

男女共修時代における家庭科教育の困難

— 男性家庭科教員へのインタビュー調査から —

福 島 由 依

1. はじめに

現在、日本でも性別役割分業を見直す動きが活発化しており、家庭内の平等な役割分担を促すものとして家庭科教育の意義や役割が見直されている。1999年の男女共同参画基本法の施行などの政策的取り組みもあり、女性の社会進出が進みつつある中で、近年は家庭内の平等な役割分担を志向する「ワークライフバランス」(山口 2009)といった言葉も広く知られるようになった。そうした家庭生活に関する事柄を公教育で扱う家庭科は、生徒のジェンダー平等意識を育み、男女共修家庭科の履修経験が家事参加を促すことも指摘されている(中西 2002)。

こうした中で、家庭科教育が女性教員に大きく偏って担われていることが問題視されるようになり、男性教員も家庭科教育を担うことへの期待が高まっている。2013年度の公立学校統計調査によると、東京都の公立高校の家庭科教員数は、女性285人に対し男性10人、公立中学では女性306人に対し男性2人であり(東京都教育委員会 2013: 67)、家庭科教員の大多数を女性が占めている。このような家庭科教員の性比の偏りは、「家庭科は女性のやるもの」という誤ったメッセージを意図せず生徒に伝えかねないことが多くの研究者から懸念されており、そのイメージを揺るがす存在として男性家庭科教員の重要性が指摘されてきた(田中 2013)。

しかし、研究レベルにおいて、男性家庭科教員への期待や教育効果については論じられている反面、男性による家庭科教育の困難や課題については十分に検討されてこなかった。男性家庭科教員の数が少ない現状から、従来はマイノリティである彼らの存在意義や教育効果について議論がなされてきた。しかしそのために男性家庭科教員が抱える困難、とりわけ彼らが家庭科教員になった後の教育実践の困難については検討が不十分であり、そのことで困難の多面性を捉えきれていないと考えられる。

そこで本稿では、家庭科共修世代の男性家庭科教員に着目し、男性による家庭科教育が抱える困難について検討していきたい。そのために第2章では、社会におけるジェンダー不平等の存在や、その改善に向けた教育領域からの取り組みとしての家庭科教育に関する先行研究を振り返る。そして第3章では、実際に男性家庭科教員を対象に行ったインタビュー調査の概要を示し、第4章では、調査結果を、特に参入レベルと実践レベルという観点から分析する。その上で第5章では、今後の家庭科教育の課題について述べていきたい。

2. 先行研究

2.1. 公的・私的領域におけるジェンダー不平等

ジェンダー研究や労働社会学の分野では、女性の社会進出が進む現在においても、依然として公的領域に残る労働条件や待遇のジェンダー差について議論されている。まず男女間の賃金格差や雇用形態の差については是正の必要性が指摘され、また昇進や昇格に関する男女差についても、女性の管理職比率の低さなどが問題になっている（堅田 2015）。例えば、国際労働機関の調査では、日本の女性管理職比率は11.1%で、108国中96位であった（ILO 2015）。さらに、性別職域分離とよばれる性別による職業の分化も注目されるようになり、そのメカニズムなども議論されている（Hakim 2000）。こうした研究では、性別職域分離を、同一職種内での男女の処遇の差を指す「垂直的分離」と、男女が異なる職域に分化することを指す「水平的分離」の二つを区別し、それぞれで女性が置かれる不利な状況について主に議論されてきた（中田 2000）。しかし近年は、男女混合職化のプロセス（首藤 2003）や、従来とは逆に、ケア労働など女性が多数を占める職域に参入する男性に着目した研究も行われ、そこで男性が用いる戦略なども検討されている（矢原 2007）。

こうした公的領域におけるジェンダー不平等は、私的領域における再生産労働の不均衡と密接に関連している。例えば、日本人男性の1日あたりの家事関連時間は1時間7分であり（総務省 2011）、再生産労働が女性に大きく偏って担われている。この原因は、雇用におけるジェンダー不平等が私的領域における再生産労働の不均衡につながってしまうためであり、まさにその再生産労働を担うがゆえに、女性は労働市場において二流の労働者として扱われ、低い処遇に甘んじざるを得ないという悪循環に陥って

しまう (Okin 1989 = 2013)。

このような公的領域と私的領域にまたがるジェンダー不平等の悪循環を断ち切るために、労働や家族・ケアといった様々な領域からアプローチがなされている。労働領域においては、女性管理職を増やすことや、そのために多様なロールモデルを呈示することの重要性が主張されている(榎田・杉浦 2014)。一方、家族やケアの領域では、育児に積極的に参加する男性を指す「育メン」(石井 2013) など男性に家庭役割を担うことを促す動きが活発化している。

2.2. 家庭科教育への期待と課題

こうした問題に対し、特にジェンダーと教育の関わりを扱う領域においては、ジェンダー平等意識を育む上での家庭科教育の意義や役割が見直されている。家庭科教育は、戦前まで女子に対する良妻賢母教育として機能し、戦後の教育改革で男女共修となったものの、それが形式的なものであったことなどから家庭科女子必修運動が起こり再び女子のみの科目となり、1985年の女性差別撤廃条約の批准をめぐる論争の末に再び男女共修になるという変遷をたどってきた(朴木 2000)。共修化から20年あまり経った現在の家庭科は、調理や被服に限らず生活に関する内容を幅広く扱う科目となり、男女で家庭科学習への意味付けが異なるという課題も指摘されているもの(藤田 2013)、男女共修の家庭科教育を受けた経験が、特に男子生徒のジェンダー平等意識に与える影響が多くの研究者から指摘されている(荒井・鶴田 1996など)。

にもかかわらず、家庭科が圧倒的に女性に偏って担われていることが隠れたカリキュラムとして機能し、生徒の固定的なジェンダー観を再生産していることが懸念されるようになった。「家庭科」の教員免許を保有する男性教員の割合は、中学校では2004年と2007年は0.1%であったが、2010年に0.3%に微増しており、一方高校では、1995年から2004年には0.1%で、2007年に0.2%に上昇したものの、2010年は再び0.1%に戻っている(田中 2015)¹⁾。このことから、いかに家庭科が圧倒的に女性教員によって担われているかがうかがえよう。こうした性比の偏りは、家庭科における隠れたカリキュラムとして機能している。隠れたカリキュラムは、「暗黙のうちに生徒に伝えられる、明示されない価値や態度、規範のこと」(笹原 2003: 95)を指し、特に生徒のジェンダー意識形成に大きく影響し

ていることが知られている。海外においても、学校での参与観察などから一見平等にみえる学校現場で教師が男子生徒を優先し、女子生徒から様々な機会を奪っていることが指摘されている (Sadker 1994 = 1996)。また教員の構成比も隠れたカリキュラムとなり、校長などの管理職や高等教育の教員に男性が多く、逆に初等教育で女性教員が多くなることや、教科によって男女の構成比が異なる現象が見受けられる (笹原 2003)。

2.3. 男性家庭科教員に関する社会学的研究

こうした背景のもと、近年では、隠れたカリキュラムを揺るがす存在として男性家庭科教員への期待が高まり、彼らに関する研究も進んできた。

なかでも、彼らの教育効果について、男性家庭科教員が生徒のジェンダーバイアスを是正する力を持ちうるということが指摘されている。吉野真弓・深谷和子は、男性家庭科教員の授業を受けた経験のある高校生779名と経験のない高校生437名を対象にアンケート調査を行い、男性家庭科教員という伝統的な性役割とは異なる性役割の遂行者から教えられることが生徒のジェンダー観に与える影響を検討した。その結果、男性家庭科教員の授業を受けた経験のある男子と経験のない男子では、家庭科に対する関心や授業への熱心さに有意に差があり、男性家庭科教員に教えられた経験は男女両方の生徒に、男性・女性家庭科教員が備える特性を性別にとらわれずに把握する態度を生み出し、それは特に男子生徒に顕著であることが分かった。そして男性家庭科教員に教えられたことで、生徒は家庭科を男女どちらの教員に教わってもいいと考えるようになり、このことは「この教科と性別役割との結びつきに関する固定観念が多小なりとも修正されたことを示唆するもの」ではないかと述べている (吉野・深谷 2001 : 250)。

一方、共修化前の世代の男性家庭科教員が、参入にまつわる多くの困難を乗り越えて家庭科教員になっていたことも明らかになっている。小高さほみは、元々は英語教員でありながら共修以前に自主的に女子大の聴講生となり、高校家庭科が共修化された1994年に大阪府で初の男性家庭科教員の一人となった男性家庭科教員にインタビュー調査を行った。その中で、彼は家庭生活の中で自分が生活のことを知らないことや、英語教員として生徒が生活の知識がないことへの気づきから、自分が学んだことのない家庭科を学びたいと考えるようになったが、女子大学の通信教育課程への参入において様々な制度的・心理的バリアに阻まれた。女子大学の通信

教育課程は、男性であるため正課生にはなれず、聴講生になるのにも家庭科を学びたいという本人の個人的理由だけでは受け付けられず、勤務先の学校長から「学校が必要としている」旨の推薦状が必要とされた。また入学後も、遠距離のスクーリングに伴う困難や、女性だけの領域への男性の参入にまつわる様々な困難を経験している（小高 2006：114-5）。

さらに、堀内かおるによって、男性家庭科教員の参入における困難の世代差や男女の家庭科教員間の関係性や学校現場における困難といった実践レベルの問題が議論されている。まず小高さほみが対象とした共修化前の世代と比較して、堀内自身がインタビューを行った共修化後の世代の男性家庭科教員は、ジェンダーによるたかひは希薄であり「自然に」家庭科に興味を持ち、家庭科教員を目指していたという参入における困難の世代差を明らかにした（堀内 2008：38）。次に、実践レベルにも着目し、男女の家庭科教員間の関係性について、男性保育士の参入の際に保育園における「母役割」と「父役割」の対比が生じ、ジェンダー差が創出される可能性があるという先行研究の知見をふまえ、保育士のケースと自身がインタビューを行った男性家庭科教員のケースを比較している。そして保育士のケースとは異なり、①女性教員集団の中に男性が一人だけ参入するという状況は極めて少ないこと、②家庭科教員という職務の中には「女性向き役割」と「男性向き役割」という二分化は見られず、むしろ女性イメージの強い家庭科を刷新してくれる存在として女性教員は男性教員に期待していることから、男女の家庭科教員間に直接の確執は生じにくいと指摘している（堀内 2008：36）。さらに小学校教員を対象とした家庭科や家庭科教員に対するイメージの調査から、「学校で家事の内容を教えている」ことと「温かい存在だと感じられる」ことから、家庭科教員が「お母さん」のメタファーを用いて表現されること明らかになった（堀内 2001：93）。また、共修化後の世代の男性家庭科教員も、その希少性から学校の広告塔として利用されるという困難を抱えていたことも指摘した（堀内 2008：30）。

2.4. 先行研究の課題

以上のように先行研究では、男性家庭科教員の存在意義や教育効果、また男性が家庭科の世界に参入する際の困難について検討されてきた。このことは、ジェンダー平等意識を育むという家庭科教育の目的を阻害してきた教員の性比の偏りを批判的に捉え、それを揺るがす存在として期待され

る男性家庭科教員の存在意義や教育効果を明らかにしてきた点でその功績は大きい。

しかしながら、第一に、男性家庭科教員が抱える困難、とりわけ男性が家庭科教員になった後に、実際の学校現場の中で直面する困難については十分に検討されてこなかった。これまでの研究では、女性ばかりが家庭科を担うことによる隠れたカリキュラムの影響に対する危機感から、男性が家庭科教育を担うことへの期待に関心が引きつけられ、参入の動機や障害に着目されることが多かった。しかし、家庭科の男女共修化から20年あまりが過ぎ、依然として希少な存在ではあるものの男性も少しずつ家庭科の世界に参入している現在において、むしろ問うべきはマイノリティである彼らの教育実践にまつわる困難が、家庭科教育全体にどのように影響しているのかではないかと考えられる。第二に、共修世代の男性家庭科教員への着目が不十分であった点があげられる。自身も家庭科を受けた経験を持ち、ジェンダー平等が当然とされる社会で育ってきた共修世代の男性家庭科教員たちが、現在の学校環境で直面する困難を検討することは、今後の家庭科教育におけるジェンダー平等をさらに押し進めていく上で重要であると考えられる。第三に、堀内かおるは、男女の家庭科教員間での二分化は起きないことを先行研究で指摘し、その理由を女性の家庭科教員にとって男性家庭科教員の参入は家庭科のイメージを刷新し、家庭科教員として自分たちの立場を改善することにつながるというメリットが大きいためだとしている(堀内 2008:36)。しかしその考察では、男性家庭科教員の参入によって女性の家庭科教員に具体的にどのようなメリットがあると考えられるのかは述べられておらず、また二分化が見られないことを論証するデータも少ないため楽観的な見通しに感じられ、堀内が引用している男性保育士のケースのように「女性との差異化」が本当に起きていないのか疑問が残る。

そこで、本稿では共修世代の男性家庭科教員を対象にインタビュー調査を行うことで、男性による家庭科教育が抱える困難について、特に男性が家庭科教員の養成課程に入り家庭科教員になるまでの参入レベルと、実際に家庭科教員となった後の実践レベルという観点から検討したい。そのことで、特に実践レベルへの着目が不足していたことで見逃されてきた困難の多面性が明らかになり、家庭科教育がジェンダー平等意識を育むという目的を果たすための課題がより鮮明に見えてこよう。

3. 調査概要

3.1. 調査対象と方法

今回の調査では、首都圏の高校に勤務している共修世代の男性家庭科教員を調査対象とした。まず首都圏を選んだ理由は、地方に比べ男性家庭科教員数が多いと考えられる首都圏を対象とすることで、男性家庭科教員内の多様性を検討するためである。男性家庭科教員比率との関わりで都道府県の教育ジェンダー格差指数の算出を試みた大竹美登利・鈴木貴子(2008)の研究において、男性家庭科教員数の把握のため彼女らが各都道府県に問い合わせた結果、回答のあった34都道府県のうち男性家庭科教員数が最も多いのは埼玉県(17人)であり、東京都(10人)神奈川県(3人)と続いている。首都圏は人口が多いことから教員自体の数も多く希少な男性家庭科教員を見つける上で適しているといえ、筆者の高校時代の男性家庭科教員も神奈川県の高校に勤務していたこともあり、首都圏の高校を対象とした。次に高校を対象とした理由は、高校生はジェンダーに縛られない多様な見方を学ぶことが特に重要になる時期だと考えられるためである。第一に、中学校までと異なり高校卒業後の進路は多様であり、そうした多様な選択肢から進路選択を行う際に、特に女子生徒が性役割観から進路選択の機会と範囲を狭める「ジェンダートラック」(中西 1998)の構造が指摘されている。第二に、高校生は恋愛を経験することも増えてくる年代であるといえ、そうした関係の中で自分自身が持つ、あるいは相手から期待される性役割や固定的なジェンダー観に直面することも多くなると考えられる。これらのことから、高校生段階において自身が無意識に持っているジェンダーバイアスに気づき、それを相対化する視点を獲得することは、自分自身のよりよい将来選択のためのみならず、今後様々な人と関係を築いていく上でも極めて重要になると考えられる。

以上のことから、今回の調査では、首都圏の高校に勤務する1980年以降に生まれた共修世代の男性家庭科教員を調査対象とし、その条件にあった7名にインタビュー調査を行った。調査対象のサンプリングは、数の少ない男性家庭科教員の性質上、スノーボールサンプリング法を用いることとなった。具体的には、筆者が高校時代に家庭科を教わっていた男性家庭科教員Aさんから、男性家庭科教員に関するシンポジウムに参加した際にB、D、Eさんを紹介してもらい、さらにBさんには、彼の部活での元教

え子で現在は男性家庭科教員として働くCさんを紹介してもらった。また筆者の知人から、男性家庭科教員Gさんを紹介してもらい、Gさんと同じ学校に勤務するFさんにも調査を行った。調査期間は2014年7月～2015年2月で、1人につき2時間程度の半構造化インタビューを行った。インタビュー内容はICレコーダーに録音し、それを文字に起こし分析を行った。

3.2. 分析視角

本稿では、共修世代の男性教員による家庭科教育が抱える困難を、特に参入レベルと実践レベルに分けて分析を行った。これまでの女性職への男性の参入を扱う研究は、ひとつは男性が女性職に参入にする動機を検討するもの、もう一つは男性が女性職に参入した際に生ずる問題を検討するものに大別できることが指摘されている(中田 2000)。しかし家庭科教育への男性の参入を扱う研究では、主に男性が家庭科教員「になる」場面や彼らの教育効果に焦点があてられ、堀内の研究を除き、男性が家庭科教員「である」ことにまつわる実践レベルの問題は十分に議論されてこなかった。そこで、本稿では参入/実践レベルという分析視角を用いた。またその実践レベルにおいても、男性家庭科教員が直面する困難と、その困難への対応を分けて分析することで、困難の多面性を詳細に検討した。

3.3. 調査対象者一覧

対象者の属性として、現在の勤務先の学校種、共学/別学、インタビュー時の年齢、専門領域、勤務形態を以下の表1にまとめた。

表1 調査対象者一覧表

	学校種	共学/別学	年齢	専門	勤務形態
A	県立高校	共学	32歳	家族	専任
B	県立高校定時制	共学	35歳	被服	非常勤
C	私立高校	共学	23歳	被服	非常勤
D	私立高校	男子校	30歳	食	非常勤
E	県立工業高校	共学(男子多)	23歳	保育	非常勤
F	私立高校	共学(元女子校)	26歳	被服	専任
G	私立高校(Fと同じ学校)	共学(元女子校)	30歳	家庭科	専任

3.4. 質問項目

男性による家庭科教育の困難を明らかにするため、(1) 男性家庭科教員になるまでの経緯と困難、(2) 男性家庭科教員としての意識、(3) 学校現場での困難、といった観点から質問を行った。

4. 分析

以下では、今回の調査から得られた、「参入レベルのジェンダー平等化」、「実践レベルにおける困難」、「対応の過程で生まれる新たな困難」という視点から、共修時代の男性教員による家庭科教育の困難について分析していきたい。

4.1. 参入レベルのジェンダー平等化

先行研究では、共修化前の世代の男性家庭科教員が教員養成の課程に参入するだけで様々なジェンダーバリアを経験したのに対し、共修化後の世代の男性家庭科教員は自然と家庭科に関心を持ち、ジェンダーとのたたかいが希薄であることが指摘されていた(堀内 2008)。

これに対して、今回の調査においても、自身も家庭科を受けてきた共修時代の男性が家庭科へ参入することのハードルは、それ以前の世代にくらべさらに低くなっている可能性が示された。彼らはジェンダーバリアをあまり経験することなく家庭科教員になることを決め、教員になった後も「男性」家庭科教員ということをあまり意識していなかった。男性家庭科教員を取りまく環境や彼ら自身の語り方の変化は、社会におけるジェンダー平等意識の広がりを背景に生じたものと考えられ、参入にまつわる女性イメージとの葛藤という困難は低減していることが示唆された。

今回の調査では、元々家庭科教員を志望していた人だけでなく、他の進路を希望していた人も多く、彼らは共通して家庭科教員になることに対して抵抗感を持っておらず、また実際に家庭科教員になった後も性別を意識していないことがうかがわれた。男性家庭科教員のAさんとEさんは、教員養成課程で家庭科の面白さに気づき、家庭科を専門に教える高校の家庭科教員になったという経緯を語ってくれた。またCさんは選択授業しか受けたことはないものの、Cさんの高校に勤務していたBさんの影響で家庭科教員になることを決めていた。その一方で、元々は社会などの他教科の教員になることを志望していた人(D・Gさん)や、消防士など他の職業を

目指していた人 (B・Fさん) も存在した。たとえば家庭科教員という職業を元々志望していなくても、男性の職業選択の選択肢の一つとして「家庭科教員」があるということ自体が大きな進歩であると考えられる。このように男性家庭科教員になるきっかけは様々であるが、彼らは共通して家庭科教員になることに対する抵抗感はなかったと語り、その理由として養成課程に自分以外にも男子生徒がいたことなどを挙げた (D・E・Gさん)。さらに今回の調査では、男性家庭科教員が同じ学校に2名在籍しているケースもあり (F・Gさん)、「今日 (筆者がインタビューに行った日) も教頭とかから『やっぱり男の家庭科の先生、まだ珍しいんだね』って言われたくらい」と語っており、彼らの学校では男性家庭科教員はすでに当たり前の存在になっていた。そして彼らは、実際に家庭科教員になった後も、基本的に「男性」家庭科教員と意識することはないという語りが聞かれた。Fさんは、「男性」家庭科教員だということを意識することがあるかという質問に、ジェンダーについての授業で自分の職業を取り上げる時のことをあげ、「私も『男性だからどうの』『女性だからどうの』とかいう職業のひとりでもあると思うよみたいな。自分が意識したことは全然なくて、そう言われるからそう言ってるだけでって感じですね。そんなくらいかな。男性だからダメだとか男性だから良かったということも全然ないですし」と語っている。

このように「男性」家庭科教員であることを基本的には意識しないという語りは共通して聞くことができたが、自身が経験することのない妊娠・出産の授業する際には、少し「男性」家庭科教員であることを意識すると語った男性家庭科教員も存在した。この点についてDさんは、「自分自身が女性が大多数を占める家庭科の中の男性教員だという意識はない」としながらも、保育領域を扱う際に多少性別を意識することについて、次のように語っている。

D：保育の話とかになってくると、そこはやっぱり男性はどう頑張っても産めないので、そこの話だとまあちょっと思うかなというところはある、性別を意識するかなと思うが、学習内容にしたって衣食住は男女共にしていることだし。

基本的には「男性」家庭科教員ということは意識しないが、自分自身の経

験することのない保育の授業に関してだけは、少し「男性の」家庭科教員であることを意識すると感じていた。同様にBさんも、「保育については、産むことは自分には出来ないので、難しさはある」と述べている。

これに対して、このような保育に関する部分に関しても、それは性別の問題ではなく、生んだ経験があるかどうかの違いだと捉えている男性家庭科教員も存在した。この点についてAさんは、家庭科教員の性別によって授業に差はないということを、保育の授業を例にあげて次のように語っている。

A：自分が出来ること、学んだこと、経験したことを話すだけで、それは女性の先生でも同じこと。よく出産の話を例に出されるが、それは出産経験のない女性は保育の授業ができないのかと考えれば、男性家庭科教員も同じこと。家庭科は教える領域が広いから得意不得意は必ずあると思うが、その個人差だけで性差は関係ない。

確かに自分は妊娠や出産を身をもって経験することはないが、それは決して性別による差ではなく経験したことがあるかという違いにすぎず、家庭科教員としての力量と性別は関係ないと強く主張していると考えられる。同様にGさんも、妊娠・出産の授業だと少し男性であることを意識することがあるかという質問に対し、自分が経験したことのないことは「らしいよ」としか答えられないとした上で、「ただそれ女の人も一緒なんですよ。ようは妊娠・出産を経験してなければ「らしいよ」くらいしか言えないと思うんで」と語っている。これらのことから、男性家庭科教員は、経験できない妊娠・出産の授業においても、それはその経験があるかどうかの問題であり、全体として家庭科教員であるということと性別とは関係ないと認識していることがうかがえた。以上のように、自身も家庭科を受けてきた共修世代の男性が家庭科へ参入することのハードルは、それ以前の世代にくらべさらに低くなっている可能性が示された。

4.2. 実践レベルにおける困難

先行研究において、家庭科の男女共修化は特に男子生徒にジェンダー平等意識をもたらしているが、家庭科学習への意味付けには男女差があり生徒が必ずしも平等な意識をもっているとはいえないこと（藤田 2013）

や、家庭科教員は学校で家事の内容を教えていることから「お母さん」のメタファーを用いて表現されること（堀内 2001）、また共修化後の世代の男性家庭科教員の実践レベルの困難（堀内 2008）が指摘されていた。

これに対して、今回の調査から、男性が家庭科に参入することへの困難は解消されつつある反面、男性家庭科教員は、家庭科教育全体が抱えている課題に加え、男性特有の困難にも対応を迫られていることが明らかになった。具体的には、家庭科学習の意義への周囲の理解不足という家庭科教員共通の課題に加え、男性家庭科教員があるがゆえに、家庭科の女性的イメージにまつわる困難にも直面していた。このことは、実際の学校現場での実践の中で、男性家庭科教員が根強い周囲のジェンダーバイアスに直面することを示唆していると考えられる。

（1）家庭科教育の意義の揺らぎ

まず、彼らは女性も含めた家庭科教員の一員として、家庭科を学ぶ意義に対する周囲の人の理解不足とたたかっていた。今回の調査の中で、家庭科という科目の学校内での地位の低さやその学習の意義に対する無理解と向き合い、その対処に悩む男性家庭科教員の様子が見受けられる。生徒の家庭科に対するイメージとして、授業中に家庭科や家庭科教員に対するイメージを聞くと、「調理・裁縫」が最初にあがり、「女性がやるもの」、「おばちゃん先生が教えてくれる」といった意見が出てくるという語りが共通して聞かれた。生徒が抱く家庭科に対するこのような女性的、技能科目的イメージは、高校に入学するまでの小・中学校段階で受けた家庭科や家庭科教員の影響を受けたものであると考えられる。加えて、周囲の教員からも家庭科教育が誤解されていることも感じていた。Dさんは、同僚の教員から「男性の家庭科なんだ。今度おいしいカレーの作り方教えてよ」と言われたことに対し、「別においしいカレーの作り方をレクチャーする教科じゃない。やっぱそういう見られ方してるんだとちょっと思う」と述べている。同様にEさんは、工業高校という環境もあって、校長から「家庭科は工業高校の中では6番手7番手くらいになるんじゃないか」と言われたことを話していた。生活を問い直すという家庭科学習のより広い意義が、身近な生活について扱っていることやその女性的・技術科目的イメージ、また受験科目でないことから、きちんと意義が理解されないことに彼らは家庭科教員の一員として不満を感じていた。

それに加え、近年の社会の大きな変化を背景に、家庭科教育の意義を理解させることがより一層難しくなっていることが今回の調査から分かった。近年の家族やライフコースの変化により生徒が多様な価値観を持つようになったことが、家庭科学習の意義を生徒に理解させることを一層難しくしている様子が見受けられた。Fさんは、「家事はしないし全部女性がやればいい」と男子生徒が言った場合の対応を尋ねた際に、「そういう時は現実の資料を突きつけるだけです」と語り、結婚できない人や一人暮らしをする人に関するデータを突きつけると語っている。このようにデータを見せることで、家庭科で学ぶことの意義を理解させ、生徒の家庭科へのやる気を取り戻すことができると考える男性家庭科教員も存在した。その一方で、新たな価値観を持つ生徒に対してどのように対処していいのか分からず苦悩する男性家庭科教員も存在した。Cさんは、被服や調理に興味がない女子への接し方の難しさを次のように語っている。

C：そういう子にはすごく困る。苦手な子や関心の無い子にはどう接して良いか分からない。例えば、ああ言ったらこう言うみたいなの。
「子どもが将来野球やって背番号つけなきゃいけないなくなった時、縫えなきゃどうするの」と言うとき「私子ども産まないんで」とか、
「自分のスーツのボタン取れたら？」「買い替えます」みたいな。出来なければ出来なくていいけど、出来ないとき恥ずかしい場面もくるぞということぐらいしか言えない。

これまでの結婚することが当たり前の社会では、このような抵抗を生徒から受けることはほぼなかったと考えられる。加えてCさんは、家庭科の授業中には口に出さないものの、性別役割分業には比較的肯定的な立場を取っている。そのためCさんは、将来母親になった時のことを想定し生徒に被服のスキルを身につけることの重要性を説明しているが、そのようなライフコースを当然のものとしていない生徒にはCさんの発言が響いておらず、Cさんが対応に困っている様子がうかがえる。同様に、男子校勤務のDさんは、『「家庭科は女性がやるもので、俺には関係ない。出来なくてもメイドを雇う」とそんな言い方するやつも(いる)」と語っていた。近年は、家事の外部的・機械化、また既製服化も進んでおり、そのことも生徒が学校教育の中で時間を割いて家庭科を学ぶことの意義を疑問に思う

ことに繋がっているとも考えられる。このように、家族やライフコースの変容や、家事を取りまく環境の変化は、これまでに増して生徒に対して、また教員自身にとっても家庭科教育の意義を曖昧なものにしている。

また、授業以外の場面においても、周囲の人のもつジェンダーバイアスに直面していた。専任教員としてクラス担任を持つGさんは、進路が絡んでくると保護者が「女の子だからここまでくらい」、逆に「男の子なんで何としても四大で」と言ってくるケースがあると語っている。その上で、そういう保護者がいた時に性別にとらわれない見方をするよう勧めるか尋ねると、本意な進路選択にならないよう本人とよく話をすると言語、金銭的な負担をする保護者と生徒本人の希望の間でうまく折り合いをつけようとしていた。高校生の子をもつ保護者世代が未だに旧来的なジェンダー観をもち、それが子どもの進路を考える際の障害となるケースは、Gさんの学校のみならず他の学校でも起きていると考えられる。比較的ジェンダー平等な意識を持っていると考えられる共修世代の男性家庭科教員が保護者たちの価値観と生徒本人の希望の間でうまく折り合いをつけるという難しい課題を抱えていることが示唆される。また家庭科教員は、他教科の教員にくらべ、その科目の特性上ジェンダーセンシティブな視点を持つことを求められると考えられ、この語りからもそうした視点をもつ彼らが、家庭科の授業以外の場面においても周囲のジェンダーバイアスに直面していることがうかがえた。

(2) 家庭科に対する女性的イメージの根強さ

上記のような家庭科教員の一人として直面する困難だけでなく、彼らは「男性」家庭科教員であるがゆえに、家庭科の女性的イメージにまつわる困難にも対応を迫られていた。今回の調査で、特に年度の初回の授業時の生徒の反応など、自分が家庭科教員であると告げた時に周囲の人が驚く様子についての語りが共通して聞かれた。なかでもGさんは、保護者会で保護者に男性で家庭科教員であることを説明した時の様子を次のように語っている。

G：誰に会ってもというか、保護者の方に「家庭科の〇〇です」っていうと「おー」みたいな感じになるんですけど、「授業は普通にやるんであんまり気にしないでください」くらい。

*：料理上手いんですかとかも聞かれるんですか？

G：それなりにやりますくらいで。毎日作ってる人に比べれば毎日作らないのであれですけどっていう話をしながら、プロに比べるとどうしても劣りますくらい。

Gさんは「男性で大丈夫ですか」といったような不信感をもたれることはないと言っていたが、「授業は普通にやるので」という語り自体、女性の家庭科教員であれば聞かれることのない語りであると考えられる。男性の家庭科教員という家庭科が女子のみ必修だった保護者たちの時代には考えられなかった存在に驚く保護者に対し、男性家庭科教員であっても授業のクオリティは変わらないと安心させようとする様子が見受けられ、保護者世代の抱えるジェンダーバイアスに若い共修世代の男性家庭科教員が直面していることがうかがえよう。

さらに、希少な存在であることから、男性家庭科教員は、男性ならではのオリジナリティを求められていた。Gさんは、新しい学校に赴任する際に周囲の教員から掛けられた言葉を次のように語っている。

G：あと、新しい学校にいくと「じゃあ男性の視点も入れて家庭科頑張ってください」って言われるんですけど、さっきも考えたんですけど男性の視点も入れた家庭科ってあんまないよなと思って。教える内容みんな一緒のはずだし。っていうことで損したというか、俺は何を求められてんだろって悩むことはあるけど、でもその程度かな。男性の視点を取り入れた家庭科を頑張ってくださいって言われるけど、そんな独特なものでもないしな。

家庭科教員であることに性別は関係ないと男性家庭科教員自身が考えていたとしても、周囲の人々に男性らしい家庭科を求められることで性別を意識させられ、自分には要求されているものは何かと考えさせられる様子が見てとれる。

その上、家庭科の女性的イメージの根強さから、男性家庭科教員も女性性と結びついて語られることもわかった。生徒は家庭科に付随する女性的イメージを、男性家庭科教員にもあてはめていた。Eさんは、中学校に教育実習に行った際に、生徒から家庭科教員になった理由を「モテたいから

ですか？先生」と尋ねられたことがあると語っていた。同様にGさんも、前任の学校で女子生徒から、家事も一通りでき、働いていることからお金も持ってきてくれるため先生と結婚する人はいいねと言われたことがあると語っており、評価として家事全般ができると見なされることは多いと語っている。これらの生徒のイメージは、生徒が家庭科教員＝家事ができるというイメージを男性家庭科教員にも当てはめ、それを肯定的に評価している際に用いられる表現であろう。また、男性が料理ができるということをも肯定的に捉えていること自体、それ以前の価値観とは異なる、現代的な価値観を背景にした生徒からの評価であるとも考えられる。その一方で、家庭科の女性的イメージを男性家庭科教員にも当てはめることで、否定的な見方を生みだしている例も見受けられた。今回の調査では、数名の男性家庭科教員が、生徒からゲイではないかと疑われた経験について語っていた。彼らは、「先生はゲイだと思いました」(C)、「(生徒の発言を他の先生から又聞きして) 男性の家庭科の先生いるんでしょ、オネエなの？」(D)、「そっち系ですか」(E)、といった発言を受けており、それが軽い冗談であれ本気の発言であれ、男性家庭科教員に対するこうした発言は、未だに生徒の中で家庭科教員の女性的イメージの強さから生じているものと考えられる。そしてこのことは、家庭科教員という存在が未だに女性性と関連して捉えられることを示唆しているといえるだろう。

このような生徒の発言に対し、男性家庭科教員たちは、冗談めいた表現でささやかに抵抗していることや、むしろ家庭科に関心を持たせるきっかけとして利用している様子もうかがえた。今回の調査の中で、彼らは共通して現在家庭科が置かれている状況やイメージを考えると生徒のそのような発言も仕方ないと捉えており、からかわれることや「一言言われるのに慣れた」(E) ため、特に苛立つことはないとして述べている。その上で彼らは、そういった発言に対し冗談めいた表現でささやかに抵抗していることも分かった。生徒にそう言われた際の返答について尋ねると、Eさんは「違うわって。見て分かんない？って。冗談まじりに返しました」と語り、やんわりとそれを否定していた。さらに、否定するだけでなく、生徒の誤解をも利用し家庭科へのやる気や関心を高めようとしている男性家庭科教員も存在した。Dさんは、自分の生徒であれば「いや違うぞ」と言うかもしれないとした上で、「逆に、料理作れたら今はメリットだぞ、合コンでウケるぞ。大学行ってからモテるぞとか冗談まじりにいう」と語って

いた。またCさんも、「これからは家庭科男がやっても全然おかしくないから、自分が家庭科やることが嬉しいから、何言われても嬉しい。腹立ったりとかはなく、それで興味をもってもらえるなら」と語り、家庭科教員であることの誇りや満足感から、生徒の家庭科に対する関心を高められるならば、そのような発言さえも嬉しいと捉えていた。このように、男性家庭科教員は、家庭科教育全体が抱える困難に加え、男性特有の困難にも対応を迫られていることが明らかになった。

4.3. 対応の過程で生まれる新たな困難

先行研究では、男性が家庭科の世界に進出して、男女の家庭科教員間で役割分担は起こらないとされていた（堀内 2008：36）。これに対して、今回の調査では、彼らが困難に対応する過程で、意図せず固定的なジェンダー観を再生産する立場に置かれてしまうという新たな困難が生み出されている可能性があることが明らかになった。

(1) 固定的なジェンダー観の再生産

まず、家庭科教員として生徒の家庭科へのやる気を高めることに苦心する中で、結果として固定的なジェンダー観を再生産するような発言をしている様子が見受けられた。前節で指摘した通り、現在家庭科を学ぶ意義が揺らいでいる中で、家庭科教員は現場で目の前にいる生徒の学習意欲を高めなければならない困難な状況に置かれている。そうした状況で、男性家庭科教員が家庭科学習に生徒を向かわせるために、異性の視線を意識した語りを用いていることが今回の調査から明らかになった。その点についてCさんは、自分自身が「男性」家庭科教員であることを意識するのは調理実習の時だと述べ、生徒は家庭科の教員＝家庭的な男というイメージを持っているため、『料理出来るとモテますか』と聞いてくることもあるので、『モテるからそのために頑張れ』と言っている」と語っている。さらに彼は、調理実習の出来がよかった男子生徒を褒めた時のエピソードを次のように語っている。

C：逆に男の子で上手いと自分も嬉しくなってクラスの前で褒めたり、男子生徒のことを「お前女子力高いな」と褒めると女子生徒は「むかつくー」となったり。女子力という単語は生徒達が好きだからそ

ういうのをあえて使って「クラスで一番女子力が高いのは俺だよ」と言ったりすると女子生徒が先生に負けたくないと燃えてくる。

「女子力」というキャッチーな単語を用いることで、生徒の家庭科へのやる気を高めようとしている様子がかがえる一方で、男子校勤務のDさんは、男子生徒が良くできる男子生徒に対して「女子力たけえ」という発言をすることを批判的に捉えている。Dさんは「多分その生徒の中では、料理が出来る＝料理は女子がやる＝女子力たけえなんですよ」と解釈した上で、そのような偏った見方に対しては生徒を注意すると語っていた。このように、生徒を家庭科学習に向かわせるために異性の視線を持ち出すことは、生徒の認識とも一致していることから、家庭科への関心を高める上である程度有効だと考えられる。特に男子生徒に対して、自分と同じ性別で年の近い共修世代の男性家庭科教員がそのように語ることは、年の離れた異性の家庭科教員にそう言われるよりも身近に感じられるかもしれず、逆に女子生徒にとっても、若い男性の家庭科教員に「女子力が高い」と褒められることは、女の子として認められたようで嬉しく感じられることもあるだろう。しかしそれは、身近な生活について広く学習するという家庭科本来の学習目的の理解を妨げ、家庭科の意義をとっても狭く限られたものにしてしまっている。その結果として、生徒に偏ったジェンダー観を植え付け、固定的なジェンダー観を再生産してしまう恐れがある点で問題があると考えられる。

(2) ジェンダー再構造化の可能性

それに加え、彼らが「男性」家庭科教員であるというオリジナリティを出そうとする結果、意図せず男女の家庭科教員間でジェンダーの再構造化が起こっている可能性が示唆された。前節において、「男性ならでは」の家庭科を求められ、困惑する男性家庭科教員の様子が見受けられた。では、彼らはその周囲からの期待にどのように対応しているのだろうか。

彼らの多くは、「男性」家庭科教員であるという意識はないと語っていたものの、インタビューでは「女性目線」「男性目線」といった性別に関わる語り方が共通して聞かれた。非常勤一年目と若手のEさんは、「もう一人の専任の先生が結構年配の方なので、主婦目線というかそういったのはまだまだ全然」と答え、新任で教師としての経験があまりないこともあ

るとしながら、生活の知恵など身近なもの結びつけて考える時に、主婦の人とくらべ力不足だと感じると語っている。Dさんは、現在勤務している男子校という環境と以前勤務していた共学の学校との違いを尋ねると、「それはやっぱり女子目線が入ってこないこと。家族にしても、こういう考え方があるっていうのは、結局男性発信の男子目線の意見しかない」と答え、男性家庭科教員が男子校という特殊な環境で家庭科を教えることの限界は、異性の視点が入ってこないため多様な見方ができないという点であると述べていた。

さらに、この点については妊娠・出産の話と関連して語られることが多かった。Cさんは、直接「目線」という言葉は使っていないが、男性家庭科教員の強みとしてお腹に赤ちゃんが出来てからの男性の役割という部分を挙げ、女性教員は出産の辛さなどを話すことができるが、「自分は男だから、その時男は何が出来るとかということ自分で考えられる」と述べている。女性教員と違い経験談は話すことができないが、「マタニティブルーのこととかも支えてあげられるのは旦那さんだね」といったように、妊娠・出産という女性イメージが強い事柄も、男性も共に考えるべき重要なことであると生徒に伝える点に、男性家庭科教員の強みがあるのではないかと語っている。同様にGさんも、妊娠経験はなくとも、妊娠した人が近くにいる時の周囲の人の役割については考えられると述べている。この点についてFさんは、妊娠のメカニズムなどに関して元々無知だったことから詳しく勉強したため「むしろ何も勉強してない女性よりも詳しく喋れると思う」とした上で、知識と経験のバランスについて次のように語っている。

F：体験談話すことも重要だと思うんですけど、出産が大変だったことは誰しも分かるから、そこを話すのも全然いいとは思いますが、どっちも重要だと思うんですけど、科学的なこと、どういうメカニズムで妊娠が起きるかとか、そういう感情の部分も重要だと思うんですけど、感情の部分もメカニズムの部分でカバーできるのかなって思ってます。そんなに体験談話せなくて困ったことはないかな。

*：知識の方でっていう感じですかね

F：知識を教えているつもりでもないんですけどねー。難しい按配ですよ、そこらへんって。例えば、臨月くらいの時はすごく苦しくてみ

たいなことを話せるんだったら話した方がいいと思うんですけど、ただ、それはそれを話してくれてる人がいると思うんで、僕は僕のところをやればいいかなってくらい。

Fさんは、知識と経験のどちらをどのくらい授業で扱うかのバランスは難しいとしながらも、経験談は知識の部分でカバーすることができ、経験談は他の人から聞くこともできるため、自分は自分が得意とするところ(知識面)を扱えばいいと感じている。ただし、経験談を語るができないのは、男性家庭科教員だけでなく、子どもを持たない女性家庭科教員も同様である。しかし、男性家庭科教員の数が少ない現在、彼らは周囲から期待されることを通して、あるいは自らの存在意義を示そうとする中で、無意識であっても男性であることの強みやオリジナリティを出そうする側面があることも考えられる。それだけでなく、いつか出産を経験するかもしれない女性家庭科教員に対し、必然的に出産を経験することのない男性家庭科教員は、「そこは自分にはできない」という意識から、それを補おうとするあまり理論武装のような方向に向かう可能性も指摘できる。

以上のことから、妊娠・出産に関して経験談を語るができない男性家庭科教員は、妊娠・出産の際の周囲の人の役割を考慮することや、妊娠・出産に関する知識を教えることを重視しているのではないかと考えられる。そしてこうした「目線」から、男性＝知識、女性＝経験といった男女の家庭科教員の間ですみ分けが生じ、ジェンダーの再構造化が起こるといふ新たな困難が生みだされている可能性があることが明らかになった。

4.4. 分析から得られた知見

先行研究では、希少な男性家庭科教員が生徒のジェンダー観に与える影響が指摘された一方、共修化前の世代の男性家庭科教員が経験したジェンダーバリアや、さらに彼らの参入における困難の世代差や、男女の家庭科教員間の関係性や学校現場における困難といった実践レベルの問題がそれぞれ明らかにされているが、共修世代の男性による家庭科教育が抱える困難、特に実践レベルにおける困難については十分に検討されてこなかった。

これに対して、今回の調査からは、自身も家庭科を受けてきた共修世代の男性が家庭科へ参入することのハードルは、それ以前の世代にくらべさらに低くなっている可能性が示された(4.1)ものの、彼らは家庭科教育全

体が抱える難しさに加え、男性であるがゆえの困難にも対応を迫られ(4.2)、その中で意図せず固定的なジェンダー観を再生産する立場に置かれてしまうという新たな困難が生み出されている可能性があること(4.3)が明らかになった。

5. おわりに

本稿の目的は、女性の公私領域における不平等の是正を目指す様々なアプローチが議論され、とりわけジェンダーと教育の領域から家庭科教育の重要性が指摘されている中で、家庭科の世界でマイノリティである男性家庭科教員に着目し、男性による家庭科教育が抱える困難について検討することであった。

従来から検討されているように、男性家庭科教員をいかに増やしていくかという視点は、家庭科におけるジェンダー平等の実現の上で非常に重要であるといえる。共修世代の男性教員が、あまり抵抗感を感じることなく家庭科教員となり家庭科を教えている現状は、学校や社会におけるジェンダー平等が進んできた証であり、家庭科における隠れたカリキュラムの是正に向けた大きな一歩である。こうして男性家庭科教員が増えることで隠れたカリキュラムの影響は次第に薄れ、希少な存在であるがゆえの彼らの困難のいくつかは解消されると考えられることから、男性家庭科教員を増やしていくことは必要不可欠であるといえよう。家庭科が共修化され20年あまりが経つ現在においても男性家庭科教員が依然として少ない現状を鑑みると、かねてより目指されてきた「男女共教」の実現のためには、今後はクォータ制なども含めたこれまでよりも強い働きかけの方法を議論する必要性も高まってくると考えられる。

しかし、たとえ男性家庭科教員が増えてもなお、学校文化に残る根強いジェンダーバイアスの影響は無視できない。「彼らを迎える受け皿としての学校の中のジェンダー文化自体が変わらないかぎり、新たなジェンダー問題を引き起こすおそれも否定できない」(堀内 2001: 174)と指摘されるように、男性家庭科教員が増えたとしても、そのことで必ずしも家庭科におけるジェンダー平等が達成されるとはいえない。堀内は、学校内で優位な立場にある男性教員が家庭科に参入することで家庭科の地位が向上し、家庭科教師の中でマイノリティであるがゆえに優遇されるジェンダーの逆転現象が起き、その結果「家庭科教育の男性化」とでもいうべき現象

が起ることを憂慮している。一方、本調査からは、男性が家庭科教育を担ってもなお、彼らは家庭科に付随する女性的イメージに直面し、その中で不平等なジェンダー構造を再生産している様子がうかがえた。この結果をふまれば、男性が家庭科に参入しても家庭科教育がジェンダー平等に資するとは限らないという点においては同じであるが、彼らの参入によっても家庭科や家庭科教員は学校内で低い地位に置かれ続ける可能性が示唆された。いずれにせよ、このことは、時代の限界もあったとはいえ、男性家庭科教員を増やし、隠れたカリキュラムの是正をすることによって家庭科におけるジェンダー平等を目指そうとしてきたアプローチの限界を示しているとも考えられる。

したがって、男性家庭科教員を増やすことによる隠れたカリキュラムの是正に加え、正規のカリキュラムのジェンダー視点からの見直しという、二つの方向からのアプローチが重要になると考えられる。例えば、家庭科や道徳の時間で、生徒に自身の経験を相対化させるような詳しいジェンダー教育を行うことなどが考えられよう。いずれにしても、隠れたカリキュラムだけでなく、正規のカリキュラムをもジェンダー視点から見つめ直すことが、家庭科が期待されている生徒のジェンダー平等意識を育むために、ひいては、社会における性別役割分業の是正に向けて今後より重要になるだろう。

注

- 1) なおこの割合は、免許取得者の割合であり家庭科のほかに複数の教科の免許を有する者も含まれているため、実際の男性家庭科教員数はこの数字よりも少ないと考えられる(田中 2015: 3-4)。そしてこの数の少なさは、家庭科の一種免許を取得できる国公私立の大学総数108校中、私立大学は51校ありその中で女子大は37校(72.5%)であった(田中 2015: 5-6)ことから、国公立大学や服飾大学などに選択肢が絞られていることが、男性が家庭科教員になる上での制度的困難となっている。

参考文献

- 荒井紀子・鶴田敦子, 1996, 「男女共学家庭科の履修と高校生の意識(第1報)——ジェンダー観をめぐって」『日本家庭科教育学会誌』39(2): 39-46.
- 藤田智子, 2013, 「大学生の『家庭科』に対するイメージにみる男女共修家庭科

- の意義と課題』『名古屋女子大学紀要』59：1-12.
- Hakim, Catherin, 2000, *Work-Life Choices in the 21st Century*, Oxford: Oxford University Press.
- 堀内かおる, 2001, 『教科と教師のジェンダー文化——家庭科を学ぶ・教える女と男の現在』ドメス出版.
- , 2008, 「男性家庭科教員のキャリア形成——男女共同参画の象徴を超えて」『国際ジェンダー学会誌』6：25-42.
- 朴木佳緒留, 2000, 「第二章 ジェンダーと家庭科の深い関係——家庭科の歴史的理解」『ジェンダー・エクイティを拓く家庭科』かもがわ出版：54-86.
- International Labour Organization, 2015, *Women in Business and Management: Gaining momentum*.
- 石井クツ昌子, 2013, 『「育メン」現象の社会学——育児・子育て参加の希望を叶えるために』ミネルヴァ書房.
- 堅田香緒里, 2015, 「雇用問題とジェンダー」『学術の動向』20 (9)：50-4.
- 小高さほみ, 2006, 「男性が家庭科教員になることに伴うアイデンティティの変容——ジェンダーバリアーの顕在化に着目して」『ジェンダー研究』9 (26)：105-28.
- 厚生労働省, 2016, 『平成27年度 雇用均等基本調査』.
- 榎田智子・杉浦裕見, 2014, 「女性管理職育成・登用に関する施策のための予備的考察——働く女性のロールモデル提示の重要性」『経済論集』194：27-46.
- Myra and David Sadker, 1994, *FAILING AT FAIRNESS: How Our Schools Cheat Girls*, New York: Simon & Schuster. (=1996, 川合あさ子訳『「女の子」は学校でつくられる』時事通信社.)
- 中田奈月, 2000, 「女性職の男性参入に関する研究の再検討」『人間文化研究科年報』16：177-88.
- 中西雪夫, 2002, 「男女共通必修家庭科の実施が高校生の家族・保育に関する意識に与えた影響 (第2報)——性別役割分業観・家事参加の変化」『日本家庭科教育学会誌』44 (4)：347-53.
- 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』東京館出版社.
- Okin, Susan M., 1989, *Justice, Gender and the Family*, New York: Basic Books. (=2013, 山根純香・内藤準・久保田裕之訳『正義・ジェンダー・家族』岩波書店.)

- 大竹美登利・鈴木貴子, 2008, 「都道府県の教育ジェンダー指数算出の試み——家庭科男性教員比率との関わりで」『東京学芸大学紀要』59: 417-25.
- 笹原 恵, 2003, 「5 男の子はいつも優先されている? ——学校の『隠れたカリキュラム』」天野正子・木村涼子編『ジェンダーで学ぶ教育』世界思想社: 84-101.
- 首藤若菜, 2003, 『統合される男女の職場』勁草書房.
- 総務省, 2011, 『平成23年度 社会生活基本調査』.
- 田中和江, 2013, 「男性家庭科教員に関する研究動向」『「教育とジェンダー」研究』10: 52-61.
- , 2015, 「男性家庭科教員の割合と家庭科教員養成の現状について——既存の統計調査から」『「教育とジェンダー」研究』12.0: 3-11.
- 東京都教育委員会, 2013, 『公立学校統計調査報告書』.
- 山口一男, 2009, 「ワークライフバランス——実証と政策提言」日本経済新聞出版社.
- 矢原隆行, 2007, 「男性ピンクカラーの社会学——ケア労働の男性化の諸相」『社会学評論』58(3): 343-56.
- 吉野真弓・深谷和子, 2001, 「男性家庭科教員の意義と役割——生徒のジェンダー形成とのかかわりで」『日本家庭科教育学会誌』44(3): 242-52.