

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす 教師のジェンダー・バイアス

関係性への焦点化に着目して

Teacher's gender bias regarding female trouble as "the complicated relation"
:focus on relationship

寺 町 晋 哉

本稿は、女子の友人関係トラブルに対する教師の介入を検討することで、友人関係というインフォーマルな関係性が教師の介入に影響を受けること、そうした介入にジェンダー・バイアスが存在し、結果的に女子の関係性が劣位に置かれることを明らかにする。

先行研究は、ジェンダーの視点、インフォーマルな関係性、教師と児童生徒の再帰的關係のうち、いずれか一つが欠けている。これらの課題を克服するために、本稿では、女子の友人関係トラブルに対する教師の介入に着目する。分析に際して、Francis・Paechter（2015）が提示する三つの視点をを用いている。

分析の結果、以下の三点が明らかになった。第一に、児童の関係性にかかわる教室秩序の形成にとって教師たちの理念や介入が重要であることである。第二に、児童間関係に対する教師たちの認識や介入に、ジェンダー・バイアスが歴然と存在し、女子たちは「関係性を重視する」という認識が、教師たちの介入を方向づけていたことである。また、教師たちは女子たちの関係を「ドロドロしたもの」と認識し、解決すべき課題にしているからこそ、何らかのトラブルが発生した場合、「トラブルの発端である関係性」そのものに焦点を当て、トラブルだけでなく女子たちの関係性にも介入していく。第三に、教師たちはケアの倫理が立ち現われやすい関係性に焦点化した介入を行いながら、その解決には自律的な主体であるという捻れた責任を女子に負わせていたことである。

キーワード：教師、学級運営、ジェンダー、子どもたちの関係性

目 次

- I 問題の所在
- II 分析の視点
- III 調査の概要と学年の実態
- IV A組のトラブルと山本先生の学級運営

V C組のトラブルと高橋先生の学級運営

VI 男子のトラブルへの対応

VII 考察

VIII まとめ

I 問題の所在

本稿は、女子の友人関係トラブルに対する教師の介入を検討することで、友人関係というインフォーマルな関係性が教師の介入に影響を受けること、そうした介入にジェンダー・バイアスが存在し、結果的に女子の関係性が劣位に置かれることを明らかにする。

学校における友人関係は制度的なものではなく、子どもたちの意思によって形成されるという意味でインフォーマルなものであり、その関係性に直接教師が介入することは少ない。ただし、完全な自由意思によって関係が形成されるわけではなく、その関係性に対して教師が「学級の課題」というフォーマルな位置づけを与えることで、介入が行われることもある。つまり、教室秩序を維持するために、教師自身もつ教育観や学級運営理念のもと、児童生徒のインフォーマルな関係性がフォーマルなものへと転換され、その関係性への介入を含む様々な相互作用が生み出されることとなる。こうした相互作用は、清水（1998）が指摘する「理想の教育の実現」という目的のために編み出された「ペダゴジカル・ストラテジー」と言えよう。

教室秩序に関して、ペダゴジカル・ストラテジーを含む教師－児童生徒間の相互作用研究では、教師から児童生徒への働きかけに着目したものが数多く蓄積されてきた（清水 1998、知念 2012 など）。これらの研究では、教師から児童生徒へ伝達されるものを明らかにしてきたが、ジェンダーの視点から分析することを重視していない。一方、教師－児童生徒間の相互作用研究にジェンダーの視点を導入したものは（氏原 1996、木村 1999 など）、基本的に授業場面といった教師のコントロールが一定程度担保された状況であり、児童生徒間関係やその相互作用も自由ではなく、フォーマルな状況・関係を対象としている。つまり、インフォーマルな状況・関係における児童生徒間の相互作用が描き出せていない。

以上のように、従来の教師－児童生徒間の相互作用研究は、ジェンダーの視点と児童生徒のインフォーマルな関係性のいずれかが十分に描き出せていない。ところで、Allan（訳書 1993）が友人関係においてジェンダーは重要な要因であると指摘するように、児童生徒のインフォーマルな関係性をジェンダーの視点で分析したものは数多く蓄積されている。次に、それらの研究を見ていこう。

児童生徒のインフォーマルな関係性とジェンダーを関連させた研究は、ジェンダー間に着目し

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

たものと（住田 1995、三島 2003 など）、同一ジェンダー内に着目したものに大きく分けられる（宮崎 1993、上間 2002 など）。特に後者の研究では、先述した氏原や木村が十分に描ききれなかった生徒間でジェンダーが構築される側面を、女子高校生のジェンダー・サブカルチャーから明らかにしている。宮崎や上間の優れた点は、生徒たちが主体的にジェンダーを構築することを描いただけでなく、ジェンダー・サブカルチャーや学校の業績主義、学校外の状況などが生徒たちのインフォーマルな関係性を規定していることを明らかにしたことである。

彼女らの研究以降、ジェンダーが構築されているという議論をより一層意識的にとりあげたのが西舩(1998)である。この西舩の研究によって導入された構築主義の視角は、その後の学校内ジェンダー秩序形成研究においてメインパラダイムとして位置づく（多賀・天童 2013）。中西（2004）が指摘するように、観察対象である児童生徒を性別カテゴリーを用いて二分法的に記述しないようにしなければならないこと、観察できた行為を何らかの本質的な特徴やその後継続的に持ち続ける特徴として記述してはならないこと、という点で構築主義に立ったジェンダーと教育の経験的研究は困難を抱えている。こうした困難を抱えつつも、構築主義の観点から、子どもたちが一方的にジェンダーを社会化される客体ではなく、主体的に行為する側面が描かれてきた（藤田 2004、上床 2011 など）。また、インフォーマルな関係性とジェンダーの関連を構築主義の観点から分析した研究も存在する（知念 2017）。

以上、インフォーマルな関係性とジェンダーに関連する研究を見てきたが、これらの研究は教師との関係が描かれていないか、部分的な記述に留まっていることに課題を有している。児童生徒らの関係性は教師から独立しているわけではなく、両者を再帰的な関係として捉える必要がある。

II 分析の視点

ここで改めて本稿の分析課題を示そう。これまで検討してきた先行研究は、ジェンダーの視点、インフォーマルな関係性、教師と児童生徒の再帰的關係のうち、いずれか一つが欠けている。これらの課題を克服するために、本稿では、女子の友人関係トラブルに対する教師の介入に着目する。友人関係トラブルはインフォーマルな関係性を基盤に発生するが、教室や子どもの関係性に一定の秩序を保つことが期待される（特に授業・学級運営を担当が行う小学校）教師は、何らかの対応に迫られる。教師が子どもに対応する際、その方法や考え方は教師がもつ信念によって大きく規定されている（臼井 2001）。特に、トラブルを「学級の課題」と教師が位置づければ、より明確な介入を行うだろう。そうした介入が子どもたちの関係性へ与える影響に着目することで、上記の再帰的關係を描き出せる。また、議論を先取りすると、今回対象となった教師たちは「女子のトラブル」を「ドロドロしたもの」として位置づけていた。そうした関係性の認識を検討す

ることで、教師たちの介入をジェンダーの視点から分析することも可能となる。

以上の分析課題に対して、本稿では以下の方針を採用する。Francis・Paechter (2015) が指摘するように、ジェンダーを完全に解体することはジェンダー不平等の存在を曖昧にするため、ジェンダーを区別して記録する必要がある。しかし、性別二分法をそのまま記述することは、固定的な二分法の再生産につながる恐れがある。そこで Francis らは、三つの視点を提示する。第一に、「観衆の視点 (spectator view)」で、観察者としての研究者の認識を指す。第二に、「個々の対象者の視点 (individual respondents' view)」であり、対象者 (本稿では児童) 自身が望むジェンダー・カテゴリー (女性 / 男性 / その他) を用いることである。第三に、ジェンダー化された表出をローカルな文脈に沿って分析することである (同上, p.786)。

従来の研究が指摘したように、学校には制度や隠れたカリキュラムに性別二分法が存在し、教師や児童生徒もそうした性別二分法を再生産している。本稿の対象校も、名簿やトイレといった制度的なものから児童、教師の相互行為に到るまで「日常的」に性別二分法が運用されていた。ただし、教師や児童は自他に向けて、常にジェンダー・カテゴリー (アイデンティティ) を表出しているわけではない。また、特定の行為にジェンダー・カテゴリーが付与されたからといって、カテゴリーを付与された全員がその行為をしているわけではない。そのため、本稿では「観衆 (第一) の視点」から児童らを女子 (男子) にカテゴリー化する。また、特定の児童の行為や関係性からジェンダー化された表出を読み解く上で、当該学校の文脈や教師・児童の言動に即して分析する (第三の視点)^①。次節以降、女子間トラブルとそれに対する教師たちの対応を以上の観点から分析する。

III 調査の概要と学年の実態

筆者は、関西圏にある A 市の Z 小学校へ、2011 年 7 月から週に二回程度、2012 年から 2013 年までは週に一回程度の割合でフィールドワーク調査を行っていた。Z 小学校への参与形態は、基本的に六年生の学習補助や担任教師のサポートを行い、校外学習や運動会などにも参加している。また、学年会議や校内研修への参加も許可された。児童へは「先生になるための勉強をしている」と説明していた。

本稿で対象とするのは、2011 年度に卒業した六年生である。特に女子間トラブルが発生し、担任教師がそれへの介入を行った A 組 (男子 14 名、女子 16 名) と C 組 (男子 12 名、女子 18 名) を取り扱う。A 組は前年に学級崩壊状態へ陥り、かなり「荒れた」状態であった。当初の担任教師が長期休養のため代替教師として入った若手男性教師に児童らが反発し、サポートに入ったベテラン教師に対しても同様に反発することで学級経営が非常に困難であった。こうした課題を抱えた A 組が、6 年に進級した際の担任が山本先生 (30 代男性) である^②。一方、C 組は 5、6 年と

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

もベテランの高橋先生（50代女性）が持ち上がりで担任を務めている。高橋先生は同僚教師から非常に「力のある」教師だと認識されており、学年のリーダー的存在で、学校全体でも高橋先生の言動は一目置かれている。2年間担任をしているため、長い年月をかけて子どもたちとの関係を築いている⁽³⁾。6年生を担当する教師陣は、山本先生と高橋先生、B組担任教師に加え、学年付き教師2人の計5人体制で構成されている。Z小学校は「しんどい子」を中心に据えた「学級集団づくり」を特徴としており、学級や教師が孤立化しないよう学年全体で活動することも多い。また、様々な活動を通して「友達を大切にすること」や「自分の気持ちを伝えること」、「気持ちを一つにすること」を教師たちは頻繁に児童らへ伝えている。

学年全体の様子として、女子は活発であるが人間関係に課題があると教師たちは認識しており、高橋先生が「男女のグループって何なのだろうか？難しいね。決めつけるわけではないけど」と前置きしながら、「男子は遊びを決めて遊び、女子は相手を決めて遊ぶ」と語っていた。取り組み等を通して女子間の「ドロドロした」ものを出していけるように、「少しでも風通しを良くしないといけない」ということが教師たちの共通見解となっていた（2011.7.8 フィールドノート＝以下、FN）。「女子の関係＝ドロドロした関係」であり解決を目指すべきものという教師たちの認識は、3年生の頃から延々と継続している女子同士の「（所属グループからの）外し合い」という実態への認識にも影響を受けながら構築されていた。もちろん、女子の人間関係が常に「課題」ではなく、2013年度の6年生は男子グループが一番の課題であると認識されていた。次節から、山本先生と高橋先生の介入を分析していく。

IV A組のトラブルと山本先生の学級運営

1 山本先生の存在とA組の人間関係

山本先生は若手教師のリーダー的存在で、学級崩壊状態であったA組に「飛び込み」で担任をすることになる。4月初旬は山本先生も「あれ？」と思うほど、それまで聞いていた学級の姿とは正反対に静かな状態であった。A組が5年生時、運動会の合同練習で山本先生が当時担任していた六年生を怒る姿に、A組の児童たちが「怖い」という印象をもっていたため、表面的に静かだと山本先生は認識していた。しかし、児童らは山本先生を怖がっているだけではない。山本先生は児童から相談されることも多く、児童の信頼は厚い上、同僚教師や保護者にも一目置かれている。

A組の女子は明確にグループ化しており、休み時間は基本的にグループ内で遊び、グループ間の交流はほとんどない。複数ある女子グループにおいて、学級内で最も人数が多いグループL（サクラ、カオリ、ヒロミ、マイ、ユウナ、マリコ、ミホ）と、そこから排除された女子らによって

構成されるグループ M (ルイ、エミ、アヤカ) の間で長期間にわたりトラブルが多発・継続し、山本先生も学級の課題として捉えている。6年生の中でも特に A 組では、グループ外の女子の「悪口」を用いてグループ内の関係を維持することがトラブルの要因になっていた。ケンカや些細な出来事によって、当事者双方、もしくはどちらか一方が相手の「悪口」を同じグループメンバーに告げ口することで、当事者間や所属グループを巻き込んで人間関係が悪化し、そこからは螺旋状に「悪口」が生み出されていく。例えば、手紙によって互いの親密性を確認するだけでなく、グループ外の他者を排除することで関係性を深めようとする。先述したように、こうした排除しあう関係性は3年生の頃から延々と続いているようで、「(女子たちは) 自分が外されないように守っている」と担任教師たちは語っていた。5年生時の A 組は「いじめ」等の児童間トラブルも頻発しており、とりわけ排除の関係性を経験していたと考えられる。それを象徴するのが、7月に山本先生がカオリと面談した際の「女子は仲悪い。誰も信用できへんから」という語りである。同様のことを他の女子たちも作文などで表明しており、女子たち自身が「排除し合う関係」と「女子」とを結びつけている。

2 山本先生の学級運営と介入

山本先生は、1学期に児童個々との関係構築を目指し、ようやく子どもらが前を向いて授業を受ける状態にできたと語り、2学期からは児童間関係構築を目指していた。また、女子間関係が1学期からの課題だと認識し、特にグループ L のサクラとカオリが中心となって排除し合う人間関係が形成されていると語っていた。山本先生は「サクラが変わればクラスが変わる」(研修資料) と考え、2学期以降、サクラを中心にグループ L の女子たちが前向きに物事に取り組む姿を学級全体に向けて「どう見せるか」を模索している。この山本先生の運営方針から、「集団づくり」をしていく上で、5年生までの A 組の児童間関係が非常に脆弱であり、2学期にようやく「集団づくり」のスタートラインに立った様子がうかがえる。

つづいて、児童の関係性に関する山本先生の方針を見ていこう。4月初めの学級会で、「誰かが一生懸命に努力していることを馬鹿にすることは許さない」ということを山本先生は児童らに伝え、また「友達を大切にしない」行為があった場合、即座に対応しそれを許さない。特に、「いじめ」のような「1対複数」の形になることや、教師に見えないところで他者を攻撃することに山本先生は否定的である。ただし、「ケンカするのはいいし、どんどん自分の言いたいことを言えばいいが、一対一で、しかも口でやるように」(2012.1.24FN) と児童らへ語るように、1対1で気持ちを直接ぶつけ合う「ケンカ」自体は問題視していない。

では、児童間トラブルに対して、山本先生はどのような介入を行うのだろうか。運動会へ向けて組体操や踊りを披露するための練習を毎日行い、また、それらの演目は集団で協力することが求められるため、トラブルが発生し学級内の人間関係に変化をもたらすかもしれないと山本先生

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

は考えていた。そして、この考えのもと、グループ L と M の関係に対して強力に介入していく。

まず、山本先生は組体操で行われる「トラストフォール⁽⁴⁾」の代表をサクラに決定する。この演技は児童間の信頼関係が重要になり、「サクラはクラスのみなを信用しないといけない。反対に受け止めるみんなもサクラのことを絶対に落とさないという気持ちをもたないといけない。それが難しいからこそサクラにした」（研修資料）と山本先生は語る。「いつもなら子どもたちで話し合って（代表を）決める」が「もめるだろうから」という前提でサクラを代表にしており、人間関係の軋轢が表面化することを山本先生は意図している。そして、実際にトラブルが発生する。

（場面1：2011.10.4 FN）

放課後、トラストフォールの話になり、1組は大変なことになっていると高橋先生に聞く。練習時にアヤカが一切支えようとしな（棒立ちの状態）らしく、ルイも前回の練習はアヤカと同じように立っていたらしい（今日は、ルイだけ添える程度に手を出していたみたい）。アヤカもルイもサクラが倒れる頭の辺りに立っているので、サクラからするとかなりの恐怖だと思われる。実は前回の練習終了後、サクラが山本先生に上に乗る役を交代したいと泣きながら頼んできたが、山本先生は何でそうなったか考えるようにサクラへ伝え、交代させなかったことを高橋先生から聞く。

サクラが泣きながら交代を訴えてきたにもかかわらず、山本先生はそれに応じず、「代表を変えるのではなく、自分たちの人間関係を変えなあかんのちゃう？」と話し、サクラ自身でこのトラブルを解決するように促している。そして、「（話し合いの場の設定は）先生が何とかするから、自分の思っていることとかがしてきたことを正直に話そうか」と伝え、下記〔場面2〕の話し合いが実現する（研修資料）。児童らに課題やトラブルが発生した際、山本先生は男女関係なく迅速に対応しているが、児童自ら解決できると判断した場合、必要以上の介入や援助をしない。確かに、グループ L - M 間トラブルは深刻化しており、対応が模索されていた。しかし、山本先生は当初から、サクラをクラスの中心的存在として位置づけており、「サクラが変わればクラスが変わる」と考えていたことを踏まえると、このトラブルをサクラが解決できる、もしくは解決してほしいという期待が含まれていたのかもしれない。

3 女子たちのグループに対する配慮

上述の組体操トラブルが発端となって、放課後にルイとサクラと山本先生の3人による話し合いが6時頃まであり、その様子を山本先生は次のように語っていた。

(場面2：2011.10.6 FN)

ルイもサクラもお互いに仲直りをしたいと思っているらしいが、ルイは「アヤカにどう思われるのか」が気になり素直に仲直りできないらしく、サクラも「カオリがどう思うのかが気になる」と言っていたようである。山本先生は「仲直りしたいならすればいいのに」と考えており、それを二人に伝えたいらしいが二人とも友人が気になりできないらしい。

サクラルイの当事者間では「仲直り」して関係を修復したいと考えていても、各々が所属グループメンバーを考慮している。ここでは、「所属グループメンバーがどう思うか」と「お互いに仲直りしたい」という葛藤が生じている。それに対して山本先生は、当事者間の「仲直りしたい」という意向を優先するように促している。女子の作文や教師の語りから判断するに、これまでの女子の関係は、個人間でトラブルが発生した際、各人がグループ内に「悪口」などを伴ってそのことを伝え、「個人対個人」の問題が「グループ対グループ」の問題へと拡大されることで(「誰々とケンカしたから無視して」等)、当事者同士だけにとどまらず、各グループでお互いのターゲットを排除してきた。仮に、何らかの問題を修復する際に個人間だけで解決を試みた場合、グループを無視した行為とみなされる可能性もあり、新たなトラブルが発生しかねない。だからこそ、個人間トラブルが当事者の行為だけでなく、グループ内のメンバーの行為をも制限することになる。

反対に、グループ内で「仲直り」が共有・受諾されれば、当事者同士だけでなく各グループのメンバーにも相互作用が生まれる。サクラとルイの「仲直り」が成立し、それがグループ内で認知されると、それまで交流がなかったサクラ・エミやルイ・ユウナの間で突如関係が生まれ行動を共にする(2011.10.20FN)。その一方で、所属グループへの責任を果たさないことは、当然グループ内で軋轢を生じさせる。アヤカはそもそもサクラとカオリをかなり嫌っていることもあって、ルイやエミから仲直りを打診されても絶対的に拒否しているらしく、ルイやエミがサクラと話していることに関して「嫌いと言っていたのにしゃべってる」と不満を口にしている。

こうして、山本先生の強力な介入によってサクラとルイの関係は次第に修復していき、グループL・Mの間にも相互作用が生まれていく。その後、サクラとルイの「仲直り」に不満を抱いていたアヤカとルイ・エミとの間でトラブルがあったものの、2学期後半以降、グループLとMの摩擦は徐々に沈静化していく。

V C組のトラブルと高橋先生の学級運営

1 高橋先生の学級運営と介入

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

高橋先生は児童間関係を非常に重視しており、「自分の言いにくい気持ちを言えるのが（学級）集団である」という考えのもと、児童間の「気持ち」を互いに伝え、共有することを学級運営の方針に据えている。そのため、他クラスに比べて児童らが学級内で「気持ち」を語る場面も多い。そして、高橋先生は、表面的な言葉で取り繕わずに、「本当の気持ち」を出すよう児童らへ頻繁に伝えている。また、「友達を大切にしない」行為を高橋先生が発見した場合、即座に対応している。さらに、孤立している（可能性がある）児童に対して、男女ともに対応を模索することが多い。高橋先生の運営方針は、「集団づくり」に基づいたものであり、それを自負している。

高橋先生は5年生から担任しているため、時間をかけて児童らとの関係性を構築しており、A組と比較すると相対的に安定した学級状態である。休み時間になると女子は基本的にグループ化して遊ぶが、グループ間で交流することもある。C組では児童間トラブルやグループ間（内）の排他的行為も表だっていなかったが、2学期後半にそれまで非常に良好な関係であったユカとアカネの間でトラブルが起こる。

このトラブルは、ユカが他の女子らと行動する機会が数回重なり、それに対してアカネが違和感を抱くことから始まる。その後、関係が修復するかに思えたが、一度出来た溝は埋まらずに関係は悪化し、ユカとアカネ双方のグループが成立する。高橋先生は、「仲悪くなったりするのを、昔は許せなかったというか、クラスの力で何とか修復して仲良くさせようとしていたが、最近、『仲良くしなくてもその子らの人生やしえっか』と思えるようになった」（2012.2.7FN）と述べており、ユカ・アカネと個々に話し合いを設けてはいたものの、学級全体の問題として取り上げていなかった。高橋先生が介入する契機となったのは、ユカとアカネそれぞれの所属するグループが同じ公園内で遊んでいたにも関わらず、他の女子らがユカとアカネの関係を考慮してグループ間で全く交流しなかったことである。卒業式まで残り1ヶ月を切る中で、「もう一度自分たちの人間関係を見つめなおす機会を作ること」を目的として、女子全員と男子の代表5人で話し合いをすることになる⁽⁶⁾。

2 女子と高橋先生の論理

上記の話し合いは男子が自分たちの意見を表明し、女子に質問する形で始まった。男子の意見を概括すると、「グループで遊ぶことは理解できるが、グループ同士が同じ空間内で相互作用しないことはおかしい」、「グループから排除されている女子が存在していることは解決していくべき」、「なぜグループ間で相互作用することやグループの統合が行われないのか」であった。男子らの意見を受けて、女子が一人ずつ発言していく。その際、高橋先生が「ほんま（本当）のこと出していこ」と伝える。女子たちの意見を大別すると、①所属グループ外と相互作用することのリスク、②苦手な人でも話す、③親密な関係性への希求と疑問、といった内容であった。これを受けて、再度男子が自らの考えを発言したところで、高橋先生が発言する。

(場面3：2011.2.7 FN)

高橋先生が「違うグループの人と話したら、『怒られる』、『にらまれる』のが嫌やって書いている人も(自分が)やってんねんで」と話す。それを聞いた男子が「別のグループの人と話しても怒ったりにらんだりしなければ(いいのではないか)」と言うが、高橋先生が「向こうのグループに(友達が)行っちゃったら自分が一人ぼっちになったと思うねん」と話す。それを聞いた男子は「(一人がぼっち不安なのは)それは男子もです」と言うが、それに対して高橋先生は、男子よりも女子の方が「精神的に発達しているから、(一人ぼっちになることを)深く考えちゃうねん」と話す。

この高橋先生と男子とのやりとりは、非常に興味深い。女子たちは加害者/被害者双方になっており、人間関係が複雑であるという高橋先生の提示に対して、「グループに固執しない」という男子なりの解決策を示すが、高橋先生はあくまでもグループとの関係性を基盤に「一人ぼっち」という孤独感をさらに問題にする。「一人ぼっち」に対する不安について男子も共感するが、「女子の方が精神的に発達している」という理由で、「一人ぼっち」がより深刻であると示している。ここでは、女子がグループを基盤にした人間関係を重視し、「一人ぼっち」は男子以上に深刻な問題であるという言説を、高橋先生は男子たちとの相互作用で構築している。この言説に該当しない女子も存在するが、この相互作用に女子たちが異を唱えることはなく、そのまま女子全体へと適用されていく。その後、高橋先生とミサキのやり取りが以下のように続く。

(場面4：2011.2.7 FN)

高橋先生が「ほんまに(今後の関係は)どうなりたいん？」と質問すると、ミサキが「今のままでもええかなって思う」と答えるが、高橋先生が「自分はそうじゃないから(孤立したり、当事者ではない)『今のままでええわ』って言える」と言う。

ミサキはユカとアカネに関係するグループに所属しておらず、高橋先生が言うように直接的な当事者ではない。それ故に、ミサキ自身は現状維持という「本当の気持ち」を提示するが、高橋先生はそれを許さない。その後、高橋先生が「ウダウダしているのは嫌だ」ということで、話題の中心となっている人物が「ユカとアカネのこと」であること、「私も二人と話した」と告げる。ユカとアカネは以前の良好な関係ではないものの、現状では周囲の女子たちを含め両者の間で直接的なトラブルは起こっていない。しかし、二人に対して所属グループの女子たちが最大限配慮することで、グループ間の交流が全くないことを高橋先生は問題にしている。そして、高橋先生は「二つのグループが一緒であってもバラバラなのはおかしい」と発言し、「勇気出したら解決できることなん？」と全体に尋ねる。

ここでは、「同じ空間内に存在しているならば一緒に遊ぶべき」というメッセージが明示される

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

とともに、「交流が全くない」現状は学級内で解決すべき課題として提示されている。そして、「解決するために何をしていくのか」を質問し、女子たちが順番に発言していく。簡潔にまとめると、①本当の気持ちを言える関係、②自分の苦手な子とも話せるように、③グループ関係なく色々な人と話せるように、を目指した発言であった。女子たちが発言し終わると、高橋先生が「グループ作るのはいいと思う」が「グループ同士で交わって欲しい」と伝え、「私はユカとアカネが普通にしゃべって欲しい」と発言し、話し合いが終了する。

VI 男子のトラブルへの対応

これまで女子のトラブルを扱ってきたが、男子のトラブルも当然発生している。男子のトラブルは、フィールドワーク中に観察されたものや男子の作文を通して、大きく三つに分類できる。第一に、相互行為中に偶発的に生まれる、行為や意図の行き違いによるトラブルである。その結果、殴り合いのケンカに発展したり、過去にはケンカ相手を骨折させた例もある。第二に、能力の優劣によるトラブルである。男子間で何らかの遊びが行われている際、その遊びの能力が周囲よりも劣っている男子が周囲から非難されている場面を観察できた。そうした非難が必ずしもトラブルに発展しているわけではないが、時にはかなり激しい言葉を非難対象の児童に浴びせる場面も見られた。また、サッカーなどの競技能力が劣るために、遊戯集団から孤立させられることもある。第三に、男子間のトラブルというよりも、特定の男子が学級集団内で劣位におかれたことによるトラブルである。この第三のタイプは、「いじめ」へ発展する可能性を有していることから、教師も迅速に対応している。

教師が介入するような男子のトラブルは、総じて短時間の対応であった。男子間トラブルは、「ケンカ」を含めて可視化しやすく、ほとんどが表面化してから把握される。女子のトラブルは女子自らが教師に相談していることが多く、教師が事前にトラブルやそれを取り巻く人間関係を把握していることも多い。反対に、男子児童が教師に人間関係の悩みを相談する場面を観察することはなく、男子の作文や担任教師らの談話にもそうした悩みは全くと言っていいほど出てこない。そのため、女子のトラブルは比較的継続した時間線で教師が対応しているのに対して、男子のトラブルは表面化した際の「点」での対応が多くなる。つまり、時間量の観点からすると、男子に比べ女子の対応に教師は多くの時間を割いているため、問題視されやすいと考えられる。また、教師が対応していない（把握していない）だけで、男子の優劣を伴ったトラブルは発生しており、加えて、男子がそうしたトラブルを教師に相談することも少ないため、問題が深刻化していても見過ごされる可能性もある。

もう一点重要なこととして、トラブルに対する教師たちの解釈枠組みが性別で異なることが挙げられる。女子たちは3年生の頃から「ドロドロした関係」が継続していると捉えられ、そうし

た関係性の解消を教師たちは目指していた。この前提により、女子のトラブルが発生した際、「ドロドロした関係」の解消を始点に対応が始まりやすい。また、「男子は遊びを決めて遊び、女子は相手を決めて遊ぶ」という語りにあるように、女子は「相手を決めて」いると考えられているからこそ、何らかのトラブルがあった際に、「相手」との関係性が注目されることになる。それに対して、男子は「遊び」との関係の中でトラブルが捉えられることになる。

VII 考察

1 教師の介入にみられるジェンダー・バイアス

女子たちのトラブルに対する教師の介入を見てきたが、介入によってインフォーマルな関係性が劇的に変化したというよりも、介入を通じてA組で頻発していたトラブルは沈静化し、C組の安定した学級運営は継続していた。したがって、児童の関係性にかかわる教室秩序の形成にとって、教師たちの理念や介入は重要だと言える。また、教師の介入によって、児童間に新たな相互作用が生じる場面も見られた。つまり、教師の介入、あるいは学級運営は、児童のインフォーマルな関係に一定の影響をもつと言えよう。これらをジェンダーの視点で改めて考察する。

第一に、児童間関係に対する教師たちの認識や介入に、ジェンダー・バイアスが歴然と存在している点である。4節でも記したように、「人間関係のあり方が男女で異なっている」という認識を前提に教師たちは学年運営を考えており、女子の「ドロドロした」関係を課題として位置づけていた。女子たちは「関係性を重視する」という認識が、教師たちの介入を方向づけている。当然、他者から攻撃されることや関係性から排除されることを嫌う男子や（場面3）、「女子たちの関係」に忌避感をもつ女子も存在し、教師たちもそれを認識していた。しかし、学年や学級の課題が論じられる際、児童間関係のあり方は、「それ以外もあり得ること」が捨象され、「女子/男子」で語られることになる。そして、過去や現在の「ジェンダー・ステレオタイプと合致する実態」と組み合わせることで、児童間トラブルを「女子（男子）特有の関係」で認識することになる。それに加え、（一部の）女子たちが「女子の関係」を語ることで、教師の認識や介入が影響を受けている側面もあるだろう。

第二に、教師たちの介入が女子たちをより一層、関係性に巻き込む可能性である。教師たちは女子たちの関係を「ドロドロしたもの」と認識し、解決すべき課題にしているからこそ、何らかのトラブルが発生した場合、「トラブルの発端である関係性」そのものに焦点を当て、トラブルだけでなく女子たちの関係性にも介入していく。本稿とは異なり、トラブルが起きない程度に、一定の距離感を保った関係性を目指すことも可能である。つまり、関係性に焦点化しない介入を行うオルタナティブも存在する。しかし、山本先生はあえてトラブルを誘発し、サクラとルイが

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

自らの関係性を話し合っ解決することを企図し、高橋先生は明確なトラブルや被害者がいないにもかかわらず、ユカとアカネの関係性を学級の議題に位置づけて女子たち全員を話し合いに参加させる。こうして、トラブルと女子たちの関係性を強く結びつけて介入するからこそ、グループを配慮して自分の意思で行為できない女子たちの姿が浮き彫りになり、教師たちがそれを「ドロドロした関係」と再認識することを可能にさせる。そして、「ドロドロした関係」は、改めて学年や学級の課題へと位置づけられる。このことは、教師たちが女子たちに無理難題を課しているというより、「友だちを大切に」「本当の気持ちをぶつける」という学年・学級運営の方針と、教師たちのジェンダー・ステレオタイプが複雑に絡み合った結果生じていると考えられる⁶⁾。この点を「ケアの倫理」から読み解くと、興味深いことがみえてくる。

2 「本当の気持ち」を重視する介入

山本先生は、女子たちの「グループへの配慮」よりも、「自分がしたいなら仲直りすればいい」という「本当の気持ち」を重視し、その結果、所属グループから外れても「一人でええやん」と考えている。ここで重要なのは、彼女らの「本当の気持ち」は、「仲直り」と「グループへの配慮」が並存していることにある。彼女らの論理は、Gilligan (訳書 1986) が指摘した「ケアの倫理」として読み解くことができる。道徳性の発達段階を権利や規則という「正義の倫理 (ethic of justice)」の問題として描いてきた Kohlberg の研究が男性中心のものであり、女性を排除してきたと批判した Gilligan は、女性の道徳問題を人間関係における思いやりと責任の問題という「ケアの倫理 (ethic of care)」として捉えている。女性は、他者のニーズを感じ、他者の世話をする責任を引き受け、他者の声に注意を向け、自身の判断に他者の視点を含んでいる。したがって、女性の発達における道徳の問題は、「競争関係にある諸権利よりは、むしろ葛藤しあう諸責任から生じてくるのであり、その解決には形式的で抽象的な考え方よりも、むしろ前後関係を考えた物語的な考え方が必要」(同上, p.25) になるという。

しかし、山本先生の介入は、他者や文脈に左右されることのない自己の意志を非常に重視しており、それにより他者と衝突することも厭わない。これは現代のシティズンシップをめぐる責任論において要請される、私事や環境にとらわれない「自律的な主体」であることと (岡野 2012, pp.48-49) 軌を一にしている。岡野によれば、この「市民の責任論」はケアの関係や「依存」を公的領域から排除してきた (同上, pp.40-45)。つまり、山本先生のトラブルへの介入は、「自律的個人であること」が優先され、ケアの倫理が後退してしまう。また、「陰でグチグチやるくらいなら、(偶然起こった) 殴りあいのケンカをしてスッキリしている男子たちの方がいい」と山本先生は口にしており (2011.1.24 FN)、女子の「ドロドロした関係」よりも男子のように「殴り合ってスッキリする関係」に優先順位を置いている。

3 教室を支配する「自律」と「義務」

それに対して、高橋先生は女子が他者との関係性に配慮するケアの倫理に一定の理解を示し、山本先生とは異なる介入をしているように見える。しかしながら、二人の論理は共通している。それを紐解く鍵となるのが、Goodin (1986) が指摘した「義務」である。Goodin は義務と責任を区別し、義務は特定の行動を実行することが求められるが、責任は特定の目標を達成することが求められると主張する (Goodin 1986, p.53)。岡野 (2012) は、Goodin の「傷つきやすさを避けるモデル vulnerability model」(以下、VM) の議論を参照しながら、「義務は、義務を果たすか否かの二元論的な倫理であるが、責任は程度の問題であり、多数の者たちと分有可能で、かつ責任者に多くの裁量があること」(岡野 2012, p177) という。VM で強調されることは、責任が常に関係性の中で生じ、関係性の中でその重みも変化するという責任の「分有可能性」と、「ある行為が他者に及ぼす結果の重さを勘案する帰結主義をとる」(同上, p179) ことである⁷⁾。

改めて高橋先生の学級運営を考察すると、そこには義務が存在している。高橋先生が問題視する状況は、実際に誰かが排除されているわけではない。それでも、高橋先生はその状況を「学級の課題」として位置づけ、その解決を図るための行動を学級の成員として求めている。だからこそ、【場面4】のミサキは「本当の気持ち」を表明したにもかかわらず、その主張が棄却されている。なぜなら、ミサキは「学級の課題解決のために何らかの行動をとる」という義務を果たしていないからである。つまり、学年で奨励されている「本当の気持ち」の表明は、「友達を大切にする」や学級で解決すべき課題等、教師が設定した義務を果たさなければ成立しない。

確かに、女子たちが「友達を大切にする」対象は非常に限定的な人間関係であるのに対し、高橋先生が求めているのは学級全体への責任の拡大であり、岡野が指摘する限定的な人間関係への注視というケアの倫理の課題を克服する可能性をもった介入方法だと言える。そもそも、学級集団は完全に匿名性を帯びた関係ではない。「集団づくり」を基盤とする学級運営は、各児童の生活背景や「気持ち」を共有することが多いため、なおさら児童間関係は固有の存在を基盤とした関係性を構築している。このことを踏まえると、学級全体への責任の拡大は理不尽な要求ではない。しかし、具体的な人物像を知っているからこそ、児童間関係において親密性の高低は当然生じ、学級全員が同程度「友達を大切にする関係」であるとの想定も無理がある。したがって、結果的に(何らかの理由で)「傷ついている子」を担任教師も含めた学級全体で、「責任をどのように分有すべきか」というVMに基づいたアプローチも模索可能である。それにもかかわらず高橋先生が提示するのは、女子たちの関係性を脱文脈化しつつ、「何をすべきか」という義務にもとづいた責任であり、C組の女子たちも「苦手な子でも」・「所属グループ関係なく」相互作用していく「意志」を表明し、その義務を遂行している。ここでは、責任の分有や裁量の余地はなく、義務を果たすか否かが問われることになる。以上のことから、高橋先生の学級運営は、ケアの倫理に一定の理解を示しながらも、最終的には義務を果たす自律的な主体であることを女子たちに要請して

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

いるのである。

VIII まとめ

本稿では、教室秩序の形成・維持が求められる教師がいかにして友人関係トラブルへ介入するのかを分析した。その結果、児童の関係性にかかわる教室秩序の形成にとって教師たちの理念や介入が重要であること、そうした教師の理念や介入にジェンダー・バイアスが存在していたこと、教師たちはケアの倫理が立ち現われやすい関係性に焦点化した介入を行いながら、その解決には自律的な主体であるという捻れた責任を女子に負わせていたこと⁽⁸⁾、以上三点が明らかになった。

特に、三点目の難題の対応に女子たちが「失敗した」ならば、「本当の気持ち」よりも「グループへの配慮」を優先する「ドロドロした」関係を形成しているとみなされる。「男性の友情」を優位に位置づける社会において（Chambers 訳書 2015, pp.24-26）、女子たちの「失敗」は「女子の友情」を劣ったものと評価することを促進するおそれがある。従来の「ジェンダーと教育」研究は、フォーマルな場面・関係において女子が劣位に位置づけられることを明らかにしてきた。これらに加え、本稿で明らかになったように、インフォーマルな状況・関係においても女子が劣位に位置づけられるならば、女子の学校経験は全面的に「自らが周縁化された存在」として形成され続けることになる。これは看過できないことであり、ジェンダー秩序を変革するための研究・実践が一層必要である。

また、従来の先行研究では、ジェンダー秩序を構築する児童生徒たちの主体性に着目する一方で、教師の指導の影響力は看過されがちであった。しかし、本稿で明らかにしたように、児童のインフォーマルな関係性は彼（女）らの主体性だけで形成されるわけではなく、ジェンダー・バイアスが含まれた教師の学級運営や介入も重要な影響力をもっていた。したがって、学校におけるジェンダー秩序を考察する上で、学級運営や指導といった教師の権力を看過してはならないだろう。さらに、そうした学級運営や指導の論理は、教師個人の力のみで形成されているのではなく、これまでの学校教育の歴史や教員文化によって形成されていることも忘れてはならない。

最後に、山本先生の実践によって A 組の人間関係は劇的に改善され、高橋先生の学級運営は C 組の人間関係を非常に安定的なものにしており、学級運営の素人である筆者から見ても、二人の教師だからこそ安定した学級状況を維持できていることは明らかであった。このことを無視して、教師たちの実践を批判することは避けねばならないし、安易な代替案を提案することも慎重な姿勢が必須である。例えば、今回取り上げた学級の課題に対して、VM の観点から新たな介入方法を提案しても、それが成果をあげる保証はない上、学級の状況が悪化した場合、一番に責任を負わされるのは担任教師たちである。教師たちの実践が複雑な文脈の中で行われていることを考慮し、当該教師たちとともに新たな対応を模索する必要があるだろう。

〈注〉

(1) 児童ら自身のジェンダー・アイデンティティ（第二の視点）も重要だが、日常で付与されている性別に対して、疑義申立てが表立って行われたことはなかった。

(2) 教師名、児童名は全て仮名である。Z小学校は、二学年ずつクラスを固定して進級し、担任教師も二年連続で同じことが多い。同じクラスではなく、二年目から担任することを「飛び込み」と表現し、困難も多いと教師たちに認識されている。

(3) B組にも児童間トラブルは存在したが、反抗的態度をとる特定の児童二人の対応に担任が追われており、「インフォーマルな関係性」よりも「特定の児童」と教師の相互作用場面が目立ったため、対象から除外した。

(4) クラスで男女に分かれ、男女の各代表一人が子どもらに地面と並行に抱えられ、掛け声とともに足を支点にして一気に起き上がり、ポーズ後に、背中から倒れて受けとめてもらうという組体操の演技の名称である。

(5) 高橋先生は班活動を重視し、中でも班長の役割は大きい。ここで代表に選ばれた男子は、班長を担っている者や学級委員の役割を担っている者である。また、女子たちの話し合い終了後に、やや儀礼的であるものの、男子たちの人間関係についても15分ほどの話し合いが行われ、そこでは女子の代表が同様に参加している。

(6) こうしたステレオタイプは、今回対象となった教師たちのジェンダー観の影響も否定できない。しかし、それ以上に、友人関係をジェンダー・ステレオタイプの捉える基盤が社会に存在しており（Chambers 訳書 2015）、教師たちも社会の一員であることから、社会の影響を強く受けていると考えられる。

(7) 岡野（2012）が考察する現代の公私二元論や、シティズンシップの枠組みを学級運営へ直接的に援用することは慎重な議論を要するが、学校教育が市民育成の機能を有していることから、一定程度妥当だろう。また、Goodin のモデルは「偶然に否応なくおかれた状態における他者との関係性」（岡野 2012, p177）が想定されており、自由に選択できない学級の人間関係を考察する上でも示唆的である。

(8) 【場面3】やその他の場面でも、女子の主張に同意する男子は存在しており、ケアの倫理が女子にのみ該当するわけではない。今後の課題として、女子と同様の対応や戸惑いを表明しても、女子のように焦点化されない男子の存在を明らかにする必要があるだろう。

参考文献

- Allan, G. 1989, *Friendship: Developing a Sociological Perspective*, Harvester Wheatsheaf.
(=1993, 仲村祥一・細辻恵子訳『友情の社会学』世界思想社.)
- Becky Francis& Carrie Paechter 2015. "The problem of gender categorisation: addressing

女子のトラブルを「ドロドロしたもの」と見なす教師のジェンダー・バイアス（寺町晋哉）

- dilemmas past and present in gender and education research" *Gender and Education*, 27 (7) pp.776-790.
- 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〉』). 知念渉, 2012, 「〈やんちゃな子ら〉の学校経験－学校文化への異化と同化のジレンマのなかで－」『教育社会学研究』 91, pp.73-94.
- 一, 2017, 「〈インキャラ〉とは何か－男性性をめぐるダイナミクス－」『教育社会学研究』 100, pp.325-345.
- 藤田由実子, 2004, 「幼児期における『ジェンダー形成』再考－相互作用場面にみる権力関係の分析より」『教育社会学研究』 74, pp.329-348.
- Gilligan, C. 1982, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press. (=1986, 岩尾寿美子監訳『もうひとつの声』川島書店.)
- Goodin, R.E.1986 "Responsibilities," *The Philosophical Quarterly*, Vol.36. no.142. pp.50-56.
- 木村涼子, 1999, 『学校文化とジェンダー』勁草書房.
- 三島浩路, 2003, 「親しい友人間にみられる小学生の『いじめ』に関する研究」『社会心理学研究』 19 (1), pp.41-50.
- 宮崎あゆみ, 1993, 「ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス－女子高におけるエスノグラフィ－をもとに」『教育社会学研究』 52, pp.157-177.
- 中西祐子, 2004, 「フェミニストポスト構造主義とは何か－経験的研究手法の確立に向けての一考察」『ソシオロジスト』 6, pp.185-203
- 西躰容子, 1998, 『ジェンダーと学校教育』研究の視角転換－ポスト構造主義的展開へ－『教育社会学研究』 62, pp.5-22.
- 岡野八代, 2012, 『フェミニズムの政治学－ケアの倫理をグローバル社会へ』みすず書房。
- 清水睦美, 1998, 「教室における教師の『振る舞い方の諸相－教師の教育実践のエスノグラフィ－』」『教育社会学研究』 63, pp.137-156.
- 住田正樹, 1995, 『子どもの仲間集団の研究』九州大学出版会。
- 多賀太・天童睦子, 2013, 「教育社会学におけるジェンダー研究の展開：－フェミニズム・教育・ポストモダン－」『教育社会学研究』 93, pp.119-150.
- 上間陽子, 2002, 「現代女子高生のアイデンティティ形成」『教育学研究』 69 (3), pp.47-58.
- 氏原陽子, 1996, 「中学校における男女平等と性差別の錯－二つの『隠れたカリキュラム』レベルから」『教育社会学研究』 58, pp.29-45.
- 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.
- 臼井博, 2001, 『アメリカの学校文化 日本の学校文化－学びのコミュニティの創造』金子書房。

