

アートを通じたコミュニケーション教育と その課題

木村 浩則*

Key Words : アート, コミュニケーション教育, 学習指導要領, 教育課程

はじめに

2010年5月26日、文部科学省（以下、文科省）は、学校でのコミュニケーション教育の意義や推進方策、普及方策について検討するため、「コミュニケーション教育推進会議」（以下、推進会議）の初会合を開いた。推進会議は、文化庁の「子どものための優れた舞台芸術体験事業」（50億円）のうち、2億円の予算で実施される「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験事業」（以下、芸術表現体験事業）について、その成果と課題を検討するとともに、新たな学習プログラムの開発を行なう予定である。

筆者は、これまで学校教育におけるアーティストとの協働による授業づくり、カリキュラムづくりに関心を持ってきた。その立場から、今回、民主党政権の発足とともに始まった芸術表現体験事業には大いに関心を持っている。しかしながら、文化庁と文科省（初等中等教育局）との連携事業としてスタートした取り組みが、今後、日本の学校教育のなかにどの程度定着していくかは未知数であり、克服しなければならない課題も多々あるように思われる。

本稿では、今年度新たに始まった「芸術表現体験事業」ならびに「コミュニケーション教育推進会議」とは何か、その目的や内容を示すとともに、発足の経緯や推進会議における議論、学校教育との関係等を検討することで本事業の課題を明らかにしていきたい。もちろんそれはたんなる議論の紹介ではない。結論を先取りするならば、課題として立ち現われてくるのは、文化行政と教育課程行政、コミュニケーション教育と学習指導要領、芸術振興と学力向上の間に立ちただかる「壁」である。それはいかにして乗り越えられるか、そのための視座をいささかなりとも提示することが本稿の目的である。

* 人間学部児童発達学科

1. コミュニケーション教育推進会議とは何か

児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験事業

先述のように、2010年度、文科省は、新規事業として「芸術表現体験事業」を始めるとともに、「コミュニケーション教育推進会議」を発足させた。まず、前者の事業についてその概要を説明しておこう。これは、文科省が、文化庁との連携事業として、文化庁「子どものための優れた舞台芸術体験事業」（以下、舞台芸術体験事業）の予算の一部を活用し、学校における芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進を図るというものである。事業内容としては、「子どもたちに対し芸術家による表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップ等の実技指導を実施」し、それを通じて「子どもたちの芸術を愛する心を育て、豊かな情操を養うとともに、コミュニケーション能力の育成を図ることを目指す」とされている。

文化庁の「舞台芸術体験事業」は、「文化芸術における優れた才能の芽を育て、将来の観客層の育成を図る」という実施要綱の文言にみられるように、文化庁が教育的意義だけでなく芸術振興の観点から実施されてきたものである。それに対して「芸術表現体験事業」は、文科省との連携事業とし、事務局を文科省初中局（教育課程課）に置き、申請窓口を都道府県教育委員会にすることで、施策の教育的性格と意義を強く打ち出している。また文化庁の施策が、単発的な芸術家派遣であったのに対して、「芸術表現体験事業」は、学校の「指導計画に位置付け、計画的・継続的」に実技指導を行なうとし、長期のプログラムの設定を求めている。さらに「国語・音楽・体育等の各教科、総合的な学習の時間、特別活動における計画的な指導」、「芸術家と担当教師が連携」などが謳われており、学校の教育課程や日常的教育活動との関連性を重視している。

新年度から実施される新規事業であったが、予算策定の遅れなどから、募集開始が年度末となり、実施校の目標数達成が危ぶまれたが、結果的には以下の通り、全国各地の学校から申請が行なわれ、2億円の予算をほぼ消化する実施規模となった。その背景には、アーティストを派遣する側の芸術団体や派遣をコーディネートする諸団体（以下、連携団体）の積極的な働きかけがあったようだ。愛媛県西条市のように首長のイニシアチブで、市内の各公立学校での推進が図られたところもあるが、現段階では、学校や教育委員会と連携団体のあいだに温度差があることは否めない。

また実施校は小学校が中心であり、派遣分野は「演劇」、実施教科は「総合的な学習の時間」が大半を占めている。これは、前年度までの文化庁事業における実施実績の反映であると同時に、「コミュニケーション能力の育成」という事業の趣旨が、「演劇」活動と関連づけやすいことのあらわれであろう。

2010年度の実施概要は以下のとおりである。

・実施自治体 45 都道府県 190 自治体

- ・実施校 292 校（小学校 177, 中学校 55, 高等学校 36, その他 24)
- ・派遣分野 演劇 48.6% ダンス・舞踊 4.8% 伝統芸能 19.9%
大衆芸能（落語, 俳句など）3.8%
その他（音楽, メディア表現, 朗読など）22.9%
- ・実施教科 総合的な学習の時間 131 校 音楽 70 校 国語 41 校 特別活動 38 校
図画工作 15 校 体育 9 校など
- ・連携団体 NPO 法人 79, 劇団 72, 任意団体 34, 公益法人 25, 楽団等 20,
営利団体 17, 劇場・ホール 14, その他 33
- ・派遣講師 延べ 2511 名
- ・予算額 1 億 9675 万 1 千円（文化庁「子どものための優れた舞台芸術体験事業 50 億円
の中から実施）

また、文化庁は「事業の実施に当たり、業務の一部を委託できるものとする」としており、今年度、「委託事業実施団体」に選定されたのは、旅行代理店 JTB のグループ企業 JTB コミュニケーションズであった。選定の根拠は不明だが、大手民間企業の活用が本事業の効率的運営に妥当かどうかは今後の推移を見守るしかない。

コミュニケーション教育推進会議

この事業と並行して、その成果と課題を積極的に学校教育に活かしていくための組織として文部科学省初等中等教育局（以下、文科省初中局）のなかに設置されたのが「コミュニケーション教育推進会議」である。

今年度予算は 1000 万円で、「芸術表現体験事業」における成果や課題等を活用し、言語活動の充実に資する効果や学力・問題行動への効果の検証等を行ないながら、コミュニケーション教育推進のための具体的な指導法の開発などの検討を行なうとされ、具体的には、演劇・ダンス等の芸術表現を用いた学習プログラムの開発、国語をはじめとする各教科の学力向上や問題行動への効果的対応などの分析や検証などが検討課題としてあげられている。

具体的な検討事項は以下のとおりである。

① 学校教育におけるコミュニケーション教育の趣旨や意義について

- (1) コミュニケーション教育の趣旨の明確化
- (2) コミュニケーション教育と各教科等の学力や学習意欲等の関連
- (3) 児童生徒の問題行動に対するコミュニケーション教育の効果
- (4) 新学習指導要領における言語活動の充実等とコミュニケーション教育について

② コミュニケーション教育の推進方策について

- (1) 学校教育におけるコミュニケーション教育の推進の在り方

- (2) 各教科等におけるコミュニケーション教育の具体的な推進方策
- (3) 演劇・ダンス等の芸術表現を用いたコミュニケーション教育推進のための学習プログラムの開発
- (4) NPO 法人・公共や民間の劇場等との連携・協力の推進方策
- (5) その他のコミュニケーション教育の推進方策
- ③ コミュニケーション教育の普及方策について
 - (1) コミュニケーション教育に対する学校や保護者等への理解の促進方策
 - (2) コミュニケーション教育の学校への具体的な普及・展開の在り方

以上のように、理念レベルから具体的方策まで、多岐にわたる検討課題を審議するため、推進会議は、「教育ワーキング・グループ」と「連携・普及ワーキング・グループ」の二つの作業部会をつくり、当初の予定では11月中には中間まとめを公表し、2011年の4月～6月に推進会議としての提言をまとめ、公表するとしている。

上記の内容から明らかなように、ここで言う「コミュニケーション教育の推進」は、「総合的な学習の時間」といった特定の領域や教科に「コミュニケーション教育」を位置づけるといった程度のものではない。各教科さらには教育活動全体の中に位置づけ、推進を図ろうとするものである。最終提言には、検討内容を、来年度、三年後、10年後という三つのスパンで記載することが予定されており、そこから学習指導要領の次期改訂をも視野に入れていることがわかる。

次に推進会議のメンバーを確認しておこう。推進会議委員は、以下の10名である。

浅川 佳代	杉並区立富士見丘小学校長
門川 大作	京都市市長
高木 展郎	横浜国立大学教育人間科学部教授 【教育 WG 主査】
高萩 宏	東京芸術劇場副館長 【連携・普及 WG 副主査】
田中 明	西条市教育委員会教育長
中村 伊知哉	慶応義塾大学大学院メディアデザイン研究科教授
平田 オリザ	劇作家、演出家 【座長】
吉本 光宏	(株式会社) ニッセイ基礎研究所芸術文化プロジェクト室長 【連携・普及 WG 主査】
米屋 尚子	(社団法人) 日本芸能実演家団体協議会芸能文化振興部次長 【教育 WG 副主査】
鷺田 清一	大阪大学総長

また推進会議の下に作られた二つのワーキング・グループのメンバーは以下のとおりである。

教育 WG

新井 紀子	国立情報学研究所社会共有知研究センター長
市川 寛	東京書籍株式会社編集局ソフトウェア制作部部长
荻宿 俊文	青山学院大学教授
熊谷 保宏	日本大学教授
小嶺 大進	豊島区教育委員会教育指導課指導主事
三森 ゆりか	つくば言語技術教育研究所所長
田中 龍三	大阪教育大学教授
堤 康彦	NPO 法人 芸術家と子どもたち代表
矢内原 美邦	ダンサー, 振付家, 劇作家
渡部 淳	日本大学教授
糸井 登	立命館小学校教諭
牛島 順子	目黒区立第四中学校長
平田 知之	筑波大学附属駒場中・高等学校教諭
平野 希代子	香川県綾川町立陶小学校教諭

連携・普及 WG

楠瀬 寿賀子	津田ホールプロデューサー
砂田 和道	NPO 暮らしに音楽プロジェクト事務局長
野々平 美幸	北九州市教育委員会指導部指導第一課指導主事
樋口 貞幸	NPO 法人アート NPO リンク事務局長
嶺 浩子	(財団法人) 熊本県立劇場企画事業課アシスタントプロデューサー
若井田 正文	世田谷区教育委員会教育長
糸井 登	立命館小学校教諭
牛島 順子	目黒区立第四中学校長
平田 知之	筑波大学附属駒場中・高等学校教諭
平野 希代子	香川県綾川町立陶小学校教諭

2. コミュニケーション教育の推進をめぐる

推進会議は、この6月に発足し、10月までにすでに3回の審議が行なわれた。ワーキング・グループの会合は非公開だが、推進会議の様子は映像データとして文部科学省のHPからみることが出来る。これまでの審議経過のなかで注目したいのは、第3回の会議における国立情報学研究所の新井紀子委員の発言である。それは今回の「コミュニケーション教育」に対する現場サイドからの異論（個人的意見にとどまらず、彼女の周りの国立教育研究所、教育委員会、

学会関係者の大方の反応だという）として出されたもので、次のような内容であった。

「コミュニケーション教育」というタイトルは誤解を招く。なぜコミュニケーション教育の出口が舞台芸術表現になってしまうのか、教科の系統性の意味合いからも理解できない。コミュニケーションに関しては、論理的表現が課題となっている。そのため新しい指導要領では、各教科における言語活動の充実が謳われ、各科目においてどういうコミュニケーションをとらなければならないか必死になって考えている。それが舞台芸術表現だと言われると現場が混乱する。

つまり、子どもたちの「コミュニケーション能力の向上」は、すでに新学習指導要領における重要なテーマ「言語活動の充実」として、学校関係者の間で研究や実践が進められており、そこに「芸術表現を活用したコミュニケーション教育」を持ち込むのはあまりに唐突で学校現場の理解を得られないというのである。

では学習指導要領で言われる「言語活動の充実」とは何か。これまでも文科省は「生きる力」としての学力を唱えてきた。新しい指導要領では、それを「基礎的・基本的な知識・技能」と「思考力、判断力、表現力」という二つの能力に区別する。そして前者を習得する方法として「暗記・暗唱、反復学習」を重視し、後者を育成するために「記録、要約、説明、論述といった言語活動」を重視するという。つまり「言語活動の充実」とは、「思考力、判断力、表現力」といった能力を育てるために、各教科で「記録、要約、説明、論述」といった「言語活動」に積極的に取り組ませるとのことなのである（後に見るように、学習指導要領が例示する「言語活動」にはそれ以外のバリエーションも存在する）。その意味で、数学、数学教育を専門とする新井委員が、〈論理的表現〉を重視する言語活動と〈芸術表現〉を活用したコミュニケーション教育の間に越え難いギャップを感じるのとは自然なことなのかもしれない。

「言語活動の充実等とコミュニケーション教育」の関連づけについては、推進会議の検討議題の一つとなっていることから、その妥当性が今後議論されていくはずである。だが、「コミュニケーション能力」を「記録、要約、説明、論述」といった個人の言語的スキルとして理解し、芸術をたんに感性的活動としてとらえるなら、それは、新井委員の指摘するように、推進会議が、芸術体験を通じて育成しようとする「コミュニケーション能力」とは必ずしも一致しない。

いずれにせよ、これまでの検討会議の議論をみる限り、参加者のあいだに、「コミュニケーション教育」についての理解あるいは評価について、何らかの「差異」あるいは「ずれ」があって、その一つの典型が先の異論として現れたとみることができる。注意すべきは、その発言が個人的意見というよりも学校教育関係者の代弁としてなされた点である。異論の背景には、文化行政（文化庁）と教育課程行政（文科省初中局）の認識のずれ、さらには両者の「壁」を読み取ることさえできる。

そこで、今回の事業に関する文化庁と文科省初中局それぞれのねらいをあらためて確認しておこう。文化庁の文書には、事業のねらいについて、「子どもたちの芸術を愛する心を育て、豊かな情操を養い、コミュニケーション能力の向上に資するとともに、文化芸術における優れ

た才能の芽を育て、将来の観客層の育成を図る」と記されている。つまり「芸術を愛する心を育て」、「優れた才能の芽を育て、将来の観客層の育成を図る」といった文言から明らかなように、主たる目的は「芸術振興」にあるのであって、「コミュニケーション能力の向上」はその一部にすぎない。

他方、文科省の設置した「推進会議」の文書を見ると、「芸術振興」については触れられず、掲げられているのは「コミュニケーション能力の向上」のみである。そして、コミュニケーション教育の目的は、「多様な価値観を持つ人々と協力・協働できる人材の育成」であり、「自分の感情や思いを表現できず容易にキレるなどの課題等の解決」である。つまり子どもたちのコミュニケーション能力の向上は、グローバル化、多様化した現代社会に対応した人材育成につながり、同時に、現代の子どもたちが抱える心の問題の解決につながるというのである。

そして、さらにこの二つの文言の出所を探ってみると、二つの文書にたどりつく。一つは「民主党マニフェスト 2009」、もう一つは中央教育審議会答申（2008年）である。民主党マニフェストには次のように記されている。

「国際社会の中で、多様な価値観を持つ人々と協力、協働できる、創造性豊かな人材を輩出するためのコミュニケーション教育拠点を充実する」（傍点は筆者）

また中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」には次のような記載がある。

「国語をはじめとする言語の能力が重要である。特に、国語は、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である。自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現力が乏しいことが、他者とのコミュニケーションがとれなかったり、他者との関係において容易にいわゆるキレてしまう一因になっており、これらについての指導の充実が必要である。」（傍点は筆者）

今回の事業は、民主党マニフェストの具体化として始まったものである。「高校授業料無償化」や「教員養成6年制化」の政策ほどにはメディアの注目を集めなかったが、民主党の教育政策の目玉の一つとして位置づけられている。他方、学習指導要領の改訂などの教育課程の改革は、教育基本法の改定をきっかけに、すでに新政権の発足以前から動き出していた。文科省初中学の立場からすれば、新政権から持ち込まれた「コミュニケーション教育」を学校教育に導入するには、教育課程改革のコンテクストに何らかのかたちで取り込む必要があった。それゆえ、コミュニケーション教育推進の「趣旨」に中央教育審議会答申の文言が引用されなければならなかったにちがいない。

民主党マニフェストが事業のきっかけであったとするなら、「コミュニケーション教育」はどのようにしてマニフェストに盛り込まれたのだろうか。そのキーパーソンが推進会議の座長平田オリザである。平田は、ある雑誌の中で、次のように述べている。

民主党のネクストキャビネットの文部科学大臣の小宮山さん（小宮山洋子）は成城学園の出

身です。成城は小学校3年から演劇の授業があるので、演劇教育には熱心です。民主党のマニフェストにも、「コミュニケーション教育」という形で入れてもらった。だから、これは意外にすっと通る可能性があります。なんだかんだ言って文化行政って全体から見れば小さいから、意外と、政権交代のどさくさ紛れに通ったりする。だからこそ、繰り返し、普段から言っておかないと。（Wonderland2009年10月21日）¹

この発言が示すように、民主党のオリジナルな教育政策の一つである「コミュニケーション教育」は、直接には平田によって持ち込まれたものである。しかし、演劇等のアートを学校教育に活用するという構想は、文科省や学校現場にとって、必ずしも唐突なものであったわけではない。文化庁には、これまで学校現場に対して実施してきた芸術家派遣事業の実績が存在したからである。それゆえ、その事業を文科省初中局が事務局になって行なうという形式をとることで、とりあえず「コミュニケーション教育」を始動させることができたのである。今後、「コミュニケーション教育」が学校現場で本格的に取り組まれていくためには、事業主体を文化庁から文科省初中局に移していく必要があるだろう。また後にみるように、日本の教育課程行政の在り方からすれば、学習指導要領との関連も無視するわけにはいかない。

次に、平田の提起する「コミュニケーション教育」の内実と学習指導要領における「言語活動の充実」の中身をそれぞれ検討することで、両者の差異をさらに鮮明にしておこう。

3. 平田オリザのコミュニケーション教育論

そもそも座長の平田が提唱する「コミュニケーション教育」とはどのようなものなのか。子どもたちにそれが求められる根拠は何か。彼の著書（平田2001,2008,2009）を参照しながら、その内容を説明しておこう。

平田によれば、コミュニケーションには「会話」と「対話」の2種類がある。「会話」は、親しい人同士のおしゃべりであり、それに対して、「対話」は異なる価値観などをすり合わせる行為のことである。ただし「対話」は、よく知らない人同士のあいだだけで起こるものではなく、ふだんからよく知っている家族や友人のあいだでも生じる可能性がある。民主制を確立した古代ギリシャの人々は、「対話」を通じて、互いのコンテキストを摺り合わせ、その共有をはかっていくことが、市民社会を維持する方策だと考えていた。市民社会とは、コンテキストの共有を急がず緩やかに行なっていく社会であり、そこでは「対話」が不可欠の要素となるのである。

島国に住む日本人は人口の流動性の低い社会の中で、「分かり合う文化」を形成してきた。閉じた共同体の中の誰もが知り合いで、似たような価値観をもっているのであれば、「会話」としてのコミュニケーションがあればそれで十分であった。しかしながら、今や社会のグローバル化によって、多様な価値観を持つ様々な人々との協力、協働が不可欠となってきた。また

「成熟化社会」とも呼ばれる現代社会では、「大きな物語」（共通の価値観）が喪失し、個人はそれぞれの価値観で自らの生き方を決定しなければならない。そこでは、価値観を一つに統一することよりも、異なる価値観を、異なったままにしながら、いかにうまく共同体を運営していくかが、市民社会を維持していくうえでの重要な課題となる。教育も、たんに情報を受容し、無難に処理していくような従来の内容から脱皮し、価値観や世界観の異なる他者と、価値観を折り合わせていくためのコミュニケーション能力を育てることが求められているのである。

平田が、これまで多くの演劇ワークショップに取り組むなかで強く感じてきたのは、子どもたちに、「他者との出会い」あるいは「自分の言葉が容易に通じない体験」が欠如しているのではないかということである。温室のような家庭や学校と、グローバル・スタンダードの競争の真ただ中にある社会。この二つの空間の激しい乖離の中で、それに戸惑い精神を病んでいく者、あるいは社会に出ていくこと自体を拒み、引きこもっていく者が現れるようになった。このような状況を変えていくためには、たんなる「技術としての表現教育」ではなく、子どもたちから「表現の欲求を引き出すような体験教育」に教育プログラムを転換していかなければならない。演劇とは、そのような他者を感じるシミュレーションであり、新しいコミュニケーションの形を学ぶ上で最も有効なツールの一つである。グローバル社会を「生きる力」、そして市民社会を維持、発展させるシチズンシップの獲得こそが、演劇を通じたコミュニケーション教育に期待されている、というのである。

新政権発足後、内閣官房参与となった平田は、鈴木寛文部科学副大臣とともに、マニフェストの具体化に着手した。それが「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験事業」であり、それをさらに学校現場に定着させるために発足させたのが「コミュニケーション教育推進会議」だということができる²。

4. 新学習指導要領における「言語活動の充実」

他方、2011年から施行される新しい学習指導要領において、「コミュニケーション教育」はどのようにとらえられているのか。それは平田の「コミュニケーション教育」とどのような点で異なるのか。それを、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」を参照しながら確認しておきたい。まず指摘しておかなければならないのは、旧政権のもとで作成された新学習指導要領に「コミュニケーション教育」という言葉は登場しないということである。そして、それに代わるものとみなされるのが「言語活動の充実」である。

この「言語活動の充実」は、日本の順位低下が問題視された「PISA 調査」への対応を意識したものであり、今回の学習指導要領改訂の目玉の一つである。その特徴は、「言語活動の充実」を国語科にとどまらず「各教科等を貫く重要な改善の視点」とした点にある。各教科で言語活動を充実させるとはどういうことなのか。文科省は、教科ごとの具体的な例示を行なっている

が、その前提として言語の役割を二つに区別する。一つは、「知的活動（論理や思考）の基盤」であり、もう一つは、「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」である。答申では、このように言語の役割を二分化したうえで、それに対応する言語活動の中身を例示し、それが具体的にどの教科にあてはまるかを示している。

たとえば、①知的活動の基盤という言語の役割にかかわっては、

- ・観察・実験や社会見学のレポートにおいて、視点を明確にして、観察したり見学したりした事象の差異点や共通点をとらえて記録・報告する。
- ・比較や分類、関連付けといった考えるための技法、帰納的な考え方や演繹的な考え方を活用して説明する。
- ・仮説を立てて観察・実験を行ない、その結果を評価し、まとめて表現する。

の三点が示され、教科としては、算数・数学、理科、社会などがあてはめられている。

そして、②コミュニケーションや感性・情緒の基盤にかかわっては、

- ・体験から感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを使って表現する。
- ・体験活動を振り返り、そこから学んだことを記述する。
- ・合唱や合奏、球技やダンスなどの集団的活動や身体表現などを通じて他者と伝え合ったり、共感したりする。
- ・体験したことや調べたことをまとめ、発表し合う。
- ・討論・討議などにより意見の異なる人を説得したり、協同的に議論して集団としての意見をまとめたりする。

の四点が例示され、該当する教科として、音楽、図画工作、美術、体育、家庭、技術・家庭といった実技系科目ならびに生活、総合的な学習の時間、道徳、特別活動などがあてはめられている。

ただし、教科の性格と言語活動の内容をこのような仕方に対応させることには疑問の余地がある。たしかに言語の役割を知的活動と感性・情緒の二つの側面からとらえることはできるにしても、人間の精神活動の実際において、知的活動と感性や情緒とはそれぞれ独立して機能しているわけではないからである³。また、教科を知的な教科と感性的な教科に分類することは各教科の立場から考えてもかなり乱暴な議論である。道徳や芸術に知的活動は含まれうるし、理科にも感性的活動が含まれうる。

いずれにせよ、学習指導要領の考え方からすれば、平田の言う「対話」としてのコミュニケーション能力の育成は、知的活動の領域とされる算数・数学、理科といった教科の埒外に置かれることになる。関連付ける余地があるとすれば、②の役割にかかわる教科ということになるが、平田の「対話」としてのコミュニケーションと文科省の「言語活動」としてのコミュニケーションには、そのコミュニケーション能力の捉え方に大きな落差があるように思われる。それは、ダイアローグ的能力とモノローグ的能力との違い、あるいは、能力というものを個人の所有物としてとらえるか、それとも他者との関係性においてとらえるか、という観点の違いである。

平田と同様に演劇ワークショップに精力的に取り組む劇作家の運行によれば、コミュニケーション能力とは人間に本来備わっている能力であり、場数を踏むことと成功体験の積み重ねによって向上していくものである。しかし現実の社会で場数を踏んだり、成功体験を得たりするにはリスクがともなう。そのリスクを避けるための方法が「シミュレーション」であり、演劇とはまさにコミュニケーション能力を向上させるためのシミュレーションなのである。もうひとつ重要なのは、コミュニケーション能力は個人に内在する能力としてとらえるだけでは不十分だという点である。コミュニケーションが円滑に取れるかどうかは、「他者」あるいは「環境」にも大きな影響を受ける。演劇を通じて、人はコミュニケーションが個人の能力にのみ依存するのではなく、コミュニケーション環境に左右することに気づくことができる。さらに「フィクションの力」を借りてそのコミュニケーション環境を検証したり修復したりする力を訓練することができる⁴。そしてそれは、演劇が「関係性の芸術」といわれるゆえんでもある。

平田のコミュニケーション教育論は、旧来の「学力論」を転換していく端緒をも含み持つもののように思われる。めざされるべきは、競争的に獲得され、所有される「個人知」としての学力ではなく、多様な人々の対話を通じて社会的に探求され、構成される「協働知」としての学力ではないか。平田の言う「コンテキストの摺り合せ」とは、たんなる交渉術のことではなく、コミュニケーションを通じた新たな知の創造につながるものではないだろうか。⁵

5. 学習指導要領と教育課程行政

「コミュニケーション教育」を学校現場で推進していく上での障害は、コミュニケーション能力の捉え方や学力観の問題だけではない。より大きな壁は、学習指導要領という文書そのものの性格に起因するものである。その性格は、文部科学省→教育委員会→学校現場という一方的な流れで構造化されてきた教育課程行政のこれまでの在り方に規定されている。

本来、学習指導要領の目的は、各学校が教育課程を編成するにあたっての基準を示すことにある。戦後最初に作成された1947年版学習指導要領（試案）では、「これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手引きとして書かれたものである」とされ、教育課程編成に関する学校と教師の自由裁量が大幅に認められていた。

ところが1958年の改訂から、官報に告示されるようになり、それ以降、学習指導要領は「法的拘束力」を持つものとされ、個々の教師や学校の教育課程づくりに一定の規制を加えるものとして機能してきた。その典型が、今回の改訂でようやく見直されることとなった「はどめ規定」と呼ばれるものである。

こうして学習指導要領は、教師が学校で教えるべき内容について制限を加えるものとして機能してきたわけだが、80年代に臨時教育審議会が「個性重視の原則」を打ち出し、「規制緩和」

が叫ばれるようになると、学習指導要領による教育の画一化が批判の対象とされるようになった。その結果、2003年の学習指導要領の一部改正では、「学習指導要領は、すべての子どもたちに対して指導すべき内容を示したもの（学習指導要領の「基準性」）であり、各学校は、子どもたちの実態に応じ、学習指導要領が示していない内容を加えて指導することができる」とされた。そして、今回の改訂では「（・・・の）事項は扱わないものとする」という記述の仕方を改め、各学校に対して、「地域や学校の実態、子どもたちの心身の発達の段階や特性を十分考慮して適切な教育課程を編成し、創意工夫を生かした特色ある教育活動」を展開するよう求めることとなった。

ところが、「大綱的基準」を謳いながらも、今回の学習指導要領ほど、個々の教師の指導の仕方に事細かな指示を与えているものはない。たとえば、前回の小学校学習指導要領の「算数」には、指導計画作成にあたっての配慮事項として次のように書かれていた。

論理的な思考力や直観力、問題解決の能力を育成するため、実生活における様々な事象との関連を図りつつ、作業的・体験的な活動など算数的活動を積極的に取り入れるようにすること。

それが、今回の改訂では「算数的活動」という新たな項目が設けられ、たとえば3年生の部分では次のように記されている。

(1) 内容の「A 数と計算」、「B 量と測定」、「C 図形」及び「D 数量関係」に示す事項については、例えば、次のような算数的活動を通して指導するものとする。

- ア 整数、小数及び分数についての計算の意味や計算の仕方を、具体物を用いたり、言葉、数、式、図を用いたりして考え、説明する活動
- イ 小数や分数を具体物、図、数直線を用いて表し、大きさを比べる活動
- ウ 長さ、体積、重さのそれぞれについて単位の間隔を調べる活動
- エ 二等辺三角形や正三角形を定規とコンパスを用いて作図する活動
- オ 日時や場所などの観点から資料を分類整理し、表を用いて表す活動

このような具体的な指導法の指示は、その意図が教師に「算数的活動」に積極的に取り組むよう促すことにあったとしても、これまで創意工夫しながら「算数的活動」に取り組んできた教師たちにとってはむしろ足かせとなる危険性さえある。

また文科省や教育委員会は、学習指導要領の内容を学校現場に周知徹底するために、「伝達講習会」あるいは「教育課程説明会」を開催しているが、そこでは質疑応答は行なわれず、参加者はポイントとなる文言に逐一アンダーラインを引くよう求められこともある。そこは、あくまで「伝達」の場でしかないのである。「官報告示」としての学習指導要領は、ミハイル・バフチンのいう「権威主義的談話」そのものである。それは、他の声との相互活性化を許さず、

聞き手に対して無条件の忠誠を要求し、聞き手の自主的・創造的思考を禁ずる。(高取, 1994, pp.137-138) さらに言えば、学習指導要領は、各学校の教育課程づくりの基準として統制的に機能するだけでなく、出版社の検定教科書づくりに対しても教科書調査官が指導要領との相関を微に入り細に入りチェックすることで統制的に機能する。

このような学習指導要領と教育課程行政の性格は、学校現場に対してしばしば指摘される「閉鎖性」をつくりだす要因ともなっている。それは、学校教師と学外のアーティストが協働して授業に取り組む場合の障害ともなりうる。次の事例はそのことを象徴的に示している。

東京都杉並区の富士見丘小学校は、2004年、日本劇作家協会の全面的な協力の下「総合的な学習の時間」を年間50時間使って6年生に演劇の授業を行なった(この取り組みは現在も継続されている。「コミュニケーション教育」の先行事例として注目されており、浅川佳代校長は推進会議の委員に選ばれている)。それは5回目に行なわれた「世界の子どもたちと日本の子どもたちの日記、調べ学習」という授業での出来事であった。講師は、斎藤憐、篠原久美子、吉田日出子の3氏である。事前準備として、児童には「ある日の日記」を書いてきてもらい、その中から10名分を斎藤が朗読用に選抜した。またグループに分かれた児童は、担任の指導で、様々な国(モンゴル、ボスニア・ヘルツェゴビナ、エルサルバドルなど)について「調べ学習」を行なった。斎藤は、「調べ学習」の対象となった国の子どもたちが書いた作文を使って朗読台本を作成した。以上の下準備を経て、授業は、自分たちの日記の朗読、国々ついで「調べ学習」の発表、そして吉田日出子と一しょに世界の子どもたちの日記を朗読するという形で進行した。

ところが途中で問題が起こった。斎藤は、あらかじめ担任に世界の子どもの日記を渡してあった。たとえばボスニアでお母さんを殺された子どもの日記から、なぜこの国でこんなことが起こるのかを調べてほしかったからである。ところが、実際に子どもたちが調べてきたのは、その国の面積、人口、気候など、最後に朗読する予定の「世界の子どもたちの日記」には何ら関連しないものであった。このことに対する担任側の応答は、「世界史は小学校の授業ではやらないから」というものであった。(日本演劇連盟, 2004, p.20)

授業のテーマは日記の朗読である。読み手である子どもには、その日記の書き手の気持ちを想像し、理解することが求められ、そのためにはその子どもの置かれた境遇を知る必要がある。講師は、ボスニア、ヘルツェゴビナの紛争の歴史的背景を学ばせることは当然のことだと考える。ところが学校の教師にとって、そのような学習を指導することは「法的拘束力」を伴う学習指導要領からの逸脱となる。これはたんなる意思疎通の不十分さというレベルの問題にとどまらない。それは学習指導要領の規範性を認識しているかどうか、あるいはそのことに忠実であるかどうかの問題でもある。ではあらかじめアーティストの側が、学習指導要領を熟知していれば済んだということなのだろうか。子どもたちの学べき世界を、学習指導要領によって閉じられた世界に限定することは、いよいよ子どもたちから学びのリアリティを奪ってゆくことになりはしないだろうか。

現在、学習指導要領の内容は最低基準とされ、それを超えた内容を教えることに制限はなくなった。それゆえ、教師とアーティストが教えるべき内容の選択について十分に論議を重ねる必要性と可能性が生じたといえる。

6. アートを通じたコミュニケーション教育の推進のために

富士見丘小学校では、予算的裏付けのある研究指定の三年間（平成16～18年）を終えた後も、学校とアーティスト双方の努力で「演劇」の総合学習が継続されている。いや、さらにバージョンアップして、「演劇」を学校の「特色」あるいは「伝統」として積極的に位置づけ、教育課程づくり、学校づくりに反映させている。それでは、富士見丘小において、教師とアーティストの「壁」はいかにして乗り越えられたのか。この取り組みを中心的に担った劇作家の篠原久美子は、一年目の課題として「お互いに認識不足や固定観念があったこと」を率直に総括し、翌年からは、年間を通じた全体の流れを年度の初めにつくる、一回ごとの授業の狙いを文章化して教師と確認し合いながら進める、担任教師も演劇ワークショップを体験してもらう、などひとつずつ確かめながら協働のかたちを探っていったという。（日本演劇教育連盟,2004,p.23）「壁」は「乗り越えられた」というよりも3年間の取り組みのプロセスを通じて「瓦解」していった。それはまさに平田の言う「対話」すなわち異質な存在同士の「コンテクストの摺り合せ」の結果に他ならない。また、富士見丘小の場合、学校とアーティストの間の「調整役」かつ「翻訳者」とも言うべき「学校コーディネーター」が存在したことの意義は大きい。コーディネーターの介在によって、両者はどちらかに同一化されることなく、その「異質性」を大切にしながら協働することができたのである。

繰り返しになるが、教育推進会議が進めようとする「コミュニケーション教育」は、中央教育審議会における学習指導要領改訂に向けた議論の中から立ち上がってきたものではない。そのため新学習指導要領の示す新たな教育内容や教育方法を学校現場にいかにかに定着させるかに腐心する教育行政とその関係者にとって、新たな「コミュニケーション教育」の導入に抵抗感があるのは確かである。担当者もそのことを承知しているがゆえに、あえて「新学習指導要領における言語活動の充実等とコミュニケーション教育について」というテーマを検討課題に挙げ、また「コミュニケーション教育」と学習指導要領との関連部分を抽出した資料を各委員に配布したのだろう。

しかしながら、芸術体験を活用したコミュニケーション教育には、旧学習指導要領から始まった「総合的な学習の時間」を契機に、これまでに全国各地で取り組まれた多様な実践の蓄積が存在する。（木村,2005参照）その一つが富士見丘小学校での「演劇教育」の取り組みである。たとえ学習指導要領の作成過程で取り上げられなかったとしても、旧学習指導要領のもと、文化庁予算を活用したものも含めて、多く芸術家団体、公共ホール、NPO組織の支援を得て、各地の学校で多彩な実践が取り組まれてきたのである。推進会議のメンバーの大半は、そうし

た活動にかかわった実績と経験を持つ人々である。そうしたメンバーを中心におけば、過去の実践の蓄積をふまえ、その教訓に学びながら、どう学校に普及・定着させていくか、議論を進めることはそれほど困難なことではないように思われる。そうした経験と教訓の交流は、「演劇」を中心にして構想された平田の「コミュニケーション教育」を、より多様なアート活動の経験と結びつけ、アートを通じた教育活動の持つ可能性の地平をさらに押し拓いていくにちがいない。

検討すべきは、「コミュニケーション教育」を学習指導要領のコンテクストにいかにか落とし込んでいくかではない。本来、教育課程の編成権を持つのは学校である。同時に、保護者、地域の学校参加が叫ばれる今日、学校づくり、教育課程づくりはもはや教師の専権事項でもない⁶。「コミュニケーション教育」に関わるアーティストに期待されるのは、学習指導要領の規範性を越えて、教師や保護者とともに子どもと地域の現状を掘り下げ、その教育課題を明らかにしながら、個々の学校の教育課程づくりに参画あるいは協力していくことではないか。そのための条件整備をいかにして進めていくか、その検討こそが推進会議に求められているように思われる。

注

- ¹ 同様に演劇人として教育政策に関与しようとした人物に劇団四季の浅利慶太がいる。浅利は、自民党政権時代、内閣の諮問機関である教育改革国民会議ならびに教育再生会議のメンバーとなり、「学校教育の正規授業で、演劇の課目がないのは、先進国では日本くらいである。歴史的背景から、学校現場に演劇に対する偏見があるようだが、演劇の授業を設けて、舞台芸術を通じた親子や家族の愛情体験を取り入れていくと良い。これを教育再生の提言に入れて頂きたい」と要望したが、結局、受け入れられることはなかった。
- ² 平田の戦略は、たんに学校現場に演劇教育の普及を訴えるのではなく、それを「コミュニケーション教育」と読み替えることによって、演劇あるいはアートの手法を学校教育にとりいれるというものである。しかも、21世紀のグローバル化時代を「生きる力」の一つとしてコミュニケーション能力を掲げている点で、彼の議論は文部科学省のねらいと重なる。
- ³ 人が合理的な判断を行なう上で感情の果たす役割が重要であることを指摘した脳科学者アントニオ・ダマジオの研究はあまりに有名である。(ダマジオ,2000)
- ⁴ これは、学習とは個人の頭の中の活動というよりも、本来社会的なものであり、共同体全体の活動との関わり方の問題である、とする新たな学習理論「正統的周辺参加論」とも重なる。
- ⁵ 学力世界一のフィンランドで重視されているのはまさにこのよう学力であり、「社会的構成主義」と呼ばれる。
- ⁶ これもまた民主党の教育政策の一つである「コミュニティ・スクールの推進」も、このような観点で取り組まれるべきであろう。

引用文献

- ダマジオ, アントニオ・R. 田中三彦訳, 2000. 生存する脳-心と脳と身体の神秘, 講談社
 平田オリザ, 2001. 芸術立国論, 集英社

平田オリザ・北川達夫, 2008. ニッポンには対話がない学びとコミュニケーションの再生, 三省堂

平田オリザ・蓮行, 2009. コミュニケーション力を引き出す, PHP 研究所

木村浩則, 2005. 「総合演習」におけるアート教育の可能性—アートと学校のコラボレーションをめぐって—, 九州教育学会研究紀要第 33 巻, pp.103-110

日本演劇教育連盟, 2004. 演劇と教育, No.576, 晩成社

篠原久美子, 2006. 〈通年の演劇授業〉に取り組んで, 児童青少年演劇ジャーナル〈げき〉3, pp.20-27

高取憲一郎, 1994. ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開, 京都・法政出版

(2010.10.6 受稿, 2010.11.1 受理)