

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—

氏原 陽子

1. 問題の所在

今日、わが国の「ジェンダーと教育」へのまなざしは、諸外国同様、なぜ女子が短大、男子が4年制大学に進学するといった、教育レベルでのジェンダー差異が生じるのか、なぜ女子が家政、保育、文学、男子が工学、理学に進学するといった、教育内容でのジェンダー差異が生じるのかに向けられている。

この問いに一つの示唆を投げかけるのは高田である。高田は22人の大学生へのインタビューから、学校での要因として、理科・数学教員のほとんどが男性教員であること、進路指導で安易に文転（文系に志望変更すること）を勧められること、成績がよいことを理由に「ガリ勉」、「でしゃばり女」と陰口をたたかれる生徒文化が存在すること、女子生徒がアカデミックな知識より実用的・教養的知識を志向し、交友関係を重視することを指摘する（高田 1993, 86-87頁）。しかし、高田の研究はサンプル数が少なく、そのサンプルも有名私立大学1校から選ばれている。この有名私立大学に入学する女子は、たとえ文転してもエリートに他ならない。しかも文転した5つのケースのうち、3つのケースは大学院生のエリートである。

高田は高等学校で女子が文系に方向づけられるありさまを描いたが、つきつめれば、どの高校に進学するかで、大学進学やそこでの専攻領域がかなり規定されるといってよい。このことは中学校に焦点を当てる必要性を示唆している。その他にも、生徒が思春期に入る時期であること、女子にとって同性の女性教師が少なくなる学校段階であることから、中学校に焦点を当てることは重要である。

そこで本稿は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。天野（1988）によると、学校の内部過程には次のような性的分化を促す要因が存在する。①性と知識の配分、②学校－教室における「隠れたカリキュラム」、③学校の組織構造と役割モデル、④社会的差異の投影としての学力である。以上の4つの要因はどの程度、明らかにされてきたのだろうか。

先行研究を概観すると、学校の内部過程を明らかにしたのは、女子の生徒文化を描き出した武内（1985）、宮崎（1993）、教師がどのようにジェンダーカテゴリーを発するかを指摘した宮崎（1991）、森（1995）、男女の異なる予期的社会化を指摘した石戸（1982）、女子がもつ性役割観が進路分化を促すことを指摘した中西（1994）くらいである。そこでは、学校－教室における「隠れたカリキュラム」、社会的差異の投影としての学力が明らかにされたにすぎない。しかも、学校－教室における「隠れたカリキュラム」では、生徒集団とその文化、学習の「かまえ」と「予期的社会化」、教師－生徒関係の一部⁽¹⁾が明らかにされたにすぎない。そこで本稿は、従来の研究では明らかにされなかった、性と知識の配分、学校の組織構造と役割モデル、教師－生徒関係に焦点を当てた学校－教室における「隠れたカリキュラム」といった要因に目を向けた。

しかし、本稿は学校が性的分化を促す場であることを指摘するのが目的ではない。そうではなくて、本稿の出発点は学校が性差別的な機関だけではなく、男女平等的な機関でもあるという考え方である⁽²⁾。というのも、今日の中学校でのジェンダーをめぐる現実、性差別としての一面的な理解では不十分だからである。実際、男女平等教育の実践が東京都・神奈川県で進む中で、男女平等教育は全国的に考慮される問題になっている。しかし先に概観したように、学校が性的分化を促す場であることは明らかにされてきたものの、男女平等を促す場でもあることはほとんど明らかにされてこなかった。そこで、本稿は1人の教師、1つの教科に焦点を当て、どのように学校で男女平等と性差別という矛盾したメッセージが錯綜するかを明らかにしたい。そうすることで、本稿は男女平等教育を实践する一助にもなるだろう。

2. 理論的背景

本稿の理論的背景になっているのは、文化的再生産論である。文化的再生産論の最初の代表的論者はバーンスティン、ブルデュー、ウイリスといった論者である。彼らは教育機会や教育達成での、階級による不平等に関心を向けた。そして、学校教育で伝えられるものと中流階級の文化との親和性・労働者階級の文化との疎遠性を明らか

中学校における男女平等と性差別の錯綜

にし、それが社会構造の再生産を推し進めることを指摘した。

そこでの階級に関する知見は、「ジェンダーと教育」研究ではジェンダーに関する知見に応用されている。例えばディームは、資本主義社会での女性は、労働の分業において男性とは異なった、従属的な地位にあるので、学校で提供される知識、スキル、価値、観念は、労働の性別分業での女性の地位を確定することを除けば、役に立たないことを指摘する (Deem 1978, p. 22)。またデュリュ＝ベラは、社会での不平等の再生産のメカニズムとして社会化を指摘する。そして学校での社会化に、個人の才能のみに基づいて選別されたエリートを再生産するという目的と、将来の社会的な役割に適合した個人を生産することによって、ジェンダー関係の再生産に加担するという目的といった、相容れない目的が共存していることを指摘する (Duru = Bellat 訳書 1993, 306頁)。

文化的再生産論で用いられる方法は解釈的アプローチである。解釈的アプローチは、社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねによって構成されるものと捉え、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付けを重視する方法である (志水 1985, 195頁)。それは具体的には、現象学的社会学、象徴的相互作用主義、エスノメソドロジーなどといったアプローチを指す。解釈的アプローチの特徴は、学校で何が教えられているのかに直接、目を向けたことにある。学校でのジェンダーをめぐる現実を明らかにするのに、このアプローチは重要である。というのも、森が指摘するように、解釈的アプローチによって、相対的に独立したものとしての性的分化の process 要因を検出する可能性が開かれているからである (森 1985, 225頁)。

学校で何が教えられているのかを明らかにするのに、鍵概念になるのは「隠れたカリキュラム」である。というのも、「隠れたカリキュラム」は社会化という任務、そして社会的関係、とくに両性間の社会的な関係を再生産するのにきわめて重要な任務を果たしているからである (Duru-Bellat 訳書 1993, 108頁)。学校での「隠れたカリキュラム」は、明示的な「隠れたカリキュラム」(explicit hidden curriculum)と黙示的な「隠れたカリキュラム」(implicit hidden curriculum)の二つのレベルで作用している (Johnson et al. 1988)。明示的な「隠れたカリキュラム」は、目にみえやすい「隠れたカリキュラム」で、教室、その他の場所での性の配分、知識の配分——本稿の検討する項目に沿って言えば教科書に含まれるメッセージ、学校組織を表す⁹⁾。これに対し、黙示的な「隠れたカリキュラム」は、教師－生徒の相互作用、生徒間の関係を通じて広められる、もっと知らない間に作用する要素を表す。

本稿はこのような二つのレベルの「隠れたカリキュラム」の例を指摘し、解釈的ア

プローチを用いることによって、そこにこめられている意味を解釈するといった手法をとる。そこでの解釈には、イギリスを中心とした「ジェンダーと教育」研究による知見を参照する。というのも、そこでの知見は、本稿によって得られた知見と類似する点が多いからである。

3. 調査対象

調査対象はある国立大学教育学部の附属中学校、A 中学校である。A 中学校を対象としたのは、調査に協力的なためである。そこでまず、A 中学校が公立中学校に比べて、どのような独自性をもつ学校なのかを指摘する必要がある。

A 中学校は中・高一貫制をとるため、希望する者はすべて上の高等学校に進学することができる。選抜にあたっては、A 中学校が所在する市内に在住する子女に対して、学力検査・面接・抽選を用いている。しかし、A 中学校は学力的に突出した学校とはいえない。定員は男女各40人で、1 学年 2 クラスで編成されている。国立大学教育学部を母体とするため、そこでは新しい教育方法を積極的に取り入れる教師も少なくない。また平和教育の実践に力を入れている。このように、A 中学校は男女がほぼ同数の共学校という点では公立中学校と類似するものの、学力に基づいて選抜し、進歩的な教育方法を採用し、平和教育を行うといった点で独自性をもっている。

調査期間は1994年 6 月中旬から約 1 年間で、最初の 1 カ月は週に 2, 3 回、その後は月に 2, 3 回の割合で観察を行った。特に筆者が関心を向けたのは、中学 3 年生に教えられる社会科公民分野である。というのも、公民は女性差別や男女平等の問題が教材として扱われる唯一の教科だからである。また公民とあわせて、同じ教師が担当した1994年度は中学 1 年生の地理を、1995年度は中学 3 年生の道徳を観察した。ここで道徳の授業を観察対象に含めたのは、そこでの授業が公民の授業と密接に結び付いていたからである。実際、1995年度の公民の授業では平和教育が随時行われ、しばしば道徳の授業の話題が出されていた。公民の教鞭をとっていたのは、調査開始当時、44歳の男性教師栄氏（仮名）で、妻も教職についている。栄氏は1994年度は高校 3 年生、1995年度には中学 3 年生の担任をしている。

4. 明示的な「隠れたカリキュラム」

明示的な「隠れたカリキュラム」は、組織的な手順を根絶することが容易であるため⁴⁾、性差別のメッセージをなくし、その代わりに、男女平等のメッセージを発することが期待される。しかし、実際はどうであろうか。

中学校における男女平等と性差別の錯綜

(1) 性の配分

性の配分では、どのような場面で男女が分離し、どのような場面で男女が混合するのか、それらがどのような意味をもつのかに目が向けられる。男女がほぼ同数の共学校で、問題として指摘される男女の分離は、座席の列、出席簿、制服である⁽⁵⁾。そこで、A 中学校の座席の列、出席簿、制服について指摘しよう。

A 中学校の教室の座席は男女混合で、男女が前後、左右とも交互に坐っている。座席の男女混合は、男女の友好的な関係を促す。そこでは、生徒は前後あるいは隣どうしで、しばしば筆記具の貸し借りをしたり、教師の発問を教えあったりしている。しかし教室の座席でも、教師や学校の介入がない場合、生徒は融合しない。例えば、社会科教室で座席を自由にした時、2人がけで4列ある座席が男女で明確に分かれたことがあった。そこでは、一番左の窓側の列は男子がほとんどを占め、女子は最後尾に2人で並んでかけていた。その最後尾に坐った2人の女子にしても、他の座席がなかったため、仕方なく坐っていたようであった。また、真ん中の2列は男女が混合しながらも、隣は同性どうしになっていた。また、廊下側の1列は女子のみが占めていた。そこでは、生徒たちは選択できる時はいつでも、同性の集団といつづけていた(Whyte 1983, p. 5)。しかし、教室で座席が自由になることは少なく、大半は教師や学校の介入による、男女が混合した座席である。

教室での座席の男女混合は、男女を区別しないという意味をもっている。しかし、出席簿や制服では、男女は明らかに分離され、区別されている。例えば、出席簿の並び方は「男子が先、女子が後」である。これはまず、女子が男子に劣る存在であることを意識させるものとなる(Deem 1978, p. 47)。それは、出席簿の並び方の順番に、教師が生徒に対処する際にあらわになる。例えば最初の道德の授業では、栄氏は出席番号順に生徒に座席を割り当てた。そのために、出席簿の並び方が後になっている女子は、座席が割り当てられるのを待っていた。また、ここでの出席簿の男女の分離は、女子を授業から疎外しかねない。同じ道德の授業では、平和教育の一環として、戦争を扱ったビデオを鑑賞していた。しかし、座席が出席番号順であったため、女子は背の高い男子の後ろで、ビデオ鑑賞を余儀なくされていた⁽⁶⁾。

また制服は、冬服は男子が黒の詰め襟にズボン、女子は紺のブレザーにスカート、夏服は男子が白のシャツに黒のズボン、女子は白のオーバーブラウスに紺のスカートと、色、形ともに異なっている。いうまでもなく、スカートやオーバーブラウスは活動にあまり適していないが、ズボンは適している。男女の制服の違いは「男子は活発で、女子は控えめ」といった性役割のステレオタイプを反映している。

(2) 教科書に含まれるメッセージ

教科書に含まれるメッセージは、登場人物や写真・挿絵の男女の数を単純に数える量的分析と、登場人物や写真・挿絵に描かれている人がどのような行動をとるのかに注目する質的分析から検討することができる。例えば、国際婦人年をきっかけとして行動を起こす女たちの会（1979）や伊東らの弁護士グループ（1991）は、教科書进行分析して、女性が主人公になる話が少ないこと、働く女性が描かれにくいこと、スポーツをする女子が少ないこと、性別役割分業にもとづく役割づけがなされること、説明者に男性が多いこと、「女らしさ／男らしさ」が促されることなどを指摘する。

ここではA中学校で使用されている公民の教科書（1994年版 日本書籍）について分析してみよう。公民の教科書がどれだけ男女平等のメッセージを伝えているかを検討するには、女性差別に代表されるジェンダー問題についての具体的な記述、性別役割分業を打破するような間接的な記述、写真が指標となる。まず、ジェンダー問題についての具体的な記述に目を向けてみよう。そこでは、基本的人権の一節の中に、女性差別という見出しがついて、1ページ半ほどにわたって、女性差別についての記述がみられる。同じ年版の大阪書籍では、平等権の見出しの中で、3分の2ページほどにわたって記述がみられるのとは比べると、日本書籍では女性差別を問題視しているといえる。そこでは女子差別撤廃条約により、「社会参加も家事・育児の仕事も、性別にとらわれず、男女共同の仕事とされ、女性の解放は、社会を活気づけることになった」（日本書籍 1994, 30頁）と述べられている。ここでは性別役割分業の棄却が具体的に言及されているだけでなく、口絵で女性国会議員の写真が提示されている。またそこでは、社会参加と家事・育児の両立の問題が女性の負担になっていることが述べられている。

しかし吉岡（1991）が指摘するには、1983年版ではなぜ性別役割分業が男女平等実現の妨げになっているかが説明されていたのに、1986年版ではその部分が削除されてしまった。そしてこれは、概観したように1994年版でも続いている。また1986年版では、信用金庫に勤めるNさんが育児と仕事の両立に苦労している実例が紹介されていたのに、1994年版では実例が削除されている。そのために、女性差別や男女平等の問題についての記述は、以前の教科書より抽象的な内容になっている。またそこでは、男女雇用機会均等法についての記述がみられたり、男女の賃金格差がグラフで図示されているものの、大阪書籍では掲載されている男女雇用機会均等法の抜粋が掲載されていない。そのため、具体的な法律の内容が理解しにくくなっている。

次に、性別役割分業を打破するような間接的な記述、写真に目を向けてみよう。性

中学校における男女平等と性差別の錯綜

別役割分業を打破するには、女性が働くこと、男性が家事や育児に参加することが必要である。女性が働くことについて検討すると、そこで掲載される働く女性の写真は11枚で、男性の15枚に比べると数は少ないものの、大阪書籍の男性25枚、女性5枚と比べると、著しい差はみられない。しかも職種内容をみると、専門職は含まれていないものの、速記官、単純作業員、役所職員、事務、看護婦、組み立て工、ケースワーカー、証券会社社員と多様である。また、組み立て工には「女性向け」の職種を脱した、自動車の組み立て工が含まれている。このように女性が働くことについては、性別役割分業を打破するメッセージがみられる。

しかし男性が家事や育児に参加することについて検討すると、そこでは家事や育児に関する写真は、すべて女性がモデルになっている。これは大阪書籍も同様である。また、家族が果たしてきた役割の多くが他の社会集団にとって代わられたとして、家事が外食産業に、老人や幼児の世話が老人ホームや保育所に頼ることが増えたことが記述されている。そこでは、「それだけ社会生活が便利になったともいえるが、その一方で家族のきずなが弱まる危険性が増大している」（日本書籍 1994, 192頁）と述べられている。家事や育児が女性の負担になっている現状から推察すると、この記述は「家族のきずなが弱まっているのは女性の責任」というメッセージを伝えていると解釈できよう。その結果、性別役割分業を促しかねない。このように、家事や育児については、性別役割分業が打破されるどころか、それを促すメッセージがみられる。

(3) 学校組織

学校組織を分析することは次の二つの理由から重要である。一つには、教師内のジェンダー関係が生徒のジェンダー関係にも影響を及ぼすことである（Buswell 1981, p. 199）。もう一つには、女性教師が自らを権威ある女性として示すことで、意気消沈しない、敗者ではない女性の役割モデルを、女子に示すことができることである（Piussi 1990, p. 87）。学校組織を分析するには、学校で誰が自分の利害や満足度を最大にするよう、どんな権力資質をもっているか、それぞれの教師がどんな役割を担っているかを検討すればよい。

A 中学校の学校組織は、一貫制をとる高等学校の学校組織と共通した組織で運営されている。そこで A 中学校、高等学校をあわせた学校組織をみてみよう。まず、誰がどんな権力資質をもっているかを検討してみると、校長、副校長は共に男性である。本務教員の女性割合をみると、1994年度で36人中10人で36%と、全国的な平均よりも若干、高くなっている⁷⁾。校務で部長、副部長の役につく女性教師の割合をみる

と、教務部、進路部、研究部、図書部、生徒部、指導部のうち、図書部と生徒部の2人で6分の1である。男性教師では26人中10人と、2.6人に1人が部長、副部長になっているのに、女性教師では10人中2人と、5人に1人が部長、副部長になっているにすぎない。また、運営委員会には女性教師は1人もいない。このように、女性教師が管理職にいないこと、校務で中心的な役割を果たせないことは、女性教師が権力を行使できるような地位にいないことを意味している。ここでは女性教師は権威がなく、意気消沈する、敗者の女性の役割モデルを、女子に示しているのである。

ここでの結果はアッカーの知見に大きな示唆を受ける。アッカーが指摘するには、共学校では男性文化が蔓延していて、権威を行使できない女性教師をへりにおいやる。そこでは、女性教師はキャリアに伴う制限に妥協することで、自分の野心と機会との認知的な不和を解消してしまう。そのために、女性教師はジェンダーを再生産するプロセスやジェンダー体制の持続に、有効な挑戦をなしえないのである（Acker 1988, pp. 318-319）。

次に教師の役割についてみてみよう。女性教師が担当する教科をみると、1994年度では国語1人、数学1人、理科3人、家庭科1人、英語1人、養護3人と、理科の女性教師がかなりいる。しかもそのうちの1人は化学の教師である。教科の教師全体に占める女性教師の割合をみると、国語20%、社会科0%、数学20%、理科50%、芸術0%、保健体育0%、技術・家庭50%、英語20%、養護100%である。これをみても、A中学校、高等学校では理科を担当する女性教師がかなりいることがわかる。ここでは、女性教師は女子を理系に進学させるのに、積極的な同一視のモデルとなる可能性がある⁸⁾。またそれによって、性別役割分業を打ち砕く可能性がある。しかし校務に目を向けると、女性教師が多く担当する図書部と生徒部は、司書やカウンセラー的な役割を求めている。司書やカウンセラーは「女性向け」の職種である。そのため、そこには性別役割分業が反映されている。

5. 黙示的な「隠れたカリキュラム」

黙示的な「隠れたカリキュラム」は、教師－生徒の相互作用、生徒間の相互作用を通じて伝えられるメッセージであると言い換えられる。ここでは、解釈的アプローチの手法の一つ、エスノグラフィーを用いて、そこで伝えられるメッセージを明らかにしよう。

中学校における男女平等と性差別の錯綜

(1) 教師－生徒の相互作用

相互作用は量・質の二つの側面から検討することができる。まず、量の面からみてみると、栄氏は教科書の音読を指名するのに、その時刻の秒を利用していた。「えーと、今、〇時△分□秒、□番のBさん、読んでもらいましょう」。Bが読み終わると、栄氏は次の生徒を指名する。このやり方がかわっていて、「桂馬飛び」に指名するのである。「桂馬飛び」とは栄氏の言い方だが、将棋の桂馬の動き方と同じように、生徒を座席順に指名する方法である。この方法によると、男女が交互に指名される。また簡単な質問に対する指名も、同じ方法で男女が交互に指名されることがあった。

これは非常にささいなやりとりの例である。しかし、女子は教師に注意を向けられないことで、自分が教師に期待されないことを意識したり、教師が男子に好意的であると考えたりすることが指摘されている (Stanworth 1983, p. 41)。この文脈で考えれば、男女を交互に指名することは、明らかに女子にも注意を向けていることを示している。また、最初の指名に分ではなく秒を利用することは、最初の指名を男女ランダムにするように配慮している。このように、特定の場面では、男女を平等に扱っているメッセージが伝えられる。

しかしその他の場面をみると、男子とのやりとりが多い。1994年度の栄氏の授業から、男女を交互に指名する場面を除外して単純に合計すると、全76回のやりとりのうち、男子が65回、女子が11回と、男子とのやりとりが著しく多い。なぜ教師とのやりとりの数に男女で違いが生じるのだろうか。これに答えるには、そこで営まれる相互作用の質を考える必要がある。そこで、典型的な事例をみてみよう。

[事例 1] 地理のロシアとまわりの国々の授業

(*B は男子を示す)

栄 : ロシア連邦とまわりの国々はもともとソ連と言ってた国です……人口、ロシア共和国、どれくらいですかね。人口、知っているという意味があるかな？

B1 : 知らない。

栄 : ①知っておいた方がいいでしょ。君たちが車のセールスマンだったら、人口の多い所に売りに行こうと思いませんか。人口を知ることは大切なのです。それでは、読めるかな？ 地図帳、123ページ。

(B2 挙手)

栄 : B2 君。

B2 : 1 億 5 千万人。

栄 : 日本と比較すると、日本は 1 億 2 千万人。ロシア共和国と日本の人口、差が

あるとみなすかね。

B3 : ちがうよ。

栄 : ちがうかな? 分布をみてみよう。地図帳 7 ページ 2 番, 分布……。

B4 : 多いことないよ。

栄 : ②そういう言い方じゃなくて, どの辺に密集しているのか。

(B5 挙手)

栄 : B5 君。

B5 : 西。

栄 : あとと言えることは?

(B5 挙手)

栄 : B5 君。

B5 : 東に少ない。

栄 : ③何か線のようなものになっているでしょ。

栄氏の質問に適切に答えるのは、発言した 5 人の男子のうち、B2 と B3 の 2 人である。そこで、他の 3 人の答えに対して栄氏が行うやりとり、具体的には下線①, ②, ③の発言をみてみよう。フランダースの相互作用分析カテゴリー^⑨を使ってそこでの発言をみてみると、B1, B4 に対しては、下線①, ②にみられるように、生徒の考えを受け入れず、B5 に対しては下線③にみられるように、ヒントを出して質問をたずねている。そこでは、好意的であることを如実に示すような、感情の受け入れ、賞賛あるいは奨励に分類される発言はみられないのである。ここでの分析結果は、男子が適切でない答えをするために、教師が男子に注意を向けることを示唆している。

栄氏の授業では決して、男子が全般的に教師とのやりとりを独占しているというわけではない。というのも、栄氏とのやりとりが女子より少ない男子もいるからである。このような結果はフレンチの知見と共通する点がある。フレンチが指摘するには、通常ではないような、ニュースになるような話題を男子がするために、教師は男子に注意を向けるのである。それは少数の男子が教師の注意を確保するよう、戦略を確保するためである (French 1984, pp. 128-133)。明らかに事例 1 でも、B1, B4 の 2 人は、教師の発言に否定的な発言をしたり、発言に割り込むことで、戦略を行使しているのである。

また、授業に集中しないために、男子が個別に注意を受ける場面もみられた。しかし女子も男子と同じ位、授業に集中していなかったが、個別に注意されることはな

中学校における男女平等と性差別の錯綜

かった。それは女子が期待をかけられていないためというよりは、男子が女子に比べて、授業に集中しないと考えられているためである。というのも、教育実習生が見学していた授業で、栄氏は実習生に対して、「(授業開始から) 35分がだれる時間で……その時は『〇〇君』とは言わずに、そばを通って、にらみをきかせて……」という発言をしたからである。この発言がなされた時、男子は比較的、授業に集中していた。それにもかかわらず、栄氏は注意する例として、男子の例をあげたのである。

このように、教師とのやりとりに男女で差がみられる理由のいくつかは、男子が教師の注意を引こうと戦略を行使したり、教師が男子は授業に集中しないという先入観をもつためと考えられる。しかしそれによって、女子が自分たちはあまり価値がないのだと感じるといった、意図しない結果がもたらされる可能性がある (Stanworth 1982, p.54)。

次に、講義に含まれるメッセージについて検討しよう。栄氏は生徒に向けて、「皆さん」という言葉をよく使う。ここでは聞き手として男女双方が想定されているように思われる。しかし、男子を聞き手として想定している事例がみられた。例えば、公民のインフレーションの授業では、「皆さんが2050年くらいまで生きていかれる上で、生涯の敵はかみさんなんかもいるけれど、インフレではないか」という問いかけがなされた。女子にとって、「かみさん」は将来像の一つであって、決して敵ではない。ここでは男子が聞き手として想定されているのである。また、ここでの「かみさん」の登場は、女性を笑いの対象とすることにもつながる。

女性を笑いの対象とするのは少なくない。例えば、同じインフレーションの授業では、物の値上がりで得をする人は誰かを問う中で、「しかし考えてみますと、遊んで暮らせるのはダメですね。わたしの昔の担任に、寺の娘さんがいたのですが、しょっちゅう学校を遅刻するので、うちに行って注意をしたら、『うちの娘、眠りが深いので、寝かせてあげます』でしたから……」という話がはさまれた。また、公民の家計の学習では、生徒に家で家計簿をつけているかをたずねた後、自分の家では家計簿をつけていないので支出がどうなっているかわからないとした上で、「うちのかみさんは家庭科の教師なのですが、衝動買いが多くって……」と話に区切りが打たれた。

聞き手として女子を無視すること、女性を笑いの対象とすることは同じ根をもっている。そこでは、授業内容が潜在的に妨害的な男子の注意を引くために形成されるのである (Riddell 1989, p. 188)。これは教師戦略なのである。しかしこれによって、女子は自分たちが注意を向けられないこと、注意を向けられても笑いの対象としての注意であることを意識するにちがいない。

最後に重要なことは、女子の進学意欲がくじかれることである。栄氏は決して、女子の学力が低いと考えているわけではない。しかし、担任の高校3年生が入社試験を受けている日の授業（公民）のはじめに、「今日、高校生は2人入社試験です。女の子だったのですが。今、女子大生は就職難です。ですから、下手な大学に入るよりは直接入れてよいかもしれませんね」との発言がなされた。女子大生の就職差別を問題視することもできるのに、そこでは女子大生の就職差別の現状が肯定され、女子は早く就職した方がよいとするメッセージを伝えてしまっている。

(2) 生徒間の相互作用

栄氏の授業では、生徒間の相互作用はほとんどみられないため、そこで伝えられるメッセージを十分に検討することができない。しかし少なくとも、男子が女子に教室を支配させようとしないうこと、女子に対して性差別的な言動をすることは、次の事例から明らかである。

〔事例2〕 地理の「夢の〇〇」, 「思い出の〇〇」と題して、生徒が書いた作文発表の授業（〇〇は国名が入る）（*Bは男子, Gは女子を示す。）

栄：それでは……（時計の秒針をみて）37番, G1さん。発表の後に指名してもよいですからね。

B数：女子だよ, 女子。

（G1は「夢のオランダ」と題して、発表を行う。発表後, G1は指名せずにそそくさと引き上げる）

栄：次はG2さん。

（G2, 「思い出のマレーシア」と板書する）

B数：えーっ！ マレーシア, 行ったの？ ①夢でみたんじゃないんだろうな？
あの歳で行ったの？

（G2が発表し, G3を指名する。G3は発表しようと前に出る）

B1：女ばっかしじゃん。

（G3は発表後, B2を指名する）

B数：B2で終わりにしよう。

B2：（夢の世界一周と板書する）世界に行きたいのは, いろんな魚を釣ってみたいからです。

B3：それでおわり？ ②どえりゃあー⁰⁰, 格好いいじゃん。

中学校における男女平等と性差別の錯綜

男子は最初、女子を指名するように言うが、女子の発表が2人続くと、「女ばっかしじゃん」と不満をもらす。しかも、生徒間で女子が指名されたのは1人なのに、女子を非難するのである。しかし、男子が指名されると、授業の残り時間が少なくなっていたこともあるだろうが、彼で終わりにするよう言う。つまり、自分たちが発言の機会を与えられないことに、不満をもらしているわけではないのである。そうではなくて、女子のジェンダー支配がみられることに不満をもらしているのである。

また、ここでは下線①にみられるように、女子の発言への冷やかしがみられる。しかもこの冷やかしは、女子の発言を否定している。これに対して、男子の発言には、同じ冷やかしでも下線②にみられるように、一応は評価がみられるのである。そこでは、同じ冷やかしであっても、ジェンダーバイアスがみられるのである。このような冷やかしによって、女子は自分たちの発言が全く聞かれないというメッセージを受け取るであろう。

6. 結 び

これまでの知見から、明示的な「隠れたカリキュラム」、黙示的な「隠れたカリキュラム」の二つの「隠れたカリキュラム」レベルで、男女平等と性差別という矛盾したメッセージが錯綜していることが実証された。しかも概観してきたように、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、根強い性差別のメッセージが随所で伝えられるのである。

ところで、本稿で指摘してきた知見は、どの程度一般化できるのだろうか。明示的な「隠れたカリキュラム」で指摘された問題は、A 中学校に特殊な問題ではないだろう。しかし、A 中学校の方が座席を男女混合にしたり、ジェンダー問題に多少配慮する教科書を使ったり、理科の女性教師を多く採用することで、男女平等のメッセージを強く伝えているだろう。そのため、他の多くの中学校の方で男女平等と性差別のメッセージが錯綜するといっても、男女平等のメッセージが弱いために、性差別のメッセージの方ばかりが強調されてしまうかもしれない。

黙示的な「隠れたカリキュラム」で指摘された問題は、個々の教師に負うところが多い。というのも、例えば性別役割分業観を肯定する教師は、性差別的なジェンダーメッセージを発しやすいためである。そこでまず、栄氏の性別役割分業観をみてみると、栄氏は教職の妻と共働きの生活を送っており、性別役割分業には否定的である。また栄氏の男女平等に関する意識についてみると、公民の女性問題の単元の中で、栄氏は指導にあたっていた教育実習生の女性に、ミスコンテストの是非を取り上

げることを認めている。この実習生によると、栄氏は男女平等に配慮している教師である。また担任の中学3年生のクラスで、栄氏は席替えのくじを引くのに、出席簿の並び方によって男子に先に引かせるのではなく、女子に先に引かせる試みをしたりしていた。このように、栄氏は男女平等に関する意識をいくらかはもっているのである。しかし概観してきたように、栄氏は男女平等に関する意識をしばしば現場に発揮できないでいる。これは男子の生徒戦略に引っかかったり、男子を授業に引き入れようとする教師戦略が行使されるためであった。このような生徒戦略、教師戦略は他の多くの中学校でもみられるにちがいない。この文脈で考えれば、性別役割分業観を肯定したり、男女平等に関する意識をもたない教師はもちろん、性別役割分業観を否定したり、いくらか男女平等に関する意識をもつ教師も、性差別的なメッセージを発するといった状況は他でも十分ありうる。

このような現実をふまえて、男女平等主義的な実践を進めていくにはどうしたらよいのだろうか。二つの「隠れたカリキュラム」レベルで提案するなら、明示的な「隠れたカリキュラム」レベルでは、出席簿の並び方を男女混合にする、女子の制服を活動に適したものにする、多様な教科で女性教師を採用し、彼女らの地位を上げ、多様な校務を担当させるといった学校内での取り組み、生徒がジェンダー問題についてより理解するよう、学校の垣根を越えて、教科書出版社への働きかけをしていくことが提案できよう。また黙示的な「隠れたカリキュラム」レベルでは、教師が男子を授業に引き付けるために、女子を聞き手として無視したり、女性を笑いの対象とすることをやめること、男子が発言を確保するのに使う戦略について知ることが大切であろう。さらに、女性を取り巻く現状、特に就職差別、性別役割分業について、批判的になる必要があるだろう。

本稿は男女平等と性差別という矛盾したメッセージが伝えられることを、1つの教科、1人の男性教師、特にメッセージの送り手に焦点を当て、解釈的アプローチを用いて明らかにしてきた。今後の課題としては、第1に、他の教科や女性教師が担当する授業を観察し、そこで発されるメッセージを明らかにすること、また、メッセージの受け手である生徒が教師や他の生徒から発されるメッセージをどのように構築するかを明らかにすることがあげられる。第2に、エスノグラフィの手法に基づく解釈をより裏付けるために、教師や生徒へのインタビューなどを行うことがあげられる。

中学校における男女平等と性差別の錯綜

〈注〉

- (1) ジェンダーカテゴリーは、ジェンダーアイデンティティを意識させるというメッセージが含まれることで、学校－教室における「かくれたカリキュラム」の一つの例として位置付けられる。その他、学校－教室における「かくれたカリキュラム」には、さまざまなメッセージが含まれる。
- (2) この考え方はリーら（1994）の考え方と同じである。リーらはアメリカの私立男子校・女子校・共学校を調査して、性差別と男女平等主義的な実践の両者がみられることを指摘する。
- (3) そのため、筆者の言う「隠れたカリキュラム」は、前述の天野（1988）のいう「かくれたカリキュラム」とは異なる。天野の場合、黙示的な「隠れたカリキュラム」のみが「かくれたカリキュラム」と考えられている。しかし筆者の場合、性と知識の配分、学校の組織構造と役割モデルも、「隠れたカリキュラム」としてとらえている。
- (4) Johnson et al. 1989, p. 105
- (5) これ以外に、幼稚園・保育園の段階、また小学校以上の段階での休み時間での遊具の選択も指摘されることがある。本稿では授業を観察しているため、遊具の問題は検討しないことにする。
- (6) ここでの光景は、デラモント（1990）が観察した、木工・金属工での授業での光景と類似している。そこでは、「男子が先、女子が後」になっている出席簿の並び方の順番に、机・椅子が割り当てられる。しかし、教室には机・椅子が不足しているので、女子は欠席者の机・椅子を使うように言われるのである。そこでデラモントは、男女が分離した名簿が女子の中に、不安で、授業に「所属していない」という感情を起こさせるという結果をもたらすことを指摘する。
- (7) 井上・江原（1995）によると、1993年度の中学・高校をあわせた、中等教育での本務教員の女性割合は30％である。
- (8) イギリスの女子に理科や技術工学を勉強させようとする運動、GIST（Girls into Science and Technology）運動の一つに、女性科学者が学校を訪問することで、女子の役割モデルを提示し、女子に理科や技術工学を勉強させようとする試みがあった。この文脈で考えれば、女性教師も同様の積極的な同一視のモデルとなりうる。
- (9) フランダースの相互作用分析カテゴリーは全部で10のカテゴリーがある。そのうち、教師の話は①感情の受け入れ、②賞賛あるいは奨励、③生徒の考えの受け入れ、

あるいは利用, ④質問をたずねる, ⑤講義, ⑥指示を与える, ⑦権力の批判, あるいは正当化の7つのカテゴリーに分けられる。また, 生徒の話は⑧反応, ⑨参入の2つのカテゴリーに分けられ, 残りの1つ⑩は沈黙, あるいは混乱のカテゴリーである。

(10) この地方の方言。「大変」「非常に」の意。

〈参考文献〉

- Acker, Sandra 1988, "Teachers, Gender and Resistance", *British Journal of Education*, Vol. 9, No. 3, pp. 307-322.
- 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』39巻, 38-55頁。
- Buswell, Carol 1981, "Sexim in School Routines and Classroom Practices", *Durham and Newcastle Research Review*, Vol. IX, No. 46, Spring, pp. 195-200.
- Deem, Rosemary 1978, *Women and Schooling*, Routledge&Kegan Paul.
- Delamont, Sara 1990, *Sex Roles and the School*, 2nd Edidtion, Routledge.
- Duru-Bellat, Marie 1990, 中野知律訳『娘の学校―性差の社会的再生産―』藤原書店, 1993。
- French, Jane 1984, "Gender imbalances in the primary classroom: an interactional account", *Educational Research*, Vol. 26, No. 2, June, pp. 127-136.
- 井上輝子・江原由美子編 1995, 『女性のデータブック―性・からだから政治参加まで―』第2版, 有斐閣。
- 石戸教嗣 1982, 「男女差から見た“かくれたカリキュラム”」, 京都大学教育社会学研究室『「学習風土」と「かくれたカリキュラム」に関する教育社会学的研究』No.1, 35-41頁。
- 伊東良徳他 1991, 『教科書の中の男女差別』明石書店。
- Johnson, Granados Jackie et al. 1989, "The infant years", in *Education For Equality*, ed. by M. Cole, Routledge, pp. 102-121.
- Lee, V. E. et al. 1994, "Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms", *Sociology of Education*, Vol. 67, April, pp. 92-116.

中学校における男女平等と性差別の錯綜

- 国際婦人年ときっかけとして行動を起こす女たちの会・教育分科会 1979, 「女はこうして作られる—教科書の中の性差別—」男女平等の教育を考えるシリーズⅡ。
- 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ックス—女子高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。
- 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』31号, 218-228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。
- 中西裕子 1993, 「ジェンダー・トラックス—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。
- Piussi, Maria Anna 1990, "Towards a Pedagogy fo Sexual Differnece: education and female genealogy", *Gender and Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 81-90.
- Riddell, Shella 1989, "Pupils, Resistance and Gender Codes: a study of classroom encounters", *Gender and Education*, Vol. 1, No. 2, pp. 183-197.
- 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, Michelle 1983, *Gender and Schooling*, Hutchinson.
- 高田理子 1993, 「女子学生はなぜ理系に進まないか—ケーススタディを中心に—」『女性学年報』第14号, 80-88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。
- Whyte, Judith 1983, "How girls learn to be losers", *Primary Education Review*, No. 17, Summer, pp. 5-7.
- 吉岡睦子 1991, 「社会科・公民的分野」伊東良徳他『教科書の中の男女差別』明石書店, 157-172頁。