

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 —

矢 野 円 郁

**The Relationship between Elementary School Teachers' Gender Awareness
and the Perception of Gender Difference in Subject Learning Abilities:
Preventing the Propagation of Gender Stereotypes**

YANO Madoka

要 旨

現代の日本では理系分野における女性の割合を増やすことが目標とされている。女性の理系科目に対する関心や学習意欲の低下には、「理系は男性、文系は女性」といったジェンダー・ステレオタイプを背景とした教師や親の態度が影響していると考えられている（森永，2017）。本研究では、小学校教諭がもつジェンダー観と教科学習能力に対する性差の認識を調査し、その関連を検討した。また、同様の調査を一般人（事務職員）にも実施し、小学校教諭との比較を行った。その結果、小学校教諭は一般人よりも性別特性論に対する信念は有意に弱かったものの、いまだに強く信じている人も少なくないことがわかった。性別特性論の信念が強い教諭ほど、教科学習能力の性差を大きく認識しており、生徒の性別によって働きかけが異なるという関連がみられ、ジェンダー・ステレオタイプの強い教師が、それを再生産している可能性が示された。ステレオタイプの再生産を防止し、男女共同参画社会を実現するためには、特に教育者がステレオタイプの思考を抑制し、性別カテゴリーにあてはめて個人の能力を推測することなく、各個人が秘めている能力を引き出すことに努める必要がある。

キーワード：ジェンダー・ステレオタイプ、STEM、性別特性論、小学校教諭、男女共同参画社会

Abstract

One of the goals currently focused on by Japanese society is to increase the percentage of female students in the field of science. The lack of academic motivation toward science-related subjects among women is believed to be impacted by the attitude of teachers and parents based on the gender stereotype that science should be studied by men and humanities by women (Morinaga, 2017). This study researched the perception of gender roles and differences toward subject learning abilities as held by elementary school teachers, then examined the correlation between the two. A similar survey was also conducted with the general public (office employees), comparing the results with that of the elementary school teachers. The results showed that although elementary school teachers' conviction toward gender characteristics was significantly weaker than that of the general public, there were some teachers who still strongly supported traditional stereotypes. Teachers who believed in gender characteristics greatly perceived a larger gender difference in regard to subject learning abilities, with a correlation seen in the way they approached students depending on their gender. This suggests the possibility that teachers who have a firm belief in gender stereotypes are propagating these views. In order to prevent the propagation of stereotypes and achieve a gender-equal society, educators in particular need to be free from such stereotypical mind-sets. Rather than making assumptions about individuals' abilities by fitting them into gendered categories, educators should be striving to draw out the latent abilities of each of their students.

Keywords: stereotypes, gender-specific traits, teachers, a gender-equal society

1999年に男女共同参画社会基本法が施行されてから20年が経つ現代の日本社会では、女性の就業が拡大し、特にこの10年間で女性の就業率は著しく上昇している。他方、指導的地位に占める女性の割合は緩やかに上昇しているものの、教育・研究分野（教頭・校長や大学教授、研究者）におけるその割合は16%前後と低く、政府が定める「2020年30%の目標」には程遠いのが現状である（内閣府男女共同参画局，2018）。2015年12月に閣議決定された第4次男女共同参画基本計画においても、科学技術・学術における男女共同参画の推進が掲げられており、特に女性の少ない理学系や工学系を含む自然科学系において2020年までに研究者の採用に占める女性の割合を30%にすることや、大学（学部）の理工系の学生に占める女性の割合を、毎年度前年度以上にすることなどが目標とされている（内閣府男女共同参画局，2015）。科学・技術・工学・数学（Science, Technology, Engineering, and Mathematics；STEM）分野に女性が少ないのは日本だけではなく、欧米諸国でも同様に問題となっており、理系の能力における性差について議論されている（e.g., Ceci & Williams, 2007）。

理系分野に進む女性の割合を増やすためには、現時点でその割合が少ない原因を追究する必要がある、これまでの研究でも、脳やホルモンなどの性差（生得的・生物学的要因）や、家庭や学校で受けられる教育や文化における男女の違い（社会的要因）など、さまざまな要因が指摘されている（Ceci & Williams, 2007；森永，2017）。現時点では、生得的・生物学的要因と社会的要因の影響の度合いや相互作用についての明確な結論は出せないが、生得的・生物学的要因を強調するか否かは重大な問題である。生得的・生物学的要因を決定的なものと考えの場合、理系分野の女性の割合が増えることなど期待しない（増やすことを望まない）ことになるからである。生得的・生物学的要因の存在を完全に否定できないとしても、社会的要因の存在が明らかである限りにおいては、女性が理系分野に進出することを阻んでいる社会的要因の排除に努めるべきであろう。本研究では、学校教育という社会的要因の影響について検討し、教師が生徒や学生に対してどのように接するべきかを議論したい。

女子生徒が理系分野を進路の選択肢から除外する理由として、理系科目に対する関心や意欲が低いことが指摘されており、学習意欲や教科に対する態度における教師や親の影響が示されている（森永，2017）。たとえば、米国の女子生徒（13～18歳）を対象にした Leaper, Farkas, & Brown（2012）の調査では、親や教師、友人などの周囲の人々からの理科・数学に関するサポートが多いと認知しているほど、数学や理科に対する動機づけが高いことが報告されている。日本の中学生が教師や親の期待をどのように認知しているかを調査した研究においても、理科が好きな女子生徒は嫌いな女子生徒に比べ、「母親は理科を重要と思っている」、両親ともに「（自分が）科学・技術職についたら喜ぶ」と回答する割合が高いことや（藤原，2004）、女子は男子以上に教師からの期待を感じていないことが報告されている（中澤，2004）。これらの研究結果は、教師や親が、女子生徒に対して、理系科目で良い成績をとることを期待していないことが、女子生徒の学習意欲を低下させている可能性を示している。

このような教師や親の態度の背景には、社会で共有されている「理系は男性、文系は女性」

といった学問分野とジェンダーを結びつけたステレオタイプがあると考えられる（森永，2017）。ステレオタイプが女子生徒の理系科目に対する関心や意欲に悪影響を及ぼしている可能性は高いが、直接的にかかわりを持つ周囲の人々（特に親や教師）が、ステレオタイプを払拭するような態度をとることによって、女性の理系の能力を伸ばせる可能性がある。Dweck（2007 大隅訳 2013）は、数学の能力について、女子学生は男子学生よりもステレオタイプの影響を受けやすく、数学が「女子が持っていない天賦の才である」と信じている女子学生は、（入学時の成績は同等であったにもかかわらず）学期が進む間に、数学に対する意欲や成績が低下したが、「数学の能力は努力により高められる」と信じている女子学生にはステレオタイプはほとんど影響しなかったことを報告している。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が、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ことも報告している。これらの研究結果から、たとえ社会にステレオタイプが存在していても、日常的に子どもたちと直接かかわる教師や親が、女子も（男子と同様に）努力次第で理系科目の能力を高められるという態度やメッセージを示すことによって、女子の理系科目に対する学習意欲や動機づけは高まると考えられる。したがって、特に教育の専門家である教師は、ステレオタイプの思考を抑制し、男女というカテゴリーにあてはめて個人の能力を推測することなく、それぞれの子どもが秘めている能力を引き出すことに努めなければならない。

また、「理系は男性、文系は女性」というステレオタイプは、実際に STEM 分野にたずさわる男性の割合が多いという現実が先にあって作られるのか、それともこのようなステレオタイプが先にあって、STEM 分野に女性が少ないという現実が生じるのかという因果関係を明確にすることは容易ではないが（森永，2017）、少なくとも、前述した Dweck（2007 大隅訳 2013）の報告を踏まえると、ステレオタイプを信じる者がそれを拡大・再生産している可能性が指摘できる。女性は男性よりも理系の能力が低いと信じている女性が、理系科目を学ぶ努力をしないことによって、実際に女性の理系の能力が低くなるということである。このようなステレオタイプの再生産（予言の自己成就ともいう）は、学習者（生徒たち）を観察する教師自身の中でも起こり得る。つまり、ジェンダー・ステレオタイプを信じている教師は、そうでない教師よりも、男女の能力差を大きく認識するという可能性である。本研究では、教科学習をスタートさせる時期であり、教科学習能力の性差が比較的目立たないと考えられる小学生と日々接している小学校教諭を対象に質問紙調査を行い、学校教育においてジェンダー・ステレオタイプが拡大・再生産される可能性を検討する。

本研究の目的は、現在の小学校教諭がどのようなジェンダー観を有して子どもたちに接しているのか、また、各教科の学習能力に対して性差を感じているのかどうかを調査し、両者の関連を検討することである。ジェンダー観を測定する尺度には、苦米地（2009）が小中学校の教諭を対象に行った調査研究で用いた性別特性観尺度および役割分業観尺度を使用する。性別特性観とは、男女の身体的特性の違いと能力や役割の違いを同一視するステレオタイプの思考である。性別特性論は戦前から学校教育分野に存在し、戦後の教育改革によって男女の平等が原

則とされた後も潜在的に引き継がれ、現代の学校文化においてもなお根強く残っている（木村，2014）。本研究では、現在の小学校教諭のジェンダーにかかわる考えや態度を確認するとともに、一般人との比較のため、事務職員（本学職員）にも同様の調査を行う。調査結果を踏まえて、理系科目の能力を含むさまざまな能力の性差の問題について、ステレオタイプの再生産が生じる可能性を検討し、男女共同参画社会の実現のための学校教育の在り方について議論したい。

方 法

回答者 尼崎市立 A 小学校教諭28名（男性11名、女性17名；23～59歳）および神戸女学院大学に勤務する職員31名（男性8名、女性23名；25～59歳）から回答が得られた。以下、前者を A 小教諭、後者を KC 職員と略す。

調査時期 本調査は2015年11月に行われた。

質問紙 (1)ジェンダー観 苦米地（2009）の調査で用いられたジェンダー観項目10項目を使用した（Table 1）。各項目に対して、「1. 全くそう思わない」、「2. あまりそう思わない」、「3. 少しそう思う」、「4. とてもそう思う」の4段階で評定させた。項目番号1～5の5項目の回答の点数（4段階評定の数値）を足し合わせたものが、「性別特性観尺度」の得点であり、最小で5、最大で20の値をとる。項目番号6～9の4項目の回答の点数を足し合わせたものが、「役割分業観尺度」の得点であり（項目6については質問文の文意に合わせて逆転させた）、最小で4、最大で16の値をとる。これらの尺度は、得点が高いほど、男女差あるいは性別役割を肯定していることを意味する。

(2)各教科における男女の能力の違いに対する認識 8科目（国語、算数、理科、社会、音楽、家庭科、図工、体育）に対して、それぞれ「1. 女子のほうが能力が高いと思う」、「2. どちらかといえば女子のほうが能力が高いと思う」、「3. 男女でちがいが無い」、「4. どちらかといえば男子のほうが能力が高いと思う」、「5. 男子のほうが能力が高いと思う」の5段階で評定させた。

Table 1 ジェンダー観についての質問項目

- | |
|---|
| 1. 能力や適性は男女で異なる |
| 2. 男女のちがいを認めあい、補うことが大切だ |
| 3. 女らしさ、男らしさを否定すべきではない |
| 4. 男女は生物学的に異なるのだから、何でも平等というのはおかしい |
| 5. 男の子は男らしく、女の子は女らしく育てることは大切である |
| 6. 女性の人生において、妻であり母であることも大事だが、仕事をするのもそれと同じくらい重要である |
| 7. 子どもが小さいうちは、母親は家にいた方がよい |
| 8. 経済的に不自由でなければ、女性は働かなくてもよい |
| 9. 女性は家事や育児をしなければならないから、あまり責任の重い、競争の激しい仕事をしない方がよい |
| 10. 女性の校長・教頭をもっと増やした方がよい |

Table 2 小学校教諭の生徒に対する働きかけについての質問項目

1. 授業で指名することが多いのは
2. つい、厳しく叱ってしまうのは
3. つい、優しくしてしまうのは
4. 休み時間などにはなしかける（一緒に遊ぶ）ことが多いのは
5. 励ますことが多いのは
6. 仕事（お手伝い）を頼みやすいのは

(3) 小学校教諭の生徒に対する働きかけの自己認識 根本（1990）の調査を参考にして作成した6つの質問項目（Table 2）に対して、それぞれ、「1. 女子のほう」、「2. どちらかといえば女子」、「3. 男女同じくらい」、「4. どちらかといえば男子」、「5. 男子のほう」の5段階で評定させた。

調査方法 A小教諭には、職員室で配布し、3週間以内に回答し、職員室内に設置した回収ボックスに入れてもらった。KC職員には、質問紙とともに封筒を配布し、1週間以内に回答し、研究者のメールボックスに返却してもらった。いずれも無記名で行われた。

結 果

まず、ジェンダー観の質問紙の結果について、性別特性観尺度、役割分業観尺度、および質問項目10（女性の校長・教頭をもっと増やした方がよい；以下、女性校長）の得点の平均および標準偏差（SD）を、回答者の属性別に算出したものをTable 3に示す。なお、質問項目10について、「とてもそう思う（4）」もしくは「少しそう思う（3）」を選択したのは、A小教諭では10名（36%）、KC職員では25名（81%）であった。

各得点について、職種2（A小教諭、KC職員）×性別2（男、女）の分散分析を行ったところ、性別特性観尺度得点については、A小教諭の方がKC職員よりも有意に得点が低いという主効果がみられ（ $F(1,55)=5.28$, $p<.05$ ）、性別による主効果（ $F(1,55)=0.59$, $n.s.$ ）および交互作用効果（ $F(1,55)=0.00$, $n.s.$ ）は有意ではなかった。一方、役割分業観尺度得点

Table 3 回答者属性別の各尺度の平均得点と標準偏差

		A 小教諭		KC 職員	
		平均	SD	平均	SD
性別特性観 (5～20)	男性	14.55	2.90	16.13	2.57
	女性	14.00	2.09	15.61	2.22
	total	14.21	2.50	15.74	2.37*
役割分業観 (4～16)	男性	8.64	1.15	7.75	2.39
	女性	7.59	1.88	8.04	2.01
	total	8.00	1.74	7.97	2.15
女性校長 (1～4)	男性	2.27	0.65	3.25	0.89
	女性	2.35	0.70	3.00	0.60
	total	2.32	0.67	3.06	0.68***

* $p<.05$, *** $p<.001$

については、両主効果および交互作用効果ともに有意ではなかった（職種； $F(1,55)=0.70$, $n.s.$ 、性別； $F(1,55)=0.50$, $n.s.$ 、交互作用； $F(1,55)=0.23$, $n.s.$ ）。また、女性校長得点については、A 小教諭の方が KC 職員よりも有意に得点が低いという主効果がみられ（ $F(1,55)=17.84$, $p<.001$ ）、性別による主効果（ $F(1,55)=0.66$, $n.s.$ ）および交互作用効果（ $F(1,55)=0.39$, $n.s.$ ）は有意ではなかった。

次に、各教科における男女の能力の違いに対する認識について、各科目に対して、1 もしくは 2 と回答したものを「女子」、3 と回答したものを「同じ」、4 もしくは 5 と回答したものを「男子」に分類して、回答者の属性別にクロス集計したものを Table 4 に示す。男女の能力が「同じ」と回答した割合が 80% を超えたのは、「社会」および A 小教諭における「図工」のみであった。「家庭科」については、A 小教諭の半数以上および KC 職員の 4 割近くが「女子」と回答していた。また、「国語」と「音楽」についても、「女子」という回答が比較的多く、「男子」という回答はなかった。一方、「算数」、「理科」、「体育」については、「女子」という回答はほとんどなく、「男子」という回答が比較的多かった。なお、各教科について、職種間のとらえ方の違いを明らかにするため、カイ二乗検定を行ったところ、「図工」にのみ有意な関連がみられ（Table 4）、残差分析の結果、KC 職員の方が A 小教諭よりも「男子」と回答する人が多かった。

また、各教科に対する評価値（1～5）について、3（男女でちがいがいい）との差分の絶対値をとり、8 科目分の値を合計したものを「教科性差得点」として算出した。この得点の値の範囲は 0 から 16 であり、得点が低いほど性差がないと判断したことを意味する。A 小教諭の

Table 4 各教科の能力に対する性差の認識

		女子		同じ		男子		χ^2 値
		N	%	N	%	N	%	
国語	A 小教諭	10	35.7	18	64.3	0	0.0	0.30
	KC 職員	9	29.0	22	71.0	0	0.0	
算数	A 小教諭	1	3.6	21	75.0	6	21.4	2.08
	KC 職員	1	3.2	18	58.1	12	38.7	
理科	A 小教諭	1	3.6	16	57.1	11	39.3	1.14
	KC 職員	0	0.0	18	58.1	13	41.9	
社会	A 小教諭	1	3.6	24	85.7	3	10.7	0.26
	KC 職員	2	6.5	26	83.9	3	9.7	
音楽	A 小教諭	10	35.7	18	64.3	0	0.0	0.30
	KC 職員	9	29.0	22	71.0	0	0.0	
家庭科	A 小教諭	16	57.1	12	42.9	0	0.0	2.01
	KC 職員	12	38.7	19	61.3	0	0.0	
図工	A 小教諭	3	10.7	25	89.3	0	0.0	9.89*
	KC 職員	0	0.0	24	77.4	7	22.6	
体育	A 小教諭	0	0.0	16	57.1	12	42.9	1.56
	KC 職員	0	0.0	14	45.2	17	54.8	

* $p<.05$

Table 5 尺度間の相関係数 (N = 59)

	性別特性	役割分業	女性校長
役割分業	0.32*	—	
女性校長	-0.04	-0.18	—
教科性差	0.34**	0.15	0.02

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6 A小教諭の生徒に対する働きかけについての回答 (N = 28)

	女子		同じ		男子	
	N	%	N	%	N	%
1. 指名	0	0.0	27	96.4	1	3.6
2. 厳しく叱る	0	0.0	16	57.1	12	42.9
3. 優しくする	2	7.1	26	92.9	0	0.0
4. はなす・遊ぶ	2	7.1	24	85.7	2	7.1
5. 励ます	0	0.0	26	92.9	2	7.1
6. 仕事を頼む	7	25.0	20	71.4	1	3.6

平均 (SD) は、2.79 (2.41) で、全科目に 3 と回答した人 (絶対値がゼロの人) は 4 名 (14%) であった。KC 職員の平均 (SD) も 2.90 (2.27) と同程度であり、全科目に 3 と回答した人は 8 名 (26%) であった。

教科に対する性差認識とジェンダー観の関連をみるため、全回答者 (59名) において、各得点間の相関を算出した (Table 5)。性別特性観得点と役割分業観得点および教科性差得点との間に有意な正の相関がみられた。職種別にかけて相関係数を算出した場合も、全般的に同様の傾向であったが、唯一、職種別で大きな違いがみられたのは、性別特性観得点と女性校長得点との相関であり、KC 職員 (31名) においてのみ、有意な負の相関がみられた ($r = -.47$, $p < .01$)。

最後に、A 小教諭の生徒に対する働きかけに関する回答の集計を Table 6 に示す。各教科に対する評価の集計 (Table 4) と同様に、1 もしくは 2 と回答したものを「女子」、3 と回答したものを「同じ」、4 もしくは 5 と回答したものを「男子」に分類した。さらに、「教科性差得点」と同様に、各項目に対する評価値 (1～5) について、3 (男女同じ) との差分の絶対値をとり、「働きかけ性差得点」を算出した。この得点の値の範囲は 0 から 12 であり、得点が低いほど性差がないと判断したことを意味する。平均 (SD) は、1.21 (1.37) で、全項目に 3 と回答した人 (絶対値がゼロの人) は 11 名であった。また、「働きかけ性差得点」とジェンダー観との相関を調べた結果、性別特性観との間に有意な正の相関がみられ ($r = .53$, $p < .01$)、役割分業観との間には正の相関の傾向がみられた ($r = .33$, $p < .10$)。

考 察

本研究の主な目的は、現在の教育関係者、特に、小学校教諭がどのようなジェンダー観を有して子どもたちに接しているのか、また、各教科の能力に対して性差を感じているのかどうかを調査し、両者の相関関係を検討することであった。苫米地 (2009) の調査データによると、

小学校教諭の性別特性観尺度の平均値は14.8、役割分業観尺度の平均値は8.3であった。これらと比較すると、本研究の回答者の小学校教諭もほぼ同じ値であった（Table 3）。また、事務職員のデータと比較すると、役割分業観得点はほぼ同じ値であったが、性別特性観得点は、小学校教諭の方が統計的に有意に低かった。役割分業観については、全体的に低い値であり、家事や育児を女性の役割と考える人は少なくなっているようである。一方、性別特性観は全般的に高い値であり、中には20点満点をつけていた（全5項目に対して「とてもそう思う」と回答した）人もおり、小学校教諭の中にも19点という高得点の人がいた。学校教育において今もなお、性別特性論が根強いことがわかる。

相関分析においては（Table 5）、性別特性観が強い人ほど、教科に対する性差を大きく認識していた。性別特性観が最低得点（9点）であった2名（いずれも小学校教諭）は、すべての教科に対して男女で違いがないと回答していた。つまり、同じ小学校で児童を観察している教諭であるにもかかわらず、性差を信じる人には性差が「みえ」、性差を信じていない人には性差は「みえない」ということである。すなわち、ジェンダー・ステレオタイプの再生産プロセスが見出された。あらゆる認知的能力について「性差がみえなくなる」状態を実現するためには、教師自身がステレオタイプのものの見方を捨てる必要があるといえる。

各科目に対する性差の認識を個別にみると（Table 4）、理系科目（算数、理科）の能力については、男子の方が高く評価されるという傾向がみられた。公立小学校・中学校教員を対象としたより最近の調査でも、「理数系の教科は、男子児童生徒のほうが能力が高い」という項目に対して、「そう思う」あるいは「ややそう思う」と回答した人の割合が22.8%であり、男性（19.7%）より女性（25.6%）の方がその割合が高かった（独立行政法人 国立女性教育会館，2018，p. 109）。このことは、女性自身が、自分の理系科目に対する能力を過小評価し、男性よりも能力が低いというジェンダー・ステレオタイプを再生産していることを示唆している。さらに、同調査データでは、女性（20代 31.8%、30代 26.9%、40代 25.2%、50代 21.7%）と男性（20代 27.2%、30代 24.9%、40代 16.3%、50代 15.0%）のいずれにおいても、若い教員ほどその割合が高い傾向にあった。つまり、ステレオタイプは解消するどころか、拡大されつつあることがわかる。最近（2018年11月）、筆者が取得した女子大学生99名の調査データでも同じことがいえる。本研究と同様の質問紙を実施したところ、算数および理科の能力において、70%以上もの女子学生が男子の方が高いと評価していた。男子学生のいない大学での調査結果であるため、この性差の認識は高校生までにつくられたものであると推測できる。STEM分野の女性の割合を高めるためには、女性自身が能力を過小評価しないよう、適切なフィードバックを与えていく必要がある。

他方、家庭科の能力については、小学校教諭、事務職員ともに「女子」の方が高いと回答する割合が高く、「男子」と回答した者は一人もいなかった（Table 4）。教師（や親）が、ステレオタイプに染まらず、それぞれの子どもが秘めている能力を引き出す働きかけをしていくことが必要であるのは、理系科目に限ることに限らない。あらゆる面において、男女というカテゴリーにあてはめて個人の能力を推測したり、男子と女子に対する働きかけを変えたりすることには問題がある。区別すること自体が、差や差別を生じさせるからである。先の公

立小学校・中学校教員を対象とした調査でも、「家事・育児は女性のほうが向いている」という項目に対して、「そう思う」あるいは「ややそう思う」と回答した人の割合が79%にも上っていた（独立行政法人 国立女性教育会館，2018，p. 106）。男性も女性と同等に家事や育児を担う社会の実現のためには、家庭科の能力の性差の認識も改めていく必要があるだろう。

本調査における教科に対する性差の質問は、「適性」を問うているのか、実際に現在「出現してしまっている性差」を問うているのかが不明確であり、回答に窮した回答者もいたようである。したがって、質問の文言によって評価は変化しうが、中学校教員を対象として、各科目について「男性の能力か女性の能力か」という「適性」を問うた多々納・原田（2001）の研究においても、本研究と同様の結果が得られている。極端に男性もしくは女性の能力であると判断する割合は極めて低かったものの、「どちらかといえば」男性もしくは女性という判断をされる科目が多かった（「男女で同じ」という選択肢があったにもかかわらず）。極端な信念でなくとも、「どちらかといえば」程度の信念（思い当たるフシ）であっても、予言（信念）が自己成就するのには十分である（池田，1993）。つまり、少しでも、男子あるいは女子の方に向いている能力だという気持ちがあると、無意識にそれを実現する方向に働きかけてしまう。だからこそ、ステレオタイプの再生産を防止し、男女平等社会を築くためには、少なくとも教育者においては、認知的な能力に対して「性差がない」と「信じる」ことが大前提になる。

小学校教諭の生徒に対する働きかけにおいても、厳しく叱りがちなのは男子であったり、お手伝いを頼みやすいのは女子であったりという性差が見受けられた（Table 6）。また、性別特性観や役割分業観が強い教師ほど、働きかけの性差が大きいという相関関係が示された。この結果は、教師自身が自覚している範囲のものであるため、実際の働きかけの性差はさらに大きいと予測できる。小学生児童に対して質問紙調査を行った木村（1997）の研究でも、「先生は女子に甘い」と思う児童の割合が高く（女子46.2%、男子68.9%）、逆に「男子に甘い」と思う生徒はほとんどいない（女子6.6%、男子3.6%）といったように、生徒たちの側にも、性別によって先生の働きかけが異なることが認識されている。近年では、名簿を男女混合にしたり、「くん」「さん」の呼び分けを廃止したりするなど、「ジェンダーに配慮したカリキュラム」のさまざまな取り組みが行われてきているが（奥野，2016）、それでもなお微視的な「隠れたカリキュラム」が存在している。こういった実態に教師は敏感にならないといけない。松村（2002）も指摘するように、教師が、女子と男子に二分する見方を捨てるとともに、女子と男子にほんとうに同等に均等に接しているかを意識する必要がある。そして、そのための教師の研修プログラムも必要であろう。学校教育での男女共同参画社会に向けた学習のためには、まずなによりも教師自身が性別特性論を脱却して、ジェンダー・フリーな教育について学ぶ必要がある（松村，2002）。本調査用紙の最後には、意見などがあれば自由に書いてもらえる欄を用意していたが、A小教諭の1名においてのみ記述があり、「A小ではまだ体育の時に男女別で並べているのを不思議に思った」と記述されていた。そして、これを記述した教諭は、すべての科目の能力について、「男女でちがいがいい」と回答していた。ジェンダーに敏感な視点は、さまざまな能力の性差に関するステレオタイプの再生産を防ぐために重要だといえる。

また、女性の校長・教頭の割合を増やすことを肯定する回答の割合については、苦米地

(2009)の調査データ(約40%)と本研究の回答者の小学校教諭のデータは同程度であったが、事務職員においては、81%もの人が肯定しており、小学校教諭よりも有意に高かった(Table 3)。そして、事務職員においては、性別特性観の得点が低い人ほど女性校長を肯定する割合が高いという相関がみられたが、小学校教諭においては、そのような相関はみられなかった。このことは、一般的には男女平等に対する意識が高い人ほど女性管理職の増員を求めると考えられるが、「実際の自分の上司」について判断をする場合は、男女平等意識が高い人であっても、女性の上司を望まないということを示唆しているのかもしれない。先の公立小学校・中学校教員を対象とした調査でも、「男性のほうが女性より管理職に向いている」という項目に対して、「そう思う」あるいは「ややそう思う」と回答した人の割合は25.7%であり、女性(29.7%)のほうが男性(21.3%)よりやや高く、これについても、若い教員ほど割合が高い傾向にあった(独立行政法人 国立女性教育会館, 2018, p. 107)。さらに、「自分の勤務校の校長は、男性のほうがよい」という項目に対しては、肯定の割合が31.7%(女性33.5%、男性29.7%)と高く(独立行政法人 国立女性教育会館, 2018, p. 108)、自身に直接かかわる状況の判断では、一般論としての判断時よりもさらに女性の管理職を肯定しない割合が高いことがわかる。現実になかなか女性の管理職が増えていかない理由についての体系的な問題については河野(2017)に譲るが、前述の意識調査からは、教員自身の意識の問題も一因となっていることが窺える。したがって、今後の調査で、現場の教員が女性の校長・教頭の増員を肯定しない理由を明らかにする必要がある。女性の管理職の割合が少ないことは、一般企業においても問題であるが、それ以上に学校の場合はステレオタイプの再生産に直に影響する重大な問題である。なぜなら、子どもたちが日中の多くの時間を過ごす学校で、日々、このような男女の不均衡を目のあたりにするならば、子どもたちはそれを自然なことと理解し、乗り越える課題と認識することがなくなるからである(河野, 2017)。

本研究では、小学校教諭と比較する一般人として、女子大学の事務職員を対象としたが、女子大学職員も教育機関に勤める者であり、特に女子大学ではジェンダー教育に力を入れているため、ジェンダー意識が一般人よりも高い可能性が十分ある。したがって、教師の特質を検討するには教育関係者以外の一般人との比較も求められるが、少なくとも本研究結果からは、もっともジェンダーに敏感な視点を有しておくべき教師においても、今なおジェンダー・ステレオタイプの態度がみられ、教師自身がステレオタイプの拡大・再生産を助長している可能性が指摘できる。現存する性差について、(たとえ生得的・生物学的な要因が存在したとしても)「男性よりも女性の能力が低いから消せないものであると結論する前に、女性の能力を低めている要因を取り除くことに力を注ぐべき」(Dweck, 2007 大隅訳 2013)であり、その努力を教師たちが率先して担っていつてくれることを強く期待したい。

付記

本調査のデータは、松村仁美(2015年度卒業生)の卒業研究で収集したものである。

謝辞

A 小教諭の皆様には、現にご自身が行っている教育に関する質問であり、答えづらいものも多々あったと思われますが、ご多忙の中、率直にご回答していただいたことに深く感謝いたします。また、筆者が初めてのジェンダーに関する論文を執筆するにあたって、的確なご助言をくださった本学の文学部総合文化学科・奥野佐矢子准教授および研究所・武知優子氏にも心より感謝申し上げます。

引用文献

- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (eds.) (2007). Why aren't more women in science. Top researchers debate the evidence. Washington, DC: American Psychological Association. (セシ, S. J.・ウィリアムス, W. M. (編), 大隈典子 (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)
- 独立行政法人 国立女性教育会館 (2018) 「学校教員のキャリアと生活に関する調査」基礎資料 Retrieved from <https://www.nwec.jp/research/hqtuvq0000002ko2-att/teachers2.pdf> (2018年12月12日)
- Dweck, C. S. (2007) 3. Is Math a Gift? Beliefs That Put Females at Risk. セシ, S. J.・ウィリアムス, W. M. (編), 大隈典子 (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
- 藤原千賀 (2004) なにが理科離れさせているのか: 家庭環境は理科離れと関係があるか 村松泰子 (編) 理科離れしているのは誰か: 全国中学生調査のジェンダー分析 (pp. 70-86) 日本評論社
- 池田謙一 (1993) 社会のイメージの心理学 ぼくらのリアリティはどう形成されるか サイエンス社
- 河野銀子 (2017) 女性校長はなぜ増えないのか: 管理職養成システム改革の課題 勁草書房
- 木村育恵 (2014) 学校社会の中のジェンダー: 教師たちのエスノメソドロジー 東京学芸大学出版会
- 木村涼子 (1997) 教室におけるジェンダー形成 教育社会学研究, 第61集, 39-54.
- Leaper, C., Farkas, T., & Brown, C. S. (2012). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 268-282.
- 村松泰子 (2002) 男女共同参画社会の形成に向けた学び 国立女性教育会館研究紀要, 6, 3-13.
- 森永康子 (2017) 「女性は数学が苦手」—ステレオタイプの影響について考える— 心理学評論, 60, 49-61.
- 内閣府男女共同参画局 (2015) 第4次男女共同参画基本計画 (平成27年12月25日決定) Retrieved from http://www.gender.go.jp/about_danjo/basic_plans/4th/pdf/2-05.pdf (2019年2月14日)
- 内閣府男女共同参画局 (2018) 男女共同参画白書平成30年版 Retrieved from http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h30/zentai/index.html (2019年2月14日)
- 中澤智恵 (2004) なにが理科離れさせているのか: 学校は理科嫌いをつくっているか 村松泰子 (編) 理科離れしているのは誰か: 全国中学生調査のジェンダー分析 (pp. 37-52) 日本評論社
- 根本橋夫 (1990) 男性教師と女性教師の男児・女児に対する働きかけの比率の違い 教育心理学研究, 38, 64-70.
- 奥野佐矢子 (2016) ジェンダーに配慮したカリキュラムの動向について—教育現場における展開— 女性学評論, 30, 91-104.
- 多々納道子・田原泰子 (2001) 中学校教員のジェンダー観の形成要因 教育臨床総合研究紀要1 2001研究, 101-115.
- 苦米地伸 (2009) 教師のジェンダーについての意識—教師の属性と関係を軸にして— 直井道子・村松泰子 (編) 学校教育の中のジェンダー—子供と教師の調査から— (pp. 89-103) 日本評論社

(原稿受理日 2019年2月14日)