

感情表出に難しさを持つ幼児に対する保育学生の介入

－感情表出風土との関係性－

芝崎 美和¹⁾*・芝崎 良典²⁾・湯澤 美紀³⁾

1) 新見公立短期大学 2) 四国大学 3) ノートルダム清心女子大学

(2018年11月21日受理)

本研究の目的は、想定される保育場面において、感情表出に難しさを持つ幼児に対する保育学生の理解と介入方法、および、保育学生のこれまでの家庭内での感情表出風土との関連性を検討することであった。結果、以下の4点が明らかになった。ポジティブ感情とネガティブ感情の両方を出表する家庭風土で育った保育学生は、第1に、感情表出に難しさを持つ幼児に対し、表情情報ではなく状況情報を手掛かりとした介入を行い、第2に、出来事に関係する当事者のうち、どちらか一方だけではなく、双方に介入する傾向がある。第3に、ポジティブな感情を出表する家庭風土で育った学生は、より多くの介入案を想起する。第4に、ネガティブな感情を出表する家庭風土で育った学生に関しては、特に対人葛藤場面での介入ステップ数が多く、より丁寧に言葉を重ねながら幼児に関わる傾向が見られた。以上のことから、感情表出風土は幼児の特性についての理解や介入の内容と関連することが示された。

(キーワード) 感情表出、感情表出風土、情報処理、幼児、保育学生

1. 問題と目的

平成30年に施行された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領において、3つの柱に基づき「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿(①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活とのかかわり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現)」が示された。これは、保育・教育機関による教育の差異を取り去る、すなわち、幼児教育としての共通性の確保をねらったものである。ここで示された「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」を踏まえた指導を行うことで獲得された資質・能力は、児童期における主体的な学びを可能とすることが、小学校学習指導要領¹⁾にも明記されている。これに関連し、注目を集めているのが、非認知能力、すなわち社会情動的スキルである。

社会情動的スキルとは、一貫した思考・感情・行動パターンにおいて見られる個々の能力のことであり、フォーマル、インフォーマルな学習経験を通して発達し、個々の一生を通じて、社会経済的結果を大きく左右するものである²⁾。そのスキルには、自己制御力、意欲、自己効力感など目標を達成する力と、協調性、共感など他者と協働する力、自信、自尊心など情動を制御する力が含まれる^{2) 3)}。これらはいずれも、幼児期において培い、育むべき力であると

言える。

現在、子どもを取り囲む社会的環境は大きく変化している。例えば、少子化や核家族化に伴う家族人数の減少、遊びの場・時間の確保の困難さ、SNSの利用により見えにくくなった仲間関係など、複雑に要因が絡み合い、社会情動的スキルの育ちが十分に確保されない現状もある。そのため、保育の場における保育者の関わりはよりいっそう重要となる。実際、芝崎・芝崎・徳田⁴⁾は、社会情動的スキルの中でも、特に、感情表出力に焦点化した短期縦断的観察研究を行い、「向社会的行動に対して肯定的注目を与える」「ポジティブな出来事を保護者と共有することで保護者の育児効力感を高める」「仲間相互作用の増加を目的とした遊びを加える」といった保育内容、環境の工夫が、感情表出に困難を示す子どもにとって有効であることを示している。

しかし、実際の遊び場面において、感情表出に困難を抱える他児に対し、幼児がどのような認知を行うかは明らかではなかった。そこで、芝崎・芝崎・湯澤⁵⁾は、向社会的場面において行動と表情が合致しないという意味で感情表出力に難しさを抱える他児を、いかに幼児が認知しているかといった点を検討した。結果、同じように向社会的行動を示したとしても、行為者の表情によって幼児の認知は異なっていた。つまり向社会的行動を示した他児が状況に即した表情を示さない場合には、幼児は行為者の特性を「意地悪であり優しくない」と判断し、その後の遊びや仲

*連絡先：芝崎美和 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

間相互作用の継続を拒否する傾向にあった。

他者の感情を推測する能力は4歳以降、急速な発達を示す⁶⁾。例えば、基本的表情に関して、3歳児では約半数、5歳児のほぼすべてにおいて正確に弁別ができる⁷⁾。また、6歳頃には、見かけの感情と真の内的感情を区別できるようになり、ポジティブな感情の表出が抑制される場面では、表出された感情よりも真の感情はよりポジティブであると、ネガティブな感情の表出が抑制される場面では、表出された感情よりも真の感情はよりネガティブであると捉えるようになる⁸⁾。にもかかわらず、芝崎・芝崎・湯澤⁵⁾において、他児の特性や感情を認知する際に、状況情報ではなく表情情報が優先されたのは、矛盾する手掛かりの統合という、幼児にとっては必ずしも容易ではない新たな認知的処理が生じた⁹⁾ためであると推察された。そうであるならば、状況情報と表情情報が矛盾する場面、すなわち、感情表出に難しさを抱える他児に対して、幼児が正確な感情、行動、特性理解に基づき、共に遊びを展開していくためには、保育者が、幼児に対して、相互理解を促していくことが必要となる。そのためにも、保育者は子どもの視点にもとづいた幼児理解を行うことが求められるが、これは、同時に、保育職を目指す学生にとっても必要な保育の専門性と言える。

そこで本研究では、状況情報と表情情報が異なる場面における幼児、すなわち感情表出に難しさを持つ幼児の感情、行動、特性について、保育学生の理解の実態を明らかにすることを目的とする。なお、感情発達は、文化的環境と関係しているとされる。例えば、葛藤や不快感を抱くような場面でアメリカの幼児が高い攻撃性を示すのは、より強い感情を表すよう介入する母親の志向によるとい¹⁰⁾。このように、感情表出の種類や頻度は家庭環境に強く依存していることから、家庭という文化的環境は感情表出に関する個人の志向を作り上げるものと思われる。このことは、保育学生の幼児理解のあり方にも影響していると考えられる。したがって、本研究では、想定される保育場面において、感情表出に難しさを持つ幼児に対する保育学生の理解と介入方法、ならびに、それらに、学生のこれまでの家族内での感情表出風土がいかに関連しているかといった点について検討を行う。

2. 方法

- 1) 調査時期 2018年7月に実施された。
- 2) 調査対象者 本研究の特性を踏まえると、保育実習を経験している者が調査対象としては望ましい。そこで、保育実習を経験したA保育者養成校2年生53名を調査対象とした。
- 3) 調査内容
 - (1) 家庭の感情表出風土尺度 片岡・樟本・近藤・林・

原野・山崎¹¹⁾によって邦訳されたFEQ¹²⁾の尺度を用いた。FEQはもとも40項目で構成されていたが、片岡ら¹¹⁾は因子分析を行い、2因子(ポジティブ感情表出16項目、ネガティブ感情表出8項目)を抽出するとともに、16項目を削除した。本研究では、片岡ら¹⁰⁾らの、24項目からなる日本語版FEQ尺度を採用した。回答は、「まったくみられない(1点)」から「頻繁に見られる(5点)」までの5件法で求めた。

(2) 感情表出課題 芝崎・芝崎・徳田⁴⁾の観察研究で得られた結果を参考に、芝崎・芝崎・湯澤⁵⁾が幼児を対象とした研究で用いた課題を保育者用に改定したものを用いた。3課題(①向社会性課題、②対人葛藤課題、③攻撃性課題)で構成されており、各課題の主な内容は以下の通りである。

- ①向社会性課題：他児におもちゃを貸与する場面で、「怒り」の表情を示す。
- ②対人葛藤課題：他児におもちゃを取られる場面で、「喜び」の表情を示す。
- ③攻撃性課題：他児からおもちゃを取り上げる場面で、「喜び」の表情を示す。

これらの課題内容はいずれも、場面と感情に矛盾が見られるものであり、感情表出に困難さを示す子どもの姿として、芝崎・芝崎・徳田⁴⁾によって報告されたものである。調査対象者1人につき3課題実施した。課題文を提示した後、①主人公の特性(「主人公をどんな子(形容詞)だと思いか。)」と②その理由、③主人公の感情(「主人公はどんな気持ちだと思いか。)」、④保育者としての介入内容(「保育者ならば、誰に、どのように働きかけるか。)」について質問した。

4) 実施手続きと倫理的配慮 質問紙は一斉方式で実施された。調査にあたり、回答は任意であり、回答したくない項目には回答しなくてよいこと、成績とは無関係であること、無記名調査であるため個人の回答は開示されず、特定されないことを口頭で説明した。質問紙への回答をもって、本研究への協力の許諾と判断した。

3. 結果

1) 感情表出風土得点に基づく群分け

片岡ら(2000)は、FEQ40項目について因子分析(主成分、バリマックス回転)を実施し、2因子を抽出した。第1因子(ポジティブ感情表出因子)は、「嬉しい」「楽しい」「感謝」などの感情を表出するといった項目で構成されており、反対に、第2因子(ネガティブ感情表出因子)は、「怒り」「不満」などの感情表出に関する項目で構成されている。本研究では、片岡ら¹¹⁾の示す2因子を採用した。

感情表出風土尺度の2下位尺度に大きな欠損値のない40名のデータを用い、各下位尺度の標準得点に対してK-means法を用いたクラスター分析を実施した。2クラス

Table 1 特性理解に用いる優先的情報

		(人)		
		向社会性課題	対人葛藤課題	攻撃性課題
クラスタ1	表情情報優先型	0(0)	9(50)	4(22)
	状況情報優先型	18(100)	9(50)	14(78)
クラスタ2	表情情報優先型	0(0)	6(46)	5(38)
	状況情報優先型	13(100)	7(54)	8(62)
クラスタ3	表情情報優先型	0(0)	4(44)	3(33)
	状況情報優先型	9(100)	5(56)	6(67)

()内は%

解から4クラスタ解まで算出し、解釈が可能であると判断した3クラスタ解を採用した。クラスタ1は、2つの下位尺度の得点がいずれも高いことから、感情表出高群と解釈された。クラスタ2は、ポジティブ感情表出下位尺度の得点が低く、ネガティブ感情表出下位尺度の得点が高い。クラスタ3は、クラスタ2とは正反対の傾向を示す。従って、クラスタ2はネガティブ感情表出群、クラスタ3はポジティブ感情表出群と解釈された。各クラスタの内訳は、クラスタ1が18名、クラスタ2が13名、クラスタ3が9名であった。 χ^2 検定の結果は有意ではなく($\chi^2(2) = 3.05, n.s.$)、調査対象者の家庭での感情表出風土は、いずれかの群に偏っているわけではないことが分かる。

2) 感情表出風土と幼児の特性についての理解との関連性

感情表出課題はいずれも状況と幼児の表情が矛盾している場面から構成される。主人公の特性についての質問に対する回答と回答理由、および主人公の感情を問う質問に対する回答から、各課題において、幼児の特性を理解するにあたり、表情情報優先型と状況情報優先型に調査対象者を振り分けた(Table 1)。例えば、状況情報(おもちゃを貸与する)と表情情報(怒った顔)が矛盾している向社会性課題では、「おもちゃを貸してあげたから優しい」という回答は状況情報優先型に、「怒っているから意地悪」という回答は表情情報優先型に分類した。まず、向社会性課題において、クラスタごとに、各回答者の比率とチャンスレベルの差を検討したところ、クラスタ1、2、3ともに、状況情報優先型が有意に多かった($P < .05$)。攻撃性課題においても同様の検定を行ったところ、クラスタ1においてのみ、状況情報優先型が有意に多いという結果が得られた($P < .05$)。対人葛藤課題に関しては、いずれのクラスタにおいても有意な回答の偏りは見られなかった。

3) 感情表出風土と幼児への介入内容との関連性

保育者としての介入内容についての質問に対する回答から、介入対象者とその内容、そして介入プロセスについて詳細分析を行った。結果を以下に記す。

(1) 感情表出風土と介入対象児

各課題での介入対象となる人物が、感情表出風土のクラスタによって異なるか否かについて検討した。各課題における登場人物は2名で、向社会性課題では、貸与者と被貸与者、対人葛藤課題では被害児と加害児、攻撃性課題では攻撃児と被攻撃児のストーリーを提示した。これらのうち、

Table 2 クラスタ別にみた介入対象者(向社会性課題)

		(人)		
		クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ターゲット児(貸与児)		14(78)	13(100)	8(89)
非ターゲット児(被貸与児)		11(61)	5(39)	3(33)

()内は%

Table 3 クラスタ別にみた介入対象者(対人葛藤課題)

		(人)		
		クラスタ1(n=16)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ターゲット児(被害児)		8(50)	4(39)	3(33)
非ターゲット児(加害児)		16(100)	13(100)	9(100)

()内は%

Table 4 クラスタ別にみた介入対象者(攻撃性課題)

		(人)		
		クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ターゲット児(攻撃児)		18(100)	11(85)	8(89)
非ターゲット児(被攻撃児)		0(0)	1(8)	1(11)

()内は%

感情表出に難しさがあるとして描かれているのは、貸与児(向社会性課題)、被害児(対人葛藤課題)、攻撃児(攻撃性課題)である。以下、貸与児、被害児、攻撃児をターゲット児、被貸与児、加害児、被攻撃児を非ターゲット児とする。

各場面において、誰を対象に介入を行うかを尋ねた。そして、ターゲット児のみ、非ターゲット児のみ、ターゲット児と非ターゲット児の両方、のいずれに向けて行われるかについて、クラスタ別に介入率を算出した(Table 2, 3, 4)。向社会性課題では、すべてのクラスタにおいて、ターゲット児への介入率が7割を超えていた。一方、非ターゲット児への介入率が5割を超えていたのはクラスタ1のみであった。対人葛藤課題の非ターゲット児への介入率はすべてのクラスタにおいて100%であったが、ターゲット児への介入率が5割を超えたのはクラスタ1のみであった。攻撃性課題では、ターゲット児への介入率はすべてのクラスタで8割を超えていた。しかしながら、非ターゲット児への介入率はいずれのクラスタでも1割程度かそれ以下であった。攻撃性課題の非ターゲット児に対する介入については、回答率が極めて低く、カテゴリーに分類することが難しい。そのため、以降は分析対象外とした。

(2) ターゲット児、非ターゲット児に対する介入内容

課題ごとに、ターゲット児および非ターゲット児に対する介入内容をカテゴライズした。回答に複数の介入内容が含まれていた場合は、それぞれカテゴリーに振り分けた。感情表出のクラスタごとに介入平均数を算出したところ、向社会性課題では、ターゲット児に対しては、クラスタ1で1.28個、クラスタ2で1.77個、クラスタ3で1.67個、非ターゲット児に対しては、クラスタ1で.72個、クラスタ2で.54個、クラスタ3で1.00個であった。対人葛藤課題では、ターゲット児に対しては、クラスタ1で.56個、クラスタ2で.31個、クラスタ3で.33個であった。攻撃性課題のターゲット児に対する介入平均数は、クラスタ1で1.33個、クラスタ2で1.42個、クラスタ3で1.44個であった。

課題別に各介入カテゴリーの内容、回答例、度数とおよ

Table 5 各対象児への介入内容 (向社会性課題)

	介入カテゴリー	回答例	(A)		
			クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ターゲット児(貸与児)	①行為を誉める	「褒めてあげたんだね。」	9(50)	9(69)	7(78)
	②特性を誉める	「やさしいね。」「かっこいいね。」	2(11)	5(39)	1(11)
	③お礼を言う	「ありがとう。」	6(33)	2(15)	3(33)
	④貸与者の気持ちを確認、受容、共感する	「おあくんが何かに使っていたから、褒めてあげたかったよ。」	3(17)	4(31)	3(33)
	⑤他の遊びに誘う	他の遊びに誘う言葉をかける	2(11)	1(8)	0(0)
	⑥優しい顔だとよいと伝える	「もう少し優しい顔で遊ばせたらよかったね。」	1(6)	2(15)	0(0)
	⑦あっくんの気持ちを伝える	「まああくんのおかげで、あっくん、うれしそうだよ。」	0(0)	0(0)	1(11)
非ターゲット児(被貸与児)	①被貸与者の気持ちを受容	「褒めてくれてよかったね。」	1(6)	3(23)	2(22)
	②言葉で伝えるよう促す	「褒めて欲しいときには何て言うのかな？」	3(17)	0(0)	1(11)
	③お礼を促す	「まああんにありがとう言うおね。」	4(22)	4(31)	1(11)
	④貸与児をほめる	「まああくん、やさしいね。」	3(17)	0(0)	3(33)
	⑤我慢を促す	「今、まああくんが使っているから、もう少しだけ待とうか。」	2(11)	0(0)	2(22)

()内は%

Table 6 各対象児への介入内容 (対人葛藤課題)

	介入カテゴリー	回答例	(A)		
			クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ターゲット児(被害児)	①気持ちの確認・受容	「取り上げられて辛くなったの？」 とくんは話を聞く	5(31)	4(31)	1(11)
	②話をさく	他のこととて選ぼう、と遊びを提供する	2(13)	0(0)	0(0)
	③他の遊びを提案する	見守る	0(0)	0(0)	1(11)
	④見守る	家庭の様子を知る	1(6)	0(0)	0(0)
	⑤家庭の状況を知る	「とくんは嫌だったら嫌って書いていいんだよ。」	0(0)	0(0)	1(11)
	⑥気持ちを言葉で伝えるよう促す	どうして何も言わずにおもちゃを取ったのか聞く	1(6)	0(0)	0(0)
非ターゲット児(加害児)	①加害事実・理由の確認	「人の物を取ってはいけない」ことをきちんと教える	3(19)	4(31)	3(33)
	②してはいけないと伝える	「褒めてって言うおね。」	4(25)	6(46)	1(11)
	③言葉で伝えるよう促す	「使っていたおもちゃを取られたら、どんな気持ちになる？」	2(13)	1(8)	3(33)
	④被害者の気持ちを推測させる	「ありがとうと伝えるように促す」 一緒に遊ぶよう促す	1(6)	0(0)	1(11)
	⑤お礼を言うよう促す	話し合う	1(6)	0(0)	0(0)
	⑥一緒に遊ぶよう促す	おもちゃを返すよう促す	1(6)	0(0)	0(0)
	⑦話し合う	したことが良いことか考える時間を設ける	1(6)	0(0)	0(0)
	⑧おもちゃを返すよう促す	「おもちゃを使いたい」という気持ちを受け止める	0(0)	1(8)	0(0)
	⑨考える時間を設ける				
	⑩気持ちを受容				

()内は%

Table 7 各対象児への介入内容 (攻撃性課題)

	介入カテゴリー	回答例	(A)		
			クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=12)	クラスタ3(n=9)
ターゲット児(攻撃児)	①加害事実・理由の確認	「どうして取り上げたのか聞く」	5(28)	4(33)	1(11)
	②ルール遵守を促す	「人のおもちゃを取ったらだめだよ」 伝える	6(33)	1(8)	2(22)
	③言葉で伝えるよう促す	「褒めてって言うんだよ、と伝える」	8(44)	8(67)	7(78)
	④被害者の気持ちを推測、代弁する	ひんくんが何を思っているか考えるように聞きかける	3(17)	2(17)	3(33)
	⑤他の遊びを促す	取り上げたことは悪いことなので、ひんくんに謝るよう伝える	1(6)	0(0)	0(0)
	⑥謝るよう促す	「どうしてここにきてたの？」と聞く	0(0)	1(8)	0(0)
	⑦ここにきていた理由を聞く		0(0)	1(8)	0(0)

()内は%

びクラスタの総数に対する度数の比率を示したものが Table 5・6・7である。カテゴリー数は、向社会性課題ではターゲット児7カテゴリー、非ターゲット児5カテゴリー、対人葛藤課題ではターゲット児6カテゴリー、非ターゲット児10カテゴリー、攻撃性課題ではターゲット児7カテゴリーであった。

向社会性課題 ターゲット児に対する介入内容を見ると、感情表出のいずれのクラスタでも、「行為を誉める」が最も多い。次いで、クラスタ1では「お礼を言う」、クラスタ2では「特性を誉める」、クラスタ3では「お礼を言う」「貸与者(ターゲット児)の気持ちを確認、受容、共感する」が多いという少しの違いは見られるものの、全体的にクラスタによる大きな差異は確認されない。非ターゲット児に対する介入内容に関しては、カテゴリーにおける比率は全般的に低く、クラスタ2では「お礼を促す」、クラスタ3では「貸与者(ターゲット児)を誉める」の比率が3割を超えることを除けば、クラスタ間で大きな違いは見られなかった。

対人葛藤課題 ターゲット児に対する介入については、全体的にいずれのクラスタにおいても各カテゴリーの回答比

率は低い。しかし、クラスタ2では「被害児(ターゲット児)」の気持ちの確認・受容」のみに回答が集中しているのに対し、クラスタ1、3では回答が多岐にわたるといった違いが確認された。非ターゲット児への介入に関しては、クラスタ2、3では「加害事実・理由の確認」「してはいけないと伝える」「言葉で伝えるよう促す」「被害者の気持ちを推測させる」ことに回答が集中している。一方、クラスタ1の回答率はどのカテゴリーでも低いものの、回答が多岐にわたるといった特徴が見られた。

攻撃性課題 ターゲット児に対する介入に関しては、いずれのクラスタでも、「加害事実・理由の確認」「ルール遵守を促す」「言葉で伝えるよう促す」「被害者の気持ちを推測を促す・代弁する」カテゴリーに回答が集中しており、中でも「言葉で伝えるよう促す」カテゴリーの回答比率が相対的に高かった。

(3) ターゲット児、非ターゲット児への介入ステップ数

介入内容についての回答は、ステップ数1:1ステップのみで成るもの(例:とくんのおもちゃを確かめる(1ステップ))からステップ数2:2ステップで成るもの(例:「とくんはどんな気持ちかしたと思う?」と問いかけて(1ステップ)、勝手にとることはよくないことを伝える(1ステップ))、ステップ数3:3ステップで成るもの(例:「かずに「どうしておもちゃ取ったの?」と言葉かけをし(1ステップ)、とることはだめだということ伝える(1ステップ)、「貸して」を教える(1ステップ))、ステップ数0:回答なし、とした。課題別に、感情表出風土のクラスタによるステップ数の違いが見られるかといった点について、回答比率を算出し、検討した(Table 8・9・10)。

向社会性課題 ターゲット児(貸与児)への介入ステップ数に関しては、クラスタ2のステップ数2の比率が5割弱と多いことを除けば、クラスタによる大きな比率の差は確認されなかった。一方、非ターゲット児(被貸与児)への介

Table 8 各対象児に対する介入ステップ数 (向社会的課題)

	ターゲット児(貸与児)			非ターゲット児(被貸与児)		
	クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)	クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ステップ数0	4(22)	0(0)	1(11)	7(39)	6(62)	6(67)
ステップ数1	7(39)	5(39)	4(44)	9(50)	3(23)	2(22)
ステップ数2	5(28)	6(46)	2(22)	2(11)	2(15)	1(11)
ステップ数3	2(11)	2(15)	2(22)	0(0)	0(0)	0(0)

()内は%

Table 9 各対象児に対する介入ステップ数 (対人葛藤課題)

	ターゲット児(被害児)			非ターゲット児(加害児)		
	クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)	クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=13)	クラスタ3(n=9)
ステップ数0	8(50)	9(69)	6(67)	0(0)	0(0)	0(0)
ステップ数1	7(44)	4(31)	3(33)	4(25)	0(0)	2(22)
ステップ数2	1(6)	0(0)	0(0)	7(44)	6(46)	3(33)
ステップ数3	0(0)	0(0)	0(0)	5(31)	7(54)	4(44)

()内は%

Table 10 ターゲット児に対する介入ステップ数 (攻撃性課題)

	ターゲット児(攻撃児)		
	クラスタ1(n=18)	クラスタ2(n=12)	クラスタ3(n=9)
ステップ数0	0(0)	1(8)	1(11)
ステップ数1	14(78)	6(50)	4(44)
ステップ数2	4(22)	4(33)	3(33)
ステップ数3	0(0)	1(8)	1(11)

()内は%

入ステップ数の比率が5割を超えていたのは、クラスタ1ではステップ数1、クラスタ2とクラスタ3ではステップ数0（介入なし）であった。

対人葛藤課題 ターゲット児（被害児）への介入ステップ数には、感情表出風土のクラスタによる大きな差異は見られず、いずれのクラスタでも、ステップ数0（介入なし）の比率が最も高く、次いでステップ数1の比率が高いという結果が得られた。他方、非ターゲット児（加害児）への介入ステップ数に関しては、クラスタ1とクラスタ3では、ステップ数1からステップ数3にかけて回答がほぼ均等に分散しているのに対し、クラスタ2では、ステップ数2と3の比率がそれぞれ5割程度であった。

攻撃性課題 ターゲット児（攻撃児）への介入ステップ数に関しては、いずれのクラスタでもステップ数1の比率が高かった。クラスタ1では、ステップ数1、2に回答が集中したのに対し、クラスタ2、3では、ステップ数0からステップ数3にかけて、回答が分散する傾向が見られた。

4. 考察

本研究の目的は、3つの想定される保育場面、つまり、向社会的場面・対人葛藤場面・攻撃性場面において、感情表出に難しさを持つ幼児に対する保育学生の理解と介入方法、ならびに、それらに、学生のこれまでの家族内での感情表出風土がいかに関連しているかといった点を明らかにすることであった。分析の結果、感情表出風土は、幼児の特性についての理解や介入の内容と関連することが示された。

1) 幼児の特性についての理解に関する情報処理型

幼児の特性について理解する際の情報処理型を検討したところ、向社会的課題では、感情表出風土に関するいずれのクラスタでも、表情情報優先型よりも状況情報優先型が多いという結果が得られた。つまり、「怒った顔でおもちゃを貸与する」といった類いの感情表出の難しさを持つ幼児の特性理解に関しては、保育学生自身が育ってきた、感情表出に関する家庭風土は関係しておらず、どの保育学生も状況情報、すなわち向社会的行動に注目した特性判断を行うといえる。

一方で、攻撃性課題では情報処理型と感情表出風土との間に関連が見られ、クラスタ1でのみ、表情情報優先型よりも状況情報優先型が多いという結果が得られた。攻撃性課題とは、ポジティブな表情で他児からおもちゃを奪うというものであり、実際の仲間相互作用では観察されるものの、保育経験の少ない保育学生にとっては想像し難い場面でもある。しかしながら、幼少期より、家庭の中でポジティブな感情もネガティブな感情も十分に表出する環境にあった者に関しては、様々な感情に接する機会が豊富であったため、状況情報と表情情報が矛盾する場面でも、これ

らの情報を統合する新たな認知的処理が行われやすく⁹⁾、結果として、表情に惑わされることなく行動から幼児の特性を判断できたと推察される。

2) 保育者としての介入と感情表出風土

保育経験の未熟な保育学生の場合、「目立つ」子どもに対する介入が優先されることがある。おもちゃを「貸した子」と「貸してもらった子」、「取った子」と「取られた子」がいれば、前者に対する介入は想起しやすい。実際に、本研究でも、向社会的課題のターゲット児（貸与児）、対人葛藤課題の非ターゲット児（加害児）、攻撃性課題のターゲット児（攻撃児）に対する介入率は、いずれのクラスタでも7割以上であることが示された。これは、子ども達の道徳性や向社会的性を大切に育みたいという保育学生の強い思いが反映されたことによるといえる。

しかし、真に子どもの視点に立つならば、「貸してもらった子」や「取られた子」にも、その心に寄り添い、他児の気持ちを慮る力を高める介入を行うことが望ましい。向社会的課題と対人葛藤課題に限っていえば、これら当事者双方への働きかけが多く見られたのはクラスタ1であった。感情コンピテンスには、他者の感情経験に共感的に関わったり、他者との関係性に応じて感情のやりとりが異なることを理解するといった力が含まれる⁸⁾。クラスタ1の保育学生は、多様な感情を自由にやりとりできる家庭に育つことによって高められた感情コンピテンスに基づき、様々な他者の様々な感情に配慮した上で介入を講じていると考えられる。

他方、クラスタによる介入内容の違いが確認されたのは、対人葛藤課題のみであった。ターゲット児（被害児）への介入に関して、クラスタ2では「被害児の気持ちの確認・受容」のみに回答が集中しているのに対し、クラスタ1、3では上記回答以外に「気持ちを言葉で伝えるよう促す」「見守る」「他の遊びを提案する」などが見られ、回答が多岐にわたる傾向が見られた。これは、ポジティブな感情を表出する家庭風土で育った者は、より多くの介入を想起しやすいことを示唆する結果である。

このように、ポジティブな感情を表出する家庭風土は介入内容と関連するが、一方で、ネガティブな感情を表出する家庭風土は、対人葛藤課題において介入ステップ数との間に関連が示された。対人葛藤課題では、ターゲット児（被害児）への介入ステップ数にはクラスタによる大きな差異は見られないが、非ターゲット児（加害児）への介入ステップ数には、クラスタ1、3では、ステップ数1からステップ数3にかけて回答がほぼ均等に分散するのに対し、クラスタ2では、ステップ数2と3の比率がそれぞれ5割程度見られるという差異が示された。ネガティブな感情には、様々な問題や状況が付随している。そのため、ネガティブな感情は、これらの問題を理解し、時には議論するプロセスにおいて表出されることが多い¹³⁾。対人葛藤課題のターゲット

児(加害児)への介入ステップ数がクラスタ2で多いという結果は、ネガティブな感情をやりとりする家庭風土の中で、状況や他者の感情を理解する力だけでなく、絡み合った当事者間の感情的もつれを解きほぐすように子ども達に丁寧に関わろうとする力が育まれたことによると考えられる。

3) まとめと今後の課題

子どもに介入する際、保育者は様々な情報を瞬時に処理しなければならない。とりわけ、保育経験の少ない保育学生の場合、顕著な情報のみに焦点化してしまい、優先順位の低い情報を除去した結果、介入のタイミングを逃してしまうこともある。例えば、対人葛藤場面では、「おもちゃを取り上げた」という目立つ行動情報を示す加害児に介入することはあっても、「悲しいけれど我慢して笑う」という行動情報を示す被害児への介入は後回しにされるかもしれない。本研究では、これら介入の在り方に、育ってきた感情表出風土が関連することが示された。しかしながら、感情表出風土は、家庭環境のみに当てはめられるものではない。友だちを含む他者と、感情豊かに笑い合い、怒り、悲しむ経験は、感情表出に難しさを抱える子どもに介入する際に、きっと役立つであろう。

最後に、本研究の限界について述べる。本研究では、保育現場での実習を一定程度経験した保育学生を対象とした。そのため、調査対象者数が少なく、また、保育学生という性質のため、性別が女性に大きく偏った。今後はこれらの点を改善した上で、様々な感情表出場面についてさらに検討を行いたい。

参考文献

- 1) 文部科学省. (2017). 小学校学習指導要領, 21.
- 2) OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD skills studies. OECD Publishing, Paris.
- 3) 平野麻衣子. (2016). 社会情動的スキルの育成に関する考察. *青山学院大学教育学会紀要教育研究*, 60, 79-92.
- 4) 芝崎美和・芝崎良典・徳田英子. (2016). 幼児期の感情表出を促す文化的要因：短期縦断的観察研究による検討. *新見公立大学紀要*, 37, 15-21.
- 5) 芝崎美和・芝崎良典・湯澤美紀. (2018). 他児の向社会的特性についての幼児の理解に表情が及ぼす影響. *日本教育心理学会第60回総会*.
- 6) 笹屋里絵. (1997). 表情および状況手掛かりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, 45, 312-319.
- 7) Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental*

Psychology, 2, 127-152.

- 8) Sarrni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- 9) 伊藤順子. (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割. *発達心理学研究*, 8, 111-120.
- 10) Hewlett, R.S., Lamb, M.E., Shannon, D., Leyendecker, B., & Scholmerich, A. (1998). Culture and early infancy among central African foragers and farmers. *Developmental Psychology*, 34, 651-661.
- 11) 片岡美菜子・樟本千里・近藤慈恵・林千津子・原野明子・山崎晃. (2000). 児童の表示規則と家庭の感情表出風土. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 42, 216.
- 12) Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 827-836.
- 13) Lagattuta, K.H., & Wellman, H.M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 564-580.

**Intervention to Children with Difficulties of Expressing Emotions:
Focusing on the Perspective of Family Socialization of Emotional Expression**

Miwa Shibasaki¹⁾ Yoshinori Shibasaki²⁾ Miki Yuzawa³⁾

1)Niimi College 2)Shikoku University 3)Notre Dame Seishin University

Summary

The purpose of this research is to clarify how to understand young child who has difficulties of facial expression of emotion and what kind of intervention to do for college students enrolled in nursery teacher training course. In particular, we examined how mood of the family the students had grown so far has on children's understanding and how to intervene. As a result, the following three points were clarified. Participants who grew up at a family who display negative emotions despite having positive emotions intervene in clues to the situation rather than information on facial expressions for young children with difficulty in expressing emotions. Furthermore, we found that they interfere not with one subject but with both. In addition, participants who grew up at home who expresses positive emotions had more interventions than those who did not. Finally, participants who grew up in families who tended to express negative emotion tended to care more about infants more carefully in the interpersonal conflict scenes, with a large number of intervention steps. These results showed that the emotional expression mood is related to the understanding of the characteristics of the infant and the contents of the intervention. students having clinical geriatrics nursing practice.

Keywords: facial expression of emotion, family socialization of emotional expression, information processing, infant, nursery school student

