子どもの特性に応じた保育指導

— Personal ATI Theory の実証的研究 —

杉 村 伸一郎* 桐 山 雅 子*

TEACHING METHODS ACCORDING TO YOUNG CHILDREN'S APTITUDES — Application of Personal ATI Theory —

Shinichiro SUGIMURA AND Masako KIRIYAMA

The purpose of this study was to investigate "Personal ATI Theory" on pre-school teachers. "Personal ATI Theory" is a personal belief system on how to treat children according to their aptitudes. This system is assumed to influence teachers' caring activities. 347 teachers were asked to read three cases of children with minor behavioral problems and to answer the questionnaires on their teaching methods in each case. The item mean scores and the factor analysis revealed that teaching methods varied according to the cases and teachers' caring experiences. The findings were discussed with reference to "Personal ATI Theory".

Key words : Personal ATI Theory, preschool teacher, teaching methods, caring experiences.

問 題

保育者にとって、子どもの個性に応じた対応をするのは当然のことであるかもしれない。しかしながら、これまでの保育に関する研究では、保育者の資質、保育観、一般的な指導方法などについて行われた研究はあるものの（糸・丹羽・後藤・田中, 1986；藤永・藤崎・熊谷, 1987；梶田・後藤・吉田, 1985）、子どもの個性に応じた指導といった観点から行われた研究は、筆者の知る限り、具体的な子どもの事例についての保育者の考え方を収集した研究（吉田・梶田・桐山・後藤, 1987）しか見当たらない。

しかし教授学習心理学の分野においては、生徒の適性と教師の処遇の交互作用に関する研究が、Cronbach (1957)の提案以降、ATI 研究として盛んに行われてきた。その結果いくつかの実験的研究においては明確な

ATIが見出されたが、多種多様な要因を含む教育現場への応用に関しては数々の問題点が指摘されてきている。

これに関して梶田・石田 (1988) は、①新たな適性が加えられるとこれまで発見された交互作用関係が変わる、②同時に多くの要因を扱うことができない、という実験的 ATI 研究の限界を指摘した上で、相関的方法に基づく ATI 研究を提唱している。具体的には以下のようなアプローチである。

まず、教師、保育者は、指導という経験を通して、各個人が指導に対する信念、つまり、パーソナルセオリー (Personal Teaching Theory : 略称を PTT) を形成すると考える。これは、研究者が学問的活動を通して構築するユニバーサルな教授学習理論と対置されるものである。そして、PTT の一部には、子どもの適性に応じた指導の仕方に関するパーソナルなセオリー (Personal ATI Theory) もあると考える。

Personal ATI Theory の研究の利点は、相関的方法により、実験的 ATI 研究で取り扱えない要因を調べ

* 名古屋大学教育学部 (Department of Educational Psychology, Nagoya University)

たり、同時に多くの要因を取り上げることにより、ひとりひとりの教師、保育者がどのようなATIのセオリーを体験的知識として内面化しているかを明らかにできる点にある。そこで得られた知見は実験的ATI研究で得られた知見と相補い教育実践に有益な示唆を与えられられる。

以上では、個性と適性という2つの概念で述べてきたが、その関係を明らかにしておきたい。まず、個々の人間を特徴づけているものを個性とよび、それはいくつかの特性のユニークなまとまりであるとする。そして、個性の一側面である特性が、特定の課題との関係で取り上げられた場合、それを適性とよぶことにする。したがって以下の研究では、個性を構成する特性に対してATIという概念を用いていく。

保育者は、全ての子どもに適切な一般的な指導方法に関するパーソナルなセオリーを持っていると同時に、子どもの特性に応じた指導方法に関するパーソナルなセオリーも持っていると考えられる。

本研究の第1の目的は、これまで述べてきたPersonal ATI Theoryという考え方にに基づき、具体的な事例に保育者はどう対応するのかを明らかにすることである。そのために本研究では、特性として、臨床的な治療の対象となる程ではないが、どこの園でもみられるようなやや問題のある子どもを記述し、その子どもに対する指導の仕方について質問紙で尋ねた。

また、このようなパーソナルなセオリーは保育経験を積むにつれて変化してくるであろう。従来の研究では、経験年数が長いほど、子どもに対してより援助的な指導を行うことが明らかになっているが(手島, 1987)、どのような子どもに対してもそうなのであろうか。そこで、本研究の第2の目的として、Personal ATI Theoryが保育経験によってどのように異なるのかを調べることにした。

方 法

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(保育経験5年以下166名、保育経験6年以上170名)、保育系短期大学の学生319名(2年生275名、3年生44名、いずれも保育実習経験有り)の計666名であった。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。

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、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、吉田他(1987)で用いられた5つの事例の中から、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。その際、子どもの特徴を130字程度で記述し、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。各事例の記述は以下のとおりである。

事例1: 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いようで、友だちにはあまり関心がありません。

事例2: 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、腕力にうったえて友達を負かせ、泣かせることがしばしばあります。先生のいい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: 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、遊びの中にはいていくことがありません。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。

質問項目は、吉田他(1987)で得られた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(内容についてはTABLE 1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、4点(する)から1点(しない)が与えられた。

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、因子分析にもとづく検討である。

保育者が具体的にどのような指導をするのかを調べるために項目ごとの分析を行った。まず、事例や保育経験の差にかかわらずよく用いられる指導方法を検討した後、事例による指導方法の特徴、経験による指導方法の特徴を検討し、さらに、事例×経験の2要因分散分析により各項目における平均値の比較を行った。

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。そして、因子分析の結果に基づき尺度を構成

TABLE 1 各項目の平均値（下線は各経験群において過半数の者が“する”に評定した項目）

項目 番号	指 導 方 法	事例1			事例2			事例3			分散分析の結果		
		学生	5年 以下	6年 以上	学生	5年 以下	6年 以上	学生	5年 以下	6年 以上	事例の 主効果	経験の 主効果	交互 作用
1	絵本を読んであげる。	2.68	2.86	3.19	2.57	2.66	2.99	<u>3.42</u>	<u>3.47</u>	<u>3.52</u>	**	**	**
2	年齢の違う子どもと交わらせる。	2.47	2.21	2.29	2.81	2.98	2.93	2.74	2.47	2.51	**		**
3	機会あるごとに励ます。	3.28	3.69	3.40	2.65	3.06	3.02	3.65	3.70	3.60	**	**	**
4	その子によいことかどうか考えさせる。	3.00	2.73	2.46	<u>3.68</u>	<u>3.72</u>	<u>3.63</u>	2.44	2.34	2.06	**	**	**
5	外で活発に体を動かして遊ばせる。	<u>3.59</u>	<u>3.35</u>	3.23	<u>3.51</u>	<u>3.72</u>	<u>3.75</u>	<u>3.62</u>	3.38	3.27	**	**	**
6	他の子の気持ちに気づかせる。	3.26	2.88	2.88	<u>3.74</u>	<u>3.76</u>	<u>3.74</u>	2.81	2.64	2.66	**	**	**
7	その子の悪いところを説明しやめさせる。	2.27	2.13	2.02	3.14	3.30	3.27	2.04	1.99	1.79	**		**
8	粘土を使ったり、絵を描かせたりする。	2.91	2.94	2.77	2.87	2.87	2.95	3.34	3.30	3.26	**		
9	必要なことは最後までやりとげさせる。	<u>3.46</u>	3.33	2.92	<u>3.65</u>	<u>3.69</u>	<u>3.55</u>	<u>3.62</u>	<u>3.62</u>	3.23	**	**	**
10	何度も声をかけ積極的に話しかける。	3.12	<u>3.63</u>	<u>3.52</u>	3.16	<u>3.44</u>	<u>3.47</u>	<u>3.85</u>	<u>3.81</u>	<u>3.78</u>	**	**	**
11	先生と1対1で接する機会を多くする。	2.09	2.87	3.28	2.69	2.95	3.18	3.32	<u>3.49</u>	<u>3.70</u>	**	**	**
12	しからないで、やさしく接する。	3.05	3.28	3.48	2.74	2.84	2.94	<u>3.48</u>	<u>3.65</u>	<u>3.76</u>	**	**	*
13	しばらく状況を見守る。	3.42	<u>3.69</u>	<u>3.55</u>	3.14	3.17	3.22	<u>3.43</u>	<u>3.48</u>	<u>3.54</u>	**	*	**
14	めんどろみのいい子と一緒に遊ばせる。	3.35	3.28	3.11	2.33	2.19	2.28	<u>3.60</u>	<u>3.54</u>	<u>3.39</u>	**	**	*
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。	3.20	3.35	3.39	3.21	<u>3.48</u>	<u>3.50</u>	<u>3.42</u>	<u>3.57</u>	<u>3.60</u>	**	**	
16	スキンシップをこころがける。	3.09	3.53	3.62	3.25	3.46	3.60	3.71	3.78	3.83	**	**	**
17	母親との連絡を密にし協力してもらう。	<u>3.68</u>	<u>3.65</u>	<u>3.72</u>	<u>3.57</u>	<u>3.41</u>	<u>3.52</u>	<u>3.68</u>	<u>3.57</u>	<u>3.57</u>	**		
18	その子が悪い場合はその場で注意する。	<u>3.41</u>	<u>3.44</u>	3.28	<u>3.71</u>	<u>3.83</u>	<u>3.76</u>	2.88	3.07	2.89	**	*	
19	ルールのある遊びをさせる。	3.15	2.69	2.74	<u>3.76</u>	<u>3.69</u>	<u>3.72</u>	3.28	2.96	2.99	**	**	**
20	先生の手伝いをさせる。	2.87	3.32	3.31	3.32	3.46	3.50	3.58	3.58	3.52	**	**	**
21	一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる。	3.76	3.54	3.34	<u>3.80</u>	<u>3.76</u>	<u>3.67</u>	3.75	<u>3.69</u>	3.50	**	**	**
22	話に耳を傾けよく聞いてやる。	<u>3.49</u>	3.75	3.74	<u>3.54</u>	<u>3.74</u>	<u>3.78</u>	<u>3.86</u>	<u>3.84</u>	<u>3.84</u>	**	**	**
23	自分勝手な行動をがまんさせる。	3.11	3.00	2.99	<u>3.58</u>	<u>3.56</u>	<u>3.49</u>	2.76	2.65	2.67	**		
24	先生がその子のやることをまねてみせる。	2.01	1.92	1.90	2.50	2.51	2.55	1.92	1.93	1.83	**		
25	先生がその子と一緒に遊ぶ。	2.43	3.19	3.48	2.77	3.21	3.39	3.25	<u>3.55</u>	<u>3.65</u>	**	**	**
26	身の回りのことからできるように教える。	3.36	<u>3.49</u>	<u>3.50</u>	3.03	3.13	3.18	3.33	3.37	3.39	**		
27	子どもたちに話し合わせ、悪いところを指摘させる。	1.83	1.62	1.70	2.55	2.60	2.75	1.82	1.68	1.57	**		**
28	当番活動、係り活動をさせる。	<u>3.46</u>	3.23	3.02	<u>3.68</u>	<u>3.57</u>	<u>3.44</u>	<u>3.65</u>	<u>3.47</u>	<u>3.28</u>	**	**	*
29	その子の興味のあることを先生も一緒にする。	3.19	3.46	3.55	3.17	3.39	3.51	3.70	3.70	3.72	**	**	**
30	しかったり、やさしくしたりいろいろする。	2.98	3.09	3.14	3.10	<u>3.25</u>	<u>3.50</u>	3.03	2.94	3.10	**	*	**
31	その子の好きな活動を見つけてやる。	<u>3.51</u>	<u>3.76</u>	<u>3.76</u>	3.25	<u>3.43</u>	<u>3.51</u>	<u>3.78</u>	<u>3.81</u>	<u>3.84</u>	**	**	**
32	小さい子の面倒を見させる。	2.64	2.37	2.43	3.07	2.91	3.09	2.85	2.69	2.75	**	*	
33	その子が悪い場合はその場で叱る。	3.18	3.33	3.11	3.51	3.71	3.68	2.76	3.06	2.88	**	**	*
34	ほめたりして、その子の良い所、得意な所を認める。	3.59	3.87	3.73	<u>3.67</u>	<u>3.79</u>	<u>3.80</u>	3.82	3.86	3.84	**	**	**
35	気の合いそうな子と一緒に遊ばせる。	3.40	<u>3.52</u>	<u>3.46</u>	2.90	3.07	3.17	<u>3.62</u>	<u>3.68</u>	<u>3.61</u>	**	**	*
36	なるべく先生の近くにおく。	1.95	2.39	2.76	2.22	2.31	2.39	2.68	2.84	3.07	**	**	**
37	あまり注意しすぎないように気をつける。	2.88	3.09	3.15	2.95	3.15	3.22	3.15	<u>3.37</u>	<u>3.52</u>	**	**	

(注) *印はp<.05, **印はp<.01であることを示す。

し、事例×経験の2要因分散分析により尺度平均値の比較を行った。

結果と考察

<その1>：項目レベルの分析

37項目に対する評定の平均値を、事例別、経験別(学生、保育経験5年以下の保育者、保育経験6年以上の保育者)に求めTABLE 1に示した。また、各経験群において過半数の者が“する”に評定した項目を、よく用いられる

指導方法と考え、その平均値に下線をつけた。以下では、この表をもとに、1. 事例による指導方法の特徴、2. 保育経験による指導方法の特徴を分析した。

1. 事例による指導方法の特徴

全事例で3つの経験年数群の全てに下線のついた項目があった。それらは、「母親との連絡を密にし協力してもらう」(項目番号17)、「話に耳を傾けよく聞いてやる」(22)、「ほめたりして、その子の良い所、得意な所を認める」(34)で、この3項目は、事例や保育経験の

差にかかわらず共通してよく用いられる指導方法と考えられる。

次に事例による指導方法の特徴を検討した。TABLE 1で各事例において3群全部に下線のついた項目は、その事例でよく用いられる指導方法と考えられる。それらの指導方法から、上述の事例や保育経験の違いに関係なく共通して用いられる指導方法(17, 22, 34)を除いた項目を、その事例に特徴的な指導方法と考えた。

事例1でよく用いられる指導方法は、「その子の好きな活動を見つけてやる」(31)で、これは、(a)子どもの主体的動きを支持する方法と考えられる。

事例2でよく用いられる指導方法には、3つの傾向がみられる。(ア)集団生活のルールや物事の判断の仕方を教える(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」、21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」、23「自分勝手な行動をがまんさせる」、33「その子が悪い場合はその場で叱る」)。(イ)本人に考えさせることによって物事の判断の仕方を学ばせようとする(4「その子によいことかどうか考えさせる」、6「他の子の気持ちに気づかせる」)。(ウ)子どもの自立を促し自信をもたせることによって、子どもを動かそうとする(5「外で活発に体を動かして遊ばせる」、9「必要なことは最後までやりとげさせる」、28「当番活動、係り活動をさせる」)。

事例3では、6つの傾向がみられる。(a)子どもの主体的動きを支持する。(3「機会あるごとに励ます」、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」、29「その子の興味のあることを先生と一緒にする」、31「その子の好きな活動を見つけてやる」)。(b)見守る(13「しばらく状況を見守る」)。(c)子どもとの間に良い関係を作ろうとする(1「絵本を読んであげる」、10「何度も声をかけ積極的に話しかける」、12「しからないで、やさしく接する」、16「スキンシップをこころがける」、20「先生の手伝いをさせる」)。(ア)集団生活のルールや物事の判断のしかたを教える(21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」)。(ウ)子どもの自立を促し自信をもたせることによって、子どもを動かそうとする(28「当番活動、係活動をさせる」)。(イ)友人関係のきっかけを作っている(14「めんどろみのいい子と一緒に遊ばせる」、35「気の合いそうな子と一緒に遊ばせる」)。

これらの指導方法の傾向をまとめると、(a)、(b)、(c)は、子どもの動きを受容する方法といえよう。これに対して(ア)、(イ)、(ウ)、(イ)は積極的に子どもの行動を援助し導く意図的な方法といえよう。前者が子どもの枠組みに合わせて見守り、支持する姿勢とすると、後者は保育者の枠組みで子どもの成長を導こうという直接的、指示的な姿勢である。

これらの観点をふまえた上で、各々の事例に対する指導方法の特徴をまとめると次のように整理できる。

①事例1の、友だちと遊べず、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支持する方法、すなわち受容的な指導方法が用いられる。

②事例2の、活発だが乱暴や自分勝手が目立つ子どもには、物事の判断の仕方を教え、自分で考えるよう導き、自信をもたせるように方向づけるなどの意図的、直接的な指導方法が用いられる。

③事例3の、内気で子どもにも大人にもなじまず、孤立した子には、良い人間関係を作り、支持し、見守るといった受容的な方法とともに、友達と遊ばせたり、他の子と同じ活動をさせるといった意図的な援助も行われる。

2. 経験による指導方法の特徴

次に、これまでと同様の方法によって、保育経験による指導方法の特徴を検討した。各事例に共通の指導方法であった項目17, 22, 34は、どの経験年数群にも共通の指導方法として用いられている。

学生がどの事例にもよく用いる指導方法は、(ア)集団生活のルールや物事の判断のしかたを教える(21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」)。(ウ)子どもの自立を促し自信をもたせることによって、子どもを動かそうとする(5「外で活発に体を動かして遊ばせる」、9「必要なことは最後までやりとげさせる」、28「当番活動、係活動をさせる」)であり、保育者の枠組みで子どもを動かそうとする意図的援助が目立つ。

保育経験5年以下の保育者がどの事例にもよく用いる指導方法は、(a)子どもの主体的動きを支持する(31「その子の好きな活動を見つけてやる」)。(c)子どもとの間に良い関係を作ろうとする(10「何度も声をかけ積極的に話しかける」、16「スキンシップをこころがける」)。(ア)集団生活のルールや物事の判断の仕方を教える(21「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」)であり、受容的な方法と意図的な方法が併せて用いられている。

保育経験6年以上の保育者がどの事例にもよく用いる指導方法は、(a)子どもの主体的動きを支持する(29「その子の興味のあることを先生と一緒にする」、31「その子の好きな活動を見つけてやる」)。(c)子どもとの間に良い関係を作ろうとする(10「何度も声をかけ積極的に話しかける」、16「スキンシップをこころがける」、25「先生がその子と一緒に遊ぶ」)で、受容的な指導方法が用いられている。

3. 各項目における平均値の比較

各項目の平均値に基づいて、事例(1, 2, 3)×経験(学生、保育経験5年以下、保育経験6年以上)の2要因分散分析

を行い、その結果を TABLE 1 に示した。

事例の主効果はすべての項目で有意であり、また、多くの項目で、経験の主効果、事例と経験の交互作用が有意であった。このことは、各々の指導方法を用いる程度が事例により異なること、また、多くの項目では経験によっても異なること、さらに、3つの事例に対して指導方法を用いる程度が経験により異なる項目が多いことを示している。

以上の結果から、学生や保育者は子どもの特性に応じた指導方法に関するパーソナルなセオリー、つまり、Personal ATI Theory を持っていることが示された。例えば、「絵本を読んであげる」(I)という指導方法は、事例3のような内気な子どもには用いた方がよいと考えられているが、事例1や事例2の子どもには積極的に用いようとは考えられていない。それに対して、「その子によいことかどうか考えさせる」(4)という指導方法は事例2のような活発で自分勝手な子どもに対しては用いた方がよいと考えられているが、事例1や事例3の子どもには積極的に用いようとは考えられていない。

また、保育経験により指導方法を用いる程度が異なること、つまり、Personal ATI Theory が経験年数により異なることも明らかとなった。例えば、「先生と1対1で接する機会を多くする」(II)という指導方法を用いる程度は、経験年数が長いほど高いことが示された。

<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

ここでは、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。まず、事例や経験により37項目の指導方法の因子構造が異なることが考えられたため、事例別、経験別に、因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、因子分析の結果は全部で9種類得られ、いずれの分析においても、固有値を考慮したところ、2因子が抽出された。そこで次に、9つの因子構造がほぼ同一のものとみなせるかどうかを Levine(1977)を参考にして検討した。

各事例ごとに、保育経験6年以上の保育者の因子構造を基準として保育経験5年以下の保育者、学生との一致係数を求めたところ、最高値が.965、最低値が.894であり、経験年数によって因子構造は大きく異なることがわかった。そこで、保育経験6年以上の保育者の因子負荷量のみを TABLE 2 に示した。さらに、保育経験6年以上の保育者の事例1の因子構造を基準に、

TABLE 2 各事例のバリマックス回転後の因子負荷量
(保育経験6年以上の保育者)

項目	事例 1			事例 2			事例 3		
	I	II	共通性	I	II	共通性	I	II	共通性
9	.732	-.014	.536	.238	.662	.495	.634	.131	.420
19	.696	.105	.495	.196	.669	.486	.720	.196	.557
21	.675	-.097	.466	.103	.668	.457	.583	.211	.384
4	.640	-.125	.425	.022	.569	.324	.709	-.054	.506
5	.632	-.075	.406	.342	.285	.198	.467	.262	.287
18	.621	.038	.387	-.088	.641	.419	.634	.091	.410
28	.618	-.020	.382	.231	.636	.458	.674	.193	.491
33	.610	.164	.399	-.008	.587	.345	.578	-.008	.334
23	.605	.011	.366	-.052	.627	.395	.608	.003	.370
7	.596	-.014	.356	-.128	.641	.427	.704	-.162	.522
27	.579	-.073	.340	-.265	.637	.475	.629	-.189	.431
14	.553	.220	.354	.462	.141	.233	.452	.407	.370
6	.529	.031	.281	.167	.304	.120	.564	.034	.319
26	.522	.260	.340	.557	.245	.370	.442	.472	.418
32	.516	.294	.353	.216	.485	.282	.548	.026	.301
8	.450	.240	.307	.467	.255	.283	.253	.295	.151
30	.466	.063	.221	.401	.223	.210	.545	.125	.312
3	.405	.095	.173	.593	.020	.351	.222	.535	.336
2	.383	-.032	.147	.309	.347	.216	.444	.037	.198
15	.333	.323	.215	.527	.021	.279	.135	.446	.218
24	.317	-.105	.111	-.058	.473	.227	.440	-.143	.214
37	-.151	.082	.029	.470	-.184	.255	-.055	.469	.223
25	-.092	.770	.601	.683	-.086	.474	-.099	.657	.442
11	-.240	.744	.611	.456	-.105	.219	-.051	.543	.297
16	-.167	.726	.555	.670	.074	.455	.048	.751	.567
12	-.211	.622	.432	.572	-.249	.389	-.048	.655	.432
29	-.051	.604	.367	.631	.050	.292	-.079	.736	.548
36	-.236	.585	.398	.309	.134	.113	-.008	.631	.399
1	.121	.556	.324	.618	.124	.398	.189	.467	.254
22	-.029	.519	.270	.540	.019	.292	.091	.579	.344
10	.247	.493	.304	.637	.241	.463	.121	.611	.388
34	.182	.454	.239	.476	.160	.253	.067	.545	.301
20	.219	.418	.222	.554	.424	.486	.359	.412	.299
31	.081	.371	.145	.466	.063	.221	.014	.561	.315
35	.340	.361	.246	.353	.310	.221	.157	.521	.296
17	.002	.282	.079	.247	.356	.188	.085	.451	.210
13	.075	.108	.017	.343	-.113	.130	-.089	.174	.038
2乗和	7.099	4.801		6.379	5.630		6.528	6.371	
寄与率	19.19	12.98		17.24	15.22		17.64	17.22	

(注) 太字の項目番号は、尺度を構成する項目である。

保育経験6年以上の保育者の事例2、事例3との一致係数を求めたところ、最高値が.959、最低値が.863であり、事例間もほぼ共通の因子構造であると考えられた。

以上の検討に基づいて、保育経験6年以上の保育者

の因子分析の結果を中心に、その他の因子分析の結果も考慮しながら、因子の命名を行った。その際、3つの事例に共通して因子負荷量が.30以上ある項目に注目して因子の内容を検討した。

事例1および事例3の第1因子、事例2の第2因子で、因子負荷量の高い項目を検討してみると、項目レベルの分析で明らかにされた、(7)集団生活のルールや物事の判断の仕方を教える、(1)本人に考えさせることによって物事の判断の仕方を学ばせようとする、(9)子どもの自立を促し自信をもたせることによって子どもを動かそうとする、(5)友人関係のきっかけを作っておける、という4つの観点を含んでいる。そこでこれを、「意図的な指導」の因子と命名した。次に、事例1および事例3の第2因子、事例2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、項目レベルの分析で明らかにされた、(a)子どもの主体的動きを支持する、(b)見守る、(c)子どもとの間に良い関係を作ろうとする、という3つの観点を含んでいる。そこでこれを「受容的な指導」の因子と命名した。

因子分析の結果に基づいて2つの尺度を構成した。第1尺度は、「意図的な指導」の尺度であり、構成する項目は、項目番号9, 19, 21, 4, 18, 28, 33, 23, 7, 27, 6, 32の12項目である。第2尺度は、「受容的な指導」の尺度であり、構成する項目は25, 11, 16, 12, 29, 36, 1, 22, 10, 34, 31の11項目である。2つの尺度の信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を経験年数別に3つの事例それぞれについて求めたところ、.88から.77の値であったので、いずれも信頼できる尺度であると考えられた。

次に、各尺度の合計点を算出し、事例別、経験別に尺度間相関係数を求めた。その結果、学生の事例2、事例3と、保育経験5年以下の保育者の事例2において有意な相関が見られた(順に $r=.325, .189, .217$, いずれも $p<.01$)。このことは、経験の無い学生や、経験の浅い保育者では、事例によっては2つの指導方法が未分化である、いいかえれば、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と考えられる。

2. 尺度平均値の比較

以下の分析は、対応のある分散分析を行うために、質問項目すべてに答えた被験者のみ分析の対象とした。その内訳は、学生270名、保育経験5年以下の保育者128名、保育経験6年以上の保育者111名であった。

各尺度の合計点を尺度の項目数で割り算出した尺度平均値を、事例別、経験別に示したものがTABLE 3で

ある。尺度1の尺度平均値に基づいて、事例(1, 2, 3)×経験(学生, 保育経験5年以下, 保育経験6年以上)の2要因分散分析を行った。その結果、事例と経験の交互作用($F(4, 1012)=16.05, p<.01$)、事例の主効果($F(2, 1012)=969.18, p<.01$)、経験の主効果($F(2, 506)=7.01, p<.01$)が有意であった。これは、事例や経験により意図的な指導を用いる程度が異なることを示している。

TABLE 3 尺度平均値、標準偏差と検定の結果

尺度	事例		学生	保育者 5年以下	6年以上	Tukey
(意図的な指導) 第1尺度	1	平均 (SD)	3.05 (0.40)	2.83 (0.43)	2.80 (0.52)	6.5<0
	2	平均 (SD)	3.50 (0.33)	3.51 (0.33)	3.51 (0.37)	N.S.
	3	平均 (SD)	2.90 (0.42)	2.82 (0.42)	2.73 (0.55)	6<0
		Tukey	3<1<2	3, 1<2	3, 1<2	
	1	平均 (SD)	2.93 (0.40)	3.30 (0.36)	3.48 (0.39)	0<5<6
	2	平均 (SD)	3.00 (0.42)	3.18 (0.40)	3.36 (0.40)	0<5<6
(受容的な指導) 第2尺度	3	平均 (SD)	3.54 (0.32)	3.61 (0.33)	3.70 (0.32)	0.5<6
		Tukey	1<2<3	2<1<3	2<1<3	

(注) 表中の Tukey の欄の数字の意味は以下のとおりである。0：学生，5：経験5年以下の保育者，6：6年以上の保育者，1：事例1，2：事例2，3：事例3

また、3, 1<2 という表記は、事例3と事例1の尺度平均値間には有意差がなく、事例2が両者と比べて有意に得点が高いことを示す。

事例と経験の有意な交互作用があったので、単純主効果の検定を行った。まず事例の単純主効果の検定を行ったところ、いずれの群においても有意であった(学生, 保育経験5年以下, 保育経験6年以上の順に, $F(2, 1012)=390.54, 301.96, 309.30$, いずれも $p<.01$)。そこで Tukey 法により多重比較を行ったところ、学生では事例3、事例1、事例2の順に尺度平均値が高くなること、保育者(経験5年以下, 6年以上の両者を指す)では、事例1や事例3に比べて事例2の尺度平均値が高いことがわかった。以上のことは、経験年数にかかわらず、事例1や事例3に比べ事例2において意図的な指導が用いられる程度が高いことを示している。

次に経験の単純主効果の検定を行ったところ、事例1、事例3において有意であった(順に, $F(2, 1518)=21.61$,

6.52, いずれも $p<.01$)。そこで Tukey 法により多重比較を行ったところ、事例1では保育者にくらべて学生の尺度平均値が高いこと、事例3では学生の尺度平均値が経験6年以上の保育者よりも高いことがわかった。以上のことから、事例2では意図的な指導を行う程度は経験にかかわらずほとんど同じであるが、事例1や事例3では学生の方が保育者に比べてより意図的な指導を用いることがわかる。

尺度1と同様にして、尺度2の尺度平均値に基づいて、事例×経験の2要因分散分析を行った。その結果、事例と経験の交互作用 ($F(4,1012)=27.42, p<.01$)、事例の主効果 ($F(2,1012)=513.28, p<.01$)、経験の主効果 ($F(2,506)=57.39, p<.01$) が有意であった。これは、事例や経験により受容的な指導を用いる程度が異なることを示している。

事例と経験の有意な交互作用があったので、単純主効果の検定を行った。まず事例の単純主効果の検定を行ったところ、いずれの群においても有意であった(順に、 $F(2,1012)=429.65, 90.74, 47.39$, いずれも $p<.01$)。そこで Tukey 法により多重比較を行ったところ、学生では事例1、事例2、事例3の順に尺度平均値が高くなるが、保育者では事例2、事例1、事例3の順に尺度平均値が高くなることがわかった。以上のことは、経験年数にかかわらず、事例1や事例2に比べ事例3において受容的な指導が用いられる程度が高いこと、学生は事例1に比べ事例2においてより受容的な指導を用いるのに対して保育者は事例2に比べ事例1においてより受容的な指導を用いることを示している。

次に経験の単純主効果の検定を行ったところ、全ての事例で有意であった(順に $F(2,1518)=98.73, 37.11, 7.23$, いずれも $p<.01$)。そこで Tukey 法により多重比較を行ったところ、事例1と事例2では学生、保育経験5年以下の保育者、6年以上の保育者の順に尺度平均値が高いこと、事例3では保育経験6年以上の保育者の尺度平均値が学生や経験5年以下の保育者よりも高いことがわかった。以上のことは、事例にかかわらず保育経験が長い保育者ほどより受容的な指導を用いることを示している。

さらに経験別に、尺度1の意図的な指導と尺度2の受容的な指導を用いる相対的な程度が事例ごとにどのように異なるかを検討した。その結果、学生や保育者は、子どもの特性に応じた指導方法に関するパーソナルなセオリー、つまり、Personal ATI Theory を持っていることが明らかとなった。例えば、保育者は事例1のような依存的な子どもに対しては、意図的な指導

よりも受容的な指導を多く用いた方がよいと考えているのに対して、事例2のような活発で自分勝手な子どもに対しては、受容的な指導よりも意図的な指導を多く用いた方がよいと考えているのである。

また、Personal ATI Theory が経験により異なることが明らかとなった。具体的には、事例1のような依存的な子どもに対して、保育者は意図的な指導よりも受容的な指導を多く用いた方がよいと考えているのに対して、学生は受容的な指導よりも意図的な指導を多く用いた方がよいと考えているのである。

全体的考察

1. 事例と指導方法

本研究の第1の目的は、子どもの特性に応じて保育者がどのような指導方法を用いるのかを詳細に検討することにより、保育者がどのような Personal ATI Theory を持っているかを明らかにすることであった。分析の結果、項目レベルの分析、因子分析による検討の両者において、保育者の指導には受容的方法と意図的方法があることが示唆された。

受容的方法というのは、その子どもの感情や行動を尊重し、共感し、子どもの枠組みの内側から子どもの成長を援助していこうとするものである。それに対して意図的方法というのは、どちらかという保育者の枠組みで子どもの行動をより好ましい方向へ方向づけようとする援助の仕方であった。

3つの事例に対する指導方法の特徴は、結果でまとめたとおりである。事例1の子どもには基本的には受容的な指導方法が用いられる。

事例2の活発で自分勝手な子どもと、他の事例とでは指導方法に大きな違いがあった。自分勝手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、物事の判断のしかたやルールを教えようという積極的、直接的な指導方法が用いられる。このタイプには意図的な方法が基本的な指導方法ということができ

る。事例3は、他の事例に比べて、保育者にとって対応に困る子どものようである。いろいろな指導方法が試みられている。同じように内気であっても事例1の子どもと違い、事例3の子どもは先生にも近寄ってこないで、まず保育者自身がその子との間に良い関係を作ろうとする指導方法が用いられる。内気で傷つきやすそうな子どもであるため、基本的には受容的な指導方法が用いられるが、友達と遊ばせたり、他の子どもと同じ活動をさせるといった意図的な指導方法も用いられ

る。

以上述べてきたように、保育者はどの子どもに対しても同じような指導方法を用いればよいと考えているのではなく、子どもの特性に応じた指導方法に関するパーソナルなセオリー、つまり、Personal ATI Theory を持っていることが明らかとなった。

2. 経験と指導方法

保育者としての経験の長さによって指導方法が異なること、経験にともなって意図的、指示的指導方法から、見守り、支持する受容的な指導方法へという方向性を持った変化が示唆された。

梶田(1987)は、具体的体験の集合が抽象化された一般的認識に至るプロセスを、体験学習のモデルとして図式化している。このモデルを基に、体験を通して Personal ATI Theory が形成されていくプロセスを探ってみると次のようになる。

保育者は、保育場面において、日々さまざまな体験を積み重ねる(レベル1)。これらの個別的、具体的体験は、その体験について考えることによって、個々の認知的要素として概念化される(レベル2)。さらにそういった具体的体験に基づいた認知的要素は、体験を重ねる中で、同じカテゴリーに入るものと別のカテゴリーに入るものに分類され、より抽象化された認知的要素として統合されていく(レベル3)。

経験の長い保育者は多くの事例に接することによって、具体的状況や文脈と結びついた認識を多く持っており、それらを抽象化し、Personal ATI Theory を形成することが可能である。そしてまた、いったん形成したセオリーを、個々の事例に当てはめたり、修正したりすることによって、Personal ATI Theory をより確かなものにしていく。

それに対して経験の浅い保育者や、経験のほとんど無い学生は、個々の具体的保育体験が少ないため、大学時代に学んだ知識や、保育場面以外での個人的体験を基に作り上げたパーソナルなセオリーによって、保育指導を行う。こういった差が経験年数と指導方法の違いとして現れてきているように思われる。

今後は、どのような体験によってどのような Personal ATI Theory が形成されていくのかを、面接法などによって実証的に研究していく必要がある。そうすることにより今回示唆された経験に伴う指導方法の変化のプロセスが明らかになるであろう。

経験により変化する部分がある一方で、事例2の意図的指導のように、用いる程度が経験によって異なる部分があることも明らかとなった。このように経

験によって変化する部分と変化しない部分を押えておくことは、保育者の担当を決める際にも、また、藤沢(1985)が指摘するように、保育者養成や保育者としての適性を考える際にも有効な情報となるであろう。

3. 今後の研究への示唆

今回の研究においては、特性の異なる3人の子どもを取り上げ、処遇として研究者の側で用意した37の指導方法をどの程度用いるかを尋ねた。今後、相関的研究の利点を生かして、多様な特性、処遇を取り上げ研究していく可能性が開かれている。それと平行して、実験的に検討を加えたり、保育場面の観察等を通して実際の指導行動を調べる必要もあるだろう。

また、今回の分析は保育者、学生という集団レベルの分析にとどまったが、個々の保育者の反応パターンを保育者の多様な属性との関係で検討していくことによって個人レベルの分析まで進めることも可能である。

本研究は、従来の実験的研究と臨床的研究との接点として評価できる。つまり、今回はどの園でもみられるような子どもを取り上げたが、臨床的な治療の対象となるような子どもを取り上げることににより Personal ATI Theory の研究領域を臨床にまで拡張することができるであろう。

さらに、子どもの成長、発達ということを考えれば、奥野(1985)も指摘しているような、長期的な ATI の研究が重要となるだろう。特性の個人差に応じるとともに、一方ではその特性が発達的に形成されることも考慮しなくてはならない。つまり、単に発達の現時点における個人差に応じるだけでなく、それに続く発達を可能にするような指導方法を用いることも必要なのである。このような時間的な展望をもった Personal ATI Theory は大変興味深い研究対象となるであろう。

引用文献

- Cronbach, L.J. 1957 The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671—684.
- 藤永保・藤崎真知代・熊谷真弓 1987 保育者の保育経験と保育観に関する研究Ⅲ *Human Developmental Research* (発達研究), 3, 19—47.
- 藤沢伸介 1985 経験の蓄積による教師の指導態度・技術の変化 —授業運営のクラス分析— 跡見学園女子大学紀要, 18, 13—26.
- 梶田正巳 1987 学習・指導体験と発達(下) 児童心理, 41, 1103—1113.

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(PTT)」の研究 ―幼稚園と保育園の特徴― 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 32, 173―200.

梶田正巳・石田勢津子 1988 学習と指導のパーソナルセオリー 教育心理学年報, 28, 176―187.

桑幸男・丹羽孝・後藤宗理・田中俊也 1986 保育者の基本的資質に関する研究 ―母親・保育者・養成校教員からみた望ましい保育者像― 保母養成研究年報, 2―3, 1―15.

Levine, M.S. 1977 *Canonical analysis and factor comparison*. SAGE Publications. 柳井晴夫・新田裕史(訳) 1984 多変量相関分析の方法 人間科学の統計学 9 朝倉書店

奥野茂男 1985 適性処遇交互作用 梅本堯夫(編) 教育心理学の展開 新曜社 173―180.

手島茂樹 1987 幼児教育者の子どもとのかかわり方

についての一考察 ―援助的行動を中心として― 日本教育心理学会第29回総会発表論文集, 142―143.

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.

謝 辞

調査に御協力いただきました保育園、幼稚園の先生方に心より御礼申し上げます。また、本論文の作成にあたり貴重な助言ならびに御指導をいただきました名古屋大学教育学部 梶田正巳教授、村上隆助教授、名古屋市立保育短期大学 後藤宗理助教授、稲沢女子短期大学 吉田直子助教授に深く感謝の意を表します。

(1990年3月20日受稿)