

暴力の観点からコミュニケーション教育を考える —「キレル」児童・生徒と性をめぐる問題を中心に—

キーワード：キレル、暴力、コミュニケーション、性、国語科

福岡女学院大学 原田 大介

0. はじめに

原田（2010）では、中央教育審議会答申を起点にコミュニケーション教育について考察・提案を行なった。その際、中央教育審議会答申において、「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が認められないことも確認できた。学習指導要領においても、「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」と特別支援学校小学部のみであり、国語科を含めた各教科において「コミュニケーション」の語句を見つけることはできない。このため、教育現場の混乱は避けられない状況にある。難波博孝が指摘するように、「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」（難波 2010:119）。

上記の問題意識から、原田（2010）では、障害学や社会学から知見を得た「関係的な生きづらさ」の概念を考察し、「コミュニケーション」の定義を「対話を基盤とした相互作用」、「コミュニケーション力」の定義を「対話を基盤とした相互作用に参加する力」として、国語科におけるコミュニケーション教育の基礎論を提示した（原田 2010:58-59）。本稿の目的は、中央教育審議会答申に記されている「キレてしまう」という概念を手がかりに、原田（2010）で提示したコミュニケーション教育の基礎論を具体化することにある。

方法として、次の3点を採用する。（1）中央教育審議会答申における文言を確認した後、国立教育政策研究所の調査を手がかりに「キレル」児童・生徒の要因を分析する。（2）（1）で分析した要因の一つである性をめぐる問題を中心に、コミュニケーション教育に必要な視座を提示する。（3）（1）と（2）で得た知見を手がかりに、国語科におけるコミュニケーション教育の基礎論を具体化する。

1. 答申における「キレてしまう」児童・生徒

原田（2009a）では、小学4年生の「菜摘（仮名）」について考察している。教室における菜摘の言動は、常に暴言か身体的な暴力かのいずれかであった。「ぶっ殺すぞ」「カス」「バカ」「あんな授業なんか受けてられっか」「つまらん」などの発言を友人や教師に繰り返す、怒りを吐き捨てるかのように思いをぶつけていた。殴り合いのケンカになれば、菜摘は相手の腕に自分の爪を食い込ませ、血が出るまで放さなかった。このため、菜摘がケンカで負けることはなかった。教室で生まれる菜摘の暴力は突発的であり、衝動的だった。菜摘の家庭は経済的に困難な状況にあり、夫婦仲も難しく、親から暴力を受ける状態が続いていた（原田 2009a:67）。菜摘のように突発的・衝動的な暴力を繰り返す学習者を前に、国語教育関係者はどのような視座を見出すことができるだろうか。

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。

中央教育審議会は、児童・生徒が「他者とのコミュニケーションがとれなかったり」「キレてしまう」ことの要因として「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」ことを挙げている。また、今後の指導の方向性については、「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」に国語を位置づけ、国語の「指導の充実が必要であ

る」と結んでいる。

この文言から確認できることは、(1) 学校現場に「キレル」児童・生徒がいること、(2) 「キレル」言動に限らず他者とのかかわりが難しい児童・生徒がいること、(3) (1) と (2) の改善に向けて国語(ことば)の指導を充実させる必要があること、の3点である。国語教師や研究者は、菜摘のような実態を想定し、他者とのかかわりが困難な児童・生徒に必要な実践を考えなければならない。

さて、答申にある「キレてしまう」という概念は、中央教育審議会答申や学習指導要領を確認しても具体的な説明がない。「コミュニケーション」の場合と同様に「キレル」という概念は曖昧であり、中央教育審議会がどのような児童・生徒の言動を問題視しているのかが不明確である。ただし、「キレル」言動をする児童・生徒については、すでに2002年に国立教育政策研究所によって、「「突発性攻撃的行動および衝動」を示す子どもの発達過程に関する研究—「キレル」子どもの成育歴に関する研究」(筆者注=以下、「「キレル」児童・生徒の実態調査」)という大規模な調査が実施されている。この調査研究が文部科学省委嘱研究であることや、調査結果をもとに「キレル」児童・生徒について論じる研究者が少なくないことから(岩崎2007;森川2008)、中央教育審議会答申を作成する過程において本調査が議論の基礎に位置づいていた可能性は高い。

次節では、この「「キレル」児童・生徒の実態調査」の概要を確認してみたい。

2. 「キレル」児童・生徒の実態調査の概要

「「キレル」児童・生徒の実態調査」の概要については、国立教育政策研究所に所属し、研究のメンバーでもあった山田兼尚(2002)が簡潔に整理している。この山田による調査報告を、少し長くなるが引用したい。

○調査期間

平成12～13年度(2年間)

○調査方法

警察庁、法務省、厚生労働省、全国養護教諭連絡協議会、全国家庭相談員連絡協議会、東京臨床心理士会を通じ関係機関/者等、および東京都、横浜市の制度指導担当教諭に配布した。また、日本PTA全国協議会の協力により、「キレた」子どもを持つ/持っていた保護者からの電話による聞き

取り調査も実施した。(引用者=略)807事例が収集でき、そのうちの654事例を分析対象とした。

○結果の概要

(1) 「キレた」子どもの判断基準

a「「キレた」ことによる行動(暴力行為)が常識的な判断として了解されるものか否か。b「「キレた」ことによる行動(暴力行為)に、情動を制御する力が認められるか否か。上記のいずれか一方の基準で「キレた」と判断された事例を分析対象としたが、多くの事例はaとbの両方の基準で「キレた」と判断された。なお、「キレた」行動の背景に、たとえばADHD、精神障害/情緒障害等が考えられる事例、事例調査票の記載事項が少なく、状況が把握できない事例については、分析対象から外した。

(2) 「キレた」子どもの性格的傾向の分類

①性格的傾向の分類の中で、最も事例の多かったのは「耐性欠如型(70%)」で、次いで「攻撃型(42%)」、少なかったのは「不満型(30%)」。(以下、引用者略)

②「耐性欠如型」と「攻撃型」は男子に多い傾向が見られ、「不満型」は女子にやや多い傾向が見られた。

③「キレた」子どもの性別は、男子が88%、女子が12%であった。(引用者注=正確には男子87.8%、女子12.2%)

(3) 「キレた」子どもの成育歴に関連する要因について

①「キレた」子どもの成育歴に関連する要因として、最も多く指摘されたのは、「家庭での不適切な養育態度(76%)」次いで、「家庭内の緊張状態(64%)」である。

②「家庭での不適切な養育態度」としては、「過度の統制(19%)」「過保護(甘やかし)(14%)」「過干渉(11%)」「過度の要求(11%)」、及びこれらと対峙すると思われる「放任(15%)」「言いなり(10%)」という両極にある養育態度が「キレた」ことの要因となっていると推察される。

③家庭内で子どもに心理的な緊張感や不安感をもたらす「家庭内の緊張状態」としては、両親の「離婚(25%)」やそれと関連した事項として「夫婦不仲(13%)」「貧困(12%)」「再婚(8%)」等が認められた。(以下、引用者略)

④「父不在 (15%)」「母不在 (9%)」(以下、引用者略)

⑤「キレた」子どもは「問題行動(非行等) (27%)」を起こしたり、「家庭内で暴力・体罰 (24%)」を受けたり、「友人関係の問題 (24%)」があったことが指摘できる。

⑥子どもの「問題行動(非行等) (27%)」に対して、「家庭の適切な対処が欠如」していることが認められた(「問題行動(非行等)」が認められた事例の73%)。(山田 2002、下線は引用者) まず、本調査方法の限界について確認しておきたい。本調査は、「「キレた」子どもの判断基準」として、「常識的な判断として了解されるか否か」や「情動を制御する力が認められるか否か」とあるように、抽象度の高い問いが採用されている。「常識的な判断」などは評価者の数だけ異なるため、結果も多岐にわたることが考えられる。また、「ADHD、精神障害/情緒障害等」が考えられる事例、事例調査票の記載事項が少なく、状況が把握できない事例については、分析対象から外した」とある。この方法を選択しているために、「キレる」傾向が認められやすい発達障害をもつ児童・生徒については十分に考察できない問題が生じる。さらには、発達障害の有無を評価する観点を明確に示していないため、調査結果にある「キレる」児童・生徒の数には発達障害をもつ児童・生徒の存在も含まれたものとなっている可能性が高い。

このような問題点をもつ調査であるが、それでも本調査がもつ意義は、「キレてしまう」児童・生徒という、現場教員の関心が高い内容を 2002 年という早い時期に取り上げ、大規模な調査を実施した点にある。また、本調査の分析では「キレてしまう」児童・生徒の要因まで踏み込んで議論されているため、「キレる」児童・生徒とのかかわり方に難しさや不安を感じる現場教員にとって、一つの手がかりになることは間違いない。加えて、中央教育審議会答申における「キレてしまう」という概念の理解が深まることにより、国語科におけるコミュニケーション教育に必要な視座を、現場に根ざしたかたちで見出すことにもつながるだろう。

なお、本調査において「キレる」とは、「突発性攻撃的行動および衝動」と定義されている。本稿においても国立教育政策研究所の定義にならい、同じ定義を採用する。

以下、「キレる」児童・生徒の成育歴に関連する要因について考える。

本調査結果によれば、この要因として「家庭での不適切な養育態度 (76%)」と「家庭内の緊張状態 (64%)」の 2 点を取り上げている。「家庭での不適切な養育態度 (76%)」には、関連する項目として、「家庭内で暴力・体罰 (24%)」や「貧困 (12%)」などが挙げられる。このことから、親の経済的な難しさや地域格差、雇用不安の問題が、パートナーや子どもへの暴力というかたちになってあらわれていることがわかる。ここでは、①社会における経済的格差→②養育態度の格差→③子どもは暴力を受ける(または、親同士の暴力を目撃する)→④子どもは暴力を学習する→⑤学校や他の生活の場で「キレる」という言動をする、という「キレる」児童・生徒を生み出すまでの、一つのサイクルを確認できる。

また、「「キレた」子どもの性別は、男子が 88%、女子が 12%」とあることから、「キレる」言動をする子どもには明確な性差を見出すことができる。本調査方法では、分類する観点が不十分ではあったとは言え、発達障害をもつ児童・生徒を外している。女兒が有症するレット障害などを除き、発達障害をもつ児童は男子の方が多きことは、研究者間で共有されていることであるが(American Psychiatric Association 2000; 茂木 2010)、それでもなお本調査において「男子が 88%」という突出した割合が出ることは、男子であれば「キレてよい」、女子は「キレてはいけない」という規範やメッセージを、生活における様々な場面で子どもたちが学んでいることを証明している。さらには、男子の方が暴力的な言動に対して親和性が高いと考えることもできる。

加えて、「家庭内の緊張状態 (64%)」「家庭内で暴力・体罰 (24%)」「離婚 (25%)」「夫婦不仲 (13%)」「父不在 (15%)」「母不在 (9%)」「再婚 (8%)」などからは、夫婦の関係性(性差の権力関係)が不仲・不均衡になることが、子どもたちが「キレる」言動をすることと連動していることもわかる。ここでは、①夫婦の関係性の不仲・不均衡→②夫婦間での暴力→③子どもは暴力を受ける(または、親同士の暴力を目撃する)→④子どもは暴力を学習する→⑤学校や他の生活の場で「キレる」という言動をする、という「キレる」児童・生徒を生み出すまでのサイクルを確認できる。

以上、本調査の結果を手がかりに「キレる」児童

・生徒の要因について整理すると、次の3点にまとめることができる。

- ①経済的貧困の家庭にいる児童・生徒であること
- ②夫婦の関係性（性差の権力関係）の不仲・不均衡から暴力を受けている児童・生徒であること
- ③発達障害をもつ児童・生徒であること

今後、「キレル」児童・生徒を含むすべての児童・生徒に必要なコミュニケーション教育を考えていく上で、上記の3つの要因はアプローチとして重要である。調査結果が示していたように、3つの要因はスペクトラム（連続体）の関係にあり、互いに影響し合っている。このため、それぞれを独立させて捉えることはできないことには注意が必要である。

国語教育研究において、上記の3つのアプローチはどこまで取り組まれているのだろうか。例えば全国大学国語教育学会編（2002;2009a;2009b;2010）では、①経済的格差と暴力、②性差と暴力、③発達障害と暴力、などに関連するような項目はなく、研究の蓄積はほぼないに等しい。そもそも暴力という項目に限らず、学習者研究という研究領域自体が十分に成り立っていないことから、国語科実践においても、学習者を前に必要を感じた教師が個別に取り組むだけの現状が続いている（原田 2009b）。このような状況では、「キレル」児童・生徒や他者とのかわりに難しさを感じている児童・生徒はますます放置されることになる。国語教育研究は、「①経済的格差と暴力」「②性差と暴力」「③発達障害と暴力」という各研究領域の必要性を認め、国語科の理論や実践に取り組まなければならない。

そこで、本稿では「①経済的格差と暴力」と「③発達障害と暴力」との連続性を背後に見据えつつ、「②性差と暴力」に焦点化して考えてみたい。

3. 「キレル」児童・生徒が学ぶ性差と暴力

「キレル」児童・生徒は、性差と暴力について、どのように学んでいるのだろうか。暴力には、言葉による暴力、身体的暴力、心理的暴力、性的暴力など様々な種類があるが、性差の観点からは性的暴力以外の暴力についても複雑に絡み合っている。

「日本型近代家族」について研究をすすめる千田有紀は、虐待を受ける子どもたちについて「きょうだい数が減り、横の親族ネットワークが衰退している現在、親の比重が高いことは否定し難い事実」と述べている（千田 2011:56）。「キレル」児童・生

徒が性差と暴力を学ぶ対象の比重が高いのは、やはり親の存在が大きい。内閣府が2008年に全国20歳以上の男女を対象に実施した「男女間における暴力に関する調査」（有効回収数3129人・女性1675人・男性1454人）は、家庭における親の言動を理解する上で一つの参考になる。

この調査では、「配偶者からの被害経験」として、これまでに「結婚したことのある人（事実婚や別居中の夫婦、元配偶者も含む）」女性1358人と男性1077人に、配偶者からの被害について、次の3つの行為の有無をたずね、その結果を提示している。

- (1) これまでになぐったり、けったり、物を投げつけたり、突き飛ばしたりするなどの身体に対する暴力を受けたことが「あった」女性24.9%、男性13.6%。(2) 人格を否定するような暴言や交友関係を細かく監視するなどの精神的な嫌がらせを受けた、あるいは、あなたもしくはあなたの家族に危害が加えられるのではないかと恐怖を感じるような脅迫を受けたことが「あった」女性16.6%、男性8.8%。(3) いやがっているのに性的な行為を強要されたことが「あった」女性15.8%、男性4.3%

（内閣府 2009、下線は引用者）

(1)にあるように、結婚経験者の女性の約25%が暴力を受けている。このことは、4つの家庭に1つの割合で暴力があることを意味する。各家庭における子どもの有無については別の調査結果が必要だが、子どもが夫婦間の暴力を目撃することや、暴力を受ける可能性は高いことがわかる。

また、本調査における他の質問項目の「配偶者からの被害の相談先」については、「家族や親戚に相談した（女性27.6%、男性16.3%）」「友人・知人に相談した（女性27.6%、男性9.8%）」とある。「相談しなかった理由」については、「相談するほどのことではないと思ったから（女性50.0%、男性67.6%）」という結果も残されている。このことから、暴力を受けたときに柔軟に他者に相談できるのは女性であり、男性は相談できずに沈黙を保つ傾向がある。さらに、「相談するほどのことではないと思った」の項目を男性の約7割が認めていることから、自分の行為が暴力であるという認識が極端に弱いこともうかがえる。女性もまた5割を占めていることから、被害者としての意識がないか、出来事を「問題」として認識できていないことがわかる。

なお、「その行為によって、命の危険を感じたこ

とがあるか」という問いに対し、「感じた」と答えたのは(女性 13.3%、男性 4.7%)。「配偶者と別れなかった理由」として女性で一番多かったのが「経済的な不安があったから(28.4%)」、男性で一番多かったのが「世間体を気にしたから(32.3%)」となっている。

どの項目であれ、被害の割合が高いのは女性である。しかし同時に、男性においても少数ではあるが被害者がいることも見逃すべきではない。また、男性においては、「他者に相談する」という言語行為が極端に出来ないケースが認められるため、不満・不安・不快などの感情を表現することが出来ずに苦しみ続けていることが推察される。伊藤公雄が指摘しているように、近年の男性自殺率の高さも、雇用不安の問題だけでなく、他者との関係構築の難しさや感情表現の難しさが関連していることは想像に難くない(伊藤 2009)。

女性の多くは、暴力をふるう夫から逃げたくても「経済的な不安」があるために逃げられない。一方、夫は妻の存在よりも「世間体」を気にしている。この構図は、近代以降の家族観、男性観、女性観の縮図そのものである。男性も女性も、「男はむやみに相談すべきではない」「家庭というプライベートなことは話すべきではない」という「男性性(と同時にそれを支えている「女性性」)」の考え方から解放される必要がある。この事態が続くようであれば、子どもは親の行為を通して暴力を学び、「キレル」しかない言動を繰り返すことになる。

千田有紀は、家庭における暴力について次のように論じている。

近年、夫婦間や恋人間の暴力が、ドメスティック・バイオレンス(DV)やデートDVとして問題化されている。二〇〇一年には、配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護に関する法律(俗にDV防止法)が施行されている。また、かつては「しつけ」という名前のもとに行なわれるため問題化が難しかった親から子どもへの虐待も、「虐待」として批判されるようになってきた。

これらは、皆が仲良くすべきだという「家庭」の規範がうまく働かなかったからおこった問題だろうか。そうではない。逆に「家庭」ではみなが仲良くすべきであって、そうでない「家庭」などあり得ないと考えられたからこそ、「家庭」のなかに実際にある不平等や権力関係を問題化できな

かったのである。もし「家庭」をうまくいかせようと思ったら、逆説的ではあるが、「家庭」は平和の王国ではなくさまざまなトラブルや虐待がおこる場所だと認めるべきなのではないか。「家庭」は「現実」ではなく、努力すべき「規範」にすぎなかったのだと認めることによって——もちろんその「現実」を生きているひともいることは事実である——ひとびとが役割をこなす場所ではなく、コミュニケーションによってつくりあげていくものであると考えることによって初めて、それぞれの「家庭」がよりましなものになっていくのではないか。(千田 2011:35-36、下線は引用者)

千田が指摘するように、大人も子どもも「家庭」のなかに実際にある不平等や権力関係をきちんと見つめること、「家庭」は平和の王国ではなくさまざまなトラブルや虐待がおこる場所だと認めること、そうして関係性を「コミュニケーションによってつくりあげていくもの」という意識を共有し、実践していくことが、よりよい関係をつくることにつながる。まずは子どもよりも権力的に強い立場にある大人が実践することが大切である。教育現場においては、子どもも大人も不平等や権力関係について考えることができる場や、暴力以外のコミュニケーション方法を学ぶ場を提供することが重要になる。このことが「キレル」児童・生徒を生み出さないことにつながる。また、すでに「キレル」を実践している児童・生徒が、暴力的ではない他者とのかわり方を見つけることにつながるのだろう。

4. 「キレル」児童・生徒と男性性(masculinities)

「キレル」児童・生徒の88%が男子であるという統計的な事実から、「キレル」という行為が、社会が承認する男性性と深くつながるものであることがわかる。本節では、「キレル」児童・生徒と「性差と暴力」の関連性についての理解をさらに深めるために、男性性(masculinities)についての理論を整理することで、国語科におけるコミュニケーション教育に必要な視座を見出したい。

小4、小6、中2の児童・生徒を対象に、学校教育におけるジェンダーバイアスについて2006年に調査をした村松泰子は、考察の中で「男の子問題」を次のように論じている。

一般的に男子のほうが人とのコミュニケーション力が弱いと言われるが、今回の調査でも、友だち

に自分の気持ちをはっきり言える男子はやはり女子に比べ少ないという結果だった。男は人に悩みを相談したりするものでなく、ひとりで黙って行動せよというジェンダー圧力が、男性にさまざまな問題を招いている。苦境に立ったとき、だれかに相談することが男性としての価値の低下であるように捉え、一人で抱えこんだまま、その抑圧を一気に自分や他者への暴力の行使という形で発散させるなどである。男子をこの抑圧から解放することは、きわめて重要な社会的課題である。男子の男性性（マスキュリティ）形成を促進・強化する作用は、教室内においても見られた。

（村松 2009:159、下線は引用者）

村松の考察にある、相談できずに一人で抱え込み自分や他者への暴力の行使という形で発散させる男子の姿は、「キレル」児童・生徒の調査結果とも重なる。村松は、男子が抱える抑圧を促進・強化するものとして、「男性性（マスキュリティ）」をあげている。

男性性とは何か。男性性についての研究者であるゲイル・ピーダーマンは、「男性性とは、解剖学的な性と男性アイデンティティとを直結させ、その両方を特殊な権威と力の構造に結びつける過程」と説明している（Bederman,1995[2004]:92）。「男性性は人間の「生物学的特性」によって決定されるものではなく、「身体のある方と社会的定義との相互作用によって社会的・歴史的に構築されるもの」である。例えば、「男はたくましい／女はか弱い」などの言説は、現代では聞き慣れた性差の一つであるが、平安時代の男性貴族では「たくましさ」よりも「優雅さ」や「上品さ」が重んじられていたことを考えれば、男性性が時代や社会に左右されるものであることがわかる（多賀 2006）。

今日の英語圏の男性性研究においては、男性の存在形態には様々なタイプがあることから、「男性性」は「masculinities」と複数形で表記されるのが通例となっている（Connell,1995）。ここで重要なのは、男性のあり方の複数のパターンは、必ずしも対等に存在しているわけではなく、それらの中には往々にして序列関係が存在している点にある。ロバート・コンネル（2006年以降はレイウィン・コンネルに改名）は、ほとんどの文化や組織においては、権威と結びつき優位な位置を持つ特殊な男らしさのパターンが見られるとして、これを「ヘゲモニックな男性

性」（hegemonic masculinity）と呼んでいる（Connell,1995）。また、「ヘゲモニックな男性性」は女性性との差異によって定義されるだけでなく、他のタイプの男性性との差異によっても定義される。権威や権力と結びつく「ヘゲモニックな男性性」との差異によって定義される他のタイプの男性性は、必然的に「ヘゲモニックな男性性」に対して従属し劣位に置かれる。こうした男性性を、コンネルは「従属的男性性」（subordinated masculinity）と呼ぶ（Connell,1995）。このように、英語圏の男性性研究は、単なる男性の研究の域を超えて、権力と支配をめぐるジェンダーの社会理論へと発展しつつある。日本の学校教育の文脈で考えた場合、一面的に捉えられがちだった「男の子」という存在を、一人の男の子の中にある複数の権威・権力性や、男の子たちの中にある権威・権力関係を描こうとする点に、近年の男性性研究の特徴がある（多賀 2006）。

また、男性性の基盤をかたちづけるのは男同士の絆にあると論じるのは、イヴ・コンソフスキー・セジウィックである。セジウィックは、ホモソーシャリティ（男同士の絆）は、ミソジニー（女性蔑視）によって成り立ち、ホモフォビア（同性愛嫌悪）によって維持されると説明する（Sedgwick,1985:1990）。男たちは、女性や同性愛者を蔑視・嫌悪することで、ホモソーシャリティ（男同士の絆）を維持し、権力と支配としての利権を獲得し続ける。セジウィックの指摘は家父長制社会の縮図を理論化したものであり、現代の日本における男性性を理解する上で欠かせない。教室にいる児童・生徒たちは、幼い頃から絶えずミソジニーとホモフォビアを内面化する過程にさらされている、と理解することができるだろう。

しかし、そもそも「男性性」とは、誰がもつものなのか。「男性性」とは、男性のことでしかないのか。この問いについては、ゲイという性的マイノリティの立場から、河口和也が次のように論じている。

男性性が異性愛男性の占有物ではないのと同じく、ゲイ男性による男性性もまた複数化されている。もちろん、時代や社会・文化の中で主流の男性性は存在するが、それはまた条件の変化により変遷していく。さらに、ゲイ男性によりスタイル化されることで、男性性は生物学的な男の帰属するものではなく、あらゆる人により行為される、あるいは演出されるものであると考えられるようになった。（引用者＝略）「男性性」や「女性性」

といったものが、一体何（どのような内実）を指しているのかわからないのも確かだ（そのような内実を設定すること自体問題でもあるのかもしれないが）。そうした事態は複数化された「男性性」として肯定的に評価できるにせよ、反面、むしろそれは空虚な記号であるようにも思う。その空虚さは「男性性」が単なる形式的なもの、つまり仮想的でしかないことを際立たせる。だからといって、それは「現実（realities）」と関連しないということではない。いやむしろ、それは仮想的だからこそ、「現実」を作り上げる潜勢力をもつ。

（引用者＝略）たとえば「男性性」は常に「男性」の所有物だという思い込み。むしろそこからはみ出すもの、「男性性」＝「男性」という「一貫性（思い込み）」から逸脱するものの中に、政治的契機がはさまれているような気がする。

（河口 2004:144-149、下線は引用者）

河口によれば、男性性は男性のものだけではなく、「あらゆる人により行為される、あるいは演出されるもの」である。また、男性性は「空虚な記号」であり、「形式的なもの」であり、「仮想的でしかない」。つまり、男性性は、男子児童・生徒に生まれながらに備え付けられた本質的なものではなく、改変することが可能な構築的なものである。このことは、男性性を内面化して「キレル」言動を繰り返す児童・生徒も、自分自身の行為（演出）の意味を学ぶことで変わることができることを意味する。また、河口のことばから、男性性は男性のものだけではなく、女子児童・生徒や性的マイノリティの児童・生徒も男性性を内面化し得ることがわかる。小学4年生の菜摘はまさに、男性性を内面化した状態にあったと理解できる。女性児童・生徒や性的マイノリティの児童・生徒は、「男性性を内面化し得る存在としての当事者」として、男性性（と同時に女性性）についての学びに参加する必要がある。

河口が述べる「一貫性（思い込み）」から逸脱するものの中に、政治的な契機がはさまれている」という言葉は、学校教育の世界においても同じことが言えるだろう。私たちの性をめぐる「一貫性（思い込み）」を解きほぐすためには、性をめぐる様々な知識を学び、性をめぐる困難を抱えている者の存在を知り、性とは何かについて「私」の立場から考え続けることが大切である。このことが、男性性の抑圧を和らげることにつながり、それを支えていた女

性性もまた抑圧から離れて、自由な姿（行為や演出）を見せることになるのだろう。「キレル」児童・生徒は、「キレル」以外の自由な行為や演出を見せるようになるのである。

5. コミュニケーション教育の目標論への視座

「キレル」児童・生徒や他者とのかかわりに難しさをかかえる児童・生徒は、「特別な存在」ではない。むしろ、現代を生きるすべての児童・生徒に通底する問題を外在化した児童・生徒たちである。本節では、前節までの議論を踏まえつつ、「キレル」児童・生徒を含むすべての児童・生徒に向けた、国語科におけるコミュニケーション教育で獲得すべき学力の内実について考えてみたい。また、原田（2010）の議論も随時取り入れていきたい。

男性性研究に取り組む伊藤公雄は、「非暴力のためのコミュニケーション・トレーニングの必要性」を主張する。伊藤は、「ジェンダーによる自己規制からの脱出と、自尊感情の確立は、まさにエンパワメントのひとつの重要な課題」として、男性主導の社会・文化に巻き込まれる女性（女の子）だけでなく、男性（男の子）にもコミュニケーション・トレーニングが必要であるとする。伊藤は次のように説明する。

エンパワメントにとって何よりも重要なのは、コミュニケーション・トレーニングだ。受け身的にならず、同時に、攻撃的にもならず、自らの思いを、他者にきちんと配慮しつつ表現する力とともに、他者に配慮しつつ、その言葉をきちんと聞く力の育成が大切だ。なかでも、男の子（男性）にとって、自分たちががんにがらめになっている〈男らしさ〉の呪縛を自覚するとともに、その呪縛が押し潰してきた自分の「弱さ」や「感情」と素直に向き合い、それを表現する力をつけることは、最重要な課題となるだろう。（引用者＝略）ジェンダー問題に敏感な視点からのエンパワメントやコミュニケーション教育が、積極的に準備される必要がある。というのも、それが、暴力の予防という点で、男の子の暴力を抑制していくための、遠回りには見えるが、もっとも有効な選択肢であると思うからだ。

（伊藤 2009:250-251、下線は引用者）

伊藤が「コミュニケーション・トレーニング」で求める学力を、前節における河口の議論も踏まえて用

語を整理すると、次の3点にまとめることができる。

①他者に配慮して表現したり、他者の表現を受けとめたりすることができる力。

②自分の弱さや感情と向き合い、それを表現することができる力。

③私たちの「一貫性（思い込み）」を見つめ直すことができる力。

この3点は、本稿で提案する国語科におけるコミュニケーション教育の学力としても必要な観点である。③については、男性性や女性性などの性差の観点を含む、すべての自明性を見つめ直す力として考えたい。また、前節までの千田やセジウィックなどの考察を通して得た知見から、次の学力も加えることができるだろう。

④関係性の中にある不平等や権力関係を考えることができる力。

原田（2010）で「他者を領有することの危険性」について論じたように、不平等や権力関係を考えることができる④の視点は、これからのコミュニケーション教育を考えていく上で欠かせない。

上記に挙げた4つの学力は、国語科におけるコミュニケーション教育の学力として考える。また、4つの学力の基盤領域には、原田（2010）で「コミュニケーション力」を定義したように、「対話を基盤とした相互作用に参加する力」を位置づけたい。「コミュニケーション力」は、他者とかかわりの場に参加しようとする意思や態度を前提とした力である。このため、学習者が他者とかかわることを拒否したまま授業にのぞんだとしても、上記の4つの学力は獲得できないと考えるからである。

以上、国語科におけるコミュニケーション教育の目標論を、新学習指導要領等の目標論を含めて整理すると、次のようになる。

国語科におけるコミュニケーション教育の学力を、上位領域、中位領域、下位領域（基盤領域）の3つの領域で考える。下位領域（基盤領域）には、「対話を基盤とした相互作用に参加する力」がある。下位領域（基盤領域）を前提にした中位領域には、上に挙げた4つの学力がある。さらにこの中位・下位領域を前提にした上位領域に、新学習指導要領で定められた学力として、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の各目標が位置づく。下位領域（基盤領域）や中位領域で掲げた学力は、上位領域

の学力はもちろん、授業での具体的な方法論やカリキュラム論など、さまざまなかたちで影響を与えることになる。教師が授業案や単元案を作成する場合、目標の欄には上位領域の学力のことばが並ぶことになるが、その目標の背後では、中位領域にある4つの学力のどれを目指しているのか、または下位領域（基盤領域）を見据えたものとなっているのかを、教師は自覚して授業実践にのぞむ必要がある。

6. 方法論・カリキュラム論の展望

最後に、国語科におけるコミュニケーション教育の方法論・カリキュラム論の展望を描くことで、本稿を閉じたい。

すでに原田（2010）では、国語科におけるコミュニケーション教育の学習活動のあり方として、綾屋紗月と熊谷晋一郎による当事者研究についての議論をもとに、対話活動を取り入れた授業案を提案している。「関係的な生きづらさ」という観点から、対話を通して「自分自身の身体の特徴や言動を名付ける」という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（他者に開かれた自分のことば）」を見出す活動を提案した。授業で扱う学習材（教材）については、学習者が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内面に踏み込んだものを準備する必要がある。また、対話活動を設定する際には、相手を「領有（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）」することの危険性についても考えることができるような工夫が求められる。このような対話活動は「ことば」を学ぶことを目的とする国語科を中心に、あらゆる学習の時間において取り入れることが可能である。

本稿では、提案した対話活動を基礎としながらも、「書くこと」「話すこと・聞くこと」「絵に描くこと」「演じること」「考えること」「自分の弱さや感情と向き合うこと」などの観点を加えた授業の素案を提案してみたい。本稿では、再度、当事者研究の思想に知見を得る。

当事者研究が生まれた浦河べてるの家の代表者である向谷地生良は、当事者研究について次のように説明する。

「当事者研究」とは、北海道浦河町にある“べてるの家”をはじめとする、統合失調症など精神障害をかかえながら地域で暮らす当事者の活動の中

から生まれたセルフ・エンパワメントのプログラムである。その特徴は、当事者が地域で生きていこうとする中で起きてくる様々な生きづらさ（幻覚や妄想などの症状に翻弄される暮らし、薬の副作用、気分の落ち込み、対人関係のトラブルなど）や生活上の苦勞に対して、専門家と連携しながら当事者自身が仲間と共に、ユニークなアイデアや対処法を持ち寄って「研究」し、現実の生活の中に活かしていこうとすることである。

当事者研究の基本は、日常生活上の出来事、困りごとを素材にすることである。それは、病気の症状であったり、人間関係であったりする。ポイントは、外在化の作業である。その作業を通じて、「とらわれ」が「関心」に、「悩み」が「テーマ」になる。次に起きている出来事のパターンやメカニズムを絵に描いたり皆で演じてみたりする。その中で「ああだ、こうだ」と楽しく、時には笑いながら、ユニークな自己対処法についてのアイデアを出し合い、計画を練る。（引用者＝略）当事者研究は、単なる生きづらさをかかえた当事者の問題解決のためのプログラムではない。最もシンプルな当事者研究とは、現実の課題に向き合う「態度」であり、「考える」という営みを取り戻すことであり、「人とのつながり方」なのである。このことは、当事者研究の重要なキーワードとして用いている「自分自身で、共に！」の中に理念として込められており、「自分自身で考える人たちが、ともに哲学するときこそ、物事の本質に迫ることが出来る」（谷二〇〇二）というフッサールの言葉に由来する。

（向谷地 2007:205-207、下線は引用者）

当事者研究は、生きていこうとする中で起きてくる様々な「生きづらさ」や「生活上の苦勞」を持ち寄り、絵で描いたり演じてみたり他者との対話を通して「研究」をすすめていく、セルフ・エンパワメント（自己回復・自己解放）のプログラムである。「セルフ」とあるが、取り組むのは自分だけではなく、他の生きづらさをもつ他者と共に取り組む研究活動である点に大きな特徴がある。

当事者研究が目指しているのは単純な問題の解決ではなく、現実の課題に向き合う態度、考えるという営み、人とのつながり方を、獲得したり取り戻したりすることにある。もともと当事者研究は、衝動的な爆発を繰り返し、暴言や暴力がとまらない一人

の青年の研究から始まった経緯がある（浦河べてるの家 2005:192）。「キレル」言動を繰り返し、家族や専門家であっても「手に負えなかった」一人の青年が、自分の暴力を見つめ、自分の感情を見つめ、自分のことばで言語化し、他者と共有していく中で回復・解放されていくプロセスが描かれている。当事者研究の思想は「キレル」児童・生徒に有効であるだけでなく、コミュニケーションに難しさを抱えるすべての児童・生徒にとって可能性を秘めている。

実際の授業場面を想定しつつ、当事者研究のやり方を整理すると、次のようになる。

- (1) 日常生活における「私」の出来事、悩み、困りごとを考える。
- (2) (1) で考えたことを、絵や文字で表現する。演技で表現してもよい。
- (3) (2) で表現したものを、出来事のパターンやメカニズムとしてまとめる。絵でかいたり、演技で表現してもよい。
- (4) 対処法についてのアイデアを他の学習者や教師と出し合い、計画を練る。
- (5) 日常生活上で実験して効果を確かめる。
- (6) 効果があれば終了。なければ再検討する。

これは一つの方法に過ぎず、学習者の人数や関係性、環境構成、国語の教科書の内容、学習者が抱えている内容などによって柔軟に変えてよい。どのような授業の形態であれ、大切なのは、学習者が現実の課題に向き合う「態度」を獲得することであり、「考える」という営みを取り戻すことであり、「人とのつながり」を実感することにある。また、「自分や他者のことを考えてよい」「自分や他者の思いや悩みを話して（聞いて）よい」などの実感をもつことができる言語活動によって、自分自身や他者とのあいだに信頼関係の基礎をつくりだすことにある。

「キレル」児童・生徒や他者とのかわりが難しい児童・生徒にとって、最も失われているものは、自分自身や他者との信頼関係である。信頼関係が生まれていく過程において、「私」のことばは少しずつ生まれていく。この「私」のことばが、「キレル」しかなかった「私」の言動にかわる、新たな表現として位置づくことになるのである。

【引用参考文献】

American Psychiatric Association. (2000) *Quick Reference to the Diagnostic Criteria from*

- DSM-IV-TR. 高橋三郎他訳(2003)『DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引 新訂版』医学書院
- 伊藤公雄(2009)『増補新版・「男女共同参画」が問いかけるもの—現代日本社会とジェンダー・ポリティクス』、インパクト出版会
- Eve Kosofsky Sedgwick (1985) *Between Men-English Literature and Male Homosocial Desire* 上原早苗・亀澤美由紀訳(2001)『男同志の絆—イギリス文学とホモソーシャルな欲望』、名古屋大学出版会
- Eve Kosofsky Sedgwick (1990) *EPISTEMOLOGY OF THE CLOSET* 外岡尚美訳(1999)『クローゼットの認識論—セクシュアリティの20世紀』、青土社
- 岩崎久美子(2007)「キレル子どもの背景」『教育と医学』、慶応義塾出版会、pp.54-61
- 浦河べてるの家(2005)『べてるの家の「当事者研究」』、医学書院
- 河口和也(2004)「「男性性」という矛盾—男性同性愛の視点から」『情況 第三期』第5巻第10号、情況出版、pp.140-149
- Gail Bederman (1995) *MANLINESS & CIVILIZATION* 土屋由香訳(2004)「マンリネス(男らしさ)と文明—アメリカ合衆国におけるジェンダーと人種の文化史—八八〇〜一九一七年」『現代のエスプリ』、至文堂、pp.83-98
- 国立教育政策研究所内「発達過程研究会」編(2002)『「突発性攻撃的行動および衝動」を示す子どもの発達過程に関する研究—「キレル」子どもの成育歴に関する研究』、国立教育政策研究所
- Connell, R.W. (1995) *Masculinities*, Polity Press
- 千田有紀(2011)『日本型近代家族—どこから来てどこに行くのか』、勁草書房
- 全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書
- 全国大学国語教育学会編(2009a)『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』、学芸図書
- 全国大学国語教育学会編(2009b)『国語科教育実践・研究必携』、学芸図書
- 全国大学国語教育学会編(2010)『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書
- 多賀太(2006)『男らしさの社会学—揺らぐ男のライフコース』、世界思想社
- 谷徹(2002)『これが現象学だ』、講談社
- 内閣府(2009)「男女間における暴力に関する調査」
<http://www.gender.go.jp/e-vaw/chousa/index.html>
- 永田麻詠(2010)「国語科教育におけるクィア概念の導入—エンパワメントとしてのことばの力の育成を目指して」国語教育思想研究会編『国語教育思想研究』第2号、pp.31-40
- 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」学思会編『国語科授業論叢』第2号、pp.118-121
- 原田大介(2009a)「自分のことばを大切にする国語教育実践—小学4年生28人とのかかわりを通して」学思会編『国語科授業論叢』第1号、pp.67-74
- 原田大介(2009b)「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性」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(2010)「国語科に必要なコミュニケーションとは何か—「関係的な生きづらさ」の考察を中心に」国語教育思想研究会編『国語教育思想研究』第2号、pp.51-60
- 向谷地生良(2007)「もう一つの当事者研究—当事者としての援助者」石川准編『身体をめぐるレッスン3—脈打つ身体』、岩波書店、pp.201-224
- 村松泰子(2009)「得られた知見と残された課題」直井道子・村松泰子編『学校教育の中のジェンダー—子どもと教師の調査から』、日本評論社、pp.157-165
- 茂木俊彦編(2010)『特別支援教育大事典』旬報社
- 森川早苗(2008)「気持ちを表現できない子が爆発するとき—キレル子の心理」『児童心理』、金子書房、pp.54-58
- 山田兼尚(2002)「「突発性攻撃的行動及び衝動」を示す子どもの発達過程に関する研究」『国立教育政策研究所広報』第135号、p.6、
http://www.nier.go.jp/kankou_kouhou/135.pdf

【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。