

# 「いい子」が「正しさ」を乗り越えることばの学びの検討 —ジェンダーの視点を中心に—

キーワード：「いい子」、「正しさ」、ジェンダー

関西学院大学大学院・院生 南 咲貴子

## 1. 問題の所在

2021年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」において、従来の教育の「正解主義」・「同調圧力」の問題が指摘されている。そして、「従来の社会構造の中で行われてきた「正解主義」や「同調圧力」への偏りから脱却し、「誰一人取り残すことのない、持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現」がめざされている(中央教育審議会 2021: 16)。

「正解主義」や「同調圧力」は、学級の中で規範意識を強く持ち、教員の期待に応えようと努力している「いい子」と呼ばれる児童の学びに大きく影響していると考えられる。山川(2001)は「いい子」の規定因として環境要因の一つに「社会の風潮と親・教師の期待(過剰期待)」を挙げ、「期待を感じ取った子どもは自己抑制をする」ようになると述べる(p. 51)。さらに、山川(2007)は、将来破綻する可能性のある「いい子」の行動の特徴について「周囲への配慮に伴う自己主張の抑制」(p. 21)を挙げ、肯定的に理解するだけでは不十分だと主張する。このことから「いい子」は周囲に気を遣うあまり、他者によって求められる自己を、無意識的あるいは意識的に形成していると考えられる。そして、その中で、周囲の他者から「正しさ」を学んでいるといえる。

こうした「いい子」は、教員の求める「正しさ」に向かうことで自己や他者に対する抑圧を生み、それが学級における「正解主義」・「同調圧力」の再生産の一助になる危険性がある。つまり、「いい子」は周囲から学んだ「正しさ」を「当たり前」や「常識」と固定化して捉えることで、その「正しさ」を自己にも他者にも押し付けてしまうことが考えられる。このため、「いい子」の持つ「正しさ」を問いなおし、固定化した「正しさ」を乗り越える必要がある。同時に、「いい子」の問題としてではなく、教員が「いい子」に意識的にも無意識的にも示している「正しさ」を批判的に問いなおしていく必要がある。

しかし、「いい子」は一般的に、問題のない子、手のかからない子として教員に認識されている。教員の問題意識は、学級内で問題が可視化されている児童に向けられ、「いい子」には向いていないことが多い。むしろ、教員が問題行動のみられる児童をお世話する「いい子」の行動を「良いこと」だと働きかけることで、「いい子」の抑圧を助長している場面も少なくない。こうした学校での場面で積極的にお世話をする児童は女子児童に多いことから、「いい子」の「正しさ」を支える抑圧の中には、見た目や言動において女の子らしく、男の子らしく、というジェンダーとの結びつきが強いものがあると考えられる。教員が求める「いい子」らしい行動とジェンダー観とが結びつくことで、固定的なジェンダー観を「良いこと」だと教え込んでいる可能性がある。このため、「いい子」の「正しさ」とジェンダーとの共通点や結びつきを明らかにする必要がある。よって、本稿では、「いい子」の固定化した「正しさ」を捉える視点の一つとしてジェンダーを取り上げる。

ジェンダーは一般的に社会的文化的性差を指すものであるが、男らしさ・女らしさのイメージや性別役割、性別そのものを示す用語として多様に用いられる。本稿では、ジェンダーの概念について、加藤(2017)による定義を採用する。加藤(2017)は、ジェンダーを「私たちは、さまざまな実践を通して、人間を女か男か(または、そのどちらでもないか)に〈分類〉している。ジェンダーとは、そうした〈分類〉する実践を支える社会的なルール(規範)のことである。」(p. ii)と定義する。加藤(2017)は、ジェンダーは本質的なものではなく、私たちが無意識的に学習している社会規範によって分類していると述べていることから、構築主義的な立場に立っている。ジェンダーも「いい子」の「正しさ」についても、社会規範によって構築された価値観や思想が軸であり、その形成過程や教育的課題において、共通する部分がある。こうした「いい子」の思考はことばによって形成されている。国語科は「言葉による見方・考え

方を働かせ」、「言葉がもつよさ」を認識したり、「言語感覚」を養ったりする教科である(文部科学省 2018:11)。「いい子」がこうしたことばの学びを得ることは、「いい子」の「正しさ」をめぐる抑圧の原因である固定化した価値観の緩和等に有効である。また、小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説国語編では「伝え合う力」を要請している。「伝え合う力」を高めるとは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力を高めること」(p.12)である。伝え合う力を「いい子」が身につけることは、周囲の視線を気にする「いい子」が自己の立場や考えを尊重しながら、他者に自己の気持ちを適切に伝えることにつながる。ジェンダーの視点を加えることで、「いい子」が、ジェンダーを含む固定化した社会的な「正しさ」を乗り越えることができる。なお、本稿における「正しさ」を乗り越えるとは、正解主義に縛られない、同調圧力を生まないことをめざしており、「いい子」が自他を尊重しつつ、自他に対して多様な見方・考え方を身につけられることをさす。

## 2. 研究の目的・方法

本研究の目的は、「いい子」の「正しさ」とジェンダー問題を関連付けて考察した上で、その教育的課題を挙げ、「いい子」が「正しさ」を乗り越えるためのことばの学びを検討することにある。

方法は、まず「いい子」に関する先行研究を基に、「いい子」の「正しさ」を明らかにする。次に、人権やジェンダーに関する文献から、「いい子」の抑圧の原因となる「正しさ」に内在するジェンダー問題を明らかにする。その後、稿者が学習支援員を行っているフィールドワーク先の児童の事例をエピソード記述し、「いい子」とジェンダーの重なりを示す。最後に、「いい子」の「正しさ」とジェンダーに共通する教育的課題を述べ、「いい子」が「正しさ」を乗り越えるために必要なことばの学びを検討する。

## 3. 「いい子」の「正しさ」とジェンダー

### 3.1. 「いい子」の「正しさ」

「いい子」の「正しさ」について考察するために、「いい子」研究の蓄積がある児童心理学における先行研究から「いい子」の概念や事例を挙げる。この際、当時の社会背景を関連付けながら捉えていく。

「いい子」の「正しさ」は、強固になることで、自他に対する抑圧として作用する。本研究における抑圧の定義は、Anti-Oppressive (Socialwork) practice(AOP)の定義(坂本 2021:12)を参考にする。この定義の中には「平和的または暴力的な手段によって、信念体系、価値観、法律、生き方を他の集団に押し付けることも含まれる」(Bains 2017:3)とあり、より広義で社会的な抑圧を捉えられるからである。本稿における「いい子」は、先行研究における「よい子」と同義のものとして進める。

信田(1999)は、「いい子」をアダルト・チルドレンと関連付けて、「そこでしか生きられない子どもたちの生存を懸けた適応のひとつ」として、「支配する側のおとなにとって都合のいい子どもでいること」(p.1591)があるという。「いい子」は大人との権力関係のもと、「いい子」として生きていかざるを得ず、大人が期待する社会的な「正しさ」を求めようとしているといえる。

藤岡(1999)は、「「できない」自分」を許せない小学五年生の子供の事例を挙げ、「学校でも家庭でも緊張感の連続であり、自分を評価する人たちの要求を先取りすることで少しでもその不安を低減する努力」をした結果、「「よい子」志向がますます「よい子」である自分を強固なものにしていく」と述べる(p.1693)。ここから「いい子」は、他者志向性が強く、周囲から良いと学んだ「できる自分」という「正しさ」を基に努力していることがわかる。安心のできない環境で、「いい子」自身が周囲の評価に敏感になることで、自ら周囲の望む「いい子」像へ向かっていく様子がみられる。

難波(2014)は、「いい子」を「ある状況や環境に対して、素のままの自分で対処するのではなく、相手や自分を取り巻く環境が求めている言動を素早く察知し、それにふさわしい言動に適切に対応する」と述べる(p.185)。これも、藤岡(1999)と同様に、自ら「いい子」へ向かっているものであるが、素の自分と解離した自己を見せているという点で、方略的に「正しさ」を学習し、用いている。

以上より、「いい子」が「正しさ」に向かう理由には、環境に適応せざるを得ない場合、環境への適応に加えて自ら選択する場合、方略として自らの選択する場合の3つがあると考えられる。これらの「正しさ」の根底には、社会的な規範である「当たり前」や「常識」などの社会的な抑圧があり、社会的な抑

一見問題のない「いい子」が抱える抑圧は、可視化しづらいからといって見過ごしてよいものではない。前島(2020)は、「2000年を前後する頃から普通の「よい子」の犯罪が目立つ」ようになり、普通の「よい子」の犯人が多くなったと述べる(p.7)。その社会的背景に、「教育家族」の「よい子」の問題があると考察し、前島(2020)は次のように述べている。

こうした問題は「いい子」が「期待」という抑圧に反発・反抗し、周囲の「いい子」像から脱却できたとき、可視化する。だからこそ、その問題が可視化する以前に、「いい子」の抑圧の基となる社会的な「正しさ」を問いなおす学びが必要である。

**周囲の他者(家族・友達・教員・周りの大人)**

1 社会的な期待  
(外的圧迫)

2 期待に応える  
(内的対応)

3 認める  
(「いい子」と認知)

**「いい子」の前段階**

4 期待されると愛られる = 「いいこと」「嬉しい」という感情

**0-5が押し流される**

**周囲の他者(家族・友達・教員・周りの大人)**

1 社会的な期待  
(外的圧迫)

2 期待に応える  
(内的対応)

3 認める  
(「いい子」と認知)

**「いい子」**

5 愛られる  
(「いい子」と認知)

1 愛められたい・認められたい・喜んでもらいたい

**0-5が押し流される**

**「いい子」である自分を愛られることで、「いい子」である自分に価値を感じる(強固な内的圧迫を持つ)**

**他者(「いい子」と思われたいような自己を出すことを出していない、出すことはよくないにとど考える → 外的圧迫が内在化し、内的圧迫となっているため、自己を表現することができないあるいは表現しない)**

南(2022)は、森田(1998)の「社会や周りの人から与えられる」「外的抑圧」と「自分が自分に与える」「内的抑圧」という概念から、ネガティブ・ポジティブ両方の抑圧を想定している。この過程では、まず、周囲の他者による「社会的な期待」に応え、評価される経験により、期待に応えることを良いことだと学習する。これが習慣化すると、周囲の他者の言動から社会的な期待である外的抑圧を内在化するようになり、「いい子」である自分に価値があると、「いい子」でない自分を抑圧するようになる。

次に、「いい子」が学習する外的抑圧と内的抑圧という社会的な「正しさ」を問いなおす視点の一つとして、「いい子」とジェンダーの関連をみていく。

この外的抑圧をジェンダーの視点から考えると、「ちっとも美しくない」という美醜の捉え方は主に女性らしさに関連するものである。また、「女だから」ということばの中には、女性を蔑視する考えが表れている。森田によるこれらの外的・内的抑圧の例には男性を対象にしていると断言できる抑圧は見られないが、男性の場合にも「男らしくない」「男なら泣くな」といったような抑圧が考えられる。また、森田の抑圧の例はすべてネガティブな文脈であるが、先述した「いい子」の抑圧と同様に、「女なのに理系ですごい」「男なのに料理が上手」といったポジティブな文脈の抑圧も含まれる。

子どもたちにとって重要な社会化モデルである教員の性別構成もまた、ジェンダー・イメー

ジ伝達の一端を担っている。幼稚園から大学まで学校段階が上がるにつれて、女性優勢から男性優勢へと、教員の男女比はあざやかに逆転していく。また、校長・教頭など学校管理職に占める女性の比率は、どの学校段階においてもきわめて少ない。担当教科による男女比も重要な意味をもつ。(中略＝稿者)女性教員世界のヒエラルキーの下部を支え、女性の家庭役割と結びついた教科内容を担当する実態が、子どもたちの眼前に広がっている。(木村 2015 : 42)

学校という社会における教員のジェンダーの在り様や秩序は児童に影響を与え、女性がヒエラルキーの上部に位置づけることが難しいことを示唆する。また、学校生活における教員と児童のやりとりにもジェンダーの問題が「かくれたカリキュラム」として立ち現れている。木村(2015)は教師と生徒の相互作用にみる男性の優位性について、「教師から子どもたちにたいする働きかけについては、女子よりも男子のほうが注目されており、より多くの賞賛や叱責、援助を受ける傾向があることが、多くの調査によって明らかにされている」と述べ、「良くも悪くも教師の注目を引くことが少ない。そうした「おとなしい」女の子たちは、教室のなかで目立たない存在となりやすいのである」と述べる(木村 2015 : 43)。

加えて、教員が子どもたちをステレオタイプで捉えることで、「いわゆる「女らしさ」「男らしさ」概念に適合する子どもとそうでない子どもというカテゴリーで生徒たちを類型化して認識し、女性・男性として「典型的でない」生徒を「異常」な存在として問題視する」ことも考えられる(木村 2015 : 44)。こうした、女子よりも男子が優先される中で、教員は、騒がず「おとなしい」「目立たない」女の子を問題のない「いい子」として捉えたり、「女らしさ」「男らしさ」概念から大きくはみ出さない児童を、「いい子」として認知していたりする可能性がある。児童が教員から「いい子」として評価を得るためには、女子は男子より注意が向けられにくい中で努力せねばならない。その結果、女子はより教員の視線に敏感になり、教員の求める「いい子」像へ向かいやすくなるのではないかと考えられる。例えば、普段やんちゃな男子児童が授業にまじめに取り組んだ時、教員から高い評価を得られることは往々にしてあるが、普段からまじめに取り組んでいる女子児童が教

員から個別に褒められたり高い評価を受けたりすることはほとんどないだろう。これは、男子児童の努力が「目立つ」のに対して、女子児童の努力は「当たり前」とされ、自然とより高いハードルが求められているからだといえる。さらに、女子児童が「当たり前」から外れたときには「どうしたの?」「今回は調子が悪かった?」などと、できなかった自分に直面させられるのである。このような場合、努力しない自己を表現できなくなり、ありのままの自己を肯定しづらくなるだろう。これまでのジェンダー研究が明らかにしてきたように、社会構造や制度面等の抑圧に着目した時、外的抑圧は男性より女性の方が大きいといえる。もちろん、男性も外的抑圧に晒されているため、個人差があることはいうまでもない。しかし、外的抑圧の影響も含め、女性は評価されづらいという点があることも事実である。従って、次節では、「いい子」の「正しさ」とジェンダーの重なりを捉えるために、他者によって求められる自己を無意識的あるいは意識的に形成し、行動していると考えられる女子児童の事例を挙げ、考察する。

#### 4. 事例から捉える「いい子」の「正しさ」とジェンダーの重なり

稿者が学習支援員として週に1度フィールドワークに入っている関西地区の公立Y小学校の事例を挙げる。Y小学校は、全体的な子どもの学力は高くなく、希望する児童のための放課後学習支援はほぼ毎日行われている。本稿で取り上げる1年Z組は3組ある1年生学級の内の一つである。1年Z組は、日常的に立ち歩きをしたり、暴言・暴力を抑えられなかったり、癇癪を起こしたりする児童が5、6人在籍する。このため、1年生の中でも支援員が最も多く入る学級であり、多いときは、稿者を含め3人の支援員が教室に入っている。

本稿では、1年Z組における女子児童Iの事例を挙げる。女子児童Iに着目した理由は、Iに「いい子」として捉えられる行動がみられるからである。加えて、問題行動のある児童が多く在籍しているため、Iの「いい子」としての行動が教員から一層見えづらくなっており、より「いい子」としてもジェンダーの視点からも抑圧を抱えやすい状況が形成されていると考えたからである。

鯨岡(2005)は、これまでの研究で捨象されてきた「関わり手に間主観的に感じ取られる相手の「思

い」や情動の動き、あるいはその場の「生き生き感」や「息遣い」、さらには関わり手の「琴線に触れる」さまざまなこと等々の「生の実相」を捉えるために、エピソード記述の方法が有効だとしている(p.18)。「いい子」やジェンダーという可視化しづらいものの実相を描き出すためには、稿者・児童・教員と「いい子」における日常のやりとりからみえる細かい反応に迫る必要がある。よって、エピソード記述を手法としてIのエピソードを綴る。なお、鯨岡(2015)は、エピソード記述を「読み手の了解可能性」をもつものであり、「通常、〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉の3点セット」(p.125)からなるとしていることから、その手順を経る。

#### 〈Iの背景〉

Iは、授業中の発表頻度が多くなく、目立たない静かな児童の印象がある。Iの椅子の座り方が悪いときには私が時々注意をしていたが、嫌な顔をすることなく一度の声掛けですぐに足を直すなど、問題行動もみられない。Z組の中では助け合いの意識の共有はなく、欲のままに行動する児童が多い。他の児童と比較して自己表現が強くなく、自発的に他者のために行動するIは珍しい児童だったため、私は気になっていた。基本的には給食時間に、その日気になった児童の様子を担当教諭に共有しており、Iについて担当教諭に聞くと、「話せば話すほど独特な子」という表現をし、「いい子」という認識やIに対する問題意識は持っていないようだった。

#### 〈Iのエピソード〉

①給食後、机と椅子を教室の前に運んでから休憩時間だったが、複数の児童は運ばずにそのまま遊びに出ていた。その中で、一人で黙々と他の人の机と椅子を運ぶIに目が留まり、私は気になった。その時、ちょうど給食当番の児童の中で食缶を持っていたのを忘れていた児童がおり、「これ(忘れてるの)だれ〜?」という声掛けが支援員の先生からあった。複数の児童が教室にいる中、名乗り出たり運ぼうとする児童は1人もおらず、食缶が残されたまま支援員の先生と私は困って顔を見合わせた。その間にも他の給食当番は教室から見えなくなり、私が食缶を持っていこうと思った矢先、その状況を見ていたIは手を挙げて嬉しそうに「Iちゃんが持って行ってあげる!」と名乗り出た。Iの様子が気がかりで、私も一緒に運ぶと伝えるとそれまであまり話したこと

がなかったからか、やや驚いたようだった。給食センターへ歩きつつ、Iに「他の人の机や椅子を運ぶのはいつもやっているの?」と尋ねると、「毎日じゃないけど…(している)、たまにさぼっちゃうときもある」と耳を近づけないと聞こえないほどの小さな声で答えた。机運びを自分の義務のように思っているのではないかと懸念した私は、「本来は自分の机や椅子は自分で運ばなければいけないんだから、Iさんがさぼっていると思うことは全くないんだよ。むしろいつもそうやって動いてくれていることが当たり前じゃなくて、すごいことなんだよ。やってくれているのは素敵なことだけど、やりたくないときは無理にしなくていいし、しんどかったり嫌なことがあったら我慢せずにいつでも言ってね」と声をかけた。それに対してIは固い表情でどこもなく小さく頷いた。(2022年10月27日)

②二時間目の体育でシャトルランを行った。①の会話のおかげか、この日Iは体育館への移動時間中に私に近づき何度か嬉しそうに話しかけてきた。体育の後、体育館にIを含む数人の児童が残っており、その中の一人の児童が一際帰ろうとしなかったため、私は担任教諭に体育館の施錠を任された。他の児童が帰る中、Iは帰ろうとせず、座り込んで動こうとしない児童に声をかける私のそばに来て、私やその児童に話しかけていた。時間が気になり、私はIの顔を見ながら何度も「教室帰るよ」と呼びかけたが、Iは少し顔を緩ませながらややふざけた様子で「やだ!」と返答していた。帰り渋る児童と私が体育館の扉まで移動するとIもついてきて靴を履き替えた。施錠の際、児童二人ともが私の持つ鍵をつかみながら自分が閉めたいと言い張った。体育館の鍵は複数の異なる鍵とリングでつながっており、すぐに見つけられなかったため、交互に鍵を試す約束を守ることを条件に、二人に任せた。しかし、順番を守りながらそれぞれ3,4回試した時点で施錠ができず、最終的に私が「次の時間がはじまるから」と、「え〜」と残念そうにする二人の間に鍵を閉めた。施錠中、私が体育館に残っていた帽子を持っていることに気づいたIが、誰の帽子か尋ねてきた。私が「〇〇さん(Iと仲が良い児童)のだよ、忘れちゃったみたい」と答えると、Iはすぐに「Iちゃんが持ってってあげる」と言った。次の時間が迫る焦りから、「いいの?」と私が聞くとIが「うん」と答え、私から帽子を受け取るや否や、私ともう一人の児童

を残し、走って教室に向かった。(2022 年 11 月 24 日)

③給食準備時間に I が教室の窓側で窓の開け閉めをしていた。私は立ち歩きと、先生しか触らないルールである窓に触らないよう I に注意した。しかし、I は返事をせず窓から離れようとしなかった。もう一度声をかけた時、I は眉をゆがめながら「頭が痛い」とポツリと言った。そこで I に席に座ってもらい、理由を詳しく聞くと「給食時間前になるとお腹と頭が痛くなる」ことを教えてくれた。この状態は 1 学期から続いているといい、今日も頭とお腹が痛いとのことだった。頭については昨日、弟のおもちやがぶつかったともいっており、おでこの痛みと混同しているようだった。私が「今までにこのこと(一学期からの体調不良)をおうちの人や先生にいったことはある?」と尋ねると I は「ない」と答えた。先週 I が早退していたこともあり、体調不良を疑った私は、念のため、保健室に熱を測りに行くことを提案した。しかし、I は「(早退したら)お母さんにまた早退したん?と言われる」と言い、保健室に行くことを拒否した。このため、「お母さんは I さんが元気なのが一番嬉しいはずだから、早退しても迷惑だとは思わないよ、しんどい時は早退してもいいんだよ」と伝えたが、I は「今日は大丈夫」と答えた。また、「このことは担任の先生に伝えておくからしんどくなったらいつでも言うんだよ。」と話すと、「今日は大丈夫。〇〇(担任の)先生にも言わなくていい」と言った。I はずっと私の目をみながら不安そうに答えており、これに対して私は、心的なストレスがあることを心配し、「今日大丈夫なのはわかったけど、給食時間の前になるとお腹と頭が痛くなることは心配だから伝えておくね。しんどくなったら、私でもいいし、〇〇(担任の)先生も絶対 I さんの話をちゃんと聞いてくれるから、我慢せずに伝えてね」と話し、I の席を離れた。(2022 年 12 月 15 日)

④一時間目の学活の時間に席替えがあった。黒板に記した座席表に、担任教諭によって決められた児童の出席番号が次々と書かれていった。書き終わったところで、子どもたちそれぞれが机や椅子を持ち、新しい自分の席に移動した。問題行動をとる児童のうちの一人である男子児童は移動する様子がなく、教室内を立ち歩いていた。私は男子児童に席移動するように声をかけたが、移動しようとはしなかった。しばらく他の児童にも声をかけていると、I が自分

の座席移動が途中にも関わらず、黒板の座席表を見ながらその男子児童の机を自分の机かのように運んでいた。それを見た私は、「それ(男子児童の机)運ばんくていいよ。先に自分の机を運びんちゃい。みんな自分の机は自分で運んでるでしょ。これは〇〇さん(男子児童の名前)が運ばんといけん机だから、〇〇さんに運んでもらおう」と伝えた。I は返事をせず、反応が良くなかったため、私は、I が自分の机と椅子を運び出すまで見守った。少し経って、再び I が男子児童の机と椅子を運んでいたが、私が気づいた時には既に男子児童の座席位置に運ばれていたため、私は I に「〇〇さんのために運んでくれてありがとう。本当は〇〇さんが運ばないといけなかったんだけど…。気づけるのは素晴らしいけど、前言ったみたいに I さんが無理に運ぶ必要はないから、次からは運ぶ前に〇〇さんに「運ばないといけないよ」って声をかけてあげるといいね」と伝えた。しかし、このときも I の反応は良くなく、あまり理解していないような表情だった。(2023 年 1 月 12 日)

#### 〈I の考察〉

①では、食缶の声掛けに誰も積極的な反応をしない中で、I が自ら名乗り出た理由として、稿者と支援員の困った様子を見て助けようと行動した可能性がある。しかし、学級内で助け合いが共有されている背景はないため、誰にも言われておらず、かつ教員の目が届きにくい給食後に、他の児童の机と椅子を黙々と運ぶ様子は、I がこれまでに学習した「こうした方がよい」という価値観によるものだといえる。行動自体は褒められるべきものだが、I の発言には「他の児童の机と椅子を運ばないこと＝さぼっている」という過剰な義務意識が感じ取れる。稿者への警戒心もあり、自己抑制面もやや強くみえるため、「いい子」らしい様子だといえる。ジェンダーの観点からみると、給食係ではなく、机運びの仕事を任されているわけでもない中で、学級の治安を保とうと自らの休憩時間を削って自己犠牲的に行動する姿は「子どもの後始末をする母」のようにも見え、「女性性」の強い行動とも捉えることができる。

②では、①の時より稿者に対して警戒心が解け、自己主張が増えている。これは、稿者の呼びかけを拒否したことや、稿者の目の前で他の児童と鍵を取り合っていたことから推察できるが、休憩時間という要素も関係している可能性がある。虎岩(2022)は



ジェンダー化された習慣的な振る舞いとしてみられる授業中の女子の沈黙について、「習慣は、環境と有機体との継続的な相互作用によって形成される。したがって、沈黙という身体の抑制反応は、特定の環境において生じるものとなる」(p. 71)と述べる。休憩時間ゆえに沈黙から解放された I の女子児童としての一面が表出したのかもしれない。一方で、一向に帰ろうとしなかった I が、他の児童の忘れ物を自ら届けようと申し出て、届けるために教室へと走る姿からジェンダーの観点にもつながる、他者志向性や他者をお世話する意識が窺える。

③では、I 自身食えることや給食は嫌いではないため、何かしらの無理が身体に出ているようにみえる。Z 組は 1 学期に比べ落ち着いてきたものの、児童一人ひとりが落ち着いて授業に取り組むことが難しい状態である。この状況の中で、I はおとなしく、自己表現が我慢の状態にあったことがその原因の一つとして考えられる。また、親から「また早退したん?」と言われることを懸念する様子や、体調不良に関して担任教諭に言わないでほしいという発言から、親や担任教諭に対しては、困らせないよう本心を隠している部分があるようにみえる。稿者に対しては担任教諭とは異なる立場のため、I が本心を話しやすかった可能性がある。I のおでこに弟のおもちゃがあたったという話からは、日常的に姉として弟と遊ぶなどお世話をするのが身近であり、それが①②における他者に対する世話意識の強さにつながっていることも考えられる。

④では、稿者が男子児童の机と椅子を運ばなくて良いと直接伝えたにも関わらず、その後再び運んでいたことから、他者をお世話する強い意識がみられる。この男子児童と I は特に仲が良いわけではなく、I が泣いているときに、男子児童が泣いていることをからかい、I が嫌がっている場面もあったため、男子児童のためにということは考えにくい。①と行動が同じことから、I のこれまでに学んできた価値観が影響していることも考えられる。加えて、①の机運びの行動について稿者が I を肯定していること、そして②③による I との信頼関係の変化を考慮すると、④の行動は I による稿者の視線を意識したものだとも捉えることができる。もしくは、I は担任教諭が気にかけている男子児童のお世話を通して、担任教諭から評価を得たかったのかもしれない。

以上より、I は稿者に対しては次第に心を許して

いるように見え、その様子からは、大人を困らせない「いい子」と断言はできない。担任教諭も「いい子」と認知しておらず、特段「いい子」としての働きかけをしている様子もない。働きかけのない環境にも関わらず、これまでに学習したであろう価値観を基に行動する I の様子は少し強固であり、①の行動を稿者が担任教諭に共有するまで、担任教諭は I の行動に気づいていなかったことを踏まえると、問題行動の多い児童に注意が向くことによって、I のような目立たない児童にまで意識が向かず認知できていない可能性がある。ここから、教室内の行動に対して、働きかけがなされないこと自体が、これまでに I が学んできたジェンダーを含む社会的な「正しさ」を助長している可能性がある。加えて、親や担任教諭に対して様子を窺い、自己抑制的に振る舞う場面から、「いい子」への志向性は強いと考えられる。また、自己犠牲的に他者をお世話する場面や、授業中と休憩時間で自己表現が異なる場面は、社会的に求められる性役割や授業中に目立たないように振る舞う女性的なジェンダーの在り方に関連する点がある。周囲の環境に合わせた自己抑制的な振る舞いや、世話をするといった他者志向性は「いい子」とジェンダーが結びつく視点といえる。エピソードにおける I の言動は教員や他の児童を困らせるものではなく、正當に評価されることを期待して行われている努力にもみえる。つまり、「いい子」とジェンダーが結びついた言動は、周囲から「良い」評価を受ける機会として作用する可能性があり、それにより社会的な「正しさ」は問いなおされにくくなると考えられる。

## 5. 「いい子」とジェンダーの共通する教育的課題・打開する視点

ここまでみてきた「いい子」とジェンダーの共通の教育的課題として、まずその問題が可視化されにくいことが挙げられる。そこには、教科書、教員の言動、友達や保護者の言動などから、無意識的に社会的な「正しさ」やジェンダー・バイアスが刷り込まれている背景がある。一方で、そうして学んだ刷り込みを変容させるためには、自分とは関係ないと他人事に学ぶだけでは、一人ひとりの児童にとって何が問題か不明なままに終わってしまうため、自分事として学びに向かう手立てが必要である。つまり、仮に幾度と学ぶ機会が設けられていたとしても、

新たな知識を獲得できるかどうか、価値観の変容が起るかどうかは当事者が自分の生活と結び付け向き合おうとするかに影響される。

これは、児童だけでなく、教員も同様である。Connell(2002=2008)が言うように「ジェンダーは、意識的に取り上げられない限り、存在しないも同然である」(p. 94)。寺町(2021)は、「学校現場に長年いれば自然とジェンダーをめぐる教育課題に気づくわけではなく、意図的な学習機会が必要となる。ジェンダー公正な社会を目指す上で、(中略=稿者)教師がジェンダーをめぐる教育課題に関する知識をもっていなければ、そもそも「何が問題となっているのか」がわからない」(p. 46)と述べる。つまり、教員自身がジェンダーを含む社会的な抑圧を批判的に捉えるための知識や意識を持ち、「いい子」やジェンダーによる抑圧に“気づくことができる”人でなければ、実践自体が難しい。

以上より、児童と教員はそれぞれ当事者意識をもって、知識を獲得すること、その知識を基に現在の社会的な「正しさ」を批判的かつ多面的に思考すること、その思考を表現したり交流したりすることを通して問いなおし続けることが必要だといえる。

その際、現在の社会的な「正しさ」を批判的、多面的に問いなおす授業で、目標を何に設定するかという問題も生じる。「いい子」の抑圧もジェンダーによる抑圧も、緩和・解放に働きかける際の「正解」は存在しない。一方で、人権の視点から捉えたとき、「間違い」というものはある。ここでの「間違い」とは、価値観や社会一般とされる考えの押し付けなどであり、新たな抑圧の再生産となる。こうした価値観を押し付けたり、画一的な拠り所を求めたりする背景には、問題の所在で示した「正解主義」と「同調圧力」があると考えられる。このため、社会的な「正しさ」が漠然と存在する中で、その「正しさ」を拠り所としたり、「同調」により周囲と同じであることを確認したりせずとも、自己を肯定でき、安心感を得られるような環境が必要である。そして、その環境を基に、教員も児童も自他を尊重し、差別や偏見を含む「間違い」を再生産しないことを目標に設定することが一つの手立てとなると考える。

以上をまとめると、授業は、①児童一人ひとりが自己を肯定でき、安心感を得られるような環境を基盤に、②教室内で自他を尊重すること、差別や偏見を再生産しないことが目標として共有されているこ

とが重要である。授業に取り組む教員・児童の姿勢としては、①当事者意識をもつことを前提に、①知識を獲得すること、②①の知識を基に現在の社会的な「正しさ」を批判的かつ多面的に思考すること、③②の思考の表現や交流を通して立ち位置を問いなおし続けることが求められる。

では、「いい子」が「正しさ」を乗り越えるためのことばの学びを考えたとき、これらを国語科でどのように行える可能性があるか考えていきたい。

## 6. 「いい子」が「正しさ」を乗り越えるためのことばの学び

国語科教育において、「いい子」が「正しさ」を乗り越えるためのことばの学びを得るための方法として、問題が可視化されにくくなっている原因の一つである、教科書による学びや教室空間における社会的な「正しさ」を可視化していくことが必要である。この時、先述した授業に取り組む教員・児童の姿勢が重要である。中でも特に重視すべきだと考えているのが当事者意識であり、一人ひとりの児童が、社会的な「正しさ」を、自分にとって切実な問題と捉えて向き合う意識のことである。「いい子」が社会的な「正しさ」と切実に向き合うためには、社会的に「正しい」とされる側に立つ自己だけでなく、社会的に「正しくない」とされる自己も受け入れる必要がある。これは、社会的に弱い側面と社会的に強い側面、マイノリティ的な側面とマジョリティ的な側面の両方に自覚的になるということである。

具体的に、教室における「いい子」は、教員からの権力に抑圧される一方で、学級内の問題行動のある児童に対して抑圧していることがある。また、その「いい子」が女子児童・生徒、あるいは性自認が女子の場合、または女子との連続性を見いだしている当事者の場合、ジェンダーにまつわる社会的な抑圧を受けていたり、それが「いい子」の特徴と結びつくことで、ジェンダー規範の再生産になったりする可能性がある。もちろん、ジェンダー規範の再生産は「いい子」が男子児童・生徒、あるいは性自認が男子の場合、または男子との連続性を見いだしている当事者の場合にも起こる可能性がある。このため、ジェンダーを含む社会的な「正しさ」を与えられる側である被害者性と、ジェンダーを含む社会的な「正しさ」を与える側である加害者性という両側面を切り離すのではなく、横断する必要がある。被害者性



と加害者性のことばの定義については、性の多様性の視点から国語科教育について述べる永田(2022)の「被害者性」「加害者性」を参考にする。

永田(2022)は「被害者性」とは「社会から抑圧されたり、周囲から差別されたりする自身の一面を、国語科授業においてことばでとらえ、傷つきや痛み、弱さを認識するありよう」であり、「加害者性」とは「抑圧する社会と同化したり、他者を差別したりする自身の一面を、国語科授業においてことばでとらえ、偏見や暴力性を認識するありよう」と定義し、被害者性と加害者性を往還することの重要性を述べている(pp. 99-100)。被害者性と加害者性を往還することは、被害者性と加害者性の両側面を持つ一人ひとりの多様で流動的な在り方に寄り添うことであり、当事者としての自己を形作ることにつながる。

このような当事者意識を前提に、「いい子」を中心とした児童が、前節で述べた①～③の姿勢で授業に取り組むことで、自分の正しさ＝他者の正しさではないことに気づく機会となり、相手を自分の型にはめない柔軟性が身につく。また、現在の社会的な「正しさ」を問いなおし続けることが、あらゆる自他を受け入れ、多様な見方・考え方を育むことばを紡ぐことにもつながると考える。

学習としては、教科書や副教材による学習、教員の働きかけによる学習、友達との交流による学習、自己内対話による学習などが考えられ、学習を通して外的抑圧と内的抑圧を可視化することが考えられる。これらの学習は前節で述べた①②を基盤に授業で行われることを想定しており、教室で学習されてきた潜在的な「正しさ」を批判的にみたりずらしたりしていくことがめざされる。

国語科教育において、外的抑圧と内的抑圧に対抗する働きかけとしては、永田(2011)が定義した「エンパワメントとしての読解力」がある。永田(2011)は、「エンパワメントとしての読解力」を「テキストや他者とかかわることによって、自分で自分をどのように抑圧しているのか、またそこにどのような社会的背景があるのかを読む力」(p. 63)と説明し、外的抑圧と内的抑圧の両方を取り除くことをめざしている。特に内的抑圧は、外的抑圧が内在化したものであるため、抑圧の緩和や抑圧からの解放はより困難となる。加えて、緩和・解放においては、自身が今まで社会的な「正しさ」として依拠してきたものが崩れたり、失われたりすることによる傷つきを伴う

可能性がある。こうした傷つきも踏まえて「いい子」が「正しさ」を乗り越えるためには、直接的に自分のことを扱わないが、当事者意識をもって学ぶことができる文学教材などが有効である。具体的に、「いい子」とジェンダーに関する絵本では、うさぎの男の子が母親に「いいこ」とは何か、条件付きで尋ね、それに対して母親が条件を否定していく『いいこってどんなこ?』(ジーン・モデシット文／ロビン・スポワート絵／もきかずこ訳 1994)が社会的な「正しさ」を問いなおす教材として挙げられる。

教員は、授業内における抑圧の意識化に加え、現在の教育システム自体が抑圧として作用していることも理解しておく必要がある。つまり、「いい子」がジェンダーを含む社会的な「正しさ」を乗り越えるために、教員は、教育という営み自体に向き合わないといけない。男女平等教育において、新しい「正しさ」を教育するといった矛盾に関して、木村(2000)は、二つの方向性を考えている。一つは、「「公私」解体への志向性を徹底する方向」で、「教師—生徒という権力関係を解体し、新しい教育環境を再編成する」(p. 40)ものである。教師の権威や教師による正しい答えが否定されるため、教師も「学び、葛藤や変容を経験すること」になり、「唯一の結論にたどりつくことが目的とはならない」(p. 40)。もう一つは、「近代の学校教育制度をあくまでも前提として、その内部で矛盾を抱えつつ」男女平等教育をすすめる方向性で、教師が権力者という立場に自覚的になった上で、暫定的に教師が題材として「正解」のある男女平等教育を行うことである(p. 41)。この場合、「できるだけ民主的にその「正解」に子どもたちを導くことが教師の責務となる」(p. 41)。

教員—児童間の権力関係は、教育という営みの中で「かくれたカリキュラム」として「いい子」の抑圧に作用する。このため、稿者は、木村の述べる方向性の一つ目である権力関係の解体、教育環境の再編成をし、教師も学びながら葛藤や変容を経験することが望ましいと考える。しかし、近代の学校教育制度という教育システムの中では、権力関係を解体することは困難である。よって、方向性の二つ目にある近代の学校教育制度を前提としつつも、一つ目のように「正しい」答えをないものとし、「間違い」を問い続けることを暫定的な「正解」とすることを提案する。この時、児童と同じように、教員が一人の人間として被害者性と加害者性を往還する立場に立

つことで、権力関係から生じる抑圧を弱めることができる。こうして、教員自身が、教育システムを含む教室内外の社会的な「正しさ」を問いなおし、児童とともに学び続けることは、「いい子」が「正しさ」を乗り越えることばの学びにつながると考える。

## 7. おわりに

本稿では、「いい子」とジェンダーの抑圧の重なりに焦点をあて、先行研究や事例の考察を通して、「いい子」とジェンダーの問題に共通する教育的課題を明らかにした。そして、「いい子」が「正しさ」を乗り越えることばの学びについて当事者意識を前提に述べ、教員の姿勢や方向性も示した。今後は、本稿のことばの学びの具体化が課題である。

## 引用参考文献

- 加藤秀一(2017)『はじめてのジェンダー論』有斐閣  
ストゥディア
- 木村涼子(2000)「フェミニズムと教育における公と私」『教育学研究』第 67 巻第 3 号 pp. 34-42
- 木村涼子(2015)「2 学ぶ—教育のプロセスにおける性差別を考える」伊藤公雄／牟田和恵編『ジェンダーで学ぶ社会学〔全訂新版〕』世界思想社 pp. 34-49
- 鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会
- 鯨岡峻(2015)『保育の場で子どもの心をどのように育むのか—「接面」での心の動きをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房
- 坂本いづみ(2021)「反抑圧的ソーシャルワーク(AOP)とは何か—概論と方向性」坂本いづみ・茨木尚子・竹端寛・二木泉・市川ヴィヴェカ『脱「いい子」のソーシャルワーク—反抑圧的な実践と理論』現代書館 pp. 10-33
- ジーン・モデシット文／ロビン・スポワート絵／もきかずこ訳(1994)『いいこってどんなこ?』富山房
- 中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～(答申)～」  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)(2023. 2. 28 参照)
- 寺町晋哉(2021)『〈教師の人生〉と向き合うジェンダー教育実践』晃洋書房
- 虎岩朋加(2022)「かくれたカリキュラム、習慣、ジェンダー—プラグマティズムからのアプローチ—」日本教育学会編『教育学研究』第 89 巻第 4 号 pp. 67-77
- 永田麻詠(2011)「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』70 巻 pp. 60-67
- 永田麻詠(2022)『性の多様性と国語科教育—言葉による見方・考え方を働かせる授業づくり—』明治図書
- 難波愛(2014)「家では「いい子」、学校ではわがままな子」『児童心理』68(2)pp. 184-189
- 信田さよ子(1999)「なぜ、「よい子」が問題か—「よい子」を生み出すおとなたち」『児童心理』53(17)pp. 1585-1594
- 藤岡孝志(1999)「〈ケース研究〉なぜ、あの子が—思春期に「よい子」が起こす問題行動 無気力—母親とのかかわりのなかで」『児童心理』53(17)pp. 1692-1696
- 前島康男(2020)「現代社会の危機と若者犯罪—「よい子」はなぜ犯罪を起こすのか—(その 1)」『東京電機大学総合文化研究』第 18 号 pp. 3-15
- 南咲貴子(2022)「学習者の無意識的な抑圧の表出をめざす国語科教育の可能性—「難聴」と「いい子」の重なりを中心に—」関係性の教育学会編『関係性の教育学』第 21 巻 1 号 pp. 129-143
- 森田ゆり(1998)『エンパワメントと人権—こころの力のみなもとへ—』解放出版社
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 国語編』東洋館出版社
- 山川法子(2001)「いわゆる「よい子」の特徴および「よい子」を作り出す規定因に関する考察」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』48(1)pp. 47-55
- 山川法子(2007)「大人から高い評価を受ける子に対する「よい子」の観点からの再検討の必要性—演劇・音楽活動ワークショップ参加児童を事例とする分析と検討を通して—」日本教育方法学会編『教育方法学研究』32、pp. 13-24
- レイウィン・コンネル(2002)多賀太監訳(2008)『ジェンダー学の最前線』世界思想社
- Bains、D.(2017)Doing Anti-Oppressive Practice: Social Justice Social Work、3rd ed. Fernwood Pub Co Ltd.