

ことばの学びとしてのクィア

— 国語教育におけるクィア・スタディーズの可能性 —

永田麻詠

(2008年10月2日受理)

Queer as Learning of Literature

— Possibility of Queer Studies in Japanese language education —

Mayo Nagata

Abstract: As for this paper, after pointing out the matter of the self view in Japanese language education, you invoke the knowledge of Queer Studies in order to get over that matter, you designate that effectiveness of the Queer concept in Japanese language education is shown as purpose. There was a present condition that as for former Japanese language education, being constant firmly, theory and the practice which have single self view are many, insufficient as learning. This matter was gotten over, with plural Japanese language education in order to transfigure, Queer Studies was surveyed in fluxional self view, clue in order to re-construct Japanese language education was obtained.

Key words: Queer Studies, self, Japanese language education

キーワード：クィア・スタディーズ、自己、国語教育

1 はじめに

本稿の目的は、国語教育における自己観の課題を乗り越え、国語教育を再構築するための手がかりとして、クィア・スタディーズから知見を得ること、国語教育におけるクィア概念の可能性を指摘することである。

私はこれまで出会った子どもたちや、私自身の経験から、学習者は自分自身について学ぶ必要があると考えている。それは私自身を含め、学習者の多くが「自分はこういう人間である」という自己の認識を固定してしまい、「そうではない自分」に気づくことができなかつたり、受け入れられず向き合おうとしなかつたりすることがあるからである。「そうではない自分」に気づくことができなかつたり、向き合おうとしなかつたりすることが問題となるのは、そのせいで自分の言動やふるまいが無意識に縛られ、学びが制限されてしまうときである。

自己とはことばによって知覚されることで、はじめ

て形づくられるものである。つまりことばによる認識の結果、自己は自己として存在する。自己は在るものではなく、するものなのである。さらにその自己は、言語活動を制限する。自己がどのような価値観を持っているかが、どのような言語活動を生み出すかを決定するのである。このように考えれば、ことばについて学習するということは、自己を認識することそのものなのであり、自己を認識することは、ことばを学習することにつながると思われる。

しかし、現在の国語教育において学習者の自己は、「自己確立」ということばで表されるように、一貫性があり、つくられ完成が目指されるものとしてとらえられることが多く、自己が動的なものであり、その固定化を問題とするような見方は少ない現状である。こうした前提でことばの学びは、学習者にとって「そうではない自分」の余地を消去してしまうものとなり、「自分はこういう人間である」という自己の固定化を強めるだけである。このようなことばの学びは、決し

て豊かなものとは言えないだろう。

この課題を乗り越えるために、本稿ではクィア・スタディーズの知見を援用し、その可能性を明らかにする。クィア・スタディーズを援用する理由は、理論において、自己をどのようにとらえるべきか模索する一面が見られるからである。さらにクィア・スタディーズは、理論（アカデミック）と運動（アクティヴィズム）の両方を重視しており、研究と実践の両輪でなされる教科教育学と通底すると考えられるからである。

本稿は以下の流れに沿って、論を展開する。

- (1) 本稿において、国語教育と自己をどのようにとらえて論を進めるのか、研究の基点を整理する。
- (2) (1) の基点から国語教育における自己観を考察し、成果と課題を検討する。
- (3) 国語教育における自己観の課題への方策として、「アイデンティティの解体」という考え方に着目し、その有効性と問題点を指摘する。
- (4) (1)～(3) をふまえてクィア・スタディーズの知見を援用するため、研究の成り立ちや理論の概要を確認する。
- (5) ことばの学びとしてクィア理論を考察・検討した上で、新たな国語教育の構築への手がかりとする。

2 研究の基点

佐藤学は、学びの伝統のひとつに「対話としての学び」を挙げ、主にデュレイやヴィゴツキーを参照しながら、対象や他者や自己との対話そのものが学びであると述べる。また、佐藤は学びの活動を意味と人の関係の編み直しとして指摘し、「学習者と対象との関係」「学習者と彼／彼女自身（自己）との関係」「学習者と他者との関係」という3つの関係を編み直す実践として再定義する。

この3つの実践は相互にかかわり合っており、それぞれが欠くことのできないものである。佐藤は、対象の意味を豊かに構成することが、自己や他者との関係性を豊かにし、対象の意味を豊かに構成することは、自己や他者との関係性の豊かさに依存していると主張する。

また佐藤は、「主体」の絶対化を否定し、「近代的主体」を前提とした学びの理論を批判している。佐藤は、共同体を構成する個人のアイデンティティは単一的ではないこと、複数化と流動化が学びとして遂行されるべきであることも述べている。このような佐藤の指摘は、教育において非常に重要であると考えられる。なぜなら「主体」の絶対化を否定し、他者との関係の中で自己を複数かつ流動的にとらえることは、学習者の学び

や成長を単一的ではなく、複合的に見取ることにつながるからである。また、こうした考え方は、学習者の自己が固定化することを否定する本稿と通底するものである。

一方、自己をどのようにとらえるべきかについては、「他者との関係」という視点が深く関わる構築主義の立場から考えてみたい。

構築主義とは、他に構成主義や社会構成主義、社会構築主義とも言われる。上野千鶴子（2001）は、社会構築の言語的性格を強調してわざわざ「社会」と冠せず、スペクターとキツセの「社会問題の構築主義」にも倣って「構築主義」という語を用いている。上野によれば社会構築とは、社会的な存在である言語を通じてのみ行われるものであり、社会的な構築は、言語的な構築と換言できるという。また千田有紀は言語について、人間が知覚する際の「透明な媒体」などではなく、私たちの世界の現れ方を決定づけるもの、それなしに私たちは何も知覚することができないものであると述べる。

さらに千田は、アイデンティティや自己が、社会的相互作用である言説実践を通して構築され続けると主張するジュディス・バトラーを紹介しつつ、構築主義は「実際は存在するはずの生物学的な要素」がどのように構築されているのかを問い直す、ひとつのアプローチであることを指摘する。バトラーについては上野もまた、エイジェンシー概念を引きながら「他者の言語」を語ることによってしか「自己」は存在できないと言及している。

こうした構築主義の考え方から、ことばを学ぶということは、「実際は存在するはずの生物学的な要素」である「自己」が、どのように構築されているのかを問い直すことであるということが出来る。そして国語科や国語教育とは、「世界の現れ方」を学ぶ教科であり、「自己」がどのように構築されているのかを問い直す教科であると言える。また私たちの自己は、他者との関係による営みとして複数的であり流動的であるととらえることができる。

これらのことは先に触れた、佐藤の論とも重なっている。本稿においては、国語教育は以下のような学びの場としてとらえるべきであると考えられる。

- ①本質的に存在しているのとらえがちな自己を学びの組上に載せる場
- ②学習者の複数で流動的な自己を学ぶ場
- ③学習者が自己を問い直し構築し続ける場

3 国語教育における自己観の課題

ことばの学びは、自己という視点を欠いては成立しない学びである。では、ことばの学びの成立を目指す国語教育において、学習者の自己はどのようにとらえられてきたのだろうか。ここでは、学習者の自己を焦点とした先行研究を検討する。

本章で取り上げる先行研究の中心は、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）である。本書では、2002年までの国語教育理論・実践の成果や今後の展望が概観されており、これまでの国語教育において、学習者の自己がどのようにとらえられてきたのかをつかむことができる。また2002年以降、現在までの国語教育に関しては、国立情報学研究所の論文情報ナビゲータ（CiNii）および総合目録データベース（Webcat）を検索し、主な論文や著書を取り上げて考察対象とした。

考察の結果、国語教育における先行研究として次のような理論や実践が確認できた。

- ・学習者の自己認識を重視する理論や実践
 - …小川雅子（「生きる力」や「自分探し」を重視する国語教育）、浜本純逸（新単元学習）
- ・学習者の自己発見を重視する理論や実践
 - …井上一郎（自己発見学習）
- ・学習者の自己実現を重視する理論や実践
 - …千葉県教育研究会国語教育部会（自己実現や自己確立を目指す授業実践）、山下俊幸（自己実現を支援する複線型学習）
- ・学習者の主体形成やアイデンティティ構築に着目する理論や実践
 - …富山市立堀川小学校（自己形成を目指す授業実践）、難波博孝（分裂した自己の統合を拒否する母語教育）、松崎正治（学習者のアイデンティティ構築に着目した事例研究）、山元隆春（国語教育における安定した主体の問題化）
- ・話すこと・聞くことと自己との関連を重視する理論や実践
 - …伊藤守（対話＝自己認識と自己変容のプロセス）、倉澤栄吉（自己・他者・事柄の「関係」を前提とした言語活動の重視）、山元悦子（自己内対話を明確化したコミュニケーションモデル）
- ・書くことと自己との関連を重視する理論や実践
 - …野地潤家（書くことにおける「自己深化」）、生活綴方の諸理論・諸実践
- ・読むことと自己との関連を重視する理論や実践
 - …須貝千里（自己を取り戻す文学教育）、田近洵一（他者理解や自己認識を成立させる主体的読者の育

成）、田中実（「わたしのなかの他者」の問題と自己倒壊）、府川源一郎（自己を不断に更新する文学体験）

これらの先行研究を概観してまず指摘できるのは、その数の少なさである。つまり学習者の自己に着目しないその他多くの国語教育理論や実践は、学習者の学びが、自己の内側に広がる世界の豊かさに依存しているという佐藤の指摘を考慮していないのである。だからこそ多くの国語教育理論や実践は、学習者のことばの学びを空疎なものとしている恐れがある。

一方、取り上げた先行研究のほとんどは、③として挙げた「学習者が自己を問い直し構築し続ける場」として国語教育をとらえている。特に小川雅子や井上一郎、府川源一郎に関しては、自己暗示からの解放や、自己が統合と解体を繰り返すということ、不断なる自己更新が主張されている。これらの論は、自己が新たにつくられ続けるという考えを持つものであるとすることができる。さらに、小川の論には自己の固定化を問題視する主張が見られ、自己を問い直す場として国語教育がとらえられている。

ただし、これらの先行研究においても課題は指摘できる。それは、①で述べた「本質的に存在している」とらえがちな自己を学びの俎上に載せる場」と、②の「学習者の複数で流動的な自己を学ぶ場」として国語教育をとらえることが圧倒的に少ないことである。

たとえば、自己認識や自己の生き方の確立を主張している浜本や、自己確立を目指した自己深化や、自己認識の拡充を論じる野地や田近は、一貫した確固不変の自己観がうかがえ、彼らの論には、自己という安定した主体の存在を前提とするものであることが感じられる。先行研究では、学習者の主体を前提として自身を更新したり（府川）、統合・解体したり（井上）、新たなしかも真実の自己を見つけたり（小川）することが想定されていた。

つまり先行研究のほとんどは、自己を本質的に在るものとしてとらえており、「本質的に存在している」とらえがちな自己を学びの俎上に載せる場」として国語教育をとらえていないのである。このことは、学習者のアイデンティティ構築を論じる松崎にも同じことが言える。松崎も、主体である「私達」がアイデンティティ形成を行っていると主張しており、それは、自己が本質的に存在しているのとらえていると見ることができる。またこれらの論には、「学習者の複数で流動的な自己を学ぶ場」という発想も欠如している。こうした状況は、佐藤が否定する「主体」の絶対化や、「近代的主体」を前提とした学びの理論であると言わざるを得ない。

しかし山元隆春は、ジュディス・パトラーの行為体概念を引きながら、国語教育における安定した主体を問題化しており、①として挙げた「本質的に存在している」とらえがちな自己を学びの俎上に載せる場」として国語教育をとらえている。また難波博孝は、国語教育において分裂した自己の統合を拒否することを提唱しており、②の「学習者の複数で流動的な自己を学ぶ場」として国語教育（難波のことばでは「母語教育」）を位置づけている。ただし、山元・難波についても、両氏の指摘は①と②の問題化に留まっており、具体的にはどのようにことばの学びを考えていくのかについての言及はない。

以上のことから本章では、国語教育における自己観について、次の3点が課題として明確になった。

- ・本稿の基盤である「自己へのまなざし」を持つ先行研究は数少なかった。このことにより、学習者の自己に着目しない多くの国語教育理論や実践が、学習者のことばの学びを空疎なものとしていると考えられる。
- ・「自己へのまなざし」を持つ先行研究においても、③を見通した研究が大半であり、①と②の観点は国語教育において不十分であった。すなわち国語教育では、本質的な自己観や単一的な自己観が中心となっており、「近代的主体」を前提とした理論や実践が未だ多い。そのため、学習者のことばの学びも単一的で固定化する恐れがある。
- ・本質的な自己観を疑い、複数で流動的な自己観を持つ研究はそれぞれひとつずつ見られたが、それらの論も指摘に留まるだけであり、具体的な学びの内実は提案されていない。

4 アイデンティティの解体をめぐる

本質的な自己観を疑うこと、複数で流動的な自己観を持つことが国語教育では不十分であり、具体的な学びの提案は欠如していることが確認できた。このような現状では、学習者の言語活動が自動化する恐れがある。では、学習者のアイデンティティを解体すれば、彼らが抱える問題は解決しことばの学びが成立することになるのだろうか。本質的な自己観を疑うこと、複数で流動的な自己観を持つことは、アイデンティティを解体することなのだろうか。本章では、現在社会学等で論じられている「アイデンティティの解体」という考え方に注目しながら、目指すべきことばの学びを具体化する手立てとする。

鄭映恵はアイデンティティの構築と解体をめぐる、ポストコロナリズムの観点から論じている社会

学者である。鄭によれば差別の発生において重要なのは、誰が、何に向かって誰を同定するのかという点である。“在日韓国・朝鮮人”のように、他者を一方的に分類したり規定したりする行為を摘発し、アイデンティティの確立ではなく、何者でもない、誰もレッテルを貼ることのできない自分を受け入れることを鄭は論じる。確固不変で一貫したアイデンティティから自由になり、自分がどうありたいのか、自分がどこに所属し、誰を仲間として選ぶのかを自分の手で、自分に合ったように自己決定していくことを鄭は強調するのである。さらに鄭は、アイデンティティの解体が「自己」を消滅させるようなことはなく、解体は複数の「自己」の共存・共生を可能にすると主張する。

こうした考え方は、本質的で単一的な近代的自己観から、複数の流動的な自己観へ国語教育を転換させると思われる。また、ことばの学びが単一的で固定化するのを回避させるだろう。

しかし一方でアイデンティティの解体は、ある学習者にとっては学びをもたらさない恐れもある。たとえば、以前勤めていた中学校で当時1年生だっためぐみ（仮名）は、「私はクラスの中では“盛り上げキャラ”だから」と言い、学校における自己をすべて“盛り上げキャラ”として表出していた。学校での自己が“盛り上げキャラ”としてつくられているために、授業においてなされる発言、記述は、すべて“盛り上げキャラ”という限定された表現でしかなかった。「空中ブランコ乗りのキキ」の感想を書く際にも、授業とは関係のない冗談を交えてしか書くことができず、彼女のことばは自動化されたものでしかなかった。

彼女は、「家では違う私だけど、クラスはクラス、塾は塾というように、その場や関係性でつくられるからいい。クラスは“盛り上げキャラ”でいく」と考えていた。彼女は、家での自己、クラスでの自己、そして塾での自己というように、その場で立ち上がる自己を自覚的に、戦略的に構築していた。彼女は自己を絶対的な存在とすることはなく、場、状況、関係性によって生まれることばから自己を認識していたのである。

こうしためぐみの状況は、他者との関係によって自己を動的なものとしてとらえ、複数の流動的な自己観を持っていると一見すると感じられる。しかしめぐみの自己は、場や状況、関係性によって断片化され、それぞれがつながることなく浮遊するだけであり、複数の自己がばらばらに固定化していると見ることができる。複数の自己は相互に影響し合うことが極端に少ないため、ひとつひとつ立ち上がる自己は、結局確固不変に近い様相を呈しているのである。

こうしためぐみにとって、アイデンティティを解体

すること、アイデンティティから自由になり、自分がどうありたいのか、自分がどこに所属し、誰を仲間として選ぶのかを自分の手で、自分に合ったように自己決定していくことは、何の変容ももたらさない。めぐみなら「自分はアイデンティティから自由であり、教室で、家庭でどうありたいのか自分に合ったように自己決定している」と言うだろう。めぐみはすでに、無責任なほどに自分の手で、自分に合ったように自己決定しているのである。そしてその自己決定は、教室での自分や家庭での自分を自動化させ、その場その場での言動に無責任であることを認めさせてしまう。アイデンティティの解体は、めぐみの遊離した自己に働きかけることなく、固定した自己をますます固定化する恐れすらあるだろう。

また、上野千鶴子は編著『脱アイデンティティ』において、さまざまなアイデンティティ論を引きながら、「一貫性のある自己とは、誰にとって必要だったのか?」と投げかけている。確かに「一貫性のある自己」という自己観は、学習者にとって固定化を加速させるだけのものとしてとらえることができる。しかし上野は、次のような状況をアイデンティティの解体として考えているらしいがある。

実際のところ、多くの人々は、アイデンティティの統合を欠いても逸脱的な存在になることなく社会生活を送っている。それどころか社会集団が包括的帰属から部分帰属へと変化するにつれ、断片化されたアイデンティティのあいだを、一貫性を欠いたまま横断して暮らすことも可能になった。(中略—引用者)たとえばテレビでニュースを見ながら同一画面のウィンドウで野球中継をチェックし、さらに電話機を耳に当てているという生活にとって、複数のアイデンティティ間の隔離と共存はむしろ適合的と言えるかもしれない(上野 2005)。

上野のこうした主張は、学習者の実態を考慮すれば、的を射たものではないことがわかる。確かに私たちには、断片化されたアイデンティティのあいだを、一貫性を欠いたまま暮しているという現状がある。しかしその論には、めぐみのような学習者が想定されていない。「テレビでニュースを見ながら同一画面のウィンドウで野球中継をチェックし、さらに電話機を耳に当てているという生活」と、複数の自己の隔離と共存という話は、次元が違うのである。確固不変で一貫した自己やアイデンティティから逃れるために、学習者に必要なのはアイデンティティを解体することであると、単純に結ぶことはできない。

さらに、教育においてアイデンティティの解体を重視した論をまとめているのが谷口幹也である。谷口は

これまでの美術教育が、確固不変で一貫したアイデンティティの考え方を採用したため、マイノリティや「今を生きる私」の多様性への対処が困難であったことを指摘し、「今を生きる私」の多様性を学ぶ美術教育を提案している。谷口の論は、ステュアート・ホルのアイデンティフィケーションの概念や、鄭映恵などの論を参考にしており、さまざまな自己が共存し、葛藤し、共鳴する場として芸術活動をとらえている。

谷口は学習者について、「子どもたちは様々な場面で「今」の自分を確かめ、位置づけている」(谷口 2006)と述べる。今を生きる学習者の多様性を認め、その多様性を肯定的にとらえていることがうかがえる。しかし私は、谷口が言う「私」が多様である学習者に問題を感じている。「私」が多様である学習者というのは、本稿ではめぐみのような遊離した自己観を持つ学習者であるが、遊離した自己観を持つ学習者は、様々な場面で「今」の自分を確かめてはいない。彼らは複数的で流動的な自己のひとつひとつを確かめ、位置づけようとしなからこそ、自己が遊離したままなのである。つまり、遊離した自己観を持つ学習者は、状況的に自己を表出し、その自己について考えることを辞めてしまっているのである。そのためひとつひとつの自己は固定化したままであるし、多様な自己の矛盾や葛藤は感じていない。谷口が言う「今を生きる私」たちの矛盾や葛藤をクリティカルに学ぶということは、その矛盾や葛藤を感じていることが前提となっている。私たちは、遊離した自己観を持つ学習者に対し、その矛盾や葛藤を感じさせるために、それぞれの自己について考えさせることから始める必要があるのである。

5 クィア・スタディーズへの接近

本章では国語教育において、「アイデンティティの解体」という考え方の課題を乗り越えた形で自己をとらえるために、理論と運動の両面が研究に大きな影響を及ぼし、アイデンティティの構築と解体とで葛藤が起きているクィア・スタディーズの知見を援用する。

「クィア (queer)」とは、もともと「変態」や「おかま」などを意味する同性愛者の蔑称であったが、投げかけられる「クィア」に対し、当事者たちがそれを逆手にとってあえて「クィア」を名乗り、用いるようになった語である。現在では「クィア」は、異性愛の枠組みではなくることのできない、性的マイノリティを含みこんだことばであると理解されている。

クィア・スタディーズは、戦後アメリカにおけるホモファイル運動などの同性愛解放運動や、1970年代か

ら80年代におけるレズビアン／ゲイ・スタディーズの潮流をふまえながら、1990年代に台頭する。河口和也(2003)は、「レズビアン／ゲイ・スタディーズ以前」「レズビアン／ゲイ・スタディーズ」「クィア・スタディーズ」の3期に分けて、クィア・スタディーズの史的考察を行っている。

河口によればレズビアン／ゲイ・スタディーズ以前、19世紀後半では、同性愛を「病理」ととらえ、差別や厳罰の緩和を図る動きが見られたという。その流れを受けて戦後アメリカでは、主流社会に受け入れられる「マイノリティ」の地位を獲得するために、ホモファイル運動などの同性愛解放運動が行われた。

その後1969年にはニューヨークで「ストーンウォール事件」が起こり、ゲイ・コミュニティ文化の萌芽期に突入する。当時のレズビアン／ゲイ運動は、主流文化や制度に対抗するという戦略を取りながら社会改革を目指していた。また、こうした運動を支えるのは、非異性愛者であるというアイデンティティの表明である「カミングアウト」であった。1970年代になると、ジョージ・ワインバーグが「ホモフォビア」という概念を提唱し、同性愛を差別し抑圧する社会を問題化した。また、フェミニズムとのかかわりからレズビアンの問題が可視化されるようになった。このように運動が成熟する中で、次第にアイデンティティ・ポリティクスや、セクシュアリティの問題が取り上げられるようになった。

こうした流れは1990年代に入り、「クィア理論」として思想や哲学、文学などの領域で発展していく。「クィア」ということばをアカデミックな場において初めて用いたテレサ・デ・ラウレティスは、「一人の人間の内部を通り過ぎる様々な線分をいかにしてとらえるかを模索する理論」、「既存の学問領域を横断すること、あるいはそれに対して批判的考察をおこない、学問的枠組み自体を超えていくための実践的方法論」としてクィア・スタディーズをとらえる。クィア・スタディーズでは、自己と他者、もしくは自己の内部に存在する無数の差異に目を向けることや、一貫性や正常性を拒否していくことが重視される。クィア・アイデンティティとは、「本質なきアイデンティティ」(ハルプリン 1995: 1997)なのである。

クィア・スタディーズではアイデンティティ・ポリティクスが問題視され、アイデンティティの解体が強調されることがある。しかし一方でクィア・スタディーズにおいては、運動の主体としてのアイデンティティが重視され、アイデンティティの解体がアクティビティ(運動や活動)を成立させうるのか、懐疑的な見方も少なくない。こうした葛藤は、日本にお

いても繰り返し論じられている。

たとえば、セクシュアリティ研究等を行いアカデミズムに身を置く一方で、ゲイのコミュニティ・ワーカーという活動家でもある砂川秀樹は、アカデミックな立ち位置からなされるアイデンティティ・ポリティクスへの批判に対して、「アカデミックな言説空間のただ中に立つ研究者たちとその者たちから距離のある人々の乖離」(砂川 2000)を指摘している。2000年8月に東京で行われた「東京レズビアン&ゲイ・パレード2000」を取り上げ砂川は、次のように述べる。

パレードが、「レズビアン&ゲイ」という「アイデンティティ語」を掲げつつも、そのカテゴリーを越え、さらには、そのカテゴリーの境界を溶解させるかのようですらある。しかし、一方、そのことと一見矛盾するようであるが、参加者個々人がその「レズビアン」や「ゲイ」という語にアイデンティファイしつつ主体感を得ることも同時に起こっている(砂川 2000)。

砂川の主張は、確固不変で単一的な自己観と一線を画しつつも、アイデンティファイすること、主体感を得ることをも包含したものとなっている。

同じく野口勝三も、アイデンティティの解体は、私たちの日常や生活レベルで可能かどうか議論されていないと指摘し、清水晶子は脱アイデンティティの政治に対し、誰にとってどのような場合に可能なのか(可能でないのか)を明らかにすべきであると主張する。クィアのこのような考え方は、国語教育においてどのように自己をとらえるべきかという問いに、大きな示唆を与える。私たちは、自己と他者、もしくは自己の内部に存在する無数の差異に目を向け、一貫性や正常性を拒否しながらも、同時にアイデンティファイすることが大切なのである。

6 ことばの学びとしてのクィア

前章で見たように、クィア・スタディーズには本質的なアイデンティティ論を拒否しながらも、アイデンティティの解体へと早急に向かわない姿勢が存在する。こうした考え方を重視した上で、ことばの学びとしてクィア理論をさらに考察してみたい。

伏見憲明は、「クィア」概念を日本において早くから用いた人物である。伏見は1991年の『プライベート・ゲイ・ライフ』でカミングアウトし、以降、ゲイ・ムーブメントのパイオニアとして執筆・編集活動を中心に運動を展開している。伏見の「クィア理論」は、性的マイノリティにとどまらない「当事者性」の思想に支えられており、自らが考える「クィア」について、以

下のような主張を繰り返している。

『QUEER JAPAN』は、21世紀の新しい性愛とライフスタイルの文化を創っていくためのムーブメント。その意志に賛同する人は誰でもクィア（変態）であり、誰だってクィア＝「私」になれる（伏見 1999）。「クィア」とは、人がいかに面白く、快く生きていくことができるのかを追求していく上での、表現方法や価値観を反映した紐帯である（伏見 2000）。僕は別にアイデンティティが解体しなければいけないとか、そういうことを言っているのではなくて、さまざまなアイデンティティを持った人がいていいんだけれど、それを結ぶ緩い記号として「クィア」というのがあったほうが、いろいろな人と付き合えるし、『クィア・ジャパン』のようにヘテロの人とさえいっしょになにかをやれる場面も作れる。そしてマイノリティの側も共同性に閉じられることなく外に開かれていくだろうということ（砂川・野口・伏見 2001）。

伏見が考える「クィア」とは、「私」になることなのである。伏見は近年の著書において、自分が同性愛者であるという認識を持つこと、受け入れることの難しさを指摘し、「自身へのカミングアウト」として論じている。このように自分を自分として受け入れることは、同性愛者のみならず難しく、また必要なことである。「私」になること、「私」であるということ自分を自分自身へとカミングアウトすることは、ことばの学びと言えるのではないだろうか。

加えて伏見は、アイデンティティそのものを否認するのではなく、それがどういうアイデンティティなのか—過度な押しつけがないか、その人個人の可能性を閉じ込めていないか、カテゴリーの境界に意識的かを考えることが大切であるとも述べている。伏見は、「人間は、さまざまな共同性に足場を置きながら、それとの一体感を味わったり、違和を感じてみたり、楽しみを得たり、そこでの規範に抑圧感を抱いたり、帰属を変更してみたり、帰属先を改革してみたり……といった存在でしかありえない」（伏見 2007）とし、確固不変のアイデンティティを持つことではなく、また、アイデンティティを否定することでもない立場に立っている。

伏見が提案するクィアは、本稿第2章で述べた国語教育（①本質的に存在しているところえがちな自己を学びの組上に載せる場②学習者の複数で流動的な自己を学ぶ場③学習者が自己を問い直し構築し続ける場）と重なりを見せる。伏見のひとつひとつの主張は、まさにことばの学びそのものなのである。

7 新たな国語教育の構築に向けて

「自己へのまなざし」を基盤とする国語教育を構築する上で、自己と他者、もしくは自己の内部に存在する無数の差異に目を向け、一貫性や正常性を拒否しながらも、同時にアイデンティファイすることを重視するクィア・スタディーズは、可能性にみちた領域であった。また、伏見が示すクィア＝「私」となること、確固不変のアイデンティティを構築するわけでもなく、しかし一方でアイデンティティそのものを否定しない姿勢をことばの学びとしてとらえた。以上をふまえ、新たな国語教育の構築に向けて論をまとめたい。

私は自己を認識することと、その認識すなわち自己が固定するのを拒否していくことが、学習者に必要な国語教育であると考えている。自己を認識することと自己の固定化を拒否することは相反するものではなく、その両面が重要なことばの学びなのである。自己を認識することと自己の固定化を拒否することを「アイデンティファイ (identify)」として提案したい。

「アイデンティファイ」は、確固不変で一貫した自己や複数の遊離する自己に対し、そのひとつひとつをきちんと認識しつつも固定化を拒否することである。では、どうすれば自己を認識しつつ自己の固定化を拒否するような「アイデンティファイ」が可能となるのだろうか。ここで、「法」という規則の内部から言説実践を反復することが、規則につくられながらもその支配を「失敗」させることができるというジュディス・パトラーの論が手がかりとなる。社会的なカテゴリーに「アイデンティファイ」するプロセスは、社会的カテゴリーに支配されながらもその支配を「失敗」させる。この「失敗」に、自己を認識しつつ自己の固定化を拒否するような「アイデンティファイ」を見出すことができる。自らを当事者として、ひとつひとつをきちんと「アイデンティファイ」すること。それこそが単一的で固定化した自己を脱自然化し、自己を攪乱するのである。

8 おわりに

本稿では、国語教育における自己観の課題を指摘した上で、その課題を乗り越えるためにクィア・スタディーズを援用し、ことばの学びとしてクィア概念を考察した。結果、クィア・スタディーズは国語教育に対し、自己の一貫性を拒否しながらも自己をまなざしていくという姿勢をもたらず点で非常に有効な領域であった。また、特に伏見が示すクィア概念（「私」となること、さまざまな共同性に足場を置きながら、そ

れとの一体感を味わったり、違和を感じてみたり、楽しみを得たり、そこでの規範に抑圧感を抱いたり、帰属を変更してみたり、帰属先を改革してみたりすることは、本稿で考えたことばの学びそのものであった。

今後は、新たな国語教育の構築に向けて「アイデンティファイ」することを具体化し、実践的な考察を加えていきたい。

【主要引用参考文献】

- 井上一郎 (2003) 『「伝え合う力」を豊かにする自己発見学習—人間関係力を高める授業実践と15の扉』, 明治図書
- 井上一郎編 (2001) 『神戸大学教授 浜本純逸先生 退官記念論集 国語科の実践構想—授業研究の方法と可能性』, 東洋館出版社
- 上野千鶴子編 (2001) 『構築主義とは何か』, 勁草書房
- 上野千鶴子編 (2005) 『脱アイデンティティ』, 勁草書房
- 小川雅子 (2006) 『「自分さがし」からはじまる人間学的国語教育の探究』, 漢水社
- 河口和也 (2003) 『思考のフロンティア クィア・スタディーズ』, 岩波書店
- キース・ヴィンセント・風間孝・河口和也 (1997) 『ゲイ・スタディーズ』, 青土社
- 小森茂 (1999) 『オピニオン叢書55「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』, 明治図書
- 坂本佳鶴恵 (2005) 『アイデンティティの権力—差別を語る主体は存在するのか』, 新曜社
- 佐藤学 (1999) 『学びの快樂—ダイアログへ』, 世織書房
- 清水晶子 (2006) 「キリンのサバイバルのために—ジュディス・バトラーとアイデンティティ・ポリティクス再考」, 『現代思想 総特集 ジュディス・バトラー—触発する思想』, 第34巻第12号, 青土社, pp.171-187
- ジュディス・バトラー (1990), 竹村和子訳 (1999) 『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』, 青土社
- 砂川秀樹 (1999) 「日本のゲイ／レズビアン・スタディーズ」, 伏見憲明編『クィア・ジャパン 特集 メール・ボディ』, 第1号, 勁草書房, pp.135-153
- 砂川秀樹 (2000) 「「変動する主体」の想像／創造—「レズビアン&ゲイ・パレード」とバトラーの再考から」, 『現代思想 特集 ジュディス・バトラー—ジェンダー・トラブル以降』, 第28巻第14号, 青土社, pp.240-246
- 砂川秀樹・野口勝三・伏見憲明 (2001) 「対談 クィア

- が問題か、クレゾールが問題か?』, 伏見憲明編『クィア・ジャパン 特集 友達いますか?』, 第4号, 勁草書房, pp.237-255
- 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
- 谷口幹也 (2006) 「境界空間としての美術教育—「今を生きる私」の多様性を学ぶ美術教育を目指して」, 美術科教育学会誌編集委員会編『美術教育学—大学美術教科教育研究会報告』第27号, pp.245-257
- 鄭暎恵 (2003) 『〈民が代〉斉唱—アイデンティティ・国民国家・ジェンダー』, 岩波書店
- デイヴィット・M・ハルプリン (1995)・村山敏勝訳 (1997) 『聖フォーコーゲイの聖人伝に向けて』, 太田出版
- 永田麻詠 (2007) 「国語教育における「自己」の問題—ジュディス・バトラーをてがかりに」, 全国大学国語教育学会第112回宇都宮大会発表資料
- 永田麻詠 (2008) 「「わたしのなかの他者」からはじめる文学教育—ジュディス・バトラーを手がかりに」, 日文協国語教育部会編『日文協国語教育』第38号, pp.87-96
- 永田麻詠 (2008) 「学習者の「自己」とことばの学び—国語教師としてジュディス・バトラーを読む」, クィア学会編『論叢クィア』創刊号, pp.120-134
- 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
- 野口勝三 (2000) 「クィア理論とポスト構造主義—反形而上学の潮流として」, 伏見憲明編『クィア・ジャパン 特集 魅惑のプス』, 第3号, 勁草書房, pp.192-219
- 野地潤家編 (1974) 『世界の作文教育』, 文化評論出版
- 浜本純逸 (1997) 『国語科新単元学習による授業改革 ①国語科新単元学習論』, 明治図書
- 府川源一郎 (1995) 『シリーズ・国語教育新時代 文学すること・教育すること—文学体験の成立をめざして』, 東洋館出版社
- 伏見憲明 (1991) 『プライベート・ゲイ・ライフ—ポスト恋愛論』, 学陽書房
- 伏見憲明 (2007) 『欲望問題—人は差別をなくすためにだけに生きるのではない』, ポット出版
- 伏見憲明 (1999) 「はじめに」, 伏見憲明編『クィア・ジャパン 特集 メール・ボディ』, 第1号, 勁草書房, p.10
- 伏見憲明 (2000) 「プロローグ」, 伏見憲明編『クィア・ジャパン 特集 魅惑のプス』, 第3号, 勁草書房, p.4 (主任指導教員 難波博孝)