

保育者の専門性としての感情的実践に関する研究動向

中 坪 史 典

(2011年10月6日受理)

Current Studies on the Emotional Practice as the Professionalism of the Early Childhood Teacher

Fuminori Nakatsubo

Abstract: We have discussed the professionalism of early childhood teachers from the viewpoints of “the teacher as technical expert” and “the teacher as reflective practitioner.” The purpose of this study is to examine not the technical expert nor the reflective practitioner but the emotional practices from two viewpoints: (1) Early childhood teachers’ emotional practices and their relationships with young children, (2) Early childhood teachers’ emotional practices and their relationships with parents and colleagues. The results of this study show early childhood teachers manage and express various emotions through not only the education and care of young children but also in building relationships with parents and communication with colleagues. Though elementary and junior high school teachers carry out emotional practices mainly in their relationships with the children, the characteristics of early childhood teachers are toward emotional practices in their relationships not only with the young children, but also with parents and colleagues.

Key words: early childhood teachers, professionalism, emotional practices,
キーワード：保育者、専門性、感情的実践

1. はじめに

1.1. 保育者の専門性に関する議論

今日、保育者の専門性に関する議論が展開されている。例えば、欧州乳幼児教育学会（European Early Childhood Education Research Association）は、2008年刊行の学術雑誌の中で保育者の専門性を特集するとともに、養成や研修の在り方に関する論考を提示する（e.g. Dayan 2008; Karila 2008）。また、OECD（2001, 2006）は、加盟国対象の調査と継続審議を通して、保育者の専門性向上に関する政策を提言する。米国においても、保育者の専門的知識や意志決定能力は、保育者の営みの生命線であり、保育者の主体性が実践の鍵を握っていることを指摘する（Copple & Bredekamp

2009; 門田 2011）。

ところで、これまで保育者の専門性に関する議論は、例えば、次のような二つのモデルが論じられてきた。第一に、技術的実践としての保育者の専門性に関する議論である。これは、保育者の言葉かけや援助、行動特性など、可視化可能な保育者の行為に焦点を当てて分析することで、個々人の勘やコツとして専門性を捉えるのではなく、誰しもが共有可能な情報としての指導や援助の内実を明らかにしようとするものである。保育者であれば誰にでもでき、役に立ち、効果があがるような技術的実践を身に付けることで、専門性の向上を図ることに関心が向けられてきた。

第二に、反省的実践としての保育者の専門性に関する議論である。これは、複雑で不確実性の高い保育の

営みに身を委ねながら、子どもとのパーソナルで対等な関係を通して、文化的意味の形成や価値の高い経験を創造するために保育者は、瞬時の対応や即興的判断を迫られることから、行為の中で自らを反省し、行為しながら考えることの重要性を明らかにしようとするものである (Schon 1983; 佐藤 1997)。状況や文脈に応じた対応が求められる保育の営みにおいて保育者は、行為が行われている最中にも意識はそれらの出来事をモニターするような反省的実践を身に付けることで、専門性の向上を図ることに関心が向けられてきた。

1.2. 感情的実践としての保育者

こうした議論とは別に、今日では、保育者の専門性を感情の側面から検討する動きが散見される。例えば、秋田 (2010) は、保育者は、子どもや保護者、同僚との間で様々な感情を経験しており、他者の感情の認識と自らの感情の表出は、他者との信頼の絆を作り出す保育の場において大切であることを指摘する。また、NAEYC (National Association for the Education of Young Children) は、2010年6月、19th National Institute for Early Childhood Professional Development の中で情動知能 (Emotional Intelligence) を主題に掲げ、21世紀の保育者と子どもにとって重要なスキルであると主張する。情動知能とは、適切な感情の知覚、管理、表現など、感情情報処理の一種であり、感情の意味や複数の感情の関係を認識したり、思考したり、問題を解決したりする能力のことである (Ciarrochi, Forgas & Mayer 2001)。

ところで、欧米では、小・中学校教師の感情 (emotion) を対象とした研究が展開されており、教師の教授活動は感情と結び付いていることが指摘されている。例えば、Hargreaves (1998) は、(1) 教師の専門性を捉える上で感情は基本要素であること、(2) それにも関わらず、従来の研究は教師の感情を軽視してきたこと、(3) 教えることは感情的実践であり、教えることと学ぶことには感情的理解を伴うことなどを指摘する。また、O'Conner (2008) も、教師の教授活動の本質が感情的要素を有することを指摘するとともに、教師の職業的アイデンティティを感情の側面から捉えることの重要性を指摘する。日本でも近年、教師が授業中に経験する感情の様相に関する体系的研究成果が示されており (木村 2010)、教師の専門性を感情の側面から捉えることは、今日的課題の一つである。

筆者もまた、保育者の感情に焦点を当てた共同研究を通して、例えば、(1) 保護者支援の過程において保育士は、自らの感情を制御したり、意図的に表出したりしながら母親を子育てにし向けていること (中

坪・小川・諏訪 2010)、(2) 保育カンファレンスにおける同僚との感情の共有が自らの保育を捉え直そうとする意欲を高めること (中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪 2010) などを明らかにしており、感情の側面と保育者の専門性が結び付いていることを実感している。とは言え、保育者の専門性を感情の側面から検討する議論や研究動向については、これまで十分に整理・検討されているわけではない。

1.3. 本論の目的

以上の問題意識に基づき、本論では、保育者の専門性と感情の関係に関する研究について、(1) 子どもとの関係における保育者の感情的実践、(2) 保護者や同僚との関係における保育者の感情的実践の2つの視点からレビューする。これらの作業を通して、保育者の専門性としての感情的実践について検討する。

従来、小・中学校教師の専門性と感情については、例えば、保護者や同僚との関係に関する側面は、教師の仕事の一部であっても、必ずしも中核部分ではないことから、主に授業における子どもとの関係に焦点が当てられてきた (木村 2010)。他方、保育者の場合、ケアと教育を中心とした子どもとの関係はもちろん、子育て支援や家族援助に見られるような保護者との関係、園全体のコミュニケーションを図るための同僚との関係など、そのいずれもが保育者の仕事の中核部分として捉えることができる。つまり保育者は、子ども、保護者、同僚との関係のいずれにおいても感情のやりとりに関する専門性を発揮するのであり、これらは小・中学校教師とは異なる側面でもあることから、本論では、上記の2つの視点に基づいて検討する。

2. 子どもとの関係における保育者の感情的実践

2.1. ケアリングにおける保育者の感情的実践

Noddings (1984) によれば、ケアリングとは、ケアする人の活動に先立って相手の要求があり、ケアする人が相手の感情を受容し、相手の要求に応えたいという感情が生まれることで始まる行為であると言う。つまりケアリングは、相手の感情に専心して心を砕く行為である。

欧米では、学齢期以降の教育分野を対象に、子どもへのケアにおける教師の感情的実践に関する研究が報告されている。例えば、O'Conner (2008) は、ケアリングにおける中学校教師の感情的実践を、子どもを動機付けたり、援助したり、気持ちを奮い立たせたりする際に生じる感情、行動、熟慮と定義しており、次の3つの側面があると指摘する。(1) 演技者として

のケア：子どもの肯定的感情を発現・維持するために教師が意図的・演技的に行うケアであり、教師は自らを演技者として捉えている。(2) 専門家としてのケア：子どものケアに関する教師の判断は、自らの教授行為の助けにもなることから、子どもへのケアは、教師の専門家としての自発的選択に基づいて行われる。(3) 哲学・人間性としてのケア：教師のケアは、個人の信念や価値観と結び付いており、哲学的・人間的側面を有する。

ところで、多くの教師は、ケアリングを中核として子どもとの親密な感情的紐帯や感情的理解の関係を教室の中に築こうとしており (e.g. Hargreaves 2000), その背景には、大人の愛情の中で安心感を抱く子どもは、学習に集中できるという信念を教師が暗黙的に有していることが明らかにされている (Nias 1999)。感情的実践を基礎とするケアリングは、教師の意識の中に内化した文化であり、教師もまた、子どもとのケアリングの関係の成立／不成立を通して、喜び、誇り、悩み、罪悪感などの感情が生起している (e.g. Acker 1995; Hargreaves 1994)。

他方、保育分野においても、子どもへのケアと保育者の感情に関する研究が報告されている。例えば、Taggart (2011) は、保育者が自らの専門職に関する意識としてケアリングを引き合いに出すことから、看護や社会福祉分野の職業人と同様、保育者もまた、ケアリングを自らの専門職の中核と捉えていること、保育の専門職としてケアリングは、保育者の感情ワーク (emotion work) と結び付いていることを指摘する。

Colley (2006) は、子どものケアにおける保育者の感情に関して、新任保育者が保育の中で自らの感情の展開をどのように学ぶのかを検討する。保育現場では、感情の展開が個々の保育者の技法に依拠することから、多くの保育者が共通に社会的技法として感情の展開を学ぶことの重要性を指摘するとともに、保育者の資源としての感情を子どもが消費するのではなく、個々の保育者が感情的実践の力量を身に付けることで、保育者にとって自律的専門性となることを指摘する。

このように、保育者が行う子どものケアは、感情の側面と結び付いており、ケアリングの文化が、保育者の専門性としての感情的実践に影響を与えていると捉えることができる。

2.2. 子どもとの相互作用における保育者の感情的実践

「子どもとの相互作用は、例えて言えば、ダンスのようなもの。時には保育者がリードすることもあれば、子どもがリードすることもある。いずれにおいても、豊かな相互作用の背後には、適切な感情のやりと

りが存在する」(Dombro, Jablon & Stetson 2011)。これは、NAEYCの定期雑誌“Young Children”における保育者と子どもの相互作用に関する記述である。子どもとの豊かな相互作用 (powerful interactions) は、保育者の感情的支援と結び付いており (Hamre & Pianta 2005), 子どもの情動知能の発達に寄与する (Mayer & Salovey 1997)。子どもとの相互作用は、感情のやりとりを基盤として展開される。

欧米では、学齢期以降の教育分野を対象に、子どもとの相互作用における教師の感情に注目した研究が展開されている。例えば、Hargreaves (2000) は、カナダのオンタリオ州における15学校53名の教師を対象としたインタビューを通して、子どもとの相互作用に関する小学校教師と中学校教師の感情の相違点を比較する。小学校教師の場合、子どもとの年齢や身体的差異が大きいため、教室で力を有しやすく、優位な立場に安座しやすいこと、他方、中学校教師の場合、決して感情が枯渇しているわけではないけれども、カリキュラム、授業目的、教師の専門職イメージなどにより、小学校教師と比べて感情の表出が乏しいことを明らかにする。また、授業の中で教師は、非言語的表情や姿勢などを媒介として、意識的・無意識的に感情を表出しながら子どもと関わっており (e.g. Neil 1989; Rowe 1974), 子どもとの相互作用における教師の感情表出は、子どものある行為に対する正負の評価としての機能を有したり、授業や学習に対する子どもの内発的動機づけに影響を与えたりすることが明らかにされている (木村 2010)。

他方、保育分野においても、子どもとの相互作用における保育者の感情に関する研究が報告されている。例えば、Sutton, Mudrey-Camino & Knight (2009) は、保育者は、(1) 感情の制御や表出が子どもとの相互作用において重要であると認識していること、(2) ネガティブな感情の制御よりも、ポジティブな感情の表出が子どもとの相互作用において有効であると認識していること、(3) 従って、多様な感情の表出を意図的・戦略的に用いていることを明らかにする。

Ahn (2005) は、ペンシルバニア州中心部の3つのチャイルド・ケア・センターにおける保育者を対象に、感情に関する議論を検討したところ、(1) 保育者と子ども間で豊かな相互作用を行うためには、感情のやりとりが重要な要素であること、(2) 保育者は感情の表出に関する多様なストラテジーを用いていること、(3) こうした感情的実践の育成のための保育者養成プログラムが重要であることを指摘する。

日本の保育研究において、例えば、神谷 (2008) は、保育者を対象としたインタビューを通して、保育者に

求められる資質として期待されるのは、「明るく」「元気で」「子どもに求められ」「感情豊かで子どもを受け入れることのできる」姿であることを明らかにする。こうした資質は、保育者にとっては自らの感情の制御、表出、操作、管理に関わる問題であり、同時に、保育という職場における感情の表示規則でもある。こうした感情の表示規則を保育者が果たすべき役割として捉えることで、従来、その専門性が認められにくかった保育者の資質の問題を、保育者自身の内面にある生来的個性差の問題に収斂させるのではなく、職業的キャリア発達の側面として扱うことが可能になる（神谷・戸田・中坪・諏訪 2011）。

このように、子どもとの相互作用もまた、保育者の感情的実践と結び付いており、子どもとの親密な感情のやりとりや、それに基づく関係性の構築を通して保育者は、心理的報酬を確保するのである。

2.3. 保育者の専門性を捉える視座としての感情労働

大人や子どもにかかわらず、他者との相互作用を通して円滑なコミュニケーションを図ることが求められる労働者の場合（接客業、医療・福祉・教育などのヒューマンサービス職など）、あらゆる機会から自らの感情を管理し、クライアントに対して、その職業に適切な感情を提示（演出）することが求められる（Hochschild 1983）。例えば、ディズニーランドでは、キャストと呼ばれるスタッフ全員が底抜けに明るく、はつらつとした笑顔で、ディズニーのホスピタリティを示さなければならない。葬儀会社の社員は、遺族の悲しみに同調し、葬儀の参列者が悲しみに浸ることができるように、仕事の目的に合わせて自らの感情を調整しなければならない。正反対の感情を表出するこの両者は、自らの感情を管理し、その職業に適切な感情をクライアントに提示（演出）するという点では共通するのであり、職業には、その職務にふさわしい態度や行動が存在する（武井 2006）。

こうした感情管理（emotional management）が制度や企業によって規定され、金銭を得るための資源としての価値を有することから、個人の感情が商品として加工され、労働として売られることを感情労働（emotional labor）と呼ぶ（Hochschild 1983）。つまり感情管理を基礎とする感情労働もまた、感情的実践として捉えることができる。

欧米では、学齢期以降の教育分野を対象に、子どもとの相互作用における教師の感情管理に注目した研究や、これらを感情労働の視点から捉えた研究が展開されている。例えば、Hargreaves（2000）は、教師は子どもとの相互作用に基づく職業であることから、子どもの成長を喜んだり、子どもの反抗的な態度に怒り

を覚えながらも冷静さを保つたりするとき、感情をつくったり（manufacture）、隠したり（mask）することを明らかにする。

Winograd（2003）は、自らが小学校教師として一年間勤務した際の記録物の分析を通して、次のような教師の感情規則を導き出している。（1）教師は生徒に愛情を抱く。（2）教師は教科指導に熱狂（enthusiasm）し、情熱（passion）を持ち、それらの感情を子どもに示す。（3）教師は怒り、哀しみ、困惑、嫌悪などの感情（dark emotion）の明白な提示を避ける。（4）仕事を愛する。（5）教師はユーモアのセンスを持ち、子どもの軽い罪（peccadilloes）を笑い飛ばす（木村 2010）。

日本における学齢期以降の教育分野の研究として、例えば、伊佐（2009）は、小学校教師10名に対するインタビューや、フィールドワークで得たデータをもとに、教師の感情労働の様子について描出する。その結果、（1）小学校教師の場合、誰かに押しつけられて強制的に感情を管理するよりは、むしろ積極的意味合いのもとで自らの感情を自律的に管理していること、（2）教師の感情労働は、教育目的を達成するための戦略として用いられており、日常的教育行為を成立させるために、自律的に行われるという戦略的側面を有することを明らかにする。

他方、保育分野では、子どもとの相互作用における保育者の感情管理に注目した研究や、保育者の感情管理を感情労働の視点から捉えた研究が散見される。例えば、高橋（2011）は、幼稚園教育実習を終えた学生のインタビューを通して、子どものごっこ遊びを支える際の実習生の感情管理の難しさを指摘する。実習生は、「プリキュアのアニメやテレビのヒーローもののごっこ遊びは、キャラクターも知らなければ世界観も分からないので、ノリノリでやってみるもの心の中では苦しい」「子どもにけん銃で撃たれたり、怪獣ごっこで悪者になったりした時など、やっつけられて倒れる真似をするもの、何回も同じことを繰り返すので、早く終わらないかなと思いつつ遊んでいることがある」など、子どもに共感するような演技を行うことで、少なからず共感疲労を起していることを指摘する。

また、中坪・金子・中西・富田（2012）は、伊佐（2009）に依拠し、幼稚園における3歳児の保育実践を対象に、保育者の戦略としての感情労働について描出する。保育者は、集いの場面で「笑顔」という感情を意図的に表出して子どもとかかわるとともに、「笑顔」と「その他の表情」を使い分けることで集団統制を試みていることを明らかにする。また、伊佐（2009）が示した、小学校における笑顔の積極的保持を行う場面

としての「雰囲気作り」は、幼稚園でも存在すること、幼稚園の場合、小学校における「教室の雰囲気」を醸成するという笑顔の用法に加え、「依頼」「賞賛」のように、笑顔を手段とするストラテジーにはバリエーションがあることを明らかにする。

このように、保育者の感情的実践は、Hochschild (1983) が提起した感情労働の視点からも捉えることができる。保育者の感情は、社会文化的に構築された社会的機能としての側面もあわせ持っている。

3. 保護者や同僚との関係における保育者の感情的実践

3.1. 保護者との関係における保育者の感情的実践

上月 (2011) によれば、保育者が笑顔を意識するのは、子どもと接しているときが26.7%であるとともに、保護者と接しているときが22.7%であるという。この結果からも分かる通り、保育者が自らの感情を意識する対象は、子どもだけでなく保護者も含まれる。洋の東西を問わず、保育者が保護者とパートナーシップを形成することは重要である。保育者は、個々の保護者の状況を把握し、理解し、受容し、共感するとともに、子どもの興味・関心を共有したり、保護者の要求に応じるための機会を設けたり、多様な通信手段（手紙、電話、メール、インターネット）を通して保護者とのコミュニケーションに努めたりしなければならない (Kersey & Masterson 2009)。こうした過程において保育者は、保護者との間で様々な感情のやりとりを行うことは想像に難くない。

保護者との関係における保育者の感情的実践については、多様な状況が考えられる。例えば、Kim & Yeary (2008) は、母子分離場面における保育者の共感的援助の重要性を指摘する。母親が子どもを園に預ける瞬間は、母親と子どもの双方に不安やネガティブな感情が伴いやすいことから、保育者が安心感を与え、共感的に援助することが重要であると指摘する。

また、障害のある子どもを持つワーキング・マザーに対する保育者の感情的実践も重要である。このような母親は、園や保育者に対して、「どのように自分に接してくれるのか?」「保護者としての自分をどう支援してくれるのか?」「子どもとどのようにかわってしてくれるのか?」など、不安やネガティブな感情を伴いやすい。従って保育者には、母親と親密な関係を構築し、支援するための対応が求められる (Raikes & Edwards 2009)。母親を受容し共感することは、保育者にとって感情的実践でもある。

ところで、保護者支援の重要性は、日本でも声高に

叫ばれている。例えば、改定された学校教育法 (2007年) では、「保護者及び地域住民その他の関係者からの相談に応じ、必要な情報の提供及び助言を行う」ことが幼稚園の業務として (第24条)、児童福祉法 (2008年) では、「保護者からの相談に応じ、必要な情報の提供及び助言を行う」ことが児童福祉施設の業務として (第18条)、それぞれ規定された。また、「保育所保育指針」(2008年) では、乳幼児の保育とともに、保護者の保育指導を行うことが規定されるなど (第6章)、保育者が保護者との関係を構築し、支援することが社会的責務として定められた。

こうした保護者支援における保育者の感情的実践に関して、例えば、中坪・小川・諏訪 (2011) は、高学歴・高齢出産の母親を支援する保育士の感情労働のプロセスについて描出する。高学歴・高齢出産の母親の場合、例えば、(1) 学歴が高いため保育士を見下しがちになる、(2) 40歳前後まで仕事優先の生活をしてきているため乳児に不可欠な安定した生活をつくるのが困難である、(3) キャリアウーマンとして築いた社会的地位によるプライドが高い、(4) 保育士の側から助言をしても心を開くことが少ないなど、特有の問題が想定される。この研究に登場する保育士もまた、社会文化的相違から母親を異質で理解し難い存在と認識しながらも、自らの感情を抑制し、職業人としての感情規則に基づいて母親との関係を築いたり、母親を子育てにシ向けようとしていたりしていた。

このように保育者は、保護者の思いや要求を受容し、共感し、相互コミュニケーションを通して支援することが求められる。しかしながら、保護者支援の対象は複雑化し、支援の内容は深刻さを増している。うつ病的傾向をもつ親、虐待を懸念される親、高齢出産の母親、親になりきれしていない10代の母親、ときにはモンスターペアレントと呼ばれる類の親も出現する。そうした中で保育者は、様々な感情の制御、表出、管理、操作を通して、保護者との関係を築くのである。

3.2. 同僚との関係における保育者の感情的実践

保育者の専門性発達は、決して個々人の努力のみで達成されるわけではなく、同僚との関係が不可欠である。「教える専門家から学びの専門家へ」の転換が叫ばれる今日、保育者もまた、一度身に付けた保育の知識や技術が生涯にわたって保障されるわけではないことから、同僚の仕事や言葉に耳を傾け、共に学び合うことが必要となる (秋田 2006)。互いに実践を創造し、交流し合い、専門家として育ち合うような自律的連帯を園 (学校) の中に形成するは、今日的課題の一つである (佐藤 1996)。

保育者が同僚と学び合うためには、園の中に実践コ

コミュニティを創り出すことが重要である。実践コミュニティとは、「あるテーマに関する関心や問題意識を共有し、持続的な相互交流を通して、その分野の知識や技能を深めていく人々の集団」のことであり(Wenger 1998)、多様な知識や能力をもつ個人が協力して問題を解決する点が特徴的である。園の中でこうした文化を形成するためには、保育者が相互に胸襟を開き、本音で語り合い、風通しを良くするなど、感情の理解と表出が重要となる。他者の感情を受容し、自らの感情を率直に表すような風土を築くことが、実践コミュニティ実現の鍵となるように思われる。

ところで、中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪(2010)は、保育者相互の感情の理解と表出に関して、園の中で同僚が学び合うような場面においては、感情の共有が保育を省みる契機となることを明らかにする。個人の感情を基盤とした保育者同志の共感、保育者にとって自らの保育を捉え直そうとする意欲を高め、自身のさらなる専門性の向上や、明日の保育に繋げるための原動力となることを指摘する。

また、秋田(2011)は、保育は生身の仕事であり、誇りのようなミッションに支えられた仕事への手応えや喜びという正の感情や、不満・不安・悩みなど苦勞を伴う負の感情が常に生起するのであり、園の中で保育者が相互に学び合うためには、そうした感情を交流し合うことが重要であると述べている。

このように、保育者の感情的実践は、子どもや保護者との関係において展開される感情の制御、表出、操作、管理とともに、同僚との関係においては、多用な感情の交流が自らの専門性発達に鍵となるのである。

4. おわりに

4.1. 保育者の専門性としての感情的実践とは何か

以上、本論では、保育者の専門性と感情の関係に関する研究について、(1)子どもとの関係における保育者の感情的実践、(2)保護者や同僚との関係における保育者の感情的実践の視点から概観した。これら先行研究のレビューを踏まえて、以下では、保育者の専門性としての感情的実践について整理する。

第一に、子どもとの関係に関して、学齢期以降の教育分野では、子どもを動機付けたり、援助したり、気持ちを奮い立たせたり、肯定的感情を発現したり、維持したりするために教師は、意図的・演技的に自らの感情を操作・表出していることが明らかにされており、こうした教師の感情管理は、子どもの内発的動機付けや、子どもの行為に対する正負の評価などと関係していた。つまりこうした感情管理は、教師の専門性

としての感情的実践であると言える。同様の傾向は、保育者においても見られる。例えば、「笑顔」とその他の表情を使い分けて3歳児集団の統制を試みたり、「依頼」「賞賛」など多様なバリエーションを駆使して子どもとかかわったりする保育者の姿は、子どもとの関係における感情的実践の一端であると言える。ケアリングや子どもとの相互作用における保育者の言動は、感情と不可分に結び付いているのである。

第二に、保護者との関係に関して、不安やネガティブな感情を伴う状況において保育者は、保護者に対して共感的感情を表出しており、こうした感情表出は、保護者とのパートナーシップの形成において重要な役割を果たしていた。また、保育者は、母親との関係構築のために自らの感情を管理するだけでなく、むしろ積極的意味合いのもとで、自らの感情を自律的に抑制したり表出したりすることで、母親を子育てにし向けようとしていた(中坪・小川・諏訪 2011)。こうした感情管理もまた、保育者の専門性としての感情的実践であると言える。保育者の感情的実践は、子どもとの関係だけでなく、保護者支援の文脈においても展開されるのである。

第三に、他方で、保育者の専門性発達を促す同僚同志の学び合いにおいては、感情の共有が保育を省みる契機となるなど、他者の感情の受容と自らの感情の表出が重要であることが明らかにされていた。但し、同僚間の感情の交流を保育者の専門性としての感情的実践として捉えることについては、厳密には、子どもや保護者との関係に見られるような保育実践場面とは少し異なることから、議論の余地があるのかもしれない。しかしながら、保育者の感情が保育の営みの様々な場面で鍵となっていることが指摘できよう。保育者の専門性発達を促すキーワードもまた、保育者の感情なのである。

4.2. 本研究の課題

第一に、既述した同僚間の感情交流の重要性については、他方で、職場における良好な人間関係を保持するために、自身の感情を抑制したり、本音と異なる感情を表出したりするなど、ネガティブな側面としての感情管理が存在することも想定される。保育者の感情処理の技法など、メンタルヘルス・ケアに関する議論もまた、今日的課題の一つとして指摘されている。本論が提示した保育者の専門性としての感情的実践とこれらの問題との関係については、今後検討する必要がある。

第二に、感情労働の概念を教職の専門性として位置付けることについて、木村(2010)は、教師が行う感情管理は、必ずしも制度や企業による外的制御に基づ

いて行われるわけではなく、むしろ自律的・戦略的側面を有することから、厳密には、Hochschild (1983) の提起する定義とは異なることを指摘する。同様に、子どもや保護者との関係において保育者が行う感情管理もまた、自律的・戦略的側面を有する。従って、感情労働の概念を保育者の専門性の視座とすることについては、今後検討する必要がある。

【引用文献】

- Acker, S. 1995 "Carry on caring: The work of women teachers" *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21-36.
- Ahn, H. J. 2005 "Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers" *Early Childhood Education Journal*, 32(4) 237-242.
- 秋田喜代美 2006 「幼稚園教師の資質向上と自己評価」財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構編『私立幼稚園の自己評価と解説：新しい時代の幼稚園教育の創造をめざして』フレーベル館
- 秋田喜代美 2010 『保育のおもむき』ひかりのくに 82-83頁
- 秋田喜代美 2011 「これからの園内研修：育ちあう組織に向けて本実践から学ぶこと」秋田喜代美監修・松山益代著『参加型園内研修のすすめ－学び合いの「場づくり」－』ぎょうせい 93-104頁
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. 2001 *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Psychology Press Inc. 中里 浩明・島井哲志・大竹恵子・池見陽訳 2005 『エモーション・インテリジェンス：日常生活における情動知能の科学的探求』ナカニシヤ出版
- Colley, H. 2006 "Learning to Labour with Feeling: Class, Gender and Emotion in Childcare Education and Training" *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 15-29.
- Copple, C., & Bredekamp, S. 2009 *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Third Edition. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Dayan, Y. 2008 "Towards Professionalism in Early Childhood Practicum Supervision – A Personal Journey" *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2) 153-170.
- Dombro, A. L., Jablon, J.R. & Stetson, C. 2011 "Powerful Interactions" *Young Children* 66 (1) 12-20.
- Hamre, B. K., & Pianta R. C. 2005 "Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure –" *Child Development*, 76(5) 949-967.
- Hargreaves, A. 1994 *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1998 "The emotional practice of teaching" *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A. 2000 "Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students" *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hochschild, A. R., 1983 *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press. 石川准・室伏亜紀訳 2000 『管理される心：感情が商品になるとき』世界思想社
- 伊佐夏実 2009 「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』84 125-144頁
- 門田理世 2011 「乳幼児期から児童期への移行期教育における現状と課題：アメリカ合衆国の事例を基に」『西南学院大学人間科学論集』6 (2) 179-197
- 神谷哲司 2008 「本学保育士養成課程における学生の初期キャリア形成に資するカリキュラムの検討」『鳥取大学地域学部紀要 地域学論集』5 141-156頁
- 神谷哲司・戸田有一・中坪史典・諏訪きぬ 2011 「保育者における感情労働と職業的キャリア：年齢、雇用形態、就労意識との関連から」『研究年報』（東北大学大学院教育学研究科）第59集 第2号 95-112頁
- Karila, K. 2008 "A Fibbish Viewpoint on Professionalism in Early Childhood Education" *European Early Childhood Education Research Journal* 16(2) 210-223.
- Kersey, K. & Masterson, M. 2009 "Teachers Connecting with Families in the Best Interest of Children" *Young Children* 64(5) 34-38.
- Kim, A. M. & Yeary, J. 2008 "Making Long-Term Separations Easier for Children and Families" *Young Children* 63(5) 32-36.
- 木村優 2010 『情動的实践としての教職の専門性－教師が授業中に経験し表出する感情の探究－』博士論文 東京大学（未公開）
- 上月智晴 2011 「保育における感情労働に関する考察 (II)」『日本保育学会第64回大会発表要旨集』672頁
- Mayer, J. D., & Salovey, P. 1997 "What is emotional

- intelligence? In emotional development and emotional intelligence: Implications for educators" edited by P. Palovey & D. Sluyter, 3-31. New York: Basic Books.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子 2010「保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴—保育者の感情の認識と表出を中心に—」『乳幼児教育学研究』19 1-10頁
- 中坪史典・小川晶・諏訪きぬ 2010「高学歴・高齢出産の母親支援における保育士の感情労働のプロセス」『乳幼児教育学研究』19 155-166頁
- 中坪史典・小川晶・諏訪きぬ 2011「高学歴・高齢出産の母親支援における保育士のストラテジーとしての感情労働」『日本教育学会第70回大会発表要旨収録』354-355頁
- 中坪史典・金子嘉秀・中西さやか・富田雅子 2012「保育者のストラテジーとしての感情労働—幼稚園の3歳児クラスの分析から—」『幼年教育研究年報』33 (印刷中)
- Neil, S. 1989 "The effect of facial expression and posture on children's reported responses to teacher nonverbal communication" *British Educational Research Journal*, 15, 195-204.
- Nias, J. 1999 "Primary teaching as a culture of care" In Prosser, J. (Ed) *School culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Noddings, N. 1984 *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. 立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之 (訳) 1997『ケアリング—倫理と道徳の教育 女性の観点から—』晃洋書房
- O'Connor, K. E. 2008 "You choose to care: Teachers, emotions and professional identity" *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- OECD 2001 *Starting Strong Early Childhood Education and Care*.
- OECD 2006 *Starting Strong II Early Childhood Education and Care*.
- Education and Care.
- Raikes, H. & Edwards, C.P. 2009 "Staying in step: Supporting relationships with families" *Young Children* 64(5) 50-58.
- Rowe, M.B. 1974 "Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one—wait-time" *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94.
- 佐藤学 1996「教師の自律的な連帯へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会
- 佐藤学 1997『教師というアポリア：反省的实践へ』世織書房
- Schon, D. A. 1983 *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc. 佐藤学・秋田喜代美訳 2001『専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える』ゆるみ出版
- Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. 2009 "Teachers' emotional regulation and classroom management" *Theory Into Practice* 48 130-137
- Taggart, G. 2011 "Don't We Care?: The Ethics and Emotional Labour of Early Years Professionalism" *Early Years: An International Journal of Research and Development* 31(1) 85-95
- 高橋真由美 2011「遊びを支える営みにおける保育者の感情労働」諏訪きぬ監修・戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴編 2011『保育における感情労働：保育者の専門性を考える視点として』北大路書房
- 武井麻子 2006『ひと相手の仕事はなぜ疲れるのか：感情労働の時代』大和書房
- Wenger, E. 1998 *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Winograd, K. 2003 "The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly" *Teachers College Record*, 105, 1641-1673.