

「子どもとジェンダー」研究の方法論的展開

多賀 太

1. はじめに

日本の子ども研究におけるキーワードの1つとして「ジェンダー」の語が用いられるようになったのは、1990年代半ば頃からである。2009年2月15日の時点で1200万件を超える研究情報が登録されている国立情報学研究所の「論文情報ナビゲーターCiNii」によれば、「子ども」と「ジェンダー」の両方をタイトルに含んだ最初の学会発表が行われたのは1993年(深谷他1993)であり、学会誌にそうしたタイトルの論考が最初に掲載されたのは翌年の1994年(中山1994)である。さらにその翌年には、本学会誌が創刊され、「ジェンダー」をタイトルに含む2点の論文が掲載されている(高橋1995, 湯地・森1995)。

「ジェンダー」の用法は、論者や文脈によって若干の違いはあるものの、おおよそ次のうちの1つまたは複数を指して用いられている。すなわち、①性別そのもの、②自分の性別が何かという意識、③社会的につくられた男女差、④社会的につくられた男女別の役割である(加藤2006: 25-6)。

本稿では、こうした広義の「ジェンダー」との関連で子どもにアプローチした研究を「子どもとジェンダー」研究ととらえ、「ジェンダー」の語が用いられる以前のものも含めて、それらの研究で採用されている視角あるいは方法の動向を概観する⁽¹⁾。以下では、「子どもとジェンダー」研究の伝統的アプローチである「性役割の社会化」(2節)と、それに対する批判を掲げて1990年代以降に急速に広まった「構築主義」(3節)の方法論的特徴を見定め、それぞれの視角が、子どもとジェンダーに関わるどのような側面を照らし出し、逆にどのような側面を見えにくくさせているのか考察する。続いて、両者の折衷案的な方法論をとる近年の研究に目を向け(4節)、最後にまとめを行う(5節)。

2. 性役割の社会化

(1)性差と性役割の学習

「子どもとジェンダー」研究における最も古典的かつポピュラーなアプローチは、子どもたちの間に何らかの「性差」を見出そうとするものであろう。日本では、現時点で確認できる限り、遅くとも1950年代後半までに、たとえば「運動感覚」(加納・山崎1958)などにおける幼児期や児童期の子どもの性差に着目した研究が行われている。さらに、1960年代後半になると、親や教育関係者などを対象とした啓発雑誌にも、子どもの「知的活動」「言語」「社会

(たが・ふとし 関西大学)

性・情緒性」「興味・態度」「身体・運動能力」などにおける性差についての論者が掲載されるようになる(児童研究会1968)。

従来指摘されてきたように、「性差」への着目は、男女両集団間の差異を際立たせる一方で、両集団間の類似性や「重なり」と、同性集団内の多様性を見えにくくさせる(賀谷1981, 加藤2006: 92-97)。とはいえ、以下に示すように、あらゆる方法論的立場の研究が、何らかの形で「性差」に言及している。「性差」なるものをどう理解するかについては立場が分かれるにせよ、「性差」への着目が「子どもとジェンダー」研究における基本的視角であることは確かである。

子どもの性差への着目は、そうした性差がなぜ生じるのかという問いへとわれわれを導く。この問いへの解答は、生得的な生物学的要因と後天的な社会的要因の両面から追究されてきたが、とりわけ後者の社会的要因を説明する上で、1960年代以降の日本の心理学においてキー概念となったのが「性役割の学習」であった。

1970年代までに、子どもの性役割学習を説明する理論としては、次の3つの流れが広く知られていた(小橋川1966, 賀谷1981, Brooks-Gunn & Matthews 訳書1982: 127-166)。第1に、S. フロイトに端を発し、親に対する無意識的規制としての「同一視」によって性役割学習を説明する「精神分析理論」。第2に、子どもに適切な性役割を教えようとする養育者の報酬と処罰や、性別モデルとなる他者への子ども自身による模倣によって性役割学習を説明する「社会学習理論」。第3に、自らの外見的特性に基づいて「自分は女の子／男の子」という自己概念がまず形成され、そうした自己概念に一致する行動を採用していくことで、子どもは同性の親をモデルとして認識するようになると考えた「認知発達理論」である。これらの理論は、性役割学習の過程をそれぞれ異なる仕方で説明するものの、親子関係というきわめてミクロな人間関係の中で乳幼児期に展開する学習メカニズムの説明に限定されがちである点では共通していた。

ハヴィガーストの発達課題論(Havighurst 1953)において、性差と性役割の学習が幼児期と児童期の発達課題の1つとして設定されていたことからもうかがえるように、この時代、「性役割の学習」は、子どもの適切な発達のための条件としてどちらかといえば肯定的にとらえられていた。

(2)性役割の社会化理論

1980年代になると、児童期以降の「発達段階」とマクロな社会的側面をより視野に取めた「性役割の社会化」という考え方が、日本の社会科学における子どもの性差形成研究のキーワードになっていった(賀谷1981)。

最も初期に「性役割の社会化」理論を展開したのは、社会学者のT・パーソンズであった(Parsons & Bales 1956)。彼は、出産・育児にかかわる生物学的機能が男性に欠けていることと、核家族化した家族が職業体系と明確に区別されて社会の中で孤立したことが、家族外部との関係に対応する「道具的役割」を男性に担わせ、家族内部の調整をはかる「表出的役割」を女性に担わせるという機能分化をもたらしたと考えた。そのうえで、フロイトの精神分析理論に依拠しつつ、男児と女児は、同性の親への同一視を通してそれぞれの役割を獲得すると説明した。このパーソンズの理論においても、同時代の心理学理論と同様に、「性役割」

を獲得することは、社会システムの維持と個人の社会適応の両面において「機能的」であると見なされ、ある種の「望ましき」をもってとらえられていた。

しかし、1980年代の日本における「性役割の社会化」研究の多くは、次の点でパーソンズの理論とは異なっていた。第1に、多くの研究が想定している基本的な枠組みは、パーソンズの理論ほど複雑なものではなかった。ごく簡単にいえば、それは、家族、学校、仲間集団、マスメディアなどの「社会化エージェント」が子どもたちに男女で異なる性役割期待を伝達し、子どもたちはそれを内面化することによって男女で異なるパーソナリティ特性や行動パターン、すなわち性役割を習得していく、というものである (Connell訳書2008:130-132)。

第2に、1980年代以降の「性役割の社会化」研究の多くは、それによって説明される現状を肯定するよりもむしろ批判するスタンスで行われた。1960年代のアメリカに端を発する第二波フェミニズムと、そのインパクトを受けて日本で展開された1970年代の「ウーマン・リブ」を経て、1980年前後には「女性学」確立の動きが本格化し(女性学研究会1981など)、女性研究者を中心として性役割変革への機運が高まっていった。そうしたなかで、「男女の違いの少なからぬ部分は社会化エージェントが伝える価値によって後天的に形成される」とする性役割の社会化論は、それまで生物学的宿命を根拠として「女性役割」に縛り付けられてきた女性たちに、女性解放の可能性と方法に関する理論的根拠を与えるものとみなされた。

(3)「性役割の社会化」の実証研究

こうした性役割の社会化論に依拠して、これまでに多くの実証研究が行われてきた。そこで採用されている実証方法は、大きく次の3つのタイプに分けられる。

1つ目は、社会化エージェント分析である。「子どもは社会化エージェントによって伝達される価値を内面化する」という社会化の発想に基づくならば、社会化エージェントが発するジェンダーのメッセージを解明することが、子どもを性役割へと社会化する原因を特定することになる。こうした認識を土台として、教科書に描かれているステレオタイプの男女像(伊東他1991)や、教職員の職階や担当教科における男女の偏り(井上・江原1999:130)などの解明が進められてきた。

2つ目は、さしあたりここで「相関研究」と呼ぶ方法である。これは、量的データを用いて「独立変数と従属変数との関連の強さを種々の統計技法を用いて明らかにしようとする」(志水1985)ものである。相関研究においては、社会化エージェントの影響力を前提とするのではなく、社会化エージェントが発するメッセージを独立変数とし、子どもの意識や行動を従属変数として、両者の相関関係を見出すことを通して、社会化エージェントの影響力を明らかにしようとする。もっとも単純な研究の例としては、母親が就業している子どもよりも母親が専業主婦である子どもの方が性別役割分業を肯定する傾向を見出し、それによって性役割モデルとしての母親の影響力を説明するといったものがあげられる(多賀1991)。この種のアプローチは、心理学における国内外の「性役割の学習」に関する実証研究においても、すでに1950~60年代から広くみられたアプローチである(小橋川1966)。その後、統計技法の発展により、1対1の変数間の相関関係にとどまらず、たとえば重回帰分析のように、1つの従属変数に対する複数の独立変数それぞれの独自の相関の強さを測定することも可能

になったが、基本的な発想は変わっていない。

3つ目は、「方法的状況主義」と呼ばれるアプローチである。これは、個人の行為の集積として社会をとらえる「方法的個人主義」とも、個人に外在する社会的事実の存在をもって社会をみる「方法的集合主義」とも立場を異にしており、「状況に拘束された諸行為者の相互作用の集積の結果として社会を見る」(志水 1985) ものである。従来の性役割の社会化論においては、社会学習理論の「報酬と処罰」に象徴されるように、大人が子どもに性役割を意図的に伝達することが想定されていた。しかし、方法的状況主義による実証研究は、大人による「性別カテゴリー」の使用や「性役割」メッセージの伝達が、必ずしも価値的で意図的なものであるとはかぎらないことを明らかにした。たとえば、教師たちは、学校という状況の拘束性ゆえに教育場面の統制を要請されており、そうした要請に応えるために、子どもにも教師にもより「自然」なものである「性別カテゴリー」を、意図的な教育としてではなく、統制のためのストラテジーとして半ば無意識的に用いていた(森 1989, 宮崎 1991)。

森らによる方法的状況主義の採用は、次節で述べる構築主義の立場からの実証研究の発展を基礎づけるものであった。ただし、それ以降の研究の焦点が子どもの側の解釈や主体性にシフトしていったのに対して、森らの研究においては、大人の側の解釈に重点が置かれており、結果的に子どもはより受動的な存在として描かれていた。

3. 構築主義

(1) 構築主義による「性役割の社会化」批判

これまで見てきたように、20世紀後半を通して、性役割の学習／社会化は、「子どもとジェンダー」研究における支配的な研究視角であった。しかし、1990年代になると、「ポスト構造主義」(post-structuralism)、「ポストモダン」(postmodern)、「構築主義」(constructionism)などを名乗る立場(以下、構築主義)から、性役割の社会化に対して様々な批判が行われるようになった。これらの立場を名乗る人々の主張が完全に一致しているわけではないが、Burr(訳書 1997: 3-12)らの議論をふまえるならば、そこには、おおよそ次のような共通点がみられるといえる。

- ①「反一本質主義、ならびに相互作用と過程への着目」: 社会的世界は社会過程の所産であるから、世界や人びとに何らかの決まった一定の特質があるとは考えられない。したがって、社会現象の説明は、個人の外部にあるものとして実体視された社会構造の特質でも、個人の心の中にあるものとして実体視された心理的特性でもなく、人々のあいだで日常的に生じる相互作用過程によってなされるべきである。
- ②「思考の前提および社会的行為の一形態としての言語」: 世界についてのわれわれの理解の仕方は、客観的実在から生まれてくるのではなく、われわれに意味の枠組みを与えるカテゴリーや概念によって与えられるものである。したがって、人びとの言語使用は、単に思考や情動を表現するにとどまらず、世界を構築するという行為の一形態である。
- ③「反一実在論、ならびに知識と権力の結びつき」: われわれの知識は、客観的実在を直接知覚したものではなく、歴史的・文化的に特殊な特定の視角から世界を見ることで生じるも

のである。したがって、知識は常に利害や権力(「他の個人や集団の意志や行動に影響を与えることで、自己が望む結果を実現する能力」(江原2002))と不可分に結びついている。

こうした構築主義の視角から見れば、性役割の社会化には次のような問題点があることになる(Connell 1987, Davies 1989, Thorne 1993, 西躰 1998, 藤田 2004, 片田 2003, 2005)。

第1に、ジェンダーを「性役割」という実体としてとらえている点である。構築主義の立場からは、ジェンダーという知識も、人々の相互作用を通じて日々生み出されており、そのあり方は社会的文脈に大きく依存するものと見なされる。したがって、ジェンダーはそれ自身が説明されるべき「記述概念」なのであり、ジェンダー研究は人々の相互作用によってジェンダーが構築される過程を明らかにすべきである。それなのに、性役割の社会化は、ジェンダーをアприオリな実体ととらえ、それを子どもの社会化の「説明概念」として用いてしまっている。

第2に、社会的現実をつくりだす子どもの主体性が無視されている点である。構築主義の立場では、子どもも相互作用の参加者としてジェンダーの集積的構築過程に積極的に関与しているとみなされる。加えて、ジェンダーという知識は、権力と不可分に結びついており、相互行為の参加者たちによって、自己が望む結果の実現へ向けて動員される(あるいは、あえて動員されない)「資源」としてとらえられる。そうした意味で、ジェンダーをめぐる権力関係は、たとえ非対称ではあっても双方向のものである。そこに、子どもの側にも、支配的なジェンダー規範を積極的に構築するだけでなく、支配的な規範に抵抗したり、秩序を変化させたりできる主体性を認める余地が生まれる。しかし、性役割の社会化においては、実体と見なされた性役割規範の「内面化」が前提とされているため、そうした子どもの主体的側面を説明することができない。

(2)構築主義の実証研究

こうして構築主義の立場から性役割の社会化に対する批判が行われるなかで、1990年代以降、従来とは異なる新しいアプローチによる「子どもとジェンダー」の実証研究が見られるようになってきた。それらは必ずしも構築主義やポスト構造主義を名乗っているわけではないものの、基本的には次のような特徴を備えている。①方法的状況主義の採用、②因果論的説明から相互作用過程の記述的説明への転換、③子どもの主体性への着目である。

藤田(2004)は、幼稚園での半年間にわたるフィールドワークを行い、Thorne(1993)がアメリカの小学校で見出した知見の多くが、日本の幼稚園においてもあてはまることを実証した。園児たちは、子ども同士の相互作用を通じて、独自の仕方で「二分法的なジェンダー」を構築する一方で、そうしたジェンダーの境界線を横断しようと試みることもあった。またたとえば、青は男の色だから青いボールを持つ権利は自分たちにあると主張する男の子に対して、女の子たちが、青は料理に使う青汁の色だからお母さんごっこをしている自分たちに青いボールを持つ権利があると反論するというように、子どもたちが自らの権力行使の資源としてジェンダーの意味を主体的に構築し合っている例も見られた。

片田(2003, 2005)も、Davies(1989)やThorne(1993)の研究に依拠しつつ、学童保育所で複数年度にわたるフィールドワークを行い、小学校1～3年生男女を対象に、性役割の社

会化の想定とは異なる子どもの側面を描き出した。たとえば、「強さ」や「攻撃性」に高い価値を置く支配的なタイプの男性性は、「男子個々人が個別に私的に表出している」というよりも、勝敗を伴う遊びや男子たちの攻撃的な態度が職員によって黙認される社会的文脈のもとで、遊びなどの具体的相互行為を通じて、男子たちによって「共同で」構築されていた。同時に、攻撃的な男性性が支配的な状況にあっても、必ずしも攻撃性に同調せず、女性性と結びつけられた「思いやり」を示すことで支配的な男性性に抵抗する男子もいた。さらに、男子同士の遊びにおいては攻撃的な男性性によって自己を表明する男子が、大人との遊びにおいては無邪気な「子どもらしさ」を提示するというように、社会的文脈に応じて他者との間で異なる自己を作っていく事例も見られた。女子の間でも、社会的文脈に応じてジェンダー規範が戦略的に使い分けられており、攻撃的な他の女子を批判する際には女性性と結びつけられた「思いやり」の原理が強調される一方で、仲間以外の女子や地位の低い女子に対しては男子たちと変わらない直接的な表現や命令形の言語表現が用いられていた。

こうした知見は、性役割の社会化論から導かれる、親や教師などの「社会化エージェント」が性差別的なメッセージを伝えさえしなければ子どもたちは男女平等な意識を形成するといったナイーブな思い込みに対して警鐘を鳴らすとともに、性別にかかわらず子どもたちに多様な経験を保証したり、子どもたちの間の非対称な権力関係の固定化を解消したりするための援助や教育的な介入の方法について、教育実践に携わる者が省察するための有益な材料となりうるだろう (Thorne 1993: 159-167)。

4. 方法論的二項対立を超えて

(1)「ジェンダー構築」と「ジェンダー形成」

方法的個人主義に基づく性役割の社会化研究は、人生という長いスパンにおいて子どもをとらえたうえで、子どもがこれまで知らなかったジェンダーの知識を獲得したり、時間の経過とともに子どものジェンダー化された自己が形づくられていったりする側面(「ジェンダー形成」)を実証しようとしてきた。その反面、子どもが有能な行為者としてジェンダーの構築に積極的に関わっているという側面(「ジェンダー構築」)を説明し損ねてきた。

他方で、研究視角としての構築主義を掲げる「子どもとジェンダー」研究は、性役割の社会化批判を経て方法的状況主義への転換を図り、特定の相互作用場面の特定の瞬間においてジェンダーの知識や子どものジェンダー化された自己が文脈依存的につくられる側面と、子どもたちが有能な行為者としてそうした「ジェンダー構築」に主体的に関与している側面を実証しようとしてきた。その反面、子どもたちのそうした行為者としての能力がどのように形成されてきたのかや、そうした相互作用への参加という経験が後の子どもたちの人生にどのような意味をもつのかについてはあまり関心を持たないどころか、むしろそのような問いを立てること自体を「実在論」や「本質主義」として避ける傾向にあった²⁾。

このように、従来の「子どもとジェンダー」に関する実証研究の多くは、方法的個人主義からの「ジェンダー形成」の実証か、方法的状況主義からの「ジェンダー構築」の実証かのどちらかに偏る傾向にあった。

(2)方法的状況主義からの試み

しかし、そうしたなかであって、方法的状況主義を採用しつつ、「ジェンダー構築」と「ジェンダー形成」の両方を実証しようとする試みも見られようになった。すなわち、子どもたちの相互行為を継続的に観察した上で、一定期間内における集団のあり方と各個人の変化の両方を追っていくというアプローチである。

作野(2008)は、保育園の2歳児クラス1クラスで約10カ月にわたる観察調査を行い、「男の子/女の子、手を洗ってきてください」という保育者の指示に対する子どもたちの継時的変化を追うことで、次の点を明らかにした。①一定の子どもたちが保育者の指示に順応する行動がとれるようになると、その子どもたちから他の子どもたちに対して、保育者の指示への順応を促すような行動が見られた。②長いスパンで見れば、「自分の性別と関連づけた」行動をとる幼児の割合は時間の経過とともに増加していた。

作野の研究に先立って、大滝(2006)は、幼稚園の3歳児クラス2クラスでの半年間にわたる観察調査に基づき、個々の幼児の性自認³⁾と幼児集団の変化との関連を探り、次の点を明らかにしている。①性自認は、必ずしも誕生日順になされているわけではなかった。②クラス内に同性集団が形成されると、それまでに性自認されていなかった幼児たちが一斉に性自認した。③幼児たちが一斉に性自認した時期はクラスにより異なっていた。つまり、これらの研究が示しているのは、幼児の性自認は、「月齢」とは独立して「発達」しており、教師の影響のみならず子ども集団の影響をも受けてなされているということである。

これらの研究の主眼はあくまで「子どもたちの相互作用を通じた性自認の形成過程」に置かれているため、そこで想定されているジェンダーの知識は「人間は女と男の2種類に分けられる」という一元的な知識でしかなく、「形成」の方向にしても「自分は女/男である」という意識を受け入れていくという一方向しか想定されていない。その点で、知識や自己の多元性をより強調する構築主義の立場からすれば、確かに不満が残るに違いない。しかし、子どもたちが集成的かつ主体的にジェンダーを「構築」する過程と、個々の子どもたちが「女/男」としてのジェンダー化された自己を「形成」していく過程を同時に実証しているという点で、これらの研究はユニークであると言えるだろう。

(3)方法的個人主義からの試み

一方、方法的状況主義に転換しなければ、構築主義によって批判された性役割の社会化の難点が全く克服できないわけではないだろう。性役割の社会化にリアリティが感じられないとすれば、それは、方法論としての個人主義に問題があるからではなく、そのアприオリな前提のいくつかが現実からあまりにも乖離しているからではないだろうか。現実には、様々なタイプの女性や男性(およびそうした二分法的なカテゴリーの一方に割り振られること自体を拒否する人)がおり、性別役割分業に反対する人の割合は年々高まっている。またたとえば、保守的な親から伝えられるジェンダー規範と、学校での革新的な男女平等教育で伝えられる価値が食い違い、子ども自身が葛藤に直面することもあるだろう。それなのに、性役割の社会化は、こうした側面を説明できない。それは、一元的な性役割に対応した一元的な女/男としてのライフコース、各社会化エージェントが伝達する性役割メッセージの整合、

個人による規範の受動的な内面化を理論的前提としているからである。こうした性役割の社会化の難点を乗り越える試みは、方法的個人主義の立場からでも可能であると思われる(笹原 1999)。

構築主義の立場に立つ論者の多くは、「自己」や「アイデンティティ」はその時々^のの相互作用を通じて構築される文脈依存的なものであるとして、その統合性・一貫性を否定し、方法的個人主義のジェンダー形成研究に対して批判的なスタンスをとってきた(西躰 1998 など)。しかし、方法的個人主義の立場からジェンダー形成を研究することが、必ずしもジェンダー・アイデンティティの統合性や一貫性を前提とすることにはならない。

自己アイデンティティは、「生活史という観点から自分自身によって再帰的に理解された自己」(Giddens 訳書 2005: 57)である。確かに個人は、自らの生活史において、様々な相互作用場面に関わることで、必ずしも相互に整合しないアイデンティティを経験するだろう。しかし同時に、個人は、何らかの一貫した筋書きのある物語となるよう自らの生活史を絶えず修正することで自己の同一性を確保しようとする。そうした試みは、うまくいくときもあればうまくいかないときもあるだろう。それでも、そうして再構成された自己が次の相互作用場面に関わることでさらに次の自己を再構成するという営みを繰り返しながら、個人の人生の「軌跡」(Giddens 訳書 2005: 15)が形づくられていく。このように考えれば、ジェンダー形成とは、個人が様々な相互作用場面に次々と参加しながら、自らの生活史とジェンダー化された自己像を不断に再帰的に組織化していく過程であるにとらえることができる。

こうした問題意識に基づき、「個人主義」の立場から、性役割の社会化とは異なる「ジェンダー形成」の過程を描き出したものの例として、筆者自身の研究(多賀 2001)が挙げられる。筆者は、青年男性に対する生活史面接調査を行い、彼らによる彼ら自身の生活史の再帰的な理解の様子を分析した。その結果、現時点で彼ら^が関与しているジェンダー規範や男性としての自己像^に関しても、現時点までに形づくられてきた人生の「軌跡」^に関しても、多様なタイプが見られた。また、青年期における新たな他者や社会集団との出会いを通して、幼少期に自明視していた伝統的ジェンダー規範とは異なる平等主義的規範に直面して葛藤を経験したり、異なる規範の間で関与すべき規範を主体的に選択して人生の方向転換をしている者もいた。

このように、幼少期の経験は、「性役割の学習／社会化」が想定してきたようにその後の人生を一方向的に規定するわけではない。しかし、構築主義の立場からの多くの研究が結果的に描いてきたように、幼少期の特定の場における経験が「いまここで生きられる生」としてその場限りで完結し、その後の人生と断絶しているわけでもない。方法的個人主義の立場からジェンダー形成を再帰的自己形成過程としてとらえるならば、ジェンダーに関わる幼少期の経験の意味は、その後の人生において不断に解釈し直され、強化されたり修正されたりしながら、それでも個人の人生の「軌跡」を形づくり続けるともの見なされるのである。

5. おわりに

構築主義による性役割の社会化批判と、それをふまえた方法的状況主義による研究の繁栄

は、確かに、われわれが「子どもとジェンダー」に関する現象のより多様な側面に目を向けることを可能にしてくれた。しかし、これまで見てきたように、構築主義や方法的状況主義が万能であるというわけでは決してない。いかなる研究視角をとろうとも、現象のある側面が照らし出されればその一方で他の側面は陰に隠れてしまう。

知識は客観的実在の単なる反映ではなく言語を用いた行為によって構築されるものであり、それは利害や権力と結びついているという構築主義の指摘は、構築主義による研究それ自体も含めて、科学的知識を生み出す研究という社会的行為全般にそのまま当てはまる。ある視角や方法を採用することが、子どもについてのどのような知識を生み出すことにつながるのか。そうして生み出された知識としての子ども観が、われわれの日常社会に再帰的に還流されることによって、子どもたちの社会的行為や人間形成にいかなる影響が及ぶのか。「子どもとジェンダー」研究の方法をめぐる議論は、子ども研究に携わる者に対して、これらの点に十分自覚的である必要性を訴えているといえよう。

注

- (1) 紙幅の都合上、ここでいう「子どもとジェンダー」研究のすべてに触れることは不可能なため、本稿では、思春期前の幼児期・児童期に深く関わるもののうち、方法論的な議論において特に重要と判断される国内のもののみを中心に取り上げている。また、歴史的アプローチ(今田2007など)や思春期前の子どものセクシュアリティなども本稿のテーマと関わる重要な論点であろうが、これらについては別の機会に論じたい。
- (2) 藤田(2004)の場合は、構築主義に依拠しながらも「ジェンダー形成」への関心は強い。ただし、ここで実証されているのはあくまで「ジェンダー構築」の過程である。
- (3) ここでは、「オトコノコ/オンナノコ」という教師の呼びかけに対して「適切に」反応できるようになることと操作的に定義されている。

参考文献

- Brooks-Gunn, J. & Matthews, W. S. (1979), 遠藤由美訳(1982)『性別役割——その形成と発達』家政教育社
- Burr, V. (1995), 田中一彦訳(1997)『社会的構築主義への招待』川島書店
- Connell, R. W. (1987), 森重雄他訳(1993)『ジェンダーと権力』三交社
- Connell, R. (2002), 多賀太監訳(2008)『ジェンダー学の最前線』世界思想社
- Davies, B. (1989), *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*, Allen & Unwin.
- 江原由美子(2002)「権力」井上輝子他編『岩波女性学事典』岩波書店116-7頁
- 藤田由美子(2004)「幼児期における『ジェンダー形成』再考」『教育社会学研究』74集, 329-348頁
- 深谷昌志・望月重信・深谷和子・田村毅(1993)「子どもにとっての家族(第1報) —東京と上海との比較—1) 親との心理的距離、2) ジェンダー役割との関連で」『日本教育社会学大会発表要旨集録』(45) 94-97頁
- Giddens, A. (1991), 秋吉美都他訳(2005)『モダニティと自己アイデンティティ』ハーベスト社
- Havighurst, R. J. (1953), 荘司雅子監訳(1995)『人間の発達課題と教育』玉川大学出版部
- 今田絵里香(2007)『少女の社会史』勁草書房
- 井上輝子・江原由美子編(1999)『女性のデータブック』第3版, 有斐閣
- 伊東良徳他(1991)『教科書の中の男女差別』明石書店

- 児童研究会編(1968)『児童心理』22(2)(特集 男の子・女の子)
- 女性学研究会(1981)『女性学をつくる』勁草書房
- 加納富美子・山崎豊子(1958)「五才児における運動感覚の発達にみられる性差について(第一報告)」『体育学研究』3(1), 85頁
- 片田孫朝日(2003)「女子の言語使用における『思いやり』の原理とその文脈依存性」『京都社会学年報』第11号, 73-94頁
- 片田孫朝日(2005)「男子のジェンダー実践の共同性と文脈性」『京都社会学年報』13号, 61-84頁
- 加藤秀一(2006)『知らないと恥ずかしいジェンダー入門』朝日新聞社
- 賀谷恵美子(1981)「性役割の社会化」女性社会学研究会『女性社会学をめざして』垣内出版, 113-154頁
- 小橋川慧(1966)「幼児・児童の性役割行動に関する最近の研究」『教育心理学研究』14(4), 216-229頁
- 国立情報学研究所「論文情報ナビゲータ CiNii」<http://ci.nii.ac.jp/>(最終確認日2009年2月23日)
- 宮崎あゆみ(1991)「学校における『性役割の社会化』再考」『教育社会学研究』48集, 105-123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
- 中山まき子(1994)「子どもをとりまく家族・社会・文化と「ジェンダー」との関わり」『発達心理学研究』5(1), 84-85頁
- 西躰容子(1998)『ジェンダーと学校教育』研究の視角転換『教育社会学研究』62集, 5-22頁
- 大滝世津子(2006)「集団における幼児の性自認メカニズムに関する実証的研究」『教育社会学研究』79集, 105-125頁
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1956), 橋爪貞雄他訳(2001)『家族』黎明書房
- 作野友美(2008)「2歳児はジェンダーをどのように学ぶのか」『子ども社会研究』14, 29-44頁
- 笹原 恵(1999)「ジェンダーの『社会化』」鎌田とし子他編『講座社会学14 ジェンダー』179-212頁
- 志水宏吉(1985)『新しい教育社会学』その後『教育社会学研究』40集, 193-207頁
- 多賀 太(1991)「母親の就労と子どもの性別役割意識の形成」『九州教育学会研究紀要』19巻, 79-86頁
- (2001)『男性のジェンダー形成』東洋館出版社
- 高橋由紀(1995)「社会の分類概念としての子どもの遊び空間—ジェンダー及び社会変化との関連」『子ども社会研究』1, 40-53頁
- Thorne, B. (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School*, Open University Press.
- 湯地宏樹・森楸(1995)「コンピュータゲームにおけるジェンダーと暴力」『子ども社会研究』1, 93-104頁