

ドイツにおける男女共学の問題点と「反省的男女共学」

池谷 壽夫

はじめに

ドイツでは、とりわけこれまでのたんなる形式上の男女共学のもつ問題性が指摘され、80年代半ばから「反省的男女共学」(Reflexive Koedukation)が提唱されている。「反省的男女共学」をめぐる議論や実践は、日本における男女共学問題を考えるうえで、大いに参考となるのではないかと思われる。

第一に、日本では、義務教育段階の公立学校ではほぼ男女共学が実現されているし男女平等だから、ジェンダー問題は男女別名簿ぐらいのものだという程度にしか教員に認識されていない。また男女平等教育といっても「男女の特性にもとづいた教育は必要ではないか」という声もよく聞かれる。

第二に、男女共同参画(=ジェンダーフリー)社会への流れの中で、少子化に伴う公立高校再編の動きが起こり、これを機に、栃木や群馬などの県にまだまだ存在している男女別学校(放置されてきたこと自体大いに問題なのだが)を共学校にする動きが出てきて、一部実現しつつある。しかし、それに対して、高校OBを中心にして「女子校(男子校)のよき伝統を守ろう」というかたちでの根強い共学反対運動が起ってきている。しかも、共学を促進しようとする団体との争いの中では、賛否の議論の多くが共学か別学のどちらがよいかという点に終始しがちで、そうした措置が、ほんとうにそこで学ぶ生徒(男子生徒もそうだが、とりわけ女子生徒)の自己解放への援助につながるのかどうかは、まだ本格的に議論されていないのが現状のように思われる。今こそ、共学か別学かという単純な二者択一論をこえた議論が必要であろう。

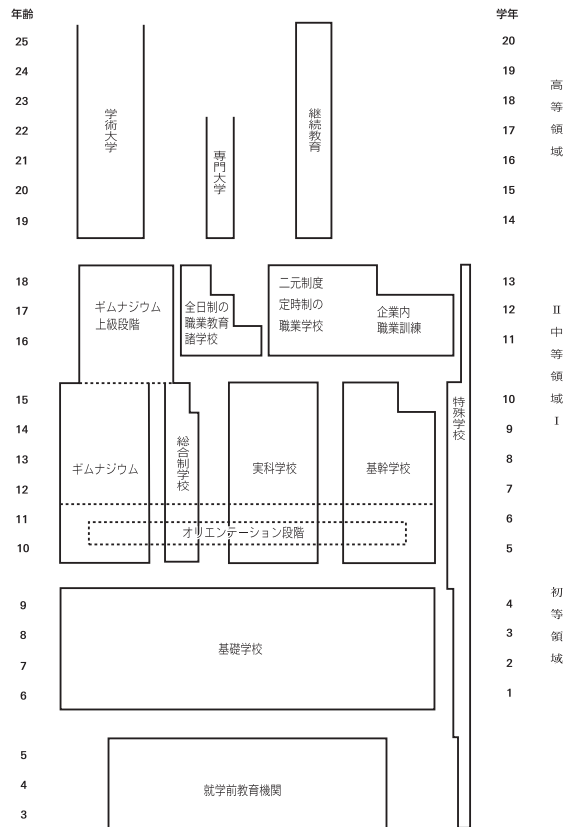
ところで、ドイツの教育全般については日本では以前からかなり知られている。しかし、男女平等教育については、管見する限りではまだほとんど知られていないのが現状である。そこで本稿では、まず最初にドイツにおける男女平等教育の現状と問題点を明らかにする。その上で次に、60年代の教育改革の中で進められてきた「男女共学」のあり方に対する深い反省の中で提起されてきた「反省的男女共学」構想とそれをめぐる論争の一部を紹介し、ドイツで取り組まれている「反省的共学」の具体的な実践を紹介することにする。以上の点を踏まえた上で、最後に日本における男女平等教育の課題を考えることにしたい。

1. ドイツにおける男女の教育程度の違いとジェンダー

ドイツでは、60年代の教育改革のなかで、それまで男女別学であった学校体制を、共学体制へと変えた。しかし、男女共学だからと言って、男女平等だというわけではないことが明らかになっている。そこでまず最初にドイツの学校が抱えているジェンダー問題を見ておくことにする。

学校種別の男女構成比

ドイツの学校体系は図1のようになっているが、学校種別の男女構成比は、ハンネローレ・ファウルシュティッヒ=ヴィーラント (Faulstich-Wieland, 1998) によれば、表1のようになっている。これを見るとわかるように、とくに女子の比率が男子より高いのはギムナジウムであり、逆に男子が高いのは、基幹学校と特殊学校となっている。なお大学の構成比は男子56.5%、女子43.5%となっている (連邦教育・研究省『統計バロメーター 教育・研究統計概要』1998/



出所：『事典 現代のドイツ』 大修館書店 1998年

図1 ドイツの学校体系図

ドイツにおける男女共学の問題点と「反省的男女共学」

表1 普通教育学校における男女比 (1996年度)

教育施設	(%)	
	女子	男子
就学前教育・養護学級	40.9	59.1
基礎学校	49	51
基幹学校	44	56
実科学校	51.1	48.9
数種の教育課程を持つ学校種	47.3	52.7
総合制学校 (5~10学年)	47.3	52.7
ギムナジウム (5~10学年)	54.3	45.7
ギムナジウム (11~13学年)	54.7	45.3
総合制学校 (11~13学年)	52.8	47.2
夜間ギムナジウム	53.1	46.9
学習障害児特殊学級	37.8	62.2
他の障害のある子の特殊学級	34.6	65.4

(出典：Grund-und Strukturdaten 1997 / 1998年, S.50 / 51 および S.58 / 59)

表2 普通教育・職業教育学校における16歳生徒男女比の変化 (1960~1996年)

年	(%)															
	ギムナジウム		実科学校		基幹学校		計		計		職業学校		職業専門学校		専門ギムナジウム	
	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男
1960	10.9	15.1	7.2	7	0.5	0.6	18.7	22.8	71.3	73.3	64.9	70.5	6.4	2.8	-	-
1970	14.7	18	6.8	8.4	1.2	1.8	23	28.7	67.7	69.7	57.9	61.6	8.9	5.4	0.9	2.7
1980	22.8	21	14.4	13.2	7	8.3	47.7	46.7	48.4	50.5	32.4	42.6	14.6	6.6	1.4	1.3
1990	27.6	24	18	16.7	11.4	13.9	62.4	61.5	33.6	35.7	21.4	28	10.5	6.2	1.7	1.5
1996	31.5	23	17.5	16.5	13.1	15.9	69.6	65.9	27.1	31.7	15.3	24.7	9.1	4.7	2.7	2.3

* 計には、ギムナジウム、実科学校、基幹学校、さらには自由ヴァルドルフ学校、総合制学校および特殊学校が含まれる。1990年には、旧連邦州、1996年は全16連邦州のもの。

(出典：1960年から80年まではGrund-und Strukturdaten 1982 / 83年, S.36以下, 1990年に関しては1992 / 93年, S.28/28, 1996年に関しては、1997 / 98年, S.26 / 27.)

表3 普通教育・職業教育学校における18歳生徒男女比の変化 (1960~1996年)

年	普通教育学校						職業教育学校						教育制度全体	
	ギムナジウム		計		計		職業学校		職業専門学校		専門ギムナジウム		計	
	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男
1960	6.3	10.4	6.5	11	19.5	26.6	14.3	23.9	5.2	2.7	-	-	26	37.6
1970	8.9	12.7	9.1	13.3	26.4	37.9	18.2	37.9	8.2	6.4	-	-	35.5	57.6
1980	18.8	18.3	19.2	18.9	46.2	48.2	33.5	48.2	12.7	7.6	-	-	65.4	74.7
1990	24.7	22.4	25.4	23.3	53.1	50.4	38.6	50.4	11	6.5	3.5	4.1	78.7	84.7
1996	28.3	22.6	29.7	24.1	56.2	49.3	34	49.3	13.5	5.4	8.7	8.1	85.9	86.9

- 1) 1996年に関しては、基幹学校、実科学校、総合制学校が含まれる。
- 2) 1960, 1970, 1980年に関しては職業学校に関する数字は二元制度での割合である。職業専門学校の数字は、さらに職業上構学校、専門上級学校および職業基礎教育学年を含む。それゆえ、専門ギムナジウムは分けて示されていない。
- 3) 保健衛生の学校を含む。
- 4) 特殊学校と大学を含む。

(出典：1970, 1980年に関しては、Grund-und Strukturdaten 1982 / 83年, S.36以下, 1990年に関しては1992 / 93年, S.30 / 31, 1996年に関しては、1997 / 98年, S.26 / 27.)

99).

1960年以來の16歳男女の構成比の変化を学校別に見ると(表2)、今日では16歳の男女の約7割が普通学校に通っている。とくに女子は80年以降男子を上回ってきているが、学校種で見ると、とりわけ顕著なのはギムナジウムでの女子の増加である。96年では、ほぼ女子の3分の1がギムナジウムに通学しているのに対して、男子は4分の1となっている。これに対して基幹学校では、男子の割合が女子よりも高くなっており、男女ともに90年以降増えてきている。普通学校への通学生徒の増加に比例して、職業学校への通学生徒は60年の7割から3割へと減って、男子32%、女子27%となっており、男子の方が女子を5%上回っている。

次に18歳男女の構成比の変化を学校全体・学校別に見ると(表3)、60年には女子の4分の3、男子の3分の2が普通学校にも職業学校にも通学していなかったが、70年になると、男子の半分が通学しているのに、女子は3分の1にとどまっている。80年以降ようやく男女ともに過半数を超え、96年には女子が男子よりも若干少ないものの男女ともに9割近くが通学している。大きな違いが見られるのは、ギムナジウムと職業学校で、前者では女子が男子を上回り、後者では男子が女子を上回っている。

選択科目におけるジェンダー

このように、とくにギムナジウムでは女子の割合が男子よりも高い。しかし、普通学校内部では、とりわけギムナジウムの上級段階における重点コース選択に、性差が顕著に見られる。表4は、1996年度第3学期のハンブルクのギムナジウム上級段階における重点コース選択の結果である。これを見るとわかるように、女子の1位は国語(ドイツ語)で男子の2倍強となっているのに対して、数学は逆に男子の方が2倍弱多くなっている。また造形芸術とその他の言語は女子の方に多く、逆に社会科と物理は男子に多くなっている。化学も男子の方が多く選択している。自然科学のうち女子が好むのは生物学となっている。

似たような傾向は、P・M・レーダー/S・グリューン(Peter M. Roeder/Sabine Gruehn, 1997)も指摘している。彼らは、まず6つの州(ベルリン、ブレーメン、ハンブルク、ニーダーザクセン、ブランデンブルク、ザクセン)の基礎コースと重点コースにおける選択行動を調査している。ハンブルクの第12学年の女子生徒と男子生徒の1993/94学年度第1学期での重点コースの選択科目を見ると、女子が国語を男子の2倍選択しているし(女子40.0%>男子19.4%)、造形芸術もそうになっている(女子17.4%>男子9.1%)。逆に、社会科では男子が女子の2倍強となっているし(女子6.4%<男子14.5%)、自然科学分野では生物学を除いて、数学も物理も化学も男子が女子を大幅に上回っている(数学では女子13.1%<男子24.5%、物理では女子2.0%<男子15.7%)。両コースの自然科学(数学・物理・化学)と言語(国語・英語・フランス語)の選択頻度を比較調査すると、重点コースでは、性帰属と自然科学系科目と言語系科目に対するコース選択行動の間にはきわめて有意な差が出ている。基礎コースでも、ブレーメンは例外であるが、両者の間にはやや有意な結果が出ている。

表4 1996/97年3学期におけるハンブルク・ギムナジウム上級階級の重点コース選択

	女	%	順位	男	%	順位
ドイツ語	1021	39.5	1	410	18.4	5
生物	948	36.7	2	680	30.6	1
英語	826	31.9	3	574	25.8	2
造形美術	562	21.7	4	164	7.4	10
数学	614	12.1	5	513	23.1	3
他の言語	282	10.9	6	117	5.3	11
歴史	258	10	7	358	16.1	6
地理	248	9.6	8	459	20.7	4
化学	198	7.7	9	351	15.8	7
フランス語	150	5.8	10	45	2	13
社会科	138	5.3	11	284	12.8	9
音楽	94	3.6	12	63	2.8	12
物理	56	2.2	13	309	13.9	8
宗教	20	0.8	14	10	0.5	18
スポーツ	19	0.7	15	43	1.9	14
哲学	17	0.7	16	13	0.6	16
合唱	12	0.5	17	7	0.3	19
経済	8	0.3	18	12	0.5	17
情報学	3	0.1	19	33	1.5	15

(出所：eigene Berechnungen nach BSJB V532)

次に彼らは、コース選択の動機を調べるために、第3回国際数学・理科教育調査 (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS) のデータを用いている。そこからは次の3つのことが明らかになっている。女子生徒と男子生徒の間には、選択した重点コースで得た能力には有意な差がない。これにかかわって、重点コースの動機に関しては、男女間には微々たる違いしかない。男女ともに「個人的関心」と「個人的な能力度の展開可能性」が重点コース選択の2つの重要な動機となっている。3つの次元 (専門的要求・授業テーマの個人的な意味・伝達の質) における受講した重点コースの質の評価に関しては性差は微々たるものである。

男女の能力差

ではなぜ、選択科目で男女差が出てくるのであろうか。その要因は中等教育段階にある。自然科学の科目の成績で男女差が出てくることに関わっている。ファウルシュティッヒ=ヴィーラント (Faulstich-Wieland 1998) が第3回国際数学・理科教育調査を検討したバウムルトらの研究 (Baumert u.a. 1997) やカルメン・ケラーの研究 (Keller 1997) を紹介しているので、その結果をまとめておくことにしよう。

それによると、第3回国際数学・理科教育調査では、すべての学校形態にわたって、数学においても理科においても男子の方が女子よりも得点が高い。数学では、能力差は16点になる。これは、およそ学年半分の能力の進みぐあいに相当するという。物理では、差は数学よりももっと

大きい。ただし、この差は新連邦諸州では、旧連邦諸州よりもわずかである。すなわち、差は前者では20点、後者の30点となっている。しかし、生物の授業では、統一した傾向は見られない。

また第3回国際数学・理科教育調査では、成績ばかりではなく、一連の態度も調査されている。すなわち、3つの変数領域（学校の楽しさと関心、自分の能力に対する信頼、自己価値感情）が検討されている。そして、性差に関しては、次のことが確認されている。

第一に、学校がおもしろくないことはジェンダーとは関わりがない。女子と男子の間に大きな関心の差異が見られるのは、数学と物理に関してである。この差異は成績（=能力）差よりも大きい。だが、生物では何ら差異はみられない。男子は職業生活で数学が役に立つことを、第8学年段階の終わりには、女子よりも明らかに高く評価している（Baumert u.a. 1997, S.160）。

第二に、自分の能力に対する信頼に関しては、数学と物理では、女子はすべての学校形態にわたって、男子よりも明らかに低くなっている。すなわち、これらの科目における自分の能力を系統的に、女子は過小評価し、男子は過大評価しているのである。生物では何ら差異はみられない。また女子は数学と物理の科目で、とくに試験への不安を抱いている。とりわけ基幹学校と総合制学校においてその傾向がみられるという（Baumert u.a. 1997, S.165）。

第三に、女子はすべての学校形態にわたって、男子よりも強く自己懷疑しがちである。女子は第8学年段階の終わりには、男子よりも低い自己価値感情を抱いている。

また、カルメン・ケラーのスイス第3回国際数学・理科教育調査に関する数学の研究結果によれば、「本来、^{ジェンダー}性によって……成績（=能力）における性差がもたらされるのではなくて、^{ジェンダー}性によって条件づけられた自己信頼がそうした性差を生む」（Keller 1997, S.165）。しかも、この自己信頼は、自分が下した^{ジェンダー}性に関連した数学の属性付与ばかりではなく、教員たちから下される属性付与によってもはるかに影響を被っている。すなわち、数学を自分の^{ジェンダー}性に帰属させる女子生徒は、よりよい自己信頼を持っているが、教員たちによって数学が男性の領分だと見なされている女子生徒は、自己信頼がより悪くなるということである。しかし、男子の自己信頼に対しては、教員たちによるステレオタイプ化は、何ら影響を及ぼしていない。カルメン・ケラーは、「学校は数学における性差に寄与しているのか」という自分の当初の問いに「イエス」と答えている。「教員は、自己信頼（これが数学能力における性差を説明する）、関心、および男性の領分という数学のステレオタイプ化という点で、性差に影響を及ぼしている」（ibid., S.177）。

しかも、ドイツでは、教員の女性比率は、全体としては日本ほど低くはないとしても、それでも普通学校では高いがギムナジウムでは低いという傾向が見られる（表5）。また管理職に示す女性比率も、新連邦諸州では5割以上と高いのに対して、旧連邦諸州では10%～30%の間にある（Faulstich-Wieland 1998, S.22）。こうした教員比率が先の数学のステレオタイプ化を強める要因になっていることが予想されるであろう。

コース選択におけるジェンダーとその後の専門教育との関連

ところで、P・M・レーダー/S・グリューンは、TIMSSのデータを用いて、アビトゥア後の

表5 本務女性教員の比率

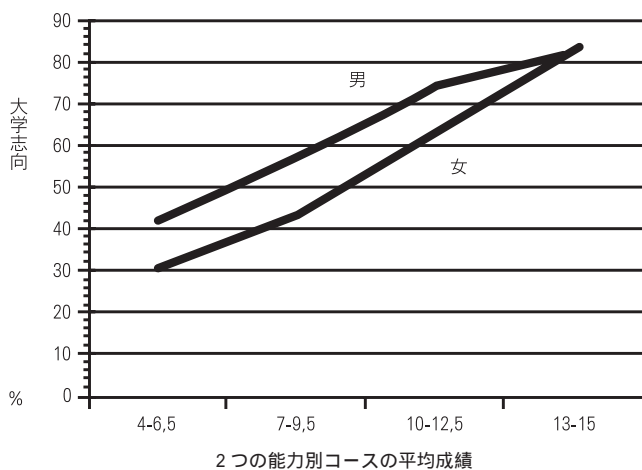
年/学校種別	旧連邦諸州					新連邦諸州	ドイツ全体
	1960	1970	1980	1990	1994	1994	1996
全体	38.3	51.8	55.3	56.2	59.2	78.1	64.1
基礎学校・基幹学校	41.1	58.8	63.9	66.8	69.4	88.2	73.9
実科学校	37.7	47.5	52.4	52.0	59.0	69.8	61.4
ギムナジウム	28.5	32.0	36.4	36.8	39.1	67.2	45.5
総合制学校	-	-	46.4	47.4	51.2	73.7	57.3
特殊学校	43.6	60.8	63.7	63.4	66.1	82.6	62.5
職業学校	39.4	35.3	31.7	30.9	32.8	50.0	36.6

(出所：Grund-und Strukturdaten 1997 / 1998, S.104 - 107)

生徒たちがその後の専門教育をどのように計画しているかを分析している。そこにもはっきりとした性差が見られる。ほとんどすべての女子生徒（98%）も男子生徒も（93%）この計画を持つてはいるが、具体的な研究科目の選択となると、性差がはっきり現れてくる。すなわち、その後の専門教育を計画している女子生徒の46%はアビトゥア後職業見習いに入ることを考えるのに対して、男子生徒は35%となっている。大学での研究を計画している者のうち、47.2%の女子生徒は男子生徒（34.6%）よりもしばしば専門大学を考えている。これに対して総合大学や技術系専門大学の入学を計画している男子生徒（91.7%）は女子生徒（86.3%）よりも多くなっている。

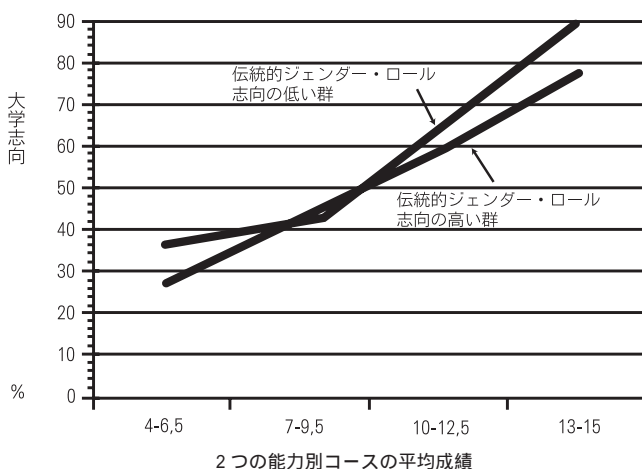
では、コース選択行動における性差がその後の専門教育の計画と何か関係があるかどうかを検討すると、専門教育の選択とギムナジウム上級段階で選んだ重点コース選択との間には、何ら有意な関連はない。コースシステムはたしかにジェンダー特有の関心の分化を促進してはいるが、しかし同時にまたフォーマルな教育キャリアを同化する方向へと作用してもいるのである。逆に比較的緊密な、統計的に有意な関連があるのは、ここで達成した成績とその後の専門教育の計画化との間にある。図2はその連関をまのあたりに示している。それによると、2つの重点コースの15点満点のうち、成績の「可」と「良」の平均成績までは、男女ともに成績が上がると大学の研究志向も上がるが、女子の方が大学志向のパーセンテージは低い。「優秀」になってはじめて女子生徒は男子生徒とほぼ同じ大学志向を示している。

この現象に関しては、次のようなことが指摘されている。一つは、その後の専門教育計画や人生設計に関して、学校の成績に対する評価が男女で異なっている。もしかしたらその場合研究で挫折する危険を回避しようとする志向が女子生徒の方に働いているのかもしれない。もうさらに2つのことが考えられる。一つは、女子は自分の成績と能力を部分的に自己批判的に評価しており、「優秀」の成績ではじめてこの自己批判が消えるとする説明である。こうした女子の自己否定的な評価については、ファウルシュティヒ＝ヴィーランドも先の論文で、TIMSSにもとづいたバウムルトらの研究成果を紹介している（Baumert, Jurgen / Lehmann, Rainer / u.a. 1997）。それによると、数学と物理における自分の能力に対する信頼は、女子の方がすべての学校形態に



(出所：Peter M. Roeder/Sabine Gruehn 1997)

図2 平均成績と大学志向との関連 (N = 3344)

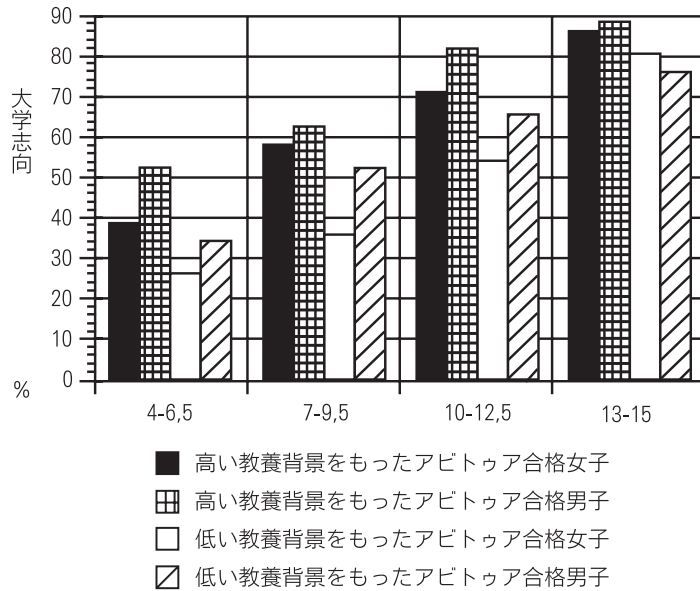


(出所：Peter M. Roeder/Sabine Gruehn 1997)

図3 ジェンダー・ロール志向から見た女子の平均成績と大学志向との関連 (N = 1920)

わたって明らかに男子よりも低く、自分の能力を過少評価しており、またこの科目ではとくに試験に対する不安を抱いている。しかもそれは基幹学校と総合制学校においてとくにそうなのである。

さてもう一つは、女子はむしろ伝統的な「女性的な」人生設計を志向して、その設計の枠内では大学での研究はほとんど意味がないとしている、という説明である。この後者を検討する材料として、P・M・レーダー/S・グリューンはTIMSSにおける生徒アンケートを用いて、女子生徒ではジェンダー・ロール志向と研究志向との間に連関があることを示している(図3)。すなわち、女性役割の伝統モデルと強く自己同一化している女子生徒は、そうではない女子生徒と同じ成績レベルでも、大学で研究することにはわずかしが関心を示さないのである。図2と図



(出所：Peter M. Roeder/Sabine Gruehn 1997)

図4 平均成績、大学志向と親の教養背景との関連 (N = 3215)

3を比較すると、研究志向に見られる性差は一部分はジェンダー・ロール志向という要因によって説明することができる。

さて、こうした性差は社会的不平等の結果としても考えられる。TIMSSにおける生徒アンケートからこの関連が明らかにされている(図4)。第1に、中等学校の終わりにおいてもまだ、家庭の教育ステータスと子どもの教育経歴の決定との間には強い関連が見られる、しかも大学での研究を成功裏に修了する見込みを持っている平均点で「良」の成績の男子生徒の場合ですらそうなのである。第2に、この関連モデルは男女双方にとっても本質的に同じように作用している。しかし第3に、とくに女子にあっては、親の教育ステータスと伝統的なジェンダー・ロール志向とが相互に加算的な関係にある。すなわち、低い教育ステータスの「良」から「優秀」までの高い成績の女子生徒でも、同じ成績の高い教育ステータスの女子生徒よりも大学での研究に進む志向が明らかに低くなりがちなのである。

いずれにせよ、こうしたさまざまな要因のもとで実際に大学在籍者数は、1998年度では男性56.5%、女性43.5%となって女子学生の比率が少なくなっている。またその専門の内訳を新入生で見ても(表6)、男子学生では 法学・経済学・社会科学(36.1%)、エンジニアリング(26.3%)、数学・自然諸科学(15.9%)の順になっているのに対して、女子学生では、1位は同じく 法学・経済学・社会科学(35.1%)でそのパーセンテージも男子学生とほぼ変わらないが、ついで 言語・文化諸科学、スポーツ(33.1%)、数学・自然諸科学(11.7%)の順となっている。すなわち、女子学生の場合には、芸術・芸術科学を含めた文科系が7割を超え、自然科学系は医学を含めて26%となっているのに対して、男子学生では文科系が5割ちょっとで自然科

表6 新入学生の専門分野 (1997年)

専門分野	女	男
言語・文化諸科学・スポーツ	33.1	13.0
法学・経済学・社会科学	35.1	36.1
数学・自然諸科学	11.7	15.9
医学	5.0	3.9
能楽・林学・栄養学	2.9	2.2
工学	7.2	26.3
芸術・芸術科学	4.9	2.5

(出展：Bundesministerium für Bildung und Forschung, Zahlenbarometer 1998 / 99)

学系が48%とほぼ均衡しているのである。依然として自然科学系を志向する女子学生は少ないことがわかる。

以上のことから、次のことがわかる。第一に、中等教育段階での自然科学、とくに数学、物理で見られる男女の能力差の背後には、能力に対する女子の否定的感情と、それを後押しするような教員側の自然科学に対するジェンダー・ステレオタイプ化が存在している。

第二に、こうした経験が、理系は男性、文系は女性といった、ギムナジウムでの選択科目におけるジェンダーを生み出している。

さらに、第三に、こうした経験に伝統的なジェンダー・ロールが付け加わることによって、大学への女子の進学率が男子よりも低くなるし、また進学しても、7割の女子が文系を志向することになる。

2. ドイツにおける「反省的男女共学」をめぐって

ドイツでは、以上に見てきたような男女共学下における男女格差に直面して、これまでの男女共学のあり方に対して深い反省と批判が80年代後半から行なわれ、男女共学の見直しをめぐって論争が起っている。ファウルシュティッヒ=ヴィーラントが筆者に語ったところでは(2001年11月16日に筆者が行ったインタビューによる)、この論争をめぐって大きく言って3つの立場があるという。

一つは、女性の自立と解放にとって別学そのもののもつ意義を肯定的=積極的に評価する立場で、ここにはカーリン・フラーク(Karin Flaake)やマリーア・アンナ・クライエンバウム、ジークリット・メッツ=ゲッケルらが入る。

もう一つは、彼女が主張するような「反省的男女共学」の立場である。と言っても、後でみるように、クライエンバウムやメッツ=ゲッケルらも「反省的男女共学」という概念を用いているから、この両者は「反省的男女共学」という考えにおいては一致するものの、そのストラテジーをめぐって重点の置き方が異なっているということになる。すなわち、どちらかという「ジェ

ンダー分離」のほうに重点を置くか、あるいはどちらかといえば「ジェンダーの脱ドラマ化」のほうに重点を置くかという違いであると思われる。

最後に、これが多数派なのだが、今の男女共学には何の問題もないとする立場である。以下では、ファウルシュティッヒ=ヴィーラント、クライエンバウム、メッツ=ゲッケルを中心に、「反省的男女共学」をめぐるドイツでの今日の議論を紹介しておくことにする。

ファウルシュティッヒ=ヴィーラントの「反省的男女共学」概念

ファウルシュティッヒ=ヴィーラントは1991年の『男女共学——期待はずれの希望？』（Faulstich-Wieland 1991）の中で、共学には問題が多いが、かといって「すべての学校の持続的男女別学」を主張することは望ましいものではないと、男女別学論を批判している。

「ノーマルな」女学校が保守的な価値伝達を行っている危険は、それが再び第二の階級の形成になると言う危険と同様に、大きいであろう。男子・男性による偏見と差別が引き起こされるだろうし、男女共学教育によっても与えられている男女のかたくなでない交際という長所は、ふたたび一掃されることになる（S.159）。

そこで問題は、「男女共学校内部における男女の部分的別学なしは一時的別学がどの程度意味あるものでありうるのか」（S.160）ということになる。彼女によれば、今日の男女共学のもとでは女子にとっては「ある典型的なダブル・バインド状況」——すなわち、「女子が能力を発揮しても男子に助けられても、いずれにしても低く評価される」というダブル・バインド状況——がある。しかもこうした状況は、条例で命じられたような、ただ単に男女別に行う授業でも解消されないという。彼女は、1週ごとに別学と共学を入れ替えて行う自然科学の授業では教員にとっても男女生徒にとっても肯定的な経験となりうるという調査報告をふまえて、こう推論している。「女子と男子の部分的ないしは一時的な分離はつねに、男女共学の文脈に引き戻されねばならない。反省されねばならないのは、両性関係とその構成条件であり、しかも別学グループにおいても共学授業においてもそうされねばならない」と。もっとも、その反省はさらに、男女の相互作用や態度ばかりではなく、授業内容についても行われなければならない。こうして広い意味での「反省的男女共学とは、さまざまなアプローチをとりながら、学校における両性関係の変革のための積極的な戦略を繰り上げようとする」ものとされる。

なお、この「反省的男女共学」について、ファウルシュティッヒ=ヴィーラントはホルストケンパーとともに、次のように定式化している。

私たちにとって反省的男女共学とは、次のことを意味している。すなわち、私たちがすべての教育（学）的な形成を、それが既成のジェンダー関係をむしろ安定させるものなのかどうか、それともそれとの批判的な対決、それゆえその変革を促進するものかどうか、ということに照らしてくまなく検討しようということの意味している。そこでは、別学のグループはけして排除されてはいない。だが、それが位置価を得るのは、女子と青年女性の自己意識が強められたり、男子の反セクシズム的な発達が実際に達成される時だけである。

しかし、この両者（女子の自己意識の強化と男子の反セクシズムの発達——訳者）は自ずから作り出されるものではない、つまり女子だけや男子だけがただ一緒にいることによって、いわば「自然に」作り出されるものではない。学習する者の側には、私たちには、自由意志の基準がきわめて高く評価されているように思われる。教える者の側には、このような別学グループでの教育の仕事は、高度の社会的な敏感さと教授能力と並んで、とりわけ自分の性別役割観と行動様式との徹底した対決を必要としている（Faulstich-Wieland / Horstkemper 1996, S.583）。

女子の自己意識の強化と男子の反セクシズム的発達が自然に行われるのでないとするれば、何が必要なのか。ファウルシュティッヒ=ヴィーラントはそれを「ジェンダーの脱ドラマ化」（die Entdramatisierung von Geschlecht）という概念で表現している。ファウルシュティッヒ=ヴィーラントによれば、これまでの女性運動やフェミニズムは、例えば学校教育について言えば、ジェンダーを無視することで男女関係のヒエラルヒーを後押しするような教育が行われてきたので、むしろジェンダーをドラマ化（脚色化）することのほうに力を注いできた。例えば、自然科学の教科では、男女の関心と経験が異なるから、それを考慮する必要はあるが、そのためにかえって一方に「女子のテーマ」、他方に「男子のテーマ」を立てるといったことになりがちだったということである。つまり、ジェンダーに敏感になるがゆえに、逆にジェンダーに囚われるといったパラドックスが生じたと言えるであろう。こうした「差異のドラマ化は、事情によっては、女子と男子に可能性を広げるかわりに、新たな制約をもたらすことになる」（Faulstich-Wieland 1998, S.24）。このパラドックスを抜け出すために、ファウルシュティッヒ=ヴィーラントは「ジェンダーの脱ドラマ化」を強調する。重要なのは、「女子も男子も、ジェンダーに帰属することで何ら制約されない個人としての新たな発達展望を手に入れる、といった脱ドラマ化なのである」（S.23）。

ノルトライン=ヴェストファーレン州『教育の将来 将来の学校』における「反省的男女共学」構想

「反省的男女共学」を考える際の最重要文献の一つが、ノルトライン=ヴェストファーレン州首相直属の「教育の将来 将来の学校」委員会の答申書『教育の将来 将来の学校』（Bildungskommission NRW 1995）である。第1の理由は、この答申書が公的に「反省的男女共学」を勧告しているからである。そこでは、学校改革の一つの重要な課題として、「教育の形成原理としての男女共学」が掲げられ、「反省的な男女共学」が提起されている。第2に、その主唱者の1人であるファウルシュティッヒ=ヴィーラントも委員会メンバーの一員としてそこに参加しているからである。この答申書に彼女の意見が盛り込まれていることは容易に推察される。そこでこの答申書を簡単に紹介しておこう¹⁾。

この答申書では、まず「男女共学」の現状が次のように描かれている。たしかに男女共学は女子教育の欠陥を取り除くのに決定的に貢献してきた。例えば今では女子のアビトゥア合格者は男

子よりも多くなっている。しかし職業教育では女子には著しい不利がまだ存在している。青年女子はよい学業成績で卒業し高い職業動機を持っているにもかかわらず、資格が得られる専門教育と財政的な確保ができるほどの仕事に対する彼女たちのチャンスは、相変わらず青年男子よりも少ない。また相変わらず女性の80%は、たいていはわずかな稼ぎ、高い労働市場の危機、ほとんど昇進の可能性のなさ結びついた25の職業だけで専門教育を受けている。

ところで60年代に男女共学が導入された際には、男女の原理的な平等が想定され、ジェンダーのステレオタイプは学校ではもはや何ら役割を演じないと考えられていた。ところが現実には、「ジェンダーのステレオタイプは相変わらず貫徹されて、女子並びに男子の展開可能性を制限するに至っている」(S.127)。「男女共学の導入の際に——その導入は多数の場合が男子校を女子のために開放したものであったので——男子校のカリキュラム・行動モデル・方法を無反省に共学校へ当てはめたこと、このことが今日まで根本的には変えられていない」(S.128)というのである。つまり、共学校での実践がジェンダー・ステレオタイプに固執していて、男子と女子に一面的な役割行動を強化しているし、女性教員と男性教員はきわめて頻繁に女子と男子と関わる際にはっきりとした違いをつけている。「一方では女子に対してはやり遂げる能力の代わりにむしろ適応行動が覚えこまされ、他方では男子は、男子・男性はいつも女子・女性よりもよりベターでなければならないという優越命令のもとに置かれている」(S.128)。

たしかに男子は彼らの誤った社会的行動、例えば彼らの無規律のために注意されることはあるが、しかし「彼らの知的能力は同時に誉められて強調されるのに、これに対して女子はしばしば男子よりも注目と承認を受けるのが少ない」(S.128)のである。もっとも、表面的に見れば男子により好都合な状況が学校にはあるが、しかし彼らもまた彼らの展開可能性という点で制限されている。「優越命令ならびに支配的な男性ステレオタイプは、男子にとつてもない抑圧を引き起こしている。いっさいの優しく情緒的な側面、安全とやさしさへの願望を彼らはむしろ隠して抑圧しなければならない」(S.128 - 129)。

共学実践のこうした帰結から、「共学の部分的廃止によって質的な不利を解消すること」が望まれる。とはいえ、圧倒的に多くの女子生徒と男子生徒は共学を賛成している。この広範な賛成はあらゆる学校段階・学校形態に見出される。ファウルシュティツヒ=ヴィーラント/ホルストケンパー (Faulstich-Wieland / Horstkemper 1995) の調査研究によると、ギムナジウム共学校では男子も女子も70%以上が共学を支持している。これに対して別学校では男子では4割近くの賛成があるが、女子ではかなり少なくなっている。ただし、別学校では「わからない」とする者も多く、女子46%、男子33.7%となっていて、とくに女子校では別学派と「わからない」派に二分されている。

このように女子校ではアンビバレントな立場が支配的であるが、別学校での長所は第1に、「女子生徒が、力あるものや否定的なものとして体験する男子と対決する必要がないこと」である。第2に、女子はいわゆる男子に典型的な科目での授業においてでさえ、「彼女たちの興味に合っていて男子の尺度で評価されない保護空間」(S.129)として体験することになる。そのうえ

女子は極めてクリアに共学の授業の問題を見抜いている。彼らは「男子生徒の独裁的な行動、教師とくに男性教師のジェンダーに典型的な態度」(ebenda.)を徹底的に批判している。

では生徒たちが科目での別学や一時的な別学を支持するのはどのような科目かということ、それはまずスポーツであり、その次に自然科学、あるいは別学での性教育となっている。先のファウルシュティヒ・ヴィーラント/ホルストケンパーの調査研究 (Faulstich-Wieland / Horstkemper 1995, S.210) では、共学校における第7~10学年の生徒の半数がスポーツの別学を望み、ついで自然科学の順になっている。このように「ジェンダー役割と結びついた強制を減らしたいという願望と要求があるところでは、別学のグループはこうした強制をテーマ化して作りかえる可能性をもたらす。例えば女子の場合には力とハードさ、そして男子の場合には不安と優しさといったような非典型的な行動様式の試行もやはりここに入る」(S.129 - 130)。

こうした現状分析にもとづいて、以下の「基本的考え」が「両性関係を男女同権の共同生活のために変えようとする反省的男女共学」の目標として提起されている (S.130 - 131)。

- ・ 目標は、学校の日常生活においてジェンダー・ヒエラルヒーを解体し、両性関係を新たに規定し、それによって両性の男女同権の共同生活・共同学習を達成することである。
- ・ 女子と男子の共同の、平等で包括的な教育を可能にしジェンダー特有なステレオタイプの割り振りを解消するために、学校の最も重要な目標の一つたるべきは、すべての必要で本質的な知識と能力を女子にあっても男子にあっても等しく促進し形成することである。
- ・ 反省的男女共学の目標は、個人的な差異を不利な経験をもつことなく生きることができるチャンスを与えることである。
- ・ あらゆる社会的な領域にわたって存在しているジェンダー・ヒエラルヒーに直面して、反省的男女共学は、授業における女性の文化的能力に男性のそれと同等の位置価値を認めるべきであり、これによって伝来の男性に重きを置いた歴史的な理解を訂正すべきである。
- ・ 今日子どもと家族をあきらめずに資格が得られる職業訓練を受け長期的な就業活動につくことは、男子にとってと同様に女子にとっても有益な人生展望である。反省的男女共学をつうじて、両性の諸能力がそれに向けて促進されるべきである。女子は、労働と職業に対する彼女たちの要求をはっきり表明して貫徹するように支援されねばならない。男子は家庭の仕事と子育てへのオリエンテーションを発展させることに支援を必要とする。

そして、以上の「基本的考え」にもとづいて、次のような「勸告」がなされている (S.131 - 134)。

- ・ 反省的男女共学は普通教育のエレメントたるべきであり、それゆえ意識的、能動的かつ包括的に学校の学習・社会分野へと持ちこまれるべきである。重要なのは、両性関係とその構成条件とを反省することであり、そして学校日常生活におけるジェンダー・ヒエラルヒーを事実上解体することである。
- ・ ジェンダーステレオタイプに気づき作りかえることがすべての科目にわたってなされるべきであり、そしてまた諸委員会での議論の対象とされねばならない。

- ・女性と男性の文化的諸能力に同等の位置価値を認めるためには、女性の視点と女性文化を男子と男性にとっても経験しうるようにさせることに、注意が強く向けられねばならない。その際、重要なのは、知識の不足をなくすこと、および女性的なものの過小評価と除外による情動的な遮断を克服することである。女性の役割と男性の役割が学校での人間を論じるすべての内容の自明なテーマになることによって、女性の締め出しと特殊な位置づけを妨げることができる。
- ・女子にも男子にも最善のことを促進しようとする学校の仕事は、女子と男子が経験・行動様式・態度・嗜好で異なることを認識し尊重し、それらを女子と男子に固定したり、あまつさえ逸脱に刑罰を科したりすることがないようにしなければならない。
- ・両性関係のテーマ全体はすべての者のアイデンティティに関わるから、変革へと啓蒙するだけでは不十分である。必要なのは、男子と女子が反対の経験をすることによって、ジェンダー・ステレオタイプな固定化を解体することである。学習状況はそこに照準を当てるべきである。このためには、男女別学のグループが共学の授業状況と同様に利用することができる。
- ・反省的男女共学は別学のグループやいわんや男女別学校への回帰を意味するものではなくて、共学授業を維持しそれを自覚的に改良することを意味している。同性グループは学習状況に応じてつくられるべきであろう。科目に関連した図式化は排除されねばならない。
- ・女子と男子の分離は共学の文脈へと連れ戻されねばならないだろう。女子にあってはこのことはより大きな自己信頼へと至ることになるだろう。男子にあっては、男子と男性の 支配的な男性性 への組み込みに対する反省によって意識と行動の変化を可能ならしめることになるだろう。
- ・ジェンダー・アイデンティティの発展は、女子は女性として男子は男性として自分を理解することができるが、しかもそこから同時に有利や不利が生じないように、教員たちによって支援されねばならない。
- ・教育内容・形態、課題設定と教授プランの基準を男性の経験と男性の人生観へと方向付けることは克服されねばならない。これまでのアクセントや価値の置き方や図式化は再検討されねばならない。
- ・ジェンダー・ヒエラルヒーの解体を達成するためには、より大きな価値が男子と女子の社会的能力の発達に置かれ、学校での生活が男女同権の共同生活へとアレンジされねばならない。

両性間の間柄においておよび男性間に関して、重要なことは、交渉を通じて葛藤を暴力なしに解決することを可能ならしめる交際形態を学ぶことである。自他の人格に対する共感を促し練習させることはその際、ことに男子にとっては社会的能力の発達のための本質的な構成要素である。
- ・ジェンダー関係は学校の職業オリエンテーションの枠組へ組み入れねばならない。職業選択決定の準備のために、学校では早い時期から男女向けの共通の職業オリエンテーションが必要である。学校の職業オリエンテーションの目標は、職業決定のチャンスと危険を、さらに

また彼らの要求・可能性・オルタナティブを認識するために、批判的な行動能力、すなわち狭隘な諸条件の変革に向けられた行動能力を発展させることであるべきである。

普通教育学校の職業準備授業は就労への一面的なオリエンテーションをやめて、例えば、政治的参加、家事労働といったような社会的労働の他の形態をも考慮したより広義の労働概念から出発すべきである。このことは男子にも女子にも当てはまる。

- ・教員たちが男女共学のテーマ全体において組織的にかつ義務として研修されることが必要である。これは教員養成にも教員研修にも関わる。その際、肝心なのは、このテーマ全体に対する意識を作り出すこと、例えば、伝統的な役割理解の精緻なメカニズムを指摘しテーマ化し討論して、教員たちに両性に公正であるような共学授業への能力をつけさせることである。教員たちは、学校日常生活においては、両性相互の受容的でヒエラルヒー的ではない交際のモデルたるべきである。
- ・教員研修への重要な出発点は、これまでとは別の態度と別の交際様式を実践化することのできるための前提として、ジェンダー問題に敏感であることである。
- ・反省的男女共学を学校において現実ならしめるためには、細分化され複合的な共学教育(学)を作り変えうるように、教員たちは監督されるべきである。
- ・最初の段階としては、できるだけすべての学校区において数校がパイロット学校として、特別な共学のプロフィールを形成するように支援されるべきである。そのためには、学校で働く者と学校に関心を持つ者および学校に対して責任ある者を 反省的男女共学 という目標設定に敏感にさせ訓練することが必要であろう。

クライエンバウム/メッツ=ゲッセルらの「反省的男女共学」概念

しかし、こうした「反省的男女共学」には批判がないわけではない。例えば、マリーア・アンナ・クライエンバウム (Maria Anna Kreienbaum 1999) は、ファウルシュティッヒ=ヴィーラントの先の「反省的男女共学」の定義を引き合いに出しながら、より単純化して言えば、「反省的男女共学は、男女の共在を自覚的に形成することを目標とする」ものだととらえている。クライエンバウムによれば、この構想の主唱者たちは、「男女共通の授業が通例であるべきで、別学はもっぱら、それが自由意志で選ばれあるいははっきりと望まれたところでなされること」を強調している。これに対して、クライエンバウムはむしろ「一時的別学授業」の方に重点をおいている。その際、クライエンバウムは「自覚的なジェンダー教育」という概念を用いる。そしてこの課題に応える2つのモデルとして、「偶然的な方法上の別学原理」と「取り込み教育の構想」を挙げている。

後者はアメリカ由来のオープン授業構想であるが、ここでは前者だけを取り上げる。これについてはこう述べられている。「偶然という概念は、どの科目で、ある学習グループが女子向けと男子向けに分けられた授業を受けるかが固定されていないことを示している。あるクラスの授業を行なっている教員たちが、共同で選択する。方法上の要素は、(少なくとも)ある科目での部

分的な別学の決定が行なわれて、それによって女子と男子に、(中等段階 あるいは基礎学校でさえすでに) 同性学習グループの経験分野が切り開かれることにある」。

具体的には、例えば、1 学期ごとにある科目で別学授業が行なわれ、すべての他の授業科目は共学で行なう。あるいは第 5 学年の 1 学期にはドイツ語授業、2 学期には生物ということもあるし、第 6 学年では英語と化学ということもある。「スポーツや情報科学といった特定の科目やテーマ領域での通例の別学においてとは違って、偶然的な方法上の別学は特別な科目を前提としない」のであり、「むしろ共学内部で意識的に異なったジェンダー編成と学習編成を使用し利用する道である」。したがって、この原理はまず第一に女子と男子の共同授業の長所を承認しているのである。

こうした流動性(科目は規則的に交替される)と連続性(どの科目でも学習編成はそれぞれ一学期間保持される)にならんで、「学習過程の反省」もこのモデルの特徴となっている。生徒間では、女子と男子は彼らの経験について相互に報告しあい、その経験について(別学及び共学で)助言し合い、そして、彼らが 2 つの文脈の一方で観察する効果をそしてまたどのような効果を、彼らが自ら学校の学習全体に関して望んでいる(あるいは変えたがっている)のかどうかについて討論する。また教員間で、あるいは別学学習教材を作る教員グループ内で経験を交換し合い、変化を提示し、これが場合によっては一般的な授業へ影響を及ぼすことがあるかを考慮したりする。

またジークリット・メッツ＝ゲッケル(Sigrid Metz-Göckel 1998)によれば、先のノルトライン＝ヴェストファーレン州の答申書は教育政策上の成果であっても、まだ教育(学)的成果を産み出していないという。彼女によれば、男女共学に関するジェンダー論争の新たな観点は、ジェンダーを女子と男子の相互作用の中で生じる関係カテゴリーとしてとらえる、そうした「関係性」と並んで、「制度上の反省性」である。すなわち、「制度としての学校は、それにもかかわらず、ジェンダーの両極化・典型化を日常的に強化しているという思想」である。この基礎にあるのは、「両性の平等処遇という規範が、深いところにある次元——それによれば女性は男性に比べて劣り男子は女子にまさっていないなければならないという次元——によって妨害されるという思想、それゆえ両性間の権力格差が継続し、まったく硬直していないしあまねくあるわけではないが、それでも存在している——異なって知覚される定義の権力のうちにであれ、異なる将来や人生・職業展望の先取りのうちにであれ——という思想」である。そしてこの従属構造は、学校という制度によって、女性的なもののある巧妙な価値剥奪を介して何度も支えられるという。

メッツ＝ゲッケルは、共学論争を「ジェンダーへの集中対性差の脱ドラマ化」という 2 つの立場の対立へと総括している。まず後者の「性差の脱ドラマ化」の主張者としてメッツ＝ゲッケルが挙げているのは、ファウルシュティツヒ＝ヴィーラントやホルストケンパーらである。

メッツ＝ゲッケルによれば、第 1 にこの立場の基礎にあるのは、「(先取りとしての)ラディカルな男女平等という定理」である。「フォーマルに、法的におよび教育の権限からして、性帰属によって基礎付けられるような男女間の差異のより多くはほとんど初期の人生段階では作り出さ

れないであろうから、差別化徴表としてのジェンダーは重みを失う。それゆえ、教育過程は厳密に平等な条件のもとで組織化されねばならない。

しかも第2に、この「性差の警報解除」を後押ししているのは、もはや特定の女性像と同一視されることを望んでいない次世代の女性たち（フェミニストでさえ）である。「若い女性はもはや犠牲者役割によって、あるいは何か特別なものとして強調されることを望んでいない。女子生徒と男子生徒自身の多数の者は分離されるよりも共同の授業を受けることを、いずれにせよわが社会においては、そしてわが教育制度においては望んでいる」。

そして最後に、両性の分離に反対する主要な論拠は、共学校において少女コースを設けることは補習授業というレッテルを貼られ、それにはより低い水準がなすりつけられてしまうことに求められている。「この立場の主張者たちはそれゆえ女子分離には懐疑的に対立している。純粋な女性の文脈は、さらにジェンダーへの結びつきを固定化することになり、批判的な女性研究者をまさに解体しようとするものだ」とされる。

これに対して前者のジェンダーへの集中は、ジェンダーシステムの二元的な構造にもはや関わりあいをもととしない、それどころか男・女という二性性そのものを問題視する（ジュディス・パトラーら）フェミニズム的思考の出発点をなす。「その際注目は歴史とそのつどの文脈における性差の産出過程に、単一性の代わりに多様な差異性に向けられる」。こうした可能性の一つとしてメッツ＝ゲッケルが挙げるのが、先のクライエンパウムの「偶然的な方法上の別学原理」である。

このように見てくると、「反省的男女共学」と一口に言っても、そのとらえ方には戦略上の違いを含めてさまざまである。一つの方向は、ジェンダーを暴き、それに固執することで、ジェンダーの立場で、「女性のテーマ」「男性のテーマ」を追求していこうとする、いわば旧来の立場である。第二の流れは、ジェンダーをいかに脱ドラマ化できるかを基本的に共学のもとで実践していこうとするファウルシュティッヒ＝ヴィーラントらの立場である。ここには男女の差異を含めて「非ヒエラルヒー的な差異」や「民主主義的な差異」の尊重を主張するアンネドレー・プレングルの「多様性の教育学」（Prengel 1995）も入るであろう。そして第三に、先に見たメッツ＝ゲッケルやクライエンパウムらの「流動的別学」論とも呼べるものがある。

3. 「反省的共学」への試行

「反省的男女共学」をめぐる、こうした意見の違いがあるものの、ドイツの各州ではこうした共学への反省にもとづいて、80年代後半からさまざまな試行が行われ始めている。その一端は、すでに別稿で紹介したが²⁾、ここではその後の試行のいくつかを挙げておこう（Faulstich-Wieland / Elke Nyssen 1998）。

この表7からもわかるように、これらのモデル試行は次の点に重点を置いている。第1の重点は、学校での男女の不平等が、女子が言語・芸術科目を好み自然科学・数学・工学科目とは距離

表7 中等段階での自然科学・数学・技術における男女の機会平等に関するモデル試行（抜粋）

呼称および出版物	場所・時間・ 学校形態・学年	目標設定・重点	手立
少女と新しい技術	フランクフルト 1985 - 1988 総合制学校, 8/9 学年	少女の関心にも向けられた基礎教育の発展	教員たちによるカリキュラム展開, 8 学年での単一教育, 単一教育学習グループ, 9 学年でのコンピュータ
自然科学・技術にもっと少女を	ベルリン, ハンブルク, ノルトライン=ヴェストファーレン, バーデン=ヴュルテンベルク州 1988 - 1989, ギムナジウム, 9 学年	自然科学・数学・技術にける少女の学校および職業での積極的参加の強化	カリキュラム修正, 単一教育グループの形成
ノルトライン=ヴェストファーレン州における少女向けの自然科学・技術教育の支援	ノルトライン=ヴェストファーレン州 1990 - 1992 実科学校 7/8 学年 ヘッセン, チューリングェン, ザクセン州, 1990 - 1993, 1993 - 1995	少女の物理・技術潜在能力の支援, 多彩な職業選択の拡大	物理カリキュラムの変革, 少女グループの設置, 職業オリエンテーションへの情報
ジェンダーと自然科学	ゲッチンゲン 1989 - 1992 ギムナジウム 8/9 学年および 11/12 学年	物理で少女にもっと多くの機会を, 物理への少女のアプローチの改善, 物理授業の改善	カリキュラム修正, 単一教育グループの形成
自然科学・技術における少女	ヘッセン州 1994 - 1995 ギムナジウム, 9 13 学年 重点 11/12 学年	物理/化学, 重点: 数学	教員に関するセミナー, プロジェクト日, ダルムシュタット工科大学での実地コース, 親の仕事
少女と情報科学	ブレーメン 1990 - 1995 ギムナジウム, 中等段階	情報科学科目の習得に際しての男女の同価値的な機会	単一教育グループ
「学校試行・物理」	バーデン=ヴュルテンベルク州 1992 - 1996 ギムナジウム, 10/11 学年	男女の物理授業の改善	関与する教員の継続教育, 共学・単学, 方法・内容の変更
機会の平等——少女の能力と関心を特別に考慮した, 初学者授業物理・化学の変革	シュレースヴィヒ=ホルシュタイン州 1991 - 1994 ギムナジウム, 7 及び 8 学年	物理/化学に対する少女の関心の拡大	物理における初学者授業の変革, 共学・単学授業のコンビネーション
「物理授業における共学」	ベルリン/スイス 1994 - 1997 ギムナジウム, 中等段階 ゼミナール	共学物理授業の改善, 男子と一緒に取り込んだ, 女子にかなった授業作りのための方法に関する認識	授業単元の展開, 教員の敏感化

<p>「学校における女子と男子—能力を発達させる—自分の役割を発見する」</p>	<p>ラインラント＝プファルツ州 1992 - 1998 ギムナジウム 6, 統合総合制学校 2, 9 13 学年, 共学校 6, 女子ギムナジウム 1, 男子ギムナジウム 1</p>	<p>青少年の能力獲得とアイデンティティ発見の際の支援—多様性の促進</p>	<p>ドイツ語・歴史・社会科学・数学・物理・化学における授業単元の展開と試行</p>
<p>「中等段階にある女子の自己発見・職業発見過程の支援について」</p>	<p>ハーゲン市 1991 1994 総合制学校中等段階</p>	<p>女子の人生設計と職業志向の支援, 自己意識の強化, ジェンダーに非典型的な職業の開拓, 技術・数学能力の促進</p>	<p>技術・数学授業のカリキュラム修正, 単学グループの形成, 教員管理, 女子学習グループ, 自己主張コース, 女子部屋の設置, 人生設計ゼミナール, 職業オリエンテーション措置</p>
<p>「技術職における少女」</p>	<p>カイザースラウテルン, 1993 基幹学校 8 学年</p>	<p>(ジェンダー特有の) 人生設計のテーマ化と反省, 工業＝技術職についての情報</p>	<p>工業・技術企業での実習コース, 人生設計という観点の下での学校における事前・事後準備</p>
<p>「女子と男子の職業オリエンテーションと人生設計」</p>	<p>ブランデンブルク 1994 / 95 学年始めから 1996 / 97 学年末まで 基幹・実科・総合制学校 中等段階</p>	<p>男女の人生設計と職業オリエンテーションの支援, 「私たちはなりたいものになる」の拡張・修正・試行による教材の作成, 男子の社会化のより一層の考慮, 新連邦州における青少年の歴史的に異なった経験背景の取り込み</p>	<p>教員研修, 参加学校における教材の置き換え</p>

をおくことに表われることに関わっている。そこで、女子支援のための学校におけるモデル試行の多くは、物理・化学・数学・工学・情報科学科目に当てられている。ただし、男子が言語・芸術科目に対して距離を置くことを解体しようというモデル試行は、ほとんど見当たらない。

第2の重点は、女子の人生設計と職業オリエンテーションに置かれている。管見する限りでも、ハンブルク州学校・青年・職業教育局から『少女はなんにでもなることができる』という小冊子が出ているし、教員研修向けにはダニエーラ・ホーゼ/ダグマール・フォアホルト『少女の職業・人生設計 教員研修のセミナー構想と資料』がでていいる。また雇用者団体・全金属からは『さあ行こう』という少女の職業選択に向けたパンフレットも出されている³⁾。

第3に、いくつかの試行では、女子の自己意識の強化と男子の社会的能力の発達が目指されている。例えば、ノルトライン＝ヴェストファーレン州は、600の学校で女子の自己主張トレーニングを支援しているという。最後に、スポーツ授業に関しても多くの試みがなされている。例え

ば、ノルトライン＝ヴェストファーレン州では州政府のプロジェクト「スポーツにもっと多くのチャンス女子・女性に」の一環として、州学校・継続教育研究所主催で「学校スポーツにおける女子と男子」というテーマの専門会議が1997年4月に開催されている⁴⁾。

おわりに

以上、ドイツの反省的男女共学をめぐる動きの一端を見てきた。こうしたドイツの反省的男女共学の動きから、どのような課題が日本の男女平等教育に求められるであろうか。

1つは、日本の現在の男女平等教育がまだまだ形式的な側面の追求にとどまっていることに關わる。日本の学校現場では、当たり前のように作られている男女別名簿を男女混合名簿にするか否かで議論が終始してしまったり、男女混合名簿にすればそれでも男女平等教育だと考えていたりするのが現状のようである。もちろん、日本では高校・大学を中心に男女別学校が存在するし、学校現場でも教員間での男女平等もまだ達成されていない。しかも、いろいろな場面で不必要に生徒を男女別に分けることが行われている。この点で、学校の共学校化さえもまだ達成されていないし、学校内のあらゆる場面で男女別にせず共同性を追求するという意味での「男女共学」すら達成されていないと言っていいであろう。この点ではまず男女共学を積極的にあらゆる場面にわたって押し進めていく必要がある。

と同時に、「男女平等教育」論のなかにいまだに巢食っている「男女特性論」を克服していくという課題が残されている。実際、筆者も研究協力者の一人として参加した高知市女性政策課「男女平等教育に向けての意識調査」（高知市女性政策課 2002）によると、4割の教員が男女平等教育を行っているとし、58%の教員が男女平等教育を「男女の性別にこだわらず、一人ひとりの個性をいかす男女平等教育」だとしている。にもかかわらず、47%の教員が「女の子らしく」「男の子らしく」してほしいと思うことがあると答えているし、36%の教員が「男女の性別による違い（特性）を踏まえ、その特性を伸ばす」ことを男女平等教育としているのである。

しかし、男女の真の平等を具体的にかつ実質的に男女の生徒に保障するためには、これまでの場所的な男女共同という意味での単純な「共学」を再検討する必要がある。例えば、高校で家庭科が必修になって男子も家庭科を学ぶようになったことはたしかに前進である。しかし同時に、そこに伝統的なジェンダー・ロールが往々にして持ち込まれるので、「女子は作る人、男子は補助する人」になってしまう傾向があるし、物理や化学では逆の傾向がある。それゆえ、学級の授業の中で、あるいは物理や数学などの自然科学系の科目で、とりわけ女子生徒がイニシアティブを發揮しやすい環境をどのように作るのかを検討する必要がある。

そのために学級内での教師と男女生徒との間のやりとりおよび男女生徒間のやりとりを丁寧に分析していくことが必要だし、また自然科学系の授業が男子中心に展開されていないかどうかを丹念に検討する作業も必要である。そして、もし共学よりも一時的な別学の方が女子のイニシアティブを發揮しやすいものになるならば、生徒の意見も取り入れながら大胆な別学の試行を試

みてもよいのではないだろうか。

引用文献

- Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer/u.a. 1997: TIMSS - Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. (Deskriptive Befunde.) Opladen 1997.
- Bildungskommission NRW 1995, *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*: Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand, 1995.
- Faulstich-Wieland 1991, *Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt.
- Faulstich-Wieland 1998, „Frauen und Schule“ - mehr als nur ein Beitrag zur aktuellen Koedukationsdebatte. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*. 9 / 10-98.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne 1995, „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Leske+Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne 1996, *100 Jahre Koedukationsdebatte und kein Ende (Replik)*. In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, 7. Jg., Nr. 4, S. 578-585.
- Faulstich-Wieland/Elke Nyssen 1998, Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hrg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10*, Juventa Verlag, 1998.
- Maria Anna Kreienbaum 1999, Reflexionen zur Koedukation. In: Maria Anna Kreienbaum (Hrg.), *Schule lebendig gestalten. Reflexive Koedukation in Theorie und Praxis. Dokumentation der zweiten landesweiten Tagung „Frauen & Schule NRW e.V.“* 1998. Kleine Verlag, Bielefeld, 1999
- Peter M. Roeder/Sabine Gruehn 1997, Geschlecht und Kurswahlverhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 1997, Nr. 6.
- Prenzel Annedore 1995, *Pädagogik der Vielfalt*. Leske+Budrich, Opladen 1995.
- Sigrid Metz-Göckel 1998, Koedukation im Kreuzfeuer - Reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip in der Schule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport*. 1998, Verlag für Schule und Weiterbildung.
- 高知市女性政策課 2002 『考えてみませんか？ジェンダーフリー教育』

注

- 1) その詳細は、拙稿「ドイツにおける男女平等教育の現状」、研究代表・天野正子『ジェンダーの視点に立った若もののライフスタイルの変容を促す学習に関する研究——青年期に焦点をあてて——』（科研報告書、2000年）、参照。
- 2) 前掲論文、参照。
- 3) Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrg.), *Mädchen können alles werden*. 2001; Daniela Hoose/Dagmar Vorholt, *Schule dreht da ganz schön mit. Berufs- und Lebensplanung von Mädchen. Seminarkonzeption und Materialien für die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen*. 1997; Arbeitgeberverband Gesamtmetall (Hrg.), *Jetzt kommen wir. Tipps für Mädchen zur Berufswahl*. 2000.
- 4) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport*. Verlag für Schule und Weiterbildung, 1998.