

現在における幼児の育ちの傾向 (6)
 —発達評価における発達タイプ差の3年度に亘る縦断的検討—

A Study on Developmental Changes of the Contemporary
 Preschoolers: Individual Difference in Developmental Changes
 of Results of Teachers' Longitudinally Evaluation over a Period
 of Three Years

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3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4時点のそれぞれにおいて、発達の6領域の達成率の高さやバランスによって発達のタイプをクラスター分析によって分類した。その結果、3歳1学期には全体的に達成率が低いところに8つのクラスターが抽出され、3歳3学期には一端クラスター数が減るもののクラスター間にばらつきが見られた。そして、4歳3学期にはクラスター数が増え、個人差が大きくなった後、最終的には5歳3学期に、再度クラスター数が減り、達成率が高い位置に収束していった。以上の結果に基づいて、発達の個人差や領域による差、4歳児クラスの発達の特徴の可能性などについて考察した。

Abstract

This study longitudinally examined the individual differences in developmental changes of contemporary preschoolers over a period of three years. For each of the four in-

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 幼稚園在園中の3年間 個人差 縦断的検討

vestigations conducted, the development types were classified by cluster analysis according to the level or balance of achievement rates for six developmental domains. The results were as follows: (1) During the first semester of the class for three-year-olds, eight clusters that exhibited a low level of developmental rates were extracted. (2) During the third semester of the class for three-year-olds, the number of such clusters decreased, and the differences between the clusters were relatively larger. (3) During the third semester of the class for four-year-olds, the number of such clusters increased. This suggested that the individual differences among the clusters had increased. (4) During the third semester of the class for five-year-olds, the number of clusters decreased again, and the achievement rate converged at a high level. On the basis of the above-mentioned results, the factors underlying the individual and domain differences were discussed, and a possible developmental aspect of the class for four-year-olds was examined.

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)。

実際、2時点の比較から、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。例えば、秋山 (2004) は津守稲毛式発達質問紙を用いて1961年と1989年を比較し、多くの項目で経年的に発達が遅れてきていると報告している。同様に、郷間 (2003, 2006) は1983年に公開された新版K式発達検査と2002年に公開された新版K式発達検査2001のそれぞれの標準化のために集められた資料の比較検討を行った。その結果、現代の幼児は約20年前と比較して、発達が促進している項目に比べて、発達の遅延している項目が多いこと、発達の遅延は特に「描画」に属する項目で顕著であることを示した (郷間, 2003)。さらに、乳児期では発達が促進した項目が遅延した項目よりも多いが、幼児期前半、後半へと加齢と共に発達の遅延した項目が増えていき、学齢期もこの傾向が持続すること、言語・社会領域では幼児期前半に、認知・適応領域では幼児期後半から遅延する項目の増加が著明となることを示した (郷間, 2006)。また、関口 (2003) 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い、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ることを示した。

これらの研究では、それぞれ異なる発達検査、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、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ことが示された。また、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。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年少クラスの年度末である2005年3月時点と年中クラスの年度末である2006年3月時点との間では達成率が伸びず、年長クラスの年度末である2007年3月時点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、年少クラスの年度末である2005年3月時点と年中クラスの年度末である2006年3月時点との間では達成率が伸びない、もしくは低下してしまい、年長クラスの年度末である2007年3月時点になって達成率が伸びていた。

以上の研究から、現在の幼児の発達の実態がかなり明らかとなってきた。しかし、これまでの検討は集団全体の平均の検討にとどまっており、幼児期のそれぞれの時期において、子どもたちの間にどのような個人差が存在するのかについて十分な検討がなされてこなかった。幼児期の発達の実態をより詳しくとらえるためには、集団全体の平均の検討だけでなく、より個別的な発達について詳細な検討が必要である。

そこで、本研究では、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る。具体的には、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することを試みた。各時点において、類似の発達のパターンを示す個人をグループ化することによって、各時期の発達パターンの特徴を探索的に検討することを目的とする。

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，第2回2005年3月，第3回2006年3月，第4回2007年3月の4回実施した。

結果と考察

170名について，領域ごとに達成率を算出し，それをZ得点に標準化したものを従属変数とした Ward 法による階層クラスタ分析を行った。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1～4に示す。凡例のクラスタ名称の後ろの数字は，各クラスタに分類された子どもの数である。

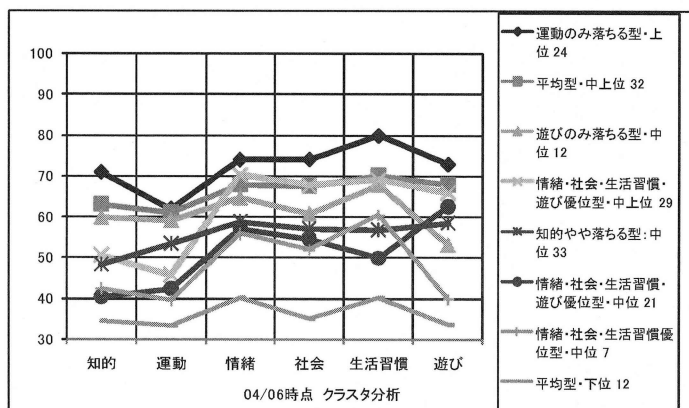


図1 クラスタ分析 04/06時点 (3歳児クラス1学期)

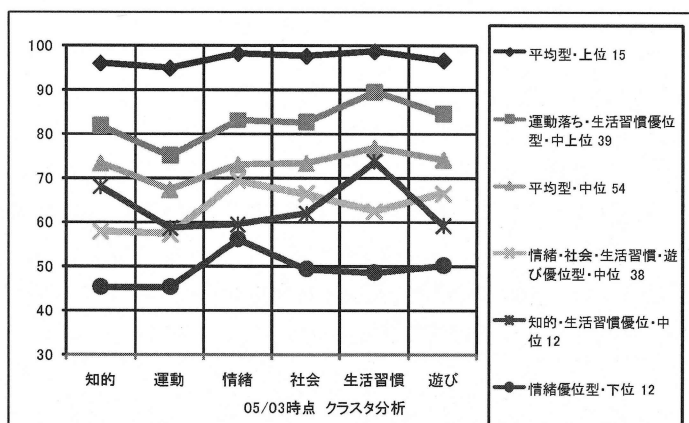


図2 クラスタ分析 05/03時点 (3歳児クラス3学期)

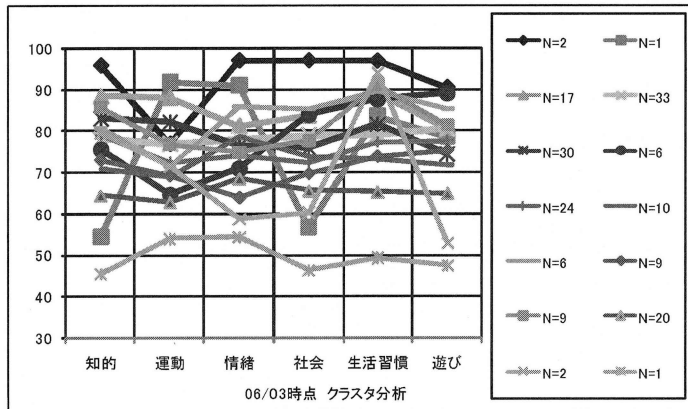


図3 クラスタ分析 06/03時点 (4歳児クラス3学期)

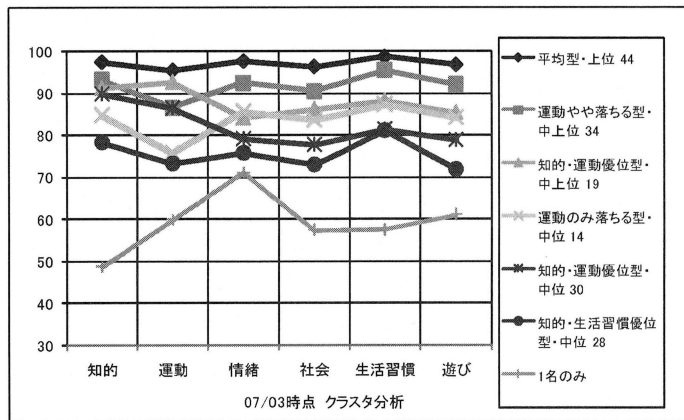


図4 クラスタ分析 07/03時点 (5歳児クラス3学期)

2004年6月時点 (3歳児クラス1学期) では8クラスタが抽出され、全体的に達成率が低いことが示された (図1)。8つのクラスタとは、運動のみ落ちる型で達成率が全体的に上位に位置する群、平均的に達成率が中上位に位置する群、遊びのみ落ちる型で中位に位置する群、情緒・社会・生活習慣・遊びが優位で中上位に位置する群、知的がやや落ちる型で中位に位置する群、情緒・社会・生活習慣・遊びが優位で中位に位置する群、情緒・社会・生活習慣が優位で中位に位置する群、平均的に達成率が下位に位置する群であった。

次に、2005年3月時点 (3歳児クラス3学期) には6クラスタが抽出され、クラスタ間にはばらつきが生じていた (図2)。6つのクラスタとは、平均的に達成率が上位に位置する群、運動がやや落ちて生活習慣が優位で中上位に位置する群、平均的に達成率が中位に位置する群、情緒・社会・生活習慣・遊びが優位で中位に位置する群、知的・生活習慣が優位で中位に位置する群、情緒が優位で下位に位置する群であった。

そして、2006年3月時点 (4歳児クラス3学期) には14クラスタが抽出された (図3)。これはこの時期の個人差の大きさを反映しているものと考えられる。また、14のクラスタの中で、

1 クラスあたりの人数が10名以上のものだけに注目すると、中位から上位に位置するクラスが多かった。

最後に、2007年3月時点（5歳児クラス3学期）には7クラスが抽出され、全体的に達成率が高い位置に収束していた（図4）。7つのクラスとは、平均的に上位に位置する群、運動がやや落ちて中上位に位置する群、知的・運動が優位で中上位に位置する群、運動のみ落ちて中位に位置する群、知的・運動が優位で中位に位置する群、知的・生活習慣が優位で中位に位置する群の6クラスと、1名のみ下位に位置するクラスであった。

以上の結果をまとめると、まず、3歳1学期には全体的に達成率が低いところに8つのクラスが抽出され、3歳3学期には一端クラス数が減るもののクラス間にばらつきが見られた。そして、4歳3学期にはクラス数が増え、個人差が大きくなった後、最終的には5歳3学期に、再度クラス数が減り、達成率が高い位置に収束していった。

このような結果が得られた理由として、いくつかの可能性が考えられよう。

まず、第1の可能性として、今回の発達評価項目で検討対象としている領域の発達は直線的に進むのではなく、大きく発達が進む時期・タイミングが領域や個人によって異なっており、それが特に4歳後半に顕在化しているということが考えられる。長田ら（2008）はこの可能性について図5に示すモデル図を提示した。すなわち、発達の初期のころにはほぼ直線的に発達が進んでいくが、ある程度発達が進むと一旦発達の速度が横ばいになり、さらに時間の経過と共に再度発達の速度が右肩上がりに転換するような形の発達曲線を仮定することができよう。本研究の結果で言えば、4歳児クラスの時期は、領域や個人による差が大きいため、発達の初期のあたりにある子ども、中期にいる子ども、後期にいる子どもが入り交じり、さらにそれが領域によって異なるために、抽出されるクラスが増大したと解釈できよう。

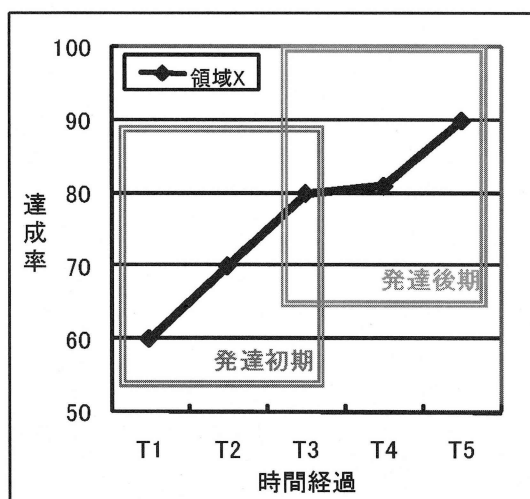


図5 発達モデル図（長田ら（2008）を改変）

第2の可能性として、4歳後半時期の発達の特徴として、「できる・できない」という目に見える形での発達だけでなく、表には現れにくい内面的な発達が進む質的転換期に当たるのではないかと考えられる。4歳前半までは単純に「できた」ことが、4歳後半になると、たとえば「できる」けど「やらない」、自分自身で考えて行動するようになるために生じる迷い等の影響を受けて、一見、外見上はやらなくなることもあるのではないだろうか(図6)。さらに、このような内面的な発達・質的転換に関しては、より個人差が大きいと考えられる。そのために、本研究の結果のように、多様な発達のパターンが示されたのではないだろうか。この点については、内面的な発達や質的転換を検討できるような指標を導入し、さらに丁寧な検討が必要であろう。

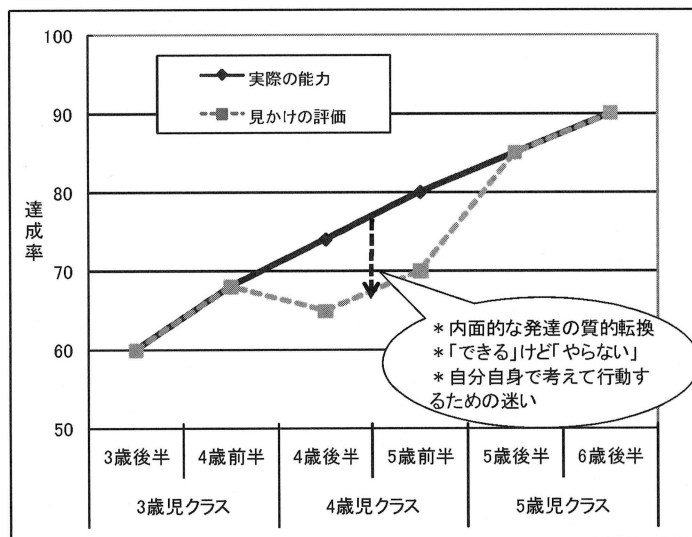


図6 4歳児クラス 内面的発達の心的転換の影響を仮定したモデル図

第3の可能性として、保育者のもつ子ども観・保育観が結果に影響を与えていることが考えられる。保育者による4歳児の時期の子どもの特徴のとらえ方が、他の時期の子どもについての考え方と異なっている可能性が考えられる。筆者らと保育者とのインフォーマルな話し合いの場で、しばしば、「4歳児クラスの独特さ」について語られることがある。しかし、この点については、今後、体系的・実証的な検討が必要な問題である。

今後の課題

今後の課題としては、まず、それぞれの個人が時間の経過に応じてどのような発達パターンを移行していくのか、すなわち、クラスの変遷を追跡していくことが重要である。それによって典型的な発達のパターンが存在するのかなど、個人の発達の実態がより詳細にとらえられると考える。

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。特に、保育者によって記録される保育記録と本研究で用いた発達評価との関連について詳細な検討が必要である。太田・土田（1993）は、保育記録と発達スクリーニングテストのスコアとの間には有意な相関があるものの、両評価に差が見られるケースも若干存在することが示し、保育場面での観察ではとらえにくい発達の様子をスクリーニングテストが明らかにする可能性や、反対に保育場面の記録が客観的評価ではとらえにくい子どもの主体性や健康上の問題などを評価している可能性を指摘している。本研究で用いた発達評価は評価者が保育者であるため、純粋に客観的評価とは言い難いが、それでも、ある程度の判断基準を与えられた評価と、保育者の主観に基づいて自由に記録する保育記録との間に、いかなる関連や違いが存在するのかを検討することは重要であろう。

最後に、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。

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） 「現代の子ども発達の発達の特徴についての研究—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） 「現代の子ども発達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.
- 太田篤志・土田玲子（1993） 「保育記録による子供の評価と発達スクリーニングテストの関連について」 長崎大学医療技術短期大学部紀要，7，77-84.
- 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	ブランコをこいでのる
	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	草や木をだじじにする
	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	じゃんけんで勝負負けがわかる
	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	身近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