

ジェンダー視点による小学校家庭科担当者に関する一考察

—家庭科および「家庭生活指導」をめぐる理論枠組として—

家庭科教育教室 堀内 かおる

Gender Perspective Analysis on Teachers Who Instruct Homemaking in Elementary Schools: The Theoretical Framework regarding Homemaking and Family Life Education

Kaoru HORIUCHI

1 はじめに

戦後の新しい教育制度のもとに成立した家庭科は、「女子教科ではない」「家事と裁縫の合科ではない」「技能教科ではない」という「三否定」を掲げ、「民主的家庭建設」という役割を担い、男女が共に学ぶべき教科へと変化したといわれている。しかし小学校家庭科は、成立後間もなく「廃止論」に見舞われ、1950年前後にその性格規定をめぐる論議が活発化し、教育課程における位置づけが家庭科教育関係者、文部省、CIE (General Headquarters, Supreme Commander for the Allied Powers, Civil Information and Education Section: 連合国軍最高司令官総司令部、民間情報教育局)の見解の間で大きく揺れ動いた(堀内 1994a, 1994b, 1994c)。小学校家庭科の存廃が問われた一因は、家庭生活にかかわる内容の指導上の適任者が学級担任であると考えられたことであった。

かつての「廃止論」の台頭にもなう小学校家庭科の性格規定をめぐる論議は、1951年の学習指導要領の改定にあたって家庭科の改定をせずに、同年11月に、小学校の活動全体で「家庭生活指導」を行う際の指針となる『小学校における家庭生活指導の手びき』が刊行されたことによって、一応終結したといえる。「家庭生活指導」が導入された際に、教科としての家庭科は「特設してもしなくてもよい」(文部省 1951)という不安定な位置づけを余儀なくされた。さらに、「特設」された小学校家庭科は「主として家庭生活に必要な基礎的かつ初歩的な実際的技能を指導するための時間」であることが前述の「手びき」に明記されることになった。すなわち、戦後の家庭科の特徴として掲げられた「技能教科ではない」という理念は後退し、再び「技能教科である」ことが小学校家庭科のアイデンティティと考えられた。また、「家庭生活指導」の実施にあたって望まれたのは、男性の学級担任による指導であり、技能に関する指導を行う場合に女性教師が補助するという指導形態が支持されたのであった(尾藤 1950)。

このような小学校家庭科の歴史は、家庭科の学習指導が社会的に期待される性役割と無関係では

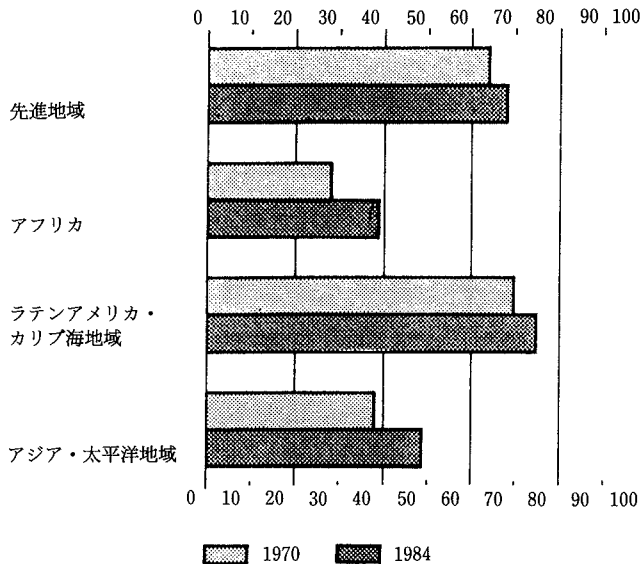
ありえなかったことを示している。成立当初の家庭科が標榜した「民主的家庭」とは、家族員が「主婦の仕事である家事労働」に協力し、分担して手伝えることによって、互いに助け合う家庭を意味していたことが指摘される(朴木 1990)ように、性別役割分業を前提としており、家庭生活に関する自己管理能力を身につけた「自立」した個人を育成するための主体的な「家事参加」(堀内 1994d)を推進しようとするものにはなり得なかった。換言すると、成立当初の家庭科は、教科理念上、社会的・文化的性差であるジェンダー差を内包していたといえよう。その後の小学校家庭科「廃止論」の台頭によって、主として学級担任による「家庭生活指導」の構想が提起され、その「手引き」が作成されたことは、家庭生活にかかわる指導に関するジェンダー差を否定しようとした試みとして、解釈することが可能である。しかし、当時の家庭科教育におけるジェンダー差が克服されたのではなく、ジェンダー差を内包していた家庭科とは異なるものとして、「家庭生活指導」が導入されたといえる。その背景には、小学校においては男女の学習内容を区別するべきではないというCIEの見解があった(堀内 1994b)。

ところで近年、小学校では学級担任の教師による家庭科指導が普及している(田部井 1993)。学級担任教師による家庭科の指導が行われるようになるということは、歴史的に最もジェンダー・バイアスのかかっていた教科である家庭科を男性が指導する機会が増大していることを示唆している。また、高等学校家庭科が1989年の学習指導要領の改定によって男女必修の教科となったことにもない、「男性教師が教える」家庭科がマスコミの話題になるようになった。こんにちのこのような状況、すなわち男性教師が家庭科の学習指導に関与することによって、歴史的に家庭科に付随して存在していたジェンダー差が消滅するといえるだろうか。こんにち小学校家庭科は、男女共通の学習内容による指導が行われており、制度上のジェンダー差は認められない。しかし、担当教師の実態には、担当形式や指導方法におけるジェンダー差はないといえるのだろうか。以上のような問題意識から、本研究はジェンダーによる家庭科指導の相違の有無に着目して考察を進めるという視点、すなわち「ジェンダー視点」に基づき、男性教師の家庭科教育への参入が学校、家庭、社会に対して及ぼす影響を明らかにすることをねらいとしている。本報は、研究全体の理論枠組を構築することを目的としたものであり、以下の手順で論考を進めたい。まずはじめに小学校教師の中で、第5・6学年担当教師の性別比率および家庭科担当教師の性別比率を教育統計から読み取る作業を行う。次に、先行研究の中から小学校家庭科担当者に着目した調査研究を取り上げ、担当教師のジェンダー差という観点から論評し、本研究との関連を明らかにする。最後に、女性あるいは男性が家庭生活に関する内容を指導することをめぐる、わが国におけるこれまでの論点をまとめ、小学校家庭科担当者に関する今後の研究課題を提示する。

2 教育統計にみる小学校教師の現状

(1)国際的な趨勢

職業としての小学校教師は、女性の占める比率が高い職種であり、図1に示されるように、過去20年間に女性の小学校教師は全世界的に増加の傾向を示している。しかし、地域による格差が大きい(UN 1991)。女性が小学校教師の過半数を占めている例として、特に先進諸国に目を向けると、「職業の女性化(feminization of occupation)」の指標のひとつとして教師が取り上げられ、EC(現EU)諸国における男女の雇用率の比較が行われている(EC 1992, 図2)。EC諸国のデータは対象を小学校教師に限定したものではないけれども、「女性化」の程度は女性教師の年齢によって推移し、



出所：UNESCO, Statistical Yearbook, 1984 and 1986 (Paris, 1984 and 1986) に基づき国連統計局が作成。
 注) 国際連合著, 日本統計協会訳『世界の女性1970—1990—その実態と統計』p. 100より引用

図1 初等教育における女性教師の割合 (%)

教師としての男女の雇用率には、各国の特徴が表れている。EC 諸国の中で、デンマークは、各年齢階層において男女の雇用率がほぼ等しい傾向の国である。しかしながら、多くの国で女性教師は若年層にシフトしており、初等教育に比較的若年の女性教師が集中していることを示すものとみなされている (同上 p.158)。

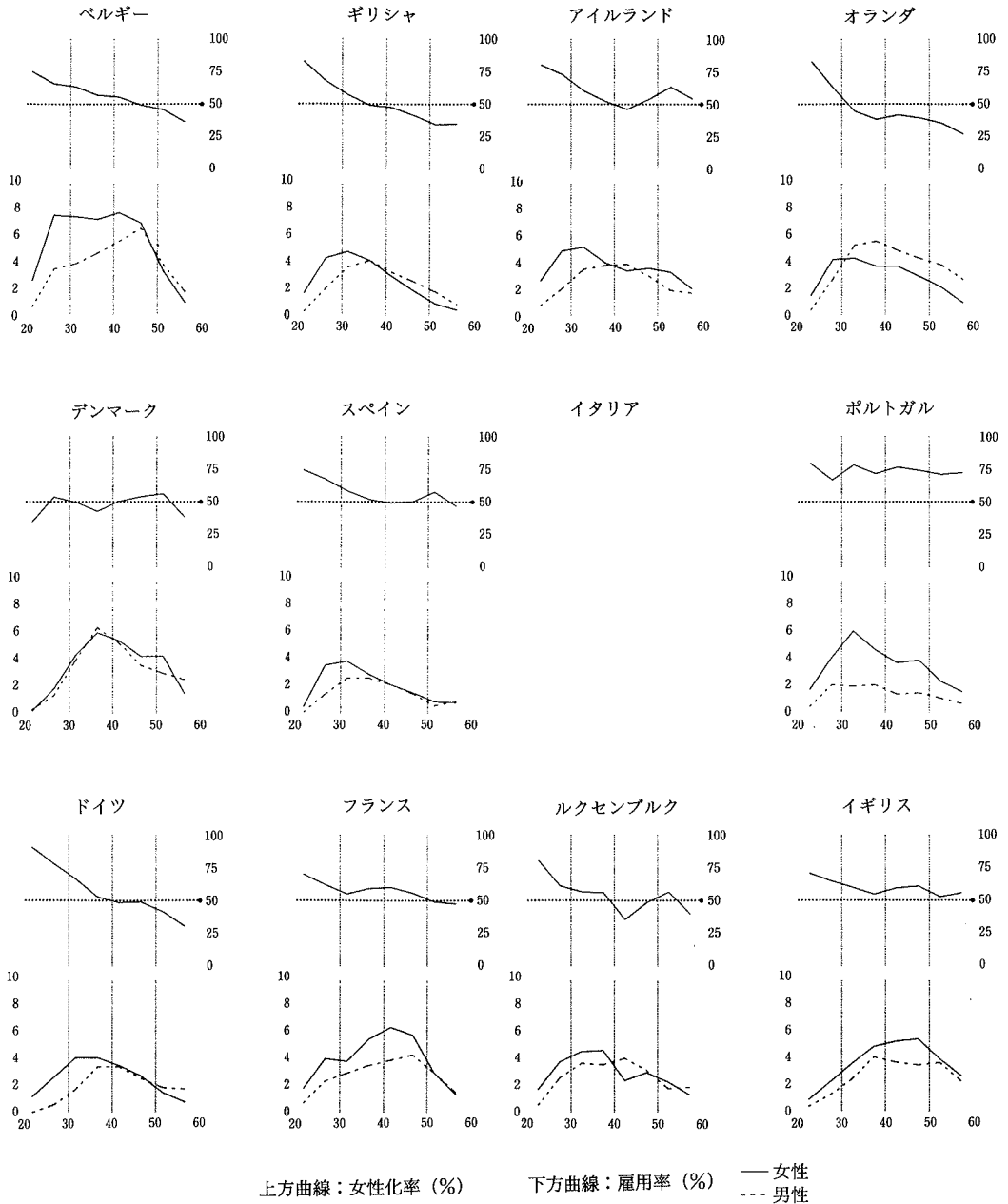
アメリカ合衆国では、幼稚園から第6学年に相当する初等教育において、教師の70%が女性であるという“gender disproportions” (Allan 1993) が生じている。Allanによると、男性教師の大部分は、第4学年から第6学年を担当するか、美術、音楽、体育の教師をしており、第3学年以下を担当する男性教師は稀である。男性の小学校教師は、教育現場で男性の役割モデルとなることを期待されると同時に、女性的とみなされているという「逆説的な位置」(同上 p.122) に置かれているのである。

(2)日本における状況

わが国の場合は、1993年5月現在の調査結果によると、小学校の女性教師の比率は60.4%であり、「いまや初等教育を実質的に担っているのは女性教師」(読売新聞 1993)と言われるようになった。小学校教師の中で女性教師の占める比率は、表1にみられるように漸増してこんにちに至っている。安定して過半数を上回ったのが1969年であり、この20年あまりの期間に、およそ10%ほど増加した。

しかし、学年や教科の担当状況についてみると、図3に示すように家庭科が設置されている高学年を担当する男性教師の比率は、同学年担当の女性教師の比率のおよそ2倍に相当する。

さらに、図4に示すように家庭科指導者の現状を見ると女性が男性よりも高率を示し、1989年現在で家庭科を担当する女性教師は12.3%、男性教師は9.9%であった。



出所：EC (1992) *Women in the European Community*, pp. 158-159

ただし、図中の国名および項目名は、堀内が和訳して付した。横軸は年齢を表わす。

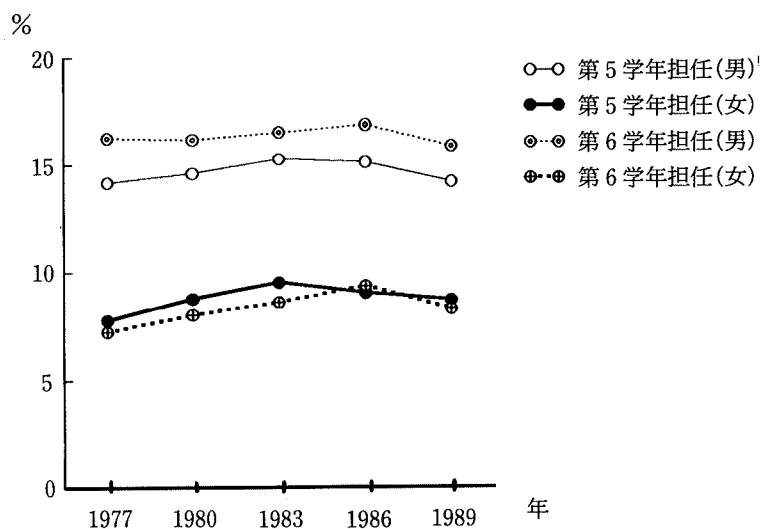
図2 教師の女性化 (feminization) 率と雇用率 (男女) (単位：%)

表1 小学校における女性教師率 (%)

1873 (明6)	1.2	1912 (大1)	27.4	1951 (昭26)	48.4
1874 (明7)	1.8	1913 (大2)	27.6	1952 (昭27)	47.9
1875 (明8)	1.8	1914 (大3)	27.9	1953 (昭28)	47.2
1876 (明9)	2.3	1915 (大4)	28.1	1954 (昭29)	46.7
1877 (明10)	2.6	1916 (大5)	28.5	1955 (昭30)	46.5
1878 (明11)	3.2	1917 (大6)	29.4	1956 (昭31)	46.2
1879 (明12)	3.3	1918 (大7)	30.9	1957 (昭32)	45.8
1880 (明13)	3.1	1919 (大8)	32.2	1958 (昭33)	45.2
1881 (明14)	3.2	1920 (大9)	32.5	1959 (昭34)	44.9
1882 (明15)	3.5	1921 (大10)	32.5	1960 (昭35)	45.3
1883 (明16)	4.5	1922 (大11)	32.6	1961 (昭36)	46.1
1884 (明17)	4.7	1923 (大12)	32.7	1962 (昭37)	46.7
1885 (明18)	4.9	1924 (大13)	32.9	1963 (昭38)	47.4
1886 (明19)	4.3	1925 (大14)	33.0	1964 (昭39)	48.0
1887 (明20)	4.0	1926 (昭1)	33.3	1965 (昭40)	48.4
1888 (明21)	4.8	1927 (昭2)	33.0	1966 (昭41)	48.6
1889 (明22)	5.1	1928 (昭3)	32.6	1967 (昭42)	49.1
1890 (明23)	5.5	1929 (昭4)	32.4	1968 (昭43)	49.6
1891 (明24)	6.0	1930 (昭5)	32.0	1969 (昭44)	50.3
1892 (明25)	5.7	1931 (昭6)	31.6	1970 (昭45)	50.9
1893 (明26)	6.4	1932 (昭7)	31.3	1971 (昭46)	51.7
1894 (明27)	7.4	1933 (昭8)	31.3	1972 (昭47)	52.4
1895 (明28)	9.3	1934 (昭9)	31.2	1973 (昭48)	53.2
1896 (明29)	10.2	1935 (昭10)	31.3	1974 (昭49)	54.0
1897 (明30)	10.9	1936 (昭11)	31.6	1975 (昭50)	54.8
1898 (明31)	11.8	1937 (昭12)	32.6	1976 (昭51)	55.4
1899 (明32)	13.1	1938 (昭13)	34.3	1977 (昭52)	55.8
1900 (明33)	13.2	1939 (昭14)	37.1	1978 (昭53)	56.3
1901 (明34)	14.8	1940 (昭15)	39.9	1979 (昭54)	56.6
1902 (明35)	16.5	1941 (昭16)	43.2	1980 (昭55)	56.6
1903 (明36)	17.2	1942 (昭17)	—	1981 (昭56)	56.5
1904 (明37)	19.1	1943 (昭18)	47.9	1982 (昭57)	56.2
1905 (明38)	20.2	1944 (昭19)	51.7	1983 (昭58)	56.0
1906 (明39)	21.3	1945 (昭20)	54.2	1984 (昭59)	56.0
1907 (明40)	22.7	1946 (昭21)	49.9	1985 (昭60)	56.0
1908 (明41)	25.9	1947 (昭22)	49.1	1986 (昭61)	56.2
1909 (明42)	26.5	1948 (昭23)	50.4	1987 (昭62)	56.5
1910 (明43)	26.9	1949 (昭24)	50.0	1988 (昭63)	56.9
1911 (明44)	27.1	1950 (昭25)	48.8	1989 (平1)	57.5
				1990 (平2)	58.3
				1991 (平3)	59.3
				1992 (平4)	59.8
				1993 (平5)	60.4

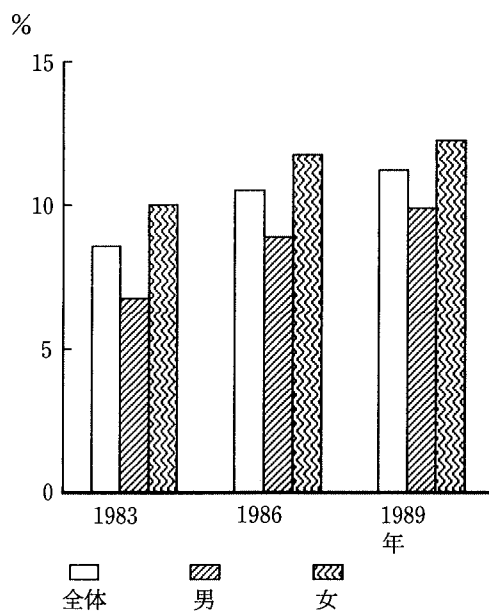
注) 1873～1950年の比率は下記文献所収の表 (pp.188～192) より引用した。

一番ヶ瀬康子・木川達爾・宮田文夫編 (1974) 『女教師の婦人問題』第一法規
1951～1993年の値は文部省『学校基本調査報告書』の「小学校教員本務者(男女)」の人教をもとに算出したものである。



注) 文部省『学校教員統計調査報告書』より比率を算出して作図した。

図3 第5・6学年担任教師の性別比率(%)



注) 文部省『学校教員統計調査報告書』より比率を算出して作図した。

図4 家庭科担当教師の性別比率(%)

このことは、高学年学級担任の教師のほかに、その他の女性教師、すなわち他学年担任や専科、学級担任外（教頭、教務主任等）の女性教師によって、家庭科の指導が行われていることを示唆している。しかし、わずかずつながら家庭科を担当する男性教師は、増加する傾向にある。

3 小学校家庭科担当者の実態および望ましい担当方式について

(1) 全国の家庭科担当者の実態

実態調査に基づき、小学校家庭科の担当者の現状を明らかにすることは、1970年代中頃からの研究の蓄積がある。これらの研究では、実態の解明とともに、望ましい担当方式についても検討を加えているものが大半を占めている。内藤（1974）は、家庭科を含めた小学校の教科担当方式の実態を明らかにするために、全国の都道府県および指定都市教育委員会の小学校担当指導主事を対象とした調査を行った。その結果、最も多かった担当方式は、他学年担当者による「奉仕授業方式（いわゆる「出張」と言われるものに該当する）」であり、36.3%、次いで学級担任による指導が29.0%となっていた。家庭科の専科による指導は、12.3%と低率であった。内藤はこのような状況について、小学校における教師間協力の必要性という観点から、「孤立した分業者としての教科担任ではなく、学年内、学校内の教科分担」に着目し、「分業に対する協業の重要性」があることを提起している。

(2) 各都道府県における家庭科担当者の実態と意識

さらに内藤（1975）は山梨県を例に、小学校において協力指導体制の導入が困難な要因として、「担当教師の『数』と『質』」の問題を指摘する。家庭科については、家庭科が「奉仕授業」で行われる理由を尋ねており、理由の中で最も高率であったのは、「低学年教師と高学年教師の授業時数の平均化」ということであった。しかし顕著なジェンダー差を反映していた回答として、「女教師ならだれでも担当できる教科」というものがあり、このように回答したのは男性教師よりも女性教師の方が約10%ほど高率で46.1%であった。また、「男子教師で担当できる数が少ない」という見解を持つ教師は、男性教師の54.7%、女性教師の47.8%であり、両性ともほぼ半数が、小学校家庭科の指導は男性教師には困難であると考えていた。このように、「男性教師には指導が困難」とみなされた要因は、小学校家庭科に対する認識に負っていたと考えられる。「単なる技能教科であるから男子教師は敬遠する」と回答したのは、女性教師が男性教師を約10%上回り、26.1%であったことから、家庭科は伝統的性別役割分業の範疇にある家庭生活技能の習得のための教科とみなされていたことがわかる。1975年は、国連の定めた国際婦人年であった。国際婦人年は、性別役割分業を否定し、男女がともに家庭生活の責任を担うという理念に対する国際的なコンセンサスが得られた年であった。しかしながら、家庭科の男女共学必修化をめざす動きは端緒についたばかりであり、中学校技術・家庭科における男女共通履修領域の設定、ならびに高等学校家庭科の男女必修化の実現は、前述のように1989年の学習指導要領改定まで待たなければならなかったのである。

内藤同様の調査として、渡辺と西村（渡辺・西村 1978、西村・渡辺 1978）による愛知県における調査、佐藤（1978）による千葉県における調査、西村（1980）による岡山県における調査、武藤ら（1986a、1986b）による岡山県での調査のほか、高森（1986）は、熊本県における実態を調査している。また、藤原と東門（1987）は、沖縄県の現状を明らかにしている。同じ岡山県全域を調査対象地域としている西村（1980）と武藤ら（1986a）の調査は、前者の実施時期が1976年、後者が1984

年であり、調査実施時期に8年間の隔りがある。両者の結果を比較すると、1976年には「出張」による指導が55%で最も多く、次いで担任の21%、専科の19%であったものが、1984年には学級担任が55.4%で第1位となり、「出張」は20.1%で1976年の時点と1位・2位が逆転した。3位の専科は11%で減少傾向にある。渡辺らの調査（渡辺・西村 1978）によると、1974年現在の愛知県の状況は、「出張」および担任と他教師の「出張」を組み合わせた指導が同率で、最多の31%であった。次いで学級担任による指導が15%であり、家庭科専科のケースは最も低率で10%であった。渡辺らは、「他の教科と同様に担任が行ってこそ、児童に偏見なく受け入れられるのではないかと考える」という見解を示し、担任による指導を支持している。また、男性で家庭科を担当している場合は、その内の93.3%が学級担任として行っていた（西村・渡辺 1978）。しかし愛知県下の小学校の家庭科担当者の80.3%は女性であり、46.3%は20代であった。1992年に全国の教育大学・学部の附属学校の家庭科教師を対象に実施された田結庄と山本（1992）の調査においても、家庭科担当者は比較的若年で勤務年数の短い教師の多いことが指摘されている。このことは、「女性ならばだれでも担当できる」という家庭科に対する認識を反映しているように思われる。

佐藤（1978）の千葉県での調査によると、やはり他県と同様の傾向を示し、担任ならびに「出張」による担当方式の学校が多い。担任による指導と並んで高率を示している「出張」による指導は、多くの場合担任が男性であることと関連しているものと考えられる。高森（1986）による熊本県での調査では、全体の約9割が担任として家庭科を担当していたが、88%の学校の第5・6学年担任はすべて男性という実態も明らかにされた。第5・6学年にのみ特設されてきた家庭科において、多様な担当方式による指導が行われてきた背景には、高学年に男性教師を配当する一般的な傾向と関連が深いように思われる。

また、学級担任の男性教師の過半数は、家庭科を指導することについて「担任であるから仕方がない」と思い、「家庭科の指導は苦手」と考えていることが、貴田と小松（1984）の調査によって明らかにされている。指導が「苦手」と考える理由は、藤原と東門（1987）の調査結果に示されているように、「裁縫、調理などの実習が苦手」ということであろう。わが国に根強い性別役割分業は、女性の社会参加の機会を阻むものであったのと同時に、男性にとっては、家庭生活への参加が不十分なものになりがちであった。国際婦人年以降、行政の施策にも性別役割分業の解消が取り上げられるようになってこんにちに至っている（総理府編 1991）が、妻の職の有無・勤務形態にかかわらず、家事労働の大半は妻が担っている（堀内他 1992）。「家庭科における技能指導は男性には困難」という認識は、こんにちに至るまでのわが国の性別役割分業を教育の場に転化したものと考えられるのである。

新福と加地（1983a, 1983b）は、大阪府の家庭科教師と小学校第5・6学年の学級担任を対象として、実態調査を実施している。「教科の指導に携わっている教員の実態は、教科としての体質ともなりうるものであるし、担当者の意識の基礎ともなるもの」という指摘（新福・加地 1983a）は、小学校家庭科の担当者が抱えている問題点を示唆しているように思われる。新福ら（1983）は、中学校、高等学校の家庭科専任の教師と比較して、小学校の専科教師と高等学校の非常勤講師に「満足感」を得ているものが少ないことを報告し、「学校全体の教育体系の中に自己の存在場所が確保されているかどうかということが、『満足感』を左右する要因の一つとみることができよう」と考察している。そして、小学校家庭科が専科教師によって担われていることは、「普通教科としての家庭科の位置づけを脅かす」とことになると指摘した。新福らの主張は、後に生活科をふまえた家庭科指導という方向へ展開することになる（新福 1987, 1993）。

小学校家庭科担当者の実態と意識が性別役割分業意識を反映していることを指摘したのは、多々納(1994)である。多々納の調査研究は、小学校家庭科の担当状況を小学校教師の性別役割分業意識、すなわちジェンダーの問題としてとらえようとした点において、本研究と共通する視点を持つものと思われる。多々納は島根県の全公立小学校で、第5・6学年学級担任のうち「現在家庭科を担当していない教員」を対象に調査を実施している。その結果、回収された調査票の内訳は男性教師369名、女性教師15名で、男女比に大きな相違がみられ、既述の教育統計における家庭科担当者の性別比率の結果を具体的に示すものとなっている。多々納は、「家庭科担当教員の決定には、性別役割分業意識が強く作用しているため、家庭科担当者が極端に女子教員に偏るという実態が生じており、児童に性別役割意識を植えつけることにつながるものと考え」と論じている。子どもたちの性別役割分業意識が生成されるプロセスにおける教師の影響力についての指摘は、きわめて重要な問題を提起しているため、のちほど改めて取り上げ、考察することにした。多々納の調査結果では、家庭科の指導経験のある学級担任の男性教師は22.8%であり、現在家庭科を担当していない理由としては、「実技面の指導に自信がないから」ということに次いで、「女の先生に任せたいほうがよいと思うから」という理由があげられていた。このような回答傾向に対して、多々納は「これまで家庭科を専ら女子教員が担当してきたことが、逆に男子教員の担当を困難にしてきたことを示している」ととらえ、「女子教員に担当が偏っていたことから生じる家庭科担当上の悪循環の輪をどこかで断ち切る必要がある」と述べている。「悪循環の輪」とは、家庭科をめぐる連綿と存在する潜在的かつ顕在的なジェンダー差と言い換えることができよう。このようなジェンダー差を克服することが、小学校家庭科の課題であるといっても過言ではないと思われる。

また、調査の結果から、教師の性別役割分業意識によって家庭科のとらえ方が異なっていたことが明らかにされ、「男女教員がともに家庭科を担当することには、まず、教員自身の性別役割意識の変革が必要」という指摘がなされた。「男は仕事、女は家庭」ということばで端的に表現される男女の役割分担に対する意識は、固定的なものから徐々に変化しつつある(総理府1990)。しかし、現実の生活場面において、家庭および社会における生活時間のジェンダー差が示しているように(伊藤他1984, 伊藤・天野編1989, 天野他1994)、意識と実態は乖離しているという問題がある。むしろ、教師の性別にかかわらず、すべての教師が担当する教科として家庭科を位置づけ、担当実態の面におけるジェンダー差を消去することによる意識変革を試みる方が、効果的ではないだろうか。家庭科の学習指導を通して、担当教師自身も何かを学んでいるはずである。学習指導を通して得たものは個々の教師によって異なるものであろうけれども、子どもたちにとっても、教師にとっても、「生活する」ということに対する自己啓発の機会になり得るのが、家庭科の学習指導であるように思われる。いずれにせよ、担当上のジェンダー・バイアスをなくすことが、小学校家庭科の当面の問題であるといえよう。

(3)家庭科を担当する男性教師に対する諸見解

松木(1974)は、青森県の小学校第5・6学年の担任教師に対してアンケート調査を実施し、男性教師の80.9%が専科による家庭科指導を望んでいることを指摘した。これらの男性教師の中で家庭科を教えているのは19.2%、教えたことがあるのは29.4%であった。一方、女性教師は、専科を望むものが46.4%、学級担任が望ましいと考えるものが49.4%で、回答が二分され、家庭科の専科を望むのは男性教師に著しいことが示された。

松木は、なぜ家庭科は、学級担任以外の教師が担当することになるのか、という問題を提起し、

次の2つの理由をあげている。既述の先行研究と同様に、まず第1点は、低学年と高学年の教師の授業時数のバランスをとるためであり、第2点は、男性教師が家庭科を「単なる技能教科」とみなして敬遠し、女性教師は「家庭科ならだれでも担当できる」と軽く扱って、「簡単に交換したり応援したりする」という理由であった。前述の内藤(1975)の調査によると、家庭科を「単なる技能教科」とみなしていたのは、むしろ女性教師が多かった。松木の調査では、このほか、「家庭科は男子教員に担当できない教科と思うか」という問いに対する回答を教師の性別に比較している。「男性教師は担当しないほうがよい」あるいは「担当できない」と回答した比率はいずれも男性教師よりも女性教師の方が高率であり、男性教師には「担当できない」と考える女性教師の比率は、19.2%である。女性教師自身が家庭科担当者としての役割意識を持っていたといえる。さらに、「男子は家庭科を好んで学習していると思うか」という問いに対しては女性教師の29.1%が「そう思わない」と回答している。女性教師には、男子の家庭科学習に否定的な傾向がみとめられた。

このような教師の状況に対して、松木は家庭科の担当者は原則として男女にかかわらず学級担任が行うべきであるという見解を示している。しかしながら、「場合によっては」という限定つきで、「技能をよりよく指導するために家庭科の教科主任や家庭科のとくいな女子教員に出張指導をしてもらうこともあろう」と述べ、その際も「学級担任は彼女等にまかせきりにしないで、常に自分に責任があることを自覚して協力すべきである」と主張している。松木もまた、技能指導は女性の助力を必要とすると考えていたのである。また、松木は「家庭科こそ生活指導に結びついた生活学習を基礎として、1年生から必修として次第に内容を高めていくことが望ましい」「合科教育的な効果を期待されるべきである」という指摘も行っており、1951年に刊行された『小学校における家庭生活指導の手びき』に共通する家庭科教育理念の所持者であったと考えられる。

これらの調査結果が20年前のものであることを考慮すると、小学校から高等学校までの家庭科の男女必修が実現したこんにちにおいて、教師の意識は変化していると推察される。近年は、「男女が学ぶ家庭科」が自明のこととして言われるようになった。前述の先行研究においても明らかのように、家庭科を担当する学級担任の男性教師は以前から存在していたが、家庭科の専科として勤務する男性教師は、いまだ希少な存在である。貴田ら(1989)は、全国の教員養成大学・学部家政科に在学する男子学生に対する調査を行い、将来の抱負や家庭科観などについて質問している。1986年現在の男子学生数は22名、1988年現在で35名であり、入学時に不安を、在学時に孤立感を感じているという。家庭科教師を志望しているのは50%で、「衣」領域に対する関心は低いことが示された。また、高等学校の家庭科教師に対する調査では、「男性の家庭科教師は『被服実習』と『母性』を教えることが困難である」と考えられていることが明らかになった。

津止(1993)も教員養成大学における家庭科専攻の男子学生の在籍数およびその就職状況等に関する実態調査を行っている。1992年8月現在の調査結果によると、53校中26校の大学に家庭科専攻の男子学生が在籍していたが、就職状況を見ると、家庭科教員として就職したものは13名にすぎなかった。しかし、その中でも9名は小学校に就職しており、いわゆる小学校における家庭科専科なのか、家庭科も担当しているということなのか、その点は不明であるものの、小学校家庭科への男性教師の参入は、中学校・高等学校の場合と比較すると、進んでいるといえよう。

また、男子の家庭科教員養成に関する教員養成大学の見解には、「男子が学ぶ家庭科の次は、男女で教える家庭科の時代である」というものがあつた(津止 1993)。家庭科が実質的に男女に開かれた教科となるためには、家庭科教員という職業における性別分業もまた否定されなければならないのである。

4 まとめにかえて

小学校家庭科担当者に着目し、その担当状況について考察した結果、家庭科を専科教師が担当していないケースはこんにちに始まったことではなく、家庭科の学習指導は20年前の段階でも学級担任教師や他学年担任教師の「出張」授業によって行われていた。またそれは、各都道府県によっても異なる状況を呈していたことが推察された。さらに、各学校内における学年および教科間の「分担」に対する見解の相違が、家庭科の学習指導のあり方にも反映されていた。小学校家庭科が他教科と同様に学校教育における必修の1教科でありながら、多様な担当方式が存在している現状は、学習指導の一貫性という観点からすると不安定なものと言わざるを得ない。学校の内外において小学校家庭科教育の研修の機会が提供され、多くの教師が小学校家庭科を担当する「力量」を体得する必要があると思われるが、そのためには、「家庭科担当者の『力量』と何か」ということが、明らかにされなければならないであろう。日本教育大学協会家庭科部門(1981)は、「家庭科教員の望ましい資質能力とその養成」を分科会のテーマに掲げ、報告の中で「家庭科教員としては基本的に家庭生活経験が豊かでなければならないこと」や「技術を的確に体得させる指導力をもつこと」が求められていることが指摘された。最近では、吉原(吉原編 1994)が「これから家庭科教育の研究実践に携わろうとする人にどんな力をつけてほしいのだろうか」と自問し、次のような4つの条件を例示している。すなわち、①子どもたちの生活の現実や自分の生活に問題関心をもつこと、②生活の中の科学や技術などの文化をあじわい生活スタイルを選び創造できること、③子どもたちの成長発達にとって家庭科の果たす役割についての認識をもつこと、④家庭科教育研究の到達点を認識し現代的な研究課題を認識し、さらに授業研究や実践の方法を見出し発展させることという具体的な「力量」が提示されている。家庭科担当教師の「力量」については、稿を改めて論じるべき重要な主題である。今後の家庭科担当教師に求められる「力量」とは、ジェンダー差を克服した家庭科教育の担い手として不可欠な、教育上の資質にほかならない。そのような「力量」形成の支援を行うことが、今後の家庭科教育に関する教員養成ならびに教師教育の課題であると考えられる。

また、統計上の数値および先行研究から、第5・6学年の学級担任の男性教師は女性教師と比較して家庭科を指導していない傾向が明らかにされた。このような結果は、小学校家庭科の学習指導におけるジェンダー差の存在を示唆している。ひとつの仮説として、「実質的に」ジェンダー差のない家庭科の学習指導体制が定着することによって、家庭科に対する意識上のジェンダー・バイアスは希薄化すると考えられる。家庭科を担当する男性教師の増加による社会的な影響を分析するためには、他の「女性化(feminization)」の進んだ職種(例えば、看護婦、美容師など)における男性のケースについても視野に入れて比較し、考察を行う必要がある。しかしながら、教師は「教育」という営みを通して次世代の子どもたちに直接かかわる存在であるという点において、他の職種と大きく異なっている。「学校は特定の文化を正統な文化として認定し、その文化の伝達・習得の活動(教育・学習)とそれを基盤にしている社会のありようを正統化し、かくして、文化と社会を世代を越えて再生産するという機能を担っている」(藤田 1993)のであり、「学校は、社会的・文化的な性としてのジェンダーを再生産する装置である」(同上)という指摘があるように、教師は、子どもたちに対するジェンダーの「伝達者」になり得る。1989年告示の学習指導要領は、小学校から高等学校まで家庭科が男女必修教科として位置づけられたという点において、家庭科教育史上、画期的なものであった。しかし、「男女必修の家庭科」がクローズアップされることによって、家庭科にお

けるジェンダー差が「個性」と読み替えられ、正当化されることになりはしないだろうか。「家庭科は、両性が協力して家庭生活を営むことを強調するあまり、逆に現代社会や家庭生活教材に内在するセクシズムを見えにくくする側面もある」（亀田・館 1990）という指摘は、今後の家庭科教育に対する重要な示唆を与えるものと考えられる。「男女で学ぶ家庭科」の内容が再検討されなければならないのと同時に、「文化の伝達者」である家庭科担当教師のジェンダー差の実態が明らかにされる必要がある。その端緒として、他の学校段階と比較して家庭科を担当する男性教師が多い小学校教師に限定し、小学校における家庭科担当者の実態の把握を試みることにしたい。前述したように、小学校家庭科の担当者に関しては各都道府県による相違が大きいため、一般的な傾向をとらえるのと同時に、地域を特定して、その地域における生活様式や意識構造の特徴とも関連させた分析が不可欠である。特定地域の調査研究に着手することを次の課題としたい。

引用文献（著者名アルファベット順）

- Allan, Jim (1993) Male Elementary Teachers: Experiences and Perspectives, in Williams, Clistine L. ed, *Doing "Women's Work": Men in Non Traditional Occupations*, Newbury Park: SAGE Publications, pp.113-127
- 天野寛子・伊藤セツ・森ます美・堀内かおる・天野晴子 (1994) 『生活時間と生活文化』 光生館
- 尾藤操 (1950) 「家庭科に関する調査」『家庭科教育』Vol.24, No.7, pp.6-12
- EC (1992) *Women in the European Community*, Luxembourg: Statistical Office of the European Communities
- 藤田英典 (1993) 「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 pp.257-294
- 藤原綾子・東門小百合 (1987) 「沖縄県における小学校家庭科教育の現状と問題点 第1報—担当状況, 教師の意識と実態」『琉球大学教育学部紀要』Vol.30, pp.271-279
- 朴木佳緒留 (1990) 『『民主的家庭建設』と家庭科』 岩垂・福田編 『家政教育学』 福村出版 pp.39-52
- 堀内かおる・伊藤セツ・天野寛子・森ます美・瀬沼頼子・天野晴子・井野上真弓 (1992) 「東京都世田谷区在住の夫妻の生活時間と生活様式—1990年生活時間調査から— (第3報) 夫妻の家事責任の共同化をめぐる実態と意識」『日本家政学会誌』Vol.43, No.6, pp.501-507
- 堀内かおる (1994a) 「戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者, 文部省, CIE の動向」(第1報)—『廃止論』の台頭から存置に至るまでの経緯—『日本家庭科教育学会誌』投稿中
- 堀内かおる (1994b) 「戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者, 文部省, CIE の動向」(第2報)—『家庭科』から『家庭生活指導』へ—『日本家庭科教育学会誌』投稿中
- 堀内かおる (1994c) 「戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者, 文部省, CIE の動向」(第3報)—『小学校における家庭生活指導の手びき』が完成するまでの過程—『日本家庭科教育学会誌』投稿中
- 堀内かおる (1994d) 「子どもの生活時間と家事参加」天野他共著 『生活時間と生活文化』 光生館 pp.90-108
- 伊藤セツ・天野寛子・森ます美・大竹美登利 (1984) 『生活時間』 光生館
- 伊藤セツ・天野寛子共編著 (1989) 『生活時間と生活様式』 光生館
- 亀田温子・館かおる (1990) 「教育と女性学研究の動向と課題」 女性学研究会編『ジェンダーと性差別』勁草書房 pp.130-149
- 松木侃 (1974) 「小学校家庭科教育における男子教員の諸問題について」『日本家庭科教育学会誌』No.15, pp.13-17
- 文部省 (1951) 『小学校における家庭生活指導の手びき』 明治図書出版
- 武藤八恵子・西村綾子・大倉美恵・石原公子 (1986a) 「岡山県における小学校家庭科教育の実態 (第1報)」『日本家庭科教育学会誌』Vol.29, No.3, pp.1-7
- 武藤八恵子・西村綾子・大倉美恵・石原公子 (1986b) 「岡山県における小学校家庭科教育の実態 (第2報)」『日本家庭科教育学会誌』Vol.29, No.3, pp.8-14
- 内藤道子 (1974) 「小学校の教科担当方式に関する調査研究(1)—家庭科を中心として—」『日本家庭科教育学会誌』No.15, pp.7-12
- 内藤道子 (1975) 「小学校の教科担当方式に関する調査研究(2)—各教科の協力指導体制と家庭科—」『日本家庭科教育

学会誌』No.16, pp.19-27

日本教育大学協会家庭科部門 (1981) 『日本教育大学協会第二部会家庭科部門 第28回総会報告書』

西村敬子・渡辺みよ子 (1978) 「小学校家庭科の担当方式 (第2報) 一家庭科担当教員の実態と意識一」 『日本家庭科教育学会誌』 Vol.21, No.1, pp.55-58

西村敬子 (1980) 「岡山県の小学校における家庭科教育一教員の現状と問題一」 『岡山大学教育学部研究集録』 Vol.54, pp.337-347

佐藤清子 (1978) 「小学校における家庭科担当方式について一千葉県の実態からの考察一」 『千葉大学教育学部研究紀要 第2部』 Vol.27, pp.69-82

新福祐子・加地芳子 (1983a) 「家庭科担当者の実態と教科担当意識 (第1報) 一大阪府の実態一」 『日本家庭科教育学会誌』 Vol.26, No.2, pp.23-29

新福祐子・加地芳子 (1983b) 「家庭科担当者の実態と教科担当意識 (第2報) 一家庭科担当者の教科担当意識一」 『日本家庭科教育学会誌』 Vol.26, No.2, pp.30-36

新福祐子・加地芳子・亀崎多佳子 (1983) 「家庭科教員の現状把握と研修に対する意識」 『大阪教育大学紀要 第V部門』 Vol.31, No.2/3, pp.165-174

新福祐子編 (1987) 『小学校「生活科」の構想と実践一自己生活力育成をめざして一』 明治図書出版

新福祐子 (1993) 「生活科を踏まえて家庭科を考える」 『家庭科教育』 Vol.67, No.10, pp.6-11

総理府 (1990) 『女性に関する世論調査』

総理府編 (1991) 『婦人施策の指針』 ぎょうせい

田部井恵美子 (1993) 「提案2: 小学校家庭科の現状・問題点」 『平成5年度 日本教育大学協会全国家庭科部門大会報告書』 pp.43-44

田結庄順子・山本順子 (1992) 「新しい家庭科の課題に対する家庭科教師の意識と実態」 『鳥取大学教育学部研究報告 (教育科学)』 Vol.34, No.2, pp.317-328

高森寿 (1986) 「小学校家庭科指導者の実態」 『熊本大学教育学部紀要 人文科学』 No.35, pp.131-141

多々納道子 (1994) 「島根県の実態からみた小学校家庭科担当方法の課題一とくに男子教員の場合について一」 『日本教科教育学会誌』 Vol.16, No.4, pp.7-16

貴田康乃・小松宏子 (1984) 「近畿3府県小学校における学級担任の家庭科指導実態 (第1報) 一男女別・意識別一」 『日本家庭科教育学会誌』 Vol.27, No.2, pp.27-33

貴田康乃・榊原典子・山内拓司 (1989) 「男子家庭科教員養成に関する研究一家庭科在籍男子学生の実態と意識一」 『日本家庭科教育学会第32回大会研究発表講演要旨』 p.45

津止登喜江 (1993) 「男子の家庭科教員養成に関する実態調査について」 『家庭科教育』 Vol.67, No.1, pp.34-37

UN (1991) *The World's Women 1970-1990: Trends and Statistics* (国際連合著, 日本統計協会訳 『世界の女性1970-1990一その実態と統計一』)

渡辺みよ子・西村敬子 (1978) 「小学校家庭科の担当方式 (第1報) 一愛知県の実態一」 『日本家庭科教育学会誌』 Vol.21, No.1, pp.50-54

読売新聞 (1993) 8月24日, 文部省「学校基本調査」に関する記事

吉原崇恵編 (1994) 『家庭科教材研究の発展』 学術図書出版社 p.ii

(1994年4月30日受理)

Summary

Today, homemaking education adheres to the course of study revised in 1989 regarding the equality of the sexes in education. It was decided that homemaking education was a required subject starting in the 5th grade in elementary school and continuing into high school for every boy and girl. Lately, male homemaking teachers have been increasing little by little, and their actions are noticed.

This study was based on those situations about teachers and homemaking education, and composed of the research on the effects of male homemaking teachers concerning elimination of gender bias on homemaking education. This report was situated at the beginning of the study and aimed to construct the theoretical framework.

The procedures of this report were as follows: Firstly, educational statistics concerning elementary teachers were researched. Secondly, literatures were reviewed with gender perspective. Lastly, principal problems of this study on elementary teachers were suggested.