

第2部

なぜ、ジェンダーが 教育にとって問題なのか

目 次

はじめに	43
1.人権の歴史とジェンダー	45
(1) 国連人権教育の10年と女性	
(2) 性別による特性論・役割論の否定	
(3) ジェンダー・フリーの必要性	
2.特性教育論をジェンダー分析する	49
(1) 「男らしさ、女らしさ」の教育論と社会秩序システム	
(2) ジェンダーの発見 ——生物学的決定論から社会構築論へのコペルニクスの転回	
(3) ジェンダーの固定化と子どもの自由な成長の阻害	
(4) ジェンダー・フリーの教育と学校の再生	
3.学校におけるジェンダーの再生産——子どもの自己形成の観点から——	57
はじめに	
(1) 学校教育とジェンダー ——ジェンダーの再生産における「隠れたカリキュラム」	
(2) 教室運営の慣習と教員の対応にみるジェンダー・メッセージ	
(3) 子ども集団に内在するジェンダー・子ども集団が形成するジェンダー	
(4) 教職員は何をすべきか、教職員に何ができるか	
4.男らしさ、女らしさの不合理性	63
(1) 教育と男女平等	
(2) 固定的な男らしさ、女らしさの不合理性	
(3) 男女平等教育のめざすもの	
5.情報化社会とジェンダー	67
(1) 情報化社会の人間観	
(2) 個人の自己実現を妨げているジェンダー	
(3) ジェンダー・フリーな社会へ、学校がすべきこと	

はじめに

1947年に施行された日本国憲法と教育基本法は男女平等を謳い、法律の上では、選挙権と被選挙権などの政治的権利、高等教育を含む男女共学の教育を受ける権利、原則としていかなる職業にも就く権利、民法における夫と妻の平等の権利が保障された。

しかしながら、その後51年を経過した日本の現状は、衆議院議員の女性比率が4.6%で世界169カ国中125位という低さに象徴されるように、男女平等という点では遅れた国になっている。閣僚についてみても、約半数が女性である北欧諸国をはじめ、大半の国で数人の女性閣僚がいるのに対し、日本では女性の閣僚はゼロである。

職業の分野をみても、雇用されて働く女性の数は増大しているものの、1995年の「女子雇用管理基本調査」によれば、管理職比率は部長相当職1.5%、課長相当職2.0%ときわめて低い。また賃金は男女の平均で比較すると女性は男性の51.2%にすぎず、多くの女性はパートタイマーとして働き、自分の生活を維持できる賃金さえ得られない。このように、いまの日本の社会は男性によって支配され、女性は自立して生きていくことが困難な社会といっても過言ではない。

社会における男女の不平等がもたらす弊害については、今世紀の後半、国際的にもさまざまな指摘がなされ、それを除去するための取り組みが行われてきたが、日本においては、経済構造の急激な変動と少子・高齢化の急速な進展のなかで、従来の男性中心社会の変革が切実に求められるようになってきている。

そのための取り組みは、社会のあらゆる分野で行われる必要があるが、学校教育はそのなかでも重要な分野のひとつである。

ところが学校は性差別を再生産する場になっているとの指摘が、各方面からなされてきた。

日教組女性部は、1947年結成以来、女性の労働権の確立を重要な課題として、母性保護のための諸制度、保育所づくり、育児休業制度の法制化などに取り組み、実現させてきたが、そのなかで学校

のなかの女性差別にも目を向けるようになった。そして1972年の婦人部定期総会で良妻賢母型女性の再生産をしていることの反省をふまえ、特性論に基づく女子教育の見直しが確認され、1975年からは夏季研究会に各地から自主的な教育実践を行っている多数の女性教職員が集まり、活発な討論や経験交流が行われるようになった。

その実績の上に、1977年の教研集会から、「人権と民族の教育分科会」に「女子教育もんだい小分科会」が発足し、1980年に独立分科会となったが、1997年から「両性の自立と平等をめざす教育分科会」に名称変更した。

教研集会では、日々の学校生活のなかでの性差別に目を向けた多くの実践報告が行われているが、とくに近年は男女別名簿の見直しや教科書の点検など意識・慣習を見直す実践が進んでいる。

「混合名簿」については、1993年、全組合員に討議資料が配布され、全国各地で「男女別名簿から混合名簿へ」の取り組みが行われている。

しかしこれに対し、「区別と差別は違う」「“男は男らしく”、“女は女らしく”がなぜ差別なのか」などの疑問が出され、進んでいない学校も少なくない。

法律上男女平等が謳われても、男と女は特性や役割が異なるという意識や慣習が根強い社会では、実質的な男女平等は実現しない。生物学的性別に対し、このように社会的・文化的につくられた性別をジェンダーというが、学校のなかにおけるジェンダー形成は、多くの場合無意識のうちに行われている。

そこで、ジェンダーとは何か、どのようにつくられ、どのような結果をもたらすかなどについて研究を進めるため、昨年7月「ジェンダーと教育研究委員会」が発足した。

男女平等教育は女性教職員が女子に対して行うだけでなく、男性を含めた教職員集団が、男子にも女子にも行っていく必要がある。その教育実践のための一助となる研究を、さらに深めていきたい。

(中島 通子)

1 人権の歴史とジェンダー

(1) 国連人権教育の10年と女性

これまで、学校や行政で取り組まれてきた人権教育は、部落差別の問題が中心であり、これに「在日」外国人や障害者の人権が加わるという場合が多かった。それが最近ようやく女性の問題が、人権教育の対象として取り上げられるようになってきた。

そのきっかけのひとつは、1994年12月、国連総会が1995年から2004年を「人権教育のための国連10年」と定め、行動計画を策定したことである。国連の行動計画は、世界人権宣言（1948年）からウィーン宣言（1993年）までの一連の人権に関する国際文書のなかの人権教育に言及している諸規定に基づくものであるが、とくに重点がおかれるべき対象として、「女性、子ども、高齢者、少数民族、難民、先住民、極貧の人々、HIV感染者、その他の社会的弱者」が列挙されている。これに基づき、日本政府が1997年7月に策定した国内行動計画でも、重要課題への対応として、女性をトップにあげ、子ども、高齢者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者等、刑を終えて出所した人と続く。本稿は、この順序の当否を問題にするものではなく、ただ女性の人権が障害者や部落差別を受けている人々の人権とともに、重要課題にあげられたことに注目したいのである。

いうまでもなく、人権のための行動や教育は、長年にわたって、数かぎりない人々によって担われ、その努力の結果として国連の文書がつくられ、国内の行動計画もまとめられたのであり、その逆ではない。女性の人権の問題も、古くは婦人参政権運動から第二波フェミニズムの運動を経て、1975年の国際婦人年以降は広範な女性たちの運動に広がったが、ともすれば女性だけの問題として普遍的な人権の問題から隔離される傾向があった。人権教育の場でも、女性の問題は女性教職員が女子に対して行えばいいと考えられ、男性

教職員を含めて男女の子どもたちに行う人権教育としては広がりにくかったといえる。それがいまようやく、人権教育の重要課題に位置づけられ、公的および非公的学習の双方において、すべての年齢層、すべての社会構成集団の男女による平等な参加が強調されるようになった意義は大きい。

人権教育のための国連10年行動計画は、人権教育を「知識と技術の伝達および態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う研修、普及および広報努力」と定義し、一般的指導原則のひとつとして、「人権教育は、ジェンダーに関する偏見、人種その他の要因に基づく先入観とたたかうものとし、またこれらから自由なものとする」と掲げている。

また、人権教育のための教材の調和のとれた開発プログラムとして、「感性を育む教育」の項目が立てられ、「教材や課程は、基準や実用的な技術を伝えるにとどまらず、自分自身が意識しなくとも暴力的な行動をとる可能性をもっていることに研修者が気づくよう計画された演習方法を含むべきである。例えば、自分の態度や行動のなかにあるジェンダーや人種についての偏見について、研修者に気づかせる効果をもたらすよう開発された演習方法は、非常に価値あるものである」と述べられている。

このように、女性の人権のための教育は、単に知識や技術を伝えるだけでなく、自分では意識しないまま態度や行動のなかにあるジェンダーについての偏見や暴力的な行動をとる可能性に気づかせ、人権を尊重する態度を形成するものでなければならない。そのためには人権教育を行う教職員自身がいずれ、自らのジェンダーについての偏見に気づく必要があるだろう。

(2) 性別による特性論・役割論の否定

18世紀の末、フランスの人権宣言やアメリカの独立宣言で高らかに謳われた「人権」は男性のものであり、女性は人権の主体とみなされなかった。これに対し、女性たちによる人権のためのたたかいがあり、その成果として、20世紀に入ってから国レベルで参政権を中心とする女性の人権が認められるようになり、さらに国際的レベルでは、第二次大戦後、すべての人権の男女平等を明確に定める世界人権宣言や国際人権規約が採択された。日本国憲法の人権規

定もその流れの一環として生まれたものである。

しかし、「はじめに」でふれたように、あらゆる分野で平等とは程遠い現実がある。それを支えてきたのは、女性にも人権があることは認めるが、女と男はその特性や役割が異なるのだから、それぞれの特性や役割を尊重することが重要であるという「機能的男女平等論」である。

1960年代後半に各国で広がった第二波フェミニズムの運動は、このような性別による特性論や役割論を変えない限り女性の解放はないと主張し、この運動をバックにして、国連は1975年を国際婦人年と定めた。メキシコで開かれた第1回世界女性会議の行動計画および1979年に採択された女性差別撤廃条約は、性別による特性論・役割論を明確に否定し、性に基づく区別が性差別につながることを明らかにした。さらに、差別する目的がなくてもその効果をもつ行為は差別であると定義された。そして教育の分野における女性差別撤廃のためのすべての措置をとることを締約国に義務づけている。日本はこの条約を1985年に批准した。

性別による特性論・役割論の否定はジェンダー論として発展し、「ジェンダー」は、1995年北京で開かれた第4回世界女性会議のキーワードのひとつとなり、ここで採択された行動綱領では、くりかえし「ジェンダーの視点」が強調されている。

とくに教育の分野に関しては、「あらゆるレベルの教育者によるジェンダーの認識の欠如が、差別傾向を助長し」としていると指摘され、「ジェンダーに関する固定観念のない教育課程、教科書および教材の開発」「あらゆる教育段階にジェンダーの側面を組み込む人権教育計画の開発」などが、取るべき行動として重視されている。

女性差別の問題をジェンダーの視点でとらえ直し、社会的、文化的につくられた性別によって男女双方が人権を侵害されたり生き方を制約されているという考え方は、以前から女性運動のなかにあり、女性学の主要な研究テーマになっていた。それが国連の会議のキーワードのひとつになり、行動綱領でも強調されることによって、男性を含めて広がる契機となった。

こうして、女性問題からジェンダー問題へとキーワードが変わることによって、女性の人権は、女性だけが集まって語る問題から、男女が共に日常生活や生き方を問い直す問題へと発展していったのである。

(3) ジェンダー・フリーの必要性

とはいえ、ジェンダー意識は、家庭や学校などの日常生活で、さらにマスメディアを通して、無意識のうちに形成され、再生産されるものであり、しかもそれが女性にとっても男性にとっても幸せであると信じて行われるものでもあるため、それを変えることは容易ではない。

とくに日本は、所属する集団に同化し、みんなと同じことに安心して、そのなかで与えられた役割を担うことによって安定を得る集団主義が根強いから、ジェンダーの枠からはずれることに対する他者の非難や孤立への恐れが大きい。

戦前は「イエ制度」を中核とするムラ共同体とその頂点にある天皇制が、人々、とくに女性の行動や生き方を制約し、支配してきたが、戦後の高度成長期以降は、企業に家族ぐるみで生活を丸ごと支配される企業中心社会に変わった。いずれもジェンダーの枠にしばられ、個人の尊重原理という人権思想に相反するものであり、人権意識を根づかせることを困難にする土壌だった。

しかしながら、日本も社会の成熟化が進み、共同体としての家庭や地域が大きく変容ないし崩壊し、さらに企業でも容赦なきリストラと日本的雇用慣行の見直し、外部労働市場の労働者の増大が進んでいる。そのなかで少子高齢社会の到来が深刻な問題になっている。このような社会の急激な変化のなかで、いま教育に求められているのは、女性も男性も個人として生きる主体となり、お互いに支え合う関係をつくる力を育てることである。ジェンダー意識はそれを妨げるものであるから、いま学校のなかでジェンダー・フリーの教育を進めていく必要性はとくに高まっているといえるのである。

(中島 通子)

2 特性教育論をジェンダー分析する

(1) 「男らしさ、女らしさ」の教育論と社会秩序システム

「男の子は男らしく、女の子は女らしく育てた方がよい」という考えは、現代日本社会でもかなり強い。1992年に実施した日本、韓国、フィリピン、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、スウェーデンの8カ国の国際比較調査において、「男の子は男らしく、女の子は女らしく育てる方がよい」という認識は、日本が一番高く46%である。ちなみにスウェーデンは6%、イギリスは16%である。一方、「男の子も女の子も同じように育てる方がよい」は、スウェーデンが89%、イギリスが79%、フィリピンが62%で、日本は39%でやはり一番低い（東京都生活文化局『女性問題に関する国際比較調査』1994）。

どうしてこれほど他の国と認識の開きがあるのか？ それは、日本社会が「性別」の違いにより社会を秩序化するシステム、すなわち「男は社会で働き、女は家庭で働く」のが基本であるといった「性別役割観」に基づいた「分業社会」を強固に維持してきたからである。しかし実際にまったくの分業が成り立ち、専業主婦でいることが可能な収入のある夫と結婚している女性は少数しかいない。大多数の既婚女性はパートタイムに従事している。自営業や農家では夫婦で共に働いている。会社や役所の正社員・職員の男女間で「性別役割」観が浸透している。実際に完璧な分業が成り立っていないのに「性別役割観」だけは「規範」やイデオロギー、制度のレベルで強固に維持されているのだ。

身分や階級、貧富の差や民族、人種差が強い国では、「性別」の違いのみにより、役割が固定化されることはない。しかし日本という国は、ケタハズレの大富豪もいないが、特殊なケース以外は餓死する極貧階層もない、中産階級が主流の社会である。だからこそ「性別」の違いによって「役割分業」するという理念のもとに、具

体的には男と女を対とする婚姻家族を社会の基本単位とする、社会秩序システムを取っている。

社会の秩序システムが「性別役割」を基本に成立していれば、「学校」においても性別役割を遂行する子どもを育てることを目的とすることになる。第二次世界大戦前の公教育はそれを「立身出世・良妻賢母」と称していた。戦後は露骨なスローガンは掲げなくなったが、「期待される人間像」の内実は「会社人間と主婦」にほかならなかった。まさに「性別役割」の基本的関係は、明治以降現代の日本社会まで変わっていない。

戦後教育が男女平等を理念としていても、技術・家庭および体育の男女別修、家庭科の女子のみ必修等のカリキュラムの男女別修が、教育制度として確立していた。この日本の教育制度が、国連から性差別と認定され、性差別撤廃条約の批准により、カリキュラムの男女同一、共修に是正されたのは、1994年のことである。

戦後教育が男女平等を理念としながらも、なぜカリキュラムを男女同一にしなかったのか？ それはこれまでの「男女平等教育」とは、権利の平等を教え、性差別はいけないことだと教えるが、同時に男と女は体や資質が本質的に違うから理解し協力することが大切と認識しあう、特性教育論的男女平等理解に立っていたからである。だから「男は男らしく女は女らしく、それぞれの特性を生かす」という発想が、性別役割分業社会を支えている根幹であるとはなかなか思い至らなかったのである。

(2) ジェンダーの発見

——生物学的決定論から社会構築論へのコペルニクスの転回

1) 性別認識における生物学的決定論への疑問

「男には男の、女には女の特性がある」という認識の根拠は、男と女は生物学的に違うという認識にある。そして、この「生物学的決定論に依拠して男女の特性を生かす教育」をすることがこれまでの、日本の教育の理念であり、制度であった。

確かにカリキュラムの男女同一、同学原則は人権論に立てば納得せざるを得ない。しかしやはり男女の違いは体格や特性において存在すると信じている教職員も実に多い。

女と男の違いや「らしさ」の段階には、染色体・ホルモン／性器／体形／体力／性格や資質／能力／役割／職業等のレベルがある。この段階を染色体がXX、XYであれば役割や職業も女と男で違って当然と単線的に発想してきたのがいままでの「性別」の理解だった。

しかし文化人類学者のマーガレット・ミードは、男らしさ、女らしさのとらえ方、役割などが地域や文化によって異なり、家事労働をしたり、化粧する男が存在する社会があることを提示した（『男性と女性』東京創元社、1961）。精神分析学者のロバート・ストラーは、自分は女であるとか男であるという認識、すなわち性同一性（性アイデンティティ）は、生物学的性別（染色体や性器の形態）によって決定されるものではないことを、性別同一性障害という現象を解明しながら考察し、性別には生物学的性別と後天的に獲得される社会的・文化的性別があることを提示した。そして生物学的性別をセックス、社会的・文化的性別をジェンダーと名づけた（『性と性別』岩崎学術社、1973）。

ジェンダーという語彙は、もともとは文法上の性別を表す用語だった。フランス語やドイツ語を勉強した経験がある方は、この単語は女性名詞か男性名詞かと覚えなければならなかったことを思い出してほしい。フランス語で海という単語はラ・メールで女性名詞である。しかし海は生物学上メスなのではない。人間が勝手に性別を決めたのである。このようにジェンダーは文法上人間が意味付与した性別を表す語彙だったので、文法上に限らず社会的・文化的性別を表す語彙として再定義されたのである。

性科学者のジョン・マネーは半陰陽や事故でペニスを失った嬰兒の治療を行いながら、人間の性アイデンティティは、セックスよりジェンダーの規定性の方が強いことがあることを確認した（『性の署名』人文書院、1979）。ブルックス・ガン他の心理学者は、子どもの資質や役割認識が社会化の過程で形成されることを明らかにした。ベビーXの実験では、性別が明かされない嬰兒に対し、人々は男の子だと思ったら車の玩具を与え、女の子だと思ったら人形を与えた。

このようにいままで私たちが認識してきた「性別」概念が、あまりにも生物学的決定論に依拠してきたことに、さまざまな学問から疑義が示された。そして人間社会が社会的・文化的に付与する性別

概念の存在の重要性を認識し、とりあえずセックスとジェンダーと分けて性別概念を理解し検討することにしたのである。

2) 「性別」というカテゴリー分けとその関係性

ジェンダーは、人間の性別が生物学的に決定されるものではなく、社会的・文化的につくられるものであることを示す概念であるが、同時に人間を男・女の2種類に分別し、その関係性を問いかける概念であることを明確に認識する必要がある。先に紹介した諸学問は、生物学的決定論への疑問を提示したアプローチのものであった。一方で女性解放運動や女性学の系譜のなかからジェンダー概念が発見されたアプローチを説明しておかなければならない。

1960年代後半からの女性解放思想・運動は、「女性とは何か」と問い続けた。「男と女の2種類に分けられた人間のうち、なぜ女性が劣位におかれるのか」「男と女の存在の何が違うのか」を究明することが課題であった。ティグレース・アトキンソンは「何が、ある特定の個人を『女』として、他の人々から区別させるのか。それは性的な区別である」と述べた。さらに性的区別には2つの側面「社会的」な側面と「生物学的」な側面があることを指摘し「なぜ生物学的分類が社会的分類になったのか?」、男と女の関係は「なぜ綿密なヒエラルキー構造になったのか?」を考察し、「愛」や「性交」などにおける性支配の心理的メカニズムを緻密に分析した。このように女性解放思想・運動のなかでも、とくにラディカル・フェミニズムは「女性というカテゴリーにおこる差別」は「性別の違いによるヒエラルキー構造」にほかならず、「生物学的分類が社会的分類に転化するシステム」＝セックス／ジェンダー・システムであるという究明がなされていった。

さらに女性解放思想を学問として発展させた女性学は、タルコット・パーソンズらの従来社会学における役割理論が「男は外で仕事、女は家で家事・育児」という性別による役割分業を自明視していることを批判し、性役割の固定化のメカニズムを検証していった。また「男は文化、女は自然」といったシンボルレベルの男女の二項対立的把握を、従来文化人類学が男女の相補性(補完性)と把握してきたことを問題視し、男女の二項対立的象徴は男性優位システムをぼかしてきたことを示した。クリスティー

ヌ・デルフィーは男と女の分割とその関係性を「社会に存在する大人／子ども、白人／非白人など階層的な二分法的区分と同様に男／女の二分法的区分は、『性別集団』にわけて支配関係に置くためである」と男女の序列化、階層化にこそ注目すべきことを強調した(館「女性学とジェンダー」『お茶の水女子大学女性文化研究センター年報』9-10号、1996)。

このようにジェンダーは現在、人間を男／女の2種類の性別カテゴリーに分別するように構築されており、しかもその性別の関係性は、男性優位の性支配構造にあることを解明するのに重要な分析概念として発見された。最新のジェンダー理論では、セックス(生物学的性別)も社会的に構築されていることが論じられている(キャプラン&ロジャース「性は定義できるか」『現代思想』Vo1.20-5、1992)。

(3) ジェンダーの固定化と子どもの自由な成長の阻害

かつて人々は、毎日太陽が動くので昼夜があると思っていた。地球が動いているのではなく太陽が動いているとしか見えないのでそう思っていた。しかし天動説では事象が説明できないので、地動説という学説が生まれた。この学説の大転換をコペルニクスの転回と呼んでいることは、現在ではほとんどの人が知っている。ジェンダーという性別の認識論上の変化は、この天動説から地動説への転回ほどの大革命なのである。

「性別は生物学的に決定されたものではなく社会的に構築されたものである」ことが認識されると、人々はどれほど自由になるか、可能性に満ちた存在として自分を認識できるようになるか。それは地動説により地球を知り、宇宙を知った認識の広がりや身分がなくなった解放感に似ているだろう。しかし性別区分が強固であった日本では、ためらいを述べる人々も多い。「やはり男と女は違うのではないか」と。この不安は、これまで男と女が違うことを前提にして社会の規範や制度がつくられていることからきている。それは身分制社会の武士階級の権力喪失の不安と同じである。もちろん農民でも統治されることに慣れていて不安を感じる農民だっていたわけであるから無理もないことであろう。けれど武士階級は稲を育てる苦勞も知らなかったが収穫の喜びも知らなかった。農民階級は自分

たちで収穫の配分を決定できる喜びを知らなかった。

性別による区分も同様である。どちらかに区分された性別は、もうひとつの性別が既得している可能性の獲得を遮断されているのである。学校での特性教育はジェンダーの固定化にほかならない。子どもの自由な成長を拘束しているのである。「男の子は理系、女の子は文系」が得意という思い込みは、物理が好きな女子や文学の好きな男子の可能性を遮断させてしまう。

人間の特性は個々人によって実に多様で異なっている。その一人ひとりが「性別」の違いにより、人生が決められることは実に理不尽である。私が行った「ジェンダーと自己形成」の調査だけでも、家族、親戚、地域、メディア、友人関係、学校、自己の身体認識などのさまざまな要因によってジェンダー・アイデンティティが形成され、役割意識や性的指向の意識化が行われることが明らかになった。女の子であることで規制される不満をもっていた女子は、夜みる夢のなかで、男の子として自由にふるまい抑圧を解消していたと述べる。人形遊びが好きだった男子は親に叱られ人形を取り上げられ、自分が好きなことをすることへの不安が刻印されたという。腕相撲で女子に負けたら先生から男子なのにだらしないといわれ傷ついた経験を語ったり、高いところに登ることが好きな女子は、高いところの窓拭きをしたくてもさせてもらえなかったこと、進路指導で男ならこの学校、女ならこの職種と決められてしまったことなど、誰もがジェンダーの固定化により束縛された経験を次々に語る(館「性規範の現在」『社会規範』藤原書店、1995)。

教職員たちは子どもたちが、ジェンダーの固定化がなされ困っていることに気づいてほしいと思う。それにはまず、子どもたちに聞いたり、書いてもらうことだ。私が横浜市の男女平等教育副教材『どうしてわかるの?』の作成に参加したときも、子どもたちのジェンダーの固定化を認めない先生方がいた。そこで先生方に子どもたちへのアンケート調査や話し合いをしてもらった。その結果、あまりにジェンダーが固定化されている事実には驚き認識を改めましたという発言が生じた。

男女特性論は、個人の個性・可能性を「性別」の違いで裁断してしまっているのだ。先に述べたように男女の特性は「男は論理的、女は感性的」などと対照的・対立的に把握されている。論理的な女、感性的な男の存在を認めない「男女特性教育論」がいかに子どもの

成長を阻害する教育論か、もはや気づく時に来ている。

(4) ジェンダー・フリーの教育と学校の再生

近年、地方自治体での「女性行動計画」の策定により、男女平等への啓発活動と次代の男女参画意識の育成を目標に、女性政策部・課が学校での男女平等教育を推進する動きが活発化してきた。それはとても頼もしい動きだが、ときどき従来の特性教育論に基づいた男女平等教育が堂々と表明されていることに驚くことがある。「性差別はいけない。しかし男と女は違うことを理解しあい協力することが大事」というものだ。ジェンダーの視点に立つとは「男と女の違いと認識している事柄は、社会的に構築されたものであるかもしれない、また男女の関係性は固定化されていないか、平等か」と問う知見である。「性別」による区別の固定化とその関係性を問い直す視点なのである。

この点が、とくに学校の教職員に浸透しないのは、教職員のジェンダー認識のみではなく、学校の慣習が性別カテゴリー分けを多用しているからである。いわゆる男女別名簿は、男と女と2つに分け、ほとんどは男子を先にしていて、まさに男女区分と男性優位の象徴である。男女平等教育ないしジェンダー・フリーの教育の課題として、男女別名簿から男女混合名簿への変革が取り上げられたのは、まさに男女の分別を前提にする特性教育論の象徴を取り上げることで、ジェンダーの視点に立つこととの違いを明確にするためであった。

しかしいまでも男女混合名簿については些細なこととか、男女平等教育は授業でやればよいのであり、学校の慣習を変えなくてもよいとする意見がまだ多い。だが男女混合名簿に反対する校長や教職員たちの本音は、要するに面倒なのである。男女平等教育の授業は熱心な一部の教職員が勝手にやればよいが、全学的な取り組みとなると自分も行動しなければならないことが億劫なのであろう。

確かに教職員は忙しい。だが、ジェンダーの固定化が子どもの自由な成長を阻害していること的事实を知れば、それこそ教育の根幹にかかわる問題であることを認識せざるを得ないであろう。子どもたちの一人ひとりの集まりを「性別集団」という固まりに二分化してしまう要因には、ひとつには生徒数の問題もあるであろう。それ

はそれで改善していくしかない。しかしこの問題を見逃し続けることは、「学校」を子どもが成長できる教育的な場としてより、犯罪的な場とすることに加担していることになる。

現在、学校という場があまりに深刻で無力であるように見える。学校死滅論は戦前にも論じられたが、同時に学校の意義を追求して新学校も設立された。現在は学校の意義そのものを語ることも少ない。だから、いまこそ、教職員という仕事——それは若い子どもたちの魂に鋭敏で、かつ「知」の力により子どもたちを、エンパワーすることのできる能力をもっていること——を再確認してほしい。少なくともジェンダーの視点で学校を見直すことは、子どもたちの自由な成長を保障する場として学校を再生することになると思われる。

(館 かおる)

3 学校におけるジェンダーの再生産

——子どもの自己形成の観点から——

はじめに

本論では、学校教育における意図的・組織的教育の側面より、むしろ、無意図的・インフォーマルな側面に注目し、学校という場が、子どもたちの「女であること」「男であること」をめぐる意識や態度、価値観の形成、すなわち性アイデンティティの形成にいかなる意味をもつのかを考察してみたいと思う。

(1) 学校教育とジェンダー

——ジェンダーの再生産における「隠れたカリキュラム」

子どもは幼児期（3歳頃～）に、自分の性別を認知し、受容すると同時に、その性別に対して周囲（社会）から期待される態度や行動、言葉遣いや遊び・おもちゃの好みにいたるまで（いわゆる性役割ないしジェンダー）を、内面化していく。

学校における子どものジェンダーの内面化過程はR.ディームの表現を借りれば、ある種の現象や行動が特定の性別のものとされること（「セクシズム」）によって、「性別ステレオタイプング」（個人が自らの性に特有な行為や考え方をしなければならないと考えるように社会化）されていくプロセスの一環である。森繁男氏は、家族—学校—労働という3つの社会制度が連関して、「階級関係」の文化的教育的再生産と、このような「性別分業」、すなわちジェンダーの再生産を担ってきたのだと分析している。

男女平等、人権尊重を建前とする学校という場で、このジェンダーの再生産がどう行われているのか、この点に示唆を与えてくれるのが、「隠れたカリキュラム」研究である。

「隠れたカリキュラム」は、正規のカリキュラムとは別に、無意図的・無意識的なレベルで学校に存在する慣行や規範、前提やメッセージなどの全般を指すものである。これは、性役割の社会化、社

会的関係、とくに両性の社会的関係の再生産にきわめて重要な役割を果たすものと見なされる。

このうち、とくに目に見えて比較的わかりやすいものを、「明示的な隠れたカリキュラム」(explicit hidden curriculum)という。そこには、教室、その他の場所での性の配分、知識の配分(教科書に含まれるメッセージ、学校組織を含む)が含まれる。これに対し、教員—生徒間の相互作用、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、「黙示的な隠れたカリキュラム」(implicit hidden curriculum)と呼んでいる。

ここでは、私たちが日頃、何気なく過ごしがちな教室での風景を思い出しながら、この後者の「黙示的な隠れたカリキュラム」について、見ていこう。

(2) 教室運営の慣習と教員の対応にみる

ジェンダー・メッセージ

欧米や日本でのクラスルーム観察から得られた知見のなかで、代表的なのは、教室運営の慣習や教員の言動のなかに、男女の差異や対比、固定的な性役割を伝達するメッセージが「隠れたカリキュラム」として含まれているという指摘である。

教員—生徒間の相互作用においては、教員からの働きかけには、量的・質的なジェンダー・バイアスが見られることが、明らかにされている。

量的差異としては、教員が、女子より男子の方に多く働きかけることがあげられる。具体的には、発言を求める指名・励まし・賞賛・叱責・手助けの場面においてである。そこでは、教員が、教育の対象として、女子よりも男子を優遇し、差別的対応をしているとの知見が示されている。

質的差異としては、教員が、生徒の性別によって異なる評価・異なる対応をしていることが明らかになった。例えば、女子の好成績はまじめな努力の賜物とされる一方で、男子は、悪い成績でも隠れた潜在能力が評価されるというのである。さらに男子の場合には、悪い成績をとった際に、より高い達成に向けて叱咤激励されるのが特徴とされる。他方、女子は繊細で動揺しやすいとの認識から、教員は、叱責や間違いの指摘など、批判的対応を控えがちであること

が、明らかになっている。

このような知見は、教育上、児童・生徒への日常的な対応や働きかけの内実を、ジェンダー・バイアス（性別に基づく先入観や偏見）という観点から、再検討する必要があること、さらに男女平等や人権尊重を掲げて児童・生徒の人間形成にかかわるはずの教員自身のジェンダー観を、改めて問い直してみるべきこと、を示唆するものといえる。

とはいえ、見逃してはならないのは、そこでは同時に、教員の目の前に存在する子ども集団が、すでに教員の認識や努力の及ばない程度にまで、ジェンダーを内面化してきているという点、そして、その集団こそが、教員をも上回るほどの影響力をもって、個々の子どもたちのジェンダー形成に勢力を及ぼしているという点である。

(3) 子ども集団に内在するジェンダー・ 子ども集団が形成するジェンダー

これまでのクラスルーム観察において、児童・生徒の側の行動について得られた代表的知見は、「授業」という「公的」な場面においては、男子の方が女子よりも学習過程に活発に参加しているという事実である。

男子は女子よりも多く発言し、教員に質問し、手助けを求め、グループ活動をリードするという点が、明らかになっている。これは、教員が意図的に、女子の方により多くの発言の機会を与えるなど、一定の努力をしてもなお、顕著な傾向として現れてくるという。

このことは、木村涼子さんによる、大阪府A市の小学校高学年への質問紙調査と教室観察の成果でわかりやすく説明できる。

それによれば、男女児童は、授業中の活動の面でも、教員からの働きかけの面でも、女子より男子の方が教員との相互作用に参加する量が多いとの認識を抱いている。また教員からの働きかけのあり方について、男子優先の慣習、男女を対比させる言動、女子への批判的働きかけの少なさなど、性別による待遇の差があることを、指摘している。

実際の行動においては、観察した授業すべてで、「男子が活発に自己主張し授業に参加しているのとは対照的に、女子は静かに沈黙を守っている」状況が見られた。観察されたクラスでは、男子が女

子を敵視しており、男子は、女子が「目立つ」ことに関して、直接的に、また女子を認めようとする教員への攻撃によって間接的に、女子の発言や活動を抑圧しようとしていたことが、明らかにされている。すなわち、「授業」場面の集団力学のなかでは、男子が、教室空間を支配したいとの意図をもつ傾向にあることが、示唆されたわけである。

ここで興味深いのは、女子が「静かに沈黙を守る」のは、学校生活のなかでも「授業」という「公的」場面に限られるという、木村さんの指摘である。休み時間や給食、清掃、課外活動などのインフォーマル場面では、女子も、男子にまさるとも劣らない饒舌さと活発さを見せたのだという。「最近は女子の方が元気がいい」との実感をもつ教員が少なくないのは、これら「授業」以外の場面での女子の印象が強いためであろう。

このようなコントラストは、国会議員や企業・官庁の管理職など、男性支配の公的領域への女性の進出が少ない一方で、日常生活やインフォーマルな社会活動では、活気を帯びた「元気」な女性が目立つ、現代の大人社会の縮図を示しているようでさえある。

さらに、授業観察のなかでは、子どもたち自身が「女らしさ」「男らしさ」の具体的内容を概念化し、性別に応じた適応を互いに強制し合う（個人に強制する）プロセスがいくつか確認されている。男女別の子ども文化は、大人社会の影響を多大に受けつつも、このプロセスのなかで、着実に形成されていくのである。

木村さんは、教室での男女児童の自己形成について、「男子は自己を主張し、不満と攻撃を教員と女子に投げつけながら、教室内のヘゲモニーを握ろうとする。男子は女子と自分たちを区別し優位に立つことによって男性性を確立し、女子は『公け』の空間で『見えにくい』存在になることで女性性を引き受けていく」という表現で、総括している。

このような、女子を敵対視し、教室で抑圧的な「主人公としての自分」を顕示しようとする男子の自己形成のありようと、「公け」では目立つことを避け、「見えにくい」存在に徹しようとする女子の自己形成のありようは、教育上、どんな意味をもつだろうか。性別によって、このように2つの不自然な方向に分化した人間形成のあり方を、教員は、「当たり前」ととらえ続けていて、よいものだろうか。

また、自他を「男らしさ」「女らしさ」の枠に押し込もうとするなかで、子どもたちが、互いの「個」性を否定していくプロセスを、教員は、このまま放置・容認し続けてよいのだろうか。

教員はいま、これらの疑問から出発し、自らの教育観を問い直すべき時期にきている。

もし、教員であるあなたが、男子が支配し女子が控えめにふるまう教室の授業風景を、あるべき教育の姿、あるいは「当たり前」の姿と受け止めているのならば、まず、見直すべきは、教員としてのあなた自身のジェンダー感覚なのである。

(4) 教職員は何をすべきか、教職員に何ができるか

木村さんは、先の授業観察から、「学校における子どもたちは、セクシズム・イデオロギーを注入される客体であるだけではない。学校観察の結果は、子どもたちがセクシズム・イデオロギーを他者に注入する主体でもあり、それを現実の行動として発動させる主体でもあることを示している」との結論を導き出した。

また森さんは、子どもの欲求や興味・関心を重視する「児童中心主義」こそが、子ども集団（の男子たち）と「授業」で折り合いをつけるための「戦略」として、教員が男子への優遇という対応を生み出さざるを得ない状況の背景にあることを、指摘している。

子ども集団のあり方が、教員のジェンダー・バイアスを引き出すのである。

教員が男女平等教育を始めようとしたときに、突き当たる壁が、ここにある。

この壁を乗り越える方策のひとつは、まず、クラスルーム観察を、自らの授業や自らの受け持つクラスで行ってみることである。第三者の協力が無理なら、ビデオテープやカセットテープへの録画・録音でも、一日の授業を振り返って書き出してみるだけでもいい。

具体的には、教員自身が、授業を進めるにあたり、児童・生徒に対して、どのような発話や質問、言葉がけをしているか、教科書の登場人物や家族・男女のあり方に関する記述に対し、どんなコメントをはさんでいるか、紹介する事例やエピソードをどう選んでいるか、指名やグループ編成、係分担などの際に、何に留意しているか、などである。

これをもとに、ジェンダー・フリーの（ジェンダーに規定されない、本来的な人間形成の）観点から、自らの教育実践にみる教員—生徒、生徒相互の関係を点検してみよう。

とくに、授業場面での、男子集団の全般的な動きや個々の男女へのプレッシャーの有無など、具体的な教室支配のメカニズムを客観的にとらえてみることに、同時に、女子集団の事態の受け止め方と授業参画の状況ないし、その可能性の有無を検討してみること、である。

次に必要なのは、クラス観察をふまえて、子どもたちと話し合うことである。

男と女は、どこが違うのか。どう違うのか。なぜ、区別しなくてはならないのか。なぜ、区別したいのか。なぜ、男が一番でないのがすまないのか。なぜ、女が「目立つ」のはいやなのか。なぜ、男はいぼりたいのか。なぜ、女はおとなしい方が好まれるのか。なぜ、男と女は一緒に遊ばないのか……。

子どもたちは、家庭や社会のなかで「当たり前」と信じて疑わなかったことへの疑問を、教職員から投げかけられるなかで、反発し、戸惑いながらも、少しずつ、考え始めるはずだ。

子どもたちにとって大切なのは、男女の「平等」を一方向的に「教えられる」ことではない。むしろ、それまで「当たり前」と思ってきた「性による区別」（＝性差別）や「社会的性別」（＝ジェンダー）について、まず、立ち止まって考え始めること、そして、そこから、実生活を通して学び始めることなのだ。

教職員には、子どもたち自身が新しい時代の価値を見だし、そのなかで自らの生き方を切り拓いていくことを手助けする使命がある。

そのためには、まず、子どもたちがすでに内面化しつつある既成の固定的な価値観（ジェンダー観）に揺さぶりをかけること、次に、将来、子どもたちが生きる社会の主流となるべき価値観（男女共生・協働・参画社会）を提示すること、さらに、子どもたちを同質化への強迫から解放し、異質や個性を許容できる柔軟な姿勢と感性を育てること、などが重要な教職員の役割として、クローズアップされてくるのである。

ジェンダー・フリーの学校の実現は、このプロセスの一環にこそ、位置づくものなのである。

（渡邊 洋子）

4 男らしさ、女らしさの不合理性

(1) 教育と男女平等

両性の実質的な平等を阻むもの

両性の平等の必要性が認識されているなか、法律的な平等は進んでいるが、実質的な平等には至っていないと考えられる。女性国会議員の少なさに象徴されるような政策決定過程からの排除に始まって、共働き女性の家事・育児負担の重さ、セクシュアル・ハラスメントなどの性的被害、結婚の際に姓を変えるように強いられる女性など、女性に不利な状況がまだなくなっていない。

そこで、両性の実質的な平等を阻む原因として浮かび上がってきたのが、固定的な「男らしさ」「女らしさ」の規範である。人の上立つのは「女らしくない」と非難され、育児好きな男性は「男らしくない」と不思議がられ、性的に積極的なのは「男らしさ」の現れだから仕方がないというような形で、「らしさ」規範が、男女の不平等な関係を再生産する要因のひとつになっている。

教育と「男らしさ」「女らしさ」

教育の領域は、形式的には男女平等の社会に見える。世論調査でも、男女平等の達成度が一番高いと認識されているのが、教育なのである。しかし、詳しく調べてみると、男子が先にくる名簿、教科書や授業場面での無意識的な男女の役割の固定化（隠れたカリキュラム）、進路指導のときの男女の差別的な取り扱いなど、さまざまな領域で固定的な「男らしさ」「女らしさ」を意識的・無意識的に助長するようなことが教育の現場で行われている。

このような男女の差異は自然なものであるから問題にすべきでないとか、違っていても平等なのだという意見もある。さらには、男女の本来の特性を生かして、男女共同参画社会を作ろうといった一見もっともらしい意見も聞かれる。

しかし、近年の諸学問の知見によると、いまあるような「男らしさ」「女らしさ」は、自然なものでも生得的なものでもなく、文化的に形成されたものであることがわかってきた。

たとえ、何らかの形で男らしさ、女らしさが必要であるとしても、教育の場で、固定的な「男らしさ」「女らしさ」を押しつけることは、個性や多様性の否定をもたらし、教育の外の社会における不平等の再生産に荷担しているといわれても仕方がない。

(2) 固定的な男らしさ、女らしさの不合理性

固定的な男らしさ、女らしさを押しつけることが、不当であることは、主に2つの理由による。ひとつは、ライフスタイルが多様化し、選択肢が増大するなかで、ひとつのモデルを生得的性別によって押しつけることの不当性である。

もうひとつの理由は、現代の社会・経済状況に、いまある固定的な「男らしさ」「女らしさ」が適合的でなくなり、男女双方に不利益をもたらしていることがあげられる。

現在ある「男らしさ」「女らしさ」は、男性一外での仕事、女性一専業主婦という性役割分業に適合的にできている。「男らしさ」として男の子に求められるものは、力や、競争心、闘争心、独立心などの特性である。一方、「女らしさ」として女の子に求められるものは、家庭的、やさしさ、従順さ、料理好きといった特性である。この特性は、男性は、外で競争的に働き、女性は、家で家事を行い、子どもや夫の心身のケアをするのに最適な特徴であった。成人する過程で、この特性を身につける結果、多くの男性が仕事人間となり、多くの女性が家族のなかに閉じこめられるという弊害をもたらした。

現在、外で働く女性が増えている。しかし、外で働いたり、指導的な立場に立つことは「女らしくない」とされ、低賃金に甘んじたり、上の地位に就くことに対する抵抗感がいまだに強く残っている。教育を受け能力のある女性が実力を発揮できないことは、その女性だけでなく、社会にとっても大きな損失である。

また、家庭生活を第一に考える男性も増えている。家庭にかかわることを男らしくないとして非難することは、家庭生活の充実や子どもとの交流の観点からも、不合理になりつつある。

そして何よりも、現在の社会・経済情勢が「男性—外での仕事、女性—家事・育児」という性別分業をとることを許さなくなっている。経済成長が見込めないいま、女性（妻、母）が外で働かなければ、中流の生活が維持できない状況になりつつある。専業主婦になりたいといっても、それに見合うだけの収入をもつ男性が徐々に少なくなっているのだ。たとえ、結婚して専業主婦になったとしても、リストラ等により、男性の収入のみに依存する家族は、きわめてリスクの大きいものになっている。

そういう時代に、女性は「専業主婦になればよい」という前提で教育を行うことは、無責任といつてよい。現在日本で未婚化、晩婚化が進行しているのは、若い男性の収入が低下するなかで、専業主婦志向を捨てきれないことが一因である。「女性も家族の経済的責任を担うもの」という意識をもたなければ、これからの社会に適応して生活することが難しくなるであろう。

同じく男性も、外での仕事をしていけばよいというのでは、通用しなくなっている。家庭を顧みず、威張るだけだった男性が、退職後、家族から粗大ゴミのように扱われたり、離婚を突きつけられることが多くなってきているのも、家族と情緒的にかかわるという習慣がいままでの男性に欠如していたからである。男性も従来の「女らしい」とされてきた、コミュニケーション能力を身につける必要に迫られている。また、収入が伸びないなか、男性がひとりで家族の経済的責任を背負うことが、重荷になりつつある。そのとき、女性に経済責任を求めると同時に、自分でも「家事・育児」責任をとる能力が男性に求められている。

男女揃って、仕事と家事・育児をこなすというライフスタイルが、経済・社会的に現代に適したものになっている。欧米で、家族における男女平等が進んだのも、経済・社会的に、共働き、共に家事・育児というスタイルが、低成長時代にマッチしたからである。

「男らしさ」「女らしさ」のみに縛られ、女性は働く能力の発揮の機会を知らないうちに奪われ、男性は家族と情緒的にかかわる能力を身につけないまま大人になることは、現代社会で生きていく上で、損な選択なのである。

(3) 男女平等教育のめざすもの

いまの社会に対応できる人物を育てるためには、従来の男らしさ、女らしさの壁を取り払い、男女とも、外での仕事と家庭内での家事やケアの両方を責任をもってこなせるように促す必要がある。そして、らしさをミニマムにすることは、豊かな男女間のコミュニケーションを享受するためにも必要となっている。

もちろん、従来通り、男性らしさを選択する男性、家庭に入りたいという女性がいてもかまわない。しかし、そうであることを強制することは、意識的にしろ、無意識的にしろ教育の本来の目的ではない。また、固定的な「らしさ」を身につけることは、男女双方にとって、不利益をもたらす可能性があることを、教育の過程で知らせることも必要であることを認識しなければならない。

(山田 昌弘)

5 情報化社会とジェンダー

(1) 情報化社会の人間観

私たちはいま、情報化の進展している社会に生きている。一般に、情報化社会というとコンピューター社会のことをさすように受けとられがちである。しかし、ここでいう情報化社会とは、「脱・工業化社会」を意味している。つまり、工業化社会が成熟して社会のパラダイムが転換し、価値観が大きく変わる新しい社会のことである。ポイントはコンピューターの普及ではなく、あくまで価値観の転換である。コンピューター社会は、情報化社会の一側面に過ぎない。

情報化の進展による価値観の転換のなかでも最大のものは、人間観の革命的転換である。情報化社会が想定する人間像は、発想が豊かで創造的な個人である。それ以外の要素、例えば年齢や性別、社会的立場などは関係がない。

発展途上の工業化社会では、与えられた目標に向かって努力する人間、規格からはみださずに生きる人間が評価された。また、そういう生き方でも達成感や生きがいを得ることができた。それは、工業化社会が社会的分業に裏打ちされた、秩序立った静的な社会だったからである。しかし、変化が激しい情報化社会ではそうはいかない。情報が24時間リアルタイムで地球を駆けめぐるのをはじめ、ヒトやモノが激しく移動する流動的な社会だからである。情勢は時々刻々と変化する。昨日の常識が今日も通用するとは限らない。

こういう社会では、自分の社会的地位や過去の実績に寄りかからず、豊かな発想で未来を切り拓いていく力が求められる。新鮮であることが何よりも重要なのだ。そういう意味では、新人が、その道50年のベテランと対等に勝負できる可能性がある。人間関係は限りなく横のつながりに近くなる。性別はもちろん、年齢も社会的立場も超えた人間としての魅力しか通用しない。どんなに隠そうとし

ても情報はどんどん広まってしまうので、もはや権威は成り立たないのである。

また、情報化社会は成熟社会でもある。もはや、出来上がってしまった社会なのである。成熟社会における最大のテーマは、形骸化とのたたかいであろう。あらゆる形骸化、形式主義とたたかい、常に生き生きとした日常を生きることのできる人間。そういう創造的な人間こそ、情報化社会の主役である。

(2) 個人の自己実現を妨げているジェンダー

情報化社会は、そのような創造的な個人が、性別や年齢に縛られることなく十分に自己実現をはかることのできる、個人の自由度の高い社会であるべきだ。しかし、こうした価値観の転換は、現実にはなかなか進んでいない。のみならず、さまざまな弊害さえ指摘されている。これは、情報化の華々しい進展の陰で、差別の構造がそのまま温存されているからにほかならない。そのために、情報化社会の生命線ともいうべき、人間観の転換ができないのである。また、情報民主主義を土台とした、新しい市民文化も構築できていない。

性別でも年齢でも社会的立場でもなく、個人の創造性を問うという新しい人間観を確立していくためには、人間に関するすべての固定観念を捨て去る必要がある。ジェンダーは、この新しい価値観の普及を妨げている最大のファクターのひとつである。ジェンダーは意識下に深く浸透し、個人単位でものを考えるという自由な発想を圧殺している。とくに戦後、経済至上主義路線をひた走った日本では、性別役割分担は経済成長を支える仕組みとして徹底され、定着している。

経済成長を志向する工業化社会では、個人の自由よりも社会的分業が優先される。したがって、男性と女性、大人と子どもはまったく違う存在とされ、まったく違う行動様式をもち、まったく違う人生を生きるものとされていた。その方が、効率がよかったからである。私たちはいま、戦後日本を貫いてきた近代産業社会の発想そのものを相対化する時に来ている。

その上、社会システムの整備も遅れている。税や年金の制度も、個人単位ではなく家族単位の、工業化社会型のままなのである。こ

れが、性別役割分担の強固な土壌となって、男女差から個人差へという価値観の転換を妨げている。このような現状では、女性が個人としての可能性を追求し、創造的に生きることは難しい。ことは女性だけの問題にとどまらない。女性が個人としての生きがいの追求を妨げられているということは、対になって、妻子を養って一人前とされている男性もまた、同じ状況にあるということだ。つまり、誰にとっても生きがいを追求しにくい社会だということである。女性の問題から、男性の問題もまた見えてくる。成熟した、しかも高齢化した低成長社会におけるジェンダーの放置は、やがて社会の硬直を招き、誰にとっても住みにくい社会であることが明らかになるであろう。

(3) ジェンダー・フリーな社会へ、学校がすべきこと

さて、情報化社会と学校との接点は、とかくコンピューターの導入がすべてだと思われがちである。事実、学校におけるコンピューターの導入は、機器を普及させたい企業と産業構造の転換を進めたい国との双方の要請で進んでいる。最近では、インターネットを上手に活用して、授業や課外活動を活性化している例も見られる。バージョン・アップを繰り返すソフトへの対応や教える側の能力など、問題はあるにせよ、コンピューターは次第に普及していくであろう。これはもはや、先進国共通の傾向である。

しかし、コンピューターへの対応だけが情報化社会における学校の課題ではない。情報化社会はまた、あらゆる情報が洪水のように押し寄せてくるメディア社会でもある。よほどの信念か判断力をもっていない限り、人々は市場経済が意図をもって送り出す情報の海に漂い、振り回され、右往左往せざるをえない。しかも、その自覚がないままにである。とくに、感受性豊かで人生経験が少なく、新しい情報に敏感な年少者にとっては、この傾向が強くあらわれる。

ここでとくに問題になるのは、各種メディアから発信される情報のなかで、ジェンダーが強調され、再生産されていることである。例えば、いま人気ナンバー1アイドルである少女4人組SPEEDが歌う曲の歌詞は、その元気なファッションと踊りには不似合いなほど古い。大ヒット曲「ホワイトラブ」の最後は、「あなたのため

に生きていきたい」という言葉で終わる。最先端イメージの元気少女SPEEDが、しおらしく「あなたのために生きていきたい」と歌っても、その映像は不思議に違和感を感じさせない。

いま、少女や少年が一番強いメッセージを受けとるのは、マスコミからである。彼らの心をつかむように工夫され、時代性をまとったそれらの情報は非常に魅力的で、批判的に受けとめることは難しい。表現の自由にかかわる問題なので、慎重に扱わなくてはならない事例ではあるが、テレビドラマのなかで人気タレントがバタフライ・ナイフを使用する姿が、少なからぬ少年の心を揺さぶったことは記憶に新しい。もし、彼らがメディア・リテラシーの視点をもっていたら、あれほどバタフライ・ナイフの人气が高まったであろうか。

日本社会は、かつてのような地縁・血縁共同体が崩れたまま、それに変わる人間関係を構築できないでいる。加えて80年代以降、若者文化は細かい差異化に走り、コミュニケーションはますます難しくなっている。そんななかで、情報は人と人をつなぐ絆になっているのである。同じドラマを観て、同じヒット曲を聞くことが、重要なことになっているのだ。そういう人間関係のなかでは、情報を批判することは難しい。メディア情報をフィルターにかけて吟味するメディア・リテラシー教育が、ぜひとも必要である。

コンピューターを導入した場合も、その特質を十分に理解した上で使いこなすよう指導することが望ましい。距離を埋めて体力のハンディを消し、その匿名性ゆえに性別も年齢も消し去るコンピューターは、上手に使える個人としての自由を満喫できるツールである。しかし、現実にはさまざまな問題がネットの上で起きている。現実社会さながらのセクシャル・ハラスメントやストーカーまがいの行為すら見られる。

これは、そうした自由な新しい世界を支えるモラルが、いまだ確立されていないためである。したがって、現実社会における差別の構造が、そのまま反映されてしまうのである。ジェンダー・フリーなくして、平等なネットワークを形成するコンピューターの長所を生かすことはできない。ましてや、創造的な個人の自己実現を保障する、情報化社会にふさわしい常識を育てることはできない。個人の自由度の高い社会は、これからの日本社会に課せられた課題であ

る。ジェンダーは、その実現のために是非とも乗り越えなくてはならない壁である。そして教育は、そのために大きな働きをすることができるはずである。

(川西 玲子)

●ジェンダーと教育研究委員会●

委員長	中島 通子 (弁護士)
幹事	川西 玲子 (社会・生活システム研究室)
委員	舘 かおる (お茶の水女子大学)
	山田 昌弘 (東京学芸大学)
	渡邊 洋子 (新潟中央短期大学)

