

論文

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 —

教育デザインコース 国語領域

吉沢 夏音

神奈川県立光陵高等学校、教育デザインコース 国語領域

清水 理左

1. はじめに

1. 1. 問題の所在

今日、国語科教育、特に「読むこと」において学習者に身につけることが求められている力とは、どのようなものなのだろうか。既に告示されている中学校の次期学習指導要領では、第3学年の「読むこと」の指導事項として、「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること」が示されている（下線は稿者による）。新旧対照表を参照すると、これは現行学習指導要領で「オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること」、「エ 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと」とされている指導事項が改訂されたものであることが分かる。つまり、改訂に際して「文章を批判的に読むことが付け加えられているのである。これに関する言語活動例として、「イ 詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動」（下線は稿者による）があり、「批評」の活動に「詩歌や小説など」の教材も想定されている。高等学校の次期学習指導要領はその改訂のポイントが示されているに留まるが、「中学校との円滑な接続や、高等学校卒業以降の教育や職業との円滑な接続」が重要事項として挙げられていることから、高等学校でもこのような「文章を批判的に読むこと」や、その発展的な内容が「読むこと」に関する指導事項として盛り込まれることが考えられる。これらの改訂に伴って、説明的文章ではなく、文学的文章を批判的に読むことによってこそ成しうる学習がどのようなものなのかについて改めて議論される必要があるだろう。

本稿では、文学的文章を批判的に読む学習のために、

クィア・ペダゴジーの可能性を提示したい。

1. 2. クィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」

クィア・ペダゴジーは、異性愛／同性愛といった二元論的なカテゴリーを問いなおすクィア理論⁽¹⁾を教育学へ応用したものである。永田(2014)は、マリィ(2011)のクィア・ペダゴジーについての「規範への批判的まなざしをもつこと、あるいはその実践が根本にある」という説明や、「クィアに読む」ことを「批判・批評的に読んでいくこと」としていることを挙げ、クィア・ペダゴジーは「批判的思考がその中核をなす」と述べる。クィア・ペダゴジーは、単に規範から外れる性についての知識を伝達するだけに留まらず、マジョリティ／マイノリティという権力構造を問題視することから、永田(2018)や渡辺(2015)によって、性の多様性を取り扱う実践における有用性が示されてきた。しかしながら、それらの実践では性の多様性を理解することが目標として据えられ、読むことはその手段として用いられている。永田(2014)の言うように「批判的思考がその中核をなす」クィア・ペダゴジーならば、前述したような今日求められている「批判的に読む」力を養うことを目指した「読むこと」の実践にも有用なのではないか。

戸口ら(2014)は、Britzman(1995)が論じるクィア・ペダゴジーにおける実践に含まれる「読解の実践」について、これは「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」とする。さらに山口ら(2011)は、クィア・ペダゴジーにおいて「『読む』ということ

が、問題とされている」とし、フェルマン(1990)による「同一性にアイデンティティを解消しないための読解実践の諸相」の考察を以下のようにまとめている。

読解とは、テキストの他者性を認めつつ、テキストに対して今のところ承認しているものによる閉じた知識を適応するのではなく、テキストとの対話的關係において意味の崩壊を経験し、新たな意味を作り出しつつ、読むということを、そして自らの読み方を問うということなのである。

これらを踏まえると、クィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」を応用することで、それまでの自らの読み方や規範的な読み方を問い直し、相対化するような実践が行えるのではないかと。前述したように、次期学習指導要領では、「批判的な」読みや、「詩歌や小説など」を「批評」することが求められている。そのような批判的な読みの活動に取り組むには、生徒が読解に持ち込む自分自身の文化を相対化し、多様な視点から解釈することが可能であるということを知覚するような体験が一つの契機となるのではないかと。そのためには、クィアな視点で読むことのできる教材、つまり、戸口ら(2014)が言うような「多様な様相として、異なる読み方や解釈方法」が生まれ得る教材が必要である。本稿では、川上弘美『神様』にそのような教材としての可能性を見出したい。

1. 3. 「語りの空白」を持つ『神様』

川上弘美『神様』は現在、筑摩書房『国語総合』、明治書院『新精選国語総合』に採録されている文学教材である。明治書院のホームページでは、教科書編者の岸(2010)が、『神様』について「それまでとは違った、高校生としての読み方を知り、小説を読む楽しさの幅を広げることができる教材」とした上で、「この小説は、現実離れした不思議な話です。授業でどう扱えばよいのか、考えてしまうかもしれません」と語っている。日本近代文学を専門とする高柴(2007)も、「私なりの『神様』の『教材研究』の試み」とした論考の中で、この教材を「不思議な魅力をもったこの作品は、同時に、実際の読解指導ということを考えた場合、非常に困難な作品でもある。作品の詳細に触れる前に、全体的な印象を簡略に言えば、とりとめがなく、つかみどころがない」と述べており、他とは違った魅力を持ちながらも扱いが難しいという印

象を持たれている教材であることが窺える。そしてその難しいという印象の所以は、「現実離れ」していることや、「とりとめがなく、つかみどころがない」ことであるということが分かる。

扱いが難しいという印象のある教材『神様』で、どのような学習が可能なのだろうか。筑摩書房『国語総合』内の『神様』の後に掲載されている「読解の窓」には、以下の記述がある(太字は原文ママ、稿者が下線を補った)。

一人称の小説においては、語り手である作中人物には見えない領域があることを意識する必要がある。(中略一稿者注)「わたし」自身についても語られないことは多い。語られないことは、読者の想像に委ねられる。それは、語り手であり作中人物でもある「わたし」の語りの空白を想像し、補っていくことである。この作業を通して、小説の世界はさまざまに広がっていくのだ。

この記述から、筑摩書房『国語総合』では、教材のねらいとして、「語られないこと」、すなわち「語りの空白」に注目する視点の獲得があることが分かる。そしてさきに述べた、テキストの「つかみどころがない」ことの原因として、この「語りの空白」の多さが挙げられる。

このようなテキストを生徒が読む際、生徒自身が持っている文化を「空白」に持ち込み、解釈のよりどころとする読みの方略が使用されることが考えられる。しかし、そのような読み方を固定化させている場合、そもそも「語りの空白」を一様にしか解釈できず、豊富であるはずの「空白」を「空白」と認知することすらできないことが起こり得る。この「空白」を「空白」として認知することができれば、その体験は、前述した、生徒が読解に持ち込む自分自身の文化を相対化し、多様な視点から解釈することが可能であるということを知覚するような体験として機能するといえる。そして、そのような学習は、『神様』のような「語りの空白」を持つ文学教材でこそ行えるのではないかと。

本稿では、『神様』を用いて、クィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」を取り入れた実践がいかに行えるのかについて、高等学校での実践の分析を通して検討したい。これによって、批判的な読みの力を身につける契機をいかに生み出せるかを探ることが、本稿のねら

いである。

2. 「読解の実践」を可能とする教材『神様』

『神様』は、「わたし」が語る一人称短編小説である。梗概としては、「わたし」が三つ隣の部屋に越してきた「雄の成熟したくま」に誘われて散歩に出かけ、川原で過ごした後、帰ってきて部屋の前で「くま」からの申し出により抱擁を交わし、帰宅した「わたし」は「悪くない一日だった」と思う、というものである。教科書には全文が掲載されている。「わたし」の明示されたセリフは帰宅しようとする際に発せられた「では」の一言のみであり、その他は「確かに、と答えると」や「なんと呼びかければいいのかと質問してみたのではあるが」等、地の文でその内容が示されてはいるが、発話としてどのように発せられたのかについては記述がない。加えて、「わたし」の容貌に関する記述も一切なく、生活の様子も、最終段落の「部屋に戻って魚を焼き、風呂に入り、眠る前に少し日記を書いた」という記述から窺うほかない。これらのことから、本文中の「わたし」に関する情報が乏しいことが分かる。この情報の乏しさが、「空白」を生み出しているといえる。清水(2015)は、「一人称『わたし』によって語られているにもかかわらず、この作品では自身に関する情報がきわめて乏しい。男女の区別さえ曖昧である。一人称において男性が『私』と漢字表記され、女性が『わたし』と仮名書きされる習慣が見られるとはいえ、確定的とはいえない。」と述べ、「わたし」に関する情報の乏しさの中でも性別の曖昧さについて言及している。この曖昧さによって、「わたし」の性別は男/女の二元論を超えた「空白」として立ち現れているといえる。

この豊富な「語りの空白」に、「わたし」の性別を問い直す視点、すなわち、それまでの自身の読みや、それを作っている男/女という二元論的な規範を問い直すというクィアな視点を向けることによって、戸口ら(2014)の言う「多様な様相として、異なる読み方や解釈方法を支持する」ことや、フェルマン(1990)の考察による「テキストとの対話的關係において意味の崩壊を経験し、新たな意味を作り出しつつ、読む」といった「読解の実践」が可能となるのではないかと。

筑摩書房『国語総合』には、「ことばや表現のための手がかりおよび発展的な課題」として「『わたし』が男性であるか女性であるかによって、物語の印象はどのよ

うに変わるか、話し合ってみよう」という活動が示されていることから、教科書でも「わたし」の性別が「空白」として取り扱われていることが分かる。この活動は、筑摩書房の指導書『国語総合 学習指導の研究』に参考資料として挙げられている鎌田(2011)の実践報告から示唆を得ているものと考えられる。報告では、「わたし」の性別と年齢について、「女性と読んだ者が圧倒的に多いが、男性しかも『くま』と同年輩の男性をイメージしたものがクラスに五、六名ずついた」とあり、以下のように述べられている。

「わたし」が程良い年ごろの魅力的な女性であると想像するとこの話からは「くま」の淡い恋愛感情の流露を随所に読むことが出来る。時として「くま」は羞恥に満ちた少年のようであり、またある時は保護者のようにまた王妃を守る騎士のように紳士的に振舞っている。それを受けとめる人として、最終的には「わたし」を女性として読んだ方が何とも深みのある話に感じるという声が多かった。

古守(2017)も同様の内容を指摘しており^②、「恋愛感情の流露」が「『わたし』が程良い年ごろの魅力的な女性」でなければ成立しない、という考え方の先行研究が散見される。しかし、この考え方には、恋愛感情が生まれるのは異性に対してのみである、というヘテロノーマティブィティ^③の存在を否定できない点で、これらの「わたし」を女性とした方が読みとして優れているとする論には疑問を呈さざるを得ない。

一方、結城(2014, 2015)が行った、大学の留学生を対象にした調査研究では、「わたし」の性別が多様に解釈されることを利用した実践が行われている。結城(2014)の調査結果の中では「わたし」の性別について、第1回の調査において「全12人中『わたし』を男性6人、女性6人と考えていた」と述べられており、解釈が割れている。この結果については、その国籍の偏り^④から「文化や道徳の差である」と考察されているが、日本語母語話者の間にも「文化や道徳の差」は存在するはずであることを考えると、この調査結果は日本語母語話者に対する指導の際にも大いに参考になるものであろう。結城(2015)では「わたし」の性別についての議論を授業内で行っており、「『わたし』が男性(あるいは女性)であるという根拠を小説の中から抜き出し、相手グループに主張する」

という指示が出されている。そこでの議論からは、「両グループの根拠の視点の異なりにより、性別の解釈が異なる」という学習者たちの様子が見られており、これについて「非常に興味深い」とされている。授業ではその後、相手に反論する活動を行い、最終的な反応が次のようにまとめられている。

両グループともに反論としては、男性は女性に対してこのように行動する、あるいは男性同士なので行うという根拠に対し攻めていくが、議論が進行するに従い、「わたし」や「くま」の行動は性別の根拠としては弱いことが判明していく。最終的に両グループとも、自分たちのグループが提示した根拠が、完全な証拠にならないこと、また、相手と同じ場面を根拠として提示していることなどを確認し、第2週は終了した。

このような議論の様子は、日本語母語話者同士においても同様に見られるものなのではないか。終了後の様子については「学生は文学作品の解釈の難しさと面白さ、自由さと制限を実感しているようであった」と述べられており、学習者が「語りの空白」を味わっていることが窺える。

これらの調査研究から、『神様』は、「わたし」の性別という「語りの空白」を利用し、クィアな視点を導入することによって、男性らしさ／女性らしさについての学習者の価値観を問い直し、規範的な読みから脱する「読解の実践」を可能にする教材として有効であると考えられる。

次に、実際に『神様』を教材として行った実践から、『神様』の「語りの空白」にクィアな視点を導入することがどのような学習につながるのかを考察したい。

3. 実践とその考察

3. 1. 概要

実践は、2017年11月15日と11月22日の2日間、全2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、共同研究者が「国語総合」の科目を受け持っている3クラス（Aクラス、Bクラス、Cクラス）である。教材は、中公文庫から出版されている短編集の中から『神様』をコピーしたプリントを配布し、使用した。内容は以下の通りである（表1, 2）。

本稿では、第2時での学習を取り上げる。

表1: 第1時学習活動

2017年11月15日 (1/2時)
①グループごとに本文を音読する
②登場人物を確認する
③グループごとに登場人物を指定し、その登場人物の「くま」に対する気持ちを考え、付箋に書いてワークシートに貼る
④「くま」の、それぞれの登場人物に対する気持ちを考え、付箋に書いてワークシートに貼る
⑤他のグループのワークシートを見る

表2: 第2時学習活動

2017年11月22日 (2/2時)
①「わたし」の性別についてどのように考えていたか確認する（表紙にどの性別で読んでいたか書く）
②「わたし」の性別を判断する根拠となる箇所を本文プリントから探し、☆（男）、♡（女）、?（その他）の記号をつけて線を引く
③隣同士で見せ合い、意見を交換する
④「わたし」と「くま」が抱擁する場面を4コマに表す
⑤4コマを描いたワークシートを机の上に置き、自由に移動して交流しながらワークシートを見る。

3. 2. 結果と考察

3. 2. 1. 読みの揺らぎと変容

第2時で線を引いたプリントを回収した3クラス116部のうち、74部の表紙に記述があり、（Bクラスでは表記の指示を出せていないため、自主的に書いた者のみの記述である）「男」が44部、「女」が28部、その他どちらにも分類できないものが2部確認できた。また、男女どちらかだけでなく、そのように読んだ根拠等のコメントを併記しているものも見られた（表3, 4, 5）。なお、各クラスの数と男女比は表6に示した。

表3: 「男」に併記されたコメント

クラス	コメント
A	筆者の性別…「男」として読んでいた。50歳くらい…
	主人公…男（自分）自分を立たせたほうが話がわかりやすいから男だと思って読んでました 無意識だぁ……
	自分は小説を読むとき、基本的に性別がどちらだと明言されていない場合男の想定で読むので今回も男として読んでいた
B	セリフとか行動とかじゃなくて、語る口調（雰囲気）が男だと思っていた。
	語尾→男？
C	男の人…理由、物語を読む時主人公と自分を重ねることが習慣化されているので、私というあいまいな表現が出てきたら男の人だってしまうから。

表4: 「女」に併記されたコメント

クラス	コメント
A	文章が全体を通して女性っぽい。ゆたかな表現、感覚や心情が自分と違ってかなり鋭く、斬新
	くまより小さいことを何でもいっているから
	わたし→女の人 イメージ ・20代こうはんの女性 ・役所で事務職 ・セミロングのストレート（こげ茶にそめてる） ・身長165cmくらい こんなん！！（絵） 中性的な女

表5: その他のコメント

クラス	コメント
A	最初→男で読んでいた
C	男→女

表6: クラスごとの人数（在籍）

クラス	男子	女子	計
A	21名	19名	40名
B	21名	19名	40名
C	21名	18名	39名

プリントに書かれたコメントには、生徒たちが実践前に持っていた自身の読みが表されていると言える。これらを見ると、先行研究には「女性と読んだ者が圧倒的に多い」と述べられているが、本実践ではむしろ男性と読んだ生徒が多かったことが分かる。

コメントに示された理由には、「自分を立たせた方が分かりやすいから」「基本的に性別がどちらだと明言されていない場合男の想定で読む」「物語を読む時主人公と自分を重ねることが習慣化されているので、私という

あいまいな表現などが出てきたら男の人だと思ってしまうから」等があり、性別が明示されていない文学作品に対し、本文中の記述によらずに性別を想定する方略として、男性を想定する、自分と重ねて想定する、というものが使用されていることが分かった。

その他のコメントからは、初読の時点では「わたし」を男性と解釈していたが、活動を通して女性もしくは男性でない性であると解釈が変容したことが窺える。

生徒が性別を判断する根拠として線を引いた部分を参照すると、同じ記述を根拠としているにも関わらず、解釈が分かれている箇所があることが分かる。解釈が分かれている主な場面として、①冒頭の散歩についての説明部分、②「わたし」の「弁当」の内容、③「わたし」と「くま」が抱擁を交わす場面、の3つが挙げられる。また、表紙に示した性別のものだけでなく、それとは異なる性別の記号でも傍線を引いている生徒がいた。以下が指摘された箇所を整理した表である（表7, 8, 9, 10）。

表7: 「♡(女)」指摘箇所（表紙「男」）

人数	本文	場面
7	暑くない？と訊ねる	
5	恥ずかしそうにしている	③
4	もじもじして黙っている	③
3	わたしは帽子をかぶっていた	
3	わたしに背を向けて、急いで皮を食べた	
3	くまは一歩前に出ると、両腕を大きく広げ、その腕をわたしの肩にまわし、頬をわたしの頬にこすりつけた。くまの匂いがする。反対の頬も同じようにこすりつけると、もう一度腕に力を入れてわたしの肩を抱いた	③
2	抱擁を交わしていただけですか	③
2	わたし	
2	弁当まで持っていく	①
2	わたしは梅干し入りのおむすび、食後には各自オレンジを一個	②
1	そりゃいろいろ人間がいますから。でも、子供さんはみんな無邪気ですよ	
1	どうもやはり少々大時代なくまである。大時代なうえに理屈を好むと見た	
1	くま自身が一服したかった	
1	何から何まで行き届いたくまである	
1	ほんとうに大きなくまである	
1	弁当	
1	親しい人と別れるときの故郷の習慣なのです。もしお嫌ならもちろんいいのですが	③
1	大きいタオルを取り出し	
1	日記を書いた	
1	漢字の責方です、口に出すときに、ひらがなではなく漢字を思い浮かべてくださればいいんです	
1	細かく気を配ってくれる	
1	オレンジ	②

表8: 「? (その他)」指摘箇所 (表紙「男」)

人数	本文	場面
2	わたし	
2	わたしの父	
1	のである	
1	らしいのである	
1	わたしは帽子をかぶっていたし暑さには強いほう	
1	日記を書いた	
1	部屋に戻って魚を焼き、風呂に入り、寝る前に少し日記を書い	
1	鴨を見るために	①
1	暑くない?	
1	梅干し入りのおむすび、食後には各自オレンジを一個ずつ	②
1	受け取ると、わたしに背を向けて、急いで皮を食べた	

表9: 「☆ (男)」指摘箇所 (表紙「女」)

人数	本文	場面
2	雄の成熟したくまで、だからとても大きい	
1	そりゃいろいろな人間がいますか。でも、子供さんはみんな無邪気ですよ	
1	暑い季節にこうして弁当まで持っていくのは初めて	①
1	失礼である気が	
1	わたしは承知した	③
1	どうも引越しの挨拶の仕方といい、この喋り方といい、昔気質のくまらしいのではあった	
1	僕しかくまがないのなら今後も名をなるの必要がないわけですね	
1	小さい人は邪気がないですなあ	

表10: 「? (その他)」指摘箇所 (表紙「女」)

人数	本文	場面
2	抱擁を交わしていただけですか	③
1	わたし	
1	春先に、鴨を見るために、	①
1	親しい人	
1	わたしは梅干し入りのおむすび	②
1	ひらがなではなく漢字を思い浮かべて	
1	暑くない?	
1	わたしは帽子をかぶっていたし暑さには強いほうなので断った	

これらの指摘箇所は、一度読んだテキストを、「わたし」の性別を意識して読み直した際に、読み揺らぎが生じた部分であるといえる。この読みの揺らぎが、表紙の記述に見られるような解釈の変容へつながっていると考えられる。このような読みの揺らぎや変容は、傍線部交流時の発話 (フィールドノート①) や、4 コマ交流時の発話 (フィールドノート②) にも見る事ができた。

フィールドノート① (11/22/B クラス)

S:男だと思って読んでたから、どこって言われても。書いてなかったことにびっくりして。読んでたら、確かに女でも……。

フィールドノート② (11/22/A クラス)

S4:女?

S5:最初は男だと思ったけど読んだら女だと思った。

S4:同じ。やっぱ女だよ。

読みの方略に関して、生徒の中には、作者の情報を読

みの材料として用いようとする者がいることが分かった。このことは、例えば配布した本文の作者の部分に「?」の記号で線を引いていた生徒が1人いたことや、初読の際に登場人物について話している際 (フィールドノート③)、線を引いた箇所の交流の際 (フィールドノート④) に以下のような会話があったことから推測できる。

フィールドノート③ (11/15/A クラス)

S5:こいつ名前ねえのかよ。

S6:ひろみだろ?

S7:え、ひろみなの?

S8:え、男じゃないの?

S6:ひろみじゃね?

S8:ひろみさんとくまとその人がいて勝手に感情移入しただけじゃないの。

S8: (登場人物メモ欄にメモする「くま ひろみ しゅの一ける さんぐらす がき」)

フィールドノート④ (11/22/C クラス)

S9:最初男だと思って読んでたら女?ってなって、はあ?ってなった。あなた、ってふつう男の人が言わなくね? あなたって奥さん、くま、雄なんでしょ? (問) 恥ずかしそうにっていうのも照れてるんでしょ? (問) あと、タオルで汗ぬぐったり?袖で拭く人結構いるじゃん。(問) あとくま詳しくない、さすがにツキノワグマくらい分かるでしょ。

S10:—— (聞き取り不可) って女の人が言わなくね?

S9:それで男だと思ったの?そういう文章書くんだから、おかしいのかなって思ったりする。(問) 思った! 作者、女だ! 作者確かに女だからね。(問) でもひろみだから。女か分かんないけど。

どちらの会話でも、作者に言及し、読みの材料としようと試みてはいるが、むしろ混乱していく様子が窺える。この混乱は、それまで用いていた読みの方略を使おうとしてもうまく使えないという状況を生徒たちにもたらしめているといえる。すなわち、生徒たちの読みの方略そのものが揺るがされている様子であるといえよう。

線を引いた箇所の交流の際には、次のように生徒が自身の考えやイメージをもとに話す様子が確認された (フィールドノート⑤, ⑥)。

フィールドノート⑤ (11/22/A クラス)

S11:男で読んでたけど女要素が多い。

S12:オッサンだと思った。

S11:優しいような男の人。

S13:女の人だよ、日記に書いてるとしたらこんな文章だよ。

S12:梅干しのおにぎり食べる？

S13:オッサンがあらしお分かる？(間) 暑くない？ってキモくない？暑くね？じゃね？(間) 女子は拭くっていうけど男は拭う。(間) 男性二人……の絵面しんどくない？



図 1: 生徒のワークシート①

フィールドノート⑥ (11/22/C クラス)

S14:わたし、が女のイメージ強すぎて。みんな男だと思ったんだ。男と 2 人で出かけるとかさ。私くまと喋ったことないから分かんないけど、男だったら気遣わなくない？

S15:あーそっかあ。

S14:男で帽子かぶってる人いる？

S16:いるよ。

S14:小学生とかシニアしかイメージない。



図 2: 生徒のワークシート②

これらから、食べ物や口調、服装等について、生徒がそれぞれに異なるジェンダーイメージを持っていることが交流の中で可視化されていったことが分かる。その中で、S15の発言（「あーそっかあ」）のように、他の生徒の考えに納得し、自身の読みに揺らぎを生じさせている様子も見受けられた。逆に自分の考えで相手を納得させた生徒は、自身の読みをより強固なものとして保持し続けているとも考えられる。したがって、この意見の交流によるジェンダーイメージの可視化は、読みを変容させる方向と強固にさせる方向の二方向に働いていると考えることができる。

3. 2. 2. 多様な読みの表出とその共存の可視化

生徒のそれぞれの読みを表出する活動として行ったのが、「わたし」と「くま」の抱擁の場面を4コマに表す活動である。描かれたワークシートには、「わたし」について、多様な性別・年齢・応じ方が表出されていた(図1, 2, 3, 4, 5, 6)。



図 3: 生徒のワークシート③



図 4: 生徒のワークシート④



図5: 生徒のワークシート⑤



図6: 生徒のワークシート⑥

図1と図2はともに「わたし」を女性らしく描いているが、図1の「わたし」はキャップをかぶり、淡泊な様子なのに対し、図2ではつばの広い帽子をかぶっており、笑顔で、「優しい」と付記されている。図3も「わたし」を女性と見ていると考えられるが、こちらは図1や2よりも年配の女性として描かれていることが、口元のほうれい線や仕草から分かる。また、図4と図5はどちらも男性として描いたものと考えられるが、図4は若く、中性的なイメージに寄せて描かれているように見えるのに対し、図5ではひげが描かれ、かなり男性的なイメージとなっている。図6のように、女性とも男性とも判断できるような中性的な容姿で描かれているものも見られた。このように、ワークシートに表出された「わたし」から、「わたし」の性別について、男性か女性かという解釈の違いだけでなく、同じ性別として描いているものの中でも、解釈に幅があることが分かる。

交流の場面では、ワークシートを見ながら以下のような会話が見られた（フィールドノート⑦）。

フィールドノート⑦ (11/22/B クラス)

S15:おばさんじゃん。

S16:熊本出身 60 歳女性。

S15:なるほどくまに抵抗ないのね。

S15の発言（「おばさんじゃん。」）からは、「わたし」が「おばさん」であるという読みが自身のものとは異なっていたことが窺える。そのうえで、S16の発言を受けて、「なるほどくまに抵抗ないのね。」とワークシートの内容を受け入れている。ここではS16は他の生徒のワークシートに表出された読みを、自身の読みとは異なる読みとして、そのまま受け入れていると推察される。つまり、読みの変容や強化だけでなく、異なる読みとしてそれぞれが存在することを生徒たちが受け入れている状況が生まれていると考えられる。

このように、生徒それぞれの多様な読みが表出されたものを見合うことによって、それぞれの読みと、それらが共存している状況が生まれていることが可視化されたといえる。

3. 2. 3. 考察

以上の結果と分析から考えられることは、本実践を通して、「わたし」の性別が「語りの空白」として生徒たちに開かれたということである。

考えていた性別に併記されたコメントからは、生徒が、教材を読む際に自身が普段使用している読みの方略を使用したことが分かった。これらのコメントは生徒が自主的に記述したものであり、「わたし」の性別を判断した自身の読みの方略について自覚的になっているといえる。また、併記されたコメント中の「男だと思って読んでました 無意識だあ……」という記述からは、「わたし」の性別について意識して初めて、自身が何らかの読みの方略を使用し、「わたし」を男性であると判断していたことに気づいたことが窺える。これに加えて、「わたし」の性別を判断する根拠を本文中から指摘する活動において、表紙に記した性別とは異なる性別の記号で本文に線を引いている生徒がいた。これらのことから、「わたし」の性別を意識して読み直すことによって、生徒がそれまでの自身の読みに自覚的になるとともに、「わたし」の性別の曖昧さに気づき、読みの揺らぎや変容が起こったと考えられる。これらは、「わたし」の性別を問い直すことで、自身の読みや男/女という二元論的な規範を問

い直すというクィアな視点が教材の「語りの空白」に向けられ、生徒たちが自身の読みを作り出していた規範に対して批判的な思考を持った結果の揺らぎや変容であると言える。このことは、フェルマン(1990)による「閉じた知識を適応するのではなく、テキストとの対話的關係において意味の崩壊を経験し、新たな意味を作り出しつつ、読む」というクィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」に照らすと、「閉じた知識」であったそれまでの自身の読みの方略やジェンダーバイアスで読んでいた「わたし」の性別について、改めて意識してテキストを読み直すという「テキストとの対話的關係」を生む活動によって、生徒たちの規範を問い直すクィアな視点を導入し、読みの揺らぎや変容といった「意味の崩壊」からの「新たな意味を作り出す契機となる実践であったと考えることができる。

これらの読みを表出する活動として行った、「わたし」と「くま」が抱擁する場面を4コマに表す活動では、「わたし」の性別が男性か女性かという解釈の違いだけでなく、それぞれの性別の中でもジェンダーの解釈に幅があること、それらの多様な読みが共存している状況が生まれているということが可視化された。この活動は、戸口ら(2014)のいう「多様な様相として、異なる読み方や解釈方法を支持する」というクィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」として機能したと考えられる。多様な読みが共存している状況は、『神様』における「わたし」の性別について、どのようにも読むことができること、つまり、「語りの空白」であることを示している。このような状況が可視化されることによって、生徒たちに「わたし」の性別が「語りの空白」として開かれ、『神様』を「語りの空白」のあるテキストとして読む視点、すなわち、自身の読みを相対化する視点が生まれると考えられる。こうした多様な読みの様相の可視化、それによる自身の読みの相対化は、戸口ら(2014)が言うような「多様な様相として、異なる読み方や解釈方法を支持」する「読解の実践」であるといえる。これは、生徒が、それまで持っていた規範による固定化された読みだけでない読みの存在を認知し、テキストや自身の読み方のもととなっている規範に対する批判的な思考を持つ契機となるのではないかと。

このように「語りの空白」にクィアな視点を向けることで、クィア・ペダゴジーにおける「読解の実践」を応用した「読むこと」の実践が可能となった。この実践は、

生徒たちが自身の読みを問い直して相対化し、テキストや自身が持つ規範を批判的にみる契機となったのではないかと。

5. おわりに

本稿では、「語りの空白」のある文学教材にクィアの視点を導入し、クィア・ペダゴジーの「読解の実践」を応用することで、生徒の自身の読みや規範を問い直し、相対化する契機となる可能性を示した。今後は、この経験が批判的な読みの力の他の側面にどのようなつながっていくのか、そしてそれが他のテキストにどのように応用されるのかについても考えていきたい。

注

- (1) クィアは、「男性同性愛者の蔑称であったが、(中略一稿者注) 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。(永田, 2014) その概念や実践は、「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」とされる。(河口, 2003)
- (2) 古守(2017)は、「『くま』は『わたし』に(中略一稿者注) 一貫して紳士的で庇護者的な態度をとっており、その言動の総体は、『わたし』が『くま』より若い年齢の女性であることを示唆している」と述べている。
- (3) 「異性愛が望ましいものであり、唯一受け入れられる性的指向であるという考えを表す」と説明される(ブラッズワース＝ルーゴ, 2006)。
- (4) 「欧米の学生は『わたし』を女性と解釈した人が多いのに対し、中国、台湾、韓国の学生は、学生全員が『わたし』を男性と解釈した」とされている。

引用・参考文献

ブラッズワース＝ルーゴ, メアリー・K.

“Heteronomativity”. セクシュアリティ基本用語事典. ジョー・イーディー編著, 金城克哉訳. 明石書店, 2006, pp.127-128.

Britzman, Deborah P. “IS THERE A QUEER PEDAGOGY? OR, STOP READING STRAIGHT” *Educational Theory*. 2005, 45, pp.151-165.

- 井島正博ほか. 国語総合. 筑摩書房, 2013, 446p.
- 鎌田均.“「自分とは何か」を問い続ける〈言葉の力〉：川上弘美『神様』を例にして”. 日本文学, 2011, 60 (1), pp.63-72.
- 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).
- 川上弘美.“神様”. 神様. 中央公論新社, 2001, pp.9-18., (中公文庫).
- 岸洋輔.“教科書編者が語る！ 現代文編”. 明治書院ホームページ. 2010.
<http://www.meijishoin.co.jp/kihon/gendaibun.html>, (参照 2018-06-21).
- 古守やす子.“〈語り〉の構造から立ち現れる“神様”：川上弘美『神様』『神様2011』”. 日本文学, 2017, 66 (7), pp.70-74.
- 久保田淳, 中村明, 中島国彦. 新精選国語総合. 明治書院, 2009, 343p.
- 永田麻詠.“国語科における性をめぐる「抑圧」と「救い」の両義性: 生活に支えられた批判的思考力の育成を手がかりに”. 国語教育思想研究, 2014, 8, pp.40-45.
- 永田麻詠.“性的マイノリティを包摂する国語科授業とアクティブ・ラーニング”. インクルーシブ教育とアクティブ・ラーニング: 教室のなかの多様性／多言語・多文化と授業づくり. 全国大学国語教育学会編. 東洋館出版社, 2018, pp.33-40, (公開講座ブックレット, 10).
- 佐野正俊.“神様”. 国語総合 学習指導の研究. 筑摩書房, 2013, 1, pp.164-200.
- ショシャーナ, フェルマン. ラカンと洞察の冒険: 現代文化における精神分析. 森泉弘次訳. 誠信書房, 1990, 298p.
- 清水良典.“くまと「わたし」の分際: 川上弘美『神様』”. 群像. 2015, 70 (8), pp.152-170.
- 初等中等教育局教育課程課. 中学校学習指導要領 比較対象表. 文部科学省, 2017, 212p.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/06/05/1384661_5_1_2_1.pdf, (参照 2018-6-28).
- 初等中等教育局教育課程課. 高等学校学習指導要領の改訂のポイント. 文部科学省, 2017, [n.p.].
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afiedfile/2018/04/18/1384662_3.pdf, (参照 2018-6-28).
- 高柴慎治.“川上弘美「神様」を読む”. 国際関係・比較文化研究. 2007, 5 (2), pp.315-328.
- 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.
- マリイ, クレア.““わたし”は何を語ることができるのか: ことばの学びにおける複合アイデンティティ”. 言語教育とアイデンティティ: ことばの教育実践とその可能性. 細川英雄 編. 春風社, 2011, 263p.
- 山口恭平, 田口賢太郎, 松本郁恵, 関根宏郎.“「異質な他者」との共生に向けて: セクシュアリティの多様性の考察から”. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2011, 52, pp.21-39.
- 結城佐織.“読解における自文化の影響: 川上弘美『神様』を参考に”. 語学教育研究論叢. 2014, 31, pp.285-302.
- 結城佐織.“読解における議論と論文の影響について: 川上弘美『神様』を参考に”. 語学教育研究論叢. 2015, 32, pp.23-43.
- 渡辺大輔.“学校教育をクィアする教育実践への投企”. 現代思想. 2015, 16, pp.210-217.