

幼児教育専攻学生の「個人レベルの指導論」の研究*

梶田正巳 後藤宗理¹⁾ 吉田直子²⁾

I. 問題

幼児教育にたずさわっている幼稚園や保育所の教師や保母は、子供を対象にしてさまざまな活動をしている。その活動に対して、教育、保育、指導、養護、養育などいろいろな言葉が当てられている。いずれの表現が最も適切であるかということもあるが、家庭を離れた場所で、発達の途上にある幼児を育てるのであるから、常識的、現実的に考えてそのどれもが当てはまるのではないであろうか。ともあれ、子供の望ましい発達を目指して、さまざまな活動が営まれているのはまぎれもない事実である。

それでは、教師や保母のこの活動を規定しているものは何であろうか。また、それはどんな特徴をもっているであろうか。まず、後者の特徴から考えると、それは一口に言って問題解決行動であると思われる。というのは、子供を育てるというような極めて複雑な活動は、完全にプログラム化された、特定のルーティン・ワークがあるわけではない。活動の過程を一見するだけで、常に価値判断を求められる社会的な状況の連続であることが分かるであろう。そこでは、問題をどうなすべきかをたえず判断しながら活動したり、活動の結果をみては問題をさらにとらえ直したり、次の活動をどうすべきかを検討したりする訳である。何れにして そのような複雑な問題解決状況が現実の姿であり、教師や保母は柔軟に問題に対処することが求められているのである。

それでは、そのような状況にある教師や保母の活動は何によって規定されているのか、という最初の疑問に返る。この研究では、教師や保母の子供に対する、保育、養育、養護、教育、指導などの活動を、とりあえず〈指

導〉という言葉で表すことにしたい。そして、この指導行動の背後にあり、それを規定しているものとして、この研究では教師や保母の指導に対する〈信念 (belief)〉を仮定してみることにする。われわれは、多様な問題解決状況の中で信念によって価値判断が可能になると考える。もちろん、ここで使われる〈信念〉という術語は、心理学的な概念であって、われわれの日本語における、例えば〈信念の人〉というような含意は全く含まれない。

ところで、教師や保母の指導に対する信念は、その概念の内容的な規定をどのようにでも取ることができる。例えば、広く範囲を拡大すれば、一般的な児童観や発達観のおおきの部分を包含することは可能であろう。また、かなり限定して、具体的で、実際の指導やしつけの仕方・方法、すこし広げれば指導目標達成の方法を主として考えることもできよう。どこに内容的な限定を設けるかは、直接的には研究の目的によろう。本研究では、子供の指導により寄与できる成果を目指す意味で、指導目標達成の仕方・方法の領域を主として取り上げることとしたい。

本研究は、教師や保母の指導に対する信念を分析するが、この信念は、指導の目標や内容により異なると思われる。また、教師や保母としての経験の長さやさらには経験の内容あるいはその受けとめかた、などによっても異なるであろう。つまり、その信念は、本来的には個人によってあきらかに特徴のあるパーソナルな信念なのである。われわれは、このような性質の〈個人のものの方・考え方〉である信念に対して「個人レベルの指導論 (Personal Teaching Theory) (略称をPTT)」と名付ける。このPTTは、「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory) (略称をPLATT)」の一部をなすものである。ここでは、詳しい検討は省略するが、その詳細は別稿「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory) の探究 — 提案と適用研究」(名古屋大学教育学部紀要, 1984 (教育心理学科))を参照してほしい。

* 本研究のためのデータ処理は、名古屋大学大型計算機センターのFACOM M-382によって行なわれた。

1) 名古屋市立保育短期大学助教授

2) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程 (後期)

本研究は、手始めに、将来幼児教育の教師や保育になるために学習を積んでいる4年制大学と短期大学の学生を被調査者にして、彼らのもっている「個人レベルの指導論（PTT）」をとらえようとするものである。特に、彼らが教育実習において接した教師のPTTと将来自分が指導者になった時とりたい理想のPTTを分析し、比較することにした。まず、PTTの構造を学生の内部基準に照らして因子分析法によって解析する。そして、次に因子分析の結果に基づいて構成された尺度を用いること

によってそれぞれの学生の個人水準の応答のパターンを明らかにする。われわれは、PTTがこの応答パターンによって最もよくあらわされるのではないかと予想している。

II. 方 法

1. 被調査者と調査実施時期

被調査者は、東海地区にある大学・短期大学の中から選ばれた2つの国立大学教育学部幼稚園教員養成課程、

表1 質問紙に用いられた対項目（短縮版）

項目番号	A の 意 見	B の 意 見
1.	領域別時間割で指導する	— 二、三の領域を合わせて指導する
2.	規律正しく行動できる様指導する	— 子どもがのびのび行動できる様指導
3*	数学習などは自然な意欲に任せる	— 数学習にワークブックなどを使う
4.	子どもの身体的安全を考えて指導	— ケガを恐れず活動する様に指導
5*	保育者どうして話し合い指導する	— 保育・発達の理論に従って指導する
6.	子どもには母親のように振舞う	— 子どもには父親のように振舞う
7.	うまくやることを重んじる指導	— 一生懸命やることを重んじる指導
8.	子どものイメージを重んじる	— 教師のイメージに従って指導する
9.	子どもが粘り強くやるよう指導する	— 教師が手助けしてうまくやらせる
10.	時や場合で柔軟に計画を変える	— 決めた計画を一貫して実行する
11.	長所をより伸ばすように指導する	— 短所を克服するように指導する
12.	最後まで一人でやりとげさせる	— 援助してでもよい結果を生ませる
13.	制作等では、自発的活動にまかせる	— 制作等では教師の計画に沿う指導
14.	すべての子供を一斉指導する	— 個性に応じた個別指導をする
15.	日案や週案に沿った指導をする	— 子どもの動きに合わせて指導する
16.	基本的なルールをしつける指導	— ルールよりものびのびとした指導
17.	言葉や数より音感・情感を育てる	— 音感・情感よりも言葉や数を教える
18.	行動を直す為には言葉で説明する	— 行動を直す為にはその場で叱る
19.	家庭のしつけ、方法に合わせた指導	— 園や教師の方針に沿ったしつけ
20.	競争して活動にとり組む指導	— 協力して活動にとり組む指導
21.	指導には自分の経験を重んずる	— 指導には知識や理論を重んずる
22.	子どもの個性を伸ばすように指導	— クラスのまとまりを高める指導
23.	自分の考え方、感じ方に沿った指導	— 所属団体・園の考え方に沿った指導
24.	できない子どもの側に立った指導	— 大多数の子ども側に立った指導
25.	異なる年齢の子どもとの交流を重視	— 同年齢の子どもとの交流を重視する
26*	演奏よりも音楽をたのしませる	— 楽器の演奏ができるよう指導する
27.	やさしさ、共感性を身につけさせる	— 自己表現できる態度を育てる
28.	母親のようなきめ細いしつけ	— 父親のような視野の広いしつけ
29.	日案を必ず書いて指導する	— 日案は書かず、頭の中に流れを描く
30.	子どもについて詳しく記録をとる	— 印象的な事項だけをメモに残す
31.	教師自ら身体を動かして指導する	— 言葉で説明指示して指導する

(注) 左端の数字は項目番号である。*印は、AとBを入れかえたことを示している。

2つの私立大学家政学部児童学科、および2つの私立短期大学保育科にそれぞれ属する最終学年の女子学生である。学年別内訳をみると、4年生184名、2年生170名となっており、合計354名が有効調査対象となっている。

質問紙調査は、1984年1月に実施され、授業時に集団で行なわれた。

なお、これらの被調査者はすべて、調査時点までに、幼稚園や保育所での実習を経験していた。また、卒業後の予定（希望）進路を調べたところ、その内訳はつぎのようになっていた。保育所、施設への就職を予定している者54名（15.3%）、幼稚園への就職を予定している者104名（29.4%）、小学校などに就職を予定している者53名（15.0%）、その他の進路を予定している者125名（35.3%）。

2. 質問紙の内容

われわれは、保育者が個人レベルでもっている指導理論あるいは指導論を、幼稚園や保育所における実際の指導の仕方をたずねることによって、明らかにしようとする。この目的に沿って作成された31の質問項目は、1組ごとに内容が対照的になるよう工夫された。質問項目を対照項目として構成する方法は、続（1969）などにみることができる。この方法をとることの理由として、つぎのような点をあげることができよう。1) 尺度の両端が明確になること、2) したがって、何と何の関係についての判断を求められているのかが、明らかにすること。3) 両端が明確になれば、データの解釈が容易になるため、保育所や幼稚園あるいは家庭における保育や指導の実践的問題に迫りやすくなること。4) こうした質問紙応答上の理由のほか、PTTが問題解決行動を導く価値判断の信念のシステムであるとみていること、などである。

作成された質問項目には、日常の保育形態に関する項目、子どもをとらえる視点、保育者としての姿勢、保育の方針など、包括的な内容をあらわしたものが含まれている。なお、項目作成の過程では、現職の幼稚園教諭に意見を求め、内容に検討が加えられた。

質問項目の概要は表1に示したとおりである。また、実際の調査に用いられた質問紙は論文末尾に掲げた。

本研究では、現実の指導論と理想の指導論との比較が可能になるように、2種類の指導論について評定するように、被調査者に求められた。

現実の指導論に関する調査では、実習で指導をうけた幼稚園や保育所の先生の指導についての評定が求められた。そして、つぎのような教示が与えられた。「あなたが実習で指導を受けた幼稚園や保育所の先生方の指導の

仕方についておたずねします。先生方は、子どもをどのように保育・指導しておられたと思いますか？ その中から一人の先生を思い出し、その先生の指導の全体的印象を以下の記入の仕方を参考にして教えてください。」

一方、理想の指導論についての調査では、もし保育所や幼稚園の先生になったとして、指導したいのはどちらの法であるかを評定させた。与えられた教示はつぎのとおりである。「あなたが、幼稚園や保育所の先生になったとしたら、実際あなたはどのように指導したい、と思いますか？ それを以下の記入の仕方を参考にして教えてください。」

ここで評定される2種類の指導論は、現職の指導者の実際の仕方についての学生の認知と、学生がやってみようとする指導の仕方について調査したものである。この点で、ふつうに考えられている現実の指導論、理想の指導論とは内容的に異なることを付け加えておきたい。

被調査者は、上記2種類の教示にしたがって、31の対項目それぞれについて、6点尺度（Aと同じ、Aにかなり近い、Aに少し近い、Bに少し近い、Bにかなり近い、Bと同じ）で評定するよう求められた。そして、すべての評定に対して、1点（Aと同じ）から6点（Bと同じ）が与えられた。

III. 結果と考察

1. 因子分析の結果

PTTの因子構造を明らかにするために、現実の指導論、理想の指導論それぞれについて、因子分析（主因子解—バリマックス回転）が行なわれた。固有値の減衰状況を参考にして、現実の指導論、理想の指導論とも3つの因子を抽出した。しかし、理想の指導論については社会的望ましさにもとづく反応の偏りがあると考えられたので、ここでは現実の指導論についての因子分析の結果を検討することにした。表2には、現実の指導論についての因子負荷行列を示した。

表2の結果にもとづいて、第1因子に負荷量の高い対項目をみると（項目Aのみ表示）、

8「子供のイメージを重んじる」	.48
24「できない子どもの側に立った指導」	.48
12「最後まで一人でやりとげさせる」	.44
18「行動を直す為には言葉で説明する」	.41
9「子供が粘り強くやるよう指導する」	.38

などである。これら第1因子の負荷量の高い対項目は、子どもの発想やイメージを尊重し、一人一人の子どもを大切にす項目内容と教師の意図やイメージに従わせ、よりよい結果を生むような指導を示す項目内容とからなっている。そこで、第1因子は、「受容的な子ども中心型—

表2 因子分析の結果

No.	項目	指導論 因子				理想の指導論			
		第I因子	第II因子	第III因子	共通性(h ²)	第I因子	第II因子	第III因子	共通性(h ²)
6	子供には母親のように振舞う	.35	.05	-.02	.12	.11	.13	.50	.28
8	子供のイメージを重んじる	.48	.30	-.08	.32	.57	-.06	.07	.33
9	子供が粘り強くやるよう指導する	.38	.22	.02	.20	.44	-.17	-.11	.23
12	最後まで一人でやりとげさせる	.44	.15	-.01	.21	.29	-.11	-.11	.11
18	行動を直す為には言葉で説明する	.41	.06	.03	.17	.09	-.02	.23	.06
24	できない子どもの側に立った指導	.48	-.03	-.08	.23	.04	-.09	.03	.01
25	異なる年齢の子どもとの交流を重視	.34	.00	-.14	.14	.09	-.27	-.18	.11
27	やさしさ、共感性を身につけさせる	.36	.09	-.00	.14	.28	.06	.28	.16
31	教師自ら身体を動かして指導する	.35	.23	.15	.20	.46	.13	.15	.25
3*	数学習などは自然な意欲に任せる	.20	.59	-.26	.45	-.29	.29	.18	.20
5*	保育者同士で話し合い指導する	-.09	.57	-.02	.33	-.03	.06	.10	.01
10	時や場合で柔軟に計画を変える	.33	.44	-.13	.32	.38	-.08	.04	.15
17	言葉や数より音感・情感を育てる	.21	.51	.02	.30	.30	-.15	.05	.11
21	指導には自分の経験を重んずる	-.04	.43	-.04	.19	.10	-.11	.13	.04
26*	演奏よりも音楽をたのしませる	-.21	.52	-.29	.40	.45	-.10	-.09	.22
2	規律正しく行動できる様指導する	-.36	.03	.63	.52	.02	.35	-.03	.13
14	すべての子供を一齐指導する	-.20	-.01	.54	.33	-.04	.29	.09	.09
15	日案や週案に沿った指導をする	.03	-.13	.51	.28	.02	.66	-.13	.45
16	基本的なルールをしつける指導	.02	.05	.61	.37	.07	.50	.01	.25
29	日案を必ず書いて指導する	.07	-.02	.30	.10	.14	.26	.18	.12
(剰余項目)									
1	領域別時間割で指導する	-.14	-.32	.39	.27	-.16	.28	.19	.14
4	子供の身体的安全を考えて指導	-.03	-.22	.27	.12	-.08	.15	.20	.07
7	うまくやることを重んじる指導	.38	.39	-.03	.30	.47	.14	.06	.24
11	長所をより伸ばすように指導する	.29	.22	-.01	.13	.29	-.07	.04	.09
13	制作等では、自発的活動にまかせる	.41	.41	-.33	.45	.29	-.23	.05	.14
19	家庭のしつけ方法に合わせた指導	.27	.01	-.19	.11	-.04	-.18	.32	.14
20	競争して活動にとり組む指導	-.27	.30	.11	.17	-.27	.05	-.15	.10
22	子供の個性を伸ばすように指導	.36	.04	-.29	.22	.23	-.29	.16	.16
23	自分の考え方、感じ方に沿った指導	.27	.19	-.18	.14	.08	-.26	.01	.07
28	母親のようなきめ細いしつけ	.16	.10	.24	.09	-.10	.15	.44	.21
30	子どもについて詳しく記録をとる	.20	.00	.06	.04	.24	.10	.07	.08
2 乗和 (%)		2.71 (36.71)	2.49 (33.67)	2.19 (29.61)	7.39 (100.00)	2.11 (44.13)	1.66 (34.68)	1.01 (21.19)	4.77 (100.00)

(注) ここにかかげた項目はA-B対のうち、A項目だけを示した。*印は、符号の関係でB項目があげてあることを示している。

—指示的な教師中心型」因子と名づけられた。

第2因子に負荷量の高い項目は、

- 3 「数学習などは自然な意欲に任せる」 .59
- 5 「保育者同士で話し合い、指導する」 .57

26 「演奏よりも音楽をたのしませる」 .52

17 「言葉や数より音感・情感を育てる」 .51

などであった。これらの項目は、子どもの自然な意欲を大切にし、指導計画を柔軟に変えるという項目内容と、

一貫した指導計画にもとづいて言葉や数を教え、自らも保育や教育の理論に従った指導を行なうという項目内容との対からなっている。そこで、第2因子は「**経験的な過程重視型——理論的な成果重視型**」因子と名づけられた。

おなじようにして、第3因子に負荷量の高い項目をみると、

- 2「規律正しく行動するよう指導する」 .63
- 16「基本的なルールをしつける指導」 .61
- 14「すべての子供を一斉指導」 .54
- 15「日案や週案に沿った指導をする」 .51

などである。これらの項目は、週案などにもとづいて一斉指導をするという項目内容と、子どもの動きに合わせてのびのびと活動させるという項目内容との対からなっている。そこで、第3因子は「**まとまりを育てる計画型——個性を伸ばす臨機応変型**」因子と名づけられた。

このように、第1因子と第2因子は、指導者が子ども

の主体的な活動に重点をおいた指導をしているか、それとも指導者が中心になってよい成果を生ずるように指導しているかに関係している。つまり、保育や教育の過程での指導者のかかわり方に関する次元の因子であるといえる。一方、第3因子は、はっきりした指導の形態や目標を意識して保育するのか、それとも子どもの動きに応じた柔軟な指導をするのかということに関わっている。したがって、第3因子は、指導の形態や指導の目標に関する次元の因子といえる。

2. 尺度の構成と内的整合性

現実の指導論に関する因子分析の結果にもとづいて、3つの尺度が構成された。そこでつぎに、尺度の信頼性と内的整合性を検討する目的で、現実の指導論、理想の指導論それぞれについて、個別項目得点と全体得点との相関係数、および信頼性係数 (Cronbach's α) が学年別、尺度別に求められた。表3に、これらの結果を示し

表3 個別得点と合計得点との相関係数および信頼性係数

尺度名	No.	項目	指導論			現実の指導論			理想の指導論			
			群	全体	2年	4年	全体	2年	4年	全体	2年	4年
			N	(354)	(170)	(184)	(354)	(170)	(184)	(354)	(170)	(184)
「受容的な 子ども中心型」	6	子供には母親のように振舞う		.22	.24	.20	.06	.07	.06			
	8	子供のイメージを重んじる		.43	.44	.38	.38	.41	.35			
	9	子供が粘り強くやるよう指導する		.36	.36	.32	.27	.25	.27			
	12	最後まで一人でやりとげさせる		.38	.37	.36	.12	.12	.10			
	18	行動を直す為には言葉で説明する		.30	.33	.28	.04	.09	.03			
「指示的な 教師中心型」	24	できない子どもの側に立った指導		.37	.35	.38	.11	.27	-.03			
	25	異なる年齢の子どもの交流を重視		.29	.29	.29	.04	.01	.06			
	27	やさしさ、共感性を身につけさせる		.29	.32	.25	.19	.13	.24			
	31	教師自ら身体を動かして指導する		.34	.43	.24	.15	.15	.17			
				(.65)	(.67)	(.62)	(.41)	(.43)	(.38)			
「経験的な 過程重視型」	3*	数学習などは自然な意欲に任せる		.59	.52	.59	.20	.17	.19			
	5*	保育者同士で話し合い指導する		.43	.44	.39	.21	.15	.28			
	10	時や場合で柔軟に計画を変える		.39	.42	.29	.09	.06	.09			
「理論的な 成果重視型」	17	言葉や数より音感・情感を育てる		.48	.50	.50	.28	.32	.21			
	21	指導には自分の経験を重んずる		.32	.35	.23	.47	.49	.45			
	26*	演奏よりも音楽をたのしませる		.53	.55	.43	.23	.27	.18			
				(.72)	(.73)	(.66)	(.56)	(.56)	(.54)			
「まとまりを 育てる計画型」	2	規律正しく行動できる様指導する		.41	.35	.42	.23	.14	.30			
	14	すべての子供を一斉指導する		.36	.41	.30	.17	.17	.14			
	15	日案や週案に沿った指導をする		.46	.36	.49	.40	.33	.44			
「個性を伸ばす 臨機応変型」	16	基本的なルールをしつける指導		.46	.48	.43	.37	.42	.30			
	29	日案を必ず書いて指導する		.24	.10	.32	.13	.14	.09			
				(.64)	(.59)	(.64)	(.48)	(.46)	(.48)			

表4 尺度別平均値と標準偏差

尺度	指導論		現実	理想	t-検定の結果
	M	(SD)			
P (受容的な子ども中心型—指示的な教師中心型)	M	(S. D.)	3.16 (0.75)	2.41 (0.41)	t = 18.61*** df = 353
Q (経験的な過程重視型—理論的な成果重視型)	M	(S. D.)	2.71 (0.94)	2.53 (0.55)	t = 3.63*** df = 353
R (まとまりを育てる計画型—個性を伸ばす臨機応変型)	M	(S. D.)	2.87 (0.95)	3.22 (0.64)	t = -8.66*** df = 353

注) 表中 *** 印は $p < .001$ であることを示す。

た。

表から明らかなように、現実の指導論についての結果では、個別項目得点と全体得点との相関係数はあまり高くはないが、全体の傾向としては2年群でも4年群でも、.59から.10の範囲の値をとっている。また信頼性を示すCronbachの α 係数も.73から.59の範囲にあり、おおむね信頼できる尺度が構成された。一方、理想の指導論については、いずれの学年においても各尺度で一貫した結果はみられず、 α 係数も.56から.38の範囲にあり全般に低い信頼性係数しか得られなかった。

これらの結果は、現実の指導論と理想の指導論では評定の観点が異なっていることを示唆している。と同時に対項目形式による評定方法では、対にする項目内容が必ずしも対照的にならないことがあり、そのような事情が反映されているとも思われる。この点については、のちにあらためて論じられるであろう。

3. 尺度別平均値と尺度間相関

本研究では、各項目の反応に対して1点から6点までを与えて得点化した。得点化にあたっては、A—B対のうちBに近いほど高い値を与えた。これらの得点を尺度ごとに合計して、個人別平均点を算出した。したがって各尺度得点は、1.00から6.00の範囲の値をとり3.50が中点である。なお、それぞれの尺度は得点が高いほど、「指示的な教師中心」、「理論的な成果重視」、「個性を伸ばす」傾向がそれぞれ、相対的に強くなることを表わしている。

このようにして求められた尺度別平均値は、表4に示した通りである。(以下では、3つの尺度をそれぞれP,Q,R尺度と略すことにする。現実の指導論の結果によれば、平均値はいずれも3.50以下ではあるが、Q尺度の値が最も小さい。つまり、実際に指導を受けた保母・教師の印象としては、子ども中心か指導者中心かという次元では

表5 尺度間相関係数

尺度の組合せ	現実	理想
P × Q	.423***	.269***
P × R	-.005	-.016
Q × R	-.084	-.138**

注) 表中 ** 印は相関係数が1%水準で有意であることを示す。同様にして、*** 印は $p < .001$ であることを示している。

はっきりした傾向はわからないが、経験的な過程重視の傾向にあり、またまとまりを育てる計画型の指導をする傾向にあるととらえているようである。

一方、学生が描いている理想の指導論としては、受容的な子ども中心の指導をしたいと考えており、また、経験的な過程重視の傾向がみられた。

現実の指導論と理想の指導論とのちがいを検討するために、両者の平均値を尺度ごとに比較した。検定の結果によれば、いずれの尺度についても、0.1%水準で有意差がみられた。そして、現実の指導論に比べて理想の指導論では、「受容的な子ども中心」で、「経験的な過程重視」の傾向が強いことが認められた。一方、現実の指導論では、「まとまりを育てる計画型」の傾向が強いことが示された。全体に理想の指導論の方がいわゆる子どもの発達の個人差や子ども自身の意欲などを尊重する傾向が強いが、毎日のクラス運営では、理想においても現実においても、あらかじめ立てた計画を維持しようとする姿勢の強いことがうかがえる。

なお、3つの尺度の相関関係をみたところ(表5)、現実の指導論では、P尺度とQ尺度との間に有意な正の相関がみられたにすぎなかった。理想の指導論については、

P尺度とQ尺度との間に有意な正の相関が、またQ尺度とR尺度との間には有意な負の相関がみられた、これらの結果から、現実の指導論においても理想の指導論においても、受容的な子ども中心型と経験的な過程重視型は関連づけて考えられているのに対し、まとまりを育てる計画型は、過程重視型とは逆の関係としてとらえられていることが明らかにされた。

4. 指導論のパターンの分析

3尺度についての得点が、それぞれスケールのどの位置にあるかによって、個人個人の指導論はいくつかのパターンに分けられる。ここでは、このようなパターンの分析を通して、学生のもつPTTの構造を検討する。

1 評定得点(1～6)を2分割した場合のパターンの分析

まずはじめに、評定得点1から6までを等しく2分割して、各項目に対する評定を各尺度ごとに2区間にあてはめた。評定得点1から3.49までを区間①に、評定得点3.50から6までを区間②にあてはめた。指導論のパターンは、理論的には8種類(2³)の出現が可能であるが、実際には、現実の指導論の場合に8つ、理想の指導論の場合には4つのパターンが出現した。表6にその出現率を示した。また図1には、指導パターンの主なものを図示した。

まず現実の指導論におけるパターンについて述べる。ここで最も出現率が高いのは3つの尺度とも区間①に入るパターンである。仮りにこれを、「受容的—経験的—計画型」*の指導論と名づける。40.1%の学生が、現実の保育指導をこのように捉えている。次に高率なのは、

「受容的—経験的—臨機応変型」(17.6%)及び、「指示的—経験的—計画型」(17.0%)である。両者は、全く相反する指導論のパターンであるが、現実の指導に対する考え方が、このように学生間で分かれているのは興味深い。その次は、「受容的—理論的—計画型」(10.5%)というパターンである。残りの4パターンの割合は合わせても10%以下である。

以上のように、現実の指導論は8パターンとも出現した。

これに対して、理想の指導論はその半分しか出現しなかった。その内訳を見ると、「受容的—経験的—計画型」を示す学生が64.1%、「受容的—経験的—臨機応変型」が32.8%となっている。「受容的—理論的—計画型」及び「受容的—理論的—臨機応変型」の指導論を示す者は数名であった。残りの4パターンは全くみられなかった。

これまで、表6について説明してきたが、これらのデータをもとに、現実の指導論と理想の指導論を比較すると、次のことが指摘されよう。

まず類似点としては、「受容的—経験的—計画型」のパターンが両方とも出現率の高いことが挙げられる。このことから、学生にとっては上記の指導論が一つの典型的な指導論であるといえよう。

次に、現実の指導論と理想の指導論の違いについて述べる。第一の違いは、現実の指導論より理想のそれの方が出現した指導論の種類が少ないことである。これは、学生が、現実にはいろいろの指導論があると認知しているにもかかわらず、幼児教育への理想や期待はかなりステレオタイプになっていることを示している。

なお、理想の指導論がほぼ2つのパターンしか見られ

表6 指導論のパターンの出現数および出現率(%)—
2分割の場合

区 間			現実の指導論	理想の指導論
尺度P	尺度Q	尺度R		
①	①	①	142 (40.1)	226 (64.1)
①	①	②	62 (17.6)	115 (32.8)
①	②	①	37 (10.5)	8 (2.2)
①	②	②	4 (1.1)	3 (0.8)
②	①	①	61 (17.0)	0 (0)
②	①	②	13 (3.8)	0 (0)
②	②	①	31 (8.8)	0 (0)
②	②	②	4 (1.1)	0 (0)
計			354 (100.0)	352 (100.0)

* なお、以下では、パターンの説明のために、各尺度の名称を略称(前半の部分)を用いて行なう。

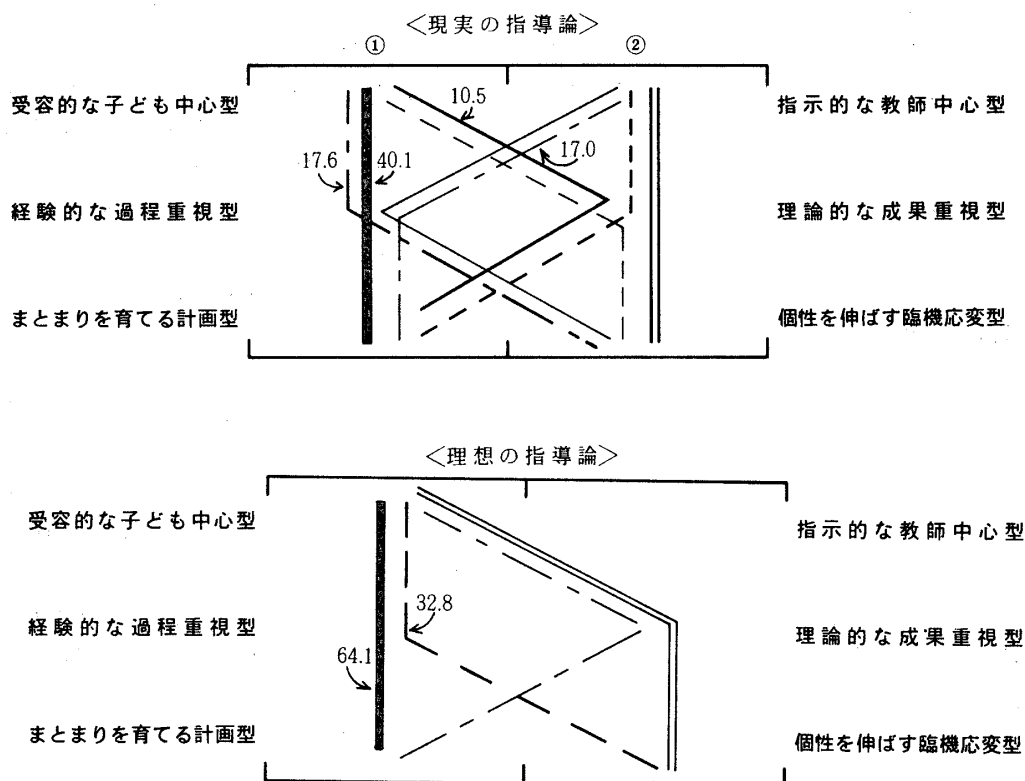


図1 指導論のパターン（2分割の場合）（数字は%を示す）

ないのは、学生が共通した知識を学習しているためか、経験が乏しいためか、その原因については、今のところ推測の域を出ないだろう。今後、学生の学習内容や幼児教育への経験などの要因を考慮して検討することによって、これらの問題も明らかにする必要がある。

現実の指導論と理想のそれとの間の今一つの違いは、「指示的—経験的—計画型」のパターンが、現実の指導論のみに出現していることである。図1にも示したように、指示的な教師中心型という尺度は、理想の指導論では出現していない。すなわち、学生は、子どもの動きや意欲に沿って、子どもの個性に応じたある意味ではステレオタイプな指導論を理想としている。

このような、現実の指導論と理想のそれとのパターンの出現の差異の問題は、PTTの構造を明らかにするうえで、重要な点を含んでいる。たとえば、現実と理想とで異なっている学生の指導論は、実際の保育・指導の経験によってどのように変容するのか、また、どのような経験が、その変容に関与するのか、などの課題が浮かびあがってくる。

さて、以上のように、指導論のパターンを評定得点の2分割によって大づかみに見てきた。しかし、2分割では、同一区間にあてはまる得点のひらきが大きいので、パターン傾向の概略を捉えるのにはよいが、6段階評定を十分生かした分析とはいえない。そこで次に、評定

得点を等しく4分割して、指導論のパターンの出現傾向をより正確に捉えることを試みる。

2 評定得点を4分割した場合のパターンの分析

評定得点を1から6まで等しく4分割して、各項目に対する評定得点を、各尺度ごとに4区間にあてはめた。区間①は得点1から2.25、区間②は得点2.26から3.50、区間③は得点3.51から4.75、区間④は得点4.76から6までとした。指導論のパターンは、理論的には64種類(4³)の出現が可能であるが、実際には、現実の指導論の場合に37、理想の指導論の場合に17のパターンが出現した。表7にパターンの出現率を示した。図2には、その中の代表的なパターンを図示した。

まず、現実の指導論のパターンの傾向について述べる。ここで最も出現率の高いのは、3尺度とも区間②に入る、「(受容的)*—(経験的)—(計画型)」の指導論と呼ぶパターンである(14.8%)。以下は順に、「(指示的)—(経験的)—(計画型)」(9.0%)、「(受容的)—(経験的)**—(計画型)」(8.5%)、「(受容的)—(経験的)—(臨機応変型)」(7.7%)、「(受容的)—(経験的)—(計

* () は、各尺度の両端ではなく中央寄りの区間②、③の特徴をもつことを表わすこととする。

** [] は、各尺度の両端の区間、①、④の特徴をもつことを表わすこととする。

画型)」（6.2%）、「(受容的)－(経験的)－(臨機応変型)」（6.0%）、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」（5.7%）のパターンなどである。これらが、出現率5%以上の指導論のパターンであった。

また、出現率は4.5%であるが、「(指示的)－(経験的)－(計画性)」のパターンは理想の指導論には見られないパターンであるので挙げておく。この他にも、表7に見られるように、29パターンが出現しているがその出現率はわずかであった。

一方、理想の指導論は、現実の指導論よりもパターンの種類が少ない。出現率の最も高い指導論は、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」（29.7%）であった。以下は順に、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」（14.1%）、「(受容的)－(経験的)－(臨機応変型)」（13.6%）、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」（7.1%）、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」（6.8%）、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」（6.8%）のパターンとなっている。この他に、出現率は5%以下であるが、20パターンが理想の指導論として出現している。

以上のような、評定得点の4分割による指導論のパターンの分析から、次の点が明らかとなった。

現実の指導論と理想の指導論のパターンを比較するとき、その相違点と類似点は、2分割の場合とほぼ同様である。すなわち、最も出現率の高いパターンは、現実の指導論と理想のそれとが同一パターンであること、現実の指導論のパターンの方が出現する種類が倍近く多いこと、理想の指導論は受容的傾向を含むものが多く、現実の指導論は指示的傾向を含むものが多く出現していること、などが、2分割の分析と似た結果として指摘できる。

一方、4分割の分析によって、2分割では捉えられなかった知見も見い出された。

すなわち、最も典型的な指導論のパターンである、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」は、正確には、「(受容的)－(経験的)－(計画型)」であることである。図2のAパターンを見れば明らかなように、このパターンは、尺度の両極ではなく、中央寄りの特徴をもっている。さらに、現実の指導論と理想の指導論の顕著な違いを示す、BパターンとCパターンの出現が目される。Bパターンとは、「(指示的)－(経験的)－(計画型)」の指導論で、Cパターンとは、「(受容的)－(経験的)－(臨機応変型)」の指導論である。これらは出現率は10%未満である。しかし、図2を総合的にみると各々、Bパターンは現実の指導論を、Cパターンは理想の指導論を特徴づける、一つの典型的パターンとして注目することができよう。

また、区間④を含む指導論のパターンはほとんど出現

しなかった。これは、「(指示的)－(理論的)－(臨機応変型)」の指導論は、現実にも理想にも存在しないことを示している。

以上のように、評定得点の分布から、指導論のパターンを分析する試みによって、学生が、現実の指導の仕方についてさまざまに認知していること、理想とする指導論は、現実の認知とは異なった独自の傾向をもつこと、ステレオ・タイプが見られることなどが示された。

このように、指導論に、種々のパターンが存在することから、その形成や変化の過程が今後検討すべき課題として指摘できよう。とくに、学生の理想とする指導論が経験や他の環境の変化によってどのように変わっていくのか、実際に保育にたづさわ人々の指導論とはどのように異なり、どのような共通点があるのか、などについて、更に調査をすすめ、明らかにする必要がある。

また、2通りの分割方法によって分析を試みたが、各々、両者が互いに補いあう結果が提出された。PTTを調べ得る過渡的段階として、ここでは併記した。両方の分析の特質を合わせもつような、パターンの分析方法についても今後、検討していくべきである。

IV. 討 論

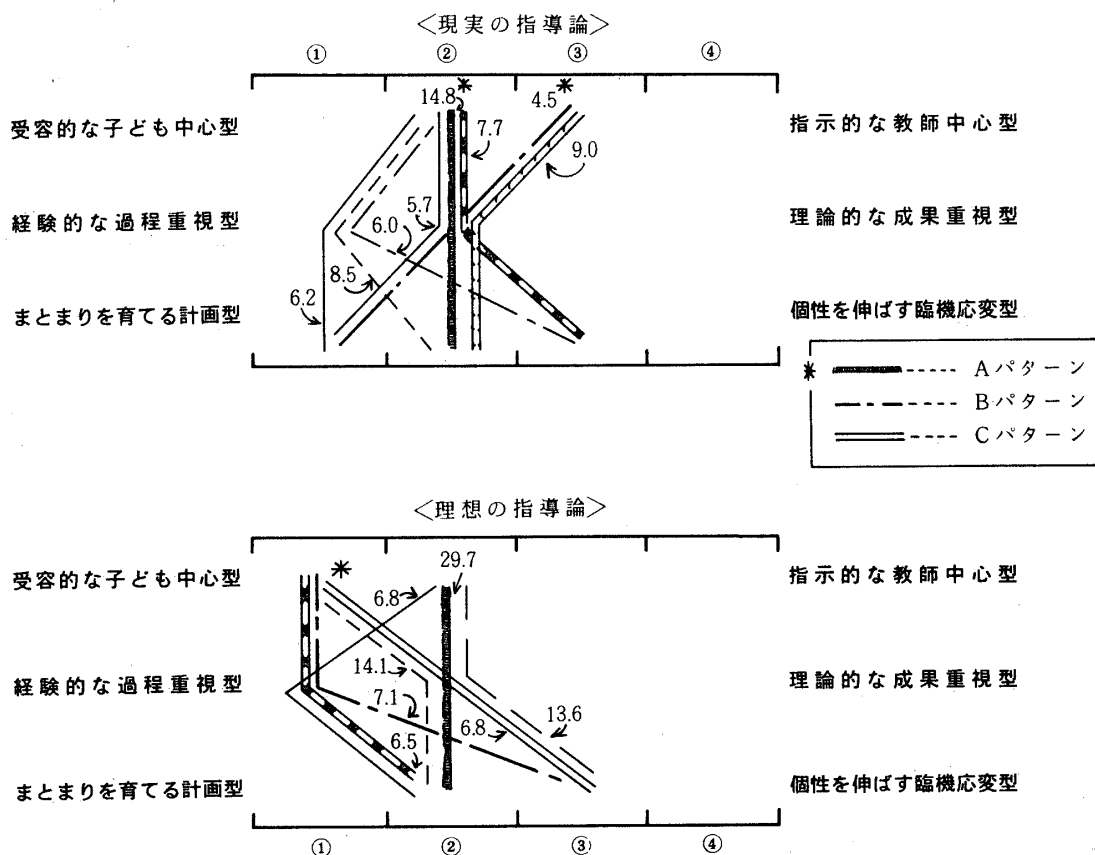
本研究では、幼児教育専攻の大学生を被調査者に、二種類の「個人レベルの指導論」を比較・分析してきた。その一は、大学生によって認知された幼稚園や保育所の教師・保母の現実のPTTであり、その二は学生の理想とするPTTである。前者の学生の現実のPTTを中心に分析と考察をしてきた。すなわち、因子分析法とパターン分析法を使い、二種類のPTTを抽出した。そしてこうした結果を基にして考察を進めてきた。この討論では、結果と考察を要約することをやめ、いくつかの問題と方法に関する事柄を考えることにしたい。

「個人レベルの指導論」(PTT)は、指導に対する信念を研究の対象にしている。この信念(belief)は、人の問題解決行動を可能にする内的なシステムである。信念はそれ自体個人内的なものであるから、なんらかの形で外化することによってとらえることができる。心理学では、信念は意見(opinion)として表明されると考えられている。本研究では、自分の意見が対照になっている二つの意見のどちらに近いかを評定することにより信念をとらえようと試みた。

この研究では、「個人レベルの指導論」(PTT)を人の指導に対する信念として定義した。既に述べたように、それを広義に規定し、児童観や発達観の一部までも含めよう。また狭義に定めて具体的、実際的な指導方法に限定することもできよう。本研究では、後者をとっ

表7 指導論のパターンの出現数および出現率(%) - 4分割の場合

区 間			現実の 指導論	理想の 指導論	区 間			現実の 指導論	理想の 指導論
尺度P	尺度Q	尺度R			尺度P	尺度Q	尺度R		
①	①	①	4 (1.1)	2 (0.5)	②	④	①	1 (0.3)	0 (0)
①	①	②	12 (3.4)	23 (6.5)	③	①	①	12 (3.4)	0 (0)
①	①	③	6 (1.7)	25 (7.1)	③	①	②	4 (1.1)	0 (0)
①	①	④	1 (0.3)	1 (0.3)	③	①	③	4 (1.0)	0 (0)
①	②	①	7 (2.0)	10 (2.8)	③	①	④	1 (0.3)	0 (0)
①	②	②	7 (2.0)	50 (14.1)	③	②	①	16 (4.5)	0 (0)
①	②	③	1 (0.3)	24 (6.8)	③	②	②	32 (9.0)	0 (0)
①	③	①	1 (0.3)	0 (0)	③	②	③	5 (1.4)	0 (0)
①	③	②	1 (0.3)	0 (0)	③	②	④	2 (0.6)	0 (0)
②	①	①	22 (6.2)	4 (1.1)	③	③	①	10 (2.8)	0 (0)
②	①	②	30 (8.5)	24 (6.8)	③	③	②	12 (3.4)	0 (0)
②	①	③	21 (6.0)	17 (4.8)	③	③	③	2 (0.6)	0 (0)
②	①	④	5 (1.4)	1 (0.3)	③	④	①	2 (0.6)	0 (0)
②	②	①	20 (5.7)	12 (3.4)	④	②	①	1 (0.3)	0 (0)
②	②	②	52 (14.8)	105 (29.7)	④	①	③	2 (0.6)	0 (0)
②	②	③	27 (7.7)	48 (13.6)	④	③	①	2 (0.6)	0 (0)
②	②	④	3 (0.7)	0 (0)	④	④	③	1 (0.3)	0 (0)
②	③	①	10 (2.8)	1 (0.3)	計			354 (100.0)	352 (100.0)
②	③	②	11 (3.0)	4 (1.1)					
②	③	③	2 (0.6)	3 (0.8)					



だが、どのようにするかは研究の狙いや目的によって決定されるであろう。一見すると、このような定義の状況は、あいまいであるように思われるかも知れない。しかし、研究の意図によって、定義そのものを変えることなく、その適用される領域を限定できるのは明らかに強みであるといえるであろう。本研究では、PTTを指導やしつけの方法を中核にして分析してきた。これは、できるかぎり幼稚園などにおける実際の指導の状況を反映させたいと考えたからである。

次に、PTTのような心理学的な概念は、強みの一つとして、現実の指導に対して工夫の仕方によって接近することができるという特徴が挙げられる。考えてみると、われわれの中には、何か拠り所となる学問的な理論から現実の指導を方向づけたいとする構えが根強いように思われる。すなわち、そのような原理的な考え方のなかに、子供たちを導く指導の仕方の秘密が隠されているのではないかと考えがちである。理論を実際に＜適用する＞あるいは＜応用する＞というような言葉の中には、まさしくこのようなくもの見方ないしは姿勢が反映されていると言っても間違いなからう。本研究の発想は、全く逆である。幼児教育に関係する人たちの指導に対するありのままの＜もの見方や考え方＞こそが、他ならぬPTTであり、できるかぎり正確にそれをとらえることから研究は出発する。われわれの予想であるけれども、教師や保母が自らの経験によって獲得した「個人レベルの指導論」(PTT)が、現実の指導行動を最も規定しているのではなからうか。教師の外に存在する指導や児童発達の種々な外部理論は、PTTを媒介として間接的に影響を与えているに過ぎないと言っても間違いではなからう。このような観点から外部の諸理論を見直す必要があろう。

次は、PTTの測定の問題に移ることにしたい。本研究では、二つの対照項目(意見)に対する近さを評定させて被験者の指導に対する信念を測定した。このような対照項目を使った質問紙は、必ずしもポピュラーではない。あえて本研究でそれを採用した理由はさきに示したとおりである。PTTは、すでに述べたように、具体的に指導にたいしてどうなすべきかという価値判断のシステムであるから、被験者にはできる限り明確な判断事態を提供することが望ましい。一言でいえば、それがこうした方法論を取った理由である。従って、測定論的な意味で対照項目が両端にむけて必ず次元をなしていなければならないとは考えない。むしろ、その基準よりも、対照項目による判断事態が被験者にとって自然であることの方が重要である。すなわち、このような研究では質問紙の判断事態の日常的あるいは現実的な妥当性がより重視

されなければならないと考えるわけである。

討論の最後に、PTTから抽出された因子と尺度の扱いについて述べる。本研究では、学生の現実のPTTを調べるために31対の対照項目(判断事態)を作成し、それを因子分析した。因子としてまとまった項目は20項目、残余項目は11項目である。そして20項目は3因子にそれぞれ数項目ずつ分かれたため、それから3尺度を対応させて尺度構成を行った。そしてこの3側面を持つ尺度上に被調査者の応答パターンを描いた。この応答パターンこそ今の段階では、まさしく本研究の狙うPTTであると言えるであろう。

ところで応答パターンとして被調査者のPTTを表す方法にはどのようなものがあるのであろうか。大別すると、この研究のように因子分析法を使い、因子を抽出しそれを尺度化して、応答をプロフィールに描くやり方がある。これは被調査者の内部基準によるものである。それに対して、測定論に基づいた基準によることなく、別の基準を用いる方法もあろう。この場合は、研究者の価値判断を最優先し、分析したい項目を一つの尺度に見たててそこに被調査者の応答をプロフィールとして書き表すわけである。これは、研究者基準というか、被調査者の側からいえば外部基準ということになる。とりわけ教育とか指導というような価値判断を必要とする場合には、測定論によるばかりでなく、後者の基準を使うとおおきなメリットを生むこともある。この研究報告においては、試みに前者の方法による分析結果を載せたけれども、例えば残余項目の中にも指導においては欠くことのできないいくつかの重要な項目がみられるのである。将来、両基準を併用したかたちで分析をまとめたいと考える。ともあれ、こうした研究では、その目的によって内部基準と外部基準を適切に併用していくことが望ましいであろう。

文 献

- 続 有恒 1969 臨床的性格適応診断 金子書房
 続 有恒・富安芳和・織田揮準・荻野 惺 1967 反応パターンの解釈によるパーソナリティ検査の試み
 (1) 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 14, 71—85.
 続 有恒・村上英治・水山進吾・富安芳和・織田揮準・荻野 惺 1967 反応パターンの解釈によるパーソナリティ検査の試み(2) 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 14, 87—110.

(1984年8月3日受稿)

付 録

調 査 P T T (I)

この調査は、子どもの保育や指導、あるいは保育者や教師に対する教育のより望ましいあり方を求めて、企画されたものです。皆さんのご協力をお願いします。

ここでは、皆さんに、子どもの保育や指導の仕方についてお尋ねします。まず、以下のフェイス・シート（内）に答えてください。

昭和59年1月

名古屋大学教育心理学教室

名古屋市立保育短期大学心理学教室

フェイス・シート

氏 名 _____ 年 令 _____ (男・女)
 _____ 大 学 _____ 学 科 _____ 学 年 _____ 番

1. 教育実習（幼稚園あるいは保育所）の経験は？ （ある, ない）
2. 大学生になって幼稚園・保育園を何回ほど訪ねたことがありますか？ （約 _____ 回）
3. 卒業後の進路は？
 - あ. 保育所・施設に就職予定あるいは希望している
 - い. 幼稚園に就職予定あるいは希望している
 - う. 学校に就職予定あるいは希望している
 - え. その他

I. あなたが、幼稚園や保育園の先生になったら、実際あなたはどのように指導したい、と思いますか？ それを以下の記入の仕方を参考にして答えてください。ここでは、子どもの保育や指導の仕方について異なった意見 A, B がペアで示されています。あなたの指導の仕方は、A, B のどちらにより近いでしょうか？

- Aと同じである…………… 1
- Aにかなり近い…………… 2
- Aに少し近い…………… 3
- Bに少し近い…………… 4
- Bにかなり近い…………… 5
- Bと同じである…………… 6

の中から、もっともあてはまる番号の所に○印をつけてください。

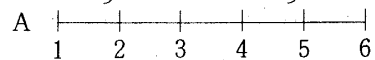
あなたのしたい指導は、AとB
のどちらに近いでしょうか？

A の 意 見

A 同 じ A 近 か ち ぬ A 近 少 し B 近 少 し B 近 ち ぬ B と 同 じ

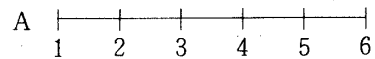
B の 意 見

1. 「保育では、領域別（例えば、保育の6領域）のカリキュラムに分けた時間割で指導する」



B 「保育では、特に領域別に分けた時間割を用いないで、いくつかの領域を合わせたカリキュラムで指導する」

2. 「クラスとしてまとまって、規律正しく行動できるように指導する」



B 「クラスのまとまりよりも、一人一人の子どもがのびのびと行動できるように指導する」

あなたのしたい指導は、AとB
のどちらに近いでしょうか？

A の 意 見

B の 意 見

- | | A | Aに
近い
かなり | Aに
近い
少し | Bに
近い
少し | Bに
近い
かなり | B | | | |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|-----------------|---|---|---|---|
| 3. 「言葉や数の学習をワークブックなどを使って直接指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「言葉や数の学習は、直接指導するよりも子どもの自然な意欲にまかせる」 |
| 4. 「ケガなどが起きないように、子どもの身体的安全を第一に考えて指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「ケガはあっても、できる限り子どもが活発に活動するように指導する」 |
| 5. 「例えば、フレーベルやモンテッソリーなど、保育や発達の理論にしたがって指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「あくまでも自分の経験を大切にして、保育者同士で話し合い、指導する。」 |
| 6. 「子どもには、愛情でつつみこむような母親のようにふるまう」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「子どもには、厳格で、理性的な父親のようにふるまう」 |
| 7. 「指導する時は、子どもが一生懸命やることよりも、うまくやることを重んじる」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「指導する時は、子どもがうまくやることよりも、一生懸命やることを重んじる」 |
| 8. 「造形活動などをする時は、子どもが生み出す発想やイメージを重んじる」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「造形活動などをする時は、教師の意図した考え方やイメージに従って指導する」 |
| 9. 「困難な時は、子どもが一人でねばり強くやりとげるように指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「困難な時は、教師が積極的に手助けし、早く、うまく、やりとげるように指導する」 |
| 10. 「時と場合によって、柔軟に指導の計画をかえる」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「いったん決めたら一貫して指導の計画を実行する」 |
| 11. 「子どもの短所よりも、長所をより伸ばすように指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「子どもの長所よりも、まず短所を克服するように指導する」 |
| 12. 「失敗してもその結果にこだわらず、最後まで一人でやりとげるように指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「失敗した時は、援助をしてよい結果が生まれるように指導する」 |
| 13. 「制作や音楽などの活動では、子どもの自然な、自発的活動にまかせる」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「制作や音楽などの活動では、教師がきめ細かく計画し、それにそって指導する」 |
| 14. 「すべての子どもが同時に、同じ活動や経験をするように一斉指導をする」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「それぞれの子どもが、個性に応じて異なった活動や経験をするように、個別指導をする」 |
| 15. 「あらかじめ立てた日案や週案などの流れにそって指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「日案や週案にそわなくても、子どもの動きに合わせて指導する」 |
| 16. 「忘れ物をしない、約束ごとを守る、清潔にする、など子どもに基本的なルールをしつけるように指導する」 | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | B | 「基本的な生活のルールをしつけるよりも、子どもらしく、のびのびと活発に活動するように指導する」 |

あなたのしたい指導は？

幼児教育専攻学生の「個人レベルの指導論」の研究

あなたのしたい指導は、AとB
のどちらに近いでしょうか？

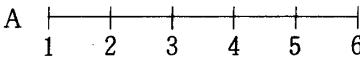
A の 意 見

A と
同 じ
A 近
に 可
な り
A 近
に 少
し
B 近
に 少
し
B 近
に 可
な り
B と
同 じ

B の 意 見

- | | | | | | |
|-----|--|---|-------------|---|--|
| 17. | 「言葉や数よりも、音感や情感を育てるように指導する」 | A | ----- | B | 「音感や情感よりも、言葉や数を教えるように指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 18. | 「まちがった行動をなおすには、わかるまで子どもに言葉で理由を説明する」 | A | ----- | B | 「まちがった行動をなおすには、説明するよりもその場で子どもを直ちに叱る」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 19. | 「それぞれの子どもの家庭のしつけの仕方に合わせて指導する」 | A | ----- | B | 「家庭よりも、園や教師の指導の方針にそったしつけをする」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 20. | 「折りガミなどを制作する時は、子どもが友だちを意識して（競争して）活動にとりくむように指導する」 | A | ----- | B | 「折りガミなどを制作する時は、子どもが友だちと話し合い（協力して）活動にとりくむように指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 21. | 「指導にあたっては、知識や理論はともかく、自分の経験を重んずる」 | A | ----- | B | 「指導にあたっては、自分の経験よりも知識や理論を重んずる」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 22. | 「クラスのまとまりはともかく、子どもの個性を伸ばすように指導する」 | A | ----- | B | 「子どもの個性はともかく、クラスとしてのまとまりを高めるように指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 23. | 「保育や子どもに対する自分の見方、考え方、感じ方にそって指導する」 | A | ----- | B | 「所属している園、団体、グループの見方や考え方にそって指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 24. | 「一斉保育では、遅れた子どもやできない子どもの側に立って指導する」 | A | ----- | B | 「一斉保育では、クラスの大多数の子ども側に立って指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 25. | 「異なる年齢の子どもの交流を重視して指導する」 | A | ----- | B | 「同じ年齢の子どもの交流を重視して指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 26. | 「ハーモニカ、笛など楽器の演奏ができるように指導する」 | A | ----- | B | 「楽器の演奏ができるよりも、音楽をたのしませるように指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 27. | 「子どもには、思いやり、やさしさ、共感性を身につけさせるように指導する」 | A | ----- | B | 「子どもには、自分を表現したり主張できる態度を身につけさせるように指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 28. | 「子どもには、きめ細かく、いきとどいたしつけをする母親のようにふるまう」 | A | ----- | B | 「子どもには、広い視野をもってしつける父親のようにふるまう」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 29. | 「日案を必ず書いて指導する」 | A | ----- | B | 「特に日案は書かず、頭の中に流れを描いて指導する」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |
| 30. | 「指導では、一人一人の子どもについて保育の記録をくわしく残す」 | A | ----- | B | 「指導では、特に印象に残った事項のみをメモとしてとどめる」 |
| | | | 1 2 3 4 5 6 | | |

あなたのしたい指導は？

31. 「保育では、教師自ら身体を動かし、手本をみせたり、いっしょに活動しながら指導する」 A  B 「保育では、言葉で、子どもに説明したり、指示したりして指導する」

II. あなたが、実習で指導を受けた幼稚園や保育園の先生方の指導の仕方についておたずねします。先生方は、子どもをどのように保育・指導しておられたと思いますか？ その中から一人の先生を思い出し、その先生の指導の全体的印象を以下の記入の仕方を参考にして教えてください。

ここでは、Iと同じように子どもの保育や指導の仕方について異なった意見A, Bがペアで示されています。先生方の指導の仕方はA, Bのどちらにより近いでしょうか？

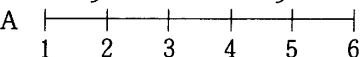
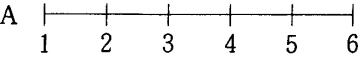
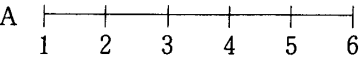
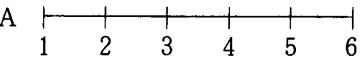
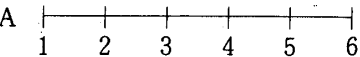
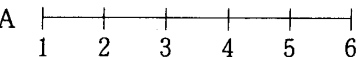
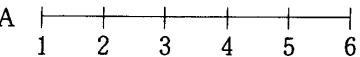
- Aと同じである……………1
- Aにかなり近い……………2
- Aに少し近い……………3
- Bに少し近い……………4
- Bにかなり近い……………5
- Bと同じである……………6

の中から、もっともあてはまる番号の所に○印をつけてください。

先生の指導は、AとBのどちらに近いでしょうか？

A の 意 見

B の 意 見

- | | A | A近
に
い
か
な
り | A近
に
い
少
し | B近
に
い
少
し | B近
に
い
か
な
り | B
と
同
じ | |
|--|---|--|------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------|---|
| 1. 「保育では、領域別（例えば、保育の6領域）のカリキュラムに分けた時間割で指導しておられる」 | A |  | | | | B | 「保育では、特に領域別に分けた時間割を用いないで、いくつかの領域を合わせたカリキュラムで指導しておられる」 |
| 2. 「クラスとしてまとまって、規律正しく行動できるように指導しておられる」 | A |  | | | | B | 「クラスのまとまりよりも、一人一人の子どもがのびのびと行動できるように指導しておられる」 |
| 3. 「言葉や数の学習をワークブックなどを使って直接指導しておられる」 | A |  | | | | B | 「言葉や数の学習は、直接指導するよりも子どもの自然な意欲にまかせておられる」 |
| 4. 「ケガなどが起きないよう、子どもの身体的安全を第一に考えて指導しておられる」 | A |  | | | | B | 「ケガはあっても、できる限り子どもが活発に活動するように指導しておられる」 |
| 5. 「例えば、フレーベルやモンテッソリーなど、保育や発達理論にしたがって指導しておられる」 | A |  | | | | B | 「あくまでも自分の経験を大切に、保育者同士で話し合い、指導しておられる」 |
| 6. 「子どもには、愛情でつつみこむような母親のようにふるまっておられる」 | A |  | | | | B | 「子どもには、厳格で、理性的な父親のようにふるまっておられる」 |
| 7. 「指導する時は、子どもが一生懸命やることよりも、うまくやることを重んじておられる」 | A |  | | | | B | 「指導する時は、子どもがうまくやることよりも、一生懸命やることを重んじておられる」 |

先生の指導は？

先生の指導は、AとBのどちらに近いでしょうか？

A の 意 見

B の 意 見

A と同じ | A にかなり近い | A に少し近い | B に少し近い | B にかなり近い | B と同じ

- | | | | | | |
|-----|---|---|-----------------------|---|--|
| 8. | 「造形活動などをする時は、子どもが生み出す発想やイメージを重んじておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「造形活動などをする時は、教師の意図した考え方やイメージに従って指導しておられる」 |
| 9. | 「困難な時は、子どもが一人でねばり強くやりとげるように指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「困難な時は、教師が積極的に手助けし、早く、うまく、やりとげるように指導しておられる」 |
| 10. | 「時と場合によって、柔軟に指導の計画をかえておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「いったん決めたら一貫して指導の計画を実行しておられる」 |
| 11. | 「子どもの短所よりも、長所をより伸ばすように指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「子どもの長所よりも、まず短所を克服するように指導しておられる」 |
| 12. | 「失敗してもその結果にこだわらず、最後まで一人でやりとげるように指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「失敗した時は、援助をしてよい結果が生まれるように指導しておられる」 |
| 13. | 「制作や音楽などの活動では、子どもの自然な、自発的活動にまかせておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「制作や音楽などの活動では、教師がきめ細かく計画し、それにそって指導しておられる」 |
| 14. | 「すべての子どもが同時に、同じ活動や経験をするように一斉指導をしておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「それぞれの子どもが、個性に応じて異なった活動や経験をするように、個別指導をしておられる」 |
| 15. | 「あらかじめ立てた日案や週案などの流れにそって指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「日案や週案にそわなくても、子どもの動きに合わせて指導しておられる」 |
| 16. | 「忘れ物をしない、約束ごとを守る、清潔にする、など子どもに基本的なルールをしつけるように指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「基本的な生活のルールをしつけるよりも、子どもらしく、のびのびと活発に活動するように指導しておられる」 |
| 17. | 「言葉や数よりも、音感や情感を育てるように指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「音感や情感よりも、言葉や数を教えるように指導しておられる」 |
| 18. | 「まちがった行動をなおすには、わかるまで子どもに言葉で理由を説明しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「まちがった行動をなおすには、説明するよりもその場で子どもを直ちに叱っておられる」 |
| 19. | 「それぞれの子どもの家庭のしつけの仕方に合わせて指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「家庭よりも、園や教師の指導の方針にそったしつけをしておられる」 |
| 20. | 「折りガミなどを制作する時は、子どもが友だちを意識して（競争して）活動にとりくむように指導しておられる」 | A | -----
1 2 3 4 5 6 | B | 「折りガミなどを制作する時は、子どもが友だちと話し合い（協力して）活動にとりくむように指導しておられる」 |

先生の指導は？

先生の指導は、AとBのどちらに近いですか？

- | | A
と
同
じ | A
に
い
か
な
り | A
に
い
少
し | B
に
い
少
し | B
に
い
か
な
り | B
と
同
じ | |
|---|------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|------------------|--|
| 21. 「指導にあたっては、知識や理論はともかく、自分の経験を重んじておられる」 | A | ----- | | | | B | 「指導にあたっては、自分の経験よりも知識や理論を重んじておられる」 |
| 22. 「クラスのみとまりはともかく、子どもの個性を伸ばすように指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「子どもの個性はともかく、クラスとしてののみとまりを高めるように指導しておられる」 |
| 23. 「保育や子どもに対する自分の見方、考え方、感じ方にそって指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「所属している園、団体、グループの見方や考え方にそって指導しておられる」 |
| 24. 「一斉保育では、遅れた子どもやできない子どもの側に立って指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「一斉保育では、クラスの大多数の子ども側に立って指導しておられる」 |
| 25. 「異なる年齢の子どもとの交流を重視して指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「同じ年齢の子どもとの交流を重視して指導しておられる」 |
| 26. 「ハーモニカ、笛など楽器の演奏ができるように指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「楽器の演奏ができるよりも、音楽をたのませるように指導しておられる」 |
| 27. 「子どもには、思いやり、やさしさ、共感性を身につけさせるように指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「子どもには、自分を表現したり主張できる態度を身につけさせるように指導しておられる」 |
| 28. 「子どもには、きめ細かく、いきとどいたしつけをする母親のようにふるまっておられる」 | A | ----- | | | | B | 「子どもには、広い視野をもってしつける父親のようにふるまっておられる」 |
| 29. 「日案を必ず書いて指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「特に日案は書かず、頭の中に流れを描いて指導しておられる」 |
| 30. 「指導では、一人一人の子どもについて保育の記録をくわしく残しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「指導では、特に印象に残った事項のみをメモとしてとどめておられる」 |
| 31. 「保育では、教師自ら身体を動かし、手本をみせたり、いっしょに活動しながら指導しておられる」 | A | ----- | | | | B | 「保育では、言葉で、子どもに説明したり、指示したりして指導しておられる」 |

先生の指導は？

これで調査を終わります。
ご協力ありがとうございました。

ABSTRACT

WHAT SORT OF PERSONAL TEACHING THEORY DO THE COLLEGE STUDENTS
MAJORING IN THE PRESCHOOL EDUCATION TAKE?

Masami KAJITA, Motomiti GOTO & Naoko YOSIDA

In this paper, the concept of [Personal Teaching Theory (PLT for short)] was defined at first. That is the belief system which one has toward his own teaching activity. As the first tryout of research, the college students majoring in preschool education (kindergarten and nursery school) were taken as a subject. These subjects had several opportunities both to observe preschool education and to have intern teaching (nursing) practices. Furthermore, they have taken more than several courses in preschool education. It was hypothesized that they would form and develop their own belief toward preschool teaching and nursing (PTT). PTT was measured by the belief inventory which depicted 31 typical problem-solving situations (that is, situation requiring personal judgement). Factor analysis was applied to the inventory data. Then three basic factors were found. Finally pattern analysis was applied to delineate personal teaching patterns. One common popular pattern was found. Pattern differences were between PTT of college students, and PTT of kindergarten teachers observed by student- subjects.