

## ドイツにおける最近の男女共学批判

—— 学校における敗者は男か女か？ ——

池 谷 壽 夫

### はじめに

後でも述べるように、ドイツでは男女共学に対する反省の中で、80年代半ばからさまざま形で女子支援策や女子援助活動 *Mädchenarbeit* が行われてきた。例えば、ガールズ・デー、自己防衛コースなどの女子プロジェクト、数学・自然科学・技術・コンピュータ授業での「一時的別修」による女子支援等々である。

だがこうした支援が行われる一方で、90年代以降、学校における男子問題が浮上してきた。それはまず、第10回 [女性と学校] の連邦会議 (1996年3月) ではじめて、「社会的な男子支援」が重点テーマとして議論されたことに象徴される。フェミニズムがはじめて男子問題を真正面から取り上げたのである。ただしここでは主に、男子の暴力性や「社会的能力」の欠如といった男子の否定的側面が取り上げられた (Astrid Kaiser (Hrsg.), *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule*. Weinheim 1997, S. 155)。第二に、ドイツの生徒、とくに男子の学力低下が、TISMM (第3回国際数学・理科教育調査, 1994~1995年, 16歳) と PISA (OECD, 生徒の学習到達度調査, 2000年, 15歳) を通じて、社会的問題として浮上してきた。TISMM ショック, PISA ショックといわれるゆえんである。

こうしたことをきっかけとして、「男子のカタストロフ」 (Katja Thimm, *Angeknackste Helden. Der Spiegel* 21/2004) が叫ばれ、実は男性の方が「弱い性」 (Uli Boltdt, *Ich bin froh, daß ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*, Baltmannsweiler 2004, S. 19) ではないのか、あるいは「これまで学校で女子の不利益ばかりが言われてきたが、実は問題なのは男子ではないのか? 学校で不利益をこうむっているのはむしろ男子ではないのか?」という議論がフェミニズム批判の流れとも相俟って、90年代末以降、新聞・商業雑誌や研究雑誌を賑わすようになった<sup>1)</sup>。いわばフェミニズムに対するドイツ的なバックラッシュが起こってきたのである<sup>2)</sup>。「われわれは、ただ女子をもっと強く中心点にすえようと努力するあまり、男子を忘れていたのではないか?」 (Wigbert Tocha, *Von ■Power Girls■ und ■armen Kerlen■ Benachteiligt die Schule die Jungen?/ Bange Fragen und die vorsichtige Suche nach*

Antworten. *Frankfurter Rundschau*, 22. 07. 1999). 「女性は不利益をこうむっており、男性は特権を得ている——これは本当なのか？」(Chrisotph Kucklick, *Neuer Mann- Was nun?*, *GEO WISSEN*, Nr. 26, 2000) と。そして、これまでの「差別された女子」というパラダイムからの転換すら主張される。今やPISAによって、「男子は学校制度におけるしばしばクレームをつけられる家父長制社会構造のけっして勝者でも利益享受者でもなくて、彼らもまた敗者である、というパラダイム転換」(Burkhard Oelemann, ... cool, aber eisam. *Praxis Schule 5-10*, Heft 6/2003) が迫られていると。

こうしたパラダイム転換の是非を検討するために、本稿ではまず最初に戦後ドイツの男女共学の歴史と現状を概観する。その上で、80年代以降男女共学に対する教育学の女性研究からの反省と批判の上に出て来た、「再帰的男女共学」や「意識的男女共学」の到達点を述べる。そして第3に、男子の方が学校の敗者であり、弱い性だとする論者(以下、男子=敗者論と呼ぶ)の論拠を整理しながら、そこにはらまれている問題点と課題を明らかにする。以上の検討を踏まえて、最後に、男女共学の課題を、日本の問題をも視野に入れながら、提示したい。

## 1. 戦後ドイツにおける男女共学の歴史とその批判

### (1) 戦後ドイツにおける男女共学の歴史

日本でもそうであったが(池谷壽夫「戦後における男女共学問題と女子大学の再検討」, 文部科学省科研費報告書『男女共同参画社会における高校・大学男女共学進行過程のジェンダー分析』, 研究代表: 亀田温子, 2004年3月), 戦後ドイツにおける男女共学の問題を考える時に、忘れてはならないのは、男女共学の導入が、教育の機会均等を表面的に理解して、ただ制度的に行われたということである。ドイツ民主共和国(東ドイツ)では「国民のすべての子どものための学校 eine Schule für alle Kinder des Volkes」が創られ、男女共学が導入された。しかし、それも Marlies Hempel によればとりわけ組織的な措置として行なわれた。したがって、後にドイツ連邦共和国(西ドイツ)で行なわれたような、伝統的なジェンダー的な関係を問題にするような論争は、ドイツ民主共和国ではほとんどなされなかった(Marlies Hempel, *Die Koedukationsdebatte - eine „nichtwestliche“ Perspektive.*, Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *Geschlechterverhältnisse in der Schule*, Leske + Budrich, Opladen, 2003, S. 173 より)。

これに対して、西ドイツでは、戦後にワイマール時代の学校システムが再建され、60年代初めまでには、次のような学校制度ができあがっていた。6歳に始まる4年制の国民学校 Volksschule 下級段階(64年から基礎学校と呼ばれる)の後、生徒は10歳ないしは11歳で、3つの異なる学校形態(中等教育)に振り分けられる。すなわち、大部分の生徒は国民学校上級段階(4年制で、64年以降基幹学校と呼ばれる)へ行くが、残りの者はギムナジウム、6年制の中間学校(64年から実科学校と呼ばれる)へ進む。この中等教育では、戦前来の男女別学が継承

されていた（マックス・プランク教育研究所研究者グループ『西ドイツの教育のすべて』天野正治監訳、東信堂、1989年、p. 73、および天野正治他編著『ドイツの教育』東信堂、1998年、第11章4「女性と教育」、参照）。Monika Stürzerによれば、カリキュラム Lehrpläne は、女子教育の特殊性を強調するものであったし、教科規定 Fächerkanon も男女で区別され、男子教育には数学、自然科学、作業に価値が置かれ、女子には手仕事や家庭経営の授業が行なわれた（Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*, S. 173ff）。

こうした60年代までの三分岐型学校制度の下では、その組織方法・授業内容・選抜方法、および教育施設の地域的な不均等により、社会的弱者の家庭の子ども、とくに労働者の子どもや田舎の子ども、女子が不利益を被った。その不平等を集約的に表現していたのが、「田舎出のカトリック教徒の労働者家庭の娘」という一人の人物像であった（マックス・プランク教育研究所研究者グループ、前掲書、p. 75）。

60年代の終わりに「教育の苦境」に教育改革で対処しようとしてはじめて、「授業における男女の共通の教育と相互作用」としての「男女共学」（Koedukation. In: Dieter Lenzen (Hrg.), *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1997）が、幅広い階層や両性に継続的な教育への入り口を可能ならしめる1つの手段として導入された。だが、Doris Knabによれば、共学は西ドイツでも、教育的見地からではなくて、純粹に組織的な手段として導入された。「われわれの現在の学校は決して共学を教育的構想として体現したわけではなくて、ただ管理技術的にもっとも容易な、平等の教育機会の保障を、標準化した学校提供物を表面的に供給するというかたちで体現したに過ぎなかった」（Doris Knab, *Koedukationskritik als erster Schritt zur Koedukation.*, Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen: *ibid.*, S. 174より）のである。

## (2) 男女共学に対する批判

70年代以降男女共学が普及するにつれて、次第に学校におけるセクシズムが問題視されるようになった。すでに1969年にHelge Prossは『連邦共和国における女子の教育機会』（Helge Pross: *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M. 1969）で、現存する統計資料を用いて女子の教育上の不利を明らかにし、民主主義の要求をかなえるためには、女子と女性の教育を改良しなければならないと考えた。もっとも、プロスは、教育上の不利の責任を、とくに女性の政治的無関心さに求めているのではあるが。

教育状況を含めた女性の社会的状況の決定的な変革の見込みは、連邦共和国では乏しい。これは、とりわけ当事者たち自身の受動性から生じている。彼女たちは、非特権的なグループに負わせられる諦めは自分の活動によってのみ現実になくすることができることを学んでこなかった。彼女らに特有な利害は大いに無視される。彼女たち自身、大半は自分の利害を活動的に公的に擁護するための能力もないか、あるいはその用意もない。とくに、中間層に帰属しているおかげで公的な活動や自分のイニシアティブのための教育前提を持っているのに、そうし

た女性たちは、きわめて頻繁に、これらの活動と結びついた主体的な努力を避けたがる。……こうした可能性を利用することを諦めることによって、女性は自分自身を未成熟の状態に留めるばかりでなく、全般的には、合理的にはもはや擁護し得ない社会的不平等を永続化させるのに寄与している (Pross 1969, S.109, Hannelore Faulstich-Wieland: *Geschlecht und Erziehung*. 1995, 池谷壽夫監訳『ジェンダーと教育』青木書店, 2004年, p. 36より)。

1976年7月、ベルリン自由大学で開催された第1回ベルリン夏季女性大学ではじめて、教育の問題が取り上げられ、「家族と学校制度における女子の社会化」に関する諸成果を述べ議論する中から、最終的には、継続的に研究しようとする市民運動グループ [学校におけるセクシズム] が創設された (Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 36)。その後、[学校におけるセクシズム] は女性教員グループや個々の学校で一連の活動を展開してきたが、その主要な目標方向は、支配的な男女共学の実践を批判することであった (Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 37)。また、1981年秋には、[社団法人——女性のための社会科学的な研究・実践] 内に、共同研究グループ [女性と学校] が設立された (創始者と世話人は—— Uta Enders- Dragässer と Ilse Brehmer)。この共同研究グループは、「あらゆる学校の活動分野と学校に関わった活動分野から出ている、フェミニズムの立場で研究する学校研究者、学校実践家、学童を持つ母親たちの自律した連合体」と自認していた。「この共同研究グループが呼びかけるのは、家庭、学校、専門大学、大学で、教員の継続教育で、文部・科学省で、該当する職業組織、組合で、出版・メディアで働いている女性たちである」 (Arbeitsgruppe Elternarbeit 1984, S.428, Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 37より)。

[女性と学校] の会議では、教科書、授業での相互作用におけるセクシズム批判が行われた。その集約が Ilse Brehmer (Hrsg.) 『学校におけるセクシズム』 (*Sexismus in der Schule*. Weinheim, 1982) であった。これらのセクシズム論争で特別であったのは、「第1にこのセクシズム論争が母親の状況を含めていたこと、そして第2に、女性教員の実践に定位していたこと」「第3に、一連の女性たちが、地方でも女性と学校会議を組織する気を起こして、その結果いくつかの別のこの種の会議が行われた」 (Astrid Kaiser, *ibid.*, S. 5) ことである。

ところで、80年代の新たな共学論争の皮切りとなったのは、1980年の雑誌“Courage”の5人の女性たちであった。彼女たちは、その論文「無力への誘惑——男女共学 Verführung zur Ohnmacht - Koedukation」の中で、「女子を男子の観念・考えに適応させる「隠れたカリキュラム」を妨げるために」、男女の一時的な別学を求めたのである (Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*, S. 174)。

そして、1984年の女性政策プログラムでヘッセン州がはじめて「女性と学校」問題への研究に財政援助を始めた。その後、州レベルで、自然科学、技術、コンピューター作業における女子支援のプロジェクトが多く行われ始めていく (池谷壽夫「ドイツにおける「再帰的男女共学」」, Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 305-6, 表参照)。「この時期の分析やモデル試行のすべては、男女の社会化の違いを提示し、フェミニズムにもとづいたオルタナティブを探し求

めるという点で、共通していた」が、しかし世間では「教育学女性研究の男女共学批判」がしばしば、「あたかも今や女子校や男子校の一般的な導入が重要であるかのように短絡した形で受け入れられた」(Astrid Kaiser, *ibid.*, S. 5) という。この世間での思い込みを端的に物語っているのが、『女子校への回帰か?』(Gertrud Pfister (Hrsg.) *Zürück zur Mädchenschule?* Centaurus-Verlagsgesellschaft, 1988) という著作の出版である。

## 2. 男女共学校での女子の不利益

以上のようなフェミニズムの側からの男女共学批判のなかで、共学校における女子の不利益とその実態がしだいに構造的に明らかになってきた。

### (1) 教科書・教材のジェンダー・バイアス

1つは、教科書・教材のジェンダー・バイアスである。すなわち、女子には、使用される教科書と教材のうちに、男子に比べてきわめてわずかしか自分の生活経験と結びついたものがないという事実、あるいは、女子には、現実のうちに見出されるあり方よりもはるかに伝統的な性別役割イメージが伝えられるという事実に関わっている。

たしかにドイツでは、1986年11月21日に以下の内容の文部大臣決議「教科書における男女の記述」が出されている。

#### 教科書における男女の記述

文部大臣会議は次のことを指示する、すなわち男性と女性および女子と男子の教科書における記述は、男女同権の憲法命令に照応するものでなければならない。家族、職業および社会における任務——その実現は等しく男女の責任に属するものである——同価値であること、およびその任務は等しく男女によって行使されうることが、明らかにならねばならない。教科書は、男子と女子が家族、職業および社会の任務を引き受ける際に自ら自由に決定できるように貢献すべきである。一面的に固定された任務の割り振りは避けられるべきであり、あるいは現実の部分として描かれるとしてもそこでは問題にされるべきである。

だがこの決議は、Monika Schülzerによれば、しばしば個々の州の認可基準としてはこうした比較的詳細な形をとって実行されず、きわめて簡略にかつ表面的に把握されているし、さらにしばしば狭い男女同権構想に従っている (Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*, S. 80) という。そして、1991年に出された、普及している教科書の分析対照表を見ても、相も変わらずステレオタイプの表現が優位となっている (Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 276)。

また、70年代から90年代の教科書分析を総括・検討したAnnette Hunzeによれば (Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*), 第1に、教科書の編集・著者の女性比率はこの間に16

%から33.5%へとほぼ倍加しているが、学校研究が要求してきた男女間の同数比率は達成されていない。第2に、教科書に登場する女子と女性の数も増え、ほぼ男女半々になっているものもある。第3に、教科書に登場する仕事をしている女性の割合は、この間に11%から30.9%へと3倍化しているが、それでも相も変わらず現実に遅れを取っていて、女子生徒に男子生徒と同じような多様な職業アイデンティティの可能性を提供するものとはなっていない。第4に、90年代の教科書では以前のものに比べて、家族領域に男性が頻繁に登場するようにはなっているが、男女の描写はきわめてはっきりと、ステレオタイプなジェンダー役割像を示している。そして結論として、最近の教科書ではいくつかの改良がみられるものの、教科書における男女の同権的な叙述に関する要求は90年代にはまだ実現されていないとしている。

## (2) ジェンダーの再生産

第2は、共学が、「隠れたカリキュラム」や教員の行動を通してジェンダー関係におけるヒエラルヒーの再生産を行なっていることである。すなわち、教員を通して、ジェンダー・ステレオタイプ（「男らしさ」「女らしさ」）や性別役割分業などが伝達され強化されているのである。とくに、女子が「苦手」としているとされる数学や物理の教員が女性をどう見ているかは興味深い。ギムナジウムの数学・物理教員がジェンダー特有の才能と動機付けに対して抱いている暗黙の理論を調査した研究によると（Albert Ziegler et al. Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation., Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*, S. 158-9）,

数学教員の26.5%、物理教員の30.4%が、自分が教えている授業で男子の方がより才能があるとみなしていた。残りの教員は、女子と男子が等しく才能があるとみなしていた。ここで興味深いのは、数学の女性教員、物理の女性教員誰一人として女子の方に才能があるとは見なさなかったことである。また、「あなたはどの教科が女子には、どの教科が男子には適切だと思いますか」という問いでは、もっと重大な違いがでてきた。女子には、基礎学校教職と言語科学が群を抜いて頻繁に挙げられ（予め9つの教科が提示されていた。基礎学校教職、医学、数学、法学、哲学、言語科学、経済学、物理、機械工学）、機械工学や物理はほとんど推奨されなかった。男子では、まったく逆に第1位と第2位に機械工学と物理、最後に基礎学校の教職や言語科学であった。学力差は男女でわずかであるのに、回答した数学・物理教員の見解は、明らかに現実の展開からそれたジェンダー・ステレオタイプにとらわれている。

また、教員の伝統的なジェンダー役割観はインタビューでもはっきり示されている。「勤勉、秩序を好む、きれい好き」といった「典型的に女らしい」性質が女子には付与されるが、それだけではなく、「女子の支える、調和をもたらす性質」といったものも、教員によってコンピテンスとして正当に評価されることなしに、たいていは自明なものとして求められる。こうしたコンピテンスは規律目的のために教員によって意識的に利用されさえる。それなのにこうした協力的な行動に関して、女子は「ほとんどほめられもしないし、認められないし、支援されないし尊

重されない。彼女たちのなしたこと Leistung は、なしたこととしてみなされず、自明なものとして見なされる」(Klaus Hurrelmann et al., Koedukation - Jungenschule auch für Mädchen?, S. 56., Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*, S. 159 より)。

### (3) 相互作用にひそむジェンダー・バイアス

第3は、共学校内での相互作用、とりわけ教員と女子生徒および男子生徒との相互作用にかかわる局面である。その1つが「3分の2注目法則」である。それは、授業内で教員の注目の3分の2は、叱責や注意も含めて、男子に向けられ、女子には3分の1しか向けられないという事態を指している。Heidi Frasch と Angelika Wagner によれば、教員は男子による授業中の発言をより価値のあるものとしてランク付けし、男子をより支援しがいのあるものとみなすので、「教員は男子により多くのことを促し、そのことが、より頻繁な賛辞と叱責となったり、学校における男子たちの共同学習が彼らの攻撃行動によって危険にさらされれば、規律違反に対する叱責となったりするのである。できるだけよい学校の成績、とくに男子のそのような成績は、ひじょうに重要なものとみなされるので、教員も自分の方から男子により多く関心を向けるのである。これに対して女子は、教員の関心を、むしろ自分の力で勝ちとらなければならない。その上男性教員は、女性教員に比べて、この傾向がずっと顕著である。とにかく男子により多くの関心が向けられるのである」(Frasch/Wagner „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. In: Ilse Brehmer, *ibid.*, S. 275ff. Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 177 より。なお原著では間違っていて Renate Frasch となっているので訂正しておく)。しかも、このような注目配分が日常的に再生産されているので、教員がこの注目配分を女子のほうに多く向けようとする、男子は冷遇されたと感じ、逆に女子は優遇されたと感じる (Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 177)。

この注目配分は、もう1つの局面である授業形態そのものに関わりがある。それはまず、対面授業 Frontalunterricht や「質問しながら展開していく数学授業」に関係している。Helga Jungwirth の研究によれば、女子はあいまいな質問には「ボイコット」しているように見える。「はっきりとは答えられない質問に対する女子の反応は、質問が過ぎ去るのを待つ沈黙であるように見える」(Jungwirth, Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. 1990, S. 57, Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.* S. 153 より)。男子は、「指導し指導されること」の基本的構造に、ひじょうにうまく順応するが、女子は、教員の発問に対して、男子よりもはるかに頻繁に完全な答えをよこして、個々の部分的な答えを引き出そうとする教員の発問にはあまりのってこない。しかしそのことによって女子は、承認の評価を得ることがひじょうに少ないどころか、むしろ本来は正しいものでさえある彼女たちの答えが差し戻されることすら経験する。そこで問題になるのは、女子の能力が承認されていないことではなく、十分に考慮されていないやり方がつくりだされていることである。「教授者

は、答えが一步一步上乘せされていく、いつもながらの問いかけながら展開する構造が、再びつくりだされるように型どおりに反応する。この女子は、完結した答えを行うことでこの構造を、なんといいても傷つけたのである——彼女は「一度に多くのことを言い過ぎた」ないしは「せっかち」だったのである」(Jungwirth, Geschlechtsspezifische Aspekte der Interaktionen im Mathematikunterricht im Lichte der empirisch-analytischen und der interpretativen Unterrichtsforschung. In: *Erziehung und Unterricht*, H. 7/8, 1991, S. 587, Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 201)。このJungwirthの結果からすると、「女子は、曖昧な状況においては男子よりも控えめに振舞うので、数学授業で支配的な質問をしながら展開する授業形態では、自分のコンピテンスを完全には展開することができない」(Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.* S. 153)。

また、女子のこの行動様式は授業での教員の行動によっても条件づけられている。Jungwirthによれば、数学授業の相互作用過程で教員は、女子と男子の間違った発言や不完全な発言に対して違ったふうに対応する。男子が教員の期待する仕方では答えないと、この教員はむしろ論証の一致過程を得ようと求めている。したがってその男子生徒には、納得する機会が与えられていた。しかし女子に対しては、教員が望んだ解決方法がよりしばしば権威的に押し付けられていた。女子は決定過程には組み込まれないので、コンピテンスがわずかしかないように思われた (Helga Jungwirth, Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Wien, 1990, S. 38-54, Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.* S. 153より)。

自由学習 Freie Arbeit でも似たようなことが起こる。すなわち、「女子と男子及び教員との間の相互作用の頻度は、自由学習の局面においても極めて不平等に男子に都合のいいように配分されている。男子は対面授業においてばかりではなく、自由学習においても教員からより多くの注目を求めるし、より多くの注目も受けている」(Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.* S. 154)。Astrid Kaiserによれば、女性教員の80%以上の時間が男子のためにむけられていた (Astrid Kaiser, Das Konzept „Freie Arbeit“. In: *Die Deutsche Schule*, H. 1, 1992, S. 44, Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 179より)。この学習形態においてはたらく競争原理 (例えば、誰がより早く学習ペーパーをやるのか? 誰が教員の注目を得るのか?) が、「優勢な男子の行動を強化し、女子が学校から退却するのを助長する」(Kaiser, *ibid.*, S. 47, Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 180より) からである。この結果から Kaiser は、個々人によって学習教材が異なる自由学習よりもむしろ、プロジェクトの授業形態をすすめている。

その上、授業中での男女生徒の相互作用のなかで、女子は男子からさまざまな面で傷つけられている。例えば、Helga Moericke の実践記録によれば (Persönliche und soziale Kompetenz der SchülerInnen stärken aber wie? Erfahrungen mit Mädchen- und Jungenstunden in einer 7. Klasse am Gymnasium. In: Marion Seidel/Margot Wichniarz/Marion Woelki (Hrsg.), *Koedukation im Wandeln*. Berlin : Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2001),



無記名のアンケートをしたら、男子と女子ではクラスに対する態度が異なることがわかった。女子の14名は「まあまあ zufrieden」で、2名しか「楽しい who!」がいなかった。これに対して男子では、10名が「楽しい」で2名が「まあまあ」であった。なぜ女子のうちわずかしがクラスにおいて「楽しい」と思っていないのかと質問したら、こういう答えが返ってきた。女子は頻繁に男子にさまざまな仕方で傷つけられており、授業中もそうなのであった。例えば、黒板から自分の席に戻る時に、「売女、トルコ人、太ったメス牛」などの暴言を吐かれるというのである。

また、Wiltrud Thies と Charlotte Röhner によると、6歳から8歳までの男女の「朝の会 Morgenkreis」でも、男子の方が女子よりも頻繁に発言している。たしかに女子のほうが男子よりも明らかに頻繁に公的な授業の話し合いに参加し、男子よりも「横並びの parallel」おしゃべりはわずかである。しかし、教員は男子と女子にほとんど同じ割合で話しかけていたのである（女子18回、男子20回）。しかも、この朝の会では、女子の話は主として男子が始めるおしゃべりにより頻繁に中断されるのに、男子が話すと、女子からも男子からもより多くの注目を受けていた。この結果から、Wiltrud Thies と Charlotte Röhner は、この種の「オープンな授業」でもジェンダー・ステレオタイプな行動が安定化されるので、男女別の話し合い、例えば女子会議や男子会議という形態を取ったほうがよいと考えている（Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformsätze im Unterricht., Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.* S. 156）。

以上のようなジェンダー・バイアスが認識されるなかで、女子のマイナスを是正し、女子の能力を促進するための措置として、科目ごとの一時的な別修が、特に数学や自然科学系の科目や情報などを中心として、試行されるようになってきたし、さまざまなプロジェクトが80年代終わりごろから州レベルで取り組まれるようになったのである。

### 3. 再帰的男女共学あるいは意識的男女共学

#### (1) Hannelore Faulstich-Wieland の「再帰的男女共学」

こうした男女共学批判を経て、1991年に、Hannelore Faulstich-Wieland は『男女共学——期待はずれの希望？ Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?』ではじめて「再帰的男女共学」を提起する。そこでは、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いう危険と同様に、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修ないしは一時的別修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、「女子が能力を發揮しても男子に助けてもらっても、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、ただたんに男女別に行う授業でも解消されないという。彼女は、1週ごとに別修と共修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「再帰的男女共学とは、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広げようとする」ものとされる。

この「再帰的男女共学」について、Hannelore Faulstich-Wieland は Marianne Horstkemper とともに、こう定式化している。

私たちにとって再帰的男女共学とは、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）的な形成物を、それが既成のジェンダー関係をどちらかという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、それゆえジェンダー関係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のみである。

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。学習する者の側では、私たちには、自由意志の基準をきわめて高く評価することが [必要である] ように思われる。教える者の側では、このような別修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振る舞いととの徹底した対決を必要としている (■Frauen und Schule■ - mehr als nur ein Beitrag zur aktuellen Koedukationsdebatte. *Gewerkschaftliche Bildungs-politik*.9/10-98, 池谷壽夫監訳, 前掲書, p. 285)。

このように、Hannelore Faulstich-Wieland が提起した「再帰的男女共学」概念で重要なのは、学校を支配しているジェンダー関係の変革、具体的には女子の自己意識を高めるだけでなく、同時に男子の反セクシズムの発達も目指しており、そのための「一時的別修」を提起していることである。

では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なれば、何が必要なのか。Hannelore Faulstich-Wieland 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。Hannelore Faulstich-Wieland 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」（Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 275）。このパラドックスを抜け出すために、Hannelore Faulstich-Wieland 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」（Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 278）。

(2) 答申書『教育の将来 将来の学校』における「再帰的男女共学」

「再帰的男女共学」概念がもっと広く知られるようになったのは、その主唱者である Hannelore Faulstich-Wieland も委員会メンバーの一員として参加した 1995 年のノルトライン＝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, *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Luchterhand, 1995）である。そこでは、学校改革の 1 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、「再帰的男女共学」が提起されている<sup>3)</sup>。

まず「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再帰的男女共学」の目標として提起されている。

- ・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的な割り振りを解消するために、学校の最も重要な目標の 1 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。
- ・再帰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、再帰的男女共学は、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、男子にとっても同様に女子にとっても有益な人生展望である。再帰的男女共学をつ

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。(S. 130-131)

そして、以上の「基本的考え」にもとづいて、次のような「勧告」がなされている。

- ・再帰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ならざることを、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、男女別修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。
- ・再帰的男女共学は別修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とへ方向付けす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の関係に関して、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み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。
- ・再帰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 再帰的男女共学 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。(S.131-134)

こうして、これまでの男女共学を批判的に検討し、男子にも女子にも多様な個人的行動のレパートリーを保障し、その個人的発達の可能性を促す「男女共学」が目指されることになる。ドイツではそうした取り組みを「再帰的男女共学」と呼んだり、「意識的男女共学 bewusste Koedukation」（例えば、ベルリン州ではこう呼んでいる）、あるいは「ジェンダー自覚的な男女共学 geschlechtsbewusste Koedukation」「ジェンダー公正な男女共学 geschlechtergerechte

Koedukation」などと呼んだりしている。今後の「再帰的男女共学」の課題について、ノルトライン＝ヴェストファーレン州学校・青少年児童局の Lisa Glagow-Schicha は、いただいた論文「ノルトライン＝ヴェストファーレン州における再帰的男女共学 Reflexive Koedukation in Nordrhein-Westfalen」で、次の6点にまとめている。

教員仲間は授業における相互作用の過程に敏感になるべきである。女子、さらにまたおとなしい男子にも、もっと多くの余地が与えられ、必ずしも積極的な大声を出す男子が授業の出来事を支配しないように意識的に注意するべきである。

授業教材が、ステレオタイプな役割割り当てを示しているかどうかという点で再検討されるべきである。

多くのモデル試行が指摘したように、特定の授業科目やコースでの段階的な男女別学はとくに女子にとっては有益（促進的）でありうる。それゆえ、段階的な男女別学は、学校のプログラムの確固とした構成要素たるべきである。

女子は、職業選択の決定の際には、家族と職業との両立をたいてい考える。さらに、その前に選択される授業科目も、後の職業選択にとって決定的となる。それゆえ、学校にとって重要なのは、女子と男子向けに性別で異なった職業・人生計画を提供して、それによって彼らが、自覚的かつ自己決定的に大学での研究や職業専門教育を決定できるようにさせるべきだということである。

授業内容は、自然科学や数学においてこそ、テーマ領域の選択の際にジェンダー特有な関心の違いを考慮すべきである。

それからもう1つ重要なこととして、女子にとってモデルとなるような、モデル像を提供すること。

#### 4. 男子 = 敗者論とその論拠

2. で述べたような学校における女子の不利益と、その帰結としての女子援助活動に対して、真っ向から異議を唱えたのが、男子 = 敗者論者である。といっても男子 = 敗者論者は、一枚岩ではない。そこには、CDUの保守政治家、MANNdat（一面的に女性の利害に定位してきたジェンダー政策は近年男性の重荷になる不公正をもたらしてきたとし、男性の法的な不利益と公共での差別を廃止しようとするドイツ市民団体）などのフェミニズム批判者もいれば、これまでのフェミニズムの発展を補完・強化しようとする者（Ulrich Preuss-Lausitz, Uli Boldtら）もいる。しかし、これらの男子 = 敗者論者が、強弱の差はあれ男子を敗者とする理由として挙げるのは、ほぼ共通している。男子の学校での成績の悪さ、その原因とされる基礎学校のフェミニズム化、

社会の変化とそこで求められる能力の変化、である。それに、場合によっては、男子に多く注意欠陥障害・多動性障害などがラベリングされやすいとする「男子の病理学化」（Ralf Dollweber, *Subjekte ihres Lebens - nicht Objekte unserer Erziehung. Zum Geschlechterblick*

auf Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe: Eine Kontroverse. *Switchboard* 149, Dezember 2001/Januar 2002) 現象などが加わる。ここでは主に から の問題を検討しておこう。

(1) 男子の成績・学力の低下

学校で男子が敗者となり、不利益を被っているとする第1の論拠は、男子のこの間の成績の悪さや学力の低下である。その際に引き合いに出されるのは、まず中等教育段階への進学傾向に見られる男女差である。ドイツの中等教育は三分岐制をとっており、「学力」で言えば、ギムナジウム、実科学校、基幹学校、特殊学校の順となる。その男女比をみると(表1)、2002/03年度の普通教育学校全体に占める女子の比率は49.2%であるが、比較的「学力」が高いとされるギムナジウム全体(中等教育 と の合計)では女子が54.9%を占め、逆に学力の弱いとされる基幹学校や特殊学校では男子が多くなっている。

もう1つの論拠は、中等教育の卒業資格取得やアビトゥア取得での男女差である(表2)。卒業資格取得をみると、基幹学校卒業資格を持たない男子は64%であり、また一般大学入学資格者でも男子は70年には6割であったものが、90年代以降5割を割り、今日では44%になっている。その上、男子の落第生にしめる割合はすべての学校形態で50%をはるかに超えている。

3つ目に、男子が読解リテラシーや言語(ドイツ語や外国語)において女子より大幅に遅れをとっている。読解リテラシー、数学、科学の3つのリテラシーを調査したPISA2000<sup>4)</sup>では、まず読解リテラシーで、すべての国で男女に顕著な差が見られるが、ドイツでも女子の方が有意に高くなっている(総合的読解リテラシーで平均値の差、女子502点>男子468点)。とくに 熟考・評価 の項目で高い(女子503点>男子455点)。他方、数学では男子の方が有意に高いが、

表1 普通教育学校における男女比(%)  
(2002/03年)

	女子	男子
普通教育学校全体	49.2	50.8
基礎学校	49.0	51.0
中等教育	49.4	50.6
基幹学校	43.7	56.3
実科学校	50.8	49.2
ギムナジウム	53.7	46.3
総合制学校	47.8	52.2
中等教育	55.8	44.2
ギムナジウム	56.1	43.9
総合制学校	55.2	44.8
特殊学校	36.7	63.3

(出所: GEW-Gender-Report 2004)

表2 男子生徒の割合(%)

\* 1990年までは西ドイツのみ

	1970	1980	1990	2000	2002
基幹学校卒業資格なし	55.5	61.9	61.1	64.8	63.8
基幹学校卒業資格	50.7	54.2	55.8	57.5	57.4
実科学校卒業資格	48.4	44.6	47.7	48.1	48.1
専門大学入学資格	-	61.5	62.2	50.8	53.3
一般大学入学資格	60.6	51.5	50.1	44.8	44.2

(出所: Grund-und Strukturdaten 2003/2004, S.95-96.)

その差は読解リテラシーにおける差ほどではない（男子498点>女子483点）。また自然科学でもその差がほとんどなくなっている（男子489点>女子487点）。このように男子は学力の基本的な能力である読解リテラシーで女子に遅れを取る一方で、数学や自然科学では女子が男子との差を縮めつつある。これがPISAで明らかになったのである（PISA-Konsortium, *PISA2000. Basiskompetenzen von Schulerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen）。

PISA2003では、一方では読解リテラシーの差は縮まるどころか、ますます広がっている（女子513点>男子471点）という点では、男子は読解リテラシーに大きな課題を抱えている。しかし他方、数学リテラシーでは男女差が若干縮まったものの、科学リテラシーでは、男子との差が前回よりも広がり、男女の間に有意な差が見られるようになっている（数学：男子508点>女子499点、科学：男子506点>女子500点）。また今回新たに調査された「問題解決能力」では、男子511点、女子517点と女子の方が少し高い（国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能2 OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい、2004年、OECD, *Leraning for Tomorrow's World. First Results from PISA2003*）。

## (2) 教育（学）のフェミニズム化

そして、この男子の学力低下の要因として挙げられるのが、教育のフェミニズム化現象である。またその結果として、今日の基礎学校が女子に有利に、男子に不利に働いているのではないかという仮説が提起される。前者は「教育（学）のフェミニズム化」（Allan Guggenbühl, Böse Buben. *Neue Züricher Zeitung*, 22.05.2001）「基礎学校のフェミニズム化」（Geli Hensolt, *Zuviel Frauen im Lehrerzimmer?* 2003, <http://www.schule-online.de/content/lehrer/magazin/thema/archiv.xtp>）などと言われたり、「女性教員の支配」だと揶揄されたりする。家庭での子育てが、固定した性別役割分業によって、あるいはシングル・マザーの増加によって、もっぱら女性によって担われているばかりでなく、幼稚園・基礎学校教員も女性が多数派を占めてきており、これが男子にマイナス作用を及ぼしているのではないかと言うのである。

たしかに、現状はそうであろう。しかし、これは後でも触れるが、既成のジェンダー分業と性別役割分業の結果である。ドイツ学校での女性教員比率をみると（表3）、基礎学校や特殊学校では女性教員の比率は高いが、ギムナジウムでは男女半々である。ここには、女性は子どもを教え彼らに幼い時に必要な保護を与えるのに特に適しており、男性は教科専門知識を伝え青少年に学力や能力をつけさせるのに特に適しているといった、ジェンダー・ステレオタイプが反映されている（Waltraud Cornelißen, *Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 22 (2004) Heft 1）。

もっとも、基礎学校本務女性教員の61%はパート教員なのに、男性教員では83%がフルタイム教員である。ドイツでは、パートタイム労働はフルタイム労働の50%までと定義されているので、パートタイム教員が50%働いたものとして換算してみると（表4）、基礎学校ではたしか



表3 普通教育学校における女性教員比率 (%) (2003/2004)

学校種	本務教員			時間講師
	合計	フルタイム	パート	
基礎学校	85.8	74.5	95.7	69.3
基幹学校	56.4	44.2	84.7	56.4
実科学校	61.8	47.6	84.5	62.2
ギムナジウム	50.2	38.1	73.5	56.0
総合制学校	59.0	49.7	78.9	61.2
特殊学校	73.7	67.3	88.5	79.1
計	67.1	54.6	86.1	63.6

(出所 : Statistisches Bundesamt Deutschland 2004)

表4 フル・パートタイム, およびフルタイムに換算した基礎学校本務教員数 (2002/03)

	男性教員	%	女性教員	%	総計
フルタイム (F1)	22,904	83.4	63,444	39.4	
パートタイム (P)	4,567	16.6	97,548	60.6	
計	27,471	100.0(14.6)	161,092	100.0(85.4)	188,463
フルタイムに換算した パートタイム (1/2P = F2)	2,284		48,774		
計 (F1 + F2)	25,188	18.3	112,218	81.7	137,406

(出所 : GEW-Gender-Report 2004 より作成)

表5 女性校長の割合 (%)

	男性校長	女性校長
旧州 バイエルン州	79.3	20.7
バーデン = ヴュルテムベルク	75.8	24.2
新州 メックレンブルク = フォアポムメルン	37.0	63.0
ザクセン	38.4	61.6

(出所 : Monika Schülzer / Henrike Roisch / Annete Hunze / Waltraud Cornelißen, ibid. より作成)

に女性教員が多いが、本務教員全体で見ると、4 : 6 の比率となる。その上、管理職についている女性も、女性教員の割合からすると、少ない。ドイツ全体のデータはないが、いくつかの州データを校長職で見ると (表5)、傾向として旧西ドイツでは男性校長が8割近くを占めるのに対して、旧東ドイツでは、女性校長が6割を占めるというように、東西で逆の現象が見られる。しか

し、いずれにしても、女性教員全体の比率と比べて校長職は少なく、とりわけ旧西ドイツの学校は、男性校長が管理している学校といえる。

男子 = 敗者論者によれば、この表面上の女性教員の多さが男子を不利にしているという。第1に、多数派の女性教員はこれまでのフェミニズムの影響もあって、男子・男性をマイナス・イメージでしか捉えることができず（例えば、「男子は危険である」という神話）、その結果「女性教員は男子とうまく付き合うことができない」（Eva Zeltner, Sind Lehrerinnen Knaben nicht gewachsen? Der Schulverleider aus geschlechtsspezifischer Sicht. *Neue Züricher Zeitung*, 01.10.2002）。また MANNdat は、人々の頭に一面的に否定的な男性像を定着させようとするラディカル・フェミニストの努力が成功し、「女性教員も男子は攻撃的で、非社会的で潜在的に危険であると学び、その学んだことを日々の授業実践へ移し、その実践では女子よりも頻繁に男子を叱責し彼らにより悪い成績をつける。こうして女性教員は彼女たちのやり方で学校における男子の著しい問題（づくり）にともに貢献している」（MANNdat- Geschlechterpolitische Initiative e.V., Jungen in der Schule. [http://www.mann-dat.de/mann\\_ev.htm](http://www.mann-dat.de/mann_ev.htm)）とさえ非難している。

しかも、フェミニズム化された基礎学校では、その学校規範そのものが、いわば女子に適したものとされる。女性教員批判には慎重である Ulf Preuss-Lausitz でさえ、基礎学校の規範は男子に不利だとする。多くの女性教員は明らかに、（コミュニケーションの妨害、動機付けの喪失、攻撃性、落第、特殊学校への委託にいたる）多くの男子の振る舞いに対しては寛大ではない傾向にあるし、基礎学校の学校規範は、努力する用意があることを示すこと、親切でコミュニケーションできること、また必要であれば静かにして順応すること、自分の優位を誇示せず、自分の望みを礼儀正しく出すこと、要するに世話しやすい生徒であること（Denn sie wissen nicht, warum sie brüllen. *Der Tagespiegel*, 13.10.2003）だという。

たしかに、基礎学校が求める規範はいわゆる「女性的な」ものであり、その点で女子の方が基礎学校に適応しやすいことはありうる（筆者自身もすでにこれを指摘した。新装版『セクシュアリティと性教育』青木書店、2004年）。実際、Rainer H. Lehmannらの LAU（Lern-Ausgangslagen-Untersuchung——ドイツ語、数学、第一外国語、教科を超えた能力に関するハンブルクでの、96年来実施されている縦断研究）の第5学年調査（96年）では、女子が男子よりもギムナジウムへ行くようにと教員から頻繁に勧められる（ただし、男子は女子よりもよく父親から、ギムナジウムを勧められても観察段階へ行くようにと言われる）、「女子により友好的な」評点のつけ方である、「女子のより学校に一致した態度」が女子の学校での成績を好都合にしていること、が確認されている（*Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU5)*）。ここから、「教職のフェミニズム化 = 成功する女子（ないしは） = 挫折する男子という等式」（Sabina Larcher und Kathrin Schafroth, Die Bildungsfrage - auch eine Geschlechterfrage. *Neue Züricher Zeitung*, 20.01.2004）が導かれる。

ところで、「より学校に一致した態度」が女子を有利なものにしているとすれば、これまでフェミニズムが批判してきた、男子に有利とされる「3分の2注目法則」も異なって解釈されることになる。すでに見たように、フェミニズム解釈によれば、教員は男子による授業中の発言をより価値のあるものとして位置づけ、男子をより支援しがいのあるものとみなすので、教員は男子により多くのことを促し、そのことが、より頻繁な賛辞と叱責となったりするとされていた。これに対して、男子 = 敗者論では、それは男子の目立つ行動に対する、一種の教員のいやおうなしの反応 (Zwangsreaktion) だとされる。彼らは授業中に女子より頻繁におしゃべりし、頻繁に授業を妨害し、多くの野次を飛ばしたりして、肯定的にも否定的にも注目をよぎなくさせるため、「能力の担い手」というよりはむしろ「攪乱者」(Sabine Etzold, *Der Prügelknabe. Die Zeit (Wissen)* 31, 2002) とされる。

ところで、先の等式を後押ししたのが、Heike Diefenbach/Michael Klein („Bringing Boys Back“. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, Nr. 6, 2002) である。彼らの分析結果によれば、失業率が高ければ高いほど、基幹学校卒業資格をもたずに中等学校を去った人びとの間では、女子に対する男子のパーセンテージがますます高くなり、失業率が高ければ高いほど、大学入学資格を取った人びとの間では、女子に対して男子のパーセンテージがますます低くなる。ここから、今日の不景気の時代には、男子は、就労することで家族の収入に貢献したり、あるいは確かと思える専門教育・職業教育職を習得することで危機に耐えうるとされる職業に足場を固めるために、女子よりも早く学校キャリアを終えることが予想される。また、ドイツ諸州における基礎学校の男性教員の比率と、基幹学校卒業資格をもたずに中等学校を去った生徒の間の男女比、大学入学資格を取った生徒の間の男女比との間に有意な相関関係が見られた。すなわち、基礎学校教員における男性教員の割合が高ければ高いほど、基幹学校卒業資格をもたずに中等学校を去った生徒間の、女子に対する男子の高い割合がますます減ってくるし、また基礎学校教員における男性教員の割合が高ければ高いほど、大学入学資格を取った生徒間の、女子に対する男子の低い割合がますます減ってくる。ここから、彼らは、女性教員が基礎学校に多いと、男子に不利になるのではないかと、すなわち「基礎学校に男性教員が少ないことが男子に不利益をもたらしているのではないかと」という仮説を、更なる検討という留保つきで導き出している。

たしかにこうした可能性も今後検討されなければならないだろう。しかし、男子が学校で不適応になったり不利になったりするには、別の要因も考えられよう。例えば、男子がマス・メディアを介して形成し、学校に持ち込んでくる「男子生徒文化」である。多くの青少年のサブ・カルチャーでは、「女性性が低く評価され男性性と鋭く一線を画されている」ので、「これによって多くの男子は、もっぱら女性教員が主張する教育目標も彼ら自身の教育目標をもとらえることが困難になるうし、また「メディアの中で子どもと青少年に提示される男性像の多く、たとえば向こう見ず、冒険者、闘争者、反乱者、犯罪者という男性像は、複雑な思考・言語履行への集中と、それに必要な規律・訓練とへのレディネスを励ます」ことにはならない (Monika Stürzer/Henrike Roisch/Annette Hunze/Waltraud Cornelißen, *ibid.*, S. 228-229)。つまり、男子の

生徒文化が女性教員の学校文化に対抗するものなので、男子生徒は自ら対立や葛藤を引き起こし、それが結果的に男子に不利に作用することになるわけである。

### (3) 「男性なき社会」と労働のサービス化・フェミニズム化

たしかに教育のフェミニズム化は男子の社会化過程に大きな影響を及ぼす。性別役割分業や社会的なジェンダー分業の下では、乳幼児期や基礎学校の学童期をつうじて、男子はほとんど母親、保母や女性教員に囲まれて育つことになり、適切な男性モデルを身近に見出すことができないという困難を抱える。男子は、今や幼年期、少年期を通じて、「父親なき社会」（ミチャーリッヒ）ではなく「男性なき社会」（Uli Boldt, *ibid.* S. 11）を生きてゆかねばならない。まさに「子ども期のフェミニズム化」と男性の排除が、家父長制社会のもとでは必然的に進行するのである（An-Magritt Jensen, *The Feminization of Childhood. Qvortrup, Jens et al. (ed.), Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics.* Avebury 1994）。

ドルトモント大学のアンケート調査によると、自分の父親をモデルとしてあげている者は、回答した男子の26%である。回答者の2%しか自分の心配や成績に関して自分の父親のところに相談に行っていない。さらに、男子とその父親の間には、身体的距離が大きい。回答した男子1760人の49%は父親からキスされたことがない。たった5%の男子しか、挨拶の際に父親を抱きしめたりキスしたりしていない。父親は強い男性として感じられる一方、45%しか自分の父親が自分の生活の中で泣いているのを見たことがない（Zimmermann, Peter: *Junge, Junge! Theorie zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung.* Dortmund 1998, Uli Boldt, *ibid.* より）。

現実に存在する男性モデルがないことの結果、「二性性」というわれわれの文化システム下では、「男性性」とは「欠けうるもの、その居合わせがそれ自身を示すことなく、描かれ証明されなければならないもの」（Hagemann-White）と定義される。男子にとって男性ではないものすべては、彼にとっては正しいものではない。したがって男性性は「二重の否定、すなわち男性ではないものではないもの（Nicht- Nicht- Mann）」によって獲得されざるを得ない。それゆえ、男性の社会化過程は、女性との関係において「一線を画すことと女性を当てにすることとの間の緊張」（Hagemann-White, Uli Boldt, *ibid.*, S. 12より）関係によって規定されることになる。その結果、女性的性質という外見を持つものの多くは、たいいてい男子によって受け容れられない。こうして男性像の公分母は、女性が彼らに範として生きているものや生きてきたものと、一線を画すことにある。と同時に、それを埋め合わせるかのように、男子は、大部分は現代のメディア世界を介して彼らに提示される、ありそうもない男性像を熱心に見習い始める（Uli Boldt, *ibid.*）。

ところが、メディアの「男らしさ」を求める男子は、他方で社会の変化に大きな戸惑いを感じざるを得ない。ドイツを含め先進国では、かつて男性の領域とされた製造労働部門が縮小する一方で、労働の「サービス化」や「フェミニズム化」が進行するにつれて、対人サービスとしての

「感情労働」がますます求められてくる。男性でいえば、社会から求められる能力がかつてとは異なり、どちらかと言えば「女性的な」能力とされる、言語能力、コミュニケーション能力、協働能力などが求められる。それなのに、世間から求められるのは相も変わらず従来どおりの「男らしさ」なのである（拙稿「男性の育ちがたさと生きがたさ」、『教育』2001年12月号）。しかも、生涯にわたる定職は過去のことであって、将来は「パッチワーク・生活史」になろう。この点でも「女性の方がうまく備えている」（Chrisitoph Kucklick, Neuer Mann - Was nun?, *GEO WISSEN*, Nr. 26, 2000）。こうした社会の要求が学校にも求められる。人間・商品の可動性や日常生活の国際化の中で、学校目標となっているのは「コミュニケーション能力、チーム能力、(外国)言語能力」などであるが、ここでも、女子はこれをすでにものにしているのに（UIF Preuss-Lausitz, Die Schule benachteiligt die Jungen!?, *Pädagogik* 5/99）、男子は遅れをとっているし、学校で求められる能力と社会から求められる「男らしさ」との間を揺れ動くことになる。

## 5. 男子 = 敗者論の問題点

### (1) 男性教員の増加、男性クォータ制の導入

ところで、先ほどの等式からは当然のごとく、基礎学校は結局「女子校」（ベルリン基礎学校連盟議長 Peter Heyer の言, Jochen Bölsche, Böse Buben, kranke Knaben. *SPIEGEL ONLINE*, 07.10.2002 より）だとか、「男子敵対的なピオトープ」（Jochen Bölsche, *ibid.*）、「男子の欲求にほとんどもはや応じないピオトープ」（Allan Guggenbühl, *ibid.*）だと誹謗される。

そこで基礎学校改革として、とりわけ男性陣からきわめて素朴に男性教員の増員が求められる（Charlotte Röhrer, Wie wünschen wir uns Jungen und was brauchen sie? Astrid Kaiser (Hrsg.), *ibid.*）。一方、「男性クォータ制」の導入が、とりわけ CDU の政治家を中心に出される。Bernd Busemann（ニーダーザクセン州文部大臣）は、学校にはほとんど男性の役割モデルが不在で、女子はとっくに男子を追い越しているという理由で、学校に「男性クォータ制」の導入を求め、同じく CDU の Annette Schavan（バーデン＝ビュッテンブルク州文部大臣）も、「男子は家では母親と関わり、学校では女性教員と関わる。これは男子の動機付けに否定的に作用することになる」として、少なくとも 30% の男性が必要だとする。さらに Karin Wolff（CDU, ヘッセン州文部大臣）は基礎学校では 50% の男性クォータ制が必要だとする（Minister fordert Männerquote an Schulen. *SPIEGEL ONLINE*, 29.09.2003）。Peter Struck, Renate Valtin から研究者の一部も男性クォータ制には賛成している<sup>5)</sup>。

これとともに、CDU の政治家やドイツ雇用者団体（BDA）会長 Dieter Hundt らは、70 年代以降の教育（学）をなまぬるい「ぬくぬくした教育（学）Kuschelpädagogik」「ソフト教育（学）」、「保護教育（学）」（Monika Hohlmeier, *Süddeutsche Zeitung*, 17.06.2002）だと非難し、これに「業績・成果学校 Leistungsschule」「業績・成果文化 Leisutungskultur」を対置し、学校に業績・成果主義を導入しようとする（Arbeitsgeber fordern Ende der „Kuschelpädagogik“.

*SPIEGEL ONLINE*, 05.2.2002). ここに、保守系男子 = 敗者論の政治的・イデオロギー的背景を垣間見ることができよう。すなわち、彼らは男子の学力低下にドイツ社会の経済的危機を見て、日本と同じく、業績・成果主義と競争原理を学校に導入することによって、これを乗り越えようとしているのである。

もっとも、男性クォータ制には、問題が多い。第1に、幼児教育は女性向きだとして幼稚園・基礎学校教員の給料が低賃金に抑えられてきたので、男性がその職をほとんど希望しない。むしろ肝心なのは「ドイツ全体の基礎学校における労働の位置価を一般的社会的な価値引上げによって、それゆえまたもっとよい給料と もっとよい昇格可能性によって高めること」(Uli Boldt, *ibid.*, S. 1) であろう。第2に、給与のせいもあってか、基礎学校教員イメージはギムナジウム教員イメージよりも悪く、また男性は、子どもと関わるよりも教科の方に関心をもっている(Geli Hensolt, *ibid.*)。第3に、学力でいえば、基礎学校よりも中等教育段階の方に問題が多い。2002年のドイツ「国際小学校読解リテラシー調査」(IGLU: Internationale Grundschul - Lese - Untersuchung, 35カ国, 第4学年の子ども調査)の責任者 Wilfried Bosによれば、「基礎学校期の終わりには、ドイツの生徒は高い読解リテラシー水準をものにしているし、学力差はわずかであるし、われわれはより低い学力領域においても比較的わずかな問題しかない。5学年後になると、この事情が変わる。すなわち、全体的な結果が悪くなり、ひどい学力格差が出て、低い学力領域では大きな問題が起こる。ドイツでは、第5学年から9学年までに何らかのことがうまく行っていない」(Interview. *Die Zeit*, Nr. 16/2003, なお Charlotte Röhner, *Bildungsverlierer: Jungen? Zur Koedukationsdebatte nach PISA. Praxis Schule 5-10, Heft6/2003* も参照)。男女も含めた学力差は女性教員の多い基礎学校ではそれほどではなく、むしろ男性教員がやや多くなる中等教育段階で問題となっている。とすれば、中等教育において、ジェンダーをもっと自覚した学校の活動に取り組むことの方が重要であろう。

多くのフェミニストも男性モデルが必要だということには異論はない。ただ、男性教員を増やしたり、男性なら誰でもいいというわけではない。少なくとも自分のジェンダー問題を自覚してそれと取り組もうとする男性が必要である(Charlotte Röhner, *Wie wünschen wir uns Jungen und was brauchen sie?*, Astrid Kaiser (Hrsg.), *ibid.*, Ronald Halbright und Lu Decurtins, *Buben fördern statt strafen. Neue Züricher Zeitung*, 22.05.2001)。そのためには給与改善が必要だが、当面は、放課後のオープンスクールにおけるスポーツ・芸術・演劇関係の「第三者」としての男性や父親の参加、すべての学校に「男子や教員に対して敏感に反応するセラピーの資格を持ったオンブズマン」(Ulf Preuss-Lausitz, *ibid.*, *Der Tagespiegel*, 13.10.2003) や、社会教育の男性を配置することなどが必要であろう(すでに総合制学校では配置されているところが多い)。

## (2) 多数の女性教員 = 男子に不利という図式

さて、男子 = 敗者論の言うように、女性教員が教えているから男子が不利になると短絡的にい

えるであろうか。まず、ハンブルク調査 (Andreas Krebs, *Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen*. Hamburg, Behörde für Bildung und Sport Amt für Schule, 2002) によれば、男子が嫌いな授業は、学習教材やその伝え方に対する不満があったり、教員にひどい成績を言われたり不当な扱いを受けたりする授業であって、男性教員か女性教員かどうかは関係がないのである。

第2に、一般的により弱い体質にもかかわらず、女性教員のほうが危険な状況 (殴り合いなど) では同僚男性教員よりも勇気があり状況に応じやすいのもまれではない。無数の母親、女性社会教育 (学) 者、女性教員は問題を抱えている未成年と付き合うことできるのに、父親や男性教員の方が彼らとうまくやれないのである (Eva Zeltner, *ibid.*)。

### (3) 学校におけるジェンダーの再生産の無視ないしは軽視

また、男子=敗者論では、すでに見た教員におけるジェンダー・ヒエラルヒーも分析されないし、フェミニズムが女子の不利益として重要視してきた教科書における固定した女性像・男性像も問題とされない。その上、共学校が、教員を通してジェンダー・ステレオタイプ (「男らしさ」「女らしさ」) や性別役割分業などを伝達し強化していること、これも問題にされない。ここでは二つのことを指摘しておこう。1つは、女子が苦手だとしている数学や物理の教員自身が、女子を否定的にかつジェンダー・ステレオタイプ的に見ている点である。これについてはすでに見た。もう1つは、TIMSS 調査によれば、数学と物理に関して女子と男子の間に大きな関心の差が見られ、この差は成績差よりも大きいことに関わる。しかも、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のに、女子は自分の能力に対する信頼に関しては、数学と物理で男子よりも明らかに低い。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。その上、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 (Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p.267-8)。こうした点からしても、数学・物理での女子支援は依然として重要である。

### (4) 学校教育から職業へとずらされた女子の不利益

そして何よりも問題なのは、学校内では表面上女子が男子より優位であったとしても、その先の職業教育や就職においては、依然としてハードな女性差別が存続していることである。男子=敗者論者はこの点を語らない。例えば、職業教育で頻繁に選ばれる職業は、女子では商業、サービス、自由業といった伝統的女性職の狭い範囲へ水路付けられ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Berufsbildungsberichte* 2004, Übersicht 46)、女子大生の多くは、法学・社会科学 (36%)、言語・文化科学・スポーツ (30.6%) に集中しており、数学・自然科学 (14.5%)、エンジニア科学 (7.5%)、獣医学 (4.6%) は相変わらず少ない (*GEW- Gender-Report 2004*, Tabelle 5.4)。つまり、女子の不利益は学校教育から職業の場へとずらされたため、見えないだけなのである (Charlotte Röhner, *ibid.*)。しかも、子どもと家事に対する責任を一

人で引き受けることで女性の職業キャリアが途切れるという現実がある。これも「学校における男子の不利益をめぐる最近の論争では、度外視されてはならない」(Waltraud Cornelißen, *ibid.*)<sup>9</sup>ものである。

(5) 2項図式の強調による学力問題の単純化

その上、男子対女子という2項図式(「二性性」)を強調するあまり、学力問題でいえば、社会的階層の問題、底辺にいる移民の子どもの問題などが看過される。第1に、PISA調査の結果によれば、もっとも不利なのは「大都会のトルコ出身の労働者の男子」(Renate Valtin, *PISA hat uns noch gar nicht genug gePISAackt. Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Eröffnung des Grundschultags in Güstrow, Juli 2002*)である。

第2に、社会階層的な差別がある。2002年で親が基幹学校(その前身の国民学校)卒業資格しかもたない子どもの21%がギムナジウム上級段階へ行っているのに、アビトゥアを取った親の子どもの3分の2(64%)はギムナジウムに行っている(*Statistisches Bundesamt 2003, S. 37, Tabelle 5*)。また、2000年で外国人男性の17%(ドイツ男性27%)、外国人女性の24%(ドイツ女性34%)しか20歳でアビトゥアをもっていない(*Bundesministerium für Bildung und Forschung, Lebenslagen von Mädchen und Frauen im Zusammenhang mit Bildung, Wissenschaft, Arbeit und Einkommen. 2003, Tabelle 21*)。したがって、不利益をこうむっているのは、すべての男子というわけではなくて、とりわけ教育に無縁な階層や移民家族出身の男子なのである。と同時に、女子の間にもきわめて不利な女子がいる。2000年で20歳女性のうち、14%が普通教育学校卒業資格をもっていないのである(*ibid.*)。

こう見てくると、「今日学校での女子の原理的な不利益を語る事がほとんどできないのと同じように、論証を単純に裏返しにして今度は男子を近代学校制度の敗者と見なすことは、ほとんど意味がない」(Monika Stürzer, *Geschlechtsspezifische Schulleistungen. Monika Stürzer/Henrike Roisch/, Annete Hunze/Waltraud Cornelißen, ibid., S. 113*)であろう。

結局、男子=敗者論は善意であれ、フェミニズムの到達点と課題を無視することによって、表面上の女子の優位と男子の劣位をもっぱら強調し、そうすることで差別問題を学校内部に封じ込め、社会における子ども支援の課題を、「女子と男子のどちらが学校制度の同情に値する犠牲者なのかどうか」(Ute Straub, *Mädchen überrunden Jungs- oder? Erziehung und Wissenschaft (Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW) 9/2004*)という非生産的な論争に陥らせている。また教職のフェミニズム化それ自体男性社会自らが招いた結果であることを省みないことによって、容易に女性教員攻撃・フェミニズム攻撃に加担しかねない危うさを持つ。さらには、男子の学力低下=社会の危機をことさら強調することで、子どもたちを業績・成果=能力主義競争へと駆り立てる政治的役割の一端を担いかねないであろう。



## 6. 男子 = 敗者論から学ぶべきもの

### (1) 男子を忘れていなかったか

とはいえ、男子 = 敗者論から学ぶべきものもある。1つは、女子支援を強調するあまり、男子を結果として蔑ろにしてこなかったかという反省である。すなわち、「われわれは、ただ女子をもっと強く中心点にすえようと努力するあまり、男子を忘れていたのではないか？」(Wigbert Tocha, *ibid.*) という反省である。

もっとも、これはフェミニズム側の責任というよりは、まずはジェンダー的視点で学校・教育問題をほとんど扱ってこなかった(男性)研究者の怠慢であり責任であろう。この点で、男子研究がないのは「明らかにジェンダー科学のフェミニズム的伝統のせいである」(Ulrich Kesselsの発言, Katja Thimm, *ibid.* より)とフェミニズムを批判するのは、的外れである。むしろ、男女の解放を射程に入れた「再帰的男女共学」や「ジェンダー自覚的な教育学」が提起されたこと、取り立てての「男子援助活動 Jungenarbeit」も提唱され実践され始めたことの意味と成果を踏まえるべきであろう。

ここで言う「男子援助活動」とは、「ステレオタイプな男性性イメージの背景を問い、自分自身と自分の生活関係に気づき、他者とのコミュニケーションと葛藤解決を訓練し、男子間の別の、非競争的な行動様式を体験する機会が存する、同性の男子グループ内での援助活動」(Andreas Zieske, *Der geschlechterdifferente Blickwinkel eröffnet neue Perspektiven.* Astrid Kaiser, *ibid.* S. 67) を意味している。

### (2) 男子 = マイナス・アプローチからの脱却

またこの「男子援助活動」を進める際には、しばしば男子を「厄介者」としてマイナス・イメージでとらえてしまう見方がなかったかどうか、そうした反省を踏まえて、男子の見方を転換する必要がある。例えば、こうしたイメージで男子をとらえてしまえば、「男子援助活動」といっても、その名の下に、実際には男性批判がもつぱら前面に出してしまうケースが、少なからずあるからである。その例として、ミュンヘンにあるドイツ青少年研究所の職員である Anita Heiliger の「反セクシズム的男子援助活動」が批判されているし (Arme Jungs! *FOCUS*, 32, 05.08.2002), また Astrid Kaiser の著書『私の息子をマッチョにしない』(*Mein Sohn soll kein Macho werden.* Südwest-Verlag, 1999) も槍玉に挙げられている (Jochen Bölsche, *ibid.*)<sup>7)</sup>。

これまでの「男らしさ」の問題点が批判されるだけでなく、それが全面否定されると感じれば(例えば、マッチョ = 悪として)、男性・男子の側は防衛機制から「心理的バッシング」を受けているとしか感じる事ができず、反発することになる。男子 = 敗者論の一部には、こうしたルサンチマンが働いていると考えることもできよう(例えば、MANNdat にそれは強くみられる。MANNdat, *Petition Jungenbildung.* 26.04.2004, 参照)。

Uli Boldt は、男子の問題や弱さを援助活動の中心に置く「マイナス・アプローチ」は「彼ら

の強さにも目を向けることを妨げている」(ibid. S. 14.)として、男子の弱さと同時に強さにも目を向けることを訴える。Preuss-Lausitzも、男子の暴力的表現のうちに「潜在的な強姦魔」を見るのではなく、「承認と慈しみを十分には受けておらず、この基本欲求を学校でたいてい間違っていて表現している子ども」(ibid.)を見るよう促している。大事なことは、女子をも男子をもその強さと弱さを含めて丸ごととらえることであり、女子も男子も含めた「子ども全体」を支援することであろう。「われわれは女子の代わりに「男子を強化する」のではなく、支援を必要とするすべての子どもを強化しなければならない」(Ulf Preiss-Lausitz, *ibid.*)のである。

### (3) 男子むけの「一時的別修」と課題

3つ目に、共学下で男子向けにも「一時的な別修」がとりたてて必要となる。男子を支援するためには、まず何よりも、読書や言語学習への独自の支援が必要である。

読解リテラシーに大きな影響をもつのが、読書に対する関心であろう。PISA調査によると、OECD平均では、男子の45.6% (女子26.3%)が、「読まなければいけない時しか読まない」と答えているが、ドイツでは男子はそれよりも高く51.8%で、女子は26.4%となっている。また「読書は自分の大好きな趣味」という問いに対して、「まったくそのとおり」「どちらかというそうだ」の合計は、OECD全体でみると、女子45.4% > 男子25.2%、ドイツでは女子41.0% > 男子17.1%となっている。しかも、ドイツの男子はほとんど読書していないのである。

ここから、読書に関して、とりわけ男子の動機付けを促し、すべての能力の基本的リテラシーである読解リテラシーを男子につけさせるという課題が出てくる。そのために、ドイツではこれまでどちらかという女子好みに偏っていた教材を点検・是正し、男子の読書への好みを考慮した授業作りが求められている (Charlotte Röhrner, *ibid.*)。

また、男子の暴力性の背後にある痛みや不安に向き合うためにも、一時的別修が必要となる。実際には、男子たちは、敗北と失敗、身体的暴力、痛みと苦しみに対して大いなる不安を抱えているのに、「男らしさ」のためには、不安をまったく見せないようにしなければならない。しかもこのような不安を認めてはならないので、彼らはまた、痛みと苦しみに対処することも学ばない。さらにまた、こうした「男性性」への固執にもかかわらず、つまり自分にとって女子の意見が重要だなんて認めてはならないにもかかわらず、男子は女子たちの判断を重視している。このパラドックスにも不安を感じる。こうして、

残るものは、女性の判断に独占されることへの不安——これはいっさいの女性的なものを公けに軽蔑することで発散される——であり、そして最後に、意味喪失の奈落へ今にも落ちそうになることへの不安である。それは、後に一人の女子を「征服すること」が男性性の証明となるのに、その女子が——たとえどういう理由からであれ——「拒絶する」時に生じるものである (Schnack/Neutzling, „Wir fruchten weder Tod noch Teufel!“ 1992, Hannelore Faulstich-Wieland, *ibid.*, 邦訳 p. 134 より)。

そこで、男子が自分の抱えている不安を相互に率直に出し、話し合うためには、一時的な避難

所というべき「保護空間」が、男子にも必要となる。その保護空間では、誇張して自己演技して見せる女子がないので、男子は自分の強さも弱さもより率直に出すことができるという (Uli Boldt, *ibid.* S. 27.)。また、男子のコミュニケーション能力や社会的能力を高め、協力や葛藤・紛争を暴力によらずに解決する能力を発達させるためには、共修と一時的別修を組み合わせた「社会的学習」が意図的に組織される必要がある (Marion Seidel/Margot Wichniarz/Marion Woelki (hrsg.), *ibid.*)。

あるいは、「男性の役割発見、自己と他者を知る、感情や弱さ・強さと付き合う」といった独自の男子プロジェクトも必要である。筆者が2004年9月4日に訪問した Remscheid にある Sophi-Scholl-Gesamtschule は、「社会的学習 Soziales Lernen」や「アイデンティティ発見 Identitaetfindung」として、第7学年の女子プロジェクト「もっと高く ■hoch hinaus■」があり、個々の女子の人格の強化、自分の強さを意識しそれをさらに発展させることが目指されている。また男子プロジェクトとしては、「君もできる ■Das schaffst du■」がある。ここでは男性の役割発見、自己と他者の知覚、感情や弱さ・強さとの付き合いが目指されている。

また、性教育においても、お互いを過剰に意識し始める思春期にある子どもであるならば、男子も女子もそれぞれ自分たちのセクシュアリティについて真面目に語り合うためには、一時的別修が必要である。Burkhard Oelemann は「別修の授業で男子は、混合クラスでよりも誠実で、信頼できるし好奇心がもっとある。この点で、私には、今日なおたくさんの性教育が混合クラスで行われていることは理解しがたい」(*ibid.*)と性教育の現状を批判し、一時的別修の重要性を指摘しているが、私もこれには賛成である(これについては筆者自身すでに指摘している。拙稿「子どもとセクシュアリティ」、門脇厚司・久富善之編著『現在の子どものわかる本』学事出版、2000年)。さらに、男子の運動衝動を「落ち着きのなさ」として閉じ込めず発散できるような空間や、学校のあり方が求められる。具体的には、暴れてもいい男子ルーム、作業ワーク、授業での身体を使った学習などである。先の Sophi-Scholl-Gesamtschule では、女子ルームとともに、それより小さいが男子ルームがあり(男子ルームがある学校自体少ない)、その真ん中にはいつでもサンドバッグを吊り下げ、むしゃくしゃした時には叩けるようになっているし、ゲームもできるようになっている。

一時的別修が必要なのは、先にも述べたように、女子にも男子にも、まず何よりも異性に妨害されない「保護空間」が時として必要だからであり、またそこには異性がないので、とくに男子は、異性を意識して自分を目立たせる誇張した演技をしなくてもすむからである。だから、共修の時よりもむしろ別修の時の方が、女子・男子特有の行動モデルや自分のジェンダー・アイデンティティと真剣に取り組むことができたりするのである。

こうした取り組みの中で、男子はメディアから流される「男性性」や男子のセクシュアリティに関する神話と取り組み、新たな文化を共に形成していくことも可能となる。もちろん、そのためには、すでに述べたように、多様な男性がさまざまな機会に家庭や学校に関与していなければならない。多様な「男らしさ」が子どもに提示され、子どもがそれらを検討し選び取っていく、

そういう場が必要なのである。この点で、男性教員の増員は、給与の改善を前提としてだが、考えられてもよいであろう<sup>8)</sup>。

### おわりに —— 日本における男女共学の見直しの視点と課題

以上の女子の不利益と男子の不利益の検討から、まず確認しておくべきことは、第1に、学校では男子が表面上不利であるように見えようとも、依然として、社会の中では基本的には女子・女性が不利益を被り、差別を受けているという実態をきちんと踏まえることである。先にもその一端には触れたが、ドイツでは、フルタイムとパートタイムとの差別は基本的にはないものの(雇用促進法1985年、これは日本とイギリス、ドイツなどとの大きな違いである。なお柴山恵美子・中曽根佐織編著『EUの男女均等政策』日本評論社、2004年も参照)、それでも女性の賃金は、2002年で男性賃金の74%(製造業、商業、金融・保険業、Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Frauen in Deutschland. 2005*, Tabelle 9, 参照)であるし、女性の職業範囲もジェンダー・ステレオタイプを打破するものにはなっていない。

第2に、学校そのものをとっても、学校は依然として「ジェンダー中立的なもの」という装いのもとに、ジェンダー・ステレオタイプやジェンダー・ヒエラルヒーを再生産していることをあらためて確認する必要がある。

以上の2つを確認したうえで、ようやく、「学校で不利益を被っているのは、女子なのかあるいは男子なのか」を問うことのできる地平に立つことができる。とはいえ、どちらの性が不利なのかを一般的に争っても意味がないことは、すでに述べたとおりである。問題はすべての子どもを、男子か女子かではなく、1人の子どもとして丸ごととらえ支援していくことであろう。もちろん、そのためには教員自身がジェンダー・バイアスに少なくとも向き合う姿勢を持たなければならないことは、言うまでもない。ただし、これもすでに指摘したが、基礎学校と中等教育では問題状況が異なり、後者の改革こそが大きな課題である。したがって、どちらが不利かを有意義なものとして問題にするとすれば、とりわけ「中等教育において不利益を被っているのは、女子なのか男子なのか」ということになる。日本で言えば、どちらかといえば「女性的な」環境の小学校と比べて中学校・高校はまさに「男性的」環境そのものであるから(拙著『セクシュアリティと性教育』2004年、p.122以下、参照)、この問題はとくに重要な課題となる。

最後に、これまで述べてきた学校での女子不利益論およびそれに反対する男子=敗者論の検討から振り返って、日本の男女共学とその教育を見たとき、どのような課題があるかを見ておきたい。

第1に、男女共同参画社会の下で推進されている高校や大学の男女共学化が、ジェンダー主流化政策の下でジェンダー・ヒエラルヒーの解体、男女個々の生徒の能力発達という教育的見地から行われる必要を改めて確認する必要がある。というのも、今日別学校から男女共学校に変えるケースの多くは、男女共同参画社会の理念にもとづいてというよりも、高等学校再編(統廃合)

との関係で、あるいは大学・短大では定員確保のためという財政的理由で行われている場合がほとんどだからである。そこでは男女共学の意義はほとんど語られないままになっている。また、一方ではこうした男女共学の動きに対して、とくにエリート校（ナンバースクール）では同窓会が生徒会と一緒にあって、反対運動を展開している<sup>9)</sup>。

第2に、ドイツでは、大学を除いて基本的にすべての学校種、すべての科目にわたる男女共学が教員比の男女平等の下で実現され（すでに見たように、女性教員が多くなっているが、管理職、特に校長職で女性が少ないし、パート教員が女性に多いなどの問題はあ）、その到達点の上にならなくて、男女共学の見直し作業が提起されていることに関わる。日本では、本務女性教員の比率（2003年度）は幼稚園93.9%、小学校で62.7%、中学校46.1%、高校27.1%と、初等教育では女性教員が多数を占めるが、中等教育、とくに高校では少ない。しかも、中・高の教員を教科別で見ると、女性教員では、国語、英語、技術家庭（家庭）、音楽に偏り、男性教員では、数学、社会、理科、保健体育などに偏っている。つまり女性教員が言語系や芸術系に、男性教員は理数系、社会に偏っており、ここにもジェンダー・ステレオタイプが見られる。また管理職も、女性比率からすると、極めて少ない<sup>10)</sup>。その一方では、体育は中・高では相変わらず別修が基本となっている。

こう考えてくると、日本では、一方で中等教育以上での女性教員比率を高めることをしながら、男女共学化と共修化を完全実施していくという課題がまだ残されているといえる。と同時に他方では、その課題の達成と並行しながら、ジェンダー主流化政策にふさわしい男女共学化の下での男女平等教育のあり方を、一時的別修も含めて模索・試行していかなければならないであろう。

3つめに、女子支援・男子支援に関わる具体的な課題がある。1つは、PISA2000からPISA2003にかけて見られたリテラシーの低下に関わる問題である。日本では前回と比べると、科学リテラシーでは同じ2位をキープしているが、数学リテラシーでは1位から6位に落ちている。とくにひどいのが、読解リテラシーで、前回の8位から14位に後退し、OECDの平均並みになっている。しかも、その男女差を見ると、男子の読解リテラシーは女子よりも有意に低くなっている（PISA2000：男子507点<女子537点、PISA2003：男子487点<女子509点）。たしかに数学リテラシーでは男子が高いが、読解リテラシーほどの差はないし、また有意な差ではない（PISA2000：男子561点>女子553点、PISA2003：男子539点>女子530点）。また科学リテラシーでも、PISA2000では男子547点、女子557点で、女子のほうが高くなっているが、PISA2003では逆に男子550点、女子546点と男子がやや高くなっている。どちらの調査でも有意な差は見られない（国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査結果報告書』ぎょうせい、2002年、および国立教育政策研究所編、前掲書）。したがって、この調査からも、ドイツと同じく日本でも、男子の読解リテラシーをどう高めていくかということを実際に考える必要に迫られている。

また女子について言えば、15歳の男女での数学・科学リテラシーの差はさほどでもないのに、高校の学科別入学状況を見ると、男女ともほぼ7割は「普通科」に入っているが（男子70.6%、

女子75.1%), 2位以降は異なっている。すなわち, 男子は「工業に関する学科」(15.5%), 「商業に関する学科」(5.5%) とつづくのに, 女子では「商業に関する学科」(10.3%), 「総合学科」となっている。また大学の関係学科別で男女を見ても, 女子では「社会科学」(30.3%), 「人文科学」(27.8%), 「教育」(8.5%), 「家政」(5.0%) となっていて, 理工系が少なくなっている<sup>11)</sup>。女子は人文・社会・教育系に偏り, 理工系への進学が少ないのである。この点では, ドイツと同様に, 理工系分野での女性教員を増やすと同時に, 中等教育における数学や理科分野での女子支援活動を具体的に展開していくことが求められる。

したがって男女の支援を行う場合, 数学や理科分野(とりわけ化学や物理), 情報そしてまた国語分野でも, 一時的な別修を積極的に試行していく必要がある。もちろん, その際, 「共修を望むのか, あるいは別修を望むのか」といった男女生徒の希望や意向はていねいに尊重されなければならないことは言うまでもない。また, 性教育に関して, 日本ではこれまでほとんど共修で行われているが, これはすぐにも見直さなければならない。すでに指摘したように, 互いに異性を強く意識し始める思春期にある中等教育段階では, お互いに恥ずかしがって本音が言えなかったり, あるいは茶化したりすることで問題をはぐらかせようとしがちだからである。むしろ別修にするほうが, 異性に対する気兼ねがなくなり, 自分の本音を語り, 自分のセクシュアリティに対して真面目に取り組むことができるのである。もっとも別修といっても, 完全に別修にするわけではなく, 必要に応じて別修と共修を折り合わせながら, 行う必要がある。

最後に, 学校内に, シェルターやアジールとしての「保護空間」を男女別に設けたり, また男女二人の相談員を配置することなども必要であろう。具体的なイメージとしては, ゆったりとした「女子の部屋」や「男子の部屋」があり, そこへ行けば相談に乗ってくれる同性の大人の相談員がいるといったものである。この大人は養護教諭であってもいいかもしれないし, またソーシャルワーカーであってもいいかもしれない。今日保健室が女子や不登校の子どもの「居場所」になっているが, そうした場所が男子生徒にも提供される必要がある。もちろん, この大人の男性は, 誰でもよいというわけではない。少なくとも, ジェンダー問題に敏感であり, 自分の男性問題にもまじめに取り組もうとしている者でなければならないであろう。

\*本文中の傍点は引用者のものである。

本稿は, 日本福祉大学 2004 年度課題研究「ドイツと日本におけるフェミニズム教育および男女平等教育の比較研究」の成果の一部である。

#### 註

1) スイスやオーストリアでも同じような現象が起っている。雑誌で目に付くものだけでも, *Pädagogik* 5/1999, *Stern* 24/2000, *Die Zeit- Wissen* 31, 2002, *FOCUS* 32, 05.08.2002, *SPIEGEL ONLINE* 07.10.2002, *FACTS* 26/2003 (スイス), *Praxis Schule* 5-10, Heft6/2003, *WiesoWeshalbWarum*, 18.03.2004, *Der Spiegel* 21/2004 などで, 特集を組んでいる。

2) なお, Astrid Kaiser は, 教育学の女性研究を個人の発達になぞらえて, 「教育学の女性研究の思春期」

は 1990 年ごろ始まり、この頃男性が教育学女性研究へと介入してきて、自分たちのほうがもっとよい女性研究者だとか、教育学女性研究は不十分だと議論してきて（その 1 人に Preuss-Lausitz が挙げられている）、「女性問題でのバックラッシュ」が話題となった、と述べているから（*ibid.* S. 5）、第二波バックラッシュとでも言えよう。

- 3) なお、ノルトライン＝ヴェストファーレン州学校・青少年局の Lisa Glagow-Schicha は、筆者とのインタビュー（2004 年 9 月 7 日）の中で、この答申書の意義を「赤いパイプル」と表現していた。
- 4) 念のために言えば、ここで言う「学力」とは、日本的な意味での「学力」とはまったく異なっている。PISA でいう「学力」とは、一言でいえば、「リテラシー literacy」で、その内容は「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」（OECD, *Lerning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003.* p. 20）と定義されている。なお、岩川直樹「誤読／誤用される PISA 報告」（『世界』2005 年 5 月号）も、参照。
- 5) もっとも、こうしたクォータ制の導入に対しては、フェミニズムの側は総じて批判的である。というのも、これまでフェミニズムが男女平等の推進のために、女性のクォータ制の導入を求めているのに、CDU や経済界は一貫して消極的だからである。
- 6) さらに言えば、半日学校も問題となる。学童保育などの公的保育が不十分なドイツでは、半日学校のため、親は数年にわたって、午後家に昼食や宿題の世話をしなければならず、どうしても自分自身の職業上の願いと子どもの世話の必要との両立を図ることができるかという、ジレンマに陥る。「明らかに、こうした学校形態は母親に就労を長年制限することを思いつかせ、こうして伝統的なジェンダー秩序の再生産に寄与することになる」（Waltraud Cornelißen, *ibid.*）。
- 7) なお「男子援助活動」をめぐる諸問題とその批判については、別稿で検討することにしたい。
- 8) 男子の一時的・部分的別修に対する意識に関する科学的な調査研究はまだない。ただベルリンで実施されたモデル試行の評価では、男子は部分的別修を肯定的なものと感じており、将来に関しても共学校内部での別学を望んでいる（*Mädchen sind besser - Jungen auch Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Band 1 Dokumentation eines Modellversuche*, Herausgegeben im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport von Eberhard Welz und Ulla Dussa.- Berlin: Pätec, Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, 1998, S. 135ff.）。
- 9) 以上の点については、文部科学省科研費報告書『男女共同参画社会における高校・大学男女共学進行過程のジェンダー分析』（研究代表：亀田温子、2004 年 3 月）第 1 部「高校共学化動向」、参照。
- 10) 井上輝子・江原由美子編『女性データブック』（第 4 版）有斐閣、2005 年、p. 99、図 43-1、表 43-2、参照。
- 11) 井上輝子・江原由美子編、前掲書、表 46-1、図 46-1、参照。