

学校における男女平等教育

—教育機会均等と家庭科—

朴木佳緒留

< キーワード >

男女平等教育 教育機会均等 家庭科教育 教育基本法
特性教育論 性別役割分担 ジェンダー

< 要旨 >

戦後50年以上にわたって、多くの人は学校は男女平等の場であると思ってきた。しかし、近年のジェンダー研究の進展にともない、学校もまたジェンダー再生産の場であることが明らかにされつつある。まとめると以下の6点となる。第一には、学校の組織それ自体が性別役割分担モデルとしてあるという問題である。第二に、男女別の名簿や整列、行事の際の男女別の役割分担など、男女を二分する学校文化の問題がある。第三に教科書、教材における固定的な性別役割分担の記述の問題をあげることができる。第四には、男女によって微妙に異なる進路指導の問題がある。第五に、教育機会は形式的には男女同一であるが、実質的には男女で異なるという問題がある。そして第六には、男女平等について具体的に学ぶ場の貧困という問題である。学校は生徒に対して、暗黙のうちに性別役割分担を教える役を果たしてきたのであり、これらは非制度的な問題とすることができる。

ところで、女子必修家庭科に代表されるように、戦後の長い期間、学校は制度的にも性別役割分担を教える場であった。今日では家庭科は男女必修となり、したがって制度的問題は解決したかのように見える。しかし、解決されたのは教科の履修形態についてであり、ジェンダー・エクイティ実現という視点からみると、家庭科の内容と方法にはなお検討すべき点がある。女子必修家庭科が依拠していた教育理念としての特性論を家庭科教育の内容上、方法上で転換すること、また上記した6点の学校教育課題を家庭科教育問題として引き取り、家庭科の内容と方法を理論的、実践的に明らかにすることが、学校がもってきた制度的、非制度的なジェンダー再生産機能を翻す鍵になると考える。

1. はじめに

少し古いデータであるが、1995年の「男女共同参画に関する世論調査」(総理府)によると6割の人が学校は男女平等の場であると思っている。確かに教育基本法第3条は男女の教育機会均等を規定しており、たとえてまえてあったとしても学校は戦後一貫して男女平等を教育理念の一つとしてきた。制度的にみても学校は男女平等の場

ではある。さらに言えば、1989年版の学習指導要領により中学校の技術・家庭科、高校の家庭科は従前の男女別履修を改めて男女同一の扱いとし、体育においても従前には男子または女子に「主として指導する」とされていた格技またはダンスについての性別指定も廃棄された。

そのためか、子どもたちも学校(教育)にかかわっての性差別を感じていないかのように見える。「性差別など一

度も受けたことはない」と明言する女子生徒・学生もめずらしくない。しかし、学校は男女平等の場であると思うことは幻想であろう。

近年、学校の性差別を解消しようとする研究や実践、運動、意欲が目立ってきた。そのような動きは、1995年の第4回世界女性会議で採択された「行動綱領」により弾みがついた経緯がある。日本政府による「男女共同参画2000年プラン」、地方自治体による女性施策などが浸透するにしたがって、また民間のさまざまな運動が広がるにつれ、従来にはジェンダー問題には無関心であった人々も関心をもつようになってきた。たとえば、男女別名簿から男女混合名簿への転換はその代表的な例であろう。ところが、男女混合名簿に転換した後の学校現場では、名簿を男女混合にただけでその他のことは何も変化していないという状況が生じるなど、いわば男女平等教育¹⁾の形骸化ともいふべき現象もあらわれている。何を行うことが男女平等なのか、または何が男女にとって不平等なのかという教育の核心にせまる検討や了解が、実際には不十分であるためと思われる。

小論では学校における男女平等教育について検討するが、なかでも家庭科教育に焦点をあて、戦後の家庭科成立以来、家庭科をめぐる述べられてきた「男女平等」とは何であったのか、また今日求められている男女平等教育とは何かを考えることとする。家庭科は戦後に成立してから今日まで、ジェンダー問題ときわめて緊密に関係してきたためである。

男女平等教育は家庭科一教科で担えるわけではないが、家庭科教育が果たす役割は大きいと思われる。以下、はじめに学校教育に関わるジェンダー問題について整理し、その後、家庭科教育問題に移りたい。

2. ジェンダー再生産の場としての学校

(1) 性別役割分業モデル

学校のジェンダー問題として取り上げるべき第一のことは、学校の組織自体にあるジェンダー・バイアスについてである。幼児、児童、生徒、学生と学習者の年齢があがるにつれ女性教師の数は減少し、同時に、校長、学長など組織のトップは幼稚園を除いて圧倒的に男性が多い。近年、女性校長が増えたと言われている小学校でさえ、校長全体のうち女性が占める割合は13.8%でしかない。管理職やリーダーは男性、実務者や周辺労働者は女性という日本社会にある垂直的職務分離は、学校におい

ても同様である。さらに、中学校以降の学校では教師は専門分化し、概ね自然科学、社会科学関係の教師は男性が多く、家政系・衛生系・芸術系では女性教師が多い。このように学校組織には男女の垂直的分離とともに水平的分離があり、子どもたちはそのなかで十数年間を過ごす。子どもの「将来つきたい仕事」や「なりたい人」などを調べると、男女により違いがあることはよく知られているが²⁾、その違いの創出に学校も関与しているはずである。学校は、子どもたちが「幼い子どもの世話をする仕事は女性にむいている」とか、「男性の方が理系の仕事やリーダーにむいている」などと思ってしまうようなメッセージを暗黙のうちに出している。

このような暗黙のメッセージが問題視されはじめたのは、ごく近年のことである。子どもの社会化にはモデルの存在が不可欠であるという社会化論は従前より了解されていたが、学校の組織のありようが子どもの社会化のモデルとなっていることについては、それほど問題とされてこなかった。「学校は男女平等の場である」という幻想が、学校もまた性別役割分担モデルを示す組織の一つであるという事実を受け入れる「障壁」になってきたためと思われる³⁾。男女平等教育の第一歩は、学校が果たしているモデルの役について十分に認識することにある。

男女平等教育といえば、教育の内容と方法の問題として受け止められがちであるが、現実の学校の組織編成の問題をジェンダー視点から問う組織論についての研究はもっと重視されてよい。このような問題意識をもった研究は多くないが、たとえば理系に進学する女子生徒は女子校出身者が多く[村松 1996]、共学の学校では女子生徒が「圧迫」されて理系に進みにくいなどの指摘[高田 1993]がある。ジェンダー・バイアスが現実にある社会のなかでは、男女共学でありさえすれば、自動的に男女平等が実現されるというほど単純ではない。かつて、男女別学の体制が敷かれていた時代には、男尊女卑的な男女別文化が成立しており、共学により男女の格差を正すことが目指された。しかし、今日では共学を基本におきながらも、共学または別学のなかで何が起きているのか、教師対子どもの関係だけでなく、子ども同士の関係も視野に入れ、それがどのような意味をもっているのかなどの検討が迫られている。

(2) 教育機会のジェンダー・バイアス

憲法、教育基本法を持ち出すまでもなく、学校の教育は教育機会均等を大原則として成立しているはずである。しかし、形式的な機会均等ではなく、実質的な機会均等

も実現していると言えるのであろうか。

たとえば、次のような状況を考えてみよう。体育の時間にサッカーとダンスとテニスのいずれかの種目を選択してよいという指示があったとしよう。おそらくサッカーを選ぶ者はほとんど男子であり、ダンスは女子、テニスは男女各々が選ぶであろう。このような場合、従来には、生徒が自発的に選択したのであるから性差別にはならないと了解されてきた。しかし、なぜ女子はサッカーを選ばず、男子はダンスを選ばないのであろうか。このような問いが出されること自体、稀少であったし、たとえ問われたとしても、個人の興味や関心、得意・不得意というレベルで説明されることが多かった。ところが、男女の好みや関心、得手・不得手の違いは、ことがらに接する機会の違いや既存のイメージの違い、育ち方の違いなどそのほとんどが社会的違いといえるものによって生じる。Jリーグはすべて男性チーム、地域のサッカークラブのほとんども男子チームという状況があれば、男女のサッカーへの関わり方や思いが違って当然である。ことばの広い意味での教育作用は社会のいたるところにある。子どもたちはそのような教育作用を受けて育っているのであり、子どもの選択や要求にはすでに社会が入り込んでいると見るべきである。換言するならば、男女によって教育の機会が均等ではない社会のなかで生活してきた男女の選択や要求をそのまま受け入れることは、ジェンダー・バイアスの再生産、固定化につながるということである。

現に存在している社会のなかで、男女がまったく同質・同量の教育機会やさまざまな刺激、暗黙のメッセージを享受できるような措置をとることは、ほとんど不可能である。そうであれば、学校は広い意味での教育機会がすでに男女で不均等であることを前提にして、不均等の是正を行う必要がある。

(3) 男女により異なる進路の「指導」

平成10年度学校基本調査によると4年制大学への進学者は男子44.9%、女子27.5%であり、短期大学への進学者は男子2.2%に対して女子は21.9%である。明らかに女子の方が学歴が低い。このような現象が起こる理由は複数あり単純ではないが、教師や保護者が男女生徒に与える影響は大きい。男女差についての国際比較によっても日本では男子・女子への期待の違いが顕著であることが指摘されている[日本女子社会教育会 1995]。これらのことは進学アスピレーションの研究により明らかにされてきたが、問題は親や教師、大人たちが出すメッセージがジェ

ンダー・バイアスに満ちているということだけでなく、それが「親ごころ」という善意から出されるところにある[朴木 1996 34-59]。

善意であるからこそ、その行為などがもっている差別性には気づきにくいし、気づいていたとしても「変革」に踏み切るにはある種の勇気を必要とする。さしあたりは現に社会に存在している能力主義への対応が問われることになる⁴⁾。また、学校教育が実社会とどのように交流するかも問題になるだろう。ここでは紙数の関係で詳しく述べられないが、たとえばスウェーデンの勤労体験学習のように実際の職業体験を行い、男女の職域分離をなくす試み[朴木 1993 a]も必要と考える。今日、学校で行われている進路指導はその内容だけでなく、枠組みについても検討されるべきであろう。

(4) 男女二分化の学校文化

日本の学校は男女を分ける慣習をもってきた。さしたる意味もなく、男女を分けることが日常的に行われるならば、子どもたちは男女の違いを自明のことと思ひ込みかねない。そのような思ひ込みは、男女の共通部分を見えにくくさせ、男女各々の発達を制限するだけではなく、男女の境界線が実際には曖昧であることも見えなくさせる。「世界には男と女の二種類しかない」などのセクシュアリティの多様を無視した言動は、世間で流通しているだけではなく学校でも同様であり、このような言動を暗黙のうちに承認・支持するのが男女二分化の慣習である。

以上の問題は近年のジェンダーと学校教育をテーマとした論考のなかではよく指摘され、男女別名簿の廃止、男女別の整列や呼称、係りの分担、教室内の掲示などなど男女二分法による区分けを変更した学校・学級が増えつつある。男女を分けるのではなく、男女「混ざった光景」が悪しき意味での能率主義や教師の認識を変えたという指摘もある[館 1998]。しかし、すべてを「混ぜ」ればよいということでもないはずである。確かに日本の学校は男女二分化を疑いもなく行ってきた。現在はその問題性を述べるべき時期であるが、反面、男女別にすべきことについて日本での学校は無関心であった。たとえば男女別トイレは多くの学校では整備されているが、男女別(子ども用)更衣室の設置については公立学校の建築基準には含まれておらず、現場からの要求も少ない。「混ぜる」ことだけではなく、「分ける」ことも問い直すべきである。何を男女別とし、何を男女混合とすべきか、その尺度の

見直しが求められているのであり、このことは授業のなかのジェンダー問題にもつながる。

(5) 授業のなかのジェンダー問題

マリー・デュリュ＝ペラ「娘の学校」(中野知律訳、藤原書店、1993)は授業においても、ジェンダー問題があることを実証的に述べている。たとえば、女の子に対する「好意的な偏見」とその結果の「期待効果」、男の子に対する注目度の高さなどである。

日本の教師はすべての子どもがわかる授業をめざして相当の努力を払ってきた。したがって、授業は当然ジェンダー・ニュートラルであると思いこんでいるフシがある。ところが、授業のなかでも性二分法は日常的に使われているし、男子がリーダーシップを発揮する・させられる場面はいまだ多い。私は1998年3月にスウェーデンのファールン市で小学校の授業を参観したが、教師たちの関心事の一つは授業のなかで女子が「二番目の存在」として取り扱われないようにすることにあった。男女平等先進国といわれるスウェーデンにおいても、男女の水平的・垂直的分離と格差がある。この是正のために、女の子が「二番目の地位」にあることに、男子も女子も「慣れてしまう」ことがないようにしたいというのがその主旨である[朴木 1998]。これらのことを日本の教師に報告すると、「女の子を特に軽視していない」とか、「『二番目の地位』におかれがちな子どもはいるが、女の子に限られるわけではない」などの反応がかえってくることが多い。そうであろうか。教師も子どももジェンダー問題に満ちた社会に生きており、ともに矛盾を抱えた存在である。学校の授業だけはジェンダー問題から逃れ得た、ジェンダー・ニュートラルなものであるとみなす方が不自然であろう。問題はスウェーデンで行われていることが日本でも該当するか否かにあるのではない。大人の世界にあるジェンダー問題が学校教育・授業にどう反映しているのか、またはどのようにつながっているのかを日本の現実 に即して検討することである。

授業にかかわるジェンダー問題は当然に教材の内容にも関わってくる。それらについては多岐にわたるためここでは割愛するが、上でふれたことに関連して一言しておきたい。教材には性により親しみやすいものとそうではないものがある。性による親和性の強弱により、またそれに付随した権威構造によって教材に向かう男女の姿勢に違いが出るが、これらに配慮した教材と教育方法の開発が必要である。ジェンダー・フリーな教育は本質的に従来の権威構造への批判・克服を含意しており、その教育実

践が教師と子ども、また子ども同士の関係をいかように変えるのか、今後追求すべき課題は多い。

さて、学校教育とジェンダー問題の関係については論じることがらはなお多いが、紙数の関係で割愛せざるを得ず、ここで論理の飛躍を承知しながら概括しておきたい。日本の学校は日本の企業社会に適合的な人格をつくることに寄与してきたのであり、ジェンダーはそのような人格養成の重要な構成要因とされてきたと私は考えている[朴木 1997]。従来、学校は男女平等の場であるとみなされてきたことは本稿冒頭でも述べた。そのような評価が生まれる原因は複数あるが、なかでも特性教育への支持—それを介しての日本的企業社会への支持—がつよく影響してきたと思われる。男女には本来に特性があり、その特性を生かすことは教育的に正しいというのがこの論の要旨である。この特性論にもっとも深く関係してきた教科が家庭科である。したがって教育をジェンダー・フリーに転換しようとするとき、家庭科教育問題はさけて通れない。

3. ジェンダー問題と家庭科

家庭科は言うまでもなく学校教育法施行規則で示されている教科であり、小学校では家庭科、中学校では技術・家庭科、高校では家庭科とされているが、高校の家庭科は普通教育としての家庭科と専門教育としての家庭科の二種類がある。このようなことをわざわざ記す理由は、家庭科の共学に関わる論考などでは、高校家庭科の「家庭に関する学科」の問題が無視されることが多いためである。なお、ここでは中学校の技術・家庭科、その前身である職業科、職業・家庭科についてはその家庭科教育の部分だけをとりあげ、便宜上、家庭科と称する。

家庭科は1989年版の学習指導要領により男女同一の扱いとなった。したがって、現在では検討すべき問題はその内容と方法であると受け止められがちであるが、私にはそうには考えていない。ジェンダー・エクイティの実現をめざす家庭科を構想するためには、家庭科を形成し、支えてきた性別役割分担の思想(考え方)と家庭科の関わり合いについての分析を基本におく必要があり、しかし、その作業はなお不十分と考えるためである。以下、まず家庭科の歴史を簡単に振り返りつつ、今後の家庭科に課されていることがらを整理し、その後に教科の内容に関わってジェンダー・エクイティ実現のための戦略の若干を述べたい。

(1) ジェンダー視点からみた学習指導要領家庭科の性格

ジェンダー視点から家庭科の歴史をとらえると、家庭科

に關したあらゆることがらを問題にしなければならない。それほどに家庭科はジェンダー問題と密接であった。しかし、ここで家庭科教育史全体を述べることは紙数の関係で不可能であり、ジェンダー視点からみた学習指導要領家庭科の性格規定の問題だけを取り上げる。

戦後家庭科は男女共学の教科としてはじまり、その後の「逆コース」のなかで女子用教科となったと一般には考えられている。しかし、事実はそれほど単純ではない。

戦後家庭科の内容は1947年版学習指導要領で規定されたが、この指導要領がつくられるまでの1946年中には日本側とCIE側とのあいだで折衝が繰り返された。その詳細は別稿[朴木 1987、朴木 1988 a、朴木 1988 b]にゆずるが、戦後の新教科として日本側は女子が裁縫などを学ぶ教科を構想していたのに対し、CIE側は女子のみが学ぶ教科を認めないという原則を堅持していた。そのせめぎあいのなかで、両者の誤解と妥協から生まれたものが戦後家庭科であった。したがって、家庭科は当初より矛盾を抱えて出発したのであり、1947年版学習指導要領においても、小学校では男女別の教材が示されていたし、中学校では「大部分の女子はこの科を選ぶが」「男子も選ぶかもしれない」と明記された。高校では普通教育としての家庭科と職業教育としての家庭科の二つの種類の教育を家庭科とした。中学・高校家庭科はともに女子が学ぶことが期待されていたが(学習指導要領に示された教材も女子用とみなせるものが多くある)、形式的には男女ともに選択でき、たとえ女子のみが家庭科を選択して学んだとしてもそれは教育機会均等に反しないと考えられていた[朴木 1988 c]。

つまり、戦後当初の家庭科は、制度的、形式的には教育機会均等のかたちをとったが、厳密にいうと小学校では一部男女別教材を残し、中学・高校では女子が選択するというメッセージをはっきりと打ち出していた。[朴木 1988 d]。しかし、小・中・高校ともに家族関係(民主的家庭建設)については男女ともに学ぶことが奨励され、新しい家庭科の重要性が強調された。一般によく言われる「戦後家庭科は民主的家庭建設のための教科であり、男女共学であった」という言い方は、戦後家庭科の新しさと可能性を述べたものではあるが、一面的な表現であって事実に厳密ではない[朴木 1990]。ことさらに以上のことにこだわるのは、性の違いに応じた教育という発想は戦後の教育改革の時点から、時代の事情を反映した性別役割分担論として存在していたことを述べたいためである。

さて、発足当初の家庭科については、保護者や一般の

多くの人々は男子に家庭科を学ばせることの方をむしろ疑問としていた。当時の家庭科教育事情は「家庭科教育」(家政教育社)にさまざまに掲載されているが、男女共学で学ぶことへの積極的評価がある他方で、男子の指導が難しいこと、保護者の理解が足りないことなど家庭科教師の悩みも寄せられている。

このようななかで、1952年に高校家庭科「一般家庭」の女子必修運動(以下、高校女子必修運動と略)が起こった。高校家庭科は選択制のなかの矛盾や女子生徒を取り巻く社会的要因など、さまざまな事情が重なって選択者が減少し、さらに小学校・中学校の家庭科教育の不安定や矛盾、家政関連教育を重視していた戦前教育から戦後への転換にともなう家庭科教師の立場の変化や困難など、一言でいえば社会的環境の劇的な変化をまともに受けていた。その解決を目指して生まれたのが必修運動であったが、この運動のごく初期には男女必修が意図されていた。しかし、男女必修は実現可能性がうすいと判断されるやいなや、たちまちにして女子必修運動に切り替わった経緯がある[朴木、鈴木 1990 53-69]。日常生活のなかではいまだ裁縫技能が必要とされ、また国民の栄養や衛生事情も不良ななかでの家庭科教師たちの家庭科を学ばせたいという願い自体は、時代の要請のある側面を反映していた。しかしながら、女子必修教科をつくることは男女の教育機会均等を崩すことになる。この二つ、すなわち女子必修であっても家庭科履修者増を進めるか、あるいは制度としての男女の教育機会均等を維持するのかのいずれを優先するかにより、家庭科関係者の中でも立場の違いが生じた[朴木 1993 b 65-69]。この高校女子必修運動を支える理論的根拠とされたのが「特性教育論」であった。「特性」ということは自体は高校女子必修運動以前から用いられており、学習指導要領上では1951年版「中学校学習指導要領職業・家庭編(試案)」が最初である。何度も述べるように、男女で違う教育を必要とするという考え方は1947年版の学習指導要領作成当時からすでにもたれていた。しかし、男女の教育機会均等を強力に推進したCIEや、教育課程審議会の中で職業・家庭科に関係していた海後宗臣ら進歩的な教育学者の見解により、男女の違いを制度化できなかったのである[朴木、鈴木 1990 48-53]。

男女の教育機会均等という原則を曲げて高校女子必修運動を行ったことは、教育の原則的視点からみると錯誤というほかはないが、その事態全体を視野に納めるならば、当時の家庭科関係者の見識だけの責に帰すこともできない

と考える⁵⁾。結局、家庭科の女子必修は実現し、1958年に中学校では技術・家庭科が成立し、女子のみが学ぶ家庭科が誕生した。また高校では1960年版の学習指導要領により、普通科においては原則として「家庭一般」が女子必修となった。

「特性教育論」はその後の経済界の意向や伝統的な女子教育を願う層の思いに合致し、また多くの人々がもっていた素朴な性別役割分担論にもかない、1970年代、80年代の学習指導要領を規定した。1960年代から70年代にかけての日本型企业社会の形成と女子必修家庭科の存在は歩みをともしていた。

さて、特性教育論を前面に打ち出した女子必修家庭科は男女の教育機会均等に反し、したがって教育基本法第3条にも反するはずである。しかし、同条についての法学者、教育学者の解釈はそのような判断を導くものではなかった(後述)。社会的につくられた男女の役割をメタセオリーとみなすならば、学問上の解釈もそれに規定され、女子必修家庭科も問題なしとされたのである。これを歴史の限界とみることは正当ではある。その上でであるが、歴史の限界を切り開いたのはフェミニズムであり、家庭科に関わっては男女共学を求める運動であり、さらに地道な共学実践であった⁶⁾。

上記したように家庭科は戦後の出発の時点から女子用教育の性格をもっていた。一般には、その変化は1989年版の学習指導要領とみなされているが、同指導要領が示す「家庭一般」は元来、主婦養成の考えに基づいて成立したものであり、その元来の発想を理念上において完全に払拭したのではなかった[朴木、鈴木1990 183-189]。その後の1999年版学習指導要領では「家庭一般」は廃棄され、ようやくにして履修形態が男女同一であるだけでなく、理念の上でも男女平等(ジェンダー・フリーな)高校家庭科を成り立たせる基盤ができた。戦後から今日まで実に50年の歳月を要した。

ここで、「家庭に関する学科」についてもふれておきたい。この学科の成立は複雑であるが、職業教育を行うという主旨のなかに主婦養成を含んできた経緯がある[朴木1984]。その後、主婦養成教育の需要減により、生き残りをかけた模索が続いてきたが、その議論のなかでは「女子教育」や「母性教育」を求める意見も錯綜し、職業教育としての性格は曖昧なまま、学科数や生徒数減が続いてきた。現在では、福祉関係の学科への転換がすすんでいるが、男子はテクノロジー・女子はケアという性別分離が固定化されるおそれがある。理念的にも実態的にも普

通教育としての家庭科よりさらにジェンダー・バイアスがかかった領域ではあるが、実際にこの学科で学ぶ生徒にとっての教育的意義は理念問題とは次元の違う部分にあり、実態についての評価は複雑である。

ところで、家庭科のジェンダー問題としては、圧倒的多数の家庭科教師が女性である事実も忘れてはならない。男性の家庭科教師がさらに増加することが必要であるが、家庭科の教員免許を取得できる大学のかなりの部分は家政学部をおく女子大学であり、したがって、家庭科問題は家政学部問題、女子大学問題とつながっている。ジェンダー・エクイティを目指す家庭科教育実現のためには、なお、課題は大きい。以上の経緯をもつ教科であるからこそ、家庭科はジェンダー・フリーな教育を推進する立場に立つ必要があり、またそれが歴史に学ぶということであると思う。

(2) 家庭科教育と教育機会均等

女子のみが学ぶ家庭科が成立した1958年の1年後に出版された書物のなかで、法学者の有倉達吉は次のように述べた。「男女の区別にかかわらず、その教育を受けるに足る能力が同等であるかぎり、同一の内容と程度との教育を受ける機会が与えられなければならない。(中略)しかし、男女の平等は、あくまで本質的平等である。それ故に、すべての教育の内容にわたって同等である必要はない。たとえば、男女の本質的平等の観念からみて合理的なものであると認められるかぎり、同一の学年または学級における男子または女子のみに教育上必要な種類の教育または学科を他の一般の教科または学科のほかに加えて、教授することはさしつかえない。」「[有倉、天城 1958 48] 家庭科の女子のみ履修に関連しては、その後1963年に教育基本法第5条(男女共学)について論じた兼子仁の見解も「男子または女子のみの教科を一般教科に加えて教授することは、男女共学と矛盾しない」というものであった[兼子 1963 73]。兼子はその後1977年になってから、城丸章夫の批判や家庭科の男女共修を求める運動などに応えて自説を転換したが、1970年代後半にいたるまでの約20年間は法学者、教育学者により女子のみ履修への正当性が与えられていたのである。

さて、1963年の兼子の論を起点とした批判は、安川寿之助が1982年に「男女平等教育と日本の教育学研究」『教育学研究』第49巻第3号で行っているが、同氏の視点は男女共学におかれている。しかし、私は第3条の教育機会均等を問題としたい。家庭科に関わっては第3条、第5条をともに問題とすべきであるが、今日の段階では教育機

会均等こそが問題の焦点になると考えるためである。たとえば、上の城丸の論は「女子が(中略)家庭科を学びたいという要求が存在するかぎり、これを追加的に学ぶことを禁ずることは適切ではない」[宗像誠也 1966 184]としているが、ジェンダー視点からみるならば「学びたいという要求」こそ分析の対象になる。なぜ、女子は家庭科を学びたいと思ひ、男子はそう思わなかったのか、歴史の事実をふまえながら詳細に検討すれば、教育機会均等論の「均等」が意味していることや問題性が見えてこよう。このような検討が、今後に求めるべき学習課題の設定につながると考える。

かつて堀尾輝久は教育機会均等の原則についての形式的平等と実質的平等について考察し、機会均等の原則は教育の公正の原則により補完されるべきことを説いた[堀尾 1971]。そこでは性差別の問題にはふれることなく、経済的、階層的問題に主眼がおかれており、したがってジェンダー・ブラインドネスではあるが、安川も認めるようにその論理は本来的には性差別問題をも整理できる枠組みをもっている。すなわち、実質的な平等の達成のためには、そこにいたるための何らかの措置・努力が必要であるということである。

男女共学の家庭科が制度化された今日では、中学校技術・家庭科を典型として生徒が選択して学ぶ領域・時間が増加している。先にもふれたように生徒による選択には、すでに社会にあるジェンダー・バイアスが潜在している。また、高校の「家庭に関する学科」については「水路づけ」[中西 1998]が問題になる。戦後50年の家庭科の歴史は、形式的教育機会均等を内部から崩した歴史でもある⁷⁾。その歴史に学ぶならば、生徒による選択の自由を保持しながら、なお実質的な均等に向かうという難しい作業が必要となる⁸⁾。その具体化は今後の検討にまたねばならないが、少なくとも必修化すればよいという発想ではないこと、家庭科に関わるジェンダー問題はなお未解決の部分が大きく、しかもただちに変更可能という性格でもないこと、したがって家庭科教師・関係者だけの問題ではなく、教師の個人的努力だけに帰すこともできないこと、しかしながら家庭科関係者がいっそうジェンダー・センシティブになる必要があることなどを確認しておきたい。また、選択部分の家庭科教育が実質的な機会均等に向かうためには、必修部分の家庭科教育が成功裡に行われる必要があることはいうまでもない。

4. ジェンダー・エクイティ実現のための家庭科の授業

家庭科の授業ではジェンダー・エクイティ実現をめざした具体的な知識やものの考え方、そしてそれらと関連する技能と感覚を学ぶことができる。以下、いくつかのことがらについて過去の反省も含めながら将来を展望したい。

(1)「労働」と「生活」をつなぐ学習

現実のさまざまなジェンダー問題の基底は労働と生活問題にあり、さらに男女のセクシュアリティのあり方がそれらに複雑に関連している。しかし、たとえばM字型労働力曲線を描くような日本の女性労働がきわめて日本的であり、企業論理だけではなく、生活の仕方や男女の生き方(生活観)が関係して現象しているなどの、ごく基本的なことがらを理解している人はそれほど多くない。自治体の女性政策として発行される啓発誌では、必ずといってもよいほどこの問題を取り上げているが、逆にいえばそのような事実や分析を「知らない人」が多いという証明でもある。ふりかえってみると、従来より、女子労働問題は社会科・公民科・政治経済など社会科学関連の教科が「労働問題」のカテゴリーで取り扱ってきた。ところが、「労働の権利」について学ぶだけでは、上述した「生活の仕方や男女の生き方(生活観)が関係」する部分を生徒が了解することは難しい。さらに言えば、「生活の仕方や男女の生き方(生活観)」には「家族への愛」がからみついていたりはいっそう理解しにくい。木本喜美子は現代日本の妻が行う家事労働は愛のパフォーマンスであると言う[木本 1995 133-159]。このパフォーマンスはかたちを変えて、若い世代にも受け継がれている[朴木 1996 30-31]。女子必修時代の「家庭一般」教科書の多くは、「母の愛」や「夫婦の愛情と理解」「家事労働は家族への愛情をもとにした報酬のない労働」などと述べていた。1978年以降このような表現は抑制的になり、男女共学となった後には限定的になったが、歴史的にみると家庭科は「愛」を「教えて」きた教科であり、現在でも小・中・高校ともに「思いやり」や「感謝」を教師が「教える」授業が流通している。「愛」を「教えて」きた経験を批判的に継承し、今日的に再生する授業—ジェンダー視点からみた「愛」についての批判的検討と生徒の素朴な愛情感覚をつなぐ—をどうつくるか課題である[鶴田、朴木 1996]。

さて、上記のことがらは「家族の協力」「生活時間」「家事労働」「生活設計」などの教材により、旧来より家庭科で扱われてきた。それに加えて1978年の高校学習指導要領改訂後には「職業労働」を取り上げた「家庭一般」教科書も登

場し、今日では、M字型女子労働力曲線について記載している教科書も増えた。つまり、家庭科は現代日本のジェンダー問題の基本を学ぶことができる枠組みをすでにもっており、先進的な教師による実践も試みられている。生徒の生活実感によりそいながら、「労働(生産)」と「生活(再生産)」の相互関係、それにからみついている「愛」の問題をジェンダー視点でとらえる授業を行うことは十分に可能であり、したがって家庭科ではジェンダー・エクイティ実現を目指すための基本的な教育を行うことができる。

上記のことと関係して、「三歳児神話」の問題にもふれておきたい。日本の「三歳児神話」は性別役割分業観と同様に根強い[船橋、堤 1992]。家庭科はこの問題の解決にも貢献可能であるが、従来の高校「家庭一般」教科書では扱われることは少なく、集団保育についての記述も不十分である。今日なお子育てについて、家庭保育と集団保育の二者択一的な発想をもっている人々は多く、この問題はもっと注目されてよいと考える。子育てに関わる今日的な問題という見方をするならば、「母子密着」が問題になるはずである。女性センターなどの成人教育の場では、「母子密着」による鬱積や困難を語り合い、その解決について学ぶプログラムが提供されているが、それらの学習は残念ながら学校の教育とはつながっていない。「母子密着」状態になってからの学習ばかりではなく、「母子密着」状態になることを回避するための学習が必要と考えるが、たとえば女性センターでの学習などの大人の学習と家庭科教育の関係・連続が検討されてもよいはずである。保育の問題に限らず、家族の学習を含む生活に関わる学習、とりわけジェンダー視点に立った学習は本来に学校教育で終結する性格ではなく、学校と学校以後をつなぐ「学び」がつくられる必要がある。生涯学習時代の家庭科とは、具体的にはそのような広がりの中で行われるものと考えられる。

(2) 実感と身体で学ぶ「生活」についての学習

家庭科は実習をともなった教科である。たとえば、上記の保育の学習についても「保育園実習」などの名で通称されている学習が中学、高校で行われてきた。多くの場合、数時間ないしは半日を保育園で過ごし、園児とともに遊んだり、園児への若干の世話をしたりする。このような授業では、園児とふれあうこと自体が中学生や高校生に多大な収穫をもたらす。現在の中・高校生たちは幼い子どもとふれあう機会に恵まれておらず、「保育園実習」では幼児にどう対応するのか、何を話せばよいのか、どうやって一

緒に遊べばよいのかなど、未経験の事態に直面させられる。なかにはつっ立ったまま自らの身体を動かすことができない生徒もいるという。生徒たちは日頃のブックラーニングによる「勉強」では得ることができない「能力」を求められ、日頃には関わるのが少ない世界を体験する。このような学習は知識を得たり、適用したり、応用する学習ではなく、「丸ごと」身体全体を通して自分の力を試し、知る学習である。そのような学習により、知識としてジェンダー問題を学ぶだけでは培にくい、ジェンダー問題を乗り越える力—この場合は「子どもと遊ぶのは楽しい」と思うその感覚を男女とも感じたり、子どもと交わる能力は女性に先天的に備わっているわけではないなどを実感する—をつけることができる。知識として「知っている」だけではなく、体験を通して「身体が知識についていく」学習である。実際にはすべての「保育園実習」が上記のような目的や成果をもっているわけではないが、ジェンダー再生産を克服する手がかりとしたい。

以上のような身体感覚を伴う、身体を通して学ぶ学習は「保育園実習」に限定されているわけではなく、他の領域でも可能である。教育実践を通してみると「『気づき』の授業までは、公民や他の授業でもできるが、身体を取り戻す授業での家庭科の役割は大きい。ここに、ジェンダー再生産を転換する家庭科実践のエッセンスがある」と指摘されている[望月 1999 38-41]。家庭科では、伝統的に実習を重視してきたが、その教育的意味をジェンダー問題の克服という視点でとらえ直すと、どのような教育の内容と方法が設定できるのか、追求したい課題である。

(3) 自立をめざした家庭科学習

ジェンダー問題への理解がふかまるにつれ、男女ともに四つの自立が必要といわれてきた。すなわち、経済的自立、生活的自立、精神的自立、性的自立である。家庭科はこのうちの生活的自立の力をつけるといわれることは多い。その背景には日本の男の子の生活的、実務的な能力の不足があり、それは国際比較によっても確認されている[日本女子社会教育会 1994 86]。生活実務能力は本来は家庭生活を通して培われるものであるが、実際には家庭でその能力を得る機会は少なく、家庭内にもジェンダー問題があり、したがって上記した家庭科への期待が述べられてきた。

ところが、自立の概念は必ずしも自明ではない。日本では上記したような日本的ともいえる事情があり、「自分のことは自分でやる」というごく常識的な、日常的なことがらが

教育の課題として意識される現実があるが、「自立」ということばの本来の意味はそれほど単純ではないだろう。もし、すべてのことがらを「自力で行う」という意味を自立とするならば、たとえば障害者や病人などハンディキャップのある人はそもそも自立できないということになる。したがって支援や協力、連帯や愛が必要という解釈がなされる場合もあるが、しかし、そのような解釈は「弱者」と「強者」を固定的に措定した論理である。「自立」ということばによって求められてきた内容はindependencyとautonomyの二つに対応すると考えられるが、家庭科については先のような事情が原因して、independencyに傾いた自立のための教育がイメージされてきたのではないだろうか。autonomyに注目して、自らの意志を他によって強制されたり、拘束されない条件のもとでの「自己決定」とそれを可能にする条件を拓げるものとしての「生活実務能力の獲得」の二つを考えた家庭科教育としたい¹⁰⁾。

「自立」を以上のように規定すると、生活的自立の力とは具体的な実務能力だけではなく、その力をどこで、どのようにして使うのかを自らが決定する力、さらに自らの意志決定を自由に行うことができる条件や環境を求めていく力の総体を指す。したがって、生活的自立のための教育とは、単に料理や裁縫ができるようになるための教育ではなく、たとえば料理をするかしないかを自分で決める力と、自分で決めることができる人間関係や社会的条件や支援を構想・創造する力をつける教育ということになる。

現実には以上三つの力を獲得する過程で、男女差が生まれる場合が多いと思われる。したがって、男女差をなくす工夫が必要になるが、さしあたりは授業のなかでの実質的な教育機会の均等を目指した指導や生徒が現実の生活・社会を学び、考える場の設定が必要となろう。その場合、教師の押しつけによる授業としないことはいうまでもない。

以上三点について述べたが、ジェンダー・エクイティを目指す家庭科教育はこれらにつきるわけではない。具体的な教育の内容と方法についてはむしろこれからの議論に待つところが多い。

5. まとめにかえて

男女平等の家庭科を求める議論は戦後に家庭科が成立してから後、今日まで続いてきたといってもよい。議論の争点は、時代の要請を受けながら、何が平等かをめぐって行われてきた。大胆にいえば、生活実務をめぐる男女平等教育についての論議であったといえるかもしれない。

現時点はその終点ではなく、始点であると思われる。少子高齢社会のなかでは、プラクティカルな能力だけでなく福祉やケア(care)の領域に関わる男女差をなくしていく教育を行うことが要請される。また、学校教育課題という視点からは、テクノロジー(technology)の領域における男女格差をなくす努力も必要である。課題は大きい。

<註>

- 1) 男女平等教育という呼称の他にジェンダー・フリー教育という言い方がある。筆者は両者とも同じ意味をもつと理解しているが、ことばの形成経緯から見て両者を区別して用いる論者もいる。両者の違いや形成経緯などは、館かおる1998「学校におけるジェンダー・フリー教育と女性学」『女性学』vol.6: pp8-29に詳しい。
- 2) 1995年に神奈川・埼玉・東京に住む中学1～3年生、1,737人を対象として「がんばればつける仕事」を調べた調査によると、男女差が多かったものは「国会議員などの政治家」「難病の治療で知られる名医」「日本を代表する大学教授」「プロスポーツの一流選手」「大会社の社長」であり、いずれも女子の方が「とても無理」と答えた率が男子より高いという興味深い結果が示されており、あらためて衝撃的である。深谷昌志1995「中学生は変わったのか」『モノグラフ・中学生の世界』Vol.51
- 3) 筆者は近年、教員研修に関わることが多いが、教師が男女平等幻想を強くもっていることに、しばしば驚かされる。
- 4) 現在の男女間にある垂直的・水平的職業・職務分離を解消するために、女性のエンパワーメントは必要であり、その一環としての職業能力開発またテクノロジー関連能力の開発・発展は特段に留意されるべきである。しかしながら、そのような教育が現実にある男性の労働と生活のありようを变えることなく、現在男性が占めている場に女性を均等に配分するだけの結果につながるのであれば、たとえば「女子差別撤廃条約」が述べる趣旨とは異なる。
- 5) 高校女子必修運動が展開されていた時期には、家庭科教師のみならず保護者や家庭科以外の教師たちも女子必修を支持していた。石井寿子「滋賀県高等学校家庭科教育に関する世論調査(1)(2)」『家庭科教育』第29巻第9号、第12号、1955参照
- 6) 家庭科の男女共学を求める運動は15年以上も続けられた。家庭科の男女共学をすすめる会編1997『家庭科、男も女も!』ドメス出版、に詳しい。なお、中学・高校家庭科の男女共学実践については多数の報告があり、ここに掲載しきれない。
- 7) 家庭科内部のこととしていえば、形式的機会均等を守る力より、女子必修をめざす力の方が強かった。
- 8) スウェーデンの男女平等教育はおおむねこの路線で行われている。朴木佳緒留1999「スウェーデンの男女平等教育に学ぶ」鶴田敦子、丸岡玲子編『ジェンダーの視点から教育改革を考える』フォーラム・A: pp35-40
- 9) 「男女共同参画2000年プラン」(平成8年)では「男女平等教育を推進する教育・学習」として初等中等教育では「家庭科教育の充実」が特記されている。
- 10) 同様の主旨によって「自立」と「自律」の二つのことばを並べて使う用法もあるが、「自律」ということばが示す「自らを律する」という主旨が、日常的な用法に転用され、「わがままを言わない」という意味で受け止められる場合もあり、より具体化した表現を採用した。

<参考・引用文献>

- 有倉遼吉・天城勲著 1958『教育関係法Ⅱ』日本評論新社
- 朴木佳緒留 1984「戦後初期の家庭科教育における主婦養成教育」
『年報・家庭科教育研究』第12集：pp1-13
- 朴木佳緒留 1987「アメリカ側資料より見た家庭科の成立過程(1)(2)」
『日本家庭科教育学会誌』第30巻第3号：pp35-40 pp41-47
- 朴木佳緒留 1988a「アメリカ側資料より見た家庭科の成立過程(3)」
『日本家庭科教育学会誌』第31巻第1号：pp1-6
- 朴木佳緒留 1988b「アメリカ側資料より見た家庭科の成立過程(4)」
『日本家庭科教育学会誌』第31巻第2号：pp15-19
- 朴木佳緒留 1988c「新制高等学校の家庭科の成立について」『神戸大学教育学部研究集録』第81集：pp155-167
- 朴木佳緒留 1988d「戦後初期家庭科における男女の教育の機会均等」『年報・家庭科教育研究』第15集：pp1-16
- 朴木佳緒留 1990「『民主的家庭建設』と家庭科」岩垂芳男、福田公子編『家政教育学』福村出版：pp39-52
- 朴木佳緒留 1993a「男女平等社会への教育課題」『女性労働問題研究』23：pp27-28
- 朴木佳緒留編 1993b『性役割をのりこえて』ドメス出版
- 朴木佳緒留 1996「『ジェンダー文化と学習』理論と方法」明治図書
- 朴木佳緒留 1997「ジェンダー・エクイティと教育課題」教育学研究第64巻第3号：pp309-316
- 朴木佳緒留 1998「スウェーデンの男女平等教育」『生涯にわたる男女平等教育の在り方に関する研究(中間報告)』男女平等教育研究会：pp146-151
- 朴木佳緒留・鈴木敏子編 1990「資料からみる戦後家庭科のあゆみ」学術図書出版
- 堀尾輝久 1971『現代教育の思想と構造』岩波書店
- 松橋恵子・堤マサエ 1992『母性の社会学』サイエンス社
- 兼子仁 1963『教育法』有斐閣
- 木本喜美子 1995『家族・ジェンダー・企業社会』ミネルヴァ書房
- 望月一枝 1999「次の時代の社会と文化を育む家庭科実践」『家庭科研究』No.174：pp38-41
- 宗像誠也編 1966『教育基本法』新評論
- 村松泰子編 1996『女性の理系能力を生かす』日本評論社
- 中西祐子 1998『ジェンダー・トラック』東洋館出版社
- 日本女子社会教育会 1995『家庭教育に関する国際比較調査報告書』日本女子社会教育会
- 館かおる 1998「学校におけるジェンダー・フリー教育と女性学」『女性学』vol.6：pp8-29
- 高田理子 1993「女子学生はなぜ理系に進まないか」『女性学年報』第14号：pp80-88
- 鶴田敦子・朴木佳緒留編著 1996『現代家族学習論』朝倉書店

(ほおのき・かおる 神戸大学教授)