

J. バトラーにおける「政治教育」

山 口 恭 平

研究室紀要 第42号 別刷
東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室
2016年7月

J. バトラーにおける「政治教育」

山 口 恭 平

1. はじめに

本論文の目的は、「自律的な主体」を前提とした政治教育¹⁾に対し、アメリカのフェミニスト哲学者である、ジュディス・バトラー (J. Butler) の思想を手がかりにし、オルタナティブな政治教育の構想への示唆を得ることである。従来の政治教育では、「規範」のもつダイナミクスが十分に考慮されているとはいえない。既存のよいとされる「規範」を前提としてしまったり、またその逆に、よくないとされる「規範」を組み変える可能性を過信してしまう可能性が否定できないのである。それに対し、バトラーの思想は、「規範」と主体の動的な関係を見失わずに、より開かれた政治教育を検討する上で重要な位置を占めるものである。

本論文では、まず、第2章でバトラーの「政治」概念とはいかなるものであるかを確認する。第1節では、田村哲樹の議論をてがかりに、バトラーの「政治」概念がもつ抗争的側面を確認する。そして第2節では、そうした「政治」概念と教育との接続可能性を検討する。次に、第3章で、そうした「政治」のために、バトラーがどのような教育が必要であると考えているかを明らかにする。第1節では、バトラーが教育を主体構築の場であると捉えていることを確認する。しかし、バトラーは主体構築を、「規範」へのアイデンティフィケーションとしての側面としてのみ見ているわけではない。そこには、つねに主体がパフォーマンスに「規範」からずれていく可能性があり、そのずれにこそバトラーは「規範」への主体の抵抗可能性を見いだしているのである。したがって、教育もまた、そうした抗争的な政治へと開かれうるはずである。抗争的な政治のためにどのような教育が可能であるかを、第2節では「規範」に抵抗する側、そして第3節ではそうした抵抗の声に応答する側にわけ双方を考察する。依拠するテキストは、2006年の*British Journal of Sociology of Education*の第27巻第4号に掲載された小論「応答」

(Butler 2006)²⁾である。この号では、バトラーの特集が組まれており、バトラーの思想を教育学の研究に応用した、都合6本の論文が収められている。そして、それらへの応答という形でバトラーによって書かれたものが、この小論である。この小論の特筆すべき点は、教育についてほとんど語らないバトラーが、この小論においては「政治教育 (political education)」という言葉を用いて、自らの思想と教育の関係について論じている点である。もちろん、これはあくまで寄稿論文への応答であり、バトラーの教育論が体系的に論じられているわけではないが、本論文では、この小論の含意を、バトラーの思想に照らし合わせつつ、教育学の立場から積極的に受け取ることにしたい。

2. バトラーにおける「政治」

「政治」という言葉は、決して同一の対象を指す言葉ではない。その意味は、論者が何を問題とし、それに対してどのように対処しようとしているかによってさまざまに位置づけられうるのである。そして、その「政治」概念に基づいて、「政治教育」も論じられているはずである。したがって、バトラーがどのような「政治教育」を論じているかを検討する前に、そもそもバトラーが「政治」という言葉で何を指しているかについて確認しておく必要があるのである。

2-1 バトラーにおける「政治」像

田村哲樹によれば、フェミニズムという一つの領域にだけ注目しても、論者によって、さまざまな「政治」像が論じられている。フェミニズムは、性差別を是正するという共通な目的を有している。しかし、性差別の発生メカニズムや、その是正を達成するための手段によって、フェミニズムにおいては「政治」がさまざまに位置づけられうるというのである (田村、2007:202)。田村は、フェミニズムを代表する

論者として、リベラル・フェミニズムのオーキン(S. M. Okin)、ラディカル・フェミニズムのバトラー、それらには属さない「第三の道」を目指したヤング(I. M. Young)を取り上げ、それぞれの「政治」概念について検討している。彼によれば、「国家の公共政策と法を通じて、『公的領域』と『私的領域』との不平等の相互連関を克服し、家族内にも正義を実現すること」(田村、2007:189)を目指すオーキンは、政治を国家によってなされるものとしている。また、集団に包摂されているようで、実はそこから排除されてしまっている集団へ着目し、そこへ向けてなされる差別を是正することを目指すヤングは、「政治」を意志決定のプロセスと捉えている(田村、2007:200)。では、バトラーは「政治」をどのように位置づけているのだろうか。

『ジェンダー・トラブル』以来、バトラーが最も積極的に論じてきたのが、「規範」による主体化のメカニズムと、「規範」から排除されてしまう存在も含まれうる平等な社会が実現されるための「政治」であったと言えるだろう。後に詳しく検討するように、バトラーは「規範」による主体化を、「権力」のパフォーマティブな効果とみている³⁾。また、そのような条件下において、排除された存在が「権力」に抗い「規範」を組み替えていくために活動を行い、その「規範」が新たなものへと更新されていく。そうして、少なくとも、その「規範」によって生み出された不平等に着目した場合には、社会はより平等なものへとなっていくと言えるだろう。このようなバトラーの「政治」を、田村は「社会における権力と抗争」(田村、2007:186)と位置づけている。

田村によるオーキン、ヤング、バトラーの「政治」の比較からも、バトラーの「政治」の捉え方が、オーキンやヤングよりもミクロな視点にもとづくものであることがわかる。バトラーは、「権力」が主体にアイデンティティを与えることで、人を心的な次元から「規範」に「主体的」に従属させるプロセスを指摘し、そうしたプロセスにおいては同時に「規範」から排除された存在が生み出されてしまうこと、そして、そのことによって不平等が生じてしまうことを論じている。こうした主体形成の次元から不平等の生産を捉えるバトラーの理論においては、「規範」への抵抗と、そうした抵抗への応答によって「規範」が組み替えられる場を、微細に分析するための視座が開かれることとなる⁴⁾。しかしながら、ミクロな次

元のダイナミクスを主に論じているバトラーの理論、そしてそこで想定されているような「政治」概念によっては、オーキンのような国家が行う「政治」や、ヤングの論じるような、集団の意志決定としての「政治」を捉えることは難しいだろう。したがって、バトラーの「政治」概念には、それが適用されうる限界があると言える。そして、このような限界が、以下で検討していく、バトラーが言及するような「政治教育」をも限界づけていることは、あらかじめ考慮しておくべきであろう。もちろん、バトラーの議論において、具体的な政治的事象や、制度的なものへの視点がまったく欠けているということではない。『戦争の枠組』第3章における、フランスの性をめぐる政治の動向への言及など、むしろ近年のバトラーは、具体的な政治への批判を積極的に述べるようになってきているといえよう。しかしそのような場合にも、議論は必ずと言っていいほど、その背景にあるミクロな主体の理論へ差し戻される。そうした意味で、バトラーの議論はつねに「規範」と主体の関係から始まると言える。それは、理想的な制度を先に定めたり、主体間のコミュニケーションにおける「規範」をあらかじめ先取りして提示するような議論とは明らかに相容れない部分を有しているのである。そして、このことは、「理想的な制度」や「理想的なコミュニケーションの規範」の構想といった課題を考える際には、バトラーの理論が一定の限界を有しているということの意味している。

しかし、その限界ゆえに、バトラーが言及するような「政治」の重要性は、教育においてなんら貶められるものではない。バトラーが着目するミクロな次元のダイナミクスこそ、「規範」を更新していくために重要なプロセスでありながら、「政治教育」と言われるものにおいて見過ごされたり、実際の教育場面で躓きの石となりがちな部分だからである⁵⁾。たとえば、イギリスのシティズンシップ教育では、多様なアイデンティティを有するものたちの共生を目指しており、それらが包摂された平等な社会が目指されている。しかし、その重点は、国家、コミュニティなどの集団の一員としての自覚をもち、その役割を十全に果たせるようなシティズン(能動的市民)の育成に置かれており、バトラーの「政治」概念が示すような、ラディカルな「規範」の組み替えが十分に考慮されているとはいえない⁶⁾。もちろん、政治が行われる制度に関する知識や、ある種の価値へ

のコミットメントを生徒たちに育成することは必要である。そして、通常、政治に関する教育として想定されるのは、たしかに、理論的知識の教授であろうし、シティズンシップ教育を念頭におけば、市民として必要とされる価値へのコミットメントに関する教育だろう。しかしこのような教育だけが「政治教育」として着目されてしまうならば、バトラーの言及するような「政治」の抗争的な側面は「政治教育」から捨象されてしまうのではないだろうか⁷⁾。

2-2 バトラーにおける「政治」と教育の接続可能性

では不平等な「規範」の是正を目標とする教育であれば、バトラーの言及するような「政治教育」になるのだろうか。ここで、そのような不平等な「規範」の是正を目指す教育として、ジェンダー教育について考えてみたい。天野正子は、ジェンダーバイアスが、教育を通して、知識・価値として伝えられることを指摘し、「ジェンダーをつくる教育」から「ジェンダーを変革する」教育が目指されるべきであると論じている（天野、2003：8）。しかし、その内実とはいかなるものだろうか。たとえば、そのような「ジェンダーを変革する」教育において「ジェンダー規範」を是正することのみが目的とされ、そうした「規範」がより平等なものとなった場合でも、「ジェンダー規範」を変革する教育へと転換されたと言うことは可能だろう。その場合、そうした教育を受けた者たちが、ジェンダーの非対称性やその構築性に気づき、そのことによって、知のあり方の再構築が達成されれば、それで十分であるということになる。しかし、そのような考え方においては、バトラーが論じるような「政治」のミクロな次元のダイナミクスが十分に捉えられていない。バトラーにおける「政治」が、抗争としての政治であることを踏まえれば、「変革」つまり「主体」によって「規範」が問い直されていくというプロセスは、決して一度きりで終わるような営みではないはずだからである。そしてそれは、「ジェンダー規範」の是正にとどまるものではない。天野も以下のように指摘している。

「社会の他の領域（階級・民族・人種・世代）に埋めこまれた差別や偏見に敏感に反応していく感覚や、他の人びとのおかれた立場に対する想像力を育てることも、ジェンダーの問題にセ

ンシティブになることと深くかかわっている。」
（天野、2003：8）

ある特定の人々を不平等な条件下においてしまうような「規範」は、決して「ジェンダー規範」に限られるわけではない。地球的規模の問題から、教室内、さらには友人関係に至るまで、世界にはさまざまな不平等が溢れている。「ジェンダー規範」の是正を目的とした場合でも、他の不平等な「規範」に目を瞑るとすれば、それは「ジェンダー規範」を特権化し、ひいては新たな不平等の生産の素地となってしまうかねない。

以上でバトラーにおける「政治」が何を意味するのかを確認してきた。しかし、バトラーの「政治」概念が、田村が述べるように「社会における権力と抗争」を指すものであるのならば、そうしてそのプロセスを通して「規範」の是正が目指されるものであるならば、そうした「政治」はどのように「教育」と結びつくのだろうか。先の天野の引用においては、こうした「政治」と「教育」との結びつきがある程度示されていると言えるだろう。すなわち、「規範」を是正するような教育は、生徒たちが他者の不平等なありように対し「センシティブ」になること、そうした不平等に目配せをできるようになることを目指して行われる必要があると述べられているのである。ここで考慮されているのは、「規範」をめぐる抗争には、「規範」の是正を目指して抗争する側と、そうした抗争に応答する側の両者を考えることができるということである。そして教育は、その両者に向けて行われる必要があるのだ。しかし、抗争する側へ向けた「教育」とはどのようなものなのだろうか。また、そうではない側が「センシティブ」であることの条件とはどのようなものだろうか。次章では、この問題について考察する。

3. バトラーにおける「政治教育」

以上、バトラーにおける「政治」概念を確認した。次に、「応答」においてバトラーが論じている「政治教育」の内実を検討していく。先取りして言うならば、そこでは、「規範」を組み替える情報を、教育の内容によって伝達することよりも、そうした情報を生徒たち自身が伝達したり、あるいはそれを解釈したりすることに重点が置かれていると言える。つ

まり、バトラーが言及するような「政治教育」においては、教室そのものがバトラーのいう意味での「政治」的空間となり、そこで「規範」が組み替えられていくように、いかに導くことができるかが問題とされるのである。

先述したように、教室におけるミクロな次元でのダイナミズムを考えると、そこでのアクターを『規範』に抵抗するもの「そうした抵抗の行為に応答するもの」に分けて、「政治教育」を検討することができるはずである⁸⁾。以下では、そうした区別に基づいて、バトラーにおける「政治教育」を検討する。まずは、「応答」において論じられている、学校の時間的・空間的文脈における「規範」と主体構築を確認する。

3-1 主体構築の場としての教育

バトラーが「応答」している6本の論文は、バトラーの理論を援用して、主に教育における「規範」と主体化＝従属化の問題を論じている。そして、バトラーも「応答」においてその問題を論じている。バトラーがその際に重視するのが、「活動 (activities)」である。

「特に、賭けられているのは、活動である。それを通して、ジェンダーが打ち立てられたり (instituted)、取り消されたり (de-instituted)、異なった風に打ち立てられたりする可能性があるのだ。」(Butler 2006 : 529)

ここで示されているように、規範化が生じるのは、活動を通してである。しかし、後で検討するように、その活動自体が、「規範」を組み替えるための手段ともなっているのである。

では、その「活動」とは、どのようなものであろうか。バトラーにおいて中心的に論じられるのは、「言語活動」である。しかし、そこで想定される「言語活動」は、発話者が発話した情報そのものを受け手が受容するような透明なコミュニケーションを指すわけではない。バトラーは「言語活動」を「伝え合うこととしての言うこと」(saying as communicating)、示すこととしての言うこと」(saying as displaying) という二つにわけて論じている (Butler 2006 : 529)。前者は、発話された内容そのものを情報として伝え合うものと理解することができ

る。ここでは、言語は透明なものとして、純粋に発話された内容と一致する情報として想定される。一方、後者について、バトラーは「言われたことを通して示されたり (shown) 伝えられたりする (signaled) ことと関係している」(Butler 2006 : 529) と述べている。つまり、ここでいう言語とは、発話された内容そのものではなく、発話状況において伝えられる何かなのである。もちろん、こうした「何か」が解釈される枠組としての「規範」が共有されているからこそ、「示すこととしての言うこと」という発話行為が可能なのである。それと同時に注目しなければならないのは、「示すこととしての言うこと」には、他者を、そして自らを「規範」の中に位置づけるという側面があるということである。「示すこととしての言うこと」としての言語は、前者における非物質的で透明な言語ではなく、身体的な次元も含めた、多層的で、不透明な、現実を形成していく言語である。

「言語は、これらの例においては、聴覚そして視覚の表象に従属した、社会的な形や形式 (social shape or form) を帯びる方法として理解されなければならない。」(Butler 2006 : 529)

たとえばバトラーは『触発する言葉』などで、デリダを経由したオースティンの言語行為論をアルチュセールの「呼びかけ」に接続した上で、このような言語の行為的側面 (パフォーマンスィヴィティ) が人を「規範」において位置づける場を説明している (Butler 1997a : 127-163=2004 : 199-252)。一方、このような言語のパフォーマンスィヴィティは、自らを「規範」の中に位置づけるという側面も有している。こうして、「活動」において、身体的な次元も含め、「規範」の中でアイデンティフィケーションがなされ、主体が構築されるのである。

また、バトラーは、より教育と結びつく主体構築の側面も論じている。それは、「社会化」がスキルの習得と、「規範」に従属させられることの結びつきのうちになされることである。バトラーは、この結びつきが、情動を契機としてなされているという議論を『権力の心的な生』で展開している (Butler 1997b : 106-131=2012 : 133-165)。また、「応答」でも、この線に沿って、以下のように論じている。

「スキル獲得の行為は、こうして、主体形成のモードであり、この形成は、承認を与えたり取り消したりするひとままとまりの規範のうちで起こるのである。より正確に言うと、これらの規範は、経験の自信を失わせること (demoralization) を通して働く。すなわち、主体は、承認が与えられたり、取り消されたりすることへの予期 (anticipation) や恐れを通して構築されるのである。」 (Butler 2006 : 532)

バトラーが具体的に例示するのは、成績である。バトラーは、よい成績をとるという「規範」があり、それは不安を介して、生徒たちに「よい成績をとる」という行為を反復させると述べる。上記の引用を踏まえれば、その不安は「承認」されるか否かという不安であるとバトラーは考えているようである。こうして、「承認」されるために「よい成績をとる」ことで「規範」のうちに自らの位置を定め、その「よい成績をとる」という行為を繰り返すことで、「規範」が保たれるというサイクルが生じるのである (Butler 2006 : 532)。とはいえ、バトラーのあげるこの例が、はたして適切かどうかは疑問が残る。それというのも、現在多くの学校において、成績が、生徒たちの位置づけを行う契機といえるほど重要な意味を有しているか、定かではないからだ。特に生徒が、「規範」のうちの自らの位置に関して不安をかきたてられるような何かとして、成績が重要な意味を有していると言えるのだろうか。しかしながら、そのような不安が、全ての人ではないにせよ、一部の人によって共有されていることは理解できる。また、よい成績をとるという「規範」ではなくとも、「よい成績をとること」よりも現状において、その場の構成員を包括的に支配している「規範」を見いだすことはできるだろう。そうした「規範」も、上記のようなサイクルで存立していると考えられるのである。

また、バトラーは、「ジェンダー規範」も「よい成績をとるという規範」と同じようなしかたで保たれていると述べている。バトラーがあげているのが、ゲイの関係性に関する映画を見せられた青少年の例である (Butler 2006 : 530-531)。映画を見せられた経験について、一人の青少年は、クラスの前で「見るように強制された (coerced)」と述べた。その行為が伝達する意味は、彼がそれを見たくない人間であるということであり、彼が自身をそのような存在

として示しているということだ。つまり「強制された」と「示す」ことは、そういうものを見たくないという欲望をもつものとして、彼自身を欲望の主体として「規範」のうちに位置づける方法なのである。おそらく、そのような発言を動機づけているのは、自分がゲイであるように思われてしまうことへの不安である。すなわち、彼は、「ジェンダー規範」の中で自らが「承認」されるように、自身が異性愛者であることを提示し、そのことがクラスの中で受け入れられたとき、「規範」は反復されたことになる。そうして反復された「規範」がさらなる不安をかきたて、それにより次の「示すこと」が続くのである。

3-2 規範に抵抗する側への示唆

以上のような教育における主体構築のありようを踏まえ、それでもなお教育にできることは何か。バトラーの「応答」は、どのような示唆を与えているのだろうか。まずは、抵抗する側に対する教育の可能性について検討したい。

まず注目されるのが、バトラーは主体が「規範」を変えていこうとする営みについては論じるが、そこからの「逃走 (flight)」には、否定的であるということだ。教育の場面に即して言えば、学校から逃走することは困難である。それは、制度的な困難さとともに、学校という空間の中で編成されるさまざまな関係性から疎外されてしまうことへの強い恐怖を伴うからである。したがって、もし「規範」に対してとりうる態度が「従属か逃走か」という二項対立において捉えられてしまっている場合には、疎外への恐怖から、人は「規範」の支配的な場への順応 (conformity) へと駆り立てられてしまいやすいのである (Butler 2006 : 533)。とはいえ、もちろん、順応することに留まることが推奨されるわけではない。むしろバトラーは、「規範」に対して取り得る態度が「順応／逃走」という二項対立に回収されてしまうありようを打破することを目的としているのである。

そこで、以下の問いが生じる。

「暫定的に、そして批判的にそのような規範に従う方法、規範自体が変化するように、それに従う方法はあるだろうか。ルールを異なったふうに流通させるために、規範のうちに住まうことは可能なのだろうか。」 (Butler 2006 : 532)

実は、このような問題関心は、バトラー自身が『ジェンダー・トラブル』のときから、正確には、それよりもずっと以前から抱き続けていたものである。

「こうしたこと[トラブルを起こすと、そのトラブルを起こした人がトラブルの状態に陥ってしまうこと]を知って以来、わたしは権力の巧妙な策略というものに、批判的な眼を向けるようになった。つまり現行の法は、ひとをトラブルから遠ざけようとして、そんなことをすればトラブルに巻き込まれるぞと脅し、さらには、その人をトラブルの状態に陥らせようとするこゝとすらある。これから得た結論は、トラブルは避けえないものであり、だからやれることは、いかにうまくトラブルを起こすか、いかにうまくトラブルの状態になるかということだった。」(Butler 1990 : vii=1999 : 7)

したがって、バトラーの言う「政治」の場においては、ある「規範」を組み替えることを意図する者は、「規範」の中に住まい、なおかつ、そこで「うまくトラブルを起こす」ことが必要となるのである。

この種の問いを考察する際に、バトラーに向けられる典型的な批判に触れておくことは有益であろう。「もし『規範』によって主体が構築されるのならば、その『規範』の組み替えへ向かうことなどそもそも可能なのだろうか」という批判である。「応答」において、バトラーは「スキル」との関連で、この種の批判に以下のように触れている。

「この種のスキルどのように規範に住まうか、どのようにそのルールを適用を遵守するかを学ぶ際には、人は、権力に従属しており、「活動」のように思われるものは、実のところ、受動的な心への固定化なのであると、人は結論づけることができるかもしれない。」(Butler 2006 : 533)

そして、もし上記のような結論を採用した場合のことを、仮定法を用いて以下のように述べている。

「もしそれが私たちの結論であるとすれば、そのような規範に対してストライキを続け、ルー

ルを学びほぐし(unlearning)、私たちの専門的知識(expertise)を失うことによつてのみ、私たちは、規範の領域とその強制的な効果を暴露する機会をもつことができるということになってしまう。」(Butler 2006 : 533)

しかし、あくまで、バトラーは「規範」の範囲内で、その「規範」を組み替えていくことを主張する。

「結局のところ、ただ単にルールに順応すること(conforming)と、ルールを扱うことは異なるのである。ルールは、示されうる。ルールは、作り替えられうる。」(Butler 2006 : 533)

そうして、「権力と抗争の政治」において、「規範」に抵抗する側に、「規範」からの「逃走」ではなく、その中に住まい、うまくそれを組み替えていくという、ある種の能動性をバトラーは求めるのである。そのため、バトラーが「政治教育」の役割と考えるものは、いたってシンプルである。バトラーの考える「政治教育」の役割は、「規範」の打ち立て/取り消しが起こる「活動」の時間や空間の中で、「規範」の組み替えに向けて、いかにうまく現れることができるかを学ぶということである。

「何が聞かれうるか、何が見られうるかが、結局のところ、どの学校においても、主要なレッスン(primary lessons)なのである。そして、私たちがいったん、これらの言ったり示したりする領域(these domains of saying and showing)は規制されているが、多くの介入に開かれているということを理解してしまえば、教育上(pedagogically)、言ったり示したりすることが、いかなる政治教育(political education)においても、最初の要素(the first elements)であるように思われるのである。」(Butler 2006 : 534)

3-3 応答する側への示唆

次に、所与の「規範」を当然のこととしている側、そして「規範」への抵抗が示されたときに、それに応答することが求められる側に対して、バトラーが「政治教育」で何をすべきであると考えているかについて、検討する。

実のところ、「応答」において、「政治教育」が「応答する側」へなすべきことを直接的に記述している部分は、抵抗する側への言及と比較して、決して多いとは言えない。これはなぜであろうか。バトラー自身が展開する理論が、「規範」に抵抗する側へと焦点化されていて、応答する側への記述が、主体構築のしくみにおいて述べられているに留まっているからだろうか。そのような指摘は、90年代のバトラーには、たしかに当てはまると言えるだろう。しかし、その後のバトラーは、積極的に応答する側の「倫理」を語るようになっていく。「応答」が書かれたのは2006年であり、『自分自身を説明すること』（2005）と『戦争の枠組』（2009）という、それぞれ「応答する側のレスポンスビリティ」を主要なテーマとしている著作の間に書かれたことから考えても、上記のような指摘は当てはまらない。したがって、「応答」における「応答する側」についての記述の少なさは、2000年代のバトラーの著作になじみのある人にとっては、多少なりとも奇異なものにうつるかもしれない。

ここで、バトラーの論じる「レスポンスビリティ」について、簡単に確認しておきたい。バトラーのいう「レスポンスビリティ」の実践をここで詳細に検討することはできないが、それを簡潔に表現するならば、「規範から排除されている存在によってかき立てられた情動を解釈すること」である⁹⁾。たとえば、グアンタナモの捕虜たちが書いた詩を、そうした存在をただ「敵」と見なししていた人が読んだとしよう。もちろんその人は、それを読んでも何も感じないかもしれない。しかし、それによって、怒りや悲しみといった情動をかき立てられる場合もあるだろう。そうした場合に、「敵」とみなしていた人々によってかき立てられた情動を解釈し、既存の「規範」の組み替えていくことこそが、バトラーのいう「レスポンスビリティ」の実践なのである（Butler 2009：55-62. = 2012：74-83）。

先に、「応答」では、「応答する側」に関する記述が少ないことは指摘した。しかし、応答する側の「政治教育」に関して直接的に記述していると考えられる部分は一つだけだが存在する。それは、先にあげた「ゲイの関係性に関する映画を見せられた青少年の例」に関連して、その青少年に対して教育は何ができるかをバトラーが論じている部分である（Butler 2006：530-531）。

映画を見せられた青少年は、「映画を見ることを強制された」とクラスの前で表現したのであった。では、なぜそのような映画を見ることを「強制」であると、彼は感じたのだろうか。もちろん、「そのような映画を見ること」をしたくないからである。なぜか。それについては、さまざまに推測することが可能であろう。それが不快感を伴うからかもしれない。繰り返しになるが、ここでバトラーが推測するのは、そのような映画を受け入れたとすれば、自らが「規範」から排除されてしまうかもしれないという恐怖を彼が抱えているからである。ゆえに彼は、それを拒絶する態度をとることで、自らを「規範」に合致する存在として位置づけようとしていたのであった。バトラーが例としてあげているわけではないが、たとえば、その映画を見て嘲るといった態度も、同様に、自らを「規範」の内部に位置づける、「示す」行為と考えられるだろう。そうした「応答する側」に対する教育として、バトラーは以下のように述べている。

「したがって、重要なのは、ただ単に映画を見せることなのではなく、その〔映画の〕内容が提起する疑問と同様に、それが生じさせる強制や自由についての教育的な疑問に従事することなのである。」（Butler 2006：530-531）

これは、上記の「レスポンスビリティ」の実践への、教育への関わり方をバトラーが示している部分と読むことができる。通常、何らかの問題提起を行っている映画の観賞という実践が行われた場合、生徒には、その内容について考えることが求められる。そして、その後で、「規範」を組み変えうる情報の伝達が、教師から生徒へとなされるであろう。たとえば、「ゲイの関係性に関する映画」であれば、「ゲイの権利」などがあげられる。しかしバトラーがこの例で示唆していることは、それだけでは不十分だということである。その映画を見て、なぜ自分は強制されたと考えるのか、それを見ないでいられることを自由と考えるのかを生徒たちに考えるように方向づけることが教育には求められるのというのである。そしてそのような実践には、ここではバトラーは明示的に述べてはいないが、その映画によってかき立てられた不快感や恐怖、軽蔑などの情動を解釈することが伴うはずである。こうして、バトラーは

「応答する側」への教育として、「レスポンスビリティ」という実践への促しを想定していると考えられることができるのである。もちろん、このような実践は、「規範」に対しての問題提起を行う内容をもつ教材ならば、「ゲイの関係性に関する映画」のようなラディカルさをもっていなくとも可能であろう。重要なのは、そうした教材によって、「情動」を契機として生徒たちが自らと「規範」との関係を確認し、それによって「規範」によって不平等な位置にとどまざるを得ない存在との関係を考えることなのである。

ただし、バトラーが述べているのは、あくまで、生徒たちに「自らの情動を解釈する」ように促すことのみであるという点には、留意すべきであろう。つまり、他者に迎合的な「情動」をもつことを直接的に求めたり、そうした「情動」をもっていることを前提に議論を進めることはしないのである。情動は、あくまで偶発的にかきたてられるものであり、その部分に関しては、主体が能動的に関与できるとはバトラーは考えていないからであろう¹⁰⁾。したがって、バトラーの教育は「心的なもの」に関わるものはあるが、他者へ迎合的な「情動」を集団内において前提にした教育論、あるいは、ある同一の「情動」を流通させることを目的とする教育論とは異なるものと考えてよい¹¹⁾。

4. むすびにかえて

これまでの考察をまとめると、以下の通りである。まず、バトラーは「政治」を、制度に基づいて行われるもの、あるいは、意志決定のプロセスとしては見ていない。「政治」はバトラーにおいては、何よりもまず「規範」への異議申し立ての場である。不平等な状況に置かれている「主体」が「規範」へと抵抗する。そして、そうした抵抗へ他の「主体」が応答することで、「規範」が更新されていく。そうした「政治」における「主体」は、完全に「自律的」である主体ではなく、かといって、「規範」に対して完全に「受動的」としても捉えられてはいない。それは、「規範」に対して受動的でありながら、同時に、「規範」の範囲内で、ある種の能動性を行使できる「主体」であった。それでは、バトラーは「政治」のために、どのような教育が必要であると考えていたのだろうか。バトラーは、教育を「規範」にそって主

体構築が行われる場であることを前提にしつつ、たしかに「政治」教育は可能であると考えている。「規範」に抵抗する側と、そうした抵抗へと応答すべき側という二者にわけてみたとき、バトラーは「応答」において、前述したような主体像を前提に、以下の役割を教育に求めている。まず「規範」に抵抗する側は、不平等な「規範」が存在する場から逃走するのではなく、あくまで「規範」の中で、それをうまく組み変えていく必要がある。そのために「規範」を組み替える動きへとうまく他者を巻き込むことが求められる。教育は、そこで必要とされる「言ったり示したりする」スキルを身につける学習という形をとることになる。次に、「規範」への抵抗に「応答する側」には、抵抗する行為を見聞きした際に生じる自らの情動を、流通している「規範」にのみ沿って受け取らずに、別様に解釈することが求められるだろう。そのために教育には、そうした「主体」に対して、解釈へと向かうための促しを行うことが必要とされる。付け加えるならば、その両者に共通して求められるのは、「規範」の働く場、「言ったり示したりする領域」が、「権力」によって規制されていないが、同時に、介入にも開かれているということの理解であろう。

しかし、ここで扱えなかった課題も残った。一つあげるならば、バトラーにおける「政治」が抱える限界について、改めて考察を加える必要があるだろう。2章と3章で確認されたとおり、バトラーにおける「政治」は、個人の変化をその契機としているから、集団そのものの意思決定などを扱うことはできない。また、「政治」のための制度をどのように組み立てるかといった具体的な課題も扱われない¹²⁾。これらの課題のためには、他の論者との比較においてバトラーにおける「政治教育」を考察する必要がある。機会をあらため、これらの課題に取り組みたいと考えている

《参考・引用文献》

- Butler, J. 1990 *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge. (=1999 竹村和子訳『ジェンダー・トラブルーフェミニズムとアイデンティティの攪乱』青土社。)
- 1992 “The Body You Want: Liz Kotz Interviews Judith Butler.” in *Artforum International*, Vol.31, No.

- 3, pp.82-89.
- 1993 *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*, Routledge.
- 1997a *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, Routledge. (=2004 竹村和子訳『触発する言葉—言葉・権力・行為体』岩波書店。)
- 1997b *The Psychic life of Power: Theories in Subjection*, Verso. (=2012 佐藤嘉幸、清水知子訳『権力の心的な生—主体化=服従化に関する諸理論』月曜社。)
- 1999 “Preface (1999)” in *Gender Trouble (Anniversary Edition 1999)*, Routledge, pp.vii-xxvi. (=2000 高橋愛訳「ジェンダー・トラブル序文 (1999)」『現代思想』2000年12月号、青土社、66-83頁。)
- 2000 “Ethical Ambivalence” in Graber, M., Hassen, B., Walkowitz, R.L. (eds.) *The Turn to Ethics*, Routledge, pp.15-28. (=2001 竹村和子訳、「倫理の両義性」『批評空間』III-二、太田出版、200-208頁。)
- 2004a *Undoing Gender*, Routledge.
- 2004b *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, Verso. (=2007 本橋哲也訳『生のあやうさ』以文社。)
- 2005 *Giving an Account of Oneself*, Fordham University Press. (=2008 佐藤嘉幸、清水知子訳『自分自身を説明すること—倫理的暴力の批判』月曜社。)
- 2006 “Response” in *British Journal of Sociology of Education*, Vol.27, No.4, pp.529-534.
- 2009 *Frames of War: When Is Life Grievable?*, Verso. (=2012 清水晶子訳、『戦争の枠組』筑摩書房。)
- Crick, B. 2000 *Essays on Citizenship*, Continuum. (=2011 関口正司監訳、『シティズンシップ教育論』法政大学出版局。)
- Ferguson, A. Nagel, M. (eds.) 2009 *Dancing with Iris: The Philosophy of Iris Marion Young*, Oxford University Press.
- Loizidou, E. 2007 *Judith Butler: Ethics, Law, Politics*, Routledge.
- Salih, S. 2003 *Judith Butler*, Routledge. (=2005 竹村和子他訳『ジュディス・バトラー』、青土社。)
- 2004 “Introduction” in Salih, S., Butler, J. (eds.) *The Judith Butler Reader*, Blackwell Publishing, pp.1-17.
- Vlieghe, J. 2010 “Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 44. No.1, pp.153-170.
- 天野正子 2003 「この本の扉に—ジェンダーがひらく教育の地平」天野正子、木村涼子編『ジェンダーで学ぶ教育』世界思想社、1-9頁。
- 大河内泰樹 2006 「規範という暴力に対する倫理的な態度」『現代思想』10月臨時号、青土社、140-151頁。
- 奥野佐矢子 2006 「言語のパフォーマティヴィティによる主体構築に関する考察—ジュディス・バトラーの思想を手がかりとして」『教育哲学研究』第93号、85-101頁。
- 河口和也 2003 『クエア・スタディーズ』岩波書店。
- 小玉重夫 2003 『シティズンシップの教育思想』白澤社。
- 2008 「第14条<政治教育>」浪本勝年、三上昭彦編『「改正」教育基本法を考える』北樹出版、89-92頁。
- 2010 「教育思想史におけるポストコロニアルの視点」『教育思想史コメンタール』2010、153-151頁。
- 竹村和子 2000 『フェミニズム』岩波書店。
- 2004 「修辭的介入と暴力への対峙—<社会的なもの>はいかに<政治的のもの>になるか」『社会学評論』第55巻第3号、172-188頁。
- 竹村和子、村山敏勝、新田啓子 2006 「攪乱的なものの倫理」『現代思想』2006年10月臨時増刊号、青土社、38-63頁。
- 田崎英明 2000 『ジェンダー/セクシュアリティ』岩波書店。
- 田村哲樹 2005 「フェミニズムは公/私区分を必要とするのか?」『政治思想研究』第5号、37-60頁。
- 2007 「フェミニズムにおける『政治』像をめぐる対抗—オーキンとバトラーとヤング」有賀誠、伊藤森彦、松井曉編『ポスト・リベラリズムの対抗軸』ナカニシヤ出版、185-204頁。
- 新田啓子 2006 「主体的倫理と倫理的行為体—最近の著作に関する覚え書き」『現代思想』2006年10月臨時増刊号、青土社、227-235頁。
- 村松灯、児島博紀、山口恭平、土屋創、宮地和樹、志田絵里子、田中智代子 2013 「シティズンシップ教育における教化と教育の問題—現代イギリスにおけるモデル・カリキュラムに着目して—」『平成23年度学校教育高度化プロジェクト報告書』25-54頁。

注

- 1) たとえば、バーナード・クリックのシティズンシップ教育は、生徒を「能動的市民 (active citizen)」へと教育することを目標としている。「能動的市民」には、道徳的資質であるとともに、政治的資質でもある「責任」において、積極的に社会へと参加することが求められる。次の引用で明らかのように、ここで想定されているの

- は「自律的な主体」である。「責任」は道徳的資質であるとともに、本質的に政治的な資質でもある。なぜなら、責任が含意しているのは、行為が他者にもたらす結果を事前に熟慮し予測すること、生じそうな結果に配慮すること、結果がもくろみ通りにならなかった場合に・・・進んで損害の補償に力を尽くそうとすることだからである。」(Crick 2002 : 10=2011 : 23-24)
- 2) 邦語訳については、翻訳されているものについてはそれに従い、必要な場合には適宜改めた。翻訳されていないものの訳は、筆者による。翻訳部分における[]内は、筆者による補足。
 - 3) パフォーマンスヴィティについて論じているものとして、『触発する言葉』(Butler 1997a)などをあげることができる。
 - 4) こうした心的な次元からの主体化とその結果生じる不平等、そしてそうした不平等をもたらす「規範」への抵抗の戦略については、『権力の心的な生』(Butler 1997 b)などで集中的に論じられている。
 - 5) 「政治」という言葉と同様に、「政治教育」という言葉も、さまざまに位置づけられる。しかし、それを考察することは、本論文では行わない。日本における「政治教育」の位置づけの変遷については、小玉(2008)などを参照。
 - 6) 村松他 (2013) を参照。
 - 7) 本論文では、バトラーの理論をもとに、抵抗の側面まで含めて「政治教育」と見ている。しかし、こうした教育をことさら「政治教育」とみなさなくても、「抵抗教育」として考えればよいのではないかと思われるかもしれない。あるいは、後にみるように、こうした抵抗への応答を倫理とみるならば、「倫理教育」に含まれるのではないかと思われるかもしれない。しかし、ロイジドウが指摘するとおり(Loizidou 2007 : 46)、バトラーの理論はそもそも、こうした「倫理」と「政治」を区別して捉えるあり方への異議申し立てを含んでいる。こうしたことに鑑みて、あえて別の名を用いずに、「政治教育」と呼ぶこと、そのことが一種の「政治」であるということをつけ加えておきたい。
 - 8) バトラーは、明示的にそのような区別に基づいて論じているわけでは必ずしもない。
 - 9) たとえば、バトラーは「レスポンスィビリティ」に関するこうした議論を『戦争の枠組』で展開している(Butler 2009 : 50=2012 : 68-69)。
 - 10) 主体が情動に対して受動的なあり方しかできないことについては、たとえば『自分自身を説明すること』などで詳細に検討されている(Butler 2005 : 87-88=2008 : 164-165)。
 - 11) バトラーは『戦争の枠組』の第1章などで、「悲しみ」という情動が、「わたしたち」から、「敵」として排除されていた存在を分け隔てていた境界をずらす契機となり、そのことによって承認可能性の「規範」が組み換えられる場面を論じている。したがって、こうした方向でバトラーの理論を教育に応用することは可能であろう。しかし、本論文では、このような応用可能性については論じない。また、次のような記述からも、やはりバトラーの理論と、あらかじめある種の「情動」を前提とするようなやり方は親和的でないと考える。「これらの関係[他者にさらされつつ生きるという関係]は、必ずしも愛の関係でもなく、あるいは必ずしも配慮(care)の関係ですらないが、他者への義務を構成するものである。」(Butler 2009 : 14=2012 : 24-25)
 - 12) たとえば、『戦争の枠組』では、プレカリティを防ぐための機構の必要性を述べてはいるが、それは「政治」の目的として目指されるものであるに留まる。政治の諸条件としてあらかじめ必要な制度については述べていない(Butler 2009 : 21-22=2012 : 33-34)。