The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題 : 学生の履修状況と「ジェンダーと教育」に対する認識から
Author(s)	寺町, 晋哉
Citation	大阪大学教育学年報. 2012, 17, p. 59-72
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/6177
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題
―学生の履修状況と「ジェンダーと教育」に対する認識から―

寺　町　晋　哉

【要旨】

本稿では、現在の教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題を明らかにすることを目的とし、教員免許取得を目指す学生に対して、ジェンダー関連内容の履修状況、「ジェンダーと教育」に対する認識、そしてジェンダーの視点の必要性についての意見、の三側面に焦点を当てた、質問紙調査を実施した。

調査結果から、学生の多くは大学教育において「ジェンダーと教育」に関する知識をそれほど獲得していないこと、そのため学校におけるジェンダー･バイアスの問題を把握することが難しく、固定的なジェンダー秩序を再生産する担い手になる可能性があることが明らかとなった。

こうした状況に対して、教員養成の課題を四点挙げることができる。第一に、教員養成課程は「ジェンダーと教育」を扱った授業を学生に対して十分に提供していないこと、第二に、結果としてジェンダーに関する知識を学生に十分に伝達していないこと、第三に、学生が履修しているジェンダー関連科目の位置づけに偏りが見られたこと、第四に、ジェンダー関連科目の位置づけが家庭科や社会科の領域に偏ることによって、「家庭科や社会科の中でジェンダーに気をつければよい」という固定化されたメッセージを発信してしまう可能性があること、以上の四点である。

1. はじめに

今日、社会の様々な領域において性別による役割分業の固定化や格差が存在していることが明らかにされている。男女平等であると認識されている学校教育でさえ、男女平等の同質性を強調する平等主義と、男女の差異と非対称な関係を強調するセクシズム（性差別）という、矛盾する二つの原則が共存している（木村 1999）。学校教育の中で教師という存在は、意識的であれ無意識的であれ、性別による役割分業や差異を再生産する実質的な担い手として、逆にそれを変革する担い手としても、キーパーソンの地位にあることが指摘されており（笹谷 2000）、教員養成において、性別による役割分業や格差を批判的に考え直す視点（以下、ジェンダーの視点とする）の必要性が論じられている（朴木 1996、亀田 2000）。

これまでにも、教員養成とジェンダー[(1)] を関連させた研究によって、教員養成を担う大学が、学校教育におけるジェンダー・バイアス[(2)] を再生産する構造を内包していることや（佐久間・他 2004）、性別特性を強調する態度をもつ学生が、教員養成においてそうした意識を維持・強化されることはあっても、変革の契機が少ない状況にもあることが指摘されている（村松・他 2006）。

教員養成の方針を示す中央教育審議会や教育職員養成審議会（教養審）の答申や建議において、「ジェンダー」という文言は一切使用されておらず、「男女平等」が使用されたのも1997年の教養審答申が初めてであり、それ以後ほとんど使用されていない。こうした状況ではあるものの、大学のカリキュラムにおいてジェンダーに関連した科目が様々な分野に位置づいており（亀田・他 1998）、特に国公立大学では、その科目数

も年々増加傾向にある（内藤 2003）。しかしながら、教員養成課程に所属する学生が、ジェンダーに関する内容を学習する機会がどの程度あるのか、また、ジェンダーに関する知識や視点をどの程度有しているのかを明らかにしたものは少ない。そこで、本稿では、教員免許取得を目指す学生に焦点を当て、ジェンダーに関する学生の学習状況、「ジェンダーと教育」に対する認識、ジェンダーの視点の必要性についての意見、の３点を明らかにし、現在の教員養成課程がもつ課題を探ることを目的とする。

ところで、ジェンダーの視点といった場合、その具体的な内容は必ずしも明確ではない。多賀（2007）によれば、教育現場における男女平等の取り扱いをめぐる混乱は、「何をもって男女平等と見なすのかとか、現在の男女の在り方の何が問題なのかといった、より根源的なレベルの問いにおいて、異なる見解が錯綜していることに端を発している」（多賀2007、156頁）。そして、学校教育とジェンダーに関わる様々な主張を整理し、「保守主義」「平等主義」「自由主義」の３つのタイプに類型化している。本稿で対象となった学生が自由記述したジェンダーの視点の必要性に関する内容は、学生たち自身の経験や男女の在り方に関する考えをもとに書かれており、多賀の枠組みを用いることは一定の有効性をもつと考えられるため、本稿では、ジェンダーの視点を考察する際に多賀の分類を参照する。以下で、多賀の三分類について簡単に紹介していきたい。

第一に、保守主義とは、固定的で非対称な男女の在り方を守ろうとする立場である。この立場の中でも、男女の役割や「らしさ」の違いを「自然な違い」と見なす視点と、それを「平等な違い」と見なす視点の２つがある。男女の違いを「自然な違い」と見なす視点は、なぜ男女の違いが生じているかという問いや、男女の違いが一方の性に不利益をもたらしているのではないかといった問いを発することを難しくさせる。次に、男女の違いを「平等な違い」と見なす視点は、異なる役割を果たす男女の関係を「異なるけれど平等」とする「異質平等論」である。

第二に、平等主義とは、男女間の利害関係や権力関係における非対称性に焦点が当てられ、そうした非対称性を解消することを目指す視点である。性別分業のような固定的で非対称な男女の在り方を、「社会的に作られた」違いであり一方の性に不利な違いであると見なし、これに反対する。平等主義は、その積極性の度合いから、「形式的平等」と「実質的平等」という２つの立場がある。「形式的平等」とは、「教育の機会や内容が男女で同一であることをもって平等と見なす立場であり、一般に『機会の平等』と呼ばれるものを指している（多賀 2007、161頁）」。これに対して、「実質的平等」は、機会の平等の背後に隠された形で存在する、一方の性に不利益をもたらす要因を取り除くことや、そうした不利益を補償することで、初めて実質的な機会の平等が達成されると考える。

第三に、自由主義とは、「性別との関わりで個人の選択に対して外部から規制がかかることが問題とされ、個人の生活や人生の在り方を個人の自由な選択にゆだねることを目指す（同上、164頁）」ものである。自由を求める方向性から、「ジェンダーからの自由」と「ジェンダーへの自由」という２つの立場がある。「ジェンダーからの自由」は、「固定的で非対称な男女の在り方を求める規範を問題視し、そうした規制からの自由を求める立場（同上、164頁）」である。固定的で非対称な男女の在り方を問題視するという点では、平等主義と共通している部分があるが、男女の在り方に反対する理由と程度において、違いが見られる。「ジェンダーからの自由」の立場は、固定的で非対称な男女の在り方によって、個人の自由な選択肢を規制されることを問題視する。「ジェンダーへの自由」とは、自由主義は、個人の選択の自由を基盤に置く考え方であるから、固定的で非対称な男女の在り方を拒否する自由もあれば、積極的にそれらを選択する自由もあるという立場である。

以上、多賀による類型化を参照しながら、教員養成課程における学生の意識を分析していく。

2. 調査の概要

調査は、2008年４月から７月にかけて、11の大学（国立教育大学５大学、国立大学３大学、私立大学３大学）の協力を得て、教員養成課程の学生を対象に行った。各大学の教員に依頼し、授業時、もしくは教育実習の事前指導時に質問紙を配布・実施・回収してもらった。質問紙の内容は、「ジェンダーと教育」に関する知識と、「ジェンダーと教育」を扱った授業（以下、ジェンダー関連科目とする）の中で受講してきた科目名・教員名、ジェンダーの視点の必要性に関しての意識などである。今回の調査で、対象となった学生数は1306名である。学年構成は、２年生315人（24.1％）、３年生592人（45.3％）、４年生311人（23.8％）、院生・他88人（6.7％）である。

3. 調査結果

(1) ジェンダー関連科目の履修状況

①全体の受講経験

まず、ジェンダー関連科目の受講経験について、「受講経験なし」が844人（64.6％）、「１つ受講あり」が365人（27.9％）、「２つ以上受講あり」が97人（7.4％）となっている。受講経験のない学生の比率の高さが目をひく。

②教育大学におけるジェンダー関連科目の特徴

ここでは、学生が履修したジェンダー関連科目のカリキュラム上の位置づけに焦点を当てる。特に、教員養成の中心的な担い手である教育大学に着目し、その特徴を明らかにする。

使用するデータは、特定の授業という限られた状況ではなく、教育実習の事前指導時のように学生の所属にそれほど偏りがなく、ある程度座学を終えたであろう３年生以上の学生を対象とした４大学（ここでは、国立大学A大学≪教育学部なし：227名≫、国立教育大学B大学≪149名≫、C大学≪132名≫、D大学≪149名≫とする）である。以下の表は、４大学の学生が受講したジェンダー関連科目名、もしくは担当教員名を記述したものを各大学のシラバスや履修の手引き等を参照して一覧にしたものである[(3)]。

「科目の位置づけ」を見ると、教養科目から教職科目、専門科目に至るまで、様々な分野でジェンダー関連科目が位置づいているようであるが、領域ごとに分類していくと教育大学では家庭科領域の科目が多く占められている。家庭科に関わる科目と、家庭科分野に所属している担当教員の記述数は、B大学で14人（41.2％）、C大学31人（34.8％）、D大学16人（36.4％）となった。学生が記述しているジェンダー関連科目の中で、家庭科領域の科目を記述した割合は全体の３～４割を占めていることになる。教育大学の学生、特に小学校免許取得を目指す学生は、「教科に関する科目」や「各教科の指導法」などで、家庭科を履修する機会が多いので、家庭科領域の科目が多くなったとも考えられる。また、C大学で家庭科領域の科目の他に社会科領域の科目を記述している学生が22人（24.7％）と、高い割合を占めている。「科目の位置づけ」の偏りという点では、A大学も該当する。A大学では、ジェンダー関連科目・教員名の記述が、文学部で６人（20％）、人間学部で17人（56.7％）となっており、この２学部で８割近くを占めている。２学部とも社会科領域や国語領域へと単純に分類することは出来ないが、どちらも文系の学部である。４大学のジェンダー関連科目に共通することであるが、理系科目の教員免許取得を目指す学生は、ジェンダー関連科目を履修する機会がほとんどない可能性がある。

次に、ジェンダー関連科目に教職科目が挙げられていることに注目したい。A大学は３人（10％）、B大学は６人（17.6％）、C大学は「人権」と「国際理解」が中学校免許取得のための必修科目として設定されてお

＜A大学＞

科目名	記入人数	科目の位置づけ教員の所属
女性学・男性学	1人	教養科目
道徳教育論A	1人	教職に関する科目
道徳教育論B	1人	教職に関する科目
実践教育論	1人	教科又は教職に関する科目
法と社会	1人	法学部専門
比較文学	1人	文学部専門
比較文化	1人	文学部専門
H先生	2人	文学部専門
日本文化	1人	文学部専門
東洋史学	1人	文学部専門
教育環境	3人	人間学部専門
人間概論	2人	人間学部専門
K先生	4人	人間学部専門
ジェンダー論	3人	人間学部専門
M先生	1人	人間学部専門
生涯教育学	1人	人間学部専門
ジェンダー教育学	2人	人間学部専門
その他	3人	

＜B大学＞

科目名	記入人数	科目の位置づけ教員の所属
日本国憲法	1人	教養科目
H先生	3人	家庭科分野
家族	4人	家庭科専門
保健	2人	保健体育分野
社会学	1人	社会科専門
人権関係A	2人	教職に関する科目
教師論	1人	教職に関する科目
発達心理	1人	教職に関する科目
教育関係	1人	教職に関する科目
生徒指導論	1人	教職に関する科目
家庭科A	3人	教科に関する科目
家庭科B	4人	不明
道徳	2人	不明
人権関係B	1人	
その他	7人	

＜C大学＞

科目名	記入人数	科目の位置づけ教員の所属
ジェンダー論A	7人	教養科目
社会学	20人	社会科専門
S先生	2人	社会科分野
M先生	4人	家庭科分野
教育の理念	1人	教職に関する科目
小学校家庭科	16人	各教科の指導法
中学校家庭科	1人	各教科の指導法
初等家庭科	10人	教科に関する科目
H先生	2人	小学校免許取得コース
T先生	1人	小学校免許取得コース
人権	15人	中学免許取得コース
国際理解	2人	中学免許取得コース
比較文化	2人	不明
経済学	1人	不明
史学	1人	不明
ジェンダー論B	3人	不明
その他	1人	

＜D大学＞

科目名	記入人数	科目の位置づけ教員の所属
人権	1人	教養科目
日本国憲法	1人	教養科目
ジェンダー論	2人	家庭科専門
家族	7人	家庭科専門
家庭経営学	1人	家庭科専門
K先生	5人	家庭科分野
法学	1人	社会科専門
Y先生ゼミ	2人	社会科分野
社会福祉	1人	幼児教育専修
生徒指導論	5人	教職に関する科目
体育科教育	1人	各教科の指導法
家庭科	1人	不明
女性学	1人	不明
文化人類学	1人	不明
道徳	1人	不明
教育方法	1人	不明
教職原理	1人	不明
社会学	1人	不明
社会教育学	1人	不明
教職講座	2人	不明
その他	7人	

り、それを含めると18人（20.2%）、D大学は５人（11.4%）となっている。C大学は「人権」と「国際理解」を含めなければ、教職科目を記述している学生が１人だけであり、B大学とD大学も特筆するほど教職科目が高い割合を占めているわけではない。しかし、これらの科目の履修条件は「必修」や「選択必修」として設定されていている場合が多い。このことを踏まえるならば、多くの学生がこれらの科目を受講しているはずである。それにも関わらず、記述数が一桁の科目が多数存在している。もちろん、A大学の３科目、B大学の「日本国憲法」やC大学の「中学校家庭科」など、１人しか記述していない科目は、学生の認識によって記述された可能性もあるが、複数の学生が記述している科目の場合、学生が勘違いしているとは考えにくい。学生によってジェンダー関連科目であるかどうかの判断基準が分かれていることも考えられる。

さらに、教育大学に「ジェンダー」を冠にした科目が少ないことも特徴の一つである。C大学は合計10人（11%）と比較的多いが、D大学は２人（５%）、B大学に至っては１人も記述していない状況である。

(2)「ジェンダーと教育」に対する認識

ジェンダーに関する諸概念、10項目について説明できるかどうかをたずねた11大学全体の回答結果をみると、「セクシュアル・ハラスメント」は八割以上、「ジェンダー」と「性同一性障害」に関しても六割以上の学生が説明できるとの回答だった。反対にジェンダーと教育における重要な概念の一つである「隠れたカリキュラム」に関しては２割を下回っている（表１）。同様に、「ジェンダーと教育」に関する内容９項目を知っているか質問した結果、「戦前の女子教育について」のみ認知度は３割を超えているが、それ以外のジェンダー・バイアスの実態に関わる項目に関しては３割を下回っていた（表２）。

表１　ジェンダーに関する概念について「説明できる」と回答した学生の割合

	全体 (n=1306)
ジェンダー	67.1
隠れたカリキュラム	16.0
G.I.D（性同一性障害）	62.8
セクシュアル・ハラスメント	86.1
男女共同参画社会基本法	42.0
男女混合名簿	51.6
ワーク・ライフ・バランス	8.5
性別役割分業	40.9
家父長制	45.8
性別特性論	3.7

数値は%

表２　「ジェンダーと教育」に関する知識について「知っている」と回答した学生の割合

	全体 (n=1306)
高等学校の家庭科が男女共修になった経緯	27.6
教科書の中のジェンダー・バイアス 授業中の教師から生徒への働きかけが	12.0
生徒の性別によって異なるという問題	26.0
高校・大学の専攻分野における性別の偏り	25.0
高等教育進学率の男女差	20.0
スポーツとジェンダーの関係	22.3
戦前の女子教育	36.9
授業中の生徒同士の関係におけるジェンダーの問題	5.2
教師の学校段階や担当教科の男女比	20.5

数値は%

ジェンダー関連科目の受講経験別に各項目の回答傾向を比較すると、一部例外はあるものの、受講経験が増加するにつれて、各項目の認知度が増加しており、ジェンダー関連科目が一定の教育効果を持っていることが推測される（表３、４）。ただし、認知度が高い「２つ以上受講あり」の学生も、「ジェンダーと教育」に関する認知度が50%を越える項目はない。

(3) ジェンダーの視点の必要性に関する学生の意識―自由記述の分析から

「学校教育の中でジェンダーの問題に関してどのような配慮が必要か」について、学生に自由記述で回答してもらった(688人)。その記述内容からタイプ分けをおこなったところ、以下の5つの「平等志向タイプ」、「過剰な配慮否定タイプ」、「個人の尊重タイプ」、「男女は違うタイプ」、「配慮不必要タイプ」といったカテゴリーが析出された。「平等志向タイプ」、「過剰な配慮否定タイプ」、「個人の尊重タイプ」、「男女は違うタイプ」、「男女は違うタイプ」の4つは、配慮を必要だと考えているタイプである。その中でも、「平等志向タイプ」、「個人の尊重タイプ」、「男女は違うタイプ」は、多賀の分類を適用することができ、「過剰な配慮否定タイプ」はその分類に当てはまらないタイプである。

表3 ジェンダー概念に対する認識の受講経験別比較

	記述なし (n=844)	1つ記述 (n=365)	2つ以上記述 (n=97)	p.
ジェンダー	61.5	75.6	83.5	***
隠れたカリキュラム	13.0	21.1	22.7	***
G.I.D（性同一性障害）	61.0	63.3	77.3	**
セクハラ	86.6	84.1	88.7	
男女共同参画社会基本法	38.7	47.7	50.5	**
男女混合名簿	49.9	51.8	66	*
ワーク・ライフ・バランス	8.6	7.9	9.3	
性別役割分業	33.8	50.7	66.0	***
家父長制	42.2	51.2	56.7	**
性別特性論	2.7	3.8	11.3	***

数値は%。表のp.は各クロス集計におけるカイ二乗検定結果を示したものである。
***:p.＜.001、**:p.＜.01、*:p.＜.05

表4 ジェンダーと教育に関する知識の受講経験別比較

	記述なし (n=844)	1つ記述 (n=365)	2つ以上記述 (n=97)	p.
家庭科男女共修	22.5	34.0	48.5	***
教科書の中のジェンダー・バイアス	8.2	17.5	24.7	***
教師から生徒への働きかけが生徒の性別によって異なるという問題について	20.7	31.8	49.5	***
高校・大学の専攻分野における性別の偏り	22.2	28.8	36.1	**
高等教育進学率の男女差	16.6	24.4	33.0	***
スポーツとジェンダーの関係	18.4	24.7	47.4	***
戦前の女子教育	33.3	43.3	44.3	**
生徒同士の関係におけるジェンダーの問題	3.8	7.4	9.3	**
教師の学校段階や担当教科の男女比	17.9	22.5	36.1	***

数値は%。表のp.は各クロス集計におけるカイ二乗検定結果を示したものである。
***:p.＜.001、**:p.＜.01、*:p.＜.05

①平等志向タイプ（136人）

・男女差別をしない

・男女違った対応をしないように心がける
・男女平等に接する

「平等志向タイプ」は、男女で異なる対応をすることや、差別が生まれないように注意し、男女平等を目指す記述が見られた。このタイプでは、具体的な内容を示さず抽象的な表現に留めて「男女平等」を志向する記述（以下、「抽象的男女平等」とする）と、教師と児童・生徒の相互作用に焦点を当て「男女平等」を志向する記述（以下、「相互作用での男女平等」とする）とに大きく分けられる。前者は、固定的で非対称な性別の在り方の是非を明確にしておらず、「異質平等論」と「平等主義」のいずれの立場であるかを判断することが難しい。後者は、相互作用場面において、一方の性に不利益をもたらすことのないように心がけている点から、「実質的平等」の立場の一部分をとっている。

表５は、ジェンダー概念の認識を各タイプ別に比較したものである[(5)]。「平等志向タイプ」の項目を見ると、

表５　ジェンダー概念に対する認識のタイプ別比較

	平等志向タイプ (n=136)	過剰な配慮否定タイプ (n=30)	個人の尊重タイプ (n=164)	男女は違うタイプ (n=65)	配慮不必要タイプ (n=42)	p.
ジェンダー	68.4	90.0	67.7	52.3	73.8	**
隠れたカリキュラム	19.1	10.0	20.7	10.8	9.5	
G.I.D（性同一性障害）	57.4	66.7	73.2	66.2	71.4	
セクシュアル・ハラスメント	90.4	93.3	89.6	84.6	90.5	
男女共同参画社会基本法	42.6	73.3	47.6	44.6	38.1	*
男女混合名簿	47.8	56.7	54.9	53.8	54.8	
ワーク・ライフ・バランス	10.3	13.3	6.7	6.2	9.5	
性別役割分業	50.7	53.3	48.2	35.4	40.5	*
家父長制	47.8	50.0	54.9	52.3	50.0	
性別特性論	5.9	3.3	3.0	10.8	4.8	*

数値は％。表のp.は各クロス集計におけるカイ二乗検定結果を示したものである。
***:p.＜.001、**:p.＜.01、*:p.＜.05

表６　ジェンダーと教育に関する知識のタイプ別比較

	平等志向タイプ (n=283)	過剰な配慮否定タイプ (n=30)	個人の尊重タイプ (n=59)	男女は違うタイプ (n=65)	配慮不必要タイプ (n=42)	p.
家庭科男女共修	24.3	30.0	40.2	21.5	21.4	**
教科書の中のジェンダー・バイアス	12.5	26.7	16.5	10.8	7.1	
教師から生徒への働きかけが生徒の性別によって異なるという問題	33.8	26.7	31.7	32.3	14.3	
高校・大学の専攻分野における性別の偏り	27.9	33.3	29.3	32.3	11.9	
高等教育進学率の男女差	24.3	33.3	21.3	33.8	19.0	
スポーツとジェンダーの関係	22.8	16.7	25.0	32.3	19.0	
戦前の女子教育	39.7	43.3	45.7	52.3	42.9	
生徒同士の関係におけるジェンダーの問題	7.4	0.0	7.3	6.2	4.8	
教師の学校段階や担当教科の男女比	19.1	23.3	23.2	23.1	21.4	

数値は％。表のp.は各クロス集計におけるカイ二乗検定結果を示したものである。
***:p.＜.001、**:p.＜.01、*:p.＜.05

「隠れたカリキュラム」は「個人の尊重タイプ」の次に高い認識だが、他の項目ではほとんど差は見られなかった。表6は、「ジェンダーと教育」に関する知識の認知度を、各タイプ別に比較したものである。他のタイプに比べて認知度が高い項目も存在するが、それでも2～3割程度の認知度に留まっている。

「抽象的男女平等」を志向する学生は、表6のジェンダー・バイアスに関わる項目に対して、「認識しているが仕方のないこと」と考える場合は「異質平等論」、「認識しており問題視している」場合は「平等主義」の立場をとっていると考えられる。男女平等を志向していたとしても、固定的で非対称な性別の在り方を前提にしている学生が潜んでいる可能性もある。また、「相互作用での男女平等」の学生のみを抽出し、「教師の働きかけが生徒の性別によって異なるという問題」の認知度は32.7%であり、それほど高くはない[(4)]。「相互作用での男女平等」を志向する学生は、「教師の働きかけが性別によって異ならないようにする」と考えることは、「ジェンダーの問題」として考えられているよりも、「教師は全ての子どもに平等でなければならない」という考えから生まれている可能性もある。そうした場合、両性の公平な学校環境のために、「実質的平等」の視点では奨励されるような、女子（男子）に特別なカリキュラムを設定することや、女子（男子）に積極的に働きかけるなどの行いは、差別、もしくは不平等と見なされることも考えられる。

②過剰な配慮否定タイプ（30人）

・必要最低限の問題意識は持ちながらも、過剰に反応しすぎてはならないという部分に最も配慮すべきである

・“ジェンダー”の問題は大切なことですが、過敏になりすぎるのは良くないと思います

・生徒との接し方が性別によって異なってはいけないと思うが、ジェンダーに固執しすぎてもよくないと思う

「過剰な配慮否定タイプ」は、配慮は必要だが、行き過ぎた配慮にならないように考えている記述が見られ、「何でも同一にする」、「ジェンダーに固執する」ことに対して距離を置くものである。まず、「何でも同一にする」ことに距離を置く記述では、児童・生徒の活動や児童・生徒への対応の仕方などを全て男女同一にすることに反対している。次に、「ジェンダーに固執する」ことに距離を置く記述は、文字通り、必要以上に「固執しない（意識しない）」といったもので、このタイプの大部分を占めている。

「過剰」と感じることは、何らかの基準を設定し、それよりも多くなることで「過剰」とみなすことになる。例えば、「ジェンダーと教育」に関する知識の全項目を配慮することを過剰と感じるか、4項目ほど配慮することを過剰と感じるか、こうした感覚は学生自身の判断に委ねられる。

表5では、「ジェンダー」と「男女共同参画社会基本法」は全体に比べてかなり高い数値となっている。反対に、「隠れたカリキュラム」や、表6のいくつかの項目は、全体より少し高いか、もしくは低い認知度となっており、目立った項目も特にない。もちろん「知っている（説明できる）」ことが「配慮する」ことに直接繋がるわけではないが、このタイプの学生の認知度が他の学生に比べて特別高いわけではない。このことを踏まえると、「教育におけるジェンダーの問題が至るところにあり、全てに配慮していられない」ということで「過剰」に感じるよりも、「ジェンダー」という用語だけで「過剰」に何かに配慮する必要性があると考えているのかもしれない。

③個人の尊重タイプ（164人）

・性別ありきで子どもに関わるのではなく、その子ども個人を、その個人の個性として見ることが必要だと考える

・男女を意識せずに、人として同じように接する配慮

・「男だから」「女だから」という考え方をしない

「個人の尊重タイプ」は、児童・生徒を一人の人間として尊重し、接していこうとする記述を指す。性別で判断せず個人を評価、尊重する「男女を意識しないで個人として見る」というものと、「男（女）らしく」といった「固定的な性別の在り方」を否定するものが見られた。これらの記述は、個人の尊重という点から、「自由主義」の立場をとっている。

多賀（2007）は、「一見自由に見える個人の選択の背後で、『隠れたカリキュラム』を通して、暗黙のうちに選択の水路づけがなされている可能性（多賀2007、167頁）」を指摘している。この指摘を踏まえると、「隠れたカリキュラム」は「個人の尊重タイプ」と深く関連しているが、表５の「隠れたカリキュラム」を見ると、２割ほどしか説明できる学生がいない。さらに、表６におけるジェンダー・バイアスの項目も、２～３割程度の学生しか認識していない。こうした状況では、ある児童・生徒の行動や選択などを、何でも個性として捉えることで、その行動・選択の背後に存在するジェンダー規範や隠れたカリキュラムを通して生まれたジェンダー・バイアスの問題を、全て無視する（してしまう）可能性もある。

加えて、「固定的な性別の在り方」を子どもたちに伝えないようにする態度はもちろん重要である。ただ、学生（教師）自身が「固定的な性別の在り方」に関わる発言や態度に注意していても、子どもたち自身もジェンダー規範の中で生活しているわけである。また、子ども同士の力関係の背景にジェンダーの問題が潜んでいる場合もある。そうしたことに教師が無自覚であるならば、子ども同士の中でジェンダーが再生産され続けていくことを見落とす可能性もある。これらを踏まえると、「授業中の生徒同士の関係におけるジェンダーの問題」の項目もこのグループに深く関わってくるが、認知度はかなり低い。

④男女は違うタイプ（65人）

・男と女で体型や運動能力に差（ちがい）があるということをしっかり認識させ、尊重しあう
・男女では感じる視点も違い考え方も微妙に違う。その違いを意識する必要があり、それぞれに対応した態度をとる必要があるから
・男性と女性の違いをわかっておくこと

「男女は違うタイプ」は、言葉通り男女は異なっていると考えており、そのため男女で異なる対応が必要であるという記述が見られた。男女が異なるとする理由の特徴を大きく４つに分けることができる。まず１つ目は、「身体的・体力的な違い」を理由に挙げている。男女の特性などについては否定的だが、体育の授業における男女別の配慮、体力や体格の男女の違いなどは「仕方のない違い」として認識しており、それにより男女で異なる配慮をすることが示されていた。２つ目は「特性・役割の違い」を理由にしている記述である。男女では性格や傾向が異なるため、男女で異なる対応をする必要があることや、男女の役割（「らしさ」なども含む）を考慮しながら児童・生徒と接するといった記述が見られた。３つ目の「身体と特性のどちらも違う」を理由にしているものでは、身体面と特性面の両者を理由に挙げている記述である。４つ目は、身体や特性などの理由を明示していないが、男女には差があることが記述されている。このタイプは、男女が異なるということを前提にしているので、「保守主義」の「（４つの理由のいずれかによって）男女には当然違いがある」と考える「自然な性差」と「男女は平等であるが（４つの理由のいずれかによって）異なる」という「異質平等論」に分類することができる。

表５では、「ジェンダー」に対する認識が全体の学生に比べ、かなり低い値となっている。「ジェンダー」を説明できないけれども、「男女は異なる」と考えている学生がこのタイプの半数近くを占めていることになる。次に、表６の「授業中の教師から生徒への働きかけが生徒の性別によって異なるという問題」、「高校・大学の専攻分野における性別の偏り」、「高等教育進学率の男女差」の３項目に注目する。この３項目は、全体と比較しても数値が高くなっているが、認知していたとしても、そのことをジェンダーの問題と考えてい

るのだろうか。このタイプの学生にとって、「男女によって進学率や専攻分野の偏りがある」ことが「ジェンダーの問題」と解釈されずに、「男女は異なっているから、そうした違いは現れる」と解釈される可能性もある。彼らにとっては、男女の偏りがジェンダー・バイアスとして認識されない場合もある。また、「男女で違った対応をすること」が、ジェンダーの問題に対する配慮であると認識していることもこのタイプの特徴であり、「教師の働きかけが児童・生徒の性別によって異なる」ことがジェンダーの問題になり得ないことも考えられる。

⑤配慮不必要タイプ（42人）

・不要。下手な意識の仕方は逆に不自然で問題につながりそうだから

・特定の性別を意識しすぎると男女間の関係にも影響してくるので、配慮は不要であると考える

・ジェンダーをどうこう考えることがすでに不必要なことだと思います

「配慮不必要タイプ」は、ジェンダーの問題に対する配慮を必要としない記述を指す。不必要と考える理由として、「差別と区別は違う」、「意識することで不自然になる（差別が生まれる）」の２つに大きく分けることができる。「差別と区別は違う」は、言葉通り差別と区別を分けて考えている。次に、「意識することで不自然になる」では、ジェンダーや性別を意識することで行動・態度が不自然になることや、新たな問題や差別が生まれることになると考えている。表５では全体よりも高い数値の項目も存在するが、表６ではほとんどの項目で全体を下回っている。このタイプでは、ジェンダーと教育に関わる諸問題を予め認識し、それでもなお「配慮が不必要」と考えているというよりは、そうした問題を把握せずに「配慮不必要」と考えている学生が大半を占めている。

(4) 考察

自由記述の５つのタイプで見てきたように、「固定的で非対称な男女の在り方」を前提にジェンダーの配慮を心がけている学生や、「ジェンダーと教育」に関する知識をほとんど有していないにも関わらずジェンダーの配慮が不必要だと考える学生が存在している。こうした認識では、学校教育の中で性別による役割分業や差異を変革するというよりも、それらを再生産する担い手になる可能性がある。さらに、上記以外のタイプで見られた「男女平等」や「個人の尊重」への言及は、教育とジェンダーを考える際に前提となるべき重要なことではあるものの、質問紙への回答結果とあわせてみると、「隠れたカリキュラム」やジェンダー・バイアスについての認識が甘く、上記の考えを表面的に理解しているのではないかと思われる学生が多く見られた。宮崎（1991）は、小学校を観察する中で、多くの教員が「性による平等」を主張し、「自分たちは性によらぬ同一処遇を行っている」と認識している一方で、社会における性のステレオタイプと似たような性別ごとの類型化を行っており、そのことで、性別カテゴリーの使用を「自然」なものとして受け入れてしまっていることを明らかにした。そして、教員の中で平等主義とセクシズムが共存していることを指摘している。宮崎の指摘から示唆されることは、「男女平等」を心がけている教員が、「教師と生徒との相互作用」や「生徒同士の関係」に潜むジェンダーの問題に対し、常に注意していなければ、無意識にジェンダーを再生産する担い手になる可能性があるということである。しかし、対象となった学生の多くが、「ジェンダーと教育」に関する問題の実態を認知していない状況である。知識がなければ学校において何がジェンダーの問題に関わるのかということが把握できず、何に注意すればいいのか分からないことも考えられる。

もちろん、知識をもっていることが十分だというわけではない。仮に、今回の質問紙で取り上げた全項目を認知していれば、ジェンダーの再生産プロセスを変革することができるのだろうか。学生の記述の中には、各タイプで紹介した以外にも「呼称をすべて『さん』づけにする」や「セクハラに気をつける」など、ジェ

ンダーの問題に対する配慮が限定的なものに留まっていることが伺えるような記述も多くみられた。しかし、教育におけるジェンダーの問題は、一つの固定した形があるわけではない。学校を構成する様々な文化や教師、子どもたちによって、刻一刻とその形は変化していく。めまぐるしく変化する状況に対して、「A、B、Cに気をつける」といった固定化され、パッケージ化された方法では十分に対応できない。また、「A、B、Cに気をつけているから大丈夫」というように、自分自身の実践を批判的に捉えなおさなくなる可能性もある。こうしたことを考えるならば、河上（2005）が指摘するような、自分たちの間違いに気づき、新しい状況に合った新しい政策を導入することができる「ジェンダー・センシティブな視点」がより一層必要になってくるだろう。

4. おわりに

以上のように、教員免許取得を目指す学生が、ジェンダーを再生産する担い手になる可能性があることを示唆する調査結果が得られた。それでは教員養成課程は、そうした学生の意識を変革するという点でいかなる機能を果たしているのかを改めて整理する。

第一に、教員養成課程はジェンダー関連科目を学生に対して十分に提供しているとは言いがたい状況が明らかになった。学生のおよそ３人に１人しかジェンダー関連科目の受講経験がなく、２科目以上の受講経験になると10人に１人もいないことになる。対象となった学生の中には２年生や３年生もいるので、これから増えていく可能性もあるが、４年生以上に限定した受講経験は約４人に１人となる。今回のデータから教員養成全体の傾向を述べることには検討の余地がある。それでもジェンダー関連科目が十分提供されていないことが推察される。

第二に、ジェンダー関連科目の受講経験があった場合も、「ジェンダーと教育」に関する知識の伝達が十分に行われていないと考えられる。「ジェンダー」という用語自体は説明できる学生は多いが、「隠れたカリキュラム」や「ジェンダーと教育」に関わる問題になると、認知度は急に低くなる。教員免許取得を目指す学生が、ジェンダーの用語は認知していても、「教育」と関連した知識をそれほど有していない状況は看過できないことである。

第三に、学生が履修しているジェンダー関連科目やそれを担当した教員が家庭科や社会科の領域に多く位置づけられていること、それ以外には教職科目で扱われることが多く、ジェンダー関連科目の位置づけに偏りが見られたということである。ジェンダー関連科目の偏りという点では、A大学と３教育大学に共通しているが、A大学には存在しない家庭科の領域に特に偏っている傾向がある。家庭科の科目であれ、教職科目であれば、ジェンダー以外にも扱うべき内容が多岐にわたり、そのために「ジェンダー」を扱う時間が限られ、内容も入門的なものになる可能性がある。さらに、３教育大学におけるジェンダー関連科目は、ジェンダーを冠にした科目（ジェンダーを中心に据えた科目）ではない傾向にあり、入門的な知識は扱えても、「教育」と関連させた内容までは扱いきれないことも考えられる。実際に授業を観察したわけではないので、あくまでも推測だが、教育大学に見られる家庭科や社会科の領域におけるジェンダー関連科目は、それらの科目と関連させることや、その科目の枠組みの中でジェンダーを扱うことになるので、どうしても扱うべき内容や時間が限定される可能性がある。

第四に、家庭科や社会科領域へのジェンダー関連科目の偏りは、「家庭科や社会科の中でジェンダーに気をつければよい（子どもに授業すればよい）」という固定化されたメッセージを発信してしまう可能性もあるということである。例えば、全教科を担当する小学校教員の場合、家庭科や社会科の時間で「ジェンダーの視点」に配慮するだけでは、教師自身の中にあるジェンダー・バイアスや子どもたちの周囲にあるステレ

オタイプなジェンダー規範、学校教育におけるジェンダー秩序の再生産を見落とすことも考えられる。同様のことは、中学校教員にも言えるだろう。担任が全教科を担当する小学校教員と違い中学校教員の場合、各教科によって教員が変わるので、家庭科や社会科の担当でない場合、「家庭科や社会科の教員に『ジェンダー』を任せておけば大丈夫」といった考えが生まれる可能性もある。しかし、ジェンダーと教育の問題を考える際、家庭科や社会科の授業の中で扱うだけでは十分ではない。子どもたちに「ジェンダーに関連した課題」を知ってもらうことは重要だが、教師の働きかけや生徒同士の中に存在するジェンダー・バイアスなどは、どの教科を担当する教員であろうと考えていかなければならないものである。しかし、現在のジェンダー関連科目の設置状況では、社会科や家庭科以外の教員養成課程、特に理系の教員免許を取得する学生の場合、ほとんどジェンダーの知識がない状態か、入門的な知識で留まる可能性が高い。

それでは、こうした状況に対して、どのような方法が有効になるのだろうか。まず考えられることは、授業内容でジェンダーと教育を中心に扱う科目、あるいは、性差別に限らず種々の人権問題についての理解を促す基礎的な科目を、教職に関する科目の中で必修もしくは選択必修化し、できるだけ多くの学生が履修できるようにすることである。ただし、教員養成カリキュラムの変更は法改正を必要とするものであり、新たに必修科目を設置することは容易ではない。この点は中期的な政策課題と考えるべきだろう。

そこで、次の改善策として、「ジェンダーと教育」に関連する内容を、既存の様々な科目で分担して扱うということが考えられる。例えば、「教科書におけるジェンダー・バイアス」、「生徒同士の関係におけるジェンダーの問題」などは、「教科に関する科目」や各教科の専門科目の中で扱うこともできるだろうし、「性別による専攻分野の偏りや進学率の違い」などは、生徒指導・進路指導の科目で扱うこともできる。教員養成に関わる科目を担当している教員同士が連携し、各科目の内容をジェンダーの視点で見直すことによって、様々な領域で学生がジェンダーと教育に関わる内容を学習できる機会を提供することも必要である。こうした方法であれば、法改正をまたずとも、教員養成課程をもつ各大学においてすぐにでも方針化し、漸次的に実現することが可能である。

さらに、ジェンダーに関する知識を伝える授業だけではなく、様々な意見をもった学生同士が議論し、自分とは違う考えや意見に触れる場を設定することで、自分の考えや実践を相対化することができるような授業も考えられる。その場合、学習者主体の参加型学習形態の導入や、現職教員の授業参画によって現実の課題や実践を題材としての討論の機会を増やすなど、授業形態の工夫も考えられるべきだろう。

以上、ジェンダー関連科目を設置するにあたって簡単な提案を行ったが、いずれにせよ現在の状況を変革するためには、各大学や教員個々人の努力だけでなく、教員養成に携わる機関全体で協力・連携しながら取り組んでいかなければならない課題である。

※本研究における質問紙調査は、教師教育学会の課題研究「教師教育におけるジェンダー視点の必要性」（代表：鶴田敦子）の一環で行われたものを使用している。

〈注〉

(1)「ジェンダー（gender）」とは、生物学的に決定される性別としての「セックス（sex）」に対し、社会的・文化的に構築された性別を意味する。

(2) 意識的・無意識的に様々な場面で行使されているジェンダーに基づく固定的な決めつけ、偏見と、その結果として生じるジェンダーによる社会的な偏り・変更を意味する。

(3) 科目名は仮名にしている。ただし、「日本国憲法」など、複数の大学に存在する科目はそのままである。

(4) 学生によっては、複数のタイプの視点に関わって記述しているものもいた。そうした学生は、除外している。

(5) 紙面の都合上、省略するが、「抽象的男女平等」を志向する学生と「相互作用での男女平等」を志向する学生の表6の認知度にそれほど大きな差は見られなかった。

〈参考文献〉

朴木佳緒留、1996、『「ジェンダー文化と学習」理論と方法』明治図書。
亀田温子、2000、「ジェンダーが教育に問いかけたこと」亀田温子・舘かおる編『学校をジェンダー・フリーに』明石書店、21-38頁.
亀田温子・河上婦志子・村松泰子・岸沢初美『教師教育におけるジェンダー・フリー学習の実態調査報告』東京女性財団自主研究助成報告、1998年。
河上婦志子、2005、「『教育におけるジェンダー問題』の諸論文をめぐって」『神奈川大学心理・教育研究論集』第24号、5-20頁.
木村涼子、1999、『学校文化とジェンダー』勁草書房。
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手がかりとして―」『教育社会学研究』第48号、105-123頁.
村松泰子・福元真由美・福富譲・大竹美登利・直井道子・中澤智恵・佐久間亜紀・谷部弘子・木村育恵、2006、「教員養成課程における教員と学生のジェンダー意識と教育観」『教員養成学研究』第2巻、1-8頁.
笹谷晴美、2000、「ジェンダーの視点を導入したスウェーデン教師教育」亀田温子・舘かおる編『学校をジェンダー・フリーに』明石書店、287-305頁.
内藤和美、2003、「高等教育機関における女性学・ジェンダー論関連科目に関する調査（第10回　―教員調査（科目調査）記述回答の整理から」『国立女性教育会館研究紀要』第7号、93-108頁.
佐久間亜紀・木村育恵・福元真由美・大竹美登利、2004、「教員養成のヒドゥン・カリキュラム研究」『日本教師教育学会年報』第13号、94-104頁.
多賀太、2007、「学校教育とジェンダー問題」酒井朗編著『学校臨床社会学』放送大学教育振興会、174-185頁.

Issues Regarding the Introduction of Gender Perspective in Teacher Training Courses: The study situation of students and the recognition of "gender and education"

TERAMACHI Shinya

Nowadays, the importance of gender equality is recognized in school education, and the two principles of equality and sexism coexist. In teacher training, the necessity of reconsidering role divisions and differences in gender is critically discussed.

In this paper, we aimed at clarifying issues of gender perspective that a current teacher training course incorporates. I carried out a questionnaire survey among students in the process of acquiring a teacher's license. We focused on the following points: (1) the learning situation of the students with regard to gender, (2) recognition of "gender and education," and (3) opinion about the necessity of having a gender perspective.

Findings from the questionnaire survey revealed that even if students were conscious of "gender equality" and "personal respect," few of them recognized the actual situation related to "gender and education." It is difficult to figure out problems of gender in school education and, without knowledge about "gender and education," may become actor who reproduces stereotypical gender order. However, it is not enough that students only possess knowledge. Since gender-related issues are not emphasized in school education, "it is necessary for them to reflect their practice regarding gender-sensitive issues .

For such situations, there are four issues in the teacher training courses. First, it is not enough for the teacher training course to supply students with a class regarding "gender and education." Second, the teacher-training course does not transmit enough knowledge about gender issues to a student. In particular, there are a few students with adequate knowledge related to "education." Third, there is a bias in the positioning where students take a gender-related subject. In particular, there tends to be a lot of emphasis placed in the disciplines of domestic science and social studies. Fourth, such a bias may send a message to "be critical about gender only in domestic science and social studies."