

わが国の教育職労働の再編の可能性を探る

ーイギリスの教育職労働再編とP.ブルデュー理論よりー

岡 島 典 子*

(令和元年6月12日受付, 令和元年12月10日受理)

Reorganization of teaching profession of Japan :
Referenced the theory of P. Bourdieu and the reorganization of teaching profession of U.K.

NORIKO Okajima*

In Japan, teachers have been working long hours, and it has been a social problem. Ministry of Education and Science proposed to introduce some support staffs in school. They are club tutor, school support staff, teacher expired teacher's license and so on. UK reorganized teacher's certification system. One of them was to employ no-QTS teacher. This reorganization made many troubles. Teaching profession was diversified and subdivided. This article focused on Japanese reorganization of teaching profession applied theory of P. Bourdieu, "habitus" and "champ", and reorganization of teaching profession of U.K.. I think that careful examination is necessary for reorganization of teaching profession.

Key Words : Reorganization of teaching profession, Bourdieu, cultural capital, habitus, champ

1. 問題の所在と分析方法

教員の長時間勤務が問題となって久しい中、文部科学省が行った「教員勤務実態調査」(平成28年)により、小中学校教員の長時間勤務やそれに伴う心的疲労の現状が明らかになった。その内容は、小学校教員の33.5%、中学校教員の57.7%が過労死ラインを超える長時間勤務を余儀なくされているというものであり、これに伴い、国や地方公共団体も教員の労働負担軽減に向けた様々な動きをみせている。しかし、現在の教育現場は何より教員不足が深刻であり、職務内容の改善・合理化を模索するも、教員及び職員を増員しない限り、その効果は限定的であるといえる。

そこで、文部科学省は「学校における働き方改革に係る緊急提言」(平成29年)をとりまとめ、具体的な対策として、「部活動指導員」や、教員の事務作業を代行するスタッフ等の配置を求めた。国はこれを踏まえ、平成30年度予算にこれらの経費として17億400万円を計上、さらに文部科学省は、教員不足を補う策として、教員免許失効者を対象に「臨時免許状」を都道府県教育委員会が授与することを認める方針を発表した(平成30年10月)。

これらの対応策が促進されれば、学校現場には、従来の「教員免許を保持する教員および臨時教員・講師」に加え、「継続した現場経験を有していない教員」、さらには「教員免許不保持の指導員」が流入することになる。その実数

や課せられる役割の大きさは、従来の一般教員には及ばないであろうものの、教育現場の教育職労働者の構成の変化は教育現場に何らかの影響を与えることが予想される。

また前述の他にも、いわゆる一般教員とは異なるルートをたどった人材を教員として活用する案は存在し^(注1)、近い将来、教員という職種が多様化し、さらにはそのような多様化した教員による学校組織が形成されていく可能性は高い。

となれば、教育職労働の再編が実現することで、教員の労働環境や学校現場はどう変化するのか、また何より児童生徒への影響はどのようなものとなるのか。学校組織の再編後の検証の必要性はもとより、その変化が学校現場にとってより良いものになると予想される点とともに、懸念される事態に関しても、再編実施前に検討することが望ましい。

しかしながら、国内の先行研究においては、教職の過重労働中心に焦点が当てられ、労働再編の意味や教員のプロフェッショナルリズム、また労働環境の変化による一般教員の心的変化に関する考察はほとんど見られない。

ただ、先行研究の中で上記の命題を考察する際の参考となると思われるのが、四国四県の小中学校教員(管理職含む)4,391名に行った、教員の「開かれた学校」に対する意識分析結果である。この調査分析では、保護者・

* 鳴門教育大学大学院研究生 (Research student of Naruto University of Teacher Education)

地域住民が教育活動に参加をすることに対して、教員の約70%が、「専門性が侵害されない範囲での協力」を望んでいることが判明している（岩永・芝山・岩城，2002）⁽¹⁾。また、部活動顧問の90%近くがやりがいを感じ、部活動指導を教育活動そのものにとらえていることを示唆した中澤の調査⁽²⁾等も参考になるだろう。

教員の過酷な勤務状況の改善は急を要するレベルのものであり、早急の対策が必要なことは確かではあるが、職務に対する教員のプロ意識ややりがい等にも配慮した上での再編が必要であり、労働環境の改善を急ぐあまり、半ばなし崩し的に学校組織を変容させる点に関しては、慎重な議論が必要であろう。一般教員と新たな教員・指導員との双方が十二分に理解しあえる環境を整えないまま、人材不足の補充として見切り発車的に新制度を導入させた場合には、職場全体のモラル低下にもつながりかねない。

本論においては、このような論点に対し、以下の2つの視点からアプローチをする。

一つは、1998年以降の教育改革において、教育職労働の再編を実施したイギリスの例を検証することで、教育職労働の多様化による問題点を考証する。さらに続いて、ピエール・ブルデュー論の視点から、イギリスの先行事例を理論検証することで、教員個人および教員集団が、教育職労働の再編により、どのような影響を受けうるのかを探る。

ただし、イギリスにおける教育職の再編と、わが国においてこれから実施されるであろう教育職の再編は、その内容や規模においても異なるものであるため、もたらされる結果もイギリスの先行例とは同様のものとなることはないと思われる。よって、本論において論ずるのは、わが国の教育職再編による影響の具体的内容の推測ではなく、イギリスの先行例とブルデューの理論から導き出される、教員集団および教員個人が社会空間における自らの位置をどう捉えるかという、集団力学的側面からの影響の考察となる。

これまで閉鎖的といわれていた教育現場に、一般教員とは異なる履歴を携えた新たな教員が登場した場合、一般教員および教育現場はその変化をどう捉えるのか。端的に言えば、新たな教員を一般教員は、どのような心情をもって迎え入れるのか。一方で、新規参入することとなる新たな教員の心情も、どのようなものとなるのか—以上のような視点を通し、本論は、急激に変容を遂げようとするわが国の教育現場の今後を推考することを目的とするものである。

2. 教育現場の現状と教育職労働の再編

2-1 教育現場の現状

現在、教員不足を主たる要因として、わが国の教育職労働の構成に変化の兆しが見られることは前述した通りである。

長時間勤務等の教員の労働環境状態はこれまでも度々問題視されており、今回の「教員勤務実態調査」（平成28年）の結果を受けての対策が初めてというわけではない。平成18年に文部科学省が実施した同調査においても、今回同様の結果が表面化し、以後、関係各機関では様々な対策が取られてきた。それにも関わらず、今回の調査では、小・中学校いずれの職種でも、平日・休日ともに教員の勤務時間は10年前より増加するという結果となり、事態は改善されないままであることが明らかとなった。長時間労働は慢性的な疲労と直結する故に、教員の心身の健康問題も含めて、現在大きな社会的関心を集めている。

この点に関して臼井は、団塊世代の大量退職による急激な世代交代そのものが、教育現場の人員不足のみならず、教育現場の人材育成機能や学校組織の不全を招いていると指摘した（臼井，2016）⁽³⁾。経験年数の短い教員の増加により組織内に年齢構成の不均衡が生じることで、新任教員たちの「職場での学び」が阻害されるだけでなく、新任教員にも過大な職務が課せられる。そして、そのしわ寄せは新任教員のフォローアップを余儀なくされる中堅・ベテラン教員に及び、結果的には教員全員にさらなる負荷がかかることになるのである。

以上のような状況の中、教育現場の疲弊を打破する手段として、これまででない「新たな教員」を採用することで人員不足を補うというのが、現在の政府および一部教育関係者の方針であるといえる。

2-2 「開かれた学校」論と教育職労働の再編成

そもそも学校現場に一般教員以外の人材を登用するという案は、1930年代のアメリカで積極的に展開されたコミュニティ・スクール論^(註2)に触発されたものであり、わが国においても戦後、「地域社会と学校」論研究が活発に行われた。だが、このようなアプローチは、1960年代以降、村落共同体を基礎とする地域社会の消失と共に下火となる。地域に「開かれた学校」は、その対象となる地域の概念の変化により、目的と方法論を確立出来ないまま、社会は高度経済成長期に突入したのである。

しかし、2002年の完全学校週五日制実施の決定を受け、再び学校と地域の連携に注目が集まる。1996年4月の生涯学習審議会答申、さらには同年7月公表の第15期中央教育審議会答申において、地域リソースの活用と学校支援が取り上げられ、ここに至り、「今日の学校は、地域による支援が必要視されると共に、特別非常勤講師や学校支援ボランティア等の制度化の進展により、実質的な地

域連帯を迫られている」(佐藤, 1999)^(4a) という新たな展開を迎えたのである。

佐藤はこの点に関して、「地域リソースの活用」と「学校支援体制」が重要視された理由として、①学校教育の質的・量的限界の自覚 ②「学校知」の転換に伴う教育リアリズムの指向 ③中央に対する地域主義の台頭 ④生涯学習における学習成果活用の要請の4点を挙げている(佐藤, 1999)^(4b)。

この新たな地域と学校との連携論は、前述のアメリカのコミュニティスクール論をモデルとして、より現実的な課題としての「①学校教育の質的・量的限界」に対処すべく政策に盛り込まれ、このことが新たな教員が登場する布石となったといえる。

それまでの学校組織における教員は、正規採用教員を中心として、臨時採用および講師等の教員免許を保持した教員によって構成されるのが一般的であった。しかし、地域による学校支援の政策のもと、諸答申で言及された地域リソースは多岐にわたる。教育活動面の人材としては、「特別免許状教員」「特別非常勤講師」「ALT」「SE」「部活動指導者」「指導協力者」「学校外の専門家」「スポーツ指導者」「伝統文化継承者」「高齢者」「障がい者」、さらに学校運営支援面では、「学校ボランティア」「保護者」「学校外の有識者」「地域住民」「スクールカウンセラー」「地域団体代表者」「PTA」「町内会」があげられている。

これらの地域リソースが実際にどこまで教育現場や学校運営に携わり、どのような効果をあげたかに関しては本論では割愛するが、いずれにしても、これを契機に様々なルートから多様な人材が教育現場に流入し、教育活動に携わる可能性がより高まったことは相違ない。

しかしながら、一つ注意すべきは、2000年前後に相次いで提唱されたこれらの案には、教育現場の人員不足の補充という面は表立って押し出されてはいないという点である。前述の佐藤による4つの理由からも明らかのように、あくまでもこれは社会の変動に伴う教育観の変化によるものであり、時代の要請に応えたフレキシブルかつ先進的なものであるというのが前提で、切迫した教育現場の救済案というよりは、むしろ新自由主義に基づく公教育の転換の予兆が見てとれる^(注3)のである。

しかし現在の、国により提示された教員の多様化推進案は、「地域と教育の連携」という理念とともに、教育現場の人員不足の補充という現実的側面も感じさせられる。例えば、免許失効者への臨時免許状の授与は、元教員免許保持者の復職や新規雇用を目的としたものであり、教育職における潜在的労働力の活用を目指した政策である。部活動指導員もまた、教員の労働環境問題の主たる要因の一つともいえる部活動指導を、教員以外の人材に任せることで、教員の負担を軽減することを狙いとされていることは明白である。

このような多様な人材の流入は、近い将来において、わが国の教育現場にかつてない状況をもたらす可能性があるが、教育現場の現状や政策を踏まえれば、教育職労働の再編は不可避であるともいえるだろう。そこで、次の3.では1998年の教育改正法以降、教員の種類が大きく変化したイギリスの例を検証することで、わが国の教育現場の前途を推考する手がかりとする。

3. イギリスの教育改革と教育職労働の再編

3-1 イギリスの教育改革と教員の多様化

教員の種類の拡大による教育職労働の再編は、教員個人、さらには教員集団にどのような影響を与えるのだろうか。

イギリスにおいて、教員の種類が大きく変化した分岐点といえるのが、1998年から2007年まで続いた新労働党のブレア政権における教育政策である。教育をマニュフェストの最優先に掲げ政権交代を果たした新労働党は、国家政策として教育職労働を一変させた。同政権下における教育政策の特徴は、「分権化・学校選択・民営化と、中央統制的規制・モニターリング・指導法の標準化といった諸政策を融合することで、サッチャー以上にニュー・ライト的な教育政策を推進」(G.Whitty, 2009)^(5a) するものであったが、この方針の一環として教育職労働の再編が断行されたのである。

表1 イギリスにおける一般教員以外の学校教育職

教員の種類	誕生時期	教員免許	定義
仮教員	1997年以前	なし	無免許教員・助手
補助教員	1997年以前	なし	訓練なしの助手
ハイレベル補助教員	2003年	なし	訓練済みの助手
新任教員	1997年以前	有り	見習い期間中の教員
学卒教師プログラム訓練生	1997年以前	働きながら取得	雇用ベースの訓練中の学卒訓練生
登録教員プログラム訓練生		働きながら取得	雇用ベースの円熟訓練生
海外養成教師	1997年以前	働きながら取得	EU・EEA域外の雇用ベース教員免許所得助手
ティーチファースト訓練生	2002年	なし	在職期間の授業方法とリーダー訓練を受けた新卒生

*S. Leaton・G. Whitty (2008) をもとに筆者作成

表1は、2008年度時点におけるイギリスの一般教員以外の学校教育職の一覧である(S.L.Gray・G.Whitty, 2008.)⁽⁶⁾。教育改革が推進されていた2000年前後からその種類が一気に拡大したことが分かる。

その中でも特筆すべき新たな教員は、児童生徒のケアや雑務を担当する「補助教員(Teaching Assistants)」が訓練を受けることでより教員に近い職務を与えられた「上級補助教員(Higher Level Teaching Assistants)」, および名門大学を優秀な成績で卒業した学生が期間限定で教員となる「ティーチファースト(Teach First)」だろう。彼らは、特定の条件があるとはいえ、わが国における教員免許にあたる正教員資格(QTS)を持たないまま授業を行うという、それまでの教員の概念を覆す要素を持つ人材であった。

さらに、2010年に誕生したキャメロン率いる連立政権も引き続き教育改革を推進し、それまでの伝統的な教員養成ルート他に代替ルートを設けたり、2012年にはQTS非保持者による授業を大幅に拡大するなど、教育職労働再編を継承している^(註4)。

また、このような教員の種類の拡大の一方で、政府は、それまで並列状態であった個々の一般教員^(註5)に対し、それぞれのスキルや適性に応じて序列を設け、職務や給与における差異をつくり出した。

表1では一般教員の種類は割愛したが、一般教員に関しても、1997年以前には4種類であった一般教員の種類は、2008年の時点では10種類にまで拡大している。つまり、このことにより、一般教員は上記の新たな教員も含めた複雑なヒエラルキーの中に、必然的に位置づけられるようになったのである。

3-2 イギリス教育改革の実態と影響

以上のような教育職労働の再編は、イギリスの実際の教育現場からはどのように受け止められたのだろうか。

教育改革において、補助教員および上級補助教員の職務は拡大したが、それは授業に関するものだけではなく、児童生徒の日常生活の心身のケアといったものも含まれた。政府は、一般教員を授業の専門職として位置づけ、スキルアップに専念させるため、時として煩雑で時間を奪う、いわゆる生徒指導を新たな教員たちに任せる方針を打ち出したのである。

これに対する一般教員の反応であるが、この労働再編について分析をしたS.ハワードは、「多くの教員は、自らの核となる要素を奪われ、安価で働く教員資格のない人々にそれが再配分されるという、この職務再編成に憤慨している」(S.Howard, 2007)^(7a)と述べている。また、上級補助教員やティーチファーストに授業を担当させるという新システム導入は、一般教員の負担を軽減するという肯定的な意見の一方で、教職における専門的知識の

神聖さが失われることを意味するという論調も多かった(B.Bernstein, 2000;J.Beck, 2002;J.Beck・M.Young, 2005;S.L.Gray・G.Whitty, 2008)⁽⁸⁾。

さらに、一般教員は常に業績評価とワンセットの授業に集中させられることで、職務に対する精神的な危機が訪れる可能性が生じた。それは、従来彼らが責務としてきた教職のもう一つの柱である“児童生徒の日常生活のケア”の機会を失うことによる危機である。

この職務の“移譲”が断行されたことで、一般教員が孤独感や不和感を覚える可能性があったことは、一般教員への当時のインタビューが示唆している。

「それはソーセージ工場みたいなものですよ。(中略)子どもたちを人間として見ていないんです。もしあなたが教員ならば、子どもたちの脳に知識を詰め込むこと以外については考えることはないんですから」(S.Howard, 2007)^(7b)

児童生徒への「知識の伝授」と「精神的サポート」というのは、これまで決して切り離すことのできなかった教職の両輪であったはずである。この両輪を巧みに操作し、子どもたちをよき方向へと導くことで一般教員は職務満足感を覚え、職業アイデンティティを確立し、自らの職務への誇りを持つ。そしてその自信は、最終的には再び子どもたちへの指導へと確かに還元されてきたのである。

しかし、イギリスにおける教育職労働の再編成による教職の分裂は、一般教員の従来の職務が個々に小さく分離されていく過程で、子どもたちの成長に関わるのではなく、給料に直結するような、より狭義の業績目標達成にばかり関心を持つようになる可能性を秘めていた(S.Howard, 2007)^(7c)。

一方で、QTSの資格を持たずに教壇に立つ補助教員やティーチファーストも、従来の一般教員とは異なる新たな教員像を模索せねばならず、自身に課せられる職務の曖昧さに戸惑う懸念があった。アメリカにおける教員免許を持たない立場の代理教員を分析したL.ウィームスは、「代理教員は、教育改革とプロフェッショナルリズムの間で、矛盾した立場に立つ性質を持つ」(L.Weems, 2003)⁽⁹⁾とした上で、イギリス同様に教職の専門性の向上を目指すアメリカの教育改革モデルの範囲からは、代理教員の存在は外れていると論じている。

また、このような教育職務の分裂は、学校現場での各教員間の齟齬を招く可能性のあるものである。児童生徒の精神的ケアのような従来の職務の一部の移譲を余儀なくされた一般教員と、職務権限を一気に拡大した補助教員らとの間に、確かな信頼関係を築くことが容易かどうかは、当時の一般教員へのインタビューが物語る。

「(私たちの仕事は)奪われてしまいました。サポートスタッフが何と呼ばれているか知りませんが、それは彼らが今まで以上の職務をこなすという事実に対しての、空想的で気まぐれな名称なんでしょうね。生徒の精神的指導に関する役割は、まあ、教員免許のない人たちに引き受けられたということですよ—あんな具合に、よき指導者として」(S.Howard, 2007)^(7d)

わが国の教育現場は、教員同士の「協働」が求められる特徴を持つ。組織編成や職務の隅々にまで同僚との協働を前提とした学校文化が存在するのである。そして、その基盤となるのが、キャリアの長短にかかわらず教員が共有する平等主義的な概念であり、この概念の中核には、ほぼ一律と言ってもよいわが国の教員養成および教員採用ルートがあるはずである。皆がその通過者であるという仲間意識・同族意識が教員たちの水平思考と協働を支えているといっても過言ではない。

加えて、近年、一般教員に期待される力量は、専門性の向上のみならず、児童生徒の心的ケアや保護者との良好な関係性の維持に必要なスキルなど、広範囲にわたる。小島は、これからの教員の総合力としての“教師力”には、①ピュアサイエンスに関する高度な専門性 ②高度な実践的授業力と指導力 ③高度なスクールリーダーシップ ④教職への高い情熱・使命感と社会力・哲学力 の要素が求められるとするが(小島, 2008)^(10a)、1970年代以降、非行や校内暴力、いじめ等の学校現場における問題が続く中で、教員の力量や資質は常に問われ続け、現在も教員や教育現場はそのような社会からの要求に応え続けている。指導力不足教員の支援措置や教育職員免許法改正による教員免許更新制の実施(2007年)、さらには教職大学院の設置(2008年)など、「教師が高度専門職業人としてその資質能力をより高度化することが求められている」(小島, 2008)^(10b)といえるのである。

このような、わが国の教師文化および一般教員に期待されている力量をふまえると、異なるルートから教育現場へと流入してくる新たな教員が、実際の教育現場で何を、どこまで求められ、そして対応可能なのかという点も、今一度慎重な検討が必要なのではないだろうか。もしその点が曖昧なものとなれば、教員間の協働に問題が生じ、ひいては児童生徒の学力保障にも影響を及ぼしかねないとも考えられる。

続いて、教員を個人ではなく教員集団としてとらえた場合の、新たな教員の流入の影響について考える。イギリスの補助教員らの職務拡大の政府方針をめぐっては、当時、イギリスに各種ある教員組合団体がそれぞれの立場を表明し、その動きは活発化した。

同国の教員組合は全国で10以上あり(Englandは6つ)、

その規模も組合員の種類も多岐にわたるが、合意の協定締結に最も強く反発をしたのが、イギリス最大規模のNational Union of Teachers(全英教員組合、以下NUT)であった。一般教員の勤務内容の軽減を目的とした補助教員や上級補助教員の誕生に多くの教員組合は同意したが、NUTだけは合意にサインをせず、反対運動を展開した。

当時の様子を伝えるマスコミ報道からは、以下のようにNUTの強い反発および国家との対立状況が見て取れる。

「大臣が補助教員に対するNUTの抗議を無視」

(2003年1月9日・テレグラフ紙)

「NUTが補助教員の職務拡大を妨害」

(2003年1月27日・テレグラフ紙)

「組合が補助教員をめぐる衝突」

(2003年5月22日・ガーディアン紙)

「NUTが補助教員計画に“ストライキをする”と宣言」

(2004年4月11日・テレグラフ紙)

「補助教員の規制強化を」

(2008年6月8日・BBCニュース)

「学校は補助教員に対して法を犯しているとNUTが主張」

(2010年7月3日・BBCニュース)^(注6)

他の教員組合が政府方針に同意し、補助教員らの職務拡大が実現したのは2003年であるが、同年以降もNUTは引き続き抗議を続けていたことがわかる。

NUTの一連の抗議行動の中で注目に値するのは、彼らが一貫して主張したのは“教員のプロフェッショナリズム”に関する問題であり、補助教員らの給与アップ等に関してではなかったという点である。一般教員が教員資格を得るために獲得した学歴や受けた訓練、さらには現場経験で培ったスキルと同等のスキルが補助教員たちに備わらない限り、児童生徒への授業は認められないというのが彼らの主張だった。NUTは、「生徒たちには、資格を持つ先生によって教えられる権利があるのです」と強く主張した(2004年4月11日・テレグラフ紙)。

しかし、教職の正統性に関する主張とは無関係の部分、一般教員の労働条件や他の教員組合との対立の面に関しては、NUTは苦戦を強いられた。勤務条件の改善を優先する他の教員組合と、教員のプロフェッショナリズムを追求するNUTとの意見の相違は、組合同士の連帯を弱めることとなり、NUT以外の大規模教員組合が国家と手を結ぶことで、NUTの政策への影響力が低下するというリスクが生じてしまった。さらには、NUT内の組合員の意向も決して一枚岩ではなく、組織内には亀裂が生まれた。NUTの抗議が政府の方針を覆すことはなく、むしろ国策としての教育改革からNUTが排除されていくことで、組合員たちに、“NUTに所属する意味”について自問自答さ

せる結果となったのである。

G. ウィッティはこの件に関し、「NUTの防衛的で排他的なポジションは、教員たちの団体交渉権を弱体化させる政府の案を考えれば、それなりに理解できる。だがNUTのスタンスは、この先支持を得られる可能性は低く、よって純粋な意味でより進歩的な戦略に取って代わらなければならない」(G.Whitty, 2009)^(5b)とし、国家の新たな政策が教員の士気と教員への信頼を低下させてきたことを認めつつも、従来の教職の専門性の限界を克服する、教員としての新たな専門職のあり方を探る契機となったと述べている(G.Whitty, 2009)^(5c)。

なお、わが国においては、全国規模から地方規模まで大小さまざまな教員組合があるが^(註7)、イギリスほど目立った活動はしておらず、また地方公務員法37条(争議行為等の禁止)により、イギリスのように教育職労働再編の際に、教員組合がストライキ等の社会問題となるような大きな動きをする可能性は少ないと思われる。

しかしながら、ほぼ同一のルートによって教員となり、その後は平等意識を共有しながら協働を行う教員集団の中に、突如異質の人材が、それも多数流入してきた場合、教育現場に何らかの影響が出ることも考えられる。その影響が、児童生徒に対する好ましいものであることも十分考えられる一方で、イギリスの先例のように、各教員間での役割分担等が明確にならないような事態となれば、本来の政策目的である教員の労働状態の改善とはかけ離れた結果を招く可能性もあるのである。

最後に、イギリスにおいて、補助教員等の職務拡大が実施されて以降、補助教員たちは現場でどのように活動しているのかという点についての一つの調査結果を提示する。

2007年と2008年にイギリス政府によって実施された「補助教員が担当する児童生徒の学力調査」において、補助教員が担当する児童生徒は、一般教員が担当する児童生徒よりも成績が伸び悩む傾向があることが判明した。この調査結果は、教育現場や政府に衝撃を与えたが、P.ブラックホールドはこの調査結果を分析し、問題の背景には、特殊な事情が存在していることを示唆した^(註8)。

その事情の一つは、補助教員が担当する生徒は、家庭環境や行動・成績等に問題があり、そのため一般の授業からは隔離される傾向にあったという点である。彼らは一般教員よりも補助教員と長く過ごし、通常のカリキュラムからは切り離されていた。もう一つの事情は、補助教員の多くが、一般教員に要求される学歴のレベルには達していなかったという点である^(註9)。加えて、補助教員は一般教員よりも授業や指導に関する訓練もあまり受けていない場合が多かった。

つまり、問題の核心は、教える側・教えられる側双方の学力問題や補助教員の訓練不足に起因する、回避不可能ともいえる現場の状況にあったのである。

上級補助教員や補助教員の登場時は、彼らは適切な訓練を受け、一般教員の監督のもと授業や指導を行うというのが前提であった。しかし、実際の彼らの職務と立場は、非常に曖昧な状況に置かれることになった。彼らは教員ヒエラルキーの低位に位置するが故に、低賃金で献身的に奉仕する都合のいい人材として搾取されることになったといえるだろう。

このような先例を見る限り、わが国においても近い将来、同様の事態を招かないとはいえない。補助教員の教授条件を厳格に定めたイギリスにおいてさえ、上記のような事態が調査結果によって明らかになっている。我が国における教育現場への人材補充の計画は、このような他国の先例などを十分に考慮の上、確かな教員補充システムの構築と、各種教員の職務内容の明確化およびその内容の周知徹底が必須であるといえる。

4. P.ブルデューの理論から探る労働再編の意味

引き続き、わが国における教育職労働の再編の影響を探るが、本章ではP.ブルデューの理論^(註10)を用い、前述のイギリスにおける教育職労働の再編に照合することで、教員のプロフェッショナリズムや教員集団の集団力学的側面について考察をする。

4-1 「ハビトゥス (habitus) 」理論からみる教職とは

教員免許を保持しない人材、また保持していたとしても授業指導経験や生徒指導経験のほとんどない人材等が学校現場で教育活動を行う場合、まず問われるのは“教員のプロフェッショナリズム”であろう。しかし、教員のプロフェッショナリズムを一言で言い表すことは至難である。なぜなら、その概念は多岐にわたるだけでなく、時代とともに変貌するからである。

例えば、近代的職業人としての教員は明治時代の師範学校にまで遡るが、当時の教員の肖像は「聖職者」であった。しかし、第二次大戦後の教育改革と教員制度改革以降は、師範学校への批判のもと「教員=労働者」「教員=専門職」という新たな論調が登場する。さらに1970年代後半からは、偏差値教育の弊害、非行、校内暴力等の学校現場における諸問題に対応するために、求められる教員像はさらにフレキシブルなものとなっていく。いわゆる「実践的指導力」を中核とする教師論である(北神, 2002)⁽¹¹⁾。そして近年においては、その専門性の向上をうたう「学び続ける教師像」など、国家や社会が求める教員の肖像は、時代や社会背景に呼応する故に変容を続け、教員のプロフェッショナリズムなるものを明確に規定することを至難とさせているのである。

しかし、たとえ時代や社会背景が異なろうとも、教員に求められる普遍的要素は確かに存在する。それは、端的に言えば、「いかなる教育現場においても児童生徒に向き合い、その場で必要とされる教育活動を適切に判断し遂行できる」ことではないだろうか。そして、このような教員の普遍的概念をより深く理解するためには、P.ブルデューの「ハビトゥス」の概念が有効であると考えられるのである。

「ハビトゥス」とは、P.ブルデューにより「実践と表象の産出・組織の原理として機能する素性をもった構造化された構造」(P.Bourdieu, 1980)⁽¹²⁾と定義されているが、具体的に言えば、個人が生育環境やその後の社会生活の中で無意識のうちに習得していく身体化された性向のシステムであるといえる。これらは無意識、もしくは半ば無意識下において個人の日常の立居ふるまいを生産するが、その強固な身体化ゆえに、なんら明示的な規則に従うことなく、しかも一定の規則性を示すものだとされる(P.Bourdieu, 1972)⁽¹³⁾。よって、ハビトゥスとは各個人の「道理にかなった慣習行動」(P.Bourdieu, 1979)^(14a)を次々と生み出す強力な生成母胎であり、個人の人格を形成する根幹となるものであるともいえる。

なお、ハビトゥス生成の過程においては早期の経験が多大な影響を与えるとされている。このような幼児期に形成された性向の体系（一次的ハビトゥス）は個人の生涯における性向の土台となるものであるが、ハビトゥスは硬性的で不変なものではなく、人生の軌道（進学や就職等）により個人が所属する環境世界において、新たなハビトゥスが生成されていく。つまり、個人は基本となる一次的ハビトゥスを保有した状態で、自らが所属し位置づけられた社会的空間にふさわしいハビトゥス（たとえば職業的ハビトゥス）を獲得してゆくのである。

そこで、上記の流れを、多くの一般教員のたどる軌道に置き換えてみると、まず教員を志す者は、そのほとんどが大学等で教員養成課程を履修し、知識の習得とともに教育実習等で実技訓練を行い、教員免許を獲得する。この過程ですでに、個人は教員としてのハビトゥス（以下、教員ハビトゥス）の基礎を築くと考えられる。その後一般教員となり、児童生徒や同僚との相互行為などにも影響を受けながら、学校現場での労働の中で“いかにも教員らしい”立居ふるまいを生成してゆく—このような過程が、教員ハビトゥス獲得の典型的流れであると考えられる。

換言すれば、教員ハビトゥスを獲得するということは、学校現場に合致した言動を自然に身に付けて、自他ともに「先生らしい先生」と認識できるようなアイデンティティを確立することでもあるといえるだろう。

以上のように、一般教員のほとんどは、教員独自の性

向の体系を獲得し、この潜在的方向づけにより教員としての慣習行動を生みだしてゆくのだが、この説を前提に、臨時免許状の授与により教育活動に参加する新たな教員のハビトゥスについて考察してみたい。

まず、彼らは教育現場に参入するまでは他の環境世界で経験を積んでいることから、独自の（職業的）ハビトゥスを有していると考えられる。加えて、職業選択以前の段階に生成された一次的ハビトゥスにおいても、一般教員とは異なるそれを持つ可能性が高いといえる。

一次的ハビトゥスは、個人の立居ふるまいから趣味嗜好、意識的实践から無意識的实践まで、およそ日常生活におけるほとんどすべての行為の生成原理となるものであるが、このような、いわゆる一般的に「性格」や「個性」と呼ばれるようなものは、各個人の人生の軌道に大きな影響を与え、進学や就職等の際、自らの性向に適合しやすい道を選択させてゆく。そうすると、同種の職業を選択する人々は、その時点で各自が保有する一次的ハビトゥスに類似点が見出せられる可能性がある。例えば、教員を目指す個人の一次的ハビトゥスには、「他者との関わりが得意」「世話好き」「学校制度への適応能力」「安定志向」などが共通の構成要素として存在すると推測される。

なおP.ブルデューは、個人レベルのハビトゥスが、実際は個性を超越したものであり、社会的階級に強く影響を受け生成されたものであるとしている。よって、社会的出自により獲得された一次的ハビトゥスは、（特に親の）所属階級集団の特徴を備えるため、教員を目指す個人の家庭環境を調査すれば、たとえば親族に教員がいる等の共通点も見出すことが可能かもしれない。このような教員集団における成員同士の生育環境の類似も、成員間の親和性に影響を与えることだろう。

以上のように、個人が生育環境の中で無意識に獲得した一次的ハビトゥスに導かれて加わる場合は、類似の一次的ハビトゥスを有する成員で構成された階級集団である可能性が高い。個人間や同一集団内の成員間に存在する親和性とハビトゥスの関係性に関して、ブルデューは「ハビトゥスはもろもろの表象や慣習行動を生みだすが、それらは生産母胎になった客観的諸条件にたいし、つねにそう見える以上にぴったり適合しているものなのだ」(P.Bourdieu, 1979)^(14b)と述べている。教員という職業を選択する時点において、すでに彼らの間には、類似ハビトゥスによる親和力が働いていると考えられるのである。

一方で、新たな教員も日本の中産階級出身である可能性が高いことを考慮すると、一般教員の一次的ハビトゥスと親和性を持つ可能性も高い。しかしながら、彼らは進路選択後の軌道において二次的（職業的）ハビトゥスも獲得しており、このような教員間の異なるハビトゥスの履歴効果が、実際の教育現場において相互にどのような影響を及ぼすのかという点に関しては、未知数である

といえるだろう。

では、異なるハビトゥスを保有する新たな教員が、大量に教育現場に参入してきたらどのような事態となるのかについて、もう少し具体的に推測してみる。

最も容易な推論は、新規参入者のハビトゥスの変異であろう。前述したように、ハビトゥスの生成には弾力性があり、その場に適應するための変異性を持つ。新しい教員たちは、教育活動や同僚との相互行為を通して、教員ハビトゥスの生成過程をたどり始める可能性は高い。

しかしここで問題となるのは、やはり新たな教員は既に独自のハビトゥスの履歴を有しているという点である。新たな教員が元来保有しているハビトゥスと、教員ハビトゥスの生成過程での衝突の可能性に関しては、P.ブルデューが論じた“職業的および階級的ハビトゥスの親和性”と、“都市部の高等教育校に進学した民衆階級の学生の異文化適應の困難”に関する以下の文が参考になるだろう。

「ある一人の行為者がおこなうすべての慣習行動や仕事は、(中略) ことさらそこに一貫性を探そうとしなくてもそれらのあいだでたがいに客観的に調和しているし、また意識的に他と協調させようとするまでもなく、同じ階級のあらゆる人々の慣習行動や仕事と客観的に協和しているものである」(P.Bourdieu, 1979)^(14c)

「寄宿舎では、農村部出身の子どもたちは、有無をいわさぬ文化触変(アキュルチュレーション)と、隠れた内からの反一文化触変とを同時に経験していて、自己分裂か、排除の甘受かという選択にさらされるほかはない」(P.Bourdieu・J.C.Passeron, 1970)⁽¹⁵⁾

宮島は上記の点に関して、「新たな文化への適應は、当人が過去に習得または体得してきた文化との関連いかんで激しい軋轢、困難を伴う」(宮島, 1994)^(16a)と述べ、さらに、仮に適應に成功したとしても、そこは自己分裂の危機が存在すると指摘している。新たな教員たちが教員ハビトゥスを獲得するその過程は教員となるために必要な過程であるとはいえ、彼らは一般教員たちとの関係や自分のこれまでのあり方について調整をせまられることになるかと推測される。

なお、職業ハビトゥスの保有の有無で論ずるなら、例えば新人教員はどうかという疑問が生じるだろう。教員ハビトゥスが確立されていないという点においては、臨時免許授与者らと同様ではないのか、という疑問である。

これに関しては、まず前述したように、教員を志す個人が有するであろう一次的ハビトゥスの類似性、さらに

は教員免許獲得までのプロセスで説明が可能である。新人教員は、一般教員たちとの一次的ハビトゥスでの類似性に加え、教育現場に入るまでに高等教育機関で教員養成課程を履修し、数年にわたる履修過程の中で、すでに教員ハビトゥスの一部を獲得している可能性が高い(なお、元教員の臨時免許授与者もかつては同様の過程をたどってはいるが、そこには時間的なブランクが存在し、さらには他の経歴を経ることで、教員ハビトゥスは消失している可能性がある)。

もう一つ、忘れてはならないのが、新たな同僚を迎える一般教員側の「かまえ」に関する点である。一般教員は教育現場に新たな人材を迎える時、より親和性の高い者に期待をかけ、自らの教員ハビトゥスの「転移」を試みる。平井はこのプロセスを、日本独自の教師文化として「徒弟制」にたとえた。そして、新人教員が先輩教員から技術や教師文化そのものを引き継ぐことが、新人教員の能力向上に結び付くという信念が教員間には存在すると述べている(平井, 2002)⁽¹⁷⁾。

ここでいう新人教員とは、一時的に現場をサポートする人材ではなく、生涯をかけて自分たちと同じ道をたどる決意をした新人教員をさすことはいうまでもないだろう。イギリスの教員の労働再編を論じたS.ハワードも、「教員は、教員免許を持った新人教員たちの中に教育への熱望や野望のポテンシャルを見るが、このような感覚は、教員資格の規制緩和により徐々にむしばまれる」(S.Howard, 2007)^(7a)と述べている。一般教員は、一次的ハビトゥスおよび職業選択という部分で自らと共通点を持つ新人教員に強い親和感を抱き、教員ハビトゥスの継承を認めるのである。

イギリスにおける教員の多様化と問題点を、「上級補助教員」や「ティーチファースト」らの新たな教員に焦点をあて、それぞれの職種が保有する教員ハビトゥスの相違を分析したS.L.グレイとG.ウィットティは、長い歴史の中で構築された教員ハビトゥスは現在、それぞれの立場により不安定な状況におかれ、広範囲にわたり矛盾する性質が平行して存在していると述べている。そして、各教員の葛藤を解消する方法は見つからないまま、政策で縦割りにされたそれぞれの教員の立場の相違が、ある種の断絶やさまざまな問題を生みだしているとしている(S.L.Gray・G.Whitty, 2008)⁽⁶⁾。

わが国においても、近い将来教員の種類が増え、職務内容の細分化による職務分担が進行すれば、教員ハビトゥスにも変異や分裂が起きる可能性はあるだろう^(注11)。同一職業集団の成員が必ずしも類似の職業ハビトゥスを保有する必然性はないとはいえ、イギリスの例のように、立場の異なる教員間において相互理解が進まないという状況は、教育に携わる人材の多様化のメリットを十分に

生かせない状況であるともいえる。

S.L.グレイとG.ウィッティは、各教員のハビトゥスは、一過性のものとなりやすい政策によって形成されたものではなく、教員自身によって、より安定感のある、自分らしさの感覚によって形成されるものであるべきだと論じている (S.L.Gray・G.Whitty, 2008)⁽⁶⁾。わが国においても、新たな教員が教員ハビトゥスを形成する過程において、教員間による立場の相違などからの心的葛藤を招くことがないような体制を整える必要があるだろう。

また、ハビトゥスとは個人が有するものであるだけでなく、その職業集団内における独自の共通性向を生成する性質を持つものである。特定の職業集団の急激な労働再編が、成員個人のハビトゥスの分裂だけではなく、その職業集団が共有するハビトゥスの分裂をも招く危険性があるという点も考慮した上での、教育職再編の実施を望みたい。

4-2 “場 (champ)”理論からみる教員集団とは

続いてP.ブルデューの“場”の理論を用い、社会空間における教員集団の位置およびその意味について考察をするが、まずは場 (champ)^(注12) 概念の上位概念となる「社会空間の構造」について整理しておく。

現代は格差社会であるといわれるが、一般的に格差の指標となるものは、給与や資産などの「経済資本」を意味する場合が多い。さらに現代社会では、学歴や資格、趣味嗜好の傾向等も個人や集団を格付けする要因となるため、P.ブルデューはこれらを「文化資本」と名づけた。この「経済資本」と「文化資本」の構成比率と総量により、個人および集団は各々社会空間の中に位置づけられることになる。

図1は、P.ブルデューが詳細な調査をもとに作成したフランスにおける「社会的 position 空間」の構造図とその作成方法に準拠し、我が国における教育職を中心とした代表的な各職業の現状をあてはめ、簡略化したものである。あくまでも参考資料となるが、縦軸の資本総量と、横軸の資本構成から成る社会的 position 空間において、各職業がどの位置を占めるのかを図示している。なお、ブルデュー自身も「このような構築作業にはいくつかの限界がある」と述べており、あくまでも社会的空間を単純化したモデルを作成したとしている (P.Bourdieu, 1979)^(14d)。本論においても、ブルデュー論における“場”の概念を捉えるにあたり必要な見取図として、ブルデュー論に基づき参考資料として作成したものである。

図における資本総量とは、収入によって測定される「経済資本」と、学歴や消費行動等によって測定される「文化資本」を合わせたものである (P.Bourdieu, 1979)^(14c) (注13)。

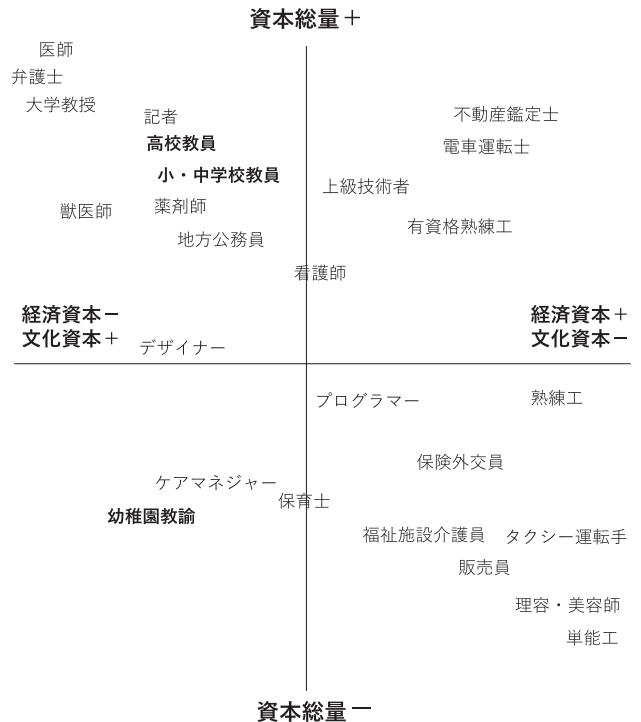


図1 わが国における主な職業別社会的 position 空間

なお、図中で、各職業は「経済資本-・文化資本+」もしくは「経済資本+・文化資本-」のどちらかの象限に振り分けられるが、例えば「経済資本-」というのは、すなわち経済資本が少ないということを意味するのではない。これは、自身の社会空間における位置の確定に、経済資本と文化資本のどちらにより依拠しているかを表わすものである。つまり高校教員ならば、「文化資本(学歴・資格)の活用により経済資本(給与)を有し、資本総量が他の職業より相対的に多い」ために、図中のように第二象限に位置することになるのである^(注14)。

このように、社会空間構造は個人がしかるべき位置に配された場所であると捉えた場合、“場”とは、社会空間内において、同業カテゴリーに属する人々によって構成された独自の社会的な領域であるといえる。例えば、教育“場”ならば、小学校教員や中学校教員、高校教員や教育委員会職員等が「教育」を共通項として結びつけられ、社会空間構造の中で他の“場”との境界を有しながら生成される。社会空間をマクロコスモスとするならば、“場”は、社会的分業が進む中で、たとえば出版“場”、宗教“場”、経済“場”のように、社会空間の中で生成されたミクロコスモスといえるのである。

さらにP.ブルデューによると、“場”は以下のような特徴も持つ。

- ・場は自律的であり、内部に独自の原則と規則を持つ
- ・場に入るためには、一般社会世界とは異なる、固有の法則に従う必要性があり、変身、回心を暗黙裡に強制される
- ・場の構成員はその場を存続させることに利害関係を持つ

つ

- ・場は場固有のゲームのセンスの生産と発揮の場であり、力関係を変えるための闘争の場所である
- ・場の境界、場への所属と非所属は常に問題となる

(P.Bourdieu, 2002) ^(18a)

以上のような概念を教育“場”にあてはめると、以下のようになるだろう。

まず、教育“場”には独自の規則等が存在し、各教員はその場所でハビトゥスを根幹とする実践感覚をもとに自らの位置を上昇させるべく闘争（ゲーム）を行っている。さらに、この教育“場”に新規参入する者は、「変身・回心」が必須であり、その参入過程および方法等が厳しく問われることになる。

なお、P.ブルデューの“場”の理論においては、社会空間の上位、特に文化資本に立脚した職業（医師、弁護士、教員等）であるほど、学歴や資格等の獲得に厳しい制限が設けられているとされる。なぜなら、その資格を得るために費やした時間的・経済的コストの総量の大きさが、その“場”および構成員の社会的地位や経済的利害と直結するためである。よって、教育“場”への「参加資格」は時として閉鎖性を持ち、そのような閉鎖的な教育“場”に、それまでのルールとは異なる形で参加をする者が現われれば、そこには排除という名の儀式が待ち受けている可能性がある。ブルデューによると、“場”の境界は、「力づくで攻撃したり防御したりすべき境界線=前線フロンチエールなのであり、それらを規定する分類システムは、知識の道具というよりもむしろ力の道具なのであって、それは、社会的機能にしたがっており、ある集団の利害を満足させる方向へおっぴらに、あるいは、こっそりと向けられている」(P.Bourdieu, 1979) ^(14f)。さらに、その境界線を突破してくる新参者の例のひとつとして、「職務をおこなう資格をもたずに職務をおこない（これが『代行者』と言われるものである）、そうやって正統的な肩書を要求する資格を得ようとする」(P.Bourdieu, 1979) ^(14g) 個人や集団をあげており、石井は、このような個人（および集団）が登場した場合、集団の同質性を保存することを目的として、集団の構成員は「ともすると異質なものの排除へ、換言すれば、集団の構成員の大半が所有している特性を正統的な規範として設定し、それに適合しない少数者を異分子としてはじきだすという、自己防衛的なメカニズムへと、逆行しがちである」と論じている（石井, 1993）^(22a)。わが国に登場する新たな教員が、上記のような「職務をおこなう資格をもたずに職務をおこなう代行者」となる可能性は今のところ低いとは考えられるが、教育現場に登場する際は、以上のような教員間における集団力学的な面も十分考慮した上での検討が必要ではないだろうか。

一方、“場”は個人が所属する闘争の場所であると同時に

に、各“場”同士による社会空間の位置取りの闘争主体ともなる。社会空間において、隣接する“場”同士は競い合いながら、少しでも上の位置を獲得する機会をうかがうのだが、そこには、個々人の上昇志向のエネルギーとは別に、集団として位置上昇へと向かう力学が自然発生的に作動する。

その意味においては、イギリス最大の教員組合であるNUTが補助教員導入に強固に反対姿勢を示したことは、“場”の概念で説明可能となるだろう。NUTは、教員免許を持たない人材の参入を、社会空間における教育“場”全体の位置の下降の危機ととらえ、厳しく制限しようとしたと推測出来る。

前述したように、教育“場”の構成員は文化資本を資本構成および総量の柱としており、なかでも教員免許という資格は、その核となるものである。この核の死守こそが教員個人および教員集団の社会空間の位置の死守であり、これを明け渡すことは、すなわち自らの文化資本の減却と位置の下降を意味するからである。

その一方で、国家の教育改革に抗うことにより、NUTという集団は、他の教員組合との教育“場”内での位置をかけた闘争の中で影響力を失う危機に陥り、組織内には亀裂が生じた。

よってNUTは、教育“場”全体の位置の下降を阻止するのか、それとも国家方針に従い、自らの教育“場”内での位置を維持するののかというジレンマにさらされることになったともいえるのである。

前章で述べたように、教育職拡大の方策に対し、わが国の教員は諸事情からイギリスの教員集団のような際立った反対運動は展開しないと推測される。加えて、概念としての教育“場”は可視化不可能で、そこに所属する教員自身もその自覚は皆無に等しいかもしれない。しかし、近代以降、教育を優位事項としてきたわが国の政策や勤勉な国民性を背景に、社会空間における教員の位置は確かなものであったといえるだろう。

それが今、教育職労働の再編により大きな変化が訪れようとしている。「どんな場においても、場の境界、場への所属と非所属が問題となります」(P.Bourdieu, 2002) ^(18b) とP.ブルデューが語るように、新規参入者の在り方次第では、教育“場”の構成員である教員間の関係性のみならず、さらには教育“場”全体にさまざまな影響が広がる可能性が、P.ブルデュー論からは推測されるのである。

5. まとめ

これまで、イギリスの先行例やP.ブルデューの理論を通して、わが国で進みつつある教育職労働の再編について論じてきた。

イギリスにおいては、政権による教育改革推進のもと、

教育職労働の再編が断行されたが、その変化は、教育現場および教員に様々な影響を与えることとなった。異なる履歴を携えた新たな教員の登場は、確かに教育現場にメリットをもたらす効果もあったであろうが、その反面、イギリスの先行研究の分析結果を見る限りでは、教育現場の戸惑いや混乱もうかがえる。

無論、わが国の教育職労働の再編は、新たな教員の職務の内容や就業条件等で大きく異なり、また実際に教育現場に流入する実数も少ないものとなると推測される。その意味においては、イギリスの先例がわが国の現状にそのままあてはめられるものではないことは確かである。むしろ、これまで閉鎖的ともいわれた教育現場に、一般教員とは異なる人生経験を積んだ新たな教員が登場することは、児童生徒が様々な価値観に触れることのできる絶好の機会を得ることにもなるだろう。

しかし、一方で、ブルデューのハビトゥス理論や“場”の理論を本件に照合すれば、一般教員および新たな教員双方に、何らかの心的な影響が生じるであろうことが予想される。ブルデューによると、“場”とは、個々人が社会的空間における社会的位置の獲得を争う「闘争の場」なのである。“場”の構成員は、“場”内部において「上昇思考に駆り立てられて、個々の〈場〉における正統性の所有化をめざす方向に向かわずには居られない」(石井, 1993)^(22b)。この理論に従うと、教育“場”における位置づけや正統性をめぐり、一般教員と新たな教員との間に、何らかの戦略的行動なり、心的葛藤なりが生じる可能性は否めないのである。無論、その結果が、実際の教育現場においてどのような正負の効果をもたらすのかに関して、経過観察を行なう必要があることはいうまでもない。

いずれにしても、過酷な労働環境においてもプロ意識を持ちながら職務に励むわが国の一般教員の実態、およびその職務内容は協働が基本となっていることをふまえば、教育職労働の再編を進めるにしても、一般教員と新たな教員・指導員との双方が十二分に理解しあえる環境を整える必要があるだろう。教育職の多様化が推進されるであろう今後は、教員・指導員間において確かな関係を築くことこそが、児童生徒の充実した学校生活を保障することになるはずである。

一方で、これは教職に限ったことではないが、現代社会において「学歴」に裏づけられた「資格」を持つことの意味そのものも熟考すべきであろう。学歴や資格という文化資本は、個人および該当集団の所属階級に直結しており、そこには自ずと利害関係が発生するからである。

Z.バウマンは、「世襲『身分』は、資格による『階級』によってかわられた。前者は血統的帰属の問題であるが、後者の構成員たる資格は、おもに、おのおのの業績によって決定される。身分とちがひ、階級は『加わる』ものである」

(Z.Bauman, 2001)⁽¹⁹⁾と述べている。また、C.オッフエは、現代社会においては形式的な手続き規則が承認を与える唯一の基準であるとし、「ある人の所有が正当かどうかの問題は、その獲得の形式、当の形式の合法性を顧慮してのみ答えることができる」(C.Offe, 1987)⁽²⁰⁾と論じている。

さらに、D.ターナーはイギリスの教育職労働の再編に関して、「そのシステムの不明瞭な多くの特徴の中で、唯一明瞭でありうることは、その場しのぎの『改善』がシステムに付け加えられたにすぎないのであり、それは混乱と機能不全をもたらした」と述べ、連立政権のもとで政治が学校経営や教員養成に介入することを厳しく批判した。そして「教員養成は、教室での実践と関わる教育学理論をしっかりと理解した自律的な専門家の養成であるべきだ」という考え方は、近い将来のイギリスの教育システムにおいては復活しそうにもないのである」(D.Turner, 2011)⁽²¹⁾と憂慮している。

わが国においても、新たな教員は、彼らのそれまでの人生の軌道がどのようなものであれ、“教育学理論をしっかりと理解した自律的な専門家”として登場してもらう必要がある。そのことが、よりよい学校現場を構築することのみならず、彼ら自身が、教育現場において教員としての確かな立ち位置を確保することにつながるからである。

一般教員の長時間労働等が社会問題になっている今こそ、このまま早急に新しい教員を現場に導入するのか、それとも、多様化する教員の養成課程や予算の見直しを行い、現場にしっかりと根を張った新たな労働再編を行うのかということ熟考すべきであり、その意味においては、現在のわが国は、学校教育の歴史の分岐点に立っているといえるのではないだろうか。

— 注 —

- 1 例えば、認定NPO法人Teach For Japanは、学生・社会人を対象に独自の選考基準と教員養成プログラムを実施し、教育現場にフェロー（教員）を常勤講師として赴任させているが、フェローの選考基準には教員免許状保持の有無は問わず、免許状不保持者の実際の派遣においては、文部科学省から授与される特別免許状、臨時免許状等を活用している。2013-2019年における累計フェロー配置人数は66名（連携自治体8市2町・配置学校数62校）。

Teach For Japan <http://teachforjapan.org/>

- 2 アメリカの教育学者オルセンらによって提唱された、学校は地域社会と連携し、地域とともに発展させるべきという理論。

Olsen, E.G. and others, *School and community*, Prentice Hall Inc, 1945. (=宗像誠也他訳『学校と地域社会』小学館,

1950.)

3 新自由主義にもとづく教育改革は、1980年代半ば、中曽根内閣により臨時教育審議会（臨教審）の設置から始まったといえる。臨教審は、新自由主義の観点から教育の自由化を主張し、それに反対する文部省と対立しながらも、1984年から87年までの間に発表された4つの答申の中で「開かれた学校」論を提唱した。中曽根政権の終期と同じくして臨教審の設置期限も終了したが、その10年後、中央教育審議会（中教審）の1996年の第一次答申により、地域社会・住民による教育への参加が提言されたことで、教育を自己責任ととらえる新自由主義の考え方はますます明確となっていったのである。

<参考文献>

川口彰義「地域に開かれた学校づくり」2001.

<https://www.manabi.pref.aichi.jp/contents/01120354/0/>

葛西豊「<歴史の検証>新自由主義批判 12」

<http://www014.upp.so-net.ne.jp/senku/sk11-9kasai.html>

4 この点に関しては、山崎知子「イギリスにおける『学校ベース』の教員養成政策の動向と課題」『教師教育研究』7, pp.185-192, 2014.に詳しい。

5 本論においては、「一般教員」とは、イギリスに関する記述部分においては、公立学校の教員になるために必要な正教員資格（QTS）を有する者と定義する。ただし、QTSはアカデミックミックス資格ではなく、我が国の教員免許状にあたる資格としてはPGCE（Postgraduate Certificate in Education）や教育学士号（B.Ed.）が相当するといえる。なお、QTS不保持者が教育現場でプログラムを終了することで、QTSが所得可能となるシステムもある。

また、わが国に関する記述においては、所有する教員免許資格を途切れることなく更新させ、教員および講師として教育現場に継続勤務をしてきた者と定義する。

なお、この一覧における一般教員以外の新たな教員に関しては、次章で論ずる文化資本との関連はなく、一般教員とは異なる過程を経て教育職に就いた教員の種類と、そのルートの多様性を示すことを意図したものである。

6 それぞれの見出しは、イギリスの高級紙と呼ばれている新聞社（デイリー・テレグラフ紙、ガーディアン紙）および公共放送局BBCニュースの各ウェブサイトから関連記事を検索し、内容を翻訳した上で、見出し部分を記述したものである。これらの他にも、NUTの抗議活動を報じたニュースは各メディアで多く取り上げられている。

デイリー・テレグラフ <https://www.telegraph.co.uk/>

ガーディアン <https://www.theguardian.com/international>

BBCニュース <https://www.bbc.co.uk/news>

7 わが国における教職員組合は、全国組織規模の連合組織だけでも10余り、さらに各都道府県、小・中・高等学校、公立・私立単位などで設立されており、多岐にわたる。

8 “Pupils using teaching assistants make less progress”, Teaching Times <https://www.teaching-times.com/home.htm> “Pupils receiving help 'do worse'”, BBC news, 2009. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8236705.stm

9 調査結果では、補助教員のおよそ3分の2がGCSE以上の教育を受けていなかった。GCSE（General Certificate of Secondary Education）とは、イギリスにおいて義務教育（5～16歳）を終了する時に課せられる国家試験である。わが国における高校一年の学年に実施され、GCSEで高評価を得ることで次の2年間の高等教育を受けることが可能となる。さらに高等教育での評価により大学進学が決定する。

10 本論で取り上げるP.ブルデュー論において、J-C.パストロンとの共著からの参照である場合も、一般的な認知に従いP.ブルデュー論として記述する。ただし、引用および文末の文献リストは共著として記す事とする。

11 ブルデューは、既存の“場”の中に、文化的背景を異にする、もしくは異なるハビトゥスを有する参加者が投げ込まれた場合において、どのような選別と排除が行なわれるのかについては、幾度となく言及している（P.Bourdieu・J.C.Passeron, 1970⁽¹⁵⁾, P.Bourdieu, 2002^(18a)等）。また、宮島によると、ハビトゥスの変異と分裂の具体例として、ブルデューのアルジェリアの現地民の「根こぎ」経験の分析や、A・サイアッドによる、先進国における移民たちのハビトゥスの変異と、そのことによるアイデンティティ危機についての分析を挙げている（宮島, 1994）^(16b)。

12 champは〈場〉もしくは〈界〉と訳されるが、本論では教員の労働職再編問題について論じるため、日常的に使用されている「教育界」と区別する必要性から、〈場〉という訳語を選択した。引用文において〈界〉と翻訳されている場合も、便宜上〈場〉と記した。

13 「資本総量」に関して、ブルデューは「生活条件の集合を大まかに種別する基本的な差異は、経済資本、文化資本、それに社会関係資本も加えて、実際に利用しうる手段や力の総体としての資本の総量に由来するものである」（P.Bourdieu, 1979）^(14c)と記しているが、図1の社会的位空間の作成にあたっては、社会関係資本の貢献は副次的なものとして扱い、位置関係の決定にあずかる関数としては省略される（石井, 1993）^(22c)。

14 なお各職業の社会位空間における位置どりの根拠については、ブルデュー論に準拠し、その職業に就くにあたり最低限必要な学歴および資格（文化資本）と、「厚生労働省・賃金構造基本統計調査（2017年）」によ

る平均年収（経済資本）をもとに決定した。また、各職業の平均年収は、上記の調査結果を基本とした上で、以下のウェブサイトも参考とした。

平均年収.JP <https://heikinnenshu.jp/>

東洋経済ONLINE「最新版!129の職業別年収ランキング」(2018.3.15)

<https://toyokeizai.net/articles/-/212579>

一 文 献

- (1) 岩永定, 芝山明義, 岩城孝次『『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究』『日本教育経営学会紀要』44, pp.82-94, 2002.
- (2) 中澤篤史「なぜ教師は運動部活動へ積極的にかかわり続けるのか:指導上の困難に対する意味づけ方に関する社会学的研究」『体育学研究』56, pp.373-390, 2011.
- (3) 臼井智美「学校組織の現状と人材育成の課題」『日本教育経営学会紀要』58, p.4, 2016.
- (4) 佐藤晴雄「地域における教育リソースの活用と学校支援体制—新しい学校・地域連携の課題を探る—」『日本教育経営学会紀要』41, a pp.31-32, b pp.32-34, 1999.
- (5) Whitty, G. Towards. A New Teacher Professionalism. (=2009, 高山敬太訳「教師の新たな専門性に向けて」マイケル・W・アップル, ジェフ・ウィッティ, 長尾彰夫編著『批判的教育学と公教育の再生—格差を広げる新自由主義改革を問い直す』明石書店), a p.192, b p.195, c pp.203-204, 2009.
- (6) Gray, Sandra Leaton・Whitty, Geoff. Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour, *Cambridge Journal of Education, Faculty of Education*, pp.5-23, 2008.
- (7) Howard, Stevenson. Restructuring Teacher's Work and Trade Union Responses in England :Bargaining for Change?, *American Educational Research Journal*, American Educational Research Association, a p.245, b p.239, c pp.239-240, d p.236, 2007.
- (8) Bernstein, Basil. Pedagogy, symbolic control and identity: *Theory, research, critique*, Rowman & Littlefield, 2000.
Beck, John. The sacred and the profane in recent struggles to promote official pedagogic identities, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), Routledge, pp.617-626, 2002.
Beck, Jhon. and Young, M. The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities a Bernsteinian perspective, *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), Routledge, pp.183-197, 2005.
Gray, Sandra Leaton・Whitty, Geoff. Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour, *Cambridge Journal of Education, Faculty of Education*, pp.5-23, 2008.
- (9) Weems, Lisa. Representations of substitute teachers and the paradoxes of professionalism, *Journal of Teacher Education*, American Association of College for Teacher Education, p.263, 2003.
- (10) 小島弘道「教師の専門性と力量」『第3版教師の条件:授業と学校をつくる力』学文社, pp.161-203, a p.201, b p.202, 2008.
- (11) 北神正行「教職の歴史—教師像の変遷と教師論」『第3版教師の条件:授業と学校をつくる力』学文社, pp.25-40, 2008.
- (12) Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*, Minuit (= I 1988・II 1990, 今村仁司・港道隆共訳『実践感覚』, みすず書房.), I p.83, 1980.
- (13) Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, p.175, 1972.
- (14) Bourdieu, Pierre. *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*, Minuit (=1990, 石井洋二郎訳『ディスタンクシオン—社会的判断力批判』I・II, 藤原書店.), a I p.261, b I p.375, c I p.264, d I p.194, e I p.178, f II pp.353-354, g II p.360, 1979.
- (15) Bourdieu, Pierre・Passeron, J-C. *La reproduction*, Minuit (=1991, 宮島喬訳『再生産:教育・社会・文化』藤原書店), p.151, 1970.
- (16) 宮島喬『文化的再生産の社会学—ブルデュー-理論からの展開』藤原書店, a p.172, b pp.172-173, 1994.
- (17) 平井貴美代「教師の日常世界」『第3版教師の条件:授業と学校をつくる力』学文社, pp.123-138, 2008.
- (18) ピエール・ブルデュー, 加藤晴久編『ピエール・ブルデュー—1930-2002』藤原書店, a pp.111-128, b p.121, 2002.
- (19) Bauman, Zygmunt. *Liquid Modernity*, Polity Press (=2001, 森田典正訳『リキッド・モダニティ—液状化する社会』大月書店.), p.43, 2000.
- (20) Offe, Claus. *ANTHOLOGY OF THE WORKS* (=1988, 寿福真美編訳『後期資本制社会システム—資本制的民主制の諸制度』法政大学出版局) p.176, 1987.
- (21) Turner, David. Initial Teacher Education and Training in England (=2011, 樋口聡訳「イギリスにおける教員養成—問題の背景と現状—」『学習開発学研究』4, p.79, 2011.
- (22) 石井洋二郎『差異と欲望—ブルデュー「ディスタンクシオン」を読む』藤原書店, a pp.12-13, b p.307, c p.76, 1993.