

ジェンダー・フリー教育の困難

多賀 太

Difficulties in “gender free” education

Futoshi TAGA

【要約】「隠れたカリキュラム」に注目する「ジェンダーと教育」研究は、広義の学校文化が児童・生徒を男女で異なる方向へと社会化・選別しており、教師も意図せずしてその過程の一端を担っていることを明らかにしてきたが、今日では、そうした知識は教師たちの間にも浸透し、もはや「隠れた」ものではなくなりつつある。そして、学校においては、「隠れたカリキュラム」を解消し性別にとらわれない生き方をめざす「ジェンダー・フリー教育」の取り組みも見られるようになった。ところが、そうした教師たちの努力にもかかわらず、学校には依然としてさまざまな男女間の不均衡が見られる。そこで、本研究では、全校をあげて「ジェンダー・フリー教育」の実践に取り組んでいる小学校での調査結果をもとに、「隠れたカリキュラム」に関する知識が浸透した後の学校における性的不均衡生成のメカニズムについて考察を行った。その結果、教師の側の意識改革だけでは解消されえないジェンダー構築や、ジェンダー・フリーへ向けた教師の働きかけを無効化するメカニズムの一端が明らかにされた。第1に、教師が「女」「男」として児童と対峙せざるをえないこと自体が、職務と性役割との葛藤をもたらし、職務遂行を困難にさせている可能性が示唆された。第2に、児童の「性別にとらわれない」「自分らしい」選択を促す働きかけにおいて、教師は、「自分らしい」状態の見極めや、家族のあり方を否定できないことにおいて困難を感じていた。また、他の児童からの否定的な評価を予期して児童自らが選択の幅を狭めてしまう可能性も示唆された。

【キーワード】ジェンダー・フリー教育、男女平等教育、「ジェンダーと教育」研究、隠れたカリキュラム、性的不均衡

目次

1. 問題の所在
2. 調査の対象と方法
 - (1) 調査対象
 - (2) 調査方法とデータ
3. ジェンダー・フリー教育の取り組みとその成果
 - (1) 取り組み
 - (2) 成果
4. 性的不均衡の残存とその背景
 - (1) ジェンダー化された存在としての教師
 - (2) ジェンダー化された児童の「主体的選択」
 - ① 「ジェンダー・フリー」見極めの困難
 - ② ピア・グループの力学
 - ③ 準拠集団としての家族
5. 結論と課題

1. 問題の所在

1980年代後半以降、日本の教育社会学において「ジェンダーと教育」研究とよばれる一連の研究の成果が蓄積されてきた¹⁾。その関心の中心は、学校教育における男女の「機会の平等」が「結果の平等」に結びつくことを妨げている「隠れたカリキュラム」の解明にあった(天野1988)。とりわけ、教師-生徒(園児・児童)関係に焦点を当てた実証的研究は、「結果の不平等」の基盤となる「性役割の社会化」に教師が意図せずして荷担していることを暴き出してきた。すなわち、意図的なしつけ/教育目標としてではない、教師による機能的な統制上のストラテジーとしての性別カテゴリー使用が、結果としての「性役割の社会化」をもたらすというのである(森1989, 宮崎1991)。

これら初期の研究においては、大筋において、教師がそうした「隠れたカリキュラム」の担い手であることに、当の教師たちは気づいていないことが想定されてきた。なぜなら、「属性」としての性別カテゴリーの使用は、教師にとってはあくまで手段であって教育内容そのものではないため「その時点での『普遍主義的な教育目的』」によって教師の主観世界では葛藤を免れている(森1999)からである。そのため、学校が平等主義と性差別主義という矛盾する二つのメッセージを生徒(児童)に向けて発していることも指摘されてきたが(木村1990, 宮崎1991, 氏原1996)、そのことが必ずしも教師自身に葛藤をもたらすとはみなされてこなかった。

こうした想定は、それらの研究が行われた時点においては、十分妥当なものであっただろう。しかし、これらの「ジェンダーと教育」研究の成果が、研究者と教師の交流や教師用引き書きなどを通じて学校現場に浸透したことにより、状況は変化した²⁾。一部の教師たちにとって、従来「見えなかった」メカニズムは「見える」ものになり、普遍主義的な教育目的のために性差別主義に荷担してしまう自らのふるまいは、教師自身によって葛藤として自覚されるようになった。そうした教師たちの葛藤を経て、近年では、「隠れたカリキュラム」を解消し性別にとらわれない生き方をめざす「ジェンダー・フリー教育」³⁾と呼ばれる取り組みが各地で展開されるようになった(小川・森1998, 亀田・館2000, ジェンダーに敏感な学習を考える会2001)。

こうした状況を考慮するならば、「ジェンダーと教育」研究は、自らもそれに一役買ってきた変化をも視野に入れ、「隠れたメカニズム」に関する知識が浸透した後の学校環境に焦点を当てる必要がある。もちろん、そうした知識の浸透は、現段階では一部の学校の一部の教師に限られているだろうし、教師自身は「気づいている」つもりでも第三者から見れば「気づき」が足りない場合もあるだろう。したがって、そうした指導上の「不徹底さ」を指摘し続けていくことは、ジェンダー・フリー教育の実践を進める上では重要である。しかし他方で、そうした教師の「気づき」や努力だけでは解消され得ない性的不均衡生成のメカニズムがあるとするならば、そうしたメカニズムを解明することこそが、「ジェンダーと教育」研究の次なる課題ではないだろうか。すなわち、問われるべきは「教師の隠れたメカニズムに関する知識と、その解消を目指す努力にもかかわらず、何故に、いかにして、学校における性的不均衡は生ずるのか」という問いなのである。

以上の問題意識に基づく試みの1つとして、本研究では、全校をあげてジェンダー・フリー教育に取り組んでいる小学校の事例を取り上げ、依然として確認される性的不均衡の実態を明らかにするとともに、それらの不均衡を生じさせる背景や、その解消を目指すうえで教師が直面する困難や葛藤について考察を行う。以下、2節で調査の対象と方法について述べ、3節で調査対象校におけるジェンダー・フリー教育の取り組みの様子とその成果を概観する。続いて4節でそう

した取り組みにもかかわらず確認される性的不均衡の様子とその生成の背景について考察を行い、最後に5節で結論と今後の課題を述べる。

2. 調査の対象と方法

(1) 調査対象

本研究で取り上げるのは、平成12年度にL市教育委員会の研究指定を受け、3カ年の計画で「男女平等教育」⁴⁾の研究実践に取り組んできたM小学校の事例である。

L市は人口約23万人（2003年1月現在）。1970年代の半ばから、市内の学校に勤務する教師と市内で働く女性の有志により、学校教育における性差別解消へ向けた取り組みが始められた。当初から、小中高生や保護者の実態調査、教科書の中の性差別の洗い出し、性差別解消のための小中高一貫カリキュラム作成など精力的な活動が行われ、「母と女教師の会（当時）」の県大会ではその成果が報告されていた。70年代の終わりには、早くも男女混合名簿に関する議論がなされ、「女子が先」の男女別名簿が試みられた学校もあった。

男女混合名簿への取り組みが全国的に見られ始めた1980年代になると、L市でも、男女混合名簿をめぐる議論はさらに活発化していった。80年代半ばには、これらの活動にかかわる教師と女性たちに推された女性候補者が市議選で当選し、初の女性市議が生まれた。その後、彼女らは、市議会や審議会などを通じて、教育における女性差別解消のための施策を市に働きかけてきた。

1992年には、市内の学校で県内初の男女混合名簿が実現し、その後も徐々に男女混合名簿を採用する学校が増えていった。平成14年度現在、市立小学校27校すべてにおいて混合名簿が採用されている。市立中学校では13校中11校が混合名簿を採用しており、男女別名簿採用の2校のうち1校では、1、2年生のみに試行的に混合名簿を採用している。また、市教育委員会の指導のもと、市内の小中学校の教師たちによって市独自の男女平等教育の手引書や副読本の作成が進められ、平成12年度には手引き書が、平成13年度には小学校低学年用と高学年用の副読本が完成し、平成14年度には小学校中学年用と中学校用の副読本が完成予定である⁵⁾。

M小学校は、こうしたL市における一連の動きの中で研究指定を受けた。M小学校の校区はL市の郊外に位置しており、もともとは農村地域であったが、近年では宅地化が進み、マンションや一戸建て住宅が建ち並んでいる。2002年4月現在で、教職員数32名、児童数566名、各学年3クラスずつの学級編成となっている。

(2) 調査方法とデータ

筆者は、2001年11月から2002年10月までの1年間、「助言者」としてM小学校の取り組みに関わらせていただいた。本発表で用いる事例は、①学校からいただいた指導計画や研究報告書等の資料、②「中間報告会」の際に行われた公開授業の非参与観察と「全体会」および「分科会」の参与観察、③校長・教頭・研究主任に対するインタビュー、④「研究発表会」の際の公開授業の非参与観察から得られたものである。

「中間報告会」は、2002年1月に行われた。公開授業は、「男女平等」に関する45分から60分の授業を全学級で一斉に行う形式であったため、すべての授業を最初から最後まで観察することは不可能だった。そこで、60分の間に全学級を回り、それぞれの学級の様子をビデオカメラで撮影した。観察時間は最も長いクラスで約15分、短いクラスで約2分であった。このように、各授業の観察時間が非常に限られていたため、授業の内容や進め方を把握するにあたり、配布された

指導案と「全体会」および「分科会」での教師の発言内容に頼らざるを得なかった。

「中間報告会」の際の「全体会」および「分科会」は、公開授業の終了後行われた。まず、全体会で学校長の挨拶と研究主任による研究構想の説明が行われた。続いて、授業を行った教師たちが、低、中、高学年の各担当別に分かれて分科会を行った。分科会では、約1時間かけて、授業を担当した教師たちが授業の自評を述べるとともに、教育委員会指導主事らによる講評が行われた。筆者は、中学年の分科会に参加して講評を行った。その後、再び全体会で、市教育委員会からの講評および助言者（筆者）の講話が行われた。これら全体会および分科会の様子は、全てテープに録音した。

校長、教頭、研究主任へのインタビューは、2002年8月に筆者がM小学校を訪問して行い、約2時間のやり取りの様子をテープに録音した。

「研究発表会」は、2002年10月に行われた。ここでの公開授業も、中間報告会と同様に、「男女平等」に関する45分から60分の授業を全学級で一斉に行う形式であった。ここでは、ビデオカメラでの撮影は行わず、児童に話しかけられる場合には話しかけて質問をしたり、案内役の教師から説明を受けたりしながら、60分の間に全学級を回り、授業の様子を観察した。

これら学校での観察やインタビューとは別に、M小学校に通うある男子児童の保護者1名に対してインタビューを行った⁶⁾。インタビューの後、その保護者を通して男子児童本人に対していくつかの質問をしてもらい、その結果を電子メールでいただいた⁷⁾。

3. ジェンダー・フリー教育の取り組みとその成果

(1) 取り組み

M小学校では、男女平等教育を進めるにあたり、「研究主題」「めざす子ども像」「育てたい資質・能力」などからなる詳細な研究構想が練られている。そこでは、「自分らしさが発揮できる子どもを育てる男女平等教育の創造～お互いの思いや考えを大切に作る授業づくりを中心に～」という研究主題のもと、「性別にとらわれず、自己の能力を発揮し、個性的・創造的に生きる子ども」を育成するため、「広く豊かな心」「性差の認識」⁸⁾「生活に生きる実践的態度」という3つの資質・能力の育成が目指されている。

これらの目標の達成をめざすM小学校の取り組みは、大きく分けて次の2つに整理される。1つは、ジェンダー・フリーな環境整備、すなわち「隠れたカリキュラム」をジェンダーの視点から点検し、学校環境における性的不均衡と教師のジェンダー・バイアスを解消すること。もう1つは、ジェンダー・フリーな態度形成、すなわち授業や生活指導を通して児童のリアリティへと介入し、児童のジェンダー・フリーな態度の形成を促すことである。

前者の環境整備に関しては、「男女混合で、あらゆる活動を行う」「男女同一になるように、教師も子どもたちと関わる」「性別で分けるのではなく、関心別にグループ編成を行う」という視点から、以下のような点が学校をあげて取り組まれている。名簿は男女混合とし、靴箱やカバン棚は名簿順、整列も身長順や名簿順。名前札や上靴の性による色分けはしない。あらゆる学校生活の場面では男女とも“さん”付けで呼びかける。教室の席の配列、体育のチーム分けは性別に関係なく行い、学習グループや委員会活動は性別で比率を設けず子どもの関心に沿って選択させる。教師は、男女でほめ方・しかり方を同等にするよう心がけ、授業中の指名回数なども男女平等にする。教職員の性別役割分担を解消する。

後者の態度形成に関しては、年間指導計画に基づいた体系的な取り組みがなされている。指導

計画は、各学年の児童たちが、それぞれの教科を学ぶ中で、年間を通して一連の「男女平等」に関する学習をし、さらにそれが次の学年へと引き継がれていくよう構成されている。学習指導要領の枠組を越えた授業ができないため、学習内容の設定においても工夫が凝らされている。理科や家庭科のように、一部の単元が上記の育てたい資質・能力と一致する場合は、「内容一致型」の単元としてそのまま活用されている。道徳、学活、国語、社会科などのように、既存の単元の一部に男女平等の視点を付加することで男女平等教育の学習ができる場合は、「内容付加型」の題材として活用されている。先述の資質・能力を育てる上で適当な指導内容が既存の単元に見当たらない場合は、「内容新規型」として、主として総合的な学習の時間において新たな単元が作成されている⁹⁾。

(2) 成果

こうした取り組みの結果、どのような成果が現れているのだろうか。

筆者が児童の様子を観察することができたのは、取り組みが開始されて1年10ヶ月を経た「中間発表会」と、さらに9ヶ月後の「研究発表会」の2回だけである。これだけの観察で、教師や児童の時系列的な変化の様子を客観的なたちで把握することは困難である。したがって、ここでは、学校が児童に対して独自に行った調査結果と、教師たちへのインタビューをもとに、取り組みの効果について概観しおきたい。

M小学校では、男女平等教育の研究実践が開始された平成12年度の6年生と、最終年度にあたる平成14年度の6年生に、同じ質問項目を用いた意識調査を行っている。それによれば、料理や掃除や洗濯は女がするべきだと思う者の割合が少なくなり、逆に、それらは男女どちらともがするべきだと考える者の割合が増えている。平成12年度と平成14年度の6年生の回答を比べてみると、「女がするべき」と答えた者の割合は、「料理」(21%→14%)、「掃除」(8%→5%)、「洗濯」(29%→8%)のいずれにおいても少なくなっているのに対し、「男女どちらともがするべき」と答えた者の割合は、「料理」(69%→72%)、「掃除」(81%→89%)、「洗濯」(56%→89%)のいずれにおいても多くなっている。

また、教師たちの観察によれば、少なくとも次のような変化が見られるという。まず、教師側の変化に関して、たとえば、従来は運動会の大道具を運ぶのは暗黙のうちに男性教員の仕事となっていたが、研究実践を始めてからは男女双方が協力して運ぶようになったという。先日、器楽祭の準備のため、オルガンを3階から1階の体育館へ運ぶ際、従来であれば「男の先生お願いします」と言っていたのが、「お手すきの先生お願いします」という言い方に代わり、女性教員も参加したという。また、研究実践3年目に赴任した教頭(男性)は、M小学校赴任をきっかけに、それまでほとんどしなかった家事をするようになったという。

児童の側にも変化が見られるという。以下の校長の談話にあるように、男女が一緒に遊んだりグループ活動をしたりすることが増え、女子が応援団長に立候補するというような、従来の固定的な「女/男らしさ」から逸脱した行動に対する表立った批判が見られなくなってきたという。

低学年は、こういう男女平等教育が進む以前にも、男である女であるということあまり意識せず一緒に遊んでいました。ただ、自我の目覚めみたいなのが出てくる3年生くらいから、グループを作らせるときに、男であること女であることというのが出てきて…。これが高学年になると、男は男、女は女という…。まあ、そういう、男が男で集まって、女が女で集まるという傾向が全然なくなったわけではないけど、薄くなってきているというのが実感です。これまでは、男の子と女の子を一緒にグループにしたら、お互いが「うー」「いやー」って言ったのが、そういうのを聞かなくなった。もう、それが当たり前。目的を同じにして集まったグループっていうことで、それが男女3対1だろうが、2

対2だろうが、そういう抵抗はあまり強くなかった。そう思います。

確実に変わったのは、たとえば、以前は、応援団の団長さんに女性が立候補したときに、「えーっ」という声自然に上がるような雰囲気があったと思うんですよ。ところが今のうちの学校には、女の子が立候補したこと自体については「えーっ」というような、そういうような声は上がらない。その子が言っている「こういう応援団にしたい」という決意表明のような、その迫力と中身とで、みんなが決める。男である女であるに関わりなく、その子がどれくらいのやる気とビジョンを持っているかということによって決まってしまう。

また、ある男子児童の保護者は、家庭で友人のことを話題にする際にも、息子の口から「○○（ファーストネーム）さんが…」という言葉が自然に出てくるところが印象的だと語っている。

4. 性的不均衡の残存とその背景

このように、M小学校では「男女平等教育」の取り組みによる上記のような成果が見られるが、その一方で、依然として教師や児童の振る舞いに性的不均衡が見られるのも事実である。そこで次に、教師と児童それぞれにおいて見られる性的不均衡を取り上げ、その生成の背景について考察してみよう。

(1) ジェンダー化された存在としての教師

これまで、教師集団における性別による役割分担が児童（生徒）に対して性役割モデルとしての機能を果たす可能性が指摘されてきた（天野1998）。M小学校では、この点を考慮しつつ、教師集団における性的不均衡を解消しようとする努力がなされている。先に述べたように、教職員の間だけで相互作用が完結する荷物の運搬のような場面では、性別による役割分担はかなり解消されてきている¹⁰⁾。

ところが、教師間で完結する相互作用場面ではなく、児童との相互作用が展開される場面では、一部の教師たちがためらいなく男女別の役割を取ろうとする事例が確認された。研究実践が開始されて2年目に、「縦割り授業」と呼ばれる、1年から6年までの子どもを混合させた異学年集団での授業で3つのブロックをつくった際に、たまたま男性教員が1人もいないブロックができてしまったことに対して、女性教員の間から、男性教員を入れてもらわないと困るというクレームが出たという。「男女平等教育」への取り組みの中で、役割モデルとしての教師のあり方が児童の態度形成に影響を与えることを自覚しているはずの女性教師たちが、なぜそのような行動をとったのだろうか。

校長は、そのとき「特に力仕事があるわけでもないし、子どもたちを指導するのに男だろうが女だろうが関係ない」として、女性教員の申し出を却下したという。この例について、研究主任の男性教諭は次のような見解を述べた。

女の先生たちは、（男とか女とかにこだわってはいけないということは）わかっているんだけど、どうしてもここに男の先生がいないといけないというか、どうしてもいざ子どもと接するときに「締める役」がやっぱ1人いると。やっぱり、「女の先生だけじゃ、言っても締まらんもんね」っていうところも現実あって。やっぱり、だらっとしたものを締めるには、男の大きな声でばーって言った方がいいって思っているところもあつたりしますね。私たち（男性教師）が「なんかお前たちは！」って言ったら、子どもも「あっそうか」と思うけれども、女の先生が「なんかお前たちは！」って言ったときに、保護者にしろ「なんて言葉を使うんだらうか」というところもあつたりするのが難しいところだと思います。ほんとは私たち（男性教師）もきれいな言葉で、「あなたたち、ちゃんとしなさいよ」って言わないと

いけないんでしょうけど、そこらへんは、(教師の性別によって)受け入れられる受け入れられないということがあっても現実かなあと、

(括弧内は筆者による補足)

この研究主任の発言からうかがえるのは、多人数の児童を統制する際に大声で怒鳴るという戦術(tactics)が有効であるということに加えて、それは男性教師によって用いられるときにより効果を発揮する戦術であって、女性教師がそれを用いてもあまり効果が得られないか、あるいはそうした戦術の使用自体が非難される可能性があるということである。

教師についてではないが、こうした「男性的な」振る舞いに関する女性の行為の無効化や葛藤は、江原由美子やB・ヒューストンによっても指摘されている。

江原(2001:35-41頁)は、ある発言によって行為主体の望む行為が適切に遂行できるための条件として、その発言が「正しい状況」において発せられることに加えて、その発言とそれを発する主体の成員カテゴリーとが「常識(社会慣習)」によって結びつけられていることをあげている。そのうえで、「男」がある発言によってある行為を適切に遂行できる状況で、「女」が同じ発言をを行ったとしても、それが「常識」的に「女」というカテゴリーと結びつかない行為に関わる発言であるならば、その行為は必ずしも適切に遂行されるわけではないことを指摘している。

ヒューストン(Houston 1994)は、説得力があるとみなされる少年や男性の話し方が、少女や女性によって用いられた場合、しばしば否定的で敵意に満ちていると見なされるとする先行研究にふれ、学校において推奨される「教養ある」(educated)話し方が、実は男性的な価値基準によって価値づけられたものであると指摘している。そのうえで彼女は、学級において「教養ある」話し方を訓練する際に、少女たちは、もし成功したいならば「男性的」と見なされる話し方を採用しなければならないというダブルバインド状態に置かれることを指摘している。

保護者はもちろん、児童たちもすでに、女性として/男性として、どのような振る舞いは許容され、どのような振る舞いは許容されないのかという「常識」をある程度形成していると思われる。もし、「大声で怒鳴る」ことが、児童や保護者の「常識」において「男性的」な指導方法だとするならば、女性教師によるそうした指導方法の採用は、彼女の振る舞いと彼女が位置づけられている「女」カテゴリーとの間に齟齬を来してしまう。すなわち、女性教師は「職務上の要請」と「女であること」との間で葛藤を経験しているのである。もちろん、女性教師たちには、職務上の要請により効率的に答えるために、それらの「常識」をやぶって、「男性的な」口調・態度で児童を指導するという選択肢もある。しかし、そうした選択は、児童や保護者からの否定的な反応を予期させるため、より控えられてしまうのではないだろうか。

「大声で怒鳴る」ことに限らず、管理・統制という教師の職務上の要請が男性性と親和性の高いものであるならば、男性教員においては「男であること」と「職務上の要請」との間での葛藤を感じる必要はないが、女性教員の場合は「女であること」と「職務上の要請」との間で葛藤を感じつつ職務を遂行しなければならない。これまでの研究では、教師の職務上の要請としての児童(生徒)の統制において、教師が手段として「性別カテゴリー」を用いることが結果としての性役割の社会化として機能すること(森1989, 宮崎1991)や、教師の提示する男女平等主義が児童(生徒)の抵抗によって無効化されること(氏原1996, 木村1997)は指摘されてきた。しかし、教師から児童(生徒)に対する働きかけの効果が教師の側の性別によって左右される可能性についてはあまり議論されてこなかったように思える。この事例は、教師が、本人の意識や心がけ以前に、児童たちとの相互作用場面において「女」あるいは「男」として現前せざるをえないとい

うこと、そしてそのこと自体が、子どもを指導する上での影響力行使の程度を左右する可能性を示唆している。

(2) ジェンダー化された児童の「主体的選択」

性的不均衡は、児童の選択の結果においても見られる。先述のように、M小学校では、あらゆる持ち物の色を男女で区別せず自由に選ばせており、係や班活動でも、性別にこだわらず児童本人の関心に沿って選択させている。しかし、それにもかかわらず、児童たちの持ち物や班活動のいくつかにおいては、明らかな性的不均衡が確認された。

持ち物における性的不均衡は、ランドセルとシューズの色にもっとも顕著に見られた。ランドセルの色に関する規則はないにもかかわらず、M小学校の女子のランドセルのほとんどは赤で、男子のランドセルのほとんどは黒である。たとえば、平成13年度の3年生のあるクラスでは、児童のランドセルの色を調査していたが、女子は全員赤で、男子では数名の青を除いてすべて黒だった。担任教師が児童になぜそれらの色を選んだのかを尋ねると、「もらった」「赤より黒が好き(男子)」「お店に赤と黒が多かった」「おうちのひとが決めた」という答えが返ってきた。別のクラスのある男子児童によれば、クラスの女子の中に2人ほどピンクっぽい人がいるが、他の女子はすべて赤で、男子はすべて黒だということだった。

上履き(シューズ)の色に関しては、ランドセルに比べればいくらかバリエーションがあるものの、ほとんどの女子は赤を選び、ほとんどの男子は青を選んでいる。たとえば、「中間発表会」の公開授業における観察の際、5年生のあるクラスでは、教室の後ろを左右に動いて確認できた16人に関しては、赤以外の上履きを履いた女子、青以外の上履きを履いた男子は確認できなかった。別のクラスのある男子児童によれば、クラスの中には黄色や緑の人も少しいるが、主流は女子=赤、男子=青ということだった。校長によれば、「男女平等教育」の取り組みを始めてから、年々少しずつ青と赤以外の上履きを履く児童が増えており、特に低学年ではその傾向が著しいという。しかし、青を履く女子や赤を履く男子は見られないようである。

班・係活動に関しては、かなり男女の混合化が進んでいる学級もあるということである。しかし、平成13年度の5年生のあるクラスの教室に貼ってある係の一覧を筆者が観察したところ、7つの係班のうち、男女混合の班は、「スポーツ係」(女2, 男3)と「環境係A」(女3, 男1)の2つだけであり、「集会係A」(女4)、「集会係B」(女4)、「環境係B」(女4)ではすべて女子のみ、一方で「スポーツ準備係」(男7)、「集会係C」(男4)では男子のみであった。

こうした児童の「主体的選択」の結果に見られる性的不均衡は、小学生の時点で、児童の好みがすでにジェンダー化されていること、すなわち男女別に水路づけられていることの現れであると考えられる。M小学校では、こうした結果を「児童の主体性の尊重」として放置するのではなく、そうした「主体的選択」の背後にひそむ「性別へのとらわれ」に気づかせ、より「自分らしい」選択ができるよう児童に働きかけている。しかし、そうした取り組みにおいて教師がある種の困難に直面したり、そうした教師の取り組みが無効化されたりする事例が見られた。

① 「ジェンダー・フリー」見極めの困難

第1に、教師たちは、児童の「主体的選択」が本当に「性別にとらわれていない」のかどうかの見極めにおいて困難に直面していた。たとえば、赤いランドセルを男子児童が選んだ場合や青いシューズを女子児童が選んだ場合には、「性別にとらわれない」「自分らしい」選択ができると容易に判断される。しかし、男子が黒いランドセルを選び女子が赤いシューズを選んだ場合、それは男らしさ／女らしさととらわれた選択なのか、それとも性別にとらわれない自分らしい選択をした結果たまたま男性向き／女性向きとされる色になったのかの判断は難しい。たとえ本人

が性別にこだわっていないと答えたところで、そうした好みの形成においてジェンダーのステレオタイプが全く関与していないとは必ずしもいいきれない。かといって、それを「性別にとらわれた選択」だと決めつけてしまうこともできない。

もちろん、日頃から児童たちと親密な関係をもつ教師にしてみれば、児童たちの選択がジェンダーのステレオタイプにかなり「とらわれて」いる選択なのか、それとも比較的「とらわれない」選択なのかは感覚的に把握できているのかもしれない。しかしそれでも、児童たちをより「自分らしい」状態へ導く働きかけにおいて、教師たちは困難を感じているようだった。

たとえば、平成13年度の3年生の授業では、その学級の児童のランドセルの色が赤と黒に偏っていることを確認した後、筆箱や洋服など自分の他の持ち物の色は様々であることに気づかせ、必ずしも性別によって色が決まっているわけではないことを伝えていた。そして最後に、ランドセルの絵に好きな色を塗って自分だけのオリジナルランドセルをつくらせる作業を行った。しかし、それでも、女子だけで構成されたある活動班では、全員がランドセルを赤で塗っていた。担任教師は、問題を感じながらも、とりあえずはそうした児童の「主体的選択」を尊重するしかなかった。

研究主任の教師は、性別にかかわらず自分のやりたい仕事を考えてみる授業を行ってきた中で、性別にとらわれた選択をしていると思われる児童に対する働きかけの難しさを感じつつも、様々な選択肢を繰り返し提示して児童自身の気づきを待つという方法で、「性別にとらわれない」態度の形成に努めていた。

たとえば、大工さんを選んだ男子に対して「あんた男やけん大工さん選んだんじゃないと（＝ないですか）、そんなんおかしいよ」っていうところまでは否定できないですよ。できるとすれば、たとえば将来市長になりたいから女性市長を見つけて話を聞いて調べたいという女子の行動を望ましいものとして評価し提示すること。そうしたことを繰り返すことで、「あっそうか、自分も男やけん大工さんの仕事を選んだけど、そうじゃなくて、自分のしたいことを考えていくのも大事なんだなあ」ということを実感させて、サポートしていくしかないだろうなあって思います。

（括弧内は筆者による補足）

②ピア・グループの力学

第2に、児童間相互作用における「性別へのとらわれ」の解消に関して、成果が見られたとする教師側の評価とは対照的に、依然として他の児童の「目」を気にしつつ選択を行う児童もいることが確認された。M小学校では、「性別にとらわれた」他の児童のサンクションによって各児童の選択が「性別にとらわれた」ものにならぬよう、先に示したように、研究実践の副主題として「お互いの思いや考えを大切にすること」を掲げて指導に当たっている。すなわち「自己の思いを大切にすることと同時に「他（者）の思いを大切にすること」をも重視しているのである。その結果、先に述べたように、教師たちの観察によれば、支配的なジェンダーの規範からはずれた他の児童たちの行動に対して、表立った反発は見られなくなりつつある。

しかし、仮にそうした表立った反発が少なくなっても、他の児童からの暗黙の評価を気にかけて多数派に迎合しようとする児童がいる可能性を否定することはできない。たとえば、ある男子生徒は、クラスにはピンク色のシャツを着ている男子はいないとしたうえで、もしあなたがピンクを着ていたらどんな感じかとの母親の問いに、「ピンクなんか着ているヤツはいないし、着ていたら変な事言われちゃう」と答えていた。この母親は、彼と話してみても次のような感想を語った。

例えばクラスの人気のあるリーダーシップを取れる男の子が赤やピンクのTシャツを着ても、人気があるゆえ、それは認められるのだと思うのですが、自分がクラスの中で明らかに発言権をもっていない、人気が無いとわかっている子どもにとっては、目立つ色や着慣れない色、つまり赤やピンクのような色を着ていこうとすることに抵抗があるようです。

特にクラスの中で「弱い」立場にある子どもは、「性別にとらわれない」選択を進める教師たちの働きかけにもかかわらず、他の児童からの視線を気にしつつ多数派に合わせて無難にその場を乗り切ろうとしているのかもしれない。先のオリジナルランドセルの例でも、その班の女子は皆赤が好きだったのではなく、自分だけ赤以外の色を塗ると他の児童から否定的に見られるのではないかという心理が働いた可能性も否定できない。これらの事例は、学校におけるジェンダー・フリーな態度形成をより効果的に進めるためには、学級やピア・グループにおける児童間の力学と、グループ内での個々の児童の「地位」を考慮する必要性を示唆している。

③ 準拠集団としての家族

第3に、学校で伝達しようとする価値と児童の家族における支配的価値が必ずしも一致しないことから、教師たちは、それぞれの家族のあり方を尊重しようとする児童のリアリティへ思い切った介入ができないことに困難を感じていた。

児童のリアリティは、学校だけでなく、家族、マスメディア、友人など様々な他者との関係の中で構築されているリアリティである。児童のリアリティへの介入は、単に児童がすでに内面化している価値観を変更することにとどまらない。それは、児童が日常生活において関係を取り結んでいる他者への児童自身の意味づけの変更を迫るものでもある。特に家族は、児童にとって最も「重要な他者」であり第一義的な「準拠集団」である。そのため、教師にとって、マスメディアを批判したり、他の児童の言動に変更を求めると同じように、児童の家族のあり方を批判し、それに介入することは難しい。研究主任の教師の発言には、男女平等教育に対する保護者の理解が必ずしも得られていないこと、男女平等教育を行うことがとすれば保護者の生活のありかたの否定につながりかねないことに苦慮している様子が見えてくる。

それはもう、親御さんも、そういう心の準備がない状態で、学校が（「男女平等教育」を）一方的にしているということで、まあ3年たったからある程度麻痺された部分もあるだろうけど、初年度はやっぱり抵抗が薄々あったんですよね。たとえば、去年から男女関係なく「さん」づけで呼んでるんですけど、「何で『さん』づけせないかんのか、男は『くん』でよかつさい（＝いいじゃないか）」と親が言ったりとか、たとえば（子どもが）学校で男女関係なく家事分担せないかんよって学んできて家で言ったとした場合、「お父さん外で仕事してきようもん（＝してきているでしょ）、お母さんは仕事せずに家庭のことするのが仕事やろうもん（＝仕事でしょ）」っていうところで。だから、まあ、「おうちではそういうやり方なんだろうけど、あなたたちがいろいろと技術を身につけていこうね」っていうようなところでうまくごまかしているのが現状ですよ。家庭が変われば望ましいんだけど、だからやっぱり「あなたたちがいまからやっていこうね」っていう。やっぱり、現実として、地域側なり校区側に広げていった場合には、大歓迎で受け入れられるものじゃない部分があったりするから、そのあたりが難しいところですね。だからまず子どもを通して、少しずつっていうところですね。

（括弧内は筆者による補足）

子どもたちは、まあ教師もそうなんですけど、特に初年度は、男女不平等を指摘することが多かったんですね。男女平等教育っていったら、いまこんな差別、不平等がある、それを見つけようっていうような授業を考えていたんです。けど、やっぱり、プラス的にとらえていかないと。たとえば、（現状を）否定してしまうような、揚げ足をとってしまうような授業をしてしまったら・・・たとえば、男女色って学習するときに、「あなたたちのランドセル見てごらんで。男は黒ばっかりやろう、女は赤ばっ

かりやろう。なんでそけな(=そのような)色を買うとね(=買うのか)。」っていうような言い方をしてしまったら、「だっておじいちゃんを買ってくれたんだもん、おばあちゃんがかってくれたんだもん」というのを否定してしまうことになりますからね。だから、それが悪いっていうふうにとらえるんじゃない、たとえば、「ランドセルもいろんな色売ってたらあんたたちも選べたよね」というふうには、なんかこう、いまあるのを否定するんじゃない、これから先広がっていくっていうふうには、まあどちらかといえばプラスでとらえていくっていうような授業を考えられたらいいねって、現実を否定するんじゃない、展望をもてるような授業をというようなことで考えてます。

(括弧内は筆者による補足)

5. 結論と課題

本研究では、これまで「ジェンダーと教育」研究が明らかにしてきた「隠れたカリキュラム」に関する知識を教師が持ち、その解消に向けて努力しているにもかかわらず、依然として学校内に見られる性的不均衡に焦点を当て、その生成の背景を考察した。その結果、教師の側の「気付き」や意識改革だけでは解消されえないジェンダー構築や、ジェンダー・フリーへ向けた教師の働きかけを無効化するメカニズムの一端が明らかにされた。

第1に、児童や保護者のジェンダー化されたリアリティのもとでは、教師たちは、自らの意識の持ち方とはかかわりなく「女」「男」として現前せざるをえず、それによって要請される職務の遂行が困難になったり、職務と性役割との葛藤に陥ったりする可能性が確認された。

第2に、児童の「性別にとらわれない」「自分らしい」選択を促す働きかけにおいて、教師は、「自分らしい」状態の見極めや、家族のあり方を否定できないことにおいて、困難を感じていた。また、たとえ表立った批判がなくても、他の児童からの否定的な評価を予期して児童自らが選択の幅を狭めてしまう可能性も示唆された。

以上の本研究における知見をふまえたうえで、最後に、今後の「ジェンダーと教育」研究の課題を述べておきたい。

第1に、「ジェンダー・フリー」概念のより詳細な探求である。本研究では、「ジェンダー・フリー教育」の用語を、「ジェンダーに敏感になり、ジェンダー・バイアスを除去し、性の平等をはかる教育」の意味で用いてきた(注1参照)。しかし、本研究で明らかにされたように、ジェンダー・フリー教育における困難の1つが、「ジェンダー・フリー」なる状態をどうやって見極めるかという点にあるのであれば、「ジェンダー・フリー」に関して、そうした抽象的な定義だけでなく、より具体的な状況にそった説明が必要とされる。教師たちの間では、しばしば、「男女平等教育は性差をなくそうとしているのか」とか「男女平等ならトイレも男女一緒にするのか」というような疑問の声も聞かれるという¹¹⁾。一見すると暴論であるかのように思えるこれらの議論も、近年のフェミニスト・ポスト構造主義やクイア・スタディーズの知見に照らし合わせるならば、あながち的外れであるともいえない。今後は、こうした疑問の声に対して、学界における最新の動向をふまつつも、学術用語で煙に巻くのではなく、現場の教師たちが理解できる言葉でこたえていくことも課題の一つであろう。

第2に、「隠れたカリキュラム」に対して相互作用論的な視点でアプローチすることである。学校における教育という営みが、教師と(保護者を背後に擁した)児童との相互作用で成り立つものであるならば、ジェンダー・フリー教育の成否は、単に教師の意識のみに左右されるものではない。たとえ教師が「隠れたカリキュラム」に関する知識を十分に持ち、その解消に向けた取り組みを行ったとしても、そこには、教師の努力だけでは簡単に崩せないジェンダー化されたり

アリティという大きな壁が立ちふさがっているのである。したがって、ジェンダー・フリー教育が思ったような効果を上げられないことに対して、いたずらに教師のみにその責めを負わせることは慎まねばならない。そうしなければ、教師は無力感に打ちひしがれ、ジェンダー・フリー教育への取り組みの意欲を失ってしまうかもしれない。

しかし他方で、冒頭にも述べたように、「隠れたカリキュラム」に対する敏感さを持ち合わせ、ジェンダー・フリー教育に積極的に取り組んでいる教師は、現段階ではまだ少数であろうし、教師自身は「気づいている」つもりでも第三者から見れば「気づき」が足りない場合もあるだろう。そうした意味では、教師の「気づき」や意識改革を促していくことも、依然としてジェンダー・フリー教育を進めていく上での効果的な戦略である。今後は、教師側の効果的な取り組みの方法を開発していく一方で、教師の努力だけでは解決できない側面に対していかなる方法で働きかけていけばよいのかを探求することも必要であろう。

これまで見てきたように、学校はそう簡単にはジェンダー・フリーになりえない。ジェンダー・フリー教育に取り組む教師たちは、多くの困難や葛藤に直面している。しかし、だからといって、ジェンダー・フリー教育の取り組みが無効であるわけではない。困難は不可能を意味しないし、葛藤は変化の源でもある。学校をジェンダー・フリーにしようとする取り組みは、確実に社会へとジェンダー・フリーを浸透させていくだろう。

注

- 1) 「ジェンダーと教育」研究の動向に関しては、天野（1988）、亀田・館（1990）、森（1992）、中西・堀（1997）、多賀他（2000）を参照のこと。
- 2) A・ギデンズが述べているように、学問と研究対象の間に見られるこうした現象は、自然科学と比較した場合の社会科学の特徴だといえる。彼によれば、学問的な概念や理論が一般の人々の間に浸透し、人々が日常生活を送る際の準拠の構成要素となっていくという現象は自然科学にも社会科学にもあてはまるものであるが、社会科学の場合は、研究対象の特性を描写するために生み出された概念や理論が研究対象そのものの構成要素となり、それらの概念や理論が適用される状況を作り変えてしまうこともある、という点で自然科学の場合とは決定的に異なっていると述べている。（Giddens 訳書1987, 111頁）。
- 3) 本研究では、B. ヒューストン（Houston 1994）の「ジェンダー・フリー」概念の検討に当たって、「ジェンダー・フリー教育」を、ジェンダーに敏感になり、ジェンダー・バイアスを除去し、性の平等をはかる教育の意味で用いている。
- 4) L市の教育委員会や学校現場では「男女平等教育」の用語が定着している。「男女平等教育」と「ジェンダー・フリー教育」の用法やニュアンスの違いについてはいくつかの見解があるが（東京女性財団1995、館1999）、M小学校の取り組みを見る限り、現在全国的に進められている「ジェンダー・フリー教育」の取り組みの一環と位置づけて差し支えないと判断した。
- 5) L市の「男女平等教育」をめぐる取り組みの歴史と現状に関する情報は、筆者が男女平等教育の助言者および男女平等政策の審議会委員を務めるなかで、折に触れて関係者から収集したものである。
- 6) この児童や彼の保護者の発言を解釈する上で、この児童の学年は重要な情報の一つであると思われるが、プライバシー保護のため、あえて記さなかった。

- 7) 本研究の知見は、学校からいただいた資料の他に、わずか2日間の観察と3人の教師および1名の保護者へのインタビューから導き出されたものであるため、事例の信頼性や一般性の程度については若干の留保が必要である。今後、新たな観察の機会や他の教師へのインタビューの機会があれば、そこで得られた知見をもとに、今回の知見を検証していく必要があるだろう。
- 8) L市やM小学校で用いられている「性差の認識」という用語は、その語感から、多様で変化するジェンダー関係を単純化し固定化してとらえさせてしまう危険性を感じさせるが、M小学校の「研究構想」の内容や教師の説明から判断して、それは「性現象に対する適切な理解」というような意味であると解される。
- 9) M小学校の男女平等教育に関する研究構想の枠組みやそこで用いられている用語は、研究実践が進むにつれて少しずつ変化しているが、ここで示した枠組みと用語は、2002年10月に行われた「研究発表会」の資料に準じている。
- 10) 性役割モデルとしての教師の問題に関して、学校の努力だけでは即座に解決できない問題もある。たとえば、M小学校の教員組織の構成を見てみると、平成14年度の全18学級担任のうち、男性教師は3人だけで、しかも3年、5年、6年に各1人と、どちらかといえば高学年に偏っている。また、そうした女性教師の多さにもかかわらず、校長・教頭は男性である。つまり、こうした教員構成は、多くの研究で指摘されてきたように、暗黙のうちに児童に対して男性優位のメッセージを送っていると考えられる。しかしこの問題は、教育事務所管内の教員の性比の問題とも関わっており、M小学校の取り組みだけではすぐに解決できる問題ではない。
- 11) これらは、「男女平等教育」に取り組むL市の教師が、他の教師から浴びさせられた発言である。

引用文献

- 天野正子 1988 「『性（ジェンダー）と教育』研究の現代的課題—かくされた『領域』の持続—」日本社会学会編『社会学評論』39巻3号, 266-283頁。
- 江原由美子 2001 『ジェンダー秩序』勁草書房。
- Giddens, A., 1976, 松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳『社会学の新しい方法規準—理解社会学の共感的批判—』而立書房, 1987年。
- Houston, B. 1994, "Should public education be gender free?", Stone, L. (ed.), *The Education Feminism Reader*, Routledge, pp.122-134.
- ジェンダーに敏感な学習を考える会（編）2001『ジェンダーセンシティブからジェンダーフリーへ—ジェンダーに敏感な体験学習—』すずさわ書店。
- 亀田温子・館かおる 1990 「教育と女性学研究の動向と課題」女性学研究会編『ジェンダーと性差別』, 勁草書房, 130-149頁。
- 亀田温子・館かおる（編）2000 『学校をジェンダー・フリーに』明石書店。
- 木村涼子 1990 「ジェンダーと学校文化」長尾彰夫・池田寛編『学校文化—深層へのパースペクティブ—』東信堂, 147-170頁。
- 木村涼子 1997 「教室におけるジェンダー形成」『教育社会学研究』61集, 39-54頁。
- 宮崎あゆみ 1991 「学校における『性役割の社会化』再考—教師による性別カテゴリー使用をてがかりとして—」『教育社会学研究』第48集, 105-123頁。
- 森 繁男 1989 「性役割の学習としつけ行為」柴野昌山編『しつけの社会学』, 世界思想社,

155-171頁.

- 森 繁男 1992 「『ジェンダーと教育』研究の推移と現況—『女性』から『ジェンダー』へ—」『教育社会学研究』第50集, 164-183頁.
- 森 繁男 1999 「『隠れたカリキュラム』研究と『ジェンダー・フリー教育』の理念」『京都女子大学教育学科紀要』第39号, 22-31頁.
- 中西祐子・堀 健志 1997 「『ジェンダーと教育』研究の動向と課題—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, 77-99頁.
- 小川真知子・森 陽子(編) 1998 『実践 ジェンダー・フリー教育—フェミニズムを学校に—』明石書店.
- 館かおる 1999 「『ジェンダー・フリー教育』のコンセプト」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『<教育学年報7>ジェンダーと教育』世織書房, 109-141頁.
- 多賀 太・春日清孝・池田隆英・藤田由美子・氏原陽子 2000 「『ジェンダーと教育』研究における<方法意識>の検討」『久留米大学文学部紀要』人間科学科編第16号, 41-80頁
- 東京女性財団 1995 「若い世代の教師のために あなたのクラスはジェンダー・フリー？」
- 氏原陽子 1996 「中学校における男女平等と性差別の錯綜—二つの『隠れたカリキュラム』レベルから—」『教育社会学研究』第58集, 29-45頁.

追 記

インタビューに快く応じてくださった方々, 特に, 匿名という条件でデータの使用を許可していただいた M 小学校の校長先生に, この場を借りてお礼を申し上げたい.