

保育士養成課程学生の表情認知特性 —心理学課程学生との比較による検討—

長屋 佐和子・小河 妙子*

Differences of the Emotional Reading between Students of Early Childhood Education Course to Students of Psychology Course

Sawako NAGAYA and Taeko OGAWA**

1. 序論

保育士とは、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とするものをいう(児童福祉法第18条の4)。厚生労働省(2008)によって告示された保育所保育指針には、保育士は子どもを育て、保護者を支援するという高い専門性を求められる職種と記述されており、その専門性が強く求められている。また、この保育指針によると、保育士の専門性とは、子どもの発達に関する専門知識を基にした子どもの発達支援、子どもが自ら生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、保育環境を構成する知識・技術、子ども同士や保護者とのかかわりなどを見守りながら適宜必要な援助をする関係構築の知識・技術、保護者等への相談・助言に関する知識・技術のことを指す。保育士養成機関では、これらの専門性が獲得され、保育の質が保障されるよう、学生に対する教育・指導を行うことが求められる。

保育の質に関する近年の研究によると、カリキュラムや具体的な学習内容が規定されている義務教育段階とは異なり、乳幼児期の教育は学習内容や評価方法が可視化されず、その質評価は困難である(秋田・佐川, 2011)。特に、子どもとの関係構築の技術に関する質評価、技術獲得に至る学生指導に関する指針は明確ではなく、専ら保育所等における実習などの体験的学習によって獲得されている。これらの体験的学習による教育効果については、実習者自身の自覚の変化(小島, 2012; 小藺, 2013)、あるいは保育士と学生の意識比較(大谷, 2013)によって評価されることが多い。このように、体験的に獲得される技術については、主に学生自身の意識変化による研究が行われる傾向があり、認知的側面、行動的側面に注目した研究は多くない。

体験的に獲得される関係構築技術とは、すなわち子どもとの相互作用場面におけるコミュニケーション・スキルであり、子どもの気持ちや欲求をいかに敏感に察知し、的確に理解し、その理解を自らの行動に適切に応用するか、といった複雑なプロセスによって行われる。こうした乳幼児の情動理解に関する研究のひとつとして、IFEEL Pictures (Infant Facial Expression of Emotions from Looking at Pictures; Emde, Osofsky & Butterfield, 1993)を用いた研究がある。これは、30枚の12か月の乳幼児表情写真によって構成される写真セットを被験者に呈示して、“喜び”や“悲しみ”などのカテゴリカルな側面と、情緒の強さといったグラデュアル(覚醒度、快・不快)な側面について回答を求めるものである。親が読み取った子どもの情緒のう

* 東海学院大学人間関係学部、** Tokai Gakuin University

ち、カテゴリカルな側面が養育行動の種類を決定し、グラデュアルな側面が養育行動の開始時期や程度を左右すると考えられる。このため、情緒読み取りの特徴と養育態度との関係性が指摘されている。このオリジナル版のIFEEL Picturesを日本人に対して施行した結果、アメリカ人乳幼児の写真では実感のこもった反応が得られないことが明らかになり、日本人乳幼児（生後12ヶ月）の写真によって日本版IFEEL Pictures（以後JIFP、図1）が作成されている（井上，1988；井上・濱田・深津・滝口・小此木，1990）。



図1. 日本版IFEEL Pictures 公開用写真
(日本IFEEL Pictures研究会)

JIFPを用いた女子大学生と母親の比較では、母親の方が親子の相互作用や子どもの身体的な状態に対して敏感であり、一貫して肯定的な情緒を読み取りやすいことが示されている（長屋・濱田・井上・深津，2008；長屋，2009）。また、母親と妊婦を対象に行われた研究では、母親は子どもの表情から肯定的な情緒を読み取る傾向があり（長屋・辻・古井・深津，2005；長屋，2009）、妊娠期の情緒読み取りの特性が、出産後の母子関係と関連していることが示されている（岩田・森岡・長屋，2013）。このように、青年期には出産・養育に対する実感がないため情緒応答性は未発達であるが、妊娠期を経て、出産後の子どもとの相互作用によって情緒応答性の発達が促進されると考えられる。厚生労働省は、子どもとの接触経験の有無が親役割や親行動に影響を与えることから、中学生・高校生に対する乳幼児とのふれあい体験の重要性を指摘している（厚生労働省，2006）。実際に、青年期男女に対して保育園での子どもとの継続的な接触体験により、親性が高まり、共感性や感性が培われることが明らかとなっている（佐々木・小坂・末原・町浦・波崎・松木・定藤・岡沢・田邊，2010）。これらのことから、学生の情動認知は、養成機関における体験的教育や卒業後の実務経験によってより母親と類似したものに変化することが推測される。

保育士養成課程の学生にとって、体験的教育は実践力を養うための重要な機会であることは、多数の研究によって指摘されている（早坂・有馬，2009；三木・桜井，1998）。早坂・有馬（2009）は、保育士養成課程の学生1～3年生に対して、保育者効力感と対児感情の変化について検討を行っている。保育者効力感とは、保育現場において子どもの発達に望ましい変化をもたらす保育的行為ができる信念のことを指す（三木・桜井，1998）。早坂・有馬（2009）によると、学年が上がるにつれて保育者効力感が低下し、否定的な対児感情（回避）が上昇することが示されている。また、1年生では子どもに対する肯定的感情（接近）が高いほど保育者効力感が高く、2年生では子どもに対する否定的感情（回避）が低いほど、また肯定的感情（接近）が高いほど保育者効力感が高い。これらに対して、3年生では保育者効力感と対児感情との関連性は認められていない。これらの結果は、講義中心の科目が行われて子どもと接する機会の少ない1年生にとって、現実の子どものイメージや保育者としての自己像が描きにくいいため、子どもに対する肯定的感情が先行するが、2年生以降に行われる体験的教育によって、現実の子どものイメージがより否定的なものへと変化することを示している。また同時に、このような体験的教育によって、保育者効力感も一時的に低下することが指摘されている（早坂・有馬，

2009)。

このように、保育士養成課程の学生は、職業及び興味関心の志向性から、子どもに対して肯定的イメージを持ちやすい傾向がある。こうした肯定的イメージが、保育士への職業選択を促進し、知識の獲得、保育者としての向上を促進するのであろう。これらのことから、保育士養成課程の学生の表情認知傾向は、他領域の学部学生とは異なることが予想される。また、実習を重ねるにつれて、その表情認知傾向は変化し、保育士としての信念や達成感などに影響を与えることが推測される。

そこで本研究では、保育士養成教育に資する知見を得るため、保育士養成課程の学生の表情認知特性について明らかにすることを目的として調査を実施する。教育実習を終えた保育士養成課程の学部学生と、心理学課程の学部学生の表情認知特性を比較し、保育士養成課程学生の特徴を明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象者

東海地方の2大学を対象に、保育士養成課程の女子大学生107名（平均年齢20.8歳, $SD=0.41$ ）、および心理学課程の女子大学生102名***（平均年齢19.95歳, $SD=1.75$ ）を対象に質問紙調査を実施した。

(2) 材料

日本版IFEEL Pictures (JIFP) : JIFPは他者の情動の読み取りについての特徴を測定するため、井上他(1990)が作成した30枚の乳幼児の表情写真から構成された図版セットである。この図版セットから母親データ(長屋, 2009)の快・不快評定平均値を参考に、6枚の図版(快: 図版4・21, 不快: 図版12・17, ニュートラル: 図版9・29)を選定した。これらの表情写真を用いて、それぞれの表情が示している快・不快の程度については「非常に不快」～「非常に快」の5段階、覚醒度については「非常にぼんやり」～「非常にはっきり」の5段階で評定尺度を作成した。また、保育士養成課程の学生に対する質問項目には、表情が示す感情について自由記述を求める欄を加えて質問紙を作成した。

(3) 手続き

作成した質問紙を、それぞれの大学の講義開始前に配布し、研究目的、研究倫理について説明を行い、研究参加を承諾した学生に対して質問紙に回答するよう求めた。質問紙はその場で回収した。

3. 結果

(1) 快・不快評定

JIFPを実施した結果を集計し、保育士養成課程の学生と心理学課程の学生の平均値の差について t 検定を行った。快・不快評定の平均値比較の結果を表1に示す。

快・不快評定では、図版29の表情に対して保育士養成課程の学生の方が有意に不快と認知し、図版21に対しては快と認知することが示された。また、全図版の合計値の比較より、保育士養

*** 心理学課程のデータは、東海学院大学に卒業論文として提出された杉浦いづみ氏のデータに基づく。

成課程の学生の方が乳幼児の表情を有意に快と認知することが明らかとなった。

表1 快不快評定平均値の比較

| 図版番号 | 心理学系(N=102) | | 保育養成系(N=107) | | t値 |
|-------------|-------------|------|--------------|------|---------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 4 (快) | 3.88 | 0.51 | 3.96 | 0.43 | 0.84 |
| 9 (ニュートラル) | 2.34 | 0.52 | 2.40 | 0.61 | 0.58 |
| 12 (不快) | 1.54 | 0.85 | 1.73 | 0.63 | 1.60 |
| 29 (ニュートラル) | 3.10 | 0.70 | 2.67 | 0.71 | 3.70 ** |
| 17 (不快) | 1.14 | 0.37 | 1.30 | 0.55 | 1.71 |
| 21 (快) | 3.20 | 0.89 | 3.71 | 0.68 | 4.17 ** |
| 合計 | 15.20 | 1.75 | 15.78 | 1.68 | 2.44 * |

* :p<.05

** :p<.01

(2) 覚醒度評定

覚醒度の平均値比較の結果を表2に示す。覚醒度評定では、保育士養成課程の学生は図版12・17に対して有意に低い評定結果を示した。保育士養成課程の学生は、不快を示す表情に対して、その覚醒度を低いと評価する傾向があることが示された。

表2 覚醒度評定平均値の比較

| 図版番号 | 心理学系(N=102) | | 保育養成系(N=107) | | t値 |
|-------------|-------------|------|--------------|------|---------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 4 (快) | 3.18 | 1.06 | 3.37 | 0.91 | 1.38 |
| 9 (ニュートラル) | 2.90 | 1.02 | 2.86 | 1.01 | 0.29 |
| 12 (不快) | 3.94 | 1.07 | 3.50 | 0.99 | 3.13 ** |
| 29 (ニュートラル) | 2.69 | 1.03 | 2.79 | 0.86 | 0.74 |
| 17 (不快) | 4.52 | 0.81 | 4.04 | 0.91 | 3.74 ** |
| 21 (快) | 3.15 | 0.93 | 3.30 | 0.85 | 1.15 |
| 合計 | 20.37 | 2.40 | 19.87 | 2.44 | 1.49 |

** :p<.01

(3) 快・不快評定に有意差がみられた図版の反応内容分析

快・不快評定平均値に有意差が認められた各図版について、保育士養成課程学生の自由記述から、乳幼児が示している感情を集計した。なお、自由記述には未回答が複数みられた。図版29に対する反応内容を表3に、図版21に対する反応内容を表4に示す。

図版29で不快と評定した学生の反応内容から、悲しい(24.4%)、不安(17.1%)、怖い(14.6%)などの感情に関する反応に加えて、助けて・甘えたい・ママ(19.5%)など保育者の援助行動を喚起する感情を読み取る傾向が示された。また、ニュートラルと評価した学生の反応内容は、疑問・興味・驚き(37.0%)、普通などの無反応(19.6%)、およびどうしようなどの戸惑い(15.2%)などに加えて、かまってほしい(13.0%)など援助行動を喚起する読み取りが生じた。これらに対して快と評定した学生では、疑問・興味・驚き(58.3%)が多く、親に再会した喜び(25.0%)の読み取りが次いで多い傾向があった。このように、不快と評価された場合は不安感や悲しさなどの援助行動を喚起する感情が読み取られるが、快と評価された場合は親との再会などの肯定的感情が読み取られた。

次に図版21では、不快と評定した学生の反応内容では、75.0%の学生が不満や怒りを読み取り、ニュートラルと評価した学生では、興味(26.9%)や面白さ(23.1%)などの反応に加えて、仲間に入りたい、見てほしい(23.1%)といった他者の関与を求める反応が生じた。快と評価した学生の反応内容では、楽しさや喜び(53.2%)が最も多く、興味や疑問(15.6)に続いて、遊んでくれる、そばにいてくれてうれしい(11.7%)、照れ、褒められてうれしい(11.7%)などの他者の存在に対する肯定的感情が読み取られた。

表3 図版29に対する保育士養成課程学生の反応内容

| 快・不快評定 | 反応内容 | 反応数 | 反応割合 |
|----------|---------------------|-----|----------|
| 1~2 不快 | 悲しい, 泣きたい | 10 | (24.4%) |
| | 助けて, 甘えたい, ママ | 8 | (19.5%) |
| | 不安, 戸惑い | 7 | (17.1%) |
| | 怖い, おびえている | 6 | (14.6%) |
| | 驚き, びっくり | 5 | (12.2%) |
| | 嫌だ, やめて | 4 | (9.8%) |
| | その他 | 1 | (2.4%) |
| | 合計 | 41 | |
| 3 ニュートラル | 疑問, 興味, 驚き | 17 | (37.0%) |
| | ぼーっとしている, 普通 | 9 | (19.6%) |
| | どうしよう, 迷い | 7 | (15.2%) |
| | かまってほしい, ママ | 6 | (13.0%) |
| | ごきげん, うれしい | 3 | (6.5%) |
| | 緊張, 不安 | 3 | (6.5%) |
| | その他(空腹) | 1 | (2.2%) |
| | 合計 | 46 | |
| 4 快 | 疑問, 興味, 驚き | 7 | (58.3%) |
| | 母を見つけてうれしい, 親が迎えに来た | 3 | (25.0%) |
| | その他(空腹, ほしい) | 2 | (16.7%) |
| | 合計 | 12 | |

表4 図版21に対する保育士養成課程学生の反応内容

| 快・不快評定 | 反応内容 | 反応数 | 反応割合 |
|----------|----------------------------------|-----|----------|
| 2 不快 | 不満, 怒り | 3 | (75.0%) |
| | 不安 | 1 | (25.0%) |
| | 合計 | 4 | |
| 3 ニュートラル | なんだろう, 気になる, 興味 | 7 | (26.9%) |
| | 面白い, 楽しそう | 6 | (23.1%) |
| | 見て見て, 仲間に入りたい | 6 | (23.1%) |
| | 普通, ただ見ている | 5 | (19.2%) |
| | 緊張, おびえ | 2 | (7.7%) |
| | 合計 | 26 | |
| 4~5 快 | 楽しい, うれしい, 満足 | 41 | (53.2%) |
| | 興味がある, 疑問 | 12 | (15.6%) |
| | 遊んでくれる, そばにいてくれてうれしい, (遊んでくれる)期待 | 9 | (11.7%) |
| | 照れ, 褒められてうれしい | 9 | (11.7%) |
| | 平常心, 穏やか | 6 | (7.8%) |
| | 合計 | 77 | |

(4) 覚醒度評定に有意差がみられた図版の反応内容分析

覚醒度評定に有意差が認められた各図版について、保育士養成課程学生の自由記述から、乳幼児が示している感情を集計した。図版12に対する反応を表5に、図版17に対する反応を表6に示す。

表5 図版12に対する保育士養成課程学生の反応内容

| 覚醒度評定 | 反応内容 | 反応数 | 反応割合 |
|--------|-----------------------|-----|-----------|
| 1~2 低い | 怒り, すねてる, 不機嫌 | 11 | (44.0%) |
| | 眠い, 疲れ | 7 | (28.0%) |
| | なに?, 興味 | 7 | (28.0%) |
| | 合計 | 25 | |
| 3 普通 | 不快, 嫌な気分, ふてくされ | 9 | (69.2%) |
| | おなかがすいた, 眠い | 2 | (15.4%) |
| | ぼんやり, 気になる | 2 | (15.4%) |
| 合計 | 13 | | |
| 4~5 高い | ふてくされ, 不満, 嫌, すねる | 49 | (72.1%) |
| | 興味がない, 何もしたくない, つまらない | 9 | (13.2%) |
| | 眠い, おなかがすいた | 5 | (7.4%) |
| | 気になる, なに? | 2 | (2.9%) |
| | その他(不安, 恥ずかしい) | 3 | (4.4%) |
| | 合計 | 68 | |

表6 図版17に対する保育士養成課程学生の反応内容

| 覚醒度評定 | 反応内容 | 反応数 | 反応割合 |
|--------|-------------------------|-----|-----------|
| 1~2 低い | 嫌, 不満, 思い通りにいかない | 6 | (54.5%) |
| | 怒り | 1 | (9.1%) |
| | その他(怖い, 悔しい, 困る) | 4 | (36.4%) |
| 合計 | 11 | | |
| 3 普通 | 嫌, 思い通りにいかない, おもちゃをとられた | 7 | (77.8%) |
| | 怒り | 1 | (11.1%) |
| | その他(空腹) | 1 | (11.1%) |
| 合計 | 9 | | |
| 4 高い | 不満, 嫌, すねる | 40 | (46.0%) |
| | 怒り | 13 | (14.9%) |
| | 悲しみ(怒りと悲しみ) | 13 | (14.9%) |
| | 嫌なことをされた | 8 | (9.2%) |
| | 嫌なことをアピール, 甘え | 7 | (8.0%) |
| | トイレ行きたい, おなかがすいた | 3 | (3.4%) |
| | その他(怖いなど) | 3 | (3.4%) |
| 合計 | 87 | | |

図版12では、覚醒度が低いと評価した学生の反応内容は、怒り・不機嫌さ・不満などの感情の読み取りが44.0%、普通と評価した学生では69.2%、覚醒度が高いと評価した学生では72.1%であり、覚醒度が高いと評価されるほど、これらの感情の読み取りが増加する傾向が示された。

図版17では、不満や思い通りにいかない気持ちの読み取りが、覚醒度が低い場合は54.5%、普通と評価された場合は77.8%と、覚醒度の上昇に伴って増加する傾向が見られた。これに対

して、覚醒度が高いと評価した学生の反応内容では、不満（46.0%）や怒りや悲しみ（14.9%、14.9%）に加えて、嫌なことをされた（9.2%）、および嫌なことをされたと他者にアピールする情緒（8.0%）が読み取られた。

4. 考察

（1）保育士養成課程学生の表情認知特性—快・不快評定および覚醒度評定

保育士養成課程の学生は、大学教育によって、専門知識を学習し、実習を重ねることによって体験的技術や知識を得る。これらの層状的な効果により、保育士としての専門性を確立し、子どもを育て、保護者を支援することが可能となる。本研究では、保育士養成課程学生の表情認知特性に着目し、その特徴を明らかにすることによって、保育士養成教育の基礎的知見を得ることを目的としている。そのため、保育士養成課程の学生と心理学課程の学生の表情認知特性をJIFPを用いて比較した。

その結果、保育士養成課程の学生は心理学課程の学生よりも、乳幼児の表情を快と認知することが示された。また同時に、不快を感じさせる表情に接した場合は、その覚醒度を低く認知することも明らかとなった。長屋他（2005；2008）、長屋（2009）の研究によって、母親の方が女子大学生や妊婦よりも肯定的な情緒を読み取りやすいことが示されている。これらのことから、保育士養成課程の学生はより母親に近い認知傾向を有する可能性が指摘される。これらの特徴は、肯定的に子どもと接し、適切な養育をするためには必要な傾向であろう。また、不快な情緒に接する際に、その不快さを弱いものと認知することで、より肯定的で冷静な養育が行われると考えられる。

これらの結果に対して、図版別の反応傾向の分析では、図版29に対して保育士養成課程の学生の方が心理学課程の学生よりも不快さを読み取っていることが明らかとなった。これは、子どもの表情を肯定的に捉える傾向がある保育士養成課程学生の特徴とは異なるものである。このため、各図版の乳幼児がどのような感情を示しているかについて回答を求めた自由記述について内容分析を行った。

（2）保育士養成課程学生の表情認知特性—自由記述の内容分析

図版29の自由記述の内容分析によると、快・不快の評定値によって認知するカテゴリー的な感情は異なる。すなわち、不快と感じた場合は、悲しい・不安などの情緒に加えて、助けてほしいなどの援助行動を喚起する感情が読み取られている。ニュートラルと感じられた場合は、興味や疑問など、比較的弱い内的な活動が読み取られる傾向があったが、快と感じられる場合は、これらの内的な活動に加えて、親に再会したときの喜びといった積極的な肯定的感情が読み取られている。保育士養成課程の学生にとって、図版29の乳幼児の表情は、不快と感じられた場合には保育者の援助を求めるものと感じられ、快と感じられた場合には援助要求が満たされたときの感情が読み取られていると考えられる。

早坂・有馬（2009）は、保育士養成課程の1年生は実習経験が少ないため、子どもに対して肯定的であるほど保育者効力感が高く、実習経験を積むにしたがって子どもに対する否定的感情を回避しようとするが、3年生では子どもに対する感情と保育者効力感との関係は認められなくなると述べている。本研究の協力者は3年生であることから、子どもの否定的感情を明確な援助要求として読み取ることによって、子どもを回避することなく、具体的な対応が可能となると考えられる。

次に、図版21は、心理学課程の学生と比較して、保育士養成課程の学生の方が肯定的に捉える傾向が示された。保育士養成課程の学生で不快と評価したものは4名と少なく、ほとんどの学生が肯定的情緒を認知している。不快と感じられた場合は不満や怒りを読み取っているが、ニュートラルの場合は好奇心、快と感じられた場合は喜びや楽しさに加えてそばにいてくれてうれしい、といった感情が読み取られている。このように、他者との肯定的な関係性を積極的に読み取ることは、子どもへの肯定的な援助行動を促進すると考えられる。

また、保育士養成課程学生の覚醒度評定が有意に低かった図版21の内容分析では、覚醒度が低い場合、体調や機嫌の悪さなどの身体的不調として受け取られるが、覚醒度が高い場合は不満が読み取られやすいことが示された。また、図版17では、覚醒度が低い場合は思い通りにいかないなどの内的感情が読み取られやすいが、覚醒度が高い場合は他者に対する不満のアピールが読み取られやすい傾向があった。これらの結果は、保育士養成課程の学生は、子どもの不快感情に接すると、その感情がはっきりしないものである場合は自分に対する働きかけとは捉えないが、不快感情が明確な場合は自分に対するアピールと感じる傾向があることを示している。強く具体的な不満の読み取りは、具体的な保育行動を喚起する。実習では、子どもへの対応の必要性を読み取り、その都度保育者としての判断と行動が求められる。子どもの不快感情の覚醒度の判断は具体的な保育行動へとつながることから、実習体験の積み重ねによって覚醒度評定の低下が生じたと推測される。

(3) 保育士養成課程学生の特徴と今後の課題

以上のことから、保育士養成課程の学生は、乳幼児の表情から不満などの不快さを強く受け止めず、子どもと肯定的関係を構築しようとする傾向があり、子どもの表情から援助行動を促す働きかけを読み取りやすいことが明らかになった。

援助行動を促す情緒の読み取りは、具体的な対応を導く。肯定的な相互作用や、具体的援助行動を導くこれらの情緒読み取り特徴は、乳幼児の母親と類似するものである(長屋他, 2008; 長屋, 2009)。保育士養成課程の学生は、実習による子どもとの継続的接触体験によって親性が高まり、共感性や感性が養われた(佐々木他, 2010)と考えることができる。

その一方で、過剰に肯定的な表情認知は、否定的情緒と接したときに保育者効力感の低下を招く要因となる可能性が指摘される。早坂・有馬(2009)が述べているように、子どもとの接触経験が増えるにしたがって、子どものイメージは否定的なものへと変化すると同時に、保育者効力感も低下する。また、過剰に否定的な表情認知は、適切な保育行動を阻害する可能性もあることから、保育士養成教育における表情認知に基づいた子ども理解教育も重要となろう。

本研究では、心理学課程の学生の自由記述が得られておらず、内容比較を行うことができなかった。保育行動を促す対人関係的な表情認知の学部間比較を行うことによって、保育士養成課程の学生の認知特性について、より具体的な特徴を把握することが可能となろう。

また、母親との比較も重要である。長屋らによる一連の研究(長屋他, 2005; 長屋他, 2008; 長屋, 2009; 岩田他, 2013)では、個別試行により口述反応を記録する方法によって分析が行われている。その際、覚醒度評定は実施されていない。本研究と同様に、質問紙形式を用いてデータを収集し、学生と母親の特性を比較することによって、保育士と母親の視点の違いが明確になるであろう。近年、保護者支援の重要性が指摘されている。しかし、新任保育者にとって、保護者支援は戸惑うことが多い困難な課題でもある。保育者と保護者との視点の違いを検討することは、保育士養成教育において保護者の目線に立った支援への足掛かりを示す

重要な知見となることが予想される。

今後の研究では、これらの多様な群間の差異だけでなく、保育者効力感、ストレスコーピング、職業認知などの諸側面との関係についても検討することによって、保育士養成教育に資する研究を行うことが求められる。

5. 引用文献

- 秋田喜代美・佐川早季子（2011）保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- Emde, R. N., Osofsky, J. D., & Butterfield, P. M. (1993) The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions. Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- 早坂正年・有馬比呂志（2009）保育者効力感と対児感情との関連. 広島文教女子大学紀要, 44, 39-44.
- 井上果子（1988）Japanese I Feel Picture Test の作製（第1報）. 安田生命社会事業団研究助成論文集, 24, 36-40.
- 井上カーレン果子・濱田庸子・深津千賀子・滝口俊子・小此木啓吾（1990）乳児の写真から情緒を認知する能力の測定—Japanese I Feel Picture Test—. 家族療法研究, 7, 114-124.
- 岩田裕美・森岡由起子・長屋佐和子（2013）母親の情緒応答性と出生早期の母子相互作用についての検討—乳幼児表情写真（日本版IFEEL Pictures）と行動観察を用いて—. 乳幼児医学・心理学研究, 22（1）, 43-57.
- 小島千恵子（2012）保育者をめざす学生の「保育」の意識に関する研究—実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に—. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 34, 157-167.
- 厚生労働省（2006）厚生労働白書. 224-225.
- 厚生労働省（2008）保育所保育指針解説書.
- 三木知子・桜井茂男（1998）保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46（2）, 203-211.
- 長屋佐和子（2009）日本版IFEEL Pictures に対する反応特性の研究. 風間書房
- 長屋佐和子・濱田庸子・井上果子・深津千賀子（2008）日本版IFEEL Picturesの研究—関係性評価カテゴリ—作成の試み—. 精神分析研究, 52（1）, 18-29.
- 長屋佐和子・辻佐知子・古井景・深津千賀子（2005）母親と妊婦の日本版IFEEL Pictures反応の比較検討. 東海心理学研究, 1, 30-38.
- 大谷彰子（2013）二年制保育者養成校における実習での幼児理解—保育者との比較から—. 甲子園短期大学紀要, 31, 55-66.
- 小藪江幸子（2013）保育実習が学生の自己効力感に与える影響—保育専攻学生2年間の縦断的データの分析—. 淑徳短期大学研究紀要, 52, 117-128.
- 佐々木綾子・小坂浩隆・末原紀美代・町浦美智子・波崎由美子・松木健一・定藤則弘・岡沢秀彦・田邊美智子（2010）親性育成のための基礎研究（1）—青年期男女における乳幼児との継続接触体験の心理・生理・脳科学的指標による評価—. 母性衛生, 51（2）, 290-300.

