

女性支援教育の現状

—全国女子大学調査から—

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、カリキュラム体系の基盤として、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、全国の女子大学を対象に質問紙調査を行った。

その結果、体系的な授業を目指すカリキュラムの整備、分野を超えた学問的連携、データと具体例に根ざした授業展開、学生の学習意欲や内面化されたジェンダー規範にかかわる諸問題、体系的テキストの必要性、他分野の教員や事務職員へのジェンダー論的知見の共有、社会との協働の必要性、等が共通した問題として浮かび上がった。

はじめに

本稿は2007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）「女性支援教育の課題とその解決法の探索」から得られた知見の一部をまとめるものである¹⁾。

本プロジェクトは3年計画で実施されており、2007年度はその2年目にあたる。男女共同参画社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、全国女子大学を対象とした女性支援教育の現状調査等を行っている。本稿においては2007年度に実施した全国女子大学調査を中心に、女性支援教育の現状について概観したい。また本稿は、簡単ではあるがこの調査の報告

書も兼ねている。

1. 女性支援教育にむけて —調査の背景と経緯²⁾

1-1. 研究プロジェクトの背景

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、その勤務経験より、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

*大妻女子大学 社会情報学部

情：または私は如何にして「教える」のを止めて職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。また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への注目も喚起した。

また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とされる。中西祐子はこれを「地位形成機能」と「地位表示機能」に整理する(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。前者においては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/ジェンダー受容度)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化しているという。中西はこのような女子学生のジェンダー観によって学業成績にかかわらず起こる進路分化を「ジェンダー・トラック」と名づけている。(中西, 1998: 152)。

女性の社会進出に伴い、女子大学にも新たな社会的役割が期待されている。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が、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。現代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。そのような要請から、私は「女性支援教育」という概念を提起してきた(池田, 2006)。

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。女子大学においては、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と考える。

「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、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すことである。そして、そのような作業を行うのに最適な環境を備えているのが女子大学である。

1-2. 大妻調査

以上のような問題意識を踏まえて、私は性役割観・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学生の学習意欲にとって重要な意味をもつという認識に基づき、(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、研究目標に設定した³⁾。

そのため、最初に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、2006年度には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ならびに卒業生であった(以下「大妻調査」と略記)。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）、「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、例外的に「地位形成機能」への指向が強い学部であるといえる。

社会生活情報学専攻を調査対象に選んだ理由は、第1に、私自身が所属している専攻であること。第2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3に、上記のように「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おり、この意味で女子大学の平均像と捉えることが可能と考えられたこと、第4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（調査当時）、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ったことが挙げられる。

「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・女性学を設定し、さらには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項目とした。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。

その結果は2本の論文、「女性支援教育の課題探索—大妻女子大学調査から(1)—」（池田, 2007a）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)—」（池田, 2007b）においてまとめたので、詳細はそちらを参照されたい。ここでその結果を要約すると、ジェンダー論的視点は分野を超えた多様な科目において連携を意識されるべきであり、そのことがさらに学生たちの学習意欲を引き出す可能性がある。その過程で必修化も含めてジェンダーに意識的な教育プログラムを提供することにより、さらに多くの学生たちの学習意欲を引き出す可能性がある。そのためには教員（とくに男性教員）の意識改革が必要である

とともに、校風の刷新も重要課題となる。その意味で事務セクションが今後果たす役割は大きく、伝えるべき伝統を守りながらも、女性支援という視点から、継続的かつ長期的に校風イメージの変化に対するイニシアティブをとる必要がある。といった点が挙げられる。

さらに卒業生に限定した設問からは以下の諸点が推察された。すなわち、女性支援教育の効果は長期的で、むしろ学卒後においてこそ真価が発揮されるような性質をもつものであること。さらには、「ジェンダー意識の獲得」、「自己防衛機制的獲得」、「エンパワーメント能力の獲得」、「ライフコースの多様性の獲得」といった、女性支援教育の長期的効用も窺い知ることができた。女性支援教育では、彼女たちに生活と意識の拠り所を提供し、セルフ・エンパワーメントを可能にするサポートを果たす論理的基盤を形成し、さらには幅広い年代の女性が必要に応じて知識や情報にアクセスできる、再教育の機会とシステムが構築されることが求められている、といえる。

また、ジェンダー規範や将来の選択、学習意欲にかかわる部分は、出身高校や家族構成といった学生の背景からはそれほど大きな影響を受けていない。むしろ、近接同質集団や校風といったものから形成される大学の「場の力」が重要な意味をもっていた。ここに女性支援教育という視点を緊急に導入しなくてはならない根拠が存する。女性支援教育の必要性は現在のものであった。

社会と学生自身を切り結ぶ認識。その認識のチャンネルをジェンダー規範が規定している状況。その中では生活世界への疑問を誘発し、怒りや不安を呼び込まなくてはならない。そのためにはジェンダー論を筆頭とした女性支援教育の枠組みが不可欠である。と同時に、その怒りや不安を希望につなげるような教育プログラムも必須となる。そのようなプログラムは学生たちの学習意欲を増進させ、さらには研究者の研究姿勢や研究枠組みすらも変革する力を持ちうる。学生と教員と職員が相互に触発しあい、新たな価値体系への変革が進みうるのか、これが女性支援教育の最大の焦点となりうるということが、「大妻調査」から明らか

になったことである。

2. 全国女子大学調査—調査の概要

2-1. 全国女子大学調査

「大妻調査」によって、女性支援教育が目標とするべき諸点が明らかになった。次の段階としては、このような女性支援教育の理念を踏まえて、現状を確認する作業が必要となる。そこで全国の女子大学へのアンケート調査および聞き取り調査を行った。本稿はそのアンケート調査結果の要点をまとめるものである。

あくまでも管見の範囲だが、この種の調査は、国立女性教育会館が継続的に行っている調査と、1997年に関西地区で一度行われただけであり（金谷，2000）、関東地区のデータも存在せず、また女子大学に絞ったデータも存在していない。さらに女性支援教育が直面する課題を考えた場合、授業内容に留まらず教職員に対するジェンダー教育や女性支援意識の共有についても調査しなくてはならない。しかし女性支援教育という視点から大学システムや教職員への施策を調べた調査は過去になく、基礎的なデータすら存在していないのが現状である。これらのデータを元に、女性支援教育において必要なカリキュラム体系、その教授法について、ジェンダー論や女性学を超えて、すべての教科科目において求められる指針を探ることが求められているといえるだろう。

また「大妻調査」からは、女性支援教育に必要なテキストや教材の不備が指摘された。そのような目的に沿ったテキストや教材のあり方を、聞き取り調査も含めて各大学の女性関連科目担当者や学術出版社の編集者等の見解を集めることも必要となる。

これらの諸点を明らかにすべく、プロジェクト研究の2年目として全国の女子大学を対象とした質問紙法による調査を行った。

2-2. 調査実施状況

本調査は「ジェンダー論・女性学教育にかんする基礎調査」という名称で2007年12月より2008年1月にかけて、質問紙郵送法により実施された（以下「全国調査」と略記）。

調査対象となった大学は90大学171学部である。設立形態は国公立2校、私立88校であった。送付と回収にかんする地域別内訳は〈表1〉のとおりである。なお対象は4年制大学とし、短期大学は対象外とした。これは女性支援教育には十分な期間が必要であり、短期大学ではシステムティックなカリキュラム編成が困難であるとの判断に加え、4年制大学のデータと短大のデータが混在することにより、論点が曖昧になることを避ける意図であった⁴⁾。

41大学72学部・学科専攻から回答があったが、このうち7大学7学部・学科専攻は回答不能との返答であった。回答不能の理由は、すべて該当す

表1 送付数と回収数（単位：数）

	北海道東北	関東甲信越	中部	近畿	中国四国	九州	合計
送付大学数	5	45	6	20	6	8	90
送付学部数	6	69	19	45	15	17	171
回収大学数	0	15	6	9	2	5	41
回収学部・学科数	0	23	15	16	3	8	72

表2 学部分野、() はパーセンテージ

文学 15 (23.4)	社会・人間 13 (20.3)	家政 8 (12.5)	福祉 6 (9.4)	情報 6 (9.7)
国際関係 8 (12.5)	体育・芸術 5 (7.8)	理工系 2 (3.1)	史学 1 (1.5)	無回答 1 (1.5)

る授業が存在していないという理由であった。したがって、有効回答数は、37大学65学部・学科専攻となった。また、学部の分野は〈表2〉のとおりである。文学と社会・人間系が4割以上を占めている。

「全国調査」は女性支援教育の実施状況の現状と問題点を探る探索的調査であった。基礎的なデータを集めることと、問題点を集約することに主眼があり、その意味で女性支援教育の効果を統計的に分析することを目的とした「大妻調査」とは根本的に性格を異にしている。「全国調査」は全数調査であり、送付先は市販の大学受験案内（複数）より女子大学を選びだし、学部単位で送付した。送付にあたっては、学部長を宛先とし、学部・学科・専攻等、その学部におけるカリキュラム上の最小の教育ユニット単位での回答を依頼した。

回答者は、(1)専任でジェンダー論、女性学等の科目を担当している教員、(2)専任で、学科（専攻）全体の科目構成を把握している教員（学科長、教務・学務委員など）、の優先順位で回答を依頼した。また可能な限り専任教員に回答を依頼する文面とした。これは、設問項目に大学や学部単位の施策を訊ねるものが含まれており、非常勤教員では回答不能なものが含まれていたためである。送付にあたっては、大学受験案内を参照し、学部ごとに3～6部の質問票と返信用封筒を同封し、カリキュラム上の最小の教育ユニット単位での回答を可能にした。

「全国調査」の抱える問題点・限界は、このように回答者の特定が事前に不可能であった点にある。学部・学科・専攻のカリキュラム編成における裁量・自由度は、それぞれの大学・学部によって異なり、外部の調査者があらかじめ学内事情をすべて理解して回答者を指定することはきわめて困難である。WEBサイト等の情報を活用しても、大学学部内部のカリキュラム運用を明確に理解することは困難であり、また膨大な手間を必要とする。たとえば、女性支援教育に該当する科目が学部共通の教養科目にしか存在していない場合など、回答者がどのユニットを代表しているのか

の判断はさらに難しくなるだろう。これらの点はカリキュラムに精通した当該大学の教員の判断に委ねるしか方策がなかった。

したがって、全数調査とは言っても、全数がいくつになるのか、調査者には不明であるという点が大きな問題点として残った。〈表1〉においてパーセンテージを表記していないのは、このような本調査の回答依頼・回収方法の特殊性によるものである。一応、学部数ベースでの発送数を分母とし、学部・学科専攻単位での回収数を分子として計算すれば、回収率は42%、有効回収率は38%となる。以下の考察は、原則的にはこの有効回答数65を基準（母数）として行いたい。

また、女性支援教育の科目数が少ない場合、専任の教員が担当していないことも考えられる。その場合、次善の選択として「専任で、学科（専攻）全体の科目を把握している教員（学科長、教務・学務委員など）」という回答者像を依頼したが、当然ながら回答者自身が専任教員として女性支援教育科目を担当している場合と、回答内容に差が生じることは避け得ない。

これらの諸点は調査開始前に明らかであったが、構造的にあるいは予算制約上クリアできなかった本調査の欠点である。しかしながら、全国規模で女子大学に焦点を絞った調査には意味があり、これらの諸欠点を内包しつつも、探索的調査としては一応の意義が存すると考えている。なお上記のような条件に鑑み、今後は回答については学部・学科専攻（調査票の単位）を分析の単位として考察を進めることにする。

また「全国調査」は女性支援教育についての基礎的状况を調べるものであるが、「女性支援教育」という概念がいまだ一般性を獲得しているとはいえないため、便宜的に「ジェンダー論・女性学」という用語で代用し、設問を構成した。

2-3. 回答者属性

「全国調査」の回答者属性は以下のようなものであった。性別は、女性が43（66.2%）、男性が14（21.5%）、無回答が8（12.3%）であった。女性教員の回答が2/3を占めている。

年齢層は、30代が10 (15.4%)、40代が13 (20.0%)、50代が22 (33.8%)、60代が12 (18.5%)、20代・70代は0 (0.0%)、無回答が8 (12.3%)であった。40代～60代、とくに50代の回答が多くなっているが、これは大学における教員の年齢構成に鑑みても当然の結果であろうし、また複数の同一分野の教員がいた場合に、各学科・専攻で責任のある回答者として年配の教員に回答依頼がなされたことも十分に考えられよう。

次に、回答者の専門分野にかんしては、「ジェンダー論・女性学を含む」が35 (53.8%)、「含まない」が20 (30.8%)、無回答が10 (15.4%)であった。半数以上が何らかの形で自らの研究においてジェンダー論および女性学に親しんでいる人たちがであったが、1/3は少なくとも研究上はなじみの薄い人々であった。また、専門分野にジェンダー論・女性学を含む場合の「ジェンダー論・女性学の研究歴」は、平均で15.4年であった。また最頻出値も15年であった。

回答者の専門分野は<表3>のとおりである。なお、この項目にかんしては、専門分野を記述してもらい、こちらでアフター・コードを行った。

ジェンダー論は社会学を中心に発達してきた学問的経緯もあり、社会学者が多く回答しているようである。しかし、カルチュラル・スタディーズ以降の文学研究とジェンダー論の結びつき、教育学分野におけるジェンダー(フリー)教育への注目等、学問的なジェンダー論の拡大がそのまま回答者の専門分野の分布にも反映しているといえるだろう。

さらに、回答者自身がジェンダー論・女性学を

含む授業を担当しているか、という設問に対しては、「担当している」が37 (56.9%)、「担当していない」が15 (23.1%)、無回答が13 (20.0%)となった。担当している場合の平均担当年数は9.41年であった。専門分野と科目担当にかんしては、おおよそ5～6割程度と概算してよいと思われる。

最後に回答者の職名は、教授が28 (43.1%)、准教授が22 (33.8%)、専任講師が3 (4.6%)、助教が0 (0.0%)、無回答が12 (18.5%)、であり、年齢構成とほぼ比例したものとなった。また、回答者の学内役職(複数回答)については、学部長が2 (3.1%)、学科長(専攻主任を含む)が2 (3.1%)、との回答があり、そのほとんどのケースは、専任で授業担当者がいないことを理由に回答していただいたというものであった。

3. 授業実施状況

3-1. 授業形態と内容

次に、女性支援教育に関連する授業の実施状況について調査結果をまとめてみたい。質問票では、1つの授業につき、学年、実施形態、担当者、主な内容等について訊ねた。同じ欄を9つ準備し、1つの質問票につき最大9つの授業について記述できるように作成したが、1校だけ欄外を含めて10の授業について回答が寄せられた。まず、授業開講数にかんしては<表4>のような結果を得た。

本稿では、有効回答数を原則として65としているが、このデータのみ「該当授業が存在していな

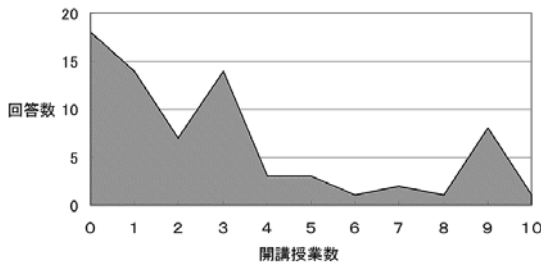
表3 回答者の専門分野、() はパーセンテージ

社会学 15 (23.1)	文学研究 11 (16.9)	教育学 8 (12.3)	経済学 4 (6.2)	史学 4 (6.2)
家政学 3 (4.6)	心理学 2 (3.1)	人類学 2 (3.1)	他 4 (3.9)	無回答 12 (18.5)

※「社会学」には福祉分野を含む。「人類学」は文化人類学。

表4 開講授業数、①～⑩は開講数、数字は回答数、() はパーセンテージ

なし: 18 (25)	①: 14 (19.4)	②: 7 (9.7)	③: 14 (19.4)	④: 3 (4.2)	⑤: 3 (4.2)
⑥: 1 (1.4)	⑦: 2 (2.8)	⑧: 1 (1.4)	⑨: 8 (11.1)	⑩: 1 (1.4)	合計: 72



グラフ5

いたため回答不能」という7校のデータを編入している(2-2参照)。そのため有効回答数を72とした。また、同一名で複数コマ(複数クラス)開講されている科目は1授業として換算している。なお、平均値は2.87であった。

<グラフ5>からも明らかのように、まず、ジェンダー論・女性学関連の授業がまったく開講されていない学部・学科専攻が1/4にもなっていることに注意が必要である。また、3授業以下は53(73.6%)であり、女子大学においてこの授業数の少なさは女性支援教育の必要性に鑑みた場合、危惧すべき状況である。

一方で、8種類以上の授業を開講している学部・学科専攻も10(13.9%)あり、<グラフ5>にみられるように、開講授業数については少数が多勢を占めるものの、二極化の傾向にあるように思われる。

ちなみに、大学にジェンダー論・女性学関連の研究組織があるか否かとの問いには、「ある」が16(22.2%)、「ない」が47(65.3%)、無回答が9(12.5%)となっていた。このような研究組織の有無と開講授業数で相関をとってみたところ、相関係数は.810(**)となった。やはり研究組織の存在が、その大学の女性支援教育にとって有効な学問的知見を醸成する素地を準備していると考えられるべきであろう。

次に、回答が寄せられた授業について検討する。回答があったのは213授業であった。最初に対象学年と専門・教養の別であるが、<表6>のような結果を得た。この結果をどのように解釈するかは難しいところであろう。対象を1年生に絞ってジェンダーの基礎を教えることは、大学で

表6 学年配当と科目形態、()内はパーセンテージ

	専門	教養	合計
1年生	6(20.1)	23(79.3)	29(13.6)
2年以上	79(81.4)	18(18.6)	97(46.5)
全学年	20(31.7)	43(68.2)	63(29.6)
合計	105(55.6)	84(44.4)	189

$\chi^2 = .000$

の学習意欲を高めるために必要な方策である。その意味で13.6%という数字は少ないように思われる。しかし同時に全学年対象の授業も約30%存在しており、併せると40%強の科目が1年生での履修が可能ということになる。その意味では一定の達成度を評価できよう。むしろ1年生にとってこれらの多くは教養科目である点が今後の克服すべき課題となるであろう。一方で2年生以上を対象としている科目の場合、8割以上は専門科目であり、ジェンダー論や女性学の成果に深く立ちいった授業が展開されていることが推測できる。

さらに、必修と選択の別をみると、必修が24(11.3%)、選択が177(83.1%)、無回答が15(7.0%)であった。この傾向は全学年にわたりほぼ共通している。必修が1割強と低調な数字に終わっていることは、女性支援教育の必修化の要請を考えると、克服に向けて取り組むべき課題であるといえる⁵⁾。

授業担当者については、専任教員担当科目が139(65.3%)、非常勤教員担当科目が59(27.7%)、無回答が15(7.0%)であった。担当者の性別は、女性が179(84.0%)、男性が19(8.9%)、無回答が15(7.0%)であった。担当者の性別は、現在のジェンダー論・女性学の研究者の比率を考えれば妥当なものと思われる。専任担当科目の比率は評価が難しい。65%という数字は女子大ならではの高い数値とも思えるが、調査全体の回答率を考えると、未回答校において非常勤が担当しているものの回答する資質を備えた専任教員がいなかったため未回答になっているパターンもあったであろうと考えられるからである。回答があった大学は比較的女性支援教育に関心の高い大学、教員であり、その点を鑑みると65%という数字は決

して高くないとも思われる。なお、回答者自身が担当している科目は73 (34.3%)、非担当科目は117 (54.9%)、無回答は23 (10.8%)であった。

一方で、履修者数にはばらつきがあった。平均は82.6人であったが、最小値は4人、最大値は600人であった。これは大規模教室における教養科目から演習形式の少人数専門科目まで回答に含まれていたことに起因する。

次に、授業の主な内容をまとめる。この項目は授業内容を記入してもらい、こちらでアフター・コードを行った。

表7 主な授業内容、() はパーセンテージ

総合領域 131 (61.5)	文学研究 26 (12.2)
家族論 12 (5.6)	経済・労働 12 (5.6)
心理・セク 12 (5.6)	地域と女性 7 (3.3)
神学・聖書 5 (2.3)	法学 5 (2.3)
他 3 (1.4)	

※「心理・セク」=心理・セクシュアリティ・身体論等。

このうち、「総合領域」は2つ以上の論点を扱っているものである(女性史を含む)。とはいえ、そのほとんどは包括的なジェンダー論・女性学の講義となっている。むしろ、約6割を占める包括的な「総合領域」の授業と、残り4割の細分化された専門性の高い授業という区分で捉えたほうが、実態に近いと思われる。

「総合領域」において多くとり上げられているのは、(1)ジェンダーの基礎(ジェンダー概念、ジェンダーと文化、等)、(2)女性史、(3)ライフコース関連(教育、恋愛、結婚、リプロダクション、職業・労働、等)、(4)家族(家族、育児、親子関係、介護、等)、(5)セクシュアリティ(セクシュアリティ、クィア理論、同性愛、身体論、等)、(6)社会現象との関連(少子化、政治と女性、国際比較、メディアと女性、等)の、6つの分野であり、多くの授業でこれらのすべてかほとんどが授業内容として触れられている。これらは教科書的なジェンダー論の入門書でもとり上げられている項目であり、包括的なジェンダー論の授業の形態は、ほぼそのモデルが出来上がっていると考えてよいと思われる。

一方で専門的・個別的な授業においては、文学研究の比率が高いことが注目される。これはジェンダー論自体が文学批評と深く関わりながら発展してきたこと、文学というメディアが、ある意味では女性のおかれている状況や男性による視線を明快に読み解くことに適していること、さらには文学研究分野にジェンダー論の研究者が多数存在していることによるものと推察可能である。一方で、家族、経済・労働、心理学・セクシュアリティ論・身体論の分野に特化した授業も一定数存在し、これらの分野が学術的にも盛んに研究が行われてきた分野であること、また学生たちの興味関心が高い分野であることも窺える。なお、数は多くはないものの、ジェンダー法学のように近年注目を集めている分野が専門的な授業として展開されている点は、学問的研究の学生への還元という意味においては評価に値すると思われる。

最後に、授業開設の経緯について訊ねた設問では、以下のような回答を得た。

表8 授業開設の経緯(複数回答)、() 内はパーセンテージ

以前より科目として存在した(4年以上)	42(64.6)
カリキュラム改訂により新設(4年以内)	9(13.8)
ジェンダー論の専門コースの一環として	3(4.6)
学生の要望により	0(0.0)
人権教育の一環として	9(13.8)
教員が担当科目にジェンダーの視点を導入	23(35.4)

多くが4年以上前から科目として存在しているが、人権教育やジェンダー論の専門コースという位置づけは低い。また学部等の方針ではなく、担当教員が自分の担当科目にジェンダー論の視点を導入したというケースも目立つ。この点は1997年に関西地区で実施された女性学調査とも同じ傾向を示している(金谷, 2000: 166-167)。必要なことは、大学・学部としてシステマティックに女性支援教育を大学教育の基盤として位置づけることであり、その必要性は現在でも変化していないといえる。

3-2. 授業担当者の見解

「全国調査」では、質問票の後半において自由記述を中心に授業担当者に絞った設問を設けた。ここではそのうち、授業運営そのものにかかわる部分についてまとめた。

3-2-1. 担当者の“信念”

まず、「ジェンダー論・女性学の授業をご担当される際、学生たちにもっとも伝えたいことはなんですか?」との設問には多くの回答が寄せられた。すべてを紹介することは紙幅の関係上不可能であるので、要点をまとめると、大きくは5つの論点に集約できよう。すなわち、①女性の現状（女性の社会的地位の現状、性差別の現状、ジェンダーの構築性、女性の問題ではなく女性と男性の問題としてとらえること）、②疑問の獲得の必要性（ジェンダー秩序にセンシティブな考え方の獲得、社会における支配的視点の相対化、自己の視線の複線化、批判精神の獲得、日常生活への疑問、等）、③人権意識（男女平等、人権、平和と自己表現の大切さ）、④自己の確立（自立の重要性、自分らしさの獲得、ジェンダー化された自己の自覚）、⑤知識への応用（既存の学問をジェンダーの視点で再構成すること）、である。

このような表現は学術的でないことを承知の上で書けば、いずれの回答も、授業担当者の熱い想いが溢れるもので、胸を打つものであった。とくに「ジェンダーの視点を持ってもらうこと、これから出会う困難に対しても、それをのりこえるだけの知恵や力をつけてもらうこと」、および「特に女性自身が内面化しているジェンダーの呪縛に気づき、そこから自分自身を解放して自分らしく生きてもらいたいと思う」という2つの見解は、多くの授業担当者の「想い」を代表するものであったと思う。同時これらは女性支援教育が目指すべき到達点を明快に表現する言葉である。

3-2-2. 授業運営上の苦勞

次に「ジェンダー論・女性学の授業をご担当される際、もっともご苦勞されている点はなんですか?」との設問については、大きく4つの回答群

に分類可能であった。

第1に、学生が持っているジェンダー論や女性の地位にかんする誤解、フェミニズムへの拒否反応を解く苦勞、等である。誤解にかんしては、「フェミニストに対する偏見（「フェミニズムは視野が狭い」「独善的」といった考え方）が学生の中にも見られる」、「専業主婦の話聞いて自分が責められていると感じて反発する学生」、「若い女性なら男性におごってもらえる・プレゼントを買ってもらって当然だと」と思い、だから現在は「男女平等、いや女性上位社会」だと信じていた女子学生がいた」、等の記述が典型的であった。

拒否反応としては、「男女二元論的前提を、なかなか崩さない学生の存在」、「以前に比べて学生の意識に保守化（世間やいわゆる男性の視点で女性を見る）傾向が見られる」、「自分が持つジェンダーバイアス意識の殻をさらに厚くしようとし、なかなか視点を変えることができない学生」、といった記述が目立った。

とくに最後の「殻をさらに厚くしよう」とする学生の存在は、ジェンダー論や女性学を教えた経験のある教員であれば、思い当たる学生の一人や二人は必ずいるだろう。しかし、これらの学生こそ、もっとも日常生活においてジェンダーの抑圧を強く感じ、その抑圧関係を認めることによって自分の生活が変化し、崩れるのを恐れている学生である可能性がある。換言すれば、最も変化の可能性を秘めた学生であるかもしれないのだ。この点については、池田（2006：46-53）において詳述したので、参照されたい。

第2は、学生の想像力にかかわる諸点である。「必要性がないと思う学生にどのように批評的・批判的な姿勢を日常の経験とあわせて考えてもらえるか」、「社会経験（特に職場体験）が少なく、ジェンダー問題を実感しにくい」、「ジェンダー論を自分の問題としてとらえるまでの時間がかかる」、「「従軍慰安婦」のトピックのとき、「朝から暗い話はイヤ」という反応があった」、「メディアから流される「女はこうあるべきだ。男はこういうものだ」という固定観念は想像以上に強い」、といった回答が代表的である。なかには「女子学

生の就職状況の厳しさなどと絡めることによって切実なテーマとして考えさせるようにしている」といった工夫を紹介していただいた回答もあった。

第3はこの分野を教えるに際しての特殊事情に起因する苦勞である。「用語を日本語として理解し使用することの困難さ」、「話を理解しやすくしようとして、つい大雑把になりがちな点」等が挙げられていた。確かに、ジェンダー論には外来語による専門用語が多く、また議論がきわめて論理的かつ詳細なため、限られた時間でその全貌を伝えることは非常に大変な作業となる。これは包括的な「総合領域」の授業に女性支援教育が限られている現状において直面している限界である。これらを解消するためには、より多くの細分化され系統立てられた女性支援教育のカリキュラムの成立が不可欠であるといえよう。

第4は、学生の側に起因する苦勞である。「本や論理的文章を読む力の不足」、「学生の基礎的学力／興味・関心の範囲の狭さ」、「教養教育では学生の知識・理解にバラつきがあること」、といった指摘である。これらは、この分野に限らず現在の大学教育が等しく直面している苦勞であるといえる。

3-2-3. 学生の反応・変化

次に「ジェンダー論・女性学の授業をご担当され、学生の反応や変化において、評価できる点／残念に感じた（あるいは不足、改善の必要性を感じた）点、もしくは事例があればご教示ください」との設問に対する回答をまとめる。

「評価できる点」は大きく3つに分類可能と思われる。第1に自己の再発見である。「自分の過去の出来事がジェンダー・バイアスによるものであったことに気付く」、「自分がどういうことを考える人間かわかったというリアクション」、「各人が、自分のもつ差別、かつ受けている差別に気づくこと」、「「セクハラ」のトピックのときは、数人の学生から「実は昔被害者だった」と打ち明けられ、心を開いてくれた」、「学生が1人で感じていたジェンダーへの疑問・生きづらさが、授業に

よって「名づけ」られ、学生がはげまされた」、といった回答が典型である。実際、学生の中にはDV等の被害者も少なくない。しかしその多くは、自分が受けているものがDVであるとの認識すら持っていない。そのような状態から「気づく」ことは、自己変革の第一歩であると同時に、自己の再発見でもある。しかし、それは往々にして苦しみを伴うため、多くの学生たちはそこで立ち止まって躊躇してしまう。その停止状態から一步を踏み出させる力が、学問に求められているのであり、女性支援教育の重要な使命であるとも考える。

第2に、その次の段階としての学生の意識の変化である。「自分の周囲にある男女非対称な事例に目を向けるようになった」、「客観的データに基づく現状を理解し、反応が変わること」、「回を重ねるにつれ、なぜ女性は被差別的状況にあるのか真剣に考えるようになる」、「授業後の感想として、「結婚・出産を機に仕事を辞めて家庭に入りたいという考えが変わって、仕事を続けたいと思うようになった」と書かれた」、「気づき始めると、自分の周囲で起きている理不尽な具体例をたくさん持ってくる学生がいる」、「普段テレビを見ていてテレビから発せられるジェンダー・バイアスのメッセージに気付くこと」、等の回答に、授業による学生の意識の変化がみてとれる。

第3に、さらに次の段階としての行動開始が挙げられる。「ジェンダー意識に関することを卒論テーマとして取り組み、ジェンダーに関わる学外の活動に参加するようになった」、「自分の子どものころの性的暴力被害を被害として認識し家族に話せた」、「デートDVの関係に気づき、彼氏と別れた」、「自分に自信をもてた。女性差別に積極的に対処しようと思うようになった。と学生から言われた」、等の具体的な行動への繋がりが報告されている。また、高校教育においてジェンダー論を採り入れる必要性（大学に入ってから理解度の違い）を指摘する声もあった。

一方で「残念に感じた（あるいは不足、改善の必要性を感じた）点」は、先述の「苦勞する点」

ときわめて類似している。これも「誤解」「想像力の欠如」「拒否（変わらなさ）」「授業形態」の4つに分類可能である。

まず「誤解」にかんしては、「学問として成立している研究分野を単なる恣意的で私的な意見だと勘違いする学生がいる」、「女性学とは「女らしくふるまえ」とか、「エチケット・マナー」を教えるものと思っていたのに……という学生には啞然!」、「専業主婦願望どころか、「セレブ願望」にからめとられている学生がかなりいる」、「人権」「権利」「平等」「自由」という用語に学生が恐怖を感じ、ひいてしまう現状がある」、「支配・管理・干渉されることに安住するような社会的家庭的な圧力があり、個として生きること＝自分勝手・利己主義だと思こまされている」、「ジェンダーは終わっている」と思う学生が少し増えている」、等の見解が寄せられた。

次に「想像力の欠如」にかんしては、「性差別の大きい社会の事例（例えば、性的自己決定権や宗教の影響など）に接して「かわいそう」「自分達は幸せでよかった」と人ごとの反応をされること」、「日本以外、特に“開発途上国”の実態について、ほとんど興味、関心を示さない学生がいる」、「非常に保守的である。他の社会問題に比して、具体的な行動の必要性を感じることでできる学生が少ない」、等の意見が目立った。被抑圧者が自らが受けている抑圧に対して敏感ではなく、むしろ鈍感であることは抑圧者にとっての利益である。抑圧者は被抑圧者が鈍感であればあるほど抑圧を継続可能だからである。その意味では、彼女らはきわめて強い性差の抑圧にさらされているとも言える。そして「抑圧されることへの鈍さ」は自分が「さらに弱い立場の人間を抑圧することへの鈍さ」と表裏一体となる。こうして抑圧移譲の連鎖が完成することは、コロニアリズム研究でも指摘されてきた点である。

さらに「変わらなさ」については、「依然として専業主婦願望が強い」、「セクシュアリティ論に抵抗を示す学生に見られるホモフォビア（同性愛嫌悪）、内面化された女性嫌悪」、「人の意識の変化が社会のしくみによってもたらされているとい

う視点をうけいれきれず、自分が不利になるしくみを支えるような価値観を変えないこと」、「授業をすべて終えて出てきた最終レポートに「それでも私は夫につくし、かわいい子供を育て、お昼は友達とランチしたり趣味に時間を使ったりできる専業主婦になりたい!」と夢見がちな発言をされること」、といった指摘がなされた。

これまたジェンダー論を教えた経験のある教員であれば、思わず膝を打ちそうになる指摘ばかりである。大学に入学してくる学生の背景は様々であり生活体験も異なる。当然今までにさらされてきたジェンダー・バイアスも異なるだろう。このような状況では、一斉授業方式で理解度に個人差が出ることは避けられず、授業方式の見直し（とくに履修者数）や時間数の増加が必要と思われる。また「いくら教育しても安易に“早く結婚したい”とか“女性だから女らしく”といった意見や感想を書く学生は依然として（少数ながら）いる。日常生活の中で（家族との生活のなかで）既にそのような刷りこみが出来ていて、それを崩すのは安易ではない。もっと早くからの教育が必要なのではないか」との指摘もあり、大学と高校が連携して女性支援教育を行う必要性も指摘された。

しかしながら、根本的な問題として、他人が他人を変えることはきわめて困難である。その人を変えられるのは本人自身だけである。その意味においては学生本人が自分で変わりたいと考えるようになる知的環境の整備も必要ではないかと思われる。これらの回答をめぐっては、さらに議論が盛んになる必要がある。

最後に、授業形態や大学が抱える構造的な問題の指摘もあった。「美術大学であるので、表現者としての自分とジェンダーの問題について感じたり考えたりしたことが具体的に作品化されるケースがまだまだ乏しい」、「講義科目だけではなく、演習、実習、学外の人材、ネットワークとの交流が可能な授業形式がないのが残念」等の指摘があった。

3-2-4. 授業の工夫と担当者としての感想

「ジェンダー論・女性学が、女子学生の人生設計に対して支援となりうるためには、どのような教授内容・工夫が必要とお考えでしょうか?」という問いには、大きく3つの回答群があった。第1は現実認識への工夫の必要性である。「意識改革よりも正しい事実認識をもたせることを重視」、「歴史やデータなどの資料を丁寧にみていくことで、既存の価値や概念にしばられない生き方が可能であることを提示する」、「様々な資料を提示することによって、現実と問題点を認識してもらう」等である。

第2は具体例を通じての想像力の喚起である。「ジェンダー論と日常的な経験を結びつける」、「身近なライフイベントの中でジェンダーの補足を可能とする実践的な教授法が必要」、「母親の人生を、彼女の生きてきた時代のなかでみる視点を与え、それを比較して自分の人生を考えるよう促す」、「女子学生たちの自己決定を取り囲んでいるパターンリズムの批判的相対化ができるような批判的知の訓練」、「20年後・30年後の社会を予想しながら人生設計を考えさせる」等である。

第3は授業実施形態の改善である。「ジェンダー論を基礎として、家族関係、家族福祉、生活設計に関わる他の科目での学習が必要」、「1年時に受講する」、「1年生で入門、2年生以降の各論・ゼミなどで積み重ねると確実に学生の意識が向上し、成長する。人生設計にもまじめに取り組みはじめるので、就職活動も目標に応じてスタートでき、結果的に就職率があがっている」、「教育効果を高めるためには、少人数であること／グループディスカッションができること」、「留学生、社会人など文化や年齢の異なる人達と接する機会があること」等であった。これらは女性支援教育が備えなくてはならない継続性、分野横断性とも合致する見解であると思われる。

最後に「ジェンダー論・女性学の内容を含む授業をご担当され、感じていることがあれば、ご自由にお書きください」との設問にも多くの意見が寄せられた。ここでは特徴的なものをいくつか紹

介したい。

「学生が素直に学ぼうとするこれらの学問が時々政治的にあえてねじ曲げられて議論されたり、バッシングを受けたりすることがあるので遺憾」という社会状況との関連を指摘する声。「プログラムの具体化の多様性と困難さ」、「講義科目だけではなく、演習、実習、学外の人材、ネットワークとの交流が可能な授業形式がないのが残念」、という授業形式やプログラムの不備を嘆く声。

「学生はメディアなどの影響の大きさを自覚していないことも多い。ジェンダーの授業には必修の位置づけがあたえられてもよいくらいだと思う」、「ジェンダー論・女性学の講座は学部・学科を越えて、今後の女子大学生生き残りの手段として重要な基礎教育になる」、「女子大では女性が本音で話し合えて授業がやりやすい」、「女子大学の生き残りのためにもジェンダー関連授業をもっと充実した方がよいと考えるが、学内での反発のため、また財政上の理由からも、ジェンダー関連授業は先細り状態」といった、女性支援教育における女子大の優位性と、女子大ゆえの困難さの指摘。

さらに重要と思われたのは「以前から期待される女性像との違和感を覚えていた学生は、授業をきっかけに生きやすくなっていく学生がいる。それまで問題意識を持たなかったが、自分の生き方を真剣に考えるようになった学生もいて興味深い」といった学生の覚醒への感動と同時に、「自分の専門外の授業なので、講義するにあたり、現代社会の問題を広く考えるようになった。私自身が一番学ばせてもらうことが多い授業だった。担当できて感謝している」という教員自身のセルフ・エデュケーションの経験であった。これらは女性支援教育において教員と学生がともに既存の学問と社会のあり方を問い直す、という女性支援教育の究極の目標を目指すべきという確信を、裏付ける見解であった。

3-2-5. テキストについて

私自身の教育経験からも、また「大妻調査」か

らも、女性支援教育を支える使い勝手のよいテキストの不在が痛感されていた。そこで「全国調査」においても、授業担当者たちの見解を訊ねることとした。やはり、テキストの不在に不満を覚えている回答が目立った。

「比較的安価で、多くの問題についてわかりやすく書いてある入門書のようなテキストはあまりないと思う」、「各々専門的で概説書が少ない」、「カタカナが多すぎて理解しようという意識を失ってしまうことが多くみられる」といった内容的な不満に加えて、「使いやすいテキストは事例が古くなってきている。一方、他のテキストは理論ばかりで読みにくい」、「データがすぐに古くなってしまっているので使用が難しい」、「社会の変化が激しいので最新のトピックスを取り入れるためには手作りが最も良い」といった、データの陳腐化をテキスト使用の阻害要因に挙げる声も少なくなかった。また「女性論の名著の翻訳書がすぐ絶版になってしまうのには困っている。コピーに頼らざるを得ない」といった出版事情を嘆く声もあった。

総じて「資料をそのつどプリントしている。何かうまいテキストがあればいいと常に願っているが……」という声がテキストへの不満を集約しているように思われる。必要なのは、包括的であり、同時に単なる事項の羅列ではなく、一貫した視点によって再構成され、可能な限り経年により陳腐化しやすいデータ使用を避けたテキスト、ということになるであろう。このようなテキストの開発を、編集者等の意見も聞きながら進める必要性を強く認識させられた。

なお、複数の回答に共通して挙げられていた使用テキストは、井上輝子『女性学への招待』、江原由美子・山田昌弘『ジェンダーの社会学』、伊藤公雄他『ジェンダーの社会学』、天野正子・木村涼子『ジェンダーで学ぶ教育』、ボーヴォワール『第二の性』、ウォーカー『自分だけの部屋』、杉本貴代栄『ジェンダーで読む21世紀の福祉政策』、井上輝子・江原由美子『女性のデータブック第4版』の、合計8点であった（参考文献一覧を参照されたい）。

4. 大学の体制、外部との協働

4-1. 大学の体制

女性支援教育の環境作りのためには、大学の環境整備が重要であることは言を待たない。しかし、授業以外でジェンダー論・女性学関連の研究会を行っている学部・学科専攻は9（13.8%）、公開講座を実施している学部・学科専攻は25（38.4%）であった。これらの数字は、女性支援教育の担い手としての女子大学の位置づけを考えたとき、いささか低調であると思われる。

次に「ジェンダー論・女性学分野を専門領域に含まない教員に対して、なんらかのジェンダー論的知見や情報を共有する場・機会がありますか？」との問いには、「ある」が22（33.8%）であった。その概要はセクハラ講習会、アカハラ講習会、FD（Faculty Development）による勉強会、研究所主催のシンポジウム等であった。同様の設問で事務職員に対して訊ねたところ、「ある」は18（27.7%）であった。概要は教員の場合と同じであった。教員・事務職員ともに、ほとんどの回答はセクハラ・アカハラ講習会の域を出ず、一般企業と大差がない結果であった。

一方で、ジェンダー論・女性学の授業担当者に「ジェンダー論・女性学を専門分野としない教員に対して、これらの学問的知見を共有する必要性を感じますか？ その場合どのような理由からでしょうか？」と訊ねたところ、「感じる」は33（86.8%）、「感じない」は5（13.1%）という結果となった（N=38）。その理由（自由記述欄）は、この調査でもっとも記述が多い欄の一つとなった。回答者がいかにこの問題に心を痛めているかが伝わる回答であった。

回答内容は二分されている。1つは女子大学としての積極性を強調するもので、「ジェンダー・センシティブという物事のとらえ方はあらゆる学問に通じる」、「女子大なので学部・学科を越えて横の連係が、ジェンダー学に関してあってもよいと思う」、「ジェンダー論・女性学といった独立分野というより、学問諸分野をジェンダーという視点から捉えるという観点から」、といった学問的

見地からの意見に加え、「女子大であることの教育的意義を確認するため」、「女子学生に対し、男女不平等な社会に送り出す大学の教育責任がある」、「ジェンダー論・女性学は、人権の問題と強くつながっているから」、といった女子大学の社会的責任を強調する意見も目立った。

2つ目は学生への被害防止という観点からの意見であり、こちらが多数を占めた。「ジェンダーは個人の価値の問題との認識が強いから」、「男性教員の学生達に対するセクハラ的態度」、「女子学生、院生に対する男性教員からのセクハラ被害防止のため」、「ジェンダー的偏見に無自覚な発言をする教員が少なからずいる」、「女・子ども」に教えてやっているというミソジニー（女性嫌悪）を感じる」、「他の講義で、ジェンダー論や女性学でとり上げた問題をくつがえすような発言をする教員もあり、それがセクハラ発言と気づかない場合があるのは女子大として恥ずかしい」、「進路選択のアドバイスの際、無自覚に女性領域（例えば、CA、秘書、一般職）に誘導してしまう教員がいる」、「大学組織のホモソーシャル性にも気づかず、女子大の意味についても深く考えず、「女の子に学問は無理」と本音では考えている教員が複数存在するから」、「社会を知らないあるいは非常識な教員の存在があるため」、「日頃女子学生と接する教職員のもつジェンダーバイアスが、いわゆる隠れたカリキュラムとして機能しているから」、といずれの意見もきわめて手厳しい。

これらの意見は、予想されたものであるとはいえ、記述の激しさから回答者の怒りが伝わってくるものであった。このような女子大学の男性教員のホモソーシャルな政治と男性社会からの監視者として派遣されている権力性は池田（2004；2006）において詳しく論じたので、ここでは繰り返さない。

また留意すべき見解として「政治的な介入を退け学問として確立する必要がある」、「ジェンダー・フリー・バッシング」の影響がある。千葉県下のため、政治レベルでも実質的な影響があり、学内においてもジェンダーは危険視されている」といった学外の政治状況とのリンケージを指

摘するものもあった。

一方、同様に授業担当者に事務部の状況について訊ねたところ、「感じる」は30（76.9%）、「感じない」は9（23.1%）であった（N=39）。感じる理由は、「特に女子大の場合女性に対しての対等な意識がないと運営も成り立たない」、「キャリアセンターで就職率を上げることにしか関心のない職員がいる」といった包括的な指摘に加えて、「事務部も日頃からジェンダーに敏感でありたいし、学生のロール・モデルであるべき」、「学生から苦情がでる事がある」、「日頃女子学生と接する教職員のもつジェンダーバイアスが、いわゆる隠れたカリキュラムとして機能すると感じるため」、「就職支援担当者自身のジェンダー観による女子学生に対するアドバイス」、といった対学生への被害防止という意見も目立った。

さらに事務職員にかんしては、「管理職には男性、嘱託には女性。昇進の際、仕事ができる女性職員より人あたりのよい男性職員が選ばれる」、「管理職の大多数は男性で、女性を使い捨てにする傾向が見られるから」、「日頃の業務や行事等、女性役割・男性役割が明確にある」、等の記述もあった。「職場としての事務部」、「労働者としての女性職員」における男女共同参画・男女平等意識の遅れを指摘する声も目立っていたといえる。

4-2. 外部との協働

次に、地域の女性センターやNPO等の組織となんらかの協働作業を行っているかについて訊ねたところ、「行っている」は7（10.8%）と極めて低調であった。その内容も、学生をインターンとして派遣、相談員や講師の派遣、公開講座の共同開催、等のほぼ3つに留まっている。

一方、授業担当者に「地域の女性センターやNPO等との、共同作業の必要性を感じますか?」と訊ねたところ、「感じる」は18（81.8%）、「感じない」は4（18.8%）であった（N=22）。

感じる理由としては大きく3つが挙げられている。第1に学生への教育効果への期待から。「男女共同参画がどのように政策展開されているかを学生に知ってもらうため」、「身近なロール・モデ

ルとして授業に協力していただく」、「身近にジェンダーの問題を理解してもらうために地域の取り組みを知ってもらう必要がある」、等である。第2には具体的な被害が起こったときに備えてのもので、「セクシャル・ハラスメントや、デートDVやDVの相談をうけたとき」、「犯罪防止という意味において地域と連動して動く必要を感じる」、等である。第3には大学の責任を挙げるもので、「大学が核となって地域に広がっていくことが望ましい」、「地域密着型の大学であるから／大学の社会貢献」、「伝統的家族」を重んじる気風が地域に強く、女性の能力が十分に活かされているとはいえないから」、等であった。また「ジェンダー問題の解決は一個人や一大学だけで解決できるものではないから」という根源的な問題への第一歩として協働を位置づける見解もあった。

これらの見解はどれも女性支援教育の重要性とその社会的な適用可能性を説くものであり、現在の協働率の低さを考えると、早急に事態を改善する方策が必要であるといえよう。

おわりに

本稿は、第一義的に「全国調査」に協力していただいた諸大学・諸教員への簡略な調査報告書という性格を持っている。そのためデータの紹介を最優先し、紙幅の関係もありデータの分析はきわめて不十分に終わってしまった。たとえば研究所の存在や専任教員の影響力等と大学の環境については、統計的分析等が可能であろう。しかし、それらは稿を改めて考えたい。また回答をいただいた多くの自由記述も紙幅の関係で特徴的なものを紹介するに留まってしまった。本稿において紹介した記述以外にも重要な指摘も多々あり、いずれ稿を改めて紹介したいと考えている。

また、今回の調査は女性支援教育がもっとも効果的に発揮されると思われる女子大学を対象に行ったため、共学大学における女性支援教育については扱えなかった。当然ながら共学大学においても女性支援教育は必要であり、むしろ共学大学においてこそ、その真価を発揮するものであろう

ことは言を待たない。また、共学大学には男女の学生間におけるジェンダー権力とその政治といった、女子大学とは異なった諸問題が存在しているであろう。そのような問題群を背景とした、共学大学教員の知恵というものも蓄積されているはずである。これらの諸点は、女性支援教育の女子大学と共学大学の比較という作業も含めて、今後の検討課題である。

総じて「全国調査」の結果は、今までに行ってきた理論的考察や「大妻調査」の結果から導かれていた知見を改めて確認することになった。女子大学の形態や設立理念も多様であるにもかかわらず、多くの問題が共有されていることを再発見した。それは女子大学という学術・教育制度が抱える構造的な問題と考えて差し支えないだろう。体系的な授業を目指すカリキュラムの整備、分野を超えた学問的連携、データと具体例に根ざした授業展開、学生の学習意欲や内面化されたジェンダー規範にかかわる諸問題、体系的テキストの必要性、他分野の教員や事務職員へのジェンダー論的知見の共有、社会との協働の必要性。そのような諸課題は多くの女子大学で共有されており、これらを一一つクリアすることによって、女子大学は女性支援教育という概念を通じて学問のあり方を変革する場にもなりうるし、学問と社会の結節点にもなりうる。データ的にもある程度は確認できたと思われる。

女性支援教育の次の課題は、これらの諸課題を現実的なシステムに反映させる文字通りのアクション・プログラムの策定であろう。そしてその暁には「女性支援教育」なる概念が不要となる社会が現出することを、強く念じながら進む必要があると、改めて感じた。

「全国調査」においては、諸大学の教員の皆さんに並々ならぬご負担をおかけした。ご多忙の中、自由記述欄も多く、抽象的な設問も多かったにもかかわらず、丁寧かつ熱意をもってご回答いただいたことに、改めて感謝したい。また現在も、追加的な聞き取り調査を実施中である。ご協力いただいている皆さんに感謝したい。この調査によって得られた最大の成果は、きわめて真摯に

学生たちのことを考え、熱意を持って教育に当たっている教員が全国の女子大学に存在していることを実感し、勇気を得られたことであると思う。本調査が女性を支援する教育の構築に僅かでもお役に立てば、望外の喜びである。

注

- 1) 共同研究者、柴田邦臣。
- 2) 本稿は、2007年度に行った全国女子大学調査の報告書を兼ねている。報告書の送付を希望されている調査対象大学へも送付されることを鑑み、第1節では以前に書いた論文（池田2007a, 2007b）と内容的に重複があることを承知の上で、本研究プロジェクトの意図を再度記述しておくこととしたい。
- 3) このような視点からの先行研究は多くはない。本研究の問題意識に関連する先行調査としては、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」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、前者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つである。
- 4) ただし、短期大学において女性支援教育が不要と考えているわけではなく、あくまでもデータ分析の条件を均質にすることが目的であった。短期大学にかんしては、条件を分けて次の課題としたい。
- 5) この女性支援教育の必修化の必要性は「大妻調査」の結果から導かれたものである。詳細は池田（2007b: 34-35）を参照されたい。

参考文献一覧

- 天野 正子・木村 涼子編 2003『ジェンダーで学ぶ教育』世界思想社
- Beauvoir, Simone. de 1949a *Le Deuxième Sexe I les faits et les mythes* (『第二の性』を原文で読み直す会訳 2001『[決定版] 第二の性 I 事実と神話』新潮文庫)
- Beauvoir, Simone. de 1949b *Le Deuxième Sexe II L'expérience vécue* (『第二の性』を原文で読み直す会訳 2001『[決定版] 第二の性 II 体験 [上]』新潮文庫)
- Beauvoir, Simone. de 1949c *Le Deuxième Sexe II L'expérience vécue* (『第二の性』を原文で読み直す会訳 2001『[決定版] 第二の性 II 体験 [下]』新潮文庫)
- 江原 由美子・山田 昌弘 2003『ジェンダーの社会学 (改訂新版)』日本放送出版協会
- 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 2005a「心的傾向としての植民地主義—植民地主義をめぐる基礎的考察I—」『社会情報学研究 (大妻女子大学紀要—社会情報系—)』14: 55-77
- 池田 緑 2005b「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
- 池田 緑 2007a「女性支援教育の課題探索—大妻女子大学調査から(1)—」『社会情報学研究 (大妻女子大学紀要—社会情報系—)』16: 13-30
- 池田 緑 2007b「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)—」『社会情報学研究 (大妻女子大学紀要—社会情報系—)』

- 一)』16：31-48
- 井上 輝子 1997『女性学への招待—変わる 変わらない女の一生』有斐閣
- 井上 輝子・江原 由美子編 2005『女性のデータブック—性・からだから政治参加まで（第4版）』有斐閣
- 伊藤 公雄 2008『ジェンダーの社会学（新訂）』日本放送出版協会
- 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年度質的社會調査を通して—」『京都女子大学現代社會研究』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
- 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
- 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・トラック—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
- 杉本 貴代栄 2004『ジェンダーで読む21世紀の福祉政策』有斐閣
- Woolf, Virginia 1929 *A Room of One's Own* (川本静子訳 1999『自分だけの部屋』みすず書房)

付記：

本研究は2007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）、および2007年度大妻コタカ記念会学術補助によってなされた。

Present Condition of “Support Education for Women” : Research from Women’s Universities

MIDORI IKEDA

School of Social Information Studies, Otsuma Women’s University

Abstract

“Support education for women” is the teaching merely gender theory or women’s studies. It is necessary for it to be performed as an action of the whole university and system of the curricula as a thing supporting women in long term. I performed document research, and questionnaire survey at Women’s Universities nationally about a new concept called “Support education for women” to re-define the social positioning of women’s universities.

As a result, construction of the curriculum which aims at a systematic lesson, lessons deployment based on data and examples, problems in connection with greediness for learning and a gender code, necessity for systematic texts, sharing of the gender theory knowledge to a teacher and office workers, the necessity for collaboration with local society, etc can be recognized as common problems.

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・ポリティックス), 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)