

# 「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—

西躰 容子

## 1. はじめに—問題の所在—

「性と教育」あるいは「ジェンダーと教育」研究は、教育システムの中の女子や女性の存在を研究対象として浮かび上がらせることに成功し、また、女子の教育機会の拡大に大きく寄与してきた。しかし、なぜ女子が「女子」に、男子が「男子」になっていくのか、という問題は不問にされてきた。というよりもむしろ当然視されてきた。このことは、例えば次のような記述に典型的に見られる。

「仮説は、女性の方が男性にくらべて家庭における社会化を通して形成される文化資本の影響を強く受けるとみられるというものであり、現在の文化的活動や文化的趣味などは、家庭における性別社会化度や進学志向度などによって左右されると予想した。まず、性別によって文化活動の内容が異なっていることが確認され、女性の場合、芸術型の『正統文化』への親近性が強いことがわかった。……一方、男性における連関はこれと異なる。『総合雑誌』『ニュース解説』『芸術・歴史書』などの知識・教養型文化で女性よりも活動頻度が高いわけであるが、出身階層との相関は概して小さく、また家庭の進学志向度との相関も小さい。……ジェンダー関係と文化との関係は、単に男性には男性文化、女性には女性文化が配分されているというだけではない。この関係が再生産されるのに独特のやり方で……『正統文化』と『大衆文化』の諸要素が割りふられているといえる。そして、象徴的な言い方をすれば、『女性には文化』を、『男性には業績』を割り当てるという構造が根底には生きているように思われる」

(吉原 1992, 59頁)

この記述は、学生の特性を「ジェンダーを考慮して」記述したものである。学生の特性として蒐集されたデータに、「女性／男性」を先行変数として加えてクロスさせた結果、「女性は正統文化」「男性は大衆文化」という結果が析出されたが、それらの要素は社会的につくられたものであり、女性・男性に生まれつき備わった要素だとはいえない、とするものである。そして、女子学生と男子学生の間に見られるこの違いは、「正統文化」と「大衆文化」の諸要素がそれぞれ女性・男性に連結されているという社会の構造を反映しているようだ、と予測されているわけである。

だが、ここでよく考えてみると、データでくみとられた構図は、女子学生—正統文化／男子学生—大衆文化、というものであり、それが家庭内の性別社会化度の違いと相関がある、ということではかない。ところが、考察においては、女性文化—正統文化—文化／男性文化—大衆文化—業績という構図に拡大されている上に、家庭内の性別社会化度の違いが社会の配分構造と同一視されるに至っている。女性文化—正統文化／男性文化—大衆文化という繋がり説明はなく、したがって、女子学生が女性文化を、男子学生が男性文化をそれぞれ本当に担うのかは明確ではないうえに、なぜ女子学生が女性文化か、男子学生が男性文化かの説明は結局なされてはいない。

このように、女子（男子）は「女子（男子）」になるという点は、疑われていない。しかし、さまざまな生活スタイルが（そのいくつかは揶揄の視線を向けられながらも）市民権を得つつある現代社会では、例えば女子が「男子」を選ぶ可能性もあるはずである。それにもかかわらずなぜ、相も変わらず人々のほとんどが、その性別（しかも二つしかない性別のどちらか）の者となることに、疑問がもたれないのか。

本稿は、女子が「女子」に、男子が「男子」に結局なるのはなぜか、という疑問を出発点として、第1に、その疑問が研究者の間で生じない理由を探ること、そして第2に、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を目的とする。

## 2. 精緻化するべき点<sup>(1)</sup>

結論から先に述べれば、「女子（男子）というセックスが女子（男子）というジェンダーを担う」ことを自明視するというバイアスが、研究視角に潜んでいることに問題がある。このバイアスのために、多くのジェンダー研究が、（ジェンダーという名の）社会的構築物であると結論づけたいデータを蒐集し、それを二つに分類・一般化し、その片方を女性性もう片方を男性性と名付けて、生物学的な女性／男性がそれぞれ女性性／男性性を担う、と直接結びつけて疑わない。しかしながら、このような研究は、

## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

長年にわたって社会の中でジェンダー（社会的文化的性別）が生成されてきたのと同じやり方で、研究報告という比較的小さな場で再びそれを生成しているにすぎないのである。

歴史学や社会学の領域ではすでに次のように指摘されている。つまり、ジェンダー（社会的文化的性別）がまず社会生活上創られ、その後その意味セットによって身体的差異を二元的に捉えることによって生じた女性／男性（荻野 1990を参照）に、それら意味セットが結びつけられた、と捉えることが、社会的構築物としてのジェンダーを説明するためには必要である、と。上野（1995）は諸先行研究<sup>2)</sup>の知見を引用して、ジェンダーがセックスに先行すること、ジェンダーとは男／女に人間の集団を分割する差異化そのものであること、ジェンダー関係は権力的な非対称性をもち、その意味でこの差異化の行為は政治的であること、を明らかにしている。さらに、ジェンダーに関するこうした議論をより徹底させている論者として、ポスト構造主義の立場にたつ論者<sup>3)</sup>の知見を引用して、「身体がジェンダーに先だって存在するわけではない。あるいはジェンダーという記号的秩序が身体の性別という所与の差異をとりたてて有標化するわけでもない。『ジェンダー』という言説実践がその効果として、言説に先行するものとしての『セックス化された身体sexed body』を作りだす」（上野 1995, 21頁）と述べる。「生物学的性＝セックス／社会的文化的性＝ジェンダー」という区別それ自体が、物質としての身体を実体化するのである。ジェンダーという実践は、セックスを産出し、かつ権力関係を産出しているのである。

この見地からすれば、先に引用した考察は、まさに文化・社会がジェンダーを生み出す過程の縮小版であるといえる。すなわち、女らしき男らしきのステレオタイプを念頭においてジェンダーという性別のデータを蒐集し、「先行（属性）変数」としてセックスという性別を実体化して分析に用い、そしてセックス（女／男）とジェンダー（女／男）をそれぞれ直接組み合わせた、女／男という性別をつくりだしている。

しかしジェンダーは、静態的に存在する性別ではない。ジェンダーとは、セックスを産出する実践であり、動態的に捉えられるものである。研究すべきは、そこに既にあるものとしての「セックスではない、ジェンダーという性別」なのではない。そうではなくて、日常の相互作用の過程の中の、セックスを産出してそれを基盤にした秩序を構成する、ジェンダーという実践を可視化することである。差異化の「過程」——セックスを所与のものとしつつ性別が語られ、目の前の現象が理解されていく過程——が研究対象である。

さて、研究視角に潜むバイアスを意識化するために、かつ、実践としてのジェン

ダーを研究対象とするよう方向転換をするために、当領域の議論を精緻化していかなければならない。本稿では、次の3点を論じる。第1に、二分法的な性別カテゴリーを自明視して人びとを二分し一般化してしまうことを避けねばならない。第2に、ジェンダーの関係が権力的な非対称性をもつことを忘れてはならない。差異化という実践は常に、境界線を定めることによって、分割したものの間に権力関係を構成する(上野 1995)のであるから。そして第3に、ジェンダーがある人の所有物であるように捉えることをやめる必要がある。ジェンダーは人々の相互「過程」の中に見いだされるものであり、ジェンダーが常に同じものだとは考えられない。その時々によって、さまざまな様相がみられるはずである。

### 2-1 二分法的な性別カテゴリーを自明視することの問題性

性別カテゴリーの自明視(または絶対視)については、R.W. コンネル(Connell 訳書 1993)のカテゴリー理論批判がある。批判は大きく3点あった。第1に、特定の人びとからなるカテゴリーと性別カテゴリーとを同一視し、その設定では扱えないカテゴリー内分化やそのカテゴリーでは括りきれない存在を無視してしまう<sup>(4)</sup>。第2に、そうして設定されたカテゴリーを絶対視するために、分析は特定の人びとの利害関係に限定され、その利害が構築される過程が不問になるうえに、そのカテゴリーでは括れない現実の利害葛藤を無視してしまう。第3に、単純な二分法による性別カテゴリーに依るとき、性的な対象選択のもつ政治的意味(同性愛の周縁化)を扱えない。

「ジェンダーと教育」研究で、1980年代終わりから研究視野に入ってきた「(女)性内分化」研究は、コンネルの指摘における「カテゴリー内分化無視」の問題に取り組むものとして位置づけることが出来る(例えば、木村 1990, 宮崎 1992・1993, 中西 1993, 菊地ほか 1993)。しかしながら、「女性」というカテゴリーでは括りきれない存在がある、あるいはこのカテゴリーでの括りは暫定的なものである、といった視点があったとはいいがたい。むしろ、人びとが「男性」「女性」に二分しているものであることは、自明視され、前提とされていた。

これに対して、コンネルの指摘は、単に性内の多様性を描きだしたり分化要因を探る作業を導き出すものではない。カテゴリー理論批判の醍醐味は、むしろ、研究者が研究枠組みに用いるカテゴリーが、きわめて政治的なものであることを指摘している点にある。性別カテゴリーは身体に結びつけて考えられやすく、ともすれば、動かしがたい真実のごとくに扱われてしまう。しかし、どんな現象に性別カテゴリーを用い、

## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

何を性別カテゴリーで括るかは、恣意的な行為なのである。性別カテゴリーは、説明概念（現象の因果関係を説明する、原因要素を指す概念）ではなくて、記述概念（現象をただ描写する、諸事項を指す概念）である。研究枠組みとして性別カテゴリーを自明視して用いること、つまり、性別カテゴリーが現実を反映した不変の枠組みであるという考えは、避けなければならない。

## 2-2 権力関係を考察する必要性——近代性を自明視することの問題性——

ジェンダー関係は、例えば「女」と「男」との関係をもても、決して対照的な存在ではなく、両者の間には権力関係がある。男女平等が唱えられても、そこで設けられる、合理的に科学が扱いうる存在としての「人間」という基準には、実はもともと「女」は入っていない。そのような「人間」の平等が唱えられても、いっこうに「女」は平等論議に参加することはない。あくまでも「人間」より劣る存在でしかない。ジェンダー関係を考察するわれわれは、平等基準を鵜呑みにするのではなく、そのような「人間」とされる存在とそうでない存在との間に差異が形成され、その差異を基に秩序が形成されるメカニズムを解読するべきなのである。

こうした秩序形成の仕方を見る視角を得るうえで有効な概念として、「二重規範(double standard)」という概念がある。落合(1990)によれば、これはつまり、究極的には諸「人間」間の平等を謳う規範を「平等主義規範」、ある社会的カテゴリーを一括して、平等であるべき「人間」から除外することを正当化する規範を「差別化規範」としたとき、その二つの規範が併存しているさまをいう。ある社会に構造的な「差別」は、「平等主義規範」と「差別化規範」の齟齬、すなわち「二重規範」状態によって存立するという。そして歴史的構築物でしかない家族の概念——〈近代家族〉——が「差別化規範」、市場あるいは「市民社会」の原則が「平等主義規範」となって、この二重規範のメカニズムは女・子ども・老人・病人などを「差別化」される性的・年齢的などのカテゴリーとして産出するのである。したがって、この「二重規範」に自覚的であらねば、きわめて近代的な差別を、近代に飼い馴らされたかたちで、追い求めることになる<sup>15)</sup>。

ジェンダー関係を考察するさいには、つまり、「女」と「男」の差異を発見し、その存在を根拠にその差異の消去を求める議論を行なっていくことが、かえって「二重規範」に支えられた近代的差別を強固にしてしまう可能性を秘めていることに自覚的であらねばならない。そして、そういった差異を根拠にした営みこそが、「近代化」という名の衣を纏っていることも認識し、自省していかなければならない。

「ジェンダーと（学校）教育」研究においても同じことがいえる。近代的な平等の指標として教育達成や職業達成を用いることの危険性を認識していること、つまり「平等主義規範」に自覚的であることが必要である。教育達成や職業達成の有無を、「人間」という存在とそうでない存在との間の差異とし、教育達成や職業達成の有無に男女の差異が具体化するとして、その差異をなくそうとする能動的なはたらきが、実は近代的差別を形成強化するのである。教育達成が「人間」の指標になっていること自体を常に問い直す必要がある。近代的な機関である学校でのジェンダー関係を問題にする場合、「教育達成」という指標をも相対化して扱うのでなければ、近代的差別のあり方を見抜くことはできまい。

### 2-3 内面化を前提とすることの問題性

最後に、第3の問題について論じよう。「ジェンダーと（学校）教育」研究においては、とくに人が性別と性別役割を意識していくことの考察は避けては通れない。そして、この考察こそが、静態的な性別と混同されたジェンダーに研究者が惑わされているところである。したがって、この考察の理論的前提を、実践としてのジェンダーの視点から、検討する必要がある。

ジェンダーは実践であり、その過程はその時々で多様である。多様であることを徹底して考えれば、同一人物が常に同様のジェンダーを繰り広げているとも、そこで同じカテゴリー（女や男）に括られる内容が常に同様のものであるとも、確証できないことに気付く。変わるにしろ再生産されるにしろ、その内容は、その度に構築されつづけているのである。つまり、個人のアイデンティティ（女である、男である、という性自認）といわれるものも、カテゴリーに括られる内容やイメージも共に、常に変化しているのであり、一貫している保証はないのである。それが一貫しているかのように思われているのは、むしろ、個人のアイデンティティもカテゴリーに付加されるイメージも不変であるかのように見せるために、常になんらかの力が関与していると考えべきである。しかし、従来はむしろ一貫性が前提とされてきた。なぜだろうか。

ジェンダーと個人のかかわりについては、従来、「性役割の社会化」というアプローチ<sup>16)</sup>がとられてきた。そこでは、人は性別役割分業の規範を「内面化」することが前提になっていた。ある個人が「良妻賢母型」の考え方や態度といったものを一旦身につければ、その後はその態度や考え方はその個人の付属物となると捉えるものである。しかし、この捉え方では、同一の人物が矛盾した数々の態度をとくに問題なくこなしていく現象を説明することができない。ジェンダーとは、他者との相互交渉過程の中

## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

で一種のイメージをつくり出す作業ともいえるだろう。ジェンダーにかかわることと、静態的に捉えられた規範を内面化することとは区別すべきである。個人とジェンダーとのかかわりは流動的であり、変形可能である。ジェンダーは「内面化」を前提として分析・説明できるものではないのである。そして「内面化」の前提を放棄するとき、そこで同時に前提とされていた「ジェンダー(=性別)・アイデンティティ」の統合性・一貫性は否定されることになる。ジェンダーが多様で矛盾しうるのならば、個人がその時々担うジェンダー——これが従来ジェンダー・アイデンティティと呼ばれていた(例えば、多賀 1996<sup>17)</sup>)——も多様で矛盾しうるはずだからである。ここで、ジェンダー分析とは、ジェンダーという実践が生じるさまを探究することである。研究者は、それが生じる状況・過程を、どのイメージがどのような状況・過程の中で現われるか、あるいは使われるか、という視点で見つめる必要がある<sup>18)</sup>。

なお、内面化の前提は、規範的パラダイムによるものであるといえる。森(1985)が述べるように、規範的パラダイムでは、性役割の生成や社会化は全体社会の性別分業に基づいており、家族、学校、全体社会はこの意味で直接対応している、と論じられる。家族、学校、全体社会のどれもが、一貫して性別分業を伝達しているとし、社会化される者は伝達される性別分業を内面化する、とする規範的パラダイムのこの見方では、家族、学校、全体社会のそれぞれの内部における日常過程を論じえないことが、森においては批判されていた。それに加えて、本稿は上記の通り、個人の内部の矛盾を論じえないことを、付け加えて批判し、そして同様に、解釈的アプローチの立場をとる<sup>19)</sup>。そして、「性別役割分業という規範がどのように人に浸透していくのか」という問いを立てるのではなく、「どういったジェンダーが、どういった状況で生じ、どのようなイメージが構成されるか」という問いを設定する。繰り返すが、個人や社会が自動的に一貫した行動をとりつづけるという考えを否定する。

規範的パラダイムが用いる「内面化」という前提への批判は、「社会化」研究にみられる。例えば加藤(1988)は「社会化過程を個人内過程としてではなく、社会過程として考えるべき」(加藤 1988, 140頁)と述べる。また、別の論稿においては、社会化の概念が近代社会システム論の中で形成されてきたものであること、したがって社会化の概念は近代社会システムに対する機能的な貢献へと収斂せざるを得ないような契機をもつ概念であったことを指摘している(加藤 1995a・1995b)。加藤の指摘は、ジェンダー研究においても妥当である。つまり、ジェンダーがつくられる過程(ジェンダー形成過程)とは、性役割についての価値が個人の内面を占拠していくといった個人内過程としてではなく、ジェンダーという実践とそこで構成される意味・イメー

ジが共有されていく社会過程として考えるべきなのである。また、社会化論と近代社会の関連についても、前項で述べた、ジェンダー研究における「二重規範」と近代的差別のメカニズムの関連に繋がるものである。

### 3. フェミニストポスト構造主義 (Feminist Poststructuralism)

それでは、われわれはいかにして以上の問題点を克服していけばいいのだろうか。さらに、以上の議論を踏まえ、ジェンダーを実践と捉えた「ジェンダーと学校教育」研究を、われわれはいかにして進めてゆくことができるのだろうか。こうした考察をすすめるうえで、われわれに有効な示唆を与えてくれるのがフェミニストポスト構造主義（以下、FPS）である。

FPSは、C. Weedon (1987) によって提唱された研究視座で、フェミニスト理論にポスト構造主義の理論を導入したものである。フェミニストによる学校研究の最先端として位置づけられている (K.B. deMarrais & M.D. LeCompte 1995)<sup>10)</sup>。

FPSが依拠する理論枠組みを簡単に述べておこう。まず、言語 (language) が現実 (reality) を反映しているどころか現実を構成しているのであり、人びとが言語を使用するごとに一時的に一定の意味 (meaning) 体系が構成される、と捉える。言語には形而上学的性質 (metaphysical nature) ——あたかも真実を反映しているがごとくに人々に思わせる働き——があることを指摘する①。そしてそのさい、ひとびとはその意味体系の中に構成された主体位置 (subject position) を、自分の創造物であるかのように採用し、主体性 (subjectivity: 自分自身であるという感覚, 世界と自分の関係を理解する方法) を構成する。個人がとりうる「正常な (normal)」主体位置の範囲 (range) の如何は、その主体位置を組み込んでいる意味体系に依存する②。こうして、言語が構成する意味体系は、人びとが自己の経験を理解する方法になる。つまり、ある一定の意味体系が構成されるとき、その意味体系は現実とは関係なく、個人の主観的経験をも支配しているのである。そのため、意味体系の構成のされ方 (言説: discourse) をめぐって、より有利に社会的現実を構成しようとして、諸勢力が闘争を繰り広げている。このとき、いかなる言説が優勢になっているかを見ることによって、その時々々の権力関係をみる③。

このようなFPSの理論枠組みが、筆者が主張する研究視角の転換の必要性を裏づけるものであることは明らかである。すなわち、FPSは、①性別カテゴリーを自明視しておらず、②個人的な事象も現実が構成される社会過程の一部として捉えることが可能なうえに、③その社会過程に権力関係を読みとろうとするものなのである。



## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

このFPSに則った経験的研究がすでに行なわれており、成果を上げている。例えば、B. Davies (1989) は、文字や会話で繰り広げられる言説実践 (discursive practice)<sup>11)</sup> でジェンダーがどのようにつくられているかを分析し、子どもたちが言説実践を学習しつつ、男/女という自己の正当な位置を学習しているさまを描きだしている。とくに「男らしさ」「女らしさ」という言語の形而上学的性質のために、子どもたちが自分の経験を言語に合わせようとする様子が描きだされている。また、V. Walke-rdine (1989) は、女性教師や女子のとりうる主体位置の範囲が、形成される意味体系の中で制限されているさまを、とくに数学の成績に対する評価のあり方を通して描きだしている。同じ好成绩を修めても、男子に対する評価は賢さや聡明さとして説明されるのに対して、女子に対する評価は勤勉さとしてしか説明されない。これは、単なる性差別的偏見から来るものではなく、合理性に関する言説の定義が女子を排除しているためなのであることが指摘されている。したがって、数学的な能力が女子にもあると証明しようとする経験主義的議論は、もともと女子を排除した合理性という指標を強化するものでしかなく、避けねばならない、と彼女は主張する。同様に、教育学の用語である「発達」「本当の理解」「積極性」などの評価の指標そのものを疑ってかかり、教室内の実践を検討する必要があるという。

経験的研究による知見を見ても、「ジェンダーと学校教育」研究にFPSを導入し、学校における人びとの相互作用過程を詳細に分析していくことの重要性と有効性を主張することができる。そして、繰り返すが、わが国の「ジェンダーと学校教育」の研究視角の転換を促すに十分な理論枠組みがここで得られるのである。

#### 4. 学校の中のジェンダー形成

FPSの理論枠組みに則った経験的研究を提示しよう。ここでは、まずは性別カテゴリーの相対化という作業に的を絞り、内面化モデルの放棄や「近代性」を問い直すという作業については、稿を改めて論じることとする。本稿では、二分法的性別カテゴリーを自明視しない研究へと研究視角の転換を行なう作業が、例えばいかなるものかを、提示しよう。

##### 4-1 データ

データは、東京都内国立大学附属中学校第2学年を観察し蒐集したものである。1996年7月1日から12日にかけての計11日間、対象校の教育実習期間中に、教育実習生(以下、教生)に紛れて学校に入り、4クラス中の1クラスを重点的に観察した。授

業は行なっていない。教室の後方にある教生用ベンチに座り、テーブ録音をしながら、生徒や教師（教生）の性別に関する発言を中心に観察メモをとった。名前はすべて仮名にしてある。

なお、本稿のような研究では、データの代表性は求められない。データの代表性は、対象集団についての調査結果をその集団の母集団全体の特徴として呈示する、という調査で必要とされる。このような一般化では、その母集団に共通する、一貫した特徴の存在が前提となっている。それゆえに、サンプル集団の一時点の特徴が母集団全体の特徴を概説する、という考察が行なわれる。しかしながら、本稿は、議論してきたとおり、ジェンダー形成の過程も個人の主体性も多様であると捉え、首尾一貫しているとは捉えていない。したがって、本稿で用いるデータは、一般化を求めたデータとは性質を異にするものであり、代表性の議論の舞台にはのっていないのである。

#### 4-2 学校の中の性別的主体性の構成過程

「性別的主体性」とは、性別に関係する言葉によって特徴づけられ、枠づけされた主体位置へと位置づくことによって構成される主体性をさして、筆者が創る言葉である。学校の中で、性別的主体位置を構成する言説実践が展開される様を描こう。いかに描くことが可能か、を提示することに重点をおく。

[A] テストが返却される際には平均点を「女子は…」 「男子は…」 「このクラスは…」 と伝えられ、そして女子のほうが男子よりも平均点が高い。だれか男子生徒（学ランを着ている生徒）の「ゲェ」という合いの手が入ることが多い。テスト返しにまつわる言説実践での性別的主体位置の構成が次の事例で顕著である。

加藤先生は、男子生徒に「スキンシップの指導をする」ことで有名で、また、下ネタに近い話で授業中に生徒の関心を引き、退屈させないようにしている。生徒も加藤先生には下ネタに近い話をふって遊ぼうとする。

[1] 数学の授業。加藤先生、平均点をいう。女子44点、男子35点。

(1)マコト：「イエーイ」

(2)先生：「マコト、なんで喜ぶんだ、男子の \_\_\_\_\_ \*」

(3)生徒：「 \_\_\_\_\_ 」

(4)先生：「あ、そうか、女なのか」

\*空欄下線：聞き取れなかったことを表す。以下同様。

男子生徒であるマコトの茶化しに対して、加藤先生は「男子」「女」という言葉を使って対応する(2X4)。そこで注目されるのは、その話の終わりの合図が「女なのか」

## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

という言葉であることである(4)。ここでは「女である」ことが揶揄の言葉として使われている。つまり、マコトは「女」ではなく、「女」であってはならない、という意味がつくられているのであり、結局、その前の「男子の\_\_\_\_」という言葉(2)と関連して、マコトの「男子」という性別的主体位置が構成され、確認・強化されている。

この直後の、もう一人の教師、田端先生のテスト返しでは、男子生徒は「男子」の主体位置にいる。田端先生は下ネタを話さない。

[2] 田端先生、テストを解説した後、テストを返す。クラス騒然とする。一応落ちついた後、コメントをいう。

(1)先生：「クラスの平均は、プリントの中央に書いてあるけれど、…\*A組はこんなもんかな…もうちょっと高いかな…女子がもうちょっと高い」

(2)男子生徒数人：「ゲェ」

\*…：数秒の沈黙。以下同じ。

田端先生が「女子が」(1)という時点で、クラスが二分され、性別的主体位置が構成される。そして、男子生徒らは、「女子」という主体位置を自分は採用しないことを表明し(2)、自分が「女子ではない」ことを証明する。

あらかじめ女子／男子に二分され、それ以外にない状況、そしてその女子／男子に何らかの意味が付加される状況（ここでは平均点）においては、そのどちらかに自分を合わせていくこと、しかも言説文脈上「正しく」合わせていくことが、自分の主体位置を確保する道である。「正しく」合わせることに失敗したばあい、マコトのように「不当な」存在と扱われてしまうのであるから。こうして、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づけられ、性別的主体性を構成している。しかも、生徒たちは、決して受動的に位置づ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かのように見える。次の事例ではこの積極性はさらによく見受けられる。

[B] セーラー服を着ている（女子生徒の）ミィは、その行動がときどき荒っぽいことを、重ねがさね男子生徒のからかいの対象にされている。ミィに対しては「怖い」「殺される」といった形容がしばしばなされる。

[3] 国語の授業。与謝野晶子の短歌を学習中である。

(1)教生：「をとめごころとは何だろう」

(2)男子生徒：「ミィちゃん」

(3)ジュン：「何でミィちゃんが出てくるんだぁ」

(4)男子生徒：「男ごころ」

(5) 教生：笑って「じゃ女子に聞こう，男子には無理，失礼かなぁ」

(6) コースケ：「聞かれちゃった方が失礼だ」

(7) 男子生徒：「無理だぁ」

\*ジュン，コースケは男子生徒

「をとめごころ」に対して、「男ごころ」といったり(4)、「をとめごころを理解するのは女子には可能でも男子には無理かもしれない」と教生がいったとたんに，自分たちの主体位置が「聞かれない方」であることを主張している(6)(7)。「女子」や「男子」という主体位置に付加される意味やイメージに異議を唱えることはあっても，その二つの主体位置しか設定されないことには抵抗しないし，この例 [B] にもあるように，むしろ自分たちが積極的に設定していくほどである。性別カテゴリーが用いられ，主体位置が二つしかない場合，その一方に自分が正しく位置づいていることは，多くの生徒にとって重要な問題であると思われる。生徒は進んで性別的主体位置を構成する言説実践を学習し，すすんで性別的主体性を構成している。

[C] 最後に，生徒たちが学習している言説実践がどのようなものかが，かいま見える事例を扱っておこう<sup>23</sup>。

事例は，夏季休暇中に開催予定の林間学校で踊るフォークダンスの練習をするさいの，踊りの役割決めをめぐるものである。教生たちは，フォークダンスの組み合わせの後方が男子生徒，前方が女子生徒と決め，女子生徒が余る分を希望者を募って女子生徒の一部に後方をやらせることにした。この決定と共に，踊りの役割は性別と同一視され，「女子」「男子」あるいは「男子の役」と呼ばれることになった。ヒロミは，お洒落で男子生徒の噂話が好きな，そして少々わがままな，比較的活発な女子生徒である。

[4] 終礼。レクリエーション係のヒロミが，フォークダンスの練習が行なわれることを伝え，さらに踊りの役割決めについての説明をする。

ヒロミ：「学年で女子の人数が多いのでえ，各クラス4人ずつ女子が男子の役を\*やります」

他の者からの言語的な反応は特にはない。「男役」をやってもいいかどうかを考えておいてもらうことにして，ヒロミ急いで着席。

\*文字下線：強調されたことを表す。以下同じ。

「男子の役を」という言い方が興味深い。性別に置き換えられた踊りの役割の話を出すと同時に，クラスは二分されるが，この事例では，注釈が加えられているのである。女子生徒が「男子の役」をやるのが例外なのだ，と。つまり，通常の性別に関係し

## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

た言説実践では、女子生徒は「女子」を担って「男子」を担わない、彼らはそのように学習してきたのだ、ということがわかる。また、ヒロミの落ちつかない動作も加わって、この事態の例外性が強調されてもいる。

以上、生徒が性別的主体位置に位置づく様相を描きだしてきた。このように、性別カテゴリーによってあらかじめ対象を二分して考察するのではなく、当事者がそれを用いたさいの、そこで展開される言説実践を分析することが、必要であり、可能である。生徒は、女子（男子）だから「女子（男子）」になるのではなく、言説実践においてとりうる「正常な」主体位置がそれしかないなかで、その位置を採用せざるをえないから、女子（男子）は「女子（男子）」になるように見えるのである。

また、このような分析が可能なとき、学校の中の不平等を発言の回数だけで計るのは、無理があることがわかる。自分が発言していなくとも、個人は他の者の発言を自分のものであるように感じながら、そこで構成される主体位置に位置づいていく、と考えられるからである。物語を読むさいに、読者が登場人物になりきっているのと同じである（B. Davies 1989）。したがって、問題は、さまざまな発言と反応のなか、つまり言説実践の中で、個人のとりうる主体位置がどうなっているか、なのである。これは、そのときどきの言説を詳細に見て初めて把握可能である。

## 5. おわりに—ジェンダー形成—

さて、「ジェンダー形成」とは、何だったのだろうか。結論からいえばそれは、「性別に関係する言語を用いて言説実践が展開され、性別にかかわる意味体系を構成すること」である。そして、その意味体系には、個人の主体位置が埋め込まれており、言説実践の中で個人はその主体位置に位置づいて主体性を構成している<sup>19</sup>。

「ジェンダー」とは、繰り返すが、生物学的性別でも社会的文化的性別でもなく、実践である。したがって、「ジェンダー形成」というときも、個人がとりうる主体位置に付与される何らかの差異化された意味の形成、ということだけを示しているのではない。「ジェンダー形成」とは、性別カテゴリー（「男子の役」といった性別カテゴリーと同一視された言葉も含む）を操るなかで、それらの言葉を相互に差異化することを通して、言葉と意味との繋がりを構成する過程が展開されることをさす。その過程の中には、個人がその意味体系の中でこそ理解可能なものとなる主体性を構成する過程も含まれてはいる。しかし、この主体性は、一貫したものとしてのアイデンティティなるものではない。

そしてさらに、「学校の中のジェンダー形成」研究とは、学校におけるジェンダー形成の過程を詳細に観察・分析して、そこでいかなる実践が行なわれ、どのように意味体系が構成されているか、を描きだしていくことを通じて、学校教育現象とジェンダーという実践との関連を読み解いていく研究なのである。

以上、本稿は「ジェンダーと学校教育」研究の研究視角自体の問いなおしを行ない、その転換をはかる必要性を訴えた。そして、視角の転換を行なう上で有効な理論枠組みとして、フェミニストポスト構造主義の理論枠組みを導入し、実際に学校観察とその分析を行ない、この研究のあり方の有効性を示した。今後は、詳細な観察分析をより多く行ない、そして、教育現象で自明とされているさまざまな近代的指標を問い直していく考察が行なわれていくことが必要である。

#### 〈注〉

- (1) 当節第2節にて行なう議論については、堀（1997）により概括的に論じられている。本稿は、さらに領域をしぼり、この視点が先行研究の流れを汲むものであることを確認しつつ、具体的な転換方法の議論を試みるものであるといえよう。
- (2) 上野が引用するのは、J. Money & P. Tucker, E. Sullerot, C. Delphy, J.W. Scottである。詳しくは上野（1995）を参照のこと。
- (3) 上野が引用しているのは、L. Nicolson, J. Butlerである。
- (4) 米国のウーマンリブが、白人中産階級女性の利益を追求するもので、有色人種女性などの他の女性の利益は無視していると非難をあげたことは、この代表例である。
- (5) 女性が国家に統合されていくメカニズム（「女性の国民化」）について先行研究の知見を概観し、論じたものとして上野（1996）を挙げておく。上野は、さまざまなレベルで展開されてきた女性解放運動の戦略を分類して「分離型」「参加型」と名づけている。「分離型」とは性別役割分担を維持したまま私領域の国家化をめざすものを、「参加型」とは性別役割分担自体に抵抗し、公領域に参加することをめざすものを、それぞれ指している。そして、いずれの戦略をとるにせよ、女性の国民化は、女性の周辺性を明示化するものの、結局、周辺化の構造を解体するものではなかった、と論じている。
- (6) ここでは、性別役割観や女（男）性を性内分化要因とする研究も含めて考えている。本稿はこれらの研究成果に依るところが大きいですが、しかし、性内の多様性についての考察から、立場が異なっている。

## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

- (7) ただし、多賀の一連の研究の意義はこれとは他のところにある。とくに、私的領域と男性性を扱うことによって、ジェンダー研究そのものの偏りを暴く意義は大きい。
- (8) また、このアプローチは、二分法的な性別カテゴリーが説明概念として用いられることが多く、例えば女性が「女性役割」を担うのは女性だからというように、女性と「女性役割」を直接結びつけ、その間の関係が問われることはない。「性役割の形成と葛藤」という表現で、「社会が変動して変化する性役割をどのように矛盾せずに内面化しジェンダー・アイデンティティを形成するか」という問いの設定（井上 1995）がなされたりする。しかし、その性役割をめぐる受容／拒否のどちらかの立場を争う議論は、「性役割」指標そのものが近代的差別のメカニズムの中で負っている役割を問うことなく、むしろ支えてしまいかねない。
- (9) ここで敢えて解釈的アプローチを持ち出すのは、そこに、近代性批判の視点が存在するからである。自明視されている「近代性」を自省するという視点は、解釈的アプローチに共有されている（稲垣 1990）。歴史社会学が過去資料を分析対象とするのに対して、解釈的アプローチは目前の人びとの相互作用過程を観察分析対象とする。もちろん、「ジェンダーと教育」研究にも、解釈的アプローチは森（1985）によって既に導入されている。しかし、後続の研究（森 1989, 宮崎 1991）は数少ない。
- (10) ここでは詳細は割愛するが、Weedon はこれを用いてフェミニスト実践を提唱した。
- (11) ここでの「言説実践」とは、言語の使用と、それに伴う意味やイメージの操作、身体的反応など、言語の使用にかかわる現象すべてを指す。
- (12) 「言説実践を学習する」と述べることと、内面化を前提とすることとは異なる。後者はジェンダーを静態的な何かと捉えて、それを社会構造と対置された主意主義的な個人が内面に取り込む、とする。これに対して「言説実践を学習する」と述べるとき、ジェンダーを静態的な何かと捉えているのではない。ジェンダーという実践、ジェンダー関係のような秩序形成の方法を学習することが問題である。内面化の前提が 'A→B' という過程の A や B を問題とするのに対して、本稿は '→' 部分を問題とする。
- (13) 「ジェンダー形成」の経験的な研究に、木村（1997）があり、そこで用いられているこの言葉の意味は、明確な定義はないものの、本稿と大きな違いはないと思われる。

## 〈参考引用文献〉

- Connell, R.W. 1987, 『ジェンダーと権力—セクシュアリティの社会学—』森重雄・菊地栄治・加藤隆雄・越智康詞訳, 三交社, 1993。
- Davies, Bronwyn 1989a, The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings, *Oxford Review of Education*, Vol. 15, No. 3.
- deMarrais, K.B. & M.D. LeCompte 1995, 'Gender Equity in Schooling' from *The Way Schools Work : A Sociological Analysis of Education*, Longman Publishers USA.
- 堀健志 1997, 「『女性／ジェンダーと教育』研究の言説史試論—教育社会学とフェミニズムの狭間で—」中西・堀「『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, 83-88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向けて—」『教育社会学研究』第47集, 66-75頁。
- 井上輝子 1995, 「日本の女性学と性役割」『日本のフェミニズム3・性役割』岩波書店, 1-25頁。
- 加藤隆雄 1988, 「内面化と社会的前意識—社会過程としての社会化—」『教育社会学研究』第43集, 136-147頁。
- 1995a, 「社会化ポストモダンの曠野より—なぜ子どもたちは社会化されないか—」門脇・宮台編『「異界」を生きる少年少女』東洋館出版社, 207-222頁。
- 1995b, 「断片化した社会化とその理論」第47回教育社会学大会発表資料。
- 菊地栄治・加藤隆雄・越智康詞・吉原恵子 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。
- 木村涼子 1990, 「ジェンダーと学校文化」長尾・池田編『学校文化—深層へのパースペクティブ—』東信堂, 第7章, 147-170頁。
- 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。
- 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。
- 1992, 「女子高におけるジェンダー・サブカルチャー—女性性への適応と反抗の過程—」『東京大学教育学部紀要』第32巻, 169-177頁。
- 1993, 「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



## 「ジェンダーと学校教育」研究の視角転換

スノグラフィーをもとに」『教育社会学研究』第52集, 157-177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巻, 218-228頁。

——— 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—社会化と社会統制』世界思想社, 第6章, 155-171頁。

——— 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。

中西祐子 1993, 「ジェンダー・トラッカー性役割観に基づく進路分化メカニズムに関する考察—」『教育社会学研究』第53集, 131-154頁。

荻野美穂 1990, 「女の解剖学—近代的身体の成立—」『性・産・家族の比較社会史：制度としての〈女〉』平凡社, 13-76頁。

落合恵美子 1985, 「〈近代家族〉の誕生と終焉」『現代思想』13-6. (1993 加藤・坂本・瀬地山編『フェミニズム・コレクションⅢ 理論』勁草書房, 140-166頁。)

多賀太 1996, 「青年期の男性性形成に関する—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。

上野千鶴子 1995, 「差異の政治学」『ジェンダーの社会学』岩波書店, 1-26頁。

——— 1996, 「『国民国家』と『ジェンダー』—『女性の国民化』をめぐる—」『現代思想』24-12, 青土社, 8-45頁。

Walkerdine, Valerie 1989, *Feminity as Performance*, *Oxford Review of Education*, Vol. 15, No. 3.

———, 1981, *Sex, Power and Pedagogy*, *Screen Education* 38.

Weedon, Chris 1987, 'Principles of Poststructuralism' from *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Basil Blackwell, pp. 12-42.

吉原恵子 1992 「ジェンダー関係と文化的趣味・活動」宮島他「文化としての『ジェンダー』とその維持のメカニズム—大学生調査の分析から—」『お茶の水女子大学女性文化研究センター年報』第6号(通巻13号), 第3章, 55-59頁。

——— 1995, 「女子大学生における職業選択のメカニズム—女性内分化の要因としての女性性」『教育社会学研究』第57集, 107-124頁。

---

**ABSTRACT**

**Changing the Viewpoint of the Study of 'Gender and School Education': Toward a Poststructural Analysis**

**NISHITAI, Yoko**

(Graduate School, Ochanomizu University)

2-1-1, Otsuka, Bunkyo-ku, Tokyo, 112-0012. Japan

The studies of 'gender and education' in Japan have made female students visible in the educational system, and also have contributed toward increasing female students' educational chances. However they have not questioned how a girl/boy becomes a 'girl/boy', or even thought it natural that a girl/boy should become a 'girl/boy'. This paper aims first to explain this omission, and second to show how we can come to investigate that matter in research.

The reason for leaving that problem unexamined, is that they have believed that a girl/boy as sex will be a girl/boy as gender. However, gender is not the 'social and cultural distinction', but the practice of making differentiation.

To challenge the belief, and to change the viewpoint so as to research gender as practice of making differentiation, we are urged to theorize this matter. To do this, we should consider first the effect of using the dualistic sexual category as truth, second the effect of internalizing model, and third the relation of social power in gender relation.

I argue that the theory of feminist poststructuralism is useful here. I demonstrated the experimental studies based on this theory can be done also in Japan.

The notion of the making of a gender is to build up the system of meanings related to sexual division through the discursive practices using the words related to the sexual division. By the concept of the making of a gender in the school, I analyze in detail the process of building up gender. I am also aimed at revealing the relation between the educational phenomena and sexual categories through drawing the practice of differentiation and constructed system of meanings.