

任二人であった。経験年数は十九年から六か月までと種々であった。観察した時間は、午前中教師と子どもの相互関係のある時であり、場面は自由遊びと製作とした。ここで製作は単に絵画製作のみでなく、教師の意図が比較的強く出されている音楽リズム・お話なども同系統のものとしてこの中に加えた。以上二種の場面を各一時間ずつ記録を取ったが、一日のみの記録ではなく三日から六日に分けて記録した。

記録法は、教師と子どものやりとりを会話を主にして分析し、簡単な記号で記録した。記号はムスターカスの考案した約百種目のものを五十項目に減らし、それらを九種目に綜合した。それらの種目は、S₁ || 相手への質問、G₁ || 相手への表示、D₁ || 子どもとの関係で葛藤の生じないような統合的指示、D₂ || 命令・制限・禁止で葛藤の生じる支配的なもの、Cr || 否定的評価や怒りの表現、P || 賞讃や愛情の表現、+ || 働きかけへの肯定的反応、- || 働きかけへの否定的反応、A || 間接的指導で周囲を整えたり子ども達を観察したりするものである。以上九種目以外に、子どもと直接関係のない行動があるが、それは省いた。

結果 教師の反応数は、自由遊びでは十教師の平均が二四七（一九七～二七九）、製作では平均二七九（二〇一～三七九）であり、子どもの反応数は自由遊び平均一五一（一二六～一八六）、製作では平均一七四（九九～二三四）である。十教師とも総数ではより多い反応数を示したが、種目によっては子どもの方がはるかに多いものもあった。各教師の三分の記録と一時間の記録との間の相関はかなり高かったし、自由遊び製作間でも高い相関を示した。

十人の教師を比較するとそれぞれ特徴があり、S G D₁ D₂ + A などの多い教師、少ない教師と、さまざまであった。子どもと関連づけて

反応数の多少を検討し相関を求めると、大きく二つの型が出てくる。A型は教師はG・+・Aが多く、D₁が少ない。子どもはG・Sが多く+が少ない。つまり子どもの働きかけが多く教師の態度は統合的である。

B型は教師はD・Sが多く+が少ない。子どもは+が多くS・Gが少ないものであり、子どもの働きかけが少なく、教師の働きかけが多く、教師の態度は支配的である。

A型には、H・U先生、B型には、Y先生がある。M先生は教師が子どもの動きをぼんやり見ている態度が多く、子どもの型は統合的教師のクラスの子どもに近いが、教師は支配的である。(H・U・Y・M先生の特徴は70頁の第1図～第4図参照)

これらの結果は、各教師の決定的なものではなく、その時に表われた態度であり、対象幼児の年齢や幼稚園教育経験年数、そのクラスの幼児の性質などにより異なる。また保育段階のどの程度の所かによっても左右される。したがってA型が常に理想型であるのではなく、それぞれの時期に適当な型の指導態度を取ろう教師は常に心がけるべきである。
(大会抄録167—173頁)

幼稚園教師の保育態度の研究

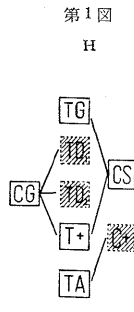
(その教育的考察)

お茶の水女子大学 津 守 真

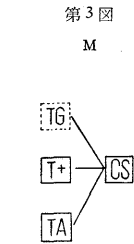
教師の態度には個人差がある。前の報告にあらわれた10名の教師の中から、典型的な例を3つあげて考察する。第1図の教師Hは統

合的の典型であって、教師の命令的な行動は少なく、子どもからの働きかけが多く、教師はそれに対して適切な助言をしている。第2図の教師Yは支配的の典型であるし、教師の命令的な行動が多く、子どもはそれに対してこたえるだけで、子どもからの積極的な働きかけは少ない。第3図Mは傍観の典型で、全体に働きかけが少ないが、子どもの活動は活発である。(この図では、著しく量の多いものを実線で囲み、著しく少ないものを点線で囲んである。また、斜線を施してあるのは、支配的な行動である。)左の図をよく見ることにより、保育の実現場面の状況を推測することができる。たとえば製作場面において、第2図の支配的態度のような場合は、多くは一斉保育の場面であり、第1図の統合的態度の場合には製作場面

5才児クラス 自由遊び場面 統合的

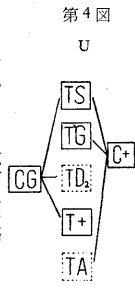
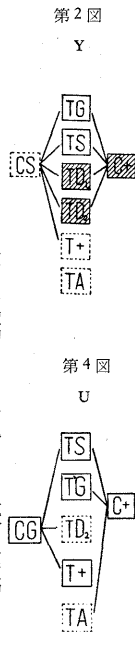


5才児クラス 傍観的



3、4才児混合クラス 製作場面 支配的

4才児クラス 統合・支配的



と自由遊び場面を判然と区別することは困難である。子どもの自発的な動きは、統合的場面と傍観的場面とは多くなっており、それに比して支配的場面では少ない。

以上のような保育態度を左右する要因は何か。第一には子どもの年齢および保育経験がある。すなわち、年齢が

小さく保育経験の初期なるほど、教師から与えるものが多く、教師はいろいろな経験を用意して子どもに働きかけることが必要である。このことは第4図Uの場合にみられる。Uは統合的態度の教師であるが、4歳児のクラスにおいては、教師からの働きかけが多くなっている。5歳の1年保育においても同様のことがいえる。第1図のような状況は、1年保育にはほとんど到達困難であろう。

第二には教師の個人的要因をあげることができる。教師の統合的、支配的な保育態度をとるのに意識している場合と意識しないでする場合がある。意識しないで統合的に行っている例は第4図Uである。Uは小さいときから子どもが好きで、幼稚園の先生になりたいたいと思っていた人である。だから自然に統合的なやり方が出てくる。子どもの状況に応じて意識して支配的に行うことは統合的な態度のどの例にもあらわれる。Uの場合にもそのような意識的な支配行動の例をみることができよう。

意識して努力して統合的に行っている例は第1図Hである。Hは、幼稚園ではこういうようにするのがよいのだという理想形態を頭に描いて、それに近づけるように努力している。その結果、第1図のように理想に近い保育形態ができていく。

以上に述べたように、今回の研究の結論として次のようにいえることができる。1、教師の保育態度は、子どもの状態とそれのおかれた環境に応じて考えて、意識して変化させてゆくことがよい。2、保育の望ましい形を頭に描くことが必要である。3、たんに頭に描くだけでなく、それに近づいてゆく努力をすることが必要である。

4、その人のパーソナリティの傾向がどのようなものであろうとも、以上の条件をみたすことによって望ましい保育態度もとることができる。