

教育・保育実習経験による保育士養成課程学生の表情認知変化

長屋 佐和子・小河 妙子*

Differences of the Facial Expression Recognition between Sophomore and Junior Students Taking the Early Childhood Education Course

Sawako NAGAYA and Taeko OGAWA**

1. 序論

保育士養成において、実習等による実践的技能の習得は重要な課題である。特に、幼児期には言葉によるやり取りが十分に行われないことから、その表情をいかに認知するかによって、保育の質が左右されると考えられる。

乳幼児の表情認知研究として、IFEEL Pictures (Infant Facial Expression of Emotions from Looking at Pictures; Emde, Osofsky & Butterfield, 1993) を用いた研究がある。12か月の乳幼児表情写真によって構成される30枚の写真セットを用いて、“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。このオリジナル版のIFEEL Picturesをもとに、井上(1988)、井上・濱田・深津・滝口・小此木(1990)が日本人の乳幼児写真を用いた日本版IFEEL Pictures(以後JIFP, 図1)を作成している。長屋ら(長屋・濱田・井上・深津, 2008; 長屋, 2009)は、JIFPを用いて女子大学生と母親の比較を行い、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を示している。また、母親は妊婦よりも子どもの情緒を肯定的に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)。



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

長屋・小河(2015)はJIFPを用いて、心理学課程の学部学生と教育・保育実習を終了した保育士養成課程の学部学生との表情認知特性の比較を行っているが、その結果、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示された。このことから、長屋・小河(2015)は、実習による子どもとの継続的接触体験に

* 東海学院大学人間関係学部

** Tokai Gakuin University

より、乳幼児の表情に対する敏感さが養われた可能性を指摘している。

その一方で、早坂・有馬 (2009) は、実習を積み重ねることによって、学生の子どもに対する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と述べている。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)。実習体験以前は過剰に肯定的であった子どものイメージが、実際に子どもと接することによって現実的なものへと変化し、それと同時に保育者としての現在の自分の実力に直面して保育者効力感の低下を招くのであろう。

小河・長屋 (2015) は、保育者効力感と保育者養成課程学生の職業認知に着目し、保育職への理解や適性感などの職業認知に関わる要因が保育者効力感を高めるか否かについて検討している。その結果、学生は自分が保育という職業を理解できており、良い保育者になるために何をすべきか理解できていると感じるほど、また保育士という職業が自分の適性に合致し、自分の能力を活かせる職業であると感じるほど、保育者効力感が高まることが示された。すなわち、講義による知識獲得に加えて、実習経験を重ねることによって得られる職業理解、さらに保育士として働くために求められる課題に対する理解が進んでいる学生ほど保育者効力感が高い。また、保育士としての適性感が高まるほど、保育者効力感も高まる。小河・長屋 (2015) は、職業認知におけるこれら二つの要因を高めることが、保育者効力感を高めるために重要なポイントであると述べている。

これらのことから、保育士養成教育を受けている学生の表情認知は、実習体験の中で子どもと接することによって、共感性や感性が変化することが推測される。また、その経験により、保育士としての自信や適性感も同時に変化するであろう。学生の中には、実習を経験することによって自信を喪失し、その後学習に対する動機づけが著しく低下するものも見られる。実習体験と表情認知・保育者効力感との関係性について検討することは、動機づけの低下を招く要因を明確にし、より学習効果の高い実習指導につながることを期待される。

そこで本研究では、保育養成系の学生を対象とし、教育・保育実習を受ける前の2年生と、6週間の教育・保育実習を終えた3年生の表情認知特性を比較すると同時に、保育者効力感の変化についても比較を行う。

2. 方法

(1) 調査対象者

東海地方の保育士養成課程の女子大学生で、教育・保育実習未経験の2年生127名 (平均年齢19.07歳, $SD=0.26$)、および合計6週間の教育・保育実習を経験した3年生103名 (平均年齢20.41歳, $SD=0.42$) 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。

保育者効力感尺度（三木・桜井，1998）：保育者効力感尺度は，保育場面において子どもの望ましい変化をもたらす保育的行為をとることができる信念を測定するものであり，1因子15項目から構成される尺度であった。

（3）手続き

作成した質問紙を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）学年による保育者効力感

質問紙を実施した結果を集計し，保育士養成課程の2，3年生の保育者効力感の得点の平均値について*t*検定を用いて分析した。その結果，2群間に平均値の差は認められなかった（2年：平均=45.65，*SD*=6.76，3年：平均=46.23，*SD*=6.71，*t*(228) = -.66）。

（2）保育者効力感による学年別の表情認知特性

保育者効力感と学年による表情認知特性の差異について検討するために，質問紙を実施した結果を集計し，保育士養成課程の2，3年生別に保育者効力感の得点に基づいて低群・中群・高群の3群に分類した。その概要を表1に示す。

表1. 保育者効力感3群の内訳

保育者効力感得点	2年生			3年生		
	平均	SD	人数	平均	SD	人数
低群 44.00以下	38.83	4.97	48	39.26	3.77	38
中群 45.00～49.00	46.93	1.42	41	47.12	1.53	34
高群 50.00以上	52.87	2.54	38	53.81	3.35	31
合計	45.65	6.76	127	46.23	6.71	103

保育者効力感3群と学年によるJIFP得点の平均値の差について，学年（2水準：2年生・3年生）×保育者効力感（3水準：低群・中群・高群）からなる2要因の分散分析を行った。JIFP得点の快・不快評定平均値は表2に，覚醒度評定平均値は表3に示す。

分散分析の結果，学年要因では，図版9の覚醒度評定値（2年生：平均=2.43，*SD*=0.92，3年生：平均=2.84，*SD*=0.10，*F*(1, 2) = 9.74，*p*<.01），図版12の覚醒度評定値（2年生：平均=3.16，*SD*=1.14，3年生：平均=3.50，*SD*=0.99，*F*(1, 2) = 6.57，*p*<.05），全図版の覚醒度評定値の合計（2年生：平均=18.83，*SD*=2.66，3年生：平均=19.81，*SD*=2.40，*F*(1, 2) = 8.39，*p*<.01）において有意な主効果が認められ，いずれも2年生より3年生の覚醒度が高い結果が示された。快・不快評定値では，どの図版においても学年の主効果は認められなかった。

次に保育者効力感要因の主効果では，図版17の快・不快評定値（低群：平均=1.47，*SD*=0.88，中群：平均=1.20，*SD*=.40，高群：平均=1.29，*SD*=0.57，*F*(1, 2) = 3.35，*p*<.05）と，全図版の覚醒度合計（低群：平均=18.84，*SD*=2.41，中群：平均=19.17，*SD*=3.00，高群：平均=19.91，*SD*=2.19，*F*(1, 2) = 3.42，*p*<.05）で有意な主効果が認められた。多重比較を行ったところ，図版17では保育者効力感低群は中群より快・不快評定値が高く，全図版の合計値では

表2. 保育者効力感群と学年別の快・不快評定平均値

図版番号	保育者効力感群	低群		中群		高群		合計	
		2年生	3年生	2年生	3年生	2年生	3年生	2年生	3年生
4 (快)	平均値	3.88	3.95	3.88	4.00	3.84	3.94	3.87	3.96
	SD	0.82	0.40	0.51	0.43	0.49	0.51	0.63	0.44
9 (ニュートラル)	平均値	2.33	2.32	2.51	2.35	2.26	2.52	2.37	2.39
	SD	0.52	0.57	0.55	0.60	0.69	0.63	0.59	0.60
12 (不快)	平均値	1.75	1.74	1.68	1.68	1.87	1.71	1.76	1.71
	SD	0.89	0.60	0.65	0.64	0.70	0.69	0.76	0.64
29 (ニュートラル)	平均値	2.77	2.68	2.73	2.65	2.76	2.65	2.76	2.66
	SD	0.78	0.74	0.71	0.69	0.68	0.75	0.72	0.72
17 (不快)	平均値	1.52	1.41	1.24	1.15	1.24	1.35	1.35	1.31
	SD	1.01	0.68	0.43	0.36	0.59	0.55	0.75	0.56
21 (快)	平均値	3.54	3.79	3.75	3.50	3.58	3.84	3.62	3.71
	SD	0.74	0.53	0.67	0.83	0.79	0.69	0.74	0.69
快不快計	平均値	15.79	15.88	15.71	15.32	15.55	16.00	15.69	15.73
	SD	2.41	1.85	1.49	1.53	1.81	1.63	1.96	1.69

表3. 保育者効力感群と学年別の覚醒度評定平均値

図版番号	保育者効力感群	低群		中群		高群		合計	
		2年生	3年生	2年生	3年生	2年生	3年生	2年生	3年生
4 (快)	平均値	3.19	3.05	3.15	3.50	3.18	3.52	3.17	3.34
	SD	1.00	0.90	1.04	0.83	1.18	0.96	1.06	0.91
9 (ニュートラル)	平均値	2.40	2.89	2.27	2.97	2.66	2.65	2.43	2.84
	SD	0.87	0.95	0.95	0.97	0.94	1.08	0.92	1.00
12 (不快)	平均値	3.15	3.18	3.07	3.59	3.26	3.81	3.16	3.50
	SD	1.25	1.04	1.10	0.89	1.06	0.95	1.14	0.99
29 (ニュートラル)	平均値	2.54	2.97	2.93	2.65	2.89	2.71	2.77	2.79
	SD	0.87	0.82	0.88	0.98	0.83	0.82	0.87	0.88
17 (不快)	平均値	3.75	3.93	3.85	4.06	4.11	4.13	3.89	4.03
	SD	1.21	0.95	1.30	0.89	1.06	0.96	1.20	0.92
21 (快)	平均値	3.46	3.26	3.40	3.12	3.45	3.55	3.44	3.30
	SD	0.77	0.95	0.90	0.88	0.76	0.62	0.80	0.85
覚醒度計	平均値	18.48	19.30	18.59	19.88	19.55	20.35	18.83	19.81
	SD	2.34	2.44	3.31	2.45	2.11	2.24	2.66	2.40

保育者効力感高群が低群よりも覚醒度が高かった。

また、図版21 (2年 低群:平均=3.54, $SD=0.74$, 中群:平均=3.75, $SD=0.67$, 高群:平均=3.58, $SD=0.79$, 3年 低群:平均=3.79, $SD=0.53$, 中群:平均=3.50, $SD=0.83$, 高群:平均=3.84, $SD=0.69$, $F(1, 2)=3.08$, $p<.05$) では保育者効力感と学年に快・不快評定値の交互作用が認められ (図2), 図版29 (2年 低群:平均=2.54, $SD=0.87$, 中群:平均=2.93, $SD=0.88$, 高群:平均=2.89, $SD=0.83$, 3年 低群:平均=2.97, $SD=0.82$, 中群:平均=2.65, $SD=0.98$, 高群:平均=2.71, $SD=0.82$, $F(1, 2)=3.96$, $p<.05$) で保育者効力感と学年に覚醒度評定値の交互作用が認められた (図3)。このことから、図版21に対して、保育者効力感低群・高群は3年生の方が快・不快評定値が高くなり、中群は3年生の方が快・不快評定値が下がることが示された。また、図版29に対して、保育者効力感低群は3年生になると覚醒度評定値が高くなり、中群・高群は学年が上がると覚醒度が低くなることが明らかとなった。

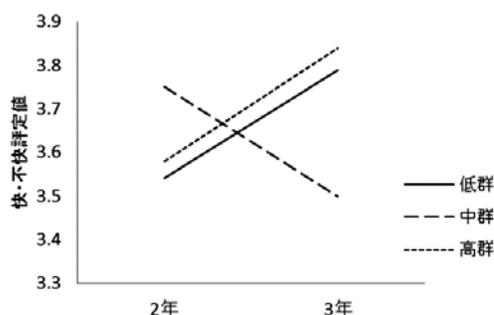


図2. 図版21の快・不快評定：学年×保育者効力感の交互作用

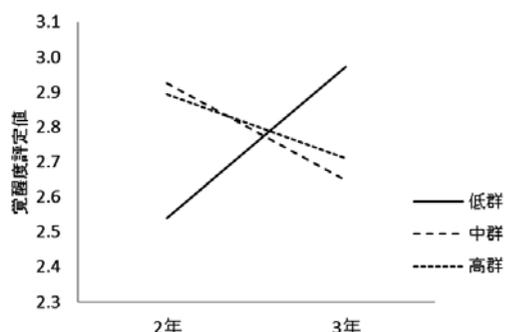


図3. 図版29の覚醒度評定：学年×保育者効力感の交互作用

4. 考察

保育士養成系の学生は、保育士としての技能向上を目指して実習に臨むが、その実習体験によって、保育者効力感を高める学生がいる一方で、自信を喪失する学生も見受けられる。本研究は、実習による表情認知の変化に着目して、実習効果を高める要因の検討を行うことを目的として調査を実施した。そのため、実習未経験の2年生と6週間の実習を終えた3年生の保育者効力感とJIFPによる表情認知特性の比較検討を行った。

(1) 保育者効力感と実習経験の関係

実習経験の有無と保育者効力感の関係について検討するために、2年生、3年生の保育者効力感の比較を行ったが、有意差は認められなかった。実習経験、あるいは学年によって保育者効力感に差異が見られなかったことから、保育者としての自信は経験によって得られるものではなく、学生本人の資質や性格特性に依拠したものであることが推測される。

この結果は、全学生共通の教育プログラムでは指導困難な領域の存在を示すと考えられる。体験的に学ぶことが求められる実習の指導では、学生それぞれの資質・性格特性に応じた指導を行う必要があるだろう。

(2) 実習経験と表情認知との関係

実習経験のない2年生と6週間の実習を経験した3年生の表情認知特性の比較では、覚醒度評定値に有意な差が見られ、図版9・12および全図版の合計値において、3年生の方が高い数値を示した。このような結果から、保育士養成系の学生は、実習を経験することによって乳幼児の表情から明確な情緒を感じるようになることが示された。

実習前の学生は子どもの表情に対して強い関心を持たないが、実習経験によって子どもの表情に集中し、その情緒を強いものとして読み取るように変化する。図版9はニュートラルな情緒、図版12は不快な情緒を示す図版であることから、あいまいな情緒や子どもの要求を示す情緒に対する感受性が高まっていることが推測される。実習経験の積み重ねにより学生の子どもの対する注意集中が高まり、適切な保育行動の習得が促されるのであろう。

(3) 保育者効力感と表情認知との関係

保育者効力感と表情認知の関係では、図版17の快・不快評定で、保育者効力感が低い学生は

子どもの表情を快と読み取りやすいことが示された。また、全国版の覚醒度評定値の合計では、保育者効力感が高い方が子どもの情緒を強いものと認知することが明らかになった。

図版17は不快を示す表情写真である。保育者としての自信に欠ける学生は、子どもの情緒全般を弱いものとして認知する傾向があるだけでなく、子どもの不快な情緒を快として受け止めやすいと考えられる。本研究の結果から、保育者効力感と表情認知の因果関係について議論することはできないが、保育者としての自信や実感が欠けている学生は、子どもの情緒や要求などに対して敏感に反応しない、あるいは反応できない可能性があると考えられる。

(4) 保育者効力感と表情認知および実習経験との関係

特定の図版において、保育者効力感と乳幼児の表情認知、および実習経験との間に関連性が認められた。快を示す図版21では保育者効力感が中程度の場合のみ、学年が上がるにしたがって不快と読み取りやすい傾向がみられた。ニュートラルな情緒を示す図版29では、低群のみ、学年が上がると表情を強く読み取る傾向が示された。

前項で述べたように、保育士を目指す学生は、実習経験を経ることによって子どもの表情に集中して情緒を明確に読み取ろうと試みるようになるが、保育者としての自信に欠けている学生は子どもの情緒を弱いものとして認知する傾向がある。このような傾向は図版によって異なり、保育者としての自信がその受け取り方を左右する。特に、保育者としての自信が中程度の場合、実習経験を経ることによって、快を示す表情から、より複雑な感情を読み取ろうと試みるようになると考えられる。また、保育士としての自信に欠ける学生は、実習経験を積み重ねることによって、特定の場面で子どもの情緒を強く、また別の場面ではより快を示す情緒として読み取るようになる。子どもと接することによって情緒読み取りの重要性に気が付くが、その敏感さを発揮する場面は限定的であることから、保育者としての自信につながらないことが推測される。

(5) 本研究のまとめ

本研究では、実習経験と保育者効力感および表情認知特性の関係について検討を行った。実習経験が学生の表情認知に影響を与え、子どもの情緒をより強く感じ取るように変化させることが示された。その一方で、実習経験の有無と保育者効力感との関係は示されず、学生の資質、性格特性による影響が推測された。

これらの結果は、保育士としての手ごたえや自信を感じている学生は、実習において子どもとの情緒的な関係を作ることができるが、自信に欠ける学生は子どもの情緒に確信が持てず、手探りで関係作りを行う可能性を示唆している。このため、実習経験を生かして、保育士としての自信を高めることが困難となっていると考えられる。

保育士養成における重要な視点のひとつとして、就職後の早期離職を回避するための働きかけが挙げられる。保育者効力感が低い場合、単に自信を欠くばかりでなく、子どもとの情緒的關係性にも影響を与える。このため学生指導を行う際には、それぞれの学生の資質を把握し、子どもの情緒読み取りに関する指導を行うことが有効であろう。子どもの表情写真、動画、行動観察等を用いた講義を実施し、情緒読み取りの重要性を伝えるだけでなく、学生相互のディスカッションなどによって読み取った子どもの情緒を共有することも有効である。子どもの情緒を深く読み取る試みを継続することによって、適切な情緒読み取りが適切な保育行動を可能にすることが理解できると考えられる。

本研究では2年生、3年生の比較を行ったが、その際、保育者効力感には差異が見られなかった。今後の研究では、大学卒業後の保育士としての経験年数による表情認知および保育者効力感の変化について検討を行う必要がある。それによって、保育の質を確保するために必要な要因について明らかにするだけでなく、保育者としての自信を維持し向上させるための知見が得られるであろう。

5. 引用文献

- 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.
- 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・小河妙子 (2015) 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—. 名古屋女子大学紀要, 61, 99-107.
- 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.
- 小河妙子・長屋佐和子 (2015) 保育士養成課程に在籍する学生の職業認知が保育者効力感に及ぼす影響. 名古屋女子大学紀要, 61, 109-115.

