

語性IQと動作性IQに分け、就学後の各科目の成績への影響をみる。国語では、はっきりと言語性IQの上・中・下がそのまま成績にあらわれ、算数、社会、理科、図工、音楽、体育においても、言語性の劣った者の成績が悪くなっているが、体育に、動作性上のグループが、動作性中・中下グループより、やや成績が良いという動作性IQを中心にした動きもみられる。全科目通してみて、言語性IQの方が、動作性IQより、就学後の学業成績に影響すると言え

る。  
2、在園時の性格から就学後の傾向をみる。在園時の記録から、やりとげる、やりとげないという項目に焦点をしばって、二つのグループの傾向をみたが、幼児期におけるこれらの性格は、就学後もはっきりと生活全体に強く影響している。即ち、やりとげるグループは全て良い傾向にあり、やりとげないグループは、悪い傾向にある。

3、六領域と就学後の教科との関連性をみる。幼稚園の六領域のうち、音楽リズム、絵画製作、自然、健康の四領域を選び、就学後の音楽、図工、理科、体育などとの関連性をみたがその領域に対して全面的に良かった子ども（即ち、充分興味もあり、能力もそれに伴っていた子ども）は就学後においても、それぞれの教科で優れた成績を示しているが、幼稚園と小学校の評価の観点が違うことから、必ずしもこれらの四領域と教科とは関係あるとは言えない。

4、在園時、特異な存在だった子どもの就学後の傾向をみる。在園時、性格、知能、身体面で特異な存在だった子どもについて、その成長のあとをみてみたが、幼稚園時の性格は、就学後もかなり強く残っているが、知能は低くても、努力次第でその子どももなりの活躍もみられる。しかし、身体が弱いということは、集団生活をしていく上にマイナスの点が多い。

5、在園時、特に教師の注意をひいた子どもを、個人的に就学後の状態をみる。この場合も、本人の努力に加えて、家庭の努力、学校の、級の環境が、その子どもにも与える影響は大きい。

結論 知的に優れた者は、成績も上位にあるが、知能以上に性格が、種々の面で生活全体に影響しており、情緒、社会性に良い傾向を持ち、積極的な意欲を持った子どもが、結局、自分の能力を最大限に生かして進んでいけるのではないかとということである。また、性格の上になべり強さがいかに大切かという事も、あらためて感じた。私たち保育者には、音楽リズム、絵画製作と手段の方に気をとられて、もっと大切な目的の方を忘れている時があるように思う。勿論音楽、絵画などの各々の面を伸ばしていくことも大切ではあるが、それら全ての土台になるもの、即ち、人間形成ということにもっと力を入れていくべきだと思う。それと共に、小学校との連絡の問題も考えていかねばならない。幼稚園を卒業させてしまえば、それで責任が終わったというのではなく、幼稚園時代につちかわれたものが、就学後も素直に伸びている事をみとどけてこそ、私達保育者の責任が果たせると言えるのではないだろうか。（大会発表論文抄録34頁）

## 保育効果の研究

日本女子大学  
愛育研究所  
村山 貞雄  
多田 淑子  
関根 隆子  
杉内 輝子

保育の観察場面を一斉保育、与える場面、誘導の三つの場面に限

定した。そしてこの三つの場面において観察した教師の保育態度を13の項目に分類して、効果の関係を種々の方向から検討してみたが、そのうちから二、三選んで結果を報告すれば、つぎのようである。

①まず三つの保育場面において、級全体の子どもの理解度の高低と13に分けた教師の保育態度との関係をみた。一つの保育場面をとおして級全体の理解度を5段階に評価して、5・4点群と3・2・1点群に分けて、二つの群の間の教師の保育態度項目の頻数に有意な差があるかをテストした。その結果は、一斉作業の場面では特に理解度の高低いづれかへの有意な傾きのある項目がなかった。あたえる場面では、「協力」という項目が効力をあげ、「強制b(禁止)」という項目が効果のひくいことがわかった。誘導では、「問いかけA(問いかけそのものに意味のある質問)」、「強制a(命令)」、「指示a(すすめる指示)」、「指示b(とめる指示)」がいずれも高い理解度の群に多くみられ、効果をあげていることを示していた。

ただし、態度項目別の頻数が非常に少ないものもあり一概に結論づけることは出来ない。(以上抄録第一表参照)

②次に個々の子どもの理解度得点の分析を考慮にいれて、各保育態度項目ごとに子どもの理解度得点の平均値を信頼水準5%で求めて検討してみた。大体どの項目も理解度得点は3から4で目立って高かったり低かったりする項目がみられなかった。ただ平均値の信頼限界の中が広いものがあつたが、このことは、その項目に対する子どもの理解の程度に個人差が大きいと考えられる。項目によって個人差のあらわれ方が多少ちがうという点もさらにサンプルを増してから検討する必要がある。(以上抄録第二表参照)

③つぎに奨励の態度と禁止の態度について考えてみた。三つの場面を通して、a群すなわち奨励の態度よりもb群すなわち禁止の態

度のほうがいくぶん理解度がさがる傾向がある。そこで、a群とb群を場面ごとにそれぞれ信頼水準5%で理解度得点の平均値を求めると、一斉作業では、奨励の態度の項目の得点の方が禁止の態度の項目の得点より高くその差は信頼水準5%で有意であつた。あたえる場面では奨励の態度と禁止の態度では、その得点の差は有意なものではなかつたがやはり禁止の態度項目の得点の方が低い傾向はみられた。誘導では、奨励の態度と禁止の態度ではその得点に全く差がみられなかつた。(以上抄録第三表参照)すなわち、奨励の態度と禁止の態度では、子どもの理解の程度に大分差があり、奨励の態度の方が大体において理解度が高いが、どの場面においても常に奨励的態度の方が効果があるというのではなく、保育場面が変れば子どもにおよぼす効果も変つてくることもあきらかになつた。

④最後に子ども自身に気づかせるという方法で個人に気づかせるのと集団全体に気づかせるのでは、ちがいがあるかどうかということをとりにあげてみよう。理解度を5・4点群と3・2・1点群に分け、個人に気づかせたか、全体に気づかせたかでその頻数の分布に差があるかどうかを $\chi^2$ 検定した。その結果、一斉作業と誘導では、「気づかせa」が信頼水準1%で個人的気づかせと全体的気づかせの間に差があり、ともに全体的気づかせの方が効果がある。一斉作業と誘導の「気づかせb」、あたえる場面の「気づかせa」も統計的にやや違いがみられた。なお、気づかせbは一斉作業では個人的にするより集団全体にした方が理解度が高く、誘導では個人的にした方が理解度が高いという結果も得た。また、あたえる場面では、観察頻数が少ないのではつきり言えないが、他の場面に比べて個人的気づかせが非常に効果が少ないことが目だつた。

(以上抄録第四表参照)(大会発表論文抄録31—33頁)