

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

木村 育恵

1. 問題設定

本稿の目的は、ジェンダー⁽¹⁾に敏感な視点に立つ教育実践をめぐる教師が置かれた状況を、教師文化の特質や構造との関連に着目して明らかにすることである。

「ジェンダーと教育」研究は、「隠れたカリキュラム」(Jackson 1968 = 1990) 概念によって学校内部に着目する研究が急速に進展した(藤田 1992, 木村 1999, 宮崎 1991, 森 1989, 中西 1993, 氏原 1996など)。教育現場では、研究の成果が持ち込まれることで学校の中の「隠れたカリキュラム」に着目する試みがかなり浸透し⁽²⁾、性別による非対称な二項対立構造を変革するための教育環境や内容の見直しが行われるようになった。

ところが、性別特性論とその教育システムからの脱却のために「生徒と教師が性差別的な文化に対してどのように対処しているのかということ絶えず疑問視」する「ジェンダーに敏感な視点」(Houston 1985) に立って教育環境全般を見直そうとする取組みを「男女の中性化, 画一化」や「行き過ぎた男女平等教育」と解釈し、性差別主義的傾向の強まりが拍車をかけて、反性差別主義的教育実践を批判する状況が2000年前後から生じている⁽³⁾。こうした状況の下、現在学校では一体何が行われ、教育実践者としての教師は「ジェンダーと教育」に関する知や理論をいかに実践と結びつけ、一方で結びつきにくさや困難を感じているのだろうか。

教師たちの教育実践については、一般的に教師個人の保持する実践力を問題にして(今津 1988, pp.13-14) 批判が向けられることが多い。しかし、その成員が

東京学芸大学非常勤講師

所属する組織の文化形成は社会的な文脈と切り離せず、そこに教師の意識や行動を暗黙のうちに規定する有形無形の束縛がある（佐藤 1994, p.23）。ジェンダーに敏感な視点に立つ教育をめぐる状況についても同様である。教師の意識や教育実践・行動をジェンダーの視点から分析した研究では、教師—子ども間の具体的な相互作用に着目し、秩序統制戦略が結果的に担う性役割の社会化（森 1989, 宮崎 1991）や、子どもの性別によって働きかけに質的・量的差異が生じ、平等主義と性差別の矛盾するメッセージが混在すること（氏原 1996）などを明らかにしてきた。しかし、それらに対処しようとする教師たちが実践と自己のジェンダー観との間で葛藤する状況や、実践の多様化に関する課題⁽⁴⁾が表出しており、教師個人の努力や知識・技能の習得に着目するだけにとどまらない研究の蓄積が急務である。

そこで、本稿では、「教師が置かれている社会的・制度的な位置と日常的な教育活動・実践を媒介としてその間に働き」、「教師個々の実践を律し、支え励まし、または抑制もする規則体系として教師を取り巻く状況の総体」（久富 1994a, p.13）としての「教師文化」に焦点を当て、特に、教師文化のどのような特質がジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践の「根づきにくさ」に関与するのかを、学校参与観察及びインタビューから得られた知見をもとに明らかにする。

1.1. 教師文化と男女平等教育の関連を捉える枠組み

教師文化は、「教育行政の文化」を基盤に（佐藤 1994, p.31）、教師たちの置かれる社会的・制度的位置の変化に規定されつつ、日々創出され実践される教育活動との間に位置しながら教師個々の実践を律し、規則体系の変化や遅滞を生起させる側面も持つ（久富 1994b, p.200）。この定義に即して本稿で分析するジェンダーに敏感な視点に立つ教育に関わる教師文化を示すと、それは教育行政の方針やあり方に規定される文化基盤を持ちつつ、日々のジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践との間に位置し、実践者である教師個々に対する支援／抑制に関与し、実践を媒介とした規則体系の変化の推進／抑制に影響を及ぼすものと捉えられる。

つまり、ジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践の根づきにくさには、教育行政に規定されながら成立する(1)各学校の教師集団構成や(2)管理職から示される学校運営方針（校務分掌等）といった組織の社会的・制度的側面が影響し、教育実践と教師個々の間にある(3)児童生徒、同僚教師との関係のあり方も関連すると考えられる。以上の本稿の分析枠組を図式化したのが【図1】である。

以下、本稿では、ジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践を〈男女平等教育〉と

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

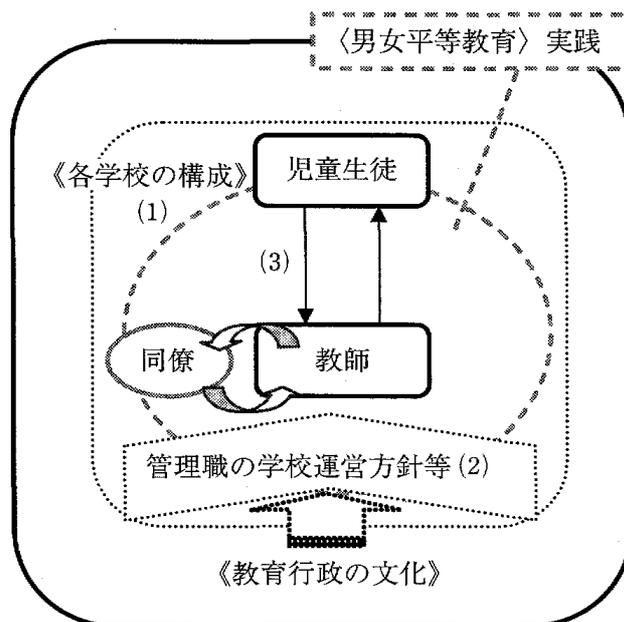
表記し「ジェンダー・フリー教育」と同義に位置づけ、性別特性論に基づく「旧来の男女平等教育」と区別する。そして、【図1】の枠組に従い、(1)については職場としての学校組織の状況、以下(2)観察校（管理職）の男女平等に関する捉え方(3)教師—子ども関係に着目して、〈男女平等教育〉実践の根づきにくさに関連する教師文化の特質を検証し、ジェンダーに関する教育をめぐる教師がいかなる主体的位置に置かれるのかを検討する。

なお、本稿中で括弧なしで男女平等教育と表記する場合は、「旧来の男女平等教育」と〈男女平等教育〉を包括し、どちらと断定することなく広くそれらを示す。

2. 参与観察による知見

本稿で用いるのは、2003年6月から2004年3月にかけて、東京都内の公立小学校及び中学校の計2校で行った学校観察及びインタビュー記録である。中学校は2003年6月から、小学校は同年9月から観察を開始し、それぞれ2004年3月末まで週1～2回の継続的な観察を行った。また、中学校では全学年全学級の観察を、小学校では観察許可を受けた6年生の一学級を中心に観察を実施した。インタビューは観察校の学校長及び教師のほか、〈男女平等教育〉実践を積極的に行ってきた観察学校以外に所属する小学校女性教師と教育関連組合の女性職員にも実施し、〈男女平等教育〉実践の根づきにくさに関する特質を多角的に検討することにした⁽⁵⁾。

本稿では、学校観察記録及び学校長・教師へのインタビュー記録の中から、主として現在の学校教育における男女平等教育の捉え方や実践として特徴的な場面や発言や回答を取り上げる。



【図1】 〈男女平等教育〉実践に関する教師文化の特質と構造を捉える本稿の枠組み

2.1. 観察対象校の組織状況—組織内での教師の配置

2.1.1. 小学校における教師の配置の諸相

はじめに、観察校の教師の数と男女別学級担任及び職階状況を分析する。観察小学校は、【表1】のように2003年度現在25名で構成されており（嘱託・講師を含む）、学校長は女性、副校長は男性である。教師全体に占める女性の人数は、校長を含めて16名（嘱託・講師を含むと17名が女性）であり、男性教師は副校長を含めて7名（嘱託・講師を含め計8名）と少ない。男性教諭6名のうち1名は主幹である。各学校に2名ずつ配属される主幹は、観察小学校では男女各1名ずつであった。

【表1】 観察小学校の男女別学級担任等の配置

職階及び 担当学年	校長・ 副校長	1年	2年	3年	4年	5年	6年	専科, TTなど (嘱託・講師を含む)
女性教師数	校長	2	3	2	2	2	1 (主幹)	専科3 (音楽・家庭科・図工) 養護教諭 1
男性教師数	副校長	1	0	1	1	1	2 (主幹1名)	TT 1

学級担任における教師の配置については、女性教師が圧倒数を占めていることから各学年に必ず女性教師が配置されているが、全18学級中、1, 2年生を合わせた低学年は女性教師が主として配置され、他方6年生を見ると、男性教師が2名配置されている。また、6年生を担当する3名の教師のうち男女各1名が主幹で占められ、他の1名についても、学校運営組織上では校長、副校長の下位に相当する運営委員会の一人であり、校内研究推進委員会の研究主任をしている。つまり、6年生の学級担任は、全体数が少ない男性教師と役職のある女性教師で構成され、全員が学校運営組織の上位の役職に就いている教師で占められている。

このように、組織に占める女性教師が圧倒数であっても、学校運営委員等の配置には男性を中心とした性別による偏在が見られる。また、そうした役職の高さによって担当学年の配置にもまた差異が生じていることも推察され、教師個人の性別と役職や地位が複雑に絡み合った教師の配置状況がうかがえる。

教師の男女配置の偏在は、学校運営組織図にも見られる。例えば、観察小学校の学校運営委員会は主幹Ⅰ、主幹Ⅱと、研究主任や専科、事務職員の他に、各学年から1名ずつの教師で構成されていたが、ここに数少ない男性教師のほとんどが含まれる。また、主幹Ⅰ、主幹Ⅱが掌る校務分掌や教科領域部などを見ると、主幹Ⅰには体育行事委員会、校内研究推進委員会、総務部・特別活動部などの学校教育の運

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

営と密に関係する領域が割り当てられ、主幹Ⅱには学芸委員会、校務・経理部、生活指導部などの環境整備や事務及び児童のケアに関する領域が割り当てられている。

主幹2名はそれぞれ男性教師が主幹Ⅰを、女性教師が主幹Ⅱの領域を担当し、特に主幹Ⅱの領域に割り当てられた各分掌には男性教師が一切おらず、全て女性教師である。他方、主幹Ⅰが担う領域に含まれる「体育行事委員会」では7名中4名、「校内研究推進委員会」7名中5名を男性教師が占めるという偏りが見られる。

2.1.2. 中学校における教師の配置の諸相

中学校での教師配置についてはどうか。男女内訳を見ると、全30名（嘱託、講師を含めて36名）のうち、女性教師は14名（嘱託・講師を含めて17名）、男性教師は16名（嘱託・講師を含めて19名）である。小学校では約7割が女性教師であったが、中学校で女性教師が占める数は半数弱で、わずかに男性教師が多い。管理職は、校長・副校長、主幹2名が全て男性教師であり、意思決定場面での権限に偏りがある。

【表2】 観察中学校における各学年での教師配置および担当教科

	管理職	1学年（全5学級）			2学年（全6学級）			3学年（全6学級）			他の教師	
		学年主任	担任	副担任	学年主任	担任	副担任	学年主任	担任	副担任	嘱託教員	講師
女性			数学 英語 家庭科	理科		国語 社会 音楽	英語 保体	国語	音楽 美術	国語 英語	数学 家庭科	数学
男性	校長 副校長	社会	国語 ●保体	美術	保体※	理科 英語 保体※	●数学 数学		数学 理科 保体 技術	社会	技術	数学 理科

注) 表中の●印は主幹を表し、※印は、学年主任と学級担任を兼任していることを示す。

また、学年配置や担当教科等を見ると、【表2】に示すように、各学年に配属されている教師の数は男女それぞれ同数であるが、学年が上がるにつれて学級担任に占める男性の割合が高くなり、担当教科の男女の偏りも見られる。

このように、各学校の教師集団の基本構造には、担任や学年の配置だけでなく、校務分掌の分担を含む学校運営組織構造にも性別分業パターンで把握できるジェンダー秩序が見られ、これにより「教師としての仕事」に性別による質的差異が生じている。こうした基本構造を有する組織文化のもと、教師たちは何を男女平等教育と捉え、何を実践しているのだろうか。

2.2. 観察校の男女平等教育に対する立場—行政的位置づけと管理職の捉え方

観察対象の小・中学校は、区市町村教育委員会（以下、教育委員会）レベルで男女平等教育が位置づけられている地域の公立学校である。しかし、どちらも学校をあげての特別な男女平等教育実践は行っておらず、教育委員会の研究指定を受けた「男女平等教育推進指定校」でもない、今日的状況として一般的な認識と取組みの程度の学校である。では、この行政文化を基盤に、学校管理職は各校での男女平等教育についてどのように捉えているのか。

小学校においては、女性校長が、「既に学校は男女平等」であり「人権教育は徹底している」ため、ジェンダーの視点を取り入れた学校全体での実践や学びの機会や場の積極的な設定は行っていないとの見解を示す。加えて、個人的見解として「男女平等教育の価値観は教師それぞれであるため、男女平等教育の実践を強制することはできない」とし、教師たちの具体的実践については「個人の裁量で男女平等教育に取り組む教員もいるが、個人で大事だと思えばやる状況」としている。

中学校では、男性校長が「子どもたちを「個人」として見る視点が教員間で共通認識されて」おり、「教職員全体が自己の男女平等意識レベルが極めて高い」と教職員を捉えている。全体的な教育実践については、例えば「さん・くん」呼称による男女区別の是正について教師の側から提案があったが、校長自身は時期尚早だと思ひ、「さんづけの実施は保留に」している。そして、「我々は公の奉仕者なので、教育委員会からの通達に従った男女平等教育を行うが、行政側で男女平等の本音と建前があり大変混乱する」との見解を示す。

つまり、行政が示す場合には意向に沿った男女平等教育を実施するが、「既に学校は男女平等である」ので、男女平等教育は目新しい問題ではなく、特別枠を設けて取り組む課題でないという共通認識と立場からの学校管理・運営を表明している。

2.3. 男女平等教育の実際—どのように解釈され実践されているのか

2.3.1. 性別役割を意識的に利用する学級運営場面

こうした共通体制のもと、両校で共通するのは、男女平等教育が「男女が仲良く協力すること」という語られ方で解釈されている点であった。例えば、小学校の観察学級担任の男性教師は、学級目標に「男女仲良く」を掲げ、「男女が共に協力する」学級運営を重視しながら教育実践を意識的に展開しているとの見解を示す。具体的には、遊びの場面を含む様々な場面で男女を分断させないようにし、学級経営の手段として「男女双方からリーダーを選出し、性別で分断しがちな子ども集団の

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

架け橋になるように位置づける」という実践が行われている。

これらの配慮は、この男性教師にとって学級全体の協力を図る学級運営の基本理念である。ここには、学級崩壊やいじめ問題の取組みで一定の評価を得てきた男性教師のこれまでの経験と実績が反映されており、特に教師の指名による男女の学級リーダー選出は、担当学級が卒業時まで安定した状態を保持できるか否かの重要な鍵になると捉えている。男性教師は、こうして子どもが「男女の協力」で自ら学級の安定を図ることを展望するが、具体的な実践には性別役割による秩序化が潜む。

【小学校観察：リーダー選出場面】

T) 「(ある男子児童に) おまえは本当にみんなのことを気遣ってクラスを良くしようとしてくれてるよな。よし、おまえは次期リーダーだな。スポーツも出来るし、サッカーも頑張ってる。Nさん(女子リーダー)は女子の方をしっかり頼むな。リーダーが男女仲良しのクラスにするためのみんな架け橋になるんだから。Nさんは、女の子が大変な時は支えて、男子と一緒にクラスでうまくやっていけるように、リーダー同士でクラスをよろしく頼むな。」

※ () 内は筆者の補足。

【男女リーダーの役割を個別に位置づける理由について】

「女子がうまく男子と溶け込むことが男女共生には必要だから、女子のリーダーには、女の子を支え、男子とうまく溶け込むように支える母親的な役割を期待しちゃうよね。」

このように、子どもの主体的な学級統制に関連付けられた男女平等教育においては、性別役割期待に則った集団統制が「男女の協力」のあり方として解釈されている側面がある。また、ここでの「男女仲良く」は、「学級の基本集団としての男子に、周辺集団の女子がいかに溶け込むか」の対処策として、ジェンダーによる秩序化の意識的な援用で実践される可能性を孕むものになっていることが否めない。

2.3.2. 観察中学校における学級運営及び生徒指導場面

学級統制におけるジェンダーによる秩序化は、中学校でも見られた。以下では、その事例の一つとして、中学1年のある学級の女性担任教師による女子生徒への働きかけが学級集団内の女子の静寂化を促す場面の記録を見てみることにする。

【女子の静寂化を促す学級統制（中学1年女子生徒2名と担任との会話）】

T) 「(授業終了直後に女子生徒2人を廊下に呼び出し) あなた達女の子2人は、大人しくできないの？1年生だからいいけど、教室で主張ばかりしてるとクラスから浮くわよ。」

F 1) 「何で意見言くと浮くの？浮いたって別にいいもん… (F 1とF 2, 顔を見合わせて) ねー。」

F 2) 「ていうか、もっとうるさい男子いるじゃん。何で私たちが注意されるの？ズルくない？」 ※ () 内は筆者の補足。

この学級は同学年の他の学級と異なり、どの授業においても一定数の女子生徒が活発な自由発言や割り込み発言を頻繁に行っていた。こうした女子生徒の活発な自己主張に敏感に反応して1年生のうちに「矯正」していくことについて、担任の女性教師は「あまり女子がクラスで目立つと仲間はずれにされやすくなり、学級がうまくまとまらないもの」との見解を示す。すなわち、ここでの女子生徒の静寂化は、男女双方の学級生活の安定という学級運営の達成課題に支えられているのである。

このように、小・中学校ともに、教師個別の男女平等教育をめぐる何らかの考えが見られる一方で、特に児童生徒の統制で学級運営の安定を図る場面ではジェンダー体制の維持・再生産が実践される、といった錯綜が現れていることが垣間見える。

2.3.3. 生徒が持ち込むジェンダー課題における教育活動場面

長期の参与観察では、子どもがジェンダー問題を学校に持ち込む場面も見られた。その時の教師の対処的実践をめぐる状況を、中学校の事例をもとに考えてみたい。

【中学校2年生「職業調べ」インタビュー調査報告ポスターの内容】

(アナウンサーについてインタビュー調査をしてきたグループのポスター発表の表記)

●アナウンサー：女性は年をとるとつかえないといって降ろされることもある。

女性は男性よりテレビ番組に関しては寿命が短い。

この調査内容は、後日、保護者を迎えての発表会でそのまま発表された。中学校長は、ジェンダー問題を含むこの発表を聞いた時に、司会役の新任教師が何らかの対応をすることを期待した。しかし、新任教師は生徒の発表後にその問題について

何の反応も見せずに進行を続けたことから、中学校長自らが問いを発する。

【保護者参加の「職業調べ」発表会に関して（中学校長のインタビュー記録より）】

「これはまずいと思ったのね。で、あの、アナウンサーってのは若い人じゃなきゃ出来ない職業ではない。そこで何かの説明があったかもしれない。でも、若い女の人じゃなきゃダメだということではないと思うよ、と（生徒に）言ったの。そのままにしておく、ある種の職業観が出来ちゃうじゃないですか。若さを売りにしてるというか、若い女性にしか価値がないという風に聞こえたんですよ。後ろのお母さんの表情が変わったのがチラッと見えたんです。

あとから、『テレビの人がいった責任もあるかもしれない。でも、先生、あれはおかしいんじゃないの？あそこで最大の責任を取るのはあなたの役割だよ。先生はそれを見過ごしたんだよ。あとで問題になるんじゃないですか。先生が一番自覚しなきゃいけない』と言ったの。でも、まだ私が何を問題にしているか分からないみたいなの。」

※（ ）内は筆者の補足。

この場合、ジェンダー問題の捉え直しの提起は管理職から促されているが、教師へのこれ以上の働きかけについては「やってみない？というのも違うだろうし、管理職から言われると強制に感じるだろうし、個人で必要だと思えばやるって状況だよ」と個人の裁量を改めて強調する。つまり、ジェンダー問題は提示しつつも、他の教師への問題共有やその後の自省的实践については、職階上の権力構造による強要と取られないように、教師個人に全てを委ねる立場を取っている。なお、問題提起を受けた教師は、校長が指摘した問題を理解できず、その後の実践の捉え直しや変化は見られなかった。

このように、男女平等教育に関する今日的な実践は、学級運営における集団統制を通じ、各学校及び教師個人の裁量に任されて行われている。また、具体的な教育実践には、性別秩序の維持・再生産に加担するものもある。こうした状況は、実践者個人と他の教師双方にとって、〈男女平等教育〉に向けた捉え直しに踏み込みにくい組織運営を促し、教師のジェンダーに対する認識や解釈段階の差異をもたらし、錯綜した状況をますます複雑化していくことに関与すると推察される。

3. 〈男女平等教育〉の根づきにくさの規定要因となる教師文化の特質

以上のような錯綜した教師世界において、〈男女平等教育〉に係る視点や実践の

根づきにくさを規定するものとして、教師文化の諸特質はどう関連しているのか。以下では、男女平等教育をめぐる教師集団や個人の主体的位置の構築性に関して、特に「教師相互の関係」と「実践者個別の立場や見解」を中心に検証していく。

3.1. 教師相互の関係から

3.1.1. 「口を出さない」閉鎖性とジェンダーに関する教育実践

これまでに見えてきたのは、「個人の裁量」に支えられて他の教師の実践に深く踏み込むことから距離を取る教師世界である。インタビューに応じた全ての教師は、これらが職階によらず、どの学校でも見られる教師独特の特質であるという見解を共通して示す。以下の事例は、そうした特質が現れている特徴的場面である。

【小学校における総合的な学習の時間での車椅子体験の場面】

(6年生全3学級が体育館で学級ごとに2人組になり、交互に車椅子に「乗る」人と「補助」役を体験する。観察学級は男女混合だが、他学級は女子(以下F)同士・男子(以下M)同士でペアを組む。)

M1) 「(観察学級のある1組の男女ペアM3, F1とすれ違いざまに, M3に対して) おまえ何で女子と組んでんの? おまえらのクラスおかしいんじゃない? 女子とやるのキモイ。」

M2) 「(M1とペアを組んでいる男子児童) あ, マジだ。おまえのクラスだけ違うよな。女子と組んでるし。先生が決めたの?」

M3) 「俺たちは, クラスで隣の人と車椅子体験してんの。」

M1, M2) 「俺たちは, 普通に男女別に組んでるけどね。」

F1) 「別にいいじゃん。うちのクラスはこうなの。」

T) 「(M1, M2の担任) ほら, そこ, 何やってんの。他のクラスのこととは言わなくていいから, 自分たちのことをやりなさい。他のクラスにちょっかい出さない!!!」

※ () 内は筆者の補足。

男女合同の教育実践は、男女二分のカテゴリが「日常」である他の子どもたちには「非日常」であるため、子どもたちのこうしたやりとりは学級横断的な教育実践場面で頻繁に行われた。「非日常」場面に多様な他者が居合わせるこの場面は、教師個人の実践が全体に共有され、ジェンダー・バイアスの維持/変容をめぐる実践の場として機能する可能性を持つ。しかし、自学級と様々な面で異なる他学級に

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

「口を出す」子どもに対して教師が踏み込まないように常に「指導」するため、ジェンダーの暗黙知を捉え直す実践の場は保持されない。この「指導」は、この場面に限らず、子どもたちが他学級の行動様式に「口出し」した時に必ず発せられた。

「学級閉鎖性」のこうした特質には、教師個人の〈男女平等教育〉実践を保持しやすい側面があるかもしれない。しかし、実践が個人に閉鎖的に留まる「教師集団内部では、同僚教師から直接に教育上の指導・助言を受けることが少ない」（油布1988）ため、集団内部における個人の教育実践の位置づけは限定的になるであろう。

では、この「学級閉鎖性」が〈男女平等教育〉の根づきにくさの規定要因となる場合、教師集団内に働くのはいかなる論理か。小学校観察学級の男性教師は、学級間での教育実践の取組状況が大きく異なることに関連させて、次の見解を示す。

「そのクラスの先生の考えがあるから、違うことが出てくるのは仕方がないし、何ともいえないよね。私は、男女が協力する環境を作りたいから子どもたちを混ぜるけど、他の先生はそれぞれのお考えがあるから、自分がしてることを一緒にやりましょうとは言わないですね。先生方が、あ、あれいいな、と思って真似してくれるならいいんだけど、こっちから何かを言うというのは、されたくないでしょう。」

これに関し、積極的に〈男女平等教育〉に取り組む観察学校以外の小学校女性教師も、ほぼ同様の見解を示す。

「他の学級に『私は「ジェンダー・フリー教育」をやってるんだけど、どう?』なんて言えないですよ。私のクラスを見て『なぜそんなに子どもたちが穏やかで、学級崩壊がなくなったのか』と聞かれた時には、個人を大事にする「ジェンダー・フリー」の教育のおかげだと思う、と話すだろうけど。」

このように、他学級の諸実践や諸事情に意見しない（しにくい）教師集団の閉鎖的特質は、他の教師が個人の実践による学級集団や子どもの「変化」を積極的に評価しない限り〈男女平等教育〉への共通理解を困難にさせるものとして働いている。

3.1.2. 「集団同一歩調」文化のもとでのジェンダーに関する教育実践

〈男女平等教育〉をめぐる閉鎖的な教師世界は、言い換えれば〈男女平等教育〉

の共通理解を基にした学級孤立的でない集団形成によって変容する可能性があるのではないか。この点について、〈男女平等教育〉に積極的な観察学校以外の小学校女性教師は、教師個人と集団の間にある暗黙の規則を「教師の調和」と表現し、その特質と現任校での実践推進の困難さとの関係について、次のような例で説明する。

「学校はかたまりで子どもも教師も管理しますからね。団体行動を徹底させるために「男子／女子」と使うんですね。でも、私は自分のクラスの子は個人として見たいので男子／女子という言い方をしないようにしてるんです。そうすると、『あなただけ男女平等教育をされては調和が乱れるから困る』と管理職に言われてしまう。」

永井（1988）は、教師集団から低い評価を受ける教師の特徴が「学年の調和を考えない」ことにあり、教師の行動規範の根底には他者に同調を強いる様式があると指摘する。これを踏まえると、インタビュー及び観察記録からは、「特別に〈男女平等教育〉を行うことは調和を考えない突出した行為」である、と管理職や同僚が捉える可能性が高い教師集団の認識がうかがえる。実際、「個々の教育実践／全体の調和」の構図は、観察小学校の全学参加行事の「卒業生お別れ会」で明確に現れた。校内で唯一「男女混合整列」を採用する観察学級が、他の学年・学級の「男女別整列」に従って入場行進せざるを得ない状況に置かれたのである。

このように、〈男女平等教育〉を抑制する教師文化の特質には、「学級閉鎖性」による同僚集団への教育実践意図の伝わりにくさがある。同時に、個別の実践を教師集団に広めるにあたっては、「集団同一步調」への対処という課題に向き合わざるを得ないことが指摘できる。また、昨今は、勤務評定等の成績率制度の導入のように、「教育行政」対「管理職」対「教員」といった制度的上位者の権限が強くなる組織形成が進行している。職場の管理主義は、教師の教育実践の慣例従順的状况と、自律的〈男女平等教育〉実践を阻む「集団同一步調」の強化に関与し得るものである。

「集団同一步調」が〈男女平等教育〉の推進に関連していくには、教師に「個人単位の教育実践」と「職場集団からの孤立／承認」をめぐる葛藤をもたらす教師文化の特質をさらに検証する必要があるだろう。以下では、〈男女平等教育〉に対する「教師集団」のあり方と教師個人の教育実践推進に向けたストラテジーに関する事例をもとに、〈男女平等教育〉の根づきにくさに影響する特質を検証する。

3.2. 「教師の仕事」における〈男女平等教育〉の位置

〈男女平等教育〉に対して肯定的な態度を取ることが困難な背景について、小学校の観察学級の担任教師は、〈男女平等教育〉が「学校における新たな問題」と位置づけられていると説明し、教師という仕事の恒常的な多忙さとの関連で、「学校は本当に色んな問題が沢山あって、新しいことに手をつける余裕がない」と述べる。観察中学校長も、以下に示すように同様の見解を示す。

「学校の持っている課題というのは減茶苦茶多いから、男女平等教育をやるとなると、推進校でもない限りなかなか無いでしょうね。課題が山積みなので、男女平等教育にまで手を出せないのが現状でしょうね。」

ここから示唆されるのは、〈男女平等教育〉が特別な一大プロジェクトのように位置づけられ、日常的場面で広く取り組めるようなものとしては認識されていないということである。こうした捉えられ方について、〈男女平等教育〉を積極的に取り入れている観察学校外の小学校女性教師と教育関連組織の女性職員は、〈男女平等教育〉の優先順位が極めて低いことを次のように考えている。

「学校の問題は確かに沢山あるけど、「個人を大切にした教育」ならば忙しいとか理由にならないよね。でも、そういう風には他の教師に受け入れられないことが根本にあるから何だかよく分からないし、後回しにしても問題ないと思っているような気がする。」

「効率性を重視するなら、仕事の割り振りをしたほうが楽であるという状況に教師が取り込まれている。そのため、割り振りされた以外の取組みとしての男女平等教育は、取り組むべき教育実践として位置づけられず、優先順位も低くなる。」

教師世界の多忙性から脱却するための対処は、官僚主義的な校務分掌の細分化と役割・責任の限定（佐藤 1994, p.36）であるが、〈男女平等教育〉をめぐるっては管理職が強調する「個人の裁量」言説も絡み合いながら教育実践の広まりが限定されていくものと推察される。教師世界の諸側面が多忙性によって限定される問題について、かつて〈男女平等教育〉を学校全体で推進してきた観察学校以外の小学校女性教師は、実践経験⁽⁶⁾を振り返り、実践の推進で重要な点を次のように指摘する。それは、教師集団に実践が承認され広まる過程には「今までどういう実践をしてき

たのか共有するところが大事」という共有の場と時間の確保、関連して個人の「授業実践を気軽に話せるような」同僚性の構築である。この指摘は、個人の実践が身近な同僚に認識されることを契機に、集団全体での認識と実践の共有を展望する職場体制を構築していくことの可能性を示す。しかし、上述した多忙性の対処戦略は、教育実践の推進に重要な時間と場の確保、維持の困難要因として働くのである。

以上から、〈男女平等教育〉の広まりの困難さに関しては、その導入を個人の裁量問題に付して取捨選択を個人の責任に限定させることで、多忙の煽りと相俟って、優先的に選択することを困難にするメカニズムが働いている可能性がある。また、〈男女平等教育〉は具体的な方法論が示されている教育実践ではないため、それらを集団内で共有する時間と場が確保されにくい場合は、教職の「無境界性」による恒常的な多忙さが、新たな取組みとしての〈男女平等教育〉の優先度を低め、コンセプトの解釈や実践の取り込みを困難にしていく可能性がある。

3.3. サバイバル・ストラテジーとしての「公＝教育行政」言説

以上のようなメカニズムは、時として以下の観察中学校長の発言のように、教育行政と教師の制度的位置についての正当化に現れる場合もある。

「全体の奉仕者だから、行政がこっちに行きなさいと指示されなければいけない。そういう風に公平性を保つ。(中略)教育委員会が一本ちゃんと出してくれば、それなりに理屈をきちんとつけて保護者にも分かりやすく指導してきちんと説明してちゃんとやりますよ。」

この語りは、〈男女平等教育〉に対する「集団同一歩調」に関して、実践の推奨を奉仕すべき「全体」に対抗する「一部」のある種のイデオロギーと捉え、制度的立場としてそれを推進しない正当性を表す意味合いでしばしば用いられる。ジェンダー視点や問題を学校に持ち込むことの懸念と抵抗は、昨今の“行き過ぎた男女平等教育”言説によっても強められている。そのため、〈男女平等教育〉をめぐっては、教師個人の主体的位置の構築における葛藤と困難の回避のために「行政が指針を出すならば構わない」という言説が用いられる状況が生じてしまうと考えられる。

3.4. 実践者の立場から一理論と実践の適合のしにくさ

最後に、個人の〈男女平等教育〉実践を出発点とした自省的な学びや場をめぐる

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

教師の状況に関する「困難さ」を検討する。〈男女平等教育〉実践の共有と推進、「現場の論理」の変容に向けたストラテジーを問い返すため、教師たちは職場組織の外に自省的学びの場を見出し、よりアカデミックな知を教師文化に改めて定位させようとする。実際に教育現場の〈男女平等教育〉推進を牽引してきた観察学校外の小学校女性教師は、現場の変容戦略をめぐる、実践推進者の教師が次のような困難をある程度共通して感じたことがあるのではと指摘する。

「実践に使えるものを聞けたらと思って学会（女性学関連学会会員）に行くと、アカデミックな領域での「ジェンダー・フリー教育」の議論が、教育現場の遥か遠くで行われている印象が強くて。また、理論屋でないと議論に参加できないような雰囲気になじめず（略）。」

「現場と理論は違う」という捉え方は、観察小学校の男性教師からも「机上の論理と実践力」という対比的な言い回しによって述べられていた。しかし、観察学校外の小学校女性教師は、〈男女平等教育〉について現場が錯綜しているからこそ、「実践」の確固たる「理論」的背景が重要だと捉えているという。女性教師が指摘するこれらの「適合のしにくさ」には、教育現場での「実践」の困難に対して「理論」が具体的場面に適合的でない問題と、「理論」と「実践」領域がある一定ラインで区分されている問題がある。特に、現場での前者の問題は、「体力差」や「身体機能」による区別と差別の問題で頻繁に直面するという。つまり、身体それ自体について「身体の政治」としての社会構築性が「理論」で述べられる一方、「実践」では体力差をないものとして扱うか否か、筋力差を前提とした近代的体力観を乗り越えるいかなる実践を行えばよいか等、実践理論や方法論をめぐる議論が錯綜し、効率性や集団同一性を強調する教師文化下でその錯綜自体が許容されにくい可能性がある。

後者のアカデミズムと実践現場での「理論」と「実践」の適合のしにくさは、高等教育場面における女性学のプロとアマの分離（上野 1999）に見られる困難と重なり合う。こうした現場教師の困難を解消していく上で、「ジェンダーと教育」研究の「理論」が「実践」といかに協働していくのかは、今日的な重要課題である。

4. 考察

〈男女平等教育〉実践の根づきにくさに関与する教師文化の特質を検討した結果、

教師の置かれた次のような今日的状況が明らかになった。まず、男女平等教育に対して「一般的」認識を示す学校での実践が「個人の裁量」に任せられ、既存のジェンダー秩序の維持／変容の試みが錯綜していた。また、〈男女平等教育〉を教師個人が実施しようとする場合、直接的な教育上の指導を受けにくい閉鎖的特質によって、実践が個別の学級の枠を容易には超えられず、「集団の調和」を乱すものとして把握され、厳しい行政的管理や公的中立性言説によっても、実践選択に対する優先性が低下していく側面が見られた。

さらに、〈男女平等教育〉は「ジェンダー」という知をめぐる関係性を諸場面で問い直すものであるため、自身の暗黙知を自覚的に対象化し捉え直す省察的な実践となる。これに対しては、閉鎖性と恒常的な多忙さが〈男女平等教育〉のコンセプトや新たな学びの深化と具体的実践の構築に困難をもたらしていた。また、「理論」と「実践」の適合のしにくさもまた、個人や教師集団と〈男女平等教育〉に関する新たな「知」の定位と教育実践の創出を困難にし、教育実践や理念の広まりの限定要因になることがうかがえた。

以上から、今日的なジェンダーと教育をめぐる教師の主体的位置の被構築性については、既存のジェンダー観と教師の制度的位置、組織運営や教育方針に係る特質が絡む網の目のもと、集団からの〈男女平等教育〉の承認と共有をめぐる「個人の裁量」による自己責任がのしかかる教師文化の構造が浮かび上がる。すなわち、〈男女平等教育〉の困難さには、既存のジェンダー構造を捉え直す〈男女平等教育〉実践の共同体を形成しようとするエージェントとしての教師が、実践についての直接交渉を回避する集団同一步調的特質によって集団の外に置かれる文化的磁場がある。だからこそ、教師個人は閉鎖的実践に対する集団からの承認を展望し、「個を大事にする」といった行為遂行的な実践を通じ、既存のジェンダー構造の「変容」可能性を子どもや身近な同僚の変化や反応に見出し、「集団同一步調」間との相反を乗り越えようとする。この過程には、実践の継続と推進に向けたストラテジーを反省的に問う場と時間の保持、そして、アカデミックな理論と現場の実践の協働が、教師文化への新たな「知」の定位に対する課題として位置づくことになる。

本稿が試みた「教師を取り巻く状況」への着目は、教師の反省的教育実践や教育の公共性、協働的教師集団のあり方をめぐる教師文化の構造的課題と同時に、今後の「ジェンダーと教育」研究における「実践」と「理論」の協働に関する重要な課題を明らかにした。困難のメカニズムの束縛からの脱却を展望する教師個人と集団の「変容」に着目したさらなる分析は、今後の課題としたい。

〈注〉

- (1) ジェンダーは「肉体的差異に意味を付与する知」(Scott 訳書 1992)であり、セックスもまた社会的に構築される一つのジェンダーである (Butler 訳書 1999)。これに基づき、「性別分業」「異性愛」のパターンで把握できる歴史的に構築された男女間の権力関係が「ジェンダー秩序」であり、これを構成原理として個別的に産出される社会制度が「ジェンダー体制」である (江原 2001)。
- (2) 例えば、東京女性財団 (1995)、男女平等教育をすすめる会 (1997)、小川・森 (1998)、男女平等教育研究会 (1999)、亀田・館 (2000) などがある。
- (3) 例えば、木村編 (2005) や若桑ほか (2006) などが詳しい。
- (4) 2002年第54回日本教育社会学会「ジェンダーと教育(2)」分科会では、教師個々のジェンダー・フリー教育の困難や実践の多様性に関する報告があった。
- (5) インタビューについては半構造化の方式をとった。学校観察及びインタビューの記録方法は基本的に筆記であるが、音声記録の許可があった場合は音声記録機器の使用と並行して筆記記録を続けた。
- (6) この教師のかつての実践は、注(2)で挙げた文献にも含まれている。

〈引用・参考文献〉

- Butler, Judith, 1990, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, (= 1999, 竹村和子訳『ジェンダー・トラブル』青土社).
- 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』。
- 男女平等教育をすすめる会, 1997, 『どうして、いつも男が先なの? 男女混合名の試み』新評論。
- 江原由美子, 2001, 『ジェンダー秩序』勁草書房。
- 藤田英典, 1992, 「教育における性差とジェンダー」『性差と文化』東京大学出版会。
- Hargreaves, A, 1994, *Changing Teachers, Changing Times*, Cassell, pp. 186-221.
- Houston, Barbara, 1994 (原著 1985), "Should public education be gender free?", Lynda Stone ed., *The Education Feminism Reader*, Routledge, pp. 122-134.
- 今津孝次郎, 1988, 「教師の現在と教師研究の今日的課題」『教育社会学研究』第45集, pp.5-17.
- Jackson, Philip, (1968, rep. 1990), *Life in Classrooms*, NY, Teachers College Press.
- 亀田温子・館かおる編, 2000, 『学校をジェンダー・フリーに』明石書店。
- 木村涼子, 1999, 『学校文化とジェンダー』勁草書房。

- 木村涼子編, 2005, 『ジェンダー・フリー・トラブル』白澤社。
- 久富善之, 1994a, 「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, pp.11-19.
- , 1994b, 「戦後史の中の教師文化」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.200-199.
- 宮崎あゆみ, 1991, 「学校における『性役割の社会化』再考—教師による性別カテゴリー使用をてがかりとして—」『教育社会学研究』第48集, pp.105-123。
- 森繁男, 1985, 「学校における性役割研究と解釈的アプローチ」『京都大学教育学部紀要』第31号, pp.218-228.
- 永井聖二, 1988, 「教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—」『教育社会学研究』第43集, pp.45-55.
- 中西祐子, 1993, 「ジェンダー・トラッカー性役割観に基づく進路分化メカニズムに関する考察—」『教育社会学研究』第53集, pp.131-154.
- 小川真知子・森陽子編, 1998, 『実践ジェンダー・フリー教育—フェミニズムを学校に—』明石書店。
- 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, pp.21-41.
- Scott, J. W, 1988, *Gender and Politics of History*, Columbia University Press, (= 1992, 荻野美穂訳『ジェンダーと歴史学』平凡社).
- 館かおる, 1998, 「ジェンダー概念の検討」お茶の水女子大学ジェンダー研究センター年報『ジェンダー研究』第1号(通巻18号), pp.81-96.
- , 1999, 「『ジェンダー・フリー教育』のコンセプト」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『〈教育学年報7〉ジェンダーと教育』世織書房, pp.109-141.
- 東京女性財団, 1995, 『若い世代の教師のために あなたのクラスはジェンダー・フリー?』。
- 上野千鶴子, 1999, 「フェミニスト教育学の困難」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報7ジェンダーと教育』世織書房, pp.3-31.
- 氏原陽子, 1996, 「中学校における男女平等と性差別の錯綜—二つの『隠れたカリキュラム』レベルから—」『教育社会学研究』第58集, pp.29-45.
- 若桑みどり・皆川満寿美・加藤秀一・赤石千衣子, 2006, 『ジェンダーの危機を越える!—徹底討論!バックラッシュ』青弓社。

男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造

油布佐和子, 1988, 「教員集団の実証的研究」久富善之編著『教員文化の社会学的研究』多賀出版, pp.147-208.

〈謝辞〉

お忙しい中, 長期にわたる学校観察及びインタビューにご協力頂いた小学校, 中学校の教職員の皆さまに心から感謝申し上げます。

ABSTRACT

**An Analysis of the Structure and Factors of
“Culture of Teachers and Teaching” which
Hinder Educational Practices on Gender Equality**

KIMURA, Ikue

(Tokyo Gakugei University)

4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi Tokyo 1 84-8501, Japan

E-mail: ikue_k@hotmail.com

Using school records and classroom observations, as well as interviews filled out by teachers in public elementary and junior high schools, this article analyses the structure and factors of the “culture of teachers and teaching,” which involves an examination of many aspects of the situation surrounding teachers, and creates rules for teacher’s activities, and investigates the reason behind the difficulty to establish and root a “gender sensitive” perspective in schools and teachers.

Firstly, the observations and interviews make it clear that the idea of educational practices based on “gender equality” are still based on a prevailing attitude that boys and girls, and men and women, are quite different beings.

Secondly, the observation and interviews reveal that the structure and factors of “Teacher’s Culture” relate and restrict the practice of “gender equal education” by: (1) encouraging exclusiveness and nonintervention, (2) having teachers prioritize harmony with colleagues, (3) creating pressure for efficiency in teachers’ work, and forcing teachers to defend their political stance as a survival strategy to remain a teacher, and (4) confusing “theory” and “practice” of “gender-free education” and “gender equal education.”

In conclusion, it becomes clear that these mechanisms create a difficult situation for teachers, even though if they choose a “gender sensitive” viewpoint in various aspects of educational practice. Especially, the observations and interviews reveal that there is significant confusion between the “theory” and “practice” of “gender equity education” and “gender sensitive” viewpoint, suggesting fluidity and misunderstanding of the concept of “gender-free education” which has recently been translated as a theory of “regimentation.” This confusion and these misunderstandings prevent teachers from noticing and addressing the power imbalance between the two genders.

In this way, the “theory” of a “gender sensitive” viewpoint for education rests on few facts and practices today. It is necessary for studies on “gender and education” to analyze the present state of gendered teachers in school, and construct a progressive theory of studies on “Gender and Education” that enables teachers to be “practitioners” in each school.