

「外国人の子どもの教育研究」に対する教師のまなざし －差異に対する教師の行為をめぐって－

大東 直樹¹⁾

要 約

本稿は、「外国人の子どもの教育研究」が析出してきた、「教師は異なる社会・文化的背景をもつ外国人児童生徒への指導をめぐって生じるジレンマを回避しようとする」という批評言説を、教師自身がいかに関与するのかを描き出し、教師の側から研究者が構築してきた教師像を問い直すことを目的とする。

分析結果は以下のとおりである。調査協力者は「外国人の子どもの教育研究」における教師分析を「現実味に欠ける議論」として否定的に解釈した一方で、「子どものため」に「何とかしてあげたい」し、「研究者のいうことも間違っていない」とも語り一定の理解も示していた。一方で、<教師である>ことを俯瞰している側面をもち、だからこそ教師としてできることの限界を主張していた。「子どものため」という価値観を過度に重視することへの反発は、そのことで増加する教師の負担に対する調査協力者なりの戦略である。

外から期待される教師像に自らを重ね合わせようとする調査協力者の語りを読み解く本稿は、従来の研究のようにジレンマを回避しようとする教師の姿だけではなく、むしろそれ以前に、ジレンマにも向き合おうとする姿が映し出されていることを主張する。

Key words : 外国人児童生徒, 学校文化研究, 教師のまなざし

1. 本稿の課題

グローバル化の進展にともない、わが国の公立学校に在籍する外国人児童生徒の数は依然として増加傾向にあり、彼らの教育をいかに保障するかが現在問われている。これまで、外国人児童生徒に対する試行錯誤の対応が学校現場で続けられてきた一方で、研究の場においても臨床的な性質をもつ知見が蓄積され、実務と研究の両輪で課題の解決が図られてきた。とりわけ教育社会学の領域においては、「教師の問題に焦点をあて、学校現場の教育活動に参画し、教師とともに問題の改善に取り組む研究スタイル」(越智・紅林, 2010, p.118)を志向する学校臨床社会学というアプローチから多くの研究が蓄積されてきた。こうした研究群は「新しい教育社会学」の影響を存分に受け、これまでブラックボックスとされてきた学校内部のスループットに着目し、教師の教育行為がもつ、特にネガティブな側面を明らかにしてきた点で重要な貢献をしてきたといえる。

しかし、これらの研究で描かれた教師像は実際の教師の一側面であり、いまだ描かれていない

¹⁾ 神戸学院大学現代社会学部

教師像があることにも注意が必要である。古賀(2008)が指摘する通り、「学校の内実に向けているのは現場教師であって、研究者はたいてい余所者として外側からその様子を眺め批評する立場」(p.46)にすぎない。研究者は「マクロレベルから教育政策や学校制度を講じることもできるし、ミクロレベルから授業実践や学級経営を論じることもできるが、学校の実像を客観的相対的に把握し切れているという実感は乏しい」(p.46)との指摘は、「外国人の子どもの教育研究」でも真摯に受け止めなければならないだろう。その理由として、学校臨床社会学における外国人児童生徒の教育研究が、「教育問題という初期の発想に忠実なスタンスを保持」(越智・紅林, 2010, p.118)してきたという特徴があげられる。そうすることで、研究者の問題関心からは教師の取り組みを詳細に観察できた反面、教師側の言い分についてはこれまで十分に検討されてこなかった。実際、教師の実践には不確実な要素が付き纏う(Lortie, 1975)ため、そうした点を等閑視した議論に対しては、教師側から何らかの反論が生まれてもおかしくない。

そこで本稿では、研究に対する現場の教師のまなざしに着目し、教師の側からこれまでの議論を問い直してみたい。特に本稿では、学校文化論を基盤とした「外国人の子どもの教育研究」に着目し、それに対して教師がいかに語るのかを描き出すこととする。

ここでいう学校文化とは、「学校集団を構成する人々に共通する行動・認識・思考・価値づけ・感覚のパターンとそれを体現する事物や事象、象徴のこと」(飯田, 2018, p.398)とされる。そして、「学校文化論とは主に一九七〇年代以降になされた、近代学校制度の形態と社会的機能に関する批判的言説の総称」(志水, 1996, p.60)である。学校文化論はアメリカ系(Bowles & Gintis, 1976=1986-1987; Apple, 1979=1986; Ogbu, 1978)とヨーロッパ系(Bernstein, 1974=1981, 1978=1985; Bourdieu & Passeron, 1970=1991; Lacey, 1970; Willis, 1977=1996)に大別され、前者は「不平等の生成」を、後者は「文化の再生産」をキーワードとしている(志水, 1990)。ただし、両者の最大公約数的な論点として、『社会構造の再生産のプロセス』を『学校における文化伝達のメカニズム』を通して(志水, 1996, p.60) 解明しようとするものである点で共通している。こうした論点のもとで、外国人児童生徒のもつ差異に対する教師の行為をめぐって、以下のような指摘がなされてきた。例えば志水・清水編(2001)は、「『子どもたちの間にある社会的差異のベースの上に、学校的差異が積み重ねられていくのだ』という事実教師たちが十分自覚的になれば、事態は大きく変化するだろう」(p.370)と指摘し、社会的・文化的背景を異にする外国人の子どもに対する「特別扱い」を許さない日本の学校文化を批判している。その他にも、Nukaga(2003)は「差異を同等に扱う学校文化」という言葉で、差異をめぐって形式的な平等観が根強い日本の学校文化を批判している。

その上で、こうした学校文化の維持に教師がいかに関わるのかが、Woods(1980)に代表されるようなストラテジー(戦略)概念を通して分析されてきた。Woodsによれば、教師は困難な状況に立たされた時、教師としてのアイデンティティを確保するために様々なストラテジーを行使する(Woods, 1980)。そしてこうした視点に立てば、ストラテジーを行使する教師の行為は、「自己保身のためのジレンマを回避するといった『その場しのぎの』行為」(酒井・島原, 1991, p.150)と解釈される。こうした概念を下敷きにして、児島(2006)は「差異の固定化」と「差異の一元化」という「一見すると相反するかに見える二つのストラテジーが、ひとりの教師のなかでさしたる葛藤もなく共存し」(p.116)、教師はそれを上手く使い分けることで外国人生徒の多様な差異を回避していることを明らかにしている。そして教師のストラテジーの行使によって、「ニューカマー生徒の多様な背景は、学校文化の内部に居場所をみつけれないまま隠蔽され、沈黙を強いられるこ

とになる」(児島, 2006, p.132)という。また金井(2006, 2012)は、教師が外国人の子どもへの対応のなかで「個人化」と「同質化」というストラテジーを編み出していることを見出し、困難な指導で生じるジレンマを回避しようとする教師の姿を描き出した。

しかしこれらの研究は、学校文化の維持に関わる教師のストラテジーに着目しすぎるあまり、教師の言い分をほとんど把握することなく教師像を構築してきた点に課題を残している。実際に教師が自己保身のためにストラテジーを行使するとしても、そこに至るまでの教師なりの言い分を把握することも重要ではないだろうか。以上を踏まえ本稿では、学校文化論を基盤に析出してきた「教師は異なる社会・文化的背景をもつ外国人生徒への指導をめぐる生じるジレンマを回避しようとする」という批評言説を、教師がいかに語るのかを検討する。そしてこうした教師の語りを読み解くことによって、教師の側から研究者が構築してきた教師像を問い直すことを本稿の目的とする。

こうした外から語られる教師の姿に対して、教師自身がいかに語るのかを分析する際、伊勢本(2017)の議論が示唆を与えてくれる。注目したいのは、伊勢本が援用したClandinin & Connelly(2000)の提唱するストーリー概念である。Clandinin & Connellyによると、教師は対子ども・同僚との関係のなかで生成される具体的・個人的な「教師のストーリー」を生きる存在であると見なされる。一方で「教師のストーリー (teacher stories)」は、制度や社会が生み出す「教師についてのストーリー (stories of teachers)」の影響をも受ける。これら学校外部からのストーリーは、教師に対して「あるべき姿」を期待し描かれる。しかしこれは教師のストーリーとしばしば対立する関係にあり、そのため教師はそのジレンマのなかで職務に向き合うことになるのである(Clandinin & Connelly, 1996)。こうした概念枠組みを用いて、伊勢本(2017)はメディアによって形成された教師批判言説を教師がいかに語るのかを分析し、「個人的な物語と、制度や社会が思い描く教師についての物語の双方を揺れ動かなければならない教師のジレンマに対して、向き合おうと」(p.361)する姿を描き出した。本稿ではこれらの議論を参考に、教師のストラテジーを確認する前に、ストーリー概念から教師の語りを分析することで、教師像の問い直しを試みる。

具体的な議論に先立って、本稿の構成を説明する。続く第2節では、本稿の調査概要と調査協力者の説明をおこない、第3節と第4節では教師についてのストーリーと教師のストーリーを下敷きにして、「教育問題」に忠実な学校文化研究を教師自身がいかに語るのかを検討する。その上で、第5節ではストーリーの狭間で生じるジレンマを回避するためにストラテジーを行使する教師の姿を描く。最後の第6節では分析結果を整理し、そこから見出される教師像についての考察をおこなう。

2. 調査の概要と方法

本稿は、主として1人の研究協力者の語りを軸に分析を進める。筆者は外国人生徒に対する高校特別入学枠(以下、特別枠)をもつ高校で働く教師を対象に、不定期でインタビュー調査を続けてきた。本稿の研究協力者である大津先生(仮名)とはそのなかで知り合った⁽¹⁾。

大津先生は特別枠生徒への授業は持たないが、特別枠校において文系科目を担当する女性教師である。大学卒業後すぐに教員として採用され、教員歴は10年弱である。これまで、1, 2時間程度のインタビューを計3回おこなってきた。インタビューのやりとりにおいては、調査協力者へ与えるプレッシャーを考慮してボイスレコーダーは使用せず、その場でフィールドノーツに内容

を書き写していった。以下の分析で使用するドキュメントでは、第三者にも理解できるように、会話中の文法等のミスを最小限修正している。なお、大津先生の希望により勤務校についてはオープンにしない。

また、大津先生の語りに絞った理由は次の通りである。第1に、大津先生は生徒の多様化について調査協力者であった教師のなかでもとくに大きな関心を抱いていることである。それは大津先生が様々な高校の教師で構成される研究会で、生徒の多様化と教科指導のあり方について研究・発表を行っていたことなどからも判断できる。大津先生のこうした研究への関心から、彼女は研究者が生産する批評言説を、他の教師よりも身近なものとして捉えられると考えた。

第2に、大津先生は筆者と年齢が近かったことや、生徒の多様化という同じような関心をもっていたため調査のなかでもとくにラポールを築いていたことである。教師についてのストーリーと教師のストーリーは対立する関係にあることが多く、その間で教師は葛藤を覚え、ジレンマに苛まれながら職務に向き合うことになる。大津先生には、批評言説という教師にとってはシビアな内容も尋ねることができ、またそれに対して可能な限り大津先生の考えを答えてくれた。教師から研究者への眼差しに着目しようとする本稿において、批評言説に対する彼女の語りは、学校現場の現実と研究者への批判的意見を収集していく上で有効だと考えた。

そして第3に、インタビューのなかで大津先生の語りの内容に矛盾が何度も見られたことである。構築主義に依拠した調査では、調査協力者の数ではなく個人の「ある時点で語られたことが別の時点で語られたことと矛盾していない」（桜井、2002, p.40）という「内的一貫性」が吟味されなければならない。こうした個人を対象にした調査方法においては、「『歴史的真実』を確認するために調査研究を行うのではなく、なによりも語り手の経験や見方を探求するからである」（p.40）。ゆえに語りの内容に矛盾が生じた場合、むしろそれが生じた理由を理解し、説明することが求められる（桜井、2002）。そうした矛盾にこそ、マクロな言説であるドミナント・ストーリーに回収されまいとする語り手の意思があり、「新しいストーリー生成の契機になる潜勢力」（p.288）が秘められている。したがって、教師の言い分を等閑視してきた先行研究の議論を問い直そうとする本稿では、そうした大津先生の語りの矛盾にこそ着目する意義がある。

以上を踏まえ、次節からは大津先生の語りに着目し、研究者によって生産された批評言説への教師の解釈を検討していく。

3. 「教育問題」に忠実な研究への否定的解釈

(1) ジレンマを抱えるからこそその反発

外国人児童生徒への対応をめぐって、差異への対応の必要性が従来の研究で指摘されてきたのはこれまでに確認してきた通りである。臨床という性格上、そこには研究者によって教師の「望ましい姿」が必ず想定され分析が行われてきた。つまりそれは、外国人児童生徒のもつ社会的・文化的背景の差異に配慮して「特別扱い」するというものである。

しかしながら、大津先生から語られる内容は、教師が生きる現実のなかでは、外から期待される教師像を自らに重ねきれないジレンマであった。具体的には、外国人生徒の差異への配慮が必要だという外からの期待に向けて、差異への対応の必要性を認識していても、「いつも全員に合わせることは絶対にできない」という語りである。彼女にとって、「教育問題」に忠実に、教師に課された種々の制約を等閑視したまま教師の取り組みを批評されることは納得がいかないのであ

る。大津先生の語りから見えてきたことは、そうした批評に反発しながらなされる否定的な解釈であり、教師としての複雑な胸の内であった。

筆者：外国人児童生徒の研究では、「差異を同等に扱う学校文化」ということで、「差異への配慮」というのがずっと求められてきていて、議論されているわけですけど、現場の先生からするとどうなんですか。つまり、研究では子どもの社会的差異の上に学校的な差異が生じるといった見方をして、それでたとえば、適応状況がどうか、その時の先生の取り組みはどうかとかが分析されて、まあ、わりとネガティブなことも言われたりするんですけど。

大津先生：いやまあ、差異に配慮するっていうのはそれはそうというか。うーん…。批判されても、でも一対多数だからいつも全員に合わせることは絶対にできない。絶対に無理。もちろん、子どもは一人ひとり違うし、それぞれにそれぞれの対応の仕方があるけど、まあ、こっちの願いとしてはできるだけ差異を尊重したい、大事にしたいという気持ちはあるよね。でも、現場はそんなにスムーズにいかないよね。⁽²⁾

まず初めに、大津先生は「差異を同等に扱う学校文化」(Nukaga, 2003)をもとに構成された教師への期待と、現実に大津先生が実践している「子どもは一人ひとり違う」という前提の対応とのギャップに戸惑い、そこに違和感を感じている。ゆえに大津先生は、「差異を同等に扱う学校文化」という前提には納得できない様子である。大津先生の語りからは、理想としては可能な限りすべての子どものニーズに合わせてあげたいものの、差異を認識していても現実には「全員に合わせることは絶対にできない」というジレンマが伺える。すでにそういうジレンマを抱えているからこそ、差異への対応をめぐる教師の取り組みへの批判には納得がいかないようである。

その理由として大津先生が指摘したのは、集団指導のなかで対応しなければならない困難さである。しかも差異をもつのは外国人生徒にとどまらない。「生徒は一人ひとり違う」という前提に立っているからこそ、クラスの40人全ての生徒が一人ひとり違うわけである。だからこそ、外国人生徒だけに議論を焦点化して批評されることに疑問を抱くようである。

大津先生：そうだね、担任とかなら発達障がいとかで支援が必要な子が多くなってきていたりする。でもクラスは40人規模が維持されている。そういう多様な状況のなかで、教員側が完璧に指導できるかと言われれば、それは難しいんじゃないかな。私も40人規模のクラスのなかで、そういう支援が必要な子がいるっていうだけで大変だったし、その子の対応を一人でしないといけない。そこには残り39人がいるわけで、(中略)生徒は他にもいるからね。他にも仕事がたくさんあるなかで、全ての生徒に対して「本当に」差異を理解して対応しようというのはなかなかできることじゃないと思う。時間的にも、人数的にも。教員は基本、授業があるからその間は絶対に構ってあげられないしね。⁽³⁾

(2) 教師の実践につきまとう不確実性

既述のように大津先生がまず指摘したのは、教師が集団指導のなかでそれぞれの生徒に対応し

なければならないことへの困難である。しかし子どもの数が少なくなれば上手くいくのかといえ
ば、そうでもない。大津先生が集団指導ゆへの対応の難しさを指摘した上で語ったのは、「現場は
イレギュラーなことがいっぱい」であり、「そんなにスムーズにいかない」という現実である。

大津先生：研究者の人に「差異に応じる」って言われた時に、それはそうなんだけどなっていう
のはわかるけど、でも現場はイレギュラーなことがいっぱいあるし、そんなにス
ムーズにいかないよね。学校の状況もあるし、生徒の状況もある。けどまあ、希望
としては学校としてできることが限られていることは事実だけど、子どもにとって
学校にいる時間は長いからこそ、保護者と連携したりとか、学校の組織としても動
いていきたいなというのが基本。⁽⁴⁾

大津先生の語りには、教師の実践は「スムーズにいかない」ものであり、「現場はイレギュラー
なことがいっぱい」だという前提がある。このことは、大津先生へのインタビューのなかで頻繁
に指摘されたことであった。こうした前提は、教師の実践は常に不確実な要素に影響されている、
という Lortie (1975) らの指摘とも一致することである。そしてこのような、実践は理論通りにい
かないという点は、次の語りでも確認できる。

大津先生：たとえば発達障がいの子の支援、不登校気味の子の支援、外国人の子の支援とか、
特別な支援が必要ですって言っても、まあ一回経験したことがある人だと少しは違
うかもしれないけど、どこかで研修受けたことあっても現場では違うしね。⁽⁵⁾

(3) 教師の職務内容・責任の無限定性

さらに、研究者による批評に向けて大津先生が指摘するのは、教師という職業が抱える問題を
示すものであった。具体的には、教師が担う仕事が「ボーダレス」であるということだ。そのため、大
津先生はそうした現実を軽視して「外国人生徒への対応」のみを切り取って批評されることへ反発す
る。こうした職務内容が「ボーダレス」だという視点は、教師の実践はイレギュラーであるという語
りと同様に、これまでのインタビューのなかで大津先生が繰り返し主張してきたことでもあった。

大津先生：働き方改革とか少し前に盛り上がっていたのに、実際は逆行している感じ。言っ
ていること違うよねっていう。働き方改革と言ってむしろ仕事増やしているよねって。
部活動も、もう選択制にして（担当）した人にはお金出る、（担当）しない人は給料
減る、それで良いでしょっていうのが現場の声。部活動を担当したい人もいるしね。
限界を感じているっていうのもそれやし、曖昧って言う部分を、仕事がボーダレスっ
ていうのをもうそろそろちゃんとしないといけないんじゃない？っていう感じ。⁽⁶⁾

久富 (1988) は、「日本の教員という仕事は『無限定性』を職業倫理として価値理念化する職業で」
(p.68) あると指摘しているが、大津先生の語りは、実際に教師がさまざまな職務を無限定的に引
き受けてきたことを示唆している。こうした無限定性と多忙化については、酒井 (2014) もまた

「指導の文化」というキーワードを用いて説明している。つまり、日本の学校が「多様な児童生徒への関わりがすべて指導という言葉で捉えられている」(p.129)というものである。こうした「指導の文化」が、無限定的な職務を教師に担わせていくのだという。

(4) 「教育問題」に忠実なあり方への反発

にもかかわらず、教師の置かれた現状を等閑視したまま教師の取り組みを分析することには、日本の教師の仕事が「指導の文化」の名の下に、あまりにも無限定的な役割を果たしてきたという前提が軽視されている。先行研究は「教育問題」に忠実に研究者の関心から教師の取り組みを分析してきたわけだが、教師という職業が置かれている社会的・歴史的背景をそぎ落とし議論することで、教師のネガティブな側面は指摘されやすくなるのではないか。実際に、「教育問題」に忠実になるあまり、現場に課された様々な制約を等閑視した議論に対して、大津先生は否定的な目を向けている。

筆者：研究者の関心から「教育問題」に忠実に外から批評するっていうのはどう思いますか？

大津先生：研究者だからまあ、批評するのは分かるけど、まあそういう「こっちの現場」を知らない状況でそういう話をされたら「うーん…っていうか、何も知らんくせに」って思ってしまうよね(笑)。「研究のなかではこうですよ」って言われても、現場ではイレギュラーだらけで一般的なことが当てはまらないこともある。研究のなかでおさまらないというか、それを飛ばして外から強く言われたら、「現場では違いますけど」ってなるかな。⁽⁷⁾

さらに、大津先生が研究者による批評に対して反発する理由は、教師の実践が不確実で、職務内容や責任が無限定的であるということ等を等閑視して議論してきたことだけではない。特別に支援が必要な生徒への対応において、大津先生としては経験上、「学校としてできることの限界」を感じている。

大津先生：何らかの支援が必要な子に対して、学校生活とか次の進路のこととか、子ども自身がどうしたら良いのか迷っているときに、そこから抜け出せるように何とかしてあげたいと思うけど、困っている要因を探れば毎日の家庭内での何か大きな要因になっていたり、家庭環境が複雑だったりする。たとえば母親と子どもの関係とか、母親と父親の関係とかね。だけど、そこまで学校としては入れない。子どもに対しては、学校に出てきていたら話せるタイミングがあるけど、出てきてなかったらそこでできることはほとんどないかな、家庭訪問くらい。残念だけど、そのままフェードアウトしてしまう子もいたし。⁽⁸⁾

そのため、こうした「限界」があるなかで、「教育問題」に忠実になって教師の置かれた現状を踏まえずに批評した研究は、大津先生にとってはリアリティがないと感じるのである。大津先生にとって、教師の現実を踏まえていない批評であれば、研究者は「遠い存在」に感じるという。

大津先生：たとえば生徒指導とかでいくと、外国人生徒と日本人生徒が共生できたらいいですよねとする。でもそれって、できたらいいけどそこにはいろいろな、それぞれが抱えているものがあるわけでしょ。だからそういうことをよりリアルに想定してくれるのであれば、そんなに遠い存在ではないと思うかな。⁽⁹⁾

4. 批評言説への一定の理解

これまで見てきたように、大津先生は研究者によって生産される批評言説に対して否定的な解釈を与えていた。具体的には、教師の置かれた状況を等閑視したなかでネガティブな批評をすることに対して、「何も知らんくせに」という表現を使い反発を示してきた。こうした解釈は、教師が教育現場で感じる現実に行えることと外からの期待のギャップからくるものであったといえる。

しかし一方で、大津先生は前節(2)のなかで、「研究者の人に『差異に応じる』って言われた時に、それはそうなんだけどなっていうのはわかるけど」と語り、外からの期待に理解を示そうともしていた。また、本節(1)の①で「研究者の言うことは完全に間違っているわけではない」などと語るなど、研究者の批判的な視点にも理解を示そうとしていた。大津先生にとって批評言説は、反発することは多く否定的な解釈を示さずにはいられないが、しかし語っていくなかで完全に否定しきれないものともなる。

では、大津先生は教師の置かれた現状を等閑視して生産される批評言説に否定的な解釈を与える一方で、なぜそれに理解しようとするのだろうか。以下では、大津先生が筆者の疑問に答えようとする時に用いる用語法に着目し、その理由を検討する。

なお、用語法とは「語りにおいて、語り手がそれを用いれば聞き手もただちに了解でき、自分も納得できるであろうと予測できるような、語り手と聞き手(さらに、その背後に想定される他者)がともに属しているコミュニティの文化的なコードに埋め込まれた語りの様式のことである」(桜井, 2002, pp.251-252)。そして、「同時にそう語ることがそのコミュニティ内の成員を証す語りのこと」でもある(p.36)。

(1) 教師が理解を示す時に用いる用語法

これまでの語りにも含まれていたように、大津先生にとって批評言説は完全に否定できるものではない。否定しながらも、なぜ一方で理解を示すような語りがあるのかを尋ねると、大津先生は大きく2つの用語法を用いて筆者の疑問に答えようとしてくれた。

① 「先生だから…」

第1に、筆者の疑問に答えるために大津先生が用いた用語法とは、「先生だから」「先生って」などの表現である。大津先生は「教師」という職業カテゴリーを強調し示すことで、自身で否定的な解釈を与えたはずの批評言説を、一方では受け入れようとしたのである。以下のドキュメントは、そうした「先生だから」という理由から構成される語りが見られている。

筆者：「差異への対応」という期待に、「全員には合わせられない」「絶対に無理」だと仰っていた一方で、「それもわかる」と思われるのはなぜなんですか。

大津先生：それだけ今の社会って多様化だからやろうね。先生だから目の前にそういう（支援が必要な）子がいたら、その子どもたちを優先するし、何かしようとする。先生って、そういうもんだと思う。基本的にこの仕事している人って、目の前の子どもを何とかしてあげたいって気持ちで動いている。いろんな先生がいるけど、その根本的なところはみんな同じじゃないかな。⁽¹⁰⁾

大津先生の語りは、「先生だから」という理由で、教師は「支援が必要な生徒を優先する」、「何とかする」と思うのだという。とはいえ、高校教師の職業アイデンティティは「教育」よりも専門「教科」に強く、「教科」を教えることに集中しようとする傾向があると言われる（例えば油布、2015など）。こうしたことを踏まえ、大津先生の語る教師像にやや疑問が残った筆者は、さらにその点を尋ねた。

筆者：高校は教育学部を出ている先生って多くないですよね。教師のアイデンティティも教育より専門教科にあるって言われるんですけど、それでも先生は課題を抱えている子どもを何とかしたいってそんなに強く思われるものなんですか。

大津先生：多くの先生が教科を教えたいってなるけど、現実蓋を開けてみたら教科だけで収まらないことに気づくんよね。多くの子どもが思春期で多感な時期だし、そのために教科以外のサポートとか指導が必要とされるから、結果的にそうなっていく。でも根っこでは、自分が思うように教科を教えたいっていう先生は多いと思う。周辺校だと生活指導がメインとなる学校もあって、「おれはそれをするためにこの職業についてわけじゃないのに」っていう先生もいるとは思う。

筆者：結果的にそうなっていくと？

大津先生：もともと教科を教えたくても、子どもと接しているとまずはその子の生徒指導をして、なんとか教科指導にいく道筋をたててあげたいと思う。生徒指導が安定してくると、教科にもつながっていく。教科指導したい人は、かなり自分のハードルを下げないといけないよね。その一歩目が生徒指導。そこを超えてから教科。まあ、教科を教えたいっていうのも先生によって違う。「先生になれば教科は何でもよかった」っていう先生もいるしね。部活動とかやりたくてとか。⁽¹¹⁾

つまり、教科を教えたくて教師になっても、課題を抱える生徒と接していくうちに、教科以外のサポートや指導を通して、「何とかしてあげたい」という気持ちになるのだという。〈教師である〉ことで増していく「何とかしてあげたい」気持ちを理由に、研究者が想定する教師の「望ましい姿」に一定の理解を示すのである。こうして、外から語られる期待が教師の現実をはるかに超えたものであっても、期待される教師像を完全には否定できなくなる。

② 「研究者だから…」

一方で、大津先生は研究者が「教育問題」に忠実になって教師の取り組みを批評してきたことにもまた理解を示している。その時に大津先生が使用した用語法は、「研究者だから」といった表現であった。つまり、大津先生は「研究者」という職業的・社会的カテゴリーを示すことで教師との

役割の違いを強調し、筆者へ理解を促そうとした。

大津先生：批判的な視点というのが強いのが研究者。それはそれで大事だと思う。現場の先生は目の前のことに追われてしまうから、井の中の蛙というか、研究者だから、客観的にみられるのはやっぱり強みだよね。そこでネガティブなこと言われたら「現場の状況知らずに」って思うけど、でもまあ研究者のいうことも間違っていないこともあるでしょ。(現場)中にいたら分からないこと、現場にいたら言いにくいことでもズバツと言ってくれるというか、クリティカルシンキングよね。それが強み。だからまあ、「何言ってるのこの人」と思われるような人も大事だと思う(笑)。そう言う人がいるから議論が生まれてくるし、それぞれの立場ではないとわからないことって絶対あるしね、正直。だからこそ交流は大事。結果的に交われなくても、あまりにも生産性がないとしんどいけど。実際、研究者と高校の先生って会うときも形だけの挨拶で、腹割ってそこまで話すこともないしね。⁽¹²⁾

大津先生の語りからは、客観的で批判的な視点が研究者の強みであると語ることで、研究者を理解しようと試みる姿勢が伺える。否定的解釈のなかで「現場では違いますけど」と語る一方で、「研究者のいうことは完全に間違っているわけではない」とも語っているのである。大津先生にとって、教師をとりまく様々な制約を等閑視した議論はリアリティがないわけだが、そうした議論であっても、「『何言ってるのこの人』と思われるような人も大事」と語り、批評言説の一定の役割を認めている。

(2) カテゴリーの問題

それでは、以上のような「教師だから」「研究者だから」という理由で研究者による批評言説を理解しようとするのは、どういう現象なのだろうか。また、これらの語りは大津先生の個人的な解釈にとどまるものとして考えるべきなのだろうか。この点を考察する上で有効な視点が「カテゴリー」という概念である。カテゴリー問題とは、「一人の人の運命というのは(そのカテゴリーのメンバーである)他の人々の運命に結び付けられており、その結果、内部でもメンバーによって執行されている当のカテゴリーを中心とした社会統制のシステムが規則的につくり出されていく」(Sacks, 1979=1987, p.36) と考えるものである。

北澤(2015)はSacks(1979=1987)の議論を参考にして、いじめ自殺による教師非難について次のように解釈している。つまり、「『生徒』カテゴリーと標準化された対カテゴリーを形成するのは『教師』カテゴリーであるからこそ、『教師』カテゴリーを担う人物こそが、いじめられている生徒の苦しみを理解すべきであり、適切な対応をすべきであるということになる。そして、だからこそ『なぜいじめに気づかなかったのか』と教師を非難することが可能となるのであり、それは規範的事実であるということだ」(pp.222-223)と。「カテゴリー」の議論では、「教師－子ども(生徒)」という標準化された対カテゴリーによって、教師は子どもを理解する義務と責任が割り振られるが、それは極めて社会的・文化的な決め事であると考えるのである。

これを本稿に置き換えてみるなら、「生徒」カテゴリーと標準化された対カテゴリーを形成するのは「教師」であって、教師カテゴリーを担う人物が目の前の子どもの抱える課題に応じるべきだ

と考えるようになる。もちろん、教師になる人がそれまでに備えてきた個々の特性も関係するだろうが、教師の置かれた状況を等閑視して構成される外からの期待に理解を示すのは、「教師」というカテゴリーの問題でもあると解釈することができるのである。大津先生が、「いつも全員に合わせることは絶対にできない」し、「学校にできることは限られている」と言いつつも、しかし一方では〈教師である〉がゆえに、課題を抱えている子どもへの責任感がいっそう促されるのである。

また、教師に課された様々な制約を等閑視したままネガティブな内容を批評されてもなお、研究者への理解を示すことも同様の論理である。大津先生にとって、教師の立場を踏まえられない議論はリアリティがないにも関わらず、しかし批評内容を完全に否定することもできない。それは、研究者と教師は同じ「教育問題」に向き合う「教育の専門家」というカテゴリーなのであり、その間では一定の運命が共有されている。さらに、「研究者」と「教師」は理論と実践という対の関係にあるし、そもそも教師は少なくとも大学を卒業してから教師になっていくため、教師は大学の研究者によって教えられる立場にもある。このような「教師」と「研究者」というカテゴリー関係のなかで、研究者は「教育問題」について批評する権利を持ち、教師はその批評に応答する義務が割り振られることになる。そのため、教師は教師なりに反発する姿勢をみせるものの、しかし「批判的な視点をもつのが研究者の強み」で、リアリティがなくても「間違っているとも言えない」と語りに修正を加え、批評言説に納得ができない部分があっても理解を示そうともするのである。

5. 「教師」というカテゴリーに縛られない語り

(1) 「子どものため」がもたらす限界

既述の通り、大津先生は確かに「教師」というカテゴリーと、「研究者」というカテゴリーを示すことで、批評言説への理解を示そうとしていた。ただし、本稿では教師が批評言説に対して結果的に受動的な存在であることを示したいわけではない。そうではなく、注目すべきは第3節で示したように「現場はそんなにスムーズにいかないよね」などの言葉で、大津先生によって言説へのクレーム申し立てが行われようとしていたことである。

ただし、大津先生の語りは単なるクレーム申し立ての萌芽に止まらない。確かにこれまでの結果は、教師という職業に就いている限り、〈教師である〉ことで促される「子どものため」という倫理観からは多かれ少なかれ影響を受けることを示唆している。しかし、以下で続く大津先生の語りは、「教師」というカテゴリーを俯瞰し、それに強くは縛られていないからこそ生まれるものでもあった。⁽¹³⁾

筆者：何とかしたいというのは、先生という職業がそう思わせるんですか？

大津先生：先生ってそういうもんだと思う。客観的にみたときに、先生をやっていると、自然にそうになっていくところはあるよね。私はそういうわけでもないけど(笑)。

筆者：というのは？

大津先生：私はもともと利益とかそういうのを考えないタイプだったから、就活の前に教員しか考えてなかったというわけではなくて、それがたまたま教員の道になっただけで、だから教員だからそう思う部分もあるんだろうけど、それだけじゃないというか。

私みたいなのは稀だと思う。普通、「教員というのはね、そうあるべきでしょ」っていう（ような空気がある）。でも私は、教員だからって言われても「どういう理由？」って思ってしまう。

「教員というのはね、そうあるべきでしょ」というように、「教師だから」「何とかしたい」と思わなければならない、というカテゴリーがもたらす倫理観に強く縛られることに対して、大津先生は否定的に語っている。以下にあるように、大津先生は「教師としてできることは限られていると思う」からこそ、「教師だから」という理由で無限定的な職務を引き受けようとする職業倫理に問題意識を感じているのである。

大津先生：教員としてできることは限られていると思う。今だったら一から百まで教員がやりなさいってことを言われる。教科以外のことも含めて。だけど教育相談のプロは外にいるし、特別枠とかも研究者はいる。にもかかわらず、学校という限られた敷地内だけで消化しようとする。それを長年続けてきた結果、膿じゃないけど、教員にも、子ども自身にも限界がきている。

大津先生が問題視するのは、無限定的な職務とその責任を引き受けてきたことである。そしてまじめな先生ほど、〈先生だから〉という理由によって一人で抱え込んでしまうという。次のドキュメントにあるように、このように教師の多忙観は、実際の職務の無限定性だけではなく、教師の「まじめさ」というハビトゥス（山崎，1996）を経由しているものでもあることがわかる。

大津先生：正義感とか責任感があるから、自分たちがやらないって思う。外からの期待もあるしね。まじめな人ほど、開き直ってないというか。特に初任とかやったらわかる、私もだったから。若い人に多いのかもね。過重労働とかして抱え込んでいる人とかいるけど、なんでそれを訴えないんだろうなって思う。それって組織的に消化しきれていないってこと、組織で管理しきれていないってことなのに。⁽¹⁴⁾

このように、外からの期待に押されながら、また教師であることで、「自分たちがやらないと」いけないという観念にとらわれるという。日本の学校にはあらゆる生徒への関わりを「指導」という言葉で括る、「指導の文化」（酒井，2014）があることは既に指摘した。こうした「指導の文化」を根底で維持してきた大きな要因は「子どもたちのため」という倫理観だと考えられるが、しかし「指導の文化」の名のもとで多様な働きかけを教師が担ってきた結果、現場は「限界」に達しつつあるという。

大津先生：今現場で言われているのは「限界」っていうこと。今までは「子どもたちのために」って言うてしてたけど、土曜日の出勤とか、部活とか。「これって教師の仕事なの？」っていうのが多い。何か新しいことが始まったら全て結局はこっちに負担がくる。先生もわりと限界で、外部委託できるならしたい。時間的にキャパシティがオーバーしているし、サービス残業というか、お金が支払われない気持ちの限界。今までは

部活指導とかも「子どもたちのため」にとかでしていたけど、みんながアップアップして、生徒のためっていうのではおさまらないっていうのが現場。⁽¹⁵⁾

(2) 研究に対する教師の二一ズ

教師の置かれた現状に対する大津先生のクレーム申し立ては、状況に対する単なる不満の表明だけではなく、具体的な要望をも伴っていた。それは、「教員としてできることは限られている」と意識的に考えるからこそ生じるものである。

大津先生：だからこそ外部とのつながりって大事よね。学校だけじゃないし。ある意味閉鎖的よね、学校って。閉鎖的ななかで先生のなかでもがいていて、しかも先生たちの性格がまじめで何とかしたいと思う。その思いから正義感とか責任感とか、それが余計、閉鎖的にするんだと思う。自分たちは頑張っている、だから外部から批判されたら反発しちゃうというか、余裕がない。成功しているところは外との連携がしっかりして、子どもたちに還元できていると思う。⁽¹⁶⁾

そして学校外部とのつながりとして、大津先生は大学との関りについても語り続けている。

大津先生：現場でもどれだけ理論的にできているかって微妙なところあるしね。先生たちも塾じゃないから、人間性というか、生徒指導とかするでしょ。全員が教育学部出ているわけじゃないし、何かに対してのエキスパートであって、そうじゃない部分をより専門的な研究者の人がアドバイスしてくれたら、もっと生徒たちにも良いと思うし、先生たちも楽ができるって言ったら変やけど、まあ私はそう思うけどね、個人的には。⁽¹⁷⁾

とはいえ、現状では大学との関わりは極めて少なく、関わり方も弱いという。大津先生は「畑」「家」という表現を用いて、大学と高校の関係性をやや皮肉的に指摘している。ここでいう「畑」とは実践の場である高校であり、「家」とは研究の場である大学のことである。

大津先生：実際、進路関係とかで大学と関わりはあっても、もっと身近に話し合えたり、相談できたりすることはないかな。一緒に畑を耕してほしいけどね。大学だけ家というか、家から畑を覗くけど、畑はしませんっていう感じ(笑)。一緒に畑耕してって思う(笑)それに関わらないでという(現場の)先生はいないと思うけどな。ほんと、交流する場を作って欲しい。⁽¹⁸⁾

大津先生が例える「家」とは何なのだろうか。そして現場の教師は何を望んでいるのだろうか。その点に疑問が残った筆者は大津先生に改めてその意味を尋ねた。

大津先生：つまりは現場を知っているほど、この人は知った上で話してくれているんだろうなって思えるけど、それがなかったら、「いや、現場知らんくせに」ってなる。自分の

「畑」に来てくれた人とそうではない人は違う。この前に会った研究者の人も、(高校の) 教員の経験がある人だった。そういう人は、今現在、私たちがもっている悩みをかつて持っていましたという人が多くて、それはそういう人たちの強み。だから私たちも耳を傾けやすいよね。だからよく現場の先生のかなで、「まあ、あの人はどことこの高校で働いていたからな」っていう話になったりする。でもまあ、教員の経験なくても寄り添ってくれる(大学の)先生もいるから、一概に「現場の人だから」っていうのは言えないけどね。とりあえず現場の状況を知らずにいろいろ言われると、「いやいや、実際はそうじゃないんですよ」ってなるかな。

筆者：では、現場に寄り添っていたら、批判的な視点から結果として学校や教師のネガティブなことを言っても理解できるし、耳を傾けられると？

大津先生：そうそう。まあ、気分は良くないけどね(笑)。だけど、耳は傾けてみようかなとは思うかな。⁽¹⁹⁾

第3節でも確認してきたように、大津先生の批評言説への反発の理由は、現場の状況を等閑視して議論が進められることにある。上のドキュメントは、そうした反発の理由が大津先生個人のものととどまらず、教師の間では広く持たれていることを示唆している。ゆえに、批判的な視点から結果として教師の取り組みのネガティブな側面を指摘したとしても、現場に寄り添ってくれていると思えば、批判的な視点は研究者の強みとして理解できるのだという。

6. 結語と今後の課題

ここまで、本稿では「外国人の子どもの教育研究」が析出してきた、「教師は異なる社会・文化的背景をもつ外国人児童生徒への指導をめぐって生じるジレンマを回避しようとする」という批評言説を、教師自身がいかに語るのかを描き出してきた。

大津先生はそうした批評言説に対して、「現場はそんなにスムーズにいかない」と語り、「いつも全員に合わせることは絶対にできない」と断定的に表現した。なぜなら、現場をスムーズにいかせない背景には、①教師の実践は不確実な要素からなる、②教師の職務とその責任は無限定的である、③学校としてできることには限界があるからである。そうした現実を等閑視した批評言説は、大津先生には現実味に欠ける議論として映るのである。

しかし同時に、大津先生は批評言説を完全に否定することができずにいた。なぜなら＜教師である＞という理由から、課題を抱えている子どもを「何とかしてあげたい」という思いをいっそう強くするからである。しかも批評言説が教師の現状を等閑視していてもなお、言説生産者が「研究者だから」という理由で、研究者によるネガティブな指摘を理解しようともする。ゆえに、研究者によって生産される批評言説について、反発し否定的な解釈を与えながらも、語りのなかで、そうした言説への理解も試みなければならないという、一貫しない(ように思われた)語りが生まれていたのである。つまり、大津先生自身が、否定的な解釈を与えたはずの批評言説を、「研究者の言うことも間違っていない」として、必ずしも大津先生の本意ではない物語に変更せざるを得なくなったのである。一方で、大津先生は＜教師である＞ことを俯瞰している側面をもち、だからこそ教師としてできることの限界を認識していた。「教師」「子どものため」という価値観を過度に重視することへの反発は、そのことで増加する負担に対する大津先生なりのストラテジーであった。

では、以上の結果からどのような示唆を得ることができるだろうか。児島(2006)、金井(2006, 2012)に代表されるような従来の研究の限界は、学校の内実から構成されていく教師なりの言い分を十分に拾い上げられなかった点にある。それらの研究では、冒頭で言及したように「教育問題」に忠実な視点から教師のストラテジーを描いてきた。その結果、外国人の子どもに対する指導のあり方をめぐって生じるジレンマに対して、教師は教師としてのアイデンティティを確保するために、言い換えれば「自己保身」のために種々のストラテジーを行使し、ジレンマを回避しようとする教師の姿ばかりが描かれてきたわけである。

しかしだからと言って、本稿にみる大津先生の語りを、従来の研究で描かれてきた教師像と重ね合わせるのには無理がある。たしかに大津先生はストラテジーを行使したわけだが、彼女の語りから分かるように、指導だけをとっていても教師が対応すべき生徒は外国人生徒だけではない。また、教師の「仕事がボーダレス」との語りにもあったように、日本の教師は無限定的な職務内容・責任を負っている状況にある。教師は、そうしたなかで外国人生徒への指導を担っており、「外か期待される教師像」に自らを重ね合わせようともしていたわけである。こうした大津先生の語りには、そこから生じるジレンマを回避しようとする以前に、むしろそこに向き合おうとする姿が映し出されていると解釈すべきである。

最後に、本稿の限界と今後の課題を整理し本稿を締めくくりたい。外国人児童生徒の教育をめぐる研究は、当初こそ学校・教師の視点から展開されたが、その後は生徒の視点から多くが蓄積されてきた。そうした背景のなかで、本稿は教師の側に立ち、彼らの声を拾い上げ、彼らなりの論理を描くことに注力した。この点については、油布・山田(2018)も、「教師については過剰に語られているが、これまで《当事者》の声に耳を傾けることが少なかったことを考えれば、教師の声を聴き、教師の側の論理を明らかにする」ことの必要性を指摘しており、本稿の試みは重要なものであったといえる。一方で、油布・山田は同時に、「研究者主導の問題関心ではなく、教師自身による問題関心によって研究が行われる必要があるだろう」(p.411)とも指摘しており、本稿の限界はこの点にあると考えられる。本稿は研究者の問題関心から構築された批評言説に対する教師の語りを分析するものであって、教師の問題関心からの研究を展開したわけではないからである。こうした視点から研究を行うことで、外国人児童生徒の指導に教師はどのような課題を感じ、どのようなニーズを抱えているのかといったことがより明瞭に見えてくるだろう。こうした研究を展開していくことで、外国人児童生徒の教育研究はこれまでよりもいっそう実践的な貢献が可能となる。これを今後の課題としたい。

注

- (1) 外国人生徒のための特別入学枠とは、主として来日間もなく日本語に大きな壁がある外国人生徒を対象に、試験科目の変更などを通じて選抜する枠である。
- (2) 2018年6月インタビューより。
- (3) 2018年6月インタビューより。
- (4) 2018年6月インタビューより。
- (5) 2018年11月インタビューより。
- (6) 2018年11月インタビューより。
- (7) 2018年6月インタビューより。

- (8) 2018年11月インタビューより.
- (9) 2018年6月インタビューより.
- (10) 2018年11月インタビューより.
- (11) 2018年11月インタビューより.
- (12) 2018年6月インタビューより.
- (13) 2018年11月のインタビューより.
- (14) 2018年11月インタビューより.
- (15) 2018年6月インタビューより.
- (16) 2018年11月インタビューより.
- (17) 2018年11月インタビューより.
- (18) 2018年6月インタビューより.
- (19) 2018年11月インタビューより.

参考文献

- Apple, M.W. (1979=1986) 『学校幻想とカリキュラム』(門倉正美ほか訳) 日本エディタースクール出版部.
- Bernstein, B. (1974=1981) 『言語社会論』(萩原元昭編訳) 明治図書.
- Bernstein, B. (1978=1985) 『教育伝達の社会学－開かれた学校とは』(萩原元昭編訳) 明治図書.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970=1991) 『再生産』(宮島喬訳) 藤原書店.
- Bowles, A. & Gintis, H. (1976=1986-87) 『アメリカ資本主義と学校教育I・II』(宇沢弘文訳) 岩波書店.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F. (1996) "Teachers' Professional Knowledge Landscapes", *Educational Researcher*, Vol.25, No.3, pp.24-30.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F. (2000) *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass.
- 飯田浩之 (2018) 「学校文化と生徒文化」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版, pp.398-399.
- 伊勢本大 (2017) 「《教師批判言説》の呪縛—『子ども理解』をめぐる小学校教師の解釈実践—」『教育社会学研究』第100集, pp.347-366.
- 金井香里 (2006) 「ニューカマーの子どもの対処をめぐる教師のストラテジー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第45巻, pp.235-244.
- 金井香里 (2012) 『ニューカマーの子どものいる教室－教師の認知と思考－』勁草書房.
- 菊池栄治 (2012) 『希望をつむぐ高校：生徒の現実と向き合う学校改革』岩波書店.
- 木村育恵 (2009) 「男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造」『教育社会学研究』第84集, pp.227-246.
- 北澤毅 (2015) 『「いじめ自殺」の社会学—「いじめ問題」を脱構築する』世界思想社.
- 古賀正義 (2008) 「学校研究の現在 (〈連載〉教育の実践研究の現在 第4回)」『教育学研究』第75巻, 第1号, pp.46-54.
- 児島明 (2006) 『ニューカマーの子どもと学校文化－日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー—』勁草書房.
- 久富善之 (1988) 「教員文化の社会学・序説」久富善之編『教員文化の社会学的研究』多賀出版, pp.85-146.
- Lacey, C. (1970) *Hightown Grammer*, Manchester University Press.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher*, University of Chicago of Press.
- 宮島喬 (2014) 『外国人の子どもの教育—就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会.

- 額賀美紗子 (2003) 「多文化教育における〈公正な教育〉再考—日米教育実践のエスノクラフィー」『教育社会学研究』第73集, pp.65-83.
- Nukaga, M. (2003) Japanese Education in an Era of Internationalization: A case study of an Emerging Multicultural Coexistence Model, *International Journal of Japanese Sociology*, Vol.12, pp.79-94.
- 越智康詞・紅林伸幸 (2010) 「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』第86集, pp.113-136.
- Ogbu, J. U. (1978) *Minority Education and Caste*, Academic Press.
- Sacks, H. (1979=1987) 「ホットロッダー—革命的カテゴリー—」『エスノメソドロジー—社会学的思考の解体』(山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳) せりか書房, pp.19-37.
- 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—教師の教育行為への知識社会的接近—」『教育社会学研究』第49集, pp.135-153.
- 酒井朗 (2014) 『教育臨床社会学の可能性』勁草書房.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学』せりか書房.
- 渋谷真樹・加藤美帆・伊佐夏実・木村育恵 (2015) 「教育社会学は教育実践にいかに関与しうるか—教師・学校をとらえる視角と方法—」『教育社会学研究』第97集, pp.89-124.
- 志水宏吉 (1990) 「学校文化論のパスバクティブ」長尾彰夫・池田寛編『学校文化—深層へのパスバクティブ』東信堂, pp.11-42.
- 志水宏吉 (1996) 「学校=同化と排除の文化装置—被差別部落民の経験から—」井上俊ほか『子どもと教育の社会学 (岩波講座現代社会学 第12巻)』岩波書店, pp.57-77.
- 志水宏吉・清水睦美編 (2001) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店.
- 高井良健一 (2015) 『教師のライフヒストリー』勁草書房.
- Willis, P. (1977=1996) 『ハマータウンの野郎ども—学校への反抗・労働への順応』(熊沢誠・山田潤訳) ちくま学芸文庫.
- Woods, P. (1980) "Strategies in Teaching and Learning" in Woods, P. (ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, London, Croom Helm, pp.18-33.
- 山崎鎮親 (1996) 「学校制度の中の教員文化」堀尾輝久・久富善之編『講座学校6 学校文化という磁場』柏書房, pp.117-150.
- 油布佐和子 (2015) 「高校の多様化と教師」油布佐和子編『現代日本の教師—仕事と役割—』放送大学教育振興会, pp.66-87.
- 油布佐和子・山田浩之 (2018) 「概説: 改革の時代の教師と教師研究の現在」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版, pp.409-411.