

ジェンダー・アイデンティティの多様性から考える日本語教育
 JAPANESE LANGUAGE EDUCATION AND DIVERSE GENDER IDENTITIES

有森丈太郎, トロント大学
 Jotaro Arimori, University of Toronto

1. はじめに

様々な背景を持つ学習者が机を並べる日本語の教室においては、教師の多くが学習者の文化・宗教的価値観、政治的信条、家族構成等に配慮し、彼らが偏見や差別を感じるような気を付けているであろう。教材も登場人物の人種や性別のバランスを取り、学習者の多様性に配慮した内容になってきている。しかしながら、ジェンダーやセクシュアリティの多様性に関しては、依然として教師・学習者の認識、教材における配慮が共に不十分なのが現状ではないだろうか。

近年の日本と北米の調査では人口の 6~8%が LGBTQ (性的少数者) であると推計されている¹。約 14 人に 1 人の割合となり、教室にも数名の当事者がいると考えられる。

アイデンティティと言語学習に関わる研究では、LGBTQ の学習者の多くが同性愛嫌悪を恐れ、教室で当事者としてのアイデンティティを隠していること (Nelson, 2009) や、性差別や同性愛差別のある学習環境においてはモチベーションの高い学習者であっても目標言語に対する「投資」が行われず、習得が進まないこと (Norton, 2013)、教材における LGBTQ の不可視性が当事者の効果的な学習に影響すること (Snelbecker & Meyer, 1996) などが報告されている。

このような現状を踏まえると、日本語教育においてこれまで看過されてきたジェンダーやセクシュアリティの多様性にも目を向け、学習者が自他の性的指向に関わらず安心して学習できる環境を作ることも、教師の役割の一つだと言えるだろう。

本稿ではジェンダーとセクシュアリティの多様性について概観し、異性愛規範を問うクィアペダゴジーの観点から、日本語初級教材を中心に分析を行う。そして性的少数者にとって学習上困難になりうる点を明らかにし、どのような点に留意が必要か、またどのような実践が可能かを議論する。

2. 性の多様性

近年、日本においても性的少数者がメディアに取り上げられるようになり、LGBT という言葉を見聞きする機会も増えてきた。これは lesbian (レズビアン)、gay (ゲイ)、bisexual (バイセクシャル)、transgender (トランスジェンダー: 心と体の性が一致しない人々) の頭文字をとったもので、性的少数者を指す言葉として使われている。これに queer (クィア) の Q を加えた LGBTQ もよく使われる。クィアとは本来「奇妙な」という意味であるが、主に男性同性愛者

¹ 電通ダイバーシティ・ラボ「LGBT 調査 2015」, The true north LGBT: New poll reveals landscape of gay Canada, National Post (July 5, 2012), 10th Annual LGBT Community Survey, Community Marketing Inc. (2016)

に対する蔑称として使われてきた言葉である。しかし、90年代入ると性的少数者たちが、性別二元論・異性愛規範の社会に対して、自らのアイデンティティを肯定的に表明する言葉として用いるようになった。また、必ずしも LGBT に当てはまらないジェンダーやセクシュアリティを持つ当事者が、自分たちの多様で流動的なアイデンティティを表現するために使う言葉にもなっている。

次の表は多様な性のあり方を、生まれた体が女性の場合を例に示したものである。

表1 性の多様性

体の性 (生物学的性)	心の性 (性自認)	好きになる性 (性的指向)	アイデンティティ
女	女	男	異性愛の女性
女	女	女	レズビアン
女	男	女	FTM (Female to Male)
女	男	男	FTM ゲイ

このように、体が女性の場合もそのジェンダーやセクシュアリティに関わるアイデンティティは多様である。この他、性自認や性的指向が流動的であったり、曖昧な人々もいる。さらに「表現する性」としての服装や振舞いが体の性や心の性と異なる場合もある。人々の在り方は実に様々であり、これは教室の構成員である学習者、そして教師についても言えることなのである。

ここで、日本語教育の場における LGBTQ の学習者への配慮の必要性を示すために、LGBTQ が抱える問題について言及したい。LGBTQ の多くは特に思春期と前後して、同性を好きになる「普通ではない」自分に恐怖心を抱いたり、自分の性別に違和感や嫌悪感を覚え、周囲との関係でも悩みや問題を抱えることになる。日本の調査では LGBTQ の約7割が学校でいじめを受けたことがあり、性同一性障害の約3割が不登校や自殺未遂を経験していることが報告されている²。また、アメリカの調査によると若者のホームレスの約4割が LGBTQ であり、さらにその約4割は高校中退者であることが明らかになっている (Bidell, 2014)。同様の調査報告は多数あり、多くの LGBTQ が自分らしくあることで悩み、周囲からの否定や拒絶を経験していることがわかる。

3. 日本語学習と LGBTQ

ここでは前項で述べた性の多様性と LGBTQ の抱える問題を踏まえ、当事者にとって日本語を学ぶとはどういう経験なのかを、言葉の性差、および「居場所」という二つの観点から考えてみたい。

² 早稲田大学教育総合研究所 (監) 「LGBT 問題と教育現場—いま、わたしたちにできること—」

3-1. 日本語の性差

日本語は特に話し言葉において男女の性差が顕著だとされる言語であり、話し手の性別によって人称代名詞や文末表現、感嘆詞、誇張表現、婉曲表現、語彙の使用等に違いがあるとされる(益岡・田窪, 1992; 小池, 2003)。言語学習とジェンダーの関りについて Pavlenko (2001) は母文化とは異なる行為を学び、ジェンダーを表現する方法を新たに見つけることであると述べている。一人称代名詞を例に英語と日本語を比較すると、英語の「I」は話者の性別を問わないが、日本語の「ボク」「アタシ」は規範的に前者は男性、後者は女性が使用するとされている。つまり、日本語の「自分」を意味する言葉には「男性性」「女性性」が付与されているものがあり、自分を語る際にジェンダーアイデンティティの表明を伴うという、英語母語話者にとっては母語とは異なる経験をするようになる。同様に中国語や韓国語といった性差がごく小さいとされる言語の話者にとっても、性差表現を身に付けるということは、単に言語形式を習得するだけではなく、アイデンティティを言葉を通して遂行する方法を体得することでもあると言えるだろう。

LGBTQ の学習者にとっては、体の性に基づいて期待される「男らしい」「女らしい」話し方が、必ずしも「自分らしい」話し方だとは限らない。体と心の性が一致しないトランスジェンダーは言うまでもなく、心と体の性が一致しているゲイやレズビアンでも女性的・男性的な話し方を使い分け、その場面で見せたい「自分」を表現することもある(Abe, 2010)。もちろん日本語の運用において規範を知っていることは重要なことである。しかしながら、日本語教育の場において、男性的・女性的な話し方を体の性に基づいてあてがうことが、学習者の日本語におけるジェンダーアイデンティティの遂行を妨げるだけでなく、彼らの「自分らしさ」を否定する可能性があることを、教師は認識しておく必要があるだろう。

3-2. 「居場所」としての教室

次に教室が学習者にとってどのような場所であるか考えてみたい。日本国内の「生活者としての外国人」に対する日本語教育の文脈において、社会に馴染めない外国人が安心して自分を表現できる「居場所」としての地域日本語教室のあり方が議論されている(山辺, 2011)。この「居場所」の概念は海外の日本語教育の現場にも少なからず当てはまるのではないだろうか。筆者はカナダの四年制大学で教えて10年になるが、この間「家族の問題からの逃避するために日本語を勉強している」「家に居場所が無くて、毎日の日本語の授業が唯一の楽しみだった」「日本語のコースを全て取ってしまい、クラスメイトも卒業して、大学に居場所がなくなった気がする」といった話を学生達から聞くことがあった。調査をしなければ確かなことは言えないが、LGBTQ の多くが家族からの拒絶や学校でのいじめを経験していることを考えると、学習者の中に日本語の学習に拠り所を見出し、教室を「居場所」だと感じている当事者がいても不思議ではない。

「居場所」としての教室を仮定した時、学習者が自他のジェンダーやセクシュアリティに関わらず、安心して学べる環境作りが更に重要になる。Norton (2013) は教室に性差別や同性愛嫌悪があれば習得につながらないことを指摘しているが、筆者も実際に教師やクラスメイトの LGBTQ に対する理解の欠如、認識不足、差別的な言動によって日本語の学校や教室を辞めてしまった学習者の例をいくつか聞いたことがある。教師がやめた学習者について、その理由を知る機会はありませんが、筆者も含め、教師がやめる理由を作っている可能性も考える必要があるだろう。

4. クィアペダゴジーから見た教材分析

ここでは性差別、同性愛嫌悪のない、LGBTQ が安心して学べる学習環境づくりの一助として、クィアペダゴジーの視点から教材分析を行い、結果と、考察を行い、留意点と実践について議論する。クィアペダゴジーとは、強制的な社会規範、特に異性愛規範を問うクィア理論を背景とする教育理念であり、規範に対する批判的視点、その実践が根本となっている (マリィ, 2011)。分析にこの視点を取り入れることで、LGBTQ にとって学習上の困難となり得る点が浮き上がり、実践に役立てることができると考えた。

分析に際しては「1. はじめに」で触れたアイデンティティと言語学習に関する先行研究を参考に、1) LGBTQ に関する言及・配慮の有無、2) 日本語の性差の扱い、3) 異性愛を前提とする設問の有無、4) LGBTQ 蔑視につながる内容の有無、の4つをポイントとした。本研究ではカナダ国内の高等教育で使用されている5種類の教材を分析対象としたが、特に初級教材を扱ったのは、初級での学習経験が中級以降の学習意欲や学習継続にも影響すると考えられることに加え、初級では日常生活に関する話題が中心で、自分に関する語りが求められることも多く、それが学習者のジェンダー、セクシュアリティの開示に関わる場合があるからである。

表2 分析対象

教材名	出版社	出版年
げんき I & II 第2版	ジャパンタイムズ	2011
なかま 1 & 2 3rd Edition	Heinle & Heinle	2014, 2017
みんなの日本語初級 I & II 第2版	スリーエーネットワーク	2011, 2013
Japanese for Busy People I~III 3rd Edition	講談社 USA	2006, 2007
Situational Functional Japanese 1~3 2nd Edition	凡人社	1991-1996

4-1. LGBTQ に対する言及、配慮

英語教材の異性愛規範に関する研究では、LGBTQ の不可視性が指摘されている。LGBTQ を扱った教科書も改訂の際にその内容が差し替えられ、最終的に LGBTQ に関する内容が削除されたという事例も報告されている。LGBTQ が教材で取り上げられない主な理由は、出版社が世界市場をターゲットにしており、

同性愛が禁じられていたりタブー視されている文化圏での販売を考慮するからである (Gray, 2013; Goldstein, 2015; Sunderland & McGlashan, 2015)。

今回分析した全ての教材においてもダイアログや問題の会話例に様々な国籍・人種の男女が登場する一方で、LGBTQ だと思われるキャラクターは登場しない。また、どの教材にも結婚や交際に関わるダイアログや会話例があるが、いずれも名前やイラストから男女間のやり取りであり、異性愛が前提とされていることがわかる。

英語教材同様、日本語教材も世界市場を対象に出版されており、LGBTQ が扱われにくいという事情はあるかもしれない。しかし、アルコールが禁じられている文化圏があるにも関わらず、いずれの教科書にもワインやビールが登場する。では、なぜ LGBTQ は不可視化されるがアルコールは許容されるのか——そこには著者や出版社の偏見および社会における性別二元論や異性愛規範が反映されているのではないだろうか。Snelbecker & Meyer (1996) は、教材中の LGBTQ の不在が当事者を不安にさせ、効果的な学習を妨げる環境を作っていると述べている。教室に LGBTQ の学習者がいることを想定し、教材に描かれているジェンダーやセクシュアリティ以外の可能性についても付け加えるなどの配慮があれば、当事者にとっては安心できる環境に一步近づくのではないだろうか。

4-2. 日本語の性差の扱い

初級教材であることとの関係もあるだろうが、いずれの教材でも性差が取り上げられているのは一人称代名詞「ボク」と文末表現のみで、誇張表現や特定の語彙使用など、他に性差があるとされる点への言はなかった。

「ボク」に関しては、『なかま』が「normally used by males」としている他は、全ての教材で男性が使うものだとされている。しかし実際の会話では女子中学生などが学校での日常会話という文脈において「ボク」を使用することもあり (Miyazaki, 2004)、『なかま』ではこのような実態を反映されていると考えられる。文末表現に見られる性差に関しては、多くの場合、カジュアルスタイルの導入とともに紹介されるが、『みんなの日本語』が性差のない中立的な表現のみを使っている他は、「～の(よ)」「～わ(よ)」「～かしら」等の文末表現が女性的な話し方として取り上げられている。

〈提示例 1 : げんき 2〉 (p. 59)

こんなのがほしかったんだ。んだ is the explanation modality, the short form counterpart of んです. Female speakers have the choice between the gender-neutral なんだ and the more feminine の in closing an explanation sentence.

〈提示例 2 : なかま 1〉 (p. 311)

The structure ~のです・のだ is used in writing instead of ~んです. In casual speech, ~んです becomes の in a question or statement. A male speaker may use ~んだ・のだ in a statement as well.

ロペス : どこに いくの?	Where are you going?
山田 : びょういんにいくの。 びょういんにいくんだ。	To the hospital.

〈提示例 3 : なかま 1〉 (p. 447)

The copular verb だ and the だ in な-adjectives are also deleted in questions. Deleting だ before particles like ね and よ makes the speech sound feminine.

リー : 大丈夫?	Are you OK?
上田 : うん、大丈夫 (だ) よ。	Yes, I am.
リー : あの人、学生?	Is he a student?
上田 : うん、学生 (だ) よ。	Yes, he is.

〈提示例 4 : Japanese for Busy People II〉 (p. 206)

男 : あしたひまだったら、デートしない?
 女 : いいわよ。どこ行く?
 男 : てんきがよかったら、うみ行かない?
 女 : うん、でもさむいかも。
 男 : さむかったら、うみが見えるレストランで食事をしようよ。
 さむくなかったら、そとのテラスで食事をしよう。
 女 : 雨だったら、どうする?
 男 : 雨だったら、えいがを 見ようよ。

~わ sentence-final particle used mainly by women

~わよ sentence-final particle combination used mainly by women

〈提示例 5 : Japanese for Busy People III〉 (p. 207)

森田 : あのう、マリーさんじゃありませんか。
 マルタン : えっ、あ、エミちゃん?
 森田 : おひさしぶりです。マリーさん、いつ、こっちに?
 マルタン : 先月から東京で仕事をしてるの。エミちゃん、大きくなっただね。
 森田 : 今、中2です。これからじゅくにいくんです。

~の sentence-final particle used mainly by women

~わね sentence-final particle combination used mainly by women

〈提示例 6 : Situational Functional Japanese Vol. 3 Notes〉 (pp. 123, 125, 126)

In Plain style conversation, males and females characteristically use different endings;
see the table below for a comparison.

《Rule 1》 Verbs and I-adjectives

Women tend to add わ after Verbs and I-adjectives:

	Male	Female
見る	見る	見るわ
見ない	見ない	見ないわ
見た	見た	見たわ
見なかった	見なかった	見なかったわ

《Rule 4》

In men's casual speech なんだ is used instead of んです whereas women use なの:

	Male	Female
有名なんです	有名なんだ	有名なの
休みなんです	休みなんだ	休みななの

これらの提示例から教科書の性差に基づく言語使用の説明には恣意性があるということがわかる。「～んです」のカジュアルな表現である「～んだ」「～の」の説明を比べると『げんき』（提示例 1）では「～の」を女性的な表現とした上で、女性は「～んだ」も使えるとなっている。一方、『なかま』（提示例 2）では「～の」を中立的な表現として扱い、男性は「～んだ/のだ」を使うこともできるとされている。『SFJ』（提示例 6, Rule 4）では「～んだ」は男性、「～の」は女性が使うとはっきり分けられている。さらに終助詞「わ」も『JBP』（提示例 4, 5）では「主に」女性が使う（＝男性も使うことがある）とされているのに対し、『SFJ』（提示例 6, Rule 1）では女性は語尾に「わ」をつける傾向がある（＝男性は使わない）とされている。このような性差に対する感覚は教師によっても異なるだろう。

また、水本（2015）が行った女性文末詞の使用実態調査によると、調査時において 20 代から 30 代の女性の通常のカジュアルな会話では、教材で取り上げられている「～わ」「Nよ」等の文末詞がほぼ使われていないことが明らかになっている。同調査では冗談や皮肉などの特殊な目的がある場合や、ドラマの若い女性のセリフではこれらの文末詞も使われることを指摘しており、自然会話よりも役割語的に使われていることが伺える。

以上のことから、教材で取り上げられる性差が絶対的ではないこと、教材で提示される女性的表現と使用実態には隔たりがあることがわかる。このことを念頭に置いた上で、学習者のアイデンティティの多様性を考慮して日本語の性差をどのように扱うか、よく検討する必要があるだろう。

4-3. 異性愛を前提とする設問

『げんき』『なかま』は学習者自身について答えさせる設問があるが、中には結婚や交際に関連したものもある。このような設問は、LGBTQの学生にとっては事実を語れない、もしくは自分たちのアイデンティティを公にしなければならない状況を作る可能性がある。当事者が「自分らしく」いられる環境を作ることは大事だが、クラスメイトや教師との関係性において、どれだけ自己開示をするかは当事者が決めることである。

〈設問例 1：げんき 2〉 (p. 62)

Example : 車／パソコン

→ A : 車とパソコンと、どちらがほしいですか。

B : 車よりパソコンのほうがほしいです。

3. 彼(彼女) / いい友だち (この語を使って相手に質問する)

→ A : 彼といい友だちとどちらがほしいですか。

〈設問例 2：なかま II〉 (p. 204)

Example : A : 卒業するまでに何をしておきたいと思いますか。

B : そうですね。日本語能力試験の N1 を取っておきたいですね。

3. 結婚します。(この語を使って相手に質問する)

→ A : 結婚するまでに何をしておきたいと思いますか。

上記の設問はいずれもペアワークの相手に、与えられたキューを使って質問をするものである。〈設問例 1〉では、大抵の学習者は相手が女性であれば「彼女」ではなく「彼」を選んで「彼といい友だちとどちらがほしいですか」という質問をするだろう。質問される側がレズビアンである可能性が想定されないのである。また、〈設問例 2〉では、相手が結婚することを前提にした質問をすることになる。同性婚が認められてない国の同性愛者や、相手が誰であっても恋愛感情や性的魅力を感じない無性愛者(アロマンティック、アセクシャル)にとっては答えるのが難しい質問である。このように、すべての学習者が異性愛者であることを前提にした設問には教師の配慮が必要になる。〈設問例 1〉であれば、「彼」「彼女」以外にも「好きな人」「恋人」といった語彙を導入して学習者に選択をさせることが可能であろう。〈設問例 2〉は「3. 結婚します」の他に、「2. 30歳になる」「6. 仕事をやめます」「7. しにます」など、計7つ語句が与えられているのだが、全ての語句を使うのではなく、そのうち3つを選んで質問させたり、「パス」を2回まで使っていないなどのルールを加えることができる。このような工夫によって、LGBTQであることを公にさせることなく教室活動を行うことが可能になる。

4-4. LGBTQ 蔑視につながる内容

教室の中には同性愛に対する偏見や差別意識のある者や、宗教的信条からタブー視をしている者がいることも考えられる。普段は問題にならなくても、何らかの切っ掛けで、そのような偏見や差別意識が表面化する可能性がある。今回分析した教材の中には LGBTQ に対して差別的な要素を含むものが見受けられた。

『げんき 1』の「じろじろ見る」という語彙導入用の絵カードには女装した中年男性が好奇の目で見られる対象として描かれている。LGBTQ の中には「表現する性」の表明として、体の性が男性でもスカート履く人や、体の性が女性でも決してスカートを履かない人もいる。筆者がこれまで教師研修などで何度かこの絵カードを見せたところ、必ず笑う参加者がいた。例えこの笑いが絵カードのイラストに向けられたものであっても、当事者にとっては自分が笑われているのと同じことである。この他『げんき 2』では「N みたい」（第 17 課）の練習問題の中に女性的な人物のイラストを見て一人が「私の友達です、男です」と言い、もう一人が「女みたいですね」と答えるペアワークがある。『なかも II』（第 8 課）では「N らしい N」との比較に「女のような男 (a man who acts like a woman)」「男のような女 (a woman who acts like a man)」という例が使われている。このような教材の扱い方によっては教室が差別的な空間になる恐れがある。教師はこれらの教材を使わないという選択が可能であり、状況によっては敢えて教材を取り上げ、上記のような表現が差別的なニュアンスや解釈を含むことを議論することも意義があるだろう。

5. まとめと今後の課題

本稿ではジェンダー、セクシュアリティの多様性という観点から、LGBTQ の学習者が性差の大きい日本語を学習することについて先行研究を基に考察した。さらに、クィアペダゴジーに基づく教科書分析を通して学習上の困難になりうる点を明らかにし、教師としてどのような対応が可能なのかを提案した。

今後、さらに有効な実践のためには当事者の声を聞き、彼らの経験や視点を調査する必要がある。また、多様な学習者と向き合うためには、マイノリティだけに焦点を当てるのではなく、より幅広い視点からの考察が不可欠である。学習者の中には文化的、宗教的背景から、同性愛をタブー視する者もいる。彼らにとってはそのような信条もアイデンティティの一部を成しており、それを否定し、脅かすようなやり方では新たな問題を生むことになるだろう。どのようにして教室を、全ての学習者が彼らの多様なアイデンティティに関わらず、安心して学べる環境に近づけることができるのか、さらなる議論が必要である。

参考文献

- 小池生夫 (2003) 『応用言語学事典』 研究社
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法—改訂版—』 くろしお出版
- マリィ・クレア (2011) 「《わたし》は何を語ることができるのか」 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ』 63-74 春風社
- 水本光美 (2015) 『ジェンダーから見た日本語教科書 日本女性の昨日・今日・明日』 大学教育出版
- 山辺真理子 (2011) 「『居場所』としての日本語教室—日本語ボランティア養成講座の考え方と実践」 東京外国語大学多言語・多文化研究センター『シリーズ多言語多文化協働実践研究』 13, 66-73
- 早稲田大学教育総合研究所 (監) (2015) 『LGBT問題と教育現場—いま、わたしたちにできること—』
- Abe, Hideko. (2010). *Queer Japanese Gender and Sexual Identities through Linguistic Practices*. New York, NY: Palgrave Macmillan
- Bidell, Markus P. (2014). Is There an Emotional Cost of Completing High School? Ecological Factors and Psychological Distress Among LGBT Homeless Youth, *Journal of Homosexuality*, 61:3, 366-381.
- Gray, John. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. In J Gray (Eds.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, 40-63. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Goldstein, Ben. (2015). LGBT invisibility in language learning materials. *Language Issues* 26.2, 35-40.
- Miyazaki, Ayumi (2004). Japanese junior high school girls' and boys' first person pronoun use and their social world. In S. Okamoto & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese Language, Gender, and Ideology*, 256-274. New York, NY: Oxford University Press.
- Nelson, C.D. (2009). *Sexual identities in English language education: classroom conversations*. New York, NY: Routledge
- Norton, Bonny. (2012). *Identity and Language Learning, Extending the Conversation 2nd Edition*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2001). Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, 231-254. New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Sunderland, Jane, & McGlashan, Mark. (2015). Heteronormativity in EFL textbooks and in two genres of children's literature (Harry Potter and same-sex parent family picturebooks). *Language Issues* 26.2, 17-26.