

神戸教育短期大学

研究紀要

第4号

2023年3月

[論 文]

幼児期の向社会的行動と保育者のかかわり

—テキストマイニングを用いた記録の分析—

Involvement of Nursery Teachers in Early Childhood Prosocial Behavior:

Using text mining techniques

藤井 裕子、浦田 雅夫、田中麻紀子

FUJII Hiroko URATA Masao TANAKA Makiko 3

「スポーツの構造」試論（２）

—文化としての構成要素・位相および構造存在の検証をめぐって—

“The sports structure” Tentative assumption (2)

— Verification of elements , phase , structural existence as a culture —

山本 章雄 YAMAMOTO Akio 24

[研究ノート]

ディズニー映画『ズートピア』から学ぶ多様性の理解

—無意識の偏見に焦点をあてたスティグマ軽減教育の試み—

The Understanding Diversity from Disney Movie “Zootopia”

—Trial of Stigma Reduction Education focusing on Unconscious bias—

中塚 志麻 NAKATSUKA Shima 41

保育者養成校における保育内容の学びの実効性と実習後の成果の繋がりの一考察

～実習前後の学びや経験の繋がりに着目して～

A Study of the Effectiveness of Learning Before, During and After Childcare Practice in Childcare Training Colleges : Focusing on the link between pre- and post-practice learning and practical experience.

津村 樹理、山岡 伊公子

TSUMURA Juri YAMAOKA Ikuko 51

幼児期の向社会的行動と保育者のかかわり

—テキストマイニングを用いた記録の分析—

Involvement of Nursery Teachers in Early Childhood Prosocial Behavior: Using
text mining techniques

藤井 裕子 浦田 雅夫 田中 麻紀子

Hiroko FUJII Masao URATA Makiko TANAKA

抄録

本研究は幼児期の向社会的行動について保育場面でのエピソード記録に基づいた分析と、幼児の向社会的行動に対する保育者のかかわりについて保育経験年数による違いを分析することを目的とした。実態把握のため研究協力の得られた63名の保育者を対象に質問紙調査を行いテキストマイニングによる検証を行った。その結果、幼児前期の向社会的行動は苦痛や不安に対する援助を中心とするが、幼児後期には他者の心的状態に関心が高まると共感的行動や協力的行動が増えてくることが明らかになった。保育者のかかわりは保育経験年数を積むことで向社会的行動を重層的な視点でとらえ、中期的な時間軸に位置付けて援助していくことが明らかになった。

キーワード：向社会的行動、思いやり、共感性、テキストマイニング、保育経験年数

1. 問題と目的

保育や教育の場で、子どもの生きていく力の根幹をなすものとして社会情緒的コンピテンスについての意義は高まり研究も増えている。私たちは2020年から社会情緒的コンピテンスの育成について調査や研究を進めてきた。2021年は、幼児期の社会情緒的コンピテンス（非認知的能力）の育成プロセスを実証的に検証し、社会情緒的コンピテンスの中核をなす向社会的行動に3歳児と5歳児で質的な違いが認められること、5歳児では他児と共通の目的を持った共感性が醸成されるが、この基盤になるのは大人に対する愛着の形成であることを検証した(藤井、2021)。今回はこの研究を発展させ、幼児期の向社会的行動の発達のな特徴と、それを支え促進する保育者のかかわりについて実証的研究により明らかにしたいと考えた。

向社会的行動は、「他人あるいは他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしたりしようとする自発的な行為 (N. アイゼンバーグ、P. マッセン、1991)」と定義され、いわゆる「思いやり行動」とほぼ同じ定義で述べられる。アイゼンバーグらによる向社会的行動に関する研究は1977年代に活発になり、関連する研究も増えてきているが、幼児期においては実証的な研究が難しく、向社会的行動を規定する要因も複数に絡み合っているため、調査研究対象として探求するには困難であることも指摘されている (アイゼンバーグ、前出)。

幼児期の向社会的行動の内容として、分配、援助、慰め、協力、世話などが見られる（前出）と述べられており、保育場面や家庭生活の中で見られることは日常的にも多く観察される。元来、人間は社会的存在として生まれてくることから生得的に有している他者に向かう向社会的行動は、たとえば、乳児期であっても泣いている子どもに対して慰めようとする行動や、泣いている子どもに共鳴的な泣き行動が起こるなどの例からも窺い知ることができる。このような乳児期の共鳴的現象を向社会的行動と呼べるのかどうか、疑問の生じるところではあるが、人間の持つ「人への志向性」の原初的な表れとは言えるだろう。

その後の発達や経験、大人の行動の模倣などにより、共感性に基づいた向社会的行動は発達していき、「3歳から7・5歳までの87%の子どもに向社会的行動が見られる（Radke-Yarrow&Zahn-Waxler, 1976）」ことが先行研究により明らかにされている。幼児の向社会的行動は共感性と関連が強く、早期のアタッチメントの基盤がしっかりと確立している子どもは向社会的行動も取りやすく、向社会的行動とアタッチメントの安定性との正の相関関係も先行研究で明らかにされており、私たちの研究結果でもそれを証明している。保護者の養育態度が寛容で利他的であるなどの文化的な要因、初期のしつけや経験、親や保育者への同一視により向社会的行動を身につけるきっかけになるなど環境的な要因が影響することも明らかにされている。

この向社会的行動は、自発的、積極的に行われる援助行動や分与行動と、友達からの求めに応じてなされる消極的な向社会的行為の2種類があると言われている（アイゼンバーグ、前出）。アタッチメントの基盤が確立しており自発的な援助やお世話などの小さな親切行動をとる子どもの場合は共感性も高く、対人的積極性の高い子どもに多く見られ、向社会的行動の出現も多くみられる。一方、友達からの求めに応じてなされる受け身的な向社会的行動は、対人関係に消極的で仲間からの要求を断りにくく対人的な衝突を避けようとする子どもに見られることが多く、相手の要求を満たす都合のよい相手とみなされやすい。後者の行動の背景は対立を避けようとする動機づけなので、必ずしも向社会的な相互関係に結びつくものでないことも指摘されている。このことから幼児期に見られる向社会的行動をひとくくりに位置づけることはできず、その行動が出現する動機には質的に異なるものがあることも押さえておかなければならない。幼児期の向社会的行動には、なぜそれが起こるのか、背景に文化的、社会的要因も見られ、この研究分野をいっそう困難なものにしていることは否めない。向社会的行動に関する学問領域は人間の心理社会的発達に多くの示唆に富むにもかかわらず、歴史的にも最近20年程度と新しく、多くの研究は十分な検討がなされているとはいえない。その理由として先述したように向社会的行動の生じる背景に生じる複雑さであったり、それらが相互に関係しあっていることにより解明することの難しさであり、幼児期における実証的な研究が少ないことにもより研究方法は難しい面がある。

しかし幼児期の向社会的行動の発達が就学してからの社会的適応に反映すること、学童期以降の語彙の習得といった学習のリテラシーにも影響の強いことを考えると、このような難しさ

や限界のあることを承知の上で、幼児期の向社会的行動について実証的な検証が必要であると考えた。

実際、保育者は日常的なさまざまな場面で幼児の向社会的行動に気付き、促進するかかわりを行っている。保育所保育指針や幼稚園教育要領において指導上、重視されていることの一つでもある。幼児が初めて経験する集団生活の中で、他者への思いやりや仲間との協力活動は向社会的行動を育むのに最もふさわしい生活経験と言えるだろう。具体的な保育場面で、保育者がどのようにその行動を認め、支え、育成するか、エピソード記録を積み重ねることは幼児期の向社会的行動とその発達についての新たな知見が得られるのではないか。幼児期の向社会的行動に関する特徴と保育者の支援について、保育経験年数により気づきの違いや指導の仕方の特徴や違いがあるのかどうか、確認していくことで向社会的行動の育成についてもヒントが得られるのではないかと考えた。本研究では保育経験年数について、保育者の平均勤務年数 7.8 年（2019 年度）から鑑み、8 年未満と 8 年以上の 2 群に分け、保育場面での幼児の向社会的行動、特に思いやり行動についてのエピソード記録と、その際の保育者のかかわりについて分析を行った。実際場面でのエビデンスを積み重ね客観的に分析することが幼児期の向社会的行動の解明に役立つ一助になると考え、本研究を進めることにした。

2. 方法

(1) 調査協力者

組織や個人が特定されないことを説明し、研究目的に同意の得られたうえで実施した。研究協力の得られたこども園、保育園に勤務している保育者（約 70 名）を研究調査協力者として、質問紙調査を依頼した。

(2) 調査の手続き

2022 年 4～5 月に質問紙調査を実施。質問内容は、保育者が担当する園児について「日常的なエピソードの中から向社会的行動（思いやりを示す行動）について印象に残ったエピソードおよび園児の年齢、その時の保育者のかかわりとご自分の保育経験年数について無記名で自由記述で回答してください。」とした。

表 1. 質問紙表

思いやり行動、向社会的行動について保育の中でのエピソード記録（ ）歳児	その場面での保育者のかかわり保育経験年数（ ）年
自由記述	自由記述

資料回収後、2022 年 7 月から 12 月に結果をまとめ分析検討し、考察をまとめた。

(3) 倫理的配慮

本研究を実施する前に、神戸教育短期大学研究委員会の審査、承諾を得た。質問紙調査を実施する前に研究協力者のこども園および研究協力に同意していただいた保育者に十分な説明を行い、研究目的に同意の得られたうえで実施した。データは個人や組織が特定されないこと、質問紙は研究以外の目的で使用しないことを伝え了承をいただいた。

(4) 分析方法

自由記述を分析する方法はこれまでさまざまな客観的な分析方法が行われてきたが、近年、テキストマイニングソフトによる分析が可能になり研究調査で多く活用されるようになってきている。この方法はデータを分析する際に客観的な視点が得られることが多い。本研究においてはKH coder (樋口、2014) によるテキストマイニング解析ソフトを用いた。自由記述のデータから頻出語を抽出し、抽出語同士の共起ネットワーク図の作成、補足資料として多次元尺度法をクラスター5に設定して用いた。これらの分析方法により、質的データの内容分析と計量的分析が可能となり、研究目的に沿った結果が得られると考えた。また向社会的行動をカテゴリー分類して集約することで、幼児期の向社会的行動の特徴をより客観的に示すことができると考えた。

保育者への質問紙調査をもとに幼児期の向社会的行動のエピソード記録、保育経験年数8年未満群、8年以上群の自由記述を対象として思いやり行動のカテゴリー分類、テキストマイニングによる分析を行った。

3. 結果

質問紙調査の回収結果は保育者63名(全員女性)、保育経験年数8年未満33名(平均3.58年)、保育経験年数8年以上30名(平均14.1年)、この中には保育経験年数20年以上8名、30年以上1名が含まれている。エピソード記録は一人の保育者に複数の場面の記載があったため78場面であった。(不十分な記載を除き有効回答率は93%)

(1) 向社会的行動(思いやりを示す行動)のエピソード記録結果

向社会的行動のエピソード記録78場面をカテゴリー別に分類した。向社会的行動を「相手のためになる行動」と定義し分類した先行研究「向社会的行動の類似度による分類結果とカテゴリー分類(高木、1982)」を援用し、保育場面でのエピソード記録78場面を「共感的行動」「譲る、分配する」「世話をする、援助する、教える」「協力する」「励ます」「代弁する」「注意する」「我慢する」の8項目に分類した(表2)。

表2. エピソード記録のカテゴリー分類

カテゴリー	幼児期(2歳～5歳)
共感的行動	・一緒に笑いあう

	<ul style="list-style-type: none"> ・泣いている子どもに対してなぐさめる、背中をなぜる、慰めようと玩具を持ってくる、 ・泣いて登園してきた子どもに、その子どもの好きな玩具をもって来たり頭をなでる ・転んだ子どもの膝をさすり「大丈夫？」と聞く ・泣いている子どもにティッシュを差し出したり、ほかの子どももまねて泣いている子どもにやさしくするようになった ・泣いている子どもや困っている子どもに声をかける ・泣いている子どもの頭を撫でる ・散歩のとき、手をつないでもらえない子がいると自分から、その子どもの手をつなぎに行く ・運動会のかけっこで身体の弱い子どもがゴールすると皆で拍手する ・ぐずっている子どもに、その子どもの好きな歌と一緒に歌う ・歩くのが遅い子どものペースに合わせてゆっくり歩く ・散歩の時、歩調を合わせて一緒に歩く ・困っている子を見つけると保育者の真似をして一緒にやってあげる ・練習のためホールに行くが、なかなか入れない子に「ここ好きやねんな」と代弁し「一緒にホールに入る」と誘う ・園庭で転んで泣いている子どもに「大丈夫？」と言いなぐさめる ・泣いている子どもを慰める ・新入園児が戸惑っていると「一緒に遊ぼう」と誘いかける
譲る、分配する	<ul style="list-style-type: none"> ・ぐずっている子どもに自分の持っていたブロックを渡す（本当は自分も使いたかったのに「これだけでも作れる」と言う） ・玩具を貸してもらえない子どもに自分の玩具を渡したりして慰めようとする ・泣いている子どもに慰めようと玩具を手渡す ・おもちゃが手に入らない子どもに貸してあげようと渡す ・自分のお気に入りのおもちゃを0歳児に貸す、「どーぞ」と言いニコやかに見ている ・他の子どもが玩具を欲しがるので、別の物を探してきて渡す ・他の子どもが物をほしがっている場で「これほしかったん？」「こっち、あげよか」と譲る ・どんぐり探しの遊びでどんぐりが見つからない子どもに自分のどんぐりをあげる ・かけっこで1番にならないと、泣いてこだわる子どもに自分がとった1番を譲る ・使いたい玩具が重なったとき、自分の玩具を譲る
世話をする、教える、援助する	<ul style="list-style-type: none"> ・すわる場所や並ぶ場所のわからない子どもに「ここに並ぶんだよ」「お道具箱からクレヨン出すんだよ」と教える ・袖まくりのできない子どもを手伝う ・お茶をこぼした子どもの口元をふく

	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の必要な子どものバギーを押したり、おもちゃを持ってくる ・かんしゃくを起こしている子どものそばに行き「大丈夫?」「○○したらええねんで」と声をかけると相手の子どもが泣き止み、気持ちが切り替えられた ・保育者の手伝いをして他の子どもにかかわりたがる ・散歩の時、ぐずって歩かなくなった子どもに「トンボ、見に行くよ」と声をかけ一緒に歩く ・保育室がわからなくなった子どもを探しに行き連れて帰ってくる ・うろうろしている子どもに「一緒にお部屋に戻ろ」と声をかける ・動作の遅れがちな子に「一緒に行こう」「手をつなご」と言ってリードする ・散歩中、道路側（危険な側）の道を自分が歩き、年下の子どもを守る ・クッキングやグループ活動の時、活動に参加しにくい子どもに「何がいい?」と聞き、他の子どもに「○○ちゃんにもさせてあげよ」と声をかける ・支援の必要な子どもが階段を上るのが不安定な時、身体を支える ・運動会の隊列の練習で戸惑っている子に「ここやで」と教える ・言葉の遅い子どもに根気よく聞き出そうとしたり、コミュニケーションをとろうとする ・他の子どもが物の置き場所を間違えた時に黙って自分が訂正して置き換える ・読み書きの練習の際、まだできない子どもに教えたり「少しずつできているよ」とほめたりする ・ひらがなのワークの時、まだ書けない子どもにやさしく教える ・ひらがなの練習中にうまく書けない子どもに教えつつ励ます ・理解の遅い子どもに対して保育者の真似をして教えている ・おゆうぎの練習で隊形移動で覚えられない子どもに教える ・ルールのある遊びが分からない子どもにルールを教える(カルタ遊び) ・着替えの遅い子どもの手伝いをする ・ひらがなの練習の際、まだ覚えていない子どもに指で示し教える、紙に書いて教える ・踊りの振付が覚えられない子どもに寄り添って教える ・設定保育で制作がわからない子どもに「教えてあげようか」と声をかけて複数の子が教える ・泣いている子どもの涙を拭き声をかける ・転んで泣いている子どもに「大丈夫?」と声をかけ傷をふこうとする ・折り紙の折り方の分からない子どもに折ってあげている ・身支度の遅い子どもを手伝う ・思うようにいかず癩癩を起している子どもに「怒らんと、これ貸してあげるから」と言って慰める
協力する	<ul style="list-style-type: none"> ・部屋の片づけや遊具のかたづけを協力して行う ・他の子どもが泣いていたり困っていたりすると保育者に伝える

	<ul style="list-style-type: none"> ・給食の準備が遅い子どもがいるが黙って準備を手伝う ・おやつの時、お皿を取れない子どものお皿を取ってあげる ・制作時、どうしたらいいのか戸惑っている子どもに複数の子どもが順番に教えている ・保育者がゴザを運ぼうとしていると数名の子が「一緒にやりたい」と寄ってきて皆で運ぶ ・給食時、配膳を手伝いお世話をしたがる ・ルールのある遊び（こおり鬼）でつかまった子どもを助けに行く ・チームで役割分担を決め声をかけあいながら協力して進める
励ます	<ul style="list-style-type: none"> ・泣いている子どもに対してどうしたらいいか考えて頭をなぜ始める ・音に過敏な子ども（雷や救急車）に「大丈夫だよ、僕らがいるよ」と励ます ・動きの遅い子に「がんばれ」「もう少し」などの声をかける ・手をつなぐ相手の見つからない子どもに気付き「手つなご」と誘う ・階段の昇降に手間取る子どもに前後から励ます ・動きの不安定な子どもの身体を支える ・リレーの練習でバトンを落とした子どもを励まして練習しようとする
代弁する	<ul style="list-style-type: none"> ・給食時、「先生、〇ちゃん、魚小さく切ってほしいねんて」と代弁して言いに来る ・遊びのときに選択ができずに戸惑っている子どもに「どれがいい？どれにする？」と問いかける ・泣いている子どもがいるので保育者に伝えに来る ・泣いている子どもの手を引いて保育者のところに連れてくる ・友達から聞いた話を保育者に伝え一緒に喜びあう ・困っている子どもに気付き保育者に代弁して伝える ・言葉の遅い子どもが物を貸してもらいたがっている場面で「貸してって言うんだよ」と教える ・けがをした子どもや泣いている声が聞こえると保育者に「〇〇ちゃんが泣いている」と言いに来る
注意する	<ul style="list-style-type: none"> ・保育室で走っている子や高いところに上っている子に「危ないで」と注意する
我慢する	<ul style="list-style-type: none"> ・小さい子や支援の必要な子が自分の髪を引っ張っても怒らずじっと我慢している

質問紙調査における自由回答項目の分析を行うため、78場面の中でどのような言葉が多く見られたかを確認することを目的として抽出語リストを作成した。表3は、出現回数が2回以上の抽出語リストである。

表3. エピソード記録の抽出語リスト（出現回数2回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	81	困る	4	代弁	3	場所	2
泣く	19	散歩	4	探す	3	ホール	2
教える	15	支援	4	小さい	2	運ぶ	2
保育	13	手伝う	4	上る	2	運動会	2
一緒	11	伝える	4	どん	2	階段	2
自分	11	渡す	4	怒る	2	活動	2
声	11	必要	4	動き	2	気付く	2
玩具	8	物	4	入る	2	協力	2
言う	8	誘う	4	不安定	2	皿	2
遅い	8	来る	4	複数	2	使う	2
練習	8	ルール	3	分かる	2	支える	2
行く	7	覚える	3	並ぶ	2	手伝い	2
手	7	給食	3	黙る	2	準備	2
貸す	6	頭	3	問う	2	書ける	2
歩く	6	撫でる	3	連れる	2		
慰める	5	転ぶ	3	協力	2		
他	5	聞く	3	見つかる	2		
大丈夫	5	給食	3	見る	2		
遊び	5	持つ	3	言葉	2		
励ます	5	譲る	3	好き	2		
戸惑う	4	身体	3	合わせる	2		

抽出語リストに基づいて抽出語の共起ネットワークを作成することで、共起することが多かったのはどのような語か、出現パターンが似ているもの、比較的強い共起関係と弱い共起関係について示すために、抽出語の共起ネットワークを作成した。(図1)

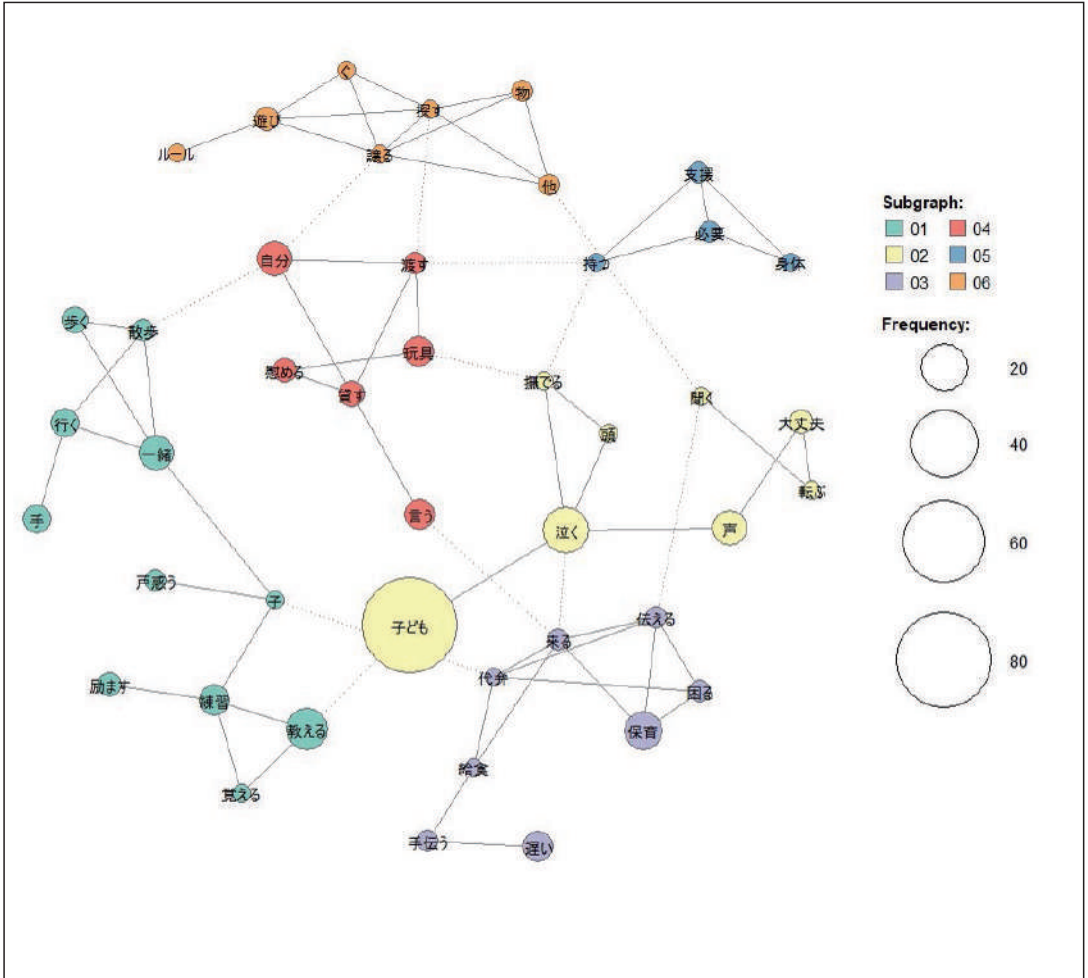


図 1. エピソード記録の共起ネットワーク

補足資料として抽出語 171 語をもとに多次元尺度法を用いて分析した結果が以下のとおりである（クラスター5に設定）

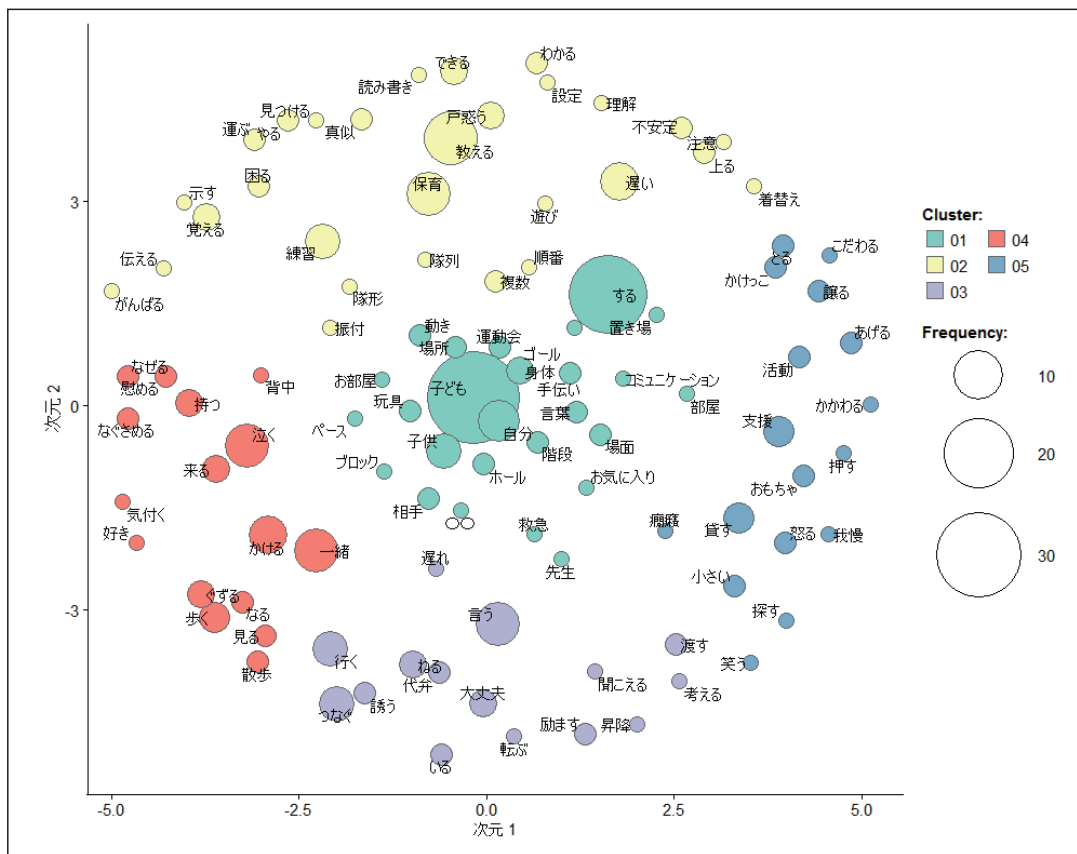


図2. エピソード記録の多次元尺度法による結果（クラスター5に設定）

(2) 向社会的行動（思いやりを示す行動）に対する保育者の働きかけ方の特徴結果

質問紙調査における自由回答項目を保育経験年数別に、8年未満群（33名）と8年以上群（30名）に分類した結果は表4のとおりである。8年未満群の平均保育経験年数は3.58年、8年以上群の平均保育経験年数は14.1年であった。

表4. 保育経験年数別に見た働きかけ方

保育経験年数8年未満（平均3.58年）33名	保育経験年数8年以上（平均14.1年）30名
<ul style="list-style-type: none"> • ありがとう、やさしいね、先生もうれしかったよ、助かったね、みんなで力を合わせるはカッコいいね、「ヨシヨシ」してくれたね、と言語化や声掛け • 思いやり行動に対して「ありがとう」と伝える 	<ul style="list-style-type: none"> • 有難う、うれしいよ、すごいね、先生もうれしいよ、カッコいいね、の声掛け。手をつないでくれた子に「疲れた？」と聞く • 思いやり行動をまずは見守り、後で皆の前で話してその気持ちを大事にするように伝えた

- ・エピソードを保護者にも伝える
- ・思いやり行動に「有難う」「やさしいね」と言う
- ・お手伝いしてくれた時に「有難う」と声をかける
- ・子ども同士で助け合うすがたを見守る
- ・うまくいかずに落ち込んでいる時に励ます・物を手渡された子どもに「ありがとう、とおおうね」と声をかけ、思いやりを示した子どもに「すてきだったね」と声をかけた
- ・思いやり行動を示した子どもに認める言葉をかけた
「やさしいね」「ありがとう」と声をかけて見守った
思いやり行動のことをクラス全体に伝えたところ、周りの子どもの様子に気付き助けようとする姿が増えていった
- ・「やさしいね」「先生もうれしかったよ」と声をかけ思いやり行動を示した子どもと一緒に礼を言った
「やさしいね」と声をかけ玩具と一緒に使うにはどうしたらよいか、一緒に考える
- ・協力している時は見守りよかったことを後で伝える
- ・で応援する、皆で拍手する、「がんばれ」と皆で言う、最後まで応援したことを認める
- ・一緒に行動することで喜びを共有した
- ・思いやり行動が過干渉になったり強引になったりしないように気を付ける
- ・仲間に入れてもらえて「どんな気持ち？」か聞き、子ども達と一緒に考えた
- ・注意してくれた子に、きちんとと言ってくれてありがとう、と言う
- ・思いやり行動を示すことで泣き止んだ子供がいて「○○ちゃんのおかげで涙とまったよ」と言う
- ・日ごろから指導:困っている子を助ける、困っていることに気付くように指導、困っている子がいれば助けてあげることを声掛けしている
- ・子ども同士のコミュニケーションが活性化されるように日常にかかわる
- ・グループ活動が活性化するよう日頃から配慮する
- ・保育者の行動の真似をして手伝おうとしている
- ・思いやり行動を示した子供ににっこり笑い、目で伝える
- ・協力して遊んでいる時に「嬉しそう」と子どもの気持ちを代弁する

- ・思いやり行動を示すが、失敗した時に手を貸す
- ・やさしさを示した行動をほめる
- ・トラブルの際は事態を把握し両方の子どもの気持ちを受け止める
- ・玩具の取り合いの時、貸してくれた子どもに感謝すると同時に、仲良く遊ぶことを考える機会にした
- ・思いやり行動のことを帰りの会で皆に伝える
- ・思いやり行動を示した子どもに感謝を伝える・やさしさをほめる
- ・保育者がほめる様子を見ていた子どもに思いやりの気持ちが広がって、まねをする行動が見られた
- ・思いやり行動を示した子どもに「ありがとう」と言う
- ・困っている子どもに気が付くようになった
- ・困っている子どもの話をゆっくり聞き出し自力で解決できるように関わる
- ・思いやり行動のエピソードを皆に伝え思いやり行動が育つようにした
- ・助けてくれた子どもに「有難う」「やさしいね」と声をかけた
- ・「有難う」「助かったよ」と声をかける
- ・思いやり行動を受けた子どもに、「教えてもらってよかったね」「うれしかったね」と言う、相手の子どもに「○○ちゃんも喜んでいよ」と代弁する
- ・次へつなげる、次も、という意欲につなげる・「またお願いするね」と言う
- ・保育者が見ているよ、と正しく評価していることを示す
- ・子ども同士の助け合いを見守る、子ども同士のかかわりを日ごろから大切にす。
- ・子ども同士がトラブルの時、周りの子どもに「ちょっと二人の話を聞いてくれる？」という
- ・子ども同士のトラブルで我慢した子に「大丈夫？よく我慢できたね」と言う
- ・トラブルがひどくなる前にとめる
- ・思いやり行動の生じる前のトラブル（物の取り合い）をわかりやすく説明する
- ・思いやり行動の様子をまずは見守り、その後で「やさしくしてくれて有難う」と言う
- ・子ども同士のやりとりをクラス全員に話し共有する
- ・思いやり行動を示した子にお礼を言い、思いやり行動を受けた子に仲間に入るように促す

<ul style="list-style-type: none"> ・クラス便りで出来事や様子を伝える ・思いやり行動の様子を保護者に伝えた ・思いやり行動（助けようとした）を示した がその子にとっても危ないので、「次からは 先生を呼んでね」と言う ・協力行動が見られたときに「みんなで力を 合わせるのがかっこいいね」と言う ・思いやり行動（教えている）が見られた時 に「みんな教えてくれるね」と承認する ・思いやり行動（着替えの手伝い）に「うれ しかったね」手伝った子に「うれしかった んだって」と言う 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面の当事者だけでなく、周囲にいた子や 傍観していた子どもにもよかったね、と声 をかける ・保護者に様子を伝える、エピソードを共有 する ・分配行動が見られた場合、「大事なおもちゃ だけどいいの？」と聞くと「うんいいの」 と答え、二人でにっこり笑う ・取り合いして悲しんでいる理由を相手の子 に伝える ・思いやり行動を受けた子と行った子の双方 に「よかったね」「ありがとう」と声をかけ る ・保育者に伝えに来てくれたことを十分に認 める ・思いやり行動を示したことを共に喜ぶ ・思いやり行動（こわがっている子どもをほ かの子どもが守る）に際して「みんなが守っ てくれたから〇〇君もこわくなくなったみ たい」と代弁する ・思いやり行動のやりとりを見守り、子ども 同士のやりとりを大切にす、その後、こ のエピソードをクラス全体で共有する ・グループで助け合う姿をほめ保護者にも伝 える
---	--

質問紙調査における自由回答項目の分析を行うため、保育者の回答からどのような言葉が多く見られたかを確認することを目的として抽出語リストを作成した。表5は、8年未満群33名の回答のうち出現回数が2回以上の抽出語リストである。

表5. 保育経験年数8年未満群の抽出語リスト（出現回数2回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
行動	15	一緒	5	教える	2	応援	2
子ども	15	助ける	4	見る	2	クラス	2
思いやり	13	見守る	3	考える	2	ヨシ	2
言う	10	困る	3	保護	2	気づく	2
声	8	先生	3	指導	2	認める	2
伝える	7	様子	3	手伝う	2	エピソード	2
示す	6	協力	3	同士	2	活動	2
有難う	6	気持ち	2	活性	2	泣く	2

抽出語リストに基づいて抽出語の共起ネットワークを作成することで、共起することが多かったのはどのような語か、出現パターンが似ているもの、比較的強い共起関係と弱い共起関係について示すために、抽出語の共起ネットワークを作成した。(図3)

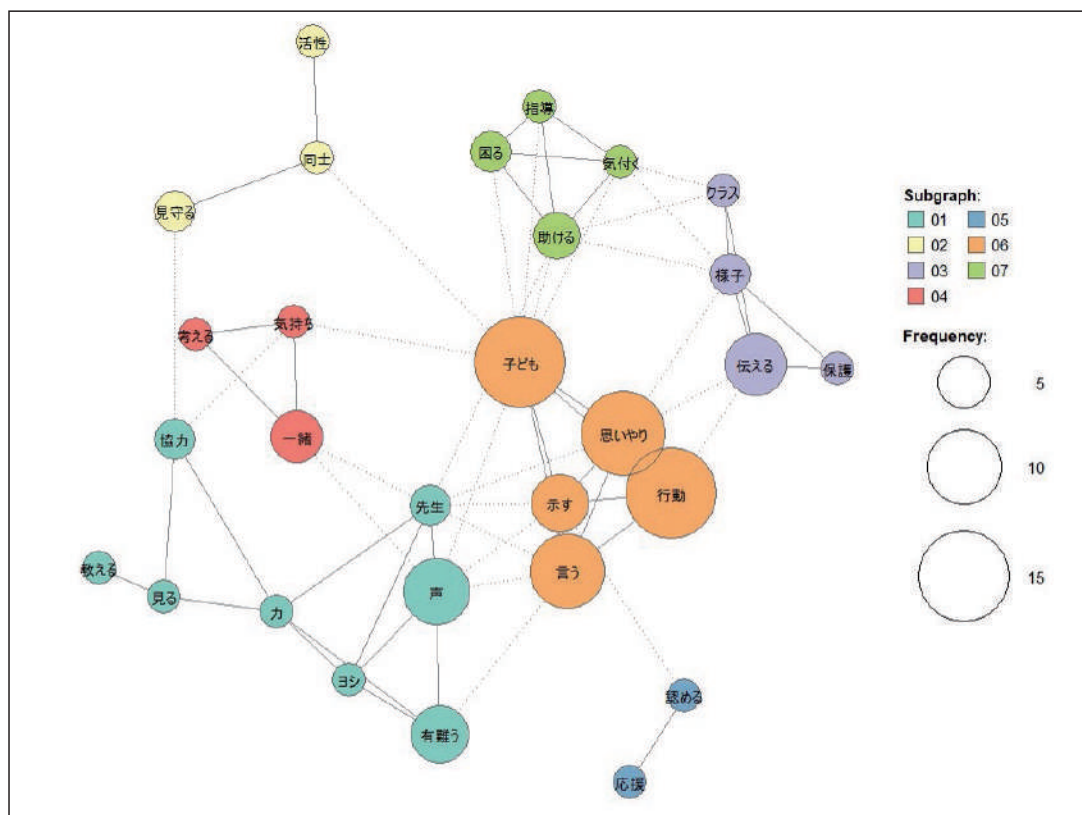


図3. 8年未満群の抽出語の共起ネットワーク

補足資料として抽出語 47 語をもとに多次元尺度法を用いて分析した結果が以下のとおりである（クラスター5に設定）。

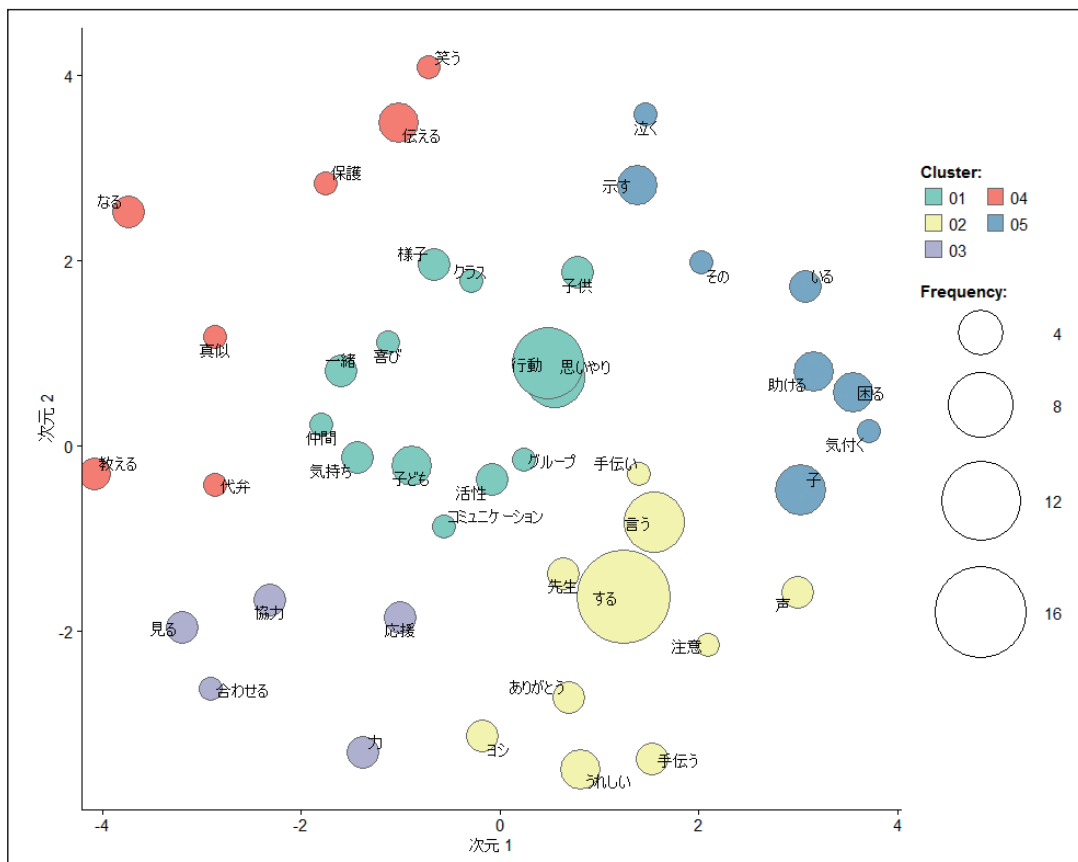


図4. 8年未満群の多次元尺度法による結果（クラスター5に設定）

質問紙調査における自由回答項目の分析を行うため回答からどのような言葉が多く見られたかを確認することを目的として抽出語リストを作成した。表6は、8年以上群30名の回答のうち出現回数が2回以上の抽出語リストである。

表6. 保育経験年数8年以上群の抽出語リスト（出現回数2回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	27	見守る	4	助け合う	2	その後	2
行動	19	エピソード	3	相手	2	クラス	2
思いやり	17	気持ち	3	貸す	2	我慢	2
伝える	8	共有	3	代弁	2	感謝	2
示す	7	取り合い	3	大事	2	喜ぶ	2

言う	6	受ける	3	大切	2	困る	2
同士	6	前	3	保護	2	子	2
有難う	6	聞く	3	様子	2	守る	2
声	5	保育	3	話	2	手	2
トラブル	5			話す	2		

抽出語リストに基づいて抽出語の共起ネットワークを作成することで、共起することが多かったのはどのような語か、出現パターンが似ているもの、比較的強い共起関係と弱い共起関係について示すために、抽出語の共起ネットワークを作成した。(図5)

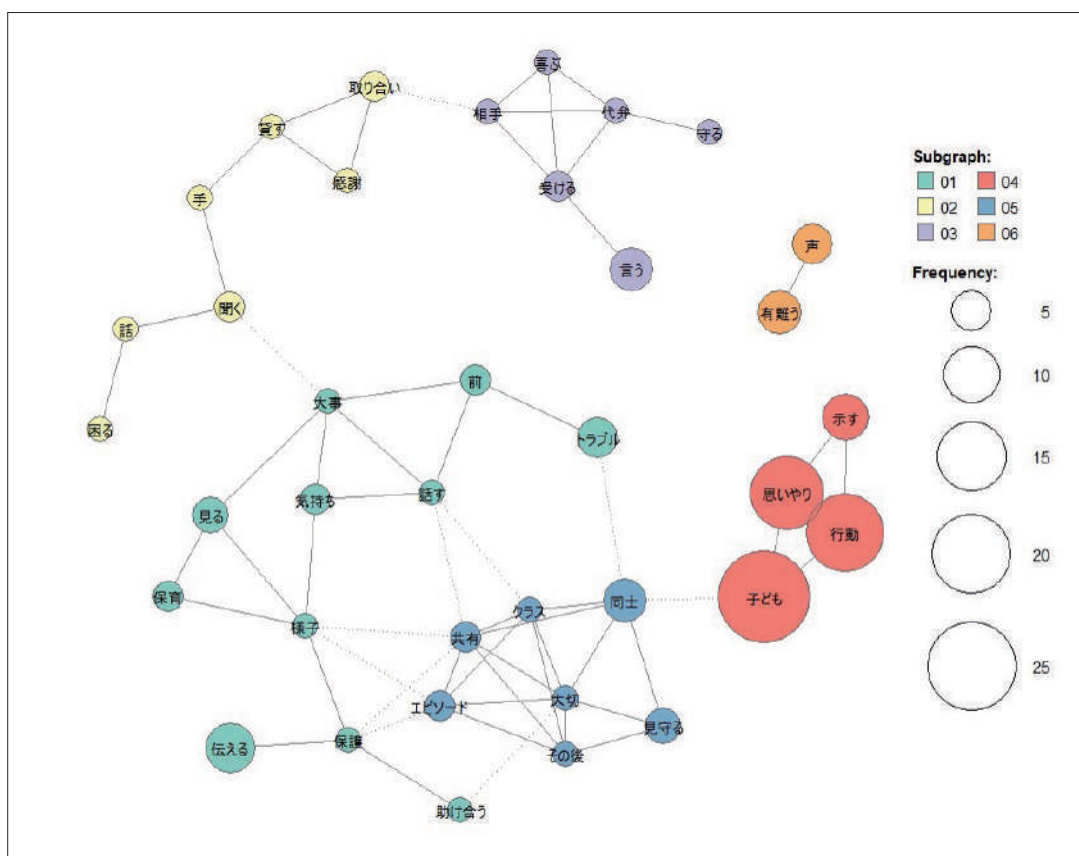


図5. 8年以上群の抽出語の共起ネットワーク

補足資料として抽出語 57 語をもとに多次元尺度法を用いて分析した結果が以下のとおりである（クラスター5に設定）。

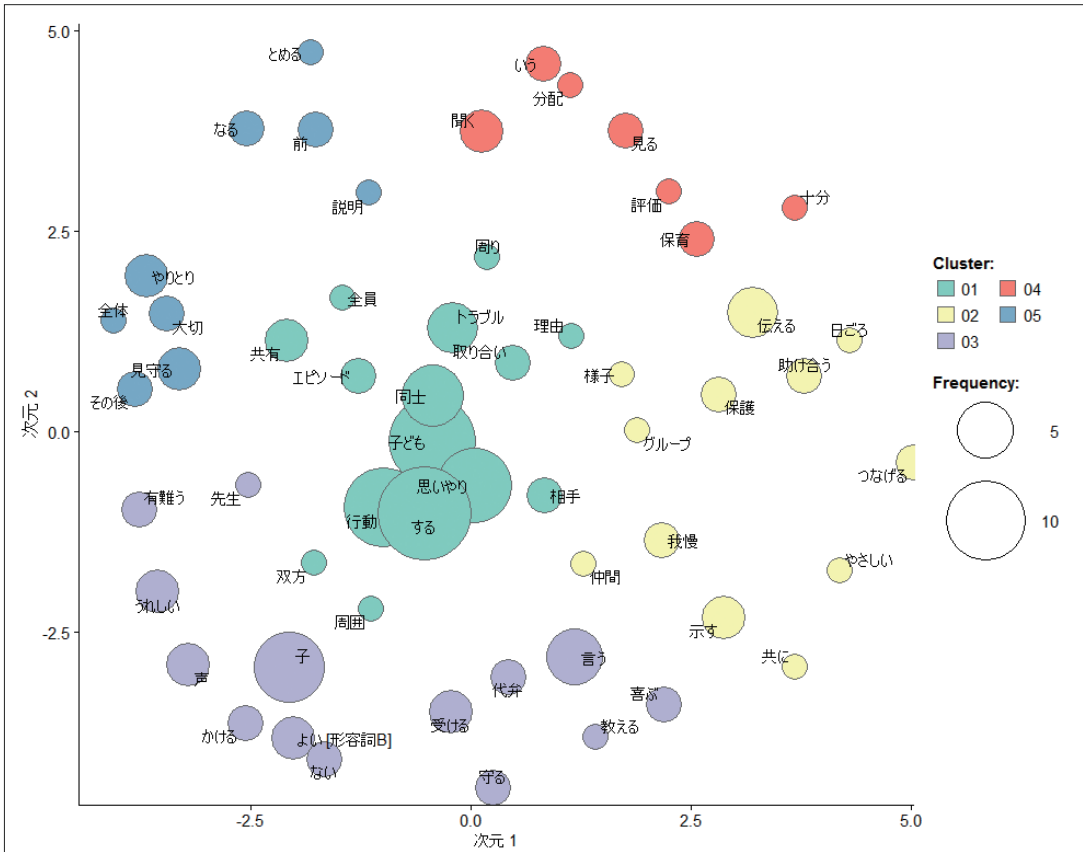


図6. 8年以上群の多次元尺度法による結果（クラスター5に設定）

(3) 向社会的行動についてエピソード記録のカテゴリー分類の結果

幼児期の向社会的行動（思いやり行動）78 場面についてカテゴリー分析の中で多く見られたものは「共感的行動」「世話をする、教える、援助する」「譲る、分配する」行動であった。また抽出語リストにおいて出現回数が10回以上超えている語は「子ども」が最も多く、続いて「泣く」「教える」「保育」「一緒」「自分」「声」であった。抽出語と抽出語同士の結びつきを可視化するため共起ネットワーク図を作成した。カテゴリー分類、抽出語、共起ネットワーク、多次元尺度法の結果を見ると、「子ども」を中心にして、「泣く・声・撫でる、大丈夫」、「教える・戸惑う・一緒・練習」の関連性が強いことがうかがえる。また「子ども」を中心にして「自分・玩具・慰める、貸す」、「保育・遅い・手伝う」もつながっていることから、幼児期の向社会的行動の出現が、他児が戸惑っていたり泣いていたりする場面、すなわち苦痛や不快の生じる場面で何とかしたい、という動機づけで生じやすい

ことがうかがえる。エピソード記録のカテゴリー分類においても、泣いている子どもや転んだ子ども、困っている子どもへの対応の多いことが目立つ。特に入園間もない子どもや動作の遅い子どもに対して世話をしたり教えようとするエピソードが多く、苦痛を感じたり悲しんでいる相手について関心を持ち「かわいそうに」「大変だ」と感じる同情的苦痛(菊池、2016)が向社会的行動の動機づけになっていることがうかがえる。子どもは自分ができる時に世話をするのは珍しいことではないが、自分ができなくても人の世話をしようとすることは保育の場面でも数多く見られる。実際に自分がしてもらったことや保育者や保護者の模倣から生じている面もあるのではないかと考えられる。

一方、周辺群で見られるように「一緒」「保育」「ルール」「遊び」が増えてくることから、仲間としての協力行動も意識され始め、社会的行動が増えていくにしたがって仲間関係の形成に結びつき協力して進めるなど、相手の感情を理解したうえでの思いやり行動に展開し共感関係の育ちにつながっていくことが見て取ることができる。エピソードの中で最も少なかったのが「我慢する」である。相手のために自分が我慢することは難しい。何かを我慢すること自体、現代の子どもにとって難しいことではないだろうか。我慢が必ずしも良いことであるとは言わないが、集団生活の中では我慢しなければならないことも多い。相手に譲ったり、待ったりするのは、我慢できるからこそである。しかし年齢が低いと我慢できることも限られてくる。特にこのエピソードの「小さい子に髪の毛を引っ張られても怒らず我慢する」の我慢は、より難しい我慢であると考えられる。

(4) 保育者のかかわりについて 8年未満群と8年以上群の解析結果

幼児の向社会的行動に対する保育者のかかわりについて、8年未満群と8年以上群についてもそれぞれエピソード記録の中から頻出語の抽出と共起ネットワーク図の作成、多次元尺度法を行った。その結果、8年未満群における出現回数が10回以上の抽出語は、「行動」「子ども」「思いやり」「言う」であり、8年以上群における出現回数が10回以上の抽出語は「子ども」「行動」「思いやり」であった。「子ども」「行動」「思いやり」の3語については両群に共通して多い頻出語となっている。両群とも子どもの行動に関心が高く、思いやり行動にも強く注目していること、その行動に対して保育者として応答し、直接的で実際的な行動に結びつけていることがうかがえる。経験年数に関わらず、思いやり行動を受けた側の気持ちを代弁することで、思いやり行動を行った子どもを認めている。保育者は日常的に子どもの言動に注意深く注目しており、思いやり行動についても気づいた時に認めるなどの発達促進的なフィードバックに努めていることがうかがえる。次に多い頻出抽出語として両群とも「声」「言う」「示す」「伝える」「ありがとう」「見守る」であり、これらも両群に共通しており、保育者のかかわりが子どもに対して感謝したり、行動に表したり、伝えたり、といった具体的な行動に結びついていることがうかがえる。

一方、両群の頻出抽出語の違いとして、8年未満群が「一緒」「助ける」「協力」と続く

のに対し、8年以上群では「同士」「トラブル」「エピソード」「気持ち」「聞く」と続き、対応に違いのあることが認められた。全抽出語数も8年未満群では91語、8年以上群では103語となっており、8年以上群がより多種類の語を用いていることも明らかになった。これらのデータから8年未満群は「行動」「言う」など実際のなかかわりが優先されるのに対し、8年以上群では「子ども同士の関係」「トラブル時の見守り」に重点がおかれている。両群とも子どもに注目して行動したり伝えたりは同じく行うが、8年以上群では思いやり行動のエピソードをクラス全体に伝えることや、子ども同士の関係を育てる視点など向社会的行動を定着させようとする中期的な指導の観点をより意識していることがうかがえた。両群とも思いやり行動をクラスで共有することで、クラス全体に思いやりの気持ちが育つような働きかけをし、そうすることで、「困っている子どもに気づくようになった」「(思いやり行動を)まねをする行動が見られた」などの影響が増えたが8年以上群では思いやり行動が見られた時、子どもだけでなく保護者にも口頭やクラス便りなどで伝えることが多く子どもの成長の共有をより幅広く意識したものであると考えられる。このことは抽出語同士の結びつきを可視化した2群の共起ネットワーク図からも明らかである。8年未満群では「子ども」を中心に「思いやり」「行動」「言う」の結びつきが強く、「先生」「声」「有難う」の群、「助ける」「困る」「が結びついているのに対し、8年以上群の共起ネットワーク図は、「子ども」「行動」「思いやり」は強いものの「同士」「エピソード」「見守り」群や「トラブル」「気持ち」「見る」群、「取り合い」「聞く」「話」「群」「言う」「受ける」「代弁」群へといくつかの群へ結びついていき、共起ネットワークからも視点の広がりを見ることができた。また8年以上群では、子ども相互の関係に関連ある「取り合い」「聞く」「トラブル」「同士」「助け合う」などの語との関連づけが強く子ども同士の関係を育てようとしている姿勢が共起ネットワーク図から検証することができた。

4. 考察

幼児期の向社会的行動についてエピソード記録のカテゴリー分類、頻出抽出語、共起ネットワーク図、多次元尺度法の分析結果から明らかになったことについて述べる。

幼児期の向社会的行動の特徴として、幼児前期から他者の感情への共感が認められる。この内容として苦痛や不快を感じている他者の状況に対して何とかしたいという動機付けから生じることが多いことが明らかになった。「泣いている子どもをなぐさめる」「手をつないでもらえない子どもの手をつなぎに行く」「場所がわからなくなった子どもを探し連れてくる」「やり方のわからない子に教える」など他者が困っている場面での思いやり行動が多く認められた。こうした原初的な共感反応は幼児期の早い時期に発達し、共感に対する生物的、人間的傾向として組み込まれている(M・ホフマン、1984)と言われており、苦痛を感じている他者に共感的な苦痛が生じることや相手を助けようとする欲求が生じることとも明らかになっている。出現回

数抽出語リストからも幼児期の早い段階に、困っている子どもや泣いている子どもに対し物を分け与えたり自発的に慰めたり教えて援助したりする行動が見られることが明らかになった。これらの行動が本来的な共感性に基づく向社会的行動かどうかについては検討の余地がある。向社会的行動が「他の人々のためになることをしようとする自発的行動（アイゼンバーグ、前出）」と定義され、「自分の内面化した価値に一致したやり方で行為（同）」ととらえるなら、幼児前期に内面化した価値がどのくらい意識されているかどうか判断が難しい。思いやり行動と共感性の正の相関関係は今回の研究結果からも指摘できるが、共感の質が幼児前期と後期では異なるのではないかと考えさせられた。しかし本研究ではこの質の違いを実証するには対象児の人数も少ないことから十分な結果を実証することは難しかった。とはいえ動機がどのようなものであるにせよ、幼児期において当初は、困っている他者を何とかしたい、不快な状況を除去したいという意味合いの共感的行動であっても、日常的な保育者や親の行動に影響を受けたり模倣したりするうち、幼児後期には相手の心的状態を理解するようになり他者理解に基づく共感的行動が育っていくことが認められた。相手の心の状態に目が向き、その感情を言葉で命名するようになり、助けようとしたり自分の知っていることを教えようとしたり、ともに協力しようとするようになる。仲間意識やグループ意識が育ちグループで助け合う姿が増える。ホフマンも共感を発達の展望の中でとらえ、認知的能力の向上や感情の成熟に伴い、その内容が変化していくと述べている（ホフマン、1984）。本研究においてエピソード記録の共起ネットワーク図や多次元尺度法から、幼児後期には他児と協力し合う場面や感情理解に基づいた向社会的行動へと変化していくことが認められた。

このような幼児期の思いやり行動に対して保育者のかかわりに特徴は見られるだろうか今回の研究の2つ目の目的である、保育者の経験年数による働きかけ方の違いについてみてみたい。抽出語リストと共起ネットワーク図、多次元尺度法の結果から見られたように、向社会的行動に対するかかわりに共通点と相違点のあることが認められた。共通していることは両群ともに思いやり行動を示す子どもへの関心の高さは顕著であり、その行動に対して積極的な応答による働きかけを行っていることである。しかし、8年未満群がその場面状況に集約されて実際的な行動で働きかけていくのに対し、8年以上群は、その場での対応だけでなく他児との関係を育てる方向や、中長期的な視点でその行動をとらえ意味づけていることなどは両者の相違点として明らかになった。保育経験年数からみた気付き体験として先行研究では、「どの経験年数の保育者も『保育者の姿勢』『子どもの心的状態や行動』に関する気づきが多いが、中堅・熟練保育者は『保護者と保育者のつながり』『子どもと保育環境』等、園生活全体に気付き体験を広げている（吉田ほか、2015）」ことが述べられている。保育経験年数を重ねるにしたがって、眼前の子どもの思いやり行動への対応のみならず、中長期的な指導の見通しの中で位置づける縦の時間軸での把握と、思いやり行動を他児との関係の中で育てクラス全体で共有するように指導する横の広がりの中で位置付ける力が見られると考えられる。このことは「その場だけで

はなく後でクラス全体に返し共有する」「思いやり行動が日常的に育つように意識する」などの記録からも読み取ることができる。保育者が保育経験を積み重ねることで日常に見られるささいな子どもの行動の意味を読み取り、その意味付けを時間軸の中で展開していくことが保育の質の向上につながっていくのではないか。保育者が子どもの思いやり行動に気付き、促進、援助するような働きかけや、保育者が思いやり行動のモデルを示すなどの日常的な働きかけが協力的なクラスに成長させていくこと、助け合うことの意味を自然に醸成し、根付いていくことを実践していることが分析結果から明らかになった。

保育者の専門性について秋田（2013）は「状況による知と即興的判断、その判断の経験を振り返り同僚とともに学ぶこと」とし、「関わりのレパートリーを拡張していく思考様式」を向上させることを述べている。眼前の子どもを深く理解していくことはもちろん基本であるが、さまざまな場面で見られる子どもの様子から、子ども同士の関係、子どもと保育者との関係、子どもと保護者との関係まで気づき把握するようになることでかかわりのレパートリーが拡大する。思いやり行動においてもその場での応答的なかかわりはもちろん必要だが、中長期的な指導の中で位置づけ、子どもの心に根付いていくように援助することが重層的な保育に結実していくことが明らかになった。本研究では思いやり行動を中心とする保育者のかかわりについて、保育経験年数との関連を検討した結果、データの分析から保育経験年数が長くなるほど、実践力や対応が多様に重層化していくこと、特に出来事への対応だけではなく子ども同士の関係を育てる視点が底流に見られることを特徴の一つとしてみられることを明らかになった。今回は子どもの思いやり行動に焦点化して分析したが、今後の課題として本論点を明らかにするためにはさらに多くの対象者が必要である。また質問項目についても、思いやり行動のみならず反対に思いやりに欠ける行動についても調査をするとさらに論点が明らかになると思われる。幼児期の思いやり行動が学童期にどのようにつながっていくのか学童期にも広げた研究を今後も継続していきたい。

引用・参考文献

遠藤利彦「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」国立教育政策研究所，2017

菊池章夫「展望 向社会的行動の発達」教育心理学年報第23集，2017

菊池章夫「さらに思いやりを科学する」川島書店，2016

秋田喜代美「子どもの育ちと保育の質」発達 vol1134，ミネルヴァ書房，2013

ベネッセ教育研究所「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか」これからの幼児教育特集第2号，2016

樋口耕一「社会調査のための計量テキスト分析」ナカニシヤ出版，2014

松永あけみ，塚越由佳「大人の「言葉かけ」が幼児の向社会的行動に及ぼす影響」群馬大学教育学部紀要，

第 59 卷, 2010

吉田満穂ほか「保育経験年数からみた気付き体験の特徴」岡山大学教師教育開発センター紀要第 5 号, 2015

高木修「順社会的行動のクラスターと行動特性」年棒社会心理学第 23 卷, 1982

厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館, 2018

文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館, 2018

内閣府ほか「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領」フレーベル館, 2018

Eisenberg,N., & Mussen,P., (菊池章夫・二宮克美訳)「思いやり行動の発達心理」金子書房, 1991

Hoffman.M.L,Empathy,its limitation,an its role in a comprehensive moral theory,Morality, moral behavior, and moral development,NewYork;Wile,1984

謝意

本研究にご協力いただきました夙川学院ソレイユ認定こども園の先生方、神戸教育短期大学付属八尾ソレイユ認定こども園の先生方、その他の保育者の皆様と園児の皆様に厚く御礼申し上げます。

本研究は全国保育士養成協議会近畿ブロック研究助成を受けて実施しました。関係各位に厚く御礼申し上げます。

「スポーツの構造」試論（2）

－ 文化としての構成要素・位相および構造存在の検証をめぐる －

山本章雄

抄録

社会を動かす重要な「社会装置」（文化）として進展し拡大を続けている「スポーツ」に着目し、その文化としての構造がどのような要素によって成り立っているのか、その内的な位相はどのような様態にあるのかを社会学的な視座より検討を行った。また、構造そのものが実存するのかといった原理的な検証を哲学的な観点より行った。その結果、構成要素の考え方には多様な理論が存在すること、内在する位相にも多くの局面があり時系列で変容を重ねていることが明らかとなった。また、構造そのものの存在に関しては、「方法序説」「形而上学」「弁証法」「実存主義」「現象学」などを根拠とする実証は困難であることが示され、「構造主義」を論拠とし、混沌で秩序を持たなかった事象を構造化することで他と区別し実存を立証すること、「構造構成主義」を足場とし、多様な認識から構築される「構造」が共約不可能な状態を招かないよう理路することの重要性が確認され、「スポーツの構造」を明らかにするための知見を得ることができた。

キーワード：スポーツ、文化、構成要素、位相、実存検証、

1. はじめに

スポーツは世界中で多くの人達に愛好され、「するスポーツ」（競技スポーツ・市民スポーツ・障がい者スポーツなど）、「見るスポーツ」（競技場での応援・テレビ観戦など）、「支えるスポーツ」（スポーツボランティア・障害者サポートなど）として繁栄を極めている。この状況を反映し、競技スポーツのメガイベントである「オリンピック（The Olympic Games）」においては、大会のあり方を定める憲章の改変が行われ、これまで28競技に規定されていた実施競技数の制限を緩和し、2021年開催の東京大会では「スポーツクライミング」「スケートボード」「サーフィン」などが追加実施され、2024年開催予定のパリ大会では「ブレイクダンス」の実施が準備されており、世界全体でのスポーツの多様化に対応がなされている。また、経済の面でも2016年に7.6兆円であった日本の「スポーツGDP（Sports Gross Domestic Product）」が2020年には13.9兆円に達し、2025年には15.2兆円になることが「スポーツ未来開拓会議」（スポーツ庁と経済産業省の共同で設置）によって公表されており、今やスポーツは現代社会に於いて欠くことができない「文化（社会装置）」として位置づいている。

山本¹⁾はこの様な状況を多様な文献を用いながら精査し、日本を含む世界全体において「スポーツ」は現代社会を構成し動かす重要な「スポーツ文化」として進展・拡大してきており、この重要な「文化」を有効に活用し適正に運用することは、人間生活を幸せで豊かなものとす

るために必須の条件となってきた。また、このように人間生活の基盤を支える「文化」となった「スポーツ」を、将来に向けてより充実させ発展させるためには、現在行われている「スポーツ」の「文化としての姿」を解明し、正しく把握することが基礎研究の手続きとして重要性を増してきており、併せて、明確となった「スポーツの姿」を未来に向けてどのように機能させていくかについても検討することが求められている、と述べている。

本研究では、このような山本の現状認識と命題を足場として論証を続けることとし、すでに論述された「スポーツ文化」の礎である人間が生み出した「文化」そのものについての検討、「文化」として位置付けられる「スポーツ」の発祥や拡大の道程に関する検証に引き続き、社会学的な視座より「文化」がどのような構成要素により構造され、また、その位相や変容がどのような様態になっているかに関する検討を行うことを目的とする。また、哲学的な観点より「構造」や「要素」そのものの存在をどのような理論に基づき考察することが至適であるかに関しての原理的な検証を行い、「スポーツ文化」の構造解明へ向けての立場（視点）を明確にすることを目的とする。

なお、この結果を援用することにより目指す「スポーツ」の内部構造、外部構造の明確化、また、「姿」（様態）が明らかになった「スポーツの構造」をどのように有効に機能させスポーツの未来を構築していくかについての論考は、紙幅の関係により本稿では扱わず、次稿「スポーツの構造」試論(3)にその検討を譲ることとする。

2. 「文化」の構成要素について

(1) 構成要素の捉え方

「文化」がどのような要素によって成り立っているかについて池田²⁾は、タイラー (Edward. Burnett. Tylor「Primitive Culture」1871年)の定義を以下のように示している。「文化は、その広い民族史上の意味で理解される場所では、社会の成員としての人間 (man) によって獲得された知識、信条、芸術、法、道徳、習慣や、他のいろいろな能力や習慣 (habits) を含む複雑な総体である。」また、タイラーの文化概念の有益なところに関しては、「人間の作り上げたものを、具体から抽象、創造、伝承、破壊に至るまですべてを包括しており、さまざま要素があり、それらの要素はお互いに絡み合う総体であるという視点を提示した点である。」と述べている。

鈴木³⁾は、人類が「文化」を生起させることができた理由を「直立二足歩行によって大脳の言語中枢が発達し神経調整が高度化したため言葉を得ることができ、また、道具の作製も可能となった。こうした能力の獲得により複雑な記憶を可能にし、思考の抽象化と体系化が行えるようになり、学習能力を飛躍的に高めたことにより文化を発生させることができた。」と論じ、その構成要素については「言語、価値、社会、技術の4分野に大別でき、言語は独自の機能と自律性をもっとも強く保ち他分野からの影響を受けにくく、価

値（道徳、思想、宗教、自然観、価値観）は、人間の内面に関わりすべての行動を方向づけるものであり、社会（慣習、制度、法律、日常交際）は、他の3分野からの影響を最も受ける傾向にあり、技術は科学、経済活動、自然適応などを中心的に支え、累積的であり進歩という尺度を当てはめることができる分野である。」と述べている。

松本⁴⁾は、「文化は多様であるものの、それらはすべてシンボル、言語、価値と信念、規範、技術を含む物質の5つの構成要素を有している。」と著している。そして「シンボルとは、文化を共有する人びとによって認識される特定の意味を伝えるもの（例えば、突き上げられた拳、点滅する赤色灯、壁に落書きされた抽象柄など）であり、言語は、人びとの互いの意志疎通を可能にする文字、音声の体系で文化伝達（Cultural transmission）のツールであり、あらゆる生物の中で人間だけが使用しているものである。価値は、人びとが望ましき、善、そして美を評価し、社会生活の広範な領域で機能するガイドラインであり、信念は人びとが正しいと考える特定の基準である。そして規範は、社会がその成員を導く規則と期待であり、また、技術は環境の中で生活様式を形成するのに用いる知識として理解でき、物質はこの技術によって人間が広範囲にわたって作り上げた有形の創造物である。」と述べている。

一方、新村⁵⁾は「文化は人間が自然に手を加えてできた物心両面の成果であり、衣食住をはじめ技術、学問、芸術、道徳、宗教、政治など生活形成の様式や内容が含まれる。」と分析している。

このように「文化」がどのような「要因」「要素」によって構成されているかに関する考え方については多様な議論が行われており、また、アプローチの方法としては「文化」が成立するために必要な構成要素を条件面から捉えようとする立場がある一方、「文化」自体を分析的な視線で見つめ構成されている要素を個別に列挙する立場があるものと考えることができる。いずれの立場においても「文化」を客体として位置づけその下位カテゴリーを見出そうとするアプローチであることから、本研究ではこうした両方の立場を肯定的に扱い、両論に立脚し「文化」の構成要素の考え方に多様な捉え方があることを基本的な認識とし、幅広い視点から考察を進めることとする。

(2) 構成要素を捉えるための諸相

真木⁶⁾は、「文化の客観的な構造を構成するさまざまな社会的物象形態を知るには、その存在の真理としての諸関係、諸過程にまで流動化することにより、これらの歴史的総体の諸契機として把握する存立構造論を基に、物象化（Versachlichung）のメカニズムを解明することが大切である。」と論じている。この考え方は、城塚他⁷⁾が『経済学・哲学草稿』において「自明性を科学的に解明し、概念的に把握（begreifen）することが大切であり、前提的事実としてきた自明性の殻の成り立ちを根底から解明することが必要である。」と提唱した流れを汲むものである。これを凡例的に考えると、貨幣が一定の価値を持つとい

う事実は、商品と商品の関係に基礎を持っており、その根底にあるのは商品と商品を交換する人間の「行為」である。この交換として行われる人と人の「行為」が結果的にあたかも貨幣に価値が内在化しているように現象として捉えられることが「物象化」であり、こうした物象化は「文化」の構造を解き明かす場面に於いても顕在しており、表層だけを捉えるのでなく名識をもって深部に至る検討をすることが求められていると思考することの必要性を示していると理解することができる。

文化の構成要素を捉えるときの足場となる「行為」に関して夏刈 他⁸⁾は、「そもそも人間社会の営みというヒトという種の発生以来綿々と受け継がれてきた歴史的事実そのものが、子孫の出産、養育という行為の絶え間ない繰り返しであり、一見個々バラバラに見える個人の行為が社会という大きなまとまりとなり、安定性や秩序を形成している。」と述べ、続けて「行為」(action)と「行動」(behavior)との相違についても指摘をし、「行動は人間の一般的な運動または状態変化をさしているだけであるが、行為はそこに主観的な意味(意図)が行為主体によって付与されており、目標の明確化によって特徴づけられ意味あるものである。」と論じ、「文化等の分析や解析を行う際には行為をその出発点に据え、人間の挙措(立ち居振る舞い)として扱うべきである。」としている。また、行為を生起させる「動機」(motive)を根拠にしながらい行為の類型(タイプ)化を行い、信念や義務感から結果を意識することなく行われる「価値合理的行為」、利益欲求から最適な選択を考慮しながら行われる「目的合理的行為」、情緒的な動機を元にその時の気持ちを満たすために行われる「感情的行為」、慣習化され動機が希薄であるが行われる「伝統的行為」の4つのタイプを示し、4つの行為類型は相互に転換し合うことがあることを認識しておくことも重要であると説明している。

このような指摘は、文化の構成要素を考察するにあたって、様々な「行為」の位置づけやタイプの違いに関して十分に検討を行い、吟味をすることの重要性を示しているものであると理解することが妥当であるとことを示しているものと考えることができる。

文化をシステムとして捉える考え方としては丸山⁹⁾の議論があり、「ひとつの社会システムは、二つかそれ以上の諸社会の社会構造や成員や文化、あるいはそうした諸社会の構造、成員、文化のいずれかと関わり合いを持つことができることから、ひとつの社会における多文化的な状況を記述可能にするため、社会システムと並立して正当性を担保するため、文化システムを定義することが必要である。」と述べている。これは、文化の構成要素を抽出する作業に於いては、要素を単体として把握するのではなく、システムの一部として位置づけるため総体的な視点で検討することが重要であることを示唆しているといえる。

野村¹⁰⁾は、「文化を理解する発想法として、精密な概念定義や複雑な理論構成をともなって論じるだけでなく一般生活者の発想で捉え直し、1、日常生活の自明性を疑う 2、行

為の意味を理解する 3, 文化現象を総合的に認識する 4, 文化現象における共通形式を抽出する 5, 同時代の社会問題に関わる」といった思考態度を持つことが重要である。」と指摘している。

1, 日常生活の自明性を疑うとは、毎日の生活の中でルーティーン (routine) 化した行動には自覚的意識や知的判断が欠けており、「自然的態度」(natural-attitude) や「常識的知識」(common-sense-knowledge) に基づき「自明な世界」(world-taken-for-granted) を生きているが、この漠然と信じている知識、考え方、価値観を徹底的に疑ってみる態度のことであり、2, 行為の意味を理解するとは、欲求や特定の意図を共同生活の中で実現しようとする人間の様々な行為が、典型的に集積されることによって「文化」が創られ、結晶化した「文化」が客体化し人間に対し外存的、拘束的、強制的な事実となり影響を及ぼすと思える態度のことである。また、3, 文化現象を総合的に認識するとは、芸術やスポーツなど特定の分野で特化される行為も最終的には生活全体の中で繋がっており、単一の文化を切り離して個別に扱うのではなく全体のシステムとして機能していると考えられる態度であり、4, 文化現象における共通形式を抽出するとは、多様性をもつ様々な文化の中から一定の共通性を見つけ出しこれを「類型化」(typification) しようとするもので、調査や整理によって分類基準を創り出し、これに基づいて類型化図式を創作しようとする態度である。最後の5, 同時代の社会問題に関わるとは、「文化」の解明をただ単に理論的抽象性に帰結させるのではなく、認識を生活実践上の要請として保持し、改良、改善、将来計画など「文化」の今後を形成していくために必要な実践的な意図を認識する態度であると考えられることができる。

一方田崎¹¹⁾は、人間の諸活動を司っている法則を見出し、因果関係を探ることが文化の構成要素を導き出す一つの方法論として有効ではあるが、様々な変数間には「見せかけの関係」(spurious relation) が隠れていることが予測され、ここに存在する第3の変数としての「交絡変数」(confounding variable) に留意しながら検討を進めることが大切であると述べている。

以上のように、文化を構造として解き明かそうとする場合、そこには様々な位相が存在することが多くの識者によって示されており、これらを十分に理解しながら文化を捉え、検討を進めることが求められていると言える。それは、真木や城塚らが示す「表層だけを捉えるのではなく名識をもって深部に至る検討をする。」ことであり、夏刈らが論じる「行為をその出発点に据え、人間の挙借(立ち居振る舞い)として扱う。」ことであり、丸山が示唆する「文化をシステムとして位置づけるため総体的な視点で検討する。」ことである。また、野村が説明する「一般生活者の発想で知識、考え方、価値観を徹底的に疑い、文化全体をシステムとして改善に向けて検討する姿勢。」であり、田崎が述べる「見せかけの關係に隠されている交絡変数に充分留意する。」ことであると言える。スポーツ文化の構

造を検討するに当たっては、このような文化に内在する多様な位相にも配慮を払いながら、構成要素の考察を行うことの重要性が明確になったと認識することができる。

(3) 構成要素の変容

「文化」は多様であり進展し続けるものであると捉えると、時間を固定し定点からの視点で検討を加える横断的な手続きに終わらせるのではなく、時間の推移にも留意した縦断的な手続きも加味しその構成要素に検討を加えることが必是であると言える。

澤井¹²⁾は、カール・マンハイム (Karl Mannheim) の理論を翻訳し、「文化は動的な課程であると認識され、文化の現象は孤立したものでなく先行する現象と後続する現象によって確定した位置が与えられる。こうして文化は変化、生成、発展の過程として捉えることができ、この過程それ自体に価値があるものである。」と記しており、文化を縦断的に捉えることの重要性を示している。

白石¹³⁾は、タルコット・パーソンズ (Talcott Parsons) の理論を解説する中で、「文化は、シンボル化された価値、観念の体系 (象徴体系) であるが、すべての有機体と同じく進化を通して出現し、その習得と使用を規定する能力が人間有機体固有の遺伝的素質に依存しているのは言語のみであって、その他のシンボリックに有意義的な要素は遺伝的に決定されるものではない。また、人間有機体は文化的要素を創造し学習していく能力を備えているにもかかわらず、個人 (パーソナリティ) は文化システムを創造することができず、文化システムのパターン化は、何世代もかかって変化していくものであり、本来的に比較的大きな集合体によって共有されている。」と述べている。また、個々の人間と文化の関わりについて、「個人にとって、文化システムの要素はいずれも学習対象としての与件であり、個人がそれらの創造あるいは破壊に及ぼす影響はマージナル (marginal) なものにすぎず、文化システムは、それ自体もまた学習の所産である行為の要素に中心を付与するような、非常に安定した構造的な係留点である。」と著し、文化の質的変容過程について長い時間軸の視点で説明を行い、また、人間と文化の関わり合いにおける文化変容の様態についても論じている。

寺野¹⁴⁾は、ロバート・アクセルロッド (Robert Axelrod 「The Complexity of Cooperation : Agent-based Models of Competition and Collaboration」1997年) の文化変容モデルを紹介する中で、文化は言語、宗教、技術、衣服スタイルなど複数の「属性」の組み合わせで表現でき、複数の「属性」をアルファベットに置き換えることで共同体の文化をアルファベットの並びで表現することが可能であると記している。(例えば、1つの共同体の文化が「C B A D E」の属性と並びで表記でき、他の共同体の文化が「B A E D F」で表記できた場合、属性と並びが一致する「D」が文化的に共通であると理解する理論。)そして隣接する共同体の文化はお互いに浸食を行ったり、「属性」の一部を交換することで新しい文化が発生し、最終的には文化は一つ形態に同化していくと論じている。このよう

に寺野は文化の要素を「属性」と位置づけ、その「属性」の相似性や構成形態によって文化は相互干渉し、変容が引き起こされると結論づけている。

夏刈 他⁸⁾は、文化の基盤である「人々に共有されたもの」という点に着目をし、「人間が文化を共有する手続きとして言葉や抽象的な概念が機能し、創造性、有意味性を持って未体験の現象も共通理解することが可能となっており、これを文化のシンボリック的特質と考えるべきである。」と記している。また、「このシンボルには他の事物から特定の物を区別する指示的シンボルの側面と、特定の物に共通のイメージを付加し、これを形成、強化する作用（統制力）を持つ表出的シンボルの側面がある。」と論じている。そして、「この表出的シンボルは文化の多様性、相対性を醸成することに圧倒的な影響力を持っており、ある文化を構成する下位文化（subculture）それぞれにも表出的シンボルが形成され、時として下位文化がその支配的上位文化と対立する対抗文化（counterculture）として出現することもある。」と述べ、文化変容のメカニズムを論じている。このような文化のシンボリック的特質は、その構成要素を捉える場合においても重要な手掛かりになると考えられ、この特質における十分な吟味が考察を行う場合に必要であることを示唆していると考えられる。

このように「文化」は変容をし続けるものであることが示され、当然変容をし続ける文化を構成する要素も常に要素自体の変容、要素の消滅、要素の創生などを繰り返すことにより、その姿を変化させていることが明らかになったと言える。また、その変容の機序は文化が生起した時点より絶えることなく続いており、個々の人間の行為によって引き起こされるといった不安定なものではなく、文化システムとして捉えることができる総体として形態が変容していくものであると理解することができる。一方、文化の「シンボリック特性」の視点から考えると、そこに内在する「表出的シンボル」が「対抗文化」を醸成し変容を引き起こす機序も明らかとなった。文化の構成要素を考える手続きにおいては、こうした文化変容に関する側面への検討も充分に行い、縦断的視点も加味しながら検討を行うことが重要であることが示されたと考えられる。

以上、「文化」自体に関する構造、位相、変容に関する検討を行い、「スポーツの構造」およびそれを構成する「要素」の考察を行う場合には以下の点に留意することが重要であることが明らかとなったと考えることができる。

- ① 「文化」の構成要素の考え方に多様な捉え方があることを認識し幅広い視点で考察を進めることが必要である。
- ② 「文化」に内在する多様な位相にも配慮を払いながら構成要素の検討を行うことが重要である。
- ③ 「文化」の変容に関する側面への考察も充分に行い縦断的視点を併用しながら構成要素の検討を行うことが必要である。

3. 「構造」および「構成要素」の存在について

スポーツに「構造」が存在し「構造」に「構成要素」（要因）が存在することを本質的な面から検討するためには、事象の存在に関して人間が歴史をかけて思潮してきた哲学的な側面からの検証手続きが不可避である。本論では次に「方法序説」「形而上学」「弁証法」「実存主義」「現象学」「構造主義」「構造構成主義」など哲学的な理論を手掛かりとし、そのテキストを識者の論述等を参考にしながら検証する手続きを執ることにより、「スポーツの構造」を考察する際に生起することが予測される「構造の実存」に関する考え方の立場を明確にすることとする。

(1) 「方法序説」を手掛かりとする検証

事象の存在について「正しく」認識するための確実な原理を説いた「方法序説」を唱えたデカルト (Ren. Descartes) の理論に関し谷川¹⁵⁾は、「人間に宿る様々な観念は神から与えられたものであり、それ故人間にとって明晰判明に思考された認識は、客観的実存と違ったものではないと考えて良い。なぜなら神が人間を欺くということは考えられないから。」と説明し、その神の存在証明手続きを以下のように著している。「(1)私は確実に存在している。そうだとすると私が様々な「観念」をもっていること、このこともそれ自体は疑いの余地はない。(2)この「観念」は「霊的」「物質的」なものを含むが、さらにそれ以上の「より完全なもの」「より永遠なもの」も含む。(3)私は疑う存在でもあるので、「完全な存在」ではない。すると、私が持つ神の「観念」は「完全な観念」であるが、この観念が私から生じたと考えるのは不合理である。なぜなら「不完全なもの」から「完全なもの」が生じることはあり得ないから。するとこの「神の観念」は私以外の何者かから生じたと考えるほかない。(4)私の内にある「完全で」「無限な」観念の原因として考えられるのは神以外にあり得ない。なぜなら、私はそうゆう属性を備えた何者かをまさしく神と呼ぶからである。」

このような「神の存在証明」の柱となっているのは「完全なるもの」は「不完全なもの」の原因となりうるが、「不完全なもの」は「完全なもの」の原因には成り得ないとする思考である。また、このような思考の底辺には対立する事象をどのように位置づけるかという命題が潜んでいると考えることができ、「完全 - 不完全」と同様な「主観 - 客観」「認識 - 対象」など二律背反する事項をどのように論証し認識するかという手続きが必要になると考えることができる。近代哲学はこのような根本問題に挑戦し続けて来た歴史があることより、スポーツにおける「構造」の存在そのものを実証するためには、その前提となる「主観 - 客観」「認識 - 対象」などの認識を明確にする必要があり、理論や概念の経時的な推移の確認を行う手続きへ検証を展開することとする。

(2) 「形而上学」を手掛かりとする検証

マンフォード (Stephen. Mumford)¹⁶⁾は、「形而上学」の立場からの「主観 - 客観」の関係について「認識はそれがどのように形成されていようと一個の心的体験であり、した

がって認識する主観の認識である。しかも認識には認識される客観が対立しており、認識された客観と認識自身との一致は自己を超えその客観に確実に的中することが必要であり、ここで初めて主観と客観が同一であることの証明が可能になる。」と述べている。これは目の前にある石の認識を例に考えることができ、見ている石は目に映った石ころの像つまり「認識としての石ころ」であり、石ころそれ自体は「対象としての石ころ」である。そしてこの「認識としての石ころ」と「対象としての石ころ」が同じもだと保証するには、自己の認識を超える別の手続きが必要であると思える理路であると思えることができる。この超える手続きを担保する手段の一つが自然科学的手法を用いた「実証主義」であり、「仮説」として位置づけられる主観としての認識を、さまざまな科学的実験を繰り返すことによって一定の条件から一定の結果が確実に得られる事を論証することにより、主観としての認識が自己の枠を超えて客観へと結びつくことになると思考する論理であるといえる。

しかし、このような「形而上学」的手続きも次のような難問に突き当たることになる。それは自然科学を一定の基準をもとにプログラム化された認識装置と想定した場合、インプットされた情報をそのプログラムに従って処理し答えを得ることとなるが、この答えが正しいかを立証するには最初に設定した基準が正しいかを検証する必要がある。そのためには最初の基準の正しさを立証する上位の基準が必要となり、もしこの上位の基準があり検証が出来たとしてもまたこの上位基準を立証するためのより上位の基準が必要となる。このように考えると「主観 - 客観」を結びつけた自然科学的手法自体が原理的に正しいという支えを失うこととなり、「形而上学」の考え方は自然科学の枠を超えることが出来ず、社会科学や人文科学の思考へ枠を広げることが不可能となり「主観 - 客観」の関係性を解く命題はここで再度暗黒の世界に陥ることになると考えることができる。

(3) 「弁証法」を手掛かりとする検証

ヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) が唱える「弁証法」の紹介において許¹⁷⁾は、「主観 - 客観は原理的に一致しないのではない。また人間の認識は客観にまったく一致できないと考える必要もない。人間の認識は型にはまった道具ではなく、それ自体が生き物のように成長していく性質を持っており、認識の能力は徐々に高度化していくものである。たとえば子どもの見るリングと大人の見ると同じ客観 (対象) であるが、大人の見ると同じリングはどのように作られ、どのような成分を持っているかといった概念的な知を備えた主観 (認識) であり、子どもの主観は成長過程の認識であるため十分な段階に到達していないと考えることができる。」と述べている。このような「弁証法」に基づく考え方は、認識は徐々に進歩していくもので最後には「完全な知 (絶対知)」に辿り着き、「客観 - 主観」が結びつくことになると理路を構築しようとするものであると捉えることができる。

この理論は、「主観」と「客観」は決して一致することがなく、世界の本質や意味を正

確に認識することが出来ず、その結果として何一つ確実なことが言えないと考えられてきたこれまでの難問を解き明かしたと理解することが出来る一方、認識が徐々に進歩して行くのであれば、歴史や世界の成り立ちなどの事象は最初からすべて普遍であることが決定されていたことを意味することとなり、極端な「決定論」に行き着いてしまうことになる。つまり、もし「主観」と「客観」が一致しないならば人間は物事の実存や価値について何一つ確実なことが言えない事態を招き、また、「主観」と「客観」が「主観」の成長により「客観」に一致すると考えると、すべてが予め定められているという「決定論」「摂理」に縛られる状況を招くこととなり、ここに於いても「主観－客観」の関係性を解き明かすといった命題は、底なし沼に陥ることになると考えることができる。こうした状況がなぜ生起するのかを思慮すると、「完全－不完全」「主観－客観」「認識－対象」など二律背反する事項を論証する時の出発点とし、「二元論」から理路を始めようとする事自体に問題があると考えることが妥当であり、「二元論」（二律背反事項）を用いている限り論理的に極端な「不可知論」や「決定論」を招くことを示していると考えることが至適であるといえる。

諸橋¹⁸⁾はこのような「二元論」が持つ危うさを分子生物学の立場から指摘しており、「生物はオス、メスが個別に存在しているのではなく実は両者は連続しており、その性は生涯変わり続けている。」と述べている。また、「すべての細胞とその集まりである臓器や器官は独自に性を持っており、様々な生き物には多様な雌雄のあり方とそれを形づくる仕組みがあり、雌雄といった二項対立（二律背反）では説明できない性本来の姿がある。」ことを著している。

デカルトの「方法序説」から始まり「形而上学」「弁証法」と辿ってきた「主観－客観」を始めとする命題の論証へのチャレンジは、この段階に至りロジックの大転換を迫られるという大きな曲がり角に突入したと考えることができる。

4) 「実存主義」を手掛かりとする検証

「実存主義」を提唱したニーチェ (Friedrich Wilhelm Nietzsche) の理論について仲正¹⁹⁾は、「主観－客観といった図式そのものが間違っており、混沌（カオス）と解釈という二項を置き、現実客観が存在するという考え方を止め、現実についての解釈が存在すると考えるのが妥当である。」としている。また、「世の中にはより正しい認識や不完全な認識があるのではなく、より優勢な認識（解釈）とより劣勢な認識（解釈）が存在するだけであり、優勢な認識とは力を持ったものにとって都合の良い認識であり、劣勢な認識とは弱いものが強いものに対抗するために立てる認識のことである。」と論じている。これは世の中における弱いものの「理想」は現実とならず、強いものの言い分が「理」や「大義」として通用していくと思考するもので、「客観」としての認識はそのような機序に依存して作り上げられており、あらかじめ「客観」が存在するのではないと理路するものである。

こうした考え方は「客観」という存在を大胆に取り払った点で画期的であると捉えることが可能であるが、この考え方を極端化すると世の中にはいろいろな立場に応じた千差万別の認識が存在することを確認することが出来ても、違った認識の人達が議論を行うことで「納得（合意）」が成立し、これに基づいた「共通認識」が形成されていく事象を説明することが困難であることとなり、ひいては「認識」そのものが存在せず「思い込み」だけが存在するといった迷路に迷い込むことになる。また、われわれの日常生活における認識のすべてが、強いものの都合や力による「解釈」であると理論づけると「生物は必ず死ぬ」「数学の公式は不変である」など実存が確実な事象の認識そのものが成立しない事態を招くことにもなる。このような矛盾を整理するためには、社会や人間の「真理」に関する認識は一致しないことが当たり前であり、たとえ一致したとしても時代の流れや社会の変化によって崩れ去ることが常であると考え、一方、確実なものは明らかに存在しそれを共通認識してとして共有している事も事実であると理解し、「あいまいなもの」と「確実なもの」とが共存しているのが現実であると論理することが適切であり、「実存主義」の考え方の限界を認める態度が必要であると考えられる。

(5) 「現象学」を手掛かりとする検証

竹田²⁰⁾はフッサール (Edmund Gustav Albrecht Husserl) の「現象学」を解説して、「現象学の課題は主観－客観の一致をめざす伝統的認識論が成立しないこと、また、論理的には成立しないはずの人間の共通認識が実際には成立していることを解明することではなく、伝統的認識論が成立しないことや共通認識が成立していることを理解するために登場する認識そのものに焦点を当て、その本質的な意味を明らかにすることにある。それは、主観は自分の外に出て自分の認識能力の正しさを確かめることが出来ないので主観と客観の一致を確認することは出来ないとする難題を、客観から主観を説明するのではなく、主観の意味を再検討し意味が確認された主観から客観を説明しようとする手続きである。問題の核心は一致の確証はあり得ないのになぜ客観の存在を疑えないものとして受け取っているのかという点であり、人間は自己の内に、そして自己の外に確信せざるを得ない原初的な直観を持っており、これらはいずれも自己の自由にならない対象として人間に現れ、それによって人間の外部にあるものの存在、実存を確信させているのである。」と著している。

この竹田によるフッサールの「現象学」の説明は、「夢」と「現実」の区別を行う作業を例にしながら考えることによって理解することが容易となる。それは、私たちは「夢」と「現実」を区別する根拠をどこにも持っていないが、心の根底では「現実」の存在を確信している。人間の「認識」のあり様は一見コード、メタコードで動かされるコンピュータに似ているが、もし私たちが単なるコンピュータなら「夢と現実の違いは何か」という問いを立てること自体がそもそも出来ないこととなる。この問いを立てる能力と「夢」と「現実」を区別する能力は別物ではなく、この区別する原理は「主観」の内側に内在して

いると考えるのが妥当であるとする理論である。つまり人間は「主観」の中に疑えないものとしての「確信」を持っており、この「確信」は単なるドクサ（憶測・推論・思い込み）として理解することができ、具体的経験の世界、伝聞・情報の世界、フィクションの世界によって生成される様々な像）ではなく、「主観」の中から恣意的な思いを超えて現れ現実の実存を説くものである。そしてこの手続きにより人間に「客観」が存在するという「確信（妥当）」を与えるものであると理解することができる。このように「現象学」においては「主観－客観」の図式を前提とするかぎり認識問題は解決せず、また、そうである以上「独我論的」（自分にとって存在していると確信出来るのは自分の精神現象だけであると考えた立場）な「主観」の理解から出発するという「還元」（人間が無意識のうちに持っている暗黙の信憑を徹底的に取り払う作業：エポケーする作業）の発想が必要であるとする思考が基本になっていると考えることができる。

また、このような「主観」には、一切の認識、判断の礎として「原的に与える働きをする直感」が存在し、この直感は「知覚直感」と「本質直感」により構成され「諸原理の原理」として機能しているとするフッサールの理路を同時に理解しておくことも重要であるといえる。それは、人間は多くの「意見」「主義」「信条」信仰を持っており唯一の「正しいもの」に帰結することはなく、千差万別の「思想」や「認識」が存在するのはそこに千差万別の「判断」「確信」が存在するからであると考えられるものである。そしてこの「判断」「確信」はそれぞれの人間の「不可疑性」（疑いのないものとしての理由、意味を明らかにすること）に由来をしており、また、「判断」「確信」は直接的な経験に基づかない可疑的な「間接判断」と、すべての可疑的な判断を排除し最後に残る底板として理解できる「直接判断」で成り立っており、この「直接判断」が「諸原理の原理」「原的な直感」であることを示していると考えられる。

このように、「現象学」の視座より「主観－客観」を検証すると上記のような理路が明らかとなるが、こうした考え方は最終的に「形而上学的決定論」と同様な道程、つまり「真理」を底板として位置づける「形而上学」と「諸原理の原理」を底板として位置づける「現象学」という同じ世界に踏み込むことになり、結果として理論の根拠が不明確である状況を招くこととなる。また、議論の出発点を「独我論」としている点においても「実存主義」や「コギト主義」と同じように、主観自体に依存することにより客観を説明しようとする論理的な矛盾を抱えることとなり、「主観－客観」の議論は、「現象学」においてもやはり円環を描き螺旋の世界に迷い込むことになると考えることができる。

(6) 「構造主義」を手掛かりとする検証

「構造主義」の概念は、理性的で自由な主体という人間主義（自己）を否定し、人間は思考の枠組みの中（構造）に捕らわれているという反人間主義の立場から、今まで検証の対象としてきた「主観－客観」「認識－対象」「混沌－解釈」を含むあらゆる事象を、複数

のものに関係に注目し全体（構造）から理解しようとするものであると考えることができる。田島²¹⁾は「構造主義」の源流についてストロース(Claude Levi-Strauss)が著した「野生の思考」、フーコー(Michel Foucault)の著した「言語と物」を挙げ、また、この流れを受け理論的な裏付けとして位置づくのはソシュール(Ferdinand de Saussure)の言語学研究であると解説している。このソシュールの言語学における定式を見ると、言語の構造は「意味するもの(signifiant)」と「意味されるも(signifie)」とが結びついた「記号(signe)」であるが、この結びつきは一般的に随意的(arbitraire)であり特定の音声は特定の意味を表す必然性はなく、それゆえ世界には違った多数の言語体系が存在する現実があることが示されている。また、ひとつの言語体系内部では特定な言葉が特定の意味を持つことにより用いられており、こうした特定の状況は、それぞれの言語体系が他の言語体系と異なる示差的(differenciel)な特徴を持つからであると説明されている。例えば日本語では「ごはん」「米」「稲」といった多様な言葉で食品としての「お米」を表現するが、英語では「rice」という一つの言葉だけで「お米」のすべての状態を表現しており、「対象物」が同じであっても使用する「記号(言葉)」に違いがあることを言語体系の示差的な面として挙げるができる。つまり「記号」と「対象物」の関係は絶対的ではなく随意的であり、そこには社会制度としての言語ルール(ラング:langue)が枠組み(構造)として存在し、言葉としての機能(パロール:parole)を規定していると考えられる理論である。またこのような「ラング」と「パロール」の関係は日常の言語活動において現実に表出するものではなく、潜在的に存在し時間軸に沿って長期的に緩慢に進展しており、強制力や永続性といった点で差異はあるが、単に言語学の領域だけではなく広義の社会制度や習慣と人間の行為の間にも存在する関係であると考えることが可能であるとされている。そしてこの理論の基本には、示差的な性格を持つ差異の体系として把握される「構造」が「ラング」「パロール」の双方に存在し、これらを記号表現の体系と意味成分の体系とに弁別する手法を用いることにより重層化した「構造」として認識することが可能であるとする考え方が存在する。

このように「構造主義」の論理は、始め混沌で秩序を持たなかった様々な事象が「構造化」することで他のものと区別され存在として捉えることができる」といった理路により、多くの事象に拡大的に適応することが可能となり、「スポーツ文化」の全体像を「構造」として認識し考察することへ準用することの有用性を示していると考えられる。

また滝沢²²⁾は心理学者ピアジェ(Jean Piaget)の「構造主義」を紹介し、「全体は要素からなるけれどもそれが構造をもつということは、要素の特性には帰することが出来ない体系の法則性があり、諸要素はこれに従っているという全体性が存在する。そしてこの体系の法則性には時系列で進展、変化、変容を生起させる変換性があり、また、こうした進展、変化、変容はより広い構造の下位構造となる場合においても構造を保存、規制する自

己制御がある。」と著している。このように事象を「構造」として捉えた場合、そこには「全体性」という法則があり、この法則には「変換性」という柔軟性と「自己制御」という自律性があることが示されており、この「構造主義」を基盤とする「構造の概念」は、自然科学、社会科学、人文科学など多くの研究領域において準用することが妥当であると考えることができ、また、多くの分野の研究に適応することの至適性も認めることが可能であるといえる。このように「構造主義」はその内容に関する理論においても、「スポーツ文化」の全体像を「構造」として認識し考察する手続きに準用することでの充分な有用性を持つことが認められたと考えることができる。

(7) 「構造構成主義」を手掛かりとする検証

上述のように「構造主義」の概念は、「主観－客観」「認識－対象」「混沌－解釈」の原理的な明確化において、また、明確化によって検討が行われる「構造実存」の検証においても、「方法序説」「形而上学」「弁証法」「実存主義」「現象学」が迷い込んだ様々な迷路から抜け出す視点を与えてくれる論理であると考えられる。一方、「構造主義」は要素と要素の関係を法則性で規定していく概念であると捉えることができ、本稿2-(2)「構成要素を捉える諸相」でも触れた「システム理論」に近い考え方に基づく理論であるが、様々な事象を「構造」を構築する手法により説明をしようとする、理論的な手続きとして最終的には「究極の法則」があることが必定となり、「究極の法則」は万能であることよりこれですべての事象を説明することができるといった「還元主義」「科学主義」のロジックに陥ることとなる。また、「構造」を構築するのは「私」であるが、「私」の知覚や判断は被制的であり「知覚させられ」「判断させられている」といった存在の様態であることを考えると、すでに社会によって深く浸食され不透明で混濁した「私」の知覚や判断を認めた前提で、これを凌駕する新しいタイプの生成的な「知」（原理）の構築が必要であると考えられる。

西條²³⁾は、池田、上田、京極との座談会に於いて、「様々な事象の構造の構築には恣意性の関与があることが必然であり、また、説明原理としての構造には多様性が出現することが当然であり、どれか一つの構造を絶対の真理として養護する態度は適切でない。」と述べ、「構造構成主義」の提示を行っている。そして、「個々の構造には予測を成立させることが可能な理屈が必須であり、全体して辻褃が合う一貫性の存在も不可欠である。」ことを示し、また、「多様な認識から構築される多様な構造が相互に背反するといった共約不可能な状態を招かないようにするため、また、異質なものを排除せずすべてを包摂する状況の構築のため、様々な構造を多面的に駆使し定式化する関心相関性といった原理が基本として必要である。」ことを示唆している。この「関心相関性」は「身体・欲望・目的・関心相関性」と著すことができるもので、事象の存在、意味、価値といったものは全て関心、欲望、身体によって決定されていくと考える原理であり、過去に於いて思考されてき

た様々な概念、理論を継承し体系化した「メタ理論」として捉えることが可能な概念である。またこれは、ここに至るまで哲学や思想が経験してきた「主観」（相対主義）と「客観」（絶対主義）の間を行き来する往復運動から生み出された「中道理論」として位置づけることが可能な概念であると考えられ、理論体系同士の対立を克服し建設的なコラボレーションを促進しようとする「ゆるやかな原理」であると考えられる。内田²⁴⁾はこのような理路に関して、「主観（相対主義）側から見ると客観に偏っていると見え、逆に客観（絶対主義）側から見ると主観に偏っていると見える、中途半端で両極に振り切れていない思想的基盤が必要である。」と主張し、立つのでもなく座るのでもない「中腰の思想」（「良い加減」「だましまし」の思想）を提唱し、「構造構成主義」の有効性を支持している。また、佐伯²⁵⁾は、「あらゆる事象において何が真理であるかは誰にもわからないという前提があり、真理は不明であり、絶対的に間違いがない判断もあり得ない。判断は一人一人でも異なっても良く、正邪、善悪などの判断は人によって異なるものであり、こうした考えの基本には価値相対主義が根本原理として存在する。」と著し、「構造構成主義」や「中腰の思想」と同様な考え方を原理の中核とする意見を述べている。

以上の検証より、「スポーツ文化」を構造として解明しその姿を明らかにしようとする取り組みにおいては、「構造化することで他のものと区別され存在として捉えることができる。」を理路の基本原理とする「構造主義」を基盤に据え、その具体的な構造構築の手續きにおいては、「様々な事象の構造の構築には恣意性の関与があることが必然であり、また、説明原理としての構造には多様性が出現することが当然であり、どれか一つの構造を絶対の真理として養護する態度は適切でない。」とする「構造構成主義」に寄り添いながら論考を進めることが適切であることが示されたと考えられることができ、次稿「スポーツの構造」試論（3）の研究の足場が明確になったと考えることができる。

4. まとめ

本稿では、社会を動かす重要な「社会装置」として進展、拡大をしてきている「スポーツ文化」に着目し、先行研究である「スポーツの構造：試論（1）－文化としてのスポーツの位置づけをめぐって－」に引き続き、社会学的な視座より「文化」そのものに関する構成要素やその位相に関する検討、また、哲学的な観点より「構造」や「要素」そのものが存在するののかといった原理的な検証を行うことにより、「スポーツ文化」の構造解明へ向けての立場（視点）を明確にすることを目的とした。

その結果、以下のような事柄が明らかとなり、「スポーツ」の構造解明に取り組む際に必要となる基礎資料を得ることができた。

- (1) 「文化」の構成要素に関する考え方については多様な議論が行われており、また、アプローチの方法としては「文化」が成立するために必要な構成要素を条件面から捉えようとする

る立場がある一方、「文化」自体を分析的な視線で見つめ構成されている要素を個別に列挙する立場があることが明確となった。

- (2) 「文化」を構造として解き明かそうとした場合、そこには様々な位相が存在することが多くの識者によって示され、検討の視点が以下のように確認できた。それは、表層だけを捉えるのではなく名識をもって深部に至る検討をする、行為をその出発点に据え人間の挙借（立ち居振る舞い）として検討をする、文化をシステムとして位置づけるため総体的な視点で検討をする、一般生活者の発想で知識、考え方、価値観を徹底的に疑う態度で検討をする、見せかけの關係に隠されている交絡変数に充分留意しながら検討をする、であった。
- (3) 「文化」は変容をし続けるものであり当然変容をし続ける文化を構成する要素も常に変容、要素の消滅、要素の創生などを繰り返すことによりその姿を変化させていることが明らかになった。また、その変容の機序は文化が生起した時点より絶えることなく続いており、個々の人間の行為によって引き起こされるといった不安定なものではなく、文化システムとして捉えることができる総体としての形態が変容していくものであることが示された。一方、文化の「シンボリック特性」の視点から考えると、そこに内在する「表出的シンボル」が「対抗文化」を醸成し変容を引き起こす機序も明らかとなった。
- (4) 「スポーツ」が構造によって存在することを検証するために、伝統的な哲学の枠組みである「方法序説」「形而上学」「弁証法」「実存主義」「現象学」の理論を用いて行うには、自然科学の枠を超えることが出来ず社会科学や人文科学の思考へ枠を広げることが不可能である、二律背反する事項を論証の前提（出発点）とする「二元論」自体に問題がある、「共通認識」が形成されていく事象を説明することが困難である、実存が確実な事象の認識が成立しない事態を招くことになる、「諸原理の原理」を底板として位置づけるため理論の根拠が不明確な状況をまねくなど、立証の限界があることが明確となった。
- (5) 「スポーツ」が構造によって実存することを明確にするためには、混沌で秩序を持たなかった事象を他のものと区別することにより存在として捉える「構造主義」を立脚点とすることが、また、具体的な検討を行う姿勢としては、多様な認識から構築される「構造」が相互に背反するといった共約不可能な状態を招かないようにすることが重要であるとする「構造構成主義」に寄り添うことが重要であることが示された。

引用・参考文献

- 1) 山本章雄 (2022) 「スポーツの構造：試論（1）－文化としてのスポーツの位置づけをめぐる－」
神戸教育短期大学研究紀要，第3号，pp. 27-42.
- 2) 池田光穂 (2022) 「異文化理解の基礎知識」大阪大学COデザインセンター
<https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/def-cul.html> 2022. 10. 18

- 3) 鈴木二郎 (1994) 「文化の解説」 日本大百科全書 (ニッポニカ) 小学館,
<https://kotobank.jp/word/文化-128305> 2022. 10. 18
- 4) 松本康 編 (2011) 「近代アーバニズム」 近代社会学セレクション① 日本評論社, pp273.
- 5) 新村出 編 (1997) 「広辞苑」 第4版 (CD-ROM) 「文化」, 岩波書店.
- 6) 真木悠介 (1977) 「現代社会の存立構造」 筑摩書房, pp190.
- 7) 城塚登 他訳 (1964) 「経済学・哲学草稿」 岩波書店, pp311.
- 8) 夏刈康夫 他 (2013) 「行為、構造、文化の社会学」 学文社, pp237.
- 9) 丸山哲央 (1991) 「文化システム論」 ミネルヴァ書房, pp180.
- 10) 野村一夫 (2013) 「社会学感覚」【増補版】 文化書房博文社, pp690.
- 11) 田崎勝也 (2013) 「社会科学のための文化比較の方法」 ナカニシヤ出版, pp158.
- 12) 澤井敦 訳 (1995) 「文化社会学草稿」 学文社, pp382.
- 13) 白石哲郎 (2016) 「パーソンズ文化概念の性質的変遷－規範主義的相関から構成的自律性へ－」 佛大社会学, 第31号, pp. 1-16.
- 14) 寺野隆雄 監訳 (2003) 「対立と協調の科学－エージェント・ベース・モデルによる複雑系の解明」
ダイヤモンド社, pp306.
- 15) 谷川多佳子 訳 (2001) 「方法序説」 岩波書店, pp137.
- 16) マンフォード (2017) 「哲学がわかる形而上学」 岩波書店, pp214.
- 17) 許萬元 (1988) 「弁証法の理論：上巻」 創風社, pp247.
- 18) 諸橋憲一郎 (2022) 「オスとは何で、メスとは何か？性スペクトラムという最前線」
NHK出版, pp205.
- 19) 仲正昌樹 (2022) 「ニーチェ入門講義」 作品社, pp400.
- 20) 竹田青嗣 (2022) 「現象学入門」 NHK出版, pp238.
- 21) 田島節夫 (1972) 「現代のエスプリ」 No. 58 構造主義, 至文堂, pp210.
- 22) 滝沢武久 訳 (1970) 「構造主義」 白水社, pp146.
- 23) 西條剛央 編集 (2007) 「現代のエスプリ」 No. 475 構造構成主義, 至文堂, pp228.
- 24) 内田樹 (2004) 「死と身体」 医学書院, pp248.
- 25) 佐伯啓思 (2022) 「オピニオン&フォーラム：民主主義がはらむ問題」 朝日新聞,
令和4年12月24日, 朝刊13面.

(令和5年1月4日 投稿)

ディズニー映画『ズートピア』から学ぶ多様性の理解 —無意識の偏見に焦点をあてたスティグマ軽減教育の試み—

中塚 志麻

抄録

本稿では、幼稚園教諭・保育士養成課程の授業において、ディズニー映画『ズートピア』を教材に、無意識の偏見に焦点をあて、多様性の理解を目指した授業を試みた。『ズートピア』の感想では、映画の登場人物の行動や気持ちを通して、無意識の偏見を意識化し、相互理解の重要性等多様性理解のための前向きな意見が記されていた。感想の内容をテキスト化し、テキストマイニングを実施し分析した結果、総抽出語数は7274語であった。また、抽出語では、偏見、差別、見る、社会、障害、共生等の言葉が多く抽出された。共起ネットワークでは、「友情」「共生社会の実現」「差別と偏見」「多様性の尊重」という4つテグロリーが抽出され、多様性の理解を促進するキーワードが見出された。本稿は大学生を対象とした授業紹介であるが、『ズートピア』は小中学生を対象としても「多様性の理解」の教材として有効と思われる。

キーワード：多様性、スティグマ、無意識の偏見、

1. はじめに

今日の社会において、「多様性」の尊重とその対応が課題となっている。このような「多様性」という考えは、特にSDGsやESG投資（環境・社会・ガバナンス投資）や企業の行動原理等に取り上げられ、企業や組織の中でも重要視されている¹⁾。日本の教育現場も同様であり、「多様性」という言葉が頻繁に使用される機会が多くなってきている。しかしながら、本来「多様性」と「教育」は不協和音を呈する関係ともされており²⁾、特に「和」を尊ぶ日本の教育では、「同じ」であることが強く求められ、「違い」のある者は分離し排除していこうとする傾向がある³⁾。実際に特別支援教育においてインクルーシブ教育が推進されているにも関わらず、特別支援学校・特別支援学級に在籍する児童生徒数が急増し、不登校の子ども達も増加傾向にある。このような状況は、日本の教育現場において、目に見えない同調圧力のように「同じ」「一緒に」であることが強く求められ、その枠組みに属しない者を異質と捉え、分離しようとする傾向が根強く残っているのではないだろうか。

多様性の阻害要因として近年、無意識の偏見が注目されている⁴⁾。無意識の偏見とは、誰もがもっている潜在的な偏見であり、無意識の中で脳に刻まれた固定概念のことをいう。Google社においては、社内で多様化が進まないのは、無意識の偏見が理由の一つであるとし、積極的に無意識の偏見に関する社員教育を行っている⁵⁾。

多様性を尊重する教育とは、子ども達はみな「違い」がある多様で唯一の存在であり、それ

を互いに尊重し認め合いながら関わることで人間形成することである³⁾。本稿では、「多様性の尊重」がキーワードとなる大学における「障害児保育」の授業の中で、ディズニー映画『ズートピア』を教材にして無意識の偏見に焦点を当てた多様性の理解とスティグマ軽減教育の内容を紹介する。

2. 方法

1) 授業実践の位置づけ

本授業は、本学の幼稚園教諭・保育士養成課程の科目「障害児教育」（履修学生 27 名）の 1 単元である。

使用教材：

「Briefing note on addressing mental health and psychosocial aspects of COVID-19 Outbreak-Version 1.5」(WHO・IASC)⁷⁾

「Covid-19 に関する社会的スティグマの防止と対応のガイド」(国際赤十字連盟・UNICEF・WHO)⁸⁾

「ハンセン病を正しく理解するために」(岡山県政府広報チャンネル)⁹⁾

『ズートピア』(監督リッチ・ムーア ウォルト・ディズニー・アニメーション・スタジオ 2016 年製作)¹⁰⁾

2) 本授業で用いる実践方法

エンターテインメント-エデュケーション：社会変化を起こす方法の 1 つにエンターテインメント-エデュケーション（以下 EE）がある。EE は、エンターテインメントと教育の融合で、物語の力を通して社会的な課題にアプローチする有用な手法であり、主にヘルスコミュニケーションの領域で、実践されている方法論である¹¹⁾。現在の新型コロナウイルス感染症パンデミック下においても、EE を活用しパンデミック対応のヘルスコミュニケーション戦略の実践が報告されている¹²⁾。また、統合失調症のスティグマ軽減プログラムや、差別やスティグマに焦点をあてた EE の報告¹³⁾ もあり、EE は差別やスティグマの軽減や多様性の理解に役立つ戦略として示唆されている。

本単元では、ディズニー映画『ズートピア』を EE 教材として使用した。『ズートピア』は、2016 年、ウォルト・ディズニー・アニメーション・スタジオ製作による長編アニメーション映画である。肉食動物と草食動物が共に暮らす大都会ズートピアを舞台に、ウサギの警察官ジュディとキツネの詐欺師ニックがカワウソ失踪事件に立ち向かうパディムービーである。本作は、国内外レビューの多くに多様性・差別・偏見等がキーワードとして記されている。実際に Google scholar を使用して「zootopia」で検索すると検索欄に「racism」「stereotype」「prejudice」等の言葉が頻出する。以上のことから映画『ズートピア』は、多様性・差別・偏見等がキーワードとなる親しみやすいディズニーアニメであることから、

理解しやすい内容と考え、教材として採用した。

ユニット授業：本授業は、ユニット授業の形態で実施した。ユニット授業は、公立小学校教員の杉淵¹⁴⁾が開発・実践した指導法で5～15分単位で区切った学習活動を組み合わせていく授業の構成法である。本授業においても、① Google Forms で個別記入・全体でフィードバック ②一斉学習での講義 ③動画視聴 ④各自で課題を実施等ユニットに分け、授業をデザインした。

3) 実践の内容

本稿で紹介する実践内容を以下の表1・表2にまとめた。

表1 授業内容

事前課題	「共生社会の実現」を観点としてズートピアを視聴し、感想をメモする(200字～)
ユニット1	ズートピアに関するアンケート キツネ・ウサギについて自分がもっているイメージを Google Forms で回答。(10分)
ユニット2	無意識の偏見に関する講義。ユニット1の回答をフィードバックし、無意識の偏見に関する講義を実施(15分)
ユニット3	ステレオタイプ・差別・偏見・スティグマ等に関する講義(10分) ※仔細は表2に記載
ユニット4	『ズートピア』の中で、また、実際の生活の中でのステレオタイプ・差別・偏見に関する個別課題実施とフィードバック(20分)
ユニット5	ハンセン病に関する動画視聴 使用動画「ハンセン病を正しく理解するために」(16分)
ユニット6	ハンセン病に関する補足と COVID-19 に関するスティグマの防止と対応に関する一斉学習(10分)
ユニット7	ズートピアの感想と多様性の理解についての課題(9分)

表2 ユニット3 無意識の偏見に関する内容

ステレオタイプ	あるカテゴリーの人はどういった「イメージ」があるか 例 ウサギはかわいくてひ弱だ。
偏見	ネガティブな他者へのイメージに対する拒否的・嫌悪的・敵意的感情 例 ウサギの警察官って頼りなくていやだなあ。
差別	偏見に基づいた行動 例 ウサギのジュディに重要な仕事をさせない。

4) 分析方法

テキストマイニング：授業内容のユニット7(表1)における「ズートピアの感想」の内容をテキスト化し、テキストマイニングを実施する。テキストマイニングとは、コンピューターを用いて自由記述やインタビューテキスト等の質的なデータを計量的に分析する手法である。テキストマイニングは近年、医療・教育・福祉の分野で多く活用され¹⁵⁾、信頼性と客観性が保たれやすいとされている¹⁶⁾。テキストマイニング用の解析ソフトは複数開発されているが、本研究では、樋口によって開発された KHcorder¹⁷⁾を使用した。KHcorder はフリーソフトウェアで公開されているが、形態素解析機能、コーディングルー

ル記述機能等を備え、信頼性・妥当性も確認されているところから^{18) 19) 20)}、テキストマイニングの分析ソフトとして採用した。

3. 倫理的配慮

授業開始時に、授業内容を本学紀要に投稿し、発表すること、発表内容は教育と研究以外に使用しないこと等倫理的遵守に関して口頭と文書で説明した。また、当該大学関係者に対しても同様の確認を行った。

4. 結果

1) 『ズートピア』に関するアンケート：動物に対するイメージ（回答者 19 名）

ユニット 1 において、学生が google Forms で回答した結果を以下に示す。

「ウサギに対して小さくてかわいいイメージがありますか？」という質問に対し「とてもある」「まあまあある」と回答した者は 94.7%（18 人）であった。その理由として、

- ・実際に見ていて小さいし可愛いから
- ・見たままのイメージ・絵本で見た時に可愛いイメージがある。

等があげられた。(図 1-2)

次に「キツネに対してずるがしこいイメージがありますか？」という質問に対し「とてもある」「まあまあある」と回答した者は 31.6%（6 名）であった。その理由として、

- ・キツネはずる賢く計算高いという話を色んな話で聞いたことがあるから

等が記されていた。対して「あまりない」「まったくない」と回答した者は、68.4%（13 人）であった。その理由として、

- ・考えたこともない、
- ・そういうイメージがない、

等が記されていた。(図 1-3)

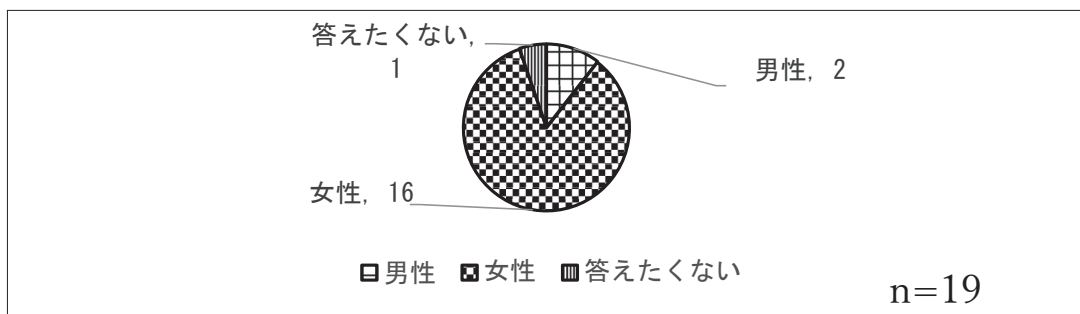


図 1-1 対象者の性別

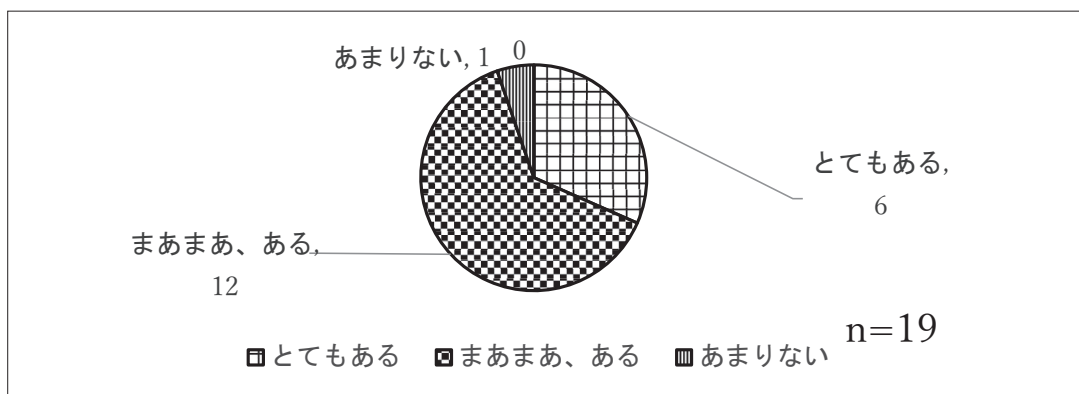


図1-2 ウサギに対して小さくてかわいいイメージがありますか？

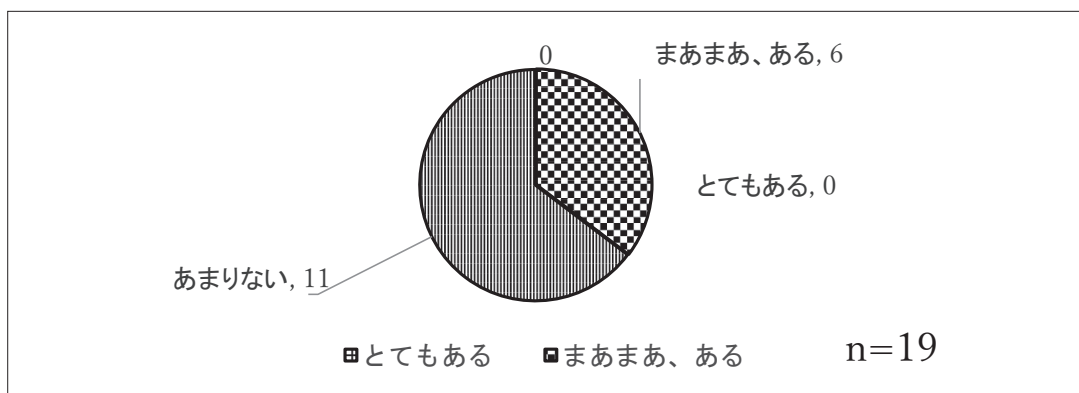


図1-3 キツネに対してずるがしこいイメージはありますか？

2) 『ズートピア』の感想

学生が提出した感想の抜粋は以下の通りである。

「無意識に持っている偏見や差別を取り除くことは難しいが相手を尊重しようとする気持ちは皆が持てると思う。」

「ズートピアで印象に残っている言葉は『一番怖いのは、理由もなく怖がること』と『あなたがどんな動物だろうが関係ない。より良い世界を目指して、心を覗けば変化はあなたの中で始まる。』だった。」

「一人ひとりが意識して自分の周りにどれだけのバリアがあるか考え、具体的に行動をしていくことで共生しやすい社会を実現できるのではと考える。」

「私たちは「障害」という言葉の固定概念が強く、そのために偏見で障害がある人を見ている人が多い。まずは障害に対する固定概念だけで人を見ず、障害があるなしに関わらず、お互いを知るところから始め、障害理解を深め、小さなことでも手助けしていいという関

係性を築いていけるといいと考える。」

「心のバリアは目に見えないため、教育がやはり重要だし、環境のバリアフリーを実現するには、国や店舗、イベントの主催側が積極的に動く必要があります。」

「共生社会を実現するために注意する点としては、人は知らないものに対して嫌悪感を抱いたり、単なる噂を真実だと思い込むことがあると思います。そういった悪循環を無くすためにも、学校などで過去に差別されていたものや人を詳しく学習する時間をとったり、真実を伝えることで、偏見を少しでもなくすることができるのではないかと考えました。」

3) テキストマイニング

本稿では、さらに感想の内容をテキストマイニングで分析した。分析方法として、KH Coder 6 を用いて頻出語彙を抽出し、共起ネットワーク分析を行った。

頻出語検出の結果:KH Coder での分析結果では、総抽出語数は 7274 語（使用は 2849 語）、異なり語数は、1105 語（使用は 872 語）であった。また、抽出語では、偏見 59、差別 56、人 51、見る 46、社会 43、障害 25、共生 23 の頻度が確認された。（表 3）

共起ネットワーク：共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語（共起関係が強い語）を線で結び、ネットワーク図を描き、頻出語の出現パターンの類似性や語同士の結びつきを可視化する分析である。描かれたネットワーク図では、それぞれの語の共起の程度が強いほど線が太くなり、出現数の多い語は大きな円で示される。共起ネットワークの分析では、比較的強い結びつきのある語同士を自動的に検出しグループ化するサブグラフ検出という機能がある。この機能を使用した結果、4つのカテゴリーが検出され、「友情」「共生社会の実現」「差別と偏見」「多様性の尊重」と命名した（図 2）。

表 3 頻出語（出現回数順）※一部

抽出語	頻度	品詞	抽出語	頻度	品詞
偏見	59	名詞	実現	18	サ変名詞
差別	56	サ変名詞	共生社会	17	名詞(複合語)
人	51	名詞	映画	15	名詞
見る	46	動詞	認める	14	動詞
社会	43	名詞	理解	13	サ変名詞
障害	25	名詞	子ども	11	名詞
共生	23	サ変名詞	大切	11	形容動詞

の中では「小さくてかわいいウサギは、重大な仕事をまかせられない」という差別につながっていく。

また、「キツネはずるがしこい」というイメージに対して、約7割の学生が「あまりない」「全くない」という回答をした。きつねは、古来より特別な霊力をもつ動物として、世界各国の民話や伝説に多く登場している²¹⁾。日本においては、「日本霊異記」や「今昔物語」の中で人に化けて登場したり、稲荷明神の使者として信仰されたりしていることから、キツネはずる賢いというイメージが定着した可能性が伺える。ズートピアの中でもキツネのニックは詐欺師のような仕事をしており、ジュディの両親は「キツネを信用してはいけない」等の言葉を発している。このように一般的には「きつねはずるがしこい」というイメージがあるが、本稿での学生はあまりそのようなイメージをもちあわせていなかった。これは、若い世代が遭遇するキツネのキャラクターが、児童文学のかいけつゾロリやゲームキャラクターのスターフォックス、ポケットモンスターのロコン、キュウコン等、かつての「ずるがしこい」イメージを払拭するキャラクターが描かれているからと思われる。『ズートピア』の中ではきつねはずるかしくて、信用できない」という無意識の偏見は、ジュディを通して見事に描かれている。ジュディは当初両親のキツネに対する偏見にうんざりとした表情をみせるが、キツネのニックを見かけたとき、両親から護身用としてもらったキツネ除けスプレーに手をかける。無意識の偏見とは、ジュディのように「自分は偏見をもっていない」と思う人であっても、育ってきた環境や文化の中で、無意識の中で脳に刻み込まれ、固定概念となっていくものである。

2) 『ズートピア』の感想・テキストマイニング

映画『ズートピア』のメッセージとは、「差別や偏見はよくないという単純なものではなく、誰でも差別や偏見につながる価値観を持っている。それに気づき、意識的に考えていくこと」とされている²²⁾。私たちは、そのような気づきを通して、意識的に共生社会とは何か、どのようにすれば実現できるのかと考えていくことが重要である。

本稿では、『ズートピア』視聴の際、「共生社会の実現」をキーワードにして見るようにと学生に指示をした。感想においては、映画の登場人物の行動や気持ちを通して、無意識の偏見を意識化し、相互理解の重要性等多様性理解のための前向きな意見が記されていた。『ズートピア』は、もとよりエンターテインメント性の高い映画であるが、このように観点をヒントとして提示することにより、学生達は『ズートピア』のメッセージをダイレクトに受けとめることができたと考える。また、『ズートピア』視聴の際テキストマイニングにおいても、「多様性の尊重」「共生社会の実現」等のカテゴリーが抽出され、学生の多様性理解が促進されたと考察した。

6. 実践の成果と今後の課題

ユニット形式の学習形態では、緩急のある授業を展開することで学生の集中力が持続し、私語もなく多くの学生が真剣に授業に参加することができた。特に、Google Forms で個別課題を使用することで、即時フィードバックと他学生の意見を閲覧することができ、よりいっそう理解を深めることができたのではないかとと思われる。また、学生の感想の中では、他者を尊重する、一人ひとりが無意識の偏見を意識する等多様性の理解を深めるための重要な語彙が記載されており、テキストマイニングの結果も含めて本稿の目的である「多様性の理解」、理解が促進されたと考察した。しかし、スティグマ軽減に関しては、当該授業の履修者が27名であり、量的な研究による効果測定を実施することができなかつた。今後は、「多様性の理解」が重要とされる「特別支援教育」「障害児心理」等の授業においても、同様の授業を展開し、効果測定を実施する予定である。

今日の学校現場では、外国人児童生徒への対応、障害のある児童生徒への対応、能力差への対応、児童生徒の体質（アレルギー等）への対応、家庭の問題への対応、既存の学校教育になじめない児童生徒（不登校等）への対応等、多様性の対応も非常に多岐にわたっている。23) 今後も多様性の教育が重要となる中で、すでにメディア教材として使用されている映画『ズートピア』は、小中学生を対象とした「多様性理解」の教材としても有効と思われる。

引用文献、参考文献

- 1) 羽生祥子 (2022) SDGs、ESG 経営に必須！多様性って何ですか？D&I、ジェンダー平等入門 多様性ってなんですか？. 日経 BP.
- 2) 寺尾智史等 (2020) Vavrus 著『多様性と教育』をどう読むか - 多様性理解・多様性教育の国際比較に向けて -. 宮崎大学教育学部紀要 (94) 170-177.
- 3) 田上哲 (2022) 教育現場における多様性・ダイバーシティ. 教育と医学 P194 -195
- 4) 金城克哉 (2022) 大学における LGBT に対する無意識のバイアスとダイバーシティ. 琉球大学欧米文化論集 (66) 1-21,
- 5) <https://youtu.be/nLjFTHtEVU> 2014年9月26日
- 6) AC・WHO (2020) <https://pscentre.org/?resource=iasc-briefing-note-on-addressing-metal-health-and-psychosocial-aspects-of-covid-19-outbreak-version-1-0&selected=single-resource>
- 7) 国際赤十字連盟・UNICEF・WHO (2020) https://extranet.who.int/kobe_centre/sites/default/files/pdf/20200224_JA_Stigma_IFRC_UNICEF_WHO.pdf 「ハンセン病を正しく理解するために」
- 8) 岡山県政府広報チャンネル
- 9) ウォルト・ディズニー・ピクチャーズ ウォルト・ディズニー・アニメーション・スタジオ (2016) 監督リッチ・ムーア

- 10) 河村洋子 (2011) エンターテインメント・エデュケーション—社会変化のためのコミュニケーション戦略. 熊本大学政創研叢書
- 11) Amy Henderson Riley, Angeline Sangalang, Elizabeth Critchlow et al (2021) Entertainment-Education Campaigns and COVID-19: How Three Global Organizations Adapted the Health Communication Strategy for Pandemic Response and Takeaways for the Future. Health Commun. Jan;36 (1) :42-49.
- 12) U. Ritterfeld, S. Jin (2006) Addressing media stigma for people experiencing mental illness using an entertainment-education strategy. J Health Psychol. 2006 Mar;11 (2) :247-67.
- 13) Jenny Y N Chan I, Winnie W S Mak, Lawrence S C Law (2009) Combining education and video-based contact to reduce stigma of mental illness: “The Same or Not the Same” anti-stigma program for secondary schools in Hong Kong Soc Sci Med. 68 (8) :1521-6
- 14) 杉渕鐵良 (2014) 全員参加の全力教室—やる気を引き出すユニット授業. ユニット授業研究会
- 15) いたうたけひこ (2013). テキストマイニングの看護研究 における活用. 看護研究 2013 ; 46 : 475-484
- 16) 岩佐由美, 藤井千枝子 (2017) テキストマイニングで見た難病に対する関心とニーズ医療情報学37(3) 135-145.
- 17) 樋口耕一 (2014) KH Coder <http://kncoder.net/> 2023年2月6日
- 18) 加藤千佳, 城丸瑞恵 (2010) データベースを用いた看護専門領域別実習に関する研究動向の分析. 看護教育 138-141.
- 19) 後藤佐昌子, 八軒浩子, 高田充隆 (2011). 医療薬学研究 の変遷に関する計量的分析. 医療薬学 37. 21-30.
- 20) 八軒浩子, 松岡有紗, 村井亜衣 (2012) 医療薬学研究の テキストマイニングによる計量的分析「医療薬学」と「日本病院薬剤師会雑誌」の比較. 医薬品情報学 13 : 152-159.
- 21) 劉克華 (2005) 民話の狐と人間. 愛知工業大学研究報告. 礎教育センター論文集 (40A) , 75-78,
- 22) 山田あすか, 小篠隆生, 菅原修孝 (2022) 共生社会の基盤となるキャンパス・コミュニティ. 北海道大学ダイバーシティ&インクルージョン推進宣言制定記念講演会 第2回記念講演 : 大学とユニバーサルキャンパスデザイン.
- 23) 手嶋將博 (2019) 共生社会における『多様性』を教育の場でいかに保障するか—教育における『多様性』の保障とその対応の国際比較—教育制度・施策の視点から—
文教大学教育研究所紀要 (28) 7 - 15

〈注〉映画自体を指す時は『ズートピア』、都市として指す時はズートピアと記載する。

保育者養成校における保育実習前後と保育実習での学びの実効性の一考察（1）

～実習前後の学びと実習経験の繋がりに着目して～

A Study of the Effectiveness of Learning Before, During and After Childcare Practice in Childcare Training Colleges : Focusing on the link between pre- and post-practice learning and practical experience.

津村 樹理 山岡 伊公子

Juri TSUMURA Ikuko YAMAOKA

抄録

近年、保育実習に有効な実施方法・内容などについての考察や提言が行われ、今後の実習指導につながる様々な知見が先行研究から明らかになっている。本研究では、実習後の学生が保育者を目指す中でどのようなことを求めどのようなことが役に立っているのか、実習の成果や実習に係る授業内容の実効性を確かめたいという考えのもと、まずは実情を把握すること、そして今後の実習指導の質の向上を図るために、学びと実習経験の関連を探っていくこととした。そして、実習後のアンケート調査を通して実習とそれに付随する授業から学生が何を学んだのかを客観的に分析した結果、調査校での実情が明らかになったと同時に、いくつかの課題を得た。今後の保育者養成においての実習事前事後指導などの授業の更なる充実に向けての取り組みを省察、検討した。今後も課題に取り組みながら保育現場に必要とされる人材育成の充実を目指したい。

キーワード：保育者養成、保育者の資質・能力、事前事後の学び、保育内容

1. はじめに

保育士資格取得のため、保育実習は中心的科目であり必須科目である。また保育実習は校内での理論的な机上の学びと共に、理論的な学びと実践現場での体験を現場で実際に体験したことをこれまでの学びと結び付け実践力をつける絶好の学びの場である。保育者養成校は保育実習前後の保育内容の授業での学びや学生指導、保育実習などを通して保育者の専門性を高められるようそれらの保育内容の精査や実習・授業での、学生指導などを通して、保育者の専門性を育てていくことが責務である。

近年子どもを取り巻く社会環境は大きく変化しており、加えて保育所・認定こども園、幼稚園など保育形態も多様な中、保育者養成校には次に示される通り、実践力のある質の高い保育者の育成が更に求められている。

保育士養成課程等検討会（2010）では「保育現場の実情を踏まえ、実践力や応用力をもった保育士を養成するため、実習や実習指導の充実を図り、より効果的な実習指導にすることが必要」と報告されている。

このような基本方針に基づき、本学のシラバスのもと主に次のように授業が組まれている。「子どもの発達」「保育記録の取り方」「保育指導計画の立て方」「3つの資質・能力」「5領域の保育内容」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」など実際に授業を進める中で、学生には具体的に学べるよう教員の保育実践経験を活かした実例を挙げながら教授している。保育実習の事後指導において実際には学生にどのように役立っていたのか、実習の成果や保育実習にかかる授業内容の実効性を確かめてみたいという思いが常にあった。

厚生労働省の子ども・子育て支援推進調査研究事業による全国保育士養成協議会の行った保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究(2017)では、「卒業後に保育現場で定着を図る観点等から、効果的な実習方法を検討することが求められている。効果的な実習の成果は、保育士養成施設の教育の向上に寄与するとともに、保育現場での保育の質向上にも反映できるものである」とし、保育実習に関する有効な実施方法・内容などについて考察、提言を行っている。この研究から今後の実習指導につながる様々な知見が得られた。

本研究でも実習の成果や保育実習にかかる授業内容の実効性について本学の学生の姿をつかみ、今後の実習指導の質の向上を図るため、学びと実習経験の関連を探っていくこととする。

2. 研究の目的

本研究は保育実習Ⅰ・Ⅱを終えた学生に対し行ったアンケート調査を分析することを通して、学生の実習とその前後に関する学びの現状を明らかにする。そして、保育実習にかかる授業の実効性や実習の成果とのつながり、実習指導においてどのような学びや課題があるのか、保育の実践力や実習に役に立つ学びを明らかにすることを目的とする。

3. 方法

(1) 調査方法及び調査集計

- 1) 調査期間： 2022年12月
- 2) 調査対象： 保育者養成課程のあるA県内にある教育学系のB短期大学における、2回の保育実習を修了した学生83名(うち男性：4名、女性：79名)
- 3) 調査材料： 質問用紙1枚
- 4) 調査方法： 授業内において質問紙調査法にて行う。
- 5) 調査項目： このアンケート調査紙は、平成29年に厚生労働省による子ども子育て支援推進調査研究事業である「保育実習の効果的な実施方法に関する調査」の研究報告で用いられたアンケートを基に作成した。採択理由としてはこのアンケートの目的と本研究の目的が一致したことによる。質問1～6の6部構成となっており、6つの上位項目とその下位項目として①～⑩の質問内容に分類して問いを立てている。質問1では「実習態度」に関する項

目で①～⑧の内容、質問2は「施設の役割・子ども理解」に関する項目で⑨～⑮の内容、質問3では「保育内容・環境」⑯～㉓の内容、質問4は「保育の計画・記録」に関する項目で㉔～㉗の内容、質問5は「保育者の役割」に関する項目で㉘～㉚、質問6は「実習で役立ったと思う学び」についての各質問内容である。そして、質問1～5は選択式、質問6は自由記述形式である。

- 6) 集計分析： 数量的データについては、統計手法を用いグラフ化し、自由記述については文字データ化し、適宜カテゴリーに分類して使用した。

(2) 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり以下の点について配慮した。

質問紙調査は所属する大学の研究倫理委員会の研究倫理規定チェック項目に従い承諾を得て実施し、本学研究委員会にて承認を得た上で、調査を実施する際には対象者に十分な説明を口頭と書面で行い、目的や内容に同意の上、同意書を得て行った。

説明内容としては、個人や組織が特定されないこと、回答した質問紙は研究以外の目的で使用しないこと、研究への協力は自由であること、協力をしなくても不利益にはならないこと、そしてエピソードや対象者からの言葉等を使用する際の個人名は匿名とし個人が特定される内容は伏せることを説明した。また、目的として、研究の成果は今後の授業の充実を図るために使用する旨を伝えた。

また回収した書類は鍵のかかる場所に保管し個人情報の保護にあたっている。

4. 結果

(1) 調査対象者の概要

年代としては、10代が16人、20代が67人、30代が3人である。

表1) 調査対象者(人)

年齢	～19歳	～29歳	～39歳	合計	総合計
女性	16	60	3	79	83
男性	0	4	0	4	

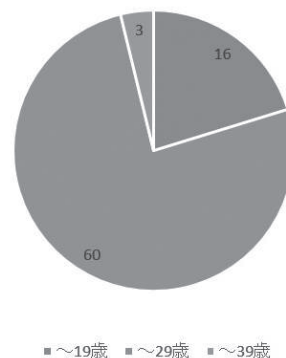


図1) 調査対象者

(2) 実習における学びについて

上記アンケートの結果を以下の表2に示す。

	項目	まだ身につけていない		実習Ⅰにおいて身についた		実習Ⅱにおいて身についた		実習前に身についた	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
実習態度	①遅刻や早退・欠勤などせず実習できる	2	2%	3	3%	4	5%	77	90%
	②実習のねらいや目標を明確に意識できる	1	1%	26	30%	37	43%	22	26%
	③自らの実習課題を明確に意識できる	1	1%	27	31%	39	45%	19	22%
	④保育士の助言を素直に受け止め、行動できる	1	1%	30	35%	18	21%	37	43%
	⑤保育士に疑問など質問できる	3	3%	28	33%	28	33%	27	31%
	⑥子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる	0	0%	21	24%	7	8%	58	67%
	⑦言葉づかい、挨拶、返事、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく	1	1%	22	26%	10	12%	53	62%
	⑧率先して自らやるべきこと、役割を見つけて取り組める	2	2%	25	29%	31	36%	28	33%
子どもの役割・施設の役割	⑨園が担っている子どもや保護者に対する役割や機能を理解できる	7	8%	33	38%	32	37%	14	16%
	⑩一人一人の子どもをよく観察し子どもの特徴や興味・関心を理解できる	5	6%	37	43%	27	31%	17	20%
	⑪園・施設が作成する保育の記録を通して子どもの特徴や興味・関心を理解できる	11	13%	32	37%	30	35%	13	15%
	⑫一人一人の子どもの発達過程を理解できる	8	7%	29	34%	31	36%	20	23%
	⑬子どもの発達状態に応じた援助や関わりができる	10	12%	27	31%	32	37%	17	20%
	⑭分け隔てなく子どもと接することができる	2	2%	24	28%	20	23%	40	47%
	⑮保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる	5	6%	23	27%	39	45%	19	22%
保育環境	⑯園・施設が立てている計画の内容を理解できる	9	10%	37	43%	23	27%	17	20%
	⑰園・施設が行っている子どもの発達過程に応じた保育の内容を理解できる	6	7%	39	45%	24	28%	17	20%
	⑱子どもが主体的に遊べるように関わることができる	5	6%	34	40%	22	26%	25	29%
	⑲個と集団性の関係性を理解して関わることができる	7	8%	34	40%	23	27%	22	26%
	⑳子どもの生活援助（食事・排泄・着脱の援助など）ができる	5	6%	31	36%	34	40%	16	19%
	㉑音楽や造形、運動など基本的な表現技術が身につく	10	12%	30	35%	27	31%	19	22%
	㉒子どもの健康や安全面に配慮した関わりができる	3	3%	34	40%	26	30%	23	27%
	㉓保育士が構成している保育環境の意図が理解できる	7	8%	32	37%	34	40%	13	15%
計画・記録	㉔誤字・脱字なく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書く	18	21%	26	30%	32	37%	10	12%
	㉕実習日誌などの記録に基づいて実習を振り返り、自らの実践を改善できる	6	7%	35	41%	37	43%	8	9%
	㉖昨日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる	14	16%	22	26%	40	47%	10	12%
	㉗発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる	11	13%	25	29%	41	48%	9	10%
保育者の役割	㉘保育士が行う仕事の目的や内容を理解できる	5	6%	38	44%	29	34%	14	16%
	㉙職員間の役割分担や連携の内容を理解できる	9	10%	31	36%	34	40%	12	14%
	㉚自己の課題を認識し、その解決に向けて学び続けることができる	3	3%	29	34%	32	37%	22	26%
	㉛保育士として適切な行動規範を子どもに示すことができる	6	7%	25	29%	36	42%	19	22%

表2) 質問①～⑤の結果

上記の表をもとに上位項目である6つの質問項目に分類して、以下の図2～図6に示し結果を記す。

①質問1：実習態度に関する項目

図2より「①遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる」「⑥子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる」「⑦言葉づかい、挨拶、服装など保育者としての基本的な態度が身につく」の内容で、60%以上の学生が「実習が始まる前に身についた」と回答している。これは、実習事前の授業の短期間だけで得られることだけではなく、これまで育ってきた環境の中で身につけてきていることが示唆されている。また①、⑥、⑦以外の実習態度に関する全ての内容で、「まだ身につけていない」と答えた学生は4%以下であった。②、③、④、⑤、⑧の項目はそれまでの経験や実習事前授業での学びによって身につけてきたと捉えることができる。

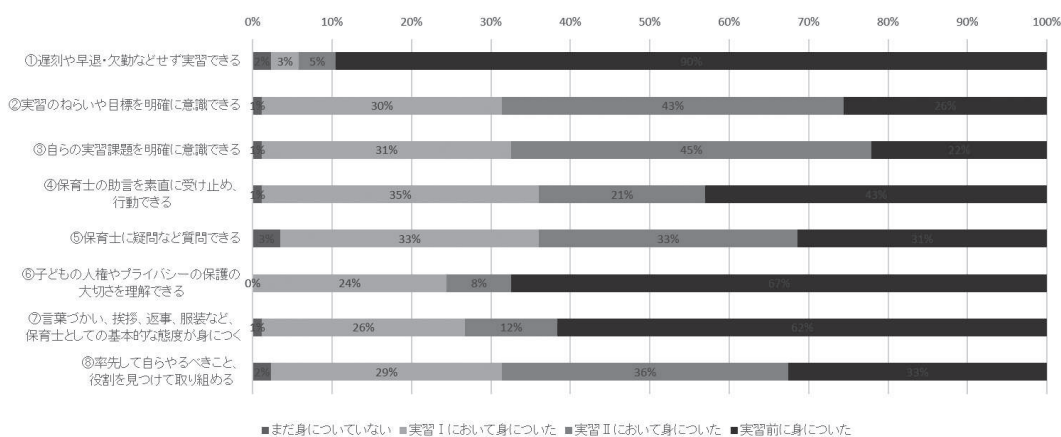


図2) 質問1：実習態度に関する項目

②質問2：施設の役割・子ども理解に関する項目

本項目の「⑭分け隔てなく子どもと接することができる」の内容では実習前に身についたという回答が46.5%と過半数近くを占め、実習までに身につけている資質としてみられる。それ以外の「⑩園・施設が作成する保育の記録を通して子どもの特徴や興味・関心を理解できる」「⑫一人一人の子どもの発達過程を理解できる」「⑬子どもの発達状態に応じた援助や関わりができる」「保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる」などの内容は、事前授業での学びや体験を重ねた実習での学びの積み重ねであろうと推察できる。ただ「⑩園・施設が作成する保育の記録を通して子どもの特徴や興味・関心を理解できる」の内容について、「まだ身につけていない」という回答が他の回答より多少多くあったが、実習生には、園児の個人情報を変えないとする園もあるため、難しかったのであろう。質問⑩からのつながりから、「⑬子どもの発達状態に応じ

た援助や関わりができる」の内容では「まだ身についていない」という回答が他よりも多かったのは、2週間の実習では身につけにくいことであることがうかがえる。

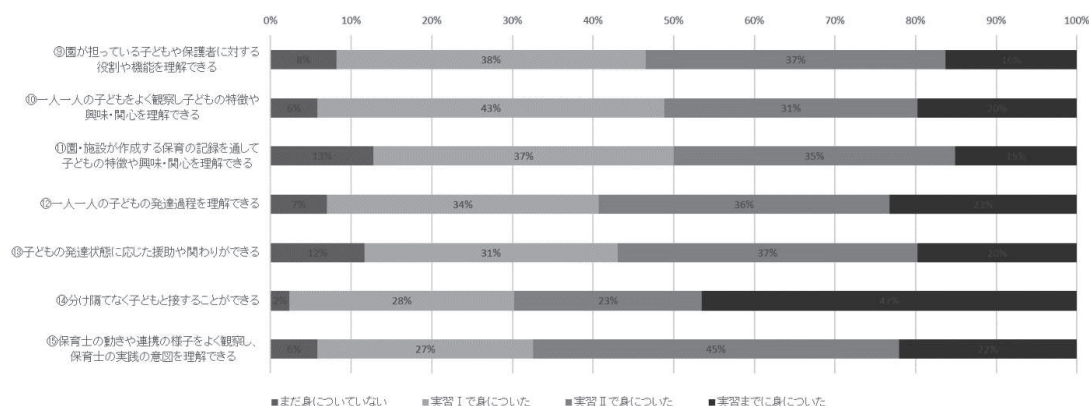


図3) 質問2：施設の役割・子ども理解に関する項目

③質問3：保育内容・環境に関する項目

本項目では、以下の図4より、質問⑩⑪⑬⑭⑮など20%以上が実習前に身につけていること、そして実習Ⅰ、Ⅱとそれぞれにおいて身についたと回答していることに関しては、事前の授業内容や各実習の成果が反映されていることとして示される。また保育技術としての「音楽や造形、運動など基本的な表現技術が身につく」の項目である⑯は、実習事前の授業のみならず学生の学修以前からの得意、不得意の影響が関連しているものとする。

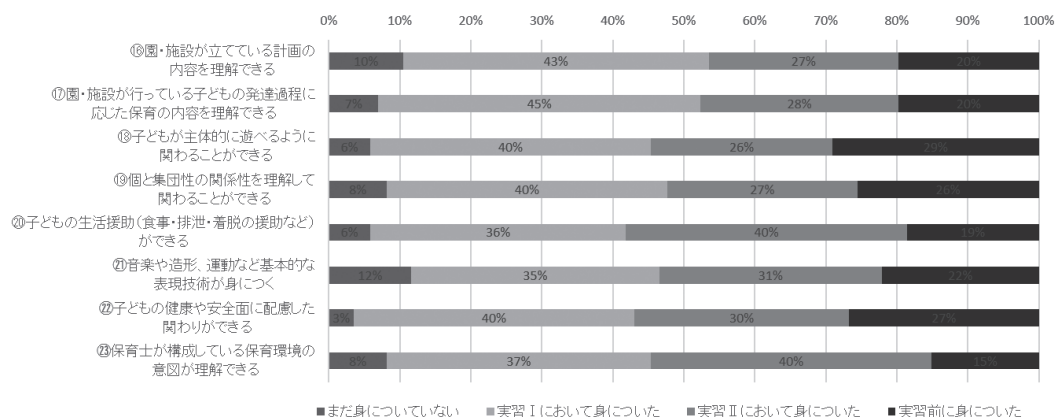


図4) 質問3：保育内容・環境に関する項目

④質問4：保育の計画・記録に関する項目

ここでは以下の図5から、事前授業の学びよりも強く実習を経験する度に身についたことを実感していることがわかる。しかし、「まだ身についていない」とする回答も他の項目の回

答よりも多く、特に「㉔誤字・脱字なく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書く」は20%以上の割合で学びが足りないと考えていることが示された。これは質問1の内容同様に短期間で学修は難しくそれまでの学びや経験が問われるものである。「㉖昨日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる」「㉗発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる」の項目では各15%前後の割合での回答があり、2週間の実習期間では担当する対象の年齢や発達による「子ども理解」が、事前授業や実習だけでは難しいことが示唆され、実習後の学びも引き続き求められていることがわかる。

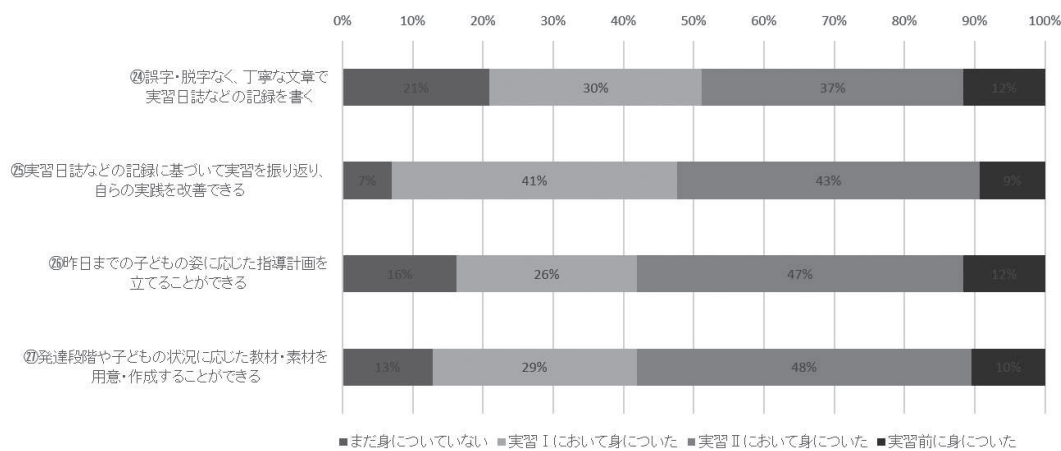


図5) 質問4：保育の計画・記録に関する項目

⑤質問5：保育者の役割に関する項目

保育者の役割に関する項目では、以下の図6より「実習 I において身についた」「実習 II において身についた」とする回答が同じような割合で一定数見られた。㉘～㉚の項目内容は、実習で現場経験をすることで理解できる項目であるため、回答から多くの学生に実習の成果が見られるということが示されている。

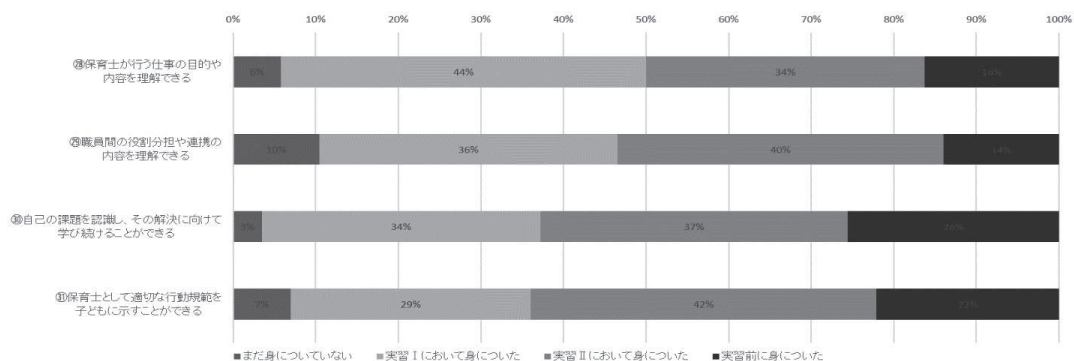


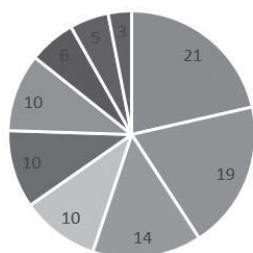
図6) 質問5：保育者の役割に関する項目

⑥質問6：実習で役立ったと思う学び

回答は複数回答であり83名中60名から回答（「特になし」、無回答を除く）が得られた。表3からも見てとれるように指導案作成、実習日誌の書き方、模擬保育の実施、手遊び、わらべうた遊びなど、現場で即実践に役立つものが多い傾向にある。また面談については実習の心得等の社会的規範に関わる内容を事前を知ることができて良かったことや実習の自己課題について直接助言を受けたことが役に立ったという回答がみられた。また、中には「(保育者になるために) 自分自身の生活を見直すことが必要だと思った。」という発言もあった。以下、表3において回答内容を分類した。なお、回答内容に関しては書面の都合上、一部抜粋して記すこととする。

表3) 実習で役立ったと思う学び（回答内容は一部抜粋、原文のまま）

カテゴリー	度数	%	回答内容
指導案作成	21	25%	<ul style="list-style-type: none"> ・設定保育で指導案を書くときに参考になった。 ・指導案を書くときの重要なポイントが学べた。 ・実際に書くときに戸惑うことがなかった。
実習日誌の書き方	19	23%	<ul style="list-style-type: none"> ・日誌にかく言葉づかい・ポイントなどが理解できた。 ・一つ一つ項目についてどう記載すればよいかわかった。 ・授業で学んだこと、配付物など参考にスムーズに書けた。
模擬保育	14	17%	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に自分がする時、参考にできた。 ・子どもへの言葉がけや言葉づかいがわかった。 ・実際に演習することができて設定保育で役立った。
絵本の読み聞かせ	10	12%	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな絵本に出会えてよかった。 ・子どもの前で読める絵本が増えた。 ・読み方やもち方まで学んだことを発揮できた。
手遊び・わらべうた遊び	10	12%	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中にできるレパートリーが増えた。 ・臨機応変に対応できるようになった。 ・実際に行うことで子どもの目線にたてた。
実習の心得	10	12%	<ul style="list-style-type: none"> ・実習園に行く際に気をつけられたり、スムーズに準備できたりした。 ・言葉づかいや実習の心構えがわかった。 ・実習生としてのふるまいがわかった。
お礼状の書き方	6	7%	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉の使い方などわからなかったことが多かったのでやっておいてよかった。 ・今まで書く機会がなかったので、助かった。 ・書き方がよくわからず困っていたので授業や参考資料が役に立った。
子どもの発達段階	5	6%	<ul style="list-style-type: none"> ・適切なかわり方や配慮を知り、実践できた。 ・指導案を考える時に役立った。 ・年齢に応じてどこまで支援すればよいか分かった。
実課題等についての面談	3	4%	<ul style="list-style-type: none"> ・教員からのアドバイスを実習に活かすことができた。 ・次回の実習に向けて自分が頑張る目標を立てられた。 ・実習Ⅰの反省を実習Ⅱで活かすことができた。



- 指導案作成
- 実習日記の書き方
- 模擬保育
- 絵本の読み聞かせ
- 手遊び・わらべうた遊び
- 実習の心得
- お礼状の書き方
- 子どもの発達段階
- 実課題等についての面談

図7) 実習で役立ったと思う学び

5. 考察

上記4章での結果をまとめ、事前事後の授業と保育実習での学び、授業内容の改善などについて各質問内容に分類して考察を述べることとする。

(1) 実習態度について

回答の結果から、これまでの経験と授業の学びの中で学生自身の保育者としての資質向上のために今後取り組む必要のある項目がみられた。

実習までに役立った授業では「実習の心得」、「お礼状の書き方」、「実習課題等についての面談」など自己を振り返り、実習に向けて課題をもって意欲的に取り組めるような内容を教授してきたことが「役立った」との回答もみられるが、「②実習のねらいや目標を明確に意識できる」、「③自らの実習課題を明確に意識できる」の項目で、「実習前に身についた」とする割合が他と比べて低い。また「実習Ⅰにおいて身についた」よりも「実習Ⅱにおいて身についた」の割合の方が高い。これらの項目は実習態度に反映するため、実習前に身につけられることが望ましい。また実習態度は人間性や性格が如実に表れるため、保育者を目指す学生として、子どもにとっての人的環境「モデル」であることを自覚して常に自己を振り返りながら「人間」としてどう生きてらよいかについて日頃から考えておくことが重要である（佐藤, 2003）と言われるように、養成校としても学生一人一人と丁寧に関わりながら育てていきたいところである。

(2) 施設の役割・子ども理解

「実習前に身についた」と回答した割合が比較的多かったのが「⑭分け隔てなく子どもと接することができる」という資質的要素の部分である。それ以外の項目については実習園での学びの成果ということが示されている。特に子ども理解を深めるという点では実習で担当教員らの指導を学生がどう受け止めるかによって子ども理解に関する学びが深まるか否かに影響をうけると示唆されていること、また（実習園における）実習指導担当

教員との関係性が良好な場合、担当教員から受けた指導を試し、子どもの行動に変化を得た経験を積み重ねることで子ども理解に関する学びが深まったとの報告もある（高橋・川田, 2021）。それらの知見を活かし、授業での学びと実習での指導を融合させ、園・施設や子ども理解を深めるためにも、養成校としてあらためて実習事後指導の重要性を再認識し、じっくりときめ細やかに面談等で対応したり、実習園との連携を密に図ったりしながら学生が成長を感じられるように関わる必要があることがわかる。

(3) 保育内容・環境

「⑮園・施設が立てている計画の内容を理解できる」の項目で「まだ身についていない」とする割合が他の項目よりやや多い10%の回答があった。実習生との事後指導面談では、園・施設によっては実習生に教育課程などを提示しないと話した学生がいたことが反映されていると考える。「⑳音楽や造形、運動など基本的な表現技術が身につく」の項目でも、「まだ身についていない」とする割合が(3)の項目の中でもっとも多い12%になっている。これはピアノ奏や歌唱、様々な造形の手法、運動能力など保育技術に関わる場所であるが、個人の得手不得手の影響が現れたと考える。保育実習Ⅱ後の指導面談においても、学生から保育技術の向上が今後の課題の一つに挙げられることが多かったことが反映されている。しかし、保育実習Ⅰで身についたとする割合と、その後の保育実習Ⅱで身についたとする割合が増えていることは、保育現場での学びの成果が示されたと考えられる。そして保育を実際に経験することの重要性が改めて示唆されたことで、養成校として保育者としての専門性の獲得につながる学びの内容や個人指導などのさらなる取り組みの充実を図ることは言うまでもない。

(4) 保育の計画・記録

「㉑誤字・脱字なく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書く」で「まだ身についていない」とする割合が21%にのぼる。これについて山田・野上（2013）は保育実習日誌を通して仕組みの理解や記録に必要な保育場面をとらえる視点や要点をつかみ文章化する技術を繰り返し経験しながら身につけておくことが必要とし、実習日誌は保育者に求められる記録による振り返りの実践者となる土台として大変重要な意味をもつと述べている。これは保育者として実践力向上に記録を書く力の重要性が示されている。また佐藤（2012）は学生の文書表現など国語力の低下を危惧し、基礎学力向上のための取り組みを紹介している。実習日誌など記録を書くことの意義や重要性を理解させ経験を積むこと、記録を書くのに最低限必要な文章能力育成の実態をつかみながらその向上に努めることは急務であると考えられる。「㉒昨日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる」という項目でも「まだ身についていない」とする割合が16%、「㉓発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる」13%である。これはもちろん経験や学びの不足もあるだろうし、2週間のうち1週間交代でクラスに入る、あるいは年齢毎に3～4日毎

など園側の受け入れ態勢事情による影響も考えられる。前者は、養成校として集団での学びの内容を精査しながら取り組む必要がある。そして後者については、園・施設との密な連携・理解を得ることが今後も必要であると考ええる。

(5) 保育士の役割

「㊸職員間の役割分担や連携の内容を理解できる」の項目で「まだ身についていない」とする割合が10%ある。3歳未満児クラスは複数担任であるため役割分担や連携の様子をみてよく理解できていたが、3歳以上児クラスで実習した学生はその様子を見る機会がなかったと振り返っている。これらをふまえると2週間の実習期間では役割分担や連携場面などの経験の差が回答に反映されているのではないかと考える。養成校としては実習前に実習園で学ぶ内容として「保育者間の役割分担や連携」を挙げているが、更に場面を捉える視点や姿勢をもつことに気付けるように授業内容を工夫する必要があると考える。その他の項目を見ると実習で保育現場を経験することによって理解が深まり、学びの姿勢をもち続けることの意識が保たれていることが示されている。保育士の役割を理解することで自分の理想とする保育者像を更に明らかにし、それを目指してさらなる学びへとつながることを期待したい。

(6) 特に実習に役立ったと思われる学び

指導案作成や実習日誌の書き方についての記述が多かった。これらは役立ったと思われる反面、アンケート調査では、まだ身についていないと回答されている。前述したように、実習日誌など記録を書くことの意義や重要性を理解し経験を積むこと、記録を書くのに最低限必要な文章能力育成の実態をつかみながらその向上に努めることは保育者養成校にとって最重要課題の一つであることが明確となった。模擬保育についても役立ったとする回答の中で、「計画するだけでは気付かなかった配慮や留意点が学べた」、「保育準備の甘さに気が付いた」など客観的に省察することで学び得た回答が多かった。実習では自身の保育計画の立て方や実践に寄与したものと考える。実践的な内容の学びを深めながら実習前にできる限り身につけられるよう授業内容の取り組み方を更に工夫していくことが責務であることを再認識する。

6. おわりに

(1) まとめ

本稿では、学生の実習とその前後に関する学びの現状を明確にすることと、保育実習にかかる授業の実効性や実習の成果とのつながりや課題を明らかにすることを目的に行った。そして、上記5章では「実習態度」、「園・施設の役割・子ども理解」、「保育内容・環境」、「保育の計画・記録」、「保育士の役割」、「保育実習に役立った学び」からなる各視点で保育者養成校における保育内容の実効性について考察してきた。

その結果を総合的に捉え、学生が一番難しいと感じる保育記録や保育指導計画作成においては全くできないのではなく学びの途中にあり実習事前の授業から実習、実習事後での一連の学びから継続し続けていること、学びと共に保育観が育てられると同時に人的環境モデルとしての保育者像を描き目指す姿として自身の経験を確認する（確認するようになる）こと、そして学修の学びだけではなく自身の生活や生き方を立ち返って確認しそれらが保育に繋がってくると考えていることが、明らかとなった。

保育記録や保育指導計画作成においては、まだ身につけていないと回答する割合が一番多い項目であったが、同時に、実習で身についたと答える割合も高かったり事前の授業での学び役立ったとの意見も多くあったりし、難しく感じつつも事前の学びは実感しつつ学びの過程にあるということ、これまでの学びが積み重ねられていることが分かった。だからこそ事前の授業の充実に加えて事前指導のみならず、事後の指導でも継続して実習で得た自己課題が解決できるよう指導をしたりや保育記録や保育指導計画からの学びの振り返り作業を行ったりする必要があるということを考える。保育者養成校として、子どもにとっての人的環境「モデル」であることを自覚して常に自己を振り返りながら人として成長していけるような学生への丁寧な関わりと、保育者としての専門性につながる学びの内容の充実、また園・施設との連携、理解を得ていくことの重要性が改めて示された。

またそれぞれの結果に共通する点として短期間の学びだけでは身につけ辛い内容もあった。それは、重成ら他（2011）も保育者養成校入学後の学びやそれ以前からの経験も大きく関与すると示唆されているように、学生自身の経験の積み重ねの重要性は明らかである。保育者養成校での学びを日々「どのような学びを得たか」と振り返る経験を積み重ねること、加えて実習の事前事後指導のみならず他専門科目との保育実践現場を意識した教授内容の連関も欠かすことはできない。

(2) 今後の課題と検討事項

それぞれの視点で考察した保育者養成校としての課題に取り組むとともに、今回の研究で明らかにされていない保育者の実践力向上の重要な要素である、保育者の資質・能力についての調査研究に取り組む必要があると考える。林・森本（2014）は、保育実践力として「文章力」「保育展開能力」などを求める現場の声が多いが、「思いやり」「信頼と責任感」など実践力よりも資質・能力に対する重要度が高いことを示した。学生の言葉や話を基に、保育現場で求められる資質・能力や学生の現状を踏まえ身につけることが必要な学びについて明らかにしていきたい。

また、文部科学省や厚生労働省などの規定に基づいた上で、学生の求める授業と実習、保育実践現場の求める実習前の学びを、シラバス分析などを行うことにより、より必要な授業の見極めと充実化を図れるよう努めたい。そして学生が表面的な技術だけではなくその背景にある理論や根拠を関連付け、保育技術や保育実践に取り組めるきっかけをもてる

ように、バランスのとれた力を育んでいきたい。

7. 引用文献・参考文献 一覧

林悠子・森本美佐（2014）保育者養成校に求められる学生の保育実践能力と資質について 奈良学園大学文化女子短期大学部編（45），123-130.

一般社団法人全国保育士養成協議会（2018）厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営基準について」.

厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』 フレーベル館.

文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館.

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館.

奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会（2019）『教育課程 改訂案「育ちの履歴」から編成する資質・能力を育成するカリキュラム』 奈良女子大学附属幼稚園 研究資料.

佐藤達全（2003）体育科学学生の基本的な行動と礼儀作法の問題点 育英短期大学研究紀要，第20号，43-58.

佐藤達全（2012）短期大学における保育者養成と「保育者論」について 育英短期大学研究紀要，第29号，73-86.

重成久美・篠永洋・吉牟田美代子（2011）保育者養成課程における「環境を通して行う保育」を重視した授業の展開Ⅰ～保育実習Ⅰに向けた強化間の連関を通して～ 活水論文集，第54号，91-101.

高橋真由美・川田学（2021）学生の子ども理解に関する学びに影響を与える要因 子ども発達臨床研究，第15号，11-30.

山田朋子・野上俊一（2013）保育実習Ⅰ・Ⅱの学びの変容を結ぶ事前事後指導 ―保育実習日誌の記述内容と自己評価―，中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，第45号，49-58.

執筆者紹介

- 藤井 裕子 こども学科 教授 発達心理学（保育臨床）
浦田 雅夫 京都女子大学 発達教育学部児童学科 教授（子ども家庭福祉、社会的養護）
田中 麻紀子 頌栄短期大学 保育科 講師（幼児教育）
山本 章雄 こども学科 教授 スポーツ科学（スポーツ教育学）
中塚 志麻 こども学科 非常勤講師 教育学（特別支援教育）、心理学（教育心理学）
子ども学（子ども環境学）
津村 樹理 こども学科 講師 教育学（幼児教育学、保育学）
山岡 伊公子 こども学科 非常勤講師 教育学（幼児教育学、保育学）

神戸教育短期大学研究紀要 第4号

2023年3月10日 発行

神戸教育短期大学研究委員会

〒650-0862 神戸市長田区西山町2丁目3-3

TEL (078)611-3350

印刷所 イワサキ出版印刷有限公司

〒653-0027 神戸市中央区中町通4丁目1-17

TEL (078)367-6556

投 稿 規 程

- 1) 本紀要に投稿できるのは、原則として本学専任教員とする。ただし、本学名誉教授については、研究委員会（以下委員会という）において審査し、掲載を認める場合がある。非常勤講師等についても、所属学科教員の紹介がある場合には、同様に扱う。
- 2) 原稿の提出期限は別に定める。
- 3) 体裁の統一、活字の指定、掲載順序の決定は、内容に影響のない範囲で委員会の裁量で行う。
- 4) 校正については、初校および再校を著者が行い、その後は委員会が行う。
- 5) 原稿は、その内容によって次のように区分する。これらはすべて未発表のものに限る。
 - (1) 論文 独創性に富み、専門分野に対する貢献度が高く、かつその体裁が適切と認められるもの。
 - (2) 研究ノート 一連の研究の中間報告、および新しい研究の内容や新知見に関する紹介等。
 - (3) 作品 解説 絵画、彫刻、デザイン等の作品の写真とその解説文、作曲、演奏等の解説文。
 - (4) 調査・資料 専門分野の研究に資する資料、またはその資料に関する紹介等。翻訳を含む。
 - (5) その他 総説、研究動向、書評・図書紹介、雑録等。委員会が認めたもの。
- 6) 投稿者は、前条による区分および表題の英文訳を、原稿に表記する。
- 7) 委員会は、執筆者に原稿の内容についての質問を行い、補正および編集に伴う協力を求める場合がある。
- 8) 「論文」については査読を行い、掲載の可否を決定する。
- 9) 投稿原稿の量は、次の通りとする。
 - (1) 和文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。
横組 42 字× 34 行× 18 ページ
縦組 29 字× 23 行× 2 段× 18 ページ
 - (2) 英文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。
34 行× 18 ページ
 - (3) 「作品解説」については、主作品、制作概要、制作過程説明および関連作品等を含め 3 ページ以内とする。
 - (4) 「調査・資料」は、原則として組み上がりで 30 ページ以内とする。
 - (5) 「その他」については、原則として組み上がりで 10 ページ以内とする。
 - (6) 文末の注、参考文献は枠外とし、字の大きさは本文より小さくする。
- 10) 原稿掲載者には、1 原稿につき掲載誌 1 冊と別刷り 30 部を無償提供する。共著の場合は、執筆者毎に掲載誌 1 冊を提供し、別刷りについては 30 部を各執筆者で分けるものとする。
- 11) 原稿は、特に要望のない限り返却しない。
- 12) 著作権および電子化における公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。但し、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

(最終改訂 2022 年 3 月 23 日)

ISSN 2435-6298

BULLETIN
OF
KOBE COLLEGE OF EDUCATION
NO. 4

March 2023