

## 小学校教師にとっての職員室という場の意味

－雑誌『考える子ども』における連載記事「職員室の風景」の分析を通して－

Sense of place called staffroom for elementary school teachers

－ Analysis of ‘the Scene of the Staffroom’ in the journal “Thinking Children” －

千野陽平（東京大学教育学研究科/日本学術振興会特別研究員 DC2・共栄大学 教育学部（非常勤）

Yohei CHINO

### 概要

本研究の目的は、小学校教師にとっての職員室という場の意味を教師の経験に基づく語りから明らかにすることである。雑誌『考える子ども』の記事「職員室の風景」を分析した結果、《学びの場》《憩いの場》《仕事の場》の三概念に集約された。さらに、その意味づけの背景について検討しところ、1) 広義の言語コミュニケーションの中で子どもの姿が立ち上がること、2) 多様なモノや風景、温かい教師の存在があること、3) パソコンの普及により個人化する仕事への言及や、子どもの存在が感じられる教室との対比の三点が契機となっていることがわかった。また、職員室という場はときに制度論的語りによって支えられながら、教師自身の存在論的語りによって意味づけられていることが明らかになった。

キーワード：小学校教師，職員室，場の意味，教師の経験，存在論的な語り

### Abstract

The purpose of this study is clarifying the sense of the staffroom for elementary school teachers with teachers' narratives based on their own experiences. We analyzed the articles "the Scene of the Staffroom" in the journal "Thinking Children" and classified it into three categories: "a place for learning," "a place for relaxation," and "a place for work.". Furthermore, we examined the background of the sense-making process and found that the sense of place of staffroom is made by 1) the figure of the children emerges in a broad sense of language communication, 2) the presence of diverse objects, scenery, and their colleagues they have established warm relationships with, and 3) references to work becoming more personalized due to the use of computers, and comparison with classrooms where the presence of children can be felt. It was also revealed that the sense of the staffroom is made by the teachers' own ontological narratives, being supported by institutional narratives.

**Keywords** : Elementary school teacher, Staffroom, Sense of place, Teachers' experience, Ontological narrative

## 1. 問題と目的

### 1.1 問題の所在

日本の小学校にとって、職員室は学校という場の中核を担っている。教師にとって職場の中心が教室であることは言うまでもない。しかし、毎授業後とは言わないまでも授業と授業の間に職員室に戻って細々とした仕事をするともあれば専科の授業中は職員室で仕事をするともあるだろうし、子どもが学校にいない

朝や放課後は授業準備や事務といった仕事をするために職員室の自席につくだらう。このように、教師が教室に次いで多く時間を過ごすという意味において、職員室は学校の中心的な場であると考えることができる。

しかし、職員室は学校ができた当初から現在と同じような場であったのではなく、歴史的には異なる意味づけがなされてきた。近代学校制度の成立直後、職員室は「完全な休養室」(青木 1984)とされていたが、明治20年代には授業時間外の休憩時間を過ごす単なる休憩所ではなく授業準備や校務、会議といった場であるという規定が見られ始めるとともに、教育に関わる仕事を神聖な教師の職務であるとする聖職論によりそうした職務が行われる職員室は神聖な場所として意味づけられた(水本 2005a)。大正期になると、学習と生活は切り離せないとする考えから職員室から教室へと一部の活動が移行するとともに、校長と教師の関係をより民主主義的なものと考え、一致協同を導くための自治の場として職員室が意味づけられるようになった(水本 2005b)。1957年から2004年まで刊行された雑誌『学校経営』の言説分析からは、同時期に職員室でなされてきた諸活動を空間的にも人的にも分化させ合理化するべきとする方向性が示されてきたものの、現実はそのようには進まず職員室は諸活動の場であり続けたとされている(水本 2006)。このように、職員室は完全な休憩の場から多様な活動がなされる神聖な場へ、そして多様な活動を包括するとともに教師たちによる一致協同のための自治の場として意味づけられていったのである。

こうした背景から職員室という場に着目した研究が様々な視点からなされてきた。職員室という場の意味形成に関する歴史的研究(水本 2005a; 水本 2005b; 水本 2006) 建築学の視点から教師の行動特性を把握・分析して職員室の建築計画に示唆を与えた藤原と竹内による一連の研究(藤原・竹下 2008; 藤原・竹下 2010; 藤原 2012)、教師文化の視点から職員室の機能を考察し職員室風土を提示した研究(佐藤 2011)、教師のメンタルヘルスについて考察することを目的として職員室における教師同士の相互作用(落合 2003)や心理的安全性(三沢・鎌田 2022)に着目した研究、情報交換を通じた教師同士の学び合いを分析するため職員室という場に着目した研究(早坂 2023)などが挙げられる。いずれも物理的な空間としての職員室に焦点化しており、その場所性が重要なポイントとなっている。

一方で、その場所性に着目しているにもかかわらず、水本の歴史的研究を除き、これらの研究において職員室という場はすでに何らかの意味や機能を有した場として規定されており、新たに意味づけられるものとは見なされていない。職員室という場の意味を問うた研究の一つである水本の研究においても、分析対象は学校管理書や学校経営書、教育雑誌の学校管理に関する記事や職員室に関する記事であり、いずれも組織経営論の立場からの意味づけについての考察となっている。つまり、「～すべきである」という語りを中心とした職員室という場の意味づけについての考察であり、職員室という場の意味よりも経営という主題が先立っていると言える。

しかし、職員室という場はそうした意味に規定されるものなのだろうか。教師の多忙化に伴う働き方改革が叫ばれて久しいが、そうした改革は主に職員室で行われる仕事の改革を志向するものである。それにもかかわらず一向に改善の兆しが見られないのは、現場の教師自身による職員室という場の意味づけを捨象し、現実に根差さぬ改革となっているからではないだろうか。特に「べき論」が中心にある経営論においては職員室という場を生きる当事者である教師たちは客体化され、教師たち自身の主観的な経験に根差した「～である」「～でありたい」という存在論的な語りは見逃される傾向にある。そのため、これまでの改革や研究において前提とされてきた職員室という場の意味を問い直すという意味において、職員室という場を教師自身がいかに関与しているかを問うことは喫緊の課題であると言える。

## 1.2 場の意味について

上記の問題意識から教師にとっての職員室という物理的な空間に着目してその場の意味を問い直すというとき、場の意味とは何を意味するのだろうか。物理的な空間の意味はこれまで大きく二つの領域で論じられており、その一つに、新しい人文主義地理学と呼ばれる領域においてなされた議論がある。Pred (1983)

は1970年代の当領域における議論をまとめ、場の意味 (sense of place) は「それぞれの個人にとって、意味 (meanings) や意図、あるいは感じられる価値の中心として、感情的または感傷的な愛着として、そして感じられる重要性のローカリティとして見なされている」(Pred 1983 p.49) としている。つまり、場の意味とは人々がその場所に対して持つ「意味・意図・価値」「愛着」「意義・重要性の位置」の大きく三つの側面から捉えることが可能であると考えられる。

一方で、組織経営論において場の意味に言及したものに露木 (2018) の研究がある。組織経営論において場の概念は物理的な空間ではなく実践共同体を示すことに用いられることもあるが、露木は場の概念を「(人間の) 相互主観的・間身体的な関係性によって意味づけられた時空間」(p.149) と定義し、場が意味を持つのではなく、場は意味づけられることによって現れるものであるとする。そして場の意味とは、人間とその場が相互主観性と間身体性によって共同的に作り出す関係性の変化を通して絶えず創出されるようなものであると述べる。露木はこうした説明の中で「場の意味」が意味するところを明確には示していないものの、桜えび漁の事例における意識的かつ無意識に複数の船の間でなされる協働やこころみ学園の事例における原木運びにおいて「流れ」が生まれることを「いままでバラバラでまとまりのない世界に、秩序が生まれる」(露木 2018 p.177) と表現するように、露木によって示される場の意味とは、複数の人間の間で形成される秩序やまとまりであると考えていいだろう。そこで、以上を踏まえて本稿では場の意味を「意味・意図・価値」「愛着」「意義・重要性の位置」「秩序・まとまり」といった意味で用いることとする。

ところで、先行研究において、特に組織経営論においては「場の意味」という表現と「場の機能」という表現は互換的に用いられる傾向にある。つまり、場は組織的な力を高めるものとして機能しているのであり、場の意味とはその機能のことを指す、という具合である。しかし、両者はそのような類似した概念として扱ってよいものなのだろうか。確かに、物理的な場所あるいは建築学的に場の意味というとき、それは機能を軸として捉えられていることが多く、意味という語を機能という語と互換的に用いることには一定の妥当性が認められる。しかし、同時に機能の語には限界がある。その限界とは、端的に言えば、場の機能が空間の構造的特性や制度によって一様に決められてしまうことで、その場を生きる人間の生活のあり方から逆にその場の機能を規定し返すことができなくなるということである。人間生活と場・空間との関係は、可逆的であるにもかかわらず不可逆なものとして、すなわち人間生活のあり方から場を意味づけることはできないものとして捉えられる傾向がある。つまり、機能という語を用いて機能主義的に場や空間を捉えることで、その多様性を矮小化することにつながってしまうのである。本稿の対象が職員室という物理的な空間を対象としていることや、それが組織経営論の視点から構造化されたり制度や言説によって規定されたりする傾向にあることから、それによる意味の矮小化を避けることを狙いとして、本稿においては「場の機能」ではなく「場の意味」の表現を用いる。

現代においては、こうした議論はもはやあえて指摘するほどのものでもない当たり前の前提とみなされるかもしれない。しかし、あえてこのように言及したのは、職員室という場の意味が経営論的な視点からなされる「～すべきである」という言説によって限定的に捉えられる傾向を指摘するためである。つまり、そのような捉え方において、職員室という場は校長や教頭にとっての管理の対象でしかなく、「職員室はこうあるべき」という言説によって教師が自律的に働くことを制限されている現状があると考えられる。そこで、教師という専門職集団が自律性を発揮するためにも、学校において中核を担う職員室という場が教師たち自身によっていかに意味づけられているか、すなわち、職員室という場に対して、教師たちが実際にどういう思いや願いを持って日々を過ごしているのかという存在論的な地平を問う必要性があると考えられる。

### 1.3 目的

以上から、本研究は、雑誌『考える子ども』の連載記事「職員室の風景」の分析を通して、小学校教師にとって職員室という場がどのような意味を有しているのか、また、小学校教師が職員室という場をどのように意味づけているのかを明らかにすることを目的とする。建築学的な機能主義や制度、経営方針などによ

て規定されるような職員室という場の意味ではなく、その場を生きる教師の側からその意味を捉えた研究は管見の限りない。本研究では、小学校教師が職員室という場の風景について記述した文章を分析することで、「こうあるべき」という制度・経営論的な言説上の機能だけでなく、「こうである」「こうありたい」という存在論的な地平、すなわち教師によって生きられた職員室という場の意味を捉えることができると考える。なお、小学校教師を対象とするのは、以下でも述べるように分析対象が主に小学校教師によって記述されていたという理由によっている。

## 2. 方法

### 2.1 分析対象

本研究では、全国的な民間教育研究団体である「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会）によって年に七回刊行されている会誌『考える子ども』の連載記事「職員室の風景」を分析の対象とする。本雑誌は本会が発足した1958年より刊行が開始された伝統のある学術雑誌であり、小学校教師、大学研究者を中心として2023年時点で全国に約650名の会員を有している。団体名の一部である「社会科の初志」とは、初志の会のホームページによれば、「新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は、子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つ、という、1947年（昭和22年）に新設された、社会科の考え方を指し、「日本の教育政策が系統主義の知識教育、徳目主義の道德教育に大きく転換したことを批判」することでその「社会科の初志」をつらぬこうとする人々によって維持・発展してきた団体である。初志の会においては、子ども一人ひとりにおいて異なる個性を育むこと、すなわち「その子にふさわしい個を確立していく」ことが重視され、そのために「カルテ」「座席表」「抽出児」といった方法論が取られている。

こうした背景を持つ初志の会によって刊行されている会誌『考える子ども』には、「職員室の風景」というタイトルでの記事が、2005年の会誌292号から2024年5月現在の426号に至るまで継続して連載がなされており、執筆者自身の学校の職員室での経験が綴られている。中には職員室を扱っていない記事もあるものの、本研究では本連載記事を教師が自身の勤務校において経験した「職員室の風景」を語っているものと捉えて分析対象とする。ただし、執筆者のほとんどが小学校教師であると記載されているかそうであると判断されたため、中学校教師や評議員が執筆しているものは除外して「小学校教師が記述した小学校職員室の風景」を分析の対象とすることが妥当だと判断した。また、本研究では職員室という物理的な空間での経験に焦点化するため、小学校教師が記述した記事であっても職員室での経験であると判断できないものは除外した。その結果、筆者が入手した第292号から第423号までのうち「職員室の風景」が掲載されたのは全99号で、そのうち小学校教師（管理職を含む）以外によって執筆され小学校教師自身の声が一切記述されていない9編、および職員室での経験だと判断できる記述がない20編を除外したところ、合計70編が分析の対象として適切であると判断された。そのうち、本稿において引用した記事一覧を表1に示す。

表1 本稿において引用した記事一覧

執筆者	年	号	頁	記事のタイトル
丸山 進	2004	293	59-60	はじめに子どもありきの教育改革でありたい
宮澤知加子	2006	300	79-80	職員室をのぞいてみると…
保科登喜子	2007	306	59-60	今、初志の会の意義を考える
荒木美久子	2008	315	66-67	平成二十年度の始まり
日野 敏行	2009	323	60-62	教師の姿勢が…
柗矢 隆	2009	325	66-68	ちがひ、そして見えないものに思いを寄せる
窪 満廣	2010	327	60-61	教職員の学び合い
黒澤 宏至	2011	340	38-39	「変わらないもの」
小野田高士	2013	350	64-66	子どもの育ちを考える
山下 洋美	2013	351	53-54	職員室で思うこと
丸山 稔	2014	356	46-47	最近気になる言葉
西川 敦子	2014	357	52-53	若い人々から学ぶ
小林 宏幸	2014	361	53-54	教師が教師に学ぶ場としての職員室
齊藤 和貴	2015	364	73-74	教室の風景
福田 宏美	2015	365	56-57	教師の人権感覚は磨かれているか
浅田 隆志	2016	369	68-69	チーム「竹の台」
江澤 昌通	2016	375	38-43	「学びの場」としての風景—職員室を肯定的に捉えて—
深沼 俊則	2017	377	53-54	充電できる場所
岩田 伊令	2018	384	50-51	共に過ごした先生方
小林 宏幸	2018	388	56-57	目の前の子どもの姿を語り合う職員室に
平川 純哉	2019	390	73-75	少しだけ離れたことで見えた風景
福田 宏美	2019	395	58-59	一人ひとりを見つめる温かいまなざし
内山 隆	2021	404	58-59	会話を通して子どもが現れ、授業と文化が創造される空間
駒津 恵美	2022	414	55-57	子どものことを語り合っている職員室は楽しい

## 2.2 分析方法

第一に、職員室という場の意味を大別するため、「(職員室は) ~の場である」という語りをKJ法(川喜多 1967)で分類した結果、《学びの場》《憩いの場》《仕事の場》の3カテゴリーに集約された。次に、教師がこのような意味づける背景について検討するため、直接的には「~という場である」と表現されていないものも含めてそれぞれのカテゴリーに関連する語りを分析した。その結果、《学びの場》は〈直接的言語コミュニケーション〉〈間接的言語コミュニケーション〉という学びの形式から、《憩いの場》は〈飲食物〉〈物質的なモノ〉〈職員室の外に見えるもの〉〈温かい教師の存在〉への言及を通して、《仕事の場》は〈仕事の個人化〉〈教室との対比〉を通して意味づけがなされていると解釈された。KJ法で分類されたカテゴリーは《 》を、総合的な分析から得られたサブカテゴリーは〈 〉とした。以下では、意味づけの背景について詳細に記述することを通して職員室という場の意味についての考察を深める。記述の方法としては、枠線で囲んだ記事からの直接引用の中で特に注目したい箇所に下線を引いて番号を付し、番号に言及しながら各下線部について解釈を加える。例えば、枠内の「私の思いが一時に出してしまう」という引用に対して「①私の思いが一時に出してしまう」のように下線と番号を付し、当該箇所に関して「怒りの感情を意図せず表出している [①]」のように記述することで [①] の直前の文に対して解釈を行っていることを示す。なお、学術

文献からの引用と記事からの引用とを区別するため、本稿全体を通して前者は丸括弧 ( )、後者は角括弧 [ ] を用い、記事からの直接引用は斜体とする。また、本稿では記事の文章として記述されたものも広義の「語り」として分析を行っている。

### 3. 結果

#### 3.1 《学びの場》

##### 3.1.1 〈直接的言語コミュニケーション〉

〈直接的言語コミュニケーション〉とは、話し合う、聞いてもらう、相談するといった言語による相互行為を指す。本サブカテゴリーについて、第一に、多様な話題を多様な教師と語り合うという特徴が語られていた。中には教師同士のコミュニケーションが学年を越えてコミュニケーションが取られることはほとんどないという語りもあるものの [山田 2016]、「いろいろな話題を学年という枠・年齢という枠を越えて話し合える場」 [小林 2014 p.54] 「他の学年もまざって、カップラーメンを食べながら学校の様子について色々な話をする場」 [黒澤 2011 p.38] として語られている。こうした語りにおいては、特定の話題しか話されてはいけないという制限がないことや、学年や年齢で教師が小集団を複数形成し相互に関わり合えないようなバルカン化 (Hargreaves 1994) に陥るのではなく職員室がいつでも誰とでも偶発的に会話が発生しうる場となりうることが示されている。一方で、同じ学年を担当する先輩教師や同年代の若手教師の存在が大きかった前任校とは同僚の構成が大きく異なる現任校の職員室について岩田 [2018] は次のように語っている。

今年度からお世話になっている学校は、職員数が少ない学校で、昨年度のように①同じ学年の先生はいませんが、②学校に在るどの先生も大先輩の先生方で、尊敬する先生方です。職員室では、③学年も机の場所も関係なく、活発に会話が行われ、そうした会話の一つひとつが私にとって本当に勉強になっています。 [p.51]

小規模校ゆえに前任校のように自分を支えてくれる先輩教師が同じ学年にいないどころか学年団自体が存在せず、岩田にとって、学級を越えることはすなわち学年を越えることを意味する [①]。さらには年齢が近く切磋琢磨できる若手教師さえいない中で [②]、職員室内における座席間の物理的な距離の遠さや担当学年の違いを越えて、年齢も経験も大きく離れた先輩教師とも会話がなされていると語られる [③]。この語りは、職員室を構成する教師の年齢や数が変わっても、教師たちは変わらず学級という枠を越えて学び合う可能性を示しているといえる。また、他学年の教師との会話がなるとする山田 [2016] においても、「子どもの様子や学習についての困り感などを話題として学級の様子が共有され学年の様子が見える」 [p.62] と語られており、学級という最小単位を越えて、すなわちローティ (2021) の言葉を借りれば、卵のパッケージ構造を越えてなされるという特徴があると考えられる。

第二に、直接的言語コミュニケーションの内容として子どもの話題が重要な位置を占めていた。中でも特に繰り返していたのが、「職員室では子どもの名前があちこちで飛び交っての会話が続く」 [駒津 2022 p.56] のように具体的な子どもの名前が会話の中に登場するということである。また、そのように子どもの名前が語られた結果として生じることについて内山 [2021] は次のように語る。

①教室での学びの姿を様々な教員が見守りながら、Iさんの姿を多面的に捉え、学級担任にフィードバックすることで、②今まで見えていなかったIさんの姿が立ち上がってくる。それに応じて担任はIさんへの関わり方や仲間、学級への働きかけについて構想し、実践して振り返り、よりよいあり方を探求している。(改行) ③職員室では、こうした「この子」の姿が現れ、「この子」への関わりについての会話が毎日のように行われている。 [p.58]

内山が語るのは、具体的な「この子」の姿は、一人の教師の言葉から見えるのではなく複数の教師が子どもを名前で語ることによって〔①〕それらの語りが総合され、職員室という場の中に立ち現れてくる〔②③〕ということである。その子の持つ多様な側面が全体となって現れてくるような会話がなされるところで教師は学び、よりよい未来へ向けて新たな手立てを探究するのである。一方で、一人ひとりの子どもの名前ではなく学力レベルや障害の診断名といった括りに子どもを当てはめようとする傾向がある現状を批判する声〔福田 2015〕や、職員室での会話が学力テスト対策やその結果へと偏る傾向があることを懸念する語り〔丸山 2004；日野 2009〕が見られる。こうした批判や懸念は、ADHD や ASD といった診断名が会話の中に現われることや教育改革について議論し応答することそれ自体に対するものではなく、そうした会話の比重が大きくなり目の前の子どもについてその子の名前で語られることが少なくなることで、結果として子どもの姿が職員室の中に現われなくなることに向けられている。職員室は複数の教師が集まる場であり、そこでなされる会話の内容は教師にとってその場にいること、ひいてはその場自体の意義を左右する。職員室に子どもの姿が立ち現れるとき、職員室という場は《学びの場》として意味づけられていくのである。

第三に、悩みや感情の共有という行為について言及がなされており、「自分が話したいことを聞いてもらう場」〔山下 2013〕「弱みをさらけ出せる場」〔小林 2014〕といった語りが見られた。平川〔2019〕は、ある子どもの言動に腹を立てて強い言い方をしてしまい、その感情を抱えたまま職員室に戻ったときの経験を次のように語る。

そんな日は、教材室（筆者注：学年ごとの職員が事務処理等を行う部屋）に戻るとまず①私の思いが一気に出てしまう。たまたま教材室にいて私に捕まった三人のうちの誰か（または複数）は、②ひとしきり私の話し（原文ママ）に付き合うことになる。③年長者の話を無下にもできない同僚は、私の話を受容し、私に寄り添いながらも次のような言葉をかけてくれるのである。（中略）このような言葉を聞いて、私は毎回のように、健太（筆者注：仮名）に対する④自分の捉えが一面的であることに気付かされる。〔pp.73-74〕

平川はその日の教室での子どもの言動に怒りの感情を意図せず表出してしまうが〔①〕、その場にいる同僚が彼／彼女の意思にかかわらず話の聞き手となってくれることが平川によって信じられている〔②〕。ここで平川と同僚の間には「発信者－受容者」という非対称の関係が生じているが、同僚は平川が表出した感情や思いを無下にすることなく受け容れ、大切にしつつ、平川が怒りを向ける子どもにも多様な異なる側面があることを伝える〔③〕。そうすることで、平川はその子の新たな側面を知り、捉え直しへと開かれていく〔④〕。ここで平川が述べている教材室とは、一般的に想像されるような全教員が集まる職員室ではない。しかし、このように悩みや感情を共有するなどして相談したり、それによって捉え直しを行ったりする場所こそが職員室であったと平川は言う〔p.74〕。つまり、平川にとって職員室という場の意味は、教師同士の間で相互作用がなされ、ときには悩みや感情が同僚によって受け入れられるとともに寄り添われることで、子どもたちの見とりが変化していくことにある。これは、職員室という名前こそついていないにせよ、同じ教師がいつも一つの場所に集まっており、その場所ではある特定の行為が可能になるという場からの触発によってなされるものだと考えられる。このように、教師は職員室という場所性に支えられながら悩みや感情の共有という特定の行為をすることによって、職員室という場を意味づけられていくのである。

以上で見たように、「多様な話題を多様な教師と語り合う」「複数の教師によって子どもが名前で語られる」「悩みや感情を共有する」という三つの行為は、教師たちが職員室という場を意味づける上で重要な要素となっていた。いずれも職員室という場の特殊性、すなわち他学級や他学年を含む多くの教師が同じ一つの場所に集まるという場のあり方によるものであり、三つ目はある状態でその場に戻ると思わずしてしまうというように、場に触発された行為である。このことから、職員室という場への意味づけは、多くの教師が集まるという職員室自体の場の特性や、教師自身のある状態と場の特性とが紐づいた行為を通してなされているのだと考えられる。

### 3.1.2 〈間接的言語コミュニケーション〉

直接的で対面的なコミュニケーションとは異なり、教師同士の会話に直接的に参加するのではなく、意識的または非意識的に会話の内容を聞いたり同僚の姿を見たりすることから何らかの意味を受け取るようなものを〈間接的言語コミュニケーション〉と名づけた。例えば、窪 [2010] によれば、職員室における教師同士の会話は単にその会話の当事者だけでなく「そばで聞いている同じ悩みを抱えている他の教師へも波及していくといった効果もある」[p.60] といい、その会話に加わらずとも会話から何らかの解決策を得て翌日の教室に向かうことができるようになることが語られている。このように、聞かずとも聞こえてくるような周囲の会話が職員室における教師の学びに果たしている役割は大きいと考えられる。

また、聞かずとも聞こえてくるような非意識的なものではなく、ともに働く同僚の姿やあり方を意識的に見聞きすることを通してその人自身を理解しうる気づきや理解の場でもある。ここで、「聞く」と異なり「見る」行為を通しての学びは一見すると言語的でもコミュニケーションでもないように思われる。しかし、見ることを通して何かを知ったり学んだりするのは認知的な営為であり、他者が発したものを受容し認知的に応答しているという意味において言語的かつ対話的だと考えられる。そのため、ここでは「見る」こともまた言語的かつコミュニケーションであると捉えている。このように考えられる〈間接的言語コミュニケーション〉について、職員室を「観察の場」と捉える宮澤 [2006] は次のように語る。

①職員室での日常の一コマからそれぞれの先生の姿が垣間見える。それは、②その人に基づいた一つの動作であり、一つの言葉であり、一つの眼差しである。そこに、③その人の考えが表れ、何に価値を置いているかが見える。 [p.80]

この語りを解釈すると、職員室には日常と呼べる風景があり、それは緊張状態から解放されている状況 [①] を指していると考えられる。職員室での何気ない言動や眼差しは、他者の視線への意識が緩んだ比較的素朴な状態にある教師の姿 [②] であり、そこから普段のかかわりの中では知ることができないようなその教師の考えや価値観を窺い知ることができる [③] のだと宮澤は語る。一方で、宮澤のような日常の姿の観察ではなく、会議などのフォーマルな場面における教師の姿を見ることによる学びもある。若手が悩みを出しやすいうように自ら進んで自分の学級の悩みを話してくれた先輩教師の姿から職員室は弱みをさらけ出せる環境であることを学んだり [小林 2014]、常に子どもの役に立てることはないかと考え続ける同僚の姿から真の児童理解とは何か [西川 2014] を学んだりするのだと語られている。この場合、教師から直接的に学ぶというよりも、同僚の行為を対象化して捉え、それを解釈することを通して学んでいると言える。

一方で、こうした〈間接的言語コミュニケーション〉の両義性についても語られている。「誘惑あれこれ」という見出しをつけて宮澤 [2006] は次のように語る。

子どもを帰した後の職員室は、賑やかだ。あちこちで今日のできごとのあれこれが話題になる。なかには、最近のグルメ情報の交換会みたいなものもある。①山のようなノートを前に「何の話かな？ふーん。そんなことがあったのか。へえー」と②耳がすっかりダンボ状態になり、手が止まってしまうこともしばしばだ。人が少ないときに少し離れた席で誰かが話を始めると、「どこでどのように加わればいいのか」、あるいは「聞いていないふりをした方がいいか」などと③自分の出るタイミングと位置をつい考えてしまう。小さな声でもすぐに拾ってしまい、自分の出を考えてしまうのは、職業病だろうか？ [p.80]

ここで語られているのは、教師としての多くの仕事を抱えつつも [①]、聞こえてくる話し声について意識を向けてしまい自分の仕事が進まなくなってしまう [②]、その場の状況から自分自身がその会話に参加することを求められているのか、あるいは聞いていないように振る舞うことを期待されているのかを考えてしまったりすることへの悩みである [③]。宮澤は聞こえてくる内容について否定的な感情や思いを抱いてはおらず、また「職員室は (中略) 楽しい発見もたくさんある」[p.80] としつつも、「職員室で仕事をするのが苦手である」[p.80] とはっきりと述べている。つまり、職員室が新たな発見になりうる未知の情報に



溢れているということは、見方を変えれば個人作業への集中を阻害するアクターが多数存在することを意味する。このことから、宮澤にとって職員室とは、良くも悪くも反応してしまう様々な刺激に溢れる両義的な場所なのだとと言える。

本節をまとめる。《学びの場》としての職員室は、教師同士の直接的または間接的言語コミュニケーションを通して行われていた。前者は、学級という壁を越えてなされていること、子どもが名前で語られること、悩みや感情が同僚に受け入れられ寄り添われることで新たな捉えへと開かれることという三つの解釈がなされた。一方で後者においては、意識的か無意識かにかかわらず同僚が発したものを受け入れ、それと応答関係を構築することを通して新たに何かを知るという学びの契機に満ちた物理的空間であると解釈された。このように、上記の特徴を有する広義の言語コミュニケーションを通して、教師は職員室という場を《学びの場》として意味づけていた。

### 3.2 《憩いの場》

#### 3.2.1 〈飲食物〉

職員室が《学びの場》となる一方で、職員室は、教師が様々なアクターとのかかわりを通して心身の緊張を和らげることができる《憩いの場》として語られていた。第一に、《憩いの場》としてのあり方について言及される際に語られるものとして、お茶、お菓子、コーヒー、果物といった飲食物が挙げられる。多くの人にとって美味しいという共通の感覚を生起させるものであるこうした飲食物は、それが珍しいものであればその場を盛り上げるものとなり [宮澤 2006]、教師たちに賑やかな空間を提供する [保科 2007]。また、そうした飲食物はその存在を強く主張するのではなくさりげなく置かれているようなものもあり [浅田 2016]、疲れているときには近くの席の教師と冗談を言って笑い合ったりそうしたお菓子をつまみながらお茶を飲んだりすることで気力を回復することもあるという。こうした飲食物は、教師自身が持ち込むものもあれば地域の住民からの差し入れとして提供されることもあるが、いずれにしても教室や廊下など職員室という場所以外に置かれることはほとんどない。休憩所としての機能も果たす職員室だからこそ存在し得るアクターであり、飲食物があるということは職員室という場の一つの特徴でもある。つまり、教師たちがそこで憩うことを可能にする飲食物の存在は、職員室という場の意味と切り離すことはできないものなのだとと言える。

上記のようにふと手に取れるようなさりげないもの、お土産や差し入れといったものを食べながら近くの席の教職員と小休憩をすることがあると語られる一方で、日々のルーティンとしての憩いについて、コーヒーやお茶といった飲み物の存在に言及しながら語られることもある。

①「じゃ、行ってきます。」と朝、八時前に職員室を出発すると、子どもたちが下校するまでの忙しさは半端無い。それだけに、子どもたちを下校させて②職員室に戻るとほっとする。忙しかった一日を振り返り、③六人の担任が揃って飲む一杯のコーヒーの何と美味しいこと！（中略）会話をしながらお茶を飲む、貴重なひとときだ。 [福田 2019 p.58]

ここで語られるのは、ホームのような場としての職員室である。朝、家を出るかのように職員室を出発し [①]、日中の仕事を終えて職員室に「戻る」と緊張が解けて心を落ち着かせることができる [②]。そして家族で食卓を囲むかのように学年団の同僚とその日の出来事について語り合いながらお茶を飲む。こうした放課後になされるお茶を飲みながらの学年団での交流は、一息つくことも難しいほど多忙な時間を過ごす教師にとって、子どもと真剣に向き合うことでたまった熱を逃がし、緊張した心身を解放することができるという意味において大きな価値を有している [③]。ここで、ルーティンの一部に組み込まれているのが食べ物ではなく飲み物であることは注目に値する。学年団の教師が揃って飲んでいることから、この場面ではそれぞれが各自の魔法瓶などに入れて持参したコーヒーを各々飲んでいるとは考えにくく、放課後に全員が揃ったタイミングでお湯を沸かしてコップに注いでいると考えるのが妥当である。その場合、さりげなく置かれて

いる食べ物を手に取って食べるのとは状況が異なり、飲み物に口をつけるまでにコップを用意したりお茶の粉をコップに入れたりするというひと手間がかかっている。ここでは具体的なプロセスこそ語られていないものの、教師たちはそうしたひと手間における相互作用も含めて憩いの時間を共同で構築しているのだと考えられる。このように、ルーティンとしての共同での休憩は、職員室という場に特徴的なコップ、お茶、湯沸かし器などのアクターを媒介とした相互作用を通して達成されているのであり、その結果として職員室は《憩いの場》として意味づけられていくのである。

### 3.2.2 〈物質的なモノ〉

第二に、貼り紙やPCの壁紙、地域で見つけた面白い材、教科書に載っている写真の実物、付箋といった物質的なモノとのかかわりである。その一つとして、ふとしたときに目に入るモノから癒しが生まれうることが語られる。「学校スタンダード」なるもので何でも規格化しようとするような風潮に違和感を抱いていた丸山〔2014〕は、それに対するアンチテーゼとなりうる可能性に触れた経験を次のように語る。

①職員室の、新採四年目の先生のPCの壁紙に面白い雪だるまの写真が貼られていた。聞いてみると、その先生が担任している一年生子ども達が、この前の大雪の時に作った雪だるまの写真だと言う。この雪だるま、いかにも「スタンダード」でない。頭でっかちで、ひどくかしいでいる。(中略) ②かしいだ頭もそうだが、砂粒と小枝で作った目鼻や手の素朴な表情が何とも愛らしい。見ていて思わず目じりが下がってきってしまう。高さ十五センチもないような小さな雪だるまなのだが、四人の子どもが頭を突き合せて作ったのだと言う。おとなしい女の子達で、普段は一緒に遊ぶところを見たことがないそうだ。③子ども達の、そしてそれを見守る先生の笑みやおだやかな声までが感じとれるようだった。〔丸山 2014 p.47〕

若手教師のPC画面に雪だるまの写真があることに気づいた丸山はその雪だるまの姿形やその風貌のおかしさを語るのだが〔①〕、その雪だるまの愛らしさを微笑まずにはいられない〔②〕。さらにそれが作られた背景を聞くことで、そのときの光景を想像して和やかな気持ちになっており〔③〕、職員室の中でふと目に入ったモノを通して心のくつろぎが生まれている。丸山のこの経験は、一般にパソコンの使用が職員室に限定されることが多いことだけでなく、ふと目に入る距離にそれがあることによって可能になっている。パソコンの壁紙に映し出されているものが目に入ることは偶然性によるものではあるが、職員室がそうした偶然性を提供しうるモノが存在する場となっていることがここからわかる。パソコンが開いた状態で置かれているということさえも教師同士の相互作用の契機となり、そこから安らぎを得ることにもつながるのである。

また、パソコンの壁紙のように常にすでにそこにあったものに気づくことによって生じる憩いの瞬間がある一方で、外部から持ち込まれた特殊なモノも存在する。小林〔2014〕は、先輩教師が地域で見つけてきた面白い材や教科書に載っている写真の実物を職員室で見せてもらった経験を回想し、見つけた材について嬉しそうに話す先輩教師の姿が特に印象に残っていることや、普通なら学校にはない実物を見ることができ学級の子どもの同じように惹きつけられたことを語っている。このように語られるのは、先輩教師が持ち込んだ材や写真でしか見たことがない実物がそこにあるからこそであり、実際にそこにあるモノの存在によって、先輩教師の喜びに対して共感的に応答することやつい惹きつけられてしまうことが可能になっているのである。このように、常にすでに職員室にあるモノや外部から持ち込まれた特殊性を持つモノを媒介として、教師は和やかな気持ちを抱いたり心動かされたりすることで、職員室という場を意味づけられていくのだと考えられる。

### 3.2.3 〈職員室の外に見えるもの〉

第三に、職員室の中から見える職員室の外の風景である。職員室から見えるものとして校庭やその一部である砂遊び場、中庭といった場所への言及が見られる。それは単に校庭や砂遊び場といった物理的な空間のみについてのものではなく、そこで子どもたちが遊んだり登下校したりする様子についても語られている。

また、人だけでなくそうした場所に咲く木々や花々が言及されることもある。荒木 [2008] は、職員室から見える全ての桜を愛でるとともにその朝夕での変化にも気づくことができたことを、そうすることができなかった前年との記憶と比較し心のゆとりの現われとして捉え、職員室という場から見える風景と職員室での自身の心のあり方とを結びつけて語っている。一方で、職員室から見える木々や花々、あるいは校庭の背後に見える風景と子どもや教師とを関連させながら次のようにも語られている。

職員室からは、①なかよしグループの子どもたちが植えた花壇の花が咲き始めたのが見える。②校長先生を始め何人かの先生方が育てた朝顔が薄紫の花を咲かせている。③その朝顔の葎箆越しには櫻の枯れた老木が葉を茂らせ、蟬の鳴き声と鳥のさえずりだけが聞こえる待ちこがれた信州の青空が広がる。[梶矢 2009 p.66]

単に花壇に咲いている花の様子に言及するのではなく、「なかよしグループの子どもたちが植えた」のようにその花には仲良くみんなで協力しながら植えた子どもたちの姿が反映されていたり [①]、朝顔の花は「校長先生を始め何人かの先生方が育てた」と修飾されるように、校長という教師とは距離のある存在と捉えられがちな人物と教師たちが共に育てたその過程と関連付けた語りとなされたりしている [②]。またそうした子どもたちや教師たちの豊かさ、元気さ、和やかさ表現するかのよう「葉の茂り」「蟬の鳴き声」「鳥のさえずり」といった存在に触れられ、さらにそれら全体を大きく包み込むものとして「信州の青空」が長い間待たれていたものとして語られている [③]。このように、職員室から見える風景に含まれる校庭、木々や花々、音や空の広がりといったものは、子どもたちや教師の生活やあり方を映し出すものとみなされ、それゆえに職員室という場が憩いの場となり得ることが示されている。このことは、職員室という場への意味づけは、壁や窓で囲われた物理的な空間のみに対してなされるのではなく、その外の風景やモノにまで拡張されたより広い空間に対してなされていることを意味していると言える。

### 3.2.4 〈温かい教師の存在〉

第四に、温かい関係を築いた教師の存在である。職員室で話されるのは教職と関係のある話ばかりでなく、ときには私的な悩みで共感し合ったり [深沼 2017]、直接的には職務と関係のない話で盛り上がり笑い合ったり [平川 2019] するのであり、職員室でのそうしたかかわりあいから新たなエネルギーをもらう [深沼 2017] のだと語られる。すなわち、職員室という場が同僚とのかかわりから力をもらえる場として意味づけられているのである。また、無能な自分を見られたくないという思いから職員室に行くことを怖がっていた若手教師が異動の際に語った語りを、駒津 [2022] は次のように再現する。

「何度も職員室へおいでと誘ってくれた先生がいます。落ち込んでいると励ましてくれた先生もいます。自分の仕事がたくさんあるのに、一緒になって授業のことを考えてくれた先生もいます。子どもたちのいいところをたくさん教えてくれる先生もいました。①一人じゃないんだって思えて、②それがうれしくて、③いつの間にか職員室へ行って話を聞いてもらうのが楽しみになりました。④『こんな自分でもいいんだ』って思うことができました」 [p.55]

若手教師はわからないことだらけで不安な気持ちを抱えていたものの、周囲の教師から多様な働きかけをもらえたことで教師集団の一員として自分がいることを感じられ [①]、そう感じられたこと自体に対して嬉しさが湧き上がっている [②]。そして、そのように感じさせてくれた教師たちがいる職員室へと足を運ぶことへの恐怖が消えるとともに、どんな自分でも同僚たちに受け入れてもらえるのだという安心感を得ることで [④]、むしろ積極的に足を運ぶ場所へと変化しているのである [③]。駒津がこの若手教師の経験を「鎧を着て自分を覆い隠さなければならなかった職員室が、自分らしくいられる場所へと変わったのだと思う」 [p.55] と解釈しているように、この若手教師にとって職員室が居心地のよい場へと変化していったことが表現されている。ここでは、当初は無能な自分を晒してしまう対象でしかなかった同僚教師の存在が自分を受け入れ支えてくれる存在へと変化することが、職員室という場自体に対する意味づけの変化につな

がっていると考えられる。つまり、同僚とのコミュニケーションから力をもらうことができるようになったというように単に同僚関係が変化しているだけでなく、そうした同僚の存在それ自体が心にやすらぎを与えるものとなることで、職員室という場は《憩いの場》としての意味をも獲得したのだと言えるだろう。

本節を整理する。《憩いの場》としての職員室という場の意味づけは、四つのアクターを媒介としてなされていた。〈飲食物〉とともにその日の出来事を笑顔で話し合い、心の安らぎを得、同僚と心を通わせ新たな力を蓄えたり、PCの壁紙や面白い材といった〈物質的なモノ〉から教師に穏やかさや和やかさを得ることができたりする場として意味づけられていた。また、〈職員室の外に見えるもの〉に子どもや教師の姿を重ねることでその豊かさが語られていたほか、〈温かい教師の存在〉それ自体が職員室という場を安心できる場とするための重要な要素となっていた。このように、教師は多様なアクターと絡み合うことを通して職員室という場を憩いの場として意味づけられていた。

### 3.3 《仕事の場》

#### 3.3.1 〈仕事の個人化〉

職員室は上記のように肯定的に語られるだけでなく、教師としての仕事をこなす場として中立的あるいは否定的にも語られていた。職員室における教師の仕事として言及されているものは、例えばノートやプリントの丸つけ、出席簿の入力、分掌の資料作成、学級だよりを書く、プリントづくり、成績管理、期末事務、学年の連絡・打ち合わせといったものである。当然ながらこれが職員室における教師の仕事の全てというわけではない。しかし、ここで言われる「仕事」のほとんどが個人的に一人で取り組むものか決められた会議を指していることに気づく。すでに見たように、職員室において教師同士で子どもについて語り合うことや先輩教師に相談して助言をもらうことなども実際には教師にとって仕事の一部である。それにもかかわらず、教師たちが職員室における仕事に言及するとき、それはほとんどの場合、個人作業や決められた会議などを指しているのである。

こうした背景として、近年のテクノロジーの発達による電子機器やパソコンの普及が挙げられる。たとえば平川 [2019] は、職員に一人一台配当されたパソコンを使用できる場所が職員室や教室に限定されていることに触れ、「限られた時間と空間の中で職員室は貴重な「パソコン仕事ができる場」となっている」[p.75]と述べる。その日にあった授業での子どもたちの様子を同僚たちと共有することで様々な学びを得たり、時には学校での仕事とは無関係な話で盛り上がり笑い合ったりと、平川にとって職員室とは捉え直しの場であり「私が育ったかけがえのない場」[p.75]であった。それにもかかわらず、そうした意味でかけがえのない場であるはずの職員室の貴重さが、周囲の教師にとってはパソコン仕事ができるということに還元されてしまうことを憂えているのである。同様に、パソコン仕事の無機質性について次のようにも語られている。

職員室が、①黙々とパソコンを相手に仕事をさばくだけの場所であったり、常に緊張感や居心地の悪さを感じる場であったとしたら、②授業を作り出す楽しさや子どものことを語り合う楽しさを感じることはできない。③同じ空間にいるにもかかわらず、④子どものことや授業の話もしないというのは、なんてつまらないことなのだろうと思う。[駒津 2022 pp.55-56]

駒津にとって重要なのは、教師たちが職員室という物理的に同じ場所・空間にいるということである [③]。それぞれが各教室にいるのではなく職員室という一つの場所に集まっているからこそできることがあるのであり、それは何よりも子どもや授業のことを楽しく語り合うことである [②]。しかし、そのような楽しい場所となり得る職員室という場があるにもかかわらず、一人で黙ってパソコンという無機質な物体に向かって決められた単調な仕事をこなすような職員室は退屈な場でしかない [①④]。ここで駒津は、教師にとっても最も重要な子どもや授業という生き生きとした存在に向かう創造的な仕事と、パソコンという物言わぬ無機質な存在に向かう単調な仕事とを対比的に語ることで、職員室とは前者のような場所であってほしいという思いを強く表現しているのである。

こうしたパソコン仕事の増加や教師同士のかかわりの少なさについて、小野田 [2013] は「暗い雰囲気が続いていた職員室」[p.66] で、自分が過去に取り組んだことが現在へとつながっていることを同僚が共有してくれたことで心が温かまった経験を語り、職員室の雰囲気のあり方への願いを語る。

校務のデジタル化が進み、①パソコンに向かう時間が多くなった。人との関わりを好まないのか、教室にこもって仕事をする教員も増えたように思う。それでも、人と人が向き合って話をするというのはどんな環境、どんな関係、どんな時でも欠かすことはできない。②仕事に追われ殺伐とした雰囲気の中では、③何気ない会話が出にくい。④気持ちに余裕がある中で、何気なく子どもの話ができる雰囲気が職場にはあるべきだと思う。[p.66]

ここで小野田が言及している仕事もまた、パソコン仕事や各自の教室にこもって仕事をするといった個人作業のことである。教師が教室にこもって仕事をすることはその教師が個人で仕事をしていることを意味するが、職員室という多くの教師が集まる場所においても、パソコンの導入や校務のデジタル化 [①] によって個人化が進んでいることが端的に示されている。そうした個人の仕事に追われる教師たちが作り出す職員室の風景は温かさや穏やかさに欠け [②]、仕事として語られにくい何気ない会話はなされにくい [③]。こうした語りは、職員室が《仕事の場》としてあえて意味づけられ、《学びの場》《憩いの場》としての職員室のあり方が逆照射されることによってなされている。確かに職員室は本来的には事務を含めてあらゆる仕事を行う《仕事の場》であるものの、あえてそのことを語ることによって、逆にそうではない職員室という場のあり方がより強く照らし出される。こうして、仕事という言葉では語られない何気ない会話を何気なくできる職員室でありたいという小野田の願いは、職員室がそのような場であることによって教師は前へ進み続ける力を得ることができるのだという経験に根差した存在論的語りとなるのである。

### 3.3.2 〈教室との対比〉

他方で、パソコンが導入されたことの弊害を異なる角度から考える教師の語りも見られる。齊藤 [2015] は、職員室にパソコンが導入されたことによって多くの教師が放課後になると教室から職員室に戻ってきて仕事をするようになり、他学級や他学年の教師との交流が増えたことで情報交換や学び合いが生まれるなど肯定的な変化が多くあったと語る。しかしその一方で、多くの教師が職員室に集まるということは、視点を変えれば、教師が教室に留まって仕事をするのが難しくなったことを意味するとし、その両義性について次のように語る。

放課後にしても同様です。誰もいなくなった教室で、一日の子どもたちとの生活を思い返しながらか学級だよりを書いたり、記録を残していたことが、①職員室という異質な空気の中で思い出さなければならなくなったのです。同じ思い出すにしても、②教室で思い出すのと職員室で思い出すのとでは、果たして違うのでしょうか？私にとっては、その時その場の空気感や子どもたちの表情、声の張りなど、やっぱり違うのではないかと思います。教室とは、教師にとって、担任にとって特別な空間で、教室にある掲示物や作品やロッカーや、それから、机の位置や一人一人の机そのものが、私に語りかけてくるように思うのです。あるいはまた、不思議なことに自然と思い出されてくるように思うのです。③人の記憶は「想起する」という意識的な行為だけでなく、ものや場所や空気感に触発され、自然と思い出されてくることも、決して少なくはないように思うのです。そして、思い出す内容も…、どうなのでしょう。やっぱり同じなのでしょう？私にはわかりませんが、何かが違うようにも思われるのです。[p.74]

ここで表現されているのは、掲示物や机の配置など多くの刺激に溢れた空間としての教室と、子どもの顔や子どもとの生活が見えにくく、あえて想起しなければならない空間としての職員室との対比である。《学びの場》としての職員室で見たのは、個々の子どもの名前が聞こえるといった「子どもの姿が立ち現れる」職員室像であった。しかし齊藤によって語られたのは、子どもの名前は聞こえても、子どもの存在やそのかか

わりが見えず、聞こえず、感じられない場としての職員室であり、自分を触発してくるものがない均質的な空間である [②③]。そしてそれは、小学校教師が大切に子どもとのかかわりからはかけ離れた空間、すなわち「異質な空気」という消極的な雰囲気をもった場 [①] として語られるのである。このように、職員室という場は、教師にとって最も重要な場である教室との比較を通してその姿やあり様が現れ、子どもたちの姿と関連するモノや空間からの働きかけを受け取ることができない無機質な場としての意味づけを強めていくのである。

本節の内容をまとめる。職員室が《仕事の間》として意味づけられるとき、その仕事は資料作成や出席簿の入力といったパソコンを用いた個人作業を指す傾向があった。そうした〈仕事の個人化〉が進む職員室の風景は殺伐とした雰囲気を醸し出し、仕事として語られにくい何気ない会話が出にくい空間を生んでしまう。そのような状況においては、〈教室との対比〉、すなわち生き生きとした子どもや授業についての創造的な仕事と物言わぬ無機質なパソコンとの対比によって、職員室を《仕事の間》とする意味づけが強められる。その一方で、職員室を子どもについての語り合いの場と意味づける教師にとって、周囲の教師によって職員室が貴重なパソコン仕事の間として意味づけられることは多くの葛藤を生み、《学びの間》《憩いの場》としての職員室への意味づけを強化させる。このように、職員室という場の意味は、互いの意味を絶えず参照し支え合うことによってより強く照らし出されるのである。

#### 4. 総合考察

以上から、教師にとっての職員室という場の意味は次の三つに集約できる。第一に、小学校教師にとって職員室という場は、広義の言語コミュニケーションを通して子どもの名前が飛び交う中で学び合う育ちの間という意味を有している。具体的な子どもの事実でもって共に語り合うことで子どもの顔が職員室に立ち現れることが、小学校教師にとっての何よりの意味となっている。第二に、職員室という場は、心に平穏をもたらしてくれる多様なモノや風景を媒介とした教師や子どもとの相互作用を通して秩序やまとまりを形成するという意味がある。ときにはお茶やお菓子とともに私的なことを話し合ったり、職員室から見える風景に見る教師や子どもの姿に微笑んだりすることが、教師たちに心に穏やかさと新たな力を与えてくれる。そうした積み重ねが、教師同士を結び付ける空気を醸成し、教師の学校という場における生を支えている。第三に、職員室という場は、一人一台パソコンの普及や校務のデジタル化により個人作業を行う仕事の間という意味を有している。同僚との何気ない会話や子どもの話はこの意味での仕事とはみなされないものの、仕事の間として意味づけられた職員室についての語りに支えられることで、《学びの間》《憩いの場》としての職員室の意義が強調されていた。

以上の結果を総合して本研究の課題について言及する。第一に、教師自身にとっての職員室という場の意味は、存在論的な語りによって構成されている。「～すべき」という制度論的・経営論的な語りによる職員室という場の意味づけが組織力の向上にとって効果的な場の機能に終始するのに対し、記事「職員室の風景」の語りの多くは「～である」「～でありたい」という一人ひとりの生に根差した存在論的な語りであった。《学びの間》という意味づけの背景の一つである「子どもの名前が語られる」ことはそうした語りの典型である。記事中でこのことへの言及が多かった理由の一つは執筆者らの所属する初志の会が子どもの個性の尊重を重視することにあるとだろうが、それを抜きにしても、著者性の剥奪問題(佐藤 1994)は職員室における教師の語りの中にも存在すると考えられる。子どもの姿が見えない語りは抽象的に感じられ、日々の子どもの関わり合いからの学びという感覚が脱落し、語りは一般化される。一人ひとりの教師自身の経験に根差した存在論的な語りこそが、職員室を学びの間と意味づけることによって大きな意味を有しているのである。

第二に、物理的な空間としての職員室は教師によって存在論的に意味づけ直される。職員室の窓から見え

る風景やそこに反映される子どもや教師の姿は、職員室を《憩いの場》と意味づける背景であった。職員室からそうした風景が見えるようになってきているのは、職員室から校庭などを見えるようにすることで子どもの安全を確保するためである（文部科学省 2022 p.16）。つまり、本来は防犯や子どもの安全の管理を目的として設計されたものが、その場を生きる教師によって子どもから癒されたり力をもらったりする場として意味づけ直されているのである。このことは、物理的な空間というハードな側面においても、意図された制度論的意味からはみ出し職員室という場を意味づける教師の存在論的な生のリアリティを示しているだろう。

第三に、制度論的語りと存在論的語りの輻輳である。《仕事の間》としての職員室は、その意味づけとは対称的に、子どもの姿が現われその子の良さや成長が語り合われることこそが教師にとっての意味であることを逆照射するものであった。このように、制度的には職員室という場が個人的な事務仕事などを行う《仕事の間》であることが自明な前提としてある状況において、それを《学びの間》と意味づける教師の語りは、現に目の前の状況や文脈としてある《仕事の間》という制度的側面を顕在化させる。職員室では子どもの現実を語り合うことで学びたいという教師の存在論的語りは、職員室を《仕事の間》とする制度論的語りに支えられて生成すると同時に、そのあり方への抵抗としてさらに意味づけられていく。制度論的語りと存在論的語りが場の意味づけという実践において重なり合い、さらに新たな意味を生成するのである。

最後に本研究の限界と課題を示して本稿を閉じる。本研究の限界として、本稿の筆者には記事の執筆者らの姿が見えていないということが挙げられる。語りの中でその人の個が立ち上がることの重要性は、教師と子どもだけでなく研究者である筆者と教師である執筆者らの関係についても当てはまる。しかし、記事から執筆者らの名前や所属は知り得ても、筆者と執筆者らの間には依然として距離が存在し、彼／彼女らの職員室での主観的な経験に基づく存在論的な生には十分に接近することができていない。教師の側から意味づけられる職員室という場をより鮮明に描き出すためには、執筆者らの個とより深く向き合うアプローチが必要となる。

以上を踏まえた今後の課題として、主観的意味づけと客観的事実という二項対立を超え、それらの相互作用を通して職員室という場が絶えず生成する様相を描くことが挙げられる。露木の場の理論をはじめとして、場・空間を静的な客体として捉えるのではなく、場を捉える主体と捉えられる客体としての場という二項対図式を脱する現象学的アプローチが用いられてきた。しかし、職員室をそうしたアプローチで描いた研究はなく、職員室という場は依然として静的な客体のままである。フィールドワークなどを通して職員室という場を生きる教師の存在論的なあり方とそれを規定しようとする経営論的なあり方がいかに絡み合い、場や空間が生成するのかが描くことが求められている。

## 引用文献

- 青木正夫, “学校における職員室のあり方”, 『教育と医学』, 慶應大学出版会, 23 巻, 9 号, 1984
- 藤原直子・竹下輝和, “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 巻, 632 号, 2008a, pp.2041-2048
- 藤原直子・竹下輝和, “教員スペースの空間改変からみた中学校職員室に関する考察”, 都市・建築学研究: 九州大学大学院人間環境学研究院紀要, 13 巻, 2008b, pp.75-82
- 藤原直子・竹下輝和, “教員空間の改変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, 75 巻, 657 号, 2010, pp.2547-2554
- Hargreaves, A., *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. 1994, London and New York: Cassell and Teachers College Press.
- Hargreaves, D., *Interpersonal relations and education*. 1982, London: Routledge & Kegan Paul
- 早坂重行, “教師の自発的なメンタリングはどのようにして実現し, 何によって促されるのか?”, 質的心理学研究, 22 巻, 1 号, 2023, pp.244-259

- 川喜多二郎, 『発想法 改版－創造性開発のために』, 2017, 中公新書
- Lortie, D.C. Schoolteacher: A Sociological Study, Second Edition, The University of Chicago, 1975, (ダン・ローティ (著) 佐藤学 (監訳) 織田泰幸・黒田友紀・佐藤仁・榎景子・西野倫世 (翻訳), 『スクールティーチャー: 教職の社会学的考察』, 学文社, 2022)
- 三沢良・鎌田雅史, “職員室の心理的安全性－教師の協働を阻む対人関係リスクに関する検討－”, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 180 卷, 2022, pp.17-26
- 水本徳明, “日本の小学校における職員室の形成－明治期学校管理論の分析を手がかりとして－”, 日本教育経営学会紀要, 47 卷, 2005a, pp.130-140
- 水本徳明, “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 卷, 2005b, pp.89-97
- 水本徳明, “学校における場としての職員室に関する一考察: 雑誌『学校経営』の記事の分析を中心に”, 筑波大学教育学系論集, 30 卷, 2006, pp.13-25
- 水本徳明, “小学校の職員室にみる教職員の諸活動の文化と連結: 教職員インタビューの分析を通して”, 総合文化研究所紀要, 32 卷, 2015, pp.84-96
- 文部科学省, 小学校施設整備指針, 文部科学省大臣官房文教施設企画・防災部, 2022
- 落合美貴子, “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 卷, 2 号, 2003, pp.72-89
- Pred, A “Structuration and Place: On the Becoming of Sense of Place and Structure of Feeling, Journal for The Theory of Social Behaviour, Vol.13, Issue.1, 1983, pp.45-68
- 佐藤昭宏, “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 卷, 2011, pp.73-89
- 佐藤学, “教室という政治空間－権力関係の編み直しへ”, 森田尚久・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編, 『教育のなかの政治』教育学年報 (3), 1994, 世織書房 pp. 3-30
- 社会科の初志をつらぬく会, 初志の会とは, <<http://jsaoiss.net/wordpress/about/>>, (参照 2024-05-15)
- 露木恵美子, “「場」の理論の構築と応用－駿河湾における桜えび漁業と知的障害者支援施設「こころみ学園」の事例研究－”, 経済学論纂 (中央大学), 58 卷, 5・6 号併合, 2018, pp.135-181