

## ジェンダーに気づく小学校の家庭科の「生活時間」の授業のあり方

東京学芸大学附属大泉小学校 小野恭子

### (1) ねらい

現行の家庭科の学習指導要領の改訂の趣旨に、「男女共同参画社会の推進、少子高齢化への対応を考慮し、家庭の在り方や家族の人間関係、子育ての意義などの内容を一層充実する」と記され、男女共同参画を推進する教科として、様々な教材開発がなされている。しかし、多くの場合、家事を男女で分担しようという情報発信型の授業であることが多い。こうした教師主導の授業では、とかく男女の相違に気づきながらも、男女共同参画を推進するのではなく、かえって反発を覚える授業になることも多い。したがってこのテーマの授業では、教師主導の授業ではなく、子どもたちが自ら男女の相違に気づき、男女共同参画社会にむけた生活のあり方の方向が提案される展開がなされる授業であることが重要である。

小中高の家庭科のなかに、生活時間の学習が位置づけられている。生活時間データは、家庭の外での仕事、家庭内での仕事の男女の相違を把握できる有用なツールであるが、ともすると夜更かしや朝遅くまで寝て朝食を食べずに登校するといった自分の生活の実態を見つめる学習として展開されることが多く、男女共同参画に根ざした生活自立を育む学習展開の実践は少ない。そこで、本研究では、家庭科の生活時間学習において、男女の相違に自ら気づき、男女共同参画に向けた生活を学ぶ授業展開のあり方を追求する。

特に、小学校児童だけの生活時間データだけでなく、家族の生活時間データを授業の中で活用することは、家族内での家事の役割分担や年齢・性別・家族構成・仕事の有無による生活時間の違いに気づき、学び取ることができると考える。児童と家族の生活は密接に結びついており、児童が自分と家族の生活時間を振りかえることにより、家族の影響や家族の役割分担について改めて考え、家族との協力も可能になっていくと考える。すなわち、お互いの時間の使い方、および家族の時間の使い方を相互に比較し話し合う協働的な学びを通して、そこから育まれる主体的な学びを追求するものである。

### (2) 授業のながれ

#### (2-1) 授業のねらい

この授業では生活時間を題材にして、児童自らが男女の暮らしの違いを見つけ出す学習展開のあり方を検討する。教師が生活時間の集計方法を明示してしまうことが一般的であるが、ここでは、児童本人に考えさせ、その考えた方法で比較することを通して、男女の違いに気づいていくことができるかどうかを明らかにする。すなわち、お互いの時間の使い方、および家族の時間の使い方を相互に比較し話し合う協働的な学びを通して、そこから育まれる主体的な学びを追求するものである。

#### (2-2) 授業のながれ

第1次：自分の1日の生活時間を見直し、どのような行動に何分使っているか思い出させ、宿題として、自身や家族の生活時間を記録する。…1時間

第2次：記録した自分の生活時間のデータを、人にしてもらえ行動と人にしてもらえない行動の2つのグループに分類を行った。人にしてもらえ行動は、食事の手伝い、掃除、犬の散歩などが挙げられ、人にしてもらえない行動はお手伝い以外のものすべてになった。また人にしてもらえない行動をグループで4つに分類し、気づいたことを話し合った。

…2時間

第3次：家族の生活時間データを児童自身の生活時間分類と同じ方法で分類した。データが取れなかった場合には、グループの成人男女の生活時間を分類した。そこで、問題になったのが父親や母親の収入労働時間であった。児童の話し合いからは結論が出なかったため、教師が人にしてもらえ行動であることを示した。その後分類結果を元に、自分と成人男女の生活時間の違いは何か話し合い、ワークシートにまとめた。…2時間

### **(2-3) 授業実践の分析**

授業中に児童がどのようなことに気づき、学習を深めて行ったのかについて、ビデオにより授業記録をとった。また児童自身の生活について・家族の生活について、授業後の児童が何を感じ学べたのか、家族の生活時間に対して理解できたことは何か、ワークシートに記述したものを分析した。

#### **<児童の気づき>**

##### **児童自身の生活について**

自分自身の生活時間を人にしてもらえ行動と、人にしてもらえない行動に分けた結果、人にしてもらえ行動をまったくしていない人がいることに気づいた。また人にしてもらえ行動を行うことが多いのは、平日よりも休日、また男子より女子であることに気づいた。またその理由として、休日は平日よりも学校に行く時間が自由に使えるからであること、女子のほうがお手伝いを定期的に行っているためであることに気づいた。

##### **成人女性の生活について**

児童が気づいたことには、父親の生活時間で大部分を占めるのが収入労働時間であることである。またその生活は、平日と休日では大きく異なり、平日は収入労働時間が大部分を占めるが、休日になると自由時間や趣味の時間が増えることに気づいた。しかし、母親の生活時間では平日も休日も人にしてもらえ行動の時間に差がないことから、平日も休日も同じように家事労働を行っていることに気づいた。また母親が仕事を持っている場合でも、その傾向に差がないことに気づいていた。

特に、母親の生活では毎日同じことを繰り返す家事労働が多くの時間を占めていることに気づいた児童が多かった。また、平日父親が仕事を遅くまで行っているために母親の生活も遅くなってからまで家事を行っていることや、母親が家事分担をしていることで家族の生活が成り立っていることに気づいていた。

### **(3) 成果と課題**

今回の実践からは、教師主導での授業を行わなくても児童が自ら気づくことがわかった。特に生活時間は、自分の生活を振りかえるだけでなく家族の生活も一緒に振りかえることで、今まで知らなかった家族の生活を知ることができた。また、児童の生活の振りかえりだけではジェンダーについての気づきがお手伝いの時間の差だけであったが、家族の生活を一緒に振りかえることにより家庭での仕事の分担の性差にまで気づくことができた。

今回は、分類の方法を、①人にしてもらえ行動と人にしてもらえない行動の2つに分類してから②人にしてもらえない行動を4つに分類する2段階で行ったが、よりジェンダーに気づかせるためには、自分の行動を4つに分類し、同じ分類で家族の生活時間を分類する方がよいこともわかった。

## キャンパス内の安全認知におけるジェンダーギャップ調査

総合教育科学系学校心理学分野 杉森伸吉  
N類カウンセリング専攻 久米村雄一

### (1) 問題と目的

昨今、数々の凶悪犯罪や自然災害が発生し、日本でも男女問わず様々な犯罪や災害に巻き込まれる可能性が高まってきた。このような状況の中、大学生が一番通うであろう大学キャンパスについてどう感じられているのであろうか。この研究を Nasar & Jones (1997) が行っている。この実験は女子大生に夜間のキャンパス内を歩行させ、テープレコーダーにそのとき感じた不安や危険を自由に話して録音させるという実験である。また、日本においてはその結果の一般性、国を超えた共通性の検討を目的にキャンパス内を昼夜に 1 回ずつ実験者が設定したルートを歩行し、各地点を評定するという実験が行われた(小野寺・桐生・羽生、2003)。

しかし、こういった研究は日本では少ない。そこで本研究では、先行研究との比較、犯罪不安への物理的・心理的影響を調査目的として、東京学芸大学キャンパス内での危険に感じられる箇所について、アンケート調査、フィールド調査とインタビューをおこなった。

### (2) アンケート(予備調査)

予備調査は、東京学芸大学の大学院生 113 名を対象に行った。アンケートで得られた不安箇所の結果を図 1 に示した。

### (3) フィールド調査

#### (3-1) 方法

##### ① 参加者

東京学芸大学利用者(内部生以外も含む)53 名(男性 27 名、女性 26 名)

##### ② 調査方法

予備調査として実施したアンケート調査の結果を参考にして、調査者がルートを設定した。参加者に設定したルートを歩行、評定させた。東京学芸大学構内はかなり広く、参加者の負担を考慮して、キャンパスを附属学校園を除く 3 つの区画に分け、歩行ルートを設定した。また、顕在性不安、実験実施前後の不安を調べることを目的として不安検査も同時に実施した。使用した不安尺度は MAS(顕在性不安尺度)と STAI(状態・特性不安検査)であった。危険度の評定項目は「場所に対しての不安」「見通しの悪さ」「他者量(他者の存在)」「隠れ場所(誰かが隠れていそうか)」「可避度(何かあったときに逃げられるか)」「明るさ」の 6 変数で、分析には「MAS(顕在性不安)」「STAI(状態不安)前」「STAI(状態不安)後」を含めた 9 変数を使用した。

#### (3-2) 結果

フィールド調査でわかった不安度認知が高い場所を、高い順に 4 段階に分けて図 2 に示した。得られたデータを男女別・昼夜別に分けて重回帰分析を行った。女性は不安検査以外の環境変数で有意差がみられた。女性の場合は男性と違って「場所に対しての不安」にそのときの状態不安や特性不安が影響せず、どのような環境であるかの認知が場所に対しての不安を左右することが示唆された。また、男女間で変数ごとに t 検定を行った結果、「可避度」のみ女性の方が男性より有意に強く不安に影響していた。この原因として女性は、男性が履かないヒールのある靴やパンプスなどを着用するため、これらの靴の走りにくさなどの女性特有の要因が「可避度」に影響を与えているのではない

かと考えられる。

昼間は、「誰かが潜んでいそうか」「可避度」「明るさ」が場所に対しての不安に有意に影響していた。明るい昼間ならば安全だと思いがちであるが、昼間ですら危険を感知する場所が存在し、「昼間の死角」があることがうかがえる。昼夜間の t 検定は 5 変数全てで夜が有意に高かったが、重回帰分析では「誰かが隠れていそうか」「明るさ」「見通し」「可避度」が「場所についての不安」に対して有意に関係していた。「他者量」は昼夜間共に有意でなく、場所に対しての不安に影響をあまり及ぼしていないと考えられる。

#### (4) インタビュー調査

実際に学芸大学内で職員・教員として働いている人または学芸大学の学生に、普段学校内(キャンパス、建物内を含む)で生活している上で不安に思う場所・理由を挙げてもらった。

##### (4-1) 教職員

教職員については、男女各 1 名から得られたインタビュー結果を示す。

###### ① 東京学芸大学職員 (50 歳代女性：旧二部事務等を経験)

幼稚園科の学生が使うピアノ教室が人文社会科学系研究棟 2 号棟に付随している。そこには一応鍵もついているが、外部の階段や建物内からの入り口など、侵入経路も多い。また、常に薄暗く、侵入者が発生した事実もある。

###### ② 東京学芸大学教員 (50 歳代男性)

人文社会科学系研究棟 2 号棟 4 階の階段を上がった右手に屋上に出られる場所があるが、侵入禁止にもかかわらず侵入者が後を絶たず、簡単に出やすいため危険である。

##### (4-2) 東京学芸大学学生

多数の学生にインタビューを行ったなかで、比較的多くの学生があげた場所を紹介する。

###### ① 講義棟 (S 棟・N 棟・C 棟) のトイレ (女性 18 人・男性 2 人が指摘)

実際に変質者が出没していて、肩を触られる、声をかけられるといった被害が出ている。夜はトイレの中、周辺は薄暗く、サークル等で人がいない限り 5 限授業後はトイレの中以外は電気も消えて暗く、危険に感じる。また、通路として講義棟を利用することがあるが、上記のように、5 限授業後は人が少なく通り抜ける時などは不安にある。

###### ② 芸術・スポーツ科学系研究棟内 (女性 6 人・男性 1 人)

美術科、書道科の学生は、彼らが所属する芸術・スポーツ科学系の研究棟を使用するが、これらの建物はその専攻に属しない学生等がほとんど出入りしない。多くの学生は卒論や作品制作などのため、夜中まで作業することも多いが、他の講義棟や研究棟とは隔離されており、侵入者が構内にいた場合、逃走や助けを呼ぶことが困難になるという意見が多かった。

###### ③ サークル棟 (女性 9 人・男性 4 人)

深夜などは飲み会等を催しているサークルがあり、酔っ払った人に絡まれることがある。また、サークル棟内は物が多く、物にぶつかったり、物が落ちてきそうで怖い。また、建物自体が古いためか、暗く汚い感じがして不安という意見が多かった。

###### ④ 芸術館付近 (女性 4 人 / 男性 0 人)

研究を夜まですることがあるが、ある程度の時間までは開放してあり、侵入が容易である。

###### ⑤ バイク門 (女性 4 人 / 男性 3 人)

「狭いのでバイクにぶつかりそう」といった意見や「校舎への角の見通しが悪くて怖い」といったものもみられ、通行に際して不安を感じているという学生の多い場所である。

###### ⑥ 人文社会科学系研究棟 1 号館屋上 (女性 0 人 / 男性 1 人)

人文社会科学系研究棟 1 号館横の外階段に、飛び降り防止にフェンスがつけられたが、反対側の

大きな窓を開ければ容易に飛ぶことが出来る場所があり、フェンスにあまり意味が感じられないという意見があった。

#### (4-3) インタビューを通じた考察

教職員へのインタビューでは学生とは性質が異なる回答が得られた。学生から得られた回答は大多数の学生の大学生活にとって関わりが深い、限られた場所が主であったが、教職員へのインタビューでは問題が全学を見渡した中からの具体的な場所の回答であった。これは学生と職員という立場の違いだけでなく生活空間の違いや、実際生活する空間、見聞きする情報の差が反映していたと考えられる。また、痴漢・変質者等の被害に遭うのはほとんどが女性であり、得られた回答も、男性は「ぶつかる」など物理的な事故の内容が多く、犯罪に関するものは女性のみであった。この結果から、対処が求められている場所と内容には性別による違いがあり、安全調査・対処をする場合は学生のみ、教職員のみ意見を参考にすることはなく、様々な角度からの意見、内容を集めて吟味する必要があると考えられる。

#### (5) 総合的考察

重回帰分析の結果より、女性特有のリスク認知や昼間でさえも不安を感じやすい場所が抽出された。こうした場所には舗装されていない部分が多く含まれていた。女性の場合は舗装されていないところでは動きにくい履き物を履いている場合も多く、舗装などの整備によって、不安が軽減できる場所は少なくないと考えられる。

また、昼間の場所においても、「誰かが潜んでいそう」、「逃げにくい」、「暗い」などと感じられる場所に対しての不安が高まる傾向が見られたため、その条件に当てはまる場所には対処が必要であると考えられる。今回調査した地点の中で女性が不安を感じる場所は平均値を比較した結果、上位から地点 20・12・11・17・10 が挙げられる。また、昼間に不安が感じられる場所は上位から地点 17・19・9・11・20 が挙げられる。

図表IV-2-1、図表IV-2-2 を比較すると、図 2 で危険だと思われる場所と実際にフィールド調査で危険度が高いと認知された場所は一致しないことが多かった。アンケート調査では門の近くなどは多くの回答があったが、実際の危険認知では普段学生が通りにくい地点での不安度が高かった。つまり、実際の危険認知度が高い場所は予備調査でおこなったアンケート調査ではあまり回答は得られなかった場所であった。このように、本当に危険と感じる場所がアンケート調査では見落とされがちになるということもわかった。実際に人がどのような場所に不安を感じるかを調査する場合、アンケート調査の他にこのような実証的な方法で調査をする必要性があると考えられる。

#### 引用文献

Nasar, J. & Jones, K. (1997). Landscapes of fear and stress. *Environment and Behavior*, **29**(3), 291-323.

小野寺理江・桐生正幸・羽生和紀 (2003). 犯罪不安喚起に関わる環境要因の検討—大学キャンパスを用いたフィールド実験—, *MERA Journal*, **8**(2), 11-20.

図1 キャンパス内の不安な場所上位5箇所（アンケート調査）

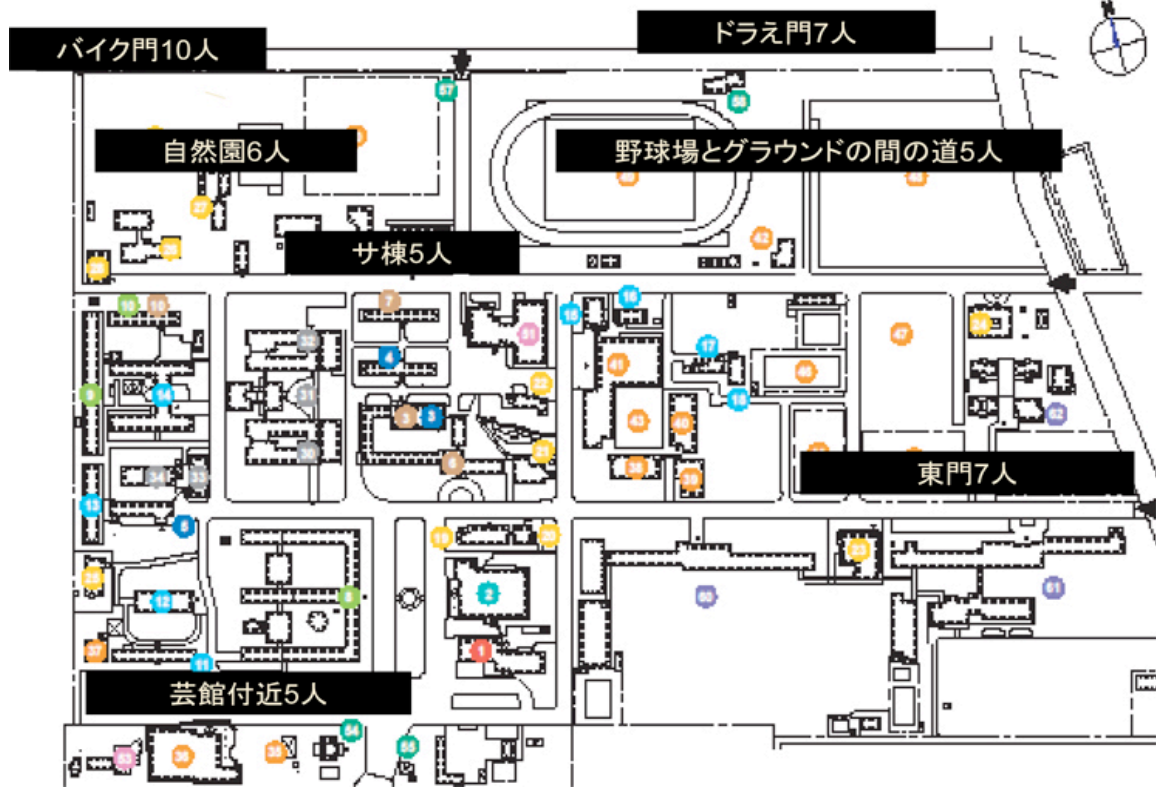
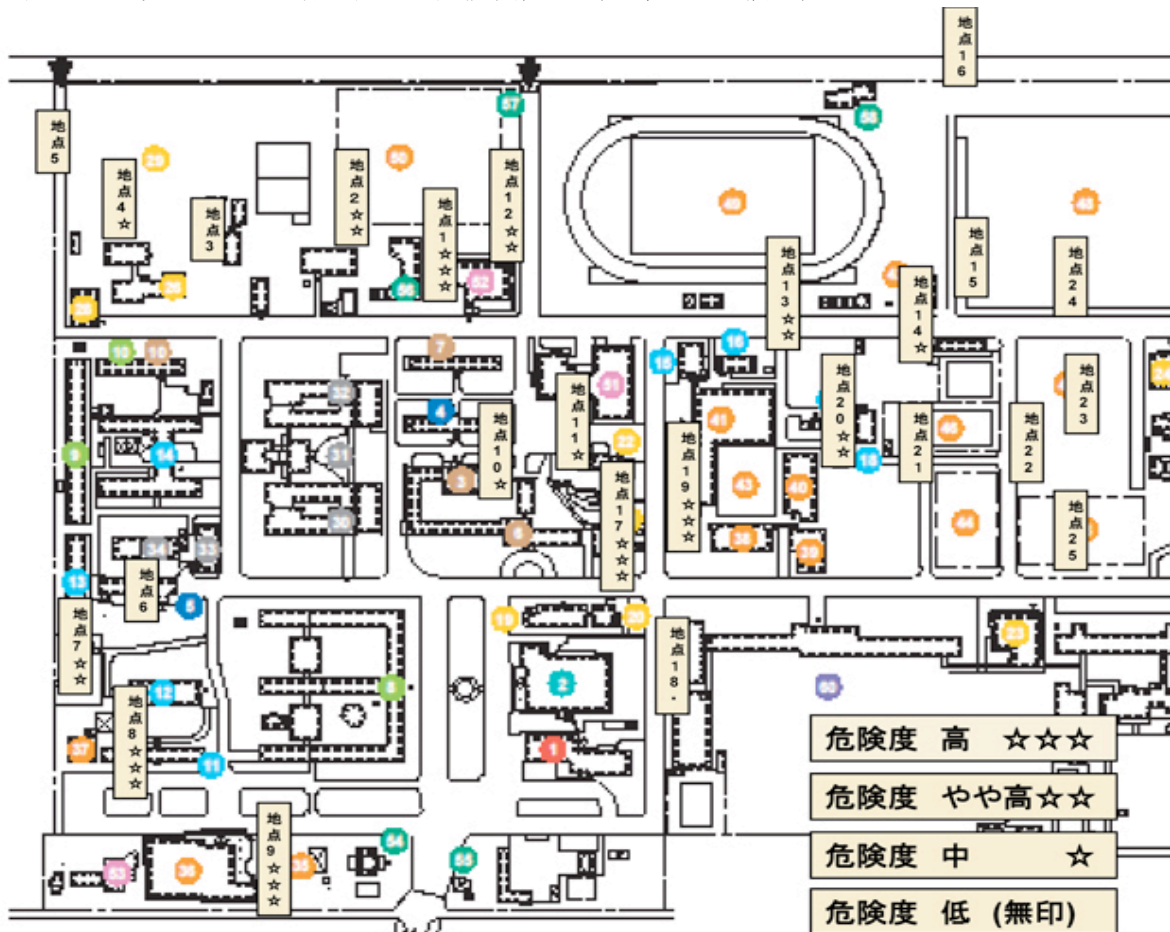


図2 キャンパス内の各地区での危険度認知（フィールド調査）



## 教師文化と教師のジェンダー形成 —ジェンダー観の変容の契機と過程に着目して—

総合教育科学系生活科学分野 直井道子  
東京学芸大学個人研究員 木村育恵

### (1) 研究・活動の目的

本研究・活動の目的は、教師のジェンダー形成について、特にその「変容・変革」の契機や過程に焦点を当て、「教師文化」に着目しながら分析することである。

教育現場では、性別に関わりなく個人の能力が発揮できることを目指し、ジェンダーに敏感な視点から教育環境を見直す諸実践が進められてきた。しかし、昨今、こうした取り組みを行き過ぎとして、性別特性論を前提とした旧来の教育に戻そうとする動きが活発化するなど、ジェンダーと教育をめぐって錯綜した状況が生じている。

ジェンダーに敏感な視点が学校現場に根づきにくい背景を検討するために、木村（2006）はこれまで教師を取り巻くものとして、「教師たちがおかれている社会的・制度的な位置と、日常的な教育活動・教育実践を媒介として」（久富 1994, 13 頁）その間に働く教師に特徴的な思考や言動パターンの総体である「教師文化」に着目した分析を行ってきた。教師文化に着目する意義は、その成員が所属する組織文化には、それらを形成する制度に組織を動かす見えない力があり、「教師の意識や行動を暗黙のうちに規定」（佐藤 1994, 23 頁）するためである。ゆえに、教師を取り巻く状況の中でいかなるジェンダーの「知」が育まれ、教師個人の置かれた状況や学校全体のあり方にいかに影響するのかという視点からの包括的な研究が重要である。

本研究では、これまでの研究成果を踏まえ、教師個人から学校環境までをより立体的・構造的に検討するために、「根づきにくさ」の中においても着々とジェンダーに敏感な視点を取り入れた教育実践を行っている教師に焦点を当て、実践に至るまでの個人の「変容」や、実践によってもたらされる他者や教師文化の「変容」に関わるものを探る。

### (2) 調査対象者と分析データ

本研究では、小・中・高等学校で実際にジェンダーに敏感な教育実践を実施している（きた）教員および元教員を対象にインタビュー調査を行った。インタビューには、主な質問項目（以下 4 項目）を設定し、それをもとに自由に語ってもらう半構造化インタビューの手法を用いた。

- ・ジェンダーに敏感な視点からの教育実践を取り入れるようになったきっかけ、経験など
- ・勤務している教師同士の状況（同僚や管理職との関係や実践に対する捉えられ方など）
- ・勤務している学校を取り巻く地域・家庭の状況
- ・ジェンダーに関する教育実践をめぐる個人の状況（具体的事例や実践の根底にある思いなど）

インタビュー対象者の詳細は表 1 に示す通りである。インタビューは基本的に個別の面接形式で行ったが、電話によるものや、調査活動者が参加した教員の会合の場で上記の項目に関して自由に語ってもらいながら聞き取りを行ったものもある。また、中・高等学校担当者については担当教科も示したが、各学校でその科目を（ ）内の名称とは別の名称で呼んでいる場合もあることを付記しておく。

インタビュー記録は対象者に了解を得た上で録音し、録音が可能だったものについてはすべて逐語テープ起こしを行った。本調査では、この記録と、インタビュー時に調査活動者が取ったメモ記録を分析データとした。

**表 1 インタビュー調査対象者について**

| 対象者（性別） | 現在の所属（担当教科） | 年齢     | 教職歴    | インタビュー形式      | インタビュー時期 |
|---------|-------------|--------|--------|---------------|----------|
| Aさん（女性） | 公立小学校       | 50歳代   | 30年以上  | 面接            | 2007年10月 |
| Bさん（女性） | 公立高等学校（家庭科） | 50歳代   | 30年以上  | 面接            | 2007年11月 |
| Cさん（女性） | 公立小学校       | 20歳代   | 5年     | 面接            | 2007年12月 |
| Dさん（女性） | 私立中学校（家庭科）  | 40歳代   | 10～15年 | 電話            | 2008年3月  |
| Eさん（女性） | 公立小学校       | 40歳代   | 15～20年 | 調査者が<br>会合に参加 | 2007年10月 |
| Fさん（女性） | 公立中学校（数学）   | 40歳代   | 15～20年 |               |          |
| Gさん（女性） | 公立小学校       | 60歳代以上 | 定年退職   |               |          |

### （3）結果－インタビュー調査から－

#### （3-1）ジェンダーに関する教育実践を取り入れるようになったきっかけ、経験

今回の調査では、教職や企業に勤めてからの経験が、対象者により明らかな課題意識をもたらしている。例えば、50歳代の教師は、学校が「色々なところで性別役割分業だった（Aさん）」こと、教員1年目で見た「母の日」の贈り物作りの研究授業で「母のいない子はどう思うだろうとか、誰一人としてそういうことを考えないで優れた実践だと褒めているこの雰囲気は何だろうと…。（Bさん）」というように、ジェンダー問題に対する当時の学校状況への違和感が大きなきっかけとなっている。それより年齢の低い世代は、「先に色々な経験をされて問題を提起してきた先生方に教えてもらいながら、時代の変化の中でジェンダーについてのさまざまなことを知るようになり学んできた感じがある。（Eさん、Fさん）」、「今まで（男女混合名簿などの変化を）気にしていなかったけど、（先輩の）先生の話聞いて「そうだったんだ」と分かるようになったんですが、そういうやりとりがなければ分からなかった。（Cさん）」というように、上の世代の教師とのやりとりの中で自己の実践を捉え直すようになったと認識している。

また、教職に就く前に一般企業で勤めていた経験を持つDさんは、職場の男性優位風土や男性の勤務形態等の「タテ社会の男性社会」を通じて「男性の生き方や家庭をどう見ているのか、そういうところに疑問を感じた」ところがきっかけとなり、特に男性についてのジェンダー問題が社会に出る以前の学校の間で扱われる必要性を認識するに至っている。

#### （3-2）勤務している教師同士の状況、地域・家庭の状況など

インタビュー対象者を取り巻く学校および教師同士の状況は学校によって明らかに差が見られる。中でも、Bさんの学校では教師同士のタテ・ヨコ双方での関わりを持ちやすい文化が構成されており、Bさんが自身の授業について職員室で気軽に話題にしている場面も語られている。また、教育実践のみのやりとりにとどまらず、「若いパパになった男性の先生がどこの哺乳びんがいいとかいう話をしている本当に微笑ましかったですよ。昔は、職場の中で、哺乳びんの消毒がどうこうって雑談なんか絶対にできなかったですしね。（中略）今日は子どもの運動会だから、とか、お遊戯会だからとかね、普通に話せますよね。それが当たり前だと思うんですけどね。」と男性の育児体験などがごく当たり前話題になるような同僚性が築かれているようである。

しかし、多くの場合、実践を取り巻く教師同士の状況については、関心のある教師が個々に担当教科等でジェンダーの問題を扱っているのが基本であり、学校状況によっては「校内でジェンダーに関する何らかの研修会がない限り全体的な学びや議論の広まりは困難（Dさん）」な側面もある。さらに、学校の現状として「私の学年は」とかそういう色んな交流をする時間もほとんどないですし。若手同士で話をしあうとかもほとんどない。でも、本当は先生同士がもっと交流できるような状況があった方が教育実践も豊かになりますし、「自分の色」だけに留まらずにそこから学ぶことも



多いと思うんです。(Cさん)」というように、他の教師と教育実践等について日常的に十分な関わりを持ちにくい状況もある。こうした点に関して、インタビューでは「教師同士が教材や実践を持ち寄ることで先生同士の間にも広がっていくと思う(Gさん)」、「私たち(教師)は日々の実践で常に色々なことを学んできていますから(中略)今までどのような実践を積み重ねてきたのか、それをどう共有したり良くしていくかとか、そういうところの話も大事だと(Aさん)」というように、教師同士が実践を広く共有することを重視する声がほとんどの対象者から挙がっていた。

### (3-3) ジェンダーに敏感な視点を取り入れた教育実践をめぐる個人の状況

#### ① 具体的な教育実践

教育実践に際しては、Eさんの言葉を借りるならば「“ジェンダーを教える(教え込む)”のではなく、“ジェンダー(に敏感な視点)で教える”」というのが共通認識となっており、「「これはどうだろう」というように伝える(Aさん)」ような「問いかけ」によって、具体的な事例を織り交ぜながら他者とともにジェンダーの問題を考えていくことが重視されている。

例えば、子どもに対して働きかける時には「ファッションにこだわっている子が年齢的にも多いから、例えば「今日はこの服しか着てはいけない。この服が学校にとって望ましいとされている。でも、その服があなたには非常に似合わない。でもどうしても着なければいけないといわれた時のあなたの気持ちや着心地はどう?そういう風になった時のことを考えてごらん下さい」と。(Bさん)」、「性別役割分業の家庭にいる生徒が多いことから、家庭背景とは逆パターンの専業主夫を扱ったドラマを教材として、生徒たちにさまざまな生き方や家族のあり方について自由に考えを言い交わしてもらった(Dさん)」というように、子どもの状況や興味関心などの身近な事象をもとに個人が自分の課題として向き合う学びが展開されることを重視している。さらに、「ほとんどの子が愛着行為って何かを分からない」家庭や子どもの状況から、毎回赤ちゃん人形を抱いて授業を受けるという実践を「毎週毎週やってみて、ある時に「それがアタッチメントっていうのよ」って。これは母性とかじゃない、体感的に愛着行為というのは簡単にできる訳で性別は関係ないんだって。(Bさん)」というように命や性について体験的な授業を展開するという事例もある。

#### ② 実践の根底にある思いと課題

こうした実践の根底には「みんな多様性がある。私はそういうことを学んでもらいたいんですね。一つのモデルパターンがあって、それに当てはまるのがいい生き方とかそんな教科書を作っても仕方がない(Bさん)」、「あなたはあなたのままでいいんだよ、それを知ってほしい。それは、誰にとっても同じなんだよ。(Gさん)」といった「子ども一人ひとりを大事にする思い(Cさん)」がある。また、「ある程度大きくなって色々子どもが考えた時に振り返ってみて、それが今の自分の状況と重なり合ったりするんだとか、そういう判断力がついてきた時点で学びがどんどん深まる(Aさん)」というように、個人の尊厳と多様性についての経験的学びが継続していくことの重要性も指摘された。

しかしながら、教育実践の継続性については、中学校教師から「小・中・高校の流れで、それぞれにジェンダーの実践課題があると思うが、なぜか、中学校の段階で暴力の文化や力の文化が働きやすい気がする」という経験から、「男子の暴力に関する問題」への対処で「ジェンダーの実践を十分にじっくり扱えず、蓄積しにくいところがある(Fさん)」という指摘があった。「自分の思ったことをうまく言葉にできなくて、その結果暴力に訴える場合が比較的ある」という事例はその典型であり、特に、会合の場でFさんがこの話を語っている時、同席していた複数の中学校教員も強く頷き同意するという状況が見られた。こうした中学段階での「男子の暴力に関する問題」の背景について、インタビュー対象者およびFさんと場をともにしていた他の中学校教師たちは「思春期などの発達段階と、男子のコミュニケーション形態やスキルの問題」を挙げつつ、さらに「なぜ中学校だけがこうした取り組みが分断するのか…。(中略)この部分はしっかり検証していかないと(Fさん)」というように、学校段階別の状況を十分に把握した議論の必要性についても指摘している。

また、教育実践の継続の難しさとして、公立学校の教師が、学校段階を問わず「勤務評定」によってそれが困難な状況に置かれている側面をインタビューの中で指摘している。

#### (4) 考察

本節では、インタビュー調査から得られた知見をもとに、今後の「変容」に関する展望課題についてまとめる。

第1に、ジェンダーに敏感な教育実践や学びをいかに次世代に引き継ぎ、継承していくかが大きな課題になる。これは対「子ども」だけでなく、「若手の教師」にも向けられた課題である。特に、教育を担っていく教師の側の課題としては、「現場に出てから初めて学ぶのではなくて(教員養成段階の)大学の教職に関する講義でこれについて「いかに、どれだけ学ぶ機会があるか」(Aさん)」といった教員養成系大学におけるジェンダー問題(佐久間ほか2004, 村松ほか2005)への取組がさらに問われる。

第2に、教師は試行錯誤を繰り返す中で自身も常に学びを深めており、その経験を広く他の教師と共有する点に意義を見出していることから、実践共有の場や方法に「変容」の課題がある。

第3に、ジェンダーに関する教育実践を通じた「子どもの変化」は、教師の関心を惹き付ける要素の一つになり得るが、一方で、「いつかその子達が種を蒔いて広がるなんて思っているだろうけど、その前に枯れちゃいますよね。(Bさん)」とあるように、学校段階の分断で子どもの学びが一時的にならないようにすることも課題になる。特に、中学校における「男子の暴力に関する問題」は、学びの継続性と学校段階との関わりについての今後の重要な検証課題となると思われる。

第4に、ジェンダーに敏感な教育実践の根底にあったのは、教え込みによる知識の習得ではなく、「自ら考えることのできる力の育成」であった。今日的な状況を見ると、この「力」の育成と拮抗する位置に、「勤務評定」におけるジェンダーに関する教育実践の捉えられ方がある。「勤務評定」などの「教育行政」の文化は教師文化の根底をなすものであり(佐藤1994)大きな影響力を持つが、管理職や同僚との関係の構築の仕方によって各学校における教師文化の状況は変化する。インタビューにおいても、教師同士の「タテ・ヨコ」双方の関わりが持ちやすい状況か否かによって、各学校の組織的なあり方や教師同士の関係性に大きな差異が見られた。ゆえに、ジェンダーに敏感な視点の広まりや教育実践の深まりについては、いかなる同僚性や協働性を築くのかが問われる。

#### 参考文献

- ・木村育恵 2006, 『ジェンダーの視点から見た教師文化と男女平等教育』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士学位論文.
- ・久富善之 1994, 「教師と教師文化」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、3-20頁.
- ・村松泰子・大竹美登利・佐久間亜紀・直井道子・中澤智恵・福富護・福元真由美・谷部弘子・木村育恵 2005, 『国立教員養成系大学における教育・学習活動のジェンダー分析—大学教員と学生の調査から—』平成14~16年度文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書
- ・佐久間亜紀・木村育恵・福元真由美・大竹美登利 2004 「教員養成のヒドゥン・カリキュラム研究—国立教員養成系大学教員調査のジェンダーの視点からの分析を中心に—」『日本教師教育学会年報』第13号、94-104頁.
- ・佐藤学 1994, 「教師文化の構造」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、21-41頁.