

国語科教育におけるクィア概念の導入 —エンパワメントとすることばの力の育成を目指して—

キーワード：クィア エンパワメント 当事者性 両義性

広島大学非常勤 永田 麻詠

0 はじめに

2006年、兵庫県播磨地域の小学校に通う性同一性障害の男児（当時7歳）に対し、当該小学校や教育委員会は、この児童を女児として受け入れることを認めた。また、2009年には埼玉県の公立小学校において、性同一性障害を認める2年生の男児を女児として受け入れることにし、2010年には鹿児島県の公立中学校において、性同一性障害と診断された1年生の女子生徒を男子生徒として受け入れる対応を取っている。

以上のような事例からも、学校教育における性的マイノリティをめぐる問題は、近年喫緊の課題となっていることがわかる。こうした問題に対し、教科教育として国語科は、どのような教育を行っていくべきだろうか。

本稿の目的は、性的マイノリティを可視化し、当事者のみならずすべての学習者にとって国語科教育がエンパワメントの場となるために、国語科教育にクィア概念を導入することである。

本稿は、以下の流れで展開する。

(1) 国語科で育てるべき言語力の一つに、エンパワメントとすることばの力があることを指摘し、現在の国語科教育が、性的マイノリティのエンパワメントをほとんど実現できていないという状況を確認する。

(2) (1)の課題を乗り越えるために、国語科教育にクィア概念を導入する。

(3) 当事者性や両義性の観点からクィア概念を深め、性的マイノリティのみならず、すべての学習者にエンパワメントとすることばの力を育てる上で、クィア概念が有効であることを示す。

1 エンパワメントの場としての国語科教育

筆者はこれまでPISA型読解力を考察しながら、文学的文章と読解力をめぐって研究を行ってきたが（永田2008;2009;2010）、OECDの読解力理解には、エンパワメントの観点を含有していることが確認できる。

PISA型読解力とは、OECDが「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加

するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」（国立教育政策研究所2002:13）と定義する読解リテラシーを指す。OECDは定義中の「参加」について、「個人の自由・解放・権利の獲得に向かうステップという重要な段階も含める」（国立教育政策研究所2002:14）と説明し、ドミニク・S・ライチェンはOECDの著書を引きながら、「参加」は「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」を含んでいると述べる（Rychen,2003=平沢2006:117）。このことから国際的に求められる読解力は、自己尊重を前提としたエンパワメントと深くかかわるものであることが確認できる。

しかし、OECDのPISA調査をはじめとした各種の調査から、日本の児童生徒は他国に比べ自己評価が低いと指摘されている。たとえば、日本青少年研究所の『中学生・高校生の生活と意識 調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』では、日本の中高生が他の3国に比べて自分の能力に対する信頼や自信に欠けていることが報告されている（日本青少年研究所2009:6）。こうした報告から、OECDが指定するエンパワメントのための読解力は、日本の国語科教育でこそ行われるべきであると言える。

また、その他にも鈴木みどり（1998）は、イギリス、カナダ、オーストラリア等で盛んに取り組まれているメディア・リテラシーにおいて、「子ども、女性、高齢者、エスニック・マイノリティなど、社会的少数者（マイノリティ市民）にかかわる多様な問題に取り組んでいる人々のあいだでは、研究者、実践者のいずれでも、エンパワメントとしてのメディア・リテラシーへの関心が高まっている」（鈴木1998:392）として、エンパワメントとしてのメディア・リテラシーの重要性を指摘している。

一方、日本の国語教育においては折出健二（2003）が、「見えなかった世界を見えるものに変え、文脈のなかったところに自分たちの生活の文脈を見いだし、じぶんという存在を照らし出す知の力を獲得する」（折出2003:34）働きをことばの学習と切り結ぶべきで

あると主張し、「ことばの学習は、一人ひとりをエンパワーする働きを発揮して初めて「ことばの学び」に転化していく」（折出 2003:34）、「ことばの学びとそれが持つエンパワメントを、もっと私たちは大切にしていって、日々の教育実践に生かしていくべきではないだろうか」（折出 2003:35）と述べている。さらに難波博孝（2009）は、OECD の読解リテラシーについても目を向けながら「エンパワメントのための読書」について示唆に富む論を展開している。

このようにエンパワメントという観点からことばの教育を概観すると、PISA 型読解力という今日的学力から、「社会的少数者（マイノリティ市民）」（鈴木 1998:392）を見通したことばの力までが論じられており、ことばの学びが持つエンパワメントという側面は、国語科教育においてはこれまで以上に重要であると言える。

以上のことから本稿では、国語科で育てるべき言語力の一つに、エンパワメントとしてのことばの力を挙げておきたい。しかし現在の国語科教育は、学校現場の現状と同様、マイノリティのエンパワメント、特に性的マイノリティのエンパワメントをほとんど実現できていない状況にある。性同一性障害をはじめとする性的マイノリティの存在は、先の事例にも見られるように、学校教育においては早急に取り組むべき課題となっており、教科教育としての国語科でも、性的マイノリティをまなざす研究・実践を行うことが望まれる。

2 性的マイノリティから見た国語科教育の現状

現在の国語科教育は、性的マイノリティのエンパワメントを実現するような研究・実践がほとんどなされていない。そのみならず、性的マイノリティをまなざす国語科教育の先行研究もほとんど認められない。今井貴代子と山田公二は、性的マイノリティを学校教育において取り上げる必要性を次のように論じているが、性的マイノリティについてほとんど言及されない国語科教育は、この点において大きく立ち遅れていると言えるだろう。

「いない」とされている教室の中で誰にも打ち明けられずに苦しんでいるセクシュアルマイノリティの子どもにとって、こうした授業（セクシュアルマイノリティについて学習する授業—引用者注）の存在は、欲しかった情報を得られるというだけでなく、自身がエンパワメントされる可能性や、周囲の人たちに理解してもらえらる契機を含むものである。また、

セクシュアルマイノリティの子どもに限らず、すべての子どもにとって、自身の性と生のありようを考える貴重な機会ともなりうる。（今井・山田 2008:113-114）

国語科で育てるべき言語力の一つに、エンパワメントとしてのことばの力を考えるのであれば、国語科という教科教育の枠組みの中でも、性的マイノリティについて積極的に取り上げていかなければならない。

しかしこれまでの国語科教育は、性的マイノリティをまなざすどころか、異性愛主義（性的マジョリティ）を自然化する「隠れたカリキュラム」となっている。たとえば大山圭湖は、ジェンダーに関するディベート学習において、「生徒たちにどのような異性（強調—引用者）が好きかというアンケート」を実施し、ジェンダーをめぐる学習を通して「これからも異性（強調—引用者）を好きになる時は、今までのイメージに縛られず、自分らしい判断で好きになろうと生徒たちは考え」たと報告する（大山 2004）。このような国語科実践は、異性愛主義からこぼれ落ちてしまう性的マイノリティを否定し、「いない」ものとして学びを進めようとする事と同義である。

こうした国語科教育の現状では今井と山田が指摘するような、「「ホモ」「オカマ」「レズ」「おとこおんな」という言葉が、蔑視や攻撃を伴って使われている場合、それらは明らかに差別事象であるはずなのに、そうした言葉が「差別用語」として認識されずに学校内で放置されている」（今井・山田 2008:115-116）状態に対し、ことばの教育としてどのような取り組みが可能なのか、明確な見通しを持つことができないし、エンパワメントとしてのことばの力を育てることは到底できないであろう。

ただし、国語科教育において、性的マイノリティをまなざす先行研究が一切見られないというわけではない。多様なセクシュアリティへのまなざしや、女性／男性における多様性を重視する国語科教育に、金井景子の研究がある。

金井景子編（2001）『ジェンダー・フリー教材の試み—国語にできること』では教員や大学院生が選択した「教材」と、その具体的な授業計画や指導法、作品解説がまとめられている。「教材」はエッセイ（丸山健二「女やオカマに受けるようになったらおしまいだ」）、児童文学（リンドグレーン「長靴下のピッピ」）、古典作品（今昔物語「人に知られざる女盗賊の話」）、

詩（新川和江「私をたばねないで」）、アニメ（宮崎駿脚本「耳をすませば」）などが収録されている。金井は本書において、「自分では選べない「男」あるいは「女」といったレッテルから生まれた錯誤や偏見から自由になって、女・男・そのどちらでもある人を理解するためには、あらゆる教科と関係を結びなおすことも視野に入れて、「国語」にできることは何かを考える必要」があることを訴えている。

また金井は、ジェンダーをめぐる多くの実践が「女の子は男の子が好き／男の子は女の子が好き」という強力なジェンダー規範を見落としていると指摘し、ジェンダー・チェック教材などで自身のジェンダーに気づかせる取り組みに着目し、「自身が生物学的にどちらの性に属しており、その性を社会生活の中で意味付けるジェンダーをどのように纏っているかを自覚するという手順を辿る」ことが、学習者一人ひとりの生物学的性を自明視していると批判する（金井 2002a）。つまり生物学的性の自明視は、トランスジェンダーや同性愛者など、性的マイノリティへの暴力（＝隠れたカリキュラム）として機能するのである。

以上のように、性の多様性を重視しながら国語科教育について論じる金井は、国語科におけるジェンダー・フリー教育を次のように論じる。

「国語」の領域でジェンダー・フリーを考えるということは、スカートをはきたくなった男の子が、その意思を、ことばを選んで自分と周囲に伝える手伝いと、それを受け止める周囲の想像力を養う、双方に、関わるということである。（金井 2002b:64）

その上で金井は、「「国語の時間」（それは「教室という空間」と分かち難いものでもある）に、^{ヘテロセクシズム}異性愛主義を相対化し多様なセクシュアリティが表象されている文学作品をジェンダー・フリー教材として供給することの可能性と、媒介者としての教師の位置、そして具体的なプログラムの提示」（金井 2002a:190）を試みている。

金井の研究は、性的マイノリティをまなざす稀有な国語科教育研究である。エンパワメントとしてのことばの力を、性的マイノリティを含めたすべての学習者に育てることを目指す本稿にとっては、非常に示唆深く、多くの知見をもたらしてくれる。

ただし金井の論は、性的マイノリティをまなざす重要性を唱える一方で、それが性的マジョリティを含むすべての学習者になぜ必要であるのかについては、明

確な議論がなされていない。本稿では、金井の先行研究から多くの知見を得つつも、性的マイノリティをまなざすことが、当事者のエンパワメントを実現するだけでなく、エンパワメントとしてのことばの力を学習者に育てる上でいかに有効であるか、クィア概念を考察しながら考えていきたい。

3 クィア概念の考察

性的マイノリティを可視化し、当事者のみならずすべての学習者にとって国語科教育がエンパワメントの場となるために、本発表ではクィア概念に着目して論を進めていく。

(1) クィア・スタディーズの成立

「クィア (queer)」とは、もともと「変態」や「おかま」などを意味する男性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。またクィア・スタディーズでは、レズビアン／ゲイ・スタディーズやジェンダー研究と密にかかわりながらも、性的マイノリティと権力関係、アイデンティティポリティクスや当事者性の問題を中心に研究が展開されている。

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、「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対して、どのように目を向けるのかや、学問としての一貫性をも拒否していくことが重視される。このことについて河口は、次のように述べている。

「クィア」概念やその実践は、規範に対して徹底抗戦を挑み、規範が押しつけてくるカテゴリー化や二

元論を瓦解させようという指向性を持つ。ここでは、異性愛／同性愛、男／女、白人／非白人、理論／実践、精神／身体、理念／現実などのさまざまな二元論的思考それ自体が疑問視され、そうした二項対立を実体化するような境界が問題化されることになる。

「クエア」概念や実践は、規範に抵抗する者にとって、約束の地を与えてくれるものではない。むしろ、規範によって自己や集団の統一性が保障されているとするならば、規範に対し徹底的に抗うことは、自己や集団そのものの統一性を崩壊させるような「危険」に身をさらすことにもなる。切った刀で自分自身をも切りつけてしまう「危険性」をクエアの思想ははらんでいる。したがってこのような考え方は、マイノリティの自己正当化の思想ではないし、解放主義的な運動の文脈における〈解放〉という考え方もつ、あらかじめ指定された最終目標へ向かう政治的使命にもなじまない。(河口 2003:vi)

また、飯野由里子は「便宜上作ったひとつの仮説、キー概念であって、つまり、ひとつの安定しているアイデンティティではありません」というクエアをめぐるラウレティスのことばを引用し、「クエア・セオリ」を説明する(飯野 2007:81)。飯野の説明は、「クエア」=LGBTIQ^{#1}などととらえられがちな状況を鑑みたものであり、このことについてはキース・ヴィンセントも、討議において「クエア」というのは、人間ではなく、一種の考え方にすぎない」「クエアというアイデンティティはない」と述べている(ヴィンセント・小谷 1996:91)。つまり「クエア」とは、LGBTIQ など性的マイノリティのアイデンティティを指す概念なのではなく、あくまで考え方や立ち位置、視点のひとつなのである。

さらにデイヴィット・ハルプリンは、「クイアは、なにか特定のものを指ししめすとは限らない(強調—筆者)。それは本質なきアイデンティティである」

(Halperin, 1995=村山 1997:95) と述べ、河口は「本質なきアイデンティティ」という語義矛盾を肯定的にとらえる。「本質なきアイデンティティ」が示す曖昧さや不確定性こそが、クエア・スタディーズの可能性なのである。

こうしたクエア・スタディーズについて、日本では 2007 年 10 月にクエア学会が設立された。また同年 12 月には、日本教育学会関東地区 2007 年度地区研究活動

として、「教育学 *meets* クエア・スタディーズ—〈大学教育とクエア〉に関する諸課題を考える」というシンポジウムが開かれた。このシンポジウムではクレア・マリイ (2008) が、「大学におけるクエア・スタディーズの意義」と題して報告を行い、Britzman のクエア・ペダゴジーに関する論を紹介している。このように、教育の観点からもクエア概念は注目され始めていると言えよう。

(2) クエア概念と performativity

マリイは、外部から絶えず「クエア」と名指されてきた性的マイノリティが、「そのことに関して異議申し立てをしていくということが、このクエアという言葉を使っていく過程の重要な点」(マリイ 2008:2) と留意しながら、クエア概念のキーワードとしてアイデンティティの問題、ジェンダー／セクシュアリティ二元論の問題、行為遂行性の概念を挙げている。

アイデンティティの問題に関しては、ハルプリンの「本質なきアイデンティティ」を引用しつつ、「固定的な、あるいは古典的なアイデンティティに依存しない」「アイデンティティというものを問題視する」というクエア・スタディーズの姿勢が説明されており、ジェンダー／セクシュアリティ二元論の問題では、ヘテロノーマティビティ^{#2}が取り上げられている。そして、アイデンティティの問題やジェンダー／セクシュアリティ二元論の問題において重要な考え方として、マリイはジュディス・バトラーの行為遂行性(performativity)に着目している。

ジュディス・バトラーは、クエア・スタディーズの祖ともされる論者である。バトラーは、「法」によって抑圧され、また同時につくられている私たちは、いかなる主体を立ち上げても、いかなる自己観を持っても、「法」に規制された結果としてしか存在できないと考える。しかしバトラーは、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「法」からの支配を「失敗」させることができると主張した(Butler, 1990=竹村 1999)。「もしも攪乱が可能となるなら、それは法の次元のなかからの攪乱」(Butler, 1990=竹村 1999:171) であるとするバトラーは、「法」という規則の内部における言説実践の反復を performativity と呼んだ。社会的なカテゴリーによる自己認識など、「法」の内部において言説実践を反復すること(=performativity)は、社会的カテゴリーによる自己認識がつねにすでに攪乱しているように、「法」に支配されながらもその支配を「失敗」させ、言説実践その

ものもずらし、攪乱させるのである。

たとえば筆者は、「女性」として自身を認識しており、「女性」という自己観を持っていると言うこともできる。だが、「女性」としての筆者は決して本質的なものではなく、「女性らしさ」などといった、社会的な「法」に従属した結果に過ぎないのである。つまり、「女性」という自己観は、「法」によって規定された「女性」として構築可能なものでしかない。「女性」という自己観を持つということは、「女性」を規定する「法」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。

「女性」という「法」に従属する形で、筆者はようやく「女性」としての自己観を持つこととなる。筆者は、「法」に認定された「女性らしさ」を積み重ねて反復することによって、「女性」という「法」を存続させつつ、自身を「女性」として存在させるのである。ただし、筆者が反復する「女性らしさ」は、「法」と必ずしも一致はしない。なぜなら、この「法」は、生物学的な「女性」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。「法」は、私たちが「女性らしさ」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バトラーは、performativity（マリイは「行為遂行性」と訳している）と名付けた。

以上のようなバトラーの考え方を基盤に、クィア・スタディーズでは「本質なきアイデンティティ」が主張され、ジェンダー／セクシュアリティ二元論を、「自然化されたもの」として問題化している。クィア概念において、バトラーの performativity 論は重要なのである。

(3) クィア概念における当事者性

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。伏見のクィア概念は、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（下線引用者）。（伏見1999:10）

「クィア」とは、アイデンティティや帰属を表す言葉ではない。とりあえず、「クィア・ジャパン」ではそういうことにしておこう。「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。だから、「ゲイ」や「レズビアン」でも自己否定を他人に投影してやまないような連中は「クィア」には含まれない。あるいは、「ストレート」でも「マジョリティ」でも自分自身をより肯定的に楽しもうとしている人には、扉はいつでも開かれている。（伏見2000:4）

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こうということ。（砂川・野口・伏見2001:241）

伏見の主張は、性的マイノリティという当事者としてなされるものでありながらも、「ストレート」・「ヘテロの人」や、「さまざまなアイデンティティを持った人」にとっての「クィア」をも打ち出したものである。

さらに伏見が考える「クィア」とは、「私」になることなのである。伏見は別の論考においても、クィアについて「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しようとする人たちはクィアであり、「ふつう」であることが絶対で、つねに「ふつう」でないものを見つけ出し差別していこうとする人たちはストレート、と今度はこちらが勝手に線引きしてしまったところに生じたカテゴリー」（伏見1998:60）と記しており、伏見がとらえるクィア概念は非常に幅広いものであることがわかる。

また、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（伏見2007）。その上で伏見は、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 2007:147) 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。

以上のことから伏見が考えるクィア概念には、「私」となること、「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しようとする」という意味が付与されている。このことは、上野千鶴子が定義する「当事者」と通底している。

「当事者」とは、「問題を抱えた人々」と同義ではない。問題を生み出す社会に適応してしまつては、ニーズは発生しない。ニーズ(必要)とは、欠乏や不足という意味から来ている。私の現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうとする構想力を持ったときに、はじめて自分のニーズとは何かかわかり、人は当事者になる。ニーズはあるのではなく、つくられる。ニーズをつくるというのは、もうひとつの社会を構想することである。(中西・上野 2003:2-3)

欠乏や不足も含めて「私の現在の状態」ととらえようとすることは、「私」となることであり、「もうひとつの社会を構想すること」は、「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しようとする」ことであると考えると、伏見が考えるクィアは、当事者性に支えられた概念であると言える。

伏見が独自に主張するクィア概念は、一般的にはあまり受け入れられている論ではない。実際、アカデミズムにおいて伏見の一連の仕事は無視されているくらいがある^{註3}。しかし、クィア概念を性的マイノリティという当事者だけではなく、「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しようとする」として当事者性の問題に広く還元していったことは、教育という場でクィア概念をとらえようとする本稿では重要であると考え、注目することにする。

以上の考察からクィア概念では、次の3点が重要であることが明らかとなった。

- ① 性的マイノリティをめぐる問題が基盤となる。
- ② アイデンティティや、ジェンダー/セクシュアリティの二項対立を問題化する。

- ③ 「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しよう」という当事者性を重視する。

4 当事者性の問題と両義性

本稿では、前述したクィア概念における3点のうち、③(「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しよう」という当事者性を重視する)に注目して、当事者性と両義性の観点から、「クィア」が性的マイノリティにとどまらない概念であることを考察する。

伏見(2007)はアイデンティティについて、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言及していた。このことから伏見は、「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しよう」という当事者性において、加害者性の問題にも目配りしていることが感じられる。「自分らしく生きよう」とすることは、当事者性を真摯に引き受けようとするあまり、他者の当事者性に鈍感になる場合がある。当事者としての私たちには、つねに加害者性がともなっていることを自覚する必要があることを、伏見は指摘しているのである。特に性的マイノリティをめぐる問題が基盤となるクィア概念では、当事者となることが被害者性を立ち上げることとなる場合が少なくない。しかしクィア概念において「当事者性を立ち上げる」ということは、伏見の論を受けて、被害者性と加害者性を両義的に自覚することであると本稿では考える。

こうした被害者であり加害者であるという当事者性については、ジェンダー研究においても示唆に富む論が散見される。たとえば千田有紀は、従軍慰安婦問題を論じる中で日本女性と朝鮮女性に目を向けながら、「女である」ということと、「加害者である」ということと同時に「被害者」であるということが、いかに関連しているのかということ、有機的な関連のなかで問い直す必要がある(千田 2005:282)と指摘している。その上で千田は、「マイノリティであれ、マジョリティであれ、固定的なアイデンティティなど、存在しないのである」として、次のように述べる。

自分の加害者性を指摘することは苦痛であると同時に、快楽でもある。なぜなら、自らのポジションリティを明示的に示すことにより、自己は、示していない同一カテゴリーの他の人間から切り離され、自分は同一カテゴリーのなかでも「他の無自覚な仲間とは違う、自覚的なよい人間」になれるからである。

(中略—引用者) ポジショナリティを明示化したあと、自分の立場を他の場所において満足してしまうのではなく、そのこと立場自体を引き受ける、責任を引き受けることが必要だ(千田 2005:284-285)

千田が指摘する問題は重要である。「ポジショナリティを明示化したあと、自分の立場を他の場所において満足」しないためにも、加害者としての責任を引き受けるためにも、私たちはつねに被害者性へも目を向けなければならない。私が傷ついたという経験は、私が傷つけた責任をより生々しくするからである。このことは池田緑も、「自己が“マイノリティ”になる可能性を想像することによって、“マジョリティ”となる局面における自己の差別性を想像することは、きわめて重要である」と述べている(池田 2006:21)。

また上野千鶴子は、DV(ドメスティック・バイオレンス)臨床を取り上げて、「妻として被害者でありつづけることによって、彼女は、母親として子どもに加害者となっている」ことを述べ、「どんな人間関係も、文脈が変われば、弱者は相対的な強者となる」ことや、「女は被害者となることで加害者となる両義性」があることを論じている(上野 2006:108)。そして上野は、「当事者になる」ということについて次のように述べる。

ひとは自己定義によって、当事者になれる。というよりも、問題を自分で引き受けたとき、人は当事者になる(強調—筆者)、と言ってよい。当事者とは、周囲から押しつけられるものではない。自己定義によって、自分の問題が何かを見きわめ、自分のニーズをはっきり自覚することによって、人は当事者になる。したがって当事者になる、というのは、エンパワーメントである。たとえ被害者としての当事者性をひきうける場合でさえ、当事者になることとは本人にとっては無力の証ではなく、みずからの主権者になるという能動的な行為なのである。(上野 2003:196-197)

上野は「被害者になる」ということを「弱さを認めるということより、むしろ加害者に対して自分の正当性を主張するエンパワーメントとなる」(上野 2006:106)と主張し、当事者性における被害者の側面に光を当てている。一方池田は、「“マジョリティ”にとっては、なにごととも“ひとごと”である」として、被害者であり加害者であるという両義性が、「“マイノリティの苦しみ”や“マジョリティの差別性”」を「埋没」させないよう注意すべきだと指摘している(池

田 2006)。

5 国語科教育におけるクィア概念の可能性

以上のことから、クィア概念では①「性的マイノリティをめぐる問題が基盤になる」、②「アイデンティティや、ジェンダー/セクシュアリティの二項対立を問題化する」、③「「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しよう」という当事者性を重視する」の3点が重要であること、特に当事者性に関しては、被害者であり加害者であるという両義性が指摘されていたことが確認できた。

このようにとらえられるクィア概念は、エンパワメントとしてのことばの力を育てる国語科教育において、どのような有効性を見出せるだろうか。順に考えてみたい。

まずはクィア概念における①(性的マイノリティをめぐる問題が基盤となる)の観点であるが、この観点を国語科教育に導入すれば、性的マイノリティを積極的に取り上げることにつながり、性的マイノリティのエンパワメントが期待できるようになる。

たとえば具体的な国語科教育の姿としては、話しことばに見る女/男らしさに加え、女性が「僕」など男ことばを用いることで、自らのジェンダーを越境しようとする自分を見つめさせることや、「オネエことば」と言われる男性同性愛者などが用いることばを取り上げるなど⁴、性的マイノリティをまなざす話しことば教育が考えられる。その際には紀貫之の「土佐日記」も格好の教材となる。

こうした授業実践が行われれば、性的マイノリティに対してもエンパワメントとしてのことばの力を育てる可能性が開かれ、今井と山田によるアンケート⁵の回答にあった、「セクシュアルマイノリティを支える上で、学校教育は避けて通れないと思います。ほんの一言、セクシュアルマイノリティについて言及されるだけで、それを励みにしていける子も必ずいるはずです」(今井・山田 2008:114)という声にも教科教育として答えられるであろう。

さらに①の観点の導入は、池田が指摘する「“マイノリティの苦しみ”や“マジョリティの差別性”」の「埋没」を回避させることができる。外部から絶えず「クィア」と名指されてきた性的マイノリティによる異議申し立てが、クィアということばを用いる過程の重点であるということは、「“マイノリティの苦しみ”や“マジョリティの差別性”」をつねに意識化させ

るからである。そうすれば、「「ホモ」「オカマ」「レズ」「おとこおんな」という言葉が、蔑視や攻撃を伴って使われている場合、それらは明らかに差別事象であるはずなのに、そうした言葉が「差別用語」として認識されずに学校内で放置されている」（今井・山田 2008:115-116）状態に対し、国語科ではことばの教育として問題化することができる。「“マイノリティの苦しみ”や“マジョリティの差別性”」を、「差別用語」の学習を通して学ぶことが、ことばの学びとして可能となるのである。

また②（アイデンティティや、ジェンダー／セクシュアリティの二項対立を問題化する）の観点を国語科教育に導入すれば、性の多様性を重視した研究や実践が取り組まれ、異性愛主義が「隠れたカリキュラム」として働くことに対し、異議を唱えることができる。よって国語科では、ジェンダー／セクシュアリティの二項対立を問題化するような教材の提案が可能となる。それはたとえば、小学校5年生の国語科教科書（光村図書）に採録されている杉みき子の「わらぐつの中の神様」を取り上げて、結婚という異性愛主義を議論させることが可能となるし、「どのような異性が好きか」といったアンケートは改良されることとなる。

そしてこのことは、上野淳子が指摘するように、「男女二元論と異性愛主義を見直し、当事者以外の者にとっても固定的な生き方を脱した多様な人生の目を開かせることになる」（上野淳子 2008:75）。それは、「見えなかった世界を見えるものに変え、文脈のなかったところに自分たちの生活の文脈を見だし、じぶんという存在を照らし出す」（折出 2003:34）エンパワメントとしてのことばの力を育てることにつながる。

さらに③で挙げた、被害者であり加害者であるという両義的な当事者性の観点は、学習者にとって性的マイノリティの問題が「ひとごと」であることをゆるさない。性的マイノリティの問題をめぐって、当事者が自らの被害者性を引き受けることは、上野千鶴子も指摘するように彼らのエンパワメントとなり、別の視点では自らも加害者性を持つということを意識することにもつながっていく。また、性的マジョリティが自らの加害者性を引き受けることは、問題への責任を負おうとすることであり、別の視点では自らも被害者性を持つということを意識すること、すなわちエンパワメントすることにもつながっていく。クィア概念の導入は、エンパワメントとしてのことばの力を育てる国語科教育を可能にするのである。

6 おわりに

クレア・マリイ（2008）は、クィア・ペダゴジーの基礎論文となっている Britzman の論文を紹介し、クィア・ペダゴジーにおいて重要な3点として、(1) the study of limits（解釈可能な身体・人間性とは何かを検討していく作業^{注6}）(2) the study of ignorance（無知であることがゆるされている現状の問題化）(3) the study of reading practice（差異を発見・発掘する作業としての読むこと）が示されていると述べる。Britzman の論においてクィアが読むことと密接にかかわっていることから、国語科教育はクィア概念を等閑視することはできない。今後は Britzman の論を考察対象とし、ことばの教育とクィア概念のかかわりについてさらに深めていきたい。

【注】

- 1 レズビアン／ゲイ／バイセクシュアル／トランスジェンダー／インターセックス／クエスチョンを指す略語のこと。クエスチョンとは、セクシュアリティや性自認などがよくわからない、分類できない、あえてカテゴライズする必要性を感じていないという理由で自称として使用される（今井・山田 2008）。
- 2 ヘテロノーマティビティとは、異性愛がジェンダー間の関係性の唯一のモデルとして設定され、それがないことには社会が存在し得ない、再生産することができないと考える「異性愛を支える正常化の過程」のこと（マリイ 2008:4）。
- 3 砂川秀樹は、伏見憲明（1991）『プライベート・ゲイ・ライフ』や、掛札悠子（1992）『レズビアンである、ということ』をめぐって、「セクシュアリティの多様性とそれを同性愛／異性愛という二項対立で語る問題点、ジェンダーとセクシュアリティの関係性を意識していたことは明らかであるにもかかわらず、そのことは十分に評価されていない」（砂川 1999:140）、「一九九〇年代半ばから登場するゲイ／レズビアン・スタディーズの研究者が、これら一九九〇年代初期の日本のゲイ／レズビアンの語りや理論を等閑視している」（砂川 1999:146）と指摘している。
- 4 「オネエことば」をはじめとした話しことばに関しては、クレア・マリイ（2008）が日本語教育の立場から、女性語・男性語の二項対立を越境する現象として注目している。
- 5 今井・山田が実施したアンケート調査に関しては、「セクシュアルマイノリティの認知向上を目的に毎年

大阪で開催されている「関西レインボーパレード」にて、集まったヒトを対象にアンケート調査をおこなった」（今井・山田 2008:112）と説明されている。調査期間は2007年10月28日（日曜日）13時～14時40分。回答者は139名で、10代から30代半ばまでの世代が多かったとされる。

6 マリイ（2008）では、「解釈可能な身体・人間性とは何かを検討していく作業」について、「例えば身体化された自尊心というものを育てようと思うと、それが自尊心の欠落に依存していることであるということ」を認識した上で、人間あるいは行為行動を認識、解釈可能なものにしていくものとは何かということ、その限界を考えていく、検討していく、調査していく」ということと説明されている。

【引用参考文献】

- 飯野由里子（2007）「「クィアする」とはどういうことなのか?」、『女性学』第15号、日本女性学会、pp.78-83
- 池田緑（2006）「おばけは生まれ変わることができるか?—植民地主義をめぐる基礎的考察Ⅲ」、『大妻女子大学紀要—社会情報系 社会情報学研究』第15号、大妻女子大学、pp.15-37
- 今井貴代子・山田公二（2008）「学校の中の「見えな／見える」セクシュアルマイノリティ」、木村涼子・古久保さくら編（2008）『ジェンダーで考える教育の現在—フェミニズム教育学をめざして』、解放出版社、pp.111-128
- ヴィンセント、キース・小谷真理（1996）「クィア・セオリーはどこまで開けるか」、『ユリイカ 詩と批評』第28巻第13号、青土社、pp.78-98
- 上野淳子（2008）「心理学における性的マイノリティ研究—教育への視座」、『四天王寺大学紀要』第46号、四天王寺大学、pp.73-82
- 上野千鶴子（2006）『生き延びるための思想—ジェンダー平等の罨』、岩波書店
- 大山圭湖（2004）「国語の読みの授業で考えるジェンダーの平等と性」、『言語』第366号、教育科学研究会、pp.58-64
- 折出健二（2003）「学びの臨床とエンパワメント」、『日本語学』第22巻第3号、明治書院、pp.28-36
- 金井景子（2001）「感じること、考えること、そして伝え合うこと—ジェンダー・フリー教育と国語との接点を求めて」、金井景子編（2001）『早稲田大学教育総合研究所叢書 ジェンダー・フリー教材の試み—国語にできること』、学文社
- 金井景子編（2001）『早稲田大学教育総合研究所叢書 ジェンダー・フリー教材の試み—国語にできること』、学文社
- 金井景子（2001）「ジェンダー・フリー教材を探しに」、斎藤美奈子編（2001）『21世紀 文学の創造 7 男女という制度』、岩波書店、pp.265-293
- 金井景子（2002a）「「文学作品」がジェンダー・フリー教材になるとき—揺らぐこと、揺さぶることをめぐって」、『文学』第3巻第1号、岩波書店、pp.189-200
- 金井景子（2002b）「その男の子が、スカートをはく日のために—ジェンダー・フリー教育と国語」、『月刊言語』第366号、大修館書店、pp.62-67
- 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
- 国立教育政策研究所編（2002）『生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』、ぎょうせい
- 杉山文野（2007）「セクシュアル・マイノリティが抱える問題に対する教育的課題—性同一性障害を事例として」、『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第15号-1、早稲田大学大学院教育学研究科、pp.13-22
- 鈴木みどり（1998）「メディア・リテラシーとはなにか」、『情報の科学と技術』pp.388-395
- 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（1999）『QUEER JAPAN』第1号、勁草書房、pp.135-153
- 砂川秀樹・野口勝三・伏見憲明（2001）「対談 クィアが問題か、クレンゾールが問題か!?—アイデンティティをめぐるゲイ・リベレーションの争点および展望」、伏見憲明編（2001）『QUEER JAPAN』第4号、勁草書房、pp.237-255
- 千田有紀（2005）「アイデンティティとポジショナリティ—九九〇年代の「女」の問題の複合性をめぐって」、上野千鶴子編（2005）『脱アイデンティティ』、勁草書房、pp.267-287
- 千田有紀（2009）『ヒューマニティーズ 女性学／男性学』、岩波書店
- 永田麻詠（2005）「自己を「語る」ことばとしてのジェンダー—国語科実践におけるジェンダーイメージの確認と交流を中心に」、『教育学研究紀要』第51巻第1号、中国四国教育学会、pp.380-385

- 永田麻詠 (2006) 『「伝え合う力」を育てるための国語教育—「自己と向き合う」ことを中心に』、広島大学大学院教育学研究科平成 17 年度修士論文
- 永田麻詠 (2008) 「文学を対象とした PISA 型読解力調査の考察—小学校のばあい」、全国大学国語教育学会第 114 回茨城大会自由発表資料
- 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』、広島大学大学院教育学研究科平成 20 年度学位請求論文
- 永田麻詠 (2009) 「自己の観点から見た PISA 型読解力」、臨床国語教育研究会編 (2009) 『国語科授業論叢』第 1 号、pp.128-135
- 永田麻詠 (2010) 「PISA における「読解力」の検討—文学的文章を中心に」、全国大学国語教育学会編 (2010) 『国語学力調査の意義と問題』、明治図書、pp.160-168
- 中西正司・上野千鶴子 (2003) 『当事者主権』、岩波書店
- 難波博孝 (2009) 「エンパワーメントのための読書に向けて」、臨床国語教育研究会編 (2009) 『国語科授業論叢』第 1 号、pp.136-138
- 日本青少年研究所 (2009) 『中学生・高校生の生活と意識 調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』
- バトラー, ジュディス (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
- ハルプリン, デイヴィット (1995)、村山敏勝訳 (1997) 『聖フーコー—ゲイの聖人伝に向けて』、太田出版
- 日野玲子 (2008) 「ジェンダーの視点で考える男女平等教育課題と可能性—教育実践のパラドックスの視角から」、木村涼子・古久保さくら編 (2008) 『ジェンダーで考える教育の現在—フェミニズム教育学をめざして』、解放出版社、pp.167-185
- 伏見憲明 (1998) 「クィア」、伏見憲明監修・杉浦直行編 (1998) 『H の革命—QUEER な SEX 事典』、太田出版、pp.59-60
- 伏見憲明 (1999) 「はじめに」、伏見憲明編 (1999) 『QUEER JAPAN』第 1 号、勁草書房
- 伏見憲明 (2000) 「プロローグ」、伏見憲明編 (2000) 『QUEER JAPAN』第 3 号、勁草書房
- 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
- マリィ, クレア (2008) 「大学におけるクィア・スタディーズの意義」、『日本教育学会 2007 年度関東地区研究活動報告書 教育学 meets クィア・スタディーズ—(大学教育とクィア)に関する諸課題を考える』、日本教育学会関東地区、pp.1-10
- ライチェン・S・ドミニク (2003)、平沢安政訳 (2006) 「キー・コンピテンシー—人生の重要な課題に対応する」、ドミニク・S・ライチェン/ローラ・H・サルガニク (2003)、立田慶裕監訳、今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』、明石書店、pp.86-125
- Britzman, D.P. “Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight” Stephen J. Ball (ed.) *Sociology of Education: Major Themes Volume 1*. London; New York: Routledge. 2000