

論文

学校教育におけるジェンダーと教員養成

永塚 史孝^{※1}

Gender in School Education and Teacher Training Courses in Japan

Fumitaka NAGATSUKA^{※1}

ABSTRACT

The paper considers the formation of gender in the modern Japanese educational system, and based on a questionnaire about gender given to the author's own students provides recommendations on how gender issues should be treated in a modern educational setting. Paying particular attention to the foundation of the modern Japanese educational system in the postwar period, it begins with a historical survey of gender and education. This survey shows that changes in the postwar home economics curriculum are seen to be symptomatic of gender issues in education; it also reveals the crucial role of the teacher/educator in shaping gender awareness and attitudes in students. Acknowledging this gender shaping role, and using the results of the student questionnaire, the paper concludes with recommendations for innovative programs that develop sensitivity to gender issues at teacher training institutions.

1. はじめに

人はそれぞれに個性をもち、多様な力を発揮する存在である。その人は生物学的には男、女として生まれ、その後所属する社会のしくみや期待、文化や歴史的背景の影響や作用を受けて男らしさ、女らしさ、がつくられる。そうした中でジェンダー (gender) という概念はその社会的・文化的に形成される男女の性差を明確にした。さらに、そのジェンダーが示したのは、ジェンダーが時代や社会の変化によって変化し構築される可変性をもち、ジェンダーのありようは変化させたり再構築することができるものであることも示してきた。そうした観点に立つと、現在まで多くの人が実社会において獲得したジェンダーを基盤にして、日常生活において言動をとってきたことになる。その結果、社会には男女の差異や偏りなどが時に強く固定されるジェンダー・バイアスが生じ、その後も存在し続けるという認識も広まった。その力は現代においても大きく、世代から世代へ、個人を超越する大きなあり様として再伝達され再生

産される構造をもち続けて存在していることを認識せざるを得ない。

こうした状況で人に求められるのは、ジェンダーへのかかわり、すなわち少なからずジェンダーに敏感な存在であることである。そして、人はジェンダーの形成への認識と日常の言動をジェンダーから考え発信することで、今後の社会構造変革につなげ、少子高齢化、労働人口不足などへ対応した新たな社会を形成し未来を求める必要があろう。

では、人はどのようにしてジェンダーに敏感になりえるのであろうか。そのひとつには教育の力とくに学校教育の作用が大きいといえよう。その理由は学校教育が社会のありようを人々に伝達し、こうあるべきとされる人の型を示しつつ教育展開してきたからである。実際、明治期からの学校教育は「良妻賢母」教育などを典型に、「男らしさ」、「女らしさ」を様々な教育内容・方法、教育課程をとおして実現してきた実績があるといえる。ならば、その学校教育がもつ作用をジェンダーに敏感な人間形成に向け

※1 日本大学国際関係学部国際教養学科 教授 Department of International Liberal Arts, College of International Relations, Nihon University, Professor

ることも可能なはずである。それを実現するためには、制度や方策による社会や学校教育のしくみへの働きかけが重要となる。とくに実際に人をつくる主体として教育指導や教育実践を担う教員のジェンダー形成への働きかけが重要である。つまり、教員をジェンダーに敏感な人として養成する必要がかなり重要となる。

その一方で、学校教育は将来の教員になる可能性がある子どもを教育する場でもあり、その後の教員としての意識や能力に影響を与える。

そこで本研究では、まずジェンダーという言葉の示す内容とその背景について確認する。それをもとにジェンダーが形成される大きな機会・場のひとつとしての学校教育におけるジェンダー形成について、その作用や影響を確認する。その方法は、現代日本の学校体系が形成された戦後を中心に、日本の学校教育におけるジェンダー形成について史的に概観する。そうして、学校教育におけるジェンダーについて理解した後に、今日的課題を抽出する。

それは、今後我々が取り組むべき課題の大きなひとつになるものであるが、教員養成においてジェンダーに敏感な教育を実際に展開し、それを実践できる教員を養成することであろう。そして、それは、そうした教員養成のための教育内容や方法の開発ともなる。そのために本論では、現代の教員養成である大学の教職課程におけるジェンダーの形成や教育についての実情把握と今後の基盤的研究方法への提言を実際の教職課程の事例をふまえて考究する。こうした研究の意義と目的は、今後のジェンダーと教育のかかわりに貢献することにある。

2. ジェンダーについて

まず、ジェンダーという言葉の内容とそう示される背景について簡単に確認する。

現在、ジェンダーの示す内容は、内閣府によれば『「社会的・文化的に形成された性別」』のことです。人間には生まれつきの生物学的性別（セックス／sex）があります。一方、社会通念や慣習の中には、社会によって作り上げられた「男性像」、「女性像」があり、このような男性、女性の別を「社会的・文化的に形成された性別」（ジェンダー／gender）といいます。「社会的・文化的に形成された性別」は、それ自体に良い、悪いの価値を含むものではなく、国際的にも使われています¹⁾とある。

そのジェンダーの言葉としての経緯を調べると、ジェンダーはもともと性別を表す文法用語の名詞で

あることがわかる²⁾。広辞苑第4版（1991年）からの初出では「生物学的な性別を示すセックスに対して、社会的・文化的に形成される性別」と掲載されている³⁾。その後、1950年代頃から性役割を観点とした考えなどが出現する中で、ジェンダーの示す意味内容や扱いが変化していく。すなわち、1950年代には、パーソンズ（T. Parsons）が性役割について体系的な社会化理論を展開し、人が社会的に形成されて男や女になっていく過程や、家族構造とその子どもの社会化、パーソナリティのメカニズムとくに社会化との関連におけるその機能などを説明する考え方がすでに示された⁴⁾。そして、その後の研究は、家族、学校、マスメディアなどが子どもに男女の性役割期待を内面化し習得させていくとするものが多く⁵⁾。

1960年代末頃の心理学や精神医学などにおける第2波フェミニズムの運動と並行し、1970年代に性科学者ジョン・マネー（Money, J.）や精神分析学者ロバート・ストラー（Robert Stoller）、アン・オークレー（Oakley, A.）、らの研究⁶⁾によってジェンダーという語は、英語圏で生物学的性別ではなく、社会的・心理的に形成された性別を示す場合の性差を相対化するために使用されるようになった。それは、初期のジェンダー概念といえるもので、教育や制度などが形成した社会や文化によって「男らしさ」や「女らしさ」が形成されるとするものである。その後、この考え方は、性役割理論として明確化され、女性をとりまく課題提言や解放のきっかけとなっていた⁷⁾。1979年に日本女性学会発足、1980年には日本女性学研究会『女性学年報』が創刊、大学での女性学講座の自主講座が実証研究によって男女の性役割を批判的に捉えて変革を求める動きが始まり、1982年に日本初の女性の専門書店「ウィメンズブックス トア松香堂」が京都に開設されるなどした。

このように、日本の社会科学の分野や学界でも実証研究によって男女の性役割を批判的に捉えて変革を求める動向となり、ジェンダーは性役割理論としての意味で使用されるに至った⁸⁾。

しかし、1980年代後半頃から構造主義などの立場をもつ研究者等から、性役割の社会化論が人の実際の日常生活におけるある側面を解明できないことが示めされた。デルフィ（Delphy, C.）は性別集団間の関係性に生ずる階級や序列関係からジェンダーを述べるなど⁹⁾、社会構造や男女間の権力関係に焦点をあてた。ジェンダーについての第2段階とも言うべき主張がされはじめたのである。こうした性役割の

社会への批判から、近年では、さらに次の第3段階ととらえられるべき考えに展開する。1995年の第4回国連世界女性会議（北京）で「北京宣言及び行動綱領」が採択され、ジェンダーという言葉が多用された。学術用語に限らず一般社会でも使用されるようになったのである。

その後、人が社会的な影響を受けて男や女に形成されていく過程を表す場合は、性役割の社会化ではなく、ジェンダー形成という言葉が使われるようになっていく。そして、ジェンダー形成の研究は、社会によって定義される男女らしさを人が学び演じる場合などジェンダーによって人が形成される面と、人がそう学び演じることによりジェンダーをさらに形成する2つの面をもって展開されている¹⁰⁾。それは、ジェンダーを観点に男女の不平等による社会形成・展開を研究するものといえる。こうした動向の中で、日本の学校教育におけるジェンダーの形成について次に概観する。

3. 戦前日本の学校教育とジェンダーの形成

上述のように、ジェンダーの意味や研究方法は変遷してきている。それは、ジェンダー形成が社会によって形成される側面や人が学び演じることにより形成されることを示しているが、そのジェンダーが形成される学ぶ機会や場所はどこであろうか。現代社会において学ぶ機会・場としては、人の行動範囲、文化、情報、など様々な側面や現象から影響や刺激を受けつつ学ぶといえる。その中で、学びの大きな機会・場としてのひとつに学校教育が考えらる。それは、現在の日本の教育が義務教育制度を設け小中学校に9年間、その後の高等学校への進学率も9割に達するという実状からである。そこで次に、日本の教育、学校教育におけるジェンダー形成はどのようになっているかを述べる。

そもそも、現代の日本における学校や学校体系は明治4年に文部省の前進が明治政府の行政組織内に創設され、国家主体でつくられてきた。1872（明治5）年8月に文部省は「学制」を布達し、全国に小学校、中学校、大学等が設立されはじめた。その直前までは、武士は武士としての学びを藩校で、庶民は生活の役に立つことを中心に寺子屋等で学んだ。その中で男女の学びは、使用するいわゆる教科書が男女別になるなど内容や方法は男女で分けられていた。つまり、男女に期待される内容があり、少なからずジェンダー形成されていたといえよう。明治初期に文部省は藩校や寺子屋などを排しつつ、学校設

立を意図する。その学校設立趣旨について、「学制」布達の1カ月前の同年7月に「高上の学に至ては其の人の材能に任すといえども幼童の子弟は男女の別なく小学に従事せしめざるものは其の父兄の越度たるべき事¹¹⁾」と布達して学校設置の意義と就学奨励を人々に促した。その中で、「幼童の子弟は男女の別なく」とあり、明治初期の近代学校設立時から制度上は初等教育段階の男女に限っては教育機会や教育内容・方法が大方等しく認められているのがわかる。

しかし、初等教育の次の中等教育段階になると男女の学校は別々になる。女子教育の中心は中等教育と位置づけられた。具体的には4年制の高等女学校では「良妻賢母」主義の理念に一貫された教育内容・方法のもとに、教育課程は家事や裁縫等が4割程度を占める内容となった。その一方で、男子の教育は高等教育もみすえたものとなり、中学校は5年制で国家をささえる公務員等の養成を理念に外国語や法律等が教育内容の中心となった。その結果、いわゆる普通科目としての英語や数学などの男女の学力差は顕著なものとなった¹²⁾。このように男女別学によって、男女の教育機会は不均等となり教育内容・方法は明確に区別された。それは学校教育によって、男女に期待され求められる内容が明確化されていたことに他ならない。こうした学校教育が戦後まで展開され男女の性役割も形成されていったといえよう。

4. 戦後日本の学校教育とジェンダーの形成

戦後のジェンダー形成にかかわる教育は、女子教育のあり方から議論されていく。まず、1945年（昭和20）年に女子教育の民主化の契機とされる「女子教育刷新要綱」が閣議決定される。その方針のなかで女子教育について「男女間ニ於ケル教育ノ機会均等及教育内容ノ平準化並ニ男女ノ相互尊重ノ風ヲ促進スルコトヲ目途トシテ女子教育ノ刷新ヲ図ラントス¹³⁾」の方針が示された。これは女子教育という括りで現状の課題を示し改善を試みようとする政府の積極的な教育施策のひとつである。その内容は、中等学校の男女間の教科の平準化、大学での男女共学や女子大学の創設など、男女平等の教育政策といえるものであった。しかし、あくまで方針で実際にどのように女子教育が戦後展開されているかは注視していかなくてはならない。

1946（昭和21）年には現行の日本国憲法が公布、翌1947（昭和22年）に施行された。その条文においてジェンダー形成に関連する主な内容は次のとおりである¹⁴⁾。第十四条では「すべての国民は、法の下

に平等・・・性別、・・・により、・・・差別されない」、第二十三条では「学問の自由は、これを保障する」、さらに、第二十六条では「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」。同第2項では、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」とされた。現憲法において男女の平等、両性の平等の原則が示されている。また、第二十六条において「子女」と明確に表記されるなど、それまでの男女の扱いや今後の転換を促すべきことが強調された表現といえる。

さらに、戦後の教育の在り方については、日本国憲法の公布の翌年1947（昭和22）年に、戦後の日本の教育の目的等について示した教育基本法が制定される。この法の中でジェンダー形成にかかわる主な内容は¹⁵⁾、第三条（教育の機会均等）「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」、また、第四条（義務教育）では「国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う」、さらに、第五条（男女共学）では「男女は、互いに敬重し、協力しあわなければならないものであって、教育上男女の共学は、認められなければならない」である。このように、教育基本法では男女共学の理念原則が明文化され示された。とくに、同法第五条で個別条項として法によって学校教育における男女の在り方を示して、その理解を求める必要があったのが、当時の人々の考え方や社会の実態であったといえる。こうして、戦後の日本では男女共学が義務教育において全国で実際に展開されようになった。

しかし、注意しなければいけないのは、こうした男女の原則が法で示されて制度上は初等教育で実現される一方で、実際の教育や学校の運用段階や、教育実践における教育内容や方法においては男女で異なる教育が展開される場合もあることである。

その点が顕著なのは、中等教育においてである。1947（昭和22）年に新制高校が発足し男女共学が原則とされるが、地域においては男女共学は実施されずにいた。また、こうした男女の区別は学校体系だけでなく、教育内容・方法においても注目すべき例が当時からみられた。それは、「家庭科」という教科の扱いと変遷にみてとれ次項で述べる。

5. 学校教育の「家庭科」とジェンダーの形成

1947（昭和22）年に新学制が発足し、小学校に家庭科、中学校に職業・家庭科、高等学校に実業家（家庭）という教科が新設される。それは戦後の新しい日本の建設という状況の中で、男女が協力して民主的な家庭建設をめざし、それを学ぶ機会として、男女がともに学ぶ共修という教育方法で実践される科目である。その意図から男女の共修と必修化が望まれ、小学校では男女必修科目として実施された。しかし、その方法での実施は小学校に限られ、実際の教育内容・方法の展開は男女別ともいえる内容であった。

その点は教育課程の内容を示す「学習指導要領一般編（試案）文部省 1947（昭和22）年度」¹⁶⁾に明らかである。当時、家庭科は小学校5・6年に105授業時間が設定され、その内容と扱いは「家庭科は、これまでの家事科と違って、男女ともにこれを課することをたてまえとする。ただ、料理や裁縫のような、内容が女子にだけ必要だと認められる場合には、男子にはこれに代えて、家庭工作を課することに考えられている」。このように、たしかに小学校においては男女ともに共修であるが、「女子にだけ必要」など例外も場合によってはあるとのことであり、男女共修の徹底とはいえないものであったといえる。

また、義務教育の小学校の次段階である中学校では、家庭科は「職業」という大科目の中のひとつの科目として設置され、その内容と扱いは次のとおりである。「小学校で独立の教科だった家庭科は、中学校では職業科の中のひとつの科目になって、生徒は農、商、工、水産、家庭のうちの一科目又は数科目をきめて学習することになっている。この場合、男子が家庭科を選ぶ場合は、小学校での取り扱いと同じにする。（中略）そして、生徒がどの科目を選択するかについては、その将来の生活について、十分考えるように指導して、これを決定させたいものである」¹⁷⁾。このように、中学校において家庭科は女子が選択することが想定されている。

高等学校についても同様で、1949（昭和24）年4月に男女ともに選べる選択教科として家庭科が開始されたが、その前提には女子生徒の選択が想定されていた。これは、当時の日本の人々の多くが、男女の教育について男女間には教育内容・方法に差や異なるものがあるとする認識をもっていたことに他ならない。そうした考え方は、それまでの戦前において、通常的に考えられジェンダー形成されてきた経緯を考慮すれば当然の認識といえよう。そのため、

この当時の男女平等の理念と教育は男女の特性や性別役割を基にする考えのもとでのものであったともいえよう。

その後、家庭科における男女の差異についての展開は、男女の特性に応じた教育内容や方法を考慮するものへと転換していく。その経緯は学習指導要領の変遷をたどることで明らかになる。「学習指導要領一般編（試案）文部省 1951（昭和26）年度」¹⁸⁾では、小学校の家庭科は、次のような扱いとなっている。「家庭生活（略）の指導は、入学の当初より必要である。（略）しかし小学校5、6年ころになれば、家庭生活（略）の理解も深まり、家庭的な実技に必要な児童の巧緻運動も相当に発達するし、児童も（略）これについて興味を持つ（略）。したがって5、6年の段階（略）は、家庭生活（略）の指導のために特別な時間を設ける必要が起る（中略）。これらの技能や経験は、すべて初歩的なものに限られるべきで（中略）小学校の段階においては、学習経験は男女に共通であることが望ましい。最初から男女を区別して指導しなければならないような高度の技能は中学校に譲るべきである」。中学校の職業（家庭科）では、次のような扱いであった。以前、「職業科に含まれていた五つの科目の内容を分析して、実生活に役だつ12項目の仕事に分け」、「男女の生徒は、自分の興味と必要に応じて、それらの仕事のいくつかの分野を組み合わせ、学習することによって、広い仕事の経験をうることができるのである。これが改正された職業・家庭科の特質である」。

以上のようなものが当時の義務教育、小中学校における家庭科の扱いであり、小学校では男女共修の必修科目、中学校では男女共修の選択必修科目であった。

高等学校での扱いは、次のようなものであった。

「家庭科に属する科目では、第1学年に一般家庭がある。一般家庭7単位は第1学年か第2学年でとることになるが、7単位のうち5単位は学校で学習し、2単位は家庭実習として課することが望ましい。一般家庭以外の科目を学習したいものは、第2学年と第3学年で家庭科に属する科目の中から、選択することは自由である。この場合、この基礎として一般家庭を少なくともまず7単位選択するように指導されたい」とされた。

その後、1958（昭和33）年には1951年の学習指導要領の試案をふまえ、教育内容・方法に影響をもち教育課程編成の基準とされとした中学校「学習指導要領」が、試案ではない改訂がされ日本の教育の

中で位置づけられた。その中では、中学校の「技術・家庭科」の教育内容・方法では男女で異なる扱いが明記された。すなわち、それまで「職業・家庭科」という教科名が、「技術・家庭科」となり、男子は「技術」という科目で「男子向き」の目標・内容となり、設計・製図、木材加工・金属加工、栽培などの教育内容となった。女子は「家庭科」という科目で「女子向き」の目標・内容となり調理、被服製作、設計・製図、家庭機械・家庭工作などを学ぶ内容となり、1962（昭和33）年度から実施されるようになったのである。その理由を、同学習指導要領では、『生徒の現在および将来の生活が男女によって異なる点のあることを考慮して、「各学年の目標および内容」を男子を対象とするものと女子を対象とするものとに分ける』¹⁹⁾としている。このように教育の前提には「生徒の現在」と「将来」の「生活」は「男女」で「異なる」との考え方があった。そして科目の設置形態も男女別の必修科目となったことから、事実上は、男女別の教科で性別分離教育になったといえる。

さらに注目すべきは、学習指導要領がこの版から「試案」ではなくなり、法的拘束性をなかば帯び始めた基準となった点である。そうした意味ではこの動向は諸点において戦後教育政策の転機となるものとなったといえる。

高校については、1960年の学習指導要領で普通高校の家庭科が女子のみの必修となり、1973年には全課程の高校で女子のみが家庭科4単位が必修となった。そのため、男子はその時間に体育系の授業単位が追加増加されるなどされていた。

そうした考え方は、1963（昭和38）年の中央教育審議会答申『後期中等教育の拡充整備について』において、「女子に対する教育的配慮」の項に次のような内容で示されている。女子の教育機会は、男子と均等に確保すべきだが、その教育内容は、「女子の特性に応じた教育的配慮が必要」である。そのため、高等学校では、普通科目においても、「女子が将来多くの場合家庭生活において独特の役割をになう」ことを考え、「その特性を生かすような履修方法を考慮する」。さらに、「今後の女子の社会的な役割の重要性を考え」、その「社会性を高めるための教育指導」を行ないつつ「女子の特性に応じた職業分野に相応した」後期中等教育の拡充等の「専門教育の充実を図る」べきとされた²⁰⁾。

その後、「科学技術革新、社会・文化や経済などの急激な社会変化のなかで、人々は多様化するととも

に中等教育段階へ進むようになり、高等学校への進学率の上昇」がみられた²¹⁾。その結果、高等学校の教育内容を改善する必要性から1971（昭和45）年10月に、文部省告示の「高等学校学習指導要領」が公示された。その内容は、前年の教育課程審議会答申における「改善の基本方針」を受けてのことである。その方針は、「人間としての調和ある発達」、「国家・社会の有為な形成者」をめざすために、「必要な資質の育成」をめざし、「教育課程の弾力的な編成」と「教育内容の質的改善と基本的事項の精選集約を図る」などのことであった²²⁾。

とくに、ジェンダー形成にかかわるに内容では、「男女の特性を考慮」し、「家庭一般」4単位を全女子生徒に必修とし、全日制普通科男子には「体育」の必修単位を11単位にした点である²³⁾。

このように、高等学校教育課程では、能力別教育や男女それぞれの特性に応じた教育の必要性が強調されたのである。かくして、家庭科は中・高等学校の女子にのみ必修化されるにいたったのである。

その一方で、こうした教育内容や方法に高等学校における家庭科の男女共修を進めるべきとする考えや行動は少なからず起こり、次第にそうした考えは結果となっていく。例えば、1974（昭和49）年京都府下で「家庭一般」を男女共修で開始や、同年の「家庭科の男女共修をすすめる会」（代表世話人・市川房枝）の発足と同会の家庭科の女子のみの必修に反対し男女共修を推進する運動、1975年の国際女性年世界会議開催、1979年の国連における女性差別撤廃条約の採択と1981年の発効、そして1985（昭和60）年の日本の批准などがある。こうした展開の中で、家庭科の男女共修の取り組みが進められていくとともに、より大きな観点で男女平等教育が考えられていく。こうした動向が、家庭科における男女別の性別分離教育に変化をもたらすのである。

1989（平成元）年の学習指導要領の改訂に変化がみられた。この年の同要領から、先述の男女別の教育内容や方法の規定はなくなるのである²⁴⁾。その結果、1993年に中学校で、1994年に高校で家庭科の男女共修が実施され、学校教育のなかで、生活基本学習としての家庭科を男女が同一のカリキュラムで学ぶことになった。

高等学校の家庭科という教科の扱いを整理すれば、1958（昭和33）年から1989（平成元）年の間、女子生徒のみの必修とされ、それ以降は男女共修となったといえる。

この家庭科が男女共修となる過程において、大き

な要因となったのは女子差別撤廃条約の日本の批准の影響が大きいと考えられる。

具体的には、この条約は、日本が1985（昭和60）年に締結した女子差別撤廃条約（「女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約（Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women）・1979年12月国連総会採択、1981年発効（略CEDAW）」）である。同条約の中には、教育課程における男女別展開が差別とされること、そしてそれは禁じられるべきものであるとの趣旨がある。その結果、家庭科の女子生徒のみの必修や、教育内容や方法における男女別規定が同条約の趣旨に抵触する可能性が生じてきたことによるものである。

そのCEDAWの関連する具体的な条文は次のようなものである²⁵⁾。「第5条 締約国は、次の目的のためのすべての適当な措置をとる。(a) 両性いずれかの劣等性若しくは優越性の観念又は男女の定型化された役割に基づく偏見及び慣習その他あらゆる慣行の撤廃を実現するため、男女の社会的及び文化的な行動様式を修正すること」、「第10条 締約国は、教育の分野において、女子に対して男子と平等の権利を確保することを目的として、特に、男女の平等を基礎として次のことを確保する。(中略)(b) 同一の教育課程、同一の試験、同一の水準の資格を有する教育職員並びに同一の質の学校施設及び設備を享受する機会 (c) すべての段階及びあらゆる形態の教育における男女の役割についての定型化された概念の撤廃を、この目的の達成を助長する男女共学その他の種類の教育を奨励する」。

以上のように具体的な内容の女子差別撤廃条約であるが、国内ではこの内容に日本の教育が対応していない、条約の趣旨に抵触すると考えられ、1987（昭和62）年教育課程審議会答申で中高等学校の家庭科において男女共修と男女必修化が示される。

そして、1993（平成5）年中学校で、1994（平成6年）に高校における家庭科の男女共修と男女の必修化が実施されるに至るのである。

こうして、公のしくみ・制度としては家庭科における男女差や性別分離教育は解消され、1990年代に教育におけるカリキュラム上の男女差が解消されたと考えられるようになった。そうした家庭科の変遷は、そうした教育を受けて教員となった人の資質や意識に少なからず影響を与え、教員としての活動にもかわりをもつといえよう。

6. ジェンダーの形成と現代的課題

前項では、学校教育の「家庭科」の変遷を概観した。その中では男女の性役割などの形成は解消されつつあるといえよう。しかし、学校教育全体をみると教育内容・方法に明示されない「ヒドゥン（隠れた）カリキュラム」により、児童・生徒に男性優位や女子の達成意欲を低減させるような内容や、性役割などについて暗黙に伝達されジェンダー形成されることが持続しているのも事実であろう。さらに、1990年代後半には特に学校教育において、女子問題としてとらえられる傾向が強かったジェンダー問題について、男子も周囲からの男性としての期待に悩んでおり、男子の研究もすべきとの研究が散見されるようになった。その根拠としては、伝統的な「家」制度や慣習、女子の学力が総じて高く男子はかなわないなどの考えがあることなどの事例があげられている。この男子問題については欧米では大きな焦点となっているが日本はそうでないと考えられている²⁶⁾。

こうした状況の中で、日本はジェンダー平等を推進する施策を展開し、1999（平成11）年に「男女共同参画社会基本法」を公布・施行、2000（平成12）年に日本国憲法と教育基本法の理念を反映する趣旨を含む「男女共同参画基本計画」を閣議決定、2001（平成13）年に男女共同参画局を内閣府に設置する。その後、2005年には「第二次男女共同参画基本計画」を策定した示された²⁷⁾。

その後、教育基本法（昭和二十二年法律第二十五号）が2000（平成12）年の教育改革国民会議で「新しい時代にふさわしい教育基本法が必要」との理由で、2006（平成18）年に全面改正された。その中で、男女についての独立した条項や子女という表記は削除されたが、関連する内容は改正された新教育基本法でも次のように示された²⁸⁾。教育の目標を示した第二条第三項では「正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずる」とされた。この条文では「男女の平等」が依然として示されており、男女の平等が達成されてない、あるいは未来においても重要であるとの将来にわたる国民に向けた内容が示されたと考えられる。

また、教育の機会均等を示した第四条では「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」とされた。この第四条では、「性別」等により「教育上差別されない」こと、「能力が

ある」が「経済的理由で就学こんな場合」は奨学措置がある旨が示された。

さらに、義務教育について示した第五条は「国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う」とされた。この第五条では「その保護する子に」と、旧教育基本法の同内容を示す表記に見られた「子女」から「子」に変わっている。これは、「子女」という表記による女子に対する義務教育の必要性への理解は概ね浸透したとの理解によるものと考えられる。

以上のような、教育基本法の改正の後、2010（平成12）年には「第三次男女共同参画基本計画」が閣議決定され現在に至っている。

そうした動きの一方で、1990年代から2000年代にかけては、ジェンダーフリー教育への批判が起こるなどしている。それは、「バックラッシュ」（反動、揺り戻し）といわれる男女平等や男女共同参画を批判的にみる立場を生じさせたことである。それは、ジェンダーの研究やそれを基盤にした運動などが社会に広まる中で、その推進者たちは男女平等教育をジェンダー・バイアス（男女の役割について固定的な観念・性差観を持つことやその偏見）の除去や単に男女混合をすればよい、あるいは性差解消、性差否定をすべきと主張しているというような歪曲した捉え方を批判したのである。こうした動向は、教育現場に混乱を生じさせた。実際に、2004（平成16）年に東京教育委員会は都立学校長等に学校現場における「ジェンダー・フリー教育」という用語の使用に慎重となるように通知している。そうした動向をふまえて、最近の学校教育の現場では、単に男女を混合するとか男女を分けない教育ではなく、「ジェンダーに敏感な教育」²⁹⁾を展開すべきとの考え方が広まりつつある。そうした広まりは、学校教育のジェンダー形成やその分析、ジェンダー形成の観点からの教育実践の広がりやそのための研究の必要性を現代的課題にすべきことを示している。

なお、戦後の家庭科以外のジェンダーにかかわる大きな展開としては女子大や家政科の設立などの議論の展開があげられよう³⁰⁾。そして、現在の学校教育におけるジェンダー形成をめぐる状況には、教育内容では、教科書などで男性の登場人物が多く、女性の記述が少ない³¹⁾。教師の授業や指導展開において男子への指名や働きかけが多い。教育評価も男女別に実施する。さらに男女別の名簿を適用している。教員間でも女性だからこれをやって、管理職は男性、などの固定化した観念にもとづく言動がある。そう

した、多くの研究事例が報告される中で、男女混合名簿や教師間で男子・女子という括りによる見方から、より個人をみる見方が広まるなどもした。このようにジェンダーについては現代的な課題がある。

7. 教員の資質や意識を形成する学校教育

これまでの項で家庭科など変遷を概観し、学校教育によるジェンダーの形成が考えられることがわかった。それは、男女共修を当然とする教育観や当然としない考えをもつ人間の育成にも影響するものといえる。そして、そのような様々な意識や資質をもった教員も輩出されることになる。

そこで、本項では現職教員において、家庭科の男女別教育や共修の教育を受けた教員がどの程度存在するかを推定する。その意義は、教員がジェンダーの形成の主体者となることも上記の現代的課題として捉えられるためである。

家庭科の男女共修の実施は中学校で1993（平成5）年、高校は1994（平成6）年からである。仮にこの年度を初年次とし家庭科を最高学年で履修するとした場合、実際の履修は中学で平成7年、高校で平成8年となる。一般的な学齢に換算すると各々15歳と18歳までとなる。そして、男女共修の経験という意味では平成8年に18歳となる人がより経験があるといえるので、これを基準にする。

公立の現職教員の年齢別表は平成21年度の文部科学省公表のものがあり、平成21年度を題材に比較する。つまり、平成8年に18歳である人が平成21年度には31歳までであり、これを境界線として、31歳以下は男女共修を当然とする意識をもつ可能性が高い。32歳以上は当然とはしない意識をもっているかもしれないと仮定する。もちろん、中学以降の学びで意識は変わるかもしれないが、男女共修の経験があるなしがその後の意識や資質に影響を及ぼすと仮定した場合である。

平成21年度の中学校の公立教員数は202,349人であり、平均年齢は44.3歳である。その中で、31歳以下は80,675人である。32歳以上は121,674人である。割合は、それぞれ40%と60%である。この仮定による計算では、現職教員の6割が男女共修の経験がないといえ、ジェンダーに敏感でない意識をもつ可能性のある教員であり、現代的な課題を生じさせる意識や資質があるのではないかと仮に言える。

仮定に基づく話をしたが、教員の適性や資質、意識がどこで獲得され養成されるかという教員をめぐる課題を考える際に、どのような教育を受けてきた

か、何を当然としてきたかを分析することは重要であると考えられる。

周知のように、現在の教員の養成は主に大学の教職課程で実施されている。そこで次項ではジェンダーについての理解やジェンダーに敏感な教員の養成がいかにあるか、また今後どうあるべきかをみる。

8. 「ジェンダーに敏感な教育」の実践者たる教員の養成の必要性と方法（1）

上項で教育を実践する教員の資質形成について、大学における教職課程等以前について述べた。この項では、大学以前の教育歴がどのようなものかにかかわらず、大学生期の教職課程でどのようなジェンダーについての学びや意識を獲得すべきかを考える。

今日、学校教育において「ジェンダーに敏感な教育」の観点からの教育実践が広まりつつある。その観点から、男女共同参画政策や教育内容・方法の導入、教員研修、教師文化への研究等も実施、展開されている。その中で、今日的課題となりつつあるのが教員養成期の「ジェンダーに敏感な教育」者、すなわち教員の養成についてである。その点についての研究はまだ少ないのが現状である。「ジェンダーに敏感な教育」は必要であるとすれば、その実践者たる教員がたいへん重要となる。ここでは、いかに「ジェンダーに敏感な教育」を展開・実践できる教員を養成するかという教員の資質や力量の形成が課題となる。つまり、教員養成が重要となるのである。

現在、学校の教科担当者つまり授業実践者である教員となるためには、教職員免許法により相当教科の教員免許状の保持が必要となっている。その免許の取得にあたっては、同法等の規定により認可された大学の教職課程において同法規定の必要単位修得により、免許が授与されることとなっている。この免許法は1949（昭和24）年に公布施行され、この法を基にした諸法も制定され各々改正を重ねてきている。

それらの法規定による教職課程の内容は、大きく「教職に関するもの」、「教科に関するもの」、「教職または教科に関するもの」の3つに分かれる。具体的な法令による教職課程の規定を分析するために、法令をみると次のようなものである³²⁾。

教職に関する科目は6つの内容にもとづく科目に大別される。

1. 「教職の意義等に関する科目」、その内容は①教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む）、

②教職の意義及び教員の役割、③進路選択に資する各種の機会の提供等。

2. 「教育の基礎理論に関する科目」、その内容は①教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想、②幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む）、③教育に関する社会的、制度的又は経営的事項。

3. 「教育課程及び指導法に関する科目」、その内容は教育課程の意義及び編成の方法

各教科の指導法、道徳の指導法、特別活動の指導法、教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）。保育内容の指導法。

4. 「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」、その内容は①生徒指導の理論及び方法、②教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法、③進路指導の理論及び方法、④幼児理解の理論及び方法

5. 「教育実習」 6. 「教職実践演習」

このように、法令による「教職に関わる科目」の内容には現在、ジェンダーにかかわる内容の規定があるかという点と明文化された表現など明確なものはない。ジェンダーの内容は直接ではなく包括的に示されているといえよう。

次に「教科に関する科目」をみる。高等学校の「地理歴史」、「公民」、「英語」についての免許規定を事例にすると、次のようになる³³⁾。

「地理歴史」は日本史、外国史、人文地理学及び自然地理学、地誌。「公民」は法律学（国際法を含む）、政治学（国際政治を含む）、社会学・経済学（国際経済を含む）、哲学・倫理学・宗教学・心理学。「英語」は英語学、英米文学、英語コミュニケーション、異文化理解、のそれぞれ分野にかかわる科目を設定することが求められている。そこに、ジェンダーの内容を直接示すものではなく、包括的にあるといえよう。

さらに、この教員免許にかかわる法令にもとづき各大学が教職課程を認可され設置している実際をみて、ジェンダーにかかわる科目の設置を確認する。実際の大学における教職課程での運用を私立4年制大学（日本大学国際関係学部）の事例で確認する。なお、今回はそうした事例の研究手法が教員養成における「ジェンダーに敏感な教育」を実践できる教員育成の研究に有効であるという提案でもあり、今後の検討課題として今回試みる機会でもある。

「教職に関わる科目」として設置されているのは、

次の科目である。教育原論、現代教職論、発達と学習、教育制度論、英語科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ、道徳教育の理論と方法、特別活動論、教育の方法・技術論、生徒指導・進路指導論、教育相談、教育実習、事前・事後指導、教育実習Ⅰ・Ⅱ、教職実践演習（中・高）である。そこに、ジェンダーと名のつく科目はない。ただし、教育原論、現代教職論、発達と学習、道徳の理論と方法、教育の方法・技術論、生徒指導・進路指導論、教育相談などでジェンダーの内容を含むことは考えられる。

「教科に関する科目」では、英語学、英語音声学、英文法、英語発達史、英作文、英米文学史、英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ、ビジネス英語、インターネット英語、異文化コミュニケーション論、アメリカ文化、日米比較文化論、英米言語文化研究、英語翻訳・通訳法、英語レクチャーシリーズである。この中で、ジェンダーの内容を含むと考えられるのが日米比較文化論等である。

「教職又は教科に関する科目」は、人権論、ティーチング・インターンシップ、教育実践体験研究Ⅰ・Ⅱ、学校インターンシップである。この中で、人権論ではジェンダーの内容を含んでいる。

このようにジェンダーという語を含む名称の科目はない。ただし、人権論でジェンダーについて学んでいる。また、上記の各科目の中でもジェンダーにかかわる授業内容を含む場合もあり注意したい。

次にこうした教職課程の科目設定で、実際の学生の履修状況はどのようなものであるか、確認する必要がある。教職課程の中で、明確にジェンダーの内容を含むのは人権論であるが、この学部においてこの科目は必修で全員が履修し単位修得、学修する。その点では、ジェンダーを理解する機会はあるが、教職課程は大学の中で単独に存在するわけではない。つまり、多くの大学の場合、一般教育、専門教育等により形成された大きな教育課程の中に教職課程があるか各科目と重複する形で存在する。その観点からすると教職課程の科目以外にジェンダーにかかわる授業の履修や修得があるかを確認する必要がある。なお、こうした研究は少なく³⁴⁾、今回、本研究では、そのための方法を考えるべく、ひとつの大学を事例に簡単な分析を実践し、教員養成とジェンダーに関する研究のひとつの方法としての有効性も探る。

事例には上述の大学を対象にするが、この大学の場合、教職課程内ではなく、いわゆる一般教育科目中に「ジェンダーと社会」（1年次配当）があり、教

職課程の履修者の同科目の履修状況をみると次のようになった³⁵⁾。

表1 教職課程履修中の4年生41名の「人権論」、「ジェンダーと社会」の受講調査

学年 年度 進行	1		2		3		4		既 修	未 修	総 計
	前	後	前	後	前	後	前	後			
人権論 *1				16		19		4	39	2	41
ジェンダー と社会	1	3	9	1 *2	2	1	3	0	20	21	41

*1 人権論は通年科目のため、後期に人数記載。

*2 認定は他教育機関による認定

*3 2014後期は履修中

表1から、教職課程履修者のうち「ジェンダーと社会」の履修は約半数20名が学修していることがわかった。また、学年別の履修者数は1年次が4名、2年次10名、3年次3名、4年次3名で、2年次の履修が多いこともわかった。

次に、教員志望者の中で「ジェンダーと社会」の履修状況を調べた。これは、教職課程履修者であっても、教員を希望せず免許取得のみを目標とする学生も存在することから、調べた³⁶⁾。その結果は以下のとおりである。

表2

	性別	教員志望	学修学年		理解度		ジェンダー 学修理由
			人権論	ジェンダー と社会	撤廃 女性 差別 条約	ジェ ン ダ ー	
1	男	○	2	—	3	3	
2	男	○	3	—	1	1	
3	男	○	2	—	2	2	
4	男	○	3	2	4	3	男女間差別を学ぶ
5	男	○	3	2	3	5	*1
6	男	○	3	3	2	3	興味がある
7	男	○	3	3	2	5	ゼミのテーマ
8	女	○	2	—	3	3	
9	女	○	3	2	4	4	
10	女	○	4	2	1	4	総合科目だから
11	女	○	3	2	3	4	時間割上
		12	12	8			

*1 女性への偏見と実態、あるべき姿を学ぶ

表2から、教員志望の4年生11名の中で「ジェンダーと社会」の学修は男子学生7名中4名(57%)、女子学生は4名中3名(75%)であった。履修理由について、男子学生はすべて回答し、その理由に関心があるか、学ぶためと理解できるものといえるものであった。なお、教員志望でない学生の履修理由には興味がある、男女を理解するためなどの理由がみられた。

また、女子差別撤廃条約とジェンダーへの理解について条約の理解は弱いジェンダーについては学修の結果、多数が大方の理解を得たとの回答を示した。

上記の2つの調査結果を整理すると、この事例においては教職課程履修者の約半数の20名がジェンダーについての科目を履修学修している。そのうちで教員志望の学生の履修学生は7名で、ちなみに男4名女3名であった。この結果は、教職課程履修者つまり教員養成期にジェンダーについての学びや観点、「ジェンダーに敏感な教育」の実践者としての養成は十分ではないといえよう。なお、今回の調査では回答数が少数であり、そうした点等を考慮して今後の研究方法や調査の実施を考える必要がある。

このように実際の教職課程履修者のジェンダーについての学びの状況を調べる研究は少なく、今回その方法については未熟であり考慮すべき点があると考え、こうした実態を把握分析しカリキュラムに反映させる方法は意義あるものと考え、今後発展させたい。

9. 「ジェンダーに敏感な教育」の実践者たる教員の養成の必要性和方法(2)

この項では、上項の他に教員養成とジェンダーの研究の観点として、教員免許の男女別の取得状況も活用できると考え、その点について述べる。参考までに上述の大学の過去10年余りの教員免許取得状況(中高英語科)を男女別にみると、次のようなものであった。

表3

取得年度	教員免許取得者数			割合	
	男	女	計	男	女
17	21	39	60	35%	65%
18	20	44	64	31%	69%
19	20	33	53	38%	62%
20	25	40	65	38%	62%
21	18	29	47	38%	62%
22	14	20	34	41%	59%
23	13	20	33	39%	61%
24	14	32	46	30%	70%
25	10	19	29	34%	66%
合計	155	276	431	—	—
平均	17	55	48	36%	64%

(日本大学国際関係学部教員免許取得者データをもとに執筆者が表作成)

このように表3からは、教員免許の取得者数は男子学生が3～4割、女子学生は6～7割程度であることがわかり、大変興味深いものとなった。その理由は、実際の教員の男女別の就業率との比較からである。

近年の日本における国公私立中高等学校種別の女子教員の5年ごとの全教員数に占める就業割合は以下のとおりである³⁷⁾。

表4 学校種別女子教員及び女子在学者の割合(抄)

	年次		中学校	高等学校
	昭和	平成		
昭和	25	1950	23.7	18.8
	30	1955	22.9	17.6
	35	1960	21.7	17.1
	40	1965	25.3	17.2
	45	1970	26.5	16.7
	50	1975	29.4	17.0
	55	1980	32.0	17.9
平成	60	1985	33.9	18.7
	2	1990	36.4	20.5
	7	1995	39.2	23.2
	12	2000	40.5	25.6
	17	2005	41.1	27.6

上記の表4からわかるとおり、最近10年においては女子教員割合は中学校が4割程度、高等学校では2割5分程度である。この結果から、「ジェンダーに敏感な教育」の実践者である教員の養成は、実際の男女別の就業率は男子教員が中学では6割とやや多く、高校では7割にのぼり多いことから、どの大学でも教職課程では男女別の教育は展開していないと考えられ懸念する必要はないが、一般教育や専門教育においてジェンダーを学ぶ割合は男(57%)女(75%)と差が生じている観点を、今後の「ジェン

ダーに敏感な教育」の実践者としての教員養成に取り入れる必要がある。つまり、教職課程と、一般教育や専門教育との連動が必要となる。教職課程の運営に際しては、教職課程がある大学の教育課程全体の中での運用や履修計画を考案し、積極的に運用する必要が生ずるといえる。

10. まとめ

日本の学校教育におけるジェンダー形成については、戦後は法令等により教育機会や教育内容に関して男女差は設けない方針であった。しかし、実際は学習指導要領において、「家庭科」を典型例に教育機会や教育内容・方法における男女の差異は存在した。それは、男女の特性をあらかじめ認め、そうするための教育であった。その後、その差は日本が女子差別撤廃条約を批准したことなどを契機に解消されていくが、依然として男女の性役割などの児童生徒への影響は隠れたカリキュラムや教員の言動などによって内包伝達されている。そうした学校教育におけるジェンダー形成の状況は、男女平等教育の実現をめざすといって、単に男女を区別したり混合するのではなく、個々の児童生徒の発達や教育実践の成果を導くために分けたり混ぜたりできる「ジェンダーに敏感な教育」の実践者たる教員の登場、養成を期待するようになった。そして、現在の学校教育におけるジェンダー形成を論じるとき、教員養成でいかにジェンダーやその形成について学ぶべきかを研究することが重要なひとつになっているといえる。

教員の資質や力量は、各時代の教育大権を掌握する組織や人物、社会状況や社会文化的要因あるいは経済的要望、教師文化によって変化してきた。そこには教師に期待され、求められる役割があるのである。教育や学校が男女に求めた役割同様に、教師に対しても社会や教育・学校、教員集団等によってつくられる社会的特質をもった役割が求められているのである。

現在、教員の養成は主に大学で実施されている。教員に期待される役割は当然、教員養成期においても求められる。ただ実際は、教職員免許法等はあるが大学での養成が国立、公立、私立と多様な理念のもとでの特徴的な教育を展開する中で養成されている。教職課程は担当教員や教育内容について国の認可が必要であるが、現状の教職課程の多くは大学という大きな教育課程の中にある。つまり、教職課程は一般教育、専門教育等の中あるいは重複する形で位置しているのである。

その状況の中で教員は「ジェンダーに敏感な教育」者としての資質と力量を教員養成期に積極的に獲得する必要がある。教員養成を担当する大学や大学教職課程はそのための方法や機会を設定する必要があるのである。その際、必要な観点にはジェンダーやジェンダー形成について何を学ばせ体験させるのかななどの内容、時期、方法、などを教職課程内に限らず、大学教育課程全体の中でジェンダー関連科目の設置等を履修状況等を参考にしながら考慮する必要がある。また、その際に教員の男女別就業率など実社会の男女や人のありようを参考とする必要もあろう。

参考文献

上野千鶴子他編、1995、『ジェンダーの社会学』岩波書店
 上杉孝實他編著、2013、『人権教育総合年表』明石書店
 荻野美穂、2002、『ジェンダー化される身体』勁草書房
 木村育恵、2014、『学校社会のジェンダー』東京学芸大学出版会
 多賀太、2014、『ジェンダーと教育』、『よくわかる教育社会学』ミネルヴァ書房
 直井道子他編、2009、『学校教育の中のジェンダー』

注

1) 内閣府男女共同参画局、2012. 8、『男女共同参画関係用語集』
http://www.gender.go.jp/international/int_kaigi/int_teppai/joyaku.html・2014. 9. 22.
 2) AS Hornby、Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Fifth edition p.490.
 3) 新村出編、1991、『広辞苑』岩波書店 p.1095
 4) 参考詳細は Talcott. Parsons、Bales Robert Freed、1955、Socialization and Interaction、橋爪貞雄訳、2001、『家族』黎明書房
 5) 多賀太、2014、『ジェンダーと教育』、『よくわかる教育社会学』ミネルヴァ書房 pp.56-63
 6) ジョン・マナーは生殖器官によって性sexを示す他に社会的役割による性を示す言葉を探しジェンダーにいきついた。ストラーは性同一障害の研究等からジェンダーの意味内容を示した。アン・オークレーは社会が意図的に男女を非対称に形成する検証を研究。参考詳細は、館かおる 1998「ジェンダー概念の検討」『ジェンダー研究』

第1号、お茶ノ水大学ジェンダー研究センター pp.85-86.
 7) 上野千鶴子、1995、『差異の政治学』『ジェンダーの社会学』岩波講座・現代社会学11 岩波書店 pp.1-25
 8) 参考詳細は、Ann Oakley、1972、Sex, Gender, and Society, NY, Harper Colophon Books/ Money John、Tucker Patricia、1972、Sexual Signatures、Temple Smith、朝山新一他訳、1979、『性の署名』、人文書院
 9) 井上たか子他訳、1996、『なにか女性の主要な敵なのか』勁草書房 pp.15-29
 10) 多賀太、2014
 11) 文部省、文部省布達第2百十四号
 12) 文部省、1981、『学制百年史』帝国地方行政学会／文部省（平成4）『学制百二十年史』ぎょうせい／小山静子、1991、『良妻賢母という規範』勁草書房
 13) 昭和20年12月4日閣議了解。宮原誠一ほか編、1974、資料日本現代教育史1、三省堂 pp.23-24。他参考：国立女性教育会館女性デジタルアーカイブス、http://w-archive.nwec.jp/il4/meta_pub/chronological.html、2014. 9. 27
 14) 日本国憲法は電子政府e-Gobを参考。law.e-gov.go.jp、2014. 9. 12
 15) 教育基本法は電子政府e-Gobを参考。law.e-gov.go.jp、2014. 9. 12
 16) 文部省、「学習指導要領 一般編（試案）昭和22年度」／文部科学省国立教育政策研究所、www.nier.go.jp、2014. 9. 22
 17) 文部省、「学習指導要領 一般編（試案）1947（昭和22）年度」、文部科学省国立教育政策研究所、www.nier.go.jp、2014. 9. 22
 18) 文部省、「学習指導要領 一般編（試案）昭和26（1951）改訂版」／文部科学省国立教育政策研究所、www.nier.go.jp、2014. 9. 22
 19) 文部省、「中学校学習指導要領 昭和33（1958）改訂版」明治図書／文部科学省国立教育政策研究所、www.nier.go.jp、2014. 9. 12
 20) 文部省、1981、前掲、p.283
 21) 文部省、1981、前掲、p.285
 22) 文部省、1981、前掲、p.286
 23) 文部省、1981、前掲、p.286
 24) 文部科学省国立教育政策研究所、www.nier.go.jp
 25) 内閣府男女共同参画局、http://www.gender.go.jp/international/int_kaigi/int_teppai/joyaku.html、

2014. 9. 22. 17:45
- 26) 多賀、2014、前掲、pp.60-61
 - 27) 電子政府e-Gobを参考。law.e-gov.go.jp、2014. 9. 12
 - 28) 電子政府e-Gobを参考。law.e-gov.go.jp、2014. 9. 12
 - 29) 日野玲子、2005、『ジェンダー・フリー』教育を再考する―担い手の立場から、ジェンダーに敏感な教育を考える―
 - 30) 真橋美智子、2013、「女子大学批判とそれに対する女子大学の取り組み」日本女子大学紀要 pp.73-87
 - 31) 参考となる文献は、大津尚志、「教科書記述における差別問題」、伊東良徳他、『教科書の中の男女』
 - 32) 教育職員免許法施行規則 昭和二十九年十月二十七日文部省令第二十六号 最終改正：平成二五年八月八日文部科学省令第二二号等、law.e-gov.go.jp、2014. 9. 1
 - 33) 教育職員免許法施行規則 昭和二十九年十月二十七日文部省令第二十六号 最終改正：平成二五年八月八日文部科学省令第二二号等、law.e-gov.go.jp、2014. 9. 1
 - 34) 参考になる研究には、寺町晋哉、2012、「教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題：学生の履修状況と「ジェンダーと教育」に対する認識から」大阪大学教育学年報17 pp.59-72の研究等がある
 - 35) 平成26年9月23日実施、紙面記入によるアンケート調査
 - 36) 平成26年9月23日実施、紙面記入によるアンケート調査
 - 37) 文部科学省生涯学習政策局、2013、「学校基本調査報告書」、<http://www.stat.go.jp/data/chouki/gender.htm>