

男女共同参画社会の形成に向けた学び

村松 泰子

＜ キーワード ＞

男女共同参画社会、生涯にわたる学び、男女平等教育、ジェンダー・フリーな教育、多様な選択肢、エンパワメント、女性学・ジェンダー研究フォーラム、教師のための男女平等教育セミナー、国立女性教育会館

＜ 要 旨 ＞

本稿の課題は男女共同参画社会の形成に向けた学びについて、現在の日本の状況を学校での学習・生涯学習を含めて論じることである。まず、そのための学びに求められる視点として、性別役割分業の解消、ジェンダーの視点、人権と自己尊重、個人の経験の尊重と社会的な認識、エンパワメントにつながる学びの5点をあげた。

女性の生涯にわたる女性学・ジェンダー論の学びの現状を見るために、国立女性教育会館主催による1996年度からの「女性学・ジェンダー研究フォーラム」の自主企画ワークショップについて分析した。活動の過程とワークショップでの交流を通じての学びに関し、研究と実践グループの形成・活動の発展性、具体的事例に学び合う姿勢、参加体験型の増加傾向などが見られた。

学校教育での男女共同参画社会に向けた学習のためには、まずなによりも教師自身が男女の「特性論」を脱却して、ジェンダー・フリーな教育について学ぶ必要がある。国立女性教育会館による「教師のための男女平等教育セミナー」参加者の実践報告をもとに、教師の学びの現状を分析すると、学校としての取組みが急速に広がっているとはいいがたいものの、実践者が量的・質的に拡大している傾向がうかがわれ、最近になるほど、形式的な導入よりも、教師の意識改革が重要という認識が強まっている。

はじめに

男女共同参画社会基本法によれば、男女共同参画社会とは、男女が社会の対等な構成員として、自らの意思で社会のあらゆる分野の活動に参画する機会が確保され、男女が均等に政治的・経済的・社会的・文化的利益を享受でき、かつ共に責任を担う社会とされる。

また、基本法前文では、「男女が、互いにその人権を尊重しつつ責任も分かち合い、性別にかかわらず、その個性と能力を十分に発揮することができる」社会であるとも述べられている。

本稿の課題は、この男女共同参画社会形成に向けた学びについて、現在の日本の状況を学校での学習・生涯学習を含めて論じることである。はじめに、そのた

めの学びに求められる視点について考察したうえで、国立女性教育会館（注1）が主催してきた交流事業や研修事業の実績を素材に現状について把握し検討することにする。

I 男女共同参画社会に向けた学びとは

1. 必要な視点

主体的な学びのためには、何のために学ぶのかが認識されていることが大事である。まず、なぜ男女共同参画社会が必要かを確認し、また、その形成のための学びにはどのような視点が必要かを考えておこう。

1) 性別役割分業の解消

男女共同参画社会とは、その定義から言って、性別

役割分業のシステムを脱却した社会である。また、すでに女性差別撤廃条約は、女性への差別とは、性に基づく区別、排除、制限であると明確に述べており、男女の定型化された役割という考えに基づく偏見・慣習・慣行の撤廃を必要としている。

性別役割分業は、個人のレベル・社会のレベルで、さまざまな弊害をもたらす。個人にとっては、女であるか男であるかにより家庭や社会での役割が限定されることは、個人の可能性を限定されることである。しかも、男性が社会の主役で、女性はそれを支える役割とされている。主役を強要される男性も生き方の可能性に制約を受けるが、とくに女性の可能性の制約が大きい。

性別役割分業の流動化の遅れは、社会のレベルでは、労働の分野で女性が不利な状況を生み出してきた。また、たとえば政治、司法、科学、医療、メディアなど諸領域への女性の参画を遅らせた。その結果、そうした領域が男性主導の偏った傾向をもってきたと考えられる。偏りがあることは、これら諸領域の影響を受ける女性にとって不利というだけでなく、実は男性にとっても長い目で見るとマイナスであると考えられる。

ひとりひとりが性別にとらわれずに多様な選択肢をもつことができ、結果としてあらゆる領域に男女が参画できることが必要である。

2) ジェンダーの視点

現実には、性別役割分業が実態としても意識の上でもまだ残っている理由を考えるには、ジェンダーの視点が不可欠である。男女には「特性」があり、「女らしさ」「男らしさ」があるから性別役割分業という結果を招いているのではなく、逆に性別役割分業に都合よく「女らしさ」「男らしさ」が社会的に形成されているのである。ジェンダーは、男女不平等につくられている。ただし、男性というジェンダーも、強くあらねばならぬ、一人でなにごとかを達成せねばならぬという重圧を男性に課し、それにともなう問題も多々ある。女性も、男性も、ジェンダーの縛りから自由になり、ジェンダーに基づく社会の仕組みも変えていかなければならない。

3) 人権と自己尊重

男女共同参画社会は、ひとりひとりの女性・男性の人格・尊厳が重視され、人権が保障される社会でなければならない。もちろん、暴力によって人権が侵害されるようなことがあってはならない。ともすれば、こ

れまで女性が二流の存在として自尊心をもてないことがあったとすれば、ひとりひとりが自分の存在を肯定できることにつながる学び、そして「自己をつくり」[亀田 2000a 25]、人生を自己決定できるための学びが求められる。自己を尊重するとは、多様な他者の存在を尊重することとつながっていなければならないのは当然である。

4) 個人の経験の尊重と社会的な認識

ジェンダーの視点によって、ひとりひとりの経験が個人的なことではなく、社会的な構造とかかわりをもっていると認識することで、自分の経験や生き方を理解しなおすこと、だから社会の変革が自分にとって意味のあることであり、自分の問題なのだとな得できることが大切だ。そのためにも、出発点として、ひとりひとりの経験を尊重し、他者との交流を通じ学びあい、共有できるものを確認していくプロセスが大事である。

5) エンパワメントにつながる学び

20世紀後半の第2波フェミニズムの運動と、それを背景とした女性学は、男女不平等の根源に性別役割分業があることを明らかにしてきた。そして、ジェンダーという概念をつくり出してきた。女性の人権の視点と、ジェンダーの視点によって、これまでの社会で自明、あるいは仕方がないことと考えられてきたことが、人間社会がつくり出しているものとして見えてくることで、社会のあらゆる領域・場面にひそむ問題の所在が見えてきた。

当初より社会の変革は志向されていたが、まず自己変革が必要とされてきた。問題提起と自己変革の過程を経て、90年代以降、女性が互いに連携しあうことで、エンパワメントし、自らが能動的に社会のしくみを変革しようとする段階に入っている。そのための情報の収集・発信、コミュニケーションとネットワーキング、問題解決能力、ストラテジー、その他必要なスキルについて学び、実践的な行動と社会への主体的な参画へとつなげ、変革の担い手となっていくことが求められる。

2. 学校での学び、生涯にわたる学び

男女共同参画社会を形成するには、社会の仕組みとして男女にかかわらず多様な選択肢が用意されなければならない。女性たち自身が参画して、そうした仕組みを作り出していかねばならない。そして、個人の側



も多様な選択の可能性をもてるための学び、そして多様な選択肢から自らの意思で選びとることができる力、社会に参画する主体としての力をつけるための学びが必要である。

以下では、こうした男女共同参画社会に向けた学習が、今、生涯学習として、また学校教育を担う教師のなかで、どのように進んでいるのかを見ていきたい。現状を網羅的にとらえ論じることが筆者の手にあまるので、国立女性教育会館が主催している交流事業、研修事業を例にとり、そこで得られた資料を中心に分析していくことにしたい。生涯学習に関しては、女性の学びを中心に考察し、学校教育については、子どもの学び以前に教師の学びが必要であるので、男女を含めた教師の学びについて検討することにする。

Ⅱ 女性学・ジェンダー論と生涯学習

1. 女性学・ジェンダー論

男女共同参画社会に向けた学びのコアとなる女性学・ジェンダー論は、職業としての研究者だけでなく、さまざまな立場の女性そして男性がともに学び研究することで、理論的・実践的に発展してきた。

大学・短大での女性学・ジェンダー論の科目の開設状況については、国立女性教育会館が継続的に調査をしており、2000年度には、全国の国公立の大学・短大計609校で2456科目を確認している（注2）。全国の大学649校、短大572校中の、それぞれ約半数で開設されていることになる。調査を開始した1983年度には75大学で94科目であったから、この20年弱で大幅に増加していることがわかる。20年前にかりに20歳で学んでいたとすれば、現在のほぼ40歳以下の年代で大学・短大卒の人のなかには、すでに女性学・ジェンダー論の科目を学んだ人が次第に増えていることになる。

一方、女性問題学習としての歴史をもつ女性の生涯学習もまた、80年代以降、ジェンダーの視点を入れた女性学学習に次第に変容している。（注3）。この時期に次第に刊行の増えた女性学関連書により主として自学自習した人もいただろう。大学・短大の女性学・ジェンダー論科目の聴講や、社会人入学などもあっただろう。が、大多数はグループ学習だったのではないかと思われる。共通の関心から自発的につくられたグループももちろんであるが、教育委員会の社会教育活動や自治体の女性行政部局や公的な女性センターの講座で

の学習から出発したグループも多い。

女性学の生涯学習の場として先駆的あるいはモデル的な役割を果たしてきたのが、国立女性教育会館が1980年に発足させた「女性学講座」である。70年代末に発足の続いた女性学関連の学会との連携によって実施され、会館の調査研究事業として1995年までの16年間にわたって開催された。

その軌跡については、すでに上村千賀子が分析している〔上村 1997〕。女性学講座は、1989年の10周年に開かれた「女性学国際セミナー」をはさんで、各3年ずつのⅤ期に分けられ、上村は、各期の特徴を次のように整理している。Ⅰ期（1980～82）は、講義による女性学の基本的な考え方の情報提供が中心だった。これに続くⅡ期（1983～）、Ⅲ期（1986～）、Ⅳ期（1990～）、Ⅴ期（1993～）は、いずれも研究・実践活動発表と討議が中心で、各期のメインテーマは「性別役割の固定化・流動化」「性・性差・性役割を考える」「人権と性」「変革への力」であった。80年代までのⅠ～Ⅲ期が、「研究者による性役割を中心とした議論とその理論的成果を教育・実践活動につなぐことを目的」にしていたのに対し、90年代前半の、Ⅳ・Ⅴ期は、「社会教育の現場により強く女性学の浸透をはかり、グラスルートに広げる方向への転換と“研究から教育・実践へ”の重点のシフト」が行われた。また、Ⅴ期には主催者側の企画ではない公募の「自主分科会」が新設され、3年間で計8分科会がもたれた。〔上村 1997 69-72〕

1993年からのⅤ期がすでに「変革への力」をテーマにしていたこと、また自主分科会が成立していたことは、女性学の研究と実践が新たな段階に入りつつあったことを示していた。そしてⅤ期の最終年1995年のサブテーマは「わたちのエンパワーメント」であり、その直後に開催された北京世界女性会議のキーワードを先取りしたものだった。北京会議は、政府代表による会議と並行して盛大なNGOフォーラムが開催され、日本からも数千人が参加し、いくつかのワークショップも開催した。草の根での取り組みの拡大とエンパワーメントが認識される大きな契機だった。

2. 女性学・ジェンダー研究フォーラム

1) その軌跡

「女性学講座」の実績を踏まえ、また北京会議のNGOフォーラムの刺激も受け（注4）、国立女性教育

会館は1996年度から交流事業として「女性学・ジェンダー研究フォーラム」（以下、「研究フォーラム」）を始めた。研究、教育、実践活動の課題と成果について情報交換し、またネットワークづくりをすることを目的として、参加者による自主企画ワークショップを中心としたプログラムで構成されている。毎年夏に多数の女性・男性の参加を得て、2002年度で7年目を迎える。（注5）

最初の4年間は、「女性のエンパワーメントと女性学・ジェンダー研究」をテーマとし、サブテーマは、1996年度が「“北京”から2000年へ」、97～99年度は「新しい価値の創造」であった。国連特別総会「女性2000年会議」が春にあった2000年度は、「21世紀に向けての男女平等・開発・平和」をテーマに、海外のゲストをまじえた国際ワークショップと自主企画ワークショップとで構成する「国際フォーラム」であった。

2001～03年度のテーマは「21世紀の男女平等・開発・平和」で、各年度のサブテーマは「働いて生きる」「社会に参画する」「わたしの権利」と計画されている。この期からは、サブテーマに沿ったテーマ・ワークショップと自由ワークショップとに分けて募集している。

応募数は主催者の予想を上回るものがあり、第1回の1996年度から01年度までの自主企画ワークショップの数とテーマは表のとおりである。ワークショップの運営者を含めた参加者数は、1年目は約800人であったが、2年目からは1500～2000人という大規模なものになっている。何年にもわたる参加者やワークショップを複数年に開催しているグループも少なからずある。

ワークショップのテーマ（注6）は、全体としては、「A女性問題・ジェンダー研究」「B女性の教育・学習」「C女性政策」「F女性と労働」「L女性と表現」「Q学

表 「女性学・ジェンダー研究フォーラム」自主企画ワークショップ実施状況

	テーマ	2001年	2000年	1999年	1998年	1997年	1996年
A	女性問題・ジェンダー研究	3	15	7	11	10	17
B	女性の教育・学習	5	8	7	11	3	4
C	女性政策	9	8	9	6	13	5
D	女性施設	—	1	6	3	5	1
E	政策決定の場への女性の参画	2	4	7	6	4	4
F	女性と労働	*47	10	5	10	6	4
G	女性と高齢社会	2	3	3	3	1	—
H	女性と人権	3	3	1	2	—	1
I	女性に対する暴力	6	12	10	7	2	—
J	女性のからだ・セクシュアリティ	5	5	8	7	9	2
K	女性とメディア	1	2	2	5	6	2
L	女性と表現	4	5	10	10	12	4
M	女性情報	—	—	2	2	—	—
N	GOとNGOとの連携	1	2	—	4	2	—
O	ネットワークづくり	2	3	—	2	2	—
P	グループの活動報告	1	1	—	9	—	—
Q	学校教育における男女平等教育	4	8	9	8	11	3
R	家族・家庭・子ども	7	11	7	11	15	7
S	開発と女性	1	2	2	3	3	3
T	平和と女性	2	—	—	—	—	—
U	女性と環境	—	—	—	—	1	—
V	女性史	—	—	—	—	—	3
W	男性学・男性問題	1	1	—	—	—	—
ワークショップ実施総計		106	104	95	120	105	60
ワークショップ申込み件数		135	106	151	125	144	63

*はテーマワークショップ

出典：平成13年度女性学・ジェンダー研究フォーラム報告書



校教育における男女平等教育」「R 家族・家庭・子ども」などが多い。

このうち、「女性と労働」は 2001 年度のサブテーマが「働いて生きる」であったので、全体として最も多いと同時に、コンスタントに開催されている。「家族・家庭・子ども」も同様に毎年一定数が見られる。生活の核となる家族と労働という身近なテーマがつねにとりあげられていることになる。

「女性問題・ジェンダー研究」は、たとえば「女性問題ってなあーに?」「ジェンダーチェックシートをつくらう」など、各論に分けられない基本的な問題をめぐるワークショップであり、女性学の学びの出発点として重要な視点の確認作業である。ただし、分類のしかたの問題もあるが、初期に多く、やや減少傾向である。個別テーマへの取組みに重点が移ってきていることをうかがわせる傾向である。

各論では「女性政策」が定着してきている。1997 年度は、「男女共同参画ビジョン」「2000 年プラン」を受けたもののほか、かなり幅広いテーマが含まれていたようだが、分類が明示された 99 年度以降では、地域の行動計画・男女平等参画条例づくり、基本法、年金制度など、具体的な政策の議論が行なわれている。なお、「社会に参画する」がサブテーマの 2002 年度にはテーマワークショップ「男女共同参画条例」「行政と市民参加」に 20 件以上が予定されている。自ら社会の変革をめざすという方向性が表れているといえよう。

「女性と表現」「学校教育における男女平等教育」は、メインテーマが「新しい価値の創造」であった 97～99 年度にとくに多かった。このほか、次第に増えているのは「女性に対する暴力」である。DV 法施行後の 02 年度は 14 件が予定されている。

2) 学びの実態

「研究フォーラム」の内容は、毎年度の報告書に記録されている。自主企画ワークショップの運営者により、団体・グループの概要（97 年度より）、趣旨・ねらい、内容と方法の概要、評価・まとめ・所感などが記載されている。これをもとに、「研究フォーラム」を通じてみた男女共同参画に向けた主として女性の学びの実態を見てみよう。

各ワークショップの運営者は、個人は少数で、かなり歴史のある比較的大きな NGO や研究会もあるが、多くは 90 年代後半以降につくられた市民グループや研究会である。市民と行政職員、教員と女性センター

職員などの混成グループや、学生や大学院生グループによる企画も若干ある。市民グループには、地域での女性問題やリーダー養成講座、海外派遣チームなどの参加者が、発展的に研究・活動グループをつくったものが、かなり見られるのが特徴的だ。講座受講生でグループをつくり、研究会やグループワークをし、さらに自主講座を開催したり、行政の調査研究助成を受け研究活動を行ない、「研究フォーラム」に参加するに至るなどの発展の道筋をとっている。また、「研究フォーラム」への参加者でつくったグループがワークショップ開催に至っているケースも複数あり、継続・発展的な学習の様子がうかがわれる。

趣旨やねらいは、それぞれのテーマに則して語られているが、「抽象論や理想論より具体的な事例に学び合いたい」という言葉に代表されるような、自らの経験につながるものとしての女性学の肉づけをめざし、そしてさまざまな状況や課題に共通するものに共感をもって学ぶという志向性が、全般的にうかがえる。具体的な内容からタイプ分けするならば、研究や実践活動の成果発表型、問題提起型、問題解決のための情報交流と提案型、ネットワーク志向型などがある。また、方法・形式としては、パフォーマンスによるものを含め情報提供したのち、参加者と意見交換するものが大多数であるが、年とともに増加傾向にあるのが、参加体験型のワークショップである。当初はほんの数件だったが、最近は 10 件近くになっている。

「研究フォーラム」を通じての学習には、開催に至るまでの学びと、開催を通じての学びがある。まず、ワークショップ開催の準備自体が学習になっている。日頃の活動成果を発表するものと、開催自体を一つの目標にしたものがあり、とくに後者のケースでは企画、発表内容、タイトルのつけ方・発表のしかたを含め関心を共有する人にアピールしコミュニケーションをとる方法など、準備や協力の経験自体が学習のプロセスとなっているとの記述が見られる。そしてワークショップの開催は、参加者はもとより、運営者にとっても学びの機会である。「自分たちの見落とししていた点、気づかなかった点が明らかになった」「ふだんなかなか出会えない人々からたくさんの示唆を得た」など、グループ以外の人との情報交流のなかで、問題の再確認をしたり学習の深まりを覚えたりしている。また、開催したことによる達成感が、エンパワメントになってもいる。

将来への展望としては、「研究フォーラム」での新たなネットワークが核になるような活動を展開したいという希望や、他のネットワークへの共同の活動の呼びかけ、学習成果を社会参画の行動に移したいという抱負などが見られ、それが実際にどう発展しているのかも知りたいところだ。

以上、報告書をもとに傾向を分析してきたが、前述したワークショップ開催による達成感の裏返しとして、開催することで満足し自足してしまう危険性もあるように思われた。「来年も参加したい」と書いたグループが必ずしも、それを実現していない場合もある。応募はしたが採用されなかったということもありうるし、「研究フォーラム」への参加だけが重要なわけではない。しかし、なんらかの形で学習の継続性と発展性が課題であろう。心理的にエンパワーメントを実感することも大事だが、学習がいつか行動に結びつく形で、社会の変革に向けた実践につながることを求められよう。

Ⅲ 教師の学び

1. 「学校教育とジェンダー」問題への気づき

1975年の国際女性年以来の国連などを中心とする世界の女性の地位向上をめざす潮流のなかで、教育はメディアとともに、その推進手段として位置づけられてきた。だから、男女の教育の機会均等こそが大きな目標だった。しかし次第に、どちらもそれ自体が不平等の再生産の機能を果たしていることに注意が向けられるに至った(注7)。メディアが男女平等の推進手段になりうると同時に、推進を妨げる作用もしていることはジェンダー・ステレオタイプや性の商品化など見えやすい現象があったので、比較的早くから気づかれ、変革すべき対象とされてきた。他方、教育に関しては、メディアよりも人権尊重や平等などの原則を尊重する姿勢があるだけに、ジェンダーに関する不平等性が見えにくかった。日本でも教育基本法で男女の教育機会の均等がうたわれ、ながらく教育関係者も一般の人々も、政治や労働などの領域に比べ男女平等が実現していると信じてきた。それだけに取組みが遅れたし、現在も教育関係者が問題を認識しにくくなっている。

もっとも、教育がジェンダーを再生産していることへの問題意識は、すでに1977年に佐藤洋子が新聞紙面で教育現場からのレポートとして連載記事を書いたり[佐藤 1977]、「国際婦人年をきっかけとして行動を起こす女たちの会」が、1970年代後半から教科書や教

室のなかの性差別を問題にしたりしていた[行動する会記録集編集委員会編 1999 63-98]。けれども、教師を含む市民のこの問題への関心が高まってきたのは、1980年代後半からで、労働や政治などの領域への関心に比べ遅かった。教育分野の研究成果が見えはじめたのも80年代以降である(注8)。カリキュラム研究のなかで1970年代から隠れたカリキュラムが注目されるようになり、ジェンダーに関しても隠れたカリキュラムが作用していることが明らかにされてきた(注9)。

しかし学校教育の分野では、ながらく男女の「特性」を尊重し、男女の差異を認識した上で、理解しあい協力することが「男女平等」だとされてきた。もともとは身体的な「特性」だったとしても、その上に意味づけられたジェンダーとしての男女の心理面やさらには役割の違いに拡大解釈され、性別役割分業を支える役割を果たしてきたのが実態である。そのため、男女共同参画時代に求められている新しい男女平等教育が、ジェンダーにとらわれずに、ひとりひとりを尊重するという意味でのジェンダー・フリー教育に、方向転換しなければならないことへの理解が、教育関係者のなかで弱い。

学校教育にとって、男女共同参画社会の形成が情報化・国際化・環境問題などと同じように新たな課題となったという認識は、これまでの教育課題に加えて新たな教育内容が加わったという認識を招きやすい。しかし、男女共同参画社会における男女平等教育を考えるには、学校教育全般をジェンダーの視点で見なおす必要があり、これは従来の学校教育について、教育内容に加え、隠れたカリキュラムという視点から、子どもを取り巻く学校環境・教育方法を含めて全面的に問い直すという大きな変革であることを認識する必要がある。

学校教育における男女共同参画社会の形成に向けた学習は、子どもの学びの前に、なによりも教師自身のこの問題の学習が求められる。

2. 教員養成・研修とジェンダー

女性学の学習は、教員養成課程では義務づけられてはいない。しかし、国立大学の教員養成課程や私立大学の教職課程で、女性学関連科目が開講されていないわけではない。1997年に、亀田温子らと筆者も加わって調査した教員養成課程・教職課程をもつ大学の女性



学関連授業の開講状況は次のとおりである〔亀田ほか 1998 7-26; 亀田 2000 b 322-328〕。なお、この調査での女性学関連授業とは、科目名に女性学やジェンダーの文字がなくても、ジェンダー・センシティブに取り組まれている授業とした（注10）。

調査対象とした国立大学の全54教員養成学部のうち、25大学で65人が担当する173の科目が確認された。また、関東の私立大学で教職課程をおいている97大学では、20校で36人が担当する88科目についての回答があった（注11）。なお、これらの授業で、「学校教育とジェンダー」の問題を扱っている授業は、国立大で40、私立大で23科目にとどまっている。

授業に導入している人の過半は、調査を実施した97年度の2年以上前から導入していると回答している。したがって、これらの大学で学んだ人のなかには、ジェンダーについて、ある程度は学んでから教師になった人も出てきてはいる。とはいえ、それはまだ教師のごく一部にすぎない。したがって、現在は教員研修のなかでジェンダーの視点について学ぶことが重要になっている。1996年12月に国が策定した「男女共同参画2000年プラン」でも、男女平等を推進する教育・学習がかかげられ、具体的施策として「教員の養成・研修」の充実推進が示された（注12）。

これを受けた形で、各地で教育委員会、あるいは教委と女性行政部局が連携した形での教員研修がさかんになってきている。筆者らが1997年度に全都道府県と全12政令指定都市を対象に調査した時点で、「教育委員会所轄で実施されている研修で、男女平等教育のテーマをプログラムに入れているもの」に回答があったのは14都府県と9市であったが〔男女平等教育研究会 1998〕、現在はこれ以外の自治体も含め、もっと増えていると思われる。このほかにも、教員組合や自主的なネットワークによる学習機会も設けられている。

上記の流れに呼应し、あるいは先鞭をつけたものとして、国立女性教育会館では、1997年度以来毎年、学校教師の生涯学習との位置づけで、「教師のための男女平等教育セミナー」（以下、「教師セミナー」）を行っている。参加者は、国・公・私立の幼・小・中・高等学校の教員と教育委員会・教育センターの指導主事などである。希望者は毎回募集人数を上回り、2002年度は約150名が参加した。2001年度までは参加経験者が2度受講することは制限されていたが、2002年度はアドバンスコースも設けられ、再参加が認められた。は

じめの2年間は2日間のプログラムだったのが、2000年度からは2泊3日のプログラムとなっている（注13）。

3. 「教師のための男女平等教育セミナー」参加者の実践

この「教師セミナー」参加者は応募の際に、男女平等教育に関する実践状況を1頁の用紙で報告することになっている。この実践報告を通して、学校教育の担い手自身の男女平等教育についての学びの現状を見たい。参照したのは、参加者全員の実践報告（とくにない場合を含む）のそろっている1998年度以降のもので、主として1998年度、2000年度、2002年度の分を素材に変化を含めて分析する。あくまで記述された限りでの情報の、しかも教師セミナーの受講前の実践報告の分析であることをお断りしておきたい。また、量的な分析では、以下にいくつかの指標を用いて記述するが、記述されたものから読み取れる範囲で判定したものである。もともと、母集団がこの教師セミナーの参加者であり、厳密な数字には意味がないので、おおよその割合を述べるが、そのなかにも時代変化が読み取れるのではないかと考える（注14）。

「教師セミナー」参加以前の取組み状況を見ると、「とくになし」は、98年度は参加者の1割を越えていたが、翌年には1割を切り、2000年度以降は3%以下となった。以下の分析を総合すると、実践していない人が参加しにくくなったというよりは、実践が広がっている結果だと考えられる。

実践が組織的な取組みか、個人的な取組みかという視点で見ると、興味深い傾向がうかがえる。全参加者のうち指導主事・研修主事などが教育委員会としての取組みを報告しているものが、1998、2000、2002年度とも1割弱で、参加者数の増加のなかで割合としてはやや減少傾向にある。教員（学校管理職を含む）による実践で、学校として取り組んでいることに少しでも触れた実践報告は、どの年度でも全参加者の約半数程度である。そして、個人または学年単位、教科単位での取組みのみを報告したものが、1998年度は3割弱であったのが、次第に増え、2002年度は4割に達している。参加者数自体も、年々増加しているが、個人または集団での取組みの報告が98年度の30数件から02年度は60件を超えるところまで増え、参加者の増加は個人的実践者の増加によることがわかる。個人的な実践

報告には、積極的な実践事例を詳細に報告しているために、学校としての取組みが言及されなかっただけの場合もあると思われる。学校としての取組みが急速に広がっているとはいいいがたいものの、実践者が量的・質的に拡大している傾向はうかがわれる。

取組みとして言及されている内容としては、名簿・整列のしかたや教員の校務分掌など学校慣行の見直し、教科・学級活動などでの教育実践、教材の見直しや副読本の利用、教育課程への位置づけ、教職員の研修や意識調査、男女平等教育推進のための組織づくりや担当者の配置など、さまざまある。

ジェンダー・フリー教育への第一歩であり、その象徴ともなった男女混合名簿の試みについては、1998年度で参加者の約3割、2002年度で約4割が言及している。その大部分はすでに実践しているという記述で、学校全体としての導入と、本人など一部の学級や学年での導入が、98年度はおよそ6:4の割合であったが、02年度は8:2で、学校としての導入が進んでいる様相がわかる。

なお、98年度には混合名簿の導入が実践として大きく扱われていたのに対し、02年度はほかの実践報告のなかに、混合名簿は当然の前提と書かれていたりする場合もあり、さらには、もはやあえて言及していない場合も多々あるのではないかとと思われる。

その一方では、校長判断による混合名簿の導入が教職員にはあまり理解されていないという場合もある。また、「男女混合職員名表（職種別・年齢順）」「職員の席順の見直し」という記述も数件ながらあり、以前は教員についても男女別だったという事実がわかる。

なお、混合名簿を導入した場合は、多くがそれとセットでさまざまな場面での不要な男女二分法をやめ、混合の景色を生み出していることにも言及されており、また児童・生徒の呼称を「さん」で統一していることが記述されていることも多い。

教育内容としては、当初の98年度は「性教育」への言及が全体の約2割に見られ目立ち、性教育を出発点としてジェンダーの視点の必要性に気づいたとする例があった。ただし、02年度は性教育への言及は1割程度となっている。性教育を導入としたジェンダー・フリー教育への可能性があることを示しているとともに、しかしそれが全てではないことも明かになってきているということかもしれない。

それ以外の教科や教科外活動での実践としては、生

活科、社会科、国語、保健体育、道徳、学級活動などでの事例が見られる。

なお、教師と生徒の相互行為については、「女なのに」などの言葉を使わないというような記述以外には、女子と男子への注意の払い方を同等にするなど、教師自身の言動を意識化することについての言及はほとんどなかった。

4. 実践記録に見る教師の学びの現状と課題

「教師セミナー」に参加する以前の実践報告に、次のような記述が散見される。

(1)「男女平等でないものを探すのに苦慮する教育現場。教員生活23年になるが、性差における不平等な教育を強く感じたことはない。…生徒たちは男女に関係なく…自らの「生き方」を一人の人間として模索しているのである。しかし、同じ人間が社会人として一歩外へ出れば、学校教育で培われた個性の尊重、基本的人権は、男女不平等の名のもとに、どこかの片隅に追いやられてしまうことが多い。このギャップは一体どこから生じるのか。」(中学校教員)。

(2)「男女平等教育について、これまであまり意識していなかった。小学生という発達段階において、それほど性差が認められないことに起因するのかもしれない。」(小学校教員)

また、(3)「自分が男女平等のもつ意味の重要性を理解していない」「社会が男女共同参画社会に大きく動き始めているなか、自分は社会の状況についてはほとんど理解していない」(小学校)という自覚をもっている人もいる。

実は、(1)(2)のような認識の教師は多いのではないだろうか。誠実で熱意ある教師たちの目に、学校や教室のなかでのジェンダーの再生産や、それがもたらすものが見えにくいのである。また、(3)のように、学校のなかだけに目が向き、社会と隔絶した教師も少なくないと思われる。

これらの例からも、なぜ男女共同参画社会に向けたジェンダー・フリーな教育が必要かの認識をまず教師がもてる研修の必要性がみえてくる。これらの教師たちが、「教師セミナー」に参加することで、ジェンダーの視点を理論的にも実感としても理解することがすすむならば、学校の景色は異なってみえてくるのではないだろうか。

(2)の教員は、学校としての男女混合名簿や体育服



の男女共通化、男女の呼称の統一、学校行事・学級生活・特別活動などでの取組みを列挙するなかで、「ことさらに構えた男女平等教育でなく、小学校教育の日常生活の中で自然に行われていることがあるように思われる」という認識にすでに至っている。

教師セミナーへの参加以前に、前述のように、性教育から出発して、そこから教師が学んで、ジェンダー・フリーな教育環境づくりに進む例も散見される。また、いじめなど、子どもたちの心の荒廃という現状を痛感し、そこから生の教育・人間教育・人権教育としての性教育、男女平等教育としての性教育の必要に至り、さらに学校教育全般へのジェンダー・フリーの視点の必要性へと教師自身が学習を深めたとする、学校教育全般の見直しの問題として認識している小学校教員の事例もあった。

98年度以降の変化を見てみると、最近になるほど、教師自身の意識改革が課題という言及が増えている。参加者自身は認識を深めて実践に取り組んでいる人が増えたため、その拡大・浸透のための課題として、そうした認識に至っているのかもしれない。また、ジェンダー・フリーな教育は、教育内容の工夫や、混合名簿などを形式的に導入するだけでは実現しないことが見えてきて、教員自身の変革が不可欠だという認識が深まってきた面もあるようだ（注15）

同じ学校から毎年交代で「教師セミナー」に参加し、複数の教員が理解を深め、その成果をもち帰って校内で学習会を開くなどの取組みも行われてきているようだ。

2002年度の「教師セミナー」では、プログラムのなかにアドバンスコースが新設され、すでに授業実践に取り組んでいる人が事例をもちより、相互に検討する試みがされた。実践報告のなかにも、先行実践例に学んだり、それをさらに発展させるなどの授業の取組みも紹介されている。ジェンダー・フリーな学習のための授業案や教材、授業の実践例などは、民間や教育委員会や女性行政部局などの刊行物などが蓄積されつつある（注16）。教師同士による相互発展が期待される（注17）。

また、そうした実践は教師だけの取組みではなく、市民や保護者との連携も考えられる。教師が、学校の外の社会の動向を認識するためにも、また、市民の豊富な実践を学校で活かしていくためにも有効だ。「女性学・ジェンダー研究フォーラム」への参加経験のあ

る小学校教員は、その経験について「閉じた学校の中で四苦八苦するのではなく、男女平等教育を理解し必要性を感じている保護者や市民と連携することで、幅広く実りのある実践ができると強く感じた」と述べている。2002年度の「教師セミナー」では、こうした考え方を入れて、総合的な学習・性に関する指導・学校経営などの分科会で女性センターやNPOの関係者、保護者などからの事例提供も導入している。

以上のなかにも、教師の学びとして今後の課題となる点が含まれていたが、最後に実践報告に見られた、いくつかの問題点をあげておこう。

まず、依然として、まず男女の違いに気づかせ、認め合うことから男女平等教育や性教育に入るという認識がまま見られることである。身体的な性差を否定はしないが、まず人間としての共通性、そしてひとりひとりのちがいを認めることを強調することこそ大事で、男女の特性論から脱却するという教師の意識改革が、まず求められることを再確認しておきたい。

教師が、女子と男子に二分する見方を捨てるとともに、女子と男子にほんとうに同等に均等に接しているかを意識する必要があるが、これはまだあまり自覚されていない点である。教師が自分自身の言動自体に注意を向ける必要がある。

また、教育委員会の方針として男女共同参画社会に向けた取組みがされている場合などに、「校務分掌に男女共同参画の係が位置づけられながら機能していない」、混合名簿、呼称統一はされているが、「実際のところ男女共同参画の本質…は学習されていない。」というような形骸化の問題が出てきている（注18）。その一方で、これまでの取組みのための組織や予算などの制度的裏づけがなくなる状況に直面している地域も出てきている。

今後、学校として、教育委員会としての組織的な取組みの進展が求められるが、上からの一方的な指導だけでは、実質的なジェンダー・フリーな教育にはならないことがわかる。やはり、教師自身の意識改革のための学びが不可欠である。それは学校管理職者や教育委員会も同様である。

実践報告のなかに、「並ばせない教育」をめざし、順番や場所を固定したり、むやみに号令をかけたり並ばせたりしないことを方針とし、座席の多様化や個別評価の通知表などを実践している学校の例があった。ジェンダー・フリーな教育をめざした学びは、従来の

学校教育のあり方全般を見直すことにつながっていくのだろう。

おわりに

男女共同参画社会の形成にむけた学びは、一般の成人女性にとっても、教師にとっても、自分の意識変革にはじまり、それを大小の社会の仕組みの変革につなげ、そして、またそれが自分に帰ってくるような学びである。

本稿の冒頭で述べたような視点をもった学びは、「女性学・ジェンダー研究フォーラム」を例に見た生涯学習の面では、参加者やおそらくその背後にいるであろう多くの女性たちのなかで、かなりの程度進展しているように思われる。学びを実際の社会参画につなげることも、進みつつあるのではないだろうか。しかし、こうした学びとは無縁なところにいる、もっと多くの女性のことも考える必要がある。学びを行動につなげようとする実践報告のなかに、自分たちが学んだことを広げられる立場に就いて、男女共同参画を推進したいという記述があった。学ぶことのできた女性たちが、そこに自足することなく、自ら、あるいは周囲にも働きかける形で社会参画をすすめていくことが望まれる。

その意味では、次世代の育成にあたる学校教育への期待は大きい。そして、教師の実践報告からは、教師の学びもとくに近年かなりの速さで広がっていることがうかがわれた。自らの問題として主体的に取り組んでいる教師も増えている。教師のつとめとしての取り組みという意識の人も、その職業意識を出発点に、学びを通じて主体的な取り組みとなることを期待したい。

男女共同参画社会の形成を着実に進めるには、教師の学びが子どもの学びに反映し、そして生涯にわたる学びがさらに発展・深化することが、ひとつの有効な道すじであることはまちがいない。

〈注〉

- 1) 旧国立婦人教育会館。本文中では、すべて新名称で統一する。
- 2) 2001年12月1日現在の数字。これ以前の第9回までは悉皆調査ではない。
- 3) 女性の生涯学習の歴史的展開については、志熊（1997）、木村（2000）など参照。
- 4) 筆者はV期の企画委員の一人としてV期の集約と次期へ向けての展望の議論に参加しており、ここの記述はそこ

での経験に基づいている。

- 5) 以下の記述・分析については、各年度の『女性学・ジェンダー研究フォーラム報告書』を参照したが、筆者自身が何回か実際に参加した経験も踏まえている。
- 6) 表のテーマは、主催者側による分類で、99年度以降、開催ワークショップ一覧に記載されている。97・98年度は開催時には記載されてなく、のちに分類されたものである。
- 7) ただし、すでに1975年の「世界行動計画」、1980年の「ナイロビ将来戦略」には、性差別のない教育方法やカリキュラム題材の開発の必要に言及があり、この問題意識は当時からあったことがわかる。なお、1995年の北京行動綱領では、ジェンダーに敏感な教育のための教員自身の役割に関する意識を高める訓練が必要とされている。
- 8) 前章で分析した「女性学講座」で、マスコミの問題は第Ⅰ期の1982年に取り上げられたが、学校教育についての研究・実践発表が最初に見られるのは、第Ⅱ期の1984年だった。さらに、その後も高等教育や社会教育における女性学プログラムがメインで、初等・中等教育の学校をジェンダーの視点から問題にする報告があったのは第Ⅳ期の1990年になってであり、本格的なセッションがもたれたのは第Ⅴ期の1993年であった。
- 9) 木村（1999）、亀田（2000a）など参照。
- 10) 調査は、国立大学教員養成学部、関東私立大学教職課程連絡協議会所属を中心とした関東地方の97私立大学から教員1人（女性学関連授業をしていると思われる人がいる場合はその人とした）を選び、学内の該当者（非常勤を含む）への調査票の配付を依頼する方法で行なった。
- 11) 回答私立大学数、国立大・私立大の回答者数は、ここに示した数字を上回るが、女性学関連授業を導入したいが現状ではできていないという人も含まれている。
- 12) 1998年4月に文部省が出した『教育改革プログラム』の1項目にも「男女平等の意識を高める教育の充実」があげられ、「男女共同参画社会の実現に向けて、男女の固定的な性別役割分担意識を是正し、人権意識に基づいた男女平等観の形成を促進する。このため、教育関係者の研修の充実や教材の開発などを通じ、学校教育及び社会教育において、男女平等を推進する教育・学習の充実を図る」と記された。
- 13) 2001年度のプログラム内容については、五味（2002）参照。
- 14) この実践報告への記載内容の説明は、教員用では、当初は「男女平等教育を推進するための組織や研修プログラム等、または男女平等教育に関する実践例」、2000年度からは、教員用は「校内・自学級での男女平等教育に関する取組の現状と課題」となっている。指導主事・研修主事用では「教育委員会としての取組、または管内で男女平等教育を推進している学校、教育センターの研修プログラム等、男女平等教育に関する事例」とされ、やはり2000年度からは「現状と課題」を分けて書くようになっている。
- 15) 学校として混合名簿、呼称の統一、推進体制づくり、男女平等教育の副読本を教育課程に位置付けるなどかなり取組みがされている学校でも、教職員の共通理解が得にくく、特性論からの脱却ができていないというように、現状を厳しく評価している人もいる。



- 16) 文部省の1998年度の委嘱研究の成果として刊行された男女平等教育研究会(1999)は、ジェンダー・フリーな学習づくりのためのアイデアと学校環境づくりのための考え方を収めている。
- 17) 子ども自身に「隠れたカリキュラム」について考えさせる授業例として、「どんな名簿がいいか」を題材にした例が報告されている。なお、ノルウェーのジェンダー・フリー教育用テキストには、小学校高学年から中学生用の教材として、教室で男女の生徒が話す時間が平等になっているかを考えさせる例があげられている。[アルネセン&ランボー 1998 3-4]。
- 18) 注 15 参照。

〈引用文献〉

- アルネセン、インゲル・ヨハンネ&アウド・ランボー 1998『男女平等の本5』(男女平等の本を出版する会訳) 男女平等の本を出版する会
- 男女平等教育研究会 1998『生涯にわたる男女平等教育の在り方に関する調査研究 中間報告書別冊・資料集』(平成9年度文部省生涯学習局委嘱研究)
- 男女平等教育研究会 1999『男女平等教育に関する学習ガイドブック：ジェンダーフリーな教育環境づくりのために』(平成10年度文部省委嘱研究)
- 五味厚子 2002「学社連携の中での「男女平等を推進する教育」」 広岡守穂編『男女共同参画社会と学校教育(教職研修総合特集 No.153)』教育開発研究所 pp72-75
- 亀田温子、河上婦志子、村松泰子、岸沢初美 1998『教師教育におけるジェンダー・フリー学習の実態調査報告書』東京女性財団自主研究助成報告書
- 亀田温子 2000a 「ジェンダーが教育に問いかけたこと」 亀田温子・館かおる編『学校をジェンダー・フリーに』明石書店 pp21-38
- 亀田温子 2000b 「教師のジェンダー・フリー学習」 同上所収 pp309-331
- 木村涼子 1999『学校文化とジェンダー』勁草書房
- 木村涼子 2000「女性の人権と教育：女性問題学習における主体形成と自己表現」『国立女性教育会館研究紀要』4：pp35-42
- 行動する会記録集編集委員会(編) 1999『行動する女たちが拓いた道—メキシコからニューヨークへ—』未来社
- 佐藤洋子 1977『女の子はつくられる—教育現場からのレポート』白石書店
- 志熊敦子 1997「エンパワーメントと女性の教育・学習—国の婦人教育施設の系譜からみる—」『国立女性教育会館研究紀要』1：pp5-12
- 上村千賀子 1997「女性学教育・学習の課題と展望—国立婦人教育会館“女性学講座”16年の軌跡より—」『国立婦人教育会館研究紀要』No.1. pp67-76

(むらまつ・やすこ 東京学芸大学教授)