

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—

中坪史典¹・金子嘉秀²・中西さやか²・富田雅子³

Emotional Labor as an Early Childhood Teacher Strategy —From the Analysis of a Class of Three-Year-Old Kindergarten Students—

Fuminori Nakatsubo¹, Yoshihide Kaneko², Sayaka Nakanishi²,
Masako Tomita³

Abstract : The purpose of this study is to discuss professionalism in early childhood education and care, as seen in classroom practice related to three-year-old students, with the examination focusing on the following points : (1) we clarify emotional labor as the early childhood teaching strategy ; and (2) we compare the elementary school teacher and the early childhood teacher in terms of the emotional labor strategy.

For the methodology, we used a video camera to collect episodes of the emotional labor strategy being used in early childhood teaching, and then examined each one.

The results of the study are as follows : (1) the main classroom teacher smiled and intentionally expressed emotions during “circle time,” controlling the young children through proper emotional expression ; (2) the sub-classroom teacher developed a relationship with each child by not expressing her intentions directly ; and (3) while each other's opinions made a difference, the school nurse and the sub-classroom teacher expressed their emotions as an educational performance.

Key Words : Early childhood teacher, Emotional labor, Strategy, Professionalism in early childhood education and care and Three Years Old Class

はじめに

近年、保育者の専門性に関する議論が関心を集めている。欧州乳幼児教育学会 (European Early Childhood Education Research Association : EECERA) は、2008年刊行の学術雑誌において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 (経済協力開発機構) は、加盟国対象調査と継続的審議を通して、専門性向上に関する政策を提言す

る (OECD 2001, 2006)。このように保育者の専門性に関する議論は、今日の関心事の一つとして捉えることができる。

保育者の専門性に関する先行研究を概観するとき、その多くは、保育者の言葉かけ、援助行動、行動特性、保育者と子どもの相互作用など、どちらかという保育者の言動に関心が向けられている。例えば、保育者の発話内容を分析することで、望ましい保育のスタイルや、保育者の行動評価、子どもとのコミュニケーションを促すための言葉かけの条件について検討したもの (田中・渡邊 1988 ; 三宅・田中 2001)、発達課題を伴う子どもに対する保育者の言語的援助について検討したもの (白石・山崎 1992 ; 深田・原・山崎 1993)、子どもの活動

- 1 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設
- 2 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
- 3 広島大学科目等履修生

内容に対する保育者の援助行動について検討したもの（小川・山本・間宮・小笠原・見村・沢田・鎬木・鈴木・望月・福島・池田・赤石・圓山 1978；田中・渡邊 1988）、保育者の援助行動の特性についてティーチング・スタイルの視点から検討したもの（上田 2010）などである。これらの研究は、個々の保育者の保育観、保育のスタイル、子どもが直面する課題や状況、活動内容などによって保育者の援助は異なっており、このことが保育者と子どもの相互作用に影響を与えることを示唆していると言えよう。

しかしながら、上記の研究の対象は、いずれも可視化可能な保育者の言動であることから、その背後に存在する保育者の内的側面については、十分検討されるわけではない。こうした動向について、例えば、O'Conner (2008) は、可視化可能な言動に基づく教師の専門性の捉え方は、技術的・合理主義的側面に規定されたに過ぎないこと、教師の専門性は、技術的能力の枠内で捉えられるものではなく、人間的・感情的側面と不可分であることを指摘する。

このような指摘に伴い、学校教育分野における欧米の研究では、小・中学校教師の感情(emotion)に注目する知見が報告されており、教師の感情は可視化可能な言動と結び付いていることが指摘されている。例えば、Hargreaves (1998) は、教師の専門性を捉える上で、感情的側面は最も基本的要素であるにも関わらず、これまで軽視されてきたことを問題視するとともに、教えることは感情的実践であること、教えることと学ぶことには感情的理解を伴っていること、教師の感情はモラル上の目的を達成するための能力と不可分であることなどを提示する。また、O'Conner (2008) は、教師の教授活動の本質が感情的要素を持つものであると述べるとともに、教師の職業的アイデンティティの形成を感情の側面から捉えることの必要性を主張する。このように感情の側面から教師の専門性を捉える議論は、欧米の教育研究の今日的課題でもある。

ところで、保育者・教師の感情の側面を捉える一つの視点として、感情労働の概念を思い浮かべることができる。感情労働(emotional labor)とは、社会学者A. R. ホックシールドの概念であり(Hochschild 1983)、自分の感情を制御して、相手の感情に合わせたり、職務上必要な感情を相手に惹起させたりすることで対価を得る労働のことである。そこでは、自分の感

情を押し殺したまま職務を行うことが要求されるなど、その職務に応じて期待される態度や行動(感情規則)に基づかなければならず、それから逸脱すれば「あるまじき態度」として非難されかねない。こうした感情労働の概念は、本来なら私的な作業であるはずの「感情管理(emotion management)」が雇用者によって定められ、感情規則の下に他律化され、強制され、それによって労働者たちは、自己感情からの疎外という深刻な心理的コストを伴うことを描き出したものであり(伊佐 2009)、ホックシールドの提起は、今日では看護師、教師、保育者など、ヒューマンサービス職の疲弊を読み解く鍵概念となっている。

他方、今日の感情労働に関する研究については、必ずしも感情規則の下に他律化され、強制され、疎外されるというネガティブな側面だけでなく、労働者が自律的に自らの感情を管理する側面があることが指摘されている(e.g. 三橋 2006)。例えば、伊佐(2009)は、小学校教師の感情面での教育行為を感情労働の視点から捉えることで、それらが教師ストラテジーとしての性格を持つことを明らかにする。小学校教師が行うストラテジーとしての感情労働は、他律化、強制、疎外といったネガティブな側面を伴うよりは、むしろ教室における主要な教師の目的達成の手段として、自律的・戦略的に用いられているのであり、これらは教師の専門性と密接に関係することが描き出されている。

こうした感情労働研究の新展開を踏まえ、本研究では、伊佐(2009)に依拠し、幼稚園の3歳児クラスを対象に、次の点の検討を通して、保育実践場面における保育者の専門性を議論することを目的とする。(1) 保育者のストラテジーとしての感情労働の具体的様相を明示すること。(2) 明示された保育者のストラテジーとしての感情労働について、伊佐(2009)が提起した小学校教師の場合と比較すること。

本研究がストラテジーとしての感情労働の視点から、保育者の専門性を議論する意義は次の通りである。第一に、教育とケアの営みとしての保育実践は、ケアする人が相手の感情を受け入れ(専心)、相手の要求に応えたいという感情が生まれる(動機の転換)行為を中核とする(Noddings 1984)。従って、保育者が子どもの感情をどのように受け入れ、自らの感情をどのように表出するのかを検討することは、保育の専門性を捉える視点に繋がると考える。第二に、

保育における保育者と子どもの関係は、相互性や協働性を基本としており、そこには「ありがとう」「よかったね」「ごめんね」など、様々な感情のやりとりが存在する。つまり保育の営みにおいて保育者は、多様な感情を経験しながら子どもとの関係を築いているのであり、従って本研究が感情の側面から保育者の専門性を捉えることは有意義であると思われる。第三に、それにも関わらず、保育者の専門性を感情労働の視点から議論する試みは、従来の先行研究では見ることができない。

尚、本研究では、保育者の戦略としての感情労働の具体的様相を描き出す際に、幼稚園における3歳児の保育実践を研究対象とする。幼稚園の3歳児は、家庭生活から集団生活への移行期にあたり、保育者にとっては、自らの意図に即して子どもをしかも集団単位で誘うことは決して容易なことではない。従って、ここでは保育者の目的達成のための様々な戦略が存在することが予想される。また、筆者らが観察を行った時間は10:30~12:00であり、研究対象園においてこの時間帯は、自由遊びの終了、片付け、集団活動(集い)の開始という活動の移行場面に相当する。こうした場面において保育者は、子どもに衣服を着替えさせたり、子どもの気持ちを切りかえさせたりなど、自らの意図に即して子どもをしかも集団単位で誘う場面が数多く想定されるのであり、従ってここでは、保育者の目的達成のための様々な戦略が存在することが予想される。

対象と方法

(1) 対象

本研究の対象は、F幼稚園3歳児クラスの保育実践である。特に自由遊び終了、片付け、集いという一連の流れのなかでの保育者の子どもに対するはたらきかけに着目し、そこに保育者の感情はどのようにかかわっているのか、すなわちどのような感情労働がみられるのかという視点から分析する。

筆者らが観察の対象とした自由遊び終了、片付け、集いという場面は、ある活動から次の活動への移行場面である。このような場面では、遊びに夢中になっている個々の子どもあるいは集団全体に対して、気持ちを切り換えさせ、次の活動へ移行するためのはたらきかけが要求される。したがって、そのような場面では、保育者はさまざまな感情の操作を伴う戦略的行為を

行なっていることが想定される。

F幼稚園の3歳児クラスの人数は、20人(男児10人、女児10人)である。3歳児クラスを担当する保育者は、担任、副担任、加配保育者の3名であるが、この他にも、副園長や養護教諭が保育にかかわることもある。本研究では、このうち担任、副担任、副担任と養護教諭の子どもに対するはたらきかけを取り上げ、それらを伊佐(2009)に依拠し、保育者の戦略としての感情労働という視点から捉えていく。本研究の事例に登場する保育者および養護教諭のキャリアは、担任K:5年、副担任N:25年、養護教諭S:20-25年である。

(2) 方法

[観察]:2010年5月27日、6月10日、6月23日、6月24日の計4回実施された。時間帯は自由遊びが終わり、片付け、集いが行なわれる10時30分~12時の平均90分間である。

感情労働は、文字記録で可視化することが容易ではないため、エピソードの収集はビデオカメラを用いて行なった。しかし、対象が3歳児クラスであり、時期も5~6月であるため、観察者(筆者ら)全員がビデオカメラによる観察を行なうことは好ましくないと判断し、ビデオ撮影者と、必要に応じて筆記記録者が加わるというように役割分担を行なった。

[分析]:観察によって得られたビデオ記録と筆記記録に基づいて、観察者それぞれが印象的なエピソードを抽出し、それに対する個別具体的な分析・考察を行うとともに、全体で考察の妥当性を検討した。

結果と考察

これまで述べた問題関心と方法論に基づき、F幼稚園で行った観察より、以下のような、特徴的な3つの事例を用いて、保育者の戦略としての感情労働を抽出・描写し、考察する。(1)クラスをリードする役割にある担任Kの事例、(2)集団から遅れがちな子どもをサポートするなど補佐的な立場にある副担任Nの事例、(3)養護教諭Sと副担任Nの関係の事例。尚、事例中の子どもの名前は、すべて仮名である。

(1) 担任Kの戦略としての感情労働

[事例1]:サークル状に椅子を並べての「お集まり」において、他の子どもたちが着席していたところに、遅れてきたイオリが不十分なスペースの間に割って入ろうとして「いれて」

と言う。これに対して「だめよ」とハナコが答える。… (①)

①のやり取りを聞いていた担任Kが、他の子どもに「寄ってあげよっか」と提案をする。… (②)

まず、ミキに「寄ってくれる？」と依頼し、それにミキが応じ、ミキから見て左側に自分の椅子を詰めたのを見て「あーやさしい」と笑顔になる。… (③)

ミキが移動し終わると、ミキの左隣のメグに笑顔をつくりつつ「じゃあメグちゃんも寄ってくれる？」と勧誘をはじめ。メグもこれ応じて、椅子を移動させたのを確認しつつ、間髪をいれず「あーやさしいお友達がいっぱいうれしい」と賞賛し、すでに笑顔であったが、笑顔の度合いを増して、満面の笑顔になり、サークル状に囲んだ周りの園児をゆっくりと見渡す。… (④)

さらにメグの左に座っていたKは、自分も左に寄りつつ、自分の左横のナノハに対しても、同様に「じゃあわたしも寄ってあげよ。ナノハちゃんも寄ってくれる？」との声かけをする。しかし、ナノハは首を横に振り、動こうとせず、これを見たKの表情は眉をややひそめ、目も細めて、にわかに曇り、席の順次移動・席の譲り合いも、中断してしまうのであった。… (⑤)

〔考察〕：担任はその役割として、それぞれの子どもに対応するとともに、クラス全体を集団としてまとめていくことも求められる。上記の「お集まり」場面では、担任Kは「笑顔」という感情表出の手段によってイオリへの個別的な対応をすると同時に、「笑顔」と「その他の表情」によって望ましい振る舞いを他の子どもにも伝達し、集団統制を行うことを試みている。この「笑顔」は、保育者志望の学生らにおいて「明るさ」に次いで大切な「教師の条件」とみなされており（森光・関 2008）、現職幼稚園教諭・保育士らも保育実習を評価する際に「笑顔」を重要な専門的資質として捉えている（大西 2001）。さらには、実際の保育においても「笑顔」であることが心がけられていることが報告されており（浅見 2000）、また「やさしさ」「愛情」「親しみやすさ」「温かさ」「表情の豊かさ」「感情の豊かさ」といった概念とも親和性があり、「子どもが好き」であるとか「人間性」といった保育者の資質に関わるキーワードと共に表れやすいとされる（藤尾・古川・浅川 2010）。このように「笑顔」は、保

育者個人の「笑顔の戦略的使用」に対する好悪を超えて、保育現場において重視される実践方略の一つである。また、様々な諸感情の中にある、外部者による観察が比較的容易な表出形態をとるものでもある。

上記の事例において、Kが採用した全体への戦略は、「みんなが寄れば、イオリの座りたかった場所付近に一人分のスペースを作ることができる隙間がまばらにある」と判断し、またイオリは自分がしたいことができず、その不満を鬱積させると次の取り組みに参加しないことが多くあったことも考慮してか、一人一人が少しずつ左に寄ることで、これを作り上げ、もって現在座っている子どもたちの順番・場所をできるだけ維持しつつも、主としてイオリの主張を受け入れようというものであった (②)。

そしてミキ、メグと順番に「寄ってくれる？」との言葉がけによる勧誘と、Kの期待に「正しく」応じた子どもに対する笑顔による賞賛という「依頼→行動→笑顔と言葉がけによる賞賛」というわかりやすいルーティン性を含んだ個別的な戦略が用いられた (③④⑤)。

メグに対する勧誘においては、ミキの行動がその場において望ましかったという意味表示である笑顔を維持しつつ行われ、メグが「望ましい行動」(席の移動)を行った際は、メグ個人への賞賛としてさらに口角を上げた満面の笑みが与えられた。そしてその後、それがKの望んでいた「ふさわしい行動」であったことを周囲の他児にも示すように「あーやさしいお友達がいっぱいうれしい」というほめ言葉とともに他の子どもにも、ぐるりと見渡すように笑顔が向けられ、他児に対して「優しいお友達」≡「ふさわしい振舞い」としての「席の譲り合い」に対する肯定的・奨励的なメッセージをその表情と言葉がけによって行っている点には、着目すべきである。

これらの笑顔が「賞賛」「行為の推奨」のための笑顔に込められた戦略性は、⑤において「じゃあわたしもよってあげよ。ナノハちゃんも寄ってくれる」とのKの勧誘に対して、首を振り「いやー」と答え、Kにとっての「望ましい行動」をとらなかったナノハに対しては、「笑顔」という賞賛が与えられず、「あー、寄ってあげようとおもっただけどな〜」と落胆の声色としかめられた表情が示されている点と対比的に捉えると、より鮮明なものとなろう。また、この笑顔に込められた戦略性が、

移動を依頼する子どもに対する個別的戦略として使われていると同時に、傍観していた子どもたちに対する「当該園文化から観てふさわしい振る舞い方」の伝達・教授というクラス全体に向けた戦略としての機能も意図されてのものであった。このように「笑顔」という肯定的・受容的な表情とその他の表情の使い分けは、一個人の感情たる喜怒哀楽を超えて、園における当為・非当為的行為という判断を非言語的に伝達する手段としての性質を有するものであった。

(2) 副担任Nの戦略としての感情労働

〔事例2〕：おやつ時間であるにもかかわらず、外へ遊びに行っていたカンタを副担任Nが迎えに行く。カンタはきのこを拾ってきてNに見せる。Nはカンタが靴を履きかえている間、「きのこをおうちに持って帰れば？」と言って、ビニール袋にきのこを入れたりしながらカンタを待つ。… (①)

部屋に入り、カンタにトイレに行くように促す。しかしカンタはトイレに行きたがらず、床に寝そべる。Nが「がんばれー。抱っこしてあげようか？」と声をかけると、カンタは顔を上げて「ん？」と言う。Nは「抱っこしてあげようか？」ともう一度言い、立ったまま両手を差し出す。カンタが寝そべったまま手を上げたので、立つように促し、Nは膝をついて大きく手を広げてカンタを抱きしめる。そのまま抱っこしてトイレへ連れて行く。… (②)

トイレの前まで行くと、カンタが「出ない」と言ってトイレに行くのを嫌がる。そこでNはカンタがさっき拾ってきたきのこを「おともだち」と言って、一緒にトイレに連れて行く。カンタもそれについてトイレに入る。… (③)

トイレを済ませた後、カンタは手を洗わずに立ち去ろうとする。Nはカンタの腕をつかみ「ダメよ」と言って手を洗うように促すが「いやいや！」と拒否するカンタ。そこでNは水道の水を出して、水を手で切るようにしながら「わー、冷たい」と楽しそうに言って何度かやってみせる。カンタも真似して水に触り、声をあげて喜ぶ。… (④)

〔考察〕：担任がクラス集団に対する全体的なはたらきかけを行なうのに対して、副担任Nは、補助的な役割を担うことが多い。その役割は、後片付け、設定保育の準備など多岐にわたるものであるが、子どもとのかかわりについてみると、個別的なかわりがその大半を占めて

いる。子どもとの個別的なかわりが多くなるのは、担任が全体の保育の流れをつくり出すようなはたらきかけを行なう一方で、副担任がその活動の流れとは別の行動をする子どもに対する個別的な援助を行なうことで、担任をサポートする役割を担っているためであると考えられる。この事例もそのような場面の一つであり、Nがおやつ時間に勝手に外へ出ていたカンタを部屋に入れ、トイレに連れて行こうとする場面である。ここではNがカンタに対してどのような戦略を用い、どのような感情管理を行なっているのかを明らかにするために、Nのカンタに対するはたらきかけとそこに込められた意図の関係性に着目する。以下、4つの場面ごとに検討する。

場面①では、Nはおやつ時間に外へ出てしまったカンタを部屋に入れたいと考えている。しかし、早く部屋に入るように促したり、みんなと違う行動を取ったことを咎めたりするような言動は見られない。Nは、カンタの探ってきたきのこを見たり、靴を履きかえるのをきのこについて話しながら待ったりしている。

場面②では、部屋に入ったカンタをトイレに行かせたいというNの意図がある。しかし、カンタは床に寝そべってトイレに行こうとしないため、Nは「抱っこしてあげようか？」と提案している。その後、Nはカンタを抱っこしてトイレに連れて行くが、カンタを抱き上げる前に膝をついて抱きしめている。このようなNの行動は、「トイレに行きたくない」というカンタの気持ちを受け止め、切り替えるためのものであったのではないかと推察される。

場面③では、トイレの前には来たものの、トイレに入りたがらないカンタに対して、カンタが外で拾ってきて大切に持っていたきのこを「おともだち」と言ってトイレと一緒に持っていくことで、カンタをトイレに誘い入れている。無理にトイレに入るように強制するのではなく、きのこを大切に思っているカンタの気持ちをうまく汲み取って、カンタがトイレに行きたいという気持ちになるような方策が取られていることがわかる。

場面④では、トイレから出た後に手を洗ってほしいとNが意図する場面であるが、カンタは手を洗わないままどこかに行ってしまうとする。このときNは、「ダメよ」と言ってカンタの腕をつかみ制するが、カンタは激しく抵抗する。そこでNは、カンタの興味を水へと向ける

ために、自ら水を手で切りながら「わー冷たい」と楽しそうにしてみせる。カンタはこれを真似して水を触り、結果として手を洗う。

これらのエピソードにおけるNの行動は、いずれもカンタに対しての「こうしてほしい」という意図を直接的に表わしたのではない。Nは、直接的に自分の意図を表に出さないという感情管理を行なっているといえるが、そのような感情管理は何のために行なわれるのだろうか。

その理由の一つとしては、カンタの性格や特性が挙げられる。場面④においてみられるように、カンタは無理強いすると余計に抵抗するという一面を持っている。そのため、「○○しなさい」という直接的な指示よりも、カンタの気持ちを受け止めたり、切り替えたりするような対応がなされていると考えられる。Nのこのような対応は、誰に対してでも行なわれているわけではない。通常は、Nが直接的な指示を出す場面も数多く見受けられるため、本事例におけるカンタへのはたらきかけは、それぞれの子どもの特性を踏まえた上で柔軟に行なわれているものであると考えられる。

このような個人の性格や特性という理由に加えて、Nの感情管理には、Nが担当しているのが入園後数か月の3歳児であるということも大きく影響しているものと思われる。場面①において、カンタが外へ出ていたことに対して、Nは一切咎めていない。このようなNの対応は、「いけない行為」を直接的に正すことよりも、まずこの時期の3歳児にとって必要なことは、子どもの気持ちを受け止めたり、その世界観に寄り添ったりすることを通して、子どもにとっての安心感や子どもとの信頼関係の構築であるとNが考えていることのあらわれではないだろうか。このことから、副担任Nの感情労働は、安心感・信頼関係構築のためのストラテジーとして捉えることができる。

(3) 養護教諭Sと副担任Nの関係にみられるストラテジーとしての感情労働

【事例3】：アキラは登園後、戸外での自由遊びを終え、副担任Nと一緒に水遊びの道具等を片付けている。Nから「アキラくんおしっこでない?」と尋ねられるが「でない」と答える。「じゃ、がまんしとき」とNが言う。片付けを終えて保育室に入ったアキラは、友だちとのトラブルで頭を床に強く打ち、手当てを受けるために養護教諭Sとともに保健室に向かう。手当て

の途中でアキラが尿意を示したので、Sとアキラは、保育室の一角にあるトイレに行く。アキラのズボンとTシャツは濡れている。

アキラは、一人で便器の前に立ち、じっとSの顔を見ながら排尿しようとしている。Sは少し離れた場所からアキラの様子を見守る。そこへNがやってきて、何かあったのかと尋ねる。Sは、アキラがお漏らしをしてしまいズボンとTシャツが濡れてしまっていると伝える。しかし、Nは、アキラが外で水遊びをしていたことを知っており、Tシャツとズボンの濡れている部分が、腹部から足にまで及んでいることを受けて、Tシャツとズボンが濡れているのは、水遊びをしたせいではないかと主張する。それに対しSは怪訝な表情を浮かべて納得のいかない様子を示す… (①)

「あ、でてる!でてる!」とSが大きな声をあげる。アキラがトイレでおしっこをし始めた。Sは即座に両手を広げてアキラに近寄り、「わー、アキラくんじょうず」「わー、アキラくんひとりでできるようになったんだね」「すごいじゃん、お兄ちゃんみたい」とアキラの顔を覗き込み、笑顔で言いながら何度も背中をさすった。… (②)

Nは、「ほら、やっぱりお水よ」と言いながらもすぐさま両手を広げてアキラに近寄り、「がまんしとったん」「えらい」と言いながらアキラの手を握った。そして、ピースサインをしながら「やったーってやってみて」と言い排泄の成功を一緒に喜び、「バッチリ。お父さんにバッチリって言ってみて」と父親への報告を促す。… (③)

Nが「さわってごらん」とアキラのズボンとTシャツに手をあてさせる。アキラはTシャツを触り「つめたいねー」と驚いたように声をあげる。続いてズボンにも触り「つめたいねー」とうれしそうに答える。「じゃ、着替えていっちゃい」と促すN。アキラは飛び跳ねるように着替えのある場所へと進む。… (④)

【考察】：F幼稚園において養護教諭Sは、保健室で園児の健康管理に関わる職務を遂行する傍ら、登園後各クラスをまわり子どもたちの健康観察を行い、健康面からの生活指導を行う役割を担っている。特に、本研究の観察が行われた5～6月は、入園して間もない時期であることから、適宜保育に関わる体制をとっている。このように複数の保育者が保育に関わる保育現場において養護教諭もその一翼を担っているこ

とから、副担任と養護教諭の感情労働に着目することとする。

上記の事例は、アキラのTシャツとズボンが濡れていることについて、見解の違いを主張していた養護教諭Sと副担任Nが、アキラがトイレで排泄していることに気づいた瞬間に、それまでの議論を即座に止め、両者がアキラの「排泄の成功」を賞賛した場面である。ここでは、養護教諭と副担任という立場の異なる関係の中で、両者がどのような感情管理を行ったのか、また、アキラに対して「排泄の確立」に向けての動機づけという目的のためにどのようなストラテジーとしての感情労働を行ったかに着目する。

場面①では、まだ完全に排泄の習慣が確立されていないアキラの衣服の濡れについて、SとNの間で情報交換しているものの、アキラの状況に対して両者に見解の違いが生じている様子が理解される。

場面②では、Sがとっさにアキラに駆け寄っていく。排泄に成功したアキラの様子を見たSは、それまでの見解の相違によって漂っていた空気を一気に吹き飛ばし、目の前にいるアキラに対し、全身で賞賛を表現している。場面①では、やや遠慮気味だったSとはまるで別人のようである。また、場面③では、Nが賞賛の言葉を並べ、アキラの家族を引き合いに出してまで笑顔で褒め称えている。場面②③においてSとNは共にアキラの排泄の瞬間を捉えたことを契機とし、それまでのアキラの衣服が濡れていることに対する見解の相違によって生じていた少し緊張した空気を一瞬にしてアキラへの賞賛を行う連携体制へと変化させた。このように、子どもを中心として場面を組み立てる二人の保育は見事である。

場面④では、Nの問いかけにアキラがうれしそうに応答し弾んだ声を出している。そして、飛び跳ねるようにロッカーに着替えに向かうアキラには「排泄の成功」による「自信」と同時に着替えに対する「意欲」が芽生えていると推測できる。

【幼稚園教育要領】第1章には、「幼児一人一人を育てていくためには、教師が協力して一人一人の実情をとらえていくことが大切である。幼児の興味や関心は多様であるため、並行して様々な活動をしている幼児を同時に見なければならぬ。このためには、教師が日ごろから連絡を密にすることが必要であり、そ

の結果、幼稚園全体として適切な環境を構成し、援助していくことができる」と記されている(文部科学省 2008)。幼稚園という生活空間は保育室という小空間で区切られているものの、園全体をひとつの空間とみなして保育が行われるため、子どもは複数の保育者と関わりながら一日を過ごす。このため、自由遊びや片付けなどの流動的な場面では、上記の事例のように保育者間で子どもの捉え方に対する見解が分かれることは珍しくない。

アキラは日ごろから、言葉を使って表現することがあまりなく、園生活にも十分適応しているとはいえない。SとNは、お漏らしに関する疑惑が、戸外での自由な遊びを終え保育室でのお集まりを始めようとする保育の移行場面に発生したにも関わらず、叱ることは一度もしていない。2人は「大きな声」「大きな動作」「満面の笑み」「スキンシップ」「他者(親)への賞賛」「賞賛の繰り返し」などの表現により、自身の感情そのものを変化させるわけではなく、子どもの心にはたらきかけるために表情や声のトーンを装う教育的演技(Hochschild 1983)を行っている。

ここから、上記の事例では、養護教諭と副担任の間における見解の相違がありながらも、両者は瞬時に教育的演技という手法を用い、積極的な明るさや笑顔を表出することにより、アキラの「排泄の確立」に向けての動機づけという目標を達成していると捉えることができる。

おわりに

以上、F幼稚園の3歳児クラスを対象に、(1)クラスをリードする役割にある担任Kの事例、(2)集団から遅れがちなる子どもをサポートするなど補佐的な立場にある副担任Nの事例、(3)養護教諭Sと副担任Nの関係の事例を取り上げることで、保育者のストラテジーとしての感情労働の具体的様相について明示した。

個々の子どもへの対応とともにクラス全体をまとめることが求められる担任Kは、「お集まり」場面において「笑顔」という感情を意図的に表出して特定の子どもに対応するとともに、「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た。他方、特定の子どもへの援助を通して担任をサポートする副担任Nは、子どもの性格や特性、そのときどきの状況(ここでは入園後数か月の3歳児であること)などに応じながら、自らの意図を直接表に出さ

ないことで、子どもが安心して幼稚園で生活すること、保育者と子どもの間に信頼関係を築くことを試みていた。また、養護教諭Sと副担任Nの関係においても、互いの見解に相違がありながらも、両者が瞬時に教育的演技を行うことで特定の子どもとかわっていた。

こうした子どもの性格や特性、その場の状況や課題などを踏まえた瞬時の感情操作（感情の表出や抑制）は、保育実践において子どもを援助するための手段として、自律的・戦略的に用いられており、保育者の専門性と深く関係すると捉えることができる。冒頭に記した通り、従来、可視化可能な保育者の言動ばかりを対象に、保育者の専門性に関する議論が展開されてきた現状に対して、本研究は、保育者の感情的側面に注目し、ストラテジーとしての感情労働という分析視点をを用いることで、従来の議論とは異なる保育者の専門性の提示を試みたものである。

以下では、既述した保育者のストラテジーとしての感情労働について、伊佐（2009）が提起した小学校教師の場合との比較を試みる。

第一に、伊佐（2009）は、小学校教諭へのインタビューを通して、「笑顔の積極的保持を行う場面」とその対極にある「笑顔を抑圧すべき場面」の2つが存在することを明らかにした。[事例1]は、このようないわゆる「雰囲気作り」が就学前教育段階でも存在していることの証左であり、さらに伊佐（2009）の指摘した「教室の雰囲気」を醸成するという笑顔の用法に加えて、「依頼」の笑顔であったり、「賞賛」の笑顔であったりといったように、その笑顔を手段とするストラテジーの目的によって、多様なバリエーションを有する可能性を示唆するものであった。今後はさらに、事例の蓄積を行うことで「笑顔」の手段別類型を構築・精緻化していくことが求められよう。

第二に、小学校教師は、子どもの中に理想的な感情（自らの行為に対する反省等）を作り出すためのストラテジーとして、自らの感情管理を行っていた。他方、[事例2]で見られた副担任Nの感情管理の目的は、子どもの気持ちに寄り添い、受け止めることに重点が置かれている。この点を考慮するとき、小学校教師が子どもの感情や行動を「あるべきもの」に近づけようと様々なストラテジーとしての感情労働を用いているのに対して、保育者の感情労働には、子どもの気持ちに寄り添って、安心感や信頼関

係を構築するためのストラテジーという側面がみられるのではないだろうか。

引用文献

- 浅見 均 2000「保育者の資質に関する一考察：保育現場から観た保育者の資質」『青山学院女子短期大学紀要』Vol. 54 121-150頁
- Dayan.Y. 2008 “Towards Professionalism in Early Childhood Practicum Supervision-A Personal Journey” *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 16, No. 2pp. 153-170.
- 深田昭三・原孝成・山崎晃 1993「年少児の自由遊び場面における保育者の言語的援助」『広島大学教育学部紀要』第一部（心理学）第42号 195-202頁
- 藤尾淳子・古川雅文・浅川潔司 2010「幼稚園教員の資質能力に関する研究—幼稚園教諭、保護者、園長の力量観の比較から—」『学校教育学研究』第22巻 13-21頁
- Hargreaves. A. 1998 The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 8. 835-854.
- 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
- Karila, K. 2008 “A Finnish Viewpoint on Professionalism in Early Childhood Education” *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 16, No. 2, 210-223.
- 文部科学省 2008『幼稚園教育要領』フレーベル館
- 森光義昭・関聡 2008「これからの幼稚園における教師の在り方」『久留米信愛女学院短期大学研究紀要』第31号 39-48頁
- 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.
- 大西道子 2001「保育者の資質に関する研究（2）—幼稚園・保育園現場と学生の資質重

- 要度の比較—』『札幌大谷短期大学紀要』
32 33-46頁
- 三橋弘次 2006「感情労働の再考察—介護職を
一例として—」『ソシオロジ』第51巻 第
1号 35-51頁
- 三宅茂夫・田中亨胤 2001「保育におけるコミ
ュニケーション生成の改善—誘因としての
保育者の“ことばがけ”—『保育学研究』
第39巻 第2号 49-58頁
- 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—倫理と道德の教育 女性の観点から
—』晃洋書房
- 小川博久・山本三重子・間宮由美子・小笠原喜
康・見村木綿子・沢田和子・鎬木典子・鈴
木由紀子・望月操・福島真由美・池田由紀
子・赤石元子・圓山真理子 1978「保育行
動分析—授業研究の方法論の確立のために
—」『東京学芸大学紀要1部門』第29号
58-78頁
- 白石敏行・山崎晃 1992「幼児の自己調整の発
達と保育者の指導・援助（1）」『広島大学
教育学部紀要』第1部（心理学）第41巻
213-220頁
- 田中敏明・渡邊尚子 1988「幼稚園における保
育者の保育行動評価の試み」『福岡教育大
学紀要』第38号 第4分冊 249-262頁
- 上田敏文 2010「ティーチング・スタイルを視
点とした保育者の関わりについての研究」
『子ども社会研究』第16号 3-15頁