

教員の養成・職能開発における レジャーの位置づけに関する考察

臼杵 健太郎
(附属小学校常勤講師)

岩槻 知也
(教育学科教授)

本稿の目的は、教員の労働と生活の両面を改善するべく、教員の養成や職能開発において「レジャー」の視点を導入することの意義について考察することである。現在、教員の職業能力向上については多くの課題が山積している。教員免許更新制の見直しや小学校における教科担任制導入といった、学校教育の質の向上に向けての動きが活発となる一方で、教員の働き方についても議論がなされている。教員の業務量の多さや職務の困難は社会的に解決すべき課題であるが、根本的な解決策が現段階で提示されているとは言い難い。教員の質を向上させながら、教員の生活の質も同時に向上させるには、教員のキャリアデザイン、教員の多忙化など多角的な面からのアプローチが不可欠であろう。そこで本稿では、教員の質、そして生活の質の向上のために、教員のレジャーに関する研究がどのように貢献できるのかについて、具体的に考察してみたい。

キーワード：教員、職能開発、レジャー、余暇、キャリアデザイン

1. はじめに

教員は、学校教育の根幹を担う存在であり、教員の資質能力の低下は教育を受ける児童や生徒にも悪影響を及ぼす。聖職者の教員観の下では教員は知識・技能を与え、「先を導く者」としてみなされていたが、これは自己犠牲を求められる教員観であり、必ずしも現代の感覚と合致しないのが現状である。しかし、一般の労働者とは異なる側面があるのも事実である。教員免許という国家的な資格を与えられ、児童や生徒の成長に関わる職業である以上、労働時間ばかりを気にして行う職業でもない。文部科学省も教職を「子どもの可能性を開く創造的な職業」と位置づけ、「教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている」としている。このことから、教員には一人の人間としての権利も保障されつつ、教育を専門的に行う専門的職業人としての側面が必要だといえる。

筆者（臼杵）も現在、小学校現場で教員とし

て勤務しているが、職能開発とレジャーの享受との両立には苦勞しているのが現状である。日々の業務にやりがいを感じる一方で、自身の生活が教員という仕事に圧迫されていることを感じることも珍しくはない。このような現状は筆者のみならず、全国の教員に当てはまるのではないだろうか。2021年3月より、文部科学省が主体となり、「#教師のバトン」プロジェクト⁽¹⁾が実施されている。これは教職の魅力発信や人材確保のために行われているが、このプロジェクトには批判的な声が教職現場から多数挙げられており、「教員」という職業の「過酷さ」が前面に出る形となってしまった。

教員が職業人として自身の能力を向上させることは必須であるが、職能開発を実施する余裕がないような状況を放置することは、学校教育にとって多大な損害を与えることにつながる。この問題を解決するためには、教員の職業の特性や文化を把握し、教員の私生活をも含めた環境の整備が急務である。本稿では、レジャーと

いう概念を用い、教員の職能開発の機会を確保しつつ、教員が自身の生活を豊かに過ごすことができるような方策を模索する。

2. 教員に求められる資質能力

現在、日本の教員に求められている資質能力に関しては、文部科学省が3つの観点を挙げている。要約すると、普遍的な資質能力、変化に対応するための資質能力、専門的な資質能力であり、これらは「教育活動の直接の担い手である教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要」とされている。その背景には、加速度的に社会が変化している現状がある。急速な社会の変化に対応できる人材を育成すると共に、一人ひとりの自己実現がなされなければならない。そのため、教員に対する要求も肥大化し続けている。専門的知識や指導技術もさることながら、児童や生徒だけでなく保護者や地域などの社会とも円滑に協働し、学校教育を行っていくことが期待されている。また、2005年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、「優れた教師の条件」について、次の3要素—①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③総合的な人間力—が示されている。①と②については、教員養成の段階や実際に教員生活を送る中で育成する時間や機会を比較的に設けやすい。これらは学校教育というカテゴリーの中に掲げることが可能な項目であり、適切なカリキュラムやプログラムを設計することで一定の成果が上げられる。①や②と比較して陶冶が難しいのが③の「総合的な人間力」である。この「総合的な人間力」とは、「豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと」を指しており、普段の教員の職能開発の機会だけでは陶冶が困難な分野であると指摘できる。「総合的な人間力」を高めるには多大な時間や活動を要する。教員間によっても資質能力を磨く場面や機会は異なり、決ま

りきったカリキュラムやプログラムの設定は困難である。

3. 教員の労働環境の現状

OECDが実施した2018年の教員の指導環境調査（TALIS 2018）では、依然として国際的に比較しても長時間労働を強いられている日本の教員の現状が明らかとなっている。TALIS 2018には、新たに小学校の教員も参加しており、TALIS 2013以前より明らかになっていた中学校での長時間労働に加え、小学校でも長時間労働の傾向があることが指摘された。

一週間当たりの仕事時間の合計について、TALIS 2018に参加した48か国の平均が38.3時間（中学校）であるのに対し、日本の中学校では56.0時間、小学校では54.4時間となっており、どちらも参加国中最長となっている。仕事時間の内訳を見ると、中学校では「課外活動の指導」が7.5時間（参加国平均1.9時間）と明らかに長いことが分かる。近年では「ブラック部活動」という言葉も世間に認知されるようになっており、前回調査（TALIS 2013）より0.2時間は削減されているものの、大幅な改善には至っていない。小学校の仕事時間の内訳では、「学校内での同僚と共同作業の話し合い」や「学校運営業務への参加」「一般的な事務業務（教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務作業を含む）」などが参加平均国と比較して長くなっている傾向（ただし、この平均は中学校の仕事時間を軸とした平均時間であるため、単純な比較はできない）がある。小学校は中学校ほど課外活動に時間を割かれることは少ないが、年間を通して行事や式典があり、学年も大きく幅があるため、より教員間での事前の準備や作業が求められている。日本の教員は教科を指導するだけでなく、事務的な業務も仕事の大きなウエイトを占めている。小学校、中学校ともに事務に関わる仕事時間は長時間傾向になっており、劇的な改善ははまだ見込まれていない。TALIS 2018の調査項目によっては、前回調査よりもさらに仕事時間が延びている項目もある。教員の業務の見直しについては、現在

も盛んに議論はされているものの、実際の現場において仕事時間が改善された印象は乏しいであろう。また、COVID-19の世界的な感染拡大に伴い、教育へのオンラインシステムの導入等が加速している。この問題に関しても、現場は試行錯誤を重ねながら、児童・生徒に教育の場を提供しているため、多くの時間を割いている。インフラストラクチャーとして今後、オンライン学習が定着していくならば、教員の仕事時間にも影響が見られるだろうが、現状においては未知数である。いずれにせよ、教員の仕事内容を明確にし、それに応じた無理のない資源配分を行っていくことが求められる。

4. 教員の職能開発とその課題

教員の職能開発に関しては、レジャーと比較して多くの研究がなされている。2021年11月7日現在、論文検索サイト「CiNii」では「教員 職能」をキーワードとした検索結果が278件、「教師 職能」の検索結果も185件確認できた。また、国立国会図書館の検索でも「教員 職能」での検索結果が322件、「教師 職能」での検索結果が304件であった。本稿の執筆にあたり、これらの論文すべてに目を通すことは叶わなかったが、管見の限りでは、教員の指導能力、学級経営能力の向上や教員の専門性の向上、教職大学院での専門性の開発などが主たるテーマとして挙げられていることが判明している。職能開発の技能面に関しては、国の教育制度改革にも関わる問題であり、教職大学院での専門的教育や研修を主題とした論文が掲載されている。しかし、教員の技術的な職能開発は教員養成段階での教育課程、教職大学院での専門的教育、教職期間中のOJTと多岐にわたっており、一時的な職能開発では教員の職能開発に限界があることが示唆されている。教員が絶えず職能開発を行うには教員自身の「省察」が不可欠であり、「省察」を行うことができる教員を育成していくことが重要である。森博文・中井隆司(2020)は、日米の調査に基づく研究から「教員養成段階を含む教員の教職生活全体にわたる省察能力を深めるための教員養成プログ

ラムを計画・実践することが重要な課題である」としている。また、個人間での職能開発に留まるのではなく、「集団での討議等で授業に関連するあらゆる要因(指導計画、指導法、評価方法をはじめ、教材の歴史的意義など)について教員が互いに意見・感想を積極的に交流する中で深めるものである」と教員の「協働」の重要性も指摘されている。

長期に及ぶ教員の職能開発という点においては、教員の定年までにわたるライフコース、ライフサイクルなどを考慮した開発が必要であるとされている。例えば、教職のキャリアがスタートした時期と校長、教頭をはじめとする管理職に就任する時期の職能開発には違いが見られる。教職段階の初期においては、知識や技術をはじめとするあらゆる能力の育成が求められる。一方、教職の後半では管理職や学校運営の責任者としての立場から対児童・生徒や対保護者だけでなく、対教員、对学校組織などとの関係構築やコーチとしての能力が求められる。これらの開発には、長期的な視点が必要となるため、教員のライフコースやライフサイクルといった教員の職業人生に関わる問題として捉えることも重要である。先行研究においては、長期的な視野に立った教員の職能開発に関する研究が一定数見られるものの、教員「個人」のライフコース、ライフサイクルといった視点から職能開発のあり方を検討した研究は皆無に等しかった。これは、教員の私的側面にも関わる研究であり、調査自体が困難であることが予想されるが、私的側面も含めた「教員」のライフコース、ライフサイクル研究は今後の職能開発に必要な視点であるといえる。そして、その中でも特に、レジャーが教員の職能開発に与える影響について研究することが、重要な課題となってくるのである。

現在の教員の職能開発に関わる課題としては、職能開発に用いることのできる時間が少ないことが指摘できる。TALISでは、日本の教員の仕事時間が長い一方で、項目によっては仕事時間が参加国平均よりも短い項目がある。特に仕事時間が短いとされているのが「職能開発

活動]に使った時間である。一週間当たりの「職能開発活動」に用いた時間は中学校で0.6時間、小学校で0.7時間と、どちらも参加国平均の2.0時間を下回っており、これは参加国の中でも最短である。職能開発とは、「教員としての技能、知識、専門性その他の資質を高めるための活動」であり、教員が、専門性を有した職業として自己の発展・向上を図るための重要な時間であるといえる。

教員の職能開発の形態について、国際的な動向がTALISで明らかにされている。職能開発の形態には「専門的な文書や書物を読むこと」「他校の見学」「教員や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議」「学校の公式な取組である同僚の観察・助言又は自己観察、コーチング活動」「オンライン上の講座やセミナー」「企業、公式機関または非政府組織(NGO)の見学」「公式な資格取得プログラム」が例として挙げられている。日本の特徴としては「他校の見学」の割合が小学校で78.9%、中学校で65.1%と参加国平均(中学校48か国)の29.5%よりも大幅に高いことが見て取れる。一方で「オンライン上の講座やセミナー」「企業、公式機関または非政府組織(NGO)の見学」「公式な資格取得プログラム」の割合は参加国平均よりも10%以上低く、特に「オンライン上の講座やセミナー」は参加国平均が37.9%であるのに対し、日本は小学校で8.1%、中学校で9.4%となっている。TALIS 2018においてはCOVID-19の感染拡大以前であることからこれらの項目が低くなっているが、現在においては、オンライン学習システムの積極的な導入に伴い、これらの数値は改善していると考えられる。

教員の職能開発への参加を阻む障壁にはさまざまなものがある。例えば本調査では、「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」「職能開発は費用が高すぎる」「雇用者からの支援が不足している」「職能開発への参加に対するインセンティブがない」「自分に適した職能開発がない」「参加要

件を満たしていない」といった点が挙げられている。特に日本の場合には、「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」と回答した教員が多く、「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」と回答した教員の比率は小学校で84.3%、中学校では87.0%となっている。これは参加国平均の52.5%を30%以上上回っている。「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」と回答した教員についても、小学校が71.1%、中学校が67.1%となっており、参加国平均の37.6%を共に上回っている。全体として日本の教員の職能開発への参加の障壁は、参加国平均と比較してみてもどれも高い傾向にあるが、時間を費やすことに対する障壁が最も顕著に表れているといえる。日本の教員の仕事は多岐に渡っており、「働き方改革」が進む中でも、まだまだ課題が山積している職業である。しかし、職能開発への参加を阻む要因が「時間」であるならば、教員の仕事の責任や職域を明確化し、職能開発の時間を見込んだ労働時間の設計を行うべきである。

5. 「レジャー」の定義

それでは次に、教員の職能開発の研究において本稿が重視する「レジャー」の定義について、改めて検討しておきたい。

“Leisure”は「余暇」と訳されることが多いが、このことが日々の活動や義務から解放される機会を否定的にとらえる一要因となっていると考えられる。「余暇」という言葉を「余った時間」という認識で捉えれば、時間を持って余し、活動をしないという消極的な印象を与えかねない。また「余暇」という言葉については、今日までさまざまな定義がなされてきた。その定義は時間に焦点化したものや活動に焦点化したものなど、きわめて多様な内容となっているのが現状である。そこで本稿では、あえて「余暇」という語ではなく、「レジャー」という語を用いる。なぜなら「余暇」と呼ばれてきた時間は、人間の生活において労働や諸活動の時間をただ差し

引いた「余った時間」ではなく、人としての活力を取り戻し、成長や発達の機会を与えるための時間ともなり得るからである。

Parker (1971 = 邦訳, 1975) は先行研究などから、レジャーの定義について時間的、活動的、心理的な峻別を行っている。

時間的なレジャーの定義は、1日24時間から労働時間と労働外時間の中の生理的必要時間、労働外の要務の時間を差し引いた自由裁量時間を指す。生理的時間は、生命維持のための食事や睡眠などに関わる時間であり、労働外の要務に関する時間は、労働以外の家庭や社会の中で生活を送るために必要とされる時間のことである。また、時間的な定義について藺田碩哉 (2008) は、「24時間 - (社会的時間 + 基礎的時間)」が余暇生活時間であると指摘している。社会的時間とは、労働・家事・学業など家庭や社会を維持するための時間であり、基礎的時間とは、食事・睡眠・排泄などの生命を維持するための時間とされている。藺田の見解がParkerと異なるのは、家事の時間を社会的時間に含んでいる点である。これは、Parkerの研究が発表された当時の社会的感覚と今日の社会的感覚が異なっていることが考えられる。24時間から労働などにあたる社会的時間を差し引くだけでは、人間が生活を維持していくことは不可能である。藺田は、生命維持としての基礎的時間を確保した上で、余暇生活時間が発生するとしている。しかし、「24時間 - (社会的時間 + 基礎的時間) = 余暇生活時間」という指摘には課題が残る。

活動的なレジャーの定義においては、Dumazedier (1962 = 邦訳, 1972) の定義を基に考察がなされている。Dumazedierによると、レジャーは、「個人が職場や家庭、社会から課せられた義務から解放されたときに、休息のため、気晴らしのため、あるいは利得とは無関係な知識や能力の養成、自発的な社会的参加、自由な創造力の発揮のために、まったく随意に行なう活動の総体」を指している。Parkerは、活動は「拘束」と「自由」の中にレジャーを位置づけるものとし、労働であっても、その中に

「労働としての余暇」があることを指摘している。つまり、「労働」がレジャーになることを活動的な定義は暗示している。各個人が何を「レジャー」活動と位置づけるかによって定義が曖昧になっていることが、活動的な定義の課題であるといえる。

心理的なレジャーの定義は、レジャーを、「心」や「魂」がいかなる状態に置かれているかという見地から位置づける定義である。このレジャーの定義は、「自由」や「楽しみ」といった心の変化に注目し、「余暇の質を強調」しているが、Parkerは、レジャーを定義していく上で、「さらに進展せしめそうにもない」としている。背景には、心理的な定義が、個人の主観、精神状態に左右されるところが大きいことがあると考えられる。

いずれの定義に関しても、課題となるのがレジャーの無境界性である。レジャーは、必ずしも社会的時間、基礎的時間に関わることがないとは言いきれない。例えば、社会的時間の中に自分が活動をすることによって得られる幸福感や充足感があるならば、それらの活動や時間もレジャーとしてみなすことが可能である。また、基礎的時間においても、生活を送ること自体が幸福感や充足感につながる場合がある。つまり、時間的定義・行動的定義・心理的定義のいずれでもレジャーを明確にすることは困難なのである。

以上のように、多くの余暇論がレジャーの定義を困難としているのは、レジャー自体の定義の曖昧さ、無境界性が関係している。そこに、余暇論における労働の位置づけがさらに論点を複雑化させている。労働が生活を維持するために必要に迫られ、時には苦痛を伴い行われているのか、もしくは自身の生活の向上や成長を見込んだ上で「楽しみ」をもって行われているのかは個人によって異なる。前者の場合、労働はレジャーと対抗する、または分離する存在であり、時間的にも、活動的にも、精神的にも区別がしやすくなる。しかし、実際に「仕事は必要だが、その全てが苦痛」という職業は稀であろう。現実には後者のように、労働という「管理」

された状況の中にも、レジヤーに共通する「楽しみ」や「価値を見出す経験」などが断片的にでも含まれていることは多い。教職はTALISなどでも明らかになっているように、特に「やりがい」に価値を見出す職業でもある。この「やりがい」の中には、レジヤーの心理的な定義でもある「楽しみ」が含まれている。「やりがい」を見出す職業においては、労働自体がレジヤーの要素に近似していることもあり、単純に対抗もしくは分離の構造と位置づけることは不可能である。このように、労働とレジヤーの境界も曖昧であるため、レジヤーの明確な定義づけをより困難なものとしている。

以上のように、レジヤーの定義を明確にすることはきわめて困難であるが、ここで改めて、今までの議論を整理すると、以下になるであろう。即ちレジヤーとは、「自由」な時間、「管理」された時間に固定されることなく享受できる、人間が「楽しみ」をもって行う活動の総体であるといえる。レジヤーは、「余暇」と完全に同等の意味合いではない。人間にとってレジヤーは不可欠な時間や活動であり、いわば、個人の「権利」として享受されるべきものである。

6. 教員とレジヤーの関係性

教員のレジヤーは、Parkerの理論からすると、「延長」⁽²⁾の概念を含んでいると指摘できる。Parkerによると、レジヤーは特定の職業において労働と対になる存在ではなく、レジヤーが労働の質に向上を与える傾向があるとしている。「仕事」には、「人とつきあったり、書類を研究したり」(Parker, 1971=邦訳, 1975: 152)する時間があり、それらの時間は「仕事」だけでなく、生活の中の「余暇活動時間」に入り込むことがあることを指している。Parkerは、これを「仕事」の「延長」であるとし、個人の興味やそれらへの没入に対する代用物が「仕事」といえ、「余暇」との関係性が認められるという。このことは教員全体に一律に当てはまるわけではないが、日本の学校教育においては、学習指導だけが教員の労働ではな

いことから、「余暇」から得られる学びや体験というものは教員の指導能力に反映されることも考えられうる。人は誰しもが24時間の中に生きており、その中で学びや成長を得る機会は「社会的時間」に限定されているわけではない。「社会的時間」外にも、個人の成長や他者とのコミュニケーションを図る機会などがあり、その機会から得られる学びや経験が「社会的時間」にも好影響を与えることがある。これはレジヤーの定義でも指摘されている。教員であれば、児童や生徒と接する際に自身の経験や体験から指導のためのアプローチを考えることも少なくない。教員に対して行われる技術的な研修も適切な指導のためには必要であるが、この研修だけでは全ての場面において、児童や生徒の納得や実感を伴う指導は困難である。「社会的時間」外における教員の学びや経験は、児童や生徒に対する指導に説得力を持たせる根拠になりうる。職能開発における「教員としての技能、知識、専門性その他の資質を高めるための活動」は、教員の24時間の広範囲を包括する活動であり、これらの陶冶のためには多大な時間と労力を要する。24時間が全て教員としての時間であるというのは聖職者的、献身的な教員観であるが、実際問題として教員は児童や生徒を導くための「手本」である必要がある。

7. レジリエンスとしてのレジヤー

近年、レジヤーが教員のレジリエンスに与える影響についての研究が発表されている。日本国内における教員の精神疾患に伴う病気休職者数は5,478人⁽³⁾(2019年度)であり、今なお社会的な問題となっている。教員の多忙化や労働条件の悪さは、教員個々人のみに悪影響を及ぼすだけでなく、学校教育を受ける児童や生徒、今後、教員を志望する人々にも負の影響を与える。近年では、一部の学校業務の外部委託の動きも見られるが、まだまだ根本的に教員を救う措置にはなっていないのが現状である。学校現場の多くは常にストレスフルな現場であり、そのストレスに耐えうるだけの制度や環境整備が必要とされている。

松中久美子・大川尚子・倉恒弘彦（2019）は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校を含む合計 28 校、計 495 名の教員を対象とする質問紙調査を行い、レジャーとレジリエンスの関連について検討している。この「レジリエンス」とは、「困難な状況や脅威的狀況に対してうまく適応する過程」のことを指している。レジリエンスの構成要因には先天的な要因も挙げられるとしているが、先の松中・大川・倉恒は、後天的な要因からもレジリエンスの構成要因が得られるとし、レジリエンスを高めるためには、本稿がテーマとしてきたレジャーが重要な働きを与えているとしている。本研究では、趣味の数、趣味への没頭とレジリエンスの高さの間に関連が見られるとした。趣味が多く、それに没頭する度合いが高いほどレジリエンスも高くなることから、趣味のタイプを問わず、さまざまな活動を趣味とし、没頭することが重要であるとした。一方、この研究においては「気晴らし」とレジリエンスとの相関関係が認められなかったことも指摘されている。Dumazedier の定義では、レジャーは「気晴らしのため」という目的が示されている。松中・大川・倉恒の研究は、「余暇活動」という前提条件のもとで、調査研究がなされているが、「余暇活動」がいわゆる「趣味」の時間や活動のみを指すのか、「趣味」以外も含めた概念かは明確にされていない。これは、レジャーの定義の無境界性を表すものと考えられ、2019 年の研究では限界があったことが見受けられる。しかしながら、レジャーの機会を設定することにより、レジリエンスが向上し、教員のストレス軽減、バーンアウトの抑止がなされていることは明らかである。肉体的、心理的にレジャーの効果が見られていることから積極的なレジャー機会の取り入れを行う必要がある。

8. 職能開発とレジャー

レジャーが教員に与える効果はレジリエンスの効果だけではない。教員の能力開発にもレジャーは有効である。TALIS 2018 の指導実践に関する調査では興味深い結果が出ている。指

導実践における「学級経営や指導の明確さ」の項目は「児童生徒に何を学んでほしいかを説明する」「授業の始めに目標を設定する」「教室でのルールを守るよう児童生徒に伝える」などの項目がある。その中でも「新しい知識が役立つことを示すため、日常生活や仕事での問題を引き合いに出す」といった項目が参加国平均よりも低くなっている（参加国平均 76.7%、日本の小学校 55.6%、日本の中学校 53.9%）。また、「明らかな解決法が存在しない課題を提示する」「批判的に考える必要がある課題を与える」といった指導実践に関する項目でも平均を下回る結果が出ている。「教室でのルールを守るよう児童生徒に伝える」というような明確な「答え」が導き出せるような教育は、日本の学校教育でも機能しているように見えるが、学校教育と生活を密接に結びつけるような教育に関しては課題が散見される。いわば、日々の生活の中で直面するような「答え」が一律にない課題に対して、日本の教員は指導する素地が十分ではないことを示唆しているといえる。

教師教育において、教科の指導法や学級経営の方法、生活指導・生徒指導の方法などを学ぶ機会は教員養成段階、現職段階のどちらにおいても少なくはない。このような指導や実践に関しては、教員志望者であっても現職教員であっても学習の機会は比較的容易に獲得することが可能である。書店や図書館に行けば、数多くの指導に関わる書物を入手することができるし、インターネットにアクセスすれば数多くの指導実践や指導案に触れることができる。また、現職の教員の多くが経験するように、他校を見学し、優れた指導実践を実際に見ることもできる。しかし、それらの大多数は認知可能な指導法や経営法に留まる。一方で、レジャー活動の内容にもよるが、レジャーはコミュニケーションの機会となり、教員の成長・発達を促す機会にもなりうる。山田良治（2018）は「余暇」が「意識的あるいは無意識的に、自己の精神的能力の発達とその表現の課程としての他者との交流、すなわちコミュニケーションへの欲求を増大させる」（山田、2018:167）としている。また、「日

常的な労働の場で感性や個性、マネジメント力を発揮することが求められる現代の労働者は、余暇においてもそのような資質を有する者として立ち振る舞う傾向を強める」(同：167)とも指摘する。これらを教員に当てはめると、指導法や経営法に留まらず、教員の労働に際して有効に働く個性の確立と対教員、対保護者、対社会との「つながり」の強化に期待ができる。以上のように教員がレジャーによって指導法や経営法だけでなく、目まぐるしく変化する社会で「答え」を導き出すような素地を身につけることによって、「明らかな解決法が存在しない課題を提示する」「批判的に考える必要がある課題を与える」といった指導実践が可能になるのではないだろうか。

9. 「教員文化」とレジャー

Parkerの研究は「労働」と「レジャー」の関係性を導き出す研究であったが、「労働」の種類によって「レジャー」の在り方が変化していることを指摘している。知識労働と肉体労働では、同じ「レジャー」であっても、「レジャー」の性質や与える影響が異なっており、単純な比較は困難である。この結果から、所属する集団によってレジャーの性質やレジャーが与える効果が異なってくることが考えられる。

教員の世界においても、教員内で受け継がれてきた価値観や職業的性質、行動様式の傾向などが職業としての「文化」として存在している。長谷川裕(2018)は、「教員が広範囲のことがらに対して『無限定』的に責任を負うという関係構成・学校文化の従前のあり方が、学校制度の機能不全が昂進する中で、過大に寄せられる期待へのあらゆる違背が教員への責任追及を呼び起こしかねないという事態をもたらす回路として反転して機能しているのが今日の状況である」と述べ、教員及び関係者の「関係構成」と「学校文化」の厳しい現状を明らかにしている。また、現在の「教員文化」においても、明確に結論付けられてはいないが一定の回答がなされている。久富義之(1988)は「教員文化」研究の黎明期に、以下の様にその定義を行った。

教員文化とは、教員世界に見出されるモーダルなあるいは変異的な行動型を要素とするものであるが、その単純な和であるよりも、その背後にあって行動を律し、教員たちに「世界解釈」のコードを与えている組織された全体である。その全体は、教員という職業の遂行(仕事と生活を含めて)にまつわって歴史的に選択され、形成され、継承され、また想像されながら変容していくところの蓄積された信念・慣習・伝統・心性・つき合い方などのセットからなっている(久富他, 1988: 23)。

また佐藤学(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」(佐藤, 1994: 21)としている。

久富や佐藤の「教員文化」の定義は、25年以上前のものであるが、今日でも「教員文化」を語る上での根幹をなす定義であり、現在の教員の労働に関する意識と照らし合わせても有効であるといえる。これらの「教員文化」は「学校の営みの破綻」を防止するために「破綻回避のための装置、破綻回避を可能にしてきた諸条件」のことを指すが、現在でもその緩衝材的な機能は有効であるとされている。また、「教員文化」によって教員の職業アイデンティティを安定させる機能は見込めるが、強化させる機能まで言及はできないとしている。

「教員文化」の研究は、教員の職務の責任の幅を明らかにし、教職の「無限定性」⁽⁴⁾を克己する存在となりうる。献身的な教員像は、一種の理想ではあるかもしれないが、「無限定性」を前提に増加し続ける学校教育の仕事は教員を破綻に追い込むものであり、無視できる価値観ではない。しかし、「学び続ける教員像」という考えは学校教育の高度化に不可欠な前提であり、その存在を軽視することはできない。重要なのは主体的に「学び続ける」教員であり、「学

ばされ続ける」教員ではない。このような学習を「楽しみ」をもって主体的に行い、自己の成長・発達につなげることができればレジャーと教員の職能開発の融合が認められるのである。

10. 総合的な考察

本稿では、レジャーの定義や役割について検討するとともに、教員の労働面、生活面にレジャーがどのように影響しあっているのかを考察してきた。その結果、以下のことが指摘できる。

第一に、レジャーの効果はレジャーの特性により異なっており、段階的にレジャーを教員の労働面、生活面に取り入れる必要があることが指摘できる。本稿で記述してきた通り、レジャーは定義づけが非常に困難な概念であり、個人差に大きな幅がある。さまざまな研究者がレジャーについての研究を行っているが、定義として完全な一致は見られないことから、定義には一定の限定をかける必要があると考える。人によって何がレジャーなのかは異なっており、必ずしも労働から分離された時間や活動だけがレジャーであるとは言い難い。レジャーには、レジリエンスやカタルシスといった心身面での回復やストレスへの耐性を構築する効果があることはこれまでに述べられてきた。これは、現在、教員が置かれている労働環境の中で、健全に労働を行うために必要な効果である。一方で、レジャーには、自己の成長や発達、コミュニケーションの促進・構築としての機能があることも確認されている。これはレジャーが労働の「延長」としての機能を有し、結果的にレジャーが労働に好影響を与えている事例である。このことから、レジャーの効果を段階的に取り入れることが、今後、教員の心身を保護し、向上を促すために必要となってくるであろう。レジリエンスやカタルシスの段階においては、必ずしもレジャーを労働の「延長」と位置づける必要はない。レジャーを労働と分離することは、労働のストレスなどからの解放であり、教員を一個人として保護する権利として効果を発揮する。レジリエンスやカタルシスとしてのレジャーは、教員の生活環境を健康的に保つ段階であり、

この段階の先に、教員の成長や発達のためのレジャーが位置づけられる。レジャーには、労働につながるような「延長」の側面があることが確認されているから、レジャーを仕事に融合させていく試みが結果的に教員の職能開発へとつながる。

第二の指摘は、教員のレジャーに対する意識向上、キャリアデザインのためのレジャーの体系化の必要性である。ライフコースやライフサイクルといった大きな期間を包括しながら、レジャーを教員自身の生活、もしくは労働の中に位置づけていく必要がある。そのことがレジャーと労働の関係性をよりよいものとし、教員の職能開発を促すものとなる。現在、教員のレジャー研究は管見の限り、盛んには行われていない。全体的に見ても、レジャー研究の蓄積は増加の傾向にない。教員の労働に関する研究は数多くなされているが、レジャーの研究は盛んでないのが現状である。この背景には、レジャーと労働を対等な立場として位置づけたで議論がなされていないことがあると考えられる。もちろん、レジャーが労働と対立もしくは分離された時間や活動であるという捉え方も非現実な発想ではない。労働によって消耗される心身をレジャーによって回復させるという発想は、レジリエンスやカタルシスの概念にも結び付くものであり、単純に見れば対立や分離であるようにも捉えることができる。しかし、労働の「延長」の側面としてレジャーをキャリアデザインに組み込むことが可能ならば、心身の回復、耐性の強化だけでなく、自身の能力向上にも効果が期待される。キャリアデザインにレジャーの概念を組み入れるためには、キャリアデザインの労働の部分にも変化を求める必要がある。教員の場合であれば、時間や指導内容等を含めた教員の「働き方」や教員文化そのものにも改革のメスを入れていかなければならない。教員の労働における「無限定性」や「無境界性」は、子ども、保護者、社会の要望が増幅するほど不明瞭となり、かつ拡大していく。これらの「無限定性」や「無境界性」を狭めていくことも今後の問題解決の糸口となりうる。ま

た教員の労働と同様に、より大規模かつ詳細な教員のレジャー研究が求められる。レジャーも「無境界性」の要素を含んでおり、この部分を明らかにしていくことが今後の課題である。

今後どのような議論を重ねるにしても、時間的な制約をいかにして解決するかということが課題として明確に表れている。現在、教員の労働時間は国際的に比較しても最長であり、教育現場には過大な責任と労働量が課されている。これは教育に対する意識や文化の差異が反映されたものとも考えられうるが、日本における教員の労働環境や生活環境が悪化すれば、教員の質や教員志望者が減少し、さらなる教育の悪循環が続くことが考えられる。近年は教員の残業代に関する訴訟⁽⁵⁾も発生し、給与に見合った職業にする動きも見られる。問題なのは給与の面だけでない。労働時間の削減も早急に進めるべき課題である。規定の労働時間内に教員の労働が終了するような労働のデザインを行わなければ、今後も変化は見られないであろう。

学校教育を取り巻く環境は常に変化し続けている。教員の労働が複雑化、多様化する一方で、労働に関わる時間や活動が教員の生活を圧迫している。労働環境とともに、教員の生活も保護されなければならない。教員の「やりがい」だけでは、学校教育は成り立たない。教員の労働環境を整備しつつ、「やりがい」を自己の成長や発達に移行していくことが現在求められている。そのことを考察する上で、レジャーという観点からは、教員の心身の回復やストレスへの耐性づくりだけでなく、成長や発達を促進する視点でもあることを示唆してくれる。教員の養成や職能開発をより効果的なものとしていくためにも、このような教員のレジャー研究を蓄積し、その成果に学ぶことが今後きわめて重要になってくるであろう。

【注】

- (1) 文部科学省『「#教師のバトン」プロジェクトについて』
<https://www.mext.go.jp/mext_01301.html>
(最終参照 2021 年 11 月 8 日)
- (2) 「延長」の概念は労働とレジャーの内容が類

似した職業に見られる現象であり、労働とレジャーの境界が弱いことが特徴として挙げられる。

- (3) 文部科学省調査。
- (4) 教員の専門性に留まらず、さまざまな要求が教員に求められている。これらの要求は「子どものため」という名目ならば教員がすべき仕事としてみなされ、責任や量が限度のない存在となる。
- (5) 弁護士ドットコム「公立小教員の残業代訴訟、請求棄却『明日からの希望見えない』原告の男性、控訴の方針」
<<https://news.yahoo.co.jp/articles/8dccc4f6b339a01e542b8239ec132911e63b5613e>>
(最終参照 2021 年 10 月 19 日)

埼玉県内の公立小学校の教諭が教員の時間外労働に残業代を支払うように求めた訴訟。労働基準法 33 条の適用により、教員も労働基準法に則り残業代が支払われるべきであると原告の小学校教諭は主張したが、さいたま地方裁判所は請求を棄却。しかし、同裁判所の石垣陽介裁判長はこの判決に関して、「給特法は、もはや教育現場の実情に適合していないのではないか」などと付言している。

【参考文献】

- Dumazedier, Joffre (1962) *Vers une Civilisation du Loisir ?*, Ed. Du Seuil (J・デュマズディエ『余暇文明に向かって』(中島巖訳) 東京創元社, 1972 年)
- 長谷川裕 (2018) 「経年比較にみる教員文化の変容と『教師の責任と教職倫理』に関する教員文化論的分析」, 久富善之・長谷川裕・福島裕敏編『教師の責任と教職倫理—経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房。
- 稲垣忠彦・久富善之編 (1994) 『日本の教師文化』東京大学出版会。
- 久富善之編 (1988) 『教員文化の社会学的研究』多賀出版。
- 久富善之・長谷川裕・福島裕敏編 (2018) 『教師の責任と教職倫理—経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房。
- 松中久美子・大川尚子・倉恒弘彦 (2019) 「教員の余暇活動とレジリエンスとの関連」, 日本健康心理学会編『*Journal of Health Psychology Research*』31。
- 文部科学省中央教育審議会 (2005) 『新しい時代の義務教育を創造する (答申)』
- 森博文・中井隆司 (2020) 「教師の職能成長を支える省察能力の発達過程の検討」, 『京都女子大学教職支援センター研究紀要』第 2 号。
- Parker, Stanle (1971) *The Future of Work and Leisure*, HarperCollins Distribution Services (スタンリー・パーカー『労働と余暇』(野沢浩・高橋祐吉訳) TBS 出版会, 1975 年)

佐藤学（1994）「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会.

藪田碩哉（2008）『余暇の理論』叢文社.

山田良治（2018）『知識労働と余暇』日本経済評論社.

【参考ホームページ】

文部科学省「TALIS（OECD 国際教員指導環境調査）」

<https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm>

（最終参照 2021 年 11 月 8 日）

文部科学省「『#教師のバトン』プロジェクトについて」

<https://www.mext.go.jp/mext_01301.html>

（最終参照 2021 年 11 月 8 日）

弁護士ドットコム「公立小教員の残業代訴訟，請求棄却 『明日からの希望見えない』原告の男性，控訴の方針」

<<https://news.yahoo.co.jp/articles/8dcc4f6b339a01e542b8239ec132911e63b5613e>>

（最終参照 2021 年 11 月 8 日）