

「ジェンダーと教育」研究における〈方法意識〉の検討

多賀 太ⁱ・春日清孝ⁱⁱ・池田隆英ⁱⁱⁱ
藤田由美子^{iv}・氏原陽子^v

An Examination of 'Methodological Consciousness' in the Research on "Gender and Education"

Futoshi TAGA, Kiyotaka KASUGA, Takahide IKEDA,
Yumiko FUJITA and Yoko UJIHARA

【要約】本研究は、日本の教育社会学におけるジェンダー研究の諸方法の検討を通して、それぞれの方法が、いかなる立場性や実践的関心と結びついており、対象のいかなる側面を顕在化させいかなる側面を捨象してきたのかを明らかにするとともに、従来捨象されてきた対象の側面を顕在化させる方法の提起を試みるものである。

第1章では、先行研究の方法と対象を概観し、その傾向性を明らかにする。第2章では、先行研究において男性に焦点が当てられてこなかった理由を考察するとともに、男性に焦点を当てた研究の視点を提示する。第3章と第4章では、学校の内部過程および教育実践を対象とする先行研究が捨象してきた側面を指摘し、それを顕在化させるための視点とその意義を提示する。第5章では、先行研究における子どものとらえ方を検討し、近年の研究に見られる子ども観が「ジェンダー・フリー」の教育実践に対してもつ意義を提起する。

【キーワード】ジェンダー、教育、方法意識、パラダイム、男性、学校、教育実践、子ども

【目次】

序章 はじめに

序章	はじめに	(多賀)
第1章	「ジェンダーと教育」研究における パラダイム再考 一【教育社会学研究】を題材として一	(春日)
第2章	「ジェンダーと教育」研究と男性	(多賀)
第3章	「ジェンダーと教育」研究と学校の 内部過程	(氏原)
第4章	「ジェンダーと教育」研究と教育実践	(池田)
第5章	「ジェンダーと教育」研究と子ども	(藤田)

本稿の目的は、日本の教育社会学におけるジェンダー研究（以下「ジェンダーと教育」研究と記す）の諸方法の検討を通して、それぞれの方法が、いかなる立場性や実践的関心と結びついており、対象のいかなる側面を顕在化させいかなる側面を捨象してきたのかを明らかにするとともに、従来捨象されてきた対象の側面を顕在化するための方法を提起することである。ここでいう方法とは、実証的研究における具体的手続きのような技術的側面のみを指しているのではなく、いかなる概念や理論を用いて対象を認識するのかという認識論的側面をも含むもので

ⁱ久留米大学 文学部 講師

ⁱⁱ明治学院大学 社会学部付属研究所 研究員

ⁱⁱⁱ広島大学大学院 博士課程前期

^{iv}九州保健福祉大学 講師

^v三重短期大学 非常勤講師

ある。また、本稿における〈方法意識〉とは、研究方法の選択を背後から支えている研究者の意識のことであり、研究者がある方法を採用する意図・目的のことである。

A・シュッツによれば、社会科学が対象とする社会的世界とは、そこで生活する人々の実践的関心に基礎づけられた常識的な構成概念、すなわち「一次的な構成概念」によって解釈されている世界である。そして、社会的世界を研究対象とする社会科学が用いる構成概念は、そうした「一次的な構成」を科学的な関心に基づいて再構成したいわば「二次的な構成概念」である。したがって、社会科学の方法は、科学的関心に基礎づけられていると同時に日常生活を生きる人々の実践的関心にも基礎づけられている。ところが、もし日常生活を生きる人々の実践的関心が必ずしも一枚岩でないとするならば、いいかえれば、社会の様々なサブ・グループや、相互作用が展開される場に応じて、共有される社会的リアリティがそれぞれ異なっているとすれば、社会科学の方法は、それが誰の実践的関心に基礎づけられたものなのかという観点からも検討される必要が生じてくる¹⁾。

また、A・ギデンズが述べているように、アカデミズムにおいて生み出された概念や理論が一般の人々の間に浸透し、彼ら／彼女らが日常生活を送る際の準拠の構成要素となっていくという現象は、自然科学にも社会科学にもあてはまるものである。しかし、社会科学の場合は、研究対象の特性を描写するために生み出された概念や理論が、研究対象そのものの構成要素となり、それらの概念や理論が適用される状況を作り変えてしまうこともある、という点で自然科学の場合とは決定的に異なっている²⁾。

このように、社会科学における特定の方法的採用は、常にある人々（のかかえる問題）を可視化させると同時に別の人々（のかかえる問題）を不可視化させる可能性をもっている。そして、特定の方法的によって生み出された科学的知識は、日常生活を生きる人々の常識へと浸透していくことで、彼ら／彼女らの置かれている状況を変化させる可能性をもっている。そうであるならば、研究における方法の選択それ自体が、日常生活を送る人々の諸利害と密接に結びつきたきわめて政治的な行為である。そうした

意味で、ある研究（領域）における方法を検討することは、なぜ、何をねらってその方法を採用しているのかという研究者の〈方法意識〉を問うことにつながるものであり、研究者自身の立場性を問うことでもある。

確かに、日本の教育社会学においてはこれまでも方法に関する議論は盛んに行われており、「ジェンダーと教育」研究もその例にもれない。しかし、従来の議論は、どちらかといえば対象をいかなる方法で把握するかという技術的レベルにとどまる傾向にあり、ある方法に付随する立場性や実践的関心についてまで掘り下げて考察されることは少なかったのではないだろうか。

本稿は、以上の問題意識に基づき、これまでに蓄積されてきた「ジェンダーと教育」研究を題材として、特定の研究方法がもつ立場性や実践的関心について検討を行うものである。それは、研究者と研究対象との関係、あるいはアカデミズムの世界と〈現場〉〈当事者〉の世界との関係のあり方について再考することでもある。われわれ共同執筆者は皆教育社会学においてジェンダー研究に取り組んでいる者であり、そうした意味で、今回の作業はわれわれ自身の〈方法意識〉に対する反省をも含むものである。もちろん、われわれ共同執筆者の間で、研究上の関心や実践的関心が必ずしも相互に一致しているわけではない。しかしその一方で、社会科学、とりわけジェンダー研究においては、研究方法自体に付随する立場性について研究者自身がより敏感でなければならぬという思いは相互に共有している。本稿は、研究上の関心、実践的関心、そして性別をはじめとする社会的属性がそれぞれ異なりつつも、1つの思いを共有する者同士の間で行われてきた議論の産物である。

以下では、まず第1章で、従来の「ジェンダーと教育」研究が、主としていかなる方法でいかなる対象を扱ってきたのかを概観し、「ジェンダーと教育」研究の傾向性を明らかにする（春日）。それをふまえて第2章では、従来の「ジェンダーと教育」研究において必ずしも正当な対象として扱われてこなかった人々の一事例として「男性」を取り上げ、男性に焦点が当てられてこなかった理由を考察するとともに、男性に焦点を当てたジェンダー研究の視点を提

示する(多賀)。さらに第3章以下では、「ジェンダーと教育」研究の主たる対象であり、またその成果が教育実践としてフィードバックされる場でもある学校教育に対して、従来の「ジェンダーと教育」研究がいかなる方法によってアプローチし、それによって何が明らかにされ何が見落とされてきたのかについて検討を行う。第3章では、学校の内部過程に注目する研究に見られる方法的特点を指摘し、これらの研究が対象のどのような側面に着目してきた一方でどのような側面を捨象してきたのかを明らかにするとともに、セクシズムと男女平等の錯綜という視点の意義を提示する(氏原)。第4章では、教育実践を対象とする従来の研究が、教育実践のどのような側面を顕在化してきた一方でどのような側面を潜在化させてきたのかを検討し、潜在化されてきた側面を主題化する意義とそのための方法を提起する(池田)。第5章では、子どもに注目した研究に見られる支配的な子ども観の検討を行い、近年の研究における子ども観の変化を指摘するとともに、そうした新しい子ども観が「ジェンダー・フリー」の教育実践に対しても意義を提起する(藤田)。

序章 注

1) Natanson 訳書(1983), 122-24, 127-28頁。

2) Giddens 訳書(1987), 111頁。

(多賀 太)

第1章 「ジェンダーと教育」研究における パラダイム再考

—『教育社会学研究』を題材として—

1. ジェンダーというパラダイム

日本教育社会学会においては、1989年に「ジェンダー」の名を冠する部会が設立されて以降、今日では教育における「ジェンダー研究」の存在意義は広く認知されることとなっている。かつて自明のこととして問われることのなかった「男性中心主義」は、現在批判の対象となり、少なくとも「それ」として指示または特定可能なものになった。世界の半分の存在が省みられていない状況を「フェミニズム」、「女性学」が暴露したことは特筆に値しよう。考え

てみればこれこそが、近年においてはもっともドラステックなパラダイム転換である。

パラダイムを巡る議論は、『教育社会学研究』の第50集記念号においてなされた特集を筆頭に、その後も継続的に議論がなされている。ここでパラダイムを「一般に認められた科学的業績で、一時期の間、専門家に対して問い方や答え方のモデルを与えるもの」(Kuhn, T.S.)と定義するならば、ある研究が研究として認知され、カウントされていくこと自体が必然的にパラダイムの在り様を跡付けていくことになる。フェミニズムのインパクトは、研究対象としても、研究主体としても副次的な扱いしか受けてこなかった存在を提起することで、それ以前の社会学理論におけるパラダイムの公正性、正当性を根底から覆すことになったのである。

2. 「ジェンダーと教育」研究、再検討のための枠組

ところで近年、「ジェンダーと教育」というテーマがすでに「制度化」されているという言説¹⁾を散見するようになった。このことは、「ジェンダー」という枠組が広く受け入れられ、市民権を得てきたことの現れであり、また同時に「ジェンダーと教育」が一つの「パラダイム」として認知されたことの証左とも言えよう。それ自体は喜ばしいことであるのだが、ここで、既存のパラダイムを自明視することは、そのパラダイムの「公正性」、「正当性」、そして「権威性」を無批判に再生産してしまうことにつながりやすい。「ジェンダーと教育」はどのように「制度化」されつつあり、どう扱われているのかを再確認しておく必要がある。このテーマが「制度化」されつつあるとするならば、今こそその作業はなされるべきであろう。以下、本論において、「ジェンダーと教育」というパラダイムが日本教育社会学会において取り上げられていく過程を検討しつつ、この研究枠組が、何を対象として認知し、何を周縁化させたかということを、特に「対象」と「方法」という側面から検討してみたい。

表1に示した個別論文は『教育社会学研究』においてなされたジェンダー研究のレビューで参照されたものの中から、『教育社会学研究』誌上に掲載された論文に限って取り上げた。その際、収録した個別研究は、紙数の関係でジェンダー概念の初出以降

表 1 諸研究における目的と研究対象、および方法一覧

筆 者	タイトル	教社研 収録号	発行 年	目 的	方 法	対 象	備 考
中山慶子	「女性の職業ア スピレーション その背景、構成 要素、ライフコ ースとの関連」	第40集	1985		枠組を理論的に考察 した後に、統計デー タにより実証	女性一般のア スピレーショ ン	ジェンダー概念初出
神田道子・ 亀田温子・ 浅見伸子・ 天野正子・ 西村由美子・ 山村直子・ 木村敬子・ 野口真代	「“女性と教育” 研究の動向」	第40集	1985	教育社会学における女性研究 の集約	分析枠組 研究内容の動向にお ける二つの流れ 1. 家族研究、高等 教育研究の中で、女 性を研究(分野とし て、家族、地域、高 等教育、職業、社会 教育研究)①ある教 育現象を分析する際 に、構造上、女性と いう要因を無視でき ない場合②その教育 現象のなかに占める 女性層が量的に多い ③女性が制度的に分 離されている領域 2. 社会的存在とし ての女性を教育との 関連で研究する事に 主眼を置く	「教育社会学 研究」,「社会 学評論」の文 献目録に掲載 されている 「女性と教育」 に関係ある 1970年以降の 文献を対象 (表題にうたわ れていなくとも、特に女性 についての分 析が行われ、 顕著な傾向が 明らかにされ ているものも 可能な限り拾 う)	
亀山佳明	「思春期にお ける性愛的経験 の解釈」	第41集	1986	M. ミードに依拠しながら 「彼女とは別の視角から、思 春期 coming of age の性 の特徴を考察し、そのことを通 してこれらについて検討、補 足してゆく」	フロイト理論と社会 構造論	思春期の性愛 行動と精神的 緊張(苦悩) との関連	ジェンダー概念を用い ず
天野正子	「婚姻にお ける女性の学歴と 社会階層」	第42集	1987	「性要因の重要性に着目しつ つ、戦前期の日本における社 会階層と学校との関係を、女 性の学歴と婚姻の問題に焦点 をあてて実証的にあきらかに する」	データ分析	女性の学歴 (についての統 計的データ)	ジェンダー概念用い ず
牧野カッコ	「母親の就労化 と家族関係」	第44集	1989	「母親の就労を独立変数とし、 子どもや家族に対する影響、 結果等に関する研究の現状と 課題を明らかにしたい」	社会学、心理学、家 政学等の研究成果を 援用	母親の就労	ジェンダー概念用い ず
宮崎あゆみ	「学校にお ける“性別制の 社会化”再考— 教師による性別 カテゴリー使用 を手がかりとし て」	第48集	1991	「解釈的アプローチを用い、 こうした性別カテゴリーを具 体的な材料として、性別カテ グリーへの価値づけに注目し てきた“ジェンダーと教育” 研究の知見に新しい視点を加 えようとする」	事例研究(VTR, テー プレコーダーによる 観察および教師への インタビュー)	小学校(千葉) の教師、生徒	「ジェンダー」,「ジェ ンダーと教育」,「セク シズム」などの諸概念 初出
森 繁男	「“ジェンダーと 教育”研究の推 移と現況—“女性” から“ジェンダー” へ—」	第50集	1992	①それ以前のレビューを踏ま え、研究史を三つの時期に区 分して「問題史的に再構成 ②現在の到達点と今後の方向 を見極める		【教育社会学 研究】に掲載 された論文や 学会報告を中 心として、そ れとの関係で 必要な他の文 献に言及	課題 ①(女性にとっても男性 にとってもジェンダー は多様に分化しており、 自ら“選択”されたり “演出”されたりしてい るので、これを解明する ために)押し寄せてくる “役割”と選ばれる “記号”とが主観の世界 でいかに秩序化されて いるのかを見なければなら なくなる。②記号とし てのジェンダーに注目し つつ、「マクロな次元で は“消費社会”や“情 報化社会”といった舞 台装置を、ミクロな次 元では“構成”や“演 出”といった表現装置 を取り込んで“ジェンダー と教育”の関わり合い を“描く”必要に迫ら れるであろう③「セクシャ リティ」の様態を研究 に絡ませていく必要性 ④男性研究者の参加

宮崎あゆみ	「ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス—女子高におけるエスノグラフィーをもとに」	第52集	1993	ジェンダーの視点で教育社会学におけるサブカルチャー研究を捉え直すことを検討、エスノグラフィックな調査を通じて、女子高において展開するサブカルチャーのダイナミクスを概観	エスノグラフィー	私立女子高の女子生徒	女子の性内格差に注目
高橋一郎	「青少年のセクシャリティと教育」	第53集	1993	現代社会における青少年のセクシャリティの状況をより深く理解すること	「歴史社会学」的アプローチ	性教育言説	
中西祐子	「ジェンダー・トラッキング性役割観に基づく進路分化のメカニズムに関する考察」	第53集	1993	女子の進路分化について以下の二点を実証すること①学校における性役割の社会化課程には、性役割観に基づく進路分化過程が伴っており、学校が性役割観に基づく選抜・配分装置であること②性役割観に基づいて生徒が配分される方向には学校差があり、学校が性役割観に基づいて生徒の進路選択の機会と範囲を制約するトラッキング・システムを形成していること	質問紙調査	女子高校生(の進路選択)	女子の性内分化に注目
小方直幸	「短大卒女子の職業キャリアと短大教育の選択」	第54集	1994	短大卒業生の就業構造・就業行動、短大卒業生の追跡調査の結果をもとに、卒業生の職業キャリアの特徴を明らかにするとともに、短期大学への進学選択の構造を実証的に検討	追跡調査	東京都圏、大阪都市圏、四国の中都市圏に位置する3校の卒業生	職業キャリアに着目すると同時に、「就業目的以外の要素も含めた」進学動機なども示唆
河野銀子	「エリート女性の輩出ルートに関する考察—衆議院議員を事例として」	第56集	1995	「女性議員の少ない理由の手がかりを掴むために、女性議員の地位形成についてのキャリア分析を行い、その輩出ルートを明らかにする。そして、そのルートに女性であることによる特性がみられるかどうかを考察しようとする」	エリート研究	女性衆議院議員(第23回～40回総選挙における当選者)	
吉原恵子	「女子大学生における職業選択のメカニズム」	第57集	1995	学校から職場への移行期における女子学生のキャリア・パターン選択と就業活動に注目、職業選択の経路において、女性性をめぐるゆらぎやアイデンティティ形成における葛藤が存在することを詳細に描き出す	統計データの分析	女子大学生(のキャリア・パターン選択と就職活動)	女性内分化(男性内分化も示唆)を扱う
氏原陽子	「中学校における男女平等と性差別の錯綜」	第58集	1996	中学校の内部過程をジェンダーの側面から明らかにする、学校が性的分化を促す場であると同時に、男女平等を促す場でもあることを明らかにする	文化的再生産論、解釈的アプローチ、隠れたカリキュラム	国立大学付属中学校	男女平等教育を実践する一助としての位置付け
多賀 太	「青年期の男性性形成に関する一考察」	第58集	1996	青年期男性の生活史を通して、アイデンティティ論の視点から男性性の形成過程を考察すること	アイデンティティ論	男子大学4年生	教育におけるジェンダー研究の多くは、「①性差および性差を生み出すメカニズムへの注目②女性への注目という特徴を持っており、一方の性における多様性や男性の問題を等閑視しがちであった」。
冠野 文	「女性エリート輩出に見る戦後改革のインパクト」	第58集	1996	属性原理から業績原理への移行を、女性エリートの構成および輩出ルートの検討から確認する、女性エリートの価値意識の検討	質問紙調査	「人事興信録」を抽出台帳とした女性および男性	ジェンダー概念用いず
真鍋倫子	「女性の職業達成と教育達成」	第60集	1997	「マクロレベルでの教育達成と職業達成の関係についての最近の動向を検討することを通じて、労働市場における性別分離の構造と教育達成の関係を明らかにする」	データ分析	就業構造基本調査	教育達成と職業達成の男女差の分析を含む
加藤隆雄	「女性文化と家長制資本—ジェンダーの再生産理論をめざして—」	第61集	1997	「女性がなぜ伝統的女性制を選び取るかについて、女性文化とその内における社会化あるいはジェンダー形成の観点から論じる」	再生産論	女性文化	ジェンダーを女性に限定したことについて言及。

渡辺秀樹	「社会化とフェミニズム」	第61集	1997	「社会化機能の家族システムへの委譲(囲い込み)、およびソーシャライザー役割の母親による独占ということの意味を、社会化システムとフェミニズムという切り口から考察」理論研究	社会化システムと母親		
木村涼子	「教室におけるジェンダー形成」	第61集	1997	「子どもたちが性差を意識し始める時期である小学校高学年のクラスを対象に、教師のみならず児童の側の認識や行動に注目することによって、教室におけるジェンダー形成のプロセスを浮き彫りにする」	データ分析(含む、クラスルーム観察)	大阪府某市で実施した質問紙およびインタビューと教室観察のデータ	男女ともに扱う
橋本健二	「ジェンダーと階層構造—理論内在的セクシズムの問題」	第61集	1997	「従来の階層研究は、女性を無視してきた」という研究史上の事実を審問	諸研究史のサーベイ		
中西祐子・堀 健志	「“ジェンダーと教育”研究の動向と課題—教育社会学・ジェンダー・フェミニズム—」	第61集	1997	①「女性」,「ジェンダー」というタームが定着したので、研究成果をまとめる②元気がないジェンダー研究という指摘への応答		教育社会学の学会誌及び、学術書掲載論文を主に、大学、研究所紀要、調査報告書で補充	
村松幹子	「キャリア形成途上段階女性の雇用市場退出と一時退出の判別—ライフコース(展望)の視点から」	第61集	1997	女性のキャリア形成をライフコースとライフコース展望を区別して捉えることにより、若年齢層、途上層という新たな分析対象者について検討	ライフコース分析	女性(特に30歳代無職女性)	
西鉢容子	「“ジェンダーと教育”研究の視角転換—ポスト構造主義的展開へ」	第62集	1998	女子が「女子」に、男子が「男子」に結局なるのはなぜか、その理由が研究者の間で生じていない理由を探る、そうした疑問を提示できる研究のあり方を、経験的研究も含めて探ること	理論研究(ポスト構造主義フェミニズム)	「ジェンダー」および「ジェンダー形成」概念	
吉原恵子	「異なる競争を生み出す入試システム—高校から大学への接続にみるジェンダー」	第62集	1998	「受験をめぐる競争システムのひとつとしての入試システムに焦点を当て、女子にとっての大学・短大という進路選択がどのようなメカニズムに支えられているのか考察」	データ分析	首都圏大学および短大に在籍する女子および男子(女子高等教育研究会が94年段階で行った質問紙調査のデータ)	
桑田直子	「女子中等教育機関における洋裁制服導入過程—地域差・学校差・性差—」	第62集	1998	女子にとっての洋裁制服導入の意義とその表象としての機能について	歴史研究、地域研究	高根県下の洋裁制服採用過程をしめす諸資料	

に限ったため、それ以前のものについては参考文献で触れる程度に留めている。

3. 日本教育社会学会におけるジェンダー概念の導入とその展開過程

『教育社会学研究』誌上において、「ジェンダー」という用語のもとで研究のレビューが行われたのは過去二回、50集(1992)の森繁男「“ジェンダーと教育”研究の推移と現況」、61集(1997)の中西祐子・堀健志「“ジェンダーと教育”研究の動向と課題」である。また、40集(1985)においては「ジェ

ンダー」とは冠されていないものの、「女性と教育」が特集として組まれている。

既に40集において中山慶子(「女性の職業アスピレーション」)は、「ジェンダー」という概念を用いているが、その後、「ジェンダー」論が有効と思われるような個別テーマや学会誌の特集においても、「ジェンダー」という用語は用いられておらず、いくつかの書評記事においてそれを散見するのみである。「ジェンダー」がキー概念として用いられる嚆矢は48集(1991)の宮崎あゆみ(「学校における“性役割の社会化”再考」)からであり、それは1989

年から2年連続して「教育とジェンダー」が学会の課題研究テーマとなった事と軌を一にしていよう。実質的には、この課題研究において、「ジェンダー」概念は日本教育社会学会に導入されたと見てよい。

この経緯を『教育社会学研究』第46集（1990）に収録された報告では、上記テーマ設定の理由を次のように紹介している。①このテーマは「社会の新しい動向を捉えようとする」ものであり、②「階層、平等、学校を扱った教育社会学の研究の中に十分な位置付けを持たなかったジェンダー（gender）という概念を導入することによって、それらの研究領域に有効性と魅力ある分析視角を提供できるかどうかを探ろうとする新しい試み」であり、また、③「女性と教育」というテーマは、これまでも教育社会学会大会の部会や課題研究で取り上げられていたが、今回は特に社会・文化的性差という意味のジェンダー概念を用いて、より広い視角から教育における平等の問題考えてみようとする」ものである。

特に課題研究の第一回目においては、副題が「〈平等〉への視点の再構築」であり、このことから考えると、ジェンダー研究と不平等研究がクロスした地点において、日本教育社会学会におけるジェンダー研究は産声を上げたと見てよいのではないだろうか。

翌年、第二回目の課題研究（副題は「若い世代は保守的か」）においては、それに先だって「ジェンダー」という概念をめぐる根本的な議論がなされたと報告されている²⁾。そこでは以下の三点が確認されたという。

- ①gender は社会的に構成された性差を指す。
- ②ジェンダーは男女の関係性の中で現れてくるものである。「女性学」とは違って女性と男性の両性を対象にすべきである。（この意味で「男性学」への視座を含む）
- ③ジェンダーは階級・階層とともに一つの社会学のカテゴリーである。

この時点で、「女性学」と「ジェンダー研究」とは明確に差異化されていたこと、また、「男性学」への視座を含んでいたことに注目しておきたい。

森（1992）が指摘するように、学会の「女性と教育」部会が、「ジェンダー」を冠する部会となった経緯から見ても、「ジェンダー」とは「女性（学）」、

「フェミニズム」の用語として取り扱われ、定着してきたとあってよいだろう。この意味において、「ジェンダー」論、イコール「女性」論という位置付けは、かならずしも外的外れではない。そして実際に、二つのレビュー論文においても、「ジェンダー」概念の存否を問わず、フェミニズムや女性研究の視点による諸研究と、ジェンダーの視点による諸研究とは、連続的に取り扱われている。

4. 「ジェンダーと教育」研究における傾向性について

上記の経緯を踏まえた上で、ここでは前出の表から、ジェンダー研究において看取され得る傾向性を取り上げたい。

その前に、まず「ジェンダー」という概念の定義についてふれておきたい。「ジェンダー」概念は現在、様々な立場から検討され、その内実も問われている状態であるが、本章においては「生理・生物学的性差」に対する、「社会・文化的性差」という、もはや古典的ともなった定義づけにおいて取り扱う。それは後天的に習得されるものであり、であるがゆえに、習得や学習を促す社会構造についての検討へと道を開くものであり、同時に社会構造と個別存在の変容の可能性を含んだものである。先に、第二回目の課題研究でも男性学への展開が含意されていた事を見たが、このような一般的な定義においても、「ジェンダー」概念は必ずしも女性に限られる必要はないといえるだろう。

(1) 「ジェンダーと教育」研究における諸概念の混乱

1989年以来、日本教育社会学会において「ジェンダーと教育」というテーマは定着しつつあると言えるが、ところが現在に至るまで、研究の方法や対象について主だった議論が行われていないというのも事実ではないだろうか。たとえば、「ジェンダー」という概念一つ取っても、それをイコール女性とするのか、それとも先に見たように男性も含むのかについては、若干の例外を除き（たとえば加藤1997）³⁾、議論そのものが行われていない。何よりも、「女性」研究ではなく、何ゆえ「ジェンダー」研究でなければならないのかという「必然性」については課題研究においてその萌芽的な問題提起がなされて以降、

明示的に議論されていない。

「教育社会学」において「ジェンダー」を問う有効性については、「教育社会学の学的性格」という古くて新しい問題に即して議論されてきたとも言えないように思う。教育において「ジェンダー」とは何か、「ジェンダー」を問うとはどういうことか、という議論は、教育改革論議が盛んになされる今日にこそ問われるべき問題ではないだろうか。

(2) 「女性研究」としての「ジェンダーと教育」

教育社会学における「ジェンダーと教育」研究はその主流を「女子の教育達成、職業達成」に置いており、扱われる対象は圧倒的に女性が多い。「男性」というジェンダーを対象とした研究は、多賀(1996a)など、まだ数えるほどしか存在していない。「女性」から“ジェンダー”への研究視野の拡大・発展(森1992)といわれるように、確かに現状において「ジェンダー」研究と「女性研究」の対象は重複している。しかし、たとえば、第二回目の課題研究報告にも「男女の関係性」や「女性と男性の両性を対象にすべき」という指摘があったにもかかわらず、それ以降のジェンダー研究では「男女の関係性」が扱われることは少なく、もしそれが明示的になされたとしても、ジェンダーカテゴリー間の優位、劣位という、静態的、固定的な形に矮小化されてきたきらいがある。

ジェンダー研究とは何か。それが女性研究とは異なる諸点について、上記の指摘以外にも(『教育社会学研究』からは離れてしまうが)、例えば、江原(1989)は、「ジェンダーを考えると、“女性のことを考える”ことではない。—(中略)—ジェンダーの問題を考えることが、女性の社会的経験を考えることとほぼ同じだなんていうのは、それ自体社会的偏見の結果なのである。本当は、男性も女性も同じくジェンダーに“囚われて”いる(はしがきより)と述べているし、また、鎌田(1999)はジェンダー研究の方法として、「ジェンダー研究であるからには、従来の欠落を補う意味で女性が前面に押し出されたとしても、あくまで男性との関わり方、その位置関係が問題にされなければならない。—(中略)—どの局面を取り上げる場合でも、生活諸事象は男と女で紡がれているという認識に立って、

その関係性を明らかにする」(pp.21)と述べている。

こう見てくると、教育社会学における「ジェンダー研究」とは、上記の男女間の関係を問うという方向とは少々異なった傾向を(少なくとも現状では)有しているようだ。今後、「男性」や「男女関係」を扱った研究の登場も望まれるところだろう。

(3) 特定階層への集中

近年よく指摘されることだが(例えば堀1997、西舂1998など)、女性を対象とする「ジェンダーと教育」研究であっても、全ての女性が扱われているわけではない。多くは「高学歴女性」という特定階層を扱う比重が高く、それ以外の女性についてはあまり扱われないまま据え置かれているように見える。

確かに、「高学歴化」が「職業達成」に結びつかない現状は問題であり、そのことを問う重要性は強調しておきたいが、しかし、それは進学率という点から見ても、女性の「一部」を対象としたものであるという認識も一方で必要ではないだろうか。もちろん「性内格差」「性内分化」についての論考は行われているが(宮崎1993、中西1993など)、他の階層が独自に扱われる比重は今のところ低いといえる。

(4) 主流としての「不平等」というテーマ

日本教育社会学におけるジェンダー研究は、「不平等」というキーワードのもとに発達してきたと考えられ、この「不平等」をいかに「是正」するのかという「実践的」なテーマも広く受け入れられている。しかしこれは反面、個別存在は教育達成、地位達成を「志向するもの」という前提のもとで語られているようにも見える。「志向しない」存在についてはあまり注目されていない。

言い換えるならば、この不平等という問題提起はメリトクラシーの機能不全として顕現しやすい、ということである。問題なのは、機能不全を不平等と認識する研究主体が、この問題構成において扱う対象について、具体的な階級・階層、地域、世代と個人などを明示しないまま議論が進行する傾向があるため、結果的に、極度に一般化、普遍化した状況認識がされやすいことであろう。「不平等」をテーマ

にすると、その正当性と限界性は常に省みられる必要があり、また同時に、メリトクラシーも所与のものとして前提してよいのかどうかは議論される余地を残してよい。

(5) 実践による反照の軽視

個々の教育実践は研究対象としてのみ扱われる傾向があり、教育実践によって個々の研究が反照される、という側面は、軽視されがちである。たとえば上で述べた「不平等」の問題を例に挙げるとするならば、各学校段階において研究者が、自らも（ジェンダー関係を含む）諸関係を生きる教員として身を置く場合、目の前にいる（自身と同様に諸関係を生きる）「男性（男子）」「女性（女子）」に対してなす働きかけは様々な困難に直面するのではないだろうか。ジェンダーをめぐる教育実践は、このことをも研究テーマとして措定しうるだろう。（以下、この項については第4章に拠る）

(6) リアリティの不問

例示的にここでも「不平等」の問題に触れるが、その「不平等」性がリアリティとして、「ジェンダー」に媒介された関係を生きる個々人にどの程度共有されているのか、という点については、あまり議論、点検がなされていないようである。教育達成や地位達成、そして「不平等の是正」は、個々人が抱く「幸福感」や「生活観」と整合的な関係にあるのか、または、実際に望ましいものとされているのかどうか、という問いは意外になされていないように見える。

「生活」という側面については、すでに天野が指摘していることであるが（1987, 1996）、それが教育社会学の研究成果として蓄積されるにはいたっていないのではないかと考えてみれば、「生活」という側面に焦点をあてる時、互いの実感をつむいでいく（多くの場合には）男女の関係性を取り上げる必要があり、それは「教育」においても捨象されてよいものではないだろう。

個別研究者は多く実践の場を持っているであろうが、例えば報告者が講義においてジェンダーの問題を扱った時、それについて、「確かに不平等は問題である。でも私は専業主婦になりたい」という女子学生の反応もあった。今後、結婚生活の中で、社会

構造的な不平等を認識していくかもしれないし、そうではなく生活の「幸福」を実感していくかもしれない。しかしここで、研究者の想定する構造認識（または「幸福感」）が唯一であると限る必要はなく、また不平等についての認識が優先されるべきとも言いきれないだろう。個々の生活経験が問われずに、マクロな「構造」が問題とされるとするならば、これは一次的構成、二次的構成の問題に連なることになる。

以上6点にわたって、現状における「ジェンダーと教育」研究に見られる傾向性を析出してきた。

もともと、「ジェンダーと教育」という研究枠組は、特権的にある学会や集団が保持しているわけではない。「教育」というものを制度的な公教育、すなわち学校教育に限る必要はなく、それを最広義に捉えるならば、地域や家庭におけるそれ以外にも、例えば人間的な諸関係が生じる場所では全て「教育」現象が生起していると考えられることも可能であろう。この意味で、「ジェンダーと教育」研究とは、人間の生活圏全てに渡ってその領域を拡大していくことができよう。既存の枠組や方法に囚われることなく、人間の生活やリアリティを何かに代替したり還元したりせず、そのものとして問う視点も今後求められてくるかもしれない。

第1章 注

- 1) 例えば堀（1997）78頁を参照。
- 2) 加藤隆雄「課題研究報告 III教育とジェンダー（その2）」『教育社会学研究』48集 1991
- 3) 加藤論文におけるジェンダー概念の取扱い方は以下の認識による。「性に関わる理論が男性を中心に構築されてきたのに対して、ジェンダーは女性をモデルとして構築されるべきである」と考える。ジェンダーに関わる資源は、男性にまったく配分されていないかということそんなことはないのだが、男性のジェンダー資源は女性の問題をつき詰めることによってはじめて理解できるような性格のものが多いと思われる。女性の問題を一次的に論ぜずして、ジェンダーの問題を論じたことにはならない」（18頁）。

（春日清孝）

第2章 「ジェンダーと教育」研究と男性

従来の「ジェンダーと教育」研究において、男性に焦点を当てた研究はほとんど行われてこなかった。いったいそれはなぜなのだろうか。「ジェンダーと教育」研究は、ジェンダー研究（およびその前身である女性学）と教育社会学の交差点に位置する研究領域であり、ジェンダー研究のパラダイムと教育社会学のパラダイムの両方に影響を受けている。本章では、両領域において支配的なパラダイムを背後から支える〈方法意識〉の検討を通して、「ジェンダーと教育」研究においてなぜこれまで男性は「不在」だったのかを考察するとともに、「ジェンダーと教育」研究における「男性学的アプローチ」の方法と意義を提示する。

1. 女性学と男性

社会的文化的性差という「ジェンダー」の定義を受け入れるならば、ジェンダー研究は男女両性を対象とする研究領域である。しかし、歴史的に見れば、ジェンダー研究が先にあって女性学（women's studies）や男性学（men's studies）に分岐したのではない。むしろ、女性学がジェンダー概念を取り込みつつ今日のジェンダー研究へと発展してきたと言った方が適切であろう。したがって、「ジェンダーと教育」研究において男性に焦点を当てた研究がほとんど行われてこなかった理由を探るにあたって、まず、ジェンダー研究の前身である女性学において男性がどのように扱われてきたのかを検討してみよう。

(1)「普遍的人間」としての男性

近代の人文・社会科学は、あまりにも無反省に男性をそのまま人間とイコールで結び、特殊男性のものを、普遍的・人間一般的なものとする理解を固定化してきた¹⁾。また、それらの学問の担い手もほとんどが男性によって占められていた。つまり、女性学が誕生する以前の人間研究は、実のところ「男性による男性の研究」だった²⁾。日本の創成期の女性学においてまず目標とされたのは、こうして学問の世界で不可視化されていた女性の経験を顕在化させ、

「女性の現実にある存在状況を学問的に明らかにする」ことであった。そして、そのことによって、「人間イコール男性」という暗黙の図式を解体し、男性中心の知の体系に修正を迫ることが目指された³⁾。

このように、女性学的アプローチにおいては、女性を対象にすることや、女性研究者が「女性の経験」や「女性の視点」から研究すること自体にそれなりの意義や成果があった。それに対して、男性を対象にした男性研究者による研究はすでにはるか昔から行われており、男性はもともと学問の世界に「存在」していた。その限りにおいて「男性学」の存在意義はない。こうして、女性学的アプローチにおいては、「ジェンダー」という用語もあたかも「女」の同義語であるかのように見なされることが多く、そこでは男性に焦点が当てられることはほとんどなかったのである。

(2)「部外者」としての男性

女性の経験の顕在化という女性学の目標は、男性中心の知の体系に修正をせまるという学界内部の運動のみならず、他方で性差別構造や女性抑圧の状況を解明し女性解放への道筋を示すという社会的実践をも視野に入れたものであった。したがって、女性に焦点を当てた研究と男性に焦点を当てた研究との間に見られるアンバランスは、より学界内在的な要因のみならず、学界外部からのより実践的・政治的な要請という点からも検討される必要がある。

女性学の基本的特徴の一つは、それがフェミニズムの実践的関心と切り離せない関係にあるという点にある。創成期の女性学においても、女性学を「女性の視点」あるいは「フェミニズムの視点」に立つ学問とする立場が大半を占めており、両視点はイコールで捉えられる場合が多かった⁴⁾。そして、その「フェミニズムの視点」とは、基本的にわれわれの社会を男性による女性支配の社会と見なすものである。

今日「フェミニズム」という名のもとに展開される主張はあまりに多様であり、相互に相反する主張も見られるが、1960年代以降の第二派フェミニズムにおいて中心的位置を占めてきたのは、「家父長制」概念を掲げるラディカル・フェミニズムおよびマルクス主義フェミニズムであろう。1980年代半ば以降、

日本においていわゆる「フェミニズム社会理論」の研究が盛んになるが、その口火を切ったのもラディカル・フェミニズムとマルクス主義フェミニズムであった⁹⁾。そして、それらの理論がほぼ共有している基本的視座が、男女集団間の関係あるいは抽象的レベルでの男女カテゴリー間の関係を具体的な男女個人間の関係と同一視し、男性による女性の支配を自明視するというものである⁹⁾。

こうした背景から、つい最近まで、一般社会においても学界においても、性差別は女性差別とほぼ同一視され、ジェンダー・イシューは女性問題とほぼ同一視されてきた⁷⁾。女性は性差別の「被害者」という意味でまさに問題の「当事者」として位置づけられた。女性に焦点を当てた研究の蓄積に対しては、学界外部からも女性問題の解決への貢献という形で要請があった。

一方、このようにジェンダー・イシューが女性問題と同一視される中で、男性は問題の「当事者」ではなく「部外者」として扱われてきた。男性は、「もっぱら女性を支配する『家父長制』の受益者だと分類され、女性という『被害者』とは逆に、別に研究の価値もない『加害者』⁸⁾であるかのように見なされてきたのだ。こうして、学界内在的な要因に加えて、一般社会における実践的な関心、そしてそれを共有する研究者自身の実践的な関心によって、男性はジェンダー研究において「注目に値しない」存在であるかのように位置づけられてきた。

(3) 「女性と教育」研究と男性

日本の教育社会学では、1970年から1980年代半ばのいわゆる「女性と教育」研究の時代に、「当事者としての眼」を有する女性研究者が中心となって、職業達成研究や教育達成研究の中に女性を可視化させる試みが展開され、多くの成果を蓄積してきた⁹⁾。しかし、他の学問領域と同様に、やはり男性に焦点を当てた研究はほとんど行われていない。その理由の一つが、先に述べた女性学の〈方法意識〉にあることはもちろんであるが、それに加えて、教育社会学の〈方法意識〉が、男性に焦点を当てた研究の産出をより困難にしたと思われる。

教育社会学がもついくつかの方法的特徴の中で、男性に焦点を当てた研究がほとんど行われてこなかっ

たことに関わる重要な点は、それが研究対象として「公的領域」を志向しているという点である。近代社会の基本的編成原理の1つは、政治や経済に関わる「公的領域」と家族や恋愛・性に関わる「私的領域」とを明確に区別し、男性を前者に割り当て、女性を後者に閉じこめるというものであった。日本の教育社会学は、時代が下るにつれて、広範な教育現象の中でも、特に定型教育（formal education）あるいは公教育に焦点を当て、教育達成（学歴・学業成績）やその先にある職業達成という「公的領域」の問題に関心をますます集中させてきた。その反面、家庭生活や私的な友人関係、恋愛、性などに関わる人間形成の側面にはほとんど焦点を当ててこなかった¹⁰⁾。

このように、研究対象として「公的領域」を志向する教育社会学において女性学的アプローチを取るならば、男性に焦点を当てた研究の意義はますます薄れてしまう。男性は女性に比べて「公的領域」においては相対的により可視化されてきたのであるから、「女性の可視化」という女性学の目標を達成する上で男性に焦点を当てる必要はない。また、女性の被差別・被抑圧状況を明らかにし女性を解放するという目標からしても、「公的領域」において相対的に優位な立場にある男性に焦点を当てる意義は薄い。

このように、女性学的アプローチによる教育社会学の研究においては、女性学の〈方法意識〉と教育社会学の〈方法意識〉が相まって、男性に焦点を当てた研究の必要性は認識されてこなかった。しかしながら、女性学以前の学問が実のところ「男性の研究」だったとはいえ、そこにおいて男性が「女性とは異なる性」＝〈男性〉として真の意味で可視化されていたわけではなかった。また、女性の被抑圧はその一方に抑圧する側としての男性がいてはじめて生じるものであり、それは男性と無関係であるどころかむしろ男性のあり方に直結する問題であるはずである。こうした認識が女性学の中に見られなかったわけではないが、これらのことが明確に意識されるには「ジェンダー」概念の普及を待たねばならなかった。

2. ジェンダー研究と男性

(1) 「ジェンダー化された存在」としての〈男性〉

女性学以前の間人研究は実のところ男性研究ではあったが、それらは男性を「普遍の間人」として疑わない男性研究であった。その限りにおいて、いくら男性に焦点を当てたところで何の目新しさもなかった。しかし、特殊な存在として不可視化されていた女性を可視化させようとした女性学の試みは、その副作用として、普遍的存在として自明視されてきた男性の普遍性を揺るがし、男性もまた女性とは異なる意味でやはり特殊な存在であるという認識をもたらしてくれた。男性をこのようにとらえ直すならば、従来の「人間＝男性」研究とは異なる男性像を提示できる可能性がある。

したがって、女性学と比肩しうる男性学の基本的条件は、男性を「ジェンダー化された存在」としてとらえる点にあるといえよう。すなわち、この場合の〈男性〉とは、男性性 (masculinity) — 「産まない性」を表象すると社会的文化的にみなされる諸特性—によって他者から同定され、またそれによって自己を同定する存在である。また、男性性は女性性 (femininity) — 「産む性」を表象すると社会的文化的にみなされる諸特性—との差異によってその意味が定義されるものであるから、実際の男性のあり方は常に女性のあり方との関係においてとらえられる必要がある。さらに、身体のレベルからパーソナリティや行動様式のレベルまで、いかなる特性を男性性／女性性と見なすかは、文化や時代、さらには個々の具体的な場面によって異なりうるものである¹¹⁾。

さらにこのことは、対象としての男性のみならず、研究主体としての男性研究者にも適応されるべきであろう。自らを普遍の間人と同一視するのではなく、自らもまたジェンダー化されたある特殊な存在であることに自覚的になることで、男性研究者も「他者」ではなく「当事者」である「〈男性〉の視点」からジェンダー研究に携わることが可能だと思われる。

(2) 「当事者」としての男性

「ジェンダー」概念のもつ「関係性」の視点を導入するならば、女性を一方向的に性差別の「被害者」と見なし女性にのみ関心を集中させるという姿勢に

は限界があると言わねばならない。意味としての女性性と男性性が互いの差異によって定義づけられる関係的な概念であるように、実際の女性のあり方と男性のあり方もまた相互に規定し合っており、両者を切り離して考えることはできない。男性による女性支配という家父長制的メカニズムの解明を目指すのであれば、抑圧される側の女性のみならず抑圧する側の男性にも焦点を当て、両者の関係を明らかにする必要がある。また、そうした支配関係が「問題」であり、その変革を目指すというのであれば、その「問題」を引き起こす「当事者」としての男性が、なぜ、いかにしてそうした行為に及ぶのかを明らかにし、彼らの行動を変化させることが必要であろう。

さらに、アプリオリに「男性＝加害者／女性＝被害者」とする見方は、ジェンダーと権力をめぐる問題を単純化しすぎている。男性集団による女性集団の支配というマクロな構造が見られるからといって、そのことは必ずしも、個々の場面での女性個人による男性個人に対する権力の行使や、男性の被抑圧を排除するものではない¹²⁾。1つの視点は対象のある部分を際立たせると同時に他の部分を見えにくくする。ジェンダーと権力に関するあらゆる問題を男性による女性の支配と同一視する視点は、たとえそれが意図せざる結果であったにせよ、女性の被抑圧性をクローズアップすることと引き替えに、男性の被抑圧性や、多様なジェンダーをめぐる同性内の抑圧—被抑圧関係を隠蔽してしまう。

欧米では1970年代から、日本でも1990年前後からメンズリブの活動 (men's liberation movement) が展開されはじめ、男性も性差別的な規範としての「男らしさ」によって抑圧されているという主張がなされるようになった¹³⁾。日本では、こうした男性の被抑圧あるいは被害者性に関する研究¹⁴⁾はまだごくわずかであり、今後の研究が待たれるところである。しかし、メンズリブの主張は、「家父長制」社会における「加害者」という観点からのみならず「被害者」「被抑圧者」という観点からも男性を「当事者」として位置づけようとするものであり、「男性解放」という新たな実践の関心に基礎づけられたジェンダー研究の可能性を開くものである。

こうして、ジェンダー・イシューにおける「部外者」であるかのように見なされてきた男性を、「加

害者」もしくは「被害者」「被抑圧者」という問題の「当事者」として位置づけ直すことで、より実践的な要請として男性に焦点を当てた研究の必要性が生じてくるのである。

(3) ジェンダー研究のアカデミズム化

このように、「ジェンダー」概念の導入により、男性に焦点を当てた研究の可能性が開けてきた。ところが、女性学からジェンダー研究へと発展しても、依然として男性に焦点を当てた研究はそれほど顕著な増加を見せなかった。その理由は、ジェンダー研究が、一方で、男性をも主要な研究対象として取り込みながら、他方で、女性学が備えており、男性学も備えるべきだと思われる基本的スタンスとは逆の方向へと向かっていったことにあると思われる。

確かに、女性学が「ジェンダー」概念と出会いジェンダー研究へと発展していく中で、研究の幅は一段と広がった。主要概念が「女性」から「ジェンダー」へシフトするのにもなって、女性に焦点を当てた研究のみならず、男性や両性間の関係に焦点を当てた研究への可能性が広がった。また、生物学的レベルをも含めた男女の二分法的思考そのものを問う作業を通して、性的少数者 (sexual minority) に焦点を当てた研究もそこに含まれるようになった。さらに、「ジェンダー」概念の使用により、従前の女性学における主要概念であった「性役割」概念には回収されない諸側面一言語、パーソナリティ、身体技法、思考態度などを性差との関連でとらえることが可能となった。そして、性差に関する特定事象の記述・分析から進んで、性差を生産・再生産する社会と文化の仕組みの解明への道が開かれた。

しかし、ジェンダー研究がアカデミズム化するにつれて、女性学が備えていたある種のスタンスは弱まってしまった¹⁵⁾。第一に、「中立性を標榜し、抽象的な理論論議」に志向することで、女性という「当事者」の視点から学問を問い直し「自分たちの経験に根ざした学問を創り出す」という女性学の趣旨とは全く逆」に、ジェンダー研究は「専門家によって教えてもらい、学習すべき対象」となり、女性を再び「学問の外におい」てしまった。第二に、性差別の解消という実践的目標を達成するためには、「個別具体的な問題に、差別をなくそうとする立場

から切り込んでいく必要がある」。確かに、男女の権力関係に関する鋭い分析力を備えたジェンダーの社会理論¹⁶⁾も見られるが、アカデミズム化を志向するジェンダー研究においては、「現実の女性たちが今直面している諸問題の解決よりは、理論的整合性の追求を優先する」あまり、「ジェンダーの仕組みを一般的かつ抽象的に論じ」るにとどまる傾向が生じてきた。

ジェンダー研究のもつこうした傾向は、筆者が考えている男性学の持つべき方向性とも、逆のものである。確かに、女性学からジェンダー研究への発展によって、男性に焦点を当てた研究の可能性が広がった。しかし他方で、逆説的ではあるが、ジェンダー研究は「客観的」立場からの理論化・一般化、政治的中立化を志向することで、必ずしも個別具体的な男性の状況の解明へとは向かわなかった。女性とは異なる様式においてジェンダー化された〈男性〉という「当事者」の視点から女性学をも含めた既存の学問を問い直すことで、それらにおいて取りこぼされてきた男性の存在状況を明らかにすることは十分可能だと思われる。また、性差別の解消という実践的目標との関連でいえば、具体的な性差別現象において男性に焦点を当て、彼らがいかにして「加害者」あるいは「被害者」となっているかを明らかにする必要がある。しかし、少なくともこれまでのジェンダー研究は必ずしもそうした方向には向かっていない。

(4) 「ジェンダーと教育」研究と男性

第1章ですでに述べたように、教育社会学におけるジェンダーに関する研究は、1990年頃を境に、それまでの「女性と教育」研究に代わって「ジェンダーと教育」研究と称されるようになった¹⁷⁾。「女性」から「ジェンダー」へという転換が教育社会学においてもつ意義の一つは、女性に焦点を当てることによって教育における性的不平等を告発する段階から、教育における「機会の平等」が「結果の平等」に結びつかないその「隠れたメカニズム」の解明へと進んだ点にある。こうした不平等再生産のメカニズムを解明しようとする研究は学校の内部過程に注目してきた。中でも学校における社会化の研究は、性別カテゴリーが教師・生徒双方にとってあまりに自明

であるがゆえに、「平等主義的学校社会」の中で「ジェンダーへの社会化」が「自然な」形をとって進行していること¹⁸⁾を明らかにした。そうした男女で異なる社会化過程に基礎づけられて、教育達成に対する男子のアスピレーションは「加熱」され、女子のそれは「冷却」されることで、教育における性的不平等が再生産される¹⁹⁾のである。また、「普遍的」だと思われている評価・選別の基準が、実は「ジェンダーへの社会化」によって形成された男性の特性にきわめて適合的であるため、女性は結果的に「排除」されてしまうということも、いくつかの研究によって指摘されてきた²⁰⁾。

しかし、こうした一連の「隠れたメカニズム」に関する研究においても男性に焦点が当てられることはほとんどなかった。性的不平等再生産のメカニズムそれ自体に関心が焦点化されることによって、かえって「女性」および「男性」という対象自体への関心が薄れてしまったのである。また、そのメカニズムによって再生産される性的不平等とは、やはり女性にとって不利であるという意味での性的不平等である限りにおいて、やはり男性に焦点が当てられることはほとんどなかった。

教育社会学における「女性」から「ジェンダー」への転換がもつもう一つの意義は、ジェンダーに関する現象の「可変性」(variability)への認識が高まったことにより、男女のあり方の変化や多様性に注目が集まるようになったことである。しかし、同性内の多様性に関する研究²¹⁾においても明らかなように、ジェンダーの可変性に着目する研究の対象はほぼ女性に限られており、男性はあたかも一枚岩であるかのようにみなされ、取り上げられてはこなかった。この理由もやはり、先に述べたように、研究対象として従来男性領域とされてきた「公的領域」を志向するという教育社会学のスタンスにあると思われる。

「男性＝公的領域／女性＝私的領域」という社会の体制に対して、フェミニズムはその第一の波以来女性の「公的領域」への参入を主張してきた。また、第二波フェミニズムにおいては、男女間の性愛関係の中に権力関係を見ようとするラディカル・フェミニズムの主張や、私的活動と見なされてきた家事労働の中に女性の搾取を見ようとするマルクス主義フェ

ミニズムの主張が浸透するにつれて、社会一般では、徐々にではあるが、男性もまた「私的領域」での振る舞いを改めざるを得なくなったり、「私的領域」での活動により積極的に関わらざるを得なくなってきた。こうして今日、「男性＝公的領域／女性＝私的領域」という二項対立図式は必ずしも自明のものでなくなりつつある。男女領域の相互浸透が進行し、男女双方がジェンダー関係の変化の渦中に置かれている。

非常に単純化して考えるならば、女性の変化とは「私的領域」から「公的領域」への参入であるから、「公的領域」だけを見ているとその変化をとらえることができる。一方、男性の変化とは「公的領域」から「私的領域」への参入であるが、だからといって男性は「公的領域」から撤退してしまうわけではなく、相変わらずそこにもとどまり続ける。したがって、「公的領域」だけを見ていたのでは、男性の変化を確認しそこなってしまう。女性の多様化に焦点を当てる従来の研究では、学校教育から労働市場へといたる「公的領域」が分析の主たる舞台として措定されてきた。つまり、専業主婦がいまだに一般的な選択肢の1つとして残されている女性の場合は「公的領域」に居続けるかそこから「降りる」かというかたちで分化をとらえることができるのに対して、「専業主夫」が一般的な選択肢でありえない男性の場合はほとんどが「公的領域」に居続けるため、「公的領域」のみを見ている限りは男性内の質的な分化をとらえることができない。男性の変化や分化をとらえようとするならば、「私的領域」に眼を向けなければならないのである。

このように「女性」から「ジェンダー」へという転換の中で、確かに男性も正当な研究対象に含まれるようになったが、ジェンダー研究のアカデミズム志向と教育社会学の「公的領域」志向によって、男性に焦点を当てた研究の重要性はそれほど認識されなかった。

3. 〈男性〉への焦点化—「男性学的アプローチ」の可能性—

以上の考察から、「ジェンダーと教育」研究における男性の「不在」は、女性学、ジェンダー研究、

教育社会学のそれぞれにおいて支配的な〈方法意識〉と深い関係があることが明らかになった。「女性の可視化」と「女性解放」を目指す女性学の〈方法意識〉からすれば、「普遍の人間」としてすでに可視化されており、解放されるべき存在として措置されていない男性に注目する意義はなかった。アカデミズム化、政治的中立化を志向するジェンダー研究の〈方法意識〉からすれば、個別具体的な男性の状況の解明や、男性解放という実践に直結する研究には第一義的な重要性が与えられなかった。研究対象としての「公的領域」を志向する教育社会学の〈方法意識〉からすれば、男性の「私的領域」での実態や新たな活動への参入にともなう諸問題は、それほど関心あるテーマではなかった。

したがって、「ジェンダーと教育」研究において、男性を十分研究に値する対象として措置し、いわば「男性学的アプローチ」によってそこへ切り込んでいくためには、以下のような視点の転換が必要であろう。第一に、男性を「普遍の人間」と同一視するのではなくジェンダー化されたある種特殊な存在として位置づけ、それを男性性という意味＝社会的規範との関連でとらえ直す必要があるだろう。こうした視点をとるならば、教育社会学が従来教育問題として扱ってきたテーマを「男性問題」として位置づけ、男性性との関連で分析することも可能となるだろう。例えば、イギリスをはじめとして、近年男子の学力低下が深刻な問題となっている²²⁾が、この男子の学力に関する問題を、学校文化と男性文化との適合／不適合という観点からとらえる試みがなされてもよいだろう。また、いじめや非行などの問題を男性性との関連で考察できる可能性もある。伊藤は、女子に比べて圧倒的に多い男子中高生のいじめを苦にした自殺の背景に、悩みを相談したり告白したりできないという「男らしさ」の規範の存在を指摘している²³⁾。大山は、メッサーシュミットの男性性と犯罪に関する議論²⁴⁾に依拠し、「自己の男らしさに不安を感じた男性が、男らしさを実現するために、犯罪や非行に訴えることが想像できる」と述べている²⁵⁾。

第二に、男性をジェンダー化された存在としてとらえ直すという作業を一般論・抽象論のレベルで終らせるのではなく、それを通して男性を性差別をめぐる問題の「当事者」として位置づけ、問題の解決

という実践的関心のもとで男性の個別具体的な存在状況を明らかにしていく必要がある。そのためには、特に「当事者」としての男性研究者自身の視点が重要になってくるであろう。特に、既存の理論によって演繹的に男性の現状を説明するだけでなく、女性学やそれ以前の学問、さらには抽象度の高いジェンダー理論では説明しきれない「男としての経験」や生活実感を男性研究者自身が大切にし、そこから理論を積み上げていくという試みをもっとなされてよいだろう。

第三に、「教育」概念をより広くとらえ、教育社会学をはじめとして従来の社会科学があまり目を向けてこなかった「私的領域」において男性を可視化させることが必要である。男性はこれまでも家族で生活し性愛関係に関与していたという意味で確かに昔から「私的領域」にも「存在」していたが、「公的領域」がほぼ男性のみに割り当てられてきたことと、近代社会が「公的領域」によりプラスの価値を付与してきたことから、「私的領域」における男性の活動に光が当てられることはほとんどなく、男性は「私的領域」においては不可視化されてきた。特に、セクシュアリティ²⁶⁾や恋愛²⁷⁾など、これまでほとんど扱われてこなかったテーマを人間形成という広義の教育との関連でとらえることは、教育社会学の射程を広げることにつながると思われる。また、先に述べたように、近年の男性たちは、少しずつではあるが家事・育児あるいは介護という従来は「私的領域」における女性の仕事とされてきた活動に参加するようになってきている。「私的領域」に焦点を当てるならば、そうした変化にともなう男性の葛藤²⁸⁾、さらには、それらの活動に積極的に関わるか否かによる男性内の分化²⁹⁾をとらえることも可能性となる。

確かに、こうして男性に焦点を当てることに対しては、結果的に女性の不可視化に手を貸すことになってしまうとの批判もあるだろう。しかし、たとえ男性のみに焦点を当てたとしても、男性を「ジェンダー化された存在」としてとらえる視点を忘れなければ、それは決して女性学以前の「人間＝〈男性〉」研究への単なる後戻りを意味しない。また、「男性／女性」という存在を前提とした研究に対しては、半陰陽 (inter sexual) やトランス・ジェンダーとい

う性の二分法に収まらない人々を結果的に排除してしまうという批判もあるだろう。あるいは、男性の「被害者性」を取り上げることに關しては、それが結果的に男性の「加害者性」を隠蔽し、男性による女性抑圧の問題から目を逸らさせてしまうという批判もあるだろう。

しかし、「全ての問題を一度に語ることのできる課題設定など、そもそも存在しえないのであり、研究者は場面場面での問題を一つ一つ課題としていくしかない³⁰⁾。そうであるならば、ある視点によって「見えなくなる」ものがあるからといってその視点を放棄してしまうのではなく、むしろその視点では何が「見えなくなる」のかを十分承知した上で、むしろその視点でこそ「見えてくるもの」を積極的に可視化する努力をすべきではないだろうか。そうした意味で、「男性学的アプローチ」は、教育社会学におけるジェンダー研究に新たな広がりや深まりをもたらす可能性を秘めているのである。

第 2 章 注

- 1) Kühne 訳書 (1997), 9 頁
- 2) 岩男寿美子は、1960年代のアメリカ留学の経験を次のように回想している (岩男・原 1979, 14-5 頁)。「何しろ当時の心理学会の状況として、女性研究者の数は現在よりもさらに少なく、また女性研究者も、男性優位の学会でその地位を確立していくために、特に性差に関心が無い限り、女性を研究対象とするよりも、“人びとイコール男性”を対象とした研究をするのがごく普通のことであった」。また彼女は、その後帰国してから、「調査票の項目がほとんど男性によってつくられ」た意識調査に関わった経験を振り返り、「男性をはかるために開発されたモノサシを、女性にむりやりにあてはめ」ることで、「男性を“一般行動”とし、それに対する例外として女性を記述する」という「まったくおかしなこと」が行われていたと述べている。
- 3) 女性学研究会 (1981), 41 頁, 神田 (1999), 井上 (1999)。
- 4) 神田 (1999)。
- 5) 1985年には、上野千鶴子によってマルクス主義フェミニズムに依拠した『資本制と家事労働』が刊行された。また、同年江原由美子の『女性解放という思想』が刊行され、以後ラディカル・フェミニズムに基礎を置く研究が盛んになってきた。
- 6) こうした見方は、上野 (1994) の次のような性差別の説明に典型的に表現されている。「性差別は…男性というカテゴリーに属する集団が、他の半分の女性というカテゴリーに属する集団を、構造的に支配し、搾取し、抑圧する社会制度と考えられる。性差別は個別的な男女関係から社会構造の全域に至るまで、あらゆる領域に存在している。性差別を可能にする社会制度を家父長制 (patriarchy) と総称する」。
- 7) 例えば、目黒 (1993) においては、性差別は、「一般に女性が女性であるという理由で、政治的、経済的、社会的、文化的に男性と同様の権利をもたない状態をさす、女性差別と同義的に用いられる」と記されている。ただし、「性差別には男性差別も含まれるが、差別の現状からみて、一般的には女性差別 (discrimination against women) を意味する」(神田 1986) というように、性差別を必ずしも女性差別に限定しない見方がされる場合もあった。
- 8) Kühne 訳書 (1997), 10 頁。
- 9) 森 (1992)。
- 10) このことは、教育社会学会の学会誌である『教育社会学研究』に掲載される論文や、学会大会における部会の編成、あるいは個々の発表の内容から明らかである。
- 11) ここでの「ジェンダー」「男性性/女性性」に関する考え方は、Scott 訳書 (1992)、加藤 (1994)、橋爪 (1995) らの議論をベースにしている。
- 12) Carrigan *et al.* (1985)。
- 13) Clatterbaugh (1997)、メンズセンター (1996) など
- 14) 例えば、4. に記した伊藤 (1996) の他に、個人に内面化された「男らしさ」の規範と男性自身の自己評価からうかがえる性格的特性とのズレに関する研究 (関井 1989) や、他者から期待される男性性とパーソナル・アイデンティティとのズレに関する研究 (多賀 1996a) など。
- 15) ここでの議論は井上 (1999) を参考にしている。

- 16) 例えば, Connell 訳書 (1993).
- 17) ここでの教育社会学におけるジェンダーに関する研究の流れについては, 基本的に森 (1992) に依拠している.
- 18) 森 (1989), 宮崎 (1991).
- 19) 天野 (1988).
- 20) 宮島 (1989), 河上 (1990) など.
- 21) 越智他 (1992), 宮崎 (1993), 吉原 (1995), 中西 (1998) など
- 22) Weiner *et al.* (1997).
- 23) 伊藤 (1996).
- 24) Messerschmidt (1993).
- 25) 大山 (1995).
- 26) 教育社会学に限らず, 男性のセクシュアリティが問題にされる場合, 男性の性的指向 (sexual orientation) の多様性が意識されることはまれであり, 「男性のセクシュアリティ=異性愛」という関係が自明視される場合が多いように思える. そして, 性的指向が問題にされるのは, もっぱら「セクシュアル・マイノリティ」の側である. ここには, ちょうど「人間=〈男性〉」を自明視し, ジェンダーを問題にする場合にはもっぱら女性に焦点を当ててきた従来の動向とパラレルな構図が見て取れる. 女性学によって可視化された「ジェンダー化された存在」としての女性を映し鏡として「ジェンダー化された存在」としての男性を再「発見」したように, 今後はゲイ・スタディーズやクエア・スタディーズによって可視化された「セクシュアル・マイノリティの〔男性?〕」を映し鏡として異性愛男性を異性愛化された存在として再「発見」していくことが必要であろう. そうした試みの1つとして, マック・アン・ゲイルは, 学校の中で男子生徒たちがいかにして異性愛男性としてのアイデンティティを構築していくかを明らかにしようとするエスノグラフィックな研究を行っている (Mac An Ghail 1994).
- 27) 多賀 (1996a).
- 28) 多賀 (1996b).
- 29) 多賀 (1997).
- 30) 中西・堀 (1997).

(多賀 太)

第3章 「ジェンダーと教育」研究と学校の内部過程

1. はじめに

「ジェンダーと教育」研究の一領域として, 学校の内部過程におけるジェンダーの様相を明らかにする研究がある. 学校の内部過程に関心を向けたのは, 1970年代初頭にイギリスで登場した, 「新しい教育社会学」に属する研究者たちであった. 学業成績の階層差がなぜ生じるのかを説明する必要性に迫られる中, 彼らはブラックボックス視されてきた学校の内部過程に着目し, 教育内容のもっている意義を重視した.

わが国では, 1970年代後半に「新しい教育社会学」が紹介され, 学校の内部過程への関心が向けられ, 1980年代末になって, そこにジェンダーの視点が持ちこまれた. 最初に研究が蓄積されたのは, セクシズムとしての学校でのジェンダーの社会化, 学校でのジェンダーの再生産に関する研究である. その後, セクシズムとしてのジェンダーの社会化に, 女性内分化の視点が持ちこまれた. また, それに前後して, 主体としての生徒に着目する研究がなされた.

そこで本章では, これらの研究の理論的基盤の指摘を行い, それらが何に着眼してきた一方でどのような対象をどのように捨象してきたのか検討し, それらの研究がもつ政治性や立場性を明らかにする. その上で, 筆者が取り組んでいる, 学校での男女平等とセクシズムの錯綜に関する研究を概観し, その意義を明らかにしたい.

2. セクシズムとしての学校でのジェンダーの社会化

セクシズムとしての学校でのジェンダーの社会化の問題が指摘されてきた. 亀田・館は, フォーマル・カリキュラム, 「かくれたカリキュラム」としての教師-生徒相互作用, 学校文化の問題にみられるように, 学校の「性の下位文化」には, 男子と女子で質的に異なる地位の予期的配分と社会化過程が存在すること, それらが性差別のメカニズムを生み, 選抜過程を通して女性の生き方をつくりだしていることを指摘した¹⁾. 氏原は, 教育達成の性差が引き起こされる原因として, フォーマル・カリキュラム

以外の「かくれたカリキュラム」²⁾に目を向ける必要を提起し、明示的な「かくれたカリキュラム」によって、女子が妻や母としてのみ社会化されること、男性優位な状況を受け入れることを指摘した³⁾。

セクシズムとしての学校でのジェンダーの社会化を明らかにする実証研究もある。森は幼稚園を観察し、解釈的アプローチ⁴⁾を用いて、性別カテゴリーや性別ステレオタイプが「教室統制」の「手段」として用いられること、それらが相互作用の中で出現した場合、各々の事象が相互に意味連関を取り付けながら現実を構成し、園児のジェンダーの社会化を促すことを指摘した⁵⁾。宮崎は小学校を調査対象に、解釈的アプローチを用いて、性別カテゴリーの使用が「教室統制」の「手段」であること、にもかかわらず、それが結果として、児童の側のセクシズムを強化し、「性役割の社会化」をもたらすことを指摘した⁶⁾。

女性間の性役割観の違い－女性内分化に着目し、それへの学校の影響を指摘する、数量的研究も行われた。菊地らは、高校教育風土で男女の差異化がなされるほど、結婚後の性役割観が「専業主婦型」になることを指摘した⁷⁾。中西は、「専門職・キャリア女性」養成、「職業系」の学校に在学する女子がより威信の高い職業や長期の就業を希望するのに対し、「家庭婦人」養成、「教養系」の学校に在学する女子が配偶者の地位を志向したり、中断退職希望者、結婚・出産退職希望者が多いことを指摘した⁸⁾。池木は、女性学を理論的背景にした授業が女子学生の職業継続型の職業観を促したことを指摘した⁹⁾。

これまで概観してきた研究は、高等教育での専攻に性差が存在することや、女子の性役割観が劇的には変化していないことといった実態から出発した。その理論的基盤となったのは、リベラル・フェミニズムに好んで用いられた、ジェンダーの社会化論¹⁰⁾である。

リベラル・フェミニズムは、「社会化」「性のステレオタイプ」「セクシズム」という鍵概念を用いて、家庭、学校、マスメディアなどの社会化機関によって、女子が将来、重要でない性のステレオタイプ化された職業的、家庭的役割に社会化されると考え、学校が女子の潜在能力を完全に伸ばすのを妨害している様相を描き出していった¹¹⁾。そこでは、男女は

「平等」であり、女性が差別されている原因は、男性によって抱かれ女性によって内面化されている、女性に対する固定観念的な期待であり、そのような期待は家庭、学校、メディアなどの社会化機関によって鼓舞されると考えられた¹²⁾。

ジェンダーの社会化論の意義は、教育達成の性差や性別役割分業の原因に関して、「女子の能力」「女子の選択」と、女子自身の問題としてみなされてきたことに一線を画し、社会化機関による女子の「内面化」の結果と、社会化機関の問題に視点を向けていったことがある。また、社会化機関が意図的あるいは無意図的に伝える、ジェンダーの知識・価値・規範などへの批判的検討を促していったことがある。

しかし、ジェンダーの社会化論では、女子自身の問題としてみなされてきたことに一線を画し、社会化機関に原因を帰そうとする余り、女子が客体としてみなされ、社会化機関によって、社会による期待をそのまま「内面化」する者として、とらえられてしまった。そして、本当に「内面化」したのかどうか、「内面化」のプロセスはどのようなものが、問われないうまま、論が展開されてしまった。また、社会化機関を必要とする、社会システムが硬直的にとらえられてしまった。

このようなジェンダーの社会化論の意義と問題を、これまで概観してきた研究も抱えている。社会化機関の問題として、意図的あるいは無意図的に伝えられる、ジェンダー的知識・価値・規範などに着目された一方、それらの「内面化」のプロセスが捨象されてきた。

セクシズムとしての学校での社会化を明らかにする研究では、「内面化」が自明視され、研究者が「問題」とみなすものによって「内面化」がなされるという、暗黙の図式が存在していた。実証研究でも、「2列にして言うところ…何も言わなくても子どもは男子、女子って並びますよね。それは学校が作り出したものだと思う」とする、教師の言葉が指摘されるにとどまっていた¹³⁾。性役割観の女性内分化に及ぼす学校の影響を指摘した研究では、学校風土の違いによる女性の性役割観の相対的な違いという形で、社会化機関による「内面化」がいくらかは論証されたが、十分ではない。

また、硬直的な社会システムが着目され、時代が

変わっても、セクシズムはなくなることが強調された一方、時代を生きるすべての人々によって、社会システムが交渉されるといった側面が捨象された。そのため、男女平等が介在する可能性が議論されることはなかった。

3. 学校でのジェンダーの再生産

学校でのジェンダーの再生産を指摘する研究がある。木村は、家庭、学校、マスコミをつうじて伝達される性役割観や「らしさ」イメージによって、女子が女性差別の歴史を背景とした女性についての固定的なイメージを内面化し、それに適応することによって、自らの被差別状況を再生産することを指摘する。彼女はその例として、女性と男性の学習能力や適性についての固定観念によって、女子が「学習された無力感」¹⁴⁾を身につけることをあげ、女性差別とそれにとまなう性別役割分業体制が、女性自身による被差別状況の内面化をとおして、再生産されていくことを結論づける¹⁵⁾。

ジェンダーと階級をクロスさせ、学校での再生産を指摘する研究もある。木村は、中流以上の階層出身の女子は高学歴を得て、キャリアをめざす層と専業主婦をのぞむ層に分化すること、労働者階級出身の女子は、高校卒業後、結婚・出産までは単純事務労働やサービス労働者として低賃金で働き、子育て後の中高年にはパートや内職の低賃金・不安定雇用労働者となることを指摘し、このようなかたちで、経済体制が求める人材を学校が供給していることを論じる¹⁶⁾。また、学校文化として求められる女らしさ、男女共通の学業達成といった価値観が中流階級・ホワイト・カラー層の子どもにとってより受け入れやすいものであり、女子生徒の対応のタイプが出身階層によってある程度規定されていること、それによって、新たな社会階層や男女の社会的な関係が再生産されることを論じる¹⁷⁾。

これらの研究も、セクシズムとしての学校での社会化を指摘したり明らかにした研究と同様、教育達成の性差や女子の性役割観が劇的には変わっていないという実態から出発したが、その理論的基盤となったのは、マルクス主義フェミニズム¹⁸⁾が展開した、ジェンダーの再生産論である。

それ以前に、教育社会学でのネオマルクス主義

者たちによって、学校が資本主義社会における階級を再生産する機能をもっていることが論じられてきた。すなわち、学校が資本主義社会の中で、中流階級の子ども¹⁹⁾を中流階級に、労働者階級の子どもを労働者階級に再生産するといった論である。同じ枠組みにもとづいて、学校が資本主義社会の中で、女性が家事労働者に、あるいは、男性に比べて相対的に低い地位の労働者に再生産するといった、ジェンダーの再生産論が論じられた。

ジェンダーの再生産論は、中流階級と労働者階級との間に厳然とした差異化、権力関係が存在するのと同じように、男性と女性との間にも同様の差異化、権力関係が存在すると考える。また、学校が社会システム、特に経済システムにとって必要な労働力を配分することに着目する。

これまで概観してきた研究では、ジェンダーの不平等の正当化、再生産する機関としての学校に着目された一方で、その再生産過程の検証が捨象された。階級の再生産が自明視されたのと同様、ジェンダーの再生産が自明視され、学校でのジェンダーにかかわることががら、検証されないまま、ジェンダーの再生産をもたらしものとして位置付けられた。それに関連して、女子は客体としてみなされ、学校でのジェンダーにかかわることがらを「内面化」する存在としてとらえられた。また、硬直した社会システムに着目された一方、構築される社会システムといった側面が捨象された。

4. 主体としての生徒

学校はジェンダーの社会化に関して、男は男らしく、女は女らしくなるよう奨励するが、それはひとりの少年・少女にひとつの性役割のパターンを押しつけることを意味しない。学校の中では一連のメッセージがモデルとして存在し、生徒たちは社会化の多様なエイジェンシーにさらされ、このことが一連の異なったジェンダーコードを生徒たちに伝達している。しかも、生徒たちはただ与えられるのではなく、与えられるジェンダーコードの諸相を反すうしたり、再加工し、変容を求める²⁰⁾。

主体としての生徒に最初に目を向けたのは、女子生徒文化研究である。宮崎は女子高を観察し、「勉強グループ」「オタクグループ」「ヤンキーグループ

ブ」「一般グループ」という4つのグループが学校への適応や教育達成の違いだけでなく、性役割や女性性という、ジェンダーの側面においても分化していることを指摘した。また、4つのグループのサブカルチャーを学校文化の文脈の中に位置付け、進学化を成し遂げようとする女子高で、勉強グループやオタクグループが教育達成の高さや学校への適応という面で優遇されているのに対し、ヤンキーグループが教育達成の低さ、学校への不適応、「ケバイ」という面で冷遇されていることを結論づけた²¹⁾。

セクシズムとしてのジェンダーの社会化で明らかにされた知見を、主体としての生徒を切り口に発展させる研究も出てきた。木村は小学校の観察を行い、相互作用の不均衡が子ども集団の力学と授業運営をめぐっての生徒と教師の交渉によって形成されること、生徒たち自身がセクシズム・イデオロギーを他者に注入する主体であることを明らかにした²²⁾。また、小・中学生を対象に質問紙調査を行い、「かくれたカリキュラム」に関する、女子の「見え方」と男子の「見え方」には共通性と差異の両方があること、長期間にわたって慣習化・制度化されていたものでも、一旦「改正」されると、生徒たちは比較的すんなり受け入れることを指摘した²³⁾。

最近では、主体そのものに目を向ける、ポスト構造主義を理論的背景にした研究もある。西鉢は、教室での相互作用において、生徒はあらかじめ二分された女子あるいは男子のいずれかの主体位置に位置付けられ、性別的主体性²⁴⁾を構成していること、生徒たちは受動的に位置付けられるのではなく、むしろ構成された主体位置に積極的に位置付けられていることを指摘した²⁵⁾。

これまで概観した研究では、社会システムから期待されるものをそのまま「内面化」する、客体としての生徒のとらえ方を、主体としての生徒に反転させた。これによって、既存の社会システムと時には葛藤する個人、個性的で自律することが要請される個人という視点が持ちこまれた。

セクシズムとしてのジェンダーの社会化や再生産を明らかにした研究では、ジェンダーの社会化や再生産が自明視されたのに対し、これらの研究では、主体としての生徒に目が向けられることで、社会化や再生産を論証する糸口を提供した。例えば、ジェ

ンダーの社会化や再生産につながるとされる、学校でのジェンダーの問題を生徒が認知していることが明らかにされた。また、生徒自らがジェンダーの社会化に加担したり、それから距離をとったりすることも明らかにされ、学校でのジェンダーによる「内面化」も示唆された。

しかし、主体としての生徒が着目された一方、社会システムが抱える問題が捨象された。主体としての生徒が着目されることで、構築される社会システムが示唆された一方、社会システムは、どうしても変化可能であるかのようにとらえられた。

5. 学校での男女平等とセクシズムの錯綜

学校は全く平等ではないのと同じように、あからさまな差別ばかりで構成されているわけではない²⁶⁾。学校での男女平等とセクシズムの錯綜の実態を明らかにした研究がある。氏原は、明示的な「かくれたカリキュラム」、黙示的な「かくれたカリキュラム」の二つの位相で、男女平等とセクシズムが錯綜する実態を、解釈的アプローチを用いて明らかにし、男女平等のメッセージが部分的に漠然とした形で伝えられる一方、性差別のメッセージが根強いことを結論づけた²⁷⁾。また、中学校社会科・公民的分野の教科書におけるジェンダーメッセージの歴史の変遷に目を向け、顕在的カリキュラムで性別役割分業を打破する流れが支配的になってきたものの、「かくれたカリキュラム」で性別役割分業が存続すること、女性を書き手とした作文が増加したものの、登場人物での女性が少ないままであることを指摘した²⁸⁾。

これらの研究では、ジェンダーの社会化論や再生産論が理論的基盤とされるため、「社会化」「再生産」が自明視されたという欠点はある。しかし、セクシズムとしてのジェンダーの社会化、あるいは再生産を明らかにする研究で、セクシズムを伝える機関として一面的にとらえられていた学校が、男女平等とセクシズムを伝える機関として多面的にとらえられたという利点がある。

この利点は、これらの研究の意義と密接に関連する。最も大きな意義は、学校での男女平等とセクシズムの錯綜の理由を、「学校あるいは教師の意識不足」の結果として単純に片付けるのではなく、複雑な社会的要請の結果としてとらえようと試みたこと

である。

学校で男女平等とセクシズムが錯綜する理由は何だろうか。木村は、ジェンダーの再生産論を理論的基盤に、労働力一般として男女を均質化する契機と、異質なものとして差異化する契機とが、社会システムから要請されるのに、学校が応えた結果だと論じる²⁹⁾。たしかに、学校は社会システムに労働者を配分する機能をもっており、労働力に関連した社会的要請に、応えようとする側面があることは否定できないが、それだけで学校での男女平等とセクシズムの錯綜を説明するのは無理がある。というのも、既存の社会システムに意義申し立てをしようとする、現場の教師が教鞭をとる授業ですら、男女平等とセクシズムは錯綜するからである。そこで、他の考えられる理由をあげてみよう。

第一に、戦後の男女平等教育の問題がある。戦後、良妻賢母教育が否定され、男女の教育機会の均等、教育内容の男女平準化が謳われた。その一方、『新教育指針』では、男女は本質的に異なるものとして位置付けられていた。このような思想は最近まで残存していた。

例えば、山科は、男女平等教育の課題について言及する中で、「平等とは、いわゆる性のちがいや個性のちがいをみとめない画一性を意味するのではなく、男女のちがいをはっきりとみとめたうえで、その性差を社会的な差別や人間の価値の上下に転化せないこと」³⁰⁾と論じる。ここで鍵となるのは性差である。山科は性差を明確に定義しないが、レーニンの平等観—平等とは「社会的地位の平等であって、けっして個々人の肉体的および精神的能力という意味に解するのではない」—を引き合いに出すことから、セックスの差、ジェンダーの差の両方を性差としてとらえていることがわかる。

戦後の男女平等教育の文脈では、ジェンダーにもとづいた、ステレオタイプ的な男女観が自明視され、それにもとづく男女の異なった扱いが「平等」な扱いとして、問題視されないままに根付いてきた。

第二に、セックスとジェンダーの認識の問題がある。セックスとジェンダーを混同する者は少なくないし、ジェンダー概念を知る者ですら、セックスとジェンダーの認識の問題に直面する。例えば、名簿・列・色の男女分離を問題視し、男女混合を実践して

きた小学校女性教師は、筆者とのインタビューの中で、中学校段階での体育の男女分離に関して、体力の性差から分離が望ましいと語る。彼女はジェンダー概念を学び、名簿・列・色の男女分離はジェンダーの視点から問題だと位置付けるが、体育の男女分離はセックスの視点から正当化する。また、筆者が教鞭をとる女性学関連の授業を履修する学生も、ジェンダー概念を学び、学校での「らしさ」メッセージ、ジェンダーによる役割分担に疑問を投げかける一方、体力の性差からマラソン大会で男女が走る距離が異なるのは当然だと綴る。

ポスト構造主義フェミニズムでは、ジェンダーがセックスに先行するという考え方が提示されるが、学校現場では、セックスを基盤にジェンダーがつけられるという考え方が支配的である。そのため、セックスとジェンダーの認識の問題は、どこまでがセックスで、どこからがジェンダーなのかという問題になり、ひいては、個々の教師ごとに、その境界が異なってくる。

第三に、これまでの研究でも指摘された、教師が「教室統制」を行う上でのストラテジーの問題がある。教師は生き残り（survival）のために、「教室統制」のためのストラテジーを展開し、使っていく必要性に立たされている。規範的な生徒のためには規範的な「教室統制」手段が有効だが、そうでない生徒のためには、教えるための「教室統制」のようなものが必要である。生き残り戦略は、「教室統制」の重要な部分だが、それ以上のものである³¹⁾。

例えば、教師が使用する性別カテゴリーは、スムーズに活動が行えるように、児童の行動をパタン化する手段の一つであることが指摘されている³²⁾。また、教師がもつ具体的な性役割観によって、男子を前に座らせたり、男子により注意を向けたり、授業に引き入れようとすることも指摘されている³³⁾。また、筆者が観察した高等学校の授業³⁴⁾では、教師が男女同数指名するように、「今度は男子の方から意見を言ってもらおう」「じゃあ、女子の方から」と、性別カテゴリーが使われていた。

第四は、生徒自身の問題がある。子どもは3歳も過ぎれば、カテゴリーとしての性差を表すし、「性」を焦点化するコードを形成し、操作している³⁵⁾。このイシューについては、第5章で藤田が詳述してい

るので、それに譲りたい。本稿では、学校や教師が男女平等実践を進めようとしても、生徒からの反発が存在することを指摘しておきたい。

例えば、サラは、“spacewoman”という言葉子どもたちに紹介した際、男子から「女性は家族の面倒をみるのに忙しすぎる」からという理由で、その言葉が「正しくない」と反発を受けたことを指摘する³⁶⁾。筆者が教鞭をとる女性学関連の授業をとる学生の中にも、これまで「男性職」とされてきた分野に女性が進出することや、「女性職」とされてきた分野に男性が進出することに対して、「男性は男らしさを生かす仕事、女性は女らしさを生かす仕事につくのがいい」と綴る者がいる。

第五は、教師が抱える男女平等とセクシズムの錯綜の問題がある。教師は男女平等、あるいは性別より個人重視を表明するが、そのプラクシスは日常的・主観的世界で動いているため、既成社会の性的な不均衡を追認する形で、リアリティ感覚が構成されている³⁷⁾。このイシューに関して、第4章で池田が詳述しているので、それに譲りたい。

6. おわりに

本章では、学校の内部過程でのジェンダーの様相を明らかにする「ジェンダーと教育」研究を概観し、その政治性・立場性を明らかにした上で、学校での男女平等とセクシズムの錯綜に関する研究を概観し、その意義を指摘した。

学校での男女平等とセクシズムの錯綜に関する研究は、学校の複雑な社会的要請のダイナミクスを明らかにする研究として、今後も注目されてよいだろう。学校や教師を単に加害者扱いしないという、この研究の立場性は、学校現場に受け容れられやすいだろう。そして、将来的には、学校現場の教師との共同研究の可能性も生むだろう。

しかし、学校の複雑な社会的要請のダイナミクスを明らかにすると同時に、生徒がそのダイナミクスの中で、どのように認知し、何にどのように「交渉」したり、何をどのように「内面化」するかといった、主体としての生徒に着目した研究の視点も、取り入れていく必要があるだろう。

第3章 注

- 1) 亀田・館 (1998).
- 2) 何を「かくれたカリキュラム」とみなすのかについては議論がある。共通している点は、教師-生徒相互作用を通して伝えられるものを「かくれたカリキュラム」とみなすことである。教科書、男女の分離を通して伝えられるものを「かくれたカリキュラム」とみなさない者もあるが、筆者はこれらも「かくれたカリキュラム」であると考え。筆者はフォーマル・カリキュラム以外のものをすべて、「かくれたカリキュラム」ととらえる。
- 3) 氏原 (1996).
- 4) 解釈的アプローチとは、解釈的過程としての相互行為という見方と、それにたいする解釈的記述という方法であり、社会的現実を諸個人の相互行為の積み重ねにより構成されるものととらえ、社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視する方法である(志水 1985, 195頁, 山村 1985, 47頁).
- 5) 森 (1989, 1995).
- 6) 宮崎 (1991).
- 7) 菊地他 (1993).
- 8) 中西 (1998).
- 9) 池木 (1993a, 1993b).
- 10) 本稿では、性役割の社会化論を含めた論として、ジェンダーの社会化論を位置付ける。「役割」という言葉に付着する、限定されたイメージを超えて、広く社会的・文化的に規定された、女と男のありようを指す言葉として、「ジェンダー」という言葉が市民権を得ていった。しかし、わが国の「ジェンダーと教育」研究において、ジェンダーの社会化論と性役割の社会化論には、それ程明確な差がみられない。
- 11) Acker (1987).
- 12) Connell (1987).
- 13) 宮崎 (1991).
- 14) 「学習された無力感」とは、何らかの課題に対して失敗をくりかえすことによって、自分が何をやってもむだだという感覚に陥り、課題に取り組む意欲そのものを失ってしまう状態をあらわす

(木村 1989b, 110頁).

- 15) 木村 (1989b).
- 16) 木村 (1989a).
- 17) 木村 (1990a).
- 18) わが国の学校でのジェンダーの再生産を明らかにする研究では、マルクス主義フェミニズムを理論的基盤にする研究が支配的である。学校とは関連せずに、ジェンダーの再生産論を展開する研究では、ブルデューなどの文化再生産論を理論的基盤にする研究がある。
- 19) 子どもといっても、男子のみに着目されることが殆どだった。労働者階級の子どものも同様である。
- 20) 望月 (1993).
- 21) 宮崎 (1993).
- 22) 木村 (1997).
- 23) 木村 (1999).
- 24) 性別に関係する言葉によって特徴づけられ、枠づけられた主体的位置へと位置づくことによって構成される主体性を指す (西鉢 1998, 14頁).
- 25) 西鉢 (1998).
- 26) 宮崎 1991, 106-107頁.
- 27) 氏原 (1996).
- 28) 氏原 (1997).
- 29) 木村 (1996).
- 30) 山科 1985, 25頁, 下線, 引用者.
- 31) Woods (1990).
- 32) 宮崎 (1991), 河出 (1991).
- 33) 森 (1989), 氏原 (1996).
- 34) 総合学習のモデル授業で、高校3年生の「自分史と進路」の授業。生徒があらかじめ書いた自分史を発表させ (発表者は男女同数)、他の生徒に意見や感想を出させるという形態をとっていた。教鞭をとっていたのは男性教師。
- 35) 河出 (1992).
- 36) Sarah, E. (1980).
- 37) 河出 (1992).

(氏原陽子)

第4章 「ジェンダーと教育」研究と教育実践

教育実践を対象とする近年の日本の「ジェンダーと教育」研究を振り返ると、教育実践の過程を主題化したものは少ない。特に『教育社会学研究』においては、教育実践は従来、研究の対象であっても、研究を反照するものとして積極的にとらえる記述は見られない。かつて亀田・館は、教育と女性学研究の動向と課題を概観するなかで「女性学教育および男女平等教育の研究は、研究成果を教育実践に生かすと同時に、実践の中から研究課題を明らかにすることも大切である¹⁾と語ったが、未だかつてこうした視角のもとに教育実践をとらえるということは、研究としてはほとんど行われていないのが実情であると思われる²⁾。そこで本章では、教育実践を対象とする先行の「ジェンダーと教育」研究の方法を概観し、教育実践のどのような位相を顕在化/潜在化させたのかを検討した上で、潜在化された位相を主題化する意義とその主題化のための方法を提起したい。

1. 教育実践を対象とする「ジェンダーと教育」研究

1980年代後半に至って「ジェンダーと教育」研究は、研究におけるブラックボックスであった学校教育に目を向け始めた。「性役割の社会化」「セクシズム」という視点のもとに、学校の内部過程に注目する研究が行われ始めてはほぼ15年が経つ。その間、ジェンダー秩序の維持や存続に学校教育がいかに重要な役割を果たしているのか、ということが明らかにされてきた。そこで、学校の内部過程を対象とする先行の「ジェンダーと教育」研究について、まずその傾向性を概括しておく³⁾。

森は、幼稚園児たちがジェンダー構成をするのは教師たちの意図的な「しつけ目標」ではなく、教授の「普遍主義」「平等主義」という要請と教室内の「秩序維持」という要請との社会的ジレンマから、状況への対処戦略として教師が「性別カテゴリー」を駆使する、ということを実証した⁴⁾。また、宮崎も、森の理論的考察と実証を踏まえながら、こうした機能的・操作的な対処戦略としての「性別カテゴリー」の運用が結果として小学生たちの「性役割の

社会化」を帰結することを実証した⁵⁾。一方、氏原は、「性と知識の配分」「学校組織構造と役割モデル」「教師-生徒関係」という視点から、明示的な「かくれたカリキュラム」と黙示的な「かくれたカリキュラム」との2つの位相において「男女平等」と「性差別」という矛盾したメッセージ(社会的要請)が中学校においても錯綜としていることを実証した⁶⁾。木村も、これら3つの先行研究の知見を踏まえつつ、教師による「性差別的対応」ばかりでなく、「教師と生徒の交渉」「男子と女子の対立」といった教室内のダイナミクスを捉え、生徒によるジェンダーの「主体的な」形成過程を実証的に明らかにした⁷⁾。さらに、西舩は「二分法的な性別カテゴリー」「男女間での権力関係」「静態的な社会化-内面化」という3つの問題点を理論的に検討したうえで、中学校をフィールドとして、「主体位置」というポスト構造主義の観点からジェンダー形成を実証している⁸⁾。

これらの先行研究の知見にはほぼ共通した方法はつぎのように概括できる。教師は、一方で「普遍主義」や「平等主義」という社会的な要請を受けており、また一方で「教室統制」や「秩序維持」という社会的な要請を受けている。ところが、これら2つの社会的要請が背反するために教師はジレンマに陥る。そこで、教師はそのジレンマの状況的な折り合いをつけようと様々なストラテジーを駆使するのであり、ここに、生徒との「交渉過程」におけるストラテジーの1つである「性別カテゴリー」の運用が「暗黙の了解」や「状況の定義」として作用し、結果としての「ジェンダーの社会化」「ジェンダーの再生産」を帰結する。

ここでは、(1) 暗黙の了解、(2) 社会的要請、という2つの鍵概念⁹⁾に則して、先行の「ジェンダーと教育」研究の検討を試みる。

2. 「ジェンダーと教育」研究における〈方法意識〉の検討

「理論は、多かれ少なかれ認可された=権威づけられたようなやり方で社会界を見るようにしむけることに貢献することにより、この世界の現実をつくることに貢献する、という効果を発揮する」¹⁰⁾とはブルデューの主張であるが、「ジェンダーと教育」

研究における「認可された=権威づけられたようなやり方」とは一体どのような立論構成になっているのだろうか。ここでは「認可された=権威づけられたようなやり方」を採用することそのものが問題(problem)なのではない。そうではなく、主題としたいのは、どのような「社会界」の見方なのか、つまり、従来の研究の方法を採用する際にどのような事象が顕在化/潜在化されるのかということであって、教育実践を対象とする際の論点(issue)を筆者は模索したのである。

(1) 「暗黙の了解」の“当事者”と“部外者”

前述の「ジェンダーと教育」研究で採用されているのが、「解釈的アプローチ」¹¹⁾である。このアプローチを採用する際には、実践に対して「重要な」(現実暴露的な)知見を有しているのは教師や生徒ではなく研究者である、ということが想定されていたように思われる。まず、以下の引用から「解釈的アプローチ」のオーソドックスな視座である「背後期待」についての基本点な前提を読み取ることができる。

日常的活動の安定した特徴を説明するにあたり、…通常、次のような考察は全く行なわれていない。それは、社会的に標準化された社会の基準となっている特徴、すなわち「見られてはいるがしかし気づかれずに」日常的な場面の背後にあると期待されている特徴についての考察である。社会の成員は、この背後期待を解釈の図式として使用している。¹²⁾

前述の「ジェンダーと教育」研究における知見に位置づけるとすれば、「背後期待」とは、教師と生徒の「交渉」過程における「暗黙の了解事項」「意味の構成原理」としての「性別役割期待」や「性別カテゴリー」に相当する。教師や生徒は日常的活動の安定した特徴を「自明視」している、ということになる。しかし、ガーフィンケルは、上記の記述の後に以下のような補足をしていることに留意しよう。

これらの背後期待を把握するためには、「通常の生活」といった日常的場面の特徴に対して部外者となるか、それともこの生活から疎遠されていなければならない。¹³⁾

「暗黙の了解」を前提として日常生活を送るのが教師・生徒であるならば、その「自明性」を暴露できるのは、“部外者”たる研究者である。少なくとも

も前述の「ジェンダーと教育」研究においては、教師と生徒の「交渉」過程を観察する研究者たちだけが、そうした優位性を享受できる、という構図が暗に前提されているように思われる。「性別」による意味解釈というフィルターを経てはいるが、あくまでも既存のジェンダー秩序を「暗黙の了解」とする教師のみが「当事者」であり、その教師の実践の過程を対象化する研究者のみが「部外者」である。〔一方研究者は、ジェンダーの社会化や再生産の“当事者”ではなくなる。〕教師たちは、「日常の安定した生活」の延長でジェンダー秩序の維持ないしは再生産に寄与している。

しかし、「日常の安定した生活」は、時に揺れ動くことがある¹⁴⁾。特に、変革を志向する教師にとっては、既存のジェンダー構成は必ずしも「自明」あるいは「暗黙」の了解事項であるとは限らない。しかも、“部外者”であればこそ、「通常の生活」では見えにくい様々な事象を敏感に感じとることも可能であり、変革の“当事者”でもありうる。

従来、「解釈的アプローチ」を採用した諸研究は、セクシズムを自明なものとして日常生活を送る教師や生徒を“当事者”として前提してきた。しかし、こうした視点は、「解釈的アプローチ」に付随する必然ではなく、むしろ研究主体の「解釈枠組み」の問題であるように思われる¹⁵⁾。もちろん、日常生活における「暗黙の了解」が失われるというのではない。しかし、教育現場では、自明な世界にとっての“当事者”と“部外者”がおり、また“当事者”と“部外者”の両方の目をもった者たちもいることだろう。従来諸研究は、往々にして、“当事者＝実践者”として対象を想定し、かつ“部外者＝研究者”として主体を定位していたのではないだろうか。もしそうした図式を前提するならば、教育現場での複雑性、ひいては社会化や再生産の複雑性をも解明し得ないことになりはしないだろうか。

筆者はつぎに、先行の「ジェンダーと教育」研究でのキーワードとなりながらも、ほとんど問われることのなかった「社会的要請」という視点に立ち戻り、その検討を行なう。

(2) 教育実践に対する「社会的要請」

これまでの「ジェンダーと教育」研究では、学校

という社会制度には〈普遍主義〉が、また教室という社会空間には〈秩序形成〉が、“社会的に”要請される、と前提されてきた。しかし、先行の研究では、この社会的要請そのものが十分に主題化されているとは思われない。社会的要請は、学校という社会制度や教室という社会空間にむけられた“既成”の要請として実体的に論じられることが多く、そのために社会的要請の錯綜とした状況ひいては社会化や再生産の複雑な過程を分析することが担保されたままになっている。そこで以下では、特に行政施策と社会関係の事例を手がかりに、学校教育に対するジェンダーをめぐる「社会的要請」という観点から、その錯綜とした状況に接近したい。

まず、行政施策による学校教育に対する要請としては、一見、様々な要請がむけられているように思える。特に、厚生省による「エンゼル・プラン」や総理府による「2000年プラン」が策定されて以降、「子育て支援」や「男女共同参画社会」というスローガンの下、すでに各行政機関にまで制度化の波が押し寄せている。しかし、その内実を検討すると、一方では「男女にとらわれない個性」を重視する立場から一方では「男女のもっている特性」を重視する立場まで、様々な解釈によって幅の広い行動計画が練られている¹⁶⁾。

ところが、学校教育の施策の中心をなす文部行政に目を転じると、基本的には、厚生省や総理府の施策に比して、「ジェンダー」を重要な課題として積極的に位置づけてはいない。他の行政機関が積極的に施策を展開する中、文部省レベルにおいては、いわゆる「男女共修」の実現以降、積極的な展開は見られない。また、各教育委員会レベルにおいても、中央の施策の展開に沿った施策が練られ、「問題の緊急性」という観点から予算の配分に優先順位があるため、情報教育や教育問題への対応が重視されている。学校教育にむけられる施策は、「男女特性論」からの転換を図るようには促されていない¹⁷⁾。

社会関係における教師に対する要請もまた、錯綜としている。変革を志向する教師たちによって、これまで「自主学習」「自主編集」という作業を経た「男女平等」の実践が積み重ねられているが、これらは組織的に継続して活動するには様々な困難があり、教師たちは「点にはなるが線にはならない」と

言う。たとえば「男女混合名簿」では、利便性や慣例を重視する要請が作用する。また、たとえば「男女別の持ち物」では、保護者間による子どもへの配慮から、世間体や一律の指定を重視する要請が作用する¹⁸⁾。これらの社会関係上の要請が結果として、「ジェンダーの解放」を志向する教育実践に抗するため、既成のジェンダー秩序を維持ないし再生産する傾向にある、と考えられる。

上記の事例は決して一般化できるものではないが、学校という空間を行き来する者たちがジェンダーという視角のもとに行なう教育実践の諸相を物語っている。注目すべき点は、教育の実践者は様々な社会関係に由来する社会的要請を受けながら、セクシズムに抗しつつ結果としてそれを維持ないし再生産することから免れない、ということである。翻ってわが国の教育社会学における「ジェンダーと教育」研究を省みると、こうした社会的要請の構築過程についての分析は進んでいないように思われる。教育をジェンダーという視角の下に分析する「ジェンダーと教育」研究は、学校の内部過程の分析を重視するあまりに、対象者たちの意味連関を学校という解釈の枠組みの範囲内でのみ研究を蓄積してきた、と言えるのではないだろうか。近年、欧米においては、教育制度の変動の過程をジェンダーという視角から分析を行っているものが現われてきている¹⁹⁾。私たちは、社会関係における社会的要請をめぐる論点をこれから主題化する必要があると筆者は考える。

3. 「ジェンダーの解放」の方法論的課題

これまで、教育現場では様々な議論や実践が積み重ねられてきた。それらの議論や実践には地域や学校や教師の間で「温度差」があるにしても、「男女共修」から「混合名簿」「混合入試」「セクシュアル・ハラメント」の問題へと広がりを見せている。ジェンダーという視点から教育現場を見渡すと、それまで「自然なもの」に見えていた周囲の風景が様々な「男女別」で成り立っているという気づきが蓄積されてきた²⁰⁾。しかし、「ジェンダーの解放」の実践には様々なイシューが付きまとう。ここでは、教師たちの実践の志向を3つの位相として確認したうえで、その実践の特質をとらえる方法を模索したい。

(1) ジェンダーの「解放」と「呪縛」のアンビバレンス

たとえば出席簿や名簿の「男女混合」については、その実施が「できない」と回答した学校から、「検診、保健・体育が別になっている、管理職や教委の反対、今までの慣例から、事務処理上不便、混合名簿の意義について意識が低い、同意が得られない」などの理由が挙げられている²¹⁾。こうした理由づけを行なう教師たちの志向性が「慣例・慣行」であって、まさしく既成のジェンダー秩序を維持ないし再生産することに加担すると指摘することも可能なのだが、事態は一層複雑である。一方では、上述のような慣習的な志向が作用し、また一方では、それらに抗する革新的な志向が作用している。「男女平等」「ジェンダー・フリー」の観点からすると後者の志向をもつ教師たちが重視されがちだが、実はそこに重大なイシューが隠されている。

教育現場において、「慣例・慣行」をめぐる立場はそれを維持するのかそれとも変革するのかといった単純な対立が想定されやすいが、それだけではない。後者の立場も、変革を行なうことそれ自体が慣習的志向に支えられるというある種の「転回」²²⁾に陥ることがある。「ジェンダーからの解放」のみが重視されることで、かえって、ジェンダーとして生きてきたこと、ジェンダーとして生きていくこと、これらが「ジェンダーの呪縛」としてとらえられる、ということがあるように思う。ジェンダーの解放は、「ジェンダーへの解放」であっても「ジェンダーからの解放」であっても、選択肢としては2つの生き方があって、これらの「解放」の志向が個人内あるいは個人間で折り合いがつかない場合もありうる。ここに、現場の教師たちが抱える困難が見て取れる。もし「解放させる」ことが要請されるあまり「呪縛」が蔑ろにされるならば、結果として「ジェンダーからの解放」が自己や他者への「抑圧」になる可能性があるのではないだろうか。

いずれにしても慣習的な志向から逃れることはできないのであろうが、たとえこうした慣習的な志向が教師たちの日常生活の大部分を占めているとしても、「ジェンダーの解放」を願う教師たちの中には、そうした慣習的な志向をとらえかえすこともなされている。様々な議論を繰り返し行ない実践を積み重

ねてくるなかで、教師たちが様々な実践上の困難を感じている²³⁾。私たちはつぎのような教師たちの感覚を踏まえていく必要がある。つまり、教師たちは、自分自身がジェンダーに縛られていることに気づかされながら、また同様に周囲の人々もジェンダーに縛られているのであって、様々な葛藤や緊張を抱えているということである。「ジェンダーの解放」を志向するということは、自己や他者の「ジェンダーの呪縛」に直面せざるを得ず、自己や他者の生きかたを結果として抑圧しかねない可能性を常にはらんでいるからこそ、ある関係や立場に定位しきれないアンビバレントな状況を生きざるを得ないのである。

私たちは、竹内のつぎのような叙述から「解放」という実践を考察する際の方法を学びたい。

すなわち、暮らしの世界から押し出された者には、現実が二重うつしに見えてくる。世間の人々のように現実の顔を暮らしの内側からばかり見ているのではなく、いやおうなしに外側からも見ることになってしまうので、そこに現実のもう一つの顔が現われる。そして、二重うつしに見えるということが、現実に対する行動、態度を変えてしまうことになる。暮らしの世界への回帰の願望が、暮らしの世界への問いとして現れてしまうのだ。彼らの生きざまそのものが、世間に対して問いとして発せられる。彼らのやさしさが、問いなのである。²⁴⁾

しかし、竹内が付言するように、こうした問いが問いとして届くためには、問いをむけられている者たちが問いかげられる存在であることに自分で気づかねばならない。つまり、問いは、相互性のなかでしか育たない。この事実性ゆえに、「解放」を実践する者はつねに「呪縛」と向き合わなくてはならなくなる。ジェンダーをはじめとする「解放」の実践がまさしく「関係性を問う苦しい作業」である、という証左であろう。

(2) 〈生きられている関係〉としてのジェンダー

〈関係性〉という領野をとらえる方法を模索する前に、これまでの「ジェンダーと教育」研究の基点を教育実践との関連で検討しておきたい。

従来、「ジェンダーと教育」研究は、〈ジェンダー〉という概念をつぎのように規定してきた。すなわち、

ジェンダーとは、生物学的な関係とは区別される社会・文化的な関係である、と、こうした前提に立てば、たとえば教師-生徒関係においては、教師が社会化を担い生徒は内面化を担う、という一対一の対応関係を想定することは容易である。ここにおいては、教師が「つくる主体」であり、生徒は「つくられる客体」であった。しかし、生徒の「主体性」という観点からの理論的あるいは実証的な諸研究によって、もはやこうした単純化された一対一の対応関係を想定することは許されなくなった。

しかし、「社会的・文化的な関係」という視座は、「解放」という実践へと持ち込まれると、ある分岐をきたしている。研究の知見を基点にすると、「つくられた」側面として社会化や再生産が強調され、実践の目標を基点にすると、「つくられる」側面として対自化や相対化が志向されているように思われる。前者では、社会の個人に対する規定性を前提する傾向にあり、社会や個人が強固な構造をなすものとして強調されやすい。また後者では、個人による社会の変容性を前提する傾向にあり、社会や個人が容易に変更可能であるものとして強調されやすい。筆者は、こうした分岐を実践の特質として問題視する以前に、研究の知見が実践の特質を視野に入れて論じることが要請されているものとしてとらえたい。その意味で、「社会的・文化的」という視座にもう一度たちかえり、その位相の特質をとらえかえす方法を模索する意義がある。筆者は、ここで〈生きられている関係〉という概念によってその方法のオルターナティヴを提起したい。

〈生きられている〉という概念は、教育社会学研究においては馴染みの薄いものであると思われるが、現象学や実存主義を経た教育学あるいは社会学ではある一定の説得力をもった概念としてすでに提起されている²⁵⁾。筆者はここで、ミンコフスキーやデュルクハイムの所論に依拠しつつボルノーが展開した〈生きられている空間〉(der gelebte Raum)という概念の説明に注目したい。ボルノーは以下のように説明している。

〔空間は〕人間にとっては二重の仕方です、すなわち促進するものおよび抑制するものとしてあたえられている。それどころか、さらに深い意味では、空間は人間に手足のように属するものであり、他方では逆に人間

に対してその外から敵対するものとして、あるいは少なくともよそよそしいものとして立ち向かってくるものである。²⁶⁾

〈生きられている〉という表現は、人間の現存在としての特質をとらえる際の方法であり、外的に対立する性質としてとらえられがちな性質を同位に対立する性質として止揚する方法である。しかし、この表現の含意は、単なる対象把握の方法に限定されるものではない。同じく現象学的な観点から言語論を展開した竹内の〈社会性の逆説的性格〉についての考察をここに補足しておこう。すなわち『私たちはコトバという公的な明さにまでもたらずことによってはじめて、それまで薄明のなかをただよっていた自分の私的な経験を自分のためにも明確に定着できたという安堵感を抱く』。ところが、そのコトバのどれひとつとして私たちが自分で創り出したものはなく、『場合によっては、自分のもちいるコトバに対して内心はげしい異和感を抱くことのある』²⁷⁾と。本論の展開に即して補足すれば、研究上の基本的な論拠としての「当事者／部外者」あるいは実践上の現実的な関係としての「慣習／革新」という志向性を対立項としてではなく両義性としてとらえる、という方法をとる必要がある。教師たち〔さらには保護者や生徒たち〕は、両義性を生きているのであって、その両義性に最も自覚的である教師たちがアンビバレントな状況を生きることになる。実践とは、これら2つの位相の生産点を見出さざるを得ないがため、「ジェンダーの解放」の実践には、〈生きられている関係〉を生きる、という困難がつきまとう。

〈生きられている関係〉を生きる者にとって、これまでの研究上の二分法は痛烈な批判的な問いとして届くことはありうるであろうが、そうした方法とはともすれば研究に対する不満や不信を招くことさえあるだろう。一方、本稿で導入した〈生きられている関係〉という視座からとらえ返すと教育実践の様々な報告や研究が息を吹き返すように思われる²⁸⁾。私たち研究者も〈生きられている関係〉を生きる者として、研究の知見がそうした現実への問いとして届くような準備をすることは、研究という1つの社会的実践への自覚が必要となる。

以上の提起は、筆者が教育現場へと赴いた際に、

実施が「できない」という教師たちの感覚に焦点を当ててオープンエンドな対話を行うことで改めて気づかされたものである。こうした教師たちの感覚は、おそらく実践には常につきものであって、なおかつそうした感覚をもちながらの実践の過程で、教師が様々なイシューを感じ取っていたものであるように思われる。筆者は、本稿のような〈方法意識〉をもつことで、つまり実践の特質を存在論的な視座でとらえかえすことで、私たち研究者の解釈枠組みや問題意識もより豊かになるのではないかと考える。最後に、以下の課題を私たちは想起しないわけにはいかない。

方法的課題としての「観察」手続きの整備。観察者の主観が介入しすぎるために生じる行為者の主観の軽視と、逆に観察者の問題意識の希薄さによる行為者の主観の看過、という問題。²⁹⁾

これは、これまで繰り返し指摘されてきた課題であろうが、解釈的アプローチを採用した「ジェンダーと教育」研究の先駆けともなった森が指摘した課題である。解釈的アプローチを活かしきるには、私たち研究者自身のもつ解釈枠組みや問題意識を実践との相互性のなかで研ぎ澄ます必要があるだろう。

第4章 注

- 1) 亀田・館(1990)。
- 2) 研究者の個々のレベルでは、こうした教育実践を行なっている場合がある。筆者は、こうした実践のあり方を研究者自身が自覚的にとらえかえし、これまでの教育現場での実践のあり方との互換性を検討する必要があると考える。先行の研究をふりかえると、こうした問題意識はむしろ近年薄らいできているように思えてならない。〔これは回顧ではなく、実践への方法の問題と密接に関連しているイシューである。〕
- 3) リソースとなる論考は、森(1989, 1995)、宮崎(1991)、氏原(1996)、木村(1997)、西鉢(1998)であり、本稿では、これらの論考で中心に考察されてこなかったイシューを主題化することが主眼であるため、それぞれの論考の詳細に立ち入った検討は避け、その骨子のみを確認しておく。

- 4) 森 (1989, 1995)
- 5) 宮崎 (1991).
- 6) 氏原 (1996).
- 7) 木村 (1997).
- 8) 西鉢 (1998).
- 9) これらの鍵概念が先行研究のすべてで積極的に使用されているわけではない。
- 10) Bourdieu 訳書 (1993) 112頁.
- 11) 「解釈的アプローチ」については、柴野 (1982, 1986), 志水 (1985), 山村 (1982), などを参照。「解釈的アプローチ」を批判的に検討しつつその可能性を模索するという点では稲垣 (1990) の論考が参考になる。しかし、「近代教育の論理そのものを問題として取り上げる」(p.72) ことが「[学校内部での教師と生徒の] 相互行為を、学校をめぐるさまざまな言説を認識の中で事実として構成していく、権力のメカニズムとしてとらえる」(p.73) ということにはならないのではないだろうか。近代教育の論理を見据え、筆者はまず、対象者が「事実として構成していく」かどうか、と考える道筋をとる。
- 12) Garfinkel 訳書 (1989).
- 13) 同上
- 14) 教師による「自明性」への気づきは、前述の先行研究でも言及されていた〔森 (1989, 1995), 宮崎 (1991), 氏原 (1996), 西鉢 (1998)]. しかし、その記述はわずかであり、それ自体が論考の主題ではなかった。
- 15) 「解釈的アプローチ」からの従来の諸研究でも、日常生活の「安定性」や「自明性」ばかりが強調されてきたわけではない。その意味で、従来の諸研究の知見が十分に理解されているとは言えない。ただし、先行研究の知見から調査結果を解釈することは結果として「解釈的アプローチ」の基本的な立場に反することになる。この問題に対しては、グレイザーとストラウス (Glaser & Strauss, 1967=1996) の議論を参照。
- 16) 春日・池田 (Kasuga, K. & Ikeda, T., 1999) を参照のこと。
- 17) これらの知見は、筆者の質問に対する複数の教育委員会からの回答に依拠している。しかし、一般化に足るだけの妥当性を確認してはいない。また、文部省生涯学習局は、研究者に対する囑託によって研究指定校への調査研究を行なっている。
- 18) これらの事例は、筆者が行なった教師たちへのインタビュー調査に基づいている。
- 19) 従来の行政施策の分析では施策の原則を規範的に論じる傾向にあったが、近年、様々なイシューをめぐって学校制度内外の関係者たちの交渉過程が分析されはじめている。動向については、ホイ (Hoy, 1994), バークハウトとウィーレマンス (Berkhout, & Wielemans, 1999) などを参照。ジェンダーとの関連では、ケンウェイ (Kenway, J.), ウィリス (Willis, S.), レニー (Rennie, L.), ブラックモアー (Blackmore, J.) の一連の研究が参考になる。
- 20) 実践報告や教職員組合のニュースレターや研修用の冊子を参考にした。
- 21) 括弧内の引用は、日教組女性部によって各単位組織に配布された資料『「男女混合名簿」のとりくみについて』(1999年3月)に基づいている。
- 22) この概念は、ジンメル の洞察に依っている。このイシューに関しては、後述の内容とともに注24を参照していただきたい。
- 23) ある男性教師がニュースレターの中でこう述べている (広高教組, 1998)。「ジェンダー」に自らがとらわれていて、『性別役割』を否定しようとする強い自己の葛藤がうまれます。
「ジェンダー」を問うことは、自分とまわりの者の関係性を問う苦しい作業です
また、ある女性教師が授業実践をふりかえってこう書き記している (小川, 1998)。
自己開示しつつ、押しつけでなく女性問題を伝えることの難しさを実感している。「性差別を教える」のではなく『性差別を解決する力を伝える』授業を展開したいと考えている
- 24) 竹内 (1980), 54-55頁。教師たちへのインタビューや資料などから、「解放」をめざす上述の〈革新派〉の教師たちは、様々な経緯はあるが、後述する〈関係性〉という視点を軽視しているように筆者には思われる。竹内は以下のように叙述する。
けれども、回帰の願望がどれほど強くても、日常的なかから押し出されるようにしてひとり求められた意味は、世間の暮らしの意味になじまない。それど

ころかそれは、世間の暮らしのなかでは異様なものとしてあらわれてくる(40頁)。

〈革新派〉の教師たちは、施策や関係の支えがない構造化された状況のなかでは、単に少数派であるだけでなく、「解放」という本意がとげられない可能性がある。筆者は実践経験から自戒を込め、「構造化されたスティグマ」を被りかねない教師たちへのエールとして「批判」を向けたい。

25) 「生きられている」という訳語は、『人間と空間』の邦訳書のものである。その他の訳語は、「生きられた」または「生きられる」となっている。社会学においては、真木(1981)や作田(1993)などがこの概念に注目している。

26) Bollnow 訳書(1988)19頁。

27) 竹内(1974)107頁。

28) こうした関心から、たとえば、日野(1994)、吉田(1997)、小川・森(1998)などの実践の報告、ブーマー(Bohmer, 1989)、ガードナー(Gardner et al, 1989)、エリオット(Elliot, 1995)、クレイマーダール(Kramer-Dahl, 1996)、パーマー(Palmer, 1997)などの論考に注目したい。詳細な紹介と検討は稿を改めて行いたい。

29) 森(1992)

(池田隆英)

第5章 「ジェンダーと教育」研究と子ども

1. はじめに

「ジェンダーと教育」研究において、子どもの社会化、ジェンダー形成の問題が注目されている。発達心理学の分野においては、1960年代以降、子どものジェンダーはいつ形成されるか、ということが盛んに研究されてきた¹⁾。

とくに、近年の『教育社会学研究』においては、ジェンダーがいかにして形成されるのか、その一端を明らかにした論考が増えている。そのなかには、学校教育現場を対象にしており、教師と生徒がおりなす教室のダイナミクスのなかでのジェンダーを明らかにしているものも多い²⁾。

これらの研究の基底にあるのは、社会におけるタテマエ、つまり「男女平等である」という意識が学校で強調されるのとは別に、なにものかによって

「隠蔽されている」ホンネ、つまり「それでもやはり女と男は違う」という意識が学校の内部過程のなかに埋め込まれている、という問題意識であると思われる。

教師も含めた学校の内部過程の問題については第3章で氏原が、教育実践を対象とする研究における〈方法意識〉の問題については第4章で池田が詳述しているのでそちらに譲りたい。本章では、子どもに注目したジェンダー研究を概観し、これらの研究の背景にある子ども観について考えることにする。

なぜ子どもに注目するのか。アリエスは、『〈子供〉の誕生』において、中世以前には子どもというカテゴリーは存在しなかったこと、純粹で無垢な子ども像は近代化の過程において次第につくられていったことを明らかにしている³⁾。つまり、子どもは自明の存在ではなく、社会的につくられたカテゴリーである。このように、子どもに対する考え方、子ども観はその社会の状況に大きく左右される。同様に、「ジェンダーと教育」研究において、子どもをどのように扱ってきたかを問うことは、現在われわれが生きている時代の「ジェンダーと教育」研究の〈方法意識〉の一端を問うことになる、と筆者は考えるのである。

2. 教育実践研究と子ども

(1) ジェンダー・フリーの実践を「攪乱する」子どもたち

近年、教育におけるジェンダー・フリーの実践がひろがりつつある。しかし、実践にあたってはさまざまな困難があるようだ。ここでは、子どもの問題に注目して、その困難の背景にあるものについて考えてみる。

教師たちは、教育実践のなかで、さまざまなジェンダーに関する意識を持ちそれを「自明」のものとしてふるまっている子どもたちに出会う。教育現場におけるジェンダー・フリーの実践を難しいものとしている要因のひとつは、まさにこの現実にある。

一例として、教室の中で沈黙する女子生徒・児童の問題をとりあげてみよう。サドカーとサドカーは、小学校の教室において、女子の発言が少ないことを指摘した。この論考においては、教師が男子児童により多くの注意を向けていることが問題として挙げ

られている⁹⁾。このことについては、ノルウェーの小学校での参与観察研究においても明らかにされている⁹⁾。かれらは、論考のしめくくりにおいて、教師による教育実践の改善の必要性があることを示唆している⁶⁾。

しかし、女子に発言の機会を多く与えようとする教師の努力は必ずしも報われるわけではないという現実が目の前に立ちはだかる。木村は、教室においては男子児童が支配的であることや、教師が教室のなかで発言の少ない女子により多く発言の機会を与えようとする場合、男子児童が「女子に甘い」などという意見を表明していることを明らかにしている⁷⁾。

ここで男子の発言は、教師によるジェンダー・フリーへの実践を「無化」する働きをもっているといえる。このような、教師によるジェンダー・フリーの実践をも「無化」する教室でのダイナミクスが存在することを踏まえ、教育現場を対象としたジェンダー研究を展開していく必要があろう。と同時に、「ジェンダーと教育」研究が前提としてきた、子どもは、他者、とくに大人からの影響を受けるだけの存在である、という認識の限界も示唆するものではないだろうか。

(2) 教育実践における子どもの問題

教師が、子どもをジェンダーの「呪縛」から「解放」することを志向する場合、その内容が、すでに述べた子どもたちがすでにもつ経験およびインフォーマルな集団のなかで経験しているものとの関連が問題となる。すなわち、教師の志向する「解放」と子どもたちの「経験」が一致する場合と、ずれがある場合がある。

学校の教師たちは、たとえば、「女子にも発言の機会を」「女子も男子と同じように教育を」と志向しようとする。しかし、子どもたちの興味・関心は、これまでに生きてきた経験の上に形成されているため、必ずしもこのようにはならない。そうありたいと願う子どもはともかく、「私は将来お嫁さんになればいい」と願う女子や「女性は家庭に入ってほしい」と願う男子は、教師のそのような志向に反発すら覚える。

先に、教室における女子の沈黙について、教師が

女子に発言の機会を与えようとしても男子の不満が出るなど、限界があることについて述べた。これも、教師が志向する「解放」(＝女子の発言を多くすること)と、子どもたちが現実には生きている「経験」(＝学級集団の中で男子が支配的であること)とのずれである、といえるだろう。

また、ある種の解放だけを優先することにより、解放の別の側面が軽視されてしまう、という問題もある。たとえば、「女子を男並みに教育する」という志向は、達成志向・業績主義の社会に適応した人間を、男女問わず育成するにとどまり、他の問題が捨象されてしまう。たとえば、男子生徒が顕在的にも潜在的にも抱えているジェンダーの問題、つまり男性性に「呪縛」されている彼らをいかにして「解放」するか、といった問題は、達成志向の教育においてはなおざりになってしまうだろう⁸⁾。

実践において教師たちが直面していた「解放」と「経験」の矛盾は、いかにして乗り越えられうるのか。従来の社会化論にもとづく、教師による「注入型」の教育方法があまり効果がないであろうことは、これまでの論から推測される。近年の、実践を志向する研究においては、主体的存在として子どもも観に立ったうえで、教師、あるいは研究者が子どもに、反省的思考を導くことが鍵であることが示されている。

たとえば、クリスチャン・スミスは、アメリカのある都市の中等学校での調査およびエスノグラフィーにより、学校でロマンス小説を読むなかで、10代の少女たちが、いかにして自らのジェンダー・アイデンティティを構築するかを検討している。少女たちは、みずからの民族的、社会経済的背景と、ロマンス小説に描かれた物語世界の間の矛盾について考え、自らのジェンダー概念について問い返していた⁹⁾。また、テイラーは、オーストラリアの中等学校の女子生徒に、自らの家族像について語らせ、ロマンス小説を読ませることを通して、彼女らが、みずからの将来像や女性の生き方について考えることを援助している¹⁰⁾。

上記の研究は、ジェンダーと教育研究における成果を、子どもたちに対してどのようにフィードバックするか、ひとつの指針を示していると同時に、子どもをいかにしてとらえるか、というヒントを与え

ているように思われる。

教育現場を対象としたジェンダー研究においては、教師のストラテジーと同様、一方の当事者である子ども自身の世界をも明らかにしていくことになるだろう。教室における子どもをとらえるにあたっては、つぎの二点を考慮する必要がある。第一に、子どもたち自身が、学校教育を受ける年齢に達するまでに、すでにジェンダー化されていることである。第二に、子どもたち自身が、仲間集団のなかで互いにジェンダー化しあっていることである。

3. 「すでにジェンダー化された」存在としての子ども

教育現場におけるジェンダー研究においては、教室に入ってくる子どもたち自身が、「すでにジェンダー化された」存在であることに留意する必要がある。子どもたちは、就学前に、すでに、家庭などにおいてジェンダーに関する経験を蓄積させている。

たとえば、家庭におけるしつけのあり方が、子どもの性別によって異なっていることは、すでに1970年代までに発達心理学の分野において明らかにされている¹¹⁾。また、教育社会学の分野においては、しつけや教育におけるジェンダーの問題があらわになっている。たとえば、森繁男は、幼稚園調査によって、男女差を意識してのしつけはおこなわれないが、「男の子」「女の子」と区別して呼ぶなどといった性別カテゴリーの使用は、自明のものとして行われていることを明らかにしている¹²⁾。また、宮崎は小学校での観察において、性別カテゴリーの使用がみられることを明らかにしている¹³⁾。

また、子どもが日常よく接する、テレビをはじめとするマス・メディアの内容には、ジェンダーに関するメッセージが含まれている。たとえば、筆者がテレビ・アニメ番組を分析したところ、女性は、外見的に「かわいく」描かれ、男性より強い女性も、彼女が好きな男性の前では家庭的であることや、かわいらしくありたいという願望を表明している¹⁴⁾。また、小玉は、テレビのニュース番組の分析において、「社会において活躍するのは男性、女性は家庭が生活の場である」などといった、ジェンダーに関する内容が数多く描かれていることを明らかにした。彼女は、ニュース番組の内容や、アナウンサーの性

別構成より、男性は社会、政治、経済に関するニュースを読み、女性は家庭、地域に関するニュースを読む傾向があることを指摘している¹⁵⁾。

このほか、小学校に入るまでに出会った仲間集団との相互作用が、子どものジェンダー形成に大きく寄与していると思われる。この点に関しては、後に詳述する。

このように、子どもたちの周りには、さまざまなかたちでジェンダーに関するメッセージがあふれている。彼ら・彼女らは、それらとの相互作用を通して、ジェンダー化された存在となる。すでにジェンダー化された状態で教室の席につく子どもを目の前にして、ジェンダーからの「解放」を志向する教師はしばしば困惑する。

4. 互いに「ジェンダー化」しあう存在としての子ども 一仲間集団の力

教師が困惑するのは、そればかりではないだろう。子どもたちは、学校に入っても、集団生活のなかで、互いに「ジェンダー化」していく。子どもの仲間集団は、遊びをきっかけとして形成され、ヨコの人間関係の中で時には葛藤を経験するなかで、子どもの社会化に寄与するという¹⁶⁾。ジェンダー形成においても、同様のことがいえる。

学校教育におけるジェンダー、あるいは子どもとジェンダーの問題を扱った教科書や概論書には、かならずといっていいほど仲間集団についての記述がみられる¹⁷⁾。このようなことから、子どものジェンダー形成において、仲間集団の力が無視できないことは、多くの研究者が注目するところである。ここでは、先行研究および筆者による幼稚園児の遊びの観察結果¹⁸⁾もふまえ、仲間集団の力について考えてみよう。

(1) 仲間集団の文化におけるジェンダー

仲間集団の文化、あるいはサブカルチャーが、ジェンダーと非常に関連をもっていることは、先行研究において明らかにされている。宮崎は、女子高の参与観察によって「勉強グループ」「ヤンキーグループ」「オタクグループ」「一般グループ」の4つの集団を見出した。それぞれのグループは互いに他とは距離を置いていたが、社会における一定のジェ

ンダー規範にもとづいたサブカルチャーを持っている¹⁹⁾。

仲間集団に関する研究は、欧米においても盛んである。イダーは、6年生、7年生、8年生の女子生徒を対象に、インタビューなどのエスノグラフィックな方法により、女子生徒の間での社会的な階層化の要因は何であるかを検討した。その結果、生徒集団は、人気者の集団と不人気者の集団にはっきりと分かれていること、どの集団に所属しているかが、彼女の生徒集団の中での地位を決定することを明らかにしている²⁰⁾。イダーは、この研究をさらに発展させ、共同研究者とともに、課外活動における仲間集団の文化とジェンダーの問題についてエスノグラフィックにもとづく論考を行った。その結果は、つぎのとおりである。男子生徒は運動部に所属することにより、女子生徒はチアリーダーになることにより人気を獲得し、学校でのエリート集団となる。課外活動を通して、男子は、達成志向や競争的であることを学び、女子は、スリムな容姿であることや、笑顔や陽気さなどを学ぶ²¹⁾。

また、アドラーとその共同研究者は、小学校での参与観察を通して、男女の人気指標が、社会で期待されている男性性と女性性に裏打ちされていることを明らかにしている²²⁾。つまり、男子にとっては、運動能力が高いことやクールであること、タフであること、女子にとっては家庭のSESが高いことや身体的魅力があること、といったことが人気を獲得する要因である。

これらの研究から得られた知見は、仲間集団を媒介にしてジェンダーの再生産がみられることを示唆するものである。

(2) 子どもの遊びの事例より

子どもの遊びを観察していると、遊び集団の性別構成により、遊びの内容が異なっていることに気づく。たとえば、ソーンは、小学校の運動場の遊びを観察し、男子はボールを使った遊び、女子は鉄棒、などといった遊びをしており、男女が一緒に運動場にいるが別々の遊びをしていることを指摘している²³⁾。この傾向は、筆者の観察した幼稚園児においても同様であった。幼稚園の段階において、すでに男女別々に遊ぶ傾向の萌芽がみられるのだ。

遊びの内容におけるジェンダーを分析したところ、「お母さんごっこ」²⁴⁾において、具体的に役割の分化がみられる。観察中のある日にみられた具体的な場面²⁵⁾を、次に掲げた。

【場面】 砂場およびその周辺にて。

F1 お母さんと一緒にお買い物に行く人 この指とまれー。

F2 (F1の指にとまる)

M1 ねえ、ご飯買ってきてー。

(中 略)

〈F1, 近くにある丸太の上にあいている穴の中に土と水をいれて棒でかきまぜる〉

F1 できましたよ。コショウくんできてちょうだい。

M1 (帽子に砂を入れ、別の丸太の上に載せる。)

F1 コショウくんできてちょうだい。

F3 はーい。(途中から参加している)

O それ何作りよるん？

F1 カレー。

F1 (棒で丸太の中の水と土をかき混ぜながら) みんなー、遊んどってもいいわよー。カレーができるまで待っててちょうだい。遊んでー。

(以下略)

*注 F1, F2, F3は女兒, M1は男児。Oは観察者=筆者。

ここでは、母親役は買い物をして料理を作り、子ども(あるいはお姉さん、赤ちゃん)役は買い物について行き料理を食べる、などといった役割の分化がみられる。このような役割は、主として、家庭での経験を通して理解され、遊びの場面に応用されたものであることが推測される²⁶⁾。

仲間集団で共有されているジェンダー観にそぐわない行動がみられたときには、負のサンクションが与えられる。幼稚園の運動場において、自由遊びの観察をしていたある時のことである。

年中クラス(4歳児)の女の子同士のグループが、「お母さんごっこ」をしようとしている。料理の材料として、A(女)が青いボールを持って来た。すると、別グループで遊んでいた同じく4歳児のB

(男)が走ってきて、女の子同士のグループにいたC(女)の頭をたたき、ボールを持って行った女の子に対して「Aちゃん、男じゃ、男じゃ。」と責めていた²⁷⁾。

この幼稚園の年中クラスでは、ボールは男の子が占有していることが多かった。筆者の観察中にも年中クラスの男の子がかたまってボール遊びをしている場面はみられたが、女の子がボールを持っていることはまれであった。また、Aは、女の子の中でも積極的に、遊びのリーダーシップをとる傾向があった。

これを踏まえると、本事例から、次のことが推測できるのではないかと。男児Bは、なんらかのかたちで「青=男の色」という概念をすでに獲得している。彼は、自分たち男の子が遊びでよく使っているボールを、「勝手に」持ちだした女兒Aを責めようとしている。つまり、Bは、Aが本来「男の色」のボールを持っていったことと同時に、Aが、本来は男の子が遊ぶものであると決めているボール遊びをしようとしていることを責めているのである。

河出は、幼稚園におけるエスノグラフィーによって、教師の実践ばかりではなく、子どもどうしのミクロな相互作用にも注目し、子どもたちも自ら性別カテゴリーを使用し、「性」を焦点化するコードを形成し操作する、と指摘している²⁸⁾。後者の事例も、子どもたちがジェンダーコードを自ら操作していることを示していると考えられる。

しかし、子どもによる主体性の問題を扱うにあたっては、留意する必要がある。扱いを誤ると、子どもは本質的に差異をもっており、それを仲間集団の内部において再生産している、という誤解をまねく可能性があるからである。その陥穽におちいるためには、あくまでも、子どもは社会のなかに生きている、という認識が必要である²⁹⁾。

5. おわりに — 「ジェンダーと教育」研究と子ども観

これまで、「ジェンダーと教育」研究における子どもの問題について、若干の概観を行ってきた。まず、ジェンダー・フリーの実践と子どもの問題について若干の考察を行ってきた。ここでは、ある一定の価値観を教師が押し付けることに対する子どもの

反発の問題など、子ども自身が持つ主体性を、大人があまり顧みていないのではないかと、という点について指摘した。つづいて、子どものジェンダー化の問題について、学校にやってくるまでに子どもはすでに一定のジェンダー観を持っていることを指摘した。最後に、子どもたち自身が、すでにさまざまなかたちで身につけてきたジェンダー概念を行使し、相互のダイナミクスの中で互いに互いをジェンダー化している、という点について、若干の事例を用いつつ論じた。

本章で論じた問題点を大雑把に集約すると、つぎのようになるのではないかと。つまり、大人が子どもに社会の規範を教え込み、子どもはそれを内面化する、という従来の「社会化」モデルには限界がある、という認識が、近年の「ジェンダーと教育」研究の〈方法意識〉にも投影されているのではないかと。

このような「社会化」モデルからの脱却への志向は、社会における子ども観の変化とも関連があると考えられる。最近では、純粋で、無垢な「子どもはもういない」といわれるし、大人と子どもの境界が曖昧化しているともいわれる³⁰⁾。また、「子どもの権利条約」の批准をめぐるさまざまな議論も、「権利主体としての子ども」など、子どもの主体性に注目していた。一方で、「有害コミック」問題などにあらわれた青少年健全育成条例をめぐる議論においては、庇護すべき子ども像を念頭に置いた意見がかなり力を持っていた。

このように、社会においては、子どもをめぐる、多様な議論が葛藤している。教育社会学研究における「ジェンダーと教育」研究も、この動向とパラレルな関係にあるように思われる。

第5章 注

- 1) マッコビとジャクリンは、発達心理学研究の成果をレビューしている(Maccoby & Jacklin 1974)。
- 2) 木村(1997)、宮崎(1991, 1993)、氏原(1996)、西躰(1997)を参照した。
- 3) アリエスは、文書や絵画の分析から、中世には「子ども」というカテゴリーは存在しなかったことを明らかにしている。「子ども」というカテ

- リーは、近代化の過程において、ゆっくりと形成されていったという（アリエス 1960=1980）。
- 4) Sadker & Sadker (1985).
 - 5) リンドルースは、ノルウェーの小学校のネイティブ言語のクラスを観察し、女子生徒が男子生徒よりも頻繁に発話を遮られていることや、教師が男子に権威をあたえ、女子には協働を奨励していることを明らかにした（Lindroos 1995）。
 - 6) Sadker & Sadker, 前掲書。
 - 7) 木村, 前掲書。
 - 8) なお、男性性の呪縛から男子生徒を解放しようと志向する実践研究については、アスキューとロス（1988=1997）を参照した。
 - 9) Christian-Smith (1993).
 - 10) Taylor (1989).
 - 11) Maccoby & Jacklin, 前掲書。
 - 12) 森繁男 (1989).
 - 13) 宮崎 (1991), 前掲書。
 - 14) 藤田 (1996).
 - 15) 小玉 (1989).
 - 16) 住田 (1999).
 - 17) たとえば, Marland (1983), Stanworth (1981) などを参照のこと。
 - 18) 結果については, 藤田 (1999b) で報告を行っている。
 - 19) 宮崎 (1993), 前掲書。
 - 20) Eder (1985).
 - 21) Eder & Parker (1987).
 - 22) Adler et al. (1992).
 - 23) Thorne (1993).
 - 24) いわゆる「ままごと」遊びである。観察した幼稚園では「お母さんごっこ」または「家族ごっこ」と称することが多かった。以下、原則としてこの呼称を用いる。
 - 25) 藤田 (1999b) の当日資料より一部を省略、修正して引用した。
 - 26) なお、父親役は、ほとんどみられなかったが、いても、あまり存在感のない役割を演じていた。これは、子どもたちが実際にそのような役割をあまり目にしていないからであると考えられる。子どもにとっての男性性の問題として、本稿における多賀の論考に関連すると思われるが、この問題

- についての論考は、別の機会に譲りたい。
- 27) 藤田 (1999b) より、内容を要約して紹介。
 - 28) 河出 (1992)。たとえば、女兒を低地位に位置づかせるヒエラルヒー化が男児の側から示されたり、性別カテゴリーにこだわる割合は男児の方に多い、ということが示されている。
 - 29) たとえば、ケスラーとその共同研究者は、子どもの相互作用と社会的階級の関連を問題にしている（Kessler et al. 1985）。
 - 30) 子ども論については、たとえば、日本子ども社会学会編 (1999)、芹沢 (1997) などを参照。
(藤田由美子)

文 献 一 覧

- Acker, S., 1987, "Feminist Theory and the Study of Gender and Education", *International Educational Review of Education*, X X III, pp.419-435.
- Acker, S., 1994, *Gendered Education*, The Open University Press.
- Adler, P.A., Steven J. Kless, and P. Adler, 1992, "Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls," *Sociology of Education*, Vol.65, pp.169-167.
- 天野正子 1978 「第一次世界大戦後における女子高等教育の社会的機能」『教育社会学研究』第33集, 118-131頁。
- 天野正子 1987 『自立神話を超えて—女たちの性と生』有信堂高文社。
- 天野正子 1988 『「性（ジェンダー）と教育」研究の現代的課題—かくされた『領域』の持続—』日本社会学会編『社会学評論』39巻3号, 266-283頁。
- 天野正子 1996 『「生活者」とはだれか—自律的市民像の系譜』中公新書。
- 安藤義道 1978 「農学校の女子教育—茨城県の場合」『教育社会学研究』第33集, 106-117頁。
- Ariès, Ph., 1960, 杉山重信・杉山美恵子訳『〈子供〉の誕生—アンシャン＝レジム期の子供と家族生活—』みすず書房, 1980年。

- Askew, S. & C. Ross, 1988, 堀内かおる訳『男の子は泣かない—学校でつくられる男らしさとジェンダー差別解消プログラム—』金子書房, 1997年.
- Berkhout, S.J. & Wielemans, W., 1999, "Toward understanding education policy: An integrative approach", in *Educational Policy*, Vol.13 No.3, pp.402-420.
- Bohmer, S., 1989, "Resistance to generalization in the classroom", in *Feminist Teacher*, Vol.4; reprinted in Cohee, Gail et al. (eds.), 1998, *The Feminist Teacher Anthology: Pedagogies and Classroom Strategies*, Teachers College Press, pp.61-69.
- Bollnow, O.F., 1963, 大塚恵一・池川健司・中村浩平訳『人間と空間』せりか書房, 1988年.
- Bourdieu, P., 1982 稲賀繁美訳『話すということ』藤原書店, 1993.
- Carrigan, T., B. Connell & J. Lee, 1985, "Toward A New Sociology of Masculinity", *Theory and Society*, 14, pp.551-604.
- Christian-Smith, L.K., 1993, "Voice of Resistance: Young Women Readers of Romance Fiction," Weis, L. and Fine, M. (eds.), *Beyond Silenced Voices: Class, Race and Gender in United States Schools*, SUNY, pp.169-189.
- Clatterbaugh, K., 1997, *Contemporary Perspectives on Masculinity* 2nd ed., Westview Press.
- Connell, R.W. 1987 森重雄・菊地栄治・加藤隆雄・越智康詞訳『ジェンダーと権力—セクシュアリティの社会学—』三交社, 1993年.
- Eder, D., 1985, "The Cycle of Popularity: International Relations Among Female Adolescents." *Sociology of Education*, Vol.58, pp.154-165.
- Eder, D and S. Parker, 1987, "The Cultural Production and Reproduction of Gender: The Effect of Extracurricular Activities on Peer-Group Culture." *Sociology of Education*, Vol.60, pp.200-213.
- 江原由美子・長谷川公一・山田昌弘・天木志保美・安川一・伊藤るり 1989 『ジェンダーの社会学』新曜社.
- Elliot, P., 1995, "Denial and disclosure: An analysis of selective reality in the feminist classroom", in *Resources for Feminist Research*, 24; reprinted in Roman, L. G. & Eyre, L. (eds.), *Dangerous Territories: Struggles for Difference and Equality in Education*, Routledge, pp.143-158.
- 藤田英典 1993 「教育における性差とジェンダー」, 『東京大学公開講座57 性差と文化』東京大学出版会, 257-294頁.
- 藤田由美子 1996 「テレビ・アニメ番組にあらわれた女性像・男性像の分析—ステレオタイプの描写の検討を中心に—」『子ども社会研究』2, 33-46頁.
- 藤田由美子 1999a 「子ども研究におけるジェンダーの問題」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』, 207-212頁.
- 藤田由美子 1999b 「子ども集団におけるジェンダー—幼稚園児の観察を手がかりにして」『日本教育社会学会第51回大会発表要旨集録』23-24頁, および当日発表資料.
- 富士谷あつ子編 1979 『女性学入門』サイマル出版社.
- 深谷昌志 1969 「性と社会移動」『教育社会学研究』第24集, 62-76頁.
- 深谷昌志・深谷和子 1969 「女教師の残存条件に関する研究—奈良教育大卒業生の追跡研究」『教育社会学研究』第24集, 126-139頁.
- Gardner, S., Dean, C. & McKaig, D., 1989, "Responding to differences in the classroom: The politics of knowledge, class, and sexuality", in *Sociology of Education*, no.62; Wrigley, J. (ed.), 1992, *Education and Gender Equality*, The Falmer Press, pp.131-145.
- Garfinkel, H., 1964, 「日常活動の基盤—当たり前を見る」北澤 裕・西阪仰編訳『日常性の解剖学』マルジュ社, 1989年, 21-92頁.
- Giddens, A., 1976, 松尾精文・藤井達也・小幡正

- 敏訳『社会学の新しい方法規準—理解社会学の共感的批判—』而立書房, 1987年.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L., 1967, 後藤 隆・大出春江・水野節夫訳『データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか』新曜社, 1996年.
- 原 芳男 1962 「教育の人間関係における年齢と性」『教育社会学研究』第17集, 50-58頁.
- 原 芳男 1985 「“女性と教育”—特集にあたって」『教育社会学研究』第40集, 5-8頁.
- 原 喜美 1971 「女性学生の分析」『教育社会学研究』第26集, 85-103頁.
- 橋爪大三郎 1995 『性愛論』岩波書店.
- 葉柳 正 1968 「母親の養育態度と子どもの人格形成—幼児の社会化における臨床的側面」『教育社会学研究』第23集, 110-123
- 平田道憲 1985 「女性の生活時間」『教育社会学研究』第40集, 35-49
- 平野貴子 1974 「アメリカの女子生涯教育」『教育社会学研究』第29集, 161-172
- 日野玲子 1994 『実践でかたる女性学教育』明石書店.
- 広島県高等学校教職員組合 1998 ニュースレター『ジェンダー・フリー』第22号.
- Hoy, W.K., 1994, “Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives”, in *Educational Administration Quarterly*, Vol.30 No.2, pp.178-198.
- 池木 清 1993a 「女子短大卒業後3年後に見る教育効果—本学第2期生の場合—」『女子教育研究』第12号, 13-33頁.
- 池木 清 1993b 「『女性と職業』の講義が学生の意識をどう変えたか」, 『女子教育研究』第13号, 1-22頁.
- 今田幸子 1985 「女性の職業経歴と教育達成」『教育社会学研究』第40集, 50-64頁.
- 稲垣恭子 1990 「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性—教育的言説と権力の分析にむけて—」, 『教育社会学研究』第47集, 66-75頁.
- 井上輝子 1999 「女性学のセカンドステージとジェンダー研究—女性学の再構築に向けて—」女性学研究会編『女性学の再構築』勁草書房, 20-30頁.
- 伊藤公雄 1996 『男性学入門』作品社.
- 岩男寿美子・原ひろ子 1979 『女性学ことはじめ』講談社.
- Jordan, E., 1995, “Fighting Boys and Fantasy Play: The Construction of Masculinity in the Early Years of School,” *Gender and Education*, Vol.7, No.1, pp.69-86.
- 女性学研究会編 1981 『女性学をつくる』勁草書房.
- 鎌田とし子 1999 「1 総論 ジェンダー研究の現段階—3節 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, 18-24頁.
- 亀田温子・館かおる 1987 「学校におけるセクシズムと女性学教育」, 女性学研究会編『講座女性学4 女の目で見る』, 勁草書房, 79-105頁.
- 亀田温子・館かおる 1990 「教育と女性学研究の動向と課題」, 女性学研究会編『女性学研究』1, 勁草書房, 130-149頁.
- 神田道子 1965 「女子の高等教育と職業」『教育社会学研究』第20集, 127-140頁.
- 神田道子 1986 「性差別」『新教育社会学辞典』東洋館出版社, 539頁.
- 神田道子 1999 「『女性学をつくる』が提起した問題とその後の女性学」女性学研究会編『女性学の再構築』勁草書房, 5-19頁.
- Kasuga, K. & Ikeda, T., 1999, “A terminology of the concept of 'Gender-free': One word with various meanings”, *Japanese Society*, Vol.3, The Japanese Society Research Institute, pp.97-119.
- 加藤秀一 1994 「ジェンダーとセクシュアリティ」庄司興吉・矢澤修次郎編『知とモダニティの社会学』東京大学出版会, 161-184頁.
- 河出三枝子 1991 「ジェンダー・フェイズからの幼児教育試論—基本的考察と問題設定—」『岡崎女子短期大学研究紀要』第25号, 1-12頁.
- 河出三枝子 1992 「ジェンダーフェイズからの幼児教育試論—保育現場におけるジェンダー・プ

- クテイサー」,『岡崎女子短期大学研究紀要』第26号, 11-35頁.
- 河上婦志子 1990 「システム内在的差別と女性教員」女性学研究会編『女性学研究』第1号.
- Kessler, S.D. et al., 1985, "Gender Relations in Secondary Schooling," *Sociology of Education*, Vol.58, pp.34-48.
- 菊地栄治他 1993 『女子学生文化にみるジェンダーの現代的位相』, 国立教育研究所選抜方法研究室.
- 木村敬子 1981 「女性の高学歴化と社会教育における学習」『教育社会学研究』第36集, 125-136頁.
- 木村涼子 1989a 「女性解放と教育の役割—解放教育との接点を求めて その1: 教育における女性差別をいかにとらえるか」, 『解放教育』1989年11月号, 108-115頁.
- 木村涼子 1989b 「女性解放と教育の役割—解放教育との接点を求めて その2: 今日の教育における女性差別の諸相」, 『解放教育』1989年12月号, 103-111頁.
- 木村涼子 1990a 「女性解放と教育の役割—解放教育との接点を求めて その3: 女性解放教育をめざして」, 『解放教育』1990年2月号, 98-106頁.
- 木村涼子 1990b 「ジェンダーと学校文化」長尾彰夫・池田寛編『学校文化』, 東信堂, 147-170頁.
- 木村涼子 1996 「ジェンダーの再生産と学校」井上俊他編『岩波講座 現代社会学12 こどもと教育の社会学』, 岩波書店, 79-96頁.
- 木村涼子 1997 「教室におけるジェンダー形成」, 『教育社会学研究』第61集, 39-54頁.
- 木村涼子 1999 『学校文化とジェンダー』劉草書房.
- Kramer-Dahl, A., 1996, "Reconsidering the notions of voice and experience in critical pedagogy", in Luke, C. (ed.), *Feminisms and Pedagogies of Everyday Life*, State University of New York Press, pp.242-262.
- Kühne, T. (ed) 1996, 星乃治彦訳『男の歴史—市民社会と〈男らしさ〉の神話』柏書房, 1997年.
- Lindroos, M., 1995, "The Production of 'Girl' in an Educational Setting," *Gender and Education*, Vol.7, No.2, pp.143-154.
- Mac An Ghail, M., 1994, *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*, Open University Press.
- Maccoby, E.E. & C.N. Jacklin, 1974, *The Psychology of Sex Differences*, Stanford University Press.
- 真木悠介 1981 『時間の比較社会学』岩波書店.
- 目黒依子 1993 「性差別」『新社会学辞典』有斐閣, 840頁.
- メンズセンター編 1996 『「男らしさ」から「自分らしさ」へ』かもがわ出版.
- 宮島 喬 1989 「文化的再生産論からのアプローチ—ブルデュー理論および若干の調査をふまえて—」『日本教育社会学会第41会大会発表要旨集録』.
- 宮崎あゆみ 1991 「学校における『性役割の社会化』再考—教師による性別カテゴリー使用をてがかりとして—」『教育社会学研究』第48集, 105-123頁.
- 宮崎あゆみ 1993 「ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス—女子校におけるエスノグラフィーをもとに—」『教育社会学研究』第52集, 157-177頁.
- 望月重信 1993 「人間形成の社会的基礎・序説—ジェンダーとスクーリングの視点から—」『明治学院論叢』524号, 23-46頁.
- 森 繁男 1985 「学校における性役割研究と解釈的アプローチ」, 『京都大学教育学部紀要』第31集, 218-228頁.
- 森 繁男 1989 「性役割の学習としつけ行為」柴野昌山編『しつけの社会学』, 世界思想社, 155-171頁.
- 森 繁男 1992 『『ジェンダーと教育』研究の推移と現況—「女性」から「ジェンダー」へ—』『教育社会学研究』第50集, 164-183頁.
- 森 繁男 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, 132-149頁.
- 森田宗一 1952 「少女の性的非行についての教育社会学的考察」『教育社会学研究』第2集, 134-141頁.
- 中西祐子 1998 『ジェンダー・トラック—青年期女性の進路形成と教育組織の社会学—』東洋館出

- 版社。
- 中西祐子・堀 健志 1997 「『ジェンダーと教育』研究の動向と課題—教育社会学・ジェンダー・フェミニズム—」『教育社会学研究』第61集, 77-99頁。
- Natanson, M.(ed) 1962, 渡辺 光・那須 壽・西原和久訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第I巻 社会的現実の問題〔I〕』マルジュ社, 1983年。
- 日本子ども社会学会編 1999 『いま子ども社会になにが起こっているか』北大路書房。
- 西鉢容子 1998 「『ジェンダーと学校教育』研究の視角転換—ポスト構造主義的展開へ—」『教育社会学研究』第62集, 5-22頁。
- 西鉢容子 1999 「『女子』だけでいいのか?—学校の中の『男子』を視野に入れたジェンダー研究の必要性—」お茶の水女性大学人間発達研究会編『人間発達研究』第22号, 87-94頁。
- 越智康詞・菊地栄治・加藤隆雄・吉原恵子 1992 「女子学生文化の現代的位相—女性内分化と女性性の両義性の視点から—」『東京大学教育学部紀要』第32巻, 119-146頁。
- 小川真智子・森 陽子編著 1998 『ジェンダー・フリー教育—フェミニズムを学校に』明石書店。
- 大山治彦 1995 「少年非行と男らしさ」日本社会病理学会編『現代の社会病理X』垣内出版, 197-219頁。
- Palmer, P., 1997, "Personhood and power: creating a curriculum for all", in Anderson, M. et al. (eds.), *Doing Feminism: Teachers and Research in the Academy*, Michigan State University, pp.25-38.
- Sadker, M. and D. Sadker, 1985, "Sexism in the Schoolroom of the 80's", *Psychology Today*, 19(3), pp.54-57.
- 作田啓一 1993 『生成の社会学をめざして—価値と性格』, 有斐閣。
- Sarah, E., 1980, "Teachers and Students in the Classroom", in Spender, D. & Sarah, E. (eds.) *Learning to Lose*, The Women's Press.
- Scott, J.W. 1988 荻野美穂訳『ジェンダーと歴史学』平凡社, 1992年。
- 関井友子 1989 「“男性性”に関する実証的研究—性別役割分業観と自己評価において」家族問題研究会編『家族研究年報』No.15, 65-83頁。
- 芹沢俊介 1997 『現代〈子ども〉暴力論』春秋社。
- 柴野昌山 1982 「知識の配分と組織的社会化—“カリキュラムの社会学”を中心に—」『教育社会学研究』第37集, 5-19頁。
- 柴野昌山 1986 「「かくれたカリキュラム」の理論と実証研究—解釈的アプローチの観点から—」『京都大学教育学部紀要』第32集, 100-123頁。
- 志水宏吉 1985 「『新しい教育社会学』その後—解釈的アプローチの再評価—」, 『教育社会学研究』第40集, 193-207頁。
- Stanworth, M., 1981, *Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom*. Unwin Hyman.
- 住田正樹 1999 「子どもは仲間集団によって育つ」『いま子ども社会に何がおこっているか』北大路書房, 37-54頁。
- 多賀 太 1996a 「青年期の男性性形成に関する一考察—アイデンティティ危機を体験した大学生の事例から—」『教育社会学研究』第58集, 47-64頁。
- 多賀 太 1996b 「男性性の形成に関する考察(2)—男性内分化の視点から—」『九州教育学会研究紀要』第23巻, 133-140頁。
- 多賀 太 1997 「多元的・変動社会における男性のジェンダー形成に関する一考察—生殖家族の形成過程に焦点を当てて—」『九州大学教育学部紀要』第42集, 109-121頁。
- 多賀 太 1999 「『男らしさ』と『男性問題』」(財)青少年問題研究会編『青少年問題』24-29頁。
- 武内 清 1985 「女子の生徒文化の特質」『教育社会学研究』第40集, 23-34頁。
- 竹内成明 1980 『闊達な愚者—相互性のなかの主体』れんが書房。
- 竹内芳郎 1972 『言語・その解体と創造』筑摩書房。
- 滝川 廣 1997 「〈脱学校〉の子どもたち」『こどもと教育の社会学』(講座現代社会学) 岩波書店, 39-56頁。

- 田中義章 1973 「現代の女教師像—東京都・長野県・福岡県の公立小学校の場合」『教育社会学研究』第28集, 134-151頁.
- Taylor, S. 1989, "Empowering Girls and Young Women: The Challenge of the Gender-inclusive Curriculum," *Journal of Curriculum Studies*, Vol.21, No.5, pp.441-456.
- Thorne, B., 1993, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press.
- 上野千鶴子 1994 「性差別」『縮刷版』社会学事典』弘文堂, 522頁.
- 氏原陽子 1994 「隠れたカリキュラムにおけるジェンダー」, 『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第41巻, 第1号, 53-66頁.
- 氏原陽子 1996 「中学校における男女平等と性差別の錯綜—二つの『隠れたカリキュラム』レベルから—」『教育社会学研究』第58集, 29-45頁.
- 氏原陽子 1997 「教科書におけるジェンダーメッセージ (I) —中学校社会科・公民的分野の数量的分析—」, 『名古屋大学教育学部紀要 (教育学)』第44巻, 第1号, 91-103頁.
- Weiner, G., M. Arnot, and M. David, 1997 "Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education", in A. H. Halsey *et al.* (eds), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, pp.620-630.
- Wills, P. 1977 熊沢誠訳『ハマータウンの野郎ども—学校への反抗・労働への順応—』筑摩書房, 1985年.
- Woods, P., 1990, *Teacher Skills and Strategies*, The Falmer Press.
- 山口節郎 1979 「解釈学と社会学—「解釈的パラダイム」批判」, 『思想』, No.695.
- 山村賢明 1982 「解釈的パラダイムと教育研究—エスノメソドロジーを中心に—」日本教育学会会編『教育社会学研究』第37集,
- 山村賢明 1985 「教育社会学の研究方法—解釈的アプローチについての覚え書き—」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 43-59頁.
- 山村賢明 1985 「“日本人と母”再論」『教育社会学研究』第40集, 9-22頁.
- 山科三郎 1985 「現代民主主義と男女平等教育」, 嶋津千利世他編『男女平等教育』, 青木書店, 1-28頁.
- 吉田和子 1997 『フェミニズム教育実践の創造—〈家族〉への自由』, 青木書店.
- 吉原恵子 1995 「女子大学生における職業選択のメカニズム—女性内分化としての女性性—」『教育社会学研究』第57集, 107-124頁.