The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ジェンダーの視点を導入した授業づくり ： 教師との連携における教育臨床社会学アプローチの有効性
Author(s)	寺町, 晋哉
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2017, 43, p. 121-139
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60576
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

ジェンダーの視点を導入した授業づくり
―教師との連携における教育臨床社会学アプローチの有効性―

寺　町　晋　哉

目　次

１．はじめに
２．教育臨床社会学という視点
３．調査の概要
４．ジェンダーの視点の提示
５．教師たちとの授業づくり
６．教育臨床社会学アプローチの有効性
７．おわりに

大阪大学大学院人間科学研究科紀要 43;121-139（2017）

ジェンダーの視点を導入した授業づくり
―教師との連携における教育臨床社会学アプローチの有効性―

寺　町　晋　哉

1．はじめに

現代社会は目まぐるしく状況が変化し、そこから生じる様々な教育課題へ対応できるように、教師は教職生活を通じて学び続けることが求められている。教職生活を通じた学びによる変容は、教師発達として捉えられ、一人で自然に遂げられるわけではなく、教師の置かれた環境との相互作用によってもたらされる（今津 1996、pp.142-143）。ここでの環境とは、当該教師の勤務学校が中心であり、そこで行われる児童生徒、同僚教師や保護者との相互作用が教師発達には重要となる。日本の学校では、従来から校内研修が盛んに行われ、同僚教師との連携、いわゆる同僚性による教師発達の土壌は既に存在している。また、同僚教師との連携によって当該学校が持つ課題を克服していく姿が数多く描かれている（志水編 2009、油布 2007）。さらに、A.Hargreaves が嚆矢となり日本にも広がった「協働（collaboration）」概念も、同僚教師との協力によって新たな視点や実践が生み出されるとされ、その有効性が語られている（Hargreaves1994、藤原 1998、今津 2000）。

しかしながら、一見するとポジティブな側面を有している教師の同僚性も、私事化が進行する現代社会においては、自分の教育や実践を保証してくれる都合の良い同僚性であるという側面も看過してはならない（紅林 2007）。また、「同僚との調和」が優先されることで、新たな試みが阻害される教師文化については以前から指摘されている（永井 1977）。このように、同僚教師をめぐる功罪が指摘される一方で、保護者や地域住民との協力という新たな同僚性とも呼べる関係の必要性も指摘されており（紅林 2007）、その中には研究者も含まれる。

ところで、新たな試みが受容される困難性に加え、当該教師集団の関心から離れた事項は取り組まれにくいという「教育実践が人的資本に左右される」側面がある。例えば、当該地域・学校の慣習である事柄は、それが克服すべき課題であっても、当事者である教師や地域住民にとっては当然のこととして見過ごされることも考えられよう。そうであるなら、当該地域・学校に所属しない者の視点が新たな取り組みを生み出す可能性もある。そこで、新たな同僚性の成員として位置づけられる研究者は、当事者では見過ごしてしまう視点を提供することができるのだろうか。

2．教育臨床社会学という視点

授業研究や参与観察等、研究者が学校現場へ参入することは決して珍しいものではない。ただし、ここで留意しなければならないのは、研究者と教師との関係性である。研究者が持つ「理論」を教師の実践に適用する、ある種の縦関係ではなく、佐藤（1997）が指摘するように、「実践の言語」と「理論の言語」の相違を認識し、実践的研究と理論的研究の新しい関係を創出するような関係性が必要であろう。そこで参考になるのが、「臨床」の視点である。酒井（2002）は、新たな学問の想像と問題への対処を同時達成するために、臨床教育学を批判的に検討し、日常の物語の異化という視点を持ちつつ、エスノグラフィーの可能性を指摘している。その中で、「エスノグラファーに求められるのは、訓練を積んだ専門家の資質や態度ではなく、対等な関係の中で、当事者の経験に権威を与え、その経験を共感を持って傾聴することである」（酒井 2002、p.10）と指摘し、エスノグラファー（研究者）と当事者（教師）が対等な関係である必要性を説く。この研究を継続し、「教育臨床社会学」を構想している酒井（2014）は、「『臨床』においては、単に対象者の持つ固定観念を崩すだけではなく、それとともに研究者自身の持つ枠組みを反省していくこと、そしてその対話の中で、次に何が生まれてくるかが問われている」（酒井 2014、p.32）と指摘しており、研究者と教師はただ対等なだけでなく、相互に影響を及ぼす互恵的な関係が想定されている。

臨床の視点に加え、もう一つ参考になるのが、Schön（1983=2007）によって広められた「反省的実践家」モデルのアプローチである。反省的実践家とは、近代に確立した科学的原理や技術を習得する「技術的熟達者」としての専門家像では現実の複雑さに対応できず、むしろ、現実の「不確実性」を認識し、省察することで、複雑な問題へ取り組む専門家像のことである。しかし、Schön も指摘しているように、実践者の省察は「彼らの理解の枠組みの〈中〉でしか」（Schön 1983=2007、p.300）行われず、実践者自身の枠組み（フレーム）や役割の認識を転換するという点で課題もある。つまり、実践者の認識が変化しなければ、省察は個人の枠組みから出ず、新たな視点が生まれにくい。だからこそ、先述した当事者の認識を異化させる臨床のアプローチを用いることで、教師の行為における省察を新たな認識枠組みで行うことへ導けるのではないか[1)]。

以上のことを踏まえ、本稿の目的は、教師集団のもつ枠組みに新たな視点を提供する上で、教育臨床社会学アプローチの有効性を明らかにすることである。その際、教師の実践における省察に対して、新たな視点を提供するために、研究者がどのような臨床的関わりを用いる必要があるのかに着目する。

3．調査の概要

上記の研究関心のもと、本研究で対象とするのは、小学校の教師集団と協力して取り

組んだジェンダーの視点[2)]を導入した授業（以下、ジェンダーの授業）づくりである。対象選定理由については以下の２点が挙げられる。第一に、ジェンダーの授業では、実践する教師が「現場と理論は違う」という困難を抱えており（木村 2014、p159）、省察や熟考に新たな視点を導入するための研究者の役割が一層把握しやすいと考えられる。第二に、酒井（2014）も教育臨床社会学の方法としてフィールドワークを挙げていることに加え、ジェンダーの授業を当該教師集団がほぼ行っておらず、新たな取り組みを導入するケーススタディとしても妥当だと考えられる。

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２回程度、2012 年からは週に１回程度の割合でフィールドワーク調査を行っていた。Ｚ小への参与形態は、基本的に６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。児童には大学院生として「先生になるための勉強をしている」と説明しており、先生と呼ばれたり、ニックネームや呼び捨てで呼ぶ児童も存在する。Ｚ小の６年生は、Ｚ小独自の踊りや合唱を披露する場が多く、それらの練習を通して「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に伝えている。

2011 年度の６年生に対してジェンダーの授業づくりに取り組んだが、当時の６年生は、Ａ組の坂本先生（30 代男性）、Ｂ組の山崎先生（20 代女性）、Ｃ組の高橋先生（50 代女性）の３人の担任教師と学年を担当する小川先生（40 代女性）、稲本先生（60 代女性）の計５人（全て仮名）が担当していた。筆者が観察を開始した時点で、ジェンダーに関連した実践を行っている学年の教師はおらず、以前も行われてはいなかった。フィールドワーク調査はＺ小の校長によって承諾され、学校内外で評価の高い高橋先生のいる６年生へ配属されることになったが、当の６年生教師集団（学年団）にとっては半ば強制的に筆者の対応を迫られた形となる。

４．ジェンダーの視点の提示

4-1. はじまり

観察当初から筆者の研究関心が「ジェンダー」ということを学年団へ伝えていた。小学校の夏休み期間も定期的に学校を訪問していたある日、坂本先生から「９月の人権参観でジェンダーについてやりたいので、その打ち合わせに来てもらいたい」とお願いされる。

【事例 1】

人権参観でジェンダーを扱うことについて、坂本先生は「せっかく（筆者が）来てもらってるし」ということから、「何かジェンダーに関わることをしよう」と学年団で話が出たことを筆者に話してくれた。この時点での内容に関する大まかな方向性として、「子ども

たちよりも保護者の方が凝り固まった考えをもって子どもたちに接していることが多いため、そこに切り込んでいく」ものが考えられており、人権参観を通して保護者にも何か伝わるようなことをしたいと坂本先生は話していた。

（2011 年８月３日フィールドノート）

おそらく、７月に突如、大学院生である筆者が観察をするということで、学年団は対応に困惑していたと考えられる。そんな中、「９月の人権参観で何をするか」を模索していた時期とも重なり、「ジェンダーを勉強している筆者が来た」という半ばイベント的要素とその対応への困惑を含みつつ、人権参観のテーマがジェンダーになり、初めてのジェンダーの授業が試みられたのかもしれない。ここでは、観察者（もしくは「異質な他者」）の立場で現場から捉えられていたと考えられる。

4-2. Z 小の実態に沿った提案

人権参観についての最初の話し合うため、学年会を行うことになる。はじめに、坂本先生が「（人権参観について）保護者も一緒に（参加）できるような参観で、一人ひとりが話し合って意見を出し合うようなものにしたい」ということが話され、扱う内容としてどういったものがあるのかを筆者に尋ねる。『じぇんだぁふりぃＢＯＸ』、『「自分を生きる 21」男女共生教育教材・実践集[3)]』という教材集から高学年用の教材をいくつか紹介し、学年団で話し合った結果、「ちがいのちがい[4)]」の項目を使用することとなる。そして、「ちがいのちがい」に出てくる「女性の先生の前でうるさく、男性の先生の前で静か」という項目が、Z 小の６年生にも該当することを伝える。坂本先生や高橋先生に対する態度や言動と、筆者や山崎先生に対してのそれが異なることを数多く観察でき、教師たちの背後に潜む「力（もしくは怖さ）」を考えながら児童らが行動していた。そうした「力」に対する関係は、ジェンダーや他の問題にもかかわることではないかと学年団に述べる。筆者の考えを聞いた高橋先生が、「それはほんま昔からそう」と述べ、坂本先生や稲本先生、小川先生も同意する。「人を見て（誰が大丈夫 / 大丈夫ではないか）行動する」という児童の姿は、学年団共通の認識であるとともに、学年の課題でもあった。

この項目では、「男女で異なる対応に潜む男性優位 / 女性劣位の関係性」が含まれていることを問題にしていると推察できるが、学年団の議論では「人を見て異なる対応をする」ことに焦点が当てられており、本来の教材が持つ意図とは一致していない。これは、「女性 / 男性」という構図よりも、「怖い教師 / 怖くない教師」という構図の方が「人を見て判断する」６年生の実態に即したものであると筆者が考え、教材の意図から拡大解釈し、この教材が取り組むに値するものとして学年団へ提示したことによる。

4-3. 教師自身の価値観への波及

まずは「ちがいのちがい」を輪読し、各項目を自分たちで実際に考えてみる。項目によっ

て教師たちの意見が分かれ、興味深い意見交換が始まる。

【事例２】

「女性は結婚すると夫の姓に変わることが多いが、男性は少ない」の項目で、高橋先生が「(自分の姓が変わる時) 自分が自分でなくなるみたい」といった感想を述べ（小川先生も同意している)、坂本先生に「そういった気持ちが分かるか」ということを質問する。また、小川先生から「育児休暇取って言われたらどうするの？」と聞かれ、坂本先生は「それはとるのは全然構わないですけど」と切り出し、「ミルクを僕は出せないから」ということで、赤ちゃんはミルクのにおいを求めており、「女性しか母乳が出ない」ということを主張し、「もちろん、それ以外のところは協力できるし、する」と発言する。「女性ばかりで怒られそうですけど」と言い、坂本先生の主張が終わって一瞬シーンとなる。

(2011 年 8 月 9 日フィールドノート)

この意見交換は、教材の項目から発展したものであるが、下線部のように、高橋先生、小川先生は「女性としての経験」から「姓の変更」、「育児休暇」について坂本先生に質問し、一方、坂本先生は「男性としての経験」からそれに答えている。各教師の生活背景は多様だが、その経験を「男性 / 女性」カテゴリーの語りとして提示することで、ただ一人の男性である坂本先生の語りはやや共有され難いものとなり、一瞬の静寂が生じたと考えられる。おそらく、男性教師が多い学年団であれば、坂本先生の発言も異なった受容のされ方になったであろう。このように、各教師の生活を性別の観点から振り返ると、各教師の「男性（女性）であること」が可視化され、軋轢が生まれる可能性もある。

【事例３】

その後、小川先生、高橋先生の私生活の話が終わり、坂本先生が「(個人の) 権利がおびやかされることはいけない」と言い、他の先生も賛同する。続けて坂本先生は「人それぞれでいい」ことは大事だが、個人の意見が多数の意見にかきけされることや、「周りが (自分とは異なる意見を) 思ってて踏み出せないかもしれない」と発言する。そして、「周りが思ってて踏み出せないこと」もジェンダーに関わるものがあると述べ、「ちょっと考え直します」と続ける。「自分でいいと思ってたけど周りがそう思ってなければ、それを出しにくい」ことが意見として出て、高橋先生が「人権侵害じゃないけど (そういうことは) 見過ごしていることがあると思う。」と発言する。

(2011 年 8 月 9 日フィールドノート)

【事例２】では男女のカテゴリーから、結婚や育児の経験が語られたが、【事例３】下線部では「(個人の) 権利がおびやかされない」、「人それぞれでいい」と言った「個人」に焦点が当てられており、男女のカテゴリーではやや困難が生じる共通認識を、より得

やすくなっている。

また、筆者の生活状況[5)]を説明した際、高橋先生が「理論としては分かるけど」と言いながら「それはやっぱり将来の見通しがある程度あるから」と発言し、腑に落ちない表情をしながら、「もし自分の息子が同じような状況になったときに、受け入れられる自信がない」と語っていた。一連の筆者の発言に対する高橋先生の語りから、彼女自身の中に存在する「あるべき男性像」とは「異なる生き方」があることに理解しながらも、容易には受容できない姿がうかがえる。さらに、こうした事柄を話し合うことに対する評価も、教師によって異なっていた。

【事例４】

学年会の終わり際に山崎先生がジェンダーの話を「おもしろいですね」と言うと、高橋先生が「えー ?! 面白い？」と言う感じで聞きなおし、稲本先生が「私たち年のいった連中はこういう話をするとしんどくなるんです」と山崎先生に言う。稲本先生がしんどくなる理由としてあげたのは、若い世代の人たちの考えが柔軟になり、多様な生き方があるのも頭では分かっているが、いざ自分の生活に引き付ける時に中々対応できない（割り切れない）ということを述べていた。

（2011 年 8 月 9 日フィールドノート）

ここでは、「若い世代 / 年のいった連中」を軸に評価が異なることを語っているが、先述のような男女間や、場合によっては女（男）性間でも評価が異なるかもしれない。また、佐藤（1997）は教師が授業の検討をする際、「熟練教師」が「初任教師」と比べて、より豊かな「実践的思考様式」を使用していると指摘したが、【事例４】では各人の生活経験をもとに評価を下し、その判断に優劣をつけることが困難なため、教職経験の差が均質化されていく。このように、教材の検討を進めながら教師自身の生活背景に話題が及ぶ際、カテゴリー軸によって評価が異なることや、教師自身がもつジェンダーの価値観が表出化することになり、その是非に関する判断も困難になる。

５．教師たちとの授業づくり

5-1. 新たな枠組みの提示

「ちがいのちがい」の教材とは別に各人案を出す中で、坂本先生が「重いものを運ぶときはいつも男子が呼ばれる」を提案しながら、「（重いものを運ぶ時に）これ運ぶから男子手伝ってー」と発言していたことを振り返り、高橋先生もそれに同意し「女子でも力強い子おるもんな」と発言する。その後も各教師から様々な提案がなされていく中で、高橋先生が「難しいと思ってたら、自分のこととか子どものこと考えたらいっぱいある」と語り、子ども達にむかって直接「男やから」とは口に出さないが、潜在的に思ってい

る部分があることを述べる。これまで、そもそもジェンダーの視点で実践を評価する発想がなかったため、「男子限定」の発言や「男やから」という潜在的な意識そのものが評価の対象になることすらなかったが、ジェンダーの視点によって自身の実践を評価する対象が新たに生じ、省察が行われることになる。

新たな枠組みを提示することで教師の認識が変化した様子が他にも見られた。

【事例５】

稲本先生が「家庭科で男の子の方が上手に家事をする」と言い、坂本先生も洗濯物をパンパンと男子が叩きながら干しているのを見て「女子やのにできひんねや」と思ってしまうと言い、「これも男子やのに出来るとか、女子やのにできひん、というのが自分にあるんですよね」と発言する。それを聞いて「男子やから目に映る可能性もあります。女子がやっているのは当たり前ということでそこに目が行かず、特殊な存在として映る男子の洗濯物干しに、ついつい目が行ってしまうことも考えられます。もちろん男女で反対のこともありますし、本当に女子がしてなかったかもしれません。自分の中に無意識にある思い込みによって見えなくなることや、より見えてしまうことがある」と（筆者が）発言すると先生全員が、「なるほど」といった反応をする。「逆に目が行ってしまうということか」と坂本先生が発言し、稲本先生も「調理実習の後片付けも男子がシンクをキレイ拭いている子がいること」にも触れるが、「当たり前のもとのして女子に目が行っていない可能性もあるのか」という話になる。

（2011 年８月 31 日フィールドノート）

教師自身の「男女のステレオタイプ」を確認することは、上述のようにジェンダーの視点から得られたものであるが、【事例５】ではさらに、そのステレオタイプによる二重基準が、児童らの姿を〈可視化 / 不可視化〉する可能性を筆者が提示し、教師たちの日常経験を「異化」している。

このように、ジェンダーの授業づくりを検討する中で、筆者が学年団にジェンダーの視点という新たな枠組みを提供し、それによって省察が促されることになる。ただし、学年団は、研究者側である筆者の提供する視点や教材を単に受容するだけではなく、学年の実態へ即したものになるよう積極的に省察を行っていく姿が見られた。それを次に見ていこう。

5-2. 省察による授業案作り

授業の「ねらい」を決めるため、「ちがいのちがい」に記載されている「ねらい[6)]」を指して、高橋先生が「ねらいはここでいいですか」と学年団に尋ね、そのまま使用することになる。授業タイトルは、「自分らしくというものをを大切にしたい」ということで「自分らしく」に決定する。「ねらい」を話し合う中で「女子と男子のちがいだけを扱っていると学級に

返ってけえへん」と高橋先生が発言し、やはり「自分らしく」を重視することで方向性が決まる。この高橋先生の発言は、注目に値する。教材において主軸の一つである「男女の人権に関する事柄」のみでは、「学級に返ってこない」。そのため、【事例３】でも提示された「(ジェンダーを含めて) 自分の意見を出すこと」に焦点が置かれる。つまり、「男(女) らしくではなく自分らしく」という教材の「ねらい」を学年の実態へ即すために、「自分らしく」の部分が強調される形へと組み替えられていく。

そして、使用項目について、『自分を生きる 21』の中から、③「トモコさんは洗濯の手伝いをするが、お兄さんはしない」、⑤「マサヤさんはカレーライスが大好きだが、ヨシコさんはあまり好きではない」、⑥「ヒロシさんは女性の先生の授業では、私語ばかりしているが、男性の先生の授業では静かだ」、⑭「学校のトイレは男子用と女子用に分かれている」、⑮ヒトシさんは「男は泣くもんじゃない」と言われるのに、ノリコさんは泣いても言われない」、⑯「ユミさんはスカートが好きだがカオルさんはズボンが好きだ」の６項目が選ばれる。各人案は、⑦'「僕はお母さんに『女の子に手を出したらあかんで』とよく言われる」、⑧'「友達をけったり叩いたりしたら『女のくせに乱暴やな』と言われた」、⑨'「料理クラブは女子が多くて、野球クラブは男子が多い」の３項目となる[7)]。

教材から用いる６項目に各人案のものを加えた９項目について文章の検討を行う中で、実際の授業風景を想像しながら様々な意見が出される。

【事例６】

③については、「個人名を出すと、個人の性格やろ」といった意見が出る可能性もあるので、「男子は洗濯の手伝いをするが女子はしない」に変更となる。また、⑭は、坂本先生から「子ども達が『別にいいやろ』と簡単に（結論すること）になり、自分たちも簡単に流すとして、「それだけを見て帰る人（保護者）もいることを考えると微妙に難しい」ということで、「外したほうが無難」という意見で一致し、除外する。参観というのが少し特別なことのようで、「参観でなければ」という発言がその後数回でる。その後⑥も「女性でも男性でも例外がある」ということで、子ども達からの意見によって収集がつかなくなるかもしれないので、はずす事に。坂本先生は「男子 A に考えて欲しい」ということで 2 時間目をすることに急遽なる。2 時間目では参観で扱いにくいものをすることに。参観では子どもと教師だけの関係でなく、そこに保護者や第三者まで入ってくるので、そのことを考えると無難なものにするほうがいいとなる。高橋先生が、「おもろない参観になるな」と言い、坂本先生が「逃げてばっかり」とそれに呼応する。結局、⑧'も個人を特定したり傷つけたりする可能性があり、それを参観にもってくるのは難しいということで 2 時間目に持ち越しになる。結果 6 項目ですることになる。

(2011 年９月８日フィールドノート)

【事例６】以前から教材で扱われている項目数を絞っていたが、ここで更に絞られる。

なぜなら、下線部のように、実際の児童らの反応や保護者の存在、「参観日」という行事等、実践を行う状況を想定し省察することで、各項目を適切に活用できない可能性が生じたからである。これはSchönが言うところの「仮想世界」における実験であろう[8)]。こうした風景は、現場の教師にとって当然かもしれないが、新たな実践を導入する際、実践を単純に適用できるわけではなく、教師の見えない努力を要することも研究者は想定する必要がある。

このように、教材検討において省察が繰り返し行われていくが、未経験の実践であるため学年団にやや戸惑いが見られた。

【事例７】

授業案を検討している中で、高橋先生や坂本先生から「決め付けたらあかん」や「まとめたらあかん」「押し付けになったらあかん」という言葉が頻出し、児童の意識を方向づけることや自身の考えが前面に表出されないよう注意していた。それに対して、「おとしどころはあっても全然構わないと思います」と先生たちに伝ると、高橋先生に「いいんですか？」と尋ねられる。自分が非常勤でこういった授業をした際、それぞれの人の多様性は否定しなくとも自分の伝えたいところは伝えると言う。そして、「学生たちがこれまで生きてきた人生を少しでも『揺さぶる』ことが出来たらいいな」と発言すると、高橋先生が「ゆさぶる」という言葉に反応し、「まとめるというより子どもを『揺さぶる』ことをねらいにすればいいのか」となり、坂本先生がそれを聞いて、「揺さぶっていいんですか？」と聞き、「じゃあ揺さぶってみよう」という話をする。

（2011年９月８日フィールドノート）

授業案の作成や項目の検討に関しては、他の実践のように「教材が児童らにとって適切か」いう検討が、教師たちの「レパートリー内にあるものと〈見なす〉」（schön1983=2007、p.157）ことで可能となる。ところが、ベテラン教師である高橋先生も「私一番遠ざかってきた部分」と発言している今回の実践では、【事例７】のように、授業全体の「ねらい」の方向性に関して、暗中模索の状態であることがうかがえる。そこで、教材が意図する「自分らしさ」とジェンダーの視点を融合し、「多様な生き方を知ること」、「自身の生き方を揺さぶる」といった意図を提示することで、偶然にも教師たちの「ねらい」に一定の方向性を持たせることへつながった。もちろん、検討当初から筆者の提示した意図を「ねらい」に設定することも可能だが、それでは児童らの実態や教師たちの学年運営に齟齬をきたす場合もある。また、研究者の意見や理論をそのまま教師の実践へ適用することにもなりかねない。だからこそ、「ねらい」の設定方法や教師たちがどのように受容するかといった過程が肝要となる。

5-3. 模擬授業における省察と研究者の異質化戦略

山崎先生が模擬授業を担当し、ここでも教師たちは仮想世界の実験を行っていたが、その中で学年団による筆者の位置づけがうかがえた。

【事例８】

模擬授業時に、頻繁ではないが「困ったときは師匠を頼る」といった表現で、高橋先生に何度か言われる。これまでの話し合いでも、項目の伝えたいことや考え方などで迷ったときには坂本先生や山崎先生も筆者の顔をみて意見を聞こうとしていた。教材の各項目の背景に潜むジェンダーの問題について回答することはできても、それがいかに児童らに効果的に伝達できるかは判断できないため、頻繁に「実践的なことは素人なので、そこに関してはコメントできない」と発言していたが、時折コメントを求められた。

（2011 年９月 12 日フィールドノート）

清水（2004）は、「現場」へのフィールドワークを行う際、教師から意見を求められた場合、「研究者から見た場合」という前提が明らかになるような応答を心がけ、こうした相互行為を繰り返すことで「現場」に「研究者と当事者の優位性構造のズレ」が徐々に認識されることを意図し、「研究者」と「異質者」の異質性を顕在化させる「異質化」戦略の必要性を主張している（清水 2004、p.114）。筆者も「実践に関して素人」であることを繰り返し明示し、異質化戦略を試みたが、効果的でない場面も多々見られた。未経験であるジェンダーの授業を検討する上で、学年団は「レパートリーがない」状態だと捉えており、何らかの「レパートリー」や枠組みの提供を筆者に求めていた。

その後、模擬授業が進む中で「自分を大切にするときに周囲の人のサポートや応援が重要になる」ことが柱になり、それをメインにすえて授業を行っていくことが、話し合いの中で自然に形成されていく。ここでも、教材の意図する「自分らしさ」の尊重に対して、学年団で重視している「友達を大切にする」や「自分の気持ちを伝える」ということと関連づけられていく。結局、時間を考慮すると、「洗濯」（10 分）、「料理クラブ」（25 分）、「泣くな」（10 分）の時間配分で行くことになり、他の項目を削除することになる。模擬授業終了後、「本当にこれで大丈夫か？」という雰囲気になり、やや不安を残したまま当日を迎えることになる。

5-4. 教師と研究者による互恵的な授業評価

当日の人権参観では、ある男子児童が「自分はサッカーがあまり好きじゃないしどちらかと言えば料理のほうが好き」と素直な気持ちを語っていたり、クラスで「反論、反論と」言われながらも自分の気持ちを語る児童の姿なども観察でき、各クラスとも活発な意見交換が行われていた。放課後、人権参観と保護者懇談の振り返りが行われる。

【事例９】

学年会が始まってすぐに、高橋先生が「おもしろかったな。初めてやったからどうなるかと思ったけど」と言うと、坂本先生も「おもしろかったですね」と発言する。授業を振り返っていきながら、高橋先生から「なかなか面白い、（児童らの）価値観があって」と出て、坂本先生が「うん」と答える。さらに「結論はないけど、自分がゆさぶられるのはよかったんじゃない」と高橋先生が言い、それに対して山崎先生が「うん」と反応する。坂本先生は懇談の際に、出席していたほとんどの保護者から、いいことを考えさせられる授業だったと高評価を得たことを報告する。

（2011 年 9 月 13 日フィールドノート）

初めての教材による実践が終わった安堵感もあっただろうが、３クラスとも全体的に盛り上がった授業になったようで、教師自身も授業中の児童らの姿を振り返って肯定的な評価をしており、「失敗した」、「うまくいかなかった」ということは話題にならなかった。当然ながら、微細な点まで検討すれば様々な課題が発見されるかもしれないが、反省的実践家モデルの「実践の文脈では変化への関心が優先され、それゆえ、〈肯定（affimation）〉の論理が優先される」（schön1983=2007、p.172）ため、下線部のように授業全体における教師の手応え、児童・保護者の反応等を踏まえ、肯定的な評価を下したと考えられる。

さらに、授業全体の評価は続いていくが、授業を通して得られた知見を筆者が学年団へ語る部分も含め、少々長いが引用する。

【事例 10】

坂本先生が「自分で授業しながらも思ったし、懇談で言いながらも思ったけど」と話し始め、「『男・女』だけじゃなくこちらが考えさせたいこと、自分の気持ちを言おうにも周りの目が気になっていえない事などや、クラスが暗いことなどのクラスの現状と、ぴったり重なったと感じた」と言っていた。それを聞いた筆者が「去年の（ある教師の実践）発表で、『切り口は男女共生教育でもゴールは子ども達の力関係とその先にある差別や排除』ということを聞いていて、頭では分かっていたが今回実際にやってみて、切り口がジェンダーではあったが、ゴールとしては、現在の学年が抱えている『自分の気持ちを素直に出せない』、『それは周りのサポートや受け入れがないから』ということをいかに解きほぐすかだったので、それを考えると切り口がジェンダーであるというのが実際にこういうことかというのが分かった」と述べると、三人の先生方全員が同意する。高橋先生が、「人権総合からつながっている、一時間もんで終わるんじゃなくて」と発言をする。高橋先生から「本当ありがとうございました」と言われ、坂本先生、山崎先生にもお礼を言われる。「いえいえ、僕は何も」といったことを返し、「ただ教材を使うだけでは子ども達との実態と会わずに上滑りしてしまうし、今回も子ども達の実態に合わせて項目をアレンジしながら作って９個にし、６個に削って、模擬授業をしながら結局

３つの題材になり、やっと授業が成立する、でもそうしていかないと子ども達の実態にもそぐわないし、子ども達にも返って行かないことを今回の授業で本当に学ばせてもらった」ことを伝えると、高橋先生が「理論的にきれいにというか、私たちがもやもやと言葉に出きないものをまとめてくれる」と言い、坂本先生も「僕もそれ思ってたんですよ。ジェンダーに関係なく、僕らが好き勝手に言っていることをきれいに整理してくれるなって」と二人に褒めてもらう。

（2011 年９月 13 日フィールドノート）

下線部のように、授業実践が児童らの実態や学年団の取り組みに「ぴったり重なった」、「つながる」ためには、単に教材を用いるだけでは十分ではなく、省察を重ねることが必要であることは、これまでも再三述べてきた。そして、下線部の語りに応じた筆者の語り（波線部）は、先述した当事者（教師）の経験に権威を与え共感的に傾聴しつつ、省察の重要性やそれを用いて授業を成立させる教師たちの奮闘を観察することで、授業成立に至るプロセスを再認識させられたことを表明している。このように、ジェンダーの授業を通じて学年団にはジェンダーの視点という新たな枠組みを提供し、筆者は実践的研究と理論的研究の新しい関係を創出する上での複雑性を認識することにつながったのである。また、【事例 10】終盤で学年団が筆者の整理を評価しているが、学年団の実践を整理する「書記としての研究者」[9] の役割を発揮していたと考えられる。

６．教育臨床社会学アプローチの有効性

改めて本論を整理してみると、学年団がこれまで未経験だった授業に取り組むにあたり、教師−研究者間、教師間で様々な相互作用が行われ、結果として新たな実践は肯定的な評価を得ることができた。それでは、教育臨床社会学は、教師の枠組みに新たな視点を導入するために有効なのだろうか。酒井（2014）によると、教育臨床社会学アプローチには、エスノグラフィー、社会構成主義の立場からの言説分析、参加型アクションリサーチの３つの方法があり、本論では第１のエスノグラフィーを中心に調査を行ってきたが、それに加え、偶然取り組まれた授業実践を通して、結果的に参加型アクションリサーチの要素を含むことになっていく。参加型アクションリサーチとは、積極的に現場へ入り込み、その場の課題解決に向けて当事者の人たちとともに協働していくものであり（酒井 2014、pp.38-52）、調査当初は観察者の立場であった筆者が、教材の提示や授業案の検討を通して学年団の一員として、積極的に現場へ関与してきたことから、教育臨床社会学の２つのアプローチを用いることになった。この２つのアプローチを用いれば、自然と教師に新たな視点を提供できるわけではなく、以下の点に留意する必要がある。

6-1. 一貫した共感的傾聴

まず、本調査において、筆者は一貫して児童らの実態や教師たちの取り組み等、現場の文脈を共感的に傾聴し、学年団の経験に権威を与え、尊重していた。例えば、「ちがいのちがい」の教材を提示する際、教材のもつ理論的背景を前面に押し出すのではなく、当該教材がいかに学年の実態と関連するのか、学年団の認識を踏まえながら提示していた。また、教師たちは省察を重ねながら、最終的には教材が意図する「ねらい」を部分的に用い、項目も３項目まで絞って授業実践を行うことになるが、そのことを「書記」として整理することで、教師たちの実践経験に権威を与え、さらに筆者も授業実践を成立させる困難性を再認識することになる。

ところで、上記の他にもう一つ本論で特徴的なものがある。「4-3」で見たように、教材を検討しながら浮上した教師自身の価値観への波及においても、共感的傾聴の必要性が垣間見られたことである。これは、ジェンダーの授業の特質に由来している。ジェンダーの授業を検討する中で、教師自身の生活経験や価値観と密接した議論に発展しやすく、教職経験が均質化し、それに伴って軋轢や戸惑いが生じる可能性もあるため、教職経験だけでなく各教師の生活経験に対しても共感的傾聴を行わなければ、教師自身のライフヒストリーを否定することになりかねない。

このように、当事者である各教師の教職・生活経験双方に共感的傾聴を行いながら、新たな視点を提示していく必要がある。それでは一体、共感的傾聴を行いながら新たな視点を教師たちへ提示した際、それを浸透させるために必要なことは何か。

6-2. 日常経験の異化と補助的役割

教師たちのもつ枠組みに新たな視点を提供できたことを象徴するものが、「(やってみて）すごいよかった。こういう授業もあるんかと思った。やったことなかったんで」という高橋先生の語りである。ただし、これまで見てきたように、こうした発言は研究者が新たな視点を提示することで自然に生まれるものではない。当初は、筆者の対応に苦慮し、苦肉の策として当該授業が提案されており、Hargreaves（1994）が「仕組まれた同僚性（contrived collegiality)」と呼ぶような、半ば強制的に学年団と筆者が連携して授業を行う経緯があった。そこで臨床的なアプローチを欠いたまま、研究者の「理論」を実践へ適用する関係性が継続するならば、教師たちにとっては他律的な取り組みを強いられることになり、その結果、油布（2007）が指摘する、官僚制組織の中で役割遂行のエージェントとして、教師はただ与えられたことをこなす存在に陥りかねない。だからこそ、前項で示した共感的傾聴がまずは不可欠になるが、もう一つ重要なものとして、教師たちの日常経験の異化を挙げることができる。

「5-1」で示したように、ジェンダーという視点を提示することで、教師たち自身の実践を再評価する新たな枠組みが生まれ、身近ではないと捉えていた問題が実は潜在的に存在していることを認識することへつながる。そして、教師が自身のステレオタイプを

認識した上で、ステレオタイプによる二重基準の存在を筆者が指摘し、更なる異化を行うことで、一層ジェンダーの視点が身近に潜在することへの認識を生み出したのである。こうした異化に加え、共感的傾聴を継続して行うことで、新たな視点を生み出す「協働」関係へと結びついたと言える。

ただし、留意すべき点もある。教師が未経験のものを研究者が導入する際、研究者と教師に縦関係が生まれる可能性もある。実際、筆者が頻繁に異質化戦略を行っていても、効果を発揮しない場面が多々見られた。ところが、模擬授業の省察は、筆者の想像を超えるほど「レパートリー」を駆使し、省察が豊かに行われていたのである。そして、【事例７】のように、研究者の提案から偶然新たな展開が生まれてもいる。これらのことを踏まえると、新たな視点を提示する際、教師の省察を理論的発言から支援するだけでなく、研究者もまた、教師の省察からより現場へ根ざした理論の提示方法を認識するといった、相互に影響を与える互恵的関係性であることを、研究者が教師へ示し続ける必要があるだろう。

７．おわりに

これまで見てきたように、本論では以下のことが指摘できる。１）当事者に対する共感的傾聴と当事者の日常経験の異化が新たな視点を導入する上で重要なこと、２）あくまでも、当事者の省察を支援する立場から参画しなければ、研究者の「理論」を当事者の「実践」へ適用する縦関係に陥る可能性があること、３）研究者と教師が互恵的関係性であること、の三点である。これら三点は教育臨床社会学が有する要素でもある。このように、本稿では教育臨床社会学のアプローチによって、ジェンダーの視点を教師へと提供する研究者の役割を描いてきた。

ただし、課題も残されている。第一に、教師に対する共感的傾聴を優先するあまり、教材の意図を部分的にしか用いることができていない。「4-2」で示したように、当該授業では「個人」の尊重が強調され、「ちがいのちがい」の意図に包含されていたであろう「男性優位 / 女性劣位の関係性」を授業で検討することは後退している。もちろん、未経験の授業実践であることに加え、実践が現場へ還元していくことを学年団が重視していたことからも、そうした結果が責められるべきではない。それでも「男（女）子だから生まれる問題」をＺ小の実態へ還元するような、よりジェンダーの視点を重視した指摘も必要だったかもしれない。こうしたことは、酒井が「研究を進めていくことで当事者が気づかない前提に気づくこともあるが、そこに言及することが果たしてよいのかどうかは状況による」（酒井 2014、p.55）と指摘するように、非常にバランス感覚が求められるものだろう。

第二に、筆者の立場が「大学院生」であったことも調査に影響を与えている。仮に「大

学教員」が現場へ赴いた際も、本調査と同様に、共感的傾聴や異質化戦略が効果を発揮するのかは定かではない。研究者の見習いとして、大学院生だったからこそ、対等な関係性を容易に築けた可能性も残されている。

第三に、ジェンダーの授業が一時的な取り組みに留まり、継続的なものへと拡大・発展していく必要性が挙げられる。今回のジェンダー教育実践に対して学年団の肯定的な評価や手応えがあったため、計二回の授業が行われたが、その後、特定の授業として行われることもなく、「ジェンダー」という文言が中心に話し合いが行われることもなくなってしまう。ジェンダーの授業や視点が学校現場へ根付くために必要なことを模索していかなければならないだろう。

しかし、頻繁ではないものの、学年団の教師たちがジェンダーの視点を意識した発言や振り返りを行っている姿も、幾度となく確認できた[10]。特定の授業を行うだけがジェンダー教育実践ではないため、こうしてジェンダーの視点を意識することそのものが、ジェンダーの視点を学校現場へ根づかせる土台になろう。そうした土台作りの一助として、研究者が果たす役割は決して小さなものではない。

注

1) 同様のことは酒井も以下のように指摘している。「認識論的な問題は、現場の問題を理解する上では避けて通れない課題であり、その点での反省なく研究者が対象に接近すれば、それは単にこれまで人々がよしとしてきた解決法を理想論的に賞賛するだけで終わってしまうのではないかと危惧するのである」（酒井 2014、p.27）。

2) ここでは、ジェンダーの視点を「学校環境、隠れたカリキュラム、教師と児童生徒や児童間の相互作用におけるジェンダー・バイアスを不断に発見していく視点」と定義する。

3) ジェンダーの授業を A 市では「男女共生教育」と呼び、その「男女共生教育」に関わる様々な教材・実践集がまとめられている。『じぇんだぁ・ふりぃ BOX』が刊行され、後に改訂されたものが『「自分を生きる 21」男女共生教育教材・実践集』である。

4) 様々な項目に対して、「あっていいちがいか」なのか、「あってはならないちがい」なのかを話し合う教材である。16 項目が設定されている。

5) 学生結婚のため収入がなく、「一般的な男性像」とは異なる生きづらさを語った。

6)「普段の生活の中で、当たり前だと感じていたことの中にも、身近なところに男女の人権に関わる問題が多く存在していることに気づかせる」と記載されている。

7)『自分を生きる 21』の項目をそのまま使用している場合は丸番号、Z 小の教師たちによって表現が変更されている場合は丸番号に「’」を付けている。

8) 実践者にとって仮想世界は、実践世界に固有な幾つかの制約を管理することで仮説を試すことができる。仮想世界を構築し操作する能力は、実験を厳密に遂行するための重要な要素であると Schön は指摘している（Schön1983 ＝ 2007、pp.174-179）。

9）教育系の研究者が教育の専門家という役割を担わされやすく、大きな権力性を伴うことで、学校現場が防御的な姿勢になることがあるため、現場の教師たちの考えや実践を整理し、そこに名前を与え意味づける作業を酒井は意識的に行っており、そのことを「書記としての研究者」の役割ととらえている（酒井 2014、pp.211-213）。

10）筆者という存在がそのことを誘発している可能性も当然存在する。

引用・参考文献

藤原文雄（1998）、「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての一考察」、『東京大学大学院教育学科研究科教育行政研究室紀要』、第 17 号、東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室、2-21 頁

Hargreaves,A.（1994）, *Changing teachers, Changing Times,* Cassell

今津孝次郎（1996）、『変動社会の教師教育』、名古屋大学出版会

今津孝次郎（2000）、「学校の協働文化－日本と欧米の比較」、藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社、300-321 頁

木村育恵（2014）、『学校社会のジェンダー：教師たちのエスのメソドロジー』、東京学芸大学出版会

紅林伸幸（2007）、「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から」、『教育学研究』第 74 巻第 2 号、日本教育学会、174-188 頁

永井聖二（1977）、「日本の教員文化 - 教員の職業的社会化研究（Ｉ）-」、『教育社会学研究』第 32 集、東洋館出版社、93-103 頁

大阪府同和教育研究協議会「男女共生教育」プロジェクト編（1998）、『じぇんだぁ・ふりぃ BOX』、大阪府同和教育研究協議会

大阪府人権教育研究協議会男女共生教育専門委員会（2003）、『「自分を生きる 21」男女共生教育教材・実践集』、大阪府人権教育研究協議会

酒井朗（2002）、「臨床教育学構想の批判的検討とエスのグラフィーの可能性」、『教育学研究』第 69 巻第 3 号、日本教育学会、2-12 頁

酒井朗（2014）、『教育臨床社会学の可能性』、勁草書房

Schön,D（1983）、*The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, Basic Books（=2007、柳沢晶一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か - プロフェッショ ナルの行為と思考』鳳書房）

志水宏吉編（2009）、『「力のある学校」の探求』、大阪大学出版会

清水睦美（2004）、「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性を探る–ニューカマーを支援する学校文化変革の試みを手がかりとして–」、『教育社会学研究』第 74 集、東洋館出版社、111-126 頁

油布佐和子（2007）、「教師集団の変容と組織化」、油布佐和子編『転換期の教師』放送大学教育振興会、178-192 頁

Class Development by Introducing the Gender-Sensitive Perspective: Effective Clinical Educational Sociology in Collaboration with the Teacher-Group

Shinya TERAMACHI

The purpose of this research is to demonstrate the effectiveness with which Educational Sociology offers the teachers' group a new framework. In this regard, the author considers what kind of involvement is needed to enable a teacher to reflect on the practice and the provision of a new perspective to the student. In particular, this study focuses on the introduction of the gender-sensitive perspective to the class (Gender class).

The teachers' group did not hold Gender classes earlier. Since the author was involved in research at the school, they were prodded into holding the Gender class. The author presents the gender-sensitive perspective to the teachers' group. In addition, the author disseminates insights about what a teacher normally experienced while holding the class. Further, teachers held the Gender class by reflection on exercises. In consequence, the Gender class obtained a positive assessment from the teachers.

From the above, it was seen that clinical educational sociology is effective for presenting the gender-sensitive perspective and holding Gender classes. However, it is necessary to pay attention to the following two points.

First, the author engaged in empathetic listening to the context of the site. In addition, the author showed sensitivity to the teachers' experiences and was respectful of them. Finally, teachers used the idea that teaching material is meant partially for teachers to continually exercise reflection on. The author's role was to organize these reflections as an "amanuensis." Furthermore, it is necessary to listen empathetically to the values of the teachers raised while considering the teaching material.

Second, the author disseminated insights about what teachers normally experience. However, if the researcher introduces insights about what the teachers have not previously experienced, there is a possibility that the researcher has influenced the teachers. Therefore, researchers must consider whether the relationship between the researcher(s) and teachers is mutually beneficial.