

教師の教育行為に現出する「感情労働」に関する一考察  
—ある小学校教師の戦略的行為に着目して—

黒羽正見・黒羽 諒

群馬大学教育実践研究 別刷  
第28号 319～326頁 2011

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター



# 教師の教育行為に現出する「感情労働」に関する一考察

## ——ある小学校教師の戦略的行為に着目して——

黒羽 正見<sup>1)</sup>・黒羽 諒<sup>2)</sup>

1) 群馬大学教育学部学校教育臨床総合センター

2) 上越教育大学大学院

## A Study on the Emotional Labour in his/her Teaching Behavior

### —— Focused on the Strategy in Elementary School ——

Masami KUROHA<sup>1)</sup>, Ryou KUROHA<sup>2)</sup>

1) Center for Cooperative Research and School Education, Faculty of Education, Gunma University

2) Graduate School of Joetsu University of Education

キーワード：戦略的行為、感情労働、感情管理、感情規則

Keywords: Strategy, Emotional Labour, Emotional Management, Feeling Rules

(2010年10月29日受理)

### I 問題の所在と本稿の意図

アメリカの心理学者のピュリアス (Pullias, E. V.) は、薫習として滲み出る教師の人間性、つまり一人の人間としてのあり方の重要性について、次のように述べている。すなわち、「教えるという技のエッセンスは、その人の個性の中に横たわっている」<sup>(1)</sup>と。まさに教師の成長の鍵はその教師の個性や信念といった、人間としての奥深さや豊かさにあるとみることができる。確かに、学校という人間が人間を育てる教育の場で、教師と子どもの人間的なふれ合いや心の交流、あるいは信頼関係が大きな意味を持つことは多い。どの子どもも、「先生に認められたい」、「自分にかかわってもらいたい」と熱い思いを抱いている存在である。それだけに教師の人間性は、さまざまな場で微妙な影響を子どもたちに与えている。教師の人間味あふれる一言が、子どもに生きる意欲を与えたり、子どもを何とかしたいという人間的な願いが、子どもの能力を引き出したり、伸ばしたりすることの事実を否定できない。

そしてまた、そのような教師の教育行為は、教師個人の力量形成の基盤をなす資質や能力の問題に一元化されている傾向も否めないのである。しかし、上述のような教育行為を本当に教師の資質や能力の問題として括ってしまってよいものであろうか。筆者の素朴なこの問題に対応してくれるのが、感情労働 (emotional labour) という概念である。感情労働とは、アメリカの社会学者であるホックシールド (Hochschild, A. R.) が1983年に提唱したもので、主に感情社会学の分野で取り扱われている概念である。ホックシールドによれば、対人サービス業に従事する労働者が、職務内容の一部として顧客に特定の精神状態を作り出すために、自分の感情を適切な感情状態や感情表現にする感情管理 (emotional management) であると述べている<sup>(2)</sup>。感情労働においては、職務上の感情というものが感情規則 (feeling rules)<sup>(3)</sup>により規定され、管理されている。そして、感情労働に従事する労働者は、自らの感情を道具として使用し、顧客の感情を対象に働くことになる。感情労働は、他者の感情と自己

の感情を管理しており、その管理を職業的に要求される<sup>(4)</sup>。そのため、職務に応じて適切な感情を表出・保持できない状況や不適切な感情を露呈してしまう場合は、労働者の資質・能力に関わる重要な問題として認知されるのである。すなわち、感情管理は雇用者側の感情規則によって他律化され、強制され、「自己感情からの疎外」という心理的負担を労働者にもたらす恐れがある。

そこで本稿では、教師の人間性の側面で捉えがちな教育行為を「感情労働」という視点から捉え、その特性を示した上で、教師の存立基盤を支えている戦略的行為<sup>(5)</sup>の内実を明らかにする。

## II 先行研究の検討

### 1 教育行為における感情規則と感情管理

人の感情表現は、日常感覚として何となく自然に湧き上がってきたもののように捉えられがちである。しかし一方で、その場の状況や雰囲気に対応して、「このように感じなければならない」という一種のルールにしたがって感情が生み出される側面もある。たとえば、学級経営の積極的な促進には、毎日の教育活動で子どもの語るところに、真剣に耳を傾け、「よく聴く」、「聴き合う」、「丁寧に言葉を返してあげる」等の行為による温かい雰囲気づくりが大切である。そのため、教師は子どもとのかかわり合いで、「そうすべきである」、「そうしなければならない」という感情規則にしたがって教育行為をしているきらいがある<sup>(6)</sup>。ホックシールドは、このような教育行為を、ゴフマン(Goffman, E.)が「印象操作」<sup>(7)</sup>と名付けたことにならい、「感情操作」と定義した。つまり、教師はこのような感情規則に基づいて感情作業を行い、自分の感情が感情規則からずれた場合、感情管理として感情操作を行っている。ゴフマンの印象操作が外面に向けられるのに対して、この感情操作は外面の表情だけでなく、内面の感情にも向けられている。つまり、日々の子どもの言動に対して、どのような感情を基にした振る舞い方が適切なのかを判断する規則が存在するのである<sup>(8)</sup>。まず感情操作を管理する感情管理の方法として、表層演技(suruface acting)と深層演技(deep acting)の二つが挙げられる<sup>(9)</sup>。表層演技とは、自分の内なる感情と感情規則(適切だと判断される感情)が一致す

るように、外見上の感情を意識的に変えることであり、一方深層演技とは適切な感情を感じるように自らの感情に働きかけ、感情の感じ方そのものを内側から変えることである。それゆえ、生身の子どもと教師が教材を媒介に人間性が滲み出る人間活動である教育活動で求められる感情は、作り物の笑顔や身振りといった外見だけを装う表層演技だけでなく、自己誘発した感情を自発的に表現することが要求される。そのため、感情管理は感情自体の管理に踏み込まざるを得ず、それは教師の自我を蝕み、傷つけている。教師は、職務遂行に当たって、自身が「感じている感情」と「感じるべき感情」とが一致しない場合、表現と感情との分離を長期間に亘り継続させることは難しく、葛藤状態に陥り、感情管理を行うこと自体がストレスとなることが予想される。

次に、ホックシールドの感情操作の技法について述べておく<sup>(10)</sup>。第一は認知的技法で、自分の感情状態を変えるために、自身の保持する理念や考えを変化させることを目的としている。第二は身体的技法で、深呼吸をしたり自分の身体の震えを押さえるなど、自分の感情から生じる身体的生理的徴候を変化させることを目的としている。第三は表出的技法で、意図的な笑いや涙など、自分の内的感情を呼び起こすために表面の動作を変更することを目的としている。したがって、感情労働が商品化されることで教師が不本意な形で感情操作を余儀なくさせられる危険性を孕んでいる点は否めない。

### 2 研究方法論の検討

まず、感情労働研究においては、伝統的に調査対象者に対するインタビューにより調査するという方法論がとられてきている。たとえば、感情労働論の第一人者である、ホックシールドは、フライト・アテンダントの業務に関する聞き取り調査を中心とし、感情労働理論の基礎を築いている<sup>(11)</sup>。近年においても、西浦功<sup>(12)</sup>や崎山治男<sup>(13)</sup>が看護師に対する聞き取り調査から感情労働に対する新たな知見を提供している。その一方、感情労働を数量的に捉えようとする試みも存在する。感情労働を、組織として望ましい感情に自らの感情を調整する心理過程と定義し、ストレスとの関連性について、ホテル従業員、コールセンター、障害児を抱える家庭へのホームヘルパーに対して質問紙を行

ったZapf<sup>(14)</sup>の調査や、飲食店従業員に対して、感情労働的行動とパーソナリティについて、質問紙調査を行った須賀知美らの研究<sup>(15)</sup>がある。インタビュー調査と質問紙調査のアプローチの違いに言及している佐藤郁哉<sup>(16)</sup>は、調査以前に確固たる仮説を設定し、それを検証するといった仮説検証型のアプローチと、実際の場面から仮説的に理論を生成するという仮説生成型のアプローチの2分法を用いてそれを説明している。本稿は、先行研究で明確に言及されてこなかった、教育実践における他者の存在が教師の感情にどのような影響を与えているかについて分析・考察することが目的である。そのためには、その実践が教師にとってどのような意味を持つかをその教師の文脈を通じて明らかにする必要がある。この必要性に沿うならば、前者のインタビューによる質的調査が妥当である。看護師に対してインタビュー調査を行った三橋弘次<sup>(17)</sup>は、労働が否定的帰結に至るまでの多様性を明らかにした上で先行研究に対して、次のような示唆を投げかけている。すなわち、「このことは、職業特性上の違い、感情労働の遂行上の違い、さらに感情労働過程上の違いを無視して、さまざまな職業を『感情労働職』として1つのカテゴリーにまとめて燃え尽き症候群と関係づけて問題化しようとする粗雑な議論に反省を促すものである。感情労働が本質的に悪いのではない。各要素を区別し、データに即した地道な記述から得た経験的な知見に基づいて、論じなければならない」<sup>(18)</sup>と。つまり、三橋が示唆することは、感情労働が帰結に至るまでの過程には、各々の職業によって、特性、感情労働の遂行上の違いが存在するため、まとめて議論することが難しいということである。加えて、それを踏まえた上で、労働が帰結に至るまでを明らかにするには、各要素を区別し、データに即した地道な記述から導きだした経験的な知見の蓄積が必要であるという示唆である。よって本稿では、この三橋の指摘にのっとり、一教師の教育実践における感情労働の実際を、教師という職業の特性、労働遂行上、過程上の違いに留意した上で、データに即した地道な記述を行うことで明らかにする。

一方、教師の実践の内実を実証的に研究をしてきた分野として教師（教員）文化研究が挙げられる。教師（教員）文化研究は、日本の教師文化がどのようなものであるかという問いに応え、教師文化の特質を明ら

かにしてきた。教育社会学者の久富善之<sup>(19)</sup>は、教師文化の内実に関して、質問紙調査を行い、数量的分析を加えている。さらに、永井聖二<sup>(20)</sup>も教師文化が抱える課題を提示するために、質問紙調査によって、教師文化の根底に「同僚との調和を第一にする」という意識があることを明らかにした上で、教育活動について斬新な試みを求める機会が減少していると指摘している<sup>(21)</sup>。これらの知見が蓄積される一方、教師の実践の抱える多忙という問題について、量的に検討するアプローチはすでに限界を迎えているとの指摘もある<sup>(22)</sup>。量的調査の限界性が指摘される中で、教師の実践に対して質的なアプローチで迫ったのが酒井朗<sup>(23)</sup>である。酒井は、中学校におけるエスノグラフィーから、教師の勤務時間がきわめて長時間にわたることと、休み時間やある主要な活動から次の活動に移行する間の空き時間がすべて指導に当てられていることの2点が教師の多忙な事態を生じさせていることを明らかにした。また、教師文化と仕事の実態を内在的に捉えることを目的とし、エスノグラフィー的フィールドワークによる調査研究を行った藤田英典らの研究<sup>(24)</sup>がある。この研究は、教師の仕事が多様性と複線性を持つことを観察データの分析により実証的に明らかにしている。

以上のように、教師文化研究から、教師の実践を捉える方法は、量的方法から質的方法へ移行している。本稿でも、教師の実践が抱える内在的な問題を取り扱うため、エスノグラフィーによる事例研究を採用し、教師自らの仕事に対する意味付けをできる限り明らかにすることを試みる。

### Ⅲ 教育行為に現出する「感情労働」に関する事例研究

#### 1 本事例調査の目的と方法

本事例調査の目的は、教師の人間性の側面で捉えがちな教育行為を「感情労働」という視点から捉え、その特性を示した上で、教師の存立基盤を支えている戦略的行為の内実を明らかにすることである。方法としては、D県の公立小学校に勤務する一教師に協力を依頼し、平成20年9月1日から10月2日の一か月に亘り週5日の割合で参与観察（通常午前7時半より午後6時まで）を行い、可能な限りT教師と行動を共にしな

からデータを収集した。また、期間中の放課後、必要に応じて、特定の教育行為に関しては随時面接法を織り混ぜながら行った。なお授業参観記録、学年会や面接の記録内容に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期するため、承諾を得た上でテープレコーダーにより録音した。引用しているインタビューデータは「インタビュー記録」、「会話記録」と区別した。また論文中の全ての調査対象者は仮名で記述した。

## 2 本事例対象教師の選定理由

予備調査として、D小学校の全学級の教育活動の参与観察を1週間ほど実施した。その結果、T教師が学級経営、学業指導、生徒指導、保護者・地域との連携調整など、すべての教育活動において、意欲的かつすぐれた実践を行っていた。とくに子どもとの教育的関係をしっかりと築き、自身の教育活動をしっかりと制御している点に注目した。以上の点から、T教師を事例対象教師に選定した。T教師の簡単なプロフィールは以下の通りである。

### < T教師のプロフィール >

1965 (S.40) 生まれの45歳の女性教師である。国立大学の教育学部を卒業後、22歳の年にD県の小学校教員に採用される。教職歴23年目で勤務校は計4校である。現在本校5年目で第6学年の学年主任、道徳主任、研究主任を担当し、6年1組を担当している。

## 3 T教師の教育行為に現出する感情労働の具体的様相の分析・考察

ある教師の教育行為に現出する感情労働の具体的様相の分析・考察するに当たり、「教育活動の中で内面化される圧力」、「感情経験の使用価値的な側面」、「感情規則による教育行為」、「深呼吸をするという深層演技」、「偽り的な感情への対処」、「感情操作としての教育的演技」の6種の事例を取り上げる。なぜなら、一か月間にわたり観察対象を相互関連的に観察した結果、感情労働の特徴が上記の6つの具体的事例の中に集約できるからである。

### 【事例1】教育活動の中で内面化される圧力

教師をやっていると、必ず「自分とは合わないな」

と思える子どもに、1人や2人は行き当たるんですね。でも、子どものことを嫌いになっちゃ、教師もおしまいですよ。うん、本当にそう思いますね。やっぱり、子どもの心を傷つけちゃダメだと思うんです。こっちが腹を立てて怒っていても、子どもを怒鳴って、嫌な思いをさせては行けないと思うんです。学校生活を楽しく、気持ちよく過ごしてもらいたいです。

(9/18 会話記録)

### (分析・考察)

T教師は、「でも、子どものことを嫌いになっちゃ、教師もおしまいですよ」と語り、子どもを嫌悪することは、教師という職業の性質上、否定されるべき態度であると考えている。また、「こっちが腹を立てて怒っていても、子どもを怒鳴って、嫌な思いをさせては行けないと思うんです」と語っているように、子どもに対する否定的な感情経験を表出することは、同時に子どもにも否定的な感情を喚起させるので、決して否定すべき態度をとるべきでないという自覚が洞察できる。このようなT教師の教育行為の中に、学校のさまざまな教育活動の中で内面化された圧力が無意識のうちに刷り込まれているように思われる。この点に関して、T教師は、子どもの問題に関して、保護者からの怒りを露わにした苦情の電話があったことについて、思わず怒りが込み上げてきた際の状況を振り返りながら、次のように述べている。

### 【事例2】感情経験の使用価値的な側面

私の電話の対応では収まりがつかなくて、事の一部始終を校長先生に話したんです。そしたら、もの見事に一蹴されましたよ。教師の仕事に誇りをもっているのか。持っているなら、すぐに保護者の家へ行って、謝ってこいと言われましたよ。すぐに行って、丁寧に謝ってきました。あちらも、私が丁寧に頭を下げて謝るから、ばつが悪そうでしたけど。保護者から苦情があったら、まずこちら側の不手際をきちんとお詫びして、先方の言い分を丁寧に聞く態度を取らないとダメですね。校長先生と話して、骨身に染みしましたね。

(9/25 インタビュー記録)

### (分析・考察)

T教師は、保護者との電話の対応に関して、「保護

者から苦情があったら、まずこちら側の不手際をきちんとお詫びして、先方の言い分を丁寧に聞く態度を取らないとダメですね」と語っている。これは、学校は保護者との信頼関係を欠いては成り立たず、いかなる理由があろうとも、保護者を嫌悪せず、まずその心理的な負担を緩和するような対応をとるべきであるという暗黙の了解が窺える。また、「教師の仕事に誇りをもっているのか。持っているなら、すぐに保護者の家へ行って、謝ってこいと言われましたよ」というT教師の力なく語る態度から、どんな場合でも、怒りなどの否定的な感情表出を抑制することが、学校現場で内面化されている有り様が看取できる。このように、教師という職業は、保護者に対して否定的な感情経験を表出したり、保持したりすることを回避させる感情規則に縛られ、それを教師も内面化している態度が洞察できる。また、その一方で、内面化することで、感情経験の使用価値的な側面（自発的な感情）を保持することが可能であることを、次のように語っている。

### 【事例3】感情規則による教育行為

やっぱり毎日、毎日子どもと本気にかかわる中で、信頼関係が築けたなと思えることかな。保護者に理解してもらった時ですね。報われた感じがしますね。こちらが本気でやればやるほど、子どもたちがそれに応えてくれるのが分かるんです。子どもと授業をしているとき、自由に自分の思いを出せるし、同時に子どもの思いや願いも汲み取れるから。

(9/25 インタビュー記録)

#### (分析・考察)

T教師が、「やっぱり毎日、毎日子どもと本気にかかわる中で」や「自由に自分の思いを出せるし」と語っているように、上述した感情規則にしたがった振る舞い方に対して、感情経験の自発性を保ち、その使用価値的な側面を保持することを可能としている。それを教職の魅力であると考えている。これは、ホックシールドが重視する感情経験の交換価値化（偽りのな感情）の考えを批判し、教師の感情労働は本質的に使用価値の側面があり、肯定的だとする考えを支持するものではないように思われる。教師が保護者や子どもに対して否定的な感情を表出したり、保持したりすることを否定する感情規則による教育行為は、教師の職務

の一部として交換価値的なものであり、ストレスをもたらすものであると理解されている。

### 【事例4】深呼吸をするという深層演技

正直私も生身の人間なので、子どもの反抗的な態度や言葉に、「何だ、その態度は」と、ムツとする時もありますね。そんな時、「私は教師だから、教師だから」と自分に言い聞かせて、一呼吸してから話しかけるようにしてます。これが案外効くんですよ。自分で自分を理解するというか、自分は教師で、子どもたちの成長発達を保障する立場なんだと。子どもと同じレベルで怒鳴ったらダメですね。ストレスはなくはないですけど、感情を剥き出しにして怒ることはないですね。

(9/23 インタビュー記録)

#### (分析・考察)

T教師はしっかりとした口調で、「子どもの反抗的な態度や言葉に、『何だ、その態度は』と、ムツとするとき、『私は教師だから、教師だから』と自分に言い聞かせて、一呼吸置いてから話しかけるようにしてます。……子どもと同じレベルで怒鳴ったらダメですね」と語っている。その語る態度から、教師が子どもに感情を露わにすることは、「教師はどのような状況においても冷静に振る舞わなければならない」とする感情規則に反し、教師として不適切な行為であることを自覚していることが窺える。それゆえ、そのような感情が生じた場合には、その感情を沈め、その場で冷静に振る舞うための感情管理が必要であると考えている。そして、そのような感情操作の一つが「深呼吸をする」という身体的技法であり、身体を使った深層演技なのである。また子どもの言動に怒りを抱いても、その感情を露わにしないことが教師のあるべき姿としての振る舞い方であり、その感情経験の表出は交換価値であることが意識されている。そして、「何だ、その態度は」と語っているように、ストレスが生じることが洞察できる。しかも、そのストレスはなくなり、そのような交換価値化がストレスを生じさせていることも意識している。

### 【事例5】偽りのな感情への対処

その時、一瞬もの凄く腹が立ちます。でも子どもが、

いろいろな行動をとって教師に向かってくる時は、やっぱり「SOS」とかの何か意味があるんですね。だから、その子どもの言動の裏側に隠れている思いや背景、状況等を何とか汲み取ろうとするんですけどね。なかなか難しいですね。教師が冷静に対応することは、子どものためでもあり、結局自分のためでもあると思うんです。

(9/25 インタビュー記録)

#### (分析・考察)

T教師は、「でも子どもが、色々な行動をとって教師に向かってくる時は、やっぱり『SOS』とかの何か意味があるんですね」と語っている。つまり、子どもが反抗的な態度をとっても、自分が怒りを露わにしないという外的表出における感情経験の交換価値化によるストレスを相互行為場面の状況で生じている。また、「その時、一瞬もの凄く腹が立ちます」と言いながらも、「その子どもの言動の裏側に隠れている思いや背景、状況を何とか汲み取ろうとするんですけどね」と語っているように、内的保持によるストレスについても、それを相互行為場面の状況によるものと考えている。このように、自らの相互行為場面の状況へと目を向けることで、ストレスへの対処が行われていると推察できる。

#### 【事例6】感情操作としての教育的演技

私なんか、わざと大袈裟に褒めたり、叱ったりすることがよくありますね。全部、意図的な演技です。教師は状況を見極めて、冷静な対応をとれるのが理想ですね。絶対に冷静さを無くした行動はダメです。でも、時々、冷静なのか、冷静なふりをしているのか分からなくなるときもありますね。

(9/25 インタビュー記録)

#### (分析・考察)

T教師は、「私なんか、わざと大袈裟に褒めたり、叱ったりすることがよくありますね」と語っているように、子どもの心に訴えるために、感情を変化させることなく、故意に声や表情のトーンを装っている。教師は自分の感情や感情表出の有り様を意図的に操作する場合がある。このような感情表出の操作は「教育的演技」という言葉で語られ、教師が意図的に行う場合

がある。上述のT教師の振る舞い方は、ホックシールドのいう感情操作の一つである表層演技である。教師が子どもの行動に対して表層演技することで、学級のすべての子どもの意識を高揚させたり、学級全体の雰囲気徹底化を図ったりする場合によく使われる技法である。

## IV 結語

本稿では、教師の人間性の側面で捉えがちな教育行為を「感情労働」という視点から捉え、その特性を示した上で、教師の存立基盤を支えている戦略的行為の内実を明らかにするために、ある教師の教育行為に現出する感情労働の具体的様相を分析・考察してきた。その結果、教師は学校教育の場において、子どもや保護者に対して、感情を露わにした否定的な感情表出・保持を行わないような振る舞い方がとられていた。そして、教師の感情管理が学校の暗黙の了解と重なりながら、教師の自己感情の管理にまで踏み込まざるを得ず、当然ながらその教師の自己概念を蝕み、傷つけていた。教師は、子どもや保護者とのかかわり合いの状況に応じて、感情を私的に利用して、表層演技や深層演技を通して交換を行う過程で、他者に対する敬意を表し、濃密な人間関係の構築に努力していた。教師という職業は学校組織の成員として、他者(子ども・保護者・地域住民)との相互行為を私的な交わりとして体験し、表現するという職務上の課題を与えられた労働と認知されていた。したがって、教師はその職務を遂行するために、学校(主に管理職)が提示する暗黙の感情規則に適合させるように、自分の感情を操作しなければならなかった。そして、教師自身が主体的に感じている「自律的な自己感情」と半ば強制的に感じなければならない「他律的な自己感情」が一致しない場合でも、保護者との信頼関係の構築を基盤に、子どもたちの成長発達を実感することで、そこから生じるストレスを和らげていた。

以上のような感情労働についての基本認識を踏まえて、今後の教師の戦略的行為を行う上から配慮すべき点を指摘したい。

まず、次のような課題が浮かび上がる。第一は、教師の自己像の指標が曖昧になる点である。つまり、子どもや保護者との相互行為の状況に応じて、教師に職



務上要請される感情管理による自己感情と、それに抵抗を感じる自己感情のいずれが本当であるかが曖昧になることである。そのため、教師は、自己の感情から意識的に接続を絶つような状態に陥り、延いては自己感情からの疎外により燃え尽き症候群に陥ったり、感情管理を行えない自己嫌悪を感じる恐れがある。第二は、教師に自己像の欺瞞化が起こる点である。つまり、子どもや保護者との相互行為の状況に応じて、教師が自律的な自己感情によるものとみなされる感情経験の出し入れを戦略的に操作することが、欺瞞なのでないかという感覚に苛まれることである。その欺瞞化のパターンは、職務上要請されている自己感情を心から行っていないことに自己欺瞞を感じるか、感情経験の出し入れを戦略的に行うこと自体を欺瞞ととらえるかである。第三は、自己の感情から疎外が生じる点である。つまり、自己の感情経験が職務上課せられたものなのか、自己が本当に感じているものなのかの区分点を見失ってしまうことである。

このような課題を完全に解消するまでにいかないまでも、やはり校内研修などにおいて、自分の学校の意味ある他者としての同僚教師の存在を大切にすべきであると考え。なぜならば、同じ職場で、教師は同僚教師とのかわり合いから課題に気づき、新たな自分を立ち上げて成長する部分を多分に持っているからである。したがって、学校の教職員の雰囲気をもどくようにしていけるか、校務分掌をどのように分担し組織化していけるか、という組織づくりが大切である。そして、日々の教育活動の分担や人間関係づくりの中から小さなアドバイスのやりとりを生み出し、大切に育てていけるようなゆったりとした取り組みに心がけることが必要である。そのためにも、各学校の学校管理者は、こうしたゆったりとした取り組みも、学校環境と教育状況を的確に踏まえた重要な研修であるという意識を浸透させるリーダーシップが重要であると考え。

本稿で描出できた教職の感情労働は、ほんの一断面に過ぎない。今日の学校現場では、徹底した企業原理の導入により、職務の合理化や高速化が推進される一方で、子どもや保護者へのサービスの質の向上も求められるという矛盾を孕んだ状況下にある。したがって、競争原理を基盤とした学校の多忙化によって、教職の感情労働の心理的負担は増加する一方である。今後は、

教職研究に感情労働の視点を積極的に取り入れながら、教師の仕事の特性をさまざまな点から読み解けるように、参与観察による事例の収集・累積を図りながら、いっそう精緻な論証作業を進めていきたいと考えている。

#### 注

- (1) Pullias, E. V. & Young, J. D., *A Teacher is Many Things*, Indiana University Press, 1968, 都留春夫訳『教師—その役割の多面性—』文教書院, 1970, p.179.
- (2) Hochschild, A. R., *The Managed Heart Commercialization of Human Feeling*, The University of California Press, 1983, 石川准・室伏亜希訳『管理される心—感情が商品になるとき—』世界思想社, 2000, pp.19-25参照。
- (3) 感情規則 (feeling rules) は、ある出来事に対する感情表出だけでなく、どう感じるかの適切さを示すものであり、人が自身の感情を管理するために参照する適切さの基準である。そして、感情の種類、強度、持続度、に関して、感情のあり方を指示する。Hochschild, A. R., *Emotional Work, Feeling Rules and Social Structure*, *American Journal of Sociology*, 85, p.564.
- (4) 前掲書、注(2)、pp.64-72参照。
- (5) 戦略的行為とは、学校教育制度の制約の中で直面する葛藤に対して、教師が自分の目的を実現していくために生み出した戦略である。
- (6) 前掲書、注(2)、pp.64-72参照。
- (7) Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company, 1959, 石黒毅訳『行為と演技—日常生活における自己呈示—』誠信書房, 1974, pp.243-252参照。
- (8) 前掲書、注(2)、pp.64-71参照。
- (9) 前掲書、注(2)、pp.39-50参照。
- (10) 前掲論文、注(3)、p.562参照。
- (11) 前掲書、注(2)
- (12) 西浦功「ホームヘルパーのアイデンティティー構築の困難性—感情労働としての在宅介護」、『人間福祉研究』第8巻、pp.43-54.
- (13) 崎山治男『「心の時代」と自己—感情社会学の視座—』勁草書房, 2005.
- (14) Zapf, D., C. Vogt, C. Seifert & H. Mertini, *Emotional Work as a Source of Stress: The Concept and Development of an Instrument*, *Emotion at Work*, 1999.
- (15) 須加知美・庄司正実「飲食店従業員の感情労働的行動とパーソナリティとの関連—セルフ・モニタリングおよび自己意識との関連—」、『目白大学心理学研究』第3巻、2007、pp.77-84
- (16) 佐藤郁哉『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる—』新曜社, 2002.

- (17) 三橋弘次「感情労働で燃え尽きたのか? : 感情労働とバーンアウトの関連を経験的に検証する」、『社会学評論』第58巻第4号、2008、pp.586-587.
- (18) 同上論文、p.587.
- (19) 久富善之『教員文化の社会学的研究』多賀出版、1995.
- (20) 永井聖二「日本の教員文化—教員の職業的社会化研究(1)—」、『教育社会学研究』第32巻、1977、pp.93-103.
- (21) 油布佐和子「教師の『多忙化』の諸相とその基盤、教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻、1995b、pp.49-60.
- (22) 酒井朗「多忙化問題をめぐる教師文化の今日的様相」、志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』嵯峨野書院、1998、pp.223-250.
- (23) 藤田英典・油布佐和子・酒井朗他「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究—その研究枠組と若干の実証的研究」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』、pp.29-66.

(くろは まさみ・くろは りょう)