

■研究論文

ジェンダー・フリー教育の水脈を求めて

～雑誌『婦人教師』の時代～

岸澤 初美 (立教大学兼任講師)

はじめに

1960年代末に起きた第二派フェミニズムの世界的な運動、そして1975年の国際女性年を起点とする国際的な女性政策の潮流は、日本の学校教育にも大きな影響を与えた。女性学の勃興による「ジェンダー」の発見は、「女子教育」というそれまでの概念枠を取り払い、女子および男子を対象とする両性への教育概念へと変貌し、90年代には、「ジェンダー・フリー教育」などと呼ばれるに至った。だがこの時期80年代から90年代始めまで、この従来の女子教育に替わるものを男女平等教育と呼称していた。「男女平等教育」という言葉¹は今日でも使われ続けているが、解釈は一枚岩ではない。「平等」を「男女の差異は特性であり、同等かつ対等なもの」と解釈する立場と、教育における「平等」の内容は「同一」であるべきだと解釈する立場がある。しかし、ジェンダーという概念は、男女の差異を本質的な特性とは見ずに社会的に構築されたものと見なす立場であるから、「ジェンダー・フリー教育」とは、この前者の解釈には属さない。

『男女平等教育今まで、これから』(櫛田 2002)では、男女平等教育の歴史として、戦後GHQの関与によって成立した教育基本法に基づく男女共学制と、家庭科の男女共学化を挙げている。制度とカリキュラムにおける男女の同一を求め、実現してきた過程がこれまでの男女平等教育であるという。ここでは平等は同一の教育内容を示している。筆者が当事者の一人としてジェンダー規範の相対化を企図する男女平等教育(実はジェンダー・フリー教育の一つであるが)を提起した²90年代前半「ねらうところは男女の同一化であるか」との質問が頻発したことがあった。男女共学、カリキュラムの男女同一化から拡大敷衍して解釈すれば、このような疑問が出てくるのも肯ける。

90年代を席卷した「ジェンダー・フリー教育」は、上記の男女平等教育の系譜に位置するのか、異なるものなのか。和製英語を冠するこの「ジェンダー・フリー教育」は何故流布したのか、しかし、実際、教育現場では、教科・領域論や教員組合の運動スローガンにも「男女平等教育」でさえ80年代位まで登場しなかったのではないか。

I. 問題設定と方法

2000年を超えて以来、ジェンダー・フリー教育や性教育実践に対するバッシングが激しいが、「ジェンダー・フリー教育」という実践は全く影を潜めたのであろうか。男女平等教育や、男女共生教育、ジェンダー・エクイティ教育、ジェンダー教育、フェミニズム教育等の名をもって地域や教科、校種などにより使い分けられ標榜されてきている。しかし、バッシングに象徴されるように、流通したのは「ジェンダー・フリー」や「ジェンダー・フリー教育」であった。

ジェンダー・フリー教育として最も流布したのは地方行政や個々の学校における、男女別名簿から男女混合名簿への転換と男女共同参画政策による副読本やリーフレットの作成などである。ジェンダー・

フリーをテーマとした男女平等教育研究指定校全国発表という時代もあった。問題提起をスタイルとした「ジェンダー・フリー」の提唱は、学校環境や学校慣行、学校文化のジェンダー・バイアスを是正するという「了解」に基づいて、隠れたカリキュラムを変革するという共通認識で進んでいった。だが、それらの多くは「隠れて」はいても比較的わかりやすい「かたち」だったように思われる。学校文化や性役割の見直しを子どもとともに気づき、変革するだけでなく、ジェンダー・フリー教育のもう一つのコンセプトは、教室での教師自身による「ジェンダー」の日常実践を問うことである。教師と子ども、子ども同士の相互作用、相互行為の空間、即ち学校空間、教室空間における「ジェンダー」の実践の内実である。明示的カリキュラムだけでなく、「隠れたカリキュラム」が支配するこの空間には、性差別だけでなく、男女平等のメッセージも伝えられる（氏原 1996）。ジェンダー規範や偏見を解放するような意図的介入、又は非介入という「指導言説」の有無、そして方向性と内容が問われることになる。教条主義的なジェンダー・フリー知が既存して、ルーティン授業でそれを伝達することではない。偶発的な、或いは作為的な「事態」への直面のプロセスから、何が男女平等なのか、「ジェンダー・フリー」なのか、試行錯誤しつつ選択せざるを得ないのが「教室」である。この授業実践、学級実践は、個人的日常的に営為が積み重ねられるものであり、発表されない限り、認知が困難な場合が多い。

本稿ではジェンダー・フリー教育のこの側面に注目する。「ジェンダー・フリー教育」実践の原点はあるか。先駆となるような、教師の主體的な実践は見出せるか。いつの時代に注目したらよいか。近似的研究としては、戦後直後の男女共学創始期において男女混合座席の実践記録を発掘したもの（亀口 2001）やジェンダー・エクイティ教育は、戦後の女子特性論を基にした教育が転回したものとして1960年代京都の高等学校での家庭科実践をとりあげた（朴木 2001）ものがある。

筆者は、1967年から1974年まで発刊された月刊雑誌『婦人教師』（明治図書刊）を取り上げてみたい。

もとより、誌名のとおり、女性教師をエンパワーメントするための雑誌である。1970年前後のフェミニズムやそれに基づく教育論、実践論などを期待して、一時ではあったが、筆者が定期購読者であったという経緯もある。教育総合雑誌や教科・領域に特化した他の多くの学校教育関連雑誌の中で、「婦人」というジェンダー・タームを冠しているのは稀であった。1967年5月、今日では死語となった「婦人」はあえて付けられた。創刊号の編集後記では、一つには女性の進出を背景に「女教師」という呼称の古きイメージを打破したいこと、二つには、差別感情を醸し出して男教師と異質の教師であることをうたうことへの抵抗、更に「婦人特有の困難を直視しどう解決していくか知恵を出し合える場」「婦人教師の発言の場」を期待して創刊したという。これについて読者の側からは、“婦人教師”の“婦人”が一日も早く歴史のかなたへ消え去ることや「婦人教師」というタイトルの雑誌が不要になることを願いながら雑誌を支持するという意見が“読者の声”欄に寄せられている（1967年7月及び8月号）。雑誌タイトルについての議論は、時代性を含み複雑な心情が含まれているように伺えた。

『婦人教師』特集タイトル一覧

(表1)

67年5月	教育者としての婦人	71年1月	子どもの成長・発達を阻害するものは何か
6月	婦人教師の男教師観、男教師の婦人教師観	2月	障害児教育と子どもの権利
7月	教師として、妻として、母として	3月	教育と公害
8月	父母との結びつき	4月	家庭科教育の改造は可能か
9月	婦人教師と教育研究活動	5月	現代の性教育論
10月	学校づくりと婦人教師	6月	激変する地域社会と教育
11月	母性と教育実践	7月	婦人教師と生きがい
12月	婦人教師と主体性の確立	8月	現代における問題児と教育
68年1月	年代別婦人教師の生活と意見	9月	わかる授業の創造
2月	婦人教師・谷間からのうったえ	10月	中教審答申と現場教師
3月	独身婦人教師の手記	11月	転機に立つ幼児教育
4月	聖職意識	12月	新教科書実践上の問題点
5月	教師の変革と子どもの変革	72年1月	教育の原点としての障害児教育
6月	婦人教師解放宣言	2月	子どもの学習権の保障と教育研究の自由
7月	婦人問題と婦人教師	3月	成績評価と進路指導
8月	婦人教師の実力	4月	私の学級集団づくりー相互教育空間の創造
9月	新学習指導要領をどうとらえるか	5月	選別・差別の教育体制からの解放
10月	現代の子ども観とその指導	6月	学習し創造する主体の形成
11月	男女共学の功罪	7月	教育労働の再検討
12月	専門性をどう身につけるか	8月	戦争体験の継承
69年1月	指導要領の拘束性と教師の主体性	9月	公害の本質をどう教えるか
2月	学習意欲を高める授業の方法	10月	「能力主義」の克服と教育実践
3月	婦人と教育	11月	生涯教育論と学校教育
4月	教育の中の危機感とその克服	12月	生徒と教師ーその関係の変革
5月	婦人教師の結婚問題	73年1月	どうしたら学校は楽しくなるか
6月	教育活動で性差は障害となっているか	2月	現代PTA論
7月	学力評価と人間評価	3月	教師＝専門職論の再検討
8月	戦後教育の成功と失敗	4月	新任教師に語るーいま教師に何ができるか
9月	女性の解放と性	5月	子どもの現実と教育
10月	女性はどう生きたいか	6月	子どもの体と教育
11月	婦人教師の力量を生かす学校組織	7月	戦後教育実践者論
12月	婦人教師先輩と後輩の間	8月	「学校」を問いかえす
70年1月	教育の中の男女差別	9月	学校教育と学習塾
2月	現代を生きる教師の責任と抱負	10月	選別としての評価を問う
3月	教育の社会化と育児休暇	11月	生活から教育を問いかえす
4月	労働婦人の健康と老後の問題	12月	子どもとかわる思想と行動
5月	70年代の性教育	74年1月	進路指導の現状と教師の役割
6月	女教師自身の女教師論	2月	道徳教育の実態と子どもの解放
7月	父母の教育要求と教職の専門性	3月	教師の仕事ー本務・雑務論の再検討
8月	幼児教育の現状と問題点		
9月	教育の多様化と機会均等		
10月	婦人教師は今、何を学ぶべきか		
11月	情報化社会の自己学習		
12月	女性にとって家庭とは何か		

毎号の特集をみてみよう。8年間に全83巻発刊された『婦人教師』の毎号の特集タイトルを一覧表(表1)に作成すると、創刊時の議論を反映したかのように、「婦人教師」というタームは消滅していく。せいぜい1970年代までなのが興味深いところである。以降終刊まで特集タイトルはジェンダー・レスなもの一般的となる。

ともあれ、前記の編集後記では、「教育界への婦人の進出と発展を期待しての企画」、「今までとかく閉

ざされがちであった。婦人教師の発言の場ともなればと思ったから」とも述べられていることから、本稿では女性（男性）教師による教室実践の記述の存在を期待し、抽出を試みる。抽出する「ジェンダー」の教室実践とは、「女子（女生徒）の問題」「男子（男生徒）の問題」そして「クラスでの男女の社会的な関係性」に意識的・無意識的に目をとめ、描写された教育実践をいう。個別実践の内容分析を主眼とし、数量的処理は行わない。

まず学級でのジェンダーにかかわる実践の描写に関連すると思われるキーワードを選定し、全ての号の記事の中から文章中に複数のキーワードが見られるものをスクリーニングした。キーワードは、次の語群とした。

男子、女子、女の子、男の子、女生徒、男生徒、男、女
男女、クラス、学校、先生、君、さん、僕、わたし

記事ごとに複写し、記事の種類を分類すると

- (1) 連載・シリーズものエッセイ
- (2) 特集記事を含めた様々なトピックの単発記事

(2)を更に分類しようとしても性教育論や女子教育論、男女共学論、家庭科論、学級づくり・・・と多岐に渡った記事から成っている。描かれている学校現場も幼児教育から小、中、高校まで遍在していた。

キーワードのみで記事を抽出してみたが、本稿の目的から重要なことは、断片的にせよ記述されている学級実践が、ジェンダーにかかわる実践か否かという点である。1回目にスクリーニングした記事をもう一度「ジェンダーに関するやりとりがあるか」「ジェンダーにかかわる子どものつぶやきや教師の問いかけがあるかどうか」吟味し、再抽出する必要がある。教室実践のやりとりが記録されていても、ジェンダーにかかわる内容でない場合は、本稿での検討対象とはしない。(1)の連載記事には「学級だより」や授業記録などが含まれており、今回は、(1)を主に対象としてジェンダーの学級実践に係わると思われる記事を抜き出し、実践の中身を検討してみたい。

Ⅱ. 『婦人教師』に見る「ジェンダー」の教室実践

上記(1)に分類した連載・シリーズ記事とは以下のものである。

- ① 1967年5月～1968年7月（9月）連載16回
「今月の教室から」
- ② 1971年7月～1972年6月連載12回
「教室だより～六の二号日誌～」
- ③ 1971年12月～1972年9月まで6回シリーズ
「リレー連載～誌上公開・文学の授業～」

①は、教室での教科指導や生活指導、学級運営等に直接関わる読者からの寄稿エッセイである。②は

教師による1年間の学級日誌、③は教科・国語の授業記録を公開したもの、①より順に記事からの抜粋により詳細を追う。これらの中にどのようなジェンダーの教室実践が見られるだろうか。

～今月の教室から～

(表2)

年月号	エッセイタイトル	年月号	エッセイタイトル
67年5月号	・猫と子どもと先生と	10月	・正の数・負の数の指導の中で
	・仕事とたたかう日々		・家庭科をみつめて
	・ほんものの数学を教える喜び		・保育所とともに
	・幼稚園児とともに — 私の生活ノートから	デリカシーとテレ	
6月号	・子どもの可能性を信じて歩む 「陸の孤島」の教師	11月号	・3年生を考える
	・幼稚園児とともに — 働くおかあさんと幼稚園 教師との往復書簡		・一番悪いのは誰か ・住宅地の父母・子ども・教師
7月号	・迷いの日々	12月号	・はじめて「先生！」と呼ばれて
	・水害のないくらしがしたい		・日々の断片から
	・働くおかあさんと幼稚園教師との往復書簡		・仲間づくりのむずかしさ ・ある日の日記から
8月号	・かぎりある身の力ためさん — プレハブ教室に住んで	68年1月号	・18年目のチャンスに賭けて
	・「夕張のアルプス」の子らと歩む	2月号	・子どもらしさを
	・一年生とともに		・幼稚園児とともに — 3歳児に変革教育される
	・読書感想文指導の中で	3月号	・音楽教師の記録
	・働くおかあさんと幼稚園教師との往復書簡	4月号	・子どもをみつめながら
9月号	・ベッチョのこと	5月号	・教育実践の中から ・無知は犯罪である
	・情熱を子どもにぶつけて	6月号	・ランドセル廃止の教育論
	・可能性の芽を育む水滴		・二年生の子どもたち
	・授業に生きる	7月号	・春遠い道 — <18トリソミー症候群と 診断されたY子>
	・班学習を育てる		10月号
	・働くおかあさんと幼稚園教師との往復書簡		

i 今月の教室から

「今月の教室から」という連載は、雑誌の創刊当初から企画されており、1年3ヶ月の間毎月全国各地の読者から寄稿された教室実践報告のエッセイである。エッセイの全タイトルを(表2)にまとめたが、41編のタイトルからは学級のジェンダー問題を描いていると思われるものはほとんど無いに等しい。しかし抽出したエッセイの多くは、創刊年に掲載されたものが多く、学級を持って初めて子どもたちの「ジェンダー」実態を認識させられ、「指導」に戸惑う教師の様子が表れていた。

始業式の日にかかせた自己紹介の作文で

——「ぼくはむねをどきどきさせて待っていた。『どうぞ男の先生に当たりますように』一生けんめい祈ったかいもなく、女の先生にあたってしまった。ぼくは『ああ、ゆめも希望もないよ』とがっかりしてしまった。その日、一日中しょげていたので母に『男の先生ばかりが先生じ

やないよ』としかられてしまった。」—中略—そこで思い出したのは前年度の終わりにとつたアンケートのことだった。それは「どんなタイプの先生に受け持たれたいか」というテーマで、それには次のような順序で挙げられていた。

- 1 若い男の先生
- 2 一しょによく遊んでくれる先生
- 3 体育をよくしてくれる先生 以下略

(’67年7月号)

ショックを受けてしまった女性教師の例である。女の教師は好ましい教師の条件を全て裏返した存在として、高学年男子児童に写っているのではないか。しかし、それらは何も女の先生だけに限られたことではない。しかし母性として児童を理解している、授業さえ落ち度がなければとうぬぼれがあるのではないかと反省し、「必ず卒業時には女の先生に対する認識を改めさせる」と意気込む。得意の音楽の授業を通して子どもと触れ合い、「先生、時間割どおり音楽をして下さい」と子どもから望まれるようになった。だが、この教師は、自分は児童の機嫌を取っているのではないかと「迷いながら」実践を続けている。

初めて先生と呼ばれた新卒の教師は、小学3年生の児童を生き生きと描き出している。特徴的なのは、常に男の子、女の子という視点でクラスを見ていることである。

——女の子も男の子も、にこにこして、ほっとしたものだ。

——男の子たちや女の子までも、「チェツ、チェツ」といいだす。

——男の子たちは、すぐけんかをしだす。女の子たちは、すぐ泣き出す。

——ピアノをひきはじめたが、女の子の5、6人ほどしか歌わない、男の子は足を横に出して隣の子と堂々としゃべっている。—中略—完全にわたしの負けだ。涙が出て仕方がなかった。すると女の子も泣き出した。私は「音楽の嫌いな子は正直に手を挙げなさい」というと大半の男の子が手を挙げた。

——「先生、〇くんはなんにも私の言うことを聞いてくれません。給食のあとしまつもしないで遊んでいます。男の人がなんにもしない」と半分泣きそうに言う。—中略—それで私は、「女の人がする分だけして、あとはそのままにしておきなさい」と言った。—中略—同じ班の女の子も「私たちは損です。男の人たちは何もしません」と。

——きょうも、そうじの時間、男の子たちがそうじもしないで、3人ずつ肩を組んで、お祭りの酔ったまねをしながら「アライヤサカサー」とはやしている。女の子たちは、すぐく文句をいって怒っている。でも男の子たちはやめようとしなない。

——週番の人がまわってきて、2、3人の男の子が注意されている。それをみると、アアとため息が出てくる。まだまだだなと思う。

(’67年12月号)

この若い教師が、鼻をたらしした子の鼻をかみ、乱れた髪の毛をとかしてやったりすると、子どもから「先生」ではなくて「幼稚園のおねえちゃん」と呼ばれた。休み時間は男の子たちとすもうをしたり、オルガンをひいて歌をうたったり、クラスで事件が起きるとみんなで考えさせた。この時代のこのクラ

スは「学級の荒れ」ではない。幼い子どもがむき出しの「ジェンダー」で新卒の若い教師に暴れている。「子どもって無邪気だ」と言いつつ、無邪気な「ジェンダー」に足をとられ、手をこまぬいている。まだこの時代には、子どもたちの「無邪気さ」は幼い時から育てられてきた男女のあり方について社会の秩序を学習した結果であると認識するには早計過ぎる。教師経験の未熟さからくる指導技術不足だと「反省」し、「まだまだだな」とため息をつくことになった。他の若い、女性の、また男性の教師はどうだったのだろうか、疑問もわいてくる。

——6年2組、児童数は32人。教室には個人机が6列に並んでいる。まず席を決めることが問題になった。

- ① 身長順に席につく
- ② 男子・女子それぞれのグループを作る。
- ③ 男女混合のグループをつくる。

いろいろな意見が出たが、結論としては出席簿順で男子2名女子2名、計4名を単位として8グループにすることになった。その理由としては、

○学級その他すべての学級生活で男子、女子それぞれの特性を生かし、協力していくことが必要だ。

(’67年9月号)

学級会で席決めを議題にし、男女混合のグループを作って座るという合議となったが、児童が「特性」という言葉を使ったのではなく、この場合教師が「特性」という用語でまとめたのだと思われる。体裁上、男女別になりたがるこの年齢の子どもが、男女の協力という道德上のタテマエを持ち出し「男女の違いの尊重」を述べたようにも想像される。男女は特性が異なるという特性論を支持する教師にとっては満点の決定であろうか。これをもって「男女平等教育」を実践したと収まるとするならあまりにお粗末だとするのは、今日の見方に過ぎるか。

小学校2年生の班ノートの実践では、絞り切っていない雑巾のしずくから次のような話し合いが起きたことが記録されている。

——「きばってしぼっても水がでるんです」

「男の子は、うでが強いけど、私らあは弱いで、ようしぼりません」

「しんけん、しぼっとるか」

「しんけんしぼっとるけど、でるんや」

「うでの強い子に、しぼってほしいと思います」

「そしたらこれからしぼってあげるでそういってください」

T「男の子だけでなく、先生も手つたいますから言って下さい」

(’67年9月号)

各発言の性別は書かれていないが、見当はつく話し合いである。絞りきれなかった雑巾の言い訳をしているのは女の子で、これから手伝うと言っているのは男の子であろう。実際小学2年生位では、雑巾を絞る力など男女に差はないが、男の子は腕力が強く女の子は弱くて絞れないという女の子のジェンダ

一言説は、男子よりも側で聴いている教師に対して説得力を持ったようだ。この生活指導実践には、異論も多いのではないか。今日では少ないかもしれないが、従来、女の子は家庭で手伝いをよくしており、雑巾を絞ることなど得意の子が多く、むしろ男子の方が経験が少ないというケースに直面した教師も多いに違いないのだ。経験の少ない子ども、握力の弱い子どもという個々の問題を男女の性質（ここでは生来の性差）に還元してしまい、男女は身体的に異なる→男は強く女は弱い→男は弱い女を助けるべきという「男女平等教育」が行われている。「うでの強い子に、しばってほしい」と発言した子どもは、「うでの強い男の子」とは云っていない。教師にジェンダー・フリーの見方、男女特性論に縛られない見方があったら、この発言からジェンダー・フリーに「開いていける」ような別の展開の可能性があった。

しかし、特性論に強く影響されている教師がすべてではない。小学校で家庭科専科を担当している教師は、子どもから「おばさん、ラーメン」などとおばさん呼ばわりされながら、実習の楽しさを味あわせ、食育、栄養学習を指導する。その過程で、

——男だから・女だからと性別によって分かれると思われている一般的評価は、子どもの実習面ではありませんでした。同じように真剣に煮干しの内臓を取り除き、火加減を見ていました。

それはまた、台拭きを縫うときも、器用・不器用を越えて、その子自身のものとして、仕上げていました。Aくんは女の子よりじょうずに。Nくんは、2枚も作り上げました。

（'67年10月号）

女の子は家庭科が得意で、男の子は苦手であろうという性別評価は、妥当しないことに気づいた。男の仕事、女の仕事という枠組みで、自分には関係のない技能と認知している男の子の眠っている技能を喚起し、学習させた結果かもしれない。男の子の方が「上手である」とまで結論付けるのは危険である。女の子は「女の子なのだからできなくては」というプレッシャーに苛まれているのだから。

教師が意図せずとも、自然発生的に「男女別行為、習慣」が破られるときもある。

小学3年生の学級会の提案箱に「野球チームを作って試合をしたい」という議題が登場した。練習はグループで、よく知らない人には教えてあげたい人が教えることなどが決まり、

——次の日から女の子もまじって、休み時間や放課後になるとあちこちでボールを追いかけられるようになった。「先生、女の子の面倒見きれないよ」などと愚痴をこぼしながら、それでも何度も投げては取ってやり根気よくけっこう夏休みに入るまで続けた。

（'67年12月号）

教師の介入なしに、ここでは女子が練習に参加し、男子も女子を排除せずに楽しんでいる。実際の試合は、女の子は応援を志願している。この学級実践記録の主眼は、試合への出場をめぐっての、男の子同士のいじめ問題であった。母親をも巻き込んでの話し合いで、登校拒否や転校という事態は回避できた。学級の子どもの成長に快くしていた教師は、「取り残されてしまいそうな子」の存在を忘れてしまったと事件を振り返っているが、今日の視点からは同性間のトラブルも、自己中心性や仲間づくりといっ

た学級指導や道徳の徳目といった次元からではなく「ジェンダー」の問題として捉える視点があってもよいのではないか。1967年のこの顛末は、21世紀の現在でも全く起き得ないとは云えない。更に、もし、教師が意図的に、女子も応援だけではなく試合に参加させようという介入をした場合には、この事例もまた、全く違う展開に至ったかもしれないのである。

「男女平等」をことさら意識するか否かにかかわらず、子どもから問題をつきつけられる場合もある。

——思わずぐくとなった文なのです。

女の子と、男の子が、なぜ、べつべつにあそぶのですか。おんなしにあそんだらよいと思いますが、女の子が男の子に、いっしょにあそんでくれないと知っているから女の子どうしあそぶのですね
Y(男)

Yくんの作文のことですが——なぜ男の子といっしょにあそばないかは、女の子が、男の子のボールあそびに入れてもらっても、きつくあてられたり、女の子がようけなかったらわらったりするからです。
K(女)

二人の作文から学級会を開いたところ、一緒に遊びたい子、遊んだ方がよいという意見が意外に多かった。話し合いの結果、女の子にほうる時は、かげんをしてほうるということになった。たったこれだけのことで、みんなで解決したたいせつなことだった。

(’68年6月号)

上記の小学2年生の男女の作文に「思わずぐくとなった」担任教師の感性は、今日のジェンダー感覚に近いものなのか、弱い女の子が男子にいじめを受けていると判断した危機意識なのかは微妙である。一人の男の子の問題提起に一人の女の子が回答した。重要性を察した教師は学級会を開いて話し合わせようという介入を選択した。「意外にも」つまり教師のそれまでの観念(男女は異なるのだから男女は一緒に遊びたがらない)を子どもたちは否定し、男女一緒に遊びたいという善意志を確認し合い、単純な「取引」で合議した。「たったこれだけのこと」でも、むしろ子どもは教師の偏見を砕いたのである。だが21世紀の視点からは、女子にハンディをつけて遊ぶという“条件”はジェンダー・フリーを支援する教師として、適切な解決策かどうかは大いに疑問が残る。

男の子は、「いっしょにあそぶ」と言っているが、女の子は「入れてもらっても」と言っている。男女が一緒に遊ぶことは、男の子の遊びにハンディをつけてもらった女子が入れてもらうことになったのである。これが男女平等だろうか。大人社会の縮図である。40年後の今の校庭は、全く様変わりしていることを期待したいものである。やがて女の子たちの心に不満が蓄積し、再度男女別に遊ぶようになるかもしれない。状況によって「ハンディ」も必要だが「男の子の遊び」だけではなく、「女の子の遊び」を男女一緒に遊び楽しむことがあってよい。そうして初めて、「男女一緒」の遊びになるのではないか。そのための支援が、ジェンダー・フリー教育であるだろう。

ii 教室だより～六の二号日誌から

1971年7月号から連載された「六の二号日誌」は、1970年(昭和45年)の4月から翌年3月までの6年

2組 W・K級³の教室だより、学級日誌である。転任校で、持ち上がりではない6年生を担当したW（敬称略）は、実は何度も6年生を受け持ったことのあるベテラン教師らしい。

始業式の翌日、新担任Wは、「六の二号」という飛行機の自らは機長であり、卒業という目的地に機長の冷静さを持って送り届けると宣言した。Wにとってこのクラスは、

——男子は、テレビやマンガが好きで切手を集めているとか、どこと行ってかわったことのないふつうの男の子たちであった。
女子の声はほとんど聞き取れなかった。勉強やスポーツはあまり好きではないけれど、これからはいっしょうけんめいやりたいというような内容が多かった。 （'71年7月号）

自分が過去に受け持った組は、男子も女子もいろいろなことで優勝し、最高記録を出してくれたと子どもたちに話すと、

——先生、この組は何をやってもだめなんです。どの組にもみんな負けちゃうんですよ。とくに女子が弱いんです。 （'71年9月号）

と返ってくる。なるほど休み時間になると

——先生、私、太陽にあたるとすぐ頭が痛くなるんです。それでもやはり休み時間外へ出なくてはいけないのでしょうか
——他のクラスの女の子たちは円陣を組んでバレーボールをしたり、思いっきり遊びまわっているのに、外へ出て遊んだってつまらないもの、疲れるだけだもの、という考え方のもとに外に出ない17名の女の子たち （'71年9月号）

二の句が告げられないほど驚きながら、担任Wは「動いた」。女の子を外へ追い出し、一緒になって6年生に「鬼ごっこ」を教えたのだ。すぐにつかまってしまったり、鬼になっている方が多いような17人の女の子たちに途方にくれながらも、しかし、いつのまにか彼女たちの多くがバトミントンをしたりして外で遊ぶようにはなった。校庭の隅でやるので、羽根を屋根に上げてしまい、すぐ人にとってもらおうとする。体育の時間は、雨が降ってもつぶさないと言うと、この女の子たちは「もう、この世の終わりみたいな顔つき」をしていた。男の子たちは歓声をあげているのに。だが、Wは、

——このもやしっ子たち、さぞ教えがいがあることだろうなあ、と思った。 （'71年9月号）

と平然と、自信にあふれている。返事一つよくできない女子の活気のなさ、何を聞いてもだまってしまうだけなのだと専科の先生が言うように、

——教室のなかで——特に女の子は何時間でも身じろぎひとつせずすわっている。そのようすは部屋の入口にかけられている玉のれんのように糸一列ごとに結びつけられてでもいるかのような感じがあった。しかし一歩教室の外に出ると、その糸が切れてばらばらになった玉だけが存在するのだった。 （'71年9月号）

1961年に「現代っ子」というイメージを提起した阿部進は、『カバゴンのちびっこセックス』（阿部 1972）で「女の子はのびるだけのび、おおらかであるという場合が多い。母親の網の目からのがれ、子ども本来の育ち方をしているため、男の子を圧している。」と述べているが、そうであったなら、6年2組の女の子たちは、偶発的な存在でしかないのか。

1970年代後半から80年にかけて、アメリカの公立小学校で、教室や校庭での子どもの様子を参与観察したB・ソーンは、校庭は真中の広い場所は男の子、隅の固定施設は女の子が遊んでいる傾向を明らかにした（Thorne 1993）。校庭を追われた結果、女子は教室に閉じこもっているのだと見ることもできる。

Wは、クラスを持って、まず、クラスの男女児童の実態、即ち今で言う「ジェンダー・バイアス」に注目した。注目せざるを得ない極端な実態が存在したからだと見るのは安易である。男女は本質的に異なり、6年2組の女の子の様子は、女子が女子であることの表れであると考え、「そんなものだろう」と事態を問題視せず、等閑に付す教師が男女を問わず多かったのではないか。6年2組のクラスの女子の実態は、他のクラスや学年と比較の上で、特異なものなのか、類似傾向は、他でも見られることを把握しているのか、あくまでこれまで受け持った自分のクラスとのみ比べているのかは明確ではない。自分自身が体育嫌いの子どもであったこと、病気がち、欠席がちな子ども時代から、教師になって冷や汗と涙をぬぐいながら懸命に追いつき、体育が好きになったのだと吐露している。だからこそ「できない子どもの気持ちを実感として受けとめられる」と言い、跳び箱でも水泳でも、できない子どもを跳べるようにし、リレーが最下位になっても「よくがんばったわね」とほめる。個人的な経験と心情が子どもに寄り添った「教師力」をつくり出し、女子への「関心」や「危惧」に繋がったのだろうか。女の子たちを「玉暖簾のように固まっている」と見ながら、「やる気と努力」を教え、実現することなど本当に可能なのか。

経験的な自信を持ち、「女の子たちはなぜ活気がないのか」などと学問的追求をしている暇のない担任Wは、ソフトボール試合男子優勝や学級対抗リレー女子3位へと導いていく。「力の限りこの子たちの可能性を伸ばしてやらなければ」と、学校現場という教育の前線に立つ教師として、直截に力で立ち向かおうとしている。

25年後の90年代に翻訳出版されたアメリカの研究『女の子は学校でつくられる』（マイラ&ディヴィット・サドカー 1996）は、10年間を費やして教室観察を行い、教室内の相互作用を分析した。サドカーは「同じ教室に座り、同じ教科書を読み、先生の同じ話を聴きながら、男子生徒と女子生徒はまったく別の教育を受けている」⁴と言う。男女平等の男女同一の教育をしながら、当事者の男女にとってはまったく別であるというのだ。教室を観察すると、教師は女子よりも男子を熱心に教えている。男の子たちに規律を守らせ理解させようと奮闘し、エネルギーと能力のすべてを男の子に向け⁵、女の子たちは相手にされず観客になっていく。女子は騒ぎもしないし、順応性にも富んでいるから手がかからない。時間も手間もかけてもらえなくなり、やる気もだんだん失っていく。男子はどんどん規則を破り、教師の時間と注意の、公平な分け前以上のものを横取りしていると述べている⁶。

1971年の日本で、6年2組と格闘していたWにとっては、思いもしない視点であることだろう。善意の教師が、男の子を律しようとする時間と目を向けている間に、そのことが女の子の沈黙化を誘因するなどとは思いもかけない発見である。クラスの女子の活気のなさや沈黙は、25年後の知見によれば、女の子の特性でもなく、担任が女性教師だからでもないということになる。女の子が長年にわたって身に付けてきた態度の一つであり、これがジェンダー・バイアスであろう。

「隠れたカリキュラム」も「ジェンダー」もまだ知らないが、Wは、この2組の女子と鬼ごっこをし、

バドミントンをし、放課後は百球も続けてノックをしてやる、試合に負けても、点数をとればほめてやり、もともと力を十分持っていたのにそれが発揮できないでただけだと励ましてやる。この担任Wの「支援」は、活気のなさの壁を破る適切な方法となって、生き生きとした自信を持たせた。ジェンダーによってスポイルされていた学習・訓練を一時的にせよ埋め合わせたのである。ところで、Wの実践は、女子にのみ目が向けられたかのように解釈しては一方的である。

——男の子たちは比較的活動的で元気がよい。私も男の子たちと遊ぶほうがおもしろい

(’71年7月号)

と書き、男子たちの気持ちも掌握する。

太陽にあたると頭が痛くなると言っていた女の子がキャプテンとなり、作戦会議を呼びかけ、男子に盗塁の仕方など聞き始めた。男の子の一人は、

——「先生！ぼくたちきつと優勝カップを手に入れてみせますよ」

(’72年9月号)

宣言どおりに、何をやっても負けてばかりいたクラスが、はじめて優勝カップを手にした。すべてがうまく行っているように見える6年2組だが、一人の男の子が、音楽専科の先生をなぐったという事件が起きる。子どもたちの「憧れの的」であるという女性の専科教師をなぐったという男子Oを「いつものように肩をたたいてもらいながら」言い分を聞き、一人であやまりに行くよう指示をする。だがなかなか行くことはできない。教室にしつらえた「個人面談コーナー」で、Oの悩みを聞きながら、手紙を書くことをすすめる。Oは手紙を書いたのか笑顔を取り戻し、担任Wに小さなオルゴールをプレゼントした。このとき、Wは

——彼はもともと音楽が嫌いなのではない。そしてR子先生のことも好きなのだ。おそらく淡い初恋なのであろう。理由はともあれ本気になって自分のことを心配してくれた人がいたのだ。

(’71年12月号)

とかく、面子を気にして叱ること、体罰を与えることしか考えないタイプの教師が目立つ中で、少年の心のうちを想像できた担任をOが理解したのであろう。WはOの家庭の事情や傷つきやすい性格、甘えや不満に、Oの屈折したジェンダーを加えて理解しようとしている。

72年2月号の「六の二号日誌」は、「六の二号の危機」と見出しが付けられている。児童会役員に推薦された男子が私立中学受験勉強のために推薦を断り、弁解しながら、どうしてよいかわからず声をあげて泣き出したエピソードを描いている。

——あんなに誇り高くとりすましていた、男の心はここまで追いつめられていた。

(’72年2月号)

ここでは、泣き出したS男を「やっぱり子どもだ」と見るのではなく、幼さの残る男児から「男」へ

と、教師のジェンダー観が動いている。「心と心の通じ合わぬいきいきしたところの全く見られない無気力な学級集団」だと内省しながら、私立中学受験準備の影響の大きさを考える。結局のところ、児童会の役員を引き受けた子は受験に失敗し、利己主義に徹した数名は志望校に入学という結果となった。

このようにクラスの内は、分断されていながら、学級放送の番が回ってきた。S男は6年2組の歴史を発表しながら、クラスのCMを途中で次のように入れたのだ。

——「エヘン、ここで六年二組のコマーシャルをお送りいたします。六年二組はすばらしいクラスです。男子はスポーツが得意でかっこいいし、女子はおしとやかで美人ぞろいです。」
(’72年2月号)

このCMをWは、次のように評している。

——やってしまったものだ。男子は、女子はの表現は誇張ではないのだけれど、私の心のなかにうすら寒いものが残った。ほんとうにすばらしいクラスならCMなど必要ないからである。軍艦マーチの流れる中で聞いた大本営発表にどこか似ていてそらぞらしく気恥ずかしかった。
(’72年2月号)

すばらしいクラスと現実の齟齬を感じているWにとっては、大人メディアを写したようなジェンダーのステレオタイプ表現はあまり気にならない。むしろ班で問題が起きても解決できないままとまりのなさが気になっている。冗談好きで皆を笑わせるS男に罪は無いが、すばらしいクラスの定義をジェンダーステレオタイプに求めてしまった。このCMジェンダー言説は、子どもたちには「一人歩き」をしてしまう可能性が大であり、現状とのそらぞらしさとは別に今日的には敏感になってほしい言説ではある。

「先生の通信簿」を書かせたとき（72年3月号）も、この子どもたちが持つステレオタイプなジェンダー観がでてくる。

——先生は先生という立場にありながら生徒と同じくらい短いスカートをはいているということはヒジョーにけしからん。からしてもう少し長くすること。

「廊下を歩くとき、とてもはやく男っぽい。もう少しゆっくりとおしとやかに歩きましょう。以上先生にチュウモーン。」
(Y子)

——授業中に先生が質問して手をあげる時に僕が手をあげてもなかなか指してくれないのもうちよっと指してほしい。男女平等にしてほしい。たとえば女子にきびしくおこらないときがある。ほかの先生に比べれば百点中八十六点でよい先生だと思う。
(T男)

(’72年3月号)

W自身は「通信簿」を真摯に受けとめ、「自分が理想の教師像とは程遠い」こと、「ふだんの班日誌や学級会にも要求が出てくるようにしなければいけない」、「痛いところをついてくれた子どもたちとは折をみて話し合いをしよう」と考えている。ミニスカートについては笑い話で終わっても、男の子からの男女平等要求は、Wのジェンダー観、ジェンダー・フリー観が問われる問題である。Wはどう答えるつもりなのか。サドカーが指摘したように、自己アピールを繰り返したがる男子に時間とエネルギーをとられ、観客となった女子をどういう理由であれ叱る「余裕」などなくなっているのも原因の一つかもし

れないのだ。又は、男女特性論の意識から、「女の子はリアクションがこわい、泣かれては困る」等々叱った後の反応を警戒して、実際叱れない教師もいるが、Wはこのカテゴリーには入らないのではないのか。Wだけではない、今日の教師は男女を含め、どう答え得るのか。

三月を迎え、6年2組の男女は、すっかり景色を変えた。

——反目しあっていた男子と女子もなかよくなわとびをしているし、土曜日は弁当持参でサッカーの練習をしたりしている。
(’72年5月号)

卒業に向けてのお別れ会の練習で、劇の配役を決める際も、大騒ぎをしながらも男女カップルを「ひやかしたりせず堂々と推薦する」ようになった。

六の二号でのWの実践は、すべてうまく行ったのだろうか。本稿ではジェンダーに関わる実践のみを取り上げてきたが、決してすべての問題が解決したわけではない。教室での最後の授業を友情への感謝のしるしとして互いの長所を認め合う時間とするのだが、言い出したのは女子だったにもかかわらず、「女子の発言があいかわらず少ないのだけが残念だった」と担任Wは最後の日誌に書いている。女子の自己評価は相変わらず低いのだろうか。

——二組にはさかあがりのできない子がまだ五人いた。算数の九々も不十分な〇。依頼心ばかり強くおしゃべりで自分勝手なグループ。固く自分の殻にこもる女の子。この子たちは泣いても笑ってもきょう卒業して行ってしまうのだ。
(’72年6月号)

心残りを反省しつつ、教室だよりを閉じている。最後まで心に残った女の子たちの問題、それは、ジェンダーの問題であった。男女平等や男女共学、同一化という概念や方策では括れない問題である。1972年の学級だよりによる実践報告は今日にも通ずる困難な課題を問いかけているように見える。

iii 誌上公開・文学の授業から

1971年の12月から、6回のみであるが、授業の実践記録が掲載されている。全6回共教科は国語の「文学」の授業である。誌上公開と銘打った授業が、何故、国語の文学でなければならなかったのかは特筆されていない。またリレー連載とあるが、何をリレーとしているのかも明確ではない。

全6回は以下のとおりである。

第1回	「大きなかぶ」の授業	1971年12月号
第2回	「あるハンノ木の話」の授業	1972年1月号
第3回	「セメント樽の中の手紙」の授業	1972年2月号
第4回	「八郎」の授業	1972年3月号
第5回	「川とノリオ」の授業	1972年6月号
第6回	「夕づる」の授業	1972年9月号

以上の授業記録が掲載されているが、この内、ジェンダーのキーワードが見られたのは、「大きなかぶ」「セメント樽の中の手紙」「八郎」「夕づる」の授業であった。これらの4つの報告文の中で主人公が誰

であるかわかりやすく、性別も対照的なのが「八郎」と「夕づる」である。両方とも民話を題材としており、「女に化身した鶴」や「村を救った大男伝説」の物語として、戯曲化され絵本化されよく知られている⁷。誌上で授業研究を公開した教師たちは、何故この教材をとりあげたのか、そしてどんな授業をして、子どもたちはどんな反応をしたのか、これらの教科実践は、今日的なジェンダーのパースペクティブから見て、どのようなことが言えるのか。この2つを取り上げて考察してみる。

まず、「夕づる」からみてみたい。授業者Tは、民話絵本「つるの恩返し」でもなく、木下順二作の絵本でもなく、同木下順二による戯曲「夕鶴」を教材として選んだ。理由を要約すると、①内面の葛藤や人間性の違いが散文には描ききれていない。②戯曲の「ことば」が子どもの感動と繋がり、イメージ化させる。③セリフやト書きは奥行きを持ち、読み手が自由に入り込める。と述べている。小学校高学年(5年生)を対象として行われた授業においては、挿絵の魅力にあふれた「つるの恩返し」や「つるのようぼろ」という“テキスト”ではなく、木下順二作「戯曲/夕鶴」という“テキスト”である戯曲形式の表現を重視した。児童が絵本などでそれまで親しんできたであろうテキストの「恩返し」が戯曲化というテキスト化により、どう変形したか、この点についてTはふれていないが、「命までかけるつるの姿の中に、深い愛を読み取らせたい」というのが、指導者Tの教材に対する視点であり、目標であり願いであるという。

この授業を設定する理由として、上記の他に教室の実態からとして学級のジェンダー関係が述べられている。

——学級編成替えをした5年生。四月当初から男子の女子への蔑視が激しく、女子はそれに対して無抵抗の状態がかなり続いた。学級づくりの中で、徐々に解決されては来ていたが、表面的な仲よしにとどまり、深い学級連帯とはほど遠かった。また、三無主義(無感動・無気力・無責任)的状况は、優れた作品を強く要求していたし、私自身がどうしてもこの作品で授業したかった。

ここには、今までにない、学級のジェンダーに敏感な教師がいたことが「記述」されている。学級の男女が仲が良いか悪いかは担任なら誰でも気づくことでも、「蔑視」ととらえるか否かは、その教師のジェンダー観によるであろう。道徳や学級会などの時間に「男女仲良く」などというテーマで話し合っても、おざなりな形式に終止しがちな面もあることは教師でなくとも予想はつく。担任Tは、文学の授業とは、主題や思想を読み取らせることではなく“感情を育てる”教育・芸術教育であると冒頭で述べている。ジェンダー・バイアスが強いこのクラスの男女児童に対して、「夕づる」の授業は彼らの感情を揺さぶって、その偏見の殻を破ることができるだろうか。

記録によると、まず読み聞かせをし、初発の感想を書かせ、読み合い、更に家庭学習で、ひとり読みと書き込みをさせている。女子の反応例として、2名挙げられていた。

——(略)……つうと与ひょうの悲しみが胸にささって、はい書きましようと言っても、ため息ばかりついて、なかなか調子がでなくて、いやになってしまったが……書けるようになった。

つうが、どんなに与ひょうといっしょに暮らしたかったか、そしてどんなにお金をにくんでいたか……(略)

N子

——(自分の体をぎせいにしても、そんなにも与ひょうにそばにいてほしいんだね)

(出ていくなんて本気じゃないんだよ)(だめだよ、だめだよ)

(こんなに二人きりでいたいづうの気持ちはどうして与ひょうはわからないの)

——Y子の書き込み——

N子は第1次感想、Y子は行間への書き込み例である。授業者Tが掲げた例文は、Tの意図するところを具体的に表現してくれた子どもの文章という意味であろう。ここではやはり男子ではなく女子なのかと思わせる。異類婚という形式を借りて鶴の化身を擬人化させ、読む者、ここでは小学校5年生の女の子に「つう」の(女性の)愛の深さを感じとらせる。しかし、「自分の体をぎせいにしても」ととらえているように、自己犠牲を伴うものが「深い」愛だろうか。ドメスティック・バイオレンス(家庭内暴力)といった「病」が問題となっている現在の地点からは、受け入れ難い純愛であり、感傷でもある。

ひとり読みから続いて、学級で話し合いたいことの課題づくりが行われ、全員で追求していく。読み深めのための課題として、例えば「与ひょうは、どんな気持ちで布を織れと言ったのか、つうはどうしてやせてまで織る決心をしたのか」等が提起され、子どもたちの視点はつうだけでなく与ひょうや惣ど、運ずに移っていく。話し合いからまとめに入り、最後の作文を書かせた。ここでもN子が登場している。

——(略)——みんなと考えていくと、つうがギリギリの所へ来てるということがわかった。つうが「布」を織らない」と言うと、与ひょうは出ていってしまう。織れば、つうの世界からいなくなってしまう。だからつうにとってはどっちにころんでも危険なわけだ。となるとあとは、与ひょうの気持ちしかない。不可能かもしれない。それでもつうは、大きなかけをした。つうはどうして布を織ったんだろう。わたしだったら織らないのにと思っていたことが、はずかしいくらい、苦しいづうの心がわかった。つうは、与ひょうが大すき、与ひょうもつうが大すき、それなのに、どうして、どうしてとやっぱり思ってしまう。……(略) N子

文学の解釈は一義的でないにせよ、子どもたちの「どうして」に対する答えは、人間の物欲であり、それを支える社会、経済制度であろう。しかしTは「五年生に与えてよかった」「夕づるの世界に入り込み、率直につうと与ひょうの愛を受け入れ、いっしょに迷い、苦しめたとと言える」と自己評価している。だが、この教材の設定理由にたち返れば、男子による女子への蔑視という問題があったからではなかったか。

女子の文例ばかりであったが、男の子たちの反応はどうだったのか。Tは最後にM男を登場させた。初発の感想は一言「与ひょうはいい人だ」と書いたのみだった。しかし互いの感想を読み合うなかで、「与ひょうが金に負けて織らせたというけど、つうが自分の羽根を取ってまで織るのを知らなかったんだから、織らせたんだ」「与ひょうがお金に目がくらんで、つうのことを忘れちゃったみたいに言うけど、与ひょうはほんとうは、つうを都へ連れていきたくったんだ。つうにぜいたくさせたかったんだ。与ひょうはいい人だ」と感想がふくらみ、これをTは「彼の与ひょう観をまとめ上げた」と評している。

結局は、女の子はつうに、男の子は与ひょうに感情移入をし、つうという女が命がけで与える情愛がもたらす悲劇にため息をつき、立場上、分の悪い与ひょうを「男」として回復させなければ、子どもたちは自分たちのホメオスタシスを維持できなかつたのか。

つう	=	やさしさ、犠牲・深い愛	→	女性
与ひょう	=	弱さ、物欲、善人	→	男性

概念的な理解に終わらせたくないという授業者のねらいは成功したとして、子どもたちの中に上記のような図式（ジェンダー）が残ったとしたら、それは今日的にはジェンダーの再生産授業ということになるであろう。

iで紹介した「今月の教室から」のエッセイ（創刊号）には、「夕鶴」の授業について述べているものがあつた。タイトル「仕事とたたかう日々」として、授業を参観し合い、議論を進める教師たちの様子が書かれている。そのなかで、4年生担任の男性の教師が「夕鶴」の授業を行い、その動機を次のように語つたことが記されていた。

——わたくしは、つうの美しさにすっかりひかれてしまった。あんな女の人がいたら、どんなにすばらしいだろうと思つたりした。そしてつうの美しさが出したい。つうを子どもにわからせたいとばかり思つて、つうのことばに重点をおいた。

5年生担任の筆者である女性の教師は、これに対し、

——(略)——あの教材の中には、この世にないような美しさをもつているつうと、対照的な与ひょうのおろかさほどにも思える単純さや、どこにもいるような人間の典型として、与ひょうが描かれていふと思う。——(略)——与ひょうの姿をはつきり浮き出させる作業をすることによつて、なおいさうつうの美しさも出せるように思える。

と、話し合いに参加した様子を述べ、いつか自分もこの教材を使つて授業をしようと思つて述べている。

ここでは、つうの「美しさ」がテーマとなつている。絶対的な価値を置いたつうのシュールな「美しさ」の中身には疑問の余地を挟まず、それをどういふ授業で子どもに理解させるかという「授業論」「教育技術論」に終止している。この美しさは、「あんな女の人がいたら、どんなにすばらしいだろう」と意味じくも男性教師が吐露したように、男性に都合のいい女、男性にとっての理想の女性像の優しさにすぎないのではないか。同意している女性教師には、まだそれが見えない。

また、『つるによぼう』は女の話だという見方もある（片岡 2001）。女が求婚し、女が労働し、女が離婚する、女主導の話で、「見るなの禁」を破つた男の罪よりも、女の「見られた恥」が大きく取り上げられ、消えて行きつつ「うらみ」を残した日本女性の「あわれ」であるという⁸。女性主導型であるところは肯けるが、「見られた恥」や「あわれ」よりも、「恩返し」や「情けは人の為ならず」といふ庶民感覚のほうが、子どものジェンダー世界にとって公平である。

「夕づる」の授業者Tは、「つうの美しさ」とは云つていない。「つうのやさしさ」や「つうの愛の烈しさ」と扱っている。ここでは民話や戯曲解釈の議論の迷路に入るつもりはないが、Tの授業には、ジェンダーの再生産であると一蹴できない、「女性性」や「女性原理」への焦点化やエンパワーメントといふ意志があつたのかもしれない。

木下順二の戯曲『夕鶴』は、小学校高学年を対象として、舞台鑑賞ではなく教室での授業として試みられた。これに対して斉藤隆介作・滝平二郎画の『八郎』は、中学年(4年生)に絵本を使って授業が行われた。授業者が共通して述べているのは、国語科の授業としてではなく、「芸術教育」として子どもに文学体験をさせたいというねらいである。文学体験、物語体験をするとは、子どもにとって登場人物に感情移入をしながら「心揺さぶられる」ことであろう。「夕鶴」の場合、つうには女子が、与ひょうには男子が体験を託すとするなら、「八郎」の場合はどういう構造になるのか。「八郎」の場合、登場人物は、八郎もわらしこも男性であり、女の子が同化する人物像が存在しない。授業者Sの表現によると、八郎はかしの木ほどもある大きなからだ、たくましい胸や腕、手足を持つ山男であるという。男わらしこの涙に心をいため、大きな山を持ち上げ、怒り狂う海に立ち向かい、荒波を身をもって防ぐ。Sは八郎のやさしさ、あたたかさに、ぜひふれさせてみたいと述べている。大男「八郎」の男性性を賛美しつつ、八郎の「やさしさ、あたたかさ」という人間性ヒューマニズムに収斂させている。

——「八郎は、人のために大きく大きくなって、みんなのために海にはいつて死んだえらい山男だ」と概念的にとらえるだけで終わらせたくはないと思いながら授業にはいった。

しかし、子どもたちは読み聞かせをした時から八郎が大好きになった。まるで友だちの様に親しく、自分のすぐそばにいる人の様に、八郎のことを心配したり、話しかけたりしている。

授業設定の理由や学級の実態にジェンダーの視点は書かれていない。授業者Sはあくまで「子どもたち」という抽象性の下に「八郎の手のひらでままごとしたいな」「八郎、ぼくは夏休みに海へ行くから、その時出てきてよね」と「本気で話しかける4年生の親しみ」といった現実感を集めている。

「夕鶴」のつうは鶴の化身、異界の存在である。「八郎」も異界の大男という点では共通である。違いの一つは「夕鶴」がヘテロ・セクシュアリティを基盤にした物語であり、「八郎」は大男と豆つぶほどの男わらしや百姓がたとのホモソーシャルな物語だという点である。「八郎」は男性しか登場しない、異性(女性)の存在を見出し難い物語であり、女子児童にとっての「親しみ」は複雑なものになるのではない。

一つは前節でサドカーの観察結果を紹介したように、「排除」された女子は傍観者ないし、見守り役になるということから、この場合は「母親役」としての八郎への見守りという「立場」が、想定される。また、日本で教科書教材の感想文をジェンダー分析した研究(森本 1998)でも、女の子は男性の登場人物に同化しにくいことがあり、(少年や父の行動を)はらはらしながら見守ることにより、息子を気遣う母につながるような読み方をしているという報告もある。

授業者Sは、まとめの感想文として手紙形式を指定し、代表例文を載せている。

——八郎、あなたはやさしくて強いわね。どうしてそんなにりっぱな人になれたの？うらやましいわ。山男はいじっぱりで、まるたをまくらにごろごろねそべているのかと思ってったわ。それが八郎は、はままでかけていって、
「うおーい うおーい」
と叫んでいるそうじゃないの、ふふ、私が思っていた山男と大ちがいね。
八郎、ほんとにえらいわ。わらしこが泣いているのを見て何倍もある山を持ってきたりして、ほんとうに感げき！

でも、でも、でも、……どうして死んでしまったの。最後までがんばったのはえらいわ。けれどなんでしずんでしまったの。やっぱりしょうがないわね。でもどうしても生きていてほしかったなあ。

私は、私は……八郎が**大**すぎだったのよ。小鳥だって、わらしこだって、私たちのクラスのみんなだって……

記名はないが、女子の作文であることは女性ことばの接尾語「わ」から判別できる。だがその「わ」の響きのせいなのか、今日の読者にはいささか早熟な女の子のヘテロ・セクシュアリティを想像させられる文体である。八郎を見守る母であり、八郎に憧れの感情も持っている。自己を無性化或いは男性へ同一化しての八郎への対等な友だち意識も強い。それらが無いまぜになって、別れの儀式をしているような風情を醸し、複数のアイデンティティとイメージーションが女の子の中で拡散交錯している。

授業者Sの文章には「女子」「男子」といった教師の視点としてのキーワードがない。筆者のスクリーニングにかかったのは、学級構成で「女子が多い」と記述された箇所や、絵本からの引用である「男わらし」「山男」などであった。

多くの授業がそうであるように、この授業も、そして授業報告文も、ジェンダーの視点に無頓着である。「夕づる」の授業者には、学級実態の把握にジェンダーの視点が見られ、教材設定の理由の一つとしていた。「八郎」の授業では、教材文の持つジェンダーの偏向に全く注意は払われず、勿論批判的な視点もない。そもそも教材の判断基準においてジェンダーが使用されていないのは、今日でも同様か。「八郎」という男性の「やさしさ・強さ・あたたかさ」を人間一般、ジェンダー・ニュートラルに変換し、目の前の男女児童も中性的な「子どもたち」と置換することによって二元化された性別世界（ジェンダー）を覆い隠して「見えなくする」、偽「ジェンダー・フリー」の世界なのである。個の尊重として教師が授業において「一人一人」の子どものその言説を保障しても、男性中心、男性性への価値付けはすべての子どもに「隠れたカリキュラム」として既に刻印されているのではないか。

今日、『八郎』や『夕鶴』は、どのようにして文学教育の題材として扱われているのか、興味深いところである。

iv 単発の記事の中に見られる教室実践

連載記事ではないが、(2)の単発記事の中でジェンダーにかかわる実践として取り上げておきたい報告文、エッセイがあり、ここで付け加えておきたいと思う。

1972年4月号では、特集/私の学級集団づくりが組まれている。これまで取り上げてきた記事の書き手は、すべて女性の教師であったが、次の2名は、いずれも中学校の男性教師である。

「学級担任二年目の『集団づくり』今年の課題」と題した中学3年担任Oのエッセイは、自らの学級づくりの失敗を振り返り、対策を考える。

——今日、私の学級の生徒たちのうち7人の男子が、便所のトイレトペーパーで、鼻をかんで、それを女子便所のほうへ投げ入れて遊んでいたという問題がおこった。

Oは、これを重大な問題とも考えていないし、生徒を特別叱ったわけでもない。だがこの問題をみていて、「やりきれないような空しい4つの事実」を発見したと述べる。

① 7人はいずれも学習中、授業中、非常に無口な生徒たちであること、強制でもされない限り授業中には決して発言しない生徒なのであった。② 6人は、一度や二度は教室のガラスを壊した経験があり、二、三人でくっつきあって、休み時間には教室の中で追っかけっこをしあうのを常習にしている。③ 2人はクラスの男子の進学をしない生徒のすべて（親が薦めても受け付けない）であり、5人は例外なく親が進学先を決め、子どもは自分の意志を持っていない。④ 彼らは学級の行事に無関心であり、学級の活動にはかかわりを持たない。「クリスマスパーティー」に反対の挙手をしたときだけが意思表示であった。

彼らは四つの事実で際立ってOの目を引いたが、7人グループで行動しているわけでもなく、問題生徒でもないという。成績もかなりの者を含み、家庭も豊か、性格は無気力、平凡で内気な生徒であると分析し、

——この7人の男子は、淫靡でもまだ問題をおこしてくれるから、彼らのありようを観察し、なにかしら取り組んでいく方法を考えることはできる。

と言い切る。一方で

——もっと憂鬱なことは、—(略)—私のクラスの女子のなかのかなりな生徒にある、この7人と同じような傾向は、なんにも問題をおこさず、ただ雰囲気として存在しているのだからどうにも手のうちようがないのである。

実は大きな悩みを抱えていたことを吐露している。

Oによれば、この1年間、リーダーや小集団の活動を作り出してきたが「この7人とそしてそれと同じような子どもたちの傾向のため」、学級集団づくりが一部の生徒だけの空回りになったという。

ではどのようにして事態を打開するか。Oは4つの見通しを立てる。しかし、それらは「あの7人」に対して立ち向かうものなのである。

——彼らの身につつききってしまった受身の学習観をぶちこわしていくように取り組まねばならない。しかも、とくに、この7人にそれをぶつつけていかねばならないのである。

——第二に私は、—(略)—子どもの自主性を待ってから自分の指導をはじめるといった傾向があった。—(略)—学級という集団が教室でおっかけっこをするなどという楽しみなどは比べものにならないようなダイナミックな喜びをつくり出す集団だということをまず私が先頭にたって教えることから—(略)—学級じまいの行事をぜひとも計画し、あの7人をその計画の中にまきこめるかどうか、一つの勝負だと思う。

——第三に親との問題である。—(略)—私のクラスの7人が、自分の進路に自分の意見を全く持たず、持っていてそれが一種の絶望につながっているのは、親と教師の間で彼らの将来に対する見通しが見失われてしまっているからだ—(略)—

——第四に—(略)—学級という身近な子どもたちの、本当に実感に裏打ちされた集団の活動をどのように生み出すか—私の教師としての教師集団の中での行動として、はっきりとした身構えを必要とすることだった。—(略)—

なぜ「この7人」の男子だけが対象なのか。この7人と同じような傾向の女子の多くは、手のうちよがないと諦め、見捨てられてしまうことになるのではないか。「この7人」の「問題」は4つの対処で簡単に解決可能と考え、問題を起こさない女子は後回しでよいということなのか。表面的に問題をおこさず「雰囲気」だけの「程度」であるからという認識なら、それは女子への軽視であり、無視へもつながる。女子への対処なしに「この7人」さえ、うまく巻き込めば喜びにあふれた学級になるという発想も、実は「指導技術」「支援」を隠れみのにして学級の半分の成員である女子の存在、そして女子に対する「教育支援」をないがしろにしていることになる。サドカーが発見した教室での女子の「見物人」化が、このままでは、また再生産されよう。「この7人」と「かなりの女生徒」との共通点、発言しない、無気力、内気といっても、男子と女子では背景も内実も違うのではないか、それぞれのジェンダーに相応した対策を考えるためには、それぞれのジェンダーを考慮する必要がある。

次の中学1年担任Yの「班づくりから民主的集団づくりへ」というエッセイは、前のOと対照的な自信に満ちた報告である。

学級編成にあたり、小学校からの抄本だけでは限界があるが、学力やリーダー、体力、児童会役員等を平等に分散した後、自分の学級を持った。担任Yは、入学式以前から、自分の学級の活動家はだれだろうかと考える。「男子で・・・」「女子で・・・」と候補をつくっておき、名前と顔とをひき合わせ、学級づくりの核として班づくりに入る。集団遊びをさせながら班を作らせ、班長を選出させる。男女1名ずつ。座席は班ごと、班内は班長の指示で座らせる。学級の決定事項（例えばベルがなったら席につく）を学級全体に守らせるために、日直が班ごとに点検し、「今日のボロ班は○班です」と報告させる。日直の独善を許さないために日直に対する逆点検も毎日行う。係活動も、5つの班に対し、4つの係を与え、班競争で決めさせる。班競争を推進する子どもがリーダーであり、「班をつくることを通して、民主的集団を育てる」という。Yは班長の中で男子の3人、女子の2人に目をつけ、誰が活動的か子どもをみつめる。班長会を開き、指導の仕方を教えながら目をつけておいた女子のHに生徒会代議員の立候補をすすめる。さらにHにもう一人候補者を探させ、二人とも当選した。Yは、担任にべったりのリーダーが育つことを防ぐために女子のOと相談して男子Eの班長リコールを計画する。別にEに落度があったとは記されていない。担任の作為である。

——男子の優位の班長だけにむずかしい。そこでわたしが一つの班を説得することにした。

「男子優位の班長」という記述から、男女ペアの班長体制に優劣のアンバランスがあることを担任は認識していることがわかる。だが、このことへの対策は書かれていない。

リコール提案をめぐって論戦になったが、結局、リコールは決定的であり、新しい班長が生まれた。

——二週間ののち、E(男)は、再びリコール提案をし、班長になった。活動家が、学級の中心になろうとしている学級である。このとき、学級は目に見えてすすんでいく。班長の指導力がついてくる頃でもある。

学級づくりの緻密なシナリオには、ジェンダーの片寄りはないようにも見える。組織的に子どもを動かし、女子のリーダーを意識的に育て、使っている。学年初めの時期で、クラスのリーダーも、班のリ

リーダーも男女対等に活動している。活動させているはずであるが、今後、どうジェンダーのバランスが動くかはわからない。班内部では、既に崩壊しているかも知れない、或いは担任Yは、見ているか、見ないふりをして、次の策を思案しているのか。一方で子どもの息苦しさが伝わるほど綿密な学級の組織管理体制を強いているが、男女のリーダーを育てて、機会の平等を与え、リーダーでなくとも民主主義集団の一員として、活躍できる時と居場所がありそうな期待を抱かせる。

しかし、Y自身がエッセイの最後に説明不十分であること、リーダーの発見は一年を通しての実践を要すること、民主的集団は簡単に育つものではないことなどを述べているが、学級のジェンダー・リレーションの観点からも同様である。予断は許さない。

前期の担任Oが悩んだ、「あの7人」と「かなりの女子」は、この学級においても「現れない」という保証はないのではないか、その時、担任Yならどう挑むのか。

まとめ

『婦人教師』が発刊された時代は、1960年代末から70年代前半という激動の時代であった。政治や社会運動からの激しい問題提起に加え、国内・外でもフェミニズムの運動が起こったが、国内の教育課程の改訂は、このような動きと逆行するものだった。1966年の中教審答申から70年の学習指導要領改訂において、「女子特性論」に基づく男女別学化が行われたのである。高等学校における「家庭一般」の女子のみ必修、男子に格技必修というジェンダー化の促進であった。中学校でもそれまでの技術/家庭科に、体育の格技/ダンスという男女別の履修体制が加わった。このような当時の背景は、特集タイトルに反映されている。「家庭科」 이슈ーに関しては数量的に把握していないが、相当量の記事が掲載されていた。しかし、教室での「ジェンダー」にかかわる実践の様子は、一読してはのどかな印象であり、今日的評価に耐えうるラジカルなジェンダーの実践は見受けられない。まだ「ジェンダー」という言葉も届かない段階を考えれば当然であろう。

だが、『婦人教師』に「ジェンダー」の実践がなかったとはいえない。むしろ「今月の教室から」のエッセイからは、子どもからの思いがけないジェンダーの問題提起を受けとめ切れない教師や、その場しのぎで対応している教師が目立った。男女平等的な意識を明確に持った教師が意図的に計画し実践しているのではない。幼い子どもの率直で直截な問いかけは時に本質をつき、教師の日常感覚を突いてくる。このような子どもと教師の相互作用は、この60年代末だけに見られる「特異な」ことではないであろう。男女共学が実施されて以来、素朴な子どもの問いを受けとめた教師だけが、行った“実践”かもしれない。

しかし子どもからの問題提起だからといって、話し合いをまかせておいたままでいると、現状の大人社会での男女不平等に対する表面的な解決法が、子ども世界でも選択されてしまう。教師にとっては、ジェンダーが話題になったことに驚き、喜ぶかもしれない。だが、自分の中に新しいジェンダー観がなければ諸手を挙げて賛成してしまうという過誤に陥りかねない。解決法の多くは、男女特性論に基づく「男女平等教育」の範囲にすぎない。子どもたちの「解決」によって、まるでジェンダー問題が消えたかのように錯覚するのだろうか。しかし、雑誌に寄稿してみようというのは、異なる「指導」のあり方もあるかもしれないと反応を探る気持ちもあるだろう。

子どものつぶやきや訴え、大人社会のジェンダー分業を映したような子どもの振舞いを目の前にしても、男女特性論を自明としていれば、教師は無視を決め込むのみだが、何らかの問題意識を既に持って

いる、或いは事態への恒常的教師のスタンス（「正しい」状態へ導かなければならないという）に支配されている教師は、リアクションを起こそうとするであろう。「ジェンダーに敏感である」ように見えるかもしれない。「ジェンダーに敏感になる」ことは一様ではない。

「六の二号」の担任はクラスのジェンダーに敏感であった。特に女子のジェンダー・バイアスに対し、心を砕き、彼女なりの体当たりの方法で「対処」している。たとえ男子児童がステレオタイプな男女観を学校放送で流したことに無頓着であっても、彼女はクラスの女子と男子のジェンダーから、目を離さず、様々な実践を試みた。このようなタイプの学級実践が存在したことは、1970年前後の時代には、はじめに定義したような2つの意味を持つ「男女平等教育」だけが支配的ではなかったことの一つの例証である。

実際はもっと混沌としていたのかもしれない。「夕づる」の授業者も、クラスの男子による女子への蔑視を感じ取っていたからこそ、「夕づる」の授業化を考えたのである。クラスの男子と女子のジェンダー関係に敏感であったのだ。他方、女子を除外し、男子のジェンダーにのみ敏感な学級づくりの報告もあった。しかし、「ジェンダーに敏感な教育」とは、これまで常に教師の目を向けさせてきた男子のジェンダーのみに敏感になり、女子を観客化させることではない。

本稿は『婦人教師』の記事をエスノグラフィックに切り取り、ジェンダーの実践論で読み解いてきた。連載記事を中心にみてきたが、単発ものの中では、教室の相互作用の実践報告というより、教師や子ども内にある性差別意識や性別役割分業観への気づきと告発が、断片的な言説描写として記述され散在していた。小学1年生に〈くしあわせ〉についてたずねると、週刊誌に汚染されたような結婚や恋愛、家などを答えたとか。学級で女の子をなぜいじめめるのか子どもに理由を聞くと、父母の日雇という職業、共働き、給料、入浴、洗濯、下着という順に子どもたちは貧しさを想像して、「くさい」と言うのだという。母親の就業を否定的に解釈しているのである。同僚の教師が女子だけに、ゴミ拾いや便所掃除をさせるのを苦々しく思っている教師のエッセイなど枚挙に暇がない。

1974年の『婦人教師』最終号は、異色の記事を載せて終わっている。『『未婚の母』・働く母差別裁判とたたかう思想』と題する女性運動グループによる「K子さん事件」のレポートである。事件については詳述しないが、K子さん問題とは女性差別の問題であり、教育の中に性差別が温存、拡大されていることとの関連を認識し、家庭科や社会科の教科書のチェックとつくり直しを行うと宣言しているのである。社会科にも言及したこの記事は、1987年から着手したという日弁連による教科書男女差別の検討⁹より10年以上も前である。市民の側からの、女性市民の側からの国のカリキュラム改正要求を最終号とした『婦人教師』であった。これは直接的ではないが、90年代の「男女平等教育」「ジェンダー・フリー教育」の動きへと結節していくものであったのではないだろうか。

義務教育の男女共学制が定着していく過程において、子どもからの「自然発生的な」問いかけとして「ジェンダー」にかかわる学級の問題が提起され、契機となったり、男子の「ジェンダー」に敏感な教師が男子中心の学級実践、教科実践を行ってきたりした経過を見てきた。特定の時代の一断面ではあるが、男女特性論や、女子のみ家庭科必修という性別分業思想を背景に「特別視」された女子を「観客」化したまま、男子のジェンダー形成に専心してきたのではないだろうか。21世紀の今日まで引きずっている可能性もあるのではないか。たとえば理科の成績は良いが、理科は嫌いという中学生女子の調査報告(村松 2004)は、現在の女子の一端を示している。『婦人教師』の時代に、女子のジェンダーに腐心した教師の存在を確認したが、今日において女子のジェンダーに「敏感な」教育をするとは、過去の男子

中心教育と同じ教育を踏襲することではない。「六の二」の教師は、活気のない、黙って座っているだけの女子に外遊びを教え、ソフトボールやリレーの力も付けた。しかし、「自責の念にもかられていた」と書いている。それは、

——3年4年5年と築きあげられてきたおだやかでおっとりとした「おとな」の級風を私は性急にぶちこわそうとしているのではないだろうか。

活気のなさや否定的にとらえているもの、性急にぶちこわそうとしているものは、実はこれまでの、男子中心とは正反対の「文化」なのではないか。女の子の「文化」なのではないか。休み時間に外に出たがらない女の子を教師たちは苦勞して追い出し、「おしゃべり」していることを咎める。しかし、外に出て遊ぶことは、すべてに優先する絶対的価値を持つだろうか。おしゃべりしてどこが悪いではなく、そういう休憩の仕方もあるということなのだ。或いは、女子にとって理科の達成度が高いということ自体が男性的なイメージを持ち、理系を選択しなくなるという説¹⁰と同様、スポーツにも男性的イメージが強くあり、敬遠してしまうのかもしれない。だからといって、「7人の男子のみに注目した、あの『かなりの女生徒』を放置してしまう」ことではないであろう。ジェンダーバイアスとしてこれまで否定的にとらえてきたが、注意深く、これまで男子のジェンダー文化に親しんできたように、女子のジェンダー「文化」に対する新しい見方、支援があってもよいのではないだろうか。大切なのは「女子だけ」と性別化しては“元の木阿弥”なのであって、これまで女子がしてきたように男子も女子の文化に慣れ親しませることであろう。「男性並み」でも「女性特性」でもないシティズンシップ(市民性)(田村 2006)の育成である。

「ジェンダー・センシティブな教育」を提唱したJ・R・マーティンは、これらを女性の(男性のだけでなく)美德やケアの倫理等と表現し、「(男性の)合理性と客観性と(女性の)養育と心配りとを組み合わせれば、(男女)両方とも変わるかもしれない」と述べた。(J・R・マーティン 1987)。ジェンダー・フリー教育が「ジェンダーからの自由」とは別に「ジェンダーへの自由」とは何かを問われたとき(森 2005)、このマーティンの「結論」が答になるのではないか。

《脚注》

- ¹ 「男女平等教育」という用語の使用については、男女という分け方を固定することという意図ではなく、「女性」とされるグループに対する差別や抑圧をなくしていく教育の「呼び方」として使用する（『東アジアの男女平等教育』ヒューライツ、大阪 2002 解放出版社）、男女の平等あるいは性差別撤廃と教育をめぐる言葉の一つで「男女平等教育」は性差別が女性のみに関わる問題ではないという点を強調した表現であり、もっとも一般的で、様々な文脈で用いられてきた。（『Q&A男女共同参画／ジェンダーフリー・パッシング』日本女性学会ジェンダー研究会編 2006 P 46要約）というような説明もある。
- ² 詳細は『学校をジェンダー・フリーに』（亀田・館編 2000 明石書店）にて述べた。横浜市の男女平等教育補助教材『どうしてわかるの？』の作成を意味している。
- ³ 『婦人教師』の誌上では、署名入りであるが、本稿では教師名についてはイニシアル表記とした。
- ⁴ マイラ&デイヴィッド・サドカー、川合あさ子訳『女の子は学校でつくられる』1996 時事通信社 P18
- ⁵ 同上 P23
- ⁶ 同上 P68
- ⁷ 齊藤隆介作／滝平二郎画 『八郎』1967 福音館書店
矢川澄子再話／赤羽末吉画 『つるによぼう』1979 福音館書店
木下順二作／撮影、菌部澄 山本安英の会編『夕鶴—写真で読む—』1993 童牛社など
- ⁸ 片岡徳雄『いま子どもと本を楽しもう』2001 北大路書房 P140
- ⁹ 『教科書の中の男女差別』（伊東、大脇、紙子、吉岡著 1991 明石書店）に詳しい。
- ¹⁰ 『理科離れしているのは誰か』村松泰子編 2004 日本評論社 P92

《引用文献》

- 榎田眞澄 2002 『男女平等教育 今まで、これから』ドメス出版
- 氏原陽子 1996 中学校における男女平等と性差別の錯綜
『教育社会学研究』第58集 東洋館出版社
- 亀口まか 2001 戦後日本の学校教育とジェンダー叢書 現代の経済社会とジェンダー
第3巻『日本社会とジェンダー』三宅義子編 明石書店
- 朴木佳緒留 2001 女子特性論教育からジェンダー・エクィティ教育へ
『ジェンダーと教育の歴史』橋本・逸見編 川島書店
- 阿部 進 1972 『カバゴンのちびっこセックス』サンケイ新聞社出版局
- Thorne, B 1993 Gender Play : Girls and Boys in School, Rutgers University Press.
- サドカー・マイラ&デイヴィッド 川合あさ子訳 1996『女の子は学校でつくられる』
時事通信社
Myra and David Sadker, 1994, Failing at Fairness :
How Our Schools Cheat Girls, New York : Simon&Schuster
- 片岡徳雄 2001 『いま、子どもと本を楽しもう』北大路書房
- 森本エリ子 1998 ジェンダーを再生産する文学教材『女性学』Vol.6 新水社
- 村松泰子編 2004 『理科離れしているのは誰か』日本評論社
- マーティン・ジェイン・ローランド 坂本辰郎・坂上直子訳 1987
『女性にとって教育とはなんであったか』東洋館出版社
Jane Roland Martin : 1985, Reclaiming a Conversation :
The ideal of the Educational Woman, Yale University Pr
- 森繁男 2005 見えないジェンダー『教育とジェンダー形成』
望月・近藤・森・春日編 ハーベスト社
- 田村哲樹 2006 フェミニズム教育『シティズンシップの教育学』
シティズンシップ研究会編 晃洋書房

