

【論文】

教員のキャリアデザインをめぐるレジャーの課題と可能性

臼杵健太郎

Problem and Possibilities of Career Design and Leisure by Teachers

USUKI, Kentaro

1. はじめに

本稿は、教員のレジャー (leisure) 享受の課題と可能性を、多面的に検討するものである。この論文におけるレジャーとは、後述のように「余った暇」という、ネガティブな印象を与える用語ではない。レジャーは、リフレッシュや自己実現、生活の質向上に優位にはたらく時間や活動のことを意味しており、多くの教員に必要とされるべきものであろう。レジャーを教員の文脈で研究することには、教員の個人的側面、職業的側面において意義があるものと考ええる。

先行研究においては、教員の職業的性格や教員文化を研究したものは数多く発表されている。教職は、他の職業にはない独自の文化を有しているがゆえに、教員の専門性を考慮することなしには、教員生活を語ることはできない。教員の文化や専門性は、教員の自己実現や生活の質向上などに正負のどちらにおいても、大きな影響を及ぼしている。本稿では、教員文化の中に潜む「生きづらさ」に着目し、それがどのようにレジャーを阻害しているかを考察する。教員のレジャーの阻害による影響が高まれば、結果として、教員の意欲や心身の健康が損なわれ、教育を受ける学習者 (児童・生徒) にも、負の影響が現れることが懸念される。

たとえば、現代社会において教員の自己実現や生活の質向上を阻害する要因の一つに、「多忙化」が挙げられる。「多忙化」は、教員研究でも多くの先行研究を残している。「多忙化」研究は、業務内容の改善などといった実践面での研究から、メンタルヘルスなどの心理学的な側面からの研究に至る研究が蓄積され、一般社会にも関心が共有されてきた。

しかし、「多忙化」研究は、そもそも「多忙化」をどのようにとらえるかという点で、問題を抱えている。同じ時間・質・量の業務を行っても、「多忙」と感じるかどうかは人によって異なる。それゆえ、「バーンアウト」や「ストレス」といったキーワードを基に、心理学的に体系づけられた調査による研究が盛んに行われてきた。

とはいえ、「多忙化」問題への現行のアプローチでは、教員の、人間としての一側面にしか焦点が当てられておらず、包括的な視点に乏しい。すなわち、教員の生活全体の向上につながるものではないと考える。本稿ではそこで、教員の日常生活部分、とりわけレジャーについて焦点を当てる。教員文化の特性や教員の専門性を考察しながら、教員のレジャーに関する考察を進める。

2. 教員のキャリアデザインの現状

2-1. キャリアデザインとは

教員がレジャーを享受するためには、長期的なキャリアデザインにおけるレジャーの位置づけが必要である。キャリアデザインは、仕事を継続して行い、生活を営む上で重要なものである。キャリアデザインとは、「自分自身の人生の経験を生かしながら、よりよい働き方、学び方、暮らし方、生き方を追求し、実現していくこと」¹と笹川孝一（2004）は定義している。このことより、職業における人生設計だけでなく、人生全体を包括したキャリアデザインが重要であるといえる。これはすなわち、長期的スパンにわたって自己実現を行うことを意味するものである。筆者は、キャリアデザインは、換言すれば、自己の判断と決定に基づいた幸福の追求であると考ええる。

日本人の平均年齢は、世界保健機関（WHO）の2016年調査では、83.7歳であった。公立学校で勤務する教員は基本的に60歳で退職をするが、これを考慮すれば、退職教員は20年以上、職業労働から解放されることとなる。近年では、75歳から高齢者とする案も出されており、職業面だけにおけるキャリアデザインでは、自らのアイデンティティを失いかねない。その退職後の生活を含めた人生全体でキャリアを構築していく必要もあるため、教員として勤める期間だけのキャリアデザインでは不十分である。よって、筆者は、教員養成段階でのキャリアデザインの概略形成、および教員経験を重ねていく上でのキャリアデザインの修正という、二つの方向性が必要であると考ええる。

教員になる前段階、もしくは初任者教員時代においては、キャリアのとらえ方を概略的に構築することができる。だが、教員経験が重なるにつれて、そのキャリアデザインが計画通りに進まなくなることは、容易に推測することができる。

ここで筆者が提案したいのが、生涯を通じたキャリアデザインの設計・構築である。各々の教員においては、キャリアのありかたが多様であり、それゆえに、キャリアデザインも、学校で自らの理想形を一律に学ぶことはできない。各自のキャリアの構築について、生涯学習的に、思考錯誤していくことが、現代において求められている。

2-2. 教員養成段階でのキャリアデザイン

2017年1月現在、教員免許取得のためには、「教職の意義等に関する科目」を履修する必要がある。この科目の必要事項としては、「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容（研修、サービス及び身分保障等を含む）」「進路選択に資する各種機会の提供等」が、定められている。大学によって授業名は異なるが、一般的に「教職論」として授業が行われている。

教職論のカリキュラム開発に関しては、田代直人・佐々木司・金田重之・川野哲也（2012-2013）が共同して考察²を行っている。同研究では、2000年から2012年までに大学で使用されている「教職の意義等に関する科目」のテキスト32冊の内容を分析し、どのような内容が実際に講義されているのかを調査した。教職論は、次の4つの分野で構成されている。

- ① 教職の意義に関する分野（「教職の意義」「教師像」「教師の資質」「教職の専門性」）
- ② 教師の職務内容に関する分野（「教師の教育活動（学級経営を含む）」「学校経営（教育

課程の編成を含む)」)

- ③ 教師教育に関する分野 (「教員養成」「教育実習」「研修」)
- ④ 教職の諸条件整備等に関する分野 (「教員の任用・勤務・服務・身分」「教員の免許・採用試験」「教育関係法規 (学習指導要領を含む)」)

これらの4つの分野において、教員のキャリアデザインに関わる内容は特に、①教職の意義に関する分野と③教師教育に関する分野で述べられている。

①の部分においては、まず教員を志す大学生が、教員とはどのような職業であり、どのような特殊性・専門性を必要とされているかを学習する。この時点において、自らがイメージする教員像が大まかに描かれることが期待されている。特に、①の分野では、テキストに「現在、教員として求められる能力、資質」に関わる内容が記述されている。この「求められる能力、資質」に応じて、学生は最初の教員としてのキャリアデザインを試みることとなる。

③教師教育に関する分野では、教員養成の仕組みや教員養成の歴史、教員のライフステージごとの説明が行われている。教員は、「教育職員免許法」や「教育公務員特例法」など他の公務員とも異なる位置づけをなされた職業であるといえる。教育職員としての使命をもちながら、キャリアデザインを構築していく上では重要な部分であり、軽視することはできない。しかし、この教師教育に関する分野は、あくまで「教員」という職業的なカテゴリーの中でのライフデザインにしか過ぎないものであるといえる。笹川 の定義に照らし合わせるならば、「よりよい働き方」と一部「学び方」の部分でのライフデザインといえるが、「学び方、暮らし方、生き方」を包括したライフデザインがなされているとはいえない。

大学教育 (学校教育) において「教職論」は、教員としてのあり方を学ぶには有効なカリキュラムであるといえる。しかし、それは、職業人としてのキャリアデザインであって、個人という私的な部分のデザインまで包括することは不可能である。教員養成段階では、教員としての「経験」がない状態でのキャリアデザインになるため、概略的にキャリアデザインを構築することはできても、実生活や現実 に則したキャリアデザインまでの構築は困難である。しかし、この段階にキャリアデザインを構想することで、モデルとなる「教員像」を形づくるのが可能になる。教員養成段階での「教員像」をキャリアデザインの核とすることで、教員になった後のキャリアデザインが可能になることが推測される。

2-3. 現職教員段階でのキャリアデザイン

以下のような養成段階のキャリアデザインに対し、現職教員段階のキャリアデザインは現在、どのような状況にあるだろうか。

教員のストレス研究を行っている高木亮 (2015) は、キャリアとストレッサー (ストレス要因) の関係から考察を行っている。高木は、どの年代においても、「職務葛藤」が「ストレス反応」を規定しない場合が多いことを実証している。「職務葛藤」とは、「職場環境と個人の役割観の葛藤」を指し、職務ストレスを表わす尺度として用いられている。つまり、教員個人の学校から与えられる職務自体に対するストレスは少なく、キャリアに適応していることが明らかとなっている。しかし、30代と40代でみると、「職場環境職務」および「授業・学級経営」という「葛藤因子」がストレスを表わす因子としてはたらいいてい

ることが発見された。中でも40代においては、『ストレス反応』因子においても『職場葛藤』における〈授業・学級経営職務〉の葛藤と〈キャリア適応力〉の交互作用が見られた」としている。また、高木は「ストレス反応」得点が年齢を取るとともに上昇しているとし、バーンアウトにも陥りやすくなる、としている。

現職の教員では、職務年数だけでなく、人事異動や学区・地域差、学校の規模や構造によってバーンアウトをもたらすストレス因子が異なってくる。公立校の教員であれば、人事異動は必ず経験することであり、新たな学校に応じた役割の遂行が必要とされる。また、学校や地域がもつ独特の文化に適應することも求められており、その中で、教員養成段階に描いていたキャリアデザインに、修正の必要が生じてくる。特に、キャリアデザインの修正が求められるのは、中堅期³以降であるといえる。

中堅期は、教員が初任者段階で得た知識や技能を用い、自らの教員としてのスタイルを確立する時期である。しかし、自らのスタイルがどの環境においても通用するわけではない。高木亮・北神正伸ら（2016）は、中堅期からは、より個業化に陥りやすく、教員間での連携がとりにくくなると指摘している。小規模校においては、必然的にコミュニケーションをとる機会が増加し、管理職にとっても学校経営負担が少なくなるが、個人内で問題を処理しようという傾向は、初任期よりも高くなる傾向にあるという。

管理職段階における課題としては、情緒的消耗感、達成感の後退、脱人格化が挙げられている⁴。情緒的消耗感、組織マネジメント、人間関係の構築、自律的職能成長が十分に満たされていないときに感ずるストレス要因である。情緒的消耗感が大きい傾向にある場合、「管理職」としての職務意識が低下することが考えられる。達成感の後退は、組織マネジメントの機能不全とキャリアの不適合や停滞によってもたらされ、「やる気」を低下させることに繋がる。脱人格化については、管理職が直接コントロールすることのできない要因で発生している。たとえば、家庭要因、保護者要因、経営資源の不足、役割曖昧職務⁵の負担感などが例として挙げられている。自らでは、どうしようもない要因に対し、身体的・心理的に対応していくのは困難なことであり、バーンアウトの要因となりうるものであるといえる。

これらの課題の中で、キャリアデザインを構築していくことは、肉体的にも精神的にも、そして時間的にも困難なことが推測される。現職段階においては、同じ教員といえども、学校・地域、学校規模、職務年数において困難さは異なり、キャリアデザインに対する意識も異なることが考えられる。少なくとも、キャリアデザインを阻害するストレス要因を取り除くことが、現職段階において不可欠である。

3. レジャーの必要性と教員文化

3-1. 教員のレジャーの重要性

レジャー（leisure）とは、活動や義務から解放される時間のことであり、日本では余暇と訳されることが多い。レジャーとは、仕事とのバランス関係によって、それが有意義な時間であるかどうか決定されるものである。有意義な時間であるかどうかの判断には、身体的な有意と精神的な有意が含まれる。仕事時間に比してレジャーの時間が多い、または、レジャーに比して仕事の時間が多いなどと、バランスに均衡がとれていない

と、結果的に、活動を行う人々のクオリティ・オブ・ライフ (Quality of Life: QOL) を高めることができない。

本稿において重要な点は、「教員」という専門的職業に就く人が、このバランスをいかに保ち、教員として、また一個人としていかに成長をしていけるかということにある。なぜなら、教員は、「多忙化」や指導力向上に向けての研修のあり方などの問題が指摘されながらも、キャリアデザインの構築において、このレジャーの概念が明確に位置づけられていないためである。

近年は、人工知能の分野での技術革新が目覚ましく、多くの職業が人の手から機械へと移行する可能性が示唆されている。しかし、その一方で、人間にしか担うことのできない専門的な職業に関しては、人間のもつ特性への期待が一層高まっている。教員も、ただ知識を伝授する役割だけに限るならば、「人が教えること」の重要性は高くないであろう。

しかし、「人」対「人」で学習活動を行うということには、人工知能や機械では得ることのできない経験や利益がある。画一的な技能では対応困難で、機会化ができない職業においては、「人」の魅力や特性を生かした「技」や「配慮」が必要であるといえる。専門的職業は今後、「人にしかできない」技能を高めることへの要求の高まりを避けては通れないであろう。

専門的な技術の追求が過度に行われれば、より機械への依存も高まることが考えられる。専門性ととともに機械化が重視され、「人」が専門性の中心から疎外されてしまつては、「人」のもつ専門性の「よさ」を失い、本末転倒になりかねない。この「よさ」の中には、繊細な心の動きを読み取ることや、相手に対して配慮をすることがふくまれる。人は、仕事や勉強をする自分もアイデンティティの重要な一面であるが、その面だけで人間性が構成されているわけではない。意図的な学習によって、必要な知識や技能を身につけていくことも重要ではあるが、意図的ではない場面においても人は学んでおり、この部分も重要といえる。ノンフォーマル・インフォーマルな学習で身につけた知識・技能は、学習者に、画一的ではない個性を与える。特に、教員などの専門的職業においては、個々の個性は軽視できない要素である。ゆえに、ノンフォーマル、インフォーマルな場で身につけた知識・技能は、教員の画一化のできない能力として認められなければならない。

それゆえに、レジャーは、ノンフォーマル・インフォーマルな学習の場や機会として認知される必要がある。レジャーは、その行為者によって経験の意味が異なり、得られる結果にも差異がある。そのため、レジャーの本質を探るとともに、教員にとってレジャーのもつ意味や効果を解明し、定義することが求められる。

また、レジャーによるリフレッシュ効果も注目すべき点である。レジャーは、技能・能力の向上にも効果が期待されるが、ストレスからの解放の面でも効果を期待することができる。専門的職業において、ストレスは避けられないものであり、状況によっては、生活に支障をきたしたり、健康に害をきたしたりすることも考えられる。教員も職業ストレスの高い職業の一つであるため、いかにしてリフレッシュを行うかが課題となる。

3-2. 教員像の変遷

本稿において教員とは、日本の教育職員免許法第2条第1項⁶に準ずる教員のことを指す。教員は「教育職員」の略称であり、「教師」と表現されることも多い。しかし、「教員」と

「教師」では、意義が異なる場合がある。たとえば、宮崎和夫（2002）は、「他人に知識や技術を教えることを、われわれはその最も広い意味で『教師』と呼ぶ」とし、教員は「近代の学校を職場として、社会から学校等での教育を委託され、それに専門的に従事している職業人を指す」としている⁷。

また、稲垣忠彦（1994）は、『教師』という語が、教育する者としての働きの面に着目しているのに対して、『教員』という語は、社会的・制度的存在としての学校教師に注目している」と定義している⁸。教員も教師も英語で表わせば、“teacher”であるが、日本のように「教員」と「教師」といった言葉の違いが現れているのは、教職観の変遷が背景にあると考察する。

日本における教員養成の歴史は、1872年の「学制」の制定から始まる。この「学制」によって、近代的な教育制度が開始されたという。1886年には、師範学校令が公布され、全国で師範学校が設立された。これにより、教員養成が本格的に行われるようになったといえる。師範学校令の第1条において「生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」と規定されており、教員は、生徒に「従順」「友情」「威儀」といった特性を備えさせる存在でなければならなかった。このため、教員は、児童・生徒に対し、誠実で社会の規範となり、尊敬を集める「聖職者」的な側面を帯びる教員像でなければならなかったといえる。

しかし、1945年の第二次世界大戦以降、教員の存在は変化を遂げることとなる。国家のために自己を犠牲にする教育、教え子を戦場へと送るような戦時中の教育の反省から、「皇民」を育成する教育から、「国民」を育成するに変化していったのである。1947年には日本教職員組合が発足し、1951年には、「教師の倫理綱領」が規定された。「教師の倫理綱領」は、10項目にまとめられており、この第8項目に「教師は労働者である」という規定がなされた。「教師は学校を職場として働く労働者」という立場⁹を明確に表したのがこの綱領であり、教員の「労働者」的な教員像を示した。

とはいえ、戦前・戦中期を中心に戦後初期まで「聖職」とされてきた教職が、他の職種と同一視されることは不可能に近かった。教職は、ただ知識を伝達する能力だけでなく、どう教えるか、どのように考えさせるかといった「教授法」が重要な職業である。教員は、教育職員免許法にも規定されているライセンスをもち、その職務である教育は、旧教育基本法¹⁰でも「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」と重要性が述べられている。

この「労働者」であることを明示した教員像の後に登場したのが、「専門職」的な教員像である。

教員に専門性を求める動きが盛んになった契機は、1966年の国際労働基準局（ILO）・ユネスコの「教員の地位に関する勧告¹¹」であった。同勧告では、教員の地位を確立¹²し、その専門職性の公的性格を具体的に示した。そこでは「教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである」と明記されている。

しかし、この教員の「専門職」論に関わっても問題が発生している。教職を従来の古典的専門職¹³とどのように区別するのかという問題に加え、「指導力不足」教員の発生や教員評価などにおいて、教員の「専門職」としてのあり方が問われている。1996 年のジュネーブで採択された「教員の地位に関する共同専門家委員会」の勧告、いわゆる「CEART 勧告」では、教員の専門的能力開発が進んでいないことが問題視された。そこでは、専門的能力開発の問題解決のためには、システムのなアプローチは欠かせないとされている。

「CEART 勧告」と同時期に、「省察的」教員像も誕生した。この「省察的」教員像は Donald Schön (1983) によって打ち出された「省察的実践家 (The Reflective Practitioner)」を背景としたものである。従来の「技術的熟達者」の抱える問題点や課題から、複雑化した社会において総合的に視野をもつことが重要とみなされ、「省察 (reflection)」が重視されるようになった。行為 (教育活動) の中から、省察 (反省) を繰り返し、より専門的で思慮深い教員を育成しようとするものである。

しかし、佐藤学 (2015) によると、「日本の学校と教師の自律性は著しく低いのが現実」¹⁴であり、『専門性基準』の確立¹⁵が必要であるとされている。医師や弁護士国家試験と同等の専門性に向けて、教員のための「専門性基準」を導入するには、国家レベルでの計画が必要であり、導入のための準備は容易ではない。

3-3. 教員の文化、特性

さまざまな教員像に加え、教職には、教職ならではの文化があり、その文化をとらえることで現在求められている教員像が見えてくる。佐藤 (1994) は教員文化について「教師の職業意識と自己意識、専門的な知識と技能、『教師らしい』と感じさせる規範意識や価値観、ものの見方や考え方、感じ方や行動のしかたなど、教師たちに特有に見られる様式的な職業文化」¹⁶としている。また、久富 (2010) は、「他の層からは見えにくい、または理解されづらい『独特の行動様式とことごらへの意味づけ』」¹⁷が、教員文化であるとしている。このように、教員文化は、多様性と多重性を有しており、必ずしも一つの傾向に絞られるものではない。そして、教員文化において、職業の価値が、他職種と比較して不明瞭であることが指摘できる。教員文化の研究は、教育社会学の分野で発達しており、現在でもさまざまな論文が発表されている。その背景には、教員文化から発生する問題¹⁸があり、その問題がいまだ解決の道筋にいたっていないことを示している。

教員文化の特質について、佐藤 (1996) は、教員の仕事の特徴から、①再帰性 (reflexivity)、②不確実性 (uncertainty)、③無境界性 (borderlessness) が存在していると指摘した¹⁹。

①の再帰性は、「教師が実践を通して再帰的に教師文化を生成する事態を表現」しており、教員の仕事すべてにおよぶものとした。教員が行う教育活動は、その教育を受ける学習者 (児童・生徒) に受け入れられ、その学習者がまたその教員を体現するようになることが再帰性である。教員は、自己の成長のために反省的・省察的な性格をもたなければならない。再帰性は、『反省的实践』の同心円の螺旋的展開を要請²⁰すると佐藤は主張している。つまり、「反省的实践」のためには、自己の発展の限界から、外部の文化²¹への接触が不可欠となってくる。そして、外部の実践と自己の技術の融合により、自らへの「技」への向上が可能になっている。

②不確実性は、教員文化に教員ならではの特徴的な性格をもたらし、個々の教員が有する

指導方法、個々の教員が有する教員文化の派生に影響をもたらしている。教育実践においては、一つの観点において有効だった手法が必ずしも、すべての局面に対して有効とは限らない。そのために、「正解のない問い」に答え続ける作業が教員の仕事であり、このことが、教員に困難を引き起こす要因ともなっている。教育の価値は顕在化させるのが難しく、「正解のない問い」に対する評価も困難である。しかし、「正解のない問い」を探究し続けることが、教員の創造的性格と探究的性格を刺激し、「反省的実践家」として成長させる因子であるとも考えられる。

①再帰性や②不確実性は、教員を「反省的実践家」として成長させる因子でもあるが、同時にそれらは、教員の職務を増加させる危険性をもはらんでいる。教員の体力や時間といった物理的制限がないならばまだしも、現行の教育体制のもとで、①・②の特質を重視しようとする、教育実践に大きな困難をもたらすことが想像に難くない。教員文化が①・②の特徴に加え、③無境界性の特徴を有していることが、今日、最大の課題とされる教員の「多忙化」に深く結び付いていると指摘できる。

③無境界性は、教員の仕事の境界を不明瞭にさせ、教員の専門である教科の指導という専門性を空洞化させるものである。学校現場においては、さまざまな業務が校務分掌として教員に課されているが、それらすべてが教員の専門性に基づく仕事とはいえない。たとえば、日本では日常的に行われている部活動の指導も、他国においては、地域の仕事としてとらえられる場合が多い。部活動にあたる指導はむしろ、地域のスポーツクラブなどが協力して子どもたちに指導するのが一般的である。

部活動指導に顕著にみられる教員文化の無境界性²²は、専門性の空洞化をもたらし、さらには、教員の専門外の労働を増加させ、教員を多忙にさせる。無境界性を改善しようすると、より職務の効率化が図られるため、規則先行的・慣例順守的な労働環境が生み出される。そのような環境の中では、教員自身の教職に対する使命感や責任感の希薄化も考えられうるのである。以上、再帰性、不確実性、無境界性の負の教員文化に目を向けつつ、教員のあるべき姿を模索していく必要がある。

4. レジャー享受の阻害要因

4-1. レジャーコンストレイントとは

コンストレイント (constraint) とは、制約を指し、レジャーコンストレイントとは、Mannell と Kleiber (2004) によると、レジャーの享受を制限する障害を意味している。レジャーを享受するためには、さまざまなレジャーコンストレイントを克服する必要がある。レジャーコンストレイントには、外的コンストレイントと内的コンストレイントが存在する。

外的コンストレイントとは、レジャーを阻害する要因のうち、外部から生じる要因のことである。例えば、レジャーを楽しむ設備環境や予算の制限によって、行為者が望むレジャーを行えなかった場合、外的コンストレイントによるレジャーの阻害が発生しているといえる。一方、内的コンストレイントは、レジャー行為者の心理的側面における阻害を指している。内的コンストレイントは、心理面における居心地の悪さや期待と実際の合理性が図れないときなどに発生する。「選択」として可能な場合でも、「決定」の場面において

合理的でないと判断されれば、内的コンストレイントによってレジャーが阻害されているといえる。

たとえば、公立学校の教員が自らの趣味を、副業をレジャーとみなして楽しもうというのは、外的コンストレイントに該当し、行うことはできない²³。この例では、公立学校の教員は副業を禁じる法令が制限として機能しており、本人の意思に関係なくコンストレイントが発生している。一方、パチンコをレジャーとする新任教員が、パチンコへ行こうと思っても、教員という立場を考えて行かないという例では、内的コンストレイントがはたらいっているといえる。教員には、信用失墜行為の禁止²⁴が定められているが、パチンコを行うこと自体は、信用失墜行為には当たらないと考えられる。しかし、教員がパチンコをするのを、「教員らしくない」と考える人も少なくないと推測できる。教員がこの意識を持ち、「パチンコをしない」とするならば、それは、内的コンストレイントによるレジャーの阻害であるといえる。

例に挙げたように、何が「教員らしくない」かは、人によって基準が大きく異なる。前章で述べた教員像の違いにより、「教員としてあるべき姿」が異なってくる。「聖職者」として教員をとらえるか、「労働者」として教員をとらえるか、また「専門家」や「省察的実践家」としてとらえるかでは、レジャーの可能領域である「幅」も異なる。このことより、教員像は、教員のレジャーに多大な影響を与えていることが推測される。

4-2. 日本の教員がかかえるレジャーコンストレイント

前節でも述べたように、日本の教員のレジャーには、教員像が関わっており、教員が個々にもつ教員像によって、レジャーコンストレイントにも差異が出現するのは想像に難くない。本節では、教員像以外にも、レジャーコンストレイントが発生する要因を考察する。

日本の教員の最大のレジャーコンストレイントの一つとして考えられるのが、「多忙化」であろう。教員の「多忙化」は近年になって生じた問題ではなく、1950 年代ごろに始まるとされる²⁵。現在は、教員の部活動指導や持ち帰り仕事の現状がメディアなどに取り上げられ、教育界を代表する問題の一つとみなされている。

「多忙化」が盛んに議論されるようになったのは 2013 年に OECD によって実施された「国際教員指導環境調査」(TALIS : Teaching and Learning International Survey) が契機である。同調査では、職能開発などの教員の環境、学校での指導状況、教員へのフィードバックなどについてデータが収集されており、教育に関する分析、教育政策の分析に活用されている²⁶。

同調査では、他の TALIS 参加国の教員と比べ、日本の教員の仕事時間が長いこと、課外活動に費やす時間が長いことが、明らかとなっている。TALIS2013 の結果を受けて、文部科学省や日本教育職員組合を母体とする国民教育文化総合研究所などが、「多忙化」解消に向けた提言²⁷を発表している。

とはいえ、「多忙化」とは、主体的にも客体的にも判断することができる一方で、位置づけが困難な問題である。主体として「多忙感」を感じる度合いや契機は教員によって異なり、性別や年齢、地域などにもよって多様である。

たとえば、油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤渉ら(2003)が日本、中国、イギリスの 3 か国の教員文化を比較した研究²⁸によると、教員が「多忙感」を感じる回答が高い

のは、日本だけでなく、中国、イギリスでも同様であると発表している。イギリスでは、99.9%の教員が「毎日が忙しい」と回答²⁹した。油布は、これに対し、イギリスの教員の生活時間を調べる限り、帰宅後に学校のことをする時間が、中国や日本に比べ1時間ほど長い程度で、それ以外では他の二か国よりも生活時間にゆとりのあることが明らかになっている」と指摘している。

TALIS2013によると、日本の教員の仕事時間の合計平均は、1週間で53.9時間であるのに対して、イギリス（イングランド）では、45.9時間であった。特に長かった項目が、「課外活動の指導（例：放課後のスポーツ活動や文化活動）に使った時間」で、イングランドの教員は、2.2時間であるのに対し、日本の教員は7.7時間と5時間以上も開きがあった。時間的には、日本の教員の方が多忙であるのに対し、「多忙」と感じる教員はイギリスの方が多いいが、油布の調査からも見て取れる。これより、「多忙感」と「多忙化」は同等の概念ではなく、別の概念として研究する必要がある。

関連する調査の例としては、心理面に対する数量的アプローチなどが挙げられる。数量的アプローチとしては他に、文部科学省がメンタルヘルス調査を行っている。また、心理学者などによるストレッサー（ストレス要因）研究、バーンアウト研究が存在しており、「多忙化」を防ぐ研究が進められている。しかし、客体的調査は、ストレッサーを把握し、それに対する予防策を打ち出すことは可能であっても、メンタルヘルス以外の研究との接合は不十分であるといえる。つまり、「予防策」としては有効な一面を見せているが、根本的に教員の「多忙化」を解消し、教員のQOLを向上させるものとはいえない。

教員文化や「多忙化」以外にも教員のレジャーコンストレイントとして想定されるのが、日本社会全体を覆うレジャーへの意識やレジャー概念のとらえ方の差異である。日本は、「働かざる者、食うべからず」といった言葉から発想されるように、勤勉さに価値を置く傾向が強い。他方、現在では「過労死」という言葉が、“karoshi”として国際的な言葉となっている。“leisure”は「余暇」とも訳すと前述したが、「余暇」自体は、日本において「余った暇」として否定的な意味合いで認識されることが多いのではないだろうか。

藺田碩哉（2008）は余暇という言葉が16世紀の日本においても定義されていたと発表している。16世紀のキリスト教の宣教師たちが用いた『日葡辞書』に「ヨカ＝アマルイトマ（余る暇）」と記されていることから、レジャーは「余った時間」としての歴史が長いとされている。しかし、「余った時間」とは、24時間からどのような時間を差し引いたかは明確でない。単純に「24時間－労働時間」ではなく、「24時間－（社会的時間³⁰＋基礎的時間³¹）」がレジャーの時間³²であると藺田は指摘している。このレジャーの時間を必需としてとらえることが必要であるが、現代の日本ではレジャーを軽視しがちであるといえる。

他方、NHKが5年に1度行っている調査の最新版「2015年国民生活時間調査」では、「長時間労働」が依然として続いており、さらに、「自由行動（レジャー活動・マスメディア接触など）の増加が止まり、必需行動（睡眠や食事など）が増加」と報告されている。今後、労働時間だけでなく、生理的な必要時間の増加により、レジャーの時間が現在以上に削られ、レジャーがもたらす恩恵やレジャーの意義が軽視されることが危惧される。

4－3. 教職におけるレジャーの位置づけ

教員にとってのレジャー概念を明確に位置づけるためには、国際レクリエーション協会

が制定した「レジャー憲章」が有効だと考えられる。一番ヶ瀬康子(1994)は、権利として、レジャーは確保されるべき³³であると主張しており、この主張は、教員のレジャー概念の位置づけや定義に有効なものと考えられる。一番ヶ瀬は、世界人権宣言の第 24 条「すべて人は、労働時間の合理的な制限及び定期的な有給休暇を含む休息及び余暇をもつ権利を有する」という条文を基に、レジャーが生活内に存在していることは、人が人として生きる上での「権利」であると述べている。

レジャー憲章の第 1 条では、「人はすべてレジャーに対する権利を有する」とし、正当な権利として、レジャーが享受されるべきとしている。日本において、レジャーを明記した憲法・法令は存在していないが、日本国憲法の第 13 条「幸福追求権」や第 25 条「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」との関連において、レジャーは人間の生活に欠かせないものであり、教員にも認められている権利であるといえよう。また、レジャー憲章第 2 条では、「完全な自由のもとにレジャーを享受する権利は絶対的なものである。個人的なレジャーの追求に必要な諸条件は、レジャーの集団享受の場合と同程度に保護されなければならない」としている。この条文を手がかりに、レジャーの文脈から、教職観や教員文化へのはたらきかけが期待できると考えられる。

現在の教員像は、職業面に焦点を当てたものであり、教員のパーソナリティやヒューマニティを包括した教員像になっていない。「労働者」的教員像は、あくまで、労働という概念を基に、労使関係の対立構造の中に存在する教員像であり、教員個人の側面には十分なアプローチがなされていない。また、「省察的实践家」というモデルにおいても、教職としての専門性・共同性が強く重視されており、教員という役職から離れた教員のありようが描き切れていない。

教員という仕事は、ヒューマニティ抜きには成り立たない。専門職としての意識だけでなく、学習者(児童・生徒)の気持ちに寄り添う姿勢も教員には必要である。2015 年の教育再生実行会議では、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(第 7 次提言)³⁴が発表され、人工知能の台頭に対し、「人間が優位性を持つ資質・能力を磨き、高めることが、ますます必要」としている。教員は、そのような人を生み出していくために、学習者の感性や思い、多様性を受け入れながらコミュニケーションを図っていく必要がある。同提言の中では、人工知能では、人を上回ることはできないとし、ヒューマニティの重要性を説いている。レジャーを享受する権利は、人として「健康的で文化的な最低限度の生活を営む権利」に含まれるものであり、ヒューマニティを陶冶するためにも必要な存在であるといえる。

以上のことより、教員におけるレジャー概念は、レジャー憲章に準ずる「レジャーを享受する権利」としての側面をもちながら、ヒューマニティという部分において教職に、豊かな成果をするために必要不可欠なものであると、いう位置づけが可能である。

5. おわりに

レジャーを含めたキャリアデザインの構築は、職業面にだけとらわれない、「よりよい学び方、暮らし方、生き方」につながる。人は人生全体を通して発達を続けており、加齢により身体的な障害が発生したとしても、「キャリア」として自らを高めていくことが可能で

ある。そのキャリアデザインは、すべての教員が一律にデザインできるものではない。自らの理想の教員像が、自分のデザイン可能な教員像と一致するとも限らない。現在、大学教育において、教職に関する科目で使用されているテキストの中には、革新的な教育方法を生み出した教員や教育界に新たな視点をもたらした教員が記載されているものもある。しかし、それらの教員が、個人として「生活」をどのようにとらえていたかを、うかがい知ることは不可能である。教員として光を当てられる側面があった一方で、生活を犠牲にしてまで教育活動を担った教員が少なからず存在したという可能性も否定できない。

現職段階においても、同様のことが指摘できる。現場で「頑張っている」教員が、家庭生活で自らの願望や自己実現との間で葛藤している例も、皆無ではないであろう。その中で、各自が自分に適したロールモデルを模索するのは容易ではない。教員養成段階で概略版ともいえるキャリアデザインを構築し、現場での経験や先輩教員の言動や経験談をリソースとしながら、キャリアデザインの修正要素として機能させていくことこそが、自らの望むキャリアデザインに近づける現実的な方法だといえよう。

教員のキャリアデザインの中で、レジャーは従来、教員養成段階においても、現職段階においても多く語られることはなかった。あくまでも、レジャーが「余った暇」と価値づけられているのが、現在のレジャーの価値の軽視につながっているのではないだろうか。レジャーを含めた教員養成のキャリアデザインは管見の限りはなく、また、現職段階におけるレジャー効果を現場に活かす取り組みも不十分である。

学習者（児童・生徒）のロールモデルとしても、レジャーの存在が、教員像に反映されることは軽視することができないだろう。教員は、教育活動の専門家でもあるが、聖職者の側面も一律に排除しきれず、学習者から信頼される、いわばロールモデルの一例であるような存在である必要がある。教員としても、人としても、他者からロールモデルにしたいと思われるような存在になるには、「全人的存在」としての魅力が必要である。その魅力を陶冶するためにも、レジャーは有効であり、その価値を認めなければならない。

レジャーを含めたキャリアデザインを導入していくことは、生涯を通じた自己実現に大きく貢献すると思われる。学習意図をもたない、インフォーマルレジャーともいべきレジャーが、結果的に学習意欲を生み出すことも考えられる。その学習意欲と自らの将来像を統合・修正しながら、キャリアデザインを生み出していかなければならない。キャリアデザインの本質は、「ゆたかな職業人生設計」ではなく、「ゆたかな全人生設計」である。このことを考慮に入れながら、個人・行政のあらゆるレベルで、エンパワメントを計画していくことが必要である。

教員におけるレジャーを含めたキャリアデザインでは今後、教員の文化を変容させるようなデザイン設計がなされていくべきである。佐藤（2015）は、教員の専門化とともに、協働の重要性を説いている。しかし、フォーマルな部分での協働を明確に行うべきとしても、人はインフォーマルな機会に協働を行う場合がある。レジャーを通じて、教員間のコミュニケーションが促進されれば、ヒューマニティも含めた教員のさらなる発達につながるのではないだろうか。教員の労働の現場である学校“school”も「閑暇」を表わす“schola”から発生している。幸福は閑暇に属し、「人間の完全な幸福」³⁵には、「閑暇」は欠かすことができない。教職全体として、生活を軸とする文化環境を創造していくことが今後、教員のキャリアデザイン問題に求められるであろう。

《参考文献》

- 青木純一、堀内正志「教員の多忙化をめぐる経緯と教員勤務実態調査に関する一考察—学校における効果的な多忙化対策の基本的論点を探る」『日本女子体育大学紀要』第 44 号、2014、pp.17-26
- アリストテレス著、朴一功訳『ニコマコス倫理学』京都大学学術出版会、2002
- 一番ヶ瀬康子、藺田碩哉、牧野暢男『余暇生活論』有斐閣、1994
- 稲垣忠彦、久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994
- NHK 放送文化研究所編『データブック 国民生活時間調査 2015』NHK 出版、2016
- 岡田至雄『レジャーの社会学』世界思想社、1982
- 勝野正章・小島優生・新堰義昭・山田功著『「いい先生」は誰が決めるの？—今、生きる ILO・ユネスコ勧告—』つなん出版、2004
- 越智康詞、紅林伸幸「教師へのまなざし、教職への問い—教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたのか—」『教育社会学研究』86、2010、pp.113-136
- 教職問題研究会編『教職論 [第 2 版] —教員を志すすべてのひとへ—』ミネルヴァ書房、2002
- 国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』明石書店、2014
- 笹川孝一編『生涯学習社会とキャリアデザイン』法政大学出版、2004
- 佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店、2015
- 藺田碩哉『余暇の理論』叢文社、2008
- 高木亮『教師の職業ストレス』ナカニシヤ出版、2015
- 高木亮・北神正行編『教師のメンタルヘルスとキャリア』ナカニシヤ出版、2016
- 田代直人、佐々木司、金田重之、川野哲也「教職科目『教職論』のカリキュラム開発に関する一考察」『山口学芸研究』3、2012、pp. 1-15
- 田代直人、佐々木司、金田重之、川野哲也「教職科目『教職論』のカリキュラム開発に関する一考察」『山口学芸研究』4、2013、pp.15-37
- J・デュマズディエ著、中島巖訳『余暇文明に向かって』東京創元社、1972
- 久富善之「学校教育の担い手としての教師と教員集団—「教員社会・教員文化」論・再考—」『〈教育と社会〉研究』(20)、2010、pp. 3-11
- 藤田英輔、名越清家、油布佐和子、紅林伸幸、山田真紀、中澤渉「教職の専門性と教師文化に関する研究—日本・中国・イギリスの 3 か国比較—」『日本教育社会学会大会発表要旨録』55、2003、pp.224-229
- ロジャー・C・マンネル／ダグラス・A・クリーバー著、清水敏彦監訳『レジャーの社会心理学』世界思想社、2004

- 1 笹川孝一編『生涯学習社会とキャリアデザイン』法政大学出版、2004、p. 5。
- 2 田代直人、佐々木司、金田重之、川野哲也「教職科目『教職論』のカリキュラム開発に関する一考察」『山口学芸研究』3、2012、pp. 1-15。
田代直人、佐々木司、金田重之、川野哲也「教職科目『教職論』のカリキュラム開発に関する一考察」『山口学芸研究』4、2013、pp. 15-37。
- 3 教員は、一般的に初任・新任期、中堅期、管理職期に分類することができる。初任・新任期は、自治体にもよるが教員採用後およそ10年前後であり、その後、管理職試験を受ける年代までの期間が中堅期に属するといえる。
- 4 高木亮・北神正行編『教師のメンタルヘルスとキャリア』ナカニシヤ出版、2016、pp. 207-209。
- 5 学校管理職の役割と考えられにくい職務のことを指す。
- 6 教育職員免許法第2条第1項は以下の通りである。
「この法律において『教育職員』とは、学校（学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（第三項において『第一条学校』という。）並びに就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十七号）第二条第七項に規定する幼保連携型認定こども園（以下『幼保連携型認定こども園』という。）をいう。以下同じ。）の主幹教諭（幼保連携型認定こども園の主幹養護教諭及び主幹栄養教諭を含む。以下同じ。）、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、主幹保育教諭、指導保育教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師（以下『教員』という。）をいう。」
- 7 教職問題研究会編『教職論〔第2版〕—教員を志すすべてのひとへ』ミネルヴァ書房、2002、pp. 2-3。
- 8 稲垣忠彦、久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994、pp. 3-11。
- 9 まえがきにおいても、「人権を尊重し、生産を高め、人間による人間の搾取を断った平和な社会をもとめようとするわれわれ人民の念願は、労働者階級の高い自主的な成長なしには達成されない。教師はいうまでもなく労働者である。」と明記されている。
- 10 1947年制定。2006年に現行の教育基本法へ移行した。
- 11 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo8/gijiroku/020901hi.htm（最終参照日、2017年1月23日）
- 12 「教員の地位に関する勧告」内において、「『教員』(teacher)という語は、学校において生徒の教育に責任を持つすべての人々をいう」「教員に関して用いられる『地位』(status)という表現は、教員の職務の重要性およびその職務遂行能力の評価の程度によって示される社会的地位または尊敬、ならびに他の職業集団と比較して教員に与えられる労働条件、報酬その他の物質的給付等の双方を意味する」としている。
- 13 体系的理論、権威、社会的特権などをもつ職業である医師や法曹、聖職者を指す。
- 14 佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2015、p. 135。
- 15 同、p. 154。
- 16 稲垣、久富編、前掲書、p. 21。
- 17 久富善之「学校教育の担い手としての教師と教員集団—「教員社会・教員文化」論・再考—」『〈教育と社会〉研究』(20)、2010、p. 3。
- 18 たとえば、教員の「多忙化」や学校の閉鎖的性格（社会との隔離）の問題が挙げられる。
- 19 「複線性」という授業などだけでなく、トータルな人間形成を教員に期待する特性も存在するが、その期待する主体は教員自体ではないので、本稿では扱わないものとする。
- 20 稲垣、久富編、前掲書、p. 33。
- 21 たとえば、自らが行っている教育活動以外に、他の教員の教育活動に触れることが「外部の文化と接触した」ということができる。

²² 部活動は、教員の仕事の一部ではある。しかし、部活動の指導に力を入れるあまり、教職で重要とされる教材研究の時間がとられなり、教科指導がおろそかになることがある。これが、教科指導力をもたらし、教職の専門性の空洞化をもたらしているといえる。

²³ 地方公務員法第 38 条（営利企業等への従事制限）の第 1 項では、「職員は、任命権者の許可を受けなければ、商業、工業又は金融業その他営利を目的とする私企業（以下この項及び次条第一項において「営利企業」という。）を営むことを目的とする会社その他の団体の役員その他人事委員会規則（人事委員会を置かない地方公共団体においては、地方公共団体の規則）で定める地位を兼ね、若しくは自ら営利企業を営み、又は報酬を得ていかなる事業若しくは事務にも従事してはならない。」と規定されており、公立学校の教員も地方公務員に属するため、この法律に抵触する。

²⁴ 信用失墜行為の禁止とは、地方公務員法第 33 条「職員は、その職の信用を傷つけ、又は職員の職全体の不名誉となるような行為をしてはならない。」に規定されている。

²⁵ 青木純一、堀内正志「教員の多忙化をめぐる経緯と教員勤務実態調査に関する一考察—学校における効果的な多忙化対策の基本的論点を探る—」『日本女子体育大学紀要』第 44 号、2014、pp.17-26。

²⁶ 詳しくは、拙稿「国際的にみる日本の教員の勤務実態—2013 年 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) から—」『京都大学生涯教育フィールド研究』4、2016、pp.97-105 を参照していただきたい。

²⁷ たとえば、2013 年に国民教育文化総合研究所は「教員勤務の『多忙化』解消に向けた提言」を発表している。

²⁸ 藤田英輔、名越清家、油布佐和子、紅林伸幸、山田真紀、中澤渉「教職の専門性と教師文化に関する研究—日本・中国・イギリスの 3 か国比較—」『日本教育社会学会大会発表要旨録』55、2003、pp.224-229。

²⁹ この回答は、「あてはまる」「ややあてはまる」を足した回答である。日本は 95.8%が、中国では 96.3%が「毎日が忙しい」と回答している。

³⁰ 労働・家事・学業など家庭や社会を維持するための時間を指す。

³¹ 食事・睡眠・排泄などの生命を維持するための時間を指す。

³² 藺田は、余暇生活時間としているが、本稿においてはレジャーの時間とする。

³³ 一番ヶ瀬康子、藺田碩哉、牧野暢男『余暇生活論』有斐閣、1994、pp 1-15。

³⁴ www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai30/siryou1.pdf (最終参照日、2017 年、1 月 23 日)

³⁵ アリストテレス著、朴一功訳『ニコマコス倫理学』京都大学学術出版会、2002、pp.474-478。