

# クィア・ペダゴジーと大学体育授業の接続

## Connection between Queer Pedagogy and Physical Education at University

魚 住 智 広  
UOZUMI Tomohiro

【要旨】 本稿は、セクシュアルマイノリティへの対応に関して移行期にある女子大学において、体育授業の課題を解決するための方法としてクィア・ペダゴジーとの接続がもつ意義を探るものである。具体的な手順は以下の通りである。まず、トランスジェンダー学生を迎え入れる段階にある女子大学の体育実技授業で生じると想定される課題を確認する。つぎに、クィア・ペダゴジーの成り立ちや目的を理解するために国外の先行研究を確認する。また、クィア・ペダゴジーがどのように学校教育に貢献すると考えられてきたか、日本の教育と結びつけて論じた先行研究を概観する。そして、女子大学の体育授業の課題に対してどのように取り組むことができるかをクィア・ペダゴジーの枠組みを用いて検討する。とくに体育授業のルールに関する検討から、その具体的な実践を提示する。

### 1. はじめに

筆者が勤務する日本女子大学は、2024 年度入学よりトランスジェンダー学生（女性）を迎え入れるために出願資格を拡大する。つまり今後は、出生時に割り当てられた性別を理由に入学を拒否しないことを意味し、同時にこれまでは出生時の性別を理由に出願できなかった受験生がいたことを表している。本稿は、セクシュアルマイノリティへの対応に関して移行期にある女子大学の体育実技授業で生じると想定される課題を解決するための方法を探るものである。

そこで注目するのが、「クィア・ペダゴジー Queer Pedagogy」である。クィア・ペダゴジーがどのような狙いを持ち、どのような実践をとまうのかについては後述する。ここで先述すべきことがあるとすれば、学校体育は既存のジェンダー規範を強化し、再生産する場であり（たとえば井谷, 2004）、この規範を通じて女子大学の授業のなかでトランスジェンダー女性の更なる周縁化が起こりうるということである。よって本研究は、体育授業が既存の規範を自明視せずに問い直すことが重要であり（魚住・大沼, 2023: 11-12）、その方法の一つとしてクィア・ペダゴジーとの接続が意義を有するのではないかと論じることを目的としている。

なお前述の通り、筆者は女子大学に勤務し、また体育実技授業を担当している。そのため、本研究の議論は大きな実践性を有するものである。また本研究は、トイレや更衣室の整備といったハード面の問題に偏りがちな議論の現状を危惧しており、授業内容やカリキュラム、あるいは学生生活に関するソフト面の問題を論じなくてはならないという立場をとる。つまり、「問題」を引き起こす側としてトランスジェンダーを論じるのではなく、あるいはトイレや更衣室の整備のように本来であればトランスジェンダーを迎え入れる側にとっての「問題」を論じるのではなく、当事者にとって何が「問題」であるかを論じる必要性に依拠する（フェイ, 2021=2022）。

以上を検討するために、本稿では女子大学における体育実技授業の課題を確認したあと、クィ

ア・ペダゴジーをめぐる国内外の研究を参照する。まず、1990年代に登場したとされるクィア・ペダゴジーという用語について理解するために当時の国外の先行研究を確認する。つぎに、クィア・ペダゴジーが日本の学校教育にどのように寄与するものであると考えられてきたか、国内の先行研究を見ていく。そして最後に、女子大学における高等教育としての体育授業がクィア・ペダゴジーの枠組みをどのように活かすことができるのかを検討する。

## 2. 「安全」をめぐる大学体育の課題と本稿の問題意識

東京オリンピック2020で史上初めてトランスジェンダーを公言するローレル・ハバードが女子競技に出場した。ただしハバードの出場が認められたのは、あくまでもテストステロン値がIOC(国際オリンピック委員会)の設定した基準値を下回ったからであり、セクシュアルマイノリティに対する理解の浸透に先んじて、ルールにもとづく公平性の維持が優先されたとも言える。

この件に代表されるように、プロアスリートやトップレベルのスポーツにおいては「公平性」が一つの争点になる。そしてもう一つ、重要な争点となるのが「安全」である。たとえば2022年6月、13人制ラグビーを統括するIRL(国際ラグビー連盟)は、トランスジェンダー選手が女子の国際試合に出場することを禁止すると発表した。この理由としてIRLは、「個人の参加する権利と、他の参加者が感じるリスクのバランスを取り、すべての人に公平な審理をおこなうことがIRLの責務だ」と述べ、「可能な限りの証拠にもとづき、個人のプレーする権利と、すべての参加者の安全のバランスを公平に保つため、一連の基準の策定をつづけていく」と表明している。言い換えればIRLは、トランスジェンダーのスポーツ参加とスポーツにおける女子選手の安全の確保はトレードオフであると考え、トランスジェンダーのスポーツ参加は他の参加者にとって「リスク」であると訴えた。

このように、トップレベルのスポーツは「公平性」と「安全」の二点を両輪として議論を展開するが、草の根のスポーツや体育実技授業においては後者がより重要な位置を占めるだろう。では、大学での体育やスポーツにおける安全はセクシュアルマイノリティと結びつけられながらどのように論じられてきたのか。たとえば筆者らは、セクシュアルマイノリティをめぐる大学体育や大学スポーツに関する資料をレビューした論文(魚住・大沼, 2023)において、UNIVAS(大学スポーツ協会)の指針を取り上げた。UNIVASはいくつかのガイドラインや手引書(UNIVAS, 2020; 2022; 2023)を発行し、「すべての大学、すべての競技団体、すべての指導者が遵守することを推奨するものである」と位置づけている(UNIVAS, 2020: 2)。にもかかわらず、ここで記された「安心安全」とは、怪我や事故の防止、あるいは不祥事対応の観点のみから検討された狭義な概念であり、セクシュアルマイノリティはマジョリティがハラスメントの当事者になる「リスク」としてしか描かれていないことを批判した(魚住・大沼, 2023: 9)。

以上の例のように、トランスジェンダーをはじめとするセクシュアルマイノリティは「証拠にもとづき」スポーツにおけるマジョリティの「安全」を脅かす「リスク」として「社会的に生産」(ベック, 1986=1998: 23)されはじめている。あるいは藤高が指摘する通り、これはトランスジェンダーが「社会に「大混乱」を引き起こすトラブルメーカーとみなされていく過程である」(藤高, 2022: 114)。

しかし、果たして体育やスポーツにおいて、トランスジェンダーの参加は安全を脅かすものな

のだろうか。たとえば性別二元制にもとづく IRL の想定にあえて近づくとすれば、身体能力は男女の平均値の差よりも同性間の個人差の方が大きいという結果（飯田, 2013）は無視できないはずだ。これがトップレベルのスポーツではなく学校授業であればなおさらであり、女子大学で体育実技授業を担当する筆者から見れば、女子学生同士の競技力にはそもそも大きな差がある。トランスジェンダーが授業に参加するタイミングであえて競技力や身体能力の差をトピックとして取り上げるのは、まさに「リスク」を「生産」していると言わざるをえない。あるいは体育授業における安全の確保は、決してトランスジェンダーの役割ではないにもかかわらず、本来であればその役割を担うはずの学校教育の実践者たちからその困難性と当事者が結びつけられ、また語られるのであれば、強固なマイノリティ性をもつ女子大学のトランスジェンダー女性が「リスク」化され、周縁化される過程を明らかにしなければならない。

### 3. クィア・ペダゴジーの成り立ち

以上より、体育授業には性別二元制や既存のジェンダー規範にもとづく実践が根強く存在し、女子大学の体育実技授業の安全について検討した際には、トランスジェンダー女性が「リスク」化され、周縁化されうる課題があることを確認した。これを踏まえて本稿では、体育授業がこの課題に関する方策としてクィア・ペダゴジーの枠組みを応用する可能性について検討していく。

この部分では、1990 年代を主な発端とするクィア・ペダゴジーをめぐる四つの研究を参照し、検討されてきた意義や目的を確認する。なおこれらの研究を確認するまえに前提として記すべきは、いずれのどの研究も、教員／学生（生徒）間の権力関係や非対称性、大学や学校という場で達成される規格化やヘテロノーマティヴィティ、あるいは教育学という学問や教育という営みそれぞれ自体を批判的に検討し、既存の教育実践から積極的に距離をとる（森山, 2009: 51）立場にあるということである。参照する研究は以下の通りである。

- (1) Steven Seidman, 1994, "Queer Pedagogy / Queer-ing Sociology," *Critical Sociology*, 20(3): 169-176.
- (2) Mary Bryson & Suzanne de Castell, 1993, "Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect," *Canadian Journal of Education*, 18(3): 285-305.
- (3) Deborah P. Britzman, 1995, "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight," *Educational Theory*, 45(2): 151-165.
- (4) Susanne Luhmann, 1998, "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing," in Pinar, W. F. (ed.), *Queer Theory in Education*, Routledge: 120-132.

(1) Seidman の論文は、クィア・ペダゴジーという用語を早くから用いており、また社会学的な視点から書かれた論考であることから、同じ視点をもつ本稿にとって参考になる。著者の Seidman の主題はカミングアウトにある。Seidman は社会学の授業において自らがゲイであることをカミングアウトすべきか、またクィアであることは社会学を教える際の知識に独自の視点をとるべきか、という問いについて論じていく。その理由は、著者がカミングアウトをしたいという当初の希望から、カミングアウトにこだわらなくなりつつある自身の立場の変化と両面性を確認するからである（Seidman, 1994: 169）。

Seidman は、カミングアウトはもはや解放的なものであるとは言えず、その政治的な効果はむ

しろ規格化の論理を再生産してしまうと考えた。なぜならカミングアウトは、「同性愛者は、本当は異性愛者と変わらない」といった言説を生み出し、また「性的指向を除けばマジョリティと同じである」といった形で回収され、結局のところクィアであることは「病理化」されてしまうからである (Seidman, 1994: 170)。そこでSeidmanは知識に関する二つ目の問いに議論を移す。つまり、セクシュアルマイノリティとしての経験は個人的あるいは政治的な立場を明確にするが、一方で授業のなかで教える内容には関与するののかという点である。

以上を踏まえてSeidmanにとってクィア・ペダゴジーとは、クィアな立場から教えることを意味し、社会学をクィアする実践と結びついて捉えられている。またこの論文が社会学をクィアする方法としてあげたいいくつかの作業は後述する他の研究と共通する視点をもつ。たとえば、Seidmanは規範的な異性愛を自然化してきた社会学への批判をあげているが (Seidman, 1994: 172)、この点はジェンダー規範やカテゴリー化の転覆 (攪乱) を狙いとする研究や、異性愛を自然なものとして「まっとうに読むことをやめる stop reading straight」ことを求めた研究 (Britzman, 1995: 164) とも通じるものがある。またクィア・ペダゴジーの目的は、セクシュアルマイノリティの生活を可視化し、授業のなかで教えることだと記しており (Seidman, 1994: 172)、この点もまた後続する研究へと共有されている<sup>1)</sup>。

(2) Bryson & de Castellの論文は「クィア・ペダゴジー」という用語をはじめて用いたとして紹介されることも多く、より具体的な事例を含む内容である。(1)と同様、著者らが働く大学の教育学部においても、クィアであることの表明は重大な違反であるかのように扱われていた。そこで著者らは、教室のなかでクィアであることは何を意味し、どのような違いを生むのかという疑問を出発点に、ある大学での「レズビアン・スタディーズ」という学部生向けの講義を事例に、著者らがどのようにこの講義を設計し、試行したのかを記している。

この論文が興味深いのは、事例として扱われる「レズビアン・スタディーズ」の講義が、結果として著者らが想定した目標とは異なる方向へと進んだ点である。まずこの講義では、レズビアンやインターセクショナリティを題材にしたさまざまな映像や展示、あるいはゲームなどを利用し、学生はプレゼンテーションや制作物を用意した。また著者らは、「この授業には消費者も傍観者もいない」として、「消費の倫理 ethics of consumption」と「リフレクシヴなまなざし reflexive gaze」を身につけることを学生に求めた (Bryson & de Castell, 1993: 291)。これは言い換えれば、この授業の目標は、他者の生活を「知的観光 intellectual tourism」として消費の対象とするのではなく (Bryson & de Castell, 1993: 300)、その主題に深く根づき、普遍化してしまう定型的な語り口から離れることであった。

だが著者らによれば、クラスの一部の受講生は、他者に対する疑う余地のない特権意識から、自己の向上のための消費の対象としてセクシュアルマイノリティを捉えることを避けられなかった (Bryson & de Castell, 1993: 300)。また著者らは、こうした受講生に接するにあたり、教室内で教員／学生という構造を明確化してしまい、差異を超えて協力することが不可能な目標になったと気づく経験をしたと記した (Bryson & de Castell, 1993: 291-292)。

(3) Britzmanの論文は国内の多くの研究で引用されており (井谷恵子ら, 2023; 眞野, 2020; マリイ, 2008; 森山, 2009; 2018; 永田, 2022; 渡辺, 2015; 2019 など)、それらも参考にしながら理解したい。渡辺によれば、Britzmanはクィア理論を、「さまざまな慣行や規定の中での行為 (パフォー

マンス)の繰り返しにも、それらを転覆(攪乱)させる行為を引き起こす可能性があることを見出し、固定化されたアイデンティティを問題化し、異性愛がいかに自然なものとして正常化されるのかを明らかにするもの」であるとし、これを教育学に導入することで、ヘテロノーマティブな教育を再考する実践のことをクィア・ペダゴジーと呼ぶという(渡辺 2019: 142)。

Britzmanが引用される際、注目されるのはクィア・ペダゴジーの三つの学習(限界の学習、無知の学習、読む学習)である。ここではクィア・ペダゴジーの大局的な理解を目的とするため、さまざまな研究で言及されてきたこれらの学習の詳細は省略する。ただ体育授業の課題を踏まえると「限界の学習」はとくに重要である。なぜなら、ここで「限界」とは、マジョリティがマジョリティであるためにマイノリティを必要とする構造が自然化され、再生産されていくという「限界」であり(渡辺 2019: 143)、体育授業もまた「規格」を作り出すのと同時に一部の学生(生徒)を「規格外」として絶えず当てはめてきたからである。

またここでBritzmanが、インクルーシブ教育と呼ばれるような実践やカリキュラムを想定し、批判的に検討していることは重要である。Britzmanによれば、包摂的であることを自称する教育は、マイノリティに関する「情報の提供と態度を変えるためのテクニック」という二つの戦略しかもたない(Britzman, 1995: 158)。つまり、こうした戦略は同質性をより強固なものとし、新たな形の排他性を生み出すことになる」と批判する(Britzman, 1995: 160)。Britzmanにとってクィア・ペダゴジーによる試みとは、寛容な者と寛容な扱いを受ける者、抑圧される者と抑圧する者といった二項対立を超えつつ、従属と服従の構造的な力学がどのように作用するのか社会的差異について分析することにある(Britzman, 1995: 164-165)。

そして(4) Luhmannの研究は、教員と学生の関係にとくに注目したものである。Luhmannは、教育学がときに教育方法を指すものとして理解されてきたのに対し、何を学ぶべきか、その知識をどのように教えるかといった、教えることに関する一般的な関心に焦点を当てるのではなく、教員と学生という関係のなかで、私たちはどのように知識を得るのか、あるいは知識はどのように生み出されるのかという問いを出発点にする(Luhmann, 1998: 126)。

ではLuhmannは、いかにして「カリキュラムにクィアな内容を組み込むことや、この内容を学生に受け入れてもらうための教育的戦略を探すことへの不安を超えようとする」のか(Luhmann, 1998: 120)。それは「知識の伝達に固執し、教員が知識の主でありたいという教育の伝統的な執着を超える」ことであった(Luhmann, 1998: 126)。森山(2009)によれば、Luhmannの立場は、教員/学生という区分自体を脱構築し、知識を教える側と知識を学ぶ側の非対称性を残存させないことにある。

Luhmannは、クィア・ペダゴジーにおいて重要なのは、(新たな知識としての)クィア理論を教育学に適用することでもなければ、クィア理論や知識の普及のために(新たな方法としての)教育学を適用することでもない」と述べる(Luhmann, 1998: 128)。そしてLuhmannは、(2)や(3)の論文を引用しながら、クィア・ペダゴジーの意義は「学びを可能にする、あるいは学びを妨げる条件について探ること」だと示した(Luhmann, 1998: 130)。これは言い換えれば、教員が知ってほしいことを学生が背負いきれないかもしれない状況を想定しながら、人は何を知ることに耐えられるのかという「知識への抵抗」について問うことであった(Luhmann, 1998: 128)。



#### 4. 国内の教育とクィア・ペダゴジー

このような成り立ちをもつクィア・ペダゴジーは、クィア教育学と訳されることも多い。だが以上を踏まえれば、実際には教育学だけと結びつくものではなかったことがわかる。では2000年代以降、クィア・ペダゴジーは日本国内の教育とどのように結びつけられてきたのか。ここで重要なのは、Bryson & de Castellが課題に直面し、Luhmannが検討したように、教員／学生という権力関係のなかで知識を教えるという構図自体への着目である。

森山 (2018) は、クィア・ペダゴジーの特徴として、先述した異性愛を自然なものとして「まっとうに (とともに) 読む read straight」ことへの批判とともに、「教える－教わるという教授の伝統的なモデル」に対する批判的視点をあげている。そして重要なのは、森山がこの後者について、クィア・ペダゴジーは「ペダゴジーや教師の特殊性を高く見積りすぎることによって、知=権力をめぐる不均衡の問題一般への応用可能性をクィア・ペダゴジー自らが閉ざしてしまっている」(森山 2009: 59) のではないかと提起する点である。また森山は、異性愛を自然化して考える学生が他者を抑圧していると教員が指摘すればするほど、その教授自体の「一方的な単線性 straightness」が強化されるという矛盾を抱えていると指摘している (森山 2018: 51)。

この指摘は、クィア・ペダゴジーの枠組みを体育授業に応用しようとする本稿にとって重要であるため、つづけて森山の研究を参照したい。森山によれば、クィア・ペダゴジーの応用 (不) 可能性の問題は、「規範的主張」(森山, 2017: 76) と結びついている。これまで国外の先行研究を見てきたように、クィア・ペダゴジーは既存の規範の転覆を大きな動力としてきた。一方で、クィア・ペダゴジーは規範的な主張を不可避免的に含む実践である。たとえば「セクシュアルマイノリティは病気だ、と考えるべきではない」といった「べき論」がまさに該当する (森山, 2017: 76)。つまり、「まっとうに読む」ことへの批判と同時に、「まっとうに読まない」ことへの規範的な主張を含むという矛盾を抱えることになる。

以上を踏まえると、たとえばLuhmannのように教員／学生という構造の見直しを求めるよりも先に、いかにしてクィア・ペダゴジーを実践に落とし込み、規範的な主張を扱うかという具体的な課題が浮かび上がる。この課題について、森山は①「知識」(森山, 2017; 2018) と②straightness (あるいは「普遍」) の「弱毒化」(森山, 2018: 51) という二つの観点から記している。それぞれは結びついており、また体育授業にとって非常に重要だが、①については筆者らの過去の研究 (魚住・大沼, 2023: 11-12) のなかでも取り上げたため、本稿ではとくに②について参照する。

まず教員／学生間の権力関係を介入することがなぜ困難なのか、森山は、成績評価に関して権力の行使を避けることができない点や、性の多様性に対する学生の不十分な知識については教えなければならない場面が生じる点をあげる (森山, 2018: 52)。だからこそ、クィア・ペダゴジーの応用のためには、規範的主張を避けるのではなく、規範的主張にいたるまでの道筋をどのように展開するかについて検討しなければならない。

以上に対して、森山は「素朴な意味での知」を重視する。その方法とは「知っているか／理解しているか／覚えているか」のみを重視する方針をとることであり、これにより straightness を弱毒化させる利点があるという (森山, 2018: 53)。なぜなら学生は、知識をもつという「(限定的な) 中立性」によって、教員が「気に入るような」回答や主張をする必要がなく、またセクシュアルマイノリティに対して寛容であることをアピールするために「いい人」になる必要もなく、教員と同

じ規範的主張をすることを求められているわけではないという確信につながるからである。この点は、Bryson & de Castellが、学生にマイノリティを「消費」しないことを求めた点と通じるものがある (Bryson & de Castell, 1993)。

一方、学生との個性性の高いやりとりのなかではどのような実践が可能なのか。森山は、「[私の性のあり方をカテゴライズされたくない]という学生の叫びに、「私のような性のあり方を生きている者がどこにいて、自らをどう呼んでいるのか知りたい」と叫ぶ学生の前でどう応答するのか」という具体的な事例をあげる。つまり、カテゴリー化の暴力性を説けば、カテゴリー化によって救われたと感じる学生を看過することになる事例である。これについて森山は、両者をつなぐような言葉が存在すると答えることを拒否することこそがクィアの視座だと論じる。つまり、両者を取り持とうとする「普遍」とは、straightnessの言い換えにすぎないのであり、だからこそ事前に準備した「答え」ではない「答え」をその場で生み出し、また生み出そうとする場面を学生と共有することが重要だと述べた<sup>2)</sup> (森山, 2018: 56-59)。

以上のように、規範的主張をどのように扱うかという点での「知識」と、事前に準備した手札としての「知識」をすべて使い切ったうえで「すでに知っている」者ではない教員として場を設定し、その場を学生と共有する「普遍」(straightness)の「弱毒化」は、体育授業にとって重要な意義をもつ。この点については本稿の結論部分で改めて参照したい。以下では、森山が紐解いたクィア・ペダゴジーの枠組みを、国内の研究がどのような実践と結びつけてきたのか、大きく三つに分けて概観する。

一つ目は、性の多様性を学ぶためにクィア・ペダゴジーがどのように貢献するかを論じた研究である。たとえば堀川 (2022) は、国内の性教育がどのように実践されてきたのかクィア・ペダゴジーの観点から通史的にまとめている。また眞野 (2020) は、ジェンダー規範が色濃く反映されてきた学習指導要領や教材を批判的に検討しながら、小学校や中学校での具体的実践とそこで生じた課題について明らかにしている。

二つ目は、言語に関わる教員が授業のなかでクィア・ペダゴジーの枠組みを用いた研究である。たとえばO'Mochain (2006) は、日本の大学がヘテロノーマティブな環境であることを指摘しつつ、英語に重点を置く大学の授業のなかで、学生とともにセクシュアルマイノリティのライフヒストリーに関する分析をおこなっている。また永田 (2022) は、国語科教育や国語科教科書に反映されたジェンダー規範や性別二元制を批判的に検討しながら、教材を扱ううえで登場する一人称や敬称をめぐる学びの場の重要性を示した。

そして三つ目は、本稿と同じく、体育授業にクィア・ペダゴジーの知見を活用しようとした研究である。ここで取り上げるのは井谷恵子らによる研究プロジェクトである。2019年度から2022年度の4年間にわたるこのプロジェクトは、「包摂的な体育カリキュラムの構築に向けて：クィア・ペダゴジー及びリテラシーを中心に」と題され、クィア・ペダゴジーと体育授業の接続に関する数少ない研究であり、報告書もまとめられている (井谷恵子ら, 2023)。このプロジェクトでは、「北米で進展している「身体・健康リテラシー」「クィア・ペダゴジー」を検討し、日本への適用の可能性を探る」ことを目的としており (井谷恵子ら, 2019)、まさに本研究の目的と共通するものがある。

こういった重要な先行研究がありながら、筆者が本稿を記す理由は以下の三点である。第一に、

報告書にもあるように(井谷恵子ら, 2023: 3) 前述の目的についてはコロナ禍によって進捗状況に影響が出ており、その内容は「身体リテラシー」概念に関する研究<sup>3)</sup>(三上, 2021)と「体育嫌い」に関する研究(井谷恵子ら, 2022; 三上ら, 2022)が中心となっている。そのためクィア・ペダゴジーを応用した具体的な実践についてはほとんど言及していない。第二に、「体育嫌い」に関する研究では、調査対象者が小学校から大学の体育まで幅広く語っており、高等教育の体育授業に焦点を絞る本研究とは対象が異なる。第三に、報告書にはクィア・ペダゴジーに関する先行研究をまとめた箇所があり本研究にとっても示唆に富むが(井谷恵子ら, 2023: 55-63)、一方でクィア・ペダゴジーについては「体育における規範的な身体から周縁化されてきた学習者を包摂する」(井谷恵子ら, 2023: 3)と示すなど、包摂的な教育の排他性を批判してきたはずのクィア・ペダゴジーの成り立ちと相違が見られる。これらを踏まえて以下では、クィア・ペダゴジーの体育授業への応用可能性について、女子大学の実技授業で生じると想定される課題への方策として具体的に検討する。

## 5. 方策としてのルールに関する検討

トランスジェンダーを迎え入れる段階にある女子大学において、体育実技授業で想定される課題とは、授業の安全について考慮した際に、トランスジェンダー女性が「リスク」化され、その安全を脅かす存在として周縁化されることであった。そのため以下では、この課題に対してどのような実践が可能なのかについて、クィア・ペダゴジーとの接続から検討することで本稿の結論へと向かいたい。

森山がクィア・ペダゴジーの応用可能性について検討するにあたり、もっとも避けるべき事態として注視したのは「知識なき寛容」(森山, 2018: 52)であった。なぜなら、学生がただ「いい人」であろうとすることは、ときにマイノリティの要求や抵抗を抑圧的に収めることにつながり、新たな形の差別を生みかねないからである。

では、女子大学の体育実技授業はどのように「知識なき寛容」に抵抗できるのか。本稿からは、以下の二つの理由から、体育授業や近代スポーツが内包するルールについて検討したい。第一に、スポーツのルールは、本稿の冒頭で示したIRLの決定のように、その「寛容」によって、ときにマイノリティを排除するものとして作用する。第二に、スポーツのルールは、体育授業のなかで競技に関する「知識」として存在することができ、またその「普遍性」をもって一つの競技のなかで参加者としての学生をつなぐ役割をもつ。つまりこのルールは、森山が「知識なき寛容」を生まないための実践を検討するうえで用いた①「知識」と②「普遍」という二つの観点から論じることができる。よって以下では体育実技授業で用いられるルールを大きく三つに分けながら検討する。

第一に、競技の明文化されたルール(以下、「競技規則」)の存在意義について知ることである。まず原則として、競技内(ピッチ内、コート内)の安全は競技規則の遵守によって確保されるという前提の共有がもつ価値は、トランスジェンダー女性を「リスク」化しないために重要であるにもかかわらず、あまりに軽視されているように思われる。たとえばサッカーであれば、どのような行為がファウルであるか、どのような行為が「不正なプレー」または「乱暴な行為」に該当するか、といった部分が記されているだけでなく、「不用意」とは何か、「無謀」とは何か、「過剰な力を用いる」とは何かなど、競技のなかで選手の安全を脅かす行為の定義が細かく記されている



(IFAB, 2023=2023: 99-112)。つまり、競技規則を見れば、どのような行為が他者の安全を脅かすのか、あるいはなぜその行為をしてはいけないのか、を学生と考えることができる。また重要な点として、特定のカテゴリーに含まれた競技者だけが競技の安全を脅かすという論理が成立しないことを「知識」として理解できる。

体育以外の授業であれば、たとえば学生の安全に影響を及ぼす可能性のある実験をしたり、器具を使用したりするとき、必ず事前に説明をし、なぜ当該の行為が安全を脅かすのかについて共有するはずである。しかし大学の体育授業においては、大学入学までに学生たちが経験してきた体育授業やスポーツをなかば媒介として、ルールについての説明を省略しても競技の成立が可能となってしまう。森山(2018)の例に寄せれば、体育授業はマジシャンが鳩を出す舞台を用意することから始めなければならない。なぜその競技規則が存在するのかという「知識」を学生が得る機会を設けることは、「知識なき寛容」を生まないために高等教育としての体育授業が担うことのできる役割の一つである。

第二に、競技規則と、授業の安全に関するルールを、明確に分けて共有することである。言い換えれば、前者は競技内の怪我を防ぐものであり、後者は競技外の事故を防ぐものであることを周知する。たとえば学生が周囲を確認せずにラケットを振り回すことは他の学生の安全を脅かす。筆者は現在バドミントンや卓球の授業を担当しているが、初回授業でこの点を必ず確認し、またラケットを振り回したことによる事故の例を学生と共有する。こうした作業は多くの教員がすでに実践していると予想されるが、競技内の安全を競技規則の遵守によって確保し、競技外の安全は授業のルールによって確保しようとする意図を学生と共有していく過程としてやはり重要であろう。

そして第三に、競技規則や授業のルールとは別に存在する、隠れたルールの設定によって安全を確保しようとすることへの留保、あるいは留保自体を再考することである。体育授業では、競技規則を破ったわけではないにもかかわらず起きてしまう怪我をいかに防ぐかという問題がつきまとう。そして、体育授業では(体育授業に限らずではあるが)、「スポーツに怪我はつきもの」と受け流すことはできないため、教員や指導者は可能な限り怪我の防止を目指す。

この怪我を防ぐ方法として、隠れたルールを用いる実践がある。例として、習熟度別のグループ分けがあげられる。このグループ分けの本来の意図は、学生同士の競技力をできるだけ対等化し、競技を享受する機会を確保することである。これにより、たとえばラケット競技の試合において、一度もボールを打つことなく負けてしまうといった事態を避けようとする。

他方、習熟度別に分けることは、競技内で発揮されるパワーやスピードを分化し、怪我を防止する実践としても機能する。こうした実践のなかで、トランスジェンダー女性を「リスク」としないためにグループ分けをすることや、グループ分けの留保によってトランスジェンダー女性を全体へと包摂することは、学生に「知識なき寛容」を求めることへと直結するだろう。なぜなら、理解の浸透に先んじてルール化するという過程は、本稿の冒頭で記したIOCによるテストステロン値を基準とした分化や、IRLによるトランスジェンダー女性の「リスク」化と同じだからである。もしトランスジェンダー女性を「リスク」としないために習熟度の高いグループに入れることがあるとすれば、それによって「リスク」の表出化を防ぐことができた実感としても、結局のところトランスジェンダー女性を「リスク」として捉えていることには変わらない。

理解に先行して設定されるルールが導く帰結について、アウトティング禁止の政策化に関して調査した藤田・高橋(2021)は、「寛容」によって互いに交わらない構図が作られれば、分断を加速させる危険性さえ孕むと指摘する。高等教育としての体育授業ができることは、学生にとって確かな「普遍」として映るスポーツのルールが絶対的な答えではないことを知り、「普遍」として見なされてきたものが排除を生んできたことを知り、その「普遍」をどのように手放すことができるのかを検討する機会を設けることである<sup>4)</sup>。

## 6. おわりに

本稿の目的は、セクシュアルマイノリティへの対応に関して移行期にある女子大学において、体育実技授業で生じると想定される課題を解決するために、クィア・ペダゴジーの枠組みをどのように活かすことができるのかを検討することであった。国内の議論を参照した結果、クィア・ペダゴジーを応用するためには、1990年代の研究が着目してきた教員／学生という権力関係への介入は困難であることから、その条件下においてクィア・ペダゴジーをいかに実践に落とし込むかが重要であると示された。またそれは、①「知識」(森山, 2017; 2018)と②straightness(あるいは「普遍」)の「弱毒化」(森山, 2018: 51)という二つの観点から検討され、「知識なき寛容」を生まないことが重要であった。そのため本稿では、①と②の要素をもつ体育や近代スポーツのルールに着目し、体育実技授業の課題を解決するための方策を示した。

最後に、それでもトランスジェンダー女性の授業参加が「リスク」であると考える教員や学生がいた場合にどのように対応すればよいのかについて検討したい。疑問として浮かび上がるのは、こうした対応に際し「男女の運動能力の差は子どもの頃からの環境の差が要因であって、生まれながらの運動能力に大きな差があるわけではない」と説くことの実践的意義である。たしかに本稿もそうした根強いジェンダー規範を問いたずら立場でありたいが、この説明が目の前に「リスク」が存在すると感じている者の懸念を解消するとは考えにくい。

この懸念に対しては、何が競技力の差を「リスク」としているのか、という根本的な見直しの要求が重要だろう。つまり、体育授業で採用されている競技がパワーやスピードを重視するものに偏っている点(井谷恵子ら, 2022)や、ヘゲモニックな男性性を求める点(三上ら, 2022)が競技力の差を「リスク」化しているという側面から、現行の体育授業のカリキュラムを批判的に検討することである<sup>5)</sup>。

また体育実技授業が採用する競技の根本的な見直しと並んで、本稿が重要だと考えるルールへの視点をもう一つだけ示したい。それは、近代スポーツにおける競技規則が、固有の文化に閉じた象徴的意味をもたず、競技を普遍化する性質をもつ点(多木, 1995: 115)である。つまり、今後も体育授業で競技として主に採用されることが予想される近代スポーツと競技規則は不可分であり、その規則が競技を普遍化する性質をもつ以上、性別二元制や既存のジェンダー規範を問い直す場を設けることができたとしても、近代スポーツを競技として採用する体育授業には普遍性が内在するということである。

では、どのようにこの「普遍」を「弱毒化」(森山, 2018: 51)すればよいだろうか。一つは、近代スポーツがそうした普遍性を内包していたとしても、その競技規則のなかにスポーツの「面白さ」を捉え直す作業が可能であるという点である。たとえば渡(2012)は、車椅子バスケットにつ

いて調査し、選手の障害によって付与された持ち点の合計が規定の数値を超えてはいけないという競技規則が、男女別競技や体重別競技、あるいはハンディキャップなどによる調整とは異なる「面白さ」を生んでいると論じる。つまり、普遍化を追求する競技規則からは個々の実践を論じることができないと切り離すのではなく、普遍化を追求するスポーツの競技規則という条件下において、いかに普遍から距離をとるスポーツ実践が可能なのかを探ることができる。

もう一つは、競技規則は固定的なものではなく、毎年のように変わりうる流動的なものであると学生たちが知ることである。なぜなら競技規則が変わるということは、何が「安全」なのかという定義もまた流動的であると知ることであり、トランスジェンダー女性が「リスク」化されてしまう憂うべき現状もまた変わりうるのだと知ることだからである。常に変わりゆく近代スポーツの競技規則の将来について、教員が「すでに知っている」者として振る舞うことは困難である。だがこの可変性にもとづく予測不可能性を共有する場において、学生とともに近代スポーツについて考えることにこそ、近代スポーツを競技として採用する体育授業の「普遍」を「弱毒化」する機会を見いだすことができるのではないだろうか。

#### 注

- 1) ここで社会学は、セクシュアルマイノリティ（の定義）についてではなく、セクシュアルマイノリティの「生活」(Seidman, 1994: 172)について教えるべきではないというSeidmanの指摘は重要だろう。たとえば高井(2023)は、トランスジェンダーに関して、その定義を知ることよりも、当事者が実際にどのように生きているのかを知ることの重要性を説いている。
- 2) この点について森山は、マジシャンがたくさんの鳩を仕込み、すべての鳩を解き放ったあと、それでも学生から鳩を取り出すことを要求され、どうにか鳩を取り出さなくてはならないというほとんど不可能な困難にたとえ、「空中から鳩を取り出す」と表している(森山, 2018)。
- 3) 三上(2021)によれば、2015年のUNESCOの文書において、学校体育は「計画された、進歩的でインクルーシブな学習経験」を提供する必要があるとされ、「子どもの保護と安全保障」「インクルージョン」「身体リテラシー」という三つの側面が強調された。ただ身体リテラシーという言葉は、以前から使用されてきたにもかかわらず、定義が曖昧であるという課題を抱えてきた。そこで三上は、国内の研究でも引用されることの多いMargaret Whiteheadの研究を参考にこの概念について解説している。三上によれば、Whiteheadによる身体リテラシー概念の定義とは「生涯にわたって身体活動の価値を尊重し、責任をもって参加するための動機づけ、自信、身体的コンピテンシー、知識および理解」であり、国や文化を超えた共通の身体の特徴を基盤とした「普遍的」(三上, 2021: 40-42)な概念であることが繰り返し説明された。三上はこの概念について「すべての人の身体活動の価値を重視する学校体育のあり方を思索するための概念である」と評価する(三上, 2021: 46)。またWhiteheadは、高度化するスポーツへの危惧と、そこから弾き出された人々への懸念を基盤としてこの概念を提唱しており、UNESCOの示す「インクルーシブな学習経験」と共鳴することが理解できる。しかし本稿は、当プロジェクト(井谷恵子ら, 2023)が、もし身体リテラシー概念とクィア・ペダゴジーの枠組みが併存する実践を検討しているのであれば、そこには課題があることを以下の二点より指摘したい。第一に、Whiteheadが「普遍的」な身体を想定して身体リテラシーという概念を組み立てた以上、その「普遍」、言い換えれば人々の身体や生活のあり方をstraightに捉えることを批判してきたはずのクィア・ペダゴジーと矛盾が生じる。つまり、包括的な学習を狙いとする前者と、身体のある方がまるで普遍的であるかのような規範を批判してきたクィア理論にもとづく包括的な学習を批判する後者では狙いが異なる。第二に、三上はWhiteheadがフレイレ(1968=2018)を引用した部分を取り上げているが、フレイレこそがまさに、1990年代のクィア・ペダゴジー研究が目指してきた教員／学生間の権力関係に焦点を当てた研究者であるはずである。つまり、三上はこの点に、学校体育や身体活動の構造を議論の射程に入れることができると可能性を見いだしているが

(三上, 2021: 44)、一方でクィア・ペダゴジーの研究動向は、この権力関係への介入の困難性をすでに指摘し、より具体的な実践に着目することで応用可能性を検討してきた。以上より、身体リテラシーとクィア・ペダゴジーが併存する実践の実現には課題があると考えられる。ただし、「包摂的な体育カリキュラムの構築」を題する当プロジェクト(井谷恵子ら, 2023)の立場からすれば、そもそも身体リテラシー概念との親和性の高さが重要であり、クィア・ペダゴジーとの矛盾は問題ではないとも考えられる。また「体育嫌い」に関する研究(井谷恵子ら, 2022; 三上ら, 2022)の意義からも理解できるように、そもそも現状の体育授業に山積する課題を出発点としていることは明確であり、その解決の道筋として身体リテラシー概念の適用可能性の検討は重要である。たとえば本稿が課題として取り上げた「安全」概念の狭義性は、言い換えれば、誰の、どのような「身体」が看過されているのかという課題でもあり、「身体」をめぐる議論との接続も考えられる。ただし、身体リテラシーは英訳するとPhysical Literacyであり、Body (Bodily) Literacyではない。

- 4) あるいは普遍を押し出す教育実践と、マイノリティ自らが普遍であることを主張する実践の意義には隔たりがあるという点も本稿にとって重要である。この点については、バトラーの普遍概念を扱った藤高(2015)が参考になる。
- 5) また、そもそも体育授業における男女の競技力の差は大きくない、もしくはその差は「リスク」ではないと説明することも考えられるが、こうした説明が結局のところ性別二元制にもとづくものであるという限界がある。

## 文献

- Beck, U., 1986, *Risikogesellschaft : Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp Verlag (= 東廉・伊藤美登里訳, 1998, 『危険社会－新しい近代への道』, 法政大学出版局)。
- Britzman, D. P., 1995, "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight," *Educational Theory*, 45(2): 151-165.
- Bryson, M. and de Castell, S., 1993, "Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect," *Canadian Journal of Education*, 18(3): 285-305.
- Faye, S., 2021, *The Transgender Issue: An Argument for Justice*, Allen Lane (= 高井ゆと里訳, 2022, 『トランスジェンダー問題－議論は正義のために』, 明石書店)。
- Freire, P., 1968, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra (= 三砂ちづる訳, 2018, 『被抑圧者の教育学－50周年記念版』, 亜紀書房)。
- 藤高和輝, 2015, 「普遍の主張－J・バトラーにおける「共生」のポリティックス」, 『未来共生学』2: 205-227.
- 藤高和輝, 2022, 「誰が本当に身体を無視しているのか－トランス排除と「紙」としての身体」, 『解放社会学研究』36: 110-119.
- 藤田桃萌・高橋康史, 2021, 「アウトティングの「禁止」とその政策化に関する再検討－アウトティングの事例研究から」, 『都市と社会』5: 64-79.
- 堀川修平, 2022, 『気づく 立ち上がる 育てる－日本の性教育史におけるクィアペダゴジー』, エイデル研究所.
- 飯田貴子, 2013, 「身体能力の性差再考」, 木村涼子・伊田久美子・熊安貴美江編, 『よくわかるジェンダー・スタディーズ』, ミネルヴァ書房: 168-169.
- 井谷恵子, 2004, 「学校体育とジェンダー」, 飯田貴子・井谷恵子編, 『スポーツ・ジェンダー学への招待』, 明石書店: 175-184.
- 井谷恵子・井谷聡子・関めぐみ・三上純, 2023, 『包摂的な体育カリキュラムの構築に向けて 研究報告・資料集』 (<https://sites.google.com/view/pegp/>)。
- 井谷恵子・三上純・関めぐみ・井谷聡子, 2022, 「カリキュラムの多層性からみた「体育嫌い」のジェンダー・ポリティックス」, 『スポーツとジェンダー研究』20: 6-19.
- Luhmann, S., 1998, "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing," in Pinar, W. F. (ed.), *Queer Theory in Education*, Routledge: 120-132.
- 眞野豊, 2020, 『多様な性の視点でつくる学校教育－セクシュアリティによる差別をなくすための学びへ』, 松籟社。
- マリイ, クレア, 2008, 「大学におけるクィア・スタディーズの意義」, 日本教育学会関東地区編, 『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』: 1-10.
- 三上純, 2021, 「Margaret Whitehead による「身体リテラシー」概念の検討－日本における議論の動向を踏まえ



- て」,『スポーツ教育学研究』41(2): 35-48.
- 三上純・井谷恵子・関めぐみ・井谷聡子, 2022,「体育におけるヘゲモニックな男性性の構築－「体育嫌い」の男性の声から」,『スポーツとジェンダー研究』20: 20-35.
- 森山至貴, 2009,「クィア・ペダゴジーという問題系」,『論叢クィア』2: 49-70.
- 森山至貴, 2017,「大学でクィア・スタディーズを教える－その指針についての試論」,『神奈川大学評論』88: 74-82.
- 森山至貴, 2018,「空中から鳩を取り出す－クィア・ペダゴジーに関するノート」,『早稲田大学ジェンダー研究所紀要』8: 49-60.
- 永田麻詠, 2022,『性の多様性と国語化教育－言葉による見方・考え方を働かせる授業づくり』, 明治図書出版.
- O'Mochain, R., 2006, "Discussing Gender and Sexuality in a Context-Appropriate Way: Queer Narratives in an EFL College Classroom in Japan," *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1): 51-66.
- Seidman, S., 1994, "Queer Pedagogy / Queer-ing Sociology," *Critical Sociology*, 20(3): 169-176.
- 高井ゆと里, 2023,「トランスジェンダーの定義を知りたいあなたへ」,『すばる』45(8): 236-239.
- 多木浩二, 1995,『スポーツを考える－身体・資本・ナショナリズム』, 筑摩書房.
- 魚住智広・大沼義彦, 2023,「「多様な性」への大学体育授業の対応」,『日本女子大学人間社会学部紀要』33: 1-16.
- 渡辺大輔, 2015,「学校教育をクィアする教育実践への投企」,『現代思想』43(16), 青土社: 210-217.
- 渡辺大輔, 2019,「教育実践学としてのクィア・ペダゴジーの意義」, 菊地夏野・堀江有里・飯野由里子編,『クィア・スタディーズをひらく 1－アイデンティティ、コミュニティ、スペース』, 晃洋書房: 134-165.
- 渡正, 2012,『障害者スポーツの臨界点－車椅子バスケットボールの日常的実践から』, 新評論.

資料（以下すべて 2023 年 10 月 31 日最終閲覧）

- International Rugby League, 2022, "STATEMENT ON TRANSGENDER PARTICIPTION IN WOMEN'S INTERNATIONAL RUGBY LEAGUE," <https://www.intrl.sport/news/statement-on-transgender-participation-in-women-s-international-rugby-league/>
- 井谷恵子・井谷聡子・関めぐみ, 2019,「包摂的な体育カリキュラムの構築に向けて：クィア・ペダゴジー及びリテラシーを中心に」, <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-19K11596/>
- The International Football Association Board, 2023, *Laws of the Game* 23/24 (= 公益財団法人日本サッカー協会訳, 2023,「サッカー競技規則 2023/24」, [https://www.jfa.jp/documents/pdf/soccer/laws\\_of\\_the\\_game\\_202324.pdf](https://www.jfa.jp/documents/pdf/soccer/laws_of_the_game_202324.pdf))
- UNIVAS, 2020,「UNIVAS 安心安全ガイドライン」, [https://img.univas.jp/uploads/2020/10/20200209\\_Univas\\_SafeSecure\\_Guiedline\\_1.pdf](https://img.univas.jp/uploads/2020/10/20200209_Univas_SafeSecure_Guiedline_1.pdf)
- UNIVAS, 2022,「UNIVAS 大学における大学スポーツ不祥事対応に係る手引書」, <https://img.univas.jp/uploads/2022/04/db7f1cd97b4e5ca1b008e515fcd428dd.pdf>
- UNIVAS, 2023,「大学運動部におけるガバナンス向上のための手引書」, <https://img.univas.jp/uploads/2023/05/601c846d752be787d57400df7087ebe3-1.pdf>