

男子たちのおばかな協同活動

—— 学童クラブのおやつ時間の注意に対するふざけと からかいの集合的实践 ——

片田 孫 朝日

1. 「男はちゃんとしんでいいの」

数年前、小学生低学年が放課後に通う学童クラブでフィールドワークを行い、その中でおやつ時間の調査を行った。その時に記録した一つの印象的な場面の紹介から始めよう。

この学童クラブは、地域の児童館内に専用の部屋をかまえ、おやつ時間には30人以上の子どもたちがこの部屋に集まる。この日、部屋の隅にある1班の長机には、3年生のタツノリ、2年生のケイスケとマリの3人が座っていた。おやつの開始時には、全員が黙って、手を膝の上におき正座することがルールとなっており、班長のタツノリは、マリやケイスケの私語などを注意し始めるが、他の班がざわついたままで、全体が「いただきます」の号令に向かわない。そこで、タツノリは机の上にひじをついて、ケイスケに「男はこんなんでいい」と遊びを始める。ケイスケは、机にひじをつき、大声で「女はちゃんとして、男はちゃんとしない。これが決定です」などと応じる。そのすぐ後、隣の3班の机で、3年女子が3年男子のヒロシに怒った声で「ヒロちゃん」と注意する声が聞こえる。

タツノリ : [笑い顔で、3班の机に振り向き] ヒロシ、男は偉そうにして、女はちゃんとするねんぞ [すぐに上体を戻す]

ヒロシ : [3年女子に] そうやって

3年女子 : [笑いながら机をたたき] 違う、その反対

ケイスケ : [同じ机のマリに] 女、ちゃんとしーや

マリ : [姿勢を正す]

ケイスケ : → [ひじをついたまま、笑い顔で] 男はちゃんとしんでいいの

タツノリ : → [ひじをついて、笑い顔で] そうだ、そうだ

ケイスケ : [マリに] 女のやくざなんてみたことないもん

タツノリ : [机の上のコップを自分の前に積み上げ遊び始め、ケイスケも続く]

この場面で、タツノリたちは「男は偉そうにして、女はちゃんとする」のような性別のルールを考案し、教室の規則に反してふざけて遊んだり、女子をからかったりしている。性別カテゴリーの使用という点でも、またそれが「男は～、女は～」のように命題形式で述べられている点でも印象的であり、珍しい場面である。

しかし、この場面を取り上げたのは、性別カテゴリーの使用そのものに注目するためではない。そうではなく、この場面で男子たちが——例えば「男はちゃんとしんでいいの」と言いながら——ふざけたり、からかったりしていることが、とてもバカバカしく「男の子らしい」と思わせるものであり、おやつ時間に観られるジェンダーのパターンをよく示していると思われるからである。

この論文では、上記のような教室の集団行動における男子特有のふざけ行動を「おばかな実践」と名付けた上で、その集合的で文化的な構成について詳しく記述する。

2. 教室における男子の「おばかな」協同活動

本節は、保育・学校の教室活動を対象とするジェンダー研究を参照し、男子たちの「おばかな」集合的実践を考察するという本論の視座について説明する。

2-1) 教室における生徒規範と男子の「おばかな」実践

一般に保育や学校の間では、子どもは教員の指導と集団の規則に従い、「分別ある生徒」として振る舞うことを求められる。例えば、学校の授業では教員が指名し、指名された生徒が発言するといった規則があり、また集団でグラウンドに集まる場合にも並び方のルールが定められている。本稿で取り上げる学童クラブでも、毎日のおやつ時間には班単位の集団行動が定められており、おやつを取りに行く順番や、開始と終了の手順が共有されている。

ところで、これまで日本の保育や学校のジェンダー研究は、一部の男子が、授業で頻繁に他の者の言動をからかったり、自由時間に他の者の遊びに侵入するなど教師の期待や指導に反し、生徒としての規則に従わずに振る舞っている行動を記述してきた（木村1999、氏原1996、河出1993）。とくに教室の授業研究では教師と生徒間の相互行為に注目し、こうした一部の男子の違反行動は、男子たちが教師の注目をえるための戦略であり、教師の方も「男子は騒がしい」のようなステレオタイプから、こうした違反をある程度許容しながら統制しようと試みることを指摘している（氏原1996）。また、生徒間について

は、その相互行為で「男は強い」といった社会化が進められている点に関心をよせてきた(木村1999、河出1993)。他方で、これらの諸研究は、男子生徒がふざけたり、女子をからかったりする行動そのものについては、仲間集団との関係などその社会性について詳しい検討を行ってこなかった。本稿が注目する子ども間のふざけやからかいの行動をジェンダーに注目して論じたものも見あたらない。

そこで本稿では、イギリスのフランシスの研究を参考としている。フランシスは、イギリスの初等学校で蓄積されてきた多くの観察研究と自分の調査を踏まえ、生徒規範との関係における女子・男子の位置取りを、大人び、従順で、きちんとした「分別あるsensible」女子と、大人げなく、だらしなく、腕白な「おばかなsilly」男子と概念化している。また、そこから、男子は「自己本位なselfish」なポジション、女子は「無私のselfless」ポジションをとることになるという。フランシスによれば、小学校でインタビューした多くの小学生たちが、自らこのような言説で男女差について語った。また実際、男女混合でロールプレイをさせた際には、一部の男子がふざけ、女子の注意をきかずにむしろその非難を楽しんでいるかのように増長して進行を妨げたり、男子同士でふざけを続けることが観られた。このように、集団行動において男女間で「おばかで－自己本位な」／「分別があり－利他的な」ジェンダー文化が、象徴的・儀礼的に作り出されていると考えられる(Francis 1998)。

本稿は、このフランシスの「おばかなsilly」という用語を、冒頭で紹介したような男子たちの規則に反した特有のふざけ行動を捉えるのに用いたい。一般に「ふざけ」は、意図的に笑いをとるための「関係や文脈から外れた不調和でおかしな行為」であり、自分だけでなく相手が笑い共に楽しむことが期待されている(堀越・無藤2000)。冒頭の事例で、タツノリとケイスケは、確かにふざけている。そして、本稿ではそのふざけが、(1)規則に意図的に反する大胆なものであること、(2)机にひじをつくなど不法な行動を含めて、誇張された動作や音声を伴って楽しまれること、そして(3)からかいやふざけで相手に絡んで注意させようとしたり、相手の注意行動をふざけに利用したりする、という自己本位な規則の利用と他者への関与といった特徴を備えているとき、この種の行動は子どもっぽく、また関わりを求めて愛らしい、あるいはうとうしい「おばかで－自己本位な」行動であると定義しておきたい。

教室での子ども間のやりとりにおける男子の「おばかさ」のジェンダー論的な解明には、なぜ男子にこのような行為が多く、女子には少ないのかや、なぜ男女間で多くなるのかについて、男女別に相互行為を検討する必要があるが、本稿だけでは扱いきれず、詳しくは別稿で議論したい。本稿では、男子たちが実際にこのような「おばかな」実践を多く行う

ことを記述しながら、その集合的で文化的な側面を主題とする。

2-2) 男子の仲間文化の構築

本稿は、男子たちの「おばかな」実践が、しばしば男子たちの集合的な営みであることに注目し、仲間文化と協同性という2つの視点で議論する。

まず、男子たちは、冒頭の事例がそうであるように、おばかなことをしばしば共同で遂行している。一般に、子どものジェンダーに関する議論は、社会化の視点を重視し、ジェンダー知が個人に内化され、個人は未来の別の場所でそれを出すとしようという個人主義的に考える傾向がある（片田2005）。しかし、実際の「おばか」な実践をみれば、男子のジェンダー化された実践は、共同の社会的実践である。そこで、男子たちは規則を重視せずふざけたり、女子をからかったりする実践を絶えず具体的文脈の中で互いに示し合い、「そうだ、そうだ」のように同調して承認している。また、「男はえらそうにして、女はちゃんとする」のような言葉を楽しめる道具として考案し、試し、実践の中で学んでいく。こうして、一定の文化を継続的に作りあげていく。個人は、そのような文化的土壌の中で、ちょうどケイスケが、タツノリのに習って、マリーに口出しを始めたように一人でも積極的に動き出すのである。

欧米の男性性の研究の中では、これまで仲間集団の重要性が指摘されてきたが、仲間の文化とは、コルサロが言うように文脈的で解釈的な共同の営みであり（Corsaro 2005, pp18-9）、互いに意味を参照し、価値観の共有や情動の強化を含む絶えざる社会化を含んでいる。男子の振る舞いへの集合的な価値づけと実践過程については、近年、海外で保育園児の遊び活動について、言説分析や会話分析を用いた幾つかのエスノグラフィックな研究が行われている（Keddie 2003他）。これらを踏まえ、片田（2005）も、本稿と同じ学童クラブで、2年生男子集団の自由遊びをとりあげ、優位グループの者が攻撃的なスタイルを共同で示し合い実践したり、勝負と遊びの能力を競い合う過程を集合的な過程として描こうと試みた。本稿は、教室のおやつ活動という異なる文脈で、「おばかな実践」が集合的に遂行され、特定の価値観や行動様式が学習されていることを議論する。

2-3) 協同による活動の展開

もう一つ、集合的な「おばかな」実践について分析する場合、相互行為の組織の点で協同活動という視点を重視する。

例えば冒頭の事例では、タツノリとケイスケがふざけており、その中で、隣の班の3年女子は、タツノリの言葉に笑いながら机をたたいて応答し、このふざけ遊びに参加しているように見える。これに対して、同じ班のマリはケイスケの「男はちゃんとしんでいーの」というからかいを無視している。けれども、そこでマリではなくタツノリが「そうだ、そうだ」と笑いながら応じ協調することで、ふざけ遊びは調子を維持する⁽¹⁾。ここには、おばかな実践が、「男子／女子」間で、男子が女子を共に楽しむ相手や、やり取りに関与する相手にしない（できない）場合でも、「男子－男子／女子」の構造をとることで男子間でふざけ遊びをある程度維持できるという男子の協同による安定性が示されているように思われる。

以前から、学校をフィールドとするソーン等の研究（1986）やウィリスの著作（1977）は、一般に男子たちが個人ではなく集団の場面で、あるいはグループを作って、規則を破って面白がったり、教師をからかい挑戦する現象を指摘していた。そして、その違反の「意図」や、仲間意識に果たす「機能」を集団と関係づけて解釈してきた⁽²⁾。これに対し本稿は、おやつ時の子ども間の注意とその対応という特定の相互行為を具体的に描写し、分析することで、実際に男子たちが複数人になることで、どのように「おばかな」実践を組織的に展開するか相互行為的な構造を記述する。男子たちの行動は、注意者に対するというだけでなく、むしろ遊び相手に関与し、注意者を部外者として利用しながら遂行される⁽³⁾。遊び相手の行為への同調・支持という協調的な関係構成を「協同活動」と名付けた上で、注意の無視とおばかな実践が、仲間の後に付いていき、支援をえて踏みとどまり、調子によって前に進む協同活動として強力に展開していくプロセスを論じる。

3. A学童クラブのおやつ活動と注意調査

筆者は、A学童クラブで2002年から自由遊びを中心とするフィールドワークを行い、続く2003年には10月から翌年にかけて、おやつ時間について観察とビデオ録画を行った。本章は、A学童クラブのおやつ活動と2003年に行った注意調査、そして利用するデータについて説明する。

⁽¹⁾ この場面では結局マリへのからかいの反応が得られないために、2人のふざけは長続きしないが。

⁽²⁾ ソーンらの研究は、男子集団で違反が生じる原因については、女子よりも大集団を作るため高い匿名性が生じることや、周囲の男子の規則違反への支持を挙げている（Thorne and Luria, 1986:181）。

⁽³⁾ 注意の相互行為において、被注意者が注意者だけでなく、遊びなどの先行する活動と一緒にいた共同者にも同時に関与し続けるという視点については、注意に関する串田の詳細な研究を参照している（串田、2002、45-79項）。

3-1) A学童クラブとおやつ活動

京都市内に位置するA学童クラブは、地域の児童館に専用の部屋を構えている。学童クラブは、親が就労などの理由で放課後に子どもの世話をできない場合に登録でき、担当職員は2名、子どもの数は2003年度で1年生から3年生まで47名と4年生の知的障害者1名であった。子ども達は放課後に来館し、夕方5時頃まで基本的に自由に遊んで過ごす。クラブの取り組みとして、切り絵や独楽回しの検定などが行われるが、練習などが長期に全体で行われる行事は、地域のクラブ対抗で行われるドッジ・ボール大会など

の球技大会である。男子達の遊びの価値や力関係は、こうした球技や勝負を競うゲームが大きな意味をもつ傾向が観られた（片田 2005、2003参照）。2003年度の観察でも、男女の自由遊びは、同学年の同性集団で行われる傾向が観られたが、一部の1・2年男子は、同年の女子ともしばしばゲームやごっこ遊びを行っていた。

毎日の日課であるおやつは、6・7名からなる班（1-7班）ごとに、机に座る形で行われる。班は、半年単位でくじ引きで決定されており、学年・性別のバランスをとっている（表1参照⁽⁴⁾）。学童クラブの教室の最大の特徴は、異学年が混合し、学年を中心に制度的な活動が組織される点である。おやつでも、職員たちは各班の3年生を「班長」と呼んで、班内の統制やおやつ分配など課題遂行のリーダーシップを期待する（片田 2006参照）。

A学童ではおやつの開始時に、職員の「はい、静かにして」等の合図を受けて、おやつ当番の班の班長（全体リーダー）が、静かで行儀のよい班（すなわち、子ども達が黙って、前を向き、正座で座っている班）から順番に指名し、選ばれた班の者はおやつを取りに行くことができる。また、食べ始めや終了も全体が静かになった上で全体リーダーが「いただきます」等と号令する。終了時には特定の班が片づけを許可されず残されることもある。こうして、職員の合図を受け、3年生を中心に「ちゃんとして」「前向け」など班内で注意が頻繁に行われる。職員は、部屋の隅で事務仕事などを行っていることもあるが、前で注意を行う場合は、「あ、1班ちゃんとできてる、2班うるさい」とか、「遊び時間減るで」「今、何する時間」など、子どもが自分たちで静かな状況を作り出すことを目指しており、このため、個々の子どもへの注意や叱責は少なくなっている。また、担当職員の

表1 班構成

	3年		2年		1年	
	男	女	男	女	男	女
1班	1		1	1		1
2班	1	1	1	2	1	1
3班	1	1	1	1	1	
4班		1	1	1	2	2
5班		1	1		2	1
6班		2			1	2
7班		2	2		2	1

注：2003年11月調査時

⁽⁴⁾ 知的障害のあるユウタが5班にいるが、彼をめぐる注意は特別であり、今回はユウタのデータを外している。

うち年長でベテランのK先生（男性）は、学童クラブは共働きの親が多いために、できるだけ暖かい家庭的な雰囲気にしたいと語り、おやつ時間に限らず厳しい注意を控え、子どもからは「Kちゃん」と慕われていた。こうした制度運営と子どもへの対応の中で、3年生は積極的にリーダーシップをとり、特に一部の女子は、前に立つ全体リーダーとなると、先生と連携して熱心に注意して回るなど、全体場で力行使できる数少ない機会を得ていた。他方で、このような運営は、子ども間の力関係によって、規則への無視と抵抗をも頻繁に生じさせることになる。

3-2) 注意調査と利用するデータ

2003年10月と11月に、おやつ開始・終了時の子どもの班内の注意発話とそれへの対応を調査するため、各班を順番にビデオで記録した⁽⁵⁾（7班2回ずつ計14日分）。注意の発話とは、「ちゃんとして」「おい」など規則違反を指摘し修正を求めているとみなされる発話である。本稿は、このうち注意への無視・抵抗という事例をとりあげ、相互行為を例示する形で男子の集合的実践を議論するが、まずデータ全体について述べておく。

おやつに参加している子どもの数は、表2から分かるように、3年生が一番少なく、1年生が最も多い⁽⁶⁾。そして表3をみれば、これと対照的に、一度でも注意を行った「注意者」の数は、3年生が最も多く、さらに「注意回数」になると1・2年生に比べ格段に多くなっている（3年生111回、1年生27回）。逆に、注意を受けた被注意者数や、被注意回数は1年生が最も多く、参加者数を考慮しても低学年ほど高い割合で注意されている（表4参照）。次に、男女別でみると、全体の人数はほぼ同数である。3年生は女子の数が男

表2 子どもの数

	男子	女子	計
3年	5 (07)	9 (14)	14 (21) 人
2年	8 (13)	5 (10)	13 (23) 人
1年	10 (17)	9 (16)	19 (33) 人
計	23 (37)	23 (40)	46 (77) 人

注：括弧内は2回の累積

表3 注意者数と(注意数)：累積

	男子	女子	計
3年	6 (38)	12 (73)	18人 (111回)
2年	4 (07)	4 (10)	8人 (017回)
1年	4 (11)	6 (16)	10人 (027回)
計	14 (56)	22 (99)	36人 (155回)

注：括弧内は注意数

表4 被注意者数と(被注意数)：累積

	男子	女子	計
3年	2 (02)	5 (12)	7人 (014回)
2年	6 (23)	6 (11)	12人 (034回)
1年	15 (49)	10 (30)	25人 (079回)
計	23 (74)	21 (53)	44人 (127回)

注1：括弧内は被注意数

注2：複数人への被注意数が男子11、女子2、混合や班全体が15

⁽⁵⁾ おやつ調査のビデオ撮影時は、子どもに話しかけられても基本的に応答せず、注意も行わないようにした。

⁽⁶⁾ 3年生は、学童クラブに来る時間が遅くおやつに間に合わなかったり、頻繁に休んだりするため、2回の累積人数が少なくなっている。

子の2倍となっているが、1人あたりの注意数に違いはない。被注意については、特に1年生で男子の方が多くなっている。ただし、班ごとの特徴も顕著であり、3班・6班は全体が静かで注意数も2日間で共に計10回と少ないが、7班(39回)や4班・5班(ともに27回)は注意数が多かった。これら上位3班はいずれも1年男子が2名おり、また7班5班は3年生が女子だけで、この3年生女子-1年生(2年生)複数男子の組み合わせで注意が多発している。

次に、本論の主題である被注意者の対応をみていこう。注意後の対応として、発話をともなうケースに注目する⁽⁷⁾。注意された直後に、被注意者が発話をしている事例は多くはないが、これらは、注意が全く聞こえていないかのようにしゃべり続ける「不履行」と、被注意者が、注意を理解していながら規則を無視し、注意者をからかう遊びを行ったり、ふざけたりする「無視や抵抗」に分類できる⁽⁸⁾。後者の「無視・抵抗」の事例だの多くが、ふざけやからかいの実践であり、それらを例示しながら、「おばかな」実践について議論する⁽⁹⁾。「無視・抵抗」の一覧は表5の通りである。

さて表5から、まず抵抗を受けた「注意者」の多くが3年生女子であることが分かる。また、3年生男子への抵抗が、同じ3年生(女子)によってだけなされているのと異なり(①)、3年女子は下位学年の1年生男女から抵抗を受けている(②-⑨)。これは3年生女子が男子に比べ注意が丁寧で、権威も弱いためである(片田 2006)。

次に、「抵抗者」側の特徴として、番号①から④のように、単独で抵抗する者には女子もいるが、2人が関わる協同の抵抗(⑤-⑩)は、4・5・7班を含む多くの班で、男子が中心となっている。そして、抵抗の内容をみれば、単独の例では、そのほとんどが、注意に「あーあっ」と不満を言ったり、「はい、何でしょうか」とおどけるなど一声を発しても、同時に注意を受け入れている。これに対し、共同の抵抗では、ふざけた対応で注意を引き延ばし遊び続けたり、抗議するなど抵抗と対立的な行動を大

表5 注意へ抵抗

	種類	注意者	抵抗者	班	事例数
①	単独	3年男	3年女	2班	1
②		3年女	1年男	5班	1
③		3年女	1年女	6班	2
④		1年女	1年女	6班	1
⑤	共同	2年女	3年男・2年男	1班	1
⑥		3年女	1年男2名	4班	1
⑦		3年女	1年男2名	5班	1
⑧		3年女	1年男2名	7班	1
⑨		3年女	3年男・2年女2名	2班	1
⑩		1年男	1年男・1年女	4班	1

⁽⁷⁾ 発話はある程度正確に把握でき、また、男子たちの女子とは異なる「生徒規範」に明白に反する文化実践を捉えるのに都合がよい。

⁽⁸⁾ 正確には「ちゃんとしてる」のような「釈明」も数例みられるが、本論では扱わない。

⁽⁹⁾ ただし、不履行についても、班構成、男女比など抵抗とはほぼ同じ傾向が確認できる。

胆に展開させている。次章では、男子たちが、どのように「おばかで－自己本位な」実践を協同で構築しているかを詳細に分析していく。

4. 3年生の主導する「おばかな」協同活動

本章は、まず3年生男子が主導する遊びと注意への無視の事例をとりあげる。班長である3年生が、模範的な生徒役割をとらず、ふざけ自己本位に遊び、これに同調し支援されながら2年生男子も女子の注意を公然と無視していくという協同活動を、職員やボランティアの指導にも注目して記述する。

4-1) 男子のふざけの文化と女子へのからかい

前述のように、おやつ活動では3年生が下位学年を注意する状況が一般的である。しかし、3年生男子の中には注意を全く行わず、自分が遊びを続け、職員や下位学年から注意を受けるケースもあり、1班のコウイチの例がこれにあたる。

コウイチは、球技やゲームの能力ならびに攻撃性が重要な3年男子の遊び活動では地位が低く、周縁的な位置をしめながら、他の男子と女子の遊びに進入しからなかったり、冗談やふざけをよく行っていた。しかし、こうした「ふざけ」の実践は、おやつ時間のようには集団行動が求められる場では、より重要な意味をもち、注目を集めるパフォーマンスとなる。また、1班には2年男子でだじゃれや冗談を好むケイスケがおり、2人はしばしば意気投合し、ふざけ遊びを楽しむ（本論の冒頭でとり上げた同じ1班の3年生タツノリは、この日欠席していた）。

例えば、11月のデータでは、おやつ開始時に、学校で習った「クラリネットをこわしちゃった」の歌を替え歌にし、節をつけて「ママに内緒で金を貸す」「違うで、ママに内緒で家捨てる」など冗談の競い合いを始める。K先生は「どこの班や、うるさいの」と間接的に注意し、何人かの子どもから「1班」と声がでると、コウイチは「違うちがう」と応える。そして、先生の視線が離れると、ケイスケに小声で「おい」と冗談を言い始めるのである。全体が静かになっても、コウイチは、おやつジュースをストローで倒しそうにしては支え、「セーフ」と大声をあげて、他班の3年生からも笑いをえて、全体の注目を集めていた。先生は「コウちゃん」と注意はしたものの、厳しい叱責は行わなかった。コウイチは再びストローをもって、視線をあげ、先生と目が合うと顔を伏せる。このようにコウイチにとって、規則は監視の下で従うだけで、隙あらば違反して「ふざけ」を際だた

せ、注目をえるための文脈にもなっている。コウイチは、3年生男子の中では例外的に「ちゃん」付けで呼ばれ、職員に特に「おばかで愛される男子」として扱われる一人であり、そのような自分への対応をみつつ、ケイスケを先導し規則違反の行動を遂行していく。

こうした中、おやつの終了時には、ケイスケと女子マリへのからかいや注意の無視を行っている。この事例は、1班の冒頭の事例（12月に記録）よりも前の出来事となるが、ジェンダーを用いたからかいが頻繁に行われていることが分かる。最初2人は、アニメのキャラクターについて話し冗談を言っていたが、それが終息した後、まず女子の遊びを馬鹿にするからかいの協同関係が作り出される。

<例1>おやつの終了時、許可された班から机を片づけ始める。2年生のマリが、既に片づけを許可された友達に「人形とっというて」と頼み、同じ班の2年生のケイスケがからかう。（トランスクリプトの表記については文章末を参照）（2003年/11月/21日、1班）

01ケイスケ： {笑いながら} あ、また人形遊びすんねんな::

02マリ： {ケイスケの方に身を乗り出し、口を開きかける}

03コウイチ：→ {笑いながらマリを両手で指さし} 人形遊びすんな::、人形遊びすんな、

04： おままごとや

05マリ： {身を引いて座り直し} し::ひん

ケイスケが「また人形遊び」するとマリを笑ったことに対し、マリは抗議か注意のような行動をとろうとする。そこにコウイチが口を出し、「人形遊びすんな::」と、ケイスケのからかいに連合する。続いて、「人形遊び」を「お飯事」とも断定し、「家庭的で幼児的な遊び」への貶めという解釈・意味づけを行っている（3行目）。こうしてコウイチは、マリの遊びを、<人形遊び-家庭的遊び>とより女子的な遊びとしても理解可能にしながら、これらを「他者」の下らないものとする価値観を確認し、マリを馬鹿にする。

ところで、この場面でケイスケは、それまで冗談で一緒に遊んでいたコウイチの、からかいへの参加を十分に見込めたのであり、確かにコウイチは、マリを両手で指すという誇張した動作で、ふざけ遊びに協同している（3行目）。フランシスは、先の研究で、男子があえて反動的な発言をすることで、男女間の対立関係を明確にし男子間で結束を強めることを指摘しているが、この場面もそのような男子たちの連合形成の場となっているのである（Francis 1998, p38）。マリはケイスケ一人であれば、「ちゃんとしろ」などと怒鳴ることもあるが、ここでは上位学年のコウイチの介入に行動を諦め、「し::ひん」と否定して

黙る。

4-2) 3年生の主導する注意の無視

その後、コウイチはこのマリの発言を無視し、「おーままごと、おーままごと、楽しい、楽しい、おままごと」と、からかう歌を歌って遊び始め、ケイスケも笑って手拍子で参加する。ここで、2人の遊びはマリを意識しながらも、直接にマリに向かうからかいから、2人の間のふざけ遊びへと移行する。マリは黙って我慢しているが、職員の手伝いをする学生ボランティアがやって来て注意すると、これに力を得て注意を行う。

<例2>学生ボランティアがコウイチに「終わらへんやろ」と注意するとコウイチは歌を止め、直後にマリも注意を行う。

- 01マリ : ね、ちゃんとして {ケイスケ、次にコウイチの方を向き}
 02 : {ケイスケは手を下ろし、コウイチは隣のマリと反対側に顔を向ける。ボ
 03 : ランティアは、他の子どもに話しかけ立ち去る。}
 04コウイチ:→ {両手で膝を叩いて} ワン、[ツ:、{一瞬私を見た後にケイスケを見て声
 05ケイスケ:→ [{コウイチを見て、膝を叩き始める}
 06コウイチ: を早め} ワン、ツ:、スリ:、フォ: [{手拍子つきで} お::ままごと、…
 07ケイスケ: [{笑いながら手拍子する}

コウイチは、注意を受けていったんは静かに視線を外へ向けるが、学生が立ち去りマリの後ろ盾がなくなると、遊びを再開する。その際、共同の遊びを誘うかのように、「ワン、ツー」とカウントしながら膝を叩き、ケイスケは直ぐにこの声に応じて加わり、これを受けてコウイチはケイスケに視線を向け(4-5行目)、2人の間のラインが瞬く間に浮上する。正座した膝は、リズムを合わせる楽器に変わり、即興の協同行為により2人の歌と手拍子の遊びは急速に調子を上げて再開する。その間に、コウイチはビデオを撮る私の顔を一瞬見ている。これは、ボランティアが注意を行った後に、私が注意者になることが十分に見込まれるからであり、介入の意思や有無をチェックしている。(私は、ビデオをとる特別な傍観者としてそこにおり、承認を与えることにもなっている。)

さて、この場面で男子たちは、注意を知りながら公然とこれを無視し、ふざけとからかいの遊びを再開している。その際、遊びをリードする3年のコウイチがまず大胆に踏み出し、ケイスケはこれに積極的に同調し、視線もえて遊びに入っている。つまり、ケイスケ

は、規則に価値をおかないコウイチの後ろを、承認も得ながらついて行く。また、からかいにおいては、歌は歌わず手をたたくという付属的で、マリや職員等に対して危険の小さい役割を担う。こうして、規則を重視せず女子をからかう「おばかな」活動を楽しみ価値あるものと見なし、再確認し、実際に生きていくのである。また、ケイスケが入ることで遊び活動は支持され、維持され盛り上がるのだ。

以上のように、コウイチは、「生徒」規範を大人に注意される範囲で従うだけで、その間を縫うように冗談を言いケイスケとふざけの文化を構築し、むしろ規則を利用して注目を集めるパフォーマンスを演じる。また、マリの遊びを「人形遊び・お飯事」とからかいながら、3年生が主導しこれに同調して下位学年男子も女子の注意を無視し、公然と「生徒」規範を踏み越えていく。このように「おばかで－自己本位な」実践は、問題なくむしろ肯定的なものとみなされながら、3年生主導のもと男子間で協同で展開し、確認・強化され、継承されていくのである。そして、このような事態は、3年生を班長とする制度運営と、職員や大人の甘い対応の中で社会制度的に展開し、教室の公的活動の中で何かできうのかの実際的な条件を交渉し確定する。同時に、こうした中で、班内の女子がからかわれたり、あるいは力関係を我慢して待ったりすることが強いられてもいくのである。

4-3) 3年生女子のふざけへの共謀と規則への志向

ところで、班の中で力をもつ3年生の女子たちも、いつも模範的な「分別ある女子」として振る舞っているわけではない。注意を受けるだけでなく、ときには男子のふざけと一緒に面白がったり、そのおばかな行動に共謀し、誘導しているようにみえることさえある。次は、注意が多かった7班の事例である。

<例3> 7班の机に、3年女子のチカとカズミ、2年男子のタケシとリュウ、1年男女3人が座っている。チカは、「はよ、座って」「ちゃんとして」など班の1・2年男女を熱心に注意している。その中で、タケシがゲップをする。(7班、11/4)

01タケシ : {口をやや前に出してゲップをする}

02カズミ : → {笑って} ふふふ

03チカ : → {笑いながら、手をあげ叩く構えをする}

04タケシ : → {半笑いで手を出し体を引きながら} いやっ、いやっ、いやっ、いやっ

05チカ : → {笑う}

06カズミ : き…もっ

- 07チカ ：→ {笑い顔で腕をあげ構える}
 08タケシ ： {真顔で手をだす}
 09カズミ ： {笑う} ふふふ
 10タケシ ： {口を突き出してのどをならす} かつ、かつ

上の場面で、まずカズミとチカは、タケシが、おそらく意識的に行ったゲップを笑い、ふざけと一緒に楽しんでいる。そして、チカが笑いながらタケシのふざけに対し罰を与えるような構えを示すと、タケシは「いやっ、いやっ、…」とやや誇張した反応で嫌がり、これがまた笑いを誘う。カズミは、「き::もっ」（きもい、きもちわるいの省略）とコメントし、これにチカが再び制裁する動作で応えて、タケシの反応をチカとカズミが笑うというパターンが続く。そして、タケシは、ふたたびノドを鳴らす。

さて、チカやカズミは、タケシのゲップを面白がり、また「おどしー怯え」のやり取りをタケシの反応も引き出しながら、協同して積極的に作り出し楽しんでいる。こういう笑いの中で、タケシは、また「おばかな」な実践を繰り返すのであり、ここにはふざけやおばかな実践への女子の共謀関係がみられる。この他の5班でも、「3年女子-1・2年男子」間で、3年女子の方も強力な統制の過程に遊びの要素を見いだすことがみられ、男子のふざけとおばかな実践も盛り上がるということがみられた。したがって、3年女子たちが、必ずしも大人び、従順で、きちんとしている、という意味で「分別がある」とはいえないであろう。

しかし同時に、先のコウイチのような行動と比べると、同じ面白がって遊ぶのでも女子たちの方は、注意し「ちゃんとさせる」という活動の文脈の中で力行使し、またこの文脈に注意深く振る舞っているように感じられる。上の場面の直後に、大学生ボランティアが7班の机の側を通ると、チカは手をあげたまま「もうー」と声をだし、一緒にふざけて遊んでいるのではなく、「ふざける男子に困っている」者として振る舞った。事実そういう文脈がないわけではない。そしてボランティアに無言の手振りでタケシの遊びをアピールし、注意するように促す。こうした移行や大人との連携は巧みであって、タケシだけが注意を受けることになるのである。またチカは、ボランティアの隣で、タケシの背中に手をのばし、「背中をびーんとしないとね。あんたの将来かかってんねんでー。姿勢をよくして」と、親のような口振りで熱心に指導する。注意という活動の中で、家庭をとり仕切る母親といったジェンダーの資源を関与に用いているようにも感じられるが、こうした大人のポジションは、下位学年を相手にからかいやふざけで遊ぶ場合にも、コウイチのような「おばかな男子」とは異なる規則への注意深さを促すことになるのだ。

最後にもう一つ、上の場面の中の、カズミの「き…もっ」というコメントについてふれておきたい。これは、男子が「いやっ、いやっ」と弱々しく嫌がる行動を貶めるものに聞こえる。実際その後のやり取りで、チカは、ボランティアに厳しく注意されそをかくタケシに対して「あーん、あーんって、きしよいねん」とも貶めている。また、その後カズミも1年の男子がお茶をのむ様子を、「女飲みすんな」のように罵ったりしており、この日は2人の発言にジェンダー規範が参照される文脈が作られていた。先ほど、コウイチらがマリの遊びを「人形遊び-おままごと」とジェンダーに関連するようにも聞こえる内容でからかう実践をみたが、ここでは、3年女子たちが下位学年をからかったり、貶めるのにジェンダー規範を用いている。男女間のからかいや貶めで、ジェンダー規範は有効に使える格好の道具になるのだと考えられる⁽¹⁰⁾。

5. 1年生男子たちのふざけとからかいの協同活動

さて、次に本章では、先のように班内で有力な3年生ではなく、1年生男子たちの3年女子に対する抵抗の事例を議論する。まず、背景となっている1年生の同性によるグループ化を検討した上で、男子たちの協同活動を分析する。

5-1) 同性のグループ化の傾向と男女差

3学年の中で最も人数の多かった1年生は、どの班も2・3名程度となっており、1年生男子と女子がほぼ同数である（累積17名、16名）。しかし、共同の抵抗や無視は、4事例中の3事例が男子間で生じており（4・5・7班）、残りの男女間の1事例（ただし注意者は1年生）は、後に紹介するように、ふざけを含んでいない。共同で注意を無視しふざける場合、1年生の男子たちは、しばしば3年女子から離れて机の端っこに固まって座り、しゃべったり遊んだりしている。これらの班には1年生女子もいるが、一人で座る者や（7班）、3年女子の隣で協力して熱心に男子を注意する者（5班）、あるいは日によって、男子に混じってしゃべる者もある（4班）。逆に、女子2名の班では、女子同士が固まってしゃべり、男子が孤立する（6班）。

このような男女の子どものグループ化は、誰と一緒におやつを食べるかということであ

⁽¹⁰⁾ アメリカで小学低学年のアフター・スクール・センターを観察したVoss (1997) も、1年生に比べ3年生では男女間のからかいが多くなり、そこにジェンダーが頻繁に利用されるようになることを見いだしている。

り、おやつの前後の自由時間における遊びの仲間関係、またそこでの男女分離の傾向とも連動している。したがって、1年男子同士でも固まるとは限らないし、また4班の女子カオリは、同じ班の男子のケンジと飯事などでよく一緒に遊ぶ仲のよい関係で、こうした条件から3年女子から離れて座り、しばしば男子としゃべって注意を受けている。とはいえ、同性でグループが作られる傾向は、そこでの無視や抵抗の共同活動に注目する時、男女間で大きな違いを産み出していく。

1年生の中で、最も単独による抵抗が多かったのは、6班の女子ミカであった。ミカは、自分の遊びを3年女子のナミエに注意されると、「あ::あっ」と不満をもらしたり、ナミエの注意を真似て、ふざけたりしている。しかし、このようにふざけを好み、3年生に口答えもできるミカのキャラクターは、協同で遊びを大胆に続けたり、おばかな活動へと連動しているわけではない。その理由の一つは、班内にふざける相方がいないからだと思われる。ミカは、同じ班の中で、1年生男子のシンゴではなく、必ずしも遊び関係のない1年の女子アイといつも隣りに座り、おしゃべりをしている。そして、アイは、「ちゃんとする時間」になるとしばしば、ミカと一緒にふざけるのではなく、ミカを注意する側に回る。

<例4>ミカが身体を振りながら歌い出す（6班、10/21）

- 01ミカ： な::みをチャブチャブ、チャブチャブかきわけて:::
 02アイ：→ {横から、人差し指を口にあてて} し:::、ちゃんとして
 03ミカ： {笑いながら私のビデオカメラに} ちゃんとしてって
 04アイ：→ {後ろから髪の毛を引っ張る}
 05ミカ： {手で払いながら} 髪の毛ひっぱるな

この例だけでなく11月の6班のデータでも、アイは、ミカのふざけをたしなめ、「それより、ちゃんとしなさい」と、親のような口ぶりで注意を行っている。女子同士で固まって座る傾向は、明確に「よい子」を志向する者が少なくないために、ふざけ遊びが協同で展開する可能性を小さくしているように思われる⁽¹¹⁾。

これに対し、1年生の男子間では、遊びとふざけが協同で展開していく事例がみられる。例えば、10月の7班のデータでは、職員が「はい、座りなさい」と全体に声かけをした後、1年生のシゲオが中腰になり、私の方に「ほくって大きくなったんやで。みた？」

⁽¹¹⁾ ただし、14日分のデータのうち、1年女子が2人以上いる班は3組しかなく、男子の6組に比べ少ない。

と話しかける。これを受け、1年生リョウは、隣の3年女子のカズミの方を少し見て、背を向けているのを確認すると中腰になる。2人は、笑いながら「ぼく3年生より大きくなったんやで」と声をかけ合い、競い合っていく。この後、カズミは2人への注意を始めるが、2人は遊びをやめない。

＜例5＞シゲオは中腰になっており、リョウはいったん屈み「はっ」と机を叩いて、勢よく中腰になり背筋をのばす。(7班、10/17)

01カズミ： |2人の方に舌打ち| ch、ちゃんとしろ |リョウの手を軽く引く|

02リョウ：→ |笑い顔でシゲオを見ながら、高音で| はい、座ります |中腰のまま|

03カズミ： |大声で| シゲオ |同時に、リョウの手を強くひく|

04リョウ：→ |下がりながら、シゲオの方に笑い| ぎょえ

リョウは注意され手を引かれると、「はい、座ります」とおどけた調子で対応し、実際には座らない。中腰を続けるシゲオとの遊びを重視しており、カズミへの関与を、むしろふざけに組み入れている。そして、こうした動きに呼応して、シゲオも遊びを維持するのであり、2人の行為はお互いへの関与を支えに注意への協同の抵抗として現出する。仲間がいる強さは、視線であり、声である。カズミは怒って、シゲオを注意し、同時にリョウを無理に引っ張って対処するが、リョウはこれも「ぎょえ」と、特別な効果音でふざけに活かす(4行目)。こうして、カズミの注意や規則に応じる過程は、ふざけ遊びの文脈で、おかしさや大胆さの意味を与えられて利用されており、「おばかな」実践が協同で展開する。

このようにして、比較的小となしいシゲオも、リョウとの遊びに惹かれ、支えられながら、注意に従わず大胆なふざけの文化と抵抗を担うところへ至りうる。この出来事の数分前、カズミにお茶をつぐ行動を「最後になるやん、ばーか」と罵られ、「はい」と返事をしていたシゲオはここにはいない。リョウと共に笑い大胆に行動するシゲオがおり、そしてその協同活動の中で絶えず実践と価値観、身体性も作られているのだ。

ところで、このリョウらの事例から、先のミカのやり取りを振り返ると、アイだけでなくミカの反応自体にも、「おばか」を演じきれない要素をみることが可能かもしれない。ミカは、アイから注意を受けると、カメラを利用してふざけにもち込み、おばかに振る舞っている。しかし、その後、アイが三つ編みの髪の毛を引っ張ると、まじめに「髪の毛ひっぱるな」と怒る。注意を無視すれば、身体への干渉を含めた強い介入が予想されるが、こうした介入をさらに——例えば、「ぎょえ」のように——ふざけに展開し、おばかな行

動を明確にするところにミカは向かわない。丁寧に三つ編みにした髪の毛への意識が、不作法な行動を規制しているのかもしれない。

また、4班で1年生の女子カオリと男子のケンジが協同で注意に抵抗を行った事例もみられたが、そこでのカオリの振るまいは興味深い。

<例6>男子に混ざって机の端に座っていた4班のカオリが、1年生男子のマサシと何度か注意の言い合いになる。カオリの隣には1年生のケンジがいる。(4班、11/13)

マサシ： {大声でカオリに}ちゃんとしろ

カオリ： {隣の班に体を向けていたのを、前向きにきちんと座り直す。その後、机の上のお茶のボトルをみて}あけて

ケンジ： {真面目な顔でマサシをみながらフタを開ける}

マサシ： {ケンジに大声で}あけんなよ{フタを閉める}

カオリは自ら積極的に違反行動をとることなく、隣のケンジに、マサシへの対立を示す示威行動を要求している。ケンジは、真面目な顔でこれに応え、「あけんなよ」とマサシから怒鳴られていた。この時期、ケンジは、自由遊びでカオリらのままごと遊びに入れてもらうこともみられ、カオリとのそのような関係が上のやり取りにも影響しているように思われる。そしてこの協同の違反では、ケンジだけが意図的に規則に反し、大胆に振る舞うように前に押し出されている点が興味深い。

多くの研究が強調しているように、女子男子ひとり一人は個性的で個人差が大きく、静かに座っている男子がいる一方で、ミカのように違反を恐れず「ふざけ」を好む女子がいる。カオリもマサシの注意を恐れているわけではない。しかし、それにもかかわらず、ソーンらも指摘するように女子の方が規則や注意に敏感な子どもが多く、共同での違反行為が展開しにくくなっているように思われる(Thorne et al. 1986, p181)。そして、男子間の協同活動は、教室のなかで「おばかでー自己本位な」実践を、個々人ではありえない顕著で強力な社会的実践としているのである。

5-3) 男子の挑戦する協同活動と仲間関係

最後に、1年生男子が最も積極的に対抗的におばかな協同活動を組織した5班のケースを取り上げよう。この事例では、おばかな実践の中に強さや挑戦の価値づけ見い出される。

<例7>おやつ開始時、5班の1年生男子2人がしゃべり、1年生や3年生の女子から繰り返し注意される。5班は最後の方まで指名されず、2人がやや静かになった時に、全体リーダーのカズミが机にくる。(5班、10/22)

01カズミ： この二人、ちゃんとせ::へんと最後なんで

02ケンジ： し [てんも::::ん

03トシキ：→ [う::::::::::い:::::::::: {カズミに顔を突きだして}

04カズミ： {ふたりの頭を叩き、その後隣の班を見に行く}

05ケンジ： {頭を抑えて} 痛いな::、うえっ、うえに ()

06トシキ：→ {カズミの背中に} や::めろっ、竹田カズコ

07ケンジ：→ {カズミの方を何度か指さし笑う}

08トシキ：→ {笑いながらカズミに} 岸田カズミ (2秒) {大声で} 岸田カズミや

09カズミ： {小走りに机に来て、片足をあげて蹴る姿勢をとりながら、トシキの髪の毛
10 : を掴み、トシキは笑いながら頭をおさえ「ヒャー」と叫ぶ。その時H先生

11 : から「カズミちゃん」と呼ばれ、去る}

12ケンジ： {トシキに笑って} むしられる。髪むしられる

13トシキ： {笑い顔でケンジに} あれ、いったいねんな::

一般に全体リーダーは前から指名を行うだけで、各班を回ったりしないが、一部の女子たちは、ここでのカズミのように、しばしば先生／母親的な振る舞いで力を示し、男子がこれに挑戦するという構図が生じる (Walkerline 1981)。

カズミの「最後になる」の警告に対して、ケンジはすぐ釈明を開始し、「この二人」のもう一人であるトシキは、ケンジの発話開始直後に、顔を突きだして奇声をあげ、何らかの対立行動に入ったケンジへの同調を積極的に提示する (2・3行目)。これに対し、カズミは2人の頭をたたき立ち去る。その後、ケンジの「痛いな::」という表明を受けると、トシキはその思いを代弁するかのように、「や::めろっ」と頭を叩いたことに抗議する。その際、カズミの名前を「カズコ」とからかって呼ぶ (6行目)。これに、ケンジが、指さしと笑いで同調を示すと、トシキは調子によって別の名字で繰り返しからかい、挑発する (7・8行目)。この辺りから、2人の行動は笑いを伴い、真顔のカズミの攻勢に、トシキは笑いながら「ヒャー」とオーバーアクションでふざけ、ケンジは喜ぶのである。

以上のような一連の行動は、注意者のカズミに対してきわめて対抗的な活動である。しかし、同時に、ここでも直前の「仲間の行為」を支持し (3行目、7行目)、痛みの声を受けて抗議するというように (6行目)、仲間への積極的な同調と支援の提示によって活

動が組織されており、また、これを受けて行為が展開する（7-8行目）。これまでの事例と同じく、「遊び仲間に関与」する協同活動として組織されているのである。

この中で特にトシキは、ケンジに遅れをとるまいと声をあげ、進んでカズミに挑戦しているように見える。この男子2人は、いつも自由時間に一緒に遊ぶような友達関係ではないが、2・3年生男子とよく遊び攻撃性もあるケンジに対し、遊びでは泣かされることもあるトシキは、自らの大胆さを積極的に見せているようにも思われる。7行目でケンジが笑いと同調を示すと、トシキも笑いを示しながら大胆にからかいを行う。そして、カズミが立ち去った後、「髪むしられる」と面白いケンジに、トシキは「あれ、いったいねんな::」と痛みを笑いながら誇らしげに語っている。このように、挑発的なふざけを楽しみ、強く腕白に振る舞うことを互いに価値として示しあいながら、仲間に認められたい欲望のもとで協同活動が展開していくのである（Keddie 2003参照）。

またこの場面で、H先生は、おそらくカズミが腕力を行使するその時を見計らい、カズミを用事で呼んでいる。そうすることで騒動をやり過ごし、カズミに引き上げの機会を与えてこれを促す一方で、積極的に注意を行わないことで、男子達を放任する結果ももたらしていると言えよう。

5-4) 協同活動の文脈性

ところで、トシキは、上の事例のように班内に熱心な注意者がいる限り、しばしば「おばかな」実践を率先して行っている。しかし、このようなトシキの「おばかで-自己本位な」振る舞いは、注意を行う他者がいて始めて成立するものである。11月のデータでは、おやつ終了時に、各班および個人ごとで片づけが許可される形式がとられた。そして、5班では3年生のハルカと1年生女子の2人だけが、最初に片づけを認められた。こうして、いつもの強力な注意者たちがいなくなり、男子だけが残されるや否や、それまで一度も遊び相手の男子を注意しなかったトシキは、急に「不在となった注意役割」をとるようになる。この時もはや、いつものようなケンジとの協同活動は成立しない。

<例8>女子2人が机を片づけ始める。トシキの隣りには、知的障害がある4年生のユウタがいる。（5班、11/10）

01トシキ： 「スプーンをなめている前のカズシの手をはたきながら」 ちゃんとしろ、ちゃ

02 : んとしろ、ちゃんとしろ

03ケンジ： なんで片づけてんねん

04トシキ： 2人だけって言いあったんや

05ケンジ：→むっか:::、むっか::、ユウタ君さえいなければ。[段々声を大きくして] あ:::、

06 : あ:::、あ:::、あ:::、

07トシキ：→そんなんやったら、おまえがしたらいいねん

08ケンジ： [笑い顔で手を口にあてトシキをからかうが、その後黙る]

上の事例において、ケンジの「むっか::」は、しばしばトシキの「むっか::」を誘う手段であり、また次第に大きくなる「あ:::」の声は、一緒に不満を鳴らすことをトシキに求める誘いであったかもしれない。しかし、ここでトシキはケンジに同調せず、反対にケンジを注意している。協同のふざけは成立せず、ケンジは笑い顔を作って手を口にあてトシキの行動をからかうが、その後黙る。一人でできることは限られているのだ。

トシキは、おやつを終了すればケンジと遊ぶわけではなく、また、1年生男子だけになれば率先して注意を行うリーダー肌の面も兼ね備えている。職員は、時に「トシキくん、偉いなー」とこれを誉め、周囲に模範的な生徒として示し育てていこうとする。男子たちの実践と互いの関係は、班活動のような社会的条件と変化する文脈の中で協同だけでなく、亀裂と対立を含む多様なものであり、社会的介入と働きかけの契機も常に存在しているのである。

6. おわりに

本稿は、小学生低学年を対象とする保育の現場で、規則に従い集団行動を行う「分別ある生徒」役割に注目し、これを無視し、ふざける男子たちの「おばかでー自己本位な」集会的実践と文化について記述した。

特定の男子たちは、規則に反し、また注意の文脈を積極的に利用して「おばかな」行動を大胆に行っていた。彼らは、未熟で「状況を把握できず、規則に気づかない」というのではなく、よく分かった上で、職員や大人、注意者の対応もみながら状況を読み、その都度判断して遊んでいる。職員が上位学年のリーダーシップと子どもの自主的行動を促し、子ども個人への厳しい注意を控えるという指導のもとで、特定の男子たちは自らの活動の空間を押し広げていくのである。

また、こうした男子たちの実践は、個人の学習と表出というような個人内過程の結果というだけでなく、しばしばそれ自体が「社会集合的な実践」であり、「社会過程」の産物である。一部の男子たちは、規則違反がたいした問題ではなく自己本位に振る舞ってよい

ことを互いに示しながら、ふざけを競いあったり、女子の遊びをからかい、強さをみせ合うなど、価値観と知識を日々確認する。注意者、介入者への反発だけでなく、むしろ遊び仲間への関与と、先導され互いに支えあう行為の配置が、注意を無視し、ふざけやからかいを遂行する協同活動の大きな展開をもたらしていた。おばかな実践は、文化的な集会的な現象であり、男子個人だけをみていては、その力の源は見えないだろう。

忘れてはならないのは、このように男子たちの「おばかな」実践は、ケイスケとマリのやり取りによく現れているように、女子をからかい馬鹿にしたり、集団行動の中で他の者が我慢して待つことを強いるものになっていることである。その自己本位な力の行使は、男子間の遊び活動について指摘した、優越者中心のパワーゲームや「思いやりのルール」の欠如とよく通じている（片田2003、2005）。「男の子らしさ」の問題は、他の者と共に生きることに関わる問題であり、自己本位な振るまいが、周囲に何をもたらし、自らのうちに何を失っていくかを見定める作業として、今後の議論を進めていきたい。「おばかさ」の探求は、保育や学校における教室の日常を考える場合に、ジェンダーの問題として重要な議論のはずである。

最後に、本論の記述からすれば、従来の子どものジェンダー研究が、「大人－子ども間」における「子どもの学習」という視点を重視してきたことについては、問題が大きいと感じられる。ジェンダー規範の利用についても、本論でみたように子ども間のからかいなどで頻繁に利用されている。職員や大人は、直接ジェンダー知を伝えるかどうかだけでなく、どんな行為を許容しているか、特定の制度運営によって何をもたらしているか、どのように子どもの力になれるように積極的に介入すべきかといった視点で、子どものジェンダーの問題について考えていく必要があると思われる。⁽¹²⁾

トランスクリプト表記（ただし本稿のトランスクリプトは簡略化したものである）

∴ コロン：直前の音が引き延ばされていることを示す

[鍵かっこ：参加者達の言葉や行動が重なっていることを示す

() 丸括弧：音が聞き取れないことを示す

<引用文献>

- Corsaro, William 2005, *The Sociology of Childhood (2nd ed)*, Pine Forge Press.
Francis, Becky 1998, "Oppositional Potitions," *Educational Research*, 40 (1), pp. 31-43.

⁽¹²⁾ この点については、河出（1993）も参照。

- 堀越紀香・無藤隆 2000、「幼児にとってのふざけ行動の意味」『子ども社会研究』第6号、43-5頁。
- 片田孫朝日 2003、「社会的スキルとしての男性性」『ソシオロジ』第148号、23-38頁。
- 2005、「男子のジェンダー実践の共同性と文脈性」『京都社会学年報』第13号、61-84頁。
- 2006、「ジェンダー化された主体の位置」『ソシオロジ』第155号、109-25頁。
- 河出三枝子 1993、「ジェンダー・フェイズからの幼児教育試論」『岡崎女子短期大学紀要』第26号、11-35頁。
- Keddie, Amanda 2003, "Little Boys," *Discourse*, 24 (3), pp.289-306.
- 木村涼子 1999、『学校文化とジェンダー』勁草書房
- 串田秀也 2002、『対人サービス組織における「規則語り」の会話分析的研究』、平成11～13年度科学研究費補助金（基盤研究C2）、研究成果本稿書
- Thorne, Barrie and Zella Luria 1986, "Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds," *Social Problems*, 33 (3), pp. 176-90.
- 氏原陽子 1996、「中学校における男女平等と性差別の錯綜」『教育社会学研究』第58号、29-45項。
- Voss, Laurie, 1997, "Teasing, Disputing, and Playing : Cross-Gender Interactions and Space Utilization among First and Third Graders," *Theory and Society*, 11 (2) :238-56
- Walkerdine, Valerie, 1981, "Sex, power and the pedagogy," *Screen Education*, 38, pp. 14-21.
- Willis, Paul, 1977, *Learning to Labour*, Westmead, Saxson House or London, Collier Macmilan (=1996, 熊沢誠・山田潤訳、『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房)。

付記 本研究は2004-5年度文部科学省科学研究費補助金・特別研究員奨励金による研究成果の一部である。

(かただ そん あさひ・博士後期課程)

Boys' Silly and Collaborative Activities: An Analysis of Boys' Collective Practices of Fooling and Teasing in their Classroom Activities at an After-School Childcare Center

Asahi SON KATADA

This study discusses the culture and practice of boys through shedding light on children's interaction in their warning behavior over the rule during the "Oyatsu" time ("Oyatsu" means afternoon snack in after-school childcare centers for lower graders in Kyoto-City.)

This study argues that some boys accomplish "silly - selfish" masculinity against the role of "prudent pupil" which is fundamental to the school and nursery system. The author also argues that these boys' behaviors are constructed through their collective cultural practices and collaborative activities under the specific institutional and social conditions. Through examining these boys' practice and activity in the process in detail, this study shows that boys accomplish "silly" masculinity in collective and social practices, socializing themselves and constructing gendered order among children through their activities.