

＜性教育装置＞としての近代学校

——戦前期日本における男女共学論・別学論の分析を手がかりに——

比較教育社会学コース 堀 健 志

Modern School as Apparatus with Sex Education
: historical analysis of discourses on the difference between co-education and
single-sex education in Prewar period of Japan

Tekeshi HORI

The historical studies on sex education in Japan have depicted that there was almost no sex education at school, in Prewar period of Japan. That is owing to their definition of sex education as the transmission of information, knowledge, and value about intercourse and gendered body, or as the prohibition of sexual behavior. They have discussed only that what they define as sex education didn't exist.

By redefining sex education as educational discourses and practices which constitute the condition of the experiences of sexuality and gender relation of young people, Couldn't I represent modern school in Prewar Period of Japan as equipped with sex education? In this paper, I aim to examine the process whereby school had become the apparatus equipped with sex education. In order to examine this process, I focus on the transition in the intention attributed to the practice (co-education or single-sex education) through analysing the discourses on the difference between co-education and single-sex education from early 1870s to about 1930, when co-education was not regarded as ordinary but as uncommon and dangerous. The transition is as follows :

(1) early 1870s : the intention of the practice isolating boys and girls (same as single-sex school), which was only requested, was to teach the gender different curricula.

(2) late 1880s : the intention attributed to the practice, which is not only keeping away boys and girls (single-sex education) but also putting them close (co-education), was to produce men and women who had the very different desirable character and to eliminate the sexual from school.

(3) 1903-1931, mainly Interwar Period : the intention attributed to the practice, which is not only keeping away boys and girls but also putting them close, was to construct the united subject of sex/gender/desire thorough policing desire and identity.

These findings show that during the first 30 years of 20th century, mainly Interwar Period, school had become the apparatus surrounded with the discourses and practices which make the subject of sex/gender/desire normal ; that is the apparatus equipped sex education.

目 次

- I. はじめに
 - A. 問題設定
 - B. 分析の視角
 - C. 方法と資料
- II. 性別差別的なカリキュラムの遂行—1870年代前半—
- III. 異質な男女の産出と「性」の排除—1880年代後半—
 - A. 男女間の相互行為に与えられた三つの意味
 - 1. 「感化」：相互行為を通じて男女生徒は相互に感化しあう
 - 2. 「男女の相互理解」：相互行為を通じて男女生徒は相互に理解し合う
 - 3. 「不可思議ノ弊害」：相互行為により男女生徒の「不可思議ノ弊害」を誘発する
 - B. まとめ
- IV. ジェンダー化された異性愛的主体の産出—1903～1930年ごろまで—
 - A. 男女間の相互行為に与えられた三つの意味
 - 1. 「感化」：男女間の相互行為により男（女）は男（女）らしくなる／ならない
 - 2. 「自己理解」と「男女の相互理解」：相互行為を通して自己・異性を理解する
 - 3. 「青年風紀問題」
 - B. まとめ
- V. 結論

I. はじめに

A. 問題設定

この論文は戦前期日本の学校における性教育の一端を明らかにする試みである。

「今日の如く、社会に於ける男女関係の複雑を極むる時に当つては、教育者たるものは特にこの問題に対して深厚なる注意を払ひ周到なる研究によつてこれが帰結点を求めて行かなければならぬ。」(小泉1931, 126頁) 言葉遣いこそ異なるが、共学論者・小泉郁子のこの語りは1990年代においても共有されると思われる。しかし、小泉は同じ著書の中で以下のように言う。

「男女共学或は共学といふ言葉は日本では未だ異様に感ぜられ、直に聞き耳を立てられる。〔中略〕多くの人が「そんな危い事をしたつて」とか「第一文部省が許しませんよ」とかいふ様な口調で即座にこれを否定しようとする。…私はむしろ『だからこの際極力この問題に対する世人の関心を刺激し、蒙を啓かねばなら

ぬ』と思うのである。」(11頁)

小泉によれば、男女別学が制度化されていた戦前期において、共学は、生徒たちの性的欲望を煽るのではないかと危険視されていた。したがって、「醜悪汚濁の社会の廓清を企図」(126頁)する小泉のような教育者であれば、共学ではなく、別学の採用を主張するところであろう。しかし、奇妙なことに小泉は＜危険な共学＞を用いて＜危険＞を回避しようというのである。かつての教育者にとってもまた、共学か別学かという実践上の問いは、年若い人々の性や男女関係をめぐる経験をどのように条件づけるかという問いを含んでいたという点において、性教育の問題でもあったようである。そして、小泉の主張の奇妙さは、かつての性教育が単に性の排除や性に関する知識の伝達だけのものではなかったという可能性を示唆している。

1990年代の人々はこの＜危険な共学＞という認識に違和感を覚えるかも知れない。しかしながら、「別学出身者の方が共学出身者よりも異性を変に意識する」「共学の方が別学よりも男女がお互いに理解し合える」といった見方であれば、今日でも共有されるであろう。いわゆる共学論や別学論を含めた、共学と別学とを対立的に捉え、いずれか一方を価値づける言説は、教育によって導かれるべき「性や男女関係の正しいあり方」を前提としている。ここで規範化されているのは、身体的性差と、社会的性差（男／女らしさ）、ジェンダー・アイデンティティ¹⁾、そして異性への性的欲望の全てが統一された状態²⁾である。例えば、「生物学的に女」であれば、「女性的な特質」を持ち、自らを「女」と同定し、その性的欲望の対象は「男」であるという状態である。この「正しいあり方」を、本稿では、「ジェンダー化された異性愛的主体」と呼ぶこととしたい。

学校は「ジェンダー化された異性愛的主体」を産出することを企図した装置の一つと考えられるが、そうであるなら、学校はそれを規範化する言説によって包囲されているはずである。共学が自明化している現代ではあまり論じられないが、共学論や別学論はそのような言説の一端を担っていたと考えられる。したがって、この論文は、共学が自明ではない時代の共学論や別学論を検討することによって、共学・別学の意味やその教育形態＝実践に込められた意図の変化を明らかにすることを課題とする。

B. 分析の視角

従来の性教育の歴史的研究には大別すると、性教育（論）についての思想史的研究（万羽1981，黒川1982，

中嶋1991, 田代1992; 1993) と、性教育に関する社会学的研究(高橋1993)の二つがある。前者は、研究者が想定する「あるべき」性教育(論)との比較において、過去の性教育(論)を否定的に評価するというスタイルをとる。あるいは、性に関する「適正な」「正しい」知識が伝達されなかったことや、知識の「偏向」が指摘される。その結果として、戦前期の学校教育では「あるべき」性教育がなされなかったと捉えられている。他方、社会学的研究(高橋1993)は、性教育それ自体が価値の伝達に他ならないこと、さらに性教育(論)についての思想史的研究が想定する「あるべき」性教育のイデオロギー性を指摘している。しかし、高橋もまた、近代社会における性教育を「性に関する禁忌のリスト」の伝達、すなわち知識の伝達の水準で捉えており、戦前期を「当時、学生生徒に対して性教育実践がおこなわれる機会は僅少であった」(33頁)と描き出す。

これらの研究に共通するのは、性教育を性に関する知識を伝達する実践と捉えた上で、戦前期の学校において、(研究者が想定するような)性教育がなされなかったという結論を導いていることである。したがって、これまでの捉え方では、冒頭の小泉郁子が主張していた男女共学も性教育を備えていないことになる。そこで筆者は、性教育としては従来見過ごされてきた男女共学や別学をめぐる言説や実践に光を当てるために、性教育を「年若い人々の性や男女関係に関する経験を条件づける教育言説と教育実践の総体」と捉える³⁾。ただし、このように性教育を捉えるのは単に定義を拡大することを狙いとしているからではない。むしろ、「ジェンダー化された異性愛的主体」を規範化するさまざまな教育言説や教育実践を捉えたいからである。

このような視角から性教育を捉えるとき、共学論や別学論を分析することは次の点で重要である。これらは、戦前期の学校教育を特徴づける別学という教育実践(橋本1992)、すなわち生徒を処遇する直接的かつ具体的な実践に意味を与える言説である。したがって、共学論や別学論を対象とすることによって、その機会が僅少であった性に関する知識の伝達という水準ではなく、当時のありふれた実践に埋め込まれた構造化された志向の水準において、戦前期の学校における性教育を捉え考察することが可能になる。

C. 方法と資料

上に述べた視角から、本稿では、戦前期の学校における性教育のありようを明らかにするために、学制期より1930年頃までの共学論や別学論を扱った。1930年頃まで

には、共学論や別学論が、ジェンダー化された異性愛的主体を産出する装置として学校を位置づけるようになっていたと考えられるからである。

具体的には、共学論と別学論を素材として、相対立する論者が共学もしくは別学という実践に込めた意図を、次の問いに答えることによって明らかにしていく。いかなる点において、共学もしくは別学が「よりよい」教育形態であると捉えられたか。あるいは、なぜ、共学もしくは別学を採用することを主張(あるいは反対)したのか。

こうした問いに答えるために、以下の資料を用いた。比較的長期間にわたって発行され、当時の支配的な教育雑誌であった『教育時論』『大日本教育会雑誌』(およびその後継誌『帝国教育』)を主要な資料とし、補足的に、地方教育会の雑誌ながら発行期間の長い『信濃教育会雑誌』と、明治期の中央の教育雑誌である『教育報知』を用いた。また、教育ジャーナリズムが雑誌メディアという形で成立していたとはいいがたい明治初期については、文部省がその発行主体である『文部省年報』および『教育雑誌』を手がかりにした。

以上に掲げた課題・方法・資料から、共学もしくは別学に込められた意図を探ると、三つの時期に区分することができる。そこで次節以降、その区分に従って、各時期の共学や別学に込められた意図を明らかにしていく。

II. 性別差別的なカリキュラムの遂行

—1870年代前半—

日本の近代教育制度の原点は1872年の学制を含む一連の動きに求められる。夜這いの禁止など、男女隔離を求めていた明治政府は、学校においてもまた性別に配慮していた。例えば、女子のみの小学校(女児小学)が学制において定められていた。また、『文部省年報』において、各県の「男女ノ区別」にかんする報告が「男女校ノ区別アルハ青森弘前ノ両所ノミニテ其他ハ男女校ニ有之候」⁴⁾と伝えていることから、性別によって学校を区別しているかどうかは文部省が注意を払っていたことが分かる。また、実際には大方を占めていた共学校⁵⁾の内部でも男女児童を隔離する実践が求められていた。例えば、『小学教師必携』(諸葛 1873)の「緒言」において「下等小学ノ生徒ハ、男女ノ別ナク、混同シ教導スト雖モ、上等小学ニ至リテハ、必ズ男女ヲ混ズベカラズ、但シ下等小学ニ於ケルモ、処置ヲ得ルトキハ、最初ヨリ、之ヲ別ツヲ宜シトス」と、男女の隔離が求められている⁶⁾。

なぜ男女隔離が求められたのだろうか。教育関係者に

よる会議における、「男女混同ノ学校ハ頗ル其便益ヲ得ザルモノニ似タリ故ニ男女校ヲ分ツヲ以其宜ヲ得タリトス然レドモ民力及ハサル地方ニ於テハ唯裁縫場ヲ區別スベシ」⁷⁾という説明から、異なるカリキュラムの遂行のためには男女共学は「便益ヲ得ザル」と捉えられていたということが分かる。しかも、続けて「而シテ教場ヲ別ツアタハザル学校ハ男女座位ヲ別ツベシ」と男女隔離が求められていたが、その理由づけがなされていない。男女隔離の必要性を「緒言」に記す『小学教師必携』の著者も同様にその理由を語らない。男女隔離の実践は、異なるカリキュラムを遂行するためという以上の理由づけを必要としない、「教導」の単なる前提と捉えられていたと考えられる。

以上のように、1870年代前半、学校では男女隔離の実践が要請されていた。それは法制化されたほどである⁸⁾。ただし、それは、少なくとも明示的には、性別によって異なるカリキュラムを行ううえで便利だという理由によるものであった。

Ⅲ. 異質な男女の創出と「性」の排除

—1880年代後半—

男女隔離の実践がそれほどの進展を見ない中で⁹⁾、1880年代後半には、各地の教育会で「小学校ニ於テ男女共学ノ利害如何」¹⁰⁾といったテーマの議論が盛んになされるようになった¹¹⁾。これらの議論を1870年代のものと比較すると、共学や別学を意味づける言説に大きな変化が見られる。一つには、11歳程度で顕在化する生殖機能に焦点づけ(橋本1992, 45頁)、性別差別的な身体を前提とするようになり、もう一つには、共学と別学との差異を男女間の相互行為の有無によって特徴づける言説となり、男女間の相互行為の是非が論じられるようになったことである。したがって、以下では次の問いに答えることになる。男女間の相互行為にはいかなる意味づけがなされたのか。そして、男女間の相互行為に付与された意味づけに基づいて、相対立する論者は、いかなる理由で共学もしくは別学の採用を主張したのか。

A. 男女間の相互行為に与えられた三つの意味

1. 「感化」：相互行為を通じて男女生徒は相互に感化しあう

男女間の相互行為に与えられた意味はまず、「…男女共学ノ小学校ニ於テ女子ノ挙動気質男生ノ如クナル以上ハ漸ク成長シテ社会ニ立ツニ及テモ男子ト肩ヲ比スル開明婦人トナルヤ明々白々タリ」(鹿又1887)とか「男ノ性タ

ルヤ剛女ノ性タルヤ柔剛ノ弊ヤ流レテ粗暴トナリ…弊ヲ医セント欲セハ男ト女トヲ混シテ互ニ相親マシメ」るのがよい(亀井1887)という共学論や、「男女共学ハ剛柔相感化シテ善男善女ヲ造り出ス云々…其剛柔相和シタル半熟ノ男女ヲ造り出シテ何ノ用ニ供セントスル乎」(今井1887)という別学論に典型的に見られる。男女間の相互行為は、異なる性質を持つ男女が影響を及ぼしあい、男児の女性化／女児の男性化をもたらす、と意味づけられている。この点では共学論と別学論は同じであった。

しかし、共学論者は「感化」の結果を「開明」「西欧」と捉え、逆に別学論者(今井1887)はそれを「国風」の破壊と捉えていた。そのため、共学論者は共学により「感化」を促すことを、別学論者は別学により「感化」を防止することを主張したのであった。とはいえ、「感化」を肯定するにせよ否定するにせよ、いずれが望ましい男性／女性を産出することが可能かという観点から「よりよい」教育形態を論ずるという点において、相対立する論者は同じ土俵の上に立っていた。つまり、身体的性差と、「伝統」に埋め込まれた社会的性差との結びつきが前提になり自明視されている。それを共有した上で、共学か別学かという対立は、望ましい男性／女性像をめぐる、伝統か欧化かという対立であったといえる。

2. 「男女の相互理解」：相互行為を通じて男女生徒は相互に理解し合う

男女間の相互行為に与えられた第二の意味は「両性幼少ノ時其学校ニアルヤ既ニ已ニ其席ヲ同フセシメン歟男子ハ女子ノ性情如何ヲ知り女子ハ男子ノ気質如何ヲ審ニシ交際益々親密ヲ加ヘ往来益々円滑ヲ加ヘ他日卒業ノ時ニ当テ相互ニ幸福ヲ享クル果シテ幾何ゾヤ」という共学論(丹野1888)にも、「僻邑陋村ノ童男童女ハ日出ルヨリ日暮ルニ至ルマテ俱ニ能ク親密ニ交遊シテ毫モ男女共学ト其觀ヲ異ニセサレハ…男女交際ハ他ノ方法ト影響ト必要トヨリ産出スルモノ」という別学論(今井1887)にも見られる。ここでは男女間の相互行為は、異質な男女が異性の異質性を知る、と意味づけられ、この「男女の相互理解」は肯定的に価値づけられていたことが分かる。

しかし、この「男女の相互理解」をもたらす男女間の相互行為を学校のなかで奨励するかどうかは意見の分かれるところであった。「学校教育ハ社会交際ノ下地ヲ作ルモノ」であると論じる共学論(内藤1887)に対し、別学論は上に見られるように必ずしも学校の担うべき役割とは捉えていなかった。別学論が「男女の相互理解」を肯定的に捉えながらも、別学により男女を隔離するのは、「是等ノ情カ発スルモノナラハ教授スル処ノモノハ其モ

ノ、腦中ニハ止マラサルヘシ」という理由による¹²⁾。「是等ノ情」すなわち「相親ミ相愛シ相慕フノ情」とは、男女間の相互行為に与えられた第三の意味を指していると考えられる。したがって、共学か別学かという対立は、男女の相互行為へ与えられたその他の意味づけをめぐる対立によるものであったと考えられる。

3. 「不可思議ノ弊害」：相互行為により男女生徒の「不可思議ノ弊害」を誘発する

男女間の相互行為に与えられた第三の意味は「〔共学により一筆者注〕男女相近接シテ道德上有罪ノ態度ヲ誘起シ品行ヲ傷害スルニ至ル」可能性を否定しない共学論（生駒1887）、「…男女両性其席ヲ同フセシメバ或ハ不可思議ノ弊害出来リテ教育ノ目的ヲ妨ケンコトヲ恐」れる別学論¹³⁾のいずれにも共有されていた。男女間の相互行為は、「不可思議」すなわち異性愛的態度・感情・品行を誘発すると意味づけられたのである。さらに、この意味での男女の相互行為を学校から排除すべきものとして否定的に捉える点も共有されていた。別学論者は「男女の相互理解」を肯定的に捉えながらも「教育ノ目的ヲ妨ケ」る可能性のある生徒間の相互行為、すなわち「不可思議ノ弊害」を排除すべく、男女の隔離を主張する。他方、共学論者（亀井1887）は、「成長シタル男女」は「劣等ナル淫情」に陥る可能性があるので共学を採用することはできないが、「幼少ナル童男童女」の「純然タル心情」であれば問題はないとする。つまり小学校の児童は生殖機能が顕在化する前の段階にある「非性的存在」であると捉えられる限りにおいて、共学という実践を主張するのである。それゆえ、中等教育段階以上の「成長シタル男女」生徒の共学は考慮されなかったのであろう。

「不可思議ノ弊害」を排除すべきものと捉える点では両者とも同じであった。共学か別学かという対立は、小学生の捉え方の相違によるものであったと考えられる。

B. まとめ

以上の検討から、1880年代後半の共学論や別学論について次のことを指摘することができる。共学論と別学論はいずれも、男女間の相互行為によって、異なる性質を持つ男女が影響を及ぼしあい（感化）、異性の異質性を知することを促し（男女の相互理解）、異性愛的品行を誘発する（不可思議ノ弊害）と捉える点で共通していた。たしかに、共学論と別学論は、男女間の相互行為を奨励するか抑止するかという点において、すなわち採用する実践形態においては対立していた。しかし、異質な存在としての男女をつくりだし、学校空間から「性」を排除することを課題とするという、実践に込められた意図の水準

においては一致していた。

とはいえ、次の相違点も指摘することができる。第一に、別学論も、共学論と同様に、「男女の相互理解」を肯定的に捉えていたが、自らが主張する別学という実践によってそれを実現することができるという論理を提示することができなかった。第二に、望ましい男性／女性像が、「開明」か「国風」かという点で対立していた。したがって、どのような男女に教育すべきかという点で異なっていたのである。第三に、小学児童を性的な存在と見なすかどうかという点で子ども観に違いがあったといえる。

IV. ジェンダー化された異性愛的主体の産出 —1903～1930年ごろまで—

本稿で扱った教育雑誌に限れば、1880年代後半の論争から1903年までの間、共学をめぐる議論はなされていない。この期間は、初等教育においても学級単位での男女別学が制度化され¹⁴⁾、学校種別・学校・学級というレベルの相違はあるが、あらゆる学校段階の男女別学の教育制度が実現する期間である（橋本1992）。前節を踏まえるなら、異質な性質を持った存在としての男性／女性の産出と、「性」の排除という二つの意図が込められた、男女隔離の実践が浸透してゆく期間である。

しかし、1903年より1930年頃までの間、再び共学をめぐる議論が誌上に現れる。この時期の議論は1880年代後半の議論と類似する点もあれば、相違点もあった。共学と別学との差異は男女間の相互行為の有無により特徴づけられていたばかりか、別学は同性間の相互行為によっても特徴づけられるようになった。また、小学校のみを対象としていたかつての議論とは異なり、この時期の共学をめぐる議論は、あらゆる学校段階を対象とするようになった。男女の相互行為へ与えられた意味づけにもまた、類似点のみならず重要な変化が見られた。したがって、1880年代後半の議論との異同に触れながら、男女間の相互行為や同性間の相互行為に与えられた意味を明らかにし、共学や別学という実践に込められた意図を明らかにしたい。

A. 男女間の相互行為に与えられた三つの意味

1. 「感化」：男女の相互行為により男（女）は男（女）らしくなる／ならない

男女間の相互行為に与えられた第一の意味は、共学論と別学論のそれぞれにおいて一見異なるように見える。「男子と女子とを隣り合はして座らせて教育すると知ら

す識らずの間に男性が女性を感化し女性が男性に影響し
 各々偏癖に陥らないのみならず男子は女子を女子は男子
 を待つて而る後始めて各其特性を発揮する事が出来る即
 ち男女共に円満なる発達を遂くる」という共学論（百瀬
 1909）は、男女間の相互行為に、男（女）らしきの発達
 を促すとの意味づけをしている。他方で、別学論者が「今
 後益々真の意味の男を男らしく女を女らしく教育しそれ
 に適したる性能を備へしむることが真の教育であつて、
 現行法令の如く男女児を級別する事がそれをなすに
 最も便利であり有効である」（河内1918）というとき、男
 女間の相互行為は男（女）らしきの発達を促さないと捉
 え、むしろ同性間の相互行為がそれを促すと捉えている。

しかし、両者の相違は見かけ上のものである。なぜな
 ら、いずれも性別によって望ましい特性があることを前
 提として、その望ましい特性をもつ男／女を産出するこ
 とを企図して、異性もしくは同性との相互行為を正当化
 しているからである。別学論者は、異性および異性的な
 る要素を排除するために別学を採用する。他方、共学論
 者は、男／女の対照を経験的に知ることができるよう共
 学を採用するのである。また、1880年代における伝統か
 欧化かという覇権争いの構図とは異なり、この時期の対
 立には望ましい男性／女性像をめぐる対立が見られない。
 論者が重視する相互行為が同性間か異性間かという
 違いにもかかわらず、いずれも男（女）らしきの発達を
 促すという課題を共有していたことから、両者の対立は
 方法上の対立に過ぎなかったと考えられる。

2. 「自己理解」と「男女の相互理解」：相互行為を通 して自己・異性を理解する

1880年代の議論では、男女の相互行為への「男女の相
 互理解」という意味づけは、共学論でも別学論でも共有
 されていた。しかし、この時期において「男女の相互理
 解」を論じるのは共学論者に限られ、別学論者はそれを
 語らなくなる。別学論がそれについて語らなくなるのは、
 共学論者（村松1903）が「男女の関係の如何にあるべき
 かを学ばしむるは、教育上最重要なることなり」と論じ
 るように、「異質な存在」としての異性を「理解」するこ
 とを重視するならば、別学論者であっても共学を否定す
 ることが困難になったからだと考えられる。「単に書物や
 説話で、男に女のことを教へ、女に男のことを教へるだ
 けでなく、生活として男女互に接触する必要がある」と
 いう共学論（赤井1925）は、別学論者にとってさえ、か
 なりの説得力を帯びていたと考えられる。

男女の相互理解を「他者理解」とすれば、その裏返し
 である「自己理解」といえる意味づけが以下のものでは
 ある。「第三第四学年を段々進むにつれて男女の自意識が強

くなつてその差異が著しくなつて」くるので「児童は男
 女共学を望んではいない」という別学論（村形 1918）
 や、「女を女とし男を男とするにはどうしても異性がなけ
 れば明瞭にならない。女のための社会、男のための社会に於
 ては真に女、男の自覚を働かせることは出来ない。人は
 他を知ることによつて己を知るのである。」という共学論
 （赤井 1925）に、それを見ることができる。共学論は
 男女の相互行為を、また別学論は同性間の相互行為を、
 男／女としての自己同定を促すと捉えている。したがつ
 て、この共学か別学かという対立も見かけ上のものでは
 あり、共有された課題をめぐる、方法についての対立であ
 ったといえる。なぜなら、男女を隔離することによってか、
 異性間の相互行為を促すことによってかという違いは
 あったが、対立する論者たちはジェンダー・アイデンティ
 ティを確立させるという意図を共有していたからである。

3. 「青年風紀問題」¹⁵⁾

以上の第一・第二の意味づけをめぐる共学を支持す
 る論者も「男女共学の可否に就て理想として論ずる場合
 と現実の問題として論ずる場合とによりて各異なること
 があるのは止むを得ぬことであります」（龍山1925）と述
 べ、共学を主張することを躊躇していた。「現実の問題」
 とは、「我国では米国の如く青年が未だ男女交際上の訓練
 を経て居ない。それが為に…男女が動もすると節度を失
 ひて、遂に風紀を紊すことにならん」という別学論（湯
 原1920）や、「殊に性的自覚の時代青春期発動の時代に属
 する男女中学生が同じ教室にありて互に相接触する機
 会」を与える「男女共学位風紀矯正の上に必要なるもの
 はあるまい」という共学論（竹崎1925）に見られる。す
 なわち、男女間の相互行為は、性的であるがゆえに矯正
 されるべき「青年風紀問題」を起こす、と危惧されたの
 である。

その議論の中心に位置づいていたのは中等教育段階で
 あった。男女間の相互行為が発達段階や学校段階に応じ
 て分節化されることに注目したい。学年や年齢について
 は、「相当の学年になり相当の年齢に達しなば異性に対し
 て何等かの反応あるは必然で…学年に応じ、相当に理解
 せしめねばならぬ…」(村形1918)という議論に見られる。
 学校段階については、以下に見られるような、無垢な小
 学生／欲望で充満した中学生／思慮深い大学生（専門学
 校生）という認識を伴っていた¹⁶⁾。こうした発達段階や学
 校段階に基づく差異についての認識が共有されていたが
 ゆえに、1880年代とは異なり、小学校の共学問題は周辺
 化されたと考えられる。

「…いふ迄も無く尋常小学校の児童は、竹を割った様

な無邪気のものであつて、我は男である、彼は女であるといふが如きことは考へぬものと思ふ。縦し有つたとしても、…只もう天真爛漫、純潔無垢、徒に跳ね廻つて遊んで居る」(中川1918)

「…性的過失の危険を考へるかも知れない。従つてこの考から云ふと問題は中等学校に狭められて来る。小学校に於てまで性的過失を考へるのは自ら変態性慾の持主であることを告白するより外何物もない。」(赤井1925)

「…之を上にしては、専門学校以上のものは、すでに思慮分別も相当つき居るが故に、之亦共学にし…」(稲垣1906)

しかし、これらは、単に発達段階・学校段階によって男女間の相互行為を差異的に捉えるのみではない。性的欲望の発現と発達段階とを結びつけ、異性愛的欲望を「自然」なものとし、それ以外の性的欲望(同性愛)を周辺化する¹⁷⁾ことにより、異性愛的主体を規範化しつつ、中等教育段階以上の人々を異性愛的欲望で充満した「性的主体」と捉える議論である。同時にまた、彼らを、「性的過失」を起こしてはならない存在、その性的欲望を監視され自己統御すべき存在と捉える議論でもある。すなわち、個人は身体の内側に異性愛的欲望を持つべきであるが、それを顕在化させてはならないのである。

ただし、急いで付記せねばならない。これらの議論は、性的主体を、性別によって非対称的に捉えていた。「教育あり品性ある女子と交際する機会を有せずして、徒らに性の衝動にかられて品性なく教養なき女性に接近したる結果である…」(竹崎1925)という議論や、「其国の女性が男性に劣らず、社会的交に十分なる訓練を経て、自覚と自重とを持して進んだらば…男女共学を許しても決して心配する事はない」(湯原1920)という議論は、共学論・別学論のいずれにも共有されたものであった。「女性解放の視点に立」つと評価されている(橋本1992, 227頁)、小泉郁子(1931)さえもその例に漏れない。新聞・雑誌に掲載された「人事問答、女性相談、身上相談」で告白されている、女性の「性的苦悩」に対して、小泉は「少くも私自身が感ずる物は、これ等女性の道徳力の低弱な事である。何といふ馬鹿げた事だといふ冷笑に近い感が、しんみりした同情の感よりも屢々先におこることを告白せざるを得ない」(128頁)と言い放つのである。「風紀問題」に關与する女は「自覚と自重」を欠き「道徳力の低弱な」「品位なく教養なき女性」、すなわち＜ふしだらな女性＞なのである。「風紀問題」に「主体的」に關与する性的主体としての資格は、女性、とりわけ＜まともな女性＞には与えられない。中等教育段階以上の女子に与え

られた位置は、異性愛的主体であることを前提されながらも、性的欲望から疎外されるという矛盾をはらんだものであった。他方で、抑えるべきとはいえ横溢しそうな「性の衝動」を持つ主体とされるのが中等教育段階の男子である。以上より、事の原因は＜ふしだらな女性＞に求められたが、「性的主体」とは、女性を性的欲望の対象とする「異性愛的男性主体」を指していたことが分かる。

このように意味づけられた男女間の相互行為への対処をめぐる、論者たちは別学か共学を選択する。別学論者は「風紀問題」につながりかねない生徒の欲望を管理するために、別学を主張する。そして、男女隔離によって産出される一見「非性的」な別学の学校空間は、「非性的」であるがゆえに聖域化される。他方「性的過失を恐れるのは一方に教育の不徹底を予想してのことである」と別学論を揶揄する共学論者(赤井1925)は、「男女の相互理解」を妨げる男女隔離をこそ「問題」の原因と捉えて、共学を主張する。もちろん、共学論者も「問題」が生ずることを恐れて「予防法」を提示する。具体的には、生徒には「少しでも人の誤解を招かざる様にと深き注意」(中田1925)を払うことを求め、教師は絶えず生徒の挙動を監視するのみならず、生徒が許容された枠を越える場合には、教師には矯正＝処罰を講じることを求めるのである。ある共学論者は次のようにいう―「一朝その間に常軌を失すれば、社会制裁の道を厳にするやうにして置けば、遂には及ぼして、十五六歳乃至十七八歳のものにも、この法〔共学―筆者注〕を適用して大過なきの時期は来り…」(稲垣1906)と。性的欲望の管理を企図してつくりだされた、共学の「非性的」な学校空間は聖域化され、次のような効用があるとされる―「男女の純潔を保つ上に於て、共学の方が遥かに有利である…しかもこれによりて男女の理解も出来、その協力も行はれて、社会生活上に益する所が甚だ多い。…斯くの如くして学校が家庭と共に快樂の府たる場合には、有害な場所にその快樂を求むるの必要がないので、悪習に染むが如き危険はない」(野口1925)。

B. まとめ

以上の検討から、20世紀の最初の30年間、主として戦間期における共学論や別学論について次のことを指摘することができる。共学論は男女間の相互行為に「感化」「男女の相互理解」「自己理解」「青年風紀問題」という意味づけをしていた。他方、別学論は男女間の相互行為への意味づけを「青年風紀問題」についてのみ共学論と共有していた。とはいえ、別学論は同性間の相互行為を「感化」「自己理解」の観点から捉えるようになっていた。そ

して、そのように意味づけられた男女間の相互行為や同性間の相互行為を促すまたは妨げることを通して、個人（男／女）をして、いかにして男／女らしい男／女にさせるか、いかにして男／女と自己同定させるか、いかにして彼らの異性愛的欲望を自律的に統御させる（それが不可能ならば、禁止・抑圧する）かという課題、しかも、女子を、より一層の管理の下で性的欲望から疎外するという課題の達成を意図していた。言い換えれば、いずれの実践も、個人の性別差別的な身体と、ジェンダー・アイデンティティ、男女の異質性、そして性的欲望の管理を通じて、性的欲望を露にしない「ジェンダー化された異性愛的主体」の構造化・規範化を志向していた。つまり、その構造化された志向のレベルにおいて共学論と別学論とは同じだったのである。ただし、1880年代と同様に、別学論が「男女の相互理解」の実現を企図する論理をたてることができなかったという点に、両者の相違点を見ることができよう。

ところで、1880年代の共学論・別学論と、この時期のものを比較するとき、いずれの時期においても、望ましい男性／女性の産出が企図されていたことが分かるが、「性」をめぐる枠組みの重大な変化を指摘することができる。その変化は、共学か別学かという対立が初等教育から中等教育へと移行したことに、読み取ることができる。1880年代に、中等以上の学校段階の共学が論じられなかったことは、「性」の排除が重要な課題であったことの現れである。この時期においても「性」の排除が課題となっていたことは上に見た通りであるが、それ以上に重要な課題となっていたのは、生徒の性的欲望の管理を通じて、ジェンダー化された異性愛的主体を産出することである。だからこそ、共学をめぐる対立が顕著にあらわれたのが、欲望で充満していると表象された中等教育段階であった、と考えられるのである。

V. 結論

戦前期の共学と別学をめぐる議論において共学や別学という実践に込められた意図は、この論文で用いた資料の限りでは、次のような漸次的な変化をたどっていた。性別差別的なカリキュラムの遂行（1870年代前半）から、望ましい異質な性質を持った男女の産出と「性」の排除（1880年代後半）、そしてジェンダー化された異性愛的主体の産出（20世紀の最初の30年間、特に戦間期）へという変化である。確かに、戦前期の学校の常態が男女隔離であったがゆえに、「保守的」な別学論と「進歩的」な共学論という立場上の違いがあった。しかし、共学が考慮

されなかった1870年代前半は別として、それ以後の時期においては、いずれの実践を主張しようとも、そこに埋め込まれた構造化された志向という点では両者の間に違いはなかったのである。

以上より、日本の近代学校教育が始まってわずか60年ほどの間に学校は、性的欲望を顕在化させないジェンダー化された異性愛的主体の産出を企図した装置と捉えられていたことが分かる。そして、この装置をとりまく言説と実践が、「年若い人々の性や男女関係に関する経験を条件づける教育言説と教育実践」であったということから、戦前期の学校には性教育が大々的に存在したと論じること、この装置が＜性教育装置＞であったと論じることが可能だろう¹⁸⁾。それは単に「性」を排除するのでも、単に「性知識」を伝達するのでもない。この装置は、ジェンダー化された異性愛的主体を規範化しながら、学校空間を非性化＝聖域化する。そして、この矛盾した過程は、個人が所有するとされた身体 sex・性別 gender・欲望 desire の管理を通じて遂行されるのである。

筆者は共学と別学の差異について意味づけしてこなかったが、両者はやはり異なっている。とはいえ1990年代の人々が共学論に「先進性」を感じるであろう、「男女の相互理解」のことではない。「男女の相互理解」という言説が＜異性の異質性を知る＞という意味であり、男女の差異を前提としていた以上、異質な男女の産出という意図を揺るがすものではない。ゆえに、「男女の相互理解」という言説自体に「先進性」があるとはいえないだろう。そうではなく、共学と別学が異なるのは、共学が男女間の相互行為を促進するという点である。ジェンダー化された異性愛的主体を産出することをその狙いとしている以上、共学は男女間の相互行為を促進することによって、より効率的に欲望を喚起し管理する装置と捉えられるのである。

さて、この論文の示唆するところは、戦前期の別学というありふれた実践が「性教育」と捉えられることにとどまらないだろう。いまや自明化している共学における、「些細で取るに足らない」、あるいはまた、与えられた条件を前提とする限りにおいて「妥当な」¹⁹⁾言説と実践が、性教育となっている可能性をも、この論文は示唆しているのである。性教育を論ずるには、伝達される知識や価値のみならず、日常的な言説や実践の機能を問題にする必要がある。したがって、ジェンダー化された異性愛的主体を規範化する性教育を批判的に捉え、多様な性のあり方を認める＜多元主義＞的な性教育もまた、日常的な言説と実践、およびそれらを流通させるのみならず、それらによって構築・維持される社会過程・組織を批判的

に捉え直す必要があるだろう。もしそれが＜多元主義＞的な価値・知識の伝達にとどまるなら、ジェンダー化された異性愛的主体を規範化する日常的な言説や実践を見過ごすことによって、それらの言説や実践を自明化する秩序の力を隠蔽し、それらに加担することにつながると考えられるからである。

以上の仮説的な考察から次の議論を導き出すことができる一冒頭の清泉郁子の時代からおよそ60年ほどたった1990年代も、いまだにこの「＜性教育装置＞としての近代学校」の地平にあるのではないだろうか。なるほど、＜危険な共学＞という認識は共有されないだろう。しかし、もし、「危険」でない共学が身体・性別・欲望の管理の効果であるとすれば、学校は次のような空間である。ジェンダー化された異性愛的主体でしかありえないような、とはいえ異性愛的欲望を、生徒個人の中にひっそりと持つことしか許されないような空間である。こうした空間が自明性を獲得している学校は、かつての教育者の構想の実現を意味しているといえないだろうか。

(指導教官 藤田英典教授)

注

- アイデンティティを、「私は〇〇である」という自己同定とする。従って、ジェンダー・アイデンティティとは「私は男／女である」という自己同定のことである。
- 詳しくは、バトラー (訳1994-5)、特に、訳1995、127頁を参照のこと。
- ここでいう教育言説とは、良きものと悪きものを分節化し、良きものを教育的とみなし、悪きものを非教育的とみなす言説である。と同時に、教育言説は、語る・書く者の内部に「教育する主体」を析出させ、その客体を監視と矯正＝管理することを通して「教育される主体」を構成する言説である。そして、教育実践とは教育言説が示す良きものの実現を企図した技術である。
- 『文部省第三年報』、明治8年、490頁。
- 女児小学は、明治8年において全小学校のうち全国平均で0.4%を占めるに過ぎない。その割合が最も高い石川県でさえ6.0%であり、89.3%が共学校であった (深谷1966、50頁)。
- この男女隔離は教場のみならず、学校内の様々な地点一運動場や昇降口などにおいても求められていた。「男女生徒校ヲ分ササル学校ハ判然運動場ヲ区別シ混合スヘカラス」(『文部省第三年報』、明治8年、202頁)。「学校建築法ノ概略ノ第十九条 男女ヲ分ササル学校ハ其昇降口ヲ別ニスヘシ…[中略]ノ第二十五条 遊歩場ハ柵ヲ以テ圍繞シ又其場中ニ柵ヲ設ケテ男女ヲ区別スヘシ…」(『文部省第五年報』、明治10年、136頁)。「女学校ハ別ニ設ルヲ可トス然トモ便宜ニ從ヒ一校中ニ経界ヲ設ケ男女混合ナカラシムルモ妨ナシトス」(『文部省第三年報』、明治8年、215頁)。
- 督学局申報「第一学区教育會議成議案」『教育雑誌』、第6号付録、明治9年。
- 男女隔離の実践は明治12 (1879) 年の第一次教育令でも求められることになる。「凡学校ニ於テハ男女教場ヲ同シクスルコトヲ得ス但小学校ニ於テハ男女教場ヲ同シクスルモ妨ケナシ (第四十二条)」(文部省編『学制百年史 資料編』より)。
- 明治25年ですら「単級学校」の占める割合が34.3% (宮田1953)

であったことを考えれば、教場別でさえも男女隔離を可能にする物的基盤がなかったと考えられる。

- 大坂私立教育会 (『大日本教育会雑誌』54号、1887/4/30)。
- 例えば、千葉県私立教育会「男女生徒養成上ノ注意如何」明治18年6月25日開会 (『教育時論』8号、1885/7/5)、福井県教育会「男女作文体ヲ別ツコト」(『教育時論』52号、1886/9/25) など多数見られる。論題をみて分かるように、本稿が注目する「生徒間の相互行為」とは別に、カリキュラムの問題がある。しかし、カリキュラムの問題は共学をめぐる問題とは別に扱われていた (橋本1992、44頁)。
- 共学論者 (亀井1887) による別学論の紹介である。
- 共学論者 (丹野1888) による別学論の紹介である。
- 明治24 (1891) 年の「学級編制等ニ関スル規則」において、尋常小学校の一二学年に限って例外を認めながらも、尋常・高等小学校の男女別学級制 (別学校ではない) が制度化された。これは、男女別の学校という規範と、脆弱な物的基盤との妥協の産物とみなせよう。しかし、大正2 (1913) 年の小学校令改正により、尋常小学校の全ての学年についての男女同一学級を禁止する規定が消える。こうした規定の変化は進学率や階層との関連においても考察される必要があるが、筆者はまだ十分な議論を用意していない。法制度に関しては、志村 (1994、109-111頁) を参照のこと。
- さしあたり「青年風紀問題」が増大したかどうかは問題ではない。若者たちの男女間の相互行為が報告・記録・論評に値する対象となり、彼／彼女が特別な配慮の対象として捉えられるようになったという対象認識の転換に関する「事実」を論じたい。こうしたアプローチを前提にした上で、「青年風紀問題」が増大したかどうか、そこで言及される「青年」とはどこから来たいかなる人々であったのか、なぜ彼／彼女が問題化されたのか、どのように処遇されたのか等の課題を明らかにすることは今後の重要な課題である。
- 学校段階に応じた差異化は、必ずしも発達段階による差異化と等価なものではない。この時期の進学率を考えると、学校段階に応じた差異化は、階層的・地域的な差異と結びついたものと考えられるからである。
- この時期の同性愛的主体の周辺化については古川 (1993) を参照のこと。
- この＜性教育装置＞としての学校がいかなる歴史的な文脈のなかでたち現れてきたのか、そしていかなる経験を構成したのかという問いは今後の重要な課題である。
- 例えば、宮崎 (1991) は、小学校における学級運営上の秩序統制のために、「即効性」のある性別カテゴリーが使用されることを描き出している。宮崎が描き出した「水泳実験」での教師の実践は、男女共学が小学校の制度的条件となっていること、さらには男女同数になるような学級構成が慣例であることにより、初めて秩序統制として有効かつ妥当な実践となる。同様のことを、中西 (1997) も指摘している。

引用・主要参考文献

- Butler, Judith 1990、荻野美穂訳「セックス／ジェンダー／欲望の主体」(上)『思想』No.846、1994年；(下)『思想』No.847、1995年。
- 深谷昌志 1966『良妻賢母主義の教育』黎明書房。
- 古川誠 1993「セクシュアリティの変容」『日米女性ジャーナル』No.17。
- Foucault, Michel 1976、渡辺守章訳『性の歴史 I 知への意志』新潮社、1986。
- 橋本紀子 1992『男女共学制の史的研究』大月書店。
- 黒川義和 1982「わが国における性教育の歴史的変遷」『公衆衛生』

46-3。

万羽晴夫 1981「明治・大正の性教育論と山本宣治・ノート」東京大学教育史・教育哲学研究室『研究室紀要』第7号。

宮田丈夫 1953「単級学校の成立過程とその学校編成史的意義」『教育学研究』20-4。

宮崎あゆみ「『性役割の社会化』再考」『教育社会学研究』第47集。

森重雄 1994「教育言説の環境設定」『教育社会学研究』第54集。

中嶋邦 1994『性教育研究基本文献集 解説編』大空社。

中西祐子・堀健志 1997「『ジェンダーと教育』研究の課題と動向—教育社会学・ジェンダー・フェミニズム—」『教育社会学研究』第61集。

成田龍一 1994「性の跳梁」脇田・ハンレー編『ジェンダーの日本史上』東京大学出版会。

志村廣明 1994『学級経営の歴史』三省堂。

高橋一郎 1993「青少年のセクシュアリティと教育」『教育社会学研究』第53集。

田代美江子 1992「近代日本における性教育論の展開とその特質」日本女子大学心理・教育学会『人間研究』第28号。

田代美江子 1993「近代日本における産児制限運動と性教育—1920～30年代を中心に—」『日本の教育史学』第36集。

引用資料

赤井米吉 1925「共学の問題」『帝国教育』520。

生駒恭人 1887「男女共学論」『大日本教育会雑誌』49。

今井藤一郎 1887「小学校ニ於テ男女共学ノ可否（其三）」『大日本教育会雑誌』60。

稲垣末松 1906「男女の共学一図に排斥すべきに非ず（下）」『教育時論』773。

亀井章三 1887「小学校ニ於テ男女共学ノ可否（其二）」『大日本教育会雑誌』60。

河内要 1918「中川氏の「尋常小学校男女児の級別に関して」を讀みて」『教育時論』1201。

小泉郁子 1931「男女共学論」（『教育名著叢書 8』, 日本図書センター所収）。

諸葛信澄 1873『小学教師必携』（仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫（編）『近代日本教科書教授法資料集成』第1巻, 東京書籍所収）。

百瀬國藏 1909「男女共学及児童座席について」『信濃教育会雑誌』274。

村形長壽 1918「小学に於ける男女級別」『教育時論』1205。

村松民治郎 1903「男女共学論」『信濃教育会雑誌』199。

内藤虎次郎 1887「小学校ニ於テ男女共学ノ可否（其一）」『大日本教育会雑誌』62。

中田官次 1925「男女共学の可否及範圍並に其理由」『帝国教育』520。

中川謙二郎 1918「尋常小学校男女児の級別に関して」『教育時論』1198。

野口援太郎 1925「あこがれの城西学園—中等学校に新教育の試み—」『教育の世紀』10月号（cited in 橋本 {1992, 209頁}）。

鹿又松内 1887「小学校ニ於テ男女共学ノ可否（其一）」『大日本教育会雑誌』60。

竹崎八十雄 1925「男女共学の可否及範圍並に眞理由」『帝国教育』520。

丹野敬治 1888「小学生徒男女同席ノ可否」『教育報知』106。

龍山義亮 1925「男女共学の可否及範圍並に其理由」『帝国教育』520。

湯原元一 1920「男女共学問題」『教育時論』1275。