

# 日本におけるジェンダー教育の重要性

## —イギリスのジェンダー教育から学ぶ—

150167 小野 詩織

### 序章

現在日本が抱えている課題の一つとして、男女格差が挙げられる。安倍政権においても「女性の活躍」を最重要課題の一つとしており、2020年までに上場企業に占める女性役員の割合を10%に上げる目標を掲げるなど、具体的な数字の達成を目指している。以前と比べて、男女雇用機会均等法をはじめ、男女共同参画社会の実現に向かって多くの法律や制度が成立し、大学進学や結婚後も仕事を続ける女性が増加するなど、男女間の格差はかなり改善が進んでいるように思われる。私たちが日常生活の中で目に見えて不平等を感じる場面はほとんどないだろう。しかし制度上での不平等が解消されたからといって、本当に男性と女性の関係が等しくなったといえるのだろうか。世界経済フォーラム（World Economic Forum）が発表した「The Global Gender Gap Report 2018」のジェンダーギャップ指数によると、日本は149か国中110位という例年通り低い数値を記録し、主要7か国（G7）の中では最下位であった。本指数は経済、教育、政治、健康の4つの分野のデータから作成され、0が完全不平等、1が完全平等を意味する。日本は0.662と、完全平等を意味する1に遠く及ばない数値となった。主な要因は、男女の賃金格差、政治や経済面での重要なポジションにおいて女性割合が著しく低いことである。これらを引き起こしている原因の一つとして、性別役割意識が根強く残っていることが挙げられる。性別役割意識とは性別に基づいた社会的役割・労働の分業意識であり、例を挙げると家庭内において「男は仕事、女は家事」などの決まった役割があることである。内閣府が2016年に実施した世論調査によると、男は外で仕事をするべき、女は家庭を守るべきという考え方に対して賛成、やや賛成と答えた人が全体の34.2%にも及んだ。数値は年々減少してきているものの、目標数値である27%を達成することができなかった。また男女共同参画を阻害する理由として、「社会全般に男性優位の考え方や慣習が根強いから」という回答が27.5%と最も多く、依然人々の潜在意識として性別によって行動を制限するイデオロギーが根付いていることが分かる。

近年、SNS等に共通のハッシュタグを用いることで女性の権利や地位向上を主張する活動が広がっている。自分自身を発信したり、世界の動向をいち早く理解できたりするデバイスが普及している現代において、今後ますます男女平等に対する関心や期待は高まっていくと推測できる。そして、日本もこのような国際社会の流れに対応するために、男女格差を縮めていく必要があることが考えられる。このような男女格差という問題の大きな要因である性別役割意識を教育の観点から見た解消策として、スウェーデンやフィンランド

など、世界各国の地域では初等教育でのジェンダー教育を取り入れている。本論文では、社会に根付いている、性別によるイデオロギーにとらわれない人格を育成するために、その対策の 1 つであるジェンダー教育の重要性を提示する。日本の小学校においてどのようなジェンダー教育が行われているのかを分析し、海外と比較した上で、より有効な教育を行うための改善点を示すことが本論文の目的である。

第 1 章ではまずジェンダーの定義づけを行う。ジェンダーという言葉は幅広い意味を持っており、時代や地域によって異なるため、曖昧な認識を持ってしまう。そのため、本論文で扱うジェンダー教育の目的に意味を絞っていく。またジェンダーがどのように形成されていくのかを周囲の振る舞いから分析し、その結果子どもたちが、どのようなジェンダー観を持っているかを意識調査から明らかにする。そこから、ジェンダー教育を行う上で重要視すべき点を考察する。

第 2 章では、まず日本に根付いているジェンダー観が、どのように形成されていったのかを論じる。そして、現在小学校でどのようなジェンダー教育が行われているのかを調査し、第 1 章で考察した点を踏まえて問題点を分析する。

第 3 章では、イギリスを比較対象として、どのようなジェンダーのイデオロギーが根付いているのか、また現在小学校においてどのようなジェンダー教育を行っているのかを分析する。かつてのイギリスは日本と同じように家父長制や、男性支配の社会の歴史があり、女性は市民権もなく夫の財産目当てに結婚することが主流であった。いまやイギリスのジェンダーギャップ指数は世界 15 位であり、日本よりはるかに男女平等が進んでいるといえるだろう。また筆者がイギリスの大学に語学研修に行った時も、大学の教員室に男女がほぼ同数で在籍していたこともとても印象的であった。そのため、イギリスで実際に行われた性別役割意識を植え付けない教育の実験結果や、現在行われているジェンダー教育を分析し、日本と比較することでより有効なジェンダー教育を見出していく。最後に、日本でより効果的にジェンダー教育を行うための改善点を提示する。

## 1 ジェンダーと性別役割意識の形成

本章では、ジェンダー教育の意義を確認するために、ジェンダーの定義づけを行うとともに、固定的なジェンダーが日常にどれほど根付いているのかを示したうえで現在のジェンダー教育に必要な観点を考察する。まず、本論文におけるジェンダーの定義づけを行う。そしてそのようなジェンダーが日常生活においてどのように形成されていくのかを分析する。さらに、そのように形成されたジェンダーが子どもたちの価値観にどのように影響しているかを検証するために、子どもたちの性別役割意識に関する調査を分析する。これらをもとに、ジェンダー教育をいつから行うべきで、どのような点を重視すべきかを考察する。

### 1-1 ジェンダーとは

ジェンダーという言葉は、時代や文化に応じて絶えず変化している。また現在はトランスジェンダーという言葉もあるように、男女の枠を超え多様な表現として使用されている。そのため本節では、まずジェンダーの語源をたどり、日本でどのようにジェンダーが認識されているかを明らかにした上で、本論文におけるジェンダーの定義づけを行う。

『広辞苑』第6版によると、「ジェンダー (gender)」は 1) 生物学的な性別を表すセックスに対して、社会的・文化的に形成される性別、2) 英文法などで性、という意味を持っているが、元来ジェンダーは生物学的な性を指す文法用語としてのみ用いられていた。ジェンダー研究者の三成 (2016) は、比較ジェンダー史研究会ホームページ (以下 HP と表記) の中で、1960 年以降、ジェンダーという言葉が「文化的、社会的性差」という新たな意味を獲得したと主張している。この理由として、1960 年代より世界的に再興した女性解放運動が挙げられる。ウーマン・リブと呼ばれる新しい女性解放運動の中で、女性の活躍の場を家庭内から広げるために、「ジェンダー」を生得的なものではなく社会によって構築された性として、種族の分類としての性と区別したことが考えられる。

女性解放運動の流れは日本にも訪れ、次第に「ジェンダー」という言葉は日本でもフェミニストを中心に広く使われる言葉となっていった。三成は、ジェンダーという言葉が日本で初めて翻訳導入されたのは 1984 年、社会評論家であるイリイチの著作『ジェンダー—女と男の世界』を通してであると述べている。また、イリイチの基本的な主張を「産業化の進展とともに、前近代における男女のジェンダー役割が否定され、「ユニセックス化」が進展することへの批判」と表しており、ジェンダーの固定化を理想とし、フェミニズムに真っ向から反抗するイリイチの意見はその後日本におけるジェンダーの概念を巡って混乱を巻き起こすきっかけになったと述べている。それまでの日本では、「男は外で働き女は家事や育児を行う」といった性別役割分業が主流であり、これに反抗する形でフェミニストが活動を行っていた。この運動の最中に、ジェンダーという言葉が時代に逆行する形で輸入されたことは、日本が現在においても生物学的な性であるセックスと、社会的に構築された性であるジェンダーの認識が曖昧であることの一因となっているのではないか。

上記の流れのように、ジェンダーの意味は現在にかけて多様性を持ち、幅広く男女のイメージや性別の役割意識において意味を成している。社会学者である加藤（2017）は、このような広い意味を持っているジェンダーという意味の根幹にあるものとして、次のように述べている。「私たちは、さまざまな実践を通して、人間を女か男か（または、そのどちらでもないか）に〈分類〉している。ジェンダーとは、そうした〈分類〉する実践を支える社会的なルール（規範）のことである」（2）。例えば人を雇用する際、選挙で投票する際、誰かと飲みに行く際など、相手を選択する際に私たちはしばしば、相手が男であるか女であるか、つまり性別を判断材料にしている。性別は私たちの行動、生活、社会的地位に様々な影響を及ぼす。加藤の言う「分類」とは、このような影響すべてを包含していると理解できる。上記に挙げた一般的なジェンダーの用法以外にも、たとえば男らしさや女らしさというイメージ、「男は外で働き、女は家で家事をする」などの性別による役割の分業をも意味し、現在の「ジェンダー」という言葉の用法は広がりつつある。加藤はこの様々な用法の根幹を指し示す部分として、上記のように表現したと考えられる。

ジェンダーは、単なる性という文法的意味を持っていると同時に、さらに複雑で多様な意味も含有していることが分かった。本論文で扱うジェンダー教育の目的は、序章で述べたように、社会に根付いている男性支配の構造や性別役割意識にとらわれない人格の形成である。そのため、加藤が述べている「男女を分類する際の社会的なルール」というジェンダーの概念は、本論文で扱うジェンダーと合致している。このことから、本論文で扱うジェンダーを、男女を区別する際に判断材料にする社会的なルール、また文化的に構築された規範と定義づける。

## 1-2 ジェンダーの形成

第1節ではジェンダーを、男女を区別する際に判断材料にする社会的なルール、また文化的に構築された規範と定義した。ジェンダーとは、社会的に作られた性という認識はあるが、実際にどのように形成されていくのだろうか。本節では、ジェンダー教育に必要な要素を探るために、ジェンダーがどのように形成されていくのかを、いくつかの実験報告をもとに分析する。

ジェンダーを形成する要因は、生活の至るところに溢れている。たとえば生まれてから与えられるおもちゃ、着せられる洋服の色、躰けられる話し方や行動などさまざまである。はじめに、幼い子供たちがジェンダーを教え込まれていることを示すために、以下2つの実験を取り上げる。

教育学者であるアスキュー（1999）は、ジェンダーが親などの外的な要因によって形成されることを証明するために、Smith と Lloyd が行った以下の実験を紹介している。イギリスのサセックス大学で、32人の母親に来てもらい、彼女らが一度も会ったことのない赤ちゃんと一緒に遊び、母親たちが、性別の異なる子どもたちに対してどのような態度をとるかという実験である。赤ちゃんたちは対象の母親に「男の子」として、あるいは「女の子」と

して紹介された。その結果として、女の子には人形を、男の子にはハンマーを、というように、その赤ちゃんが女の子か男の子かということによってまったく異なったおもちゃを選び与えていた。この結果はある程度予想がつくことではあるが、さらに興味深い結果が出たのである。それは、その赤ちゃんが男の子であるか、女の子であるかによって、彼らの同じ行動を違った意味を持つこととして捉えたのである。たとえば赤ちゃんの落ち着きがないとき、その赤ちゃんが男の子であると考えている母親は、赤ちゃんが遊んでほしいのだと解釈し、その子と一緒に遊んだ。その一方で、赤ちゃんがぐずっていたら、女の子であると考えている母親は、その子が動揺していると考え慰め、なだめた。

これが日常的なこととして行われていたら、保護者や周囲の大人たちは、子どもたちの行動や価値観をコントロールしていることになることが容易に推測できる。この実験に対してアスキューらは、日常の中で、男の子は人の注意を自分に向けさせ、周囲をコントロールし欲しいものを手に入れるように「教えられ」ており、またその一方で、女の子たちは受身な姿勢で、周囲が反応するまで待っているという姿勢を「教えられ」る、と分析している。このような幼児に対する親の行動は、赤ちゃんが大人になってからの行動やジェンダーに大きな影響を及ぼすことが考えられる。そして、ジェンダーが非常に早い時期に形成され、発達するということも推測できる。

またアスキューらは、Kuhnらの行った、2歳から3歳の子どもがマイケルとリサという2つの人形を用いて、男女の特性とジェンダー役割について尋ねられるゲームをした実験を取り上げている。その結果は、2歳の時点で既に男の子、女の子ともに「大きくなったら女の子は家の掃除をし、男の子は家族のボスになり、芝刈りをする」ということを確信していたという。この実験を著書の中で扱ったアスキューらは、男の子は行動的で中心的な存在、女の子は保守的でサポートをする存在であることを子どもたちが無意識に獲得していると分析している。1つ目に扱った実験から、このような男女の積極的、または保守的な態度は周囲の何気ない毎日の振る舞いから形成されていることが理解できる。そのため、初等教育でジェンダー教育を行ったとしても、その時点では既に子どもたちの中で周囲や親の影響からジェンダーが強いイデオロギーとして形成されてしまっている可能性がある。

このような子どもたちに対する大人の行動は、生活態度だけでなく学習態度にも男女による影響が出ている。社会学者である中澤(2004)は、理科や数学といった科目に対して、親や教師が女子以上に男子に成績に対する期待を高く持っていることを述べている。中澤が行った実験によると、日本の中学1、2年生を対象とし、「先生は、私が理科でよい成績をとれると期待している」と思うかどうかという質問をしたところ、どちらの学年も女子は男子以上に期待を感じていないという結果がでた。また社会学者である藤原(2004)は、理科が好きであると答えた女子生徒はそうではないと答えた女子生徒に比べ、「母親は理科を重要だと思っている」や、「(自分が)科学・技術職についたら喜ぶ」と答える割合が高いことを報告している。これらの結果の背景には、社会で一般的に共有されている「男子は数学、理科が得意で女子は苦手」といったジェンダーのステレオタイプがあると考え

ことができる。さらに教育社会学者である伊佐ら（2014）は、日本のある都市の小中学生に対して行われた学力調査の結果を分析したところ、小学校3年生から6年生までは数学の学力試験における成績と意欲にそれほど違いが見られなかったが、中学校2、3年生になると試験の点数と意欲に男女の性差が見られるようになったと述べている。やはりここでも男子に比べて女子の方が成績・意欲がともに低いことが報告されている。

これらのことから、子どもの学習意欲、科目に対する学習態度には教師や親の期待度が影響しているということが推測でき、子どもの性によって親の期待する科目や習得レベルが異なることがわかる。親というジェンダー形成に大きく関わっている存在に加えて、教師も1日の大部分を生徒と過ごすため重要な存在である。

本節で明らかになったことは、ジェンダーは成長する過程で周囲の大人たちによる、毎日の何気ない振る舞いにより形成されるということである。このことから、ジェンダー教育はただ男女平等の理念を教えることだけでなく、それが現在私たちの生活にどのように影響しているのか、などといった具体的な指導が必要であることが分かる。次節では、このようにジェンダーを教え込まれた子どもたち自身がどのような性別役割意識を持っているのかを調査結果を元に考察する。

### 1-3 子供の持つ性別役割意識とジェンダー

前節では、親や教師が子供たちと接する際に性差によって異なる扱いをしている例を紹介した。本節では、さらにジェンダー教育に必要な観点を見つけるために、実際に小学生が持っているジェンダーに対する意識を、意識調査の中から分析する。今回は和光市（2010）が和光市立の全小学校4年生を対象に行った意識調査の結果を参照し、分析していく。回答者は692人、内女子が49.1%、男子が48.4%である。

まず、「いろいろな場面で女子のほうが甘やかされている」という問いに対して、「そう思う」、または「どちらかといえばそう思う」（以下、肯定的な意見と表記）と答えた男子が52.3%を占めた。対して女子は「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」（以下、否定的な意見と表記）が74.4%と、男女の意識の間に違いが見える。そして図1に示したように、「いろいろな場面で男子の方が期待されている」という問いに対して、全体で「そう思う」合計が48.6%を占めていた。性別でみると、女子はそう思う合計が45.2%、男子が51.7%と、男子のほうがより肯定した意見が多いことがわかる。

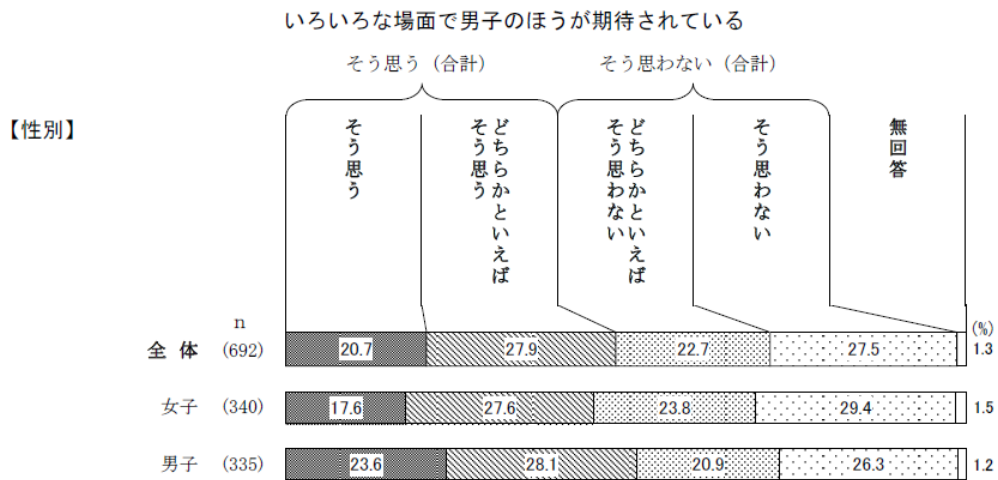


図1 性差に対する意識（和光市男女共同参画意識調査報告書 185 ページより参照）

上記 2 項目の質問は、主に教師や親が子どもに対して働きかける作用がダイレクトに問われるものと考えられる。この結果から読み取れることは、周囲からの応対にジェンダーバイアスという、男女の役割について固定的な観念を感じている子供が多いことである。前節で理科や数学科目における男女の期待度の違いについて扱ったが、親や教師のこのような価値観を 10 歳の子どもはすでに植え付けられていることが推測できる。

ジェンダーと教育に関する研究者の木村（1997）は、教師と生徒の相互作用には教師からの働きかけに 2 点においてジェンダーの偏りがあることを指摘している。まず 1 点目は、教師は女子よりも男子に多くを働きかけるという量的差異である。発言を求める指名、励まし、賞讃、叱責、手助けも、男子は女子よりも多くを受け取る。そして 2 点目は、男女によって異なる評価や異なる対応をするといった質的差異である。学業では、女子が好成績をとるとまじめであることを評価され、男子の場合は悪い成績をとった場合にも隠された潜在能力を評価され、より高い達成に向けて叱咤激励される。また教師は女子に対して叱責、間違いの指摘といった批判的な対応を抑える傾向がある。このような教師からの働きかけに対し、子どもたちは男子の方がいろいろな場面で構ってもらいやすいため期待されており、反対に女子はあまり行動に対して口出しをされず、甘やかされていると感じてしまうのではないだろうか。

さらに木村は、小学校のフィールド調査において子どもたちと教師に、男女の接し方の違いについてインタビューを行っている。木村は男子生徒の約 7 割が「教師は女子に甘い」と感じていること、それに対し不平等だと不満の声が挙がっていることを述べている。一方教師側は、騒がしい男子を叱責したところ女子に甘いと責められたこと、それにより男子が女子を攻撃、女子は沈黙を貫いてしまうという現象が起きたことを語っている。このような教室内での現象は、必ずしも教師側の差別的対応が原因とは限らない。教育学者である金子ら（2004）は、ジェンダー形成過程において子ども自身がその「性別」にふさわ

しい行為や物の選択を行おうとしたり、大人やメディアの影響だけでなく、子ども同士が及ぼしたりする影響があることを指摘している。ここから分かるのは、子どもたちは、彼ら自身で積極的にジェンダーを形成する傾向があるということであり、つまり学校では、この傾向を前提にジェンダーに対して子どもたちに問いかける必要があると考えられる。

このように、小学校 4 年生でも性差によって扱い、期待が異なると感じている子どもは少なくないことが分かった。そして子どもたちがこのようなジェンダーバイアスを感じる原因として、実際に教室内では教師が子どもに対して量的差異、質的差異を持って接していることが分かった。次に挙げる質問は、実際に子どもたちに形成された性差に対する意識を問うものである。

以下の図 2 に表記されている「男子は運動が得意である」ではそう思う合計が全体で 83.8%を占めていた。さらに「教室の掃除や整理整頓は女子に向いている」について、肯定的な意見の合計が全体で 64.2%であった。男女別では、女子は 68.6%、男子は 59.7%と女子が男子を大きく上回っていた。

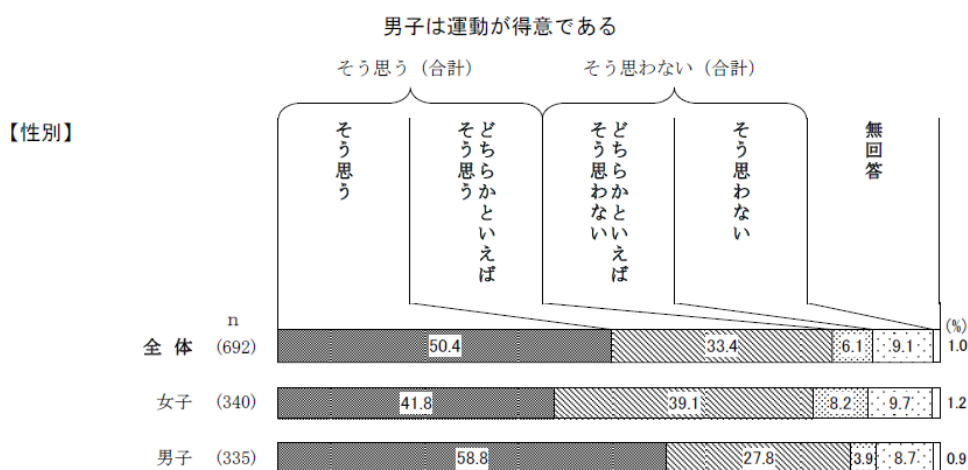


図 2 性差に対する意識 (和光市男女共同参画意識調査報告書 189 ページより参照)

掃除や整理整頓に関する質問の結果は、「男は外で仕事をし、女は家で家事を行う」という性別役割意識が根付いている傾向が読み取れる。「男子は運動が得意である」という質問の結果は、単に「男女の生物学的な性差」だけで終えてもいいのだろうか。男性のジェンダー形成の研究者である多賀 (2005) は、学校において最も重要な活動のひとつである体育やスポーツ活動は、「きわめて男性化された活動であると同時に、男性支配を正当化する巧妙な装置である」(179) と述べている。多賀によれば、学校教育における体育を「女子体育」と称し、「体育教育」という立場とは対置させ特殊な場所に位置づけることにより、「体育」という普遍的で中立的な立ち位置と見せかけながらもそれは暗に男性的な意味を持ち続けていたのである。このことから分かるように、オリンピックや多くの国際大会



に女子が参加できるようになったのはごく最近であり、スポーツにおいて男性が優位な学校構造はまだ残っていると考えられる。「男子は運動が得意である」という印象を強める例として多賀は、教育体制やイベントなどの演出を挙げている。運動会の盛り上がりが高くなる最終種目において男子リレーを持ってきたり、正式なマラソン競技では走行距離が変わらないにもかかわらず、校内のマラソン大会では男子のほうが女子よりも長く走らせたりすることなどである。また多賀は、スポーツ競技において、男性が女性よりも優れているというのは、「最高レベルにおける比較」と「平均値による比較」に限ることであると指摘している。つまり多賀の主張は、大多数の男女の身体レベルは重なり合っているということである。

これら 2 項目の質問結果から、多くの子どもたちが性差による能力の差異を感じているということが考えられる。これらは子どもたちの主観や体験に基づくものであり、平均値と最高値での比較であったとも考えられる。しかし、多賀の主張のようにこのような男性優位な立場を作り出す環境を学校が作り出している可能性も検討しなければならないのではないだろうか。

以上は性差の意識調査であるが、次に性別役割に対する大人の言動の調査結果を参照する。「あなたはおとなの人に「男だから〇〇しなさい」や「女だから〇〇しなさい」と言われたことがありますか」に対し、「よく言われる」、「ときどき言われる」を合わせた合計が全体の 58.4%となっている。男女別でみると、「よく言われる」は女子が 16.8%、男子が 23.3%と、男子が女子を上回って頻繁にそのような言葉をかけられていることが分かる。また興味深い結果が、このような大人の言動のきっかけである。図 3 に示していることは、「よく言われる」または「時々言われる」と答えた生徒に対し、どのような時に言われるかという質問結果である。回答を見てみると、女子では「ことばづかい」(54.9%)、「整理整頓」(56.5%)、「お手伝い」(35.2%)、「服装・身だしなみ」(37.8%)が男子と比較して高くなっている。そして男子では、「勉強」(37.1%)、「泣いたとき」(43.1%)、「スポーツ」(39.6%)が女子と比較して高くなっている。これらの数値は全体的に、2007 年に行われた同調査よりも割合が増加傾向になっていた。また、「よく言われる」または「ときどき言われる」と答えた方に聞きます。あなたはその時どんな気持ちになりましたか」と、このような大人の言動による影響を質問している。その結果として、「いやな気持ちでした」が 23.0%、「その通りだと思った」が 48.5%、「何とも思わなかった」が 19.3%と、多くの子どもが大人の言動に対して否定的な意見を持っていないことが分かった。このことから、子どもたちは自分の性の役割について周囲から学び、それを自分自身で形成し、イデオロギー化させていると考えられる。

性別役割意識に対する大人の言動のきっかけ

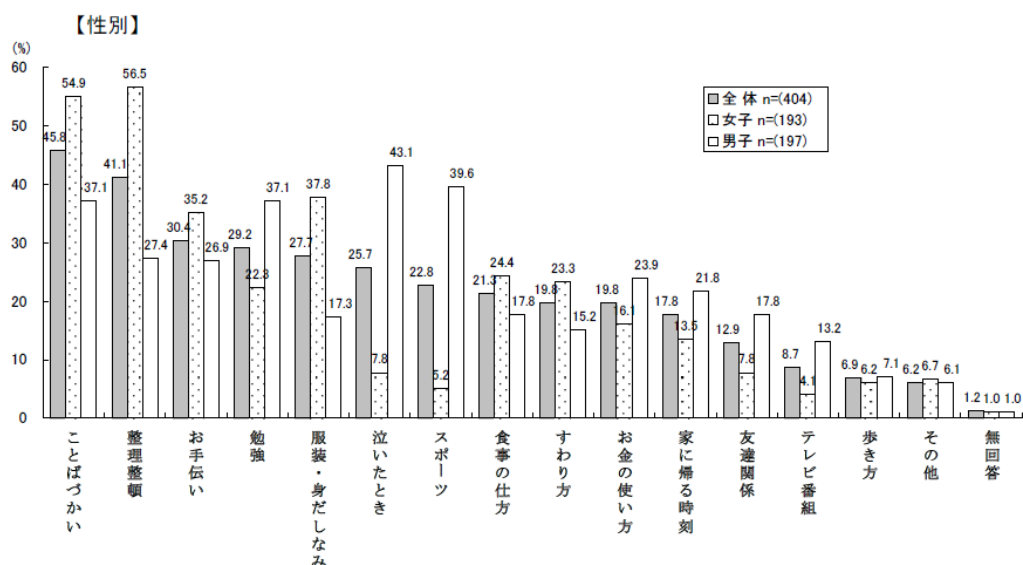


図3 性別役割意識に対する大人の言動(和光市男女共同参画意識調査報告書 191 ページより参照)

そして「男は仕事・女は家庭」という考え方がありますが、あなたはこの考え方についてどう思いますか」の質問に対しては、「そう思う」合計が55.5%と、過半数を超える肯定意見が見られた。この数値は、無回答、わからないという意見を除いた「そう思わない合計」よりも20%近く高くなっている。子どもたちは、大人の性別により区分した言動、家庭での分担を当たり前のように受け入れ、10歳にしてすでにイデオロギー化させているということが読み取れる。女子がよく言われる機会として整理整頓、お手伝いが多いことから、女子は自然とサポート的存在として位置することを学び、反対に男子は様々なことを吸収し、社会的地位を期待されていることを学ぶようになるのではないだろうか。

本節では、実際に子どもたちに対して行った意識調査の結果をもとに分析を行った。この分析から分かったことは、子どもたちは既に固定的なジェンダー観を形成し、比較的多くの子どもが性別による役割分担を肯定的に受け入れているということである。そこから、ジェンダー教育は早い段階で、かつ社会的ルールや論理的思考を学ぶ機会がある小学校が適切であると考えた。そして小学校におけるジェンダー平等教育に求められるのは、「ジェンダーを植え付けない教育」ではなく、個人が平等に機会を持ち評価されるために、「既に形成されたジェンダーを改善する」ことなのではないかといえる。

本章では、まずでジェンダーという言葉が、男であるか女であるかを分類する際に判断材料にする観念であることを定義した。次にこのジェンダーを形成する要因として、大人が子どもに対して、性差による区分をして接していることを示した。そして最後に、このような大人の言動により、子どもたちは早い段階でジェンダー形成をしており、またそれ

らを肯定的に捉える傾向があることが明らかになった。そこからジェンダー教育に必要な観点として、「既に形成されたジェンダーを改善する」視点が挙げられることが分かった。次章では、日本におけるジェンダー観、性別役割意識の形成についての歴史をたどり、現在のジェンダー教育の現状、課題を分析し、本章で考察した必要な観点が、現在小学校のジェンダー教育でどのように取り入れられているのかを調査する。

## 2 日本の性別役割の歴史と現在のジェンダー教育

前章では、大人が子どもに対して行う言動や環境により、子どもたちは非常に早い段階でジェンダーを形成していることを論じた。本章では、現代の日本に根付いている性別役割意識などのジェンダー観を理解するために、まず日本でどのように性別役割意識が形成されていったかをたどる。そして、前章で明らかとなったジェンダー教育に必要な観点が、現在のジェンダー教育で取り入れられているのかを検証するために、小学校におけるジェンダー教育の現状を調査する。そして、なぜ日本においてジェンダー教育が推進されないかを考察する。

### 2-1 日本における性別役割意識の歴史

本節では、現在の日本に根付いている性別役割意識がどのような流れから生まれたかを理解するために、性別役割意識が形成された歴史を、主に社会背景や当時の教育カリキュラムからたどる。日本では古くから「男尊女卑」や「女性差別」が行われていたが、現在の性別役割意識はどのように芽生えたのだろうか。

上記に挙げたように、男性優位社会は歴史の中で深く根付いている。たとえば武士が大きな力を持っていた江戸時代には、武士は帯刀を許されている唯一の存在であり、幕府はその象徴でもあった。仮に武家の家系に生まれても、女性は武士になることは出来ず、生まれた時点で男性よりも地位が劣っていたのである。文学作品にも、当時の女性像というものが描写されている。夏目漱石の代表作『こころ[改版]』(2004)において、「考えると女は可哀そうなものですね。私の妻などは私より外にまるで頼りにするものがないんだから」(33)といった、家の外ではほとんど関わりを持っておらず、家庭内におさまっている女性像が描かれている。また、「そりゃ女だからわたくしには解りませんけれど」(37)など、自身の無知を女性といった理由で肯定している姿も描かれている。当時は、家長である男性が絶対的な権力を持っている家父長制が主な家族モデルであり、女性は良妻賢母として夫を支える役割を担っていた。良妻賢母とは女性は良き妻、賢い母として、夫を支え子どもを育てることが任務であるという思想である。この考えには、女子は、知的教養は不必要といった男尊女卑の思想も隠し持っている。この「良妻賢母」こそが、当時の女性の理想像だったことが文学作品からも読み取れる。

一般的に、現代の「男は外で仕事をし、女は家で家事をする」といった性別役割意識が形成されたのは、高度経済成長が始まった1960年代だといわれている。それまで多くが従事していた農業や漁業は家族ぐるみで営んでおり、女性も労働力の一員であったが、工業化に伴い会社に勤めるサラリーマンが大多数を占めるようになったため男性が外で働き女性が家で家事、育児に専念する「性別役割分業」が定着したといわれている。1950年代から1970年代にかけて、高度成長期に伴い収入増と生活の安定化が実現、既婚女性の多数は専業主婦となった。これにより、男女の役割は区別化された。

ではこのような社会の流れの中で、教育制度はどのようなようになっていたのだろうか。戦後

1947年に男女共学が導入されて以降、今日にかけて男女の共学は基本的には成立している。しかし、教育の質は男女によって異なっていた。教育学者である朴木（1999）は、同年に出版された1947年版学習指導要領の中で、家庭科という科目に対して小学校では男女別の教材が示されており、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」と明記されていたことを指摘している。この女子が学ぶべきであると暗示するが明記はしない曖昧な書き方の背景には、GHQの一部局で、第二次大戦後の日本占領下の文化面の情報収集と行政指導をし、教育制度改革などを実施したCIE（Civil Information and Educational Section）との対立による妥協がある。家庭科科目を、女子が裁縫などを学ぶ教科として構想していた日本政府に対し、CIEは女子のみが学ぶ教科を認めないという原則を提示していた。両者のせめぎあいの中で、家庭科を「女子が学ぶことが期待されていたが、たとえ女子のみが家庭科を選択していてもそれは教育機会均等に反しない」科目として位置づけた。

このように戦後当初の家庭科は、制度や形式的には男女の教育機会均等を実現していたが、厳密には女子が選択するというメッセージを持っていたということが考えられる。このような流れの中で、1952年に高校家庭科の「女子必修運動」が起こった。日常生活の中で必要とされている裁縫、栄養管理や調理に関する知識を、女子のみが学ぶことを必須とする運動が起こったのである。前述のように、1947年からすでに男女で違う教育を施すという考えはあったものの、当時男女の教育機会均等に力を入れていたCIEや海後宗臣などの進歩的な教育学者により制度化はされなかった。結局、1958年に家庭科の女子必修が実現した。教育学者である安川（1982）は、この指導要領の原案が公表された当時の新聞に「男らしく、女らしく」や「僕は剣道、私は育児」などという大きな見出しをつけられていたことを指摘している。この当時の新聞記事から、性別役割分業の復活を公然と伝えられていたことが読み取れる。この動きは経済や企業側の意向、伝統的な性別役割意識に基づいた女子教育を願う層に受け入れられ、日本型企業の形成と女子必修家庭科は同じ方向で歩んでいったといえるだろう。

ところで、この女子必修家庭科は、男女の教育機会均等に反するのではないだろうか。実際に教育の機会均等を打ち出している教育基本法第3条にも平等に教育を受けられない点で反している。しかし当時の教育学者、法学者らはこれを容認したのである。社会的につくられた男女の役割を社会が変化し確立された理論とする場合、学問上の解釈もそれに規定されるため、女子必修家庭科も問題なしとしたのである。

以上のことから、1950年代では女子必修家庭科が男女の性別役割意識を増進させ、国際社会の中で性別によらず教育機会の均等が叫ばれているにもかかわらず、男女の役割を正当化させるという結果を招いたのは明白である。伝統的な女性像である良妻賢母の姿を復活させたこの一連の流れは、日本が現代でも強い性別役割意識を持っている一因になっているのではないだろうか。1985年の女子差別撤廃条約の批准に基づいて、1989年学習指導要領の改訂により高校の家庭科は男女必修になった。1999年版学習指導要領においてよう

やく「家庭一般」は破棄され、履修形態が男女同一になり、制度上、理念上の家庭科科目の成立が実現した。戦後から実に 50 年の歳月をかけてである。家庭科が男女共修となつてからの歳月は少なく、歴史は浅い。以前までのシステムに適応し、男性社会で成り立っている企業が多いほか、家庭科の教員免許を取得できるほとんどの大学が女子大であることなど家庭科教育が女子必修であったことによる後遺症はいまだに残っている。

また教育の現場では、制度上の男女差だけではなく、学校構造そのものにおいても男女による違いがみられてきた。ジェンダー研究者である亀田ら（2000）は学校の内部構造において男女分化が起こっていたことを指摘している。長い間、学校内では名簿や並び順において男子が先で女子が後ということを出発点としていた。また家庭科のように男女の特性を重視して教育を施すという「特性教育」を行っていたり、行動や能力、進路を男女別に分けてとらえたりするということは、男女共学であり、制度上も平等になっているにも関わらず男女別の内部構造を学校が持っているということになる。子供たちは、学校文化の中で無意識のうちに男女の違いを受け入れてしまっていたのではないだろうか。

以上のように、日本は社会の変化の中で性別による役割分担を形成させていき、家庭、企業、学校の中で浸透させてきたと考えられる。実際に高度経済成長の渦中に女子必修家庭科が実現したことも、工業化に伴いサラリーマンと専業主婦という家族モデルを浸透させるという目的があったことも否めないだろう。このような当時の日本社会は、女性の権利が獲得され、社会に出るようになったという国外の社会情勢に逆行していたとも考えられる。家庭科が男女共修になったことは、女性の社会進出を促進する大きなきっかけであったはずである。しかしこのような社会と教育制度の歴史は、日本の遅すぎるジェンダー平等への歩みの一因になっているであろう。このように、今も性別役割意識が根付いていると考えられる社会において、教育の果たす役割はやはり大きい。では、現在小学校の中でジェンダー教育についてどのような取り組みがされているのだろうか。

## 2-2 小学校におけるジェンダー教育の現状

本節では、前節で明らかとなった日本に根付いているジェンダー観を踏まえて、現在小学校のジェンダー教育においてどのような取り組みが行われているかを調査する。内閣府や文部科学省が掲げている指導要領を参考に、県や市が実際にどのような取り組みを行っているか事例を挙げて分析する。

内閣府男女共同参画局のホームページにおいて、第 4 次男女共同参画基本計画が 2015 年から掲載されている。その中で、2025 年までの「基本的な考え方」と、2020 年末までを見通した「施策の基本的方向」及び「具体的な取組」を定めるものとして、各分野にまたがり施策の基本的方向と具体的施策を定めている。その中の第 10 分野「教育、メディア等を通じた意識改革、理解の促進」において男女共同参画を推進させる教育、学習の充実を掲げている。基本的な方向には、まず学校教育や社会教育において、教育者は自己啓発に努め、男女ともに思いやりの意識と男女平等の理念を推進する教育、学習の充実を図るとし

ている。そして性別役割分担にとらわれず、主体的に行動する能力、態度を身に付けられるよう、男女共同参画の視点を踏まえたキャリア教育などの生涯教育、能力開発を推進している。ではこの基本的な方向からどのような具体的施策を掲げているのだろうか。

具体的な取り組みにおいては主に 2 点を提示している。1 点目は男女平等を推進する教育・学習である。教育者側の指導案として、男女共同参画の理念を理解し、男女共同参画を推進することができるために各教育委員会や大学等が実施する男女共同参画に関する研修等の取り組みを促進すると書かれている。本論文の研究対象となる小学校が含まれている初等中等教育の項目では、児童生徒の発達段階に応じて社会や道徳、家庭科などの科目を通じて、人権の尊重、男女の平等や男女相互の理解と協力の重要性、家族や家庭生活の大切さ等についての指導を行うこととしていた。また、男女平等を推進する教育の内容が充実するよう、教職員を対象とした研修等の取り組みを推進している。これらの取り組みから、男女平等の理念を学ぶために、教員に対する適切な研修や、科目を通して子どもたちが男女共同参画を理解する教育を推奨していることが理解できる。しかし、男女平等の理念をただ教えるだけでは、第 1 章で提示した「既に形成されたジェンダーを改善する」という視点ではなくむしろ「ジェンダーを植え付けない教育」という視点が重要視されてしまう。そのため、この指導方針からどのような教育内容を定めていくかが重要になってくる。

2 点目は多様な選択を可能にする教育・能力開発・学習機会の充実である。具体的には、子どもの頃から男女共同参画を踏まえたライフプランニングなどキャリア教育の推進、生活を営むために必要な知識や技術を習得することの重要性などである。また、男女問わず性別による考え方にとらわれず主体的に行動できるような教員側の配慮を挙げている。これらの取り組みから理解できることは、従来の性別役割意識をなくし、女性も活躍できる社会を目指したキャリア教育を推奨していることである。

このように、教育の大まかな指針を示している内閣府の計画書だが、実際に担当省である文部科学省が公布している学習指導要領には、ジェンダー教育の内容に対してどのような具体案が示されているのだろうか。ジェンダーに関わりそうな家庭科、社会科、道徳などの科目を中心に学習指導要領を見ると、ジェンダーに関する教育指導はほとんど示されていなかったことが分かる。唯一道徳の指導内容において「互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う」という記述がされているが、ジェンダーの概念、性別役割意識や男女平等に対して話し合う、などという具体的な教育内容はない。このように、実践的なジェンダー教育が政府の中で定まっていなかったため、ジェンダー平等に対する教育や教師の育成は県や市の「努力義務」となっていることが理解できる。では、ほとんど指導案がない中で各学校はどのような取り組みをしているのだろうか。以下では、岡山市、札幌市、横浜市を取り上げて、実際に市が行っているジェンダー教育の実例を分析する。

岡山市では、岡山市教育委員会（2013）が「小学校男女平等教育指導の手引」の中で具体的な指導案を示している。そこには、教師が日常生活の中で生徒に対して行う言動や、

授業の中で取り入れる項目など、教師側と生徒側の視点に立ち指導案が作成されている。たとえば教員側には差別的発言の禁止項目として、「女のくせに、ちゃんと掃除しろ」や、「男だから、リーダーシップをとれ」など、固定的な性別役割分担を助長するような発言をすること、このような性別役割意識に基づいた進路指導などを挙げている。また清掃、力仕事、活動、記録など授業外の諸活動において性別ごとに役割を与えないなど、日常生活の細かい仕事にも気を配るように見直す必要があると書かれている。そして、このような平素の習慣に対する気配り以上に、生徒にジェンダー平等の観念を理解する手段として「男女平等教育」の実践を行うことが効果的であると主張している。生徒が授業を通して主体的にジェンダーについて学ぶ機会を得るために、道徳や学級活動の中で「男女平等」をテーマとした直接的な授業を必要とし、具体的に各学年の発達段階に合わせた題材を挙げている。たとえば3年生では「学級活動が豊かになる係活動を考えよう」をテーマに、係活動を決める際に、ジェンダーの偏りを持って選択していなかったかをチェックし、性別にとらわれず係活動を行い、学校生活の向上に努めることが行われている。また4年生では、「自分になりたい職業を見つける準備をしよう」をテーマに、様々な仕事に対して、自分自身が性別に基づくイメージを持っていることに気付くことができたり、将来に対して主体的に考える力を身に着けたりすることを目標としている。そして5年生では「調べてみようコマーシャル！」をテーマに、テレビで実際に放映されているコマーシャル中の女性と男性の描かれ方について、固定的な性別役割分担で表現されていることを見つけ、また自分が無意識のうちにそのことについて影響を受けているかについて話し合うことを行っている。

このような岡山市の継続的な取り組みに対し、教育学者である梅野（2012）は人権学習の観点から、岡山県独自の指導例示が社会的課題を児童生徒自身の問題、生活経験に結び付けて考えさせると評価している。また身近な体験や経験から社会的差別・偏見などを思い起こさせ自覚・共有の場となっているアクティビティとして、岡山の指導例示として提供されている男女平等教育が効果的に確認できると論じている。岡山市の指導手引から読み取れることは、内閣府の提示している教育方針から、男女平等の理念の促進、性別にとらわれず主体的に自分の将来について考える力を養うという目的に沿って明確に指導内容を提示していることである。そこには教師側の言動に対する項目や、生徒に考えさせる具体的なテーマを発達段階に沿って提示しているため、学校側が実践しやすい環境づくりが市で行われていると評価できる。また内容を見てみると、梅野が指摘しているように実際に生活の中で起こっている事柄について話し合うテーマが多い。このことから前章で考察した、小学生の段階で既に根付いていると考えられる性別役割意識に対して自分がどう感じているか自覚をしたり、改善したりする効果も期待できるだろう。

岡山市の他にも、教科に当てはめて教育を施している地域はある。札幌市では、内閣府で男女平等を教える際に扱う教科として挙げられている社会科、生活科、家庭科、道徳における男女平等教育の指導要領（2007）を提示している。たとえば社会科では歴史、政治



の観点から性別による固定的な役割意識に気付き男女が共に幸せに生きる社会について考える項目がある。家庭科では、家庭生活の仕事の中で男女という分担をせず自分ができることを積極的に行う態度を育てるという目標を設定している。札幌市の指導要領から、授業を通して男女平等の理念や、性別役割分業をせず、自ら主体的に行動する力を養うことができると考えられる。しかし指導の対象が主に高学年であるため、入学してから定期的に学ぶ環境があるというわけではないようだ。また憲法や政治の授業を通して男女平等の理念を学ぶなど、小学生にとって身近に考えづらい指導内容も提示されている。さらに、教師側の言動に対する指導案がほとんどなかったことから、無意識に形成される性別役割意識に対する配慮に欠ける部分があると考えられる。

しかし岡山市や札幌市のように、内閣府の掲げている計画書に沿って具体的な指導内容を小学校で共有している地域は決して多いわけではない。横浜市を例に挙げると、2016年度から2020年度までの第4次横浜市男女共同参画行動計画において、「学校・地域・家庭における男女平等や自立・職業意識を育む教育」を挙げている。しかし具体的な指導内容については男女共同参画補助教材の活用、キャリア教育の推進など大まかなことしか記載がされていないため、学校の中で実際にジェンダー教育が浸透しにくいことが考えられる。横浜市のみならず、他の地域でも生徒の発達段階に合わせた具体的な教育や市独自の教材、ワークシートを用いている例はあまり見られなかった。そのため小学校におけるジェンダー教育は学校単位で独自に考えなければならず、進捗は地域によりばらつきが起ころう。確かに教育制度は前節で述べた以前のものよりも改善され、男女が平等に学習する機会が設けられている。しかし、社会の中で根付いているジェンダーによる区別は、制度上の平等だけでは改善されないことは日本の低いジェンダー指数でも示されている通り、やはり学校の中でしっかりと具体的な指導を取り入れるべきである。

本節の分析調査で分かったことは、小学校におけるジェンダー教育は、地域によって具体的な教育を取り入れていたり、大まかな方向のみ定めていたりとはばらつきがみられ、ほとんどの地域で十分な取り組みがされていないことである。しかしこの背景には、文部科学省がジェンダー教育について具体的な指導案を提示していないという事実があることが判明した。ではなぜ、女性の活躍を最重要課題の一つとして掲げている政府がジェンダー教育について後進的なのだろうか。その理由を、過去の事例をもとに次節では分析する。

### 2-3 ジェンダーフリー教育を巡る論争と社会の混乱

本節では、前節で明らかとなった日本の後進的なジェンダー教育の理由を探るために、過去にバッシングを受け社会に大きな影響を与えた日本におけるジェンダー教育の一種である「ジェンダーフリー教育」の歴史をたどる。

ジェンダーフリー教育が誕生したのは、日本で家庭科が男女必修になるなど、現代の教育現場では制度上の平等が達成されたすぐ後の1990年代である。その後新たに問題になったのが、学校構造自体が性別による区別を行っているという「隠れたカリキュラム」で

ある。何度か例として挙げているが、名簿や並び方などにおいて男子を先、女子を後したり、行動や能力、進路を男女ごとに分けて指導したりすることである。このように、固定的な性別役割分担の考えに基づいて運営される学校生活は、子どものジェンダー形成に大きな影響を与える。このような学校の内部構造をなくすために、「ジェンダーフリー教育」が誕生した。「ジェンダーフリー」とは、社会的、また文化的性差であるジェンダーにとらわれず一人一人が自らの能力を活かして行動できるという意味である。

では、このジェンダーフリー教育の概念はどこから誕生したのか。以下では、ジェンダーフリー教育が誕生した背景を説明する。文化人類学者である山口ら（2012）によると、「ジェンダーフリー」という言葉が最初に使用されたのは、東京女性財団のハンドブック『Gender Free 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？』（1995）である。この報告書では、ジェンダーフリーが男女平等をもたらすような、人々を意識や態度的側面を指す語として効果があるとしており、意味においては「一言でいえば、性別にこだわらず、性別にとらわれずに行動すること」と定義されている。この言葉は、これまで男女平等という言葉に込められてきた女性運動の経緯をかなり単純化し、行政から教育の現場へ伝達するという図式で発信されている。山口らによるとジェンダーフリーという言葉は、1) 学校を対象に、2) 制度面ではなく意識、態度的側面の問題として、3) 女性運動の歴史を捨象したうえで、4) 行政主導の言葉として、登場した。当時の教育現場は、家庭科が男女必修になったばかりであるため、男女平等の理念を様々な視点から浸透させていく動きがあったことからジェンダーフリーという言葉が誕生したと推測できる。

こうして誕生したジェンダーフリーの概念を広げるために、東京女性財団はジェンダーフリーという曖昧な言葉の意味をよく確認しないまま、様々な活動を行った。ジェンダーフリーに関連した講座の開催、報告書や啓発ビデオ、パンフレットの作成などを行い、事業を拡大させた。また同財団は「ジェンダーチェック」と題した研修や実践用のパンフレットを発行し、性別役割意識を子どもたちに促していないかを答えさせている。このような「チェック」を行うという発想は、従来のフェミニズム団体であれば国や自治体からの「思想管理」ではないかと批判しそうであるのに、彼らからのジェンダーチェックの批判は表立って聞かれることはなかった。また、山口らはこの東京女性財団の報告書の中で、「ジェンダーフリー」という言葉の説明に致命的な問題点があると指摘している。それは、ジェンダーフリーという言葉が海外でも広く使われていることを説明するために米国の教育学者であるヒューストン（1994）の論文を用いていることである。ヒューストンの論文の中には、ジェンダーフリーは平等教育を達成するうえで具体性に欠ける不適切なアプローチであり、ジェンダーに敏感である「ジェンダー・センシティブ」に対する重要さを訴えている。しかし報告書の中では、ヒューストンが論文の中でジェンダーフリーを提唱しているとし、重要性を提示している。東京女性財団の誤読に基づいて紹介した「ジェンダーフリー」は、多くの日本の学者に使用され続ける。この報告書から、日本のフェミニストたちの動きの中でジェンダーフリーという言葉が曖昧な解釈から成り立っているにもかかわらず

ならず、その後多くの場面で濫用されていったことが推測できる。また、ジェンダーチェックなど従来のフェミニストであれば思想管理として批判しそうなことも正当化されており、このことから当時のジェンダー学者やフェミニストらの都合良い解釈と行動が伺えるのではないだろうか。

このように教育現場でジェンダーフリーの考えが普及している最中、1999年男女共同参画社会基本法が制定され、2000年には男女共同参画基本計画が策定された。この男女共同参画社会基本法が成立した流れについて、山口らは国連や国際社会の動向、少子高齢化、長期不況に伴う労働力の確保が背景にあったと分析している。つまり、性差別の無い社会を作り上げるといふ、倫理的な課題を社会が認め始めたからではなく、国内の経済的、社会的な背景の変化があったのである。このことから、男女平等や性別役割意識の解消に向けて、国家レベルでも個人レベルでもモチベーションが十分であったとは考えにくい。この時男女共同参画の広報を務めた大沢真理は、「男女共同参画」が“gender equality”を超えてジェンダーそのものの解消を志向していることを提唱した。そこで「ジェンダーフリー＝ジェンダーをなくす」という解釈を政治見解に反映させたのである。ここからジェンダーフリーの拡大はさらに加速し、教育現場を中心に男女共同参画についての講演会、書籍やパンフレット、講座やワークショップ、地域における男女共同参画条例や計画の中にも広く使われるようになった。このように、男女平等の社会を作ろうとする動きはあったものの、モチベーションが十分ではなかったために、「ジェンダーフリー＝ジェンダーをなくす」という偏った意見を懐疑的に検討することもなく政策に取り入れるという、極端な動きがあったと考えられる。

このような広い範囲で活用されるジェンダーフリーの実践を受け、2000年代初頭から保守論壇において男女共同参画やジェンダーフリーへのバッシングが顕在化していく。日本政策研究センター（2006）は「ジェンダーフリー教育の恐るべき「弊害」というタイトルの元、ジェンダーフリー教育が人格形成に破壊的な影響を及ぼし、男でも女でもない「無性人間」を育てるとし、ホームページにて痛烈に批判している。またジェンダーフリー教育が個々のアイデンティティの形成を妨げ、画一化した人間を育てるとの記載もみられる。教育現場においては2003年、東京都教育委員会は七生養護学校の教員に対してジェンダーフリーに基づいた過激な性教育を行ったとして、多数の教員を処分した。このように、障碍のある児童向けに工夫した教育が、ジェンダーフリーに結び付けられて批判されるという事態まで生じていたのである。さらに2005年4月、安倍晋三党幹事長代理が座長、山谷えり子参議院議員が事務局長となって、自民党が「過激な性教育・ジェンダーフリー教育実態調査プロジェクトチーム」を立ち上げたのである。このプロジェクトチームはウェブサイト作成、シンポジウムの開催なども行い、第1次安倍政権が崩壊する2007年まで活動を続けた。保守論壇は戦うべき敵が、「左翼」、「共産主義」、「フェミニズム」としてレッテルを張り、その影響力を過大に供述している。また、反対派の意見としてジェンダーフリーはフリーセックスと同じであり、「男女混合騎馬戦」「男女同室着替え」、「男女混合身

体検査」などを招く、男らしさや女らしさの完全否定をしているという指摘が多く見られる。さらには、ひな祭りなど男女にまつわる日本の伝統文化を完全否定しているという意見もある。この批判から読み取れることは、生物的な性差を表すセックスと、社会的、文化的な性差を表すジェンダーの区別が曖昧であることが多く、ジェンダーフリー教育の真の目的と大きなずれが生じていることである。このような、保守派の過剰なジェンダー・フリーバッシングの流れを受け、2003年ごろから行政から「むやみにジェンダーフリーという用語を使用しないように」という指示が始まり、その流れに伴って次第にジェンダー・フリーバッシングも弱まっていった。

本節で明らかになったことは、日本においてジェンダー平等な視点を教育に取り入れようとした際に、強引に押し進めようとした動きののちに大バッシングを受けるという、政府、教育、社会で混乱が起こった歴史があることである。この原因として、フェミニズムの中で曖昧な解釈のまま「ジェンダーフリー」という概念を日本に輸入し広め当時の事業に取り入れたこと、またその後教育委員会や政府も、ジェンダーフリーを「性の解放」と誤認し、過剰に否定していたことが考えられる。ジェンダーによる格差をなくし、ジェンダー平等を正しく教えることは、政府の掲げる男女共同参画社会の推進に必要なことであるのに、性とジェンダーの判別が曖昧なままその弊害をあげて否定する姿勢は適切とは思えない。このような社会運動が、現在においてもジェンダー教育が活発化しない原因のひとつであることは間違いないだろう。しかしその背景には、適切なジェンダー教育が何であるかを検討しないまま、教育現場に普及しようとした動きがあったことも否めない。いずれにせよ、10年ほど前に生まれた革新的なジェンダー教育が日本社会に混乱を起こしたことは、現在日本でジェンダー教育が積極的に行われていない理由の一つといえるであろう。

本章では、まず日本において伝統的な家族のあり方が性別役割意識に基づくものであり、戦後の経済成長の中で「男は働き、女は家事をする」という考えが確立された流れを、社会や教育の歴史からたどった。そして現在、日本においてジェンダー教育の推進は各地域での努力義務であり、積極的に行われているわけではないことがわかった。その理由として、過去に起こったジェンダー・フリーバッシングを調査、分析した。次章では、ジェンダー平等の進むイギリスにおいてどのようなジェンダー教育が行われているかを検証し、日本と比較を行ったうえで日本においてジェンダー教育を促進するための手がかりを考察する。

### 3 イギリスとの比較

これまで、ジェンダー教育において必要な観点を分析したうえで、日本に根付くジェンダー観と現在のジェンダー教育を分析し、問題点を明らかにした。そのため本章では客観的な視点から日本におけるジェンダー教育の改善策を見出すために、イギリスと比較を行う。まず、イギリスではどのようなジェンダー観が根付いているのかを理解したうえで、現在のジェンダー教育を調査する。

#### 3-1 イギリス社会に根付くジェンダー

本節では、イギリスにおいて歴史的にどのようなジェンダー観が形成されていたのかを理解するために、社会や文学作品、教育から男女の違いを分析する。そして、イギリスを日本との比較対象とすることの有効性を検証する。

第2章第1節で述べたように、日本では夫が一家の主として権力を担う家父長制や、女性が家事や育児を担うなど、性別による役割意識が根付いている。イギリスの場合はどうか。フェミニズムの歴史学者であるヒル（1990）によると、過去から現在にかけてイギリスでも性別役割分担が社会に根付いており、女性の地位が低い社会が確立されている。ヒルは18世紀の女性像を研究する上で前提として、当時は依然として男性本位のもので、はなはだしく女性を無視している時代であったと述べている。その原因は主に3つあり、1) 女性の権利を訴える異端者には、女性自身が攻撃し、ひどい目に合わせていたということ、2) 女性が仕事につく場合は、劣悪な労働環境を強いられるため、働きたいと声を上げる人がそもそも少なかったこと、3) 階級格差を推進したため、中産階級の女性が労働と全く縁を切る時代になったことが挙げられる。このことから、当時の女性に権利がないことを男女ともに当たり前のこととしており、性別、階級による区別を推奨していたことが読み取れる。では、当時の女性像とはどのようなものであったのだろうか。

当時の著述家の書いたものから、18世紀の女性には才気を持つてはいけない、しゃべることではなく耳を傾けることが務めなど、あらゆる行動において男性には求められない役割を求められていたことが読み取れる。ヒルは著書の中で、当時の文学作品に描写されている女性像を紹介している。たとえばジェイムズ・フォーダイズ博士の『女性の気立てと行い』（1776）の中で「結婚する女性は……次のことを自明の理と見做すべきである。すなわち、彼女の夫は絶対にまた完全に妻を支配すべきものであって、彼女の方は夫を喜ばせ、夫に従うほかないのである」（40）といった、女性の服従や素直さを求めるような描写がある。このような記述から、18世紀のイギリスでは、家庭内で日本の当時の状況と同じように家父長制が主流であり、妻が夫を支え、従う存在であったことが推測される。

この女性像は、当時のイギリスの結婚観にも影響している。18世紀は依然として、結婚の判断材料が金銭、資産、身分であり、ますます結婚というものが損得勘定に基づいて行われるようになっていた。なぜなら、女性が結婚する唯一の理由は子孫を残すことであり、目標は金で買える最高の夫を手に入れることであったからである。これは中産階級の結婚

観であり、当時の労働者階級のケースは詳しくわかっていない。しかし中産階級に人々の間にあった財産や身分といった条件が労働者階級にはない代わりに、それだけ楽に愛のある結婚ができたのではないか。いずれにしろ、結婚の契約とは、自由、財産、権限などあらゆるものを夫に引き渡し、妻は結婚してから単なる女、または奴隷になってしまうことに他ならないことが婚姻法などの法律からも読み取れる。

教育においても、性別による違いは表れている。ヒルによると、18世紀の著述家全員には、女は知的能力において男とは異なり、しかも劣っているという確信を持っていた。またそれは男性だけではなく、女性も同じように考えており、男性とは異なった教育を推奨していた。女性は精神が浅薄で、集中し持続することができず、綿密で幅広い推理能力もないと言ったり、女性はもともと知性が劣っているという分析を行ったりする著述家もいた。18世紀の初めごろ、中産階級や上流階級の娘たちにふさわしい教育というのは生活を送るうえで役に立つたしなみを仕込むことであった。たとえば料理、裁縫、刺繍、糸紡ぎ、家事などである。これらの項目は女性が妻、そして母となるうえで求められるスキルを養っている。対して学校に行くことができないほど貧しい人達のための慈善学校が存在していたが、それらの教育の質は高いとはいえず、不十分な内容であった。女性の知的能力の限界という因襲を破ることは、仮に学識があったとしてもそれを隠さなければならなかったため、当時のイギリス社会の中では難しいことであった。「学問のある婦人」は周囲から冷やかしの対象とされており、学問は女性ではなく男性がするものと考えられていたのである。このような思い込みの根底には、学問のある女性が夫や子ども、家庭をないがしろにするといった見込みがあるだけでなく、そもそも女性らしくなくなってしまうというイメージがある。18世紀中頃には、女子の寄宿学校が成立し、その後その数は急激に増加した。しかし教育の質はほとんど変わらず、女子教育の内容が改善されることはなかった。内容は引き続き家事などの実用科目であり、両親が結婚の取引の際にステータス代わりにしていたことが推測できる。

これらの教育内容から、当時のイギリスにおいて、男性は学識をつけて仕事をし、女性は結婚し家の仕事を行うという家父長制が家庭の中に根付いていたこと、そして女性は男性より劣っていたという概念が普及していたことを読み取ることができる。このイデオロギーの構造は当時のイギリス社会を見ても明らかである。法的にも女性の権利はほとんど確立されていなかった。当時の法律はほとんどすべての職業から女性を引き離し、一切の政治的権利を女性から取り上げていた。たとえば父親が死ぬと長男が財産を継ぎ、息子がいる限り娘には存続権が回ってこないという長子存続法は、女性が自分の財産を所有することができず、自分の賃金を所有することができなかつたため働くことを引き留める大きな理由となっていた。そしてこのような立場に加えて家内工業の衰退、農業生産に携わる機会の減少、生活費の値上がりにより寡婦や独り身の女性は厳しい貧困状態を強いられていた。女性の仕事は農業、紡毛、鉱山業などであり、厳しい労働条件であるが低賃金で働いていた。知識のない女性たちは役職に就くことができず、働いているということが非難

の対象になることもしばしばだった。このような考えも、女性が労働力を持つことが良くなく、結婚をして家庭内にとどまることを良しとするイデオロギーから派生していると推測できる。

前述したとおり、18世紀は階級意識が増大したため女性の地位向上が阻まれるという状態が起こった。また当時は男性が移住をしたり、兵役のために国外へ出向したり、戦争で犠牲になったりしていたため、人口における女性の比率が圧倒的に多かった。そのため、結婚にあたり男性の価値が上昇し、反対に女性の地位が下がる一因ともなった。こういった外的要因から男女格差を助長していたのである。このような18世紀の男女観は、のちの19世紀で女性の権利運動が最盛期を迎える前段階となっているであろう。これらのことから、イギリスも日本と同じように性別役割意識が強く存在しており、フェミニズム運動によって徐々に制度が改善されたという歴史があることが分かる。

このようにイギリス社会の歴史を調査した結果、イギリスにも女性の地位がはなはだしく低い時代が存在しており、教育のカリキュラムも同じように女子にのみ家事や裁縫など現代における家庭科科目のような学習を施していたことが分かった。さらにイギリスは日本と同じように島国、そして保守的な国家のため、長い月日をかけて少しずつジェンダーの認識を改善していったと考えられる。現代におけるイギリスの教育は、ジェンダー平等指数が世界1位の水準である。イギリスがジェンダーギャップをなくすために子どもたちにどのようなジェンダー教育を行っているのかを調査することにより、日本のジェンダー教育の改善点を見つけられることが期待できる。

### 3-2 イギリスにおけるジェンダー教育の現状

本節では、前節で明らかとなったジェンダー意識を改善するために、イギリスが現在行っているジェンダー教育を調査し、日本と比較する。日本のジェンダー教育と比較することで、改善点を見出すことが本節の目的である。政府がジェンダーに対してどのような位置づけで指導を行っているのか、そして各学校はどのようにジェンダー教育を実践しているのかを調査し考察する。

まず教育について考える前に、イギリスでは男女平等政策がどのような位置づけで行われているのかを調査する。日本では内閣府が男女共同参画局を設置し、様々な観点から男女平等を個別に推進している。しかしイギリスでは2010年に「平等法 (Equality Act)」が制定され、男女格差だけでなくあらゆる差別を一体的に扱う方針をとっている。それまで女性、人種、障害、性的マイノリティ、宗教など個別に成立していた法律を一体化した。このことからイギリスではジェンダーだけでなく、人種や宗教など日本ではまだ表向きになっていないような問題も、男女格差と同じように重視する必要性を感じていることが理解できる。英国政府のホームページ(2013)に記載されている Equality Act のガイドラインでは、学校においてあらゆる点で平等的な目線の指導を推進している。たとえば「クラスの議論の場で、教師の無関心によって黒人の生徒を指名しない」(14)や「女子が科学デ

ザインの道に進むことを許されない、また男子が食産業に行くことを推奨されない」(14)など、人種や性別、宗教によって教育現場で差別を行わないことを具体的な例を挙げて推奨している。このように、法律において学校の中で実際に起こりうる具体的な事例を挙げていたり、いろいろな差別を一体的に扱っていたりしている点は日本との相違点である。イギリスは日本と同じ島国であるが、EU加盟国であるため多くの移民を受け入れており、それに伴い人種や宗教も多様化してきている。教師側にとっても、指導をする際に具体的な指針があることで平等的な視線を日常的に入れやすく、また子どもたちにとっても総合的な平等思考を持つことで多角的な平等思考を養い、日常生活でも受け入れやすいのではないかと考えられる。

では実際に、イギリスの小学校ではどのようなジェンダー教育が行われているのだろうか。教育省である **Department for Education** のホームページを見ると、ジェンダーなど人権に関わる指導が行われている授業として、人格、社会性、健康、経済教育 (**Personal, social, health, economic education**、以下 **PSHE** 略) という教科が存在している。具体的な授業内容や評価方法は以下の通りである。

**PSHE** は日本における道徳と保健を組み合わせたような授業である。またナショナル・カリキュラムに含まれておらず、**Non-statutory** (法に拠らない) プログラムとして規定されている。授業数や学習内容は学校裁量とされているがほぼすべての学校で取り入れられており、日本で言う道徳科目のような位置づけである。2010年に政権交代が起こる前まで、当時の労働党主導のもと英国政府は **PSHE** の授業の中で扱う社会的スキルと感情スキルを養うための教材プログラム「**SEAL**」を開発し、教材パックとしてインターネット上に公開した。教育学者の片山(2017)によると、**SEAL** の教材は実際の事例を挙げて話し合いをしたり、また実際の現場をシミュレーションし演じたりすることで授業後に実際に行動する力を養うという。2010年時点で初等教育の現場での **SEAL** 普及率は約90%であり、このことから教員から広く理解されていることが伺える。

では、**SEAL** の教材の中で実際にどのようなジェンダー教育が行われているのかを調査する。教材提供サイト「**twinkle**」において、複数のカテゴリーに分かれて **SEAL** パックが公開されている。ジェンダーに関しては、「**We Are All Different**」というカテゴリーの中で展開されているようだ。このカテゴリーの中では主に平等教育に携わるワークシートが提供されている。たとえば髪色や肌の色、体形が違う子どもたちの絵が並べられており、違いを認め合いまた自分の容姿に自信を持つために話し合いのトピックや、有名人の格言を並べている。ジェンダーに関しては、女子がサッカーをしていたり、男子がダンスをしていたりするイラストを並べ、「サークルタイム」の中で議論を行うための資料を掲載している。「サークルタイム」とはその文字通り、生徒一人一人の顔が見えるように円になって議論を行うという、イギリスの教室内で多用されている学習方法である。まず、これらの資料を分析してみると、平等教育における外見の違いや、ジェンダー教育における男女による行動の違いなど、いずれの資料も日常でよく見かけることを例に挙げている。前述の梅野



(2012) が述べたように、こういった生活習慣や日常の行動を例に挙げて生徒に考えさせることは、人権学習において社会的差別や偏見を自覚するのに効果的なアプローチであるため、既に形成されたジェンダーを改善するための視点を持っていると考えられる。また、それらをサークルタイムにおいて共有、議論することで、ジェンダーに対して自分や相手がどのような考えを持っているのかを理解することができるだろう。

2010年に政権交代が起こり、それまで活発であった PSHE 必修化の動きが頓挫した。数学や国語などのアカデミックな教育に重点を置くべきであるという方針をとったのである。政権交代以後、政府主導で開発を行っていた SEAL のような教材パックに代わって学校に提供されたのは PSHE 協会が展開する学習パックである。現行のナショナル・カリキュラムに PSHE の具体的な学習プログラムが提示されていないことを受けて、当協会が独自の教材をインターネット上に公開している。連立政権は、PSHE の必修化こそしないものの、引き続き重要性は感じており、生徒のニーズに合った学習の提供には力を入れていた。そのため民間団体である PSHE 協会に資金提供を行ったり、優れた PSHE の授業を行っている学校の調査を行い、公表したりすることで授業の質の向上に取り組んでいる。それでは実際にどのようなジェンダー教育が行われているのかを探るために、PSHE 協会が展開している教材プログラムを分析していく。

PSHE 協会のホームページは会員制であり、具体的なテキストの中身は閲覧することができなかった。サイト内で「ジェンダー」をキーワードに教材の検索をしてみると、いくつもの「ジェンダー」というテーマに沿った教材プログラムとその概要が掲載されたため、テーマと概要から現在の PSHE で扱われているジェンダー教育の特徴を分析していく。まずテーマとして多かったのは、イギリスが世界の中でも先進的に取り組んでいる「LGBT」に関連するものである。「LGBT」とは、レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスジェンダーの頭文字をとったものであり、同性愛者や両性愛者など、一般的に性的マイノリティと呼ばれている人たちの総称である。彼らに対する理解を深めるための教材や外部サイトなどの紹介を行っている。このような性的マイノリティに関連するテーマは、一見ジェンダーと関係がないかもしれないが、互いの性に対するリスペクトを深め、偏見をなくす授業はジェンダー平等を達成する上で重要な価値観であるといえる。ジェンダーのイデオロギーや性別役割意識に関するテーマでは、女性のキャリアや学歴に対しての選択肢や可能性を広げるために、また性別による役割意識を子どもたちが持たないための資料を提供している。たとえば工業などの技術職についている女性の写真を載せたり、理系の女子生徒が実験を行っている写真を取り入れたりしており、平等なキャリアを育成する重要性を学ぶことが期待できる。イギリスは、教育におけるジェンダーギャップが 2017 年のランキングにおいて世界で最も小さく、特に高等教育においての男女比がほぼ同数である。初等教育という早い段階で理系、技術職に対する女子の偏見を払しょくし、自身の進路について考えるきっかけがあることは、イギリスのジェンダー平等な教育現場に繋がっているのではないだろうか。

またイギリスでは、ジェンダー教育や、学校現場でのジェンダー平等を達成することに積極的である。イギリスの公共放送局である BBC が 2017 年 8 月、ジェンダー学者の Dr Javid Abelmoneim（以下ジャヴィッドと表記）が行ったジェンダー教育を放映した。彼はワイト島にある小学校の、7 歳児童がいる 1 クラスで「ステレオタイプを排除した男女の脳は一致するのではないか」という仮説のもと、ジェンダーにとらわれない教育を子どもたちに施した。実験前のインタビューでは 1 人を除く女子生徒全員が「男の子は、自分たちよりも“より良い (better)”と感じる」と答えていた。また、被験者の一人である Tiffany は “Men are better at being in charge” と述べ、Kara は “girls are better at being pretty” と述べており、男女の振る舞いにおける強みを感じている証言もみられた。これらの証言から、イギリスの小学生も、日本の小学生同様、既に大人の振る舞いから性別役割意識を持っていることが分かる。

既にステレオタイプが植え付けられている児童に対して、ジャヴィッドは次のような実験を施した。まず、性別ごとのグループ分けや、ピンクや青などの性別を示唆する色の使用を一切廃止し、呼び方に関しては、boys and girls ではなく、cisgender や gender queer といった性別によって区別をしない表現を使用した。また現時点での男女の筋肉量は同じであることを伝えたうえで筋力テストを行ったり、男性のバレエダンサー、メイクアップアーティスト、女性のマジシャン、機械工を招き、講演を行ったりすることでジェンダーにとらわれない人格育成に努めた。これらの実験内容からも、子どもたちが既にある程度のジェンダー観を持っていることを前提としたうえで、それらを改善することを目的としていることが理解できる。

実験結果では、まず筋力テストで女子生徒が最高得点を取り、“I didn’t think I could do it!” と喜びの声をあげるなど、生徒たちにとっても驚きの結果が出た。対して期待の最高得点を取得できなかった男子生徒は驚き、泣いてしまうなど、児童にとってもジェンダー観に衝撃を与えたということが理解できる。また「男の子のほうが強い、すごい」というイメージを持っていた控えめな女子児童が、実験後には「私は何にだってなれる」と自信に満ちた表情で語り、男子生徒が “We are the future.” と男女を含めた複数語の主語でメッセージを書くなど、生徒たちにとって実験後のジェンダー観が変わったことが明白であった。この実験から、やはり小学生に行うジェンダー教育は、子どもたちが既に固定的なジェンダー観念を持っていることを前提に、日常生活に根付いた事象からジェンダーにとらわれない考え方を教えることが効果的であることが分かる。

本節で行った検証から、日本と比較したイギリスにおけるジェンダー教育の違い、また評価できる点を 2 つ見出すことができた。1 つ目は、イギリスではジェンダーやほかの平等教育で「子どもたちが既に持っているイデオロギーを改善する」ことを重要視していることである。日本においては、ジェンダーに関する詳しい記載がされていなかったが、学習指導要領の「男女仲良く協力する」という記述や、男女共同参画局の教育における「男女平等の理念を促進する」という記述から、「ジェンダーを植え付けない教育」の方に重点を

置いているといえる。しかし先行研究から、子どもたちは就学前の幼い段階で固定的なジェンダーに対するステレオタイプを植え付けられるため、授業において改善を期待しなければならないと考えられる。2つ目は、ジェンダー教育に対して政府が資金や教材の提供など、積極的な姿勢を持っていることである。日本では過去に起こったジェンダーフリー教育へのバッシングから、ジェンダー教育への取り組みは活発化していない。また指導内容が明示されていなければ、各学校も動きづらくなることは明白である。

本節では、イギリスにおいてジェンダーに対する政策がどのような位置づけで施行されているかを理解したうえで、現在行われているジェンダー教育を分析した。その結果、イギリスではジェンダーを、人種や民族など他の差別と一体的に捉えて平等を推進していることが分かった。また、初等教育で行われているジェンダーを含む人権教育に関して、日常生活や経験に基づいたワークシートを用いて、サークルタイムという議論の場を設け、自身の意見や経験を共有していることが分かった。そしてそれらの活動は、第1章で結論づけたジェンダー教育に必要な観点である「既に形成されたジェンダーを改善する」ということに有効なアプローチであることを分析した。次節では、これまでの分析をもとに、日本で行うより効果的なジェンダー教育について考えていく。

### 3-3 日本におけるジェンダー教育の考察

前節では、イギリスで行われているジェンダー教育がどのような観点から行われているか、またどのように行われているかを分析した。本節では、これまでの調査結果をまとめながら、日本の小学校でジェンダー教育をいつから、どのように行うべきかを考察していく。

まず、ジェンダー教育の内容について考察する。第1章での意識調査によって、性別役割意識などのジェンダー観が、既に小学生の時点で形成されていることが分かった。そこから、小学校におけるジェンダー教育に必要な観点は、子どもたちにジェンダー観を植え付けない教育ではなく、子どもたちが「既に」植え付けられているジェンダー観を改善するという点であると論じた。前述の梅野（2012）は、身近な体験や経験から社会的差別・偏見などを思い起こさせ自覚・共有の場となっているアクティビティとして、社会的課題を児童生徒自身の問題、生活経験に結び付けて考えさせることが効果的な学習方法であると述べている。イギリスで行われているジェンダー教育は、実際に日常生活の中で性別によって区別される行為を例に挙げて、サークルタイムという議論の時間で意見を共有し、固定的なジェンダー観を思い起こすようなワークシートが提供されている。たとえば女子がサッカー、男子がサッカーをする、女子が技術職につくなどの行為である。このように、生徒の日常生活や経験から事例を思い起こさせることで、生徒たち自身が無意識に持っていた固定的なジェンダー観に対して気付くことができ、またそれらを共有し議論することで、性別にとらわれない人格形成が期待できるのではないだろうか。

では次に、これらのジェンダー教育を、小学校のどの段階で教えるのが適切であるかを

考察していく。文部科学省（2010）は、小学校でのキャリア教育において各学年に発達目標段階を定めている。小学校1、2年生にあたる低学年では、小学校生活に適応し、自分の関心事を見つけてのびのびと活動することが目標として定められている。3、4年生にあたる中学年では、自分と他者とのかかわりの中で自分の役割に気付き、また様々な生き方や職業があることを知ることが課題として挙げられている。5、6年生にあたる高学年では、集団の中で自分が役に立つ喜びや責任を学び、実践することが目標である。上記に提示したジェンダー教育は、集団生活の中に根付いているジェンダーに気付き、共有することで自分たちが無意識に抱いていたジェンダーに対するステレオタイプを改善することを目的としている。そのため、自分の置かれている環境に適応することが最重要目標である低学年では、少し早い課題であることが考えられる。そして高学年では、責任感を持ち、集団の中で自己を活かす能力を養うことが狙いであるため、上記のジェンダーに対する教育を行ったうえで、どのように行動していくのかという、より実践的な学習が求められることが分かる。中学年では、客観的に自分を見ながら社会の多様性を学ぶため、他者とのかかわりの中で気づきや発見をする上記のジェンダー教育を行う時期として適切であることが考えられる。

また、国立教育政策研究所（2009）によると、中学年の道徳科目の学習例として「自分の特徴に気付き、よい所を伸ばそうとする」、「友達や家族など身近な人々の立場に立って考えることの大切さが分かる」、「集団の規則や遊びのきまりの意義を自覚し、集団での目標達成にかかわり、協同作業ができる」（6）といった人々と協力すること、自分の持ち味を見つけることを目標とした内容を推奨している。また、中学年はクラブ活動や係決めなど、クラス以外の集団活動が始まるため、人間関係を構築する重要な時期であることが分かる。このように、行事や授業の中で、他者との関係性から自己を見つめ直したり、自分の役割を認識したりする中学年の段階で日常生活に基づいたジェンダー教育を取り入れることは、子どもたちが無意識に享受しているイデオロギーに気付く有効な時期であることが考えられる。

本節では、小学生に行うジェンダー教育として適切な内容と時期を検討した。その結果ジェンダー教育は、日常生活に根付いている固定的なジェンダー観に気付くために、ワークシートを用いて具体的な行動を例に挙げ、子どもたちが無意識に行っていた行動に対して共有、議論を行うことが効果的であると結論づけた。また、そのようなジェンダー教育を行う時期として、客観的目線や多様性を養う中学年に行うことが適切であると判断した。

本章では、比較国としてイギリスを例に挙げ、イギリスにも日本と同じような固定的なジェンダー観が根付いていることを示したうえで、現在行われている効果的なジェンダー教育を分析した。そして、日本で行うべきジェンダー教育として、中学年の時期に、生活に根付いているジェンダー観に気付き、無意識に自分の中に形成されているジェンダー観を共有、議論することが適切であることを見出した。

## 終章

現在、日本のジェンダーギャップの数値はいまだに下位層から前進をしておらず、ジェンダー平等が叫ばれている国際社会に逆行する流れを見せている。本論文における目的は、ジェンダーギャップをなくす解決策の一つとして、日本の小学校で行われている性別役割意識を持たない、またジェンダー平等な考えを育成するジェンダー教育をより効果的に行うための改善点を見出すことであった。そこで、本論文では子どもたちが周囲の振る舞いによって性別役割意識などのジェンダーイデオロギーを習得することを看破したうえで、日本社会に根付くジェンダー観を検証し、現在の小学校で行われているジェンダー教育をイギリスと比較し、改善点を検討した。

第1章では、まずジェンダーの定義づけを行い、性別によって分類されるイメージや固定概念をジェンダーと定義づけた。そして、ジェンダーがどのように形成されるかということ、大人が子どもに対して行う振る舞いを分析する実験に基づき考察した。その結果、子どもたちの同じ行動に対して、大人が子どもの性別に応じて違う対応をとっていたり、男女によって成績や学習態度に対する異なった期待度を持っていたりしていることが分かった。またそのような大人の振る舞いを見て育った子どもたちに、どのようなジェンダーが形成されているのかを、10歳を対象にした意識調査をもとに分析した。その分析結果として、10歳の段階で既に「男子の方が期待されている」や、「女子の方が、整理整頓が上手である」などの性別役割意識を形成していることが分かった。さらに彼らは、これらの性別役割意識に対して比較的肯定的な意見を持っていたことから、世代を超えて固定的なジェンダーの再生産が行われていることも明らかになった。これらの結果を元に、小学校におけるジェンダー教育に必要な観点とは、そもそも固定的なジェンダー観を植え付けないということではなく、もう既に形成されたジェンダー観を改善することであると論じた。

第2章では、日本において「男は外で働き、女は家事を行う」といった性別役割分業が、どのようにして形成されたのかという歴史的背景を、当時の社会や文学作品、教育カリキュラムから分析した。まず歴史的背景として、日本において「男尊女卑」という文化があり、女性は男性より能力が劣っていること、またそれを女性自身も自覚していることを文学作品から分析した。そして社会の流れとして、1960年代の高度経済成長によりそれまで家族ぐるみで営んでいた農業や漁業に代わって工業化、企業勤めが増加し、サラリーマンの夫と専業主婦という家族モデルが成立したことが分かった。そのような社会の流れに乗って、教育においても性別役割分業に基づくカリキュラムが適用され、女子の家庭科科目必修が採用された。このように日本では社会の変化の中で性別による役割分担を形成させていき、家庭、企業、学校の中で浸透させてきたことが考えられる。次に現在、日本の小学校で行われているジェンダー教育を、内閣府や文部科学省が提示している学習指導要領から調査し、特徴を分析したが、具体的なジェンダー教育の指導案や提供されている教材をほとんど提示していないことが明らかとなった。また、唯一記載されていた学習指導内容にも、第1章で明らかとなったジェンダー教育に必要な「既に形成されたジェンダー観

を改善する」という視点は含まれていないことが分かった。さらに政府がジェンダー教育に対して後進的な理由の一つとして、2000年代に最盛期を迎えた「ジェンダーフリー教育」を巡ってフェミニズム側と保守側で対立が起こり、社会に混乱を巻き起こしたことを取り上げて分析した。政府や教育現場を巻き込んだジェンダーフリーに対する批判は社会に大きな影響を与え、このことが、現在もなお日本がジェンダー教育に対して後進的であることの一因であると推察した。

第3章では、まずイギリスに根付いているジェンダー観を歴史的背景から分析し、第2章で明らかになった日本のジェンダー教育を改善するための手掛かりを考察した。18世紀の女性観を見てみると、女性のあらゆる権利は保障されておらず、日本と同じように家父長制の家族モデルが確立していたことが明らかとなった。また教育においても日本と同じように性別役割分業に基づいており、女子の学習内容は料理や刺繍などの実技が主であり、学識のある女性は批判されるなど、固定的なジェンダー観を持っていたことが理解できた。次に、イギリスにおける現在のジェンダー教育を分析した。ジェンダーという問題の位置づけとして、イギリスでは日本と違いほかの差別問題と一体的に扱っており、Equality Act という法の下、平等を推進していることが分かった。そして、教育現場でも Citizenship や PSHE などの科目の中で平等思考を育む教育を行っていた。学習内容を分析したところ、他者との類似点や相違点によるステレオタイプに気付くということを教えられることから、筆者の主張である、ジェンダー教育に必要な「既に形成されたジェンダーを改善する」視点を重要視していることが分かった。またこのような教育に対して政府が積極的に資金や教材提供を行っており、協力的な姿勢であることが判明した。そしてこれまでの研究をもとに、日本の小学校におけるジェンダー教育の内容や指導時期を検討した。その結果、日常生活に基づいたジェンダーにまつわる行動や認識の事例を挙げ、子どもたちが何気なく行っていることが固定的なジェンダーのイデオロギーに基づいていることを気付かせる授業を、中学年の時期に行うことが適切であると結論付けた。

本論文では、ジェンダーがどのように形成されるかを分析し、ジェンダー教育に必要な視点を明らかにしたうえで日本での初等教育におけるジェンダー教育をイギリスと比較し、効果的な方法を考察した。そして結論として、日常生活の固定的なジェンダー観に基づいた行動の事例を挙げて子どもたちに考えさせることで無意識に根付いているジェンダー観を意識化させ、それらを共有、議論を行うことが効果的であるということを読み出した。またこのような学習を行う時期として、他者とのかかわりの中で自己の役割や多様性を習得する小学校中学年に行うことが最適であると判断した。こういった教育方法が、日本の現行の教育カリキュラムにおいて実施可能かどうかという検証は、今後の課題としたい。しかし、男女格差が大きいにも関わらず、イデオロギーとして性別役割意識が根付いているために無意識に格差を享受している現代の日本社会において、そのような問題を明らかにし、新たな視点から教育方法を提示したことに本論文の意義がある。

## 参考引用文献

- Department for Education. (2013). The Equality Act 2010 and schools. Retrieved December 23, 2018, from [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/315587/Equality\\_Act\\_Advice\\_Final.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/315587/Equality_Act_Advice_Final.pdf)
- PSHE Association. (2017). PSHE Education Programme Of Study-Key Stage 1 to 5. Retrieved December 23, 2018, from [https://www.pshe-association.org.uk/system/files/PSHE%20Education%20Programme%20of%20Study%20%28Key%20stage%201-5%29%20Jan%202017\\_2.pdf](https://www.pshe-association.org.uk/system/files/PSHE%20Education%20Programme%20of%20Study%20%28Key%20stage%201-5%29%20Jan%202017_2.pdf)
- . (2018). Your Daughter's Future - a KS3/4 resource for parents of young women. Retrieved December 23, 2018, from <https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/your-daughters-future-ks34-resource-parents-young>
- Samuel Palmer, director. (2017, Aug 16). No More Boys and Girls: Can Our Kids Go Gender Free? season1, episode1, British Broadcast Corporation.
- . (2017, Aug 23). No More Boys and Girls: Can Our Kids Go Gender Free? season1, episode2, British Broadcast Corporation.
- Twinkl. (2018). We Are All Different: I Am Special Poem Activity Sheets. Retrieved December 23, 2018, from <https://www.twinkl.co.uk/resource/tf-or-33-we-are-all-different-i-am-special-poem-activity-sheets>
- . (2018). We Are All Different Circle Time Teaching Ideas. Retrieved December 23, 2018, from <https://www.twinkl.co.uk/resource/tf-or-54-we-are-all-different-circle-time-teaching-ideas>
- World Economic Forum. (2018). The Global Gender Gap Report 2018. Retrieved January 7, 2019, from [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf)
- アスキュー,スー、ロス,キャロル (1997) 『男の子は泣かない—学校でつくられる男らしさとジェンダー差別解消プログラム』 堀内かおる訳 金子書房.
- 伊佐夏美・知念渉 (2014) 「理科科目における学力と意欲のジェンダー差」『日本労働研究雑誌』 648, 84-93.
- 梅野正信 (2012) 「人権教育資料の分析的研究 1—『協力的』『参加的』『体験的』な学習を中心とする指導例示の特色と傾向」『上越教育大学研究紀要』 31,29-41.

- 岡山市教育委員会（2013）『岡山市小学校男女平等教育指導の手引』岡山市。
- 片山勝茂（2017）「イギリスの道德教育改革からみる日本の道德『教科化』」。  
<https://www.meijitosho.co.jp/eduzine/opinion/?id=20170108>
- 加藤秀一（2017）『はじめてのジェンダー論』有斐閣。
- 金子省子・青野篤子（2004）「保育所・幼稚園におけるジェンダーをめぐる課題」愛媛大学教育学部紀要 50（2）愛媛大学 131-139.
- 亀田温子・舘かおる（2000）『学校をジェンダー・フリーに』明石書店。
- 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）日本教育社会学会 39-54.
- 国立教育政策研究所（2009）『自分に気付き、未来を築くキャリア教育—小学校におけるキャリア教育推進のために—』生徒指導教育センター。
- 札幌市教育委員会（2007）『指導資料男女平等教育〈改訂版〉』札幌市。
- 新村出編（2008）『広辞苑（第6版）』岩波書店。
- 多賀太（2005）「教育における『男性』研究の視点と課題：『男というジェンダー』の可視化」『教育学研究』72（2）日本教育学会 174-185.
- 内閣府男女共同参画局（2015）「第4次男女共同参画基本計画」内閣府男女共同参画局。  
[http://www.gender.go.jp/about\\_danjo/basic\\_plans/4th/pdf/print.pdf](http://www.gender.go.jp/about_danjo/basic_plans/4th/pdf/print.pdf)（最終閲覧日：11月28日）
- 内閣府（2016）「『男女共同参画社会に関する世論調査』の概要」内閣府政府広報室  
<https://survey.gov-online.go.jp/h28/h28-danjo/gairyaku.pdf>（最終閲覧日：11月28日）
- 中澤智恵（2004）「なにが理科離れさせているのか：学校は理科嫌いをつくっているか」『理科離れしているのは誰か—全国中学生調査のジェンダー分析』村松泰子（編）日本評論会 37-52.
- 夏目漱石（2004）『こころ[改版]』新潮社。
- 日本政策研究センター（2006）「ジェンダーフリー教育の恐るべき『弊害』」日本政策研究センターHP。  
<http://www.seisaku-center.net/node/286>（最終閲覧日：11月28日）
- ヒル,ブリジェット（1990）『女性たちの一八世紀イギリスの場合』福田良子訳 みすず書房。
- 藤原千賀（2004）「なにが理科離れさせているのか：家庭環境は理科離れと関係があるか」『理科離れしているのは誰か—全国中学生調査のジェンダー分析』村松泰子（編）日本評論会 70-86.
- 朴木佳緒留（1999）「学校における男女平等教育—教育機会均等と家庭科」『国立婦人教育会館研究紀要』3 国立婦人教育会館（編）23-32.
- 三成美保（2016）「ジェンダー概念の展開」比較ジェンダー史研究会



- [http://ch-gender.jp/wp/?page\\_id=14833](http://ch-gender.jp/wp/?page_id=14833) (最終閲覧日：11月28日)
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 道徳編』
- [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931\\_011.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_011.pdf) (最終閲覧日：11月28日)
- 文部科学省 (2011) 『小学校キャリア教育の手引き (改訂版)』 教育出版.
- 安川寿之輔 (1982) 「男女平等教育と日本の教育学研究」『教育学研究』 49 (3) 日本教育学会 244-254.
- 山口智美・斎藤正美・荻上チキ (2012) 『社会運動の戸惑い フェミニズムの「失われた時代」と草の根保守運動』 勁草書房.
- 横浜市 (2016) 「第4次横浜市男女共同参画行動計画本編」
- <http://www.city.yokohama.lg.jp/seisaku/danjo/keikaku/fourth/pdf/dai4jikoudoukeikakuhonpen.pdf>
- 和光市 (2010) 『和光市男女共同参画意識調査報告書』 和光市.