

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

—吉田修一『Water』におけるアイデンティティを捉え直す—

横浜市立戸塚高等学校校定時制

吉沢 夏音

1. 問題の所在

近年の「LGBT」という語の広まりによって、性的マイノリティの存在が可視化され、学校教育においても性の多様性をめぐる問題が取り上げられるようになった。しかし、「LGBT」という語はレズビアン・ゲイ・バイセクシュアル・トランスジェンダーの頭文字を並べたものであるという構造から、性的マイノリティはそのいずれかであるという誤解にもつながりうる。多様な性を題材とした実践も行われるようになってきているが、そこでもまた、「同性愛」や「性同一性障害者」といった、カテゴライズされた性のあり方のみが取り上げられる場合がある。カテゴリーとして規定されたものだけではない、本来多様であるはずの性のあり方が、カテゴライズされたものとして繰り返し提示されることは、かえってステレオタイプを強化する結果につながるのではないか。言葉によるものの見方・考え方を扱う国語教育でも、多様な性のあり方をいかに捉え、取り扱っていくべきなのか、検討する必要があるだろう。

本稿では、多様な性のあり方を捉えるまなざしとして、「クィア」の視座に注目したい。河口(2003)によると、「『クィア(queer)』とは、『変態』『オカマ』などを意味し、非異性愛者を差別的に叙述したり、またそうした人びとに対して『揶揄』あるいは『非難』の意味をこめて投げかけるための、歴史的には英語圏に起源をもつ言葉であった」(p iii)と説明される。さらにその概念は、「細分化された数々のセクシュアリティのあいだの差異、あるいは各セクシュアリティをめぐって交錯する多様な差異を浮かび上がらせ、差異そのものについて思考を深化させるための概念として提唱された」(同上)のものであり、「『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する指向性をもつ」(p vi)とされる。

このクィア概念を教育学に応用したクィア・ペダゴジーの国語教育への導入については、吉沢・清水(2019)や永田(2020, 2022)などによって検討されている。これらの論では、特に Britzman(1995)によるクィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」(the study of reading practice)⁽¹⁾が、規範的なあり方を批判的に捉え、多様な解釈を支持するという性質をもつという点で、文学的文章を批判的に読む学習に有用であることが示されている。

森山(2017)はクィア・スタディーズを「ほとんどの場合セクシュアルマイノリティを、あるいは少なくとも性に関する何らかの現象を、差異に基づく連帯・否定的な価値の転倒・アイデンティティへの疑義といった視座に基づいて分析・考察する学問」(p128)と説明し、その視座の一つとして「アイデンティティの両義性や流動性に対する着目」(p127)を挙げている。カテゴライズされた性のあり方を扱う実践はもちろん、クィア・スタディーズの俎上にあると言えるが、分かりやすさの一方で、それ以外のあり方や両義的・流動的なアイデンティティが見えづらくなってしまい、「アイデンティティは一貫しているべきとの発想の弊害」(森山, 2017, p127)が生まれやすくなってしまおうと考えられる。カテゴリーを表す語が広まる今、クィア・ペダゴジーの導入にあたっては、アイデンティティを一義的に断定するのではなく、その両義性や流動性について考える視座が必要であろう。

2. 演劇的手法の可能性

このような「クィアに読む実践」のためのひとつの手法として、本稿では、演劇的手法の可能性に着目する。

石野(2015)は、「自分の意見や価値判断を入れずに他者の言動をなぞるように再現すること」を旨とする「なぞり術」の試みの中で、その目的を以下のように述べている。

この試みの目的は、自らが関心を抱いた社会的現場で生活する人々の目線からものを見るという経験で「自らが『代弁者』となって演じる」という仕掛けにより試み、その困難さに直面することにより、自分がどれだけ「分かっていたか」を発見すると共に、「他者を理解することは難しい」と同時に「全く不可能というわけではない」ことを知ることである。そして、身体性を伴って直面する、自他の狭間で起きる葛藤から自己相対化や自己変容が導かれること、自分が出会った人物に起こる出来事を他人事ではなく捉えることも重ねて目指していた。(石野, 2015, p19)

文学的文章の登場人物に実体はないが、テキストに示されている言動を自分の身体を使って劇化することは、「自らが『代弁者』となって演じる」という仕掛けに近い点があると言える。ここで言われている「自分がどれだけ『分かっていたか』を発見すると共に、『他者を理解することは難しい』と同時に『全く不可能というわけではない』ことを知ることは、カテゴリーに当てはめて断定することに批判的になり、分かりやすい一つには定まらない両義性や流動性を発見し捉えていく視座にも通じている。また「身体性を伴って直面する、自他の狭間で起きる葛藤から自己相対化や自己変容が導かれること、自分が出会った人物に起こる出来事を他人事ではなく捉えること」が達成されれば、多様な性のあり方を他人事ではない形で考えることにもつながる。

以上の議論を踏まえ、本稿では、演劇的手法を用いて文学的文章のテキストを読む学習を行うことによって、カテゴリー化を瓦解させるような読みの実践、「クィアに読む実践」を試みたい。

3. 教材の構造

3. 1. 吉田修一『Water』の教材性

吉田修一『Water』は、短編集『最後の息子』に、『最後の息子』、『破片』と共に所収されている、長崎の高校生たちを描いた中編小説である。水泳部員の3年生である「凌雲」、「圭一郎」、「浩介」、「拓次」の4人を主な登場人物とし、部活動に打ち込んで県大会優勝を目指す一方で、家族や進路、性にまつわる悩みをそれぞれが抱える姿が、凌雲の目線に近い視点からの三人称で

語られている。吉田の処女作であり、1996年に第82回文学界新人賞の候補となった。吉田自身が監督となり、同名の短編映画も制作されている。

教科書には、学校図書『中学校 国語3』平成28(2016)年度版に選択教材として一部掲載されていた。永田(2020)は「性の多様性を包摂する国語教育の具体化」の例として本教材を挙げ、「彼氏でもできたや?」や「プールは男らしくない」等の「性への固定概念や異性愛主義に則った叙述」に着目して「凌雲の人物像を読む」ことを通した批判的リテラシーの育成を提案するとともに、教科書では省略されている原文では「水泳部員の圭一郎が男性同性愛者として描かれている」とし、「なぜ圭一郎のセクシュアリティが教科書本文で省略されたのかを読むことは、マイノリティ/マジョリティの権力構造をめぐる『限界』や『無知』について考える学びとなるであろう」(pp.200-201)と述べている。しかし次節で述べるように、『Water』本文には圭一郎のアイデンティティが「男性同性愛者」と断定する記述はなく、両義的な部分が存在する。圭一郎を「男性同性愛者」と断定してテキストを読むことは、アイデンティティの両義性・流動性を無視しており、クィアの視座(1. 1. 参照)に基づく実践とは言い難い。逆に、圭一郎という登場人物を「なぞる」ような演劇的手法での学習が行えれば、そのアイデンティティの両義性・流動性を身体性を伴って捉える「クィアに読む実践」となるのではないかと。

本稿では、『Water』全文を扱い、圭一郎のアイデンティティ、特にセクシュアリティの部分にまつわる描写に注目しながら、演劇的手法を用いた「クィアに読む実践」を試みたい。

3. 2. 語り手から隠されたセクシュアリティ

『Water』における圭一郎のセクシュアリティの描かれ方について、整理しておきたい。

圭一郎には、藤森さんという彼女がいる。藤森さんは凌雲に圭一郎との不仲を相談しており、圭一郎は藤森さんと性的接触を持つとしていないことが物語序盤に語られる。さらに、物語中盤には、酒に酔った際に圭一郎が浩介にキスしていたことが浩介から凌雲に語られ、その出来事を機に浩介は圭一郎のことを「ホモ」だと思い始めたことがうかがえる場面がある。その後圭一郎は、以下に引用する、凌雲に父と母の不仲を打ち明ける場面で、ジャン・コクトー『白書』を引用し、父が「苦しく

なるくらい自分と似ている」と話す。

「お袋が家出したって、浩介から聞いたろ？」
「あ、ああ。聞いたけど、でも……」
「理由は俺にはよう分からんよ。ただ……」
「……………」
「親父とうまくいっとらんような気がする」
「親父さんと？ でもいつも楽しそうに笑いよつたのに……」

(中略)

「なあ、凌？ お前、ジャン・コクトーって知ってるや？ フランスの詩人で」
「名前だけなら」
「じゃ、その『白書』って小説なんて読んだこともないやろ？」
「ああ、もちろんない」
「あのなあ、その中になあ、『もし父が喜びというものを体験していたら、私の不幸は避けられた。その方がお互い、どれほどよかったことだろう』って文があつてな」
「うん。……で？ ごめん、どういう意味かよう分からん」
「う、うん。親父のこと見てるとさあ、時々……苦しくなるくらい自分と似てるなあって思うことがあつて」
「苦しくなるくらい？ でも父子やもん、当たり前やろ？」
「う、うん……まあ、そうやけど……」

圭一郎の話は抽象的すぎて、全然理解できなかった。そのジャン・コクトーという詩人がどういう人なのか、その「白書」という本がどういう本なのか知っていて、父が体験しなかった『喜び』とは何か？『私の不幸』とは何か？ が分かる人間だったら、落ち込んでいる圭一郎をどう扱っていいのか分かったはずだ。

圭一郎は黙り込んでしまった。

「なあ、ところで藤森さんには、最近、連絡しよるとや？」

急に話を変えようとしたのが間違いだったようだ。圭一郎はボクの顔を、信じられぬといった様子で眺め、「いいや」と首を振った。結局、自分の言いたかったことは、全く伝わらなかったのだと言

たげに。

(吉田, 2002, pp.209-210. 下線は引用者による)

ジャン・コクトー『白書』は、自伝の形を取り、コクトーが「表立って同性愛を扱った唯一の作品である」(『白書』訳者後書きより)②とされる。冒頭から圭一郎が引用した部分を以下に引用する。

思い出せる限り遠い昔、まだ精神が官能を左右しない年頃においてさえ、男性が好きだったという形跡がある。

私は常に「強い性」、男性を愛してきた。それを「美しい性」と呼ぶのが正当だと私は思う。③(中略) 男色者は男色者にすぐ気づく。ユダヤ人がユダヤ人に気づくように。仮面に隠れていても察しがつくのである。私なら、およそ罪のない本の行間からでも男色者を見つけ出すことができる。(中略)

私は常々、父は私と非常によく似ているので、この重要な一点において異なっているとは考えられないと思ってきた。恐らく父は自分の性向に気づいていなかったのだろう。(中略)

私がこの世に存在するのは、多分これほどの盲目のゆえである。私はそれをとても残念に思っている。もし父が喜びというものを体験していたら、私の不幸は避けられたからだ。その方がお互い、どれほどよかったことだろう。

(コクトー, 1994, pp.9-16. 下線は引用者による)

『白書』の中にも、父も自身と同じく男性同性愛の嗜好④があったという記述があること、圭一郎が手を出さないために彼女とうまくいっていないこと、圭一郎の父と母もうまくいっていないこと、圭一郎が父と自分が似ていると感じていること、それらを聞いた上で藤森さんのことを尋ねた凌雲に対して「結局、自分の言いたかったことは、全く伝わらなかったのだと言いたげ」な反応をしていることから、圭一郎が自身に同性愛的な指向があると感じることがうかがえる。

しかし、『Water』は凌雲に寄り添った視点から語られている。以下の引用は、浩介が酒に酔った圭一郎にキスされ、圭一郎のことを「ホモ」ではないかと思ひ始めたことを凌雲に話した場面である。この場面で凌雲は、「浩介は喜劇を悲劇だと勘違いしている」と思っている

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

ことから、浩介が圭一郎にキスされたという話を「喜劇」だと思っており、「たぶん圭一郎も、そんな夜だったに違いない」という部分から、この出来事は「どうしてもなくムラムラと身悶えることがある」うちの1回に過ぎないと考えている。

「で、でな。もうこれ以上はご勘弁って、そのまま逃げ出してきた」

浩介は喜劇を悲劇だと勘違いしているらしく、眉間に寄せた皺は滑稽を通り越して確かに悲劇であった。

「それって、圭一郎の冗談じゃないや？ 俺にはそうとしか思えん」

「で、でもな、あの時の圭一郎の表情を見たら、お前も本当に驚くぞ」

話を聞いてしまうと、すっかり落ち着いた。

練習で体がひどく疲れている夜なんか、どうしてもなくムラムラと身悶えることがある。（中略）とにかく、自分の手ではない何かに、触れたくて、触れられたくて仕方がないのだ。もしも壁に穴があって、そこへ突っ込めば必ず誰かが握ってくれるなら、幼稚園の壁だろうが養老院の壁だろうが、ボクは迷わず突っ込むだろう。たぶん圭一郎も、そんな夜だったに違いない。

（吉田, 2002, pp.195-196. 下線は引用者による）

物語が後半に差し掛かる場面でも、「浩介は未だに圭一郎をホモだと思ひ込み」という語りがあり、圭一郎が「ホモ」だというのは浩介の「思ひ込み」であるとして、ことから、凌雲は圭一郎のことを「ホモ」ではないと思っていることが分かる。このことは、凌雲という語り手の視点に近い登場人物が、圭一郎をいわゆる異性愛者であると一義的にカテゴライズしている結果と言える。

つまり、圭一郎は「ホモ」ではないという断定のもとでテキストは語られているため、語り手の視点のみに沿って読むと、圭一郎が同性愛的指向をもつ可能性は無視されてしまうのである。しかし、さきに引用した圭一郎が凌雲に相談している場面では、凌雲視点の語りがジャン・コクトー『白書』にまつわることを「分かる人間だったら」、「圭一郎をどう扱っていいのか分かったはず」と語っている。つまり、語り手の凌雲自身は「分かる人間」ではないが、「分かる人間」であれば違った捉え方

ができるはずだ、ということが示されている。『白書』がこの場面において意味ある小説であることを強調している、とも捉えられる。さらに、「分かる人間」ではない凌雲に「自分の言いたかったことは、全く伝わらなかったのだと言いたげ」な様子が描写されることで、圭一郎は真意が凌雲に伝わっていないと思っているということが示唆されている。しかし、凌雲視点の語りによって、そのような圭一郎の姿は「急に話を変えようとした」ことによるものという判断に回収されている。

このように『Water』は、ジャン・コクトー『白書』を鍵として、それが「分かる人間」である読み手に対しては圭一郎が同性愛的指向をもつ可能性を示し、一方で「分かる人間」ではない読み手に対してはそれを隠すという構造を持っている。

森山(2008)は、「クィアに読まれる小説においては、その読解の中で明らかにされるものとはみな一度は『隠された』事実、それも『隠された』性的な事実である」(p36)ことに注目し、「性的な事態あるいは人物が小説に書き込まれれば書き込まれるほど、その小説におけるクィアネスは素通りされていく」(p38)ことを問題提起した上で、「あからさまなゲイの物語をクィアに読むことの困難」(同上)を乗り越えるための試みを行った。『Water』では、同性愛的要素は語り手によって隠されているが、隠されていることが示されているという構造があると言える。

3. 3. 登場人物の心情の錯綜

『Water』の登場人物たちは物語終盤、高校最後の大会の最終レースであるメドレーリレー前に口論を始める。以下がその場面である。

そのとき突然、下を向いていた圭一郎が、
「凌雲！ この前、藤森が別れようって言うてきた。お前のことが好きらしか。俺に隠れてこそこそ人の女にちょっかい出しやがって」と言い出した。

一瞬、藤森さんではなく、安ホテルに身を潜めたおばさんの顔が浮かんだ。

「ちょっかいなんて出しとらん！ フラれるお前にも責任がある！」

「や、やめろさあ！ こんなときに、なんや、いきなり……」

慌てて止めに入った拓次の声にも、ボクは嘔みつ

いてしまった。

「圭一郎がいきなり言い出したのが悪かとやろうが！　なんで俺が拓次に文句言われんばいかんとや？　いつもいつも人の顔色ばかり窺って、大学に行かれんことがそんなに気になるや？」

「な、なんで、いきなり大学の話になるとや？　どうかしとるぞ！」

そう言ってボクに掴みかかろうとする拓次を、浩介が慌てて止めた。

「浩介！　クソッ放せ！　お前みたいなスケコマシに触られとうない！」

「だ、誰がスケコマシや？」

今度は拓次と浩介が掴み合いになり、それに圭一郎が割って入った。

「ホモはあっちに行っとれ！」

浩介のその一言に、拓次の怒りはおさまり、逆に圭一郎と浩介が睨みあった。

係員が騒動を聞きつけ、走ってきた。周りに座っていた聖マリの田島を含む他の選手たちもクスクスと声を抑えて笑っていた。

(吉田, 2002, pp.241-242)

この場面では、それまでは同じ部の仲間として信頼関係を築いていたかに見えた4人が、お互いを攻撃し合うような四つ巴の口論を始める。凌雲は「こそこそ人の女にちょっかい」を「出し」たことに対する非難、拓次は「いつもいつも人の顔色ばかり窺って」いることへの非難と「大学に行かれん」ことをコンプレックスに感じていることへの揶揄を受け、浩介は「スケコマシ」という言葉で好色を揶揄され、圭一郎は「ホモ」という言葉で同性愛的指向を揶揄される。これらの口論中に発される言葉は、単なる怒りや罵倒ではなく、個別の性質に対して攻撃するような内容になっている。ここでも語り手は凌雲に寄り添っているため、凌雲以外の登場人物の心情描写や背景の説明は希薄である。口論の中で各人が何を考えているのか、例えば、浩介は何を思って「ホモ」と口にしたのか、圭一郎はそれを聞いて何を考えているのか、それを聞いて怒りがおさまった拓次は怒りの代わりに何を考えたのか。それらは詳細には語られない。

圭一郎が藤森さんのことについて凌雲に詰め寄った直後、語り手は「一瞬、藤森さんではなく、安ホテルに身を潜めたお婆さんの顔が浮かんだ」とのみ語る。「安ホ

テルに身を潜めたお婆さん」は、凌雲が大会1週間前に圭一郎の母親を見かける場面の「お婆さんが、玄関口にバケツの置いてあるビジネスホテルに入ろうとした時」という描写と一致し、ここでの語りは読者の意識を藤森さんから圭一郎の母へと移行させる。この移行によって、圭一郎と藤森さんの交際関係、ひいては圭一郎のセクシュアリティの問題については無視され、圭一郎の抱える悩みやテキスト内に浮き上がるテーマを家族へと焦点化させる。さらには、「ホモはあっちに行っとれ！」という浩介の発言は、それを聞いた他の3人の行動が簡潔に示されてすぐに流され、次の「係員が騒動を聞きつけ、走ってきた。周りに座っていた聖マリの田島を含む他の選手たちもクスクスと声を抑えて笑っていた」という語りによって、視界から圭一郎たちの姿は完全に消えてしまう。

この場面の圭一郎は、レースの直前に突如、彼女の藤森さんを凌雲に奪われたことに対する怒りをあらわにし、以前酒に酔ってキスした相手でもある浩介に「ホモ」という言葉を使って反発されたことに対しても怒りを見せる。しかし、その内心は語られないため、圭一郎が藤森さんや凌雲、浩介に対してどのような感情を抱いているのか、それがどのようなアイデンティティに基づく感情なのかを断定することはできないのである。すなわち、本テキストの上では、圭一郎は一義的に異性愛者とも同性愛者とも断定できない両義的・流動的な存在であると言える。

以上のような、登場人物たちがそれぞれの状況の中で考え、思いが錯綜しているが、それがすべては語られていない場面において、登場人物の心情を考え演劇的手法を用いることで、両義的・流動的なアイデンティティについて考え、多様な解釈を表出する「クィアに読む実践」が行えると考えた。

4. 実践概要と調査・分析方法

実践は2017年の12月15日、20日、21日の3日間、全3時間構成で行った。対象は神奈川県立光陵高等学校の第1学年のうち3クラス(Aクラス40名、Bクラス40名、Cクラス39名)である。対象クラスの「国語総合」を担当している教諭1名に協力を仰ぎ、授業者として実践を行ってもらった。授業者は10年以上の教員経験があり、2017年11月に対象クラスで行った実践(吉沢・清水, 2019)での共同研究者である。11月の実践では、

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

テキストには語られていない登場人物の心情について考える活動を行い(同上)、本実践の導入につなげた。実践前には本授業実践に関する打ち合わせを数回行い、時数や、教材を事前に通読させておくことについての助言を受けた。実践にあたり、学習者には、文春文庫版の『Water』全文を夏季休業中に読んでおくように授業者から伝えもらった。学習活動の概要は以下の通りである(表1)。本稿では、主に第3時の活動について分析する。

表1: 学習活動概要

第1時 2017年12月15日(1/3時) バスで凌雲が藤森さんの手を握る場面を、藤森さんの視点から書き換える
第2時 2017年12月20日(2/3時) 『白書』の抜粋を読み、凌雲に相談している場面の圭一郎の気持ちを考える
第3時 2017年12月21日(3/3時) 分身劇を班ごとに発表する

第2時では、3.2.で挙げた、圭一郎が凌雲に『白書』の話をする場面を取り上げ、『白書』の抜粋を踏まえて場面を読み直す活動を行うことで、圭一郎のセクシュアリティに迫る材料を提示した。ただし、圭一郎/コクトーは男性同性愛者である、などのアイデンティティの断定は、授業者からは行わないようにした。

第3時において、3.3.で挙げた終盤の場面を用いて、分身劇をする活動を行った。分身劇は、「個々のキャラクターの複雑性を探求するよう奨励する」「ドラマテクニク」としてラドクリフ(2017)が紹介する「分身」⁶⁾を参考にし、それぞれの登場人物の言動と、それを行っている時の心情を言語化した「心の声」を演じる劇を行うことで、セリフや語りに表れない深層的な登場人物の心情について考える活動が可能になると考えた。実践では、班で配役を決め、1人の登場人物に対してテキストに明記されている言動の演技を担当する者とその時の「心の声」を担当する者の2人の生徒を配すこととした。ワークシートに台本を作ってから劇を行った。ワークシートは、終盤の場面から、セリフおよび明記された動作を番号を振って順に示し(表2)、その下にその時の「心の声」や、演技の際のポイント等を書き入れるようにした。演技や「心の声」は、同じ登場人物を担当する2人で相

談しながら考えるよう指示した。

第3時の授業開始後20分練習の時間を設けたのち、各班5分ずつ、順番に教室の前方で発表し、互いに鑑賞した。発表の際、テキストのセリフを言う生徒は担当する登場人物の名前のカードを首から提げ、「心の声」役の生徒は自分が担当する登場人物のセリフを担当する生徒の後ろに立つように指示した。

表2: ワークシートに取り上げたセリフ・動作

番号	人物	セリフ・動作
①	圭一郎	「凌雲! この前、藤森が別れようって言うてきた。お前のことが好きらしか。俺に隠れてこそそそ人の女にちょっかい出しやがって」
②	凌雲	「ちょっかいなんて出しとらん! フラれるお前にも責任がある!」
③	拓次	「や、やめろさあ! こんなときに、なんや、いきなり……」
④	凌雲	「圭一郎がいきなり言い出したのが悪かやろうが! なんで俺が拓次に文句言われんばいかんとや? いつもいつも人の顔色ばかり窺って、大学に行かれんことがそんなに気になるや?」
⑤	拓次	「な、なんで、いきなり大学の話になるとや? どうかしとるぞ!」
⑥	浩介	(慌てて止めた)
⑦	拓次	「浩介! クソッ放せ! お前みたいなスケコマシに触られとうない!」
⑧	浩介	「だ、誰がスケコマシや?」
⑨	圭一郎	(割って入った)
⑩	浩介	「ホモはあっちに行っとれ!」
⑪	拓次	(怒りはおさまり)
⑫	浩介・圭一郎	(睨みあう)

実践は教室の前方1台、後方2台のビデオカメラで全体像を記録した。ただし、第3時の分身劇発表時は、劇の発表を正面からビデオカメラ1台で記録した。また、すべての授業で観察調査を行い、授業内で生じる学習者の言動をフィールドノートで記録した。学習者が記入したワークシート(第1時~第3時で3枚)、振り返り用紙(導入単元、本単元を振り返って、印象に残ったこと

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

や新たに考えたことを本単元第3時終了時に記入したものの)、本文シート(本文のテキスト全体を示したものの)、通読時、気になったことを書きこむよう指示した)を、資料として回収した。

本稿で分析対象としたのは、分身劇の発表での発言を文字データに起こしたものである。このほか、分身劇の台本として使用したワークシート、振り返り用紙を、分析結果を考察するための参考資料として用いた。

5. 結果と考察

5. 1. 圭一郎のセクシュアリティへの言及

本稿では、分身劇の発表の映像記録から音声文字データに起こしたもののうち、表2における①、⑩、⑫の「心の声」役の生徒の発言に注目する。以下の表は、各班の発表における、①部分の「心の声」役の発言をまとめたものである(表3)。なお、以下の結果と考察では、クラスと班を略記する(例:Aクラス1班→A-1)。①部分では、台本として記入したワークシートと発表時の発言との大きな相違は見られなかった。

表3: ①部分「心の声」役の発言

クラス	班	発言内容
A	1	いろいろ考えたけど、藤森を凌雲にとられるのは嫌だ!
	2	クソツタレー。
	3	お前のこと人として信頼してたのに、なんでそんなことするんだよ。
	4	お前のせいで振られたんだよバーカ。
B	1	まったく、凌雲は、最低な男だ。
	2	みんな緊張してるから言ってみただけ。まあ正直すげえムカついてたからちようどいいわ。
	3	これにけりをつけなければ、試合に集中できないよー!
	4	藤森さんを取られたのもムカつくし、凌雲が誰かと付き合うっていうのもなんかムカつく。
C	1	まじくっそイライラするわあー
	2	凌雲藤森さんのことどう思ってたのかなあ。
	3	藤森さんがいなくなったら男好きってことがバレちゃうじゃん!
	4	凌雲の顔を見たらムカついた。勢いで言ってしまったが、いっそ言ってしまうおう。

①の発言では、圭一郎のセクシュアリティへの言及に

差が見られた。A-1、A-4、B-4、C-3の4班は、藤森さんとの破局から圭一郎のセクシュアリティに言及している。C-3は、「男好き」が「バレちゃう」と発言しており、圭一郎のセクシュアリティを同性愛的指向と解釈が反映された言及と言える。さらに、同性愛的指向があることをカモフラージュするために藤森さんと交際していた、という、本文には明示されていない内容を含んでいる。一方でA-1、A-4、B-4は、藤森さんについて「とられる/取られた」「振られた」と言及されており、圭一郎のセクシュアリティを異性愛的指向として解釈している。ただし、A-1では、「いろいろ考えたけど」と前置きがあり、単に異性愛的指向のみによる考えではない可能性も含みこんだ発言になっている。

ほかには、怒りや苛立ちに言及した発言(A-2、B-3、C-1、C-4)、凌雲に対する不満や関心に言及した発言(A-3、B-1、C-2)があった。これらは藤森さんとの破局、自身のセクシュアリティについては言及していない。

5. 2. 「ホモ」と口にする事への反応

次に、⑩の発言に注目する。次の表は、⑩部分の「心の声」役の生徒の発言をまとめたものである(表4)。⑩部分では、ワークシートと発表時の発言との大きな相違は見られなかった。

表4: ⑩部分「心の声」役の発言

クラス	班	⑩発言内容
A	1	こっちくん
	2	ホモはあつちいっとれえ
	3	うっせえなあ。
	4	わあ、こっち来ないでえ
B	1	圭一郎まで入ってくんなよホモ。
	2	ムカついた
	3	あ、やべ、言っちゃった。
	4	じゃまじゃま、こっちくん、きもいきもい、お前こそホモやろ。くうなずき>
C	1	あやべえ言っちゃったあー
	2	お前は入ってくんな!あ、ホモまづかったかな。
	3	邪魔するんじゃねえ!言ってもうた、もう戻れん。
	4	うるさいなあ。

⑩部分の発言では、浩介の、「ホモ」と口にする事への反応について差が見られた。「ホモ」という語に言

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

及しているのは、A-2、B-1、B-4、C-2の4班である。A-2、B-1は浩介の発言と同様の内容であり、「心の声」としての新たな要素は見られない。B-4には「きもい」との発言が見られる。「きもい」は「気持ちが悪い」「気色が悪い」俗語であり（『デジタル大辞泉』より）、同性愛に対する不快感の表明が見られる点で、よりホモフォビア（同性愛嫌悪）の強い内容と見なすことができる。対して、⑩部分のC-2は「ホモ」と口にした後に罪悪感が生じている内容である。同様に⑩部分のB-3、C-1、C-3の3班にも、「言ってしまった」という内容が含まれている。これらは「ホモ」が言ってはいけないことであると思っていながら、それを言ってしまったという解釈が反映されている。

このほかに⑩部分では、物理的に距離を取りたいことへの言及（A-1、A-4）、怒りや苛立ちへの言及（A-3、B-2、C-4）が見られた。

5. 3. 想定外の発言の表出

次に、⑫の部分に注目する。次の表は、⑫部分の「心の声」役の生徒の発言をまとめたものである（表5）。

表5: ⑫部分「心の声」役の発言

クラス	班	⑫発言内容
A	1	(発言なし)
	2	浩: 大体、ホモのくせして付き合い始めるのがいけねえんだよ (圭一郎役の発言なし)
	3	圭: ホモってそんな風に差別すんなよ。 浩: このクソホモ。 圭?: 死ねえ
	4	浩: このクソホモが。 圭: このクソスケコマシが。
B	1	浩: ホモのくせに。 圭: うるせーよ。
	2	浩: 圭一郎からいろいろ始まったのになんで張本人が止めに入ってたんだよ。 圭: ふざけんじゃねーよなんも言えねえよ。
	3	圭: スケコマシー! 浩: 大っ嫌い!
	4	圭: 人の気持ちも分からないくせに。 (浩介役の発言なし)
C	1	圭: なんなんお前、スケコマシよりホモのがマシだし!

		(浩介役の発言なし)
2	圭: 人の気持ちも知らずに軽々しく言いやがって、俺の気持ちが分かるか。 浩: せっかく止めてあげたのになんだよ。	
3	圭: なんで浩介今そんなこと言ったんだよ。 浩: 俺ってそんなにスケコマシかなあ。	
4	圭: なんだよその言い草。 浩: 俺は本当のことを知ってた	

⑫部分では、ワークシートの記述にはない発言があった。A-3の、圭一郎の「心の声」役生徒が「死ねえ」と発言したものである。直前には浩介の「心の声」として「クソホモ」と発言があり、それに反応する形で発された。台本に想定されていなかったことから、その場で吐き出した即興的な発言であると考えられる。「クソホモ」は、「ホモ」に卑しめものしる意を表す接頭語「クソ」（『デジタル大辞泉』より）がつけられた表現であり、ホモフォビアに基づいて圭一郎を攻撃する表現と見なすことができる。そのような表現に対する「死ねえ」という発言は、ホモフォビアに基づく攻撃的な言動に対する抵抗、反発であると言える。

6. 総合考察

6. 1. 演劇的手法の意義

このような分身劇での一連の活動を通じた多様な解釈の形成と表出は、「クィアに読む実践」において演劇的手法を用いる意義を示している。このことについて、振り返り用紙の記述をもとに考察したい。

まず、分身劇の活動全体について、「最後の劇では心の声で全然それぞれの班でちがくてそんな視点があるのかと考えさせられたけどしゃべり方や立ちふるまいからもそれが伝わってきて自分たちの班とのちがいがよく分かった」「寸劇では班によって感じ方が違っていろんな4人が見れた」等の記述があった。自ら演じ、さらに他の生徒が演じる様子を見ることによって、可視化された多様な解釈が受け入れられていることが分かる。5. 1. で挙げたような圭一郎のセクシュアリティについての多様な解釈が表出され、またそれが多様なものとして受け入れられていくことによって、そのアイデンティティを両義的・流動的に捉えることにつながるのではないかと。また、劇での発言内容に触れている記述として、「圭一郎が凌雲に、藤森さんと別れることになったのはお前の

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

せいだと言っていたが、本当は凌雲に感謝しているのでは、と思った。付き合いたくもないのに付き合っていたので、別れる理由を作ってくれたから」というものがあった。圭一郎から凌雲への、藤森さんと別れることについての「お前のせい」という発言は本文にはなく、分身劇①部分(表3)のA-4でなされたものである。5.1.で述べたように、①部分(表3)のA-4は、圭一郎のセクシュアリティを異性愛的指向と解釈したものであったが、この記述では「付き合いたくもないのに付き合っていた」と言及されており、圭一郎のセクシュアリティを同性愛的指向と解釈している。「本当は凌雲に感謝している」「別れる理由を作ってくれた」という言及は本文にも分身劇の際の各班の発言にもないため、劇の発表後新たに生まれた解釈であると考えられる。分身劇の活動による多様な解釈の形成や表出が、登場人物のアイデンティティを捉え直す契機となったのではないかと。

さらに、5.3.で挙げた②部分(表5)での即興的な発言(A-3)は、分身劇の活動において、事前に考えた台本を再現するだけでなく、ホモフォビアを向けられた圭一郎に同化した反応が起きたものと考えられる。これは演劇的手法を用いることで、「自分が出会った人物に起こる出来事を他人事ではなく捉えること」(石野, 2015, p19)が達成された結果と言え、演劇的手法によってクィアな学びを「自己相対化や自己変容」(同上)へとつなげることができる可能性を示唆している。

渡辺・藤原(2020)では、演劇的手法が学習を深める上で有意義なものになるために、以下のように述べ、「表現と理解の相互循環」を重要視している。

あらかじめ考えておいたことをただ行うのではなく、役になって動くことで架空の世界を経験し、気付きが得られる。そのようにして表現と理解の相互循環が生じるからこそ、演劇的手法は、学習を深める上で有意義なものとなります。また、架空の世界の中で感情を動かし、当初自分が考えていた以上のものが引き出されていく経験は、学びを、よりワクワクするものにします。

(渡辺・藤原, 2020, p18)

本稿の実践では、ワークシートを用いてあらかじめ考えたことを発表する活動を行ったため、活動としては「本文を読んで解釈していた内容をもとに表現の仕方を考え

てそれを実行する」という「理解から表現への一方通行」のものであったが、5.3.で挙げた②部分(表5)A-3の発表でのやり取りの中では偶発的に、「表現することで理解が促進され、それがまた表現につながって」いく、「理解と表現の相互循環」が起こったと言える。このような循環が、アイデンティティの問題を他人事ではなく捉え、また捉え直し、その両義性や流動性を体感していくことができるのではないかと。

6. 2. 成果と今後の課題

今回の実践で、アイデンティティを両義的・流動的なものとして捉え直し、クィアな読みをより深めていくために、演劇的手法が有用であることを示すことができた。

しかしながら、分身劇で「クソホモ」「きもい」等のホモフォビクな発言が多く発せられてしまった点は課題である。演劇的手法を用いてクィアに読む実践を行う場合、文学的な文章のテキストが用いられることが多いと考えられる。永田(2022)では、文学教材を用いることで「考えを登場人物に代弁させることができ」(p161)、『当事者探し』やアウティング、カミングアウトの強制を少しでも回避できる」(pp.161-162)ため、「『性的マイノリティ』とされる子どもが少しでも安全に学ぼうと有効である」(p161)と述べられている。当事者の学習者であっても、登場人物についての話題として発言することができるという点で、確かに文学的な文章を教材として用いることで生まれる安全があるだろう。しかし今回の実践では、登場人物についての話題であるということ、すなわち、生身の人間ではなく、架空のキャラクターに対する言及であることが、学習者のホモフォビクな発言へのハードルを下げってしまったようにも考えられる。今回のような学習によって深まる学びは確かにあるが、その過程で生まれたホモフォビクな発言が性的マイノリティ当事者の学習者を傷つけてしまうことは正当化できるものではないため、すべての学習者が常に安全に学習できる環境のさらなる追究が必要である。

日常生活の中で強いホモフォビアやヘテロノーマティブティ(異性愛規範)を内面化しているような生徒には、規範的でないセクシュアリティに触れた際のショックが大きいことや、生徒がもつ「ホモ」という語にまつわる情報がネガティブなものばかりであることもまた、ホモフォビクな発言が出てしまう原因の一部であると考えられる。そのため、「性の多様性」に触れる機会、関連

演劇的手法による「クィアに読む実践」の試み

する情報に触れる機会を、高等学校国語科で考えていくだけでなく、より早期からの学習や、他教科で横断的に行われる学習が必要であると考えられる。中学校段階や小学校段階から、様々な教科で「性の多様性」に関する学習を取り入れていくことで、規範的でないあり方に向き合う機会の増加や、規範的でないあり方に会った際のショックを減じることができるのではないか。

注

- (1) 戸口・葛西(2014)によると「読解の実践」は、「生徒の、他者と同じではない読み方、異なるような読み方を支持することである。すなわち、文章や表現に対する規範的な読み方や解釈方法を強制するのではなく、多様な様相として、異なる読み方や解釈方法を支持するのである」とされる。
- (2) ただし、「公式に自作と認めたことは一度もなかった」(コクトー, 1994)という。
- (3) 原文には以下の注が示されている。「フランス語の成句としては、『強い性』は男性、『美しい性』は女性を指して用いられる」
- (4) 現在では性的指向には「指向」の字が使われる。
- (5) ラドクリフ(2017)において、「分身」は以下のように説明されている。「生徒たちはペアになり、1つのキャラクターを表現します。生徒1は、キャラクターの表向きの姿となって話し、演じます。これは、演劇の台本、インタビュー、即興の対話の一部などからの引用であってもよいでしょう。生徒2は、同じキャラクターの内心を、皮肉を言ったり、反論さえしながら演じます」

引用・参考文献

- Britzman, Deborah P. "IS THERE A QUEER PEDAGOGY? OR, STOP READING STRAIGHT" *Educational Theory*. 1995, 45, pp.151-165.
- 石野由香里. “演じる行為が自己相対化と他者理解を促す効果: 問題発見型フィールドワークで遭遇したシーンを再現する手法の開発”. *生活學論叢*. 2015, 27, pp.17-28.
- 河口和也. *クィア・スタディーズ*. 岩波書店, 2003, 130p., (思考のフロンティア).
- コクトー, ジャン. 白書. 山上昌子訳. 求龍堂, 1994,

121p.

- 戸口太巧耶, 葛西真記子. “クィア・ペダゴジーを導入したカウンセリング心理学の可能性: カウンセラー養成における実践のための理論研究”. *鳴門教育大学学校教育研究紀要*. 2014, 29, pp.31-42.
- 永田麻詠. “性の多様性を包摂する国語教育と批判的リテラシーの検討: クィア・ペダゴジーを手がかりに” *関係性の教育学*. 2020, 19-1, pp.193-203.
- 永田麻詠. *性の多様性と国語科教育: 言葉による見方・考え方を働かせる授業づくり*. 明治図書, 2022, 237p.
- 森山至貴. “素通りされるクィアネスを再び擁護するために: 絲山秋子『エスケイプ/アブセント』をクィアに読む”. *比較文学・文化論集*. 2008, 25, pp.36-48.
- 森山至貴. *LGBTを読みとく: クィア・スタディーズ入門*. 筑摩書房, 2017, 237p., (ちくま新書).
- 吉沢夏音, 清水理佐. “クィアの視点から読む文学教材での教育実践: 川上弘美『神様』における「語り」の空白」を利用して”. *教育デザイン研究*. 2019, 10, pp.2-11.
- 吉田修一. “Water”. *最後の息子*. 文藝春秋, 2002, pp.167-245., (文春文庫).
- ラドクリフ, ブライアン. *ドラマ教育ガイドブック: アクティブな学びのためのアイデアと方法*. 佐々木英子訳. 新曜社, 2017, 126p.
- 渡辺貴裕, 藤原由香里. *なってみる学び: 演劇的手法で変わる授業と学校*. 時事通信社, 2020, 302p.