

ジェンダーをめぐる葛藤への対峙が生み出す共生教育

Coexistence Education Arising from Confronting Gender-Related Conflicts

藤井 恭子*

Abstract

In current Japanese society, the gender gap is significant and acts as one of the barriers to building a coexistence society. However, in school education, the gender perceptions and roles held by teachers themselves are rarely questioned, and gender issues are seldom focused on in universities that train these educators. Issues surrounding gender provoke various conflicts. Yet, these conflicts are a prerequisite for coexistence. The ideal form of coexistence education is achieved only through mutual understanding fostered by dialogue, as there is no other way to overcome these conflicts.

キーワード：Gender, Conflicts, Coexistence Education

はじめに

青年は、ダイナミックな生物学的変化を迎え、自身がこれまでとは質的にまったく異なる発達段階へと踏み出したことを知る。そして、社会・文化のなかで期待される性（ジェンダー）に影響されつつ、自己を形成していく。ジェンダーに対する価値観は、共生社会における中心的なテーマの一つである一方、無意識のうちに教育によって再生産される危険性が指摘されてきた。そこで、本稿ではジェンダーの視座から、青年期理解と支援、そして共生教育を行う教員養成のあり方を検討する。ジェンダーに関する意識については多くの大規模な社会調査が行われ、国際比較も多い。また、学問的なフィールドは心理学だけでなくジェンダー学、女性学・男性学、歴史学、教育学、政治哲学、文学、芸術など非常に幅広いことが特徴であるため、本稿では分野横断的に先行研究を取り上げる。そして、ジェンダー共生社会実現のために必要となる共生教育のあり方を探ってみたい。

1. ジェンダー問題の実態にみられる共生の困難さ

(1) 「共生」につきまとう葛藤

「共生」という言葉は、今日社会に広く浸透して

いる。これまでわが国で立てられた政策のなかでも、現代社会の目指すべき姿として「共生社会」が標語に掲げられていたこともあった。内閣府「共生社会形成促進のための政策研究会」がまとめた報告書『『共に生きる新たな結び合い』の提唱（普及版・詳細版）』には、共生社会実現の道標として5つの視点が挙げられていた（共生社会促進のための政策研究会, 2005a；共生社会促進のための政策研究会, 2005b；複数の被引用文献は確認されるが、現在は直接報告書の閲覧ができない状況であるため、池上, 2015より転載）。

1. 各人が、しっかりとした自分を持ちながら、帰属意識を持ちうる社会
2. 各人が、異質で多様な他者を、互いに理解し、認め合い、受け入れる社会
3. 年齢、生涯の有無、性別などの属性だけで排除や特別扱いされない社会
4. 支え、支えられながら、すべての人が様々な形で参加・貢献する社会
5. 多様なつながりと、様々な接触機会が豊富にみられる社会

また、同報告書の詳細版には、今なぜ「共生社会」を敢えて提唱するのかについて明快に述べられている（池上, 2015）。それによると、当該報告書が掲げる「共生社会」とは、地縁や血縁、もしくは社縁

* Kyoko FUJII 関西学院大学教育学部教授

(企業縁)に基づく伝統的な共同体とは異なるものであり、日本的集団主義の中で形成される同質性の高い集団とも一線を画するものであるとされていたようである。競争や効率を重視する価値観が社会において優勢になり、束縛を嫌い自由を求める風潮が強まる中で、伝統的な共同体が失われ、人間関係が希薄化してきたことへの危機感から、その解決を目指して生まれた概念であると池上(2015)では捉えられている。この報告書のなかで「共生社会の理念」とされたのは、「自立した個人が、他者の多様性を認識しつつ、相互の個性を尊重しながら共に生きる」ための新しい関係性の構築を図ることであった。

奇しくも同じ報告書を引用している矢口(2010)は、「持続可能性」を確保するための課題実現と目標達成は、ESD(持続可能な発展のための教育)の推進、社会にかかわる担い手たちの「コミュニケーション・交流、合意・納得、協働」=「共生」という具体的かつ合目的的行為の積み重ねの中で実現されるとし、持続可能な社会は「共生社会」「協働社会」と同義であると指摘した。

このように、21世紀に入って以降、グローバル化の進展とともに、現代社会は共生社会、すなわち「民族、言語、宗教、国籍、地域、ジェンダー・セクシャリティ、世代、病気・障がい等を含む様々な違いを有する人々が、それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認め合い、対等な関係を築きながら、共に生きる」(河森・栗本・志水, 2016)ことを目指して進んできたはずである。しかし現在、わが国の政策や文科行政において「共生社会」という標語が使われるのは障がい者支援の文脈のみにとどまっている。なかでも2024年に障害者差別禁止法が改正され、「不当な差別的扱い」に加え、これまで事業者には努力義務であった「合理的配慮」が義務化される。また、中央教育審議会が「共生社会の実現に向けて」という報告書のなかで示した「共生社会」は、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」と定義さ

れ、「インクルーシブ型」の教育を推進している。

だが志水(2020)は、今日の社会は未ださまざまな種類の差別や抑圧、格差や不平等、束縛や不自由が渦巻いており、世界のグローバル化は人々の間に新たな対立構造や分断が渦巻く楽観視できない状況であると述べ、「共生学」の意義を強調している。そして本来の「共生」においては、マジョリティもマイノリティも自己変容し、そのプロセスにおいて新たな価値観や制度が誕生するというモデルを提示している。「共生教育」という言葉は、共生社会のための人間形成を意味するものとして、極めて美しい理想的な響きをもつ。だが岡田(2014)は、多くの場合共生教育は、人々の間の対立葛藤、考え方の違いや行為様式の違い、価値観の違いなどに起因する異文化間葛藤というとてつもない工程を経たうえでやっと近づける理想であると述べている。また、先の池上(2015)は、「平等主義思想が広く普及し、人権教育が行きわたっているはずの現代においてもなお、差別や偏見が解消されたとは言えない現実がある。依然として、立場の弱者、障がいを持つ者、異なる文化的背景を持つ者が、いじめや排斥の対象とされた事案は後を絶たない」として、人間社会における差別や偏見をなくすことについての困難さを指摘している。

(2) 現在の日本におけるジェンダー問題の現状

現在、国内でジェンダーの問題というと、男女二性のヘテロセクシャルの枠組みとは異なる性自認と性的志向をもつがゆえに「性的マイノリティ」とされるLGBTQ+の人々の人権と、社会の側の理解や寛容性に焦点があたることが多い。これは欧米を中心にした民主主義社会での動きであり、女性、男性という両性と同様の権利保護のための法整備も進められている。日本は対応が非常に遅いことが諸外国から指摘されてきたが、ようやく2023年、多様な性的志向および性同一性の人々の権利保護への涵養を目指す法整備¹⁾にむけて、第一歩をふみだした。この法案では、学校教育現場においてもその教育又は啓発、教育環境の整備、相談の機会の確保等の努力が求められている²⁾。そして徐々に、性的マイノリティへの理解と尊重という視点から、SOGI (Sexual

1 2023年6月23日に施行された「性的指向および性同一性に関する国民の理解増進に関する法律(通称:LGBT理解増進法)」を指す。この法案については議論のあるところであるが、現在進行形の問題であることと、本論の主旨からは外れるため本論では取り上げない。

2 日本の国勢調査においては、性別欄は男性、女性の2択になっているために、全国規模での正確なLGBTQ+の人々

Orientation and Gender Identity) が、異性愛を含むすべての人の持つ人権の問題として捉えられるようになってきた。

われわれが社会的存在であり、かつ多様性を有する個人が同じ社会を構成する以上、「異文化」はあらゆるところにある。なかでも女性、男性の二性については、男女共同参画社会基本法が1999年に成立する前から、ジェンダー問題として長く検証・考察されてきた分野であり、膨大な研究知見があるといっている。しかし、現代の日本社会、そしてそれを生み出してきた教育現場は、女性、男性の二性においてさえも、共生が構築されたとはいえない現状がある。

ジェンダー・ギャップに関する最も認知度の高い大規模な調査データは、世界経済フォーラム (WEF) による「Global Gender Gap Report」(世界男女格差報告書) であろう。これは世界各国 (2023 年は146カ国) を対象に、各国の男女格差を①政治参画、②経済参画、③健康、④教育の4分野で評価し、国ごとのジェンダー平等の達成度を指数にしている。直近では2023年度版が同年6月に公表されたが、日本のジェンダー・ギャップ指数は146カ国中125位で、前年の2022年 (146カ国中116位) から9ランクダウンし過去最低値を更新した。115カ国中80位だった2006年の公表開始時から、評価スコアはほぼ横ばいであるにもかかわらず、順位は下落傾向が続いている。とくに深刻だと指摘されるのが①政治参画、②経済参画の分野である。③健康や④教育の分野では格差は少ないとされるが、政治や経済分野でリーダーや管理職が少なくなる文化には、それまでに受けてきた教育によって培われた価値観が影響している可能性は否めない。もちろんこのような世界規模の調査は、一律の指標で行わざるを得ず、各国の歴史や文化的背景を考慮していないという限界はあるだろう。だが20年近くの間、諸外国がジェンダー・ギャップの解消に向けて実効性のある取り組みを進めてきた一方で、日本では一向に変化せず、場合によっては拡大してきている。

「学校」という場合は、他の社会的諸機関と比べて、比較的ジェンダー間の平等が進んだ領域と考えられがちである (中西, 2000)。長期的に見れば女子の

高等教育進学率自体は男子をしのぐ勢いで伸び続けている状況のなかで、教育におけるジェンダー問題は過去のものという認識をもたれるかもしれない。文部科学省の学校基本調査では、高等学校段階の進学率には男女にほぼ差はなく、96%前後と高い水準になっている (文部科学省, 2020)。だが、専修学校および短期大学への進学率は女子のほうが高く (専修学校では女子27.3%、男子20.5%、短期大学では女子が7.6%)、大学への進学率は逆に男子のほうが高い (女子50.9%、男子57.7%)。また、大学においては学部によって男女の比率の偏りが大きく、文系学部は女子学生が、理系学部は男子学生が多い。さらに、高等学校および大学卒業後の初任給に至っては、男性では高等学校297.5千円、大学392.1千円、女性では高等学校222.9千円、大学294.0千円となっている (厚生労働省, 2022)。入口の段階では同じように入試試験を課され、同じ教育カリキュラムを受けているにもかかわらず、いざ社会に出ていく段階になると女性と男性の評価が異なっているのである。

以上のように、日本では男女二性においてもジェンダーによる格差が厳然と存在し、共生社会のための大きな障害であり続けている。それがひいてはLGBTQ+への無理解にも通底する可能性が高く、ジェンダーをめぐる格差の解決が求められている。

2. 現代社会におけるジェンダーの共生を阻む構造的・文化的課題

(1) 性役割研究の功罪と社会

ジェンダー・ギャップを生み出す要因としては、現代社会における性別に基づく認知や価値観、すなわち性差観や性役割観の影響は極めて大きい。女性と男性の違いに対する関心は古くから持たれてきたが、性差への関心が科学的研究対象になったのは、1世紀ほど前でしかない (伊藤, 2000)。中世までは西欧諸国や日本においても、社会階級による格差は厳格であった一方、ジェンダーが格差を生む、いわば階級としての意味を明確に持つようになったのは、ヨーロッパではフランスの市民革命以降、日本では明治維新によってそうした価値観がもたらされて以降とされる。心理学研究においては、ジェン

に関する統計調査はない。民間の「LGBT 意識行動調査2019」(株式会社 LGBT 総合研究所・博報堂 DY グループ) では、全国20歳から69歳の42万人を超える個人を対象に調査を行い、有効回答者が35万人近い有効回答が得られた。同研究所はその結果から、LGBT・性的少数者は全体の約10.0%という結果が示唆されたとしている。また、この日本の割合は他国よりも高い傾向にあるとされている。

ダーは19世紀後半、生物学主義に基づく差異心理学の中で個人差をもたらす一属性として扱われていた。その後、1930年頃の世界的経済恐慌や第二次世界大戦など、政治や経済の影響を受けて女性に求められる役割が変わり、男女の差を心理的反応における量的差異として体系的に捉えようとする動きが出てきた。そして文化人類学者であった Mead, M. (1935) の『三つの原始社会における性と気質』によって、ニューギニアの三つの原始社会における同時代の調査では、男女の性格形成の違いにみられる文化的・社会的影響が指摘された。この頃から、男女の行動や特徴の違いは、「性別という地位」に基づいて期待される「役割」の差によってもたらされるという見方が生まれ、以後の性役割 (gender role) 研究の興隆をもたらした (伊藤, 2000)。そして、1970年代に入り女性解放運動 (Women's Liberation) のうねりとともに、性別に沿った適切な性役割を習得することが個人の適応を促す、という前提に対する疑問が呈されるようになった。その頃心理学では伝統的な性役割を測定する心理尺度が作成され、男性性はリーダーシップ、知性、強さなどを表す項目が並ぶのに対し、女性性には美しさや服従を表す項目から構成されることが明らかにされてきた。そして、この伝統的な性役割のステレオタイプを取り入れることが、女性に内的葛藤を生じさせていることが明らかにされた (Broverman, I. K. et al., 1972; Rosenkrantz, P. et al., 1968)。つまり、男性が性別に基づいて社会から期待される知性や積極性を備えようとするのは、自身の理想自己と重なるのに対し、女性が期待される美しさや服従といった性役割は、強く知性を備えようとする女性自身の理想自己と不一致になったり、性別が格差につながることを実感させるのである。これ以降、Bem, S. L. (1974) によって女性性と男性性を併せ持つアンドロジニー (androgyny: 心理的両性具有) という概念が提示され、適応との関連性を実証し、心理学における性役割研究は発展した。しかし、こうした研究の経緯について伊藤 (2000) は、女性性・男性性という性役割 (gender) を性別 (sex) から独立させたという点で高く評価しつつ、同時に二つの限界を指摘している。一つは女性性・男性性という特性を用いることで「原理の性別化」を固定化してしまったこと、もう一つは現体制において適応に寄与する「男性」性と、その適応を構成する社会体制

は問題にされないという点である。とくに後者の点において、心理学という学問領域が抱える問題、つまり「男女間の不平等な社会関係や権力関係に言及せず済ませてきたこと、そしてそのような『価値』にかかわる問題は、科学的『中立性』を保つという錦の御旗の下に退けてきた」と厳しく指摘した。

これに対しアメリカの政治哲学者 J. Rawls は、政治的リベラリズムを追究し、自由かつ対等な市民の相互的な対話を基礎とした「公共的理性」の重要性を述べた。金野 (2016) は「フェミニズムとの対話」を通して J. Rawls の「公共的理性」に基づいた政治的リベラリズムの可能性を考究している。「女/男とは何か」という性別の意味・価値の多様性は、相補の関係と捉える立場もあれば、対立関係と捉える立場もある。性別役割分業を「差異ある平等 (different but equal)」とする考え方もあれば、不当な搾取関係だという考え方もある。社会における男女の位置づけ、男女の役割、生殖をめぐる問題など、性別による秩序は社会的/政治的/個人的レベルの隅々にまで、多くの文化的な葛藤や課題を呈しているといえよう。社会のきわめて多くの側面が、それぞれの文化的価値観に従い性別という意味にかかわって意味づけられ、形作られている。家族、教育、地域社会、職場、消費、政治、公共空間など、性別の意味はあらゆる社会領域を、大小さまざまなレベルで意味づける (金野, 2016) のである。

(2) ジェンダー差別を生み出すホモソーシャルとミソジニー

ジェンダーに基づく性役割観 (男らしさ・女らしさ) は我々の日常に入り込み随所に現れているものの、それらがあまりに文化的規範として定着しすぎているがゆえに、無意識のうちに受け入れられてしまっている。その中には可視化、言語化、意識化できるものとできないものがあるが、これが男女間の格差や権力関係を生み、より大きな社会構造の問題につながっていることが指摘されてきた。その具体的な状況は、内閣府男女共同参画局による性別による無意識の思い込み (unconscious bias) に関する調査結果 (2022) から、ある程度予測することはできよう (Table 1)。

この調査は、全国の男女20~60代の1万人を超える対象者に行われたものである。結果のポイントとして、①性役割 (この調査では「性別役割」と表記)

について肯定的に回答した割合は、前年の2021年時と同様に男性のほうが高いこと、②全項目平均での性別役割「意識」は男性が高い一方で、直接言われた・言動や態度から感じた「経験」は女性の方が多いこと、③職場の役割分担に関する項目において、20代男性で肯定的に回答した割合が高いことが挙げられた。とくに前年度も同様に男女とも10位以内に入った項目はほぼパートナーシップ関係における男性の優位性を示すものであり、女性だけが意識している9位の2項目は職業上の組織内での優位性を示すものである。こうした男性優位の考えを女性の側が受容することによっても、ジェンダー・ギャップを内包する社会構造が生み出されることは明らかであろう。

ではなぜこうしたジェンダーによる差別的な価値観が浸透してしまうのか。この要因を明確に指摘した先駆的な名著として、Sedgwick, E. K. (1985, 上原・神澤訳 2001) の『男同士の絆：イギリス文学とホモソーシャルな欲望』が知られている。Sedgwick, E. K. (1985) はシェイクスピアからディケンズにいたる代表的文学を読み解き、近代社会における欲望のホモソーシャル（男性優位主義を前提とした男性間のつながり、連帯感）とヘテロセクシュアル（異性愛）を当然とする構造的問題を洞見した。さらにその背後に潜む「ミソジニー（女性嫌悪、女性蔑視）」と「ホモフォビア（同性愛恐怖）」をあぶり出し、ジェンダー研究を画期的に発展させた。つまり、男性の優位性と異性愛を前提とした社

会のなかで生まれる男性同士の連帯感は、男性は同じ男性（とくに年長で権力をもつ男性）に認められることが最上の喜びであり、しばしば女性を劣性とみて蔑視する。こうした価値観を当然とする社会のなかでは、女性は男性にとって慰めや安らぎを与え、美しくつき従う庇護すべき存在であり、決して男性を脅かす存在であってはならない。また、同じ男性であっても権力をもたず、競争を嫌う控えめな性格の持ち主などに対しては、同じく蔑視の対象となる。つまり、ホモソーシャルの蔓延する社会の中では、ミソジニーは個人的差別と個人間の権力関係を超越、ジェンダー・ギャップを生み出す社会構造の問題となる。その極端な例が、ある国立大学での女子学生レイプ事件を題材にした小説『彼女は頭が悪いから』（姫野, 2021）であろう。こうした社会の中では、女性はステレオタイプの女性性を求められることになり、それを受け入れない女性に対してはその働きを阻止されたり、なおかつステレオタイプの男性性を持たない男性が疎外・蔑視されたりと、ともに生きづらさを抱えることになる。つまり、ホモソーシャルという片方のジェンダーが席卷する社会構造、組織構造は、女性だけでなく男性も生きづらくなるのである。さらに、ホモフォビアを抱くことで、現代でいえばLGBTQ+など性自認や性的志向が性別と異なる他者に対する差別的感情にもつながってしまう。

だが、日本におけるホモソーシャルについての実証研究や論究としては、学校の運動部や政治体制に

Table 1 性別役割にする考え

男性 上位10項目 (N=5452)	(%)	(2021年度時の順位)	女性 上位10項目 (N=5384)	(%)	(2021年度時の順位)
1 男性は仕事をして家計を支えるべきだ	48.7	2	1 男性は仕事をして家計を支えるべきだ	44.9	2
2 女性は女性らしい感性があるものだ	45.7	1	2 女性は女性らしい感性があるものだ	43.1	1
3 女性は感情的になりやすい	35.3	4	3 女性は感情的になりやすい	37.0	3
4 デートや食事のお金は男性が負担すべきだ	34.0	3	4 育児期間中の女性は重要な仕事を担当すべきでない	33.2	4
5 育児期間中の女性は重要な仕事を担当すべきでない	33.8	5	5 女性は結婚によって、経済的に安定を得るほうが良い	27.2	—
6 女性はいくつ存在なので、守られなければならない	33.1	—	6 女性はいくつ存在なので、守られなければならない	23.4	—
7 男性は結婚して家庭をもって一人前だ	30.1	7	7 共働きでも男性は家庭よりも仕事を優先すべきだ	21.6	5
8 男性は人前で泣くべきではない	28.9	6	8 デートや食事のお金は男性が負担すべきだ	21.5	10
9 女性は結婚によって、経済的に安定を得るほうが良い	28.6	—	9 組織のリーダーは男性のほうが向いている	20.9	8
10 共働きでも男性は家庭よりも仕事を優先すべきだ	28.4	8	9 大きな商談や大事な交渉事は男性がやるほうが良い	20.9	8
11 家事・育児は女性がすべきだ	27.3	9	11 家事・育児は女性がすべきだ	20.7	7
14 家を継ぐの男性であるべきだ	25.4	10	12 共働きで子どもの具合が悪くなった時、母親が看病すべきだ	20.3	6

注1：令和4年度性別による無意識の思い込み（アンコンシャス・バイアス）に関する調査結果（内閣府男女共同参画局）より転載

注2：2021年度順位が—になっている項目は、2022年度に新規に追加した項目を表す

注3：グレーアウトは、男女両方で上位10位までに入っている項目を表す

関するものがほとんどであり、現代日本社会全体の文化や社会構造にどの程度浸透・反映しているかといった実態調査は見当たらない。ただし、こうした見方を対象者がどの程度身につけているかと問うても、それらが現在の表向きの社会通念に照らして認められないことはよく知られたことであり、認知的不協和によって意識上では否定されるか、あるいはそもそも意識化が困難だったりする可能性が高く、実証的なアプローチは難しい。だが、ミソジニーによって差別対象となった側にとってはネガティブな感情が喚起されたり、ハラスメントなど不利益を被ったりすることも多いため、強く意識するものである。ジェンダー共生を目指すうえで、ホモソーシャルが単なる個人間の問題ではなく社会に蔓延する文化的・構造的な問題であることに注目し、その改善に向けた努力を行っていく必要がある。

3. 教育現場に浸透する「非共生教育」

(1) 教育現場にみられる性差観

ジェンダー・ギャップが社会的・文化的な構造を背景として生み出されるものだとすれば、手立てなく短期間での大転換が生じる可能性は低い。長い年月をかけて教育によって身につけられ、検討され、醸成されていくものだからである。長らく国内外からの指摘を受けながら、なぜ問題は根深く横たわり続け、状況は変わらないのか。

一般に、「言語能力は女性、空間認知及び理数的能力は男性が優れている」という定説がある。しかしこれまでの実証研究においては、性別による比較の結果、学業において明確な能力差はみられないこと、少なくとも一致した見解はなく、一般化した法則性があるかは、容易に結論は出せない(園田, 2000)ことが明らかとなっている。学業に対する感じ方や学習行動には性別によって違いがあることが多くの実証研究によって証明されている(cf. 伊藤, 1996)が、園田(2000)は、「学業における男女の違いは能力にあるのではなく、両者がおかれている社会的状況や性役割期待と深くかかわっている。また、女性自身も客観的な自分の能力を評価するのではなく、性役割のバイアスを通じた自己認知を内面化し、それに合わせた行動をとったり、学部や職業選択をしたりしている。このようにして循環的に男女の差異がより強調され、固定化されていく」ことを指摘した。

かつてフランスの教育社会学者 Duru-Ballet, M. (1990 中野知律訳, 1993) が「学校はすべての生徒に、その社会的出自や人種や性がどうであれ、知的能力を最大限に開花させるものであると同時に、そうしたパラメーターに応じてしばしば非常に異なる社会的役割を受け入れる準備を生徒たちにさせるという相容れない目的が共存している」と指摘した。つまり、性別によって、学業達成や社会的成功につながる職業選択の道を妨げるような性役割を獲得させる、という機能を学校が持っているといえよう。Horner, M. S. (1969) は、達成動機の研究を進める中で、女性には達成を恐れ、成功を回避しようとする特有の動機があることを発見した。それは「成功恐怖」あるいは「成功回避」と名づけられ、能力もあり、努力も惜しまない女性が、社会的に成功できない要因を説明する概念として検討されてきた。その後、堀野(1991a; 1991b)によって成功恐怖についての性差の検討が重ねられ、興味深い結果を見出している。女性が男性に勝った条件の場合、男性でのみ他者(女性)の成功への否定的感情得点が高かったのである。一方で、Horner, M. S. (1969) が説明したような成功不安は実際の女性の中には見られず、とくに競争的達成動機の高い「男性の考える女性像のなか」に存在することを見出した。つまり競争的な達成動機の高い男性ほど、女性に負けるような場面において、明らかにその女性に対しステレオタイプな性役割を要求し、ライバル心からくる否定的な感情を呈していることを明らかにしたのである。これは、先述のホモソーシャルな文化の反映とも捉えることができ、教師-児童・生徒関係、教員-学生関係だけでなく、教師・教員同士、児童・生徒・学生同士の関係にも影を落としている可能性がある。

(2) 隠れたカリキュラム (hidden curriculum) による性役割の再生産

こうした学校教育現場での文化的再生産論で用いられる解釈的アプローチの鍵概念として、「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」があり、「学校において表立っては語られることなく、暗黙の了解のもとで潜在的に教師から生徒へ伝達されるものの規範、価値、信念の体系」(柴野, 1990)と定義される。教師³の側に伝達の意図や自覚がないにもかかわらず、暗黙のうちに伝わってしまうもので

あり、その内容は社会的に望ましいとされる行動様式や価値、規範、社会的ルールなど多岐にわたる(中西, 2000)。法制度やフォーマルなカリキュラムがいくら整備されても、学校内部にはセクシズムが隠れていて、こうした隠れたカリキュラムがさまざまなメッセージとして伝わっていくのである。

氏原(1996)は Johnson et al. (1988) の研究を引用して、学校での隠れたカリキュラムは明示的な隠れたカリキュラム (explicit hidden curriculum : 以下 EHC) と暗示的な隠れたカリキュラム (implicit hidden curriculum : 以下 IHC) の二つのレベルで作用しているとした。そのうち EHC は目に見えやすい教室、その他の場所での性の配分、知識の配分(教科書に含まれるメッセージ)、学校組織を表す。一方 IHC は教師-児童・生徒の相互作用、児童・生徒間の関係を通じて広められ、知らない間に作用する要素を表す(氏原, 1996)。

EHC は、たとえば現代の学校教育現場でも、共学校での入学定員の男女比率の偏り、医学部入学試験での女子の入学者数の抑制、出席名簿順、色による性別の分類、男女別の制服などにみられるものである。制服については、女子にはスカートとパンツスタイルの選択制が徐々に導入されてきているが、男子は選択肢のないままである。男女別の服装は、そもそも欧州での市民革命以降、服飾文化が社会階級によってではなく性別によって決まるようになったことが原因にあるとされるが、これも学校が現在の社会におけるジェンダー意識を無意識のうちに再生産していることにつながってしまう。ほかに学校組織の問題としては教師・教員性別比率が挙げられる。令和3年度の学校基本調査(文部科学省, 2021)によれば、全体に占める女性の割合は幼稚園が93.4%、幼保連携型認定こども園では94.7%、小学校が62.4%、中学校が44.0%、高等学校が32.9%、特別支援学校が62.3%、大学が26.4%で、それぞれ過去最高となったことが明らかになった。OECDでの比較においても、教員の男女比について、日本は僅差ではあるものの男性教員が女性教員よりも多い唯一の国であるとされる。しかし、最も男性が優勢となるのは高等教育段階であり、全教員のうち72%を男性が占め、これは OECD 加盟国の中で最も高い割合である。対照的に就学前教育の教師につ

いては大部分を女性が占めていることも指摘している。また、女性管理職の割合は32.4%で過去最高であるとしている(文部科学省, 2021)が、これは幼稚園で70%近い突出した数字となったがゆえに平均値を押し上げているにすぎず、最も低い高等学校では11.5%である。つまり、高等教育機関へと進むほど、女性教師・教員の比率も、女性管理職の割合も減少していくといえる。これは難しい内容を教える教師・教員や組織をまとめる校長・学長(学部長)などは男性が務めるものであるという隠れたカリキュラムへとつながっている。一方でこの改善のためには女性のライフコース(出産・育児)を支える社会的なシステムが必要であることは言うまでもない。

他方 IHC は、児童・生徒-教師の相互作用、児童・生徒間の相互作用を通じて伝えられるメッセージであると言い換えられる(氏原, 1996)。たとえば子どもの性別によって教師の指導行動が異なるというだけでなく、教師と生徒の性別の組み合わせによって成績の差が表れることが指摘されている。柿沢(2017)は中学生を対象に調査を行い、とくに女子生徒と女性教師の組み合わせにおいて成績の向上が見られ、ロールモデルとしての機能も果たしていることを指摘している。さらに、Dweck(2007 大隅訳, 2013)は、授業の中で、数学は天賦の才であるというメッセージを与えられた場合、女子生徒は男子生徒よりも、難度の高い数学の試験の結果が明らかに劣っていた。反対に数学の能力が努力により成長するものであるというメッセージを与えられた場合は、女子生徒は男子生徒と同等の成績を収めたと報告をしている。これらの研究結果から、たとえ社会にステレオタイプな性別役割観が存在していたとしても、教師や親が、女子も男子と同様に努力次第で理系科目の成績は伸びるというメッセージを伝えることで、学習意欲や動機づけは高まると考えられる(矢野, 2019)。

これらは学校教育現場におけるジェンダー問題とその改善への糸口を指摘した研究の一例に過ぎない。このほかにも、紙面の都合上具体を説明できないが、女性学(cf. 木村, 1999; Arnot, 2002; 亀田・館, 2000)、教育社会学(cf. 河野・藤田)、教師教育学(cf. 寺町, 2014; 2019)などの領域において、

3 本稿においては、文意を明確にするために、幼稚園やこども園などの就学前教育機関・小学校・中学校・高等学校の教育者を「教師」、大学における教育者を「教員」と表す。

極めて重要な指摘や提言を含む研究知見が数多く積み重ねられてきている。

(3) 教員養成におけるジェンダー葛藤への対峙の欠如

先述したように、教師自身のもつジェンダー意識が性差観や差別意識の再生産に大きく影響を及ぼすことが多方面から指摘されてきた。しかし、現在の教員養成課程においては、免許科目を問わず履修が義務付けられている教職科目の中に、ジェンダーにかかわる内容についての規定や明文化された表現はない。また、コア・カリキュラムについても「ジェンダー」「人権」といった単語は道徳科を含め見当たらず、「個別の課題を抱える個々の児童及び生徒への指導」の到達目標の文言の中に「性」がかろうじて課題理解の文脈で出てくるのみである。もちろん、各科目の中で包括的に扱われている可能性もあるが、その内容や程度は担当教員の裁量や資質に任されているのが現状である。一方で、ジェンダー平等や多様性（ダイバーシティ）といった言葉は、持続可能な開発目標（SDGs）でもあり、スローガンのように広く教育現場にも受け入れられている。

では、実際に教員養成系大学の教員は、この問題に対し、どの程度の、どのような問題意識をもって教育に携わっているのだろうか。わが国の教師教育研究の多くは、養成段階における理想的な教育課程の開発に力を注ぎ、「顕在的」カリキュラムの多様な実践記録を蓄積してきた（cf. 日本教育大学協会, 2003）。しかし、「潜在的」カリキュラム（hidden curriculum）の検討は十分になされてこなかったのではないかと。教員養成段階におけるジェンダー・セクシャリティの文化的再生産の問題は、その実態調査（木村, 1999; Arnot, 2002）などのほか、教員の養成・研修段階における適切な養育の重要性を指摘した研究（亀田・館, 2000）があるが、教員養成機関自体の hidden curriculum についての実証研究はほとんど行われてきていない。そんな中で、佐久間ら（2004）は全国の国立教員養成系8大学を対象とした大規模な調査を行っており、その結果明らかになった実態は特筆すべきものである。

佐久間ら（2004）は、平成15年度の学校基本調査をもとに「『教職は学校段階が低いほど女性職であり、教員管理職は男性職であり、担当教科には性別イメージがある』という教職像を伝達している」と

指摘していたが、3.(2)で示した通り、令和3年度の学校基本調査でも、まったく状況は変わっていないことがわかる。また、ジェンダー・バイアスが「中」程度の教員が女性・男性ともに過半数程度を示している。だが女性教員は「中」に次いで「弱」が4割近くを示すのに対し、男性教員では「強」と「弱」の人数はほぼ同程度であった。大学の教員にはそもそも男性が圧倒的に多いということから、教員養成の大学生はジェンダー・バイアスが「弱」の教員に接する機会は少なくなる（佐久間ら, 2004）といえる。さらに、ジェンダー・バイアスと学生評価、教員—学生関係、教授行動、教職観との関連などを総合すると、ジェンダー・バイアス度が強いほど権威主義的であることも明らかになった。これらのことから、教員のジェンダー・バイアス度によって、教員養成において提示される「望ましい教師像」に差異が生じていることがみえてくる。これは、大学における教員養成の土壌のなかに、まさに学校教育のジェンダー・バイアスを再生産する構造を潜在させていることを示唆している。ジェンダー・セクシャリティの共生を実現するには、長い時間がかかっても教育によって徐々に社会全体の価値観を変容させていくよりほかに道はなかろう。ところが、当の教員養成を行う大学教育自体がジェンダー・バイアスを再生産するシステムとなっているのなら、さらに共生社会は遠のいてしまうのではないかと。ジェンダー・セクシャリティに関する問題について、教育者を育む教員自身が、そして組織自体が、まずは学生へのEHC、IHCに対するセンシティブティを身につける必要がある。こうした「ジェンダーに敏感な教育」者としての資質と力量を教員養成期に積極的に獲得する必要がある（永塚, 2014）といえよう。

(4) ジェンダー共生教育としての葛藤対峙の必要性

ジェンダー問題の改善策として一般的に指摘されるのは、ジェンダー・バランスである。ただし菊池（2002）は、それは単に数量的な問題ではなく、構成員のうち「男性」達の関係性によって権力が独占され、「女性」が排除される原理が問題だとする。ジェンダーは社会的行為や思考、感情などを「男性性/女性性」に二分化し、その分割線に意味を与えてしまう。個別の場面で権力に親和的な方が「男性性」、そうでないほうが「女性性」として割り振ら

れる。そして、それぞれの場で「男性性」に基づく利権構造が作られる過程で働くのが、かつて Sedgwick, E. K. (1985) が著したホモソーシャルの原理なのである。「男性」同士のホモソーシャルな関係性は大学の制度によって構造化されている。それを支えているのが「知」の権威である(菊池, 2002)。この知の権威化が、ホモソーシャルな関係形成をも公的に価値あるものと見せ、「男性」による利権の独占は正当化されてしまう。「知」こそが大学のホモソーシャルな構造の再生産に重要な意味を持っているのであり、大学固有の権力関係と性差別は切り離して論じることはできない(菊池, 2002)。

ジェンダー問題に関する意識改革への教育的取り組みの放置は、性に関して人権を侵害するさまざまな事件や問題を引き起こしている。その最たる事象は、ハラスメントであるといえよう。日本学術会議(2023)によれば、学生のみならず大学・研究機関に属する者のハラスメント被害経験は民間調査(連合「仕事の世界におけるハラスメントに関する実態調査 2021」)と比較しても際立って高く、そのうち女性は56%にも達し、男性30%に比べて2倍近く高くなっている。さらに、年代別に見ても女性は40代から60代で6割前後を推移しており、教授職になっても52%が被害経験を持つ。つまり、職位・年齢にかかわらず、女性がハラスメントを受けている状況が認められるとしている(日本学術会議, 2023)。

セクシャル・ハラスメントにせよ、アカデミック・ハラスメントにせよ、加害者側の個人特性、被害者との関係性だけに焦点を当てて問題を捉えられることが多い。しかし菊池(2002)では、ハラスメントが個人間の問題とされがちであることに異論を呈し、性差別的な集団内で共有される病理としての文化の問題であり、ホモソーシャルな構造に原因があると指摘している。しかし、これは男性から女性という性別の固定化を表すものではない。菊池(2002)は、ハラスメントの問題の本質は被害者が女性であるからではなく、加害者が「男性」化されたセクシュアリティによって「女性」への攻撃を行うからだとした。とくに、学生にとって教員は優位性・権威性を持つ存在である。それを利用したのが大学生・大学院生や研究員、自分より年齢や位階が下だとみなした相手へのハラスメントである。しかし、ハラスメントは犯罪であると法律上明記し、罰

則を伴う対処を行っている諸外国に比べ、日本では、防止措置を講じること(相談体制整備、事後の迅速かつ適切な対応、プライバシー保護、不利益取り扱いの禁止等)にとどまり、学校組織をはじめとした教育現場での予防・防止や罰則・更生のための第三者機関や法律の遵守といった実効性のある対応は極めて遅れている。現在日本国内の各大学で行っているハラスメント対策の形態は、ガイドライン作成と相談窓口設置、啓発活動に偏っている。実際にハラスメント事案が発生しても相談体制内で解決を目指す(加害者への注意勧告と被害者への面談によるケア)ことが圧倒的に多く、大学の組織構造そのものには触れられないばかりか、ほとんど可視化されない。その結果、権力が集中する一部の教員や、バランスを欠いた多数派のジェンダーによって、閉鎖性は増し、ハラスメントは温存されることになる(坂無, 2007)。2023年6月、文部科学省は事態の悪化に鑑み、全国の国立大学を対象に、ハラスメントをした教員に対する処分などについて初めての实態調査に乗り出した。しかし、この調査は「対学生」に特化したものであり、組織風土全体を問題視する意識は社会全体として未だ感じられない。

人間社会の差別や偏見のメカニズムについて池上(2015)は、社会心理学の知見を集約し考察している。Chaiken & Trope (1999) や Sherman, Gawronski, & Trope (2014) では、人間の思考や行動を支える情報処理過程には、意識的に統制されつつ進行する過程と、意識的統制の及ばないところで自動的に起動する過程の二過程があり、状況によっていずれかが優勢になるとされている。この理論によれば、偏見や差別の認知的基盤となるステレオタイプの知識自体は無意識のうちに形成されるため、意識的統制が及ばない状況にある時は、往々にしてステレオタイプに基づく差別的言動が自動的に発出されてしまう(Devine, 1989)。さらに、Macrae, Bodenhausen, Milne, & Jetten (1994) や Crandall & Eshleman (2003) をもとに、スローガンや建前として差別撤廃や社会的共生が声高に叫ばれる社会であるほど、皮肉にもリバウンド効果としての差別的言動が増大することを指摘した(池上, 1995)。さらに、人間の持つ根源的欲求にかかわる社会動機要因として、システム正当化理論(Jost, Liviatan, Van der Toom, Mandisodza, & Nosek, 2010)を紹介し、人間は本来的に現状維持を好み、変化に抵抗する心性を備え

ているとした。それゆえ、不合理で不条理な差別や偏見を目の当たりにしても、巧みにこれを否認し正当化するための心理的規制が働く (Jost et al., 2010) とされる (池上, 2015)。つまり、差別や偏見が人間社会の根源的な問題である以上、それを意識化するような教育、葛藤に対峙する共生教育がなければ、社会は変わっていかないといえよう。教育現場におけるジェンダー問題に目を向けるということは、教育者自身が無意識のうちに内面化した差別や偏見の問題に対峙せざるを得なくなる。それゆえ、意識化することには防衛機制が働くことも同時に予想される。

平等主義や差別撤廃、共生社会のスローガンを高く掲げる集団や個人ほど、蔑みや排斥が起こるといふパラドックスについての警鐘に、我々は耳を傾ける必要がある。そして、現代社会におけるジェンダー問題の改善のために、教育者は自らのうちにあるジェンダー意識を見つめ、そこで生じる葛藤に対峙していくことが求められるであろう。

おわりに

これまで見てきたように、ジェンダー問題は組織的・構造的な問題が背景にあり、無意識のうちに社会全体に蔓延しているといえよう。このことに、ジェンダーを自らのアイデンティティのうちに取り込む青年期を生きる大学生、さらには将来の教育者を目指す大学生にかかわる教員はもっと関心を寄せねばならない。ジェンダーに対する敏感さと、そこで自らのうちに生じる葛藤に対峙し、異なるジェンダー意識をもつ他者との間で対話のうちに共生しようとする志向性こそが、共生社会を構築するための教師・教員の重要な役割であろう。「知」をホモソーシャルな構造の成立あるいは維持にとって核心的な位置においたままにするのではなく、「共生教育」実現のための対話の契機・場としなければならない。葛藤は共生の前提条件である。痛みを伴う葛藤から目をそらさず、対話を通した相互理解を促すことこそ、共生教育であり、共生社会実現へ向けた第一歩となるだろう。

引用文献

- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: Routledge Falmer.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological

- androgyny. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, **42**, 155-162.
- Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E. & Rosenkrantz, P. S. (1972). Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, **28**, 59-78.
- Chaiken, S. & Trope, Y. (Eds.) (1999). *Dual process theories in social psychology*. Guilford Press.
- Crandall, C. S., & Eshleman, A. (2003). A justificationsuppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, **129**, 414-446.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, **56**, 5-18.
- Duru-Bella, M. (1990). *L'Ecole des Filles*. L'Harmattan. (デュリュベラ, M. (1993). 中野知律 (訳) 娘の学校 藤原書店)
- Dweck, C. S. (2007). 3. Is Math a Gift? Beliefs That Put Females at Risk. Ceci, S. J. & Williams, W. M. (eds). Why aren't more women in science? : top researchers debate the evidence. (セシ, S. J. & ウィリアムス, W. M. (編) 大隅典子 (訳) (2013). なぜ理系に進む女性は少ないのか? トップ研究者による15の論争 西村書店)
- 姫野カオルコ (2021). 彼女は頭が悪いから 文藝春秋
- Horner, M. S. (1969). Toward an understanding of achievement related conflicts in woman. *Journal of Social Issues*, **28**, 157-175.
- 池上知子 (2015). 何が社会的共生を妨げるのか——平等主義文化における蔑みと排斥—— エモーション・スタディーズ, **1**(1), 29-35.
- 伊藤崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係 教育心理学研究, **44**(4), 340-349.
- 伊藤裕子 (2000). 序章 心理学におけるジェンダーのパスpekティブ 伊藤裕子 (編著) ジェンダーの発達心理学 ミネルヴァ書房, pp. 1-12.
- Johnson, Granados Jackie et al. (1989). "The infant years", in *Education For Equality*, ed. by M. Cole, Routledge, pp. 102-121.
- Jost, J. T., Liviatan, I., Van der Toom, J., Ledgerwood, A., Mandisodza, A., & Nosek, B. (2010). System justification: How do we know it's motivated? In D. R. Bobocel, A. C. Kay, M. P. Zanna, & J. M. Olson (Eds.), *The psychology of justice and legitimacy: The Ontario Symposium*, 11, Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp.173-203.
- 柿沢寿信 (2017). 生徒と教員の性別の組み合わせが成績に与える影響の検証 NIER Discussion Paper Series No.005 国立教育政策研究所
- 亀田温子・館かおる (2000). 学校をジェンダー・フリーに 明石書店.
- 河森正人・栗本英世・志水宏吉編 (2016). 共生学が創る世界 大阪大学出版会.
- 菊池夏野 (2002). キャンパス・セクシャル・ハラスメントの困難——ホモソーシャルな大学—— 女性学年報, **23**, 71-89.
- 木村涼子 (1999). 学校文化とジェンダー 勁草書房.

- 厚生労働省 (2022). 令和4年度賃金構造基本統計調査結果
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/chingin/kouzou/z2022/index.html> (閲覧日: 2023年9月26日)
- 金野美奈子 (2016). ロールズと自由な社会のジェンダー——共生への対話—— 勁草書房.
- 河野銀子・藤田由美子 (2018). 新版 教育社会とジェンダー 学文社.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Mead, M. (1935). Sex and temperament in three primitive societies London: G. Routledge
- 文部科学省 (2021). 令和3年度学校基本調査結果
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1419591_00005.htm (閲覧日: 2023年9月26日)
- 内閣府 共生社会形成促進のための政策研究会 (2005a). 「共に生きる新たな結び合い」の提唱 (普及版) (現在閲覧不可のため池上, 2015より転載)
- 内閣府 共生社会形成促進のための政策研究会 (2005b). 「共に生きる新たな結び合い」の提唱 (詳細版) (現在閲覧不可のため池上, 2015より転載)
- 内閣府 男女共同参画局 (2022). 令和4年度性別による無意識の思い込み (アンコンシャス・バイアスに関する調査研究)
https://www.gender.go.jp/research/kenkyu/seibetsu_r04.html (閲覧日: 2023年9月26日)
- 中西祐子 (2000). 第10章 学校教育とジェンダー, 伊藤裕子 (編著) ジェンダーの発達心理学, pp. 210-223. ミネルヴァ書房
- 日本学術会議 (2023). 大学・研究機関における男女共同参画推進と研究環境改善に向けた提言——日本学術会議アンケート調査結果を踏まえて——
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-25-t351-1-abstract.html> (閲覧日: 2023年12月11日)
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト (2003). 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討 「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラム作りの提案 (中間まとめ) 報告書
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, **67**, 808-817.
- 岡田敬司 (2014). 共生社会への教育学——自律・異文化葛藤・共生—— 世織書房.
- 連合: 日本労働組合総連合会 (2021). 仕事の世界におけるハラスメントに関する実態調査 2021
<https://www.jtuc-rengo.or.jp/info/chousa/data/20210625.pdf> (閲覧日: 2023年12月11日)
- Rosenkrantz, P., Vogel, S. R., Bee, H., Broverman, I. K. & Broverman, D. M. (1968). Sex role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, **32**, 287-295.
- 坂無淳 (2007). 大学研究室とハラスメント——閉鎖性とホモソーシャルティ—— 現代社会学研究, **20**, 19-36.
- 佐久間亜紀・木村育恵・福本真由美・大竹美登利 (2004). 教員養成のヒドゥン・カリキュラム研究——国立教員養成系大学教員調査のジェンダーの視点からの分析を中心に—— 日本教師教育学会年報, **13**, 94-104.
- Sedgwick, E. K. (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*, New York, Columbia University Press.
- (セジウィック, E. K. 上原早苗・亀澤美由紀訳 (2001). 男同士の絆——イギリス文学とホモソーシャルな欲望—— 名古屋大学出版会)
- 世界経済フォーラム (2023). Global Gender Gap Report (世界男女格差報告書) from <https://jp.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023> (閲覧日: 2023年9月24日)
- Sherman, J. W., Gawronski, B., & Trope, Y. (Eds.) (2014). *Dual-process theories of the social mind*. New York: The Guilford Press.
- 柴野昌山 (1990). 教育現実の社会的構成 高文堂出版社.
- 志水宏吉 (2020). 序章 私たちが考える共生学 志水宏吉・河森正人・栗本英世・檜垣立哉・モハーチ ゲルゲイ (編). 共生学宣言 大阪大学出版会, pp. 1-26.
- 園田直子 (2000). 第3章 学業達成とジェンダー 伊藤裕子 (編著) ジェンダーの発達心理学, ミネルヴァ書房, pp. 54-76.
- 寺町晋哉 (2014). 「ジェンダー教育実践」が生み出す葛藤と変容——教師へのインタビュー調査から—— 教育学研究, **81** (3), 310-321.
- 寺町晋哉 (2018). ジェンダーの視点から見た新学習指導要領, 宮崎公立大学人文学部紀要, **25** (1), 105-122.
- 氏原陽子 (1996). 中学校における男女平等と性差別の錯綜 教育社会学研究, **58**, 43-45.
- 矢野円郁 (2019). 小学校教諭におけるジェンダー意識と教科学習能力の性差に対する認識の関係——ジェンダー・ステレオタイプの再生産防止のために—— 神戸女学院大学論集, **66** (1), 73-84.
- 矢口克也 (2010). 「持続可能な発展」理念の論点と持続可能性指標 レファレンス=The reference 国立国会図書館調査及び立法考査局編, **60** (4), 3-27.