

# 地域フィールドワーク教育の運営・実践 における 担当教員の感情変容過程

—— 意義ある授業運営・実践の手掛かりを得るために ——

玄野博行

1. 研究の背景・問題意識・目的
2. 研究の方法
3. 分析結果と考察
4. 研究の意義と今後の展望

## 1. 研究の背景・問題意識・目的

近年、様々な大学において、体験型学習やPBL（Project Based Learning/ Problem Based Learning）型授業といったアクティブラーニングが注目されるようになり、大学教育の現場では教育改革という大義名分のもと、あるいはそれぞれの大学組織の状況による思惑のもと、そのような教育法が多様な形で実践されている。アクティブラーニングに位置づけられる学習形態は多様であり<sup>1)</sup>、その中でも特にフィールドワークは活動の範囲が広く、構造の自由度が高い形式と位置づけられる<sup>2)</sup>。そして、このフィールドワークは、現場に出向かなければ調査結果や課題の明確化、解決策が得られない学習プ

- 
- 1) アクティブラーニングの学習形態の多様性については、松下・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）、亀倉（2016）、小針（2018）、渡部（2020）、佐藤（2020）などを参照せよ。
  - 2) フィールドワーク教育の多様な実態については、原尻（2006）、竹川（2017）、増田・椎野編（2021）などを参照せよ。

キーワード：フィールドワーク教育，感情労働，表層演技，深層演技

プロセスを持つため、学生の主体性を生じさせる要因になるという強みもある。しかし、筆者がこれまでに携わってきた教育実践の現場に注目すると、そこではフィールドワークという言葉が安易に導入されていた感がある。すなわち、とにかく学生を引率して地域の現場に赴くことだけでフィールドワークと捉えるような傾向である。

フィールドワークは社会調査方法の代表的なものであり、一般的には実地研究や野外調査として捉えられているが、それ以外にも参与観察やサーベイなど、様々なタイプを含んでいる方法である<sup>3)</sup>。広義には、現地へ赴きサーベイにより一次データを収集する過程全般を指し、狭義には、単に現場で行われる調査ではなく、現場での観察や経験に基づくデータの収集から定量的なデータでは捉えきれない様々な事実を発見していくような調査方法を指す。さらには、フィールドワークは上記で示したような調査方法だけを指すのではなく、実践する過程における思考そのもののあり方に主眼が置かれているとも考えられている。このように、フィールドワークはフィールドで得られた情報を自分の問題関心の解明に近づくよう整理する試行錯誤プロセスが重要視され、また、自分のものの見方に改めて気づき、課題を把握し具体的に考える作業自体を重要視しているのである。そして、こうしたフィールドワーク教育の効果については、対人コミュニケーション能力が向上することが指摘されており、学生の関心や主体的な学習意欲も高めることが明らかにされている<sup>4)</sup>。

以上のように、フィールドワークの定義とその効果について言及したが、本研究ではそのような点については焦点を当てていない。本研究では、担当教員がフィールドワーク教育を運営・実践する際に、様々な関係者（学生・学内関係者・地域関係者）といかなるやり取りがなされているのか、そして

---

3) 調査技法としてのフィールドワークについては、佐藤（2002a, 2002b, 2006）の一連の文献が参考になる。

4) このことについて言及している文献としては、原尻（2006）が参考になる。例えば、この文献ではフィールドワークについて、「人の話を真摯にうかがい、人々のコミュニケーションを通して、それらの人々への理解を深めると同時に、自分に対する理解も深める活動」とされている。

そのやり取りからどのようなことが生じているのかといった、担当教員と他者との関わりに焦点を当てている。そこで本研究では、筆者自身が過去に実践し、さらに近年において実践してきたフィールドワーク教育に注目する。具体的には、筆者自身の取り組みを省察するために、自己エスノグラフィーという研究アプローチを採用することにより<sup>5)</sup>、「教員としての筆者自身と様々な関係者（学生・学内関係者・地域関係者）とのやり取りと、そこから生じる筆者自身の感情変容過程」を分析したうえで、教員が持つべきフィールドワーク教育に関する知識や授業改善のための知見を示していきたいと考えている。

フィールドワーク教育を運営・実践している担当教員と学生・学内関係者・地域関係者との関わりそのものに着目し、担当教員自身の感情という視点から、フィールドワーク教育の運営・実践におけるつまづきと葛藤に注目するという点については、これまで十分な検討がなされてこなかったように思われる。こうした背景に鑑み、担当教員と学生・学内関係者・地域関係者とのやり取りとその変化に着目し、フィールドワーク教育の運営・実践のプロセスについてつぶさに検討することの重要性を感じたのである<sup>6)</sup>。

フィールドワークという方法論的専門性を持たない筆者自身が今後、ポジティブな感情でフィールドワーク教育を運営・実践するために、筆者自身の教育的取り組みの運営・実践に関する過去・現在・未来へと至る省察の過程（感情の変容過程）を明らかにすることにより、意義ある授業運営・実践の

5) 調査技法としての自己エスノグラフィーについては、エリス&ボクナー（2006）、Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (2015) が参考になる。自己エスノグラフィーについては、第2項の研究の方法において説明する。

6) 筆者がこのような問題意識を持った背景は次のとおりである。アクティブラーニングに関する昨今の文献の特徴として、授業実践の紹介やその効果検証、さらにはマニュアル的な要素を持つ文献が散見されるが、このような文献への依存から抜け出しかつ批判的に読み解く必要性を感じたためである。すなわち、このような文献において紹介されている授業が、いかにして成立していたか、その条件・実態にも注意を払うことの重要性である。例えば、どのようなタイプの学生を相手にした授業なのか、学生の学習に対する態度や心構え、その他の様々な関係者との関係構築の条件・実態などである。多くの既存の文献では、こうした条件・実態について言及されているものはほとんど無いといえる。

手掛かりを得ることを分析のねらいとする。

ちなみに、「感情の変容過程」を明らかにするということは、様々な関係者（学生・学内関係者・地域関係者）と向き合うなかで、筆者自身がどのように自らの感情を操作（抑制や表出）したのか、そして、筆者自身にどのような感情の変化が生じたのか、その変容の過程を明らかにすることである。なお、フィールドワーク教育の運営・実践の過程における筆者自身の感情の実態を抽出するために、「感情労働（emotional labor）」の概念に注目する。

感情労働とは、「公的に観察可能な表情と身体的表現を作るために行う感情の管理」であると、社会学者Hochschildにより定義されている（Hochschild, 1983）。またHochschildは、ヒューマンサービスなどの仕事において適切な感情表出が求められる場面で、感情の表出のみを変化させる方略を「表層演技（surface acting）」、内面の感情の経験を変化させることによって、適切な感情の表出を導く方略を「深層演技（deep acting）」と定義し、それぞれの方略がどのような文脈において、また個人がどのようにそれを行うかについて検討している。

表層演技とは、経験される感情そのものは変わらないが、表出される行動を状況に適したものに变化させる、表面的な方略である。例えば、客室乗務員が、乗客からの暴言で不快な感情を経験しつつも、乗客に笑顔で対応する場合がこれにあたる。一方、深層演技は、経験される感情そのものを状況に適したものに变化させることによって、自然とそれに伴う表出が生まれることを志向する方略である。例えば、客室乗務員が、機内を自宅のリビングであると自らに思い込ませ、乗客に対する心からのもてなしの感情を経験しようとする場合がこれにあたる。この2つの方略は、どちらか一方が常に用いられるわけではなく、労働者を取り巻く環境やそのときの状況、また労働者自身の人格特性によって導き出されると考えられている（榊原, 2011, 2014）。

現代社会において労働者は、肉体や頭脳だけでなく心までも搾取されているのであり、Hochschildが提起した重要な視点は、サービス産業社会におけ

る「心の商品化」というものであった。しかし、こうした感情労働を行う人々は、本当に自らの感情を押し殺したままの、企業や組織に従属する受身的存在でしかないのだろうか。三橋（2006）では、感情労働に関する議論の多くが感情労働者の困難な感情経験（特にストレスやバーンアウト）の問題化に終始していることを指摘するとともに、感情労働は必ずしも困難ばかりではなく、労働者が主体的・戦略的に行動する一面をも有することを主張している。伊佐（2009）では、感情労働をめぐる議論では、今日では、必ずしもネガティブな側面だけが問題視されるのではなく、労働者が自らの目的を最大限に実現するためのポジティブな側面についても光が当てられていることを言及している。すなわち、本研究における注目点は、感情労働がポジティブな心理をもたらすケースもあるということであり、それを踏まえて、感情労働がもたらすポジティブな心理とネガティブな心理の分岐点はいかなるものか、ということである<sup>7)</sup>。

## 2. 研究の方法

### (1) 研究対象とデータ収集

本研究における研究対象としては、筆者自身が過去において経験した体験型学習に関する様々な取り組みと、近年において取り組んできたフィールドワーク教育の運営・実践に焦点化する。活用するデータについては、次のとおりである。

- ① 過去から現在において書いた記録物（授業メモ、日誌、打ち合わせ記録、振り返りノート、文献研究メモなど）
- ② 過去における学生自身の成果物や振り返りレポート
- ③ 上記①②のデータをさらに深く読み上げ、記憶をたどりながら編集・解釈・意味づけをした物語的な自己回顧的記録物（すなわち、自己エス

---

7) このような注目点に至った背景として、野村（2018）による研究から影響を受けている。この研究では、感情労働がポジティブな心理を導出するケースもあるという実証結果と、そうしたことが起こるメカニズムを説明する論理について言及されている。

## ノグラフィーによる回顧的記録物のこと)

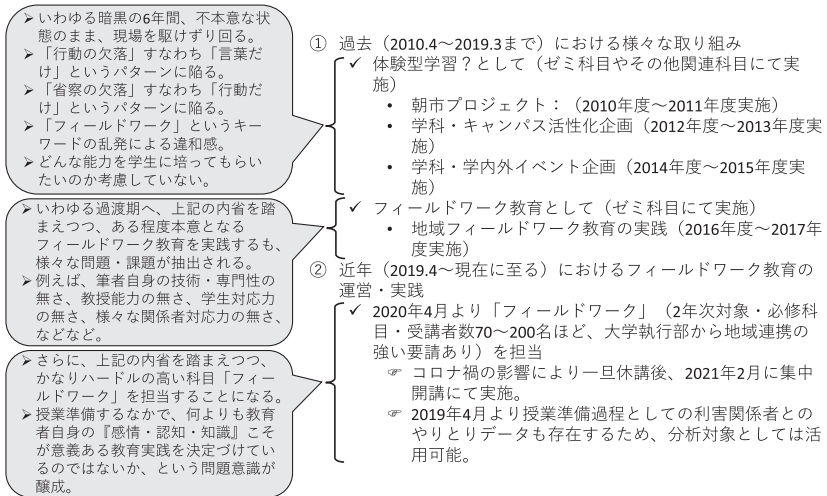
自己エスノグラフィーとは、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」であり、「自己の置かれている立場を振り返る再帰的な行為だけではなく、自分の感情を振り返り、呼び起こす、内省的な行為でもある」とされている（藤田・北村編, 2013）。この自己エスノグラフィーには、①研究実践の規範を打ち破る、②インサイダーとしての知識を出発点とする、③痛み、当惑、怒り、不確実性に対応し人生をよくする、④沈黙を破り、声を上げる、⑤研究者以外のさまざまな読み手にも届ける、といった目的がある（サトウ・春日・神崎編, 2019）。

本研究において自己エスノグラフィーを採用した理由は次のとおりである。第一に、自己エスノグラフィーは当事者の視点に基づいた出来事に焦点を当てることになるため、当事者の教育経験を主観性による理解によって実践の中で人間の体験世界を探究する研究に適した方法論であるといえる。第二に、自己エスノグラフィーは筆者の経験やその時の感情などを振り返りながら物語として記述していくことになるため、自らの教育経験を具体的かつ時系列的に描くことを重要視し、その意味でも、筆者の当事者性に基づく実感や体験世界を描きやすいといえる。第三に、自己エスノグラフィーを用いた研究が当事者性に基づく研究成果に結びつきやすいといえる。

さらに、自己エスノグラフィーを用いた研究実践には、次のようなポジティブな可能性があるとも考えられる。第一に、自己エスノグラフィーにより言語化されていない専門性を理論化できる可能性である。第二に、自己エスノグラフィーによって回顧的に自身の経験を振り返ることで、その時の経験を意味づけできる可能性がある。第三に、当事者の視点から研究を行うために、研究者自身の経験を理論的な意義あるデータとして扱える可能性である。

以上のような自己エスノグラフィーの考え方をベースとしつつ自己回顧的記録物を作成したのであるが、図表1は自己回顧的記録物のあらましとなる

図表1 自己回顧的記録物のあらまし



出所：筆者作成

ものである。この図表1では、過去における体験型学習としての取り組み、フィールドワーク教育としての取り組み、そして近年におけるフィールドワーク教育の運営・実践、という3段階に分けている。第1段階が、いわゆる暗黒の6年間ということで、不本意な状態のまま、現場を駆けずり回っていた時期である。第2段階が、いわゆる過渡期ということで、ある程度本意となるフィールドワーク教育を運営・実践していた時期である。そして第3段階が、ハードルの高い科目を担当することになりながらも、積極的に運営・実践している時期である。

## （2）分析方法と分析手順

分析方法は、自己エスノグラフィーによる回顧的記録物を対象に、「KJ法」「TEM（Trajectory Equifinality Model：複線径路等至性モデル）」を用いた。

分析手順は、次のとおりである。

- ① 自己エスノグラフィーによる回顧的記録物を対象に、KJ法の手法を用いて意味内容が一つの命題に言及しているまとまり（文）ごとに切片化しカード化する。
- ② これらカードを時系列（出来事の順序）に沿って配列し、筆者自身の過去・現在・未来へと至る感情労働の過程に関する「始点」と「終点」を設定する。
- ③ 配列されたカードを分類し、類似内容をまとめたカード群にラベルを付して抽象度を上げるとともに、ラベル（カード群）同士を結ぶことで図解化・文章化する。
- ④ 出来事の過程において、TEMの概念ツールである【等至点（Equifinality Point：EFP）】【両極化した等至点（Polarized Equifinality Point：P-EFP）】【分岐点（Bifurcation Point：BFP）】【必須通過点（Obligatory Passage Point：OPP）】【社会的方向づけ（Social Direction：SD）】【社会的助勢（Social Guidance：SG）】など、ポイントとなる点を見出すとともに、これらが筆者自身の行為にどのような影響を与えているのかについて検討する。
- ⑤ 以上を網羅したTEM図（分析結果を図式化したもの）を作成し、全体を見返すことで意義ある授業運営・実践の手掛かりについて検討する。

KJ法の手続きについては次のとおりである（川喜多，1986）。

- ① 逐語を「出来事」と「それにまつわるエピソード」に分けてカードに書き出す。
- ② 関連しているカードをグループにまとめる。
- ③ 関連しているグループを線で結び図解化する。
- ④ 抽出した文章をつないで図解化した全体を文章化する。

以上が分析方法と分析手順となるが、ここでTEMについて詳しく言及することにしよう。TEMは、個人のある経験（等至点）に至る過程や、それに影響を与えた外界の事象を、時間の要素を捨象せずに描き出すことを通し



て、個人の経験の内実や変容のプロセスの、社会的文脈も踏まえた理解を試みる方法論である（安田・滑田・福田・サトウ, 2015）。自己エスノグラフィによる回顧的記録物には、分析的側面の弱さ、対象者の経験を物語として読み取れないという大きな課題が残る。そこで、その課題を解決する工夫として、対象者の具体的な経験のプロセスについて時間を捨象せずに描き出すとともに、対象者の経験を社会との関係性の中で理解するTEMを活用することにした。そのユニークな点は、TEMの概念ツールにある。自己エスノグラフィによる回顧的記録物において、筆者の経験を綴るだけでは価値観や感情が前面に出過ぎた自己主張になる恐れがあるが、TEMでは分析を通してTEM図を作成することで、自身の経験を可視的に理解すること、また、他者や社会からどのような影響を受けて変容したのかを理解することを可能にする。このようなことから、TEMを用いることにより、自己エスノグラフィにおいて過度な主観により自身の経験を分析することが避けられるといえる。

図表2はTEMの概念ツールの説明となっているが（安田・滑田・福田・サトウ, 2015）、それぞれの特徴について詳しく見てみよう（サトウ・安田監修, 2023）。

図表2 TEMの概念ツール

概念ツール	説明
等至点 (Equifinality Point : EFP)	研究者が設定する分析範囲内の行為プロセスの終点（言い換えると、研究テーマの設定そのものでもある）
両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point : P-EFP)	等至点の補集合となる、仮定される別のプロセスの終点
分岐点 (Bifurcation Point : BFP)	実際と異なる行為選択の余地があった、プロセス上の一地点
必須通過点 (Obligatory Passage Point : OPP)	等至点へのプロセス中でほとんどの場合に経るであろう通過点
社会的方向づけ (Social Direction : SD)	その人にとって、等至点から遠ざかる行為選択を促進する力として働く環境要因
社会的助勢 (Social Guidance : SG)	その人にとって、等至点へ向かう行為選択を促進する力として働く環境要因

出所:安田・滑田・福田・サトウ(2015)を参考に筆者作成

等至点とは、研究目的に基づき、ある行動や選択を焦点化するポイントのことである。研究法の観点からみると、等至点とは研究者が関心を持った現象であり、研究したいことは何でも等至点として設定できる。言い換えると、等至点自体が研究テーマになるとも捉えられる。しかし、研究者が最初に設定した等至点に固執するのではなく、振り返りを通じてTEM図を描いていくなかで、研究者自身の思い込みを打ち砕いていく必要がある。

両極化した等至点とは、価値的に背反したり、等至点の補集合となるような行動や選択を捉えたりするポイントのことである。両極化した等至点を設定することで、そこに至る経路にも目配りしながら分析を行いやすくなり、見えにくくなっている径路が捉えやすくなるという効用がある。また、当該経路の複線性・多様性への理解も促すものとなる。

分岐点とは、文化的・社会的な制約と可能性のもとで実現される意思や葛藤・迷いを含む個別多様な歩みを複数に分かつポイントのことである。分岐点として捉えられるポイントは、すでにそこにある明示的な分かれ道のようなものばかりではなく、過去を振り返ることで、あそこが転換点だったと気づかせてくれるといった特徴がある。分岐点の概念は、人が今を歩み進めるなかで（その過程では、必ずしも可視的な選択岐路が存在するばかりではない）、何らかの局面においてある転換点が立ち上がりうる、という未来志向的な有り様を意識化させてくれるものである。

必須通過点とは、等至点を経験した人のうち「通常ほとんどの人」がある状況に至るうえで必ず通るもの、また制度・法律・慣習など文化的・社会的・現実的な制約の有り様とそれをもたらす諸力を見つける手掛かりになるポイントのことである。人がある経験をするにあたり、必ず行きあたる出来事や突きつけられる行動選択があるとすれば、それが必須通過点とされる。人の行動や選択には自由度があり、その経験には多様性が見られるにもかかわらず、ほとんどの人が経験せざるを得ないようなことであれば、そこには何らかの制約的な力がかかっていると考えられる。

社会的方向づけとは、等至点に向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的

な影響を及ぼす力を象徴的に表した諸力のことである。それに対して社会的助勢とは、等至点に向かう有り様を促したり助けたりする力を象徴的に表した諸力のことである。社会的方向づけおよび社会的助勢は拮抗関係にあり、その振る舞いの読み説きは分岐点やそこでの緊張状態を捉えることにつながるることができる。

### 3. 分析結果と考察

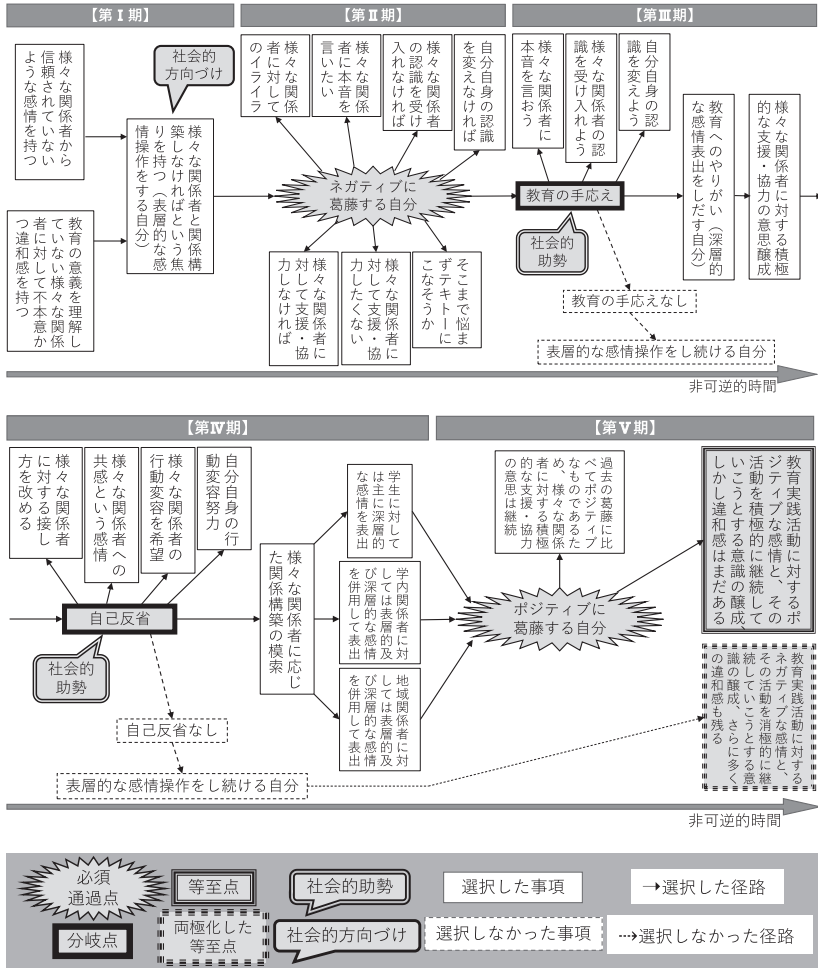
#### (1) 分析結果

TEMの概念ツールを用いて、これらが過去から現在に至る教育実践活動における筆者自身の感情労働とどのように結びつくのか、筆者自身と様々な関係者（学生・学内関係者・地域関係者）の感情の変化とどのように関係するのかを検討し、その結果、筆者自身の感情変容過程として、図表3のようなTEM図を描き、そこでは、第Ⅰ期～第Ⅴ期に時期区分できると考えた。

第Ⅰ期は、様々な関係者から信頼されていないという感情と、大学教育の意義を理解していない様々な関係者に対して不本意かつ違和感を持ちつつ、さらには【社会的方向づけ】の影響もあり、様々な関係者と関係構築しなければという焦りを持っていた時期となる。ここにおける【社会的方向づけ】とは、他の選択肢があるにもかかわらず、ネガティブな認識・行動といった選択肢を選ぶようにし向けられる環境要因と、それを下支えする文化・社会的圧力のことである。筆者は様々な関係者に対して、自分の正直な感情（大学教育への理解の低さや、筆者に対する信頼感の欠如への不満など）を表出するという選択肢があるにもかかわらず、大学教育の現場において盲目的に求められている体験型学習の実践という文化・社会的圧力に晒され、その影響により様々な関係者との関係構築という選択肢を選ぶようにし向けられている。そのような関係構築を試みる筆者の感情は、自然に喚起されるもの（本音）ではなく、表層的な感情操作をする姿が浮き彫りにされていた時期となっている。

第Ⅱ期は、様々な関係者に対して支援・協力しなければならないと考える

図表3 教育実践活動に関する筆者自身の感情変容過程(TEM図)



出所:筆者作成

自分と、支援・協力する気にはなれないと考える自分との間で葛藤する自分自身の姿が【必須通過点】と結びついている時期となる。ここにおける【必須通過点】とは、ある地点からある地点に移動するために、多くの人がほぼ必然的に通らなければならない地点のことである。筆者が直面したこうした

ジレンマは、様々な関係者との関係が必ずしも良好でない場合、様々な関係者との関係構築の過程において多くの人を経験する【必須通過点】として捉えることができる。様々な関係者との関係構築が難しいと感じている状況のなか、何らかの支援・協力の必要性も感じている筆者は、大学人としてのあるべき感情の表出と、自らの感情の制御が求められるのであり、これらがジレンマとなって筆者の業務にのしかかっているのである。ここで生じた様々な感情というのが、TEM図における第Ⅱ期に示しているとおおり、「様々な関係者に対してのイライラ」「様々な関係者に本音を言いたい」「様々な関係者の認識を受け入れなければ」「自分自身の認識を変えなければ」「様々な関係者に対して支援・協力しなければ」「様々な関係者に対して支援・協力したくない」「そこまで悩まずテキトーにこなそうか」といった、葛藤的な感情となって表出されているのである。

第Ⅲ期は、ネガティブに葛藤する自分に対して、【社会的助勢】の影響を受けたことにより教育の手応えを感じ始め、そしてそのことを契機に生じた様々な関係者との関係の変化が【分岐点】と結びついている時期となる。ここにおける【社会的助勢】とは、ポジティブな認識・行動といった選択肢を選ぶように誘導する環境要因と、それを下支えする文化・社会的支えのことであり、【分岐点】とは、ある経験において実現可能な複数の経路が用意されている結節点のことである。筆者は、ネガティブに葛藤しているなかで、同僚の教員仲間とでアクティブラーニング分野に関する勉強会を開催し、さらには独自にアクティブラーニング分野の研究をするといった文化・社会的支えの影響を受け、そのことにより大学教育に対する手応えを感じ始めるようになっていく。そこでは、TEM図に示しているとおおり、「様々な関係者に本音を言おう」「様々な関係者の認識を受け入れよう」「自分自身の認識を変えよう」といったポジティブな感情を抱くことで大学教育へのやりがいを感じ（深層的な感情表出をしだす自分の姿が浮き彫りにされている）、そして、様々な関係者に対する積極的な支援・協力の意思が醸成されているのである。

第Ⅳ期は、第Ⅲ期における教育の手応えを感じつつも、新たな【社会的助勢】の影響を受けたことによる自己反省が生じ、そのことが様々な関係者との戦略的な関係構築を模索するという【分岐点】と結びついている時期となる。筆者は試行錯誤しつつ、様々な関係者に対して積極的に支援・協力していくなかで、同僚の教員仲間だけではなく外部の教員との対話をするという文化・社会的支えの影響を受け、そのことにより自身の経験に対する自己反省をするようになっていく。そこでは、TEM図に示しているとおり、「様々な関係者に対する接し方を改める」「様々な関係者への共感」「様々な関係者の行動変容を希望」「自分自身の行動変容努力」といった認識を持つことで様々な関係者に応じた関係構築の模索をするようになっていく。このことは言い換えると、戦略的に感情を操作・表出しようとしつつある自分の姿が浮き彫りにされていた時期とも捉えることができる。

第Ⅴ期は、表層的な感情操作だけではなく、内面の感情の経験を変化させることによって適切な感情の表出を導いている自分自身の姿が【等至点】と結びついている時期となる。そこでは、様々な関係者に対する積極的な支援・協力の意思が継続されており、試行錯誤しながら戦略的に感情表出している自分の姿が浮き彫りにされ、過去のネガティブな葛藤ではなくポジティブに葛藤する自分の姿が【必須通過点】と結びついている時期ともいえる。ここにおける【等至点】とは、筆者が研究目的にもとづいて焦点を当てた等しく至る点のことであり、ここで設定した【等至点】は、「教育実践活動に対するポジティブな感情と、その活動を積極的に継続していこうとする意識の醸成、しかし違和感はまだある」とした。ところでTEMでは、【等至点】の対極に位置する可視化されない【両極化した等至点】を組み入れることで、仮想的径路を想定することの重要性が指摘されている。そこで、ここで設定した【両極化した等至点】は、「教育実践活動に対するネガティブな感情と、その活動を消極的に継続していこうとする意識の醸成、さらに多くの違和感も残る」とした。第Ⅲ期における教育の手応えや、第Ⅳ期における自己反省といった【分岐点】がなかったとすれば、筆者は様々な関係者との良

好な関係を構築することなく、結果として、教育実践活動に対するポジティブな感情を持つこともなければ、その活動を積極的に継続していこうとする意識も醸成されないまま現在を迎えていたのかもしれない。

## (2) 考察

TEM図による分析から得られた示唆は次のとおりである。フィールドワーク教育を運営・実践するためには、学生・学内関係者・地域関係者との関係構築をする必要があるのだが、それぞれの関係者との関係構築のためには、それぞれ異なった戦略的な関係構築が必要であるということである。すなわち、「感情労働」の概念に注目すると、フィールドワーク教育の運営・実践のプロセスにおける担当教員の感情労働は、様々な関係者との関係構築のための手段として、戦略的に活用されるものということが示唆された。具体的には、担当教員の戦略としての感情労働について次に示すような側面が明らかになった。

第一に、様々な関係者との関係構築の戦略についてである。当初から、様々な関係者の大学教育に対する認識の低さを感じ、さらには学生・学内関係者・地域関係者の大学教育に対する認識の内容がそれぞれ異なっていることを察知した担当教員は、これら様々な関係者にネガティブな感情を抱くものの、何とか様々な関係者との関係を築こうとする。担当教員は、学生・学内関係者・地域関係者それぞれとの関係構築のために、それぞれの関係者に対して次のような戦略を試みた。

- ✓ 学生との関係構築のためには、①自分が学生に対して期待することを徹底的に表出すること、②学生が自分に対してどのように思っているかを表出してくれることが重要であると考えた。そこで担当教員は深層的な感情表出を前提として、時間をかけつつ自分のこれまでの経験や私的なことを話題とすることで、学生との関係構築を試みた。
- ✓ 学内関係者との関係構築のためには、それぞれの学内関係者が置かれている組織的立場や外的環境を勘案しつつ、①自分が学内関係者に対

して大学教育の意義についての自分の認識を表出すること、②学内関係者が自分の認識に対してどのように思っているかを表出してくれることが重要であると考えた。そこで認識の齟齬がある場合は、状況によっては表層的に感情を操作することによってその場を取り繕いつつ、時間をかけつつ自分のこれまでの教育的経験などを話題にすることで今後のための学内関係者との関係構築を試みた。

- ✓ 地域関係者との関係構築のためには、①地域関係者に対して自分はいくまでも学生を中心に考えた大学教育者であるということを表出すること、②地域関係者がそのような表出に対してどのように思っているかを表出してくれることが重要であると考えた。そこで認識の齟齬がある場合は、徹底的かつ時間をかけて深層的に感情を表出することによって、自分の大学教育についての考え方などを話題にすることで地域関係者との関係構築を試みた。

第二に、様々な関係者に教育目的の理解を促す戦略についてである。様々な関係者との関係構築の過程で、担当教員の考える教育目的が相手に伝わっていないという状況が起こる場合がある。そのような場合に担当教員は、今後の意義ある関係構築をさらに目指すために、様々な関係者に対して自身の考える教育目的の理解を促そうとする。担当教員は、学生・学内関係者・地域関係者それぞれに対して自身の考える教育目的の理解を促すために、それぞれの関係者に対して次のような戦略を試みた。

- ✓ 学生に教育目的の理解を促すために、①自身の考える教育目的を学生に対して徹底的に表出すること、②学生がその教育目的に対してどのように思っているかを表出してくれることが重要であると考えた。そこで担当教員は深層的な感情表出を前提として、場合によっては時間をかけつつ、教育目的をテーマに学生と対話することを試みた。
- ✓ 学内関係者に教育目的の理解を促すために、それぞれの学内関係者が置かれている組織的立場や外的環境を勘案しつつ、①自身の考える教育目的を学内関係者に対して適度に表出すること、②学内関係者がそ



の教育目的に対してどのように思っているかを表出してくれることが重要であると考えた。そこで認識の齟齬がある場合は、状況によっては表層的に感情を操作することによってその場を取り繕いつつ、その後、教育目的の理解が促されていると感じた場合には、深層的な感情表出を前提として、教育目的をテーマに学内関係者と対話することを試みた。

- ✓ 地域関係者に教育目的の理解を促すために、①地域関係者に対して自分はいくまでも学生を中心に考えた大学教育者であるということを表出しつつ、自身の考える教育目的を徹底的に表出すること、②地域関係者がそのような表出に対してどのように思っているかを表出してくれることが重要であると考えた。そこで認識の齟齬がある場合は、ケースバイケースで表層的な感情や深層的な感情を表出することによって相手の反応を見極めつつ、手応えがあるようであれば教育目的をテーマに地域関係者と対話することを試みた。

以上の内容を踏まえつつ、「戦略」の側面と、「感情労働」の側面でまとめると次のとおりとなる。

まず、「戦略」の側面である。「様々な関係者との関係構築の戦略」と「様々な関係者に教育目的の理解を促す戦略」は、目的の異なる戦略のように見えるが、これらは全く無関係に存在するわけでもなければ、様々な関係者との関係構築を経て教育目的の理解促進へと繋がるというような順序性があるわけでもない。今回提示した2つの戦略は、むしろ相互作用するものであり、様々な関係者に教育目的の理解を促す戦略が、結果として様々な関係者との関係構築をも促したり、様々な関係者との関係構築の戦略が、結果として様々な関係者への教育目的の理解促進を助長したりすることも考えられる。また、このような戦略の背景には、時間の経過やそのときどきの状況、担当教員の人格特性・教育力・知識力など、さらには担当教員の必要性の優先度などを踏まえて、自律的な感情の操作が変化することも考えられる。今後は、担当教員の自律的な感情操作の変化の過程やその要因との関係性など

を詳細に明らかにする必要があると思われる。

次に、担当教員の「感情労働」という側面に注目すると次のようになるとも考えられる。第一に、学生に対して感情労働を行っているものの、その感情労働については深層的な感情表出であることが多いと考えられ、そのため、担当教員の過剰な負担にはなっていることが少ないと思われる。第二に、学内関係者や地域関係者に対しては、状況に応じて表層的な感情表出もしくは深層的な感情表出がなされており、特に学内関係者に対してはむしろ表層的な感情表出が主に用いられていると考えられる。そのため、これらの関係者に対する感情労働が、学生に対して用いられる感情労働よりも教員にとっては負担になっていると思われる。したがって、担当教員の感情労働の要因は、対象となる関係者との関係の性質であると考えられる。今後は、対象となる関係者との関係の性質を考慮したうえで、担当教員の感情操作の変化の過程やその要因との関係性などを詳細に明らかにする必要があると思われる。

#### 4. 研究の意義と今後の展望

本研究では、筆者の教育的取り組みの実践に関する過去・現在・未来へと至る感情の変容過程を明らかにしてきた。その狙いは、ポジティブな感情でフィールドワーク教育を実践するために、意義ある授業実践の手掛かりを得ることであった。感情の変容過程を明らかにするということは、様々な関係者（学生・学内関係者・地域関係者）と向き合うなかで、筆者がどのように自らの感情を操作したのか、そして、筆者にどのような感情の変化が生じたのか、その変容過程を明らかにすることである。なお、フィールドワーク教育の実践の過程における筆者の感情の実態を抽出するために、「感情労働 (emotional labor)」の概念に注目した (Hochschild, 1983)。

本研究で明らかにしたことは、フィールドワーク教育を実践するためには、様々な関係者とのそれぞれ異なった戦略的な関係構築が必要であるということである。すなわち、感情という側面に着目すると、フィールドワーク

教育の実践過程における担当教員の感情は、様々な関係者との関係構築のための手段として戦略的に活用されるものということが示唆された。

今回の研究の意義は次のとおりである。

第一に、今回の研究で何をしようとしているのかについてである。今回の研究で、筆者自身が今後、ポジティブな感情でフィールドワーク教育を運営・実践するために、筆者自身の教育的取り組みの運営・実践に関する過去・現在・未来へと至る省察の過程（感情の変容過程）を明らかにすることにより、意義ある授業運営・実践の手掛かりを得ようとしている。

第二に、今回の研究がどのような点に繋がると思っているのかについてである。筆者自身の感情の変容を可視化することで、運営・実践への内省をさらに深めることに繋がると考えている。すなわち、感情の変容の可視化を実現し、運営・実践への内省を深めるうえで、大きな意味を持つと思っている。

第三に、今回の研究は何のモデルを目指しているのかについてである。今回の研究は、フィールドワークという方法論的専門性を持たない教員が、フィールドワーク教育の運営・実践における感情の変容に関する一つのモデルになるのではないかと考えている。

今後の展望としては次のとおりである。

TEM図における【社会的方向づけ】や【社会的助勢】と【分岐点】の関係に焦点を当てつつ、さらなる【分岐点】分析をすることで、その【分岐点】における内的変容過程をより詳細に捉えることにより、上記で提示した本研究の目指す意義についてさらに追究していきたいと考えている。

## 参考文献

- 伊佐夏美（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, pp. 125-144.
- エリス, C. & ボクナー, A. P. (2006) 「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性—研究対象としての研究者」(N. K. デンジン&Y. S. リンカン編/平山満義監訳

- 『質的研究ハンドブック 3巻—質的研究資料の収集と解釈』 pp. 129-164, 北大路書房)
- 大山牧子 (2018) 『大学教育における教員の省察：持続可能な教授活動の改善と実践』 ナカニシヤ出版.
- 亀倉正彦 (2016) 『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』 東信堂.
- 川喜多二郎 (1986) 『KJ法：渾沌をして語らしめる』 中央公論社.
- 小針誠 (2018) 『アクティブラーニング：学校教育の理想と現実』 講談社.
- 榊原良太 (2011) 「感情労働研究の概観と感情労働方略の概念規定の見直し」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 51, pp. 175-182.
- 榊原良太 (2014) 「感情労働研究の独自性及び意義を再考する」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 54, pp. 251-259.
- 佐藤郁哉 (2002a) 『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.
- 佐藤郁哉 (2002b) 『組織と経営について知るための実践フィールドワーク入門』 有斐閣.
- 佐藤郁哉 (2006) 『フィールドワーク：書を持って街へ出よう 増訂版』 新曜社.
- 佐藤公治 (2020) 『「アクティブ・ラーニング」は何をめざすか：「主体的・対話的な学び」のあるべき姿を求めて』 新曜社.
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編 (2019) 『質的研究法マッピング』 新曜社.
- サトウタツヤ・安田裕子監修 (2023) 『カタログTEA (複線径路等至性アプローチ)：図で響きあう』 新曜社.
- 竹川大介 (2017) 『野研！大学が野に出た：フィールドワーク教育と大學堂』 九州大学出版会.
- 野村佳子 (2018) 『感情労働と働く人の心理との関係に影響を与える調整効果：観光産業に着目して』 神戸大学, 博士論文.
- 原尻英樹 (2006) 『フィールドワーク教育入門：コミュニケーション力の育成』 玉川大学出版会.
- 藤田結子・北村文編 (2013) 『現代エスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』 新曜社.
- 増田研・椎野若菜編 (2021) 『現場で育むフィールドワーク教育』 古今書院.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』 勁草書房.
- 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』 51(1),

pp. 34-51.

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015) 『TEA実践編：複線径路等至性アプローチを活用する』新曜社.

渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店.

Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (2015) *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*, Oxford University Press.

Hochschild, A. R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, University of California Press. (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年)

(げんの・ひろゆき／ビジネスデザイン学部教授／2023年9月21日受理)

## Teacher's process of emotional movement in the practice of regional fieldwork education

GENNO Hiroyuki

This research clarifies the process of emotional movement in the past, the present, and the future in regards to the author's work on educational activities. This aims to have a clue of significant classes to practice fieldwork education with positive emotions. Revealing the process of emotional movement means revealing how the author manipulates his emotions and how his emotional shift occurs in relationship with various parties involved such as students, school officials, and local people. As a side note, the author focuses on the concept of "emotional labor" (Hochschild, 1983) to describe the author's emotional conditions in the process of fieldwork education practice.

This paper clarifies that we need each different strategic relationship-building with various people concerned in order to carry out fieldwork education. That is, when we focus on educational aspects, the teacher's emotion in the practical process of fieldwork education is strategically used as a means to build relationships with various people concerned.

Keywords : fieldwork education, emotional labor, surface acting,  
deep acting