

ジェンダーを巡る隠れたカリキュラム Hidden curriculum on gender

松田 智子
Tomoko Matsuda

I. 教育課程とカリキュラム

日本では多くの教師が教育課程=カリキュラムと捉えているが、教育課程とカリキュラムは同意ではないとする意見がある。緩利（2009）は、学習指導要領に基づいた教育計画としての教育課程は教育行政の用語であって具体的には教育委員会に提出する年間指導計画を意味する、それに対してカリキュラムの概念は、教育用語の持つ概念を克服しようと試みるものと述べている。その理由として、「教育課程」という概念に不足するものとして2つ挙げている。第1は、教育内容について考える際、教師に学校を取り巻く外部環境との関係で捉える視点が乏しいことである。第2に、教育委員会に提出する用紙が教育課程とするならば、実際に子どもが学んでいる内容に対し教師が無感覚になり、教育課程編成への無関心や無力感を持つ教師が増えることである。つまり、カリキュラムとは教育課程の本来あるべき理想の姿であると、緩利はあえて両者を使い分けているのである。

確かに、現在の日本では教育課程は学習指導要領が法的拘束力をもち、学校で子どもに指導する内容は良い意味においても悪い意味においても画一化統一化されている。法的には学習指導要領により教育内容は全国的に画一化されているのだが、実際には学習指導要領は学校現場に、日常的にそれほど大きな影響を与えていない。教師に大きな影響を与えているのは、学習指導要領に沿って作成された検定教科書である。学校が多忙化する中、年度当初に教育委員会に提出する教育計画は、ほとんどが教科書業者からもらった指導書の丸写しになりがちである。筆者は、2015年に兵庫県のA市の全小学校の国語の年間指導計画を拝見したが、教科書業者の作成した計画見本と一言一句変わらなかった。この原因は教師が怠惰なのでなく、一人で多くの教科を担当する小学校教師にとり、各教科の年間指導計画を昨年の指導データに基づいて、児童の到達目標と現実のギャップを確認する余裕もないからである。

確かに、学校の存在する地域性への無自覚、子どもの現状と齟齬のある画一的な指導計画という点では、緩利の教育課程とカリキュラムは異なるという意見は正しいかもしれないが、この問題は教育課程をカリキュラムと単に言い換えて解決するような単純なものではない。

II. 隠れたカリキュラムとは

学校には、時間割に示され明確な意図をもって、誰の目にも明らかな顕在的カリキュラム (overt curriculum)、明示的カリキュラム (manifest curriculum) が存在する。一方で教師が自覚的に指導をしないが環境や慣習などで繰り返す中で何らかの思考や行動様式を学ぶ、潜在的カリキュラム (latent curriculum)、隠れたカリキュラム (hidden curriculum) が存在する。

潜在的カリキュラムの研究者のアップル（1986）は、学校における隠れたカリキュラムを「生徒たちがただ学校において毎日毎日何年間もの間、制度的要求や日課に合わせて過ごしているだけで受けている一定の規範・価値・性行

のひそかな教え込み」であるとしている。さらに学校生活のこのような面に対し「教育制度の外部における労働・権力・イデオロギー・文化的知識などの配分・格付け・統制と学校生活の諸局面とが重大な形で結びついていることへの理解」を、教師は欠いてはいけないと論じている。アップルの主張は、隠れたカリキュラムに注目することにより、経済的・政治的・文化的な支配と不平等を巡って、学校のような文化制度の中で教えられる特定の知識（事実・技術・態度・性行）は、誰の利益になっているのかという社会的利害と切り離して考えるべきではないということである。隠れたカリキュラムはどのようなものかと単に関心を払うだけでなく、そのことにより誰にどのような利益があるのか、また誰にどのような被害がもたらされたのかを、学校文化の課題としてカリキュラムに取り上げることが必要であると論じている。

本稿では隠れたカリキュラムの中で、とりわけ日本の学校におけるジェンダーに視点を当てて、以下に論じることとする。日本の学校教育は、欧米とのそれとは異なった形で、明治時代以降に上から急激にかつ強硬に導入された独自の歴史を持つ。日本の学校教育におけるジェンダーを論じるには、まずその学校教育成立を巡る社会的背景と内包されたジェンダーを明らかにしなければいけない。

Ⅲ. 近代的ジェンダー形成機能としての教育課程

日本の学校教育制度は明治政府により、近代国家の礎として上から強硬に制度化されたものである。明治時代のはじめに政府が行った学校教育の整備は、徴兵制度や徴税制度とともに人々を近代国家の求める国民像として育成し、思想的に統制するシステムの一部であった。明治政府による半強制的な義務教育制度は、国民に教育を受ける権利を保証するとともに、子どもが教育を受ける権利をその保護者に課す義務制度でもあった。封建社会から急速に近代国家成立としての体裁を整えつつ、目的を富国強兵として発展してきた公教育システムは、当然のことながら国家権力にとりきわめて都合の良いものであり、国民が学校教育を通してイデオロギー的な統制を受けることは明らかである。

まず日本における公的な学校教育は、1972（明治5）年の学制から始まる。明治政府は、封建時代の土農工商の身分を問わず、男子だけでなく女子も含め6歳以上のすべての国民に、学校で学ぶことを奨励した。これは欧米諸国に追いつき、近代国家としての体制を整えるために、身分の廃止や男女の区別が、その国家の本質的イデオロギーと異なっていたとしても形式的には廃止せざるを得なかったといえる。例えば、明治政府の維新改革の不徹底性・妥協性ゆえに、諸外国との関係では三権分立などの開明的な政治形態をとりながら、一方では国民統制の方策として、江戸時代の儒教的な思想の要求や徒党・強訴・逃村の禁止、キリスト教の禁令の立て札を出すなど、明治政府は、封建時代の民衆支配の構造を基本的に引き継いでいたのである。

女性に等しく近代的な学校教育を受ける機会が与えられたといっても、明治政府のスタートにおいては、女性を対象としたのは初等教育学校のみであった。中等教育学校以降は学校体系そのものが男女別に分けられており、高等教育機関においては入学の資格もなく、門前で排除されたのである。さらに学校の教育課程の目標は、男性の場合は「立身出世」をして国家にとり有用な人材育成であるが、女性の場合は「良妻賢母」で家父長制度を支える母としての人材育成であった。そのため学ぶべき教育内容も男女同一でなく、男性を優位に位置づけた国家的家父長制イデオロギーと、近代的な性別役割規範の構築が目的であった。

上からの近代化を急速に進めた日本では、国家による統制を最大限有効に活用することが容易である教育制度と教育課程において、日本式近代家族のイメージの拡大と定着を推進してきた。つまり教育課程において、男は「一家の大黒柱」として、女は「内助の功」を担う家事と育児専従者として方向づけられたのである。こうして日本の学校教

育は、ジェンダー化された「男」と「女」の育成とともに、両者で形成する近代家族を支えるイデオロギー装置として機能してきたのである。

IV. 戦後教育におけるカリキュラムの再編

第III章で論じたような、学校教育に埋め込まれていたジェンダー形成機能は、第2次世界大戦敗戦後の教育改革により、基本方針は大きく変化することになる。アメリカ主導の教育基本法により、教育における性別による差別は禁じられ、男女の共学は認められことになった。高等教育機関も女性に門戸を開き、公立の高等学校の多くは男女共学となった。教育課程では、女子のみが履修していた家事・裁縫のかわりに、男女共修の家庭科が1947（昭22）年に登場した。このことは、従来の男女別の学校体系の統一を意味するものであった。一部の例外を除いては、高等教育機関においても女性であることを理由に、入学できないということはなくなった。

しかし、男女共学を基本としていた公立高校において、1950（昭25）年頃から多様化の旗印のもと、男女別の路線が登場することになる。これは1952（昭27）年、日本における単独講和が発効することにより、特に政府の内政において、その自主権がアメリカから復活し始めた頃であり、さらに戦争犯罪で公職を追放されていた者が社会に復帰する頃と重なる。一方では労働関係調整法によりゼネストの禁止など戦後の民主化運動への抑圧が始まる頃とも重なる。つまり、戦後のアメリカの日本に対する占領政策が、大きな変化を迎えた時期でもある。さらに日経連が1952（昭27）年に「新教育制度の再検討に関する要望」を、日本政府に出した時期とも重なる。この要望書の内容には「普通教育を強調する余りこれと並び行われるべき職業及び至産業教育の面が著しく等閑に付されこの点、新教育制度の欠陥と云うべく、これが是正こそ先ず考慮されなければならぬ重大事である」と主張されていた。この高校多様化路線の延長上において、工業高校の男子校化や商業高校の女子校化という学校種別に男女別学や、同一学校内におけるコース・専攻による男女別化が進行した。例えば、工業科や水産科の男子化、家庭科や看護科などの女子化が実質的に登場した。朝鮮戦争の勃発等に代表されるアメリカの共産主義への危機感という、政治的・経済的な社会背景の要請により、表向きは教育機会の男女平等を打ち出しながら、内部で多様化と選択制という巧妙な形態で性的2分法的教育が再登場するのである。

1966（昭41）年、高度経済成長に突き進む日本において、中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備」では、マンパワーとしての高等学校多様化の流れを、男女の区別にまで進めて論じるようになった。答申では、あえて「女子に対する教育的配慮」という項目を設け次のように述べている。

女子に対する教育の機会、男子と均等に確保されなければいけないが、その教育の内容については、女子の特性に応じた教育的配慮も必要である。そのため高等教育においては、普通科目についても、女子が将来多くの場合家庭生活において、独特の役割を担うことを考え、その特性を生かすような履修の方法を考慮する。

続いて、1971（昭46）年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な整備拡充のための基本的施策について」では、学校教育にかかる「今後の重大な課題」として次のように重ねて述べている。

人間形成の問題を考える場合、回避できないものとして男女の性別の問題がある。男女が人間として平等であることはいうまでもないが、人類とその文化の維持発展のために、それぞれの特性に差異があることを認めな

がら、共にその可能性を発揮できるようにすること

このような性別特性論をもとに、女子に応じた教育施策の一環として、家庭科が女子用の教科となっていく。性別特性論に基づく教育再編は、高度経済成長を支える「男は仕事・女は家事育児」という体制を要請する経済界の後押しを受けて、性的分業のイデオロギーの大衆化を日本において実現していくこととなる。

一方で、高度経済成長は女子の進学率や就労意欲を高め、結果として固定的な性別役割分業を流動化させる傾向も、世界的な流れとして顕著になっていた。このような時に、国際的なフェミニズム運動も、日本に影響を与えることとなった。それは、1975（昭50）年の「国際婦人年」を皮切りに、1976（昭51）年から1985（昭60）年までの「国連婦人の10年」などの動きである。その間に、日本も遅れさせながら、1985（昭60）年に女性差別撤廃条約を批准し、条約が差別として禁じている、カリキュラムにおける男女別の規定を修正しなければいけなくなる。この時期に、文部省は中学校の技術・家庭科と高等学校の家庭科を男女共修の方向で改訂することになる。その後の1989（平成）年に公示された学習指導要領では、明示的カリキュラムである学習指導要領からは男女別規定は消えている。

V. 隠れたカリキュラムに存在するジェンダー

IV章で論じたように、戦後の高度経済成長とともに1960年代から大衆化路線を確立したジェンダー秩序は、1970、1980年代のジェンダーフリーを目指した教育実践を通じた改革や、1990年代からの隠れたカリキュラムの実証的研究の成果として、フォーマルなカリキュラム＝学習指導要領からは、すべて消えた。子どもや教師に大きな影響を与える教科書の採択の視点にも、ジェンダーフリー観点が示され、その内容も大きく改善されてきた。しかし、学習指導要領が改訂され、教科書の内容がいくらか変化しても、学校教育に長く広く深く埋め込まれたジェンダー再編機能が、一朝一夕に消滅したとは考えられない。

そこでここでは、隠れたカリキュラムとしての教師の言動や学校の慣行に目を向けて、当たり前のように行われている活動の中に潜む不必要な性的二分法的な子どもへの対応や、それによる教師の性別役割期待について検討することにする。

(1) 教師が無意識に再生産するジェンダー

これは、男女別の名簿や、教室の席順や朝礼整列の時に男女で並ぶ、作業をするときに男女別にグループになるなどを示す。つまり、ジェンダーの構造についても、作用についても教師が意識せず、男女の区別が当然と考えている場合である。不必要に男女で分けたり、性別で基準を作ったりすることは、人間を分ける最も基礎的な基準が性別であるというメッセージを子どもに伝えることになる。学校園で、トイレや更衣室という必要な区別以外に、不必要な男女二分法を行ってはいないか点検が必要である。最近では、都市部を中心に男女混合名簿がかなり普及しているが、2019年に九州地方の0県教育委員会が市町村教育委員会を通し、男女混合名簿を使用するように学校に通知を出した事実から推測すると、日本の地域により混合名簿の普及にばらつきがあることが分かる。

教育行政の通知などで名簿や座席や整列方法は平等化しても、教師の子どもへの対応に「女子」「男子」というくくりで対応をしているときはないだろうか。例えば教育委員会からの通知で地域として男女混合名簿を活用している教師の意識が、変化しているのかどうかは疑問である。現状では、男女混合名簿を活用している小学校だからといって、男性教師で育児休業を取得する者が多いとは限らない。共働きの男性教師が、帰宅後に家事育児を女性と同様に負担している率が高いとは限らない。つまり、教育行政から形式的な男女共同参画推進を指示されているから、その通知

に職務として従って混合名簿を使用しているだけであり、その行動の持つ価値や歴史的な意味について、論議し考えるという作業が欠けているのである。

さらに、日本での学校教育は、個性を大切にしている指導よりも、集団としてのまとまりの成果を重視する歴史を持っているため、一人一人を大切にしない無自覚なジェンダーをチェックすることが求められる。そのためには、不必要な性別二分法を行っていないか、子どもや教師に性的役割分業が行われていないか、そのために誰かが被害を受けたりしていないかなどの視点が重要である。

少し古くなるが、これについて松村（2004）は具体例として、教室環境（掲示物の男女別掲示）、学級生活（係の性別役割分業）学校施設・慣行（靴箱の男女別配置、入学式などの男女別整列）教師と子どもの関係（教師が授業で子供に関わる男女別時間の違い）、さらには子ども同士の関係、教師間関係、保護者や地域との関係においてもジェンダーの無自覚な再生産が行われ、それが子どもの目に映る「隠れたカリキュラム」として作動することが考えられると述べている。

（2）教師世界が形成するジェンダー

2016（平28）年に内閣府が行った、18歳以上の日本国籍保有者を対象とした「男女共同参画社会に関する世論調査」によると、66.4%の国民が学校教育の場は男女の地位が平等だと思うと答えている。この割合は、「政治」の場では18.9%であり、「社会通念・慣習・しきたり」は21.8%であり、それは3倍以上である。さらに「職場」は18.9%で、学校の平等率は2倍以上である。「法律や制度」では40.8%であり、「家庭生活」は47.6%であり、これらよりも学校は高い数値である。男女平等が達成していない日本において、教育現場は法律や制度よりも男女平等の達成が高いと国民に思われている。

しかし、学校の女性管理職率の現状を見ると、女性教員が圧倒的多数である小学校においても、男性の管理職が多い。この姿は、職場や集団のリーダーとなる資質を備えているのは男性であると、ストレートに子どもに伝える「隠れたカリキュラム」ではないだろうか。

2017（平29）年の学校基本調査によると、幼稚園では92.6%が女性教員であるが、園長女性率は59.2%である。小学校の女系教員率は61.8%であるが、校長のそれは18.6%である。中学校では女性教員率は41.8%であるが、校長女性率はわずか5.9%である。日本の子どもにとっては、これが当たり前かもしれないが、実は国際的に見ると女性校長の割合がこれほど低い国は珍しい。OECDの調査「国際教員指導環境調査2013」によると、中学校の女性校長率は、調査国の平均としては49.9%であった。単純に考えると、約半数近くの学校が、女性校長というわけである。しかし、女性管理職率の高い国の中には、学校教員の地位や給料や、学校の設置者等による労働環境の悪さから、教職が男性にとり魅力的な仕事でないと認識されている国も含まれている。

VI. 教育政策とジェンダー

子どもは、大人となって社会に出るまでの長期間に、起きている時間の大部分を学校で過ごすため、教師の言動やその姿が子どもに与える影響は大きい。この影響は、松村（2004）が述べるような教師の言動だけでなく、教師の配属する学校における担当学年や担当教科や管理職の役割も含まれる。そのため教員構成比に不均等があれば、それは隠れたカリキュラムとして機能することになる。そして子どもたちが、当然のこととしてそれを受け止め、不均衡の疑問点に気づかなければ、ジェンダーの不均衡が再生産されることになる。

世界各国と同様に日本においても、教育課題としてジェンダー政策に、取り組み始めることになる。日本では1999

(平11)年に制定された「男女共同参画社会基本法」に基づいて進められた。実際の施策としては、同法に基づいて5年ごとに制定される「男女共同参画基本計画」によって具体化されている。2010(平22)年に策定された第3次基本計画では、2003(平15)年に決定された「社会のあらゆる分野において、2020年までに指導的地位にある女性の割合を少なくとも30%程度にする」という国の目標が示された、それを受け、教育分野では「初等中等教育機関(公立)の教頭以上」が指導的地位とされ、その割合を2020(令2)年までに30%するという「成果目標」が掲げられた。その後、文部科学省から各都道府県教育委員会に「2020年30%」に向けた具体的な目標を設定するよう指導を行った。この基本計画は第2次までは、児童生徒や保護者を対象とする施策であったが、第3次基本計画は教員が対象となっていた。

しかし、直近の2015(平27)年に制定された第4次基本計画においては、女性教員の管理職率の目標が30%から20%以上と下方修正されたのである。さらに30%目標達成の期限が明記されなくなった。

VII. 終わりに

筆者は、女性の管理職率を30%に引き上げることを阻むものは、明治時代の学制から国民に広く埋め込まれた性別役割分業を含め、教員社会に内在する様々な慣習であると考え。教員世界には、雑務を遅くまで引き受ける教務主任経験、宿泊を伴う学校行事の引率経験、事故等があれば夜でも学校に駆けつける学年主任経験、土日の部活動の指導経験などが、管理職登用条件であると考え文化が存在するが、これほどにも明文化されていない。これらは、女性を差別するために形成された教員文化ではないが、一般的に女性の多くは家事や育児・介護を担うゆえに、そのキャリアを形成するための経験の機会を与えられてこなかった。つまり女性管理職が学校に少ないのは、この結果である。したがって、学校の女性管理職率を高めるためには、教員世界の慣習やシステムに内在する不公平を是正するとともに、女性の働きやすい環境を整える必要がある。

ジェンダーの隠れたカリキュラムとして、教員の学校における言動と役割並びに教員世界の在り方を考察した。これには、各学校で各教員が意識的に自己と自己の実践をジェンダーの視点でチェックすることも大切であるが、最も効果的なことは、人が人生で必ず経験する学校教育を左右する権限を中央集権的に備えている教育行政が、本気で「男女共同参画基本計画」の目標実現に取り組むとともに、そのための社会的条件を整備することである。

【参考文献】

- ・直井道子、村松泰子編「学校教育の中のジェンダー」2009 日本評論社
- ・河野銀子、藤田由美子編「社会教育とジェンダー」2018 学文社
- ・長尾章夫「学校文化批判のカリキュラム」1996 明治図書
- ・マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィティ、長尾章夫編「批判的教育学と公教育の再生」2009

明石図書