

男子のジェンダー実践の共同性と文脈性

—— 学童クラブの男子の遊び活動に関する相互行為の分析 ——

片田 孫 朝日

1) はじめに

本稿は、京都市内の一学童クラブにおける男子集団の遊びの観察に基づき、男子のジェンダー的な実践を、集合性とくに「共同性」という観点から描こうとするものである。

従来、子どものジェンダーについては、社会化という問題設定のもとで議論が行われてきた。すなわち、女子男子の個々人が異なる社会化を受け、その結果として統計的な性差が現れるという議論である。しかし、このような社会化と個人主義の議論は、ジェンダー現象を捉えようとする場合、「間違っていないが、狭すぎる」という評価が適切であろう (Maccoby 1998: 9)。このような観点をとることで、私たちは、子どもが「ジェンダー形成 (社会化) される場面」か「すでに形成された」女子・男子と、その集積としてのグループや文化だけを見ることになる。社会性を、個人に詰め込む仕方では把握するのだ。そのことによって、子ども達が、日常生活の中でそのつど社会文脈的に、また集合的にジェンダー的な実践を構築している不断の過程、その社会性と流動性は見えないものとなる。

これまで日本で紹介され、論じられてきた男子に関する社会学的な研究は、本稿の試みと同じく、男子のジェンダー形成に男子間の関係、例えば、ピアプレッシャーや地位をめぐる不断のパワープレイが重要な役割を果たしていることを指摘してきた (Askew and Ross 1988=1997, 中村 2003)。けれども、詳細に相互行為を記述し研究するのでなければ、男らしさの「ステレオタイプ」のような概念や、暴力にかかわる「行動化の特性」のような概念を用いることで、やはり個々人が所有するものとしてだけ男性性を捉えることになる。

本稿は、むしろできるだけ、男性性を男子間でそのつど社会集合的に「共同で」作り出され、価値づけられ、維持されていくものとして描いてみたいと思う。前稿 (片田 2003a) では、男子間の集団遊びで、厳しい状況を生き抜くスキルとしての「男らしさ」を論じたが、このような男子間の抑圧や傷に注目するだけでは十分でない。男子たちが、しばしば

そのようなプレッシャーを受けつつも、共同で攻撃的スタイルを価値づけ実践したり、支配したりする様子を記述しよう。また同時に、男子間の多様性を指摘するだけでなく、特定の男子が遊び仲間の極端な男性性に抵抗し、「思いやり」の共同性を教授し広げる事例などに目を向ける。

本稿は、従来の＜社会化と個人主義＞の議論と異なり、＜社会的で共同の実践＞として子どもたちの男性性を描き、その多様性や交渉過程を描き出そうと試みるものである。

2) 子どものジェンダーに関する先行研究と本稿の課題 ：集合的实践としての男性性

本章では、子どものジェンダー研究における社会化論が「個人主義」の特徴をもつ点を確認した上で、近年の海外における子どもの仲間文化研究や、男子の集合的活動に注目するジェンダー研究を参照し、本稿の課題について述べる。

2-1) 「社会化と個人主義」から「集合的实践と仲間文化」へ

従来日本において、子どもに関する社会学的なジェンダー研究は、そのほとんどがジェンダーの形成と学習の研究、言い換えればジェンダーの「社会化」に関する研究であった⁽¹⁾。ジェンダーの社会化論は、大人社会のジェンダー体系の理解から始められ、子どもが「大人のシステムによってどのように形成され、そこへ誘い込まれていくのか」、という問題設定をもつ (Thorne 1987: 92-3)。

ジェンダー研究の場合、この「社会化」の議論は、ジェンダー規範と性差を「自然」なものではなく、「社会によって作られたもの」とする説明のためにも必要不可欠の視点であり、また、その変革の道筋をも示す含意をもっている⁽²⁾。また、このような脱自然化と変革の観点は、子どものジェンダーを考える場合に「教育」という課題と重なりながら、強力なものとなっている。こうして、子どものジェンダー研究は、ジェンダーの社会化の説明をにない、とりわけ親のしつけや学校教育・メディアなど、エージェントとしての「大人社会」に注目することになる。

⁽¹⁾ 例えば、最近のものとして、笹原 (1999)、森 (1995)、片田 (2003a) など参照。

⁽²⁾ 例えば、井上輝子は、女性学の課題として、性役割の大半が「社会的・文化的に作られたもの」であり、男女の優劣関係等を生み出していることを明らかにすること、その上で、「個々の成員が、その属する社会から期待され、要求される性役割を取得していく社会化の過程」を解明し、「そうした事柄を通じて、性役割変革の道筋を探ること」をあげている (井上1992: 15)。

こうした議論には十分な意義と妥当性があり、本論もこのような視点を共有している。しかし、子どものジェンダー研究にとって、このような社会化論がもつ難点にも自覚的である必要がある。まず、大人社会を重視する議論は、子どもの仲間集団におけるジェンダー形成について過小に評価する傾向が生じる¹³⁾。近年、日本の教育社会学でも、子どもたちが幼児期から互いにジェンダー知を行使する存在であり、社会化を担う存在であることが注目されている（藤田 2004; 木村 1999: 114）。

そして何よりも、社会化論は、子どもの生活における「することdoing」を「学ぶことlearning」と捉える未来志向を基礎にしながら¹⁴⁾、強固に「個人主義」的な発想を自明のものにしている。それは、大人や仲間集団等の社会関係が、知識や技能の習得の点で子ども「個人」にどのような影響を与えるのか、という意味でだけ社会関係を問題にする（Corsaro 1992: 161）。このため、必然的に、ジェンダーは子ども個人に内化され、所有されるものとして理解されることになるのである。

しかし、子どもの「現に行っている」ジェンダー的な実践は、このような社会化論がイメージさせる習得と表出の個人的な現象だけではない。それは、常に、特定の制度と文化の中で社会的に実践され、また本論が主題とするように、しばしば「集合的に」遂行されているのである（Connell 2000: 11参照）。

また、このような集合的活動に注目すれば、社会的な知識や価値観は、子ども個人の頭の中に存在するだけでなく、子どもと大人、また子どもたちの間で絶えず参照され、確認され、社会関係の中で継続的に再生産されていると捉えられる。子ども研究のコルサロは、このように相互行為において解釈的に再生産されていく安定的な知識と活動の総体を「文化」と呼ぶ。社会化論における個人主義を乗り越えるためには、「子どもが、どのように大人や他の子どもと、文化を交渉し、共有し、創造するのかという集合的で、共同体的な活動の重要性を認識する」必要があり、子ども達による集合的な「仲間文化」の探求が課題となるのである。¹⁵⁾（Corsaro 2005: 18）。以上の議論から、子どもたちは社会集合的に、解釈的に、特定の価値と実践すなわち文化をたえず産出し、またその中で不断に学習・身体化を進めていくと捉えることができる。

本稿は、このような観点にたち、コルサロが言うように、子ども達の「言語実践」と「解釈過程」とを重視し、実践や出来事の社会性と文脈性をみていく（Corsaro 1992）。このように、子どもの集合的实践と仲間文化を不断の構築過程として議論することは、子ど

¹³⁾ Thorne 1993: 3-4

¹⁴⁾ Thorne 1987: 92-4

¹⁵⁾ この点については、Corsaro (1992) も参照。

ものジェンダー研究において、個人主義・本質主義を越える議論の重要性が論じられ⁽⁶⁾ (Thorne 1993)、また社会化研究を「個人内過程」ではなく、絶えざる「社会過程」として捉える必要性が指摘されている中で (笹原 1999他)、これらの要請にも応えうる魅力的なアプローチであると思われる。

2-2) 男子たちの集合的活動

さて、これまで日本においては、子どもを主体とするジェンダーのエスノグラフィックな研究は数少なく (藤田2004, 片田2003a)、また、それらも子ども個々人のジェンダー実践や社会化を論じるもので、出来事の集合的な特徴を十分に論じるものではなかった。

他方、アメリカなど欧米では、以前から発達心理学の研究が、子どもが幼児期から同性と頻繁に遊び、同性間の相互行為で性差が顕著になることを議論してきた (Macooby 1990他)。また、よりエスノグラフィックな男子集団の研究として、例えばウィリスは古典的な著作『ハマータウンの野郎ども』で、「野郎ども」が集団になって初めて、楽しみや独特の雰囲気と共に生まれることを記述し、「文化は、少なくとも部分的には、集団的な人間主体の実践的な行為から生み出されるもの」であること、「…文化を生きるとは、集団とともに行動すること」であることを、インタビューと参与観察から生き生きと描いていた (Willis 1977=1996: 20, 62-3)。

さらに近年、社会言語学や教育社会学的な研究は、より詳細な男性性構築の集合的な過程を描いている (Keddie 2003; Kyratzis 2001)。例えばケディーは、オーストラリアの小学生低学年の男子たちが、仲間集団において特定の男子に先導されながらフットボールについて語ったり、グループ外の「女のような」他者を罵りながら自分たちの価値と男性性を定義し、お互いに自己の強さを誇示、競争して一定の欲望と実践を集合的に強化していく様子を、グループへのインタビューの相互行為から描いている (Keddie 2003)。また、アメリカのキラツティスは、3・4歳の男子グループが、ごっこ遊びで、「怖れ」のような感情を「女らしさ」と結びつけながら共同で否定的に評価していく長期の変容過程を記述し、また、主導的な子どもの存在とその攻撃的なテーマや言語実践により、協調して遊ぶ子どもの言語も荒っぽいスタンスへと同調し、文脈により変化することを記述している (Kyratzis, 2001)。同じく、3-5歳の就学前の子どもについて、ダンビーらは、オーストラリアのある保育所のブロックの遊びスペースで、年上の特定の男児が場所を独占し、新参

⁽⁶⁾ この点については、片田 (2006) も参照。

者に対して、強さや大きさを示す言説で優位を示し、暴力行使の脅しをかけたり、年下の言葉の間違いを訂正したりして、ブロック遊びの場でどのように男らしく振る舞うかを示し教授する様子や、あるいはこうした脅しの実践を仲間関係を構築しながら連鎖的にエスカレートさせていく様子を克明に描いている (Danby and Baker 1998, 2001)。

これらの研究は、男子の実践が、男子間の活動の中で、特定の知識や価値観を参照・確認しながら文脈的に集合的に構築されている過程、仲間文化の構築過程を捉えているといえる。

2-3) 本稿の課題

本稿も、このような議論と同じく、京都市のA学童クラブの男子集団の遊び活動を対象に、攻撃的な振る舞いなど男らしい実践が集合的に構築されていることを具体的に記述する。男子集団の遊びを論じた前稿 (片田 2003a) では、男子間の遊びで、劣位者によっても強い拒否や大胆な振る舞いが「対抗的に」形成される社会的スキルとしての男性性に注目したが¹⁷⁾、本稿では、男子たちが、相互行為を通じて価値観を共有し、「共同で」男性性を構築する側面を議論する。

第二に、欧米の近年の男子研究では、必ずしもあからさまな攻撃性に同調せず、抵抗を行う男子の実践も指摘されている (Kyratzis 2001: 373他)。本稿では、特定の男子に注目して、単に攻撃的な振る舞いに同調しないだけでなく、自らが指導的な地位の遊びで、「思いやり」を示す振る舞いを他の上位者にも促すなど、男子的な遊びの中に、ダンビーらが記述したのとは対照的な教授実践も見られる事例を記述する。また、別の男子が、子ども間とは異なる自己を大人との遊びで文脈的で共同で作っていく様子なども描く。こうして、絶えず社会的で集合的な実践として男性性を捉え、その多様性、社会的折衝と変容を可視化すること、これが本稿の課題である。

以下では、第3章で、調査地や男子の遊び集団の特徴について概観した後、第4章で、男子たちの集合的な男性性の構築を描き、最後の第5章で、男性性への折衝や文脈的な自己の形成について記述していく。

¹⁷⁾ イギリスのアスキューらは、初等・中等の男子校で、男子間の絶え間ない「パワー・プレイ」、すなわち「彼らが地位と威信を求め続けて自らを位置づけようとしている」過程を観察したが、これもほぼ同様の現象を意味している (Askew and Ross 1988=1997: 59)。ただし、女子間に地位の争いがないわけではなく、パワー・プレイが頻繁かつ「あからさまに」行われている点に男子間の特徴があると思われる。

3) A学童クラブと男子の遊び活動

本章は、フィールドワークを行った学童クラブの概要や男子の遊び集団の特徴について述べていく。

3-1) A学童クラブの概要と中心行事におけるジェンダー構成

京都市の左京区に位置するA学童クラブ（以下、A学童）は、地域の児童館の一室に専用の部屋を構えている。学童保育は、親が就労その他の理由によって放課後に子どもの世話をできない場合に登録でき、子ども達は、学校が終わると歩いて来館し、夕方5時、6時まで館内で基本的に自由に過ごす。子どもの数は、参与観察を行った2002年度で、1年生から3年生まで38名（男子21名、女子17名）であり、2名の職員が学童の担当をしていた。筆者は、2002年5月に学生ボランティアとして学童に入り、週に2日ほどのペースで10月まで通い、遊び相手もしながら参与観察とビデオ録画を行った（以下の記述における個人名は、全て仮名にしている）。

学童クラブの教室の基本的な特徴は、異学年が混合している点である。毎日のおやつ活動や、帰宅前の帰りの会など全員が集まる場では、「班」が活動の単位となる。この班は3年生を「班長」としてリーダーシップを期待するものであり、学年に基づく「年長／年少」が公的な活動で最も重要なカテゴリーとなっている（片田2006参照）。ただし、こうした他の教室に見られない特殊性にもかかわらず、名簿は3年生から男子・女子の順番で並び、壁の連絡帳入れは、学年で区分すると同時に、男子に青い新幹線のシール、女子には赤いキティちゃんのシールが貼られるなど、性別カテゴリーとステレオタイプも用いられている。

A学童では、クラブ行事として切り絵や竹馬・独楽回しの検定などの取り組みが行われるが、これらは職員の勤めはあっても基本的に子どもの自由参加であった。これに対して、地域の学童クラブ対抗で行われる夏のキックベースボール大会や冬のドッジボール大会は、全体の行事であり、事前の数週間の練習は参加を義務づけられる。そして、このようなスポーツ行事の中で、職員が性別カテゴリーを有意味なものとして導入することで、男子達が明確に男子優位のジェンダー・コードを構築し強化していくこともみられる。

例えば、5月の末、男性のK先生が夏にキックベースボール大会が行われることを最初に全体に話した場面を取り上げよう。K先生が、大会が行われることを告げ、「今年も優勝したい人」と尋ねると、先頭に座る3年男子数人が手をあげる。続いて、今年から「試合

は女子を4人いれないといけない」と話すと、2・3年男子複数人から繰り返し「はー」「はー」「はー」のブーイングが連呼する。K先生は、注目を集めるように大声で、「いま聞いてるとみんなすごいわー」、2年の人は1年のときは、ヒットも出なかったのに、今年に入って一生懸命の練習をして、「聞くところによると、テツヤ君はホームラン4号、カズオ君はホームラン5号、ヒロシ君は…」など紙をみながら読み上げ、成長ぶりを誉め、男子たちは「うん」、「おれ10号」「書いて書いて」など声をあげる。

このように、全体参加の花形行事となる球技大会は、もともと男子が価値をおきやすい競技内容で、その種の遊びを推奨することにもなる。「みんなすごい」の「みんな」とは実際には、そこに参与していく中心的な男子群を指している。こうした中、女子を「いれないといけない」のような話し方と、続く男子たちのブーイングや自己能力の主張は、職員と主流の男子たちが共同で、男女差と男子優位のコードを明示し、性差別的な実践を公的な場で構築するものである。練習の際には、新任のH先生が、ボールを蹴れない1年生男子に付きっきりの指導をすることも見られた。もちろん、竹馬検定のような行事が行われている期間に、特定の女子を全体の前で誉めることもあるが、このように女男間の優劣関係が構成されることはない。

地域の他の学童クラブでは、グラウンドが広く、職員の子どもへの働きかけによって、女子も1年生からドッジボールで頻繁に遊び、ボールを2個にするなどの工夫もしながら、2・3年女子が、男女混合の遊びを日常的に組織する所も見られた。しかし、A学童では、職員は子どもと一緒によく遊び暖かく見守るものの、ジェンダーを意識した積極的な働きかけはほとんどない上に、狭いグラウンドを男子が占拠し、女子が周辺で遊ぶ状況が多くなっていた。こうした学童クラブの指導や行事、グラウンドの広さなどに規定されながら、男子・女子達の日々の遊びは行われていく。

3-2) 男子集団の遊び：10月遊び調査から

次に、本稿で取り上げる男子の遊び集団の特徴や遊びの内容について、全体的な傾向を10月に行った「遊び調査」をもとに紹介しておこう（詳しくは、片田2003a）。

遊び調査は、10月半ばに、1週間の期間で実施した。最初の子どもが来館後、10分ごとに各部屋とグラウンドを回り、子供全員の遊び相手と遊び内容をビデオで記録してデータとした。ここでは在館時間の長かった1・2年生だけを取り上げる。子どもの数は、男子13名（2年7名、1年6名）と女子14名（2年9名、1年5名）である。自由時間に、2人以上の集団で遊ぶ割合は、男女それぞれ約74%と67%であった。

表1：同性集団の遊び内容（15-21日、単位：回）

内 容	具体的な遊び	男 子		女 子	
勝負を競う チームゲーム	(男女) かまぼこ板倒し、(男子) ドッチ、オニム他	120	48.6%	45	16.0%
勝負を競う 個人ゲーム	オセロ、将棋、カードゲーム	22	8.9%	2	0.7%
オニが交代する ゲーム	(男子) ばらあて、(女子) 鬼ごっこ、靴隠し他	7	32		
物作り・技術 向上の遊び	(男子) ボール投げ他、(女子) 絵描き、パズル、砂遊び	47	19.0%	135	47.9%
ごっこ遊び	(男子) 冒険ごっこ、宝探し、(女子) ままごと	34	15		
おしゃべり・ その他	おしゃべり、ふざけあい、その他	17	6.9%	53	18.8%
合 計		247		282	

※オニム：4人制の簡易ビリヤード

まず、男女集団の分離傾向について。男子の集団遊びのうち少人数の男女混合遊びは全体の約10%にすぎず、特に2年生の場合は4%にも満たなかった。この期間に限らず、2年生以上では、長時間続くような男女混合の遊びは極めて少なくなっていた。この遊び調査の期間には、2年生の主導で大集団の「男女対抗」の綱引きやドッチボール遊びなどが組織されたが、分離が一般的なことも影響し、このような遊びが非常に盛り上がりを見せた。

次に、男子集団の遊び内容であるが、表1のように、女子の場合には絵描きやパズルなどの「物作り」に「おしゃべり」を加えると全体の70%近くなるのに対し、男子は、個人やチームによる勝負を競うゲームが計57%と高くなっていた。特に2年生でこの割合が高く、1年生男子に観られるごっこ遊びやブロック遊び、塗り絵などが少なくなる。

最後に、男子の遊び集団の構成員について、やや詳しく観ておきたい。表2は、遊び調査の初日である10月15日の1・2年生男子全員の遊び内容・相手を、時間をおってまとめたものである。女子の場合、15日を含め1週間ほとんど同じグループメンバーで多くの時間を過ごし、グループに入らない女子は、多くの時間1人で漫画を読んでいた（片田2003b: 79-80）。これに対して、男子は、女子に比べると遊び内容中心で構成員が変化し、異学年でもよく遊んでいる。例えば15日、2年のタツノリ（表の右から5人目）は、来館後、まずホールでカズオやテツヤ、1年男子とオニムというゲームをした後、グラウンドでシンジやカズオとボール投げを短時間おこない、その後、再びオニムを今度はコウイチ等とやり、続けて同じ部屋のタクヤらのドミノに参加するといった様子である。

グループとしては、表の左上の1年男子3人（ケイスケ、タケシ、ケンイチ）が、この1週間の期間最も安定していた。この他、2年生のシンジとカズオも、1週間よく一緒に遊んでいたが、表からも明らかなように、2人は時間帯によって2年生のタツノリやテツ

表2 男子1・2年生の遊び (10月15日)

10月15日(火)	1年						2年							
	ケイスケ	タケシ	ケンイチ	ノリオ	シュン	タカミチ	ヒロシ	コウイチ	タツノリ	シンジ	カズオ	テツヤ	タクヤ	
13:30	(裏)冒険ごっこ			(ホ)マンガ	(ホ)オニム				(ホ)オニム		(ホ)オニム			
13:40	(横)冒険ごっこ				(ホ)オニム		(グ)ボラとボール投げ	(グ)竹馬		来所		(ホ)オニム	(グ)ボール投げ観戦	
13:50							(ホ)オニム		(グ)ボール投げ			(ホ)オニム		
14:00	(裏)冒険ごっこ			(ホ)オニム観戦	(ホ)オニム		(部)宿題				(横)土掘り	(部)宿題	(ホ)ボラとドミノ	
14:10	(横)しゃべり						(部)先生に頼まれ画用紙に表を作る作業	(ホ)オニム			(横)しゃべり	(部)画用紙に表を作る作業		
14:20	建物内へ					(部)先生に頼まれ画用紙に表を作る作業				(横)土掘り		(ホ)オニム観戦		
14:30	(ホ)トランポリン	(横)ケイスケにからかい	(ホ)トランポリン	片づけ		(ホ)ボラと将棋	片づけ			(前)溝に水流し	(事)椅子上	(ホ)ボラとドミノ		
14:40	(ホ)先生のひざの上でかまぼこ参加	(部)ケンイチの隣	(部)宿題	(ホ)かまぼこ観戦			(部)ノートに絵描き	(ホ)タケヤらのドミノに参加	(ホ)ドミノ	(部)おやつ準備	(ホ)かまぼこ観戦	(ホ)女子と先生のかまぼこに参加	(ホ)ボラや他とドミノ	
14:50		(部)おやつ準備	(ホ)かまぼこ観戦							(ホ)かまぼこに参加				
15:00	おやつ													
15:10														
15:20	(部)おやつ片づけ	(ホ)かまぼこ	(部)ヒロシと話	(ホ)かまぼこ	(ホ)ボラと将棋		(部)ケンイチと話	(ホ)ボラとドミノ	(ホ)かまぼこ				(ホ)ボラとドミノ	
15:30	(ホ)マンガ	(ホ)かまぼこ	(ホ)かまぼこの手伝い	(部)行事の打ち合わせ	(部)行事の打ち合わせ	(部)おやつ	(部)行事の打ち合わせ	(部)行事の打ち合わせ	(部)行事の打ち合わせ	(ホ)かまぼこ		(部)行事の打ち合わせ		
15:40		(ホ)トランポリン				(ホ)かまぼこ観戦							(ホ)別のボラと将棋飛ばし	
15:50		(グ)女子と綱引き	(グ)ネットよし登り	(グ)女子と綱引き	(ホ)ボラと将棋	(グ)女子と綱引き	(部)ノートに絵描き	(部)ヒロシの隣	(グ)女子と綱引き			(ホ)かまぼこ観戦		
16:00	(部)マンガ	(グ)女子とドッチ			(ホ)タケヤと将棋飛ばし	(グ)女子とドッチ	(グ)ドッチ観戦	退所済み	(グ)女子とドッチ	早帰り準備	(グ)女子とドッチ		(ホ)シュンと将棋飛ばし	
16:10								退所済み						
16:20							(グ)ドッチ							
16:30	(ホ)マンガ	(ホ)タケヤらとドミノ	(ホ)テツヤのドミノ観る	(ホ)マンガ	(ホ)タケヤとドミノ	(ホ)マンガ	(ホ)タケヤらとドミノ		(ホ)ボラ他とウノ		(ホ)ボラ他とウノ	(ホ)一人でドミノ	(ホ)シュンとドミノ	
16:40	そうじ													

●(ホ)=ホール、(部)=学童部屋・育成室、(グ)=グラウンド、(庭)=前庭、(前)=前通路、(横)=横道、(裏)=裏庭、
●ボラ=学生・大人ボランティア、●マンガ=マンガor本、かまぼこ=対戦型のかまぼこ板落としゲーム、オニム=簡易ビリヤード

や、また1年生とも一緒に遊び、2人だけで遊んでいるわけではない。このように、男子の場合、女子に比べ交友集団の安定度が低く、異学年でも頻繁にゲームなどで遊ぶ点に特徴がある。この時期に限らず、遊び内容や構成員の形態は、男女で明確な傾向差が観られた。

さて本稿は、前稿(片田2003a)と同じく、2年男子を中心に持ち上げ議論を行う。2年生男子7人は、女子と異なり、室内でのゲームやグラウンドでのボール遊びなどをよく行い、比較的どんな組み合わせでも一緒に遊ぶ。もちろん、仲のよい関係や人気のある子がいるが、女子が観察を行った5月から10月頃まで安定した遊び集団を基本的に維持したのに対して、2年男子の場合、短期間で変化する。10月の遊び調査時に、職員にも参考の

ため、「仲のよい関係」を尋ねたが、「夏休みには、テツヤがナオヤ（3年）にくっついてた」のような時期を限定した答えが幾つか返ってきただけであった。

ただし、2年生男子内部の力関係は、女子の場合と同じく、かなり安定してた。まず、内部で球技やゲームに優れ、攻撃性も強いテツヤやカズオが上位にいる。テツヤは、夏の間流行った卓球を通じて、有力な3年生との繋がりも強くなった。続いて、ドッジボールなど球技が上手く押しの強さもあるタツノリ、同じく能力を示し1年生との遊びでリーダーシップも上手いヒロシ、また、カズオや他の2・3年から人気のあるシンジが中位にいる。最後に、グラウンドでの球技でいいところを見せられず、しばしば指示を受けるタクヤとふざけ好きのコウイチが最も下位となっていた。

以下では、この遊び調査の時期のデータを中心に、男子間の相互行為で、どのようにジェンダー的な実践が社会文脈的に共同で構築されているか、個人がそれにどう抵抗し、多様な共同性が構成されているかを、具体的な会話データに則して論じていく。

4) 男性性の共同構成

学童クラブの男子間の遊びの特徴の一つを、片田（2003a）は、グッドウィン（1990）を参照しながら、「思いやりの原理」（ゴフマン）が脆弱にしか働かず、優位者が他者との地位格差を明示し、その立場を積極的に利用し支配することとして記述した。本章は、遊び活動の中で、攻撃的なスタイルや実践が協同で価値づけられ、模倣され、支持される場面や、ゲームの中で、からかいや貶めを通じて遊びの「強さ」の価値観が共同で確認・構築されたりしている様子を描く。男子のうち、集団の中で＜高位のカズオと中位のシンジ＞、＜中位のタツノリと下位のコウイチ＞の事例を取り上げる。

4-1) 攻撃的スタイルの共同構成と模倣

まず、以下で詳しく取り上げるのは、10月の遊び調査期に、2年生のカズオとシンジが他の者とゲームをしていた場面である。背景もあるカズオは、2年生男子の中で地位が高く、また、観察を始めた春の時期から、しばしば他の者に大柄な態度をとり、また誇張した男らしいスタンスを演じていた。例えば、私が最初にカズオと部屋で会った時、「ブルーン、ブルーン」とバイクのエンジン音を真似ながら、突っ込んでくる形で「挨拶」を行ったり、また、2・3年生でサッカーをすれば、「オッラー」と怒鳴りながら、相手をひるませてボールを蹴り、笑い、シンジや他の者がそれを真似たりすることが観られた。

カズオとシンジの2人は特にこの時期よく遊んでいたが、次の場面は、2人が参加していた「かまぼこ板倒し」¹⁸⁾という遊びで人数が減っていき、相手方のチームがいなくなってしまう場面である。シンジとカズオの間で、攻撃的なスタンスが、積極的に競い合うように共同で演じられていることが見て取れる。また、こうした中で、一緒に遊んでいた1年男子のタケシも、彼らの言葉と振る舞いに惹きつけられ模倣していく。

<例1.>女性で新任のH先生が週末の特別行事の練習のため、ホールに子供を呼びに来る。同じチームのシンジとカズオそして1年のタケシは、自分たちのターンとなって「いゑーい、行こうぜー」と3人並んで頭に板をのせ相手側に向かうが、H先生が最後に相手チームに残っていたノリオも「石田君」と呼ぶ。(10/15) [15時:23分:47秒]

- 01シンジ(2): |立ち止まって頭の上の板を素早く取り、同時にH先生の方に振り返り、
 02 : 激しい大声で| おまえもかよ
 03カズオ(2): → |板を取って振り返り、大声で| おまえもかよ。|手に持ったかまぼこ
 04 : 板を上下に揺らしながら先生に向かって歩き、自分の顔を指さして|
 05 : おれ、で::へん、な? |H先生うなずく|
 06シンジ(2): → |先生に向かって| おれもで::へんやん、な
 07H先生 : うん、田中君もで:へんな
 08シンジ(2): |ガッツポーズして| いゑい
 09タケシ(1): → |先生の方に歩き大声で| おれも、で::へんやんな? |右手を腰にあて
 10 : て顔を突きだし、前を横切りながら| おれもで::へんやんな?
 11H先生 : 出ないな::
 12タケシ(1): |高音で| いえ:::い |カズオらの方に両手をあげて、何度も飛び跳ねる|

この場面は、シンジとカズオの2人がノリオが呼ばれたことに声をあげ、その後、タケシを含めて3人が、自分は行事に出席しない（練習の必要がない）ことを先生に順番に確認していくシーンである。そこでは「おまえもかよ」「おれ（も）で::へんやんな」「いゑい」という言葉と、攻撃的で大柄な振る舞いが3人の間で連鎖的に構成されていく。

まず1行目、シンジによる大声の「おまえもかよ」の発話は、かなりオーバーなリアクションであり、目の前のノリオではなく、H先生の方に振り向きながら行われている。落

¹⁸⁾ このゲームは、2チームに別れ、チームが1列に並んで相手チームと向かい合う。先行のチームがまず頭の上に板をのせて歩いて行き、自分の板を落として相手の板を倒すことができれば成功である。次に背中や腕等の順に板をのせてこれを繰り返す。全員が失敗すると、相手チームのターンになるというチームで勝負を競うゲームである。

胆だけでなく不満や怒りとしても解釈されうる振る舞いであり、積極的に攻撃性を示していると感じられる。続いてカズオも、「おまえもかよ」とシンジの発話と振る舞いを、ほぼそのまま繰り返す（3行目）。こうして、攻撃的で、先生に対して大胆な態度の情緒的なスタンスは、連呼を通じて仲間関係を喚起しつつ、いわば「自分たちの価値をおくスタイル」のようなものとして相互行為的に提示され構成される。

その後、カズオは、（3-5行目で）手に取った板を上下に揺らしながら、「おれ、で::へん、な？」と、その手振りと「おれ」という自称、また短く区切った「な？」のような発話によって、H先生に対して非常に大柄な態度で確認をする。先行する発話を引き継ぎながら、シンジにまさる挑戦的なスタンスを積極的にとっているように見える。シンジも、語感がやや柔らかくなるものの、ほぼ同じ言葉を繰り返して続く（6行目）。以上のように、＜シンジーカズオーシンジ＞と、言葉と態度が反復され、協調し競い合うような形で、男性性がスタイルとして価値付けられ、構成されている。

さて、同じチームで一緒に遊んでいたタケシは、シンジらの「おまえもかよ」の際に、頭の上に板をのせたまま、無言で先生の方にゆっくり振り返った。そして、カズオとシンジが確認を行うと、自分も8行目で「おれもで::へんやんな？」とシンジの言葉を繰り返していく。同時に、返事をもらえないと、H先生の前を横切りながら、顔をつきだし右手を腰にあてた姿勢をとる。子どもの言語についてキーナンが述べたように、言語の「繰り返し／反復repetition」が、そのまま「模倣imitation」を意味するのではない（Keenan 1977: 128）。模倣は常に文脈的な解釈を含んでおり、タケシは、移動する中で手を腰にあて前を横切るという振る舞いで、カズオやシンジの行動をく格好をつけた、また偉そうな振る舞い>であると理解しながら、そのスタイルと言語を自分なりに「模倣」し、得意げに振る舞っているのである。タケシは1年男子の中でも、唯一私を呼び捨てにせず「朝日おにいちゃん」と呼ぶこともあるような子であったが、ここでは、H先生に対して極めて大胆に行動している⁽⁹⁾。H先生は、タケシに即答せず、また「出ないな::」という呆れたような返答をするが、タケシは、両手をあげて高音で「いえ:::い」と飛び跳ね、シンジの「いえい」よりも幼児的に、しかし言葉を引用しながら喜んでいく。

A学童では、ベテランの先生たちが子どもへの暖かい対応を重視し、先生への言葉遣いや子ども間の行動をあまり注意しない保育を行っていた。こうした中で、シンジとカズオ

⁽⁹⁾ 学童の1年生男子たちは、互いをクン付けで呼び上位学年より言葉使いが丁寧であり、タケシが、先生に「おれ」を用いている点だけでも特徴的である。子どもの自称詞について京都市内の保育園を調査した西川（2003）は、子どもが、保育者に対して自己を主張したり、自慢したりする場合に「おれ」が使われる傾向を指摘しているが、この事例もそのような場面となっている。

は、攻撃的で大柄な態度を自分たちの価値ある「スタイル」として、H先生に対しても共同で構成しながらいわば公認のものとし、一緒に遊ぶ下位学年のタケシも、これを見、魅了され、進んで解釈的に模倣している。このように、男子個々人が個別に私的に男性性を表出しているのではなく、絶えず互いを参照し価値付け学習しながら、公的で文化的な共同活動として、男性性が継続的に構築されていくのである。

4-2) 優位者の支配とその協同

さて、このようなシンジ・カズオの行動は、先生に対してだけでなく、男子間の遊びでも実践され、支配関係を作り出している。先のやり取りの後も、2人は遊びを続けるが、そこでカズオは、シンジに対し板を立てる下働きのような作業を要求する。

<例2.>先生が立ち去り、タケシは、トランポリンで遊ぶケンイチに話しかける。カズオは、また板を自分の頭の上にのせる。シンジは、相手側の2つの板を立てて戻ってくる。(10/15) [15:24:15]

- 01シンジ(2): おれもやらしてな。(2秒) おれもやるからな |カズオに並び、板を頭に
02 : 乗せて板に向かい歩く|
03カズオ(2): → |板を頭にのせて移動しつつ横のシンジに| おい、3個たてろ
04シンジ(2): → |頭の上の板を置いて、残りの一つも立てにいく| ちょ、待てよ

シンジは、2人で遊びを続けようと2枚の板を立てて来るが、カズオはもともとの遊び通り3枚を立てるように要求する。すなわち、遊びの内容・手順を決定する。その要求は、「3個にしようか」などと提案せず、また「3個立てて」と頼むのでもなく、ただ「おい、3個立てろ」と命令形で大柄に要求する。シンジは、自分の行動を中断し、この要求に従っている。シンジは対等なものとして扱われず、またそこで不満を述べたり遊びを止めたりすることもなく、これを受け入れる。

この後、タケシが再び「やろ」と参加してくると、シンジは、タケシに立てる役割を求め、カズオと共に、遊びの中で「たてろタケシ」など要求する。しかし、タケシは、これをはね除ける⁽¹⁰⁾。結局、しばらく後シンジは、同じ部屋で遊ぶケンイチに、この板を立てる役目を「やってくれへん」と頼み、ケンイチが引き受けることになる。

⁽¹⁰⁾ このやり取りに関しては、片田(2003a: 31)を参照。

<例 3.> 1 年のケンイチが向かい側に座って立てる役目を担うが、他の 1 年男子が遊ぶ様子を見ている。[15:37:08]

01 カズオ (2): → [強い語調で] おい、たてろよ

02 ケンイチ(1): [別の方を見ていたが、気づき一つ目の板をとり立てる]

03 シンジ (2): → [笑いを含む大声で] おまえ、ぼっけ:.....っとしてるな

04 ケンイチ(1): [無表情で、2 つ目の板を立て並べる]

ケンイチが立てる作業を引き受けたとはいえ、カズオとシンジは、自分たちの遊びにケンイチをつき合わせている。にもかかわらず、カズオは非難する口調で、手際よく立てることを強く要求する。続いてシンジも、ケンイチの振る舞いを「ぼっけ:.....っとしてる」と叙述し、誇張した表現でからかい楽しんでいる。2 人は、自分たちの優位な地位を明示し、ケンイチを下位で無力な存在として協同で構成していると言えよう。ケンイチは黙って従っている。

シンジは、一方で、比較的一緒に遊ぶ仲であるにもかかわらず、カズオから命令を受け、それを受け入れる。そして、そのようなシンジは、より弱者としうる者を巻き込めれば、積極的に偉ぶり誇張したスタイルを示しながら、カズオの振る舞いに連合し、支持・強化しながら「自分たち」を作り出しているのである。支配の実践も、力をもつ男子個々人が単独で行っているのではない。特定の価値観を互いに示し合い、不当な扱いを自明なものとし、それを外部に強力に転嫁しながら、共同で維持・遂行しているのだ。

4-3) 能力のからかいと貶め：価値観の共同構成

さて、男性性の共同性について考える場合、特にカズオやシンジらに特徴的な攻撃的で大柄な「スタイル」と共に、ゲームでの勝利や強さに対する共同の価値づけについて考える必要がある。学童で男子の好む遊びには、個人やチームの勝敗が決まったり、得点の換算をするものが多く、女子が頻繁に行う絵描きなどと対照的であった。遊び内容だけでなく、行為者達がどのように勝負や能力に言及しているかが重要である。本節では、男子たちが「強い／弱い」「恥や」など「能力」に関わるからかいや貶めを、言葉を共有しながら協同で実践していることを描いていく。

片田 (2003a: 32-5) でも、ゲームにおける能力の叙述をあつかったが、そこでは、2 年生男子で卓球やゲームに優れ勝ち気のテツヤが、下位のコウイチやタクヤを馬鹿にし貶める事例を取りあげた。このように優位者の下で認められようと、能力競争が強化されていくことを描いた。ただし、このように、勝者の誇示によってだけ、価値観が構成されていくのではない。

例えば、次の事例は、2・3年生5人が勝ち抜きの卓球をしている場面であるが、最も上手なテツヤが負けた機会を捉えて、共同でからかいが行われている。

＜例4.＞2・3年男子4人と2年女子のナミエで勝ち残りの卓球をしている。テツヤが長く勝ち抜くが、初心者ナミエに負ける。(8/12)

01アキフミ(3)：→ {テツヤと場所を交代しながら} テツヤよわっ

02コウイチ(2)：→ {笑い顔で} テツヤ弱い

03タツノリ(2)：→ {笑い顔で} テツヤ弱い

04テツヤ (2)： {苛立った顔で、逃げ始めたコウイチを追いながら} そういつてるお前は弱いなあ

まず、上位学年のアキフミは、テツヤがナミエに負けた後、「よわっ」と発話する。この機会に、テツヤによく馬鹿にされるコウイチや、あるいはタツノリも、「弱い」と笑いながら同調し、共同でからかっている。ふざけ好きのアキフミを利用したこのような共同の「からかい」は、テツヤに対抗しつつ、コウイチのように能力で劣位と見なされる者の方からも、「女子あるいは初心者」に負けることを「馬鹿にしうる出来事」という価値観を、共同で確認・強化するものとなる。ナミエは、この事例に限らず、からかいの対象や資源として何度か利用されていた。一緒に遊んでいても、弱者かつ部外者として扱われている。

また、次の事例でも、タツノリとコウイチの間で言葉がくり返され、価値観が構成されている。別の日にオニムという2人組のチームゲームをしている場面からである。コウイチは、チーム・メイトのタクヤに打ち方を指導したり、戦術を決めるなどリーダーシップをとり、タクヤの失敗を罵る。

＜例5.＞ホールで2年生4人が対戦型ゲームの「オニム」⁽¹⁾をしており、タクヤとコウイチの2人がチームである。相手側のタツノリは、タクヤの打つ順番で、チャンスの玉であることを告げる。(10/2)

01タツノリ(2)：→これ入れんと恥やな

02タクヤ (2)： {打ち、外れる}

03コウイチ(2)：→ {大声で} うわ…、恥

⁽¹⁾ オニムは、4人で2人ずつのチームになって、赤対青に分かれて、盤上の自分たちの色の玉を順番に打ち、四方のポケットに入れるゲームである。

ここでは、まずタツノリが、「これ入れんと恥やな」とタクヤのショット能力を否定的に焦点化し、プレッシャーをかける。続いてコウイチがチーム・メイトの能力を馬鹿にし不満を表明する。コウイチは、「恥」という言葉をタツノリから引き取り、タツノリとは異なる立場で、しかしその価値付けを承認して用いている。タクヤは、このチームメイトの罵りをどんな気持ちで聞いただろうか。

最近アメリカで男子の調査研究を行った心理学・男性研究のボラック(1998)は、恥や侮辱を恐れる意識は、男子5・6歳以降の少年期の特徴であると論じている⁽¹²⁾。しかし、学童の2年男子のやり取りにおいて、このように「恥」は、個人の内的な心理の話に留まらず、よく用いられる言葉なのである⁽¹³⁾。ゴフマンは、相手の面子を維持するために「見てみぬふり」をする儀礼行為を論じたが、あえて相手の「恥」の可能性を予告し明示することは、こうした「思いやり」の表示と対極的といえよう(Goffman 1967=2001: 17)。男子たちは、ゲームに熱中し、互いに競いあいながら、からかいや貶めの言葉の共有と承認などを通じて、否定的に「強さ」の価値観を継続的に構築している。

本章で見てきたような男子たちの示すスタイルと価値観は、ばらばらの個人の表出ではないし、また、彼らが観ている大人の男性の文化をそのまま引用するものでもない。学童クラブの中で公的にも球技スポーツが権威をもち、職員が攻撃的な振る舞いに比較的寛容で、3学年が序列的に混合する学童クラブという条件の中で、男子たちが独自に共同で作りだしているものといえるだろう。しかし、男子たちの営みは、もちろんこのような実践に限られているわけではない。

5) 男子間の多様性とジェンダー実践の文脈性：共同性の観点から

本章では、男子間の多様性と実践の文脈性について、これまでと同じく共同性の視点から議論する。前章では<カズオーシンジ>、<タツノリーコウイチ>という2年の男子たちが、攻撃的スタイルと支配、能力へのからかいと貶めの実践を共同で構成する様子を記述してきた。これに対し、本章では、シンジやタツノリと同程度の地位にあるヒロシによる「思いやり」を示す折衝と共同活動や、タツノリの文脈ごとの変化に注目し、男子間な

⁽¹²⁾ ボラックによれば、男の子達は、この時期に周囲から「男の掟」を学び、弱さや不安をみせずタフで、相手を攻撃し、支配者であるべきだという規範を守るべき神聖な教義として学ぶという。これに背く男子は周囲の侮辱と恥に傷つき、心底おそれて、感情を表明しなくなっていくと述べられている(Pollack 1998=2002: 40-72)。

⁽¹³⁾ 他にも、コウイチとヒロシが、ボール遊びのなかで「これ受けんと恥」「これ受けんと恥やで」と余興にしたり、カズオが、ボールをもって、「フライでネットいったら恥やんな。(自分で投げて)セーフや」のように、自分の能力を示すのに用いたりする。

らびに個人内の多様性と流動性に目を向けていく。

5-1) 攻撃性への抵抗と「思いやり」の共同活動：ヒロシの事例

まず、本節では2年のヒロシが関与する活動を取りあげよう。ヒロシは先の15日の表をみれば、2年男子たちとゲームで遊んでもいるが、一人で絵を描いたり、職員に頼まれて取り組みのための表を長時間作ったり、大集団のドッジボールにもすぐ参加せず横で観ているなど、他の男子から少し距離をとった特徴的な行動をとっている。男子的な押しの強さももちながら、しばしば「思いやり」を積極的に示し共同活動を作っていくことがある。

最初の事例は、片田（2003a）でも詳しく取り上げたが、この15日の2年のタクヤが中心となったドミノ遊びからである。もともと、タクヤと1年のシュンがホールで2人で遊んでおり、そこに、ドッジボールを終えたヒロシと1年のタケシが遊びながら現れ、遅れて参加した。タクヤは、やって来たヒロシに、「シュンってあほやで。シュンってな、あんなシュンさっきこうやってな」と駒の間隔が空きすぎだと話しかけ、ヒロシも「無理やで」と応じる。しかし、ヒロシと適当な駒の間隔で意見が割れると、タクヤは「みせたあげるわ」「みとけよ」と駒を並べていく。その後の次の場面は、タケシが駒で遊ぶことをタクヤが非難する箇所である。

<例6.>タケシは、シュンの前にどけられた駒を拾い、手からバラバラと落とす。
(10/15)

- 01タクヤ(2): {大声で} おまえなにしてんねん。あほかタケシ、おまえじゃまやねん。
02 : 見るなら見とけよ
03ヒロシ(2): → {タケシの方を一時見た後、地面を見ながら小声で} べつにいいやん、
04 : とってないねんから
05タクヤ(2): → {下を向き並べながら} 見るなら見るだけにしとけよ。おまえやるとも
06 : いってへんのに、かってにさわんなよ。ぐちゃぐちゃになるやん
07ヒロシ(2): → {地面を見ながら小声で} 別にそれぐらいいやん

タクヤによるタケシへの罵りと要求に対し、ヒロシが応えている。ヒロシは3行目でタクヤに同調せず、小声で控え目ではあるが、「別にいいやん。とってないねんから」と、タクヤの駒の使用権を認めながらも反対している。タクヤは、ヒロシの発話を受けると、5行目で「やるともいってへんのに、かってにさわんな」「ぐちゃぐちゃになるやん」と、

タケシに対して非難の理由説明を追加する。しかし、ヒロシは、これに対しても、小聲で下を向きながらも「それぐらいいいやん」とタケシを積極的に弁護している。

ここでヒロシは、タケシを気遣い、タクヤによる使用権の主張が行き過ぎていると抵抗しているように見える。もちろん、このような行為は、すでに意見対立も作っている中で、タクヤの遊び全体での絶対的な地位構成を牽制する意味もあるかもしれないが、その真意はここで重要ではない。注目すべきは、ヒロシの対立発話は、タケシの周縁的な遊びへの参加を認め、タケシに対し「思いやり」を求めるものであり、これを受けタクヤは「タケシの問題」が何であったかをより丁寧に説明／弁解していることである。5-6行目で、タクヤも声を落とし、態度を和らげている。このような過程が、前章のカズオーシンジ間と大きく異なっているのであり、攻撃的实践が「思いやり」の規則により縮小していく共同過程が生じている。

ヒロシは、この遊び以外でも、下位学年に積極的に「思いやり」を示すことがよくあった。次に取り上げるのは、ヒロシが中心の「投げの練習」ともいわれる遊びであるが、ここでもヒロシのやり方には特徴があり、そこに途中参加したタツノリも巻き込んでいく。

7月の夏休みの午後、グラウンドでヒロシは、1年のノリオとボール蹴りをしていたが、これを止めて、ボール投げの遊びを開始する。そして、「いくぞ」とボールを投げ「はい、なげろ」と、上位者として指導する形で遊びを組織する。また、「これ受けろよふらい。受けられへんかってええし」「あーん、いまの嬉しい。自分で受けようとするのがいい」などと、ノリオの能力に配慮し（自他の地位差を明示し）、誉める形で指導を行う。遊びを初めて2分後にタツノリも参加し、ノリオが「そっちいって」と指示し、ノリオと並んで順番にヒロシのボールを受ける。

<例7.>ヒロシがボールを投げる。(7/29)

01タツノリ(2): ノリ受けろ

02ノリオ (2): [走っていくが、ボールを落とす]

03ヒロシ (2): [小聲で] あ……ん

04タツノリ(2): →早くいかない [とあかんねん]

05ヒロシ (2): → [小聲で] いいやん。自分で受けようとするのがいい

06タツノリ(2): [身振りでノリオに取り方を示した後、ボールを渡す]

07ノリオ (1): [勢いよくボールをヒロシに投げる]

08ヒロシ (2): → [受けたボールをタツノリに投げながら] ノリもけっこう強いな

09タツノリ(2): → [受けたボールをノリオの投げ方を真似て投げ] これぐらいは強い

- 10ヒロシ (2): [転がったボールを拾い、ボールをフライで投げる。ノリオがとる]
 11タツノリ(2): → [大声で] ノリすげえ、ないす
 12ヒロシ (2): → ないすやぞ

ヒロシは、ノリオが受けられないと、3行目で「あ::ん」と残念がるが、タツノリが「早くいかないとあかんねん」と否定的に評価し指導すると、小声で「いいやん」と反対する。そして、それまでと同じく、「自分で受けようとするのがいい」とノリオを誉め直す(4-5行目)。その後、ノリオがヒロシに勢いのあるボールを投げると、タツノリに対して、「ノリもけっこう強いな」と、同じ2年生の指導者として同意を求める。誉める行動を促しており、タツノリも、「これぐらいは強い」と応じる(7-8行目)。このような、ヒロシとタツノリ間のやり取りは、どのように指導すべきかをヒロシがタツノリに示し、「思いやり」を示す賞賛の方法に巻き込んでいく過程として理解できる。実際、その直後、タツノリは、ノリオがボールを上手くキャッチすると、「ノリすげえ、ないす」とおおげさに誉めて積極的にこの作業に関与し、ヒロシも「ないすやぞ」と同調・確認しているのである(11-12行目)。

ヒロシは、ノリオのボールを投げる力を「ノリもけっこう強い」と表現し、ボール投げという男子の主流の遊びで、能力を「強さ」で呼ぶ価値観をタツノリとの間で構築している。ヒロシは、ボール投げの能力を示すことができ、そのような主流の文化と価値観の中でリーダーシップをとり、支持されているのである。他方で、過剰な攻撃性には時に抵抗し、「思いやり」をもった指導をタツノリにも示す。タツノリは、ヒロシの意図を解釈し理解しながら、自らも積極的にこれを生み出している。前述のようにダンビーらは、オーストラリアの一幼稚園のブロック遊びの空間で、年長者による「脅し」の実践と教授の過程を克明に記述した。しかし、男子たちが主流の文化的活動の中にいるときでも、攻撃的な男性性だけを伝授し共同しているわけではないのである。

5-2) 文脈の中の親密性と好みの共同構成：タツノリに注目して

最後に、再度タツノリに注目し、遊びの内容や相手に応じて多様な自己を表出していることを見ておこう。例えば、10月にはヒロシを中心に、タツノリ、シンジの3人が、コウイチらを締め出して、カーテンで囲った場所などで午後の間ずっとノートへの絵描きと、それを使った自作のすごろくをして遊ぶことがあった。こうした場合には、女子が頻繁にそうであるように、他の2年男子だけでなく私が近づいたりするのも「男子の秘密」と嫌

がるようになる。また、こうした遊びは、他の遊びに比べ静かで落ち着いている。

<例 8.>ホールに出た後、ヒロシがノートに絵を描き、2 人が見ている。(10/9)

01 タツノリ(2)： [絵を指して] なにこれ

02 ヒロシ (2)： [描きながら] 2 人乗り自転車

03 タツノリ(2)：→おれもやりたい。シンジと一緒に乗ろか

04 シンジ (2)：→のろっか

05 タツノリ(2)：→うん、hhhh

このように女子の場合と同じく、親密なメンバーを選び、絵描きと空想遊びをすれば、2 年生男子間でも共同で作られていく世界は、ゲームで競いあっている場合とはずいぶん異なるものになりうる。タツノリは、「シンジと一緒に乗ろか」と親密さを積極的に示し、シンジはこれに答えている。

さらに、タツノリが、学生ボランティアを相手にジグソーパズルなどをすれば、男子間の遊びで見せるのとは全く異なる自己を提示することがある。例えば、土曜日で来所する子供が非常に少なく、静かなホールの片隅で、学生ボランティアの M とタツノリの 2 人が熊のプーさんのジグソー・パズルを広げて遊ぶことがあり、私も遅れて加わった。そこでのタツノリの語調は子供同士で遊んでいる時と異なり、非常にやわらかい。また、笑い方にも、「えへ::」のように、無邪気さを示し「幼児／子供らしく」振る舞ったりする。このようなタツノリの自己構成は、「寒くない、窓しめようか」と言うわたしの「大人らしい」気遣いの提示や、M の反応と共に成立し構成されている。こうした中で、タツノリはプーさんを好きな自己も表出していく。

<例 9.>3 人が座ってプーさんのジグソーパズルをしている。(10/12)

01 タツノリ(2)： ラビット。(1) [パズルをとりながら] プ::サン、プ::サン

02 M : [パズルをつついて] かわった顔

03 タツノリ(2)： [パズルをはめながら、小声で] プ::サンシリ::ズ。(2) [両手でパズ

04 : ルを組み合わせながら] 花シリ::ズ

05 私 : へえ::

06 タツノリ(2)：→ [下を向きパズルをさわりながら小声で] プ::サンは大好きだよ

07 M : →プ::サンを好きなん

08 タツノリ(2)：→ [パズルを触りながら小声で] うん、ぼくは、プ::さんが大好きだよ

09 M : →かわいいもんねプ::さん

タツノリが「プ::さんは大好きだよ」と独り言のように小声で述べたのを受け、Mは「プ::さんを」好きなのかと聞く。タツノリは、優しい小声で、「うん、ぼくは、プ::さんが大好きだよ」と、「ぼくは」を付けて応える。そのジグソーパズルの絵から、私は「かわいいもんね」と理由を推測しながら肯定的に同調している。タツノリは、特に肯定も否定せずに、遊びを続けた。

タツノリによる最初6行目の「プ::サンは大好きだよ」は、もともと独り言のような発話として提示されているが、Mが聞き返しているように、表現がややぎこちない感がある。そして、Mの「好きなん」の質問後の応答でも、タツノリは「うん、プーさん大好き」のようには答えず、小声で文体を変えずに、「うん、ぼくはプ::サンが大好きだよ」と応えている。これは第一に、「うん」という肯きと、(先の<例8>に観られる「おれ」ではなく)「ぼくは」という自称詞を用いて、無邪気で柔らかい「子ども」らしさを提示しているといえる。また、文末は「大好きだよ」と、パズルに向かっていると聞こえる語りかけの表現をくり返している。ここでおそらく、タツノリは、やや警戒しながら、子ども・幼児としての主体と空想的な世界構成を維持して、「プーさんを好き」な自己を表明している。そのような自己表明は、女子たちが時に「これかわいい!」のように堂々と語るのとは異なり、特別な主体構成を経由して、また、自己を否定するかもしれない仲間のプレッシャーなどない状況の中、大人たちに支えられてゆっくりと構築されているのである。

本節でタツノリに注目し論じてきたような、男子間のおとなしく親密な遊びや大人との「幼児」としての遊びは、ごく限られたものであった。コウイチと共に「テツや弱い」とからかい、ノリオのボール投げを指導するタツノリの活動の方が、主流の文化実践であろう。とはいえ、本章でヒロシやタツノリに注目し、また彼らと一緒に遊ぶタクヤやシンジの様子を描いて示してきたのは、男子たちが他の子どもや大人たちと作りだす実践は、必ずしも攻撃的な自己を強化していくものばかりではないということである。男子的な遊び活動を行う中でも、個人の抵抗と折衝により新しい価値と実践が拓がり、また周縁的で局所的な営みであるとしても、様々な活動と自己が共同で生み出されている。日常生活とは、そのような社会的で集合的な実践／自己の継続的な構築であり、常に様々な揺れと可能性をもっているのである。

6) おわりに

本稿は、男子たちの男性性を、従来のように「社会化」と「個人主義」の観点からではなく、集合的に不断に構成されていく「共同の活動」として捉えようと試みた。

「個人主義」的な議論は、社会化の結果として<性差>や<男性性>を説明し、結果的に、強くジェンダーのパーソナリティー化や固定化の論に寄与してしまう側面をもつ。本稿は、これに対し、社会制度的な、また文脈的な条件のもと、子どもたちは保育者や他の子どもと、現実の出来事と男性性とを絶えず共同で作り出し、身体化しているという観点で、学童クラブの2年男子たちの遊びの実践を描こうとした。男子の教室におけるヘゲモニーや、攻撃と支配の実践などは、決して個々人で遂行されているのではない。特定の行事運営のもとで男子的なスポーツ文化が推奨され、職員の指導と子どもとが共同して男子優位の価値観が構築される。また、こうした制度的条件も背景にしながら、男子たちは仲間間のゲーム遊びで、「強さ」を価値として互いに示し、競い合う。あるいは、職員による黙認と非介入のもと、攻撃的な態度は「スタイル」として共同で構築され、自他への不当な扱いが自明視され弱者への支配的な実践が展開する。こうして、特定の男子文化が、解釈的に継続的に再生産されているのである。

他方、男子たちは「個人」ごとで多様で、「思いやり」を持つ子がいるというだけでなく、個人は主流の文化の中でも時に攻撃性に抵抗し、仲間間で折衝して自らの実践を共同のものに広げる。ひとりの男子は、主流の文化と価値観の中で自己を作っていくが、それでも周縁的な共同性は、常に別の自己を育てていく流動性と可能性をもっている。

したがって、男子たちの中の勝利と強さに固執する価値観や、暴力と攻撃性について、正しい「知識」をどのように伝達するか、という問題設定だけでは不十分なのである。アスキューらも言うように、男子の実践は、男子間の関係に埋め込まれている (Askew and Ross 1988=1997)。したがってむしろ、大人達がどのように制度的・社会的に毎日の日常活動を条件づけているか、何を価値あるものとして示したり容認しているのかと問い、また、すでに男子たちの中に散在する非暴力的で多様な価値と共同性をどのように支援し、主流の文化と交渉できるのかと考えなくてはならないだろう。このような視点は、男子たちの暴力や支配を、現在のようには行為として容認することなく、その現実と変容を常に社会的に考え、最後に、男子「個人の存在」を自ら変化していく可能性と力をもつものとして承認していく発想を意味するだろう。

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

トランスクリプトの表記（ただし、トランスクリプトは非常に簡略化したものである）

:: : 直前の音が引き延ばされていることを示す

[: 参加者達の言葉が重なっていることを示す

? : 語尾の音が上がっていることを示す

hh : 有声の呼吸音を示す

(1) : 1秒の間があったことを示す

参考文献

- Askew, Sue and Carol Ross, 1988, *Boy's Don't Cry*, Milton Keynes: Open University Press. (=1997、堀内かおる訳「男の子は泣かない」金子書房.)
- Connell, Robert, 2000, *The Men and the Boys*, Polity Press.
- Corsaro, William, 1992, "Interpretive reproduction in children's peer cultures," *Social Psychological Quarterly*, 55(2): 160-77.
- , 2005, *The Sociology of Childhood (2nd ed)*, Pine Forge Press.
- Danby, Susan and Carolyn Baker, 1998, "How to be masculine in the block area", *Childhood*, 5(2): 151-75.
- , 2001, "Escalating terror", *Early Education and Development*, 12(3): 343-58.
- Goffman, Erving, 1967, *Interactional Ritual*, Garden City, N.Y.: Doubleday. (=2001、浅野敏夫訳『儀礼としての相互行為＜新訳版＞』法政大学出版.)
- Goodwin, Marjorie, 1990, *He-Said-She-Said*, Bloomington: Indiana University Press.
- 藤田由美子、2004、「幼児期における『ジェンダー形成』再考」『教育社会学研究』74: 329-47.
- 井上輝子、1992、『女性学への招待 [新版]』有斐閣.
- 片田孫朝日、2003a、「社会的スキルとしての男性性」『ソシオロジ』148: 23-38.
- 、2003b、「女子の言語使用における『思いやり』の原理とその文脈依存性」『京都社会学年報』11: 73-94.
- 、2006、「ジェンダー化された主体の位置」『ソシオロジ』155 (掲載予定).
- 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』26: 11-35.
- Keddie, Amanda, 2003, "Little Boys," *Discourse*, 24(3): 289-306.
- Keenan, Elinor, 1977, "Making it last," Susan Ervin-Tripp and Claudia Mitchell-Kernan eds, *Childhood Discourse*, Oxford, London: Academic Press: 125-38.
- Kyrtatzis, Amy, 2001, "Emotion talk in preschool same-sex friendship groups", *Early Education and Development*, 12(3): 359-92.
- Maccoby, Eleanor, 1990, "Gender and Relationships," *American Psychologist*, 45(4): 513-20.
- , 1998, *The Two Sexes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 森繁雄、1995、「幼児教育とジェンダー構成」竹内洋・徳岡秀雄編『教育現象の社会学』世界思想社、132-49.
- 中村正、2003、「男の子は暴力的なのか？」天野正子・木村涼子編『ジェンダーで学ぶ教育』世界思想社、135-52.
- 西川由紀子、2003、「子どもの自称詞の使い分け」『発達心理学研究』14(1): 25-38.
- Pollack, William, 1998, *Real Boys*, Random House. (=2002、吉田まりえ訳『男の子が心をひらく親、拒絶する親』講談社.)

笹原恵、1999、「ジェンダーの『社会化』」鎌田とし子・矢澤澄子・木本喜美子編『講座社会学14 ジェンダー』東京大学出版会、179-212.

Thorne, Barrie, 1987, "Re-visioning women and social change", *Gender and Society*, 1(1): 85-109.

———, 1993, *Gender play*, Rutgers University Press.

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.)

(かただ そん あさひ・博士後期課程)

Masculinity as Collective and Contextual Practice —An Analysis of Young Boy's Play Interactions in a Child Care Center—

Asahi KATADA SON

This article explores collective and contextual characteristics of masculine practice of elementary schoolboys in their play activity and conversation.

In Japan, most of gender studies about children are the studies of gender "socialization", which investigate processes of children's social learning and embodiment of gendered norms and behaviors. However, as William Corsaro and others have pointed out, this socialization theory is inherently forward-looking and individualistic. The theory focus on the effects of various interpersonal and institutional experientractice of individual children. There is little consideration given to how children share, negotiate and create ineterpersonal relations and social practice collectively and contextually.

Like the recent studies in Australia, England and other countries , this study tdeels with children's peer group and tries to investigate young boy's collective constructions of masculinities as on-going and contextual social practices. The data is based on participant observation of the boys and girls(ages six to nine) in a child care center in Kyoto city for more than six months in 2002.

Some boys in a dominant position repeat aggressive terms among themselves and make them their value and style. They often emphasize hierarchical arrangements among the boys. Many boys collectively tease and denounce skills of low status boy in games , making competence and strongness their praimary value. On the other hand, we can observe some boys in some cases oppose these aggressive behavior and others follow more considerate practice in some play activities. Indeed we can say that boys change their style socially and contextually.