

「ジェンダー・センシティブ」であることへの動機づけ

- 講義「人権」解析 - (前編)

Essay on how to give a motivation for being“ gender sensitive ”

- Again on the Lecture“ Women’s right ” - 1

根 岸 泰 子

NEGISHI Yasuko

1. はじめに

本稿は、2004年度に私が担当した講義「人権 - 女性の人権・性差別 - 」(全2回)をとりあげ、女性学の実践例として、授業論的な観点からこれを分析するものである。

かつて私は同様の試みを1999年度の同講義に関して行っている[根岸, 2000]が、その間わずか5年のあいだに学生を取り巻く社会の状況は大きく移り変わっている。終身雇用制社会の崩壊過程の進行、とどまらぬ少子化と男女の初婚年齢の上昇、ニートにみられる若年労働者層の孤立化と社会参加意欲の喪失、派遣労働に代表されるとくに女性労働者の労働環境の劣化(周縁化),そしてそれらと表裏一体する階層社会化への賛否両論,そしてここ2・3年の間に顕著になったジェンダーフリー政策・教育へのバッシング等々,これら同時代の問題を射程に入れつつ,性差別における権力関係という基本的な図式をどのように押さえていくかは,女性学の実践にとっても興味深いテーマではないだろうか。

ではまず,講義「人権」について簡単に解説しておこう。この講義は,岐阜大学教育学部の基礎科目に位置づけられ,第1学年の後期に配当されている。各専門領域の教員によるオムニバス形式をとり,今年度は世界の人権史,日本の人権史,病気・障害者と人権,女性の人権・性差別,生涯教育と人権,子どもの人権,学校での人権教育により構成された。根岸の担当は全2回である。

この科目は選択科目であるため,学生たちは競合する「情報教育」,外国語科目のなかから自由に選択することができる。今年度の受講者は155名(若干名の他学年未受講者を含む),これは1年生全278名中の約56%である。これを2クラスに分割,根岸担当のAクラスは84名で,男女比率は48対36と,女子の比率がやや高めである。

対象となる学生たちは,昨年まで高校生であり,また当然のことながら少数の例外を除いてその大多数はジェンダー論や社会学を専門とする学生ではない。したがって個々の概念の厳密な定義づけや解釈の妥当性の検討を行える専門家的な能力は期待できないし,またその必要もないと私は考える。ここで優先して求められるのは,問題点を多少雑ぱくでも大づかみに把握する能力¹⁾,問題点を日常のもの自分自身のものとして受け止める感受性,そして彼らがそれらを自らの手で理論的に処理したいと望みはじめるような動機づけである。

講義についてはパワーポイントを用いて資料をスクリーンに映し出す形式を取った。これは短時間に大量の情報,とくにビジュアル情報を効率的に学生に提示するためである。後述するようにコンテンツはかなりの量にのぼるが,受講する学生に対しては,必要なコンテンツだけを精選してあるので多少ハードなことは承知の上でがんばってついてくるように言い渡しておいた。学生の興味を引きつける適切なコンテンツさえあれば,全員の視線を同じスライドの画面に集中させられるという点で,スライドはハンドアウトよりも効果的であるように思う。資料がほしいという授業後の学生の要望に対しては,学内の総合情

報学習支援メディア岐阜大学Aims²⁾を利用して、参考文献目録および根岸の要約した講義ポイントのみをこちらで提示した。

学生の授業に対する反応を知るために、授業冒頭でA4用紙1枚(罫なし)を配布し、約3日間の期間を与えて、特に印象に残った部分や質問などについて書かせた。これは出欠届けを兼ねるものだが、回収数は第1回目・第2回目ともに79(84名中)。初回はほとんどの学生が用紙の7割以上を埋め、裏面にまで至る学生も6名いたのは驚きだった。

以下、今回の2回分の講義の流れに沿って、適宜事後のレポートでの学生の反応を織り交ぜながら³⁾、具体的にその内容を考察していくこととする。紙幅の関係で本稿においては第1回目の講義のみを扱い、第2回目については次稿にひきつづくことをお断りしたい。

2. 講義内容1 - 受講への動機づけと「自明なこと」の再検討 -

まず今年度の講義では、受講者を、漠然とした学生一般ではなくあえて「これから教師となる人間」として位置づけてみた。まず講義の冒頭のパワーポイントの画面の一枚目(スライド1)では、「これから先生になるみなさんへ」というタイトルのもとに、

- ・性差別とは、何か?
- ・ジェンダーとは何か?
- ・なぜ、そういったことを知る必要があるのか?

という項目を提示した。これは、受講生たちに「これから先生になる自分」というベクトル上で自己イメージを再構築させることで、講義を受け身で聞き流すのではなく⁴⁾、その中から自分の目的に添って「使える」ものを弁別させるような方向づけを与えるためである。

続いてのスライド2では、スライド1での問いかけに用いた「先生」についての定義はあえて行わず、「あなたはどうか感じるか、あなたの隣の人はどう感じているか?」のタイトルで

男が男らしく、女が女らしくするのはあたりまえ。

フェミニズムは男女を分断し、互いに敵対視させている。

ジェンダー・フリー教育は、無性の人間を作る。トイレまで男女共用にしろと?

女は保護されすぎ、甘やかされすぎ。

女は弱いふりをして、身勝手でするい。我慢しているのは男の方。

高校生の考える、いわゆる男らしさと女らしさ。同感?違和感?

という項目を提示した。これは、フェミニズム理論、ジェンダー理論および社会学的な方法論などにほとんど接していない状態で世間の言説を受け入れている彼らが、これまでの自身の経験を通してある程度実感としてとらえていることがらとして、私が選択した項目である。なお、は、彼らが受け入れている世間の言説のひとつとして、近年顕著なジェンダーフリー教育バッシングのイデオロギーを射程に入れたものである。

このようなかたちで各テーゼを見せられたとき、理論的にも論理的にもこれらを批判できる学生はきわめて少ない⁵⁾。むしろ次稿で詳述するように、についてはこれまでの学校生活の中で彼らはこれを実感として感じてきている場合が多く、これが彼らのジェンダー構築にきわめて密接な関係を持っていると考えられる。いずれにせよ講義は、こういった彼らの実感(本音)に立脚しながら進めていかれないかぎり、彼らの主体的な注意を喚起し続けることはできない。

私はこの部分で、この講義が取り上げるテーマは相当に複雑で難解なものであることをあらかじめ警告し、どんなにめんどうでも複雑な現実を単純な善悪二元論におきかえたりせず、理論的な理解力を鍛えることが、大学教育であなた方に求められていることなのだと言頭で強調した。しかし以降、講義の初発段階では、これらのひとつひとつのテーゼに対する講義者のコメントはまったく加えず、ただこの内容を学生が確認できるようゆっくりと読み上げるにとどめている⁶⁾。

引き続いて次のスライドでは、とくにに限定して、大学・高校生によるジェンダー観を想定した図表(ス

ライド5～7「男らしさと女らしさ」[山口, 2003]を提示した。「男らしさ」「女らしさ」というくり方でそれぞれの特徴が、「泣かない 泣く」、「強い か弱い, やさしい」、「守る 守られる」、「リーダーシップ 従順, 従う」、「リーダーシップ 家事・育児」、「家族の中心(戸主) 夫・子どもを第一にする」(スライド5)など、対比的なかたちで列挙されたものである。

これはおよそ8項目ごとに3枚にわたって提示したが、たぶんランダムな表であるにもかかわらず、2枚目では「弱音を吐かない 強がらない」、「論理的 理屈を言わない」、「細かいことを気にしない 細かいことに気がつく」、「決断力 人の意見を聞く」、「主体的 まわりに合わせる」(スライド6)など、それ自体は価値中立あるいはジェンダー中立と考えられる項目が、男・女というバイアスのかかったコンテキストに置かれたときとたん、とくに後者は否定的な局面(重箱の隅をつつく, 非論理的, 無責任・無気力で没主体的である)が前景化されるという特徴を持っている。3枚目では「常に正しい ばかな女はかわいい」、「話さない(男は黙って) おしゃべり」、「学歴高く 学歴はそこそこに」、「性に奔放 貞淑」、「家を継ぐ, 嫁をもらう 嫁に行く」など後者をあからさまに蔑視するコンテキストを読む者に意識させる項目が目立ってくる。

3. 講義内容2 - ビジュアルな画像と統計数値による性の非対称性の分析 -

この段階でも何割かの学生はこれらの特徴についてあるていどの違和感を感じるころがあったと推量できたが、講義ではこれらについても同様に深入りせず、コメントも最小限にとどめて次のスライド「教科書の挿絵を見て、何か感じるか?」(スライド8)に移った。

具体的には「10年前の道徳教科書に見る『創意工夫, 進取』」(スライド9～11)の提示である。これは小学校道徳副読本⁷⁾の1991年時旧学習指導要領準拠版7種, 新学習指導要領準拠版2種, 新旧いずれか不明のもの1種, 計60冊における『創意工夫, 進取』の単元を、主人公が男子・女子・男女の3グループに分けて、おのおののエピソードを描いた代表的な挿絵を示したものである[伊東, 1991]

現時点から15年あまり過去の資料ということになるが、挿絵というビジュアルな素材は、受講者の注意を集中させるうえで、また理論の適用と具体的な分析がきわめて容易である点でたいへん効果的であった。なによりも終身雇用制時代の無意識を反映したコンテンツおよび画像は、現在から見たときにその特質がきわめてわかりやすいかたちで浮き上がってくるのである。

提示した各グループの挿絵は、橋作りの少年の技術改良の工夫, 旅行に役立つ道具づくり(男子), 母親が留守中の洗濯物たたみ(女子), 男女児童が先生の指示棒を使いやすいものに改良する(男女)であったが、男女のカテゴリーにおいてそれぞれに期待されているものがあきらかに異なっている(「創意工夫, 進取」は男子にとっては職人としての独創的な技術改良や実践的なものづくりに表れるのに対し、女子のそれはお留守番の時間の有意義な消費法として発揮されるらしい)ことは、受講生にも軽い違和感や疑問, 驚きといった感覚によってあるていど感じ取れたと思われる。

問題は、それらの感覚を言語化する能力が彼らにどの程度あるかという点である。これは大学教育にかぎらず国語科教育におけるもっとも重要な知的訓練の一つであるとわたしは考えるが、ここで強調しておきたいのは、自己の感覚の言語化という作業自体は知的な意味でたいへんにエキサイティングであり、またその作業の結果の出来不出来が誰にでも容易に判断できる点である。

講義では時間の関係上、小学校副読本の徳目別男女比率表(教材の実数データも含む)⁸⁾および道徳教科書コンテンツにおけるジェンダー特性を以下のように箇条書きにまとめたもの[伊東, 1991]をそのまま学生たちに提示し(つまり、学生に言語化作業のプロセスを体験させることは省略し)、むしろ伊東による事象の総括(対象分析)の適不適の判断のみを彼らにゆだねることとした。

- ・その他、「不とう(不撓), 不屈」の項目では、女の子は「じゃがいものかわむき」、毎日の絵日記、縄跳びがひとなみにできるようになった、などがあげられている。
- ・女の子の事例では、わずかにヘレン・ケラーの事例が積極的なものといえる。
- ・男の子の「不撓不屈」は彼に社会的な成功をもたらしているが、女の子の場合はその努力の結果は彼

女の将来にはとくに反映されていない。

- ・全体に女の子に明るい希望や将来への展望を与えるような内容とはいいいがたい⁹⁾。

なお一見ジェンダー中立的な「男女の共同作業」においても、挿絵では男の子が作業の主体で女の子は肘をつけてそれに見入っていたり、先生にできあがった指示棒を渡すのは男の子で女の子はその隣に立っているだけといったジェンダー非対称があるという伊東の指摘を、画像の参照時に口頭で紹介した。一見ジェンダー中立的な「男女協同」という概念を扱った場合でも、画像は挿絵画家のジェンダー非対称の無意識を忠実に反映するのである。

ジェンダー中立、ジェンダー非対称という概念はそれなりに難解なものだが、具体的な場面に応用した場合の理論的な切れ味はみごとなものであり、その意味で論理的な言語化訓練教材としてきわめて有効である。授業後の学生の感想を見るかぎり、このような分析について「目から鱗が落ちた」と形容した学生たちがいたことは、このような論者の予測をある程度裏付けていると考えられる。難解な概念であっても、日常生活の実感に即して用いられるかぎり、学生たちはそれに対してきわめて強い関心と集中力を示すのである。

ただし、これについては「単に、偶然そのような絵になったのだろうとしか思わない」、「(教科書以外の)本やテレビなどでは女性が主人公や中心になっている者も多くあり、教科書の比率だけ見て性差別だとするのは、少しそういう問題に過敏になりすぎていると思った」(傍点およびカッコは根岸)という反応(2例)もあった。これについては、次稿で引きつづき分析することとする。

さてここまでの段階では、授業者は極力自分自身のコメントは示さず、できるかぎり学生たちに資料に対する判断をゆだねるという方法をとってきた。しかしながら先の教科書分析での、女子における“不撓不屈”の精神は「じゃがいものかわむき、毎日の絵日記をつづけること、縄跳びが人並みに飛べるようになること」に結実する、という伊東の総括は学生の間で爆笑をまきおこし、「男の子の『不撓不屈』は彼に社会的な成功をもたらしているが、女の子の場合はその努力の結果は彼女の将来にはとくに反映されていない」、「全体に女の子に明るい希望や将来への展望を与えるような内容とはいいいがたい」という結論部も、まことに納得のいくものとして笑いとともに入容されていたように思う。ちなみに事後のレポートでこの教科書トピックを取り上げたものは15例で、講義トピック中2番目に多い。学生の注意を引く点できわめて効果的な教材であったといえよう。

このシークエンスではまとめとして、道徳教科書におけるジェンダー構成の特徴[伊東, pp 8 - 9, 1991]を下記のように示しておいた(スライド12, 13)。

男らしさの特徴

- ・強さ、理性、積極性、能動性、指導力。
- ・積極的かつ合理的判断を行いつつ、人生を切り拓いていくイメージ。
- ・仕事をする姿勢、人の上に立つ者としての適格性に結びつく。

女らしさの特徴

- ・弱さ、情緒、消極性、受動性、やさしさ、身の回りのことによく気がつく。
- ・主体的に自己の人生を切り開くというイメージが希薄。
- ・むしろ、他者に付き従い、他者の補助・補完にまわることに関わりやすい。
- ・消極性、依存性、協調性。

この結論部を了承した学生は、スライド5～7にさかのぼって自己のジェンダー観を軌道修正すること(自明だったものの再把握)が期待される。そこでそれをさらに確実にする意味で、次のスライド14では「これらの性質をジェンダー(社会的性差)という」というタイトルのもとに、4つの問いかけと以下の結論部を提示した。

これらの性質は、生物学的な性に直結しているのだろうか？

男性/女性は必ず、これらの性質を持っているのだろうか。

あるいは、持たなければいけないのだろうか。

もっというなら、他の性に属する「らしさ」を持つてはいけないのだろうか。

結果として、男らしさ、女らしさは、性別役割分業に結びつきやすいし、男尊女卑とも密接な関係を持つ（根岸注 ゴチ部分は赤のフォントを用いている）。

から までの問いかけは、これまでの事例をふまえ、男女の固有の資質とされる項目が、男女というコンテクストから離れればきわめて価値中立的な諸特性であり、そのかぎりでは生物学的な性とは別個に個々人の特性として受け入れることが可能なことを再確認するものである。これはスライド2でのテーゼ「男が男らしく、女が女らしくするのはあたりまえ」に対応してこれを明確に否定するものであり、以降の講義の主要なモチーフとなっている。

結論部に関して言えば、すでに道德教科書中の女子の事例が、洗濯物たたみや留守番、じゃがいもの皮むきなどのドメスティックな作業に偏っていることから、この性別役割分業がいわゆる近代家族のそれであることの説明へのお膳立ても整っているといえる。しかしながら講義時間の制約を考えると、このきわめて興味深く本質的な部分である近代家族の成立とのイデオロギー解析について、導入としての第1回目の講義で時間を割くことはむつかしかった。そこで活用したのが、「生活時間調べ」、「家族が一緒に過ごす時間の使い方」（ともに家庭科）を示す図表〔紙子、1991〕である。

ここでは共働き家庭でありながら家事の大部分が母親（および部分的に女子の子ども）の負担となっているタイムテーブル（スライド15）、「そうじ」、「スポーツ・遊び」の時間帯のシンボルマークが、前者がエプロン姿の母親と女兒、後者が父親と男児のジョギング姿（スライド16）という、まことに教材としては理想的なまでに典型的な性別役割分業の意識が反映された資料である。これは終身雇用制という制度の全盛期とその終焉という歴史的意味をも学生に対し気づかせることができた点でも有効な教材であった。なお、シャドウワークなどの概念を含めた近代家族における性別役割分業については、第2回目の講義で補足的なまとめを行っている。

事後の学生のレポートでは、これだけ「古い」「昔」の資料でありながら、説明されなければその問題性はわからなかった、あるいは自分の家庭も似たようなものだということが初めて見えてきたという反応が複数見られた。終身雇用制の時代のジェンダー規範そのものを相対化し、自分の現実を異化するための尺度として用いるという講義意図はある程度達成されたといえよう。

4. 講義内容3 - 身近な事例の分析 -

以上の段階で、学生たちは「社会的性差」としてのジェンダーについてある程度認識できたと考えられることができる。その意味で新たに獲得したジェンダー・センシティブな観点から、身の回りのいくつかの事例を見直してみようというのが以下の部分である。

スライド18以下では、「子どもの保護者欄に母親の名前を書いていいのか？」という新聞の読者投稿欄での論争〔読者abc, 2004〕¹⁰⁾、および典型的なジェンダーフリー教育バッシングの言説〔米長, 2004〕を提示した。これらの資料は、できるかぎり身近な関心を持たせるために直近の新聞や雑誌などのメディアから選択したものである。ここでも講義者は画面上に資料（pdfファイル）を提示して読み上げるにとどめ、内容に対する分析的なコメントは行っていない¹¹⁾。

保護者欄のサインをめぐる論争では、〔読者b〕の文面が、一見もの柔らかな口調だが実質的には〔読者a〕の問題提起を全否定していること¹²⁾、またその根拠が「専業主婦には金銭的な保証能力がない」という無収入＝無能力・無権利（無資格）者論である点を学生がどの程度読み取れるかは、正直なところ講義中には予測できなかった。

しかし講義後の感想では、このエピソードを取り上げたものが8例出た。内訳は、〔読者b〕の行為に批判的なものが7例、「夫がいるのにと理由は）人権侵害」、「（母親名の記入は）規制もないし別に全然いいこと。わざわざ区別するのは差別」、「（家事も立派なしごとであり）おかしい」、「（主婦も立派なしごとであり）賛成できない」、「（教師の発言だったことに）あきれたし、少しとまどった」、「（教師の発言だったことに）本当にかっかりした」2件、うち2例は授業を受けるまでは保護者欄の記名のような問題が差別に結びつくなどとはまったく考えていなかったというコメントをつけていた。残る1例は小学校で同様に

母親が自分の名を保護者欄に書いたところ学校で母子家庭とみなされたという自己の体験を書いたもので、「父の名前を書くというのが当然になっているからこういうことがあるのだと思う」とあり、これも批判的なものに分類できるだろう。

[読者c] の紹介する対照的な学校の対応とあわせ、この論争の紹介は、期せずして学校現場における性差別への認識に大きな幅があるという実態をも学生たちに知らしめる教材であったといえる。

米長邦雄のスポーツ新聞でのエッセー「男と女」は、先述したような典型的なジェンダーフリー教育バッシングの論理に基づく言説であり、論理構成も含めた彼のジェンダー認識の類型性についてはこれまでの講義論旨によって学生たちにも容易に分析可能であると考えコメントは加えなかった。講義後の感想では米長発言に言及したものは4例、うち2例は米長発言批判、1例はジェンダーフリー教育バッシング批判であり、残る1例が「何が正しく何が間違いなのか？そもそもどの程度から性差別となるのだろうか？」という米長への同調とも中立ともとれる発言であった¹³⁾。

スライド19では、恋人同士という関係性をとりあげて、大学の講義での教員と学生の以下のようなやりとりを紹介した [関口, 2003]

私の授業で、女学生から「私の彼は、毎晩せまってきます。断るとすごく険悪なふんいきになるのですがどうしたらいいのでしょうか？」という質問がありました。この相談を匿名でとりあげ、「これはDVだよ、なぐったりけったりするだけじゃなくって、力関係を利用して、セックスを強要したり、どなったり、わざと無視をしたりすることもDVなんだよ。そして相手の『NO』を聞かずにセックスすることは、いくら親しくてもレイプなんだよ。いやなときには『いや』と言っていいんだよ。それが安心と信頼の関係性です」と答えました。その授業の感想で女子から「断っていいんだ」「DVを受けたと気づきました」「あれはレイプだったんだ」という気づきとエンパワーされた思いが書かれていました。男子からは「思いこみはだめだ」「今までを反省して、これからは彼女の思いを大事にします」という、気づきと反省が書かれていました。

ひきつづき「デートDV」¹⁴⁾の自己チェック表(「女の子へ 彼の暴力的態度の見分け方」、「男の子へ 自分が暴力的な態度をとっていないかチェック」)[山口, pp32 - 33, 2003] を読み上げ学生たちに自由に自己診断をさせた。いうまでもなく直前の文献が、デートDVの概念についての簡潔な解説(力関係を利用し相手の意志を無視した行為は、対等の関係性ではない)となっている。

これらは、さきのエピソードよりもいっそう学生の日常に近いだろう「恋人同士の関係性」の中で起こりうる性差別の問題を扱っている。恋人同士の愛情表現と考えられていることがらは、通常彼らにとっては性差別という理論とはまったく無縁のものとして意識されており、それだけにこのチェック表は、恋人の有無にかかわらず自分に内在するジェンダー規範を炙り出すうえでかっこうの素材なのだ。当然と言うべきか学生たちの表情はかなり真剣なものであり、また自身のジェンダー規範そのもののチェックという趣旨を了解してか、学生によっては女子学生が男性になったつもりで男子向けチェックもやってみたというケースもあった。

講義後のレポートでこのデートDVのトピックに言及したのは13例で、うち5例が性差別はデートDVというかたちでも存在することに初めて気づいたというもの、そして8例がデートDVのチェック表を行った感想(結果に不安や疑問を持ったもの6例¹⁵⁾、チェック表の意義を肯定するもの2例)であった。この13例という総数は講義中の具体的なトピックとして見た場合、3番目に多いものである。なお学生の疑問や不安については、愛情とは何かという定義付けの問題とも密接に絡むため、次回の講義でのフォローの必要を感じた。

5. 講義内容 4 - 問題提起のまとめ・子どもを取り巻く性状況 -

これら一連の具体的な事例の提示ののちに、冒頭の問いかけ「性差別とは何か?・ジェンダーとは何か?・なぜ、そういったことを知る必要があるのか?」へのフォローを行った。ここでは、

- ・私たちの価値観が、一人一人違うように、あなたのクラスのこどもたちもそうだから。

- ・教師として、私たちと子どもたちを取り巻いている環境の意味を正確に理解し、子どもたちをしっかり守っていける能力がほしいから。

という着地点を提示している（スライド21）。

これは学生たちに対して、みずからを他者のために役に立つことのできる、他者を守ることのできる存在として肯定的に位置づけ直させることを目的としている¹⁶⁾。このような自己肯定の上こそ、講義を単位取得だけのために強制されたものとしてではなく、そこから望ましい自己像に不可欠な能力をみずから主体的に選び取っていこうとするインセンティブが成り立つと考えたからである。また価値観の違いについては、親しい友人同士や家族であっても、ジェンダー規範には相当のヴァリエーションが存在すること、自分のジェンダー規範が必ずしも他人と一致するとはかぎらないことを講義全体の事例を通して実感できたであろうことを前提としている。

このような講義者の意図に対する学生の反応は講義中には確認できないものであるが、結果的に事後のレポートでは23例が「教師としての自己」という認識について何らかのかたちで言及していた。これは学生の講義中の個別のコンテンツへの言及中、最多である。さらにうち6例が価値観の多様性について言及している。

さいごに講義の結びとして、「議論の前提として知っておくべき子どもの置かれた現状」とタイトルして以下のようなスライド22

子どもを取り巻く環境の悪化 [金子, 2003][鈴木, 2003][堀口, 2003]

- ・性犯罪、性に関する知識へのアクセスの容易さ、商品化された性しか見いだせないこと。

10代の望まない妊娠に伴う人工妊娠中絶と、性感染症の急増 [鈴木, 2003][堀口, 2003]

性的自己決定力を育成するために必要なこと

- ・性に関する科学的な知識

- ・性が人権の問題であることを認識すること。[鈴木, 2003]

を提示し、引き続き「初交累積率（高3男子）」「初交累積率（高3女子）」（スライド22）¹⁷⁾、「15～19歳の女子人口千対の人工妊娠中絶率」（スライド23）¹⁸⁾、「河野産婦人科クリニック1999年11月～2000年11月までの10代受診者妊娠例の避妊法 円グラフ（計1109例）」（スライド24）[堀口, 2003]のデータ提示を行った。

スライド22では、とくに女子の2002年の初交累積率が高2生時点で40.9%、高3生時点で45.6%、これは1987年のそれぞれ12.7%、19.5%と比して激増していること、スライド23では10代後半の女子の人工妊娠中絶率が1995年に6.2%だったものが、2000年には一挙に13.0%にはねあがること、スライド24では10代中絶者の妊娠理由（＝なぜ妊娠してしまったのか）で、「避妊なし」33.2%、「コンドーム（不完全）」49.4%、「膣外射精」9.4%、計92%という驚くべき数字が出ていることをグラフ形式で学生に提示した。

これらの統計数値は、単独ではなくこれまでの講義コンテンツを通して、「女の子の望まない妊娠」がどのような権力関係のもとに起こってしまうのかという性差別の理論、とくにデートDVの理論を通したときに、学生によってはじめてその意味が読み取られると私は考える。10代の望まれない妊娠における女の子の「性的無知」「無軌道」と呼ばれるものの実態が、じつは男女双方の性と権力構造との関係性への無知＝人権感覚の不在、自他を守るためのトレーニングと知識、意識の不在にあることをこれらのデータはわたしたちに教えてくれているのだ。

またこの統計数字の対象を単なる任意の10代の少女とみるか、自分の教え子もしくはその近未来の姿と想定するかでは、学生の統計数字の読み取りもみずから違ってくるはずである。

事後のレポートでこのトピックに言及したのは12例であった。「正直こんなにひどいとは思ってなかったので衝撃を受けました」という反応が学生の受けた反応を象徴している。うち4例が将来教員になった場合にこの問題に留意する必要性を述べている。

6. ま と め - 第2回講義への展望 -

これまでの言及からもわかると思うが、全体に事前に予想したよりもレポートでの反応は授業に対して肯定的で良好なものであったといえよう。ただし彼らが講義の趣旨をすべて受け入れたのかどうかは、レポートを子細に分析するかぎり微妙である。

まず問題としては男女特質論的な志向性が、依然として学生のうちにかなり根強い点がある。たとえばジェンダーフリー教育の趣旨である、従来の性規範を性に固定したものとしてではなく価値中立的な個々人の個性として選択的に受け入れるという提案への理解度をとりあげてみよう。「性別によってジェンダー規範に縛られるのはおかしい」という趣旨のレポートは30例(女子17, 男子13)あったが、そのうち正確に性規範の価値中立的な読替えという趣旨を文中に織り交ぜていたものは13例にとどまり¹⁹⁾、その他は「性別によってジェンダー規範に縛られるのはおかしい」という文言の範囲内にとどまり、また男女特質論的な趣旨のもの(男女の性規範の違いは当然だが、それがあまりにも極端なのはいけない)も1例まじっていた。これは論点の把握とその表現という国語教育上の問題も含むものであり、考察を次稿に継続したい。

もうひとつ、彼らが第1回目の講義を受容し得たのは、それがまだまだ彼らの足もとを脅かすようなシビアなレベルにまで至っていない、いわば建前や他人事のレベルであったということも否定できないだろう。これについては保護者欄記名問題および教科書コンテンツのところでわずかに触れた「主婦」問題を次回クローズアップすることとした[小倉, 2003][生活ごと, 2004]。これこそが「わたしたちにとって不愉快な忌まわしい話題」であり、だからこそ「わたしたちが、真の他者に触れている証拠」[大橋, 1995]としてのフェミニズムの言説なのである。

もっとも重大な問題としては、スライド1で問いかけた問題(女は保護されすぎ、甘やかされすぎ。

女は弱いふりをして、身勝手すぎる。我慢しているのは男の方)の解決がある。これについては、第2回目では性差別構造の段階的解明[内藤, 1994]および、具体的事例としてOLの陥るジェンダートラップ[小笠原, 1998]、そして学生たちにとってもっとも興味深いところの、学校システムにおける平等主義と性差別の複雑な関係性[木村, 1999]をとりあげている。

最後に文章表現の観点からの問題点について、別の角度からふれておこう。第1回目のレポートは作文としてみた場合も熱のこもったものが多かったが、複雑な事象を理論的なキーワードの的確な提示によってうまく解析できているかということ、なかなかむつかしいものがあつた。いくら教員の趣旨に熱く賛同しているようでも、子細に検討してみると明らかな単純化や誤読が見られる例もある。個人的にもっとも問題だと感じたのは、男女特質論とジェンダーフリー理論のように相互に矛盾するものを併置して(前者を自分自身の信念として、後者をレポートの結論として提示)、その二者をつなぐ工夫をまったくしていないものであつた(1例)。その意味では、表現は稚拙であっても自己の迷いや戸惑い、あるいは反発(2例)をつづっているものの方が好感を持てた。次稿ではこの問題も取り上げ、理論的な部分が十分に納得できた場合、彼らの叙述がどのように変化するかという部分も分析する予定である。

注

- 1) たとえば講義ではジェンダーについて、セックス(生物学的性差)に対する社会的性差という説明を用いた。生物学的性差については、外性器・染色体・ホルモンなどの各レベルごとに見た場合、実は単純な雌雄二分割はできないのごく簡単な説明は加えたものの、両者の相互浸透性等の構築主義的な観点については煩雑になるため講義では説明しない旨断った。しかしながら第1回目のレポートでは生物学的性差に関する質問(とくに同性愛的志向性)が4件出てきており、高度に理論的な部分についても興味をもつ学生が存在する可能性を示している。
- 2) Academic Instructional Media Service。なお著作権の問題がまだ流動的なため、画像を含むほとんどの資料はこちらには提示していない。
- 3) 特に断りがない場合、「」内の文言は原則として原文のままである。
- 4) 講義後の感想では、「高校まで受けてきた女性差別批判の授業は、間違っただけとは言っていないがつまらなかった」、「女性差別はいけないというだけの授業はもうたくさん」(計3例、すべて女子。ただしここでの文言は根岸が適宜要約し

た)というものがあり、性差別はいけないという学校での言説は単なるお題目だという受講前の学生の意識のありかを物語っている。

- 5) おのおのテーゼは一見「あたりまえ」で「常識的」でありながら、実はそれらはトートロジーであったり特殊な条件下でしか成り立たないきわめて脆弱なものである。にもかかわらず用語(男, 女, 男らしさ, 女らしさ等)の厳密な定義づけをオミットし、語られる場の文脈に極度に依存することでかろうじて自明さを装うというのがこれらのテーゼの戦略なのだ。しかしながらこのような論理的な解析を行うためのトレーニングを学生たちは受けてきていない。これは高等学校までの、主として国語科での論理的な認識能力および叙述能力の育成カリキュラムのあり方にも責任の一半があるだろう。この点については、[柴田ほか, 2003] 参照。
- 6) 授業者のコメントを極力廃したのは、コンテンツ数に比しての時間の制約もさることながら、受講者の側に授業者を「教員と学生という権力関係の中で自らの(フェミニズムという)イデオロギーを押しつけるもの」とみるコンテキストが強固である場合、なかなか講義の意図が伝わらないというこれまでの授業経験に教訓を得たテクニックである。
- 7) 道徳は教科外の教育課程に位置づけられるため、教科書は存在せず副読本が用いられる。
- 8) 講義ではまず全教材を通じて男児に焦点化したコンテンツの比率が68.2%, 女児に焦点化したコンテンツが31.8%という母数自体の偏差を指摘した上で、明らかにジェンダー偏差の見られる項目として「探求心・合理的精神」(男子主人公93.8%), 「創意工夫・進取」(同88.3%), 「思慮・反省・節度」(同88.2%), 「正直誠実・明朗」(同86.8%) に対し、「勤労協力」(女子主人公57.9%), 「礼儀・時間の尊重」(同48.6%), 「親切同情」(同47.3%), 「敬けん」(同47.1%), 「整理整頓・物の使い方」(同45.7%) を指し示しておいた。
- 9) 文言については、伊東の趣旨をふまえながら、パワーポイントの画面にあわせて根岸が適宜まとめている。
- 10) 学校で実施する予防接種の問診票の保護者欄に父親名を書く母親が多いが、専業主婦である自分も保護者であることにかわりはないのだから、自分は自分の氏名を書いているという母親 [読者a] に対し、保護者とは金銭面も含んだ子どもの将来すべての保証をする存在なのだから、それが不可能な専業主婦は問診票であっても氏名を書くべきではないとする教員の側の反論 [読者b] と、公的手続きや金銭に関するものは世帯主である父親名、予防接種問診票は母親名と書き分けていたが、学校から「実際に学校の活動に関わる人の名を書いて下さい」という指示があり、実情に即して納得できたとする母親 [読者c] の意見の応酬。
- 11) ただし朗読の語調などに授業者の主観が反映されたということはあると思う。
- 12) 「専業主婦の場合、子どもが大病になったり、事件や事故を起こしたりしたら、保証できるのでしょうか」、「気持ちわかりますが、『自分も保護者の一人だから』と主婦が名前を書くことには疑問を感じます」等の叙述参照。
- 13) この回答者は教科書の挿絵についても、「(教科書以外の)本やテレビなどでは女性が主人公や中心になっている者も多くあり、教科書の比率だけ見て性差別だとするのは、少しそういう問題に過敏になりすぎていると思った」と述べている。
- 14) DVの概念を夫婦間(内縁を含む)だけでなく、恋人同士の関係にも適用する考え方。
- 15) 恋愛における独占欲・所有欲は愛情とみなせるのではないかと、という趣旨のものが5例、いくつか該当したが自分自身や相手に無意識の性差別意識があると思うと不安だというのが3例。なお「デートDVチェック表」が想定しているのは男性から女性への性支配に限定されているが、学生の回答の中には、女性から男性への支配(過度の束縛や依存)をごく自然に想定しているものが2・3例あった。このあたりの性の対称性の意識は、明らかに学生の世代の方が柔軟といえる。
- 16) 他者(とくにいまだ未成熟な他者としての子ども)を援助しその資質をのばしていくことを喜びとすること、他者が助けを求めているときにそれを与えたいと望むような資質については、いうまでもなくすべての人間がこのような傾向性を持っているわけではないし、それは強制されるべきでもなく、またこれとはまったく異なったタイプのすぐれた資質も存在する。しかしこと義務教育段階での教師にとっては、これは望ましくまた積極的に奨励されるべき資質であるとわたしは考えている。
- 17) 東京都幼・小・中・高・身障学級・養護学校の性意識・性行動に関する調査, 2002年。
- 18) 厚生統計協会「母性保護統計報告」2001年。
- 19) 男女別内訳は女子8, 男子5。

引用文献・参考文献

- 浅井春夫・北村邦夫・橋本紀子・村瀬幸浩, 2003, 『ジェンダーフリー・性教育パッシング ここが知りたい150のQ&A』大月書店
- 伊東義徳・大脇雅子・紙子達子・吉岡睦子, 1991, 『教科書の中の男女差別』明石書店
- 伊東義徳, 1991, 「小学校教科書の現状 - 道徳」前掲 [伊東ほか, 1991]
- 大橋洋一, 1995, 『新文学入門 - T・イーグルトン『文学とは何か』を読む - 』岩波書店

- 小笠原祐子, 1998, 『OLたちの<レジスタンス> - サラリーマンとOLのパワーゲーム - 』中公新書
- 小倉千加子, 2003, 『結婚の条件』朝日新聞社
- 紙子達子, 1991, 「小学校教科書の現状 - 家庭科」前掲 [伊東ほか, 1991]
- 金子由美子, 2003, 「Q5 (子どもの好奇心と性教育)」前掲 [浅井ほか, 2003]
- 木村涼子, 1999, 『学校文化とジェンダー』勁草書房
- 柴田義松・鶴田清司・阿部昇編著, 2003, 『あたらしい国語科指導法』学文社
- 鈴木正弘, 2003, 「Q9 (性的自己決定)」前掲 [浅井ほか, 2003]
- 生活しごと, 2004, 「<働くふたりの親の介護作戦> 同居介護～作戦その1 一言でいい。感謝を言葉に」
- 関口久志, 2003, 「Q22 (性教育の効果)」前掲 [浅井ほか, 2003]
- 館かおる・亀田温子, 2000, 『学校をジェンダー・フリーに』明石書店
- 読者a (実名主婦35才), 2004, 「<言いたい> 家族 - 保護者欄の名前」朝日新聞, 2004. 11. 13付
- 読者b (匿名教員34才), 2004, 「<言いたい> 家族 - 金銭面の保証も」朝日新聞, 2004. 11. 20付
- 読者c (匿名主婦44才), 2004, 「<言いたい> 家族 - 内容ごとに書き分け」朝日新聞, 2004. 11. 27付
- 内藤和美, 1994, 『女性学を学ぶ』(第二章)三一書房
- 根岸泰子, 2000, 「『人権』を論ずることと『女性の人権』を論ずることの間隙 - 講義「人権」をめぐる考察 - 」『国立婦人教育会館研究紀要』第4号
- 堀口雅子, 2003, 「Q11 (性教育と中高生の性の実態)」前掲 [浅井ほか, 2003] 所収
- 山口のり子, 2003, 『デートDV - 防止プログラム実施者向けワークブック, 相手を尊重できる関係を作るために』梨の木舎
- 米長邦雄, 2004, 「男と女」中日スポーツ, 2004. 8. 28付