

Title	教育における性差別と教育モデル：J.R.Martinの諸論文の考察を中心に
Sub Title	The models of education and sexism in education
Author	坂本, 辰朗(Sakamoto, Tatsuro)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1984
Jtitle	哲學 No.79 (1984. 12) ,p.121- 145
JaLC DOI	
Abstract	This paper reviews recent works by Jane Roland Martin concerning sexism or sex bias in the history of educational thought and also examines her assertion that sex or gender must be taken into account seriously in education if an ideal of educated person is not to be sex-biased. For this purposes, this paper consists of the following three parts. I. A brief overview of women's studies courses sprung up on campuses across the United States at the end of the 1960's and into the 1970's. I think that J. R. Martin's works appeared in order to overcome some of the critical defects which the early women's studies had in common. II. A Review of J. R. Martin's paper ("Sophie and Emile", 1981) which argues that the accepted interpretation of Rousseau's model of education is fundamentally mistaken and that in place of the growth model of education the production model of education explains his account of the education of the both sexes. III. A discussion of J. R. Martin's paper mentioned above and also of her proposal (which she obtained from her analytical studies of accepted ideals of educated person) that since there is "trait genderization" in our society, both "gender-bound" educational ideal and "gender-free" educational ideal are irrelevant and "gender-sensitive" ideal which takes the reproductive processes of society into account will make our philosophy of education complete. Although I agree with many of her assertions, I think that her "gender-sensitive" ideal is problematic because she presupposes "the truly feminine qualities" which is to be related to biological determinism.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000079-0121

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育における性差別と教育モデル

—J. R. Martin の諸論文の考察を中心に—

坂 本 辰 朗*

The Models of Education and Sexism in Education

Tatsuro Sakamoto

This paper reviews recent works by Jane Roland Martin concerning sexism or sex bias in the history of educational thought and also examines her assertion that sex or gender must be taken into account seriously in education if an ideal of educated person is not to be sex-biased. For this purposes, this paper consists of the following three parts.

- I. A brief overview of women's studies courses sprung up on campuses across the United States at the end of the 1960's and into the 1970's. I think that J. R. Martin's works appeared in order to overcome some of the critical defects which the early women's studies had in common.
- II. A Review of J. R. Martin's paper ("Sophie and Emile", 1981) which argues that the accepted interpretation of Rousseau's model of education is fundamentally mistaken and that in place of the growth model of education the production model of education explains his account of the education of the both sexes.
- III. A discussion of J. R. Martin's paper mentioned above and also of her proposal (which she obtained from her analytical studies of accepted ideals of educated person) that since there is "trait genderization" in our society, both "gender-bound" educational ideal and "gender-free" educational ideal are irrelevant and "gender-sensitive" ideal which takes the reproductive processes of society into account will make our philosophy of education complete.

Although I agree with many of her assertions, I think that her "gender-sensitive" ideal is problematic because she presupposes "the truly feminine qualities" which is to be related to biological determinism.

* 創価大学教育学部講師 (比較教育学)

はじめに

本論文において、私は、教育における性差別の問題の理論的研究である、J. R. Martin の最近の一連の論文⁽¹⁾の中から特に5点を中心に、そこにおいて、何が問題になっているのかを紹介しながら、彼女の論文ではあたかも自明の前提であるかのように扱われている幾つかの事項について、私の批判を述べることにしたい。

この目的のために、本論文は次のような構成をとっている。まず最初に、1970年代のアメリカ合衆国における女性解放運動が、教育——特に、高等教育——にあたえた影響について、いわゆる女性学の興隆という観点から瞥見したあと、この様な中における、Martin の論文の位置付けを行なう。ここにおいて、私がなぜ彼女の論文に注目するかも説明されるであろう。第二に、Martin の1981年の論文「ソフィーとエミール：教育思想史における性的バイアスのケース・スタディー」および、1982年の論文「性の平等と教育：ケース・スタディー」における、プラトンとルソーの教育モデルの解釈をめぐる問題をみていく。第三に、1982年に出された論文「教育された人間の理想」における、Martin のこれまでの「教育された人間像」に対する批判、及びこれと関連した1984年の論文「哲学、性別^{ジェンダー}、そして教育」をみていく。最後に、男女平等の教育のために、従来の「教育」という概念の再検討とそれに代る新たな「教育」概念の構築に向けての彼女の作業の中における、注目すべき彼女の提案をみていくことにする。

I. 1970年代のアメリカにおける女性解放運動と女性学

[1] 「女性学」の登場

いわゆるスチューデント・パワーの波がアメリカの大学をのみこんだあと、この結果として、長期に渡る「紛争」がもたらした数少ない成果の一つとして、全米各地の大学にフェミニズム研究のためのセンターが設立さ

れたことはよく知られている。⁽²⁾そして、このようなフェミニズム研究のためのセンターを中心にして生みだされたのが、「高等教育への女性解放運動の最も決定的な影響の一つ」⁽³⁾とさえいわれる「女性学」なる「学問」の誕生であった。この名称が、社会的にその評価を勝ちとる以前の1960年代初頭においては、特に幾つかの女性のカレッジにおいて、女性史、フェミニズム、文学における女性の扱われ方、等々について講座が設けられていたものの、⁽⁴⁾1970年代になってからの「女性学」の登場は、まさに高等教育における「最も刺激的なカリキュラム革新」⁽⁵⁾であった。

「女性学」は、従来の諸学問にみられた、女性の軽視、あるいは偏向しステレオタイプ化された女性像を洗い直し、同時に、高等教育の場にある女性たちの内面にすでにつくられているネガティブな自己概念を除去し、女性の中に、知的・人格的自律性を形成することを目的として生まれたものであった。⁽⁶⁾

この「女性学」においては、大きく分けて3つの方法論的アプローチがみられたのである。

その第一のものは、例えば、「ある著者が、『人間 (men)』について論じている時、著者が意味しているのは実は『男性 (male)』であり」というような女性脱落、また、「職業構造といったトピックについて多くの著作が現れているが、その中では『マイノリティー・グループ』については、丸々一節が費されているにもかかわらず、女性については脚注で扱われているにすぎない」⁽⁷⁾といったような、男性優先、女性軽視を当然とするような様々なテキストにおける、女性に関するトピックの扱われかたの再検討である。

第二には、従来の（すなわちそれは男性の）視点からの諸学問分野の分析に対して、女性の視点からみればはいはどなるか、というアプローチである。例えば、「ジェーン・オースティンは、普通は、『レディの小説家』として、また……彼女がその（小説の）中に当時の社会における新たな階

級の興隆を記録したことにより、経済現象の小説家としてさえ教えられている。「女性学」という) 幾分異なった講座においては、オースティンが彼女の小説の中でいかに女性としての経験を描き出したか、また、彼女が、男性より女性にとってより閉ざされていると感じ取った社会環境の中における、彼女のヒロインたちの女としての意識を見てとるのである⁽⁸⁾。

第三には、上に述べた第二のアプローチからさらに一步進んで、分析の為の新たなキー概念の開発である。すなわち、例えば、「従来のマクロ経済学・ミクロ経済学の理論は、アメリカ人の経済生活における、女性の特別なあるいは興味ある役割について、われわれに何ものかを教えてくれるであろうか？ すなわち、これらの理論は、女性の産業雇用形態、その収入、男性・女性間における使用時間の分配、といった問題に関するデータを解釈する際、有効なものであろうか？」⁽⁹⁾ という問題設定に対して、従来の諸理論は、数多くの優れた洞察を提供するものの、なお問題の分析のためには不十分であり、そこでは「女性学」のための諸理論の組替えが、慣習にとらわれぬ理論の適用や全く新しい理論の開発によって可能になるのである、と考えられたのである。このように「女性学」とは、要するに、以下のような仮説に基づいて、あらゆる学問分野の洗い直しにより、人間(すなわち、女性及び男性)のための、「等身大の学問」の構築をめざすものであった。すなわち、それは、つぎの4点に要約されよう。⁽¹⁰⁾

① 社会はしばしば女性に対して、生物学的見地からの限界を設定することによって、その可能性を奪ってきたこと。

② 女性についてのステレオタイプと神話は、女性全体の向上を妨げてきたこと。

③ 男性支配による歴史学、社会科学、文学等の評価は、一般的に、そこへの女性の貢献及びその才能を認めることを、著しく阻害し続けてきたこと。

④ 女性は、自らの性について、ネガティブな評価を内面化してきてお

り、この内面化は、多くの女性に対して、貧困な自己イメージを残像させるものであったこと。

[2] 「女性学」研究のゆきづまり

以上のように、「女性学」は既存の「男性学(?)」の洗い直しを機軸として、極めて熱っぽい研究を進めてきたのであり、また現在も進めているのである。だが、もともと「女性学」は、女性解放運動のなかから生まれたもの——それ自体は別に何等研究上のマイナスになるわけではないのだが——であり、この運動が未だ若いものであったがゆえに、その研究には、どうしても女性解放運動の戦略としての有効性の有無がつきまとうことになり、そこではしばしば、人目を引く目新しいスローガンを作り出すことに多くの時間が使われることが多かったのである。⁽¹¹⁾

そして、1970年代も終りになり、様々な政治的・経済的要因により、この運動が不幸にも沈滞するにつれ、「女性学」も研究上のゆきづまり=戦略として使える新たなスローガンがもはや生みだせない情況、に直面することになった。⁽¹²⁾

本小論で取上げる Martin の一連の仕事は、以上のような「女性学」の研究上のゆきづまりの中に——最も、Martin 自身が70年代の女性解放運動の最も熱い時代に「女性学」に対してなんらかの纏まった発言をしている論文は私の知る限りない——現れたものであり、いわば以上のような女性学のゆきづまりを十分に踏まえた上での新たな「女性学」であるとみることもできよう。

ところで、私は、70年代の半ばより、主にアメリカの女性高等教育史、及び先にのべた「女性学」に関してなにか論文を書き、発表をする機会があったのであるが、そのような機会に、かなり多くの原資料を調べつつ、「人間(すなわち、男性、女性両者を別け隔てなく視野にいれた)の」教育に関する極めて原理的な考察(それは教育問題の理論的研究ということができるのであろう)が女性解放運動の急激な発展の最中においてでき

えも、いかに不足しているかを痛感していたのである。このような中で、私は Martin の論文に出会い——もっとも、私は、以前よりこの人の他の論文の幾つかは興味深く読んでいたのであるが——まさに、私とその不足を痛感していた考察に真正面から取り組んでいる彼女の仕事に興味を持ったわけである。

II. 教育思想史研究における性差別の問題

以上説明したように Martin の仕事は、彼女自身も述べているように、「すでに、哲学のある部分はフェミニストの吟味を受けてきているものの、教育哲学の課題としての女性の地位の問題は、いまだ研究されていない⁽¹⁸⁾」という現状に対する取り組みであった。そして、この仕事の第一の成果が、以下にみる1981年の論文「ソフィーとエミール：教育思想史における性的バイアスのケース・スタディー」である。

[1] 論文の要旨・構成

この論文は、その標題からも察することができるように、教育思想史研究における性差別、特に、その性的バイアスを、ルソーが『エミール』の中において展開している教育モデルをめぐる、これまでの解釈に見出そうとするものである。そして、おおよそ、以下のような構成になっている。

① 従来の教育思想史研究においては、教育モデルとして、プラトンは「生産モデル (production model)」を、これに対してルソーは「成長モデル (growth model)」を採用したとされてきた。

② だが、ルソーが「成長モデル」を採用したという解釈では、ルソーの『エミール』の中のソフィー（いうまでもなく女性の代表、象徴としてルソーが設定した人物）の教育が説明できない。そこで、従来の教育思想史研究においては、ルソーの教育思想の中でのソフィーの教育は、無視されるか、——例えば、教育思想史の原典のアンソロジーを編集する際には、『エミール』第5編（ソフィーの教育）は入れない等——あるいは、

例外・変則としてしか位置付けられないこととなっていた。

③ しかし、もし、ルソーの教育モデルが、「成長モデル」ではなく「生産モデル」であるとみるならば、エミール、ソフィー両者の『エミール』における教育上の取り扱いを統一的に無理なく説明できることになる。

④ それでは、なぜ、今まで、この③のような解釈がなされなかったのでしょうか？

⑤ それは、教育思想史研究者の中に潜む性的バイアスが、ソフィー＝女性の代表に対して、エミールと同じくらいの注意を払わせることを妨げてきたからであり、さらには、「自然 (nature) についてのルソーの数多くの言及が彼の解釈者たちを誤り導いてきた⁽¹⁴⁾」のであり、結果として、ルソーが教育の「成長モデル」を採用したかのように解釈してしまったのである。だが、この「成長モデル」はエミールの教育に対しては当はまるものの、ソフィーの教育には当はまらず、これをどのように解釈してよいのか苦しんだあげく、これまでの教育思想史研究は、『エミール』第5編を無視する、という結果になってしまったのである。

[2] プラトンの教育の「生産モデル」

周知のように、歴史上、人間の教育について、大きく分けて、根本的に異なる2つの発想による、2つの教育モデルがあった。⁽¹⁵⁾ すなわち、

I. おとな（教師）が描いた「善い人」のイメージを子どもに「刻印」して「製品」に仕上げる、あるいは、そのようなイメージどおりに拵えるというタイプ（「作上げる」教育＝「生産モデル」）

II. (子どもの「自然」は「善さ」を本性としているがゆえに) 子どもの自発性を重んじ、自由な発達を遂げさせることによって、「善い人」を実現しようというタイプ（「育てる」教育＝「成長モデル」）

そして、歴史的には、タイプIのほうが、はるかに旧く、それはプラトン以降実に長い歴史を有している。これに対して、タイプIIのほうは、ルソーが『エミール』を著したことに始まる（とされてきた）。

そこで、Martin はまず、プラトンが彼の『国家』において、どのような教育の「生産モデル」を展開しているのかを、4つの仮定 (postulate) を設定して吟味している。

① 「特性化された本性の仮定 (Postulate of Specialized Nature)」

「ソクラテスがいうには、わたくしたちのおのおのが特に一つの仕事に向くように生まれついている。この『特性化された本性の仮定』は各人にその誕生の時点で、特定の仕事をどうやってなすかという知識が与えられているものと理解してはならない。わたくしたちは、とりわけ一つの仕事に対する素質 (aptitude) を持って生まれて来るのであり、仕事をなすのに必要とされる技術、知識、性格上の特徴はあとから獲得されねばならないのである。⁽¹⁶⁾」

各人が生まれつき一つの仕事に向くような素質を持っていたとしても、必ずしも一人一人が専門化することにはならないが、理想国家における生産の効率性の向上と製品の質の向上のためには、一人が複数の仕事をするよりも一つの仕事をした方がよいことになる。⁽¹⁷⁾ そして、プラトンの理想国家においては、大きく分けて3つの階級、すなわち、(a) 職人 (農夫、大工等)、(b) 軍人、(c) 支配者、が存在するが、⁽¹⁸⁾

② 「対応の仮定 (Postulate of Correspondence)」

「ソクラテスは、人間の本性と社会的役割の間には、1対1の関係があることを仮定している。この『対応の仮定』はプラトンの理想国家にとって重要である。⁽¹⁹⁾」そして、各人が社会においてただ一つの仕事をすることを正義が要請し、ソクラテスは、いかなる人もその人が生まれつき適している仕事を、ただ生まれただけで、あるいは、ただ成熟するだけではできないと認めているがゆえに、⁽²⁰⁾ 「教育は、各人に、その素質に適するような社会的仕事をなすことができるように、知識、技術、性格上の特徴を身につけさせねばならない」⁽²¹⁾ のである。

ここでの教育は、比喩的にいえばある性質を持った原材料 (木材、鋼鉄

等)を、製品(家具、農具等)にするように、ある素質を持った人間を最終製品(すなわち、職人か、軍人か、支配者か)にすることである。⁽²²⁾だが、「どのような製品になるかは、教育者にとっては決定する問題ではなく発見する問題である。原材料の成分は決定されており、三種の最終製品のどれになるかも同様に決定している。」⁽²³⁾

③ 「機能の仮定 (Functional Postulate)」

しかしながら、『国家』篇においては、教育の役割は単に三種類の人間をつくることではなく、社会において必要とされる特定の機能を果すことができる人間をつくることとされ、「教育は、国家に奉仕するものとして認識されており、その機能は、正義が広く行渡るように、そこに生まれた個々人をして、そのあらかじめ割振られた機能を果すように準備させることである。」⁽²⁴⁾これは、「機能の仮定」と呼びうるものである。

④ 「同一性の仮定 (Postulate of Identity)」と「差異の仮定 (Postulate of Difference)」

「プラトンの理想国家においては教育は主要な役割を果すものの、ソラクテスは以下のことを仮定することによって、教育者の仕事を大幅に単純化している。すなわち、人々は同じ仕事をするには同じ教育を受けねばならず、「同一性の仮定」、異なった仕事をするためには異なった教育を受けなければならない(「差異の仮定」とするものである。彼は、教育者たちに、個人の差異というものを——ある人をとくに一つの社会的役割に適合させるような生まれつきの素質を除いては——無視するようにと教えている。これら二つの仮定は三つの別々のカリキュラム——職人、軍人、支配者のための——に繋がるものであるが、三つのそれぞれにつきただ一種類のカリキュラムがあるのみである。」⁽²⁵⁾そして、この二つの仮定により、男性、女性の両者に対して何等差のない教育、すなわち、^{アイデンティカル}同一の教育が保証されるのである。そして、この点が、これまで、多くの研究者によって、プラトンが男女平等の教育を主張したという根拠として指摘されて

きたものである。

[3] ルソーにおける教育の「成長モデル」と「生産モデル」

以上、Martin の整理にしたがって、プラトンの教育の「生産モデル」の構造をみてきた。つぎに、Martin は、一般に言われてきたような、ルソーの教育モデルはエミール＝「成長モデル」、ソフィー＝「生産モデル」という考え方を否定し、この両者共に、「生産モデル」において説明できることを、彼女が設定した4つの仮定を使って説明している。

① 「特性化された本性の仮定」

ルソーは「正しい導きを受けることがやはり望ましいのであれば、自然の指示するところにつねに従うがいい。性の特徴をなすものはすべて、自然によって確立されているものとして尊重されるべきである⁽²⁶⁾」として、「自然」によって人間の「特徴」が定められているとする。この「特徴」はプラトンの場合と同様に、仕事をなすのに必要とされる技術、知識、性格上の特徴はあとから獲得されねばならないという意味で、「素質」とみることができる⁽²⁷⁾。

② 「対応の仮定」及び「機能の仮定」

まず、ソフィーの場合を見れば、ソフィーの「素質」は、社会におけるただひとつの役割と対応している。すなわち、将来の妻であり母である⁽²⁸⁾。そして、教育は、このような社会的機能を果すべき人間(女性)をつくるべきであり、ルソーの言明によれば「彼女たちは、多くのことを学ぶべきだが、彼女たちが知るにふさわしいことのみを学ぶべきなのである。女性の特殊な使命を考えるにせよ、その性向に着目するにせよ、その義務を数えただてにせよ、すべて一致して等しく、女性にふさわしい教育の形式を私に指示している⁽²⁹⁾」というものであり、「要するに、彼女は、家父長制家族における伝統的な女性の役割を果す⁽³⁰⁾」ために、その教育は、ある特性を持った原材料を製品にするように、ある素質を持った人間を最終製品にするタイプのもの、すなわち「生産」のそれである。次に、エミールの場合

も、エミールの「素質」は、まず、ルソーが「小さな祖国⁽³¹⁾」と呼んだところの（家父長制）家族の長であると同時に、ルソーが彼の『社会契約論』の中で展開した理想国家における一般意思に参加しそれを担う市民たるに相応しいものである⁽³²⁾。

③ 「同一性の仮定」と「差異の仮定」

「男性と女性とが性格においても体質においても、同じように作られてはいないことが、一たび立証されれば、両性が同じ教育を受けるべきではないということになる⁽³³⁾」そして、ソフィーの教育については、「女性のうちに男性の性質を育て、女性に固有の性質をなおざりにすることは、だから、あきらかに女性に不利になるように努めることだ⁽³⁴⁾」とルソーは言う。これに対してエミールの教育は、彼が上に見たような社会的機能を果せるべく（「機能の仮定」）、ソフィーのそれとは全く異なったものにならざるを得ない（「同一性の仮定」と「差異の仮定」）。すなわち、異なった仕事をするためには異なった教育を受けねばならないゆえに、女性は男性と全く異なる^{ディアフアレント}教育を受けることになる。

以上で明白なように、ソフィー・エミール共にその教育は、典型的な「生産モデル」のそれであることがわかる。これに対して、エミールの教育は、「成長モデル」で行なわれているとする従来のルソー解釈の根拠は、例えば、『エミール』の第2編に現れる、「子どもの状態を大事に下さい。そして、善悪いずれにもせよ、これに判断を下すのを急がないようにして下さい。例外があらわれ、証明され、確認されるにまかせて、長いあいだ待ったあとで、それにあった特別の方法を採用して下さい。長いあいだ自然が働くがままにまかせて、あなたがたが手出しをして自然の代りに働くのは先にのぼして下さい。自然の作用を妨げるおそれがあるからだ⁽³⁵⁾」というようなルソーの言葉によっていたわけである。ところが、それでは、同じ『エミール』の中に現れる、つぎのようなルソーの言葉、すなわち、「彼に自分がつねに主人であると思いきませつつ、実は、主人であるのはつねにあ

なたであるようにしなさい。自由の外見をもつものほど、完全な隷属はない。このようにして、意志そのものすらとりこにするのだ。なにも知らず、なにもできず、なにも認められないあわれな子どもは、あなたの意のままではないか⁽³⁶⁾というルソーの言明は、果して、教育の「成長モデル」に相応しいやり方といえるであろうか。Martinによれば、これはまさに、操作 (manipulation) といえるものであり、⁽³⁷⁾ これも、エミールの教育が「生産モデル」によるそれであると解釈しなればなんら問題にならないものである。

しかし、それでは、ルソーの教育思想史上の画期的な貢献はどこにあるのか。Martinによれば、それは、彼の、「子ども (childhood) の発見」にあるとしている。ここでいう、「子どもの発見」とは、「ルソーは、現代心理学がわたくしたちに教えていることを、すなわち、子どもたちには独自の見方、考え方、感じ方があるのだということを理解していた。教育は、子どもの認識構造や情緒的状态を考慮しなければならない、という原理は……ルソーの教育哲学の中枢である⁽³⁸⁾」という意味である。そして、この点については、ソフィーもエミールもまさに同じように取扱われているのである。(例えば、エミール：「仕事をするのも楽しむのも、どちらも彼には同じだ。彼の遊びは彼の仕事なのであって、彼はその違いを少しも感じない⁽³⁹⁾」ソフィー：「少女は祖母と同じような生活を送るべきではなく、いきいきと、快活に、陽気に、好きなだけ歌い踊り、その年ごろのすべての無邪気な楽しみを味あわねばならない⁽⁴⁰⁾」)

それでは、教育モデルについて同一の構造 (すなわち「生産モデル」) を採用したルソーとプラトンが、女性の教育についてはなぜこのように極端に違ったことを言うのかといえは、それは二人がそこに異なった内容を与えたからである。それでは、なぜ、二人は教育モデルに異なった内容を与えたのであろうか。これについては、Martinは、以下の二つの理由を挙げている⁽⁴¹⁾。

① 『国家』の第5編において、プラトンは私有財産と家族を廃止し、代わりに共同生活体とそこにおける育児の制度をつくり出している。それゆえ、プラトンにとって、人間の素質の上に割振るべき、伝統的な妻と母という女性の役割は存在しなかった。さらに、プラトンは性別^{ジェンダー}は人間の自然的素質を決定する要因ではないとしている。

② これに対してルソーは、もし、社会から家族が廃絶されたならば、国家の成員の間ではぐくむべき愛情や絆が育たず、それは、「自然」の感情の破壊行為であると非難している。また彼は、性別^{ジェンダー}は人間の自然的素質を決定する要因であるとしている。

III. 考 察

以上、Martin の「ソフィーとエミール：教育思想史における性的バイアスのケース・スタディー」によって、プラトン、ルソー二人の教育哲学者の教育モデルとそこにおける性別^{ジェンダー}観の問題をみてきた。このケース・スタディーが示唆するところのものは、(冒頭で掲げた教育思想史研究者の中に潜む性的バイアスの検証以外に) 現在、わたくしたちが、男女平等の教育を考えるにあたり、どのように関係するのであろうか。Martin は、社会における2つの生産——ここでいう2つの生産とは、エンゲルス以来の古典的な2分法、すなわち「生活手段すなわち衣食住の対象の生産と、それに必要な道具の生産」(以下「生産」という)及び「人間自身の生産すなわち種の繁殖」⁽⁴²⁾(以下「再生産」という)であると考えられる——と教育との関係という観点からこの問題を探っているように私には思える。そこで、以下に、まず、彼女のプラトンの『国家』篇の解釈及び、『エミール』の統一的解釈について考えてみたあと、彼女の他の論文からこの問題を見てゆくことにしたい。

[1] 『国家』及び『エミール』の統一的解釈について

まず Martin のプラトンの『国家』篇の解釈について考えてみたい。彼

女のプラトン解釈は、ある意味では、従来のそれを踏襲するものであるが、つぎの二点で評価できるものを持っている。すなわち、まず、その教育の「生産モデル」の構造を、4つの仮定を置くことより、より明快に説明したことである。第二には、こちらの方がはるかに重要であるのだが、従来のフェミニズムの立場に立つ論者の多くに共通してみられるような、プラトンは男女「平等」の教育を構想したという極めて皮相的な評価を、独自の観点から覆したという点である。よく知られているように、彼の『国家』第5篇は、支配者・守護者としての男女両性の任務とそのための教育の平等、またそれに伴う家族の廃止等——いわゆる三つの大波（パラドクス）——が述べられているのであり、支配者＝守護者以外の二つの階級については、この原則が当てはまるかどうかは何も述べられていないのである。実際、家族の廃止＝共同育児制の確立等によって、「（守護者の）母親たち自身についても、適度の時間だけ授乳させるように配慮して、寝ずの番やその他の骨折り仕事は、乳母や保母たちにやらせるようにするだろう」というソクラテスの言葉が暗示しているように、「再生産」のある部分を余計に分担しなければならぬ者（言うまでもなく女性）が必要なわけで、この点を見無視することはできないであろう。この点については、Martinのみならず、最近になってようやく、何人かのフェミニズム研究者によって指摘されるようになって⁽⁴⁴⁾いる。だが、Martinはさらに、仮に、上に述べたような点を措いたとしても、なお、プラトンの教育の「生産モデル」、とくに、その「同一性の仮定」と「差異の仮定」は、男女平等の教育をかえって妨げるものである、としているのである。この点については、本章の[2]でより詳しく検討することにする。

次に、先にみた Martin の主張の中でさらに重要であると思われる『エミール』における教育モデルの解釈について考えてみたい。

『エミール』におけるエミールの教育が、一般に言われるような教育の「成長モデル」になっていないということ、そしてそれは、より「生産モ

デル」に近いということについては、私も同意する。ただし、それでは、Martin の言うように、「彼（ルソー）は成長という言葉を使ったが、それに騙されはしなかった。彼の解釈者たちは今まで騙され続けてきたのであり、ルソーが生涯をかけてそれと取組んだ大きな政治的関心が、彼がエミールに割当てた教育においてなんら役割を果すものではないと考えることで、ルソーを不当に扱ってきたのである⁽⁴⁵⁾」として、ルソーは、最初から、教育の「成長モデル」などは考えていなかった、とする見方には私は疑問を感じる。この問題は、むしろ、ルソーは最初は「成長モデル」を考えたものの、このモデル自体、「もともと論理的な一種の曖昧さがともなっているということである。すなわち、もしも実際に子どもの生まれたままの本性が『善』であるとして、しかもその自然の成長のままを尊重することを主張するとすれば、少なくとも論理的には、外からの教育という働きかけ自体が不要だということになる⁽⁴⁶⁾」と指摘されるように、極めて不完全なモデルであったがために、結果的に、それは、「生産モデル」と代らぬものになってしまったのであると私は考えている。この意味で私は、むしろ、ソフィーの教育についてルソーが採用した教育モデルこそ、彼の当初の目論見とそれに反した結果との双方をきわめて明確に語っているとみている。（もっともこの点では、恐らくルソーは、エミールの場合ほど熱心に、「成長モデル」によってソフィーの教育を考えることはしなかったのであろう。）

さらに、Martin は、ルソーが「子どもの発見」を行なったということを認めているが、この場合、この「子どもの発見」という意味は、Martin の言うように、「子どもたちには独自の見方、考え方、感じ方があるのだということ」であると同時に、実は子ども観そのものの変化、すなわち、大人の雛型としての子ども（それゆえ、最終製品としての大人に「作上げる」教育＝「生産モデル」を考える）の否定を伴うものであった筈である。したがって、やはりルソーは、従来の「生産モデル」に代る新たな教育モ

デルを——ただし、それが果して最終的に「成長モデル」と呼べるものであったかどうかはまた別の問題である——考えたとしめない限り、このような「子どもの発見」はなかったと思われるのである。

[2] 「^{ジェンダー}性別に敏感な理想」——二つの生産と教育

すでにみたように、プラトンの教育の「生産モデル」において、女性は男性と^{アイデンティカル}同一の教育を受けることができた。ルソーのそれにおいては、女性は男性と全く^{ダイファレント}異なった教育を受けるしかなかった。この差を生んだ原因は、先にあげた2点であるが、今、この問題を、2つの生産という観点からみるならば、「再生産」の機能をどのように考えていくか、が極めて重要な問題となるのである。すなわち、プラトンにおける「教育上の男女平等」は、彼が、「再生産」の機能を考慮する必要がなかった——少なくとも支配者階級においては——ゆえに達成されたものと言う見方が可能である。これに対して、ルソーの方は、「再生産」の機能を、その教育の「生産モデル」において考慮したがゆえに、それを女性の代表であったソフィーに担わせ、結果として「教育上の男女不平等」が生じたわけである。

それでは、現在において、プラトン、ルソーのどちらの主張を採用するかといえば、Martinによれば、これらの主張は、教育における^{ジェンダー}性別についての誤った見方——彼女は、プラトンのいうように、性は人間の自然的素質を決定する要因ではないという見方を「^{ジェンダー}性別を離れた理想 [gender-free ideal]」と呼び、また、ルソーの言うような性は人間の自然的素質を決定する要因であるとする見方を「^{ジェンダー}性別に束縛された理想 [gender-bound ideal]」と呼んでいる⁽⁴⁷⁾——に立脚するがゆえに、この双方ともがとうてい受入られるものでない。Martinは、このような見方に対置させ、^{ジェンダー}「性別に敏感な理想 [gender-sensitive ideal]」を提案している⁽⁴⁸⁾。この考え方は、最近の彼女の一連の論文——その基本的な姿勢は、一口に言えば、今までに、「(教育された結果としての)人間像」あるいは「教育」という概念が使われる時に、そのような概念は、果して、男性・女性の双

方をその視野にいれた（つまり、女性及び男性を含めた人間としての）ものであったかどうか、ということ进行分析することにあるとみることができ——を貫くものであるがゆえに、とくに注目に値するものである。そこで、この「性別に敏感な理想」がなぜ必要とされるのか少し詳しく彼女の思考を辿っていくことにしたい。

① 従来支配的であった男女平等の教育をめぐる考え方、すなわち、これまで男性の独占であった教育（とりわけ高等教育）への女性の参加、は必ずしも予期される結果を生まない。なぜならば、一般的に言っても、「同一の課題を同等の熟練を持って遂行するであろうとされる同じような才能を持った人々が、しばしば、違ったやり方で学習するのであり、したがって、異なった教授の方式から恩恵を受ける」⁽⁴⁹⁾ものだからである。これを無視することは、譬えて言えば、ちょうど、盲腸炎の患者と扁桃腺炎の患者の両方に対して、扁桃腺切除の手術をするようなものである。⁽⁵⁰⁾すなわち、同等の教育を受けることは、平等な教育を受けることにはならない。とくに、女性が、男性の教育へ参加するという場合は、特に大きな影響を受けざるを得ないからである。よって、このようなプラトン流の「性別を離れた理想」は受入れがたい。

② もちろん、ルソー流の「性別に束縛された理想」は論外である。

③ それでは、どうすればよいのか。ここで、今までの「教育された人間」という理想⁽⁵¹⁾——それは主に、イギリスの教育哲学者ハーストとピーターズのそれであるが——を分析するならば、そのもつべきとされる「知識」に関する条件は、社会における「生産」のためのそれであり、そこには伝統的に女性によって担われてきた「再生産」の過程は排除されており⁽⁵²⁾「要するに、人が、教育された人間になるべく手ほどきを受けなければならぬ知的学科は女性の仕事を排除し、女性を男性のイメージに合わせてつくり上げ、彼女の持つ本当の女性の特質を否定している」⁽⁵³⁾のであり、また、「教育された人間」に与えられた「属性」には、「人々への関心とか人

間相互の関係への関心といったものは何等役割が与えられていない。……また、教育された人間とは他者の感情を自らのものと感じたり、他者を力づけたり、また育て慈しむものだと考えられていない。直観もまた無視⁽⁵⁴⁾されている」

④ これゆえに、この「教育された人間像」は女性に対して二重の束縛となるのである。すなわち、「彼女らは、教育されるためには、彼女ら独自の世界の経験の仕方、その見方を放棄せねばならず、それゆえ、自らを疎外することになる。疎外されたくないと思えば、教育されないままの状態に甘んじていなければならない。さらには、教育された人間になるために、女性は、それらを持つことによって否定的に評価されるような緒属性を獲得しなければならない。同時に、女性がそれらを持つことを肯定的に評価されるような緒属性——例えば、育て慈しむ心とか他者への共感とか——は、この理念から排除されているのである⁽⁵⁵⁾」

⑤ こうして、従来の「教育された人間像」はバイアスが掛けられ、歪んだものであり、当然「教育」あるいは「教授」という概念も再検討を要するものなのである。

⑥⑤の「歪み」は、基本的には、これまでの教育が、「生産」の領域と「再生産」の領域（それは「仕事」と「家庭」、「公」と「私」というとらえかたもできる）とに、性^{ジェンダー}別によって分離され、後者が無視されてきたことに由来するものである⁽⁵⁶⁾。

⑦ 現在必要とされるのは、「男性と女性とに、異なった社会の過程 (different processes of society, すなわち、前述の「2つの生産」の過程のこと——坂本注) を割当てるといふ罫に陥ることなく、同時に、片方の過程を完全に無視するという誤りを犯すことのない概念が必要とされる⁽⁵⁷⁾」からである。このことは、ルソーの『エミール』について言うならば、ソフィーに対しては、ルソーがエミールに割当てた緒性（すなわち、「生産」に従事するためのそれ）を学ぶことができるようにし、同時にエミールに

対しては、ソフィーの学ぶべきとされた緒特性（すなわち、「再生産」に関するもの）を学ぶことができるようにする、ということの意味する。⁽⁵⁸⁾

⑧ この場合、Martin によれば、性別^{ジェンダー}は重要な教育の カテゴリーである。それは、彼女の言うところの「特性の性別化 (trait genderization)」が存在する⁽⁵⁹⁾からである。この「特性の性別化」とは、ある特性（例えば、^{アグレッシブネス}積極果敢）に対する評価が、ある文化・社会において、男性がそれを持っているかそれとも女性が持っているかにより異なることをいう。⁽⁶⁰⁾このような、「特性の性別化」は、かりに、女性と男性を教育上、同じに扱っても（＝男性、女性に対する^{アイデンティカル}同一の教育——それは、まさにプラトンが構想したものである）同じ結果にはならないという問題を引きおこしている。その理由は、言うまでもなく、その人が女性であれ男性であれ、ある特性を身につける際に、それが自分にとってポジティブに評価されるかそれともネガティブに評価されるかにより大きな影響を受けるからである。先に例として引いたような、ソフィーが従来エミールに割当てられた緒特性を、エミールがソフィーの学ぶべきとされた緒特性を学ぶときにまさにこのような問題が考慮されるべきである。

以上が、Marin の「性別^{ジェンダー}に敏感な理想」を支える論理であるが、これについては、次ぎのような評価が可能であろう。

まず、彼女が言うように、これまでの男女平等教育論にみられたように、男性の独占であった教育（とりわけ高等教育）への女性を参加させただけでは必ずしも予期される結果を生まない、という指摘については、私も全面的に賛成する。これは、たとえば、「男女共学」なる理念は、それ自体、歴史的にみて女性解放へ（ということは人間解放へ）多大の貢献を成したものであることは事実であるが、これがあたかも究極の最善の教育の制度であるように考えるのは誤っているということの意味する。彼女が指摘したように、社会に「特性の性別化」という力が働いている以上、仮に「男女共学」という形を採ったとしても、そこにおいて、ある特性を身

につける際に、それが「別学」以上にかえってネガティブに評価される可能性もあるわけである。そして、もし、男女平等の教育を実現しようとするならば、これまで軽視されていた社会の「再生産」の過程についても、男性・女性双方の教育において考慮される必要がある、という Martin の主張にも私は賛成である。

しかしながら、Martin 自身が見落している問題があると思う。それは、Martin がいう、これまでの女性が担ってきた社会の「再生産」の過程、より正確に言うならば、男女共にそれを担ってきたし、また現在も担っているのだが、その責任は女性におわされてきた「再生産」という過程——なお「再生産」についての彼女の定義は「単に生物学的な種の再生産だけではなく、妊娠から、個人がともかく家族から独立するに至るまでの、全再生産の過程⁽⁶¹⁾」である——を担うにあたって必要な緒特性とは何か、ということ、さらにそれを従来のステレオタイプ化され、男性のイメージによって作り出されてきた「特性」とどのように区別するのか、また、そもそもそれは本当に存在するのか、という点である。

すでにみたように、Martin は、これまでの「教育された人間像」は、「本当の女性の特質 (the truly feminine qualities) を否定している」と批判している。それでは、この「本当の女性の特質」とは何か、といえば、彼女は、「育て慈しむ心とか他者への共感 (being nurturant and empathetic)」等をあげているようである。だが、そうすると、このような「本当の女性の特質」に対して「本当の男性の特質」なるものが存在することになる。これこそはまさに典型的な男女特性論ではないのか。

これに対して、これからは「特性」を性別^{ジェンダー}で固定するのではなく、相互互換的にする——つまり、女性にも「男性の本当の特質」を、男性にも「女性の本当の特質」を身につけられるようにする——のだと反論されるかも知れない。しかしながら、もともと男性なら男性、女性なら女性にしかない「本当の特性」なるものは、他の性によっても同じように身につけ

られるということが果して可能であろうか。とくに、「女性の本当の特質」と、Martin のいうこれまで女性が担ってきた社会の「再生産」の過程とを関係合わせて考えた場合、これは結局、生殖=子どもを生むこと（育てることではない）になってしまい、そこに男性の参加云々を言うことはほとんど不可能である。

私は、むしろ、「女性の（あるいは男性の）本当の特質」なるものを前提とするのではなく、まず、これまで「男性の特質」「女性の特質」であるとされてきた様々な概念が、本当にそのようなものであるのかどうか、そこには、社会・文化によってつくられた性的バイアスが存在するのではないかを検証することが先であるように思われる。彼女のいう「特性の性別化」も、もはや「特性化されてしまった」ものとしてとらえるのではなく——もちろん、そのような「性別化」をすすめるような社会的文化的な力が存在し、それにたいしては、彼女も言うように「性別に敏感」であることは必要であろうが——むしろ、「特性化」を生じせしめる文脈の方を問題にすべきであろう。その上で、もし、社会・文化の文脈を離れてなお、男女両性の差異としてしか説明できないようなものが残った場合は、それを「女性の（あるいは男性の）本当の特質」とすることができるのではないだろうか。

Martin が繰返し断わっているように、⁽⁶²⁾ 彼女はいわゆる生物学的決定論をとることを拒否する。だが、上でみたように、「女性の本当の特質」なるものの存在を仮定し、しかもそれを、「育て慈しむ心とか他者への共感」等の、明らかに従来の性的バイアスを受けた「特性」と繋ぎあわせてしまうと、それは結局、彼女が否定した生物学的決定論に繋がることになるのではなからうか。

注

(1) 本小論においては、Jane Roland Martin の以下の各論文について検討する。

- ① “Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought.” *Harvard Educational Review*, Vol. 51, No. 3, (August 1981), pp. 257-372, 以下 “Sophie and Emile” と略記.
 - ② “The Ideal of the Educated Person.” *Educational Theory*, Vol. 31 No. 2, (Spring 1981), pp. 97-109, 以下 “Educated Person” と略記.
 - ③ “Excluding Women from the Educational Realm.” *Harvard Educational Review*, Vol. 52, No. 2, (May 1982), pp. 133-148, 以下 “Excluding Women” と略記.
 - ④ “Sex Equality and Education: A Case Study.” Vetterling-Braggin, M, (Ed), ‘Femininity’, ‘Masculinity’, and ‘Androgyny’ Totowa, New Jersey, Littlefield Adams, (1982), pp. 279-300 以下 “Sex Equality” と略記.
 - ⑤ “Philosophy, Gender and Education.” Acker, S et. al (Eds), *World Yearbook of Education 1984 Women and Education*. London: Kogan Page, (1984), pp. 31-39 以下 “Gender and Education.” と略記.
- なお、上記論文④については、生田久美子学兄に論文のコピーをいただいた。ここに、ひとこと深謝の意を記しておきたい。
- (2) このようなセンターのなかで、私が見るところ最も注目すべき物の一つに University of Michigan の Center for Continuing Education of Women がある。
 - (3) The Carnegie Commission on Higher Education, *Opportunities for Women in Higher Education*. New York: McGraw-Hill, (1972), p. 75.
 - (4) Showalter, Elaine, & Ohmann, Carol, (Ed), *Female Studies: No. 4. Teaching about Women*. Pittsburgh; PA: KNOW. Inc., (1971), p. i.
 - (5) Sichertman, Barbara, “The Invisible Women: The Case for Women’s Studies.” Furniss, W. T. & Graham Patricia A, (Eds), *Women in Higher Education*., Washington, D. C.: American Council on Education, (1974), p. 155.
 - (6) *Ibid.*, p. 165.
 - (7) Freeman, Jo, “Women’s Liberation and Its Impact on the Campus.” *Liberal Education*., Vol. LVII, (December, 1971), p. 474.
 - (8) Benson, Ruth C., “Women’s Studies: Theory and Practice.” *AAUP Bulletin*., Vol. LVIII, (September 1972), p. 284.
 - (9) Howe, Florence, (Ed), *Female Studies. No. 2*. Pittsburgh, PA: KNOW,

- Inc., (1970), p. 106.
- (10) National Education Association., *Sex Role Stereotyping in the Schools.*, Washington, D. C.: NEA, (1973), p. 54.
- (11) Merrit, Karen, "Women's Studies: A Discipline Takes Shape." Fen-nema, Elizabeth, & Ayer, M. Jane, (Ed), *Women and Education. Equity or Equality?* Berkeley, CA: McCutchan, (1984), pp. 253-257.
- (12) *Ibid.*, pp. 261-262.
- (13) J. R. Martin, "Excluding Women", pp. 133-134.
- (14) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 358.
- (15) 村井 実, 「人間としての女性の解放」, 村井・室・樋口(編)『人間のための教育 4《女性》』, 日本放送出版協会, (1973) pp. 24-27, に依拠している.
- (16) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 360.
- (17) 『プラトン全集』第11巻, 「クレイポトン 国家」(田中美知太郎, 藤沢令夫訳), 岩波書店, (1976), 370A
- (18) 同上, 369C-376F
- (19) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 360.
- (20) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 361.
- (21) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 361.
- (22) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 361.
- (23) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 361.
- (24) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 361.
- (25) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 361.
- (26) 『ルソー全集』第7巻, 「エミール(下)他」(樋口謹一訳), 白水社, (1982), p. 166.
- (27) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 362.
- (28) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 363.
- (29) 『ルソー全集』第7巻, p. 168.
- (30) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 363.
- (31) 『ルソー全集』第7巻, p. 166.
- (32) J. R. Martin, "Sophie and Emile", pp. 365-366.
- (33) 『ルソー全集』第7巻, p. 166.
- (34) 『ルソー全集』第7巻, p. 168.
- (35) 『ルソー全集』第6巻, 「エミール(上)」(樋口謹一訳), 白水社, (1982), p. 124.

教育における性差別と教育モデル

- (36) 『ルソー全集』第6巻, p. 146.
- (37) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 367.
- (38) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 368.
- (39) 『ルソー全集』第6巻, p. 210.
- (40) 『ルソー全集』第7巻, pp. 183-184.
- (41) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 364.
- (42) エンゲルス, 『家族・私有財産・国家の起源』, (戸原四郎訳), 岩波文庫, (1965), p. 10.
- (43) 『プラトン全集』第11巻 (前掲書), 460D
- (44) Clark, Lorenne M. G. and Lange, Lynda, *The Sexism of Social and Political Theory*. Toront: University of Trot Press, (1979) 所収の Julia Annas の論文等がこれにあたる.
- (45) J. R. Martin, "Sophie and Emile", p. 370.
- (46) 村井 実, 前掲書, p. 28.
- (47) J. R. Martin, "Educated Person.", P. 109, "Gender and Education." p. 38.
- (48) *Ibid.*, とくに, J. R. Martin, の "Gender and Education." を参照.
- (49) J. R. Martin, "Gender and Education.", p. 36.
- (50) J. R. Martin, "Sex Equality", p. 295.
- (51) J. R. Martin, の, ピーターズとハーストに対する批判は, 彼女の "Educated Person." および "Excluding Women" にも述べられているが, 最も纏まったものとしては, J. R. Martin, "Needed: A New Paradigm for Liberal Education.", Soltis, Jonas S. (Ed), *Philosophy and Education*. (80th Yearbook of the National Society for the Study of Education), Chicago: University of Chicago Press, (1981), pp. 37-59 がある.
- (52) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 99.
- (53) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 101 なお, 傍点は原文ではイタリック体になっている.
- (54) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 101.
- (55) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 104.
- (56) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 105.
- (57) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 107.
- (58) J. R. Martin, "Gender and Education.", pp. 36, 38.
- (59) J. R. Martin, "Sex Equality", p. 293 "Gender and Education." p. 37.

- (60) *Ibid.*,
- (61) J. R. Martin, "Educated Person.", p. 105.
- (62) J. R. Martin, "Sex Equality", における註 27, 29 など.