

松 山 大 学 論 集
第 31 卷 第 4 号 抜 刷
2 0 1 9 年 10 月 発 行

教職の問題をめぐる研究の射程
—— 教育社会学に着目して ——

伊 勢 本 大

教職の問題をめぐる研究の射程

—— 教育社会学に着目して ——

伊 勢 本 大

1. は じ め に

近年、学校現場で働く教師についての議論が盛り上がりを見せている。たとえば、今日であれば学校の働き方、つまり教師という職業の労働や「多忙」化の問題が大きな注目を集め、社会問題と化している。その他にも、これまで矢継ぎ早に進められてきた種々の教育改革が、教師という職業そのものをいかに変えてきたのか。あるいは変えうる可能性を秘めているのか、といった議論は今なお続いているし、そもそも、その発端には「深刻化」した（と考えられている）「教育問題」の「原因」として、学校で働く教師たちそのものに問題がある、という理解図式が日本社会の中で、ある種支配的なものとなっていることなどが挙げられる。

こうした状況において、教職に関する研究の役割は日増しに大きくなっているように思われる。実際、もともと教師の研究は、教育研究の中でもとくに重要な取組みとして位置づけられてきた¹⁾。「教育学とはある意味で教師論であったといってもよい」（新堀 1973, p. 4）。新堀通也が記したこの一文からも読み取れるように、教育を論じる上で、直接的だろうが間接的だろうが、教師のことに触れないでいる、ということとはできない。

なかでもとくに、教育社会学の領域では、日本国内外における時代ごとの社会的文脈に鑑みた教育に関する研究を、これまで数多く、そして幅広く展開してきた。ゆえに、教育社会学において蓄積されてきた教師の研究も、教師たち

を取り巻く外部社会（たとえば加熱したメディアの報道，世間や地域の教師に対するまなざし，あるいは教師像／教師論等（陣内 2005））の状況をその都度敏感に察知し，進められてきた。

上記の特徴を有する教育社会学に関する教師の研究を追うことで，過去から今日にかけて，教師に向けられるまなざしやそれを取り巻く問題がどのように変化してきたのか。また，そのことに対して，教育社会学に関する研究がどのように対峙してきたのか，といった見取り図を描くことができるのではないか。そしてそれは，教師を取りまく種々の問題が頻繁に取りざたされる今の日本社会において，重要な試みになるのではないか。

こうした問題意識にもとづき，本稿では，教育社会学に関する教師研究のレビューを行うことを目的とする。その上で，教育社会学に関する教師研究の現時点での〈到達点〉と，そこから見えてくる今後取り組む必要のある〈課題〉を示すこととしたい。

2. レビューの方法

まず教育社会学における教師研究のレビューを実際に進めるにあたって，どのような観点から行うのかを本節では明確にしておこう。

2.1. 2つのレビューの整理

日本教育社会学会の学会誌である『教育社会学研究』で最後に教師の研究がレビューされているのは，2010年に刊行された第86集に収められている越智・紅林（2010）論文である。この越智・紅林以前に行われたレビューは，そこから20年以上前の第43集の耳塚・油布・酒井（1988）まで遡る²⁾

さて，本稿のレビューの視点を明確にする上でも，まずこの2つの違いを簡単に抑えておこう。1988年に行われた耳塚・油布・酒井のレビューでは，それ以前のやり方を踏まえて次の4つの観点から先行研究を整理し，それぞれの取組みと成果が選択的に示されている。その4つとは「①教職の社会的特質，

②教師集団, ③教師の職業的社会化, ④教師の教育行為」という観点である。本文中でも触れられていることではあるが、耳塚たちのレビューがそれ以前のものと異なる点は、4つの観点のなかに「③教師の職業的社会化」「④教師の教育行為」という領域がそれぞれ独立して設けられていることだろう。

ここからは「新しい教育社会学」が日本の教育社会学においても受け入れられはじめた、という研究上の大きな転換を読み取ることができる³⁾。つまり、耳塚らがレビューを行った時期は、教育社会学における教師研究が「教職論、教師の社会的地位から、徐々に教師の教育行為それ自身を説明することへと移行しつつある」(同上, p. 85) 渦中のものであった、ということができる。

こうした流れはその後、さらに推し進められることとなる。越智・紅林(2010)のレビューによると、今や教育社会学における教師研究が共有していた、教師を問う基本的な視座は普遍的なものでなくなったという。教育学会で教師研究の動向を整理した高井良(2007)も、教育社会学と他の教育関連領域の垣根が低くなっていることを指摘している。耳塚らのレビューで扱われていた、いわゆる教育社会学独自ともいえる教師研究のテーマ、すなわち教職の社会的特質や教師集団などを探求し「教師とは何か」にアプローチするのはまた別の可能性を有する取組みが、90年代以降、教育社会学において質量ともに増加してきたのである。

そうしたなか、教師研究を網羅的に論じることの限界を示しながらも「新しい教育社会学」を受け入れた以降のレビューとして、教育社会学がいかに教師に対するまなざしを注いできたか。このことを論じる方法として越智・紅林が分類し、整理してみせたのが次の5点であった。それは「教師のライフヒストリー研究」「教師の教育言説研究」「教師のワーク研究」「国際比較研究」「学校臨床社会学研究」である。ここでのレビューから読み取れるのは耳塚らがレビューを行った頃との2つの違いである。それは①今日的状況において「社会的な教師役割や制度化された教職という静的な枠組を措定して教師を問うことが困難に」(p. 114) になっている状況があるということ、②研究手法が多様化し、か

つそれに伴う他の教育関連諸領域の境界が曖昧化し、教育社会学独自のスタンスが不明確になりつつある、ということである。

2.2. レビューの視点

耳塚らと越智・紅林のレビューでは、教師研究を複数のカテゴリーに分類した上で、その動向を網羅・整理し、各トピックごとの成果や課題を示す、といった方法を採用してきた。本稿は、そうした先行研究の知見を否定するものではない。むしろ、そこで使用された研究カテゴリーや方法論に関する認識などに依拠しながら議論を進めることとする。

しかし、だからといって、それらと全く同じことをするわけでもない。というのは、これまで行われたレビューとはまた別の視点から、教育社会学における教師研究を振り返る必要性を筆者が感じているからである。本稿が目的としているのはあくまでも、レビューを通じて、これまで日本の教師に向けられるまなざしや彼／女らを取り巻く問題に教育社会学に関する研究がいかにかにアプローチをし、何を成果として残したのか、という議論である。

では改めて、教師に向けられるまなざしやその問題とはどのように変化してきたのだろうか。繰り返すことになるがそれは1970年代以降、学校での問題が「教育問題」として世間のなかで理解されるようになった（伊藤 2018）ことに端を発する⁴⁾。詳細な考察については広田（1998）や伊藤（2018）らに詳しいが、その理由は主に、日本社会における学校・教師の社会的位置が大きく変化し、教師の「権威」が成立しづらくなったことによる。

こうした背景のもとで噴出したとされる校内暴力やいじめ、体罰や不登校、学級崩壊など、学校における問題をめぐる批判の矛先が教師に向けられることになった。そしてそのことによって、1980年代以降、種々の教育改革が矢継ぎ早に進められることになる。教育改革で一貫していたのは「どのようにして優秀な教員を育てるか」という課題に向けた取組みだということである（油布 2009a, p. 6）。しかも、今日大きな問題となっている、教師の働き方をめぐる

問題は、これらの教育改革によって、学校で働くということの基盤が大きく揺らいだことと関係がある。つまり、日本の教師を取り巻いてきた問題とは、学校の問題が教育の問題として語られるようになったことから始まっている、と理解できる。

以上をふまえて本稿ではそうした教師に向けられる様々な変化を「教育問題」における教師研究の議論（3節）、「教育問題」を教師の力量によって対処させようとしてきた「教育改革」に関する教師研究の議論（4節）、そしてそうした中で顕在化してきた教師の働き方の問題に対する教師研究の議論（5節）という、3つに大別する。そしてそれぞれに対して、教育社会学における諸研究がいかにアプローチをしてきたのかを概観していくこととする。

3. 「教育問題」の中の教師

「おちこぼれ」, 「荒れる中学校」, 「いじめ」, 「不登校の激増」などなど, 「教育荒廃」と呼ばれるような諸問題が取りざたされ, 公立学校不信から「私学ブーム」が起こった。とりわけ学校での「いじめ自殺」をはじめとする教育事件とその報道のくり返しは, 学校・教師への信頼・権威を著しく低下させた。そしてまた学校教育の様々な「被害者（おちこぼれ, いじめられ, 非行, 不登校など）」の大量発生は, 学校・教師に対する不信・不満を, 世代を超えて国民的に蓄積させただろう。

(久富 2012, p. 55)

この引用は、1970年代半ば～90年代における時代区分を『『教育荒廃』の時代』と表した久富（2012）が、当時の状況を振り返ってのものである。1970年代半ば以降、学校の問題が教育問題として語られるようになると（山田2018）、世間の不信・不満は学校・教師に全面的に向けられることとなった。

そうしたなか、教育社会学が確立してきたスタンスは一貫していた。それは、教師への批判的なまなざしそのものに対して、さらに批判的なまなざしを向ける、

ことであった。以下では、3つのアプローチに大別して、その内容を見ていこう。

まず1つ目が「教育問題」の構築過程に焦点を当てる研究である。つまり「問題とされる社会状態が客観的に見ても本当に問題があると言えるかどうかとか、その状態を引き起こした原因がどこにあるのかを確定することに研究の主眼を置くのではなく、クレームを申し立てている人々がどのようにして当の問題を問題として取り上げるようになったのか、そのときクレームを申し立てられた人々や社会はどのような反応をしたのか、といった人々の社会的活動の記述に研究の対象を変える」（平・中川 2000, pp. 9-10）社会的構築主義に立脚するものである。

教育社会学はなかでもとくに「いじめ（自殺）」を「教育問題」として理解しようとする物語に対して、多くの批判的論考を寄せてきた。論者によって方法や考察、着目する資料等に相違はあれ、それらに共通するのは「『いじめ自殺』をなくす」ことに重きが置かれていたことである。たとえばその代表的なものとして、山本（1996）、間山（2002）、伊藤（2014）、北澤（2015）などが挙げられる。

「教育問題」がいかにつくられてきたのか。その過程を暴くこれらの研究の大きな利点は、問題そのものを相対化する力をもつことにある。70年代半ばより噴出した「教育問題」の「責任追及」がなされる形で教師に対する世間の不信・不満が拡大してきた。そのため、そこで「問題」とされる根本を捉え直すこの作業は、教師に向けられる批判的なまなざしを問い直す意義をもつ。このほかにも、いかにして教師に対する批判が一般的に受け入れられるようになったのか。その要因を、歴史的・社会的文脈から考察した広田（1998）や「教育問題」に対する議論そのものを相対化する作法を提示した広田・伊藤（2010）も重要である。

2つ目は「教育問題」に限らず「教師」を扱ったメディアを対象に、そのなかで何が描かれているのかを探求する研究である。ドラマを中心としたメディ

ア空間では、まさに「献身的」といえる教師の物語が繰り返し語られてきた(山田 2010)。多くの人々は、メディアによって描き出されるそのような教師像の虚構をフィルターにして現実の教師を理解する。だからこそ、学校の問題が頻繁に起これば、現実の教師たちが「献身的」に振る舞ってくれていないのでは、と不信や不満を抱いてしまう。このように教師を扱うメディア内で何が示されているのか明らかにすることによって、私たちが教師という存在にいかに関心を寄せているのか(あるいは、不信を募らせているのか)を知る手がかりとなる。

たとえば、昭和40年までとそれ以降における学校で起こった事故に関する新聞記事(語られ方)の分析を行った油布(1999)や、マンガやドラマにおいて「教師」がいかに描かれてきたのかを追った陣内編(2000)や山田(2004, 2010)、2010年以降の「教師を主人公とするドラマ」を分析した桜井(2017)等がある。

これらの研究がもつ可能性は、画一化されて語られがちな教師像を多様化するための資源を提供している点にある。つまり、さまざまなメディアが描き出す物語の教師を分析することを通じて、固定化した枠に捕らわれない教師という存在に対する理解の方法がある、ということを教えてくれている。

そして3つ目は「教育問題」が生じる学校のなかで、教師たちがいかに教育実践を展開しているのかを描くエスノグラフィックな研究である。1970年代後半以降、「新しい教育社会学」に大きな影響を受けた日本の教育社会学では、それまでほとんどブラックボックスとされてきた、学校の内部過程に焦点化する研究が蓄積されはじめるようになった。その背景の1つにはやはり「いじめや不登校など、学校内部でさまざまな問題を生み出す『閉じられた競争』(久富 1993)が多くの子ども・若者を巻き込んで展開」(山田 2018, p.126)してきたことが挙げられる。つまり、ある時期以降、教育社会学で学校の内部過程が着目されるようになったのは「教育問題=学校問題」に大きな関心が集まり、学校で行われている教師の教育実践や、教師と子どものやりとりなどがいかに

形づくられているのかを具体的に知る・描く必要性がうまれたからだと考えられる。

こうした学校内での教師たちの諸実践に着目する研究は、もちろん個々で目的こそ異なるものの、結果的には、種々の困難が混在する学校現場で、多様な手法を駆使しながら主体的に生き抜く教師たちの姿／技法を映し出してきた。それはつまり「教育問題」を語るさいに批判的なまなざしが向けられてしまう教師像とはまた別の、実際の教師たちの姿であり実践であった。

その代表的な取組みが川村（2009）だろう。川村は、1970～80年代において学校現場の「荒れ」を経験した中学校教師たちへのライフヒストリー・インタビューから、彼らがどのように当時の状況を乗り越えてきたのかを明らかにしている。また「教育問題」との直接の繋がりはないが、川村と同様の着想から、高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化したカリキュラム上の出来事を教師の視点から捉え直した村井（2014）などもある。

「新しい教育社会学」を受けて以降『教育社会学研究』における教師を扱った研究では、教師間での日常のやりとりや、教師と子どもの会話、教師の教育実践、教室の秩序や授業過程等に着目した質的な取組みがその大半を占めるようになってきている。越智・紅林（2010）によれば現在「ありとあらゆるものが教師を捉えるための貴重な研究素材として取り上げられることになった」（p. 114）。

限られた紙幅のなかでその全てを網羅することはできないが、なかでも筆者がとくに重要であると思うものをいくつか挙げておく。たとえば『教育社会学研究』のなかではじめて教師と子どものやりとりを考察の対象とした稲垣（1989）、Woodsらが論じてきた「ストラテジー」とは異なる「ペタゴジカル・ストラテジー」に着目した清水（1998）、教室内での教師と子どもの「評価」をめぐるダイナミクスを指摘した金子（1999）、教師のストラテジー研究に対する異議申し立てを行った酒井・島原（1991）、保健室という場で子どもたちの悩みがいかに定義され、対処されているのかを追った秋葉（1995）、教師の教

育実践を感情労働として読み解いてみせたり、校区の違いにより異なる「現場の教授学」(古賀 2001)を指摘した伊佐(2009・2010)、生徒指導事項の組織的意思決定場面でなされる教師間のやりとりを考察した鈴木(2012・2016)、校区の経済格差に関する教師の役割を追った神村(2014)などがある。このほかにも直接的に教師の研究というわけではないが、多様な学校での教師たちの種々の教育実践を描き出すエスノグラフィックな研究(たとえば伊藤 2009・2013, 知念 2012, 金南 2016 など)、エスノメソドロジ的観点から教室内のやりとりを詳細に読み解き、授業内秩序がいかんして組織化されていくのかを解明する研究(たとえば、大辻 2006, 森 2014, 松浦 2015 など)などがある。

4. 教育改革の中の教師

前節で示した通り「教育問題≒学校問題」に対する教育社会学の成果とは、その責任を教師に一方的に押し付けようとする認識枠組みを問い直し、解体するための一助であった、と言ってよい。だが一方で、そのように教育社会学が相対化を目指した学校教育活動の日常的展開を脅かす「危機」の到来は「教育改革・学校改革」の重要性を必然化させる⁵⁾(久富 2012, pp. 56-57)。すなわち、教育改革とは「社会改革の中核をなすもの、教育問題・社会問題解決の手段」(藤田 1997, p. 24)であると理解され、それゆえに「その時々政府の正当性を確保する手段」(同上)としても機能してしまうという側面をもつ。

1984~87年、臨時教育審議会が設置され「第三の教育改革」への構想が答申されてから今日まで、教育の規制緩和、効率性と質的向上の重視、財政支出の縮小など、自由市場化を志向した公教育の改革が進められてきた(穂坂 2012)。

久富(2003)が指摘をするように、教育改革とは、たとえそれがいかなるものであろうとも、学校で働く教師たちに大きな影響を及ぼす。実際教職そのものが、改革の主要なターゲットにもされてきた。教員評価制度に伴う教職身分の不安定化、教員免許更新制度の導入、「教師教育」の再編、これら「教員制

度」に向けた改革は文字通り、教師たちの日常や学校教育そのものにも大きな変化をもたらしている。

さてこのとき、教育社会学ではそうした教育改革といかに向き合ってきたのだろうか。これまでの研究を概観したとき、教育改革に対しては、大きく3つのアプローチから取り組まれてきたことがわかる。

まず1つ目は、教育改革の動向や内容そのものを批判的に読み解くアプローチである。80年代後半以降、さまざまな教育改革が進められる中での教育社会学の成果は、まさにここにあった。その代表の1人は藤田英典である。藤田(1997)は教育の自由化・市場化へ舵をきった教育改革が求められる背景や、それが何をもたらすのかについて、国内外を含めた社会的文脈と照らしながら批判的に議論を展開する。このほかにも多くの論者によって様々な問題提起がなされてきたが、たとえば佐久間(2010)が90年代以降の教員養成カリキュラムの変容とその問題点を、高等教育全体の改革動向に位置づけることで指摘している。また加野(2010)は新自由主義＝市場化の政策が進むことで、教職の専門職性の変容や、成果主義・教員評価が教師たちの意欲を減退させてしまうかもしれないという危険性、教職の多忙化とサービス化の問題、同僚性についての衰退など、それぞれの観点から警鐘を鳴らしている。

教育改革に対する教育社会学の研究において重要なのは、その内容を多様な文脈から読み解くことで、学校現場や教師たちの日常にとどまらず、社会全体においてどのような影響をもたらすことになるのか。その批判的まなざしを提供してきた点にある。

2つ目のアプローチは、教育改革における影響を教師たちがどのように受けているのかを彼/女ら自身の視点で描こうとするエスノグラフィックなアプローチである。このなかにはたとえば、当時の改革においてなされた生徒への評価行為の転換が及ぼす影響や教員評価の影響に着目した金子(2003・2010)や、教育改革が進む中で「教育困難校」における教師の生徒に対する指導の様相を明らかにした吉田(2007)、このほかにも、宮崎県の教員評価制度に迫った荊

谷・金子（2010）あるいは、犬山市で行われてきた教育改革の調査を行った谷・堀・内田（2011）、などがある。これらのアプローチから垣間見えるのは、トップダウンで降りてくる改革が教師たちの“現場の文法”によって修正や変更、「妥協」され、本来の意図とは必ずしも一致しない実践が展開されているという可能性である。

そして3つ目は、教育改革によって日本の教師たちが有してきた（とされる）文化がいかに変容してきたのかを量的な調査から明らかにするアプローチである。この試みを教育社会学の研究として牽引してきたのは久富善之である。ここでその1つ1つを丁寧に読み解く余裕はないが、久富編（2008）では教員制度改革にもたらされた教員文化の変容を、また久富編（2018）では、自身がこれまで、30年以上蓄積してきた研究知見をふまえながら今日の教員文化から何が読み取れるのかが分析されている。これ以外にも、改革の影響をふまえた分析として吉田（2005）や油布佐和子らの取組み（油布 2009b, 油布・紅林・川村・長谷川 2010, 油布・紅林 2011）などが挙げられる。

そうした流れのなかで、教育社会学に関する研究では国内外を問わず、教育改革以降、学校教育そのものの枠組みが変わりつつある状況を踏まえ「教師」という職業をどう理解するか。または、どのような職業として確立させていかなければならないか、という問いが重要な課題となってきた。経済のグローバル化が進む世界的な文脈から、Hargreaves（訳書 2015）は教職が「知識社会の媒介者」となる重要性を説いているし、Whitty（訳書 2004）も、教職が「民主主義的な専門職」になる必要性を示している。また日本でも、これからの教師の役割について考察している藤田（1999）や教職をめぐる今日的状況において「教師論」を解体してみせ、さらに教師の専門職としての展開に言及する越智（2000）らの議論はとくに重要である。

5. 「多忙」の中の教師

教育改革が進められることで顕在化し、今最も注目を集めているのが教師の

長時間労働や多忙化についての問題である。加野（2010）や久富（2012）、油布編（2015）らも指摘する通り、自己目的化した度重なる改革の要求が、既存の仕事内容と重なり学校現場へと降りかかることで、教師たちの仕事を多様化し、多忙化させる⁸⁾。2007年から教師の病気休職者数が8,000人を超えたことを明らかにした「公立学校教職員の人事行政状況調査」、OECDにおける「国際教員指導環境調査（TAILS）」、2016年に行われた文部科学省の「教員勤務実態調査」など種々の結果が、彼／女たちの過酷な状況を物語っている。

教師たちの多忙の問題を考えていくうえで、教育社会学の長所とはおそらく、教師を取り巻く外的な要因に目を向けることを可能にする点だろう。ただし現状、これに関する多くの研究が教職の病理現象の実態把握に終始しているため、そこで明らかになることは「職務に係るあらゆることがストレスやバーンアウトにつながる」ことではない、という課題もある（油布 2010, p.24）。

他方、教師の働き方に向けて教育社会学が成してきた大きな貢献は、内田良らを代表とする取組みが、教師たちの労働状況は大きな問題だと世間に知らしめたことである。2000年以降における病気休職者の増加も相まって、教師の長時間に及ぶ働き方に関しては以前からも問題視はされてきたが、近年ようやく社会のなかでも注目を集めるようになってきたのは内田らの努力によるものである。教師の部活動指導の実態や「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」の問題等。これらを「ブラック」として異議申し立てる内田（2017など）の主張は今後さらに広まっていくことが予想される。

教師の働き方を問題とする立場から強調されているのは「労働者としての教師」という視角である。過労死ラインを超えた働き方が常態化してしまっている教師たちの状況が明らかとなった今、彼／女らを「聖職者」としてではなく「労働者」として考えることは確かに重要である。

しかし一方で、こうした主張を俯瞰すれば「労働者としての教師」という論点そのものは決して新しいわけではない。むしろ、それは既に形を変えてしまった過去の議論でもある。たとえば佐久間（2019）によれば、戦前に社会で共有

されていた「聖職者としての教師像」が戦後、日教組の影響下で「労働者としての教師像」となり、その後「技術的熟達者としての教師像」へ、そして今日「専門家としての教師像」や「公僕としての教師像」へと移行してきた。「労働者としての教師像」が必ずしも定着してこなかったという時代の変化に鑑みれば (p. 78) 今日においても、学校の働き方を改善していくうえで教職を一般の労働と結びつけ、その権利を主張するだけでは十分ではないのかもしれない。

ゆえに、この先の教師の働き方を議論するためにも今改めて「教師とは何か」という、教職そのものをどのように捉えるのかを検討することが必要になってきている。とくに、2010年以降、そうしたなかで注目され、蓄積されはじめた教職のアイデンティティに関する研究も、まさに教職をどう考えるか、という研究的文脈から派生してきたものである。たとえば、日本の研究では、教職アイデンティティの時代的变化を追った山田・長谷川(2010)や久富編(2018)、あるいは教職アイデンティティの形成に着目した中村(2015)や高井良(2015)らがこれにあたる。

これまで「教師とは何か」を問うた議論において、教師の仕事の特徴づける1つが「無境界性」である、と言われてきた。職務と責任におけるこの「無境界性」は、教師たちに恒常的な多忙を強いる(佐藤 1997)。とくに日本の教師たちは「指導」という名のもと、教授学習行為以外の子どもたちへのあらゆるかわりに対しても教育的な意味づけを行う「指導の文化」なるものを共有している(酒井 1998)。そのため「担当する子どもに対する責任範囲が無限定な」いわゆる「献身的教師像」が日本特有の教師文化だと理解されてきた(久富 2012)。

しかし、学校現場での過酷な状況が明るみとなった今、教師たちをみな「献身的教師」として理解することにも限界はきている。内田らが問題視するように「ブラック」な労働環境の改善は急務である。と同時に、たとえば Hochschild の「感情労働」という議論を持ち込んで教職を〈労働〉という観点から語り直そうとする油布(2010)などが示唆するように「労働者」としてだけではなく、

教職が内包した特殊性も含めて教師という職業を、どのように理解し、また構想していくことができるのかを考えていくことも今後教育社会学の重要な役割となる。

6. まとめと今後の課題

以上、ラフなスケッチゆえに本来言及すべき研究も抜け落ちている部分はあるが、日本の教師を取り巻く各問題に対する教育社会学の成果を簡単に振り返ってきた。最後となる本節ではいま一度、レビューのなかで明らかとなった論点を整理しながら、今後の展望とその可能性について示したい。

まず「教育問題」について。1970年以降、いじめや不登校、学級崩壊など学校で生じる問題が「教育問題」として語られるようになった。加えて、その責任を学校や教師に押し付ける論理が日本社会において支配的なものとなってきた。そうした状況に対する教育社会学の努力とは「問題」の所在を教師たちの指導や資質に求める物語を相対化するための一助であった。語られる言説そのものを批判的に読み解く研究、同様のアプローチから日本の伝統的な教師像の解体を志向する研究、あるいは、教師たちのリアリティに迫ることで彼／女たちへの批判を捉え直す研究。もちろんそれらを一括りにすることには注意が必要である。だが、敢えて誤解を恐れずいえば、そこで行われていたのは、社会において批判を集める画一的な教師像を捉え直し「教師とは何か」を問う学術的实践であったといえる。

上記に通底する関心は「教育改革」をめぐる一連の研究においても引き継がれている。改革の動向を批判的に論じる研究や、それによって、教師たちはいかなる変化や影響を被っているのかを明らかにする研究、そして、そうした今の時代における教職について改めて議論する研究、これらの取組みが志向しているのも、まさに〈いま-ここ〉を生きている教師という職業、そしてその存在がどのようなものであるか（あるいは、どのようなものであるべきか）、つまり「教師とは何か」という根源的な問いに対するアプローチであった。

そしてやはり「働き方」の問題に切り込むさいにも教育社会学は「教育問題」や「教育改革」を論じるさいと同様の問題意識を共有していた。多忙化する労働環境の解明に迫るとき、教師たちのアイデンティティやその特徴に迫るとき、そのなかで度々明らかとされてきたのは、過酷な状況とされるなかでも、一定程度やりがいを感じながら職務に向かう教師たちの存在であった（たとえば久富編 2018）。そうしたなかではどうしても、教師という職業をどう理解するのか、という問いに行き着いてしまう。

このようなある共通した問題意識を共有しつつも、しかしながら実際には、教師という職業そのものを総体的に論じようとする試みが、思いのほか少ないといわざるを得ないのが現状である。今の教育社会学には「教師であるとはどういうことか」という佐藤（1997）が提起した根源的な問いに対する、社会学の洞察が欠如している⁷⁾。

だが「学校が果たすべき社会的役割と、そのために必要とされる教師の仕事のあり方が、根本から問い直される状況が到来している」。それゆえに「教師という存在とその仕事のあり方を解明し、今日の教師たちがいかなる意味で制度的指導者たりうるのか、新たな図式のもとに位置づけなおす必要性が高まっている」（山田 2018, p. 129）。山田哲也が指摘するように、教師に対するまなざしや要求がさまざまに錯綜した、まさに教師受難の時代ともよべる今日において、教育社会学として「教育行為」の解明に満足するだけではなく、そこから考察をさらに一步推し進め「教師論」と向き合わなければならないときがきているように思われるのである。そしてそれが教育社会学に残されたこれからの〈課題〉であり、教育研究のなかで教育社会学が存在する1つの意義にもなる。

そこで今後、教育社会学として「教師とは何か」という根源的な問いに向き合っていくために必要だと筆者自身が考えている試論を最後に示しておきたい。それは、教師たちの〈語り〉に耳を傾けることである。未だ「新しい教育社会学」が輸入されるよりも以前に日本の教育社会学が、教師の社会的な地位

や、それを支える制度的な基盤に目を向け「教師とは何か」をさまざまに論じていた頃、看過されてきたのは、実際にそこで働く教師たち一人ひとりの声であった。その後、教師たちの諸実践に注目が集まるようになって以降も、彼／女たちの〈語り〉は、その実践を理解するための資源になり得ることはあっても、教職全体の議論に結び付けられることは少なかった。

しかし、Goodson（訳書、2001）が指摘をするように、教師たちは不変で、広く交換可能な「疑わしい教師モデル」に回収される存在ではない。つまり、教師たち一人ひとりが「教師である」ことの主観的リアリティを排して「教師とは何か」を考えることはできない。彼／女たち自身が教職をどのように語り、定義づけるのか。そうした声の一つひとつ拾い上げていくことが「教師とは何か」を考えていく上での重要な資源となるはずである。そしてそれは、既に展開されている「教師論」を批判的に捉え直す契機を提出したり、またそこで語られる内容を多層的な理解に導くことを可能にする。

「静的な枠組みを措定して教師を問うことが困難」となっている今日的状況において「〈いまこの時の教師〉との関わりのない教師研究はリアリティの乏しいものとなって」（越智・紅林 2010, p. 114）しまう。教師たちの〈語り〉にもとづき、教職全体の議論を展開すれば何が見えてくるのだろうか。もちろんこれは一つの可能性であり、決して万能なアプローチというわけではないが、一方で、教師研究のなかで質的な研究手法が一定程度広がったいまでも、教師の〈語り〉から教職そのものが正面から論じられたことはなかった。「教師とは何か」が問われている今の時代だからこそ、こうした試みは重要になるように思われる。ゆえに経験的な研究を蓄積することがこれからの筆者の課題となる。

注

- 1) ただし一方でそれらの取り組みが、実は教育研究の中で決してメインストリームとして位置づいていたわけではなく、むしろ少数派であるということは留意しなければならない

(高井良 2007)。

- 2) それ以前のレビューにはたとえば伊藤 (1979) などがある。
- 3) 「新しい教育社会学」が日本でどのように受け入れられてきたのかを知るうえでは、たとえば志水 (1985) などがある。
- 4) 1970年代後半以前の「教育問題」とは、「55年体制」を背景にした、教師の勤務評定や教科書検定の是非など、文部省対日教組という対立図式に立脚し政治性を帯びたものであった (伊藤 2018)。
- 5) もちろん教育改革が必要とされてきた理由は、それだけではない。多様な要因が絡まっている。そこには社会の変化、つまり国際化・グローバル化の進行、情報/コミュニケーション技術 (IC 技術) の革新、情報空洞の多元化・多様化、職業世界の多様化・流動化、生涯学習社会の進展や、人々の価値観・生活スタイルの多様化、そして新自由主義的な政治的潮流と改革至上主義の台頭等があげられる (藤田 1999, p. 183)。内容そのものに差異はあるが、教育改革が必要とされた社会的文脈はアメリカやイギリスなどとも符合する。
- 6) たとえば山本 (2007) などからもその様子は垣間見える。
- 7) その理由はおそらく、調査方法が多様化するなかで、質的な教師研究が「教育行為の社会学」(陣内 2005) へと移行したことと無縁ではない。

※ 本稿は、2019年度に交付を受けた松山大学特別研究助成による研究成果の一部である。

引用文献

- 知念渉, 2012, 「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験」『教育社会学研究』第91集, pp. 73-94.
- 藤田英典, 1997, 『教育改革』岩波書房。
- , 「問われる教育の公共性と教師の役割」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版, pp. 180-204.
- Goodson, I. F (藤井泰・山田浩之編訳), 2001, 『教師のライフヒストリー』晃洋書房。
- Hargreaves, A., 2003, *Teaching in the Knowledge Society*, Teachers College Press (=2015, 木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳『知識社会の学校と教師』金子書房)。
- 広田照幸, 1998, 「学校像の変容と〈教育問題〉」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学他『岩波講座 現代の教育第2巻 学校像の模索』岩波書店, pp. 147-169.
- ・伊藤茂樹, 2010, 『教育問題はなぜまちがって語られるのか?』日本図書センター。
- 穂坂明德, 2012, 「世界, アジア, 日本の教育改革」陣内靖彦・穂坂明德・木村敬子編『教育と社会』学文社, pp. 153-169.
- 稲垣恭子, 1989, 「教師-生徒の相互行為と教室秩序の構成」『教育社会学研究』第45集, pp.

- 123-135.
- 伊佐夏実, 2009, 「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』第84集, pp. 125-144.
- , 2010, 「公立中学校における『現場の教授学』」『教育社会学研究』第86集, pp. 179-199.
- 伊藤敬, 1979, 「『教師の社会学』の視点と展望」『教育社会学研究』第34集, pp. 50-63.
- 伊藤秀樹, 2009, 「不登校経験者への登校支援とその課題」『教育社会学研究』第84集, pp. 207-226.
- 伊藤秀樹, 2013, 「指導の受容と生徒の『志向性』」『教育社会学研究』第93集, pp. 69-90.
- 伊藤茂樹, 2014, 『『子どもの自殺』の社会学』青土社。
- , 2018, 「『学校問題』の再構築」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア 2』岩波書房, pp. 101-122.
- 神村早織, 2014, 「校区の社会経済的格差と教師の役割認識」『教育社会学研究』第94集, pp. 237-256.
- 陣内靖彦, 2005, 「教師の地位と役割」岩内亮一・陣内靖彦編『学校と社会』学文社, pp. 125-139.
- 編, 2000, 『メディアに描かれた教師像 (東京大学学芸大学大学院修士課程「教育社会学特講」平成11年度報告書)』。
- 金子真理子, 1999, 「教室における評価をめぐるダイナミクス」『教育社会学研究』第65集, pp. 69-89.
- , 2003, 「中学校における評価行為の変容と帰結」『教育社会学研究』第72集, pp. 107-128.
- , 2010, 「教職という仕事の社会的特質」『教育社会学研究』第86集, pp. 75-96.
- 加野芳正, 2010, 「新自由主義=市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』第86集, pp. 5-22.
- 苺谷剛彦・堀健士・内田良, 2011, 『教育改革の社会学』岩波書房。
- ・金子真理子, 2010, 『教員評価の社会学』岩波書房。
- 川村光, 2009, 「1970-80年代の学校の「荒れ」を経験した中学校教師のライフヒストリー」『教育社会学研究』第85集, pp. 5-25.
- 金南咲季, 2016, 「地域社会における外国人学校と日本の公立学校の相互変容過程」『教育社会学研究』第98集, pp. 113-133.
- 北澤毅, 2015, 『『いじめ自殺』の社会学』世界思想社。
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー』金子書房。
- 久富善之, 1993, 『競争の教育』労働旬報社。
- , 2003, 「日本の教師」『一橋大学研究年報 社会学研究』第41巻, pp. 137-187.
- , 2012, 「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』

- 第90集, pp. 43-64.
- 編, 2008, 『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房。
- 編, 2018, 『教師の責任と教職倫理』勁草書房。
- 松浦加奈子, 2015, 「授業秩序はどのように組織されるのか」『教育社会学研究』第96集, pp. 219-239.
- 間山広朗, 2002, 「概念分析としての言説分析」『教育社会学研究』第70集, pp. 145-163.
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗, 1988, 「教師への社会学的アプローチ」『教育社会学研究』第43集, pp. 84-120.
- 村井大介, 2014, 「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか」『教育社会学研究』第95集, pp. 67-87.
- 中村瑛仁, 2015, 「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略」『教育社会学研究』第96集, pp. 263-282.
- 森一平, 2014, 「授業会話における発言順番の配分と取得」『教育社会学研究』第94集, pp. 153-172.
- 越智康詞, 2000, 「『制度改革』のなかの教師」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事 = ワーク』学文社, pp. 143-165.
- ・紅林伸幸, 2010, 「教師へのまなざし, 教職への問い」『教育社会学研究』第86集, pp. 113-136.
- 大辻秀樹, 2006, 「Type M: 「学ぶことに夢中になる経験の構造」に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』第78集, pp. 147-168.
- 酒井朗, 1998, 「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院, pp. 223-248.
- 酒井朗・島原宣男, 1991, 「学習指導方法の習得過程に関する研究」『教育社会学研究』第49集, pp. 135-153.
- 桜井淳平, 2017, 「2010年代の教師ドラマにみる『今日求められる教師像』」子どもの遊びと生活と文化に関する研究会編『「学校世界の探究」報告書2017』pp. 1-10.
- 佐久間亜紀, 2010, 「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容」『教育社会学研究』第86集, pp. 97-112.
- , 「教師像の史的展開」佐久間亜紀・佐伯胖編, 2019, 『現代の教師論』ミネルヴァ書房, pp. 71-85.
- 佐藤学, 1997, 『教師というアポリア』世織書房。
- 志水宏吉, 1985, 「『新しい教育社会学』のその後」『教育社会学研究』第40集, pp. 193-286.
- 清水陸美, 1998, 「教室における教師の「振る舞い方」の諸相」『教育社会学研究』第63集, pp. 137-156.
- 新堀通也, 1973, 「現在日本の教師」『教育社会学研究』第28集, pp. 4-17.
- 鈴木雅博, 2012, 「生活指導事項の構築過程における教師間相互行為」『教育社会学研究』第

- 90集, pp. 145-167.
- 鈴木雅博, 2016, 「教師は曖昧な校則下での厳格な指導をどう論じたか」『教育社会学研究』第99集, pp. 47-67.
- 平英美・中川伸俊, 2000, 「序」平英美・中川伸俊編『構築主義の社会学』世界思想社, pp. 3-16.
- 高井良健一, 2007, 「教育研究の現在」『教育学研究』第74巻, pp. 251-260.
- , 2015, 『教師のライフストーリー』勁草書房。
- 内田良, 2017, 『ブラック部活動』東洋館出版社。
- Whitty, G., 2002, *Making Sense of Education Policy*, SAGE Publication (=2004, 堀尾輝久・久富善之監訳『教育改革の社会学』東京大学出版)。
- 山田浩之, 2004, 『マンガが語る教師像』昭和堂。
- , 2010, 「信頼と不信」『教育社会学研究』第86巻, pp. 59-74.
- 山田哲也, 2018, 「教師という仕事」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア2』岩波書房, pp. 123-143.
- 山田哲也・長谷川裕, 2010, 「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第86集, pp. 39-58.
- 山本雄二, 「言説的実践とアーティキュレーション」『教育社会学研究』第59集, pp. 69-88.
- 山本裕子, 2007, 「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化」『教育社会学研究』第81集, pp. 45-65.
- 吉田美穂, 2005, 「教員文化の内部構造の分析」『教育社会学研究』第77集, pp. 47-67.
- 吉田美穂, 2007, 「「お世話モード」と「ぶつからない」統制システム」『教育社会学研究』第81集, pp. 89-109.
- 油布佐和子, 1999, 「教師は何を期待されてきたか」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版, pp. 138-157.
- , 2009a, 「序論」油布佐和子編『教師という仕事』日本図書センター, pp. 3-18.
- , 2009b, 「新自由主義的教育改革下の教師の意識」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』創刊号, pp. 63-82.
- , 2010, 「教職の病理現象にどう向き合うか」『教育社会学研究』第86号, pp. 23-38.
- ・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也, 2010, 「教職の変容」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第2号, pp. 51-82.
- ・紅林伸幸, 2010, 「教育改革は、教職をどのように変容させるか?」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第3号, pp. 19-45.
- 編, 2015, 『現代日本の教師』放送大学教育振興会。