

## 第3章

# 学校における女性教員の過少代表をめぐる課題 学校組織と教員のアンラーニングの観点に着目して

飯島 絵理

### 1 はじめに：本稿の背景と目的

ジェンダー平等は、持続可能な社会の構築に向けた地球規模の重要課題であり、2015年に国連で採択されたSDGs（持続可能な開発目標）の17目標の1つ（ゴール5）となっている。取組が遅れている日本社会においても、SDGsの達成に向けた優先課題とされるとともに、ジェンダーの視点の主流化は、すべてのゴールの実現に不可欠な分野横断的なものとして位置づけられている<sup>1)</sup>。学校教育の分野では、2020年度から順次実施されている初等中等教育の新学習指導要領において、これからの学校に求められることとして、前文および総則に「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられた。学校現場においても、教員がジェンダー平等とジェンダーの視点の主流化について十分に理解し、子供たちの平等なジェンダー観を育むことが、ますます必要になっていることを意味しているといえよう。

学校教育は、男女格差がない平等な分野であると考えられがちであるが、実際には課題も多い。その1つが女性教員の過少代表性である。初等中等教育の各校種において、教員全体に占める女性の割合に比べ、管理職に占める女性の割合は低く、学校のトップリーダーである校長に占める女性の割合は特に低い。女性教員の過少代表は、単に教員の働く場の平等や女性の意思決

定過程への参画の問題にとどまらない。学校教育の現場は、次代を担う子供たちがジェンダー平等を推進する意識を育む基盤となり得る重要な場であるため、身近な大人のロールモデルである教員の男女格差が、子供たちの意識やキャリア形成に大きく影響し得るという看過できない問題がある。

国立女性教育会館では、この女性教員の過少代表性を問題の所在として、2018年に、公立小中学校の男女教員を対象とした量的調査を実施した。この調査では、女性教員が管理職を志向する割合が極めて低いことや家庭生活の役割負担には大きな男女格差があり、この格差は管理職志向にも影響していること、またこのような状況の背景にある固定的な性別役割分担意識も根強いことなどを明らかにした（国立女性教育会館編 2018a、2018b）。ジェンダー平等にかかわる課題を、全国の教員を対象とした大規模調査によって明らかにした調査は他になく、これらの調査結果は多くの媒体でも取り上げられ、政府において関連施策が検討される際のデータとして活用される等、一定の成果を上げた。しかしながら一方で、学校教育に携わる教職員の方々へのインタビュー等を通して筆者が感じたのは、女性の過少代表性の問題を喫緊に取り組むべき課題として認識し、実際に取組を実践するに至るには、これらの調査結果を提示するだけでは不十分ではないかということだった。学校現場では、取り組むべき様々な課題が山積しており、その状況のもとでこの課題を特に課題とは認識していない、あるいはこの課題への関心が比較的低いという内容の語りや、課題とはわかっているがどう取り組んでよいかかわらないといった声を多く聞いたからである。そのため、量的調査の実施および結果の公表の次の手立てとして、2019年度には、管理職率の男女格差の現状や女性の管理職を増やすことの意義、取組の視点等を示した冊子を作成し、公表した（国立女性教育会館編 2020）。

これら一連の調査研究のプロセスを踏まえ、本稿では、教育現場において女性教員の過少代表をめぐる課題を適切に把握し、喫緊の課題としての認識を共有して解決に向けた方策を探る道筋について検討する。検討にあたっては、固定的な性別役割分担に基づいた慣習や制度、意識等が複雑に絡み合っ

た現状において、時代に即したジェンダー平等を教育現場において実現していくためには、学校や教育委員会ぐるみで行う組織としての学習が重要な役割を果たすという観点に立ち、どのような学習が必要であるかについて、また、特に学習の棄却を意味するアンラーニングに着目して考察する。なお、本稿でいう学校組織とは、個々の学校だけでなく、教育委員会を含む学校関係者によって構成される組織を広く指すこととする。

次節ではまず、初等中等教育における校長に占める女性の割合の現状および国際比較や経年変化を確認する。第3節では、学校教育における管理職の男女格差の背景にある課題と論点について、国立女性教育会館のこれまでの研究成果を中心に概観する。第4節では、ジェンダー平等に向けた学校組織と教員の学びが必要とされる背景およびどのような学習が必要とされるのかについて、経験学習論の視座から検討する。第5節では、学習のプロセスの一環であるアンラーニングに着目し、女性教員の過少代表性の課題の解決やジェンダー平等の実現に向けて有用と考えられる観点について議論する。第6節では、まとめとして、急激に変化する社会の現状を踏まえ、今後に向けた課題を示す。

## 2 校長に占める女性の割合の現状

表1は、公立小学校、中学校、全日制高校、特別支援学校における職位・性別の教員数と女性の占める割合を示している。教員全体に占める女性の割合に比して、管理職に占める女性の割合は低く、各校種とも校長は最も低いことがわかる。小学校では、女性教員の割合62.5%に対して、校長に占める女性の割合は21.8%である。中学校では、女性教員の割合44.2%に対して、校長に占める割合は7.5%である。これらを逆に男性教員の占める割合から見ると、小学校は男性教員37.5%に対して校長に占める男性の割合は78.2%、また中学校では、男性教員55.8%に対して校長は92.5%と、不均衡に校長が男性で占められているのがわかる。高校も、女性教員の割合

I 学校教育とジェンダー平等

34.0%に対して、校長に占める女性の割合は7.7%と低い。特別支援学校は、女性教員の割合が62.1%と小学校と同様に6割を越すのに対して、校長に占める割合は23.9%である。

表の下方の管理職以外を見ると、ミドルリーダーである主幹教諭や指導教諭に占める女性の割合は、管理職のそれらと比べると高く、職位が上がるほど女性の占める割合が低くなっている。また、養護教諭および栄養教諭は、ほぼ女性で占められていることがわかる。

表1 校種・職位・性別教員数および女性比率

(公立小学校・中学校・全日制高校・特別支援学校)

(人・%)

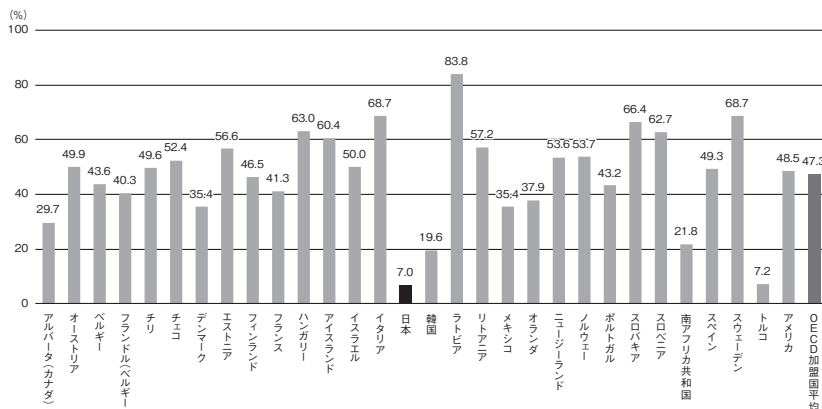
	小学校			中学校			高校			特別支援学校		
	女	男	女性比率	女	男	女性比率	女	男	女性比率	女	男	女性比率
教員計	259,793	155,674	62.5	101,485	128,246	44.2	52,562	101,998	34.0	52,217	31,895	62.1
校長	4,073	14,634	21.8	670	8,241	7.5	253	3,042	7.7	234	746	23.9
副校長	588	1,218	32.6	137	792	14.7	84	527	13.7	82	190	30.1
教頭	5,016	12,632	28.4	1,300	7,519	14.7	479	3,574	11.8	479	985	32.7
主幹教諭	4,629	5,570	45.4	1,713	4,496	27.6	524	2,680	16.4	641	859	42.7
指導教諭	778	504	60.7	345	357	49.1	133	392	25.3	90	65	58.1
教諭	199,259	110,915	64.2	78,310	98,220	44.4	43,445	86,747	33.4	42,013	25,144	62.6
養護教諭	19,212	28	99.9	9,146	3	100.0	4,143	3	99.9	1,744	20	98.9
栄養教諭	4,488	103	97.8	1,462	41	97.3	3	-	100.0	491	15	97.0

出典：文部科学省「学校基本統計」（令和2年度）をもとに作成

注）講師等の職位を表示していないため、各職位の計は「教員計」とは一致しない

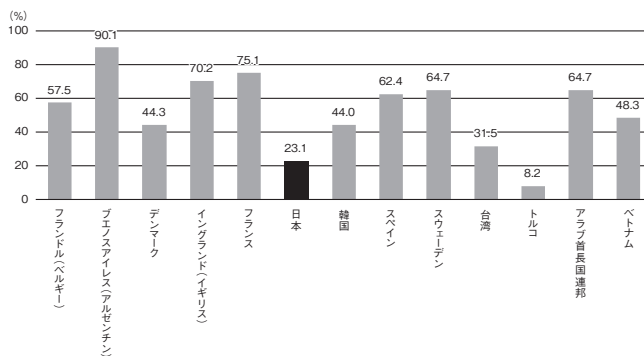
OECDが2018年に行った国際比較調査（TALIS）では、中学校長と、比較国数は少ないが小学校長の女性比率を比較することができる。図1は、調査に参加したOECD加盟国30カ国・地域における中学校の校長に占める女性の割合を比較している。OECD加盟国の平均47.3%と比べて、日本は極めて低い割合である。図2は、調査に参加した13カ国・地域における小学校の校長に占める女性の割合を比較している。これも他国に比べて割合がかなり低い。

図1 校長に占める女性の割合 国際比較（中学校）



出典：“The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results”をもとに作成  
 (注) 調査参加国 48 カ国・地域のうち、OECD 加盟国 30 カ国・地域の値

図2 校長に占める女性の割合 国際比較（小学校）



出典：“The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results”をもとに作成

次に経年の変化を確認する。図3は、1949年から2019年までの公立小学校・中学校・全日制高校の教員および校長に占める女性の割合の推移を示したものである。教員に占める女性の割合は、各校種とも、なだらかに増加しており、小学校では1969年以降は継続して半数を超えた。これに対して校長に

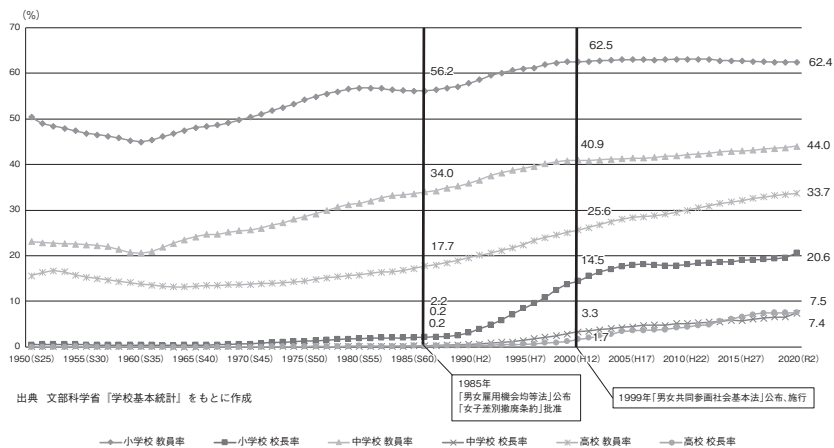
## I 学校教育とジェンダー平等

占める女性の割合は、小学校では、1990年あたりから増加幅が大きくなったが、最近の十数年は微増しかしておらず、2019年にやっと20%を超えた。中学校は1994年に、高校は1997年に、ようやく1.0%に達し、その後は微増で、未だにともに1割に満たない。

以上のような統計からは、学校の管理職数には大きな男女格差があり、この格差は男女共同参画社会基本法の施行以降も解消されないまま今日に至っており、国際比較からは、この格差は他国と比べても著しいことが確認できる。

図3 初等中等教育における女性教員割合および女性校長割合の推移

(1949～2019年)



### 3 学校教育における管理職の男女格差に関する議論と課題： 国立女性教育会館による調査研究の結果を中心として

本節では、学校教育における管理職の男女格差に関する議論と課題について、国立女性教育会館がこれまでに行った調査研究の結果を中心に確認する。

先行研究は、前号である『NWEC実践研究』第10号で整理したため、ここでは簡潔に述べるに留めたい（飯島2020）。

学校教育における管理職の男女格差にかかわる研究としては、女性校長を対象としたインタビューや小規模な量的調査（例えば、女性教育問題研究会編2009；河野・村松編著2011；浅井ほか編著2016）や、管理職養成・登用のしくみの検討（例えば、河野・村松編著2011；河野編著2017；木村2020）がなされてきており、女性校長のキャリア形成のプロセスや、女性の管理職登用を阻害する要因等が明らかにされてきた。しかしながら、女性校長を対象とした調査は、女性教員が校長になった軌跡は明らかになるが、大多数の女性がなぜ管理職にならないのか、なりたくないのかについては明らかにしていない。また、管理職養成・登用のしくみの検討は、制度等の構造的な課題を明らかにする反面、日常の職場における男女格差や教員自身の姿勢・態度等についての検討という点では十分ではない。

これらの先行研究の到達点と課題を踏まえ、国立女性教育会館では、全国の小中学校教員を対象とする量的調査を実施し、女性教員の過少代表の背景にあるジェンダーにかかわる課題を探った。調査の結果から、主に以下のような点が明らかになった。

- ①管理職は、男女とも管理職になってよかったと思っている一方、管理職以外の教員が管理職を志向する割合は低く、特に女性は低い（管理職に「ぜひやりたい」「できればやりたい」と思う教員の割合は、女性は7.0%、男性は29.0%）。
- ②管理職を志向しない理由として、女性は男性と比べ、育児等の家庭生活の役割との両立が困難であることや、力量不足と認識していることを理由として挙げている割合が高い。
- ③職位にかかわらず、女性は家事・育児等、家庭生活の役割の負担が大きい（子供が小学生以下の時期に「ほとんどあなたがしている（した）」または「半分以上はあなたがしている（した）」女性の割合は79.4%である一方、男性の割合は3.5%）。

- ④管理職の約半数が、「育児や介護等の家庭の負担を担っている女性教員 / 男性教員には管理職になるための試験の受験や研修等を勧めにくい」と回答。実際に家庭生活での役割を重く担っている女性教員は、本人がためらうだけでなく、評価者（管理職）からも、管理職になる機会を提供されにくい傾向にある。
- ⑤長時間労働の教員の割合は高く、管理職の入口の職位である副校長・教頭の割合が特に高い。
- ⑥固定的な性別役割分担意識は依然として根強い（例えば、「男性のほうが女性より管理職に向いている」に「そう思う」「ややそう思う」と回答した割合は25.7%。「家事・育児は女性のほうが向いている」は49.0%、「理数系の教科は、男子児童のほうが能力が高い」は22.8%が「そう思う」「ややそう思う」と回答）。

これらの調査結果を踏まえた上で作成した冊子では、学校現場において女性の管理職を増やすための取組を行う必要性について、①学校運営における意思決定過程に女性が十分に参画できていない、②多様化する子供・家庭、大きく変化する経済社会に対応するには、異なる強みを持つ多様なリーダーによる組織づくりが必要である、③教員の働き方や意思決定のあり方が、子供たちの性別役割分担意識に影響を与える可能性がある、の3点を示した。このうち③に関しては、子供向け学習イベントにおいて小中学生に対して「女性の校長先生が少ないのはなぜか」を問うた回答を整理し、女性はリーダーにはなれない、子供を持つ女性は仕事を制限しなければならないといった規範を、子供たちが内面化してしまう可能性を示唆した。

#### 4 ジェンダー平等に向けた学校組織と教員の学習

本節では、以上で見たような学校教育における女性の過少代表の課題の解決やジェンダー平等の推進に向けては、学校や教育委員会といった組織と、個々の教員の学習が不可欠であるとする本稿の視座とは、どのようなことか



を示したい。まず、学習が必要とされる背景について整理し、その上で、これらの背景を前提として、どのような学習が必要であるかについて検討する。

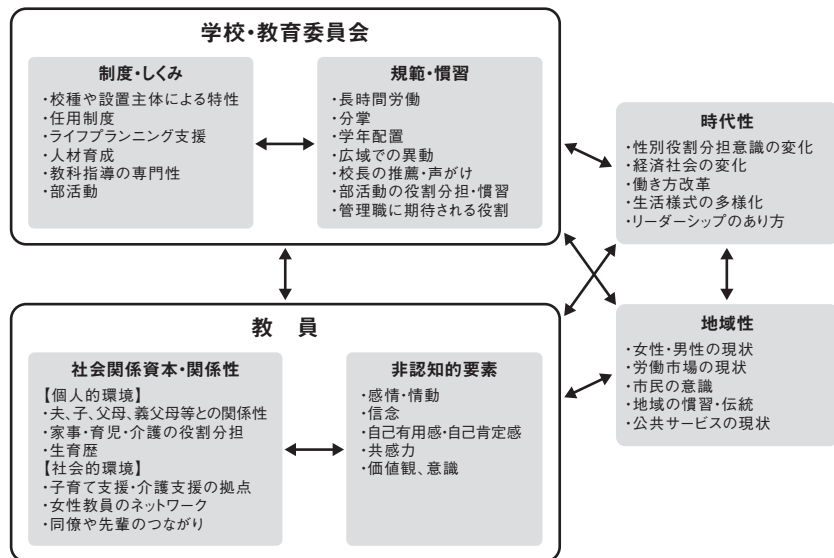
### 学校組織と教員の学習が必要とされる背景

学校組織と教員の学習が必要とされる背景として、ここでは大きく2つに分けて整理する。1つには、長年変わらずに維持されている男女格差の現状が挙げられる。第2節で見たように、初等中等教育における校長に占める女性の割合は、男女共同参画社会基本法が制定されて以降も微増しかしていない。校長の多くは男性であることが日常の風景となっており、格差の解消が必要であるという認識の共有も弱いのが現状である。変化がない状況においては、その周辺にあるジェンダーにかかわる様々な慣習やしぐみ、またその環境のもとで働く教員の意識も固定化される。前出の調査結果でも、男性のほうが管理職に向いている、家事・育児は女性のほうが向いているといった意識を持つ人の割合が低いことも確認された。一方で、時代の変化としても、国際的な潮流としても、ジェンダー平等は、持続可能な社会に向けて、より重要な課題となってきており、教育分野の変革が求められるようになっている。

これと関連するが、もう1つの背景として、女性教員の過少代表に影響する要因の多元性・複合性が挙げられるだろう。女性が管理職になることを阻害する要因や、管理職を志向しない背景は一元的ではなく、様々な要素がある。また、長年にわたり固定化、常態化した慣習や制度、意識は、複雑に絡み合い、これをすればよいといった単純な解決の方策が簡単に導き出せるわけではない。図4は、例としての暫定的なイメージであるが、これまでの調査研究をもとに、女性教員の過少代表性や管理職志向に影響する要素を簡単に示したものである。これを見てもわかるように、その要素には、学校組織の制度・しぐみ、規範や慣習、また教員個々の人や社会とのつながり等の関係性、個人の持つ意識や信条、感情といったものがあり、それらが相互に関連し合っている。また、地域ごとの教育委員会やコミュニティ、労働市場、

慣習等の特性や、生活様式や価値観の多様化等の時代的な変化による要素もある。これらの要素を俯瞰しつつ、大きな変化を生じさせるための手立てを考えていく必要があるだろう。

図4 女性教員の過少代表性や管理職志向に影響する要素例



### どのような学習が必要か

このような背景を前提として必要とされる学習は、教育委員会や学校等を単位とした「組織の学習」と、そこで働く教職員の「個人の学習」の組み合わせによる主体的で集会的な学びである。現場の実情に即して問題を洗い出し、固定化、常態化した地域や職場の慣習や個人の意識との関連をあらためて問い直し、解体し、棄却した上で、新たな日常を創り出すことで、問題解決の糸口を見つけることが可能となる。換言すれば、この一連の学習の過程なしには、教員の男女格差の是正をはじめとするジェンダー平等を達成することは不可能ともいえるだろう。学校教育におけるジェンダー平等の実現に

向けた実践は、従来は、子供たちへの教育内容や「隠れたカリキュラム」への配慮が中心であり、それも限定された教科や関心のある教員個人によって取り組まれる傾向にあった。しかし、これからはそのような枠組から脱却し、組織全体や全教員が組織の変革を目指して学習し、現状を乗り越えていく必要があるだろう。

組織が学習するという理論は、教育は社会的なプロセスであり、すべて経験を通して生じるものと定義したDewey (1938) らの研究に大きな影響を受けたKolb (1984) が主張した経験学習論や、レイブとウェンガー (1993) による状況的学習論から発展した比較的新しい学習論である。学習論は、1990年代後半以降、個人的で心理的に知識を獲得する従来の学習論から、実践コミュニティへの参加を通じた学習者と社会との関係性や経験の再構成を重視する学習へと議論がシフトしている (高橋2015)。ウェンガーら (2002) は、状況的学習論で展開した実践コミュニティの概念をビジネスにおける組織論に応用したナレッジ・マネジメント研究として、自発的な個人と共同体の関係性が、組織を変革に導くことを示した。国内においても、特に企業経営や医療の分野において、職場での人材育成にかかわる経験学習、組織学習についての議論がなされている (例えば、松尾2006；中原2010)。

学校における組織学習論も、2000年に初版が刊行されたセンゲらによって展開されている。このなかでセンゲは、「学校を生徒のためだけでなく、教員や管理職の学びを促進する環境にすることで、また、コミュニティをすべての世代の学びをサポートするように発展させることで」(センゲほか2014: 41)、つまり、教員、管理職、保護者、教育委員会職員等、地域の多様なアクターが、相互依存性を強めつつ、主体的に学習する環境を生み出すことで、時代に即して変革していくことが可能になると主張する。センゲの議論も、他と同様にジェンダーの視点が欠けているが、ジェンダー平等に向けた課題は、図4で示したように、地域の様々な関係者の意識や、集団的な慣習、しくみ等が複合的に関連しており、コミュニティ全体で学び、変革を目指す方法は、非常に有効であると考えられる。

松尾は、個人の学習を「経験によって、知識、スキル、信念に変化が生じること」(松尾2009:8)であり、組織の学習は、組織内における個人や集団によって新しい知識が獲得・導入され、共有された後、組織の記憶装置であるルーチンとして制度化されることでメンバーに変化が生じるプロセスであると定義している。そしてこのプロセスで重要なのが、Hedberg (1981) が着目したアンラーニング (unlearning: 学習棄却) の概念である。学習のプロセスにおいて、個人や集団、組織が、時代遅れとなったり、有効性が失われたと判断されたりした知識やルーチン、価値観を修正あるいは棄却し、新しいものに転換することで、学習が促進され、組織が変化する環境に適応していくことができるとする考え方である (山口ほか2017)。

組織がアンラーニングによって変革するためには、組織のなかの個人もアンラーニングの主体となる。個人のアンラーニングを「まなびほぐし」と位置づける刈宿らは、アンラーニングを「これまでの『まなび』を通して身につけてしまっている『型』としての『まなびの身体技法 (まなび方)』について、それをあらためて問い直し、『解体』して、組み替えるということの意味している」(刈宿ほか2012:62) と定義し、「まなびほぐし」の場としてのワークショップの可能性を探求している。経験のなかでの学習を促進し、学習者同士や、個人と社会との関係性を問い直す過程においては、ワークショップのような集合的な学びの場は有効だといえよう。

## 5 アンラーニングの4つの観点：何をアンラーンするか

前節においては、女性教員の過少代表を中心とした学校におけるジェンダーにかかわる課題の解決には、組織と教員の学習が不可欠であること、またその学習は、経験に基づく主体的な学びであることを示した。次に本節では、これらの学習のプロセスにおいて重要なアンラーニングの概念に焦点をあて、学習棄却と新たな学びの観点、つまり具体的に何をアンラーンするかについて考察する。考察にあたっては、これまでの量的・質的調査の結果を

もとに、既存の価値や意識を問い直すことが特に有効であると思われる視座を4つ提示する。

### ライフへの着目

先述の量的調査では、職場環境や管理職に関する意識等、教員の仕事や労働にかかわる現状とともに、家庭生活における性別役割分担の問題を明らかにした。従来、教員のあり方についての議論は、子供への教育や教師文化等の文脈から、主に専門性の高い職業としての「ワーク」の側面に着目してきており、一方で暮らし方や生き方にかかわる「ライフ」の側面は十分には論じてこなかったといえるのではないだろうか。

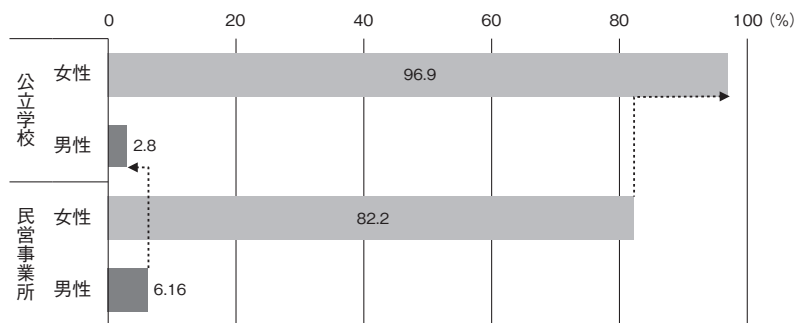
政策としても、教員の「職務と勤務態様の特殊性」に基づく特例であるいわゆる給特法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）を背景に、公立学校の教員には他の労働者のような時間外労働の概念が適用されてこなかった。教員が「過労死等が多く発生しているとの指摘がある職種・業種」の1つとして重点的に対策を行う対象となり、働き方改革に取り組まれ始めたのはつい最近のことである<sup>2)</sup>。しかも、働き方改革において目指される長時間労働の削減は、心身の健康維持、精神疾患の防止等により「自らの教職としての専門性を高め、より分かりやすい授業を展開するなど教育活動を充実することにより、より短い勤務でこれまでの我が国の義務教育があげてきた高い成果を維持・向上する」（中央教育審議会答申2019：7）ため、つまり労働時間の削減は子供たちの教育のためであるということが前提となっている。民間企業等を対象とした働き方改革に関する施策のように、時間的な制約のある場合や育児・家事・介護等の家庭役割の負担等、働き手の生活者としての多様な事情については一切触れられていない。学校の働き方改革は、フルタイムで働く本務教員を基本としたものであるため、多様なニーズを持つ個人の暮らしとキャリア形成との両立についての概念が盛り込まれていない。

学校現場における働き方改革は、もちろん子供と接する時間や教育の質を

深める時間を創出するためにも必要ではあるが、教員が学校以外で過ごす時間を増やして地域や社会、家庭での責任も十分に担い、見聞きしたこと、体感したことを子供たちの教育に還元していくことも、社会が急激に変化している今、必要なことだろう。教員一人ひとりには、専門性をもった重要な職務を担っているとともに、多様化する社会の一員として地域に暮らす大人である。教員が、子供たちにとって、働く大人の身近なロールモデルであり、先生たちがどのように働き、暮らしているかが子供たちに影響を与えている可能性が大きいことを考えると、教員が自分自身の「ライフ」の側面にもっと着目することが必要となるだろう。

ジェンダー平等の視点から教員の「ライフ」の側面を捉え直す際には、家事・育児・介護等の家庭生活の役割の多くを女性が担っていること、またその偏りにかかわる固定観念が、働き方や職場の風土に影響を与えていること等について、考える必要がある。特に男性教員が家庭生活の役割を担うことについて問い直すことは大切である。現在、男性の育児休業取得は社会的課題となっているが、図5に示すように、公立学校の教職員の育休取得率は、

図5 公立学校および民間事業所における性別育児休業取得率の比較



出典：文部科学省「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査」および厚生労働省「平成30年度雇用均等基本調査」をもとに作成

民間事業所の労働者と比べ、女性の取得率はより高く、男性はより低く、男女の差が大きい。2018年度の公立学校の男性の育休取得率は、わずか2.8%

である。なぜ男性教員は育児休業を取得しないのか、男性の育児休業取得が求められている社会的状況は何か、どうしたら状況が変わるのか等について、洗い出してみるとよいだろう。

### 「子供たちのために」の言説の再検討

前項において、学校における働き方改革も子供への教育のために推進されるものであることが前提とされていることを示したように、教員の方たちは日々、子供たちのために全力を尽くしている。インタビューにおいても、教職員の方々から、「子供たちのために」ということばを何回となく聞いた。しかしここで、教員の間で暗黙のうちに共有されている信条の基底にあるこの「子供たちのために」という言説について、あらためて問い直す必要性を挙げておきたい。激変する社会にあっては、何が「子供たちのために」なるのか、「子供たちのために」何をすべきか等についても、根本から変化している可能性がある。また、子供たちの価値観や生活様式、子供を取り巻く環境が多様化するなか、そもそも「子供たちのために」なることが、総体的で一様なことではなくなっていると捉えることもできるだろう。

第3節で触れた国立女性教育会館が子供を対象としたイベントにおいて小中学生から得た回答からは、子供たちの平等なジェンダー観を育むために大切なのは、学校や「子供たちのために」過剰な時間を費やすことよりも、教員一人ひとりが自身の生活時間をしっかりと確保し、仕事と家庭生活との両立を図ることであることが示唆された。男性教員が自身の家庭での子育てや介護にしっかりとかわったり、女性教員が意思決定過程にしっかりと参画したりすることが、「子供たちのため」であることは、これまで十分には語られてこなかったのではないだろうか。「子供たちのため」ということが暗黙の前提となって慣習化していることを一旦棄却し、新たな文脈で組み立て直す検討が求められているのではないだろうか。

## 非認知的側面への着目

アンラーニングの3つ目の観点として、感情や意識、信条といった非認知的側面への着目を挙げる。経験学習の観点からは、このような非認知的な要素は、社会における関係性のなかで築かれ、変化し、培われていく能力として捉えられる。例えば、中原は、学習を「経験によって、比較的永続的な認知変化・行動変化・情動変化が起こること」と定義し、「信念や価値観の変化といったものも、この中に含まれる」(中原2010:8)とする。また、感情社会学の領域では、感情は社会関係から生起するという「感情の社会性」の概念が提起されている(岡原1997)。Hochschild(1983)が感情管理を労働者に強制する「感情労働」を明確化したように、特に女性はケアやサービスを提供する感情労働者の役割を多く担ってきたという問題がある一方、感情には、岡原(2013)が文化資本の1つとして「感情資本」と呼ぶような非認知的能力としての側面がある。

このような視点から見ると、ジェンダー平等に向けた学習において着目すべき非認知的側面には、様々な要素が考えられる。第一に、性別に基づく固定的な性別役割分担意識がある。ジェンダー平等が実現できない諸要因の基底には、「管理職は男性のほうが向いている」「男性教員なら平日、土日にかかわらず学校のために時間を割けるはず」「家事・育児・介護は女性がやるべきこと」「細かな気遣いができるのは女性ならでは」といった個々人に根づいた固定的な意識があり、これらがジェンダーにかかわる規範や慣習と相互に関連し、現状を変えることを妨げていると考えられる。たとえ制度を変えたとしても、それだけでは状況に大きな変化が見られない場合には、その要因はこれらにあることが考えられる。そのような性別に基づいた意識を持つのはなぜか、本当にそうなのかを一つひとつ問い直す作業が大切であろう。

近年、企業等の採用・昇進等における格差の背景として注目されているアンコンシャス・バイアス(無意識の偏見、思い込み)も、このような固定的な性別役割分担意識と同様に、アンラーニングが必要な非認知的側面として捉えることができる。誰にでもある自分自身の偏見や思い込みを自覚し、それ



らが個人の能力の発揮や力量形成の機会を逃したり、奪ったりしていないかあらためて考え、判断や言動を変えていく手立てを考えるとよいだろう。例えば、「子育て中の女性教員に責任の重い業務を任せるわけにはいかない」という思いから、無意識のうちにも、女性教員が長期的なキャリア形成の展望を見通せなくなることを助長する言動をしていないか、過剰な配慮をして意欲を削いでいないか等に思いを巡らせてみることもできる。一方で、「女性教員に管理職になることを勧めても、断られるのでどうしようもない」という声も聞かれる。経験や社会的な期待の違い等から、性別によって異なる傾向や格差があるのも事実であり、それらに対する配慮は必要である。女性教員は、男性教員よりも、経験不足などから、自分は力量が不足していると感じていたり、不安があったりして、管理職の登用試験受験や研修参加の声がかかっても、断る傾向がある。所属長は、断られたのでしかたがないとすぐにあきらめるのではなく、断る背景に何があるかを理解し、それらの要因を取り除くための相談にのったり、根気強く声がけをしたりする工夫も要するだろう。また、女性教員も、「管理職になりたくない」「自分には管理職の力量はない」と思う感情が、何から来ているものなのか等について、女性の同僚や先輩とも話し合いながら、自分の気持ちを棚卸しするような学習の機会を持つことも有効ではないだろうか。

信念や価値観も、マネジメント全体に直接的に影響する重要な側面である。前項で述べた「子供のために」という言説、信条、学校の目標についても、具体的に何が子供のためなのか、なぜそうなのか、その価値は時代の変化に即しているか等、あらためて問うてみることも大切だろう。子供たちのジェンダー平等意識を育むには、子供たちが日常を過ごす教室や学校の現状、そして身近なロールモデルである教員の暮らし方を捉え返すことが求められる。

認知的側面についてのアンラーニングは、経験をもとにしたディスカッションの場を設定することが有効であろう。もちろんこれらは、労働時間の削減等を含めた働き方改革や、任用制度や学校・教育委員会の様々な慣習の根元的な見直しと両輪で行わなければならない。つまり組織学習の一環とし

て、単に話し合いの場を持つだけでなく、新たに生み出した価値を共有し、組織としてのルーチンの変革をプロセスとして組み込むことが必要となる。

### 多様性への着目

アンラーニングの4つ目の観点として、多様性への着目を挙げておきたい。第3節で示したように、女性の管理職を増やす必要性の1つとして、多様化する子供・家庭、激変する経済社会に対応するには、異なる強みを持つ多様なリーダーによる組織づくりが求められることがある。学校に限らず地域では、各組織のリーダーの多くは男性によって占められており、女性は地域においても意思決定過程に十分に参画できていない。偏りのある均質的な従来どおりのリーダーではなく、異なる経験や個性を持つリーダーが、それぞれの強みを発揮できる学校づくり、地域づくりを目指すという視点が必要ではないだろうか。学校組織や教員が、多様な視点や新しいものの見方を尊重し、差異に価値を見出すことは、ひいては子供たちが多様性を尊重する姿勢・態度にもつながり得る。

多様性にかかわるアンラーニングは、前項のアンコンシャス・バイアスとも関連が強い。例えば、生徒指導主事や進路指導主事は男性教員の割合が高い等の分掌の偏りや低学年の担任は女性教員の割合が高い等の学年配置の偏り、中学校の女性教員が管理職になる際には小学校の管理職になるケースも多くみられる等、役割やリーダーシップにかかわる様々な慣習や思い込みを洗い出すことも有効だろう。

女性の過少代表にかかわる慣習の例としては、表1で見たようにほぼ女性が占める養護教諭は、管理職になるキャリアパスが可能であるにもかかわらず、非常に限られていることも挙げられる。養護教諭の性別の激しい偏り自体にも課題はあるが、管理職登用の点から見ると、登用者数は少なく、2018年度には、全公立学校における教頭登用者6,937名のうち、直前の職が養護教諭であったのは、わずか8名であった<sup>3)</sup>(文部科学省「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査」)。養護教諭は、他の教員と同様に子供の成長に日々

向き合う経験を積み重ねながら、学校全体を俯瞰しつつ、多様化する子供や家庭への対応に求められるリーダーシップを培ってきた強みを持つ人材であると捉えることができる。しかしながら、一般教員、それも一定のキャリアパスをたどることができた教員だけが管理職になることが慣習とされた環境では、優秀で多様な価値観を持ってリーダーシップを発揮できるせっかくの人材を、排除してしまっている可能性がある。

ジェンダー平等の実現に向けた多様性にかかわるアンラーニングでは、SOGI (Sexual Orientation and Gender Identity)、つまり性的指向と性自認にかかわる性の多様性の課題に関する学習プロセスが欠かせないであろう。文部科学省は、2015年に「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」を通知し、翌年に教職員向けの資料を作成した（文部科学省「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）」）。この方向性に基づき、各学校でも児童生徒への対応や性の多様性に関する学習機会の提供、男女別の制服の見直し等、様々に取組が進められている。しかしながらその一方で、子供たちの身近な大人のロールモデルである教員のダイバーシティについては、学校や教育委員会において、問い直し、新しい価値を探る機会は十分ではないのが現状ではないだろうか。

性の多様性についての子供たちへの対応や、それに関連する実践が進むことに関してもう1つ懸念されることとして、男女で2分すること自体が問題であるといった意識や価値を持つ傾向が少なからずあるということがある。男女格差の是正についても、児童生徒を男女で区別しないことが平等に扱うことと捉えてしまう場合も見受けられる。個人を見れば、性別による傾向よりも、個人の特性による差のほうが大きいことが多々ある一方、性別による社会的格差の実情があることへの配慮や、男女の身体的な性差に応じた対応、性別統計による実態把握は重要である。これらを踏まえた上で、実情に合わせてどのように対応すべきかについては簡単ではなく、積み重ねの経験や議論による教員の力量形成を要する点である。

## 6 まとめと今後の課題

本稿では、学校教育におけるジェンダー平等の実現に向けた様々な課題のなかから、特に女性教員の過少代表性に焦点をあて、国立女性教育会館の調査研究の成果を踏まえて現状と課題を確認した上で、学習論の立場から、課題解決の方策を探り、学校組織と教員の学習の必要性を提起した。意識や慣習等が固定化・常態化し、影響を与える要因が多面的・複合的である状況において、学習プロセスのなかでも特に重要と考えられるアンラーニングに着目し、課題に即した4つの観点について考察した。

教育現場におけるジェンダー平等というと、教員の子供に対する直接的な発言や態度が問われがちであるが、本稿では、教員の働き方、暮らし方にかかわる男女格差の現状を問うことが、子供たちのジェンダー平等にかかわる意識の醸成につながるという視点に立って課題を検討した。教員という職業は、女性が長期的なキャリア形成の展望を描きやすい職として捉えられてきたが、男女格差や性別による偏りは、職場における様々な場面に依然として存在している。私たちは今、コロナ禍において、だれも予想し得なかった地球規模の大変革の只中にいる。しかしそれ以前から、VUCAの時代といわれるような予測困難な社会が到来しており、「持続可能な社会の創り手」としての人材を育成するためにも、教員自身のジェンダー平等は重要である。

今後の課題として、本稿で検討したようなアンラーニングを含む学習実践が教育現場で広がるような活動やそれらの実践の効果を検証する方法を検討することを挙げておきたい。

### 注

- 1) 2019年12月20日SDGs推進本部幹事会決定「持続可能な開発目標（SDGs）実施指針改定版」参照。
- 2) 「学校における働き方改革」は、2019年1月に取りまとめられた中央教育審

議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」を受けて推進されるようになった。

- 3) 調査対象は、公立の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校。教頭以外では、校長および副校長登用者は0名、主幹教諭登用者4,092名のうち直前の職が養護教諭であったのは57名、指導教諭登用者476名のうち、直前の職が養護教諭であったのは1名であった。

## 引用文献

- 浅井幸子・黒田友紀・杉山二季・玉城久美子・柴田万里子・望月一枝編著 2016『教師の声を聴く—教職のジェンダー研究からフェミニズム教育学へ—』学文社
- Dewey, John, [1938] 1953, Experience and Education, 16th printing, New York: The Macmillan Company. (=2004 市村尚久訳『経験と教育』講談社)
- Hedberg, Bo, 1981, How organizations learn and unlearn. Nystrom, P. C. and W. H. Starbuck eds., Handbook of organizational design, Vol. 1, pp.3-27. New York: Oxford University Press.
- Hochschild, Arlie Russell, 1983, The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling, University of California Press.
- 飯島絵理 2020「女性校長はなぜ少ないのか、少ないことはなぜ問題か——学校教員の男女格差の現状と子供のまなざし」国立女性教育会館編『NWEC実践研究』第10号、pp.204-223.
- 女性教育問題研究会編 2009『女性校長のキャリア形成——公立小・中学校校長554人の声を聞く』尚学社
- 刈宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著 2012『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会
- 河野銀子・村松泰子編著 2011『高校の「女性」校長が少ないのはなぜか——都道府県別分析と女性校長インタビューから探る』学文社
- 河野銀子編著 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 2020 「女性教員のキャリア形成をめぐる諸相と教員育成政策の今日的課題」労働政策研究・研修機構編『日本労働研究雑誌』No.722, pp.60-67.

国立女性教育会館編 2018a 『「学校教員のキャリアと生活に関する調査」報告書』

———2018b 『「学校教員のキャリアと生活に関する調査」結果の概要』

———2020 『学校における女性の管理職登用の促進に向けて——なぜ少ないか、なぜ増やすことが必要か、登用促進のために何ができるか』

Kolb, D.A. 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.

レイブ, ジーン・エティエンヌ ウェンガー 1993 『状況に埋め込まれた学習

——正統的周辺参加』産業図書

松尾睦 2006 『経験からの学習——プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版

———2009 『学習する病院組織——患者志向の構造化とリーダーシップ』同文館出版

中原淳 2010 『職場学習論——仕事の学びを科学する』東京大学出版会

岡原正幸 1997 「感情社会学の成立と展開」岡原正幸・山田昌弘・安川一・石川准 『感情社会学——エモーション・コンシャスな時代』世界思想社, pp.1-42.

———2013 『感情資本主義に生まれて——感情と身体の新たな地平を模索する』慶応義塾大学出版会

センゲ, ピーター M・ネルダ キャンブロン=マッケイブ, ティモシー ルカス, ブライアン スミス, ジヤニス ダットン, アート クライナー 2014 『学習する学校

——子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版

高橋満 2015 「対人支援職者の力量形成」高橋満・横石多希子編著『対人支援者の専門性と学びの空間——看護・福祉・教育職の実践コミュニティ』創風社, pp.11-24.

ウェンガー, エティエンヌ・リチャード マクダーモット・ウィリアム M スナイダー 2002 『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社

第3章 学校における女性教員の過少代表をめぐる課題

山口多恵・酒井郁子・黒河内仙奈 2017 「“アンラーニング” の概念分析」 千葉看護学会会誌23 (1)、pp.1-10.

(いじま・えり 国立女性教育会館研究国際室研究員)

