

<平成 24 年度修士論文（静岡文化芸術大学大学院文化政策研究科）>

小学校における芸術を通じたコミュニケーション教育の推進方策
—アーティストによる「共感」の視点を持ったプログラムに焦点を
当てて—

A method for promotion of an art education program in elementary schools:
Communication education, “empathy” and cooperation with the artist

市村 美晴 Miharu ICHIMURA

（論文指導：静岡文化芸術大学教授 片山泰輔）

目 次

要 旨	1
序 章 人とのつながりに対する危機と関心の高まり	2
第一章 我が国におけるコミュニケーション教育に関する政策の動向	3
第二章 学校におけるコミュニケーション教育プログラムと本研究の対象	8
第三章 アーティストに対するインタビュー調査の概要	16
第四章 インタビュー調査結果による分析結果	17
終 章 「共感」プログラム普及に向けての課題と提案	20
表	23
参考文献	26

本研究は、小学校の芸術教育におけるコミュニケーション能力を育むプログラムの中でも「共感」の視点を盛り込んだものに焦点を当て、それを外部のアーティストと協力したプログラムとして推進する際、どのような点が求められるかを明らかにすることを目的としている。そのため、多分野におけるアーティストの意識調査を行い、このプログラムを行う上での課題を探った。その結果、アーティストの大半が「共感」のプログラムを実施できると答えた一方、それぞれにとっての「共感」の位置づけが異なっていることが分かった。そこで、「共感」の位置づけごとにアーティストを、Aタイプ、Bタイプ(アーティストの職の形態によりさらにB.1、B.2に分かれる)、Cタイプに分け、それぞれごとの課題を分析し、推進策を検討した。Aタイプは、「共感」の空間が自らの活動の目的とほぼ同じであるため、特に問題はないと考えられる。一方、Bタイプは、「共感」という言葉から「強制」や「受け手のみ」の印象を受けることから、抵抗感を持っている。B.1タイプは、「共感」を自らの活動の目的を達成する手段として扱う特徴を持つことから、「共感」の言葉を目的に使わず、方法として「共感」の特徴を提示することが必要と考えられる。B.2タイプは、ファシリテーターとして「教える」能力の面の不安と、ワークショップのイメージである上から物を言う「教える」ところに良い印象がない点も抵抗感を持つ要因であり、他者の表現に対する柔軟な姿勢が特徴である。よって、子どもたちの言葉や動作を拾うなどの「共感」の特徴を説明することが必要と考えられる。Cタイプは、作品を極めることのみに専念してきた点が特徴であり、若い時に教育の活動に触れ合うことや、教育に関わるアーティストとのつながりを持つことが重要であることが分かった。これらを効率よく実行するためには、アーティストを統括する人材などが必要として考えられる。

キーワード：小学校 芸術 コミュニケーション教育 アーティスト 「共感」

This study focuses on an elementary school art education program that includes communication education, “empathy”, and cooperation with artists. The study’s purpose is to clarify the program’s promotion methods. Artists from different fields were interviewed and the occurrence of obstacles if artists play a part in the program was investigated.

Results show a majority of artists replied positively to program participation; however, there was some artist resistance. Therefore, artists were divided into categories: A type, B type (further divisions into B.1 and B.2 types were done) and C type. Furthermore, ways to request artist participation in the program to avoid resistance were proposed.

A types showed no resistance to this proposal; B types perceived the program as “compulsory communication”. It was desirable to show “empathy” as a method for B.1 types. B.2 types had a flexible posture for the actions of others. This is a feature of “empathy” and is required to show unerringly. C types revealed that it is important to have chances for contact with the educational activating artist when the C type was young. To conclude, it is important to make a network for artists and coordinators who can connect artists to have the program run efficiently.

Key words: elementary schools, art, communication education, artist, “empathy”

序章 人とのつながりに対する危機と関心の高まり

戦後の高度経済成長期以降、日本では都市化が進み、ライフスタイルも変化していった。しかし、都市の機能が高まると同時に、都市化の環境が生み出す人間関係に不安の声が上がるようになる。教育社会学の門脇厚司は、都市化とライフスタイルの変化が、人間の成長の過程で最も重要な、他者との直接的な相互行為を欠かす最大の原因と指摘している¹。

このような変化は教育の面においても影響を与えている。高度経済成長期を経て、時代は教育の量から教育の質へと関心が移っていった。教育に対する考え方が多様化し、全ての児童・生徒に画一的な教育を行うのではなく、一人一人に目を向けた教育の必要性が言われるようになる。そういった中で、国は1996年(平成8年)に「生きる力」を提示し、「生きる力」の育成を目標に、1998年(平成10年)には総合的な学習の時間が新設された。その核となる部分に「豊かな人間性」があげられており、コミュニケーションにおいて重要な、他人を思いやる心などの育成が求められている。

しかし、21世紀に入った現在でも、インターネットを通じた電子機器による対面しないコミュニケーションツールの発達や、地縁的つながりの減少、人間関係の希薄化、核家族化などによる世代を超えたコミュニケーションの不足などが指摘されている。2000年に出された『学校教育学研究12』で、渡邊満と盛美賀は、時代はもはや高度経済成長期とは「学び」の在り方が全く異なり、「子どもたちは単に知識を受け入れるだけの存在としてではなく、自らそれを作り出し他者に向けて発信する力、すなわち他者とともに知識を追求し、それを互いに伝え合っていく力を培うことが求められている」と述べているが、同時に、「現実とは程遠い現状にある」ことを指摘している²。社会心理学者である北本晃治は、複雑な情報社会への適応能力養成のため、コミュニケーションが単に情報伝達のための道具と化し、個人間における深い共感を生むコミュニケーションに対する配慮が切り捨てられていることを指摘している³。

現在、他者との深い共感を求める意識が人々の間で高ま

り⁴、必要性が叫ばれる中、コミュニケーション能力としても、他者の立場になって考える「共感性」が必要な能力としてあげられている。これは、教育学研究者である岡田敬司などによっても指摘されており、教育の面においても注目される視点である。こういった中、教育の現場において「共感性」を育むプログラムが行われ始めている。しかしそれは、意識と能力の高い教員により行われているごく限られたものであり、少ない人数で多岐にわたる業務をこなさなければならない現在のすべての教員が、これらの担い手となり、普及していくことを期待することは困難である。一方、外部のアーティストが担い手となり行われるワークショップには「共感」の視点が盛り込まれた例が数多く存在している。学校とアーティストの連携にはさまざまな課題があることはすでに多くの論者によって指摘されているが、すべての学校において、教員自らがこうしたプログラムを実施できるようになることを目指すよりは、実現可能性が高いものと考えられる。

これらの現状を踏まえ、本研究では、小学校の芸術教育におけるコミュニケーション能力を育むプログラムの中でも「共感」の視点を盛り込んだものに焦点を当て、実施方法として外部のアーティストと協力したプログラムを推進しようとした場合に、どのようなことが求められるのかを明らかにする。

まず第一章では、学校におけるコミュニケーション教育の現状について整理する。国の教育政策における審議会答申として掲げられた「生きる力」によりコミュニケーション能力の育成が教育の面で大きな柱となっていること、また、「生きる力」で掲げられたコミュニケーション能力の育成と芸術の結びつきについて整理する。第二章では、現代社会に求められ、必要とされているコミュニケーションの中でも、先行研究の整理から、「共感」の視点を持ったコミュニケーションが注目されることを示し、「共感」のコミュニケーション教育の現状を整理する。現状整理の中から、「共感」のコミュニケーション教育には、「教員が担い手となるプログラム」や「アーティストが担い手となるプログラム」などが存在することが示されるが、ここでは前述の

¹ 門脇厚司(2001)p. 18

² 渡邊満・盛美賀(2000)p. 54

³ 北本晃治(2000)p. 2

⁴ 草野滋之(2003)p. 7

理由からアーティストが担い手となり行われるものに絞り、その課題を整理する。そして、本研究の目的である、アーティストにより学校で行われる「共感」プログラムの普及策を導き出すため、多分野におけるアーティストの意識調査を行い、「共感」プログラムを行う上での課題を探る。第三章では、上記の調査の対象や選定方法など、主な調査概要を示す。第四章では、インタビュー調査による分析結果をまとめ、それぞれのアーティストを特徴別に分類する。終章では、第四章でまとめた分析をもとに、「共感」プログラムの推進方策を明らかにしたい。

第一章 我が国におけるコミュニケーション教育に関する政策の動向

第一節 国の答申の動きと「生きる力」

1.1.1 「生きる力」を求めた国の改革

序章でも述べたように、高度経済成長期を経て、教育の質が求められる中、1996年(平成8年)に出された中央教育審議会の答申、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、「生きる力」が発表された。この答申で示された「生きる力」の構成要素は、①「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやることや感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」の三点から成り立っている⁵。その2年後の1998年(平成10年)には再び答申⁶が発表され、1996年(平成8年)の答申で示された「生きる力」の育成がこれからの教育の重要な課題として示されている。また、この答申では、子どもたちが身に付けるべき「生きる力」の核となる豊かな人間性として、「美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性」、「他人を思いやる心や社会貢献の精神」、「他者との共

生や異質なものの寛容などの感性や心」などがあげられている。「生きる力」の核となる豊かな人間性」という言葉からわかるように、この答申では「豊かな人間性」の育成がこれからの教育の重要課題であることが言われている⁷。

1.1.2 教育現場における「生きる力」の意識の高まりと政策

これを受け同年に改定された学習指導要領では、子どもたちの「生きる力」を学校教育指導上の大きな柱とし、教育の現場では、「生きる力」を養うため、具体的な試みがされ始めた。1998年(平成10年)には、教育内容の厳選や、授業時数の削減と学校週5日制の導入、総合的な学習の時間の創設などが試みられた。これは、知識の詰め込み型から、子どもたちの個性を生かし、学びの質を重要とするものである。またその翌年の1999年(平成11年)には、「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ(答申)」が出された。ここでは、子どもたちの体験を充実させるための地域社会の環境づくりについて、「子どもたちに様々な体験の機会を意図的に・計画的に提供していく」ことや、「新しい人材や組織の参加により子どもたちの体験の機会が飛躍的に拡充する」ことなどの5項目が提示された。

これらの具体的な試みから、知識を与えられる受け身の教育から、自分で感じ、発見し、考え行動できる、自発性を促す教育であることがわかる。与えられたことをこなす能力ではなく、自分で発見したり、関心を持ったりなど、より個人の内面的な要素が強まっている。2000年(平成12年)には「新しい時代における教養教育の在り方について(審議のまとめ)」が発表され、そこでの「教養」の一つに、「他者の立場に立って考えることのできる想像力」と提示されている。「教養」の重要な要素としても、「豊かな人間性」、つまり、他人を思いやる心、自律心や責任感、自由には規律が伴うことへの理解、他者との共生や寛容の精神等があげられている。このように、個人の内面的な要素の中でも、他者を思いやる心の育成が求められている。

教育社会学者である門脇厚司は、2002年(平成14年)に出された著書『学校の社会力』で、「生きる力」の「自ら考え、自ら学び、自分で課題を見つけ、自分で解決する力」という言葉から、「自分一人で考え、自分一人で学ぶ」ことだと

⁵ 文部科学省(旧：文部省)ホームページ「審議会答申等 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2012.12.24 確認)

⁶ 中央教育審議会(1998)pp. 6-7

⁷ 神崎英紀(2010)p. 121

受け取られやすいこと、さらに「自ら考え学ぶ」力と「他人を思いやる心」を育てることの関係性がしっかり説明されていないことを指摘し、その上で、人が人とつながり社会をつくる力として、「社会力」という言葉を必要な能力として提示している⁸。また、2003年(平成15年)にだされた内閣府の『人間力戦略研究報告書』では、「生きる力」の理念をさらに発展させ具体化したものとして、「人間力」⁹という言葉が定義されている¹⁰。その中には「コミュニケーションスキル」や、「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高めあう力」など社会・対人関係力的要素ももちろん含まれており、学校・家庭・地域及び産業等のそれぞれの場を通じて、段階的・相乗的に醸成されるものであるとしている¹¹。よって、人間力強化のためには、学校・家庭・地域及び産業等という四者の連携・協力が不可欠とし、いくつかの対策も出されている。このように、「生きる力」の意識の高まりからさまざまな議論がされていること、また、人とのつながりとその能力を意識した議論が強まっていることがわかる。

2006年(平成18年)には、「生きる力」に対する試みが、さらに具体化され、「生きる力」がはぐくまれているかどうか、評価の在り方について明確化された。さらに同年、教育基本法が新しく改正され、そこでも「豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」が条文で付け加えられ、教育の目標としても、「豊かな情操と道徳心」が新たに加えられている¹²。

これらの流れからも、「生きる力」の中で、人との関係を構築していく力が、教育において重要な課題であることは明らかである。

1.1.3 「生きる力」とコミュニケーション能力

本節の前項まで、「生きる力」が注目され始め、教育において重要な課題として捉えられてきていることを示してき

た。また、その「生きる力」の中では「豊かな人間性」が求められており、他者を思いやる心など、人と人との関わりが意識されていることがわかる。渡邊満と森美賀は、「生きる力」は、一人で「生きる力」ではなく、他者との共同の中で「生きる力」でなくてはならない」と指摘している¹³。

ドイツの社会哲学者であるハーバーマスは、「個人の自立化と社会化の同一性が本質的にはコミュニケーション的行為モデルによってこそ基礎づけられる」として、個人の自立化と社会化は、コミュニケーション的行為によって果たされるとしている¹⁴。また、『ハーバーマス—コミュニケーション行為』の著書で哲学者の中岡成文は、個人がさまざまなことを学習し、他人と相互行為可能な存在となる「社会化」の過程は、その人のアイデンティティが確立し、「個人化」する過程でもあるとし、「個人化が社会化と一体であり、物心両面にわたって自分が他者に依存している事実を知るとき、真の個体化は他者を排除するのではなく、他者の身になる道徳意識を発展させるはずだ」と述べている¹⁵。これらのことから、「生きる力」で掲げられている、自分で課題を見つけ、自ら学び、考え、主体的に判断し、解決する力や、他人とともに協調し、他人を思いやる心などは、ハーバーマスの理論から、コミュニケーション行為により培われるものといえる。渡邊と森は、コミュニケーション能力を育てていくことが、個人の自立化であり、社会化でもあるとし、このことによって初めて、他者との関わりをもった「個」もしくはみんなのなかで「生きる力」が育っていくと考えられることが述べられている¹⁶。これらのことから、「生きる力」とコミュニケーション能力は密接に関わっていると言える。

ハーバーマスは教育学者ではないが、その理論が教育学に大きな影響を及ぼしていることは、教育哲学者の野平慎二によって指摘されている¹⁷。ハーバーマスの影響を受けた教育学者のマシェラインは、教育的行為を、被教育者の人間形成を意図して働きかける教育者の行為としてではなく、両者がともに存在するコミュニケーション実践の遂行の中で被教育者固有の主観性が構築されていく過程として描か

⁸ 門脇厚司(2002)p. 84

⁹ 人間力戦略研究報告書では「人間力」を、「社会を構成し運営据えるとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」として定義している。

¹⁰ 人間力戦略研究会(2003)p. 4

¹¹ 人間力戦略研究会(2003)p. 11

¹² 文部科学省ホームページ「教育基本法について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan.htm
(2012. 12. 24 確認)

¹³ 渡邊満・森美賀(2000)p. 55

¹⁴ 亀山純生(1995)p. 151

¹⁵ 中岡成文(1996)pp. 14-15

¹⁶ 渡邊満・森美賀(2000)p. 55

¹⁷ 野平慎二(2007)p. 3

れると、野平は述べている¹⁸。教育の場はコミュニケーションの場として、子どもと子ども、子どもと教師などさまざまな関わり合いの視点から注目されている。教育学の佐藤学は、「学校ほど、対話的なコミュニケーションの重要性が主張される場所はない」と述べていることから、現在でも、教育の場がコミュニケーション能力育成において重要な場であることがわかる。しかし、一方で、「学校ほど、モノローグが支配している場所も少ないのではないだろうか」¹⁹と指摘されていることから、教育現場でのコミュニケーション能力育成が注目される中、実際の現場でコミュニケーション能力を高める環境が整っているとはいえない現状にあると言える。

第二節 コミュニケーション教育における国の具体的な政策

1.2.1 中央教育審議会の提示するコミュニケーション能力に関する答申

前節では、中央教育審議会の答申として掲げられた「生きる力」を受け、コミュニケーション能力の育成が教育政策の大きな柱となってきたことを述べてきた。近年、「生きる力」におけるコミュニケーション能力の育成に対する具体的な取り組みが国によって行われている。

平成20年の中央教育審議会の答申では、学習指導要領改訂に当たっての基本的な考え方として、言語は知的活動(論理や思考)だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもありとし²⁰、言語活動を充実することによって、コミュニケーションに関する能力や感性を育んだり、情緒を養ったりすることも期待されるとしている²¹。例えば、「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」などを重視する必要があるとされた²²。

1.2.2 答申を受け行われた具体的な取り組み—コミュニケーション教育推進会議

この答申を受け、2010年(平成22年)には「コミュニケーション推進会議」が設置され、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及の在り方についての議論を開始した。

「コミュニケーション教育推進会議」では、検討事項として、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、②コミュニケーション教育の推進方策について、③コミュニケーション教育の普及方策について、の三点があげられている。ここでは、「コミュニケーション能力」²³を学校教育において育むためには、①自分とは異なる他者を認識し、理解すること、②他者認識を通して自己の存在を見つめ、思考すること、③集団を形成し、他者との協調、協働が図られる活動を行うこと、④対話やディスカッション、身体表現等を活動に取り入れつつ正解のない課題に取り組むことがあげられている。また、これらの要素で構成された機会や活動の場を学校教育の中に意図的、計画的に設定する必要があると述べられている。

これらの議論にとどまらず、実際に児童生徒の「コミュニケーション能力」を育むためのプログラムである、「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」をモデル事業として取り入れており、これを「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」のメニューの一つとしている。この事業では、芸術家等と教師の連携による、芸術表現体験活動を取り入れたワークショップ型の授業を実施している。2010年(平成22年)度には、全国45都道府県(190自治体)、292校の小学校・中学校・高等学校で実践された。例えば、芸術表現体験活動を、国語や社会、音楽、総合的な学習の時間、特別活動などの授業に効果的に結びつけたワークショップ型の授業を、NPO法人や劇場等に所属する芸術家等を学校へ派遣し、その芸術家等と教師が連携することで実施された。実施分野は、演劇、ダンス・舞踊、

²³ コミュニケーション推進会議では、「コミュニケーション」を、「いろいろな価値観や背景を持つ人々による集団において、相互理解を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深めつつ、合意形成・課題解決をする能力」と定義している。

¹⁸ 野平慎二(2007)p. 10

¹⁹ 佐藤学(2005)p. 4

²⁰ 中央教育審議会答申(2008)p. 53

²¹ コミュニケーション教育推進会議(2011)p. 5

²² 中央教育審議会答申(2008)pp. 53-54

音楽、伝統芸能、大衆芸能などがある。これらの取り組みの効果は、「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(実践事例)」をもとに「コミュニケーション教育推進会議」が示している。例えば、「他者認識、自己認識の力の向上(「受け入れる力」の向上)」や、「「伝える力」の向上」、「自己肯定感と自信の醸成」、「学習環境の改善(子どもたち相互の人間関係が良好になった)」などが取り組みの効果としてあげられている²⁴。

このように、「コミュニケーション教育推進会議」が発足され、「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」のように具体的な試みがされており、効果も発表されている。しかし、現在はモデル授業の段階であり、実施数はまだ十分とは言えない。実施された小中高等学校はまだ全体の約1%に過ぎず、しかもこれらは比較的コミュニケーション教育についての意識の高い学校であることが予想される。また、全国で普及していくためには、担い手となる人材をどう集め各地に派遣していくかが課題として浮かび上がる。さらに、ここで行われている教育プログラムの大部分が演劇によるものであり、他の分野はまだ数が少ないことも指摘できる。このように、現在、コミュニケーション能力育成に向けて意識が高まり進められてきてはいるものの、まだ十分とは言えないのが現状である。

第三節 芸術を通じたコミュニケーション教育

1.3.1 文化行政の取り組み

第一章の二節までは、「生きる力」の中でもコミュニケーションに注目した近年の教育政策における取り組みを見てきた。そこでは、演劇を中心とする芸術の分野の活用が有効であることが示されてきている。教育学者である佐藤学は、アートはコミュニケーションを成り立たせる一番根っこ部分にある継承すべき型のようなもの²⁵と述べ、アートは、「聴くこと(見ること)」そして「対話し応答すること」により価値があるなどといったことから、21世紀の教育カリキュラムで「アートの教育」が一番大切であると述べている²⁶。このように芸術とコミュニケーションのつながりが指摘される中、教育政策としてではなく、芸術を対象とし

た文化政策においても、教育を意識したものは多くみられる。さらにコミュニケーションの面においても前々からは言われてきたものの、近年は前面に出てくるようになってきている。

文化芸術振興基本法(平成13年法律第148号)の規定に基づき、「文化芸術の振興に関する基本的な方針」の第3次基本方針が2011年(平成23年)に閣議決定された。ここであげられている、「国民の文化芸術活動の充実」では、「青少年の文化芸術活動の充実」や、体験学習など教育の充実や鑑賞機会の充実などの「学校教育における文化芸術活動の充実」など、児童・生徒を含め若い世代を対象とする芸術の充実が言われている。これは、第1次基本方針の「文化芸術の振興に関する基本的な方針(平成十四年十二月十日閣議決定)」からほぼ内容は変わらず必要性が言われてきている。このことから、以前から芸術を対象とした文化政策においても、教育が意識されていたことがわかる。

さらに、重点的に取り組むべき施策の一つとして、第2次基本方針「文化芸術の振興に関する基本的な方針(平成十九年二月九日閣議決定)」から、文化芸術活動の充実による子どものコミュニケーション能力の育みが視野に入れられるようになる²⁷。2011年(平成23年)に出された第3次基本方針の「文化芸術振興に関する重点施策」であげられている六つの重点戦略の中の重点戦略3では、さらにそれが具体化されている。そこには、子どもや若者を対象とした文化芸術振興策の充実が掲げられており、多彩な優れた芸術の鑑賞機会、伝統文化や文化財に親しむ機会の充実や、コミュニケーション教育をはじめ、学校における芸術教育の充実も言われている²⁸。そこでの取り組むべき施策としては、文化芸術に関する体験型ワークショップを通じたコミュニケーション教育などがあげられており、芸術を対象とした文化政策においても、学校におけるコミュニケーション教育が掲げられていることがわかる。

これらを受け、文化庁では、子どもたちの文化芸術活動の推進に向けた取り組みがされている。例えば、「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」では、小学校・中学校等において、一流の文化芸術団体による舞台芸術公演を行ったり、芸術家を派遣したりすることによって、子どもたちの発想

²⁴ コミュニケーション教育推進会議(2011)pp. 8-11

²⁵ 佐藤学(2003)p. 17

²⁶ 佐藤学(2010)p. 6

²⁷ 文化庁(2007)p. 5

²⁸ 文化庁(2007)pp. 6-7

力やコミュニケーション能力の育成を図り、将来の芸術家の育成や国民の芸術鑑賞能力の向上につなげることを目的に行われている²⁹。2011年(平成23年)度は、文化芸術団体による巡回公演を1,610公演、学校への芸術家派遣を1,832カ所で行っている³⁰。また、「全国高等学校総合文化祭」は、高校生に文化部活動の成果発表の機会を提供し、創造活動の推進と相互の交流を深めるため行われる文化の祭典であり、「全国高等学校総合文化祭」や「全国高等学校総合文化祭優秀校東京公演」を都道府県、全国高等学校文化連盟などとの共催で毎年開催している³¹。このように、近年、芸術を対象とした文化政策においても、コミュニケーションを意識した教育の活動が活発になりつつある。

1.3.2 芸術を通じたコミュニケーション教育の先行研究

前項では、我が国の芸術を対象とした文化政策における教育関連施策、その中でもコミュニケーション教育に関わる政策を見てきた。ここでは、このようなプログラムの前提となる、芸術とコミュニケーションのつながりについて、先行研究ではどのようなことが言われているのかを見ていく。

音楽に関しては、他の人間とコミュニケーションしたいという主観的、主情的な欲求から生まれたものと考えられ³²、感情を伝える手段として、特に、集団において個々人の間の絆を強める手段として、その重要性を保ち続けた歴史がある³³。こういった背景をもとに、音楽科教育学の中島真人は、「人は、音楽によるコミュニケーションを通して、集団の共同感情を分かち合い、その結果として、自己の感情を豊かなものにしてきた。そして、音楽によるコミュニケーションを通して、心と心のきずなをはぐくみ、共同体を形

成してきたのである」と述べている³⁴。これらは、音楽科教育の学習においても影響されており、音楽を通して、主観的なものの見方や感じ方、味わい方を豊かにしていくと考えられている。また、これにより主観的、感性的な探究力や判断力と、主観的、感性的なコミュニケーション能力が育成され、「総合的な学習の時間」における探究活動に応用されていくと中島は述べている³⁵。学校における音楽の授業により、コミュニケーション能力の育成を目指す研究³⁶もされてきており、音楽科におけるコミュニケーションの意識が高まってきていることがわかる。

同じく美術科においてもコミュニケーションを意識した研究が行われている。元ニューヨーク近代美術館学芸員、アメリカ・アレナスらの長年の鑑賞者に対する調査・研究をもとにした、美術鑑賞に関する実験カリキュラム Visual Thinking Curriculum(VTC)では、「芸術、特に作品をみるという鑑賞行為が、広い意味での教育あるいは人間形成にも役立つツール」であるとの仮説に基づき、美術鑑賞を通して学習者の「洞察力、熟思力、コミュニケーション能力」が培われるということを立証している。北村英之³⁷は、これを「純粋なコミュニケーション行為であり、社会的な関係構築の作業」と述べ³⁸、美術鑑賞教育が美術史などの知識の習得や作品制作技術の向上にとどまるのではなく、広範囲な教育的意義・効果を有すると評価している。また、教育学者の藤澤まどかは、学校の美術教育で重視されることの多い「表現」と、美術館で中心的になる「鑑賞」の2つは相互に影響を与えながら人間形成に寄与していることを示し、この2つを通してコミュニケーション能力を育んだり、他者との関係を気づいたりする作用があることを明らかにしている³⁹。また、美術・芸術することは、「人間の自己自身とのコミュニケーション」、「人間と社会のコミュニケーションや他者の発見」、「人間と自然あるいは世界とのコミ

²⁹ 次代を担う子どもの文化芸術体験事業

<http://www.kodomogeijutsu.com/index.html> (2012.12.13 確認)

³⁰ 文部科学省第「7章 文化芸術立国の実現」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1324653.htm (2012.12.13 確認)

³¹ 文部科学省「7章 文化芸術立国の実現」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1324653.htm (2012.12.13 確認)

³² アンソニー・ストー(1994)p.34

³³ アンソニー・ストー(1994)p.43

³⁴ 中島真人(2004)p.131

³⁵ 中島真人(2004)p.131

³⁶ 田川聖旨(2006)p.107

³⁷ 同志社大学大学院総合政策科学研究科博士課程前期修了。アート・コミュニケーション研究センター(ACC)に携わる。京都造形芸術大学プロジェクトセンターで学生と社会をつなぐコーディネーターを兼務。

³⁸ 北村英之(2006)p.68

³⁹ 藤澤まどか(2007)p.16

コミュニケーション」であると述べている⁴⁰。

もちろん、芸術とコミュニケーションのつながりが言われているのは、学校における主な芸術科目である音楽科と美術科だけではない。コミュニケーション推進会議が注目した演劇の分野や、平成20年に中学校学習指導要領の改訂し、中学校保健体育で必修となった、武道・ダンスなどの分野でも意識され始めていることから、芸術分野におけるコミュニケーションを意識した学校での試みは広がりつつあることがわかる。このように、現在、分野問わず芸術とコミュニケーションの密接なつながりが評価されている。コーディネーターの林容子は、アートは作品との触れ合いなど創造を通して、現在の世の中に必要な、より「多角的なコミュニケーション」を可能にするとし、「アートコミュニケーション⁴¹」の重要性を述べている。林は、複雑化する社会(利害関係、社会的立場)の中で、社会の枠組みに囚われ、「素のままでは他者と向き合うこと」が難しくなっていることを指摘した上で、アートにはこれを取り外す作用があること述べている⁴²。また教育学者の西村拓生も、「アート教育」を語ることによって試みられているのは、もはや壁を越えることではなく、壁などないことを前提に＜自己＞や＜世界＞の作り方を問い直すこと」なのではないかということを述べている⁴³。つまり、「生きる力」により育成すべき点としてあげられている、「他者との共生や異質なものへの寛容などの感性や心」や「相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心」などの能力を身に着ける上で必要な環境、他者との壁が取り払われた状態を芸術はつくることができると言える。現在、芸術とコミュニケーションのつながりの意識が強まり、学校教育でコミュニケーション能力が求められる中、芸術は重要な要素であることがわかる。

これら先行研究から、芸術とコミュニケーションの密接

なつながりが指摘されていること、また教育の面でも必要性が言われていることがわかる。しかし、現在、日本の課題として、子どもたちが芸術や創造的な活動に取り組む意味や、そのことで得られる教育的な効果について、まだ十分に理解されているとは言えないことが指摘される⁴⁴。コミュニケーションが教育現場で注目されはじめていることから、芸術とコミュニケーションのつながりや効果について今後理解を求める必要がある。

第二章 学校におけるコミュニケーション教育プログラムと本研究の対象

第一節 児童・生徒に求められるコミュニケーション能力

2.1.1 先行研究におけるコミュニケーション能力の整理

「コミュニケーション」という言葉は、近年広範囲にわたり使用されている。英語教育学者の伊東治己は、コミュニケーションの定義について、「人間あるいは言語の定義と同様、言語学、心理学、社会学、生物学、あるいは情報科学など実にさまざまな学問的見地からのアプローチが可能」であり、「視点の数だけ定義が存在すると言っても決して過言ではない」と述べている⁴⁵。このように、「コミュニケーション」の定義は一筋縄ではいかず、キーワードとして箔をつけてきたことは岡部朗一⁴⁶によっても指摘されている⁴⁷。

社会学者の相澤哲は、コミュニケーションについて、「情報伝達」や「意思の疎通」だけではなく、良好な人間関係、相互理解、感情的紐帯、信頼、連帯、友愛の感覚も含まれていることを述べている。また、「語り合い」「伝え合い」「分かち合い」だけではなく、「触れ合い」「いたわり合い」という要素も、多くの人がコミュニケーションの概念として認めていることが示されている⁴⁸。このように、コミュニケーションは広範囲に意味を持つ中で、情報伝達のみならず

⁴⁰ 藤澤まどか(2007)p. 22

⁴¹ 林が提示する造語。単に通常、鑑賞者である一般の人が作品を制作することを一方的に作家が始動するワークショップとは異なり、作家が作品制作を通して、一人一人の想像力を触発し、それぞれの限界を超える創造性を発揮するべく、「愛をもってそれを形にすること」に真摯に取り組むことで生まれるコミュニケーション、を意味する(林、2006、pp. 25-26)。

⁴² 林容子(2006)p. 172

⁴³ 西村拓生(2004)p. 315

⁴⁴ 吉本光宏(2007)p. 17

⁴⁵ 伊東治己(1994)p. 156

⁴⁶ 1974年、米国オハイオ州立大学大学院コミュニケーション研究科を修了。全米コミュニケーション学会(National Communication Association of America)、日本コミュニケーション学会、日本時事英語学会、多文化関係学会所属。

⁴⁷ 岡部朗一(1990)p. 53

⁴⁸ 相澤哲(2004)p. 4

内面的部分の要素も含まれている。

では、現在子どもたちに求められるコミュニケーション能力とは何なのであろうか。「コミュニケーション教育推進会議」の座長でもある平田オリザは、日本の教育から「表現」が大きく欠落していることを指摘している⁴⁹。「表現」と聞くと、発信のイメージが強いが、平田はここでは、「表現」を、①他人に何かを伝えようとする、あるいは、②他人の表現に一生懸命耳を傾けようとする、としている。このことから、現在日本の教育に「送り手」の能力と「受け手」の能力が求められていることがわかる。コミュニケーションとは、この二つの相互作用によるものであると言えるが、「送り手」の能力は自発的なものという印象があるのに比べ、「受け手」は受動的であるように思われがちである。しかし、認知心理学者の佐伯胖は、学びの一種である「感化を受ける」ということは、心の準備がなければならず、本来は受け身のことでなく、大変自発的なことであると述べている⁵⁰。このことから、「受け手」の行為は自発的なものであるということが言える。

現在「生きる力」の基盤として、「言語力」が重視されていることは第一章の二節でも説明した。ここで「言語力」とは、「知的活動、感性・情緒等、コミュニケーション能力の基盤であり、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」とされている。しかし、社会学者の豊泉周治は、言語がもたらす認識とコミュニケーションの道具であり、言語力とはその道具を使いこなすスキルでしかないことを指摘し、「他者との対話や理解、共感に全く言及しない言語観は奇妙」と述べている⁵¹。このように、言語がただ伝える道具としてののみ意味するものではないことが指摘されている。社会心理学者の石井敏は、異文化心理学者であるベリー(Berry, J. W)が「正直さ、共感(empathy)、尊敬心、柔軟性、あいまいさに対する寛容性等の性格上の特徴が異文化間コミュニケーション能力の重要な構成要素である」としていることをふまえ、「言語メッセージ中心のコミュニケーション能力観には含まれなかった視点ではあるが、他の領域の学習・教育の場合と同様に、コミュニケーション能力育成の研究には知識・記憶・思考等の認知(cognitive)面、技能(skill)・身

体運動等のような行動(behavioral)面、そして興味・態度・動機等のような情意(affective)面を設定する必要がある」と述べている⁵²。さらに、21世紀における日本の英語教育の健全な在り方として、英語使用者の文化的背景を重視し、英語による異文化間コミュニケーション能力の育成を計画的に進めることが重要課題になると予想されることを多くの研究者が指摘している⁵³。

現在、「生きる力」は、コミュニケーションの力であるとも言われている⁵⁴。そういった中、コミュニケーションの基盤でもある「言語」においても、「送り手」の能力にとどまらず、他者の背景を理解したり、共感したりする力が注目されることから、「受け手」の能力が重要であると言える。

2.1.2 「共感」のコミュニケーションの必要性

上記では、コミュニケーションは、情報伝達のみならず、情緒の面など内面的な部分も含む幅広いものであり、中でも内面的部分が重要とされていることを示してきた。さらに、現在コミュニケーション教育において、「受け手」の能力は軽視されがちであるが、注目すべき重要な点であることを述べた。これらをもとに、現在、学校教育上必要とされるコミュニケーション能力を整理していく。

二章の一節一項の整理において、「受け手」の能力が注目すべき重要な点であることを述べてきたが、例えばどのような点が注目されるだろうか。現代の日本において、ものや情報は豊かになったが、コミュニケーションが豊かになったとは言い難い現状に対し、教育学者の岡田敬司は、「言葉は行き交っているが、気持ちが伝わらない」事態とし、社会的、経済的システムに組み込まれたコミュニケーションはますます複雑化し、増殖していくが、それは気持ちを伝えたり、分かち合ったりすることからますます遠くなっていくことを指摘した⁵⁵。また、社会心理学者である北本晃治は、複雑な情報社会への適応能力養成のために、コミュニケーションは単に情報伝達のための道具と化し、人間形成にとって最も本質的な、個人間における深い共感を生むコミュニケーションに対する配慮は、さまざまな局面で切

⁴⁹ 平田オリザ(2001)p. 96

⁵⁰ 佐伯胖(1983)pp. 218-219

⁵¹ 豊泉周治(2008)p. 8

⁵² 石井敏(2001)p. 104

⁵³ 石井敏(2001)p. 113

⁵⁴ 有元秀文(1997)p. 3

⁵⁵ 岡田敬司(1998)p. 254

り捨てられることが多くなっていることを指摘している⁵⁶。これらのことから、求められるコミュニケーションの行為は、手軽で量的な充実ではなく、コミュニケーションの質であることがわかる。また、その質として、「共感」が重要なキーワードとなることがわかる。今日の子どもの社会性教育において、第一に大切なのが他者を慮る能力であり、共感する能力であることは岡田によっても指摘されている⁵⁷。

上記のような先行研究における現状分析の整理から、本研究では、コミュニケーション能力の中でも、「受け手」に注目し、中でも「共感」する能力に焦点を絞り、そのための教育プログラムのあり方を検討することとする。

2.1.3 「共感」の整理

ここで、「共感」という言葉の定義を整理したい。本研究では、心理学者の詫摩武俊や石井敏を参考に「共感」を「感情移入(empathy)」の意で使用している。コミュニケーション上使われる感情移入の「共感」は、「ある人の考えていること、感じていることなどを自分自身の中に移し換え、その人の内的世界と似た世界を作り出していくこと」と示され、その能力は「共感性」と呼ばれる⁵⁸。コミュニケーション研究では、このような感情体験を共有する感情移入・共感の行為は、「相手の靴を履いて歩いてみる」と比喩的に扱われる⁵⁹。つまり、「共感性」とは他者に「なってみる」能力である。ここで使われる「共感」とは、心理学用語であり、異文化心理学者であるベリーや石井敏、佐伯胖などが使用していたことからわかるように、主に心理学者、また異文化を対象とする学者などにより利用されることが多い。また、心理学や異文化研究のみならず、科学の面でも、物質を理解するうえで、バーバラ・マクリントックなどの科学者たちにより利用される重要な視点とされている⁶⁰。さらに、学問の面のみならず、現場でも扱われている例が存

在した。例えば、北海道浦河町に精神障害等を抱えた人たちの地域活動拠点である社会福祉法人浦河べてるの家がある⁶¹。ここでは、幻聴、妄想を治そうとするのではなく、幻聴や妄想に耳を傾け、それらとの付き合い方を学ぶ試みがされている。他者の幻覚や幻聴に耳を傾け会話することが自然行われるここでの人との関わり方は、他者の視点に「なってみる」ことで、他者との壁が取り払われたコミュニケーションの特徴的な例の一つであると言えるだろう。また、知的障害者と健常者とが一緒に活動するダンスグループを主宰している若栗文則が行ったワークショップでは、上記のべてるの家とも似た空間の例が存在した。若栗は、「障害児」や「健常児」、「先生」などの役割を脱げるような場が必要とし、「表現」という場では、「ここにいていい」や「君は君でいい」など自分という「者」が保障されると述べている⁶²。若栗の行った、千葉県の老人ホームでのダンスのワークショップでは、音楽をかけ、手や足など単純な動きをリズムに合わせて動かすなどの内容のものが行われた⁶³。この中では、わざと足を大きく鳴らし始める人や、急に立ち上がる人も出てくるが、そういった場合に若栗は、「じゃあ、みんなであの動きをしてみましょう」など、一人ひとりの行動を一つ一つ拾うことを行っている。このように自発的な動きを共有するためには、前提条件に「いていい場所」があり、「いていい場所」では人は表現し始めると若栗は述べている⁶⁴。このように、互いに他者の表現に目を向けることと、そのままの自分を表現できることによる交流の空間がつくられている点でこれら2つの事例は共通している。

これら学問から現場までの例をもとに「共感」の特徴を整理すると、以下の3点にまとめることができた。一つに、①固定概念や無意識に感じる壁などを取り払うことが必要とされ、対象となる人、モノを理解するために用いられていること。また、②主に、自分とははっきりとした違いを持つ他者である異文化の人や障害のある人などが対象であること。つまり、③明らかな違いが形として存在しない私たちの身近な人との関わり合いにおいて意識して用いられることは少ないことである。しかし、上記で岡田や北本が

⁵⁶ 北本晃治(2000)p. 2

⁵⁷ 岡田敬司(2009)p. 139

⁵⁸ 石井敏(1990)p. 64

⁵⁹ 石井敏(1990)p. 64

⁶⁰ 植物学者であるバーバラ・マクリントックは、科学研究を行う時に「生物に共感すること」の重要性を強調し、対象に耳を傾けることが大切と力説した。(エヴリン・フォックス・ケラー、2003、p. 112)。

⁶¹ べてるねっと—べてるの家の情報サイトホームページ <http://bethel-net.jp/> (2011. 11. 10 確認)

⁶² 若栗文則(2002)p. 16

⁶³ 若栗文則(2002)pp. 26-37

⁶⁴ 若栗文則(2002)p. 29

指摘したように、「共感」する能力は、私たちの身近な関わりで必要であるとされ、教養として重要である。こういった中で、現在コミュニケーション教育として「共感性」を育てるプログラムが、意識の高い教員により、多くはないが行われていることがわかり、また芸術のワークショップなどでも、上記のような視点が盛り込まれた例が多くみられることが分かった(詳しくは、二章二節で説明する)。

また、上記では「共感」の特徴を述べたが、これらはさらに二つに分類できる。一つは、①さまざまな分野の研究者が使う「共感」の視点と、②現場で扱われている「共感」視点である。①は、「共感」の視点に関心の高い研究者の、「共感」の視点は対象のものを理解する上で重要であるという意識のもと、自ら、対象を「共感」的に見ることができている。一方②では、その場の空間をつくる担い手となる人物が、人との関わりにおいてそのままの対象を見ること、つまり「共感」を意識していることで、その場にいる人たちが互いに対象を「共感」的に見ることができている。よって、①では、研究者の意識により、対象を「共感」的に見ることができている、②では、担い手となる人物の意識により、「共感」の視点を含むコミュニケーションの空間がつけられている。二節では、現場の事例から、「共感」のコミュニケーションが可能な空間の特徴を考察する。

第二節 学校における「共感」のコミュニケーション教育

第二章の一節では、コミュニケーション能力の中でも「共感」の視点が注目されることを述べてきた。こういった背景のもと、学校内で他者の立場になって考える「共感」の視点が盛り込まれたプログラムの例が存在する。また、それらは、大きく分け、教員が担い手となり行われるものと、外部指導者(アーティスト)が担い手となり行われるものに分類できる。本節では、それぞれについて事例をみていく。

2.2.1 教員が担い手となるプログラム

教員が担い手となり行われるプログラムでは、大学の事例ではあるが、「コミュニケーション論」の授業を扱う教員の北本晃治が行った例があげられる。教材は「LEON」などの物語を使用している。授業の形態としては、①ビデオ教材の視聴とそれに対する設問の提示し、②学生によるレポートまたはエッセイの作成など書くことを通して自己開示、

投影を行い、③教員が選択したレポートやエッセイの紹介、また教員がコメントするなど、意味の共同研究を行う3つの構成要素から成り立っている。物語上の人物を通して、対象に「なってみる」共感の視点が意識されていることが、この授業の特徴であり、「受け手」の能力に注目していることがわかる。また、北本は、書くことにより自由に自己開示できる教育的な配慮が重要であると指摘し、臨床心理学者である河合隼雄の「自由にして保護された空間」という言葉を使い、このような空間として学生たちに受け止められる必要があると述べている。そのための条件として、「自由に自己を開示できる時間と場所」や、「共感性(重要な他者との気持ちの分かち合い)」などが構成要素としてあげられている⁶⁵。

また、渡辺弥生が行った「VLF プログラム」も教員が担い手となるプログラムの例としてあげられる。「VLF プログラム」とは、Selman の役割取得理論を基盤として、マサチューセッツ州ボストン市教育委員会によって採用され、現在は幼稚園から12学年で採用されているサイコ・エデュケーションである⁶⁶。さまざまな文化、宗教、人種的背景を持った子どもたちが、互いの違いを理解し、認めながら、共存していくことをめざし導入されたプログラムを、日本の道徳教育に合わせてつくりかえたものである。「VLF プログラム」の目標は、①自己の視点を表現すること、②他者の視点に立って考えること、③自己と他者の違いを認識すること、④適切な問題解決行動を遂行すること、⑤自己と他者の葛藤を解決すること、⑥適切な問題解決行動を遂行すること、があげられている⁶⁷。小学校でも低学年と高学年など、年齢別に合わせた能力の身に付くプログラムが行われている。構成は、①「結びつくこと」として、教師の語りにより信頼できる環境をつくり、②「討論すること」では、絵本などの物語をもとに、さまざまなことを討論する。ここでは、子どもたちは、自分の視点を表現し、他者の発言に耳を傾けることが要求される。次に③、「実習すること」では、物語から学んだことをパートナー同士で実習し、実際の生活に応用していくステップとしている。ロールプレイなどを自由に用いて、実際に自分ならどうするか、葛藤解決を具体的に考えさせる。④「表現すること」では、物語

⁶⁵ 北本晃治(2000)p. 8

⁶⁶ 渡辺弥生(2005)p. 89

⁶⁷ 小林朋子(2006)p. 191

から学んだことを自分自身の生活に統合させる。一人称の物語（日記等）、手紙（二人称の視点）、物語の創作（三人称の視点）、エッセイなどのジャンルを利用して役割習得の目標に対応させる。また、この「VLFプログラム」は、劇を用いたものも小学校で実践されている。これら渡辺のプログラムは、サイコ・エデュケーションをつくりかえたものであることから、他者の視点に立って考えるなど、他者を理解しようとする点が意識されており、「送り手」の能力のみならず、「受け手」の能力を育成する要素が強く入っている。また、対象となる学年に合わせ、プログラムが細かく組まれている点も特徴としてあげられる。

最後に、異文化が対象となるが、教員が担い手となり行われる「共感」の視点を含む例を紹介したい。国立民族学博物館では、学校等への貸し出し資料教材「みんぱく」の開発を行っている⁶⁸。「みんぱく」は、インドネシアやペルーなど6種類あり、貸出キットの中には、民族衣装や楽器などの実物資料とそのものの情報が入っており、「総合的な学習の時間」に役立たれることが期待される。「みんぱく」は、使用を希望する教員により各学校で取り組まれており、この教材を利用した教員からは、子どもたちの異文化に対する受け入れの下地ができたと思うなどといった感想が寄せられている。希望する教員には、生徒たちに、「いろいろあってかまわない」「みんな違っていいかまわない」というメッセージを込めて、異文化理解をして欲しい、など異文化理解、異文化受容は広く他者受容だと考えているといった声があることから、「共感」的に他者を見ることに對する意識の高い教員により行われていることが予想できる。「みんぱく」の開発に携わった教育学者である佐藤優香は、「みんぱく」で学んだことより、子どもが異文化理解のための視点を身に着けることを推測している。佐藤が担う学校で行われるワークショップには、対象に「なってみる」視点を含むものが多く、例としては、「My little museum—ふでばこ展覧会」があげられる⁶⁹。これは、子どもたちにとって身近な持ち物である筆箱を用いて、その中のもの一つ一つを調査し、調査に基づいてモノと情報を編集

し展示を行うという活動である。その他にも、「作ることと語ること」や、「自らが語ることと他者の語りを聞くと」を意図とした、特別展「ラッコとガラス玉」や、作り手の気持ちをイメージしながら鑑賞し、作り手の視点を持って展示物と向かい合う国立民族学博物館「みんぱく動物園」などがあるが、いずれのケースにおいても、「鑑賞者が表現すること（自らもメディアとしてのものを作り出すこと）を通して、鑑賞の対象となっている側の視点に『なってみる』ことを可能にした」と佐藤は述べている⁷⁰。

ここまで本項では、教員が担い手となり行われるプログラムの例をいくつか見てきた。そこには、数は多くはないものの、意識的に「共感」の視点が盛り込まれた事例が存在し、それらは、意識の高い教員により行われているものと推察される。

2.2.2 外部指導者(アーティスト)が担い手となるプログラム

前項では、学校において教員が担い手となり行われる「共感性」を育てるプログラムについて紹介した。本項では、学校以上に多くの事例がみられる、外部指導者、主にアーティストが担い手となるプログラムについて紹介する。

アーティストが担い手となるプログラムとして、学校とアーティストをつなぐ活動を積極的に行っているプログラムである「トヨタ・子どもとアーティストの出会い」では、多くの事例が取り上げられている。

まず、仙台市立東四郎丸小学校で5年生76名を対象に行われたワークショップ、「ひみつの音楽会」が例としてあげられる⁷¹。このワークショップは、打楽器奏者で作曲家でもある片岡祐介が担い手となり行われた。ワークショップの内容は、音楽家の片岡と一緒に机や、自分の体を叩いたり、思ったことを言葉にしてラップにしたりするなど、遊びの中からクラス毎に音楽を作り出すというものである⁷²。子どもたちは、それぞれの出したい音を出すことが許され、それぞれの子どもたちにより表現された音で、一つの音楽作品が作られている。このワークショップの特徴としてあげ

⁶⁸ みんぱく 大学共同利用機関法人 人間文化研究機構 国立民族学博物館 ホームページ <http://www.minpaku.ac.jp/research/sc/teacher/minpack/index> (2012. 12. 26 確認)

⁶⁹ 佐藤優香(2003) pp. 13-14

⁷⁰ 佐藤優香(2005)p. 100

⁷¹ トヨタ・子どもとアーティストの出会い事務局 (2010)p. 53

⁷² ENVISI Art envision Lives ホームページ <http://www.envisi.org/> (2012. 12. 20 確認)

られるのは、片岡のワークショップの方法である。まず片岡は、子どもが出したアイデアを否定せず、一つ一つ拾い上げ曲に取り入れている。否定せず一つ一つを取り上げることで、子どもたちが自由に音を出す空間が作られている。これは、「VLF プログラム」の結びでもある、表現してもいいという安心感を作り出すプロセスと共通する。また、それぞれの表現された音で一つの作品を作ることで、人の表現に耳を傾ける場が作られていることが特徴としてあげられる。宇治市立大久保小学校で2年生3クラスの120名を対象に行われたワークショップでも、人の表現を見ることが中心となっている⁷³。このワークショップは、コンテンポラリーダンスの砂連尾理、寺田みさこにより行われた。内容は、まず、舞台上の人の動きをまねる「まねっこ」に挑戦する。次に、友達の動きをまねる「まねっこ」し、また、自分たちでダンスを振付け、数字のダンスを作り、最後に、それぞれのグループで「数字ダンス」を発表し、みんなの作品鑑賞をする。普段おとなしい引っ込み思案だと思われていた子どもも積極的に子どもたちの前で動くといった結果からも、表現してもいい安心できる空間づくりがされていることが予想される。

佐伯は、ワークショップに対し、「知りたい」、「学びたい」、「つくりたい」という根源的な能動性を回復し、「ほんとうの学び」の「おもしろさ」に目覚めると述べ⁷⁴、学習の根源的な能動性の背後には、他者の身になること、他者の立場に身を置くという「共感性」があることを示している⁷⁵。このことから、上記で述べたワークショップでは、「共感」の空間が作られていることがわかる。

2.2.3 「共感」の空間がつけられているプログラムの整理

上記の例から、「共感」の空間が作られるプログラムを次の3つに整理した。まず一つ目に、「自分の表現のみならず、

他者の表現を見る、または他者の表現に耳を傾ける場が設けられていること」があげられる。これに関する議論は前節でも述べてきており、前項の事例でも「受け手」を意識したプログラムが集められている。

また、上記のことを行う前提として、二つ目に、「多様性をポジティブに受け止められる場という安心感のデザインがされていること」があげられる。北本は、「自由にして保護された空間」をつくるための条件として、「自由に自己を開示できる時間と場所」や、「共感性(重要な他者との気持ちの分かち合い)」などが構成要素としてあげられおり、渡辺のVLFプログラムでは、教師が体験談を語ることににより、生徒に自分の話を共有したいという動機づけを強めることが行われていた。組織コンサルタントの堀公俊は、ワークショップのファシリテーターでもある中野民夫に対し、中野が自分の本音や心の中で起こったことを素直に語ることににより、「ここまで語っていいんだよ」という「モデリング効果」を生んでいると評価している⁷⁶。また、前項でのワークショップの例では、子どもたちの表現の一つ一つ拾うなどのアーティストの受け入れにより、安心感のデザインがされていた。

さらに、一つ目の「多様性をポジティブに受け止められる場という安心感のデザインがされていること」の前提を通し、二つ目の「自分の表現のみならず、他者の表現を見る、または他者の表現に耳を傾ける場が設けられていること」を行うのみならず、三つ目に、「自分の創造のみの制作にとどまらず、他者とのコミュニケーションやコラボレーションの体験などから表現する場が設けられていること」があげられる。VLFプログラムでは、「表現すること」により、物語から学んだことを自分自身の生活に統合させる試みが行われた。前項のワークショップでも同様、他者の表現を見たり聞いたりする中で自分を表現し、一つの作品を作り上げていた。前節でも、平田オリザが「表現」を、他人に何かを伝えようとする事と、他人の表現に一生懸命耳を傾けようとする事としており、コミュニケーションは、この二つの相互作用によるものであることを述べた。藤澤まどかは、学校の美術教育では、「表現」が重視されやすいが、「表現」と「鑑賞」をつなげる視点を確保することによって、コミュニケーション能力を育んだり、他者との

⁷³ トヨタ・子どもとアーティストの出会い事務局 (2010)p. 11

⁷⁴ 青山学院大学ワークショップデザイナー育成プログラム ホームページ <http://wsd.irc.aoyama.ac.jp/index.html> (2012. 12. 20 確認)

⁷⁵ 2008 PC Conference-大学生協学会支援センター ホームページ <http://gakikai.univcoop.or.jp/pcc/2008/index.html> (2012. 12. 20)

⁷⁶ 堀公俊(2009)p. 83

関係を気づいたりする作用があると述べている⁷⁷。このことから、「鑑賞」つまり見ることや聞くことの場合を設け意識することはもちろん、その能力を高めるために、「表現」の場が必要であることがわかる。

第三節 本研究で対象とするコミュニケーション教育

前節では、現在、学校で行われているコミュニケーション教育の中には、他者の立場になって考える「共感」の視点が盛り込まれたプログラムがすでに存在することを紹介した。

前節から分かるように、「教員が担い手となり行われるプログラム」は、必ずしも数多くの事例が存在する状況とは言えず、意識の高い教員により行われているごく限られたものである。「教員が担い手となり行われるプログラム」では、意識や能力の高い教員が必要である。意識や能力の高い教員を育成するためには、教員に向けられた研修が必要となる。長期的に見れば、意識や能力の高い教員を育成し、すべての学校にそのような教員を配置していくことが理想であろう。しかし、すべての学校での普及を考える場合、研修をはじめ、これを普及させるための時間やエネルギーは膨大なものとなることが予想される。特に、現在の学校の教員の勤務時間のおよそ半分は、授業、教材研究、研修などの専門領域以外に割かれている現状がある。教員には教員としてのスキル以外にもさまざまなことが求められ、負担が増える一方であることから、教員が、担い手となりこうしたコミュニケーション教育を普及させることは短期的には困難であることが予想される。

このような学校側の現状を考えると、外部から能力ある指導者を派遣することが短期的には有効であると考えられる。2011 年に出されたコミュニケーション教育推進会議の審議経過報告においても、コミュニケーション能力の育成における効果的な手法・方策として、ワークショップの理論や手法を備えた芸術家等の外部講師が授業に参画することと述べられている。こうした指摘からも、アーティストの能力を使ってプログラムを推進することが現実的な可能性として有力であることがわかる。

以上より、本研究では外部指導者として、「アーティストが担い手となり行われるプログラム」に注目する。アーティストが担い手となり行われるワークショップの中には、「共感」の視点が盛り込まれた例が多く存在する。このことから、「共感」のプログラムの普及を考えるうえでは有効であり、また「共感」の空間がより自然に提供できることも考えられる。「共感」の視点を取り入れる上で、他者との壁が取り払われた状態が理想であり、「教員が担い手となるプログラム」では、そういった空間づくりを行うために、故意的にステップを細かく踏んでいる例も存在した。しかし、アートには、「素のまま他者と向き合う」ことができる作用がある⁷⁸といった林の指摘や、前項でも述べたように、ワークショップは他者の身になること、他者の立場に身を置くという「共感性」を背景とする根源的な能動性を回復するという佐伯の指摘、さらに「アート教育」を語ることによって試みられているものは、もはや壁を超えることではなく、壁などないことを前提に「自己」や「世界」の作り方を問い直すこと、とも言われることから⁷⁹、「共感」を生む空間をより自然につくりだすことが期待できる。

「共感」の視点を盛り込んだコミュニケーション教育を普及していくうえで、どちらのプログラムもまだ十分に研究されているものではないため、今後さらなる議論が進められることが求められる。しかし、そういった中で本研究では、いち早い普及をはかるという観点から「アーティストが担い手となり行われるプログラム」に絞り、その推進策を考えていくこととする。

さらに、本研究では、義務教育に絞るうえで、聞く力や見る力などの能力は小学校の時期に身に着けるべきであるという発達心理学研究の渡辺弥生や教育方法学研究の佐藤学の研究をもとに、普及を検討するプログラムを、小学校を対象としたものに限定した。

第四節 対象となるコミュニケーションの普及に対する課題

第二章の三節では、学校で行われる「共感性」を育むプログラムの中でも、アーティストが担い手となり行われる

⁷⁷ 藤澤まどか(2007)p. 16

⁷⁸ 林容子(2006)p. 172

⁷⁹ 西村(2004)pp. 315-316

プログラムに焦点を当て、対象としては小学校に限定することとした。

しかし、アーティストが担い手となり小学校を対象にプログラムを行う上では、いくつかの課題を克服しなければならない。1つは、アーティストが学校と連携すること自体における課題であり、もう1つは、「共感のプログラム」固有の課題である。四節では、これらの課題について、それぞれの整理を行う。

2.4.1 学校とアーティストの連携自体の課題

ST スポット横浜がまとめた「アートと学校教育の連携に関する調査研究報告書」で、特定非営利活動法人「子どもとアーティストの出会い」は、アートを取り入れる授業を運営する自分たちの活動を認知しているのは、熱心な教育関係者に限られていると述べている。一章の三節でも佐藤学によって、アートの教育の必要性が言われていることを述べたが、それに対し、八王子市立宮上小学校校長の金平純三(当時、世田谷区立瀬田小学校副校長)は、アート教育の思想を実現するための課題の一つとして、教師の意識改革をあげている⁸⁰。このことから、学校とアーティストが連携することの意義が学校側に理解されにくい現状であることがわかる。芸術文化政策を専門とする吉本光宏も、子どもたちが芸術や創造的な活動に取り組む意味や、そのことで得られる教育的な効果について、十分に理解されていないことを指摘している⁸¹。十分な理解を得ることができないことで、コーディネート活動の専門性を認めてもらえない現状や、それにより、資金不足や継続的なプログラムを組むことが難しくなるなど、さまざまな課題を生じさせている。例えば、「NPO 法人 S-AIR」は、コーディネーターが資金調達に奔走しているが、パートナーとなる学校は、資金調達努力が少ないわりに要望が多い、といったことから、継続するには財政的な基盤整備が不可欠であり、財政基盤の維持と事業のバランスが課題であると述べている⁸²。

古賀弥生は、学校への芸術家派遣事業の活動の意義や、社会的な価値は十分に検証されてきていない背景として評価の難しさをあげている⁸³。コーディネート機能を担う人材

養成手法を確立し、コーディネート機能を十分に発揮できる人材を増やす必要がある。特に、大都市から離れた地方では、そうした人材の不足は深刻であり、人材を招くためのコストも大きな負担となっている⁸⁴。

また、「財団法人地域創造」がまとめたアウトリーチの課題では、実際にアウトリーチが行われる教育や福祉の現場でどのような成果や効果があるのかについて、検証されることが少なかったといった上記でも述べた課題の他、継続的な取り組みにつながっていないことや、「アーティストを派遣する」という手法のみが先行した形式的なものに留まっていることがあげられている⁸⁵。さらに、文化・芸術をより多くの住民に提供するという視点から、文化施設や芸術団体の側から地域や住民にアプローチする側面が強調されてきたことや、教育や福祉といった文化とは異なる政策分野とビジョンを共有することがないまま、文化施設や芸術団体など、文化・芸術を届ける側のみの企画、取り組みとして実施される傾向が強かったことなど、さまざまな課題があげられている。

福嶋成美は、2010年(平成22年)に、全国の公立小学校の教員を対象に「小学校教員における芸術教育の意識調査」を行っている⁸⁶。そこでは、教員がワークショップ型授業を実施していない理由として「アーティストとのつながりがないから」と答えた人が44%と一番多く、続いて「学校で実施する時間がないから」が36%、「財政的に厳しいから」が35%という結果が明らかにされている⁸⁷。また、ワークショップ型授業を行っていない人の約9割がワークショップ型授業に意欲的な態度を示しているが、主に上記の障害などから実施に至っていないことが示されている。福嶋は、この調査から学校教育とアーティストが連携するためには、金銭・時間の制限や、アーティストとのつながりがないことが障害となっていることを解決するための体制を整えることと、また、教員の理解を深めるために情報提供する環境を作ることが必要と述べている⁸⁸。

これらをまとめると、学校とアーティストの連携には、主に、①教育における効果の理解不足、②散発的(長期的

⁸⁰ 金平純三(2011)p. 5

⁸¹ 吉本光宏(2007)p. 17

⁸² 吉本光宏(2007)p. 12

⁸³ 古賀弥生(2011)p. 2

⁸⁴ 財団法人地域創造(2010)p. 6

⁸⁵ 財団法人地域創造(2010)p. 6

⁸⁶ 福嶋成美(2013)pp. 72-82

⁸⁷ 福嶋成美(2013)p. 79

⁸⁸ 福嶋成美(2013)p. 81

な視点や戦略の欠如)、③国や自治体のシステムづくりの必要性(アーティストとのつながりの不足、学校の時間制限などの体制面において困難など)、④人材不足、⑤コストの問題などが課題として浮かび上がってきていることがわかる。

2.4.2 「共感」プログラム固有の課題

「共感」プログラム固有の課題としては、一般的な課題ともつながるが、「共感」プログラムを行っているアーティスト自体の不足があげられる。二節でも述べたように、「共感」のプログラムは、全てのアーティストが行えるわけではなく、これを行うためにはアーティスト自身のスキルが必要であり、そのスキルが十分に育っていないとではない。また、このプログラム自体の認知度が低いことも、「共感」プログラムを普及していくうえで障害となる。アーティストに対して適切な説明を行っていくことが必要であることも課題としてあげられる。

前項で述べた、「学校とアーティストの連携自体の課題」では、さまざまな課題があげられており、多くの研究者により議論がされてきているため、徐々にこうした課題の克服もなされていくことが期待される。しかし、連携自体の課題が克服できたとしても、「共感」プログラム固有の課題が解決しなければ、このプログラムを普及していくことは不可能である。

したがって、アーティストにより行われる「共感」のプログラムを普及していくためには、「共感」プログラム固有の課題の解決方法を明らかにしていく必要がある。

第三章 アーティストに対するインタビュー調査の概要

本研究では、アーティストにより学校で行われる「共感」のプログラムの普及策を導き出すため、多分野におけるアーティストの意識調査を行い、このプログラムを行う上での課題を探る。この調査を通じ、どのような経験や考えを持つアーティストが、学校に対しどのようなイメージを持つのか、また「共感」のプログラムに対する意識や考え、こうしたプログラムを多くのアーティストに実践してもらうためにどのような課題があるのかを明らかにしていく。

■調査対象の選定

先行事例からもわかるとおり、特定の芸術分野に限らず、さまざまな専門を持つアーティストが「共感」の視点を持ったワークショップを行うことができると考えられる。そのため本研究でも、分野では絞らず、幅広い芸術のジャンルを対象として持たせることとした。しかし、日本全国のアーティストの意識調査を行うことは困難である。そのため、本研究では、特定の地域に絞ることとした。特定の地域に絞ることで、調査対象のアーティストが対面している学校が、同じ教育委員会が所管している学校ということになる。そのため、公立学校の地域への開放度や教員の資質なども共通性が高いことが予想できる。このように学校の条件が揃っていることから、アーティスト側の状況をより把握しやすく、アーティスト自身の意識や課題などが抽出しやすくなるものと考えられる。本研究では、対象とする地域を静岡県内にすることとした。

また、調査内容が教育プログラムに関するものであることから、アーティスト活動が、創作や公演活動のみならず、一般の教育に何らかの関心や関わりを持つアーティストを選定することとした。具体的には、一般向けの講座や講演などの経験を持つアーティストの中から対象者を抽出した。

■アーティストの選定方法

1. 上記でも述べたように、一般の教育に関心を持つアーティストを選定するため、まず、静岡県内での講座や講演の講師を務めた経験を持つアーティストのリストアップを行った。

あたる資料としては、浜松中日文化センターでの講座履歴や、「博物館・美術館リンク集」を中心に静岡県内の美術館や博物館の情報を得、各館の web サイトから過去のイベントや講座の記録をあたった。また、文化施設で行われた過去のイベントや講座、「はまかるドットネット」の web サイトに記載されている 2007～2012 年までの文化イベントからリストアップした。

2. 1 でリストアップしたものからは、50 名近くのアーティストの名前があがった。また、静岡県西部だけでも、多分野におけるアーティストが抽出できたことから、静岡県内でも西部に絞ることとした。

3. 2 で、さらに絞り込んだ静岡県西部のアーティストの連絡先をインターネット上の情報から得、電子メールや郵便、

電話といった通信手段を利用し、それぞれのアーティストに依頼を行った。その中で、連絡がつき、インタビュー調査への協力が得られたアーティストに対して調査を実施した。

■調査期間：2012年8月～10月

■調査件数：10件

(協力者の専門職：順不同)

作家、日本画家、コミュニティーアーティスト、実験音楽家、マリンバ奏者、現代舞踊作家、和太鼓奏者、草笛奏者、リトミシャン、パフォーマー

■インタビューの平均時間：約4時間

■調査内容

1. 調査対象者に関する基本情報

それぞれのアーティストが、どのような経験や活動の目的、考え、意識を持っているのかなど、アーティストに関する基本的な情報を調査する。そのため、現在までの経緯や主な活動、活動の目的、ワークショップ経験の有無、学校での経験など、活動の概要を把握する。

2. ワークショップについての経験や意識

ワークショップに対する印象や意識などをたずねる。また、ワークショップを行った経験がある場合、行ったワークショップの内容や、利用した場所、対象者、人数、時間など、普段どのようなワークショップの形態をとっているのかを伺う。また、ワークショップを行う上で心がけていること、意識していることなど、ワークショップを行う上での具体的な意識の面を伺う。ワークショップを行わないアーティストの場合は、その理由や阻害要因などを伺う。

3. 学校で行うプログラムに対する意識

学校との関わりや学校に対する印象や意識などをたずねる。学校との連携の経験があるアーティストには、どのような内容のプログラムを行ったのか具体的に聞くとともに、使用した授業時間や対象学年、人数、利用した場所などを伺う。また、ワークショップと同様、学校で行う上で心がけていることや意識していることを伺い、さらに学校から求められたことなどを伺う。そのうえで、学校との連携で困難に思った点や、必要と感じるサポートなどを伺う。また、学校で行わない場合、その理由と阻害要因を伺う。

4. 「共感」についての感想や意見

「共感」に対し、共通の認識をもってもらったうえで、「共感」の視点を持ったプログラムについての意見や感想をたずねる。まず、二章で整理した先行研究に基づき、「共感」についてのA4一枚にまとめた説明資料を作成した(文末の表1『共感』のプログラム—説明資料)を使用)。資料は、絵などを用い、アーティストが抵抗を感じないよう工夫した。この資料を使用し、およそ10分程度の説明を口頭で行い、「共感」に対し、調査対象のアーティストが共通の認識を持ったうえで、インタビューへの回答を行えるような準備を整える。そのうえで、今までに「共感」の視点を意識したことはあるか、また、意識したことがある場合、具体的にどのような内容のものを行ったことがあるかなどを伺う。また、「共感」に対し、必要性を感じるか、「共感」のプログラムを学校で行うよう依頼が来た場合、自分でやろうと思うか、また困難に思う点があるかなどを伺う。

第四章 インタビュー調査結果による分析結果

第一節 調査対象アーティストの概要

4.1.1 調査結果の概要

今回インタビュー調査を行ったアーティストは、大まかに音楽系4名、美術系が2名、ダンス系が1名と、その他が3名となり、さまざまな分野のアーティストが集まった(文末表5「アーティストの専門分野」参照)。その内、アーティスト活動で生計を立てているアーティストが7名、他の仕事との両立をしているアーティストが3名であった(文末表2「アーティストの職の形態」参照)。また、今回の調査対象であるアーティストの半数が、アーティスト歴30年以上であった(文末表3「アーティストの活動歴」参照)。対象者選定にあたって教育に従事していると考えられるアーティストを対象としたこともあり、全員がワークショップの経験があり(文末表6「ワークショップ経験」参照)、半数が現在も継続的に行っていた(文末表8「ワークショップの頻度」参照)。さらに、10人中8人が学校での経験があり(文末表9「学校での経験」参照)、9人が学校で行うことに意義があると答えている(文末表10「学校でやる意義」)。

「共感」に対する意識調査では、「共感」について、「今まで意識したことがある」と答えたアーティストが4名、「今

まで意識したことはないが、結果として行っている」と答えたアーティストは5名、「今まで意識したことも、行ったこともない」と答えたアーティストは1名であった(文末表1 1 『共感』について 参照)。また、「共感」を取り入れている形はそれぞれ異なっていたが、結果的に「共感」のプログラムに沿ったものを行ったことがあると答えたアーティストは10人中9人で、大半を占めていた。「共感」のプログラムに対して必要性を感じると答えたアーティストは、「まあまあ感じる」を含め10人中9人であり、やはり大半が必要性を感じていることが分かった(文末表1 2 『共感』プログラムの必要性 参照)。実際に「共感」プログラムの依頼が来た場合、10人中9人のアーティストが対応できると回答している(文末表1 3 『共感』プログラムを頼まれた場合 参照)。

4.1.2 「共感」の意識に基づく類型ごとの分析

上記でも述べたように、「共感」について「今まで意識したことがある」と答えたアーティストが4名、「今まで意識したことはないが、結果として行っている」と答えたアーティストは5名、「今まで意識したことも、行ったこともない」と答えたアーティストは1名であった。本項では、「今まで意識したことがある」と答えたアーティスト4名を「Aタイプ」とし、「今まで意識したことはないが、結果として行っている」と答えたアーティスト5名を「Bタイプ」、「今まで意識したことも、行ったこともない」と答えたアーティスト1名を「Cタイプ」というように分類し、それぞれの特徴を分析した。

まず、Aタイプのアーティストの特徴を見ていく。Aタイプのアーティストの特徴としては、活動の中心に芸術またはそれぞれの分野で「人をつなぐ」という意識や目的があり、「共感」の空間が、アーティストとしての活動の目的とほぼイコールであることが分かった。芸術を通じて人をつなぐ方法は各分野によりそれぞれであったが、「人をつなぐ」という目的は同じであった。また、Aタイプの共通点として、「感じる心」の育成の意識が、BタイプとCタイプに比べて圧倒的に強いことが一番にあげられる。他の共通点としては、子どもとの関わりが多いこと、または子どもの育成に対する意識が高いことがあげられた。

次にBタイプのアーティストの特徴を見ていく。Bタイプのアーティストは主に二つに分類することができた。まず

一つに、①アーティスト活動で生計を立てているアーティスト(以後「B.1タイプ」と表記)と、二つに②他の職と両立をしているアーティスト(以後「B.2タイプ」と表記)である。B.1タイプの特徴として、まず注目すべき点は、「〇〇の魅力を伝えたい」や「〇〇を世に広めたい」などアーティストとして伝えるべき目的意識が強く、その目的を達成するために「共感」の空間をつくることが有効であるとしている点である。つまり、「共感」の空間は、人にアーティストとして伝えたいことを伝えるための手段である。このような点で、Aタイプとは「共感」の空間に対するあり方が異なる。次にB.2タイプの特徴である。B.2タイプのアーティストは、アーティストとして伝えるべき目的をはっきりとは持っていない点があげられる。これはB.1タイプのアーティストと対照的な部分である。そのため、他者の表現に対する柔軟な姿勢が強いことから、結果的に「共感」の空間を生んでいることが調査からわかった。B.2タイプのアーティストは、自分の出した手法をきっかけに、相手が出すものに強く注目し、それを見つけ伝えていく中間的な役割を果たしている。また、Bタイプのアーティスト全体の共通点としては、自分の技術を持っていてほしいという意識や、逆に子どもたちから学ぼうとする意志があり、お互いに高めあったり、お互いを作り上げたりする意識が根本にあることがわかった。

最後にCタイプの特徴を見ていく。本調査ではCタイプのアーティストは1名であったが、Cタイプのアーティストの特徴は、作品を突き詰めるという意識が強いことがあげられる。彼の場合は、30年以上作品を極めることだけを考えてきたため、「共感」プログラムに関して、自分がやるならば事前に訓練が必要であると述べられている。また、現在ではなく、まだ若くて動ける時期に依頼が来ていれば、できたかもしれないと述べている。

このように、アーティストを、Aタイプ、Bタイプ、Cタイプに分けて分析を行うと、それぞれ「共感」というものの位置づけが異なることが分かった。

第二節 「共感」プログラムの必要性に対する意識

4.2.1 「共感」プログラムの必要性

次に、前節で分類わけをしたAタイプ、Bタイプ、Cタイプをもとに、それぞれのアーティストの持つ「共感」プロ

グラムに対する意識をさらに見ていく。「共感」プログラムについて、必要性を「感じる」と答えたアーティストは6名(以下「 α 」と表記)、「まあまあ感じる」と答えたアーティストは3名(以下「 β 」と表記)、「感じない」と答えたアーティストは1名(以下「 γ 」と表記)であった。この、 α 、 β 、 γ を前節のAタイプ、Bタイプ、Cタイプと照らし合わせて考える。

α のアーティストは、前節のAタイプとB.1タイプのアーティストであった。Aタイプのアーティストは前節でも述べたように、活動の目的と一致することが理由としてあげられる。B.1タイプのアーティストは、「共感」を意識することで、結果的にうまくいくということを経験上認識しており、まず、興味を持たせる、引き付けることが求められるが、その際に行っていることの多くが、「共感」のプログラムの要素になっていることが理由としてあげられる。

次に β のアーティストは、B.2タイプとCタイプのアーティストであった。「共感」のプログラムを行うことで、何かしら得るものはあると考えているが、「共感」と聞いてすぐに明確なイメージができないことが引っ掛かりの理由としてあげられる。

γ のアーティストはB.2タイプのアーティストであった。理由としては、他者に共感する場をお膳立てする必要はない、ということがあげられる。これは、 β のアーティストの中でも「必要ある」と言い切れない理由としてあげられていた。 γ の意見では、「共感」するタイミングを一緒にすることは、もうすでに「共感」ではない、というものであった。しかし、もっと大きな目的として、このプログラムを子どもたちからやることで、みんなが「共感」的にコミュニケーションをとるようになり、このプログラムに参加していない人とも、時間や空間を超えて「共感」していると立証されるぐらい受け入れの器が広がればやる必要があると述べている。

これらから、「共感」プログラムに対するアーティストの意識は以下のようなかたちに整理できる。「共感」の必要性を「感じる」、と答えた人は、「まあまあ感じる」も含め大半であったが、必要性を「感じない」という人からは、「共感」を「強制する」というイメージから抵抗感が見られ、「まあまあ感じる」と答えた中でも、「感じる」と断定できない理由に、同じ印象を受けていることがあげられた。これらの抵抗感を、いかに取り除くかが、このプログラムを推奨

していくうえで課題となってくる。

4.2.2 「共感」プログラムを依頼された場合

二項では、アーティストが、「共感」のプログラムを依頼された場合に感じる意識を、調査結果からまとめていきたい。まず、「共感」のプログラムを依頼された場合に、「自分でやろうと思う」が9名(以下「i」と表記)であり、「自分ではやろうと思わない」が1名(以下「ii」と表記)であった。

iの中には、差はあるものの、大半はやろうという意識を見せていることがわかった。iは、AタイプとBタイプのアーティストが含まれている。Aタイプのアーティストは、「すぐにでもできる」と回答しており、「共感」の説明を聞いて、今までやってきたワークショップでの経験から「例えばこういうものは行ったことがある」という具体例も出てきた。B.1タイプとB.2タイプのアーティストは、「やれと言われれば喜んでいくが、今まで無意識でやってきたため、意識してやるのが不安」、「アイデアが出るか不安」など「やろうと思えばできるが、不安もある」という声があった。また、前述したように、「問題なくできるが、ものに対するこじつけはやりたくない」や「強制的に押し付けたくはない」という意見もあった。課題としては、「わかる人にはわかるが、わからない人にはわからないと思う」という意見や、「アーティストにより差が出る」などの意見がだされた。

iiのアーティストは、Cタイプのアーティストであり、「今まで考えたこともない視点のためできない」、ということであった。年齢的にも自分の中での芸術のあり方が確立していることから、やったところで嘘っぽくなる、若いうちに言われたらできたかもしれない、と述べていた。

このように、実際に「共感」のプログラムの依頼が来た場合、10人中9人のアーティストが対応できると回答した。しかし、その中には、何も問題なく、今すぐにでもできる、と具体例が出てくるアーティストもいれば、今まで無意識で行ってきた分、いざ「共感」と出されると不安を感じるアーティストや、頼まれればやるが、押しつけるようにはしたくないなど、「共感」のプログラムをアーティストが担い手となり行ううえで、アーティストがそれぞれ負担に感じる点が浮上した。また、これらAタイプ、Bタイプ、Cタイプと分けたうえで、「 α 」、「 β 」、「 γ 」、さらに「i」、「ii」に分けて整理したものが表14「調査のまとめ」である。

終章 「共感」プログラム普及に向けての課題と提案

「共感」プログラム普及に向けての課題

四章でも述べたように、10人中9人のアーティストが、「共感」のプログラムができると回答した。しかし、「共感」を取り入れている形はそれぞれ異なり、そこからは、Aタイプ、Bタイプ、Cタイプそれぞれの「共感」のプログラムに対する課題も浮かび上がってきた。このことから、実際に「共感」プログラムの実施を推進していくためには、Aタイプ、Bタイプ、Cタイプのアーティストそれぞれに合った提案の仕方が必要であると考えられる。本章では、Aタイプ、Bタイプ、Cタイプそれぞれに合った方策を考察し、提案する。

まず、Aタイプのアーティストは、「共感」に対する理解があり、実際にも「共感」を意識したプログラムを行っている。また、必要性も感じており(α)、「共感」プログラムを行う上で困難に思う点はなく、すぐにでもできるアーティストである(i)。そのため、「共感」のプログラムを説明するうえで、特別手を加えなくとも「共感」が伝わり、かつ実際にプログラムを行うことができる。

一方、Bタイプのアーティストは、「共感」という言葉に抵抗があることが問題としてあげられた。「共感」プログラムや「コミュニケーション教育(プログラム)」といった言葉も含め、子どもたちに「コミュニケーションしろ」や「共感しろ」など、強制している印象を与え、抵抗されやすかった。また、Bタイプのアーティストは「共感」の空間を無意識でつくっていた分、いざ「共感」を目的として出されることに抵抗があった。「コミュニケーション教育」や「共感」プログラムなどの名前の付け方に注意が必要である。また、「共感」プログラムという言葉から明確なイメージにつながらなかった理由として、「共感」という言葉を聞いて、他者の身になるだけ、他者に共感するだけ、と「受け手」のみの認識がされやすかったことがあげられる。しかし、二章の二節でも述べたように、見ることや聞くことの場を設け意識することはもちろん、その能力を高めるために、表現の場が必要である。本研究で掲げている「共感」のプログラムでは、以下の3つのステップを提示している。しかし、印象として認識されやすい「共感」は、①、②までの「受け手」のみの段階にあった。

- ①多様性をポジティブに受け止められる場という安心感のデザインがされていること。
- ②自分の表現のみならず、他者の表現を見る、または他者の表現に耳を傾ける場が設けられていること。
- ③自分の創造のみの制作にとどまらず、②によって他者とのコミュニケーションやコラボレーションの体験などから表現する場が設けられていること。

これらのことから、Bタイプのアーティストに対し「共感」という言葉を扱ううえでの工夫が必要であること、また、「共感」プログラムについて説明する際には、「受け手」のみを意識したものではなく、③の表現までであると、誤解されることなく説明する必要がある。Bタイプのアーティストの中でもB.1タイプとB.2タイプのアーティストに分け、それぞれの特徴から、「共感」プログラムの提案の仕方を考察したい。

まず、B.1タイプのアーティストに対しては、「共感」を目的とせず、「強制」のイメージをなくす工夫が必要であることが考えられる。上記のBタイプの課題に加え、B.1タイプのアーティストは、アーティストとして伝えたいものに対するこだわりが強く、「共感」はそのための方法や手段であるため、それに合わせることで抵抗感をなくすことが一つの案として考えられる。例えば、「共感」プログラムや「コミュニケーション教育(プログラム)」という言葉を目的に掲げずに依頼することが必要であると考えられる。今回、アーティストのインタビューから、「クラスの団結を強めたい」や「交流を深めたい」という依頼が来る例が複数聞かれた。そのため、〇〇(各分野)によって、「クラスの団結を強めたい」や「交流を深めたい」などの普段学校から依頼が来る場合に聞きなれている言葉を使用し、方法(盛り込んでほしい内容)として「共感」の3つのステップを提示することで、抵抗感がなくなると考えられる。このような、B.1タイプのアーティストに寄り添った提案の仕方をとることで、より抵抗感を少なくすることができると考えられる。

B.2タイプのアーティストは、一つに、ファシリテーターとしてワークショップを「教える」能力や技術の面に対す

る不安と、二つに、そもそもワークショップで上から物を言う「教える」ということに良い印象を持っていないことが、抵抗感を持つ要因としてあげられた。また、他者の表現に対する柔軟な姿勢や相手が出すものに対する注目の強さも特徴的であった。これは、上記の「共感」の3つのステップの①の部分に当てはまる。この、子どもたちを見、言葉や動作を拾うといった「共感」の特徴を説明することで、B.2タイプのアーティストにも、抵抗感なく受け入れられるよう認識してもらうことが可能であると考えられる。

最後に、Cタイプのアーティストは、作品を極めることを考えてきたため、自分には「共感」プログラムはできない、というアーティストであった。第四章でも述べたが、現在60代で30年以上作品を極めることのみを考えてきたため、自分がやるなら訓練が必要であり、若いときに「共感」の提案が来ていたらできたかもしれない、という意見の持ち主であった。同じ60代で30年以上の芸歴を持つAタイプのうちの一人の別のアーティストは、若いとき(20代)静岡で戦後の新しい教育に向けて進み始めていた時代に、先生方の先生として(今でいうワークショップ)〇〇を教えてほしいと依頼をされたとのことであった。もし現在、同じ依頼が来れば絶対に受けようとは思えないような大きな仕事であったが、頼まれた時が20代の若さだったことから仕事を受けることができたと答えている。また、この時に教育の道に踏み込んでいなければ、「共感」プログラムもこの年になって頼まれてもできなかったかもしれないと述べていた。また、3年ほど前からワークショップを始めた、B2のアーティストは、どちらも現在さまざまなアーティストの活動を積極的に取り組んでいる。彼らの今までのワークショップのイメージは、「カチッとしている」、「決まったものを作る」、「その場で終わり」、「先生と生徒の関係」などのイメージを持っていた。しかし、Aタイプのアーティストともつながりを持ち始めてから、ワークショップに関わるようになり、ワークショップのイメージが変わり始めたり、自分の中で上記のイメージのワークショップではだめで、こうあるべきだという理想像ができ始めたりしていることがわかった。若い時期に、ワークショップに出会ったり関わったり、また「共感」を意識しているアーティストと関わることで、プログラムを担うアーティストが育つ可能性があると考えられる。これらのことから、アーティストが若い時期に教育の活動など触れ合う機会や、教育に関わる

アーティストとのつながりをつくることが重要であることが言える。

調査結果による提案のまとめと実行するにあたり求められること

上記では、Aタイプ、Bタイプ、Cタイプそれぞれの「共感」というものの位置づけに合わせた提案の仕方を述べてきた。

Aタイプのアーティストは、「共感」の空間が、アーティストとしての活動の目的とほぼイコールであることから、「共感」のプログラムを提案していくうえで、特に問題はないと考えられることを述べた。Bタイプのアーティストは、①「共感」という言葉から強制的印象を受けること、②「共感」の空間を無意識でつくっていること、③「共感」という言葉から、他者に共感するだけなど「受け手」のみの認識がされやすいこと、の三点が抵抗を感じる要素となっていた。これらの抵抗感を緩和するために、「共感」の言葉を扱ううえでの工夫や、「共感」のプログラムを説明するうえで、「受け手」のみを意識したものではないという説明の必要性があった。そこで、BタイプのアーティストをB.1タイプとB.2タイプのアーティストに分け、それぞれの特徴から、「共感」のプログラムの提案の仕方を考察した。B.1タイプのアーティストは、①アーティストとしての伝えたいものに対するこだわりが強いことや、②「共感」が方法や手段であること、が特徴としてあげられ、これらの特徴に合わせることで、抵抗感を緩和することができると考えた。よって、「共感」プログラムなどの言葉を目的に使用せず、〇〇(各分野)によって、交流を深めたいなど、普段学校から依頼が来る場合に聞きなれている言葉を使用し、方法として「共感」の3つのステップを提示することを一案として上記ではあげた。また、B.2タイプのアーティストは、①ファシリテーターとしてワークショップを「教える」能力や技術の面の不安と、②そもそもワークショップで上から物を言う「教える」ということに良い印象を持っていない点が抵抗の要素としてあげられた。B.2タイプのアーティストは、他者の表現に対する柔軟な姿勢や相手が出すものに対する注目の強さが特徴としてあげられることから、子どもたちを見、言葉や動作を拾うといった「共感」の特徴を説明することで、抵抗感なく受け入れられるよう認識してもらうことが可能であろうことを述べた。Cタイプは、作

品を極めることが活動の目的であり、自分がやるなら訓練が必要であると述べていたアーティストである。また、若いときに「共感」の提案が来ていたらできたかもしれない、ということもあげられていた。インタビューを行った他のアーティストの方々の意見からも、若い時に教育の活動など触れ合う機会や、教育に関わるアーティストとのつながりをつくるのが、Cタイプのアーティストが「共感」のプログラムの担い手となるための重要な要素であると考えられることを述べた。

ここまで、Aタイプ、Bタイプ、Cタイプそれぞれの「共感」というものの位置づけに合わせた方策を考察してきた。そのうえで、これらの提案の仕方を効率よく実行していくためには、アーティストの学校での活動を統括しコーディネートする人材や、アーティスト同士のネットワークの構築などが必要としてあげられるだろう。それぞれのアーティストをタイプ別に提案していくためには、その地域に住んでいる(または拠点としている)アーティストを把握するコーディネーターなどの人材や、アーティスト同士のつながりを持たせることが有効であることが考えられる。例えば、Cタイプのアーティストのように全く教育やコミュニケーションとの関わりの持たないアーティストと、教育やコミュニケーションなどの意識の高いアーティストとの共同プログラムを組むことや、アーティストとアーティストをつなぐコミュニティの場を設けることが一つの案としてあげられるだろう。

残された課題

また、本論文では扱わなかったが、学校とアーティストの連携自体の課題に対しても示唆が得られた。今回、調査を行ったアーティストは、いずれも営業活動を積極的には行っておらず、インターネット上で「教育」の宣伝をしているアーティストが半数、さらにその内、「学校教育」の宣伝を行っているアーティストは10人中3人であった。しかし、この3名のアーティストも、仕事はロコミや実際にステージを拝見した人からの依頼が主であった。実際に、「学校から依頼があればやる」と答えたアーティストが10人中7人と大半で、「好まないが、依頼があればやる」と答えたアーティストは10人中2人、「できるだけ断る」が1人であった。このように、呼ばれれば行くが大半であり、かつ場所や人が揃っていることから「学校は好都合」と答える

アーティストも複数いた。このことから、学校とアーティストをつなぐ支援が必要であることがわかる。また、学校では「ほぼボランティア」という感覚で行うアーティストが、学校経験者の中の半数であった。中には、学校のやる気があれば、ボランティアでもいくという意見のアーティストも数名いたが、「共感」のプログラムを学校で行う上で一番の不安要素となるものの中でも資金などお金の問題が上位に上がった。学校を好まないアーティストの意見の中でも、「謝礼が安い」という理由があげられていた。しかし、「安いお金しか出せないけどお願いします」という学校側からの依頼でも、先生方のやる気があれば毎年行くといったアーティストも数名いた。資金の問題からも、アーティストの経済基盤を支えるシステムの改善、また先生方に、学術的に効果があるということを理解してもらう(認知度)必要がある。また、浜松が拠点または在住でありながら、主な活動は静岡県東部または愛知方面で行っているというアーティストも複数おり、「西部は、アーティストは多いが外部に出ていく」といったことや「上(東部)か下(愛知)の方が、学校が積極的」などの回答があったことから、西部においては教育機関側の改革が必要である。

このように、「共感」プログラム固有の課題克服に向けて、今後とも調査が進められることが望まれることはもちろん、アーティストと学校自体の連携における課題の改善に向けて進められていくことが、「共感」プログラムを推進していくうえでも重要な土台となり、今後どちらの課題も改善していくことが求められる。

謝辞

最後に、本研究を進めるにあたって多くの方々にご指導を頂きました。インタビューに協力してくださったアーティストの皆さまには、それぞれの分野における多くの視点や率直なご意見など、大変貴重なお話を頂きました。論文の構成や内容におきましては、多くの先生方からの的確なアドバイスを頂きました。また本研究科の学生からも、さまざまな面で意見や提案をして頂きました。そして、主指導教員の片山泰輔教授には、この2年間全体を通し、あらゆる場面において大変多くのご指導を頂きました。本研究にあたりご協力くださいました多くの皆さま、そして長期にわたりご指導をくださった片山泰輔教授に、この場をおかりして、心より感謝申し上げます。

「共感」のプログラム —説明資料—

■ はじめに...

現在、個人間における「深い共感」を生むコミュニケーションの不足が問題に(岡田敬司、北本環治)。
→「共感」の視点を用いた人との関わりが必要!!

「共感」とは...?? :

感情移入 (empathy) : 相手の感情を自分の中に移入する行為

「ある人の考えていること、感じていることなどを自分自身の中に移し換え、その人の内的世界と似た世界を作り出していくことを、共感 (empathy) といい、その能力を共感性という (石井、2001)」

「共感」の特徴 :

- ① 固定概念や無意識に感じる壁など取り払い、対象となる人、モノを理解するために用いられる。
- ② 主に、異文化の人、障害のもつ人等…「自分とははっきりとした違いをもつ他者」が対象。
- ③ 私たちの身近な人との関わり合いにおいて用いられることは少ない。
…教育面で注目されつつも、その活動例は意識の高い教員により行われているごく限られたもの。

◎ 注目: アーティストが担い手となり行われるワークショップ
→「共感」を取り入れられている交流の例有り。

■ 何リテは「共感」とは??

学問の面

異文化理解



現場では

光道浦河町 べてるの家(当事者地域活動拠点)



富野真樹工房でのワークショップ



千葉県柏市の老人ホームでのダンスワークショップ



■ 「共感」のプログラムに当てはまるもの!!

- ① 多様性をポジティブに受け止められる場という安心感のデザインがされている。
Ex. 日本の小学校での VLF プログラム :
教師が体験談を語るなど、生徒に自分の話を共有したいという動機づけを強める。
- ② 自分の視点を表現し、他者の発言に耳を傾ける場が設けられている。
= × 作る、表現するのみ
- ③ 自分のみの表現 (制作) にとどまらず、他者とのコミュニケーションやコラボレーションの体験などから表現 (制作) する空間がデザインされているか。
= × 自分の創造のみの制作

調査結果の概要

表2. アーティストの職の形態

生計を立てている	7人
他の仕事と両立	3人

↑
サラリーマン、OL、自営業

表3. アーティストの活動歴

3年以上	0人
5年以上	1人
10年以上	2人
15年以上	1人
20年以上	1人
30年以上	5人

↑4人中、60代が3人

表4. 主な活動

指導、ワークショップ (体験型の講演も含む)	7人
演奏、講演、展示	3人

表5. アーティストの専門分野

音楽系	4人
美術系	2人
ダンス系	1人
その他	3人

↑コミュニティアート、リトミック(音+ダンス)、パフォーマー

表6. ワークショップ経験

あり	10人
なし	0人

表7. ワークショップ内容と自分の専門

一致している	8人
一致していない場合がある	2人

↑理由
日本画:材料費が高い、時間がかかる等
電子音楽:物自体がない、1つのコストが高い等

表8. ワークショップの頻度

ずっと継続的に行っている	5人
2, 3年前から継続的にやり始めた	2人
数年前は行っていたが、 現在は行っていない、または あまり行っていない	2人
単発的に数回経験はある	1人

↑できればやりたくない
頼まれて断りにくい時などに数回経験

表9. 学校での経験

あり	8人
なし	2人

↑機会があればやりたい
やりたいが学校には限界がある

表10. 学校でやる意義

感じる	6人
感じるが限界がある	3人
感じない	1人

↑子どもに伝わっている気がしない

表11. 「共感」について

今まで意識したことがある	4人
今まで意識したことはないが、結果として行っている	5人
今まで意識したことも、行ったこともない	1人

表12. 「共感」プログラムの必要性

感じる	6人
まあまあ感じる	3人
感じない	1人

表13. 「共感」のプログラムを頼まれた場合

自分でやろうと思う	9人
自分ではやろうと思わない	1人

表 1 4. 調査のまとめ

			必要性を感じる(α)	＂まあまあ感じる(β)	＂感じない(γ)
「共感」プログラム 実施可能(ⅰ)	A		4 人		
	B	B.1	2 人	1 人	
		B.2		1 人	1 人
＂実施不可能(ⅱ)	C			1 人	

A:「共感」について、今まで意識したことがある。

B:「共感」について、意識したことはないが、結果行っている。

B.1:アーティストとして生計を立てている。

B.2:他の職と両立している。

C:「共感」について、意識したことも、行ったこともない。

参考文献

- ・相澤哲「「コミュニケーション」を考えるために」下村雄紀他編『コミュニケーション問題を考える』、ミネルヴァ書房、pp. 1-14、2004
- ・有元秀文「「生きる力」を育てるためのコミュニケーションの学習（第14回教育研究公開シンポジウム—これからの学校教育とカリキュラムの在り方）」、『教育研究公開シンポジウム』14・15、pp. 1-12、1997
- ・アンソニー・ストー、佐藤由紀等訳『音楽する精神』、1994
- ・石井敏「相手の靴を履いてみる—感情移入・共感」岡部一郎他著『異文化コミュニケーションキーワード(新版)』pp. 64-65、有斐閣、1990
- ・石井敏「異文化間コミュニケーション能力とは何か—構造と構成要素のモデル化の試み」、『独協大学外国語教育研究』19、pp. 97-116、2001
- ・若栗文則・熊谷保宏・石川泰、芸団協・芸能文化情報センター編『「ワークショップ」になにができるか—「多様性」と向き合うための知恵—』、芸団協出版部、2002。
- ・伊東治己「コミュニケーションをめぐる考察」片山嘉雄他編著『新・英語科教育の研究(改正版)』pp. 156-163、大修館書店、1994
- ・岡田敬司『コミュニケーションと人間形成—かかわりの教育学Ⅱ』、ミネルヴァ書房、1998
- ・岡田敬司『人間形成にとって共同体とは何か—自立を育む他律の条件—』、ミネルヴァ書房、2009
- ・岡部朗一「神との交わり—コミュニケーション」岡部一郎他著『異文化コミュニケーションキーワード(新版)』pp. 52-53、有斐閣、1990
- ・門脇厚司『学校の社会力—チカラのある子どもの育て方』、朝日新聞社、2002
- ・門脇厚司「子どもと、居場所と、社会力と(〈特集〉子どもの居場所)」、『建築雑誌 116』1467、pp. 18-19、2001
- ・金平純三「佐藤学先生の講演から学ぶこと(6)アート教育は無限の潜在能力を引き出す」、『児童演劇』603、p. 5、2011
- ・亀山純生「ディスクルス倫理学とホップズの問題構成—倫理的〈私性〉への繫留と利己主義の合理的克服の可能性をめぐって—」吉田傑俊他編『ハーバースマスを読む』、p. 151、1995
- ・河合雄雄・中沢新一『「あいまい」の知』、岩波書店、2003
- ・神埼英紀「「生きる力」と道德教育—道德的実践力の育成に向けて」、『大分大学教育福祉科学部研究紀要 32』1、pp. 119-127、2010
- ・北村英之「美術鑑賞教育の意義と実践」、『同志社政策科学研究 8』1、pp. 61-72、2006
- ・北本晃治「コミュニケーション教育と教育パラダイム：「書くこと」を軸とした有機的コミュニケーション教育」、『Speech communication education 13』、pp. 1-16、2000
- ・北本晃治「コミュニケーション教育における治療的アプローチの役割」、『帝塚山大学短期大学部紀要 38』、pp. 19-28、2001
- ・北本晃治「コミュニケーション教育における分析心理学的解釈法の位置づけ」、『帝塚山大学心理福祉学部紀要 2』、pp. 11-25、2006
- ・草野滋之「表現・文化創造活動と社会教育（特集 表現活動と文化創造—その現代的可能性の探究）」、『月刊社会教育 47』11、pp. 4-13、2003
- ・古賀倫嗣「教育政策を読み解く—「生きる力」と体験活動」、『生活体験学習研究 9』、pp. 41-44、2009
- ・古賀弥生「地域社会におけるアート NPO の役割に関する考察—アートと学校をつなぐコーディネート機能について—」、『文化経済学 第6』1(24)、pp. 167-175、2008
- ・古賀弥生「演劇を通じた表現活動における参加者の変容プロセスに関する研究」現代日本文化学科編『活水論文集』54、pp. 1-23、2011
- ・小林朋子・熊谷奈保美・渡辺弥生「小学校における劇を用いた VLF プログラムの実践」、『静岡大学教育実践総合センター紀要 12』、pp. 191-199、2006
- ・佐伯胖「「わかる」ということの意味—学ぶ意欲の発見—」、岩波書店、1983
- ・佐伯胖『「学び」の構造』、東洋館出版社、1975
- ・佐藤学「インタビュー 佐藤学さんに聞く 現代における「アートの教育」の意義と可能性（特集 表現活動と文化創造—その現代的可能性の探究）」、『月刊社会教育 47』11、pp. 14-25、2003
- ・佐藤学「授業の中のコミュニケーション—聴き合う関わりによる学び合いへ（特集 教育とコミュニケーション）」、『教育展望 51』8、pp. 4-11、2005
- ・佐藤学「「子どもと舞台芸術—出合いのフォーラム 2009」基調講演 子どもたちの想像力を育むアート教育の思想と実践」、『げき』8、pp. 4-17、2010
- ・佐藤優香「ミュージアム・リテラシーを育む—学校教育におけるあらたな博物館利用をめざして—」、『博物館研究』38(2)、pp. 12-15、2003
- ・佐藤優香「コミュニケーションツールとしての「みんなつく」：ミュージアム・アウトリーチキットの可能性」、『国立民族学博物館調査報告 56』、pp. 237-245、2005
- ・佐藤優香「事例研究 モノがメディアイトするもの—ミュージアムにおける鑑賞と表現のための学習デザイン(仲介の感性論 鑑賞

教育再考—学校と美術館を取り結ぶもの』、『美術フォーラム 21』11、pp. 98-100、2005

・佐藤義紀「地域とかかわり手をつなぐ豊かな学校づくりを求めて：学校間連携の具体的実践と改善」、『山形大学大学院教育実践研究科年報 2』、pp. 170-177、2011

・ジェローム・ブルーナー、田中一彦訳『可能世界の心理』、三陽社、1998

・茂木一司等編『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン』、東信堂、2010

・田川聖旨「音楽科[国際社会で生きていくための日本人としてのアイデンティティとコミュニケーション能力の育成をめざした音楽科カリキュラム](教科・領域の研究)」、『東京学芸大学附属世田谷中学校研究年報 2005』、pp. 106-116、2006

・津屋有李「滋賀県における NPO がつなぐ美術館・芸術家と学校の連携」、『美術科教育学会誌』(30)、pp. 241-252、2009

・豊泉周治「「生きる力」の再定義をめぐる(特集 コミュニケーションと表現)」、『人間と教育』59、pp. 4-12、2008

・中岡成文『現代思想の冒険者たち第 27 巻 ハーバーマース—コミュニケーション行為』、講談社、1996

・中島真人「音楽の真実を求める学びの共同体の形成をめざした音楽授業の構想—歌唱指導における音楽によるコミュニケーションの成立を視点として—」、『日本学校音楽教育研究会紀要 8』、pp. 130-140、2004

・堀公俊・中野民夫『対話するカーファシリテーター23 の問い』、日本経済新聞、2009

・西村拓生「書評 佐藤学・今井康雄編「子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践」、『近代教育フォーラム』13、pp. 311-316、2004

・西村佳哲『かかわり方のまなび方』、筑摩書房、2011

・野平慎二『ハーバーマスと教育』、世織書房、2007

・橋本健夫「教科学習と総合的な学習に関する一考察」、『長崎大学教育学部紀要・教科教育学 40』pp. 15-29、2003

・林容子・湖山泰成『進化するアートコミュニケーション—ヘルスケアの現場に介入するアーティストたち—』、レイライン、2006

・平田オリザ『芸術立国論』、集英社新書、2001

・平田オリザ「「分かり合えない」ことが出発(特集 もっとコミュニケーション 私と仲間たち)—(つきあい方を考える)」、『婦人友』96(6)、pp. 24-26、2002

・福のり子「鑑賞者なくしてアートは存在しない!」、『アート・リテラシー入門』、フィルムアート社、2004

・福嶋成美「「生きる力」を育むワークショップ型授業の実施に向けて—芸術教育に関する小学校教員の全国調査の結果をもとに—」、『アートマネジメント研究 第十三号』pp. 72-84、2013

・福本謹一「美術教育における鑑賞学習をメディエートする教育的想像力(仲介の感性論 鑑賞教育再考—学校と美術館を取り結ぶもの)」、『美術フォーラム 21』11、pp. 119-124、2005

・藤澤まどか「美術館と学校の連携による教育的作用—「表現」と「鑑賞」のつながりに着目して」教育・生涯教育学編『学術研究 56』、pp. 15-28、2007

・森茂岳雄・中山京子・吉荒佳枝「学習プログラムの開発と実践」、『国立民族学博物館調査報告 26』、pp. 59-122、2002

・吉本光宏「“アート”から教育を考える—国内外のチャレンジから」、『ニッセイ基礎研 report (124)』、pp. 10-17、2007

・吉本光宏「教育研究最前線「アート教育」のポテンシャル」、『初等教育資料』854、pp. 70-73、2009

・渡邊満・盛美賀「「生きる力」をはぐくむ道德学習の研究：子どもたちの話し合い活動による総合単元的な道德学習をめざして」、『学校教育学研究 12』pp. 53-64、2000

・渡辺弥生「社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム：VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用」、『法政大学文学部紀要 50』、pp. 87-104、2005

・教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」、2000

・コミュニケーション教育推進会議、「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために—話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組」、2011

・財団法人地域創造「新[アウトリーチのすすめ]—文化・芸術が地域に活力をもたらすために」、『文化・芸術による地域政策に関する調査研究[報告書]』、2010

・財団法人地域創造「[国内事例調査]—教育や福祉とがっぷり四つに組んだ事業の詳細を学びたい方へ」、『文化・芸術による地域政策に関する調査研究資料編②』、2010

・中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために—次世代を育てる心を失う危機—」、1998

・中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について(審議のまとめ)」、2000

・中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について—知の循環型社会の構築を目指して—」、2007

・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(答申)」、2008

・特定非営利活動法人 ST スポット横浜「アートと学校教育の連携に関する調査研究報告書」、『文化庁・平成 18 年度文化ボランティア推進モデル事業』、2006

・トヨタ・子どもとアーティストの出会い事務局『トヨタ・子どもとアーティストの出会い活動レポート 2003-2010 年度版』NPO 法人芸術家と子どもたち監修、トヨタ自動車株式会社 社会貢献推進部、2010

・人間力戦略研究会『人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～』、2003

・文化庁『文化芸術の振興に関する基本的な方針(平成十九年二月九日閣議決定)』、2007

・文部科学省『学習指導要領』、1998

・文部科学省『教育基本法(平成十八年法律第二十号)』、2006

・文部科学省(旧：文部省)ホームページ「審議会答申等 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2012. 12. 24 確認)

・文部科学省ホームページ「教育基本法について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan.htm (2012. 12. 24 確認)

・文部科学省「7 章 文化芸術立国の実現」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1324653.htm (2012. 12. 13 確認)

・次代を担う子どもの文化芸術体験事業ホームページ

<http://www.kodomogeijutsu.com/index.html> (2012. 12. 13 確認)

・べてるねっとーべてるの家の情報サイトホームページ

<http://bethel-net.jp/> (2011. 11. 10 確認)

・みんぱくく 大学共同利用機関法人 人間文化研究機構 国立民族学博物館 ホームページ

<http://www.minpaku.ac.jp/research/sc/teacher/minpack/index> (2012. 12. 26 確認)

・ENVISI Art envision Lives ホームページ

<http://www.envisi.org/> (2012. 12. 20 確認)

・青山学院大学ワークショップデザイナー育成プログラム ホームページ <http://wsd.irc.aoyama.ac.jp/index.html> (2012. 12. 20 確認)

・2008 PC Conference-大学生協学会支援センター ホームページ

<http://gakkai.univcoop.or.jp/pcc/2008/index.html> (2012. 12. 20)