

国語科におけるコミュニケーション教育の成果と課題 —「自分への自信」を取り戻すコミュニケーション教育に向けて—

キーワード：コミュニケーション 自分への自信 権力 思想教育 梅光学院大学 永田 麻詠

0 はじめに

2011年4月、小学校において2008年度版新学習指導要領が全面実施となった。2008年度版学習指導要領は、これまで目指してきた「生きる力」の育成を引き継ぎ、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視している。

また、今回の改訂にあたり中央教育審議会は、「生きる力」の目標を共有する上で次のことを重点の一つとしている。

自分に自信がもてず、自らの将来や人間関係に不安を抱えているといった子どもたちの現状を踏まえると、コミュニケーションや感性・情緒、知的活動の基盤である国語をはじめとした言語の能力の重視や体験活動の充実を図ることにより、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中でこれらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある（「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の改善について」より）

さらに今回の改訂では、各教科における「言語活動の充実」が掲げられている。小学校学習指導要領解説総則編には、「言語は論理的思考だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心をはぐくむ上でも、言語に関する能力を高めていくことが求められている。したがって、今回の改訂においては、言語に関する能力の育成を重視し、各教科等において言語活動を重視する」（文部科学省2008:53）との記述も見られる。

以上のことから2008年度版学習指導要領では、言語の能力・言語活動を重視しており、言語機能の一つとしてコミュニケーションも注目されている。また、「生きる力」とかかわる形で「自分への自信」についても重視していると考えられる。つまり、「生きる力」を育成する上でコミュニケーション教育は重要であり、さらにはコミュニケーション教育を行う上で、「自分への自信」は大切な観点であると言える。そして今後国語科では、このことを十分にふまえたコミュニケー

ション教育が展開されなければならない。

本稿の目的は、国語科における「自分への自信」を取り戻す新たなコミュニケーション教育の構築に向けて、先行研究の成果と課題を整理することである。また本稿では、自分に自信がもてないという学習者の実態をふまえて論を展開できるように、若者とコミュニケーションをめぐる社会学の知見を参考にする。

本稿では、以下の流れで論を展開する。

(1) 「自分への自信」とコミュニケーションをめぐる、学習者がどのような実態にあるのか、また学習者を取り巻く社会はどのようなものなのか、社会学の知見をもとに考察する。

(2) (1)で抽出できたコミュニケーションをめぐる学習者の課題を鑑み、国語科における従来のコミュニケーション教育の成果と課題を整理する。

(3) (2)で得た成果と課題をふまえて、コミュニケーション学などを参考に国語科における新たなコミュニケーション教育のあり方を検討する。

1 コミュニケーションをめぐる社会と学習者の現状

1.1 社会の現状

今日の学習者が身を置く社会では、「社会の誰もが共通に信じている信念体系（文化・道徳・宗教など）とそれを支える組織・制度」、すなわち「大きな物語」が失われており、価値観の多元化が進んでいると言われる（生越2003）。

こうした社会について本田由紀は、「ハイパー・メリトクラシー化」（超業績主義化）を指摘し、「意欲や創造性、コミュニケーション能力などの、より不定形な「ポスト近代型能力」が、個人が社会を生き抜く上で重要度を増大させる」（本田2005:243）と述べている。そして、「メリトクラシー的な「勉強」や「知識の習得」の圧力が低下した代わりに、ハイパー・メリトクラシー的な「ポスト近代型能力」の一部としての「対人能力」が、より大きなエネルギーと関心を割くべきテーマとして浮上しているのではないか」（本田2005:131）と論じる。本田の論を援用すれば、「対

人能力」すなわちコミュニケーション能力は、今日の社会においてもっとも重視されるものの一つとして考えられる。こうした社会状況を本稿では、「コミュニケーション至上主義」とする。

しかし、コミュニケーションとは土井隆義によれば、「けっして自分の内部で完結するものではなく、つねに他者との関係の総体」としてとらえられるものであり、コミュニケーション能力は「個人がもっている能力ではなく、相手との関係の産物」なのである(土井2009:18)。このように、「他者や場との関係によって変わってくるはずのものを、個人の中に固定的に措定する」状況を貴戸理恵は、「関係性の個人化」として批判する(貴戸2011:3)。

1.2 学習者の現状

以上のような社会状況において、コミュニケーションをめぐる学習者の現状はどのようなものだろうか。若者の人間関係について研究を行ってきた土井隆義は、学校における人間関係について次のように述べる。

彼ら(最近の中高一引用者注)は、「格が違う」とか「身分が違う」などと形容して、グループ相互の上下関係に過剰なほど気をつかいあっています。そして、格や身分が違う人たちのグループとは、それが下である場合だけでなく、上である場合もなるべく交友関係を避けようとしています。いわゆるスクール・カーストです。(土井2009:9)

土井によれば学習者たちは、グループ内でしか人間関係を築こうとせず、学校生活においては、非常に狭く限られた範囲でのみコミュニケーションを取っている傾向にある。こうした学習者の実態から土井は、「日常世界の狭小化」(土井2009:9)を指摘する。

また、こうした現状にある学習者たちにとっては、「グループ内での人間関係の圧力が逆に高まって」(土井2009:10)いるという。そのため同じグループの成員と、狭い範囲でしかコミュニケーションを取ろうとしない学習者たちは、それぞれがグループ内で安定したポジションを取ろうとして、成員同士で重ならないよう細心の注意を払いながら「キャラ」を演じていると言われている。

若い人たちは、グループのなかで互いのキャラが似通ったものになって重なりあうことを、「キャラがかぶる」と称して慎重に避けようとしています。それは、グループ内での自分の居場所を危険にさらすからです。しかし、グループ内に配分されたキャラからはみ出すことも、また同時に避けようとしています。

それもグループ内での自分の居場所を危険にさらすからです。(中略—引用者)

このような意味で、彼らが予定調和の世界から出ることではなく、相補関係を傷つけるような対立は、表面化しないように慎重に回避されています。彼らが求めているのは、摩擦のないフラットな関係なのです。(土井2009:11-12)

現在の学習者たちは、グループ内の人間関係を安定した状態に保ち、また自分の居場所を安全なものにしておくために、「摩擦のないフラットな」コミュニケーションを望むようである。

また、「大きな物語」の喪失、社会の「ハイパー・メリトクラシー化」により安定した価値基準がなくなった社会状況では、個々の評価もあいまいになり、学習者は自己肯定感を得にくくなっているという。

かつて、社会の側に安定した価値観の物差しがあった時代には、時々の場の空気や気分によって、個々の評価が大きく揺らぐことはありませんでした。

(中略—引用者) 社会の物差しを自らの内面に取り込み、それを自分の物差しとすることで、自己肯定感の安定した基盤を確保できたからです。(中略—引用者)

しかし、人びとの価値観が多様化し、多様な生き方が認められるようになった今日の社会では、高感度の対人レーダーをつねに作動させて、場の空気を敏感に読み取り、自分に対する周囲の反応を探っていかなければ、自己肯定のための根拠を確認しづらくなっています。(土井2009:15-16)

こうした状況に身を置く学習者たちは、「コミュニケーション能力こそが自己肯定感の基盤になっている」(土井2009:17)とされる。土井が指摘するようにスクール・カーストにおける序列も、「勉強やスポーツが得意か否かによってではなく、友だちと一緒にいる場を盛り上げ、その関係をうまく転がしていけるようなコミュニケーション能力の高低」によって決定するという。コミュニケーションをめぐる学習者の現状も、コミュニケーション至上主義を向うことができるのである。

加えて「関係性の個人化」が起こっている現在の状況では、コミュニケーション能力が「個人がもっている能力」として重視され、学習者たちはその風潮に翻弄されながら自己肯定感を形成できずにいる。今日の学習者たちは、「コミュニケーション(能力)」ということばにふりまわされ、自己肯定感を十分に持つこ

とができなくなっているのである。

さらに土井によれば学習者たちは、「関係性の個人化」によるコミュニケーション能力の高低を“自分が生まれもったもの”として固定的に受け止めてしまう傾向もあるようだ。このことを土井は、「対他的な場面において自己の印象操作の負荷を下げ、その潤滑油の役割を担っている」とする「外キャラ」と、「対自的な場面において自己の感情操作の負荷を下げ、その安定剤の役割を担っている」という「内キャラ」を用いて説明する。

キャラは、対人関係に応じて意図的に演じられる外キャラにしても、生まれもった人格特性を示す内キャラにしても、あらかじめ出来上がっている固定的なものです。したがって、その輪郭が揺らぐことはありません。状況に応じて切り替えられはしても、それ自体は変化しないソリッドなものなのです。

(土井 2009:24)

今日の学習者たちは自らのコミュニケーション能力も、コミュニケーションにまつわる「外キャラ」「内キャラ」も、固定的・本質的にとらえている。そのため人間関係でつまづくたびに、自己肯定感、すなわち「自分への自信」を失っていく一方であると思われる。

土井はこうした固定的・本質的な考え方が、意欲や努力という点にも見られることを指摘し、「新しい宿命主義」と呼んでいる。

ある生徒たちは、必ず成功する運命にあると確信しているからこそ努力もできるのでしょうか、別の生徒たちは、必ず失敗すると確信してしまうために最初から諦めているのではないのでしょうか。人生の行方はあらかじめ定まっていると考えている点では、どちらも同じ心性の持ち主のように思われるのです。(土井 2009:34)

「ハイパー・メリトクラシー化」によるコミュニケーション至上主義や「関係性の個人化」、「新しい宿命主義」の中で学習者たちは、「学習や修練によって自分が変わると期待すら」もたず、「まるで「自信がないこと」にかけては誰よりも自信があるとでもいうような、「確固たる自信のなさ」とでも言うべき態度」で日々を生きている(斎藤・酒井 2006)。

今日の学習者はコミュニケーション至上主義の中で、人間関係を序列化し狭小化し、キャラを駆使しながら表面上のコミュニケーションを展開していると言えよう。そしてこうした社会を生き抜くために、学習者たちは「深く考え込まずにタブにやりすぎ」(貴戸

2011:27) す力、「考えずにおく力」(中西 2011:120)を身につけていく。

2 コミュニケーションをめぐる学習者の課題

以上の考察から、コミュニケーションをめぐる社会と学習者の現状は、以下の点が確認できた。

(社会の現状)

(1) 「大きな物語」は失われ、社会が「ハイパー・メリトクラシー化」することにより、コミュニケーション至上主義が蔓延している。

(2) コミュニケーション能力は「他者や場との関係によって変わってくるはずのもの」であるにもかかわらず、「個人が持つ能力」とされる「関係性の個人化」が起きている。

(学習者の現状)

(1) スクール・カーストと呼ばれる人間関係の序列化が見られる。

(2) 「日常生活の狭小化」の中で、「外キャラ」と「内キャラ」を駆使した「摩擦のないフラットなコミュニケーション」が展開されている。

(3) 「コミュニケーション」ということばに翻弄され、「自分への自信」を持たずにいる。

(4) 意欲や努力、自己観やコミュニケーション能力を固定的・本質的にとらえようとする。

ここからは、特に〈学習者の現状〉における(1)～(4)に着目し、コミュニケーションをめぐる学習者の問題を抽出する。

まずは(1)で示された人間関係の序列化と、(4)の「新しい宿命主義」から考えてみたい。学習者は自己観やコミュニケーション能力を固定的・本質的にとらえようとするのが確認できた。そのため、人間関係の序列化から生じる自己観や他者観についての上下思想は、ことさら意識化されないほどに自然化してしまっている。同じグループに属する者同士は神経質なほどフラットであることを求めるにもかかわらず、全体的な視点から見ると結局は自己や他者をコミュニケーション能力から序列化しており、上下思想はまったく攪乱されない。よって関係性のマネジメントを苦手とする者は、つねに「弱者」として固定化・本質化される。今日の学習者からは、コミュニケーションにおける権力関係への敏感さと鈍感さが両義的に伺える。

また(2)にあるように、学習者たちは狭い世界で「摩擦のないフラットなコミュニケーション」を求めるため、コミュニケーションにおける対立や葛藤を徹底的

に避ける。また、異質な他者とは出会うことがない。こうした現状では、コミュニケーションをめぐる成長や学びは到底期待できない。そしてこのことは、「深く考え込まずにタブにやりすぎ」すことや、「考えずにおく」ことが引き起こす学びの停滞と通底している。

さらに(3)で確認したように、学習者たちはコミュニケーション至上主義の中で「自分への自信」を失っている。たとえば土井が言うように、学習者たちは「場の空気に流されない一貫的な自己では生きづらく」(土井 2009:27)、かと言ってこの社会に「適応」した、多元的な自己が生きづらくないとは言えないだろう(貴戸 2011:45; 永田 2009)。現在のコミュニケーション観では、どのような自己でふるまっても「自分への自信」を取り戻すことは難しいように思われる。

以上、ここではコミュニケーションをめぐる学習者の課題が4点確認できた。

- ・ 学習者はコミュニケーションにおける権力関係に対し、敏感さと鈍感さを両義的に持つ傾向にある。
- ・ 学習者はコミュニケーションにおける自己を固定的・本質的にとらえることが多く、コミュニケーション上の「弱者」も固定化・本質化される恐れがある。
- ・ 学習者はコミュニケーションにおける対立や葛藤を避ける傾向にあり、成長や学びが十分に期待できない。
- ・ 学習者はどのようなコミュニケーションを取っても、「自分への自信」を失ってしまいがちである。

こうしたコミュニケーションをめぐる学習者の課題に対し、土井は、「理想とは異なる「不気味な自分」と出会ってしまったとき、上辺だけを取り繕うような希望や癒しの言葉に安易に逃げ込むことなく、押し潰されそうな不安のなかにあえて踏み留まり、その受け入れがたい自分を受け入れていく」ことの重要性を主張する。そして「つまずいた自分と向き合う力」の必要性を論じている(土井2009:58-59)。

また本田由紀(2011)では、本稿で確認した社会の状況、コミュニケーションをめぐる学習者の現状と課題を考慮した施策等が必要であると指摘されている。

学校の「空気」を構成する諸成分の中で、友だち関係は非常に大きな比率を占めているといえる。彼らは、「キャラ化」や一人称などの手段を駆使して、そのような状況を何とか切り抜けているが、その危うさやしんどさに対して、大人の側ももう少し高い感度をもって対するべきではないだろうか。あるいは、

そのような関係の濃密化に対して風穴を開けるような施策や制度が必要とされているのではないだろうか。(本田2011:69)

本田が言うように、国語科教育でも「関係の濃密化に対して風穴を開ける」取り組みが学習者にとって必要ではないだろうか。次節では、国語科におけるコミュニケーション教育について詳察していきたい。

3 国語科におけるコミュニケーション教育の成果と課題

3.1 国語科における先行研究

村松賢一が指摘する通り、これまでの国語科教育では「話すこと・聞くこと」をめぐるコミュニケーションが注目されてきた。

国語科教育におけるコミュニケーション論議は、その多くが「話すこと・聞くこと」の学習目標との関連で展開されてきた。(村松 2002:488)

また、国語科教育におけるコミュニケーション教育の多くは、話す力・聞く力の育成を目指すスキル学習として行われてきたとの指摘もある(谷口 2010)。

ここではこのような国語科教育の実態において、コミュニケーションスキルの学習に留まらない国語科教育の取り組みについて考察していく。

倉澤栄吉はドリル学習のように、スキル上達のみに着目した「話すこと・聞くこと」学習を批判し、人間形成の観点から論を展開した。

ことばに対する関心と自覚をもつ人間を作ることを目標とし、また常にことばに対する関心と自覚を高めるように指導する。その指導の中で子どもは自然のうちに自己を磨きあげ、自己の言語生活を向上させていく。ゆえに、聞くこと・話すことは人間形成に役立つわけです。(倉澤 1979:82)

倉澤は「対話」という観点を重視し、ことばに対する関心と自覚を持つ人間をつくり、自己を磨かせ、自己の言語生活を向上させる単元学習の中で、「話すこと・聞くこと」の力を育成しようとした。

倉澤が重視した「対話」について山元悦子は、「形態面から定義すれば一対一の話し言葉のやりとりには他ならないが、その機能からいえば、他者の存在を認め、かわり合うことで自己を成長させる、生産性のある価値的な行為である」ととらえ、対話行為モデルを提示する(山元 1996)。山元が提案する対話行為モデルは、対話力と言ったようなスキルのみならず、言語運用力や意欲までも含めている。

その上で山元は、稲田八穂と「話すこと・聞くこと」の実践をめぐる共同研究を行っている。山元と稲田はコミュニケーション能力について、「他者との関係性の中で発揮される能力」と指摘する。その上で稲田は、低学年の児童がコミュニケーション様式を獲得していくためには、「学級に起こっている出来事や状況に自分を関与させようとする態度（自己関与）」の形成が必要であると述べる。さらに児童には、「自分」という認識が心の中に育つためには、他者という存在を自分のうちに取り込むことが必要になる」として、コミュニケーション教育における自己関与の力や、他者意識の重要性も主張している（山元・稲田 2008）。

また村松賢一は、コミュニケーションを「単なる意味の伝達ではなく、送り手・受け手の相互交通による情報の交換過程」（村松 2002:487）にとらえ、相互作用論的視点に立つてコミュニケーション教育を論じている。さらに村松は、コミュニケーションを自己認識と自己変容のプロセスとし、異質性の中に共同性を構築する試みをコミュニケーション教育として展開する。こうした村松の取り組みからは、単なるスキル学習ではないコミュニケーション教育が見て取れる。

さらに谷口直隆は、コミュニケーション活動におけるメタ認知能力に着目して論を展開する（谷口 2010）。谷口はコミュニケーションにおいて、メタ認知能力の「自分のことばや行為をモニタリングしコントロールする」側面と、「メタ認知自体を変容させる」側面の両者が必要であると主張する。さらには、こうしたメタ認知を行うために必要な手続き的な知識と実践できる能力をメタ認知の二側面に合わせ、「適応的なメタ認知能力」として育成を目指している（谷口 2010:23）。谷口の提案は、実際の授業実践に関する考察も加えられており、単なる「話すこと・聞くこと」のスキル学習ではないコミュニケーション教育を具体化していると言えよう。

一方長田友紀は、国語教育におけるコミュニケーション能力研究を概観しながら、今日求められるコミュニケーション教育について研究を行っている（長田 2010）。長田は、本稿でも取り上げた本田由紀の「ハイパー・メリトクラシー化」に着目し、Spitzberg and Cupach の論を引きながら、次のように述べる。

本田の提言でハイパー・メリトクラシー化の問題が必ずしも解決できるとは思えないが、コミュニケーション能力を無批判に重視することへの危惧を示したことは間違いない。Spitzberg and Cupach も、社

会科学がこれまであまりにも「コミュニケーション能力」（competence）を賞賛しすぎたと指摘する。現実には、正直は嘘つきよりも時に破壊的であり、ユーモアは時に暴力的であり、協力と共感はず取の対象となりやすく、明瞭さも時に最も機能的でないことがあるという。これらをコミュニケーションの「ダークサイド」（dark side）と呼び、対人関係の理解に不可欠であるとする。（長田 2010:44）

長田の論は、コミュニケーション教育に関する国語科教育の先行研究において、コミュニケーション至上主義をふまえた稀有なものである。

さらに長田は、教育の場において見なされがちな「コミュニケーション能力が十分ではない者に、コミュニケーション能力を育成する」という暗黙の前提に関しても、「一見するとコミュニケーション不全は現代社会への不適応だと思われがちであるが、コミュニケーション能力への注視から自らを守るための適応の結果」（長田 2010:45）という見方も提示する。そして国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題を指摘する。

第1に、コミュニケーション能力を社会や他者との関係で幅広く豊かに捉えることである。（中略—引用者）コミュニケーション能力の負の側面も踏まえて、豊かなコミュニケーション能力観を養っておくことは、学習者一人一人に対応する実践場面においてはきわめて重要となるだろう。（中略—引用者）

第2に、コミュニケーション能力とのつきあい方を考えさせる指導をどうするかである。コミュニケーション不全は、コミュニケーション能力の不足の問題だと短絡的に決めつけることはできない。（長田 2010:45-46）

そして長田は、「コミュニケーション能力の育成自体をやめるべきとはいっていない」（長田 2010:46）という立場も示している。

また原田大介も、本稿で取り上げた貴戸理恵が述べる「関係的な生きづらさ」に着目しながら、コミュニケーションについて次のように主張する。

「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。(中略—引用者)

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。(中略—引用者) 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。(原田 2010:59) さらに原田は、自らが提案するコミュニケーション教育を具体化する上で「権力関係」についてもふれている。

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。(中略—引用者) 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良し悪しなど、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。(原田 2010:59)

以上のような観点から原田は国語科に必要なコミュニケーション教育の基礎論を整理し、提案を行っている。

以上、コミュニケーションスキルの学習にとどまらない国語科教育の先行研究について考察してきた。ここで先行研究の成果と課題を整理する。

3.2 国語科における先行研究の成果と課題

倉澤栄吉に見られるように国語科教育では、1970年代から「対話」が注目され、一方向的ではないコミュニケーション教育が展開されてきた。これは国語科教育の大きな成果である。また、コミュニケーション教育の範疇として、言語運用力や意欲、自己関与力、他者意識、自己変容、自己意識、メタ認知などまでが含まれており、コミュニケーション能力育成に関して幅広く豊かな取り組みがなされてきた。国語科教育においてはコミュニケーションスキルにとどまらず、コミュニケーション・コンピテンシーをも育てようとしていたととらえられる。

さらに長田や原田に見られるように、現在の社会状況や学習者の実態も考慮しながら、コミュニケーションについて考えようとする立場もあり、この点も国語科教育の成果であると言えよう。

特に長田の論では、コミュニケーション至上主義へ

の問題視や、「コミュニケーション能力が十分ではない者に、コミュニケーション能力を育成する」という暗黙の前提への批判も認められ、コミュニケーションにおける「弱者」の固定化・本質化という学習者が抱える課題への解決の契機となりうる。加えて、コミュニケーションに由来する「自分への自信」の欠如という学習者の課題についても、有効な先行研究であると考えられる。

同様に原田の論にあるように、コミュニケーションを自明のものとするのではなく、意図的・自発的な相互作用の動的な過程とすることにより、「弱者」への固定化・本質化に有効であると見ることができる。また、「権力関係」に関する学習をコミュニケーション教育の範疇とする点は、コミュニケーションにおける権力関係に対し、鈍感な面があるという学習者の課題に豊かな知見を与えるであろう。

しかし、一方で長田や原田のような研究は、国語科教育において非常に少ないという課題がある。今日の社会状況や、学習者の実態をふまえた国語科コミュニケーション研究は、これからの学習者に「生きる力」を育む上で、また「自分への自信」をつける上で欠かすことができない。さらに、本稿で確認した学習者のコミュニケーションをめぐる課題に対しても、長田や原田のような研究が重要となる。国語科教育においては、こうした研究をさらに増やしていくことが必要である。

また、コミュニケーション・コンピテンシーに関する広く豊かな取り組みという国語科教育の成果は、裏を返せば、コミュニケーション・コンピテンシーの育成を自明視しているという課題にもつながる。こうした先行研究はコミュニケーション至上主義にとらわれており、「コミュニケーション弱者」を生み出す危険性をつねにはらんでいるとも考えられる。このようにとらえると、学習者はどのようなコミュニケーションを取っても、「自分への自信」を失ってしまいがちであるという課題へも対応が難しくなるだろう。

しかしコミュニケーション・コンピテンシー育成は当然必要であるので、コミュニケーション至上主義へのまなざしを確保しつつ展開されることが望まれる。

さらに村松の言う自己変容・自己認識のプロセスであるが、これは学習者がコミュニケーションにおける対立や葛藤を避ける傾向にあり、成長や学びが十分に期待できないという課題を鑑みると、実現が困難であると言わざるをえない。しかしだからと言って自己変

容・自己認識のプロセスを掲げないというわけではなく、自己変容・自己認識が重要であるからこそ、学習者の抱える課題をふまえた具体的な提案が必要になると思われる。

同様に谷口の言う「メタ認知自体を変容させる」メタ認知についても、学習者のコミュニケーションをめぐる課題を考えれば難しい恐れがある。また、「自分のことばや行為をモニタリングしコントロールする」メタ認知については、発達段階の高い学習者ほどメタ認知しすぎている可能性もある。スクール・カーストと呼ばれる人間関係の中で学習者たちはキャラを駆使し、“今自分が求められていることばや行為は何か”を敏感に感じ取っている。そのような学習者たちに、「自分のことばや行為をモニタリングしコントロールする」メタ認知を育てようとするのは、逆効果となるのではないだろうか。そして「適応的なメタ認知能力」の低いものは、やはり「弱者」として固定化・本質化され、学習者の「自分への自信」は失われ続けることになるかもしれない。

以上、国語科教育における先行研究の成果と課題を整理した。広く豊かなコミュニケーション・コンピテンシーの育成を国語科で目指すことは重要である。しかし、そのためには並行して、コミュニケーション至上主義へのまなざしを持っておくこと、学習者の実態をつねに考えることが不可欠である。そして国語科教育では、コミュニケーションにおける権力関係、葛藤や対立、さらにはコミュニケーションに由来する「自分への自信」を重点としたコミュニケーション教育の具体化が行われるべきである。

4 「自分への自信」を取り戻す新たなコミュニケーション教育へ

4.1 コミュニケーション学の概要

国語科におけるコミュニケーション教育の成果と課題をふまえ、またコミュニケーションをめぐる学習者の課題も鑑みながら、今後コミュニケーション教育は国語科においていかに行われるべきだろうか。その手がかりを得るために、本稿ではコミュニケーション学に注目し、「自分への自信」を取り戻す新たなコミュニケーション教育について考えていく。

コミュニケーション学とは、「人々の日常の人間関係をはじめとする社会行動、言語・非言語の表象行動や志向を研究対象にする」（宮原 2011:2）ものと説明される研究領域である。また『現代コミュニケーショ

ン学』では、コミュニケーション学を「「どっちつかず」で両義的」（藤巻ほか 2006:2）と表現し、コミュニケーション学を展開する上での留意点が述べられている。

コミュニケーション学を、単なる「技術」や「コミュニケーション能力」の問題として考えると、コミュニケーションのノウハウを追求する解説に終始し、社会問題や論争などに、本質的にかかわることができなくなってしまう。（中略—引用者）話すことや書くこと等の技術習得にコミュニケーション学を従属させることで、コミュニケーション学が問うべき根本的な問題を棚上げしてしまう（藤巻ほか 2006:3-5）

こうした特徴をもつコミュニケーション学であるが、現在、日本コミュニケーション学会で精力的に活躍している板場良久は、「本当に伝え合っているのか」、「伝え合えれば、それで良いのか」と私たちに投げかける（板場 2011:6-9）。

「コミュニケーションは伝え合いである」。何という心地よい響きだろう。しかし、このスローガンには注意すべき点もある。（中略—引用者）つまり、伝え合いを脅かすものを「（理想的な）コミュニケーション」と呼ばないことで、「コミュニケーション」から排除したり抑圧したりすることを可能にするスローガンでもあるのだ。（板場 2011:7）

板場はこうした考えをふまえて、「コミュニケーションとは、伝え合えるかどうかはわからないけれど、その努力をしているプロセスなのだ」（板場 2011:7）と主張する。

また、「「伝え合いのコミュニケーション」に参加するには一定の力をすでにもっていることが条件となる」とも述べ、コミュニケーションへの参加は、そのための「最低限必要な力（資源）をもっている」人により行われていることを指摘する（板場 2011:8）。そして、「ある程度の「言説の資源」をもっている、人間関係上の力学の中で発話を抑制されていたり、自ら抑制していたりするために、発言できないこともあるだろう」（板場 2011:9）とも言う。

さらに前田尚子は、「コミュニケーション学は、合意形成に際して、人々が発揮する力（権力）にも目を向けていく」（前田 2006:78）ことを説明する。コミュニケーション学では、コミュニケーションについて考える上で重視されがちな「合意形成」に対し、そこでの「権力」（関係）をまなざそうとするのである。

一方コミュニケーション学においては、教育も重要な研究領域としてさまざまな提言がなされている。たとえば鈴木健は、これまでコミュニケーション教育が議論される場合、多くは「システム論や機械的モデルの延長としての対人コミュニケーションと捉える」ものだったと述べ、「日本に「コミュニケーション教育の思想」と呼ぶべきものが欠如している」と指摘する（鈴木 2011:144）。

また松本茂は、教育においてコミュニケーション能力をとらえるとき、「自らの偏見に気づき、コミュニケーションという状態を俯瞰・分析できることが、コミュニケーション能力の重要な構成要素と考えるべきであろう」（松本 2011:183）と述べ、次のように主張する。

コミュニケーション教育を「言語・準言語・非言語の活用方法を効率的に習得・獲得させることを主たる目的とするのではなく、人間同士が関わり合うことの意義や困難さなどに気づき、言語・準言語・非言語を文脈や目的に応じて理解・活用し、他者や周囲との関係性を創造・保持・修正し、自らの言動を省察・俯瞰する体験ができるように設計された学習および指導活動。また、これらの体験に応用したり、体験を適切に分析したりするうえで必要な理論に関する学習を含む」（松本, 2009）と定義することを提案する。（松本 2011:183）

以上のようなコミュニケーション学の考え方から、「自分への自信」を取り戻すコミュニケーション教育について、基礎的な部分を整理していきたい。

4.2 「自分への自信」を取り戻すコミュニケーション教育の基礎論

今後、国語科におけるコミュニケーション教育は、3つの柱を立てて取り組むことを提案したい。

- ・ コミュニケーションスキルの習得を目指す教育
- ・ コミュニケーション・コンピテンシーを育む教育
- ・ コミュニケーションをめぐる思想教育

スキル習得を目指す教育は、これまでも行われてきた「話すこと・聞くこと」を中心とした言語技術教育が考えられる。また、コミュニケーション・コンピテンシーを育む教育については、国語科教育の成果を活かして展開することができる。ただし、スキル習得についてもコミュニケーション・コンピテンシーの育成についても、「意図的・自発的な他者や場との相互作用」としてコミュニケーションをとらえ、コミュニケーションが「動的な過程」（原田 2010:59）であること

を留意しておきたい。

そして3点目には思想教育を掲げた。この点は、日本における「コミュニケーション教育の思想」の欠如という鈴木への指摘を受けて設定した。また、これは長田が指摘する「豊かなコミュニケーション能力観を養っておくこと」（長田 2010:45）にも相当すると思われる。コミュニケーションをめぐる思想教育に関しては、

- I コミュニケーション至上主義を攪乱する学習
- II 権力（関係）をキーワードとした学習
- III コミュニケーションにおける対立・葛藤をめぐる学習
- IV 行為／作用の結果として自己を考える学習

の4点を中心に展開したい。

Iの「コミュニケーション至上主義を攪乱する学習」だが、板場が主張したように「本当に伝え合っているのか」や、「伝え合えれば、それでいいのか」という問いを投げかける学習が考えられる。「伝え合うことができない」という状態に対し、否定的な評価ではない価値づけに挑戦できるような学習を考案する。またこの学習が、コミュニケーション上の「弱者」の固定化・本質化を緩和させ、「自分への自信」を取り戻す契機となるように思われる。

IIの「権力（関係）をキーワードとした学習」では、松本が提案するように「自らの偏見に気づき、コミュニケーションという状態を俯瞰・分析できる」（松本 2011:183）活動を想定する。具体的には原田（2010）が述べる、「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良し悪しなど、2人以上の権力関係をかたちづける条件」（原田 2010:59）について、さまざまな言語活動を通して考えさせる活動となる。こうした学習によって、コミュニケーションにおける権力関係に対し、自らの敏感さと鈍感さに気づくことが期待される。また前田の指摘もふまえ、コミュニケーション上での「合意形成」における権力や、「搾取」（長田 2010:44）についても注目して学習を計画したい。

IIIの「コミュニケーションにおける対立・葛藤をめぐる学習」では、「言語・準言語・非言語の活用方法を効率的に習得・獲得させることを主たる目的とするのではなく、人間同士が関わり合うことの意義や困難さなどに気づく」（松本 2011:183）ことを重視した学習が考えられる。「人間同士が関わり合うことの意義や困難」をまなざし、他者との対立や葛藤と向き合わ

せる活動は、土井が主張する「つまずいた自分と向き合う力」（土井 2009:58-59）を育てることにもつながるだろう。

こうした学習はたとえば、原田（2009）で報告されている「ごんぎつね」の授業実践を挙げることができる。原田が行った「ごんぎつね」の授業では、ごんと兵十のすれちがいを通して、コミュニケーションについての理解を深める学習が展開されている。原田は、最後まですれちがっていたごんと兵十の関係を、身近な人間関係に置きかえて子どもたちに考えさせ、「人間同士が関わり合うことの意義や困難さなど」への気づきへつなげていると言えよう。

最後にIVの「行為／作用の結果として自己をとらえる学習」だが、これは永田（2009）でも論じたように、自己を一貫したアイデンティティとしてとらえるでもなく、さまざまな「キャラ」の寄せ集めでしかない不安定なアイデンティティとしてとらえるでもない自己観を目指して行う学習を想定している。

コミュニケーション行為や作用の結果として自己をとらえれば、学習者の自己はかえって固定化・本質化される可能性を考えるが、そうではない。ここでは、パフォーマンス研究^{*註}において基礎論と位置づけられることもある（内野 2006）ジュディス・パトラーの *performativity* 論を援用した自己観に基づいている。

たとえば仮に、コミュニケーション「弱者」として自身を認識している学習者は、社会的に「弱者」とされる行為を行うことで、コミュニケーション「弱者」として主体化しているということもできる。だが、コミュニケーション「弱者」としての自己は決して本質的なものではなく、社会的なコミュニケーション「弱者」のイメージなどに従属した結果に過ぎないのである。つまり、コミュニケーション「弱者」という「主体」は、社会的に規定されたコミュニケーション「弱者」として認識可能なものでしかない。コミュニケーション「弱者」として主体化するということは、コミュニケーション「弱者」を規定する社会に従属し、それをことばによって表象した結果なのである。

学習者は、社会に認定されたコミュニケーション「弱者らしさ」を積み重ねて反復することによって、自身をコミュニケーション「弱者」として存在させるのである。ただし、学習者が反復するコミュニケーション「弱者」らしさは、社会的なコミュニケーション「弱者」のイメージと必ずしも一致はしない。なぜなら、そのイメージは、生物学的なコミュニケーション「弱

者」といった「起源」や、絶対的な由来に依拠しているわけではないからである。社会は、学習者がコミュニケーション「弱者」らしさを反復することによって、絶対的で本質的なものという幻影となる。このようなしくみをパトラーは、“performativity”と呼んでいる。

また、この“performativity”は、社会のイメージも攪乱させると同時に、コミュニケーション「弱者」としてつくられる学習者自身にも攪乱を起こす。社会によって構築されながらも、学習者が反復するコミュニケーション「弱者」らしさには、社会のイメージとのずれが必ず生じるからである。そのずれが、学習者のコミュニケーション「弱者」としての行為や作用の攪乱につながる。このような自己観でコミュニケーションをめぐる学習を展開すれば、自己の固定化や本質化は緩和される可能性も生じるだろう。

そして、以上のようなI～IVの学習をスキル習得やコンピテンシーの育成と相補的に行うことで、学習者は「自分への自信」を少しずつ取り戻せるのではないかと期待する。本稿で提案するコミュニケーション教育は、コミュニケーションの必要性を自明視して狭い学びにとどまるものでもなく、しかし開き直ってコミュニケーションと距離を取るものでもない。学習者がコミュニケーションとゆるやかにつながり、「自分への自信」を失うことなく他者とのかかわりをもつことを目指す教育なのである。

5 おわりに

本稿では「自分への自信を取り戻す新たなコミュニケーション教育」の提案に向けて、社会学の知見に学びながら先行研究の成果と課題を整理した。今後は本稿をふまえて、教材開発等の具体的な提案を行ってきたい。

【注】

パフォーマンス研究とは、「パフォーマンスというキーコンセプトを中心に、演劇、スピーチ・コミュニケーション、美術、文化人類学、社会学、教育学、ジェンダー研究、クィア研究、ポストコロニアル研究、あるいは「表象の政治学」としても括ることのできる、文化に対する一連のアプローチが交差している」学問領域であり、「パフォーマンスを、演劇の上演や音楽の演奏といった芸術・芸能の分野に限定せず、文化、社会、歴史など、より広い分野への応用を目指すのがパフォーマンス研究である」とも言われる（高橋

2011:16)。

【引用参考文献】

- 板場良久 (2011) 「コミュニケーションという力」、板場良久・池田理知子編『やわらかアカデミズム・(わかる) シリーズ よくわかるコミュニケーション学』、ミネルヴァ書房、pp.2-21
- 内野儀 (2006) 「ジュディス・バトラーへ／から—アメリカ合衆国における演劇研究の「不幸」をめぐる」、『現代思想 総特集ジュディス・バトラー—触発する思想』第34巻12号、青土社、pp.86-97
- 生越達 (2003) 「子どもたちの多元的自己と同調—新しい物語創造の可能性を探る」、『教育方法学研究』第29巻、日本教育方法学会、pp.1-12
- 長田友紀 (2010) 「国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題」、『人文学教育研究』第37号、人文科教育学会、pp.33-53
- 貴戸理恵 (2011) 『岩波ブックレット 806 「コミュニケーション能力がない」と悩むまえに—生きづらさを考える』、岩波書店
- 倉澤栄吉 (1979) 『国語教育論要説』、新光閣書店
- 斎藤環・酒井順子 (2006) 『「性愛」格差論—萌えとモテの間で』、中公新書ラクレ
- 鈴木健 (2011) 「コミュニケーション教育の源流」、日本コミュニケーション学会編『現代日本のコミュニケーション研究—日本コミュニケーション学の足跡と展望』、三修社、pp.140-147
- 高橋雄一郎 (2011) 「パフォーマンス」、高橋雄一郎・鈴木健『パフォーマンス研究のキーワード—批判的カルチュラル・スタディーズ入門』、世界思想社、pp.16-50
- 谷口直隆 (2010) 「「適応的なメタ認知能力」の育成を目指したコミュニケーション教育の提案」、『国語科教育』第68集、pp.19-26
- 土井隆義 (2009) 「岩波ブックレット 759 キャラ化する／される子どもたち—排除型社会における新たな人間像」、岩波書店
- 永田麻詠 (2009) 『クィア・スタディーズとしての国語教育の構築—アイデンティファイする学びの提案』、広島大学大学院平成20年度学位請求論文
- 中西新太郎 (2011) 『シリーズ若者の気分 シャカイ系の想像力』、岩波書店
- 原田大介 (2009) 「自分のことばを大切に—国語教育実践—小学4年生28人とのかかわりを通して」、『国語科授業論叢』、学思会、pp.67-74
- 原田大介 (2010) 「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」、『国語教育思想研究』第2号、国語教育思想研究会、pp.51-60
- 藤巻光浩・柿田秀樹・池田理知子 (2006) 「序章 コミュニケーションと権力—現代コミュニケーション学が目指すもの」、池田理知子編『現代コミュニケーション学』、有斐閣コンパクト、pp.2-17
- 本田由紀 (2005) 『日本の(現代)13 多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』、NTT出版
- 本田由紀 (2011) 『シリーズ若者の気分 学校の「空気』』、岩波書店
- 前田尚子 (2006) 「アイデンティティの問い—コミュニケーション学からの応答」、池田理知子編『現代コミュニケーション学』、有斐閣コンパクト、pp.76-90
- 松本茂 (2011) 「教育的課題とコミュニケーション教育の在り方」、日本コミュニケーション学会編『現代日本のコミュニケーション研究—日本コミュニケーション学の足跡と展望』、三修社、pp.178-187
- 宮原哲 (2011) 「まえがき」、日本コミュニケーション学会編『現代日本のコミュニケーション研究—日本コミュニケーション学の足跡と展望』、三修社、pp.1-8
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』、明治図書
- 村松賢一 (2002) 「コミュニケーション論と国語教育学研究」、全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.487-496
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説総則編』、東洋館出版社
- 山元悦子 (1996) 「対話能力の発達に関する研究—対話展開力を中心に」、『国語科教育』第43集、全国大学国語教育学会、pp.39-49
- 山元悦子・稲田八穂 (2007) 「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—小学2年生の発達特性をふまえて」、第112回全国大学国語教育学会宇都宮大会研究発表要旨集、pp.191-194
- 山元悦子・稲田八穂 (2008) 「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って」、『福岡教育大学紀要』第57号、第1分冊、福岡教育大学、pp.59-76