

# ＜家庭科における総合的学習＞をつくる視点としてのジェンダー

－家庭科の教科アイデンティティに関連して－

堀内 かおる\*

## Gender perspectives as developing integrated curriculum within home economics education: regarding subject identity of home economics

Kaoru Horiuchi

### Abstract

Nowadays, new Japanese school curriculums were published in December 1998 and in March 1999, and integrated curriculum is expected to encourage children's motivation to learn. It is one of the object of the new curriculum to think the way of living. On the basis of on such educational background, the purpose of this paper is to propose a new framework of integrated curriculum within home economics education featured gender issues. In such home economics curriculum, the topics regarding housework are in the core contents. Then students will be able to find gender construction in the home and family relations naturally. It is important that students get gender sensitivity through learning.

### 1. はじめに

1997年11月19日に公表された教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本方向について(中間まとめ)」において、「総合的な学習の時間」の設置が提起された。この時間のねらいとして挙げられていたのは、自ら課題を見つけ、自ら学ぶ主体的な態度の育成であった。その後、1998年7月の同審議会「答申」を経て、新しく1998年12月14日に告示された小学校および中学校の学習指導要領と1999年3月29日に告示された高等学校学習指導要領において、「総合的な学習の時間」の設置は明記されることとなった。

これらの学習指導要領では、「総合的な学習の時間」においては「自ら学び、自ら考え」る力を養うことと同時に、「自己の生き方」について考えることを目標としている。特に、高等学校学習指導要領では、学習活動の例として「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が挙げられている。生徒の主体性を重視し、興味・関心に沿って体験的に学ぶ学習への注目は、今回の学習指導要領改訂の大きな特徴であると言えよう。

ところで、生徒自身が自らを見つめ、将来の生活設計などについて考える学習は、これまでも高等学校家庭科の中で行われてきたものである。このたびの学習指導要領の改訂によって導入さ

---

\* (家政教育講座)

れた「総合的な学習の時間」は、内容的にも学習の方法といった側面においても、家庭科と重なる部分が多いように思われる。家庭科が学習の対象としてきた生活自体が総合的・包括的なものであり、家庭科は元来「総合的な教科」だという言い方もされてきた。それならば、このたびの教育改革に際して、家庭科がその「総合性」において本領を発揮し、「総合的な学習の時間」をリードできるようであってほしいと思う。しかしそのときに、家庭科という教科の教育がなし崩しになってしまうのでは、本末転倒と言わざるを得ない。

佐藤（1997, p.57）は、家庭科が近接領域へ「越境」することによって開かれる学びの可能性を指摘している。すなわち、佐藤の提案は、「問題やテーマを中心とした総合性」を主題とし「レリバンスを主張する」ことによって、子どもたちにとってリアルな体験的学習が可能となることを示唆している。こうした点を考慮すると、「総合的な学習の時間」は、家庭科にとって学習を深化・発展させる機会となることが期待される。家庭科という教科のアイデンティティを維持しつつ、「総合的な学習の時間」における取り組みへと教科の枠を超えて進出していくためには、家庭科という教科の中で、「総合的な学習」をどのように位置づけ、教科の独自性や本質に関わる部分と、どのような種類の「総合的な学習」をコミットさせることができるのかということ、明らかにしなければならないだろう。

そこで本稿では、「総合的な学習の時間」に発展させることが可能な「家庭科における総合的学習」の一つの例として、〈ジェンダー〉をテーマとしたプランを提案したい。

## 2. 家庭科教育の歴史にみるジェンダーの課題

### (1) 1958年および1960年文部省告示の学習指導要領における家庭科に関するジェンダー・バイアス

家庭科教育の歴史をたどると、戦後の教育改革の流れにおいて、1958年の学習指導要領改訂にあたり、家庭科には決定的な変化がもたらされた。中学校においては技術・家庭科が創設され、「女子向き」「男子向き」というジェンダー・バイアスに基づく学習がオフィシャルなく知として学校教育の中に導入されたのである。当時の学習指導要領では、このような男女別の学習について、次のように記されている。

#### 1958（S33）年文部省告示中学校学習指導要領 第8節 技術・家庭

##### 第2 各学年の目標および内容

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。

このような記述は、今日知られるところとなった「肉体的差異に意味を付与する知」（Scott 1988）というジェンダーの概念に照らしてみると、明らかなジェンダー差別の様相を呈している。男女によって将来のあるべき姿が異なっているという前提に立って、それに子どもたちが適応するように教育によって方向付けていたと言える。

小学校の学習指導要領においても、下記のように同様の記述が見られる。

## 1958年文部省告示小学校学習指導要領 第8節 家庭

### 3. 指導計画作成上の留意点

(4) この段階の男女の児童の家庭生活における仕事の分担の違いや興味の違いなどの特性に応じ、無理のないようにする。

同じく、小学校家庭科についての指導書（1960年）には、次のような記述がある。

ここでは特に、家庭科として問題になった男女の性差について述べてみよう。小学校家庭科においては、男女共通に学習させることをたてまえとして示してある。（中略）男女については従来からの先入的な考えによって、男子は何を、女子は何をと決めて指導するような傾向があったが、初めからそういう考え方をとっているのではなく、今回の改訂では男女児童がそれぞれの家庭生活の必要に応じ、また、それぞれの興味や能力に応じて学習できるような内容の示し方をしているのである。しかしまた、具体的な家庭生活の経験に基づいて、学習する家庭科では、この段階の男女児童の家庭生活における仕事の分担の違いや興味の違いなどの特性について、じゅうぶん研究することが必要で、それによって無理のない指導を行なうのでなければならない。また、男女児童はすでに、それぞれの家庭、社会の日常の生活環境を背景にして、ものの見方、考え方をしてきたのであるから、地域の実態や家庭の実状をじゅうぶん理解した上で、指導することが大切である。

以上の記述から、当該社会における性別役割分担に基づく男女の役割が、教育を通して子どもたちに伝えられていたことが明らかである。高等学校の家庭科についても、1960年告示の学習指導要領において、女子について「家庭一般」4単位を履修させることとなり、そのかわり男子には「体育」を2単位多く課す措置が採られた。こうして家庭科はジェンダーの再生産の一端を担うことになった。

### (2) 「家庭科教育の戦後体制」としての高度経済成長期

折しもこの頃、日本は高度経済成長期にさしかかっていた。高度経済成長期の家族関係のことを、落合（1994）は「家族の戦後体制」という言葉で表している。落合は（1）女性の主婦化、（2）再生産平等主義（「適齢期」にこぞって結婚し、子どもが2、3人という家族をつくる、という画一化された家族観）、（3）人口学的移行期（人口学的に見て多産少子の世代的な特徴を持つ世代がつくった家族）というような、以上3点の特徴を持つ家族のあり方を「家族の戦後体制」と定義し、この時期に、「近代家族の大衆化」を特徴とする「20世紀近代家族」が日本でも成立した時期と見なしている。

「近代家族」とは、次の8つの特徴を持つものとされる（落合 1989）。すなわち、①家内領域と公共領域との分離、②家族構成員相互の強い情緒的關係、③子ども中心主義、④男は公共領域、女は家内領域という性別分業、⑤家族の集団化の強化、⑥社交の衰退とプライバシーの成立、⑦非親族の排除、⑧核家族、ということである。落合の言葉を借りれば、このような近代家族が一般化し、普及していった時期が「家族の戦後体制」ということになる。

ところで、まさにこの「家族の戦後体制」の時期は家庭科教育にとってもCIEの影響下から脱

していくことになる「家庭科教育の戦後体制」の時期に相当している。戦後、家庭科は1947年度の『学習指導要領家庭科編（試案）』に記されていたように、「民主的家庭建設」の教科であることを標榜した。しかし、当時考えられていた「民主的家庭」自体が、性別役割分業を前提とした「男女の協力」を目指すという時代的な限界があったことは否めなかった（朴木 1990）。その後、小学校家庭科では「民主的家庭」のあり方をめぐる議論からCIEの意向も影響して家庭科「廃止論」が台頭するといった出来事も生じた（堀内 1995a, 1995b, 1995c, 田中 1998a, 1998b）。

高度経済成長期にあたって、日本の産業界は教育に期待を寄せ、「産業教育の振興」を要望した。1957年の中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」は、「日本の産業技術を振興し、産業の自主性を回復し、国際的競争力を高めるため」に、「科学技術に関する研究と教育の振興」を説くものであった。1958年告示の学習指導要領作成の背景には、こうした日本独自の社会的要請が反映しており（朴木・鈴木共編 1990）、「家族の戦後体制」を補強するような日本型「民主的家族」像が、家庭科を通して子どもたちに「教えられる」ようになっていった。すなわち、高度経済成長を支える「企業戦士」としての男性と、そのような男性を支える主婦としての女性によって営まれる家族関係・家庭生活がモデルとして想定された。日本の場合、急速な高度経済成長に伴い、それを促進・補強するような形で学習指導要領の文部省告示という全国レベルの教育改革が進められ、家庭科教育は性別役割分業を前提とした女子に対する学習という位置づけが強固なものになったと言えるだろう。

### (3) 家庭科教育史からのジェンダー教育への示唆

今日私たちは、以上のようなかつての家庭科教育の歴史からどのようなことを学ぶことができるのだろうか。教育がその社会で価値のあると見なされる知識を子どもに伝達するという役割を担っている以上、当該社会において期待される男女の役割も、「教えられるべきもの」として子どもに伝えられることになる。その意味において、過去の家庭科教育のみを批判するわけにはいかない。学校こそ、「ジェンダーを再生産する装置」（藤田 1993）なのである。

しかし、家庭科教育に関わる者として、かつての家庭科がジェンダーの再生産に加担してきたことに対しては自覚的であらねばならない。重要なことは、今後、ジェンダーに縛られた社会に適応する子どもを育てるのではなく、ジェンダー・フリーな社会へと変革するための力を持った子どもを育てるような教育を行うにはどうしたらよいかということ、省察することであろう。

### (4) ジェンダーの視点で考える「家庭科における総合」のあり方

「総合的な学習の時間」に発展させることが可能な、「家庭科における総合的学習」のテーマとして、＜ジェンダー＞を取り上げる理由は、以下の2点である。

第1の理由は、前述したように、日本の戦後の家庭生活・家族関係のあり方のモデルを示し、かつての子どもたちが今日の大人となり、現在の家庭生活を営む素地となった教育を行ってきたのが、家庭科だということである。「家庭」こそ、基礎的な社会関係が取り結ばれる場であり、ジェンダーの問題が発生する原初的な場である。家庭科の学習の守備範囲は、ジェンダーの＜磁場＞である家庭生活のありようそのものなのである。

他教科や特別活動でもジェンダーは題材化することができるだろうし、そのような実践例・教材案も数多く見られる（小川 1998, 大阪府同和教育研究協議会編 1998など）。しかし、単発

的な一つの学習内容にとどまらず、教科の根本的理念と関わるところでジェンダーが影響している教科は、家庭科において他にない。家庭科は、成立以来ジェンダーによって補強され、新たにジェンダーを生みだしてきた。そして今、ジェンダーを乗り越えるために重要な教科として社会的に位置づけられるようになった（総理府男女共同参画室編 1997）。

第2の理由は、「実践的・体験的」な学習を行う家庭科では、ジェンダーについて理解するのみならず、ジェンダーにとらわれない自立した生活を可能にする実質的な生活技術や知識といった、家庭生活全般に関する自己管理能力を高めることができるという点があげられる。その意味で、ジェンダーについての学習は、あくまでも実践を伴って行われる必要がある。そしてその実践は、何よりも学習者にとって、ジェンダーへの理解と結びつく形で学ばれるものでなければならない。換言するならば、家庭生活に関する内容のあらゆる学習を一貫して結びつけていくものがジェンダー・センシティブ（ジェンダーに敏感）な視点であるということになる。

以上の2点から、ジェンダー・センシティブな視点を持って生活をとらえるということが家庭科という教科のアイデンティティになる。ジェンダーは衣・食・住、家族といった生活上のすべての側面に関わって生じていることであり、私たちの家庭生活は、まさにジェンダーによって「総合化」されている。したがってジェンダーは、家庭科の学習そのものを「総合」するキーワードとなるのである。

ジェンダーについて考える学習は、差別を告発するものというよりも、自分を取り巻いている物事を相対化して考える学習である。特に、人と人との関わりの中で、<男>としての自分、<女>としての自分がどのように見られ、位置づけられているのかを見つめ直すことから、ジェンダーの学びは始まる。日本社会の中で「当たり前のこと」と見なされてきた出来事を取り上げ、それが「当たり前」と思われているのはなぜかあえて問い直すことは、子どもたちが広い視野で物事をとらえることにつながる。さらに、日本社会にとって「当たり前」のことも、諸外国においてはどうか考えてみるという視点も加えることによって、結果的に現代の日本社会が内包する問題点や差別の構造が見えてくることになる。

「総合的な学習の時間」においては、「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」を行うこととしているが、自らを省察する上でジェンダー・センシティブな視点は不可欠である。なぜなら、ジェンダーの問題は、<女>としての自分、<男>としての自分のアイデンティティと結びついており、社会的存在としての人間が他者との関わりを持って生きている以上、ジェンダーの問題を抜きにして、「自己の在り方生き方」を問うことはできない。この意味においても、ジェンダーの概念は、「総合的な学習の時間」の趣旨に合致した重要な内容となり得ると考える。

### 3. <日本のジェンダー問題>に関する仮説に基づく授業プランの枠組

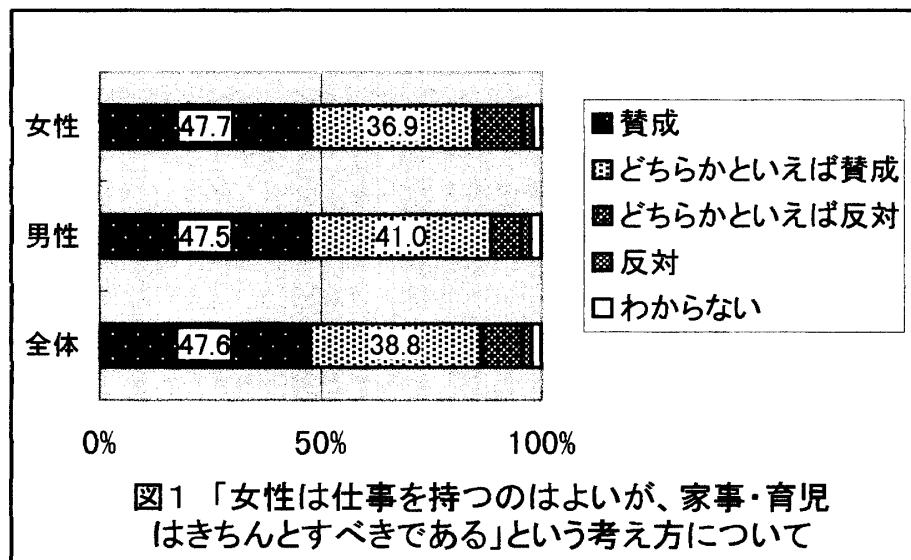
#### (1) なぜ<日本のジェンダー問題>なのか

ところで、家庭科においてジェンダーをテーマとした総合的学習を展開する際に、学習の接点は<日本のジェンダー問題>に関わるところにある、ということに留意したい。ジェンダーとは当該社会の中で期待され、つくられる性差である以上、その社会が内包する文化によって特徴が見られるはずである。ジェンダーの問題を学習内容とすることは、ジェンダーという<知>についての一般論を学ぶことではなく、現実の私たちの生活の中でどのような形でジェンダーが立ち現れ、私たちの意識や行動を左右しているのかということ、すなわち、今を生きている子どもたちが「ジェンダー化されている自分」に気づくことを目標として取り組まなければならない。その意味で、ジェンダーについての学習は、あくまでも<日本のジェンダー問題>についてのものから着手されなければならない。

#### (2) <日本のジェンダー問題>の社会的背景

それでは<日本のジェンダー問題>とは何か、データをもとに次に考えてみたい。

図1から、男女共に「女性は仕事を持つのはよいが、家事・育児はきちんとすべきである」という考え方に賛成する者は8割を上回り、家事・育児の担い手としての女性への期待は大きい。「男は仕事、女は家庭」といういわゆる性別役割分業観について、「賛成」と回答する割合は年々漸減しているが、変わったのは「女は家庭」のみではなくなったということであり、家事労働は依然として女性の仕事と見なされている。

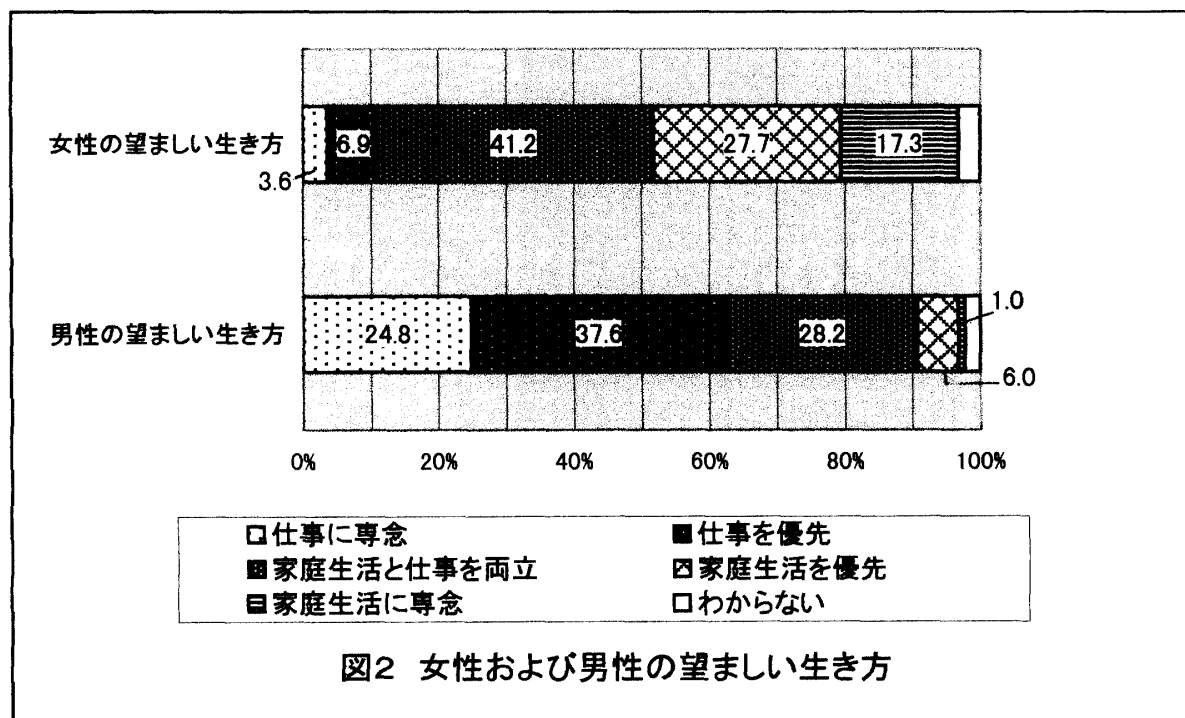


出所：総理府「男女共同参画社会に関する世論調査」（1997）より作成。

n = 3574（男 = 1619，女 = 1955）

一方、男性の望ましい生き方として考えられているのは、「家庭生活または地域活動にも携わるが、あくまで仕事を優先させる」ような生き方である（図2）。「仕事に専念」する生き方とあわせると、62.4%が男性の望ましい生き方として、仕事にウエイトを置いた生き方を考えている

ことがわかる。女性に対して同じ質問をした結果、女性に対しては「家庭生活または地域活動と仕事を同じように両立させる」ことが最も望ましいと見なされていた。



出所：総理府「男女共同参画社会に関する世論調査」(1997)より作成。

n = 3574 (男 = 1619, 女 = 1955)

1975年の国際婦人年以降、固定的な性別役割分業に関して、「女性が働くこと」に対する社会の受容度が増したということは、これらの調査結果からも認められよう。しかし、男性の生き方に焦点を当て、男性が仕事を第一に優先するのではなく、男性自らが家庭生活を創造する主体となることについては、ジェンダーの問題を考える上で後回しにされてきたように思われる。

伊藤(1997)は、「女性問題の解決のためには、男性の側の意識や生活スタイルの変革が必要」という意味で「男性問題」を取り上げ、我が国の<男性学>の振興を図っている。1989年頃から浸透し始めた我が国の男性学の推移は、伊藤の著書(伊藤 1996)や井上らのアンソロジー(井上他編 1995)等から知ることができる。また、企業社会の担い手として生きることに男性自身が疑問を投げかけ、「男らしさ」とは何かを問い始めている(豊田 1997, メンズセンター編 1996, 1997)。

東京女性財団(1998)の調査研究は、高度経済成長期末から安定期に至る日本経済を支えた中心的世代である団塊の世代の男性に焦点を当て、「男性の自立」とはどのようなことを意味し、今日男性はどのような状況に置かれているのかをとらえようとしたものである。特に、職場に強い帰属意識を持ち、日本の企業社会に組み込まれ、会社中心の生活を当たり前だと思い、何ら疑問に感じる事のない男性の「働かされ方」を問題にし、男性の「会社からの自立」を抜きに、ジェンダー・フリーな社会の到来は不可能であることを論じている。

以上の指摘にあるように、<日本のジェンダー問題>とは、特に、男性の家庭生活への主体的な関わりを阻む企業社会のあり方に見いだされるのではないだろうか。木本(1996)が指摘する

ような、性別役割分業に裏付けられた男性の長時間労働によって支えられている企業社会を優先する日本の風土は、男性の生活者としての自立を阻んできた。そればかりではなく、男性の「会社からの自立」が達成されていないことによって、女性とのパートナーシップにおいて、性別役割分業に基づく関係が余儀なくされている。こうした「ジェンダー関係的自立」（東京女性財団1998 p.5）を阻んでいるのが、＜日本的ジェンダー問題＞だと言えるのではないだろうか。

さらに、男性のみならず子どももまた、生活者としての主体的な家庭生活への参加は期待されず、学校の競争システムの中に取り込まれているのである。宮本ら（1997）は、高学歴で定職についているにも関わらず、親と同居を続け家事労働をはじめとする生活の管理を母親に依存する「ヤングアダルト」の実態と意識を明らかにしている。このような生活面で＜自立＞しない・しようと思わない青年層の存在と、こうした子どもに対して受容的な親という親子関係にも、注目する必要がある。

### （3）夫妻の生活時間に見る家事労働時間の特徴

次に、夫妻の家事労働への関わり方について生活時間の側面から見てみたい。総務庁の「社会生活基本調査」を分析した天野（1998）によると、家事労働関連時間は20年間に男性は倍増し、女性はやや減少している。しかし、それでも男性の家事労働時間は30分に満たない。一方女性は、4時間近くも家事労働を行っており、男女間の家事労働時間の格差は極めて大きい。

さらに天野（1998）は世帯類型別に家事労働時間を比較し、「夫婦と子どもの世帯」の妻の家事労働時間が最も長く、子どもがいることによって増加する世帯の家事労働は妻が一手に担っていると指摘している。妻が常勤の世帯であっても、1日に必要な家事労働にかかる時間をもとに算出された家事分担率を見ると、男性の分担は2割に満たない。子どものいる世帯で両親が同居している場合にも、家事労働時間は8分ほど短縮されるのみで、妻の家事労働の負担には、大きな変化は見られない。

そこで、「夫婦のみの世帯」と「夫婦と子どもの世帯」をとりあげ、夫婦の年齢階層別に家事労働時間と収入労働時間を比較してみることにする。家事労働時間には子どもの有無や子どもの年齢が影響を及ぼし、収入労働時間は年齢に伴う仕事上の責任の重さによっても異なるであろうと予想される。またこれらの時間は、在職中と退職後とでは大きく異なってくるであろう。結果を表1、表2に示す。



表1 世帯類型・年齢別夫妻の収入労働時間と家事労働時間－夫婦のみの世帯－  
(単位：時間、分)

	収入労働時間	家事労働時間	家事	介護・看護	育児	買い物	労働時間合計
15～24歳 夫	7.30	0.27	0.03	0.02	0.00	0.22	7.57
妻	3.24	3.00	2.18	0.01	0.03	0.38	6.24
25～29歳 夫	7.21	0.24	0.07	0.00	0.00	0.17	7.45
妻	3.12	3.25	2.38	0.01	0.03	0.43	6.37
30～39歳 夫	7.18	0.25	0.08	0.01	0.00	0.16	7.43
妻	3.20	3.47	3.00	0.04	0.02	0.41	7.17
40～49歳 夫	7.12	0.18	0.06	0.01	0.00	0.11	7.30
妻	3.36	4.02	3.15	0.06	0.02	0.39	7.38
50～59歳 夫	6.44	0.16	0.07	0.01	0.00	0.08	7.00
妻	3.02	4.18	3.23	0.07	0.06	0.42	7.20
60～64歳 夫	4.25	0.39	0.20	0.01	0.02	0.16	5.04
妻	1.53	4.37	3.43	0.05	0.05	0.44	6.30
65～69歳 夫	3.11	0.39	0.23	0.01	0.01	0.14	3.50
妻	1.11	4.48	3.55	0.08	0.03	0.42	5.59
70歳以上 夫	1.32	0.50	0.29	0.04	0.01	0.16	2.22
妻	0.43	4.32	3.43	0.10	0.01	0.38	5.15

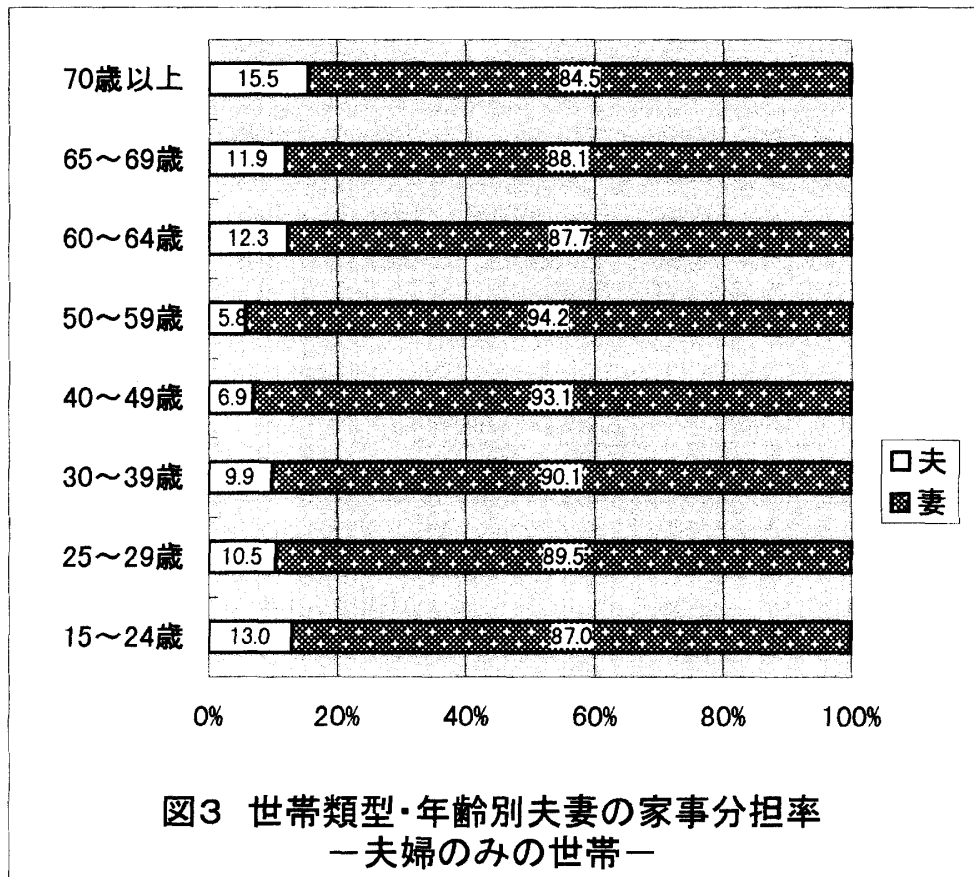
出所：総務庁「平成8年度社会生活基本調査」より作成

表2 世帯類型・年齢別夫妻の収入労働時間と家事労働時間－夫婦と子どもの世帯－  
(単位：時間、分)

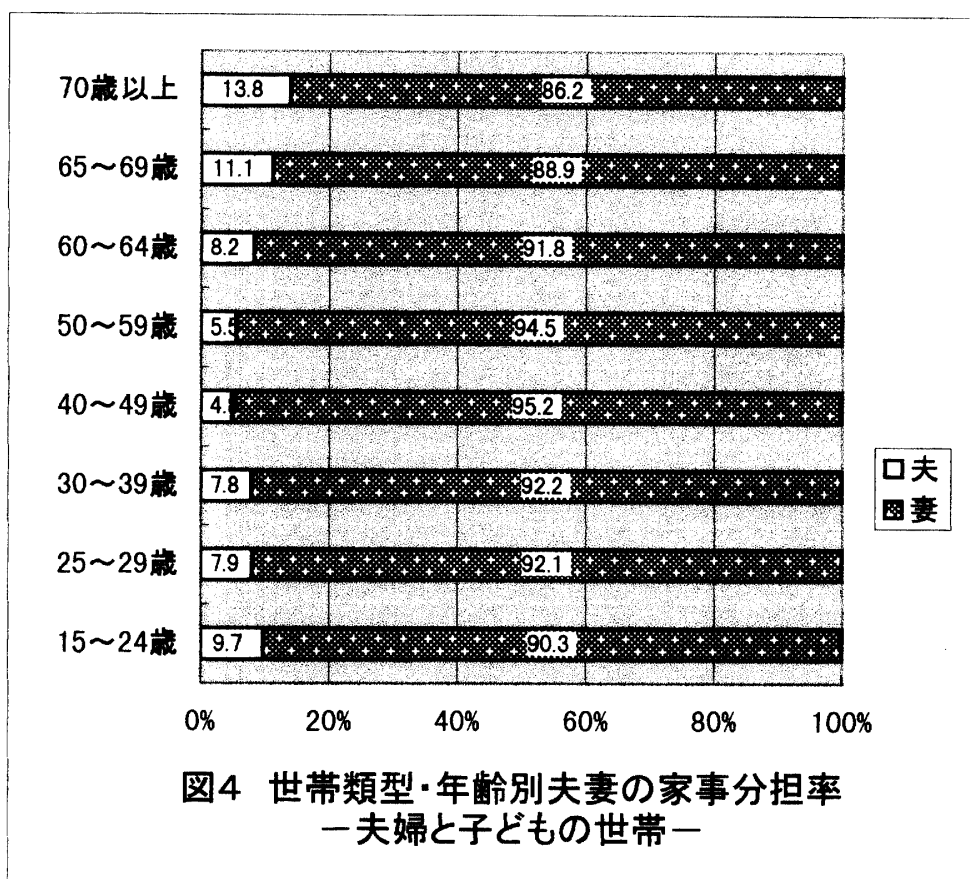
	収入労働時間	家事労働時間	家事	介護・看護	育児	買い物	労働時間合計
15～24歳 夫	7.43	0.48	0.04	0.03	0.24	0.17	8.31
妻	1.09	7.25	3.18	0.02	3.22	0.43	8.34
25～29歳 夫	7.39	0.39	0.03	0.01	0.19	0.16	8.18
妻	0.55	7.36	3.46	0.03	3.00	0.47	8.31
30～39歳 夫	7.40	0.34	0.05	0.01	0.14	0.14	8.14
妻	1.52	6.44	4.22	0.03	1.37	0.42	8.36
40～49歳 夫	7.29	0.19	0.06	0.01	0.03	0.09	7.48
妻	3.08	6.20	4.21	0.04	0.10	0.45	9.28
50～59歳 夫	6.57	0.17	0.06	0.01	0.00	0.10	7.14
妻	3.06	4.54	4.01	0.06	0.02	0.45	8.00
60～64歳 夫	4.52	0.28	0.13	0.02	0.00	0.13	5.20
妻	2.09	5.15	4.22	0.04	0.03	0.46	7.24
65～69歳 夫	3.37	0.39	0.22	0.02	0.02	0.13	4.16
妻	1.41	5.13	4.24	0.08	0.02	0.39	6.54
70歳以上 夫	1.57	0.50	0.32	0.04	0.00	0.14	2.07
妻	0.50	5.13	4.26	0.12	0.00	0.35	6.03

出所：総務庁「平成8年度社会生活基本調査」より作成

「夫婦のみの世帯」と「夫婦と子どもの世帯」を比較して顕著な点は、20～30歳台の出産・育児期にあたる世帯の家事労働時間の長さである。この時期の「夫婦と子どもの世帯」の家事労働時間は、「夫婦のみの世帯」のそれの約2倍である。10歳台から30歳台までの「夫婦と子どもの世帯」の夫たちは、年齢が若いほど家事労働時間が長くなっている。そして、家事労働の中でも特に、育児への参加が多い。家事労働の時間量から見ると、子どもの年齢が小さいほど、また夫と妻の年齢が若いほど、夫婦で協力しあって育児を行っている様子がうかがえる。しかし、実際に1日に必要とされた家事労働を夫妻でどのくらいの割合で分担していたのかを示す家事分担率を算出したところ、むしろ「夫婦のみの世帯」の方が、夫たちの分担率が高いことが明らかになった(図3, 図4)。しかしそうとはいえ、どの年齢階層においても、夫たちの家事分担率は1割程度に過ぎない。



出所：総務庁「平成8年度社会生活基本調査」より作成



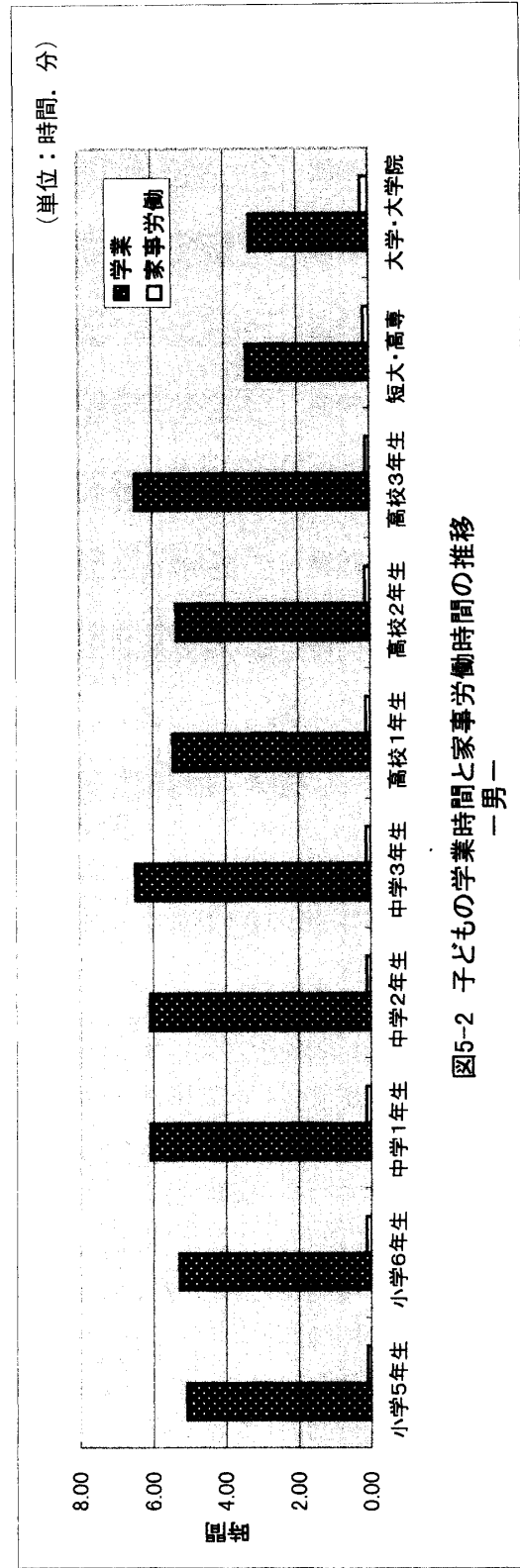
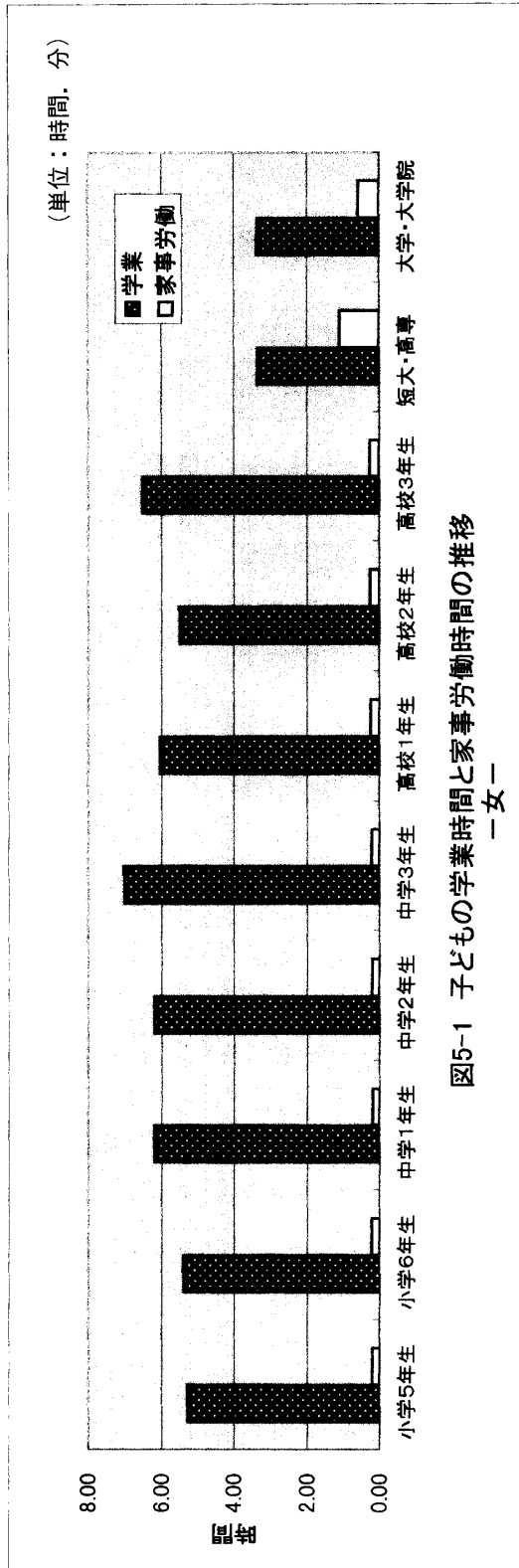
出所：総務庁「平成8年度社会生活基本調査」より作成

こうした夫たちの家事労働への参加状況にみられる傾向は、東京都世田谷区において1990年と1995年に実施した堀内らの事例研究（堀内他 1992, Horiuchi, et al. 1997a）によっても明らかにされており、夫たちの家事労働の分担率は5年間の間に増加してはいるものの、妻の職の有無・勤務形態に関わらず、家事労働の8割以上を妻が担っているという状況が見られた。このような実態を裏付けるように、家事労働を「いつも・時々負担に感じる」という妻は、約7割以上を占めているという調査結果も公表されている（国民生活センター 1998）。

加えて、家事労働を分担することについて、夫たちが「自分のやること」だと思って行っているという意識は全般的に低く、妻の方も職の有無・勤務形態に関わらず夫が家事を分担することに対してあまり期待を持っていないということが、堀内ら（1997b）の調査によって明らかにされている。これらの調査結果から、家事労働への参加、すなわち家庭生活への主体的な関わりから疎外されている夫たちの現状が浮かぶ。

#### (4) 子どもの生活時間に見る家事労働時間の特徴

それでは、子どもたちの家事労働への関わりはどうであろうか。社会生活基本調査のデータから、学業と家事労働に関する時間を取り上げて示したものが図5である。



出所：総務庁「平成8年度社会生活基本調査」より作成

子どもの生活時間の中で家事労働に参加する時間には、ほとんど変化が見られない。男子は小学生から高校生までは10分程度、短大以上では20分程度である。女子の場合には、小学生から高校生までは20分程度、短大以上になると約1時間である。関わる時間は男女それぞれ年齢による増減はあまり認められないと同時に、着目すべき点は一貫して女子の方が、男子よりも長時間、家事労働に関わっているということである。女子の家事労働時間は、高校生までは男子の約2倍、短大以上になると男子の約3倍である。このような開きは何を意味しているのだろうか。

子どもの家事労働への関与は非常に少ない。しかし、その中でも男女には格差があり、量としては少ないながらも、女子は男子よりもはるかに多くの時間、家事労働を行っている。大学・大学院在学の高学歴の女子は、学業にかける時間は男子とほぼ同じで、むしろ僅かに男子を上回っている。しかしその時間量に加えて、家事労働時間は男子の約3倍に及んでいる。先に見た共働き夫妻の家事労働時間と収入労働時間の比較で明らかであったような、仕事も家事も担っている妻の生活の兆しが、すでに子どもの頃から表れているとは言えないだろうか。

#### (5) <日本的ジェンダー問題>についての仮説

(4) で見たように、生活時間調査結果から<日本的ジェンダー問題>の存在を裏付ける手がかりが得られた。<日本的ジェンダー問題>の特徴として、次の2点を仮説として提起したい。

まず第1点は、性別役割分業が社会の経済構造を支える根本原理として存在しており、特に山田(1994)が指摘するように、家事労働を行うことが<女性性>のアイデンティティと結びついていることである。このことによって、女性にとっては「家事も仕事も」という労働の二重負担が生じ、男性にとっては家事労働に参加することが意識の上でも時間的にも特に困難になっている。近年、「主夫」である男性の体験談や家事・育児に携わる男性の意見が注目を集めつつある(McGrady 1975, 福岡・女性と職業研究会編 1982, Beer 1983, 宮内1998 など)。しかし、このような男性の生き方の多様化について、まだ社会の受容度は低いのではないだろうか。

第2点は、子どもの頃から家庭の家事労働へ参加する機会に乏しく、生活を自ら管理する能力が十分に発達していないということである。特に男子児童・生徒の家事労働への関与は少ない。こうした生活の自己管理能力は、本来ならば家庭教育の範疇として行われるべきものかも知れない。しかし、子どもを取り込んでしまい、その生活力を奪っているとも言える<家庭>からの「自立」を促すためには、家庭ではないところで、子どもたちが自らの家庭生活を客観化して見つめ直す学びが求められる。そのような視点は、家族ではない他者との関係の中で、様々な意見に触れ、自ら体験することによって身に付いてくるものである。したがって、こうした子どもにとっての<家庭>からの「自立」のための教育は、今日の学校が担う役割でもあろう。特に、家庭生活そのものが題材となる家庭科で担うべき課題であると考えられる。

#### (6) ジェンダーの視点で家庭科を<総合化>するという事

以上述べたような<日本的ジェンダー問題>をふまえ、次に家庭科の学習をジェンダーの視点で総合化するプランを提案したい。

その際、家庭科の学習では、家庭生活に関する内容を取り扱うということが大前提である。しかしこのことは、家庭生活の内容のみを扱うということではない。私たちの生きる現実の生活を題材としようとしたときに、私たちの日常の生活において、家庭生活と社会生活を分離させて考

えること自体が不自然なことなのであり、私たちの生活は、家庭という生活の拠点から社会へとつながっている。それ故に、あらかじめ内容の範囲を区切ってしまうのではなく、家庭から社会へとつながって見えてくる学習の方向性を重視したい。

<家庭科における総合的学習>とは、家庭から社会へとつながる道筋をたどって子どもが主体的に学ぶものであり、学習の端緒となる地点はあくまでも子ども自身のこと、子どもの家庭生活に関することとなる。そこから、子ども自身の生活自体が社会の仕組みの中に組み込まれて存在しているということに子ども自身が気づいていくような、学習の展開をはかることが求められる。したがって、どのような題材を扱うにせよ重要なことは、子どもが自分自身の問題としてとらえ、自らの生活を問うことから学習がスタートするということである。将来の家庭生活の経営のための学習としてではなく、今家庭科を学ぶ子ども自身にとって、意味のある（と彼ら・彼女らが感じる）学習でなければならないのである。

#### 4. 家庭科から提案するジェンダー教育実践の可能性

ジェンダーの視点で<総合化>する、家庭から社会へとつながる学習のプロセスをたどることのできる内容を考えたとき、まず浮かんでくるのは「家事労働」である。3 (3), (4) で詳細に見たとおり、<日本的ジェンダー問題>は家庭における家事労働への参加のあり方に顕著に表れている。そこで、家事労働をコアとした学習全体の枠組を図6のように考案した。

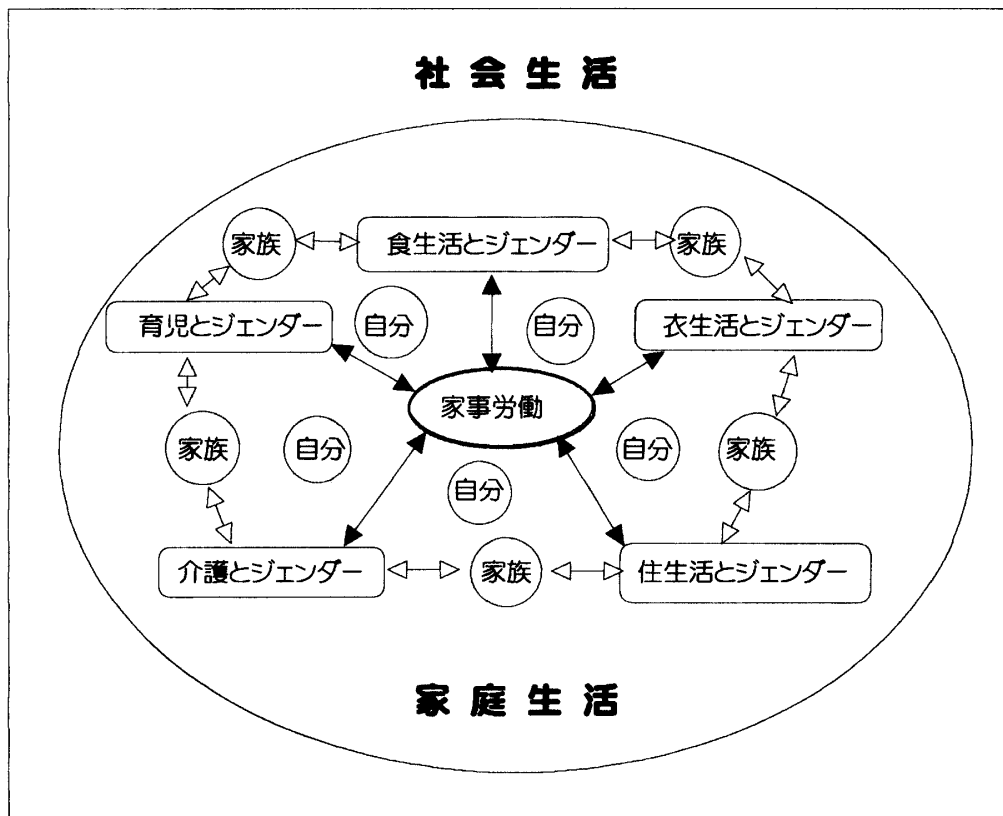


図6：家事労働をコアとした<家庭科における総合学習>の枠組

ジェンダーは生活のあらゆる場面に関わっており、それぞれの場面で、他者、特に家族との関係の中で立ち現れてくる。したがってジェンダーのトピックスは常に家族の存在について考えることを伴い、現在の自分の姿をそこに投影させて学習が展開することになる。

また、家庭の中でのジェンダー問題を考えることは、常に社会へと開かれた学びを必要とする。なぜなら、家族は個人としての人間によって立つ最も基本的な社会単位であり、家族が生活する場である家庭で生じる問題は、社会との連関の上で発生しているからである。むしろ、社会へとつながり、人間が＜生きていく＞ということに対極的に見つめることができる内容こそ、家庭科で学ぶべきであろう。それが、＜総合的な教科＞としての家庭科の独自性であると言えるのではないだろうか。

## 5. 児童・生徒にとっての家庭科におけるジェンダー教育実践の意義～まとめにかえて～

以上述べてきたような家庭科からの提案は、子どもたちが自ら考え体験的に学ぶ、優れて実践的なジェンダー教育でもある。こうした家庭科における取り組みは、性別役割分業を解消することへの観念的な理解で終えてしまいがちなジェンダー教育とは趣を異にしており、理解を伴った実践を行うようにつなげていこうとするものである。また、そのようにつながっていかなければ、「家庭科」の独自性、家庭科で行うジェンダー教育の意味はないだろう。

前述の通り、世論調査の結果を見ると、確かに性別役割分業を肯定する意識は減少してきている。しかし、それはあくまでも「一般論」としてのことであり、実際に大人たちがどのような生活をしているかといえは、生活時間調査が如実に示していたような、明らかな性別役割分業体制であった。こうした実態をジェンダー・フリーな意識に近づけていくことは、そうたやすくできることではない。しかし、教育による働きかけが積み重ねられていくことで、時間をかけて変化していくことであろう。そのための役割を、家庭科教育で担っていきたい。

## 付記

本稿の内容は、1999年3月27日に千葉大学において開催された、日本家庭科教育学会「家庭科教育セミナー」におけるシンポジウム、「総合的な学習の時間と家庭科教育の課題」におけるパネラーとしての発表をもとに、加筆・修正したものである。課題研究Aグループの先生方には、研究会での議論を通して多くの示唆をいただいた。ここに記して感謝申し上げたい。

## 引用文献（著者名アルファベット順）

- 天野晴子(1998)「生活時間調査にみられる家事時間と家事主体の変化」『生活協同組合研究』No.273, pp.5-12
- Beer, William R.(1983)*Househusbands* (渡辺和枝訳(1989)『ぼくらはハウスハズバンドー男が家事をする理由』平凡社)
- 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

- 福岡・女性と職業研究会編(1982)『家事・育児を分担する男たち』現代書館
- 朴木佳緒留・鈴木敏子共編(1990)『資料から見る戦後家庭科のあゆみーこれからの家庭科を考えるためにー』学術図書
- 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・井野上眞弓(1992)「東京都世田谷区在住の夫妻の生活時間と生活様式ー1990年生活時間調査からー(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(1995a)「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』Vol.38, No.1, pp.25-33
- 堀内かおる(1995b)「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』Vol.38, No.1, pp.35-40
- 堀内かおる(1995c)「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』Vol.38, No.1, pp.41-46
- Horiuchi, K., Hiroko, A. and Ito, J.(1997a)The actual situations of the division of housework between husbands and wives: From the viewpoint of time use, *Journal of Home Economics of Japan*, Vol.48, No.3, pp.209-214
- 堀内かおる・天野寛子・伊藤純(1997b)「家事労働観と生活時間から見る夫妻のジェンダー関係ー1995年世田谷区在住雇用労働者夫妻の調査からー」『日本家政学会誌』Vol.48, No.10, pp.851-864
- 伊藤公雄(1996)『男性学入門』作品社
- 伊藤公雄(1997)「男性対象のジェンダー講座の現状と課題」『国立婦人教育会館研究紀要』Vol.1, pp.77-88
- 井上輝子・上野千鶴子・江原由美子編(1995)『日本のフェミニズム別冊 男性学』岩波書店
- 木本喜美子(1996)『家族・ジェンダー・企業社会ージェンダー・アプローチの模索』ミネルヴァ書房
- 国民生活センター(1998)『第28回国民生活動向調査ー家事と家事関連サービスー』国民生活センター
- McGrady, Mike(1975)*My life as a househusband* (伊丹十三訳(1983)『主夫と生活』学陽書房)
- 宮本みち子・岩上真珠・山田昌弘(1997)『未婚化社会の親子関係ーお金と愛情にみる家族のゆくえ』有斐閣
- 宮内克代(1998)『「主夫」を選んだ八人の男たち』メトロポリタン出版
- メンズセンター編(1996)『「男らしさ」から「自分らしさ」へ』かもがわ出版
- メンズセンター編(1997)『男たちの「私」さがしージェンダーとしての男に気づく』かもがわ出版
- 大阪府同和教育研究協議会編(1998)『じえんだあ・ふりいBOX』大阪府同和教育研究協議会
- 小川真知子・森陽子編著(1998)『実践ジェンダー・フリー教育(フェミニズムを学校に)』明石書店
- 落合恵美子(1989)『近代家族とフェミニズム』勁草書房
- 落合恵美子(1994)『21世紀家族へー家族の戦後体制の見かた・超えかた』有斐閣
- 佐藤学(1998)「これからの家庭科教育に期待するもの」『日本家庭科教育学会誌』Vol.41, No.4,



pp.53-60

Scott, J. W.(1988)*Gender and the politics of history*, (荻野美穂訳(1992)『ジェンダーと歴史学』平凡社)

総理府男女共同参画室編(1997)『男女共同参画2000年プラン&ビジョン』大蔵省印刷局

田中陽子(1998a)「小学校家庭科の歴史的課題への対応(第1報)廃止論・教科担当への対応(1947-1955)」『日本家庭科教育学会誌』Vol.41, No.4, pp.17-23

田中陽子(1998b)「小学校家庭科の歴史的課題への対応(第2報)男女共学・教科理論への対応(1947-1955)」『日本家庭科教育学会誌』Vol.41, No.4, pp.25-30

東京女性財団(1998)『男性の自立とその条件をめぐる研究—団塊世代を中心に—』東京女性財団

豊田正義(1997)『オトコが男らしさを捨てる時』飛鳥新社

山田昌弘(1994)『近代家族のゆくえ—家族と愛情のパラドックス』新曜社