

学校における性役割研究と解釈的アプローチ

森 繁 男

The Interpretive Approach to Studies on Sex-Roles in Relation to Schooling

MORI Shigeo

1. 学校教育と性別分化

昨今、わが国において「女性の自立」や「雇用の男女平等」が叫ばれる中で、教育社会学の領域においても性にもとづく「ライフチャンス」の不平等を指摘し、そのメカニズムを解明しようという研究が現われはじめている。しかしながら、そのほとんどは高等教育を経て職業世界に進出してゆくプロセスを焦点としており¹⁾、それに先立つ初等・中等段階の教育過程における成績や進路の男女分化（性差）そのものを対象とした実証研究例はまだまだ少ない²⁾。したがって、一般に言われるような職業達成に際しての性的不平等といった次元での議論に止らず、より一層分析的に、学校教育の過程における女子の「地位引き下げ」や「同質化」の進行に目を向け³⁾、そのような学校内プロセスと大学進学率および進学パターンそのものに見られる男女格差の存在との関係といった観点から考察をすすめる作業が不可欠である。なぜなら、そこには社会化と選別の過程への関与が予想される「性役割」(sex-roles)—生物学的な性差を前提とし、社会的文化的に定義づけられた性の違いに基づく役割：一般的には「男は仕事、女は家庭」という伝統的分業形態から派生する性によって異なる社会的諸規範と同義⁴⁾—をめぐる社会的期待と生徒の内面化のダイナミズムという従来看過されがちであった重要なテーマが発見され得るからである。

「性役割」ないし「性差」の研究はこれまで発達心理学の分野で多くの蓄積がなされてきた。周知の如く、発達初期における性役割習得の理論には、S. フロイトの同一視理論、A. バンデューラや W. ミッシュルらの社会的学習理論、J. ピアジェや L. コールバーグらの認知発達理論などがあるが、いずれも性役割の習得は学齢前に経験されるという点では一致している⁵⁾。一方、知的機能の性差（例えば男児は空間的能力、女児は言語的能力に秀でているというような調査結果がしばしば報告される）についてはそれが生得的なものか学習されたものかをめぐって議論が続いているが、最近の研究では、それは性役割の内面化に伴う男性性・女性性という「性度」に相関するという視点の重要性も指摘されている⁶⁾。しかしながら、社会的に組織された学校教育自体が性役割の強化ないしは変容とこれに関係するであろう学力、成績、進路などの性別分化の過程にいかなる影響を与えているのかという問いは学校の社会的機能を扱う学校社会学の研究対象に属するものであると言えよう。

本稿は、初等・中等段階の学校教育が「性役割」に関連して異なる社会化と選別の機能を有しているのではなからうかという問題意識を出発点としている。但し、わが国における実証的研究

に進む前にまずかような主題を扱う際の理論的・方法的可能性をさぐるものが先決問題である。そこでまず、学校社会学の研究史に沿ってかかるテーマに関わる研究例を取り上げ、とりわけ、現在、教育社会学の方法として論議的となっている「解釈的アプローチ」(interpretive approach)を焦点にした理論と方法の検討を行なうことを本稿の主たる目的とする。

2. 学校社会学と性差研究

アメリカでは1950～60年代は「学校改革の時代」であった⁷⁾。この時期は米ソの冷戦状況下において国民の知的向上と資質に応じた職業達成を旨とした学校改革が押し進められた。

ところがその後、かような学校改革による教育機会の拡大および平等化の裏で「結果の不平等」すなわち出自的背景に強い影響を受けた「教育達成」(educational attainment—教育の結果としての学力、成績、進路などの諸変数の分化)が進行しているという事実が統計的分析手法の発達と相まった「方法的経験主義」(methodological empiricism)の立場に立つ諸研究⁸⁾によって指摘されたのである。つまり、従来、産業化された社会において人材選別の基準とされていた「業績原理」が必ずしも貫れておらず「属性原理」の残存が明らかにされた訳である。

T. パーソンズをはじめとする「構造—機能主義」(structural-functionalism)が「均衡」と「合意」という理論的前提に立つ学校システムを考えることによって、かかる「結果の不平等」を正面から取り上げず、合理的な社会化の結果としての進路分化という図式—すなわち学校の選別機能に関する「社会化モデル」—を支持するのに対して、1960年代アメリカのニューレフト運動に刺激された若い研究者たちは M. ウェーバーや K. マルクスの影響下で社会集団間の葛藤を注視し、学校を社会統制の機関と捉え、「結果の不平等」を人種、階級、階層などに基づく全体社会の権力関係による必然的要請と見る葛藤理論的モデル—いわゆる「配分モデル」—を理論化した⁹⁾。すなわち学校は「身分集団」(status group)¹⁰⁾や「階級」(class)¹¹⁾に応じた社会的分業の再生産を準備するという意味での権力の用具であると考えられるのである。

しかしながら、そのような不平等の維持に機能している舞台としての学校、さらにはその中心的な場面である教室の中で日々生起している現実が依然として問題にされなかった。「結果の不平等」が学校教育のアウトプットとして現われてくるものである限り「学校で何が行なわれているか」を問わずに学校の全体社会に対する機能や役割のみを論じても空疎であると言わざるを得ない。ここに「学校内部」というミクロな分析視点、換言すれば‘through-put’に注目する研究が必要とされてくるのである。この種の研究は1970年代に入って、学業成績の階層差による「人材の浪費」に悩んでいたイギリスで開花した。すなわち、度重なる学校制度改革によっても克服できない問題の所在を学校内部における「知識の配分」のメカニズムに求め、学校の教育組織、カリキュラム、教師—生徒の相互作用に目を向けたのであった¹²⁾。そこでは、理論的、方法的根拠として象徴的相互作用論、現象学的社会学、エスノメソドロジーなどが選ばれたことにより「解釈的アプローチ」と称されているが、方法論的に見て最も適合的なテーマは教師—生徒の間での知識に対する主観的な意味付与の相互過程、すなわち「交渉」(negotiation)の過程であるため、初期の知識社会的傾向に比べて最近では相互作用論的観点をより強めつつある¹³⁾。

さて、「結果の不平等」を生むいま一つの属性的要因、すなわち「性」をめぐる学校の諸機能の研究も、これまで述べてきたような学校社会学の潮流およびそれを方向づけた社会情勢の中で

主として英米の女性社会学者の手によって行なわれてきたのである。アメリカでは1960年代の一連の反体制運動に触発された「女性解放運動」(Women's Movement)が社会体制への抗議に止らず、自らの内に巣食う「性役割意識」を問い直すことによって、性役割の受容を助長する教育の再点検の契機を作った¹⁴⁾。またイギリスにあっては、制度改革による「男女共学」の実施後の中等学校においても女子の「能力の消耗」(wastage of ability)が政府機関による報告書で指摘された¹⁵⁾ことにより、アメリカの動きに呼応した研究者たちが、「葛藤理論」や、さらには「解積的アプローチ」に基づく研究を開始したのであった。

3. 規範的アプローチによる説明と問題点

「社会化モデル」にしても「配分モデル」にしても、社会的現実を記述し説明するための「概念図式」や「モデル」を論理的推論によって構成しそれを一つの普遍的・客観的な尺度として現実を分析し説明するという「認識論的客観主義」の立場¹⁶⁾、すなわち T. P. ウィルソンの言う「規範的パラダイム」(normative paradigm)に依拠している¹⁷⁾。まずこのような立場から学校教育過程における性別分化の問題はいかに説明されるのかを見ておこう。

(1) 社会化モデル的視角

「社会化モデル」の中心的な理論は構造—機能主義の方法に立脚した T. パーソンズの学級システム論に見ることができる¹⁸⁾。彼によれば、小学校および中等学校の学級は、個人の内部に将来の役割遂行の要件として不可欠な「コミットメント」と「能力」を発達させる「社会化」機能と、同一年令に属する者を大学に進む者とそうでない者とに分つ人的資源の配分すなわち「選別」機能をもつという。しかもこれら二つの機能はその学級内での過程において「区別しなければならぬ」のである。なぜなら、学校は生徒個人を特定の成人役割に向けて社会化するのではなく、普遍的価値に沿った社会化の結果としての「業績」(achievement)に応じた学級内での地位の分化が将来の特定の役割に結びつくのである。そこで学級においては「相対的に性別分化を欠いている」「普遍主義的な規範と業績に応じた報賞の差異を教師が堅持しなければならない」のであり彼は「業績を軸とする学級の分化を推進し正当化する担当者でなければならない」¹⁹⁾のである。その意味で学校は「非生物学的基盤による地位の分化を制度化している社会化担当機関」²⁰⁾ということになる。とすれば、「性」は教育達成における重要な変数ではない、と考えられよう。

ところがこのようなモデルへの疑問が方法的経験主義の立場から K. L. アレクサンダーと B. K. エクランドによる多変量解析の結果として提出された²¹⁾。彼らは、1955年と1970年の調査で全米2077人の男女高校生を対象とした教育達成要因の分析を行なったのであるが、そこでは「家族的地位背景」や「選択コース」などの他の変数を同時にコントロールしてもなお女子の教育達成に対してマイナスに影響する「性」の独立効果が認められ、さらに「学業能力」の効果は男子に大きく作用しており、女子は男子より家族の社会経済的地位に拘束される度合いが強いことが実証された。彼らはこれらの事実から、従来の教育達成モデルの中に「性差」の解明を可能にする変数を付加する必要性を説き、特に「性役割の社会化」と「制度的な性差別」の要因を予想している。

一方、前述したようなパーソンズの普遍主義的—業績主義的な学校観とは別に、彼自身のパーソナリティ発達論を検討すれば、家族や仲間集団における「性役割の社会化」の差異が学校にお

ける社会化の効果に違いを生じ、従って選別を通じて「結果の不平等」を導くであろうことも推測し得るのである。すなわち、彼によれば「性役割」に関する初期の社会化はエディプス期（ほぼ3～5才）の家族内における基礎的動機づけ構造の完成—父母の明確な家族内役割分化に基づく社会化による「欲求性向」(need-disposition)の内面化—に引き続いて起こり、同性の親との「同一化」(identification)を通じての各種の欲求性向の組織化に際して性差があらわれることで実現する。さらに小学校段階の子どもは、その延長上により分化した動機づけ構造を発達させるのであるが、学校教育に付随する選別に立ち向かう動機づけとして重要な「業績」性向はエディプス期における組織化の際、男児にとって最優先された「適切さ」(adequacy)性向から派生するものとされている²²⁾。これは、女兒においては「安定感」(security)、「養育」(nurturance)の次に置かれる欲求性向なのである。そして小学校段階に当る潜在期の仲間集団は男女の乖離によって「性役割の同一化を強化」し²³⁾、青年期の仲間集団は「帰属的役割 (ascriptive roles) において（個人の）遂行を期待」する²⁴⁾のであってみれば、女子は学校における業績達成に関して動機づけの点からハンディを背負い続けることになる。このように既に異なったパーソナリティ・システムを発達させている男子と女子を仮に同一の教育内容や方法で社会化し、同一の基準で選別したとしても、それは両性にとっては異なった達成に結びつくものであり、結果的には全体社会の性別分業構造を反映した形での人材配分となる。パーソンズ自身も、中等学校における業績の質的分化は「性役割と交叉する」²⁵⁾と断わってはいるが、動機づけ構造のちがいを考えるならそれは「交叉」(cross-cut)に止らないものであると言ってよい。

以上のことから、パーソンズ流の「社会化モデル」で学校の機能を把握することは実証的にも論理的にも予想されるべき「性役割」の効果を隠蔽していることになるのである。このような帰結は「属性原理」から出発することによって全体社会の性別分業構造（父母の役割分化はこれに対応している）に機能的であろうとした彼のパーソナリティ・システム論と「業績原理」に重きを置くことで能力主義的近代社会に対応させようとしたその学級システム論との間の落とし穴であり、それ故学校が性別に基づいた「社会統制」に機能していると考えない限り性別分業を前提としたパーソナリティ・システム論は意味をなさないと言えよう。「教育内容」や「教育方法」の普遍性が確認されていないことを差し引いて考えても、これは「規範的アプローチ」としてのシステム論的展開の陥り易い矛盾である。

(2)配分モデル的視角

これに対して「配分モデル」に沿った研究の中には、性別分化の過程を真正面から取り上げ、パーソナリティ形成と学校、全体社会との一貫した関係の中にそれを位置づけようとするものが見られる。ここでは代表的な見解としてネオ・マルキシズムに属するイギリスのR. ディームを取り上げよう²⁶⁾。

彼女によれば、家族、学校および資本主義社会の文化と構造は相互に協力し合って女性をして性別という基礎によってふるい分け、男性に対する従属的な地位に追いやっているとされる。そのような選別過程を分析するために彼女は「セクシズム」(sexism)と「性別ステレオタイプング」(sex-stereotyping)という二つの概念用具を用いるのである²⁷⁾。「セクシズム」とは「ある種の現象や行動が特定の性別に帰属させられること」であり、いわば性によって分化したシンボル体系ないし規範のことを指す。また「性別ステレオタイプング」とは「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るプロセス」であり、性役割の社会化過程と考えられよう。男性も女性もともに「セクシズム」によって「性別ステレオタイプング」されてゆくのであり、学校教育もその重要な一過程である、とディームは捉える。

彼女は、S. ポールズなどが指摘する「階級文化」²⁸⁾（資本主義社会における分業システム内の地位に応じた価値体系）以外に、それぞれの階級文化を性別によってふり分ける教育過程が存在していると考え²⁹⁾。そして家族—学校—労働という三つの社会制度は連関して、「階級関係」の文化的教育的再生産以外に、「性別分業」の再生産も行なっていると論じる。

まず、誕生した子どもは、両親が子供の性別によって異なる扱いをすること、および子供自身が性によって異なる行動に対する両親の評価を学ぶことで、家族内で原初的な「性別ステレオタイプング」を経験し「セクシズム」を内面化する。能力や興味の発達の性差も実はこのことに影響されたものであるという立場を彼女はとる³⁰⁾。すなわち、子どもの基礎的な社会化は全体社会の階級構造のみならず性別分業構造をもシンボライズした「イデオロギー的なメッセージ」に基づいており、子どもは「セクシズム」を社会的学習によって内在化する一方で、自らそれによる評価を期待して自発的に「性別ステレオタイプング」してゆき、その程度を「階級文化」が規定するのである。そしてこのようにパーソナリティの分化した男子と女子の間に「ライフチャンス」の分化を上乗せする制度的舞台こそが「学校」に他ならない、と考えられている。学校では教材の内容や科目選択の指導において明らかに「セクシズム」が発見できるのみならず、制服の違いや教員組織における男女のヒエラルヒー的分化にまで及ぶいわゆる「かくれたカリキュラム」(hidden curriculum) も生徒の「性別ステレオタイプング」を促進する。そして遂にはイギリスでの重要な人材選別基準である各種の中等教育修了資格試験の受験パターンと成績に男女差を生ぜしめることになる³¹⁾。

ディームは、このような学校の持つ「知識・役割の性に基づく予期的配分」機能を要請し正当化しているのは結局のところ「資本主義社会」の労働体制であると考え³²⁾。すなわち、①女性を家庭における労働力再生産のエージェント（家事・育児の専業者）たらしめること、②女性を社会が必要とする非熟練・低賃金・非永続的労働にあてること、が階級構造の維持を確かにするものであり、学校は階級関係の再生産以外にこの役割をも担わされているのである。

かようなディームの見解は、学校教育過程の中に全体社会の構造に基づく配分の原理を明確に貫かせることで、パーソンズのように「動機づけ」の違いを憶測するしかない「社会化モデル」よりはるかに現実に生起している「結果の不平等」の説明としての説得力は大きい。しかしながら彼女によれば、パーソンズが「女性の育児における重要な機能にもとづく性別分業」³³⁾ という意味で単なる専門的機能分化と見た家族内での夫と妻の役割分化は実は階級的支配構造の産物なのであり、強いてパーソンズを子どもの性別分化についての「家族社会化決定論」者であるとすればディームは「資本主義的全体社会決定論」者なのである。つまり、家族の「共有文化」の下での平等な役割分担を出発点とするか、全体社会の「階級支配」による必然的に不平等な分業を出発点とするかによっていわゆる「機能理論」と「葛藤理論」の分岐が生じてはくるが、いずれも（結果的には）「家族」—「学校」—「全体社会」が性別分化の観点から「対応」をしているという「循環論法」である点には変わりはないと言ってよい。

「セクシズム」や「性別ステレオタイプング」を資本主義社会の社会構造とのみ関係づけるこ

との無理は「社会主義社会における女性の地位も資本主義社会におけるそれと大差ない」というディーム自身の言葉³⁴⁾に見ることができよう。否、それ以上に、学校での日々の教育活動の中に予め定められた全体社会の統制原理が常に貫徹しているのかどうか、換言すれば、教師と生徒で構成される学校社会にはその組織や活動の学校外社会とは相対的に区別される独特な性格からくる社会過程に起因した社会化や選別のプロセスは存在しないのか、という疑問が残る。これは、学校さらには学級という‘black-box’そのものにおける社会的相互作用を対象に据える「解釈的アプローチ」の方法が期待されるレベルである。すなわちここでは「何が」教えられているかというだけでなく「どのように」教えられているかが分析の焦点となる。

4. 学級内相互作用における性別分化

(1) 解釈的アプローチの視点

従来の学校社会学の巨視的視座とその方法論に批判の目を向けた解釈的アプローチがテーマとしたのは「教育組織」「カリキュラム」「教師-生徒の相互作用」であったが、本稿では日々の授業の様態をさぐるという意味から最後の「インタラクション」の研究に焦点を置く。しかしそれは教師による単なる知識の伝達過程ではなく「交渉」として理解される。つまり、「自明のもの」とされている教育的「現実」に疑いの目を向け、教授過程を教師がもつところの専門的・知的知識と生徒のもつ常識的知識とのぶつかり合いであると同時に、教師の生徒についての判断・評価（カテゴリー化）と生徒の教師に対する意味付与が具体的な「交渉」として現実を「構築する」過程と捉えられるのである³⁵⁾。そしてそのような「交渉」は「暗黙の了解事項」(tacit understandings)に従ってこそ可能となり、さらに新たな「状況の定義」(definition of situation)を通して個々の生徒に「知識の配分」がなされていくのである。

さて、このような「暗黙の了解事項」や「状況の定義」の中にディームの言うところの「セクシズム」が存在し、その結果「交渉」過程が独自の「性別ステレオタイプ」の舞台となっているのではないか、というのが「解釈的アプローチ」によって「性別分化」のメカニズムを解明しようとする立場に共通した視点である。このような視点に立つ研究はまだ数少ないが、以下にその例を見ておこう。

(2) 性別分化の研究例

イギリスのS. デラモントは1977～78年にかけてイギリスにおける共学の中等学校4校を訪れ授業を含む学校生活の観察を行なった。以下はその観察過程で得られたデータのうちのいくつかの例である³⁶⁾。

<例1>メルンコートスクール³⁷⁾, '78.9.5.

入学して最初の理科の時間

ファン先生「学校ではどのような理科の科目を勉強するんでしょう？」

ある男子生徒「化学！」

先生「もっと他にもありますね。そう、化学よりも女性が好きな科目とえば？」

ある女子生徒「生物！」

そして「生物」の授業が開始された。

<例2>グリルグランジミドルスクール, '77.9.20. 朝礼にて

副校長「ある女性が料理が上手だったらまた別の女性は洗濯が得意であるように、男性の得意な仕事もいろいろに分れています。しかし女性が主婦となればどちらもしなければならないように、君たちも得意な科目ばかりでなく、どれも頑張って勉強なさい。」

〈例3〉同校, '77.9.6. 最初のフランス語の時間

カーム先生「ところで君の名前は？」

リング君「マイケル・リングです。」

先生「マイケルをフランス語ではミシェルと言うのよ。」

すると、ストークス君は教室の中をぐるっと見回し、リング君を見つめて大声で笑いながら言った。

「ミシェルなんて女の子の名前だよ。」

〈例1〉は、先生は物理、化学、生物が「理科」を細分化した科目であることを説こうとしたにも拘らず「化学は生物よりも女子向きでない」という「潜在的メッセージ」(covert message)を伝えてしまった例とされる。また〈例2〉は、副校長はすべてに力を出すように言いながら男子は大人になれば仕事につき、女子は主婦になること、生徒と主婦はどちらも無力で嫌いなこともしなければならないこと、を教えてしまった例としてあげられている。また〈例3〉は中等学校の生徒が既に「性別ステレオタイピング」されており、自発的な「セクシズム」を提出し、それから逸脱した現象は笑いの種になることを示している、と言う。

デラモントによれば、このような事例が往々にして認められることから、教師は、男子、女子の将来の生活、学習能力、関心のちがいを認知し表明することで、知識や役割に対する「性別カテゴリーの付与」すなわち「性別ステレオタイピング」を行っており、他方、生徒は自らの性にふさわしい行動や態度が何であるかを承知しているから、両者の「交渉」は学校外社会に現実存在する性別役割観を学校において増幅させる結果を生む、とされる。

ところが、デラモントのあげるこのような教室内の会話的相互作用の事例から「交渉」によって「セクシズム」が増幅されて生徒がより「性別ステレオタイピング」されたと単純に考えることには問題が多い。というのは、会話の断片から観察者の推測で潜在的メッセージを読みとることが行為者の解釈—意味付与の過程と斉合性をもつやり方であろうかという疑問が残るからである。識論は後に行なうことにして、次に別の研究例を見ておこう。

オーストラリアの T. D. エバンズは、ビクトリア州にある二つの小学校を対象に、インタビューによって教師たちの性別役割観を確認し、観察によってそのような教師たちの生徒に対するインタラクションパターンを記録した。また、その教室内行為に対するコメントも採取した³⁹⁾。その結果、男性教師は急激な性別分業の変化にも拘らず依然として保守的なセクシズムを内包しており、女性教師は価値・規範の揺らぎの中で性的アイデンティティの曖昧さを示していたが、教室での生徒処遇には男女を問わず構成的なセクシズムが見られたと言う。すなわち、男子生徒のうち教師が「男らしい」(macho) かあるいは「良心的」(conscientious) だと認知した生徒に対してはその特徴を促進するような教師の行為が目立ち、逆に「めめしい」(effeminate) とされた生徒は常に疎ざられていた。一方、女子生徒のうち、「女らしい」(girly) かあるいは「現代的」(modern) と考えられた生徒と「男勝り」(masculine) とされた生徒との間にも同様な扱いの違いがあった。そして、生徒たちの態度や行為は教師によって認知された方向にますます

分化していき、肯定的に認知された生徒たちの学級内での自己実現の可能性が大きく開かれることになった、という。これらのことから、教室内相互作用には伝統的性役割規範がはびこり、教師の主観的に構成する行為によってそれは概ね強化されている、と結論づける。

このように、エバンズの研究では、教師へのインタビューを併用した観察によって教師の持つ主観的意味世界に接近しその行為の構成的側面を抽出することで生徒のアスピレーションや教育達成の性別分化、層的分化に及ぼす教師の影響を予想しようとした訳である。その点では、会話の過程にセクシズムを見、シンボルに付与される「性別カテゴリー」のみに注目したデラモントに比べれば教師の主観的現実には迫り生徒を対象にした具体的な行為を扱おうという意図が窺われる。しかるに、性的アイデンティティが揺らいでいる女性教師も保守的な男性教師と同様の生徒処遇を行なうのはなぜであろうか。また、生徒の構成する「現実」はどうなのか。教師の影響下に、生徒は「性役割」をさらに強く内面化することで「分化」していくのであろうか。それとも単に教師の処遇に左右されるだけなのか。これらの点については何ら説明されていないと言ってよい。

(3)意義と課題

デラモントの発見したものは、社会化モデルでは教育内容の普遍性という前提の下に不問に付され、配分モデルでは全体社会と学校との対応関係故に自明視されたところの、教師一生徒の相互作用を媒介する「シンボル」ないし「知識」に関するセクシズム、すなわち一種の「かくれたカリキュラム」であると考えられる。かくれたカリキュラムは「適切な生徒行動を規定するような暗黙の価値ないし態度のシステム」であり、徹視的には「教室における暗黙の合意システム」であるから³⁹⁾、現実の相互作用を観察すること以外にこれを抽出する方法はあり得ない。他方、エバンズが指摘したのは教師の生徒処遇の差によって生ずるところの生徒に期待される「役割」に関するセクシズム、すなわち教師の構成する「レイベリング」(labeling)の効果である。こちらも一つの教室の中に見られるものであるから、あくまで帰納的に拾い出す必要がある。つまり、性役割と結びついた男女間の教育達成の差も「学校の中での参加者の相互行為過程において成就 (accomplish) されたものであり、そうである限りそれは、学校内の相互行為過程そのものを第一次的なデータとして、その中で把握されるはずの事象」⁴⁰⁾と見ることができる。解釈的アプローチからの研究は、何よりもまず観察の対象を教師一生徒の相互作用に定めることによって、性別分化の主因を家族内社会化に求める他ないパーソンズ流の社会化モデル (push 要因論) と全体社会の人材配分要請に求めるディーム流の配分モデル (pull 要因論) をミクロレベルにおいて統合しつつ、相対的に独立したものとしての process 要因を検出する可能性を開いた、と言えよう。というのも、push 要因を教室に持ち込むのは生徒であり、pull 要因に拘束されつつ生徒を社会化し選別するのは教師であるが、両要因とも相互作用場面という process がなければ発現しないからであり、また、デラモントの例に見たように教師の側の pull 要因はしばしば「意図されない」ものであったり、エバンズの例のように全体社会の変動とはズレていたりするからである。このように考えてくるなら、学校教育過程における性別分化は生徒の動機づけ構造の差や全体社会の性別分業構造に対応した教育内容によるばかりでなく、「教室」ないし「授業」における相互作用に由来するところの教師と生徒の「交渉」の特質によって「構成」(construct) される側面があるという点に留意しなければならなくなる。ここにこそ解釈的アプローチの真価が発揮されるべきであるが、デラモントやエバンズの研究は先に述べたような難点

を抱えている。以下ではそれらを克服するための課題を提示しておきたい。

第一に、相互作用における生徒の意味付与ないし解釈の過程の結果としての「生徒の主観的現実」を把握する必要がある。すなわち生徒自らの性別ステレオタイピングを確認しなければならないのである。例えば、H. ブルーマーの象徴的相互作用論においては、人間が「自我」を持ち、「シンボル」を使用することによって他者とのみならず自己とのコミュニケーションを行ない「意味」を構成する主体的存在であると考えられる。それ故「社会的相互作用」とは人間行為を形成するところの過程であり、他者の提示するシンボルや自己に対する役割期待に受動的に反応するのではなく、それらを自ら意味づけ解釈した上で受容し新たな行為を生み出すプロセスと見ることが出来る⁴¹⁾。このような観点からすれば、エバンズの研究のみならず、デラモントのそれにも、性によって分化していく当事者としての生徒の意味世界の構築過程に対する省察とその抽出手続きが欠如している。あくまで、生徒の社会化・選別のメカニズムを分析の焦点にする限りは、優位な権力に基づく状況定義者としての教師を重視する余り、社会化され選別されていく対象であると同時に主体でもある生徒を観察の粹外に置くことはできないはずである。

第二に、授業というものは一定の秩序の確保の下に知識・役割をめぐる交渉が行なわれる過程である、という視点を持つ必要がある。すなわち、教師・生徒のそれぞれが相互作用場に持ち込むところの教科知識や相互の役割に対する意味付与およびその重要性（A. シュッツの言う「有意性」— *relevance*⁴²⁾）にはしばしば不一致がある故、教師は授業秩序を維持しながら知識伝達、役割期待の提示を行なう必要から自らの有意性に基づきながらも一方で生徒の側の有意性を考慮しつつ教授を行なう要請に迫られている。この意味から、教師の表明するセクシズムは、単に全体社会の代弁者あるいはそれから相対的に独立した個人としてのメッセージであるのみならず、教室秩序のマネージャーとして再構成された「戦略」(*strategy*⁴³⁾)でもあり、既に性別ステレオタイピングされた生徒の有意性に適合すべく変容している可能性がある。教師の「現実」も生徒との相互作用を通じて揺れ動くものとして観察しなければならないのであって、エバンズに見られる女性教師のセクシズムもこの点からの考察を要するものと思われる。

最後に、方法的課題として、「観察」手続きの整備が挙げられよう。いわゆる「解釈的パラダイム」(*interpretive paradigm*)は社会現象を「意味の解釈過程」と考え、それを研究者の観点ではなくあくまで行為者の観点に立って取り出そうとする「認識論的主観主義」である⁴⁴⁾。だが、そこで用いられる現象学的な中立的「観察」にしても、象徴的相互作用論の言う「参与観察」にしても、かようなパラダイムに立って行為者の意味世界を捉えようとする際には二種類の危険性を伴っていると思われる。その一つは言うまでもなく観察者の主観が介入し過ぎる為に生じる行為者の主観の軽視であり、いま一つは逆に観察者の問題意識の薄弱さによる行為者の主観の看過である。解釈的パラダイムによる理論は行為者の構成する主観的現実を正確に把握した後事後の・帰納的に行なわれた「二次的構成物」でなければならないが、観察あるいは参与観察によって「何を見るのか」は観察者の論理整合的な問題意識に裏打ちされた主観に依存する。それ故、行為者の主観に適確に接近しつつ観察者の主観からそれらを統一的に整理し得るような観察手続きが必要となるのである。その際、教室内相互作用を1対1の対面的相互作用としてではなく、集合的相互作用として観察する方法も考慮されねばならないであろう。デラモントは潜在的メッセージにのみ注目することでいま先に述べた前者の危険を、エバンズは教師にのみ注目すること

で後者の危険を冒していると言えよう。

以上のように、社会化モデルや配分モデルのような規範的アプローチの扱い得ない性別分化の process 要因、とりわけ特殊教室的な相互作用に見られる構成的要因に十分に焦点を当て、妥当性を持った方法に依拠するならば、解釈的アプローチには学校がどのような形で独自に両性に異なる経験をさせ分化を生ぜしめているのかを理解する上でさらに有効なる示唆を引き出す可能性があると筆者は考えるのである。

注

- 1) たとえば、天野正子『転換期の女性と職業—共生社会への展望』(学文社、1982年)など。
- 2) 一つの研究例としては次のものがある。石戸教嗣「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会『「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—「知識の配分」の観点から』No.1 (1982年10月), 35—41頁。
- 3) 石戸教嗣, 同上論文, 参照。
- 4) 袖井孝子「性役割の社会学」, 袖井孝子編『現代のエスプリー—性役割—』(No.174) (至文堂, 1982年), 7—8頁参照。なお「性役割」には“gender-role (s)”を当てたり, 区別して定義したりする場合もあるが, 本稿ではその目的からしてこのような定義に留める。
- 5) J. ブルックス=ガン, W. シェンプ・マチュウズ著, 遠藤由美訳『性別役割: その形成と発達』(家政教育社, 1982年), 127—166頁。
- 6) 渡辺秀敏「知的機能における男女差」, 津留宏編『性差心理学』(朝倉書店, 1970年), 90—102頁。
- 7) 以下, 学校社会学の流れの整理については次の文献を参照。Karabel, J. and Halsey, A.H., 'Educational Research: A Review and an Interpretation', in Karabel, J. and Halsey, A.H. (eds.), "Power and Ideology in Education" (New York, Oxford Univ. Press, 1977), pp.1-85.
- 8) O. D. ダンカン, J. S. コールマン, C. ジェンクスなど。
- 9) 「社会化モデル」「配分モデル」自体は方法的実証主義のとる分析枠組の相違である。Kerckhoff, A.C., 'The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?', in "Social Forces, 55" (1976), pp. 368-370.
- 10) たとえば, R. コリンズ。
- 11) たとえば, S. ボールズと H. ギンティス。
- 12) M. F. D. ヤング, D. ゴーブット, I. デービスなど。
- 13) S. デラモント, P. ウッズなど。
- 14) B. シンクレア著, 矢木公子, 上野千鶴子訳『アメリカ女性学入門』(勤草書房, 1982年), 224—252頁。
- 15) いわゆる「ブラウデン・レポート」(1967年)あるいは1973年の英国労働省調査報告書 "Equal Opportunities for Men and Women" (H.M.S.O., 1973)。
- 16) 下田直春『社会学的思考の基礎』(新泉社, 1978年), 52—57頁。
- 17) Wilson, T.P., 'Normative and Interpretive Paradigms in Sociology', in Douglas, J.D. (ed.), "Understanding Everyday Life" (Chicago: Aldine, 1970)。
- 18) Parsons, T., 'The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society', in Parsons, T., "Social Structure and Personality" (The Free Press of Glencoe, 1964), p. 130 ff.
- 19) *ibid.*, p. 142.
- 20) *ibid.*, p. 133.
- 21) Alexander, K.L. and Eckland B.K., 'Sex differences in the Educational Attainment Process', in "A.S.R., vol. 39" (1974), pp.668-682.
- 22) Parsons, T., and Bales, R.F., "Family, Socialization and Interaction Process" (The Free Press, Glencoe, Illinois, 1955), p.82, p.149.
- 23) *ibid.*, pp. 46-47.

- 24) *ibid.*, p. 53.
- 25) Parsons, T., *op. cit.*, p.148.
- 26) Deem, R., "Women and Schooling" (London : R.K.P., 1978).
- 27) *ibid.*, pp. 23-24.
- 28) Bowles, S., 'Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor', in Karabel, J., and Halsey, A.H. (eds.), *op. cit.*, pp. 137-153.
- 29) Deem, R., *op. cit.*, pp. 21-22.
- 30) *ibid.*, pp. 26-29
- 31) *ibid.*, p. 66ff.
- 32) *ibid.*, pp. 52-54.
- 33) Parsons, T., and Bales, R.F., *op. cit.*, p. 23.
- 34) Deem, R., *op. cit.*, p. 137.
- 35) 柴野昌山「知識の配分と組織的社会化—“カリキュラムの社会学”を中心に—」, 日本教育社会学会編『教育社会学研究, 第37集』(東洋館出版社, 1982年), 5-19頁。
- 36) Delamont, S., "Sex Roles and the School" (Methuen, 1980), pp. 45-70.
- 37) 学校名, 人物名は仮名。以下も同様。
- 38) Evans, T.D., 'Being and Becoming: teachers' perceptions of sex-roles and actions toward their male and female pupils', in "B.J.S.E., vol. 3, No.2" (1982), pp.127-143.
- 39) 柴野昌山, 前掲論文, 10-11頁。
- 40) 山村賢明「解釈的パラダイムと教育研究—エスノメソドロジーを中心に—」, 日本教育社会学会編, 前掲書, 28頁。
- 41) Blumer, H., "Symbolic Interactionism" (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1969), p. 8, p. 79.
- 42) A. シュッツ著, 森川眞規雄, 浜日出夫訳『現象学的社会学』(紀伊国屋書房, 1980年), 78-92頁。
- 43) Woods, P., "Teacher strategies: Explorations in the Sociology of the School" (London, Croom Helm, 1980), p. 18.
- 44) 下田直春, 前掲書, 57-61頁。

(博士後期課程)