

神戸教育短期大学

研究紀要

第7号

2026年3月

[論文]

「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」におけるヒューマンズムの本質

—その変遷と5つの特色—

The Essence of Humanism in 'SAITO Kimiko and Sakura/Sakuranbo Childcare':

Its Transitions and Five Characteristics

木村 友紀 KIMURA Yuki 3

青年期における正の感情的共感に関わる社会的文脈

—実習中の経験に焦点を当てた探索的研究—

Social contexts of positive emotional empathy in adolescence:

Exploratory study focusing on experiences during practicum training

植田 瑞穂 UEDA Mizuho 23

[研究ノート]

大学生の意欲的な生き方に影響を及ぼす要因の検討

—自尊感情の育ちと就学前の母親との愛着関係に着目して—

An Examination of Factors Influencing University Students' Motivated Ways of Living:

Focusing on the Development of Self-Esteem and Pre-School Attachment to Mothers

山岡 伊公子 YAMAOKA Ikuko 39

「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」における ヒューマニズムの本質

—その変遷と5つの特色—

The Essence of Humanism in ‘SAITO Kimiko and
Sakura/Sakuranbo Childcare’
: Its Transitions and Five Characteristics

木村 友紀

抄録

本研究は、戦後保育史において特筆すべき実践である「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の根底にあるヒューマニズムの本質を再定義し、その変遷と5つの特色の全体像を体系化することを目的とする。先行研究が「リズム遊び」に焦点が当てられがちであったのに対し、本研究は齋藤の著書・資料整理と関係者への聞き取り調査を通じ、その思想展開を包括的に分析した。その結果、まず実践体系の主要な構成要素として、「自然環境」、「リズム遊び」、「自由画」、「文化財」、「障害児・ゼロ歳児保育」の5つの特色を類型化し提示した。次いで、この5つの特色の実証的根拠に基づき、齋藤のヒューマニズムの本質を、「社会変革の視点」、「発達科学との統合」、「実践との不可分性」という3つの独自性を持つ理論的核として再定義した。本研究は、この理論的核と実践体系（5つの特色）との対応関係を論証することで、理念と方法論が有機的に統合された全体像を提示し、当該保育の本質的な理解と継承および今後の研究を推進するための、理論的基盤を明らかにした。

キーワード：齋藤公子、さくら・さくらんぼ保育、戦後保育史、保育者論、保育方法論

1. 研究の背景と目的

齋藤公子(1929年～2009年)が創始したさくら保育園、さくらんぼ保育園、第二さくら保育園の三園をはじめ、全国で同理念に基づいて実践されている保育は、一般に「さくら・さくらんぼ保育」と呼ばれている。この保育は、宍戸(1980:332)の『戦後保育史』において戦後の代表的な保育として取り上げられ、「子どもたちを人間として、一人ひとり主体的に形成しようとすることをはばむものへの闘い」として、高度経済成長期の保育課題に向き合う形で全国に広がり、実践園を大幅に増加させ、保育界に大きな影響を与えたと示されている。しかしこの保育実践は、その影響力に比して、学術的な検討が極めて少ないのが現状である。先行研究の多くは、入江(2022)、三村(2021)、今泉(2019)、和久田(2019)、吉田(2018)等、この保育の特色の一部である「リズム遊び」に焦点を当てており、齋藤自身の保育観や思想に根差した本質を捉え、その全体像を体系化した研究は乏しく、実際、惟任(2018)と原(2021)のもの以外

は、ほとんど見当たらない。惟任(2018)は当該保育を概観した内容であり、原(2021)のものは、齋藤が古生物学者の井尻正二から保育の示唆を得たものという特定のテーマから当該保育を検討した内容であるため、いずれもその理論的・思想的な本質を体系的に解明することを主眼とした研究ではない。また大戸(1980)は、その著書の中で当該保育の特色について述べているが、それは1980年以前のものである。一方で、現代の2025年においても、全国で多数の実践園が存在し続けているが¹⁾、こうした実践の多様さやそれに伴う解釈の違いは、一部で齋藤の保育の特徴を模倣する「教条主義的」な側面が見られるという指摘(原2021:27)の一因となっていることが考えられる。このことは、当該保育が戦後保育史において特筆すべき実践でありながら、その理論的・思想的な本質が学術的に未解明の状態にあり、実践の現場においても、時に方法論の表層的な模倣(教条主義)を招き、その理念の健全な継承・発展が危機に瀕していることを示唆している。以上の現状に鑑みれば、現在曖昧になりつつあるその保育の本質を再定義することが、教条主義的模倣の問題を克服し、実践の健全な継承・発展を保証するための喫緊の課題であるといえる。そこで本論文は、当該保育が1996年に活動を分化する以前の、創始者である齋藤公子自身の理念と、それに基づく実践の構造を理論的・体系的に確立することを基礎的な課題と位置づける。その上で、齋藤の著書、関連資料および、関係者への聞き取り調査を通じ、「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の実践の全体像を体系化し、その結果抽出された事実に基づき、根底にあるヒューマンイズムの本質を再定義することを目的とする。

まず文献分析においては、齋藤自身の保育観の変遷と実践構造を解明するため、齋藤の著作を中心に資料の収集・整理を行った。分析対象は、齋藤による主要な著書および保育内容を直接的に示す関連資料(後掲の「付録 齋藤公子の著書、映像、関連書」を参照)に限定して選定した。なお、当時の教育系雑誌等に掲載された短報や、各実践園が発行した記念誌・パンフレット等は多岐にわたるが、それらの全てを入手することが困難であるため、本論では一括して割愛する。また、実践園の保育者による当該保育に関する書籍、刊行物、記念誌、パンフレット等も多数存在するが、齋藤の著書以外の関連資料については、当該保育内容を直接的に示す書籍名に限定して選定した。これらの資料を年代順に構造化し、各時期における理念の変遷と実践の論理を抽出した。また、本研究における聞き取り調査は、文献資料の分析を補完し、当時の実践の細部や齋藤の言説を多角的に検証するために実施した。まず、2024年9月に計2回の半構造化面接を実施した。調査対象は、齋藤とともに40年以上にわたり「全国保育実践交流連絡会」(以下、「連絡会」)で実践を担ってきた園長経験者等、計6名である。合計面接時間は約162分であった。面接内容は、「さくら・さくらんぼ賛助会ニュース」等に記載されたエピソードの背景、齋藤から直接受けた指導の内容、および著書に記された方法論の具体的展開などである。これに加え、「連絡会」の正確な組織数を把握するため、別途「連絡会」会長への事実確認を行った。

次にヒューマンイズムの定義について定義する。「ヒューマンイズム(humanism)」とは、一般に

人間の尊厳や価値、可能性を尊重する思想であり、広義には人道主義を含む概念である(新村2018)。斎藤は、自らの保育を「真のヒューマニズムをめざす人間を育てる仕事」と位置づけており(柳田・斎藤1986:255)、その思想は今日まで「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の根幹をなしてきた。本論文では、この既存の理念を現代的な課題に即して体系的に記述し直すという意味において、改めてその思想の本質を再定義することを試みる。具体的には、斎藤の保育理念の変遷を辿り、まず主要な保育内容である「自然環境」、「リズム遊び」、「自由画」、「文化財」、「障害児・ゼロ歳児保育」の5つの特色を再検討し、そこから抽出された思想的な核に基づき、ヒューマニズムを再定義する。この理論的基盤の確立こそが、現状見られる多様な解釈や教条主義的な模倣の克服、そして学術研究における理論的解釈の曖昧さを解消し、当該保育に関する研究を健全に進める上での不可欠な第一歩となると考える。なお、当該保育は1996年以降、大きく2つに分かれて活動している現状があり、本章冒頭の三園と共に「連絡会」に所属する実践園と所属しない実践園に大別することができる(詳細は2章に後述)。本研究では、活動分化以前の斎藤自身の理念と実践構造の解明に焦点を絞るため、現在の両団体の差異に関する実証的な比較検討および、斎藤の引退後や没後の実践についての比較は、本論文の検討範囲外とし、今後の課題とする。また、一般にはこの保育は「さくら・さくらんぼ保育」と呼ばれているが、本論文においては、1996年以降の活動分化に伴い名称や解釈に差異が存在する現状を鑑み、創始者の理念の本質を追究するという立場から、斎藤や「連絡会」等に認められた実践と理念を総じて、「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」と呼ぶこととする。

本研究の新規性および学術的意義は、以下の3点に集約される。第一に、先行研究において網羅的な検討が行われてこなかった斎藤公子の著書および関連資料を、年代別に整理することで、その変遷を明らかにする点である。第二に、当該保育を実践する団体が1996年に大きく2つに分化・独立したという事実が、学術論文や一般販売書籍にはいまだ記録されておらず、一般的には両者が一括りに混同されがちであるという現状がある。本論文ではこの事実に関して、「さくら・さくらんぼ保育資料室」発行の「さくら・さくらんぼ保育資料室賛助会ニュース」や、斎藤の追悼文集からの引用に加え、先述の通り、当事者および1996年当時の保育者への直接的な聞き取り調査に基づき、その事実を明確に示す点である。当時の保育者は現在70代～80代であり、当時のことを直接質問できる本機会は、今後当該研究において貴重な貢献となることが考えられる。第三に、この保育実践を「ヒューマニズムに立脚」(斎藤・井尻1985:10)した体系として類型化し、その本質を提示することであり、これは1980年代以降、行われていなかった新たな試みである。先述の通り、当該保育は時に両団体が混同されたり、時に教条的に捉えられたりすることから、研究、実践においてその本質が曖昧になる可能性が示唆される。戦後日本の保育を代表し、現代においても継続している当該保育の本質を、根拠に基づき体系化することは、極めて意義深い。これらの知見は、今後当該保育を研究する上での重要な基礎となる。

なお、本研究の実施にあたっては、中国学園大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（2024年6月承認：G24002、および2025年2月承認：G24009）。調査に際しては、対象者にあらかじめ調査目的、自由意思による参加と撤回の権利、個人情報の匿名化、および研究目的以外でのデータ不利用について、口頭および書面にて説明を行い、同意を得た上で実施した。

2. 斎藤公子の保育理念の変遷と発展構造

本章では、斎藤の保育者としての活動内容や理念形成における重要な転機に着目し、保育理念の変遷を「理念形成期」、「理念と実践の相互形成期」、「理念の社会的展開期」、「執筆・発信期」、「継承と多層的展開期」の全5期に区分し、考察する。まず（1）の節において、斎藤個人の歩みを第1期から第4期まで辿り、次いで（2）の節において、実践団体の組織的展開を第5期（現在）まで記述する。

（1）斎藤公子の保育理念の変遷の時期区分

【第1期：理念形成期（ヒューマンイズムの基盤期）】（1920年～1955年）

斎藤は1920年に富山市で生まれ、大正デモクラシーの影響を受けた家庭で育ち、差別を憎み弱者を大切に作る心や、本物を見抜こうとする姿勢を培った。1937年に東京女子高等師範学校保育実習科で倉橋惣三に師事し、1939年に卒業の際、倉橋から盛岡市師範学校附属幼稚園主任に推薦されるが、当時の社会状況を反映し、「笑い声すら聞こえない」戦災孤児らが集まる託児所での実践を強く希望したため、固辞し（斎藤・川島1989:115）、その後結婚、出産、戦争、離婚を経験した。斎藤（2006:232-246）では、これらの苦労が「今日の私を育て」、その後「児童憲章を心に刻み」保育したと述べられている。1948年には社会福祉法人愛隣団で「尊厳をきずつけられ、いやしまれ、差別されてきた」戦災孤児と共に生活し、同法人の託児所で働く。小林宗作にリトミックを学び、児童美術の研究会に参加した。1954年10月深谷市の小鹿幼稚園で主任として就職。その傍ら、ぬいぐるみ作家として『主婦の友』、『暮らしの手帳』、『子ども部屋』に作品を掲載し、斎藤喜博の島小学校の実践や教育科学研究会で子どもの主体性や人間性を育む教育を学ぶ。しかし、1949年にエリート教育やしつけ教育を重視する園長との保育観の違いにより同幼稚園を解雇された（柳田・斎藤1986:159-162）。

【第2期：理念と実践の相互形成期（3園創設期）】（1956年～1976年）

同年4月に同幼稚園の保護者らが斎藤の保育を求め、さくら幼児園を設立し、斎藤は園長に就任した。その後1960年に園舎が全焼、1962年に保護者らと再建、経済状況に関係なく入園できる社会福祉施設に拘り、さくら保育園として認可を受けた。またその後、農繁期の子どもたちの姿を憂い、1967年に自宅を開放して大谷季節保育所を開設、1971年にさくらんぼ保育園として認可、さらに1978年には第二さくら保育園を設立、認可され、斎藤は3園の代表園

長を務めた。斎藤は保育所創りを、「身をけずるほどの痛みを伴う代償を要求されても屈服できない”生きたい” “創造したい”内からの叫びの実現」(斎藤1982:250)と表現した。また保育者仲間と学び続けてきた斎藤は、1962年に北埼玉保育問題研究会³⁾を発足し、会長に就任した。高度経済成長期下、保育ニーズが障害児保育、産休明け保育と多様化する中、表1の教材による理論的学習の他、リズム遊び、歌、文化財の学習を積み重ね、また全国的な保育関連の研究運動に園全体で参加し、「保育を科学的に考え、発展させるための力をつける」ことに尽力した(原2021:26)。さらに子どもの権利に関する活動等に取り組み、斎藤の「思想と理論と方法」(広木1985:15)を築いていった。その保育は、『あすを拓く子ら』(斎藤・川島1976)の出版を契機に全国へ広まり始めた。

【第3期：理念の社会的展開期（「さくらんぼ坊や」制作期）】(1977年～1984年)

この時期の活動は、後にドキュメンタリー映画「さくらんぼ坊や」シリーズ(第3回東京教育映画コンクールで金賞)や、「アリサ ヒトから人間への記録」(キネマ旬報賞文化部門第一位を受賞)が上映、ビデオ化されたことを契機に、全国に広く普及した。これらの映画は、さくらんぼ保育園の子どもたちの成長、特に一人の子ども「アリサ」のゼロ歳児期から卒園までを追った記録であり、視覚的な記録を通じて、実践の質の高さと成長発達の明確な成果が広く認知されたことにより、「さくらんぼを知らない保育関係者はいない、と言われるほど」(宍戸2011:10)となった。斎藤が代表園長をつとめる3園は、全国からの見学者や、保育施設設立を目指す住み込みの実習生が後を絶たず、北埼玉保育問題研究会での学習を書籍化した「みんなの保育大学シリーズ」は増版を重ね、「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の実践園は全国に増加した。

【第4期：執筆・発信期（引退後）】(1985年～2009年)

斎藤は1985年に園長を引退、さくら・さくらんぼ保育研究所所長に就任し、全国への講演活動や保育活動、著作活動を続けた。また重度脳性麻痺児の保育に尽力し、2003年に内藤寿七郎国際育児賞希望大賞・生命の尊厳賞を受賞した。2009年(88歳)に自宅で死去するその日まで、保育の現役を貫いた(斎藤公子を偲ぶ会2010:42)。

表1 齋藤公子が影響を受けた主な自然科学・人文科学等の知見と文献

宮武辰夫『幼児の絵は生活している』博文社
ルソー『エミール』『ルソー全集』白水社
エンゲルス『猿が人間になるについての労働の役割』
イリーン『人間の歴史』
クルプスカヤ『クルプスカヤ全集』明治図書
マカレンコ『マカレンコ全集』明治図書
ダーウィン「成長相関の法則」
ポルトマン『人間はどこまで動物か』岩波新書
ヘッケル「反復説」
エドワード・セガン『障害児の治療と教育』
パブロフ『大脳生理学』
フレーベル『フレーベル全集』
ロバート・オーエン『ロバート・オーエンの教育思想』御茶の水書房
齋藤喜博『齋藤喜博著作集』
柳田謙十郎『労働と人間』学習の友社、『自然・人間・保育』あゆみ出版 『人間とは何か』創文社 等
井尻正二『ヒトの直系』大月書店、『ヒトの解剖』築地書館、『人体の矛盾』築地書館、『文明のなかの未開』築地書館、『井尻正二選集』大月書店
近藤四郎『足の話』岩波書店
清水寛『障害児教育とはなにか』青木書店、『セガン』

※本表は、齋藤公子が自著等で言及し、実際に読んだことが明確に確認できる文献のみを厳選して記載した。これらの著作には多数の版が存在するが、書誌情報（出版年、出版社等）については、齋藤自身の著書、対談、または参考文献リストにおいて、齋藤が実際に参照したと明記されている特定の版に関する情報に限定して記載した。齋藤が言及しつつも特定の版や出版社が特定できない文献については、出版社等の記載は行わず、文献リストに留めている。また、文学作品は割愛した。

(2) 「さくら・さくらんぼの保育」の実践団体の変遷

次に、前節で考察した齋藤個人の理念形成を踏まえ、その実践がどのような組織的広がりを見せ、1996年の活動分化に至ったかという、実践団体の変遷について述べる。齋藤公子は、戦後「人間を奴隷いにしてはならない。人間の自由をうばってはならない。人間を生きるしかばねにしてはならない。これが、私の保育の真髄である」（齋藤1982:248）と保育実践を始め、高度経済成長期には自閉症児の増加に直面し、「“人間の自然”を正しくとらえ、その法則を知り、正しく働きかけてこそ、すべての子どもの全面発達が保障される」との理念に基づき、学びと実践を重ねた（柳田・齋藤1986:5）。健常児に対しても、子どもが育つ当たり前の生活の減少と「うつろな瞳の子ども」の増加に直面し、「すべての者がときはなたれ、すべての子どもが心から笑い、生命輝かせて生きとおすことができる日を現実のものにするために」保育を構築し、発信し続けた（齋藤・川島1989:75、127）。

しかし齋藤は、1996年に現場保育者たちとの子どもの医療行為に関する実践活動の方向性の相違から活動を分化する。当時の園長らは、両者共に子どもの命を守ることを最優先にし

た結果の相違であり辛かったという気持ちと(さくら・さくらんぼ保育資料室2020:6)、2008年に和解した事実を綴っている(齋藤公子を偲ぶ会2010:81)。そのような経緯の中、1997年に実践園の保育者たちは全国保育実践交流連絡会を発足し、自分たちで交流、学習し、保育を創造することを目指し、現在まで活動を継続している。「連絡会」は全国10地区に分かれ、各地区で実践交流、研修会および、年長交流合宿を行う他、年2回の全国実践交流・研修会や各種冊子の発行も行う。この組織は、団体として約70年分の保育実践を蓄積しており、保育の科学的探求を継続している。具体的には、年長交流合宿では、各園の年長児とその担任、園長等で行う合同リズム遊び、お泊り保育、季節ごとの遊び(各地区によるが、川遊び、運動会遊び、スキー遊び等)を行い、夜は子どもたちの描画を並べて、子どもの育ちや保育内容を検討し、悩みを出して考えあったり、自園の報告等を行う。地区ごと、または全国での実践交流会や研究会においては、各園の全園児の描画を持ち寄って並べ、全体で各園の保育課題や進捗状況などを報告し、意見交流し、またその後各年齢別に全園が集まり討議を行ったり、講演から学ぶ等する。齋藤の没後は、「さくら・さくらんぼ保育資料室賛助会ニュース」⁴⁾を発行し、当該保育の本質、齋藤の言葉等を伝えている。⁵⁾

一方で、「連絡会」には所属しない「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の施設も存在する。これらは、1996年以降も齋藤に学び、単独、または他園と交流しながら実践している。齋藤の晩年のDVDブック制作に協力し、没後は齋藤から学んだ保育を書籍化したり、「齋藤公子保育自然学校」を運営し、講習会を開催する団体もある。このように「連絡会」とは異なる団体を形成し、独自に理念の継承と実践の運営を行う実践園も一部で存在しており、齋藤の保育実践の継承は、複数の団体や個別の実践園によって多様な形で図られていくこととなった。ホームページに当該保育名や当該保育の特色を提示しているものが数十カ園見られるが、保育施設によって取り入れた実践の範囲が一部であったり、独自の変化を試みていたり、全面的に継承を意図するものであったり、それぞれである。

2009年の齋藤の没後は、図1に「第5期：継承と多層的展開期」として示す通り、その保育実践の継承は、各団体によってより自立的かつ多層的に展開されることとなった。「連絡会」において、「さくら・さくらんぼ保育資料室」を設置し、齋藤の保育実践を体系的に保存・発信し続けようとする動きが見られるのと同時に、「連絡会」に所属しない施設や団体、個人においても、巻末付録の「第5期」の欄に示す通り、齋藤の保育内容を集成した書籍の刊行や講習会の開催を通じて、その理念を次世代へ残そうとする活動が継続されている。このように、現在の「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」は、複数の団体や個別の実践施設が、それぞれの解釈や状況に応じて多様な形態で理念を継承し、運営を継続している段階にある。

以上の齋藤個人の歩みと、実践団体の組織的展開を合わせた変遷を、図1にまとめる。

	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期
区分名	理念形成期	理念と実践の相互形成期	理念の社会的展開期	執筆・発信期	継承と多層的展開期
期間	1920-1955	1956-1976	1977-1984	1985-2009	2009-現在
組織の動き	個人活動	3園創設・実践体系化	全国への普及	1996年活動分化各団体による継承	
本論文での呼称	「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」				

図1 斎藤公子の保育理念の変遷と実践団体の組織的展開

(3) 理念の発展構造

次に以上を踏まえ、斎藤の保育理念の発展構造を考察する。第1期の戦争体験や戦災孤児との生活から形成された個人的信念を土台としたヒューマニズムは、第2期において、経済状況に左右されない保育園設立や障害児保育という具体的な社会変革的实践へと結実した。注目すべきは、この実践が単なる人道的活動に留まらず、同時期に北埼玉保育問題研究会を通じて、ダーウィンの進化論、パブロフの脳生理学、ポルトマンの人間学といった自然科学・人文科学の知見(表1参照)を徹底的に学び始めた点である。これは、ルソーの人間解放の思想とエンゲルスらによる唯物論的発達観を背景に、子どもの発達を生命科学として体系化し、実践の科学的根拠を確立するための試みであった。この動きは、「すべての者がときはなたれ」る社会を実現するためには、子どもの命を科学的根拠に基づき「全面発達」へと導く「思想と理論と方法」(広木1985:15)の確立が不可欠であるという、斎藤独自の危機意識と問題解決志向を示唆している。さらに、第3期に著書や映像作品(「さくらんぼ坊や」、「アリサ」)を精力的に発表した背景には、高度経済成長期において「うつろな瞳の子ども」(斎藤・川島1989:75)が増加する社会状況に対し、自身の確立した発達科学に裏打ちされた保育を、社会的インフラとして全国に普及させるという強い使命感があった。この時期に「みんなの保育大学シリーズ」として専門的な講義録を出版した事実は、「子どもの権利」を科学的に守るための理論と実践のセットを、現場保育者へと提供しようとした試みであり、斎藤の保育が表層的なメソッドではなく、学問的・哲学的基盤を持つものであったことを示している。そして第4期における、1996年の現場保育者たちとの見解の相違と、それに続く実践団体の分化は、斎藤のヒューマニズムと発達科学の統合という理念が、創始者である斎藤自身のカリスマ的指導から離れ、現場の保育者たちによる集団的・自立的な保育の科学的探求へと移行し始めたことを意味する。この理念と実践の継承は、分化以降、現在に至る第5期まで、組織的な活動や個別の活動という多様な形態を伴い、多層的に展開されている。これは、理念が継承の危機に直面する一方で、その理念が本質的に持つ体系性と、集団に内包された民主的な自治の体質が相まって、創始者の影響下から自立して継続・発展していく可能性を示した重要な事例である。つまり、斎藤の保育理念は、個人的信念から始まり、科学的裏付けを経て、最終的に集団的实践へと昇華・変容していくという、戦後保育史における一つの理想的なモデルケースを提示したと言える。

3. 「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の実践体系：主要な5つの特色

本章においては、前章で考察された齋藤の保育理念の発展構造に基づき、文献研究により、当該保育を構成する主要な要素を体系として捉える上で不可欠な5つの特色に類型化し、その概要を提示する。

(1) 5つの特色の抽出根拠

「齋藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の実践を構成する主要な要素として、「自然環境」、「リズム遊び」、「自由画」、「文化財」、「障害児・ゼロ歳児保育」の5つを抽出した。これらが体系的に捉える上で不可欠な特色である理由は、以下の通りである。まず、「自然環境」、「リズム遊び」、「自由画」、「文化財」という4つの特色は、当該保育の「理念の社会的展開期」にあたる文献の根拠(宍戸1980:328-329)における「戸外でのあそびや作業」、「絵による表現活動」、「リズム運動」、「すぐれた文化財」という4つの特色とほぼ合致しており、齋藤の現役中からこれらが保育内容の核として広く認識されていたことを示している。本論文においては、齋藤公子自身の著作やDVD等における一貫した用語使用および、現在の「連絡会」等の実践現場において共通言語として定着している呼称に準拠し、これらの名称を採用した。例えば、宍戸のいう「戸外でのあそびや作業」は、齋藤の実践において著書や資料の中で、土・水・太陽といった「自然環境」との相互作用が本質的であると説かれている点に鑑み、より実践の核心を突いた用語へと精査した。また、宍戸のいう「絵による表現活動」について、本論文では「自由画」という用語を採用した。齋藤の著書や実践現場では「自由画」と「描画」が併用されている。しかし、本研究では齋藤(1982)の思想に基づき、呼称を「自由画」に統一する。齋藤は、大人の教え込みではない子ども自身の主体的な表現を極めて重視し、描画指導のあり方を厳しく問い直してきた。この理念をよりの確に反映する文言として「自由画」を選択した。また、齋藤自身が晩年の総括的見解として制作に携わった『DVDブック 映像全集・齋藤公子の保育』(齋藤2021)や、『映像で観る 子どもたちは未来』(齋藤・小泉2008、2009)においても、これら4項目が主要なテーマとして一貫して取り上げられている⁶⁾。さらに、本研究では、齋藤の実践を構成する主要な特色として、「障害児・ゼロ歳児保育」をこれら4要素に加えた。その意義は、齋藤の保育実践を、特定の活動内容(リズム遊び、自由画等)と、それらが特に先鋭的に展開される実践領域(障害児・ゼロ歳児保育)の両面から構造的に捉え、「ヒューマニズムに立脚」(齋藤・井尻1985:10)した統合的な実践体系として捉え直す点にある。齋藤は「私の保育の特徴は、さくらんぼ保育園の乳児室にある」(原2011:53)と述べているが、これは場所の指定に限らない。齋藤にとって、生命の起源に近いゼロ歳児の保育と、発達の困難を抱える障害児の保育は、ともに人間発達の原点を科学的に探求し、その可能性を最大限に引き出すという一点において本質的に共通する実践領域であった。こうした弱者に手を差し伸べる徹底した姿勢は、人間発達を科学的に保障しようとする齋藤のヒューマニズムの象徴である。したがって、これら5つの要素は、齋藤の保育実践を構造的に捉える上で不可欠な柱であるといえる。

(2) 5つの特色の概要

1) 「自然環境」について

宍戸(1980:332)は、「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」が、ルソーの『エミール』から学び、「失われつつある自然の中で子どものための自然を確保し、子ども生来の姿をとりかえそうとする先進的な試み」であると述べた。地域の遊べる野山の減少から園庭の起伏を重視し、倉橋惣三の教えを汲み、自由に登ったり掘り返したり水を流して遊べるようトラック数台分の土を盛った築山を設ける等、意図的に環境を整えている。また檜の床の園舎、人工添加物や白砂糖を使用しない新鮮で自然の素材を活かした食事、汗腺の邪魔をしない衣服等を大切にし、斎藤は「本物の太陽、土、芝生、檜の床を全身に感じさせ(中略)、優れた環境で優れたリズム遊び、そして健全な食事が続けられれば、体、特に脳や神経系の発達が実現される」(斎藤2021)とまとめた。

2) 「リズム遊び」について

斎藤は高度経済成長期下で「ひ弱な生命力しか与えられず」生まれた子どもたちの卒園期の全面発達の姿は、ゼロ歳児からのリズム遊び抜きに語れないと述べた(斎藤1994: 9-10)。そして「すべての人々が自由で平等な社会が達成されるためには、人間の豊かな育ちが必要であると考え」(原2021: 23)、「リズム遊び」を考案後、改良していった。ピアノに合わせて動物等の動きを真似たり、わらべうた遊びや民族の踊りを取り入れる等する「リズム遊び」の原型は、東京女子師範学校保育実習科の戸倉ハルの「自由表現と集団遊び」、石原キクがアメリカから持ち帰った「律動」、小林宗作から学んだ「リトミック」であり、その後、柳田謙十郎、井尻正二、近藤四郎らに「子どもは絶え間ない自発的運動の中で自らを育てていく」こと、異年齢集団での模倣力を活かすこと等を学び、子どもが思わずやりたくなり、憧れて成長し、みんな決めて「あくまでも子ども主体」のリズム遊びを形成した。また「個体発生は系統発生を繰り返す」という反復説に学び、「脊椎動物の進化の過程で必要であった」足の親指とその付け根で地をけて前進する動きや、子どもが歩行を獲得するまでの「自然な移動運動」の動作等を、「リズム遊びに仕立て」た。そして感覚神経と運動神経の発達が就学までの時期の土台になると考え、「すべての感覚を活発に働かせ(中略)、すべての筋肉、骨格、神経系を使いこなすこと」を目指し、時代に応じて「進化発展させてきた」(斎藤1994:11-48)。「リズム遊び」については、「幼児期運動指針ガイドブックが示す多様な動き」を身に付けるための「様々な体験ができるような手立ての一つであり、(中略)豊かな人生を送るための基礎づくりに資すること」(三村2021:263-274)や、「能動的、可変的存在としての人間への発達を実現しようとするもの」(吉田2018:69)等の評価が見られる。

3) 「自由画」について

斎藤は1949年から児童美術の研究会で原子芸術研究家の宮武辰夫に子どもの絵からその心情を読み取ること、またエンゲルスの著書から子どもの発達と描画との関係を読み取るところを学んだ(斎藤公子記念館2011:150)。そして斎藤は子どもが「自らの頭のなかに描かれたイメージをどうしても表現したくて描く」ことを大切にしたい(斎藤1997:184)。また子どもの絵の見方は「子どもの人権を本当に尊重するかどうかにもかかわる大切な問題」であり、周りの大人が人間の尊厳を認める姿勢を持つことで、子どもは自分を素直に出し、のびのびとした絵を描くことを述べた(斎藤1997:184)。「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」では、保育者は子どもの描く絵の聞き取りはするが、一切指導を行わず、絵はその子の脳に描かれたものを映し出したものであるとして、毎月の職員会議で全園児の自由画を並べてその育ちや悩みを読み取り、全職員で理解し、翌日以降の保育に活かしていたとされている(木村2025:16-18)。

4) 「文化財」について

斎藤は、保育者たち自身が優れた文学、芸術を理解することを大切に、北埼玉保育問題研究会では作家の松谷みよ子や斎藤隆介を講師に迎えて学び、人形座の木村次郎と丸山亜紀と共に児童文化や子どものための音楽づくりをした。斎藤は、真の正しさ、美しさ、勇気を与え得る教材を選定し、子どもたちの心を揺さぶり、感動を促すことで、豊かな表現力を培うと考え、文化的な遺産を継承することおよび、文化を再生産していく力の形成を重視した(木村2025)。木村(2025)はさらに、付録に示された斎藤編著の保育絵本シリーズ全10冊には、斎藤の生き方、保育観、ヒューマニズムが反映されており、真の民主主義や平和な社会を求める姿勢、すべての子どもへの平等な愛、弱者への献身の心、人間としての真の美しさ、知恵、勇気が描かれていると評価している。柳田・斎藤(1986:184)には、当該保育について、「園長、保母、子どもとその父母をつらぬいて、近代の民主主義的な精神が根強く流れている」という評価が述べられている。

5) 「障害児・ゼロ歳児保育」について

先述の通り、斎藤は1960年代、障害児保育・ゼロ歳児保育がまだ一般的でない時代に、その必要性を感じ、実践を始動させた。本研究においてこれら両者を統合し、「発達保障の原点」と位置づけるのは、斎藤の著作や実践資料の分析を通じて、両者が子どもの全面発達を保障するという同一の目的に基づく不可分の実践として位置づけられていることが見出されたためである。斎藤は障害児保育を「人間教育の原点」(斎藤他1986:242)と捉え、脳の発達が著しい乳幼児期に、「自閉症児を含むすべての子どもたちの発達を保障する」(斎藤2007:98)ことを重視した。この共通の使命を果たすための方法論として、斎藤は両保育において、発達の大切な時期であるからこそ、心地よい「自然環境」下での遊びや「リズム遊び」を特に重視した。例えば、

ゼロ歳児室は、自ら不要な刺激を回避しにくい乳児のために、敷地内で最も環境の良い静かな場所に設置され、芝生の戸外へ自由に外に出られる構造とした。また、目を合わせて抱く目交(まなかい)や、赤ちゃん体操の「リズム遊び」を通して感性を育てることを大切にした(斎藤公子記念館2011:25-27)。さらに、この困難な実践を担う保育者には、知性、勇気、そして弱いものへの限りない献身の愛が必要な資質として重視されている。そのためには保育者自身が「自己の尊厳を決してかなぐり捨てない」姿勢を持ち、「真に美しいものを」求めて感性を育てることにより、「どの子ども人間としての尊厳、人間としての素晴らしい可能性をもっていることが分かる」と示している(斎藤他1986:223-241)。このように、実践の基礎となる環境・体づくりの重視と、それを支える保育者の精神性の確立が、先述した「ヒューマニズム」の具現化として、両保育に共通して要求される構造となっている。このような斎藤の姿勢を、作家の松谷みよ子(松谷1989:4-5)は、「表現しようとしないうちの心の中にかくれた芽を、いのちがけでみつめ、育てる」と表現している。また穂盛(2022:213-214)は、斎藤が亡くなる直前までその保育を撮影、記録する中で、医療の限界に直面した障害児たちが、斎藤や当該保育の実践園の中で手塩にかけて育つ様子を映像に収めた。

4. 総合考察：ヒューマニズムの理論的核の考察と、5つの特色との対応付け

第3章で提示された「自然環境」、「リズム遊び」、「自由画」、「文化財」、「障害児・ゼロ歳児保育」という5つの特色は、それぞれの展開過程や斎藤による言説を詳細に検討すると、それらすべてに通底するヒューマニズムの理論的核として、以下の3つの独自性が浮かび上がる。第一に、「社会変革的な性質のヒューマニズム」である。この特質は、最も弱い立場にある子どもの生命の可能性を最大限に保障しようとする実践、特に「障害児・ゼロ歳児保育」において顕著に認められる。またその思想の背景には、終戦直後の戦災孤児や、高度経済成長期における「うつろな瞳の子ども」(斎藤・川島1989:75)の増加といった時代と社会構造が生み出した弱者に対する強い眼差しと、「子どもがみんな笑える日まで」(斎藤他1986)という目標がある。これは、個人の慈愛に終わらず、最も弱い立場にある子どもの尊厳と生存権・発達権を社会全体で保障しようとする、社会福祉・社会変革的な要素を強く内包している。第二に、「発達科学と統合された性質のヒューマニズム」である。この特質は、「リズム遊び」や「自然環境」との相互作用において具体化されている。斎藤は、自らが抱く「子どもの生命の可能性を最大限に引き出したい」という願いを、感情論に留めるのではなく、ダーウィンの進化論や大脳生理学(表2参照)といった発達科学の知見を積極的に導入することで、科学的な方法論へと昇華させた。この「願い」と「科学」の統合こそが、5つの特色すべてを貫く普遍性と説得力を支える本質的な要因である。第三に、「実践と不可分な性質のヒューマニズム」である。この特質は、保育者が子どもの尊厳と主体性を認める民主的な姿勢を実践的に問う「自由画」や、真の民主主義と平和を求める価値観を次世代へ継承する手段としての「文化財」の活用、そして園長を含む

保育者が常に現場に立ち続ける姿勢に表れている。その思想は、「身をけずるほどの痛み」（斎藤1982:250）を伴う園創設や、斎藤が生涯保育者であり続けた姿勢、そして現在の「連絡会」やその他の実践園等による集団的・自立的な保育の科学的探求へと直結している。これらは、理念を机上のものに終わらせず、日々の実践の中で絶えず検証し体現していく、思想と実践の緊密な連携を示すものである。

以上の通り、本研究で抽出した5つの特色は、それぞれが独立した方法論として存在するのではなく、上述した3つの理論的核を多角的に体現し合うことで、一つの強固な実践体系を構築していることが明らかとなった。本研究における斎藤のヒューマニズムとは、「子どもの尊厳を重視し、社会変革の視点から発達科学を統合することで、すべての生命の可能性を最大限に引き出すことを目的とした、実践と不可分な保育思想」と定義できる。これら5つの特色は、この再定義された理念を実践へと落とし込むための不可欠な構成要素であり、当該保育の本質を体系的に捉える上での基盤をなしているのである。この構造を明示することは、今後、方法論の表層的な模倣（教条主義）を超え、理念に基づいた実践の多様性を認めるための理論的基盤となる。

5. 今後の課題と研究の展望

本研究は、「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の実践の本質を「ヒューマニズムに立脚」（斎藤・井尻1985:10）した5つの特色として体系的に提示した。しかし、その限界として、以下の今後の課題が残された。本論文で確立したヒューマニズムの理論的核（3要素）は、斎藤の思想の本質を捉えるものであり、これが1996年の分化後の両実践団体において、どのように継承・変容しているかについて、実証的な検討を行う必要がある。今後の研究を学術的に進める上で、両団体の比較検討や特定の保育の特色（例えば「リズム遊び」等）の個別テーマを検討する前段階として、まず各実践における現行の保育内容や理念の解釈を正確に記述し、その実態を把握することが不可欠である。今後は、本論文で再定義したヒューマニズムの3要素（「社会変革の視点」、「発達科学との統合」、「実践との不可分性」）を検討の視点として活用し、両団体の実践内容の差異が、表面的な技術的な相違に留まるのか、あるいは理念的・科学的基盤の解釈の相違にまで及んでいるのかを、実証的に検討する必要がある。この比較検討を通じて、本論文で問題提起した教条主義的模倣の実態と、理念の健全な継承・発展の具体的な方向性が明らかになるであろう。また、斎藤の現役中から引退後、そして没後の現代に至るまでの、実践園における保育内容の比較についても、今後の課題とする。

今後、本研究の成果（ヒューマニズムの理論的核と5つの実践体系）に基づき当該保育の研究を推進することは、現代の保育課題に対し、以下の学術的・実践的示唆をもたらすことが考えられる。第一に、2024年中央教育審議会諮問で示された「主体的に学びに向かうことができない子供」（文部科学省2024）の存在は、森上（2001）が、高度経済成長期以降、便利さや効率

と引き換えに、人間の生きる力に関わる大切なものの多くを失ったと指摘し、汐見(2024)が1980年代以降の乳幼児の自主性・自発性の育ちへの懸念を示すように、高度経済成長期から続く保育課題が現代も継続していることを示している。当該保育は、この課題に対し、自主的・主体的な育ちを科学的・思想的に保障し、約70年に渡り実践知を蓄積してきた。この実践体系を現代的課題に焦点を合わせ、詳細に検討することは、民主的且つ公正な社会の担い手を育てるという現代の保育・教育の喫緊の課題に対し、具体的な理論的・実践的な示唆を得る可能性を秘めている。第二に、近年各自治体で自然保育認証・認定制度が設立される中、当該保育施設のいくつかにおいては、認定の実態がある。また、「自然環境」や「リズム遊び」といった特色は、現代の発達科学的知見(脳科学等)と照らし合わせることで、その普遍性と独自性をさらに明確にすることができる。長年にわたる実践知を、現代の自然保育や科学の観点から再検討することは、現代的課題解決への有効な視点となるであろう。

謝辞

本研究にあたり、貴重なお話を提供して下さった「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の(元)実践者の方々に、心より感謝申し上げます。

<注>

¹⁾ 「斎藤公子とさくら・さくらんぼ保育」の実践園は、2025年現在も全国に約200ヵ園存在すると推測される。その内訳として、全国保育実践交流連絡会に所属する園が110ヵ園(2025年5月に「連絡会」会長に確認)あり、他に斎藤の保育理念や方法を取り入れた実践を行う園が数十ヵ園(園長らの出版物やホームページ確認に基づく)存在すると推定される。所属しない実践園は、斎藤の保育を取り入れた範囲や解釈が多様であるため、正確な数の断定は困難である。

²⁾ 全国保育実践交流連絡会は、『さくら・さくらんぼ保育資料室』のパンフレットに、「子どもの命を守り全面発達を保障する、科学的で民主的な保育の発展をめざし、多くの人々と手をつなぎ、地域に根ざした自主的な保育実践を交流しあい学びあっていく」ことを目的としています」とある。

³⁾ 北埼玉保育問題研究会は、保母(保育士)学校と呼ばれ、発足の1962年から斎藤・川島(1989:123)執筆の1989年当時まで、週に1回夜2時間開催されたと記録されている。

⁴⁾ 「さくら・さくらんぼ賛助会ニュース」は、「さくら・さくらんぼ保育資料室」で年に約1回約12ページの写真入りで発行している会員用ニュースである。当資料室は、さくらんぼ保育園の敷地内の別棟にあり、そのパンフレットには「保育の基礎が学べ、子どもの命と権利と発達を守り、民主的科学的保育を全国に発信できる場にしていくことを目指します」と理念が記されている。

- ⁵⁾ 活動の分化および和解に関する事項、並びに「連絡会」の活動については、資料に加え、斎藤の現役時代を直接知る関係者6名への聞き取り調査に基づき記述した。
- ⁶⁾ 『DVDブック 映像全集・斎藤公子の保育』には、「対話 保育者と脳科学者の1時間」「保育園の立地・設計 理想的な環境作り」、「斎藤公子のリズム遊び」、「子どもたちの絵が語るもの—描画—」、「トスカの微笑み—障害児保育の実例—」、「斎藤公子の語り聞かせ『錦の中の仙女』」の6つの表題がつけられている。また、晩年に斎藤は自身の保育をまとめた『映像で観る 子どもたちは未来』では、「乳幼児の生活・保育園の日々」、「絵に観る子どもの心と体」、「赤ちゃんの育て方—生きる力を育む—」、「楽しく、しなやかにリズム遊び」、「永遠のしごと—文化を紡ぐ—」の5つのテーマを掲げている。

引用文献

- 原陽一郎 (2011) 「斎藤公子の保育実践の継承と発展を考える」宍戸健夫・秋葉英則・小泉英明・太田篤志・原陽一郎・石木和子『子育て錦を紡いだ保育実践—ヒトの子を人間に育てる—』エイデル研究所
- 原陽一郎 (2021) 「井尻正二が斎藤公子の保育実践に与えたもの」『日本の科学』56(3)、pp.22-27
- 広木克之 (1985) 「復刊にあたって—斎藤公子先生の保育思想を学ぶ意味—斎藤公子・井尻正二『斎藤公子の保育論』築地書館
- 穂盛文子 (2022) 「「トスカ」の微笑み—斎藤公子と障害児保育—」前田綾子・富岡美織『イラスト版斎藤公子さくら・さくらんぼリズム遊び』Kフリーダム
- 今泉良一 (2019) 「子どものリズム表現に関する一考察—「さくら・さくらんぼ保育」「音楽教育の会」の資料を手がかりとして—」『東洋大学大学院紀要』55、pp.65-78
- 入江眞理 (2022) 「斎藤公子の「リズム遊び」における身体運動の意義に関する研究—幼児期の「多様な動きの経験」を視点として—」『環境と経営』28(2)、pp.263-274
- 木村友紀 (2024) 「自然環境を活用した保育における人と関わる力に関する研究—さくら・さくらんぼ保育の実践園を題材にして—」『教育学研究紀要』70、pp.604-605
- 木村友紀 (2025) 「卒園期の5歳児を対象とした絵本の選定に関する研究—斎藤公子の保育絵本全10冊を題材にして—」『絵本学会研究紀要』27、pp.11-23
- 惟任泰裕 (2018) 「斎藤公子の保育実践に関する一考察」『教育科学論集』21、pp.15-25
- 松谷みよ子 (1989) 「ここには日本を拓く子らがいる」斎藤公子・川島浩『あすを拓く子ら』創風社
- 森上史朗 (2001) 「第10章 現代社会と保育内容の課題」森上史朗・大豆田啓友・渡辺英則編『新・保育講座④ 保育内容総論』ミネルヴァ書房、pp.202-203
- 三村真由美 (2021) 「よこはまりズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズム遊び」の特徴と成果：保育士の学びに着目して」『エリザベト音楽大学研究紀要』(41)、pp.41-52
- 斎藤公子 (1982) 『子育て—錦を織るしごと—』労働旬報社

- 斎藤公子 (1994) 『さくら・さくらんぼのリズムとうた ヒトの子を人間に育てる保育の実践』群羊社
- 斎藤公子 (1997) 『子育てに魅せられて 奥深き未知の国』青木書店
- 斎藤公子 (2006) 『子育て 織りなした錦 乳幼児の発達の可能性は果てしない』フリーダム
- 斎藤公子 (2007) 『生物の進化に学ぶ 乳幼児期の子育て』フリーダム
- 斎藤公子 (2021) 『DVDブック映像全集 斎藤公子の保育』Kフリーダム
- 斎藤公子・浅尾忠男・清水寛 (1986) 『子どもがみんな笑える日まで』創風社
- 斎藤公子・川島浩 (1976) 『あすを拓く子ら さくら/さくらんぼ保育園の実践』あゆみ出版
- 斎藤公子・川島浩 (1989) 『あすを拓く子ら さくら・さくらんぼの保育実践』創風社
- 斎藤公子・小泉英明 (2008) 『映像で観る 子どもたちは未来—乳幼児の可能性を拓く—第Ⅰ期』フリーダム
- 斎藤公子・小泉英明 (2009) 『映像で観る 子どもたちは未来—乳幼児の可能性を拓く—第Ⅱ期』フリーダム
- 斎藤公子記念館 (2011) 『DVDブック・映像で見る子どもたちは未来・第Ⅲ期乳幼児の可能性を拓く』フリーダム
- 齋藤公子を偲ぶ会 (2010) 『斎藤公子追悼文集』博字堂
- さくら・さくらんぼ保育資料室 (2020) 『賛助会ニュース第16号』さくら・さくらんぼ保育資料室運営委員会
- 宍戸健夫 (1980) 「五 保育実践の展開—さくら・さくらんぼ保育園の実践を中心に—」岡田正章・久保いと・坂元彦太郎・宍戸健夫・鈴木政次郎・森上史朗 編纂『戦後保育史 第2巻』フレーベル館、pp. 323-344
- 宍戸健夫 (2011) 「さくら・さくらんぼ保育園の保育実践—その特色」宍戸健夫・秋葉英則・小泉英明・太田篤志・原陽一郎・石木和子『子育て錦を紡いだ保育実践—ヒトの子を人間に育てる—』エイデル研究所、pp. 8-18
- 汐見稔幸 (2024) 「展望」『保育学研究』62(1)、pp. 143-152
- 新村出 (2018) 『広辞苑 第七版』岩波書店
- 文部科学省 (2024) 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」中央教育審議会諮問
- https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kyoiku01-000039494_1.pdf
- (最終閲覧日 2025. 10. 1)
- 和久田佳代 (2019) 「感覚運動経験を大切にした保育—さくら・さくらんぼ保育の実践から—」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』17、pp. 9-20
- 柳田謙十郎・斎藤公子 (1986) 『哲学と保育』創風社
- 吉田直哉 (2018) 「斎藤公子の「リズムあそび」に見る生物=進化的モメントの臨界期」『大阪府立大学紀要』14、pp. 59-71

付録 斎藤公子の著書、映像、関連書

出版年・月	書籍・映像名	著者(編者・監修・監督)	出版社
【第1期】			
1955. 10	ぬいぐるみの動物 UALシリーズ16	斎藤公子・ 日本ユネスコ美術教育連盟(編集)	美術出版社
【第2期】			
1962	三歳児	武田敦(監督)・山崎定人(助監督)	共同映画社
1972. 9	小鳩よはばたけ	浅尾忠男	鳩の森書房
1976. 12	あすを拓く子ら さくら/さくらんぼ保育園の実践	斎藤公子・川島浩(写真)	あゆみ出版
【第3期】			
1977. 5	さくらんぼ坊や1 幼児の全面発達を求めて	山崎定人(監督)	青銅プロ・ 共同映画社
1979. 6	ひとの先祖と子どもたちのおいたち (みんなの保育大学シリーズ1)	井尻正二・斎藤公子(付言)	築地書館
1980. 2	自然・人間・保育	柳田謙十郎・斎藤公子	あゆみ出版
1980. 3	さくらんぼ坊や2 模倣と自立	山崎定人(監督)	青銅プロ・ 共同映画社
1980. 5	子どもの発達とヒトの進化 (みんなの保育大学シリーズ2)	井尻正二・斎藤公子(付言)	築地書館
1980. 11	さくら・さくらんぼのリズムとうた ヒトの子を人間に育てる保育の実践	斎藤公子	群羊社
1980. 12	手のうごきと脳のはたらき (みんなの保育大学シリーズ3)	香原志勢・斎藤公子(付言)	築地書館
1981. 1	さくらんぼ坊や3 言葉と自我	山崎定人(監督)	青銅プロ・ 共同映画社
1981. 5	足のはたらきと子どもの成長 (みんなの保育大学シリーズ4)	近藤四郎・斎藤公子(付言)	築地書館
1981. 10	脳の発達と子どものからだ (みんなの保育大学シリーズ5)	久保田競・斎藤公子(付言)	築地書館
1982. 3	さくら・さくらんぼの障害児保育	斎藤公子(編著)	青木書店
1982. 7	さくらんぼ坊や4 4歳と仲間	山崎定人(監督)	青銅プロ・ 共同映画社
1982. 8	子育て一錦を織るしごと	斎藤公子	労働旬報社
1982. 8	内臓のはたらきと子どものころ (みんなの保育大学シリーズ6)	三木成生・斎藤公子(付言)	築地書館
1982. 12	進化とはなにか (みんなの保育大学シリーズ7)	井尻正二・斎藤公子(付言)	築地書館
1983. 3	子どもはえがくーさくら・さくらんぼ、 姉妹園の子どもたちー	斎藤公子	青木書店
1983. 5	胎児からの子育て (みんなの保育大学シリーズ8)	大島清・斎藤公子(付言)	築地書館
1983. 12	さくらんぼ坊やの世界 ー乳幼児の育ちゆくみちすじ	斎藤公子・山崎定人	労働旬報社
1984. 1	さくらんぼ坊や5 5歳と仲間	山崎定人(監督)	青銅プロ・ 共同映画社
1984. 4	〔写真集〕ヒトが人間になる さくら・さくらんぼ保育園の365日	川島浩(写真)・斎藤公子(文)	太郎次郎社
1984. 9	歯の健康と子どものからだ (みんなの保育大学シリーズ9)	落合靖一・斎藤公子(付言)	築地書館
【第4期】			
1985. 1	鼻のしくみと子どもの成長 (みんなの保育大学シリーズ10)	高橋良・斎藤公子(付言)	築地書館

1985.2	斎藤公子の保育論[新版]	斎藤公子・井尻正二	築地書館
1985.5	さくらんぼ坊や6 自治と創造	山崎定人(監督)	青銅プロ・共同映画社
1985.5	斎藤公子の保育絵本 サルタン王ものがたり (保育絵本シリーズ1)	斎藤公子(編者)	青木書店
1985.6	斎藤公子の保育絵本 錦の中の仙女 (保育絵本シリーズ2)	斎藤公子(編者)	青木書店
1985.8	さくら・さくらんぼの子どもたち —100人のアリサが巣立つとき	斎藤公子・山崎定人	労働旬報社
1985.11	目のはたらきと子どもの成長 (みんなの保育大学シリーズ11)	潮崎克・斎藤公子(付言)	築地書館
1985.11	斎藤公子の保育絵本 黄金のかもしか (保育絵本シリーズ3)	斎藤公子(編者)	青木書店
1985.11	保育の未来を考える	斎藤公子・井尻正二	築地書館
1986.3	完成台本 アリサ	斎藤公子・山崎定人・小島義史・ ふじたあさや	青銅社
1986.4	アリサ ヒトから人間への記録	山崎定人(監督)	青銅プロ・共同映画社
1986.6	子どもの健康と楽しい運動 (みんなの保育大学シリーズ12)	武藤芳照・斎藤公子(付言)	築地書館
1986.9	哲学と保育(斎藤公子保育実践全集①)	柳田謙十郎・斎藤公子	創風社
1986.11	子どもがみんな笑える日まで (斎藤公子保育実践全集②)	斎藤公子・浅尾忠男・清水寛	創風社
1986.12	斎藤公子の保育絵本 森は生きている 12月のものがたり(保育絵本シリーズ4)	斎藤公子(編者)	創風社
1987.1	女性は地球を守る	住井すゑ・斎藤公子	創風社
1987.1	血液の謎と子どもの成長 (みんなの保育大学シリーズ13)	岡本彰祐・斎藤公子(付言)	築地書館
1987.3	さくら・さくらんぼこどもかるた	斎藤公子(監修)・秋岡芳夫(字)	創風社
1987.4	保育とはなにか—対談 (斎藤公子保育実践全集③)	斎藤公子・秋葉英則・宍戸健夫・ 田中正人・広木克之	創風社
1987.12	写真集 100人のアリサ (斎藤公子保育実践全集④)	斎藤公子・川島浩	創風社
1988.7	愛と変革の保育思想	斎藤公子・ 松田解子	創風社
1989.4	6歳児の保育と保育思想の発展 (斎藤公子保育実践全集⑤)	斎藤公子・ 広木克之	創風社
1989.5	とねっこ保育園の画集	斎藤公子(編者)	創風社
1989.8	あすを拓く子ら (斎藤公子保育実践全集⑥)(新版)	斎藤公子・ 川島浩(写真)	創風社
1990.4	斎藤公子編集 金のにわとり (保育絵本シリーズ5)	斎藤公子(編者)	創風社
1990.4	永遠のいのちと保育	斎藤公子	創風社
1990.5	斎藤公子編集 わらしべ王子 (保育絵本シリーズ6)	斎藤公子(編者)	創風社
1990.12	胎児化の話 (みんなの保育大学シリーズ)	井尻正二・ 斎藤公子(付言)	築地書館
1990.10	子どもたちの未来のために	塩田庄兵衛・ 斎藤公子	創風社
1990.10	斎藤公子編集 青がえるの騎手 (保育絵本シリーズ7)	斎藤公子(編者)	創風社
1992.10	斎藤公子編集 つばめがはこんだ南のたね (保育絵本シリーズ8)	斎藤公子(編者)	創風社
1994.1	斎藤公子編集 森の中の三人の小人 (保育絵本シリーズ9)	斎藤公子(編者)	創風社

1994. 9	改定版 さくら・さくらんぼのリズムとうた ヒトの子を人間に育てる保育の実践	斎藤公子	群羊社
1994. 12	もう一つの明治維新—中沼了三と隠岐騒動—	斎藤公子・中沼郁	創風社
1995. 2	斎藤公子編集 泥沼の王の娘(保育絵本シリーズ10)	斎藤公子(編者)	創風社
1995. 10	木下順二・民話の世界	木下順二・塩田庄兵衛・斎藤公子	創風社
1997. 7	新編 子どもはえがく 「さくらんぼ坊や」の子どもたち	斎藤公子	青木書店
1997. 9	子育てに魅せられて 奥深き未知の国	斎藤公子	青木書店
2006. 3	子育て・織りなした錦 乳幼児の発達の可能性は果てしない	斎藤公子	フリーダム
2007. 8	生物の進化に学ぶ 乳幼児期の子育て	斎藤公子	フリーダム
2008. 11	脳科学と芸術	小泉英明・斎藤公子	工作社
2008. 12	映像で観る 子どもたちは未来 —乳幼児の可能性を拓く— 第Ⅰ期(子どもたちは未来シリーズ)	斎藤公子(監修)・ 小泉英明(監修)・ 穂盛文子(監督)	フリーダム
【第5期】			
2009. 10	映像で観る 子どもたちは未来 —乳幼児の可能性を拓く— 第Ⅱ期(子どもたちは未来シリーズ)	斎藤公子(監修)・ 小泉英明(監修)・ 穂盛文子(監督)	フリーダム
2010. 4	斎藤公子追悼文集	斎藤公子を偲ぶ会	博字堂
2010. 8	新装版 さくら・さくらんぼの障害児保育	斎藤公子	青木書店
2010. 10	新装版 子どもはえがく 「さくらんぼ坊や」の子どもたち	斎藤公子	青木書店
2010. 12	乳幼児のための脳科学 DVDブック 子どもたちは未来・乳幼児の可能性を拓く・ 別巻(子どもたちは未来シリーズ)	小泉英明(編著)・ 穂盛文子(監督)	フリーダム
2011. 4	子育て 錦を紡いだ保育実践 —ヒトの子を人間に育てる—	穴戸健夫・秋葉英則・小泉英明・ 太田篤志・原陽一郎・石木和子	エイデル研究所
2011. 11	映像で観る子どもたちは未来・ 乳幼児の可能性を拓く 第Ⅲ期 (子どもたちは未来シリーズ)	斎藤公子記念館(編集)・ 穂盛文子(監督)	フリーダム
2016. 12	斎藤公子の保育論[新版]	斎藤公子・井尻正二	築地書館
2019. 7	普及版 子どもは描く ^{えが}	斎藤公子・ 斎藤公子の部屋(佐藤幸紀)	Kフリーダム
2019. 7	改訂版 さくら・さくらんぼの障害児保育	斎藤公子	Kフリーダム
2019. 7	絵で見る 斎藤公子のリズムあそび	原屋文次	Kフリーダム
2019. 11	斎藤公子監修 名作絵本 黄金のかもしか(復刊)	斎藤公子・ 斎藤公子の部屋(佐藤幸紀)	Kフリーダム
2019. 11	斎藤公子監修 名作絵本 錦のなかの仙女(復刊)	斎藤公子・ 斎藤公子の部屋(佐藤幸紀)	Kフリーダム
2019. 11	斎藤公子生誕100周年記念出版 リズム遊びが脳をはぐくむ	大城清美(編集)・ 穂盛文子(映像監督)	太郎次郎社 エディタス
2019. 12	斎藤公子監修 名作絵本 森はいきている(復刊)	斎藤公子・ 斎藤公子の部屋(佐藤幸紀)	Kフリーダム
2019. 12	斎藤公子監修 名作絵本 サルタン王ものがたり(復刊)	斎藤公子・ 斎藤公子の部屋(佐藤幸紀)	Kフリーダム
2021. 5	DVDブック映像全集 斎藤公子の保育(全6巻)	斎藤公子(編著)	Kフリーダム
2022. 9	イラスト版 斎藤公子さくら・さくらんぼリズム遊び	前田綾子・富岡美織(編著)・ 荻原風佳(絵)	太郎次郎社 エディタス

※2章に対応して「第1期～第4期」を時期区分し、さらに「第5期」を加えたものである。出版月が記載していないものは不明のものである。題名の後の()内は、シリーズ名、復刊等を筆者が記載したものである。

青年期における正の感情的共感に関わる社会的文脈

—実習中の経験に焦点を当てた探索的研究—

植田 瑞穂

抄録

本研究は、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することを目的とした。対象は保育者養成短期大学の学生であり、教育実習・保育実習における経験に着目して実験を実施した。研究対象者には、他者が自身のポジティブ経験を語る場面を想像させる課題を計3条件（親密な他者—実習経験、親密でない他者—実習経験、親密な他者—実習以外の経験）実施させ、主観的な感情の程度を評価させた。また、直近の実習における自身のポジティブ経験のエピソードを記述させ、エピソード数と感情得点との関連を検討した。その結果、親密な他者のポジティブ経験に対して正の感情的共感がより高く喚起される傾向が示されたが、自身のエピソード数との関連は限定的であり、経験の共通性の効果は実習種別によって異なっていた。今後は測定方法や実験手法を精緻化し、正の感情的共感の発達過程と社会的文脈との関係をより詳細に明らかにする必要がある。

キーワード：正の共感，逆共感，他者との親密性，経験の共通性，社会的文脈

問題と目的

人間は社会的な存在であり、他者との関係性の中で感情や行動が形成される。とりわけ、他者の経験についてある個人が抱く反応である共感 (empathy) は、社会の中で生きる人間の感情や行動を決定する重要な要素である。

共感には、他者のネガティブな感情や経験に対する負の共感 (negative empathy) と、他者のポジティブな感情や経験に対する正の共感 (positive empathy) が存在する。これまでの研究では、伝統的に前者に焦点が当たることが多く (e.g. de Waal, 2008; Hoffman, 2000/2001)、他者の苦痛や不快の情動伝染 (emotional contagion) や個人的苦痛 (self-distress) といった感情的側面や、自分を他者の立場において想像する視点取得 (perspective-taking) といった認知的側面を中心に、その性質や関連要因、発達過程が明らかにされてきた。

一方で正の共感については、測定方法の難しさや生存上の重要性の低さから焦点が当たりにくかったものの、近年、少しずつ注目が集まってきている。例えば Sallquist et al. (2009) は、母親の報告による4歳児の正の感情的共感が、社会的コンピテンスと正に関連することを明らかにしている。また植田・桂田 (2021) では、他者のポジティブ状況が明確な場合において、正の感情的共感反応が1～3歳にかけて見られやすくなることが明らかになっている。さ

らに、青年期以上を対象とした研究においては、正の共感の機能に関する研究が中心に行われている。なかでも、正の共感と向社会的行動の関連は比較的多くの研究 (e.g. Andreychik & Migliaccio, 2015; Telle & Pfister, 2016; Yue et al., 2016) で指摘されており、正の共感に関して最も注目を集めるトピックであると言える。ただし、青年期を対象としたこのような研究においては特性的な正の共感に焦点が当たりやすく、状況的な正の共感反応の生起に影響する社会的文脈を検討した研究は限られている。

青年期の正の感情的共感の生起に関わり得る社会的文脈としては、共感対象者との経験の共通性や親密性が挙げられる。前述の1～3歳児を対象とした植田・桂田(2021)では、明確な他者のポジティブ状況として、他者の達成状況を子どもに見せていたことから、年齢を重ねる中で自分自身の達成というポジティブな共通経験を積むことによって正の感情的共感が促される可能性が指摘されている。また、Watanabe(2011)は、快情動を喚起する薬剤を投与されたマウスが、同じ薬剤を投与された他個体と一緒にいることを好むことを明らかにしており、共通するポジティブ経験を持つ他者といることによって自身の快情動が高まることが示唆される。さらに、正の共感については関係維持や集団の凝集性を高めるといった機能があることが指摘されている (Morelli, Lieberman, & Zaki, 2015; 渡辺, 2015)。これまでの研究では、親密なパートナーのポジティブな出来事の報告において共に喜ぶような反応をすることが、両者の関係における幸福度や別れの有無にかかわることが示されている (Gable, Gonzaga, & Strachman, 2006) ことから、共感対象となる他者と親密であるかどうかは非常に重要な要因であると考えられる。

そこで本研究では、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することを目的とする。社会的文脈の検討を行うにあたり、保育者養成短期大学生の教育実習・保育実習における経験に着目した。このような実習は、保育者養成短期大学において多くの学生が共通して経験する出来事であり、共感対象者との経験の共通性や親密性を踏まえた検討が可能であること、社会的・感情的事象が多く生じる点で正の感情的共感が喚起されやすい典型的場面であることから選定した。

なお、渡辺(2015)は、他者の幸福を目撃した際の情動的反応として、正の共感だけでなく、他者の幸福を見てむしろ不快を感じる逆共感 (reversed empathy) があるとしている。両者の対局的な感情反応は、他者のポジティブ感情に対する反応を扱う上で同時に考慮されるべきであり、両者を分ける社会的文脈についても明らかにしていくべきであると考えられる。そこで本研究では、実習中の出来事に対する主観的な感情反応を幅広く把握するため、主観的な感覚や心理状態を連続的に評価する visual analogue scale (以下、VASとする) を用いた質問紙実験を実施した。このことにより、ネガティブとポジティブを両極とした直線上で他者のポジティブ経験に対する感情的反応を回答させ、正の共感と逆共感を統一的に検討することを目指した。

方法

1. 研究対象者および研究時期

保育者養成短期大学Aに所属する学生を対象とし、2025年度の10月6日および8日に実施した。短期大学Aには、通常2年間で履修する課程のほかに、長期履修制度(3年間での履修)が導入されている。本研究では、長期履修制度の1～3年生が履修する3つの授業において質問紙実験を実施した。回答総数は122名であった。

2. 質問紙

質問紙は1枚目の「研究参加のお願い」を含め計7ページであった¹⁾。以下の通り質問項目を設定した。

(1) 年齢(自由記述)、性別(男性・女性・その他・回答したくない)

(2) 他者の経験に対する感情(親密な同級生—実習経験) 親密な他者の実習経験に対する正の感情的共感を測定するために設定した。次の場面について、30秒間想像するように指示する教示文に続き、「あなたと仲の良い同級生が、一番最近の実習(保育実習または幼稚園教育実習)でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験を、とてもうれしそうに他の人に話しています。」という場面を記載した。さらに、教員から合図があったら下の質問に進むことを記載した上で、喚起された感情についてVASによる回答欄を設けた。VASについては、「そのときのあなたの気持ちについて、下の線上で最も近い位置に短い縦線を引いてください。」と教示した上で、左端を「非常にネガティブ(不快・いやな気持ち)」、右端を「非常にポジティブ(嬉しい・気分が良い)」とした10cmの線を載せた。

(3) 他者の経験に対する感情(面識のない同級生—実習経験) 親密でない他者の実習経験に対する正の感情的共感を測定するために、「大学内であまりあなたと面識のない同級生が、一番最近の実習(保育実習または幼稚園教育実習)でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験を、とてもうれしそうに他の人に話しています。」という場面を設定した。その他の記載については、(2)と同様とした。

(4) 他者の経験に対する感情(親密な同級生—趣味経験) 親密な他者の実習以外の経験に対する正の感情的共感を測定するために、「あなたと仲の良い同級生が、自分の趣味に関する活動でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験を、とてもうれしそうに他の人に話しています。」という場面を設定した。その他の記載については、(2)と同様とした。

なお、(2)～(4)については、順序の効果を排除するため、カウンタバランスを取った(順序によって質問紙A～Cを用意した)。得点化の際は、左端からの長さを1mm単位で計測した。0点に近いほどネガティブ感情が喚起されており、100点に近いほどポジティブ感情が喚起さ

れているとみなした。

(5) 実習におけるポジティブ経験に関するエピソード 実習においてポジティブ感情を感じた経験の指標として、自由記述によりエピソードを箇条書きさせ、エピソード数を算出することを目的とした。教示文は「今から5分間、あなた自身が一番最近の実習(保育実習または幼稚園教育実習)でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験をできるだけたくさん書いてください。」とした。また、エピソードは一文程度で記入し番号(①～)を付けること、個人情報を含めないよう注意することを記載した。さらに、保育実習・教育実習に全く参加したことがない場合(実習前の辞退・延期を含む)は、○を記入した上で次のページに進むように指示を記載した。エピソードの例として、「①指導案を期限までに提出できた。」を記載した。

(6) 社会的望ましき尺度短縮版 他者の経験に対してポジティブに感じるかどうかや、自身の実習経験をポジティブに捉えるかどうかといったことについては、回答を社会的に承認されやすいように歪ませるバイアスである社会的望ましき(social desirability)の影響を受ける可能性がある。そのため、研究参加者の特性的な社会的望ましきの指標として、Balanced Inventory of Desirable Responding-J短縮版(藤岡・脇田, 2023; 以下, BIDR-J短縮版とする)の12項目を使用した。回答は1(あてはまらない)～5(あてはまる)の5件法であった。

(7) 一番最近の実習 (1), (2), (4)で想定させた研究対象者の「一番最近の実習」について尋ねた。まず、実習種別について、保育実習ⅠA(保育所実習)・保育実習ⅠB(施設実習)・保育実習Ⅱ(保育所実習)・保育実習Ⅲ(施設実習)・幼稚園教育実習・いずれにも参加していない(実習前の辞退・延期を含む)の中から当てはまるものを選択させる項目を設定した。

短期大学Aの長期履修制度の目指す学生が保育士資格または第二種幼稚園教諭免許状取得を目指す場合、実施の必要のある実習種別および期間や、通常実施する学年および時期についてTable 1に示した。前述の通り、本研究については10月の中旬に実施したため、保育実習ⅠBを履修する1年生や幼稚園教育実習を履修する3年生については実習直後の研究参加となった。一方、2年生は保育実習ⅠAの実施から半年以上、保育士資格取得を目指す幼稚園教諭免許状取得は目指さない3年生は保育実習Ⅱ・Ⅲの実施から1年近く期間が空く形となった。

その他、上記の実習に参加した時期(1年以内・1年以上前)、予定していた全日数に出席したかどうか(出席した・出席していない)、今後日程の延期や振り替えを予定しているかどうか(予定している・予定していない)といった項目を設けた。

Table 1 短期大学Aにおける保育実習・幼稚園教育実習の通常実施する時期および期間

学年	時期	実習種別	期間
1年時	9月	保育実習ⅠB（施設実習）	2週間（10日間）
	2～3月	保育実習ⅠA（保育所実習）	2週間（10日間）
2年時	10月（中旬～下旬）	保育実習Ⅱ（保育所実習）	2週間（10日間）
		または保育実習Ⅲ（保育所実習）	2週間（10日間）
3年時	9月	幼稚園教育実習	4週間（20日間）

3. 手続き

授業内において質問紙を配布し、1枚目の「研究参加のお願い」を読み上げながら研究の目的や倫理的配慮等に関する説明を行った。研究の目的については、「個人の体験と他者の体験に対する感情の関係」と伝えた。質問紙は無記名とし、回答をもって本研究への同意とみなすことを伝えた上で、1枚目を切り離してから回答を始めさせた。(2)～(5)については実験者が一斉に進行を指示した。

4. 倫理的配慮

本研究は所属機関の研究委員会による倫理審査において承認を受けた(受付番号:2025-5)。本研究への参加は任意とし、回答を拒否したり途中で中断したりしても不利益を受けることは一切ないことを研究対象者に明示した。また、質問紙には個人情報を入力する欄を設けなかった。質問紙に記入された情報は研究責任者によって厳重に管理された上で研究データとして学術雑誌への投稿論文や学会発表等に使用されるほか、本学倫理規程に従い一定期間保管された後に速やかに廃棄されることを明示した。1枚目の「研究参加のお願い」には研究責任者の連絡先を記載した。

5. 分析対象者

回答総数のうち、最後の設問を記入していない研究対象者(5名)については、回答を中断したとみなして分析から除外した。また、上記(5)の設問において、保育実習・教育実習に全く参加したことがない(実習前の辞退・延期を含む)と回答した研究対象者(4名)についても分析から除外した。さらに、(7)の設問において、一番最近の実習に全日数出席せず、延期や振り替いを予定していないと回答した研究対象者(1名)については、実習を中断したとみなして分析から除外した。^{2) 3)}

その結果、分析対象となったのは113名(男性5名、女性107名、回答したくない1名)であった。平均年齢は19.631歳($SD = 1.119$)であった。なお、本研究では回答をもって同意とみなしたため、有効回答率は算出しなかった。

結果

1. 要約統計量および得点の分布

(1) 他者のポジティブ経験に対する感情

Figure 1に、親密な他者の実習経験、親密でない他者の実習経験、親密な他者の実習以外の経験それぞれの実験条件における感情得点の分布を示した。各得点の分布について、Kolmogorov-Smirnov検定の補正 p 値により正規分布との差を検討したところ、いずれも有意であり ($ps<.05$)、分布の正規性が確認されなかった。

親密な他者の実習経験に対する感情得点については、 $M=72.841$, $SD=20.615$ であり、分布の非対称性を表す歪度(sk)は -0.728 、分布の尖り具合を表す尖度(ku)は 0.093 であった。得点は41点~100点で比較的ばらついており、50点以下の対象者は全体の1.5割程度であった。

親密でない他者の実習経験に対する感情得点については、 $M=58.062$, $SD=16.463$, $sk=0.526$, $ku=0.704$ であり、51点~60点の対象者が4割以上を占めた。特に、50点以下の対象者は3割程度であった。

親密な他者の実習以外の経験に対する感情得点については、 $M=77.115$, $SD=20.007$, $sk=-0.972$, $ku=0.500$ であり、全体として高得点へ偏っていた。71点以上の対象者が7.5割程度を占め、特に91点~100点の対象者が最も多かった。50点以下の対象者は全体の1割程度であった。

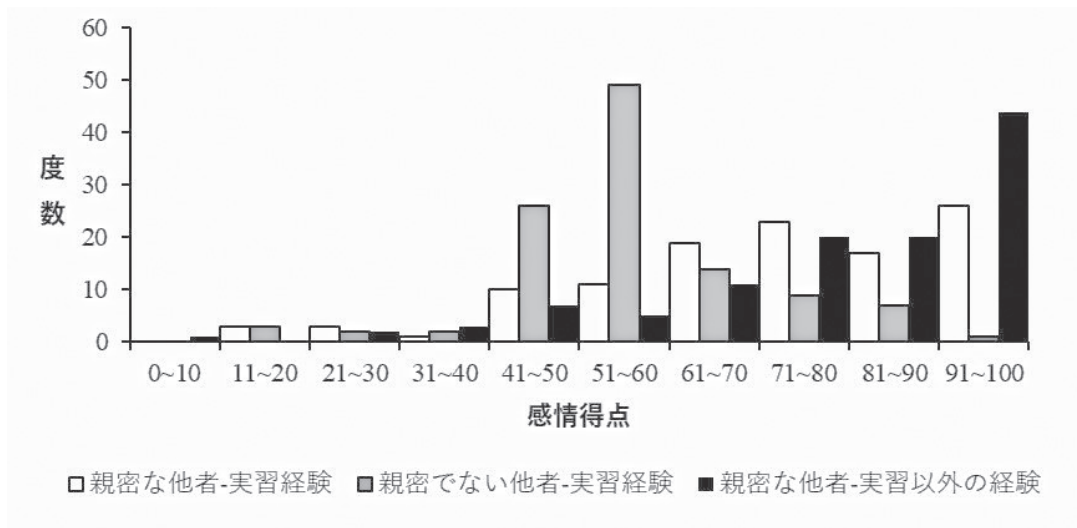


Figure 1 各実験条件における他者のポジティブ経験に対する感情得点の分布

(2) 実習におけるポジティブ経験に関するエピソード

実習におけるポジティブ経験に関するエピソードについて、Figure 2にエピソード数の度数分布を示した。エピソード数の分布について、Kolmogorov-Smirnov検定の補正 p 値により正

規分布との差を検討したところ、いずれも有意であり ($p < .05$)、分布の正規性が確認されなかったが、概ね正規分布に近い形状となった。エピソード数は $M = 6.522$, $SD = 2.342$, $sk = 0.288$, $ku = -0.205$ であった。

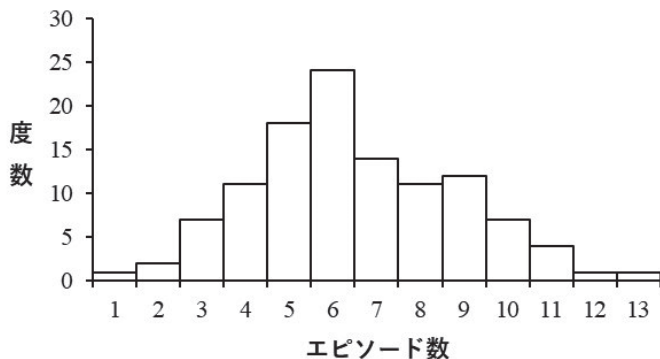


Figure 2 実習におけるポジティブ経験に関するエピソードの数の分布

(3) 一番最近の実習種別

Table 2に、「一番最近の実習」に関する回答度数をまとめた。保育実習Ⅲは1名のみであったため、保育実習Ⅱとまとめて分析することとした。また、未記入が1名いたため、欠損値扱いとした。

Table 2

「一番最近の実習」の種別

実習種別	度数
保育実習ⅠA	26
保育実習ⅠB	36
保育実習Ⅱ	10
保育実習Ⅲ	1
幼稚園教育実習	38
欠損値	2
合計	113

2. 実習種別による他者のポジティブ経験に対する感情の差

Figure 3に、親密な他者の実習経験、親密でない他者の実習経験、親密な他者の実習以外の経験それぞれの実験条件における感情得点について、実習種別ごとに示した。実験条件(3) × 実習種別(4)の参加者内・間混合計画に基づく二元配置分散分析を行った結果、実験条件の効果が有意であった ($F(2, 214) = 48.452, p < .001, \eta^2 = .312$)。Holm法による多重比較を行ったと

ころ、親密な他者の実習経験と親密な他者の実習以外の経験に対する感情得点が、それぞれ親密でない他者の実習経験に対する感情得点より高かった(順に、 $p < .001$, $d = .765$, $p < .001$, $d = .931$)。また、実習種別の主効果および実験条件と実習種別の交互作用については有意ではなかった(順に、 $F(3, 107) = 0.276$, $p = .843$, $\eta p^2 = .008$; $F(6, 214) = 0.749$, $p = .610$, $\eta p^2 = .021$)。

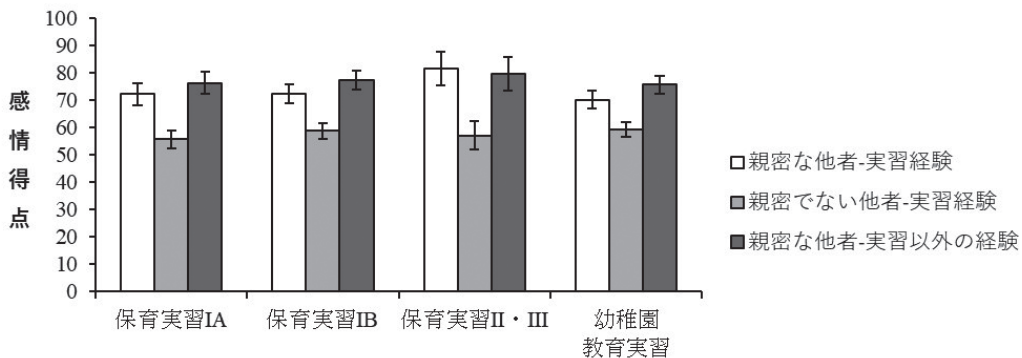


Figure 3 「一番最近の実習」別の他者の経験に対する感情得点
注) エラーバーは標準誤差とする。

3. 実習におけるポジティブ経験エピソード数と実習種別

Figure 4に、実習におけるポジティブ経験エピソード数について、「一番最近の実習」の種別ごとに示した。ポジティブ経験エピソード数に分布の正規性がみられなかったため、ノンパラメトリック検定であるKruskal-Wallis検定でエピソード数の差を検討したところ、実習種別による差が有意であった($\chi^2 = 17.236$, $df = 3$, $p = .001$, $\eta p^2 = .157$)。Holm法による多重比較の結果、保育実習 I Aと幼稚園教育実習の差($p = .001$, $r = -.367$)、保育実習 I Bと幼稚園教育実習の差($p = .048$, $r = -.246$)が有意であった。また、保育実習 II・IIIと幼稚園教育実習の差についても有意な統計的傾向がみられた($p = .085$, $r = -.219$)。

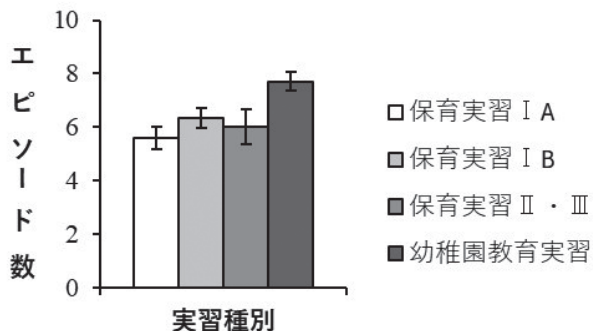


Figure 4 「一番最近の実習」別の実習におけるポジティブ経験エピソード数
注) エラーバーは標準誤差とする。

4. 変数間における相関関係 (全対象者)

Table 3に、親密な他者の実習経験、親密でない他者の実習経験、親密な他者の実習以外の経験それぞれの実験条件における感情得点と、実習におけるポジティブ経験のエピソード数、BIDR-J短縮版得点それぞれの間のSpearman順位相関係数を示した。各実験条件における感情得点の間にはいずれも有意の正の関連が見られ、特に親密な他者の実習経験と親密な他者の実習以外の経験に対する相関関係は非常に強かった。一方、各実験条件における感情得点と実習におけるポジティブ経験のエピソード数には有意な相関がみられなかった。なお、実習におけるポジティブ経験のエピソード数とBIDR-J短縮版の得点に有意な正の相関がみられたため、BIDR-J短縮版得点を統制変数として各実験条件における感情得点と実習におけるポジティブ経験のエピソード数の偏順位相関分析を実施したが、同様に有意な相関はみられなかった ($p < .10$)

Table 3

変数間における Spearman の順位相関係数。

	1	2	3	4	5
1. 感情得点 (親密な他者-実習経験)	1.000				
2. 感情得点 (親密でない他者-実習経験)	.378 **	1.000			
3. 感情得点 (親密な他者-趣味経験)	.705 **	.322 **	1.000		
4. 実習におけるポジティブ経験エピソード数	.061	.107	.044	1.000	
5. BIDR-J短縮版得点	.178 +	.110	.139	.231 *	1.000

注) ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

5. 変数間における相関関係 (実習種別ごと)

各実験条件における感情得点と実習におけるポジティブ経験エピソードの数の関連について、「一番最近の実習」別に Spearman 順位相関係数を算出し、Table 4に示した。保育実習 I Bにおいてのみ、親密な他者の実習経験に対する感情得点と実習におけるポジティブ経験エピソードの数の間に正の関連が見られた。一方、保育実習 I Aについては、親密な他者の趣味経験に対する感情得点とポジティブ経験エピソードの数の間に正の関連が見られた。その他、有意な関連はみられなかった。

また、各変数と BIDR-J 短縮版得点との関連について、「一番最近の実習」別に Spearman 順位相関係数を算出し、Table 5に示した。保育実習 I Bについて、全ての実験条件における感情得点および実習におけるポジティブ経験エピソードの数が BIDR-J 短縮版得点との間に正の関連を示した。そのため、BIDR-J 短縮版得点を統制変数とした上で、改めて保育実習 I Bにおける各感情得点とポジティブ経験エピソードの数の偏順位相関分析を実施したところ、Table 4の分析と同様に、親密な他者の実習経験に対する感情得点と実習におけるポジティブ経験エピソードの数の間に正の関連が見られた ($\rho = .337, p = .048$)。

なお、BIDR-J短縮版得点について、「一番最近の実習」による差を被験者間計画による一元配置分散分析で検討したが、有意な差は見られなかった ($F(3, 107) = 0.435, p = .728, \eta p^2 = .012$)。

Table 4

「一番最近の実習」別のエピソード数との相関

	保育実習ⅠA	保育実習ⅠB	保育実習Ⅱ・Ⅲ	幼稚園教育実習
感情得点（親密な他者-実習経験）	.176	.431 **	-.169	-.156
感情得点（親密でない他者-実習経験）	.173	.216	.232	-.212
感情得点（親密な他者-趣味経験）	.433 *	.186	-.508	-.075

注) Spearman 順位相関係数。** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Table 5

「一番最近の実習」別のBIDR-J短縮版得点との相関

	保育実習ⅠA	保育実習ⅠB	保育実習Ⅱ・Ⅲ	幼稚園教育実習
感情得点（親密な他者-実習経験）	.150	.436 **	.229	.026
感情得点（親密でない他者-実習経験）	-.014	.475 **	.253	-.201
感情得点（親密な他者-趣味経験）	.219	.389 *	-.178	-.077
実習におけるポジティブ経験エピソード数	.242	.332 *	.348	-.078

注) Spearman 順位相関係数。** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

考察

本研究では、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することを目的とし、教育実習および保育実習における実習経験に着目して実験を行った。以下に、結果に基づく考察を示す。

1. 他者のポジティブ経験に対する正の感情的共感について

本研究では、他者がポジティブな経験を語る場面を想像させたうえで、喚起された感情をVASで測定した。その結果、親密な他者の実習経験に関する条件では、親密でない他者の実習経験に関する条件と比較してポジティブ感情がより強く喚起されたことが示された。これは正の共感の機能として関係維持や集団の凝集性を挙げる Morelli, Lieberman, & Zaki (2015) や渡辺 (2015) の主張を支持するものである。

一方で、特に親密でない他者の実習経験における感情得点については、50点を下回る、つまりどちらかというとながティブ感情が喚起されている研究対象者も3割程度見られた。渡辺 (2015) は、ヒトの自己評価は他人との比較に大きく依存しており、「幸か不幸か」についてもこの相対的社会比較によって決まるとしている。また、前述の逆共感について、本来競合的な関係にある他者が「自分と比較して」より幸福であるときに感じるものであり、その背後に

は不公平性に対する嫌悪があるとしている。さらに、このような逆共感はある特定の情動表出によって起きる一時的なものであるが、より持続的でその他者全体に対する逆共感である嫉妬 (jealousy) につながり得るとしている。また、Salovey & Rodin (1984) は嫉妬について、自分と類似しており、自分にとって重要な次元で優位な他者に対して嫉妬が強まりやすいとしている。

保育者を目指す学生にとって実習は、免許状や資格の取得に必要なだけでなく、保育者としてのアイデンティティを形成する上で非常に重要な出来事であると言われている (小泉・田瓜, 2005)。本研究における感情喚起実験において想定させた「あなたと仲の良い同級生」や「大学内であまりあなたと面識のない同級生」は、自身と同じように実習生という立場であるという点において類似した存在であり、実習といった重要な出来事についてポジティブ経験を語るという場面において、逆共感や嫉妬に近い感情が喚起された研究対象者も一定数いた可能性がある。特に親密でない他者に対しては、社会的つながりを維持する必要がないため、正の感情的共感を上回る逆共感や嫉妬が喚起されたのではないかと考える。一方、親密な他者の実習におけるポジティブ経験に対する感情得点と、親密な他者の趣味におけるポジティブ経験に対する感情得点では有意な差が見られなかったが、両分布を比較すると、趣味における経験への感情得点の方が歪度・尖度ともに大きく、高得点に偏る天井効果が見られた。このことから、親密な他者の趣味に対しては純粋に正の感情的共感が生じたのに対し、実習については正の感情的共感に加えて若干の逆共感が喚起された可能性も考えられる。この点について、今後はポジティブ感情とネガティブ感情を分けて測定したり、ネガティブ感情の質的な特徴について測定したりすることによって、正の感情的共感と逆共感の生起条件などについて精査することが可能となると思われる。

なお、これらの条件における感情得点について、実習種別による違いは示されず、単に実習内容の違いや経験の長さ、実施時期の近さによって他者のポジティブ経験への感情的共感が異なるという単純な構造ではないことが示唆された。

2. エピソード数について

実習におけるポジティブ経験のエピソード数の平均は6～7程度で、統計的検定では正規性が確認されなかったものの、ほぼ正規分布に従うような分布図を示した。正規性の検定はサンプルサイズの影響を受けやすく、データがほぼ正規分布に近くても、有意となる場合がある (Kamath & Venkatesh, 2025)。そのため、分布の形状を度数分布図などで確認することが推奨されている。本研究におけるエピソード数が尖度・歪度ともに比較的低かったことは、実習経験の想起や記述量には個人差が見られるものの、極端に多い・少ない回答者が偏って存在するわけではなく、参加者の多くが平均的な範囲内でエピソードを想起していることを示している。このことから、実習経験に対する関心や記述意欲が参加者間で広く共有されていたこと、また本課題が過度に難しくも容易でもなかったことを示唆しているといえる。

実習種別で比較すると、幼稚園教育実習におけるポジティブ経験のエピソードの数が他の保育実習よりも多く、特に保育実習 I A・保育実習 I Bと比較して明確な差がみられた。これは、教育実習の期間が4週間と長く、より多様な活動や子どもとの関わりが経験できるため、想起される出来事が豊富になったと考えられる。また、教育実習は通常最終学年で実施するため、小泉・田瓜(2005)の言う保育者アイデンティティの形成が進んでいる学生が多く、保育者(実習生)としての自分の経験について振り返り統合する力がついてきている可能性がある。ただし、このような複数の実習による経験の統合過程に関する研究は限られており、今後質的な検討を含め知見が蓄積されることによって、この点がより明確になると考えられる。

3. ポジティブ経験と感情的共感の関連

自身の実習におけるポジティブ経験のエピソード数について、保育実習 I Bにおいてのみ、親密な他者の実習におけるポジティブ経験に対する感情得点との正の相関が確認された。この理由として、保育実習 I Bは全体の初回の実習であり、参照可能な実習経験が限られている段階にあるため、当該実習内での自身のポジティブ体験が他者の類似体験への情動的反応に直接反映されやすいことが考えられる。

一方で、その他の実習においては、ポジティブ経験のエピソード数との明確な関連は見られなかった。保育者養成校に在籍する学生は、保育者アイデンティティを形成している過程にあり、その形成には保育者モデルやメンターとしての実習先指導者の影響が大きいと言われている(小泉・田瓜, 2005)。このことから、複数回の実習を経験する過程において、学生は各園・施設での出来事を比較・再解釈し、それらを内的に統合していくのではないかと考えられる。こうした蓄積的・統合的なプロセスが進行すると、ある一回の実習における経験と共感反応の一对一対応は相対的に弱まり、むしろ実習経験全体の統合的な構えが共感反応を規定するようになる可能性がある。以上を踏まえると、本研究で扱ったような実習におけるポジティブ経験も、特定の一回の実習の中で完結するものではなく、複数回の実習経験を通じて内的に蓄積・統合される過程にあると考えられる。その結果、直近の実習における経験のみが他者の類似経験への共感反応に反映されるとは限らず、むしろ個人内で統合された実習経験全体が、他者のポジティブ経験に対する共感に複合的に影響している可能性がある。今後は、前述のように複数の実習による経験の統合過程を検討することによってこの点を掘り下げることに加え、最終学年の学生を対象に過去の実習経験全体に対する質問を行うことで、統合された経験による効果の検討を行うことが必要である。

4. 社会的望ましさと関連

社会的望ましさ尺度との関連では、主に保育実習 I Bで各実験条件における他者の経験への感情得点、そして実習におけるポジティブ経験のエピソード数との間に有意な正の相関がみら

れた。Erikson (1968) のライフサイクル論においては、青年期の心理社会的危機として「自我同一性 vs 同一性拡散」が挙げられている。保育実習 I B を履修した 1 年生においては、高校から大学へ移行したばかりであり、この段階ではまだ自我同一性を確立できておらず、他者の評価や社会的期待に影響されやすいと考えられる。そのため、「他者の経験にどのような感情を抱くか」や「自身の実習をポジティブに振り返っているか」といった回答は社会的望ましさの影響を受けやすく、実際の感情や経験がやや歪められる可能性がある。一方、2 年生以降は、大学生活や実習に慣れ、自己理解や役割認知が徐々に確立されるため、社会的望ましさの影響は相対的に弱まり、これらの反応が他者評価に依存しすぎる傾向は低下すると考えられる。

このように、同じ青年期においても、学年によってこれらの反応が社会的望ましさとの関連が異なることが考えられるため、本研究で行ったように、相関分析の結果から必要に応じて社会的望ましさを統制変数とすることが適当である。

5. 研究の限界と今後の課題

本研究の目的は、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することであった。今後は、今回の結果を踏まえ、実験手法や指標、測定方法をさらにブラッシュアップし、より精度の高い検討を行う必要がある。

例えば本研究では、実習におけるポジティブ経験の指標として、自由記述させたポジティブ経験のエピソード数を用いた。これは、少なくとも研究対象者が研究実施時点において主観的に記憶している出来事の多さを反映しているという点で、意味のある指標であると考えられる。本研究で扱ったエピソード数は、あくまで「想起された出来事の数」であり、実際の経験頻度や感情強度を直接反映するものではない。また、前述のように、ポジティブ経験は内的に取り込まれた上で複合的に他者への共感へ影響する可能性がある。今後、実習や大学生活、もしくは人生全体におけるポジティブ経験や成功体験を捉える尺度を開発し、これらを包括的に捉える必要がある。

また本研究では、他者のポジティブ経験に対する感情を喚起させるために文章により他者が経験について語る場面を想像させる課題を用い、VASによって主観的な感情を測定した。この方法は、研究対象者の特性的な正の感情的共感を捉えるのではなく、それぞれの状況に応じた一時的な感情変化を直観的に捉えることを可能とするものである。一方で、他者が経験を語る場面のイメージは研究対象者の主観に頼っており、他者が具体的にどのような内容を、どのように語っていたのかについてという点が統一されておらず、客観的な刺激とはいえない点が限界として挙げられる。この点について、例えば実習を経験した学生がポジティブ体験についてインタビューを受ける映像を刺激とすることで、より具体的で客観的な刺激に対する正の感情的共感を測定することが可能となると考えられる。また今回、実習におけるポジティブ経験の

エピソードを自由記述させたため、これを質的に検討することが、このような実験刺激作成に役立つはずである。

さらに、各実習種別におけるサンプル数の偏りがあったことも、統計的な検討を行う上で限界点として挙げられる。今後、それぞれの実習について均一なサンプルサイズを確保することによって、実習経験の種類や時期による差異を精緻に検討できるだろう。

最後に、本研究は、正の感情的共感の生起に関わる社会的文脈を探索的に検討するにあたり、実習という学生間で経験の類似性が高い場面に着目し、先行研究において多く扱われてきた困難さやストレスといった負の側面ではなく、実習におけるポジティブな経験やエピソードを分析対象とした点に特徴がある。これらの知見は、実習経験を振り返り、共有する教育的場面において、学生間の関係性や共有される経験の文脈を考慮する必要性を示唆する理論の手がかりとなり得る。今後は、実習経験におけるポジティブなエピソードの内容や語り方を質的に検討することにより、複数回の実習経験がどのように内的に統合され、他者への正の感情的共感に結びついていくのかについて、より詳細に明らかにしていくことが望まれる。

<注>

-
- 1) 使用した質問紙は付録に掲載した。なお、実験条件の順序についてカウンタバランスを取るため質問紙は計3種類用意したが、そのうちの1種類を掲載した。
 - 2) 分析対象者から除外された研究対象者の中には、除外要因が重複している場合もあった。
 - 3) 本研究で「一番最近の実習」に参加した時期(1年以内・1年以上前)の質問については、分析が複雑化するため、分析からは省略した。

引用文献

Andreychik, M. R., & Migliaccio, N. (2015). Empathizing with others' pain versus empathizing with others' joy: Examining the separability of positive and negative empathy and their relation to different types of social behaviors and social emotions. *Basic and Applied Social Psychology*, 37, 274-291.

de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.

藤岡 慧・脇田貴文 (2023). 公募型Web調査データを用いた社会的望ましき尺度短縮化の試み 関西大学心理学研究, 14, 53-63.

- Gable, S. L., Gonzaga, G. C., & Strachman, A. (2006). Will you be there for me when things go right? Supportive responses to positive event disclosures. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 904-917.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (ホフマン, M. L. 菊池 章夫・二宮 克美 (訳) (2001). 共感と道徳性の発達心理学—思いやりと正義とのかかわりで— 川島書店)
- Kamath, Poojari, and Varsha (2025). Assessing the robustness of normality tests under varying skewness and kurtosis: a practical checklist for public health researchers. *BMC Medical Research Methodology, 25*, Article number: 206 (2025).
- 小泉裕子・田瓜宏二 (2005). 実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究—保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連— 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass, 9*, 57-68.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *Journal of Positive Psychology, 4*, 223-233.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1984). Some antecedents and consequence of social-comparison jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 780-792.
- Telle, N., & Pfister, H. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review, 8*, 154-163.
- 植田瑞穂・桂田恵美子 (2021). 1植3歳児における正の共感の発達—状況的要因の検討を踏まえた負の共感との比較— 発達心理学研究, 32, 1-10.
- Watanabe, S. (2011). Drug-social interactions in the reinforcing property of methamphetamine in mice. *Behavioral Pharmacology, 22*, 203-206.
- 渡辺 茂 (2015). 共感の進化 渡辺 茂・菊水 健史 (編) 情動学シリーズ1 情動の進化—動物から人間へ— (pp. 100-135) 朝倉書店
- Yue, T., Wei, J., Huang, X., & Jiang, Y. (2016). Psychometric properties of the Chinese version of the positive empathy scale among undergraduates. *Social Behavior and Personality, 44*, 131-138.

大学生の意欲的な生き方に影響を及ぼす要因の検討

—自尊感情の育ちと就学前の母親との愛着関係に着目して—

山岡 伊公子

抄録

近年、意欲的に生き生きと自信をもって生活や学習を進めていく学生と、何事にも何かしら消極的で自信がなく無気力な態度で生活をすすめている学生の二分化が見られる。このような意欲の育ちや自尊感情の低下について、幼児期の養育者（主に母親）との愛着関係の影響があるのではないかと考えた。本研究では「意欲」を様々な場面を包括的に捉えた「意欲的な生き方」として進める中で、就学前の母親との愛着関係とその過程で育まれる自尊感情の育ちについて学生にアンケートを実施した。検討の結果、幼児期の愛着関係と意欲の育ちにはある程度の有意な正の相関がみられたが、愛着関係と自尊感情の育ちにはそれはみられなかった。現在の自尊感情は就学前の母子の愛着関係のみの影響をうけるのではなく、発達過程で様々な対人関係の影響をうけることが示唆された。

キーワード 意欲的な生き方、自尊感情、愛着関係

1. 問題と目的

【問題の背景】

近年、大学生と接して考えているのは、生活態度・授業態度などすべてにおいて前向きで、「やってみよう！」と意欲的に取り組み、生き生きと自信をもって生活をすすめる学生と、「無理だ！」などとすぐ口にし、何事にも何かしら消極的で自信がなく無気力な態度で生活をすすめている学生がいることである。このような意欲の差はどこからくるのだろうか。

文部科学省の中央教育審議会「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」（答申）（2007）の冒頭では「自己や社会の様々な物事に興味・関心を抱き、知識・技能の獲得や課題の克服、目標の達成へ向かって意欲をもつことが、成長のための行動の原動力となるのであり、青少年期には特に、このような意欲をもって生き生きと充実した生活を送ることが重要である」とし、青少年期において意欲をもつことが重要であることを明言している。

さらに「現代の若者の中にも、成績や進路に悩みつつも将来の夢を自分なりに抱き、分からないことをもっと知りたいという意欲をもち、スポーツや芸術など多様な趣味に打ち込む姿が

数多くみられる」ことや「友達や家族との人間関係を大切にしつつ、仕事に対して『今の職場が発展するように進んで与えられた以上の仕事をしたい』と考え意欲的に取り組むものも少なくない」としながらも、「学習や労働といった具体的な対象への意欲の減退だけでなく、成長の糧となる様々な試行錯誤に取り組もうとする意欲そのものが減退しているのではないかと懸念を示し、意欲をもてる青少年ともてない青少年の二分化についても具体的に言及している。まさに筆者が学生と接していて感じていたことが問題視されているのである。

どの世代にも共通していることではあるが、特に青少年にとっては無気力に時を重ねていくのではなく、自分なりの意欲をもって、様々な学びを得ながら生き生きと充実した生活を積み重ねていくことが、よりよい未来につながることになるだろう。

[意欲的な生き方]

姜・山崎(2015)は意欲を「積極的に何かをしようと思う気持ち、あるいは種々の動機から或る一つを選択してこれを目標とする能動的意志活動」として捉え、小学生4, 5, 6年生を対象に「意欲」が「勉強」「運動」「友人関係」など実際の行動として見られる「意欲的行動」に影響を与えていることを明らかにしている。また櫻井(2016)は、幼稚園及び小学校の教師に、担任するクラスの子どもの学ぶ意欲と成績との評定を求め、その回答から子どもの学ぶ意欲が成績と関連していることを示した。これらの二つの知見は幼稚園、小学校から意欲をもって生活することが重要であることを示唆している。

高井(2008)は「意欲的な生き方態度」尺度を作成し、それに関して大学生から70代以上の7つの年齢群による年齢段階別の差および性差を検討した。その結果、男女ともに40代から50代、50代から60代にかけて、日々の生活に対して前向きで意欲的な生き方態度を強めていくことが示された。人間関係や生活など人生経験の差はあるにせよ、大学生から20代の青年期の意欲的な生き方態度が中高年の結果より低かったことは、先の答申の中で述べられている懸念に通じているのではないだろうか。

どの年代においても、意欲をもって生活を送ることの重要性は明らかであるが、一口に意欲と言っても「学ぶ意欲」「働く意欲」など様々な場面での意欲の現れ方がある。どのような場面でも意欲、つまり積極的に何かをしようとする気持ちをもって日々を生きていくことが重要であると考え、本研究では「意欲」を様々な場面を包括的に捉えた「意欲的な生き方」として進めていくこととする。

[自尊感情]

意欲を持たない青少年が増加している背景としてどのようなことが考えられるであろうか。文部科学省の中央審議会「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」(答申)(2007)の中では、意欲を持たない青少年が増加している背景として自己肯定感の低さを挙げている。それに

ついて、『子ども・若者白書』(内閣府, 2014)の中でも日本の若者は諸外国と比べて自己を肯定的に捉えているものの割合が低く、自分に誇りを持っているものの割合も低いという結果が報告されている。この自己を肯定的に捉える、自分に誇りをもつなどの概念を心理学では、セルフ・エスティーム (self-esteem) という。自尊感情、自尊心などと訳されているが、本研究では自尊感情という用語で進めていくこととする。

この自尊感情の定義については様々な捉え方がなされているが、心理学辞典では「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」(遠藤, 1999)と定義されている。これが、様々な示されている定義を明確にまとめていると考え、本研究での定義とする。

梶田 (1988) は自尊感情の心理的な意味として、「自分自身を価値あるものだと考えることができ、自らの重要性を実感できる場合にのみ、意欲的で積極的であることができるし、心理的な充実感を持つことができるのである」と述べ、「何らかの意味で自分を意味づけ、価値づけなくては、積極的に生きていくことができないのである」と自尊感情と意欲の関連性を示唆した。

自尊感情と意欲の関連性を扱った研究もいくつかなされている。東京都教職員研修センター (2011) は、児童・生徒に対して、自尊感情の高低に関連する要因について調査した。その結果、自尊感情と学習意欲、部活動への意欲との間に有意な正の相関関係が見られたことを報告している。また清水 (1982) は、大学生の自尊感情と学生生活へのかかわり方の関係を検討する中で、自尊感情の高いものは低いものに比べて知識・技術の習得や自分の生き方、人生について考えるなどについて積極的、意欲的な姿勢を有することを報告した。

自尊感情と意欲の関連性を示唆する結果を踏まえて、次にそれらを育てる要因にはどのようなものがあるか考えていく。

[養育者との愛着関係]

愛着 (attachment) は、人が特定の他者との間に築く緊密な情緒的結びつきである (遠藤, 2005)。乳幼児期の愛着は最初の愛着対象である養育者と子どもとの間に結ぶ絆として論じられる。この愛着は子どもが養育者に接近し、接近した状態を維持しようとする行動 (愛着行動) として現れる (鈴木・塚野, 2017)。遠藤 (2005) は、Bowlby (1969) に従って子どもの愛着の発達段階を次のように概観している。新生児は特定の人物を識別できないが、周囲の人に定位や発信といった愛着行動を示す。生後 12 週～6 カ月頃には、養育者など特定の対象に行動が向けられ、反応が分化する。2～3 歳頃には、はいはい・歩行などによる接近維持行動が増え、見知らぬ人には警戒を示すようになる。養育者の後追や安全基地として周囲の探索を行うなどの行動が顕著となる。3 歳前後には、養育者が自分を守る存在であるという内的作業モデルが形成され、不在時でも社会情緒的に安定が可能となる。愛着対象は母親に限らず、家族や友人、恋人へと広げていく。このように愛着は乳幼児期を過ぎても消え去るものではなく、新たな人物との間で結ばれた愛着関係によって補完され、青年期、成人期以降も持続し対人関係を築く

基盤となる。これは乳児期に形成される愛着関係がその後も連続性する可能性があることを示している。そう考えるとやはり乳幼児期にどのような愛着関係が築かれてきたか着目していくことが必要となろう。

坂上 (2005) は、この愛着の発達を支えるものとして Bowlby (1969) の内的作業モデルという概念について次のように述べている。子どもは主要な愛着対象（多くは母親）との間で経験された相互作用を通して、自分の周りの世界がどのようなものであるのか、母親や他の重要な人物がどうふるまうのか、自分自身がどうふるまうのかといった、自分の周りの世界や愛着対象に関する心的な表象モデル、そして自己に関する心的な表象モデルを構築する。そして、これらのモデルに支えられて、種々の出来事を知覚し、未来を予測し、自分の行動の計画を立てる。自分の周りの世界や愛着対象に関する作業モデルの中で中核となるのは、その愛着対象からどのような応答が期待できるかについての主観的な考えであり、自分が保護や支援を必要とする時に、愛着対象はそれに応じてくれる人であるかという確信の有無である。また自分自身に関する作業モデルの中で中核となるのは、自分が愛着対象から受容され、愛され、価値ある存在であるという自己についての主観的な考えであるとしている。

このように愛着関係の発達を支える内的作業モデルは、母親はもちろん、父親、祖父母、きょうだい等様々な関係性の中で形成される乳幼少期が最も敏感期とされ、そしてその枠組みは愛着対象との信頼感もしくは不信感から形成されると仮定されている。そしてその基礎は幼少期の子どもが養育者（幼児期における愛着対象）に助けを求めた時にどのくらいその親が子どもに対して受容的であるか、また情緒的にどのくらい適切に対応できるかなどによって生まれると考えられている（酒井, 2001）。

幼少期の子どもと養育者の関係性を測定する手法として遠藤・田中 (2005) は次のように述べている。子どもは養育者（多くは母親）との関係において安心の拠り所として緊密な関係性を確立したいという欲求を有していても養育者を自ら選べないため、養育者の特質に応じて、近接方略や関係のスタイルを調整しなければならないことになる。そして、Bowlby (1969) の共同研究者で愛着理論研究を受け継いだ Ainsworth et al. (1978) はストレンジ・シチュエーション法を考案し、乳児が養育者への近接方略や養育者との関係スタイルを構築する差異を測定する手法とした。

このストレンジ・シチュエーション法は子どもが母親との「分離—再会」場面においてどのような行動をとるかで次の三つの愛着パターン（安定型・回避型・両極型）に分類する。鈴木・塚野 (2017) によると、この三つの愛着パターンのうち、「安定型」は母親に安定した愛着を示す。特に母親との再会時において自ら近接・接近を求める行動や再会の喜びを表す情動が認められ、新奇性不安や分離ストレスを母親の存在によって緩和・安定化することができる。また分離前の場面では、母親を安全基地として活発な探索活動を展開できる。「回避型」は母親にまるで無関心であるかのごとく振る舞い、分離抵抗や新奇性不安もさほど示さずに、再会時には

むしろ母親を回避・無視する傾向が認められる。「両極型」は母親にすべての注意と関心が奪われるがゆえに、探索活動も非常に乏しく、分離時にも激しく泣き、その不安さがまったく回復しない間の母親との再会に際しては、強く接触を求めると同時に、激しい怒りと抵抗行動（母親に攻撃的な行動を向けたり、激しくむざかり続けたりする）をあらわに示すという。このようにストレンジ・シチュエーション法は三つの愛着パターンにより子どもの愛着の個人差が測定・表現されている。

幼少期の親子関係と青年期の愛着関係がどのように関連しているかについては、酒井（2001）や鈴木・塚野（2017）が次のように報告している。酒井（2001）は大学生を対象に現在の主な愛着対象はどのような人物であるのか、またそれらの愛着関係と就学前の母子関係との関連が見られるのかについて調べた。現在の主な愛着対象は母親、友人、恋人であり、就学前の母子関係が安定していると、現在の愛着関係における自己信頼感や相手への信頼感が強められる傾向があることを報告した。鈴木・塚野（2017）は大学生を対象にした調査で、幼少期の安定した親子関係は現在の安定した愛着関係（安定型）を、また幼少期の不安定な親子関係は現在の不安定な愛着関係（不安型・回避型）を強めることを明らかにした。そして安定型愛着関係を強める親子関係の側面は、親からの被受容感、親子間の情緒的接近であることを示した。これらの研究は、Bowlby（1969）のいう幼少期の愛着関係の持続性を示しており、幼少期に健全な愛着関係を築くことの重要性を明らかにしたと言えるため、本研究が就学前の母子関係に着目する意義があると考えられる。

【子どもの頃の愛着関係と自尊感情・意欲】

大学生を対象に子どもの頃の養育者との愛着関係と青年期の自尊感情や意欲との関連を扱った研究の中で、養育態度に着目して自尊感情や意欲との関連を扱った研究がある。子どもが初めて愛着関係をむすぶ対象が養育者であることを考えると、親の養育態度は愛着関係の発達を支えるものであると考えられる。この養育態度からの研究として、柴山・新井（2004）は大学生を対象に子どもの頃（おおむね16歳まで）の親の養育態度の認識内容が自尊感情に及ぼす影響を調査した。その結果、子どもの頃に、強く自主・独立を認識させた両親の養育態度が現在の自尊感情に影響を与えていると報告した。幼い頃から心理的自立を促されたり、行動の自由を与えられたりするなど一個人として認められる経験をすることが、自己を価値あるものとして受け入れられる自尊感情の高さに結びついていると考察している。山下・石・桂田（2010）も、子ども時代（おおむね16歳まで）の両親の養育態度は、現在の親子関係と関連しており、また子どもの頃の親の養育態度は現在の自尊感情の高低や主体的創造的な生き方志向の程度に関連があることを明らかにした。高い自尊感情が育つためには親から愛情や共感を得ること、自立を承認されることが重要であると考察している。このように、以上の研究からは子どもの頃の両親の養育態度の有り様が大学生の自尊感情の育ちと関連していることが示されている。

親の養育態度ではなく、幼少期の親との愛着関係に着目し、自尊感情とどのように関連するかを検討した研究もわずかではあるが行われている。幼少期の愛着関係と現在の母子関係が、心理的適応（自尊感情・抑うつ傾向）に及ぼす影響について検討した北村（2008）は、20代後半から30代前半の成人女性を対象に、独身、無子既婚、有子既婚のそれぞれの群に分け分析を行った。その結果、自尊感情に対しては、現在の母子関係の影響をコントロールした後の幼少期の母子関係の影響は、独身、無子既婚の群は無かったが、有子既婚群では有意な影響があった。過去の母子関係と現在の母子関係は関連があり、幼少期の愛着関係は現在の愛着関係を介して、あるいは単独に成人女性の自尊感情に影響を与えていると考えられている。未婚・既婚・子どもの有無によって母子関係と自尊感情の関連が異なることも示しているため、母子関係の影響が単純ではなく、発達段階や生活状況によって変化することが示唆されているが、幼児期の愛着関係は長期的に影響を与えていることが考えられる。劉（2018）は子ども時代の両親との愛着関係が青年期の対人的疎外感に及ぼす影響について、自尊感情や行動規範がどのような媒介となっているかを調査した。その中で愛着関係の構成要素としての「不安」傾向が強いと自尊感情が低くなり、そのことが対人的疎外感に影響を及ぼすこと、愛着関係の構成要素としての「回避」傾向が強いと、共同的な行動規範に従いにくくさせ、対人疎外感に影響することを報告している。このように子ども時代の親との愛着関係が青年期の自尊感情に関連していることが、部分的に確認されてきている。

しかしながら、幼少期の愛着関係が青年期の自尊感情の育ちだけでなく、意欲的な生き方にもどのように影響しているかも含めて検討した研究はこれまでなされてきていない。子どもの頃の親の養育態度からではあるが、先述したように山下ほか（2010）は、主体的・創造的な生き方志向との関連性を扱っている。そして親から愛情や共感を得たことや自律を承認されたことが、主体的創造的生き方志向につながっていることを報告している。主体的創造的生き方志向には、努力をおしまずに、自分のできることに向かって完全燃焼するなどの「能動的実践的態度」因子や自分のもっている潜在的可能性を追求し続ける等の「自己の創造・開発」因子が含まれている。よって本研究が取り上げる意欲的な生き方に重なるものと捉えることができる。しかし、両親の養育態度からの検討であり、幼少期に限らないおおむね16歳までとされる子ども時代を扱っている。すでに述べたように親との愛着関係は幼少期から続くものであり、幼少期の愛着関係の重要性が指摘されてきている。そこで本研究では、大学生の自尊感情や意欲的な生き方と就学前の幼少期の母親との愛着関係にどのような関わりがあるのかを探っていくこととする。

〔目的〕

これまで就学前の養育者との愛着関係、青年期の自尊感情、意欲的な生き方の関連性について研究はなされてこなかった。この関連性が明らかになれば幼少期の親子関係が後の主体性や

自己形成にどのように影響するかを具体的に示すことができ、保育現場における子どもへの関わりや、子育て支援における保護者への助言、さらには保育者養成校では学修の中で発達理解の深化に寄与することが期待される。そこでこれらの関連性と同時に、大学生の意欲的な生き方に影響を及ぼす要因を、自尊感情の育ちや就学前の母親との愛着関係に着目して検討することを目的とする。

2. 方法

〔調査対象〕

兵庫県内の教員養成系 A 大学学生（3～4年生）76名、保育者養成系 B 短期大学学生（1～2年生）94名の170名（うち男性：12名、女性：158名）を対象とした。

〔調査方法〕

2020年1月～2月の講義後に、受講生対して無記名の質問紙による調査を行った。調査対象者には調査者から、授業の成績とは無関係であること、調査結果は研究目的以外のいかなる用途にも使用しないことが提示され、質問紙はその場で調査者によって回収された。

〔調査内容〕

質問紙は以下の3つの尺度とフェイスシートから構成した。それに基づいて就学前の母子関係の各因子と自尊感情、意欲的な生き方との相関係数を求めて相関分析を行った。

①就学前の母子関係尺度

酒井（2001）が作成した幼少期の母子関係を測定する尺度を用いた。これは青年期の回想に基づき、母親の受容性・統制・拒否といった養育態度を含む母子関係の質を包括的に捉えるものである。本研究ではこれらが就学前の母子関係の愛着形成に影響を与える要因として考えた。この尺度は、次の3つの因子から構成されている。「私は母親のそばで安心感があった」「母親と遊ぶのが楽しかった」等の就学前の良好な母子関係を反映する6項目からなる安定的母子関係因子、「私は母親の愛情がうすいと思ったことがあった」「いつか見捨てられるのではないかと思った」等の母親の無関心や拒否の内容を反映する5項目からなる拒否的母子関係因子、「母親が出かける時にはむりやりついて行こうとした」「幼稚園（保育園）に行っても、母親を思い出してずっと泣いていた」等母親への依存的傾向を反映する5項目からなるアンビバレント（両極型）な母子関係因子の全16項目から構成されている。「幼少期（小学校就学前）のお母さんとの関係についてお尋ねします」と幼少期の母子関係を回想してもらい回答を求めた。さらに「幼少期にお母さんがいらっしやらなかった方は、あなたを養育してくれた方（父・祖父母等）をお一人思い浮かべてお答えください」との文言を付け加え、母親がいない場合でも回答できるよう配慮した。それぞれの項目に対して「あてはまらない」（1点）「どちらかと

「あてはまらない」(2点)「どちらかといえばあてはまる」(3点)「あてはまる」(4点)の4件法で回答を求めた。

②自尊感情尺度

Mimura & Griffiths (2007) による日本版 RSES (Rosenberg Self Esteem Scale) を用いた。「私は自分自身にだいたい満足している」「時々自分は全くダメだと思うことがある」「私にはけっこう長所があると感じている」など、自分自身について回答する10項目からなり、「あなたはご自身のことをどのように感じていますか」と質問し、それぞれの項目に対して「あてはまらない」(1点)「どちらかといえばあてはまらない」(2点)「どちらかといえばあてはまる」(3点)「あてはまる」(4点)の4件法で回答を求めた。内田・上埜 (2010) により信頼性、妥当性の確認がなされている尺度である。

③意欲的生き方態度尺度

高井 (2008) が作成した意欲的生き方態度尺度を用いた。この尺度は EAL 尺度 (高井, 1999) から日々の生活に対して前向きで意欲的な生き方態度を示す項目を取り出し、逆転項目その他を新たに加えた、「いつも、ものごとに意欲的に取り組んでいる」「周囲に流され、成り行きにまかせて生きている」「自分の人生を充実したものに努力をしている」などの6項目から構成されている。「あなたご自身の今の生き方についてお尋ねします」と質問し、今の自分自身の生き方について、それぞれの項目に対して「あてはまらない」(1点)「どちらかといえばあてはまらない」(2点)「どちらかといえばあてはまる」(3点)「あてはまる」(4点)の4件法で回答を求めた。

その他に、年齢、性別、幼少期 (小学校就学前) に同居していた家族 (父・母・兄弟・弟妹・祖父母・叔父・叔母・その他) からあてはまる人を選択して回答を求めるフェイスシートを加えて、質問紙を作成した。

3. 結果

[分析対象]

本調査の回答は170名から得られたが、2名の記入漏れを除き168名の回答が有効であった。そのうち、母親がいなかった者(1名)と男子学生(12名)は除いた。男子学生は全体数の中で標本数が少ないことや性差による影響に配慮することなどから、女子学生のみ155名を分析対象とした。また全体の平均年齢は20歳であった。

[就学前の母子関係尺度の因子構造の検討 (因子分析)]

就学前の母子関係尺度は、酒井 (2001) によって3因子構造であることが示されているので、因子数を3に指定して因子分析 (最尤法, バリマックス回転) を実施した結果を表1に示す。

酒井（2001）の因子分析の結果と比べると、第1因子のみに高い負荷量を示していた項目5が本結果では第1因子と第2因子の両方に高い負荷量を示していたこと、第1因子のみに高い負荷量を示していた項目6が本結果では第2因子にのみ高い負荷量を示していたこと、第2因子に高い負荷量を示していた項目11がいずれの因子にも高い負荷量を示していなかったことなどの点でいくつか異なる結果となっている。しかしほぼ同じ因子構造とみなせるため、先行研究と同じように、第1因子を「安定的な母子関係」、第2因子を「拒否的な母子関係」、第3因子を「アンビバレントな母子関係」と命名した。該当因子にのみ0.4以上の負荷量を示す項目（第1因子4項目、第2因子5項目、第3因子5項目）の合計得点を各因子の得点とした。得点が高いほど各母子関係の傾向が強いことを示す。第1因子の α 係数は0.91、第2因子の α 係数は0.85、第3因子の α 係数は0.75であったため、尺度の内的整合性はほぼ確認された。

表1 就学前の母子関係尺度の因子分析結果(バリマックス回転後)

項目	因子1	因子2	因子3	共通性
因子1「安定的な母子関係」				
3. 私は母親と出かけるのがうれしかった	.878	-.138	.072	.795
2. 母親と遊ぶのが楽しかった	.826	-.172	.152	.735
4. 私は母親を好きだった	.803	-.376	.113	.798
1. 私は母親のそばでは安心感があった	.744	-.208	.174	.627
因子2「拒否的な母子関係」				
7. 私は母親の愛情がうすいと思ったことがあった	-.198	.817	.033	.708
8. いつか見捨てられるのではないかと思った	-.190	.797	.060	.675
10. 私が泣いていても、母親は関心がなかった	-.298	.750	-.020	.651
9. 助けてほしい時に母親は助けてくれないことがあった	-.327	.688	.006	.581
6. 私は母親が何をしても、それに関心がなかった	-.274	.468	.166	.322
因子3「アンビバレントな母子関係」				
14. 親戚の家に行っても母親がいないと怖かった	.054	-.051	.828	.691
15. 母親がそばにいないと、夜眠れなかった	.046	.004	.768	.592
12. 母親が出かけるときには、むりやりついて行こうとした	.101	.146	.514	.296
13. 幼稚園(保育園)に行っても、母親を思い出してずっと泣いていたことがあった	.080	.161	.511	.293
16. 何かあれば、母親はすぐ来てくれると思っていた	.279	-.258	.413	.315
5. 私はよく母親にほめられた	.460	-.457	.174	.451
11. 私は同じことをしても怒られたり、怒られなかったりした	.013	.269	.043	.074
寄与率(%)	20.674	19.938	13.171	

[自尊心尺度の主成分分析の検討]

自尊心尺度は内田・上埜（2010）らにより、RSES-Jの10項目について主因子法による因子分析が行われている。固定値 ≥ 1.0 を基準として分析したところ、第1因子の固有値(3.69)と第2因子の固有値(0.99)に大きな開きがみられたことから1因子構造と考えられた妥当性、信頼性を備えている尺度である。本研究でこの尺度の主成分分析を行った結果を表2に示す。項目8以外のすべての項目の第1主成分への負荷量が高く1因子構造と判断した。第1主成分負荷量の低い項目8を除く9項目の合計は逆転して加算)を尺度の得点とした。得点が高いほ

ど自尊感情が高いことを示す。α 係数は 0.83 であったため、尺度の内的整合性は確認された。

表2 自尊感情尺度の主成分分析

項目	第1主成分	共通性
10. 私は、自分のことを前向きに考えている	.759	.576
7. 自分は少なくとも他の人と同じくらい価値のある人間だと感じている	.752	.566
3. 私にはけっこう長所があると感じている	.748	.559
1. 私は、自分自身にだいたい満足している	.714	.509
5. 私には誇れるものがたいしてないと感じる	-.648	.420
9. よく、私は落ちこぼれだと思ってしまう	-.610	.372
4. 私には、他の大半の人と同じくらい物事がこなせる	.582	.339
6. 時々、自分は役に立たないと強く感じることもある	-.577	.333
2. 時々、自分は全くダメだと思うことがある	-.507	.257
8. 自分のことをもう少し尊敬できたらいいと思う	-.076	.006
寄与率(%)	39.363	

[意欲的生き方態度尺度の主成分分析の検討]

意欲的生き方態度尺度は、EAL尺度(高井, 1999)から取り出した6項目に対して、固有値1以上を基準にスクリーテストを行った結果、1因子で検討することが妥当と判断されている。(寄与率は58.4%)。また信頼性をCronbachのα係数によって求めたところ.85であった。高い数値が得られており、尺度内の内的一貫性は十分保たれていると言える。本研究でこの尺度について主成分分析を行った結果を表3に示す。すべての項目の第1主成分負荷量が1因子構造と判断できたので、各項目の合計点(逆転項目は逆転して加算)を尺度の得点とした。得点が高いほど、意欲的生き方の傾向が強いことを示している。α係数は0.78であったため、尺度の内的整合性はおおむね確認された。

表3 意欲的生き方態度尺度の主成分分析

項目	第1主成分	共通性
4. 自分の能力や可能性を生かした生き方をしている	.790	.624
3. 自分の人生を充実したものに努力をしている	.782	.612
1. いつもものごとに意欲的に取り組んでいる	.720	.519
6. 自分のなすべきことにいつも最善を尽くしている	.709	.502
5. 何に対しても興味や関心がもてない	-.629	.395
2. 周囲に流され、成り行きにまかせて生きている	-.520	.270
寄与率(%)	48.692	

[各尺度得点の平均値とSD]

各尺度得点の平均値及び標準偏差を表4に示す。全体では自尊感情の標準偏差が高い数値を示しており、自尊感情の高い学生と低い学生のばらつきが大きいことを示している。意欲的生き方態度の得点は全体としては低くはない。

表4 各尺度得点の平均値とSD

	全体 平均値	SD	A大学 平均値	SD	B短期大学 平均値	SD
安定的母子関係	14.87	2.01	14.78	2.03	14.93	2.00
拒否的母子関係	7.04	2.96	7.16	3.38	6.96	2.65
アンビバレントな母子関係	11.45	3.56	12.02	3.30	11.04	3.71
自尊感情	22.05	4.89	23.44	5.10	21.07	4.52
意欲的生き方	17.23	3.05	17.72	2.68	16.88	3.26

[相関関係]

就学前の母子関係の各因子と自尊感情、意欲的な生き方との相関係数を求めた結果を表5に示す。意欲的生き方と自尊感情の間には有意な比較的強い正の相関関係が見られ、意欲的な生き方と自尊感情には関連性があることが示された。自尊感情と就学前の安定的母子関係・拒否的母子関係・アンビバレントな母子関係との間には有意な相関が見られなかった。また意欲的な生き方と就学前の安定的母子関係との間には弱い有意な正の相関が見られた。意欲的生き方と就学前の拒否的母子関係やアンビバレントな母子関係との間の相関は有意ではなかった。就学前の母子関係の因子間では、安定的母子関係と拒否的母子関係との間には有意な比較的強い負の相関が見られ、アンビバレントな母子関係と安定的母子関係には、有意な弱い正の相関が見られた。

表5 全体の相関係数

n=155

	安定的 母子関係	拒否的 母子関係	アンビバレントな 母子関係	自尊感情	意欲的生き方
安定的母子関係	1.00				
拒否的母子関係	-0.50 **	1.00			
アンビバレントな母子関係	0.26 **	0.01	1.00		
自尊感情	0.09	-0.16	0.02	1.00	
意欲的生き方	0.23 **	-0.12	0.06	0.53 **	1.00

**p<.01

*p<.05

4. 考察

本研究では、大学生の意欲的な生き方に影響を及ぼす要因の検討として、自尊感情の育ちと就学前の母親との愛着関係に着目して、大学生を対象に調査を行った。得られた結果について考察を加えていきたい。

意欲的生き方と自尊感情との間に比較的強い正の相関関係が示された。このことは、自尊感情の高いものほど意欲的な生き方をしていることを示している。これについては、自尊感情の

高いものほど、知識・技術の習得や自分の生き方、人生について積極的であるという清水(1982)の研究結果や、無気力を構成する因子すべてに自尊感情との間に負の相関が見られたことから自尊感情が高いことが意欲的な生き方につながることを示唆した中澤・宮下(1995)の研究結果、自尊感情を高くもっている大学生ほど生き方も主体的でポジティブであったという山下ほか(2010)の研究結果と一致している。自分には長所があると認識できていることや自分は価値ある人間だと感じていたりする自尊感情が、自分の生き方や物事を前向きに捉え、主体的、意欲的に日々を過ごせる意欲的な生き方につながることで考えると考えられる。加えて、自尊感情と意欲的な生き方との関係は相関関係であるため、双方向からの影響が考えられるという山下ほか(2010)の考察のように、本研究でも同じように意欲的な生き方が自尊感情を高めていくということも考えられる。つまり自分の生き方や物事を前向きに捉え、主体的、意欲的に日々を過ごせる自分の意欲的な生き方が、自分のことを前向きに価値ある人間だと感じるようになり自尊感情が高まっていくという関係性もあるだろう。すなわち自尊感情が高いと意欲的な生き方を強め、意欲的な生き方が強いと自尊感情に良い影響を与えていくというプラスのサイクルにつながるということが考えられる。

意欲的な生き方と就学前の安定的母子関係との間には弱いが有意な正の相関が見られた。これは就学前に母子関係が安定的であるものほど、意欲的な生き方をしていることを示している。山下ほか(2010)が、子ども時代に親から愛情や共感を得たこと、自律を承認されたことなどの両親の養育態度が生き方志向と関連していると報告した結果と重なる部分があると言える。本研究とは対象時期や生き方志向の捉えに多少異なる部分はあるが、安定した愛着関係は主体的でポジティブな生き方につながることを示した彼らの結果と、本研究の結果とはほぼ一致していると言えるだろう。岡田(2011)が、子どもは愛着という安全基地が確保されているとき、安心して外界を冒険しようという意欲を持つことができると述べていることや、高野(1988)が、やる気(意欲と同義)の発達には親子間の信頼関係が確立されていることが重要であると述べていることを考えると、本研究の結果は安定的母子関係が意欲的な生き方に影響を与えているといえる。すなわち、就学前の安定した母子関係は、その安心感の中で自分の可能性を生かし、自分の人生を充実したものにしたいというような意欲的な生き方につながっていくことが考えられる。しかし就学前の母子関係と意欲的な生き方の相関が弱い結果であったことは、就学前の母子関係の影響は特別に大きいものとは言えないということであろう。1つ目の理由として、母子の愛着関係は生涯を通じて存続するものであるが、それは成長と共に新たな人物(一般には異性)との間で結ばれた愛着関係で補完されていく(遠藤, 2005)ということを考えれば、幼少期にどのような母子関係であったとしても、新たな人物と健全な愛着関係を結ぶことができているならば、現在の生き方は主体的、意欲的になってきているのではないだろうか。2つ目の理由として、愛着関係は就学前だけで決まるものではなく、母子の相互作用の積み重ねで現在の母子の愛着関係がつけられる。そして現在どうであるかが意欲的な生き方につながって

いると考えられるため特別に大きな影響が見られなかった可能性も考えられる。

自尊感情と就学前の母子の愛着関係との間には有意な相関は示されなかった。これは、女性を対象として過去や現在の母親との愛着関係が現在の自尊感情に影響を与えていることを報告した北村（2008）や子どもの頃の親との愛着関係が自尊感情を媒介として対人関係に影響をもたらすことを明らかにした劉（2018）の研究結果と必ずしも一致しない。しかし劉（2018）は中学生までの親との愛着関係を扱っており、本研究のように就学前の母親との愛着関係に限定してはいない。また北村（2008）は幼少期の母親との愛着関係を扱っているが、独身女性の場合は、幼少期の愛着関係の影響は現在の母子関係を越えて影響するものではないことが示されている。これらのことから考えると、本研究で扱った就学前の母親との愛着関係が自尊感情に与える影響は特別大きいものではないのかもしれない。先に述べたように、母子の愛着関係は就学前に決まってしまうものではなく、母子の相互作用の積み重ねで現在の母子の愛着関係が作られていく。さらに愛着の対象は成長とともに、親だけでなく、教師、友人、異性などに広がり、新たな人物との愛着関係によって補完されていく。自尊感情はそれらの影響を受けて育っていくのではないだろうか。すなわち、現在の自尊感情は就学前の母子の愛着関係のみの影響をうけるのではなく、発達の過程で様々な対人関係の影響をうけるため、本研究では就学前の母子の愛着関係と自尊感情の間に有意な相関が示されなかったのではないかと考えられる。しかしこのような可能性は本研究では検討できていないため、推測の域を出ない。

「意欲的な生き方」と「自尊感情」、「意欲的な生き方」と「就学前の母子関係」、さらに「自尊感情」と「就学前の母子関係」については、おおむね関連性を見いだすことができたと考えられる。しかし、これらの間にどのような因果関係が存在するのかについては、今後さらなる検討を通じて明らかにしていく必要がある。

本研究は女性のみを分析対象としたため、性差によって違いがあるかどうかを見ることができなかった。男性を含めた調査を行い、分析して性差を見ていきたい。また本研究での調査対象の大学が教員養成系だけであったため、幅広く様々な学部のある大学の学生は対象に入っていなかった。幅広く様々な学部の大学生を対象にすることでまた違った傾向や関連性が見られたかもしれない。調査対象や内容についての検討も必要であると考えられる。また母子との愛着関係に限定したため、母親以外が養育者であった内容は含まれていないことから、多様な現代の様相が反映されていない。今後はそれらを見据えた研究も検討課題である。

本研究で用いた酒井（2001）の就学前の母子関係尺度は、母子関係の特徴をある程度把握できる有用な尺度であると考えられる。しかし、対象者よる回想的・主観的評価で、尺度が捉える側面が限定的であることから、実際に観察される母子関係とは必ずしも一致しない可能性がある。この点については、今後他の分析等を併用した検討が必要であろう。その中でも就学前の母子関係に関する項目には養育態度に関連する項目も含まれていたため、それらを参考に大学生の意欲的な生き方に影響を与えていた母親または養育者との愛着関係や自尊感情について、

それらを健全に培うための各年代への支援方法を探っていくことも次の課題であると考え。

[付記]

本論文は2021年に兵庫教育大学大学院にて執筆した修士論文を加筆・修正したものである。

[謝辞]

本論文の作成にあたって、兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授横川和章先生（現：高松大学発達科学部教授）に調査依頼と丁寧なご指導を、姫路日ノ本短期大学濱田教授に調査依頼に関してご尽力いただきました。厚く感謝申し上げます。

引用文献

- Ainsworth et al. (1978) Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation
- 遠藤利彦 (2005) アタッチメント理論の基本的枠組み アタッチメント 生涯にわたる絆 数井みゆき・遠藤利彦編著 ミネルヴァ書房, 1-31.
- 遠藤利彦・田中亜希子 (2005) アタッチメントの個人差とそれを規定する諸要因 アタッチメント 生涯にわたる絆 数井みゆき・遠藤利彦編著 ミネルヴァ書房, 49-79.
- 遠藤由美 (1999) 自尊感情 心理学辞典, 有斐閣, 343-344.
- John Bowlby (1969) Attachment
- 梶田 徹一 (1988) 自己意識の心理学 東京大学出版会
- 姜信善・山崎悠希 (2015) 子どもの認知する親の養育態度と意欲との関連について—養育態度を「受容」次元からとらえて— 富山大学人間発達部紀要, 10 巻, 1 号, 1-17.
- 北村琴美 (2008) 過去および現在の母娘関係と成人女性の心理的適応性—愛着感情と抑うつ傾向、自尊感情との関連—心理学研究, 79 巻, 2 号, 116-124.
- 教育再生実行会議 (2017) 自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上 (第 10 次提言)
- 劉方舟 (2018) 幼児・児童期の愛着が青年期後の対人関係に及ぼす影響について—自己肯定感・行動規範を媒介として— 立教大学臨床心理学研究, 12 巻, 11-18.
- 文部科学省中央教育審議会 (2007) 次代を担う自立した青少年の育成に向けて (答申)
- 内閣府 (2014) 子ども・若者白書 今を生きる若者の意識—国際比較から見えてくるもの—
- 中澤潤・宮下一博 (1995) 青年の無気力—高校生・大学生を対象とする無気力尺度の開発— 千葉大学教育学部教育相談センター年報, 12, 11-19
- 岡田尊司 (2011) 愛着障害 子ども時代を引きずる人々 光文社
- 坂上裕子 (2005) アタッチメントの発達を支える内的作業モデル アタッチメント生涯にわたる絆 数井みゆき・遠藤利彦編著 ミネルヴァ書房, 32-48.

- 酒井厚（2001）青年期の愛着関係と就学前の母子関係—内的作業モデル尺度作成の試み—
性格心理学研究, 9巻, 2号, 59-70.
- 櫻井茂男（2016）学ぶ意欲に及ぼす子育て関連要因の影響に関する研究 調査研究シリーズ
69, 公益財団法人 日本教材文化研究財団
- 柴山直・新井真由美（2004）青年期における性役割観と自尊心との関連—両親の養育態度への
認識内容からの検討— 新潟大学教育人間科学部紀要, 7巻, 1号, 15-27.
- 清水信介（1982）自尊感情（self-esteem）と学生生活への適応に関する一考察 室蘭工業大学
研究報告 文化編, 10巻, 4号, 1-20.
- 鈴木昌喜・塚野弘明（2017）大学生の愛着スタイルと幼少期の親子関係に関する研究 岩
手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 16号, 71-81.
- 高井範子（2008）人間関係観の発達的变化と生き方態度との関連 大阪大学大学院人間科
学研究科紀要, 34巻, 1-19.
- 東京都教職員研修センター（2011）自尊感情や自己肯定感に関する研究（第3年次）東京
都教職員研修センター紀要, 10号
- 内田知宏・上埜高志（2010）Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討—Mimura &
Griffiths 訳の日本語版を用いて— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58巻, 2号,
257-266.
- 山下英実子・石曉玲・桂田恵美子（2010）大学生の親子関係・自尊感情・生き方志向と子ども
時代の両親の養育態度との関連：過保護という養育態度の検討 臨床教育心理学研究 関西
学院大学, 36号, 21-26.

神戸教育短期大学 紀要投稿取扱要領

【1】趣旨

この取扱要領は、神戸教育短期大学（以下「本学」という。）の研究委員会（以下「委員会」という。）が編集、発行する紀要の投稿の取扱い等に関し、必要な事項を定めるものとする。

【2】名称

紀要の名称は、『神戸教育短期大学研究紀要』とする。

【3】投稿資格

紀要に投稿できるのは、原則として本学専任教職員とする。ただし、本学名誉教授並びに非常勤講師等で、委員会の審査により適当と判断した場合は、投稿を認めることがある。なお、投稿者が本務校を有しないこと（共著の場合は共著者も含む）を条件とする。

【4】研究倫理

投稿を希望する者は、本学研究倫理規程を遵守しなければならない。研究倫理規程に反する場合、掲載を認めない。

【5】投稿論文等の内容及び区分

投稿論文等は、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。

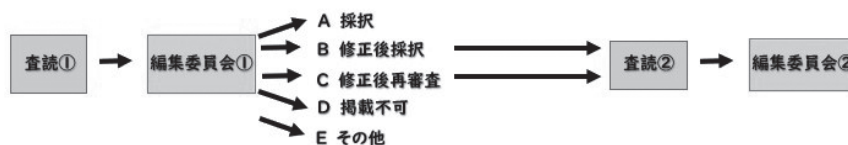
- ①論 文：独創性に富み、専門分野に対する貢献度が高く、かつその体裁が適切と認められるもの。
- ②研究ノート：一連の研究の中間報告、および新しい研究の内容や新知見に関する紹介等。
- ③作品・解説：絵画、彫刻、デザイン等の作品の写真とその解説文、作曲、演奏等の解説文。
- ④調査・資料：専門分野の研究に資する資料、またはその資料に関する紹介等（翻訳を含む）。
- ⑤その他：総説、研究動向、書評・図書紹介、雑録等。委員会が認めたもの。

【6】編集会議

研究委員会は、紀要の編集にあたり編集会議を開催する。編集会議は、原則として研究委員会の委員で構成する。

【7】査読

- 1) 研究委員長は、本紀要に投稿された原稿について、原則として学内の専任教員の中から1名に査読を依頼する。
- 2) 査読においては、投稿者と査読者が互いに特定できないように実施する。
- 3) 査読者は、審査結果を査読評価報告書により報告する。
- 4) 編集会議は、査読評価報告書に基づいて以下のいずれかの審査結果をその理由とともに投稿者に通知する。
 - A. 採択
 - B. 修正後採択
 - C. 修正後再審査
 - D. 掲載不可
 - E. その他



- 5) 編集会議は、「修正後採択」及び「修正後再審査」の審査結果を以て、投稿論文等の改善を要請することができる。

【8】投稿手続

投稿を希望する者は、委員会が定める期日までに申し込みの上、完全原稿を提出しなければならない。

【9】紀要の構成等

紀要の体裁の統一、活字の指定、掲載順序の決定等は、内容に影響のない範囲で編集会議の裁量で行う。

【10】原稿様式等

- 1) 投稿者は、原則として原稿見本を参照して紀要原稿を作成することとする。
- 2) 投稿者は、投稿論文等の区分および表題の英文訳を、原稿に表記する。
- 3) 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（参考文献・引用文献・注釈・付録を除く）。
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。

【11】掲載誌及び別刷り

原稿掲載者には、1 原稿につき掲載 2 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。

【12】その他

- 1) 原稿は、特に要望のない限り返却しない。
- 2) 著作権及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。
- 3) 「紀要の発行及び編集の手引き」並びにこの取扱要領において取扱いが困難な事項については、その都度、委員会において判断するものとする。

附則

- 1 この要領は、2023 年 2 月 22 日付にて制定し、2023 年 4 月 1 日より施行する。
- 2 この要領は、2023 年 10 月 1 日より施行する。
- 3 この要領は、2025 年 4 月 1 日より施行する。
- 4 この要領は、2025 年 7 月 21 日より施行する。

執筆者紹介

木村 友紀	こども学科 非常勤講師	子ども学および保育学関連 (子ども学、保育学)
植田 瑞穂	こども学科 講師	社会心理学関連 (感情)
山岡 伊公子	こども学科 講師	子ども学および保育学関連 (子ども学、保育学)

神戸教育短期大学研究紀要 第7号

2026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会社

〒653-0027 神戸市中央区中町通4丁目1-17

TEL (078)367-6556

ISSN 2435-6298

BULLETIN
OF
KOBE COLLEGE OF EDUCATION
NO. 7

March 2026