを誘う魅力的な方途を与える」と主張したのである。さらに、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」¹¹⁾述べている。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た。

米国においては、元々芸術教育に対する授業時間配当が少ないために、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点は現在でも変わらない。

「審美教育」(Aesthetic Education)は60年代後半から70年代後期にかけて存在したCEMREL(中西部教育研究所)を中心にして開発されたものだが、これは、従来の芸術教科(美術、音楽、ダンス)の表現的な側面のみならず、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思考判断力の育成をより重視した形で展開された。¹²⁾このプログラムのカリキュラム開発においては、芸術を統合する内容上の相関性、共通性に視点が置かれているが、表層的なしベルでの相互関連性には注意を払っていた。¹³⁾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触覚的特性を指すのに対して、音楽の場合では、音色といった聴覚上の特質を意味する。従って、言語上の共通性や概念上の相関は危険である。

「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、及び視覚美術制作があるが、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である」¹⁴⁾とみなされたからである。審美教育では、これらの芸術形態を通して特に「美的感受性」の発達を強調したが、「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」¹⁵⁾

という認識に立脚するものであった。

これらのプロジェクト型の先導的な芸術教育モデルの持つ教育的意義は、(1) 美的経験や美的価値の理解が造形的な問題解決過程を通してなされること、(2) 多様な芸術形態、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こと、(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こと、に要約できるだろう。

米国ではこうした芸術領域の統合的な学習課程の提案が多様な形態をとって提案されたが、学問に依拠した美術教育が80年代以降次第に認知されることで、教科の分立化が強まった。

芸術教育は、単独の教科としてだけでなく、集会的、総合的な形で学校のカリキュラムで位置づけられることが望ましいだろう。しかし、これ以上の教育内容の増大を望むことは現実認識の欠如をさらすことにもなりかねない。また先進国においては、ナショナル・カリキュラム・スタンダードが確立して、教科の単独枠での教育目標が明確化されていることによって、統合的な扱いはますます困難になっていると言えよう。

しかし、教育課程における並列的な教科の扱いが何らかの理由で困難になる場合、選択制といった形のように消極的に捉えるのか、あるいは佐藤学が提唱するようなアートの教育のように芸術教育を統合的な形で扱うのかによって意味づけは異なってくる。芸術教育の統合モデルの先導的役割を担った米国のような例は、そうした新しい可能性を導く上では再考に値するだろう。

しかし、より多元文化的な視野で各国の状況を見渡せば、こうした芸術教育のカリキュラム上の形式以前に、芸術教科それ自体の存在を確固とした形で学校教育に位置づけることの方が重要視される。そこでユネスコはこうした芸術教育そのものの位置づけと今後の課題を把握するための調査プロジェクトを2004年に開始し、その結果報告をまとめた。

V 芸術教育の影響力に関する国際的調査

オーストラリア芸術家カウンスルと芸術カウンスル及び文化機関の国際組織 (IFACCA) が共同して行った芸術教育に関するユネスコ調査プロジェクトの報告は、WOW Factorという名称でまとめられており、各国の芸術教育事情を相対的に概観できるものとなっている。¹⁶⁾

日本では、世界の美術教育事情についての報告はこれまで様々な研究者によってもなされてきたし、国立教育研究所なども各国の動向を報告しているが、対象は欧米、近隣アジアを中心としたものが多い。ユネスコのプロジェクト調査を指揮したイギリスのウィンブルドン美術学校教授アン・バンフォードは、ユネスコ加盟国すべてを対象として実施したものであり、分析結果が従来のような

先進国の美術教育モデルを探るといったものではなく、より実体的に芸術教育の有り様を見つめたものであること、そして分析結果は、芸術教育がもたらす教育的豊かさを保証する基準として機能することを期待するものであるとしている。

この調査報告では、芸術教育の実践においてもグローバル化の波を無視することはできないことを認識した上で、芸術に関わる教育行政指針に参考となるデータとして、質問紙による結果分析を報告するだけでなく、以下のような美術教育における歴史的思潮とその現代的意義を提示することで、芸術教育の普通教育における位置づけについての自己評価を行う姿勢を打ち出している。その歴史的な思潮の変容は、以下の8つのものとして総括されている。¹⁷⁾

(1) テクノクラートとしての美術

芸術は、産業の要請や高度な技術労働力の要求に応える一連の技能から構成されるべきであるという考え方で、最近では中国や韓国の産学連携による芸術教育の方策にも同様の思潮が反映している。

(2) 児童美術

児童美術は、子どもの身体的心理的成長と欲求と感情を自由に往還させようとする要求によって支配される子どもの自然な発達現象として芸術をみなすものである。この考え方は、一方で明確な指導方略を支える原理を提出できず、経験的なはい回りを生んだが、芸術の他文化的で、フラット化した現代においては、児童美術の性格の見直しが重視されようとしている。

(3) 表現としての芸術

子どもの自由な表現と制作プロセスを重視する点で児童美術の考え方と共通するが、子どもの感性的な健全性を強調する。特に最近では療法的な価値が重視されて複雑な社会との関わり形成に役立てることが意識されている。

(4) 認識としての芸術

80年代に芸術教育のディシプリンが強調され、知的側面、認知的効果、学問的論理が重視された。一部にはこのDBAE (学問に依拠した美術教育) の行き過ぎが懸念され、知性的な側面だけでなく、感性的な側面への配慮が求められている。

(5) 美的反応としての芸術

20世紀初頭に源流をもつ美的側面に着目する考え方。純粋芸術や古典芸術の形式的側面の研究を通して美しさや文化理解を啓蒙することが主要な目的となる。このアプローチは、学校教育における美的経験を強化して、教育経験の質を高めることを重視した。

(6) 記号的伝達としての芸術

象徴的記号を用いる芸術のコミュニケーション力に着目したアプローチである。視覚的な、あるいは複合感覚

的な「リテラシー」を高めることが情報の伝達の側面だけでなく、情的側面を強化し、子どものコミュニケーション能力を豊かにすることが望まれている。

(7) 文化的媒介としての芸術

コミュニケーションやリテラシーという考え方は、当然のことながら文化的背景を読み取る能力とも関わってくる。文化を伝達するという認知主義的な側面だけでなく、より普遍的で世界市民を育てる有用なメディアとしての芸術認識に立脚している。国際理解という観点でも非言語的なコミュニケーションの重要性が指摘されたのである。

(8) ポストモダニズム

若者文化による文化変容の蠢きや芸術と生活との遊離の解体、芸術自体の地平のフラット化によって技法や技術よりも個人的な意味や意図の方が重視される世界になりつつある。ポストモダニズムにおいては、権威性が否定され、経験にもとづく個人的解釈が好まれるため、必然的に多文化共生の志向が定立することになる。そのため、鑑賞などにおいては、個人の感覚のみならず、他者との交流の重要性が浮かび上がってくる。対話的な鑑賞といった方法論が生まれるのもそのためである。

こうした概観をする限り芸術教育は、すぐれた思潮の史変容と同期して発展してきたように見ることができ、美術教育のそれはあくまで芸術教育の枠内にとどまったものであり、学校教育カリキュラムの総体に影響を与えたり、十分な配当時間を確保したりするまでに至っていないという世界的な現実がある。

その主な原因としては、芸術関連教科が他の教科に比べて学習内容の系統性や連続性をもっていないことや、娯楽的なものと見なされること、つまり表層的な活動のブリコラージュとしてしか機能していないことなどが自己批判されてきており、このことが教師教育を含めて芸術教育の抜本的な見直しにつながろうとしている。

第三世界のみならず先進国においても芸術教育の療法的な側面、すなわち経済的な背景や複雑な家庭事情などを抱える児童・生徒の教育的、芸術的成長の機会を保障する上で優れた芸術教育の提供が重要であるという認識が高まっているという指摘がされている。²⁰⁾しかし、バンフォードを中心として行われた調査は、芸術教育が普通教育の中でもつ意義を唱道するのが基本的な動機であるとしても芸術教育の実態を一国の枠ではなく、国際的な枠組みにおいて比較考察をすることに意義が認められよう。

WOW Factorでは、芸術教育の領域枠について調査結果が報告されているが、芸術教育の枠組みとしては音楽、描画、彩画、クラフトが主要な教科としてみなされていることが示されている。芸術におけるハイエラルキーの存在は無視できないものの、演劇、ダンス、メディア、

詩といった領域を芸術教育として配置している国もあり、芸術領域の幅の拡張を視野に入れた芸術教育の再考が望まれるところである。文化遺産研究を強化しようとする国もマレーシア、韓国などでみられるが、新興国など国家の振興を目指す戦略としてある種の「高級芸術」の確立を企図して自国文化の称揚を図ることは一般的な傾向でもあるだろう。日本の場合には、表現や鑑賞という広領域を示す中で表現のサブ領域（絵画、彫刻、デザイン、工芸など）が単元として機能するように組み立てられているが、それらの内容領域が独立して選択教科領域として設定されている国もある。米国などの場合には、高等教育に進むにつれてそうした選択幅が拡大するようなカリキュラム編成がなされているので、領域だけの比較では、芸術教育の内容を十分把握することはかなり困難である。

芸術教育の教育課程の策定の責務に関しての報告では、その責任の大半を負っているのが国家であることは当然であるが、政府以外に地方教育委員会や学校に自主裁量権を委ねている場合もかなり見られる。調査では多重選択を許可しているので、実際にどの程度の裁量権が学校にあるかどうかは明確でないものの、77パーセントの国で学校にカリキュラム編成の裁量権があるという結果が示されている。教育内容に関する学校の自主裁量権は一面で特色ある学校形成に貢献するものではあるが、他方、芸術教育にとっては芸術教育を軽視することにもつながりかねない。

学校カリキュラムの総体における芸術教育の配当時間については明確な比較はできないが、ほとんどの国で教科自体は実践されているものの、教科の必修率や実施率についてはかなりばらつきがあることが示されている。必修教科扱いとしている国は全体の84%であるが、その実態についての具体的なイメージを描出するに足るデータは示されていない。必修に関しても公称されていても、実施に関しては学校裁量によりばらつきが見られるのが実状である。

この他に、芸術教育の実践上の課題、芸術教育実践の責任性、専科教師・教科専門教師と学級担任の役割の相違、芸術教育における教師教育の実態などの項目に関する結果分析が行われている。その中で、とりわけ学校教育における芸術教育の質的改善に直結した教師教育の質的向上の必要性が指摘されている。

このような指摘は、教師教育を含めて芸術教育実践学の課題として受け止める必要がある。

教員養成に関して、芸術教育の教員養成の内実を早急に調査する必要性が説かれている。特に現職教員に対する教育施策が意識変革や専門性の改善につながることも指摘されている。教員養成課程での美術教育内容が現場の実践に即していない場合も多く、現場での美術教育実践に役立たないという報告も紹介されている。このよう

な教員養成段階での課題をダンカムは、教員養成大学のカリキュラムや講座編成自体が、言語処理や理数系のものに偏る傾向があり、芸術教育に対する無理解があると断言しているが、その背景には、社会全体がリテラシー（読み書き能力）に価値を置き、それらを教育指導資格の最低条件とみなしていること、そして視覚リテラシーの実生活上の価値には理解を示そうとしない傾向がある点がタイラーによって指摘されている。この指摘は2005年に文科省がベネッセに委託して行った義務教育に関する意識調査報告の内容とも重なるものである。小学生の児童を対象にした教科に対する嗜好調査の結果、図工科が体育に次いで第2位であったのに対して、保護者に対する学校教育で重視すべき教育内容として音楽・美術に対する評価は項目の下から2番目であった。

こうした社会的評価は世界的にも共通しており、教育養成上の教育内容の時間配当に影響を及ぼしているという報告もされている。米国のホルトが行った教員養成大学の学生を対象にした調査では、芸術が実生活に役立たないものという意識を持っていることが示されている。また芸術に興味を示すものの、継続的な関心を持続することも少なく、このことは芸術教育関連の講座の時間のみならず、将来的な展望として、職能も含めて、芸術の社会における有用性に関する認識の欠如が示されている。最近、わが国の教育基本法の改正や中教審、芸術部会報告など教育関連の施策提言の中で芸術教育に関して実生活との関連をより明確にすることが求められているが、児童生徒の芸術教育における美術活動と生活との関連性から、教育養成課程の芸術教育の生活・社会との接続性を含めた検討が必要になることを上記のような指摘は示唆していると言えよう。

教師教育に関する調査分析に関連して、アン・バンフォードは、中村和世の研究紹介を通じて、日本における学級担任教師の芸術教科に対する意識に関して以下のような総括をしつつ、教師の意識改革の必要性や芸術教育に対する教師教育の重要性を訴えている。¹⁸⁾

- ・美術に対する考え方や感じ方を言語的に明快に説明することに困難さを感じていること。
- ・美術に対する独自の考え方の表明をすることに自信をもっていないこと。
- ・美術に対して第一印象的なものにとどまりがちであり、美術作品を分析的、論理的に理解しようとすることに戸惑いを感じる傾向がある。
- ・美術は、探求的なものではなく感じ方を楽しむものであると感じている。
- ・生徒と美術について対話することに困難さを感じる事。
- ・教師自身の（美術に対する）能力不足を感じていること。

ここで示されていることは、世界的な状況においても同様のことが認識されており、芸術教育の質的改善には芸術教育内容の訓練的な成果、すなわち技術的な積み上げよりも、教育的意識の向上が重要であることが認識されている。キーファー・ボイドは、「貯蓄型（バンキング）」教師専門教育の考え方から「助産婦型」の専門教育へシフトすることが重要であると指摘している。専門教育における知識・技能の注入というタイプのものから人的資源の協働的な関係から知識・技能の形成を促すタイプのものへ移行することを推奨している。教員の構成や関係性で言えば、実技系と教育系（教科教育）のコラボレーション型の研究を通じて発展させることが望ましいとしている。日本の場合には、教科教育と実技系教員との複合組織が従来から存在しているが、世界的に見れば、教育系教員もしくは実技系教員いずれかが芸術教育の養成課程を担っていることが多いことがこうした認識につながっている。

教育の雇用形態が国によって異なるため、コラボレーションといっても同じレベルで語ることは困難であるが、オーストリアの場合には、学校自体を地域社会に開かれたものという考え方が浸透することによって、地元の芸術家と学校担任教師が協働で芸術教育の実践に当たるケースが増えているという。そうした経験を積むことで教師の動機付けや意欲形成は高まるものの、芸術に関する専門的な知識や批評に関わるコンピテンシーが高まるとは限らないと報告されている。一方、フィンランドでは、博物館のようか文化施設の専門員と教師がコラボレートする中で、教師の専門性、すなわち授業指導力や授業方法の改善が見られたとする報告もある。いずれの場合も教員養成課程での編成ではなく、社会教育機関との連携による成果と課題という意味で検討されたものであるが、成果が上がったとされる場合には、それを手放して喜ぶわけにはいかないだろう。教員養成機関、すなわち大学の場合には、自立型の教育課程が前提として必要であり、芸術教育の基本的な意味や知識・技能が伝達される。もし、大学内のコラボレーションではなく、外部機関とのコラボレーションで成果があるとすれば、大学内の機能縮小にもつながることになり、芸術教育の質的維持・改善の可能性はむしろふさがれる可能性を持っている点には注意を払う必要があるだろう。

芸術教育の高度化を求める施策には、教育施策はもとより、芸術の専門家の知識・技能をどのように利用するかという教育方略の改善のみならず、芸術の専門家と芸術教育担当者とのコラボレーションが不可欠なのである。このことは、言い換えれば、芸術における教育（Education in the Arts）と芸術を通じた教育（Education through the Arts）の相互補完的な関係が重要になる。

アン・バンフォードは、調査報告の結論部分で、芸術教

育の質的保証を行う条件として以下の項目をまとめている。

- 学校と社会教育機関の積極的な連携，教師と芸術家，地域との連携
- 芸術教育課程の開発，実践，評価に関わる責任性の分担
- 芸術教育の成果の社会的発信
- 特定の芸術表現様式における成果と学習自体の創造的な成果との連携
- 批判的リフレクション，問題解決型思考
- コラボレーションの強調
- 全ての子どもに対する芸術教育機会の視点
- 学習成果，経験内容，成長への確かな評価的視点の明確化
- 教師，芸術家，地域の連携による芸術教育の専門性の強化

これらを考慮要件としながら芸術教育の質的な実践を進めるために次のような6観点が重要であると結論づけている。

- 芸術教育の普遍的目標の明確化
- 適正なデータ依存による継続的なプログラムの検証
- 実践上の障害の最小化（行政的障害を含む）
- 高度な見識をもつ人材の活用
- 教育施策による支援
- 社会的状況の改善

この調査報告プロジェクトを通して，教育のエクセレンス，すなわち高度の質的保証を行う上で様々な要件を考慮することが必須である点を強調するものになっているが，芸術教育における質的で「豊かな」教育とは何かを再度，教育実践学の視座から明確に見据える必要があるだろう。

VI おわりに

ユネスコの芸術教育世界会議では，InSEA（国際美術教育学会），IMC（国際音楽カウンシル），IDEA（国際ダンス・演劇教育協会）の各代表によって共同声明が発表されたことは，はじめに述べたとおりであるが，¹⁹⁾この声明は，世界の成果主義や競争原理に基づく文化，都市の風土病と化し生態学的な特徴ともなった暴力が増大化し，情報格差，経済格差がより拡大をしつつある今日の危機的状況下において，極めて柔軟な知識，言葉のかつ非言語的な創造的コミュニケーション技能，批判的かつ想像的に考える思考・判断力，国際理解能力，そして文化的な多様性に対する受容性に溢れた「芸術教育」が本当にそれらの諸課題に対する解決の方途を提供し得るのかを問いかけようとしている。

例えば，革新的な教育理論と実践を討論し，かつ広報する国家レベル，地域レベル，及び世界的レベルのフォー

ラムの提供や，グローバルイゼーションによって危機にさらされている地域，特に開発途上地域の有形無形の芸術文化を保存する活動，伝統的なものとニューメディアの諸相を探求する異文化間の分析モデルの追求などはそうした提言の一つである。

このような芸術教育政策の実現を国際的に加速することの必要性は，芸術教育者だけのビジョンでは拓がりを持ち得ないし，ユネスコといったより国際的なネットワークと政府，教育機関，地域共同体はもちろんのこと，個人との協力が不可欠になるだろう。ユネスコの放ったメッセージは，従来からの芸術教育の唱道や国際交流の重要性の訴えを繰り返すものではない。むしろ，教育政策もさることながら，芸術教育の実践的な理論構築や，教師個人の意識変革及びアクションが望まれていることも強調しているのである。

日本におけるような芸術教育軽視の方向性が見え隠れする状況はある意味で世界的に潜在するものかもしれない。しかし，韓国の政府関係者が，芸術教育が映画産業をはじめとする産業育成の担い手でもあり，国策として重要視していると胸を張って答える場面を目にする時，改めてより有効な実践学的検討が芸術教育に求められていると言えよう。

註

- 1) Elliot W. Eisner, "Curriculum Balance:What is it" in Elliot Eisner:Plain Talk" Instructor, Feb, 1979 p.26
- 2) Charles B. Fawler, "Integral and Undiminished: The Arts in General Education" Music Education Joournal, Jan. 1978, p.31
- 3) Elliot W. Eisner, "The State of Art Education Today and some Ppotential Remedies: A Report to the National Endowment for the Arts", Art Education Jan. 1997 p.62
- 4) UNESCO, World Conference on Arts Education, Working Document, Mar. 2006
- 5) UNESCO, World Conference on Arts Education, Program, Mar. 2006
- 6) Ibid.
- 7) Ibid.
- 8) Elliot W. Eisner, "Curriculum Balance:What is it" in Elliot Eisner:Plain Talk" Instructor, Feb, 1979 p.26
- 9) Charles B. Fawler, "Integral and Undiminished: The Arts in General Education" Music Education Joournal, Jan. 1978, p.31
- 10) Ibid. p.32
- 11) Ibid. p.33
- 12) Eugene F. Kaelin and David W. Ecker, "Institutional Prospects of Aesthetic Education", Arts and Aesthetics:

- An Agenda for the Future, University of Illinois, 1978
p.234,
- 13) Stanley S. Madeja and Sheila Onuska, Through the Arts to the Aesthetics, CEMREL, Inc. 1977. p.7
 - 14) Bennet H. Reimer, "The Development of Aesthetic Sensitivity" Music Education Journal, Jan. 1965, p.13
 - 15) Donald Arnstein, "The Aesthetic as a Context for General Education in Curriculum", Martin Levit. Ed. University of Illinois, Urbana, 1971. pp.260-261
 - 16) Anne Bamford, The WOW Factor, Waxman, 2005
 - 17) Ibid. pp.31-32
 - 18) Ibid. p.61
 - 19) InSEA working group, InSEA's unpublished document of InSEA World Councilors, revised on site at the UNESCO World Conference on Arts Education, Mar. 2006

なお、本稿は大学美術教育学会誌に『芸術教育の世界的な動向分析と教育実践的課題－ユネスコ芸術教育世界会議2006を中心にして－』（大学美術教育学会誌、第39号、2007、pp.311-318）として掲載されたものである。