

幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と 教師、親の教育方針態度尺度・子育てこども観・指導方針尺度の作成

An Attempt to Construct Scales of Cognitive Characteristics, Developmental Achievement, Human Relations on Childhood and Attitude toward Educational Policy, Views for Child Raising, Instruction Policy on Teachers and Parents

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

(和歌山大学教育学部心理学教室)

本論文では、幼稚園児の知的活動、認知の特徴を測定する認知活動特性、学習、発達による到達度、幼稚園での評価側面を測定する学習発達到達度、人間関係における特性を測定する人間関係特性尺度と、幼稚園の教師、幼稚園児の親の教育方針を測定する教育方針態度尺度、教師の指導方針を測定するこどもとの接し方・指導方針尺度、親の子育て観、養育態度を測定する子育て観・こども観尺度の作成、構成を行った。知育か情操教育か、個人的学習か経験的協同学習か等、揺れる幼児教育のあり方を考える際、そうした議論に基づくこどもの実態を測定する有用な尺度を構成し得た。

キーワード：幼児教育、発達支援、子育て支援、幼児の特性、指導方針

1. はじめに

1.1. 本研究の目的・位置づけ

幼稚園教育の見直し、再評価が言われる中で、幼稚園教育に取り組んできた幼稚園の取り組みを客観的指標によってその妥当性を検証する尺度を構成することを目的とする。これにより、実証的データに基づく幼稚園教育のあり方を検討することが可能となるだろう。

1.2. 尺度構成の背景

幼稚園が小学校以降の教育と異なる点として、「協同的遊びを通して学ぶ」という面がある。こうした幼稚園ならではの教育の成果を検証し、また、知育等小学校教育以降に共通する教育の成果と比較できる尺度構成が求められる。すなわち、体験学習、体験的遊び、協同的遊びによる学びと反復学習、教科学習よりも学びを検証できる尺度が必要である。そして、それらと、こども自身の認知的特性、知的活動の特徴との関係を調べる必要がある。また、こどもの学びには、人間関係の側面が強く、友人や大人との関係を評価することも重要である。幼稚園では、年長児が年少児の世話をしたりすることで、あるいは、行事としての発表会等を通しての情緒的発達も大きな要素を占めており、そ

うした部分を測定できる必要がある。

こうした認知発達（学習）支援と情緒発達（学習）支援は、相互に影響を与え合う車の両輪であり、そうした発達・学習に与える、幼稚園環境、家庭環境の影響の測定が必要である。遊具や設置環境を直接測定するのではなく、教育方針の捉え方、教師の指導方針という教師環境、親の子育て観、こども観、養育態度という親環境、幼稚園と保護者との連携等を測定する尺度を作成し、こどもの学習・発達にどのような影響を与えているのかの検討に寄与できるようにした。

2. 方法

2.1. 質問紙の構成

①学習・認知・意欲面（親用・教師用：質問1）

幼児の遊びと学びの活動特性・学習観・意欲等について、多角的な側面から捉えられるよう様々な観点を用意した。学習観については、谷島・新井（1994）は、自己志向・課題志向・協同志向・競争志向、植木（2002；2004）は、環境志向・方略志向・学習量志向、米澤・米澤（2005）は、受動的・能動的・強制能動的・選択能動的・過程的の区別を指摘している。また、意欲については、桜井（2004）は、学習活動・知的好奇心・感情認知、由良・米澤（2005）は、それぞれを更に

詳しく分けて、学習活動は、メタ認知・課題達成・協同方略・安易方略、知的好奇心は、有能評価欲求・知的好奇心・活動的好奇心、感情認知は、面白さ楽しさ・勉強有能感・対人有能感・運動有能感に分類している。これらを参考に、幼稚園におけるこどもたちの活動のようすとしての妥当性の評価も幼稚園教員から意見聴取の上、調査項目を決定した。親と教師の双方に評価を求め、その比較もできるようにした。

②学習・発達評価（親用・教師用：質問2）

学習・発達の到達度評価の指標を幼稚園におけるこどもたちの活動評価の実際や経験則等を幼稚園教員に取材し、また、各幼稚園の個人記録・評価表を参考に作成した。判断力・論理力・遊びの工夫・製作力・身体表現力・絵画・言語・生活態度・取り組み態度等、多岐にわたる項目を設定した。そして、どのようなことができるようになったかという変化等について、幼稚園が重視している側面はもとより、そうでない側面についてもできるかぎり偏り無く採取し、幼稚園が重視するどの成果が何と関係し、重要視していない側面は何と関係しているかを客観的指標として取り出すことを目的としている。親と教師の双方に評価を求め、その比較もできるようにした。

③人間関係・自己像（親用・教師用：質問3）

こどもの人間関係（対友人・対年少児・対教師・対きょうだい関係）・他者理解・自己理解について、その役割感・養護性・攻撃性・自己抑制・自己主張・視点意識・信頼感・自己評価等について、幼稚園におけるこどもたちの活動や関係性のようす、人間関係の問題や発達等について幼稚園教員から意見聴取の上、調査項目を決定した。これも教師と親の双方に評価を求めた。一部はこども自身にも自己評価を求めた。その際、以下の文献を参考にした。

岡田（1995）の友人尺度（群れ・気遣い・回避・自己防衛）、中西・米澤（2007）の友人尺度（賞賛被愛願望・調和同調・回避気遣い・自己防衛）、上山・米澤（2006）の他者による自己評価意識尺度（行動：気配り・消極的・迎合努力・抑制／気持ち：評価不安・好印象希求・気疲れ・気遣い）、辻（1993）の他者意識尺度（外的他者意識・内的他者意識・空想的他者意識）、三川（1990）の役割受容尺度（役割満足・役割評価・役割有能感・役割達成）、木内（1995）・米澤・米澤（2005）の相互独立－相互協調的自己観尺度、森下（2001）の思いやり・攻撃性尺度、中里・松井（1997）の思いやり基準（緊急援助・分与・援助・寄付奉仕）、米澤・米澤（2005）の支援力・視点力・基本的信頼感、由良・米澤（2005）の自己像尺度（自己防衛・自己価値・効力感・賞賛欲求・非拒否欲求）、山本・松井・山成（1982）の自己評価尺度、森下（2001）の自己抑制（我慢・待てる・がんばる）・自己主張（正当要求・能動性）等である。

④環境評価その1（親用・教師用：質問4）

園の指導目標・環境の評価を親、教師双方に求めた。園の指導目標については、そのパンフレット等に明記されている指導目標や指導評価項目から選択したものを基本に、更に幼稚園教育で求められるであろう項目を加えて作成した。きめこまやかな対応・個別への対応（特性理解）・相談機能・居場所の確保・宗教教育・人格教育・行事・親支援についての項目も作成して使用した。

⑤環境評価その2（親用・教師用：質問5 [異]）

親には、家庭の環境評価として、こども観、子育て観、養育態度についての評価を求めた。谷井・上地（1993）の親子役割診断尺度（「干渉」「受容」「分離不安」「自立促進」「適応援助」「自信）、中西・米澤（2007）の親役割診断尺度（「不安的干渉」「愛着的理解」「自立促進」「密着願望」「受容的援助）、森下・米澤（2000）のこども観・指導観尺度、米澤（2007）のこどもとのかかわりチェック項目、草田・岡堂（1993）の家族機能尺度（柔軟性・凝集性）、西野（1990）のMCスケール（外的統制感・自己教育的・鈍感な対応）、泊・吉田（1999）のプライベート空間機能等を参考とした。

教師には、教師自身の指導方針について、梶田ほか（1985）の生活一教・ことば、安全－冒険、こども－教師、協調－個性、男女－平等、力－誘導を参考に項目化したものに自己評価を求めた。

⑥こどもたちの自己評価（こども用：質問A）

こどもたち自身の自己評価を測定し、前述の教師評価、親評価と対応させて、その妥当性も検証しうる評価項目を設定した。幼稚園教諭に取材し、相談しながら、学習・認知・発達・意欲面についての質問が3項目、人間関係・自己理解についての質問が7項目を設定した。

2.2. 実施時期

2回に渡って質問紙調査を実施した。調査1は2007年6月中旬に和歌山県下の湯浅幼稚園、ぶっとく幼稚園、和歌山中央幼稚園の3つの私立幼稚園において実施した。また、調査2は、2008年1月～3月に同じ3幼稚園で実施した。

2.3. 被調査者・回答者

調査1は、年長児228名の担任教師と親を対象とした。また、調査2は、年少児・年中児・年長児576名の担任教師と親を対象とした。

質問1～質問4は、教師には、担任しているクラスの園児全員の、親には自分のこどもである園児についての評価を求めた。教師・親による全回答1608回答（調査1は456回答、調査2は1152回答）を対象に、質問紙調査の尺度構成を行った。ただし、欠損値のあるデー

タを除き、分析対象は1606回答である。親用質問5は、804回答（分析対象は、803回答）、教師用質問5は、44回答を対象とした。

2.4. 質問紙

① [親用質問]

こどもの名前・性別・きょうだい構成（第何子／何人兄弟／双子／第1子～の性別・卒在園）・回答者（父／母／二人で）の回答を求めた。質問は、学習・認知・意欲面についての質問1の27項目について、[そうだ～ちがう]の5段階で、学習・発達評価についての質問2の30項目について、[達成している～課題が多い]までの5段階で、人間関係・自己像についての質問3の35項目について、[そうだ～ちがう]の5段階で、園の教育方針・環境評価についての質問4の25項目について、[賛成だ～反対だ]の5段階で、家庭の環境評価・養育態度についての質問5の39項目について、[そうだ～ちがう]の5段階で選択を求めた。

② [教師用質問]

こどものなまえ・性別・回答した担任の教諭の名前・担任のみで回答か話し合いかと話し合った教諭の名前について回答を求めた。こどもについての質問は、学習・認知・意欲面についての質問1の27項目について、[そうだ～ちがう]の5段階で、学習・発達評価についての質問2の30項目について、[達成している～課題が多い]までの5段階で、人間関係・自己像についての質問3の35項目について、[そうだ～ちがう]の5段階で、園の教育方針・環境評価についての質問4の25項目について、[賛成だ～反対だ]の5段階で選択を求めた。これらは、親用と共通である。教師自身の教育指導方針についての質問5の20項目について、[そうだ～ちがう]5段階で選択を求めた。また、担任の教師自身について、教師の名前・性別・教育歴年数・他の教育歴について回答を求めた。

それぞれの質問項目は、結果の項に示した。

③ [こどもたち本人への質問]

こどもたち自身の自己評価項目は、次の通りである。回答はいずれも3段階で選択を求めた。項目1～項目3、項目7～項目9は、[すき・わからない・きらい]の3択、項目4と項目6は[できる・わからない・できない]の3択、項目5は[やさしい・わからない・やさしくない]の3択とした。項目10は、選択肢から選択、もしくは自由回答したものを分類した。本人への質問は、担任教師によって口頭で実施し、その回答を担任教師が回答欄に記入した。

1. あそぶのはすきですか？
2. えほんはすきですか？
3. からだをうごかすのはすきですか？
4. じぶんはなんでもできるとおもいますか？
5. おともだちにやさしくできますか？

6. したいことでもがまんでできますか？
7. ちいさいこどものおせわがすきですか？
8. ようちえんがすきですか？
9. おうちはすきですか？
10. いちばんすきなのは？

おとうさん・おかあさん・きょうだい・ともだち・せんせい・その他（ ）

3. 結果

3.1. 質問1 [認知活動特性尺度] の結果

Table.1 認知活動特性尺度の因子分析結果

パケン/行列名	因子					共通性
	1	2	3	4	5	
12友だちやきょうだいと競争するのが好きですか	.777					.524
23活動的で身体を動かすのが好きですか	.768					.640
24みんなのリーダーシップをとることが多いですか	.702					.533
26いろいろなることを次から次へとやろうとしますか	.665					.550
25新しいことにどんどんチャレンジしますか	.640					.663
5 不思議なことに「なぜ？」と質問しますか	.572					.507
3 外で遊ぶのは好きですか	.473					.500
10 図鑑を見たりに調べるのが好きですか						.301
9 お絵かきが好きですか		.739				.488
8 ゆり絵が好きですか		.737				.480
7 絵本が好きですか		.666				.432
6 生き物を大事にする方ですか		.514				.335
4 お部屋で遊ぶのは好きですか		.457				.274
15好きなことに夢中になりますか		.359				.444
11友だちやきょうだいに教えてあげるのが好きですか						.502
20 どちらかと言えば何でも自分でやるより誰かにしてもらう方が好きですか				-.742		.567
14 できないことはできるまでやろうとしますか				.723		.648
19 誰かに言われないと何もしない方ですか				-.642		.532
27 1つのことをじっくりやろうとしますか				.582		.556
13 できないことに挑戦するのが好きですか				.480		.654
2 友だちと遊ぶのは好きですか					.699	.609
17 友だちやきょうだいと一緒に何かをするのが好きですか					.667	.585
1 一人で遊ぶのは好きですか					-.575	.602
16 できほえや他の人の評価が気になりますか						-.627 .545
18 できるかどうかより、すること自体を楽しみますか						.618 .525
21 ほうっておいても、自分で好きなことをする方ですか						.477 .492
22 先生や親にほめられることをして、認められたいですか						-.362 .472
因子抽出法: 王冠因子分析						
回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法						a. 9回の反復で回転が収束しました。
α係数	.822	.670	.758	.535	.530	

学習・認知・意欲面について調査した質問1について、その全回答について、[そうだ：5～ちがう：1]と得点化をし、主因子法、プロマックス法による因子分析を行った結果を、Table.1に示す。第1因子～第5因子までが抽出され 第1因子：拡散的競争的意欲 第2因子：かかわり志向 第3因子：集中的自主的意欲 第4因子：協同志向 第5因子：学習目標と命名した。

それぞれの因子の α 係数も同時に示した。行動についての評定であるため、若干、第4因子、第5因子の信頼性に問題があるが、他は高い信頼性を示しており、問題ないと判断した。これらを総括する本尺度名を認知活動特性尺度とする。

Table.2 認知活動特性尺度の因子相関の結果

因子	1	2	3	4	5
1	1.000	.484	.520	.487	.034
2	.484	1.000	.411	.214	.047
3	.520	.411	1.000	.249	.010
4	.487	.214	.249	1.000	.029
5	.034	.047	.010	.029	1.000

因子相関の結果をTable.2に示した。学習目標のみが他の因子と相関がなく、他の4因子は相関が見られた。

調査2における各因子の平均評定値をTable.3に示した。

Table.3 認知活動特性尺度の平均評定値

拡散的競争的意欲	かかわり志向	集中的自主的意欲	協同志向	学習目標
3.63 (.84)	4.00 (.53)	3.65 (.88)	4.20 (.66)	3.21 (.66)
4.05 (.56)	4.32 (.48)	3.53 (.75)	4.00 (.49)	3.14 (.53)

Note.上段が教師評価、下段が親評価、括弧内はSD

3.2. 質問2 [学習発達到達度尺度] の結果

学習・発達評価について調査した質問2について、全回答について、[達成している：5～課題が多い：1]と得点化し、主因子法、プロマックス法による因子分析を行った結果を、Table.4に示す。第1因子～第5因子までが抽出され第1因子：創意工夫・表現 第2因子：協調性・受容性 第3因子：基本的学習機能 第4因子：認知力・遂行力 第5因子：生活態度と命名した。それぞれの因子の α 係数も同時に示した。第5因子が若干低めであるが、他は非常に高い信頼性を示している。これらを総括する本尺度名を学習発達到達度尺度とする。

因子相関の結果をTable.5に示した。いずれも高い相関が見られた。

Table.5 学習発達到達度尺度の因子相関の結果

因子	1	2	3	4	5
1	1.000	.681	.635	.653	.581
2	.681	1.000	.525	.675	.609
3	.635	.525	1.000	.576	.568
4	.653	.675	.576	1.000	.612
5	.581	.609	.568	.612	1.000

Table.4 学習発達到達度尺度の因子分析結果

パケツ行列(a)	因子				
	1	2	3	4	5 共通性
19いろいろな工夫をした遊みができる	.901				.759
120のびのびとした工作等の造形表現ができる	.893				.564
18自然の物をおもちゃにして遊ぶことができる	.892				.612
11のびのびとした絵の表現ができる	.792				.472
24体験したことを応用して遊ぼうとする	.692				.667
26何かに夢中になることができる	.507				.555
14みんなの前で堂々とわかりやすく発表することができる	.417				.512
13言葉の意味がわかって話すことができる	.386				.547
16身体全体を上手にを使って遊戯・ダンスができる	.364				.468
23友だちの話を聞くことができる		.940			.813
22先生のお話を聞くことができる		.896			.743
21遊具等を独り占めないで、友だちと交替で遊ぶことができる		.801			.656
20友だちと仲良く遊ぶことができる		.721			.655
25してはいけないことがわかる		.623			.600
27何事にも一生懸命まじめに取り組む		.621			.579
6ひらがなを読むことができる			.912		.784
7ひらがなを書くことができる			.885		.764
9簡単な計算ができる			.763		.692
8モノがいくつあるか数えることができる			.699		.673
10Eノの名前などを暗記して言える			.419		.605
28理解が早い				.964	.824
29いろいろなことを覚えるのが早い				.913	.819
30様々な練習のときにも、意欲的に参加できる				.381	.550
17ルールを理解して運動・スポーツができる					.589
4お箸を上手に使うことができる					.666
5自分の持ち物を整理整頓できる					.563
3好き嫌いをなく何でも食べることができる					.529
2自分で服を着替えたり、靴を履いたりできる					.507
1誰にでも挨拶ができる					.377
15楽器を上手に演奏できる					.533
因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiserの正規化を伴うVarimax法	a	7	回の反復で回転が収束しました。		
α 係数	.911	.910	.905	.862	.690

調査2における各因子の平均評定値をTable. 6に示した。

Table.6 学習発達到達度尺度の平均評定値

創意工夫・表現	協調性・受容性	基本的学習機能	認知力・遂行力	生活態度
3.44 (.95)	3.83 (1.01)	3.23 (1.31)	3.37 (1.10)	3.72 (.85)
3.94 (.68)	4.17 (.66)	3.68 (1.11)	3.71 (.88)	3.73 (.65)

Note.上段が教師評価、下段が親評価、括弧内はSD

3.3. 質問3 [人間関係特性尺度] の結果

人間関係・自己理解について調査した質問3の全回答を対象に、[そうだ：5～ちがう：1]と得点化し、主因子法、プロマックス法による因子分析を行った結果を、Table.7に示す。

Table.7 人間関係特性尺度の因子分析結果

パター(行列a)	因子				共通性
	1	2	3	4	
12 友だちや年下のこどもに親切である	.761				.610
9 園や家庭で年下のこどもの面倒をよくみる	.744				.500
10 園や家庭で年下のこどもの世話をすることが好きだ	.723				.477
13 思いやりがある	.666				.529
21 絵本や劇の登場人物の気持ちがよくわかる	.640				.371
3 友だちのために何かをしてあげることがある	.582				.484
20 絵本や劇の登場人物になってまねをする	.567				.286
8 園や家庭でお手伝いをよくする	.555				.362
7 園でお当番の仕事をきちんとしている	.450				.286
19 困っている人や動物がいると助けをあげようとする	.427				.389
6 人から悪い子と思われたくない					.162
2 できるが友だちと同じように行動したい					.104
25 何事もできるまでがんばる		.749			.520
32 ちょっと失敗したりうまくいかないとき、すぐにあきらめる		-.728			.429
28 あとにこなしさいと言われれば、待てる		.650			.547
24 いいわけすることが多い		-.645			.426
23 失敗したときは人のせいにする		-.629			.423
27 してはいけないと言われたことはしない		.614			.506
14 親や先生のいうことを聞かない		-.567			.518
33 やりたくないことでも、やらないといけないときはやる		.556			.383
31 欲しいものがすぐに手に入らなくても、がまんできる		.478			.418
30 遊んでいる時、きちんとルールを守る		.467			.510
29 遊びの時、自分の順番がくるまで待てる		.462			.466
4 友だちの考えには反対しない			-.663		.345
5 友だちの前でありのままの自分を出さない			-.648		.337
34 いやなことには、はっきりいいやという			.644		.534
11 自分の意見を言い張る方だ			.564		.479
35 してほしいこと、欲しいものははっきり大人に頼む			.513		.466
22 親しい取り組みでは、自分ができるか不安になる			-.491		.204
26 いろいろなことができる自信を持っている			.472		.459
1 みんなに注目されたい			.424		.376
17 言葉で言えずにすぐ暴力をふるう				.611	.658
18 認めてもらえないために、暴力をふるってしまう				.806	.641
15 気に入らないことがあると暴れる				.583	.517
16 生き物や年下のこどもをいじめる				.443	.312
因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法	a 6 回の反復で回転が収束しました。				
α 係数	.659	.887	.782	.812	

すなわち、第1因子～第4因子までが抽出され 第1因子：養護性 第2因子：自己制御 第3因子：自己主張 第4因子：攻撃性と命名した。それぞれの因子の α 係数も同時に示した。4因子とも極めて高い信頼性を示している。これらを総括する本尺度名を人間関係特性尺度とする。

人間関係の特徴は、非常に安定した特性である点にあるが、社会的発達として変化する側面もある。

なお、因子相関の結果は、Table.8に示した。養護性・自己制御と自己主張・攻撃性の相対する特性があることが示された。ただ、養護性と自己主張は正の相関があり、両立するが、自己制御と自己主張は相関がほと

んどなく、両方ともあるこどもも片方だけのこどももいることが示された。

Table.8 人間関係特性尺度の因子相関の結果

因子	1	2	3	4
1	1.000	.368	.340	-.114
2	.368	1.000	-.084	-.520
3	.340	-.084	1.000	.289
4	-.114	-.520	.289	1.000

また、調査2における、各因子の平均評定値を Table. 9に示した。攻撃性が少し低すぎるが、これは、評価が甘い可能性もあるが、標準偏差に片寄りはなく、妥当な評価によるものであると思われる。

Table.9 人間関係特性尺度の平均評定値

養護性	自己制御	自己主張	攻撃性
3.72 (.70)	3.98 (.70)	3.49 (.86)	1.26 (.62)
4.00 (.55)	3.54 (.51)	3.58 (.50)	1.73 (.79)

Note.上段が教師評価、下段が親評価、括弧内はSD

3.4. 質問4 [教育方針態度尺度] の結果から

環境評価のうち、園の指導目標・環境評価について調査した質問4について、親の回答、教師の回答を込みにして、[賛成だ：5～反対だ：1]と得点化し、主因子法、プロマックス法による因子分析を行った結果を、Table.10に示す。

第1因子～第5因子までが抽出され 第1因子：協同志向 第2因子：真摯なかかわり・感性 第3因子：子育て支援 第4因子：宗教教育 第5因子：個の確立への支援と命名した。それぞれの因子の α 係数も同時に示した。いずれも高い信頼性が得られている。これらを総括する本尺度名を教育方針態度尺度と命名した。教育方針に対する態度を測定する尺度として構成されている。

なお、因子相関の結果をTable.11に示した。互いに高い相関が見られた。

また、調査2における各因子の平均評定値をTable. 12に示した。教師評定は33名、親評定は575名の結果である。いずれも高い評定が得られている。これは、幼稚園の教育方針を中心に構成した尺度だからであろう。

Table.10 教育方針態度尺度の因子分析結果

n(ア)→行列(a)	因子					共通性
	1	2	3	4	5	
14. 先生や友だちと一緒にいろいろな遊びをして関わる	886					673
15. 友だちと考えを出し合い、遊びを広げていく	886					826
16. 友だちと協力することで種々のことに自信を持って取り組んでいく	731					737
9. 友だちの輪を広げながら、いろいろな遊びに取り組む	522					562
10. 同じ目標に向かって友だちと助け合いながら一緒に行動する	366					418
20. こども同士の学び合いを大切にす	365					526
23. こどもに当番等の役割を与える						383
2. 友だちの気持ちに共感し、思いやる、やさしい心を育てる		615				471
1. すべての生き物を大切にし、生きる喜びを実感する		589				450
6. 何事にも根気よく取り組む		505				562
8. 明朗で感謝の心を忘れず誰にでも親切にする		488				573
5. 友だちとのかわりあいを深め、一緒に学び遊ぶ楽しさを実感する		351				521
25. 親に対する様々な支援を行う			698			518
24. 親子で参加できる様々な行事を実施する			686			460
18. それぞれのこどもたちに応じた居場所やかわりがある			546			470
17. 子育てで困ったことがあると何でも相談できる			493			428
22. こどもの体験を大切にす						362
7. 宗教的情操を育み、いのちと生き物を大切にす				844		682
19. 宗教的な情操教育、人格教育を行う				782		702
12. 落ち着いた行動をする					574	550
4. 基本的な生活習慣を身につける					514	339
3. 個性豊かな自分らしさをせいいっぱい発揮する					484	421
21. こどもの個性に応じた支援をする					477	602
13. 自分の思いを表出できるようになる					456	511
11. 自分の役割に責任を持って行動する					387	606
因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法	a 9	回の	反復で	回転が	収束した。	
α係数	866	783	751	858	804	

Table.11 教育方針態度尺度の因子相関の結果

因子	1	2	3	4	5
1	1.000	.617	.519	.382	.739
2	.617	1.000	.368	.374	.553
3	.519	.368	1.000	.496	.563
4	.382	.374	.496	1.000	.422
5	.739	.553	.563	.422	1.000

Table.12 教育方針態度尺度の平均評定値

協同志向	真摯なか かわり・ 支援 感性	子育て	宗教教育	個の確立 への支援
4.83 (.29)	4.79 (.36)	4.62 (.37)	3.97 (1.07)	4.73 (.32)
4.89 (.28)	4.87 (.30)	4.53 (.55)	4.08 (.95)	4.82 (.35)

Note.上段が教師評定、下段が親評定、括弧内はSD

3.5. 親向け質問5 [子育てこども観尺度] の結果

環境評価のうち、家庭の環境評価・養育態度について調査した質問5について、[そうだ:5〜ちがう:1]と得点化し、親の回答をもとにして、主因子法、プロ

マックス法による因子分析を行った結果を、Table.13に示す。第1因子～第6因子までが抽出され 第1因子:叱咤・感情的対応 第2因子:積極的にかかわり 第3因子:受容理解 第4因子:全面許容 第5因子:子育て自信 第6因子:機嫌取りと命名した。それぞれの因子のα係数も同時に示した。若干、第4因子～第6因子の信頼性に問題があるが、他は高い信頼性を示しており、問題ないと判断した。これらを総括する本尺度を子育て・こども観尺度とする。

Table.13 子育て・こども観尺度

n(ア)→行列(a)	因子						共通性
	1	2	3	4	5	6	
16. こどもをほめるより叱ることの方が多い	719						525
18. こどもがいろいろなことを聞かないといらいらす	707						437
17. こどもの欠点やどうでも良いことについてしまう	685						439
13. こどもがなにか失敗したとき、同じ失敗を繰り返ないように厳しく叱る	677						501
32. こどもが失敗したときには、二度としないよう、厳しく叱る	634						474
12. こどもに任せられずに、つい口出しをしてしまう	632						416
14. こどもを叱るとき、つい感情的になり叩いてしまうことが多い	485						270
19. 親がある程度やかましく言わなければこどもは何もしないと思う	417						309
37. こどもが何事もうまくできるように、細かく注意や指導をしている	371						340
私. 家族では、自由な時間は、家族と一緒に過ごしている		713					485
38. 家族で何かをする時は、みんなである		584					409
33. お正月、こどもの誕生日、クリスマスなどの年中行事は、大事にしている		430					208
31. 毎日、こどもの名前を呼ぶのはおはよう「おやすみ」とあいさつしている		420					246
34. こどもがいるなどができようになつたり、がんばったら、必ずほめるようにしている		389					337
26. こどもが親にそうだったらすと、抱きしめてあげる		381					349
36. いつもこどもが変わったところがいか気をつけている		368					281
8. こどもを理解しながら、見守る姿勢が大切である			654				338
7. こどもの要求にはまずその理由を聞くことが大切である			651				337
3. こどものころをまず受け入れることが大切である			617				386
9. まず個性を大切にすることが、協調性を育てることにつながると思う			464				246
2. こどもの要求には、理由のないあやふやなものが多いので理由を聞いてみる		-423					383
11. こどものころをまず受け入れるよりも、正しいこと、大切なことを教える方が先である		-336					151
15. こどもがわからないことを勝手に承れば、できるだけ教えてあげる							301
4. こどもがもどめるものはそのまま認める						554	304
5. こどもの不当な要求でも、拒絶したりするとこどもの心を痛つけることになる						547	257
35. こどもの要求には何でも応えてあげようとしている						480	335
6. こどもの間違った行動にすぐ叱るのはいらない						364	170
1. こどもの要求にはとまどうことが多いいけない						353	429
25. 食事のときに、こどもの悪いところをまとめて注意する							230
10. こどもの不当な要求には、断固として拒否すべきである							075
23. 自分の子育てに自信がある						500	344
20. こどもが日頃何を考えているかはたいいわわっている						345	244
24. こどもの育て方を間違えたと思うことがある						-377	264
22. こどもが一人でできないことは手伝ってあげる							153
21. こどもがいろいろな友達と遊ぼうよに心がけている							113
30. こどもが作業をするのが遅いと、いつまでも待たられないので全部親がやってあげる							458
27. こどもが怒ったり、泣いたりしているときは、お気に入りの玩具を見せたり、おしめてあげる							453
29. 自分がこどもにしたことを、こどもがどのように受け取ったかを確認しようとしている							366
28. こどもにご飯を作ってあげられないときは、お盆を洗って好きな物を買わせるようにしている							351
因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法	a 11	回の	反復で	回転が	収束した。		
α係数	826	686	606	491	526	461	

また、因子相関の結果をTable.14に示した。叱咤・感情的対応、全面許容、機嫌取りの間に正の相関、積極的かかわり、受容理解、子育てで自信の間にも正の相関があり、この2つのグループ間には、負の相関がある(ただし、積極的かかわりと機嫌取りの間には、相関はほとんどない)。よって、叱咤・感情的対応、全面許容、機嫌取りのグループと、積極的かかわり、受容理解、子育てで自信というグループの相反する2つの態度、子育て観を取り出したといえる。

Table.14 子育て・子ども観尺度の因子相関の結果

因子	1	2	3	4	5	6
1	1.000	-.201	-.513	.351	-.043	.255
2	-.201	1.000	.431	-.064	.249	.054
3	-.513	.431	1.000	-.311	.197	-.042
4	.351	-.064	-.311	1.000	-.020	.270
5	-.043	.249	.197	-.020	1.000	-.095
6	.255	.054	-.042	.270	-.095	1.000

また、調査2における各因子の親評定575名の平均評定値をTable. 15に示した。

Table.15 子育て・子ども観尺度の平均評定値

叱咤・感情的対応	積極的かかわり	受容理解	全面許容	子育てで自信	機嫌取り
2.80 (.69)	4.47 (.43)	4.29 (.42)	2.38 (.59)	3.17 (.66)	1.85 (.57)

Note.括弧内はSD

3.6. 教師向け質問5 [指導方針尺度] の結果

環境評価のうち、教師に対して、自身の教育指導方針について、調査した質問5について、教師の回答をもとにして、[そうだ:5~ちがう:1] と得点化し、主因子法、プロマックス法による因子分析を行った結果を、Table.16に示す。第1因子~第4因子までが抽出され 第1因子: 基準意識・失敗回避 第2因子: 知育・指導方針重視 第3因子: 自由放任・子ども主体 第4因子: 個の成長支援 と命名した。それぞれの因子のα係数も同時に示した。若干、第3因子、第4因子の信頼性に問題があるが、他は高い信頼性を示しており、問題ないと判断した。これらを総括する本尺度を子どもとの接し方・指導方針尺度とする。

因子相関の結果をTable.17に示した。自由放任・子ども主体の因子が他の因子と負の相関にあり、これだけが異質であることがわかる。個の成長支援も独自性がやや見られる。

Table.16 指導方針尺度

パター(行列(a))	因子				共通性
	1	2	3	4	
19. 男の子らしさ、女の子らしさをのほすように指導する	.999				.898
20. 男の子、女の子に応じたつけをする	.946				.750
10. 失敗を恐れず、失敗から考えられるような指導を心がける	-.527				.394
6. ケガを恐れず積極的に活動するよう指導する	-.392				.685
14. 子ども同士の問題には、大人が積極的に介入して、正しい解決ができるようにする		.760			.509
8. 指導計画を重視し、どんなことがあってもそれに沿った指導を心がける		.631			.582
1. 数的学習、ことばの学習等の知育を重視する		.628			.633
2. ドリルによる反復学習を重視する		.508			.276
4. ひとりひとりの子どもの事情より、園の指導方針や自分の考えを大切にす		.458			.260
13. 子ども同士の問題は子どもたちだけで解決できるように支援する		-.443			.307
12. 発達段階を基準に子どもを理解する		.363			.177
18. 子どもたちだけの遊びを重視し、大人は関わらないようにする			.685		.511
17. 子どもたちと一緒に遊ぶようにしている			-.612		.525
9. 子どもの個性や好みにあわせた指導をする			.519		.268
11. 子どもの自由な発想やイメージを大切にす			.360		.158
3. ひとりひとりの子どもより集団のまとまりを大切にす				.074	
16. 子どもたちがたくましい心を持って積極的に自己主張できるよう支援する				.787	.593
15. 子どもたちが思いやり的心を持って助け合うよう支援する				.599	.377
5. 子どもの環境は安全を中心に考える				.517	.570
7. 子どもの長所をのほすより、短所を克服するように指導する				.347	.167

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法
α係数 a 5 回の反復で回転が収束しました。
.804 .710 .574 .501

Table.17 指導方針尺度の因子相関の結果

因子	1	2	3	4
1	1.000	.284	-.400	.108
2	.284	1.000	-.027	.215
3	-.400	-.027	1.000	-.178
4	.108	.215	-.178	1.000

調査2における各因子の教師33名の平均評定値をTable. 18に示した。対象とした園の教師は、どちらかという指導重視より子ども重視と言えるだろう。

Table.18 指導方針尺度の平均評定値

基準意識・失敗回避	知育・指導方針重視	自由放任・子ども主体	個の成長支援
2.34 (.74)	2.25 (.57)	3.23 (.59)	3.92 (.55)

Note.括弧内はSD

3.7. こどもの自己評価の結果

Table.19 こどもの自己評価の平均評定値

項目1：遊び	2.94 (.31)	項目2：絵本	2.72 (.62)
項目3：運動	2.58 (.75)	項目4：効力	2.66 (.60)
項目5：友人	2.87 (.39)	項目6：忍耐	2.82 (.49)
項目7：世話	2.69 (.64)	項目8：好園	2.90 (.39)
項目9：好家	2.90 (.39)		

Note.括弧内はSD

Table.20 こどもの自己評価の選択頻度数

父	母	きょうだい	ともだち	せんせい	その他
100	149	110	93	82	42

Note.数字は頻度数

項目1～項目9について、[すき・できる・やさしい：3、わからない：2、きらい・できない・やさしくない：1] という得点化を行った。調査2における575名の平均評定値をTable. 19に示した。総じて、高い評価となっている。また、項目10はの選択別の頻度をTable. 20に示した。好きな人の対象は、かなり分散している。

4. 考察

4.1. [認知活動特性尺度] の結果から

認知活動性尺度を見ると、競争的な活動はこどもにとって様々な興味の広がりに関連し、自主的にできるまでやろうとする集中的な意欲とは別の因子構成となっており、この2つの側面を区別できる尺度として有用であろう。また、絵本や生き物とのかかわりを大切にす傾向、ともだちと協同的に行動するかひとりで行動するかの特性傾向が測定でき、こどもの活動の特徴として、対物、対人の2つの特徴を区別できる点も評価できる。かかわりを大切にす傾向は、部屋での活動、拡散的な意欲は屋外での活動と関係あることも示されていて興味深い。更に、できばえに対する外的評価とそれ自体の活動のどちらを大切にすかという意欲の2つの側面、すなわちDweck & Legget (1988) が主張した評価目標・パフォーマンスゴールと学習目標・ラーニングゴールとの2つの側面のどちらに近いかを評価できる因子も抽出された。つまり、知的活動の特性として、拡散的(屋外)ー集中的、対物(屋内)ー対人の2つの軸に加えて、それらが、他者からの評価を求めてのものか、自分が楽しんでやりたいからやるのかという意欲側面を加味した尺度構成となり、こどもの知的活動の特徴をきめ細やかにかつ特徴的に分

析できる尺度構成となったと評価できる。

4.2. [学習発達到達度尺度] の結果から

学習発達到達度尺度では、知的評価としてはよく使われる文字の読解・書き取り、数唱・計算等の基本的な学習技能とは別に、創造力や応用力、プレゼンテーション力に関する側面、人の話を聞く、ルールを守りまじめに取り組むという受容性・人間関係における協調性の側面、理解や習得という遂行的な技能・意欲の側面、整理整頓や挨拶等の生活態度の側面という幼稚園でこどもが評価されている幅広い異種の5つの側面を測定できる尺度構成となっており、有用性が高いと思われる。個としての知的側面を基本的技能・創造表現の2つに、対人的な知的側面を協調受容・生活態度の2つに分類し、それらに共通する認知遂行の面を加えた、評価構造となっているのも特徴的であると言える。

4.3. [人間関係特性尺度] の結果から

人間関係特性尺度では、対人関係において、思いやり行動に代表される養護性、セルフコントロールとしての自己抑制、そして、そのさじ加減が重要となる自己主張、コミュニケーションの方法としては劣っているが他の要因の影響も考慮すべき攻撃性と、バランスよく、4つの人間関係における代表的特徴が測定できる尺度構成となった。これも人間関係、社会的発達の指標として有用な尺度と言えるだろう。また、信頼度係数の値も高く安定した尺度と言え、こどもの社会的発達や人間関係は、大人から理解しやすく、その視点も共通的であるとも言えるだろう。逆に言うと、認知、学習の特徴を大人が理解することは、結構難しい部分もあるのではないだろうか。

4.4. [教育方針態度尺度] の結果から

教育方針態度尺度では、こどもへの教育・指導方針に対する態度として、ともだちと協同していく側面、何事にもまじめに取り組む、共感や感性を育む態度、個人の特性を十分発揮でき、個人として必要な資質を身につける支援という3つのこどもに対する指導に加えて、親への子育て支援という側面が入っているのが現代の子育て環境を反映した特徴として特筆できる。その意味で、今日的な尺度として有用性も高いだろう。また、調査を実施した3園のうち2園が宗教教育を大切にしていることから、その側面も測定できる尺度となっている。

4.5. [子育て・こども観尺度] の結果から

子育て・こども観尺度では6つの子育て観、こども観が得られた。こどもへの養育態度は、そもそも子育てをどのように捉えるか、こどもをどのような存在と認識しているかと大きな関係がある。現代の子育て支援の問題の1つに、こうした未成熟な子育て観・こども観とともに、こどもへの対応経験の少なさが絡まっていると見えるだろう。その意味で、感情的にしか対

応できず叱咤することを是認する、こどものいいなりに全面的に受け入れる、こどもの機嫌を取って対応に終始するという3つの対応型の類型と、様々な行事を通し、褒める・抱きしめる等の積極的なかわり、受容による理解を大事にする方針の2つの子育て観に基づく方針の態度と、こうした対応のすべてに関係していると思われる、子育てについての自信としての子育て観からなる3つの対応型の類型、という大きく2つの子育て観、こども観が測定できる尺度となっている。

叱咤・感情的反応と受容とかかわりという3つの方向性のどのタイプかを区別でき、また、対応的には、叱咤・感情的反応か許容か機嫌取りのどれでしどいであるかという対応の区別もできる。更には、受容と許容は違うということなども反映した、また、親としての効力感、有能感を反映した子育ての自信も測定できる。現実としての子育て観・養育態度を評価できる尺度となっている。

4.6. [指導方針尺度]の結果から

教師の指導方針として、〇〇らしさ等の基準にあてはまるように、失敗をしないで育つようにという囲い込み的な指導、知育を重視しどのこどもにも指導方針に従って対応する堅い指導に対して、こどもの自由な育ちをあまりかかわらずに保証しようとする立場、こどもの心の成長を積極的にかかわることで支援する立場という4つの代表的な指導方針が測定できる、有用な尺度構成となった。

4.7. こどもの自己評価の結果

項目1～3の非常に高い評価から、こどもたち自身が、自ら、遊び、絵本、身体表現を非常に好んでいると自覚していることがわかる。自覚しつつ行動することができることが主体性の大切な要素である。そして、そうした主体的なかかわりの実感が項目4の自己有能感にもつながっている。しかも重要なのは、そうした有能感は自己の領域にとどまらず、項目5の対人関係での効力感、対人関係力にも、また、項目6の自己抑制・セルフコントロール感、項目7の養護性・思いやり行動の高さにもつながっている。当然のように幼稚園と家が好きという項目8、9の結果に帰結するのだろう。項目10に関しては、好きな人として、おかあさん、きょうだい、おとうさん、ともだち、せんせいの順となっており、家族に対する愛着の強さが見られ、総じて、発達段階的にも妥当な評価と言える。

5. まとめ

認知活動特性尺度の因子として、拡散的意欲と集中的意欲という2つの意欲対象の違いを表す因子、かわり志向と協同志向というかわりの質の違いを示す因子、学習目標という意欲原動力を表す因子の5つを設定できたことは、非常に意義深い。いろいろなこ

とをやりたい子、1つのことをやりたい子、何かをやりたい子、誰かとやりたい子、そのことだけをやりたいのか評価されるからやるのか、ということからこどもたちの取り組みの違いを分類できるのである。

学習発達到達度尺度の5因子も非常に内容的妥当性が高い。基本的学習技能という基礎的な技能に加えて、認知力・遂行力という物事を理解し遂行する力、創意工夫と表現という創造性・プレゼンテーション力、協調性・受容性という協同学習性、受容的取り込み力、生活態度という日常的態度から、こどもの学習発達の到達度を総合的に測ることが可能となった。読み書き計算ができる子なのか、素早く理解し遂行する子なのか、創造的アイデア豊富で表現豊かな子なのか、誰かと協同的に学び、人の話を聞ける子なのか、基本的な生活態度、習慣が身についているのか、この5つの側面から幼稚園ではこどもを評価していると言える。

人間関係特性尺度では、自己主張、自己制御、養護性、攻撃性というポピュラーな特性が取り出せる尺度構成ができた点も評価できる。みずからを出す子、みずからを律する子、他者を支援する子、他者を攻撃する子という典型的な人間関係行動を分類することができる。

教育方針態度尺度では、協同志向という協同学習への賛同、真摯なかかわりと感性を育てることを教育方針として賛同する姿勢、子育て支援を求める姿勢、個性と個の力を育てる姿勢、宗教教育を求める姿勢の5つの因子から構成される尺度となった。これも今日の課題も含めて、こども・子育てに求めるものを分類できたと言える。

子育て・こども観尺度では、叱咤・感情的対応、全面許容、機嫌取りという3つの問題を含んだ養育態度と、積極的にかかわりと受容理解という方向性の異なる2つの大切な養育態度に加えて、子育ての自信を測定できる尺度構成となり、これも今日の子育て、養育の典型的パターンを扱っている尺度として有用性が極めて高いと思われる。また、教師対象指導方針項目は、ジェンダーなどの基準を重視し失敗をさせない指導を大切にする基準意識・失敗回避、知的教育を重視し、こどもに合わせるより自身の指導方針をいつも大切にする知育・指導方針重視、こどもを放任しあまり関わらないでこどもたちだけの学びを重視する自由放任・こども主体、個人のさまざまな心の成長を支援する個の成長支援の4因子からなる尺度構成を行った。これも指導のタイプとして、それぞれ現実によくある指導タイプを抽出できたのではないだろうか。

以上のようなバラエティがあり、質の違う様々な因子が抽出できたということは、とりもなおさず、対象となった幼稚園では、知育一辺倒や自由放任というような型にはまった堅い指導をしているのではないということが示されたとも言えるだろう。

今後、これらの尺度の関係を分析し、この尺度を用いて、幼稚園における育ちと教育的支援を分析し、幼児教育のあり方、子育て支援のあり方（米澤，2000；2004；米澤・平野・稲垣，2007参照）について考察していくことができるだろう。

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご支援、ご尽力、ご教示を賜りました、湯浅幼稚園松下瑞應園長先生、松下瑞良副園長先生、ぶっとく幼稚園菅田良仁園長先生、和歌山中央幼稚園土生川覚弥理事長先生、山下悦子園長先生に心よりお礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました、3園の先生方、保護者の方々に感謝いたします。

付記

本研究の分析には、統計パッケージソフト・SPSSを使用した。

引用文献

- Dweck, C.S. & Legget, E.L.. 1988 A Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 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（PPT）」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.
- 木内亜紀 1995 独立・相互依存的自己理解尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 66, 100-106.
- 草田寿子・岡堂哲雄 1993 家族関係査定法 岡堂哲雄（編）心理検査学 垣内出版 Pp.573-581.
- 三川俊樹 1990 ライフ・キャリアの視点からみた役割 受容進路指導研究, 11, 10-17.
- 森下正康 2001 幼児期の自己制御機能の発達（3）—父親と母親の態度パターンが幼児にどのような影響を与えるか— 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 11, 87-100.
- 森下正康・米澤好史 2000 児童養護施設における児童・職員を意識調査 和歌山大学発達心理学研究会, 全148頁.
- 中西さゆり・米澤好史 2007 こどもとテレビゲームとのかかわりと関係性 和歌山大学教育学部紀要（教育科学）, 57, 23-32頁
- 中里至正・松井洋 1997 異質な日本の若者たち—の中高生の思

いやり意識— プレーン出版.

- 西野泰広 1990 幼児の自己制御機能と母親のしつけタイプ 発達心理学研究, 1, 49-58.
- 岡田努 1995 現代青年に特有な友人関係と自己像・友人像に関する考察 教育心理学研究, 43, 354-363.
- 桜井茂男・下山晃司・黒田祐二 2004 大学生における内発的動機づけの測定に関する予備的研究 日本心理学会第68回大会発表論文集, 903.
- 谷井淳一・上地安昭 1993 中・高校生の親の自己評定による親役割診断尺度作成の試み カウンセリング研究, 26, 113-122.
- 泊真児・吉田富二雄 1999 プライベート空間の機能と感情及び場所利用との関係 社会心理学研究, 15, 77-89.
- 辻平治郎 1993 自己意識と他者意識 北大路書房.
- 上山喜寛・米澤好史 2006 他者による自己評価意識尺度作成の試み—対人欲求・対人ストレスとの関係— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 16, 135-144.
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-300.
- 植木理恵 2004 自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か—学習観と方略知識に着目して— 教育心理学研究, 52, 277-286.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 1994 学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連 筑波大学心理学研究, 16, 163-173.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響—自己像・意欲・ストレスの関係— 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 15, 27-36.
- 米澤好史 2000 こどもと向き合い、生きる力を育てる育児と教育 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 10, 1-20.
- 米澤好史 2004 子育てと子育て支援のあり方に関する心理学的考察 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 113-122.
- 米澤好史 2007 親子でチェック—こころのつながりチェックリスト— 米澤好史他（編）家族そろって新入生 和歌山県青少年育成協会.
- 米澤好史・平野直己・稲垣秀一 2007 子育て支援研修のためのサポート体制構築に関する調査研究 こども未来財団児童関連サービス調査等研究事業助成研究報告書, 財団法人こども未来財団, 全83頁
- 米澤好史・米澤稚子 2005 学習者の特性と授業実践をもとにした学習診断—学習観と自己評価を育む学習支援— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 15, 37-46.