

教師の自主的な研修に関する教育社会学的研究の可能性

長谷川 祐介

The Potential for Sociology of Education Research on
Teacher's Voluntary Training

HASEGAWA, Yusuke

大分大学教育学部研究紀要 第47巻第1号

2025年9月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 47, No. 1, September 2025

OITA, JAPAN

教師の自主的な研修に関する教育社会学的研究の可能性

長 谷 川 祐 介*

【要 旨】 これまで教育社会学において、教員養成と比べて教員研修に対する関心は低かった。本稿は教員研修のうち、自主的な研修に関する教育社会学的研究の可能性を考察した。教員研修の概要と近年の制度改革を整理した上で、教員研修のうち自主的な研修と戦後形成された日本の教育社会学の学問的性格の関係について検討した。戦後の自主的な研修は民間教育研究団体で中心的に行われてきた。だが多くの教育社会学者は戦後の「教育科学論争」を通じて、教育実践ならびに民間教育研究団体と距離を置くこととなった。その結果、教員研修そのものに対する関心の低さを招いた可能性が示唆される。その上で、教育社会学の教師研究の動向を整理し、今後の自主的な研修に関する研究可能性について次の2点について考察した。第1は教育学との対話を重視した自主的な研修を対象にした教育社会学的研究の展開、第2は「成長」に限定されない自主的な研修の意義と課題を明らかにすることについてである。

【キーワード】 教員研修、自主的な研修、教育社会学

I 問題の所在

中村(2012a)は教育社会学の社会的期待として、「教職のための教育社会学」「政策科学としての教育社会学」「教育臨床の社会学」「ソフト・アカデミズムの教育社会学」「ハード・アカデミズムの教育社会学」の5つをあげている。本稿はこのうち「教職のための教育社会学」「教育臨床の社会学」に関わる社会的期待、すなわち教育現場への貢献を志向する教育社会学の在り方について考えていきたい。

すでに教育社会学においても教育実践への貢献を目指す研究は一定の蓄積がある。渋谷ほか(2015)は、教育実践への貢献に関わる教育社会学の研究について「アクションリサーチ」「格差・不平等」「ジェンダー」という点からレビューを行い、成果と課題を整理している。レビューの対象となった研究は、先ほどの中村(2012a)のあげた教育社会学の社会的期待のうち、

令和7年6月2日受理

*はせがわ・ゆうすけ 大分大学教育学部発達科学教育講座(教育学)

「教育臨床の社会学」に関わる研究が中心であった。

他方、教育現場への貢献を志向する教育社会学のうち、「教職のための教育社会学」についてはどのような研究が蓄積されてきたのだろうか。「教職に関わる教育社会学」の研究は教師の教育実践そのものや教師文化などを対象とする教師研究が想定されるだろうが、それだけでは不十分である。教師のキャリアや職能開発に着目する教師教育に関する研究が教育社会学において蓄積される必要がある。

ここで注目すべきは、教育社会学における教師教育の議論は、主に「養成」段階が中心ということである。渋谷ほか（2015）は、レビューの目的として「教育社会学が教育実践の場、とりわけ教員養成にとって、いかに貢献しうるかという観点から、これまでの研究を跡づけること」（渋谷ほか 2015, p.89）と述べている。また加野（2017）は「教職を支援する教育社会学は可能か？」というタイトルから分かるとおり、「教職のための教育社会学」の在り方について論じているが、具体的な研究の在り方を論じる上で想定されている貢献する場面は、主に教員養成についてである。同様に中村・松岡（2021）も教育現場への教育社会学の貢献可能性を議論しているが、教師教育における想定は教員養成が中心である。

だが教師教育は教員研修も重要とされている。一般に、教師教育は養成に加え、免許や採用、さらには研修にまで及ぶものである。学校現場における授業や生徒指導、進路指導の直接的改善を考えるならば教員研修は重要な役割を担うことになるだろう。

ところが教育社会学において教員研修について直接言及することは少ない。渋谷ほか（2015）、加野（2017）、中村・松岡（2021）はいずれも「学校現場」というタームを用いて貢献可能性を議論することはあったとしても、教師教育の具体的な場面となる「教員研修」というタームを用いて教育社会学の現場貢献のあり方を十分議論していない。

先行する教員研修に関するレビュー論文においても、教育社会学における教員研修に対する関心が高いものではないことが指摘されている。小原（2015）は主に 1980 年代から 2010 年代前半にかけて、教育行政学、教育経営学、教育心理学、教育社会学における教員研修の研究動向をレビューした。その結果、小原（2015）は他の分野と比べても教育社会学は教員研修を対象にした研究が少ないことを指摘している。

本稿は教員研修が教育社会学的研究、すなわち教育社会学の学問的特性を踏まえつつ、そこで培われてきた理論や方法を用いた教員研修が可能かどうか考察したいと考えている。このように考えた理由は、教員研修を対象にすることは、「教職のための教育社会学」の可能性を拡張させることが期待できるからである。

教員研修のうち本稿は特に勤務時間外で行われる自主的な研修に着目する。法定研修等と異なり、自主的な研修は勤務時間外で行われるがゆえに研修形態や内容が多様であり、それを対象にすることは教師の多様な側面を記述できると期待できるからである。

そこで本稿は次の 3 点を行う。第 1 は、教員研修の概要と近年の制度改革を整理する。第 2 は、教員研修のうち自主的な研修を取り上げ、それと戦後形成された教育社会学の学問的性格について検討する。戦後の自主的な研修において民間教育研究団体の重要性が指摘されてきた。詳細は後ほど述べるが、戦後日本において形成された教育社会学の学問的性格は民間教育研究団体と無関係ではなかった。以上を踏まえた上で、第 3 は教育社会学における教師研究と教員研修について検討する。小原（2015）を参照しつつ、2020 年代の動向も追加した上で検討を行う。以上を踏まえ、教師の自主的な研修に関する教育社会学的研究の可能性について考察する。

Ⅱ 教員研修の概要と近年の制度改革

1 教員研修に関する法規と制度

現行（2025 年時点）の教員研修の概要を理解するために、それに関わる法規と制度がどのようなものになっているのか、確認したい。

学校の教員は、研究と修養に励むことが図られることが求められている。このことを規定しているのが、教育基本法第 9 条である。第 1 項において、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。」とされている。

研究と修養に励むことができるようにするために、教育基本法第 9 条第 2 項において研修の充実を図ることが求められている。このことを受けて、教員研修制度が設けられている。教員研修は「職務研修（職務命令により参加する研修）」「職専免研修（教育公務員特例法第 22 条第 2 項に基づく研修で、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて受ける研修）」「自主的な研修（勤務時間外の研修）」の 3 つに分けられる（黒田 2019, p.127）。

職務研修や職専免研修を中心とした教員研修の内容を理解するためには、教育公務員特例法（以下、教特法）を確認する必要がある。教特法は第 1 条に明記されているとおり、学校教員の任免や人事評価、服務などに加え、教員研修について規定をしている。具体的には、研修実施者と研修における指導助言者（教特法第 20 条）や、任命権者は教員が研修に参加する機会を確保することが定められている（教特法第 22 条）。

また教特法は、研修の種類についても定めている。具体的には、初任者研修（教特法第 23 条）や中堅教諭等資質向上研修（教特法第 24 条）、指導が不適切であると認定された教諭等に対する指導改善研修（教特法第 25 条）について定められており、これらは法定研修と呼ばれる。

さらに教特法に定めにより、研修実施者は法定研修以外の研修を実施することがある。文部科学省はホームページにおいて、法定研修を服務教員研修の実施体系を掲載している（文部科学省 2025a）。その中で法定研修以外の研修として、国レベル（教職員支援機構で実施）の研修として、学校経営力の育成を目的とする研修や研修指導者の養成等を目的とした研修があげられている。また都道府県教委等が実施する研修として、2 年次、3 年次研修等の教職経験に応じた研修や、教科指導や生徒指導等に関する専門的な知識・技能に関する研修などがあげられている。その中には、大学院や民間企業等への長期派遣研修もあげられている。

2 近年の教員研修に関わる制度改革

教師にとって重要な学びの機会である教員研修は、教育政策において改革の対象とされてきた。ここでは近年（2020 年代初頭）の教員研修に関わる制度改革の内容について確認したい。

中央教育審議会は 2021 年から 2022 年にかけて「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会において、教師の養成・採用・研修等の在り方について議論をおこなった。議論を踏まえ、2022 年に『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修の在り方について」という答申を取りまとめた（文部科学省中央教育審議会 2022）。

その中で、教員研修の改革が提言されている。この答申において、教師の養成・免許・採用・研修に関する制度に関する改革の方向性として、「新たな教師の学びの姿」の実現が提唱され、

子どもにも求めているように、教師においても個別最適な学びや協働的な学びの充実を通じた「主体的・対話的で深い学び」を実現することが求められている。その上で、それを支えるための教員研修の改革として、「教員研修プラットフォーム」「研修受講履歴記録システム」の一体的構築の推進が提言された。

この答申と合わせて、教特法についても 2022 年に一部改正がなされた。文部科学省はホームページにおいて改正の概要を示している（文部科学省 2025b）。2022 年の改正により、任命権者が校長及び教員ごとに研修等に関する記録を作成することと、指導助言者が、校長及び教員に対し資質の向上に関する指導助言等を行うことが定められた。

さらに文部科学省は新たな研修制度イメージを提示している（文部科学省 2025b）。それをみると、任命権者は国が示す教師の資質向上に関する指針を参酌し、教員育成指標を作成することに加え、研修等の記録を作成することが求められた。その上で、研修実施者は教員研修計画を毎年度作成することとなった。そして指導助言者は「教員育成指標」「研修等に関する記録」「教員研修計画」に基づき、校長及び教員からの相談対応、資質の向上の機会に関する情報提供、資質の向上に関する指導助言を行うこととなった。

このような 2020 年代初頭の教員研修に関わる制度改革に対し、研究者はどのような議論を行っているのか。ここでは教師教育を対象にした専門学会である日本教師教育学会が「令和の日本型学校教育」の教育政策に関わる教師教育改革に対する問題意識や議論をまとめた日本教師教育学会編（2023）をみてみたい。

日本教師教育学会は「令和の日本型学校教育」に関わる教師教育改革に対して、否定的な見解を示している。日本教師教育学会編（2023）において発行当時の学会長であった浜田博文が担当している章（浜田 2023）を読むと、「令和の日本型学校教育」に関わる教師教育改革に対し、教員免許更新制の廃止は歓迎されるものの、「新たな教師の学びの姿」という触れ込みで構築されつつある研修の仕組みは、多くの問題をはらんでいます」（浜田 2023, p.11）と示されている。

とりわけ、日本教師教育学会編（2023）における久保富三夫が担当している章（久保 2023）に注目したい。久保富三夫はこれまでも教特法の成立過程やそれと関連した教員研修制度について研究を行っている（久保 2005, 2017, 2022）。久保（2023）は「令和の日本型学校教育」に関わる教師教育改革の議論を踏まえ、高度な専門職にふさわしい研修の自由を保障することや研修行為の主体が教師自身であることを確立すること、そして教特法第 22 条 2 項を法的根拠とする自主的・主体的研修を奨励・支援するための具体的方策を検討課題とすることを提案している。

浜田（2023）や久保（2023）などを踏まえると、近年の教師教育改革に対する否定的意見に通底している考えは次のようなものだろう。すなわち、教師は教育行政主導による研修を受動的に受講するのではなく、専門職である教師の研修主体は教師自身であり、どのような研修に取り組むかは教師自身が自律的に考え行動することができる、という考えである。さらに教特法第 22 条 2 項に基づき教師による自主的・主体的研修を活性化すべきであるという考えが、近年の教師教育改革に対する否定的な見解を生み出していると推察される。

Ⅲ 自主的な研修と戦後形成された教育社会学の学問的性格

1 自主的な研修と民間教育研究団体

ここまで教員研修の概要や教育政策の関連について整理検討してきたが、政策上の議論の中心は主に職務研修や、職専免研修に係る教員研修だった。他方、久保（2005, 2017, 2022, 2023）などは、そもそも研修が教師による自主的、主体的なものとする立場から、自主的な研修、もしくは教師自らが主体的に取り組もうとする職専免研修が教員研修において重要と考えている。

では、教師による自主的な研修とはどのようなものなのか。自主的な研修は個人で行うものと、サークル等の集団を形成し行うものの2つが想定されるが、特に関心が寄せられてきたものが、サークル等の集団を形成し実施された研修についてである。

その中でも戦後からの民間教育研究運動と、そこで結成された民間教育研究団体における教師による自主的な研修の重要性がこれまでも論じられてきた。東京大学名誉教授の堀尾輝久は、戦後の教育改革の大きな意味は教師の教育研究の自由と、それにもとづく創造的教育の可能性を開いたことにありと指摘した（堀尾 2002）。そうした中、教師の教育研究の自由を奪い、行政による押しつけの研修を推し進めた文部省の対応について批判を行っている（堀尾 2002）。その上で堀尾（2002）は、「教育研究運動の地下水ともいえるべき民間教育運動は、戦前の抵抗の教育の遺産を受けつぎ、日教組の教研運動に先行しそれを支えながら、発展してきた」（堀尾 2002, p.253）と述べ、自主的な研修における民間教育研究運動の重要性を論じている。

教師の自主的な研修に関する集団である民間教育研究団体は何を行っていたのか。日本教育方法学編（2009）は「第3章 民間教育運動における授業研究」において、民間教育研究団体は戦後、「国語」「理科」「数学」「社会」などの教科の授業研究や、「集団づくり」「人権教育」などに関する教育実践研究について検討が行われている。日本教育方法学編（2009）では民間教育研究団体の例として、教育科学研究会や児童言語研究会、文芸教育研究協議会、「読み」の授業研究会、科学教育研究協議会、仮説実験授業研究会、数学教育協議会、社会科の初志をつらぬく会、全国生活指導研究協議会、同和教育における授業と教材研究協議会、などを取り上げている。

民間教育研究運動とそこで結成された民間教育研究団体は教育方法学の研究活動や内容と関連がみられる。石井（2019）は教育方法学研究をレビューする中で、戦後の授業研究の系譜をまとめた「図1 戦後授業研究の諸系譜（『教育学年報』創刊時）」（石井 2019, p.114）を示している。それをみて分かれるとおり、民間教育研究団体に関係する研究者として、梅根悟や海後宗臣、石山脩平、そして先述の堀尾輝久などが示されていることから、戦後の有力な教育学者が民間教育研究運動とそこで結成された民間教育研究団体を支援していたことがうかがえる。石井（2019）が示した民間教育研究団体と関わりのある教育学者の全てが教育方法学の研究者と言い切れないだろうが、授業研究を行う教育方法学において民間教育研究団体の活動は研究上、重要なものであったことには違いないだろう。

また、石井（2019）は教育方法学の研究者と学会の関連について次のとおり指摘している。教育方法学の研究者は、日本教育方法学会（1964年設立）に加え、日本カリキュラム学会（1989年設立）や、先ほどあげた日本教師教育学会（1991年設立）においても研究活動を行っていた（石井 2019, pp.110-111）。

先ほど近年の教師教育改革に対し、日本教師教育学会が否定的な見解を示していることを指摘したが、その背景には日本教師教育学会において、教育方法学が民間教育研究団体における授業研究を通じた自主的な研修を重視してきたことがあるのであろう。民間教育研究団体の活動は、戦後の行政主導の教員研修と対立的なものであったことが推察される。そうした民間教育研究団体を支えてきた教育方法学を中心とする教育学と教育行政の対立構造は、今日においても引き継がれている可能性が示唆される。

では、民間教育研究運動ならびに民間教育研究団体と自主的な研修についてどのような先行研究があるのだろうか。香川（2016）は、研究者や当事者から教師の力量形成において自主研修としての民間教育研究運動が重要な役割を果たしていたとの評価があるものの、これまでの教師教育研究や教師研究において、教師の自主研修や力量形成と戦後の民間教育研究運動を取り結ぶ議論は深められているとはいいがたいという評価を行っている（香川 2016, p.114）。その上で、香川（2016）は民間教育研究団体がその成果をまとめた雑誌の記事を分析した。その結果は次のとおりである。

第1に、教師たちは、教員生活のなかで、授業づくりに関する自己の限界性や問題性を意識した経験を持っていた。そして、それを契機として、民間教育研究運動に蓄積された成果を学ぶために運動に関与することとなった。なお、ここで、彼／彼女らが学ぼうとした成果とは、より具体的には、「水道方式」や「仮説実験授業」などの「教育技術」を意味するものであった。第2に、教師たちは、民間教育研究運動の成果である「教育技術」に学びつつも、それを実践する過程で、個々の教師による「創りなおす作業」、つまり、脱構築の重要性を強調していた。彼／彼女らの自主研修は、「上」（＝理論的指導者）からの知識や技術を模倣し、それに忠実に授業実践を行うのではないということを理想としたものであった（香川 2016, p.120）

ところが、民間教育研究団体の活動は現在、衰退しているといわれている。川上（2023）は「戦後、続々と立ち上げられた民間の教育研究サークルは、どこも若年層の新規会員の加入が減少し、高齢となったメンバーが中心となって会の運営が図られているような状況なのである」（川上 2023, p.3）と述べている。ただしこのような指摘は以前においてもなされていた。佐藤（2005）は民間教育研究運動が1990年代以降、大きな転換期を迎えたことを指摘している。佐藤（2005）は1990年代後半以降、行政が研修の義務化を強化する一方、学校を離れて行う研修を制約する方向で対応した結果、民間教育研究運動への参加を事実上、禁止する事態に至っていることを指摘したうえで、民間教育研究運動を支えてきた教師たちの退職や高齢化によって、団体やその機関誌の維持が困難になってきていると述べている。

2 戦後形成された教育社会学の学問的性格と民間教育研究団体

ここまで教員研修の概要を踏まえた上で、近年の教員研修に関わる制度改革について整理した。その上で、日本教師教育学会は教育行政主導による研修を強化する近年の教師教育改革に否定的な見解を示していた。否定的見解の背景として、教育方法学を中心に教育学が戦後、民間教育研究団体における授業研究を通じた自主的な研修を支えてきたことが見出された。教育方法学を中心に教育学において、教員研修は本来、教師による自主的、主体的なものと考えて

いることが示唆された。

以上の動向を踏まえ、教育社会学ではどのような状況にあるのだろうか。先述の通り、教育社会学において教員研修に対する関心は高まりがみられない。この背景には戦後直後の教育社会学の萌芽期に遡る必要がある。萌芽期において日本の教育社会学の学問的性格が形成されたからである。

先述の通り、戦後、自主的な研修は民間教育研究運動と連動して活性化していた。自主的な研修を牽引したのは民間教育研究団体であり、また教員組合であった。

このことを踏まえつつ、戦後の教育社会学の動きをみていきたい。日本教育社会学会は学会設立 70 周年事業の一環として、戦後教育社会学の源流ともいえる 20 名の教育社会学のオーラル・ヒストリーをまとめた（日本教育社会学会編 2018）。日本教育社会学会編（2018）では、教育社会学第一世代と呼ばれる戦後の大学において教育社会学講座を担当した代表的な研究者である東京大学教育学部の教育社会学講座を担当した清水義弘のインタビューを掲載している。

その中で清水義弘は戦後の東京大学教育学部が民間教育研究運動の中心地で、教育学部の研修者の多くが運動を支えていた様子について語っている（日本教育社会学会編 2018, p.256）。同じく教育社会学第一世代である新堀通也は、清水義弘追悼集における寄稿（清水義弘追悼集刊行委員会編 2007）において、戦後の東京大学教育学部の様子やその時の清水義弘の研究について次のように説明している。

先生が教育社会学担当の助教授として東学大から東大教育学部に移られたのは 1953 年。当時の東大教育学部は「生活綴方教育」や「集団主義的教育論」が支配する「民間教育運動」のメッカであり、「日教組講師団」や「教科研」「教史研」「全生研」などの指導者に牛耳られていた。彼らは経済学における「マル経」にも似て、自らの立場を「教育科学」と呼称、僭称していた。

この自称「科学的」な観念的イデオロギーに対して、同じ「教育科学」でもデュルケームの「教育の科学」の立場から先生は教育社会学の領土や自律性を守ろうとする孤独な戦いを挑んだ。有名な「教育科学論争」である。教育学部の内部でも、東大教育学部の内部でも、イデオロギーの呪縛から脱しようと第一線で戦う「防人」の役割をリードされた。（新堀 2007, p.27）

「教育科学論争」に関わる論文として、たとえば清水（1954）がある。清水（1954）は、科学である教育社会学は教育実践のみに奉仕するのではなく、時には批判をしなければならないことを指摘している。これは現在まで貫かれている教育社会学の基本的なエートスではないだろうか。そして清水（1954）は「課題解決のための科学といっても、科学は特定の立場の問題意識や先走りのイデオロギーによってひきずられてはならない。とかく、教育者や教育研究者は、さし迫った実践や問題解決の前にたたされるが、このばあい科学という名を借りた問題解決や実践はあくまでもさけられるべきであろう」（清水 1954, p.13）と記述している。推察するに、この記述において批判の矛先は、自らの立場を「教育科学」と呼称、僭称していた教育学者に向けられていたのだろう。

「教育科学論争」を通じて、日本の「教育社会学と教育学との間に学問的姿勢の面での大きな差異が明確になった」（広田 2017, p.24）と言われている。その後について広田（2017）は、

教育社会学が方法論的態度としての「純粋科学」への志向性から多様な主題に取り組みつつ、「教育という事象の固有性」という視点を教育学と共有しながら、領域仮説のレベルで平等を追求する価値が共有され、研究を進めてきたことを論じている（広田 2017, pp.23-25）。

以上を踏まえると、日本における教育社会学の学問的性格が形成されはじめた戦後直後の時期に「教育科学論争」を通じて、多くの教育社会学者は教育実践ならびに民間教育研究団体と距離を置くことになったのではないだろうか¹⁾。そのことが教育社会学において授業研究を通じた自主的な研修、さらには教員研修そのものに対する関心の低さを招いた可能性が示唆される。

IV 教育社会学における教師研究と教員研修

以上を踏まえ、改めて教育社会学の教師研究において教員研修はどのように扱われてきたのか検討したい。すでに小原（2015）において、教育社会学における教員研修の研究についてはレビューがなされているが、先述の通り主に 2010 年代までの動向であった。本稿では小原（2015）を参照しつつも、2020 年代の動向も追加した上で、教育社会学における教師研究の動向を検討しながら、教員研修がどのように扱われてきたのか改めて検討したい。

教育社会学における教師研究の動向を検討するために、教育学全体の中で教育社会学の特徴について確認を行いたい。高井良（2007）は 1990 年代半ばから 2000 年代前半ぐらいまでの教育学における教師研究をレビューしている。その中で高井良（2007）は、1980 年代までの教育社会学の教師研究は「教師の仕事をより対象化して捉え、教師の仕事を見直すための視座を提供する」（高井良 2007, p.257）ことを役割としていたのだらうと述べている。なおそれ以外の分野として、教育方法学は「教師の実践の世界に分け入り、教師の仕事に意味を与えること」（高井良 2007, p.257）を役割とし、教育心理学は「教師が直面している問題に対して、解決の処方箋を提供すること」（高井良 2007, p.257）を役割としていたことが言及されている。その上でレビューを行った結果、高井良（2007）は教師研究における分野間のボーダーレス化が進んだことを指摘しているが、教育学全体の中で教育社会学は教師研究において固有の役割を見出されたことはおさえておくべき点である。

その上で、教育社会学における教師研究の動向を検討したい。まず、耳塚ほか（1988）による教育社会学における教師研究のレビューを取り上げたい。このレビュー論文は、1970 年代から 1980 年代末までの教育社会学における教師研究を取り上げているのだが、特徴的なことは、教師研究を「教職の社会的特質」「教職の専門職性」「教師集団」「教師の職業的社会的化」「教育行為」という個々のテーマに分類してレビューを行っている点にある。

ここで注目したいのは、「教師の職業的社会的化」についてである。耳塚ほか（1988）では「研修」という表現によって、教員研修について言及がなされている。では 1980 年代末の時点においては、教員研修に関する研究について、どのように評価されていたのだろうか。この点は小原（2015）においても言及ならびに引用されているが、本稿においても重要であるので、改めて内容を整理したい。

耳塚ほか（1988）によれば、職業的社会的化のうち、就職後の社会的化については研究が少ないのだが、それと関連する研修については研究が行われていた。ただし研修の研究は、教師の成長過程という側面のみに関心が寄せられていることを指摘している。そのことについて、耳塚

ほか（1988）は、職業的社会化研究であれば教員研修を「成長の過程として描かれていることのイデオロギー性を捉え返す可能性を秘めている」（耳塚ほか 1988, p.104）と述べている。なお小原（2015）は、その後の 1990 年代の教育社会学における教員研修の研究をレビューした上で、教育社会学における教員研修研究の少なさを指摘しつつ、教育社会学の研究は「研修の捉え方に多様性を見出せる」（小原 2014, p.87）と評価している。

1980 年代末時点では職業的社会化研究を通じて、教員研修への関心が教育社会学においてもあったことが推察される。とりわけその関心は、「研修は教師の成長の機会である」という教育政策に対する期待について、疑いの目を向けることにあった。すなわち、「成長」とは異なる教員研修の実態や機能について教育社会学は関心をもっていたのだろう。

続いて取り上げるのは、越智・紅林（2010）である。これは 1990 年代から 2000 年代にかけての教育社会学における教師研究のレビューを行ったものである。越智・紅林（2010）は、かつて共有されていた教師研究を問う基本的視座が 1990 年代から 2000 年代にかけて喪失されたことを指摘している。それに加え、「新しい教育社会学」の影響を受け、研究手法の多様化と精緻化が進んだことと、教師研究の範疇が拡大し、他領域との境界が曖昧になったことを指摘している。これらを踏まえ、越智・紅林（2010）は、1990 年代から 2000 年代の教育社会学における教師研究において「教員文化」に着目する研究が蓄積され、さらに教育過程と労働過程の二重化された文脈に教師が置かれていることにより生じるさまざまな問題に注目した研究が展開されてきたことを論じている。

1990 年代から 2000 年代にかけての教育社会学における教師研究において「教師の職業的社会化」はどのような位置づけになっているのだろうか。少なくとも越智・紅林（2010）では「教師の職業的社会化」という括りからのレビューはなされていない。1990 年代以降、「教師の職業的社会化」という視座が教師研究において共有されなくなった。その代わりに「教師の職業的社会化」に関わる教師のライフヒストリー研究がこの時期に多くなされるようになったことが越智・紅林（2010）においても指摘されている。すなわち、基本的視座の喪失と同時に、研究方法の多様化と精緻化が進んだ結果、「教師の職業的社会化」という視座の関心が低下し、その代わりにライフヒストリーという方法論の関心が向上した。ライフヒストリー研究の中に、「教師の職業的社会化」研究の蓄積が吸収されたのだろう。

越智・紅林（2010）の後、金子・山田（2022）が、2010 年代から 2020 年代初頭にかけての教育社会学における教師研究のレビューを行った。このレビューは教育改革の動向により教師の社会的地位やその仕事のあり方に変化が生じた近年の状況において、教育社会学がどのような教師研究を展開してきたのか、という点についてレビューを行っている。金子・山田（2022）は教師研究の変化と拡大を指摘しつつ、取り上げられている研究は、教職アイデンティティの研究や、教育改革と教師、教師の教育行為の構造についてであった。

金子・山田（2022）から分かることは、2010 年代から 2020 年代初頭にかけても「教師の職業的社会化」研究について直接的な言及は行われていないことである。1990 年代以降の状況を踏まえると、このような結果になることに違和感はないだろう。近年の数少ない「教師の職業的社会化」研究のうち太田（2025）が「あとがき」において、1970 年代・80 年代に盛んだった教師の職業的社会化研究は、太田が教師の予期的社会化に関わる研究に取り組みはじめた 2000 年代後半ごろにおいてはブームが去っていたことを述懐している。ただし太田（2025）は、教員不足の問題から 2020 年代に入って教員のリクルートに対する社会的、学術的関心が

高まっていることも論じている。

金子・山田（2022）は、教師の専門職化に関わる議論の中で、教員採用や研修など「教師の職業的社会的化」研究に関わる事項を指摘している。「4. 教師の社会的地位と教職の制度的基盤の再構築に向けて」（金子・山田 2022, pp.88-94）において、教師の労働環境やそれと関連して、2020 年代の教員採用試験の倍率低下の問題について議論が行われていることや、2020 年代に入り教育政策上、教師の専門職化に対する要請が強まっていることについて触れ、教員研修政策について批判的見解を述べられていた。具体的には中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会」の「審議のまとめ」（2021 年 11 月 15 日）で示された「教員研修のしくみが、研修履歴の管理システム等によって教師の自由な研修をこれまで以上に縛るものにならないか、危惧される」（金子・山田 2022, p.93）と述べられている。

教育社会学における教師研究において、かつては職業的社会的化研究が盛んに行われてきたが、太田（2025）などを除き、衰退している傾向が見出された。教員研修と関連して教員免許更新制については山田（2021）などの研究はみられるものの、日本教師教育学会における関心と比べると教育社会学における教員研修に対する関心は現在においても低い状況にある。

教員研修に対する関心の低さの一因として、近年の教育社会学と他分野の関係のあり方があるのかもしれない。教育社会学に関係する研究者の中には、他の教育学分野において活躍している者もいる。たとえば市川昭午は教育行政学など教育学全体において多くの研究成果をうみだしてきた。注目すべきは、教育社会学にも影響を与えてきた研究者として市川昭午が日本教育社会学会編（2018）において取り上げられていることである。かつて耳塚ほか（1988）は教職の専門職性の研究において市川昭午の研究を取り上げた。近年も市川（2015）は教員研修に関する議論を展開している。ところが越智・紅林（2010）や金子・山田（2022）は、そうした研究について十分扱っていない。教育社会学の制度化が進んだ結果、他分野に対する関心が低下し、それと連動して教育社会学における教員研修への関心低下が生じているのかもしれない。

V 教育社会学における教師の自主的な研修に関する研究可能性

最後に教員研修、特に自主的な研修について教育社会学はどのような研究に取り組んでいったらよいか、研究可能性について考察したい。本稿に関わる先行レビューである小原（2015）は、教員研修に関する社会学的分析として、職業的社会的化、不平等、研修に対する教師の反応、他の職業の研修との比較という 4 つのアプローチの可能性について論じている。小原（2015）の提案を踏まえつつも、教育社会学と教育学の関係や、教育社会学における教師研究の近年の動向を踏まえた上で、次の 2 点について考察を行う。

1 教育学との対話を重視した自主的な研修を対象にした教育社会学的研究の展開

第 1 は、教育社会学における研究対象として教員研修のうち、特に自主的な研修を取り上げた上で、教育学との対話を重視した自主的な研修を対象にした教育社会学的研究の展開についてである。

これまで教育社会学において、教員研修を研究対象として十分取り上げてこなかった。その中でも特に自主的な研修は、かつての教育社会学者が敬遠してきた対象であった。なぜなら教師の自主的な研修が民間教育研究団体と関連してきた歴史があり、「教育科学論争」にみられる

ように民間教育研究団体を支援してきた教育学者に対して、教育社会学は対立した歴史があるからである。このことは教育社会学の学問的姿勢を形成において重要な役割を果たした。それゆえ教育社会学者は、自主的な研修から距離をとることを、その意図の有無にかかわらず行ってきたのではないだろうか。

ところが現在、教育社会学が自主的な研修を忌避する理由は見出されない。民間教育研究団体による自主的な研修がかつてほど活性化していない状況にあることに加え、佐藤（2005）は「若い教師たちが自発的にそれぞれの悩みを持ち寄って、安心して学びあうことを求めて「サークル」をつくりはじめている姿が目につくようになってきた」（佐藤 2005, p.45）と述べている。佐藤（2005）の指摘から 20 年を経た現在、自主的な研修、さらにはそれを実施する集団や組織はどのようなものなのか。戦後、発足した民間教育研究団体と直接的な関連が見出されない自主的な研修も多く存在しているのではないだろうか。

専門職である教師の研修主体は教師自身である、という考えに同意するならば、自主的な研修を対象にした研究は重要となるだろう。教育社会学が現在においても、かつて天野（1990）が指摘したように、教育学においても社会学においても放置されてきた、辺境的ないし境界的な、にもかかわらずきわめて現実的で重要な教育課題を対象とするならば、教育社会学における教師研究において自主的な研修は重要な研究対象となる。

その際、教育学との対話を重視した自主的な研修に関する教育社会学的研究を展開することが求められる。教員研修を対象にした研究について、教育社会学において蓄積が少ないのだとするならば、教員研修ならびに自主的な研修の理解に努めなければならない。そのような取組の 1 つとして本稿を位置づけることも出来るだろう。

さらに近年は教育社会学においても教育学との対話を重視する議論が展開されている。広田（2017）は 1990 年代以降、反体制的なスタンスに立つ教育学の流れが弱まったことや、ポストモダン思想の影響、教育政策議論において「小さな政府」路線の改革論の影響が強まる中、教育学と教育社会学が共に批判する立場になったことを踏まえ、教育学と教育社会学の関係は改善がみられることを論じている（広田 2017, pp.29-31）。

その上で、広田（2017）は教育社会学が教育学との対話を重視することについて、次のとおり述べている。

われわれが現実の問題に有効に取り組むためには、実証的な知見だけではなく、教育学的規範、教育学的実践理論も借用していく必要である。また、現実の教育の変化を総合的にとらえるためには、教育に関する法や制度、理念や実践など、さまざまな知が必要であり、教育政策の分析から教育実践の分析まで多様なレベルで、教育学の他の諸分野の知見や視点から多くのことを学ぶ必要がある。（広田 2017, p.36）

以上を踏まえると、教育方法学など教育学が取り組んできた教師教育研究などを参照しつつ、自主的な研修を対象とした研究を展開することが期待される。その時、教育学において蓄積されたカリキュラム研究を参照することが求められる。自主的な研修を含め教員研修は、教科別で実施されることが多い。たとえば先ほど取り上げた民間教育研究運動においても教科別で団体が結成され自主的な研修が実施されてきた。また集団づくりであれば特別活動と関連して自主的な研修で取り組まれることが多い。カリキュラムに対する理解が教育社会学においても重

要となる。

ところが教育社会学においてカリキュラム研究はかつてほど盛んには行われていない。また教育社会学におけるカリキュラム研究は、潜在的なカリキュラムなどに関心が向けられてきた。教育社会学においても顕在的なカリキュラムにも着目し研究をすすめていくことが必要となる。その際、教育学との対話を重視しながら、教育学におけるカリキュラム研究と接合させていくことが、自主的な研修に関するドメイン知識の獲得においても不可欠となる。そのためには、教育学のうち教育方法学や教育行政学、日本教育史における教員研修研究のレビューを行うことが今後、求められる。

2 「成長」に限定されない自主的な研修の意義と課題を明らかにする

以上を踏まえた上で、第2は「成長」に限定されない自主的な研修の意義と課題を明らかにすることについて考察したい。「学び続ける教師」が求められる中、自主的な研修を含む教員研修を通じた「教師の成長」に関心が向けられる。こうした関心を引き受ける研究が自主的な研修においても量産される可能性がある。

ところが高井良（2007）が述べたとおり、教育社会学は教師の仕事を見つめ直す視座を提供することに特徴が見出された。これは1980年代以前、顕著であったが、現在においても教育社会学において重要な視座であろう。

教師の「成長」と「自主的な研修」を安易に結びつけて研究をすすめていくことは課題が見出される。教師の成長について白松（2019）は教師研究における次の課題を指摘している。その課題は、実証主義的アプローチによる教師の成長を客観的に捉えようとする試みが、成長を実在化するために成長のエビデンス提供に寄与し、結果として人類学におけるポストコロニアズムと同じ課題を抱えてしまうことである。つまり実証主義的アプローチは、教育政策サイドに立った帝国主義的な記述に陥り、研究者が植民地の文化抑制に加担してしまっている。さらに解釈主義的なアプローチもまた、研究者が特権的な観察者の立場になり教師を抑圧する可能性があることから、実証主義的アプローチ同様、ポストコロニアズムの課題を抱えてしまう。この白松（2019）が提起した課題は、金子・山田（2022）においても教師研究における重要な研究課題であると指摘されている。

長谷川・藤村（2025）は小学校の特別活動に関する教師による自主的な学習会について調査を行っている。自主的な学習会は自主的な研修としてあげられるものであるが、その自主的な学習会に参加している小学校教師対象の調査結果から、特別活動の学習会に参加することが勤務校以外に存在する特別活動に関する教師ネットワーク参入機会となっていることが示唆される結果を示すと同時に、学習会の参加頻度が高い者は教職生活に対する満足感が高い傾向にあったことを明らかにしている。「成長」に限定されない自主的な研修の意義と課題を明らかにする研究を進めていく上で、長谷川・藤村（2025）は研究可能性が予見される結果を導き出していた。白松（2019）や長谷川・藤村（2025）などを踏まえつつ、今後は方法論の検討と同時に、量的方法と質的方法が協働した調査研究が要請される。

日本における教育社会学は規範学的教育学と存在学的社会学の狭間の中でバランスをとりながら研究に取り組んできた（中村 2012b）。中村（2012b）は近年の教育社会学の教育学化を踏まえ、再社会学化の重要性を論じている。その際、「規範的・政策的言説を平易に繰り出す研究」（中村 2012b, p.449）が批判されている。

今後、とりわけ自主的な研修に着目した教育社会学的研究を展開していくためには、規範学的教育学と存在学的社会学の狭間でバランスをとりながら、「成長」だけに収斂されない自主的な研修に集う教師の営みを記述分析することが要請される。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP22K02605 の助成を受けたものである。

注

- 1) 「教育科学論争」後、民間教育研究団体やさらには教育実践に対し、教育社会学において意見や評価が一致していなかった可能性があることにも留意しなければならない。たとえば久富（2017）は戦後の教育社会学が教育実践に対する否定的評価が、教育実践と教育社会学の関係構築を困難にさせたと論じている。近年は教育実践への貢献が教育社会学においても盛んに議論されるようになったが、久富（2017）を踏まえると、戦後においても教育実践に関心を寄せていた教育社会学者はいただろう。戦後の教育社会学と教育実践の関係については改めて詳細に検討されるべき課題である。

引用・参考文献

- 天野郁夫, 1990, 「境界性と境界人性」『教育社会学研究』第 47 集, pp.89-94.
- 川上具美, 2023, 「自主教育研究サークルの展開と衰退 -主体的な教員研修に必要な環境とは-」『西南学院大学人間科学論集』第 19 巻第 1 号, pp.1-31.
- 浜田博文, 2023, 「令和の日本型学校教育」議論と日本教師教育学会」日本教師教育学会編, 2023, 『「令和の日本型」教育と教師 -新たな教師の学びを考える-』学文社, pp.1-13.
- 長谷川祐介・藤村晃成, 2025, 「小学校教師による自主的な学習会の意義と課題 -特別活動の学習会に関するウェブ調査の検討-」『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 42 号, pp.17-32.
- 広田照幸, 2017, 「教育社会学と隣接諸学」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア 1 学問としての展開と課題』岩波書店, pp.19-39.
- 堀尾輝久, 2002, 『新版 教育の自由と権利 -国民の学習権と教師の責務-』青木書房。
- 市川昭午, 2015, 『教職研修の理論と構造 -養成・免許・採用・評価-』教育開発研究所。
- 石井英真, 2019, 「教育方法学 -「教育の学習化」を問い直し教育的価値の探究へ-」下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真・岩下誠編, 『教育学年報 11 教育研究の新章』世織書房, pp.109-140.
- 香川七海, 2016, 「教師の自主研修としての民間教育研究運動 -教育雑誌『ひと』誌上の記事言説を事例として-」『日本教師教育学年報』25 巻, pp.114-124.
- 金子真理子・山田哲也, 2022, 「教育改革と教職のゆくえ -教師研究のアクチュアリティ-」『教育社会学研究』第 111 集, pp.67-103.
- 加野芳正, 2017, 「教職を支援する教育社会学は可能か?」『教育社会学研究』第 100 集, pp.158-163.
- 小原明恵, 2015, 「教員研修に関する社会学的分析の課題 -先行研究のレビューを通じて-」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 54 巻, pp.81-90.
- 久保富三夫, 2005, 『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房。

- 久保富三夫, 2017, 『教員自主研修法制の展開と改革への展望 -行政解釈・学説・判例・運動の対立・交錯の歴史からの考察-』風間書房。
- 久保富三夫, 2022, 「戦後の研修政策と自主的・主体的研修活性化のための課題 -教特法第 22 条 2 項の解釈・運用を中心に-」『日本教師教育学会年報』第 31 号, pp.8-18.
- 久保富三夫, 2023, 「「審議まとめ」等にもみる「新たな教師の学びの姿」について考えること -教特法研修条項再生の視点から-」日本教師教育学会編, 2023, 『「令和の日本型」教育と教師 -新たな教師の学びを考える-』学文社, pp.47-64.
- 久富善之, 2017, 「日本の教育社会学の理論 -倫理問題と実証性-」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア 1 学問としての展開と課題』岩波書店, pp.145-164.
- 黒田友紀, 2019, 「学び続ける教師 -教員研修の意義と課題-」佐久間亜紀・佐伯胖編著『現代の教師論』ミネルヴァ書房, pp.123-138.
- 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 -研究動向と課題-」『教育社会学研究』第 43 集, pp.84-120.
- 文部科学省, 2025a, 「教員研修の実施体系」, 文部科学省ホームページ, (2025 年 5 月 13 日取得, https://www.mext.go.jp/content/20230328_mxt-kyoikujinzai01_100002375-1.pdf).
- 文部科学省, 2025b, 「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律の概要」, 文部科学省ホームページ, (2025 年 5 月 13 日取得, https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_hourei-000022020_01.pdf).
- 文部科学省中央教育審議会, 2022, 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)』文部科学省。
- 中村高康, 2012a, 「教育社会学の社会的使命」酒井朗・多賀太・中村高康編著『よくわかる教育社会学』, pp.190-193.
- 中村高康, 2012b, 「テーマ別研究動向 (教育) -教育社会学的平衡感覚の現在-」『社会学評論』第 63 巻第 3 号, pp.439-451.
- 中村高康・松岡亮二編著, 2021, 『現場で使える教育社会学 -教職のための「教育格差」入門-』ミネルヴァ書房。
- 日本教育社会学会編, 2018, 『教育社会学の 20 人 -オーラル・ヒストリーでたどる日本の教育社会学-』東洋館出版社。
- 日本教育方法学会編, 2009, 『日本の授業研究-Lesson Study in Japan- 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社。
- 日本教師教育学会編, 2023, 『「令和の日本型」教育と教師 -新たな教師の学びを考える-』学文社。
- 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.
- 太田拓紀, 2025, 『「だれが教師をめざすのか」の教育社会学』学文社。
- 佐藤隆, 2005, 「教師の成長と民間教育研究運動」『日本教師教育学会年報』第 14 号, pp.41-47.
- 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するか -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.
- 清水義弘, 1954, 「教育社会学の構造」『教育社会学研究』第 6 集, pp.1-15.
- 新堀通也, 2007, 「学界の「防人」としての先生」清水義弘追悼集刊行委員会, 2007, 『清水義弘, その仕事』東信堂, pp.25-27.
- 白松賢, 2019, 「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性 -教職ナラティブを通じたリアリティ構成に着目して-」『教育社会学研究』第 104 集, pp.279-299.
- 高井良健一, 2007, 「教師研究の現在」『教育学研究』第 74 巻第 2 号, pp.251-260.
- 山田浩之, 2021, 「教員免許更新制の終焉をめぐる教員の意識」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』第 2 号, pp.159-166.

The Potential for Sociology of Education Research on Teachers' Voluntary Training

HASEGAWA, Yusuke

Abstract

The sociology of education has not paid much attention to teacher training. This paper considers the potential for sociology of education research on teacher training, particularly on teachers' voluntary training. First, it summarizes the overview of teacher training and recent institutional reforms. Second, it examines the relationship between voluntary training and the academic nature of the sociology of education in Japan, which was formed after World War II. Voluntary training after World War II has been conducted mainly by private education and research organizations. However, many researchers in sociology of education distanced themselves from educational practice and education and research organizations through the post-war "the controversy of the science on education." This may have contributed to a lack of interest in teacher training itself. Third, the trends in teacher research in the sociology of education were summarized. Finally, the research potential of voluntary training was examined in terms of the following two points. The first is the development of research on the sociology of education focusing on voluntary training that emphasizes dialogue with education. The second is to clarify the significance and challenges of voluntary training that is not limited to "growth."

【Key words】 Teacher Training, Voluntary Training, Sociology of Education