

現在における幼児の育ちの傾向 (7) — 発達評価における発達パターンの縦断的検討 —

A Study on Developmental Changes of the Contemporary Preschoolers: Individual Difference in Developmental Changes of Results of Teachers' Longitudinally Evaluation

長田 瑞恵¹⁾
Mizue NAGATA

関口はつ江²⁾
Hatsue SEKIGUCHI

野口 隆子¹⁾
Takako NOGUCHI

要 旨

本研究では、幼稚園入園から卒園までの三年度4時点に亘り、発達評価の個人差に焦点を当てて検討した。調査の各時点における6領域の達成率の高さやバランスによって発達のパターンを分類したクラスタ分析の結果に基づき、各時点において対象児がどのクラスタに属するかを分類したのちに、その分類を子ども一人一人について時系列につなぐことによって、3年間にどのような発達パターンの変遷を示すかを検討した。その結果、全体としては、調査各時点間でのクラスタの遷移の仕方は非常に多様であることが示された。その一方で、第1回調査における集団内の相対的な相対的位置は、その後も一貫して続く傾向があることが伺われた。したがって、幼児期の発達のプロセスは、当初どの程度の達成率にあったかという初期状態の影響を受けつつも、そのみに規定されるわけではないと言えよう。

Abstract

This study examined the individual differences in the developmental changes of contemporary preschoolers longitudinally, over three years. At each point in the four investigations, the types of development were classified, by cluster analysis, according to the

¹⁾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

²⁾東京福祉大学

Tokyo University and Graduate School of Social Welfare

キーワード：幼稚園児 発達評価 個人差 クラスタ分析 縦断的検討

height or balance of the achievement rates across six developmental domains. The transition patterns of clusters over the three-year period were then identified.

In general, the transition patterns were found to vary over the period. However, the relative level of the achievement rates of the clusters to which a child belonged at each point tended to remain constant. This suggested that although the developmental process in childhood might be influenced by the first state of development, other factors could be involved as well.

はじめに

現代における幼児期の発達の実態はどのようなものなのであろうか。現代の幼児の発達の実態を明らかにすることは重要である。なぜなら、近年、幼児の生活環境の変化による発達の問題が指摘されているからである (e.g., 仙田, 2005)。

いくつかの先行研究から、子どもの発達の実態に変化が生じていることが報告されている (e.g., 秋山, 2004; 郷間, 2003, 2006; 関口, 2003)。これらの研究は異なる発達検査、発達評価を用いているにもかかわらず、過去と比較した場合の現在の幼児期の発達の遅れを指摘していることは、この時期の発達の変化が顕著な現象として生じていることを示していると言えよう。その一方で、幼児期の発達の遅れだけでなく、発達の回復を示す研究もある。関口 (2003) では、3歳児で見られた発達の遅れが5歳児において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。

以上のような幼児期の発達の変化を示した先行研究の結果をふまえ、筆者らは現在の幼児の発達状態をさらに詳しく把握するために、継続して検討を行ってきた。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。

関口ら (2005) と長田ら (2006) 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。そこで長田・関口・野口 (2007) では、幼稚園児を対象に二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、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、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ことが示された。さらに、長田・関口・野口 (2008) では、3歳から5歳までの幼児期の3年間に亘る期間における発達を検討した。その結果、当初、達成率の低かった下位群では、6領域すべてにおいてその後3年間に亘って直線的に達成率が伸びていた。その一方で、当初達成率が中程度だった中位群では、知的領域と運動的領域においては3年間に亘って直線的に達成率が伸びていたが、それ以外の領域では3歳児クラス終盤と4歳児クラス終盤の間では達成率が伸びず、5歳児クラス終盤になって達成率が伸びていた。さらに、当初達

成率が高かった上位群では、3歳児クラス終盤と4歳児クラス終盤との間では達成率が伸びない、もしくは低下してしまい、5歳児クラス終盤になって達成率が伸びていた。

集団全体の平均を検討した以上の横断的研究と縦断的研究から、現在の幼児の発達の実態がかなり明らかとなってきた。それでは、幼児期の発達には、子どもたちの間にどのような個人差が存在するのであろうか。長田・関口・野口(2009)では、幼児期の発達の実態をより詳しくとらえるために幼稚園入園から卒園までの3年度4時点に亘り、発達評価結果の特徴によって示される発達パターンに焦点を当てた分析を行った。調査4時点の各時点において、6領域の達成率の高さやバランスによって発達のパターンを分類した。その結果、まず、3歳1学期には全体的に達成率が低いところに8つのクラスタが抽出され、3歳3学期には一端クラスタ数が減るもののクラスタ間にばらつきが見られた。そして、4歳3学期にはクラスタ数が増え、個人差が大きくなった後、最終的には5歳3学期に、再度クラスタ数が減り、達成率が高い位置に収束していった。

しかし、長田ら(2009)の結果からは、子ども一人一人の発達の様相までは明らかとならない。そこで、本研究ではさらに発達パターンの違いに焦点を当て、子ども一人一人が3年の間にどのような発達の变化を示すのかを検討することを目的とする。具体的には、調査の各時点におけるクラスタ分析の結果に基づき、各時点でどのクラスタに属したかを時系列につなげ、クラスタ遷移を分類する。そして、発達のプロセスには多くの子どもが辿るような「典型的なパターン」が存在すると言えるのか否かを探索的に検討する。

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「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。

調査対象 関東, 東北, 北海道の8つの私立幼稚園に通う園児170名であった。

調査時期 第1回2004年6月(3歳児クラス1学期), 第2回2005年3月(3歳児クラス3学期), 第3回2006年3月(4歳児クラス3学期), 第4回2007年3月(5歳児クラス3学期)の4回実施した。

結果と考察

6領域の達成率の高さやバランスによって発達のパターンについてのクラスタ分析の結果(長田ら, 2009)に基づいて、170名の子どもたちそれぞれが調査の各時点でどのクラスタに属していたのかを検討するために、第1回調査(3歳児クラス1学期)時点でのクラスタごとに、その後のクラスタ変遷を追跡した。ただし、第3回調査(4歳児クラス3学期)時点はクラスタ数が非常に多く、またそれぞれのクラスタに分類される人数が少ないため、この分析から除外した。

第1回調査, 第2回調査, 第4回調査の各時点で抽出されたクラスタごとの達成率の平均値

を図1から図3に示す(図1から図3は長田ら(2009)を再掲)。

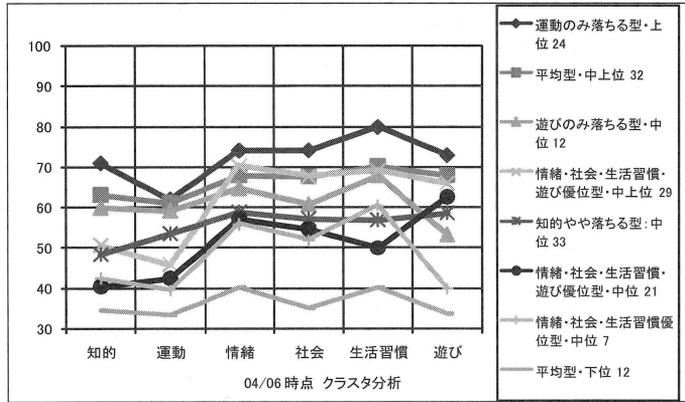


図1 クラスタ分析 04/06時点 (3歳児クラス1学期)

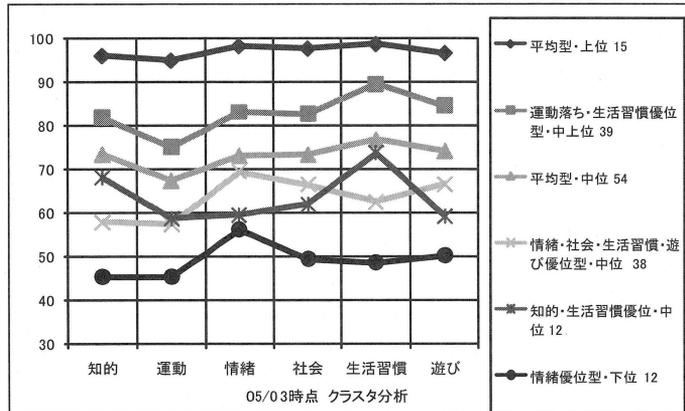


図2 クラスタ分析 05/03時点 (3歳児クラス3学期)

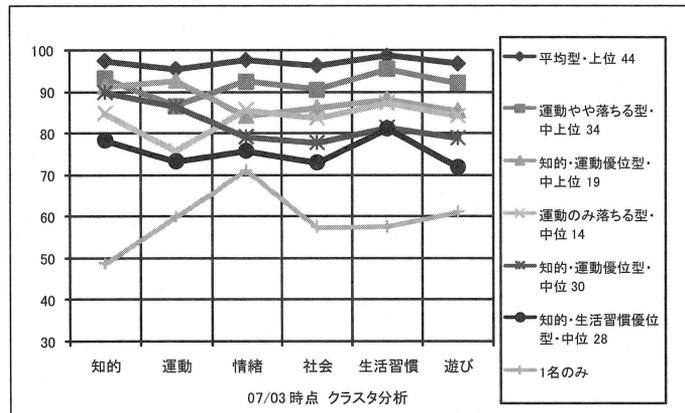


図3 クラスタ分析 07/03時点 (5歳児クラス3学期)

第1回調査（3歳児クラス1学期）の時点で抽出された8つのクラスタから、その後の第2回調査（3歳児クラス3学期）、第4回調査（5歳児クラス3学期）においてどのようなクラスタへと遷移したかについて分析を行った。第1回調査のクラスタとその後のクラスタ遷移を図4から図11に示す。各時点間をつなぐ矢印の太さはその遷移を示した子どもの数に相当し、矢印の数字は子どもの数を示す（ただし、数字のない矢印はそこに含まれる子どもが1名であることを示す）。

第1回調査時点で最も上位に位置したクラスタ（図4：「1 運動のみ落ちる型・上位」）には24名が分類された。その24名は全員、第2回調査時点では上位から中位の3つのクラスタ（「①平均型・上位」, 「②運動落ち・生活習慣優位型・中上位」, 「③平均型・中位」）に遷移していた。さらに第4回調査時点では、大多数の子どもが中上位以上のクラスタに分類されていた。以上のことから、第1回調査時点で最上位に位置するクラスタに分類されていた子どもは、調査期間を通じて、集団内で一貫して相対的に高い位置にあったことが示された。

第1回調査時点で比較的上位に位置したクラスタの1つである「2 平均型・中上位」クラスタには32名が分類された（図5）。その大半が第2回調査時点では上位から中位の3つのクラスタ（「①平均型・上位」, 「②運動落ち・生活習慣優位型・中上位」, 「③平均型・中位」）に遷移していた。その後の遷移は多様であったが、第2回「②運動落ち・生活習慣優位型・中上位」から第4回「(1) 平均型・上位」への遷移、第2回「③平均型・中位」から第4回「(2) 運動やや落ち・中上位」への遷移の子どもが比較的多かった。

第1回調査時点で比較的中位に位置したクラスタの1つである「3 遊びのみ落ちる型・中位」クラスタには12名が分類された（図6）。その大半が第2回調査時点では「③平均型・中位」に遷移し、第4回調査時点ではさらにその約半数が「(1) 平均型・上位」に遷移していた。それ以外の子どもは第4回調査時点では多様なクラスタに遷移していた。

第1回調査時点で比較的中上位に位置したクラスタである「4 情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中上位」クラスタには29名が分類された（図7）。その全員が第2回調査時点では中位から中上位の3つのクラスタ（「②運動落ち・生活習慣優位型・中上位」, 「③平均型・中位」, 「④情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」）に遷移していた。しかし第4回調査では遷移の仕方にパターンはなく、多様なクラスタへと遷移していた。

第1回調査時点で比較的中位に位置したクラスタの1つである「5 平均型・中位」クラスタには33名が分類された（図8）。第2回調査時点では多様なクラスタに遷移したが、中でも「③平均型・中位」, 「④情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」, 「⑤知的・生活習慣優位・中位」クラスタへの遷移が多かった。その後の遷移は多様であったが、第2回「③平均型・中位」から第4回「(1) 平均型・上位」への遷移、第2回「③情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」から第4回「(3) 知的・運動優位型・中上位」への遷移の子どもが比較的多かった。

第1回調査時点で比較的中位に位置したクラスターの1つである「6 情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」クラスタには21名が分類された(図9)。第2回調査時点ではその大半が「④情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」へと遷移した。さらにその多くが第4回調査時点では「(1) 平均型・上位」と「(6) 知的・生活習慣優位型・中位」へと遷移していた。それ以外は多様なクラスタへと遷移していた。

第1回調査時点で比較的中位から下位に位置した「7 情緒・社会・生活習慣優位型・中位」には7名が分類された(図10)。第2回調査時点では多様なクラスタへと遷移し、さらに第4回調査でも遷移の仕方にパターンはなく、多様なクラスタへと遷移していた。各時点での上位から下位、下位から上位への相対的な位置の変動が激しい子どもが散見された。

第1回調査時点で下位に位置した「8 平均型・下位」クラスタには12名が分類された(図8)。その半数が第2回調査時点で「⑥情緒優位型・下位」クラスタに分類され、それを含めて大半の子どもが中位から下位の3つのクラスタに遷移していた。さらに第4回調査時点では遷移の仕方にパターンはなく、多様なクラスタへと遷移していたが、全体的に中位から下位の範囲のクラスタへの遷移が多かった。

3時点間を前半(3歳児クラス1学期から3歳児クラス3学期の間の遷移)と、後半(3歳児クラス3学期から5歳児クラス3学期の間)とに分けて検討すると、前半の遷移と後半の遷移とでは異なる傾向が示された。

まず、3歳児クラス1学期から3歳児クラス3学期の間には、初期のクラスタから次の時点へのクラスタの移り変わりに、ある程度のパターンが見られた。例えば、3歳児クラス1学期で「1 運動のみ落ちる型・上位」と「2 平均型・中上位」に分類された子どもは、大半が、3歳児クラス3学期には上位から中位の3つのクラスタ(「①平均型・上位」, 「②運動落ち・生活習慣優位型・中上位」, 「③平均型・中位」)に遷移していた。同様に3歳児クラス1学期で「3 遊びのみ落ちる型・中位」に分類された子どもの大半が3歳児クラス3学期には「③平均型・中位」に遷移し、3歳児クラス1学期に「4 情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中上位」に分類された全員が3歳児クラス3学期には中位から中上位の3つのクラスタ(「②運動落ち・生活習慣優位型・中上位」, 「③平均型・中位」, 「④情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」)に遷移した。3歳児クラス1学期に「6 情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」分類された大半が3歳児クラス3学期には「④情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」へと遷移し、3歳児クラス1学期に「8 平均型・下位」分類された半数が3歳児クラス3学期に「⑥情緒優位型・下位」に遷移した。一方で、3歳児クラス1学期に「5 平均型・中位」と「7 情緒・社会・生活習慣優位型・中位」に分類された子どもたちは、3歳児クラス3学期に多様なクラスタへと遷移し、一定の傾向は示されなかった。

さらに、3歳児クラス3学期から5歳児クラス3学期の間は、クラスタ遷移の仕方が非常に多様となった。言い換えれば、3歳児クラス終盤から5歳児クラス終盤にかけての2時点間にもどのような発達のだ筋を辿るかには、明確なパターンが存在するわけではないと言えよう。

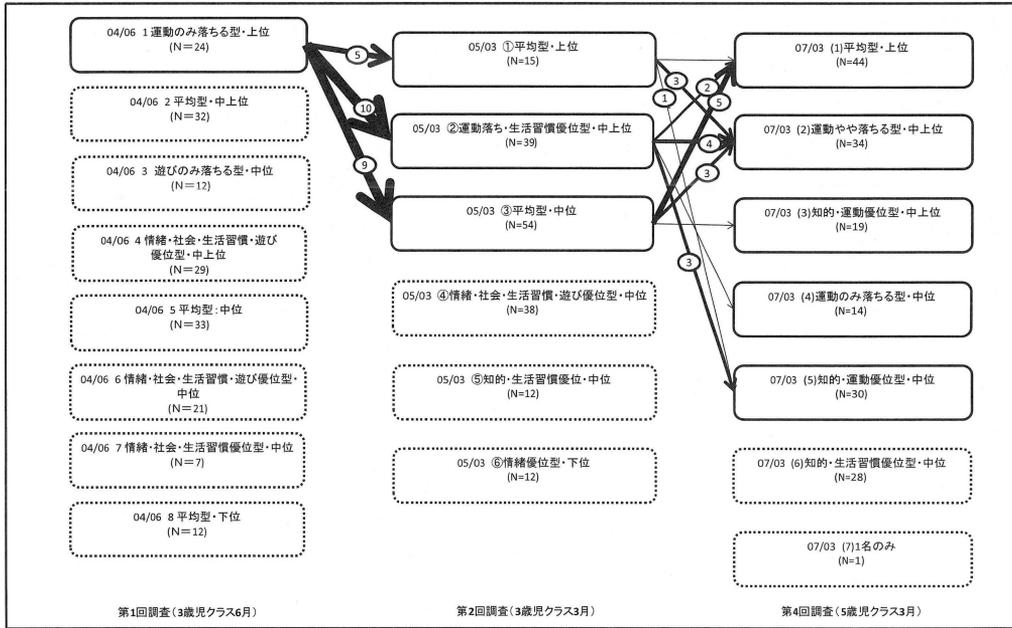


図4 クラスタ遷移 (当初「1 運動のみ落ちる型・上位」)

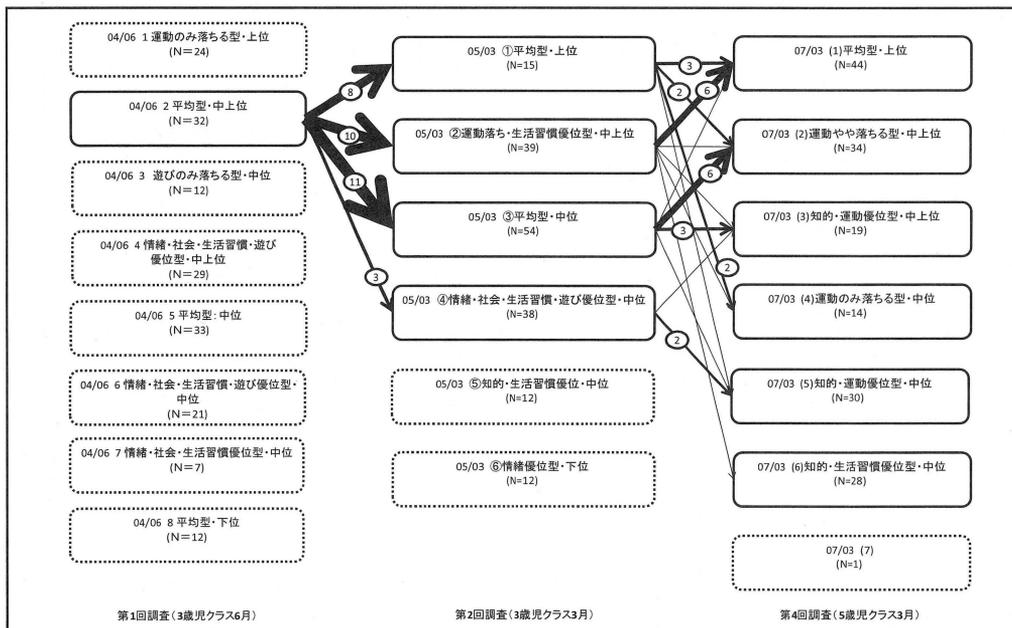


図5 クラスタ遷移 (当初「2 平均型・中上位」)

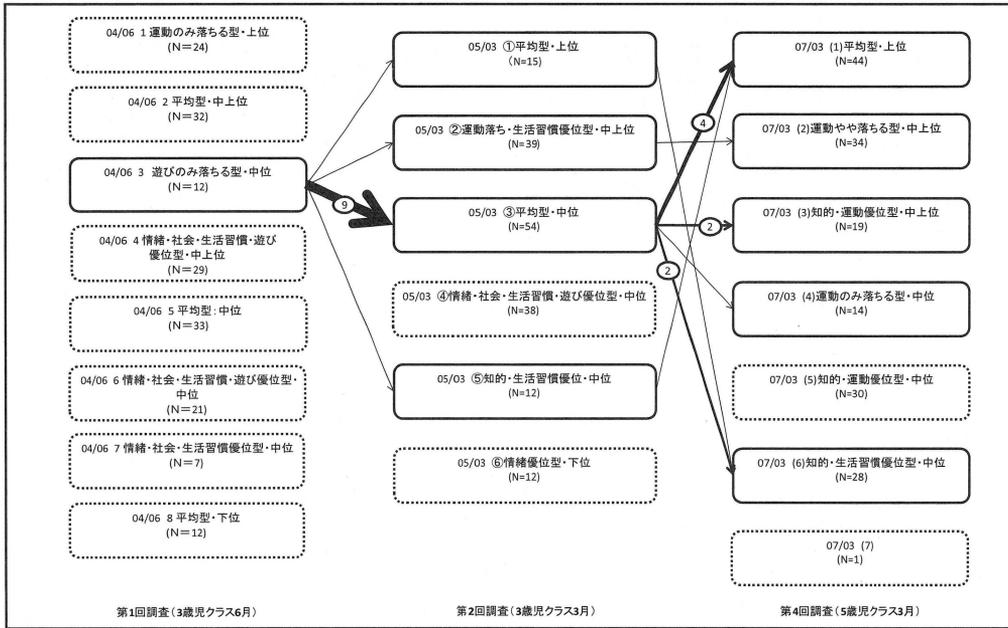


図6 クラスタ遷移 (当初「3 遊びのみ落ちる型・中位」)

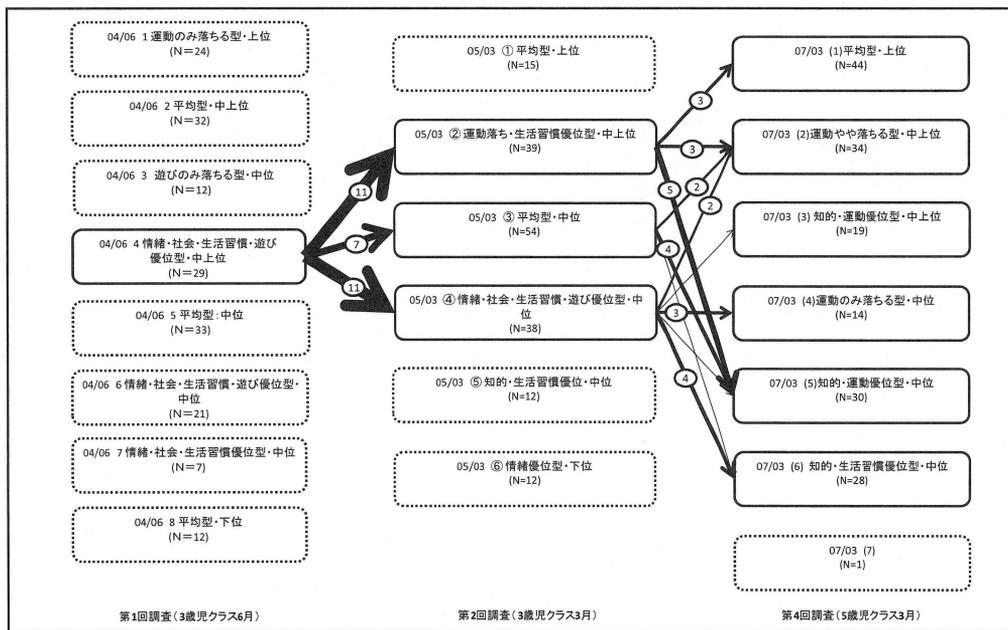


図7 クラスタ遷移 (当初「4 情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中上位」)

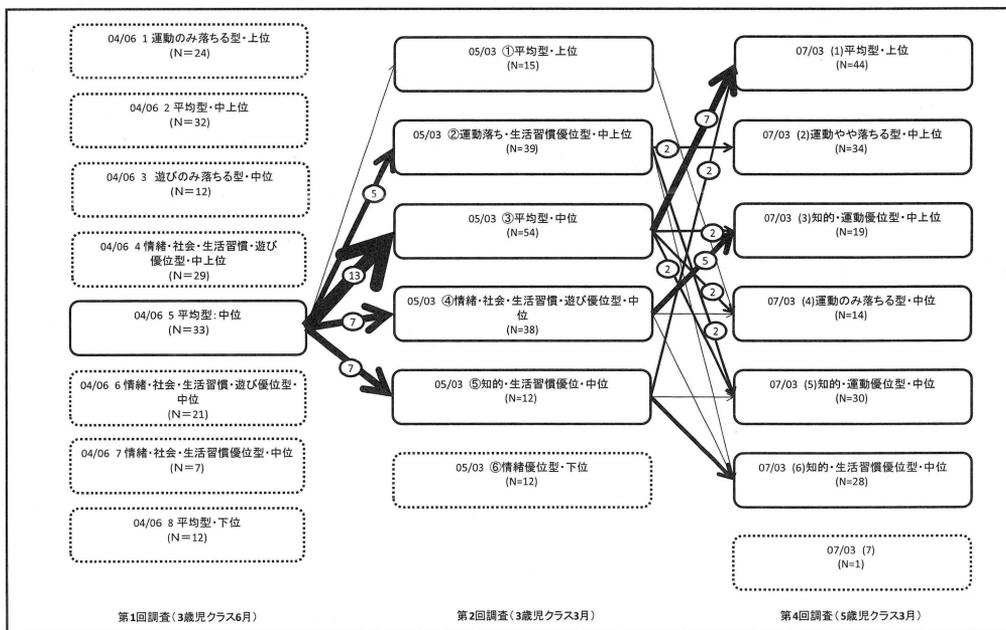


図8 クラスタ遷移 (当初「5 平均型・中位」)

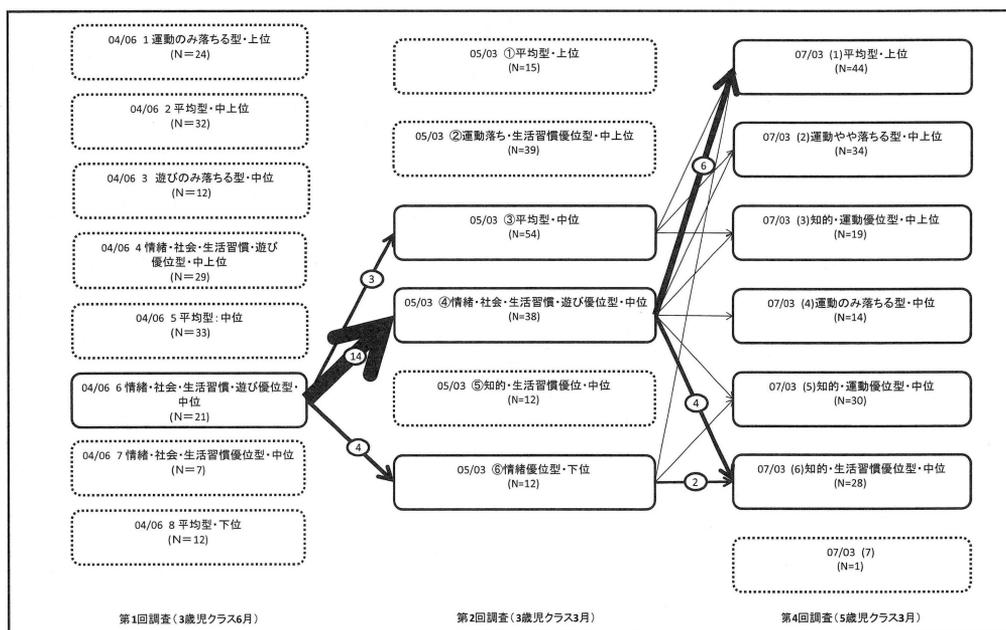


図9 クラスタ遷移 (当初「6 情緒・社会・生活習慣・遊び優位型・中位」)

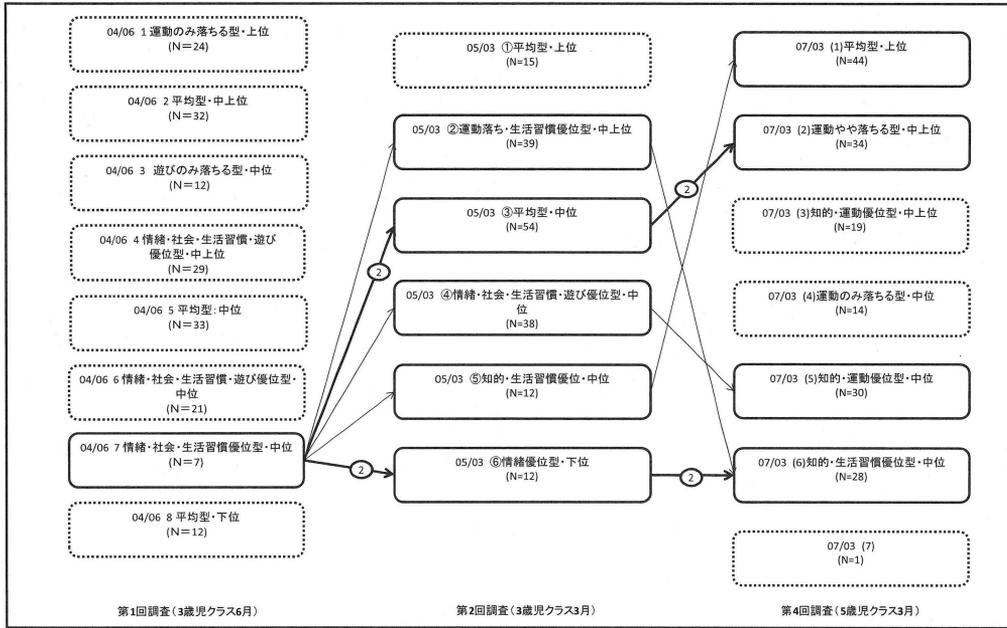


図10 クラスタ遷移 (当初「7 情緒・社会・生活習慣優位型・中位」)

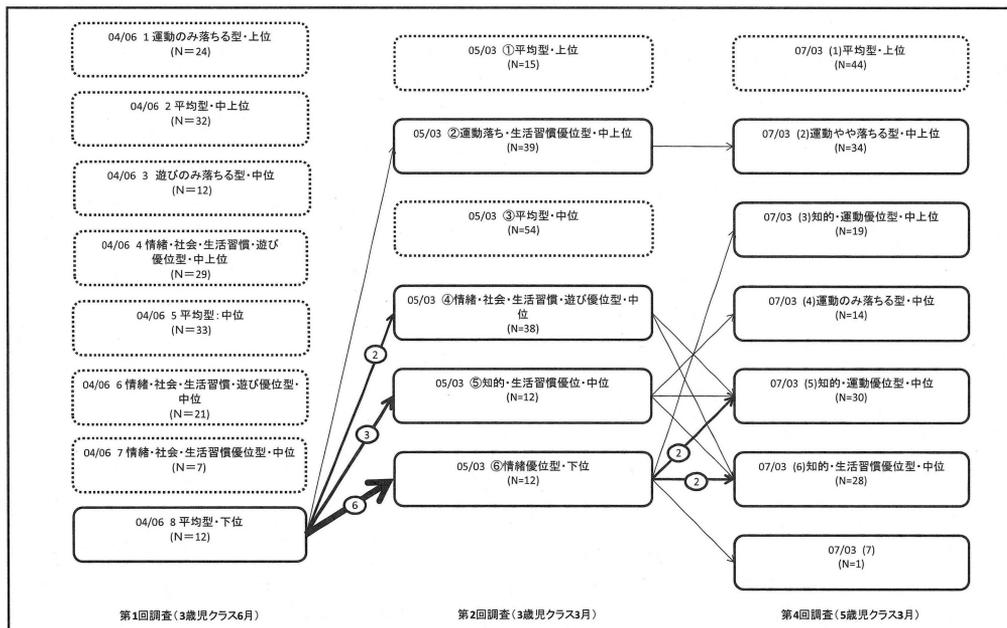


図11 クラスタ遷移 (当初「8 平均型・下位」)

以上の結果から、全体としては、調査各時点間でのクラスタの遷移の仕方は非常に多様であることが示された。その一方で、第1回調査で比較的上位に位置した子どもたちは調査期間を一貫して上位にあり続ける傾向が存在し、反対に第1回調査で比較的下位に位置した子どもたちは調査期間を一貫して下位に有り続ける傾向があることが伺われた。この結果は、これまでの縦断研究（長田ら、2006、2007、2008）における平均に基づいた分析と一致するものであった。

本研究は幼児期の発達のプロセスやパターンの多様性を示したものと言える。幼児期の発達のプロセスは、当初どの程度の達成率にあったかという初期状態の影響を受けつつも、そのみに規定されるわけではないと言えよう。また、反対に、最終的には同じ発達の状態まで達している場合にも、中間の発達の様相が異なる場合が多いと言えよう。

今後の課題

本研究は、調査の各時点における6領域の達成率の高さやバランスによって発達のパターンを分類したクラスタ分析の結果に基づき、各時点において対象児がどのクラスタに属するかを分類したのちに、その分類を子ども一人一人について時系列につなぐことによって、3年間にどのような発達パターンの変遷を示すかを検討した。言い換えれば、各時点を横断的にクラスタ分析した結果を時系列につなぎ合わせて分類するというやり方であった（図12）。この方法によれば、6つの発達領域のバランスを要因に加えて分析が可能であった。

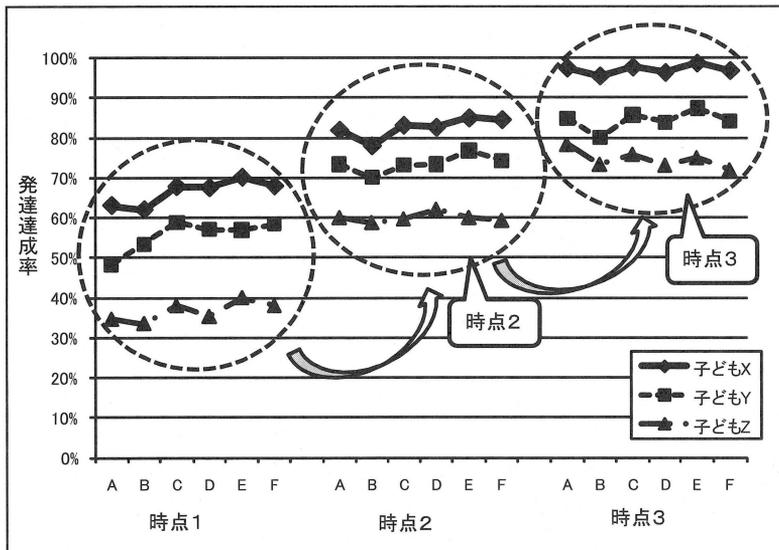


図12 本研究で用いた分析方法（モデル）

しかし、発達パターンの検討としては、子ども一人一人を縦断的につないだ時系列の変化パターンそのものをクラスタ分析にかけるという方法も可能であろう（図13）。この方法を用いると、6つの発達領域のバランスではなく、総合的な発達の程度の時系列的な変化そのものを

分析することが可能であり、今後の検討が必要である。

また、発達の様相について、量的な検討だけでなく質的な検討を合わせて行う必要がある。具体的には、観察を通じた行動の質的な側面の記述と発達評価結果との関連性を検討していく必要がある。質問紙評価では捉えきれないような内面的な発達について、明らかにしていく必要がある。

さらに、保育の実践のしかたとの関連や、幼稚園卒園後の小学校への適応との関連などを検討する必要があると考える。

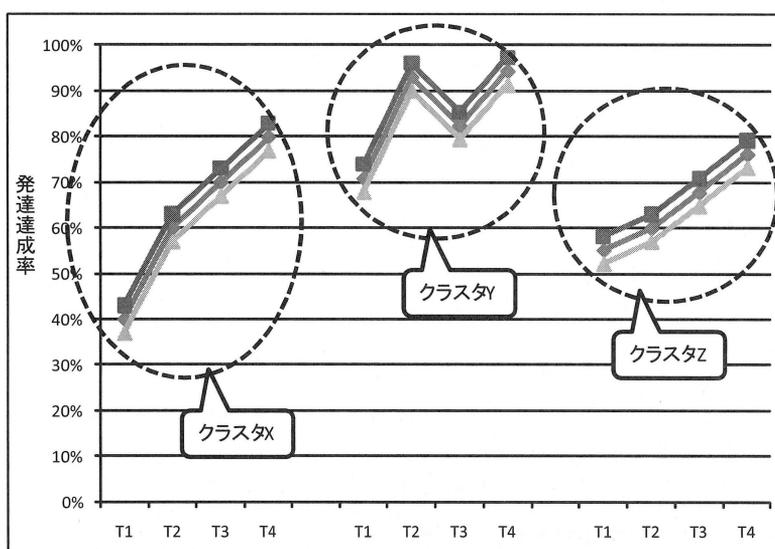


図13 もう一つの方法（モデル）

文 献

- 秋山千枝子（2004）「津守稲毛式による現代っ子の発達の特徴」 小児保健学会講演集，202-205.
- 郷間英世（2003）「現代の子どもの発達の特徵についての研究—1983年および2001年のK式発達検査の標準化データによる研究Ⅰ.」 子ども学（甲南女子大学国際子ども学研究センター，5，11-22.
- 郷間英世（2006）「現代の子どもの発達の特徴とその加齢に伴う変化—1983年および2001年のK式発達検査の標準化データによる研究Ⅱ.」 小児保健研究，62（2），282-292.
- 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）—保育者による発達評価の縦断的調査結果—」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要，4，55-67.
- 長田瑞恵・野口隆子・関口はつ江（2007）「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—」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要，5，13-24.
- 長田瑞恵・関口はつ江・野口隆子（2008）「現在における幼児の育ちの傾向（4）—保育者による発達評価の3年度に亘る縦断的検討—」 十文字学園女子大学人間生活学部紀要，6，1-12.

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.

仙田満 (2005) 「子どもの居場所-その重要性和安全性 (特集:子どもの生活環境)」 発達, 104 (26),
 54-58.

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、何曜日が分かる
	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	ブランコをこいでいる
	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	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ってする
	D11	保育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、じやまをしない
	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