

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—

宮崎 あゆみ

教師「1組2組さん、男の子入ってー！」

(1, 2組男子プールに入って泳ぐ)

教師「じゃあ1, 2組さん女子入ってー！」

(1, 2組女子プールに入って泳ぐ)

これは筆者が観察を行った小学校での水泳指導の場面である。どこの学校でも見られるごく当たり前の日常的場面であろう。しかし、なぜ教師は児童を女子と男子に分けるのだろうか。学校において性別カテゴリーは、様々な場面で多用され、その使用が自明視されている。本稿は、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、性別カテゴリーへの価値づけに注目してきた従来の「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一つの試みである。

1. 問題設定

(1) 「ジェンダーと教育」研究と「性役割の社会化」

「ジェンダーと教育」研究は、性もまた階級や人種と同様に差別や不平等の重要な要因であると認識されたことから始まった。性要因の問題化を可能にしたのは、「セクシズム」批判の視点の導入であった。「セクシズム」概念のユニークさは、性差別や性による不平等が『「単なる」女性に対する差別以上のもの (Bart 1971)』であるという発見のうちにあった。つまり、「セクシズム」概念は、性差別や性による不平等のイデオロギー的側面、法律・教育・労働・家族などの制度的側面から、言語・服装・マナーなどの日常的側面にいたるまで社会のあらゆる領域にいきわたった重層的

な構造の総体を包摂するものなのである⁽¹⁾。

こうした視点の導入によってなされたのは、性別カテゴリーに付された価値づけを多方面から解明しようとする試みであった。「ジェンダーと教育」研究では、まず「機会の平等」の一層の実現をはかるために高等教育を中心に性差別の実態の実証的解明がなされた。そして、それに続いて「機会の平等」と「結果の平等」の隔たりを埋めるべく問題化されたのが、日常に浸透しているセクシズム・イデオロギーであった。とくに性による不平等は、日常性や自然性に根強い成立基盤を有すると考えられるので、自明視されて見えにくい日常の解明は重要である。

こうした日常を拾いあげるのに有効な理論的方法論的枠組として、観察やインタビューをもとにミクロな視点から考察する、いわゆる解釈的アプローチがある。こうしたアプローチによって発見された日々の不平等生成過程とは、教師—生徒の相互交渉において進行する「性役割の社会化」であった。海外でなされたこの種の研究 (Delamont 1978, Hartley 1980, Evans 1982) は、教室における教師の「性的ステレオタイプ化」⁽²⁾や性による差別的期待処遇といった性別カテゴリーへの価値づけに注目することで、性によって異なる社会化と選抜のメカニズムを解明することに貢献した。

以上のように「セクシズム」批判の視点に立つ研究は、性別カテゴリーの価値的部分を中心に成果を蓄積してきた。しかし、ここで今いちどなさなくてはならないのは「セクシズム」概念の裾野の広さを再考することである。

まず、「セクシズム」は性別カテゴリーへの直接の価値づけにとどまらなくと考えられる。教師の行動は学校装置という文脈に影響されている。つまり、教師の行動は常に学校組織という特殊な文脈の中で起こるのであり、また、学校生活の特定の場面と直接に結びついていもいる。したがって、それは実際には、従来の研究で中心となって扱われた固定的なステレオタイプより複雑なものになる場合もあるのではないかと (Wolpe 1988)。例えば、「男子により注目する」という教師の性別カテゴリーへの価値づけは、学校組織における規律の問題という媒介要因をへているかもしれないし、それが起こった特定の場面に起因するかもしれない。

また、学校における「セクシズム」を考察する場合、学校を表向き支配している平等主義⁽³⁾を考慮する必要があると考えられる。確かに教室においてあからさまな「セクシズム」が観察されることもある。しかし、実際に観察を行うと、性差別主義者たる教師が価値的なメッセージを児童に送ることで直接「性役割の社会化」を行うといった単純な図式を用いることにためらいを覚える。学校は全く平等ではないのと

学校における「性役割の社会化」再考

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。「現実」を把握するのにより重要なのは、「セクシズム」が学校における表向きの平等主義と、あるときは共存し、あるときは葛藤し、またあるときは錯綜しあいながら進行させる複雑な「性役割の社会化」のしくみの解明である。注目すべきは、『普遍主義を統制原理とする学校においてさえ、何故に、またいかにして sex-stereotyping は進行するのか（森繁男1989a）』という問いなのである。

学校における「性役割の社会化」を明らかにするためには、以上のことに着目して性別カテゴリーの価値的部分にとどまらない考察をすることが必要であると考えられる。

(2) 性別カテゴリーを取り上げる意味

観察結果を述べる前に、本稿で問題にする性別カテゴリーの性質や位置づけを明らかにし、これを取り上げる意味を明確にしておきたい。

性別カテゴリーを取り上げることは、性別カテゴリー分けを人が日常行わずにはいられないカテゴリー分けの一つに過ぎないと見る立場からは愚行と映るかもしれない。しかし、学校においてはとくに、性別カテゴリーの意味は、ただ分けるということにとどまらない。性別カテゴリーは次のような特殊性をもっているのである。まず第一に、性別カテゴリーは業績原理に支配されているはずの学校における属性カテゴリーである。そして第二に、重要なことには、筆者が行った観察やインタビューによれば、性別カテゴリーは、属性カテゴリーでありながら、属性ごとにグループの質を整えようとするときだけに使用されるわけではない。つまり、「違うから分ける」といった、体重測定のような限られた場合の使用だけでなく、広い範囲に用いられるという特殊な位置にある。

この性別カテゴリーの特殊な位置は、学校で多用されるカテゴリーを整理すると明らかになる。結論から言えば、広い範囲にわたる使用とは、すなわち性別カテゴリーがランダムカテゴリーが使用されるはずの場面で多用されているということである。観察やインタビューによると、学校で多用される主なカテゴリーには、能力別カテゴリー、性別カテゴリー、およびランダムカテゴリーがある。カテゴリーとグループの機能的な対応を考えるならば、このうち能力別カテゴリーと性別カテゴリーは、教師がグループ分けするときにグループの質を能力や性別を基準にして整えるときに使用されるカテゴリーであると考えられる。例えば、泳げる子と泳げない子を分けるとき教師は、グループの質によって指導を違える。また例えば、体重測定や高学年における生理指導で性別ごとに児童を分けるとき、教師は性別でグループの質を整える意味

をはっきり意識している。それに対して、ランダムカテゴリーは、グループの質を問わない、業績にも属性にもかかわらない適当な分け方のときに用いられる。ただ人数が多いから分けるような場合がこれに当たる。

ところが実際には、以上のようなカテゴリーとグループの機能対応に合致しない場面が観察される⁽⁴⁾。性別カテゴリーは、ランダムカテゴリーが使われるはずのどう分けてもいいような場合に多用されているのである。例えば全校朝礼では児童は性別ごとの列で並ぶが、教師の話を一方的に聞くだけのこの場では性別ごとに並ぶ必要はないのである。本稿で対象にしたいのは、この場合のようにランダムカテゴリーの守備範囲であるはずの場面で多用されている性別カテゴリーである。

さらに付け加えなければならないことに、性別カテゴリーは、第三に、それが使用される過程で価値づけ（「前、後ろ」等）される可能性をもつ。とくにその場面場面に臨機応変に対応していかなければならない学校生活という文脈の中では、『記述的な問題が規範的な問題に変質させられる可能性（江原由美子 1988）』は重要な意味をもっている。

このように、属性カテゴリーである性別カテゴリーが、本来ランダムカテゴリーが使われるはずの場面にまで踏み込んで非常に多用されている。さらに言えば、性別カテゴリーは価値づけされる可能性を孕んでいる。本稿では、前項で述べたことをふまえ、このような性別カテゴリーを具体的な材料として、それが使用される理由、その使用のされ方、また他のカテゴリーではなくそれがとりわけ選択される理由などを明らかにしていくことで、学校における「性役割の社会化」に関する従来とは異なる視点を提出したい。

2. 事例研究

(1) 研究の対象と方法

本研究は、千葉市内の市立S小学校（児童数668、学級数19、学級担任女性13男性6）を対象に行った。

方法は、観察および教師へのインタビューを中心に行い、その際VTRおよびテープレコーダーを使用した。インタビューは随時行ったが、観察期間の最後の一週間に学級担任19人全員に質問項目を決めて、1人につき15分から1時間行った。インタビューは、質問項目を以下の3つに定めたが⁽⁵⁾、自由に話を聞く形にした。なお、本稿においては質問①および③を分析の対象とする。

①先生は、このクラス、あるいはこの学校の子どもたちを見ていらっちゃって、女

学校における「性役割の社会化」再考

の子と男の子の違いを感じますか。感じられるのなら、それはどのような違いですか。

②では、その違いは何が原因なのだと思いますか。

③では、先生がやっていらっしゃる男女のグループ分けや列は、その違いと関係があるのですか。女の子はこうしようとか男の子はこうしようとかいうのがあるからですか。

観察期間は、1989年7月から9月である。7月には予備観察として低学年の生活全般を観察し、8月には性別カテゴリーというドメインを拾いあげて、水泳の観察と教師へのインタビューを行った。観察の焦点を性別カテゴリーに定めたために9月には全学年をノンアカデミックな科目（体育、音楽、道徳、家庭科）を中心に観察を行った。

観察者の立場としては、授業および特別活動においては、メンバーシップをえたわけではなく、基本的には「邪魔にならない (unobtrusive) 観察者」を目指したが、休み時間には児童と接し、放課後などには教師とも接した⁽⁶⁾。教師に観察の目的を伝えると結果に影響すると考えられたので、観察の目的は「子どもの意識を見る」、「男の子と女の子の意識を見る」「ジェンダー」などと伝えた⁽⁷⁾。

(2) 性別カテゴリー使用の理由

性別カテゴリーは、なぜ使用されるのであろうか。「性役割の社会化」を理由とするものであろうか。このことを調べるために、ひとつの実験（便宜上「水泳実験」と呼ぶ）とインタビューを行った。

「水泳実験」は、当たり前前の日常生活へひびを入れて自明性のベールを剥ぐことで、ふだんは意識されていない行為の意味を明らかにしようとする試みであった。具体的には、教師がふだん性別カテゴリーを多用していた水泳指導場面（学年ごと）において、性別カテゴリー使用を禁止するというものである⁽⁸⁾。

実験は、第2学年から第6学年を対象に行い、カリキュラム上の理由で8月以降の水泳が中止になった第1学年については、インタビューで補った。実験方法は、まず授業が始まる前に、「今日は男子と女子を分けずに全くミックスで」「男子ー！女子ー！というのは、なしで」と依頼して、授業を観察（VTR使用）し、授業が終わった後、性別カテゴリーを使わない指導はどうであったかについて、主に指導をしていた教師にインタビューした。

教師が性別カテゴリー使用の理由として「性役割の社会化」を考えているならば、実験結果として教師が何らかの戸惑いや抵抗や混乱を見せることが予想された。しか

し、実験結果は予想に反するものになった。依頼場面において教師は性別カテゴリー禁止に無抵抗に応じた。また、指導場面でも、ほとんどすべての教師に混乱は見られなかった。ただし、第4学年の教師(F9)⁽⁹⁾が無意識のうちに性別カテゴリーを使用しはじめ(コースごとに女子と男子を分けはじめ)、筆者がそれを指摘すると混乱を見せ、結局性別カテゴリーを使用しないで授業を続行することが不可能になるということであった。しかし、インタビューではこの第4学年の教師を含むすべての教師が「指導はいつもと変わらない」「性別カテゴリーを使用しなくてもかまわない」と答えた。

この結果からは、教師がどういう理由で性別カテゴリーを使用しているのかは定かにはならないが、少なくとも教師が性別カテゴリー使用の理由として「性役割の社会化」を明確に意識しているわけではないことは明らかになった。

性別カテゴリー使用の理由が浮かび上がってくるのは、インタビューで「いつもと同じ」と語られた場面で観察された「いつもと違う」部分に注目したときである。いつもと違う部分とはすなわち「念押し」および「逸脱矯正」である。「念押し」とは、教師が児童に指示したとおりに行動させるために、行動させる前に指示を繰り返し強調することである。「逸脱矯正」は、児童が指示どおりの行動をしなかった場合に、その間違った行動を修正することである。次の場面は第2学年の指導場面である。

【例1】

<授業前半> (教師は性別混合の列をつくる)

F13: (児童の中に入って列を整頓) = 逸脱矯正

F3: (何人か入れかえる) = 逸脱矯正

F3: 今日はこの並び方でやりますよー! = 念押し

F3: いーいー! ちゃんと並び方覚えるのよー! = 念押し

F3: はーい、じゃあ水ばしゃばしゃ20回!

(前列児童、プールサイドに腰掛けて水ばしゃばしゃをしてから、プールの中を歩き始める。後列児童、すぐ入ろうとする)

F3: まだよまだよー! = 逸脱矯正

<授業後半>

F3: (児童の中に入り) ○○ちゃんまでー! (と言って12人分ける)

F3: 1, 2, 3, 4……いーい? = 念押し

F3: はい、ここまでよー! (と言って次の12人を分ける)

学校における「性役割の社会化」再考

F 3 : 1, 2, 3, 4, 5, =念押し △△ちゃん違うの? =逸脱矯正

F 3 : はい, 残り 5 人ね。

F 3 : はい, いくよー!

この授業では, 教師は性別カテゴリー使用を避けるために, 授業が始まる前に性別混合の列を作り, その後何回か念押しを行った。また授業後半においては, 児童の肩に手をおいたり児童を指さしたり, 番号を数えて念押しをしたりして児童を指導している。

この場面で見られた「念押し」は性別カテゴリーに基づく列およびグループが使用されていたときには観察されなかった事柄である。また, 「逸脱矯正」もふだんより目立って行われている。これらは, ふだんは「男子ー! 女子ー!」といった性別カテゴリーが果たしていた機能を, それが禁止されたときに補うものとして現れたのだと考えることができる。「まだよまだよー!」という「逸脱矯正」も, 「女子, 男子」といった呼称が禁止されたために発しなければならなくなった言葉であろう。また, 先に述べた第 4 学年の教師の混乱は, 性別カテゴリーのふだんの機能をこのような他のことで臨機応変に補えなかったために起こったことであると考えられるのである。

では, 性別カテゴリーがふだん実際果たしていた機能とは何なのか。それについては, 教師によってインタビューで説明された。教師へのインタビューでは, 性別カテゴリー使用の理由は, 「掌握しやすい」「指導しやすい」ことであると答えた教師が 19 人中 13 人に上った⁽¹⁰⁾。また, 性別カテゴリー使用の理由が「性役割の社会化」ではないということも, 下線部のように 19 人中 15 人の教師によって言明された。教師の語った言葉を見てみよう。なお, これらの答えは質問③に対するものである。

「ん, そうなのじゃなくて (「性役割の社会化」ではなく=筆者注), すぐこう把握できるでしょう。そういうことで分けてて, 別に男女差……性別で分けてるのは教師の把握がしやすいから」(F 6)

「出席とか欠席とか確認するときでも, 何か災害があったときでも, 男の子の子供ってほうが数が数えやすいよね」(M 5)

「理由としては, やはりまず, 男の子がぱっと並んで, あ, こっち側には女の子がいるんだなっていうのは, まず見やすい」(F 7)

「はい, 何組の女やるー! 何組の男やるー! って言う方が分けやすいし, よその組でも分けやすいんだよね。自分のクラス指導するときは何班の人やりなさいってで

きるけど、学年全体で見るときは、何組の何って言う方が分けやすいんだよね」

(M2)

「男女の違いっていうより、低学年では自分たちが並ぶっていったときに並べないんだよね。男の子女の子ってことがあると分かるでしょう。どこに行けばいいか」

(F13)

「(男女混合でも) おかしくないけどね。ただ人数が多いからね。分けるときに真っ二つに分けにくいんじゃないかと思ってね」(M5)

教師は性別カテゴリーを使用すると、「指導しやすく」、「把握しやすく」、「生徒が見やすく」、よそのクラスでも低学年でも人数が多くても「分けやすい」と説明している。つまり、大部分の教師は、性別カテゴリー使用の理由として、「操作上、統制上」の便宜を表明していたのである。

要するに、インタビューにおいて教師は性別カテゴリーの機能的な部分を利用してしていると説明し、「水泳実験」からは、指導場面において性別カテゴリーが実際そういう役割を果たしていることが明らかになった。

本稿ではこのように「操作上、統制上」の便宜が理由であると説明され、実際その機能を果たしている性別カテゴリーの分析を進めるが、ここで付記しておかなければならないのは、性別カテゴリー使用の理由として「性役割の社会化」を挙げた残りの4人の教師(F1, F7, M4, M6)の存在である。彼らは、「男女別の基準、男女別の社会化が必要である(F7)」、あるいは「何もかも男女一緒にすると中性化する危険性がある(F1)」、「近年低年齢化している性非行の原因になる(M4)」ことなどを挙げて性別カテゴリーを使用する理由を語った。彼らにとって性別カテゴリーは、「性別カテゴリーであるがゆえに」意味をもって使用されている。つまり、彼らにとって重要なのは、従来の研究で明らかにされたような性別カテゴリーの価値的な部分であった。

(3) ストラテジーとしての性別カテゴリー

「水泳実験」およびインタビューで、性別カテゴリーは「性役割の社会化」を理由とするものではなく、「操作上、統制上」の手段として使用されていることが明らかになった。では、その「操作的に利用される性別カテゴリー」とは一体どういうことなのであろうか。

結論から先に言えば、性別カテゴリーはストラテジー、つまり、スムーズに活動が行えるように、児童の行動をボタン化する手段の一つであると考えられる⁽¹¹⁾。

学校における「性役割の社会化」再考

小学校教師は、いろいろなことをしでかす大人数の児童を抱えてその生活全般を受けもちながら、ともかくも知識の伝達といった職務を遂行しなければならない立場に立たされている。また、教師は学級内のみならず学級の外でも非常に多くの仕事を抱え、さらにそこに各種の行事が重なってゆく。つまり、学校組織は、「生徒がきわめて従順でない限り教室はたちまち混乱に陥る (Cummings 1980)」が、その混乱を收拾するには教師の力はさまざまな仕事に引き裂かれ過ぎている、という危機的状況を作り出していると言える。こういう危機的状況に立たされている教師にとっては、学級内に混乱を起こさないでスムーズに活動が行えるような整然とした児童の行動パターン作りの手段、つまりストラテジーが必須のこととなる。

筆者が行った観察でも、朝の会から帰りの会にいたるまでの生活全般に教師のそうしたストラテジーが観察された。教師たちは、「大きな溜息」「突然の長い沈黙」「狂ったように突然どなってみせること」といったそれぞれ特有の手段を無意識に会得し、行使していた。教師はそうした潜在的手段から顕在的な手段にいたるさまざまな手段を講じて児童の行動をパターン化し、児童がそれに適応することで活動がスムーズに行われた⁽¹²⁾。また、ストラテジー使用に関しては教師自身インタビューでよく「学級経営」「学級の落ち着き」を理由として語っていた⁽¹³⁾。

性別カテゴリー使用は、仕事の分担、性別対抗の計算競争や忘れ物調べなど、いろいろな場面でストラテジーになり得ている。しかし、性別カテゴリーはストラテジーの中でも、顕在的な手段としてより多用されていることが観察された。教師は、学級内においては、言葉のトーンや溜息などの微妙な潜在的手段で周到な秩序を確立することが可能である。それに対して、学級ではなく、より統制しにくい大きな匿名の集団になると、学級で機能していた微妙な潜在的手段は通用しにくい。このような場合には教師のストラテジーは命令に近い非常に顕在的な手段で行われる。性別カテゴリーは、インタビューで「よそのクラスでも指導しやすい」と語られたように、匿名の集団にも即効力をもつ顕在的な手段になりえている。次の例は第4学年の一クラスの体育の授業である。

【例2】

F10: (新しい性別ごとの列を作った後で) じゃあねえ、みんな鉄棒を一回まわってまたおんなじ列作ってごらん。

児童全員: (校庭の端にある鉄棒を一回まわって元の位置に戻り同じ列を作る)

F10: じゃあ、今度は登り棒を一度登ってまたおんなじ列!

児童全員：（校庭のもう一方の端にある登り棒を登ってまたおんなじ列を作る）

この場面では教師は男女の列という性別カテゴリーをもとに児童の行動をパターン化しようとしている。このように教師は「女，男」ということを合図にした顕在的ストラテジーとして性別カテゴリーを使用しているのである⁽¹⁴⁾。

(4) 性別カテゴリーがとりわけ選択される理由

前項では、性別カテゴリーは顕在的なストラテジーとして多用されていることを明らかにした。では、なぜ、他のカテゴリーではなくとりわけ性別カテゴリーが選択されるのであろうか。

この疑問に対する回答の一つには、児童が性別カテゴリーを利用可能な日常知識（Schutz 1973）（＝「資源」森繁男1989a）およびステレオタイプとして入学時に既に蓄えており、教師がそれを利用しやすいことが挙げられる。二つ目は、多くの教師が一方で「性別ごとではなく個人個人をみる」「性別にかかわらず処遇する」と表明するにもかかわらず、もう一方では性別ごとの類型化を行っているために、性別カテゴリーを「自然」なものとして受け入れてしまっているためであると考えられる。

まず回答の一つ目は、観察から明らかになった。児童は入学時に既に性別カテゴリーを利用可能な日常知識およびステレオタイプとして蓄えている。次に挙げるのは第1学年の図工の授業である。この時間にはクラス全員が、教卓の前に座ってモデルになった筆者の絵を画いた。

【例3】

A(男子)：男しかうまく画けな—い。

B(女子)：先生（筆者のこと、ズボン着用）、どうしてスカートはかないのお？

C(女子)：ねえ、先生それチャックがあるから男用じゃないのお？

筆者：どおれ？

D(男子)：男画いちゃうよ—。

E(男子)：おかま画いちゃうよ—。

F(男子)：あ、おかまだ。

児童複数：おかま。

筆者が行った観察によると、児童は「女，男」という言葉に敏感に反応しており、教室の中に性にまつわることをきっかけに笑いが起こる場面も多く観察された。上記

学校における「性役割の社会化」再考

の場面では、児童は自らがもつステレオタイプから「逸脱」した現象に対して「おかま」という言葉を用いて敏感に反応し、「おかま」というレッテルを貼ることでからかいや笑いの種とするというサンクションを与えている。児童の中には何が女として男として「自然」かについて暗黙の了解が成立しており、児童は自らセクシズムを示している。

こうした児童のセクシズムは、教師にとっては容易に利用可能である。児童が性別カテゴリーに敏感に反応するとすれば、性別カテゴリーは「条件付け」の手間が省ける分ストラテジーとしてより即効力をもつことになる。そして、教師は次のように児童の側の知識に性別カテゴリー使用の理由を求め、それを利用しているのである。

「低学年では自分たちで並ぶっていったときに並べないんだよね。男の子の子っていうと分かるでしょう、どこに行けばいいか」(F13)

「体育なんかでも男女2人組で運動しろって言ったときに並べないんだよね。やらないのを何でやらないんだって怒るよりも最初から男どうし女どうし分けたほうがいい。運動すればいいんだからさ」(M2)

そして、回答の二つ目は、利用する側の教師にある。これは教師へのインタビューから明らかになった。ここで分析するインタビュー項目は、質問①である。

この質問の直後に「(性による違いが) ある」と言い切った教師は19人中8人いたが、それに対して、「何の差ですか」と聞き返して考えこんだり、「性差はあるけど個人差だから」とか「学年やクラスによって違う」と断りをつけた教師は5人、「性差はない」「意識していない」とか、「全く個人差であるべきだ」と主張した教師が6人いた。質問の直後からは、明確な性別ごとの枠組をもつ教師よりも、むしろそれをふだんは意識していない、あるいはさらに積極的に「性による平等」を主張して性による差別的処遇を否定する教師の方が多いたことが分かる。多くの教師には、実際はどう行動しているかはともかくも、「性別ではなく個人個人を見る」「性別によらず同一処遇する」ことを表明する態度が浸透している。先にも述べたが、「性役割の社会化」を主張する教師は少数派である。また、教室での観察およびインタビューによれば、多くの教師は「きちんと把握して連れて来なくちゃいけないときには男女別で区別するのがいちばんてっとりばやい」が「理想としては男女混合のグループがいい」というふうに、性別混合グループを支持しており、実際、学級においては性別混合の班が活動の主な単位の一つとなっていた。

しかし、それにもかかわらず、インタビューが進むうちに性差を否定した教師を含む18人（F 2以外全員）が性別の類型を語った。つまり、教師は性別ごとにまとめて認知し、類型を行う枠組を表明した。教師が語った内容を見てみよう⁽¹⁵⁾。

<しっかりしている（＝女子）—だらしない（＝男子）（以下同表記）>（6例：F 3, F 8, F 9, F 13, M 2, M 5）

「女子はね、生活習慣がしっかりできてる。忘れ物調べしても机の中検査してもね」（F 8）

「仕事なんかは女子の方がてきぱき早い」（F 13）

「女の子の方が気がきいてんのかな。女の子の方が話が分かる」（F 3）

<扱いにくい—接しやすい>（5例：F 6, F 10, F 13, M 2, M 6）

「男の子の方がさっぱりしてるね。怒っても、何しても。女の子は怒るのが難しい。男の子は怒っても、ほっぽっといても、またすぐふざけたりできるけど、女の子は内にこもるしね。怒っても後味悪いのよね。めそめそ泣いたり。全体的に男の子の方がからかいがいがあるし、おもしろいよね」（F 10）

<おとなしい—乱暴>（4例：F 3, F 5, F 10, M 1）

「うちはとくに女の子がおとなしいのよ。発表はしないし、さされても声が小さいしすごいおとなしいの」（F 10）

「女の子の方が穏やかかな。手がかかる子も中にはいるけど女の子の方が楽だね。言えば分かるから。男の子は話すよりさせなきゃ。いつもトラブルが絶えないね。乱暴」（F 3）

<消極的—積極的>（3例：F 7, F 9, M 1）

「水泳とかもそうなんだけど、新しい種目とか新しいものを教えるときにやっぱりどっちかっていうと女子の方がしり込みをする子が多いっていうのはあるね」

（M 1）⁽¹⁶⁾

「女の子はわかってても手あげらんない。やっぱり引っ込み思案なところがある」

（F 9）

<他人の目を気にする—何を言われてもサッパリしている>（2例：M 2, M 5）

「男の子の方が単純ですよ。女の子は先生がこうしてほしいとか読んだり、叱られないように叱られないようにって意識は強いですよ。男の子は自分がいいことやってるか悪いことやってるか意識あんまりないね」（M 5）

学校における「性役割の社会化」再考

教師が説明した内容を見てみると、18人中2人（F 4, F 11）が体力差という類型のみを挙げているが、残りの16人の教師は、その他の性別の類型を提示した。内容はそれぞれの教師なりにさまざまであった。「女子は好き嫌いがはっきりしている（F 13）」「男子はリズムに乗るのが下手（F 3）」といった1人の教師のみによって言及された類型もあった。また、類型を語りながらもクラスや学年によって違うとことわりながら語る教師もいた。しかしともかくも教師は性別ごとの類型を示し、そこで示された内容は、上に挙げたように社会における性のステレオタイプからさほど外れていないところに集中していた。

以上の分析結果から、教師は一方で「性別より個人個人」「性によらぬ同一処遇」を表明していながら、もう一方で性別ごとの類型化を行っているために、性別カテゴリーを「自然」なものとして受け入れてしまっていることが分かる。このことが、大部分の教師が性別カテゴリーを疑問を感じずにランダムカテゴリーとして使用する理由となっているのである。つまり、教師の性別類型化は、機能的な性別カテゴリーを「自然」なものとして受け入れる基盤となり、教師は学校において性別カテゴリーがもつ意味を疑問視するまでに至らないと考えられるのである。重要なのは、多くの教師は自分たちが「性別より個人個人」「性によらぬ同一処遇」を行っているとして理解していることである。教師の理解においては、自らの行動は学校における表向きの平等主義とたがうことはない。しかし、このインタビューからは、教師の中で平等主義とセクシズムが共存し錯綜していることが分かるのである。

3. 結論：結果としての「性役割の社会化」

以上で、性別カテゴリー使用の理由、その用いられ方、およびそれがとりわけ選択される理由が明らかになった。性別カテゴリーは「性役割の社会化」を理由として使用されるのではなく、操作的な利用を理由として使用されており、また実際教師によって顕在的なストラテジーとして利用されていた。また、性別カテゴリーがとりわけ選ばれるのは、第一に、児童が既に容易に利用可能な日常知識およびステレオタイプとして性別カテゴリーを蓄えているためであることであると考えられた。そして第二に、教師が一方で「性別より個人個人」「性によらぬ同一処遇」などと表明するにもかかわらず、もう一方で性別類型化を行っているために、性別カテゴリーを「自然」なものとして受け入れやすくなっているためであることも明らかになった。

つまり、大部分の教師の側からすれば、性別カテゴリーには「性役割の社会化」以外の理由があり、それはその理由に適合するから、すなわち操作・統制のために使用

しやすいから受け入れられているに過ぎなかった。この場合、教師の側は従来の研究が描いたように価値的なメッセージを直接児童に送っているわけではない。教師は性別カテゴリーの機能的な部分を利用しているのである。言ってみれば、学校組織に規制される教師と多数の児童が相互交渉を行う、学校という特殊な場における統制の問題が、性別カテゴリーに結びついたに過ぎない。

しかし、児童の側に立ってみれば、頻繁な性別カテゴリー分けという教師の行為は「操作・統制の手段」だと受け取られるとは限らない。問題設定で述べたような性質をもっている性別カテゴリーが児童にとって重要な世界である学校で多用されるとき、教師の性別カテゴリー使用は、既にセクシズムをもっている児童にとってはまぎれもない「社会的リアリティ」となる。教師がどのような理由から性別カテゴリーを受け入れるにしろ、教師—児童の相互交渉が成立するとき、児童が自らのもつセクシズムを強化されることが考えられる。教師の行為は、結果として「性役割の社会化」をもたらす意味をもつと考えられるのである。

実際に、性別カテゴリーに慣れた児童は教師が何も言わなくても自分から男子が前、女子が後ろに別々に並ぶようになることが観察された。インタビューによれば、結果としての「性役割の社会化」は、教師によって次のように語られている。

「男子はこうだ、女子はこうだ、よくぼくらは言いますよね。男子は優れてるけど女子はこうだとか、女子は優れてるけど男子はこうだとか。はい、男子はこれやるけど女子はこうしなさい、とか。いろんなシーンの中で男女を使い分けて指示すること、ありますよね。男女を使い分けて指示する必要のあるときもあるんだけど、不必要にそういう指示をすると常に子どもたちの間で男と女は違うんだ、常に男と女は違う単位で行動する、みたいな意識になってくるから。（中略）全校朝礼の時も2列にしてって言うと男子女子って並びますよね。体育館に行っても男子女子。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。」（M1）

ここで教師は、性別カテゴリーのもたらす、結果としての「性役割の社会化」を意識している。教師の中には、性別カテゴリーをつい使用してしまう自己を対象化して反省を加えるものもいたし、さらには性別カテゴリーを使わずにランダムカテゴリーを使用しようと努力する教師もいた⁽¹⁷⁾。こうした努力を始めるならば、教師の中で平等主義とセクシズムは葛藤を始めることになろう。しかし、多くの教師にとってみ

学校における「性役割の社会化」再考

れば、性別カテゴリー使用はあくまでも機能的な利用である。教師にとって性別カテゴリーが「自然」なカテゴリーであるならなおさら、結果としての「性役割の社会化」に結びつけてそれを疑問視することは難しい。「性役割の社会化」のメカニズムは、より複雑で見えにくいものになっているのである。

以上に述べられたのは、教師の機能的な性別カテゴリー使用による、結果としての「性役割の社会化」である。それは、学校組織、学校生活といった文脈における統制上の問題を介し、平等主義とセクシズムの共存、錯綜の中で進行する一つの「性役割の社会化」である。ここにおいて、教師が価値的に行う「性役割の社会化」という図式とは明らかに性質を異にした、結果としての「性役割の社会化」が明らかである。

〈注〉

- (1) 「セクシズム」概念については以下を参照した。

女性社会学会 1981, 『女性社会学をめざして』垣内出版, 5-7 頁。

井上 俊 1984, 「性」北川隆吉監修『現代社会学辞典』有信堂, 173-174頁。

天野正子 1988, 『性と教育』研究の現代的課題—かくされた『領域』の持続—
『社会学評論』155号, 269頁。

- (2) 個人が自分の性別にふさわしく行動したり考えたりしなくてはならないと考えるよう社会化されるプロセス。

Deem, Rosemary 1978, *Women and Schooling*, Routledge & Kegan Paul.

- (3) 学校は、労働・政治・家庭など他の領域に比べれば、平等主義（普遍主義）の原則は表向き守られている。学校では業績主義が旨とされているし、「機会の平等」は短大や別学の問題を除けばほぼ達成されている。また、2. で述べるが、教師の側も多くは、自らの行動が学校の表向きの平等主義と違うことはないと解釈している。
- (4) カテゴリーとグループの機能対応に合致しないもう一つの場面としては、性別カテゴリーと能力別カテゴリーとの同一視・混同が観察された。性別カテゴリーと能力別カテゴリーが重ならないにもかかわらず性別カテゴリーが能力別カテゴリーとして使用されてしまうことは重要な問題である。

- (5) 質問①および②は、Hartley 論文に基づいて行ったものである。

- (6) これに対し、3つの幼児学校で周到な観察を行ったKingは、「邪魔されないで観察メモを取るために」、そして「教師と子どもたちそれぞれにどんな好奇心をも与えないため」に、子どもたちから距離をおくように努力したという。しかし、本観察では児童と接することで児童の観察ができ、さらにその結果として教師へのイン

タビューがやりやすくなったことは確かであった。

King, Ronald 1978, 森林・大塚忠剛監訳『幼児教育の理想と現実—学級社会の“新”教育社会学』北大路書房, 1984。

- (7) Wolpeは、ジェンダーの調査で学校を観察したとき、校長や教師に調査の目的は「学校の発達過程をみる」ことであると述べたという。ジェンダーに関する観察の場合とくに、目的を伝えると結果が変わることが予想されたり教師に抵抗されたりするために、目的を伝えることが難しい。しかし、このことは研究のフィードバックを困難にする。この矛盾は研究者の倫理にもかかわる重要な課題である。
 - (8) 性別カテゴリーは、水泳指導場面を含む様々な場面で多用されていた。様々な場面における列やグループ分けの単位であるのはもちろんのこと、「男子うるさい!」「女子は見学が多い」といった性別カテゴリーによる認知や、音楽の時間の合唱の練習で部分的に歌詞を性別で割り振ったり（「海へ」の部分は女子、「山へ」の部分は男子など）、運動会の遊戯で女子と男子に違う振付けをするといった性別カテゴリーによる行動規制がその例である。
 - (9) 本稿では教師をアイデンティファイするためもあり女性教師はF、男性教師はMで表し、それぞれに年齢が上の者から若い番号をふることにする。
 - (10) 性別カテゴリー使用には、これ以外にも「慣習（5人：F 4, F 11, M 2, M 3, M 5）」、「名簿がそうになっているから（4人：F 2, F 11, M 1, M 5）」、「体重測定や組体操のとき困るから（3人：F 1, F 11, M 6）」などの理由が挙げられた。なお、「体重測定」という理由に関しては、問題設定で行ったカテゴリー整理に照らせば、ランダムカテゴリーとして使用される性別カテゴリーの説明にはなっていないことが分かる。
 - (11) ストラテジーはWoodsによれば、「比較的大きい、比較的長いスパンの目標の達成のために、互いに論理的関係を保ちつつ選択され、維持された特別な、繰り返される行動のパタン」と定義される。Woodsはストラテジーの中でもとくに教師のアイデンティティを維持し危機から守るためのサバイバルストラテジーに焦点を当てている。ストラテジー研究は、教師の行為は教授目的に対して合理的に構成されたものではなく、構造的制約やジレンマを回避するように状況にうまく対処したり秩序維持にむけられるものであることを指摘した。
- 稲垣恭子 1985,「教室における相互作用—クラスルームの社会学, 2. 教師と生徒の交渉とストラテジー」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 147-154頁。

学校における「性役割の社会化」再考

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」『教育社会学研究』第47集, 66-75頁。

山本雄二 1985,「＜状況的ジレンマ＞と教師の適応モデル」『京都大学教育学部紀要』31集, 229-239頁。

Woods, Peter (ed.) 1980, *Teacher Strategies*, Croom Helm.

(12) 【第1学年算数】

①＝一定のやり方に基づく号令。②＝児童の行動のパターン化。③＝児童の適応。

F 2 : 今日はどうしちゃったの？日直さん, 号令お願いします。

日直 : (教卓の前に出て) 気をつけー！①

児童全員 : はーい！① (静かになる③)

日直 : これから一時間目のお勉強を……①

F 2 : (日直の位置が違っているの) あら, こんなところでご挨拶したっけ？

② どうしちゃったの？

児童全員 : いーっ！ (違うという日直への非難) ③

F 2 : そこ (日直の席を指して) でしょう② 今日はどうしちゃったの？

日直 : (正しい位置＝自分の席に戻って③) 気をつけー！①

児童全員 : はーい！①

日直 : これから一時間目のお勉強を始めます！礼！①

児童全員 : (礼①) (静かになる③)

(13) それは次のような内容である。

「学校なんかの場合は一応学級の経営ってことが土台になってるわけ。んで, なんでもその教科の指導でも, 学級経営があつてはじめての指導なんだよね。

(中略) だからいつもその経営っていうのが母体。いつも一年間通じて, (例えば) 並べなくても子どもたちが自分のポジションとれるって経営してれば並べる必要ない。並べる経営してれば, 並べなくちゃいけないしね。」(M 4)

「6月になると, 教生さん(教育実習生)が来るでしょう。そうするとせっかく落ち着いたと思った教室が, また収まりつかなくなっちゃうのよね。それですぐ夏休みでしょ。また9月から, もいっぺん指導しなくちゃなんなくなっちゃう。もう毎年その繰り返しなのよ。」(F 6)

(14) 顕在的ストラテジーとしての性別カテゴリーは, 次に挙げる笛を使用した顕在的ストラテジーの例とのアナロジーを見ればより明らかになる。

【第一学年, 学年体育。運動会の練習】

M 2 : 笛の合図を覚えましょう。	M 2 : (笛で) ピーッ！
笛 1 つは何だっけ？	児童全員 : (すわる)
児童全員 : すわる	M 2 : ピッピー！
M 2 : 笛 2 つは？	児童全員 : (立つ)
児童全員 : 立つ	M 2 : ピッピーピー！
M 2 : 笛 3 つは？	児童全員 : (静かなまま)
児童全員 : 静かにする	M 2 : ピッピー！
M 2 : はーい、よく分かってるねー。	児童複数 : (すわろうとする)
じゃあちょっと練習してみよう。	M 2 : 笛 2 つだろー！

運動会は、全校児童にさまざまな活動をさせなければならない一大事である。教師は例のような強力な児童の行動パターン作りという顕在的なストラテジーによって運動会により容易に児童を適応させることができ、また自らも適応していくことができるのである。「女、男」という合図はちょうどこの笛の働きに対応している。ただし、後述するが、児童が既に性別カテゴリーを利用可能な知識およびステレオタイプとしてもっているために、性別カテゴリーは笛と違って「条件付け」をしなくてよい分、ストラテジーとして即効力をもつと言える。

- (15) 本調査では、行動面への記述が主で学習面への言及は少なかった。
- (16) これは水泳の授業で飛び込みを練習した場面について述べられたことだが、筆者も観察していた実際の場面では飛び込める早さは同性間でもバラツキがあり、性別間の有意差は見られなかった。
- (17) 性別カテゴリーを使わないでランダムカテゴリーを使用しようと努力していた教師が語った内容である。

「全く無意識にほっておくと、ぜんぜんもういがみあっちゃったりも始まるし。からかいも始まるし。それはすごいと思う。でもそうじゃないってことを何回も何回も指導してね。おかしいんじゃないかとか言って、それは大分。ほんとに何回も何回もそういうのやって、だから自然にパーッと（女子と男子が一緒に）入るようになって。その方がいいって感じでね。そこにはかなり指導が必要な面があるかもしれない。うん、ほっといちゃいけないっていうか。これが、どうせ男女分かれるのが自然だからっていってほっておくと、結局協力とか思いやりとかは全然もたない。それですごく理解しあって一緒に行動した方が楽しいっていうふうになってくると自分たちでやっていく。だからそれまでには手間をくうっていうか。去年は4月……一学期間は苦労しましたね」(F 4)

学校における「性役割の社会化」再考

性別カテゴリー使用に反省を加える大きなきっかけとなるのは高学年を受けもつことである。高学年において男女が意識しあい、反発するようになると、今までうまく利用できていた性別カテゴリーが女子と男子の反発や対立をつよめて、学級経営をやりにくくするからである。確かに、そういった状況に対面しても性別カテゴリー使用にさして反省を加えない教師の方が多数派ではあった。しかし、上記の教師のように、「性別カテゴリーを操作的に使用して結果として性役割の社会化を招く」というパターンから抜け出る可能性があることも事実である。

〈引用・参考文献〉

- Bart, B. Pauline 1971, "Sexism and Social Science: From the Gilded Cage to the Iron Cage, or, the Perils of Pauline" in *Journal of Marriage and the Family*, 33(4), p.734.
- Cummings, K. William 1980, 友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版社, 1981, 141-144頁。
- Delamont, Sala 1978, *Sex Roles and School*, Methuen.
- 江原由美子 1988, 「性別カテゴリーと平等要求」『フェミニズムと権力作用』勁草書房, 118-143頁。
- Evans, D. Terry 1982, "Being and Becoming: teachers' perceptions of sex-roles and actions toward their male and female pupils" in *British Journal of Sociology of Education* vol. 3, No. 2, pp. 127-143.
- Hartley, David 1980, "Sex Differences in the Infant School: definitions and 'theories' " in *British Journal of Sociology of Education* vol. 1, No. 1, pp.93-105.
- 森 繁男 1989a, 「解釈的アプローチによる試論—ジェンダーの『かくれたカリキュラム』をめぐって」『日本教育社会学会第41回大会発表要旨集録』および『報告資料』。
- 1989b, 「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。
- Schutz, Alfred 1973, モーリス・ナタンソン編, 渡辺光・那須壽・西原和久訳『社会的現実の問題[I]—アルフレッド・シュッツ著作集第1巻』マルジュ社, 1983。
- Wolpe, AnnMarie 1988, *Within school walls*, Routledge, p. 45.