

国語科に必要なコミュニケーション教育とは何か

—「関係的な生きづらさ」の考察を中心に—

キーワード：国語科、コミュニケーション、関係的な生きづらさ 福岡女学院大学 原田 大介

0. はじめに

本稿の目的は、「関係的な生きづらさ」の考察を中心に、国語科に必要なコミュニケーション教育の枠組みを提示することにある。

方法として、以下の3点を採用する。(1) 国語科教育におけるコミュニケーション観の現状と課題について、中央教育審議会答申と学習指導要領の内容をもとに確認する。(2) (1)の課題を乗り越えるために、「関係的な生きづらさ」の観点から社会学や障害学の分野で論じられているコミュニケーションに関する議論を検討する。(3) (1)と(2)で得た知見を手がかりに、国語科に必要なコミュニケーション教育の枠組みを提示する。

1. 問題の所在

まずは政府の見解を確認したい。2008年1月に示された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」には、学習者の実態と今後の指導の方向性について次のように述べられている。

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。

このように、中央教育審議会は国語(ことば)が「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」に位置づくものであり、「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」を学ぶことが「他者とのコミュニケーション」をよりよいものにする上で必要だと考えている。この答申が教室現場における学習者の実態をふまえたものであると想定した場合、私たちがこれからの国語科授業のあり方を考えていく上で、「自分」「他者」「コミュニケ

ーション」等の観点を避けて考えることはできない。

私はこれまでの研究において、今日を生きる学習者一人ひとりが切実なことばの学びを生み出すための条件として、「私—私」間の関係性や「私—他者」間の関係性を変容させる観点など、「人間関係の再構築」という視座を導入したことばの学びを主張してきた(原田2005;2007)。

また、友人関係や家族関係に難しさを抱える学習者や発達障害などの特別な支援を要する学習者の場合、自分自身や他者との関係性について考えることは生きる上で必要な知識や技能であると述べた(原田2009a;2009b;2010a;2010b)。中央教育審議会答申にあるように、学習者一人ひとりが生きていくためのコミュニケーションの力を育てることは喫緊の課題であり、その内容は私自身の問題意識と重なる点が少なくない。

しかし、そもそも中央教育審議会答申における「コミュニケーション」とは何を意味する概念なのだろうか。学習者同士で話したり聞いたりすれば、それは「コミュニケーション」なのだろうか。また、その場合のコミュニケーションの力(能力)とは何だろうか。中央教育審議会答申の内容について調査してみたところ、「コミュニケーション」や「コミュニケーション力」などの語句に関する具体的な定義は見当たらなかった。

では、学習指導要領ではどうか。中学校と高等学校の学習指導要領は小学校の内容を基盤に作成されることを踏まえ、小学校と特別支援学校小学部に限定して学習指導要領を調査した。この結果、「コミュニケーション」の語句が見られたのは、小学校の「外国語活動」の領域と特別支援学校小学部のみであった。国語科を含めた各教科において「コミュニケーション」という語句を見つけることはできない。

このことから、中央教育審議会答申で提示された方向性と学習指導要領の文言とのあいだにずれがあることが確認できる。加えて、コミュニケーション

という概念が曖昧であることや、コミュニケーションという語句にかかわる教育が目指す方向性も不明瞭であることが確認できる。

すでに難波博孝(2010)は、上記のような中央教育審議会答申と学習指導要領とのずれについてコミュニケーションの観点から指摘している。難波は、「これからの教育が抱えている課題」として国語科におけるコミュニケーション教育の課題を5点に整理している。以下、それぞれ抜粋して見てみたい。

一つ目の課題は、国語科の小学校学習指導要領には、全く「コミュニケーション」という語句が表れないということです。(略=引用者)国語科では「コミュニケーション」の代わりに「伝え合う(い)」という概念が表れているともいえます。しかし、「コミュニケーション」と「伝え合う(い)」とが同じ概念なのか異なるのならどこが共通していてどこが違うのかが全く示されていません。

二つ目の課題は、今述べた「コミュニケーション」「伝え合う(い)」「言語活動」「交流」といった概念の関係が曖昧であるということです。

(略=引用者)「言語活動」は国語科だけにとどまらず、全ての教科や教育活動において重要な概念として登場していますし、「交流」は、国語科において、「書くこと」や「読むこと」という、これまでは「交流」とは関係が薄いと考えられた領域において登場しており、これも重要な概念としてとらえることができます。いずれの概念も、「コミュニケーション」と関係していそうですが、学習指導要領上は明確ではありません。

三つ目の課題は、「コミュニケーション力」を育てるための、直接的な指導事項が、国語科には見えないことです。「コミュニケーション」力を国語科で育成することをねらいとした取り組みを行おうとしても、国語科には「コミュニケーション」という語句がなく、したがって「コミュニケーション力」を育成するための指導事項もないため、教育現場で「コミュニケーション力」を国語科で育成することをねらいとした取り組みを行おうとするなら、「伝え合う」「言語活動」「交流」といった他の概念を、現場の教員自身が解釈し関係づけて(場合によっては、学習指導要領上には表れない他の概念、例えば「学び合い」などとも関係づけて)実践せざるをえないのです。

四つ目の課題は、「コミュニケーション」と「話

す聞く」領域(特に「話し合い」)との関係が曖昧であることです。日本の国語教育では、研究においても実践においても、「コミュニケーション」と「話す聞く」ことが近いところにあります。子ども同士が話したり聞いたり(あるいは話し合ったり)していれば、「コミュニケーション」しているのとらえがちなのです。(略=引用者)

五つ目の課題は、「コミュニケーション」に必然的に伴う「身体的/非言語的な要素」の指導が国語科の学習指導要領においては、体系的に示されていないことです。新しい学習指導要領では、「身体的/非言語的な要素」についての指導事項が小学校中学年のみに表れますが、その前後には見えません。(略=引用者)日本では、コミュニケーションにおける「身体的/非言語的な要素」を体系的に学ぶことができないのです。

(難波 2010:118-119)

これら5つの課題点をふまえた上で、難波は「平成23年から実施される新学習指導要領のもとで行われる小学校国語科では、子どもたちのコミュニケーション能力を育成することが困難である可能性が高い」とまとめている(難波 2010:119)。難波の指摘にあるように、中央教育審議会答申ではコミュニケーション力を育成する教育の必要性を主張しつつも、学習指導要領ではコミュニケーション/コミュニケーション力などの語句が概念として定着していない。このため、そもそもコミュニケーションとは何か、コミュニケーションの教育は何の(誰の)ために、どこへ向かえばよいのか、という思想的な問いが置き去りにされているのである。教育現場の混乱は避けられない状況にあると言えるだろう。

まず国語科全体で取り組まなければならないことは、曖昧な状況にあるコミュニケーションやコミュニケーション力などの概念をまとめ、国語科に必要なコミュニケーション教育の枠組みを提示することにある。その上で、教室に参加する学習者と共に、コミュニケーション教育の枠組みをよりよいものへとつくりかえていかなければならない。

2. 「関係的な生きづらさ」という概念の導入

曖昧な状況にあるコミュニケーションやコミュニケーション力に関する考えをまとめるために、本稿では「関係的な生きづらさ」という概念を導入して考えてみたい。

「関係的な生きづらさ」という概念は、不登校の当事者として発言する貴戸理恵が、萱野稔人が雨宮処凛との対談（雨宮・萱野 2008）で提起した「社会・経済的な生きづらさ」と「精神的な生きづらさ」という2つの概念のうち、後者の概念を援用して生み出したものである（貴戸 2010）。貴戸は、世間（社会）が「学校や職場になじまない人びと」を「社会性の欠如」として位置づけ、ときにその言動が当事者を追い込み大きな苦しみを与えている事態と対比させて、「当事者である若者たちや彼ら・彼女らに寄り添う側」の「リアリティに即し」た言葉として「生きづらさ」という言葉を用いることを提案している（貴戸 2010:218-219）。

貴戸は萱野の考えを引用しつつ、「関係的な生きづらさ」について次のように説明している。

「社会・経済的な生きづらさ」とは、不安定労働や貧困、格差・不平等といった問題である。一方で、「精神的な生きづらさ」とは、「他者や集団との関係における困難性」を指している。就労しない・できない人々には、「仮に正規雇用の仕事が豊富にあったとしても、働く（ことができる）かどうかかわからない」という人がある。ひきこもり者やいじめ被害者、不登校経験者、精神的な不安定さを抱える人などのなかで、「人とのつながり」に困難を感じる人びとだ。彼ら・彼女らの抱える問題は、就労問題には還元されえず、自己と他者あるいは集団との関係の次元で発生している。

ただし、「精神的な生きづらさ」という言葉は、問題を個人のメンタルヘルスに回収してしまうニュアンスがあるので注意が必要である。それは個人の特殊な状態や性質というよりも、人が他者や集団とつながるときにある局面で立ち現われてくるもの、ではないだろうか。疾病、障害、経済的事情などの合理的な理由がないにもかかわらず、他者や集団とのつながりに困難を感じる人はいる。これを、「精神的」という個体内完結的な用語に代えて、個人と他者・集団との相互作用の意味を込めて「関係的な生きづらさ」と呼んでおこう。

（貴戸 2010:119-120、傍点は貴戸、下線は引用者）
貴戸の考えをまとめると「関係的な生きづらさ」とは「他者や集団との関係における困難性」であり、

「人が他者や集団とつながるときにある局面で立ち現れてくるもの」である。また、「関係的な生きづらさ」とは、個体内完結的な用語ではなく、個人と他者・集団との相互作用の意味が込められている。ここで重要なのは、疾病や障害、経済的な事情から生まれた他者や集団との関係における困難性だけでなく、「疾病、障害、経済的事情などの合理的な理由がないにもかかわらず、他者や集団とのつながりに困難を感じる人」も「関係的な生きづらさ」をもつ者の中に巻き込んでいる点にある。

このような「関係的な生きづらさ」という概念を、本稿で導入する理由は2つある。

一つ目は、中央教育審議会答申の内容に重なる点にある。答申には「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れ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」とあった。他者に向かって容易にキレてしまうことは、その学習者が「疾病、障害、経済的事情などの合理的な理由」の有無に関係なく、「関係的な生きづらさ」を抱えていることに他ならない。後で貴戸の論をふまえて考察するように、中央教育審議会が「キレてしまう」学習者をその学習者個人の問題として位置づけている点に大きな問題がある。だが、ここではあえて学習者の実態に光をあてた答申に可能性を見たい。国語科におけるコミュニケーション教育のあり方を考えていく上で、中央教育審議会答申の内容に沿うことは教育現場において現実的、かつ実践的であり、これからの学習指導要領の改編を見通すことにもつながるからである。

二つ目は、インクルージョンの思想に適っている点にある。原田（2010a;2010b）でも確認したように、2002年、日本では文部科学省の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」において、6.3%の児童・生徒がLD、ADHD、高機能発達障害等の困難を抱えていることが報告されている。この6.3%という数値を捉える上で重要なのは、清水貞夫が指摘するように「LD、ADHD、高機能自閉症という子どもたちは、特定の学級の教員だけが直面する問題でなく、すべての学級担任の取り組まなければならない課題である」ことが明らかになった点にある（清水 2004:21）。この調査以降、文部科学省（2005:2008）は、発達

障害をもつ学習者の視点を取り入れている。「関係的な生きづらさ」という概念を導入することは、学習者の疾病や障害の有無を問わず、コミュニケーションのあり方についてすべての学習者が考える必要があることを意味する。このことは2002年の調査以降文部科学省が培ってきたインクルージョンの流れを踏襲することにもつながる。

このように「関係的な生きづらさ」という概念を本稿で導入することには、制度的な必然性がある。

3. 相互作用としての「関係的な生きづらさ」

次に「関係的な生きづらさ」とコミュニケーションについて考えてみたい。「関係的な生きづらさ」を論じる貴戸が同論文の中で引用する綾屋紗月は、アスペルガー症候群の当事者としての立場からコミュニケーションについて次のように述べている。

これまでの自閉症スペクトラムに関する研究においては、「他人との社会的なかかわり合いに問題を示す」というコミュニケーション障害が第一義的な原因としてあげられている。

しかし、そもそもコミュニケーションにおける障害とは、二者のあいだに生じるすれ違いであり、その原因を一方に帰することのできないものである。たとえるなら、アメリカ人と日本人のコミュニケーションがうまくいかないときに、「日本人はコミュニケーション障害がある」というのは早合点であろう。(綾屋・熊谷2008:3-4)

綾屋によるこの言葉をふまえ、貴戸はさらにコミュニケーションについて次のように考察している。

ここで指摘されているのは、「コミュニケーション」という二者間の関係の問題を、一方的に相手の障害や能力の問題として扱うことの不当性である。個人の性質や能力の問題であれば、それを持たない個人が一方的に問題解決の責任を負うことになるが、A-B 相互の「関係」の問題だとすれば責任は両者に生じ、少なくとも、(一) AがBに合わせる、(二) BがAに合わせる、(三) 相互に調整する、という三つの選択肢が生まれる。

「社会性」をはじめ「コミュニケーション能力」「対人能力」など、本来二者以上の相互交渉の産物であるはずの「関係」を、個人の「性質」や「能力」に還元してしまう言葉があふれている。だがそうした個人への還元は交互交渉の失敗を相手に一方的に帰責する点で、「対等な交渉相手」とし

て関係形成に臨むことからの逃避であり、「社会」に居直る側のおごりではないだろうか。

問題を「関係」のレベルで捉えなおすことができれば、「関係的な生きづらさ」を抱える人には、「社会から撤退する」という道だけではなく、「関係を作り変えて参加(可能なものに)する」という新たな道がひらかれるだろう。(引用者=略)

もちろん、「関係」のレベルで捉えればすべてが解決するわけではない。「相互に調整する」という道は、第一に、それが膨大な時間と労力のコストを要する点で、第二に、そのようなコストを掛けたとしても、調整がうまくいくかどうかは常に文脈依存的である点で、決して「効率的」でないことは確かだ。しかし、それは個別対応のコストを支払わないという「選択」の問題であり、「本人の性質や能力」の問題ではない。そして、異質な他者との出会いと共生と志向するとき、「歯止めをかけるべき効率性」や「惜しむべきではないコスト」が存在するように思うのだ。

(貴戸 2010:235-236)

貴戸が警鐘を鳴らすように、「社会」としての教育現場においても、「コミュニケーション能力」や「対人能力」など、本来二者以上の相互交渉の産物であるはずの「関係」が、個人の「性質」や「能力」に還元した言葉があふれている。中央教育審議会答申という「社会」もまた「キレてしまう」学習者の実態を個人に還元している。コミュニケーション障害を個人に還元し、その個人に必要なコミュニケーション能力を育もうとする授業実践も多岐にわたる(上岡 2009;甲本 2009)。しかし、この背後には学習者が生きていくために必要だと信じる教師の願いや思いが込められていることも事実であり、これらの実践のすべてが単純に否定されるものではない。

ここで大切なのは、個人に還元するコミュニケーション観をもつ現在の教育現場において、一つひとつの「関係」から「個人」の学びをていねいに見つめていくような新たなコミュニケーション観へと変えていくことにある。「関係」から「個人」を見つめるコミュニケーション教育が現場で実現できたとき、「関係的な生きづらさ」を抱える人には、「社会から撤退する」という道だけではなく、「関係を作り変えて参加(可能なものに)する」という新たな道がひらかれる」。

では、貴戸による指摘をふまえた上で、より具体

的なレベルではどのような授業のあり方が考えられるだろうか。その一つの手がかりとして、「関係的な生きづらさ」の立場からすでに実践している綾屋紗月と熊谷晋一郎の事例を考察する。

4. 「関係的な生きづらさ」からの試み

綾屋紗月と熊谷晋一郎は、共著で2008年に『発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつながりたい』（医学書院）という本を刊行している。綾屋はアスペルガー障害の当事者として発信し、熊谷は脳性まひ当事者として発信している。この本では、「したい性」「ヒトリ反省会」「シュトコー」「感覚飽和」「夢侵入」など、綾屋の身体感覚をもとに名付けられた言葉が多数登場する。本文の8割以上を綾屋が書いたものであり、熊谷は2割に満たない。反対に、同じ2008年に『看護学雑誌』に共著で掲載された論文「触れられるように触れる 触れるように触れられる—Abuseのない介助をめざして」においては、本文の半分以上を熊谷が記している。

綾屋と熊谷は、共著であることや個人のことばを対話的に見出すことに意義を見出している。このことについて、国語科授業の場を見据えつつ考えたい。

4.1. 名付けの行為とコミュニケーションの言葉

綾屋と熊谷は、ゲイという性的マイノリティの当事者として発信してきた伏見憲明との対談「『発達障害当事者研究』を読んで」において、「この本を読んでいて最初は、共著なのになんで一人称でずっとページが進んでいくのかわからなかったんです。」「何をもって共著としているんですか？」という伏見の問いに対し、熊谷は次のように述べている。

熊谷「成功してるかどうかかわからないんですけども、これまであまり言語化されなかったものに「名付けの行為」をしていく最小単位は二人じゃないかと考えました。第1章に書かれている《したい性》にしても、《感覚飽和》にしても、新しく作った言葉を二人で共有することで、「確かにある」というふうに確認していくわけですよ。だから言葉が先か感覚が先かという問いと少し関連してくるかもしれないですが、綾屋さんの中には言語化しにくい何者かが渦巻いていて、それを切り分けていく作業をしていく。別に唯一の正解というわけではなく、それがとても伝わりやすいからそういうふうに分ける。その伝わりやすさを確認するためにやはり二人必要なんですよ。そうやって共

有財産として言語をまわしていったなかで、パートナーとして日常生活にそれを応用してみると、
どんどん日常生活のトラブルが減ってくる。そういうなかで、この言葉は使いにくいとか、この言葉はわかりやすいとか。そういうふうに綾屋さんの身に起きている現象に名付けの行為を一緒にしていったということはあると思います。」
伏見「一人の言葉として書くよりもコミュニケーションの言葉として書いたほうが説得力があるというか、それこそがまさにコミュニケーションを論じる要件のような気がしないでもないですね、お話しかがってると。」

(伏見・綾屋・熊谷 2009:69-70、下線は引用者)

「名付けの行為」をしていく最小単位は二人」「別に唯一の正解というわけではなく、それがとても伝わりやすいからそういうふうに分ける」という熊谷の指摘や、「一人の言葉として書くよりもコミュニケーションの言葉として書いたほうが説得力がある」という伏見の指摘は、国語科の授業に対話活動を取り入れることの意義を考える上で示唆に富む。話しことばや書きことばの表現であれ、身体的な表現や電気機器などのツールを用いた表現であれ、学習者一人で作成した表現では他者へと開かれた言葉（コミュニケーションの言葉）になりやすく、本人だけが理解可能な閉じた言葉になりやすい。対話的に共有財産として獲得したことばを、学校生活も含めた日常生活で使いやすいのかどうか、わかりやすいのかどうかを確認していくことが自分の中にことばを落としていく上で重要なのだろう。また、「正解」を求めるのではなく、当事者が「伝わりやすい」と思ったその感覚を大切にしていることがわかる。「自分のことがわからない」と述べる熊谷は、さらに次のように続ける。

熊谷「やっぱり自分のことってどこをどう切り取っていいかわからないってところが素朴にあって、確かに何もやもやとした何かがあるんだけど、どの部分をどう切り取ったら人に伝わるのかとか、いったい面白いのかとか、そういうことが全然わからない。そこに自分ではない誰かが「こういうこと？」とか、「それどういう意味？」とか問いかけをしてくれたりすることで、徐々にどの部分をどういう風に切り取ればいいかがわかってくる。別にそれが正解という意味ではなく、うまくまわっていく感じがあつて。」

(伏見・綾屋・熊谷 2009:71、下線は引用者)

熊谷が述べているように、対話が必要な理由の一つには、自分という存在を自分で認識することの困難性がある。自分を見つめることや自己を認識することとは、他者からの呼びかけがなされて成立するものなのだろう。「こういうこと？」とか、「それどういう意味？」等の他者からの問いかけに応えようとするのが、すでに他者へと開かれた「コミュニケーションの言葉」を探ることへとつながっている。そして、その「コミュニケーションの言葉」は、最後は自分から離れて「正解」を求めるようなものではなく、あくまで自分を支えることばであり続けることに意味がある。綾屋は次のように述べる。

綾屋「やはり言葉をちゃんと細かく重ねたものは積み重なっていて、共有する部分も増えているので、それをふまえた上での次ってというようなかたちになっていて…。無限増殖というよりもちゃんと積み上がって一つずつ閉じていけるっていうような感じはあるかもしれないです。」

(伏見・綾屋・熊谷 2009:76、下線は引用者)

「コミュニケーションの言葉」であるための条件は、他者へ開く姿勢を保ちながらも、より自分が納得できる言葉へと変えていくことにある。「無限増殖というよりもちゃんと積み上がって一つずつ閉じていけるっていうような感じ」と綾屋が述べているように、ことばは一つずつ綾屋の中で「閉じて」いる。名付けの行為を繰り返し、コミュニケーションの言葉を日々確認していく作業そのものが、2人にとってのことばの学びであると言える。伏見は最後に2人の実践について、次のようにまとめている。

伏見「お二人がやったことっていうのは、すごく私的な場所から社会とのコミュニケーションを再構築するっていうことですね。それをまた大きなところに還元することによって、また相互作用によって社会とのコミュニケーションを作っていくようなこと。」 (伏見・綾屋・熊谷 2009:76)

「私的な場所」として一人で考えてきたことを対話を通して名付けあい、社会というより開かれた場所が発信し、そこで生まれた相互作用を再度私的な場所へかえしていくサイクルをここに見出すことができる。国語科授業の場においても、私的な関係性と公的な関係性を意識的・意図的につくりだし、私的な場と公的な場とのあいだでの相互作用を生み出すような授業の工夫が必要である。

4.2. 発達最近接領域の可能性

また、哲学者の河本英夫は、2009年に行われた綾屋と熊谷との対談「つながるための条件—発達障害から考える身体、言語、コミュニケーション」において、発達心理学者のヴィゴツキーの概念である「発達の最近接領域」をもとに、綾屋と熊谷の共同作業の意味について以下の考えを提示している。

感覚的なことを学んだり、理解していくにはどうしたらいいのかというと、そのときに重要になるのが、発達心理学者のヴィゴツキーが言うところの「最近接領域」という概念です。ヴィゴツキー自身が定式化した内容だと、本人が自分ひとりでは実行できず、教師、看護師、保護者の助けを借りて実行できる体験領域のことです。(略＝引用者) ここで重要なのは、最近接領域というのは1つのステップであるということです。最近接領域をくぐることによって経験の仕方が組織化されて繰り返り上がり、それまで見えなかったものが見えてくるということなんですね。(略＝引用者) リハビリテーションでは、健常者はこうである、疾病になる以前はこうだったという観点から治療目標が設定されるわけですが、その目標に直接的に向かっていくやり方はある意味で「誤解」だと私は思います。治療の過程のなかでその人にとっての最近接領域をその都度探し当て、それを次から次へとクリアしていくなかで、「結果としてこうなりました」という以外に治療のプロセスというものはないと思うのです。(略＝引用者)

最近接領域というのは回復過程や発達段階で、そのつど変わりつづけるものです。だから、セラピストであれ医師であれ看護師であれ、その人にとってどのあたりがいま最近接領域なのかということを決めるのは、日々の臨床のなかで探し続けなくてはいいんです。それは本人も同じ。しかし、治療者も患者も、それを勘違いして、治療上の「正解」を積み上げていくことを自己目的化してしまうことが往々にしてあるんですよ。

(河本・綾屋・熊谷 2009:45-48、下線は引用者)
河本による最近接領域の理解は、「1つのステップ」であり、「くぐることによって経験の仕方が組織化されて繰り返り上がり、それまで見えなかったものが見えてくる」ものであり、「回復過程や発達段階で、そのつど変わりつづけるもの」である。そして大切なのは、「その人にとってどのあたりがいま最近接

領域なのかということを経験のなかで探し続け」ることにあると河本は述べる。

従来の最近接領域の位置づけが、教師や医師や看護師など「上の立場の者が下の立場の者の発達を引き上げる」というイメージで語られてきたことに対し、河本による最近接領域の意味づけでは、より対等で親密な関係性の中でのかわることが結果としてお互いの発達を豊かなものにすることを強調している。綾屋と熊谷がしてきたことは、お互いの最近接領域を見出し、その領域がそのつど変わるものであることをふまえながらも、名付けの行為を通して共有できる言葉を見出してきたことにある。ただ漠然と名付け合うのではなく、お互いの発達の方向性をそのつど確認していくような関係性が重要である。河本自身も「教師、看護師、保護者」と例をあげているように、最近接領域を見通した名付けの行為は綾屋と熊谷だけが可能なものではなく、学習者も取り組むことが可能なものとして考えたい。

国語科授業の場合であれば、それぞれの学習者に対してどのような発達の最近接領域を見出すべきなのが教師や学習者に問われることになる。この場合、一人ひとりの学習者にどんな「発達」を求めるのか、学習指導要領の国語科における各活動領域の目標を中心に位置付けながらも、学習者も教師も対話を続けて試行錯誤を繰り返すことが必要である。

4.3. 領有することの危険性

しかし、対話が関係性から生まれるものである以上、そこには常に相手の言葉を「領有」してしまう危険性が潜んでいることも忘れてはならない。

ここで言う「領有」とは、「他者を自らが理解しやすいような言葉で理解し、他者の自己定義権を奪うこと」を意味する。実際、綾屋と熊谷は上野千鶴子が主催するジェンダーの研究会において、フロアから「この本（『発達障害当事者研究』＝引用者注）は熊谷による綾屋の領有なのではないか」と指摘されている（綾屋 2008）。綾屋のブログに記された内容であるため詳細はわからないが、会場がジェンダーの研究会であることから、おそらくジェンダーの権力関係に関する指摘を受けたのだと推察される。熊谷は哲学者の河本英夫との対談において、「僕はそれ（領有についての指摘＝引用者注）に対して、うまく答えられなかったんです」と述べているように、熊谷も反省的に振り返っている。河本は熊谷のこの言葉に対して、「仮に捏造になってしまってい

たら、読んでいてすぐにわかります」「触覚的、あるいは音やリズムといったレベルで（二人が＝引用者注）つながってしまっている」「「領有している」という批判は、そういう相互性のつながり、というのを見落としている」と擁護しているが、2人の権力関係に直接的に触れていない（触れようとしな）点において、十分な説得力を持ちえていない。

近年の綾屋や熊谷の文献において「領有」に関して直接論じたものは見当たらない。このことは2人に残された課題の一つである。だが、2人が「領有」にならないような関係性を目指そうとしていたことが、間接的に読み取れるやりとりが2つある。1つ目は、伏見との以下のやりとりである。

伏見「例えばね、互いの感覚の目盛が細かいとわかり合えた時にはすごく深くわかり合えるんだけど、反対に目盛が細かすぎるからうまくいかないってこともあるでしょう？（略＝引用者）」

熊谷「つまり目盛を細かくすればするほど、わかり合うという現象が起きる確率が減るみたいな、わかり合いにくくなるっていう面もあるってことですよね。」

伏見「わかるって言葉を使うとあれだけど、目盛が細くなればなるほどずれが頻出せざるをえないし、安定的でなくなる。その難しさはお二人の関係においてはなないんですか？」（略＝引用者）

綾屋「同じことを、ジッパーのギザギザが荒い人と細かい人がいるっていうことで話したりするんですけど。」

伏見「そうです、それは同じことですね。」

綾屋「細かくなってわかんないときには徹底的にやり合うっていうか、そういうことはよくあります。それで両方がうんって言えるまで寝ずの討論っていうのはしばしば起こってますね。でもそれをほったらかしにしまうと、それだけをいつまでも考え続けてしまうので、早く解決するために、寝ないでも、ジッパーがまたちゃんと合うように言葉をちゃんと一緒にしようっていうようなことがあります。喧嘩しながらですけれども。」

（伏見・綾屋・熊谷 2009:74-75、下線は引用者）
「徹底的にやり合う」「寝ずの討論」などの表現があるように、綾屋も熊谷も時間を割いて話し合いをしていることや、ときに喧嘩をしながらでも共有する言葉を見出そうとしていることが綾屋の言葉から読み取れる。これは「関係的な生きづらさ」を論じ

る貴戸理恵が、「異質な他者との出会いと共生と志向するとき、「歯止めをかけるべき効率性」や「惜しむべきではないコスト」が存在するように思う」と述べていた内容にも重なっている。話し合いを惜しむことなく実践して他者との共生を目指す一面が生活の場であるのならば、単純に熊谷による綾屋の「領有」だと位置づけることは難しい。

2つ目は、「Abuseのない介助」のあり方を模索した熊谷・綾屋(2008)の論文である。2人は被介助者が熊谷、介助者が綾屋という立場から、「介助をめぐる駆け引き」について次のように述べる。

介助という相互行為のなかには、善意や技術には回収できない、怯え、誘い、防御、攻撃の要素がある。被介護者が介助関係において虐待されることを警戒する一方で、介助者側も、介助場面において支配され、酷使されていると感じることもある。あるいは双方がやり場のない不満や不安に陥っている場合もあるだろう。これら、介助に内在する非対象性ゆえのポリティクス(政治的駆け引き)を、当事者たちは日々突きつけられている。

(熊谷・綾屋 2008:936)

続けて2人は、「介助関係のポリティクス」が「何とかバランスを保てる」ための方法として、「痛みや意図を共有する作業」や「伝わってくる他者の意図や痛みを双方が顕在化させ」ることを提案している。介助関係の文脈で論じられた内容であるが、ここで述べられている「ポリティクス(政治的駆け引き)」は互いの権力関係を意識する過程において成り立つものであることから、共著の作業においても同様の意識が2人に立ち上がっていたことは想像に難くない。双方が「喧嘩しながら」でも痛みや意図を絶えず確認してきたことが、2人の権力関係に「何とかバランスを保てる」程度の関係性を生んできたことが推察される。また、この2人のやりとりから、国語科授業においても対話の活動をする上で、学習者双方の意図や痛みを確認する時間を確保することが重要であることがわかる。

以上、「関係的な生きづらさからの試み」として、「名付けの行為とコミュニケーションの言葉」「発達の最近接領域」「領有」など、綾屋と熊谷による取り組みから様々な示唆を得ることができた。これらの知見を手がかりに、国語科に必要なコミュニケーション教育の枠組みについて考えてみたい。

5. 国語科に必要なコミュニケーション教育の枠組み

5.1. 基礎論

以下、枠組みをかたちづけるための基礎論として、学習活動のあり方、目標論、学習材(教材)、内容の観点から論じていく。

まず、学習活動のあり方としては、対話を取り入れた活動が求められる。対話活動を取り入れた活動は、すでに国語科においても歴史的に蓄積があるため参考になるだろう。結果として、従来の対話の活動には「関係的な生きづらさ」の観点から見ても意義があったことを本稿で確認できた。

ここではさらに、具体的な方法として、学習者が対話を通して「名付けの行為」を試みることや、痛みや意図を言語化することを通して、「コミュニケーションのことば」を見出すことを提案したい。一人で考える時間と他者と共に考える時間の両方を確保し、対話の時間では「こういうこと?」とか、「それどういう意味?」等の問いかけをお互いにする中で、他者の視点を取り入れていく。決して「正解」を探るのではなく、本人が「うまくまわる」と思えるようなことばを探していく。綾屋と熊谷がそうであったように、作成する文章量は対話をする2人のあいだで異なってよい。

むしろ、対話活動を取り入れる際には、必ず自分だけで考える時間を確保することが大切になる。対話だけですべてをすすめてしまうと、「他者に開かれた」状態が続くことで自分のことばの輪郭が曖昧になるからである。一人→対話→一人→対話→社会的な場→一人→対話…、というように、学習活動の場に私的な関係性から公的な関係性までのサイクルを取り入れることが必要である。このような学習活動を通して、「他者に開かれた自分のことば」を獲得していくことを目標論の基盤に位置づけたい。

授業で扱う学習材(教材)については、自分自身のコミュニケーション観を見つめることができるような(見つめざるを得ないような)内面に踏み込んだものを準備することが必要になる。特に、「関係的な生きづらさ」を扱った内容が中心となるだろう。学習材を通して学習者が対話をする必要感を持つことができなければ、そこで生まれる学びは教師に合わせただけの空虚なものとなる。綾屋と熊谷の実践においても、2人の研究で引用されている文献は自分たちの抱える困難に隣接する学問領域のもの

のであった。ここでの「文献」を学習材（教材）として考えるならば、学習者が抱える困難や必要感に隣接する内容がふさわしい。その際は、学習者側の意欲を関係性の中で確認しつつ、慎重に教室で提示することが大切になる。

上記の学習材（教材）の内容は、同様に授業で取り組むべき教育内容にも当てはまる。ここではさらに、権力関係について学ぶことも国語科に必要なコミュニケーション教育の内容に含めたい。日常生活において誰かと対話を試みる場合、どんな権力関係が対話を阻害したり（阻害しなかったり）するのかについて学習者と共に考えたい。学校生活において、学習者同士で対話をするときに発言力に違いがあることは、小学校中学年以上の学習者の場合であれば多くの者が気づいていることでもある（原田2009b）。それは学力だけの問題だけでなく、学校生活におけるグループ内の力関係や、その分野における知識や経験の差、学習意欲の高低、その日の体調や気分のよし悪しなど、2人以上の権力関係をかたちづける条件は無数に考えられる。権力関係をなくすことは原理的にあり得ないが、せめて「何とかバランスを保てる」ような関係性を学習者自身が目指すことができるように、教師の授業展開や問いかけに配慮と工夫が求められる。

このように、「関係的な生きづらさ」の観点から国語科に必要なコミュニケーション教育を考えた場合、教師には学習者に対する細やかな配慮と工夫が求められることがわかる。コミュニケーション教育を考えることは、同時に、教師が学習者とのコミュニケーションのあり方を考えることでもある。

5.2. コミュニケーション/コミュニケーション力

最後に、本稿のまとめとして、中央教育審議会答申や学習指導要領で曖昧な位置づけにあったコミュニケーションとコミュニケーション力の定義を考えてみたい。

「関係的な生きづらさ」を抱える学習者に必要なコミュニケーションの授業のあり方を本稿で検討した結果、「コミュニケーション」とは「対話を基盤とした相互作用」、「コミュニケーション力（能力）」とは、「対話を基盤とした相互作用に参加する力」とする。ここでの「対話」とは、互いにかかわろうとする参加の意思を含む。仮に2人が話しているように見える場面でも、一人が一方的に話し、もう一人が相手に合わせるだけで傍観者のように参加している

ような場合、それはコミュニケーションではないと考える。参加する力としての意欲や構えを発揮して、初めてコミュニケーションは成り立つ。途中、参加する意欲や構えがなくなれば、そこから続けられる会話のやりとりはコミュニケーションではない。つまり、コミュニケーションとは自然に発生するものとするのではなく、意図的、自発的に参加しようとする意欲のもとに成り立つ相互行為であると考えられる。そのつど必要なコミュニケーション力が相互に発揮されて、初めてその場にコミュニケーションが生成する。

このように考えれば、2人がどちらか一方を「コミュニケーション障害」だと糾弾することはできなくなる。一方が対話に参加できなかったのは、もう一人が相手を参加させることができるような配慮がなかったことになるからである。コミュニケーションを自明のものとして捉えるのではなく、意図的・自発的な相互作用の動的な過程として捉えることが、国語科に必要なコミュニケーションの教育を考える上で欠かすことのできない観点である。

5.3. 課題

本稿で残された課題は、以下の3点である。

(1) 一人の学習者にとっての「発達の最近接領域」を考えていくうえで、学習者本人やその学習者と対話をする他の学習者や教師がもつ評価の視点は、学習指導要領が中心となることはすでに述べた。その上で、学校生活や日常生活における学習者とのかわりを通して、どのような最近接領域をその学習者に見出すべきなのか、学習目標や価値目標としてどのような目標観が考えられるのか、学習指導要領以外の評価の観点を明らかにすることが課題である。

(2) 綾屋と熊谷は日常生活においてもパートナーである。学校生活というある種の制度的な空間に限定された場合、教室で対話にのぞむ学習者たちはどのような関係性をめざしていけばよいのか、また、そのときの関係性をどう考えればよいのか。対話の活動を実践すれば常に領有する危険性が生まれることも含め、一つひとつの関係性と一人ひとりのことばの学びのメカニズムを明らかにすることが課題である。

(3) 本稿では貴戸の論に知見を得たため、意図的に「社会」としての中央教育審議会答申と学習指導要領を考察の対象とした。この結果、これまでに国語科で論じられてきた「コミュニケーション教育」

と題した理論や実践は取り上げていない。これらの成果と課題を明らかにすることや、「伝え合う(い)」「言語活動」「交流」などの語句をもとに論じられてきた理論や実践を手がかりに、本稿で提案した内容との整合性について検討することが課題である。

以上、この3点の課題を中心に、国語科に必要なコミュニケーション教育の枠組みを学習者と共にかたちづけていきたい。

【引用参考文献】

雨宮処凛・萱野稔人(2008)『「生きづらさ」について—貧困、アイデンティティ、ナショナリズム』、光文社

綾屋紗月(2008)「綾屋紗月ブログ」、<http://plaza.rakuten.co.jp/ayayamoon/diary/200810310000/>

綾屋紗月・熊谷晋一郎(2007)「アスペルガー症候群の当事者研究」、障害学会第4回大会報告原稿、<http://www.arsvi.com/2000/0709as.htm>

綾屋紗月・熊谷晋一郎(2008)『発達障害当事者研究—ゆっくりしていねいになりたい』医学書院
ヴィゴツキー.L.S(1934)柴田義松訳(2001)『新訳版・思考と言語』、新読書社

上岡一世編(2009)『自閉症支援のための基本シリーズ4 コミュニケーション能力を高める指導のアイデア』、明治図書

河本英夫・綾屋紗月・熊谷晋一郎(2009)「つながるための条件—発達障害から考える身体、言語、コミュニケーション」『看護学雑誌』Vol.73 No.3、医学書院、pp.34-49

甲本卓司監修・大恵信昭編(2009)『特別支援を要する子のコミュニケーションスキルを高める指導法』、明治図書

貴戸理恵(2010)「学校に行かない子ども・働かない若者には「社会性」がないのか」佐藤俊樹編『自由への問い6 労働—働くことの自由と制度』、岩波書店、pp.218-238

熊谷晋一郎・綾屋紗月(2008)「触れられるように触れる 触れるように触れられる—Abuseのない介助をめざして」『看護学雑誌』Vol.72 No.11、医学書院、pp.936-942

清水貞夫(2004)「LD、ADHD、高機能自閉症への教育的対応—教育法制度論的対応に関する考察」日本特別ニーズ教育学会(SNE学会)編『特別支

援教育の争点』、文理閣、pp.11-37

難波博孝(2010)「今のままではコミュニケーション教育はできない—本当のコミュニケーション教育のために」学思会広島大学教育学部難波博孝研究室編『国語科授業論叢』第2号、pp.118-121

原田大介(2005)「メディア・リテラシー教育に関する一考察—「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第57集、pp.36-43

原田大介(2007)『国語教育における学習者研究の構築と展開』平成18年度広島大学大学院教育学研究科学位請求論文

原田大介(2009a)「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなごしの必要性」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第65集、pp.11-18

原田大介(2009b)「自分のことばを大切にす国語教育実践—小学4年生28人とのかかわりを通して」学思会広島大学教育学部難波博孝研究室編『国語科授業論叢』第1号、pp.67-74

原田大介(2010a)「インクルーシブな国語科授業の構築—特別な支援を要する学習者とのかかわりを通して」学思会広島大学教育学部難波博孝研究室編『国語科授業論叢』第2号、pp.98-108

原田大介(2010b印刷中)「特別支援の観点から見た国語科教育の問題—発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第68集

伏見憲明・綾屋紗月・熊谷晋一郎(2009)「対談『発達障害当事者研究』を読んで」『精神看護』Vol.12 No.1、医学書院、pp.64-76

文部科学省(2005)『特別支援教育推進体制モデル事業の実際—LD・ADHD・高機能自閉症等への支援』、ぎょうせい

文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 総則編』、東洋館出版

【付記】

本稿は、科学研究費補助金(研究課題名「コミュニケーション能力育成のための演劇的方法を用いたカリキュラムの開発研究」基盤研究(C)代表者・難波博孝)における研究成果の一部をまとめたものである。