



Title	職員室風土の理論的検討 ； 中学校における職員室風土の研究（2）
Author(s)	佐藤，昭宏
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要，117，147-170
Issue Date	2012-12-26
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.117.147
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/51033
Type	departmental bulletin paper
File Information	Sato.A.pdf



職員室風土の理論的検討

—— 中学校における職員室風土の研究(2) ——

佐 藤 昭 宏 *

【要旨】 困難な状況にあるとされる教員を如何に支援するかを考えるにあたり、これまでの先行研究の蓄積の結果、職員室という環境が注目を集めることが多くなってきた。しかしこれまで、職員室を、実際にその場を構成する当事者である教員の立場から検討しようとする研究はほとんど見られなかった。

そうした状況を鑑み、本論文においては、当事者である教員が職員室という場を如何に意味づけているかということを検討することの意義について、まず論じた。そしてその意味づけを考察するにあたっては、教員による「語り」、「言葉」を研究対象とすべきことを、言葉を、それを語る者の「世界の見方」とした Bakhtin の言語論、更に Moos による社会的風土概念から示した。

本論文は、今後の職員室研究が如何に進展すべきかを、先行研究のレビューを基に理論的に検討したものである。

【キーワード】 職員室, 社会的風土, 中学校, 理論的検討

1. 理論的検討の意義

筆者はこれまで、困難な状況にあるとされることの多い、現代の教員を支える場として職員室を想定し、職員室という場が持つ機能、役割、構造を検討してきた(佐藤, 2011)。その一連の検討により、職員室は教員に対し、休憩、子どもに関わる情報交換、教員間の共通理解形成、先輩教員からのメンタリングコミュニケーションといった、学校内での様々な活動を行うための場を提供していることが示唆された。そしてその職員室は、席順などの物理的な「職員室の構造」、学校経営形態が私立か公立かなどの「学校の構造・教育内容」、所属する個々の教員の「個人要因」、所属する「教員集団」の特性という、4つの要素によって構成されていることも窺われた。

以上の仮説は、職員室を実際に構成する、教員に対する聞き取り調査から抽出されたものである。しかしこれには、職員室を調査対象とした先行研究の取り扱いが不十分で、かつ、教員が語る「言葉」を調査対象とすること、及びその「言葉」を社会的風土概念から考察することの意義と重要性について、十分な検討がなされていないという課題が存在した。職員室が教員にとって如何なる場となっているのかということをより深く理解していくためには、これまで述べたような問題点を解消する必要があると考える。

そこで本論文においては、より当事者である教員の実感に即した研究を行っていくことを目的に、職員室を研究対象とすることの意義、職員室に関する諸研究の概観と検討、そして職

* 北海道大学大学院教育学研究院発達教育臨床論講座教育臨床心理学研究グループ

員室を「社会的風土」概念を用い、教員の「言葉」から考察すること、という3点に関して、改めて理論的検討を行うこととした。

2. 職員室研究の背景

2-1 現代教員が抱える困難

近年、学校の職員室という生活環境に、多くの関心が寄せられるようになってきている。

その背景には、現在の教員が様々な困難を抱えているという指摘がある。澤本(2011)は、「中堅・ベテラン教員」である研究主任クラスの研修に出席した小中高校教員に対する調査から、現代の教員が抱える困難として、「学習意欲と、学習の必然性について問題を持つ児童・生徒への対応の困難」、「個人差の二極化や、多様なニーズへの対応の困難」、「学校への期待と要求の過剰に対応しきれない悩み」、「教師の多忙化」という4点を抽出した。ベネッセの調査では、現代の児童・生徒、特に中学生の半数以上は、学習の必然性に懐疑的となっている。教員はそうした学習意欲の低下が顕著となっている児童・生徒に対し教科指導を行っていくという困難を抱えることになっているが、各学校はそのような問題に、職員会議や業務量を増加させることで対処しようと試みているため、現在の教員は、これまで以上の多忙さを感じるようになってきている。澤本は教員が抱える難問をこのように捉え、そうした「深刻な問題があるにもかかわらず、教師達は抜本的な対応策を持たないまま、個々人の能力と努力や、個々の学校の対応で問題を解決するように方向付けられている」と指摘した。

また志水(2009)は、「学力格差問題」という観点から、現在の学校教育がおかれた困難な状況を描き出している。1999年頃より認められるようになった「学力低下」論争(市川, 2002)は、日本における格差社会化の言説の増加と共に、この10年間で「学力格差」問題へと発展してきた。この風潮の中、「学力格差」問題、つまり学力テストの点数の低さという結果に対する原因として、大都市部の公立学校に勤務する教員の、教員としての力量、資質が、批判の対象となることが多くなっている。しかし1966年に発表されたコールマンレポートによれば、児童・生徒の学業成績は学校による教育実践のみの結果によるものではなく、学校による教育効果は家庭のそれを越えることが出来ないということが明らかにされている(Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield & York, 1966)。教員や学校は、「児童・生徒の成績」という結果に限定的な影響しか及ぼせないにも関わらず、その責任を一身に追求されることが多いという不当な状況に置かれているというのが、志水が指摘する、教員が抱える難しさである。

現在、澤本、志水のように、教員が困難な状況にあることを指摘する言説は数多い。そうした困難の中にある教員の実状は、教員のメンタルヘルスに関する指摘の増加という事象からも、顕著に窺い知ることが出来る。

2-2 教員のメンタルヘルスに関する指摘の増加

2009年に発行された文部科学白書によると、公立諸学校に勤務する教員における、精神疾患による病気休職者数の割合は、2008年度には63%に達し、その実数は年々増加の一途をた

どっている。また観点を全教員に占めるバーンアウト症候群罹患者数に転ずると、既に1988年の段階の宗像ら(1988)の調査により、全教員に占めるバーンアウト症候群の比率(高い燃えつき状態と判断される教員の割合)は41.2%と、医師(最も比率が高い精神科医で20.7%)や看護師(31.7%)といった他の対人サービス関係職種に比して、著しく高いことが指摘されている。大阪教育文化センター(1996)の調査では、バーンアウト症候群と思われる症状を呈した教員の割合は、危険域も含めると調査対象となった教員の過半数に達していた。さらに、山田(2003)による調査では、90年代前半に比べやや改善が見られるものの、危険域も含めるとおよそ4割の教員が、バーンアウト症候群の症状を呈していることが示されている。

そもそもバーンアウト症候群とは、医療現場で働く人々に見られた身体的・心理的疲労を指す言葉として、1970年代にアメリカで登場した。田尾ら(1996)によれば、医療現場をはじめとする対人サービス関係職種においては、サービスの受け手の反応が自身の評価に直結するため、常にクライアントに気を配り続ける必要がある。しかしクライアントの反応は必ずしもサービスの担い手の努力を反映したものとはならない上、その努力が無に帰したと思ってしまうような状態にもなりかねない。加えて、対人サービス従事者は、クライアントに対し情緒的な暖かみをもって対応しなければならない一方で、専門職種としての客観的な判断を行っていくことも求められるといった、相反する2つの困難な作業に常時取り組む必要がある。こうした状況が続くことによって心身に極度の疲労が溜まり、疲れやすさ、不眠、頭痛、感情の枯渇、不安焦燥、抑うつといった心身疾患を呈する状態が、現在ではバーンアウト症候群と定義されている。

これまで述べたような対人サービス関係職種にまつわる特性は、教員にも同様に保持されていると考えられる。しかしそれ以上に教員は、前述の澤本、志水らが指摘するように、日々の教育実践における様々な現代的な課題までもを抱えることになってしまっている。教員のメンタルヘルスの悪化は、そうした教員という職業自体が持つ困難さと、学校を取り巻く現代の社会状況からの圧力があいまった状況の中、個々の教員が心身をすり減らすように職務にあたっている結果であると考えられる。

現代の教員は多くの困難を抱え、また実感する中で日々の教育実践にあたっている。その教員を支援するべく、各種研修機会の提供や、教員養成過程の再検討など、様々な角度から対策が講じられている。しかしこうした対策、特に教員改革と呼ばれる、教員免許更新制や教師評価制度の導入、民間人校長の登用などは、全て子どもの父母や国民の学校教育に対する不満に対応するために行われたものであり、教員の困難な状況を改善しようと試みるものではない。畢竟、それらの対策は教員にとって特段の利点を及ぼさないばかりか、教育現場を混乱させる結果にも繋がりがかねないものとなっている(久富, 2008)。また2009年の文部科学白書には、教員の困難、とりわけ教員のメンタルヘルスに関する提言として、「校務の効率化」による事務作業の負担の軽減、という観点が盛り込まれているが、それにしても、未だ現場レベルにおける具体的な対策には繋がっていない。

こうした現状を受け、近年、業務処理の効率改善や教育実践上の利点という観点から、現場レベルにおける具体的な対策をとるべき対象の一つとして、教員の生活環境である職員室という環境が注目されるようになってきた。ではなぜ教員が抱える現代的な課題に対し、職員室という環境が重要性を増してきたのか。それを研究することによって、如何なる利点が教員に生じるのか。職員室が注目されるようになった理由を、次章では検討する。

3. 職員室という生活環境の重要性

3-1 「生活」の場としての職員室

2000年代以降、教員が生活の場としている職員室に関する言説の増加が見られる。例えば藤原・竹下(2008)は、実際の学校現場への参与観察による教員の行動特性の分析と、現役教員へのアンケート調査、聞き取り調査から、職員室という環境の持つ役割と、職員室の建築計画に関する考察を行っている。その検討の中で、職員室は、授業準備や校務分掌への取り組みといった教員個人の執務の場となるとともに、教員にとって授業の合間の休憩などをはじめとした「生活行為」や、教員間の会話や情報交換の場となっていることが示された。かつて現役教員の立場から大村(1973)も、職員室の中で教員間の議論が数多くなされていたことを自身の体験から報告しており、その中で、新任の頃、ベテラン教員から指導を受けたり、時に大激論を交わすことによって、教員としての成長を図ることが出来たと思っていることを報告している。つまり職員室は、教員にとっての生活空間となっている一方、専門職である教員としての成長が促される場で、かつ、日常の執務を執り行う場でもあると位置づけることが可能であろう。

その中でも特に、藤原・竹下、大村が報告したように、職員室で行われる教員間の相互交渉は、教員間の協働性のあり方や教員のメンタルヘルス、学校改革、日々の教育実践といった教員生活の多様な側面を左右する重要な要素として考えられている。

3-2 教員間「協働」と教員の相互関係

油布(1999)は、2つの異なる学校の職員室に対する参与観察を行い、Hargreaves(1994)の協働性に関する議論から、教員集団内に形成される協働性のあり方を検討している。その中で、教員が日々の職務によりやりがいを持ち、仕事の手応えを十分確かめられる「協働；collaboration」を教員集団内で形成するためには、「相補性」と「情報冗長性」が教員集団内に認められることが重要であるという指摘を行っている。

「相補性」とは『参加者の平等の努力』や『複雑な課業環境に直面した人間の認知的限界についての平等の謙虚さ』を意味する人間関係を示す概念であり、このような概念を伴う人間関係においては、職場内の様々な地位や職種を越えて、相互に対等の立場から職務に対する協力を行うことが出来るとされる。また「情報冗長性」とは、「個と個の間で相互に余剰の情報を共有する」ことを意味する概念で、これが認められる組織内においては、必要最低限ではなく、一件「無駄」とも思える情報が組織成員間に共有されることとなる。油布は、この教員間の人間関係、相互交流の在り方を意味する2つの概念を「協働」の成立における「キー」と位置づけ、こうした特性が認められる集団では、職場内での地位や立場が対等であることから「多様なあり方が肯定され」、必要以上の剰余の情報を相互に持ち合うことで、目的達成だけが目指されるのではなく、成員相互の「不断の活性化」が発生することが期待出来るとしている。実際に「協働」が認められた学校の観察を通して油布は、「協働」が成立した学校、すなわち教員集団内に「相補性」と「情報冗長性」を含み込んでいる学校においては、観察対象となる職員室内での教員間の関わりにおいて、管理職、教諭の別なく、児童・生徒の状況を教員集団全体で把握し、学年団などの組織的役割分担を越えた、学校全体としての教育実践が行えていること。教員同士の関係が良好で、日常的な相互協力体制が築かれていることを報告し

ている。こうした学校の体制は、これまで述べたような困難な状況にある教員を支えるものであると考えられる。教員間の日々の相互交流の有り様、とりわけ職員室内での教員の関わり合いの有り様が、困難な状況にある教員を如何に支援するかを検討するにあたって重要な要因となりうることを、油布は示唆している。

3-3 メンタルヘルスと教員間相互関係

また、教員同士が如何なる関係性を構築しているか、その関係性を個々の教員が如何に経験しているかということは、教員のメンタルヘルスをも大きく左右する要因とされている。山田(2003)は全国4市町村、延べ41校、631名の現役教員に対する質問紙調査を実施し、教員に見られるバーンアウト現象を、教員が様々な難問に対する中で作り上げてきた一種の困難さの「乗り切り」戦術でもある、教員文化との関連から検討している。それによると、教員のバーンアウトの危険性の高さは、これまで大阪教育文化センター(1994)などの調査が指摘してきたような、子どもが示す様々な問題行動の多さ自体よりは、むしろ「授業不成立や不登校のように子どもたちが学校の活動から離脱していることが明らかな行為」の多さと強い相関が認められるとされている。つまり教員のメンタルヘルスは、実際の子どもの状況より、他の教員に自分の実践が如何に評価されているかという要因に左右されがちな傾向があるということである。更に「同僚と仕事以外でもよく付き合う」といったような、同僚との関係性もバーンアウトの度合いを左右する重要なファクターであるということが同調査によって示されており、自分が周りの教員にどのように見られているか、個々の教員が教員間の関係性をどのように取り結んでいると感じているかという要因が、教員のメンタルヘルスにとって非常に重要な要素となっていることが窺われる。これまでも述べたように、職員室は教員間で様々な相互交渉が行われていることが想定される場であり、そこでは個々の教員が様々な人間関係を取り結んでいる。つまり職員室という環境の有り様は、教員のメンタルヘルスをも左右する、重要な要因の一つとして考えることが出来るだろう。

3-4 学校改革と教員間相互関係

油布が指摘する「相補性」、「情報冗長性」を持った教員間の相互交流に拠って成立する教員間の協働はまた、中留(2003)が指摘する、今後の子どもの行動変容にも対応し得る「開かれた学校」を作る際、つまり今後の学校改革を検討する際にも重要な概念とされている。中留は、これからの学校経営を「各学校が子どもの行動変容に対応した教育の目標をよりよく達成するために、学内・外の支援を得ながら、なお固有の自律的社会的組織体として、学内・外の諸条件を開かれた協働によって改善していく試み」とした上で、今後の学校教育においては、学校を「開かれた学校」にすること、そしてそれを達成するため教員間に「開かれた協働」、特に「ポジティブな協働文化」を形成することが、学校改善を機能させる上で、重要になってくると指摘した。中留によれば、「開かれた協働」とは、「専門性と責任性を具備した自律的な社会的組織体として学校が存続・発展していくために、組織体としての教育ビジョンの共有化を構成員一人ひとりに浸透させた、真の同僚性を持った協働文化の形成を通して、絶えざる自己改善を営んでいくことのできる組織的活動」のことである。そしてそれを形成するために、組織を、閉鎖的、対立的な雰囲気から、開放的、信頼的な雰囲気に変え、また、ビジョンの共有や目的達成を可能とするような組織化を改めて行っていくことが必要であると主張した。

その観点から、中留は内、つまり各教員間では、教科を越えるような題材で学習を行うといった、総合的、学際的な学習のカリキュラムを作成すること。教員間でビジョンを共有出来るような、ボトムアップ型の研修を行うこと。そうした研修を絶えず意識して行えるよう、管理職のリーダーシップを向上させることという主な3点を具体的な手段として提案している。

つまり中留は、「開かれた学校」の為の「協働」を成立させるためには、同一の教材研究などを通して教員集団が対等な議論を行い、教員間でビジョンを共有しつつ、相互に自己改善を行いあっていくことが必要であるということを主張したわけである。これは油布が指摘する「相補性」と「情報冗長性」を具備した、「協働」が成立した教員集団とほぼ同一のモデルと考えられる。そしてさらに、このような教員集団を形成していくにあたり、教員間の相互交流の有り様を重視しようとする姿勢もまた、油布と中留に共有されているものである。やりがいや達成感という教員が日々の実践に対して抱く個人的な感覚や、教員間の協働という観点のみならず、教員が所属する組織としての学校を如何に改革していくかという観点からも、教員間の相互交渉の有り様は重視されるべき要因であると言えよう。

3-5 学びの共同体と教員間相互関係

日々の教育実践という観点からも、教員間の関係性、教員間協働の成立の重要性は指摘されている。佐藤(2006)は子どもの学ぶ権利を保障し、学校経営状態や、学校全体の学力向上を図るという目的から、「学びの共同体」という教育実践の取り組みを長年行っている。この取り組みでは、教師から児童・生徒へ一方的に知識の伝達が行われる伝統的な授業形態を否定し、やや当該年齢や学年には難易度が高いと思われる授業内容を設定し、それに対し班分けされた児童・生徒が議論や教えあいをを行うなかで学習を行っていく、「協同的な学び」が生成されることが目標とされる。佐藤はこの「協同的な学び」が実現されることによって、子ども達の間に「学びあう関係、教えあう関係」が築かれ、学力の高い子どもも低い子どもも、互いに、自分の現在の能力を越えた、「背伸びとジャンプ」を伴った学習が行えるとしている。実際にこの取り組みは佐藤やその協力者達のアドバイスの下、既に多くの学校で用いられ、子どもの学力が向上する、授業に取り組む姿勢が改善する、学校で起こる問題事象(授業の抜け出し、いじめなど)が減少するといった肯定的な結果を生じさせている事例が報告されている。

そして佐藤は、そうした学びの共同体実践を実現するための具体的手段として、座席の指定(教員を囲んでコの字型が理想)や、4人程度の児童・生徒集団によるグループ学習の実施といった授業場面でのデザインに加え、各教員の定期的な授業公開の実施とその後の事例検討を学校経営の中核に据えること。児童・生徒指導や日々の教育実践全般に渡って、教員間の頻繁な話し合いや意見交換を行うことを提案している。佐藤はこうした教員相互の密接な協働関係が構築されることで、「学びの共同体」が生成され、児童・生徒の学力が向上し、学校経営状況が改善すると共に、教員側にも相互に話し合いを持つ機会が増すことで協力体制が構築されやすくなったり、それぞれの教員が自分の授業に対して自信を持つことが出来るようになるといった、肯定的変化を引き起こすことが出来るとしている。

3-6 教員の生活の場、相互交渉の場としての職員室

以上のような研究によって、現在の教育をとりまく諸問題を解決し、よりよい教育実践、学

校教育を行っていく為には、教員間に日常的な関わりが保持され、その中でそれぞれの教員が相互に自由に意見や情報を交換できるということが重要であることが明らかにされてきた。教員間で如何なる相互交渉が営まれているか、如何なる関係性が形成されているかということは、今後の学校教育全般を考えていく上で、大きな論点となっていると言える。そしてそうした文脈において重要視されるべき環境として浮上してきたのが、職員室である。

前述の藤原・竹下、大村の報告にあるように、職員室は、教員にとって重要な生活の場となっている。教員は授業以外の多くの時間を職員室で過ごし、日々の校務分掌などの事務的な作業や自分が担当する授業の準備を行う一方、他の教員と生徒に関する情報交換や、教育実践についての意見交換、時にはそれぞれを指導し合うようなコミュニケーションをも行っている。雑誌『総合教育技術』64号11巻(2009)において「職員室カイゼン計画」と題した特集記事が生まれ、『スクールアメニティ』第24巻12号(2009)でも「働く場」として考えた学校:職員室・事務室」といった記事が掲載されていることから、職員室という環境が教員にとって重要な生活の場となっていること。そしてそうした認識に基づいた上で、日々の教育実践にとって非常に重要な職員室のあるべき形態を模索し、それによって困難な状況にある教員を支援しようとする方向性が強まっているということが窺われる。

職員室は教員が学校生活を送る環境の一つであり、その場において、個々の教員は日々の校務を行うと同時に、様々な相互交渉を行っている。まさに職員室は教員にとって生活の場となっているということが出来よう。そして多くの先行研究によって、そこで繰り上げられる教員間の様々な営みが、教員の「協働」の在り方、メンタルヘルス、学校改革、授業実践という、学校教育にまつわる様々な側面に大きな影響を及ぼしていることが明らかとなってきた。職員室という環境は今後の学校教育全般を検討していくうえで、非常に重要性を帯びた環境であると言えるのではないだろうか。

4. 職員室を対象とした先行研究

こうした状況を受け、幅広い学問領域から教員が生活の場としている職員室という環境に関する研究が行われるようになっていく。それらの研究や報告をまとめると、大きく「職員室の歴史的形成過程」、「職員室を参与観察した研究」、「職員室の建築学的検討」という3つのカテゴリーに分類することが可能である。以下この3つの観点からの職員室研究を概観する。

4-1 職員室の歴史的形成過程

学校における職員室という場が如何に形成されてきたのかを検討したのが、水本(2004, 2005, 2006)である。水本は雑誌『教育時論』、『教育報知』、『学校経営』などを研究対象とし、学校経営論的観点から、職員室という場の歴史的形成プロセスを検討している。本節では、水本の論に基づき、職員室という場の歴史的形成過程を概観する。

4-1-1 明治期の職員室 そもそも職員室は、そのはじめから何らかの明確な役割を果たすべく創設された場所ではなく、明治30年頃までは、教室という教授の場として純化された、「神聖なところ」が引き受けられない残余の機能、すなわち、教師の休息と事務取扱いの場とし

て意味づけられた。そのため職員室に対する位置づけは時代と共に変遷し、かつその有るべき姿が常に模索され、様々な立場から様々な意見が乱立するというような様相を呈した。

そうした変遷の具体例としてまず挙げられるのが、職員室が果たす機能である。明治20年代に職員室に与えられた機能は学校事務の場、応接の場、生徒の指導、監督の場ということであった。特に事務については、元々事務室と職員室を別々に置いた方がよいという論調もあったが、明治20年代に学校事務が正式に成立し、学校事務は神聖なもの、教師の職務として遂行されるべきものとされるに至り、職員室はそれを行う場として正式に位置づけられるようになった。また明治10年代には主に児童・生徒を監視する場としての役割が重要視されたのに対し、明治20年代の職員室は、担うべき役割の多さと重要性から、学校経営管理の中核的な場として、「学校政治」、「学校政令」の拠点、学校の「脳髓」、「精神」とも位置づけられるようになった。特に教育勅語や御真影の奉置という役割を担うことになってからは、教室ではなく、職員室こそ神聖な場であるとする位置づけも見られるようになった。明治30年代になると、職員室は単なる休憩室ではなく授業の準備、校務の処理あるいは打ち合わせや協議を行う場であるというような、それまでより実際的な規定が、職員室を巡る言説の中に見られるようになる。上記のような過程を経て、職員室では、教員間の「私事雑談」、「団欒」、「談笑」等が禁じられ、教員は職務に専念することが求められるようになった。

他方、教員間の秩序化という観点からも、職員室に対する意味形成は変遷を見せている。明治20年代から30年代には、職員室内での席次という形での教員間の官僚制的秩序化が進行し、性別や給与の額、資格、勤続年数などによって席次を厳密にするべきという主張が見られるようになっていく。しかし一方で、そうした席次化がもたらす教員間の関係の悪化を避ける目的や、生徒・児童に対する教育的配慮という観点から、職員室内の席次を厳密にすることに対する批判も同時期には相次いでいる。職員室という環境への位置づけが、業務の効率化や教育現場の秩序化と、人間関係の重視という2つの観点の狭間で揺らいでいることがこうした議論からは窺える。

児童・生徒を指導するという観点においても、職員室の位置づけは変化が見られる。明治10年代には、職員室はただ児童・生徒を監視する場としてのみ位置づけられていた。それに加え明治20年代以降には、職員室には児童・生徒に対する模範を示す場、児童の懲戒や看護を行う直接指導の場としての位置づけも加えられるようになった。そして職員室は、児童に対する模範あるいは象徴的な教育の場として、整頓生活の側面や、「莊重」で「児童を感化」するような精神的な教育機能も果たすことが求められるようになった。教員が児童・生徒を指導するということを常に念頭に置かなければならないという風潮は時代と共に強くなり、明治30年代以降には、そもそも教員が職員室にこもっているという実態が批判されるようになった。教員は自ら職員室外、運動場に出て行き、児童・生徒を監督すべきという主張がその代表例と言える。

4-1-2 大正期の職員室 大正期には、学校の大規模化、多級化、自由教育思想の広まり、学級経営論の成立などを背景に、明治期とは異なる、新しい職員室に対する意味形成が行われている。特に注目されるのは、教師の教育に対する自律性と、学校としての統一性の問題であり、それに伴った、職員室内部における校長と教員との関係と、教室および学級経営と職員室との関係性の問題である。

校長と教員との関係の変化という点では、まず明治33年の小学校令施行規則の施行が大き

な影響を及ぼしている。これにより、各学校には他の教師を統督する存在としての校長が必置とされたが、以降、管理面を強調された校長と、そうした校長の存在を恐れ、校長の目の有るところでのみ教育に熱心に取り組む様子を見せる多くの教師といった、それまで生じなかったような緊張関係が職員室での校長と教師の間に生じるようになった。校長がいなくなった途端に教員間の笑いが響くような状況に対し、そうしたやり取りを校長が禁じる通達を出すといったような、管理職と他の教員との軋轢が強まっていることを示す逸話が、同時期に報告されている。

こうした状況で浮上したのが、職員室と校長室の配置をどうすべきかという議論である。この議論の中では、一方では、学校管理、教師監督の観点から、校長室を職員室とは別置すべきであるという主張がなされ、他方では、教員間の関係性という観点から、他の教師と協働的な関係を築くためには校長室をなくすべきであるという主張がなされた。結局、この議論は単一の明確な結論を得るには至らなかったが、この経過には、現在も続く管理職と他の教員との複雑な関係性に関する萌芽が、既に認められる。

大正期の職員室をめぐる意味形成の特徴の2点目は、教室に対する意味形成の変化と、それに伴う職員室の位置づけの変化である。大正期の自由主義的教育の広まりによって、教室の位置づけが教育に純化された神聖な場から、児童・生徒の生活の場へ変化するようになった。そうした主張の中では、教室は「家庭における子ども室」であり、「智的美的徳的体的生活の場所、楽しい場所であってはならぬ」と、学校全体を「家庭」として意味づける風潮が強まった。教室はこれまでの教育に純化された環境とは異なり、世界地図などの種々の備品や花瓶、水槽などの装飾品の置き場となり、職員室は明治期に見られたような物置場としての役割から若干開放された。また教師が教室の経営者と見なされるようになったことから、教室こそが教師の居場所として意味づけられるようになったため、職員室は、教員の居場所としての位置づけも弱めることとなった。

加えて大正期には、社会全体における自由主義的風潮の高まりを受け、学校教育内にも合議的な学校経営を求める声が増加した。そしてそうした風潮の下、管理的な校長の位置づけと、明治期に生じ始めた官僚性的秩序構造を持つ職員室に対する批判が強まり、職員室はこれまでの休憩や職務遂行の場としてだけでなく、学校の「自治」の「根本」である教師同士の「一致共同」のための中心的な場という、教員間協働の中心地としての位置づけも与えられるようになった。

以上のように、自由主義的風潮の強まりという社会情勢の変化によって意味形成に変化もたらされたのが、大正期における職員室の特徴であると言える。

4-1-3 戦後期の職員室 第二次世界大戦後に入り、それまで事務、会議、応接、休養といった様々な役割が押し付けられてきた「複雑」、「雑然」とした職員室が、効率的な学校運営の支障であるという認識が広まり、その活動の多様性を見直す議論が増加した。そうした議論の中では、教員の本来の業務は児童・生徒への教育だという視点から、職員室を専ら教員の休憩機能を果たす場としてのみ限定し、教員は教室の最後尾に机を置き、そこで日々の業務のほとんどを行うべきだとする意見も主張されるようになった。

明治期以来神聖とされた学校事務についても、事務員の増員、事務室の新設などによって、教員の職務から外すべきだという指摘がなされるようになった。こうした傾向は、諸活動を空間的にも人的にも専門分化させようとする、アメリカ流の学校経営論の影響を受けたもの

であるが、実際には事務員の増加や事務室の整備は予算や空間的問題から行われなかったため、職員室は明治期からと同様、多様な活動を含み込む場であり続けた。

大正期に浮上した職員室の秩序化という観点からは、戦前の「家族制的共同体主義」とは異なり、戦後には「職業的同僚」として専門的な職業人としての連帯や信頼関係の確立を重視する論調が高まった。ただ実際には人間的結びつきを管理職との間に持てないことへの悩みについての記事も多く、1956年に成立した地方教育行政の組織及び運営に関する法律に代表される学校管理体制の強化を図る流れと、教員間の家族主義的融和という両価的な目標の狭間で、戦後の職員室に対する意味形成は更に複雑なものとなっていった。

4-1-4 職員室という場の歴史的特性 以上の経緯をまとめ、水本は、職員室という場の特性を、授業とその準備、校務処理、児童の看護と監督などの諸活動が、機能的に連結されるというよりは、「場を共有」することで「構造的にカップリング」された場であると結論づけた。

明治期には、学校教育において知育に加えて訓育が重視されるようになり、学校自体も内部の構造を整えていく過程にあった。そうした中、学校全体もその機能を拡大させていったが、そこで拡大した機能の受け皿となったのが職員室という場である。すなわち、児童の看護や監督の場、児童に対する模範的役割といった教育的役割をはじめ、授業の準備、校務の処理、会議・打ち合わせ、御真影・教育勅語の奉置、外来者の応接、物品の保管など、「教育の場」として純化された教室が担い得ない様々な役割を果たす場として、職員室は位置づけられるようになったということである。その結果、職員室という環境では、それぞれ閉鎖した体系を持つ授業経営、校務分掌、生徒指導などの学校経営の下位システムが、機能的、合理的観点からではなく、場と人によってカップリングされるようになった。そしてそうした連結が職員室という空間と、そこにいる教師を媒介にして成立するために、職員室では、その場が如何に機能的に構成されているかということだけではなく、場の雰囲気やそこでの人間関係も重視されるようになり、職員室内でのコミュニケーションは、学校経営上の合理的なコミュニケーションと人間関係の問題が一体化したものとなり、かつその場での関わりは公的な役割関係だけでなく、性別やインフォーマルな人間関係までも重視される構造を持つようになった。職員室という環境はそうした構造を保持するが故に、戦前、戦後を通し、位置づけや役割を、教員間、教員と管理職、教員と生徒といった様々な立場の間に生じるコミュニケーションに関わる問題と分割して検討することが不可能な場になったと、水本は指摘している。

これまでの水本の検討を要約すると、職員室はまず、学校が担う機能、教室が担う機能と相互に影響を与え合いながら意味形成される場で、職員室における秩序は、学校教育制度が持つ勤務年数や役職といったような席次による官僚性的統制、各学校内の校務分掌組織による分業—協業関係、教員間の人間関係の融和という多面性を持ちあわせたものとなっていると考えられる。また教育実践という観点からは、職員室は、児童・生徒に対し、部分的に開放されながらも部分的に閉鎖されている「パラドキシカル」な性格を持つ、複雑で変容し続ける意味づけを保持している場と言える。こうした点が職員室という場の特性であり、そのように多面的で複雑な役割を果たし、かつそこでのコミュニケーションが日常的な学校業務や教育実践、あるいは教員間の自由な雑談といった多様な話題を包含するがために、職員室は学校経営にとって重要な場として位置づけられるようになったというのが、水本による考察である。

上記議論をまとめ、水本は、「職員室は教職員相互あるいは教職員と児童生徒の複雑な相互

行為から、創発的な秩序形成が行われ、学校の組織力が生み出されている」場(水本, 2004)で
あるとし、今後の学校経営を考える際には、職員室という環境の役割や重要性を、そうした観
点から捉え直す必要があると結論付けている。

4-2 職員室をフィールドとした参与観察による研究

職員室という環境を直接に対象とした研究ではないが、職員室をフィールドとした参与観
察から、教員間の関係性や職務構造についての考察を行ったのが澁谷(2004)、落合(2003)で
ある。

4-2-1 「肯定的感情エピソード」についての研究 澁谷(2004)は教員間の「協働」をこ
れからの学校経営や学校改善を論じる際の中心的概念に据え、教員に対する質問紙調査から、
そうした「協働化」の根幹に、「教員が『悩みや問題を抱えていたときに、同僚から支援された
ことを感謝する』」という、「肯定的感情エピソード」が位置づけられていることを確認した。
そして澁谷は、その「肯定的感情エピソード」が教員の日々の生活において如何に生成し、ど
のような有り様を示しているかということを教員の実態に即した形で確認するため、現役教
員の立場から、同僚に対するインタビュー調査や、勤務校の職員室を対象としたフィールド
ワークを実施した。

調査の結果、澁谷は「肯定的感情エピソード」の7割が、勤務時間外、すなわち多くの教員が
勤務時間と考える、部活動が終了する18時以降に発生していることを確認した。もちろん本
来の業務時間である8時から17時の間にも、教員は相互に頻繁な相互交渉を行っている。しか
し公式に設定された会議の場面では、「課題への対処」という組織的な目的が中心に据えられ
た合理的な話し合いが行われ、かつ厳密な時間的制約も生じているため、それぞれの教員の
感情的側面に関わるような悩みの表出はほとんど行われぬ。また授業の合間の10分間の休
み時間も、生徒とのふれあいや授業準備、もしくは片付けによって占有されてしまっており、
教員が授業を担当しない時間である、いわゆる「空きコマ」の時間すら、日々生じる様々なデ
スクワークの処理にあてられる場合がほとんどである。この状況は、学校が週5日制になり、
業務処理にあてることの出来る時間が短くなったことによるものと澁谷は指摘するが、こ
うした中でも、多くの教員が日々の教育実践について悩みを抱えていることに変わりはない。
そのため、教員はそうしたお互いの感情的側面を支援し合うような関わりを、「ゆっくり相談」
出来る、「夜の職員室」や「校外の飲食会」に行うほかなくなっている。

澁谷は教員間の「肯定的感情エピソード」について以上のような考察を行い、こうしたエビ
ソードの有り様には重大な危険性がはらんでいることを指摘した。澁谷が調査対象としたの
は教員間の関係性が「良好」で、「肯定的感情エピソード」を伴った教員間の「協働システム」
が機能しているとされる学校である。しかしそうした学校においてさえ、家庭を持っている
教員などは、学校に滞在する時間がそうでない教員に比べて短くなるため、業務時間外の教
員間相互作用に関わる機会が少なくなる。それによって、そうした教員は、生徒や授業など
に関して他の教員から得られる情報や、教員間に生じる情緒的な繋がりを減少させることと
なり、業務時間外の「肯定的感情エピソード」を共有できず、その他の教員が形成する「協働」
システムに参画することができないばかりか、むしろそうしたシステムから疎外される恐れ
すら出てくることとなる。一面では教員を助け合い、支える「協働」システムが、それに参加
できない教員に疎外感を味わわせるばかりでなく、そうした教員を業務上に必要とされる教

員間連携からも除外してしまう可能性をはらんでいること。そしてそのような勤務時間外の教員間相互作用に拠って成立している教員間の「協働」システムに頼らざるを得ない現代学校教育は、大きな危険性を抱えていることを、澁谷の研究は明らかにした。

4-2-2 バーンアウト症候群発生モデルの生成 落合(2003)は、スクールカウンセラーの立場から職員室の参与観察を行い、教員の目線から教員がバーンアウト症候群に至るメカニズムを明らかにしようと試みた。その結論として落合は、そもそも教員という職業には、職務の無限定性、他分野への配置困難さ、「人を教え導く立場」という意識に基づいた援助を受けることは恥とする文化、といったストレスを生みやすく、また緩和しにくい職務構造と文化があること。そしてそれに、官僚制化の進行に伴う子どもとの関わりの時間の減少、「学校・教師批判」に対する組織防衛への奔走、家庭や地域の養育力低下による学校や教師への過度の要請、生徒の育ちの著しい変化に伴う専門職としての自信の喪失といった現代的な要因が絡み合った結果、それぞれの教員は日々多忙でお互いを支えあう余裕を無くした状態となり、バーンアウトに至るというモデルを示した。

落合自身も指摘するように、こうした要因は全ての教員にとって共通なものであるが、それにも関わらず、教員個々の疲弊の状態にはかなりの個人差が認められる。その原因として落合が指摘したのが、教員間で愚痴や悩みを語り合い、相談できるような環境が整っているかどうかという点である。「教師の相互サポートは、教師の疲弊を予防し、バーンアウトを食い止める最後の砦のように思われる。どのように困難な状況でも、それを分かち合い、支え合う関係が保たれていれば、最悪の事態はさけられるのではないか」と落合は教員間サポートの重要性を訴えるが、現状は「問題が生じたときに担任のみがエネルギーを費やし、お互いに自分のことだけで精一杯で、協働やサポートが自然には生じない」状況となっている。またそうした教員間の助け合いが発生する場であるはずの職員室も、本来は生徒を相手とした授業実践から戻ってくる場所であるはずが、現在は「絶えず(筆者注:同僚などの)衆目に晒される」緊張を解くことが難しい場で、教員にストレスを与えうる環境として位置づけられる環境になってしまっている。そのため、教員は学校という環境のどの場においても緊張感を持たざるを得ず、情緒的消耗感を強めている。落合は現代教員が持つバーンアウトプロセスを以上のように指摘した。

4-3 職員室の建築学的検討

藤原・竹下(2008)は小学校、中学校の職員室を対象に、職員室という環境が教員にどのように用いられているかを検討している。

藤原・竹下は、まず教員の一日の行動の分析を行い、小学校教員と中学校教員の行動パターンの差異を抽出した。それによれば、小学校教員は、その教員が授業を担当しない、いわゆる「空コマ」がないため、各授業の合間の休み時間にも職員室に戻らず、教室で教科・学習指導と生徒・生活指導を並行して行っている。またほぼすべての授業を一人の教員が担当するために、「朝の会」や授業時間が次時限まで延長されるなど、教員が時間をコントロールできる余地が大きく、教員の時間にする制約や拘束感が緩やかであることが執務の特徴となっている。

対して、中学校教員は、担当している学級についても授業は週3時間程度に過ぎず、その場は当然教科指導に目的が絞られている。そして朝と帰りの学活は10分程度であるため、そう

した時間は生徒・生活指導ではなく、連絡事項の伝達に用いられることが多くなっている。さらに「空コマ」や教員の名目上の休憩時間となっている昼休みの時間も、教員間での会議や打ち合わせと、部活動の生徒への指導などが優先されているため、各教員は授業の間の10分間の休み時間に、生徒に対する時宜を得た指導、それに並行した教員間の短時間の情報交換や打ち合わせ、各種問題への対処、前時限の授業の片づけや次時限の授業の準備といった、複数の行為を複線的に行わざるを得ない状況となっている。藤原・竹下は以上のような業務の有り様を中学校教員の執務の特徴として見出した。

このような行動の特徴から藤原・竹下は、中学校では、教員が10分間の休み時間の間に、「飲食・喫茶や更衣等の生活行為」、「生徒の指導、印刷、事務作業などの執務行為、学年教員同士の情報交換・打ち合わせ・会話」、「突発的な生徒問題への対処」を円滑に行えるような建築的配慮を行う必要があることを指摘し、その上で、さらに中学校の職員室のみを対象とし、職員室という場が果たす役割と、その建築学的特性が職員室の使われ方にもたらす影響、および自身が所属する職員室に対する教員からの評価について検討した。そこで比較対象とされたのが、全教員が一室に集合した集中型の「統合型職員室」と、教科教員集団毎に「教科研究室」や「教科センター」を設置したり、学年教員集団毎に「学年職員室」を分割設置したりするなどした「分離型職員室」である。

「統合型職員室」では、まず教頭、校長をはじめとする管理職がその場に机を置き、学校経営全般に関する執務や情報伝達を行っている。次に各教員は学年団ごとに、いわゆる「島」と呼称される固まった形態で座席が配置され、その周りに各学年用の棚や連絡用の黒板を備え付け、それぞれの島ごとに学年内の朝礼や連絡、会議を実施する。加えて印刷スペースなどが共用部分として設けられているため、職員室は学校や学年団としてのまとまりだけでなく、個々の教員がそれぞれの執務を行う場としても機能している。また職員室には、形状の違いはあれ、喫茶や更衣のためのスペースも用意され、教員はその場で休憩をとったり、雑談をしている。つまり藤原・竹下の観察によれば、「統合型職員室」は学校経営の場、学年経営の場、教員個人の執務の場、そして生活行為や教員間の会話や情報交換の場という4つの場として使用されていると考えられた。

一方藤原・竹下が観察対象とした「分離型職員室」を採用する学校においては、教員の職員室は「教務センター」と「教科教育センター」の2つに分割して設置されている。まず「教務センター」には、学校全体としての連絡事項などが記載される「教務黒板」が設置されており、教頭や教務主任はそこに常駐することとなる。生徒の成績などに関する書類一式もすべてそこで管理され、共用の印刷室、ラウンジ、更衣室なども「教務センター」に完備される。もう一つの「教科教育センター」は、教員の執務机が配置される場となっており、その場は低いパーテーションで区切られるだけの場となっている。生徒の出入りも自由で、教員の飲食は一切禁止されている。つまり職員室が機能や役割ごとに明確に区分され、機能的に配置されていることが、「分離型職員室」の特徴となっている。

藤原・竹下によれば、これら2つの職員室に対する教員の評価は大きく異なるものとなっている。まず「統合型職員室」に対しては、教員が日々行う執務行為に関する要望はほとんど認められず、職員室の広さや収納などの要望に加え、喫煙、喫茶、休憩などの生活行為が快適に行えるよう配慮を求める、いわば職員室内での生活行為に関する希望が多く認められた。対して「分離型職員室」には、まず喫茶・飲食ができないといった生活行為の不満に加え、生徒

の視線を制限できないという特性によって、時宜に応じた生徒への個別指導、教科事務や成績事務がしにくくなっているという「教員個人への執務への支障」、「学年教員同士の打ち合わせの場の欠如からくる学年経営の困難さ」など、日常的な執務に関する種々の不具合を訴える意見が多く寄せられた。

前述のように、中学校教員は10分間の休み時間に複数の行為を複線的にこなすことが求められる。しかし「分離型職員室」においては、喫茶や教員間の連絡、書類処理を行うためには「教務センター」へ、授業の片づけや準備などの個人の執務をこなすためには「教科教育センター」へ、生徒に対する個人指導を行うためには更に別室へと、およそ10分間にこなすには不可能なほどの移動距離が各教員に求められることとなる。そのため、実際には当初想定されたほど職員室の機能分割が明確にならず、「教科指導センター」において飲食行為を行ったり、共用スペースであるはずの「教務センター」の机を占有して執務を行うといった、当初の目的からは逸脱した使用法がとられている事例も、藤原・竹下は観察結果から報告している。

こうした状況をまとめ、教員の時間の制約が強く、授業の合間の10分間の休み時間に休息、喫茶、教員間の打ち合わせ、移動、授業の準備といった多様な業務を輻輳的にこなすことが必要とされるという中学校の特性を踏まえること。またそうした特性を踏まえ、教員が10分間の休み時間の間に、飲食・喫茶、トイレなどの生活行為と、事務や印刷に加え、突発的な生徒問題への対応、生徒への個別指導の実施、教員間の情報伝達や打ち合わせなどを行えるよう配慮を行うことが不可欠であること。生徒の視線を制限できない執務空間では教員が心理的に不安定となり、10分間の休み時間に教科や成績に関する事務作業や生徒指導を行いにくくなること。業務遂行のために複数の職員室を行き来する必要性が生じ、教員の学校内の移動距離が大きくなることから、休み時間内に生活行為や執務行為を行うことが困難になりがちな「教科センター」の設置などによる学年教員の執務場所の分散は、教員間の意思疎通不足をもたらす可能性があることという4点を、藤原・竹下は職員室の建築計画上配慮すべき点として見出した。

4-4 これまでの職員室研究の意義と限界

これまで行われた研究によって、職員室がいかなる歴史的経緯によって形成されてきた環境であるのか、職員室での教員間の相互交渉が教員の学校生活、教育実践にとってどれほどの重要性を持ったものであるのか、職員室が持つ構造的要因が教員にどのような影響を与えているのかということが明らかにされてきた。これらは職員室という環境を検討する際に非常に重要な示唆を含んでいる。

まず職員室という場の歴史的形成過程に関する水本の検討は、それを踏まえずして現在の職員室という環境のありようを理解することは不可能であるという点から、職員室という環境を考えていく際に必要不可欠なものである。

また澁谷と落合による研究は、それぞれ教員間「協働」がはらむ危険性、教員がバーンアウト症候群に至るメカニズムという別個の問題に対し考察を行うものではあったが、どちらも職員室という環境を対象としたものであり、その場における教員間の相互作用の有り様が、学校経営や学校改善を論じる際の中心的概念とされることの多い教員間「協働」にとっても、個々の教員のメンタルヘルスにとっても、非常に重要な要素となり得ることを指し示した点で意義深い。

藤原・竹下による知見は、職員室という環境が教員の行動パターンや執務遂行、そして心理的側面といった様々な面に多大な影響を及ぼしていることを示した点で参考にすべき情報を多く含み込んでいる。とりわけ小学校と中学校という学校種の別によって、教員の行動パターン、職員室という環境の用い方が異なること。一見機能的に構造が整理されているように思われる「分離型」という職員室の構造が、実際の教員には不便さや心理的な不安定さを感じさせるという結果を生み出していることの2点は、職員室という環境を考えるにあたって、念頭に置いておくべき要件であると考えられる。執務の場であり、コミュニケーションの場であり、会議の場であり、休憩の場であるといった雑多な役割を果たしているからこそ、10分間の休憩時間で様々な行為を輻輳的にこなす必要がある中学校教員にとって、職員室は重要な環境となり得ていることを、藤原・竹下は明らかにした。

これまで述べたように、水本、澁谷、落合、藤原・竹下はそれぞれ異なる観点から職員室という場を調査し、それぞれの立場から興味深い考察を行っている。しかしながら、これまでの研究はすべて、外部の研究者が外部の理論を持って職員室という環境を意味づけたものであることに大きな問題点がある。

たとえば澁谷、落合両者の研究は、職員室という環境で参与観察を行ったにも関わらず、「協働」システムがはらむ危険性の検討、バーンアウト症候群に至るメカニズムの抽出という、いわば一般的なモデルの生成にその研究目的が限定されており、個々の教員が如何に教員間相互交渉を捉え、如何に自分の学校生活を意味づけているかということについて、詳細な検討を行ってはいない。こうした問題点は藤原・竹下の研究にも同様に認められる。

山崎(2004)はこれまでの学校経営研究は、外部の研究者が外部の問題意識を持って、外部の理論によって研究知見を蓄積し、結果として「～すべき」という理想的な理念系の提言を行なうことが多かったと述べ、そうした従来の研究パラダイムでは、多種多様な問題が複雑に絡み合った結果生成される、それぞれの学校に特有の問題にアプローチできるような知見を得ることが出来ないと批判した。そして山崎はそのようなこれまでの研究上の限界を超えるため、今後の学校経営研究においては、「学校現場の立場で実践者の論理でものをみるという姿勢をもつことが重要な鍵となる」と指摘した。

山崎の指摘は学校経営研究のみに留まらず、学校教育に関わる研究全般に適用されるべきものではないだろうか。本研究では、困難な状況にあるとされる教員を支援するための一助を得るということを大きな目的としている。そうであるならば、その困難を実感している教員が現状をどう意味づけ、今どのようなことを問題として認識しているのかといったことに対する、個々の教員一人一人に寄り添った、丁寧な理解を深めることが必要となると思われる。そうした理解を欠いてしまった研究は、結局実効性を伴わないものとなってしまうかもしれない。例えば藤原・竹下は、職員室の建築学的な要因には教員の行動パターンや心理的側面を左右する可能性があり、特に「分離型職員室」の形態をとることによって、多くの弊害が生ずる危険性があることを示唆したが、水本が示すように、職員室という環境は、これまでも様々な役割を果たす雑多な場として成立してきており、またその建築的構造も、藤原・竹下が示す、より弊害の少ない「統合型職員室」をとっているものが多かった。しかしそのような状況においても、教員は日々の実践や教員間の関係性などに多くの困難を抱え続けている。つまり教員が個々に抱える困難は、職員室という場を外部の目線、すなわち建築学的、構造的観点から検討するだけでは解消しえないということである。より実効性がある対策を考えて

いくためには、山崎が指摘するように、実際にその場に所属する人間の目線に立った研究を行う必要があると考える。

以上の観点に基づき、筆者が着目したのが、Moosの「社会的風土」と、Bakhtinによる「言葉」の概念である。

5. 社会的風土概念

教員の困難を軽減するという目的から鑑みると、これまでの職員室研究からは不十分な結果しか得られてこなかった。そこで筆者が職員室という環境を検討すべく新たな視点として着目したのが、Moos (1994) による、「社会的風土」概念である。

「社会的風土」とは、その環境が保持する独特の雰囲気や圧力、言い換えれば環境の「パーソナリティ」、人格を意味するものである。この社会的風土理論は、Murray (1938/1961) の人格論を理論的背景としている。

5-1 Murrayの人格論

Murrayは、1940年頃の心理学、人格学を概観し、当時の心理学、人格学には、どの学派にも共通するような言語がなく、心理学、人格学が科学として成立していないと指摘した。Murrayによると1940年代までの心理学者は、大きく「末梢主義者」と、「中枢主義者」に分類することが可能である。「末梢主義者」は、はっきりと観察し得る事象や性質にのみ関心を持ち、外部刺激や刺激の知覚と、それに伴う観察可能な身体的変化や筋肉運動を主な研究の対象とした。しかしその一方、そうした刺激と反応をもたらすような、人間の行動の「中枢」において何が起きているのかということについては関心を持たなかった。つまり彼らは、人格にとってみれば「末梢的」な事柄である、客観的に識別できる指標のみから人格を描き出そうとした。故にMurrayはそのような心理学者を「末梢主義」的心理学者と分類した。他方、「中枢主義者」は、「感情、欲望、意図のような」「主観的事実」に関心を抱き、個々の生体が生じる行動の「中枢」で何が起きているのかを明らかにしようとした。こうした研究者達は「願望、情緒、観念」といった用語を好んで用い、他人の話し方や話す内容などによって、人間の「中枢過程」、人格を把握しようと試みる傾向があるとされている。Murrayはそれまでの心理学者を以上のように大別し、その上で、「末梢主義」心理学者を、思考や感情などの個人的体験の領域を捨象してしまったために、人間を個々の生理的な反応や行動パターンの総体、つまり内臓や筋肉、神経系といった生物学的諸器官への刺激と、それに対する反応の単純な加算物としてしか扱うことが出来なくなっていると批判した。他方、「中枢主義」心理学者に対しては、提案した概念的枠組みが全て理論の創始者の個人的着想に過ぎず、研究者によって見出された種々の人格の概念は、その妥当性を検証することすら不可能であるとの指摘を行った。Murrayは人間の人格を理解するためには、以上のような両者の限界を踏まえ、両者の立場を折衷的に用いることが必要であると考え、「末梢主義者」が用いたような、様々な社会的状況を再現した状況設定を実験室の中で行い、そこで実験対象となる人間の行動を観察した上で、次に「中枢主義者」のように、被検者の内省の記録を分析し、その結果を行動観察

によって得られた知見と組み合わせることで、人間の人格の総体を解き明かそうとした。このように折衷的な方法を用いることによって、Murreyは心身が相関した総体としての生物、中枢と末梢の双方から成立する、全体としての人間を解き明かそうと試みたわけである。

このような見地に立ち、Murreyは、個々の人間の人格はその生体から生じる、ある一定の方向性を持った「要求」の傾向であると仮定し、人間の「要求」の詳細な分類とリスト化、及びその定義についての細かい分析を行った。

Murreyによれば、「要求」とは「現存する不満な状況を変えるように、知覚、統覚、知的作用、意欲、行為などを、ある特定の方向に体制化する力」として定義される。そしてこの「不満な状況」というのは、一次的には生体内の生物学的、科学的物質の不均衡から生じる、臓器や内分泌系への刺激によって生じるものとされている。つまり個々の人間の行動は、自らの体内、及び精神内に生じた何らかの不均衡を解消するために方向づけられているというのが、Murreyによる人格学の原則となっている。こうした「要求」の概念は、Freudによる精神分析学の影響を強く受けたものである。Freud (1940/2006) は、個体が感じる「快感情」を、個体の内面に現存する興奮の量をできるだけ低く、恒常的に保つことであると想定し、その快、不快の知覚を基に、個体内の状況をなるべく一定にするべく活動するという「快原理」によって、人間の心的生活は支配されていると考えた。Murreyの「要求」の概念はほぼこれと同様のものであり、基本的にMurreyの人格論は、本人も認めるように、Freudの精神分析学、特に心的構造論から強い影響を受けて成立したものとなっている。

しかし両者の間には共通点だけでなく、大きな相違点も存在する。その中でもとりわけ重要だと考えられるのが、Freudが主に個体の精神内での力動や葛藤を取り上げ、人間の精神の構造を明らかにしようとしたのに対し、Murreyは、個体に及ぼす、個体の周囲を取り巻く環境の影響の重要性を強く指摘したという点である。

Murreyは人格研究上の研究単位を「テーマ」、「主題」に設定した。この「主題」は、複数並立する個体からの「要求」と、それを取り巻く環境からの「圧力」によって構成されている。「圧力」とは、個体が何か活動を起こすかどうかに関わらず、常に周囲の環境からその個体に与えられている、正負双方の影響力のことを意味している。具体例を挙げれば、「思いやりのある母親」という環境は、その環境内にいる個体の心理的幸福感を増強させるものであり、そうした環境からの圧力を前提条件とした上で、個体は個々の「要求」を環境の中で達成しようと行動を起こすことになる。Murreyはこれまで述べたような「母親」との関係などのような社会的状況や対人関係だけではなく、「流砂」や生体の乾きを癒すという観点から見た「水」などのように、人に脅威を与え得る可能性がある自然物を含めた、個体を取り巻く全ての要因を「環境」として定義し、それらが「環境」内に存在する人間に常に「圧力」を与え続ける状態の中で、個体は自身がとる行動を決定しているという機序を想定した。この個体と環境の相互作用を重視するMurreyの姿勢は、「環境は人格を規定する最大の要因」という言葉に最も顕著に現れており、個体の内界での精神機序を重視したFreudとの間に、大きな理論的相違点を形成するものとなっている。

Murreyは個人と環境の相互作用を強調し、その観点から個体の要求の精密なリストを作り上げた。しかし「人格を規定する最大の要因」として挙げた環境の側について、Murreyは詳細な分析を行わず、その環境に対して個体を感じる圧力、雰囲気の種類によって、環境を分類することが今後可能となるかもしれないということを示唆するに留めていた。Moosによる

「社会的風土」概念は、そうしたMurreyの残した環境面の影響を明らかにするため、考案された概念である。

5-2 Moosによる「社会的風土」概念とそれを用いる意義

Moos,R.(1979, 1994) は、Murreyが指摘した、環境が人格に与える影響の大きさを認め、Murreyが未検討のまま残した、環境の特性と、それが個々の人間にもたらす影響について、広汎な検討を行っている。

特定の環境に属する個々の成員は、まったく同じ組織、同じ環境、同じ物理的環境に属していても、その受け止めには相違を生じさせることが多い。その一例としてMoosが取り上げているのが、「人ごみ」に対する意味づけである。多くの場合、人間は人ごみの中にいると心理的な不快感を発生させ、居心地の悪さを感じる。しかしそれがスポーツ観戦中であれば、そうした不快感は軽減され、場合によっては感じられない場合すら考えられる。同じ「人ごみ」という状況であっても、人はそれぞれの状況に対する期待によって受ける印象を変える。このような例に見られる、個々の成員の環境に対する意味づけの相違を生み出すもの、環境から受ける影響を媒介する要因としてMoosが想定したのが、「社会的風土」である。

Moosによれば、物理的、社会的環境は、その状況にいる人間に直接影響を及ぼすものではない。そうではなく、人間が環境から受けているのは、そうした状況を、個々の成員がどう捉えているかという意味づけ、すなわちその成員が環境に対して感じる「独特の雰囲気や人格」を媒介要因とした、間接的な影響であるとMoosは指摘した。この環境が持つ「独特の雰囲気や人格」が「社会的風土」である。Moosは、個人が如何に組織や環境に適応するか、どうすればよりよく適応できるかを明らかにすることを主たる研究目的としていた。しかしながら、組織や環境が持つ構造や規模、歴史などは、変革することが非常に困難であり、短期的な介入の対象にはなり難い。そのため、Moosは組織や環境の構造よりは比較的介入、変容が容易と思われた、その組織や環境に対する成員の意味づけ方を示す「社会的風土」を測定し、そこに介入していくことで、成員の環境に対する適応を改善させることを企図した。そのために作成されたのが、「社会的風土」を測定するための「社会的風土調査紙」である。

Moosの作成した社会的風土調査紙は、大きく3つの領域から構成されている。

1つ目の領域は、「関係性」である。「関係性」の領域は調査の対象者が現在の環境との関係をどのように感じているかということを表す領域である。具体的には、自分がその組織にどの程度参加しているという実感を持っているか、同僚は自分に協力的であるか、環境の成員の感情はどの程度自発的にあらわされているかなどを問う設問群からこの領域は構成されている。2つ目の領域である、「個人の成長及び目的志向的な領域」は、名前の通り、環境が対象者の個人的な成長にどのような影響をどの程度与えているか、その環境がなんらかの目標を達成することをどの程度志向しているかということを示す質問項目から成り立っている。つまり環境がその成員にどのような変化をどの程度望んでいるかということが、この領域では問われることとなる。そして3つ目の「環境のシステムの維持と変化の領域」は、その環境が保持する組織化の度合い、システムの柔軟性などを意味しており、それらが問われる、組織の構造面を主に取り扱った質問から構成されている。

Moosはこれら3領域からなる質問を、今所属している環境について、現在の職場がこうなつてほしいと望む姿について、自分が理想的な職場と考える環境についてという、3つの形式に

対しそれぞれ行い、現在の環境を成員がどう把握しているか、それらはどう改善されるべきと考えられているか、理想と現実の職場の差はどの程度あるかといったことを検討した。そしてそこから得られた情報を基に、環境の組織的要因や構造的要因、個々の成員間の関係性などに介入を行い、組織成員の環境への適応度を向上させられるような試みを行っていった。こうした調査はその後様々な環境に対し実施されるようになり、現在「社会的風土調査紙」は、職場環境、学級環境、家族環境など用途に応じた、様々な形態に発展していつている。

この検討の中で、Moosは自ら、「社会的風土」は、直接的にはMurreyの人格論における人間の人格に対応する、環境の人格を明らかにしようとして考案された概念と位置づけている。そのため、Moosによる「社会的風土」概念は、環境やコミュニティに対する個々の成員の意味づけを重視し、環境の範疇に、会社組織や地域コミュニティ、さらには家族を含むなど、かなりの多様性を持たせている。このような、環境と成員との相互作用の中でもとりわけ、環境の成員個人が抱くその環境に対する意味づけを重視するというMoosの問題意識は、本研究の目的とも一致している。しかしMoosの検討は、依然個人の回答を集積し、量的に処理し分析を加えることでその環境全体のプロフィールを明らかにするという手段を採用しているため、環境全体としての傾向は明らかになるものの、やはりその結果から、環境の成員個々の、環境に対する意味づけを検討するという目的にまでは考察が行き届かない。Moosにより実施された社会的風土調査の結果は、あくまでその環境に対する成員全体の回答を総合することによって描かれた環境のプロフィールであり、そこに反映されなかった、捨象された個人的な意味づけも多数存在することが想定される。

これまで述べた通り、「社会的風土」概念は、環境に属する個人がその環境を如何に理解し、経験しているかを、環境の構造、歴史なども念頭に置きながら、包括的に明らかにしようとするものであり、その点においては、「社会的風土」は理論的には本研究の目的に合致した概念となっている。またそうした当事者達の環境に対する見方、意味づけの仕方を多面的に捉えようとしている点も、職員室という未知の環境を探索的に検討するにあたり、有用であると考えられる。しかしその一方、職員室という環境が如何なる環境かということを、当事者である教員の立場から丁寧に検討するという本研究の目的から考えると、従来の「社会的風土」概念に基づく調査には不十分な点も多く、Moosの用いた調査方法をそのまま援用することで、本研究の目的を達成することは困難であると考えられる。

そこで「社会的風土」という概念を参考としながらも、より個々の教員に寄り添った職員室に対する検討を行うために筆者が注目したのが、Bakhtinの言語論である。

6. 語られる「言葉」への着目；Bakhtinの言語論の視点から

Bakhtin (1975/1996) は文学作品の文体論研究の中で、その作品の筆者が、自己の対象を自己による唯一無二の言語で直接的に表現する詩的小説とは異なり、現実生活で用いられる「話し言葉」が用いられる小説、散文における文体は、形式上いわゆる「標準語」として同一の文体が用いられる場合でも、それぞれの登場人物たちの言葉が、それをとりまく意味や意図、表現上のアクセントや価値評価などが全く異なる、葛藤する「言語」によって紡がれたものであ

り、それらの対話的関係を基礎としている点を特徴としていることを指摘した。

Bakhtinによれば、そうした「言語的多様性」、多様な言語は、その個人が生きる時代の歴史的経緯、文化的背景、職業、社会階層、教育施設などのありとあらゆる要因によって生じているものであり、「あらゆる社会階層のあらゆる世代が自己の言語を持っている」ものであるとされる。一見「標準語」と呼ばれるような同一の言語体系、同一の単語を用いている場合でもそれは同様で、その話し手のそれまでの経験、所属する社会階層、環境、話し手がそれを語るジャンル（公的な場面での挨拶、気軽な会話など）などによって、例えば同じ国語の範囲の中でも、実際語られる言葉の意味のニュアンスや価値評価、話し手がその言葉を用いて表現したい意図は、大きく異なる可能性がある。

そもそも言葉とは、他者の言葉を自分の内に取り込んだもので、それを自分の価値評価や世界の見方と対話させた上で初めて、自分の言葉として語れるようになるものである。そして言葉は外部の対象を表現し、それを他者に伝えることを志向したものであるため、ありとあらゆる言葉は、他者による価値評価、意図や意味づけを含みこんでいるものとして、その言葉を学ぶ者に先だって存在し、新たな言葉を学ぶ際、学び手は、単語が指し示す辞書的定義だけでなく、その対象を取り巻く他者の意味づけや価値評価、アクセントまでを学ぶこととなる。言い換えれば、あらゆる言葉において、対象を理解するということ、対象を語るということは、「それが向けられている対象を、常に、あらかじめ条件づけられ、論難され、評価されたものとして、またその対象をおおい隠すような霧に包まれた、あるいは逆に、それについて語られた他者の言葉の光に照らされたものとして見出す」こととなる。あらゆる言葉は、その対象を指し示すという機能だけでなく、常にその対象に対する特定の立場からの何らかの価値判断や評価を含みこんでおり、またそれを他者に伝えようとする、対話的性質を持っているものであると言える。こうしたBakhtinの観点から考えると、全ての言語は「世界に対する固有の視点であり、言葉による世界の意味づけの形式であり、独自の対象の意味および価値評価の視野」ということになる。

またBakhtinは、こうした言葉を使った他者の言語は、すべて聞き手の存在を前提としているものであるとも述べている。つまり、話者は、他者が異なる言語体系をもち、異なる言葉のリスト（「言表」）を持つ存在として認識した上で、その聞き手が自分とどのように異なり、矛盾した言語を持っているか、どうしたらその矛盾を超え、自己の言表、すなわち世界に対する意味づけを理解させることが出来るかを考慮し、対話的關係における発話を行っていくこととなる。他方聞き手も、そうして語られた言葉をただ消極的に、無抵抗に受け入れるのではなく、与えられた他者の言表、世界の見方に、時に賛意を示し、時に反駁するといった積極的な評価を下しながら、それらを受け入れたり、受け入れなかったりしていく。Bakhtinによれば、こうした相互の積極的な対話的交渉、葛藤こそが「生きた言葉」の対話的關係における「理解」であり、他者の語る言葉を受動的に受け入れ、その言葉、語られた言語全体を無抵抗に受け入れることは現実的にはあり得ないとされる。

小説の文体研究から実際の言語生活までを念頭に置き、Bakhtinは、社会的存在である人間においては、以上のような対話が常になされ続けるものであり、それに伴い、個人個人による、あらゆる外界の要素への意味づけや世界への見方は、常に変化していくものであるとした。そしてそのためにまた、Bakhtinは、そうした「開かれた存在」である人間・他者を、である、という客観的に、すでに完成、意味形成が終了した存在として扱うことのみによってで

は、その他者の世界への意味づけ、他者が持つ世界観を十分に理解できないと指摘した。

本研究の目的は、困難な状況にある教員を支援する一助を得るために、職員室という環境を、職員室を構成する当事者である教員自身の立場から検討するということであった。こうした観点に立つならば、研究者の世界の見方であり、研究者の言語によって構成された質問紙による調査や、研究者が研究者の世界の見方から職員室という環境を検討する参与観察などからは、教員が職員室という場を如何に意味づけているのかを検討するに不十分な知見しか得られない可能性があると考えられる。むしろそれらを理解していくためには、まず Bakhtin が指摘するような、言語の対話性や、他者が語る言葉の聞き手への志向性、その社会階層などに特有の世界への見方としての言葉という概念を念頭においた上で、聞き手である研究者と矛盾した言語、世界への見方を持つ存在として教員を扱い、その教員が語る言葉に着目する必要があると考えると考えられる。そうすることによってはじめて、常に世界への意味づけの仕方が更新される、同じように世界に開かれた存在として、調査対象である教員を扱うことが出来、かつ常に揺れ動いていると思われる、教員の実感、実情に即した職員室風土に近づくことが出来るのではないだろうか。そしてそのような検討を行う際には、語られた言葉をその字義通りに受け入れるばかりではなく、話者、すなわち教員によって語られた言葉は、聞き手である研究者との対話的關係によって紡ぎだされたものであるということも踏まえておかねばならない。なぜなら、このような前提を踏まえなければ、他者の言葉をそのまま辞書通りの意味にしか受け取れず、他者の世界への意味づけに接近しえない結果しか得られないか、もしくは結局聞き手の世界観を話者の言葉に投射してしまうような分析になりかねないからである。

世界の見方、意味づけの仕方は、常に矛盾に充ちた多様な「言葉」の対話的關係の中で揺らぎ、更新されていくものである。しかしそうした世界の見方に接近しようと試みない限り、教員が実際に抱える困難を軽減するための一助は得られない。閉じられた存在ではなく、開かれた、未完の存在として他者を扱い、その語りに着目する。これからの職員室研究には、そうした視点が必要不可欠であるのではないだろうか。

7. 職員室風土を語ること;今後の展望として

これまで述べたように、外からの理解ではなく、当事者に寄り添った職員室という環境への理解を形成するためには、教員と研究者が対話し、相互に響きあうという経験を行っていくことが必要不可欠であると考えられる。しかしただひたすらに対話を行うことのみによっても、教員が持つ職員室という場に対する意味づけを理解することは難しい。そこで筆者は、社会的風土という、その環境を構成する当事者が持つ、環境に対する意味づけの総体を表す概念を援用し、職員室に関する社会的風土、すなわち職員室風土に関する語りを教員に対する面接調査から得、それを分析することを、研究手法として採用したいと考えた。

もちろんこうした既成の概念を用いた面接調査を行うことには、これまで述べたような、研究者側の世界観や意味づけの仕方を教員に押し付けてしまうという危険性がある。しかし前述のように、あらゆる社会的対話は、相互の矛盾する世界への意味づけである「言葉」を相

互交渉させるものであり、どちらか一方が他方の「言葉」を受け入れるというものではない。その意味では、質問紙などによる量的研究においても、語りや参与観察を中心とした質的研究においても、同様にその危険性が存在していることが認識されておく必要がある。そして、むしろそうした危険性や、お互いの言語がお互いの世界への意味づけの仕方に影響しあっているという前提を常に念頭に置く語りをういた研究だからこそ、それを実施することで、他の研究手法よりも上記の危険性を回避し、またそれらを積極的に活用出来る可能性も高められるのではないかと考えられる。この点も、語りをういた研究を行う際の利点の一つであろう。

これまでの職員室研究が、職員室という場を理解していく上で多くの参考にすべき情報を提供してきたのは言うまでもない。しかしこうして行われた数々の先行研究は、必ずしも困難な状況にある教員を支える一助となりうるものではなかった。様々な教育学の検討の積み重ねがなされるようになった現在でもなお、教員が困難な状況にあるという指摘が多いということがその証左と言える。これまで取り扱われることの少なかった、職員室という環境が如何なる場で、そこでどのような営みが繰り広げられているのかということ。そして職員室風土が如何なるものであるのかといったことを、教員による語りから検討することの意義はそこにある。

職員室は今後の学校教育を考える上で極めて重要な環境であり、その場に教員が如何なる意味づけを行っているかを検討することは、教員のメンタルヘルス面のみならず、日々の教育実践、学校経営改革など、今後の学校教育に大きな影響を及ぼしうるものであると筆者は考えている。職員室風土が如何に意味づけられ、教員は職員室という環境を如何に語るのか。これまで扱われてこなかった、教員による職員室風土の語りを、今後の研究においては綿密に検討していきたいと考えている。

文 献

- Bakhtin, M. M. (1996). 小説の言葉 (伊東一郎, 訳). (1975). 東京:平凡社.
- ベネッセ教育研究開発センター. (2003). 第1回 子ども生活実態基本調査. http://benesse.jp/berd/aboutus/katsudou/research_column/pt_02/16.html
- Coleman, S. J., Campbell, Q. E., Hobson, J. C., McPartland, J., Mood, M. A., Weinfield, D. F., & York, L. R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington : U.S.Government printing office.
- 藤原直子・竹下輝和. (2008). 教員の行動特性からみた中学校職員室に関する考察. 日本建築学会計画系論文集, 73, 2041-2048.
- Freud, S. (2006). 快原理の彼岸 (須藤訓任, 訳). 道筑泰三・新宮一成・須藤訓任・高田珠樹・鷺田清一 (シリーズ編), フロイト全集:17 (藤野 寛, 須藤訓任, 訳) (pp.56-126). 東京:岩波書店. (1946).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York : Teachers College Press
- 市川宏伸. (2002). 学力低下論争. 東京:筑摩書房.
- 久富善之. (2008). 教師の専門的力量的の發揮には、教職アイデンティティが関与する:現代日本の「教員制度改革」と「教師」論議とに寄せる課題提起として. 久富善之 (編著). 教師の専門性とアイデンティティ:教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから (pp.1-10). 東京:勁草書房.

- まなびやづくり研究会. (2009). “働く場”として考えた学校:職員室・事務室を考える. *月刊スクールアミニティ*, 24 (12), 28-51. 東京:ポイックス株式会社.
- 水本徳明. (2004). 大正期の学校経営論における小学校の職員室に関する意味形成:学校組織における場としての職員室に着目して. *筑波大学教育学系論集*, 29, 89-98.
- 水本徳明. (2005). 日本の小学校における場としての職員室の形成:明治期学校管理論の分析を通して. *日本教育経営学会紀要*, 47, 130-144.
- 水本徳明. (2006). 学校における場としての職員室に関する一考察. *筑波大学教育学系論集*, 30, 13-26.
- 文部科学省. (2010). *平成21年度文部科学白書*.
- Moos, R. (1994). *The social climate scales*. Palo alto : Consulting Psychologists Press
- Moos, R. (1979). *環境の人間性:行動科学的アプローチ* (望月衛, 訳). 東京:朝倉書店. (Moos, R. (1976). *The human context : environmental determinants of behavior*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons)
- 宗像恒次. (1988). 対人専門職の受難の時代. 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 (編著). *燃え尽き症候群* (pp.1-12). 東京:金剛出版
- Murray, H. (Ed.). (1961). *パーソナリティー:1* (外林大作, 訳編). 東京:誠信書房. (Murray, H. (Ed.). (1938). *Exploration in personality*. Oxford : Oxford University Press)
- 中留武昭. (2003). 学校経営における協働文化の形成と専門職性の再吟味. 中留武昭論文編集委員会 (編). *21世紀の学校改善:ストラテジーの再構築* (pp.244-274). 東京:第一法規
- 田尾雅夫・久保正人. (1996). *バーンアウトの理論と実際*. 東京:誠信書房.
- 落合美貴子. (2003). 教師バーンアウトのメカニズム:ある公立中学校職員室のエスノグラフィー. *コミュニティ心理学研究*, 6 (2), 72-89.
- 大村はま. (1973). *教えるということ*. 東京:共分社.
- 大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会 (編). (1996). *教師の多忙化とバーンアウト:子ども・親との新しい関係作りをめざして*. 東京:法政出版.
- 佐藤昭宏. (2011). 中学校における職員室風土の研究. *北海道大学大学院教育学研究院紀要*, 112, 73-89.
- 佐藤学. (2006). *学校の挑戦:学びの共同体を創る*. 東京:小学館.
- 澤本和子. (2011). 普通教育における教師の仕事の現状. *子どもの心と学校臨床*, 4, 15-23. 東京:遠見書房
- 澁谷徹也. (2004). 教員間協働が内包する諸問題:勤務時間外に行われる相互作用に注目して. *教育経営研究*, 10, 39-49.
- 志水宏吉. (2009). 「効果のある学校」研究の日本の展開. 志水宏吉 (編), *「力のある学校」の探求* (pp.7-26). 大阪:大阪大学出版会.
- 小学館. (2009). 職員室 “カイゼン” 計画. *総合教育技術*, 64 (11), 69-79. 東京:小学館
- 山田哲也. (2003). 教師のバーンアウト状況の変化にみる教員文化. 久富善之 (編著). *教員文化の日本の特性* (pp.109-131). 東京:多賀出版.
- 山崎保寿. (2004). 学校経営研究は学校現場にどう受け止められてきたか:学校経営研究の実践的意味と課題. 小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史 (編著). *学校経営研究における臨床的アプローチの構築* (pp.11-21). 京都:北大路書房.
- 油布佐和子. (1999). 教師集団の解体と再編. 油布佐和子 (編著). *教師の現在・教職の未来* (pp.52-70). 東京:教育出版

The Theoretical Study of the Social Climate of Teachers' Room; The Study of the Social Climate of Teachers' Room in Junior High School (2)

Akihiro SATO

This thesis aimed to reveal how teachers' staff rooms in junior high schools should be studied. Studies on teachers' staff rooms have been increasing; they have aimed to benefit teachers who are in a hard situation. However, no studies have used teachers' own words to investigate how teachers construct the meaning of their staff room. Knowledge in this area would be indispensable for taking effective measures to assist teachers.

In this regard, adopting R. Moos's "social climate" theory and M. M. Bakhtin's theory of "words" would be useful for exploring the meaning of staff rooms. Moos defined "social climate" as personality and the meaning of the environment that is constituted by people belonging there. Bakhtin claimed that the words a speaker uttered served to represent his or her worldview. These theories can be used to more deeply understand how teachers construct the meaning of their staff rooms.

This thesis examined the above hypothesis and showed the significance of paying attention to words that are uttered by teachers.