

教職を目指す学生の学校経験

友人関係、学級の経験、ジェンダー化された認識に着目して

**School experience of students aiming to become teachers
:focus on friendships, classroom experiences, and gendered perception**

寺 町 晋 哉

本稿では、教職に就く予定の学生がもつ友人関係の経験に着目し、それらの経験が彼（女）らの教職観をいかに規定するのかを明らかにする。そのことで、彼（女）らが教師となり教育実践を続けていくながら、彼（女）らの固有の経験が職業的社会化といかなる関係を築いていくのかを明らかにしていくための出発点として本稿を位置づける。

分析の結果、以下のことが明らかとなった。第一に、彼（女）らの友人関係の経験や学級経験は、彼（女）らの生徒指導観や学級経営観を支える重要なものとなる可能性が示唆された。職業的社会化と教師個人の側面との関係性を考える上で、こうした友人関係の経験を重要な変数として考えていく必要がある。教師として生徒指導や学級経営の実践を行っていく中で、関係性の経験が再解釈されたり、その経験に強く規定されることで、職業的社会化と教師個人との関係を明らかにすることができるだろう。

第二に、彼（女）らの関係性への認識はジェンダー化されているという点である。しかし、協力者たちがジェンダー・ステレオタイプを有していると批判することが目的ではない。従来の「ジェンダーと教育」研究が明らかにしたように、学校教育経験はありとあらゆる場面で、ジェンダー化されたため、彼（女）らもまた、ジェンダー化された存在であり、関係性に対するジェンダー化された認識というのは、現状の学校教育を考えると当然の帰結だと考えられる。ジェンダー化された関係性への認識と学校現場との相互作用を描いていくために、教職課程学生がジェンダー化された関係性への認識をもっていることと、それをもつに至った経験を本稿では明らかにした。

キーワード： 友人関係、生徒指導、学級経営、ジェンダー、教職を目指す学生

目 次

- I 問題設定
- II 調査の概要
- III 過去の友人関係の経験と学級経験

IV 関係性に対するジェンダー化された認識

V まとめ

I 問題設定

1 教師の予期的社会化研究と「社会化されない側面」への着目の必要性

本稿では、教職に就く予定の学生がもつ友人関係の経験に着目し、それらの経験が彼（女）らの教職観をいかに規定するのかを明らかにする。彼（女）らが教師となり教育実践を続けていながら、彼（女）らの固有の経験が職業的・社会的社会化といかなる関係を築いていくのかを明らかにしていくための出発点として本稿を位置づける。

教職を目指す学生に着目した研究は、主に予期的社会化研究で数多く蓄積されてきている¹。太田（2012）によれば、予期的社会化研究は大学における養成段階に焦点づけられた研究と、大学入学以前の学校経験に着目した研究とに区分される。前者は、主に教職課程へ所属する学生向けのプログラム開発に関心をもつものに対して、後者は教職課程の学生が有する学校経験に関心をもっている。本稿も後者に着目するが、これは二つの理由による。第一に、太田が指摘するように、教職課程学生のもつ学校経験の影響力が大きいこと、教師教育プログラムが教職課程学生へ限定的な効果に留まりやすいことが挙げられる。第二に、予期的社会化研究ではどういった学校経験をもつ学生が教職を目指すのかや、「誰が」、「いかにして」教師役割を獲得しているのかに着目してきた。いずれにせよ教師の予期的社会化研究は、共通の教師役割や教師文化などが想定され、教職へ就く以前に共通の役割や文化の社会化がいかにして達成されるかに焦点を当ててきたと言える。

山崎（2002）によれば、教師の職業的・社会的社会化研究は、①社会化を担うエイジェント、②社会化される内容、③社会化を推し進めていくメカニズム、④移行の段階、⑤社会化を果たしていく主体、という五つの分析視点をもつ（山崎 2002、p.57）。この視点を踏まえると、従来の予期的社会化研究は①～④を中心に展開されており、⑤の視点が明らかにされることは少なかった。また、今津（2017）も社会化研究は「社会」の側から接近するため、個人が自己を形成していく（社会化していく）側面、あるいは社会を生成していく側面が軽んじられる傾向にあることを指摘している。彼らの整理を踏まえると、従来の予期的社会化研究では「個人（あるいは主体）の側面」への着目が薄かったと言えよう。また、予期的社会化を含む職業的・社会的社会化研究は、社会化概念を中心においているがゆえに、前提となる「社会」の変容が想定されにくい。町支（2013）も同様の指摘をしており、社会化は既存の価値に疑念を挟むことや変革的な色彩が強くなりやすく、内

面化した価値などを自明視し硬直になる可能性を有している。そのため、社会化する当事者の価値の葛藤や過剰な社会化を看過することにつながる恐れがある。

以上をふまえると、教職を目指す個人に着目しつつ、職業的・社会的葛藤、あるいは抵抗する側面（社会化されない側面）を描くことで、従来の職業的・社会的社会化研究とは異なる知見を明らかにすることができよう。

2 教職を目指す学生の過去の友人関係と学級経営観の関係

先述したように、教職を目指す者の学校経験は大きな影響力をもつため、教員養成プログラムが学生の変容を起しにくいことが明らかにされている。これは予期的社会化の限界を示すとも言えるが、「個人の側面（社会化されない側面）」を考える上でも教職を目指す者がもつ学校経験を明らかにする必要がある。そのため、本稿でも従来の先行研究と同様に、教職を目指す者の学校経験に着目するが、本稿では以下の四つの分析課題を設定する。

第一に、教職課程学生の友人関係の経験やそれに関わる生徒指導経験が彼（女）らの生徒指導観へ与える影響を分析する。山本・峯村（2018）は、過去に受けた「消極的生徒指導³」を受けてきた者ほど、「消極的生徒指導」へ賛同する傾向にあること明らかにしている。また、山崎（2016）は、小中高の「いじめ」被害経験が「いじめ被害生徒」への対応に関する認識に影響を与えていることを明らかにしている。いずれの研究もサンプルの偏りやサンプル数に限界を抱えているが、生徒指導経験や関係性トラブルである「いじめ」が教職課程学生の生徒指導観へ影響を与えていることが示唆される。関係性トラブルが生じるか否かにかかわらず、学校における友人関係は児童生徒にとって非常に重要な存在である⁴。そうした友人関係の経験は、教師となった際の生徒指導観へも影響すると考えられる。例えば、友人関係トラブルに数多く見舞われても関係が修復した経験をもつ者であれば、教師となった際に児童生徒が友人関係トラブルを起しても、関係修復へ向けた介入を行う傾向にあったとしても不思議ではない。その逆も然りである。したがって、本稿では友人関係に着目しながら分析を行っていく。

第二に、「学級の思い出」が教職課程学生の学級経営観へ与える影響を分析する。上述の友人関係に加えてクラスメートとの関係性や学級の雰囲気も、学校経験の重要な要素の一つであろう。阿部（2019）によると、学級経営研究は蓄積が乏しい領域という。学術研究の蓄積がないため、学級経営に関する共通事項を共有することが難しく、「学級経営論は個々の教師の文化論になってしまい、学級状態に差が生まれやすい土壌ができる」（赤坂 2019、p.3）ことになってしまう。この指摘をふまえると、良くも悪くも「印象に残っている学級」が教職課程学生の学級経営観に影響を及ぼすという、個人の経験に依拠した学級経営が行われる可能性は高い。「学級の思い出」と教職課程学生の学級経営観との関係を分析していく。

第三に、教職課程学生それぞれの固有の学校経験を、質的アプローチから分析する。先に挙げ

た先行研究では、学校教育時代の経験と職業的（予期的）社会化との関係が明らかにされてきたが、それらはいずれも量的調査によるものである。本稿では「社会化されない個人の側面」へ着目することから、教職課程学生それぞれの固有性を重視する必要がある、彼（女）らの固有の経験を明らかにする上で、質的アプローチが適していると考えられる。

第四に、ジェンダーの視点から教職課程学生の友人関係の経験を分析する。従来のジェンダーと教育研究では、児童生徒たちへの「性役割の社会化」をもたらす存在や（森 1989、宮崎 1991）、ジェンダー秩序を再生産する担い手としての存在として（氏原 1996、木村 1999）、教師を描いてきた。しかし、その教師たちもまた、児童生徒時代に学校内外で性役割を社会化される存在として、ジェンダー秩序の中で生きてきた存在として、ジェンダー化されている。彼（女）らがジェンダー化された存在であるならば、学校において形成する友人関係もジェンダーの影響を無視することはできないだろう。本稿では、教職課程学生の友人関係や学級の関係性とジェンダーとの関連も分析していく。

II 調査の概要

本稿では、九州地方の複数の大学に所属する学生 10 名を対象に行ったインタビュー・データを使用する。インタビューは半構造化面接法を用い、内容は全て IC レコーダーにて録音し、全て文字化している。質問内容は、学校における人間関係や印象に残っている教師・学級、人間関係で大切にしていること、教師像や学級経営・生徒指導観、教師になるにあたって不安なこと、などである。調査時期が二年にわたっているが、どちらも大学卒業直前、つまり教職に就く直前の 2～3 月に聞き取りを行っている。調査者の概要は表 1 の通りである。

表 1 インタビュー協力者の調査日と基礎データ

	調査日	性別	学校段階
学生A	2018.2.13	女性	小学校
学生B	2018.2.22	女性	中学校
学生C	2018.2.23	女性	高校
学生D	2018.3.6	女性	小学校
学生E	2018.3.7	女性	中学校
学生F	2018.3.18	男性	中学校
学生G	2018.3.20	男性	小学校
学生H	2019.2.10	女性	小学校
学生I	2019.2.18	女性	小学校
学生J	2019.3.4	女性	小学校

III 過去の友人関係の経験と学級経験

ここでは、過去の友人関係の経験が学級経営観と直接関連する語りをを行った学生 D、学生 E、学生 F、学生 J の四名を取り上げる。他の協力者がもつ過去の友人関係の経験が学級経営観に全く影響していないとは考えられないが、本調査からは明確に判断できないため、本節では分析から除外する。

1 「仲間はずし」経験と理想の教師像

学生 D は小中学校時代、学力面でも「結構上だった」といい、教室の中では「しっかりした人」ということで「人に頼られる」ことも多かったという。そうした学級内での評価もあり、学級委員や生徒代表なども経験している。クラスメートから頼られる学生 D は、小学校 6 年生のある日、仲の良かった二人から「仲間外し」される。

3 人仲良くなって、ある日突然、その二人がなんかこう、組んじゃったんですね。で、もう無視でした。

— 急に？

急にです。ほんと「今日から」って感じで、教室移動の時に「一緒に行こう」って話しかけたら、無視なんですよ。自分の作業こうやって、「なんでだろう。最初聞こえなかったのかな」って思って、もう 1 回言ったんですよ。もう 1 回言って、でも変わらなかったんですよ。だから、もう小学生なりに気づいて。もう一人いるから、もう一人の方について同じように話しかけても同じだったから「そういうことか」と思って。「嫌われた」と思いました。

— そういうことは、ありがちなものだったんですか？

いや違います、それまで全くなかったです。他の友達も。本当に「今日から」って感じです。

— それずっと 6 年生卒業するまで？

いや、途中で私もめっちゃくちゃきつくて。でも、なんか恥ずかしくって、その、先生とかクラスの人にバレルのが「あいつ仲間外しされてる」と思われるのが、小学 6 年生の時だったので、恥ずかしいし誰にも言えないし。でも頑張って学校行って、親にもバレたくなかったから。

この「めっちゃくちゃきつかった」期間が二、三週間続いた後、当時の担任教師が学生 D の異変に気づき、介入したことで収束する⁵。この経験を契機に人間関係や学級での立ち振る舞いが消極的になったという。

でもそこから結構、なんか怖くなって。「学級委員とかしてた」って言ったんですけど、消極的になりました。

— いろんなことに？

いろんなことっていうか、人と、なんだろう、「嫌われたくない」っていうか。だからなんか、「うまく生きよう」って思って。

— 慎重になるって感じですかね？人の顔色を伺うというか。それは今も続いているんですか？

今も、人からどう思われているのかをすごい気にします。

— それは昔からなのか、小6の事件があって

でもわりと、けっこう人のこと気にするタイプだと思うんですけど。さらに。

「うまく生きる」ために「人からどう思われているのか」を敏感に感じとるようになっていくが、「友達関係とは別」ということで、中学生でも学級のみとめ役などはこなしていた。ただし、学級の間人間関係に対して「大人しく大人しく」なり、「慎重になった」と学生Dは語る。この「仲間はずし」の経験が学生Dの学級経営観に影響を与えたと判断できる直接的な語りは見られなかったが、担任教師に「仲間はずし」を気づいてもらったことで教職を目指すようになる。

でもそれで、前からその先生好きだったんですけど。それがきっかけですね、「先生になろう」と思った。（教員採用）試験の時に実家に帰って、スーパーに行ったら本当にたまたま（出会った）。「先生ですか？」って話しかけて、そこで「今何してるの？」って（聞かれて）。で、「先生みたいな先生になりたいくて、先生になります！」って言って。まだ受かってなかったんですけど笑

過去に出会った教師の影響力が大きいことは先行研究においても指摘されているが（佐藤2000、西村2001など）、学生Dもその一つの事例であろう。その影響を受けた大きな要因の一つに友人関係トラブルとそれへの担任教師の対応があることから、友人関係の経験が教職を目指す上でも重要な要因となり得ると考えられる。また、学生Dの場合は、担任教師から理想の教師像の影響を大きく受けている。

— 自分の中での理想の教師像に、その小6の時の先生が描かれているんですか？

そうですね。やっぱ、「その先生に助けられた」と思ったのは、私が先生に言わなくても先生が気づいてくれたことなので、普段からちゃんと子どものことを見て、すぐ気づける先生になりたいなっていうのは思ってます。

— できそうですか？自分は人の変化に気づける方になって

はい、それはあります。やっぱり人のこと気にするから、すごい（人のこと）見るんですよ。

「仲間外し」の経験から、「（人から）どう思われるんだろう」と非常に考えるようになったか

らこそ、その分「人のことを気にする（見る）」ようになったと学生 D は語る。このように、「仲間外し」の経験とそこから救ってくれた担任教師の存在が、学生 D の理想の教師像を形成する重要な要因となっている。

2 「カースト制度」と「みんなと話した」経験

学生 E は小中学校時代、学級内の立場は「上」であったと認識しているが、学生 E 自身はグループに関係なく「みんなと喋りたい」ということで、色々なクラスメートと話をしていたという。

小学校中学校はそのクラスのカースト制みたいなものがあるじゃないですか。だったら、1番上の層にいてすごいわちゃわちゃ、すごいがやがやしてるところにいたんですけど。個人としてはその、下って言っちゃいけないんですけど、その中では下のおとなしい子たちと関わりたいけど、（友人たちに）「お前はそっちじゃないやろ」で引っ張られてる感じでした。

所属グループはあるが、男女関係なく色々なクラスメートと話していた学生 E は、中学校時代に学級委員や生徒会なども経験していた。学生 E は自身のことを「そんなにすごい頭がめっちゃいいわけでもないし、すごい真面目なわけでもないので全然」とまとめ役であるというよりも、「大人しい子も私には言い易かったのかなと思いますね」と誰とでも話しやすい人物だと語っていた。当時の教師がこうした人物像を評価していたこともうかがえた。

ただなんかここのグループおとなしくて、なんかギクシャクしたら「学生Eをポンて入れれば（何とかかなと思われていた）」。何だろう、なんも考えてないですよ、普通に喋るんですよ。そういう役割としては置かれてたかなあ。

男女関係なく誰とでも気軽に話すことができ、教師からもそうした評価や期待を受け、生徒代表経験もある学生 E の経験は一見すると順風満帆である。しかし、中学校2年生の時、学校外のクラブで「いじめ」の対象となってしまう。

そのクラブでは（実力が）一番下だったので。入ったばかりですけど。で、まあ何もできないから、そこで。いじめられるってか、すごい裏で言われ、直接は言わないけど裏で「あいつのプレーなんなん」みたいなそういうのを言われてて。もう自分でも分かってて、悔しくてやり返すとまたさらに倍になって返ってくる

そして、「いじめがあって、耐え切れなくなったから（クラブを）辞めました」と学生 E は語り、

それ以後はそのスポーツを辞めてしまう。

まあでも（そのスポーツを）辞めたことは、いじめで辞めたことは私の中の人生の1番の汚点なんですけど。

—— どういう意味でこう、自分のなかで汚点なんですか？

汚点、うーん、ダサいって言っちゃいかんけど、うーん

—— 「いじめられたこと」がダサいんですか？それとも「いじめをはねのけれなかったこと」がダサいのか？

跳ね除けられなかったのですかね、自分でもうちょっと出来たのに。逃げて、あ、逃げてしまったのが一番いやですね。

「いじめ」を受けたことを契機に、それまで長年続けていたスポーツを辞めてしまい、「いじめで辞めたこと」が「人生の1番の汚点」とまで表現している。この経験は、学生Eの人間関係で重視していることにも強い影響を与えている。

—— 人間関係で学生Eさん自身が大切にしていることって何ですか？

大切にしていること。悪口は絶対言わなくて。その空手でいじめられた時に、「私が悪口を言ったのかな？」っていうのが自分なりにあって、「あれが悪口だった」ってその「受け止められてしまったのかな」っていうのがあって、それ以来悪口は言わない。

「悪口は絶対言わない」という考えが、学生Eの学級経営観に直接反映される語りはなかった。それでも実際の生徒指導場面において「悪口」が論点となった際、この「いじめ」経験が学生Eの生徒指導実践を方向づける可能性は十分にあるだろう。

もう一点興味深い点として、学生E1のように「(スクール)カースト」への言及が挙げられる。例えば、上述の「いじめ」を行った相手を「その子はもう、なんだろう、上位層中の上位層みたいなもう、他のグループはすごい蹴落とすみたいな感じですかね」と表現している。また、中学校時代の「いじられキャラ」に少し疲れたため、高校では「静かに真面目にいこう」としたところ「つまらなかった」ことも影響していると考えられるが、印象に残っている学級を尋ねたところ、悪い意味で高校1年生のクラスを挙げている。

高1のクラスは戻りたいとは思わなくて。まあ「自分のキャラしくってしまった」と思ったのはあるんですけど、何かそれこそ一部だけで盛り上がってる感じがして。上位層だけがわちゃわちゃしてるのがあって。あまり楽しくはなかったですね。

このように、学生Eの友人関係や学級における経験は、学級内の力関係と密接に結びついて語

られている。このような「カースト」についての語りは、学生 E が教師になった際の学級経営観にも反映されている。

学級経営、どうしてもカースト制度はあると思うんですけど。「みんなが行きやすい」っていったら大きいんですけど、生活しやすい。おとなしい子も意見が言える感じの。絶対難しいですけどね、それが夢ですね。

このように、「難しい」とは認識しつつも、学級全員が過ごしやすい学級経営を学生 E は目指している⁶。もちろん、本調査は中学校時代を回顧して語っているため、当時から明確に「カースト」を意識していたのかは定かではない。まもなく教師になる立場から学級経営を考える上で、過去の経験を「カースト」の観点から再構成している可能性もあるだろう。しかし、ここで重要なことは、過去の経験を振り返った際に、学級内に「カーストがある」ことを認識し、「みんなと話したい（話していた）」と学生 E 自身が考えていたことである。つまり、学級内の「カースト」と、クラスメートと分け隔てなく話をしてきた自身への認識が、学生 E の学級経営観を支える重要な要素の一つとして存在していると言えよう。

3 担任教師の学級経営とクラスメートの承認

学生 F は小学校の頃の自身を「学級を動かすこと」のできる中心的な存在であったと語り、学級委員も経験していた。そして、意識しなくとも「どんな人とも仲良くなれる」ことがあったので、日常的な関わりが少ないクラスメートも、授業中や行事などの活動時に一緒に参加できていたという。小学校の頃のエピソードを聞いている限り、中学校や高校でも学級の中心的な存在であり、様々な教育活動をリードしていくように思われるが、中学校へ入ってからその様子が少し変わっていく。

中学校ですか？中3は確実にそういう中心的な存在だったんですけど、中1の頃は。そのチャラチャラと言うか、元気なやつらとは仲いいんですよ。普通に中心的な奴らとは仲いいんですけど。その、自分でも言うのもなんですけど、（自分は）真面目なんですよ、だいたい。真面目なところがあるので、やりすぎな時に「俺はちょっと」ってなるところで仲間外れにされたりとか。

中学校1年生では「元気で中心的な奴ら」と仲は良かったものの、その生徒たちが「やりすぎな時」と一緒に合わせられないことで、「仲間外れ」にされることもあった。さらに、学生 F は所属集団内で「いじり」の対象となっていた。

—— その一人をいじるというか強めにいじるみたいな？そういうのは何人ぐらいで一人をいじるんですか？
中1の頃やったら7人ぐらいいて、そのうちの一人とかでしたね。でもその人でも個々でね、喋ったら全然普通なんですよ。グループになったら、「ウェイ」みたいな。

—— それは特定の子がいじめられるんですか？

俺が経験したのは、特定になるのは自分なので。その中（グループ）にいつもいるんですよ。自分も。自分もいて、いじりやすいかもしれませんね。

—— それは何も言わないんですか？「やめろ」とか

言うけど「きかんよねー」という。だから「その時は弱かったのかなー、自分も」って思いながら。ってかまあ、「しょうもないことでよう悩んだな」みたいな。思春期ならではかもしれないですけど。

『いじり』の対象となる関係はしんどかったですか？」という筆者の問いかけに対して、学生Fは明確に肯定しなかったが、「その時は弱かったのかなー、自分も」、「しょうもないことでよう悩んだな」という語りから、少なくとも所属集団における関係性が良好な時期だったとは言えないだろう。

小学校時代における学級内の立場が自動的に中学校1年生へ引き継がれなかったが、「でも中2、中3は本当に自分が中心になって学級を動かす場面が本当に増えたので」と語るように、中学校2年生以降、学生Fは再び学級内の中心的な立場となっていく。中学校1年生と2年生以降で何が変わったのかを尋ねたところ、「たぶん、みんながちゃんと認めてくれるっていうのを感じたから」と語り、その契機として中学校3年間同じだった担任教師の学級経営を挙げている。

たまたま学級の担任が自分だけ3年間一緒に。その人がすごいい熱い人と言うか、学級作りにすごいいこだわる人。学級通信も毎日書くし。そういう人で、「一人でも欠けたらダメなんや」みたいな、「一人も見捨てへん」みたいな、そういうタイプの人で。その人のおかげじゃないですかね、1番は。

1年生の所属集団は、進級時の学級編成によってバラバラになったため、学級における人間関係の変化もあった。そう考えると、この担任教師は1年生から担任をしているため、2年生以降で「みんなが認めてくれる」ことを学生Fが感じられた要因は、担任教師の学級経営だけではないだろう。しかし、学生Fの語りから分かるように、学級内の立場が変化すると認識する重要な要因である学級内での承認感覚は、担任教師の学級経営が最も影響していると学生Fは考えている。そして、この担任教師の学級経営は、学生Fへ多大な影響を与える。

もともと自分は教育に興味があるのが、学級経営とか。あと興味があるのが貧困の事を調べて、そ

のスタンスとして、「すべての子どもに平等な教育を与えたい」というのがあるんですよ。

—— 「皆平等に教育うけなあかんな」っていうのは昔から思ってたんですか？

いやー、高校が初めかな。その時が初めて、後はもう大学入っての勉強かな。「やっぱり大切かな」とか。でもその他の根っことして考えられるのは、中学校の先生のあれじゃないですか。

「皆平等に」とか。「みんな一緒に」とか。そういうのは「見捨てないぞ！」っていう人だったので。多分そういうのがうつってきてるんじゃないのかなって。

「すべての子どもに平等な教育を」という考え方の「根っこ」の一つとして、中学校の担任教師の学級経営を学生 F は挙げる。特に、中学校 3 年生の学級が印象に残っていると学生 F は語る。

—— 印象に残っている学級は中学校の 3 年間なんですか？

そうですね。中3は特にそうですね。一番一体感がありました。必ずそれは言えます。男女とも仲良いし。

この「一番一体感があった」中学校 3 年生の学級は、体育祭や学校行事でも 1 位や上位だったという。こうした学級の経験は、学生 F の学級経営観と密接に関連している。

—— 自分が教師になった時に学級担任するとして、どんな感じでしたいですか？

学校行事で一番とりたいですね。誰もが一番を目指して一番を目指す。できる。一番になれる。

—— やっぱ一番になりたい？

なりたいです。なれるからこそ味わえるものっていうのがあるだろうし。でも、やっぱりそこまでの過程は絶対一番大事だと思っているのでー。

—— 割とそういう（中学時代の）成功体験を学生 F さんの中での基礎部分っていうのになってるんですかね？

そうですね。やっぱ「達成感っていいよね」っていうのはすごくありますね。

以上見てきたように、学生 F の学級経営観や教師像を支える経験の一つに中学校時代が重要な要因として語られている。ここでは過去の友人経験が直接的に影響しているというよりも、中学校時代の担任教師の影響が大きい。しかし、友人経験が全く影響していないわけではない。学級の中心的な立場へ変化した中学校 2 年生以降の転換期は、進級時の学級編成による関係性の変化とクラスメートからの承認も重要な要因であり、そこへ当時の担任教師の学級経営が合わさることで、学生 F の学級経営観を支える経験になったと考えられる。

4 友人関係で悩んだことを糧に

女子も10人とかしかいなかったので、「女子」ってなるんですけど。その中で例えば運動会とかで、みんな「リーダーをやりたくない」と言い出したら、「じゃあやるわ」みたいな。足も速かったので、ずっとそれが自慢でした。

学生Jは、小学校時代をふりかえって「リーダーシップを發揮してた」と語り、全校リレーの選手にも選ばれ、「小学校の時にイケイケだと思ってた」と認識していた。リーダーシップを發揮していたエピソードを聞いた筆者が、中学校時代も引き続きリーダーシップを發揮していたのかを尋ねたところ、「中学校あんまり覚えていない。でもやったかな？やってない気がします」とやや曖昧な返答であった。これは中学校時代の人間関係に起因していると考えられる

—— 中学校の時に思い出深いこととかありますか？逆に。

なんかあんまりいい記憶がなくて。友達関係とかで、すごい悩んだのが中学生だったので。あまりメンバーも好きじゃなかったし。だから成人式で会うじゃないですか。その後にやる同窓会にも「いいか」と思って行かなかったし。

—— じゃあ本当に中学校の時はそんな、自分の中で（友達の輪に）入っていった感じはなかったんですね。

友達はいんですけど、常に心にわだかまりがあると言うか。「嫌だな」みたいな。

—— 友達の中ですか？

友達と、あと部活で嫌なことがあって、そっちがもう「あー」ってなったりしましたね。内容あんまり覚えてないんですけど。部活内で私がでしゃばったのかな？でしゃばったか何かで、何か「ちょっとあいつ」みたいな感じで見られるようになって。それで悪口を言われるようになったりして。「友達からそういう風に見られてる」というので落ち込んだりして。「なんか悪口言われたりしてるのかな」と思ったりしてましたね、その時は。

直接悪口を言われたり、人伝に悪口を聞いたことはなかった学生Jであったが、部活の友人の態度から「ちょっとあいつ」といった印象を受けていたという。部活の友人たちは「イケイケな人たち」だったようで、その友人たちとの関係が上手くいかなかったことから、中学校時代と一緒に過ごした友人は「静かめな人」が多かった。小学校時代は自身のことを「イケイケだった」と語っていた学生Jだが、中学校になると「下やな」と感じるようになったと語っている。

—— 部活の仲悪くなった子達は割とイケイケだったんですか？

そうですね。なんか、なんだろう。友達をランク付けして、付き合うような子とかがいて。

—— 結構露骨ですね笑

怖かったんですよ。

—— 自分のランクとかも聞かされたことがあります？

いや聞かされないですけど、「あー下やな」っていうのを感じるんですよ。なんか、いつも取り残されてた気がします。行動する時とかも、「○○ちゃん行こう」って言って向こうへ行くけど、こっちには来ない。でもその子がいなくなる、風邪とかで休むと、こっちに来るみたいなの。

—— 優先順位が低い

「低いな」っていうのをずっと感じてました。

こうして優先順位の低い扱いを受けていると認識していた学生Jは、この経験を今後活かすように考えていく。

なんかもうその時に、「この経験も役に立つだろう」っていうふうに思うようにしたんですよ。

—— 「今だけやし」くらいの。

そうなんですよ。何か役に立つ日が来るかなと思って過ごしてたので、別に。

—— 役に立ちましたか？

はい。立ちました。立った、立ってると思います。さっきも神経質って言ったんですけど、神経質だったり、気に食わないことがあるのは嫌だったんですけど、その出来事があって、なんかちょっと優しくなったような気がします。寛容になった？一人にいる人とかを、見つけれられる、見つけて気づくようになったんですね。「まあいいや」って思ってたけど、「あっ」て思うようになりました。

あまりいい思い出とは言えない中学校時代の友人関係も「経験」として位置づけることで、「人に対して寛容」になり、「一人にいる人に気づける」ように自分自身が変わったと学生Jは語る。この中学校時代の経験は、学生Jの学級経営観にも影響を与えている。

—— 担任の先生になった時に「こういう学級にしたいな」とかありますか？

思いやりとか、ありきたりな言葉なんですけど、「ちゃんと想像して相手と話したりできるようになってほしいな」っていうのと、やっぱり「伝えないとわからないこと」ってたくさんあるので、言葉でも何でもいいんですけど、それでちゃんと「自分のことを表現できるような子どもにしたい、育てたいな」っていうのはずっとあります。

—— （中学校の経験が）ずっとあるんですね。

なんかずっと。私が表現できなくて悩んだので。どんな形でも、「そういうコミュニケーション能力が身につけられるようになるといいな」って思ってます。

学生J自身が「この経験も役に立つ」と捉えて自分の糧としているとは言え、中学校時代の友人関係の経験は決してポジティブなものではない。それでも、この中学校時代の経験が学生Jの学級経営観を形成する重要な要因となっている。学生Dや学生Fも過去の友人関係で辛かった経験や良好な関係性とは言えない経験を有しているが、担任教師の介入や学級経営によってネガティブな経験から抜け出し、二人の教師像や学級経営観を規定する要因となっている。しかし学生Jの場合、ネガティブな経験から抜け出せたというより、学生J自身が友人関係で悩み、表現する困難さの経験を学級経営に活かそうとしている⁷。

5 小活

今回分析対象となった四人の経験した友人関係や学級の経験が、彼（女）らの生徒指導観や学級経営観、理想の教師像へ関連して語られることが明らかになった。当然だが、他の協力者たちの語りからは、そうした関連が直接的には明らかにならなかったため、友人関係や学級の経験が必ず教職課程学生の生徒指導観や学級経営観へつながるわけではない。しかし、職業的社会化と教師個人の側面との関係性を考える上で、こうした友人関係の経験を重要な変数として考えていく必要がある。教師として生徒指導や学級経営の実践を行なっていく中で、関係性の経験が再解釈されたり、その経験に強く規定されることで、職業的社会化と教師個人との関係を明らかにすることができるだろう。

IV 関係性に対するジェンダー化された認識

本調査で友人関係について尋ねた際、友人関係とジェンダーを結びつけた語りが多く見られた。特に協力者の八名が女性ということもあり、「女子の友人関係」が多く語られた。「女子の友人関係」以外で関係性とジェンダーを結びつけた語りは、「女子と男子の関係性の違い」、「ジェンダー化された生徒指導観」、「『男女は異なる』という前提」が見られた。まずは、「女子の友人関係」を見ていこう。

1 「女子」と「グループ」を結びつけるもの

協力者たちは「女子」のジェンダー・ステレオタイプを語っているのではなく、自分自身が「女子の関係性」に巻き込まれたり、周囲で見てきた経験を踏まえて「女子の友人関係」を語っている。例えば学生は、「女子の空気感」と集団（グループ）を関連づける。

学生A

なんか女子の空気感がすごい小学校の時に苦手で。絶対集団で動く、みたいなの。何するのにもグループで「やりたい」って決まってからしか動けない、そういうのが結構苦手で。「自分のやりたいことやりたいよ」みたいなのがあったんで、浅く広く。

グループ単位でしか行動できない「女子の空気感」が苦手である学生Aは、「自分のやりたいことをやる」ために、特定のグループに所属することを避け、学級全体と「浅く広く」関係性を形成していたと語る。先にみた学生Dも「女子」と「グループ」を関連づける。学生Dは自身の経験だけでなく、中学校時代にも「仲間外し」を行っているグループを目の当たりにし、「ザ・女子」の人間関係は「仲間はずし」が生まれる恐れがあると認識し、そうした関係から距離をおこうとする。

学生D

最初グループができて、大学生活スタートして。ちょっと、勘と言うか笑 「こういう人たちなのかな」って、「こういう人たちか」ってわかってから、ちょっと（グループから）離れました。「ザ・女子」と言うか

—— 「何するのも一緒」みたいなの？

何するのも一緒で、そうですね、本当にグループで、なんて言ったらいいのかな。まあ「イケイケグループだ」という感じで、学科の中でも

—— 「女子」というのは、その、すごいファッションとか化粧品にも敏感な女子じゃなくってというよりは

—— グループでギョって感じですか？

そうですね。で、ちょっと恐怖心、なんか、やっぱなんだろう、「そういうのがありそうだな」って思っちゃって。

—— そうなのっていうのは？

「仲間外し」とか。あるのかなって思っちゃって

学生Dは自身が経験した「仲間外し」も女子の関係性と関連させているが、こうした関係性からの排除と「女子」を関連づけた語りは学生Bにもみられた。学生Bも「女の子がどうしても集まる」ことが「無視」を生み出すことに言及している。

学生B

—— 中学校はどんな立ち位置だったんですか？生徒会やってたんでしょ？

やってたけど、でもなんか部活とかで、やっぱ女の子がどうしても集まるから、多感な時期だっ

というのもあって、結構、なんですかね、昨日一緒にいたのに「あれ？全然話しかけてくれない」みたいな、無視みたいなのは割と。

このように、三人の語りから「女子」は「グループ」を構成し、場合によっては「仲間外し」や「無視」といった形で、その関係性から排除する可能性もあると認識されていることが分かる。当然のことながら、彼女らにも仲の良い女子の友人は存在し、「自分の言いたいことを言える」非常に良好な関係を築いている。しかし、その良好な関係性と「女子」を結びつけるような語りはみられなかった。彼女らの語る良好な関係性は一対一の個人的な関係が多いこともあるだろうが、自分の所属先ではない女子グループの良好な関係性（あるいはトラブルが明確に語られない）が語られる際も、それを「女子」と結びつけることはなかった。そう考えると、何らかのトラブルや集団内の軋轢、緊張感が可視化された状態の時にはじめて、「女子」と「グループ」を関連づけて語られ、しかも否定的な評価が下されている。

2 対比されて語られる男女

次に見るのは、男女を対比させる語りである。特に、対比させた上で、女子に対する否定的な評価を下している。

学生H

—— それ、男性と違います？男子もいると思うんですけど、自己主張の強い子とか。それこそ、さっきの「都会っ子」とか。

違いますね。やっぱり女子はネチっばいっていうか。愚痴が多いみたいな。男子は結構さっぱりしてるけど、自己主張が強い人は「ちょっと暑苦しい」というのがありますけど。

学生Hは「自己主張の強い人」は男女双方にいますが、男子は「さっぱり」しているのに対して、女子は「ネチっばい」と語る。学生Hは中学校時代から女子の友人トラブルを仲介することが非常に多かった経験を持ち、女子の関係は「ネチっばい」し、「女子のケンカは超めんどかった」ということで、その仲介役の苦労があったこともうかがえた。その一方で、男子同士の関係については女子同士の関係と比較して仲介する機会がほとんどなかったにもかかわらず、男子は「さっぱり」しており、過去の特定の男性を思い浮かべて「ちょっと暑苦しい」と語っている。学生Iも女子の関係を同じように表現している。

学生I

—— 今の登場人物全員女子やったと思うんですけど、女子と男子で何かあると思います？人間関係の作り

方が。ないならないでいいんですけど。人によるとかでもいいと思うんですけど。

私が見る限りではやっぱり違う。やっぱ女子は大変っていうか、人間関係が大変。大変そうなイメージです。男子は結構トラブルはあるかもしれないですけど、みんなで「わー」って。裏では何を思ってるか分からないですけど、結構みんなで「イエーイ」ってなってる印象なので、男子はそこまでネチネチしてないっていうか。終わったら「パっ」てなりそうだなみたいな。男子は結構なんか「うまくやってるんじゃないかな」みたいな。裏では何を思ってるか、分からないですし、仲いい男子に聞くと「実際はこう思っているんだ」という部分あるけど、よくそれでもみんなでこう「全体でうまくやってるよね」という印象です。男子は。

— 女子は表面でしかうまくやれないんですか？

女子は、けどどうでしょう。当事者で、女子だから、表も裏もわかってるからかもしれないですけど。けど、なんか女子は大変だなんて思います。

「男子はそこまでネチネチしていない」ということは、「女子はネチネチしている」という裏返しであり、それに加えて「女子は人間関係が大変」というイメージを学生Iは持っている。このイメージは、学生Iの周囲で女子の友人関係トラブルが起こっていることを、何度か目の当たりにしてきた経験から生じている。ただし、「女子として当事者」ということを語る学生Iは、男子の関係性について語る際に、男子に聞いた話やこれまで見てきた印象であることを踏まえ、ジェンダー・ステレオタイプを安易に適用しているわけではない。しかし、男子も人間関係のトラブルがあることや、「裏で何を思っているか分からない」部分を認識しつつも、最終的には「全体でうまくやっている」と認識している。

「仲間外し」経験から女子の関係性をネガティブに評価する学生Dは、「男子といる方が楽」だと語る。

学生D

— 結構女子の話多いんですけど、男子との関係ってのはあまり変化ないんですか？小中高大と割と「男子といる方が楽だなー」と思うんですよ。男子の〇〇部のマネージャーで。

— 何が楽なんですか？

男子ってやっぱその、「仲間外し」ってあんまりないっていうか、言いたいことをその場でちゃんと言うから、女子は陰で言っちゃうから、多分仲間外しとか起きるって思うんですけど。すぐ面と向かって、言いたいことを言いますよね？言いたいこと言えてるなって

— 羨ましいですか？

はい

男子は「仲間外し」もなく、「言いたいことを言える関係」であるからこそ、「楽」であり羨ま

しいと学生Dは語る。

女子の友情に比べ男子の友情が優位に立つ社会を踏まえると、彼女らの語りもこうした社会の友情観が反映されているように映る⁸。しかし、単純に男性の関係性の優位性を語るというよりも、関係性の評価に関して、焦点の当て方が異なる可能性が示唆された。というのも、彼女らの語る男子の関係性は、「さっぱりしている」、「(最後には)全体でうまくやってる」、「言いたいことが言える」というように、最終的には「良い部分」に焦点化されているのに対して、女子の関係性については「ネチネチしている」、「人間関係が大変」、「陰で言っちゃう」などの「悪い部分」に焦点化した上で、男女の関係性を対比して語っているのである。つまり、ジェンダー化された関係性に対する認識は、非対称な対比を行った上で、女子の関係性に否定的な評価が下されている。

以上のことから、彼女らが男女の関係性にジェンダー・ステレオタイプを持っていると批判したいわけではない⁹。むしろ、男女の関係性に対して異なる認識を持つことが、生徒指導実践にも異なる認識を生み出すことになることを本稿では確認している。

3 ジェンダー化された生徒指導観

ここまで女子の関係性に対するジェンダー化された認識を明らかにしてきたが、そうした認識は生徒指導観にも影響を与える。まずは、周囲の女子の関係性によって仲介役を担わされ続けてきた学生Hは生徒指導で不安なことを次のように語る。

学生H

—— 自分で教育実習を経験してみて、「これは学校の先生になった時苦労しそうでやな」みたいな。授業のことでいいですし、子ども達との関わりでもいいですけど。

その、女子のお友達関係が「ほんとに難しそうだな」って思います。友達関係が若干こじれるっていうのは成長の中で経験した方がいいと思うんですけど、いじめとか、そういう表面化したら、それがすごいことになった時の対応は、「本当に難しいな」って思うし。でも小学校の時は男子のいじめもあったんですけど。

—— 女子の方がちょっと難しそう？

女子の方が難しいと思います。

—— 変えた方がいいなって思います？自分の中で、その男女の関わりとか。難しそうなのがあるって言うたので、女子の方が。

あんまり(教育実践の)経験ないんですけど、男子の関わりって言うか、友人関係はそんなに心配のもとではないんですけど。女子の友人関係っていうのは色んな所で、教育実習とか入ってもすぐ分かるし、「こういう感じだな」っていうのは。本当にスクールカーストって多分すぐ、結構歳が近いというのもあって、結構分かるんですよ。だから女子の方が難しそうだし。

学生 H はインタビュー全体を通して女子の関係性に焦点化した語りが多く、「苦労しそうなこと」で女子の関係性を真っ先に挙げた唯一の協力者であった。それだけ学生 H の過去の友人関係が、生徒指導観へ影響しているということであろう。次に、女子の関係性に対してジェンダー化された認識を持ちながら、教育実習でも女子の関係性トラブルを目撃した学生 I の語りを見ていこう。

学生 I

—— 小学校の先生になってそういうのありそうですか、生徒指導というか人間関係で、小学生の。

高学年の女の子とかはあるかなって。実際に実習でも見たので。ちょっとコミュニケーション取るのが難しい子がグループに入ってはいて。そのトップの子とコミュニケーションを上手く取れてない子がトラブってたのを見て、その日から全く、その子をグループに入れてない状況を見てしまって、実習で。やっぱり高学年の女子は。担任の先生にも女子、「高学年の女子はそういうもんだよ」というのを聞いているので、高学年の女の子はあるのかなって。

学生 I 自身の経験に加え、実際に目の当たりにした「高学年の女子」のトラブルによって、女子の関係性に対する認識が強化されることになるが、さらに実習担当の教師からも「高学年の女子はそういうもの」と聞かされることで、女子の関係性に対するジェンダー化された認識は強化され続けていく。学生 G も実習先の担当教師から、「高学年の女子」に注意するよう「助言」されている。

学生 G

結構実習の時に言われてたのが、「高学年の女子は気をつけた方がいいよ」と言われてて。担当の先生から。結構「なめられたらお終い」みたいな感じになってて。「ちゃんと言う時はちゃんと言わないと」みたいな感じで。

この語りは、「子どもたちの人間関係で不安なことはあるか」と尋ねた際に、学生 G が「子どもたちに嫌われることを挙げた後に続いたものである¹⁰。ここでは、女子の関係性へ注意というよりも、「高学年の女子」の指導場面を指しているが、教育実習先の教師によってジェンダー化された認識を促されかねないことを示している。

以上を踏まえると、学生 H や学生 I の語りから、自らの経験に基づいた女子の関係性に対するジェンダー化された認識が生徒指導観へ直接的に結びつくことが明らかとなった。また、もう一点重要なこととして、教師になる初期の段階で一つの指針となる実習担当の教師から、ジェンダー化された生徒指導観を伝えられることも示唆された。

4 「男女は異なる」という前提

「2 対比されて語られる男女」で異性である男性の関係性を女性のそれとの対比で語る協力者たちをみてきたが、この語りの前提にあるのは、「男女（の関係性）は異なる」という認識である。彼女ら三人は、当事者として関与させられたか否かはともかく、女子の友人関係によって「苦勞」させられたこともあり、男子の関係性と対比することで、そうした「男女は異なる」という前提が強調された側面もあるだろう。しかし、彼女らだけが「男女は異なる」と認識しているのではなく、他の協力者たちも「異性は異なる」という認識をもって生徒指導を考えていた。

学生F

— 生徒たちとの関係で不安なこととか何かないですか？

やっぱ女子はちょっと。

— 女子のどういうところが難しそうですか？

女子ならではの気持ちの、悩んだ時の相談する時に、感性と言いますか。女子の感性とかを知っとかないとまず。全然違うことを言ってダメやったりとかもあるし。うーん。立場が。やっぱり先生という立場に変わるので、やっぱりちょっと違いますかね。難しいかなとは思いますが。でも近づきすぎたら駄目だし。距離感。

— それは男子もですか？その近づきすぎるのは。

もちろん。多分そうだと思います。

学生Fの前提となっているのは、「異性は異なる」という認識である¹¹。学生Fはこれまで学級の女子と男子の仲介役を担うことも多く、異性との交流が極端に少なかったわけではなく、男女で対応が変わらないスタンスをとってきたと語る。ところが、友達であれば男女で「絡み方」は一緒の学生Fも、教師という立場が女子生徒の対応を難しくするという。女子生徒との距離感が難しいことの理由として、学生Fは「女子ならではの気持ち」、「女子の感性」の存在を挙げる。同性である男子生徒との距離感も慎重であろうとする姿勢は語っているが、「難しさ」が語られることはなかった。

学生Fは教師という立場から「異性の対応の難しさ」を語ってはいるものの、これまでの友人関係において同性異性の差を明確に語ることはなかった。しかし、同性異性によって友人関係か否かが異なることもある。

学生B

— じゃあ、その男の子たちは友達じゃないんですか？

仲間。勉強仲間みたいな。

— そんな深い話もできるし、今でも連絡して会って。でも友達じゃないのは、何が決定的に違うのって

言えます？

同性か異性か。（他のクラスメートの女子より）「仲はいい」と思ってます。向こうがどう思ってるかは知らないけど。

学生J

初めて親しい男友達ができただのも、大学が初めてで「これが男友達か」みたいな風になりました。（それまでも男子と）喋ることあったんですけど、仲良くなると付き合っちゃって、ずっと。で、別れて喋れなくなって男友達いなくなるっていう。

学生Bや学生Jの語りにみられるのは、異性の友人関係が成立しにくいということである。このような語りは彼女ら特有のものではなく、協力者の大半が同性による友人関係を語っていた。学校教育時代において異性の友人が多かったと語るのは学生Eのみで、男女の仲介役を担う協力者は数人存在したが、明確に異性の友人関係が語られることはなかった。その学生Eでさえも、「男子がキックベースとかしてるところに女子一人では入れない」と語っていた。

異性との友人関係が形成しづらいことは、当然学級運営観にも影響する。なぜなら、男女は「異なる集団」であり、「友人関係を形成しづらい」ため、まずは異なる集団をつないでいく必要があるからである。上記のように男女の仲介役を担っていた協力者がいたことも、男女が分離している証左であろう。だからこそ、学級運営を考える際に、男女の一体感が焦点化される。

5 小活

以上の分析から、協力者たちがジェンダー・ステレオタイプを有していると批判したいわけではない。学校教育において教師は「性別」を便宜的に用い、「自然」という形で「男女を区分」している（森 1989、宮崎 1991）。また、児童生徒は性別によって異なる対応を教師から受けている（木村 1999）。さらに、生徒間関係でもジェンダー・コードが非常に重要な存在であることも指摘されている（上床 2011）。つまり、協力者たちの学校経験はありとあらゆる場面で、ジェンダー化された扱いを受け続け、自身もジェンダー化された実践を行なっているのである。したがって、彼（女）らの関係性に対するジェンダー化された認識というのは、現状の学校教育を考えると当然の帰結だと考えられる。しかも、そうした学校の経験を相対化するためのジェンダーに関する学びも、大学の教員養成課程で提供されているわけではない（拙稿 2012）。

当然ながら、「だからジェンダー化された生徒指導を行うことは仕方のないことである」と主張したいわけではない。むしろ、本稿で明らかになった教職へ就く以前のジェンダー化された関係性への認識が、教師となってからも維持・強化され社会化のエージェントとして実践するののか。

それとも、学校現場における児童生徒との関わりの中、自身のジェンダー化された関係性への認識を変容させるのか。そうしたジェンダー化された関係性への認識と学校現場との相互作用を精緻に明らかにすることなしに、「生徒指導がジェンダー・ステレオタイプだ」と批判しても教師個人に負担を強いるだけになる恐れがある¹²。その精緻化のためにもまずは、教職課程学生がジェンダー化された関係性への認識をもっていることと、それをもつに至った経験を本稿では明らかにした。

V まとめ

本稿の目的は、教職に就く予定の学生がもつ友人関係にかかわる経験に着目し、それらの経験が彼（女）らの教職観をいかに規定するのかを明らかにすることであった。そして、四つの分析課題を設定した。その結果、以下の点が明らかになった。第一に、彼（女）らの友人関係の経験や学級経験は、彼（女）らの生徒指導観や学級経営観を支える重要なものとなる可能性が示唆された。第二に、彼（女）らの関係性への認識はジェンダー化されているという点である。

本稿で明らかになった知見を一般化することは安易にできないし、仮にできたとしても職業的社会化と教師個人の関係性を明らかにしていく研究にとって意味をなさない。なぜなら、友人関係の経験はそれぞれ固有のものであるし、その固有の経験と学校現場での経験が相互作用することで、教師のもつ友人関係の経験や現場での教育実践にどのような変容をもたらすのかを明らかにする必要があるからである。今後は、彼（女）らが実際の教育現場で実践を行う中で、これまでの友人関係の経験や関係性に対するジェンダー化された認識をどのように維持・変容させていくのかを明らかにしていきたい。

* 本稿は、JP科研費 JP1714020の助成を受けたものである。

参考文献

- 阿部隆幸2019「『学級経営』研究の整理と今後の方向性」『日本学級経営学会誌』、1、pp.5-8.
- 赤坂真二2019「学級経営の意味と課題」『日本学級経営学会誌』、1、pp.1-4.
- Chambers, D. 2006, *Connections in a Fragmented Society*, Palgrave Macmillan. (=2015, 辻大介・久保田裕之・東園子・藤田智博『友情化する社会－断片化のなかの新たな〈つながり〉』).
- 町支大祐2013「教員の組織社会化に関わる研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』、33、pp.13-29.
- 川村光2003「教師における予期的社会化の役割」『日本教師教育学会年報』、12、pp.80-90.

教職を目指す学生の学校経験（寺町晋哉）

木村涼子1999『学校文化とジェンダー』勁草書房

紅林伸幸・川村光1999「大学生の教職志望と教師化に関する調査研究（1）」『滋賀大学教育学部紀要』、49、pp.23-38.

宮崎あゆみ1991「学校における『性役割の社会化』再考—教師による性別カテゴリー使用をてがかりとして」『教育社会学研究』48、pp.105-123.

森繁男1989「性役割の学習としつけ行為」柴野昌山編『しつけの社会学—社会化と社会統制』世界思想社、pp.155-169.

西村絢子2001「教職課程選択学生に影響を与えた教師像について」『日本教師教育学会年報』10、pp.114-123.

太田拓紀2012「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』90、pp.169-190.

佐藤浩一2000「思い出の中の教師：自伝的記憶の機能分析」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』49、pp.357-378.

鈴木翔2012『教室内カースト』光文社。

寺町晋哉2012「教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題：学生の履修状況と『ジェンダーと教育』に対する認識から」『大阪大学教育学年報』17、pp.59-72.

—2014「『ジェンダー教育実践』が生み出す葛藤と変容—教師へのインタビュー調査から—」『教育学研究』81（3）、pp.310-321.

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所2018『「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2017」速報版』ベネッセコーポレーション。

上床弥生2011「中学校における生徒文化とジェンダー秩序—『ジェンダー・コード』に着目して」『教育社会学研究』89、pp.27-48.

山本礼二・峯村恒平2018「生徒指導の経験が生徒指導のスタンスや認識に及ぼす影響」『目白大学高等教育研究』24、pp.21-30.

山崎準二2002『教師のライフコース研究』創風社。

山崎優子2016「教職課程の学生のいじめ被害生徒/加害生徒への対応と認識と自身のいじめ被害/加害経験との関係」『同志社大学教職課程年報』、6、pp.3-16.

¹ 町支（2013）によると、職業的社会化研究は教職に就く以前に着目した予期的社会研究と、着任後の後期社会化や参加的社会化に着目した研究とに大きく区分される。

² 例えば太田（2012）は教職を目指す者たちは学校でリーダー経験をもつ傾向にあり、そのリーダー経験を通じて教師役割を部分的に担っており、その経験過程で教職適性の自覚や教師的な視点を獲得していたことを明らかにしている。類似の研究として、紅林・川村（1999）もある。

³ 「問題行動に対しての対処療法的な生徒指導」と定義している（山本・峯村2018p.22）。

⁴ 例えば、第8回「世界青少年意識調査」において「学校に通う意義」として日本の青年は65.7%が「友達との友情をはぐくむ」と回答している。また、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（2018）において「仲の良い友だち」は、「同じ学校の人」が小学4～6年生で平均13.9人、中学生で平均13.3人に対して、「違う学校の人」はそれぞれ6.9人と6.7人であった。

⁵ ただし、それまでの「仲の良い」関係に戻ることはなく、「ずっと一緒にいることはもうなかった」と学生Dは語っている。

⁶ 同様の語りは学生Hにも見られ、彼女も小学校時代から「スクールカースト」を認識している。

—— 今ところ「こういう学級経営したいな」とか子どもたちと関わりたいとかイメージありますか？

私の経験から言っても、その、スクールカーストだったら低い子達が、言葉を発せないというか、あんまり喋れないっていう感じが「あったな」っていうのがあったので、子どもの私も「（担任の）熱血先生が鼻屑してる」と感じたくらいなので。子どもも多分すごい先生のこと見てて、「この先生は差がある」と感じると思うから、「まんべんなく」というのはすごい、まずは自分の中で大切にしたいと思ってるし。クラスが言い合える、実現はすごい難しいと思うんですけど。っていうのを目指していきたいなっていうのは思いますね。

7

—— 今はどうですか？表現できてるんですか？

割と出来る。

周り。周りのおかげですかね。

—— 周りというのは友達とか？

友達とか。なんかやっぱり1からスタートできた時ってやりやすいですね。やっぱり今だに、「中学校とかで集まろう」とかってなると「うーん」ってなるけど、大学入って「いざ一人」ってなったら、「もう自分が話しかけるしかない」って思えば、なんか自然と仲良くなっていったし。

この語りにもあるように、学生Jは高校、大学と学校段階が上がるにつれ、友人関係も良好で楽しいひと時を過ごせたことで、中学校時代の経験を糧にしている部分もあるだろう。

⁸ Chambers（訳書2015）によると、アリストテレスが展開した友情の概念は、今日においても影響力をもつ。アリストテレスは、政治的なものと個人的なものとの結びつきを検討することで、個人的な絆と市民的義務との結びつきを強調し、市民的義務という公的領域に友情を位置づけ、友情を政治の内部において調和と合意の基盤となる関係として理想化したという（同上pp.24-25）。しかし、「それは男性と女性の間、また女性間の友情を排除するような友情のモデルである。それゆえ、理想の友情は、ジェンダー化された自己アイデンティティの観念を強化し、自律した個人としての男性という理念を正当化」（同上pp.25-26）することになる。

⁹ 人は生まれ落ちた時から常にジェンダー化されていることを踏まえると、人間関係の経験やそれに対する認識もジェンダー・バイアスは存在するだろうし、ジェンダー・ステレオタイプを持たないことはほとんど不可能に近いことではないだろうか。

¹⁰ 学生Gは過去の友人関係でトラブルになった思い出を持っておらず、「女子」に焦点化した内容を語ることもなかった。

¹¹ 同様の語りは学生Cにも見られた。

—— その中でも特にやんちゃな子が苦手ですか？それは男の子も女の子も？

女の子は、割と話が合うじゃないですか、なんか、物の話とか。そういうのから入っていけば、いけるな

教職を目指す学生の学校経験（寺町晋哉）

と思うんですけど、男の子はどう入っていったらいいのか分からない。

¹² 同様の主張は拙稿（2014）でも行なっている。

