

コミュニケーション能力育成の場としての音楽科教育 (1)

Music Education as Means of Developing Communication Skills (1)

大久保 賢 *Ken Okubo*
(音楽学部)

はじめに

近年、学校教育で重要な課題となっているのが「コミュニケーション」教育である。文部科学省は、平成 20 年に公示された現行の学習指導要領の文言に直接、間接にコミュニケーションに関する内容を盛り込み、さらには「コミュニケーション教育推進会議」⁽¹⁾を設置して種々の活動を行うなどの具体的な取り組みを行ってきた。

音楽科に関しては、たとえば中学校学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」の 2- (7) -アの項目にこうある。すなわち、この教科を構成する「表現」と「鑑賞」という 2 つの活動領域に共通することとして、「生徒が自己のイメージや思いを伝え合ったり、他者の意図に共感したりできるようにするなどコミュニケーションを図る指導を工夫すること」(文部科学省 2008: 65) と⁽²⁾。そして、この点についての解説で述べられているのは、そうした「言語によるコミュニケーション」の助けを得て、「本来、音によるコミュニケーションを基盤とした」「音楽活動」が「一層充実することに結び付いていくように配慮することが大切」であり、そのことによって、「生徒一人一人の音楽に対する価値意識を広げることが考えられる」ということだ(以上、引用はすべて前掲箇所)。つまり、ここで期待されているのは、学習活動の中に積極的にコミュニケーションを取り入れることで学習の質を高め、逆にそのことがコミュニケーション能力の向上に繋がることである。

もちろん、こうしたことは音楽科に限らず、他のすべての教科にも当てはまることだろう。しかしながら、音楽というものの特性を考えた場合、この教科の従来の目標を犠牲にすることなく、他教科よりも積極的に、かつ、深くコミュニケーション教育に関われる可能性がないだろうか。というのも、他教科に比べ、音楽科で行われる活動にはそれ自体が即コミュニケーションの場となりうるものが多く含まれているからだ。すると、むしろコミュニケーションということを出発点として音楽科の枠組みを捉え直し、そこからより良いこの教育のあり方を考えることができるのではなかろうか。

そこで、これから 2 回に分けて、①学校教育におけるコミュニケーション教育の課題を確認した上で、それに音楽科が大いに貢献できる可能性を持つことを論じ ②その際に音楽科はコミュニケーション教育の数ある局面のうちでどこに焦点を合わせるべきなのかを問い ③それを承けて、現行の音楽科の枠組みを保ちつつ、それを「コミュニケーション

教育」を基盤とするものに読み替える方法を提示する、ことにしたい。1 回目たる今回は、この①～③のうち、最初の 2 つを扱う。

1 学校教育における「コミュニケーション」という問題と音楽科教育

まず始めに、現在の学校教育において「コミュニケーション」ということがどのように問題とされているかを確認し、音楽科教育がそこに貢献できる可能性を考えてみよう。

1.1 コミュニケーション教育という問題

学校教育で「コミュニケーション」という問題が注目されるようになったのは、それほど古いことではない。もちろん、教育の現場ではこうした問題は常に意識されていたであろうし、教育学その他においても論じられてきたことではある。しかしながら、少なくともこの国の学校教育を司る文部科学省がこの問題を大きく取り上げるようになったのは、平成 20 年に改訂・公示され、24 年から全面实施された学習指導要領においてであり、22 年に設置した「コミュニケーション教育推進会議」（以下、「推進会議」という活動、および、「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」⁽³⁾）といった事業においてである。とりわけ、「推進会議」は、学習指導要領の公示段階ではまだ不鮮明だった、学校教育におけるコミュニケーション教育（＝児童・生徒のコミュニケーション能力の育成）のあり方を詳しく論じ、今後の方向を示すものとして注目に値する。

では、そこではコミュニケーション教育はどのようなものとして考えられているのだろうか。そのことを明示しているのが、同会議の「審議経過報告」（文部科学省 2011a。以下、「報告」）である。この「報告」は、子どもがごく狭い範囲でしかコミュニケーションをとれず、それも得てして一方通行なものに陥りがちである、などの傾向を指摘しつつ（同：3）、その打開策を提案するものだが、その中に「コミュニケーション能力」の規定とその育成方法に関する説明があるのだ。

まず、「コミュニケーション能力」についてである。そもそもこの語は日常生活の中で広く普通に用いられているものの、そこには実にさまざまな意味が込められており、つまりは「どうとでも取れる」語である。「報告」でもこの語の多義性を認めつつも、次のように定義を行っている。すなわち、「コミュニケーション能力」とは、

いろいろな価値観や背景をも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、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力（同：5）

である、と。すなわち、考えや立場の異なる者たちが、対話を通してお互いに理解し合い、

関係を築き上げ、各々がより良い生き方を実現することに繋げる能力、とでも言い換えることができようか。そして、こうした能力を育むことこそが「多文化共生時代の 21 世紀においては [……] 極めて重要だ」(同)と「報告」は説く。

次にその育成の方法についてだが、それはこう説明されている。すなわち、

- 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、などの要素で構成された機会や活動の場を意図的、計画的に設定する必要がある (同)。

ということだ。そして、その具体的な方策として示されているのが、1つは「言語活動の充実」(同：4.5)である(これは現行の学習指導要領で示され、その後も具体的なあり方が模索されているものだ(文部科学省 2011b：第1章))。また、もう1つは「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」(同：9)である(これも「報告」に先立つ平成 22 年から文化庁が関連事業を始めている)。すなわち、コミュニケーションの手段たる「言語活動」の質を高め、参加者が試行錯誤を大に行う余地のある「芸術表現体験」をいわば「コミュニケーション演習」の場とする、というわけだ。

ところで、学校という場ではさまざまなかたちで教育活動が行われるが、その主軸をなすのは時間の大半を占める各教科の授業である。それゆえ、「コミュニケーション能力」の育成という課題は、種々の特別活動などでそれ自体を主題として集中的に行うこともできるわけだが、個々の教科の授業との結びつきが重要となる(同：6)。言い換えれば、いずれの教科も各々独自の適したやり方でこの課題と関わらねばならない、ということだ。すると、音楽科の場合、そこにはどんな可能性が開けているのだろうか。

1.2 音楽科におけるコミュニケーション教育の可能性

具体的な検討は後に譲るとして、ここではそのことを他教科との比較という面から考えてみよう。

コミュニケーションという観点からして音楽科が他の教科と大きく異なる点があるとすれば、まず、その活動中に自ずとコミュニケーションの場とならずにはおかない場面が多く含まれている、ということだろう。もちろん、厳密に言えば、授業時間中に教師と子どもが常に何らかの情報のやりとりをしているという意味では、他教科も音楽科に劣らぬ量のコミュニケーションをこなしていることになる。しかし、問題はその中身である。他教科の場合、とりわけ、いわゆる五教科の場合、限られた時間の中で教師が伝達しなければならない情報量があまりにも多い(しかも、脱「ゆとり教育」のために、以前よりも増え

ている)がために、どうしてもそれは教師から子どもへの一方通行にならざるを得ない場面が多くなる。しかも、その際には子ども間でのコミュニケーションは生じない(もちろん、そうはならないように工夫はできるし、実際に行っている教師は多かるう。しかし、限られた時間の枠がある以上、それにも自ずと限度があろう)。また、個人の作業が主となる美術科や、その美術科と五教科の間にあるような技術・家庭科の場合も同様であろう。その点、音楽科と体育科では、子ども同士が行動を共にし、しかも、その際に協力関係なしには成り立たないような活動の場面が少なくない。音楽科の場合、共に歌い、奏でるといった活動がかなりの部分を占めており、また、ある音楽を聴く場合でも、その理解や感想について意見交換する場を設けることができる。すなわち、この教科では教師と子どもの間はもちろん、子ども同士でもさまざまなコミュニケーションが授業中に生じることになる。

ということはつまり、音楽科(そして体育科)の場合、教科の学習活動が即コミュニケーション活動となりうる、ということだ(「なる」ではなく、「なりうる」と言ったのは、それが自動的に成立するものではないからだ。コミュニケーション抜きで表面的に行動を共にすることはいくらでもできる)。ならば、学習活動の質を高めることが、そのままコミュニケーションの質を高めることに繋がりうるだろう。そして、まさにここにこそ、コミュニケーション教育に音楽科が大いに貢献しうる理由の1つがある。

そして、もう1つそうした理由として考えられるのが、音楽というものの持つ自由さだ。他教科の場合、決まった答(正解)を求められる場合が多いが、音楽科(や美術科、あるいは国語科で扱われる文学、すなわち広義の「芸術」)の場合、なるほど無条件ではないものの、かなりの自由が学習活動の中には認められる。そして、このことはそこで行われるコミュニケーションにもかなりの自由なやり取りや試行錯誤の余地がある、ということだ。もちろん、きっちりと手順を踏んで「正解」を目指すコミュニケーションも重要である。だが、それだけでは「正解」のない事柄に満ちている社会ではやっていけまい。多様な事態に対処するには柔軟なコミュニケーション能力が必要となろうし、そうしたものを育む場として、音楽科などの芸術に関わる教科は相応しかろう。

もっともこの第2点については、「それならば、すでに『芸術表現体験』ワークショップの枠が別にあるではないか」と言われるかもしれない。確かにそうだ。そして、こうした枠の方が子どもはより深い体験をすることができよう。しかしである。この事業の平成24年度分の採択校数は何と101校(しかも、そのうち音楽は6校!)しかないのだ(文部科学省 c)。もちろん、教師が個人的に近隣の音楽家にボランティアを頼むことはできるかもしれない。しかし、それにしてもやはり限度があろう。となると、このワークショップ方式をあまり当てにすることはできないのではないか? だが、悲観するには及ばない。各学校にはその担い手たる音楽の教師がいるからだ。なるほど専門の音楽家を招いて行うものと同じというわけにはいきまい。しかし、日々の授業を立派にこなしている教師なら

ば、それを「芸術体験表現」を含むコミュニケーション教育の場とすることが十分にできるはずだ。

以上、音楽科がコミュニケーション教育を担いうる可能性⁽⁴⁾について手短かに論じてきた。しかし、その可能性を現実の教育内容に結びつけるためには、次の問題を考えてみる必要がある。すなわち、先に見た「コミュニケーション能力」のいくつかの局面のうち、音楽科はとりわけどこに中心の狙いをつけていくべきか、という問題である。

2 コミュニケーション教育における音楽科の役割

一口に「コミュニケーション」とは言っても、そこにはいくつかの異なる局面があることは1.1で確認した通りである。もちろん、それらは相互に関わり合っているものであって、どれか1つだけを取り出して育成しようとしても意味はあるまい。とはいえ、その重点の置き方については教科毎に工夫のしようがあろうし、その方がより大きな効果が期待できる。たとえば国語科ならば、コミュニケーションの手段たる「言語」能力の伸長に力を注ぐとか、あるいは体育科ならばまずは小さなグループ活動において協調・協働力を養うことから始めるとかいったふうにならう。

では、音楽科の場合はコミュニケーション能力のどこに着目すべきなのか。ここでは、コミュニケーション概念をさらに突き詰めて考え、それを音楽というものの特質に照らし合わせることから、その問題を探ってみることにしよう。

2.1 安富歩のコミュニケーション論

そのために参照するのが、安富歩のコミュニケーション論である。安富は『経済学の船出——創発の海へ』(安富 2010)において、社会を構成するコミュニケーションの一要素としての経済について論じているのだが、その中でコミュニケーションというものの原理的考察を行っており(ちなみに、その際に安富が下敷きになっているものの1つが、マネジメント論で有名なピーター・ドラッカーのコミュニケーション論である)、これがコミュニケーション教育を論じる上でも大いに示唆に富むものだからだ⁽⁴⁾。そこで、以下、本論に必要な範囲内で適宜パラフレーズしつつ、それを見ていこう。

安富はまず、「コミュニケーション」を「人間同士が(さらには生命同士が)何らかの方法で交信し、お互いの間で望ましい関係性を作り出す過程」のことだとする(同:112)。そして、この過程における「学習」というものの大切さを指摘する(同:113-4)。たとえば、2人が会話をする場面を思い浮かべられたい。どちらか一方が発したメッセージ(すなわち、ある言葉を用いて言わんとする内容)を理解するには、受け手はそのとき発せられた言葉の裏面にあるものを読み解かねばならないが、その「読み解き」には常に不確かさがつきまとう(メッセージを発した本人ではないのだから、当然だ)。しかし、お互いに相手が何を言わんとしているのかを理解し、自分のことを理解させようとする姿勢があるな

らば、言葉のやり取りを重ねる（つまり、新たな情報を与え、受け取る）中で、その「読み解き」の仕方は次第に更新され、その結果が自分のメッセージ（とそれを伝える言葉）に反映されることとなる（こうした過程のことを安富は「学習」と言い表す）。そして、そうであればこそ、会話も円滑に進んでゆき、お互いの意思疎通も図れることになる。逆に、そうした「学習」が当事者の双方、もしくはどちらか一方にでも欠けていれば、会話というものはたんなる言葉の表面的なやり取りに終わったり、お互いにとんでもない誤解に至ったりする（落語の「こんにやく問答」のように……）ことに繋がるわけだ。ともあれ、コミュニケーションにとっては当事者間での「学習過程が開いて」いる（つまり、各々がその都度きちんと「学習」を行っている）ことが肝要であり、その結果として「揉め事が起こらずに、調和を実現することが可能となる」（同：115）。先に「望ましい関係性」と言われていたのは、この「調和」のことであり、コミュニケーションの目標はここにあると安富はみなすのだ。

ところで、そこで「調和」などということが問題とされるのは、従来のコミュニケーション論に含まれる、ある重要な要素を否定するために他ならない。それはすなわち、「共有」である。まずそもそも、先の2人の会話の場合で言えば、

二人の人間が厳密に「同じ考えを共有する」という事態が起きるとは考えられない。身体の機能も人生経験もそれぞれ人間は少しずつ違っている。それゆえ同じものを見たとしても受け止め方はそれぞれ異なっている。たとえ同じ数式を理解し、同じ計算結果を出したとしても、二人が同じ思考回路を持っていることを示しはしない。頭のなかはどうなっているかは、わかりようがないのである。端的に言って、共有は無理である。

（同：115）

そして、それにもかかわらず、「共有」をコミュニケーションの究極の目標に据えるとなるとどうなるのか。結果として、力のある者が「自分の『考え』なるものを他人に押しつけて対話を封じ込め」（同：227）る一方で、そのように「押しつけ」られ、それに抵抗できない者は「本来の自分自身が、自分のなかの他人になってしまうという恐るべき事態」（同：202）（すなわち、そうした「考え」が自分の実感に反するにも拘わらず、むしろそう感じる自分の方をおかしいと思ひこみ、己を抑圧してしまうこと）が出来ることになると安富は説く⁽⁵⁾。実に驚くべき指摘だが、考えてみれば、誰も知らずしらずのうち意見や価値観などの「共有」を他人に押しつけ、また押しつけられているということは現実にくらでもある（もちろん、かく言う私にも）。しかも、一見もっともらしいかたちを装って。誰もが反論できない類の物言いなどがその典型だ。たとえば、「話せばわかる（話しあえばわかりあえる）」という物言いがある。これは一見もっともなものに思わ

れるが、得てしてその裏には「話してもわからない」異分子は排除するという考え方が潜む。つまりその場合、「話す」ことは真の意味での「対話」ではなく、対話を装った押しつけなのだ（こうしたことは、たとえば米国の中東諸国に対する対応を見れば明らかだろう）。学校のみならず一般社会にもいくらでもある「いじめ」なども、1つにはこうした「共有」の圧力の賜物だと言えよう。ともあれ、「共有」とはコミュニケーションの目標や理想であるどころか、逆に阻害要因であり、当事者を疎外するものである、というのが安富のコミュニケーション論における極めて重要な論点である。そして、だからこそ、その「共有」の代わりに「調和」ということの大切さが説かれるのだ。

では、その「調和」とはどういうことなのか。それはすなわち、1つのコミュニケーションの場を共にする者たちの間で、先に述べたような「学習」を伴う対話がきちんと成立し（ということつまり、「対話の封じ込め」がなく）、各々がその対話の成果を承けて、自分の考えを自分なりに発展させていけるような状況のことである（同：227）。だから、そこでは必ずしも意見の一致をみる必要はない。「調和」とは断じて何かの「落としどころ」のことではない。むしろ、そのようなものを無理に求めてはいけないのである（念のために断っておけば、「一致」そのものや、それを求めること自体が悪いというのではない。あくまでも悪いのは強引に決着を付けることである）。それゆえ、しばしばごたごたも生じるが、肝心なのは、それにもかかわらずコミュニケーションの場を維持しようと当事者が努力することなのだ。そして、その過程で「差異を当然のこととして受け入れ」（同：175）つつ、「学習」によって己の考え方やあり方をその都度更新でき、結果として各々が少しでも以前よりも何かしら考えや感じ方を広げ、かつ、深め、より良い生き方を実現することに繋がれば良いわけである。

ところで、こうしたコミュニケーション論が正しいとすると、それは1.1で確認したコミュニケーション観との間に齟齬を来さないだろうか。というのも、そこでは「共感」「共有」「合意」などということが挙げられていたのだから。なるほど確かに安富のコミュニケーション論からすれば、そうした語彙は問題視されざるを得まい。しかし、この安富の論をいわば「修正意見」として積極的に受け入れることで、文科省が示すコミュニケーション能力とその育成という課題はより現実味を増すように思われる。何と言っても、それは「多文化共生」時代の中で「自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に」生きていく「開かれた個」を育てることを目指すものなのだから（文部科学省2011a：1）。その中で気をつけるべきは、コミュニケーションを通じて生み出される「新たな価値観」（同）を決して無理矢理1つの「共通のもの」に収斂させないことである。

ともあれ、コミュニケーションが先に見たような過程、すなわち、当事者たちが適切に学習を行いつつ、メッセージをやり取りし、全体としての調和を実現する過程のことだとすると、そこでもっとも重要になるのは、どのような局面なのだろうか。結論を先に言えば、それはメッセージを「受け取る」ことであり、きちんと耳を傾けることである。安富

は自身のコミュニケーション概念をつくりあげる過程でピーター・ドラッカーのコミュニケーション論を参照しているが、そこで掲げられている4つの基本原理のうち、「コミュニケーションは認知である」という点(安富 2010:118)について、次の諸点を指摘する。すなわち、(1) コミュニケーションは受け手がするものだ(同) (2) 受け手が主体であるがゆえに、受け手の受容可能な範囲が、コミュニケーションの実現可能範囲となる(同:119) (3) 受け手が、経験に基づいて感情を変えるという意味での学習過程を作動していなければ、コミュニケーションは成立しない(同:120)——この3点である。すなわち、コミュニケーションの出発点にして成否の鍵を握るのが「受け手」の態度である、ということだ。もちろん、だからといって、メッセージの「発信」が軽んじられてよいということではない。しかし、「受信」が正常に行われなければその先はないのである。そして、このことは音楽におけるコミュニケーションの問題を考える上で、極めて示唆に富む点だと言えよう。

2.2 「調和」を実現する場としての音楽——あるいは、「聴く」ことの重み——

以上、安富歩のコミュニケーション論を概観してきたが、次にこれを音楽の場合に当てはめて考えてみよう。

ところで、音楽ではメッセージの媒体となるのは音楽、その送り手となるのは「作曲家」と「演奏(唱)者」(作曲家がこれを兼ねることもある)、その受け手となるのは「聴き手」である。ただし、たとえばそれらの関係は「会話」などの場合とは些か異なる。まず、自作自演以外の場合には「作曲家」はこのコミュニケーションの場に立ち会うことができず、伝達の役割を演奏者に託すしかない(そもそも作者不詳、あるいは作者不在の音楽などいくらでもある)。そして、そうした役割を引き受けた演奏者は、たんなる「代理人」ではあり得ない。そこには自ずと自身の解釈なり表現なりが盛り込まれざるを得ないからだ。つまりは、この演奏者自身がすでに演奏に先立って「受け手」である、ということに他ならない。しかも、1つの演奏が複数の者によって行われるとなると、そこには複数の異なる「受け手」が関与することになる。そして、もし、そうした演奏に関わる者たちの間で意味の「共有」が演奏の必須条件だとすれば……、そして、それを複数の者が聴くとなると……考えただけで目が眩む思いがする。

しかし、それは無用な心配というものだ。そこでは意味の「共有」ではなく、各々の音楽をめぐる行為が全体として1つの調和をなせば良いのだから。たとえば、合唱。声も違えば性格も違う者が集まって、誰かの作品を歌う。そのとき肝心なのは、まず、各々の歌い手が自分なりにその作品のメッセージを真摯に受けとめること、そして、それに即した表現を心掛けること、そして、他の歌い手の表現に耳を傾けつつ「学習」し、自分の表現をより良いものとすべく工夫すること、そして、演奏全体に1つの調和をもたらそうと努めること、ただし、その際に決して各人は「全体」のために自分の表現意欲を完全には犠

性にしないこと、である。また、聴き手とはいえば、演奏に、ひいてはその作品に込められたメッセージに耳を傾けること、その中で自分の聴き方を更新する可能性を探ること(=学習)、その結果、その作品や演奏が好きになれば良し、また、たとえ好きになれなくとも、「ああ、こんな世界もあるのだ」とわかれば良しであり、自分とその音楽との関わりを感じ取り、それを認めること(それがすなわち、「調和」である)が求められる。

さて、その「調和」だが、音楽コミュニケーションの場合、言語コミュニケーションと比べて、その実現に関して長所(見方を変えれば短所)があるように思われる。それはメッセージの媒体の特質の違いによるものだ。つまり、音楽の場合、言語に比べて、良くも悪くも、そのメッセージは直感的に捉えられる(ただし、音楽そのものをメッセージとみなした場合。音楽が何か音以外のものを表現したものとみなせば、また話は違って来る)。他方、言語メッセージの場合、どうしても言葉そのものの意味内容の理解というものを介してしまう分、その伝達は回りくどくなる。そして、そのことが「調和」への道のりを遠くしてしまう。その点、音楽ならば、直感的に捉えられるものであるがゆえに、その分素早く「調和」へ到達できる可能性がある。「理屈」抜きにである(誤解しないでいただきたいが、音楽というものに理屈が全く不在だということではない)。もっとも、その素早さが逆に徒となる可能性もある。というのも、そのように素早く伝わったものが自分にとって好ましくないものだった場合、受け手はあっという間に感覚に蓋をして閉ざし、その後、その受け入れを拒むかもしれないからだ。もっとも、言を覆すように思われるかもしれないが、音楽のメッセージには、逆に「伝わりにくさ」もある。言語に比べて抽象的だからだ。言い換えれば、どうとでも取れる余地が言語よりも遙かに大きい、ということである。そして、このことはコミュニケーションにおいて、より自由に、しかも当事者間で傷つけ合うことなく試行錯誤を行う余地がある、ということの意味する。言語コミュニケーションであれば悪罵の投げつけあいになりかねないところを、音楽の抽象性が救ってくれるのだ。そして、その分、「調和」の実現にさまざまな可能性が生じることになる。ともあれ、音楽というものが以上述べたようなものだとすると、それによるコミュニケーションは、この「調和」というものを実感し、その実現への方途を試行錯誤的に体験し、学ぶ場としては絶好のものではなかろうか。そして、そこでの体験は、言語その他のコミュニケーションにも有効に活かされるはずだ。

すると、そうした音楽コミュニケーションの場を設け、体験させるものとして音楽科はどのような点にもっとも配慮すべきだろうか。それは「聴く」こと、より精確に言えば、「開かれた学習を伴いつつ聴くこと」である。何となれば、それが音楽コミュニケーションの、ひいては音楽能力の土台をなすものだからだ。音楽を聴くだけの立場の者であろうと、演奏する立場の者であろうとを問わずにである。「聴く」ことからすべてが始まる。「調和」に向けての第一歩が。逆に、これができなければ、何も始まらない。音楽はたんに感覚的な好き嫌いのレヴェルで処理されて、それで終わりである。そして、音楽にそのように接

する（いや、「そのように接することしかできない」と言うべきか……）人は少なくない。ならば、そのように固く閉ざされた耳を持つ者に対してはそれが少しでも開けるような、また、それなりに開けた耳を持つ者にはさらにそれが広がるような場を用意し、体験の手助けをすることを音楽科は第一に目指すべきだろう。そして、この土台の上にこそ、その他のすべての活動を花開かせることができよう。

しかしながら、それはそれとして、音楽科教育が学校で行われるものである以上、そこにはどうしても避けて通れないものがある。言うまでもなく、学習指導要領だ。そこで最後に必要となるのは、この学習指導要領とこれまでの議論のすりあわせを、言い換えれば、コミュニケーション教育の観点から学習指導要領を読み替えることである。だが、それは次回に譲ることとし、今回はとりあえずここまでとしたい。

（以下、続稿）

註

- (1) その設置の趣旨は次のように述べられている。「国際化の進展に伴い、多様な価値観を持つ人々と協力、協働しながら社会に貢献することができる創造性豊かな人材を育成することが重要です。また、近年、子どもたちが自分の感情や思いをうまく表現することができず、容易にキレルなどの課題が指摘されています。このような状況を踏まえ、子どもたちのコミュニケーション能力の育成（以下、コミュニケーション教育）を図るための具体的な方策や普及のあり方について調査・検討を行うため、『コミュニケーション教育 推進会議』[……]を設置します」（文部科学省 b）
- (2) 意外にも、小学校の音楽科学習指導要領にはこれに類する文言が含まれていない。だが、だからといって、小学校の音楽科がコミュニケーションの問題を等閑視しているということにはなるまい。
- (3) これは平成 22 年度から文化庁が行っている「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」のうちの 1 つである。この事業の目的は文化庁のホームページで次のように説明されている。「小学校・中学校等において一流の文化芸術団体による巡回公演を行い、又は小学校・中学校等に芸術家を派遣することにより、次代の文化の担い手となる子どもたちの発想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とした事業です」（文化庁 2011）。
- (4) 安富はこの著作に先立つ共著『ハラスメントは連鎖する——「しつけ」「教育」という呪縛』（安富・本條 2007）においてすでに同様のコミュニケーション論を展開している。しかも、それは副題にあるように「教育」を論じたものであり、その意味では本論ではむしろこちらを参照すべきだったのかもしれない。が、コミュニケーション論自体は断然、安富 2010 の方が充実しているので、本論でもこちらに依拠した。
- (5) 安富はこのことを「ハラスメント」と言い表し、それを「相手の抱いている感覚とは異なった『意味』を押しつけることである。この押しつけられた意味と感覚のズレに対して、『自分が間違っているのではないか』という罪悪感を抱かせることができるなら、それを使って相手を操作することができる」（安富 2010：58）と説明する。詳しくは安富・本條 2007 をも参照のこと。

引用・参考文献

- 安富歩・本條晴一郎 2007 『ハラスメントは連鎖する——「しつけ」「教育」という呪縛』 光文社新書
- 安富歩 2010 『経済学の船出——創発の海へ』 NTT 出版
- 文化庁 2011 「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」 (<http://www.kodomogejutsu.com/>)
- 文部科学省 a「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1289958.htm)
- 文部科学省 b「コミュニケーション教育推進会議」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1294421.htm)。
- 文部科学省 c「平成 24 年度〔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〕「次世代を担う芸術表現体験事業」(学校申請分) 採択一覧」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1307906.htm)
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 音楽編』 教育芸術社
- 文部科学省 2011a「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り組み～の審議経過報告のとりまとめ」
- 文部科学省 2011b 「言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1306108.htm)