

対人援助職としての教職に関する考察

——「感情労働」の視点から——

A Study on the Teaching Profession as an Interpersonal Service Profession
——Considering from the Point of View of ‘Emotional Labor’——

大塚 弥生

Yayoi OTSUKA

要 旨

近年、労働者のストレスとメンタルヘルスの実態を明らかにするものとして、就業時における心の動きを労働の一つとして捉える「感情労働」概念が導入されるようになってきた。特に対人援助職においては、「感情労働」がバーンアウトや精神疾患を引き起こす要因となっていることが指摘されている。教職もまた対人援助職として考えられるが、他の援助職とは異なる側面も持つ。本稿では、教職に求められている対人援助の側面を検討し、次いで、これまでの対人援助職における感情労働と教員の感情労働に関する研究を概観した。教職における「感情労働」は、ストレスやバーンアウトにつながるネガティブな側面として捉えられている一方、職場適応や教員としての成長につながるポジティブな側面としても捉えられていることを示した。

はじめに

現代社会においては、労働者が抱えるストレスと精神疾患や自殺とのつながりが指摘されており、様々な学問分野において、この問題に関連する研究やその対策が講じられてきている。教育の現場においても、他の労働環境と同様に、教員の職場適応や精神的健康の維持は大きな課題となっている。文部科学省の報告(2016)によれば、平成27年度の公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校における教育職員の精神疾患による病気休職者は5009人(全教育職員の0.54%)であり、平成19年度以降、5000人前後で推移している。ピーク時の平成21年度5458人と比べれば減少しているものの、精神疾患による休職者の割合は病気休職者全体の60%以上を占めており、教員のメンタルヘルス対策は依然として大きな課題となっている。

近年、労働者のストレスとメンタルヘルスの実態を明らかにするものとして、就業時における心の動きを労働の一つとして捉える「感情労働」概念が導入されるようになってきた。感情労働(Emotional Labor)とは、Hochschild(1983)により提唱された概念であり、労働者は職務に応じ

た適切な感情を表出したり保持したりするために、「感情規制 (feeling rules)」に従って自分自身の感情を管理することが求められており、それにより労働者は自己感情から疎外されるとしている。Hochschild は感情労働を以下の3点から定義している。すなわち (1) 対面あるいは声による接触があること、(2) 他人の中に何らかの感情変化を起こさせること、(3) 雇用者は、労働者の感情活動のある程度支配することである。また客室乗務員の観察を通して、感情を管理する方法として、表情や身振りなどを使って望ましい感情を表現する表層演技と、自分自身の感情そのものを望ましいものに変えようとする深層演技の二通りがあることを指摘している (Hochschild 1983)。Hochschild の研究以来、感情労働に関する研究対象はサービス業や対人援助職をはじめとした様々な業種の労働者へと拡大し、その労働実態を捉える概念として発展してきた (関・古川 2012, 久村 2016)。これまで、感情労働の尺度を用いた多くの研究においては、感情労働とストレスやバーンアウトとのつながりが明らかにされてきている (安部・大蔵・重本 2011)。また近年の研究では、感情労働がネガティブな面ばかりでなく、ポジティブな側面を持つことも指摘されてきている (Zapf 2006)。「感情労働」は、個人と環境との相互作用を含んだ視点であり、労働や職務遂行を通して個人が経験している内的世界を捉え、職場適応とは何かを考える上での重要な枠組みとなっていると言えよう。

「教職」もまた「対人援助職」であると見做し、感情労働を行っているとする指摘や研究がなされている。しかし、その数は他業種を対象とした研究と比較すると少数である。その理由として、他の対人援助職とは異なる教職という仕事の特殊性があり、「労働」として認識されにくい側面があることが考えられる。本稿では、「感情労働」の視点から教職を捉えることにより、対人援助職としての教員の感情労働について考察することを目的としている。そのために、まず「教職」に求められている「対人援助」の側面を検討し、次いで、これまでの対人援助職における感情労働と教員の感情労働に関する研究を概観する。最後に、教職における「感情労働」がもたらすネガティブな側面とポジティブな側面について考察する。

1. 教職の特殊性

そもそも、「教職」とはどのような仕事なのであろうか。文部科学省が行っている教員勤務実態調査においては、教員の業務として以下の5分類、25項目が挙げられている (文部科学省初等中等教育局 2015)。すなわち 1. 児童生徒の指導にかかわる業務 (朝の業務, 授業【主担当】, 授業【補助】, 授業準備, 学習指導, 成績処理, 生徒指導【集団】, 生徒指導【個別】, 部活動・クラブ活動, 児童会・生徒会指導, 学校行事, 学年・学級経営), 2. 学校の運営にかかわる業務 (学校経営, 職員会議・学年会などの会議, 個別の打ち合わせ, 事務【調査への回答】, 事務【学納金関連】, 事務【その他】, 学内研修), 3. 外部対応 (保護者・PTA 対応, 地域対応, 行政・関係団体対応), 4. 校外 (公務としての研修, 会議・打ち合わせ【校外]), 5. その他 (その他の公務) である。この分類からも、教員の仕事は非常に多種多様であることがわかる。

秋田 (2006) はこのような教職の「多元性」に加えて、その仕事の性質として「無境界性」・「複線性」・「不確実性」を指摘している。すなわち、これらの仕事をどこまでやればよいかという明確な終わりが見えず、教員個々の判断に任されているという「無境界性」、多様な種類の仕事を同時並行で担うという「複線性」、何が最も望ましい教育であるかという評価基準が見えない「不確実性」が教職の特徴であると述べている。また山崎 (2009) も、教職の特性として仕事内容の「多様

性」と仕事成果の「不確実性」を挙げ、それゆえの困難や成長があることを指摘している。

佐藤（2015）は、専門家の4つの要件、すなわち、「公共的使命」、「専門的な知識と能力」、「自律性」、「倫理」から教職を見た場合、教師は「（教育の）専門家」と称されてはいるが、「専門職」にはなりえていないと指摘する。教職は、医療や法曹のような専門的知識や専門的技術の確実性が保証されておらず、秋田（2006）が指摘したように、その仕事のほとんどが「不確実性」に支配されているからである。しかし、教職の「不確実性」とは、教員の職域とそれを支える知識と能力が複合的で総合的なものであることを意味しており、この「不確実性」への対処と専門的知識の実践化にこそ教職の専門職性があると述べている。

このように多くの教育研究者が指摘しているように、教職とは教科や教育に関する専門的知識を持った上で多種多様な種類の仕事を同時並行で行い、正解やゴールが明確でない中、臨機応変に実践・対処していくことが求められる仕事であり、それこそが教職の専門性となっていると言えるだろう。

知識だけでなく、その実践が求められる上記のような教職の仕事は、教員自身が持つその資質に支えられている。文部科学省中央教育審議会の答申（2015）では、求められる教員の資質として、「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきた」とし、さらにこれからの時代に求められる教員の資質として「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力」、「常に探究心や学び続ける意識を持つこととともに、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力」、「学校作りのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力」の3つを挙げている。

教員採用においても、このような教員の資質が掲げられ、求められている。たとえば、2017年度に実施された愛知県教員採用試験の要項には、「愛知が求める教員像」として、「1. 広い教養と豊富な専門的知識・技能を備えた人 2. 児童生徒に愛情をもち、教育に情熱と使命感をもつ人 3. 高い倫理観をもち、円満で調和のとれた人 4. 実行力に富み、粘り強さがある人 5. 明るく、心身ともに健康な人 6. 組織の一員としての自覚や協調性がある人」と示されている。同じく岐阜県では「岐阜県が求める教師像」として、「1. 幅広い教養と高い専門性をもち、常に学び続ける教師 2. 誰一人悲しい思いをさせない、愛情と使命感あふれる教師 3. 指導方法を工夫し、児童生徒に確かな学力をつける教師」を挙げている。また三重県では、「教員として求める人物像」として、「1. 教育に対する情熱と使命感をもつ人 2. 専門的知識・技能に基づく課題解決能力をもつ人 3. 自立した社会人としての豊かな人間性をもつ人」を挙げている。

ここで教員の資質として共通して求められているものは、教科や教育に関する高い専門知識だけでなく、児童・生徒に対する「愛情・情熱・使命感」という人間性や、他者と関わる能力である。教員の仕事は、このような教員自身が持つ資質によって遂行されるものとなっていると言えるだろう。このことは、「教職」に対する世間の言説（ディスコース）を作り、教員に対する周囲のイメージや期待を形成する。またそれは同時に、教員を目指す者の理想の教員像を形成し、教職を目指す動機づけともなっていると考えられる。教員は社会からも、自分自身においても、児童・生徒に対して、個人として全面的にコミットしつつ、先に挙げたような多種多様な職務をこなすことが求められており、またそれを目指しているのである。

2. 対人援助職の感情労働

1) 対人援助職としての教職

教職の仕事は、多種多様である。しかしその主たる目的は、児童・生徒の成長と発達を促進し、その人格を形成することにあることに異論はないだろう。授業は単なる学習の場にとどまらず、児童・生徒の人格形成をも視野に入れた関わりであることが求められている。特別な支援を必要としている児童・生徒へのカウンセリング的関わりはもちろんのこと、先に挙げた「児童・生徒に関わる業務」はすべて、業務遂行の過程に児童・生徒の人間の成長への支援が複線的に盛り込まれているのである。この点において、教職は「対人援助職」に位置づけられる。

医療や福祉の領域で、直接にその患者や利用者に関わる仕事は、文字通り他者を援助する「対人援助職」であり、医者、看護師、介護士、ソーシャルワーカー、カウンセラーなどがそれに該当する。これらの職業は、専門的な知識や技術を用いて職務を遂行する過程において、対象者との関係性の質が重要となる。特に何らかの問題や困難を抱える人々に接する看護師や介護士は、「ケアリング」という「気遣い」や「気働き」がその重要な職務となっている（武井 2001）。「白衣の天使」という言葉に象徴されるように、優しさや愛情、受容と共感、仕事への熱意を持つ「善意の人」（武井 2006）として、看護師や介護士自身の資質が期待されているのである。この点において、教職もまた職務を遂行する上で対象者との関係性が重要となり、個人の資質が問われ、期待される職務であるのは同様であろう。

しかし、同じ対人援助職であっても、教職と他のケア・ワーカーとでは、「対人援助」の仕方が異なる部分が存在する。まず、多くのケア・ワーカーが、病人や社会的弱者など、何らかの問題や困難を抱えた人を対象にして、そこからの回復や生活援助、社会適応に携わるのに対し、教員は問題を抱えた児童や生徒のみと関わるわけではなく、すべての児童・生徒の成長や発達、健全な人格形成を目指して関わっていくという点が挙げられる。広い意味において、何が相手にとって一番望ましい姿であるのかという問いに明確な答えが無いという点については、対人援助職に共通するものではあるが、医療や福祉の領域で目指されるものに比べ、教員が目指す対象者の成長や発達のゴールは明確ではない。また、看護師であれば医者の指示を無視して自分自身の価値観で処遇を行うことはできず、介護士もまた、所属する組織の規定に沿って業務を行うという枠があるのに対し、教員は自分自身の責任と判断において学級経営・授業運営を行う。さらに、児童・生徒の成長や発達を考える場合、目指されるゴールは教員が関わっているその時点だけでなく、対象者が卒業した後や大人になった時、あるいは社会人となった時の姿をも視野に入れて検討されるのであり、「いま・ここ」での関わりは、将来を見越した長いスパンを考慮した「未来」を視野に入れた上での判断となる。このような関わりは、働きかけられる児童・生徒にとってみれば、その意図が見えにくいという側面を持つこともあるだろう。このことが、より一層、教員の職務の「不確実性」をもたらすこととなっていると言えよう。

その一方で、学校現場での教員の関わりには期間がある。医療や福祉の現場においては、対象者が回復し、社会適応してその病院・施設を退所する時点で関わりは終了となり、関わりの期間はあらかじめ決められてはいない。しかし学校現場では、担任として児童・生徒と関わる期間は1年間が基本単位であり、特別な事情が無ければ、6年もしくは3年間の在籍期間で卒業を迎えることとなる。

さらに、看護師や介護士が関わる対象は基本的に個人であるのに対して、教員は個人と集団に対して同時に関わることを余儀なくされている点も異なっている。児童・生徒個人に対しての教員の関わりは、特定の個人にそのような関わりを行ったということ自体が他の児童・生徒に影響を与えていく。教員が行う個人の発達や成長への支援は、同時に集団としてのクラスや学校組織全体にも関わることになるのである。あるいは、はじめから集団を対象として関わるという姿もあるだろう。すなわち、あらかじめ決められた期間の中で、児童・生徒の将来を見越して、なおかつ個と全体への影響を視野に入れながら、「自律的」に「不確実」な判断をしていくことが、教員の対人援助には付きまとうと言えよう。

このような教員と子どもとの関係性を、石川（1999）は「オールラウンドな関係」であると述べている。それは「家族的親密性とも、社会的役割による尊敬とも異なった、その中間的な関係であり、師弟愛、師の恩、などといった言葉で語られる人間関係である」とする。そして教員は、「時間的にも空間的にも家族と社会の中間に位置づけられることになる。そしてこの社会的中間性によって社会的役割を超えた独自の人間関係を担うことが、あらゆる立場の人々からア priori に期待されてしまう」と指摘している。教職の「対人援助」という労働の側面は、個人的な資質によって作られる人間関係の中に組み込まれ、労働としての実態は見えにくくなっていると言えるだろう。

2) 対人援助職の感情労働

Hochschild（1983）は、その職業にふさわしい適切な感情というものが規定されており、労働者が、他人の中に何らかの感情変化を起こさせるために自分自身の感情を管理（コントロール）することを「感情労働」と呼んだ。様々な対人サービス業に携わる労働者は、程度の差はあれ、その職業にふさわしい感情を表現することが仕事の中に組み込まれている。特に対人援助職は、援助を必要とする人の中に何らかの感情変化—安心や信頼—を起こさせるような振る舞いが要求される。

Hochschild の研究以後、対人援助職における感情労働については、様々な研究がなされており、2017年9月現在、CiNii 論文情報ナビゲータで「感情労働」というキーワードを検索すると、374件の論文がヒットした。そのうち、看護職を対象にして書かれた論文は92件、介護職を対象にしたもの28件、教員を対象にしたものは18件見られた。その他の対人援助職としては、保育士（保育者）を対象にしたものが13件、医師4件、施設職員（福祉施設、障害者支援施設、児童養護施設）各1件、臨床心理士、作業療法士、理学療法士、ケースワーカー、いのちの電話相談員など、医療や福祉の現場で働く様々な対人援助職を対象にした論文が見られた。対人援助職を対象にした感情労働に関する論文は、医療関係者（特に看護職）を対象にした研究が多くなされてきており、次いで福祉関係者、（特に介護職）、さらに教育関係者（教師、保育士）が多いと言えよう。

対人援助職の感情労働研究において、武井（2001）の著作は看護師の仕事を取り上げているが、本の副題にもある通り、「人とのかわりを職業とすることの意味」について書かれたものとして、他の多くの論文に引用されている。この本の中で武井は、看護という仕事には公式・非公式な教育によって植えつけられた様々な感情規制があり、それに従おうとして行う感情管理によって生じる「偽りの自己」と「本当の感情」の齟齬により、うつやバーンアウト、アイデンティティの危機につながっていくことを描き出している。武井は、看護という仕事の性質—「他者への気遣いや優しさ」と、きびしい肉体労働の両方が求められること。死や病い、人の傷つく姿を目撃すること。ある種の汚れ仕事であること。女性の仕事とみなされていて、神聖な職業とされる割には報酬や社会的な評価もそれほど高くないこと。集団で働くことなど—がこのような感情労働につながっている

としている。吉田（2014）は、武井（2001）の看護師観を基に、介護労働者もまた感情労働者だとする。しかし、介護労働における感情労働の特殊性として、看護師や教師と異なり、「感情労働の終焉を迎える時期が予測できない」ことを指摘し、そのため、感情労働を提供するための知識や技術の習得が重要であると論じている。このように、「対人援助職」はどれも感情労働を求められる職業であるが、その仕事の性質により、「感情労働」の様相は異なっていくことが考えられる。

3) 教員の感情労働

看護師や介護士を対象とした研究に比べ、教師を対象にした感情労働の研究は多くない。Hochschild は感情労働を定義する上で、「雇用者は、労働者の感情活動のある程度支配すること」を挙げており、ある程度の専門的自律性が見られる教職は、雇用者—管理者という統制関係が明確ではないことがその要因として考えられる。

この点に関して永井（2009）は、医師や弁護士といった専門職は、感情労働を上司からコントロールされるのではなく、職業規範や顧客からの期待に添うように感情を自己管理しているのであり、Hochschild が示した狭義の定義からは外れることを踏まえ、教師を含む対人援助専門職（helping profession）は「感情労働型専門職」と呼ばれるべき存在であるとする。しかし油布（2010）は、公立学校教師が地方公務員であり、公務員法制下に置かれて、行政による公共サービスの一構成員として存在していることを指摘し、「教員の評価制度」を例に挙げ、教員の労働は国家的管理のもとにあると指摘している。秋田（2006）も、教職は「自分の感情を押し殺し、シャドーワークをして相手に尽くしていくことで消耗感を覚える感情労働である」と明言し、「生徒たちの発言や行動を感情をもって理解していくという面と、専門家として自分の感情に左右されないように統制しふるまっていくという面」があると指摘している。さらに黒羽・黒羽（2011b）は、Hochschild の理論に対する他の研究者の議論を追うことによって、自己感情と職務感情の未分化が労働の否定的帰結につながることを指摘し、教職を「感情労働」の理論枠組みから捉えることによって、教員の教育実践の帰結（働く意欲や充実感、あるいはストレスやバーンアウト）に至るプロセスを読み解くことができるとしている。

教職を「感情労働」の視点から捉えた研究としては、以下のものが見られる。平井（2010）は、メンタルヘルス・バーンアウト・デモチベーション尺度とエゴグラムを用いた質問紙調査の結果を分析し、その結果を「感情労働」の理論枠組みから考察している。平井は、「教師のメンタルヘルスを悪化させバーンアウトに至らしめる主要因となるデモチベーション（士気の低下）の最大要因が子ども・保護者だけでなく、管理職・同僚等を含めた対人関係での感情労働と、周囲からの情緒的支援の欠乏」にあるとし、情緒的なソーシャルサポートの必要性を提言している。また平井（2013）は、デモチベーション尺度およびエゴグラム AC 得点を「感情労働傾向」尺度とし、教員といのちの電話相談員との調査対比から教員のメンタルヘルス向上について提言を行っている。

矢部・東條（2011）は、中学校教員の感情労働を査定するものとして「中学校教員用感情労働尺度（EWST）」を作成し、その信頼性と妥当性を検討している。矢部らによって作成された EWST は、自己の感情を操作して表出する「表出操作」、相手の感情への共感性や感受性を示す「積極的感知」、必要に応じて感情表現に教育的意味を内包させる「指導的表出」の3つの要因で構成されている。

教員の感情労働を教育的価値を追求するための手段としてとらえる研究として、以下のものが見られる。伊佐（2009）は、10名の小学校教員にインタビューを行い、教員の仕事においてコントロールすべき感情が存在していることを示し、教員が「深層演技」と「教育的演技」を行っていること

を示した。伊佐は、「他者操作を行う感情労働の側面は、教師の教授行為を構成する基本的な要素である」と述べ、教員の感情労働が強制されたものであると同時に、教育活動を行うために教員自らが行う戦略的な側面を持つものであることを指摘した。黒羽・黒羽（2011a）も、感情労働が教員の存立基盤を支えている戦略的行為であるとし、小学校教員の5日間の参与観察とインタビューを通して、教育行為に出現する感情労働を分析・考察している。

「感情労働型専門職」としてある程度の自律性が存在する教員は、同時に外部からも児童・生徒に対する愛情や情熱、使命感に基づいて対人援助を行うことが求められおり、「あるべき教員像」によってその感情は規制される。黒羽・黒羽（2011b）が指摘しているように、このような教職の特殊性は、「自己感情と職務感情の未分離」を孕んでおり、教員の感情労働は「個人の問題」として捉えられがちになる。そのため教員を対象にした感情労働研究は、その結果としてのバーンアウトやストレス研究の中に組み込まれていると考えられる。

3. 教員のメンタルヘルスに関わる感情労働

1) バーンアウト

バーンアウトは「長期間にわたり人に援助する過程で心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の疲労と感情の枯渇を主とする症候群であり、自己卑下、仕事への嫌悪、無関心、思いやりの喪失などを伴う症状」（Maslach & Jackson 1981）と定義されており、ストレス社会を背景に、これまで国内外で、様々な対人援助職を対象にした研究が多くなされてきている。教員を対象にしたバーンアウト研究も多くなされており、バーンアウト尺度の作成に関する研究（森ら 2013, ）、ストレス尺度の作成に関する研究（北原 2012）、尺度を用いたバーンアウト要因に関する研究（貝川・鈴木 2006, 貝川 2009, 石川・岡村 2010, 佐野ら 2013, 水澤・中澤 2014, 小島・篠原 2014）などがある。

この中で貝川・鈴木（2006）は、教員が児童・生徒との関わりにおいて消耗感を感じる「脱人格化」と精神的疲労を示す「情緒的消耗感」とは区別がつきにくいこと、教員のバーンアウトには学校組織による影響が大きいことを示唆した。また貝川（2009）では、学校組織特性がバーンアウトに影響を与えること、ソーシャルサポートの情緒的サポートがバーンアウトを軽減することを示した。佐野ら（2013）は、児童・生徒の問題行動が教員のバーンアウトにつながっていること、「情緒的消耗感」、「脱人格化」は心の不健康と関連があることを示した。水澤・中澤（2014）も、問題行動児の有無が「情緒的消耗感」の優位な予測変数となることを示している。小島・篠原（2014）も、バーンアウトの3因子の中で「情緒的消耗感」と「脱人格化」がバーンアウトの主要な兆候であるとしている。また石川・岡村（2010）は、共感性・同僚性ともに高い群では情緒的な消耗感が高いことを示し、「適度な距離をもって人間関係を構築できない場合、感情に巻き込まれ、客観的な判断ができなくなることでバーンアウトリスクを高めてしまうのではないかと考察している。バーンアウト要因に関するこれらの知見は、児童・生徒との関わりの中で教員がどのような感情を体験し、それをどのように管理しようとするのか、そこにどのような規制の力が働いているのかという、感情労働のプロセスがあることを示唆する。

教師を対象にしたバーンアウト研究をメタ分析した落合（2003）は、「これまでの先行研究が教師バーンアウトの要因を、教師の日常的な場のみに限定し、事態が表している意味性や、制度的・

マクロ的要因、あるいはプロセスとしてのバーンアウトという視点をまったく視野に入れていない」と指摘し、バーンアウトの内実に向けるための質的研究が必要であると述べている。しかし、バーンアウトのプロセスに関わる質的研究は、これまでのところあまりなされていない。落合（2009）は、参与観察から教師の疲弊を生じさせる要因とその関連性を示し、「教師の疲弊はパーソナリティや個人的課題、あるいは個々の職場環境という個別の次元を超えた、大きな社会的・歴史的な流れの中で生じたものである」と述べている。田尾・久保（1996）は、同じ対人援助職であっても、職種の違いによってストレスの原因が異なることを指摘している。教育関連の分野に従事するもの（保育や教員）は、子どもの良き手本になることや、世代の子となる子どもに共感しなければならないという暗黙の規範が強制されることがストレスとなると述べており、上野・佐藤（2010）も、教員のバーンアウトは看護師、福祉、介護士という医療福祉領域の対人援助職に見られる概念とやや異なると指摘している。

感情労働とバーンアウトの関連について質的研究を行ったものとしては、対人援助職として看護師や介護士を対象にしたものが挙げられる。三橋（2008）は、5件の事例から、「感情労働したいのにできない状況が燃え尽きの背景になっている」と同時に「感情労働の遂行が必ずしも燃え尽きには至らない」と示した。土井（2015）もまた、3名の対人援助職従業者（児童デイサービス指導員、ソーシャルワーカー）への聞き取りから、「感情労働によって精神的な疲労を感じている」ものの、「感情労働が直接バーンアウトにつながっているわけではない」とし、「感情労働したくてもできない状況がバーンアウトにつながっている」と示した。これらの研究対象者は教員ではなく、土井が指摘するように、「感情労働したいのにできず燃えつきに至る過程は多様である」と考えられ、職業特性の違いや感情労働の遂行の違いを検討していくことが必要であろう。以上の点を踏まえると、「感情労働」の視点から職種による感情労働の実態を質的にも量的にも捉えること、さらにそれらについて比較検討を行うことは、バーンアウトに至るプロセスの内実を明らかにしていくことに寄与するものと考えられる。

2) 教員の成長

長谷（2014）は、教員のメンタルヘルスには生徒指導上の問題が大きく影響していることを踏まえ、「生徒指導上の危機とは、生徒の成長・発達を促すための働きから生じる教師の危機」とし、教員のストレスとなる一方で、危機を乗り越えることが教員の成長につながるという側面を指摘している。教員の感情労働を、教育的価値を追求するための手段として捉える研究からも見えるように、教員の成長過程に関する研究の中に感情労働を見ることができると述べている。

都丸・庄司（2005）は、対生徒関係が教員のストレスの一因であるとするそれまでの研究を振り返り、「生徒との人間関係における悩みはメンタルヘルスにネガティブに影響する面を持ちながら、同時に変容や、成長につながっている面もある」と指摘する。都丸らは「生徒との人間関係における悩み尺度」を用いた調査により、「生徒への指導、もしくは関係を作ろうと教師から直接かかわるような実践上の場面において、失敗し、うまくいかないと思ふ経験が、その後の生徒への見方・接し方の変容に強く影響している」と明らかにした。さらに、悩みとなっている事柄を振り返りとりえ直すことによって起こる「認知変容」が教員の変化や成長の契機となると指摘し、いかなる要因が「認知変容」を促すのか、時間軸や文脈の中で質的に検討していくことが必要であると述べている。また都丸・庄司（2006）は、教員の葛藤と対処の様式を検討するにあたっては、「なぜ悩みが成長・発達の契機となったかのプロセスが検討されていない」と指摘し、教員の悩み・スト

レスの発生と過程を、教員が置かれた社会背景から検討する視点が必要であるとしている。

教員の感情統制を質的研究から捉えたものとしては、以下のようなものがある。根本ら(1991)は、新任教員9名に対する継続的なインタビュー調査から、8ヵ月間での教員自身の変化を示した。それによれば、新任教員の最大の問題であり、かつ最大の変化が見られたのは、子どもに対する統制についての考え方とその方法であったとしている。根本らは、新任教員が統制に困難を感じる理由として、自分が子どもに求めるものが子ども自身に価値あるものであるという確信がないこと、子どもに影響力を及ぼすことに自信がないこと、子どもの反発をうけ、嫌われるかもしれないという恐れを抱くことにあるとし、それらを乗り越えることが成長であるとした。細谷・松村(2012)もまた、教育実習生を対象にした情動能力についての質的研究において、先行研究で示された優れた教師との比較を行い、実習生が教師としての未熟さに由来する恐れを感じていること、怒りの間接的演出と恐れ的情動がコントロール不能に陥ることを見だした。大塚(2015)は、新任教員3名のインタビューから、新任教員が会う困難とそれに関わる要因を検討した。新任教員の語りには、「自分の中で腑に落ちていない、心にもないことを言わなければならない」、「気持ちがついていかない」、「叱るのもフォローも全部自分がしなければならぬ」など、職場環境の中で自己の感情を統制していくことの苦しさが見られた。これらの研究に見られるように、教員の成長には、児童・生徒との関わりの中で体験する自己の感情をどのように管理し、表現していくかという「感情労働」の側面が多く存在する。しかしそれは個人の資質だけの問題ではなく、教員としてのアイデンティティや理想像、同僚からのまなざし、職場環境といった「感情労働」へと駆り立てる他の要因との相互作用によって生じていると考えられる。この点において、感情労働ができるようになることが、そのまま教員の成長であるとは言い切れず、教員が感情労働することの意味が明らかにされなければならない。

おわりに

いじめ、不登校、非行や暴力行為といった児童・生徒の問題行動への対処、あるいは発達障害や精神疾患、LGBTIの子ども達への合理的配慮、虐待や貧困家庭に介入することなど、教育現場において教員に求められる対人援助の場面は様々である。スクール・カウンセラーやスクール・ソーシャルワーカーのような、外部からの専門家の力を借りるにしても、教員は学校における日常生活でのあらゆる場面で児童・生徒と直接かかわりを持ち、問題として浮上してこない児童・生徒の学校適応やさらなる成長・発達に対しても支援を行う存在であらねばならない。さらにそこで視野に入れるべきは目の前の個人だけでなく、個人と個人を取り巻く集団の両方であり、教員として関わることが許される期間の中で、児童・生徒の将来を見据えた援助のあり方を選択しなければならない。

このような対人援助を行うためには、教職は、他の対人援助職と同様に、相手の感情に気づき、それを理解し、受け止めることができる感受性・共感性・受容性が必要とされる職業である。教員養成の段階においては、障害のある児童・生徒の発達に関する学習や、教育相談(カウンセリング)に関する理論や方法など、対人援助に結びつく学習が必修となっており、教員研修においても様々な形式での教育相談・カウンセリング研修が行われ、対人援助能力の向上が目指されている。「カウンセリング・マインド」を持って他者と関わることは、教員に必要な資質であると言えるだろう。

しかしその一方で、多種多様な仕事を抱えて多忙を極める教員は、対人関係において疲弊し、特に児童・生徒との関わりの中でバーンアウトしていく。そこには、対人援助が、教員自身が持つ（と期待されている）児童・生徒に対する「愛情・情熱・使命感」の発現として見なされる構図があるからである。教員の職務としての対人援助は、同時に教員自身の資質が一周囲からも教員自身の内においても一問われる事柄となる。対人援助をめぐる教員が行う感情労働は、教育現場の実践を通して教員自身の対人援助能力を向上させる契機となるが、「あるべき教員像」に従うように強制されながら、「個人の能力や資質の問題」に集約させられることを意味するかもしれない。田尾・久保（1996）が指摘するように、ここには対人援助職が持つ価値観のパラドックス—他人を気遣う優しさ、利他的な奉仕精神があるからこそサービスが向上すると同時に、バーンアウトを引き出す価値観となる—が存在する。

心理臨床においては、ロジャーズの「中核三条件」（一致、無条件の積極的関心、共感的理解）が、カウンセラーの本質的態度として広く認識されている（三國 2015）。教員に求められる「カウンセリング・マインド」にも、これらを当てはめることができる。「共感的理解」とは、同情・思いやり（compassion）や同感・賛成（sympathy）とは異なり、感情移入（empathy）を他者理解に用いることである（近田 2015）。それは「あたかもその人であるかのように（as if）」他者の内的世界を理解することであり、自分自身の感情は別のもので意識し、相手の感情と混同しない理解を指す。共感的理解を行うためには、教員自身が相手の感情に巻き込まれたり振り回されたりせず、安定していることが必要である。これは、「中核三条件」のうちの「一致」にあたり、カウンセラーやセラピストが、クライアントとの関係の中で自分自身の感情をありのままに受容し、理解している状態を指す。この点から考えると、教員が児童・生徒に対する個人的な「愛情・情熱・使命感」に基づいて援助を行うならば、「カウンセリング・マインド」を持った援助を行うことは難しくなると言えるだろう。

「感情労働」の視点から教員の対人援助過程を見ることは、教育現場の中で教員自身が体験する感情と、そこでとられる言動が何によってもたらされているのか、そのことが持つ意味は何であるのかについて明らかにし、教員自身の自己一致を促進させる一助となるだろう。

参考文献

愛知県 HP（2017）. 公立学校教員採用選考試験について.

<http://www.pref.aichi.jp/site/kyoinsaiyou/>（2017年10月4日取得）

秋田喜代美（2006）. 教師の日常世界へ. 秋田喜代美・佐藤学（編著）. 新しい時代の教職入門. 有斐閣アルマ. pp. 1-18.

安部好法・大蔵雅夫・重本津多子（2011）. 感情労働についての研究動向. 徳島文理大学研究紀要, 82, 101-106.

近田輝行（2015）. プロセスとしての共感理解 —インタラクティブ・フォーカシングで身に付ける—. 野島一彦監修 三國牧子・本山智敬・坂中正義（編著）. 共感的理解. カウンセリングの本質を考える 3. 創元社. pp. 22-30.

土井裕貴（2015）. 対人援助職従事者におけるバーンアウトと感情労働の関係性について —事例分析を通じた検討—. 大阪大学教育学年報, 20, 39-50.

細谷里香・松村京子（2012）. 児童と関わるときの教育実習生の情動能力：優れた教師との比較. 発達心理学研究, 23(3), 331-342.

岐阜県 HP（2017）. 岐阜県の求める教師像.

<http://www.pref.gifu.lg.jp/kensei/jinji/saiyo-joho/17766/jinbutsuzo.html>（2017年10月4日取得）

- 平井正三郎 (2010). エゴグラムから見た教師の感情労働とメンタルヘルス. 関西教育学年報, 81-85.
- 平井正三郎 (2013). 対人援助職・感情労働者としての教師のメンタルウェルビーイング実現の方途. 関西教育学年報, 6-10.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: The University of California Press. 石川准・室伏亜希 (訳) (2000). 管理される心 感情が商品になるとき. 世界思想社.
- 石川勝規・岡村寿代 (2010). 小学校教師の共感性と同僚性がバーンアウトに及ぼす影響. 発達心理学研究, 16, 51-60.
- 石川憲彦 (1999). 教師は子どもに向き合えるか ―教育相談の観点から. 油布佐和子 (編) 教師の現在・教職の未来. 教育出版. pp. 76-95.
- 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.
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006). 教師バーンアウトと関連する学校特性, 教師自己効力感. 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 55, 61-69.
- 貝川直子 (2009). 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響. パーソナリティ研究, 17(3), 270-279.
- 北原信子 (2012). 中学校新任教師のストレスの特徴についての研究 ―臨床心理的支援の視点から. 応用教育心理学研究, 29(1), 11-24.
- 小島秀夫・篠原清夫 (2014). 教師のバーンアウトの測定 ―バーンアウトしている教師はどのくらいいるのか? 茨城大学教育学紀要 (教育科学), 63, 355-371.
- 久村恵子 (2016). 感情労働化する職務における人的資源管理の課題 ―採用と能力開発の視点から. 南山経営研究, 30(3), 263-283.
- 黒羽正見・黒羽諒 (2011a). 教師の教育行為に出現する「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. 群馬大学教育実践研究, 28, 319-326.
- 黒羽諒・黒羽正見 (2011b). 教師の日常実践の帰結に関する研究 (その1) ―研究枠組みとしての感情労働概念の検討を中心に. 群馬大学教育学部紀要, 人文・社会科学編 60, 243-254.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 三重県 HP (2017). 平成 30 年度選考試験実施要項 (平成 29 年実施).
<http://www.pref.mie.lg.jp/KYOSYOK/HP/pa000066609.htm> (2017 年 10 月 4 日取得)
- 三國牧子 (2015). 共感的理解をとおして. 野島一彦監修 三國牧子・本山智敬・坂中正義 (編著). 共感的理解. カウンセリングの本質を考える 3. 創元社. pp. 4-20.
- 三橋弘次 (2008). 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, 58(4), 576-592.
- 水澤慶緒里・中澤清 (2014). 小学校教師のバーンアウトと過剰適応傾向との関連 ―問題行動児にも注目して. パーソナリティ研究, 23(1), 60-63.
- 文部科学省 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申).
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf. (2017 年 10 月 4 日取得)
- 文部科学省 初等中等教育局 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) の集計 (速報値) について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/04/_icsFiles/afieldfile/2017/04/28/1385174_002.pdf. (2017 年 10 月 4 日取得)
- 森慶輔・西村昭徳・宮下敏恵・奥村太一・北島正人 (2013). 中学校教師におけるバーンアウト尺度の因子構造の検討. パーソナリティ研究, 21(3), 278-290.
- 永井聖二 (2009). 感情労働者としての教師のあり方 ―その成長と自己回復の場をどこに求めるか. 児童心理,

- 63(9), 79-86.
- 長谷守紘 (2014). 中学校教師が直面する生徒指導上の危機とそのサポート —「教師バーンアウト」の研究動向から見える現状と課題. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 61, 115-121.
- 根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子(1991). 新任教員の成長過程 —8ヵ月間の面接を通して. 千葉大学教育学部研究紀要, 39, 19-37.
- 落合美貴子 (2003). 教師バーンアウト研究の展望. 教育心理学研究, 51, 351-364.
- 落合美貴子 (2009). バーンアウトのエスノグラフィー 教師・精神科看護師の疲弊. ミネルヴァ書房.
- 大塚弥生(2015). 新任教員が会おう困難と職場適応のプロセス —ナラティブから見るレジリエンス. アカデミア(人文・自然科学編), 10, 151-168.
- 佐野洸文・水澤慶緒里・中澤清 (2013). 教師のバーンアウト要因に関する研究. 関西学院大学心理学研究, 39, 69-74.
- 佐藤学 (2015). 専門家として教師を育てる. 岩波書店.
- 関 瑜・古川久敬 (2012). 感情労働に関する研究の概括と展望. 九州大学心理学研究, 13, 49-56.
- 武井麻子 (2001). 感情と看護 人とかかわりを職業とすることの意味. 医学書院.
- 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.
- 田尾雅夫・久保真人 (1996). バーンアウトの理論と実際 心理学的アプローチ. 誠信書房.
- 都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究. 教育心理学研究, 53, 467-478.
- 都丸けい子・庄司一子 (2006). 教師の悩みと成長・発達に関する研究の展望 —生徒との人間関係における悩みに焦点を当てて. 筑波教育研究, 4, 65-81.
- 上野和久・佐藤史人 (2010). 現代日本におけるバーンアウト研究の動向に関する研究 —バーンアウトの教員への適応を目指して. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20, 143-150.
- 矢部真由美・東條光彦 (2011). 中学校教員用感情尺度構成の試み. 健康心理学研究, 24(1), 59-66.
- 山崎準二 (2009). 教師という仕事・生き方【第2版】. 日本標準.
- 吉田輝美 (2014). 感情労働としての介護労働 介護サービス従業者の感情コントロール技術と精神的支援の方法. 旬報社.
- 油布佐和子 (2010). 教職の病理現象にどう向き合うか —教育労働論の構築に向けて. 教育社会学研究, 86, 23-37.
- Zapf, D and Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European Journal of Psychology*, 15(1), 1-28.