

# 國學院大學學術情報リポジトリ

教育のことばとして「コミュニケーション」を考える  
：小特集ことばと教育・教育のことば

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 多和田, 真理子, Tawada, Mariko メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.57529/00000544">https://doi.org/10.57529/00000544</a>

# 教育のことばとして 「コミュニケーション」を考える

多和田 真理子

## 1. はじめに

「あらゆる学びは、他者との関係を内に含んだ社会的実践である<sup>1)</sup>」。そう考えれば、「コミュニケーション」と「教育」とが結びつくのにはそれなりの必然性があるようにも思うが、近年になって教育に関連して「コミュニケーション」が頻繁に語られるようになったのは、少し違う文脈による。人は社会に出るまでに、さまざまな知識や能力とともに、「コミュニケーション能力」も身につけなければならぬ。そして学校は、その準

備の場とみなされている。

学校教育において「コミュニケーション能力」を身につけることがいかに重視されているか、という例として頻繁に持ち出されるのは、経団連が毎年実施している「新卒採用に関するアンケート調査」である。企業が採用選考にあたって「特に重視した点」として最も多く挙げたのは、十六年連続で「コミュニケーション能力」であり、二〇一八年調査によれば八二・四％にのぼる。二位の「主体性」が六四・三％で、三位に「チャレンジ精神」が続く。ちなみに「履修履歴・学業成績」は四・四％にとどまり、大学在学中だと少数にとどまる「留学経験」の〇・

五%に次いで少ないポイントとなっている。<sup>②</sup>

ただし、経団連の調査において、「コミュニケーション能力」などの言葉についての定義はとくになされていない。「コミュニケーション能力」が個人に属するもので、採用にあたりなんらかの方法で測定できるものと捉えられていることは推測できるが、企業の実務者によって想定している「能力」の内実が異なっている可能性もある。<sup>③</sup>

このように、曖昧なまま教育の文脈に持ち込まれている「コミュニケーション」を、教育にかかわることばとしてどのよう捉えていけばいいのか。本稿の目的は、教育にたずさわるものとして、この点を考察することにある。

## 2. 教育と「コミュニケーション」をめぐる言説

先ほど、「コミュニケーション能力」が個人に属するもので測定可能なものように推測できると述べたが、私たちがコミュニケーションをとる場面を想像すればわかるように、実際のところ、コミュニケーションがうまくとれるかどうかというのは個人に帰するというよりかなり関係性に規定される。このように、本来関係性に規定されているはずの「コミュニケーション

ン能力」が、個人の内面的問題として語られる点が問題としてまずある。貴戸理恵(二〇一一)は、「他者や場との関係によって変わってくるはずのもの」であるコミュニケーションが「能力」として個人のなかの固定的なものとして措定されることを「関係性の個人化」として批判している。<sup>④</sup>

このように、本来は社会関係的に構成されるものであるはずの課題を個人に還元する傾向は、二〇〇〇年代初頭から指摘されてきた、心理学と学校教育との結びつきの強まりと、「心の教育」が強調されていく流れと連動しているように思う。小沢牧子(二〇〇五)は、「道徳教育」と「心理学を用いた教育」という、従来相反目していた要素が「心の教育」という船に相乗りして「きた状況を指摘し、同じことが「生徒指導」と「教育相談」などにもいえるのだとしている。つまり「問題児」を生徒指導室に呼びつけ説教するといった直接的生徒管理と、カウンセリングの手法を用いて生徒の話を聴きつつ、やさしく説得しながら反省させる柔らかな管理とが、「愛国心教育」と「心の専門家」という位相にずらされながら「心の教育」という形で統合されていったのだという。<sup>⑤</sup> 文部科学省が発行した生徒指導用基本書の『生徒指導提要』には「教育相談」の章が設けられ、「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるもの

であり、その中心的な役割を担うもの」とされており、教員が日常的に必要なに応じて使えるよう、さまざまなカウンセリング技法が紹介されている<sup>6)</sup>。

「道徳教育」と「心理学を用いた教育」のいずれも、表出した「問題」を個人の「心」に還元させ、現状適応させるという管理のありかたについては共通しており、そこが問い直されることはない。そもそも「心の専門家」が求められていく背景には、いじめや不登校などの「問題」において子どもの「心」を理解することの必要性がうたわれるようになった経緯がある。そして、子どもとのコミュニケーションによつて理解ができるという認識のもと、そのコミュニケーション技術を高める手法に着目されるようになったのである。こうして、「問題」を個人の「心」に還元する流れと、「心」を理解するための「コミュニケーション能力」が求められる傾向とはつながっており、その「コミュニケーション能力」も個人の「問題」として対処可能とみなされる傾向は強まっている。

ところで、教育のことばとして「コミュニケーション能力」を考える時、少なくとも次の二つの視点が交差する。第一に教員になる者に求められる能力としてのコミュニケーション能力について。第二に、学校教育の対象、つまり子どもたちに身に

つけさせるべきコミュニケーション能力である。

第一については、教師に求められる「コミュニケーション能力」の言説について文部科学省の答申を読み解いた川島ら(二〇一四)や、「教師のコミュニケーション能力低下」という言説を批判的に検討し、「資質能力」としてでなく「関係性」のなかでコミュニケーションを捉えるべきとした川島(二〇一七)などの研究がある。これらの研究によれば、教員養成に関する答申において挙げられている「コミュニケーション能力」の位置づけられているカテゴリーや並列する語、階層などに変化が見られ、使われ方もさまざまであるが、総じて、「総合的な人間力」や「資質能力」、「人格的資質」としての側面が強調されている。一九九七年、九九年の教員養成審議会答申においてはいずれも「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」のうち「人間関係に関わるもの」の例に、「社会性」や「対人関係能力」などととも「コミュニケーション能力」が挙げられている。二〇〇五年の中教審答申においては、「総合的な人間力」の中のひとつに、「子どもたちの人格形成に関わる者として」備えているべき「人格的資質」として位置づけられている。二〇一二年答申でも「総合的な人間力」のひとつとして「コミュニケーション能力」が挙げられているが、並列

される言葉が「同僚とチームで対応する力」や「地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力」など、全体的により他者との関わり合いの必要性が明確に示されている。

一方、何を「コミュニケーション能力」と判断するのか、「コミュニケーション能力」が十分にあるかどうかをどのように評価するのかについては、まったく明示されていない<sup>8)</sup>。総じて、教師に求める能力としての「コミュニケーション能力」は、「資質」であったり「人格的資質」「人間力」であったりと、持つて生まれた能力として説明しようとする傾向が強い。そうであるならば、教員養成課程においては、教員志望者のコミュニケーション能力を「身につける」というよりは、「資質」の有無を「測る」べきなのだろうか。

第二の点、子どもたちが育むべき「コミュニケーション能力」については、当時の文部科学副大臣の主催により設置されたコミュニケーション教育推進会議による審議経過報告書(二〇一一)において明確に定義されている。ここでは「コミュニケーション能力を、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、相互関係を深め、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・課題解決する能力と捉え」るとしている。そして、「コミュニケーション能力を学校教育において育むためには、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」としている。これは当然、子どもたちが将来、社会において他者とコミュニケーションをするうえで必要な能力という側面を含んでいる。

また、教師については、自身がこうした「能力」を有しているとともに、学校教育のなかでこのような取り組みを担い、子どもたちが「能力」を育むことができるよう指導する「能力」が求められるということができるだろう。上記引用した部分には、短い文章の中に多くの内容が凝縮されているが、その意味するところを読み解く必要はあるといえる。

上記の会議において座長を務めた平田オリザは、早くからコミュニケーション教育について注目し、演劇表現を用いたコミュニケーションデザイン教育を構想してきた人物である。次

節ではその平田のコミュニケーション教育観を明確に示している著書、『わかりあえないことから』（平田二〇一二）を手がかりに考えてみたい。

### 3. 他者とかかわることについて—平田オリザ『わかりあえないことから』を手がかりに

平田オリザは、演劇ワークショップなどを通じてコミュニケーション教育に積極に関わり、三省堂の国語教科書の編集に携わった経験もある。本稿で検討する平田（二〇一二）は、そうした経験にもとづく彼のコミュニケーション教育観がまとまった著作といえる。本節では平田の述べるところを整理してみたい。以下、平田（二〇一二）を引用参照した部分についてはページ数のみ記す。

#### （一）「コミュニケーション能力」のダブルバインド

まず話の前提として、平田は、「社会の要請に応じて、教育のプログラムも変わっていくべき」と述べており、学校教育が「社会の要請」に対応すべきところ「学校教育の内容と、企業の要求がずれてきている」ことを問題視している。ゆえに、企

業が「コミュニケーション能力」を重視するならば学校教育でその育成を行うことについては肯定的な立場をとっている（14頁）。

では、企業が要求する「コミュニケーション能力」とは何なのか。それがダブルバインド状態にあるというのが平田の指摘である。つまり一方で、表向きに求められるのは「グローバル・コミュニケーション・スキル」＝「異文化理解能力」である。

これは「異なる文化、異なる価値観を持った人に対して、きちんと自分の主張を伝えることができる」力であり、「文化的な背景の違う人の意見も、その背景（コンテクスト）を理解し、時間をかけて説得・納得し、妥協点を見いだすことができる」力だと説明されている。だが他方で日本企業は、「日本社会における従来型のコミュニケーション能力」をも、無意識のうちに要求しているのだという。それは「上司の意図を察して機敏に行動する」「会議の空気を読んで反対意見は言わない」「輪を乱さない」といった能力である。

このダブルバインド状態を、要求している側が気づいていない。そのために日本社会全体が内向きになり、引きこもってしまっていると平田はいう。

(2) コミュニケーション意欲の低下

最近の子どもたちはコミュニケーション能力が低下している、との言説が繰り返されている。コミュニケーション教育推進会議の報告書においても、「子どもたちの現状」として、「気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向が見られる」ことや「興味や関心、世代の違いを超えてコミュニケーションをとることを苦手と感じ、相互に理解する能力が低下している」とか「等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず、異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手であったり、回避する傾向にあたりする」といった指摘があることにふれている。

しかし平田によれば、課題はコミュニケーション能力の低下ではなく、コミュニケーション意欲の低下である。現在の子どもたちは、「わかりあう、察しあう、温室のようなコミュニケーション」に取り巻かれている。「優しいお母さん」や「優しい先生」が子どもの気持ちを察して先回りし、クラスの友達は「衝突を回避して、気の合った小さな仲間同士でしか喋らない、行動しない」。また、少子化の影響もあって一学年一クラス、クラス替えのない学校も増えている。そうするともうお互いを知り尽くしていて、話すことがないのだという。そこには「他者

がない」ので、なんとなくみんなが「わかって」くれる。

それは言い換えれば「伝わらない」という経験の欠如である。子どもたちは、「伝えたい」という気持ちを強く持たないでも生きていける。それでは「伝える技術」を教え込まれても身につかない。「表現とは、他者を必要とする」ものなのに、「他者」のいない状況で「表現」を求めても、定着はしない。(21―24頁) 気持ちを「察する」というコミュニケーション能力を、周囲の人々が発揮することによって、子どもたちのコミュニケーション意欲が低下していくのだとすれば、皮肉なことである。

(3) コミュニケーション問題の顕在化とコミュニケーション能力の多様化

上記のように意欲が低下しているにもかかわらず、現代の子どもや若者たちについていえば、全体のコミュニケーション能力は上がっているのだと平田はいう。問題は、そのことによる「コミュニケーション問題の顕在化」である。つまり一定数いる「口べた」の子どもたちが、苦手を抱える存在として浮かび上がってきたということである。

また、日本人のライフスタイルが多様化したことによって、一人ひとりが日常的に経験するコミュニケーションの範疇も異

なってくる。平田が例示するように、一人っ子が増加している一方で、核家族化が進み祖父母との同居家庭は減っている。また、外国からつまり、生活の中で「コミュニケーション能力の多様化」が生じている。

こうしてみると、コミュニケーション経験を形づくるのは、個人の性格によることも大きく、また生育歴に規定されることも大きい。また、就職に関して求められるコミュニケーション能力は、つまるところ「大人（年長者）とのつきあいに慣れている」かどうかが問われているということであり、要するに「企業の論理」にしたがい「企業に都合のいい人材」を求めているのである。

しかし平田は、そういう「企業の論理」を批判し否定するだけでなく、やはり教育はそれと向き合うべきだと述べる。なぜなら、「教育の役割は、社会の要請に応じて、最低限度の生きるためのスキルを子どもたちに身につけさせて世間に送り出すこと」だからである（34頁）。

こうした世間的な意味での「コミュニケーション能力」の大半は、平田によれば「慣れのレベルの問題」である。「でも二〇歳過ぎたら、慣れも実力のうち」であり、だからこそ「教育」が必要なのだということも述べている（37頁）。だから、「口

べたな子でも、現代社会で生きていくための最低限の能力を身につけさせる教育」を、学校で行うべきだというわけである（31―32頁）。

また、企業の「現場」で学ぶコミュニケーションの多くは、「上意下達」のそれであるが、今後求められるのは「対等な人間関係の中で、いかに合意を形成していくか」というコミュニケーションであり、それはいまの現場ではなく、学校教育において身につける必要があるという（38頁）。「これまでの社会では子どもたちが無意識に経験できた様々な社会教育の機能や慣習を、公教育のシステムの中に組み込んでいかざるをえない」（39頁）という平田の主張は重要である。

#### （4）「会話」と「対話」

平田は、学校教育で身につけるべきコミュニケーション能力のことを「他者と対話する能力」だと述べている。ここで平田が強調するのは「会話」（conversation）と「対話」（dialog）の違いである。「会話」は「価値観や生活習慣なども近い親しいもの同士のおしゃべり」であり、「対話」は「あまり親しくない人同士の価値観や情報の交換。あるいは親しい人同士でも、価値観が異なるときに起こるその摺りあわせなど」だとい

(95—96頁)。日本語ではこの二つの違いがあいまいになっており、とくに日本社会ではこの意味での「対話」の概念が希薄だったと指摘する。「ほぼ均質の価値観や生活習慣をもつ人たちで構成されたムラ社会では、『わかりあう文化』『察しあう文化』が育まれる反面、違った価値観をもつ他者に説明する『対話』の言葉がきちんと育たなかった」というのである。

この部分だけを読むと、平田のいう「対話」は、共通の土台が少ない、「わかりあえない」他者に対して、ことばで説明するようなイメージが強く、教育でその力を身につけるといふことは、そういう場に慣れること、説得力・表現力を高めることのように受け取られがちである。しかし、もう少し注意深く読むと、平田がいわゆるコミュニケーション強者を育てるべきという意味で述べているのではないことに気づく。むしろ平田は「対話」において「受けとめる」ことについて強調しているのだが、この点については後述しよう。

### (5) 表現教育としてのコミュニケーション教育

では、こうしたコミュニケーション教育は、学校教育においてどのような行われるべきかというのだろうか。従来の範疇でいえば国語科ということになる。小・中学校の学習指導要領国

語科編においては、「思考力・判断力・表現力」の項が「話しこと、聞くこと」「書くこと」「読むこと」にわけて書かれており、思考・判断・表現のツールとしてそれぞれを適切に用いることが目指されている。

しかし平田は、もしコミュニケーション教育を国語の授業でやるとすれば、「きちんと書く、論理的に話すといった従来の国語教育を、抜本的に解体しなければならない」という。「正しい言語」が存在し、それを教員が教えるような国語教育の考え方を根底から問い、「喋らない」も「いない」も表現だといえるような、「身体性を伴った教育プログラム」へと編み直していかなければならないのだと(58—59頁)。

ことばの「身体性」とはなにか。平田は、自身が編集にかかわった中学校国語教科書に、教材として掲載した「スキット」を挙げて、ことばに「身体性」をもたせるべく工夫をおこなったことを説明しているのだが、そのなかに、最初の発話者を「生徒1」ではなく「生徒4」にしたことが挙げられている。平田によれば「中学生は思春期のまったただ中で、とにかく恥ずかじがり屋である」から、最初の登場人物に「生徒1」を置くと、「生徒1」が中心人物だろうと思って誰もやりたがらない。ところが「生徒4」を最初の登場人物にしておくと、「みんな、

なんだかよくわからなくなつてジャンケンで決めるようになる」というのだ(48―52頁)。わたしたちがふだん行う会話でも、だれが中心になつて話題が進むかというのは必ずしも決まつていないわけではないのだから、日常のある場面を切り取つたという設定のスキットでは、「生徒4」からはじまるのもむしろ自然と言える。

ただし、ここが劇作家ならではの発想であるが、このスキットはあくまで「フィクション」だから、嘘をついてもいいと平田はいう。適当に喋るのもよい。しかし矛盾が出てきてはいけない。「支えきれない嘘はついてはいけない」のである(53―54頁)。

平田は、コミュニケーション教育を広い意味での表現教育として捉えている。それは従来 of 国語科の枠を軽々と飛び越えるものである。具体的には、初等教育段階の国語を解体し、「表現」と「ことば」にわけるといふアイデアを提示している。

「表現」では演劇、音楽、図工、作文、スピーチ、ダンスなどを学ぶ。既存の学校教育においてはそれぞれ別の教科に分かれていたものであるが、「10歳くらいまでの子どもにとって、このような教科の分け方はほとんど意味がない」といい、教科の解体を提案する。一方の「ことば」は、表現のツールとして

のことばを身につけることに重点がおかれており、文法、発音・発声(口の開き方、舌のポジション)などを学んだうえで、英語、韓国語、中国語などの言語も学ぶ。発音・発声について、「現在、日本は先進国の中で、ほとんど唯一、発音・発声をきちんと教えていない国になっている」といい、「口の開き方や舌のポジションをしつかりと教えていくことが、話し言葉の教育の基礎となる」としている点は、確かに外国語の学習ほど日本語学習において発音・発声に時間を割かない場合が多いなど、思い当たるところもあり興味深い(58―60頁)。

#### (6) 表現教育における「待つ勇氣」「教えない勇氣」

ここまでで確認できたように、平田における「表現」は、「自身の考えを」話す・書く」といったことにとどまらない。また、表現を受けとめる側に必要なもの、「(他者の考えを)聞く・読む」ととどまらない、より広い行為として想定されている。

さらに、表現教育には、子どもたちから表現が出て来るのを「待つ勇氣」が必要だとしている(47頁)。「きちんと喋れ」「論理的に喋れ」「無駄なことは言うな」というように「冗長率」を低くすることを学んできた国語教育(110頁)に慣れていると、「待つ」より先に「教師が教えずぎる」ことになりがちだが、

そうした「待つ勇氣」「教えない勇氣」を支えるのは、「経験に裏打ちされた自信」である (49頁)。

また、平田はリーダーシップについても述べる。現在強く求められ、養成が急務とされている「リーダーシップ」とは、「人を説得できる、人びとを力強く引つ張っていく能力」である。しかし、平田はこうした強いリーダーシップに疑義をとなえ、以下のような例を挙げて、自身のリーダーシップ像を説明する。興味深いので引用する。

皆さんに小学校一年生くらいの子どもがいるとしよう。その子が、学校から嬉しそうに走って帰ってきて、

「お母さん、お母さん、今日、僕、宿題やっていかなかったんだけど、田中先生、全然怒りなかつたんだよ」

と言ったとする。私は学生たちに問いかける。

「さあ、皆さんはいいお母さん、いいお父さんです。何と答えますか？」(174頁)

学生の答えとして多いのは、「宿題は、やんなきゃダメでしょう」とか「よかつたね」、「どうして怒られなかつたんだろう?。」といったものだという。前者は親として子どもをしつける役割

によって、後者は罰を受けずに済んで助かったと思う、人の本音を共有したい思いから出てくることばであろう。

ここで平田は、「さて、しかし、本当に子どもがお母さん、お父さんに伝えたかったことは何だろう」と問いを続ける。子どもが「嬉しそうに走って帰ってきた」この意味をも受けとめることが必要なのである。子どもはいちばんに「田中先生は優しい」「田中先生が大好き」と思ったのであり、その気持ちを受けとめ、さらに「受けとめているよ」というシグナルを返すことがまず重要である (175—176頁)。

ほかに、病状を訴える患者を受けとめる看護師や、ホスピスの入院患者の妻からの問いかけに応える医者などの事例を挙げながら (177—180頁)、平田がいうのは、「こうした弱者のコンテクストを理解する能力」が、これからのリーダーシップに必要だということである。「論理的に喋れない立場の人びとの気持ちにくみ取れる人間」がリーダーとして必要だし、そういう人間を育てたいのだと (183頁)。

平田の育てたいリーダーシップとは、子どもたちとかわかる教師としても重要な「能力」である。教員養成における「コミュニケーション能力」について考える際に、欠かせない視点である。

### (ア) 「受け入れる」力としてのコミュニケーション能力

ここまで見てきたように、平田オリザのコミュニケーション教育論は、演劇による「自己表現」教育として受け取られていくように思われるが、実際には「待つ」ことや「弱者のコンテクトを理解する」など、他者の表現を、その未熟さを含めて受けとめることが重視されていた。

ところで、先にふれたコミュニケーション教育推進会議の報告書(二〇一一)においては、コミュニケーション教育の効果として以下の四点を指摘している。

- ア 他者認識、自己認識の力の向上(「受け入れる力」の向上)
- イ 「伝える力」の向上
- ウ 自己肯定感と自信の醸成
- エ 学習環境の改善

ここで「伝える力」よりも「受け入れる力」が先に書かれており、「他者認識、自己認識の力」すなわち他者と自身の捉え方に関する部分が先立っていることに注目しておきたい。

もう少し詳しくみると、アでは「ふだんは見ることのない他者の一面を見いだして、相手を理解しよう」としたり尊重しよう

としたりして相互の関係が良好になる」ことや、「様々な立場や考え方に置かれた人間を主体的に考え、理解し、共感するとともに、自分自身を見つめ直し、自分について考えることができるようになる」とし、これが『「受け入れる力」の質的向上」と言い換えられるとしている。つまり、もともと「わかりあえない」存在である他者を「受け入れる」ことによつて自己認識も変わる、ということである。それがあつてこそ「第二の効果」として、イの「伝える力」につながる。そういう多様な他者に対して、「他者の立場や考えを尊重しながら相互伝達を図ろうとする意欲が高まる」のである。

先に見た平田の「対話」も、これと同様に捉えていくべきだろう。

## 4. 「聴く」ことについて——鷺田清一『「聴く」こと の力』を手がかりに

平田は「わかりあえない」存在としての他者とかかわり、「理解」を求めておこなう「対話」の重要性について述べた。同じく、「わかりあえない」他者との「対話」を重視し、他者のことば・声を「聴く」ことについて哲学的考察を行ったのが鷺田

清一(二〇一五)『聴く』ことの力』である。本節では鷺田の著書を手がかりに、コミュニケーションにおいて他者のことをばを「聴く」とはいかなることかを考えたい。

コミュニケーションを考えると、私たちは主として二者間の関係性を想定しがちである。「わたしが話す。あなたが聴く」または「あなたが話す。わたしが聴く」という、ことばのキャッチボールである。しかし、「聴く」ことに重点をおいて考えてみると、この想定はいくつかの難しさを含む。以下、鷺田にそって考えていきたい。本節において鷺田(二〇一五)から引用参照した部分については該当ページのみ記す。

(一) 「わたし」の固有性について

まず、話す・聴く主体としての「わたし」とは誰か、それを決めるのは自分自身なのか、というアイデンティティの問題である。

鷺田は「わたしが『わたし』という語で指示しているものがあなたにとっては『あなた』であり、あなたが『わたし』という語で指示しているものがわたしにとっては『あなた』である互換性を、前提としている」のだといい(124頁)、さらにデリダを用いながらこういう。「わたし」は、『わたし』と書く

たびごとに、死んでいるのだ」と(125頁)。つまり、(わたし)の固有性はつねに他者によって見いだされるものであって、私自身が「わたし」とアイデンティティを固定して書きとめようとすれば、その瞬間に(わたし)は私から離れてしまうのである。

ただし、このことを厳密に捉えてしまうと、実際のところ私たちは生きていけない。だから、他者によって見いだされる(わたし)と、自身の主語としての「わたし」との差異を隠蔽することによって、ようやく私たちは「わたし」と語ることができる。ここではとりあえず、私たちのアイデンティティとは、「所有」しているものではなく、「他者との関係のなかでそのつどあたえられるもの、確証されるものであって、ひとが個としてもつ属性なのではない」(99頁)ということを確認しておく。

(2) ともに歌うように響く声

二者間におけることばのキャッチボールのような直線的なプロセスというのは、必ずしも人間どうしの会話として絶対的なものではない。鷺田は、人類学者の菅原和孝のことばを借りながら「同時に声を響かせあい溶かしあうことによって成立する

コミュニケーション」があるのではないか、同時発話の状況も  
ありえるのではないかと述べている（120頁）。

同時発話や、できごとが複数の場で同時進行する状況を意識  
的に演劇に持ち込んだのは、前節でふれた平田オリザである。  
また、さまざまな登場人物の語りがひとつの事実につながらな  
いドストエフスキーの文学を、「ポリフォニー」（多声）として  
分析したのはバフチンであるが、鷺田（＝菅原）もまた、会話  
が「（歌）のように進行する」状況を例に挙げている。

歌うこと、それはわたしは別のだけに、ある意味内容を  
もったメッセージとか情報を伝えることではない。（わたし  
し）という人称のなかに閉じこもったふたりが向きあうこ  
とではない。それは、わたし、あなた、かれといった人称  
の境界をいわば溶かせるようなかたちで、複数の（いのち）  
の核が共振する現象とでもいうべきものだ。（120—121頁）

鷺田は「人称の境界」が溶けるといつているが、すぐに書き  
添えているように、これは決して「無人称の共同性のなかにじ  
ぶんを浸す」ことではない。あくまで（他者によって見いださ  
れる）固有な存在が、べつの固有な存在にふれるようなイメー

ジである。

### （3）ことばのテクスチュア

私たちは「聴く」とき、ことばだけ、そのことばの持つ意味  
だけを受け取るのではない。鷺田がいうところの「ことばのき  
め」、「ことばのテクスチュア」を含めて「聴く」のである。そ  
れは「ことばが胸に突き刺さる、ことばがいちいち当たる、こ  
とばに棘がある、ことばが張りついてくる、そしてことばが冷  
たい、硬い、荒い、重たい、もたれる…等々」（106頁）の、発  
せられたことばの身体性である。「語りにはテクスト（＝語ら  
れた言葉、つまり言表内容）だけでなく、テクスチュア（＝語  
る言葉、つまり言葉のきめ）がある」のだと鷺田はいう。

そしてそのテクスチュアが宿るのは、声である。言い換えれ  
ば声は「ことばの身ぶり」であり、「そのひとの存在をとどける」  
こともある（188頁）。「声がとどく」というのは、ことばの意味  
が通じるだけでなく、他者という存在に自分という存在が「ふ  
れる」ことである（184頁）。

### （4）他者を迎え入れることとしての「聴く」と「ケア」

さて、あらためて、他者の表現を受けとめるといふ意味での

「聴く」について考えよう。鷺田において、「聴く」とは他者を迎え入れること、すなわち《ホスピタリティ》(もてなし、歓待)である。これはわたしたちの身近にあることともいえず、実際、なんらかの形で《ホスピタリティ》を職業とする人びとは多い。鷺田が例示するだけでも「医師、看護師、家政婦、カウンセラー、ソーシャルワーカー。ホテルマン、旅行者、飲食業者、理髪業者、そして接客業者たち。宗教家、教師、交番のおまわりさん、役所の窓口のひと。俳優、運転手、商店街の小売業者。これ以外にもいわゆるサービス業のひとたちがほとんど」である。

ただし、鷺田によれば、こうした職業によって区分されるのとは別に、《臨床》の場におけるホスピタリティがある。一見同じように他者にかかわる場面であっても、ときに「職業としてのホスピタブルな役割を超えたところで、なお《ホスピタリティ》を保持しうるような関係のなかにある」という場合がある。つまり、医師として患者に、あるいは教師として生徒にかかわるといふ、職業上求められる《ホスピタリティ》を超えて、「だれかにとつての特定の『だれ』としてかかわること」、これが《臨床》である。「臨床」とは、ある他者の前に身を置くことによつて、そのホスピタブルな関係のなかでじぶん自身も

また変えられるような経験の場面だと鷺田はいう(130—131頁)。そして、たとえば「ケアのプロフェッショナル」である看護師などは「役割としての関係をはみだすことを回避していればケアそのものが事実上不可能になってしまう」ような職業だといふ(131—132頁)。教師もまた、その意味で「ケアのプロフェッショナル」だといえる。目の前にいる相手によつてかわり方はそのつど具体的に異なってくるし、自分自身がどのような存在なのかを自分では規定できない、相手が自分をどう見ているか、どのようなかわりを求めているかによつて、自分自身の現れ方も変わってくる。

ケアは、看護とか介護とかいった職務(＝役割)においてはではなく、職務を超えてだれかあるひとりの人間として現われることなしには職務そのものが遂行できないという矛盾を抱え込んだいとなみなのである。いうまでもないが、おなじことは教育の場面にもみられることである。(201頁)

そして、鷺田が《臨床》の場面において「聴く」こととして捉えていたものは、他者への「ケア」といういとなみと同じである。鷺田自身、「ことばから《意味》というものが脱落した

とき、そのときにはじめてわたしたちは〈声〉を聴く。純粹に〈声〉に触れる」(193頁)としたうえで「他人へのケアといういとなみは、まさにこのように意味の外で行われるものであるはずだ。」と述べているように。そして、効果を求められたり、「なんのために?」という問いがなされたりせず、「条件なしに、あなたがいるからという、ただそれだけの理由で享ける世話、それがケアなのではないだろうか」としている(194—195頁)。

##### (5) 学校のなかで「制度化」されることば

本稿のテーマである教育に関連してもう少し、鷺田から読み取っておこう。「あとがき」のなかで、鷺田は学校のなかでことばが「制度化」されているということについて述べている。自身らが主催する臨床哲学研究会に、発達心理学者の浜田寿美男を招いて講演をひらいた際に、浜田が言及したエピソードに「微かなめまい」を起こしたとし、「学校言語というものが、わたしたちの人間関係にすさまじい歪みを発生させているのではないか」という浜田の意見に同意している(256—258頁)。

先にもたように、平田オリザは企業が求めるコミュニケーション能力がダブルバインド状態にあると指摘しているが、それに倣っていえば、学校という場で求められるコミュニケーション

ション能力もまた、同様のダブルバインド状態にある。一方で、おそれることなく人の前で自分の意見を述べることが求められる。しかし同時に、「空気を読む」ことが求められる。

学校においては、その「空気」を維持するために、独特のルールさえ設けられている場合が少なくない。鷺田のいう「じぶんの知っていることを他人に訊くということが、まるであたりまえのことのように教師から生徒に向けてなされる」とは、メーハンが指摘した「IRE構造」にも重なる。メーハンはエスノメソドロジー分析をつうじて、教室の会話にある独特さについて述べている。教師は生徒に質問をし(Initiative)、回答(response)に対して評価(evaluation)を行う。一般の会話では、答えが返ってくれば「ありがとう」と言うところだろう。

鷺田に言わせれば「ふつつ、訊ねるといのは、じぶんが知らないことを訊ねるものである。知らないから教えてほしいと、なにかを訊くのである」ところが教室では、教師は生徒を「験す」。つまり「じぶんが知っていることを他人に知っているかどうか問いただ」し、生徒の応答を評価する(258頁)。

メーハンは、IREの組み合わせによる会話の構造を、教師も子どもも互いに構成しあいながら権力関係を構成し、授業を展開していくと述べるとともに、この約束事から逸脱する即興的

活動をも展開し、創造的な授業をつくっていくことにもふれて  
いる。しかし、こうした教室に独特の会話構造が硬直化してし  
まったときには、鷺田の言うように「生徒への『信頼』はいつ  
も括弧に入れられて」しまし、教師と子どもとの間には「知  
りたい、伝えたいという、やみがかたい気持ちはない」(258頁)。  
教師の関心は、自分の教えたことを、生徒たちがちゃんと憶え  
ているかどうかだけに傾いてしまう。平田オリザが指摘した、  
子どもたちの「伝える意欲の低下」について、鷺田もここで同  
様に言及している。

(6) 能動―受動の区別を超える「聴く」

平田と鷺田の共通点をもうひとつあげれば、鷺田にとつても  
他者とは「わからない」存在である。「他者の現在を思いやる  
こと、それはわからないから思いやるんであつて、理解できる  
から思いやるのではない。」(243頁)と鷺田が言うときの「思い  
やる」とは、ここまで考えてきた「聴く」や「ケア」と共通  
するいとなみのことである。そういう「わからない」他者との  
コミュニケーションというのは、キャッチボールのようにプレ  
イヤーやルールがあらかじめ設定されているものではなくて、  
ことばのきめや身体性をも含めて「迎え入れる」、そのことに

よつて自身も変わっていくような、予定調和的ではないある種  
の「痛み」や「苦しみ」をともしなう行為として考えるべきであ  
ろう。

そして、そうした「わからない」他者の声を聴くというのは、  
「自―他、内―外、能動―受動」という区別を超えたいわば相  
互浸透的な場」に触れるという経験」(p.190)が根底にあるも  
のである。鷺田は、シモーヌ・ヴェイユの工場労働経験をもと  
にした「労働者は話しはしないわ」という言葉から、〈不幸〉  
と〈困難〉のなかにいて「苦しみ」を抱えつつ「話をしない」人々  
の存在に言及する。かれらの「苦しみの語りは語りを求めるの  
ではなく、語りを待つひとの、受動性の前ではじめて、漏れる  
ようにこぼれ落ちてくる」(158頁)ものだという。このとき、「聴  
く」ことは受動でありながら、「待つ」という能動を含む行為  
である。そしてその「苦しみ」が語られるとき、その「語り」  
は「語るひとの行為であるとともに聴くひとの行為でもある」  
ことになる(160頁)。

鷺田が「苦しみ」とよぶものは、平田オリザにおける「論理  
的に喋れない立場の人々」が抱えているものとも共通するだろ  
う。もともと「わからない」ことからはじまる他者とのコミュ  
ニケーションとは、「語り」を「聴く」ことで「苦しみ」にふ

れることであり、それは決して受動的な行為ではなく、自身もその「他人の苦しみに苦しむ」能動性をも帯び、それらの区別を超えた行為である。

## 5. まとめにかえて—「聴き合う」関係による「学び」

最後に、教育にかかわることばとしてコミュニケーションを捉え直すにあたり、本稿の冒頭で挙げた佐藤学のことばに立ち戻ろう。佐藤（二〇一二）は「学び」を対話的实践ととらえ、「他者の声を聴く」とはその出発点だと述べている。そして、「学び」は「受動的能動性を本質とする、つまり「中動相」の活動だとしている<sup>(12)</sup>。

また、佐藤（一九九九）は、近代に登場した「教育＝education」概念が、「ケア」や「癒し」との関係（edu=care）を切り捨ててしまったとし、「相手（対象）との関係のなかを生きて相手（対象）のために『心を砕く』いとなみ」としての「教育＝edu=care」の機能を、学校教育において復権させるべきだと述べている<sup>(13)</sup>。前節でみた鷺田にとっての、△臨床▽であり、ケアであり、受動と能動の区別を超えた中動的な行為としての「聴く」ことと、佐藤のいう「聴く」ことを出発点とす

る「学び」とは、通底していることがわかる。

ゆえに佐藤によれば、「聴き合う関係」を学校におけるすべでのコミュニケーションの基盤にすることが必要である<sup>(14)</sup>。佐藤が使う「コミュニケーション」ということばはデューイに依ったものであり、民主主義社会への「参加」と同義であるという。そのデューイにとって「民主主義」とは「多様な人々と共に生きること<sup>(15)</sup>」、つまりここまで参照してきた平田や鷺田と同じく、「わかりあえない」他者とともにいることである。

佐藤が述べるように、「学び」という行為そのものが、ここまでみてきたような意味でのコミュニケーションを含んでいると考えられる。哲学者の國分功一郎は、コミュニケーションに関する対談のなかで「教育というのはコミュニケーションなのか」と問い、「コミュニケーションではなくて、一緒に主体形成することが大切だと思うし、教育はそういうものなのではないか」と述べている<sup>(16)</sup>が、むしろ今後求められるコミュニケーションとは「そういうもの」、すなわち受動と能動、自己と他者といった境界を溶解し、ともに「主体形成」をすることであり、それこそ教育そのものといえるのではないだろうか。

ところで、本稿は教育、なかでも学校教育に関心を傾けつつコミュニケーションについての考察をすすめてきた。暗黙の前

提のように、(本来聴かれるべき)他者の声を聴いていないという課題意識が、本稿全体を貫いていたことは確かである。佐藤が「学校や教室ほど対話の重要性が主張される場所もないが、学校、教室ほどモノローグが支配している場所もありませぬ<sup>(17)</sup>」というように。

しかし、鷺田のいうように、看護や介護と同じように教育を「ケアのプロフェッショナル」として位置づけるならば、鷺田が「聴く」ことの力」でもふれている、「聴く」ことによる「燃えつき」についても考慮すべきだろう。鷺田は「職務を懸命に遂行しているうちに、やがて心身がひどい疲労に見まれ、仕事に耐えられなくなる現象」としての「燃えつき」を、「ケアを担当する医師」には起きないが「ケアを担当する看護チーム」に起きることとして挙げている(203—204頁)。ケアの経験は、「しぶんで感じている以上の疲れをこころからだの底に溜め」ることなのである。

看護、介護、そして教育などにかかわるケア労働者におけるこうした「燃えつき」(バーンアウト)については、単に労働時間の多少によってでは把握しきれない。近年、教師の多忙や働き方が問題とされ、「働き方改革」について施策が打ち出されているが、教師の仕事におけるケア労働としての側面につい

て、人々の認識が薄いのではないかという危惧を抱いている。学校を「コミュニケーション教育」の場としてしっかりと位置づけていくならば、教師という仕事における「ケア」の側面は今後ますます強まっていくと思われるし、そうであるべきではないか<sup>(18)</sup>。

ここまで見てきたように、「コミュニケーション教育」を今後にひらかれたものとして捉えるならば、「わからない」他者とかかわり、「聴き合う」ことによって自身も変わらざるをえなくなってしまうような行為としてコミュニケーションをとらえ、それを行う「ケアのプロフェッショナル」としての教師という役割について認識を深めることが必要であろう。ケアを教職の専門性のひとつとして重視し、その養成のあり方について考えるべきである。

また、ときには「聴かない」ことをも含めて考える必要もある。鷺田は知り合いの精神科医の言葉として「アース」の必要性にふれている。「すべてのことばをきちんと受けとめたら聴くほうがもたない。だいいち、しっかりと受けとめると、それが相手に反射して悪影響をあたえることもある」(132頁)からである。教育において参照すべきは、話を聴くためのカウンセリング技術だけでなく、むしろこうした「聴かない」ことをも

含めた構えなのだろうが、それについては今後の課題としたい。

### 【註】

- (1) 佐藤学(一九九九)、61頁
- (2) ここでは日本経済団体連合会(二〇一九)の数値を挙げたが、順位は毎年ほぼ同じで、各項目のポイントもここ数年大きく変わってはいない。
- (3) 日本経済団体連合会(二〇一九)によるアンケートは、二〇の選択肢から「選考にあたって特に重視した点」を五つ挙げるものである。四位以下には「協調性」「誠実性」「ストレス耐性」「論理性」「責任感」「課題解決能力」「リーダーシップ」「柔軟性」「潜在的可能性(ポテンシャル)」などが並ぶ。これらのいくつかは「コミュニケーション能力」と共通する要素を含んでおり、また判断や評価の方法も判然としない。ともあれここでは、意味づけが曖昧なままイメージが先行しているということを指摘しておきたい。
- (4) 貴戸理恵(二〇一一)、3頁
- (5) 小沢牧子(二〇〇五)、160—170頁
- (6) 文部科学省(二〇一〇)、とくに第五章「教育相談」を参照
- (7) 川島裕子・加藤慎司・芝木邦也(二〇一四)で検討された「答申」は以下のとおりである。
- 教育職員養成審議会(一九九七)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
- 教育職員養成審議会(一九九九)「養成と採用・研修との連携の円滑化について」
- (8) 多和田真理子(二〇一九)において「教員の資質能力」を概観した際に、二〇一二年答申と二〇一五年答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」との比較を行い、「コミュニケーション力」を含む複数の語について、定義づけが曖昧なまま、カテゴリーや語の並びなどが変化している点について指摘した。
- 中央教育審議会(二〇〇五)「新しい時代の義務教育を創造する」
- 中央教育審議会(二〇〇六)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
- 中央教育審議会(二〇一二)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について」
- (9) 平田オリザ(二〇一三)、12頁
- (10) バフチンにおける「ポリフォニー」概念については、桑野隆(二〇〇二)を参照した。
- (11) メーハンのRIG構造については佐藤学(二〇一〇)、138—140頁を参照した。
- (12) 佐藤学(二〇一二)、122頁
- (13) 佐藤学(一九九九)、282頁
- (14) 佐藤学(二〇一一)、123頁
- (15) 佐藤学(一九九九)、20頁
- (16) 國分功一郎・千葉雅也(二〇一七)、64—65頁
- (17) 佐藤学(二〇一四)、10頁
- (18) 東畑開人(二〇一九)は、「キユア」としてのセラピーに対しては専門性が認知されやすく報酬が発生しやすい一方、「ケア」は「会計になじまない」と述べている。教師の仕事についても同様のことが指摘できるだろうが、専門性への認識が十分なされているかどうかなど、考慮すべき点が多くある。

【引用参考文献】

- 小沢敦子 (二〇〇五) 『心の教育』が意図するもの』『現代思想』 第三三巻 第四号、166—174頁
- 川島裕子・加藤慎司・芝木邦也 (二〇一四) 「教師に求められる『コミュニケーション能力』の言説を読み解く—文部科学省の政策に注目して—」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』 第六四巻第二号、165—179頁
- 川島裕子編著 (二〇一七) 『教師』になる劇場—演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン— フィルムアート社
- 貴戸理恵 (二〇一一) 『コミュニケーション能力がないと悩むまえに』岩波ブックレット
- 桑野隆 (二〇〇二) 『パフチナー対話、そして解放の笑い』岩波書店
- 國分功一郎・千葉雅也 (二〇一七) 『コミュニケーションにおける闇と超越』『現代思想』 第四五巻第一五号、53—69頁
- コミュニケーション教育推進会議 (二〇一一) 『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組—』
- 佐藤学 (一九九九) 『学びの快樂—ダイアログへ—』世織書房
- 佐藤学 (二〇一〇) 『教育方法学』左右社
- 佐藤学 (二〇一一) 『学校改革の哲学』東京大学出版会
- 佐藤学 (二〇一四) 『学びにおけるコミュニケーションの構造—対話の実践による学びの共同体へ—』『日本コミュニケーション研究』 第四二巻、日本コミュニケーション学会、7—13頁
- 多和田真理子 (二〇一九) 『開放制教員養成課程の現在的意義と課題—「國學院大學研究室紀要」第五二巻、1—16頁』
- 東畑開人 (二〇一九) 『居るのはつらいよ…ケアとセラピーに関する覚書』医学書院

日本経済団体連合会 (二〇一九) 『二〇一八年度新卒者採用に関するアンケート調査結果』 <http://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf>

平田オリザ (二〇一一) 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か—』講談社現代新書

平田オリザ (二〇一三) 『ゲスト編集長平田オリザインタビュー』『対話』の言葉の時代へ。他者と出会い、自分の意見が変わることに喜びさえ見

いだす』『THE BIG ISSUE JAPAN』 二一七号、11—13頁

文部科学省 (二〇一〇) 『生徒指導提要』

鷺田清一 (二〇一五) 『聴く—ことさの力—臨床哲学試論』ちくま学芸文庫

【付記】

本稿執筆の初発の動機は、相模女子大学で二〇一五年度—二〇一七年度に担当した「教育コミュニケーション」の授業にある。とくに二〇一七年度には平田オリザの著書を講読し議論した。また、鷺田清一の著書に関して、「当事者としての子どもをきく」研究会の浅見佳子氏・角田雅昭氏・宗野文俊氏・中島健一朗氏との議論に触発された。感謝いたします。