

保育環境の変化が幼児期の発達に及ぼす影響 — コロナ禍と東日本大震災に焦点をあてて —

Effects of changes in childcare environment on early childhood development
— Focusing on the COVID-19 disaster and the Great East Japan Earthquake —

長田 瑞恵
NAGATA Mizue

関口 はつ江²⁾
SEKIGUCHI Hatsue

押部 直也³⁾
OSHIBE Naoya

生越 雅志⁴⁾
UBUKOSHI Masashi

大宮 明子¹⁾
OMIYA Akiko

鈴木 晴子¹⁾
SUZUKI Haruko

要 旨

本研究は、新型コロナウイルスの感染やそのほかの要因によって、保育環境がどのように保育環境や幼児の発達に影響を及ぼしたのかについて2つの観点から行った。第1に、新型コロナウイルスが日本で流行し始めてから約2年が経過した2021年3月時点での、3歳児クラスと4歳児クラスの子どもの発達評価を行う。その際、感染症流行の速度や規模が異なっていた2つの地域（関東南部と福島県郡山市）を比較し、新型コロナウイルス流行によって制限された保育環境下での子どもの発達の実態を明らかにした。第2に、関東地区と福島県郡山市との比較を行った。郡山市は東日本大震災の際の放射能災害のために、戸外活動制限、自然物との接触禁止、外出後の手洗い衣服の着替えなど、保育の上で厳しい環境状況への対応経験があった。こうした保育者の過去の保育経験の、この度のコロナ禍による環境制約下の保育に対しての生かし方の視点からの検討も含め、保育環境の変化に対する保育者の在り方、その課題についての手がかりについて考察した。

¹⁾ 十文字学園女子大学 教育人文学部 幼児教育学科

Department of Early Childhood Education and Care, Faculty of Education and Humanities, Jumonji University

²⁾ 十文字学園女子大学名誉教授

Professor Emeritus, Jumonji University

³⁾ 印西ひかりこども園

Authorized nursery school of Inzai Hikari

⁴⁾ 船橋情報ビジネス専門学校

Fnabashi Joho-Bijinesu College of Technology

はじめに

2019年12月に中国で初めて報告された新型コロナウイルスは、2020年初頭から日本国内でも感染者が報告され始め、感染者の増加に伴い、日本政府が同年4月に7都府県（東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県、大阪府、兵庫県ならびに福岡県）に緊急事態宣言を発出するに至った。その後も感染者数の増減を繰り返しつつ、未だいわゆる「コロナ禍」は2022年後半時点でもなお終息していない。そして、感染拡大を防ぐために、「3つの密（密閉・密集・密着）」を避けることが推奨されている。飛沫感染を防ぐために人々はマスクを着け、「ソーシャルディスタンス」を確保し、手指のアルコール消毒を繰り返している日々が続いている。このような状況は保育にどのような影響を与えているのであろうか。マスクを着け、保育者と子ども、子ども同士の間には一定の距離を保つことを意識した保育環境の変化は、子ども達の発達に影響を及ぼす可能性はないのだろうか。

このような問題意識に基づき、2つの観点からコロナ禍が保育環境や幼児の発達に及ぼした影響について検討を行う。第1に研究1として、新型コロナウイルスが日本で流行し始めてから約2年が経過した2021年3月時点での、3歳児クラスと4歳児クラスの子どもの発達評価を行う。その際、感染症流行の速度や規模が異なっていた2つの地域（関東南部と福島県郡山市）を比較する。これらの検討によって、新型コロナウイルス流行によって制限された保育環境下での子どもの発達の実態を明らかにすることができると思われる。

第2に、研究2としてコロナ禍の影響の地域差に着目した検討を行う。関東圏との対象地区とした福島県郡山市は東日本大震災の際の放射能災害のために、戸外活動制限、自然物との接触禁止、外出後の手洗い衣服の着替えなど、保育の上で厳しい環境状況への対応経験がある。こうした保育者の過去の保育経験の、この度のコロナ禍による環境制約下の保育に対しての生かし方の視点からの検討も含め、保育環境の変化に対する保育者の在り方、その課題についての手がかりを得ることも目的とする。

研究1

【方法】

- *対象者：関東南部の幼稚園に通園する3歳児クラスの子ども39名（女児15名、男児24名）、4歳児クラスの子ども82名（女児37名、男児45名）と、郡山市の幼稚園に通園する3歳児クラスの子ども121名（女児61名、男児60名）、4歳児クラスの子ども152名（女児76名、男児76名）であった。
- *調査方法：発達評価を使用した。調査項目は第58回大会報告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）であった。質問項目は資料として巻末に掲載する。幼児の担任保育者がマークシートを用い、それぞれの項目について、「出来る・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。
- *調査時期：2021年3月に2020年度の3学期の様子を評定してもらうよう依頼した。
- *倫理的配慮：本研究の実施に先立って十文字学園女子大学の研究倫理委員会において研究の倫理的配慮が十分になされているとの承認を得た（承認番号2020-020）。

【結果】

得点化：発達評価に含まれる6つの領域ごとに評定値の平均を算出（最大値5.0）した。図1に平均評定値を示す。

発達評価の平均評定値について、領域（6）×学年（2）×地域（2）の3要因反復測定分散分析を行った。その結果、領域の主効果（ $F(5, 1945) = 88.30, p < .01$ ）が有意であった。

各領域間の関係は、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、情緒>社会、社会>運動、遊び>運動、生活習慣>運動、生活習慣>知的、生活習慣>情緒、生活習慣>社会、生活習慣>遊びであった。

さらに、地域×領域の交互作用（ $F(5, 1945) = 6.92, p < .01$ ）、領域×学年の交互作用（ $F(5, 1945) = 25.88, p < .01$ ）、領域×地域×学年の交互作用（ $F(5, 1945) = 3.64, p < .01$ ）、地域的主効果（ $F(1, 389) = 39.27, p < .01$ 、関東>郡山）、学年の主効果（ $F(1, 389) = 49.13, p < .01$ 、4歳児クラス>3歳児クラス）、地域×学年の交互作用（ $F(1, 389) = 10.72, p < .01$ ）が有意であった。

最も高次の交互作用である領域×地域×学年の交互作用の内容を詳しく検討するために、まず、領域ごとに地域（2）×学年（2）の2要因反復測定分散分析を行った。その結果、全ての領域で地域の主効果が有意であった（関東>郡山）。また、すべての領域で学年の主効果が有意であった（4歳児>3歳児）。

加えて、遊び領域以外で地域×学年の交互作用が有意であり、学年ごとに地域差の検討を行った結果、3歳児クラスでは全ての領域で関東>郡山であったが、4歳児クラスでは、知的・情緒的・生活習慣でのみ関東>郡山の差が有意であった。

領域×地域×学年の交互作用の内容を別の角度から検討するために、地域ごとに領域（6）×学年（2）の2要因反復測定分散分析を行った。関東では領域の主効果（ $F(5, 590) = 40.77, p < .01$ ）が有意であり、知的>運動、情緒的>運動、社会>運動、遊び>運動、生活習慣>知的、生活習慣>運動、生活習慣>情緒、生活習慣>社会の領域間の差が有意であった。加えて、領域×学年の交互作用（ $F(5, 590) = 4.84, p < .01$ ）、学年の主効果（ $F(1, 118) = 5.83, p < .05$ 、3歳児クラス<4歳児クラス）が有意であった。

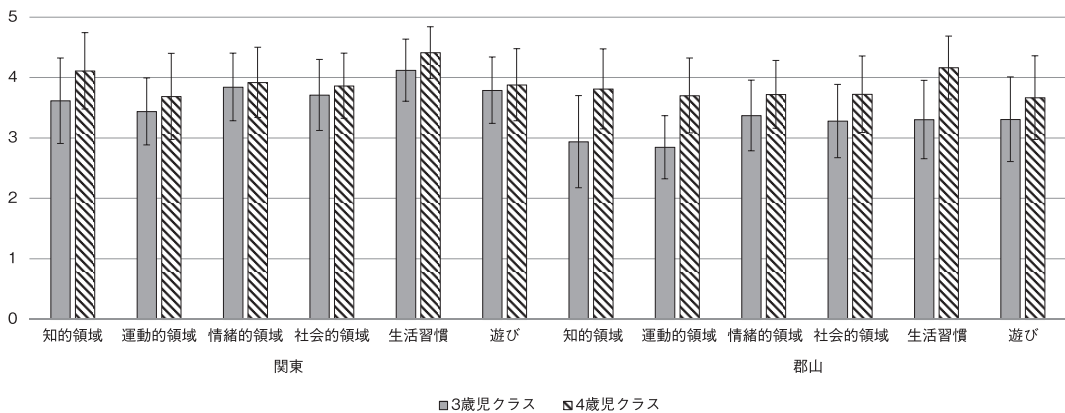


図1 2020年度末の発達評価の平均評定値

郡山では、領域の主効果 ($F(5, 1355) = 56.80, p < .01$) が有意であり、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、社会>知的、社会>運動、生活習慣>知的、生活習慣>運動、生活習慣>情緒、生活習慣>社会、生活習慣>遊び、遊び>知的、遊び>運動の領域間の差が有意であった。加えて、領域×学年の交互作用 ($F(5, 1355) = 40.71, p < .01$)、学年の主効果 ($F(1, 271) = 87.70, p < .01$ 、3歳児<4歳児) が有意であった。

【考察】

研究1では6領域128項目から成る発達評価を用いて、新型コロナウイルスの影響で保育環境が変化したと考えられる幼稚園で生活する子どもたちの発達の実態を検討した。

その結果、まず、学年による違いがすべての領域において示された。このことは保育環境が変化した中でも、子どもたちの成長する力を表していると言えよう。

次に、地域による違いが示された。全体的に関東南部の方が郡山よりも発達の評価が高かった。全国調査から、首都圏のほうが地方都市よりも教育に対する家庭の意識が高いことが示されており(青柳、2003)、本研究の結果はそのような家庭背景の影響を受けている可能性も否定できないが、3、4歳全体で、関東の評価が高いことは、保育者の評価基準によるか、子どもの発達実態の反映か明らかではない。

また、特に3歳児クラスにおいて、地域によって領域間の相違が現れる箇所の違いが顕著であることが示された。関東の3歳児クラスでは生活習慣が他の領域に比べて勝っているが、郡山の3歳児では情緒、社会などの領域の優位性が顕著であった。さらに、4歳児では3歳児ほどの地域差は見られなかった。

関東では、3歳4歳ともに、特に生活習慣の優位が顕著であることは、コロナ感染率の高さ、期間の長さにより感染対策への意識が強いことの反映として、低年齢児からの生活習慣指導の徹底、保育活動の制限等によるものと考えられる。郡山3歳児は、情緒、社会性、遊びなどが生活習慣と共に育っている。感染率の低さに加えて、低年齢児への環境上の理由による活動制限、保育者の管理強化の発達への影響についての保育者の配慮が加わっているものとも推察される。郡山4歳児は、関東3歳児のパターンと似ており、4歳児においてはコロナ対策のための子どもへの生活習慣の徹底、また、関東園同様、保育活動上の制限(行事の変更、集団場面での間隔、遊具使用の方法、マスク着用の徹底等)が他の領域の育ちに影響を与えたと考えられる。さらに、生活習慣は保育環境の変化の影響を受けにくいいため、保育環境が制限された場合に他領域に比べて発達が進みやすいと考えられる。

研究2

研究2では、過去の幼児の発達のデータと現在のデータを比較することにより、コロナ禍による保育環境の変化が子どもの発達に与える影響について、より詳細な検討を行う。

具体的には、保育環境への制限がなかった2004年度末時点(以下、「平常時」と)、東日本大震災後の放射能被害によって保育環境に大きく制限が加わった2012年度末時点(以下、「震災時」)の幼児のデータを再分析し、研究1で検討した現在の子どもたちの発達との比較を行う。

【方法】

- *対象者：2004年度末は福島県郡山市の私立幼稚園に通う3歳児クラス352名（女児166名、男児186名）、4歳児クラス721名（女児347名、男児374名）であった。2011年度末は福島県郡山市の私立幼稚園に通う3歳児クラス182名（女児78名、男児103名）、4歳児クラス203名（女児108名、男児95名）であった。
- *調査方法：研究1と同様の発達評価を使用し、同様に担任保育者にマークシートを用い、それぞれの項目について、「出来る・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。
- *調査時期：2004年度末は2005年3月に、2011年度末は2012年3月にそれぞれの年度の3学期の様子を評定してもらうよう依頼した。
- *倫理的配慮 2004年度、2011年度の研究の実施時においては、所属機関に研究倫理委員会が存在しなかったため、研究者間で倫理的配慮が十分になされているかどうかの協議を重ね、問題がないとの判断に達したため研究を実施した。また、2021年度末の研究実施に先立って、十文字学園女子大学の研究倫理委員会において研究の倫理的配慮が十分になされているとの承認を得た（承認番号2020-020）。

【結果】

得点化：発達評価に含まれる6つの領域ごとに評定値の平均を算出（最大値5.0）。図2に2004年度末（平常時）、図3に2011年度末（震災後）の平均評定値を示す。

〈平常時の幼児の発達〉

2004年度末（平常時）のデータについて、領域（6）×学年（2）の2要因反復測定分散分析を行った。その結果、領域の主効果が有意であり（ $F(5, 5720) = 287.85, p < .01$ ）、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、情緒>社会、情緒>遊び、社会>知的、社会>運動、生活習慣>知的、生活習慣>運動、生活習慣>情緒、生活習慣>社会、生活習慣>遊び、遊び>知的、遊び>運動、遊び>社会の各領域間の差が有意であった。また、領域×学年の交互作用（ $F(5, 5720) = 53.04, p < .01$ ）、学年の主効果（ $F(1, 1144) = 286.08, p < .01$ 、3歳児クラス<4歳児クラス）が有意であった。交互作用について下位分析を行うため、学年ごとに領域（6）を要因とした1要因反復測定分散分析を行った。その結果、

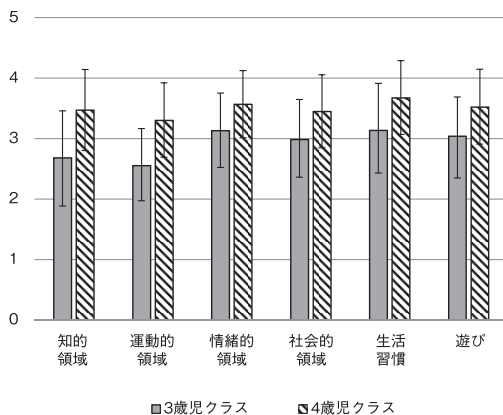


図2 2004年度末（平常時）

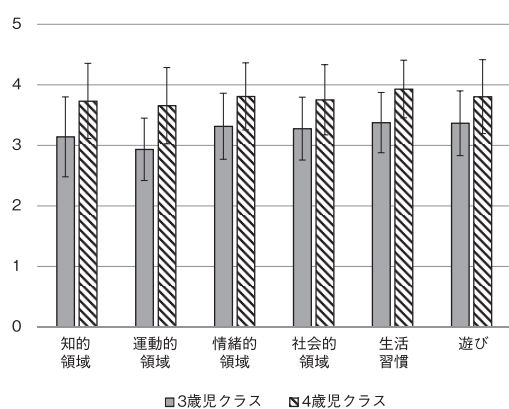


図3 2011年度末（震災後）

3歳児クラスでは領域の主効果が有意であり ($F(5, 2135) = 177.46, p < .01$)、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、情緒>社会、情緒>遊び、社会>知的、社会>運動、生活習慣>知的、生活習慣>運動、生活習慣>社会、遊び>知的、遊び>運動の各領域間の差が有意であった。4歳児クラスでは領域の主効果が有意であり ($F(5, 3585) = 107.54, p < .01$)、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、情緒>社会、社会>運動、生活習慣>知的、生活習慣>運動、生活習慣>情緒、生活習慣>社会、遊び>運動、遊び>情緒、遊び>社会の各領域間の差が有意であった。

〈震災後の幼児の発達〉

2011年度末(震災後)のデータについて、領域(6)×学年(2)の2要因反復測定分散分析を行った。その結果、領域の主効果が有意であり ($F(5, 1815) = 52.16, p < .01$)、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、社会>知的、社会>運動、生活習慣>知的

生活習慣>運動、生活習慣>情緒、生活習慣>社会、遊び>知的、遊び>運動の各領域間の差が有意であった。

また、領域×学年の交互作用 ($F(5, 1815) = 8.52, p < .01$)、学年の主効果 ($F(1, 363) = 117.58, p < .01$ 、3歳児クラス<4歳児クラス)が有意であった。交互作用について下位分析を行うため、学年ごとに領域(6)を要因とした1要因反復測定分散分析を行った。その結果、3歳児クラスでは領域の主効果が有意であり ($F(5, 810) = 38.96, p < .01$)、知的>運動、情緒>知的、情緒>運動、社会>知的、社会>運動、生活習慣>知的、生活習慣>運動的、生活習慣>社会、遊び>知的、遊び>運動、遊び>社会の各領域間の差が有意であった。4歳児クラスでは領域の主効果が有意であり ($F(5, 1005) = 16.60, p < .01$)、情緒>運動、情緒>社会、生活習慣>知的、生活習慣>運動、生活習慣>情緒、生活習慣>社会、生活習慣>遊び、遊び>運動の各領域間の差が有意であった。

【考察】

* 平常時と震災後の比較

両時点とも、3歳児クラスに比べ4歳児クラスは得点が高く、発達は進んでいることが示された。しかし、各時点を学年別に検討すると、平常時は6領域間に多様な差が示されている一方、保育環境変化時には、差が示される領域が減る傾向がうかがわれる。保育環境が制限された場合、他領域と比較して特に生活習慣の優位性が目立つようになることが示された。この傾向は4歳児で特に顕著であった。

以上の結果と研究1の結果を合わせて考察すると、何らかの要因で保育環境が変化することによって、幼児の発達の多面性が制約を受けることが示唆される。特に豊かな保育環境が必要と考えられる情緒的側面、社会的側面、遊びの側面は、保育環境の変化の影響を受けやすいと考えられる。一方で、生活習慣は保育環境の変化の影響を受けにくく、保育環境が制限された場合に他領域に比べて発達が進みやすいと考えられる。

* 平常時とコロナ禍(研究1)の比較

● 関東 平常時の2004年度末と比較すると、コロナ禍の2020年度末において、6領域間の差が目立たなくなる一方で、生活習慣の優位性のみが顕著であった。この傾向は3歳児クラスでも4歳児クラスでも同様に示された。また、震災後の2011年度末の郡山で示された幼児の発達の傾向と、2021年度末に関東で示された幼児の発達傾向が類似していた。具体的には、平常時では多様に示されていた各領域間の発達差が目立たなくなり、生活習慣の優位性が目立つようになっていた。この傾向は3歳児クラス、4歳児クラスに共通して示された。

- 郡山 平常時の2004年度末と比較すると、コロナ禍の2020年度末においても、生活習慣の優位性は認められるものの、情緒的領域や社会的領域、遊び領域の優位性も示された。この傾向は特に3歳児クラスで明確に示されていた。

関東と郡山の比較から、郡山における東日本大震災後の保育環境の変化の経験が、コロナ禍においても活かされていた可能性が示唆される。全体傾向として、郡山は領域間の発達差の関係が3時点（平常時、震災時、コロナ禍（連番発表（1）））で共通性が高い。これは、震災時には放射能災害によって保育環境が制限されたとはいえ、「顔が見える」保育が保証されていたことが関連している可能性がある。その経験がコロナ禍によって他の形で保育が制限された状況においても、平常時に近い保育を可能とさせたと考えられる。郡山では東日本大震災に伴う放射能被害のために、自由に外に出ることができない、自然と触れ合うことができないなどの多大な保育環境の変化を余儀なくされた。その際に保育者が様々な形で保育環境の変化に対応した経験が、コロナ禍における保育環境の変化にも応用され、子どもの発達への影響を少なくしていた可能性が考えられる。

一方、関東は、平常時に比べ、コロナ禍においては領域間の差がなくなる傾向が顕著であった。特に生活習慣の優位性が目立っていた。マスクによって「顔が見えない」保育となっても保障しやすい生活習慣の発達は容易であったことが推測される。関東では劇的な保育環境の変化はコロナ禍で初めて経験する事態であり、その変化が本来多面的である幼児の発達に影響を与えていたと考えられる。

ただし、本研究で示された発達差は実際の子どもの発達における変化のみを反映しているものなのか、保育環境が制限された中で保育者の子どもの姿をとらえる視点に変化していることを表しているのかには、解釈に注意が必要である。

今後の課題

保育現場や家庭は、子どもの健康被害にかかわる環境悪化状況下では、子どもの安全管理と発達保障の両方を可能にする保育方法を絶えず模索しながら実践を続けている。2つの研究から、行政指導への対応等も含めて、健康な生活の維持のための生活の場の安全確保から、適切な生活習慣の確立を優先しながらの活動展開による保育になっていることが捉えられた。子ども主体の保育活動を基盤とする保育において、子ども自らが自主的に健康を守る生活習慣、集団活動の仕方などを守り実践することから、幼児期にふさわしい諸体験や諸能力の育成のための保育上の配慮点、方法の検討が必要になろう。

また、今回は地域による違いの検討を行ったが、子どもの発達に影響を与える要因として、地域による違いだけでなく、園の規模や保育形態、保育者の保育観などが考えられる。これらについては本研究では明らかにできないため、新たな要因として検討が必要である。

加えて、年齢による違いもより詳細な検討が必要である。同じ質問項目であっても、年齢によってその内容や意味するところが異なっていた可能性がある。例えば、遊びの領域であれば、3歳児にとっての仲間遊びと4歳児にとっての仲間遊びとでは、その内容や意味が異なる可能性が高い。そのため、同じ質問項目の評定平均値を比較するだけでなく、その内容や意味について質的な検討を行うことも重要であろう。

今後、個人差の検討、及び、今回対象児の次年度以降継続しての発達調査を実施し、このコロナ禍の保育体験のその後の発達への影響を捉え、その他にも起こり得る環境制限下の保育の影響をさらに明らかにしたい。

文献

- 青柳裕子（2003）「子育ての地域差」第2回子育て生活基本調査（幼児版）第5章 pp.91-99, ベネッセ.
- 安斉悦子・長田瑞恵（2017）「子ども達の発達」関口はつ江編 東日本大震災・放射能災害化の保育 pp.157-192. ミネルヴァ書房.
- 押部直也・長田瑞恵・生越雅志・関口はつ江（2022）「コロナ禍における保育環境の変化が幼児期の発達に及ぼす影響（1）—3, 4歳児期の発達傾向から—」日本保育学会第75回大会.
- 長田瑞恵・押部直也・生越雅志（2022）「コロナ禍における保育環境の変化が幼児期の発達に及ぼす影響（2）—過年度の幼児の発達との比較から—」日本保育学会第75回大会.

付記

研究にご協力いただきました幼稚園の園児の皆様、保育者の皆様に心から感謝申し上げます。また、本研究は令和3年度十文字学園女子大学プロジェクト研究費の助成を受けて行われました。なお、本研究は日本保育学会第75回大会においてポスター発表したものに加筆修正を加えたものです。

資料：発達評価 項目一覧

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してかく
	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	ブランコをこいでる
	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	登り棒に登る
	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	うんで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	草や木などの自然物に親しむ
	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共感して何かをしてあげようとする
	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なら、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つてあげる
	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	けんかなどするとき、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収拾しようとする
	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	悪いことや困ることをしている子に「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、こぼれていたなら、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（障地ではつかまらないなど）を理解して遊ぶ

