

男性が家庭科教員になることに伴うアイデンティティの変容

—— ジェンダーバリアーの顕在化に着目して ——

小高さほみ

In this article I will discuss the formation as well as the reformation of identities that a male teacher is expected to build while entering a gendering organization where men are absent. By examining the case of university teacher training for home economics in Japan, I will attempt to draw out the way in which a man constructs a new identity within the space between individual and institutional/organizational levels.

I take two theoretical approaches to explore the issue of identity formation in a gendering institution/organization. One is the theoretical framework, “History in Person”, advocated by D. Holland and J. Lave. The other approach I apply is “Communities of Practice” introduced by E. Wenger. These two approaches are utilized to examine actual practices in the arena of my focus. The data I used for my empirical analysis is collected from interviewing male home economics teachers.

I precisely analyzed a male teacher’s trajectory. I found that the identity of a man is newly formed when he attempted to become a home economics teacher. My finding suggested a male teacher’s “contentious practice” that it is embedded historically and institutionally. Also, this study suggested the importance of paying attention to the process of recognizing the “man absence” area and the way in which a man tried to enter such an area where men had not been present. Most importantly, I found a specific pattern of men’s entry into a gendering institution/organization which was evidently a different pattern when women shows in entering a space of man dominated.

キーワード：家庭科、教員養成、ジェンダー、実践コミュニティ、ライフヒストリー

「男の会」のメンバーがなぜ家庭科の教員になりたいと思うのか。呼びかけ人の僕にも本当のところはよくわかっていない。人それぞれじゃないかと思っている。家庭科教員をめざす「女達」がなりたい理由を尋ねられもせず、「女の会」を作ることもなく、ひっそりと(?) 生きているのとくらべると、何という違いだろうか。僕達は常に「なぜですか」「何がしたいんですか」「大丈夫ですか」「変わっていますね」など言われ続けている。「ほっといてくれ」と言わないのは、僕達が気が弱いというためばかりではない。「家庭科はおもしろい」と思う気持ちと、「今の学校教育の中で家庭科は大切だ」という認識は一致していて、それが伝えたくて、毎度おなじみの質問にも、照れ笑いを交えながら答えてしまうのだ。違いましたっけ? (南野「男の会」会報)

はじめに

上記は、「家庭科教員をめざす男の会」の世話人の一人南野忠晴が、会報第1号の巻頭「NEWSの発刊にあたって」(南野 1993、p.1)に述べていることである。男性教師が家庭科教師を目指す時、他者にその旨を明らかにしたときの経験を端的に表している。南野によれば、「主要教科」から家庭科へ転向したことを何度となく問われる中で、「僕達」が用意している答えに共通することは、家庭科への思いを伝えることである。「なぜ……？」と問う人々の根底には、「男達」が「女達」の領域であると見なされている「家庭科を教えること」の中になぜ参入するのか、という疑問がある。つまり、「なりたい理由」を「女達」が尋ねられもせず「男達」が常に問われ続けると語っているように、家庭科教師が女性の専門職と見なされていたことをあらためて浮き彫りにしている。

ジェンダー概念の根幹である「社会構築性」をめぐる、館かおるは、「ジェンダー概念による学問のパラダイム転換を志向する研究」のひとつとして、「組織論」のジョーン・アッカー (Joan Acker) を取り上げている(館 1998、p.91)。アッカーは、組織がどのようなプロセスを辿ってジェンダー化されるのかを提示し (Acker 1992)、従来のジェンダーと組織についての理論¹は「組織をジェンダー中立で非性的なものとして見る理論定義からくる制約のわなの中にはまり込んでいる」(アッカー 1995、p.90)ことを指摘し、「ジェンダー化された組織理論」(1992/1995)の理論化を試みたのである。この理論は、ジェンダー概念を分析軸とする具体的な事象を用いた研究——組織、特に企業経営や労働問題の領域での、男女差別や賃金格差などの課題や、ジェンダーと教育——に新しい地平を開いた。ホーン川嶋瑤子(2004年)は、アッカーやジョーン・W. スコット (Joan Wallach Scott) らが、「フーコー等の影響を受けて、ジェンダーを知/力と結びつけ、主体の構築および社会秩序の編成にどのように作用しているかを分析」するパースペクティブを提起したことを指摘している(川嶋 2004、p.139)。川嶋²(2004年)はアメリカの大学教育の問題について、女性運動において展開した有名男子大学への女性の門戸開放・共学化とあいまって、女子大学が直面した共学化、合併や閉鎖という事態での「女子大学の教育的メリットを強調する研究と、大学の改革努力」を概観している。その中で、新しい学生層を開拓する動きを紹介し、特に「一部の女子大学では、学生数増加の一策として男子学生数を拡大する努力をしている」ことに触れている。しかし、女子大学に受け入れられた男子学生の研究は報告されていない。

日本の大学教育とジェンダーについて目を転じると、これまでの多くの研究は「女性不在」の組織に女性が入っていく際のバリアーを問題にしてきた(例えば天野 1985、1986など)。また、大学の学生や教員の性別構成のジェンダー・バイアスを統計から明らかにした研究³も、女性の割合の「偏在」に着目している。本論で取り上げる「家庭科教員をめざす男の会」は、男性教師が「男性不在」の教科に、その境界を越えて参入する事例である。近年、わずかではあるが「男性不在」の領域へ進出した男性を対象とした分析が報告されているが、それらは職業経験を対象としている研究が散見している(男性介護職員；石川 2001、男性看護師；松田 2003、男性保育士；齋藤 2002、赤澤 2004)。男性家庭科教員に関しては、家庭科教員となった男性教員のエッセイ(中西 1989、南野 1991、中 2002)などがあり、また男性家庭科教員を対象とした研究(堀内⁴ 2000a、吉野他 2001)も報告されている。家庭科専攻の大学生を対象としている報告もある(堀内 2000b)。堀内かおる(2000a、2000b)は、家庭科の男女共修を契機に参入した家庭科専攻の男子学生(3名)と家庭科養成事業の男性教員(3名)のライフヒストリーを分析対象としているが、本論で取り上げる、男女共修以前に自主的に女子大学に参入し、免許取得後に

再度家庭科教員の採用試験を受験した男性教員は取り上げていない。

本論で取り上げるインフォーマントは、家庭科以外の教科を担当した経験があり、自らの力で再度大学に入学し家庭科の専門教育を受け「家庭科免許」を取得した男性家庭科教員である。家庭科は女性の世界、つまり生活世界は女性の世界であり、「家庭科教員をめざす男の会」は公的領域にいた男性が境界を越えて女性の生活世界に入ってくることを考えられる。そこで、女性しか存在しない「男性不在」の組織である家庭科教員養成の大学に、男性が参入する＝男性教師が家庭科教師を目指す時、どのようなジェンダーバリアーが存在するのであろうか。さらに、それを乗り越えて、家庭科の領域に入っていくことで、どのようにアイデンティティが変容するのであろうか。本論では、この問いを南野という一男性が「家庭科教員をめざす男の会」を旗揚げするまでの軌跡を辿りながら、明らかにしていく。それを踏まえて、家庭科教員養成に内包されているジェンダーバリアーを社会的・制度的文脈の中で検討したい。

南野のアイデンティティの変容を社会的・制度的文脈の中で検討するためには、教育制度や社会・文化の影響、女子大学の影響、南野の日常生活や教育実践などの影響、これらマクロ、メゾ、マイクロの3つのレベルからの影響を組み込める枠組みが必要である。そこで、マイクロな次元の文化的実践がマクロな次元の事象の影響を受けることをモデル化した「マクロ・マイクロ連携モデル」(箕浦 1999)を援用する。日本の学校教育制度や教員養成制度をマクロレベルと捉えるならば、メゾレベルは女子大学の組織であり、南野の日常生活や教員生活はマイクロレベルの事象と捉えることができる。

「ジェンダー化された」組織としての女子大学と個人のたたかいという側面にアプローチするために、本論では、理論的視座として、ドロシー・ホーランドとジーン・レイブらが提唱している“History in Person”（「人の中の歴史」）という概念 (Dorothy Holland and Jean Lave 2001) を援用する。“History in Person”（「人の中の歴史」）は、従来の“Person in History”つまり、人は歴史や文化の中でどう生きるかという捉え方から、一人の人の中に歴史がどう織り込まれているかというパースペクティブへの転換を試み、社会実践論 (social practice theory) を人が歴史のなかでどう形成するかに拡張することを意図している。そこで問うべきことは、「それぞれの場でのたたかいという実践」と「より広範囲のもっと永続的な(歴史的に、展開する、オープンエンドな)闘争」との関係とを明らかにすることである (前掲 p.6)。歴史的に形成された闘争というものが、どのように個々のたたかいの中に現れ、それらがどのように個々人の主観を形作るのか、また、歴史的な闘争がどのように個々のたたかいの実践において形作られるかを問わねばならない。ホーランドとレイブは、マクロな「永続的な闘争」(Enduring Struggles) とマイクロな「人の中の歴史」(History in Person) との間の複雑な関係を解き明かすために、日々のそれぞれの場での実践に着目することを主張したのである。そして、その実践は、「アイデンティティの心の奥底に内面化された実践 (前掲 p.20)」と「平等や資本主義に競合する形態、民族や階級の関係など (前掲 p.21)」の複雑な仲裁 (mediations) の場となる。こうした実践の中で、人々がどのようにアイデンティティを構築していくのかを、推定できる。ここでは、本質的な不変のアイデンティティがあることを前提にせず、常にアイデンティティは変貌しつつあると捉えるのである。

マクロな「永続的な闘争」とは、例えばジェンダーの不平等性も歴史的に形成され、社会構造の中に埋め込まれてきたもので、女性たちは歴史的なものとも闘争していかなければならなかった。「男性不在」の組織としての家庭科教員養成大学も、家庭科教員は女性の専門職という人の意識も、歴史的に構築されてきたものである。そこに男性が参入しようと試みる時に、それぞれは「たたかう」ことを余儀

なくされる。本論は、家庭科教員を目指した男性たちの「それぞれの場でのたたかい」(Local Contentious Practice)に着目して、マクロとマイクロのせめぎあいの中で、個人がどのようなアイデンティティを形成していくかを明らかにする。

それぞれの場でのたたかいを詳細に見ていく際には、エティエンヌ・ウェンガー (Etienne Wenger 1998) の Communities of Practice という概念が有用である。レイヴとウェンガーは、徒弟制の新参者の学習過程研究から、新しい学習論として正統的周辺参加論/状況的学習論 (1991/1993) を提起し、その中で提示された概念をさらに発展させたウェンガーは、「実践コミュニティ」(Communities of Practice) を「共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメント (熱意や献身) によって非公式に結びついた人びとの集まり」(Wenger 他 2002, 邦訳, p.12) と定義している。その実践コミュニティへの社会参加としての学習に焦点を置いて、理論を展開している (Wenger 1998, p.4)。学習は、「ローカルな行為と相互作用を通して起こるが、それが起きた社会構造を再生産し変革する」ものであり、「実践を発展させ、新参者を含みこみ、アイデンティティを開発し変容させる媒介物」である (Wenger 1998, p.5)。ウェンガーの捉え方を学校に当てはめて考えると、学校というコミュニティに所属するために学び、そこで同じようなことを実践する人のなすことを習得し、その「実践」^{プラクティス}することをどう解釈するのかを学び、つまり学校文化の意味 meaning を共有し、そこで一人前になるために学び、アイデンティティを構築していく。このプロセスを学習という。このように、「実践」^{プラクティス}と「アイデンティティ」は深いつながりがあり、つまり、“History in Person” の構図での焦点となる「それぞれの場でのたたかいの場」として、「実践コミュニティ」を位置づけることができるのである。

本論では、“History in Person” 概念を大きな理論的視座として使い、それぞれの場での実践については「実践コミュニティ」概念を援用しつつ、男性教員の南野が家庭科教員を目指す時、マクロとマイクロなせめぎあいの中で、どのようなたたかいを実践し、どのような新たなアイデンティティを形成していくかを明らかにする。以下では、まず、制度と個人のたたかいを理解するための理論的枠組みに依拠して、南野が「家庭科教員をめざす男の会」を旗揚げするまでの軌跡を分析する。そのうえで、「ジェンダー化された」組織と個人とのせめぎあいの中での、主体と知の関係、実践コミュニティが誕生し、そこで新たなアイデンティティが形成されたプロセスについて考察する。

1. 研究の方法

1.1 データの収集

“History in Person” 概念を用いた研究では、Person-centered ethnography の手法を用いて、調査対象を一人に絞ったインタビューを実施している。例えば、日本の自動車工場で働いている一日系ブラジル人の「民族的帰属に対する疑問や熟考に焦点をあてたインタビュー」(Daniel T. Linger 2001) から、「社会的事実に従事し、超越していく様子を浮き彫りにし、人と歴史との関係を多角的に明らかにしている」(前掲) 研究や、イギリスの自動車工場でエキスパートの男性労働者一人のインタビューから、イギリスの工場文化の「長い期間」の文化的カテゴリーを明らかにした研究 (Pall Willis 2001) などがある。Person-centered ethnography の手法は、「社会的カテゴリーと個人が実際に認識しているものとのずれを浮き彫りにし、人々がどのようにカテゴリーの帰属を理解し、再解釈し、その意味を限定していくのか、どのようにそのカテゴリーを心理プロセスとして操作するのか、そしてどのように自己

と他者との関係の新たな視点を得るようになるのかを明確にできる」(Linger 2001, p.218) と主張する。つまり、社会的・歴史的に構築されているかのように見える中で、個人がどのようにアイデンティティを形成しているのかを見ることができる。

そこで、本章では、「男性不在」の組織としての家庭科教員養成大学に参入した男性の中から、以下のような段階を踏んで、一人の男性教員に焦点を絞りデータを収集した。まず、筆者が参加した研究会や勉強会などで出会った高校家庭科の男性教員の中から、7名にインフォーマルインタビューを行った。7名の家庭科教員免許を取得した経緯は、次の3つに大別されることが明らかになった。①個人的な動機から自主的に大学で単位を取得して免許を取得したケース(2名)、②男女必修修実施に向けて教育委員会が暫定的に実施した家庭科教員養成事業(1年間)で免許を取得ケース(4名)、③高校卒業後、家庭科教員をめざして大学に進学し家庭科教員免許を取得したケース(1名)である。そこで、各ケースから1名ずつ計3名に、フォーマルインタビューを実施した。インタビューの依頼は、筆者自身による電話又は出会った場での依頼と紹介者を通じての依頼と、個々の状況に応じて異なる。他教科の教員からの参入の2名は、40歳代であり、専任として公立高校に勤務している。単位取得の大学は、1名は私立の通信制女子大学(聴講生)、1名は教育委員会の家庭科教員養成事業委託先の国立の教員養成系大学(共学)である。1名は、20歳代であり、高校生の時に男女共修の家庭科を学び、その後教員養成系大学の家庭科専攻に進学して免許を取得、インタビュー時には、講師として女子高校で家庭科を担当している。3名とも研究会や勉強会に参加し、仲間との会を持っているが、3名の中で、男性家庭科教員として先駆的な存在であり、全国的な組織を立ち上げた教員である南野を取り上げることにする。

本論では、これまで詳細には論じられてこなかった「家庭科教員をめざす男の会」の発起人の一人であり、中心人物である男性教員(南野)が家庭科教員をめざす時の経験を明らかにするために、①会を立ち上げた中心人物である南野とのインタビューデータ⁵、②南野から提供された「家庭科教員をめざす男の会」の会報⁶、③新聞資料と家庭科関係資料⁷を主なデータソースとする。調査実施期間は、2004年9月～2005年3月である。尚、南野の語りは、注釈のないものはインタビューのトランスクリプトからの引用である。

1.2 分析方法

インタビューの分析は、「語りの内容」に焦点化し、まず、グランデッドセオリー(グレイザー&ストラウス、Glaser B.G. & Strauss A.L 1967/1996)などで用いられるカテゴリー化の作業を試みる。インタビューだけでなく、会報も同様にカテゴリー化を積み重ねた。ただし、切片化したままで終わらせるのではなく、分析によって浮き彫りになったカテゴリーを、語りに戻して、再度分析を試みる。

なぜならば、南野の声と生活を沈黙させないことを目指すからである。ライフヒストリーによるカリキュラム研究を提唱するアイヴァー・F. グッドソン(Ivor F. Goodson 2001)は、これまでの「実証研究」を批判し、また「研究者としての教師」や「アクション・リサーチ」の研究手法を生産的な手法と認めつつ、最初から実践ばかりに焦点化することを危惧し、教師の生活という文脈で教師の仕事を検討することを提起している(Goodson 2001, pp.25-35)。「社会構造からの要請と折り合いをつけながら生活する個人」(前掲)としての教師を歴史的な文脈に位置づけることの必要性を主張したのである。そして、これまでの研究パラダイムが「教師の声を沈黙させ、教師の生活を無視してきた」(前掲 p.188)のために、不毛の脈絡のない研究となっていたことを批判し、ルポルタージュの方法、未編集の教師の声を

提示する試みに取り組んでいる。そこで、本論では、分析によって明らかになったカテゴリーを再度南野の語りに戻し、南野の声と生活を復権させる形をとっての再分析と提示を試みる。

つまり、分析結果によって明らかになったカテゴリーで捉えなおした南野のライフヒストリーを、「家庭科教員をめざすまでの軌跡」として提示し、それを踏まえて、マクロとマイクロとのせめぎあいの中でのアイデンティティの形成を提示し、議論を進めていく。

2. 男性教員が家庭科教員を目指すまでの軌跡：ケースの提示

南野が、「男性不在」の家庭科教員養成領域を目指した時は、どのような状況であったのであろうか。南野は、どうして家庭科教員を目指すようになったのであろうか。南野が日本女子大学通信課程の聴講生となり、家庭科教員免許を取得するまでの軌跡 (trajectory) を以下で素描する。

1958 (昭和33) 年関西地方に生まれた南野は、1981年関西地方にある大学を卒業して、大阪府立の公立高校の英語科教諭となった。20歳代半ばに結婚し2児の親となり、教員生活7年目の1987年 (28歳) に、日本女子大学通信教育課程に当時として稀な男子学生 (聴講生) として学び、わずか2年間で家庭科免許資格を取得する。そして、1989年に免許を取得した南野に、翌年の1990年には英語教員として勤務している高校において、家庭一般1年生 (女子のみ) 1クラスを1年間教える機会が訪れる。その後、1992年7月に「家庭科教員をめざす男の会」をA (男性、英語科教諭) と共に旗揚げし、「男の家庭科教員」として注目され始める。1993年に大阪府の教員採用試験を再び受験して合格する。翌年の高校家庭科男女必履修施行の1994年に、大阪府で初の男性家庭科教師3人の中の一人 (他教科教員出身としては唯一) として採用され、メディアなど多方面で注目され活躍するようになる。

このように、南野が女子大学で学び始めた1987年は、家庭科教員養成は女性の領域であった。この「男性不在」の領域へ先駆けて参入するたたかいを、南野は一人で始めた。

南野が家庭科教員を目指すまでの軌跡を、それぞれの場での実践を参照して分析を進めると、南野のたたかいは大きく3つに区切ることができる。まず第一番目、「家庭科を学びたい」と、日本女子大学通信教育課程へアクセスするまでのたたかいである。最初は家庭科教員を目指したのではなく、家庭や学校の中で夫・親として、また教師として、「生活を知らない」ことの問題に直面し、自分が学校教育で「家庭科を習っていない」ことに気付いて、「家庭科を学ぼう」と試みたのである。第二番目に、女子大学通信教育課程でのたたかいである。現職教員を続けながら女子大に参入しようとした時、男性であるが故のジェンダーバリアーに阻まれてしまう。その壁を乗り越えようと、南野の女子大学でのたたかいは始まる。南野に残された唯一の方法＝聴講制度は、個人的な理由での参入を認めず、南野は学校の理由と校長の推薦といったメゾレベルの力を借りて乗り越える。聴講生として学び始めた南野は、スクーリングの日々の中で、心理的バリアーを経験する。それは、教員として勤めながらの、所定単位修得の困難さと、「男子不在」の女子大学での男性であるがゆえのジェンダーバリアーとのたたかいである。そのたたかいの中で、南野は2年間で43単位を修得して巣立ち、家庭科教員免許を取得する。そして、第三番目のたたかいは、「家庭科教員をめざす男の会」を作るという実践である。大学を巣立って後、家庭科教員を目指す男性教員たちの問い合わせに応答し、「男の会」を立ち上げ、後輩を支援しつつ、そのたたか

いの中で、南野自身も家庭科教員の採用試験を目指すようになる。

南野のケースから、ジェンダー化された家庭科教員養成制度に男性が参入を試みる際には、「学校家庭科教育からの男子の『疎外』」、「ジェンダー化された組織とのたたかい」、「実践コミュニティの誕生をめざすたたかい」の3つの領域で問題がおこっていたことが析出された。以下では、それぞれについて検討する。

3. 学校家庭科教育からの男子の「疎外」

男性の家庭科教員免許取得希望者及び取得者が出現するのは、高校家庭科男女必修履修を契機としている(田中 2000)が、南野は一足早く大学で学び始めた。どのような動機で、家庭科が男性英語教員の心を占めるようになっていったのであろうか？

3.1 「生活を知らない」ことの気付き

「家庭科を学びたい」と、日本女子大学通信教育課程へアクセスするまでのたたかいの中では、「生活を知らない」というカテゴリーが浮き彫りになった。それは、2つのサブカテゴリー、①家庭生活で「自分が生活を知らない」ことの気付き、②教員生活での「生徒に生活の知識がない」ことの気付きが含まれる。

そこで、まず、家庭生活の語りに戻って、詳細に見ていく。家庭生活において、20代半ば、子どもの誕生をきっかけに、「生活そのものに直面して」「生活を知らない」ことに気付くことから始まる。「なぜ家庭科教師になったのか」という問いに対して、以下のように答えている。

なんでなったかというのは、新聞とかにもちょっと書いたけど、結局、あの二つあってね、あの、自分が子供ができる頃に、子育ての事とか、そういう事とか、ほとんど知らない状態にいるということに、直面するというか。で、そんな中で……妻が、子供には、こういういいもの食べさせようとか、蛍光剤を使っていない肌着を着せようとか、そんな話したり、生協入ってみようとか、いう中で、それって一体何だろうと、全然知識がなくて、わからないのね、わからなくて、言われて、それがいいんだろうなと思って、やるんだけど、だけど、わからないままやってるって、悔しいじゃないですか。

このように、子どもが誕生し、子育てに関わる状況において、自分が子育てのことを知らないことに直面する。特に20代半ばの第2子の誕生の際、第1子と二人だけの生活で直面したのである。また、子育てを媒介にした妻との関わりの中で、「自分が生活のことを知らない」ことが浮き彫りになる。妻から聞く衣食や生協など生活に関わることを、「自分がわからないままやる」ことに悔しさを感じた語りは、別の場面でも「大丈夫か」という不安と共に繰り返される。また、インタビュー記事でも、同様の語りがあらわれている。このように、「生活のことを知らない」ことは、「ちゃんと知りたい」「知識欲みたいなもの」へつながっていく。

二つ目のきっかけは、教員生活の中で生じている。英語教員として接する生徒たちの勉強以前の問題、生活の気付きである。前述の問いへの答えとして、次のように語り始める。

もう一つは学校の英語の教員やったでしょ。英語教員をしてて、やっぱり、こう、行き詰まる、じゃないけど、英語は英語で面白いなあと思って教えるんだけど、だけどやっぱり生徒がやる気のない生徒とか、何かその、勉強、勉強っていうことが自分が一番したいことじゃないのに、あの頃は、割と、なんで日本人なのに英語なんかするの、みたいなこととかね、それこそ、ほんとの疑問というよりは、苦しいんだって言っているのだとおもうんですけど、英語をすることがね。

英語を教えることが面白いと考えている南野であるが、授業で生徒が発する英語の勉強への疑問・態度の中に、生徒が英語を勉強することの苦しきを見出す。その苦しきは、何故英語を勉強するのかという疑問ではなく、生活で引っかかっている、生活そのものに問題を抱えているが故に「がんばれないみたいなもの」の苦しきであることに気付く。当時の勤務校は、南野によれば「わりと平和」で「進学校ではなく普通レベルの学校」で、「生活指導もきっちり」行われている。そのような学校で、生活の問題とは、次のようなことである。

学校で、やっぱり寝ちゃうとか、問題行動を起こしちゃう。とかいう子も、いますよね。特に寝ちゃうとか、やる気がないとか、ね、そういう子は、やっぱりしんどいもの、抱えてるとか、あるいは、体調が、食生活が、ヘンなことになってて、がんばりたいけど、頑張れないとか、いろんな子が、いると思うんですね。そんな子が、知識もったら、分かっていたら、そんなことしなかったのに、ってことも、あるだろうし、もうちょっと。そこに目を向けるほうが、先じゃないかなあ。そういうあれかなー。

授業での居眠りややる気のなさ、問題行動などは、個々の生徒が抱えている生活の問題から頑張れないと考え、それは生徒が生活の「知識をもたない、分かっている」からであると気付くのである。

このような「生徒の生活の引っかかり」の問題は、『ぼくは家庭科教師を志す』（南野 1991）と題した手記の中で、「同じ生徒に英語と家庭科の両方を教えたい」という語りにもあらわれている。まだ、英語科教員であった南野が1単位だけ家庭科を受け持った頃の手記である。両方の教科を教えることで、生徒と「トータルに触れ合う」ことを実感し、「生徒の英語以前の生活の引っかかり」に対応できる可能性をつかむのである。

このように、第2のカテゴリーは、第2子が誕生し教員生活6年目となった頃、「生徒に生活の知識がない」問題性に気付いたことである。

3.2 「家庭科を学んでいない」から「家庭科を学びたい」

このような2つの気付き①家庭生活で「自分が生活を知らない」ことの気付き、②教員生活での「生徒に生活の知識がない」ことの気付きは、「家庭科を学んでいない」ことの気付きへとつながる。前述の「生活の引っかかり」の語りは、次のように展開していく。

そうですねっていうか、僕自身も、習ってないじゃないですか。中学高校と、まあ、家庭科を習ったから、よかったかどうかは、わかんないんですけど、家庭科的なものですよね。生きていくとか何だとか、そういうものをなんか追及せずに育ってきているっていうことが、すごく大人

になって、生活していく時に、そんな時直面するよりはね。もっと前に、考えて、自分が選択する能力をね、幅を広げながら、こうやって行けた方が、いいだろうなって思ったし、自分自身もその時、いろいろ考えたかったんだと、思うんです。そんなこともあって、まあ、家庭科の勉強をしてみたいと思ったんですよ。

南野は、「生活の知識がない」生徒の存在から、「僕自身も、習ってないじゃないですか。中学高校と」と、過去の自分を重ねるのである。南野は、家庭科教育の雑誌の手記でも、小学校5年生の時から、「僕たち男にとって家庭科は、いつも何か秘密のベールに包まれた教科だった」と感じ、中学・高校でも女子だけが学ぶことに疑問を抱いていなかったと記している(南野 1991、p.29)。このように、家庭科を学ばなかったこと、「家庭的なもの」を追求してこなかったことが、現在、家庭生活で直面している「生活のことを知らない」ことへとつながる。一方、今まさに家庭生活で「生活を知らない」ことに直面している自分と、生徒の未来の姿を重ね、大人になる前に考え選択する能力を備えることの必要性を認識する。このような思いと、「自分自身もいろいろ考えたかった」ことから、「家庭科の勉強をしたい」と考えるようになったのである。そのような時期に偶然見たひとつの新聞広告が、日本女子大学通信課程にアクセスするきっかけとなる。

このように日本女子大学通信教育課程で学ぼうと思うまでの軌跡は、家庭生活において「生活を知らない」ことに気付き、そして教員生活で生徒の生活の問題性に気付き、自らの学校経験で「家庭科を習っていない」ことを認識し、つまり「生活／家庭科を知らない」という個人的な気付きから「家庭科を学びたい」と考えるようになった気付きの軌跡であるからであった。

南野の女子大学にアクセスするまでのたたかいは、日常生活を知らないという気付きからであった。知らないということは、学校教育の中で生活に関することを学んでいなかったことに結びつき、それを取り戻すために大学で学びたいと、南野は変わっていったのである。そのたたかいは、南野自身の子ども時代の経験の歴史が浮き彫りになる。それは、南野が学校教育で小学校以外では家庭科を学ばなかったことと、家庭生活においても、南野の言うところの「家庭的なもの」、つまり生活に関する経験知を学んできていないという歴史である。南野は、小学校5・6年の2年間併せて4単位のみ家庭科教育の経験しかないのである。しかも、それに対して、何の疑問も抱かず、高校まで過ごしているのである。このような南野の小学校から高校までの学校生活における家庭科教育からの「疎外」は、マクロな日本の教育の歴史を反映していた。

4. ジェンダー化された組織とのたたかい

女子大学通信教育課程でのたたかいは、南野にとって女子大学への進学の際、思いもよらない壁にぶつかることから始まる。ここでのたたかいは、2つのバリアー：①制度的なバリアーと②心理的なバリアーが浮き彫りになった。南野は境界を乗り越える時、どのような経験をし、どのように感じたのかを見ていこう。

4.1 制度としての女子大学——男性参入を阻む家庭科教師養成制度

(1) 男性だから正課生になれない女子大学

日本女子大学通信教育課程への入学を問い合わせた南野は、男性であるがゆえに簡単には入学できないという事態に直面する。通信教育課程であっても女子大学であることから、男子学生は正課生としての入学資格がない。「女子大だから正課生になれない」事態に直面し、そして「聴講生にしかねない」状況の中で、日本女子大学通信課程に聴講生として入学する。聴講生であったことは、スクーリングとテストが「きつい」ことを語る場面で、初めて明かされた。

男性であるがゆえに正課生にはなれない状況であり、しかも関西から東京まで遠距離でのスクーリング出席という厳しい条件が重なっているにもかかわらず、日本女子大学の聴講生を選択せざるをえなかったのは、当時、通信教育課程で免許取得のための単位を履修できるのは、高等学校免許の場合は日本女子大学のみであったことによる。当時は、現職の男性教員が個人的な理由で高校の家庭科免許を取得することを希望した場合、日本女子大学の聴講生制度を利用することが唯一の手段だった。つまり、既卒の男性教員が家庭科免許取得を目指す時、教員養成制度というマクロなジェンダーバリアーが存在する。

ところで、教員養成制度は、戦後の教育改革において戦前とは異なるものとなった。新しい法律として「教育職員免許法」が成立し、大学において所定の単位を修得することによって免許を取得できるようになった。いわゆる「開放的免許制度」と変革され、教員養成は①教員養成の大学・学部、そして②一般の大学・短期大学で行われるようになった。その後、「教育職員免許法」の改正によって、「目的養成制」への転換や最低修得単位数の改正など変遷を辿るが、家庭科教員の養成も教員養成の大学・学部、あるいは家政系の大学・短期大学で行われるようになり、今日に至っている。一見すると、教員養成制度には男性が家庭科教員になることを阻む壁はない。法律の中で男性が家庭科教員となることを妨げる記述は、成立時から現在まで見あたらない。

では、前述の唯一の手段が日本女子大学通信課程の聴講生のみという問題は、個別的な問題なのであろうか。現実には、家政系の大学・短期大学は女子大学が多くを占め、男性は入学できない。教員養成の大学・学部⁸ではどうであろうか。共学であり、制度的には家庭科教員養成のコース・講座は、男性にも開かれている。現実には志願してこないという事実はあっても、制度としては「性差別なく開いている」が、何よりも現職の教員でありながら通学課程に聴講生として通うことは、時間的に難しいことであろう。

このように、現職の男性教員が家庭科教員を目指す時、教員養成制度において正規に免許取得のために在籍できる大学の門戸は開かれていないというマクロなジェンダーバリアーが存在したのである。男性である南野が、この境界を乗り越えるためには、日本女子大学通信課程の聴講制度の道しか残されていなかった。

(2) 学校長の推薦が必要な聴講生

しかし、聴講制度を利用するにも当時は簡単には通過できず、南野は次のような事態に直面する。当時、女子大学に男性が参入しようとするのが希なケースであったために、南野が問い合わせると、「今まで男性が何人か来ているけど、全部校長の推薦をもらっていますから」と教授会に諮るための理由書提出⁹を求められる。南野は、日本女子大にアクセスしたのは、前述した通り「家庭科を学びたい」とい

う個人的な思いからであったが、個人的な理由では受け付けられない。そこで、南野は校長に依頼したところ、校長自身にとって何のニーズもないが、校長曰く「僕、そんなの好きだから書いてあげるよ」と応じてくれた。南野は、「学校で必要としている」旨の推薦書を提出し、交渉を重ねて、ようやく聴講生となった。

このように、日本女子大学通信課程の聴講制度を利用する際には、個人的な理由ではなく、「学校が必要とする」という学校長の推薦といったメゾレベルの理由によってのみ許可された。

4.2 女子大学での日常の中で経験する心理的バリアー

さて、ようやく日本女子大学で学ぶことができるようになった南野は、日々のマイクロな生活の中で心理的なバリアーを経験していく。「けっこうきついんですね。僕、2年間、っていうのは、たぶん最短ですね。聴講生で」と語るように、通信課程での学習が「きつい」ものであったことが繰り返し語られる。「きつい」と表現される困難さの状況は、次の2つの側面から語られる。①所定の単位修得することの困難さ、②女子大学での男性であるがゆえの困難さである。以下、2つのカテゴリーを見ていこう。

(1) 所定の単位修得することの困難さ

「所定の単位修得することの困難さ」のカテゴリーには、以下の4つのサブカテゴリーが含まれる。それは、①所定単位数の多さ、②スクーリング受講にまつわる困難さ——遠距離・乳幼児を抱える家庭に長期不在・滞在費などの経済的な問題——、③現職に就きながら単位をとることの困難さ、④スクーリングでの実技テストやレポートのハードルの高さ、つまり単位履修の困難さである。

既に他の教員免許を取得している場合、家庭科免許資格を得るには、43単位履修しなければならない。会報22号(南野 2000, pp.10-17)では、南野が家庭科教員免許を取得した中学校教員のIさんにインタビューを行っているが、その記事は、「免許取得には、新たに43単位が必要ですよ」(前掲 p.10)という南野の問いから始まる。免許取得直後のIさんに向かって、まず確認するかのように尋ねるほど、43単位は重いものなのであろう。その43単位をすべて通信のみで修得できるのではなく、科目によってはスクーリング(面接授業)を受講しなくてはならない。しかも、スクーリング会場は、東京のキャンパスであるため、関西地方に居住する南野にとっては、自宅からは通えない遠距離という問題も伴う。開催期間は、ひと夏20日に及び、在学中の2年間の2回の夏休み、2人の乳幼児を抱えているにもかかわらず、長期不在を余儀なくされた。家庭科を学びたいと考えるきっかけとなった子育てに関われないということは、南野にとってはきついことであろう。「子どもも小っちゃかったから、とにかく2年で取りたかったから。単位を」と語るように、スクーリングで家を空けることを最小限にしたいと考え、2年間で単位を修得するという強い決心で臨んでいる。また、オリンピックセンター(東京都渋谷区代々木)や友人宅を利用して宿泊費を節約するなど、20日に及ぶ東京滞在というスクーリングは、乳幼児を抱える家庭にとっての長期不在や経済的な困難さを含んでいる。

一方、スクーリングそのものの困難さの語りもある。久しぶりの学生生活の楽しさの語りとともに、「大変でしたけど、教員やりながら」と教員生活の中での43単位修得の困難さもある。「わりとレポート、突き返されたり」とスクーリングに出席しただけでは単位が取れないという「日本女子大、きついもの」と語る。頻出する「きつい」という語りは、他の学生がテストに何度も落ちてしまうエピソードを語る

ことによって強調される。調理実習で「この人ね。もう7回目なのよね」と話題に登場した学生について、「テストできないのよね」、「ちゃんとずっと毎日、毎年、くるんですよ。でも、テスト落ちちゃった」とエピソードが語られる。このように、南野は、スクーリングでの実技テストやレポートのハードルの高さといった単位履修の困難さを語る。

このように様々な困難さを経験しながら、南野は2年間という短い期間で、長期間のスクーリングと通信によって、43単位を修得したのである。

(2) 女子大学での男性であるがゆえの困難さ

次に、女子大学での男性であるがゆえの困難さがどのようなものであるか、見ていこう。

南野が女子大学に参入した1987年は、「僕の時は、ほとんど男性がいなくて」と語るように、キャンパスには男性の仲間は見当たらないほどであり、1994年から実施の高等学校の男女必履修直前から、スクーリングには少なくとも2桁の男性が参加するようになる¹⁰。1990年に入り「共修」が話題となって広く知られるようになると、日本女子大学では男女を問わず家庭科免許取得希望者が増加したのである。南野はその違いを「僕の後に増えていくんです」と語る。そのような特異な状況である女子大に参入した南野は、そのときの経験を以下のように語っている。

- M 大変大変、地方でも試験があったら、会場はたくさんあるけど、でも女性ばかりびっしり詰まった中に僕一人だから、そんなのはちょっと……。
- I 御手洗探すのも大変ですよ。
- M 大変大変、まずトイレ探したもんね。
- I 私、大学受験の時、物理学科を受験して、男子校で。
- M ないでしょう。こんなところに教室あるのに、あそこまで、行かなきゃいけない。
- I そうそう、会場男子校で、そして教室の中に、男子の中に、私ぐらいしかいないんですよ。
- M そうでしょう。
- I 物理、どうして女子がいないの、なんで思いましたけど。
- M (笑) そうでしょう。
- I だから逆なんですね。
- M でも、家庭科はもっとすごいわ。
- I う〜ん。
- M 男性が入るわけないって世界で。

試験会場やスクーリングのキャンパスの中で「女性ばかりびっしり詰まった中に僕一人」の経験は、インパクトの強いものであったのであろう。男性トイレも女性トイレも同様な位置関係であろうが、しかし「こんなところに教室あるのに、あそこまで、行かなきゃいけない」と身振りを交えて語ることは、教室も廊下も女性ばかりに占められていた空間であったのであろう。筆者の男子校での経験に対して、「家庭科はもっとすごいわ」、「男性が入るわけないって世界で」と語るほど、女性ばかりの中で男性が見当たらなかった状況が窺える。女性ばかりの世界に男性が参入した際の戸惑い・違和感は、食堂やキャンパスの門など他の場面での同様のエピソードを含めて、インタビューや会報、資料の中にも散見され

る。南野にとって、後続の男性教員以上に、女性だけの領域にたった一人で参入したと一層感じたのであろう。

5. 実践コミュニティの誕生をめざすたたかい

日本女子大学通信教育課程で男子学生としては先駆けて学んだ南野は、制度的なバリアーと心理的なバリアーを乗り越えるために、それぞれの場で日々のたたかいを繰り広げ、1989年3月に無事43単位を修得して日本女子大学を巣立つ。わずか2年間という短期間で家庭科教員免許を取得する。その後、同大学で学び始めたAと共に1992年7月に「家庭科教員をめざす男の会」を旗揚げする。「家庭科教員をめざす男の会」は、男性たちが、ジェンダーバリアーを乗り越える際に、どのような役割を果たしたのであろうか。

5.1 メゾレベルでのたたかい：「家庭科教員をめざす男の会」の旗揚げ

「家庭科教員をめざす男の会」設立のきっかけは、日本女子大学で学びたい／学んでいる男性教員から南野への問い合わせが度重なったことであった。そのエピソードは、筆者が家庭科教員を目指そうと決意した時期を尋ねた場面で、次のように回想している。

- M (前略)でも、行って、取り終わって、行っている間かな、他の人から、こう問い合わせが始まって、「僕も、日本女子大に、行きたいんだけど」って。
- I 男の先生から？
- M そう、日本女子大行っている(男の先生)だけど、こんな人いるよって、一度コンタクトしてきたりとか、僕が、終わってからでもね。ちょっと聞きたいとか、試験問題なんかとか、いろいろあるじゃないですか。聞きたいことって、そういうのも含めて、結構問い合わせが、くるようになって。
- I 英語の教員時代ですね。
- M そうです。そうです。それもあって、「家庭科の教員を目指す男の会」ってのが、できるようになるんです。
- I ああ、そうだったんですか。それで、できたんですか。
- M 最初の目当てってのが、ばらばらで、問い合わせもめんどくさいから、世話人になった人がもう一人いるんですけど。
- I あれ〔会報〕に出てくる方ですね
- M Aさんって方なんですけど、じゃあ、二人で作ろうということになって、だから第1回目の会合では、新聞記事にもなっていますね。

南野が女子大学に在学している時も巣立ってから、男性教員から南野へ問い合わせが相次いだのである。その問い合わせに「めんどくさいからまとめて」対応しようということであったと語る。個別に答えるのは、面倒と感じるほどの問い合わせ数であっただけでなく、その問い合わせには、まとめて対応したくなる、共通の課題——前述した制度的バリアーと心理的バリアーそのもの——が潜んでいる。

自分と同様にその壁を乗り越えようとしている後続者の問い合わせに、南野は応答し、「家庭科教員をめざす男の会」（以下「男の会」¹¹と略す）を立ち上げた。

南野らは、準備期間を経て、スクーリング直前の1992年7月19日に「男の会」を旗揚げし、その日に第1回目の例会を開催する。そして、11月22日には南野の自宅で第2回例会を開き、「男性2人のスクーリング報告」を行っている。翌年の4月10日にも、通信教育のガイダンスを目的とした第4回特別例会を開催している。南野らは家庭科教員を目指す後続者たちに、免許取得のための教員養成制度への参入の方法を伝えている。後続者にとっては、心強いサポートになったことであろう。

このように、南野らは、「男の会」を作り、後続者を応援していくのである。それは、マイクロレベルの問題に落ちたものを、今度はマイクロレベルだけで奮闘しないでいいように、メゾレベルの組織や制度を変えていくたかいかである。

5.2 「男の会」と共に家庭科教員を目指す

南野は、「男の会」を立ち上げていく過程で、自らも本格的に家庭科教員を目指すように変容していく。その変容の軌跡は、前述の2つの領域と併せることによって、明らかになる。

まず、前述したように、南野が日本女子大学へ参入したのは、「いや、教員になりたいと思ったんじゃないんです。初めは、勉強したいと思ったんです」と語るように、「家庭科を学びたい」ということからであった。特に家庭科教員になりたいと思っていなかった南野が、家庭科教員を目指すように変わっていく兆しは、次のように大学生生活と教員生活との往復の中で芽生えてくる。

家庭科を勉強しながらやっていると、やっぱり生活というものをもうちょっときっちり立てないと、作らないと、学校生活も、もちろんだけど、いろんなものが、成り立たないんじゃないか。だから、英語を教える以前の問題として、生活というものをもっと学校の中で、取り扱っていった方がいいんじゃないかという思いが、そこで湧いてくるんですね。

このように、家庭科教育から「疎外」されてきた南野は、女子大学で家庭科を学ぶことを通して、学校教育で「生活そのものを取り扱ったほうがよいという思いが湧いてきた」と語る。家庭科を学び始めたことによって、南野は家庭科の視点で生徒の「生活の引っかかり」を捉え直す。そもそも家庭科を学ぶきっかけのひとつである生徒の生活の問題に対して、「英語を教える以前の問題として」生活を取り扱うこと、つまり家庭科の重要性を確信するようになったのである。また、大学で学ぶ過程で「家庭科って面白い」と気づき「家庭科教員になりたい」とも思うようになるが、採用試験を再受験してまで家庭科教員になるつもりはなかったと回想する。

現職の英語教員である南野にとって、家庭科が必要な教科であり面白いと分かるようになって、自らが教科の境界を越えていくことはたやすいことではない。『ぼくは家庭科教師を志す』（南野 1991、pp. 28-29）と題した手記では、免許を取得した翌年の1990年に、勤務校で家庭一般1年生の女子のみの1クラスのみ受け持った体験談（見出しは「女のする家庭科というものを……」）と、家庭科を志す経緯と心情の語り（見出しは「男もするなり」）がある。その中に次のような一節がある。

実際、この半年あまりの授業の中でも、英語を教えていたのではとうてい得られないような手

ごたえも感じた。もちろん、英語には英語ならではの部分があり、今はむしろ同じ生徒に英語と家庭科の両方を教えたいということ強く感じる。50分を単位にした細切れの接触ではなく、もっとトータルに触れ合いたい、自分をぶつけてみたい、そういう思いだ（南野 1991、p.29）。

このように初めて家庭科を教えて、英語と家庭科と両方の教科を教えたいと強く思うようになる。

一方で、「男の会」を立ち上げていく中で、共に領域を越えるたたかいを呼びかけた世話人としては、家庭科教師を本気で目指さざるを得ない状況になっていく。それは、「男の会」の設立当初は「男性家庭科教員を増やすためのアドバルーン」と考え、旗揚げ自体を新聞報道されるように企て、そして「短期決戦」で終えようとしていた（会報7号1頁 南野 1995、p.1）。ところが、予想外の反響に驚き、事態は変わっていく。家庭科教員を目指す男性が全国に点在していることがわかり、さらに新たに目指す男性教員や支援者などが集い、会員が急増する。南野は「男の会」の実践を通して様々な人と関わる中で、会の活動内容を、大学での免許取得のための情報交換だけに留まらず展開していく。例えば、旗揚げした翌年は、1992年度受験者の採用試験の情報交換、授業実践報告や実習などの例会の開催、会報の発行など多岐にわたる。それらを精力的に企画実施し、不定期ではあるが、臨機応変に展開し、短期決戦で終えることなく続けることになる。

このように、南野は、「後続者の問い合わせへの応答」と「男性教員を増やすアドバルーン」という目的で「男の会」を旗揚げしたが、その後実践内容を拡大し、たたかいを続ける。その過程で、自ら再受験してまで家庭科教員を目指すさざるを得なくなり、その先陣を切ることになる。つまり、後続者のために立ち上げた「男の会」の実践は、南野自身が本腰を入れて「家庭科教師を目指す」ことへ踏み出す力となっていく。

本節で明らかになったことは、以下の2つの点である。第一に、南野の実践コミュニティの誕生をめざすたたかいの場には、マクロな「制度的な歴史」とマイクロな「個々の中の歴史」とが複雑に織り込まれている。前者は、男子が家庭科教育から疎外されてきた歴史と、「男性不在」が問題にされずにきた家庭科教員養成制度が反映しているということである。後者は、南野の女子大学参入の際の2つのバリアーとのたたかいの歴史である。ひとつは、「男である」がゆえに正課生にはなれず、聴講生も個人的な理由では参入が許されず、メゾレベルの力によって聴講生として参入が許可された「制度的バリアーとのたたかい」である。他方は、「男性不在」の女子大学で一人たたかい、免許を取得した「心理的バリアーとのたたかい」の歴史である。これらのたたかいの歴史がある南野だからこそ、自分と同様にその壁を乗り越えようとしている後続者の問い合わせに応答したのである。南野は、後続の男性教員たちが同じように家庭科に埋め込まれた制度的・心理的バリアーと個々にたたかわざるをえないことに気づき、たたかいを支援するために実践コミュニティを旗揚げした。置かれている状況は異なっているが、共通の課題の解決に向けて「男の会」を立ち上げたのである。

第二は、実践コミュニティを立ち上げることが、南野を成長させているということである。南野は「男の会」を立ち上げる実践を通じて、家庭科教員を目指すように変容している。英語科と兼任で家庭科を教えた南野は両方の教科を教えたいと変わるが、同じ時期に後続の男性教員らと出会い「男の会」を立ち上げる。その実践の中で、世話人として先陣を切って家庭科教員を目指すさざるをえなくなっただけでなく、予想以上の反響とコミットメントを共有する仲間が存在が、家庭科教員を目指す力となっている。

6. 考察：ジェンダー化された制度とたたかう男性教員

6.1 ジェンダー化された制度と男性の主体と知

今まで分析してきた南野の実践を、ホーランドの“History in Person”という大きな枠組で見た場合、どのようなことが見えるのであろうか。南野の女子大学にアクセスするまでのたたかいには、南野の小学校から高校までの学校生活と家庭生活とで家庭科教育からの「疎外」の歴史が反映していることが明らかになった。ここでは「それぞれの場でのたたかい」(Local Contentious Practice)における、南野の個人的な闘争だけでなく、学校教育制度に埋め込まれた歴史的な闘争を読み取って、議論を深めていく。

歴史的に制度化された闘争を浮き彫りにする糸口は、「かつての男子」(1994年より前に高校に入学した男子)は、家庭科教育から「疎外」されてきたということである。小学校から高校までの12年間において、小学校5・6年のみの家庭科教育の経験は、「かつての男子」が教育の中でいかに家庭科教育から「疎外」されていたかを意味するのである。これを、学校制度の設立時期に遡って捉え直してみたい。翻って近代日本の学校教育制度の成立を鳥瞰すると、19世紀後半から始まる急速な近代化の中で、全国民は近代的な「知識」・技術の担い手として教育された。それが日本の近代化を促進する原動力となったことは誰もが認めることであろうが、その教育制度は人々の社会的上昇手段とみなされるようになり、「学校知」が価値あるものとして重視されていく。一方で、明治政府は女子の就学率を向上させるために、裁縫科¹²を戦略的に打ち出し、明治40年の小学校令改正で、「戦前の義務教育における教育内容の骨子」——男女共通の教科目と女子のための裁縫——が制度化される(小山 2002、p.84)。つまり、人々に学校教育において「家庭生活＝女子の領域」とみなす傾向を強め、生活に関わる「知識」や技術を女子のみの領域とみなす文化が構築されてきた。さらに、戦後の教育改革で誕生した家庭科は、男女共学という点では1994年までは小学校のみの実施に留まっていた。つまり、家庭科は歴史的社会的にジェンダー化された領域として構築されてきたのである。このように、男子が家庭科教育から「疎外」されてきたことは、家庭科に埋め込まれた歴史的・制度的な闘争の一面である。南野のたたかいには、それが反映している。

次に、南野の女子大学通信教育課程でのたたかいの中には、歴史的に制度化された闘争がどのように反映しているのであろうか。南野のたたかいの中で、メゾレベルの制度的バリアーは、ごく短期間で「解決」したが、南野に聴講制度の道しか残されていなかったことは、現職の男性教員が家庭科を学ぶあるいは家庭科教員を目指す時、家政学・生活科学系の大学は女子大学に限られ、教員養成制度において正規に免許取得のために在籍できる大学の門戸は開かれていないというマクロなジェンダーバリアーの存在を浮き彫りにする。しかも、議論の俎上にも載らずに、南野がバリアーとたたかった1987年から5年後の後輩達も同じたたかいを続けている。そこには、家庭科の教員養成制度と男性の闘争が見えてくる。

この闘争を、「ジェンダー化された組織」という視点から考えていく。大学教育とジェンダーの問題は、これまで男性中心の組織へ参入する女性の問題とされ、研究と運動を積み重ねてきた歴史がある。例えば、アメリカの大学の問題は、フェミニズムの「ジェンダーと教育」研究の蓄積とキャンパスでの女性運動が、変革の推進力となった(川嶋 2004、p.160)。本論は、「男性不在」という組織に男性教員が参入するというたたかいであり、女性の問題とは逆のベクトルである。逆の越境の事例は、「女性の問題」とされていたことと何が共通し、何が異なるのであろうか。

この「女性の問題」との違いを、「男性不在」の組織がどのように構築されてきたかという視点から検討する。まず、前に指摘したように、男子が学校教育で家庭科教育から「疎外」されていたことが、進路選択において水路付けとしても作用したと考えることができる。「かつての男子」は中学・高校の6年間も家庭科教育から「疎外」されていたため、進学の際、家政学・生活科学系への進学が選択肢として登場する可能性は低い。女性が男子中心の大学から排除されていたことと異なり、これまでほとんどの男性が関心も示さず参入してくることもなかったであろうことは想像に難くない。

では、「男性不在」の大学ではどうであろうか。大学教育とジェンダーの問題を取り上げた川嶋(2004)は、女性運動初期から重要な課題であるアメリカの大学教育の「理工系分野」を取り上げ¹³、サイエンスがジェンダー化された知であるという。ジェンダーの可視化によって、従来のサイエンスの学問的特性や位置づけこそが、「同時にサイエンスを男性に結びつけ、女性を排除する力として作用してきた」¹⁴と指摘している(川嶋 2004、p.276)。南野が乗り越えようとして顕在化した制度的バリアーのある大学の領域は、ジェンダーの可視化によって解明されるであろうことは、サイエンスと逆の構造を持つのではないだろうか。「男性不在」であったことは、サイエンス・テクノロジーにおいて「女性と結びついたために外または縁辺に置かれていた」対象や「女性は家庭関連のサイエンス(料理、衛生)に限定されている」(川嶋 2004、p.277)ことと同様に、家庭科教員養成あるいは家政学・生活科学系の領域が女性と結びつき、外または縁辺に置かれていたと考えられる。つまり、家庭科教員養成大学は、「理工系分野」の「女性不在」としてジェンダー化された大学の構造とは異なる、外または縁辺に位置づけられた「男性不在」のジェンダー化された制度である。そのため、南野のたたかいは、排除する力とのたたかいではなかったことによって、メゾレベルでは、限定的ではあるが、短期間に乗り越えることができたのである。そこには、男性領域に女性が進出し様々なバリアーの困難さを乗り越えていく物語とは異なる文脈があった。

一方、南野がたたかいの中に、個々人の中の歴史的な闘争として、南野が女子大に参入するまでの歴史が反映している。かつて学校の家庭科教育と家庭で「疎外」されていたことと、そのことに気づき「家庭科を学びたい」と女子大にアクセスしようとした、たたかいである。南野が、それまで知らず、女子大のバリアーを乗り越えようとしてまでアクセスしたかった「知」とは、どのようなものであろうか。「ジェンダー化された組織」である家庭科教員養成制度について、「知」と結びつけてさらに検討する。ここでは、前述したアッカーやスコットらの提起したパースペクティブ(ジェンダーを知/力と結びつけ、主体の構築・社会秩序の編成にどのように作用しているか)から、考えていく。

教育が「『主体』と『知』の構築の主要な場である」(川嶋 2004、p.146)ということに照らすと、家庭科教育から「疎外」されてきた「かつての男子」は、学校教育の中で、生活に関わる「知」と生活者としての「主体」を構築する場から排除されていたことになる。これまで、「ジェンダー化された」家庭科は女子教育の問題として議論されてきた(例えば小山 2002)が、南野のたたかいは、女子とは異なる「男子教育の問題」でもあったことを顕在化させる。つまり、男子は、学校教育において、生活に関わる「知」と生活者としての「主体」を構築する場から歴史的制度的に「疎外」されてきたのである。そして、「かつての男子」の南野は、生活に関わる「知」と生活者としての「主体」を構築する場に、初めて自らを投入するために、家庭科教員養成制度のある家政学・生活科学系の女子大学へ学びに行ったのである。

6.2 実践コミュニティとアイデンティティの変容

南野が「男の会」を立ち上げていく実践の中には、歴史的に制度化された闘争が反映している。南野がかつて制度的バリアーに阻まれた5年前と同様に、後輩たちも制度的バリアーに阻まれているのであり、マクロレベルのバリアーは何も問題は解決されておらず、闘争は続いている。歴史的に形成され社会構造の中に埋め込まれている家庭科教員養成制度の闘争が、ここでも見えてくる。

南野が1987年に女子大学で学び始め、1992年に「男の会」を立ち上げ、1994年に家庭科教員となった時期、家庭科教員をめざす男性教員が置かれている状況はどのようなものであったのだろうか。当時、全国規模での男性教員比率を示す調査は見当たらない¹⁵。女性に偏っていることを指摘する研究は、わずかであるが報告されているが、その多くは、小学校の担当状況に関しての調査であり、女性教諭依存が問題となっている。中学校は、担当者の免許状所有状況の調査と技術・家庭科の担当に関わる課題である。高校は、1994年の男女必履修実施に向かう中で、男性教員養成の必要性を提起する意見・要望（宮崎美代子¹⁶ 1991）と、教員養成系大学・学部家政科の男子学生の在学調査（津止 1993）¹⁷が報告されている。男性教師が参入するようになってきたのは、「男女必履修を契機とするもの」¹⁸であり、当時は他教科の現職教師が家庭科教師となっているのである。しかし、「男の会」の立ち上げ時には、こうした認定講習で家庭科教師を養成する制度もまだ始まっていなかった。南野は何故「男の会」を立ち上げたのだろうか。

そこで、南野が「男の会」を旗揚げた実践を、ウェンガーの「実践コミュニティ」概念を参照して考えていく。「実践コミュニティ」は、共通の専門スキルやコミットメントによって非公式に結びついた人びとの集まりである。その中で南野は、家庭科の免許も取得した古参者である。しかも、女子大学での日々のたたかひの歴史があるからこそ、問い合わせてきた新参者（後輩）が、何がわからないのか、何を不安に思っているのかがわかるのである。そして、それらは大学の公式な場では解決できないという経験知があり、インフォーマルな形で学ぶ場を自ら作ったと考えることができる。また、マクロレベルでのバリアーとメゾレベルでのバリアーには、個人レベルだけでは乗り越えることができない困難さを一人で身を持って経験していたからこそ、様々なバリアーを乗り越えるためには一人でいるよりも仲間が必要であると考え、後輩を応援しようと「男の会」を作ったと考えられる。つまり、「男の会」は実践コミュニティとみなすことができる。

また、実践コミュニティの学習は、「実践を発展させ、新参者を含みこみ、アイデンティティを開発し変容させる媒介物」である（Wenger 1998, p.5）。南野は、女子大では新参者であり、そこでの学習から、「学校教育に家庭科は必要」、「家庭科は面白い」と気付き、そして「家庭科教員になりたい」と変わっていった。免許取得後、「同じ生徒に英語と家庭科の両方を教えたい」と思っていた南野は、「男の会」を立ち上げていく実践の中で、古参者として位置づけが変わり、再受験しても家庭科教員を目指そうと変容していく。それは、家庭科教育という領域へ参加していく軌跡でもある。南野は、新参者との相互作用の中で、かつての自分の姿を見出し、自らを対象化し、また、家庭科教員を目指すというコミットメントを共有する仲間が存在がエンパワメントとなっているのであろう。「男の会」の実践の中で、そのコミットメントは揺るぎないものとなり、実践コミュニティの学習の中で、家庭科教員としての新しいアイデンティティが形成されてきたのである。南野は、たたかひを通してアイデンティティが変容したのである。

おわりに

本論では、高校家庭科の男女共修以前に家庭科教員免許取得を目指した男性教員が、「男性不在」の家庭科教員養成に参入し、「家庭科教員をめざす男の会」を作るまでの軌跡を辿った。その軌跡の中で、男性教員が女子大学のバリアーを乗り越えるために日々たたかい、その制度の間隙に「家庭科教員をめざす男の会」という実践コミュニティを作ったことに着目し、マクロとマイクロなせめぎあいの中から新たなアイデンティティが形成され変容することを明らかにした。

マクロとマイクロな次元が交差するたたかいを解明するために、本論では、“History in Person”（「人の中の歴史」）という概念（Holland and Lave 2001）と、Communities of Practice という概念（Wenger 1998）を援用したが、南野のそれぞれのたたかいの場には、南野のそれ以前の個人的なたたかいの歴史が反映し、それが層を成すように織り込まれていることが明らかになった。そして、個人の中の歴史と共通の課題を持つ人々が出会うと、時空を越えて共有された課題の解決に向けて実践コミュニティが立ち上がることが明らかになった。ウェンガーの実践コミュニティの概念には、現在の実践コミュニティでの人々の相互作用に焦点が当てられていたが、実践コミュニティのメンバーの個々の歴史のたたかいとマクロな闘争という枠組みによって、実践コミュニティの生成のメカニズムを捉えることが可能である。

男性が家庭科教師を目指す時、前に立ちはだかったジェンダーバリアーを乗り越えようとする時、マクロとマイクロの間を生きながら越えていかざるを得ないプロセスが明らかになった。そのたたかいの中で南野が目にしたことは、子どもをはじめ人々の世話や、自分自身や生徒の日常の生活であり、南野はその価値に気付いたからこそ、それらを学び・教えるために日本女子大学の通信課程に通うのである。これまで、女性が「労働」の価値と無報酬の「家事労働」の中で揺らいできたことは、報酬のある労働を優位に置いた二項対立が前提であり、その労働への参入の多様性の中での揺らぎであった。しかし、南野が価値を見出したのは、家庭生活であり、子どもの世話を通してのケアリングである。それらの生活に関わる「知」を学ぶ「主体」を構築する場を求めたのである。それは、アッカー（1995）の言う「労働の外の生活のリズム」⁹——労働と同様に家庭生活の「労働」が重要であるから報酬をとという方向ではなく、家庭生活の価値を見出したからこそ、それを獲得するためにたたかったのである。これまで男性が関心も示さず参入してくることもなかったという「男性不在」の領域に価値を見出し、参入するプロセスは、アッカーが提起したジェンダー化された組織の転換とは異なるベクトルの向きである。

また、南野や「男の会」が乗り越えようとしたジェンダーバリアーの問題は、制度の問題を解決せず、個人の努力と周囲の理解によって解決できるレベルのものではない。後続の男性のためにマクロレベルである程度保障を取り付けないと、解決はしない。従来を前提とした制度を変革することが必要であった。家庭科教員養成の場に、男性誰もが「主体」と「知」の構築の場として何の問題もなく参入できる制度になった時、「女性領域」として構築されている家庭科教育のマクロレベルの様々な問題が取り除かれる。そのような家庭科教員養成制度になることによって、二項対立から脱却して、男女共に生活に価値を見出す生活者として共生の社会を築くことに貢献できる教科になると考えられる。南野が立ち上げた「家庭科教員をめざす男の会」の実践には、「ジェンダー化された」家庭科教員養成制度を改革する契機となる可能性が潜んでいる。

尚、南野が立ち上げた「男の会」の実践は、後輩が女子大へ参入することを支援し、また、南野も家

庭科教員を目指して進むように背中を押したのである。教員養成制度の間隙に生じた実践コミュニティ「男の会」が、心理的・制度的な様々なバリアーとの向き合い、エンパワーメントの装置として、どのように機能したかということは、別稿で論じたい。

(こだか・さほみ／お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程)

掲載決定日：2005（平成17）年12月28日

謝 辞

本研究は、南野忠晴氏に多くのご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。本稿執筆にあたりご指導を賜りましたお茶の水女子大学客員教授箕浦康子先生に、心より感謝申し上げます。また、ご助言をいただきました査読者の先生方、ご尽力をいただいた編集事務局の林奈津子氏に、深く感謝申し上げます。

注

- 1 アッカーは、従来のジェンダーと組織の理論が「ジェンダーは『関係の現象』として構築されるので、男性しか存在しない『女性不在』の組織では、ジェンダー・バイアスがあることすら気付かず」（館 1998、p.91）に構築されていることを指摘した。
- 2 川嶋（2004）は30余年にわたるフェミニズム教育理論を鳥瞰し、「大学教育をジェンダーの視点から分析することの重要性」を指摘し、膨大な統計資料からアメリカの「高等教育がいかにジェンダーを軸にして劇的に変貌したか」を、また政策が「一見ジェンダー中立に見える大学という社会組織が、実際はいかにジェンダー化されているのか、ジェンダーが高等教育をいかに変革してきたか、そして変革し続けているのか」明らかにしている。
- 3 例えば、お茶の水女子大学ジェンダー研究センター（1999）、国立大学協会第3常置委員会・男女共同参画に関するワーキンググループ（2002）などの大学の調査報告や、東京大学の学生や教職員の報告（石浦 2005）などがある。
- 4 堀内（2000a、2000b）の調査対象は他教科と兼任する男性家庭科教師（3名）と家庭科専攻の男子学生（3名）である。前者の男性教師は、個人的な理由から現場を離れるチャンスとして、教育委員会の家庭科教員養成事業の研修制度に参加し、その後、家庭科に理解を示して「家庭科教師」になっていくことを明らかにしている。
- 5 南野のインタビューデータは、フォーマルインタビューは1回であるが、インフォーマルインタビュー、電話やメール、手紙などのやりとりもデータとした。本稿での南野の語りは、フォーマルインタビューのトランスクリプトを引用している。フォーマルインタビューは、2004年9月28日（13：00～14：30）に南野の勤務先の家庭科室棟1F準備室で行い、筆者は、録音機材とフィールドノーツを使用した。準備室には、南野と筆者以外に、机に向かって仕事していた女性教員1名が在室し、時折、南野が女性教員に尋ねたり同意を求めたりなど、3者での対話となることもあった。また、南野と筆者とは家庭科関係の仕事で旧知の間柄であり、ラポール（rapport）：「友好的な人間関係」（箕浦 1999、p.46）を形成していたが、互いのプライベートな側面は知らない関係であった。インタビュー後半は、学校改革の中でカリキュラムをどのようにデザインするかの話し合いへと変化した。尚、南野氏にはフォーマルインタビューのトランスクリプト及び本稿を送り、訂正及び削除と筆者の解釈のチェックを依頼し、公表の不都合がないかを確認した。その際、小さな訂正と公表の了解を得た。本名での登場は、インタビュー時の了解事項であり、公表に際し再度確認を行った。
- 6 『家庭科教員をめざす男の会 NEWS』は、1993年1月発行の1号から2001年12月発行の24号までである。会員のみ配布され、最大発行部数は200部である。
- 7 宮崎礼子（1995）は、日本女子大学の通信教育課程の家庭科教育法において指導した男性聴講生（1991年度20名）の現職及び現有免許状の内訳を提示している。さらに、免許状取得者の7人を取り上げ、その中に南野をはじめ「男の会」メンバーが含まれている。また、「家庭科男性教員の有資格者（免許取得者や採用試験合格者）を輩出するのに有効で

- あったのは、本学家政学部通信教育課程の聴講制度である。すでに教員免許をもっていれば、所定単位(家庭科教育法および専門科目43単位)を履修することで家庭科免許状の申請ができる」と記している。
- 8 国立大学教員養成系学部でも、少数ながら家庭科の教員(専攻または、副免許として)を志望する男子学生及び卒業した男性家庭科教師がいる。南野以前にも、日本女子大学の通信教育課程の聴講生として家庭科の教員免許を取得した男性教師も存在する。
 - 9 2005年度現在の日本女子大学通信課程の科目等履修生を希望する男子について、理由書や推薦書は求められていない。
 - 10 佐藤美千子(1999, p.9)によれば、日本女子大学の家庭科教育法受講生数一覧(聞き取り調査によるもの)でも、スクーリングでの男性受講生は1989年0人、1991年1人(133人中)、1992年15人(125人中)、1993年13人(115人中)、1994年18人(125人中)、1995年2人(113人中)である。
 - 11 「男の会」とは、「家庭科教員をめざす男の会」の略称である。南野氏へのインタビュー及び会報の中では「男の会」と語られている。
 - 12 当時、「裁縫教育は親がもっとも望んでいたものであり、裁縫の技術の修得は、身分・階層を問わず、女子が身につけておくべきものと伝統的に考えられていた」(小山 2002, p.82)状況にあり、裁縫修行の時期と小学校就学期の一部が重なり選択せざるを得ない状況(土方 2001, p.18)であった。そこで、小学校で裁縫などの教科を求めるようになり(土方 前掲)、就学率の男女差の対策のひとつとして、明治12年の教育令で裁縫科という女子用の教科が登場した。但し、就学率向上への効果は、議論が分かれる。『文部省年報』を資料として女子の就学率と裁縫科との関係を検討した関口(1981)によれば、裁縫科の設置は就学率向上につながったとしている。一方、土方(2001)は、雑誌記事の分析から、就学率の実態の落差を指摘している。
 - 13 川嶋は、女性不在だった領域である「理工系分野」は、女性の進出が進んでいるが、「非理工系に比べると、まだ遅れが目立つ」ことを統計分析から明らかにし、進出を阻むバリアーを数多くの要因分析から整理し、女性進出を促進するための政策や大学の試みを鳥瞰した上で、「女性の数の増加だけでは不足であると主張する」ラディカルなアプローチの議論を展開する。(2004, p.276)
 - 14 例えば、サイエンス・テクノロジーの史的研究においては、いかにサイエンス・テクノロジーが深く文化と結びついているかが露出し、「女性と結びついていたためにサイエンス・テクノロジーの外または縁辺に置かれていたもの」が研究の対象となり、女性科学者の研究が「女性は家庭関連のサイエンス(料理、衛生)に限定されている」ことなど解明されるようになったのである(p.277)。これらの知見からは、「知は我々が生活している社会的コンテキストとは切り離すことはできないのであり、サイエンスも社会的文化的構築性を包含している」(p.276)という示唆が得られたのである。
 - 15 家庭科教員の中に占める男性教員の割合を示す資料は、その当時、文部省(当時)を含め公式の統計資料は存在しない。尚、男性家庭科教員の採用状況は、以下の報告がある。①1995年6月21日 朝日新聞(東京版)記事「男の先生まだ100人——高校共修から1年、男子も授業を受けるのに」では、関係機関の取材から男性教員数は、94年20人位、95年50~60人かと報じている。また、養成事業実施状況の調査から、愛知県94年22人、95年19人、埼玉県94年18人、95年14人、東京都94年10人、95年6人であることも記されている。②田中(2000)によれば、1999年時点配置数39名で、「早いところでは、1970年代に採用が始まっている」ことが報告されている。「家庭科教員養成事業」とは、1994年に高等学校家庭科の男女必履修実施による教師の急遽増加の対応策として、一部の各都道府県の教育委員会では、他教科の教師に対して研修により家庭科担当の資格を与える臨時措置を講じたのである。東京都では、東京学芸大学に1年間、現場から離れての研修(給与支給)が実施された。また、男女必履修実施後に少数であるが教壇に立つ男性教師が現れたことを契機に、単発の調査が行われている。
 - 16 宮崎美代子(1991, pp.26-27)は、男性教員養成を求める根拠のひとつに、1975年から「家庭科の両性共学」を実施していた大阪府立西成高校において、他教科の男性教員9名が臨時免許を取って家庭科を教えていた6年間の事例を提示している。
 - 17 津止登喜江(1993)は「教員養成系大学家庭科専攻の男子学生の調査」1992年時点で、26/53校に在籍し、就職は13名と報告している。
 - 18 男性教師採用については、田中(2000, p.203)は当時の新聞記事などから、「家庭科の男女必修と、男女共同参画社

会の実現を目指した社会の動きに連動するかたちで推進された」と推察し、男性教師が参入するようになってきたのは、「男女必履修を契機とするもの」であり、「それに伴って教師数の確保が課題となり、多くの都道府県では新規採用者数を増やし、愛知県・東京都・埼玉県では現職教師の認定講習で家庭科教師を養成し」男性教師が増加したとのことである（田中 2000、p.202）。教員数の不足を補うため、採用数が1982年のピーク時ほどではないが、1992年から1996年の間は増加傾向にある（文部省学校基本調査）。埼玉県では、31名の男性教師の中で30名が認定講習による（1999年時点）との報告がある。

- 19 アッカー（1995）は、「ジェンダー化された組織」が問題を解消し、方向を転換するラディカルな変化をどのように生じさせるかが最も重大な問題であると提起している。アッカーが想定している組織は、仕事をして報酬を得ることのできる組織であり、女性不在でジェンダー化された組織を終焉させ、「労働のリズムとタイミング」を「労働の外の生活のリズムに適応する」こと、そして「世話・介護的労働は、他の種類の労働と同様に重要であり、十分な報酬を受けべき」ことを提案している。

参考文献

- 赤澤淳子「男性保育者が直面するダブル・スタンダード」『家庭科教育』家政教育社、78巻8号（2004）：pp.25-29。
- アッカー・ジョーン「ハイアラーキー、ジョブ、身体：ジェンダー化された組織理論」ホーン川嶋瑤子（訳）『日米女性ジャーナル』18号（1995）：pp.86-103。
- 天野正子「学歴の社会的機能についての一考察——学歴エリートの妻の学歴を事例として」『大学論集』第14集（1985）：pp.21-39。
- .『女子高等教育の座標』垣内出版、1986年。
- 石浦章一『東大教授の通信簿』平凡新書、2005年。
- 石川周子「家族に対する介護意識——男性介護職員の意識調査から」『家庭科教育』75巻7号、家政教育社（2001）：pp.19-23。
- 井上えり子「中等学校家事科教員検定試験研究（第2報）：谷忠一を通して見た『文検家事』男性合格者の実態」『日本家庭科教育学会誌』44巻3号（2001）：pp.220-230。
- .「『文検家事』男性合格者・谷忠一のライフヒストリー」『鳥取大学教育地域科学部紀要、教育・人文科学』5巻2号（2004）：pp.65-85。
- ウォートン・エミー「社会主義フェミニズム理論における構造とエイジェンシー」ホーン川嶋瑤子（訳）『日米女性ジャーナル』21号（1997）：pp.62-78。
- お茶の水女子大学ジェンダー研究センター編・刊『大学教育とジェンダー III』1999年。
- グッドソン、アイヴァー・F.『教師のライフヒストリー——『実践』から『生活』の研究へ』藤井泰・山田浩之編訳、晃洋書房、2001年。
- 国立大学協会第3常置委員会・男女共同参画に関するワーキンググループ編『国立大学における男女共同参画推進の実施に関する第1回追跡報告書』2002年。
- 小山静子『子どもたちの近代：学校教育と家庭教育』吉川弘文館、2002年。
- 齋藤政子「男性保育者についての意義と役割——子ども・女性保育者にとって男性保育者はどういう存在か」『家庭科教育』76巻1号、家政教育社（2002）：pp.42-47。
- 佐藤美千子「家庭科教育法研究室小史」宮崎礼子編著『家庭科の授業実践：目白が丘の学舎を巣立って』芽ばえ社、1999年。
- 関口富佐「女子教育における裁縫の教育史的研究：女子不就学対策と裁縫教育」『家政学雑誌』第32巻第7号（1981）：pp.545-550。
- 館かおる「ジェンダー概念の検討」『ジェンダー研究』第1号（通巻18号）（1998）：pp.81-96。
- .「大学における教養教育とジェンダー——女性学・ジェンダー論講座による『知』の展開」『教育学研究』第66巻第4号（1999）：pp.28-38。

- 田中陽子「家庭科教員の採用と配置——新規採用の状況と男性家庭科教員の誕生」『家庭科教育50年：新たな軌跡に向けて』日本家庭科教育学会編、建帛社、2000年。
- 津止登喜江「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（1993）：pp.34-37.
- 中仁士「男性家庭科教師としての九年間」『家庭科教育』76巻11号、家政教育社（2002）：pp.73-76.
- 中西雪夫「男性家庭科教員になって」『家庭科教育』63巻2号、家政教育社（1989）：pp.18-22.
- 日本家庭科教育学会編『家庭科教育50年：新たな軌跡に向けて』建帛社、2000年。
- 橋本紀子『男女共学性の指摘研究』大月書店、2003年。
- 土方苑子「雑誌記事に見る小学校の『低就学率期』」『東京大学大学院教育学研究紀要』第41巻（2001）：pp.1-22.
- 堀内かおる「家庭科を教える・学ぶ男性のライフヒストリーとジェンダー(1) 高等学校家庭科男性教師の場合」『家庭科教育』74巻3号、家政教育社（2000a）：pp.26-30.
- .「家庭科を教える・学ぶ男性のライフヒストリーとジェンダー(2) 家庭科専攻男子学生の場合」『家庭科教育』74巻4号、家政教育社（2000b）：pp.28-33.
- ホーン川嶋瑤子『大学教育とジェンダー——ジェンダーはアメリカの大学をどう変革したか』東信堂、2004年。
- 松田安弘『男性看護師の職業経験の解明』学位論文、2003年。
- 南野忠晴「ぼくは家庭科教師を志す」『新しい家庭科 We』第9巻12号（通巻104号）（1991）：pp.28-29.
- .「NEWS 発刊にあたって」『家庭科教員をめざす男の会 NEWS』No.1（1993）：pp.1-2.
- .「インターサブジェクトをめざして、みんなでワイワイやりましょう」『家庭科教員をめざす男の会 NEWS』No.7（1995）：pp.1-2.
- .「お仕着せではなく、自ら学び取って欲しい」『家庭科教員をめざす男の会 NEWS』No.22（2000）：pp.10-17.
- 箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房、1999年。
- 宮崎美代子「男の家庭科教師を育てよう」『新しい家庭科 We』第9巻12号（通巻104号）（1991）：pp.26-27.
- 宮崎礼子『家庭科の授業実践：目白が丘の学舎を巣立って』芽ばえ社、1999年。
- .「男女必修家庭科教育をめぐる」『現代家庭の創造と教育』女子教育研究双書9 日本女子大学女子教育研究所編、ドメス出版、1995年。
- 山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年。
- 吉野真弓、深谷和子「男性家庭科教員の意義と役割：生徒のジェンダー形成とのかかわりで」『日本家庭科教育学会誌』44巻3号（2001）：pp.242-252.
- 朝日新聞「『男も家庭科教員に』大阪で『めざす会』発足」1992年8月10日.
- .「男の先生 高校家庭科共修から1年—まだ100人」1995年6月21日.
- Acker, Joan. "Gendering Organization Theory". In Albert J. Mills and Peta Tancred eds. *Gendering Organizational Analysis*. CA: Sage Publications, Press, 1992.
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine. 1967. (グレイザー. B.G.、スト劳斯. A.L.、『データ対話型理論の発見：調査からいかに理論をうみだすか』後藤俊、大出春江、水野節夫訳、新曜社、1996年)。
- Lave, Jean and Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1991. (ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』佐伯胖訳、福島真人解説、産業図書、1993年)。
- Holland, Dorothy and Jean Lave. "History in Person: An Introduction" In Dorothy Holland and Jean Lave eds. *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2001. 3-33
- Linger, Daniel T. "The Identity Path of Eduardo Mori." In Dorothy Holland and Jean Lave eds. *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2001. 217-244
- Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1998.

———, Richard McDermot and William M. Synder. *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002. (エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マグダーモット、ウィリアム・M・スナイダー『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』野村恭彦監修 野中郁次郎解説、桜井裕子訳、翔泳社、2002年)。

Willis, Pall. "Takin the Piss" In Dorothy Holland and Jean Lave eds. *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2001. 171-216