

「トラウマを抱えた学習者」のための国語教育

- 研究ノート1 -

キーワード：トラウマ、生涯発達、国語教育

広島大学大学院・院生 本渡葵

1. 問題の所在と目的、方法

近年、児童虐待の増加が問題視されている¹。虐待による影響が、身体の発達をはじめ、心の発達、学力、対人関係構築など、生涯にわたり影響を及ぼしていくとの報告²からも、被虐待児への長期的ケアや生涯発達の観点からの研究の拡充は急務であるといえる。しかし、被虐待児の発達プロセスについては日本ではほとんど研究が行われていない³。とりわけ、被虐待の渦中、あるいは被虐待以後において、特別に外部支援機関などからの支援を受けずにいる学習者が、その後の発達に伴い自身の虐待経験をどのようにとらえていくのかについては、研究の俎上に浮かび上がりにくいのが現状である。

虐待を経験し、心的に傷を負っているにもかかわらず「発見されない」学習者の存在は想定可能である。そのような学習者とのかかわりを考え、国語教育や国語科教育の領域として引き受けようとするとき、これまでの研究や実践の蓄積をどのように援用し、試行していけばよいのかを具体的に考えていく必要がある。

そのために稿者は、トラウマ (trauma: 心的外傷) を抱えた学習者への国語教育を構想しようとしている。

本稿の目的は、トラウマを抱えた学習者の記述の変容をとらえることである。次の2つの方法をとる。ここでは、2010年に稿者が記述したライフストーリーをとりあげる。(1) 稿者自身が2010年に記述したライフストーリー⁴と、2011年に記述した授業でのワークシートの記述事項を比較する(2節、3節)。(2) (1)の比較から、記述の差異について稿者自身の要因、外部要因にわけて考察する(4節)。それぞれの記述は資料として論末に示す。

当事者研究⁵の見地をふまえ、被虐待経験のある稿者を研究対象とする。被虐待経験のある稿者が、自身のことや、被虐待経験、それにかかわるトラウマについてどのように記述するかを確認するこ

とは、虐待などによる「トラウマを抱えた学習者」のための国語教育を構想するひとつの手がかりとなり得ると考える。

2つの機会において記述したものは、データの変遷という点では、環境、方法ともに異なるため、正確な比較とはなり得ない。しかし、環境と方法を変えることで、記述や学習者の内面に変容が生じる1事例としてみとめることはできると考える。

なお、本稿では小西(2012)に従い、「出来事の質として、死の恐怖を感じるような、重傷を負うような、身体の保全に迫る危険があり、体験する側の主観的感情として、恐れ、絶望感、恐怖といった感情が体験に伴うもの⁶」をトラウマと定義する。

2. 2010年7月の記述

記述の全データは論末を参照。

2-1. ライフストーリーを書くことの動機、目的と方法

2010年7月当時の目的として次のように記している。

私自身がライフストーリーを書くこと自体は、過去のなかに、今の自分ではない自分、「異質の他者を抱え込んでいる(やまだ2010)」ことを私自身が明らかにすることとする。さらに、この過程から、研究の動機の核心でもある、私の「生きにくさ」が何であるかを導き出し、国語教育研究に取り組むにあたり、取り組むべき課題を焦点化することを目指す。また、ライフストーリーを特別研究の発表の場でゼミ生や指導教官らに「語る」ことで、私以外の人が「私のライフストーリー」を共有し、そこで語られる「私の経験」をも共有することで、なにか得られるのではないかという漠然とした思いもある。

記述方法としては、幼少期から小学校卒業時までを回想して書いていく形をとった。小学校卒業時までと期限を区切ったのは、当時、稿者が初等教育での国語教育を考えることを念頭においていたためである。なお、作成したライフストーリーは、特別研究の場において、指導教官やゼミ生に対し発表することを想定して作成し、実際に発表を行った。

2-2. 考察

母親への恐怖（「怒られる」「怖い」「何も言えない」）に関する表記がみられた。

- ・ 幼稚園の年少のころ、徒歩で帰宅する際の道中でおもらしをしたことがある。大きい方である。帰宅すると、母親に大変叱られ、外に立たされ、ホースから出る水を遠くからかけられて体を洗われた (資料 A-1)
- ・ 家庭の状況は、相変わらず母親が厳しかった (資料 A-2)

一方で、「本当はやさしい」「よくわからない」という表記もみられた。

- ・ お母さんは、本当はやさしいのに、私がかんたしんないから、私のせいで怖くなる(怒る)、というものが作られていった。(資料 A-2)
- ・ 怒られるばかりではなく、たまには本を読んでもくれたりもした。(資料 A-2)
- ・ 母親の怒りは、何に対して怒っているのか分からないときもあった (資料 A-3)
- ・ 担任の先生に対しては、それ以来自分の母親に似たような近寄り難さを持っていた。完全に拒むのでもなく、むしろ受け入れてもらいたいのにな、拒まれることが怖くてこちらからは向かっていけない (資料 A-3)

また、「自分は他の子と少し違っているかもしれない」と受け止めている記述もみられた。

- ・ 人数の多さとやっていることの幼稚っぽさに、さほど保育園の魅力を感じなかった (資料 A-2)
- ・ 無邪気に甘えたり、かわいがられている同年代の子のようにはできなかった (資料 A-2)
- ・ 学校や友達の家で、楽しく過ごす「私」と、家庭での「私」が全く違うということをこの

生活における、感情の大きなうねりの渦中にいるときに、そのことをことばに出すというよりも、「黙ってやりすごす」という方法をとっている。たとえば、猫の死に対峙したときも何も言うことができないにしている。

「ことばにする」「話す」ということに、困難さを抱えていたのか、その意欲がなかったのかはあいまいだが、ことばを介して人と関わるのが硬直していると考えられる。

3. 2011年9月の記述

授業ワークシートへの記述のうち、2010年7月のライフストーリーでは記述のなかったものを取りあげる。記述データは論末参照。(番号は授業回を表す。●はあらかじめ授業者である森によってワークシートに書かれた問いである。)

3-1. 集中講義「ジェンダーと私」

次にとりあげる記述は、2011年9月に稿者が学習者として参加した女子短期大学の集中講義のワークシートである。当時福山市立大学に着任していた森美智代によって授業がなされた。

2011年以前に、森がこの女子短期大学の専任教員としておこなった「ジェンダーと私」の授業実践については、森自身が分析・検討を試みている⁷。

3-2. 考察

6回目の授業において、母親からの虐待や、幼少時の性被害について記述をはじめている。この回のテーマは「脱被害」について考えていくものであった。この回のワークシートは、表面では足りず、裏にも書き足している。

- ・ 幼稚園に行かずに、小学校に上がる直前の一年間を自宅で主に母親と過ごしていたころ、「ピアノが上手にひけない」「あいさつをしない」「洗濯物をうまくたためない」など、何かにつけて、母親から暴力を受けていた (資料 B-⑥)
- ・ 小1～小2にかけて、同じ小学校の6年生男子に、「断ったら兄ちゃんをいじめる」と言われて、体をさわられるなどしていた (資料 B-

一方で、7回目の授業時には、傷ついたことを他者に語るることについて、「なぜそうしなければならないのか」を自問している。そのことは、8、9回目の授業ワークシートへの記述にまで引き続き出ている。

- ・ 傷や、自分の痛みについて、他人に全てを話すことが、本当にその人にとっての傷のいやしになるのかが分からない。(資料B-⑦)
- ・ 言葉の定義や、その言葉から想起するイメージ、感じが人によって微妙に違うので、何かを話したり、書いたりして伝えても、受け手のフィルターを通して、必ずしも伝えたいように伝わるとは限らない。やりとりが必要になる(資料B-⑧⑨)

10、11回目の授業では、「自分の苦しさを語ることで事が大きくなるから、語らなかつたのだ」と自問に対するこたえを述べている。

- ・ 昨日の「自分の苦しさを語ることをしてはいけない」という考えの根っこには、当時は、苦しさを語ることで何か関係が崩れたり、事が大きくなったりすることが嫌だったからだ。黙っていれば何事もなく過ごせるので、黙っていることを選んだのだと思う(資料B-⑩⑪)

しかし、12、13回目の授業ワークシートでは、再び「なんで言葉にしたくないことを話さないといけないのか」と自問している。

- ・ やっぱり、「なんで言葉にしたくないことを(話したくないこと)を話さないといけないのか」という思いがある。特に、過去のことなら、なおさらそう思う。(資料B-⑫⑬)

これらより、自分の辛い体験を言葉にして他者に話す、伝えることに強い疑問を抱いていると読み取ることができる。

4. 考察-記述変容の要因

2011年9月の授業のワークシートには、2010年7月のライフストーリーにはなかつた、母親からの虐待や、性被害、祖父の死についての明確な記述がい

くつか出ている。小学1、2年の頃の性被害の体験について、稿者は2011年の集中講義受講時まで他者に語ることは一度もなかつた。2010年のライフストーリー記述時も、性被害や虐待のことは、出来事として想起することはあっても、書くことはためらわれた。ゼミ生や指導教官にそのような経験を開示することに抵抗があつたからである。それは、「これを言ってしまったら、どうなるのかわからない」という、周囲との関係や、自分自身の心身の状態を不安に思つたからである。

2010年にはみられなかつた記述が、なぜ2011年にはみられたのかを考察する。そのために、稿者自身の要因、外部の要因の2つの観点から振り返る。さらに、それらをふまえ、考察する。

4-1. 稿者自身の要因

稿者自身の要因として、時系列にそつて振り返る。

3年間契約社員として働いた会社を辞め、大学院に入学した稿者は、2010年6月頃から、大学院の授業に出るのがおっくうになってきた。7月はほとんどの授業を休んでいた。たまに出席する授業で、皆の前で意見を述べたり、レジュメを発表する際、極度に緊張し、声が震えていた。授業が終わると、誰とも話さず逃げるように帰宅していた。

2010年7月のライフストーリー記述以降、稿者は研究テーマを「セクシュアリティからの国語教育へのアプローチ」とし、研究に着手した。9月末には、性同一性障害と診断された人に初めてインタビューを試みた。

体調面では、8月頃から、夜眠れなくなり、イライラしたり、寂しくなったりすることが多くなった。母親のように世話を焼いてくれている女性に対しても、暴言を吐いたり、冷たくあつたりするようになった。10月に入ってから心療内科を受診した。自分でもコントロールができなくなり、10月半ば頃から、不安を和らげたり、寝付きをよくしたりする薬を服用し始めた。大学の授業も休みがちであった。

12月は、同性愛、無性愛であると自認する人など、計5名への個別インタビューを行った。東京や香川、大阪など当事者の集まりや性教育の研修会に出向き、資料・情報収集もしていた。

年末あたりから、一日のほとんどを寝て過ごすようになった。何もできずに時間が過ぎていくのが辛く、よく泣いていた。寒くて外に出たくなくなり、

大学の授業もほとんど休んでいたが、図工の授業は天気が悪くても休まずに毎週出ていた。それ以外は、一日中家から出ずにいる生活を3月くらいまで続けていた。

4月に新年度を迎え、大学に行きたい、元気になりたいと思うようになり、服用していた薬を自ら断ち始めた。6月に、GID（性同一性障害）学会に参加したのをきっかけに、性同一性障害をテーマとした演劇創作に関し、創作に当事者の方にインタビューを行った。その後、9月にかけて複数回のインタビューをし、演劇を創作した高校を訪問したり、高校生たちと当事者の会談に参加させてもらったりした。

4-2. 外部の要因

外部の要因として、2011年9月の授業を振り返る。

集中講義を受講している学生は稿者を含め6~7名であった。学習者としての稿者は、授業で、また授業時のワークシートへの記述の過程で「どんな自分に気づいたか」「自分自身のどんな自明なるものに気づいたか」と問われ続けた。さらに、ワークシートへの記述に対する授業者の赤ペンにも問われ続けた。

また、同様に問われ続け、記述している他の学習者と授業者のやりとりを聞いたり、見たりすることもあった。学習者たちは、ワークシート記述中になされる机間指導の際の森の赤ペン、記述に対する授業者の反応により、決して安住することのない、常に自問し続ける状態に追いやられた。授業者は、授業テーマにかかわらせて自身の体験を語ることがしばしばあった。

授業における学習者の活動は、学習者の記述に対し、授業者の机間指導による赤ペンや対話など、コミュニケーションを介在した書く活動が主であったととらえることができる。また、集中講義という授業形態のため、同じような授業形式で書く活動を、持続的におこなった。授業の連続性が保たれ、分断されることのない空間を授業者や、他の学習者と共有することにつながった。

4-3. 考察

稿者は、当事者へのインタビューを重ねる中で、なぜ、今、自分がこういう作業をしているのか突然わからなくなることがあった。研究テーマや、研究

自体を全部リセットしたいと思うこともあった。しかし、しばらくすると、また「研究をしなければ」という危機感が出てきて、あちこちにでかけては、当事者へのインタビューをしたり、集会に参加したりもした。

「研究のために当事者の苦悩の語りを聞きたい」というよりも、「当事者の苦悩の語りを聞くこと」を求めていたのではないかと考える。稿者自身の研究や、自身の感情のコントロールがうまくいかなくなって、どうしようもなくなったとき、周囲とのかわりを断つか、あるいは問題そのものから目をそらしている。

森の授業では、絶えず問われ続けることで「目をそらすこと」ができなくなったのではないかと考える。ワークシートに書き込まれる赤ペン、及び赤ペンを介在した机間指導中の森との対話が、「語らなかつたこと」を「語らざるをえなく」なつたことへ変容させたといえる⁸。

5. おわりに -展望と課題-

今回、被虐待経験のある稿者自身が、虐待やその他のトラウマについて記述したものをもとに、記述の変容をとらえることを試みた。

留意点としていくつか挙げる。負の感情体験を言語化することは、思いがけず学習者や周囲に非常事態を招くことにもなりうる。そのため、教師は、学習者に対しいたずらにトラウマを語ることを強いてはならないと考える。森による授業においても、「あなたのトラウマは何ですか」という直接的な発問は一切みられなかった。稿者自身が記述した2011年当時、記述後の心身の不調があった（眠れない、フラッシュバックのように思い出すなど）。それらの不調は、自身でコントロールに努めたり、周囲に援助を求めたりしてやり過ごすことができた。記述をする以前にも、同じような経験を何度も繰り返していたこともあり、大事に至ることはなかった。

ここに、教師がかかわっていくことの限界があるといえる。教師は、トラウマを抱いた学習者に対し、医療行為のまねごとではできないし、してはならない。矛盾した主張のようであるが、トラウマ回復を「目的」とした国語教育、国語科授業の構想・実践は、ほぼ不可能であろう。また、トラウマは、記憶と関わるものであるため、

完全に消えるものではない。完全に元に戻らない不可逆性がトラウマの特徴である。

次に展望を述べる。余語（2003, 2005）は、感情体験の言語化が、トラウマを抱えた学習者にとって意味のあることであると述べている⁹。同じく余語（2005）によれば、人に話していないトラウマティックな体験を一定期間書き綴ると感情や身体自覚症状、罹患、欠勤率、学業成績、免疫機能、ワーキングメモリ容量などが改善することを示す実験結果が最近蓄積しているという。これらは、「表出筆記法」と呼ばれ、メカニズムや検証実験が重ねられている。これらのことから、国語教育、国語科教育が提供できるものは多いと考える。たとえば、感情表現のためのことばの学びの構想につなげることもできる。また、「心の奥底に秘めた感情を非社会的に一定期間書き綴ると心身機能の改善が認められるが、他者に語る場合には必ずしもそのような改善効果は生じない」との報告もある。書くことと、話すことの表出方法の違いによる学習者への影響についても、今後、関連分野の研究成果を参照していく必要がある。

小西（2012）はトラウマを持つ人に、トラウマについて書かれた本を読んでもらうことをすすめている。それは、本からトラウマの知識を得て、「具合が悪くなるのは自分だけではない」と安心することにつなげるためだけではない。「本は、自分が都合のいいときに必要な部分にアクセスできます。いやになったら閉じればよく、集中できなければ繰り返すことも可能です」とし、テレビなどに比べ、フラッシュバックの危険が少ないことを指摘している。これらの知見は、今後、国語教育、国語科教育でケアを構想するうえで重要であるといえる。

また、感情体験の言語化にかかわり、学習者が体験した出来事について「意味を再構築」していく力が欠かせないと考える。この力を構成する下位区分を明らかにしていくこともである。

国語教育で培う、話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと、読む力の力が、学習者たちが、トラウマと向き合い、闘い、翻弄されながら、乗り越えたり、乗り越えることを阻まれたりしながら生きていくための、芯となりえることには希望がある。そのようにとらえたとき、国語教育の可能性は大きく広がっていくと考える。

【資料 A：2010 年 7 月の記述】

1. 小学生以前① 4 歳頃まで

私は、父、母、兄、私の 4 人家族である。生後 1 年で、父の転勤に伴い、離島に移り住んだ。兄の友人らと海で遊んだり、父の同僚の若い先生方に遊んでもらったりと、活発な女の子であったように思う。この頃の強烈な思い出は、休日に兄の友人の弟と私の 2 人で小学校の校庭に遊びに行き、その男の子が立ちこぎをしていたブランコと、私とが正面衝突をし、歯を全て失ったことである。ぶつかったショックが大きく、痛さは覚えていない。うずくまった自分の足下の砂地に、血がぼたぼた落ちるのを覚えている。

また、幼稚園の年少のころ、徒歩で帰宅する際の道中でおもらしをしたことがある。大きい方である。帰宅すると、母親に大変叱られ、外に立たされ、ホースから出る水を遠くからかけられて体を洗われたのを覚えている。たまたま通りかかった近所のおばちゃんに、「どうしたの？」と聞かれ、「うんこもらしたから。」と言ったのを覚えている。

この頃は、私自身がひどく怒られたということよりも、3 つ上の兄が、よく外に立たされていたことの方が強く記憶に残っている。何が理由で立たされていたのかは覚えていないが、母親に言われて立たされていた。

1 歳から 5 歳までの 4 年間だったが、小さな島ということもあり、出かける先々で、「〇〇先生の娘さん」と言われ、母親もそれを異常に気にし、家でも「世間がそういう目で見てるから、きちんとしなさい。」と常に言っていた。これはその後も変わらなかった。子供ながらに、他の家の友達がとても自由でうらやましく思えた。父親の仕事を少し歪んだ目で見始めたのも、割と早い時期だったと思う。

2. 小学生以前② 5～6 歳

離島から再び転勤に伴い、小さな町へ移住した。離島で幼稚園に通っていたのだが、移住先には近所に幼稚園がなく、私立の保育園しかなかった。親と見学に行き、人数の多さとやっていることの幼稚っぽさに、さほど保育園の魅力を感じなかった。家庭で、保育料の話を両親がしており、保育料が高いということがどうやら問題になっているようであった。私は、自身があまり保育園に魅力を感じなかつ

たこともあり、自ら「保育園には行かない。」と申し出た。両親も反対することなく、小学校入学までの1年間を自宅で過ごすことになった。

午前中は自宅で過ごし、午後から外に出て遊んでもいいというルールを決め、1年間を過ごした。母親は私を置いて1日中外出することもあった。一人で自宅でオルガンをひいたり、本を読んだり、兄の教科書をめくったりして午前中を過ごし、午後からは近所に住む自分より年下の子と外で遊んだ。板を集めて小屋を造ったり、畑に転がる芋を焼いて食べたり、かなり自由に遊んでいたし、とても楽しかった。朝、父親と一緒に父親の職場（当時は教育委員会）に行き、職場近くの図書館で一日を過ごすこともあった。読める本は限られている。絵本はすぐに読破し、なんとなく読めそうなものを片っ端からめくっていった。ギネスブックを初めて知ったのもこの頃である。世界には身長が2メートル近い人もいるし、ものすごく小さい人もいるんだなー、など思いながら過ごしていた。飽きたら、民俗資料館をうろつき、飽きたらまた図書館に戻る。週に3日くらいはそういう生活をしていった。

家庭の状況は、相変わらず母親が厳しかった。一人での留守番はもちろん、洗濯物を取り込む、畳む、ご飯を炊く、風呂を焚くという基本的な家事も小学校に上がる前には全部教えられた。洗濯物の畳み方が少しでもおかしいと、怒られた。ご飯の水加減がおかしくても怒られた。

しかし、怒られるばかりではなく、たまには本を読んでくれたりもした。ガリバー旅行記や、日本の昔話などをよく読んでくれた。そのことが、かえって私の中で混乱を生じさせた。お母さんは、本当はやさしいのに、私がちゃんとしなから、私のせいで怖くなる（怒る）、というものが作られていった。

また、「愛想のいいお兄ちゃん」と「愛想のよくない妹さん」という風に外で言われる、と母親によく言われた。お兄ちゃんは素直でにこにこしてるのに、といった比較はしょっちゅうであり、そのことが頭にあるためか、外で会う大人に対しては、ますます愛想のない、大人の顔色をうかがうばかりで子供らしくない子供だったように思う。無邪気に甘えたり、かわいがられている同年代の子のようにはできなかった。

3、小学校1～3年

一学年一クラスで、クラスの人数は20人弱だった。特に問題もなく、すんなりと小学校生活が始まったように思う。女子よりも、男子との方が早く仲良くなれた。学校は楽しかった。友達と過ごすことは楽しかった。

学校の図書館には一日に何度も足を運んだ。朝、本を借りて、夕方返してまた違う本を借りて帰る、ということもあった。

自分で借りていた本は、動物関連のものが多かった。シートン動物記や、椋鳩十の『マヤの一生』は、初めて本で泣いた作品である。

父親が出張で家を空ける度に、本をお土産にしてくれることもあった。ことわざを4コマの漫画で説明したものをシリーズで3冊買って来たことがあり、飽きずに眺めていた。

家庭では、猫と金魚、文鳥、インコなどを飼っていた。動物の世話をすることが楽しく、とりかごの掃除や水槽の掃除も進んでやっていた。父親は仕事が忙しく不在がちで、母子家庭のような生活だった。3人で過ごす夜は、母親の機嫌次第で楽しくも怖くもなった。親子3人で夜の散歩を楽しむ時もあれば、お灸を据えられる日もあった。

学校から帰宅すると、まず宿題を済ませ、外に遊びに行くという毎日だった。小学校に入ってからできた友達の家遊びに行くと、友達の家庭の様子が、自分の家と違うことに気付き始めた。お母さんに対して友達のように接している友人を見て、仲の良さだけではなく、お互いに関心を持っているということがうらやましく思えた。

生活において憂鬱だったのは、「習わされて」いたピアノのレッスンだった。やりたい、と言ったことはないのに気がいたら「習わされて」いた。練習もろくにしなかった。たまに「練習しなさい。」と母親に言われて渋々練習をすると、間違える度に「あ、間違えた。また、間違えた。」と口を挟まれた。このことで、余計に母親がいる時にピアノを弾くことはなくなっていた。

学校であったことを母親に話しても、「ふーん。」という程度であった。母親から学校での話を聞かれるということはほとんどなかった。父親も同様であった。「運動の得意な兄とそうでない私」、という兄との比較が、小学校に上がった頃から新たに加わった。

週末をはじめ、夏休みやその他の長期休暇を、私

は母方の祖父母の田舎で過ごした。終業式の日から、始業式の前日まで、ほぼ毎年の夏休み、冬休み、春休みを過ごした。父親の都合のつく時は、週末も泊まりに行った。祖父母にはいろんなことを話せた。農家だったので、祖父母は朝から夕方まで毎日淡々と働いていた。祖父母と一緒に農作業を手伝う中で、日頃、家庭で固まっていた感情や、話したいことをほぐしていくことができた。何よりも、怒られるというストレスがない生活が心地よかった。悪さをしたら祖父母にも怒られるが、そこには「悪さをした」という事実があり、「怒られても仕方がない」という自覚があった。母親の怒りは、何に対して怒っているのか分からないときもあったが、分からないままに「怒られるのは仕方がない」と思い込んでいた。そうすることで、その場を収めようとしていた。

祖父母宅から自宅へ戻る始業式前日の夜は、毎年泣いて祖父母と別れていた（車で1時間半ほどの距離だったが）。私には、親よりも心を許せる、ほっとする二人であった。

4、小学校4～6年

小学校4年に進級する際、再び父親の転勤に伴い移住し、転校した。転校先の小学校は、1クラス40人、1学年3クラスの学校であり、規模の大きさとまどったが、少しずつ慣れていった。4年生の担任の若い女の先生が、その小学校で最も厳しい先生で有名だった。

学級会のとき、係を決め、それぞれの係のメンバーの名前を模造紙に書く作業があった。私は「学級委員長」の「委」の字を「季」と間違えて書いたことに気付かずになっていたのだが、担任の先生が見回りに来た際にそれを見つけ、「学級季委員長やっちょ（だってよ）。」と笑われたことがとてもショックだった。正しい字を教えてくれなかった。4月の最初の頃にそのようなことがあり、担任の先生に対しては、それ以来自分の母親に似たような近寄り難さを持っていた。完全に拒むのでもなく、むしろ受け入れてもらいたいのに、拒まれることが怖くてこちらからは向かっていけない、という矛盾を、家庭でも学校でも抱えるようになっていた。

地域においては、「よそから引っ越して来た子」「先生の子」という言葉を、子供会などの場で大人が口にしての話を聞いた。地元で生まれて育った子と自分は違うように見られている、という気後れ

のようなものがあった。

家庭では、母親が仕事に行き始め、帰宅しても誰もいない時間、一人でいる時間、友達の家遊びに行き行って過ごす時間ができた。学校や友達の家で、楽しく過ごす「私」と、家庭での「私」が全く違うということをこの頃から自覚し始めた。

その頃、自宅前に捨てられていた子猫を3匹飼うことになり、その中に先天的に脚が悪い子猫が1匹いた。「寝る時は布団に入れたらいけない」ときつく言われていたのにもかかわらず、両親が留守の間に枕元にその子猫をつれて来て遊び、そのうちに私は寝てしまった。母親に叩き起こされて目が覚めた時は、子猫はぐったりしたまま父親に抱かれており、「あんたが殺したんだよ」と何度も母親に責められた。事態を把握するのに時間がかかったが、子猫は圧死していた。母親は私を責め、父親は「言うな」と母親に言った。

また、5年生あたりから、「女の子なんだから」と制約されることにそれまで以上に嫌悪感を抱くようになった。それ以前から、スカートを履くのは年に数回、遊ぶときはズボン、おままごとには全く興味もなく、外で何か新しい遊びを考えて走り回ることが好きだったのだが、このくらいの時期から、学校での女子と男子の明らかな区分けや、男優勢の慣習に対して納得がいかなかった。鹿児島という地域の特性もあるだろうが、「女は黙って台所、男は何もしないで座っていれば何でも出てくる」という考えが、当たり前であることが嫌だった。

【資料B：2011年9月のワークシート記述】

②シンデレラ・コンプレックスについて

他人への期待について、「助けてもらいたいこと」を考えたときに、どこまで他人に甘えていいのかが分からなくなる。依存もしたくない。かといって、期待していないわけでもない。

「お父さんがいないと生活できない（収入的に）」と言っている母親を見てると、自分の力で生きていける人になりたいという思いが強くなった。ただ待っているだけでは自分は変わらないと思う。気持ちだが、「なりたい自分」に向いて、それなりの努力をしているから、チャンスがチャンスとして出現したり、誰かとの関係が導いてくれたりするのだと思う。一見、「怪物のような女」に見えても、いろいろな

表1. 2011年度 鈴峯女子短期大学 集中講義「ジェンダーと私」授業概要

| | 授業日 | 授業テーマ | 使用教材 |
|---|-----------|---------------------|---|
| ① | 2011.9.14 | いい女の子は怒らない？ | レイチェル・シモンズ、鈴木淑美(訳)(2003)『女の子どうして、ややこしい!』草思社、pp.16-18 |
| ② | 2011.9.14 | シンデレラ・コンプレックスについて | 若桑みどり(2003)『お姫様とジェンダー—アニメで学ぶ男と女のジェンダー学入門—』筑摩書房、pp.55-58 |
| ③ | 2011.9.14 | 「自分のために生きていける」ということ | 斉藤学(2004)『「自分のために生きていける」ということ』大和書房、pp.53-57, pp.59-60 |
| ④ | 2011.9.14 | 「優しい関係」を見直そう | 土井隆義(2008)『友達地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書、pp7-9, p.10, p.15, pp.17-20 |
| ⑤ | 2011.9.14 | (稿者欠席) | 菅野仁(2003)『ジンメル・つながりの哲学』NHKブックス、pp.127-130, p.133, pp.151-154. |
| ⑥ | 2011.9.15 | 「脱被害」はいかにして可能か | 信田さよこ他(2004)『虐待という迷宮』春秋社、p.47, pp.138-142 |
| ⑦ | 2011.9.15 | ヴィクティムズ・オリンピックについて | 二見れいこ(2001)『支援関係づくりのプロセスにこだわる—女性学を新たな抑圧の道具にしないために—』日本女性学会、pp.74-80 |
| ⑧ | 2011.9.15 | 出来事について語る—記憶の暴カ— | 岡真理(2000)『記憶／物語』岩波書店、pp.5-10 |
| ⑨ | | | |
| ⑩ | 2011.9.16 | 「想像的同一化」／「共感」 | 岡真理(2000)『彼女の「正しい」名前とは何か』青土社、pp.224-230 |
| ⑪ | | | |
| ⑫ | 2011.9.16 | 「自己欺瞞の物語」に抗うために | 森美智代(2007)『「話すこと・聞くこと」の教育の実践原理に関する考察—何をどのように考えることができるのか』滋賀大國文会、「授業用に改変」との表記あり |
| ⑬ | | | |
| ⑭ | 2011.9.16 | テスト | |

ことを乗り越えたり、回り道をしたりと、同じような「女の問題」と直面してきたのではないだろうか。

●今日の授業で、あなたの中にどのような「自明なもの」があったことに気づきましたか(以下、問いを省略し、●のみを冒頭に付与する。)

家庭での家族の様子や、家族との関係が、自分自身のジェンダー観の根っこにあることを再認識し

た。「母のようになりたくない」という私の考えは、母への差別でもあり、世の中の「母のような人たち」への差別でもあるのかなと疑問に思った。差別って何だろうか。

⑥「脱被害」はいかにして可能か

幼稚園に行かずに、小学校に上がる直前の一年間を自宅で主に母親と過ごしていたころ、「ピアノが上手にひけない」「あいさつをしない」「洗濯物を

うまくたためない」など、何かにつけて、母親から暴力を受けていた。高校生になると体力的にも母親と変わらなくなり、暴力はなくなったが、叱責されることは続いた。

20代のころまでは、自分自身は被害者だと考えることはなかったが、多くの人との交流や学問から、ある意味では被害者なのだと自覚することができた。同時に、それまでの、自分の対人関係の築き方や感情の出し方は、ある人たちにとって、加害者のなものだったのだとも気づいた。

小1～小2にかけて、同じ小学校の6年生男子に、「断ったら兄ちゃんをいじめろ」と言われて、体をさわられるなどしていた。長期間、複数回にわたってそういうことをされていたのに、10年単位で忘れており、「被害者意識」もあまりない。私は自分を被害者だと認めたくない（なかった）のかどうかとも気になるし、分からない。無為自覚に暴力（暴言）を振りかざしているのか分からない。

母親が、なぜ、暴力をふるったのかを考えると、当時の生活環境や、母親自身の悩みがあったのかもしれない。それが、私に向かったのかもしれないし、私自身の振る舞いそのものが誘因となったのかもしれない。暴力自体は嫌で、許したくない行為だが、そういう行為しかとれないのはなぜなのかを考えていくと（母親の生育歴など）、「被害者だ」と言い切れない。家族なら特にそうだ。

⑦ ヴィクティムズ・オリンピックについて

ヴィクティムズ・オリンピックと直接結びつくか分からないが、東北の震災で被災した人たち同士が、今こういう状態にいるのではと思った。

それぞれの個人の体験や、それがその人に与える影響、感じ方は全く異なるはずなのに、優劣をつけ、尺度を計るのはなぜだろう。子供のころを振り返って、「僕の方が」「私の方が」と辛さをアピールするのは、相手（先生とか）に承認されたいという思いもあると思う。

● ヴィクティムズ・オリンピックのようなものは、個人の心の中でも存在するものだと思う。被害や傷の度合いに限らず、他人と自分を比べて、落ち込んだり、優位だと感じたりする。傷や、自分の痛みについて、他人に全てを話すことが、本当にその人にとっての傷のいやしになるのかが分からない。他人

に語れるということは、ある程度、「傷」を客観視することができるまでになっているからではないだろうか。語ろうとすることで、客観視できるのかもしれないが。

⑧⑨ 出来事について語る—記憶の暴力—

祖父が自宅で既に亡くなっている状態で見つかった時の様子を、人に語る時は、あえて簡単な説明しかしてこなかったことを思い出した。詳細に話す必要はないと思っていたからだが、当時の様子を思い出して人に語ることが、機械的な行為に感じられて、祖父への想いが軽薄になってしまいそうだったからかもしれない。

言葉の定義や、その言葉から想起するイメージ、感じが人によって微妙に違うので、何かを話したり、書いたりして伝えても、受け手のフィルターを通して、必ずしも伝えたいように伝わりとは限らない。やりとりが必要になる。

● 傷を言葉にして語ること、書くことは「してはいけないもの」だと小さい頃から当然のように根づいていた。

⑩⑪ 「想像的同一化」／「共感」

家や学校で、「相手の気持ちを考えてごらん」とか「相手のことを思って」と言う。相手を思いやった言動と、今回の「苦しみの分有」は少し違うかもしれないが、誰かに何か苦しかったことや辛い体験を打ち明けられたとき、まず、その状況や、その人の気持ちを想像する。そして、「もし、その人が自分だったら」という視点でしか考えることができないので、「たいしたことない」と思うこともある。

私の「共感」も、このような、「想像したこと」に対する「私の感じる痛みの度合い」に依拠したものにすぎなかったと思う。

それに対し、岡さんが述べている「まず、出来事の暴力に対する私自身の徹底的な非力さから発話される」ことが「私の共感」であろうという考え方は、「共感すべき」という私の「共感観」から少し力を抜くことができそうな気がする。

● 自分自身の共感の仕方をもとに、「他人もそのようにしか共感しない」と共感の限界に囚われていたと思う。

昨日の「自分の苦しさを語ることをしてはいけない」という考えの根っこには、当時は、苦しさを語ることで何か関係が崩れたり、事が大きくなったりすることが嫌だったからだ。黙っていれば何事もなく過ごせるので、黙っていることを選んだのだと思う。今振り返っても、もう、そのことが苦しかったのかも思い出せないし、今、その出来事を思い出しても、苦しいということはない。昔のことすぎて、自分の出来事でない気もする。ただ、こうやって、苦しみの度合いを自分を基準にしてしまうことで、他人の苦しさに気づかないことにならないかが不安でもある。

家庭が、「我慢すること」をよしとする雰囲気であったり、実際に我慢を強いられたり（欲しいものや食事、痛さなど）していたので、次第に我慢することはいいこと（褒められる＝怒られない）という考えが付いていったのかもしれない。だから、嫌なことをされても我慢し、そのことについて突発的に話したくなかったとしても、我慢していたのかもしれない。

⑫⑬「自己欺瞞の物語」に抗うために

●やっぱり、「なんで言葉にしたいくないことを（話したくないこと）を話さないといけないのか」という思いがある。特に、過去のことなら、なおさらそう思う。

【引用・註】

¹坪井裕子（2005）「被虐待時の支援に関する現状と課題」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』、52巻、pp.47-57

²添田みちる（2002）「心の傷を乗り越えて生きるために-私たちができること-」『情緒障害教育研究紀要』第21号、pp.135-144

³数井（2003）は、日本での被虐待児の発達プロセスについての研究は「実施の難しさが確かにある」とことわったうえで、「家庭以外の場で被虐待児が日常的に関与する学校現場における問題や課題を理解していることは重要だろう」と指摘している。

⁴同義として用いられることの多い「ライフヒストリー」と「ライフストーリー」について、やまだようこ（2000）は「ライフヒストリーが人生の歴史的真相をあらわそうとしているのに対して、ライフストーリーは、生きられた人生の経験的真相を表そうとしている」と述べています。これが妥当な見解でしょう。」と述べている。本稿では、このやまだ(2000)の定義を援用する。

⁵原田（2007）は、「個」を焦点化した学習者研究において、原田自身のライフヒストリーを作成している。また、自身によるライフヒストリーの分析について、原田は次のように述べている。「研究者が自分自身の語りを分析・考察するような場合、すぐに想定される批判の声としては、分析の視点が独りよがりである。「一般性」や「客観性」がない、というものである。しかし本研究では、あえて「一般性」や「客観性」が生まれるような語りは目指さない。「一般性」や「客観性」をめざすことは、これが「一般性」や「客観性」であると信じる一人（ないし複数）の専門家の知見に近づけることに他ならないからである。このような語りは、ますます「学びの当事者」としての語りから遠ざかる」。本稿においても、原田が指摘するような批判が想定されるが、原田と同じ立場をとるものとする。

⁶小西聖子（2012）『新版トラウマの心理学』NHK出版、pp.31-32

⁷森美智代「5節 短期大学」難波博孝編（2007）『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.183-200

⁸森（2007）は、自身の授業について「授業を通して教師は、「考えること」と「見つめること」を引き起こすために、大きく二つの方向から学習者に負荷をかけた」と述べている。その負荷は「一つは教師の用意した文章（文献から一部を抜粋してプリントした教材）による負荷であり、もう一つは「前回の復習」で提示されるような、教師の揺さぶりによる負荷」である。

⁹余語真夫（2005）「語りの治療的効果-かなしみをことばに-」『教育心理学年報』44巻、pp.19-20

【参考文献】

数井みゆき（2003）「子ども虐待-学校環境に関わる問題を中心に-」『教育心理学年報』42巻、pp.148-157

難波博孝（2008）『母語教育という思想-国語科解体/再構築に向けて-』世界思想社

浜本純逸（2006）『国語科教育論改訂版』溪水社

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

森美智代（2007）「短期大学」難波博孝編『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.183-200

やまだようこ編（2000）『人生を物語る-生成のライフストーリー-』ミネルヴァ書房

やまだようこ編（2007）『質的心理学の方法-語りをきく-』新曜社