

第1章 ステレオタイプ認識が教育意識・行為に及ぼす影響

—ジェンダーカテゴリに着目して—

津多 成輔

1. はじめに

近年、学校空間においても生徒の多様性への認識が進み、尊重する必要性が生じている。例えば、日本において性的マイノリティに該当する人の割合は13人に1人¹⁾であるという報告がある。これらの人々の多様性を尊重するために「共生」が求められている。

「共生」をめぐる重要な鍵概念として、社会的カテゴリの脱構築がある。この社会的カテゴリの脱構築に関して、岡本は、「共生」はプロセス概念であることを指摘した上で次のように述べている。

「共生」について考えることは、「あるもの」と「異なるもの」の関係性を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリ自体を組み直す営みだということになる。(中略)社会的カテゴリの更新が、理想状態の実現を目指すというよりは、それ自体が生み出す新たな隔たりや葛藤の可能性をも視野に入れた、継続的な営みにならざるをえないということである。社会的な摩擦や葛藤の温床となっている社会的カテゴリを脱構築するとともに、その行為の根拠自体の被構築性を問い続けることが、「共生」によって社会の持続性を確保しようとする際に意識されることになる。(岡本, 2011, p. 39)

つまり、理論的枠組みにおいては「共生」にとって、社会的カテゴリの脱構築は必要であるといえる。実際に個人が採用する社会的カテゴリが行為に及ぼす影響を検討した津多(2017)は、ステレオタイプな認識枠組みを採用することは個々人の行為に影響を及ぼし、その影響は「世代」、「ジェンダー」といったそれぞれの領域内でみられると報告している²⁾。

個々人が採用する社会的カテゴリを形成する過程で重要となるのは、学校教育である。特に、本稿が着目するジェンダーについてはこれまで多くの研究がなされ、例えば、宮崎(1991)や木村・直井(2009)によれば、児童・生徒のジェンダーにとって、教師の存在は子どもとの相互作用の中で、性別役割を再生産することが報告されている。

このように教師の存在は児童・生徒のジェンダーに影響を及ぼすため、教師のジェンダー観についても検討されている。この教師のジェンダー観について、寺町(2014)は個々の教師が持つジェンダー観の変容過程をライフヒストリーから描いているし、野崎(2015)は、教師に対するインタビュー調査より、教師の教育行為には学校教育という構造制約だけではなく教師個人のジェンダー観が大きく関係していることを報告している。

このように教師個人の日々の教育実践がジェンダー観によって異なることが報告されている一方で、教師個人がいかにジェンダーにとらわれているか、さらには教師が変革する主体的な存在として描かれる研究が少ない現状がある。

そこで本稿は、この教師のジェンダー観に着目し、共生に資する資源・経験を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、本稿ではジェンダー観の代理指標としてステレオタイプ認識を用いて、以下の3点を明らかにすることを本稿の課題とする。第一に、教師個人がどの程度、ステレオタイプ【ジェンダー】にとらわれているか（第4節）、第二に、ステレオタイプ認識【ジェンダー】が教育実践に及ぼす影響（第5節）、第三に、教師のステレオタイプ認識に影響を及ぼす背景要因（第6節）である。これらを通して共生に資する教育行為の資源について検討を行う。

2. 分析の観点

上記の課題を明らかにするために、教師のジェンダー観を捉える必要がある。そこで、本稿では、津多（2017）を参考に、ジェンダーカテゴリにおけるステレオタイプ認識（以下、ステレオタイプ認識【ジェンダー】）を用いて教師の持つジェンダー観を捉え分析を行う。これをもとに、本稿では以下の図1に示したように、背景要因が認識枠組みに影響し、その認識枠組みが教育行為・意識に影響を及ぼすというモデルを想定し分析を進める。なお、図1には分析に用いた変数についても示した。

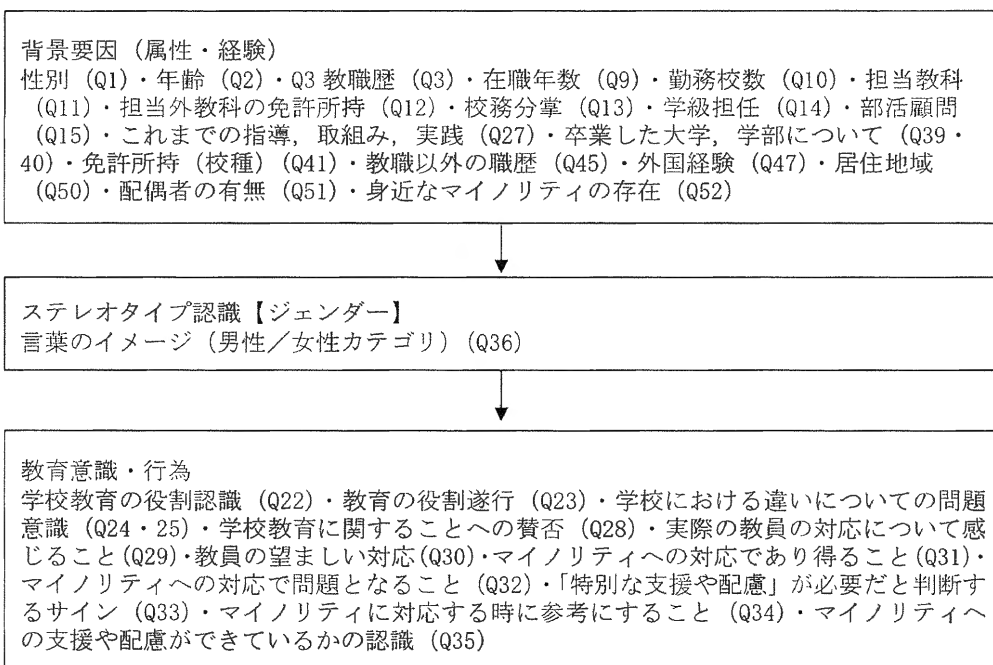


図1 分析のモデルと変数

3. 分析方法

教師個人のジェンダー観を捉えるための代理指標を作成するために、本稿では言葉のイメージ【男性－女性】(Q36)を用いる。この設問は、「黒いランドセル」、「泣く」といった各項目について男性と女性のどちらの性をイメージするかを問うた項目である。ジェンダー研究においては、個人のジェンダー観を捉える項目として、性役割意識など個人にとっての「望ましさ」に関する項目を用いる場合がある³⁾が、本稿では個人の認識の項目を用いて分析を行うことについては、留意しながら考察を進めたい⁴⁾。

まず、表1には、言葉のイメージ【男性－女性】(Q36)の単純集計結果を示した。表1をみると、項目によって両方をイメージする割合の大きさは異なるものの、すべての質問項目において男性または女性のどちらか一方に回答が偏る傾向がある。これをもとに、マジョリティの回答をよりステレオタイプな回答傾向と捉えるために、表2に示したように言葉のイメージ【男性－女性】(Q36)の変数の値を変換した。

表2のように変換した変数について、主成分分析を行った結果が表3である。これを見ると、第一主成分がすべての項目で正の負荷量をとっていることから、その主成分得点を以下の分析ではステレオタイプ得点【ジェンダー】として取り扱う。なお、第二主成分、第三主成分も一定の固有値を有しているが、本稿では、あくまでも調査対象者のステレオタイプな認識枠組みを把握することを目的としているため、分析の観点からは除外する。

表1 言葉のイメージ【男性－女性】(Q36)の単純集計結果

	男性をイメージする	どちらかといえば男性をイメージする	どちらかといえば女性をイメージする	女性をイメージする	男性と女性の両方をイメージする
1. 黒いランドセル	45.6%	47.8%	1.0%	0.3%	5.3%
2. 野球	35.6%	54.0%	1.6%	0.7%	8.0%
3. 看護師	0.2%	2.3%	51.9%	24.0%	21.7%
4. 泣く	0.0%	2.0%	36.3%	11.3%	50.4%
5. 料理をする	0.0%	2.1%	38.6%	14.9%	44.3%
6. 優しい	0.7%	3.6%	25.0%	8.7%	62.1%
7. 医師	8.7%	33.3%	3.6%	0.7%	53.7%
8. ゲーム機	13.5%	39.6%	4.3%	0.8%	41.9%
9. 力が強い	45.3%	45.3%	2.6%	0.8%	5.9%
10. ピアノ	0.2%	2.1%	43.5%	18.4%	35.8%
11. 家族をお金の面で支える	14.8%	39.4%	4.6%	0.8%	40.4%
12. 赤いランドセル	0.2%	1.6%	39.9%	51.6%	6.7%
13. 校長先生	14.1%	35.0%	4.8%	0.7%	45.5%
14. 子育てをする	0.3%	2.1%	39.1%	20.0%	38.4%
15. サッカー	17.6%	37.9%	3.4%	0.5%	40.6%

表2 言葉のイメージ【男性－女性】(Q36)の変数の変換

男性・・・Q1・2・7・8・9・11・13・15 →男性をイメージ：2，どちらかといえば男性をイメージ：1，その他：0 女性・・・Q3・4・5・6・10・12・14 →女性をイメージ：2，どちらかといえば女性をイメージ：1，その他：0
--

表3 言葉のイメージ【男性－女性】の主成分分析の結果 (Q36)

成分	初期の固有値				成分		
	合計	分散の%	累積%		1	2	3
1	5.568	37.123	37.123	1. 黒いランドセル	.547	.549	.153
2	1.794	11.958	49.081	2. 野球	.625	.459	.044
3	1.141	7.605	56.686	3. 看護師	.608	-.011	.344
4	.762	5.078	61.764	4. 泣く	.632	-.410	.264
5	.738	4.917	66.682	5. 料理をする	.725	-.322	.288
6	.680	4.536	71.218	6. 優しい	.602	-.507	.191
7	.620	4.134	75.352	7. 医師	.649	-.264	-.285
8	.594	3.961	79.313	8. ゲーム機	.569	.032	-.474
9	.583	3.884	83.197	9. 力が強い	.469	.540	-.049
10	.526	3.510	86.707	10. ピアノ	.628	-.076	.202
11	.483	3.221	89.928	11. 家族を金銭的に支える	.609	-.015	-.356
12	.437	2.914	92.842	12. 赤いランドセル	.405	.600	.320
13	.401	2.672	95.514	13. 校長先生	.663	-.024	-.402
14	.357	2.383	97.897	14. 子育てをする	.653	-.142	.089
15	.315	2.103	100.000	15. サッカー	.679	.061	-.244

4. 教師のジェンダー観

教師のジェンダー観を把握するために、表4には表1の言葉のイメージ【男性－女性】について「男性と女性の両方をイメージする」と回答した割合を昇順で再掲した。また、表4には「生徒調査」⁵⁾における同じ質問項目の結果を示した。

表4の結果によると、ランドセルの色について「男性と女性の両方をイメージする」割合は10%以下であり、学校空間においてジェンダー規範が強いことが分かる。教員調査の結果について全体を通していても「男性と女性の両方をイメージする」割合が50%以下である項目は15項目中12項目存在し、教師がステレオタイプ認識を持っている割合が相対的に高いことが分かる。

表4 教員調査 (Q36) /生徒調査の言葉のイメージ【男性－女性】の「男性と女性の両方をイメージする」割合

	教員調査 (Q36) (N=609)	生徒調査 (N=1095)
1. 黒いランドセル	5.3%	4.9%
9. 力が強い	5.9%	10.3%
12. 赤いランドセル	6.7%	3.7%
2. 野球	8.0%	10.0%
3. 看護師	21.7%	14.8%
10. ピアノ	35.8%	32.6%
14. 子育てをする	38.4%	34.1%
11. 家族をお金の面で支える	40.4%	32.8%
15. サッカー	40.6%	39.5%
8. ゲーム機	41.9%	33.9%
5. 料理をする	44.3%	52.9%
13. 校長先生	45.5%	42.1%
4. 泣く	50.4%	55.6%
7. 医師	53.7%	35.9%
6. 優しい	62.1%	71.8%

生徒調査との比較をみると、教員調査の方が生徒調査と比較して5ポイント以上大きくなったのは、「看護師」、「家族をお金の面で支える」、「医師」という職業・収入面に関わる項目であった。これに対して5ポイント以上小さくなった項目は「料理をする」、「泣く」、「優しい」という行為・感情・行動であった。

5. ジェンダー観が教育意識・行為に及ぼす影響

本節では教師の認識枠組みが教育行為や意識に及ぼす影響を検討する。そこで、表3の分析で得られたステレオタイプ得点をもとに調査対象者を「ステレオ」（ステレオタイプ得点が正、 $N=318$ ）、「非ステレオ」（ステレオタイプ得点が負、 $N=291$ ）の2群に分け、それぞれの教育行為や意識の違いについて検討を行った。具体的には（1）「違い」に対する意識、（2）学校教育の役割への意識、（3）実際の教育場面、（4）支援・配慮に関わる意識の背景にある論理である。

（1）「違い」に対する意識

表5にはステレオタイプ別の「社会で問題となりうる」と思う項目（Q25・26）に該当する割合を示した。

表5によれば、問題となっている項目について「ステレオ」－「非ステレオ」間で差がみられたのは、政治・宗教の項目で、「ステレオ」がこれに該当する割合が大きかった。今後問題となる項目については、世代・性別・障害の有無・出身地といった属性の項目で、「ステレオ」が該当する割合が相対的に大きいという結果になった。特に問題だと思う項目では、全体的に大きな差はみられないが、家庭環境の違いについては「ステレオ」が該当する割合が大きかった。

以上の結果で興味深いのは、「ステレオ」において属性に関する項目が今後問題となりうる点と捉えられている点であろう。これは「ステレオ」が、既存の社会的カテゴリを採用する傾向があることと関連し、実際の社会の多様化の流れに対して、これまでの社会的カテゴリを更新していく際に問題があると感じていると考えられる。

（2）学校教育の役割への意識

次に表6には、ステレオタイプ別に学校教育の役割として重要だと思う割合（Q22）を示した。表7は同じ項目について果たすことができていると思う割合（Q23）を示した⁶⁾

表6をみると全体的な傾向として、「非ステレオ」の方が「ステレオ」よりも多くの項目において学校教育の役割として重要であると考えていることが分かる。この結果は該当項目数の平均値をみても明らかで、「非ステレオ」（7.85）が「ステレオ」（7.48）を上回る結果となった。また、5ポイント以上差があった項目で「ステレオ」が「非ステレオ」を唯一上回ったのは「受験に成功させる役割」であった。

一方で表7をみると「ステレオ」、「非ステレオ」に関わらず表6と比較して各項目に該当する割合が小さく、該当項目数の平均値も小さいという結果となった。つまり全体的な傾向として学校教育の役割は多いものの、その役割をできているとは感じていないということである。またその傾向は「非ステレオ」において強くみられ「ステレオ」と比較してできていると思う割合が小さいという結果になった。

表5 ステレオタイプ別の「社会で問題となりうる」と思う項目（Q25・26）に該当する割合

	世代や年齢差の違い	男性や女性といった性別の違い	身体や心の障がいがあるかないかの違い	生まれた地域や住んでいる地域の違い	経済的な豊かさの違い	家庭環境の違い	政治についての考え方の違い	信じている教えや宗教の違い	人種や国籍の違い
問題となっている項目									
非ステレオ (N=318)	52.5%	62.6%	73.3%	52.8%	69.5%	73.0%	35.2%	35.8%	49.1%
ステレオ (N=291)	56.4%	60.1%	69.1%	50.5%	69.1%	73.9%	43.6%	45.7%	50.9%
今後問題となる項目									
非ステレオ (N=318)	68.6%	57.5%	70.4%	60.7%	89.0%	87.1%	61.9%	59.1%	64.5%
ステレオ (N=291)	77.7%	64.3%	77.3%	65.6%	89.0%	84.2%	59.5%	54.6%	64.3%
特に問題だと思う項目（上位3つに該当する割合）									
非ステレオ (N=318)	18.9%	18.9%	43.1%	23.0%	67.0%	69.5%	3.8%	4.4%	8.5%
ステレオ (N=291)	21.0%	16.2%	41.2%	25.1%	68.4%	74.9%	3.4%	4.1%	10.0%

表6 ステレオタイプ別の学校教育の役割として重要であると思う割合（Q22）

	社会性やコミュニケーション能力を育成する役割	規範意識を育てる役割	基本的な生活習慣を身につけさせる役割	自己実現を支える役割	受験に成功させる役割	学力・能力を育てる役割	居場所を作る役割
非ステレオ (N=318)	75.5%	72.0%	53.1%	64.8%	30.5%	66.0%	50.9%
ステレオ (N=291)	68.0%	71.8%	56.0%	57.7%	37.1%	63.9%	44.0%
	次の時代の社会の担い手を育てる役割	いま社会で起きている事柄・問題への敏感さを育てる役割	他者を尊重する態度や意識を育てる役割	生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割	いじめや暴力等の生徒同士の問題を予防・発見・対処する役割	地域に貢献する人材を育成する役割	該当項目数の平均値
非ステレオ (N=318)	67.9%	52.2%	75.2%	64.2%	60.7%	51.6%	7.85
ステレオ (N=291)	62.2%	44.0%	68.7%	62.2%	62.2%	50.5%	7.48

表7 ステレオタイプ別の学校教育の役割としてできていると思う割合 (Q23)

	社会性やコミュニケーション能力を育成する役割	規範意識を育てる役割	基本的な生活習慣を身につけさせる役割	自己実現を支える役割	受験に成功させる役割	学力・能力を育てる役割	居場所を作る役割
非ステレオ (N=318)	19.2%	30.8%	26.4%	23.3%	23.3%	26.1%	25.5%
ステレオ (N=291)	19.2%	30.2%	30.9%	24.4%	27.1%	29.2%	31.6%
	次の時代の社会の担い手を育てる役割	いま社会で起きている事柄・問題への敏感さを育てる役割	他者を尊重する態度や意識を育てる役割	生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割	いじめや暴力等の生徒同士の問題を予防・発見・対処する役割	地域に貢献する人材を育成する役割	該当項目数の平均値
非ステレオ (N=318)	18.6%	16.4%	25.8%	28.0%	28.9%	17.3%	3.09
ステレオ (N=291)	18.9%	18.6%	28.2%	34.4%	32.0%	16.2%	3.41

以上の結果より、学校教育の役割については「非ステレオ」が「ステレオ」と比較して幅広い項目を重要だと捉えているといえる。実際にできているかどうかという現状認識において「ステレオ」が「非ステレオ」を上回ったのは、学校教育の役割を限定的に捉えることによって、少ない項目に対してできているという実感を持っている可能性がある。

(3) 実際の教育場面

次に表8には、男女カテゴリに関連する教育について、ステレオタイプ別に教員として賛成する割合 (Q28) を示した。次いで表9には、男女カテゴリに関連する教育に関することについて、ステレオタイプ別に教員として疑問を感じる割合 (Q29) を示した。

表8によれば、「ステレオ」は「全校集会等で男女別に整列をすること」、「異性愛を前提として、教育活動を行うこと」など既存の男女カテゴリを維持する教育行為に賛成する割合が「非ステレオ」と比較して相対的に大きいという結果になった。対して、「非ステレオ」が「ステレオ」を上回ったのは「性的マイノリティ (LGBT) 理解に関する授業を行うこと」という性の多様性を尊重する項目であった。

表9によれば、「非ステレオ」は「ステレオ」と比較してすべての項目で該当する割合が大きく、既存の男女カテゴリを維持する教育に疑問を感じる傾向がみられた⁷⁾。

表10、表11にはステレオタイプ別の性的マイノリティに対応する場合に【A】、【B】どちらの対応が望ましいかについて該当する割合 (Q30) を示した⁸⁾。なお表10は性的マイノリティへの対応の際に、個別性を周囲に明らかにするかどうか、表11は学校のルールと特別な支援や配慮のどちらを優先するかを問うた項目である。

表 8 ステレオタイプ別の男女カテゴリに関連する教育について賛成の割合 (Q28)

	全校集会等で男女別に整列をすること	体育の授業で、男子生徒は武道、女子生徒はダンスを選択させること	性教育等の授業を男女別に行うこと	男子校・女子校が存在すること	性的マイノリティ (LGBT) 理解に関する授業を行うこと	異性愛を前提として、教育活動を行うこと
非ステレオ (N=318)	51.6%	29.2%	54.7%	60.1%	76.4%	49.4%
ステレオ (N=291)	62.9%	41.6%	61.5%	69.1%	68.7%	54.6%

表 9 ステレオタイプ別の男女カテゴリに関連する教育に関することに疑問を感じる割合 (Q29)

	女子生徒が硬式野球部への入部を希望したが、他の部活動への入部を勧めた。	男子生徒が、将来の職業として保育士を志し、保育の専門学校への進学を希望したが、他の進路を勧めた。	性的マイノリティ (LGBT) の生徒が、生物学的な性別とは異なるトイレを使用したいと申し出たが、生物学的な性別に基づくトイレを使用するように指導した。	性的マイノリティ (LGBT) の生徒が、将来、生物学的に同性の人と結婚することについて相談してきたが、諦めるよう助言した。
非ステレオ (N=318)	69.2%	86.5%	50.3%	77.0%
ステレオ (N=291)	55.0%	78.7%	35.7%	63.2%

表 10 ステレオタイプ別の性的マイノリティへの対応
【個別性を周囲に明らかにするかどうか】に該当する割合 (Q30)

	【A】その生徒のことが他の生徒にわからないように、そっと対応。	【B】その生徒を他の生徒が理解できるように、事実を明らかにして対応。
非ステレオ (N=318)	62.6%	37.4%
ステレオ (N=291)	67.0%	33.0%

$\chi^2=1.307, p=.253$

表 11 ステレオタイプ別の性的マイノリティへの対応
【学校のルールと特別な支援や配慮のどちらを優先するか】に該当する割合 (Q30)

	【A】学校のルール優先、特別な支援や配慮は最低限になるように対応。	【B】学校のルールは二の次、特別な支援や配慮を最大限にして対応。
非ステレオ (N=318)	56.9%	43.1%
ステレオ (N=291)	71.5%	28.5%

$\chi^2=13.959, p=.000$

表 10 によれば、個別性を明らかにするかどうかについては、「ステレオ」-「非ステレオ」間の差は 5 ポイント未満であり大きな差はみられなかった。この背景には、性的マイノリティへの対応では、個別性を明らかにすることについて本人が望まない場合も多く、統一的な対応がないことが挙げられる。

一方で表 11 の学校のルールと特別な支援や配慮のどちらを優先するかについては、「ステレオ」が「非ステレオ」と比較して学校のルールを優先するという対応を選択する割合が大きいという結果となった。逆に「非ステレオ」は「ステレオ」と比較して特別な支援や配慮を最大限にする対応を選択する割合が大きいという結果となった。

以上、第 3 項では教師が採用するステレオタイプ認識が実際の教育場面に及ぼす影響を検討してきた。その結果、「ステレオ」は「非ステレオ」と比較して現状の社会的カテゴリを維持し、全体のルールを優先する傾向があり、逆に「非ステレオ」は「ステレオ」と比較して既存のカテゴリを相対化し、個別性への対応を最大限にする傾向があることが明らかとなった。

(4) 支援・配慮に関わる意識の背景にある論理

ここまでの分析で「ステレオ」は学校教育の役割を限定的に捉え、相対的に現状の社会的カテゴリを維持し、全体のルールを優先する傾向があることが明らかとなった。そこで表 12 にはステレオタイプ別の「性的マイノリティの生徒」への支援や配慮ができていていると思う割合 (Q35) を示した⁹⁾。

表 12 で、まず着目すべきは「ステレオ」、「非ステレオ」に関わらず配慮を必要とする生徒はいないとする割合が約 5 割となっている点である。この結果は、本稿で言及した LGBT に該当する人が 13 人に 1 人という割合で存在するという報告と大きな隔たりがあり、学校現場で多くの性的マイノリティが見過ごされている可能性があることを示している。

「ステレオ」-「非ステレオ」間の差に着目すると、できていないに該当する割合が「ステレオ」の方が「非ステレオ」と比較して大きいという結果となった。これまでの結果と総合すると、「ステレオ」は全体のルールを優先する一方で、「性的マイノリティ」への支援や配慮ができていないという認識はあるということである。

では、「ステレオ」は支援や配慮ができていないという認識がある一方で、支援や配慮ができない背景にはどのような意識があるのだろうか。表 13 にはステレオタイプを層に、「性的マイノリティの生徒」への支援や配慮ができていのかどうかを行に、特別な支援や配慮によって学校が果たすべき役割が増えることが問題だと思うかどうか (Q32) を列に 3 重クロス集計を行った結果を示した¹⁰⁾。ただし、特別な支援や配慮によって学校が果たすべき役割が増えることが問題だと思うかどうか (Q32) については、「性的マイノリティ」に限らず「障がいのある生徒」、「外国人の生徒」、「貧困状況にある生徒」を含めた質問項目であることには留意したい。

表 12 ステレオタイプ別の「性的マイノリティの生徒」への支援や配慮が
できていると思う割合 (Q35)

	できていない	できている	配慮を必要とする生徒はいない
非ステレオ (N=318)	29.6%	23.0%	47.5%
ステレオ (N=291)	35.1%	17.9%	47.1%

表 13 ステレオタイプ別のマイノリティへの支援・配慮の実施の認識×問題意識 (Q32)

		特別な支援や配慮によって学校が果たすべき役割が増えることが・・・	
		「問題だ」と思う	「問題だ」と思わない
非ステレオ	できていない (N=94)	62.8%	37.2%
	できている (N=73)	57.5%	42.5%
	配慮を必要とする生徒はいない (N=151)	62.3%	37.7%
ステレオ	できていない (N=102)	72.5%	27.5%
	できている (N=52)	63.5%	36.5%
	配慮を必要とする生徒はいない (N=137)	72.3%	27.7%

表 13 によれば全体的な傾向として、「ステレオ」が「非ステレオ」よりも特別な支援や配慮によって学校が果たすべき役割が増えることが問題だと思える割合が大きいという結果になった。「ステレオ」－「非ステレオ」間の差を支援や配慮ができているかどうか別にみていくと、「できていない」、「配慮を必要とする生徒はいない」は「できている」と比較してその差が相対的に大きいという結果になった。つまり、「ステレオ」は「非ステレオ」と比較して、「できていない」、「配慮を必要とする生徒はいない」は「できている」と比較して、特別な支援や配慮によって学校が果たすべき役割が増えることが問題だと感じるということである。

次にステレオタイプ別にマイノリティへの対応で問題となりうる事柄を具体的に検討するために、表 14 にはマイノリティへの対応であり得ること (Q31)、表 15 にはマイノリティの対応で問題となり得ること (Q32) を示した。

表 14 によれば、「ステレオ」が「非ステレオ」と比較して「授業が進めづらくなること」、「教育の場の統一性が失われること」、「学校や学級の集団性が薄れること」があり得ると感じているという結果が示された。これは前述した「ステレオ」がマジョリティを重視するという傾向と一致している。一方、表 15 に示したマイノリティへの対応で問題となることについてはほぼすべての項目で「ステレオ」が「非ステレオ」を 5 ポイント以上上回るという結果となった。つまり、「ステレオ」はマイノリティへの対応に伴う事柄を問題だとする傾向があるといえる。

以上の結果を端的に示しているのは、表 14、表 15 の「教員がすべきことが増えること」である。「ステレオ」、「非ステレオ」に関わらず、マイノリティの対応に伴って「教員がす

べきことが増えること」があり得ると9割以上が感じている一方で、それを問題だと感じる割合は「ステレオ」が74.6%,「非ステレオ」が64.5%となっている。つまり、マイノリティへの対応に伴って仕事が増加するという認識はほぼ一致しているものの、「ステレオ」は「非ステレオ」と比較してそれを問題だと感じる傾向があるということである。

本項の最後に、表16にはステレオタイプ別にマイノリティに対応する際に参考にしようと思う項目(Q34)を示した¹⁾。

表16によれば、全体的な傾向としては「非ステレオ」が「ステレオ」と比較して、ほぼすべての項目で参考にしようとする割合が大きいという結果となった。一方で「ステレオ」が「非ステレオ」を上回ったのは、「あなた自身のこれまでの経験や実績」を参考にする割合であった。つまり、「非ステレオ」は様々な指導や助言等を参考にする一方で、「ステレオ」は相対的に自分の経験や実践を重視する傾向があるということである。

表14 ステレオタイプ別のマイノリティへの対応であり得ることへの該当する割合(Q31)

	授業が進めづらくなること	該当する生徒以外の生徒への対応に時間を割けなくなること	学校が果たすべき役割が増えること	教員がすべきことが増えること	生徒のプライバシーに立ち入ることが多くなること
非ステレオ (N=318)	82.4%	83.0%	90.6%	91.5%	85.2%
ステレオ (N=291)	90.0%	87.3%	92.8%	95.2%	87.6%
	生徒同士の関係性を向ける必要が増すこと	気にしていなければならないことが増すこと	教育の場の統一性が失われること	学校や学級の集団性が薄れること	
非ステレオ (N=318)	90.6%	93.1%	46.2%	31.4%	
ステレオ (N=291)	93.8%	94.5%	61.2%	46.4%	

表15 ステレオタイプ別のマイノリティへの対応で問題となることへの該当する割合(Q32)

	授業が進めづらくなること	該当する生徒以外の生徒への対応に時間を割けなくなること	学校が果たすべき役割が増えること	教員がすべきことが増えること	生徒のプライバシーに立ち入ることが多くなること
非ステレオ (N=318)	68.2%	75.8%	61.3%	64.5%	55.0%
ステレオ (N=291)	79.7%	80.4%	70.8%	74.6%	64.9%
	生徒同士の関係性を向ける必要が増すこと	気にしていなければならないことが増すこと	教育の場の統一性が失われること	学校や学級の集団性が薄れること	
非ステレオ (N=318)	41.2%	46.5%	49.4%	54.1%	
ステレオ (N=291)	56.0%	63.6%	60.1%	59.8%	

表 16 ステレオタイプ別のマイノリティに対応する際に
参考にしようと思う項目への該当度 (Q34)

	教育委員会からの指導・助言	校長(学校長), 教頭など, 管理職からの指導・助言	同じ学年を担当している同僚教員からの指導・助言	同じ校務分掌の同僚教員からの指導・助言	養護教諭や栄養教諭, 司書教諭など特別な役割をもった同僚教員からの指導・助言	スクールカウンセラーからの指導・助言	スクールソーシャルワーカーからの指導・助言
非ステレオ (N=318)	15.4%	31.1%	50.6%	41.2%	55.3%	50.0%	43.1%
ステレオ (N=291)	12.0%	22.0%	43.6%	39.5%	44.3%	42.6%	33.3%
	大学・大学教員や医療機関・医師・保健師, 児童相談所・児童福祉司など, 専門機関や専門家からの指導・助言	NPOやボランティア団体など, 生徒の支援をしている団体・団体関係者からの指導・助言	当該の生徒からの要請・要望	当該の生徒の保護者からの要請・要望	当該の生徒以外の生徒からの要請・要望 スクールカウンセラーからの指導・助言	当該の生徒以外の生徒の保護者からの要請・要望	あなた自身のこれまでの経験や実績
非ステレオ (N=318)	26.5%	18.6%	56.3%	53.8%	28.6%	22.6%	30.8%
ステレオ (N=291)	19.2%	11.7%	50.2%	47.4%	24.7%	19.6%	36.4%

6. ステレオタイプの背景要因

ここまでの分析で, 教師のステレオタイプ認識【ジェンダー】が教育行為や意識に影響を及ぼすことが明らかとなった。本節ではこれらのステレオタイプ認識【ジェンダー】の背景要因を探索的に検討する。そこで表 18 には表 3 の主成分分析の第一主成分であるステレオタイプ得点【ジェンダー】の背景要因について, 中学校, 高校別に重回帰分析(ステップワイズ法)を行った結果を示した^{12) 13)}。なお, 用いた独立変数の変換については以下の表 17 に示した。

表 18 によれば, 中学校, 高校で共通してステレオタイプ得点【ジェンダー】に負の負荷量を持つ背景要因は, 「教員経験の中で多様性を認め合う生徒の関係づくりの取り組みをすること」のみであった。そのほか, 中学校, 高校のどちらか一方で負の負荷量を持つ背景要因を取り上げると「教員経験の中で共生について考えさせる内容で教科指導をすること」, 「校務分掌: 研究・研修関連の分掌」, 「専修免許の所持」などの物事を問い直す経験に関する項

目であった。また高校でステレオタイプ得点【ジェンダー】に正の負荷量を持つ背景要因は「校務分掌：生徒指導・生活指導関連の分掌」,「教員経験の中で生徒間の対立や衝突が起きないように指導をすること」であり,規範的な側面に関わる項目がステレオタイプな認識を強める背景となることが示唆された。

また全体的な傾向をみると,年齢や性別,外国経験などの属性に関する変数で有意な影響を持つのは,高校において「男性であること」のみであり,そのほかの属性変数はステレオタイプ得点【ジェンダー】に有意な影響を持たないということが示された。

表 17 独立変数の変換一覧

性別 (Q1) : 男性を 1, 女性を 0
年齢 (Q2)・教職歴 (Q3)・在職年数 (Q9)・勤務校数 (Q10) : 数値
担当教科 (Q11)・担当外教科の免許所持 (Q12)・校務分掌 (Q13)・学級担任 (Q14)・部活顧問 (Q15)・卒業した大学, 学部 (Q39・40)・免許所持 (校種) (Q41)・教職以外の職歴 (Q45)・外国経験 (Q47)・居住地域 (Q50) : 該当を 1, 非該当を 0
配偶者の有無 (Q51)・身近なマイノリティの存在 (Q52) : いるを 1, いないを 0
これまでの指導, 取組み, 実践 (Q27) : よくあったを 4, まああったを 3, あまりなかったを 2, なかったを 1

表 18 ステレオタイプ得点【ジェンダー】の背景要因 (重回帰分析)

	高校		中学	
	標準化係数		標準化係数	
	ベータ	VIF	ベータ	VIF
(定数)				
性別 (男性である)	.099*	1.029		
担当教科 : 国語	-.126**	1.069		
校務分掌 : 生徒指導・生活指導関連の分掌			.134**	1.015
校務分掌 : 研究・研修関連の分掌	-.099*	1.030		
教員経験の中で共生について考えさせる内容で教科指導をすることがどの程度ありましたか。			-.104*	1.082
教員経験の中で生徒間の対立や衝突が起きないように指導をすることがどの程度ありましたか。			.181***	1.071
教員経験の中で多様性を認め合う生徒の関係づくりの取組みをすることがどの程度ありましたか。	-.112**	1.058	-.160**	1.106
教員以外の職歴の有無	-.100*	1.036	.103*	1.011
なんらかの専修免許の所持	-.099*	1.035		
モデルの有意確率 (F 値)	.001 (4.072)		.000 (4.627)	
調整済み R ² 乗値	.056		.064	
N	312		268	

***: $p < .01$, **: $p < .05$, *: $p < .10$

7. おわりに

本稿は教師のジェンダー観をステレオタイプ得点という代理指標によって捉え、それが教育意識・行為に及ぼす影響を検討してきた。その結果、大きく分けて次の4点の知見を得た。第一に「ステレオ」－「非ステレオ」間の認識枠組みの違いは教育意識や行為に影響を及ぼすこと、第二にステレオタイプな認識を持つものはマジョリティを優先する教育意識や行為をする傾向にあること、第三にステレオタイプな認識を持つものがマジョリティの論理を採用する背景には、仕事が増えることに対して問題だと思いう傾向があること、第四に「ステレオ」－「非ステレオ」の認識枠組みの違いに影響する背景要因としては、属性変数ではなく日々の教育実践や校務分掌において物事を問い直す経験があることである。

生徒の多様性を尊重する教育行為について考えるにあたっては第二、第三の知見が興味深い。本稿が示した結果は、ステレオタイプな認識枠組みを採用する教師はマジョリティを優先し、特定のマイノリティに対する支援や配慮をすることが少ないことを示したが、だからといってこれらの認識を持つ教師が特定のマイノリティに対する支援や配慮ができないというわけではない。第三の知見によれば、ステレオタイプな認識枠組みを持つ教師は、マイノリティに対する支援や配慮に伴い仕事が増えることを問題視している部分がある。つまり、ステレオタイプな認識枠組みを持つ教師にとってマイノリティに対する支援や配慮を行うにあたっての問題の1つは、仕事の量であるといえる。

ステレオタイプな認識枠組みを採用する教師にとって仕事の量が問題となる一因としては、彼らがそうでない教師と比較して、助言や指導を参考にせず自らの教育経験や実績に頼りがちであるということが挙げられる。これは、一見、自分の経験や実績に頼ることで、助言や指導を受ける手間を省けると考えがちであるが、結果としては一人で考えることによって、より良い対応ができないこと、一人で悩む可能性があることなどが仕事の量を増す原因となりうるからである。

以上を踏まえると、生徒の多様性を尊重する教育を実現するにあたっては次の二点の重要性を指摘できる。一点目は、そもそもステレオタイプな認識枠組みを採用する教師は学校役割を限定的に捉える傾向があるが、これに対して学校の役割の認識の転換を図る必要があるということである。これと関わって特別支援教育やインクルーシブ教育が導入されたことは、マイノリティを尊重するという学校の役割が明確化されたという意味で意義があるといえる。二点目は、マイノリティに対応できない教師は対応に伴う仕事の量の増加を問題視していることを踏まえて、これらの対応にあたっての教師間の連携や専門機関からの指導や助言を気軽に得られるような体制を構築していく必要があるということである。このことも近年、チーム学校や教員の業務の見直しという議論と関わって多様性を尊重していく上で重要な課題となりうる。

さまざまな生徒が学校に在籍するようになった時代においては、学校空間においても多様性を尊重していく必要がある。その際、これまで用いてきた社会的カテゴリを用いること

が不可能となる場面がある。マイノリティを包摂した社会を形成していくためには、学校教育も唯一無二のあり方ではなく、それ自体が多様性を尊重するように転回することが求められているといえよう。

【注記】

- 1) 2015年に電通ダイバーシティ・ラボが実施した調査によれば、日本においてLGBTに該当する人の割合は7.6%であると報告されている。2012年に同調査が行われた際の結果は5.2%であり、社会の中でもLGBTの存在が徐々に認められつつあることが分かる。
- 2) この報告は、X県Y市の中学生（3校・420名）および高校生（3校・675名）に対して実施した「生徒調査」のデータをもとに分析されている。
- 3) 例えば、中西（1998）は、女性の伝統的性役割観を「妻役割・母役割の優先、性別役割分業観の肯定」、非伝統的性役割観を「職業役割の優先、性別役割分業観の否定」と定義して、ジェンダーについて検討している。
- 4) Connell（2002=2008）は、ジェンダーを「性と生殖の舞台をめぐって構築される社会関係の構造であり、諸身体間の生殖上の区別を社会過程に関連付ける（この構造に制御された）一連の実践である」としており、これに基づけば、ステレオタイプ認識もジェンダーの1つの代理指標として考えられる。
- 5) 【注記】3）のデータを利用。ただし、「生徒調査」は、自記式で実施されたため、各項目に無回答が0.5%程度存在している。
- 6) 表6、表7では、6件法（「とても重要」、「かなり重要」、「まあ重要」、「それほど重要でない」、「あまり重要でない」、「まったく重要でない」）で実施した項目について、「とても重要」、「かなり重要」に該当する割合を提示した。
- 7) 表8の分析に用いた、次の教育について教員として賛成する割合（Q28）や表9の分析に用いた、教育に関することに教員として疑問を感じる割合（Q29）では、「ジェンダー」に関連する項目以外にも「障がい」、「外国人」に関する項目があるが、これらについても「ステレオ」-「非ステレオ」間で有意な差がみられる部分があった。
- 8) 表10、表11では、4件法（「【A】の対応が望ましいと思う」、「どちらかといえば【A】の対応が望ましいと思う」、「どちらかといえば【B】の対応が望ましいと思う」、「【B】の対応が望ましいと思う」）で実施した項目を2件化して結果を提示した。
- 9) 表12では、「できている」、「まあできている」、「あまりできていない」、「できていない」、「配慮を必要とする生徒はいない」の5つの選択肢で実施したものを、3群化して結果を提示した。
- 10) 表13では、4件法（「問題だ」と思う、「やや「問題だ」と思う」、「あまり「問題だ」と思わない」、「「問題だ」と思わない」）で実施した項目を2件化し、結果を提示した。表14、表15についても同様に4件法で実施した項目を2件化し、結果を提示した。
- 11) 表16では、4件法（「参考にしようと思う」、「まあ参考にしようと思う」、「あまり参考にしようと思わない」、「参考にしようと思わない」）で実施した項目について、「参考にしようと思う」に該当する割合を示した。
- 12) ステップワイズのための有意確率は投入：0.10、除外：0.15とした。
- 13) 中学校、高校を分けてステレオタイプ得点の背景要因の検討を行った理由は、中学校と高校では教員の状況が異なる部分があるためである。実際に本稿の分析結果においても、ステレオタイプ得点の背景要因について中学校と高校で共通する項目は少ないという結果になった。中学校、高校の教員の差異に関しては第7章も参考にされたい。

【文献】

- Connell, R. W, 2002, *Gender*; Polity Press. (=多賀太監訳, 2008, 『ジェンダー学の最前線』世界思想社。)
- 木村育恵・直井道子, 2009, 「教師文化と教師のジェンダー形成——ジェンダー観の変容の契機と過程に着目して」『東京学芸大学紀要』第60集, pp. 425-435.
- 宮崎あゆみ, 1991, 「学校における『性役割の社会化』再考—教師による性別カテゴリー使用をてがかりとして—」『教育社会学研究』第48集, pp. 105-123.
- 中西祐子, 1998, 『ジェンダー・トラック——青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』東洋館出版社。
- 野崎友花, 2015, 「中学校女性教師のジェンダー・ストラテジー——生徒指導への「対処」に着目して（III-7部会 ジェンダーと教育, 研究発表 III）」, 『日本教育社会学大会発表要旨集録』第67回, pp. 284-

- 岡本智周, 2011, 「個人化社会で要請される〈共に生きる力〉」岡本智周・田中統治編『共生と希望の教育学』筑波大学出版会, pp. 30-41.
- 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』第81集, pp. 310-321.
- 津多成輔, 2017, 「「共生」と社会的カテゴリの脱構築の実証的検討」飯田浩之・桜井淳平編『「共生」を実現する教育の実証的研究——「生徒調査」の結果より——』筑波大学共生教育社会学研究室, pp. 31-46.