

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

梶田 正巳 杉村 伸一郎¹⁾ 桐山 雅子²⁾

後藤 宗理³⁾ 吉田 直子⁴⁾

I 問 題

1. 指導行動の分析

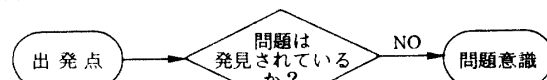
われわれは、幼児教育においても、学校教育においても、指導は基本的に同じ性質から成り立っているのではないかと考えている。その指導の特徴とは、既に他でも述べたように「指導は問題解決行動である」ということである(梶田, 1986)。それではいかなる問題の解決行動なのか、その問題を仮に定義すれば、「Oなる教育目標を、Mなる教育的手段を使って、Sなる子ども(個人ないしは集団)に対して、Tなる期日までに達成するには、教師ないしは保育者である自分には何が出来るか?」という問題と言えるであろう。この問題は、O, M, S, Tという条件を具体的に定めることによって、問題解決行動へと向かうが、それをするのが教える人「本人」であるというところに問題の複雑さが存在するのである。

もう一つ。問題に対処する保育者、教師自身の条件は、別の概念で捉えれば、自己理解や自己認知であるから、そうした分析の枠組みと問題解決の概念規定とのかわりを検討しなければならない。これは先に譲っておきたい。

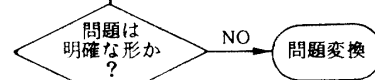
指導という問題解決行動をこのように捉える時、そのプロセスはどのようにになっているのだろうか。種々な分析が可能だろうが、以下では一つの分析を簡略なフローチャートとして示すことにしよう。

指導という問題解決行動の過程は、大きくは三つに分かれると考えられる。一つは「問題発見」である。保育者が子どもに指導上の問題を捉えていなければ、指導は起きない。問題発見があれば、その問題が解決できるような形で捉えられているか否かということが次に課題と

(1) 問題発見

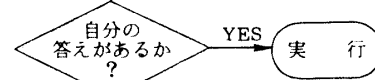


(2) 問題定義

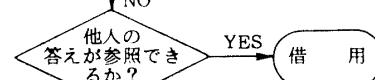


(3) 問題解決

①



②



③

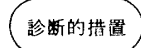
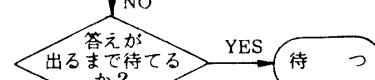


図1 「問題解決行動」のフローチャート

なる。これが「問題定義」である。しかし、問題が見えていなければ、保育者の「問題意識」が再検討されなければならないだろう。問題は捉えられているが、そのままでは解決できないということもある。こんな場合は問題の置き換えが必要になる——「問題変換」。問題が明確になった時(問題定義)、初めて次の「問題解決」へと進むであろう。第三の「問題解決」を、仮に三つのプロセスに分類すると、まず自分で「答え」がだせるか?という条件があるだろう。自分の答え、つまり手があれば、それを「実行」すればよい。しかし、自分の方策がないと他人の手段を借用しなければならない。それが次の他人の答えを「参照」できるか?という条件である。他人の手があたかも自分の手のごとく使えれば、それを借用して問題解決に当たる。しかし、教育的な問題解決には、解決の答えが現段階では不透明だという場合もあ

1) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(後期課程)

2) 名古屋大学大学院教育学研究科研究生

3) 名古屋市立保育短期大学助教授

4) 稲沢女子短期大学講師

ろう。その時は答えが出るまで「待てる」か？という条件も入ってくる。状況が許し、待機してよい場合には、問題解決を一時待つことになるのである。しかし、待てない時は、暫定的な手、方策をいと考えたものから、次ぎ次ぎに打って、その効果を見極め、問題を診断しながら、答えを探っていくのである。

指導という問題解決行動をフローチャートで表し、分析してみると、どの段階でも、解決行動に当たる保育者、教師が問題をどう捉え、どう明確化し、どんな手を打とうとしているか、こうした当事者の内面のプロセスが非常に大きな働きをしていることが理解されるだろう。この内的プロセスは、認知的であると同時に感情的なものであろう。ここでは一応、感情的な条件は括弧に入れて、認知的プロセスを示したものである。

もう一つ指導という問題解決をこのような認知的プロセスとして考察する時、検討すべきこととして、「知識」がからんでくる。この知識とは、一つは保育者や教師が自己の指導経験から身につける「体験的知識」であるだろう。これは指導という具体的行動を対象化して、反省したり、分析したり、観察したりすることによって生産されると考えられる。としたら、体験的知識とは、いわば指導のノウ・ハウのようなものである。

それに対して、自己の体験とは別に、活字や映像、講義、話などから間接的に学ぶ別の知識がある。これを「概念的知識」とすれば、教職課程の講義や研修の講義はこの類である。この二つが保育者や教師の内面で、複雑にかかわって、指導を方向づけているのである。指導を問題解決行動と考える時、この「知識」をどう理論的に扱うかが、検討すべき課題になるだろう。現在はそれを指摘するにとどめざるを得ない。

2. 本研究の主題

指導という問題解決行動をどう認識するかについて分析したので、以下では本研究の課題を具体的に述べることにする。本研究は、昭和62年度の日本教育心理学会総会で発表した「保育者の指導方法についての研究——事例に対する回答の考察——」に基づいて、発展させたものである。先の研究では、5つの事例（ケース）を具体的に示し、さまざまな指導経験を有する保育者に、個々の事例を自分ならどう指導するか、自由記述してもらった。ここにおける事例とは、臨床的治療がいるほど深刻ではないが、担当の保育者が手こずるであろう子どもについて、350字程度に記述したものであった。たとえば、孤立した子、甘えのひどい子、依存的な子、乱暴な子、内気な子などたちは、どのクラスにもいて保育者は指導に悩んでいるものと思われる。本研究は、その中か

ら3事例を選んで、その事例の指導に保育者がどのように対処するのかを、自由記述方式ではなく、先の研究を参考にして作った質問項目を評定する、という評定尺度による調査を実施することにしたのである。

こうした調査の目的は、いうまでもなく、問題解決の様式は、問題によって異なるはずであり、また同じ問題でも人それぞれによって固有な問題解決のアプローチがあるであろうということである。これは先に述べたことと関係づけるならば、保育者の内面にある認知的なプロセスないしは知識のあり方によるのである。これらは、われわれが別の論考で示した言葉を使えば、保育者は指導について自分固有の信念、すなわちパーソナル・ティーチング・セオリー（PTT）を持っているということになる（梶田, 1986）。それを具体的な事例（ケース）に基づいて、分析することが本研究の第一のねらいである。「個人レベルの指導論（PTT）」と言うのであれば、一人ひとりのレベルまで下りて、指導という問題解決の特徴を表すことが求められるかもしれない。しかし、今の段階としては、問題解決の仕方（回答、手、方策）が、事例によって異なること、また保育者の指導経験などの条件によっても異なることを示すことができれば、研究の目的は達成されると考えている。なお、先の問題解決行動のフローチャートと本研究がねらう保育者に固有な認知的プロセスあるいは知識との関連については、一言触れておきたい。この研究では、指導の具体的な仕方、手、方策を質問項目にしているので、フローチャートの第三段階、つまり「問題解決」における「個人レベルの指導論（PTT）」を探究しようとしていると言えるだろう。問題発見や問題定義の部分についても、もちろん保育者に固有な認知的特徴を追究することはできるであろうが、ここでは留保することになった。

II 方 法

1. 被調査者と調査実施時期

被調査者は、愛知県内の保育所、幼稚園の保母・教諭（以下、保育者という）347名、保育系短期大学の学生（2年生275名、3年生44名、いずれも保育実習経験有り）319名の計666名であった。園別、経験別の保育者の内訳を表1に示した。質問紙調査は1988年1月から2月にかけて実施され、すべて無記名で行われた。

2. 質問紙の内容

保育者が具体的な事例に対してどのように対応しているかを明らかにするために、ある子どもの特徴を記述し、その子どもに対する指導の仕方について尋ねた。

事例は、梶田他（1987）で用いられた5つの事例の中

事例：1 <さなえさんの特徴>

4歳の女児です。登園したときも、母親からなかなか離れられません。先生に対しても、依存的で、身体をいつもベタッとくっつけてきます。離そうとすると、メソメソして、泣きはじめることもあります。先生を独り占めにしたように、友だちにはあまり関心がありません。



事例：2 <武司くんの特徴>

4歳の男児です。活発で友だちとよくあそびますが、強引に自分の思うようにします。体が大きいので、腕力にうって友だちを負かせ、泣かせることがしばしばあります。先生のいっつけが聞けないことも多く、乱暴な行動に出ることがよくあります。



事例：3 <弘美さんの特徴>

4歳の女児です。先生や友だちにたいしてほとんど話しかけません。非常に内気な感じの子どもです。いつも仲間から孤立していて、遊びの中にはいっていきることがありません。先生に甘えてくるというのでもありません。一緒に他の子どもと遊ばせようとするのですが、すぐ一人になってしまいます。



図2 各事例の特徴の記述とイラスト

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

表1 調査対象となった保育者の内訳(%)

	保育所		幼稚園		計
	公立	私立	公立	私立	
経験5年以下	35(31.0)	34(40.5)	19(38.0)	78(78.0)	166
経験6年以上	76(67.2)	47(55.9)	28(56.0)	19(19.0)	170
不明	2(1.8)	3(3.6)	3(6.0)	3(3.0)	11
計	113	84	50	100	347

から、臨床的な治療の対象となる程ではなく、どこの園でもみられるような事例を3つ選んで用いた。選ばれた事例は、母子分離のできていない依存的な子ども、自分勝手に乱暴な子ども、内気で仲間から孤立している子どもであった。その際、子どもの特徴を把握しやすいように記述を130字程度に短くし、さらに各事例のイメージを明確にするために、各事例の特徴を描いたイラストを添えた。各事例の記述とイラストを図2に示した。

質問項目は、梶田他(1987)で得られた具体的な子どもの事例に対する自由記述を、具体的な指導であるかという視点から整理し直すことにより37項目作成した(具体的な内容については表2に示した)。被調査者は各事例に対する37項目の質問項目それぞれについて、4点尺度(する、たぶんする、たぶんしない、しない)で評定するように求められた。そして、全ての評定に対して、1点(しない)から4点(する)が与えられた。

3. 資料分析の視点

資料の分析は、2つの視点からなされた。その1は、項目レベルの分析であり、その2は、因子分析による検討である。

各事例において保育者が具体的にどのような指導方法をとるかを明らかにするために、項目ごとの検討を行った。まず、平均値による分析をし、さらに、平均値では区別できない指導方法の微妙な差を見るために、度数分布による分析を行った。

次に、項目レベルの分析ではとらえにくい全体的な特徴を明らかにするために、因子分析による検討を行った。因子分析の結果にもとづき尺度を構成し、そして事例別に、保育経験などの点から尺度平均値の比較を行った。

Ⅲ. 結果と考察

＜その1＞: 項目レベルの分析

項目レベルの分析では、項目別平均値および度数分布にもとづいて、各項目の特徴を把握することにしたい。

その場合、あえて統計的検定を行わずに、被験者の下位グループごとの平均値に見られる共通点と度数分布のパターンをタイプに分けるという方法によって、具体的な指導方法の検討を行なうことにする。

1. 平均値の比較

37項目に対する評定の、事例別、被験者別(被験者全体、学生、保育者全体、経験年数5年以下の保育者、6年以上の保育者)の平均値を求めた(付表1)。平均値3.4以上(4点尺度を5分割し、第4分割点以上)の項目(もし自分がその場の保育者であれば「する」という評定が高かった項目)を、事例別、保育経験年数別に○印で表示したのが表2である。□で囲んだのは、下位グループ全部で○印のついた、つまり「する」という評定がどのグループでも高かった項目である。

表2の左側部分で3事例全部に□がついた項目は、保育者の経験年数・事例の違いにかかわらず高得点で「する」と評定された指導方法であり、それらの項目は、母親との連絡を密にし協力してもらう(項目17)、「話に耳を傾けよく聞いてやる」(項目22)、「ほめたりして、その子の良い所、得意な所を認める」(項目34)であった。これらは、事例や保育者の経験年数の差にかかわらず共通して使われる指導方法と考えられた。

次に、各々の事例に固有の指導方法がどのようなものであるかを検討した。各事例別に、どの被験者グループでも、高得点で「する」と支持された指導方法は、その事例に固有の指導方法と考えることができる。ここでは、5グループ全部で○印のついた項目から、上記の共通項目(17, 22, 34)を除いた項目を、その事例に固有の指導方法と考えた。

事例1に固有の指導方法は「しばらく状況を見守る」(項目13)、「その子の好きな活動を見つけてやる」(項目31)で、<子供の主体的動きを励まし見守る姿勢>と考えられた。

事例2に固有の指導方法には、2つの傾向がみられた。1つは<集団生活のルールを教えようとする姿勢>

とまとめられるもので、具体的な項目は、項目4「その子によいことかどうか考えさせる」、項目6「他の子の気持ちに気づかせる」、項目18「その子が悪い場合はその場で注意する」、項目19「ルールのある遊びをさせる」、項目23「自分勝手な行動をがまんさせる」、項目33「その子が悪い場合はその場で叱る」であった。もう1つの傾向は、＜保育者の枠組で子供を動かそうとする意図的援助＞とまとめられるもので、具体的な項目は、項目5「外で活発に体を動かして遊ばせる」、項目9「必要なことは最後までやりとげさせる」、項目21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」、項目28「当番活動、係り活動をさせる」であった。

事例3では、保育者は多方面から働きかけ、3つの傾向がみられた。1つは＜子供の主体的動きを励まし見守る姿勢＞とまとめられるもので、具体的には、項目3「機会あるごとに励ます」、項目13「しばらく状況を見守る」、項目15「クラスの友達がその子のよい所を認めるように働きかける」、項目29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」、項目31「その子の好きな活動を見つけてやる」であった。第2の傾向は、＜子供との間に良い関係を作ろうとする働きかけ＞とまとめられるもので、具体的な項目としては、項目1「絵本を読んであげる」、項目10「何度も声をかけ積極的に話しかける」、項目12「しからないで、やさしく接する」、項目16「スキンシップをこころがける」である。第3の傾向は、＜保育者の枠組で子供を動かそうとする意図的援助＞とまとめられるもので、具体的には項目20「先生の手伝いをさせる」、項目21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」、項目35「気の合いそうな子と一緒に遊ばせる」であった。

以上の結果から、事例に固有の指導方法は次のように整理できる。①友だちと遊ばず、母親や保育者に依存的な子どもには、主体的な動きを励まし見守る方法がとられる。②活発だが自分勝手の目立つ子どもには、集団のルールを教え、どちらかという保育者の枠組で子供を動かそうとする意図的援助が行なわれる。③内気で子どもにも大人にもなじまず、孤立してしまう子には、子供との間に良い関係を作ろうと働きかけ、子供の主体的動きを励まし、集団に入れるための意図的な援助も行なってみる。

これまでの結果から保育者は、子供の話をよく聞き、その子の良さを認め、母親とも連絡をとるといふどの事例にも共通の指導方法をとつつ、その一方で各々の事例に応じた固有の指導方法をとっていることが示された。

次に、保育経験年数による指導方法の違いを検討した

のが、表2の右側部分である。ここでも、各事例に共通の指導方法である項目17, 22, 34はどの経験年数グループにも共通の指導方法として使われている。

学生がどの事例にも使う指導方法は、項目5「外で活発に体を動かして遊ばせる」、項目9「必要なことは最後までやりとげさせる」、項目21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」、項目28「当番活動、係り活動をさせる」であり、＜保育者の枠組で子どもを動かそうとする意図的援助＞が目立つ。

経験年数5年以下の保育者がどの事例にも使う指導方法は、項目21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」といった＜保育者の枠組で子どもを動かそうとする意図的援助＞、項目31「その子の好きな活動を見つけてやる」といった＜子どもの主体的動きを励ます働きかけ＞、項目10「何度も声をかけ積極的に話しかける」と項目16「スキンシップをこころがける」といった、＜子供との間に良い関係を作ろうとする働きかけ＞であった。

経験6年以上の保育者がどの事例にも使う指導方法は、項目29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」、項目31「その子の好きな活動を見つけてやる」といった＜子どもの主体的動きを励ます働きかけ＞、項目10「何度も声をかけ積極的に話しかける」、項目16「スキンシップをこころがける」といった、＜子供との間に良い関係を作ろうとする働きかけ＞の2つであった。

この結果から、PTTが経験により異なること、学生の場合は自分の枠組で子供を動かそうとする意図的援助が目立ち、経験を積んだ保育者ほど子供の主体的動きを励まし、子供との関係を重視することが示された。

次に、この子どもにはこの指導方法はとらない、あるいは、この経験年数の保育者はこの方法をとらないというものがあるかどうかを、平均値から検討しようとした。しかし、本研究で使われた質問項目がもともと、その子どもにあなたならどう対応「する」かを自由記述して貰った中から選ばれた項目であるので、評定値は高得点に偏っており、平均値1.6以下（4点尺度を5分割し、第1分割点以下）の項目は、経験年数6年以上の保育者の事例3における項目27「子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる」のみだった。

平均値2.2以下（4点尺度を5分割し、第2分割点以下）の項目を選び出すと、事例1と事例3では「その子の悪いところを説明しやめさせる」（項目7）、「先生がその子のやることをまねしてみせる」（項目24）、「子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる」（項目27）の3項目が取り出された。この3項目ともに＜悪いところをやめさせよう＞というその子に対する否定的な

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

表2 平均値 3.4 以上の項目

(注) ○印は平均値 3.4以上であることを示す

指 導 方 法	事 例								
	事 例 1					事 例 2			
	全体	学生	保 育 者			全体	学生	保 育 者	
			全体	5年 以下	6年 以上			全体	5年 以下
1 絵本を読んであげる									
2 年齢の違う子どもと交わらせる									
3 機会あるごとに励ます	○		○	○					
4 その子によいことかどうか考えさせる							○	○	○
5 外で活発に体を動かして遊ばせる	○	○					○	○	○
6 他の子の気持ちに気づかせる							○	○	○
7 その子の悪いところを説明しやめさせる									
8 粘土を使ったり、絵を描かせたりする									
9 必要なことは最後までやりとげさせる		○					○	○	○
10 何度も声をかけ積極的に話しかける			○	○	○			○	○
11 先生と1対1で接する機会を多くする									
12 しからないで、やさしく接する									○
13 しばらく状況を見守る	○	○	○	○	○				
14 めんどみのある子と一緒に遊ばせる									
15 クラスの友達がその子のよい所を認めるように働きかける								○	○
16 スキンシップをこころがける			○	○	○			○	○
17 母親との連絡を密にし協力してもらう	○	○	○	○	○			○	○
18 その子が悪い場合はその場で注意する		○		○				○	○
19 ルールのある遊びをさせる								○	○
20 先生の手伝いをさせる								○	○
21 一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる	○	○	○	○				○	○
22 話に耳を傾けよく聞いてやる	○	○	○	○	○			○	○
23 自分勝手な行動をがまんさせる								○	○
24 先生がその子のやることをまねしてみせる									
25 先生がその子と一緒に遊ぶ									○
26 身の回りのことからできるように教える	○		○	○	○				
27 子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる									
28 当番活動、係り活動をさせる		○						○	○
29 その子の興味のあることを先生も一緒にする			○	○	○			○	○
30 しかったり、やさしくしたりいろいろする									○
31 その子の好きな活動を見つけてやる	○	○	○	○	○			○	○
32 小さい子の面倒を見させる									
33 その子が悪い場合はその場で叱る								○	○
34 ほめたりして、その子の良い所、得意な所を認める	○	○	○	○	○			○	○
35 気の合いそうな子と一緒に遊ばせる	○		○	○	○				
36 なるべく先生の近くにおく									
37 あまり注意しすぎないように気をつける									

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

認識が前面に出ており、特に事例1, 3のような依存的、内気な子を指導する場合、保育上困った行動を悪い行動とみなすことに、被験者の抵抗があったのかもしれない。今後質問項目を作成する際の、検討課題であろう。なお、事例2では平均値2.2以下の項目が無かった

ことから、事例2のような子どもには、「してはいけない」というような指導方法が今回の質問項目には無く、他の2つの事例に比べると、保育者は多様な方法でこのような子に対応していると思われる。

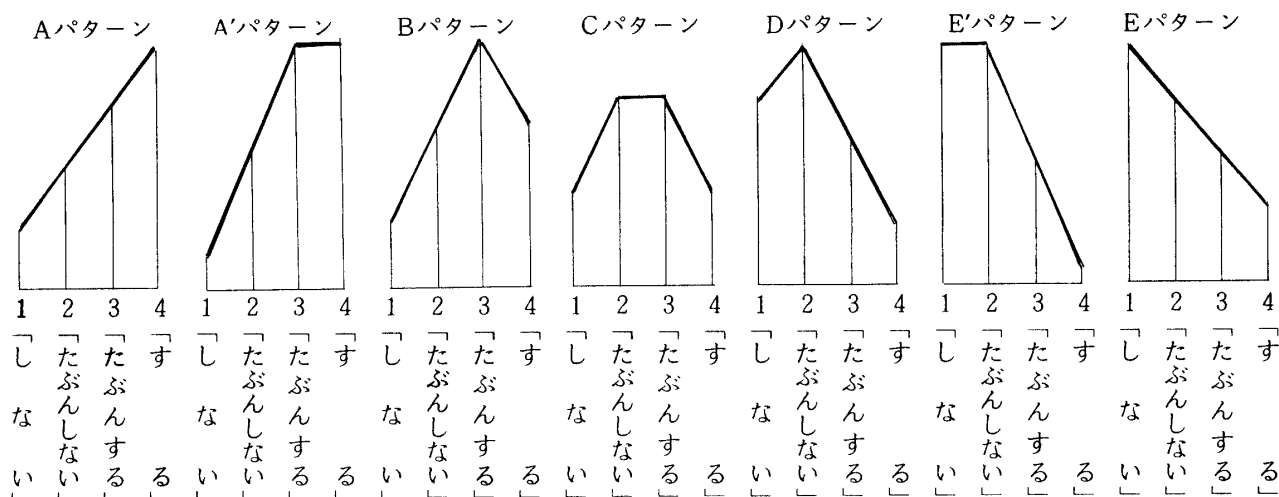


図3 棒グラフの型の分類

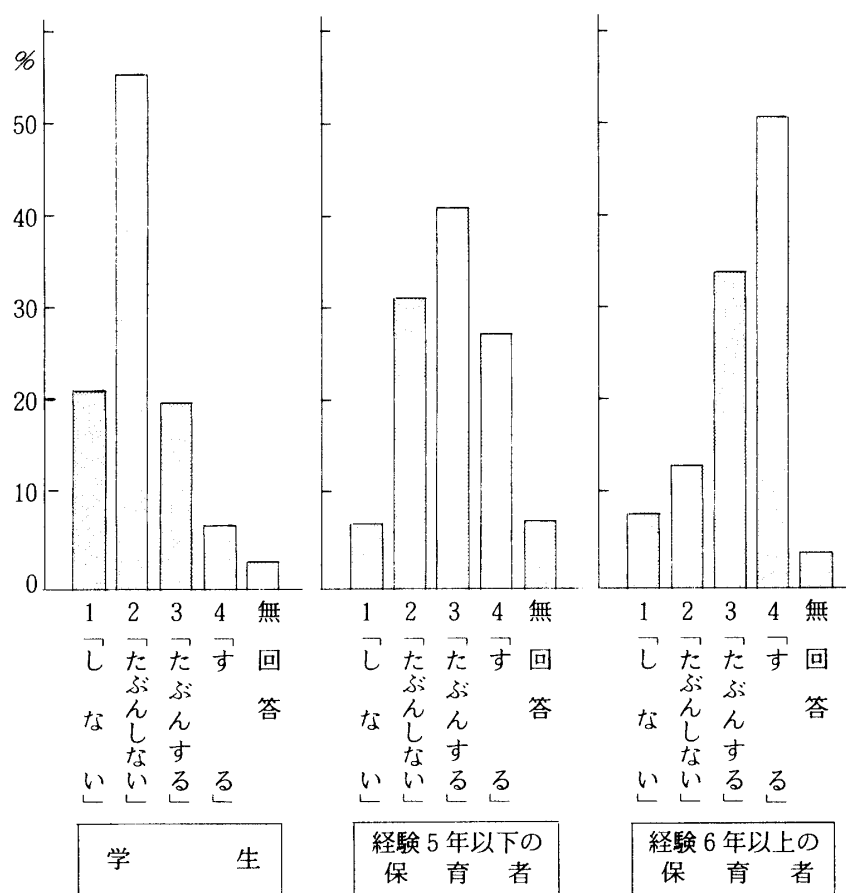


図4 事例1—項目11のグループ別に見た回答分布

2. 項目別度数分布による比較

平均値の比較による分析は、平均値にすることによって、それぞれの指導方法の微妙な差を落としてしまう危険をはらんでいる。そこで次に、評定値の度数分布を棒グラフで表わし、そのパターンの変化から指導方法の違いを検討した。棒グラフは、図3のように7つのパター

ンに分類された。

Aパターンは「する」に山のあるもの、A'パターンは「する」と「たぶんする」に山のあるもの、Bパターンは「たぶんする」に山のあるもの、Cパターンは「たぶんする」と「たぶんしない」の両方に山があり、回答者の中に賛否両論あってその指導方法をとるかどうかで

表3 パターンによる分類の結果

指 導 方 法	事 例 1			事 例 2			事 例 3		
	学 生	保 育 者		学 生	保 育 者		学 生	保 育 者	
		5年 以下	6年 以上		5年 以下	6年 以上		5年 以下	6年 以上
1 絵本を読んであげる	B	B	A'	C	C	A	A	A	A
2 年齢の違う子どもと交わらせる	D	D	D	B	B	B	C	C	C
3 機会あるごとに励ます	A'	A	A	B	B	B	A	A	A
4 その子によいことかどうか考えさせる	B	B	C	A	A	A	D	D	D
5 外で活発に体を動かして遊ばせる	A	A	A'	A	A	A	A	A'	A'
6 他の子の気持ちに気づかせる	A'	B	B	A	A	A	B	C	B
7 その子の悪いところを説明しやめさせる	D	D	D	A'	A'	A'	D	D	D
8 粘土を使ったり、絵を描かせたりする	B	B	B	B	B	B	A	A	A
9 必要なことは最後までやりとげさせる	A	A	B	A	A	A	A	A	A
10 何度も声をかけ積極的に話しかける	A	A	A	B	A	A	A	A	A
11 先生と1対1で接する機会を多くする	D	B	A	D	B	A'	A	A	A
12 しからないで、やさしく接する	B	A'	A	B	B	B	A	A	A
13 しばらく状況を見守る	A'	A	A	B	B	A'	A	A	A
14 めんどくさいの子と一緒に遊ばせる	B	B	B	D	D	D	A	A	A'
15 クラスの友達がその子のよい所を認めるように働きかける	B	A'	A'	B	A	A	A'	A	A
16 スキンシップをこころがける	B	A	A	B	A	A'	A	A	A
17 母親との連絡を密にし協力してもらう	A	A	A	A	A	A	A	A	A
18 その子が悪い場合はその場で注意する	A	A	A'	A	A	A	B	B	B
19 ルールのある遊びをさせる	B	B	B	A	A	A	A'	B	B
20 先生の手伝いをさせる	B	B	A'	A	A	A	A	A	A
21 一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる	A	A	A	A	A	A	A	A	A
22 話に耳を傾けよく聞いてやる	A'	A	A	A	A	A	A	A	A
23 自分勝手な行動をがまんさせる	B	B	B	A	A	A	B	B	B
24 先生がその子のやることをまねしてみせる	D	D	D	D	C	D	D	D	E'
25 先生がその子と一緒に遊ぶ	B	B	A	B	A'	A	A'	A	A
26 身の回りのことからできるように教える	A'	A	A	B	A'	A'	A'	A'	A'
27 子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる	D	E	E	C	C	B	D	E'	E
28 当番活動、係り活動をさせる	A'	A'	A'	A	A	A	A	A	A
29 その子の興味のあることを先生も一緒にする	B	A	A	B	A	A	A	A	A
30 しかったり、やさしくしたりいろいろする	B	B	B	A'	A	A	A'	A'	A
31 その子の好きな活動を見つけてやる	A	A	A	A	A	A	A	A	A
32 小さい子の面倒を見させる	C	C	C	B	B	B	B	B	B
33 その子が悪い場合はその場で叱る	A'	A'	B	A	A	A	B	B	B
34 ほめたりして、その子の良い所、得意な所を認める	A	A	A	A	A	A	A	A	A
35 気の合いそうな子と一緒に遊ばせる	A'	A	A	B	B	B	A	A	A
36 なるべく先生の近くにおく	D	D	B	D	D	D	B	B	A'
37 あまり注意しすぎないように気をつける	B	B	B	B	B	B	B	A	A

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

意見のわかるもの。Dパターンは「たぶんしない」に、E'パターンは「たぶんしない」と「しない」に、Eパターンは「しない」に山のあるものである。

例としてあげた図4は、事例1-項目11「先生と1対1で接する機会を多くする」の経験年数別の回答分布の棒グラフである。経験年数の多いグループほど「する」が増加しており、経験年数別にD-B-Aパターンに分類された。

分類の結果をまとめたのが、表3である。経験年数がふえるにしたがってEからAの方向に移行して行くのは、経験年数の多いグループほど支持している指導法であり、AからEの方向に移行するのは、経験年数の多いグループほど支持しなくなっていく指導法である。3つの事例のうち1つ以上にこのようなパターンの変化がある項目を取り出し、検討してみた。

経験年数の多いグループほど支持しているのは子供の主体的動きを励ます項目（項目番号13, 15, 26, 29, 37）、子供との関係を重視する項目（項目番号1, 10, 11, 12, 16, 20, 25, 36）である。一方経験年数が多いグループほど「する」が減る項目は、子供の自主性を認めているようで、実は保育者の枠組みで子どもを動かそうとする項目（項目番号4, 6, 9, 19）である。

学生と経験6年以上の保育者の間で大きな差があった項目のうち、学生グループではその指導法をとることに否定的であるのに、経験の長い保育者では、肯定的になる指導方法は、項目1「絵本を読んであげる」（事例2で、C-C-Aパターン）、項目11「先生と1対1で接する機会を多くする」（事例1, 2で、D-B-A, D-B-A'パターン）、項目36「なるべく先生の近くにおく」（事例1で、D-D-Bパターン）であった。この3項目はすべて子どもとの間に良い関係を作ろうとする項目であった。

次に、「たぶんする」と「たぶんしない」に回答した人の数が多く（Cパターン）、平均値だけの検討では見落とされてしまうが、その指導方法に対し保育者によって賛否両論に分かれる指導方法を取り出してみた。どの被験者グループでもCパターンだったのは、事例1の項目32「小さい子の面倒をみさせる」、事例3の項目2「年齢の違う子どもと交わらせる」であった。

事例1や事例3のような友だちと交わろうとしない子どもに、どうやって友人関係のきっかけを作ってあげるかで、保育者は苦慮するが、この2つの項目のように、保育者の側から積極的に友人を作ってあげようと働きかける指導方法は、保育者によって「する」「しない」で意見が分かれる方法のようである。似たような項目で、「気の合いそうな子と一緒に遊ばせる」（項目35）は、どの事例でもAかBパターンで支持されているが、「めんどろみのいい子と一緒に遊ばせる」（項目14）は事例1, 3で支持されているが（BとAパターン）、事例2では支持されていない（Dパターン）。友達は大切だが、だからといって誰とでも交わらせればいい訳でもないという保育者の悩みがこれらの質問項目の評定に表れているように思われる。

パターンによる分析の最後に、同一の項目に対して、事例や経験年数によって評価が大きく分かれる項目を選び検討した。同一項目に対して相反する評価（A, A', Bパターンという肯定的な評価と、D, E', Eパターンという否定的な評価）がなされている指導方法を選び出したところ、7項目あり、それを表示したのが表4である。

経験年数による差がなくて事例による差があったのは、項目2, 4, 7, 14で、経験年数と事例の両方で差があったのは、項目11, 27, 36であった。例えば、項目2「年齢の違う子どもと交わらせる」は、経験年数によ

表4 パターンから見た評価の分かれる項目

指導方法	事例	事例1			事例2			事例3		
		学生	保育者		学生	保育者		学生	保育者	
			5年以下	6年以上		5年以下	6年以上		5年以下	6年以上
事例により差のある指導方法	2 年齢の違う子どもと交わらせる	D	D	D	B	B	B	C	C	C
	4 その子によいことかどうか考えさせる	B	B	C	A	A	A	D	D	D
	7 その子の悪いところを説明しやめさせる	D	D	D	A'	A'	A'	D	D	D
事例と経験年数により差のある指導方法	14 めんどろみのいい子と一緒に遊ばせる	B	B	B	D	D	D	A	A	A'
	11 先生と1対1で接する機会を多くする	D	B	A	D	B	A'	A	A	A
	27 子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる	D	E	E	C	C	B	D	E'	E
30 なるべく先生の近くにおく	D	D	B	D	D	D	B	B	A'	

る差は見られないが、事例による差があり、事例1では「たぶんしない」、事例2では「たぶんする」、事例3では賛否両論に評価が分かれている。項目27「子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる」は、全体的にあまり支持されていない方法であり（平均値2.2以下）、事例1と事例3では、経験年数の多い保育者グループで「しない」がよりはっきりしている（D-E-Eパターン）。それに対し事例2では、この同じ指導方法が、経験年数の多い保育者グループで「たぶんする」と支持を得ている（C-C-Bパターン）。

これらの結果をまとめることは難しいが、＜保育者のはからいで子どもの友人関係を作ってあげようとする＞、＜子どもとの接触を多くする＞＜悪いところをその子に納得させようとする＞といった項目の中に、この子の場合には「する」が、別の子の場合には「しない」、保育者によっては「する」が別の保育者なら「しない」といった、子どもと保育者の個性および両者の関係の中で決ってくる指導方法があることが示唆された。

IV. 結果と考察

＜その2＞：因子分析にもとづく検討

1. 因子分析の結果と尺度構成

本研究の調査に用いられた37項目の因子構造を検討するために、3事例それぞれについて、学生と保育者にわけて因子分析が施された。したがって、因子分析の結果は全部で6種類得られた。いずれの分析においても、2因子が抽出された。それらの結果を示したものが表5である。

表5にもとづいて、まず事例1についての因子分析の結果を学生、保育者のそれぞれについてみていくことにする。学生の結果によれば、第1因子は、

- 19「ルールのある遊びをさせる」(.592)
- 6「他の子の気持ちに気づかせる」(.573)
- 21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」(.528)

などでの因子負荷量が高かった。

第2因子では、

- 25「先生がその子と一緒に遊ぶ」(.630)
- 29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」(.624)
- 16「スキンシップをこころがける」(.563)

などでの因子負荷量が高かった。

一方、保育者の結果によれば、第1因子で因子負荷量の高い項目は、

- 9「必要なことは最後までやりとげさせる」(.689)
- 19「ルールのある遊びをさせる」(.654)

4「その子によいことかどうか考えさせる」(.649)などであった。

第2因子では、

- 25「先生がその子と一緒に遊ぶ」(.673)
- 11「先生と1対1で接する機会を多くする」(.658)
- 29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」(.619)

などの項目で因子負荷量が高かった。

つぎに、事例2についてみてみよう。学生の結果によれば、第1因子は、

- 29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」(.624)
- 26「身の回りのことからできるように教える」(.594)
- 10「何度も声をかけ積極的に話しかける」(.589)

などでの因子負荷量が高かった。

第2因子では、

- 18「その子が悪い場合はその場で注意する」(.612)
- 23「自分勝手な行動をがまんさせる」(.543)
- 19「ルールのある遊びをさせる」(.524)

などでの因子負荷量が高かった。

一方、保育者の結果によれば、第1因子で因子負荷量の高い項目は、

- 29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」(.636)
- 25「先生がその子と一緒に遊ぶ」(.616)
- 16「スキンシップをこころがける」(.611)

などであった。

第2因子では、

- 18「その子が悪い場合はその場で注意する」(.626)
- 9「必要なことは最後までやりとげさせる」(.622)
- 33「その子が悪い場合はその場で注意する」(.610)

などの項目で因子負荷量が高かった。

さいごに、事例3についてみてみよう。

学生の第1因子で因子負荷量の高い項目は、

- 22「話には耳を傾けよく聞いてやる」(.631)
- 20「先生の手伝いをさせる」(.602)
- 10「何度も声をかけ積極的に話しかける」(.572)

などであった。

また、第2因子では、

- 7「その子の悪いところを説明しやめさせる」(.640)
- 4「その子によいことかどうか考えさせる」(.571)
- 6「他の子の気持ちに気づかせる」(.558)

などの項目での因子負荷量が高かった。

一方、保育者の結果では、第1因子に負荷量の高い項

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

表5 バリマックス回転後の因子負荷量（事例別，被調査者別）

項目番号	指 導 方 法	事 例		事 例 1	
		被調査者	学 生	保 育 者	
		因 子	I	II	I
9	必要なことは最後までやりとげさせる	.516	.132	.689	-.056
19	ルールのある遊びをさせる	.592	.017	.654	-.092
4	その子によいことかどうか考えさせる	.515	-.056	.649	-.159
21	一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる	.528	.079	.603	-.111
28	当番活動，係り活動をさせる	.460	.230	.601	-.034
33	その子が悪い場合はその場で叱る	.470	-.039	.581	.092
18	その子が悪い場合はその場で注意する	.517	-.128	.574	.055
7	その子の悪いところを説明しやめさせる	.411	-.132	.552	-.081
6	他の子の気持ちに気づかせる	.573	.017	.540	.023
23	自分勝手な行動をがまんさせる	.496	-.093	.482	-.009
32	小さい子の面倒をみさせる	.326	.111	.446	.152
27	子どもたちに話し合わせ，悪いところを指摘させる	.229	.006	.423	-.142
25	先生がその子と一緒に遊ぶ	-.202	.630	-.108	.673
11	先生と1対1で接する機会を多くする	-.196	.547	-.157	.658
29	その子の興味のあることを先生も一緒にする	.123	.624	-.045	.619
16	スキンシップをこころがける	.013	.563	-.025	.580
22	話に耳を傾けよく聞いてやる	.072	.508	.017	.566
31	その子の好きな活動を見つけてやる	.238	.389	.076	.489
36	なるべく先生の近くにおく	-.141	.433	-.202	.486
1	絵本を読んであげる	.160	.331	.027	.479
12	しからないで，やさしく接する	.045	.503	-.194	.453
34	ほめたりして，その子の良い所，得意な所を認める	.342	.400	.228	.421
10	何度も声をかけ積極的に話しかける	-.026	.410	.230	.401
2	年齢の違う子どもと交わらせる	.328	-.014	.288	.030
3	機会あるごとに励ます	.310	.253	.455	.159
5	外で活発に体を動かして遊ばせる	.346	.038	.546	.065
8	粘土を使ったり，絵を描かせたりする	.180	.285	.266	.284
13	しばらく状況を見守る	.179	.319	.105	.183
14	めんどみの子と一緒に遊ばせる	.402	.169	.533	.079
15	クラスの友達がその子のよい所を認めるように働きかける	.503	.246	.334	.359
17	母親との連絡を密にし協力してもらう	.215	.123	.151	.353
20	先生の手伝いをさせる	.048	.476	.272	.422
24	先生がその子のやることをまねしてみせる	.224	.006	.185	.009
26	身の回りのことからできるように教える	.464	.349	.404	.301
30	しかったり，やさしくしたりいろいろする	.345	.190	.376	.040
35	気の合いそうな子と一緒に遊ばせる	.378	.252	.414	.295
37	あまり注意しすぎないように気をつける	.022	.277	-.037	.204
	二乗和	4.46	3.71	5.83	4.09
	寄与率(%)	12.06	10.01	15.75	11.05

原 著

事 例 2				事 例 3			
学 生		保 育 者		学 生		保 育 者	
I	II	I	II	I	II	I	II
.352	.474	.201	.622	.409	.362	.176	.535
.087	.524	.132	.538	.213	.505	.130	.603
.191	.415	.031	.508	.002	.571	-.059	.620
.255	.474	.063	.607	.424	.323	.252	.481
.306	.485	.137	.590	.427	.226	.225	.589
-.064	.519	.027	.610	.038	.450	.025	.585
-.015	.612	-.043	.626	.043	.515	.070	.618
-.044	.333	-.003	.578	-.130	.640	-.173	.552
.182	.474	.151	.446	.047	.558	.068	.496
.028	.543	.014	.598	.104	.544	.025	.599
.273	.237	.241	.384	.214	.323	.159	.393
.004	.215	-.099	.418	-.140	.547	-.171	.513
.377	.088	.616	-.010	.465	-.060	.607	-.041
.443	.091	.549	-.044	.495	-.082	.602	-.034
.697	.154	.636	.083	.483	.017	.662	-.054
.491	.226	.611	.110	.563	.085	.601	.087
.543	.166	.528	.153	.631	.009	.591	.111
.547	.095	.477	.100	.489	.082	.603	-.001
.371	-.077	.397	.058	.372	.006	.457	-.023
.425	.061	.519	.096	.454	-.018	.500	.020
.490	-.033	.483	-.148	.544	-.066	.560	-.069
.427	.301	.448	.230	.522	.197	.604	.112
.589	.091	.535	.166	.572	.005	.655	.210
.240	.146	.266	.288	.100	.274	.090	.318
.466	.075	.497	.108	.490	.190	.474	.271
.356	.319	.298	.285	.380	.359	.213	.463
.446	.143	.395	.287	.316	-.011	.343	.170
.520	.095	.299	-.032	.247	.232	.231	.072
.361	.019	.425	.096	.424	.251	.398	.329
.407	.259	.417	.197	.464	.233	.500	.126
.192	.126	.331	.265	.330	.115	.489	.130
.367	.262	.405	.442	.602	.093	.423	.336
.205	.140	.086	.336	-.016	.380	-.103	.326
.594	.235	.546	.176	.411	.347	.416	.373
.297	.223	.255	.301	.203	.430	.125	.458
.487	.011	.420	.254	.521	.191	.548	.176
.294	-.076	.294	-.057	.338	.091	.400	-.070
5.33	3.18	5.20	4.67	5.78	3.75	6.01	4.92
14.41	8.61	14.06	12.63	15.08	10.12	16.23	13.30

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

目は、

29「その子の興味のあることを先生も一緒にする」(.662)

10「何でも声をかけ積極的に話しかける」(.655)

25「先生がその子と一緒に遊ぶ」(.607)

などであり、また第2因子では、

4「その子によいことかどうかが考えさせる」(.620)

18「その子が悪い場合はその場で注意する」(.618)

19「ルールのある遊びをさせる」(.603)

といった項目での因子負荷量が高かった。

3つの事例について、学生と保育者の因子分析の結果を検討したうえで、保育者の結果にもとづいて因子の命名を行なった。その際に、3つの事例に共通して因子負荷量が.30以上である項目に注目して、因子の内容が検討された。

事例1の第1因子、事例2および事例3の第2因子で因子負荷量の高い項目の内容を検討してみると、結果と

考察<その1>で明らかにされた「集団生活のルールを教えようとする姿勢」および「保育者の枠組みで子どもを動かそうとする意図的援助」という観点を含んでいる。そこでこれらの因子は、「子どもの成長援助」の因子と命名された。同じようにして、事例1の第2因子、事例2および事例3の第1因子で因子負荷量の高い項目の内容を検討したところ、結果と考察<その1>でいう「子どもとの間に良い関係を作ろうとする働きかけ」および「子どもの主体的動きを励まし見守る姿勢」という観点を含んでいる。そこでこれらの因子は、「保育者による受容」の因子と命名された。

因子分析の結果にもとづいて尺度が構成された。「子どもの成長援助」の尺度(第1尺度)を構成する項目は、項目番号9, 19, 4, 21, 28, 33, 18, 7, 6, 23, 32, 27の12項目である。また「保育者による受容」の尺度(第2尺度)を構成する項目は、25, 11, 29, 16, 22, 31, 36, 1, 12, 34, 10の11項目である。これらの項目の内容については、表5に示したとおりであ

表6 下位尺度別、事例別にみた個別項目得点と全体得点との相関及び信頼性係数

	学 生			保 育 者 全 体			保育者・経験年数5年以下			保育者・経験年数6年以上			
	事例1 (290)	事例2 (303)	事例3 (301)	事例1 (278)	事例2 (297)	事例3 (295)	事例1 (143)	事例2 (150)	事例3 (148)	事例1 (128)	事例2 (140)	事例3 (140)	
項	9	.446	.400	.373	.581	.517	.500	.515	.454	.309	.647	.568	.584
	19	.514	.443	.465	.573	.486	.529	.571	.384	.353	.597	.599	.669
	4	.447	.435	.465	.591	.465	.575	.617	.448	.561	.578	.486	.586
	21	.455	.424	.366	.501	.522	.444	.390	.435	.257	.571	.593	.530
	28	.401	.430	.313	.503	.505	.506	.469	.448	.325	.525	.571	.603
	33	.434	.368	.424	.525	.545	.556	.488	.591	.505	.550	.507	.576
	18	.483	.482	.505	.508	.531	.593	.444	.466	.557	.552	.587	.620
	7	.405	.326	.504	.525	.494	.495	.523	.451	.391	.545	.526	.604
	6	.508	.449	.488	.491	.386	.452	.588	.526	.482	.432	.258	.478
目	23	.494	.485	.494	.470	.539	.544	.379	.532	.503	.554	.546	.576
	32	.237	.211	.260	.389	.338	.322	.334	.322	.202	.457	.364	.427
	27	.237	.234	.428	.443	.377	.461	.325	.280	.407	.544	.500	.522
	(α係数)	(.784)	(.767)	(.785)	(.844)	(.828)	(.837)	(.818)	(.810)	(.766)	(.865)	(.846)	(.875)
番	25	.515	.398	.528	.638	.556	.616	.531	.487	.591	.694	.626	.621
	11	.498	.464	.544	.629	.530	.574	.559	.589	.587	.680	.420	.508
	29	.515	.612	.445	.516	.579	.606	.464	.650	.509	.519	.519	.690
	16	.534	.479	.482	.570	.599	.573	.523	.590	.451	.639	.597	.653
	22	.457	.471	.505	.440	.526	.540	.448	.577	.513	.409	.480	.485
	31	.334	.417	.425	.369	.438	.537	.414	.473	.552	.295	.437	.454
号	36	.363	.342	.437	.483	.355	.432	.383	.407	.325	.517	.253	.556
	1	.276	.324	.400	.418	.408	.449	.326	.289	.463	.453	.479	.376
	12	.396	.381	.479	.419	.348	.477	.303	.317	.317	.518	.378	.592
	34	.352	.453	.346	.286	.438	.523	.281	.446	.539	.340	.430	.419
	10	.409	.569	.450	.307	.498	.602	.314	.477	.635	.359	.568	.527
	(α係数)	(.773)	(.793)	(.804)	(.802)	(.819)	(.857)	(.767)	(.820)	(.833)	(.822)	(.813)	(.854)

る。

2つの尺度の信頼性を検討するために、個別項目得点と合計点との相関および標準化された α -係数が学生、保育者の別に、3つの事例のそれぞれについて求められた。その結果を示したものが、表6である。

α -係数は、.86から.77の範囲の値を得ており、いずれも信頼できる尺度であると考えられた。学生の結果と保育者全体との結果を比較してみると、保育者の値の方が高くなっている。なお、保育者の経験年数にもとづいて、経験5年以下と6年以上の2群に分けて検討したところ、5年以下の群よりも、6年以上の群の方が値が高くなっている。したがって、学生を含めて考えると、経験の長い群の方が尺度の内的整合性が高いといえる。

2. 尺度平均値と尺度間相関

表7には、事例別に尺度平均値を学生および保育者の経験年数別に示した。

表7から明らかのように、3つの事例すべてで尺度の平均値は、学生、保育者を問わず、いずれも2.5以上の値を取っており、どの方法も比較的良好に用いられると考えられた。しかし、尺度ごとに、どの事例での平均値が最も高いかということについてみていくと、第1尺度は学生においても保育者においても事例2での値が相対的に高いのに対して、第2尺度は学生においても保育者においても事例3での値が高いことがわかる。ただし、事例間での比較によれば、学生の場合には、事例3と事例1、2との間に大きな差があるが、保育者の場合には、

事例3について、事例1の値が高く、事例2がもっとも低かった。

これらをまとめてみると、学生と保育者とではやや傾向が異なっているが、事例2では相対的に第1尺度（子どもの成長援助）が用いられやすいのに対して、事例3では第2尺度（保育者による受容）が用いられやすいといえる。なお、事例1は、保育者の場合には、第2尺度の値がかなり高いが、学生の結果はあまりはっきりしていない。これは、学生にとって事例1の内容は特徴のとらえにくいものであったからではないかと思われる。

表8には尺度間相関係数を示した。その結果、学生的事例2、3と、経験5年以下の保育者の事例2で正の相関をえたにすぎなかった。つまり、経験の浅い学生や経験5年以下の保育者では、事例によっては2つの方法を関係づけて用いていると考えられる。言い換えれば、経験が豊かになるにつれて2つの方法が分化し、事例ごとに対応が異なっていくことを示唆している。

表8 第1尺度と第2尺度との相関

事例	学 生 全 体	保 育 者	
		全 体	5年以上 6年以上
1	.067	-.037	-.025 -.031
2	.325 ***	.167 **	.217 ** .131
3	.189 ***	.111	.135 .092

(注) 表中**印は $p < .01$ を、***印は $p < .001$ を示す。

表7 尺度平均値、標準偏差と分散分析の結果

尺度	事例	平均 (S D)	学 生				F 値
			全体	全体	5年以上	6年以上	
第1 尺 度	1	平均	3.05	2.81	2.85	2.77	22.201 ***
		S D	(0.39)	(0.50)	(0.46)	(0.55)	
	2	平均	3.49	3.50	3.50	3.49	0.049
		S D	(0.32)	(0.37)	(0.34)	(0.40)	
	3	平均	2.89	2.75	2.81	2.69	9.772 ***
		S D	(0.41)	(0.50)	(0.43)	(0.56)	
第2 尺 度	1	平均	2.93	3.40	3.32	3.48	115.876 ***
		S D	(0.40)	(0.39)	(0.37)	(0.39)	
	2	平均	3.00	3.27	3.20	3.34	37.436 ***
		S D	(0.42)	(0.41)	(0.41)	(0.40)	
	3	平均	3.53	3.65	3.61	3.69	12.487 ***
		S D	(0.33)	(0.34)	(0.33)	(0.33)	

(注) 表中***印は $p < .001$ を示す。

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

つぎに表7にもとづいて、事例別、尺度別に学生、経験年数5年以下の保育者、6年以上の保育者の3グループ間で平均値の比較を行なった。その結果、事例2の第1尺度を除く、すべての事例の第1尺度、第2尺度についての1要因分散分析において0.1%水準で有意なF値を得た。

事例1では、第1尺度（子どもの成長援助の尺度）の値は学生グループで最も高く、経験6年以上の保育者で最も低くなっていた。逆に、第2尺度（保育者による受容の尺度）の値は経験6年以上の保育者で最も高く、学生グループで最も低くなっていた。

事例2では、第2尺度で有意なF値を得ており、平均値は経験6年以上の保育者で最も高く、学生グループで最も低くなっていた。

事例3では、第1尺度の値は学生グループで最も高く経験6年以上の保育者で最も低くなっていた。一方、第2尺度の値は経験6年以上の保育者で最も高く、学生グループで最も低くなっていた。

このように、事例を問わず、第1尺度は、学生グループでの値が相対的に高く、経験6年以上の保育者で低くなっていた。つまり、子どもの成長援助（第1尺度）という方法は、どの事例においても、経験が深まるにつれて、相対的に用いなくなる。一方、保育者による受容（第2尺度）という方法は、経験6年以上の保育者での値が相対的に高く、経験とともに、用いることが多くなるといえる。

これまでの結果から、事例によって用いられる方法が

違うこと、しかも経験によって差がみられることがわかった。事例1では有効な方法がはっきりしないが、経験が豊かになるほど保育者による受容という方法が有効であると考えられている。と同時に、子どもの成長援助という方法が経験とともに支持されなくなる傾向にある。事例2では、子どもの成長援助が有効な方法と考えられており、経験に関係なく支持された。また、保育者による受容という方法も経験とともに支持されている。さらに事例3では、保育者による受容という方法が有効であると考えられる。しかも、経験が豊かになるほど支持されること、逆に子どもの成長援助という方法は経験とともに支持されなくなることも示された。

なお、今回の結果からは、ある事例がある方法と対応することの理由を明らかにするまでには至らなかった。今後、この点の検討を進めるとともに、子どものタイプと状況をより明確にして、子どもはもちろんのこと、一人一人の保育者の活動を客観的にとらえていく方法の検討が必要である。

3. 保育者の下位グループ別にみた平均値の比較

本研究では、すでにみたように保育者と幼稚園の保育者からデータを得ているので、つぎに保育者の所属園によって各事例に対する指導方法にどのような違いがあるかをみる。その際に、公立園と私立園という設立主体による違いおよび保育者としての経験年数による違いも検討することにした。

そこで、3つの事例それぞれについて、2つの下位尺

表9 保育者の下位グループ別の尺度平均値と標準偏差

尺度	事例	園の種類 設立主体 保育経験	保 育 所				幼 稚 園			
			公 立		私 立		公 立		私 立	
			5年以下	6年以上	5年以下	6年以上	5年以下	6年以上	5年以下	6年以上
第1尺度	1	平均	2.81	2.81	2.81	2.86	2.77	2.58	2.90	2.64
		(S D)	(0.44)	(0.54)	(0.55)	(0.47)	(0.39)	(0.69)	(0.43)	(0.47)
	2	平均	3.61	3.53	3.51	3.51	3.37	3.42	3.48	3.34
		(S D)	(0.33)	(0.36)	(0.46)	(0.42)	(0.36)	(0.46)	(0.27)	(0.36)
	3	平均	2.81	2.68	2.78	2.84	2.77	2.58	2.84	2.48
		(S D)	(0.50)	(0.48)	(0.50)	(0.55)	(0.43)	(0.72)	(0.36)	(0.49)
第2尺度	1	平均	3.40	3.50	3.31	3.34	3.67	3.66	3.21	3.49
		(S D)	(0.36)	(0.36)	(0.32)	(0.44)	(0.29)	(0.34)	(0.35)	(0.32)
	2	平均	3.29	3.34	3.27	3.23	3.44	3.50	3.07	3.35
		(S D)	(0.44)	(0.36)	(0.34)	(0.47)	(0.41)	(0.37)	(0.38)	(0.29)
	3	平均	3.75	3.73	3.61	3.62	3.73	3.76	3.52	3.61
		(S D)	(0.28)	(0.30)	(0.35)	(0.37)	(0.34)	(0.28)	(0.32)	(0.34)

度の平均値を比較するために、2（設立主体：公立－私立）×2（園の種類：保育所－幼稚園）×2（経験年数：5年以下－6年以上）の3要因の分散分析を行なった。

第1尺度についての下位グループ別の平均値は表9に示したとおりである。分散分析を行なった結果、事例1では主効果、交互作用のいずれについても有意な結果を見出すことはできなかった。事例2では、園の種類の主効果だけが有意であった（ $F(1,307) = 6.53, p < .05$ ）。表9から明らかなように、保育所での平均値の方が幼稚園での値よりも高く、事例2では保育所の保育者の方が子どもの成長を援助しようとする方法を用いることが多いといえる。

事例3では、経験年数の主効果だけが有意であった（ $F(1,296) = 4.43, p < .05$ ）。表9から明らかなように、経験年数5年以下の保育者の平均値の方が6年以上の保育者の値よりも高く、事例3では経験の浅い保育者の方が子どもの成長を援助しようとする方法を用いることが多いといえる。

つぎに、第2尺度についての平均値をみていくことにする。事例1について分散分析を行なったところ、設立主体の主効果（ $F(1,294) = 20.09, p < .01$ ）、経験年数の主効果（ $F(1,294) = 5.11, p < .05$ ）、そして園の種類と設立主体の交互作用（ $F(1,294) = 4.25, p < .05$ ）が有意であった。表9および図5から明らかなように、公立園と私立園との平均値を比較してみると、公立園での平均値の方が私立園での平均値よりも高く、事例1では、公立園の保育者の方が保育者による受

容という方法を用いることが多い。また、経験年数にもとづいて平均値を比較してみると、経験年数6年以上の保育者の値の方が5年以下の保育者の値よりも高く、経験のある保育者の方が保育者による受容という方法を用いることが多い。さらに、図5に示したように、設立主体と園の種類との関係を見ると、先に述べたように、公立園の値が高いが、それだけでなく保育所の場合には公立園と私立園との間に大きな差はみられないが、幼稚園の場合には公立園と私立園との間に差があり（ $F(1,294) = 4.82, p < .05$ ）、公立園で保育者による受容という方法を用いることが多いといえる。この結果については、表1に示された園の種類と経験年数の内訳とが関係しているものと思われる。つまり、公立園では、経験年数による違いは大きくないが、私立の幼稚園の場合には経験5年以下の保育者が78%と圧倒的な数を占めており、この違いが上記の結果に関係しているものと思われる。

事例2について分散分析を行なったところ、設立主体の主効果（ $F(1,305) = 9.91, p < .01$ ）、園の種類と設立主体の交互作用（ $F(1,305) = 4.22, p < .05$ ）で有意な結果を得た。表9から明らかなように、設立主体別に平均値をみてみると、公立園での値の方が私立園での平均値よりも高く、公立園で保育者による受容という方法を用いることが多いといえる。また図6に示したように、公立園では保育所よりも幼稚園の方が高い（ $F(1,305) = 4.92, p < .05$ ）のに対して、私立園では幼稚園よりも保育所の方が高かった（ $F(1,305) = 4.92, p < .05$ ）。また、保育所の場合には公立園と私立園との間には差がみられないが、幼稚園の場合には

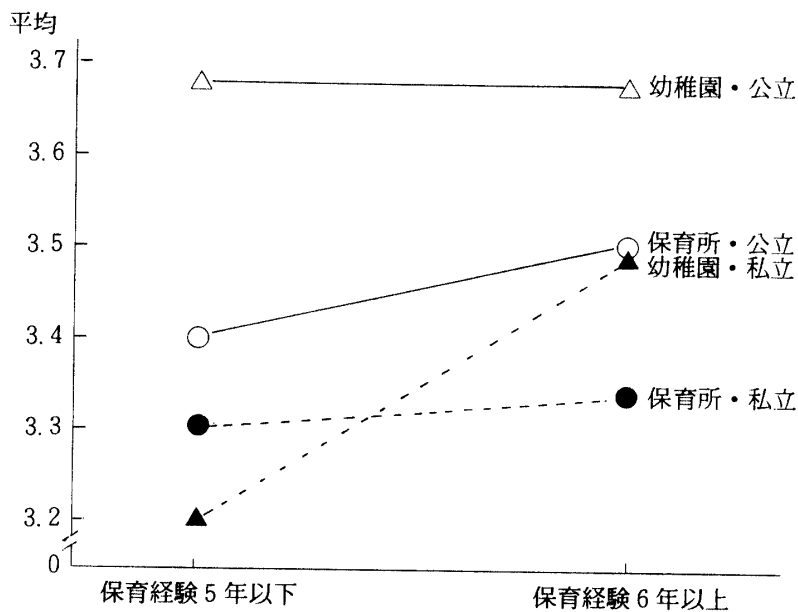


図5 保育者の下位グループ別の尺度平均値(事例1, 第2尺度)

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

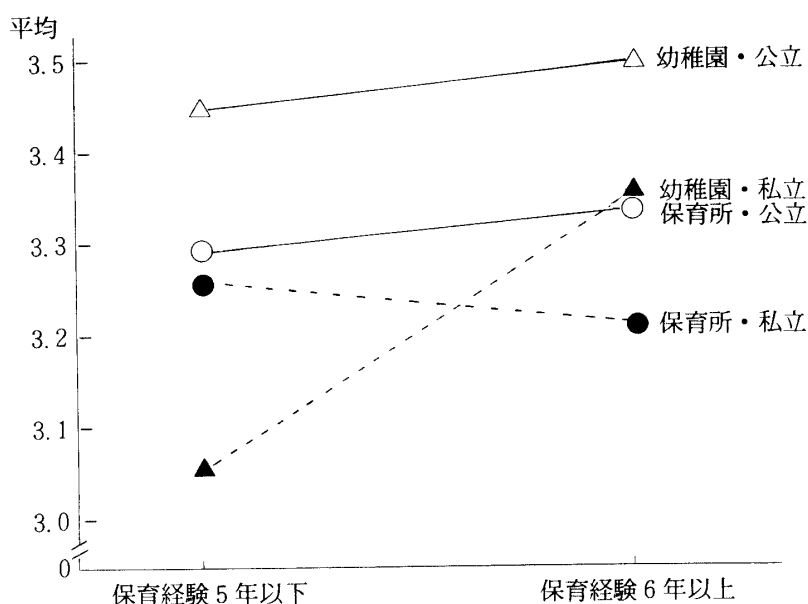


図6 保育者の下位グループ別の尺度平均値 (事例2, 第2尺度)

公立園での値が高く私立園での値が低くなっている ($F(1,305)=25.68, p<.01$)。この結果も、公立幼稚園と私立幼稚園の保育者の経験年数の違いによるものと思われる。

さいごに、事例3の結果についてみてみよう。分散分析の結果によれば、設立主体の主効果だけが有意であった ($F(1,305)=13.60, p<.01$)。表9から明らかなように公立園での値の方が私立園での値よりも高く、事例3では公立園で保育者による受容という方法を用いることが多いことを示している。

これまでの結果をまとめてみると、第1尺度については、事例2で保育所の保育者の方が幼稚園の保育者よりも平均値が高いこと、事例3で経験5年以下の保育者の方が6年以上の保育者よりも平均値が高いという傾向が認められた。一方、第2尺度については、全体として公立園と私立園とでの傾向に違いのあることがうかがえる。

これらの結果について、その原因としては、それぞれの園での保育方針が大きく関わっているものと思われるが、一般的に保育経験の浅い保育者が私立園とくに、私立の幼稚園に多いことが関係しているものと思われる。この点については、さらに詳しい検討が必要となろう。

IV 討 論

1. 結果の要約

われわれは、保育活動における指導の信念、すなわち保育者固有のものの方の見方や考え方についての構造を明らかにするため、一連の研究を行ってきた(梶田ほか、

1984, 1985, 1986)。本研究では、子どものタイプあるいは保育状況の違い、保育者の条件などの要因とPTTの関係について詳細に検討することが目的であった。

そこで、2つの角度から分析を行ない、それぞれの分析を補いながら、データの示すところをより深く理解しようとした。その2つの分析をここで簡単にまとめながら、討論を進めていきたい。

結果<その1>の項目の平均得点についての分析では主に以下のような結果を得た。

まず子どものタイプに対してそれぞれ固有の指導方法がみられることが示唆された。事例1の、友達と遊べず、母親や保育者に依存的な子どもに対しては、その主体的な動きを励まし見守る方法が採られる。事例2の、活発だが乱暴が目立ち行動の調整ができない子どもには、集団のルールを教えようとする指導や保育者の枠組みで子どもを動かそうとする意図的な援助が行われる。さらに、事例3の、内向的で子どもにも大人にもなじまず、孤立した子には3種類の働きかけが見出された。すなわち、子どもの主体的な動きを励まし見守る指導、子どもとの間により関係を作ろうとする働きかけ、および保育者の枠組みで子どもを動かそうとする意図的な援助を中心とした指導、の3つである。

一方、どの事例の子どもにも見られる指導方法として、子どもを認めたりよく話を聞いてやる、などの受容的な接し方や母親との連絡を密にする、などが指摘された。これは、事例2や事例3の子どもに用いられる意図的な援助の方法とは、表面的には両立しないように思われる。この点についてはここでは次のように解釈してお

きたい。つまり、受容的な指導方法は、日常的にどの子どもにも採用されていると考えるよりも、むしろ、望ましい、理想的な指導として保育者が常にこころがけているものであるため、どの事例の子どもの場合にも選択されたのだと考えられる。

評定値の度数分布のパターンの分析からは、保育者としての経験年数によって支持される指導方法が異なることが示唆された。経験年数が多い群ほど支持しているのは、子どもの主体的な動きを励ましたり、子どもとの関係を重視するような指導方法であった。

さて、次に結果<その2>の因子分析による結果を簡単に要約してみよう。

ここでは2つの尺度、「子供の成長援助」(第一尺度)と「保育者による受容」(第二尺度)が見出された。そして事例に関係なく、学生群では第一尺度の、子どもの成長を意図的に援助するような指導方法が用いられ、保育経験が6年以上の群では保育者による受容を中心とした方法が多くなることが示された。

また、同じ保育者でもその所属園によって指導方法には違いのあることが示唆された。たとえば、事例2の活発だが乱暴なタイプの子どもに対しては、幼稚園よりも保育所の保育者のほうが、子どもの成長を援助するような働きかけが多い。またこの事例の子どもに対しては、幼稚園において公立と私立の差があり、公立の幼稚園の保育者のほうがより受容的な指導方法が用いられている。

事例1の依存的な子どもに対しても公立の幼稚園の保育者のほうに受容的な指導が多く見られた。

一方、事例3の孤立傾向の子どもに対しては、幼稚園、保育所を問わず、公立園で保育者による受容という方法を用いることが多いことが示された。

さて、結果<その1>と結果<その2>を比較しながらまとめると、全体としてつぎの4点が指摘されよう。

まず第一に、保育には大きく分けて2つの指導方法、子どもの成長を援助する直接的な方法と子どもの動きを受容する方法、があるということができよう。それはつぎのような解釈による。すなわち、結果<その1>では、子どもの主体的動きを励まし見守る姿勢、子どもとの間によい関係を作ろうとする働きかけ、保育者の枠組みで子どもを動かそうとする意図的援助、および、集団のルールを教えようとする姿勢、という4つの指導方法が見出されたが、これらは大きく2つの観点にまとめることができる。つまり、前半の2つは子どもの動きを見守り、受け入れる接し方であり、結果<その2>の第2尺度に対応する。さらに、残りの2つの指導方法は積極的に子どもの行動を援助し導くもので、第1尺度に対応

していると考えられるからである。

第二に、保育者はその信念にもとづいて、子どもの事例や状況に応じてどの指導方法を用いるかを決定していると思われる。

第三に、保育者としての経験年数によって指導方法は異なり、年数にもなって、意図的、指示的なのかかわりから見守り、支持する受容的なのかかわりへという、方向性をもった変化が見出された。

さらに、保育者がどのような園に所属しているかで指導方法にはいくつかの特徴が認められた。

これらの4点は独立した要因ではなく、互いに密接に関連したものであることは先に述べた要約でも明らかである。それぞれ、指導方法の構造を記述するうえで重要な側面であるが、以下に事例と指導方法の関連、および指導方法と経験の問題に焦点をあてて、論じてみよう。

2. 事例と指導方法について

保育者の持つ指導方法は、現実には実にさまざまな事項から影響をうけていることは、これまでも指摘してきた(梶田ほか, 1985, 1986)。そのなかで、幼児教育に関連するさまざまな理論や実践の提唱や社会的状況などの比較的マクロな事項については、理論的な考察にとどまっている。しかし、幼児教育や幼稚園などに対する母親の考え方、期待、さらには、保育者の保育経験の程度とその指導方法との関係については、質問紙による調査によっていくつかの知見を得ることができた。

そこで残された問題の一つが、本研究でとりあげた子どもの行動特徴、個性と保育者のかかわりについてであった。幼児期は家庭においても保育の場においても、広い意味での社会性の発達を養う時である。その達成のプロセスには、身体や感情、知的側面などの発達のペースや家庭での養育、人間関係などが関わってくる。その中でいわゆる個性も育ってくる。幼稚園や保育園の一つのクラスに30人いるとすると、30の個性的行動が展開されることになる。保育者は場面にに応じて、子どもひとりひとりをとりまく状況と個性を考慮しながら接していく必要があるだろう。

今回の調査では3つの子どものタイプを想定した。これは質問紙を用いるという方法上の制約のなかで、明確な子どものイメージを提供するためであった。調査で得られた2つの指導方法の適用の仕方を見ると、子どものタイプによって、また保育者の経験年数によって接し方に違いがあり、「子どもの個性に応じながら接する」という指導方法が実証されたといえよう。

特に大きな違いは、事例2の乱暴な自分勝手な子どもとあとの2つの事例との指導方法の差である。乱暴な子

どもに対しては保育者の側から指示したり、方向づけをして、物事の判断の仕方やルールを教えようという積極的な援助をする指導方法がとられる。しかも、この方法は学生にも経験者にも共通であり、このタイプに対しては援助的なのかかわりが基本的な指導方法ということが出来る。

事例2の場合、援助的な指導方法は公私を問わず幼稚園より保育所のほうに多く見られた。しかしほかの結果からは、保育所の保育者はおおむね年齢が高く、受容的な指導方法が目立っている。この矛盾した結果については今のところよい解釈を成しえない。幼稚園と保育所の比較を中心にすえた研究によって検討してみる必要があらう。

さらに、経験の長い保育者ほど、乱暴タイプの子どもといっしょに遊んだり、ほめたり、話に耳を傾けるような受容的な接し方も平行してとられている。つまり、経験年数が長くなると、二者択一的な考え方ではなく、時に応じる柔軟な指導が加わってくるのであらう。これは家庭のしつけにおいても、その後の教育の過程でも実際に必要とされることである。とくに乱暴や攻撃的な行動が深刻な問題行動となるとき、その解決の基本には受容的な態度が求められることが多い。しかしこのことを実践するには、そのような知識と経験がなければならず、学生など経験の浅い場合には、保育のなかでの柔軟な態度が難しいということであらう。

この受容的な指導方法がもっともよく用いられるのは、事例3のいつもポツンと一人でいる孤立した子どもに対してである。このような子どもにはまず、保育者や他の子ども、集団の遊びなどに馴染み、興味を引き出すことが求められる。そのための方法として、直接的な指導は避けて、子ども自らの小さな変化や動きを待って、励まし見守ろうという姿勢が必要だということであらう。このような方法は子どもを活動させる手段としては間接的な印象を与えるので、ある程度、保育やそれに類する経験があるほうがより強く支持されるようである。それは、経験年数に対応してその傾向が強くなることからもうかがえる。

一方このような励まし、見守る接し方は、ほかの事例に比較して事例3では、保育経験が浅くても支持されている。これは、内気な孤立した人に対してどのように接したらよいかを、だれもがそれまでの人間関係の中で学んできており、受容的な接し方をその1つのレパートリーとして持っているということではなかろうか。しかし、その指導方法を、実際の場面に、より適切に用いるのは経験の長い保育者に多いといえよう。

事例1の依存的な子どもに対する指導方法は、結果

＜その1＞と結果＜その2＞が一致していない。＜その1＞では受容的な方法が支持されているが、＜その2＞では明確ではなく、依存的な子どもへの接し方は一定の傾向をとらえることができなかった。これは質問紙の子どもの輪郭が曖昧だったためか、このような子どもに対する接し方が保育者によって異なるためか、あるいは他の理由のためかはわれわれのデータからは解釈することができない。今後明らかにしていく必要がある。ただし、保育経験によって受容的な指導が増えること、学生のほうが援助的な接し方をより多く支持しているところは事例3と同様であった。

3. 経験の意味

これまでの考察のなかで、保育経験や保育者の所属園によって、指導方法が異なることが明らかにされた。保育経験を重ねること、および1つの園に所属してそこで保育者として経験していくことが、保育者の信念や指導方法を形成していくことは予想できることである。しかし、それらの経験がどのようにして個々の指導方法を形成するのかという、その機構については明らかではない。そこで、経験のもつ意味を考えながら、その機構について理論的に探してみたい。

梶田(1987)は、具体的体験の集合が3つのレベルを経て、抽象化された一般的認識に至るプロセスを、体験学習理論としてモデル化している。すなわち具体的経験、その1つ1つの経験からひきだされる個々の認知的要素、そしてその認知的要素から帰納的に導かれた信念ともいえる認知的要素の3つのレベルである。そして2つの認知的要素のレベルには感情的な機制が働き、経験の受容や意味づけに影響をあたえているとしている。その例として、教師が学校などでの経験によって指導方法の認識を深め、より指導力のある教師へと発達する、いわゆるキャリア発達をとりあげている。このモデルを基礎に幼児教育における経験を考えてみよう。

まず保育者の具体的経験は学校教育の場よりも多岐にわたっていると思われる。保育内容ばかりでなく生活習慣、遊び、家庭的背景への対応、子どもの発達や個性についての認知、などの要素が日々の子どもの接触のなかに複雑な影響を与えている。したがって具体的経験から、この場合はこうしたらよいというように引き出される認知的要素も、保育者の洞察や知識によってかなり多様なものになるであらう。

また、認知的要素のレベルで生起するとされる感情的反応も、子どもの側にほとんど抑制や批判がないだけに、保育そのもの、ここでいう具体的経験において同時に生じるのではなかろうか。つまり子どもは保育者の愛

情、励まし、信頼、拒否、怒り、などの感情をともなった指導に無意識的に敏感に反応して行動する。保育者はその行動に対してつぎの指導を展開する。この時も保育者は感情的な反応をともなって保育体験をしていることになろう。したがって保育者と子どもの間には、その出会いの段階から循環反動的な感情的機制が働き、それが具体的経験に影響を与えていると思われる。

さらに、レベル1の具体的経験やそのつぎの認知的要素に参与する、感情的機制以外の要素として、指導に対する構えの違いがあげられる。つまり、具体的経験をすまえに与えられた情報の違いである。先にわれわれも示したように（梶田ほか、1986）幼稚園や保育所は公立か私立かということも含めて、さまざまに異なる指導方針や理念を持っている。そして具体的な指導方法もいくつかの特色がみられた。今回の結果も保育者の所属と指導方法の交互作用がみられた。各園は保育者の年齢構成も違うので、その交互作用の原因を単に個々の幼稚園、保育所の理念に帰することはできないが、1つの要素と考えてよいだろう。つまり保育者は所属する園の方針や特色をいろいろな形で学び、それが保育者の行動を直接的あるいは間接的に規制する。とくに幼児教育は学校教育と違って公的な規制が穏やかで、設立者や現場の実践者にまかされる部分が多い。そして保育者も若い人が多いので、そのような外から与えられる指導の構えに影響されることが多いのではないだろうか。そして1つの所属園に在籍する年数によってその影響の程度や内容は異なると思われる。

表 10 無回答数（合計）

群	事例	1	2	3
学 生		75	55	101
5 年 以 下		125	111	124
6 年 以 上		183	167	228

最後に、われわれの調査に対する、無回答者の傾向から、経験の意味について考えたい。表10は各事例に対する無回答の質問項目ののべ数である。これを見ると保育経験6年以上の保育者に無回答が多い。そのなかにつきのようなコメントを欄外に記した何人かの保育者があった。すなわち、○×では答えにくい、説明が足りない、時期による、子どもとの関係による、子どもに関する記述が不適切、などである。表10およびコメントについてはいろいろの解釈が可能であるが、1つには、経験のある保育者のほうが、より明確に指導方法についての一般的認識を持っていることを、逆説的に示しているの

ではないだろうか。さらにある保育者は事例の記述の具体性が足りないことを指摘していた。このことは具体的経験が保育者の指導方法の形成を支えていることを象徴していると思われる。

4. 今後の課題

本稿でこれまで触れていないこれからの課題についてここでつけ加えておきたい。1つは時間的推移と指導方法についてである。子どもは日々変化し、成長する。孤立していた子どもが、受容的な接し方のなかである程度他の子供と交流を持てるようになった時、その指導は次の目標に向けて違ったものになるはずである。たとえば何かの役割を与えたり、遊びのルールを教えたりといった、指示的な内容をもつようになるとと思われる。

あるいは逆に、保育者の受容的な接し方にもかかわらず、子どもの状況に変化が見られない場合にも、保育者はその原因を探り、指導方法を変えてみるだろう。そして試行錯誤によってよりよい指導が見出されることになる。したがって、指導方法は時間的推移とも密接な関係をもっている。

時間的推移は保育者の経験に対応するものでもある。具体的経験は積み重ねられるほどに1つ1つの意味が違ってくるだろう。またある時点から加速度的に指導方法のレパートリーや質が変化することも考えられる。中堅、ベテランなどの保育者とはどのような時点を指すのか、などの点もここに含まれている。この時間的推移に焦点をあてて経験の機制を実証的に検討する必要がある。

2つ目の課題は方法論上のものである。事例の記述や項目の表現のありかた、その数の過不足なども反省する点だが、質問紙という方法に大きな限界があることがこれまでも指摘されてきた。研究の目的によっては質問紙法をより精練することも必要である。そして一方、指導方法の発達を明らかにするための1つの方法として、キャリアをもった保育者を総合的にとらえる、自由記述やインタビューなどの方法も加えて、より多面的に指導方法の構造を追究していく必要がある。

文 献

- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1984 幼児教育専攻学生の「個人レベルの指導論」の研究 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科），31，95-112。
 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1985 保育者の「個人レベルの指導論（P T T）」の研究——幼稚園と保

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

- 育園の特徴—— 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科），32，173-200.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1986 保育活動に対する母親の期待——「個人レベルの指導論（P T T）」の拡張—— 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科），33，157-172.
- 梶田正巳 1986 「授業を支える学習指導論——P L A T T——」，金子書房
- 梶田正巳 1987 学習・指導体験と発達（上） 児童心理，6月号，113-124.
- 梶田正巳 1987 学習・指導体験と発達（下） 児童心理，7月号，131-141.
- 吉田直子・梶田正巳・桐山雅子・後藤宗理 1987 「保育者の指導方法の研究——事例に対する回答の考察——」日本教育心理学会第29回総会発表論文集，146-147.

（1988年8月23日受稿）

付表1 被調査者別の全項目の平均値と標準偏差（事例1）

項目番号	学 生		保育者経験5年以下		保育者経験6年以上		保 育 者 全 体	
	MEAN	STD	MEAN	STD	MEAN	STD	MEAN	STD
1	2.68	0.87	2.86	0.86	3.19	0.83	3.02	0.86
2	2.47	0.92	2.21	0.84	2.29	0.99	2.25	0.91
3	3.28	0.77	3.69	0.54	3.40	0.82	3.54	0.71
4	3.00	0.88	2.73	0.95	2.46	0.99	2.59	0.98
5	3.59	0.56	3.35	0.79	3.23	0.81	3.29	0.80
6	3.26	0.74	2.88	0.80	2.88	0.81	2.88	0.81
7	2.27	0.87	2.13	0.89	2.02	0.86	2.08	0.87
8	2.91	0.80	2.94	0.85	2.77	0.90	2.85	0.88
9	3.46	0.65	3.33	0.76	2.92	0.95	3.13	0.88
10	3.12	0.89	3.63	0.63	3.52	0.65	3.57	0.64
11	2.09	0.78	2.87	0.87	3.28	0.87	3.08	0.89
12	3.05	0.70	3.28	0.73	3.48	0.61	3.38	0.68
13	3.42	0.59	3.69	0.48	3.55	0.62	3.62	0.56
14	3.35	0.65	3.28	0.65	3.11	0.80	3.19	0.74
15	3.20	0.72	3.35	0.69	3.39	0.69	3.37	0.69
16	3.09	0.81	3.53	0.62	3.62	0.55	3.57	0.59
17	3.68	0.48	3.65	0.56	3.72	0.50	3.68	0.53
18	3.41	0.68	3.44	0.67	3.28	0.75	3.36	0.72
19	3.15	0.73	2.69	0.80	2.74	0.90	2.72	0.85
20	2.87	0.75	3.32	0.65	3.31	0.68	3.32	0.66
21	3.76	0.46	3.54	0.60	3.34	0.78	3.44	0.70
22	3.49	0.58	3.75	0.44	3.74	0.45	3.74	0.44
23	3.11	0.75	3.00	0.73	2.99	0.78	2.99	0.76
24	2.01	0.81	1.92	0.75	1.90	0.80	1.91	0.78
25	2.43	0.81	3.19	0.71	3.48	0.63	3.33	0.69
26	3.36	0.65	3.49	0.63	3.50	0.68	3.50	0.66
27	1.83	0.67	1.62	0.66	1.70	0.85	1.66	0.76
28	3.46	0.62	3.23	0.83	3.02	0.99	3.13	0.92
29	3.19	0.72	3.46	0.64	3.55	0.62	3.50	0.63
30	2.98	0.86	3.09	0.83	3.14	0.82	3.12	0.82
31	3.51	0.62	3.76	0.47	3.76	0.48	3.76	0.47
32	2.64	0.76	2.37	0.86	2.43	0.92	2.40	0.89
33	3.18	0.83	3.33	0.70	3.11	0.83	3.22	0.78
34	3.59	0.55	3.87	0.35	3.73	0.46	3.80	0.41
35	3.40	0.62	3.52	0.61	3.46	0.64	3.49	0.62
36	1.95	0.65	2.39	0.78	2.76	0.83	2.57	0.82
37	2.88	0.77	3.09	0.71	3.15	0.78	3.12	0.75

具体的な事例へ保育者はどう対応しているか

付表2 被調査者別の全項目の平均値と標準偏差（事例2）

項目番号	学 生		保育者経験5年以下		保育者経験6年以上		保 育 者 全 体	
	MEAN	STD	MEAN	STD	MEAN	STD	MEAN	STD
1	2.57	0.90	2.66	0.95	2.99	0.98	2.83	0.98
2	2.81	0.90	2.98	0.89	2.93	0.88	2.95	0.88
3	2.65	0.80	3.06	0.77	3.02	0.84	3.04	0.80
4	3.68	0.54	3.72	0.49	3.63	0.59	3.67	0.54
5	3.51	0.64	3.72	0.50	3.75	0.51	3.74	0.51
6	3.74	0.50	3.76	0.43	3.74	0.45	3.75	0.44
7	3.14	0.80	3.30	0.75	3.27	0.79	3.29	0.77
8	2.87	0.83	2.87	0.85	2.95	0.91	2.91	0.88
9	3.65	0.59	3.69	0.54	3.55	0.61	3.62	0.58
10	3.16	0.77	3.44	0.67	3.47	0.68	3.45	0.67
11	2.69	0.85	2.95	0.87	3.18	0.77	3.07	0.83
12	2.74	0.77	2.84	0.76	2.94	0.80	2.89	0.78
13	3.14	0.72	3.17	0.79	3.22	0.79	3.19	0.79
14	2.33	0.79	2.19	0.75	2.28	0.84	2.24	0.80
15	3.21	0.70	3.48	0.60	3.50	0.60	3.49	0.60
16	3.25	0.71	3.46	0.64	3.60	0.50	3.53	0.58
17	3.57	0.65	3.41	0.73	3.52	0.69	3.46	0.71
18	3.71	0.51	3.83	0.41	3.76	0.52	3.79	0.47
19	3.76	0.52	3.69	0.56	3.72	0.49	3.70	0.53
20	3.32	0.74	3.46	0.65	3.50	0.66	3.48	0.65
21	3.80	0.46	3.76	0.47	3.67	0.55	3.72	0.51
22	3.54	0.56	3.74	0.44	3.78	0.44	3.76	0.44
23	3.58	0.62	3.56	0.63	3.49	0.61	3.52	0.62
24	2.50	0.97	2.51	0.88	2.55	1.05	2.53	0.97
25	2.77	0.81	3.21	0.77	3.39	0.74	3.30	0.76
26	3.03	0.85	3.13	0.84	3.18	0.81	3.15	0.82
27	2.55	0.96	2.60	0.99	2.75	1.05	2.67	1.02
28	3.68	0.52	3.57	0.65	3.44	0.77	3.50	0.72
29	3.17	0.73	3.39	0.70	3.51	0.64	3.45	0.67
30	3.10	0.87	3.25	0.90	3.50	0.71	3.38	0.82
31	3.25	0.77	3.43	0.73	3.51	0.74	3.47	0.74
32	3.07	0.85	2.91	0.96	3.09	0.83	3.00	0.90
33	3.51	0.70	3.71	0.54	3.68	0.58	3.70	0.56
34	3.67	0.52	3.79	0.42	3.80	0.40	3.80	0.41
35	2.90	0.81	3.07	0.82	3.17	0.78	3.12	0.80
36	2.22	0.71	2.31	0.74	2.39	0.80	2.35	0.77
37	2.95	0.80	3.15	0.71	3.22	0.72	3.18	0.72

付表 3 被調査者別の全項目の平均値と標準偏差 (事例 3)

項目番号	学 生		保育者経験 5 年以下		保育者経験 6 年以上		保 育 者 全 体	
	MEAN	STD	MEAN	STD	MEAN	STD	MEAN	STD
1	3.42	0.73	3.47	0.69	3.52	0.69	3.49	0.69
2	2.74	0.89	2.47	0.91	2.51	0.92	2.49	0.91
3	3.65	0.55	3.70	0.57	3.60	0.60	3.65	0.59
4	2.44	0.87	2.34	0.90	2.06	0.91	2.20	0.92
5	3.62	0.57	3.38	0.70	3.27	0.75	3.33	0.73
6	2.81	0.86	2.64	0.91	2.66	0.90	2.65	0.90
7	2.04	0.79	1.99	0.82	1.79	0.76	1.89	0.80
8	3.34	0.78	3.30	0.75	3.26	0.87	3.28	0.81
9	3.62	0.59	3.62	0.63	3.23	0.89	3.42	0.79
10	3.85	0.40	3.81	0.47	3.78	0.44	3.80	0.45
11	3.32	0.74	3.49	0.69	3.70	0.55	3.60	0.63
12	3.48	0.62	3.65	0.54	3.76	0.46	3.70	0.50
13	3.43	0.70	3.48	0.67	3.54	0.69	3.51	0.68
14	3.60	0.62	3.54	0.65	3.39	0.71	3.46	0.68
15	3.42	0.65	3.57	0.63	3.60	0.57	3.59	0.60
16	3.71	0.49	3.78	0.47	3.83	0.40	3.80	0.44
17	3.68	0.58	3.57	0.67	3.57	0.67	3.57	0.67
18	2.88	0.83	3.07	0.81	2.89	0.90	2.98	0.86
19	3.28	0.73	2.96	0.80	2.99	0.86	2.97	0.83
20	3.58	0.60	3.58	0.58	3.52	0.68	3.55	0.63
21	3.75	0.49	3.69	0.49	3.50	0.65	3.60	0.58
22	3.86	0.37	3.84	0.37	3.84	0.38	3.84	0.37
23	2.76	0.80	2.65	0.76	2.67	0.92	2.66	0.84
24	1.92	0.81	1.93	0.87	1.83	0.85	1.88	0.86
25	3.25	0.74	3.55	0.65	3.65	0.56	3.60	0.61
26	3.33	0.71	3.37	0.71	3.39	0.71	3.38	0.71
27	1.82	0.76	1.68	0.74	1.57	0.76	1.63	0.75
28	3.65	0.55	3.47	0.70	3.28	0.92	3.37	0.83
29	3.70	0.51	3.70	0.56	3.72	0.49	3.71	0.52
30	3.03	0.92	2.94	0.97	3.10	0.92	3.02	0.95
31	3.78	0.47	3.81	0.47	3.84	0.40	3.82	0.43
32	2.85	0.90	2.69	0.95	2.75	1.01	2.72	0.98
33	2.76	0.92	3.06	0.82	2.88	0.92	2.97	0.88
34	3.82	0.39	3.86	0.40	3.84	0.36	3.85	0.38
35	3.62	0.57	3.68	0.49	3.61	0.52	3.65	0.51
36	2.68	0.76	2.84	0.78	3.07	0.88	2.96	0.84
37	3.15	0.74	3.37	0.73	3.52	0.63	3.45	0.69

ABSTRACT

How Does a Caretaker Approach Concrete Cases of Problem Child?

Masami KAJITA, Shinichiro SUGIMURA, Masako KIRIYAMA,
Motomichi GOTO and Naoko YOSHIDA

This study aimed at clarifying individual differences of caring-belief which caretakers in kindergarten and nursery school used to have through their caring experiences. The caring-belief in this study was defined as a response to rating-scale questionnaire. The questionnaire consisted of three cases of problem child, which were described as 350 words sentences attached with three skits of caricature. Three cases of problem child were 1) case of 4 years old girl who was much dependent upon adult, 2) case of 4 years old boy who was pretty aggressive, and 3) case of 4 years old girl who was pretty introvert and autistic. However, we assumed that these cases were not problematic enough to consult with clinical psychologists.

Data were analyzed in terms of both item level comparison and factor analytic comparison among three cases. Conclusion was that caretakers took slightly different belief toward each case. On top of that, item level analysis roughly corresponded to the factor analytic study.