

ジェンダー・バイアスを問い直す授業づくり ー「性の多様性」を前提とする中学校の性教育ー

Constructing Lessons to Learn "Diversity of Gender"
on Sexuality Education in Junior High School

田代美江子*
Mieko TASHIRO

渡辺大輔**
Daisuke WATANABE

良香織***
Kaori USHITORA

【キーワード】ジェンダー平等、多様性、性教育、ジェンダー・バイアス

I. はじめに

(1) 背景

世界経済フォーラム(WEF)が発表した2013年版「ジェンダーギャップ指数」において、日本は、調査対象136カ国中105位と、またも後退している¹⁾。日本のジェンダー平等の問題点は、このジェンダーギャップ指数だけでなく、女性差別撤廃委員会の総括所見²⁾にも如実に表れている。2009年に出された第6回日本審査の総括所見では、第4回・第5回の勧告への取り組みが不十分であるとの指摘がなされ、「未だ実施されていない前回の勧告に全力で取り組むこと」が要請されている。さらに、男女のステレオタイプ(固定的性別役割分担意識)解消に対する取り組みについての勧告では「保守政党によるバックラッシュ³⁾」に対する懸念も明示されている。この「広範にみられるジェンダー的関係性と根強いジェンダーに基づくステレオタイプに対処すること」といった課題は、女性差別撤廃条約の発展の中で、「締約国の義務」と位置づけられているものである。

この「ステレオタイプに対処すること」と関わって、日本に対して勧告されている具体的内容を見ると、その多くが教育に関わる問題となっている。例えば、固定的なステレオタイプが特に教科書や教材にも反映されていることに懸念が示されており、あらゆる教科書および教材の見直しを速やかに行うよう勧告されている。また、あらゆる教育機関のあらゆるレベルの教職スタッフに対するジェンダー平等推進のための研修の強化が求められている。さらに、伝統的学問領域に男性が集中しており、女性の教授職の少なさなど学界における女性の参画が低調であることが指摘され、学問領域の偏りのは正に積極的に取り組み、大学における女性教員の割合が男性と同等

になることを目標とするよう勧告されているのである⁴⁾。

ここで確認しておきたいことは、「男女平等」が目指される中で、〈ジェンダー〉という概念が登場してきたことの意義である。その意義の第1は、性差別の問題を「女性差別・女性問題」から「両性の関係性の問題」であるとの認識に押し上げたことである。女性差別撤廃条約の段階でも「社会及び家庭における男子の伝統的役割」が問い直されているが、〈ジェンダー〉概念の登場によって、ジェンダー平等の実現は、女性が「男性並み」になることを目指すものではなく、ジェンダー差別の問題は「男性問題」でもあり、関係性の問題でもあるということがよりいっそう強く認識されるようになった。

ジェンダー概念が登場した意義はここにとどまらず、さらに、「男と女」という性の二分法を乗り越える「性の多様性」という視点を提起したことが第2の意義である。実際、ジェンダー研究は、LGBT(レズビアン・ゲイ・バイセクシュアル・トランスジェンダー)などの当事者たちの声によってより進展し、「性の多様性」という視点の重要性が認識されることになった。国際的な動向を見ても、2011年6月には、国際連合人権理事会において、セクシュアルマイノリティの人権に関する初の国連決議とされる「人権と性的指向・性別自認(Human rights, sexual orientation and gender identity)」と題する決議が採択されている。この決議によって、セクシュアルマイノリティの人権状況を調査し、このことを人権問題として人権理事会が討議しなければならないということが決められた。この決議には日本も賛成票を投じている。

日本国内においても、法務省人権擁護局は「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002年閣議決定)で「各人権課題」の「その他」に「同性愛者への差別といった性的指

* 埼玉大学教育学部総合教育科学講座

** 都留文科大学非常勤

*** 宇都宮大学教育学部

向に係る問題」を明記し、その後に出された法務省・文部科学省による『人権教育・啓発白書』でも、「性的指向」および「性同一性障害」といった「性の多様性」に対する理解を人権課題として位置づけている。

「性の多様性」を人権の問題として位置づけるこうした視点は、「男vs女」といった対立を乗り越えることでもあり、さらには、性の多様性を認めることで、硬直的な男女といった二分法の枠組みに当てはまらない人々の人権を侵害しない視点をもたらしたといえる。こうした点を踏まえるならば、ジェンダーの視点とは、「性の多様性」を包含しうるものであり、ジェンダー平等の課題は、「性の多様性」を踏まえた上での関係性の問題だといえる。

(2) 本稿の目的および特徴

本稿では、こうしたジェンダー平等理解を前提とした授業実践の試みとして、M附属中学校において養護教諭が実践してきた性教育を基盤に、当該養護教諭、公立中学校保健体育教諭と私たち性教育研究グループの共同で、2008年から授業づくりを積み重ねてきた成果を報告したい。日本における性教育実践の大きな課題のひとつは、その位置づけが明確になされていないことによる時間の確保の困難さである⁵⁾。しかし、これまでの調査を踏まえ、各学年2時間、中学3年間で6時間であれば授業時間を確保できる可能性があることを確認してきた⁶⁾。その限られた時間で何を教えるのか、中学生にとって必要な学習課題は何かという問題についての検討を重ねながら、2008年から2012年までの5年間にわたり実践研究を継続できたことは、極めて大きな意味を持つ。この間、授業案の検討、授業実践、生徒への事前事後調査、生徒の感想分析、生徒へのインタビュー、性教育に取り組んだ教員への調査・インタビューといった作業を往還的に繰り返し、一つひとつの授業を発展させることができた。また、どの学年で何を教えるのが適切であるのかといった発達段階との関連についても試行錯誤しながら検討してきた。

中学校の6時間の実践は、中学1年で①生命誕生、②女らしさ？男らしさ？、2年生で③多様な性2時間、3年生で④避妊と人工妊娠中絶、⑤恋愛とデートDVとなっている。これらは、道徳や学級活動の時間を利用して行われている。この他、保健体育の授業では、思春期の身体の変化や性感染症やHIV/AIDSの授業が行われている。

どの授業も、多様性を重視して行われるが、ここでは②「女らしさ？男らしさ？」の授業について取り上げたい。この授業づくりの過程と問題点の分析を通して、ジェンダー平等の実現を目指す実践づくりの課題を明らかにすることが本稿の目的である。

Ⅱ. ジェンダー・バイアスを問い直す授業ー「男らしさ？女らしさ？」

〈授業の目的〉

子どもたちは社会の中でいわれている「女らしさ」や「男らしさ」を、家庭でのしつけやメディア、学校での隠れたカリキュラムとして、多くのことをすでに学んでおり、身につけている。なかにはその「らしさ」に不快感を持っていたり、「女らしさ」「男らしさ」の枠組みから外れたために、友だちなどから排除や暴力の対象となってしまう子どももいる。とくに中学生は性別に関するこだわりが強まる時期でもある。

一方、近年の社会では、「男が外（仕事）、女が内（家事・育児）」といった固定的な性別役割に関する意識も変化し、性別を問わず、対等平等な社会をつくっていくことが目指されている。

この学習では、以下のことを目的とする。

- * 「女らしさ」「男らしさ」という枠組みは社会的につくられたものであること、その中には誤解や偏見が含まれていることに気づく。
- * 自他が、社会的につくられた「女らしさ」「男らしさ」にくくりきれない多様な要素を持った存在であることに気づき、「らしさ」にとらわれない生き方を尊重しようとする態度を養う。

〈授業の実践者〉

このテーマは、「差異」や「多様性」を前提とした今後の性教育の基盤となる重要なものである。そして授業時間だけではなく、学校生活全体で取り組むべきテーマである。そのため、特定の教員がこのテーマを扱うのではなく、各クラスの学級担任による実践を試みた。

〈授業の流れ〉（資料1）

- ①事前アンケートの実施（「男・女らしくしなさい」と言われた経験やその時の気持ち）
- ②「女／男らしさ」の表から自他の多様性を確認するワーク
- ③自分たちの事前アンケートの結果を知り、問い直す。
- ④「男らしさ」の問題や、職業選択とジェンダーの関係を考えることで、「らしさ」にとらわれない生き方を知る。
- ⑤「ジェンダークイズ」を解くことで、自分たちのジェンダーに関する思いこみの根深さに気づく。

〈授業の工夫と成果〉

ワークシート（資料1）で自分の得点を計算し、それをグラフに表すワークによって、男子が「男らしさ」、女子が「女らしさ」を必ずしも内面化しておらず、一人ひとりがばらついていることを可視化する工夫をした。また、事前アンケートを実施し、自分たちがこれまで経験してきた「らしさ」の押しつけなどの体験を確認しておくこ

とで、導入のワークで「らしさ」の曖昧さを理解するとともに、その結果を共有することで、「らしさ」が社会的につくられたものであるという認識につなげていった。学習の最後に「ジェンダークイズ」を行い、「らしさ」につ

いて学んでもなお、ジェンダーバイアスに縛られた思い込みをしてしまうという体験を持つてくることで、生徒たちが問い続けることを励ますオープンエンドの授業とした。

【2012年度授業構成】

学習内容・学習活動	資料と指導上の留意点
<p>1. 導入 *ワークシートで自分の点数を出してみよう。 ○準備したワークシートに自分の点数を書き込み、「A」「B」それぞれの合計点を出す。 ○自分の点数のA軸とB軸の交差点を確認し、黒板のグラフにシールを貼る。</p> <p>2. 「女／男らしさ」の表から自他の多様性と「らしさ」の偏見に気づく *「A」「B」が何を表すか考えてみよう。 ○Aが「女らしさ」といわれているもの、Bが「男らしさ」といわれているものであることを確認する。 ○その上で、グラフから気づいたことをワークシートに記入する。</p> <p>*気づいたことを発表しよう。</p> <p>予想される回答</p> <ul style="list-style-type: none"> ・男女が明確に二分されず混在している。 ・「A・女らしさ度数」「B・男らしさ度数」のどちらかが0点もしくは満点はいない。 ・「A・女らしさ度数」の方が高い男子、「B・男らしさ度数」の方が高い女子もいる。 <p>*女子で「A・女らしさ度数」が高かったり、男子で「B・男らしさ度数」が高かったりすると、喜ぶ人がいるのはなぜ？逆に、自分の性別と逆の方が点数が高いと残念がる人がいるのはなぜ？ *そもそもここにある「A・女らしさ」「B・男らしさ」の項目自体がおかしいのでは？ ○問いかけに対して考えてみる。</p> <p>3. 「らしさ」の項目を検討することで、それらが現実とは違い、「思いこみ」であることを知る。 ○各項目を順に丁寧に確認していく。 *「やさしい」のって女子だけ？</p>	<p>◆ワークシート（資料1） 教師も得点をつけグラフにシールを貼ってみせる。</p> <p>◆黒板用グラフ（模造紙）とシール シールは男女で色分けするが、「男は青・女は赤」といったステレオ・タイプは避ける。 例) 男子：黄、女子：緑</p> <p>Aが「女らしさ」でBが「男らしさ」ではなく、そのように「いわれているもの」ということを強調する。</p> <p>これらの「らしさ」は思いこみであるということの証左であることを確認する。</p> <p>「中性的」「女々しい」「オネエ」「おかま」などの言葉が出てくることもある。「それってどういうこと？」と質問したりして、人権問題として考える機会にしてもよい。</p> <p>グラフの真ん中あたりに位置づく「中性的」と表現してしまいがちだが、自分の中にも「女らしい」「男らしい」といわれるものが混在しているということを確認する。</p> <p>こうした生徒の反応の中に固定的なジェンダー意識が潜んでいることに留意する。</p> <p>以下のような観点が重要。 ・現在は男女ともに「やさしさ」が求められる時代。</p>

- * 男子は泣いちゃいけないの？
- * 「料理ができる」男女で評価が違うのはなぜ？
- * どんな男子でもどんな女子よりも力があるの？
- * 体力差はしかたがない？
- * 男性と女性は脳の構造が違う？

4. 自分たちのアンケート結果を知る

○事前のアンケートの結果から「男のくせに」「女のくせに」「男だから」「女だから」といわれたことを知り、それらの意識によって自己の選択が狭められていることに気づく。

5. まとめ

○男性にも女性にもいろいろな人がいることを確認し、「らしさ」の枠組みから外れた自他の要素も、誰かと共通する要素も、どちらも大切にすること、「らしさ」の強要によって自他の選択肢が狭まってしまうことは残念であることを確認する。

6. 問題を解き、ジェンダーに関する思いこみの根深さに気づく。

○用意したクイズからひとつ選び、答えを考えさせる。

7. 本時の学習の感想を書く。

- ・「料理人」は男、「料理研究家」は女のイメージ。仕事は男、家事は女といった性別役割観との関連。
- ・「平均」でみれば男女差があるものもある。一方で個人差が隠される。「平均」でみるのが有効なときとそうでないときの区別が重要。合理的正当性のない「区別」は差別である。
- ・脳にだって個人差がある。したがって本質的なものではない。「脳科学」的調査の結果は、「男らしく」「女らしく」育てられた結果を見ているに過ぎない。生物学的本質的差異ではない。

◆アンケート集計プリント

「個性」「自分らしさ」という言葉を強調しない。それが他者とは違う何かをもつことを「らしさ」として強要することになる。もちろん子どもから「個性」「自分らしさ」という言葉は出てくるが、「個性」「自分らしさ」も揺れたり変化していくものであること、その枠組み（キャラ）にしばられることもあることに留意する。

例えば、好きな色、服装、趣味、職業選択、性愛の対象、ライフスタイルなども変化する。

◆ワークシート(資料2)

自分のジェンダー・バイアスに気づくという趣旨であれば他のクイズでもいい。

◆感想用紙

〈授業づくりのプロセス〉

前年度は、前述のワークとは違うものを使用した。「やさしい」「かわいい」「泣かない」「リーダーシップ」「赤いランドセル」「ダンス」「料理」「力仕事」などのカードをグループで話し合いながら男女の枠に分けていく（分けられないもの、意見が分かれたものなどは分割線上など）というワークを行った。このワークの目的は、グループ内や各グループで結果が異なったり、分けきれないカードが多数出てきたりすることなどから、固定的な「らしさ」を問い直すことであった。ワークの結果は予想通り多様なものになったのであるが、その後の教師の指導に、教師本人のジェンダーバイアスが非常に強く影響し、むしろ「らしさ」を強調する形で授業が終わってしまったクラスがあった。これは、「分ける」という作業が、教

師が既に持っているバイアスを教師自身が問い直すことなしに、そのまま表出させることにつながってしまったといえる。

そこで翌年度は、前述のような、すでに「男らしさ/女らしさ」に二分されているもの、その分割線を自分たちの内実や経験を踏まえて問い直すというワークに変更した。

資料1 ワークシート

次のそれぞれの項目に得点をつけて、「A」と「B」両方の合計点を出してみましょう。

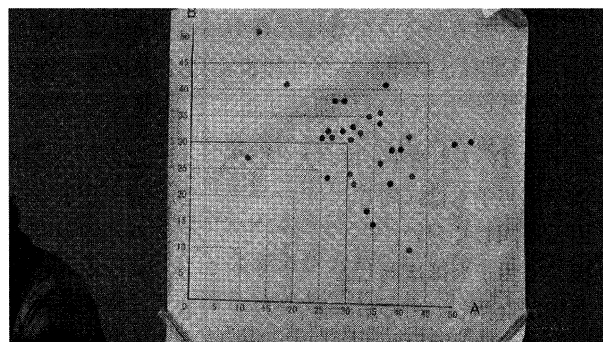
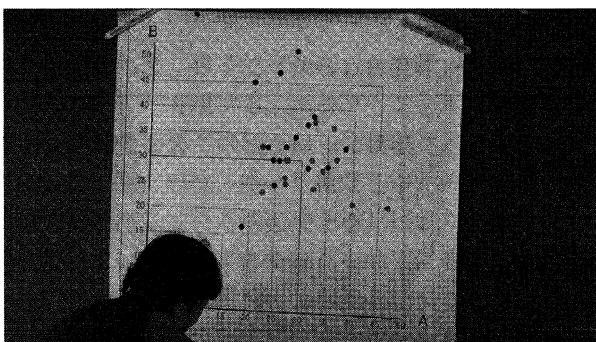
[点数の付け方]

自分によく当てはまる (3点)、やや当てはまる (2点)、やや当てはまらない (1点)、当てはまらない (0点)

A	得点
やさしい／思いやりがある	
部屋がきれい	
言葉づかいが丁寧	
気が弱い	
すぐに泣く	
外見に気を使う	
料理が上手	
力が弱い／軽い物を運ぶ	
静か	
おとなしい	
機械に弱い	
平和的／おだやか	
スポーツが苦手	
ピンク (のもの) が好き	
物事を決めるのに時間がかかる	
好きな人ができても自分からは告白しない	
行儀がいい	
おごってもらう	
音楽が得意	
人を陰で支える／サポートする	
子育てにむいている	
合 計	

B	得点
やさしくない／思いやりがない	
部屋が汚い	
言葉づかいが汚い	
気が強い	
涙をみせない	
外見に気を使わない	
料理が下手	
力が強い／重い物を運ぶ	
うるさい	
活発	
機械に強い	
好戦的／暴力的／乱暴	
スポーツが得意	
青 (のもの) が好き	
決断力がある	
好きな人ができたら自分から告白する	
行儀が悪い	
おごる	
音楽が苦手	
リーダーとなって人を引っ張る	
子育てにむいていない	
合 計	

※伊田広行『はじめて学ぶジェンダー論』(大月書店、2004年、pp23-25)を参考に中学生用に作成



資料2 ジェンダークイズ (例)

Q. 次の①～⑥の文章を、意味がつながるように並べ替え、登場人物の関係を説明してみましょう。

- ①路上で交通事故がありました。
- ②外科医は「息子！ これは私の息子！」とおののきながら叫びました。
- ③重傷の息子の身元を、病院の外科医が確認しました。
- ④父は即死です。
- ⑤息子は入院しました。
- ⑥タンクローリーが、ある男性と、その息子をひきました。

() → () → () → () → () → ()

グラハム・パイク/デイヴィッド・セルビー

『地球市民を育む学習ーGlobal Teacher, Global Learnerー』明石書店、1997年

〈結果〉

このワークの結果から気づいたことを、生徒たちのグループディスカッションを通してあげてもらったところ、以下のようなものが出た（ここでは例として公立中学校のものを挙げる）。

これを見ると、多くの生徒が、自分たちが「らしさ」によって男女に二分しきれない存在であることを確認していると捉えられる。それは教師も同様で、このワークでは、生徒たちが多様であることが明瞭に可視化されるため、教師もその実態に向き合うこととなり、前年度とは違い、バイアスを強く持っている教師のクラスでも、「らしさ」とらわれず多様な存在の尊重というまどめに至った。このことは、このワークの参照元である伊田が設定する「各人は、自分の中に異性性があることを知ることになるでしょう」「男女という区分はあまり現実的に有用ではなく、個人差のほうが強いのということがわかるでしょう」⁷⁾ といった目的に沿うものである。

しかし、生徒たちの言葉に気になるものも同時に含まれている。生徒たちは「真ん中」「中間」「中性」に「集

中」「集まっている」「固まっている」といった言葉を使って、自分たちの分布を表現している。このことは、このワークのあとの教師と生徒とのやりとりにつながっていく。

公立中学校では、ワークとグループディスカッション、生徒たち自身の「らしさ」にまつわる経験の共有と問い直しを終えたあと、日本の年間自殺者数の7割が男性であることから、「男らしさ」とらわれることの問題を提起するために、教師が年間自殺者数である「3万人」というカードを示し、これが何を示す数字かを生徒に質問した。すると、5クラス中4クラスで、男子生徒たちから「オカマ」「オナベ」「ニューハーフ」「性同一性障害」という言葉が発せられた（当然笑いが伴う）。教師は、これらの言葉の使用が人権侵害につながることを、このことについては次年度（2学年）にきちんと学習することという言葉がけをして、解説を続けた。

このことから、生徒たちはこのワークの結果を、本当に自分たちの多様性として捉えているのだろうかという疑問が浮かびあがった。

【生徒が気づいたこと】

<p>【A組】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. けっこう集中してる。 2. 中性的。バランスがとれてる。 3. 大体が30・30に集まっている。極度にかたよっているものもある。 4. みんなABが同じくらい。 5. 30～40に集まっている。 6. 大体真ん中に集中している。 	<p>【B組】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 女子は男らしさに近い人もいて、男子は女らしさに近い人もいる。 2. 男女関係なくちらばっている。 3. 女子の方がまとまっていて、男子は全体的に真ん中が多い。 4. A30～35、B30～35の間ぐらいが男女共に多い。 5. 男女平均的だった。 6. 男女の中間が多かった。 	<p>【C組】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 中央に集中している。 2. みんな男らしい。 3. まんなかにあつまっている。 4. 皆30らへんに固まっている。 5. 男らしい人と女らしい人が少ない。 6. みんな個性がある。
<p>【D組】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 女子っぽい人も男子っぽい人もいた。 2. 女子も男子もほぼ同じ。 3. みんな同じくらい。 4. 女子も男子もほぼ同じ。 5. 男子に女々しいやつがいた。 6. だいたい30～40に集まっている。 	<p>【E組】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 女らしいのが多かった。 2. 34～45までが多かった。 3. みんな女々しい。 4. 男は女っぽい人が多いと思った。 5. クラスの半分が女子より。 6. 男らしさ、女らしさがわかった。 	

Ⅲ. ジェンダー平等を目指す授業づくりの成果と課題

ジェンダー学習の課題として、これまで、生徒自身の問題とつながる（自己を発見、相対化、批判、励ましなどの思考を深める）学習題材、学習方法、領域横断的で継続的な学習の構成が挙げられてきた⁸⁾。また、マニュアル化されたジェンダー学習によって、「教育におけるジェンダー問題が断片化され、矮小化されてとらえられていることはないだろうか」といった懸念や「マニュアルやルーティンワークは、自分自身を投企しなくてすむ行

為」といった批判も挙げられている⁹⁾。さらにそのような授業が、教師が一方的に問題を提起し、解釈し、まとめるという形で、教師と生徒の権威的關係を問わないという問題も指摘されてきた¹⁰⁾。

本報告の授業実践で使用している前述のワークは「マニュアル」に近いものと受け止められよう。たしかに前年度までの「分ける」作業をしたワークでは、担当教師のジェンダーバイアスが非常に色濃く影響した授業の結果となった。つまり、教師自身がこのジェンダー問題に「投企しなくてすむ」こととなったのだ。

しかし、翌年度のくらしさ>の得点ワークは、作業者（生徒たち）の多様性を可視化させる目的で導入した。ワークの結果（グラフ）では、男女が二分されず混在する形で個人が点在した。それは生徒たちが多様であるということを示した。それを教師が目当たりにより、授業の着地点も性別にこだわらない「多様性の尊重」へと至った。強くジェンダーバイアスを持つ教師が行った授業でも、そのような結果となった。教師は、生徒の多様さを知ること、自分自身のジェンダー観を問い直さざるを得なくなったのである。つまり、多様性を可視化するワークであれば、ジェンダーをめぐる問題に自己を投企することを、教師に迫るものとなるのだ¹¹⁾。

一方、生徒たちはこのワークを通して、自分たちが「真ん中」「中間」「中性」に「集中」「集まっている」と表現した。それと結びつく形で、「オカマ」（オナベ、ニューハーフ、性同一性障害）という言葉が生徒から発せられた。生徒たちはこのワークを行ったことで、「人間は『中性的』な人が多い」ということを学んでいるのではないだろうか。だとすればこれは、生徒にとっての「多様化の可視化」になっているのかという疑問が残る。

このくらしさ>得点ワークは、個人個人の「ちらばり」は可視化される。しかし人によってどの項目がどのように違っているのかということは見えない。個人の中での多様性も見えない。したがって、近くにあるものはまとめて「同じ」と捉えられる。そしてそれが「男らしさ度数」と「女らしさ度数」の「真ん中」にあるので「中性」と認識される。そしてそれが「オカマ」と変換される。その時点で、自分たちとは遠く離れた存在となり、笑いの対象となる。特にそれは男子生徒たちの間で共有される。

また生徒たちは、男子で「女らしさ度数」が高いことを「女々しい」と表現する。ホモソーシャルな関係は、性差別と同性愛嫌悪が両輪となって構築されるという¹²⁾。まさにここに見たのは、男子生徒たちがホモソーシャルな関係を再生産している場面である。つまり、生徒たちが既に持っていたバイアスや偏見を如実に表面化させる働きを、この授業構成が持っていたということである。

しかし問題は、せっかく出てきた生徒たちの言葉を丁寧に広い、それらについて生徒たちと一緒に考える機会にできなかったことである。教師は、生徒たちの差別的な言葉について人権侵害であることは指摘しているが、それがなぜなのかなど、十分な時間をとることはできなかった。それはもちろん、本時の時間の制約がもっとも大きな原因であるが、この性教育全体の構想への反省も促すこととなった。「多様な性」についての学習は第2学年で行う構成だということもあり、来年度の学習課題として示すに留まり、深めることをしなかった。しかし生徒たちはすでに性差別的なジェンダー観と同性愛嫌悪を内面化し、ホモソーシャルな関係を形成している。したがって、「性的指向」や「性別自認」が人権の問題である

ということを知るための「多様な性」についての学びは、「基礎的なジェンダーの学び」のあとに位置づけられるものではなく、「多様な性」についての学びこそ、性を学ぶ際の基礎として位置づけられる必要があるということが、生徒の学習課題から考えても明らかとなった。具体的には、第1学年で、「多様な性」について学習することの必要性を、教師自身が認識することとなった。

IV. おわりに

21世紀に入ってからジェンダー・バックラッシュによって、「ジェンダーフリー教育」という言葉はほとんど使われなくなったが、この「ジェンダーフリー教育」が登場したときに提示された、具体的な教育課題は極めて重要なものだったといえる。それは、「隠れたカリキュラム」、特に教師の持つジェンダーバイアス（性別に関する偏見）の問い直しと解消というものであった。「隠れたカリキュラム」の典型的な問題として男女別名簿があげられ、男女混合名簿も推奨されていた時期もあった。

「隠れたカリキュラム」の問題、その中でも特に「男女の区別」の問題は極めて重要であるにも関わらず、男女の区別は当然のように学校文化の中に浸透している。実際、「男女の区別」は「差別」ではなく、ある程度必要だと考えられており、学校では、「男子」「女子」という呼びかけは頻繁に使われ、男女別の席順、男女別名簿は、特に「管理のしやすさ」という観点から当然のように考えられている。教師自身も男女の区別を疑問視することなく、男女という枠組みで子どもたちを常に見ることに慣れている。そうした学校文化の中で、教師がジェンダーバイアスを内面化することは当然のことである。

もちろん、あらゆる区別をなくすべきだということではない。しかし、「本当に必要な区別はどれだけあるのか」「男女の区別はどこまで必要なのか」といった問い直しは、ステレオタイプの解消においては極めて重要な課題となる。木村涼子は『学校文化とジェンダー』の中で、『性別分離』は『中立』のようにみえて、男女の不平等をごく自然なもののみならず子どもたちを方向づけるための基盤づくりのはたらきをしている。『男の子はこっち、女の子はあっち』『男の子は〇〇、女の子は〇〇』と呼びかけるおとなの行動は、性別を基本的かつ自明の分類カテゴリーとする認識枠組みを構成し、固定的な性役割や男性優位の考え方などのセクシズム・イデオロギーの浸透を容易にする」と述べている¹³⁾。つまり、常に区別され、その区別が当然とされている環境の中では、その区別の中に「差別」が組み込まれても、その「差別」に疑問を持たずに受け入れていくことになるというのである。だからこそ、「区別ならいい」といったレベルではなく、「必要のない区別は差別の基盤をつくり出ししている」という認識が必要不可欠だといえる。

さらに言えば、「区別されない」ことによって育まれる関係性は、硬直的な男女の区別からの解放でもあり、男

とか女とかではなく、一人ひとりの違いを大切に、多様性を認め合う関係性を作ることにもつながる。それは、多様な性を生きる子どもたちの人権を侵害しない関係性をつくっていくことを可能するのだといえる。

※授業研究にご協力いただきました楠裕子さん、樋上典子さん、両先生の学校に心より感謝申し上げます。

※本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））課題番号20531042（研究代表者：田代美江子）の成果の一部である。

※本稿は共同研究者と議論を重ねた上、I、IVを主に田代美江子が、II、IIIを渡辺大輔が執筆を担当した。

- 1) ジェンダーギャップ指数は、世界経済フォーラムが毎年公表しているもので、各国の女性の地位を、経済、教育、政治、健康の4分野で分析し、「男女格差」を表したものである。2011年は98位、2012年は101位であった。
- 2) 全文は <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cedaw/docs/co/CEDAW.C.JPN.CO.6.pdf> (2013年10月22日アクセス)、日本語訳は、内閣府『男女共同参画白書 平成23年版』の「仮約」参照。
- 3) 「バックラッシュ」とは、ジェンダー・バックラッシュのことで、ジェンダー・バッシングともいう。バックラッシュとは、ジェンダー平等・男女共同参画の施策が進むことに対する組織的な攻撃であり、この動きによって、日本のジェンダー平等への取り組みは足踏み、あるいは後退を余儀なくされることになった。バックラッシュは、各自治体の男女共同参画条例、ジェンダー平等を前提とする性教育、日本軍「慰安婦」の教科書記述への攻撃などといった具体的な形を取りながら、旧教育基本法の第5条（男女共学規定）の削除にまで及んだ。
- 4) この他にも重要な事項として、旧教育基本法の改定にあたり第5条男女平等規定が削除されたことに強い懸念が示され、男女平等の推進を教育基本法に再度位置づけることが強く求められている。
- 5) 2009年に“人間と性”教育研究協議会（以下、性教協）のメンバーとなっている教員への調査では、70%が性教育を進める時の問題として「時間の確保が難しい」と答えていた。詳細は、Mieko TASHIRO, Kaori USHITORA, Daisuke WATANABE "The Actual Situation of Sexuality Education in Japan and its Problems" 埼玉大学紀要教育学部第60巻第1号、2011、pp. 9-22.
- 6) 良香織「性教育の実態に関する調査」“人間と性”教育研究協議会編『季刊セクシュアリティ』No. 42、2009年、p. 110.
- 7) 伊田広行『はじめて学ぶジェンダー論』大月書店、2004年、p. 25.
- 8) 荒井紀子ほか「高校家庭科におけるジェンダーを視点とした授業の構造化とその実践に関する研究（第1報）

ー授業の構造化の視点と内容構成ー」『日本家庭科教育学会誌』第45巻第2号、2002年7月ほか。

- 9) 片岡洋子「ジェンダーに意識的な教育実践は何をひらくか」『唯物論研究年誌 第11号 ジェンダー概念がひらく視界ーバックラッシュを超えて』青木書店、2006年。
- 10) 山田綾「教育内容の編み直しと参加ージェンダーと学びー」『教育方法学研究』第21巻、1995年。
- 11) ワークの結果が男女で分かれがちなクラスもあった（女性度は男女のちらばりがあったが、男性度に関しては男子が高得点で女子が低得点であった。このクラスはあまり男女の仲がよくなく、男子が教室を支配する傾向が見られた。この実践を通して、担任教師がクラスの課題をジェンダーの視点で問い直すことが可能となった。
- 12) 竹村和子『愛についてーアイデンティティと欲望の政治学』岩波書店、2002年。
- 13) 木村涼子『学校分化とジェンダー』勁草書房、1999年、p. 31.