

「女性と教育」の近代

——女子大学の史的変遷をふまえて——

天 童 睦 子

はじめに：女性と教育再考

2019年、宮城学院女子大学は大学開設から70周年の節目を迎えた。学都仙台の伝統校の一つである本学の歴史は、1886（明治19）年、宮城女学校の開学に遡る。女性の社会的地位が低く留め置かれていた時代に、創立者たちはキリスト教による女子の高等普通教育の学校として宮城女学校を起こした。

やがて第二次世界大戦後、教育の民主化が進み、戦前・戦中期までは女性にはほとんど閉ざされていた大学教育の門戸が開かれた。1949（昭和24）年、宮城学院女子大学（以下本学）が開設（英文学科、音楽科）、翌1950年には短期大学を設置した（家政科、国文科）。本学は教養と専門性を備えた品格ある女性の育成のための教育機関として、フロントランナーの役割を担ってきた大学の一つといえよう。

2015年春、筆者は女性学の教員として本学に赴任した。その年からカリキュラム改革の一環として基礎教育科目が刷新され、全学生向けに開講される「MGU スタンダード」科目が具体化した。その特徴と構成は、1) 女性としての生き方を問い、将来の方向性を考える教育科目の充実（キリスト教教学、女性と人権、社会保障と福祉など）、2) 大学生、社会人として必要な

「女性と教育」の近代

基礎スキルの修得（基礎演習，外国語，情報処理など），3）キャリアデザイン科目の3つの柱である。土台にあるのはリベラル・アーツ（教養教育）重視という本学の一貫した教育姿勢である¹⁾。

女子大学の強みは，女性の高等教育に特化することで，女性の，女性のための学びにより，自立した「個の育成」を具現化できるところにある。

本稿は，20世紀半ば以降の日本の「女性と教育」の変化，とりわけ女性の高等教育が社会のなかでどう位置づけられてきたのかを，社会・文化構造の変容と重ねながら検討するものである。主に，知識伝達の社会的枠組みのもとに，別学/共学をめぐる議論，戦後の「女性と教育」とジェンダー体制を見る。そして宮城学院女子大学の史の変遷を一事例として，女子大学の歴史的・現代的意義と課題を検討したい。

1. 知識伝達の社会学—学校知識はなにをだれに伝えているか

学校知識と正当化機能

学校は子どもを，学習を通して社会化し，社会に送り出す機能を持っている。産業社会のなかの学校教育は，職業社会へと生徒・学生を送り出す人員配分の機能をはたしてきた。また，学校は，知識の正当化，フォーマルな公式のカリキュラムを通して，選別され，正当化された知識を，「真理の教授」として疑いの目を受けることなく伝達する役割を担ってきた（Apple, M. 1979）。これを，教育の正当化力と呼ぶ者もいる（Meyer, J., 竹内 1992）。正当化理論は，制度としての教育が，従来個人的な「判断や勸」などの領域にあった仕事を，合理化された知識体系に編成して，合理化された知識が制度的規則となり，そのような知識を持っているとみなされた人を一定の地位に位置づけ，配分するメカニズムを示すものである²⁾。

知識の二類型

知識とは日常的経験，認識，学習などの作用を通して得た内容の集積である。社会学的知識論として，たとえばマートン（Marton, R.）は，知識を，観念，イデオロギー，哲学，科学，法的，倫理的信念など，実質上「文化的所産の全域」とし，社会的，文化的諸要因との関連において捉えた³⁾。

教育伝達の視点に立てば，知識は，学校知識と日常知識の二類型でとらえることができる。学校知識は，学校において伝達される知識内容と認知様式を指し，それは，日常知識（生活に根ざした実践的知識）の文脈から切り離され，正当化された知識である⁴⁾。

知識の伝達において，学校知識として定義され，正しいもの，真理として，教師から子どもたちに伝達されているのは，実際には広大な「知識の社会的在庫」（Schutz, A.）から，正当な知識として，選別され，組織化された，ごく一部の知識にすぎない。そして，学校知識としてカリキュラムに整然と並びたてられる知識の束は，その時代，その社会の政治的意図（権力）と無縁ではないのである。

知識伝達とジェンダー

なにを「知識」とみなすのか，だれにとっての「知識」なのかを問うことは，知識伝達とジェンダー研究の根本的な課題である。フェミニズム知識理論の出発点は，既存の学問において「知識」とカウントされるもの，科学的，合理的，客観的な知とされるものの妥当性を問い，選抜された知識が「真理」として正当化される立場に潜む，男性中心的な知の生成秩序に疑問を呈するところにある⁵⁾。

学校は一般に，男女均等を原則とし，「正しく中立的な」業績主義，能力主義を前提とした知識伝達の間と思われる。しかし，ときに可視的・不可視的に，当該社会の支配的文化のイデオロギー的伝達の間ともなる。それ

「女性と教育」の近代

が、能力主義とセクシズム（性差別）の両輪が作動する、不平等の再生産装置としての学校教育の隠れた顔である（天童 2019）⁶⁾。

批判的教育学の論者アップルは、学校という場は「支配的集団のイデオロギー的ヘゲモニーに貢献するような規範、価値、性向、文化を教えるヘゲモニー装置」として、不均等に階層化された社会秩序を維持・再生産する「隠れた/隠された機能」をもっているという（Apple, M. 1979）。そこから「隠れたカリキュラム」研究が展開され、公的な学習内容の配置（公式のカリキュラム）だけでなく、学校生活のなかで子ども、生徒が従うべき暗黙のきまりや規制、社会に支配的な規範や価値の秘かな教え込みがあることが指摘された。これを「もう一つの3R」（ルール、ルーティーン、レギュレーション）（Ballantine, J.）と表す研究者もいる⁷⁾。とりわけ、学校教育におけるジェンダーの不平等の再生産装置の側面に注目したのが、「隠れたカリキュラムとジェンダー」研究である（後述）。

一方、学校知識の伝達過程におけるジェンダーの差異化は、目に見える形で再生産されてきた。その事例として日本の「女性と教育」の近代史を振り返ってみよう。

2. 戦前期の女性の教育とジェンダー化された知識伝達

女性と教育の近代史、なかでも男女別学/共学をめぐる議論を遡れば、大きく三つの時期で整理できる。第一は明治期の公教育の成立期、第二は第二次世界大戦後の教育の民主化にともなう男女共学化の時期、第三は2000年以降の男女共同参画社会における共学化の推進と、女子大学の再注目の時期である⁸⁾。

教育の近代

日本における教育の近代化は、1872（明治5）年の学制公布による公教育

「女性と教育」の近代

制度の創出から始まった。明治の教育令（1879/明治12年）では、学校では男女別の学級、学校に分けることが原則とされていた。当初は小学校では「男女教場ヲ同クスルモ妨ケナシ」となっていたが、1890（明治23）年の教育勅語の渙発と国民の教育方針が確立すると、その翌年には別学の原則がより徹底され、例外は小学校二年生までに引き下げられた。男女を分ける性別分離型の教育理念の背後には、「男女七歳にして席を同じうせず」といった儒教的思想の影響があったとされている⁹⁾。

当時の男女別学級編制の理由としては、男女によってその性質、風習、社会的な仕事が違うので教育の方法も違わざるを得ないというものであった。この明治期以来の別学理念は、昭和期にまで引き継がれた。1941（昭和16）年、国民学校令施行規則改正でも小学校二年までは例外を認めつつ、可能な限り男女別の学級編制とすることが要請された。

明治期の公教育は、近代国家の建設とそれを支える「家」制度のもとで、ジェンダー化された国民の養成と結びついていたことは注視すべきだろう。

明治期の思想成立について述べる小山静子によれば、男性が生産活動や兵役に従事することによって近代国家の国民となる一方、女性は、男性の活動を家庭において支え、次世代を育成することによって間接的に国民として統合されていった。女性は「国家にとっての子ども」を産み育てる役割、家事・育児・内助といった家庭内役割を通して国家の発展に寄与するものと見なされ、それを合理化したのが「良妻賢母」の思想である¹⁰⁾。

明治期の学校教育

当時（明治期）の別学は、性別カテゴリーに依拠した分離型教育であり、学校空間だけでなく、学習形態や教育内容の差異があった。そして女子の教育内容は大きく制限されていた。

1897（明治34年）の高等女学校令施行規則と同年の中学校令施行規則を

「女性と教育」の近代

見ると、たとえば数学は、高等女学校が4年間、週あたりの授業時数が2時間で、算術（分数・比例・割合・開平）を教えることが基本であったのに対して、中学校（旧制 男子のみ）は5年間、週3-5時間で算術のほか代数初歩および平面幾何までを教えることが基本であった。すなわち、明治期の高等女学校では、同年の中学校（男子）に比べ英・数・国の合計時間数は半分に満たず、裁縫、家事といった科目に時間が割かれていた。女子の教育では明確に「家庭役割」に適した科目に比重が置かれたのである¹¹⁾。

明治期の社会動向と女性の位置

明治期の社会動向と女性の教育の変化を整理しておこう。

明治期の急速な近代化・産業化の推進、富国強兵、家制度、公教育の創出という国家戦略は、家族と子育ての意味を大きく変えるものであった。

第一の変化は、「家」制度のもとでの家族と国民の管理であった。家制度は、もともと伝統的に家族生活の統率者である家長のもとに、家名を存続・繁栄することに重点をおく社会制度のことであるが、明治の国家体制のもとで家制度はイデオロギー的に再編・強化された。

第二の変化は、前述の公教育制度の創出である。学校教育という制度化された公教育の登場と普及は、すべての子どもに学びの機会を提供する意味があった。他方、国民という成員性（国民性）を拡大し国家に寄与する子どもの養成、すなわち国家形成のための大衆教育（竹内 1992）の機能を持ち、近代の学校教育制度の枠内に子どもを囲い込み、「国家にとっての子ども」を養成する過程ともなる。さらに第三の変化として、学校教育の補完的役割を担う家庭教育のエージェントとして、母親が注目されることになった¹²⁾。

3. 学校教育と家庭教育—社会化エージェントとしての母の創出

家庭教育の誕生

「家庭」という言葉の普及には、福澤諭吉がかかわっていたことはよく知られている。石井研堂の『明治事物起源』によると、「家庭」という熟語が世間でさかんに使われるようになったのは、福澤が明治9年～10年にかけて発行した『家庭叢談』という雑誌を契機としていたとされ、彼が時代に先駆けて家庭への関心を抱いていたことを示すものと言われている（渡辺2010）。この小冊子の発刊の言葉では、「家庭内のことのみを記して、ほかのことを考えないという意味ではなく」、「家風の正しい家の主人向けに、朝夕親子の話題となってよい事柄を書こうとして」『家庭叢談』と名付けたとし、「ことの大小内外にかかわらず、小は一家の世帯、子供の訓導より、大は天下の経済、全国人民の教育に至るまで、親子間で話題にしてさしつかえないこと」を取り上げようというのであった¹³⁾。

もっとも、この文面からも推し量れるように、福澤の手による明治初期の同誌の読者層は、一定の階層以上の家長向けの意味合いが濃いものであった。より一般向けに、また女性、母親を読者として想定した「家庭教育」の書物が数多く出版されるのは、明治20年代以降のことである。

家庭教育は「家庭の中で子どもに対して行われる教育」を指す。それは近代教育の成立とともに学校教育を補完する家庭の教育役割の文脈で登場した。「家庭教育」という用語は、家で行う「普通教育」、すなわち学校教育の対概念あるいはそれを補完する概念として1880（明治13）年に当時の文部省の公用語として使用され始めたという¹⁴⁾。

小山静子によれば、家庭教育論の嚆矢は、1885（明治18）年創刊の『女学雑誌』に求められるという。そして、徳富蘇峰の『家庭雑誌』（1892～98）、羽仁吉一・羽仁もと子による『家庭之友』（1903年創刊、のちの『婦人之

「女性と教育」の近代

友』), 堺利彦による『家庭雑誌』(1903~09)と, 明治期の後半には家庭教育論がメディアのなかで一定の位置を占めるまでになった。

この背景には, 家庭教育, および学校教育への関心の高まりと, 読み手としての母親・女性の識字力の上昇があったと思われる。明治30年代は, 日本における初等教育政策が軌道に乗った時期であった。当時, 女子就学率も著しい伸びを見せ, 1899(明治32)年には50%台, 1904(明治37)年には90%台と試算されている(小山 1991)¹⁵⁾。

加えてこの時期は, 江戸から明治へと変わって30年以上たち, 江戸期の育児観をもった旧世代の祖父母と, 学校教育の普及のなかで子育てをする親世代の考え方の相違があらわになった時期でもあった。「家庭教育」論を記した書物の興隆の背景には, 子ども観, 育児観の世代間の転換と, 社会の近代化の中で親の育児戦略の転換があったと考えられよう。

また, 伝統的に家や共同体で行われてきたしつけ, 行儀作法, 見習い教育といった旧来の育児法, 教育方法は, 公教育制度の浸透とともに崩れつつあった。そして, 村落共同体からの自律性・独立性を高めた家族は, 閉鎖性・プライバシーの壁を次第に強め, 家庭という私的領域において子育て責任を担う「母」の役割が強調されていくことになる。

近代化の過程で, 女性は, 家庭において男性の活動を支え, 次世代の「よき国民」を育成する家庭内の「社会化エージェント」となることを通して, 国民化されていった。その一方, 父親はもっぱら一家の稼ぎ手として生産労働に従事し, 子育てへの関与を徐々に後退させていったのである¹⁶⁾。

「教育する家族」と文化資本の伝達

その後の大正期には「教育する家族」(沢山 1990)の登場があった¹⁷⁾。「教育する家族」とは, 戦略としての教育意識をもつ教育投資に熱心な家族であり, 子どもの将来のために, より高い学歴の獲得を目指して, 子どもの

「女性と教育」の近代

教育に高い関心を抱く家族のことである。

当時、日露戦争、第一次世界大戦を経て、産業化と都市化が進展するなかで、日本では新中間層が本格的に登場した。新中間層とは、資本家でも労働者階級でもない中間の階級的位置を占める階層であり、頭脳労働、俸給という所得形態、生活水準の中位性を特徴とする。大正期（1920年ころ）に新中間層は全人口の5～8%ほどであったが、東京（東京市）では2割を超え、都市部に比較的多くみられる新たな階層となった。

新中間層の家族は、生産と消費の分離、主婦としての女性の役割の強化、子どもへの教育的配慮といった特徴をもつ。その職業は、官吏、教員、会社員、職業軍人など、近代化とともに生まれ、学校教育（高等教育）を経て形成される近代的職業であったが、それらは家業とはなりえず、親から子への直接的経験知の伝達という社会化には限界があった。そこで、親は子どもに、「学歴」という制度化された文化資本（Bourdieu, P.）を獲得させることで自ら社会的地位を再生産・上昇させる戦略を取っていく。このような新中間層の親たちの「教育による階級の上昇と、よりよい生活への期待の心性」を支えたのがメリトクラシーのイデオロギーであった¹⁸⁾。

戦時下の子どもの意味とジェンダー統制

戦前・戦中の女性の位置づけと子ども観について、簡略に触れておこう。それは「戦力としての子ども」を育成する時代であった。

1931（昭和6）年の満州事変、1937（昭和12）年の「国体の本義」配布、1938（昭和13）年の国家総動員法の公布と、非常時体制が成立するなかで、戦時下においては「戦力としての子ども」と「産む性としての母性」の強調があった。国力増強を目的に「よい兵隊をつくる」ことが国策として明示されるなか、保健政策においては、当時欧米と比べて高かった結核罹病率、乳児死亡率を下げ、国民の体力向上が図られた。こうした動きと対応して、

「女性と教育」の近代

「産み育てる性」としての女性，母親への関心と統制が高まった。

当時の母親向け雑誌メディアの言説研究によれば，1940年代には，「国家の母胎」としての母役割が，戦時の言論・メディア・思想統制のもとで，広く流布されていったという（高橋 2004）¹⁹。

そして，「産めよ殖やせよ」のかけ声のもと，国を挙げて出産奨励策が押し進められるなかで，避妊薬や避妊具の販売は禁止され，中絶は墮胎罪によって罰せられた。性，出産，育児という再生産の営みは，国家の強力な統制下におかれたのである（沢山 1998）²⁰。

近代家族と再生産戦略

第二次世界大戦の敗戦ののち，日本は戦後の法制度改革によって，かつての「家」制度は法律上消滅した（1947年改正民法の施行）。

「家」制度を支えていた家父長制的家族規範に代わって，戦後日本の家族システムを支えたのは，都市中間層を中心に広まった「近代家族」の規範である。

「近代家族」とは，近代産業社会が生み出した家族の一類型であり，核家族，性別役割分業，子ども中心主義，母性愛，家族間の情緒的絆の強調，非親族の排除と職任分離，プライバシー空間の確保などに特徴づけられる。日本では，高度経済成長期の1950年代後半以降，「近代家族」の理念と形態が次第に一般化していった。

戦後の家族の変容は，子どもの意味や教育の変化とも連動する。かつての農業中心社会においては，子どもは労働力，家の後継ぎ，親の老後保障としての意味をもっていた。それが雇用者比率の増大と都市的ライフスタイルの浸透のなかで，子どもの数を制限して一人一人の子どもにできるだけ質の高い教育を与え，将来有利な職業に就かせたいとする親の教育戦略が生まれた。そこから「少なく産んでよく育てる」意識が広がりを見せた。このよう

「女性と教育」の近代

な子どもと教育の価値の転換は「少子化時代の再生産戦略」(天童編 2004 : 141) へとつながっていく²¹⁾。

さらに、母の役割の変化を見るならば、1960年代以降、社会化エージェントとしての「母の孤立化」を指摘しておく。天童(2004)が育児雑誌分析研究で述べたのは、1970年代、育児メディアが都市部の母親層を中心に一定の読者層を獲得した背景に、育児環境の変化があり、かつて親族や地域の間人間関係に支えられ、複数の手によって営まれていた育児は、家族構造の変化(核家族化、小家族化)に伴い、性別役割分業体制に彩られた都市型コミュニティのなかで、母親の肩に重くのしかかってきた。近代家族における女性、とくに母の位置づけは、医者(衛生)と教師(しつけと教育)の代理機関となり(Donzelot, J),「愛情」の名のもとに子どもの身体への配慮としつけ責任を一身に担う存在に特化したのである²²⁾。

4. 教育の民主化とジェンダー体制—別学・共学の理念と葛藤

次に「女性と教育」の近代における第二の転換点を見ていこう。それは、第二次世界大戦後の「教育の民主化」にあった。

1947(昭和22)年3月31日公布の教育基本法では、教育上の男女平等が記され、男女共学については「男女は、互いに敬重し、協力しあわなければならないものであって、教育上男女の共学は、認められなければならない」(第5条 男女共学)と規定された。

戦後、GHQのもとで教育改革を担っていたCIE(Civil Information and Education Section)の強力な指導のもとに、本格的に男女共学が導入されていくことになった。

公立の小・中学校はほどなく完全に共学化された。もっとも、中学段階は第二次性徴の発現期であるため心身のバランスを欠きやすいとされ、男女間の風紀の乱れ、学力差、両性の要求にみあった施設設備の不備などを問題視

「女性と教育」の近代

する意見もあった。しかし、現実には男女の相互理解の進展や学力差の解消などにつれ、中学における共学は制度として定着し、日常化していった。1949年（昭和24年）時点で全国12007校中、男女共学の実施校は11958校（施設設備上やむを得ない49校を除く）と、全国で共学化した。

一方、高校段階では、1953年には全国の高校の七割ほどが共学制を取るに至ったが、地域により違いが見られた。戦後の新制高校では、通学区域制（小学区制）、総合課程制（総合制）、男女共学の三原則が求められたものの、とりわけ高校の共学/別学の採否には温度差があった。

当時、京都におかれた軍政部が西日本を中心に、徹底して共学を進めたのに対して、仙台にあった第九軍団軍政部の「寛大な対応」が、その管轄区（東北、北関東）に別学を温存する要因となったともいわれている²³⁾。その理由には諸説ある。GHQの東北、北関東担当者が、アメリカを例に、優れた女性の輩出には単一の性（single sex school）の教育環境、つまり女子校が良いとしたとの説である。アメリカの「リベラル」な女性教育として seven sisters（名門7女子大学）などがイメージされたことが推察される²⁴⁾。

そのうち東北、北関東に集中的に残った公立男女別学校が、共学か別学かの論議で揺れるのは1990年代以降のことである。

4-1 別学/共学の議論と変化

1999年、日本で男女共同参画社会基本法が成立した。20世紀後半の世界的な女性の地位向上を目指す機運のなかで、日本社会においてもジェンダー平等社会への関心が高まっていた。2000年以降教育の分野で顕著となったのが、公立高校の男女共学化の推進であったが、その背景には、男女共同参画社会の潮流ばかりでなく、少子化への対応としての学校再編の動向があった。

1990年代半ばには高校段階では5497校のうち、女子のみ643校、男子のみ

「女性と教育」の近代

293校で、別学が17%であった。そのうち、公立高校4163校のうち、女子のみ157校、男子のみ62校あり、別学の割合は5.3%であった（1994年）。

2011年には、公立高校における男女別学の比率は全高校数3724校のうち60校にまで減少し、全体の1.6%にまで減少した²⁵⁾。

宮城県公立高校の事例

公立高校の共学/別学の動向で、しばしば登場する宮城県の事例を追ってみよう。宮城県では2010年、すべての公立学校が共学となったのだが、市民、生徒、卒業生、マス・メディアを巻き込む論議が巻き起こったことが知られている。

宮城県では1998年には公立の別学高校が27校と、県立高校総数の三割を占めていた。当時、全国で公立高校の別学の割合が10%を超える県は四県あったが、宮城は全国の公立高校で際立って高い別学比率を保持していた。

実は、宮城県でも1951（昭和26）年時点で、農村部では農業高校や普通高校が共学となっていた。また将来の人口増を見越して、仙台市とその近隣に70年代に男女共学の高校が次々新設されていた。にもかかわらず、1990年代に共学化への「抵抗」が表立ったのは、この地域特有の教育的風土にあった。男子は仙台一高、二高、三高、女子は宮城一女、二女、三女と、いわゆる「ナンバーズクール」と呼ばれる伝統校が男女別にあったことである。

宮城県における公立高校の共学化の経緯に詳しい水原克敏のまとめによれば、2000年、男女共学化と高校再編を検討してきた同県の県立高校将来構想有識者会議は、異論もあったが、ナンバーズクールの別格扱いの例外を認めず、すべての県立高校の共学化を決めたという。その理由として、「教育的に男女共学が望ましいだけでなく、法的に見ても、公的な場では、男女の性によって差別されないことが原則である」と記している。

共学推進か、別学の保持かをめぐる県民の声には、「(公立の) 受験資格に

性別があるのは問題」「男女平等の観点から見ると、別学という戦前の遺物は歴史的役割を終えた」といった意見から、「共学化すると学力が落ちる」「別学が時代遅れだというのはおかしい」といったものまで賛否さまざまあったという²⁶⁾。

別学/共学の理念と現実—ジェンダー化された教育戦略

一方で、男女別学への価値づけと、近年の別学への関心の高まりを指摘する向きもある。

別学への注目理由のひとつに、著名大学への進学実績のある高校に、男女別学校が少なくないことがある。教育関連の情報誌や書籍には「男の子、女の子の育て方」「男女別学は子どもを伸ばす」とか、「東大合格者には別学出身者が多い」といった謳い文句が踊るものも散見される。

とりわけ、現代版の「教育する家族」の戦略上、子どもの早期教育に意欲のある一部の親たちにとっては、私立中学受験での共学か、別学か、は大きな関心事のひとつであろう。

しばしば、「別学は子どもを伸ばす」と教育産業的文脈でいわれるとき、念頭におかれるのは教育効果で、男女別に教えることで成績が上がるという教育効率が強調される。そしてその論拠として脳科学が持ち出され、男女は「生まれつき」発育ペースも違えば、記憶のし方も違うし、学習態度、感情の表し方も異なるのだから、男女の違いを生かした教育が大事と、ジェンダー化された教育戦略が企図される。

ここで留意しなければならないのは、「女子は言語能力に優れ、男子は空間認知能力が高い」といった教育言説は、男女の先天的・生得的な知能、特性、役割の違いを強調するジェンダー化された言説と結びつけられやすいことである。それは、女性を高等教育や特定の学問分野から遠ざけてきた性別特性論を彷彿とさせかねない。

ジェンダー化された能力の「定説」を調べようと、これまで多種多様な実験や調査がなされてきたが、それらの結果は必ずしも一致するものではなく、観察された性差が先天的なものであるのか、後天的なものであるかについては諸説ある。たとえば、「女子は理数系が苦手」という固定観念については、能力よりも、好き嫌いが影響しているとの研究もある²⁷⁾。

海外の研究で知られているのは、しばしば引用される「数学の成績の差は、男女の社会化の違いによる」との説明である。アメリカの教育社会学者バラントインは、男女の成績の違いの例として、女子は読み書き、文学で点数が高く、男子は数学と科学で点数が高い傾向にある、としたうえで、研究者の多くが、数学の成績の差は、男女の社会化や経験に原因があると結論づけている。

ジェンダー的ステレオタイプを内包した社会化は、幼少期の家庭環境や初等教育段階からすでに始まっている。男子は、自分で考えることが奨励され、多くの教師は男子に対して、しばしば女子よりも高いレベルの要求ををする。一方、成績の良い女子は男子ほど注目を集めない。そしてマイノリティの生徒がまさにそうであるように、女子は男子ほどには自分が数学や科学には長けていないのだというステレオタイプを信じ込み、彼女たちは数学や科学への関心を失っていく²⁸⁾。

性差別の撤廃に向けた教育の取り組みとして、海外では1980年前後から具体的なプロジェクトが始動した。よく知られた例に、英国マンチェスターの高等教育機関による、GIST(Girls into Science and Technology)がある。理系、技術系にもっと女性を進ませようとのアクション・リサーチの取り組みであった。GISTでは女子生徒の多くが理系科目を「敬遠」する背景を探り、男女生徒の興味・関心の違いの背景に、就学前の「生物学的活動」と、「修理・解体経験」の違いがあることを示した。たとえば、女子が動植物に関心を持ちやすく、男子が物の分解や解体に興味を抱きがちなのは、日常の

生活体験や遊びによるもの、すなわち社会化に要因を見出している。

GISTは1979年から4年以上かけて、性差別撤廃法の運用を担う「機会均等委員会」(Equal Opportunity committee)と、国の教育研究機関、そしてマンチェスターの高等教育機関により実施され、そのプロジェクト対象校では「女子別編成」プログラムも取り入れられた。単一の性(女子校)の教育は、ジェンダーバイアスから解き放たれた学習環境を作りうること、ジェンダー化された「隠れたカリキュラム」からの解放が企図されたのである²⁹⁾。

4-2 女性の高等教育の制度化—女子大学の創設

日本の戦後教育のもう一つの転換点に戻ろう。それは女性の高等教育の制度化にある。敗戦からまもない1945年12月に、文部省は「女子教育における刷新要綱」を作成した。そのなかで女子大学の創設、大学教育における共学制という2つの目標をかかげ、その実現に着手した。

戦前期にはわずかな例外を除いて、女子には閉ざされていた大学教育の門戸が開いたのである。「わずかな例外」は、東北帝国大学(現在の東北大学)で1913(大正2)年、理系分野に3人の女子学生を受け入れたことが知られている。そのひとり黒田チカ(1884-1968)はのちに化学者となり、「紅花の色素カーサミンの研究」により日本で二人目の女性博士となった³⁰⁾。

女子大学とジェンダー・トラック

女性の高等教育の実現は、戦後の制度改革として具現化された。新しい大学制度の発足とともに、既存の「男子のため」であった大学が共学制をとり、女性に門戸を開いた。そして女子大学創設も進んだ。新制大学の発足(1949年)に先立ち、前年の1948年に十二校の公立・私立大学の認可がなされたが、そのうち五校は女子専門学校からの昇格を果たした女子大学であった。さらにいえば、その五校のうち4校はキリスト教系大学であった。

「女性と教育」の近代

天野正子は、女性の高等教育は、戦前の「家」制度を支える「教養豊かな家庭婦人の育成」から戦後の「平和な国家・社会をつくる個の形成」へと、一大転換を遂げたと述べている（天野 1989）³¹⁾。

その後、女性の高等教育への進学率は次第に上昇し、1970年には17%を超えた。ただし、その六割は短大が占めていた。

戦後から高度経済成長期にかけて、女性の教育には男性の高等教育の展開とは異なる道筋がもたらされた。女子学生への教育機会の平等は、必ずしも就業機会の均等とは連動せず、やがて70年代に次々と作られた短期大学が、女子向け高等教育のマス化段階の受け皿として機能した。そして、「男子は四年制、女子は短大」というジェンダー・トラック（性別軌道）となっていっていった。それは高度経済成長期の産業社会の要請と相まって、労働市場においては短期的ポストを担い（いわゆる「腰かけ」的就労）、やがて結婚退社をして家庭維持機能を担う妻・母役割として、性別役割分業システムのなかに組み込まれていったのである³²⁾。

女性の進学と就労

1950年代から2018年現在までの女性の就学率（男女別データ 図1）を見ると、高校進学率は1970年代以降上昇し、80年代には男女とも95%を超えた。4年制大学の進学率は男女間の差異があったが、90年代半ばに、短大の進学率が下降傾向となった。いわゆる女子大学離れ、短大離れが進んだ時期である。短大への進学率は1994年の24.9%をピークに減少している。労働市場では、90年代のバブル崩壊、1991年からの経済の後退期となった。新卒採用難の時期に、真っ先に矛先が向けられたのが、短大卒女性の一般職のコースであった。

1996年、女性の4年制大学進学率が短大のそれと逆転した。このような状況下で、80年代後半以降、短大、ないしは女子大学から4年制共学へと

「女性と教育」の近代

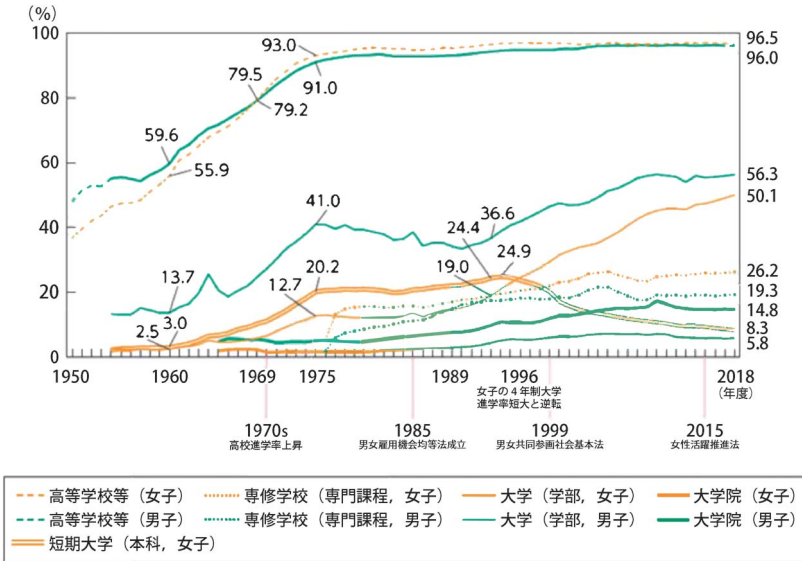


図1 男女別進学率の推移 出典 男女共同参画白書（2019年版）をもとに作成
http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r01/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-01.html

姿を変えた大学はかなりの数に上る。武庫川女子大学の教育研究所「女子大学統計資料」によれば、90年代半ば以降（94-99年）共学化した数は14校、2000-2004年に12校、2005-2009年は7校であった。同資料によれば、1998年に98校あった女子大学の数は、2018年現在77校である。90年代は「少子化現象の社会問題化」が注目された時期でもある。90年代には、公立大学の統合・再編の動きのなかで複数の公立女子大学が共学化した。私立の女子大学、とりわけ短期大学においては、短大経営の厳しさや、学生数の倍増を狙った経営戦略的共学化があったことが推察される³³⁾。

大きくまとめると、戦後の女性の高等教育の意味づけは、第一に、かつての「家」制度を支える「家庭婦人の育成」から「平和な国家・社会をつくる

「女性と教育」の近代

個の形成」へ、第二に、性別役割分業体制における、家事・育児といった再生産領域の担い手へ、第三に、企業や組織のジェンダー秩序(性別職務分離)において割り振られるジェンダー化された労働の担い手へ、の変化といえよう。

およそ30年前の1989(平成元)年の女性の4年制大学進学率は14.7%(男性34.1%)であった。近年の女性の大学進学率は上昇傾向にあり、女性50.1% 男性56.3%(2018年)と、図1に示すように、男女格差はかなり縮小している。ただし、大学院進学率の差異は未だ大きい。理系・医学系分野の四年制に進む女性割合も諸外国に比べて低い状況は続いている。

5. キリスト教と女性の教育

事例としての宮城学院女子大学

冒頭でみたように、大学開学70周年の歴史をもつ宮城学院女子大学もまた、社会の要請と無縁ではない。ただし、ミッション系女子教育の草分けという、歴史的意味をもつことを特筆しておく。というのは、前述した国民の育成としての「良妻賢母」イデオロギーとは趣の異なる、キリスト教主義的な価値伝達の間でもあったためである。この点は、稲垣恭子(2018)、片瀬一男(2018)ほか、共同研究の一環として行った講演、その後の論文等で明らかにされている(シンポジウム「東北における女子ミッション教育の社会史」³⁴⁾。

キリスト教と女性の教育

キリスト教が日本の女子教育に果たした影響は大きい。この点について隅谷三喜男は、「封建日本において人間関係は対等者間の人格的關係として扱えられず、常に上下の支配従属関係として、しかも地縁、血縁等の自然的関係を媒介として成立していた」とし、それゆえ「キリスト教は当初著しく倫

「女性と教育」の近代

理的、社会倫理的な革命思想として受け入れられた」という。さらに、当時、女子に学問は必要ないと考えられていた日本社会で、宣教師らは明治期初めから、伝道的手段として、また「女子の驚くほど低い社会的地位を多少とも引き上げるため」、女学校を各地に設立した。キリスト教主義に基づく女子教育は、女性の権利の主張、女性の解放運動につながるものとの見方もできる³⁵⁾。隅谷三喜男はのちに東京女子大学の学長となった人物である。

小檜山ルイ(2016)の整理によれば、1930年代(昭和5年ころ)キリスト教伝道事業において、女子教育の社会的インパクトは大きく、プロテスタント・キリスト教主義の高等女学校は38校(男子中学校17校)、女子専門学校は23校(男子専門学校9校)と、戦前において日本内外のキリスト教徒は「女子教育に多くの資源を傾注」したという³⁶⁾。

東北におけるミッション系女子教育の展開

歴史を遡れば、19世紀半ば、徳川幕府が欧米諸国と通商条約を締結すると、1859(安政6)年5月米国監督教会のJ.リギンズらの来日を皮切りに、同年6月に同派のC.M.ウィリアムズが長崎に、同年10月は米国長老教会のJ.C.ヘボンが神奈川に渡来したのを先頭に、各派の宣教師が来日する。やがて、聖公会、メソジスト、長老派、改革派など、さまざまな流れを汲むミッション・ボードによって多数のミッションスクールが創設された。

女子教育については、1870(明治3)年、ヘボン施療所でキダー(Mary Kidder)によって始められた(のちのフェリス女学院)。そして、1875年に神戸ホーム開校(神戸女学院)、1878年に梅花女学校(梅花学園)、1880年にブリテン女学校(横浜英和女学院)の開学と、相次ぐミッション系女子教育の展開があった³⁷⁾。

東北についていえば、1886(明治19)年5月、押方方義とW.E.ホーイが仙台神学校(のちの東北学院)を創設、同年(1886年)9月に、宮城女学

「女性と教育」の近代

校が創設された。宮城女学校の初代校長は合衆国改革派（ジャーマン・リフォームド）教会から派遣されたエリザベス・R・プールボー宣教師。弱冠31歳の彼女は、外国伝道局に宛てた書簡のなかで、教育の目的について「知性と品位 wisdom and virtue を備えた女性を養成すること」と記している³⁸⁾。

ほぼ同時期に弘前では、弘前教会内に遺愛女学校の分校を開設（1886年）、来徳女学校と称し、1889（明治22）年に弘前女学校が設立された（のちの弘前学院）。また仙台では、1892（明治25）年、米バプテスト派婦人外国伝道協会から派遣された女性宣教師により「尚綱女学会」として創設され、のちに尚綱女学院（2003年～尚綱学院）となった。

カトリック系では、1892年、シャルトル聖パウロ修道女会の修道院をもとに1893（明治24）年、私立仙台女学校が開校された（1948年～仙台白百合学園³⁹⁾）。

宮城女学校の歴史については、100年史、プールボー書簡集、戦時下の学生の様子を知ることのできる報告書など、さまざまにまとめられた文献がある⁴⁰⁾。

宮城学院女子大学の70年

『天^{あめ}にみ栄^{さか}え—宮城学院の百年』（発行者 早坂禮吾 1987）の885ページに及ぶ記録と記述からいくつか引用する（以下『百年史』）。

「1949（昭和24）年2月21日、かねて申請中の「宮城学院女子大学」設置が認可となり学芸学部として英文学科、音楽科が四年制となった。4月には、大学として新しく、英文学科十名、音楽科三名の入学が許可され、旧女専の外国語科三十五名、音楽科十三名をそれぞれ大学に編入させた。」『百年史』（第8章 p. 579）には戦後の教育体制の充実が上記のように記されている。興味深いのは、この年に外国人教師が赴任し、少なくとも7名の女性教員の名前が記されていることである。当時、日本のミッション系

「女性と教育」の近代

教育機関として「例を見ないほど」の充実ぶりであった。

「このように、女学校→女専→女子大学と、僅々三、四年の間にぐんぐん伸びて来た宮城学院の姿は、仙台の人たちには勿論、宮城県全体にも大きな驚きを与えた。」(『百年史』p. 580) との一文からは、新規の学校建設の希望に燃える当時の関係者の意気込みが読み取れる。大学の初期の記録には、「受洗者、求道者の数」が、寮生の数などとともに掲載されており、大学開設時において、キリスト教主義に基づく教育機関であることが強く意識されていたことがわかる。

卒業生への聞き取り(共同研究によるインタビュー調査 2017-19年度)では、ネイティブの(宣教師や女性の)先生から教育を受け、授業以外の場での語らいも多かったことが繰り返し語られた。ある卒業生は海外生活で(夫の留学に伴い)「発音のよさ」をほめられたのは外国人の先生の指導があったから、と語っている⁴¹⁾。

本学の歴史を辿ると、4年制大学は1949年、英文学科、音楽科から始まった。大学、短期大学の変遷を時系列で整理すると、略年表は次のようになる。

史的変遷を振り返る中で、女学校の創設時にはあった聖書科、あるいは大学開設初期の受洗者の多さを振り返るならば、キリスト教主義的教育からの距離との意味での「世俗化」の流れは否定できない。また、女性の職業的自立は具体性をもって具現化されており、4年制、短大ともに、開設当初から教職課程、栄養士養成を掲げるなど、職業達成を意識した女性の教育を担ってきた面がある。

「女性と教育」の近代

表1 宮城学院女子大学の70年

1949	宮城学院女子大学（以下大学と表記）開設	英文学科，音楽科
1950	宮城学院女子短期大学（以下短大と表記）設置	国文科 家政科
	1952	大学 教職課程設置認可
	1954	大学 教員養成課程認定（英文学科，音楽科）
		短大 教員養成課程認定（家政科，国文科）
		短大家政科 栄養士要請施設指定認定
1955	短大に保育科設置	
	1955	短大 教員養成課程認定（保育科）
1959	大学に家政科設置	→1967年 管理栄養士専攻 家政学専攻
1964	大学に日本文学科設置	
1964	短大に教養科設置	生活文化コース，文学コース
1980	仙台東二番町から桜ヶ丘キャンパス移転	
1986	創立100周年	
1989	短大に国際文化科開設	
1995	大学に人間文化学科設置	
1996	大学院開学	人文科学研究科
1996	短大	教養科廃止
1998	大学院	人間文化学専攻の設置
2000	大学 8 学科に（食品栄養学科，生活文化学科，発達臨床学科，国際文化学科を開設し，英文学科，日本文学科，音楽科，人間文化学科とあわせて，学芸学部 8 学科となる）	
2000	短大最後の卒業証書授与式	短大の保育科，家政科，国際文化科廃止
2007	大学に心理行動科学科，児童教育学科設置	
2008	大学院	健康栄養学研究科の新設
2009	大学	生活文化学科→生活文化デザイン学科に
2015	大学	新カリキュラム MGU スタンドールの導入
2016	大学	4 学部 9 学科に 現代ビジネス学部現代ビジネス学科，教育学部教育学科，生活科学部（食品栄養学科，生活文化デザイン学科），学芸学部（日本文学科，英文学科，人間文化学科，心理行動科学科，音楽科）に改組・再編
2019	大学開学70周年	

『宮城学院資料室年報』各号、『天にみ栄え』1987、『宮城学院 目で見る120年』宮城学院2006などをもとに筆者作成。

「女性と教育」の近代

とはいえ、職業訓練的教育にのみ特化することなく、リベラル・アーツの重視という伝統を保持してきた点が本学の強みといえる。

「教養教育」の伝統と刷新

『百年史』において目を惹いたのは、1986年前後（女学校創設から100年後）のリベラル・アーツ教育の充実であった。『百年史』（第10章「各校の現状」）として「一般教育課程」の教育内容を筆頭に、各学科の教育の特色が記されている。

「選ばれて大学に入学し、そこで専門的知識と技術を学ぶ者が、大学生という名にふさわしい知性と教養とを身につめるためには、各々の専門の枠を越えた一般教育の充実こそが、欠くことのできない条件である」（p. 726）とある。またそれは、大学だけでなく、短期大学を含め、「入学年次から卒業年次にわたって」、共通の一般教育のカリキュラムが編成され、「独自のくふうをこらし」たものであった。この教養教育重視の姿勢は、おおむね今に引き継がれている。

1980年代、日本の大学はともすれば専門科目一辺倒の議論に走り、他方で教養教育を軽んじる風潮にあった。そこから年月を経て、21世紀には「教養」の再評価がなされている。本学もまた、時代の変化を見定めながら学科の再編・新設を行ってきた。そのなかで、変わらず重きを置いてきた「教養教育」の重視のぶれない「伝統」の継続が、21世紀の世界が求める「刷新」的知性創造の最先端となる可能性を秘めている。

というのは、建学の精神に記された「真理の追究と隣人愛、人類の福祉と世界の平和に貢献する人間（女性）を育てる」との意思は、現代社会が希求する、新自由主義的市場原理の行き過ぎから生み出された「脱人間的不平等社会」に対抗しうる、もう一つの価値の再発見（隣人愛、平和、他者のための共生といった）世界的課題につながるためである。

幅広い教養と専門的知識をあわせもつもつ知性，キリスト教主義に基づく人格の陶冶を教育的使命とする限り，昨今の高等教育が陥る過度の教育の商品化，「市場枠組みの大学」（Cowen, R.）とは一定の距離をとる，品格ある高等教育の場であり続けるだろう（天童 2019）⁴²⁾。

6. おわりに—女性のための教育空間・再考

ジェンダー平等が世界の常識知となって久しい。教育の機会の平等 equality の保障とともに，教育の公正 equity は，21世紀の国連レベルの議論でも取り上げられている（SDGs 2015-2030）。とはいえ，ジェンダー化された社会化や「隠れたカリキュラム」の視点は，男女共同参画社会の実現と学校の「共学化」が，そのままイコールではないことを思い出させる。

「隠れたカリキュラム」は，単に正規のカリキュラムに対するインフォーマルな部分を意味するのではない。それは第一に，当該社会で支配的な文化と価値のイデオロギー的伝達の側面を持つ。第二に，教師はカリキュラム的知識を機械的に児童・生徒に伝達するのではなく，言語的命令，行動的指示といった顕在的手法で伝えるとともに，何気ない仕草，まなざし，顔色による意志表示を通して潜在的メッセージを伝えているのであり，これが「言明されない価値規範のシステム」的伝達の側面である。そして第三に，教師と生徒，生徒同士の相互作用の中で，意味付与を通して構築される「解釈的ネットワーク」の側面をもち，ここにおいて隠れたカリキュラムはシンボリックに構成される（柴野 1982）⁴³⁾。

学校教育の諸場面には，性別カテゴリーの多用，性別ステレオタイプに基づく分離と序列，女子の暗黙の排除といった「見えないジェンダー統制」がある。それゆえ，ジェンダーに敏感な視点からの教育の充実の点で，女子校，女子大学という単一の性だけで学ぶ学習環境は，性役割のステレオタイプの減少をもたらす可能性はある。

「女性と教育」の近代

つまり、ステレオタイプから解放された社会化が可能な教育環境，教育方法（ペダゴジー）が，ジェンダー平等な教育の土台ということである⁴⁴。

すなわち，別学か共学かの二者択一の議論に陥るのではなく，学校・大学における学びのプロセスが，カリキュラム，教育方法，評価において，また教師と生徒間や生徒・学生間の相互作用において，どれだけ性差別的偏見から解き放たれる教育を提示できるかにある。

近代教育という学校教育のシステム自体が，形式的均等や平等原則の仮面の背後で不平等の再生産にかかわってきたことをふまえておきたい。

教養としてのキャリア

本稿でみてきたように，宮城学院女子大学は，社会のニーズをみすえつつ，女性のための学びを通して，自立した「個の育成」を目指した教育実践を行っている。2015年以降は，大学のカリキュラム改革を経て，女性学の導入，キャリア教育の充実など，リーダーシップと協調性を兼ね備えた総合的実践力をもつ女性の育成が進められている。

前述のMGUスタンダード導入のなかで，キャリア教育は新規の教育的柱の一つとなった。キャリア career は，元々，車の通った道，轍（わだち）を指し，連続するつながりを持った道といった意味であった。キャリアを単に職業的経歴にとどまらず，どう生きるか，何を学ぶか，いかに自分の足でたつか，それを考え，ときに葛藤し，自ら発見していく教育的取り組みととらえなおすならば，ライフ・キャリアとしてのキャリア教育の道が見えてくる。

MGUスタンダードを構成するキャリア科目の一例として「キャリア形成論」（4年次選択科目）では，文学，歴史，生活文化，教育など，さまざまな専門を学んできた学生たちが意見交換を交えながら女性の「ライフ・キャリア」を考える授業を行っている。「キャリア形成論」におけるライフ・キ

「女性と教育」の近代

キャリアは、生涯にわたる生き方、学び方、働き方を指している。つまり、キャリアを職業的経歴にとどまらず、どう生きるか、いかに自立するかといった広い意味で捉え直すことで、人生を前向きに生きようとする若い世代の人生設計の多様性を考える内容となっている。それは、女子大学から立ち上がる「キャリアの哲学」の創造ということもできる。

4年次学生の進路選択の意識は手堅く、将来をみずえた人生設計を語ることばが頼もしい。職業展望とともに、学生時代のボランティア活動の経験や家族への思いも深く人間関係を大切にしている様子が見えがえる。教養教育としてのライフ・キャリアの視点、これは女子大学ならではの教育実践の一例である。

宮城学院女子大学のキリスト教精神に基づく人格教育とリベラル・アーツの伝統と、現代的キャリア教育がともに活かされる時、社会人として、地域市民としての人生の扉がひらかれていく。

〈付記〉

本稿は、JSPS 科研費17K04570（研究代表者 片瀬一男）による助成を受けた研究成果の一部である。

本稿3.「学校教育と家庭教育」については、JSPS 科研費19K02571（研究代表者 小林・新保・敦子）による助成を受けた研究成果の一部である。

〈注〉

- 1) 宮城学院女子大学入試広報資料 2015年～2019年。
- 2) 竹内 洋, 1992「教育と選抜」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣, pp. 24-49.
- 3) 天童睦子編, 2008『知識伝達の構造—教育社会学の展開』世界思想社, p. i.
- 4) 天童睦子, 2004「育兒知識と育兒戦略」天童睦子編『育兒戦略の社会学』世界思想社, p. 4. Schutz, A. 1973, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, edited and introduced by Maurice Natanson, Martinus Nijhoff. (= 1983, 渡部 光・那須 壽・西原和久訳『社会的現実の問題1』マルジュ社.)

「女性と教育」の近代

- 5) 天童陸子, 2015「知識伝達とジェンダー研究の現代的課題—フェミニズム知識理論の展開をふまえて」『宮城学院女子大学研究論文集』121, pp. 1-15.
- 6) 天童陸子, 2019「教育をジェンダーで問い直す—フェミニズム知識理論の視点から」高橋 均編『想像力を拓く教育社会学』東洋館出版社 pp. 262-280.
- 7) Apple, M. W., (1979) 2004, *Ideology and Curriculum*, third edition, Taylor & Francis. (=1986, 門倉正美, 宮崎充保, 植村高久訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部.) Ballantine, J. H. and F. M. Hammack, 2009, *The Sociology of Education: a Systematic Analysis*, 6th edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. (=2011, 牧野暢男・天童陸子監訳『教育社会学—現代教育のシステム分析』東洋館出版社.)
- 8) 天童陸子, 2013「共学・別学の理念と「学校問題」—改めて女子校の存在意義を考える」『児童心理』No. 964, pp. 113-118.
- 9) 水原克敏, 2005「男女共学の歴史的経緯と今日的課題」生田久美子編『ジェンダーと教育—理念・歴史の検討から政策の実現に向けて』東北大学出版会, pp. 87-136.
- 10) 小山静子, 1991『良妻賢母という規範』勁草書房.
- 11) 天野正子編, 1986『女子高等教育の座標』垣内出版.
- 12) 竹内 洋, 1992前掲書. 天童陸子 2012「育児観と子ども観の変容」住田正樹編『家庭教育論』NHK 出版, pp. 72-84.
- 13) 渡辺徳三郎, 2010『福澤論吉 家庭教育のすすめ』慶應義塾大学出版会.
- 14) 小山静子, 1990「家庭教育の登場—公教育における『母』の発見」谷川稔他『規範としての文化—文化統合の近代史』平凡社, pp. 241-267.
- 15) 小山静子, 1991前掲書.
- 16) 天童陸子, 2012前掲書, pp. 75-77.
- 17) 沢山美果子, 1990「教育家族の成立」第1巻編集委員会編『〈教育〉—誕生と終焉』藤原書店, pp. 108-131.
- 18) Bourdieu, P. 1979, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Editions de Minuit. (=1990, 石井洋二郎訳『ディスタクシオン—社会的判断力批判 I』藤原書店.) 天童陸子, 2004「少子化時代の育児戦略とジェンダー」天童陸子編『育児戦略の社会学』世界思想社, pp. 134-154.
- 19) 高橋 均, 2004「育児言説の歴史的変容」天童陸子編『育児戦略の社会学—

「女性と教育」の近代

- 育児雑誌の変容と再生産』世界思想社, pp. 74-104.
- 20) 沢山美果子, 1998『出産と身体の近世』勁草書房.
 - 21) 天童陸子編, 2004前掲書, p. 141.
 - 22) Donzelot, J., 1977, *La police des familles*, Paris: Edition de Minuit. (=1991, 宇波彰訳『家族に介入する社会—近代家族と国家の管理装置』新曜社). 天童陸子編 2004前掲書, p. 30.
 - 23) 橋本紀子, 1992『男女共学制の史的研究』大月書店, p. 303. 八木美保子, 2011「日本の公立学校制度における男女共学・別学の政策的展開—少子化時代における高校統廃合と男女共学化」生田久美子編『男女共学・別学を問いなおす』東洋館出版社, pp. 75-90.
 - 24) アメリカの女子教育研究に詳しい坂本辰朗は, 村井実らの教育思想の示唆をふまえて, 戦後日本に導入された男女共学という制度は, 「男女に平等の教育」というより, 「男子のための教育への女性の参加」という形に矮小化されてしまったのではないか(坂本, 2005, p. 63)と指摘する。坂本辰朗, 2005「ジェンダー・センシティブな教育とは何か—教育思想史からの示唆」生田久美子編『ジェンダーと教育—理念・歴史の検討から政策の実現に向けて』東北大学出版会, pp. 47-67.
 - 25) 学校数の変遷は文部科学省教育基本調査による。
 - 26) 水原克敏, 2005前掲書. 八木美保子, 2011前掲書.
 - 27) 木村涼子・小玉亮子, 2005『教育/家族をジェンダーで語れば』白澤社.
 - 28) Ballantine, J. H. and F. M. Hammack, 2009, *The Sociology of Education: a Systematic Analysis*, 6th edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. (=2011, 牧野暢男・天童陸子監訳『教育社会学—現代教育のシステム分析』東洋館出版社.)
 - 29) Kelly, A. and others, 1984, *Girls into Science and Technology. Final Report*, Department of Sociology, University of Manchester, England. Whyte, J. 1986 (eBook Published 2017), *Girls into Science and Technology: The Story of a Project*, London: Routledge.
 - 30) 永田英明 (東北大学史料館)「女性の参画 次の100年へ—日本初の女子学生誕生」『産官学』2013年12月号 https://sangakukan.jst.go.jp/journal/journal_contents/2013/12/articles/1312-04-2/1312-04-2_article.html

「女性と教育」の近代

- 31) 天野正子編, 1989前掲書.
- 32) 天童陸子, 2013前掲論文.
- 33) 武庫川女子大学教育研究所「女子大学調査研究」統計資料参照。2019年12月18日閲覧 <http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoken/jyoshidai.html>
- 34) 宮城学院女子大学付属キリスト教文化研究所主催, 女子ミッション教育研究会共催, 「東北におけるミッション系女子教育の社会史」シンポジウム, 2018年11月24日. 片瀬一男, 2019「集会的記憶の文化社会学—宮城学院創立記念誌『期にいたりて実を結び』の内容分析—」キリスト教文化研究所『研究年報』第52号, pp. 89-110.
- 35) 隅谷三喜男, 1961『近代日本の形成とキリスト教』新教新書.
- 36) 小檜山ルイ, 2016「キリスト教に基づく近代日本の女子教育再考」キリスト教史学会編『近代日本のキリスト教と女子教育』教文社, pp. 11-17.
- 37) 『キリスト教学校教育同盟百年史 年表』教文館 2010による.
- 38) 『E・R・ブルボー書簡集』監修 出村 彰, 翻訳 飯塚久栄及び MG 会, 発行人 深谷松男, 宮城学院 2007より.
- 39) 各校の沿革は各学院, 大学の HP による.
- 40) 天童陸子, 2019『『東北における女子ミッション教育の社会史』シンポジウムに寄せて』『宮城学院資料室年報』第24号, pp. 5-8. 『宮城学院資料室年報』各号, 宮城学院資料室. 『宮城学院 目で見える120年』宮城学院 2006などを参照.
- 41) 宮城学院 (発行者 早坂禮吾, 1987『天にみ栄え—宮城学院の百年』学校法人宮城学院. 卒業生インタビューは「女子ミッション教育史研究会 (研究代表片瀬一男) の共同研究による.
- 42) 天童陸子, 2019「グローバル化時代の大学教育と『教育の危機』—教育社会学とフェミニズムの視点から—」キリスト教文化研究所『研究年報』第52号, pp. 59-87.
- 43) 隠れたカリキュラムについては, 柴野昌山, 1982「知識配分と組織的社会化—『カリキュラムの社会学』を中心に」『教育社会学研究』第37集, pp. 5-19. 具体的には, 教師—生徒間の相互作用, 授業時の教師の言動やまなざし, 進路指導, クラス運営, 部活動, 生徒の役割分担, 生徒同士の相互作用などにおいて, 社会の明示的・暗示的性別カテゴリーが適用され, 性差別的価値と

「女性と教育」の近代

態度が伝達され、学校という正当化装置のなかで再生産される。天童睦子、
2019前掲論文。

- 44) 天童睦子，2020『女性のエンパワメントと教育の未来』東信堂。