

## 赤ちゃん人形を用いた体験学習の心理的効果 －学生の経験に着目して－

### Psychological Effects of Experiential Learning Using Baby Dolls : Focusing on University Students' Experiences

細谷 里香\*  
HOSOTANI Rika

大学生を対象に赤ちゃん人形を抱っこする体験学習を行い、体験前および体験時の主観的情動と体験への印象について質問紙調査を実施した。本研究の第一の目的は、赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動の変化と体験の印象が、それまでの日常生活における乳幼児接触経験量により違いがあるか検討することであった。第二の目的は、それまでの日常生活における乳幼児接触経験量が少ない学生において、赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動変化や体験への印象が性別や過去の赤ちゃん人形体験学習歴により異なるか明らかにすることであった。分析の結果、まず、赤ちゃん人形体験は体験者の情動を活性化させることが明らかとなった。日常生活における乳幼児接触経験が少ない学生は、乳幼児接触経験が多い学生よりも赤ちゃん人形体験に伴うネガティブ情動の活性化レベルが高く、実際の赤ちゃんに対する興味の度合いが低く、体験時に難しさを感じており、体験への積極性が低い傾向であった。また、日常生活における乳幼児接触経験量が少ない学生においては、男性の方が女性よりもポジティブ情動が喚起されることが明らかとなり、男性において体験学習が状況の興味を引き出すきっかけとなる可能性が考察された。さらに、女性においては赤ちゃん人形を用いた学習歴の有無により今回の赤ちゃん人形体験時に感じた難しさに差が認められた。学習者の過去の経験や性別を考慮した効果的な保育学習のあり方について、更なる検討が求められる。

キーワード：赤ちゃん人形、大学生、保育学習、体験学習、情動

Key words : baby doll, university students, childcare learning, experiential learning, emotion

#### 問題と目的

少子化が進む現代において、人々が青年期までに乳幼児と関わる機会は少なくなっており、乳幼児の発達に関する知識や乳幼児の養育に関する実践的な知識や経験が少ないまま親になる人が増えている。このような社会状況を背景に、中学・高等学校の家庭科教育では生徒に乳幼児と実際に触れ合う体験をさせることが重視されており（文部科学省，2018）、乳幼児と触れ合う体験をすることは、児童・生徒・学生に親（世代）になるための資質形成にとって重要な学習と位置付けられている（伊藤，2003a；岡野・伊藤・倉持・金田，2012；佐々木ら，2007）。しかし、実際には学校教育の中で保育実習を行うことは困難なことが多く、実施率が低いのが現状である（伊藤，2007）。また、生徒一人一人がどのような中学・高校に通ったかということによって、生徒一人一人の保育に関する学びや体験履歴は異なってくる。細谷（2015）によると、大学1年生の調査対象者のうち、中学・高校の学校教育において乳幼児と触れ合う機会がなかったと回答した学生は34%であり、中学・高校ともに学校教育の中で乳幼児と触れ合う機会があったと回答した

学生は15%であった。このように、学校教育において全ての生徒が中学・高校ともに実際に乳幼児と触れ合う機会に恵まれるというわけではないのが現状であり、生徒たちへの子育て理解のための学習として何らかの対策が必要であろう。

さらに、親が最初に対面する「我が子」とは幼児ではなく「赤ちゃん」である。特に生後1年間は乳児を抱っこすることが養育時の基本的な姿勢の一つになる。しかし、現代では青年が親になるまでに、運動能力や言語能力がある程度発達した幼児や小学生の遊び相手を経験することはあっても、言葉を話し始める前の乳児と関わったり、抱っこしたりする機会はさらに少ないと予想される。社会問題となっている子どもの虐待死の件数は0歳児が最も多発しており、これは養育者の育児ストレスを含む様々なストレスや社会的サポートの乏しさ、養育者の養育能力の不足や若年妊娠、予期しない妊娠など様々なリスク要因によるとされている（厚生労働省，2020）。青年が乳児を含む子どもとの生活について具体的なイメージを持てるようにすることは、子どものいる自分の将来の生活を考えるきっかけとなり、自分が将来

\*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻学校心理・学校健康教育・発達支援コース 准教授

令和3年10月21日受理

子どもを持つ持たないに関係なく、社会全体で次世代を育てていくという意識の醸成のためにも、有意義であろう。

実際の乳児との触れ合い学習の代替や事前学習として、新生児を模した「赤ちゃん人形」(沐浴人形)を用いて学習をする場合がある。しかし、そのような赤ちゃん人形体験がどのような意義を体験者にもたらすのかということについての一般的な検討はあまり報告されていない。

学習において、情動と認知、学習行動は影響しあっている (Fiedler & Beier, 2014)。保育学習においても、知識や技能の習得に際し、学習者の移り変わる情動を捉えることは、効果的な学習プログラムを検討するにあたり有益な情報となると考えられる。よって、本研究は、大学生を対象に、赤ちゃん人形を抱っこする体験学習を実施し、その行為が体験者の主観的情動に変化をもたらすのか、また他にどのような心理的効果をもたらすのか明らかにすることを目的とする。

保育学習時の情動に関連があるものとして、学習者のそれまでの乳児との接触経験量が考えられる。細谷 (2015) は、「親(世代)になるための資質」の要素として、子どもへの興味や好感情である「子どもへの親和性」、将来親になりたいと思う「親になる期待感」、乳幼児と関わることについての有能感である「関わり有能感」、保育に関する知識である「保育知識」の4つに焦点をあて、それらの資質形成に関連する要因として、中学・高校時代を通じた保育学習歴、学校における乳幼児との触れ合い体験歴に加え、日常生活における乳幼児との接触経験も検討要因として重回帰分析を用いて分析した。その結果、日常生活における乳幼児との接触経験が、男女ともに、「子どもへの親和性」や「保育知識」、「関わり有能感」と強く関連していたことが見出された。特に、「関わり有能感」は男女ともに日常生活における乳幼児との接触経験のみから予測されることが示された(細谷, 2015)。日常生活において弟妹や親戚の世話などで乳幼児と接する経験は、実際に乳幼児と接するスキルを習得する機会となり、子どもと関わることへの自信を深めるものと考えられる。

赤ちゃん人形を抱っこするという学習体験においても、日常生活で実際に乳幼児と頻繁に接触し、抱っこした経験のある学生は、自信を持って積極的に取り組めると予想される。一方で、実際に乳幼児を抱っこした経験の少ない学生は、たとえ人形であっても、戸惑いや難しさを感じるのではないかと予想される。よって、本研究では、第一の目的として、大学生の赤ちゃん人形を用いた保育学習における主観的情動や体験への印象がそれまでの日常生活における乳幼児抱っこ経験量によって違いがあるか検討する。予想通り日常生活における経験

の違いにより赤ちゃん人形を用いた保育学習がもたらす心理的効果の違いが認められれば、特に乳幼児との接触経験の少ない学生の事前知識や経験に配慮した保育学習の指導方法を検討することが必要となるであろう。赤ちゃん人形を用いた保育学習は、特に乳幼児と接した経験の少ない学生についてその心理的効果を検討する必要があると考える。よって、本研究では、日常生活で乳幼児を抱っこした経験の少ない学生において、赤ちゃん人形を用いた保育学習がどのような心理的効果をもたらすのか検討することを第二の目的とする。

乳幼児に対する反応について、伊藤 (2003a) は、中学生や高校生の段階では子どもへの好感情や親になることへの受容性は女子の方が男子よりも高いという性差が認められるが、高校2・3年になるとその差が縮まる傾向があることを報告した。大学1年生を対象とした細谷 (2015) の調査においても、「子どもへの親和性」や「親になる期待感」、「関わり有能感」に性差は認められなかった。しかし、保育知識については、岡野ら (2012) で中学・高校時点で女子の方が男子よりも高いという性差が認められたほか、細谷 (2015) によると、大学生においても女性の方が男性よりも高いことが示された。子どもへの態度といった心理的態度については、年齢を経るにしたがい男子においても女子と同等に育まれてくるかもしれないが、保育知識のように、意識的あるいは無意識的であれ、習得が必要なものについては男性と女性では習得意欲が異なる可能性も考えられる。例えば、学習を動機づける興味 (interest) には、安定的な個人的興味と、即時的で情動的な状況の興味があるが、既存の知識を習得しているほど、また、自分との関わりが大きいと感じるほど個人的興味を持って内発的に学習に取り組むとされる (Wentzel & Brophy, 2014)。保育学習に伴う知識の習得においては、出産を身近に感じやすい女性の方が男性よりも個人的興味を感じやすい可能性は考えられる。

一方、体験学習においては、特に男性において感情の変化が大きいことが示唆されている。佐々木ら (2007) によると、育児未経験の青年男女に対し「乳幼児とのふれあい育児体験プログラム」を実施した研究において、乳児への肯定的感情である「接近感情」は、女性においては体験前後で有意な差は見られなかったのに対し、男性において体験前より体験後の方が有意に高くなっていた。また、細谷 (2015) は、特に男子において、中学・高校時代の学校教育の一環としての乳幼児との触れ合い体験学習歴があるほど、青年期時点での子どもへの親和性が高く、保育知識が習得されていることを報告した。また、細谷・日口 (2012) は、男子高校生が乳幼児の動画を含む視聴覚教材を用いて保育を学ぶと、乳幼児に関する素朴な興味・関心が喚起されることを示した。

このように、男性は体験学習を通じて、乳児に対する興味や肯定的感情を抱くようになりやすいことが考えられる。Hidi & Renninger (2006) は、学習における興味は、授業中の驚きや刺激的体験などのきっかけに触発された情動を伴う状況的興味次第に持続的なものとなり、より内発的な学習につながる安定的な個人的興味に育つモデルを示している。このことから、保育体験学習は、男性において情動を伴う状況的興味をもたらしきっかけとして機能している可能性があると考えられ、それは赤ちゃん人形を用いた実践でも起こり得ると考えられる。

よって、本研究では、日常生活において実際に乳幼児を抱っこした経験の少ない学生における、赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動変化についての性差を検討する。先行研究において、男性に体験学習に伴う肯定的な情動変化が認められていることから、本研究でも女性よりも男性において体験前後のポジティブ情動の変化が大きいが予想される。

新生児を模した赤ちゃん人形は、大学の看護教育や保育・幼児教育等で用いられるほか、小学校や中学校、高等学校においても家庭科等で教材として用いられることがある。中学校や高等学校の保育学習においては、保育実習の実施が難しい場合にその代替的体験として活用されることもあると考えられるが、どのような教育的効果があるのかに関する検討は少ない。また、過去に赤ちゃん人形を用いた学習経験の有無によっても教育的効果が異なる可能性も考えられる。

赤ちゃん人形の中には、現実的な育児生活をシミュレーションできるよう、様々な理由で泣き、適切な対応をすることで泣き止んだりするよう制御された高機能の人形もある。そのような高機能育児疑似体験人形を助産学専攻学生の学習に用いた研究では、赤ちゃんに対する肯定的イメージを高め、育児技術の習得とともに養護性を高める教育効果があることが示唆されている(野口, 2004)。しかし、そのような高機能の赤ちゃん人形は高価であり、一般の中学校や高等学校で準備することは困難であろう。また、スイッチを押すことで人形の動きを作動させたり止めたりする場面を中学生や高校生に見せることは、マイナスイメージとして示すことにつながる恐れがあるとして、活用に慎重である必要性も指摘されている(野口, 2004)。本研究では、保育や看護等の専門教育課程ではなく、一般の学校教育に応用可能であるという観点から、スイッチのあるマイコン制御された人形ほど高価なものではないが、沐浴やおむつ替えなどの育児の疑似体験ができる、外観のリアルさが追求された沐浴人形を用いることとした。

なお、赤ちゃんを模した人形は、子どもたちの心の教育の観点からも活用され、効果を上げていることが報告

されている(荒木, 2010)。例えば、伊藤・塚本(2015)は中学生および高校生の養護性育成を目的として、手作りの3種の人形を使い、グループで疑似家族を作り、本物の赤ちゃんとして自由にイメージを膨らませながら、赤ちゃん人形に働きかける活動を行うイメージングを中心とした活動で構成される「赤ちゃん人形プログラム」を実施した。その結果、赤ちゃん人形プログラムは、学習者の「幼い命を大切にしたい・守りたい・育みたいという感情」を高めることが特徴的であったと報告した。布製でやわらかく可愛い外観をもった赤ちゃん人形は、児童においては、やさしく、なごんだ気持ちを引き出し、自分が大切に育てられたことを確認したり、親の思いや願いを感じさせたりする(塚本・荒木, 2006)。学生においては自分の赤ちゃんへの期待や憧れ等、未来への肯定的なイメージへと結ぶ支援をするという「赤ちゃん人形ワーク」の目的に適した人形であるとされている(塚本・荒木, 2006)。

写実的な人形は学生に違和感を抱かせるとの報告もあるが(塚本・荒木, 2004)、乳児の発達や保育を実践的に学ぶ文脈においては、本物の乳児に似せた人形を用いることが多いと考えられる。本研究では、体重3000g、身長50cmの新生児を模した、マイコン制御のない市販の沐浴人形を用いて、赤ちゃん人形を抱っこするという行為そのものがもたらす心理的効果に着目する。赤ちゃん人形の抱っこを通して、どのような即時的な主観的情動変化がもたらされるか、またどのような印象が与えられるのかについて検討する。

特に、赤ちゃん人形体験が、日常生活において乳幼児と接触した経験の少ない学生にとって、どのような情動体験を伴う学習であるのか明らかにすることにより、赤ちゃん人形を導入として用いた保育学習プログラムを考える際の一助になると期待できる。

以上のように、本研究は、大学生を対象に赤ちゃん人形を抱っこするという体験学習を実施し、その体験学習がもたらす心理的効果について明らかにすることを目的とする。具体的には、まず、日常生活における乳幼児の抱っこ経験量によって赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動反応に違いがあるか明らかにする。次に、日常生活における乳幼児の抱っこ経験量が少ない学生において、赤ちゃん人形を用いた体験学習の心理的効果が性別や過去の赤ちゃん人形体験学習の有無によって違いがあるか明らかにする。

## 方法

### 対象者

調査時点において乳幼児の発達に関する大学の授業を履修していない大学1年生(102人)のうち、情動評定と体験学習に関する項目について欠損値のない97人



分（男子 46 人，女子 51 人）のデータを本研究の分析対象とした。

### 調査内容

本研究で使用した質問紙は以下の内容から構成されていた。

**フェイスシート** 研究目的および倫理的配慮の説明を記すとともに、回答者の性別、年齢、学年、乳幼児の発達に関する大学授業科目履修の有無を問うた。

**体験前の情動評定** 赤ちゃん人形体験前の情動を評定するために、佐藤・安田（2001）の日本語版 PANAS を用いた。日本語版 PANAS は、PANAS（Watson, Clark, & Tellegen, 1988）を元にした、ポジティブ情動 8 項目、ネガティブ情動 8 項目からなる、6 件法の情動・気分評定尺度である。オリジナルの PANAS は情動・気分をポジティブ・ネガティブの二次元論の枠組みから捉えて測定する尺度として、健康な青年・成人サンプルから臨床の患者層まで国際的に広く使用されている（Weidman, Steckler, and Tracy, 2017; Crawford and Henry, 2004）。日本語版でも信頼性と妥当性が確認されており、尺度の 2 因子構造は極めて安定している（佐藤・安田, 2001）。本研究の事前評定では、教示文において「現在のあなたの気分」の回答を求めた。

**日常生活における乳幼児の抱っこ経験** 渡貫・武藤（2004）を参照して作成された細谷（2015）の、中学以降の日常生活における乳幼児との接触経験を問う 6 項目の尺度のうち、本研究では過去に乳幼児の抱っこ経験に焦点化して乳幼児との接触経験を検討するため、「乳幼児を抱いたりおんぶしたりすること」についての回答（選択肢：「全くない」、「あまりない」、「時々ある」、「よくある」）を検討対象とした。

**赤ちゃん人形体験時の情動評定** 質問紙冊子の最後には、各学生が赤ちゃん人形体験直後に回答するページを設けた。赤ちゃん人形体験時の情動評定として、体験前と同様に日本語版 PANAS（佐藤・安田, 2001）を用いた。教示文において「赤ちゃん人形体験時のあなたの状態」についての回答を求めた。

**赤ちゃん人形体験についての印象** 赤ちゃん人形体験直後に記入するページを作成し、過去に赤ちゃん人形を用いた保育学習経験の有無と、直前の赤ちゃん人形体験時の印象 15 項目（項目内容は表 1 参照）について 6 件法で回答を求め、体験についての感想の自由記述も求めた。人形体験の印象項目については、過去の授業受講生が授業内の体験として赤ちゃん人形に触れた際に、授業後のふりかえりコメントとして書いたものを参考に作成した。

### 手続き

2015 年に国立 A 大学の教育学部に在籍する 1 年生を主な対象とした授業において、赤ちゃん人形体験と任意回答の無記名質問紙調査を実施した。授業冒頭で学生に対し、これから授業テーマに関連する「ある体験」を行ってもらうことを口頭で伝えた。また、それに関する質問紙を配布すること、質問紙の回答内容は研究目的のみに使用されることと回答は任意で無記名であること、途中で回答を取りやめても問題ないこと、回答協力しなくても不利益はないことを口頭および質問紙フェイスシートで伝えた上で実施した。

まず、質問紙配布後、フェイスシートについての説明をした後、調査に協力する学生のみ事前の情動評定として日本語版 PANAS（佐藤・安田, 2001）への回答を求めた。この時点で学生は、本時限の授業テーマは事前にシラバスで確認して「乳幼児の発達と生活」であることを認識している可能性があるものの、赤ちゃん人形は学生からは見えないところにあり、体験の具体的内容は知らされていなかった。よって、本研究で測定した体験前の情動評定では、一般的な保育学習前の気分が測定されているものと考えられる。体験前の情動評定後、教室内に 2 体の赤ちゃん人形（沐浴人形；日本医療器研究所）を導入し、「赤ちゃん人形体験」をすることを伝えた。その方法として、学生の間で順番に赤ちゃん人形を回していき、各自で赤ちゃん人形体験として、①横抱き、②縦抱き、③（「いないいないばあ」などの）あやしかけ、を体験してもらうことを板書と口頭および教員の実演により説明した。使用した赤ちゃん人形は、軟質特殊樹脂製で弾力があり、手・足・首が付け根から動くようになっていた。首は固定されていないため、新生児を抱くときと同様に、首を支える抱き方をしなければならぬことが体感できるものであった。より現実の赤ちゃんに近い外観になるように、人形には新生児用の紙おむつをつけ、ベビー服を着せていた。

学生には、各自が人形を用いた体験学習をし、隣の学生に人形を渡した直後に事後記入のページに進み、赤ちゃん人形体験時の情動評定や赤ちゃん人形体験の印象等の項目に回答するよう依頼した。各自の待機時間には他の質問項目（家庭科保育領域の学習経験など）に答えるか、配布された新聞記事を読むこととなっていた。なお、当該授業は 2 クラスに分かれて同内容を実施しており、本研究のデータは 2 クラスに対して同じ手続きで実施して回収したものを集計した。

### 結果

#### 1. 赤ちゃん人形体験についての印象 15 項目の因子分析

赤ちゃん人形体験についての印象 15 項目について主

因子法・プロマックス回転による因子分析を実施した。因子負荷量が特に低かった2項目（「赤ちゃん人形は重かった」と「赤ちゃん人形に違和感を感じた」）を除いて、再度、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、表1のように3因子が抽出された。それぞれ、第1因子は「赤ちゃんへの興味」( $\alpha = .904$ )、第2因子は「抱っここの難しさ」( $\alpha = .857$ )、第3因子は「体験への積極性」( $\alpha = .878$ )と命名した。因子間相関は、「赤ちゃんへの興味」と「抱っここの難しさ」が $r = -.216$ 、「赤ちゃんへの興味」と「体験への積極性」が $r = .620$ 、「抱っここの難しさ」と「体験への積極性」が $r = -.094$ であった。それぞれの因子に当てはまる項目得点の平均点を因子得点とした。

## 2. 乳幼児抱っこ経験量による赤ちゃん人形体験への反応の違い

先行研究より、過去の乳幼児との接触経験が青年期における対児感情に影響することが示唆されているため(細谷, 2015)、本研究においては、まずそれまでの日常生活における乳幼児の抱っこ経験量により、赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動反応や体験への印象について差が見られるか検討した。日常生活における乳幼児の抱っこ経験に関する質問項目について、「全くない」「あまりない」と答えた人 ( $n = 64$ ) を「乳幼児抱っこ経験少群」、「時々ある」「よくある」と答えた人 ( $n = 33$ ) を「乳幼児抱っこ経験多群」とした。また、日本語版 PANAS(佐藤・安田, 2001) の得点算出手続きに沿って、ポジティブ情動とネガティブ情動の各8項目の得点をそれぞれ合計し、体験前と体験時のそれぞれの時点におけるポジティブ情動得点およびネガティブ情動得点を算出した。

表2に乳幼児抱っこ経験の群別に集計した、主観的情動得点と各印象得点の平均値と標準偏差を示す。まず、赤ちゃん人形体験に伴うポジティブ情動およびネガティブ情動の変化について、それぞれ、評定時点(体験前・体験中)を被験者内要因、乳幼児抱っこ経験(多

群・少群)を被験者間要因とする二要因分散分析によって検討した。その結果、ポジティブ情動については、評定時点の主効果( $F(1, 95) = 11.591, p = .001$ )のみ有意であった。ネガティブ情動については、評定時点の主効果( $F(1, 95) = 28.678, p < .001$ )と過去の乳幼児抱っこ経験の主効果( $F(1, 95) = 13.504, p < .001$ )のみ有意であった。

次に、赤ちゃん人形体験の印象について、日常生活における乳幼児抱っこ経験群により差が見られるか、t検定を用いて検討したところ、赤ちゃんへの興味( $t(95) = 2.266, p = .026$ )と抱っここの難しさ( $t(95) = 3.372, p < .001$ )にそれぞれ乳幼児抱っこ経験群による有意な差があり、体験への積極性( $t(95) = 1.897, p = .061$ )において差が有意な傾向が認められた。

赤ちゃん人形体験は体験者にポジティブ・ネガティブの両情動を活性化させる一方で、過去の日常生活における乳幼児抱っこ経験量の多寡により体験者に異なる情動体験や印象をもたらすことが明らかとなった。乳幼児抱っこ経験が少ない人は、経験が多い人よりも、赤ちゃん人形体験に伴うネガティブ情動の活性化レベルが高く、実際の赤ちゃんに対する興味の度合いが低く、赤ちゃん人形を抱っこする際により難しさを感じており、人形体験への積極性が低い傾向があることが明らかと

表2 日常生活における乳幼児抱っこ経験群別の各変数記述統計

項目	乳幼児抱っこ経験			
	多群 (n=33)		少群(n=64)	
	平均値	SD	平均値	SD
体験前 ポジティブ情動	21.00	9.55	20.28	6.46
体験時 ポジティブ情動	23.09	8.09	22.27	7.10
体験前 ネガティブ情動	12.82	4.93	17.14	7.43
体験時 ネガティブ情動	17.52	8.00	22.55	8.05
赤ちゃんへの興味	4.37	1.05	3.89	0.97
抱っここの難しさ	3.53	1.15	4.34	0.94
体験への積極性	4.84	0.96	4.46	0.92

表1 赤ちゃん人形体験印象項目の因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3
もう少し長く抱っこしたいと思った	1.025	0.106	-0.153
「横抱き」について心地よさを感じた	0.792	-0.079	0.125
赤ちゃん人形は、かわいかった	0.790	0.061	-0.010
実際の赤ちゃんに興味をわいた	0.748	0.012	-0.005
「あやしかけ」について、心地よさを感じた	0.637	-0.099	0.109
「縦抱き」について、心地よさを感じた	0.489	-0.080	0.253
「縦抱き」について、ぎこちなさを感じた	0.073	0.880	0.051
「あやしかけ」について、ぎこちなさを感じた	0.042	0.834	-0.038
「横抱き」についてぎこちなさを感じた	-0.100	0.837	0.040
抱っこするのは難しかった	-0.005	0.562	-0.010
「縦抱き」について、積極的に体験できた	-0.061	0.018	0.987
「横抱き」について、積極的に体験できた	0.043	0.067	0.896
「あやしかけ」について、積極的に体験できた	0.121	-0.043	0.623

なった。以上のように、抱っこを含む乳幼児との接触経験は、青年期の保育学習における情動反応や学習時の印象に影響することが明らかとなり、先行研究で示された傾向と一致する(細谷, 2015)。

本研究では、第二の目的として、それまでの日常生活における乳幼児の抱っこ経験が少ない学生に焦点を当て、彼らが赤ちゃん人形を用いた体験学習に対してどのような主観的情動反応を示し、どのような印象を持つのかをさらに検討するため、以降の分析を乳幼児抱っこ経験が少ない学生のみを対象とする。

3. 乳幼児抱っこ経験量の少ない学生についての分析

過去の乳幼児抱っこ経験量が少ない学生の中にも、学生によっては、それまでの家庭科教育等で赤ちゃん人形に触れる経験をしたことがある人もいるであろう。過去に赤ちゃん人形に触れた経験が今回の体験における主観的情動反応や体験の印象に影響を及ぼす可能性が考えられる。よって、過去に乳幼児抱っこ経験の少ない学生(n=62)を対象として、主観的情動体験の変化や体験への印象に関して、性別とともに過去の人形体験の有無による差が見られるか検討するために二要因分散分析を実施した。過去に赤ちゃん人形に触れた経験については、「過去の人形経験なし群」と「過去の人形経験あり群」に分類した。表3は、過去の人形経験別および性別による各変数の平均値と標準偏差、二要因分散分析の結果を示している。なお、この分析においては、過去の人形経験の有無が不明な2人が分析対象外となった。

まず、赤ちゃん人形体験に伴うポジティブ情動およびネガティブ情動の変化量(体験時と体験前の差)について、性別と過去の赤ちゃん人形体験学習歴の有無により違いが見られるか検討するため、性別(男性・女性)×過去の赤ちゃん人形体験学習歴(有・無)の二要因分散分析を行った。ポジティブ情動変化は性別の主効果( $F(1,58) = 4.773, p = .033$ )のみ認められ、体験に伴い男性の方が女性よりも有意にポジティブ情動が上昇してい

た。ネガティブ情動変化はいずれの主効果も交互作用も認められなかった。

同様に赤ちゃん人形体験への印象について、性別×人形体験学習歴の二要因分散分析を実施したところ、赤ちゃんへの興味について性別の主効果が有意な傾向であり( $F(1,58) = 3.641, p = .061$ )、女性の方が男性よりも赤ちゃんへの興味が強い傾向が認められた。抱っこの難しさについては、人形体験学習歴の主効果( $F(1,58) = 3.574, p = .064$ )と性別×人形体験学習歴の交互作用( $F(1,58) = 3.303, p = .074$ )が有意な傾向であった。単純主効果の検定の結果、男性においては人形体験学習歴の単純主効果は認められなかった。しかし、女性において人形経験の単純主効果が認められ( $F(1,58) = 6.147, p = .016$ )、女性で人形体験学習歴がない人は人形体験学習歴がある人よりも「抱っこの難しさ」の値が有意に高かった。また、人形体験学習歴がない群においては性別の単純主効果は認められなかった。しかし、人形体験学習歴がある群において性別の単純主効果が有意な傾向があり( $F(1,58) = 3.521, p = .066$ )、男性の方が女性よりも「抱っこの難しさ」が高かった。体験への積極性については、性別の主効果のみ有意であり( $F(1, 58) = 10.151, p = .002$ )であり、女性の方が男性よりも有意に高い値であった。

以上のことから、日常生活における乳幼児を抱っこ経験が少ない学生において、赤ちゃん人形を用いた体験学習についての印象に性差が見られることが明らかとなった。具体的には、女性の方が男性よりも赤ちゃん人形体験に積極的に取り組み、体験後の赤ちゃんへの興味が強い傾向があった。抱っこの難しさについては、男性は過去の赤ちゃん人形体験学習歴の有無に関わらず同程度の難しさを感じるのに対し、女性においては、過去に赤ちゃん人形体験学習歴がない人は、学習歴がある人よりも、赤ちゃん人形を抱っこすることに対して難しさを感じるようになった。

表3 乳幼児抱っこ経験の少ない学生における主観的情動変化と体験への印象

	人形体験学習歴なし				人形体験学習歴あり				分散分析結果(F値)		
	男子 (n=18)		女子 (n=11)		男子 (n=16)		女子 (n=17)		性別 主効果	人形経験 主効果	交互作用
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD			
ポジティブ情動の変化	3.67	5.16	1.82	6.82	2.69	4.18	-0.82	2.79	4.773*	2.178	0.459
体験前ポジティブ情動	19.39	6.54	19.00	8.64	19.44	8.64	21.82	5.25			
体験時ポジティブ情動	23.06	8.00	20.82	6.46	22.13	7.35	21.00	5.45			
ネガティブ情動の変化	4.28	8.68	6.64	8.30	6.13	10.21	4.71	9.57	0.038	<0.001	0.619
体験前ネガティブ情動	17.94	9.08	13.09	4.97	18.06	6.52	17.82	7.37			
体験時ネガティブ情動	22.22	9.53	19.73	6.93	24.19	7.83	22.53	7.26			
赤ちゃんへの興味	3.52	0.69	3.88	1.47	3.71	0.87	4.25	0.67	3.641 †	1.399	0.141
抱っこの難しさ	4.49	0.80	4.75	0.94	4.47	0.91	3.87	1.03			
体験への積極性	3.96	0.88	4.79	1.18	4.25	0.68	4.82	0.70			

†p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01



表4 自由記述カテゴリと記述人数および生起率

カテゴリ	男性 (n=35)	女性 (n=29)	合計 (n=64)
重い	9 (25.7)	9 (31.0)	18 (28.1)
難しい・緊張・力む	6 (17.1)	10 (34.5)	16 (25.0)
笑顔になる・温かい気持ちになる	5 (14.3)	2 (6.9)	7 (10.9)
実際の赤ちゃんの動きに言及	3 (8.6)	4 (13.8)	7 (10.9)
実際の赤ちゃんの抱っこにおける緊張を予想	3 (8.6)	4 (13.8)	7 (10.9)
実際の赤ちゃんに興味を湧いた	3 (8.6)	2 (6.9)	5 (7.8)
かわいい	2 (5.7)	3 (10.3)	5 (7.8)
実際の赤ちゃんの動き以外の特徴に言及	1 (2.9)	3 (10.3)	4 (6.3)
過去の経験と異なる	1 (2.9)	1 (3.4)	2 (3.1)
育児の大変さを実感	0 (0)	2 (6.9)	2 (3.1)
自分の子どもがほしくなった	1 (2.9)	0 (0)	1 (1.6)
過去の経験と同様だ	0 (0)	1 (3.4)	1 (1.6)

括弧内は群の人数に対する生起率 (%) を示す。

#### 4. 自由記述による検討

日常生活における乳幼児抱っこ経験が少ない学生を対象とし、赤ちゃん人形体験学習後の自由記述を内容に基づきカテゴリ分類したところ、12個のカテゴリにまとめられた。表4に各カテゴリに該当する記述をした学生の人数とカテゴリ生起率を示す。

男女ともに多く見られたのは、赤ちゃん人形の重さについての驚きや実感に関する記述（例：「予想以上に重かった」）や抱っこの難しさや緊張について言及する記述（例：「抱っこしているとき、とても緊張した」）であった。実際の赤ちゃんについて言及する記述（例：「本物は動くからもっと難しいんだろうなと思った」）や、かわいさや温かい気持ちになるなどの赤ちゃん人形体験学習に伴うポジティブな心理的变化についての自由記述（例：「本物の赤ちゃんではないにしろ、大事にしようという気持ちが湧いてくるようでした」）も認められた。

#### 考察

本研究では、大学生に赤ちゃん人形を用いた体験学習を実施し、赤ちゃん人形体験がもたらす主観的情動の変化と体験の印象について検討した。本研究の第一の目的は、赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動の変化と体験の印象が、それまでの日常生活における乳幼児抱っこ経験量により違いがあるか検討することであった。本研究で主観的情動変化を測るために用いた PANAS は、

気分や情動をポジティブとネガティブの二次元で捉える理論に立脚した代表的な情動・気分評定尺度である。ポジティブ情動は環境に対する心地良い関わりを示し、ネガティブ情動は主観的な苦悩や環境との心地良くない関わりを示しており、それぞれの値はそれらの情動価値の活性化の程度を表している (Watson, Wiese, Vaidya & Tellegen, 1999)。

本研究により、まず、日常生活における乳幼児抱っこ経験量に関わらず、赤ちゃん人形体験は体験者にポジティブ・ネガティブともに即時的に情動を活性化させる働きがあることが示された。その上で、日常生活における乳幼児抱っこ経験が少ない学生は、経験が多い学生よりも、ネガティブ情動の活性化度合いが高いことが明らかとなった。本研究における事前の情動評定は、一般的な保育授業前の情動を測定していると考えられ、日常生活における乳幼児の抱っこ経験が少ない学生は、経験が多い学生よりも体験前から一般的な保育領域の学習に対してネガティブ情動が活性化されていた可能性が考えられる。また、体験への印象においても、日常生活における乳幼児抱っこ経験が少ない学生は、経験が多い学生よりも抱っこを難しく感じており、実際の赤ちゃんへの興味の度合いが低く、赤ちゃん人形体験への積極性が低かったと自覚している傾向があることが明らかとなった。細谷 (2015) では、青年期における親(世代)になるための資質形成に乳幼児との日常的な接触経験が強く関連することが示されたが、本研究におい

ても、赤ちゃん人形体験に伴う主観的情動反応や体験への印象について、乳幼児との日常的な接触経験の多寡が関連することが明らかとなった。青年期の学生に赤ちゃん人形を用いた体験学習をさせる場合には、学生のそれまでの乳幼児との接触経験量に考慮した指導が求められることが改めて示唆された。

本研究の第二の目的は、過去に日常生活の中で乳幼児抱っこ経験が少ない学生において、赤ちゃん人形を用いた体験学習に伴う主観的情動変化や体験への印象が、性別や赤ちゃん人形体験学習歴によって異なるか明らかにすることであった。

赤ちゃん人形体験に伴う情動変化に注目すると、まず、ネガティブ情動は性別に関係なく赤ちゃん人形体験に伴い上昇した。情動と動機付けの関連性の観点から見ると、一般的に、ポジティブ情動の活性化は報酬を求めて行動を活性化させる方向に働き、ネガティブ情動の活性化は行動を抑制し、環境に対する注意を増大させる方向に働く (Watson, et. al., 1999)。学習時におけるネガティブ情動も、刺激への選択的注意や注意深い情報処理を促すなどの適応的な機能があるため、一概に望ましくないものとは言えない (Fiedler & Beier, 2014)。本研究においても、ネガティブ情動の活性化により、赤ちゃん人形に対する学生の注意が増大し、学生に慎重な行動を促す可能性が考えられる。むしろ、そのような情動状態を活かして、より効果的に必要な知識や技能を習得できるよう、赤ちゃん人形体験中あるいは体験後に細やかに知識や技能に関して指導することが求められるのではないだろうか。

ポジティブ情動については、女性においては有意な変化は見られなかった一方で、男性においては赤ちゃん人形体験に伴いポジティブ情動が活性化されていた。ポジティブ情動や興味の活性化が特に男性で認められるという傾向は先行研究でも指摘されていることであり (佐々木ら, 2007; 細谷, 2015; 細谷・日口, 2012)、本研究でも同様の傾向が見出されたといえる。育児疑似体験である「抱っこ」という行為が、男性にとって即時的にポジティブな情動変化をもたらすことから、赤ちゃん人形体験はポジティブ情動の活性化を伴う状況的興味を引き出すきっかけとして機能していると言えよう。男子学生に対して保育領域の学習を促すためには、体験させることが重要であることが示唆される。

また、赤ちゃん人形体験において、女性の方が男性よりも、赤ちゃん人形抱っこ体験を積極的に体験できたと感じ、体験終了後に感じる実際の赤ちゃんへの興味も高い傾向があった。本研究では、主観的情動以外の印象項目については、体験前の状態を検討していないことから、これらの体験への積極性や赤ちゃんへの個人的興味が、体験以前から女性の方が高かったのかどうかは明ら

かではない。

また、抱っこの難しさについては、男性と女性で過去に同様の赤ちゃん人形に触れた経験の有無により、感じ方が異なっていた。女性は、過去に赤ちゃん人形に触れた経験がなく今回の体験が初めての赤ちゃん人形抱っこ体験となる場合、抱っこを難しいと感じるが、過去に赤ちゃん人形に触れた経験がある場合、今回の体験では難しいと感じる度合いが低く、その度合いは男性よりも低かった。体験前に感じる困難さや不安については、女性においては、体験を重ねる中で和らげることができるのかもしれない。体験学習後の知識や技術の習得プロセスについて更なる検討が求められる。

また、日常生活における乳幼児の抱っこ経験が少ない人の自由記述からは、体験時の感想として男女ともに赤ちゃん人形の「抱っこの難しさ」のほかに、「重さ」や「実際の赤ちゃんが動くこと」への言及が多かった。本研究で調査された体験の印象項目のうち、因子分析結果からは除外された「赤ちゃん人形は重かった」と「赤ちゃん人形への違和感を感じた」の項目については、女性の方が男性よりも、赤ちゃん人形を重いと感じ、人形に対して違和感を感じる度合いが高い傾向が認められた。重さについては、子どもが赤ちゃん人形の重さを実感することにより、自分が親から大切に育てられたと感謝の気持ちにつながる事が指摘されている (塚本・荒木, 2007)。重さについての感覚の違いは、筋力の性差とともに、あらかじめ持っていた新生児についてのイメージとの違いにもよると考えられる。日常生活の中での乳幼児抱っこ経験が多い学生は、「実際の赤ちゃんよりも少し軽かった」や「本物の赤ちゃんによく似ていた。周りの友達は重いと言っていたが、あまり感じられなかった」と記述していた人がいたことから、赤ちゃんの重さに対する感覚も経験を通して理解する側面があることも考えられる。また、学生が感じた「違和感」がどのようなものであるのかということについては今後検討する必要があるが、自由記述では、「実際は泣くし動くので大変だろうなと思った」「実際はもっと動くだろうし、やわらかく、あったかいだろうなと思った」などと書かれており、動きや体温、実際の乳児ほどの柔らかさのないことに対する違和感もあったと考えられる。

青年期になると対乳児感情に性差は認められなくなるという傾向が報告されている (伊藤, 2003b)。しかし、乳幼児との継続接触体験を出産・育児経験のない青年期男女に実施し、その親性育成効果の男女差を心理・生理・脳科学的に検討した研究では、乳児への否定的感情である「回避感情」(佐々木ら, 2007) や、乳児の泣きに対するストレスや緊張 (佐々木・小坂・末原・町浦・波崎・松木・定藤・岡沢・田邊, 2010) は、体験に関わらず男性に高いことが報告されている。また、佐々木ら (2010)



は、親性準備性尺度得点は女性において体験前より体験後に高まり、女性の方が体験を通して乳幼児の泣きに対する感性や関心が高まることから、体験の効果は男性よりも女性の方がみられやすいと報告している。対乳児感情の性別による違いについてはさらなる検討が求められるが、佐々木ら(2007)や本研究でも認められたように、乳児接触経験や赤ちゃん人形抱っこ体験などの体験により男性にポジティブ情動が喚起されやすいことは興味深い。そのポジティブな情動をもたらす体験を、具体的な養育技術の習得にまでつなげるためには、体験だけに留まらない工夫を要するであろう。細谷(2015)では、男子学生が自分が親になること、育児をすることを想定することに対して否定的な反応を示す「育児への構え未形成」については、検討された過去の経験等の変数のうち、中学・高校時代の家庭科における保育学習歴のみから予測されていた。つまり、男子学生においては、中学や高等学校で家庭科の保育領域について学ぶ機会が少ないほど、育児をする自分を想定することが難しく、自分が育児をすることについて否定的な反応になることを示唆している。一方、女性では、日常的な乳幼児との接触経験のみが育児への構え未形成を予測しており、ここでも女子学生における経験からの学習効果が示唆された(細谷, 2015)。保育の学習においては、女性は体験学習や実際の経験を通して、具体的な技術や適応的な心理的態度を習得しやすい可能性が考えられる。一方、男性においては体験学習がポジティブ情動を活性化させ、状況的興味を刺激し、学習意欲を喚起するきっかけとして機能するかもしれない。状況的興味は育ててゆく必要があるものであり(Hidi & Renninger, 2006)、男性において、具体的な技術や適応的な心理的態度を習得できるように保育学習をより効果的にするには、体験学習でポジティブな情動を活性化したあとの学習にも工夫が必要であろう。学習者の経験や性別を考慮した効果的な保育学習のあり方について、さらなる検討が求められる。

## 引用文献

- 荒木紀幸(2010)赤ちゃんの力を教室に。荒木紀幸(編.), 改訂 教育心理学の最先端 自尊感情の育成と学校生活の充実(p. 181). 京都: あいり出版.
- Crawford, J.R. & Henry J.D. (2004) The positive and negative affect schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 245-265.
- Fiedler, K. & Beier, S. (2014) Affect and cognitive process in educational contexts. In Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Ed.); *International handbook of emotions in*

*education*, (pp.36-55). New York: Routledge.

- Hidi, S., & Renninger, A. (2006) The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- 細谷里香(2015)親(世代)になるための資質形成: 中学・高校時代の乳幼児とのふれ合い経験との関連性. *教育実践学*, 16(2), 23-34.
- 細谷里香・日口由美子(2012)高校家庭科「保育」の授業における視聴覚教材活用の有効性. *滋賀大学教育学部紀要: 教育科学*, 62, 127-135.
- 伊藤 篤・塚本美由紀(2015)子育てひろばにおける青少年の養護性育成を目指した体験学習の意義-「0歳児ふれあい体験」と「赤ちゃん人形プログラム」の比較-. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, 9(1), 57-71.
- 伊藤葉子(2003a)中・高校生の親性準備性の発達. *日本家政学会誌*, 54(10), 801-812.
- 伊藤葉子(2003b)保育教育の変遷と親性準備性. *千葉大学教育学部研究紀要*, 51, 147-154.
- 伊藤葉子(2007)中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討. *日本家政学会誌*, 58(6), 315-326.
- 厚生労働省(2020)子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第16次報告), [https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000190801\\_00001.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000190801_00001.html), 2021.10.20 取得
- 文部科学省(2018)高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 家庭編.
- 野口純子(2004)育児疑似体験人形を用いた体験学習の教育効果. *香川県立保健医療大学紀要*, 1, 147-151.
- 岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子(2012)中・高生の家庭科における「幼児とのふれ合い体験」を含む保育学習の効果-幼児への関心・イメージ・知識・共感的応答性の変化とその関連-. *日本家政学会誌*, 63(4), 175-184.
- 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・定藤規弘・岡沢秀彦・田邊美智子(2010)親性育成のための基礎研究(2)-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男女差の評価-. *母性衛生*, 52(2), 406-415.
- 佐々木綾子・末原紀美代・町浦美智子・中井昭夫・波崎由美子・松木健一・田邊美智子(2007)青年期の親性を育てる「乳幼児とのふれあい育児体験」の男女差に関する研究-心理・生理・内分泌学的指標による検討-. *福井大学医学部研究雑誌*, 8(1・2), 17-29.
- 佐藤 徳・安田朝子(2001)日本語版 PANAS の作成. *性格心理学研究*, 9(2), 138-139.

- 塚本美由紀・荒木紀幸 (2004) 心の健康教育のためのパス・イメージワークと自律訓練法の検討. 日本教育実践学会研究大会論文集 7, 79-80.
- 塚本美由紀・荒木紀幸 (2006) 「赤ちゃん人形ワーク」に関する研究 - 1. 赤ちゃん人形の製作 -. 神戸親和女子大学児童教育学研究, 25, 123-135.
- 塚本美由紀・荒木紀幸 (2007) 「赤ちゃん人形ワーク」による心の教育 - 小学校3年生の場合 -. 道徳性発達研究, 2 (1), 38-46.
- 渡貫由季子・武藤安子 (2004) 高校生における保育観の形成とそれに影響を及ぼす要因 - 自我発達との関連で -. 日本家政学会誌, 55 (2), 135-144.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Watson, D., Wiese, D, Vaidya, J. & Tellegen, A. (1999) The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (5), 820-838.
- Weidman, A.C., Steckler, C.M., & Tracy, J.L. (2017) The jingle and jangle of emotion assessment: Imprecise measurement, casual scale usage, and conceptual fuzziness in emotion research. *Emotion*, 17 (2), 267-295.
- Wentzel, K. & Brophy, J. (2014) *Motivating students to learn*. [4<sup>th</sup> ed.] New York : Routledge.