

十文字学園女子大学人間生活学部紀要第6巻 2008年

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 —

A Study on Developmental Changes of the Contemporary
Preschoolers : Results of Teachers' Longitudinally Evaluation
of Child Development 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 約

本研究は、幼稚園児を対象に幼稚園年少クラス在籍時から年長クラス在籍時までの3年度に亘って発達評価調査を3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)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。(2)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。(3)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。

1) 十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科

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 縦断的検討

Abstract

This study conducted a longitudinal examination of the developmental changes in contemporary preschoolers over a period of three years. A questionnaire to assess child development was administered to the same children, twice in two school years. The results were as follows: (1) The children from the lowest developmental group gained achievement rates lineally in all six domains over the three school years. (2) The children from the medium developmental group gained achievement rates lineally on the intellectual and physical activity domains, whereas they did not gain achievement rates on the other domains between the first and second school years; further, the increase in the achievement rates for the latter four domains were observed only between the second and third school years. (3) The children from the highest developmental group did not gain achievement rates on all domains between the first and second school years, and the increase in the rates on these domains were observed only between the second and third school years. It was suggested that developmental change might occur at different points in time according to the developmental domain or the children's age, or that the developmental targets of the teachers might be related with the results.

はじめに

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。現代における幼児期の発達について、そ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、35年前と現代の比較から、子どもの発達に実態に変化が生じていることが明らかとなっている (関口, 2003)。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。

このような関口 (2003) 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¹。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、幼稚園の保育方法にはさまざまなタイプがあることを考慮し、保育方法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、園の保育方法タイプ差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評価が高

い傾向が明らかになった。また、保育方法のタイプによる評価差は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。また、関口・長田・野口(2006)では、保育方法を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変化の吟味を行い、保育タイプ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。さらに関口・長田・野口(2007)では、保育方法のタイプによる違いをさらに詳しく検討した。

以上の研究は、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変化を検討した。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。

それでは、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はどのような様相を呈するのであろうか。関口(2003)が指摘するように幼児期の発達における幼稚園教育の影響が大きいのであれば、幼稚園に在園する3年度に亘って子どもの発達を縦断的に検討することには大きな意義があろう。そこで本報告では、長田他(2007)で報告した調査対象者に対してさらに1年の間隔をあけて3年間に亘り発達評価調査を実施し、年少クラスから年長クラスに至る発達の様相について詳細に検討する。

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名に対して、3年度4時点に亘り縦断的に発達評価を実施した。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。

表1 調査対象者 人数の内訳

下位群	中位群	上位群
61	68	41

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。本研究では、第2回、第3回、第4回の調査結果について述べる。

結果と考察

各調査時期における調査対象の達成率の変化を図1~6に示す。それぞれの領域において、調査時期によって達成率に変化があるか、また、その変化は第1回調査時点での達成率の程度(達成率群)によって異なるのかを検討するために、達成率を角変換した値について領域毎に時期×達成率群の2要因反復測定分散分析を行った。その結果を表2に示す。

全ての領域で時期、達成率群の主効果が有意であった。また、時期×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焦点を絞って検討するために、領域毎に時期及び達成率群の単純主効果を検討した。

まず、知的領域(図1)と運動領域(図2)においては、当初達成率の低かった下位群と達成率が中程度であった中位群においては、3時点間の差がすべて有意であった。その一方で、当初達成率が高かった上位群では2005年3月時点と2006年3月時点の間の差はなく、2007年時点がそれ以前の2時点よりも達成率が高かったことが示された。

次に、情緒的領域(図3)と社会的領域(図4)においては、当初達成率の低かった下位群においては3時点間の差がすべて有意であった。一方、当初達成率が中程度であった中位群では、2005年3月時点と2006年3月時点の間には差がなく、2007年時点がそれ以前の2時点よりも達成率が高かったことが示された。さらに、当初達成率が高かった上位群では、2005年3月時点よりも2006年3月時点の方が達成率が低く、2007年時点がそれ以前の2時点よりも達成率が高かったことが示された。

続いて、生活習慣(図5)においては、当初達成率の低かった下位群では、3時点間の差がすべて有意であった。その一方で、達成率が中程度であった中位群と当初達成率が高かった上位群では2005年3月時点と2006年3月時点の間の差はなく、2007年時点がそれ以前の2時点よりも達成率が高かったことが示された。

最後に遊び(図6)においては、当初達成率の低かった下位群では3時点間の差がすべて有意であった。一方、当初達成率が中程度であった中位群では、2005年3月時点と2006年3月時点の間には差がなく、2007年時点がそれ以前の2時点よりも達成率が高かったことが示された。さらに、当初達成率が高かった上位群では、2005年3月時点よりも2006年3月時点の方が達成率が低く、2006年3月時点よりも2007年3月時点の方が達成率が高く、2005年3月時点と2007年3月時点との間の差はなかったことが示された。

以上の結果から、年少クラスから年長クラスに亘る期間では、年少クラスの年度初めの達成率によってその後の発達(時期や程度)に違いがあったことが明らかとなった。まず、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

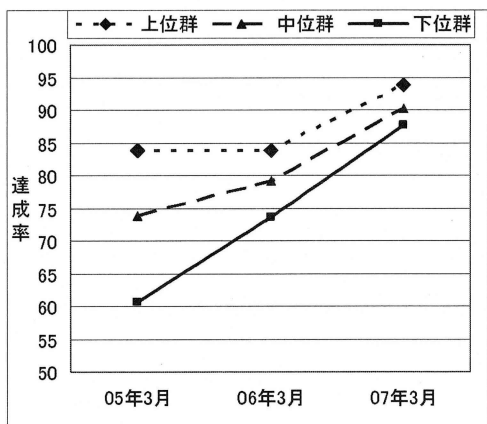


図1 知的領域

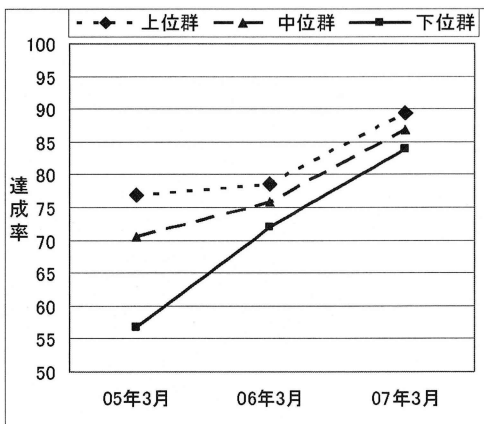


図2 運動的領域

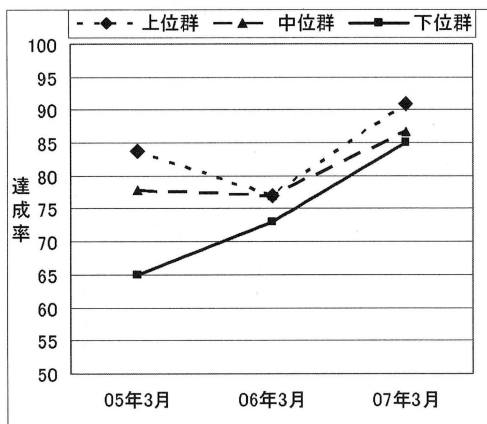


図3 情緒的領域

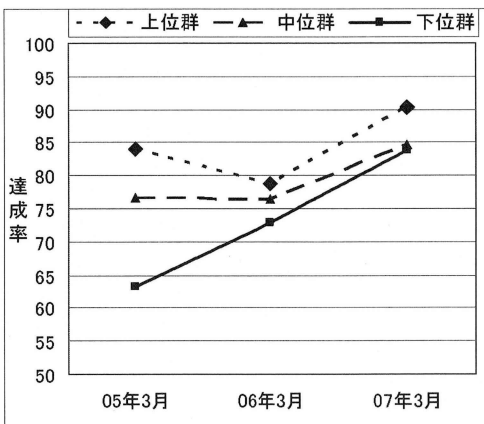


図4 社会的領域

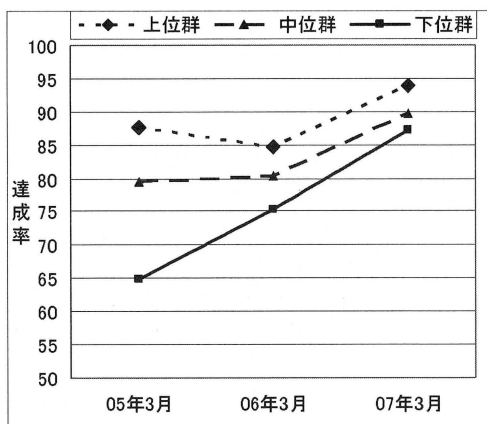


図5 生活習慣

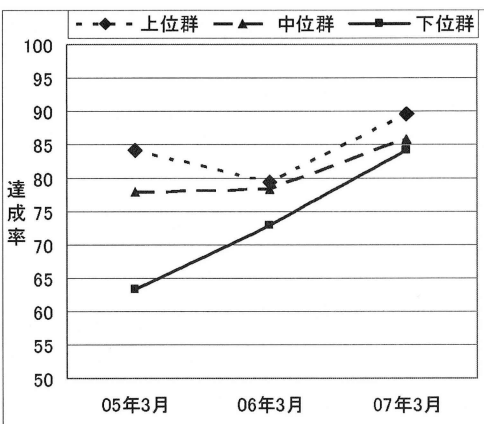


図6 遊び

表2 分散分析表

	df	F 値		df	F 値	
	知的領域			運動的領域		
被験者内効果の検定						
時期	2	260.65 **		2	192.22 **	
時期 × 達成率群	4	15.30 **		4	10.58 **	
誤差(時期)	334			334		
被験者間効果の検定						
達成率群	2	29.84 **		2	22.40 **	
誤差	167			167		
	情緒的領域			社会的領域		
被験者内効果の検定						
時期	2	117.87 **		2	102.68 **	
時期 × 達成率群	4	13.27 **		4	16.86 **	
誤差(時期)	334			334		
被験者間効果の検定						
達成率群	2	23.61 **		2	27.99 **	
誤差	167			167		
	生活習慣			遊び		
被験者内効果の検定						
時期	2	123.64 **		2	83.47 **	
時期 × 達成率群	4	12.10 **		4	13.97 **	
誤差(時期)	334			334		
被験者間効果の検定						
達成率群	2	33.23 **		2	20.77 **	
誤差	167			167		

注 **... $p < .01$

びていた。一方で、当初達成率が中程度だった中位群では、知的領域（図1）と運動的領域（図2）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（図3～6）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。

本研究は縦断データの分析であったが、これらの結果は長田・関口・野口（2007）の系列的データの結果を追認するものであった。

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、発達は直線的に進むのではないため、領域や調査時点の発達状態によって、特に発達が進む時期・タイミングが異なって示される可能性が考えられる。この可能性を発達曲線としてモデル図に描いたものを図7に示す。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、調査の各時点で発達の初期のあたりにあるために、直線的に達成率が伸びていくが、上位群は発達により進んだあたりにあるために、いったん発達の伸び率が横ばいになっていたと解釈できるであろう。

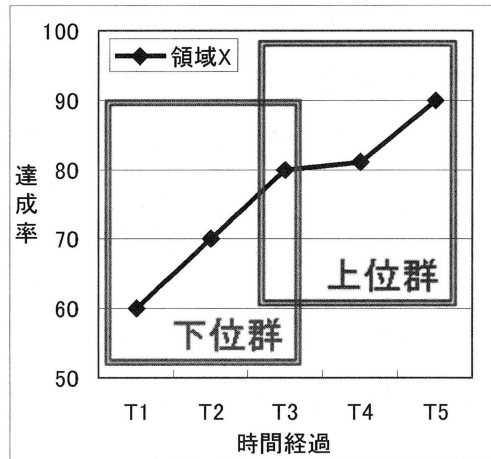


図7 発達モデル図

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、保育者のもつ明示的または暗黙の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。例えば4歳児クラスの保育者には、発達評価の質問項目が問題としているような領域全般に関して「4歳児クラスではこのくらいできればよい」という明示的または暗黙に持っている目標があり、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場合、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ある。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。それに対して、5歳児クラスでは、保育者の目標はより高く設定されると考えられる。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・中位・下位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。

第3の可能性として、領域ごとの発達評価の質問項目の内容による違いが結果に影響を与えていることが考えられよう。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る。そのため、評価はどちらかと言えば「絶対評価的」になり、上中下位群全てで下がることはなく、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いため、「相対評価的」になっていた可能性がある。さらに先述のように、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、

場合によっては低下していたと考えられる。

今後の課題

本研究の発達評価は保育者に評定を依頼している。そのため、その項目の表現や内容が評価そのものに影響を与えている可能性が考えられる。今後、発達評価の項目内容の妥当性や表現の妥当性について、十分に検討する必要がある。特に幼稚園教育要領や保育所保育指針との関連から、質問項目の内容や表現について、詳しく見直していく必要があるだろう。

さらに、調査4時点に亘る発達や、幼児期における発達の様相と、小学校入学後の適応や発達との関連について検討することも必要であろう。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より詳細に明らかにすることができるであろう。さらに、保育の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。

【脚注】

- 1 項目の修正は次のようである。関口（2003）が用いた調査項目（日本保育学会、1969）のうち、4領域については、3歳から6歳までの間に発達の变化が明らかであったものを11項目ずつ選択し、さらに田中（2000）の発達項目から発達の变化が顕著で、就学までに8割が到達している項目を選択して加えた。生活習慣、遊びの領域の項目は保育者の実践記録等を参考に各年齢の幼児の状態を反映し、就学までにほぼ習得、発達していると捉えられている行動特性を項目として新たに作成した。

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)－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.
- 日本保育学会（1969）. 保育学講座9 日本の幼児の精神発達. フレーベル館.
- 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.
- 関口はつ江・長田瑞恵・野口隆子（2007）. 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 (3). *十文字学園女子大学人間生活学部紀要*、5、1-11.
- 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.
- 田中敏明（2000）. 幼児の園生活と発達の姿～ 3歳から6歳まで～. ミネルヴァ書房.

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	自分でよきたいのに、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	助けが必要などとき、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