

「学校における働き方改革」進行下に生きる教師のアイデンティティ

露口幸将

広島大学大学院 人間社会科学研究科 d251178@hiroshima-u.ac.jp

要約：本研究は、「働き方改革」進行下に生きる教師のライフストーリーに着目し、かれらが「教師」という存在についてどのように語り、定義するのかについて明らかにするものである。教師へのインタビューの結果、かれらが複数の、一見矛盾するような教職アイデンティティを語る事が明らかとなった。具体的にかれらは自身について、「様々な“指導”を担う存在」「学校教育関係者と連携・協働する存在」「勤務時間を守って働く労働者」とであると語った。以上の知見を踏まえ、これまでの教師の意識やアイデンティティに着目した研究の限界性や「働き方改革」の再考の必要性について論じた。

キーワード

教師
働き方改革
教職アイデンティティ
インタビュー

1. 問題の所在と本研究の目的

2010年代半ば以降、「学校における働き方改革」（以後、「働き方改革」）に関する政策的論議が本格化している。例えば、2015年の中央教育審議会答申（以後、中教審答申）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、教師が担っている多種多様な業務を仕分け、再配分することによる多忙解消、メンタルヘルス対策が目指されている。また、2019年の中教審答申「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」では主に、「労働時間の適正化：勤務時間管理の徹底と勤務時間・健康管理を意識した働き方の推進」と「教員の業務やその役割分担の見直し：学校及び教師が担う業務の明確化・適正化」という方向性が示されている。さらに、2024年の中教審答申「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について」では、改廃論議で社会の耳目を集めた給特法を維持し、2019年中教審答申がつくった仕組みのもとで、働き方改革を加速化していくことが示されている（小川, 2024）。以上のように、「働き方改革」に関する議論は蓄積され、その方向性が明確になりつつあると言える。

石井・荒井（2021）によれば、このような一連の「働き方改革」動向は、「専門職としての教師像の転換を求めるもの」（p.65）であるという。それでは、「働き方改革」によって、具体的に教師像はどのような方向へと転換されようとしているのか。

日本の教師はこれまで、「日本型学校教育」と言われているように、様々な場面を通じて児童生徒の状況を総合的に把握して指導を行い、児童生徒の「全人格的」な完成を目指す教育を行ってきており（保田, 2022）、それは国際的に見ても高く評価されてきた（中教審答申, 2020）。しかし、その一方で、このような日本の教師の持つ特徴は「無境界性」（佐藤, 1997）とも呼ばれ、学校・教師が担う業務の範囲を曖昧にさせ、今日の多忙状況をもたらす大きな要因の一つであると認識されるようになった。

現行の「働き方改革」は、このような状況に対し、教師の業務範囲を、「強い介入」（川上, 2024）をもって線引きすることにより、教師の多忙軽減を試みていると言える。具体的に、中教審答申（2019）において、「基本的には学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」「教師の業務だが、負担軽

減が可能な業務」という3分類が示された。新谷・真鍋（2017）は、近年の教育改革について、ジョブ型の雇用慣行の発想を持ち込んでいることを指摘しているが、「働き方改革」においてもまさに、メンバーシップ型雇用慣行からジョブ型雇用慣行への転換が図られていると言えるだろう。また、安藤（2016）は、近年の改革においては、「授業力のある教師、新たな時代の資質・能力を育成できる学習指導力のある教師が専門性の高い教師である」（p.236-237）という意識が透けて見えると論じている。つまり、浜田（2018）の言葉を借りるならば、現行の「働き方改革」は、教師を包括的な教育を担う「教育のジェネラリスト」から「授業のスペシャリスト」へと転換することによって、多忙状況を改善しようとしていることが窺える。そして、川上（2024）が指摘するように、改革の実効性を高めるために、これを拠り所とする教育関係者が多く存在することだろう。

しかしながら、行政による強い介入をもって教師像の転換を図る今日の改革は、教師当人の存在を等閑視・周縁化しているという重大な課題を抱えている。それではなぜ、改革下において、学校現場で働く教師にこそ着目する必要があるのか。それは、教師は改革の「ターゲット」であると同時に、「担い手」でもあるからである（久富, 2008）。Beijaard et al. (2004) は、「自らがどのような教師であるか」という教師の自己意識が、教師の教授方法や職業的発達のある方、教育現場の変化への反応等、教師の専門性に関わる様々な教師の意識・行為を条件付けるものとして理解されていることを指摘する。つまり、教師がどのような自己意識（＝教職アイデンティティ）を保持しているのかによって、学校現場における「働き方改革」の様相はいかようにでも変化するものと考えられるのである。加えて、金子・山田（2022）が荻谷剛彦の論を参照して指摘するように、日本の教育改革は、現場に「下ろす」過程で、その中身が自己点検される機会は少なく、社会から大きな声があがらない限り、現場の実態とは関係なく粛々と実施に移されていくという特徴を持つ。そのために、学校現場で働く「教師の声」（油布・山田, 2018）に耳を傾け、かれらの立場から改革を検討しようとする試みは非常に重要な作業であると言える。

以上を踏まえ、本研究では、「働き方改革」進行下に生きる教師のライフストーリーに着目し、かれらが「教師」という存在についてどのように語り、定義するのかについて明らかにする。そしてそれを踏まえ、教師の立場から現行の「働き方改革」の検討を行うとともに、今後の改革の在り方に関する示唆を与える。

2. 先行研究の整理と検討

神林（2020）が「働き方改革ブーム」が到来していると指摘するように、「働き方改革」に関する政策的論議が本格化すると同時に、関連する研究・議論が盛んに行われるようになっていく。そこで本節では、2010年以降の「働き方改革」に関する研究について整理した石井・荒井（2021）を参照しつつ、先行研究の整理・検討を行うことで、本研究において取り組む課題について明確にする。

(1) 石井・荒井（2021）に基づく研究動向の整理

石井・荒井（2021）は、2010年以降展開されてきた「働き方改革」に関する研究動向を次の4つに大別する。それが、①政策的背景・経緯に関する研究、②学校組織論に関する研究、③参入する専門職に関する研究、④教師の専門性に関する研究である。

①では、「働き方改革」に至る政策的な経緯や背景を概観することで、「働き方改革」の政策的な特徴を確認することに主眼が置かれている（油井原, 2016；安藤, 2016；加藤, 2016；大橋, 2017；紅林, 2017；北神, 2018；油布, 2023）。石井・荒井（2021）が指摘するように、これらの研究に共通するのは、1990年代以降展開されてきた背景の異なる複数の政策が統合される形で「チーム学校」政策が登場したという見方である。しかしながら、その評価は分かれるものとなっている。例えば加藤（2016）は、「実績としても拡充して加配措置されてきたスクールカウンセラー（SC）・スクールソーシャルワーカー（SSW）を定数に組み込むことで教職員数の維持を見込む」（p.4）ものとして好意的に評価している。その一方で、油布（2023）は、「教員の労働過重の改善を目指したのではなく、教員の勤務条件や、ひいては、教職の価値自体を切り下げる危険性を持つ」（p.147）と厳しく批判しており、また、内田ほか（2020）や中嶋・広田編（2024）は、今日の「働き方改革」は「見せかけの改革」であると批判し、給特法の改正や教職員定数の増員の必要性について論じている。

②では主に、「チーム学校」政策に伴う今後の学校組織のあり方に関する議論がなされ（横山, 2016; 渡邊, 2017; 樋口, 2017）、また、③では、SC や SSW、学校事務職員など、教職以外の専門職・専門スタッフに着目した研究が行われ（西井, 2016; 小阪, 2016; 高橋ほか, 2019; 青木ほか, 2020; 中村, 2020）、さらに、④では、今後の「教師はいかにあるべきか」を問う教師の専門性に関する議論が行われている（辻野・榊原, 2016; 浜田, 2018; 内田, 2022）。これら②③④の研究に共通するのは、今日の改革において、「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、根底から問い直される状況が到来している」（山田, 2018, p.128）という認識であり、このような認識のもと、学校組織や専門職・専門スタッフ、教師の今後のあり方を問う様々な「べき論」（伊勢本, 2018）が投げかけられている。その中でも、教師に関する議論に着目すると、浜田（2018）は、ジェネラリストとして子どもの人間形成全体に関わってきた日本の教師のあり方を高く評価し、従来通り教育への包括的な仕事を維持しつつも教師の多忙を軽減する方向性に関する議論を展開している。その一方で、内田良を中心とした研究グループは、「子どものために」と時間外勤務を受け入れている教師の態様を「聖職者メンタリティー」として批判し、教師の労働者化の必要性を強調している¹⁾。

以上、2010年以降に展開されてきた「働き方改革」に関する研究・議論について概観した。これら先行研究は、研究を蓄積することにより、教師の働き方に関する社会的・政治的関心を高めてきたことや、政策側の意図を明らかにするとともに時に改革の批判的検討を行ってきたこと、また、学校に関わる人々の役割・専門性が曖昧な状況におかれる中で、今後の羅針盤となり得る「べき論」を提示してきた点に大きな意義が見出される。

しかし、その一方で、先行研究においては「実証研究の蓄積が乏しい」という課題が残る。特に、従来の仕事のあり方からの転換を迫られている教師自身の意識や語りに着目した研究は十分には行われておらず、この点に限界があると言える。より具体的に言えば、政策としての「働き方改革」が実施された後の学校現場・教師に焦点を当てた研究はほとんど見受けられないと言える。久富（2008）は「べき論」が「教師の行っている仕事の現実と複雑さをまともに認識するのをむしろ妨げるような一つのバール」（p.6）になりかねないと指摘するが、「働き方改革」に関する研究もまさに「べき論」に関心を寄せるあまりに、「教師であること」の意味を問う（存在論的接近）（佐藤, 1997）を看過してきたと言える。

以上を踏まえると、「働き方改革」進行下に生きる教師の意識や語りに着目すること、そして、かれらの立場から改革を検討していくことが喫緊の課題であると言える。

(2) 「働き方改革」進行下に生きる教師の意識への着目

そのような中、近年では、未だ数は少ないものの、「働き方改革」進行下に生きる教師の意識に着目し、教師の立場から「働き方改革」を検討しようとする研究が蓄積されつつある。それが、白旗ほか（2021）と櫻井（2024）による研究である。白旗ほか（2021）は、2県8市の小学校182校の常勤教員を対象として、小学校教員の業務に対する負担感および一部委託に対する意識を調査している。そしてそこでは、小学校教員は学級活動・ホームルーム、教科の指導、学校行事、児童の問題行動への対応などを通じて子どもたちと関わり、互いの信頼関係を構築していくことを業務の中核に位置づける傾向にあることなどが明らかとなっている。また、櫻井（2024）は、7県の小学校・中学校教員813名を対象として、「働き方改革」に対する意識を調査している。そしてそこでは、中学校の教員の意識は次の5つの型に分類されることなどが明らかとなっている。それが、登下校時の見守り、部活動などを重視する「①：始業前・放課後生徒対応重視」群、外部委託に肯定的な「②：外部委託肯定」群、学習指導に関連する業務を重視する「③：教育関連事務重視」群、全般的に外部委託に否定的な「④：外部委託否定」群、生活指導や生徒指導、授業準備を重視する「⑤：生徒対応・指導重視」群である。

これらの研究は、教師に対する「べき論」が多くを占める状況の中で、教師の意識に焦点を当てたこと、そして、教師の立場から「働き方改革」について検討していく契機および必要性を提起した点に大きな意義が認められる。しかし、その一方で、教師を「固定的・単一」な存在として、誰しもが理解しやすいように描いている点に課題がある。つまり、櫻井（2024）が教師を「一型」として分類するように、教職アイデンティティを固定的で単一なものとして捉えているため、教師の「複雑性」を捨象してしまっているのである。

近年の教職アイデンティティに関する研究では、アイデンティティはもはや固定的・単一のものとして捉えられな

い／捉えるべきではないことが指摘されている。そこでまず、次節において、教職アイデンティティに関する研究を概観するとともに、本研究の立場を明確にする(3節)。そして、それを踏まえて、調査デザインを設計し(4節)、「働き方改革」が進行する今日に生きる教師の語りに表現される教職アイデンティティについて明らかにする(5節)。最後に、調査・分析結果を踏まえ、「働き方改革」の検討を含む、学術的・実践的示唆を提示する(6節)。

3. 本研究の枠組み—アイデンティティのポストモダン・アプローチ—

Beijaard et al. (2004) は、教職アイデンティティに関する研究のレビューに基づき、教職アイデンティティには明確な定義が欠けていることを指摘する。しかしながら、これらの研究・議論においては、教職アイデンティティの特徴付けに関して、ある共通点が見出される。それは、アイデンティティが、(1)常に「形成途上」にあるものであり安定したものではないこと、(2)文脈や関係性によって変動すること、そして、(3)それゆえに多様で複数的であることという認識である(Rodgers & Scott, 2008)。

Akkerman & Meijer (2011) は、アイデンティティが上記のような特徴を持つようになった経緯について次のように説明している。前近代において、個人はより大きな宇宙全体に従属しており、個人の人生は集団的規範に従って生きるべきものとされていた。それが近代になると、啓蒙時代、科学革命、産業化の影響のもと、「真理」は個人の内部に位置づけられるようになった。個人性が優勢となり、内的に統合された「自己」と外的な「他者」との明確な区別がなされたのである。しかし、フーコーやデリダといったポストモダン思想家たちは、前近代的な単一の真理または宇宙的秩序に対する信念、そして近代における個人中心主義をともに疑問視した。むしろ、個人はその人が属する社会的環境の中で理解されるべき存在として捉えられるようになった。したがって、ポストモダン・アプローチにおいては、アイデンティティはもはや包括的かつ統一的な枠組みとは見なされず、人々が関与する複数の社会的世界とともに断片化されたものとして捉えられるようになった。

ちなみに、このような見解は、Gergen (1991, 1994) によって明確に提唱されている。Gergen は、異なるコミュニティへの参加は、自己を複数の社会的・状況的文脈へと分散させる結果をもたらすと指摘する。また、Gee (1990) も次のような類似した指摘を行っている。

「ある時と場所において『ある種の人』として認識されることは、相互作用の中で瞬間ごとに変化し、文脈によっても変わりうる。そして当然ながら、曖昧で不安定な場合もある……すべての人は、内的状態ではなく、社会的パフォーマンスに結びついた複数のアイデンティティを持っている。」(Gee, 1990, p.99)

このような、アイデンティティを固定されたものではなく、動的かつ継続的に構築されるものと見なすポストモダンの見方は、近年の教職アイデンティティに関する研究の多くに反映されている(Akkerman & Meijer, 2011)。本研究においても、このようなアイデンティティの認識に立つことにより、先行研究において捨象されてきた教師の「複雑性」に焦点を当てる。

4. 調査の概要

上記のような特徴を持つ教職アイデンティティについて明らかにするために、本研究では、教師のライフストーリー(=自分の生について口頭で語った物語)²⁾に着目する。

(1) ライフストーリー・インタビュー

Carter & Doyle (1996) が、「アイデンティティとライフストーリーは切っても切り離せない関係にある」(p.120)と論じるように、これまでの教職アイデンティティに関する研究においても、ライフストーリー・インタビューの手法が度々用いられてきた。例えば、中年期の教師のライフストーリーに着目することで、教職アイデンティティの変容を検討した高井良(2015)や、「自己」と「アイデンティティ」の概念について探究したRodgers & Scott(2008)は、

教職アイデンティティを明らかにするために、ライフストーリー・インタビューが妥当な理由について、次のように論じている。

「教師の『教職アイデンティティ』の構築とは、ある歴史的・社会的分脈の下で、教師が引き受けることになった経験の数々を自己という物語に統合していく歴史的な過程であり、この過程はライフストーリーの形式で表現されるためである。」(高井良, 2015, p.11)

「アイデンティティとは、テーブルの上に広げられたトランプの一組のようなものであるように思われる。状況の『誰が』『何を』『どこで』によって、いつでもどれか一枚が表になる可能性があるのだ。……そこには、意味づけの必要性—すなわち、絶えず変化し、複数ので、構築され、矛盾し、混乱し、まるでキュビズム絵画のような存在である『アイデンティティ』と呼ばれるものを、役に立つものとするための内的な整理と統制—がある。そして、その最も広く受け入れられている意味づけの方法は、『ナラティヴ (物語)』、すなわち自らの物語を語るという実践を通してなされるものである。」(Rodgers & Scott, 2008, p.736)

本研究においても、高井良や Rodgers & Scott の論に依拠し、教職アイデンティティを明らかにすべく、教師のライフストーリーに着目する。ただし、ここで重要なのが、ライフストーリー研究は決して、研究協力者の物語（ストーリー）を収集するに留まらないということである。Biesta et al. (2005) が論じるように、ライフストーリー研究の目的は、物語を、より広範な社会的・政治的・歴史的な文脈およびプロセスの背景に照らして理解することにある。また、グッドソン (2001) も、教師のライフストーリーを読み解く際に、歴史的・社会的文脈に位置付けて解釈することの重要性を論じている。これらを踏まえ、本研究においても、教師のライフストーリーに表現される教職アイデンティティを社会的・政治的・歴史的な文脈との関係において検討することを試みる。

(2) 研究協力者の選定

グッドソン & サイクス (2006) は、ライフストーリー研究における対象の選定で重要となるのは、自らの経験について長時間話す準備があり、それができるとであると論じる。特に、教師が過酷な労働状況にあることが指摘される今日において、長時間話す機会を設けることが難しい教師がいることも十分に想定される。そこで、筆者は次のような段階を踏んで研究協力者の選定を行った。第一に、自身と直接的な関係のある教師や、知人に紹介してもらった教師に対して、メール上で調査協力の依頼を行った。その際に、調査の目的や研究倫理について詳細な説明を行った。ここで、自身と比較的関係性の近い間柄の人に調査協力を行ったのは、自身のライフ（人生や生活など）について語るという行為は、非常にセンシティブなものであるため、既に信頼関係が構築されている方が研究協力者が語りやすいと考えたためである。第二に、調査協力の承諾をしてくれた教師とインタビューの予定調整を行った。その際に、「多忙な時期など研究協力者が大変な時期にインタビューを行う必要はないこと」や「日時については調査者の方が極力合わせるように努めること」などを確認した。最後、第三に、実際にインタビューを行うとともに、場合によっては、研究協力者から、研究に協力してくれそうな教師を新たに紹介してもらった。なお、研究協力者を選定する際には、過度に「年齢」や「性別」などの属性が偏らないように配慮している。以上の手続きを踏んだ結果、表 1 の 7 名の教師の協力を得ることができた³⁾。

(3) インタビューの詳細

インタビューに関しては、2024 年 12 月から 2025 年 2 月の期間に行った。一度のインタビューの時間は一人 90 分から 120 分程度である。インタビュー項目に関しては、やりとりの関心をあえて限定せず、教師になるまでの生い立ちから、近年の「働き方改革」や学校現場の状況も含めた教師個人の主観的解釈を網羅的に聞き取った。そして、インタビューにおけるやりとりは研究協力者の承諾の上、全てボイスレコーダーで録音し、トランスクリプトを施している。以下の分析では、そこでのデータをドキュメント資料として使用する。なお、データとして用いる語りについては、研究協力者の特定を避けるため、内容が変わらないように最大限配慮しながらも、方言や分かりにく

い言い回し等については最低限の修正・加工を施している。また、研究協力者の語りの意味が伝わりづらい場合は、筆者が括弧で情報を補足している。

最後に、研究倫理について補足しておく。本調査は、筆者が所属する広島大学の研究倫理審査を通して、倫理的に妥当であると承認を得ている。研究協力者に対しては、研究代表者の連絡先に加えて、大学の研究倫理審査委員会の連絡先を併記し、研究上の不安などに関する相談先を用意した。また、インタビューの際は周囲に人がいないことを確認し、録音した音声の保管方法や研究を外部に公表する際の手続きなどについても丁寧に伝えることで、研究協力者の精神的負担が軽減されるよう努めた。

表1 研究協力者のプロフィール

教諭	性別	学校種	年代	教職歴	経験校数
A	男性	高等学校	20代	2年目	1校
B	女性	中学校	20代	3年目	1校
C	男性	中学校	20代	5年目	2校
D	男性	高等学校	30代	11年目	2校
E	女性	中学校	40代	22年目	4校
F	女性	高等学校	50代	32年目	5校
G	男性	高等学校	50代	37年目	7校

5. 調査・分析結果

(1) 教師は様々な「指導」を担う存在であるという語り

インタビューの中で現行の「働き方改革」に関する話題になった時、教師らが語ったのは、改革に対する違和感・抵抗感であった。つまり、他の専門職・専門スタッフと業務を役割分担し、教師は授業を中心とした業務に注力することで多忙を軽減するという動きに対し、研究協力者らは「教師とは様々な“指導”を担う存在である」ことを強調する語りを展開した。例えば、教職歴37年目で50代のG教諭は次のように語っている。

G教諭：教員の仕事として、教科指導と生徒指導というのは一貫性のあるものでなければならぬと思っているので。やっぱり生徒たちの授業以外のところの姿を見るっていうのは、非常に学校を良くしていく上でも大切な時間だと思うので。だから、休み時間などでもできる限り子どもへの対応は行ってますね。で、生徒指導なんかも、生徒の問題行動を次に活かせる指導というのは教員としては必要だと思っていますので、付き合ってみて、その生徒の変化みたいなのを見るのも大事ですし、お互いしんどい思いはするんですけど、やっぱり最後まで見てあげる必要があるかなと思います。(中略) 授業中でも、色んな面で、生徒の服装が乱れているとか、ちょっと様子が悪い、おかしいとかで元気がないとか、そういうところ見ると何か問題があったり心配事があったりするのかなという風なのが分かるので。そういうところ見ると、生徒の相談に乗ってあげたいなと思いますし、やっぱり教科指導と生徒指導は一つのものである必要があると思いますね。

G教諭によれば、「子どもは様々な場面で違う顔をしている」という。授業中に「何ともない様子」だったとしても、違う場面では悩みを抱えたような表情をしているかもしれない。そのため、教師は子どもの授業以外の場面でも積極的な関わりを持ち、子どものことを理解し、支援するように努める必要があると語る。また、G教諭は、様々な場面で子どもと関わり、「子どものことを理解し、常に向き合っている」教師だからこそ、進路指導が可能になるということも語っている。

このような、「教師とは様々な“指導”を担う存在である」という主張は、同じく50代で教職歴32年目のF教諭によっても語られている。

F教諭：割と自分は、生徒指導に置いてるウェイトが大きいのかもかもしれません。やっぱり授業だけじゃ十分に生徒とは関われないですし、教科の枠を超えて生徒に伝えたいことなんかもありますし。うん、やっぱり、生徒との関わりは大事にしたいなっていうのはありますね。

ではなぜ、G教諭やF教諭など、教職歴の長い教師らは、自身について、様々な「指導」を担う存在であると語るのか。かれらは、そう考える理由として、「教育荒廃」の時代における教職経験が関係していることを語った。久富（2012）は、1970年代半ばから1990年代前半を、「落ちこぼれ」「荒れる中学校」「いじめ」「不登校の激増」などの諸問題が取りざたされた「教育荒廃」の時代と名付けているが、かれらはその時代における教職経験が自身の教職アイデンティティに大きな影響を与えていることを語っている。例えば、G教諭は次のように語る。

G教諭：昔は、学校行ったら、正門の前でタバコ吸っていたり喧嘩をしていたりみたいなことがよくあって、あと、飲酒なんかをする生徒もいましたね。あ、でも、窓ガラス割ったりみたいなことはなかったですね、私が勤めていた高校では（笑）。

調査者（以下、*）：そうなんです（笑）。

G教諭：そうなんです。結構大変でしたね（笑）。でも、やっぱりそういう時代を経験してるからこそ、生徒に対して生身で向き合うような時間とか、そういうところが大事だと思うんですよね。時間かけるとは時間かけないかんと思いますし。

また、「生徒指導に置いてるウェイトが大きい」と語るF教諭も、こうした考えに至る背景には、同様に、「教育荒廃」の時代における教職経験があることを語る。F教諭は「教育荒廃」の時代に教職生活をスタートさせており、学校外で生徒が問題行動を起こしたり、トラブルに巻き込まれたりした際は、例えそれが勤務時間外だったとしても一目散に駆けつけていたという。F教諭は、このような経験を「大変だった」と振り返りながらも、「間違いなく意味があることだった」と語っている。そして、このような経験をしているからこそ、「教師の仕事は簡単に割り切ることとはできず、子どもに関わるのならこの先も「結局やってしまうんだろうなあ」と語る。

つまり、G教諭やF教諭など、教職歴の長い教師らは「教育荒廃」の時代において、子どもと「生身で向き合う」こと、つまり、授業以外の時間においても子どもと関わり指導を行うことが、子ども自身にとっても、学校にとっても重要であることを理解しており、それゆえに、教師は「様々な“指導”を担う存在である」と語っているということが窺える。

ただし、ここで重要なのが、教師は様々な「指導」を担う存在であると語るのは、決して教職歴の長い教師に限ったことではないということである。本調査においては、教職歴が5年以下のC教諭やA教諭も類似の語りを展開している。

C教諭：（生徒が）よく知らない人から自分の行動について問われると、色んな負の要素が出てくると思うんですよ。誰ですかあなた、とか。そういうことになって解決がしにくいと思うので、そういう時こそ普段から割とコミュニケーションも取れている、で、その子どもの背景、家庭の事情だったり、その子の病気特性であったりっていつのを分かっている教員が話すことで、児童生徒も多分自分の問題行動、こういうところがいけなかったんだなっていうところを納得すると思うので。

A教諭：これまでの学生生活で、教師は教科指導と生徒指導をする存在やなって思っとなし、（学校現場での）先輩からもそれが教師の仕事やと教わってきた。で、実際、学校現場で働き出して色々経験積む中で、改めてその通りやなって思うようになったな。

C教諭は、今日の役割分担によって教師の多忙を軽減しようとする「働き方改革」に対し、教師という一人の人間が子どもの全人格的な教育に携わることの重要性を、子どもの視点から強調する。また、A教諭は、学校現場

の先輩からも教師は「教科指導と生徒指導をする存在」であることを教わり、働くうちに、まさにその通りであると実感したことを語る。

ではなぜ、「教育荒廃」の時代を経験していない教職歴が短いかれらも、教師が様々な「指導」を担うことが必要であることを語るのだろうか。その理由については、C教諭の次の語りから考察することができる。

C教諭：やっぱりこっちが本気で生徒と一緒に何かをやるんだっていう思いを伝えると返ってくるものは大きいですね。その、言葉では語れない感情であったり、子どもらの仕草であったり、目線であったりっていうところは、やっぱりこっちがやった分だけ返ってくるし、そこでの頑張りが保護者にも地域にも伝わって、信頼されるようになって。そういうところから、より仕事がやりやすくなったかなと思います。

*：なるほど。なんか、授業以外の色んなことを全力で頑張ることで、こう、未来の自分を助けるみたいな、そういうサイクルに入ってるみたいな感じなんですかね。

C教諭：そうですね。苦しかった分、やっぱりその頑張ったことが他の人の信頼に繋がって、それが年を追うごとに返ってきて、今の教員人生があるのかなっていう感じですね。

C教諭は、様々な教育行為を「指導」として位置付け、何事もひたむきに頑張ることで、それが地域の人々や保護者にも伝わり、自身の仕事がやりやすくなると語る。C教諭がこのような語りを行う背景には、今日の社会的・政治的文脈が関係していると考えられる。久富（2012）が指摘するように、近年の新自由主義的教育改革やテレビ・マスコミ等による教師バッシング等を経て、父母・国民からの教師に対する信頼は低下している。このような状況下においては、何らかの成果を示すことが父母・国民の信頼を回復することに繋がると考えられるが、ローティ（2021）が「風土病的な不確実性」と表現するように、教職の成果は客観的な基（規）準に基づいて評価することが極めて難しい。そのために、教師らは、「献身性」を示すことによって、信頼が低下している今日の状況を乗り切ろうとしていることが考えられる。加えて、現代では多様な価値観が認められると同時に、何をやるにしても批判される時代が到来している（佐久間, 2021）。このような社会的状況に置かれた教師は、ますます「頑張り」を他者にアピールすることにより、信頼を獲得し、批判されないような環境をつくり出そうとしているのではないだろうか。

以上について整理すると、インタビューにおけるやりとりにおいて明らかとなったのは、教師らは、自身の教職経験という歴史的な文脈や、新自由主義的教育改革やテレビ・マスコミ等による信頼の低下及び価値観の多様化といった社会的・政治的文脈などの理由・背景から、自身は「様々な“指導”を担う存在である」という語りを展開しているということである。酒井（1999）はかつて、児童生徒と関わる多様な行為を「指導」として位置付け、教師の仕事とする「指導の文化」が日本において存在することを指摘しているが、本調査からは、今日においても、このような文化・アイデンティティを保持していることを語る教師の姿が明らかとなっている。

(2) 教師が語る「学校教育関係者との連携・協働」の必要性

ただし、ここで重要なのは、自身が様々な「指導」を担う存在であるからといって、教師らは、地域住民や保護者、他の専門職・専門スタッフなどの「学校教育関係者」との連携・協働を拒んでいるわけではないということである。多くの教師が、かれらとの連携・協働は必要であると考えていると語った。例えば、E教諭は、学校現場の状況に関する話題になった際に、保護者との関係構築の難しさ／しんどさを吐露すると同時に、教師としてはかれらと連携・協働する必要があるということ語っている。

*：学校現場で働いていて、悩みや葛藤ってあったりしますか？

E教諭：うーん、やっぱり保護者との関係ですかね…。たまに批判されたり、自分の考えとは全く違うことを言われたりして、精神的にしんどい時がありますね。（中略）でもやっぱり、今政策でも言われているように、保護者からの意見を聞いたり、色々と保護者と連携しながらやっていくっていうことは教師として必要なことだと思います。（中略）本当に子どもにとって大事な意見とか、自分も納得するような意見とか、教師の自分に親身になってくれる保護者の方もいるので、そういった人との直接的な交流も欠かせないなとは思っていますね。

また、G 教諭も、教師は『裸の王様』みたいなところもあって、他の人の意見を聞かないこともあったりする」が、今日においては、地域住民や保護者らと連携しながら働く必要があると語っている。

G 教諭：今って地域との連携が必要になってくる、コミュニティを大切に作る時期だと思うんですけど、学校の先生ってどうしても外部との関わりを避けるようなところがあったり、結構「裸の王様」みたいなところもあって、他の人の意見を聞かないこともあったりするんですけど、やっぱり色々な地域を取り込んで、地域の学校として根付いていかないとなかなかこれから先、生き残っていけいけないのかなと思うので。

加えて、本調査において教師らは、地域住民や保護者のみならず SC や SSW、部活動指導員などの専門職・専門スタッフとの連携・協働も必要であることを語っている。例えば、B 教諭や D 教諭はそれぞれ、「教師以外の人も協力して働くことは大切」「そういった人たち（他の専門職・専門スタッフ）と仕事を役割分担して働くことはこれから先、必要だと思う」と語る。

ではなぜ、教師らはインタビューにおけるやりとりにおいて、「学校教育関係者」との連携・協働の必要性を強調するのか。かれらの語りからは、そこには、近年の教育改革動向が関係していることが窺える。先に示したように、E 教諭や G 教諭は、連携・協働の必要性を強調する際に、「今政策で言われているように」「今って地域との連携が必要になってくる、コミュニティを大切に作る時期だと思う」「地域を取り込んで、地域の学校として根付いていかないとなかなかこれから先、生き残っていけいけない」という語りを展開している。ここから、教師らは近年の教育改革やそこで生み出される言説を参照しながら、自身の教職アイデンティティを語りの中で表現しているということが推察される。

確かに、かれらが語るように、「学校教育関係者」と関わり合いながら働くことの重要性は、1990 年代半ば以降の教育改革において強調されており、近年ではその傾向が強まりを見せていると言える。例えば、中教審答申（2015）では、「チームとしての学校」というコンセプトのもとで「社会に開かれた教育課程」を実現し、複雑化・多様化した課題の解決を目指す新しい学校組織のあり方が示されている。また、地方創生の結節点として学校が機能するためには地域とのさらなる連携・協働が必要との認識のもとで、コミュニティ・スクールの拡充と、地域社会と学校との新たな協働体制の構築なども提言されている（山田, 2018）。

Lasky (2005) は、教職アイデンティティに教育改革が与える影響の大きさを指摘しているが、本調査においても、これと同様のことが指摘できる。インタビューにおけるやりとりからは、近年の「学校教育関係者」との連携・協働の重要性を強調する教育改革やそれに伴い生み出される教育言説について敏感に察知し、それを参照しながら自身の教職アイデンティティを語る教師の姿が明らかとなっている。

(3) 一労働者であることを訴える語り

これまで、インタビューにおけるやりとりから、教師らが自身について、「様々な“指導”を担う存在」「学校教育関係者と連携・協働する存在」であると語ることを明らかにしてきた。安藤（2021）は、「働き方改革」が進行する今日においても、教師らは「幅広い専門性へのプライド」を保持していることを指摘しているが、これらの語りもまさに、教師の仕事の境界線を曖昧なまま保留し、教師は幅広い専門性を持つ者であることを強調するものであると言えよう。

しかし、その一方で、本調査において、多くの教師が自身は一労働者であり、勤務時間を守って働くべきだと考えていることを語った。それは一見すると、自身は「様々な“指導”を担う存在」であるという語りとは矛盾するようなものであった。例えば B 教諭は、教師の働き方の話題になった際、次のように語っている。

B 教諭：やっぱり自分の時間も欲しいから、勤務時間内で終われるような働き方はしたいかな。今もできることなら勤務時間が終わったらすぐに帰りたいよね。

*：今は勤務時間終わってすぐ帰るのは厳しいんですか？

B 教諭：厳しいねー。学担業務とか部活動とか、その他諸々の色々な仕事があるから帰れんよね。でもね、今ね、自分の隣の席の先生がもうすごい早く帰るんよ。部活とか生徒会も持つのに本当にすぐ帰るけん。で、その人見よると（手を）抜くところは抜いとるんよね。だからそういう働き方もあるんだって思って、自分もちょっと工夫せんといかんなどは思っとる。

B 教諭は、現時点では、「学担業務とか部活動とか、その他諸々の色々な仕事があるから帰れ」ないものの、教師も労働者である以上、勤務時間を守って働く必要があると語る。また、C 教諭や D 教諭はより明確に、教師は勤務時間を守って働く存在であることを語っている。

C 教諭：部活動や保護者対応なんかも、勤務時間外にあるからダメなわけで。勤務時間内にあれば何の問題もない。勤務時間内にやること、できることが教師の仕事だと思います。

D 教諭：部活とかも、自分は結構みる（＝担当する）の好きな方なんですけど、やっぱり勤務時間外にあるし、土日の時間とかも削られるからしんどいっていう部分があつて。例えば、授業は午前中で終わって、午後に部活 2 時間あるとか、勤務時間内にするってなったら（自分は）多分喜んでやるんじゃないかな。

かれらの語りから窺うことができるのは、勤務時間内に行くことこそが教師の仕事であると考えているということであり、それはつまり、業務による線引きではなく、時間による線引きによって、教師の仕事を捉えているということである。さらに、G 教諭も、様々な場面で子どもと関わることは重要である一方で、それが教師の多忙化を促進してきたという側面もあるため、勤務時間を守って働くことがやはり重要であると語る。

G 教諭：やっぱりこう、子どもといろんな場面に関わっていると教職の仕事の充実感とかそういうものが生まれるんですけど…。でも、一方で、それをやり続けてるからこそ忙しいって側面もあるので。どうにかこう、勤務時間を守って働けるようになっていく必要があるんかなとも思います。

以上のように、かれらが教師の仕事を勤務時間と紐づけて語るようになった背景には、近年の「働き方改革」動向が関係していると考えられる。現代日本においては、若い電通社員の過労死（2015 年）という不幸な出来事や、「働き方改革推進法」の制定等により、働き方を見直す気運が高まっている（油布, 2019；小川, 2024）。また、それに伴い、学校・教師を対象とした「働き方改革」も進められているわけであるが、このような動向は、教師に労働者としての意識を付与し、また、労働者であることを語る事が許される／推奨される環境をつくり出してきたと言える。このことは、E 教諭の「昔はこんなこと堂々と言えませんでした」という語りに端的に現れている。

プラマー（1998）や Rappaport（2000）は、社会・政治的に構成されるナラティブが、時に個人に力を与える「資源」となることを指摘しているが、まさに本調査においても、「働き方改革」とそれに伴い生じる言説が教師にとっての「資源」となり、自身は「労働者」であり、「勤務時間を守って働く存在」であるという語りを展開することを可能にしていると考えられる。

(4) 「働き方改革」進行下に生きる教師の「複雑性」

ここまでについて整理しよう。教師らはインタビューにおけるやりとりにおいて、自身は「様々な“指導”を担う存在」であるということを語った。このような語りを行う背景には、教職経験という歴史的な文脈や、新自由主義的教育改革やテレビ・マスコミ等による信頼の低下及び価値観の多様化といった社会的・政治的文脈の影響があることが考えられる。また、かれらは同時に、近年の教育改革やそれに伴い生じる言説を参照しながら、自身について、「学校教育関係者と連携・協働する存在」「勤務時間を守って働く労働者」であるということも語った。

ここで注意すべきなのは、本研究で主張したいのは、「指導の文化」などに代表されるような日本の教師の文化・アイデンティティが「別のもの」へと変容しているといったことや、年齢・教職歴によって語りに表現される教職アイ

デンティティが異なっているということではない。そうではなく、ここで強調したいのは、教師らが、歴史的・社会的・政治的文脈の影響を受けながら、自身について同時に、「様々な“指導”を担う存在」「学校教育関係者と連携・協働する存在」「勤務時間を守って働く労働者」であると語っているということである。言い換えるならば、一人の教師が、複数の、一見矛盾するような教職アイデンティティをインタビューにおけるやりとりの中で語ったのである。ここで、教師が語る教職アイデンティティが一見すると矛盾するもののように思われるのは、児童生徒と関わる多様な行為を「指導」として位置付けようとするれば、自ずと勤務時間を超える業務を抱えることになりかねず、また、他者と連携・協働して業務に取り組む必要などないよう考えられるからである。

これまでの教職アイデンティティを固定的・単一なもののみならず考えに基づけば、本調査における教師の語りを十分に説明することはできないだろう。それどころか、「不明瞭な語りをする者」といったレッテル貼りがなされる危険性すら孕んでいる。しかし、アイデンティティのポストモダン・アプローチに基づくことによって、本研究における教師の語りは説明可能なものとなる。Hermans & Hermans-Jansen (2001) は、「ある位置にいる『私』は、他の位置にいる『私』に対して、同意したり、反対したり、理解したり、誤解したり、対立したり、矛盾したり、問いを投げかけたり、挑戦したり、さらには嘲笑したりすることすらできる」(p.249) と述べ、様々な「私」の位置は互いに衝突し得るという認識を示している。このような認識に基づけば、教師の語りに表現される、複数の、一見すると矛盾する教職アイデンティティは決して不自然なものではなく、共存し得るものなのである。

先述したように、教職アイデンティティに関する研究においては、もはやアイデンティティを固定的で単一なもののみならずできないという見方が拡がっている。本調査においてもまさに、「働き方改革」進行下に生きる教師らはインタビューにおけるやりとりにおいて、歴史的・社会的・政治的文脈の影響を受けながら、複数の、一見矛盾するような教職アイデンティティを表現した。本調査で得られたこのような知見はまさに、教師の意識やアイデンティティを固定的で単一なもののみならずしてきた中で捨象されてきた教師の「複雑性」であると言えよう。

6. まとめと考察

本研究ではこれまで、アイデンティティのポストモダン・アプローチを参照しながら、「働き方改革」下に生きる教師のライフストーリーに着目し、かれらが複数の、一見矛盾するような教職アイデンティティを語ることを明らかにしてきた。以上を踏まえ、本節では、本研究の知見が有する学術的・実践的示唆について検討したい。

第一に、本研究の知見は、教師の意識やアイデンティティに関わる先行研究の限界性を指摘するとともに、日本の改革において前提とされてきた固定的・単一な教師像の問い直しを求める。何度も繰り返すように、先行研究においてはこれまで、教職アイデンティティは固定的で単一なものとして捉えられてきた。日本の教師のアイデンティティの源泉には「献身的教師像」があると指摘してきた久富善之の一連の研究や、教師の意識を「一型」に分類する櫻井 (2024) などがまさにそこに位置付くだろう。確かにこれらの研究は、教師という存在を身近で理解しやすいものにし、また、改革を行う上での貴重な教師言説を提供してきたと言える。しかし、その一方で、これらの研究は教師の「複雑性」を捨象してきた点に限界がある。また、同じく、今日の日本の教育改革・学校改革も基本的に、教師＝固定的・単一な存在という前提のもと進められてきた。「教育のジェネラリスト」から「授業のスペシャリスト」への転換を目指す「働き方改革」などはまさにその好例と言えるだろう。しかし、前提となる教職認識が実態とかけ離れたものであれば、改革は教師を苦しめることになりかねず、またそもそも改革の効果が発揮されないという事態に陥りかねない。

本研究において明らかとなった教師の「複雑性」、つまり、教師とは一つの教職アイデンティティや「一型」といった枠組みで捉えられるような存在ではなく、複数の、一見矛盾するような教職アイデンティティを表現しながら、また、時に使い分けながら日々の生活を営む存在であるという知見は、先行研究において共有されてきたアイデンティティ観および今日の改革において前提とされる教師像を問い直す必要性および契機を提起する。

第二に、「働き方改革」進行下に生きる教師に着目した本研究は、今後の「働き方改革」やそれに関連する研究・議論に対し、新たな教師言説を提供する。先述したように、「働き方改革」に関する先行研究では「実証研究の蓄積が乏しい」ことが課題として挙げられ、また、あったとしてもそのほとんどが、教員の勤務時間を定量的に

把握することに関心を寄せるものであった(川上, 2020)。そのような中で、本研究では、「働き方改革」進行下に生きる教師に着目し、インタビューのやりとりにおいてかれらが、同時に、「様々な“指導”を担う存在」「学校教育関係者と連携・協働する存在」「勤務時間を守って働く労働者」であると語るということを明らかにしてきた。

越智・紅林(2010)は、静的な枠組みを指定して教師を問うことが困難となっている今日の状況において、(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になってしまうことを指摘するが、本研究はまさに、「働き方改革」進行下に生きる(いまこの時の教師)の姿の一端を捉えたものであり、今後の「働き方改革」や議論・研究を進めていく上で貴重な教師言説を提供するものであると言えるだろう。

第三に、本研究の知見は、強い介入を持って教師像の転換を図ろうとする現行の「働き方改革」に対し、再考を求める。今日の「働き方改革」に対しては、教師の実情を無視した「働かせ改革」ではないかという批判的な声も寄せられ(天笠・佐古ほか, 2019)、また「自分たちの働き方が勝手に変えられていくこと」「これまでの『いい教師』像とのズレを感じる」といったモヤモヤが教師たちの間で募っていることが指摘されている(辻・町支, 2019)。そして、本調査においても、教師が様々な「指導」を担うことの重要性・必要性を語ることから、強い介入を持って業務の線引きを行い、多忙の軽減を図る現行の改革では、望ましい結果が見込めないことが想定される。

では、今後、どういった方向に舵を切ってゆけばよいか。この点について考える上で重要なのが、本調査において、教師らが自身について、「様々な“指導”を担う存在」であると同時に、「勤務時間を守って働く労働者である」ことを語ったという点である。ここからは、教師の役割を強制的に制限することなく(無理に業務範囲の線引きを行おうとするのではなく)、むしろ教師一人ひとりの教職アイデンティティを認め、尊重しつつも、勤務時間を守って働くことのできる方向性についての検討が必要であることが示唆される。これはかなりの難題であることは間違いないが、露口(2024)が指摘するように、教師のウェルビーイングの高い働き方を実現するためにも、今後粘り強く実現に向けた取り組みを行っていく必要がある。そして、このような方向性を実現していく上で、佐久間(2024)が指摘する、「授業時数の適正化」や「教員定数の改善」などが具体策として挙げられるのではないだろうか。

以上、本研究の知見が有する学術的・実践的示唆について検討してきたが、最後に、本研究の限界点について示しておきたい。第一に、本調査における語りは、筆者との相互作用のもと生じたものであり、時期、場所、人(調査者)などが異なれば、また別の語りが生まれる可能性がある。この点を踏まえるならば、本研究は、教師の語りに表現される教職アイデンティティの一端を示したに過ぎないと言える。そのため、今後も調査・研究を蓄積していくことにより、多様な教師の姿を描き出し、また、場合によっては本研究の知見を反駁していくことが求められる。第二に、本研究では、「年齢」や「性別」などの属性や「勤務する学校の特徴」などに着目した分析を十分に行うことができていない。浅井ほか(2016)が「女性教師」独自の語りを検討し、また、中村(2019)が、「現実では学校ごとに子どもの様子や教員の特徴が多様であり、一面的にみる視点では、教員世界の多様なリアリティを捉えることが難しい」(p.21)と指摘することからも、今後、属性や学校の特徴に着目した調査・分析の蓄積が求められる。

註

- 1) 内田良「教員の負担軽減阻む『聖職者メンタリティー』の罟」東洋経済オンライン 2022年1月11日 (<https://toyokeizai.net/articles/-/476982>) (2025.8.25)
- 2) ウヴェ・フリック著／小田博志監訳(2011).『質的研究入門』春秋社、p.656.
- 3) ここで、学校種を「中学校」「高等学校」に絞ったのは、部活動を抱えていることなどもあり、業務範囲の線引きにより教師の多忙軽減を目指す「働き方改革」が比較的進行していると考えたためである。

謝辞

ご多忙の中、調査への協力を快く引き受けてくださった7名の研究協力者の方々へ、ここに改めて感謝の意を表します。ありがとうございました。

参考文献

- アイヴァー・グッドソン著／藤井泰・山田浩之編訳(2001). 『教師のライフストーリー』 晃洋書房.
- アイヴァー・グッドソン&パット・サイクス著／高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳(2006). 『ライフストーリーの教育学』 昭和堂.
- Akkerman, Sanne F., & Meijer, Paulien C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity, *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- 天笠茂・佐古秀一・小川正人・竹内敏・東條光洋・東川勝哉・水本徳明(2019). 「学校における働き方改革と教育経営学の課題」『日本教育経営学会紀要』 61、92-100.
- 安藤知子(2016a). 「『チーム学校』政策論と学校の現実」『日本教師教育学会年報』 52、26-34.
- 安藤知子(2016b). 「『チーム学校』による教育行政・学校の葛藤と教師役割の変容」『日本教育行政学会年報』 42、233-237.
- 安藤知子(2021). 「教師教育改革の展開と教員の教職認識」『日本教師教育学会年報』 30、52-62.
- 青木真理・林裕子・山本岳・伊藤充(2020). 「これからのスクールカウンセラー」『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』 1、1-8.
- 浅井幸子・黒田友紀・杉山二季・玉城久美子・柴田万里子・望月一枝編著(2016). 『教師の声を聴く』 学文社.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Biesta, G. J. J., Hodkinson, P., & Goodson, I. (2005). Combining life-history and life-course approaches in researching lifelong learning: Methodological observations from the learning lives ' project, In J. Caldwell (Ed.), *What a difference a pedagogy makes: Researching life-long learning and teaching*, Glasgow/Stirling: CRL, 27-35.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach, In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Ed.), *Handbook on research in teacher education*, New York: Simon & Schuster Macmillan, 120-142.
- 中央教育審議会(2015). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2025.8.25)
- 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」
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf) (2025.8.25)
- 中央教育審議会(2020). 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」
(https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) (2025.8.25)
- 中央教育審議会(2024). 「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について」(https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_01.pdf) (2025.8.25)
- ダン・ローティ著／佐藤学監訳(2021). 『スクールティーチャー』 学文社.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, Philadelphia: Falmer.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*, New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 浜田博文(2018). 「『働き方改革』が目をつぶっていること」『教職研修』 545、18-21.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (2001). Dialogical processes and the development of the self, In J. Valsiner, & K. Connolly (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, London: Sage, 1-59.
- 樋口修資(2017). 「学校組織運営論からみる『チーム学校』の批判的考察と教員のワーク・ライフ・バランスの実現」『明星大学研究紀要教育学部』 7、1-14.
- 伊勢本大(2018). 「一元化される教師の〈語り〉」『教育社会学研究』 102、259-279.
- 石井美和・荒井英治郎(2021). 「『学校における働き方改革』に関する政策の展開と研究動向」『東北文教大学・東北文教大

- 学短期大学部紀要』11、65-86.
- 神林寿幸(2020).「継続的な教員の労働時間研究の可能性と必要性」雪丸武彦・石井拓児編著『教職員の多忙化と教育行政』福村出版、189-205.
- 金子真理子・山田哲也(2022).「教育改革と教職のゆくえ」『教育社会学研究』111、67-103.
- 加藤崇英(2016).「『チーム学校』論議のねらいと射程」『学校教育研究』41、1-9.
- 川上泰彦(2020).「教員の仕事の量的・質的分析」雪丸武彦・石井拓児編著『教職員の多忙化と教育行政』福村出版、174-188.
- 川上泰彦(2024).「『学校における働き方改革』これまでの取り組みの総括と新しい法制での取り組みポイント」小川正人編『学校の未来をつくる「働き方改革」』教育開発研究所、116-138.
- ケン・ブラマー著／桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳(1998).『セクシュアル・ストーリーの時代』新曜社.
- 北神正行(2018).「教員の労働環境と働き方改革をめぐる教育政策論的検討」『学校経営研究』43、1-10.
- 小阪進吾(2016).「チーム学校が変えるもの」『学校事務』67(4)、18-21.
- 久富善之(2003).「日本の教師」『一橋大学研究年報社会学研究』41、137-187.
- 久富善之編著(2008).『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房.
- 久富善之(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』90、43-64.
- 紅林伸幸(2017).「教育社会学から見たチーム学校政策」『学校事務』68(1)、44-47.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity: Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform, *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916.
- 中嶋哲彦・広田照幸編著(2024).『教員の長時間勤務問題をどうする?』世織書房.
- 中村瑛仁(2019).「学校環境の違いによって教師役割はいかに異なるのか?」『教師学研究』22(1)、1-11.
- 中村文夫(2020).『学校事務クロニクル』学事出版.
- 西井克泰(2016).「『チーム学校』とスクールカウンセラー」『子どもの心と学校臨床』15、8-15.
- 越智康詞・紅林伸幸(2010).「教師へのまなざし、教職への問い」『教育社会学研究』86、113-136.
- 小川正人(2024).「学校の働き方改革」小川正人編『学校の未来をつくる「働き方改革」』教育開発研究所、10-60.
- 大橋隆広(2017).「チーム学校論の系譜」『広島女学院大学人間生活学部紀要』4、81-86.
- Rappaport, J. (2000). Community narratives: Tales of terror and joy, *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 1-24.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach, In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, New York: Routledge, 732-755.
- 酒井朗(1999).「『指導の文化』と教育改革のゆくえ」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版、115-136.
- 佐久間重紀(2024).『教員不足』岩波新書.
- 櫻井直輝(2024).「学校・教員の業務類型と志向性」小川正人編『学校の未来をつくる「働き方改革」』教育開発研究所、91-114.
- 佐藤学(1997).『教師というアポリア』世織書房.
- 白旗希美子・石井美和・荒井栄治郎(2021).「学校教師の業務に対する負担感と委託に関する意識」『教職研究』12、1-15.
- 新谷康浩・眞鍋倫子(2017).「教員の職務の無限定性とジョブ型教育改革のねじれ」『教育デザイン研究』8、33-41.
- 高橋真琴・石黒慶太(2019).「チーム学校の組織化からみるスクールソーシャルワーカーの役割」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』33、11-18.
- 高井良健一(2015).『教師のライフストーリー』勁草書房.
- 辻和洋・町支大祐編著、中原淳監修(2019).『データから考える教師の働き方入門』毎日新聞出版.
- 辻野けんま・榊原禎宏(2016).「『教員の専門性』論の特徴と課題」『日本教育経営学会紀要』58、164-174.
- 露口健司(2024).『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』教育開発研究所.
- 内田良・広田照之・高橋哲・嶋崎量・斉藤ひでみ編著(2020).『迷走する教員の働き方改革』岩波ブックレット.
- 渡邊志織(2017).「『チーム学校』政策の展開と学校自治」『新潟大学教育学部研究紀要』10(2)、433-446.
- 山田哲也(2018).「教師という仕事」稲垣恭子・内田良責任編集『変容する社会と教育のゆくえ』岩波書店、123-143.

保田直美(2022). 「常勤での多職種協働と教員役割」『教育社会学研究』110、191-211.

横山剛士(2016). 「多職種構成による学校組織開発の論点」『学校経営研究』41、18-25.

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」日本教育社会学編『教育社会学事典』丸善、408-411.

油布佐和子(2019). 「教師の多忙化」『日本教育行政学会年報』45、182-185.

油布佐和子(2023). 「『働き方改革』は、何を改革するのか？」佐久間亜紀・石井英真・丸山英樹・青木栄一・仁平典宏・濱中淳子・下司晶編『公教育を問い直す』世織書房、147-168.

油井原均(2016). 「『チーム学校』構想形成の経緯と背景」『東海大学課程資格教育センター論集』15、89-96.