

女性支援教育の課題探索

—大妻女子大学調査から(1)—

池田 緑*

要 約

女性支援教育は、たんにジェンダー論や女性学を教えるということではなく、長期的に女性を支援するものとして、カリキュラムの体系として、また大学全体の取り組みとして行われる必要がある。筆者は女子大学の社会的位置づけを探るべく、女性支援教育という新たな概念を軸に、文献調査、大妻女子大学の在校生ならびに卒業生を対象とした質問紙調査を行った。本稿ならびに続編である「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」は、このうち「女性支援教育にかんする基礎調査」のなかからジェンダー論・女性学に関連する項目について分析を行い、女性支援教育への基礎データを提供することを目的としている。

「女性支援教育にかんする基礎調査」は、在校生457人、卒業生301人を対象として行なわれた。ジェンダー論の授業によって、対人関係への変化の萌芽がみられ、また社会を認識する方法や、性による不平等等にかんして価値観の変化がみられた。また、将来のビジョンにかんして、授業の受講により不安を感じた者も多く、その発展的解消が新たな課題となった。またジェンダー論を扱う授業への評価は、学卒後の経年変化と相関している可能性があり、女性支援教育は、長期的展望にたって計画されなければならない可能性が示された。女性支援教育は、一種の教養主義的な性格をもつものとして、女子学生たちの情報を受け取る経路、意識の変化に大きな影響を与えうる。

女性支援教育としてのジェンダー論に求められているものは、主に社会的関係、恋愛・結婚、就労の分野において、情報経路の開拓、疑問の触発、怒りと不安の誘発、そしてそれらの段階的解消に必要な思想や方策を示すことである。それらの点がデータによって確認されたことにより、より女性支援教育の必要性和重要性は増したと思われる。

はじめに

本稿は2006年度大妻女子大学社会情報学部プロジェクト研究(特定枠)「女性支援教育の現状分

析と課題検討」からえられた知見の一部をまとめるものである。この研究は、姉齒暁(経済学担当教員)との共同プロジェクトである。

当該プロジェクトにおいては、男女共同参画社

*大妻女子大学 社会情報学部

会における女子大学の社会的位置づけを探るべく、女性支援教育という新たな概念を軸に、文献調査、大妻女子大学の在校生ならびに卒業生を対象とした質問紙調査を行った。本稿ならびに続編である「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」は、このうち「女性支援教育にかんする基礎調査」のなかからジェンダー論・女性学に関連する項目について分析を行い、女性支援教育への基礎データを提供することを目的としている。

本稿と「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」は実質的に一対をなすものであり、その内容の連続性から節番号、表番号にかんしては通しナンバーを振ってあることを最初に断っておきたい¹⁾。

本稿においては、女性支援教育という概念についての簡単な説明、「女性支援教育にかんする基礎調査」の概要、基本的属性、対人関係項目、価値観の変化にかんする項目、将来のビジョンにかんする項目、ジェンダー論を扱う授業への評価、について、主に単純集計結果をもとに概観し、女性支援教育の一部として主にジェンダー論に求められる役割について、その課題を探索したい。

なお、本稿の続編にあたる「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」においては、学習効果、教員・事務部の影響力、学卒後の意識について検討を行い、大学という高等教育システムにおいて女性支援教育がどのような位置づけにあるべきかを考え、併せて調査全体を振り返りたい。

1. 女性支援教育という視座

私は、2001年4月より大妻女子大学社会情報学部にて社会学分野の教員として勤務しているが、勤務経験より、学生が内面化しているジェンダー規範の内容や強さが、学生の勉学への意欲や動機づけと関連があるのではないかと考えてきた。そのような問題意識に基づき、女子大学という場におけるジェンダーの政治の実践を、社会学的枠組みにおいて分析する論考を重ねてきた。「女子大学

に勤務する男性教員の政治的位置性」(池田, 2004)ならびに「女子大教員の異常な愛情: または私は如何にして“教える”のを止めて戦場を愛するようになったか」(池田, 2006)の2本の論文においては、女子大学という高等教育の場をめぐって、主に教員と学生の間で取り交わされるジェンダー規範にかんするポリティックスと、その学生への影響について考えた。

そこでは、過度のジェンダー規範の内面化は学生の学習意欲を阻害し、同時に過度の業績原理への傾倒もまた同様に学生の学習意欲を消沈させるとの考察を行った。しかしこれらは、女子大学における教授経験に基づいているとはいえ、理論的な考察であったため、2006年度に大妻女子大学社会情報学部プロジェクト研究(共同研究: 特定枠)として、在校生および卒業生に対してアンケート調査を行い、女性支援教育に対する需要の基礎的調査を行った。このような視点からの調査は、先行研究としても数が少なく、とくに男女共同参画社会基本法施行以後は初めてのものであった。また現在までのところ、女子大学という場に論点を絞り、かつ女性支援教育の需要と満足度という視点から卒業生を含めて追跡的にデータ化した研究は、管見の範囲では多くはない。本研究の問題意識に関連する数少ない先行調査としては、国立女性教育会館が継続的に行っている「高等教育機関における女性学・ジェンダー論関連科目に関する調査」²⁾のほか、関西地区における女性学の実践にかんする調査(金谷, 2000)、日本女子大学における学生生活に関する意識調査(日本女子大学女子教育研究所, 1987)、都市部偏差値上位女子大学と下位女子大学の学生に対する進路形成意識の調査(中西, 1998)京都女子大学における女子学生のライフコース設定と就労意識にかんする調査(嘉本, 2004)などがある。このうち、前の2つは授業担当教員を対象としたものであり、学生を対象とした調査は後者3つのみである。本研究および本調査においては、これらの先行調査のもたらした知見を元に、女性支援教育という新たな体系を探ることを目的とした。

私は女子大での教育経験から、固定的な性役割

観を強固に内面化している学生の中に、著しく学習意欲を失いがちな学生が存在していることに注目してきた。その考察の過程で女子大で学ぶことが卒業後の学生たちの支援につながるような教育課程の必要性を強く認識するにいたった。性役割観・ジェンダー観を柔軟で可変的なものに変えてゆくような情報を与えることが、女子大学における教育効果と学生の学習意欲にとって重要な意味をもつという前提が、本研究には存在している。

そこで私は、(1)女子大学における女性支援教育として求められる具体的内容の探求。(2)その内容のカリキュラムへの反映方法。(3)大学全体としての女性支援教育の制度化の方策。の3点を、女性支援教育の可能性を探る第一段階として、研究の目的に設定した。

具体的には、(1)については、先行研究の調査ならびに在校生・卒業生への質問紙調査および聞き取り調査から、とくにジェンダー規範と学習意欲の関係を考え、そのうえで、ジェンダー論を中心に女性支援のために必要な教育内容を検討する。(2)については、(1)で明らかになった項目を、どのような教授システムによって学生に伝えることが有効か、とくに「ジェンダー論」のような限られた科目だけではなく、すべての科目においてジェンダーの視点を遍在させるべく、その教授法やテキストのあり方、カリキュラムの方策等を探る。(3)については、教職員を含めた女性支援教育への取り組みについて、教職員への注意喚起やジェンダー教育の方策も含めて、どのような施策が必要であるかを考える、というものである。本稿と続編の「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」は、このうち(1)の段階についてまとめるものである³。

伝統的に日本の女子高等教育機関には2つの機能が備わってきた。中西祐子はこれを「地位形成機能」と「地位表示機能」に整理できるとする(中西, 1998: 145-146)。競争社会での動員資源を獲得するための教育の場(=地位形成機能)と、結婚を通じた階層再生産を目的とした教育の場(=地位表示機能)である。前者において学生は

流動的な性役割観をもち、生涯を通じて働き、職業優先の家庭ビジョンを描く傾向がある。それに対して後者では、学生は伝統的な性役割観をもち、一般の就職を経て、結婚を機に退職。家事や育児優先の家庭ビジョンを描く傾向があるという(中西, 1998: 57-58; 113-114; 146)。すなわち、女子高等教育機関では学力とは異なる基準(ジェンダー観)によって進路選択の分化が起こっており、事実上、キャリア女性の養成校と家庭婦人の養成校に二分しているという。中西はこのようなジェンダー観によって学業成績にかかわらず起こる分離を「ジェンダー・トラック」と名づけている。(中西, 1998: 152)。

時代は男女共同参画社会といわれている(その現実的な評価は横におくとして)。そのような状況の下で女子大学にも新たな社会的役割が期待されるだろう。言うまでもなく、その期待は古風な良妻賢母規範や性別役割規範を再生産、再教育する場としてではない。女性学生に対する教育としては、従来「女子教育」という用語が用いられてきた。しかしながら、この「女子教育」という用語には、国民国家に女性を統合する過程で女性に課された性別役割と密接に関連して語られてきたという歴史がある。これからの女性に対する教育は、「女子教育」という用語が内包してきた女性の資源化への視座と決別し、一線を画した新たな概念枠組みが必要であると考えられる。そのような必要性から、私は「女性支援教育」という概念を提起した(池田, 2006)。そこでの議論を要約しておく。

「女性支援教育」はすべての大学において行われることが最終的な目標ではあるが、まずは集中的に女子大学において行われる必要とそれを可能にする基盤がある。女子大学において、単にジェンダー論の授業が設置されるべきのみならず、他の専門科目においてもジェンダーの視点を組み込んだ授業展開を行い、授業体系全体としてジェンダー・コンシャスネスを確保する必要がある。

「女性支援教育」とは、従来の男性中心主義の学問体系と、男子教育として発展してきた大学で

の高等教育のあり方を問い直す作業でもあり、そのためには男性による学問と学術権力の相対化が必要である。そのためには、男性自身による、あらゆる学問分野における、ジェンダー意識の喚起と、従来の学問体系に潜む男性権力の洗い出しが必要である。その際に重要になるのは男性教員の意識である。そして、男性教員がもっとも「うまれかわる」可能性が高い場所が女子大学である。従来の男性中心的なジェンダーの政治とは逆の、男性が女性（学生）とともに男性の権力を問い直すことを実践する場に作り変える契機に満ちているからである。その作業は、男性自身の手によってなされなければならないし、男性教員にしかできないことである。

それらの到達点を念頭におき、まずは女性支援教育の効用と、より洗練度を高めるための課題を探索することとした。そのために、基礎的データの収集のため、女子大学の在校生ならびに卒業生を対象とした質問紙調査を行った。本稿および続編である「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」においては、このような探索的視点から、質問紙調査について主に単純集計結果を中心に分析を行い、補足的に実施したインタビュー調査の結果ともあわせて、女性支援教育への指針を探りたい⁴。

2. 調査の概要

2-1. 調査概要と趣旨

上記のような問題意識に基づき、女性支援教育にかかわる基礎的なデータ収集と課題発見を目的に、女子大学生を対象とした調査（「女性支援教育にかんする基礎調査」）を質問紙法により行った。対象は大妻女子大学社会情報学部社会情報学科社会生活情報学専攻の在校生と卒業生である（以下「大妻調査」と略記）。

なお「大妻調査」は、2006年度大妻女子大学社会情報学部プロジェクト研究（特定枠）「女性支援教育の現状分析と課題検討」の一環として行われた（共同研究者・姉齒暁：経済学）。このプロジェクト研究では、ジェンダー論および女性学分

野、ならびに消費経済分野についてあわせて調査を行ったが、本稿ではそれらのうちジェンダー論および女性学分野に焦点を絞って記述したい。

大妻女子大学は1908年創立、5学部11学科よりなる女子総合大学である。社会情報学部は1992年に設置され、1学科3専攻よりなっている。社会情報学部には、他に社会環境情報学専攻と情報処理学専攻がある。社会生活情報学専攻は、主に経済学、社会学、メディア論を中心にカリキュラムが組み立てられ、学部内3専攻の中ではもっとも文系色の強い専攻であり、また複合的な学問領域を学ぶことを基本に据えた教養主義的色彩が強い専攻であるともいえる。学年定員は120名。入学偏差値は、複数の大手予備校のデータによると、ここ10年ほどは40～50の間を遷移している。大妻女子大学自体は、一般に良妻賢母の校風によって知られており（この点は入学希望者本人や保護者のジェンダー観の保守性にも影響している可能性もあるだろう）、この意味では「地位表示機能」への指向を強くもった大学であるといえる。しかしながら、社会情報学部ではコンピュータ教育と語学教育に力を入れることを謳っており、「地位形成機能」への指向が強い学部であるといえる。このように、社会情報学部は「地位表示機能」と「地位形成機能」の双方への指向性がそれぞれ併存している学部であると考えられる。

社会生活情報学専攻を調査対象に選んだ理由は、第一に、筆者自身が所属している専攻であること。第二に、大妻調査が社会情報学部のプロジェクト研究予算によって実施され、その結果をもっとも教育プログラムに還元しやすい組織であったこと。第三に、社会生活情報学専攻のみが、ジェンダー論を内容的に含む授業を専攻の専門必修科目として設置しており、すべての学生が一度はジェンダー論に触れた経験をもつ専攻であることによる。

「大妻調査」では、女性支援教育の具体化されたものとして、ジェンダー論および、消費問題を2つの柱として設定し（消費問題については本稿では言及しないが）、それに加えて、教員や事務部から発せられる校風やメタ・メッセージにかん

しても調査対象とした。女子大の学生を調査することにより、女性支援教育の効果や求められているものを探索することが「大妻調査」の目的であった。

調査は、必修科目としてジェンダー論の内容を含む授業を履修済みの2年次以上の在校生と、2003年度卒業生までを対象として実施された。在校生については、2・3年生は必修の授業時間を利用して実施。4年生については、各ゼミの教員の協力をえて配布・回収。卒業生については、事務部の協力により卒業時名簿を参照しての郵送法を採用した。

調査実施時期については、在校生にかんしては2006年12月最終授業週に実施。卒業生にかんしては2006年12月最終週発送、2007年1月末日回収期限、という形をとった。この時期に調査を行ったのは、在校生にかんしては、とくに2年生においてほぼ一通りの授業内容を履修した後の時期であること、また卒業生にかんしては、正月休みをはさむことによって、帰省等により実家（多くの送付先は卒業時の実家の住所であるため）で調査票を受け取ることが可能であると考えたからである。

しかしながら、一部に郵送法を採用する以上、当初から予想されていたこととはいえ、卒業生分にかんしては、回収率の低さが目立った。督促状を2度発送するとともに、2月上旬までの返送期限の延期も行ったが、学年ごとに2割～3割強の回収率に留まった。また、2006年度卒業生（4年生）については、全員が出席する授業がないため、各ゼミ（必修）教員の協力を得ての配布・回収という方法を採用したが、やや低めの回収率となった。2003年度卒～2006年度卒については、配布数は在籍する学生数と一致するが、2007、2008年度卒（予定）生については、必修授業の場での配布、記入後に即時回収という方式を採用したため、その授業への当日の出席者数が配布数となり、そのため回収率は100%となっている（在籍数ベースで考えれば70%台となる）⁵。

主要な調査項目は、基本的属性（フェイス項目）に加えて、対人関係にかんする授業の影響、

<表1：配布数と回収数>

| 卒業年度 | 回答数 | 配布数 | 回収率 |
|----------|-----|-----|--------|
| 2002 | 26 | 117 | 22.2% |
| 2003 | 33 | 106 | 31.1% |
| 2004 | 30 | 114 | 26.3% |
| 2005 | 28 | 120 | 23.3% |
| 2006（4年） | 73 | 125 | 58.4% |
| 2007（3年） | 82 | 82 | 100.0% |
| 2008（2年） | 94 | 94 | 100.0% |
| 合計 | 366 | 758 | 48.3% |
| 卒業生合計 | 117 | 457 | 25.6% |
| 在校生合計 | 249 | 301 | 82.7% |

価値観の変化にかんする授業の影響、将来像にかんする授業の影響、学習意欲、ジェンダーに対する意識、校風・教員への評価、学卒後の意識変化、等である。設問数は、在校生対象が71問。卒業生対象は在校生への設問に加えて追加設問33問の合計104問であった（消費経済分野の設問を除いた数字）。

前述のように、「大妻調査」は特定の大学の特定の専攻の学生を対象としており、この結果をもって女子大学に通う学生を代表させることはできない。また卒業（予定）年度により、配布・回収法にも差があり、回収率にもそれは反映している。したがって、「大妻調査」の基本的性格は、統計的検証というよりも、あくまでも女性支援教育にかんする基礎的なデータを収集し、諸論点の萌芽を発見する目的の探索的調査であることを、改めて強調しておきたい。

また「大妻調査」においては、「ジェンダー論および女性学を扱った授業」という尋ね方を採用した。これは卒業年度によって、類似の授業であっても授業名が変わっており（カリキュラム変更による）、特定の授業名について尋ねると解答不能になってしまう学年が出てしまうことを回避するための措置であった。また、ジェンダー論や女性学を扱っている授業は複数存在し、特定の授業の効果・影響よりも、大学の教育システムとし

での影響力を問うことのほうが「大妻調査」の趣旨に則しているとも思われた。ただし、実際の設問においては「〇〇など、ジェンダー論の内容を含んだ授業の総体としてお考えください」のように、具体的な授業名（必修授業）を複数挙げて尋ねている。なお、調査者側が想定していた授業は、「社会学Ⅱ（半期、1年次必修科目）」、「現代社会論（2005年度卒業生まで、通年、2年次必修科目）」、「現代社会論Ⅰ（2006年度卒業生以降、半期、2年次必修科目）」等である。

なお、ここで主に想定しているジェンダー論の科目「現代社会論（2005年度卒業生以前、2年次必修科目）」ならびに「現代社会論Ⅰ（2006年度卒業生以降、2年次必修科目）」では、国民国家論、リベラル・フェミニズム、ラディカル・フェミニズム、マルクス主義フェミニズム、恋愛・結婚とモノガミー、母性神話、良妻賢母論、家族論（家族国家観を含む）、言語とジェンダー、メディアとジェンダー、ホモソーシャリティ、女性兵士問題、サイボーグ・フェミニズム、社会構築主義（ジュディス・バトラーの議論を含む）、クィア論、男女共同参画社会、オリエンタリズム、等を主要な授業内容としている（上記2科目はいずれも執筆者の担当科目）。

2-2. 基本的属性

回答者にかんする基本的属性は<表2>の通り

である。

出身高校について、共学／別学の区分は、女子高校が176人（48.1%）、共学校が188人（51.4%）、大学検定1人（0.3%）、海外高校1人（0.3%）であり⁶、おおむね女子高校出身者と共学校出身者が半数を占めあっている状態であった（N=366）。

また出身高校の設置主体については、国公立157人（43.3%）、私立（大妻付属高校）50人（13.8%）、私立（大妻付属以外）154人（42.4%）、大学検定1人（0.3%）、海外高校1人（0.3%）であった（N=363）。大妻付属校を除き、国公立と私立がほぼ同数という結果となった。

両親の職業については、<表2>の通りである。

データを一瞥して気づくことは、父親の職業の6割近くは会社員であり（半数近くが総合職）、公務員と自営業を合わせると9割を超えるのに対して、母親の6割以上はアルバイトか専業主婦という点である。このデータからは、あくまでもモデルとしてではあるが、父親が経済的労働を主に担い、母親は家事労働と男性への補助的労働を担うという、性別役割分業が半数以上の家庭で実践されていることが推測される。

次に、在学時の居住形態については、「自宅から通学」が236人（64.7%）、「自宅外から通学」が129人（35.3%）であった（N=365）。また「本

<表2：両親の職業（上段：父親／下段：母親）>

| | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| 会社員（総合職） 157（45.5%） 12（3.3%） | 会社員（一般職） 45（13.0%） 17（4.7%） | 会社員（契約社員） 0（0%） 6（1.7%） | 会社員（派遣社員） 0（0%） 6（1.7%） |
| 会社員（請負） 3（0.9%） 1（0.3%） | 公務員・団体職員 53（15.4%） 23（6.4%） | 専門職（教師・医師など） 12（3.5%） 20（5.5%） | 自営業 61（17.7%） 33（9.1%） |
| 農漁林業 2（0.6%） 2（0.6%） | アルバイト（パート含） 3（0.9%） 129（35.6%） | 無職 3（0.9%） 3（0.8%） | 専業主夫／専業主婦 0（0%） 105（29.0%） |
| その他 6（1.7%） 5（1.4%） | N = 345 = 362 | | |

学は第一志望でしたか」の問には、「はい」が152人(41.9%)、「いいえ」が211人(58.1%)であった(N=363)。

3. 対人関係に対する影響

まず、ジェンダー論および女性学を扱った授業について、いくつかの質問を行った。

<表3>にみられるように、ジェンダーを扱った授業の対人関係への影響は、比較的少ないものとなっている⁷。この傾向は、出身高校の区分、在校生/卒業生においても有意な差はみられなかった⁸。ただし、比較的異性関係にかんしては影響が大きいといえるだろう。同性にかんしては、女子大学における近接同質集団(ピア集団)の同調圧力の高さが存在し、また家族との関係においては、経済的な存立基盤を保護者に依存せざるをえない大学生という社会的存在にとって、そう簡単に変化が起こるものではないことは、容易に推察可能である。これらの社会的関係は、90分の半期ないしは通年の授業の履修で変化が起こるようなものではなく、またそれ以外に、起こりうる変化に対して影響力を与える外部要因が多く存在していると考えられよう。

一方で異性関係は、学生の意識や態度の変化が比較的対人関係の変化として表出しやすい関係

であるといえる。すなわち、学生たちの対人関係における「自由裁量」が大きい関係とみなすことも可能だろう。そのような人間関係においては、ジェンダー論の授業の履修が、一定の変化を促す契機になる可能性は、念頭においてもよいように思われる。たとえば自由記述欄においては、ジェンダー関連の授業について、その授業内容を「彼氏」に話したところ、嫌がられた、あるいは「変な思想に染まるなよ」等の否定的言辞を投げかけられた、といった経験が複数記入されていた。さらに補足的に行ったインタビューにおいては、授業内容をめぐって「彼氏」とケンカになった経験、そのような話題を嫌がる「彼氏」に対して不信感をもち、距離を置くようになった、等の経験も複数の学生より聴取した。かように、彼氏-彼女関係といった学生本人の自由裁量の大きな人間関係においては、ジェンダー論の理解が人間関係の変化の契機になる可能性が存すると考えられる。

なお、「同性とのコミュニケーションにかんして」「異性とのコミュニケーションにかんして」それぞれ影響を受けたという項目にかんしては、相互の相関係数を取ったところ「.879**」となった⁹。このことから、当然であるとはいえ、コミュニケーションに対する意識そのものが、対性別を問わずジェンダー論を学ぶことによって影響を受

<表3：対人関係項目の単純集計結果>

| <ジェンダーを扱った授業は・・・> | あてはまらない | あまりあてはまらない | わりとあてはまる | あてはまる |
|----------------------------------|------------|-------------|-------------|------------|
| 異性との関係に影響した(N=366) | 58 (15.8%) | 154 (42.1%) | 114 (31.1%) | 40 (10.9%) |
| 同性との関係に影響した(N=366) | 80 (21.9%) | 197 (53.8%) | 72 (19.7%) | 12 (4.6%) |
| 家族との関係に影響した(N=366) | 99 (27.1%) | 159 (43.6%) | 81 (22.2%) | 26 (7.1%) |
| <ジェンダーを扱った授業から、自分の考え方は影響をうけた・・・> | | | | |
| 家族をみる視点について(N=352) | 61 (17.3%) | 160 (45.5%) | 100 (28.4%) | 31 (8.8%) |
| 同性とのコミュニケーションにかんして(N=353) | 54 (15.3%) | 183 (51.7%) | 82 (23.2%) | 35 (9.9%) |
| 異性とのコミュニケーションにかんして(N=354) | 51 (14.4%) | 160 (45.2%) | 95 (26.8%) | 48 (13.6%) |

けている可能性を示唆できるだろう。

さらにこの点は、家族への意識とも相まって意識化されているようである。「家族をみる視点について影響を受けた」との間における上記2項目の相関は、「家族」と「同性」が「.621**」、「家族」と「異性」が「.562**」と、それぞれ一定の正の相関を示しており、これらの対人コミュニケーションにかんする意識は、同性間、異性間、家族間において、一定の変化がもたらされていると思われる。ただし前述のように、それらの意識の変化が現実の人間関係の変化にまでつながるか

否かという点においては、外部的要因により異性間コミュニケーションにおいてのみ表出が見られ、同性間、家族間においては表出までにはいたっていないのではないかと推測する。

4. 価値観の変化

次に、ジェンダー関連の授業の履修が、学生の意識や価値観にどの程度影響を与えているかについて考えてみたい（＜表4＞）。

まず、ジェンダー関連の授業が「自分の価値観

＜表4：価値観の変化にかんする項目の単純集計結果＞

| ＜ジェンダーを扱った授業は・・・＞ | あてはまらない | あまりあてはまらない | わりとあてはまる | あてはまる |
|----------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 自分の価値観と異なっていると感じた (N=365) | 47 (12.9%) | 182 (49.9%) | 106 (29.0%) | 30 (8.2%) |
| 自分の価値観が変化した (N=365) | 26 (7.1%) | 85 (23.3%) | 175 (47.9%) | 79 (21.6%) |
| 以前より女性問題に関心を持つようになった (N=366) | 15 (4.1%) | 43 (11.7%) | 169 (46.2%) | 139 (38.0%) |
| 社会の出来事に批判的になった (N=366) | 35 (9.6%) | 129 (35.2%) | 133 (36.3%) | 69 (18.9%) |
| 日々の報道に批判的になった (N=366) | 31 (8.5%) | 138 (37.7%) | 137 (37.4%) | 60 (16.4%) |
| 社会に対する怒りを覚えることが増えた (N=365) | 46 (12.6%) | 137 (37.5%) | 127 (34.8%) | 55 (15.1%) |
| 授業内容は自分にとって新しい情報だった (N=366) | 10 (2.7%) | 44 (12.0%) | 164 (44.8%) | 148 (40.4%) |
| ＜ジェンダーを扱った授業から、自分の考え方は影響をうけた・・・＞ | | | | |
| 性差別（平等）について (N=362) | 19 (5.2%) | 77 (21.3%) | 181 (50.0%) | 85 (23.5%) |
| 社会を見る視点について (N=362) | 14 (3.9%) | 65 (18.0%) | 179 (49.4%) | 104 (28.7%) |
| 男性の社会的地位について (N=353) | 17 (4.8%) | 94 (26.6%) | 160 (45.3%) | 82 (23.2%) |
| 女性の社会的地位について (N=352) | 13 (3.7%) | 63 (17.9%) | 169 (48.0%) | 107 (30.4%) |
| 性暴力に対する考え方にかんして (N=353) | 30 (8.5%) | 117 (33.1%) | 131 (37.1%) | 75 (21.2%) |
| セクシュアリティにかんして (N=353) | 23 (6.5%) | 114 (32.3%) | 147 (41.6%) | 69 (19.5%) |
| メディア観にかんして (N=351) | 34 (9.7%) | 99 (28.2%) | 138 (39.3%) | 80 (22.8%) |

と異なっていると感じた」という項目については、6割以上が相対的に「感じなかった」と回答している。これは、高等学校までの教育において、あるいは社会通念上、ジェンダー・コンシャスな発想や思考が広く学生たちの間で共有されている可能性を示唆している。

しかし、その内実についてはより踏み込んだ考察が必要になるだろう。というのも、約85%の学生が「授業内容は自分にとって新しい情報だった」という設問に対して肯定的に回答し、さらに7割近くの学生が「自分の価値観が変化した」という設問に対して肯定的に回答しているからである。すなわち、高等学校までの教育や社会通念においては、ジェンダーにかんする諸問題に対して、漠然としたイメージしか持っていなかったが、より詳細で体系化されたジェンダー論に触れることによって、大きな意識の変化が起こる可能性が考えられるからである。

男女共同参画社会が謳われて久しい現在、いかに古典的性別役割分業に基づいた価値観が支配的である女子大学といえども、そこに入学してくる学生たちは男尊女子思想や性別不平等を受け入れ、諾として入学してくるわけではない。しかしながら、そのような学生たちにとって（そのような学生たちであるからこそ?）、具体性をもった社会の不平等や性差別システムに対する批判的視点を明確に持っているわけではない。授業から影響を受けた項目として、とくに、「性差別（平等）について」「社会を見る視点について」「男性の社会的地位について」「女性の社会的地位について」の4つが、肯定的回答が7割近くかそれを超えている点には注意が必要である。これらの諸点は、制度化された性別不平等を批判するときに必要な視点だからである。これらの視点を提供することが、女性支援教育としてのジェンダー論の大きな責務になることは間違いがないだろう。

「以前より女性問題に関心を持つようになった」との設問に、8割以上が肯定的回答をしていることは、その帰結として重要である。これは授業担当者としての実感であるが、学生たちのジェ

ンダー規範にかんする意識の向上には、関心そのものの不在、すなわち女性問題に対する情報経路の欠落が大きな障害となっていることが考えられるからである。女性支援教育としてのジェンダー論は、このような情報経路の不足を補い、情報の道筋に水路づけを行う方向でなされる必要があるだろう。

さらに、「日々の報道に批判的になった」と「社会に対する怒りを覚えることが増えた」の2項目間の相関係数は「.701**」であり、「社会の出来事に批判的になった」と「日々の報道に批判的になった」の2項目間の相関係数は「.843**」と、かなり強い相関関係が窺える。これらの変数間に相関関係が存在しているであろうことは、論理的に明らかであるものの、情報経路の開拓と社会的関心の関係が改めて確認されたといえるだろう。

かつてマルチニック諸島出身の思想家フランチ・ファノンが「無知とはものを知らない状態ではなく、疑問を寄せられない状態である」と喝破したが、女性支援教育としてのジェンダー論は、まさに学生たちに「疑問」を寄せられる回路を拓くものとして位置づけられる必要がある。この意味で、「日々の報道に批判的になった」と「ジェンダーを扱った授業からメディア観にかんして影響を受けた」という両項目については、より肯定的回答が増加するように、今後の授業内容や方式に工夫が必要な項目として、課題となった。

そして、「ジェンダーを扱った授業により価値観が変化した」と「以前より女性問題に関心を持つようになった」の2項目の相関係数は「.535**」であり、「ジェンダーを扱った授業により価値観が変化した」と「社会の出来事に批判的になった」の2項目の相関係数は「.519**」であった。ジェンダー論に触れることによって、社会における女性の立場への認識や社会事象への批判性の獲得への道筋が拓かれる点は、論理的帰結であるとはいえ、意味のある確認である。

同様の傾向は他のデータからも類推可能である。「ジェンダー関連の授業から性差別（平等）への考え方について影響を受けた」と「・・・社会を見る視点について影響を受けた」との相関係

数は「.734**」。「・・・性差別への考え方について影響を受けた」と「・・・女性の社会的地位についての考え方について影響を受けた」の相関係数は「.729**」。「・・・性差別への考え方について影響を受けた」と「・・・男性の社会的地位についての考え方について影響を受けた」の相関係数は「.673**」となっているからである。女性支援教育としてのジェンダー論の中でも、その基本的ミッションである性差別の克服についての意識の高揚が、社会への問題意識を覚醒させ、具体的には男女の社会的地位への関心となって表れてくることが窺える。

さらに、「社会に対する怒りを覚えることが増えた」との設問には、半数近くが肯定的回答を行っている。この点は女性支援教育としてのジェンダー論の、一つの目指すべき到達点を論理的に示していると考えてよいと思われる。情報経路が拓かれることによって疑問を感じ、その疑問から自分が置かれている社会的状況に対しての怒りを感じることは、学生自らがセルフ・エンパワーメ

ントする第一歩である。そして、その怒りを、論理を体得することによって変革への希望とつなげること、これが女性支援教育の大きな目標として設定されるべき状態であると考えている。

5. 将来のビジョンについて

次に、ジェンダー論に触れることによって、将来への展望に変化があったかについてみてみたい。

<表5>を一瞥して気づくことは、将来への展望というよりも不安の増大のほうが大きいということである。これは執筆者も含めてジェンダー論関連授業担当者の力不足という面も、もちろん関係しているだろう。しかし反面では、この結果はあらかじめ予想されていたものでもあった。というのも、情報経路を拓き、社会に関心を持たせるということは、一面では現在の女性の社会的地位を確認させるということでもあるからだ。

その過程では、ある種の「絶望」や「不安」を

<表5：将来のビジョンにかんする項目の単純集計結果>

| <ジェンダーを扱った授業から・・・> | あてはまらない | あまりあてはまらない | わりとあてはまる | あてはまる |
|----------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 将来に対する展望がえられた (N=365) | 55 (15.1%) | 187 (51.2%) | 99 (27.1%) | 24 (6.6%) |
| 将来に対する不安が増大した (N=364) | 46 (12.6%) | 132 (36.3%) | 139 (38.2%) | 47 (12.9%) |
| <ジェンダーを扱った授業から、自分の考え方は影響をうけた・・・> | | | | |
| 女性の就労・労働について (N=353) | 13 (3.7%) | 49 (13.9%) | 183 (51.8%) | 108 (30.6%) |
| 就職観にかんして (N=354) | 18 (5.1%) | 91 (25.7%) | 167 (47.2%) | 78 (22.0%) |
| 職業選択にかんして (N=355) | 29 (8.2%) | 112 (31.5%) | 152 (42.8%) | 62 (17.5%) |
| 人生設計にかんして (N=355) | 31 (8.7%) | 136 (38.3%) | 140 (39.4%) | 48 (13.5%) |
| 恋愛観にかんして (N=355) | 55 (15.5%) | 153 (43.1%) | 111 (31.3%) | 36 (10.1%) |
| 結婚観にかんして (N=354) | 42 (11.9%) | 120 (33.9%) | 135 (38.1%) | 57 (16.1%) |
| 家族観にかんして (N=353) | 55 (15.6%) | 161 (45.6%) | 96 (27.2%) | 41 (11.6%) |
| 妊娠・出産にかんして (N=354) | 39 (11.0%) | 137 (38.7%) | 126 (35.6%) | 52 (14.7%) |
| 育児にかんして (N=354) | 28 (7.9%) | 122 (34.5%) | 133 (37.6%) | 72 (20.1%) |

経験することは避けられないだろう。授業担当者の力不足は十分に認めたいうえで、単位上せいぜい2～3コマのジェンダー関連の授業、100人以上を相手とし、しかも週に90分の授業においては、この「不安」や「絶望」を「希望」に変えることは、いささか時間不足であるように思われる。ジェンダー論にかぎらず、すべての学問分野の授業においてジェンダー・コンシャスネスが求められ、教育体系総体の問題として女性支援教育が意味をもつのは、この理由による。

この不安の増大にかんしては、在校生と卒業生において平均値に差がみられた。在校生は2.62であるのに対し、卒業生は2.30と、在校生のほうが不安に対して高い数値を示している（独立したサンプルのt検定は1%水準で有意）。この差にかんしては、2つの解釈が可能である。1つ目は、卒業生は調査回答時点においてすでに社会において働いている者が多く、現実の経験が授業履修時の不安を相殺して感じさせている可能性である。2つ目は、女子学生をとりまく状況がここ数年でさらに流動化し、また「下流社会」等に代表され

るような階層固定化を印象付ける言説等の影響もあり、下級年次生（卒業年次が若い）ほど、より大きな不安を感じやすくなっている可能性である。この平均値の差は、もちろんこの2つの解釈によってすべて説明できるものではないだろうが、おそらくこの2つの側面の両方がかかわっているものと推測する。

さらに、将来像の変化にかんして、就職や職業選択、女性の労働といった問題において大きな変化がみられるのに対して、恋愛、結婚、家族、リプロダクション、といった各項目においては変化の形跡が少なくなっている。これは、ジェンダー論の影響力というよりも、大学生活後半に控えている就職活動への不安や期待が、前者へのより大きな関心をよび込んでいると考えられる。そして2年次（必修授業の配当年次）においては、学生の多くは19歳か20歳であり、とくに結婚、リプロダクションといった人生の選択に対して、未だリアリティを感じにくい状態にあることも関係しているだろう。しかしこれらの項目についても、5割近くから項目によっては6割近くが、ビジョン

<表6：将来ビジョン変化の因子>

| | 因子 | | |
|--------------|------|------|------|
| | 婚姻指向 | 社会指向 | 就職指向 |
| 性差別（平等）について | .240 | .806 | .200 |
| 社会をみる視点について | .234 | .782 | .156 |
| 女性の就労・労働について | .304 | .623 | .391 |
| 就職観にかんして | .236 | .311 | .699 |
| 職業選択にかんして | .283 | .180 | .824 |
| 人生設計にかんして | .513 | .204 | .569 |
| 恋愛観にかんして | .738 | .199 | .296 |
| 結婚観にかんして | .773 | .245 | .243 |
| 家族観にかんして | .792 | .174 | .225 |
| 妊娠・出産にかんして | .726 | .283 | .192 |
| 育児にかんして | .610 | .385 | .265 |

因子抽出法：主因子法／回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

の変化を経験している点は、女性支援教育としてのジェンダー論が、長期的に影響力をもちうる一つの契機として注目してよいと思う。

なお、これらの項目において変化があったと回答した学生たちの傾向は、項目間に相互関連があるものと思われる。「恋愛観」と「結婚観」の相関係数は「.745**」であり、「結婚観」と「家族観」の相関係数は「.717**」であったからである。すなわち恋愛、結婚、家族については、いったんその将来像が変化し出せば、相互に相まって変化が訪れる可能性が高いことを意味している。

これらの点をより明確にするため、将来像の変化についてのジェンダー論の授業の影響にかんじて、いくつかの設問について因子分析を行った。

その結果、〈表6〉のように、「婚姻指向」「社会指向」「就職指向」の3つの因子が抽出された。学生たちの多くにとって、将来のビジョンの大部分は結婚と社会でのあり方と就職の3つによって、その変化が規定されていることが確認された。学生たちがおかれている社会的状況を考えれば、この結果は理の当然であるといえる。女性支援教育としてのジェンダー論は、この3つの指向を踏まえたいうで、彼女らの関心領域に沿って、彼女らの意識を挑発し、より多様性をもった社会への考察を導くように組み立てられなくてはならないだろう。

女性支援教育にとって、最大の課題は将来像をどのように学生たちに描かせるかという点にあるといってもよい。順序として、情報経路を拓き、社会や周囲の人間関係に疑問を持たせることは、最初に行われなくてはならない。しかし、その後の状況変革への具体的方策や指針を、併せて伝え

る方策を模索することが緊急の課題であるといえる。そしてこの点は、ジェンダー論をめぐる諸議論が抱えている問題点そのものでもあるといえるだろう。

6. ジェンダー論を扱う授業への評価

ところで、学生たちのジェンダーを扱った授業全般への評価はどのようなものなのだろうか。

〈表7〉にあるように、約6割が「役に立った」に肯定的な回答を寄せている。また「印象に残っている」という項目においては、8割以上が肯定的な回答であった。「楽しかった」についても6割を超える肯定的な回答があった。その意味では、大妻女子大学社会情報学部において実践されているジェンダー論の試みは、一定のインパクトと影響力とエンパワーメントを与えていると評価できるだろう。

しかし、これらの評価には興味深い特徴が存在する。それは、授業を受けた後、時間が経過するほど評価が高くなる傾向が存在するという点である。まず、在校生と卒業生の「日常生活で役に立った」という項目の平均点は、在校生が「2.38」であるのに対して卒業生は「2.99」となっている（独立したサンプルのt検定は1%水準で有意）。ためしに、授業受講後の年数との相関係数を取ってみると「.781**」であった。「授業内容は楽しかった」と「受講後の年数」の相関係数は「.603**」であり、ここでも受講後年数を経るにしたがって評価が高まっている点が見てとれる。また、それを裏付けるかのように、「授業を受けて女性問題に関心を持つようになった」と

〈表7：ジェンダー論授業への評価項目の単純集計結果〉

| 〈ジェンダーを扱った授業は・・・〉 | あてはまらない | | | | あてはまる | | | |
|---------------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|---------|------------|----------|-------|
| | あてはまらない | あまりあてはまらない | わりとあてはまる | あてはまる | あてはまらない | あまりあてはまらない | わりとあてはまる | あてはまる |
| 日常生活で役に立った (N=364) | 29 (8.0%) | 121 (33.2%) | 155 (42.6%) | 59 (16.2%) | | | | |
| 授業内容は印象(記憶)に残っている (N=365) | 13 (3.6%) | 46 (12.6%) | 177 (48.5%) | 129 (35.3%) | | | | |
| 授業内容は楽しかった (N=363) | 16 (4.4%) | 72 (19.8%) | 170 (46.8%) | 105 (28.9%) | | | | |

「受講後の年数」の相関係数は「.585**」であり、在校生と卒業生の「授業を受けて女性問題に関心を持つようになった」の平均値は、それぞれ在校生が「3.02」であるのに対して卒業生は「3.30」であった（独立したサンプルのt検定は1%水準で有意）。

ここから単純に推測可能なことは、女性支援教育とは即効性のものではなく、学卒後、社会での様々な経験を経るにしたがってその効果を発揮するような性格のものである可能性である。しかしながら、話はそう単純なものでもないだろう。まず考えなくてはならないのは、回答者のサンプルの偏りの可能性である。在校生は必修授業等の時間を利用して調査を実施したため、ジェンダー論に関心の低い学生も含めて回答が寄せられている。一方、卒業生にかんしては郵送法を採用したため、そもそもこのような調査（女性支援やジェンダーにかかわる内容）に対して関心のある卒業生が返送してきており、関心のない卒業生は未返送であることが、十分に考えられるからである。その意味で、卒業生の方が、ジェンダー論への関心・評価ともに高くなっているのは、経年の変化によるものではなく、そもそもの回答者の傾向の違いの反映である可能性は十分にありうる。

しかしながら、在校生のデータを除き、卒業生のデータのみを取り出して相関係数を取ったところ、「学卒後の年数」と「日常生活で役に立った」の相関係数は「.620**」。「学卒後の年数」と「授

業内容は楽しかった」は「.613**」であり、やはり経年による評価の上昇がみてとれた。もっとも、この点についても、経年によって大学の授業の評価が上昇するのは、学問一般に対して見られる傾向である可能性も残されている。わかりやすく言えば「ああ、もっと学生のときにしっかりと勉強しておけば・・・」という、ノスタルジックな学生時代への憧憬が評価の高さとなって表れている可能性である。

残念ながら、比較するデータが手元に存在しないため、この2つ（ジェンダーへの評価か学生時代への憧憬か）を明確に区分して論じることはいできない。ただし、自由記述欄や補足的に行われたインタビュー調査において、結婚（をしようかどうか迷ったとき）、転職、親の離婚、といった人生の節目において、ジェンダー論の授業内容を強く思い出した経験を語る卒業生も複数おり、「学生の時にはわからなかったけど、自分がそうになってみて、このことを言っていたのか、とわかった」といった意見もいくつか聞かれた。

その理由がいかなるものであれ、女性支援教育としてのジェンダー論は、その効果が学卒後も継続的に続くものであり、むしろ学卒後にこそ真価を発揮するような学問体系であることは言を待たないであろう。具体的な知識や情報の伝授に留まらず、長期的な「思考法や認識法の変革」という視点に立って、女性支援教育は構成されるべきという提言を、これらのデータから導くことはけっ

<表8：女性問題への関心を従属変数とした重回帰分析結果>

| | 非標準化係数 | | 標準化係数 | t | 有意確率 |
|----------------------|--------|------|-------|-------|------|
| | B | 標準誤差 | ベータ | | |
| (定数) | .305 | .156 | | 1.950 | .052 |
| 受講後の年数 | .053 | .016 | .129 | 3.400 | .001 |
| 授業により自分の価値観が変化した | .194 | .042 | .210 | 4.559 | .000 |
| 他の科目内容と連続性を感じた | .181 | .039 | .190 | 4.586 | .000 |
| 授業内容は印象に残っている | .251 | .043 | .249 | 5.860 | .000 |
| 女性の就労・労働について意識変化があった | .244 | .046 | .238 | 5.322 | .000 |
| 恋愛観にかんして意識変化があった | .130 | .040 | .143 | 3.269 | .001 |

して無理な道筋ではないと考える。

そのためには、今まで学生たちが看過してきたかもしれない自らが社会において直面するであろう諸問題を意識することが重要である。そこで「以前より女性問題に関心を持つようになった」を従属変数として主要項目による重回帰分析（線形）を行った（＜表8＞）。

いずれの項目も、単独で強い因果関係を形成しているわけではない。しかしながら、授業の印象、就労への意識変化、価値観の変化、他の科目との連続性、等の項目がいくぶん影響を与えていることが窺える。量的調査の常として、結果は論理的な推測、それも基本的な推測の確認に終わる。これらの因果律は常識の範囲で予測可能なものであり、常識的な類推を確認したものとなった。

しかしながら、このような基本的な授業体制が有機的に複数の科目と結びついて実施されるためには、現実的には多くの障害が存在していることは、女性学やジェンダー論を教えた経験のある教員であれば身にしみている点であろう。女性学やジェンダー論といえども、学問の一つであり、大学の教科科目の一端である以上、他の分野の科目との連携、カリキュラム全体の中での重みづけ、学生を惹きつける工夫、学生の関心領域を喚起する形での授業運営、といったことが、改めて求められているといえるだろう。

さらに興味深いのは、恋愛観の変化が他の項目に影響力を持っている点である。女子大学生にとって、恋愛行動が日常生活の大きな部分を占めていることは、女子大学に勤務する者であれば誰もが実感している点である。ラディカル・フェミニズムが指摘したように、私的領域、とくに恋愛や性愛における社会的な規範やコードは、両性の間で展開されるポリテックスのなかでも、きわめて重要な問題である。ラディカル・フェミニズムが「性支配」という言葉で問題化したこの局面が、改めて女性問題への関心の在り方と関係している可能性があるというデータは示唆的である。

女性支援教育の核心をなす女性問題への関心は、授業形態や伝えるべき知識や情報のみなら

ず、彼女らの生活態度、異性への態度、自身が他者と結びうる関係性そのものの再検討、という生活そのものへの変革を伴ったものである必要性が、ここからも類推できるのではないだろうか。

7. 小括

ここまでの分析を小括し、女性支援教育の一環として求められるジェンダー論・女性学領域について論じてみたい。

最初に考えておかなければならないのは、女性支援教育とはきわめて長期間における価値変革を目標とした息の長い教育を目指すものであるという点である。金融マネジメントや企業経営論のように、学習したすぐそばから応用が可能な学問分野とは根本的に異なる発想で論じられなければならないだろう。女性支援教育の効果は、むしろ学卒後において真価を発揮するものであり、とくに女性だけで学生が構成されている女子大学においては、即時性をもってその効果が確認できる種類のものではないということである。

近年、各大学において授業評価や産学協同等の、比較的に時間的スパンの短い評価制度の導入が盛んであるが、女性支援教育という教育スキームはそのような短期的な評価基準とは基本的にそぐわない内容であることを確認しておく必要があるだろう。それは、学生本人の認識の方法、思想や視点そのものの変革を準備するプログラムであり、そういった変化は一朝一夕に現れるものではないからである。

女性支援教育においては、多くの学生たちが身につけてきたジェンダー規範や性別役割規範を疑わせるところから出発しなければならない。それには、情報経路、それも今まで彼女らが持っていなかったような経路の開拓が必要となる。ジェンダーによる規範は、彼女らが世界を認識する一つの様式として定着している。ジェンダーとは情報経路の別名でもあるのだ。認識方法が変われば、今まで当然と思っていた周囲の状況に対して疑問も発生するだろう。そのような疑問は、様々な論点において同時多発的に発生しうることがデータ

から推測できた（恋愛、結婚、家族、男女の社会的地位など）。やがて、そのような疑問は社会や周囲への怒りにもつながるし、逆に不安も呼び起こす。ここまでは、女性支援教育としてのジェンダー論がすでにある程度達成している点である。

多くの学生がジェンダー論を知ることによって不安を増大させている点は、その心情を十分に理解できるだろう。彼女らはけっして強くはなく、また強い存在であることを許されてこなかったのだから。そして、女性支援教育としてのジェンダー論の大きな課題はここにある。彼女らに、その不安は彼女ら個人の資質による弱さの結果ではなく、社会的構造上において感じて当然な感情であることを納得させ、その不安を具体的に取り除くような方策が求められる。おそらく女性学やジェンダー論の学問的蓄積の中には、そのような方策が埋もれているはずである。それは、今までに自立を目指した多くの女性たちが、同じように直面してきたであろう不安だからだ。そのような不安を取り除く言説や方策が体系化されたとき、疑問や怒り、そして不安は希望に変わるだろう。そして因子抽出によってある程度の目星がついたように、その怒りや不安のポイントは、社会における女性の扱い、恋愛・結婚・就職の3点を中心に存在していると推測できる。これらの諸点を焦点に、不安を取り除けるようなプログラムを構築する必要があるだろう。

しかしながら、怒りや不安を感じている時点で、彼女らの内側に大きな価値観の転換が起こっていることは重要である。その怒りや不安は未知の価値観や状況への反応でもあるからだ。女性支援教育とは、考えてみれば大学における教育のもっとも伝統的な形式、正当な「嫡子」であるといえるかもしれない。教養や情報によって、自らの思想を変化させ、知的態度や認識方法を変化させることが重要なポイントになりうるからである。

この構造は（なんとも意外なことに！）明治以降、日本の大学に連綿と受け継がれてきた教養主義（Bildungsroman）とよく似ているかもしれない。しかし教養主義が読書をその主たる手段と

していたのに対して、女性支援教育の目指すものは、日常の生活を通じて、日常の認識を変え、日常そのものを変えてゆくことにあるだろう。日常を政治的な場として捉え、日常を戦場に作り変えることを目標としなくてはならない。構造としては教養主義と類似しているかもしれないが、女性支援教育はその手法においてまったく異なるべきである。

いずれにしろ、女性支援教育としてのジェンダー論に求められているものは、主に社会的関係、恋愛・結婚、就労の分野において、情報経路の開拓、疑問の触発、怒りと不安の誘発、そしてそれらの段階的解消に必要な思想や方策を示すことである。論理的に当然過ぎる結論ではあるが、データによって確認されたことにより、よりその必要性と重要性は増したと思われる。

¹ なお本稿においては、調査票のすべてをそのまま記載することを避けている。その理由は紙幅の関係（調査票の掲載だけで一論文の半分近くの字数を要するため）と、本稿においては分析から除外した経済学分野の設問が多数並列されていたからである。

² 第10回の調査結果の分析については、内藤（2003）を参照した。

³ なお本研究の前駆的段階として、「女子教育論」を中心とした従来の女性への高等教育をめぐる議論を文献中心に調査した。その成果は池田（2006）にまとめたので、参照されたい。

⁴ この質問紙調査（大妻女子大学の在校生と卒業生対象）においては、末尾にさらなるインタビュー調査の可否を問う欄を設け、同意したインフォーマントには追加補足的にインタビュー調査を行っている（2007年9月現在も継続中）。本稿においても、補足的なデータとしてこれらのインタビュー調査の結果を盛り込んでいる。

⁵ 女子大学における、種々のプロジェクトの達成率の低さについては、別途考察の余地があると思われる（とくに自尊感情との関連において）。その一端については、池田（2006：48）を参照されたい。

⁶ なお本稿において、以後「%」の表示は、特段の断りのないかぎり有効パーセントを示すこととする。

⁷ 「大妻調査」では、多くの設問で4点尺度を採用している。なお、特段の断りがなく、以後の分析においては「・・・ない=1」「・・・あまりない=2」「・・・わりとある=3」「・・・ある=4」と、否定=1、やや否定=2、やや肯定=3、肯定=4、と擬似的に得点化し連続量データとして分析に用いている。

⁸ 卒業生にかんしては、卒業後の変化を問うた設問群（本稿の続編である「女性支援教育と高等教育システム—大妻女子大学調査から(2)—」の第11節において分析）を除いて、あくまでも在学時の意識、感想を回答してもらっている。

⁹ 以後、検定の水準については、*=5%水準で有意、**=1%水準で有意、を表す。また相関係数は「Pearsonの相関係数」を意味し、有意確率は両側である。なお本稿においては、相関係数結果一覧表は、設問数の多さから膨大な量になるため掲載を省略した。

参考文献一覧

- 青木 生子 1995「女子大学の現代的意義」日本女子大学女子教育研究所編『女子大学論』ドメス出版：10-25
- 池田 緑 2003「男性言説をめぐるポリテックス」『社会情報学研究（大妻女子大学紀要—社会情報系—）』12：17-38
- 池田 緑 2004「女子大学に勤務する男性教員の政治的位置性」『社会情報学研究（大妻女子大学紀要—社会情報系—）』13：25-41
- 池田 緑 2005「平等，寛容，想像力，そして植民地主義—植民地主義をめぐる基礎的考察II—」『社会情報学研究（大妻女子大学紀要—社会情報系—）』14：79-99
- 池田 緑 2006「女子大教員の異常な愛情：または私は如何にして“教える”のを止めて戦場を愛するようになったか」『社会情報学研究（大妻女子大学紀要—社会情報系—）』15：39-62
- 嘉本 伊都子 2004「女子学生のライフコース設定と就労意識—2003年度質的社会調査を通して—」『京都女子大学現代社会研究』7：63-81
- 金谷 千慧子 2000「関西における女性学の実践—調査分析—」渡辺和子・金谷千慧子・女性学教育ネットワーク編著『女性学教育の挑戦—理論と実践』明石書店：159-190
- 小山 静子 2006「講演女子教育を超えて」神戸女学院大学文学部総合文化学科編『女子教育、再考』冬弓社：15-50
- 真橋 美智子 1995「日本の女子大学の現状と課題」日本女子大学女子教育研究所編『女子大学論』ドメス出版：144-172
- 水原 克敏 2005「男女共学の歴史的経緯と今日的課題」生田久美子編『ジェンダーと教育』東北大学出版会：87-136
- 六車 進子 2006「歴史のなかの女子大学—女子大の体験から」神戸女学院大学文学部総合文化学科編『女子教育、再考』冬弓社：103-129
- 内藤 和美 2003「[高等教育機関における女性学・ジェンダー関連科目に関する調査]（第10回）—教員調査（科目調査）記述回答の整理から—」『国立女性教育会館研究紀要』7：93-108
- 中西 祐子 1998『ジェンダー・トラッカー—青年期女性の進路形成と教育組織の社会学—』東洋館出版社
- 日本女子大学女子教育研究所 1987「日本女子大学生の学生生活に関する意識調査」日本女子大学女子教育研究所編『女子の高等教育』ぎょうせい：12-230
- 小倉 千加子 2001『セクシュアリティの心理学』有斐閣選書
- 鈴木 淑美 2002「[S系女子大生]という生き方」『大航海』43：74-82
- 田上 時子 2000「様々な授業法の試み」渡辺和子・金谷千慧子・女性学教育ネットワーク編著『女性学教育の挑戦—理論と実践』明石書店：78-81

Issues of “Support education for women” : From research to students and graduates of Otsuma Women’s University. Part 1

IKEDA MIDORI

School of Social Information Studies, Otsuma Women’s University

Abstract

“Support education for women” means teaching merely gender theory or women’s studies. It also is necessary for it to be performed as an action of the whole university and a system of the curricula to support women long term. I performed documental research, and questionnaire surveyed to the students and graduates of Otsuma Women’s University about a new concept called “Support education for women” to re-define the social positioning of women’s universities.

This article and ““Support education for women” and higher education system : From research to students and graduates of Otsuma Women’s University. Part 2” which is a sequel of this article aimed at analyzing items related to gender theory / women’s studies and offer basic data to “Support education for woman” from “basic research about “Support education for women””.

“Basic research about “Support education for women”” was performed to 457 students and 301 graduates. Germs of changes of personal relationships were introduced to them by having taken classes in gender theory. Methods of society recognition, changes of the sense of values for related inequity were also taught. In addition, there were many students who felt uneasiness about the vision of the future by having taken these classes. This is the discovery of a new problem to solve. The evaluation of the classes on gender theory may relate to the number of years after graduation. The possibility that “Support education for women” must be planned with a long term view is shown.

“Support education for woman” can offer big influences to courses receiving information and changes of consciousness for female students as a thing with character of “Bildungsroman”. The main focal point bought in gender theory as “support education for women” is to show thought and policy how it is necessary in induction of the reclamation of the information course, detonation of the doubt, anger, and uneasiness, and cancellation of those stages mainly in relations of the society, love / marriage, a field of the working.

Key Words (キーワード)

women’s university (女子大学), feminism (フェミニズム), gender politics (ジェンダー・ポリティクス), support education for women (女性支援教育), position formation function (地位形成機能), position representation function”(地位表示機能),

changes of personal relationships (対人関係の変化), changes of the sense of values (価値観の変化), future visions of female students (女子学生の将来ビジョン), evaluation to classes about gender (ジェンダー論を扱う授業への評価), learning effects (学習効果), learning will (学習意欲), faculty's factor (教員の要因), office work department's factor (事務部の要因), consciousness changes of graduates (卒業生の意識変化), linkages of classes (科目の連関)