

現在における幼児の育ちの傾向 (3) —保育者による発達評価の複数年度に亘る縦断的検討—

A Study on Developmental Changes of the Contemporary Preschoolers: Results of Teachers' Longitudinally Evaluation of Child Development over a Period of Two Years

長田 瑞恵
Mizue NAGATA

関口はつ江
Hatsue SEKIGUCHI

野口 隆子
Takako NOGUCHI

要 約

本研究は、幼稚園児を対象に2年度に亘って発達評価調査を2度実施し、現在の幼児の発達の縦断的变化を検討した。その結果、以下の点が明らかとなった。(1)2000年度誕生群の3歳児クラス終盤から4歳児クラス終盤にかけての1年間よりも、1999年度誕生群の4歳児クラス終盤から5歳児クラス終盤にかけての1年間の方が、達成率の伸びが大きかった。(2)2000年度誕生群では、情緒・社会・生活習慣・遊びにおいては、下位群のみが3歳児クラス終盤から4歳児クラス終盤にかけての1年間で発達を示し、中位群・上位群は目立った発達を示さず、知的領域・運動的領域においても、時期による差は下位群が最も大きく、次いで中位群が大きく、上位群が最も小さかった。以上のような結果について、領域や年齢によって発達が進む時期・タイミングが異なる可能性や、保育者の持つ発達目標との関連などから考察した。

英文要約

This study longitudinally examined developmental changes of the contemporary preschoolers over a period of two years. A questionnaire for assessment of child development was administered on the same children as subjects, twice in the two school years. The results was following: (1) The children's developmental achievement rates of the younger children more gained than the older children over two school years. (2) In the younger children, the slower children only showed the increase of their achievement rates on the

十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科

The Course of Early Childhood Care and Education, Department of Early Childhood and Elementary Education, Faculty of Human Life, Jumonji University

キーワード：幼稚園児 発達評価 複数年度 縦断的検討

emotional, the social, the practice, and the play domain, whereas in the faster children and middle children didn't show the obvious increase. It was suggested that there might be different timings of developmental change according to the developmental domain or children's age, or that the developmental targets the teachers had might be related with the results.

はじめに

現在、幼児の生活環境の変化による発達の問題が指摘され (e.g., 仙田, 2005), 保育現場でも適切な対応が求められるところである。

実際には、現代の幼児の発達の実態はどのようなものなのであろうか。筆者らは現在の幼児の発達状態の把握のために、継続して検討を行ってきた。

まず、35年前と比較して現代の子どもの発達の実態が変化したのか否か、また、変化したのであればそれはどのようなものかを検討した (関口, 2003)。具体的には、1969年保育学会実施の発達調査と幼稚園児を対象とした2003年調査との発達評価の比較を行った。その結果、現代の子どもは35年前と比べると3歳児においてかなりの発達の遅れがみられた。その一方で、5歳児において発達はかなり回復しており、幼稚園教育の影響力が大きいことが示唆された。関口・長田・野口 (2005) では、各幼稚園における一人一人の幼児の育ちの過程をよりの確に捉えるために、評価項目を修正して発達評価項目を現在の幼稚園教育要領のねらいに即する内容を含む6分野にして検討を行った。さらに、長田・野口・関口 (2006) では、同一調査対象者に対して同一年度内に発達評価調査を2度実施した。その結果、第1回よりも第2回の方が達成率は高く、この傾向は特に年少児と第1回の達成率が低い子どもに顕著であることを示した。

また、幼稚園の保育実践のしかたにはさまざまなタイプがあることを考慮し、保育実践のしかたのタイプ差による発達評価の違いについても検討を行ってきた。関口・長田・野口 (2005) では、園の保育実践の方法の違いの測定を厳密に行った結果、全体的には一斉活動時間の長い園において発達評価が高い傾向が明らかになった。また、保育実践のしかたの違いによる評価差は3歳児期においては認められたが、5歳児期になると殆ど差は認められず、8割以上の到達状態であることを示した。さらに、関口・長田・野口 (2006) では、保育実践のしかたを3タイプ (自発活動型、中間型、課題活動型) に分け、保育者の評価結果の子どもの相対的な位置の縦断的变化の吟味を行い、保育実践のしかたの特徴が評価に反映していることを明らかにした。さらに評価に影響する保育者の評価観点を明確にするために保育実践のしかたの3タイプ毎に評価結果の因子分析を行い、3タイプに異なる因子を見出した。これらの結果から、保育者は実践している保育の状況に即して子どもの発達評価を行っていることが明らかになった。

以上のようなこれまでの研究は、横断的検討もしくは、同一年度内という比較的短期間における縦断的検討であり、より長期的な視点からは、一人の子どもの連続的な発達過程や発達の速度というような縦断的実態は十分には検討されてこなかった。

そこで本研究は、同一調査対象者に対してさらに2年度に亘って発達評価調査を実施し、よ

り長期的な視点から子どもたちの発達過程の実態を明らかにすることを目的とする。さらに、以前の発達の程度に応じて1年後の発達の様相に違いがあるかを検討する。

研究方法

調査方法 調査項目は関口らの研究 (e.g., 長田ら, 2006; 関口ら, 2005) において使用した項目計128項目 (知的領域25項目, 運動的領域20項目, 情緒的領域25項目, 社会的領域25項目, 生活習慣17項目, 遊び16項目。資料参照) であった。マークシートを用い, 担任保育者にそれぞれの項目について「できる・よくする」から「できない・しない」の5段階尺度で記入するよう依頼した。

調査対象 関東, 東北, 北海道の9私立幼稚園園児610名であった。そのうち, 2000年度生まれが224名, 1999年度生まれが386名であった。これらの園児を2004年6月時の調査における6領域全体の達成率に応じて学年毎に3群に分けた (以後「達成率群」と呼ぶ)。達成率群は第1回調査時の達成率に応じて決定し, 第2回調査時以降に達成率が変化しても, 達成率群は変更しなかった。すなわち, 第1回調査時に上位群であった子どもは, 第2回調査時, 第3回調査時に達成率が集団内で相対的に低くなっても, そのまま「上位群」とした。人数の内訳を表1に示す。これ以後, 2000年度生まれの園児を「2000年度誕生群」, 1999年度生まれの園児を「1999年度誕生群」と表記する。

表1 調査対象児の内訳

	下位群	中位群	上位群
2000年度誕生群	77	81	66
1999年度誕生群	135	137	114

単位: 人

調査時期 第1回調査を2004年6月, 第2回調査を2005年3月, 第3回調査を2006年3月に実施した。表2に調査時期と, 調査対象の年齢を示す。本研究では, 第2回と第3回調査の結果について述べる。

表2 調査時期と調査対象児の年齢 (クラス)

調査時期	2004年6月	2005年3月	2006年3月
2000年度誕生	3歳児クラス	3歳児クラス	4歳児クラス
1999年度誕生	4歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス

結果と考察

各調査時期における調査対象の2時点における達成率の変化を図1～6に示す。達成率を角変換した値について領域毎に時期 (2: 被験者内要因) × 年齢 (2: 被験者間要因) × 達成率群 (3: 被験者間要因) の4要因反復測定分散分析を行った。その結果を表3に示す。

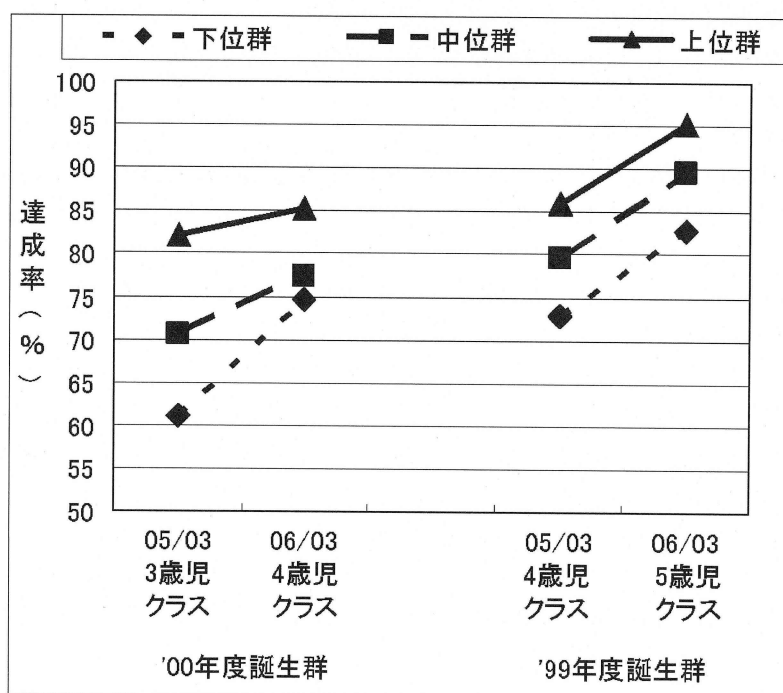


図1 知的領域の発達評価達成率

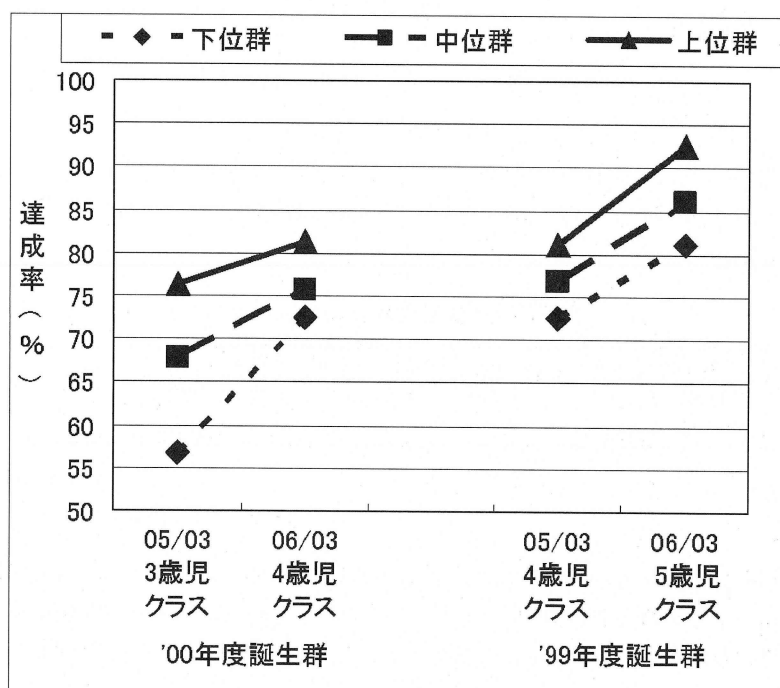


図2 運動的領域の発達評価達成率

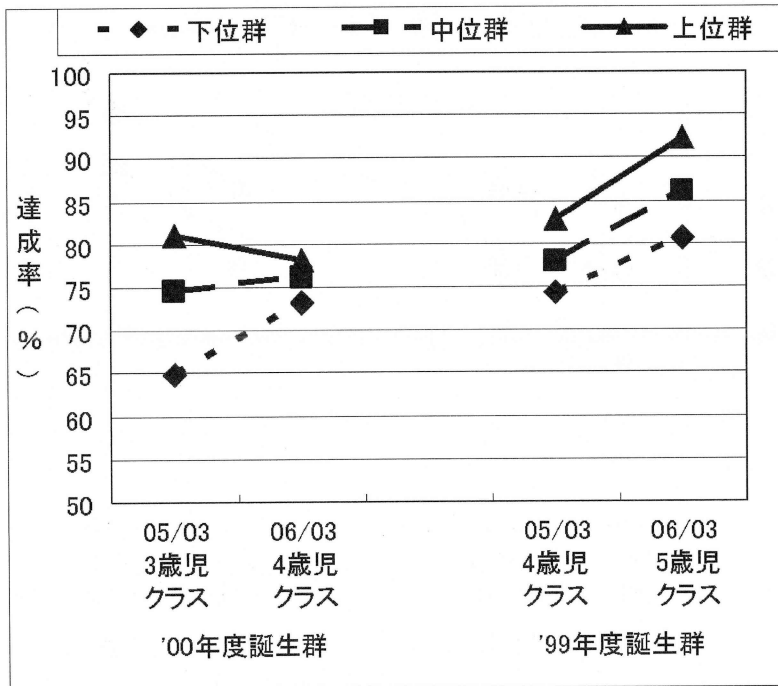


図3 情緒的領域の発達評価達成率

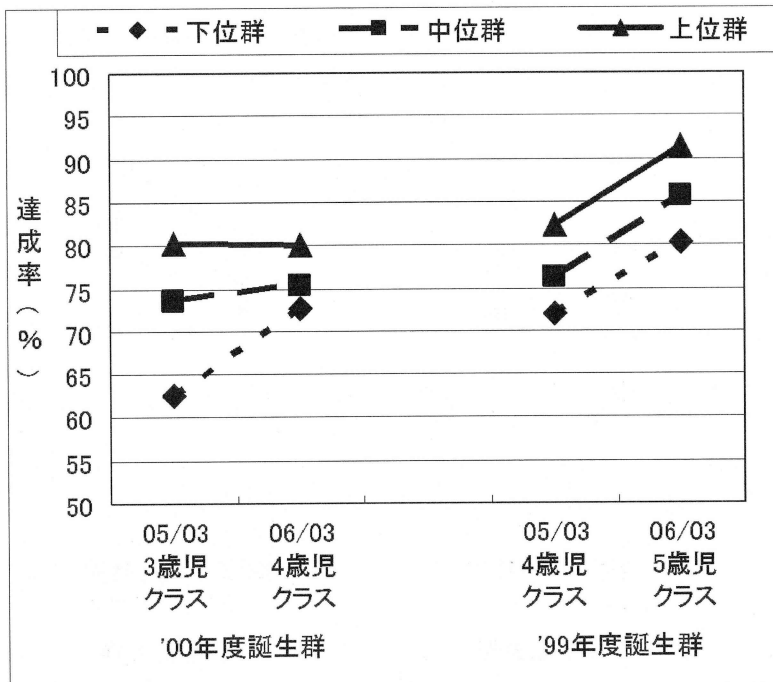


図4 社会的領域の発達評価達成率

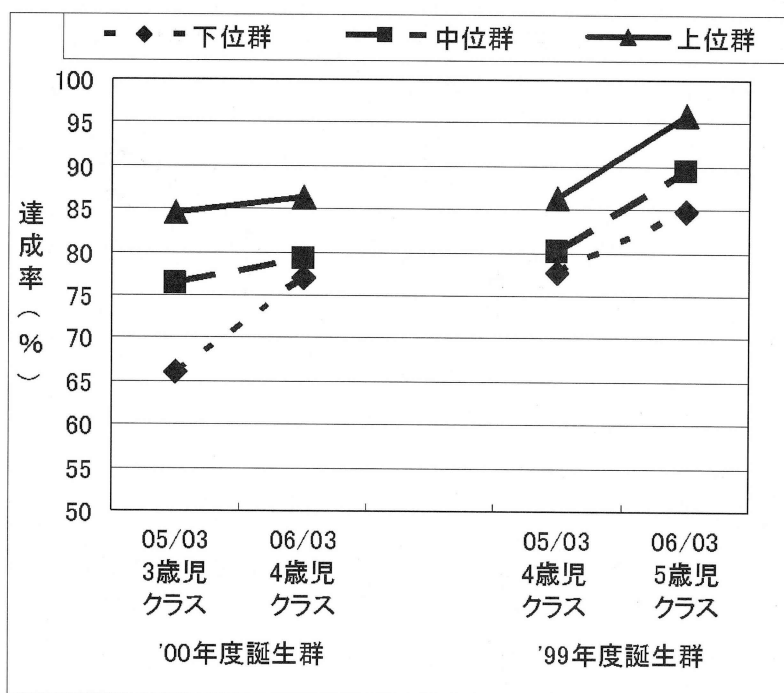


図5 生活習慣領域の発達評価達成率

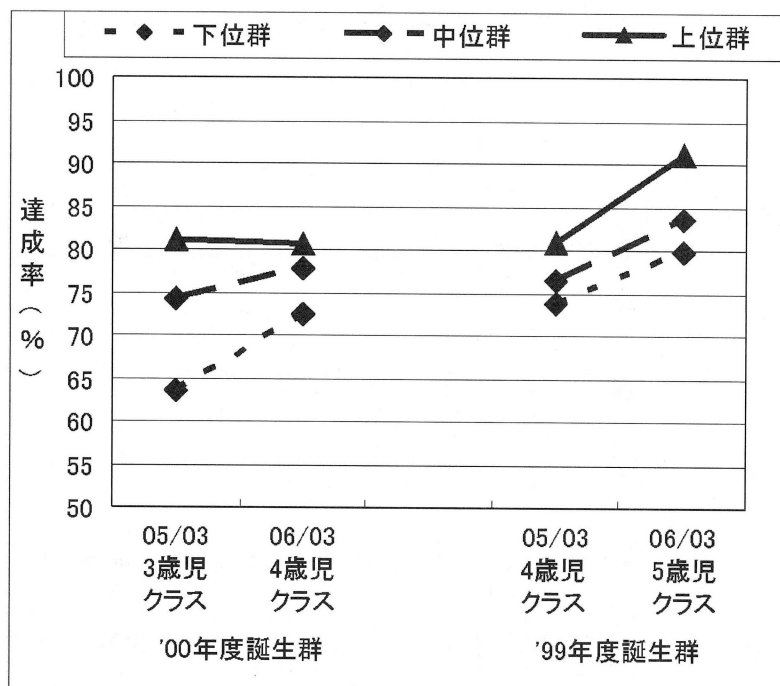


図6 遊び領域の発達評価達成率

表 3 分散分析表

	知的領域		運動的領域		情緒的領域		社会的領域		生活習慣		遊び	
	df	F 値	df	F 値	df	F 値	df	F 値	df	F 値	df	F 値
被験者内効果の検定												
時期	1	312.4 **	1	318.2 **	1	92.5 **	1	138.4 **	1	175.4 **	1	93.9 **
時期 × 学年	1	39.5 **	1	19.4 **	1	73.9 **	1	70.3 **	1	61.5 **	1	43.7 **
時期 × 達成率群	2	0.6 n.s.	2	1.4 n.s.	2	0.7 n.s.	2	0.7 n.s.	2	0.6 n.s.	2	0.3 n.s.
時期 × 学年 × 達成率群	2	8.5 **	2	12.4 **	2	16.1 **	2	11.6 **	2	8.9 **	2	13.8 **
誤差 (時期)	604		604		604		604		604		604	
被験者間効果の検定												
学年	1	155.3 **	1	163.7 **	1	116.8 **	1	98.3 **	1	107.9 **	1	58.9 **
達成率群	2	122.5 **	2	73.5 **	2	65.5 **	2	80.6 **	2	84.4 **	2	65.2 **
学年 × 達成率群	2	0.1 n.s.	2	0.6 n.s.	2	2.6 †	2	1.1 n.s.	2	1.6 n.s.	2	2.2 n.s.
誤差	604		604		604		604		604		604	

注 **… $p < .01$, †… $p < .10$

全ての領域で時期の主効果, 学年, 達成率群の主効果が有意であった。また, 時期×学年×達成率群の交互作用が有意であった。この交互作用について, 領域・年齢毎に時期×達成率群の分散分析を行った結果, いずれの年齢においても全ての領域で時期×達成率群の交互作用が有意もしくは有意傾向であった。これらの結果について, 時期・年齢・達成率群に焦点を当てた分析と, 領域による違いに焦点を当てた分析とに分けて, 詳細に検討する。

時期・年齢・達成率群による違い

時期×達成率群の交互作用について, 領域・年齢毎に時期毎の達成率群による違いを検討した結果, 両年齢とも全ての領域で達成率群による差は有意であるが, 2000年度誕生群では2005年3月時点よりも2006年3月時点の方が達成率群による差が小さかった。一方で, 1999年度誕生群では多くの領域で2005年3月時点よりも2006年3月時点の方が達成率群による差が大きくなっており, 特に生活習慣と遊びでは, 2005年3月時点では下位群と中位群の差は有意ではなかったが, 2006年3月時点では, いずれの差も有意であった。

また, 全ての領域で時期×学年の交互作用が有意であった。図7は, 各領域において, 達成率群をまとめてコホート毎に達成率の平均を示したグラフである。2000年度誕生群の3歳児ク

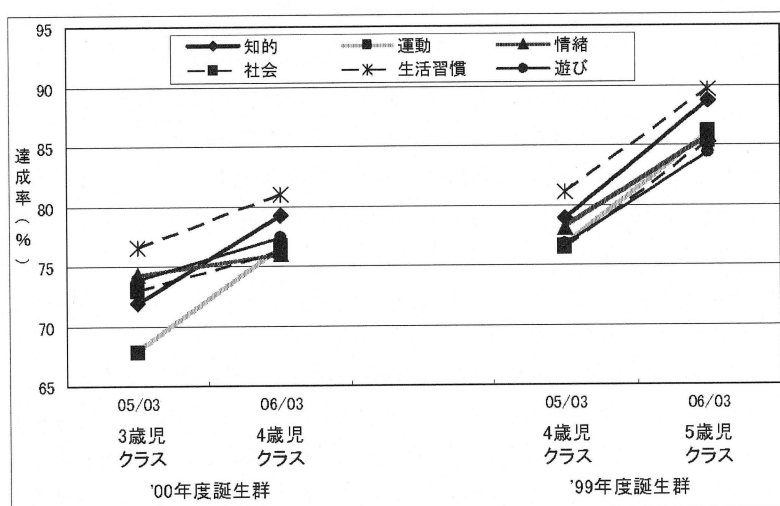


図7 各領域におけるコホート毎の達成率の平均

ラス終盤から4歳児クラス終盤にかけての1年間よりも、1999年度誕生群の4歳児クラス終盤から5歳児クラス終盤にかけての1年間の方が、達成率の伸びが大きいことが示された。

以上のような結果の解釈については、いくつかの可能性が考えられよう。第1に、発達における個人差の大きさが年齢によって異なる可能性が挙げられる。3歳後半の時期は発達における個人差が大きい、4歳後半にいったん個人差が小さくなり、それがまた、5歳後半になると再度、個人差が拡大していくような発達の様相が考えられる。1年間の達成率の伸びが4歳児クラスにおけるものよりも5歳児クラスにおけるもののほうが大きかったこともまた、5歳後半の個人差の拡大に影響しているかもしれない。

第2の可能性としては、今回使用した発達評価の質問項目の内容と、保育者のもつ発達目標との関係が結果に影響を与えていることが挙げられる。例えば4歳児クラスの保育者には、発達評価の質問項目に関して「4歳児クラスではこのくらいできればよい」という目標があり、その目標がどちらかと言えば低めに設定されているのではないだろうか。そのため、上位群・中位群では、2005年3月時点で既に保育者のもつ目標に近い、結果として天井効果のため伸び率が低く現れていた可能性が考えられる。対照的に下位群では、2005年3月時点では保育者のもつ目標から離れていたため、保育者からはより多くの働きかけを受けていた可能性が考えられ、その結果として伸び率がよく現れていたのかもしれない。一方、5歳児クラスでは、保育者の目標はより高く設定され则认为られる。本報告で使用した発達評価の質問項目は、先行研究から、5歳児で達成率80%以上のものであるため、保育者の目標もそれに応じて高く設定されたものと考えられる。そのために、上位群・中位群・下位群の全ての群において、達成率80%以上という保育者の目標に向けて、保育者からの働きかけが大きく、結果的に全ての群で伸び率が良かったのではないだろうか。

領域による違い

上述のようなこの時期における発達の様相は、6つの領域で異なるのだろうか。この点を明らかにするために領域・年齢毎に達成率群毎の時期による違いを検討した。その結果、情緒的領域・社会的領域・生活習慣・遊びにおける2000年度誕生群の中位群と上位群を除いて、時期による効果が有意であった。言い換えれば、2000年度誕生群では、情緒・社会・生活習慣・遊びにおいては、下位群のみが3歳児クラス終盤から4歳児クラス終盤にかけての1年間で発達を示し、中位群・上位群は目立った発達を示さなかったと言える。さらに、2000年度誕生群では、知的領域・運動的領域においても、時期による差は下位群が最も大きく、次いで中位群が大きく、上位群が最も小さかった。

以上のような結果の解釈についても、いくつかの可能性が考えられよう。第1に、年齢や調査1時点目の発達状態によって、特に発達が進む時期・タイミングが異なるという可能性が考えられる。本研究の結果からは、知的領域と運動的領域は、年齢や調査1時点目の発達状態にかかわらず、比較的一定に発達が進むと考えられる。その一方で、情緒的領域・社会的領域・生活習慣・遊びについては、4歳児クラスでは当初の発達状態が低ければその後1年の発達が大きいものに対して、当初、ある程度発達が早い場合には、その後1年ではそれほど大きく発達しない可能性が考えられる。

第2の可能性として、ここでも、発達評価の質問項目の内容と、保育者のもつ発達目標との関係が結果に影響を与えていることが考えられる。知的領域と運動的領域については、発達評価に含まれる項目は、どちらかと言えば評価しやすい目に見える形での発達に関する質問が多いと言えよう。そのため、評価はどちらかと言えば「絶対評価的」になるだろう。そのため、上位群・中位群・下位群全てで一定の伸びを示したのではないだろうか。それに対して、情緒的領域・社会的領域・生活習慣・遊びにおいては、発達評価に含まれる項目は、評価の絶対的な基準が見えにくいため、「相対評価的」になっていた可能性が考えられる。さらに先ほど述べたように、保育者の側に、「4歳児クラスではこのくらいできればよい」という相対的に低めの目標があった可能性が考えられる。この場合、調査1時点目から保育者の目標に近い上位群・中位群では天井効果となり、伸びが小さく現れると考えられる。

今後の課題

今後、調査3時点に亘る発達の様相について、詳細な分析が必要である。また、保育実践のしかたとの発達の過程との関連を検討する必要がある。

また、個別の子どもの発達の様相を事例的に分析することで、発達の様々な側面を縦断的により詳細に明らかにすることができると考える。

さらに、保育実践のしかたとの発達の過程との関連を検討する必要があると考える。

文 献

- 長田瑞恵・野口隆子・関口はつ江 (2006) 「現在における幼児の育ちの傾向(2)ー保育者による発達評価の縦断的調査結果ー」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 4, 55-67.
- 関口はつ江 (2003) 「幼稚園における保育方法と保育者による発達評価の関連に関する予備的研究」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 1, 27-40.
- 関口はつ江・長田瑞恵・野口隆子 (2005) 「幼稚園における保育方法と保育者による発達評価の関連 (1)」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 3, 1-13.
- 関口はつ江・長田瑞恵・野口隆子 (2006) 「幼稚園における保育方法と保育者による発達評価の関連 (2)」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 4, 23-39.
- 仙田満 (2005) 「子どもの居場所ーその重要性と安全性 (特集: 子どもの生活環境)」 発達, 104 (26), 54-58.

資 料

領域	項目 番号	質 問
知的	A1	かなで自分の姓名を書く
	A2	“右”と“左”の区別ができる、または、自分の左と右がわかる
	A3	“きのう”と“あした”の区別がわかる
	A4	“たて”と“よこ”の区別ができる
	A5	かなで書かれた自分の姓名を読む
	A6	両方の指が何本あるか、見ないで正しく言う
	A7	両方の指の数を正しく数える
	A8	黄色や緑など主な色の名前と実際の色がほぼ一致する
	A9	100円玉がわかる
	A10	自分の誕生日がわかる
	A11	四角形のお手本をまねてかく
	A12	人数を数えて物を配ることができる
	A13	サイコロの出た目の数がわかる
	A14	カレンダーで何日というとその数字を指す
	A15	絵本やお話のあらすじを人に話す
	A16	今日は、何曜日か分かる
	A17	粘土で“～らしく”動物、乗り物、野菜など、かたちのあるものを作ろうとする
	A18	頭、胴体、四肢のそろった人物画を描く
	A19	時計がわかる(12時、3時など)
	A20	相手の(友達)の言葉を理解しながら会話が成立する
	A21	クラス全員への先生の話をも自分のこととして受け止め、理解する
	A22	動植物など自分の関心のあるものを本(図鑑)などでみる
	A23	自然現象(例えば雨が降るわけなど)の理由を尋ねたりする
	A24	ひらがなを読む
	A25	ひらがなを書く
運動的	B1	しきいの上(あるいは平均台)をまっすぐに両脚をかわりばんに踏み出して歩く
	B2	片足とび(ケンケン)をする、20センチぐらい
	B3	片足立ちをする
	B4	ブランコをこいでのも
	B5	でんぐり返しをする
	B6	スキップをする
	B7	相手が投げたボールを両手で受け止める
	B8	バットや棒でボールを打つ
	B9	ボールをつづけて10回くらいつく
	B10	ひとりなわとびをする(数回つづける)
	B11	子ども同士でリレーをして遊ぶ
	B12	鉄棒で前まわりをする
	B13	うんていでぶら下がって渡る
	B14	箸で食べる
	B15	はさみを使って簡単な形(紙)を切る
	B16	服の前のボタンをひとりでかける
	B17	ひもをかた結びに結ぶ(たて結びでもよい)
	B18	片目だけつむる
	B19	200mぐらい続けて走る
	B20	60cmの高さからとび下りる

領域	項目 番号	質 問
情 緒 的	C1	友達の喜ぶことを自分から喜んでする
	C2	話を聞きながら想像して楽しむ
	C3	自分でよくしたいのに、できないとくやしがる
	C4	積み木を積んで、もう少しでできあがるところでくずれるとくやしがる
	C5	かなしい話を聞いて、かなしがる
	C6	遠足をたのしみに準備していて、中止になるとかなしがる
	C7	友達みんなのなかからはずれると、かなしがる
	C8	草や木をだいじにする
	C9	動物をかわいがる
	C10	小さい子をかわいがる
	C11	絵本や登場人物の、そのときどきの気持ちが言える
	C12	きれいなものを見て“きれい”という
	C13	風の音、雨の音などを感じ、言葉で表現をする
	C14	飼育していた小動物が死ぬとかわいそうがる
	C15	困っている子どもにやさしくする
	C16	自分から気がついて全体の役にたつ
	C17	友達の病気やけががよくなると喜ぶ
	C18	相手の気持ちを理解しようと、聞いたり考えたりする
	C19	必要なときは保育者の助けを(援助)を求める
	C20	自分の要求が通らなくても自分なりに気持ちをおさめる
	C21	自分の目標までやりとげようと、がんばる
	C22	ころんですりむいた膝(または手など)が痛くても泣かなくなる
	C23	おとな(先生や親)が喜ぶことをしようとする
	C24	相手や周りの人の気持ちを考えて自分の行動を変える
	C25	自分の大切なものが損なわれると悲しがる
社 会 的	D1	友達と遊んでいるとき、ほかの子の承諾や同意をもとめる
	D2	助けが必要なとき、ほかの子に助けを求める
	D3	ほかの子どもを援助したり、守ったりする
	D4	ほかの子どもたちに玩具をもってくる
	D5	ほかの子どもにめいわくをかけたら、おわびを言う。
	D6	競争心がある(他の子どもとの間で)
	D7	数人がいっしょになって、子どもの発案した遊びをいっしょにする
	D8	自分のしたことを保育者に話して聞かせる
	D9	自分のしたことに責任を負う(自分のあやまちを謝るなど)
	D10	まかされたことを責任をもつてする
	D11	保護者がいてもいなくても、きまったことはちゃんとする
	D12	“わたし”とか“ぼく”とかいう言葉で自分を呼ぶ
	D13	自分より小さい子ができるまで待ってあげる
	D14	友達が何かしているとき、じゃまをしない
	D15	お店屋さんごっこで、おつりのやりとりをする
	D16	信号を見て、正しく渡る
	D17	じゃんけんで勝ち負けがわかる
	D18	共同の物を順番に使うことができる
	D19	けんかなどのとき、自分の考えを相手にはっきりいう
	D20	友達同士のトラブルの間に入って收拾しようとする
	D21	保育者が掃除など子どもの生活のための仕事をしているのを見て、手伝おうとする
	D22	いやなときは相手にはっきり「いや」という
	D23	悪いことや困るときをしている子に「いけない」と止める
	D24	クラスみんなで何かするときなど、みんなに合わせて行動する(遅れないなど)
	D25	助けられたり、して貰ったとき「ありがとう」と感謝する

領域	項目 番号	質 問
生活 習慣	E1	ソックス(短い靴下)をひとりではく
	E2	ひとりで鼻をかむ、または、自分で気がついて鼻をかむ
	E3	大便をひとりでする(全く手がかからない)
	E4	うがいをする
	E5	ひとりで歯ブラシを動かして歯をみがく
	E6	嫌いなものでも、がんばって食べようとする
	E7	汗をかいたら自分で着替える
	E8	水をこぼしたり、こぼれていたら、自分からぞうきんでふく
	E9	自分から、遊んだあとの自分の遊具をかたずける
	E10	自分から、遊んだあとの皆の遊具をかたずける
	E11	手ぬぐいやぞうきんをしぼる
	E12	自分から“いただきます”や“ごちそうさま”をいう
	E13	いわれなくても食事の前に手を洗う
	E14	脱いだものを一応たんで(きちんとでなくてもよい)決まった場所に置く
	E15	食事の片づけを自分でする
	E16	所持品の始末をきちんとする
	E17	挨拶(おはよう、さようならなど)を自分からする
遊び	F1	自分から遊びを見つけて遊び込む
	F2	遊びのなかで、新しいことを考えだしたり、新しいやりかたを工夫したりする
	F3	周囲の物を積極的に遊びに活用する
	F4	身辺のものや出来事に関心を持って、遊びを取り入れたり、発展させる
	F5	いっしょに遊ぼうと積極的に仲間に誘う
	F6	遊びに欲しいものがあるとき、順番に待ったり貸してといて、何とかして達成しようとする
	F7	遊びがうまくいかないとき、自分達で協力して解決しようとする
	F8	遊びに集中し、周りが騒いでも妨げられない
	F9	積み木やブロックで、遊びの場所をつくる
	F10	ごっこ遊びのとき、そのものになりきって遊ぶ
	F11	友達とおもしろいアイデアを出しあって遊ぶ
	F12	積極的に泥遊びや砂遊びを楽しむ(どちらか片方でよい)
	F13	遊びの中で新しい役割を考え出したり、自由に役割を交換したりして遊ぶ
	F14	友達の遊びに進んで加わったり、友達の提案に乗って協調して遊ぶ
	F15	同じ遊びを数日間継続して発展させながら遊ぶ
	F16	遊びのルール(陣地ではつかまらないなど)を理解して遊ぶ