

小学校国語科教科書に見る隠れたカリキュラムの考察 —ジェンダーおよびクィアの観点から—

キーワード：国語科教科書 隠れたカリキュラム ジェンダー クィア 梅光学院大学 永田 麻詠

1 問題の所在

2011年4月から、小学校において2008年度版学習指導要領が全面実施となり、新しい教科書が使用されるようになった。2008年度版学習指導要領は、OECDのPISA調査など各種の調査をもとに、日本の児童生徒に見られる課題の一つとして「自分への自信の欠如」（文部科学省2008:1）を挙げている。その上で「徳育や体育の充実のほか、国語をはじめとする言語に関する能力の重視や体験活動の充実により、他者、社会、自然、環境とかかわる中で、これらとともに生きる自分への自信をもたせる必要がある」（文部科学省2008:2）としている。

日本の児童生徒は、他国に比べて自己評価が低いと言われている。たとえば、日本青少年研究所の『中学生・高校生の生活と意識 調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』では、日本の中高生が他の3国に比べて自分の能力に対する信頼や自信に欠けていることが報告されている（日本青少年研究所2009:6）。この調査では、男子に比べ女子生徒において、自己評価が低い結果を確認することができる。さらに別の調査からは、日本の子どもの小3から中3にかけて学習および全般的自己評価に減少傾向が見られ、全般的自己評価に関しては、男子よりも女子の方がより減少傾向にあるという（高橋2009:19-20）。

以上のことから学習指導要領が示す通り、日本の児童生徒には「自分への自信」を育てる必要がある（永田2011a）。また、男子よりも女子の自尊感情が低いということから、性差にも注目した教育が「自分への自信」を学習者に育てる上で必要である。これらの問題意識から永田（2011b）では、小学校国語科教科書、中でも読むことの教材を中心にジェンダーの観点から考察し、エンパワメントとしての読解力育成に向けた教材論・授業論を展開した。

本稿では、永田（2011b）で十分に取り上げなかった読むことの教材以外にも着目しながら、小学校国語科教科書をジェンダーの観点から考察する。さら

に近年のジェンダーが、女性のエンパワメントだけでなく男性自身の自己解放を目指している点（井上2011）や、女性／男性の多様性・多層性、すなわち性的マイノリティの存在を重視する点（天野2009）から、男性学や異性愛の枠組みにはとらわれないクィア^{※注}の観点も取り入れて考察を行う。その上で、小学校国語科教科書にはどのような隠れたカリキュラムが仕込まれてしまっているのか明らかにする。

2 隠れたカリキュラムとは

1990年代の教育学では、学校で見られる隠れたカリキュラムが議論されてきた。

「隠れたカリキュラム」とは、学校において、公的に明示されることなく、潜在的に児童・生徒に伝達される価値観や規範の体系を意味する。ジェンダーと教育研究においては、性別二分法・男子優先・性別のステレオタイプイメージなどが、「隠れたカリキュラム」として取り上げられている。（木村2010:70）

ジェンダーと教育研究を進めてきた木村涼子は、隠れたカリキュラムの例として、ランドセルの色など持ち物に対する色分けや、名簿および運動会や式典等での整列における性区分と男子優先、「女子は文系の方が向いている」といったような教員の価値観、声かけなどを挙げている。

こうした隠れたカリキュラムの指摘について天野正子は、「平等幻想」の根強い学校社会のジェンダー・バイアスを暴いたとして評価している。

「学校」という、ブラックボックスの中に隠れたものを可視化する必要がある—こうした視点の転換に、学校組織研究に独自の「隠れたカリキュラム」（hidden curriculum）の概念が果たした役割は大きい。（天野2009:5）

男女に分けられ男子優先だったという従来の名簿は、「学校」というブラックボックスにおいて「男性が優先される」という、隠れたカリキュラムの典型例であった。しかし、近年は小・中・高等学

校においても男女混合名簿が進められているし、今日児童が使用するランドセルには色が増え、男子児童＝黒／女子児童＝赤、といった図式は崩れつつある。では、現在の学校には隠れたカリキュラムが存在しないのだろうか。

木村は、2008年度版小学校学習指導要領解説社会編で取り上げられている歴史的人物45人のうち、女性が卑弥呼、紫式部、清少納言の3人しかいないことを指摘している（木村2008）。

小学校社会科で、取りあげる人物として名があげられているのは四五人いますが、そのうち女性は三人しかいません。女性登場率は一割以下です。これでは、現行学習指導要領と変わらないのですが、歴史は男性が作ったものだ、誰だって思いますよ。（中略—引用者）

それにしても、例えば、天武天皇の皇后で女性天皇となった持統天皇（在位六九六～六九七）は、律令制度の基礎となる「大宝律令」を完成させるなど大きな仕事をした人物なのに出てこないですよ。鎌倉幕府を定着させた北条政子も、歌舞伎の創始者出雲阿国も出てこない。さらに、近代になってからは一人も出てこないのは、どういことでしょうか。バランスを欠きますね。（木村2008:55）

木村が指摘するバランスの悪さは、国語科でも確認することができる。たとえば永田（2011b）で明らかにしたように、2011年4月から使用されている小学校国語科教科書の文学教材において、主要な登場人物の71.8%は男性であった。これらのことから、現在の学校においても男性中心という隠れたカリキュラムは、依然として存在していると考えられる。

3 小学校国語科教科書に見る隠れたカリキュラム

では、国語科教育においてはどのような点に隠れたカリキュラムが見られるのだろうか。ここで、小学校国語科教科書の隠れたカリキュラムについて考察していきたい。なお、[学]=学校図書、[教]=教育出版、[三]=三省堂、[東]=東京書籍[光]=光村図書とする。また、永田（2011b）の考察結果をはじめに確認した上で、読むことの教材以外を中心に詳察を展開する。

さて、永田（2011b）では次のことが明らかになった。ジェンダーの観点から見た「読むこと」の教材について、大まかに確認する。

- ・「読むこと」の教材は473あり、うち男性の作者・筆者は301人で、「読むこと」の教材の63.6%が男性によるものだった。
- ・「読むこと」の教材には、男性／女性らしさの固定化や、性別役割規範につながるものがあった。また「女ながらも」という表現（長崎源之助「父ちゃんの凧」[学4上]）など、好ましくない表現が確認できる教材もあった。
- ・「読むこと」の教材において伝記は10教材あり、うち7教材が男性を取り上げていた。
- ・「読むこと」の教材473のうち、4教材にジェンダーを超える描写や表現が認められた。
- ・物語教材170のうち、主要な登場人物が男性であるのは122であり、物語教材の約71.8%が男性を中心としたものとなっている。
- ・物語教材の約25.9%（38教材）が女性不在の物語であり、男性不在の物語は4教材だった。
- ・物語教材では、会話文等に女性／男性らしい言葉づかいが見られるものが48教材あった。
- ・物語教材で主要な登場人物が男性の場合、父と息子や兄弟の絆、男同士の友情など、男性同士の連帯を描いたものが16教材あった。
- ・物語教材における女性の描かれ方として、偶像としての女性であったり、闘いに勝った褒美としての女性であったり、女性を男性と同じ生身の人間としてではなく、他者として描くものがあった。
- ・物語教材では、どんな状況でも子どもを守り育て、優しい聖母としての女性が描かれるものがあった。

永田（2011b）における以上の結果をふまえ、本稿では他の教材も合わせながら考察を深めていく。

3.1 人称代名詞におけるジェンダー

「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の教材では、具体的な言語活動を示す際や、話し手・聞き手・書き手として児童が自分自身を表現する場面で、「～さん」「～くん」「わたし」「ぼく」という語が用いられる。

山野さんのクラスには、「お話タイム」という時間があります。（中略—引用者）

自分とくらべて、かんじたことや思ったこと
「ぼくにも二年生の弟がいるけど、ぼくだったら、きっとおこってしまいます。

南さんは、ゆうたくんをかわいがっているんだ

なあとかんじました。」(下線一引用者) (「よい聞き手になろう」[光三上])

すべての教科書会社において徹底はなされていないものの、挿絵から男子と思われる児童に対しても「～さん」という二人称が使用されている。だが、先に挙げた例のように「ゆうたくん」などと、児童同士が呼び合う場面の提示では、男子児童に対し「～くん」と表現される教科書がある。ただし学校図書では1年上、教育出版では2年下、三省堂では2年、東京書籍では5年上から児童同士の場面でも男子児童に対して「～さん」という二人称を用いている。

また一人称については、各教科書会社の各学年で女子児童の場合は「わたし」、男子児童の場合は「ぼく」となっている。

知ったことや分かったことをもとに、考えたことを書こう(中略一引用者)

わたしはアメンボの足をかりたいです。(後略一引用者)

ぼくは、トンボの羽をかりたいです。(後略一引用者) (下線一引用者) (さわぐちたまみ「虫は道具をもっている」[東2下])

国語科では、児童の日常生活と切り結んだ言語活動が重視されていることもあり、児童が普段使用する「わたし」「ぼく」が「話すこと・聞くこと」や「書くこと」において用いられていると想像することができる。その他にも、「話すこと・聞くこと」の教材において「(ぼく・わたしが)ほしいもの」「(こんなものがほしいなあ」[学2下])や、「ぼく・わたしの「好きなこと」「とくいわざ」(「しょうかいしたいことを話そう」[学3上])など、「わたし」「ぼく」を並列して記述する場面が見られる。

加えて、光村図書6年の教材・野口聡一「宇宙飛行士—ぼくがいだいた夢」では、「わたし(ぼく)の将来の夢」という題名で、今、あなたが心に思っていることを四〇〇字程度で書こう」という学習課題が示され、上に示した教材と同様、「わたし」「ぼく」が併記されている。

一方、「わたし」「ぼく」が併記されず、それぞれどちらかを用いている教材もある。たとえば、光村図書2年下の「なかまのことばとかん字」という伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項の教材では、「家の人」というなかまのことばとして、「親」「子」「父」「母」「兄」「姉」「わたし」「弟」「妹」という語が並んでおり、「わたし」の上には

女子児童と思われる絵が示されている。「わたし」に「ぼく」は併記されないため、「わたし」の挿絵は女子児童となっているのである。

さらには光村図書3年上の扉に示された、「わかばを見ると／むねが晴れ晴れする。／ぼくら子どももほんとは／人間のわかば／天が、ほら。／あんなに晴れ晴れしている。／ぼくらを見まもって……。」という詩も、一人称を「ぼく」に限定している。

3.2 女性／男性らしい言葉づかい

先述したように、物語教材では会話文等に女性／男性らしい言葉づかいが見られた。たとえば村中李衣「走れ」[東4上]では、のぶよとのぶよの弟けんじの台詞として、それぞれ「おなか、へったよう。」「おなか、へったぞう。」と表現される。

こうした女性／男性らしい言葉づかいは、学校図書5年上の教材において調査対象として取り上げられている。「分かったことを報告しよう」という学校図書5年上「書くこと」の教材では、調べたことを図や表を用いて発表するという言語活動を設定しており、その例として言葉づかいの地域差や世代差、性差が示されている。その中では、「お菓子」と「菓子」をそれぞれ用いる世代と性別のみ、文化庁が行った平成18年度の調査結果が示されているが、以下の説明には調査結果等が一切示されていない。

「性別」によるちがいもあります。「行く」という決意を述べるとき、男性は「行くよ(ぞ)」を使うのに対し、女性は「行くわよ」が多いようです。(「分かったことを報告しよう」[学5上])

このように本教材では、「多いようです」という所感に基づいたまとめが一部なされている。

さらに本川達雄「生き物は円柱形」[光5]という説明的文章の教材では、本文中に、「君たちも、読みながら考えたのではないだろうか。チョウは円柱形ではないぞ、木の葉もちがうじゃないかと」という表現が確認できる。「君たち」と読者すなわち児童に呼びかけ、読者(児童)のことばとして男性らしい言葉づかいを用いている。

3.3 女性性／男性性の固定化

女性性／男性性の固定化は、「読むこと」の教材においても散見された。たとえばハロルド＝クランダー、ウルフ＝レスロー「アディ・ニハアスの英雄」[三6副読本]は、男性の勇敢さを讃える読書教材である。

その他にも、学校図書3年上に採録されている木坂

涼の「ニシキヘビ」は、おかあさんはごじゅっこ、おばあちゃんはろくじゅっこたまごをうんだということの励みに、「たまごをたくさんうみたいとおもう」とされる詩であり、女性が生む性であることを示している。また、富山和子「森林のおくりもの」[東5下]では、キリの説明において「お母さんたちのだいいじなたんすになりました」とする。嫁入道具としての意味合いが付されているのだろうが、衣類および家具＝女性という性別役割規範につながる教材である。

さらに三省堂の教科書は、4年次と6年次において「将来なりたい職業」の男女別アンケートを教材として掲載しており、アンケート結果から読み取れるものを話し合う言語活動を設定している。性別役割規範に直接結びつく教材である。

続いて、三省堂2年のもとかわひろじ「つばめのすだち」に関しては、「すのじゅんぴができると、まもなく、めすは、たまごをうみ、あたためはじめました。おすは、ちかくで、じっとすを見はっています。へびやねこが、たいせつなたまごをたべようと、ねらっているからです」とつばめの子育てを説明しているが、つばめはおすとめすが交互に卵をあたため、交互に周囲を見張ることがわかっている。にも関わらず、「つばめのすだち」では、めすが卵をあたため、おすが周囲を見張るといふことしか触れられていない。

一方、教育出版6年上に採録されている日高敏隆「迷う」という随筆では、カモメについて「夫婦が交替で巣にすわってたまごやひなを守る」と述べられている。しかしその上で、エサを巣の外に取りに行ったまま戻ってこない夫と、巣でじっと待つ妻という話が展開されている。

さらに教科書では、ささきこん「ほたるの一生」[学2上]のように、ほたるのおすがめすを見つけると、「けっこんします」などという記述が見られる。加えて、「わたしたちのくらし」[三2副読本]という教材では「結こんする 子どもを産む」と、婚姻と出産がセットで書かれており、男女が結婚式の恰好をしている絵が挿入されている。

3.4 挿絵・写真に見るジェンダー

小学校国語教科書1年上は、すべての教科書会社において挿絵を中心とした教材で始まる。児童の日常生活を描いたものがほとんどであるが、たとえば東京書籍1年上の導入教材では、ランドセルの色が2

色に限定されず、性別役割規範は感じられない挿絵となっている。しかしこうした工夫は少なく、その他の教科書のランドセルは、ほとんどが赤と黒の2色で表現されている。

また、光村図書2年上の「話すこと・聞くこと」教材「ともこさんはどこかな」では遊園地の風景が描かれているが、学童期と思われる女子の服装は一貫してスカートである。

女子児童＝スカート、男子児童＝ズボンという挿絵は、他の教科書のさまざまな教材においても多く見られるが、学校図書1年上の導入教材では女子児童と思われる者もズボンを着用する姿が少なくない。

一方、光村図書4年上では、男子児童と思われる子どもの髪型が長めの挿絵があったり（「読書生活について考えよう」）、学校図書5年上では女子児童と思われる子どもの髪型がベリーショートの挿絵があったりするが（「わたし風「枕草子」」）、光村図書1年下のなかがわりえこ「くじらぐも」では、本文にも「男の子も、女の子も」とある通り、体操服が男女別に明確に区分されている。また、三省堂3年副読本の教材「あなたならどう言う」に掲載されている写真には、男子児童しか写っていない。

3.5 伝記におけるジェンダー

永田(2011b)でも確認したように、小学校国語教科書の伝記教材として取り上げられている人物10人のうち、3人が女性（フリードル＝ディッガー[学6下]、オードリー・ヘプバーン[教6下]、猿橋勝子[三6]）であった。

ただしオードリー・ヘプバーンに関しては、離婚やシングルマザーの事実が触れられないまま、ユニセフ等で子どものために活躍した姿が描かれている。そして猿橋勝子に関しては、科学者として女性であることが大きなハンディであったと推測されるが、その点に関しては十分に触れられていない。

また伝記教材をめぐっては、河田恵昭「百年後のふるさとを守る」[光6]に設けられた言語活動の中で、その他の伝記を読んで児童自身とかがかわらせた文章例が示されている。ここでは女子児童がマザー・テレサを取り上げ、男子児童がイチローを取り上げている。すなわち男子児童は男性を、女子児童は女子児童を取り上げているのである。一方三省堂6年「お札にしたいあの人物」では、男子児童がマザー・テレサを挙げ、女子児童が新美南吉を取り上げており、同性ではない人物が各児童から例として示

されている。

3.6 ジェンダーにとらわれない描写

ジェンダーにとらわれない描写に関しては1から5において適宜指摘してきたが、それ以外で指摘できる描写について、最後に確認しておきたい。

東京書籍の2下および4下では、「聞き合おう、みんなのたからもの」という教材で女子児童が宝物にサッカーボールを思い浮かべる絵が示され、「文と文をつなぐ言葉の働きを考えよう」という教材では、女子児童が野球を行っている絵が示されている。加えて、光村図書6年の「わたしと本」という教材でも、男性が料理をする姿が挿絵に示されている。

また、学校図書4年下の「思いこみのこわさ」という教材では、次のような記述が確認できる。

「私は科学者です。」と聞くと、みなさんはどんな人を思いうかべますか。白衣を着てめがねをかけた男の人が思いうかんできませんか。しかし、実際は、女性の科学者もたくさんいるはずです。[学4下]以上のような教材からは、ジェンダーにとらわれない描写が確認できる。

3.7 考察

まず、人称代名詞におけるジェンダーから考察を深めていきたい。野口聡一「宇宙飛行士—ぼくがいだいた夢」[光6]では、「わたし(ぼく)の将来の夢」という学習課題があった。小学校6年という発達段階を鑑みると、文章における一人称を性別問わず「わたし」とする指導が次第になされるように思われる。このように考えれば、6年生の学習課題として「わたし(ぼく)」というように、「ぼく」がかっこで示されているのもうなずける。

だが、中学校、高等学校と進むにつれて、小論文等で一人称を「わたし」に統一すべきという指導を行っても、依然「ぼく」「おれ」「自分」という一人称を使用する男子生徒が少なくなく、「わたし」という一人称の定着が図れない場合がある。

また、「作文の時間、助詞「は」の学習で、「わたしは～」の文をつくる作業のとき、「ぼくは男なのに……」という声があった」（日野2008:184）ということもあるようである。わたし＝女性、ぼく＝男性とする考え方は、「なかまのことばとかん字」[光2下]において、「わたし」の挿絵を女子児童にする点にもうかがえる。「わたし」の部分に男子児童の絵が描かれないという状況は、男子生徒に「わたし」という一人称の定着が図れないことや、「ぼく

は男なのに」という発言が見られることの弊害と言えるだろう。

また、光村図書3年上の扉に示された詩では、「ぼくら」という人称代名詞を用いていた。この点からは、子どもや人間、また本教科書で学ぶ主体を男性に限定していると受けとめることもできる。人称代名詞におけるジェンダーは、こうした点でも隠れたカリキュラムにつながっていく。

次に女性／男性らしい言葉づかいであるが、こうした言葉づかいにおけるジェンダーは、クレア・マリイが指摘するような事態を引き起こすであろう。

「女の子だから“おれ”って使っちゃだめよ」や、「男の子だから“ぼく”って言いなさい」などのような忠告を受けたことがある人（学習者・母語話者の双方）は多いようだ。その理由が単に「あなたは女だから」「あんたは男だから」では納得がいかないものの、「女らしくない女」「男っぽい女」または「男らしくない男」「女っぽい男」に対する社会の態度はやさしいものではないことを知り、自らの言葉づかいを規範に合わせた人もいるようだ。（マリイ2010:156）

マリイの指摘から、女性／男性らしい言葉づかいを求める姿勢には、クィア的観点の欠落していると言える。このことから、物語教材などで女性／男性らしい言葉づかいを掲載している国語科教科書には、性的マイノリティの存在を無視する男女二元論が隠れたカリキュラムとしてうかがえる。

さらに学校図書5年上「分かったことを報告しよう」では、「行く」という決意に対し明確な根拠が示されず、男性は「行くよ(ぞ)」、女性は「行くわよ」が多いようだと言われていた。こうした所感によるまとめでは、調べたことを図や表を用いて発表するという言語活動の例としても不十分であるし、言葉づかいにおけるジェンダーが、自明視されている印象を受ける。

実際、岡本成子が2010年に報告している文末表現の調査では、女性の多くが女性らしい言葉づかいを使用していないことがわかる。

学生、中年女性ともに一番よく使っているのは、中立形（「よね」「じゃない」「かな」など一引用者注）である。また、学生は女性形（「わ」「かしら」「のね」「なの」「でしょ」など一引用者注）よりも男性形（「ぞ」「ぜ」「じゃねえ」「だ」「(だ)よ」など一引用者注）の方を、中年女性

の場合は、男性形よりも女性形をよく使っている。
(岡本2010:133)

岡本の調査結果を見ると、女子学生の68.6%、中年女性の51.4%が中立形を使うという。先に引用した学校図書5年上の記述には、女性は女ことば、男性は男ことばを用いる傾向がある、すなわち性別役割規範という隠れたカリキュラムが存在している。

また本川達雄「生き物は円柱形」[光5]では、読者(学習者)のこことばを「チョウは円柱形ではないぞ」と表現していた。これでは読者(児童)＝男子であり、この現象は男性中心という隠れたカリキュラムの典型であると言えるだろう。

次に女性性／男性性の固定化について考察する。たとえばハロルド＝クーランダー、ウルフ＝レスロー「アディ・ニハアスの英雄」[三6副読本]には、男性は勇敢であるべきだというカリキュラムが隠れていると言えよう。伊藤公雄は男性について、「子ども時代から、周囲との関係のなかで、「強くたくましくあれ」、「弱音をはくな」、「感情を表に出すな」といったトレーニングを受けて」おり、「他者に対して「優越的立場、支配的立場に立つ」ことは、〈男らしさ〉の重要な要素」であるというメッセージを受け取っていると指摘するが(伊藤2009)、小学校国語科教科書もこうした性別役割規範形成の一助となっている。

加えて小学校国語科教科書に見られる性別役割規範のカリキュラムは、木坂涼「ニシキヘビ」[学3上]のように、女性が生む性であることも児童に突きつける。この教材を学習する際には、男子児童や性的マイノリティは阻害され、女子児童は生む性を背負わされるであろう。同じようにもとかわひろじ「つばめのすだち」[三2]や日高敏高「迷う」[教6上]からは、めすや妻すなわち女性は子を育て、待つ存在であるという隠れたカリキュラムがうかがえる。このように女性性／男性性への固定化は、性別役割規範という隠れたカリキュラムにもつながっている。

加えてささきこん「ほたるの一生」[学2上]や「わたしたちのくらし」[三2副読本]のように、男女の婚姻と出産が描かれる教材をクィア的観点から考えれば、異性愛主義という隠れたカリキュラムが指摘できるであろう。また、婚外子への差別的視点も見逃すことができない。

さらに挿絵・写真に見るジェンダーであるが、学校図書1年上の導入教材では、女子児童と思われる者

がズボンを着用していたり、車いすを使用する児童も描かれたりするなど、さまざまな視点から配慮された挿絵が用いられていた。また、男子児童が長めの髪型[光4上]、女子児童がベリーショート[学5上]という挿絵が確認できたように、髪型から性別役割規範を攪乱しようとする試みも見られる。

しかし、そうした取り組みはほんの一部であり、たとえば「ともこさんはどこかな」[光2上]や、ながわりえこ「くじらぐも」[光1下]では、性別による服装の固定が見られた。こうした挿絵からは、男女二元論という隠れたカリキュラムが見受けられ、性的マイノリティの児童たちにとっては苦しい経験を強いられるであろう。

さらには三省堂3年副読本のように、掲載された写真には男子児童しか写っていない。男性中心の隠れたカリキュラムが依然として存在していることを感じさせる。

さて、伝記におけるジェンダーも見ていこう。オードリー・ヘプバーン[教6下]では、離婚やシングルマザーの事実が触れられていなかった。この点からは、ひとり親に育てられている児童がエンパワーされる機会を囚らずも奪ってしまっている。

また猿橋勝子[三6]についてだが、猿橋は天野正子・伊藤公雄ほか編(2009[1994])『新編 日本のフェミニズム8 ジェンダーと教育』(岩波書店)にも「研生活を送るふりかえって」という論稿を寄せている。このことからジェンダーと教育への関心があったことが想像できるのにも関わらず、女性であることの差別・障がい教材にて触れられないのは、ジェンダーをめぐる問題を隠ぺいしているのとらえざるを得ない。

さらに伝記とかかわらせて、女子児童・男子児童とも同性の人物を取り上げるという場面もあったが[光6]、女子児童は女性を、男子児童は男性を取り上げる必要はないはずである。こうした点にも、男性は男性、女性は女性という男女二元論の隠れたカリキュラムが感じられる。

最後に、ジェンダーにとらわれない描写について考察する。女子児童が野球やサッカーボールと描かれていたり、男性が料理とともに描かれていたりするなど、さまざまな描写の工夫も含め、小学校国語科教科書では性別役割規範を攪乱する試みがなされていた。また学校図書4年下「思いこみのこわさ」では、隠れたカリキュラムとしてのジェンダーに迫る

言語活動も設定可能であり、ジェンダーを乗り越えようとする教材であると言える。

3.8 各教科書会社に見えるジェンダー

以上、6つの観点から小学校国語科教科書を考察してきた。その結果、各教科書会社には以下のような傾向が見られた。

〈学校図書〉

- ・女性の髪型がベリーショートなど、女性像の固定化を攪乱する試みが見られる。しかし、女性言葉を自明視する傾向がうかがえる。
- ・2年下の扉の詩では一人称に「ぼく」が使用されており、学習者を男性に限定する向きがある。
- ・ほたるのおすめすの結婚など、異性愛主義が見られる。

〈教育出版〉

- ・一人称は男女関係なく「わたし」を用いる場面が5社中もっとも多い。
- ・3年下の扉の詩では一人称に「ぼく」が使用されており、学習者を男性に限定する向きがある。
- ・女性／男性像を固定化する挿絵がほとんどである。

〈三省堂〉

- ・一人称の使用について、女子児童は「わたし」、男子児童は「ぼく」とする頻度が高い。
- ・男子のみの写真を挿入するなど、学習者を男性に限定する向きがある。
- ・男女の結婚が出産とともに描かれるように、異性愛主義がうかがえる。

〈東京書籍〉

- ・一人称の使用について、女子児童は「わたし」、男子児童は「ぼく」とする頻度が高い。
- ・女子児童を野球やサッカーボールとともに描くなど、女性像の固定化を攪乱する試みが見られる。
- ・その一方で1年生の導入教材では、挿絵において女性の服装をスカートに徹底するなどが見られる。

〈光村図書〉

- ・一人称の「わたし」は女性に限定する挿絵が見られるなど、一人称の性差が見られる。
- ・男子児童の髪が長めであったり、男性と料理がともに描かれていたり、男性像の固定化を攪乱する試みが見られる。
- ・一方1年生の導入教材などでは、挿絵において女性の服装をスカートに徹底するなどが見られる。
- ・3年上の扉の詩では一人称に「ぼく」が使用され、説明的文章でも学習者を男性に限定するような向

きがあり、5社中もっともつよい。

これらのことをふまえ、小学校国語科教科書に見える隠れたカリキュラムについて、議論を深めていく。

4 隠れたカリキュラムから起こることばの問題

以上、「読むこと」の教材以外を中心に上げつつ、ジェンダーおよびクィアの観点から小学校国語科教科書の考察を行った。その結果、ジェンダーを乗り越えようとする試みが見られる教材も確認できたものの、その他多くの教材では、人称代名詞や挿絵等にもジェンダーが見られ、女性／男性らしい言葉づかいや、固定化した女性／男性らしさなど、さまざまな隠れたカリキュラムを見ることができた。この結果は、次の4点に集約できるだろう。

- ① 男性中心という隠れたカリキュラム
- ② 性別役割規範という隠れたカリキュラム
- ③ 男女二元論という隠れたカリキュラム
- ④ 異性愛主義という隠れたカリキュラム

まず①であるが、人称代名詞におけるジェンダーや、女性／男性らしい言葉づかいがあるために、人間＝男性、児童＝男性という男性中心の隠れたカリキュラムが存在していた。この点に関しては木村涼子が、「教科書分析で指摘されている文学作品についても、作者も男性中心だし、出てくる登場人物の主人公も男性中心だし、教科書の世界の中でやはり男性イコール人間なんです。それはおかしいかと思う前に、そういう違いがあるとして受け入れるしかなくなると思う」（木村 2008:55-56）と指摘している。①によって女子児童は男子児童よりも自尊感情が低下し、現在問題視されているような「自分への自信の欠如」につながっているのではないだろうか。

また②であるが、服装や髪型、ランドセルの色といった外見から、勇敢さとしての男性性、生む性としての女性性といった内面に至るまで、小学校国語科教科書では性別役割規範という隠れたカリキュラムが確認できた。こうした現状から起こる問題は、井上輝子が紹介する1997年の事例とほとんど変わらないことが予想される。

森本によると、女の子は女の登場人物に、男の子は男の子の登場人物に情動的に寄り添って物語を読み進めるが、教科書には男が主人公の物語が多いため、女の子は、主人公ではなく脇役の同性に同化して読み進めるケースが多い。たとえば、「かげを見つめたカンガルーぼうや」では、男の子は

自分が坊やになったような気分で楽しみながら読むのに対して、女の子はお母さんの立場で、坊やを見守るように読み進めていたという。(中略—引用者) それにしても、「小学生の女の子は、物語の授業を通じて子どもになって存分に遊ぶ経験を持たず、人の世話をする物語経験ばかりしている」というのは、さびしい。(井上2011:42-43)

女子児童は、人の世話をする物語経験によって、性別役割規範を身につけていく。一方男子児童についても、男性＝勇敢などといった性別役割規範を身につけながら、次のような課題を抱えることとなる。

一般的に男子のほうが人とのコミュニケーション力が弱いと言われるが、今回の調査(直井・村松らが2006年に行ったもの—引用者注)でも、友だちに自分の気持ちをはっきり言える男子はやはり女子に比べ少ないという結果であった。男は人に悩みを相談したりするものでなく、ひとりで黙って行動せよというジェンダー圧力が、男性にさまざまな問題を招いている。苦境に立ったとき、だれかに相談することが男性としての価値の低下であるように捉え、一人で抱えこんだまま、その抑圧を一気に自分や他者への暴力の行使という形で発散させるなどである。(村松2009:157)

この調査結果は、日本青少年研究所が行った次の調査結果とも通底している。

日本の中高生は、「自分の気持ちを言語化して伝達する」という、対人スキルが培われにくい文化の中で育っている。(中略—引用者) 自分の気持ちを曖昧な状態のまま保持することが習慣化しており、自分の本音をきちんと汲み取ること、そのうえで行動に移すことの不得手さがあるのかもしれない(日本青少年研究所2009:22)

2つの調査結果から、少なくとも男子児童・生徒については、②の隠れたカリキュラムによって「コミュニケーション力が弱い」こと、「自分の気持ちを言語化して伝達する」ことが不得手であることが指摘できるだろう。こうした問題は、国語科が育むべきことばの力としても深刻な実態であり、早急な対応が求められる。そのためにも、②のような隠れたカリキュラムをまずは可視化することから始めなければならない。

最後に③④であるが、男女二元論および異性愛主義という隠れたカリキュラムは、小学校国語科教科書において男女の区分が明示されていたこと、出産

というできごとに必ず異性同士の婚姻も描かれていたことなどから確認できた。

男女二元論という隠れたカリキュラムは木村(2010)が言うように、「男」「女」のジェンダー・アイデンティティが安定している子どもの場合にも、ステレオタイプや非対称的な権力関係(男性優位、女性劣位)を強制されるという意味で抑圧的であるが、自己のジェンダー・アイデンティティに違和感をもつ子どもたち、また、男女二分法と連動している異性愛主義を受け入れられない子どもたちにとって、日常的に緊張と葛藤を強く引き起こすもの」である(木村2010:76)。また、「国語の授業では男女異性愛のカップルがモチーフになった文学作品が取り上げられ」る実態から、「セクシュアルマイノリティは「見えない／いない」存在とされ」、性的マイノリティの「自分への自信の欠如」はより深いものとなっていく(今井・山田2008:120)。

さらに今井と山田は、次のような問題も指摘する。

「ホモ」「オカマ」「レズ」「おとこおんな」という言葉が、蔑視や攻撃を伴って使われている場合、それらは明らかに差別事象であるはずなのに、そうした言葉が「差別用語」として認識されずに学校内で放置されている(中略—引用者)

蔑視表現は子ども同士の中だけに現れているのではない。(中略—引用者) 教師の場合、「人間としておかしい」「ああいうふうになるな」「種の保存に反する」「嫁に行けない」「男らしく／女らしくしろ」など、規範に影響する形で蔑視表現を使うケースが目立つ。理科の授業で遺伝子を説明する際に、「ホモといっても『変な方』のホモじゃないよ」と、セクシュアルマイノリティを「異常」なものに位置づけ、「ネタ」として学習内容に取り入れる教師がいたという記述も見受けられる。(今井・山田2008:115-116)

学習者のことばを育てる国語科教育は、今井・山田の指摘を深刻に受け止めなければならない。③④の隠れたカリキュラムによって蔑視表現が放置されている実態は、喫緊のことばの問題である。

以上、①～④の隠れたカリキュラムによって起こることばの問題について考えてきた。こうした課題を示すと、「学習者たちは教材において性別は特に意識せず、“人間”として受け止めるから心配する必要はない」など、さまざまな声を聞くことがある。

確かに井上(2011)も述べているように、「教科

書に書かれていることが、100%そのまま直接的に生徒の男女観に影響を与えるわけではない」。しかし教科書に見える隠れたカリキュラムは、「カウントして初めて発見される事柄であり、教室で教科書を使っている教師も生徒もほとんど気づかず、何の疑問ももたないでいることが多く、「そのこと自体が大きな問題」なのである（井上 2011:41-42）。このことを重視して、国語科教育を行う必要があるのではないだろうか。

5 おわりに—問題を乗り越えるために

以上永田（2011b）をふまえながら、小学校国語科教科書に見える隠れたカリキュラムについて考察を行ってきた。男性中心、性別役割規範、男女二元論、異性愛主義が残る現在の国語科のままでは、すべての学習者が「自分への自信の欠如」を乗り越えることはできない。今後は、国語科における隠れたカリキュラムを解消する方向性を模索する必要がある。

また国語科教科書を使用する上では、授業者がジェンダーおよびクィアの観点をもっているだけで、隠れたカリキュラムを攪乱することができる。永田（2011b）では、杉みき子「わらぐつの中の神様」[光5]の学習指導案を具体化した。どのように授業を進めるかによって、隠れたカリキュラムは崩れ、「自分への自信の欠如」という課題を抱える学習者をエンパワーすることが可能となるだろう。さらには館かおるが言うように、「顕在的カリキュラムである教科書の『批判読み』や『投げ込み教材』を活用して、教師が生徒に働きかける配慮」（館 2007:364）も、これからの国語科ではいっそう必要となる。

最後に、今後の課題として中学校や高等学校の国語科教科書についても考察し、隠れたカリキュラムを乗り越える国語科授業をより具体的に考案することを挙げておきたい。

【注】

「クィア (queer)」とは、もともと「変態」や「おかま」などを意味する男性同性愛者の蔑称であったが、投げかけられる「クィア」に対し、当事者たちがそれを逆手にとってあえて「クィア」を名乗り、用いるようになった語である。現在では「クィア」は、異性愛の枠組みではくくることのできない、性的マイノリティを含みこんだことばであると理解されている。またクィア・スタディーズでは、レズビ

アン／ゲイ・スタディーズやジェンダー研究と密にかかわりながらも、性的マイノリティと権力関係、アイデンティティポリティクスや当事者性の問題を中心に研究が展開されている。

【引用参考文献】

- 天野正子（2009）「ジェンダーで拓く教育の地平」
天野正子・伊藤公雄ほか編『新編 日本のフェミニズム 8 ジェンダーと教育』岩波書店、pp.2-25
- 伊藤公雄（2009）『増補新版「男女共同参画」が問いかけるもの—現代日本社会とジェンダー・ポリティクス』、インパクト出版会
- 井上輝子（2011）『新・女性学への招待—変わる／変わらない女の一生』有斐閣選書
- 今井貴代子・山田公二（2008）「学校の中の「見えない／見える」セクシュアルマイノリティ」木村涼子・古久保さくら編『ジェンダーで考える教育の現在—フェミニズム教育学をめざして』解放出版社、pp.111-128
- 岡本成子（2010）「若い女性の「男ことば」—言葉づかいとアイデンティティ」中村桃子編『ジェンダーで学ぶ言語学』世界思想社、pp.129-144
- 木村涼子（2008）「ジェンダーの視点から読み取れるもの」竹内常一・子安潤ほか『2008年度版学習指導要領を読む視点』現代書館、pp.39-60
- 木村涼子（2010）「ジェンダーと教育」岩井八郎・近藤博之編『現代教育社会学』有斐閣、pp.62-77
- 猿橋勝子（2009[1994]）「研究生活をふりかえって」天野正子・伊藤公雄ほか編『新編 日本のフェミニズム 8 ジェンダーと教育』岩波書店、pp.247-249
- 高橋道子（2009）「子どもの自己像の形成とジェンダー」直井道子・村松泰子編『学校教育の中のジェンダー—子どもと教師の調査から』日本評論社、pp.19-35
- 館かおる（2007）「「ジェンダー・フリー教育」のコンセプト」広田照幸監修・浅井春夫編『リーディングス 日本の教育と社会⑦子どもと性』日本図書センター、pp.350-373
- 永田麻詠（2010）「国語教育におけるクィア概念の導入—エンパワメントとしてのことばの力の育成を目指して」『国語教育思想研究』第2号、国語教育思想研究会、pp.31-40
- 永田麻詠（2011a）「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手

- がかりに」『国語科教育』第70集、全国大学国語教育学会、pp.60-67
- 永田麻詠（2011b）「ジェンダーの観点から見た小学校国語科教科書の考察—エンパワメントとしての読解力育成に向けて」日本教科教育学会第37回沖縄大会一般研究発表資料
- 日本青少年研究所（2009）『中学生・高校生の生活と意識 調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』
- 日野玲子（2008）「ジェンダーの視点で考える男女平等教育課題と可能性—教育実践のパラドックスの視角から」木村涼子・古久保さくら編『ジェンダーで考える教育の現在—フェミニズム教育学をめざして』解放出版社、pp.167-185
- マリイ，クレア（2010）「ことばとセクシュアリティ—多様な性愛のかたち」中村桃子編『ジェンダーで学ぶ言語学』世界思想社、pp.145-159
- 村松泰子（2009）「得られた知見と残された課題」直井道子・村松泰子編『学校教育の中のジェンダー—子どもと教師の調査から』日本評論社、pp.157-165
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版社