

ヒマになりたいわけではない
－教員の多忙感、やりがい、それぞれの専門性－

榑原 禎宏・森脇 正博・西村 府子・土肥 いつき

I Don't Want to be Bored.
: Feel of Busyness, Rewarding and each Expertise as Teacher

Yoshihiro SAKAKIBARA, Masahiro MORIWAKI, Motoko NISHIMURA, Ituki DOHI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第4号 (2022年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.4 (January 2022)

ヒマになりたいわけではない —教員の多忙感、やりがい、それぞれの専門性—

榊原 慎宏・森脇 正博・西村 府子・土肥 いつき

(京都教育大学教育学科) (京都教育大学附属京都小中学校) (京都市立洛友中学校) (京都府立城陽高等学校)

I Don't Want to be Bored.

: Feel of Busyness, Rewarding and each Expertise as Teacher

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2021年8月31日受理

抄録: 現下の「働き方改革」に例示されるように、教員の多忙問題には長時間勤務を軽減することが改善の鍵と見なされがちだが、ここでは価値判断を伴う裁量の多い教育労働という特性が看過されがちである。そこで本稿は、人が自身の行動を選択する際に不可欠な、内在化されている価値観に注目して、教職においては個々の価値観が自身の勤務の実態と実感にいつそう関連していると仮説し、当事者である教員の経験の振り返りと考察を通じて、その妥当性を検証した。その結果、従来の「本務—雑務」論や「無境界性」論では把握できない教員の主体価値のありようが、多忙感（「やらされ感」）とやりがい、感情の布置、さらには職業的専門性の理解にもつながっていることを明らかにした。

キーワード: 教育労働、価値観、多忙、感情、専門性

I. 問題の設定—教員の主体価値

学校に求められる課題は増えることはあっても減ることはない、教職員とくに教員の多忙あるいは多忙化が問題にされて久しい。そして、規定勤務時間にかかわらず長時間業務に就いている状態が一般化する中、近年では「働き方改革」が本格的に議論され、その具体化も進められている。

たとえば、中央教育審議会「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」(2019)では、勤務時間管理の徹底と上限ガイドラインの提示、標準職務の明確化、学校の組織運営体制の見直しなどを答申した。そこでの「学校の最大のリソースの一つである時間」¹といった表現は画期的であり、労働時間の適正化がこれまでになく強調されていることを読み取れる。また近々では、文部科学省から新型コロナウイルス感染症対応の結果を含む「全国の学校における働き方改革事例集」(2021.3)が出されてもいる。

ただし、勤務時間数が減ればこの問題は改善されるのだろうか。というのは、教員の多くは時間を拘束される代わりに賃金を得る、つまり「正確に時間を売る」ことに主眼を置いているとは見なせないからだ。それは現職教員の声に耳を傾ければ明瞭だろう。曰く、「教員の仕事はドラマティック」であり、その魅力は「大きな感動と何とも言えない充実感を味わうと同時に、自分自身が、人間として成長し続けていく喜びも味わうことができる」。あるいは、「退勤時間までではやり足りないぐらいの仕事があります。しかし、やっただけの成果や効果が湧いてくるやりがいのある仕事です」、「毎日新しいことにチャレンジし続けることができ、生徒と共に自分も成長できること」²が魅力だと。ここからは、過労死に至りかねない長時間勤務を望むわけでは決してないが、ときには時間を度外視しても挑みたい、やりがいと感動のより得られる職業が教職だと理解されていることがわかる。

教員の仕事と満足の関係をこのように想定すれば、次の疑問が生じる。教員にとって問題なのは客観的に忙しいことなのか、それ

¹ 中央教育審議会(2019)「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」p.43

² 文部科学省『教員をめざそう!』に所収。

とも、忙しいと感じる主観的な多忙感なのか。また、部分的ではあっても多忙はやりがいと正に相関すると想定でき、この点で勤務時間の軽減はいかに望ましいのか。あるいは、ドラマ的な日々をももたらす創意工夫や創造的な活動は、デジタル化に伴う業務の自動化傾向といかに共存できるか、さらに、そこでの教員や教職員集団の専門性は、どのように定位されるのだろうか。

本報告は、教員の多忙あるいは多忙化に関する既存の理解と研究に対して、批判的立場をとる。すなわち、「現場の声」として長時間勤務を告発することや、「教員勤務実態調査」などを通じて量的に勤務を把握するだけでは、教職が納得や満足を含む価値観により裏付けられる仕事でもある点を見逃してしまうと考える。たとえば、教員には学校内外で生成する児童・生徒を中心とした多様な状況に対する臨機応変さが求められる一方、かれらが授業をはじめ時間割に予め枠付けられた形式に従って勤務するという不整合の中にいることについては、すでに指摘した³。あるいは、「教員は学校教育目標をないがしろにしている訳ではないが、(中略) 結局は『嗅覚』や『瞬発力』と、あいまいな「力」をそれぞれに信じて活動しているとも言える。(中略) 最終的には、自身の価値判断力、教師一人ひとりの『さじ加減』がものをいうことになる」⁴と、各々の価値判断が重要な位置を占めることも明らかにしている。

これらを敷衍すれば、次の点も導けるだろう。対人サービス労働としての教育労働は、とりわけ普通教育において対象のニーズが明らかでなくかつ結果も見えにくい。このため、教育労働はその享受側ではなく提供側によっても価値づけられる。つまり、業務の価値判断は教員側に委ねられ、教員自身の価値と親和的ならば有意義な業務であり、そうでなければ「やっつけ仕事」となる。実践という名の教員の行為は、自らの価値の参照枠との照合過程を常に経ることになる。

換言しよう。「本務一雑務」論や「無境界性」論が着眼する、業務の線引きが不明確なことが教員の多忙や多忙感をもたらす訳では必ずしもない。どのような業務であっても教員が価値を見出すならば、すなわち、教員が価値主体としてその業務で自己実現できるのならば、どのような業務であるかということそれ自体は、あまり重要ではない。

たとえば、「主体的な学び」の必要性が喧伝される中、「今日の授業はアクティブ・ラーニングです」と生徒に宣言しなければならないほどに教員自身のものとされていない場合、授業というまさに「本務」であるにもかかわらず、教員は生気を失いがちである。ここでは、「本務」でないから「やらされ感」が生まれるという説明は成り立たない。あるいは、学校評価が学校改善の重要なツールとされるにもかかわらず、概して消極的な実施状況であることを認めざるを得ない。これらの事実からは、ある業務が教職にとって中心的か周辺的かではなく、教員による業務の価値づけが決定的と捉えるのが論理的ではないだろう。

本報告では以下、この仮説の妥当性を検証する。もって、学校で働く当事者から見た「よりよい」働き方を支える学校の条件と教職における価値に関する議論を広げようとするものである。

II. 教員は「本務」とどのように向き合っているか

1. 多忙は教職の「無境界性」によるものか

教員の超過勤務が問題視され、業務負担軽減の観点から様々な施策が打ち出されている。たとえば、「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律」(2011)の改正では、小学校1年生の学級編成基準が40人から35人に引き下げられた。また、「チーム学校」論に代表される教育業務のアウトソーシング化を受け、スクールカウンセラー(SC)やスクールソーシャルワーカー(SSW)など外部人材との連携協力や業務の分散、さらに、休憩時間の確保や年次有給休暇の取得が促されている。

その具体として、教材研究に割く時間を軽減するために、学級・学年の業務を揃えようとする学校がある。1学年に複数の学級がある場合、学習指導案や板書計画を共通化し、授業で使用する教材教具を共有する。また、学級間の違いがあることに対する保護者などからの苦情に対応するべく、学級通信の発行頻度を定めたり、子どもたちの持ち物や席替えのタイミング、掲示物の内容までも揃えたりするのである。

しかしながら、これらの方策は教員の負担軽減につながるのだろうか。まず、学級編成基準の引き下げにより、1クラスあたりの児童・生徒数が減り、教員の負担が軽くなるだろうという主張について考えてみよう。たしかに、人数が少なくなることで、個に応じた授業やケアをしやすくなり、テストの採点や成績処理などに要する時間も減るだろう。だが、ノート点検を例にすれば、児童・生徒数が多く時間の確保が難しいときは、やむなくコメントを省略し、ハンコやサインのみで済ましていただけてあって、仮に時間の余裕が生まれたならば、本来行いたかった添削に臨んだり、これまで以上に丁寧なアドバイスや感想を付すことになる。経験則の限りだが、学級の児童・生徒数の増減によって変わるのは、教育実践のいわば濃淡であり、総量ではない。

³ 榊原・森脇・西村・土肥(2021)、とくにp.8ff

⁴ 榊原・西村・森脇(2015)、p.205

次に、複雑化・多様化した学校の課題に対し、教員が多職種との「分業―協業」体制の構築を目指す方略について見る。SC など学校外の人材による、専門性の高いケアや支援が受けられることで早期の問題の発見や解決に繋がれば、教員の負担軽減に繋がる面は認められる。しかしながら、そのことは教員の中心的業務ともいべき授業の準備や成績処理の負担とは無関係である。ましてや、生徒指導や教育相談の案件が発生した場面を想起すれば、「教員は他の業務で忙しいので、SC や SSW で対応願いたい」とはならない。まず教員自身が問題の最前線に関わり、場合によっては学年の他の教員や養護教諭にも声をかけ、連携し事案に対応するのが通例だろう。課題のある児童と対峙したときにこそ、他者に委ねるという選択をせず、たとえ時間がかかろうとも労を厭わず、子どもたちに寄り添い、親身になって対応する教員が多いと言える。

さらに、同一教材や同一発問を通じて授業進度を揃え、懸案事項を減らそうと共同歩調を採る方略についてはどうだろうか。初任期の教員ならば、授業はもちろん、保護者への対応や地域住民との交流、様々な研修への参加等、何をとっても初めて経験することばかりであるから、少しでもゆとりの時間を生み出すため、そして、OJT として学ぶという観点からは有効かもしれない。けれども、多くの教員は、勤務時間外の何気ない事物との出会いも、「偶然に雲の写真が撮れたし、これを理科の授業で使ってみよう」とか、「この段ボール箱、どこかの授業で活用できないかな」と思いを巡らせ、教材教具の作成等につなげようとする。教員はそこに「やりがい」を見出しているのだ。「子どもたちのことを 24 時間 365 日考え続けているのが教師」とは言い過ぎだろうが、子どもたちのことを常に意識し、納得のいく教育実践を多くの教員は目指している。そのため、専門職としての自律性の乏しい、自身の教育的価値と逆行しかねない没人格的で画一性を求める官僚制的な性格の強い方略に対しては、客観的に負担軽減であっても、やりがいや成就感を奪うものと教員は捉えてしまうのである。

このように、教員は多様な業務を担いがちであるから業務軽減策が必要という論調は、一面で的を射ている。しかしながら、給食時間や業間休みにおける子どもたちとの関わりを挙げれば明らかのように、こうした時間を費やすことは教員にとって必ずしも問題ではなく、むしろ、自身の教育観と合致する、それらは大切にしたい業務なのである。だからこそ、ある教員は児童の登校を教室で待ち構えて、「おはよう」という挨拶や他愛のないお喋りで迎えたり、下校後の教室の机や掲示物を整え、下駄箱に並んだ上靴を揃え直したり、翌日登校してくる子どもたちの姿を想像しながら黒板にメッセージを書いたりする。こうした行動は、業務に従事する時間を減らす方向と合致せず、かつ、その活動の教育的効果を客観的に説明できない。かくも、エビデンスを求める風潮が強い中では非合理とも言える行為であるが、自らの信念や信条に照らして価値あるものと、おそらくは多くの教員に捉えられているのである。

つまり、どのような業務であっても、教員の価値との親和性が高ければ、多忙であってもやりがいや成就感を得ることから、多忙だから即、多忙感を抱く、多忙ではないから多忙感を抱かないという、一対一対応でないことに留意する必要がある。よって、教員の働き方を考える際には、教育活動の透明化や客観化を目指し、業務を仕分けし分業化する方略というよりも、業務の個業的側面や個々の裁量権を尊重し、教員の価値観と符合する方向を考えるべきではないだろうか。

2. どのような状況下で教員は多忙感や徒労感を抱くのか

教員の業務には、授業のように子どもたちと直接関わるものだけでなく、各種行事の計画や提案文書の作成、校内研修の準備など、間接的なものも多数ある。どれも、子どもたちの学校生活の充実を目指し必要不可欠と考えられるものばかりで、いずれも教員にとっての「本務」である。にもかかわらず、間接的な事項にどうしてもやりがいを持たず、徒労感や疲弊感を抱いてしまうという少なくない教員の声が聞こえる。それはなぜだろうか。

指導案作成を伴う公開授業を一例に挙げよう。これは、子どもにより近い業務であるから、やりがいや成就感を持てるはずである。だが、必ずしもそうならない現状がある。その理由の一つに、教員の意思決定場面の記述が困難なことがあるだろう。指導案には、教員がどのような授業展開になるかを予想し、本時のねらいに迫る方略を記してはいるが、実際の授業の多くは、教師―児童・生徒間の偶発的で創発的な事象として生成する。そのため、教員は瞬時の判断や即興での対応を求められる場面に、何度となく遭遇する。事前に「自由闊達に意見を出させる」とは書いても、何人ぐらい発表させるのか、どの順番で当てるのか、どれほど活発な意見交流だったら良いのか等は、指導案には書くことができない。ちなみに、記述が困難なのは感情に関しても同様である。授業の中で教員はときに不安や焦りを抱き、思惑通りに進まないことに憤りさえ感じるが、こうした記述も予め記すことはできない。

同様のことは、公開授業後に行われることの多い検討会についても言える。そこでは、授業分析の資料として、「T-C 型授業記録」のような逐語記録も用いられたりするが、それらは言語部分のみの記録に留まり、授業者と児童・生徒の思考さらには感情を、その記述から読み取ることはできない。それは映像記録であっても同様であり、教員が何を考え、どのような感情で臨んでいるかを正確に描写、捉えることは非常に難しい。

このように、「予め立てた計画に沿った実践というよりも、次々と生じる事態に対して短時間での意思決定が連続して求められる状

況依存的(contingent)」⁵ なのが授業であり、そこでは様々な感情が生起している。だが、それらを正確に記述できない点で、指導案と実際の授業の間には相当の乖離がある。そのことを教員は認知しているために、指導案の作成に対して否定的な感情を抱きがちとなる。

また、教育委員会など関係各所から依頼される各種調査も、教員が消極的になりがちな業務の一つである。それは何も、内容が多岐にわたり教員の業務量が増加するからではない。その調査によって得られる分析結果等が、自らの教育実践にフィードバックされる、もしくは何かしらの形で児童に還元されると合点できたならば、教員は積極的に取り組むだろう。しかし、残念ながらそう感じることができず、「やっつけ仕事」になっている現状がある⁶。

それらを踏まえた上で、教員の業務特性から生じる、そこでの感情の不安定性について指摘したい。教員も生身の人間であり、状況に応じて感情は複雑に変化する。たとえば朝、教室に向かうと、ある児童から連絡帳を手渡された。そこには、昨日の指導に対する問い合わせとともに、放課後に連絡が欲しいと書かれていた、というものである。この場合、放課後までには時間があるから、まずは授業を優先しようとして割り切ることができれば良いが、心にゆとりがないときなどは、授業を行いつつも、常に事案の内容が頭をもたげ、目の前の授業に集中できなくなる場合も多い。このとき、教員は授業も連絡帳の案件も大切と判断しているが、業務が輻輳しているために即時の対応が困難であり、第三者的には多忙に見えないことであっても、教員は多忙感を抱き、また落ち着いて業務に臨めないことから焦燥感や不安感を抱く。

これとは反対に、たとえば同僚間での授業に関する意見交換や、雑談も含め様々な相談や助言のできる環境であれば、やる気や元気を得るといった積極的な雰囲気生まれる。そこでは、時間的には切羽詰まるとしても、教員は多忙感を抱きにくい。もつとも、同僚関係が親和的ではない場合、不満や煩慮が生じがちであり、それらの感情が増幅していけば疲弊感をもたらされることもある。かくも、業務の価値づけに加えて、自身の感情のコントロールのありよう、さらには同僚性などの環境条件が、教員の多忙感と関連していることを導ける。

Ⅲ. やりがいがあればこそ！

1. 教員の時間は誰がためにある？

「まんま、パン食い競争のパンほおぼりながら、綱引きの綱引いている感じ」。

教材準備や担任業務に追われ、疲労の色を見せながら職員室に戻った私に、「忙しそうやな」と声を掛けてくれる同僚教員に、よくこんなふうに戻事をしてきた。よく言われることだが、教員の仕事は生産ラインに携わっていて終業時間になるとそこで終わりとか、閉店時間になったのでシャッターを降ろして店を閉めようとか、ちょうどの頃合いで終わることができない。授業の準備や担任としての業務のほか、部活動指導、校務分掌にまつわる業務、またそれらを遂行する上で付随してくる作業を書き出すと、溜め息が出てくるような感覚に見舞われる。

たとえば、教材研究ひとつを取っても、生徒たちによりわかりやすい授業をとく、生徒たちが食いついてくる話をするにはとか、1単位時間50分の中に様々な工夫を凝らすために、多くの教員は労力を厭わずに、授業時間の倍では決して収まらないような時間をかける。学級担任の業務にしても、そうである。「私、面倒くさがりなんや」と周囲に言いながら、誰よりもたくさん学級通信を書いたり、生徒の自己有用感を高めるためにお誕生日カードをクラス全員が参加するように作ったり、どう見ても邪魔臭そうなことを平気でこなし、すべては生徒のためと、ひたすらに信じて業務に勤しむ。持論であるが、学級経営をそこそこにしておいて、後からクラスの荒れといった、もっと面倒くさい状態になることを避けたいためである。そして、そんな思いを持ちながら学級経営に知恵を絞り、手間暇かけて育て上げた学級は、間違いなく団結力の高いよいクラスになる。

正直なところ、やり過ぎといった感も否めないが、はた目にはそのような多忙な状態であっても、生徒たちの笑顔につながると考えただけで、「パン食い競争と綱引きに同時に出場しているわ」と笑い飛ばして業務にあたることのできる。多忙ではあるが、生徒のため、そして結局は自分のためにつながるような仕事に対しては、多忙感を生じない。

⁵ 榊原(2009)、p.172

⁶ たとえば、2021年5月20日の記事 (<https://www.asahi.com/articles/ASP5N6KWP5NPTIL00R.html>) では、校長が実名で市長に対し、「評価のための評価や、効果検証のための報告書やアンケートも必要なく、学力経年調査もその結果を分析した膨大な資料も、学校協議会も手続きのことに時間と労力がかかるばかりで、学校教育をよりよくするために、大きな効果をもたらすものではない」といった趣旨の手紙を書き、話題となった。数値等を根拠とする高いエビデンスレベルを求める行政側の取り組みに対し、それでは捨象されてしまう教育課題や学校の実情があることを指摘した事案で、注目に値する。

ただし、学級担任として学級経営のことを考えたり、教科担任としての授業準備といった「本来」の業務に時間を多くかけられるのは、中堅と呼ばれる域に達したあたりまでで、その先は、更に責任を伴ういわゆる事務仕事が増えてくる。市の教育委員会から投げられた調査関係の仕事を請け負ったり、教育計画を作成したり、もちろん学校を経営、運営していくためには必要な調査であったり、計画書であったりするのだが、期限を迫られたり、様式が煩雑だったり、なかなか辟易する仕事になりがちである。学校は教育委員会に管理される機関でもあるので、そういった仕事を担わなければならないことは理解できている。でも、正直なところ「これを書いたところで、子どもにどれだけのことが返る？」という思いにときどき至る。

ここ最近、「カリキュラムマネジメント」を推し進めていくようにと、学習指導要領総則に明記され、学校ではそのために「関連単元配列表」を作成しなければならないということで、教務主任や研究主任を中心にこれに頭を悩まされた。9教科3学年分をもちろぬ一人で作成する訳ではないが、1学年分を作るだけでも結構骨が折れる。周囲に声掛けをして、期日までに書類を揃えるといったことにも、くたびれてしまう。そしてまた、作成している間に、「こんなものいちいち作らなくても、この単元の読み物に関連する内容は、社会の歴史で学習することなんか、知っているよ！」といった、教師として旧知の内容に再度向き合わなければならないことに苛ついて、作業に身が入らなかつたり、雑になつたりする。また、この類のものは年度初めに作成しなければならないことが多く、クラスのことや授業のことで目一杯の時に、書類作成の締め切りが迫ってくるので、こうした時期に自身の苛立ちは頂点に達してしまうことになる。「これ、子どものためになっている？」と疑問に感じる仕事は、どうしても徒労感につながってしまう。また、学習指導要領が近年改訂されたためか、この手の仕事が多く、上記の自問自答がとめどなく繰り返されることになる。

このほか、「子どものためなのかなあ？」と感じてしまう業務に、もう一つ保護者やPTAとお付き合いがある。PTAが参加する「家庭教育学級」あたりは、まさしく「子どもにかえる？」という問いが、針のとんだレコードのように頭の中でぐるぐるを繰り返される。PTAの皆さんとクリスマスリースを作ったり、和菓子を作ったり。また、その実費も負担しなければならないので、「飾らないよ…、リース」と、投げ出したい気持ちと共に、リースまで投げ捨てたくなる。出来上がったクリスマスリースを見ても心が和まず、蒸し上がった和菓子を食べても口の中にパサつきを感じ、心までパサつくことになってしまう。

以上の内容は、疲労感を抱くほんの数例にすぎないが、「この作業は、ここに繋がっていくのかなあ」と、業務のフローチャートを冷静に想像してみると、「子どものため」につながっていくと少しは思えなくないことも、辿りつくまでの行程が複雑だったり煩雑だったり、遠くて見えてこない。

2. いかに関「教師」に近づいていくか

教員採用試験に合格した時に、それを報告した大学の教職指導室の担当教員から、「採用試験に合格したことがゴールではありませんからね」といったアドバイスを頂いた。教職生活を四半世紀以上過ごした今も、折にふれてこの言葉を思い出す。理想の教師像を問われれば、小学校の頃に担任して頂いていた先生の名前をすぐに思い浮かべることができるのだが、理想の教師とはどんな教師なのかと問われると、なかなかうまく答えられない。何故かという、恐らく「教師」に比類なき完成形はないからなのではないかと、自分では感じている。

若い頃に、先輩の先生にどんな教師になりたいかと問われた時に、大真面目に「文字通りですが、教えはぐくむことのできる教師です」といった返答をしていた。「ど根性ガエル」⁷の町田先生よろしく“教師生活 25 年 (泣)”ではないが、それくらい経った今でもその頃の心境を忘れてしまった訳ではない。けれども、そんな夢物語のような返答ができたのは、常勤講師としてのんびり過ごしていた頃のこと、新採教師として「荒れ」が吹きすさんでいる学校に放り込まれて以降は、毎日の授業をこなすだけで精一杯、自分の考えていたことはやはり夢物語だったと内省する日々であった。

生徒と向き合うではなく生徒と対峙する日常で、それでも目の前の子どものたちのことを理解したいと、若さからなのか新米教師としての情熱からなのか、様々な角度から生徒のことを捉えようとした。今となつては、知らず知らずの内に子どもたちから精神を鍛えられていたのかもしれない。この頃に出会った子どもたちから突きつけられた課題は、教師である限り問い続けていこうと、いまも自分の命題になっている。

多くの登山家が漠然と考えるという「そこに山があるから登る」ではないが、最初に出会った子どもたちから突きつけられた「山」あるいは「大きな壁」は、高いからこそ何度もチャレンジしたり、様々な方策を練ったりして乗り越えたいものになった。それは、自分で設定した障壁と言えなくもないが、教師としてのありようを問う中で、自身の確固たる信念として芽生えたものなのだと思う。

⁷ 吉沢やすみのギャグマンガを原作としたテレビ・アニメーション。1972年10月7日から1974年9月28日まで放送。町田先生は、中学生である主人公たちを教えている教諭として登場する。生徒が次々問題を起こすと、「教師生活 25 年、こんな経験したことがない」と嘆く。

だからこそ、駆け出し教師の20代の頃は、教職員向け研修のみならず、一般向けの講演会に出向いたり、関係書籍を読んだり、時間を惜しまずに教師として学びの場を求めた。今はやりの「学び続ける教師」に近い自分自身の教師としてのスタイルは、この頃に培われたのだと言える。学ぶための時間は厭わない。それは30代になっても40代に近づいてからも変わらず、自分自身の興味・関心の赴くままに学習の場を求めた。

けれども、時代の流れと共に教育の課題が変わってきたり、「荒れ」のない学校に異動したりする中で、自身の費やす時間の配分が、自分の求めているものに傾かざるを得ない時期を迎えた。「アクティブ・ラーニング」という名の下に、それまでの授業スタイルの変更を求められたり、「主体的・対話的な深い学び」のある授業展開のために型にはめられた指導案作りに多くの時間を費やさなければならなかったり、いたずらに「滅私奉公」のように毎日を過ごすことが増えた。日々、疲労と疲弊の連続で、過重労働をしていると感じることが多かった。

私たちの仕事は、常に「子どもありき」なので、そういったことに時間をかけても、子どもたちの笑顔に出会える瞬間が少しでもあれば、恐らくそれで満足できるのだが、時々「これって、楽しいのかなあ」と自問自答しなければならないこともあった。要するに、目の前にこなすべき仕事がある、だからこなし続けなければならない。そんな中では、仕事へのモチベーションは下がり、「雪かき仕事」⁸をしているだけと感じるようなネガティブな思考にしかたれないのである。もっとも、年齢を重ねるにつれて、否定的な思考に終始するという訳でもなくなっている。どこかに自分なりの味付けを加えられる部分がないかなど、自分スタイルを貫くために、何か指南書を読んでみたり、大学の講義に出かけてみたりと、またぞろ「学び続け」ているのである。

今から大学に向かおうとしている私をつかまえて、先輩の教員から「先生、何目指してはるんですか」と問われたことがある。私としてはあっさりと、「いや、何も目指していませんけど」と答えるしかない。本当に何も目指していないからである。ただ学びたいだけなのである。自分自身の足元を見る限り、やり足りないと感じる事柄は引きも切らず湧いてくる。結局のところ、子どもに何が返っていくのか、自身がそれなりの経験をしても未知数であると感じ、「なりたい自分」を探している気がする。また、そうした自分であるからこそ、子どもたちにも夢を持って、と語れるのではなからうか。

目の前にいる生徒たちが、学校という「守られた場所」から社会の荒波に放り出された時に、たくましく生ききる力を身につけてほしい。子どもたちを牽引していくには、教師として新しい知識や情報、スキルなど様々なことを身につけておかなければならない。自身に「学び」は当然必要になってくる。そういった「いずれ生徒たちに身につく」、「いずれ明るい未来につながる」という確信や信念の中で行っていく業務に対する多忙感はない。

IV. デジタル化は教員の多忙を解消できるか

従来の授業モデルでは、「チョーク一本腕が鳴る」と黒板を背に、教師から子どもたちへ教科内容を教授する、児童・生徒にとっては受動的な学習スタイルが多数を占めていた。ところが、昨今の機器の進化や、情報システムの普及スピードはすさまじく、教員には、子どもたちがICTを最大限活用できるよう支援する力量をはじめ、それらを活用した、主体的・対話的で深い学びに繋がる能動的な学習スタイルを導くことが求められる。

これを象徴するのが、数年かけて整備される予定だった「GIGAスクール化」である。この構想は、コロナ禍という情勢もあって、2020年度のおよそ1年間で全国各地の小・中学校に浸透した。子どもたち一人ひとりに電子端末が行き渡り、教員との双方向での送受信も容易となった。たとえば、授業に必要な資料は、事前に人数分を印刷したり、カラー印刷をするか否かで悩んだり手間暇をかけていたが、資料等のデジタルデータ化によって共有フォルダーにアップロードさえすれば、カラーでかつ動画をも瞬時に閲覧できるようになった。子どもたちとのやりとりも、オンライン上で即座にでき、名簿票を片手に確認しなければならなかったこれまでの提出物の管理も、アプリケーションが自動的に行ってくれるため、教員の業務はすこぶる簡便になった。

また、授業に直接は関係しない文書作成に関わる業務時間も、格段に短くなった。学校-保護者間のコミュニケーションツールの一つでもある学級通信にしても、以前は手書きであり、写真を掲載する場合などは、まず写真を印刷した後に切り貼りし、できあがった原版を輪転機にかけるという手順を踏まなければならない、一回の発行に1時間程度を要していたが、今やおよそ4分の1程度の時間で済む。そのため発行頻度も高まり、以前よりも家庭との連携が密になったという教員の声を聞く。このように学校におけるデジタル化の波は、教員の多忙化を軽減する有効な手段であるようにも捉えられている。

⁸ 村上春樹『ダンスダンスダンス』(1988年刊)に、登場人物の「僕」が、目の前のこなさなければならない仕事について、「雪かき」「文化的雪かき」と語る場面がある。

しかしながら、業務のデジタル化が教員の多忙化を解消する救世主と言えない面もある。その理由の一つは、「どのアカウントで対応すればいいか、またパスワードもたくさんありすぎて、どれを使えばいいかわからなくなった」といった、教員の操作スキルが現実に追いついていないことである。

たとえば、ICTに関する情報等は都度のアップデートが必要なことから、予定できない業務ゆえの不安感や焦燥感、さらに多忙感や疲弊感を生む面がある。また、双方向でやりとりできる会議システムも、A社が提供するシステム、B社・C社が提供するシステムと複数あり、その選択は教員に委ねられる。それに伴い、それぞれのパスワードも必要となる。情報管理上、目につくところにそれらを張り出ししておく訳にはいかず、不慣れた教員はそれを記憶するだけで四苦八苦の状況となる。さらに、操作に長けた教員は時間を気にせず行えるメールやチャット機能を使うが、教員間のスキルの格差ゆえ、未受信のままということも日常茶飯である。こうした状況のため、送信側も読まれたかどうかを何度も確かめる必要があり、受信されないと結局、アナログでメモや口頭で伝えなければならず、二度手間という時間のロスを生む。さらに、2020年度初頭、新型コロナウイルス感染こともなう緊急事態宣言下で、同時双方向型オンライン授業を求められた際に顕著となったが、ICTに長けた教員には、ネット回線の接続についてだけでなく、機械・通信トラブルへの対応といった業務も舞い込み、教員間の業務の偏りが生じた。

もう一つは、「ICTをどのように活用すれば、子どもたちにとってより学びにつながるだろうか」、「指導経験が少ないため、プログラミングの授業で、子どもたちの興味関心を高められるか」といった、DX(デジタルによる変革)の波にあって、学校教育がこれいかに対応できるかがまだ見えない、という問題が挙げられる。

もちろん、教員の多くはテクノロジーの進歩と共存していくために、これまでの実践とICTの活用を組み合わせ、それらを活用した授業の構築を目指している。たとえば、教科書会社が提供するデジタル教材だけでなく、自作の教材をパワーポイント等で作成したり、アプリケーションの特徴をいかした授業を設計するといった具合である。このような実践は、教員の業務が個業的でもある点や、魅力ある創造的な授業をしたいという教員の価値とも合致し、やりがいや成就感を得られる場面でもある。その反面、こうした作業を始めると、自主教材を欠く授業は準備不足ではないかと自身を苛むことにもなりかねない。なお、デジタル教材作りのための研修も必要になり、デジタル化がかえって教員の多忙を招くという矛盾もはらんでいる。

V. 結論—働き方改革とそれぞれの専門性

1. 困難さとやりがい

以上から明らかになったのは、教員は時として多忙であることを避けるよりも「やりがい」や「成就感」を得ることを優先するということであった。では、それらをどのような条件下で教員は得るのだろうか。ここで、高等学校教員である筆者の経験を示そう。

高等学校では小学校・中学校に比べて教科教育以外の分掌はより細分化されている。そのため、勤務内容はもちろん、勤務時間も教員間でかなり異なることになる。たとえば、学校のPRを担う分掌であれば土曜日・日曜日の出勤が、PTA対応の分掌であれば夜の勤務は当たり前となる。もちろん、このような時間外労働については代休措置がとられる。ただし、多くの教員は授業があるために、代休を取得できないことが多い。このように高等学校では、同じ学校内においても勤務内容や勤務時間は一律ではない。さらに、高等学校では入試により生徒が選別されるため、各学校の入学者の傾向は大きく異なる。そのため、いわゆる進学校と教育困難校の間では、教員に必要とされる資質はもちろん、学校ごとの業務の違いが著しい。

このような中、教員にとってのやりがいや成就感は、その教員による価値づけおよび、教員と勤務校やそこの分掌とのマッチングに大きく左右される。たとえば、困難校で生徒指導に力を傾けてきた教員が、進学校に転勤して進路指導に力を傾けることが必要とされたとき「自分の能力を発揮できない」と感じてしまうのはよくあることだ。もちろん、逆もまた然りである。

筆者は、勤務校がかつて教育困難校と目されていた時代に学級担任だったが、土曜日や日曜日はもちろん、家庭訪問が深夜に及ぶことも稀ではなかった。そして、「やんちゃな生徒」を進んで担任していたため、そのような業務は当たり前であった。さらに学校の近くに住んでいたため、何かあれば自分が担任していない生徒のことで対応したこともあった。当時の気持ちを比喩的にあらわすなら「24時間アイドル状態」であった。しかし、筆者が当時の勤務状況を振り返った時に、多忙感に迫られることはなかった。逆に、状況が困難であるほど、それにかかる時間と労力も多くなるが、そのような時こそ、やりがいを得ていた。

いま、それがどこに起因していたのかを振り返ると、そこにあったのは「任されていたこと」だったと言えよう。つまり、より困難な生徒たちを担任することと引き換えに、その生徒たちへの指導の方法に大きな裁量権が与えられていたのである。だからこそ、通常では「生徒の家庭に迷惑をかけるからやめておけ」と言われかねない深夜の家庭訪問ですら可能であった。そして、そのような裁量のもとでの実践の結果、困難な生徒が進級・卒業した時に、大きなやりがいを感じた。このようにやりがいや成就感は、業務の

困難さと正の相関関係にもある。その困難な状況の克服にむけた取り組みは、客観的には多忙であるが多忙とは感じないのである。

2. 教員による業務への価値づけと多忙感

近年、「働き方改革」が議論されるとともに、その具体化も進められている。長時間労働による過労死や病休といった事態を避ける方が喫緊の課題であることは言うまでもない。ただしそこで重要なことは、教員の業務の何をどのように削減するかである。教員の長時間勤務の実態は、たとえば文部科学省「教員勤務実態調査」によって明らかにされてきた。しかしながら、そこでは、「勤務時間の長短」つまり客観的な多忙と主観的な多忙感が一致するはずという、一元的なモデルが採用されている。それに対して、本稿で明らかにしてきたことは、多忙なことで多忙感を抱くことは必ずしも一致しないということである。表1はそのことを示している。

表1 多忙と多忙感の関連

		多忙	
		あり	なし
多忙感	あり	①	②
	なし	③	④

これまでの議論は多分に①と④のみに着目し、②と③については看過しがちであった。しかし、③のように、多忙なものやりがいを感じるがゆえに多忙感を抱かない状況の見られることは、本稿で繰り返し述べるようである。では、②のように客観的には多忙ではないにもかかわらず多忙を感じるとは、どのような状態だろうか。

ここで教員という仕事、あるいは教育という営みは何かについて、改めて立ちもどる必要がある。教育基本法第1条にあるように「教育は、人格の完成を目指し」で行われる。したがって、「教育活動の結果は個々の生徒の成長として捉えられる」⁹。これを言いかえれば、生徒の成長につながらないと考える業務に対して、教員は価値を見出しにくい。このように、教員は業務の価値づけを通じて、自らの置かれた状況が多忙であるかを解釈するために、多忙さと多忙感が必ずしも一致しないのである。さらに、ⅡやⅢで述べたように、教員の実際の業務形態は状況依存的であり、そのことが「成就感・やりがい・充実感」といった肯定的な感情や「不安感・焦燥感・徒労感・疲弊感」といった否定的な感情を生起させる。このようなさまざまな感情は、価値づけから生じた多忙感と相互反動的、つまり再帰的である。このように、多様な感情が多忙感の有無に分岐し、多忙感の有無がさまざまな感情を呼び起こす。

そこで、表1に加え、教員がその業務にどの程度の価値を見いだすかを含めたモデルを示したい。それが表2である。

表2 教職における客観的状況と主観的状況の対応関係

客観	多忙さ	あり			なし	
	業務内容 置かれた状況	困難の克服 生徒への還元あり	業務が輻輳 予定外の業務	書類の作成など 生徒への還元なし	優先したい業務 の先延ばし	教員自身の学び
主観	価値	高い	低い		高い	
	多忙感	なし		あり		なし
	感情	↑	↑↓	↑↓	↑↓	↓
	感情	やりがい 成就感	焦燥感	疲弊感 徒労感	不安感 残務感	充実感

まず、教員勤務実態調査で明らかになったのは、客観的欄に挙げられる多忙さである。昨今の働き方改革が、客観的な多忙のみを解消するものだとすれば、教員が最も価値を見いだすやりがいや成就感を奪ってしまうことにもなりかねない。Ⅱで見た「児童が下校した後の教室で机や掲示物を整えたり、黒板に翌日登校してくる子どもたちの姿を想像しながら毎日メッセージを書いたり、下駄箱に並んだ上靴を揃え直したりする」という行為が生徒に還元されるかどうかは検証できない。なぜなら、同じ生徒集団に対して「行わなかった場合」との比較は不可能だからである。その上で、Ⅲで述べたように、「学級経営に知恵を絞り、手間暇かけて育て上げた

⁹ 榎原・森脇・西村・土肥(2020)、p.18

学級は、間違いなく団結力の高いよいクラスになる」という信念のもと、教員はあえて「無境界性」を引き受けている。あるいは、先に見たように、生徒指導が困難な生徒を卒業へと導くことに代表されるような、困難な状況の克服が、教育にとって本質的だと価値づけることで、そのような状況を敢えて受け止めるのである。

一方、予定外の業務がいきなり生じる、業務が輻輳するといった、個々はそれほどでもないが、全体として多忙となる場合もある。くわえて、突然発生する業務は緊急性の高い場合が多い。すると、やりかけの業務を中断しなければならなくなる。こうした事態は、教員に焦燥感をもたらす。また、公開授業の指導案やいわゆる事務書類の作成に、教員は価値を見いださない傾向にある。

こうして、客観的に多忙であるか否かにかかわらず、価値が低いと見なすことで教員は多忙感を感じ、それが疲弊感や徒労感へと結びついていく。さらに、教員の業務の時間配分は授業時間に強く規定されているため、授業直前のタイミングで業務が入ってきても、授業ゆえに中断せざるを得ない。このように業務を保留状態にしている状況は、多忙ではないし多忙感も抱かないにもかかわらず、不安感や残務感をもたらす。かくも教員は、客観的にあらわれる勤務時間とは異なる位相で業務を価値づけし、その結果さまざまな感情を抱き、それがやりがいや充実感、緊張感や負担感へと結びつくのである。

3. 教員の「働き方改革」へ向けて

これまでの教員の多忙化問題は「本務-雑務」論や「無境界性」論にもとづく長時間勤務として語られてきた。それに対して本稿は、客観的な多忙さに加えて、教員が感じる多忙感を始めとするさまざまな感情に着目して分析を行った。その結果明らかになったことは、次の三点である。第一に、教員はただ業務をこなすのではなく、それぞれに価値づけを行っていること。第二に、教員は業務内容が生徒に還元されることや困難な状況の克服に価値を見出し、境界の明らかでないことを敢えて引き受けていること。第三に、否定的なストレスにつながる感情は、単に多忙さによるのではなく、業務内容への価値づけの低さや多忙感と相互反映的な関係にあること。

では、なぜ教員には、業務の価値づけが可能なのだろうか。マクロな観点から言えば、学校には「法規や職務上の上司の命令、あるいは指導助言が制度的に成立して」¹⁰いる。さらに近年では、各学校で学校経営計画が作成され、教育目標がより細かに定められている。また、ミクロな観点では学年や学級の目標まで設定されることもある。このように今日、教員の業務には標準化が求められており、そこでは業務に対する教員の価値づけの余地はなくなるはずである。にもかかわらず、現実には脱標準化が容認されている。そこに見られるのは、「信念やそれにもとづく行為は、個々の教員の被教育経験や教員としての経験、あるいは職務上の立場や受けてきた研修の内容などでまったく異なる」¹¹という教員の専門性の承認である。このような専門性があるからこそ、先に述べた目標の解釈や目標達成へ向けた方略は、業務上の裁量に委ねられ、その価値づけが可能になる。

現下の働き方改革、つまり勤務時間の削減は、現在の教員の健康はもちろん、未来の教職にとっても喫緊の課題である。しかし、そこで業務内容の画一化や分業-協業体制の確立が強調されるあまりに、個々の教員の創意工夫を減じるものであってはならない。あるいは、ICTの普及によって必ずしも促進されるとは言えない。つまり、教員は、単に多忙でなくなることを求めているのではなく、自らの業務が生徒の成長へと還元されることを求めているのである。言い換えれば、生徒の成長へとつながる創意工夫や、そのための自らの学びにかける時間が保障されることを願っている。教員は「ヒマになりたいわけではない」のである。

引用・参考文献

- 内田 良・斉藤ひでみ編著(2018)『教師のブラック残業―「定額働かせ放題」を強いる給特法とは?!』学陽書房
 神林寿幸(2017)『公立小中学校教員の業務負担』大学教育出版
 斎藤 浩(2020)『教師という接客業』草思社
 榎原禎宏(2009)「感情のマネジメントとしての教育実践と公教育経営」『京都教育大学教育実践研究紀要』9、pp. 171-176
 榎原禎宏・西村府子・森脇正博(2015)「共通理解・合意形成というフィクション―『わかりあえない』からこその学校の危機管理―」『京都教育大学教育実践研究紀要』15、pp. 201-210
 榎原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき(2017)「教員の信念が意思決定に及ぼす影響」『京都教育大学教育実践研究紀要』17、pp. 35-46
 榎原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき(2020)「学校で教員はいかにデータに臨んでいるか―やりがい、フィードバック、合理化に関わる問題―」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』2、pp. 11-19

¹⁰ 榎原・森脇・西村・土肥(2017)、p. 36

¹¹ 榎原・森脇・西村・土肥(2017)、p. 45

榊原禎宏・森脇正博・西村府子・土肥いつき(2021)「なぜ教員の仕事をうまくつかまえないのか—当事者が語る学校における業務とその理解—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』3、pp. 1-10

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、pp. 21-41

矢島暢男(2011)「教師の多忙感解消に向けた一つの提案—価値を創造する「ユーモア・センス」という観点から—」『創大教育』20、pp. 37-50

雪丸武彦・石井拓児編著(2020)『教職員の多忙化と教育行政—問題の構造と働き方改革に向けた展望』福村出版

文部科学省『教員をめざそう!』https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf
(最終確認、2021. 8. 28)

[附記] 本報告は榊原が課題を設定し、森脇、西村、土肥とデータの収集および整理、解釈を繰り返した上で、次のように執筆を分担した。Ⅰ：榊原、Ⅱ：森脇、Ⅲ：西村、Ⅳ：森脇、Ⅴ：土肥。