

十文字学園女子大学人間生活学部紀要第1巻 2003年

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

A Pilot Study on the Relationship between Teaching Methods and the Teachers' Evaluation of Child Development in Preschools

関口はつ江

Hatsue SEKIGUCHI

要 約

本研究は幼稚園の保育方法の違いがもたらす保育者、幼児双方への影響を明らかにする目的のもとに、保育者の幼児の発達評価において、園によってどのような差異が認められるかを調べた。保育方法を幼児の自発的活動中心の幼稚園（4園）と保育者の課題的活動中心の幼稚園（4園）とにわけ、担任に知的、運動的、情緒的、社会的分野104項目についての発達評価を依頼した。その結果、課題的な園において評価が高く、個人差が少ない傾向がみられた。そこから保育方法の違いは、指導内容の直接的効果以外に、保育者の幼児観、かかわりの視点に違いがあることが示唆され、今後への課題が考察された。

はじめに

我が国の幼稚園教育については幼稚園教育要領において、環境を通して、遊びによる、一人一人に応じて、と基本方針が示されている。しかし、保育現場は保育内容、保育形態、保育方法のいずれにおいても極めて多様である。幼児の自発的な遊びを中心としている園と、様々な学習活動を組み合わせて時間割で活動をしている園では子どもの生活経験は異なるであろう。それらはそれぞれの意図や考え方に基づいて、よりよい幼児の育ちを願っての実践であり、保育の効果は長期的に、また、多様な要因との関連での検討が必要であるため、保育方法の適不適を一概に論じることは困難であるとされている。しかし、保育改善への手がかり得るための研究は必要であり、保育方法の違いが何をもたらしているかについて、とらえられる範囲で

十文字学園女子大学人間生活学部

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

キーワード：担任による発達評価 保育方法 自発的活動中心園 課題的活動中心園

きるだけ客観的に明らかにする努力は重要であると考え。

近年幼児教育においては、幼児自身のその時々々の活動（遊び）の充実¹⁾や大人と幼児の相互関係性²⁾などが強調されている。外側からとらえられる幼児の行動の仕方や態度、特に個人としての能力的な評価をすることは、保育に一律の到達目標設定をもたらすことにつながり、幼児個々の理解を妨げ、個人の個性的な力を伸長するような幼児の内的要求に即する保育の充実がはかりにくくなると考えられている。平成元年から、幼稚園指導要録の評価観点がそれまでの領域毎の達成状況評価から個人内発達評価に変わったのもこうした考え方の反映と考えられる。こうしたことから、最近では保育においては幼児の発達評価についての研究はあまり関心もたれていない。しかし、実際は多数の幼児を集団で保育する幼稚園や保育所において、生活管理、学級経営、環境構成、指導の計画は幼児達が（どのくらいの幼児が）何が出来、何は出来ないか、どのような生活の仕方が期待できるかというような保育者の幼児にたいする発達の評価抜きにはおこなわれない。小川は「保育における指導とは……幼児に対し、どうかかわることが可能なのかを見極めた上で、子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもって子どもにかかわることである」³⁾と述べているが、ここでの「かかわりの可能性」の見極めは「今の子どもの気持ち」のような即時的状況的次元も「こういうことは出来るようになっていく」という一般的な能力的次元も含まれると考えられる。幼児の状態をどう見ているかが、保育者の保育行為の決めてになるとすれば、その中の「行動の可能性」をどう見ているかは保育実践の全体構成にかかわる重要な部分を占めているとみられる。保育者が担当している幼児の育ち方をどうとらえているかを調べることは、今の幼児の実態を知る上でも、保育の進め方を知る上でも重要であると考えられる。

本研究は保育実践の方法の中でも最も一般的な違いとされる、個人的ねらい・自発的遊び活動重視の保育（一般的に自由保育と呼ばれている）と学級全体のねらい・課題的活動重視の保育（一般的に一斉保育と呼ばれている）の違いが幼児と保育者にどのような違いをもたらしているかを明らかにする一つの試みとして、保育者の幼児の発達評価の仕方をとらえ、保育方法との関連を考察することを目的として行った。

保育方法の分け方は多様な視点があり、「自由保育」「一斉保育」に分けるのは対立する保育形態ではないが典型的なモデルと考えられている⁴⁾。今回は幼児の自発性を尊重する方法と保育者の指導性の高い保育方法という観点から研究対象園を相対的に2つのグループに分けて比較を試みた。

保育方法についての研究は、保育形態の違いによる幼児や保育者の活動しかたや状況の分析に目が向けられ、保育効果に関する研究は少ない。その中で佐々木ら⁵⁾は「自由保育」と「一斉保育」それぞれにおいて発達すると考えられる特性を保育者を選択して貰う方法によって、自由保育で育てているものとして「自主性」「個性」「創造性」、一斉保育で育てているものとして「自己統制」「思いやり」「感性」が選ばれるとの結果を報告し、保育効果に異なる側面があると捉えられていることを示唆している。しかし、保育方法とその保育実践者による幼児の発達評価とを結びつけた具体的な研究は近年我が国の研究の中には見当たらない。そこで、本研究は異なる方法で保育実践をしていると見られる保育者自身の幼児の評価を通して、保育方法がもたらす違いの所在を明らかにするための探索的研究として取り組んだ。

研究方法

幼稚園の担任教師に子どもの発達状態を評価してもらう質問紙調査を行った。対象園の保育方法を分けるために、研究者による保育観察および保育者への質問紙によって一斉的活動時間、自分の保育のねらいとクラスの特徴の記述をもとめた。それらを総合して個人的ねらいを重視する園（以下自由保育とする）、学級的ねらいを重視する園（以下一斉保育園とする）に分けて、比較を行った。

1 幼児評価の質問紙内容、方法および整理方法

調査項目は1969年に日本保育学会が行った「日本の幼児の精神発達調査」⁶⁾の調査項目のうち、年齢による発達傾向が明らかであった104項目（A知的発達18項目、B運動的発達28項目、C情緒的発達31項目、D社会的発達27項目）を用いた（項目内容は資料に記載）。

調査の時期は2003年6月の子どもの状態として、各クラス担任に評価を依頼した。

回答は各項目について「できる」「どちらともいえない・わからない」「できない」からの選択とし、対象園別に、年齢別、項目別、および分野別に「できる」とされた人数の割合を算出した。

2 対象園・対象者

調査は東京都、横浜市、郡山市の私立幼稚園8園の協力をいただいた。いずれの園も都市部の住宅地に位置し、生活環境に著しい差異は認められない。

評価者は各園6名（各学年2名）計48名。評価対象幼児数は3歳児266名（自由園136名、一斉園130名）、4歳児380名（自由園177名、一斉園203名）5歳児468名（自由園270名、一斉園198名）6歳児81名（自由園25名、一斉園56名）計1195名である。

研究結果

1 調査対象園の特徴

対象園を研究者による保育観察および、担任への質問による一斉活動時間の平均的な長さ、自分のクラスの特徴の記述の仕方の3点を総合して研究者が判断し、一斉保育園、自由保育園4園ずつに分けた。違い方は表1、表2に示した。自由保育園は観察において保育者の幼

表1 対象園の一斉的活動時間の比較

園種	学年	30分	30分～ 1時間～ 2時間		
		以下	1時間	2時間	以上
自由園 (4園)	年少組	2園	2園		
	年長組	2園	1園	1園	
一斉園 (4園)	年少組		2園	1園	1園
	年長組		1園	2園	1園

表2 保育者の自分のクラスの特徴を示す記述の内容

一斉保育園4園の記述例

年少組	クラス全員で、クラス共通のイメージ、みんなで頑張る、仲間意識、落ち着いて話が聞ける、はじめをもって行動、誰にも積極的、生活の自立、個性的、自己表現
年中組	子ども同士の助け合い、団結力、思いやり、皆のこととして、注意し合う、クラスにまとまり、落ち着き、はじめ、素直でやさしい、片づけの徹底、課題の明確化
年長組	クラスで決めた目標、皆で力を合わせる、クラスの問題として、協力し合う、仲間意識、集中して一斉活動に取り組む、集中力、人の話をきちんと聞く、役割を決めて、自己発揮、やさしく

自由保育園4園の記述例

年少組	自分達でイメージを持って、友達と楽しむ、友達を心配する、自分で遊びを見つけて、好きな活動に取り組む、遊びが発展、仲良く遊ぶ、優しいことば、甘えたい気持ち
年中組	自分達で取り組む、恥ずかしい気持ち、心配り、自分の好きな遊び、考えが柔軟、イメージが豊か、優しく思いやる、元気で素直、明るい、すぐ行動する、頑張る気持ち、自分を率直に表現
年長組	皆で一つのこと頑張る、友達を思いやる、助け合う、いろいろな活動に興味を持つ、自信を持って、意欲的、自己発揮、じっくり遊びに取り組む、判断して行動する

児への個別的なかかわりが多く見られ、活動の仕方は幼児に任せる傾向が強いこと一斉活動時間が短いことに加えて、保育者のクラスの特徴の記述において個人や個人間に焦点をおいていることが特徴的である。一斉保育園は保育者がクラス全体に指示したり、幼児の行動の枠組が決められている傾向が強い。一斉的活動時間が長く、保育者のクラスについての記述には集団的ねらいが含まれ、年長組でその傾向が強くみられている。

2 評価の一般的傾向

表3に一斉保育園と自由保育園の各分野の平均達成率、標準偏差値を示し、図1に図示した。いずれの年齢においても自由保育園よりも一斉保育園において評価が高いことが明らかである。平均達成率について各分野ごと、および全分野平均について、年齢(4)×園種(2)の2要因分散分析をした結果、主効果はいずれも有意差が認められた(・設問A知的発達 年齢主効果の傾向 ($F(3,1187)=536.56, p<.01$, 園種の主効果の傾向 ($F(1,1187)=32.69, p<.01$ 両者の交互作用の傾向 ($F(3,1187)=3.30, p<.05$ ・設問B運動的発達 年齢主効果の傾向 ($F(3,1187)=546.859, p<.01$, 園種の主効果の傾向 ($F(1,1187)=41.442, p<.01$ 両者の交互作用の傾向 ($F(3,1187)=.510, p>.10$ ・設問C情緒的発達 年齢主効果の傾向 ($F(3,1187)=253.452, p<.01$, 園種の主効果の傾向 ($F(1,1187)=25.283, p<.01$ 両者の交互作用 ($F(3,1187)=2.111, p>.10$ ・設問D社会的発達 年齢主効果の傾向 ($F(3,1187)=2888.651$

表3 分野別平均達成率の比較（自由園—一斉園）

発達分野	3歳児達成率	4歳児達成率	5歳児達成率	6歳児達成率
全分野平均				
自由園	0.33 (0.10)	0.56 (0.14)	0.69 (0.12)	0.77 (0.10)
一斉園	0.42 (0.18)	0.64 (0.14)	0.79 (0.09)	0.83 (0.07)
知的発達				
自由園	0.28 (0.13)	0.49 (0.19)	0.69 (0.15)	0.77 (0.08)
一斉園	0.32 (0.19)	0.60 (0.17)	0.78 (0.11)	0.83 (0.08)
運動的発達				
自由園	0.33 (0.13)	0.56 (0.17)	0.73 (0.13)	0.81 (0.08)
一斉園	0.40 (0.19)	0.64 (0.17)	0.83 (0.09)	0.87 (0.07)
情緒的発達				
自由園	0.39 (0.15)	0.65 (0.20)	0.75 (0.16)	0.81 (0.15)
一斉園	0.50 (0.25)	0.71 (0.17)	0.81 (0.11)	0.85 (0.10)
社会的発達				
自由園	0.29 (0.13)	0.50 (0.18)	0.60 (0.16)	0.69 (0.15)
一斉園	0.40 (0.19)	0.57 (0.17)	0.75 (0.13)	0.76 (0.12)

注1 () は S D

注2 小数点3位以下四捨五入

$p < .01$, 園種の主効果の傾向 ($F(1,1187) = 60.107$ $p < .01$ 両者の交互作用の傾向 ($F(3,1187) = 2.425$ $p < .07$ ・ A B C D 全体 年齢主効果の傾向 ($F(3,1187) = 586.781$, $p < .01$, 園種の主効果の傾向 ($F(1,1187) = 61.191$ $p > .01$ 両者の交互作用の傾向 ($F(3,1187) = .446$, $p > .10$).

次に、評価の個人差の園種による違いを表3の標準偏差値の比較によって検討した。母分散の比の検定を行った結果、3歳児はどの分野においても一斉保育園が自由保育園より分散が大きい（・設問A $F(135,131) = 2.02$ $p < .10$ ・設問B $F(135,131) = 2.03$ $p < .01$ ・設問C $F(135,131) = 2.08$ $p < .01$ ・設問D $F(135,131) = 2.23$ $p < .01$ ）。4歳児では設問C（情緒的）を除いて差がなくなり、5歳児では逆にいずれの分野においても自由保育園が一斉保育園よりも分散が大きい傾向が見られた（・設問A $F(197,269) = 1.92$ $p < .01$ ・設問B $F(197,269) = 2.03$ $p < .01$ ・設問C $F(197,269) = 2.15$ $p < .01$ ・設問D $F(197,269) = 1.69$ $p < .01$ ）。一斉保育園では3歳児では評価の個人差が大きいのが、年齢と共に評価の個人差は縮小する傾向があるのに対して、自由保育園では評価の個人差は4歳、5歳となっても縮まらず年齢と一定の関係が認められない。

これら園の保育方法による評価の違いは子どもの実態（保育効果）と保育者の評価の仕方の両要因によるものと考えられるが、調査時期が年少組はまだ2ヶ月余の保育経過の6月であるにもかかわらず、3歳児においてすでに10%前後の差があることから、実施している保育方法によって保育者の幼児の見方に違いがあることも推測される。

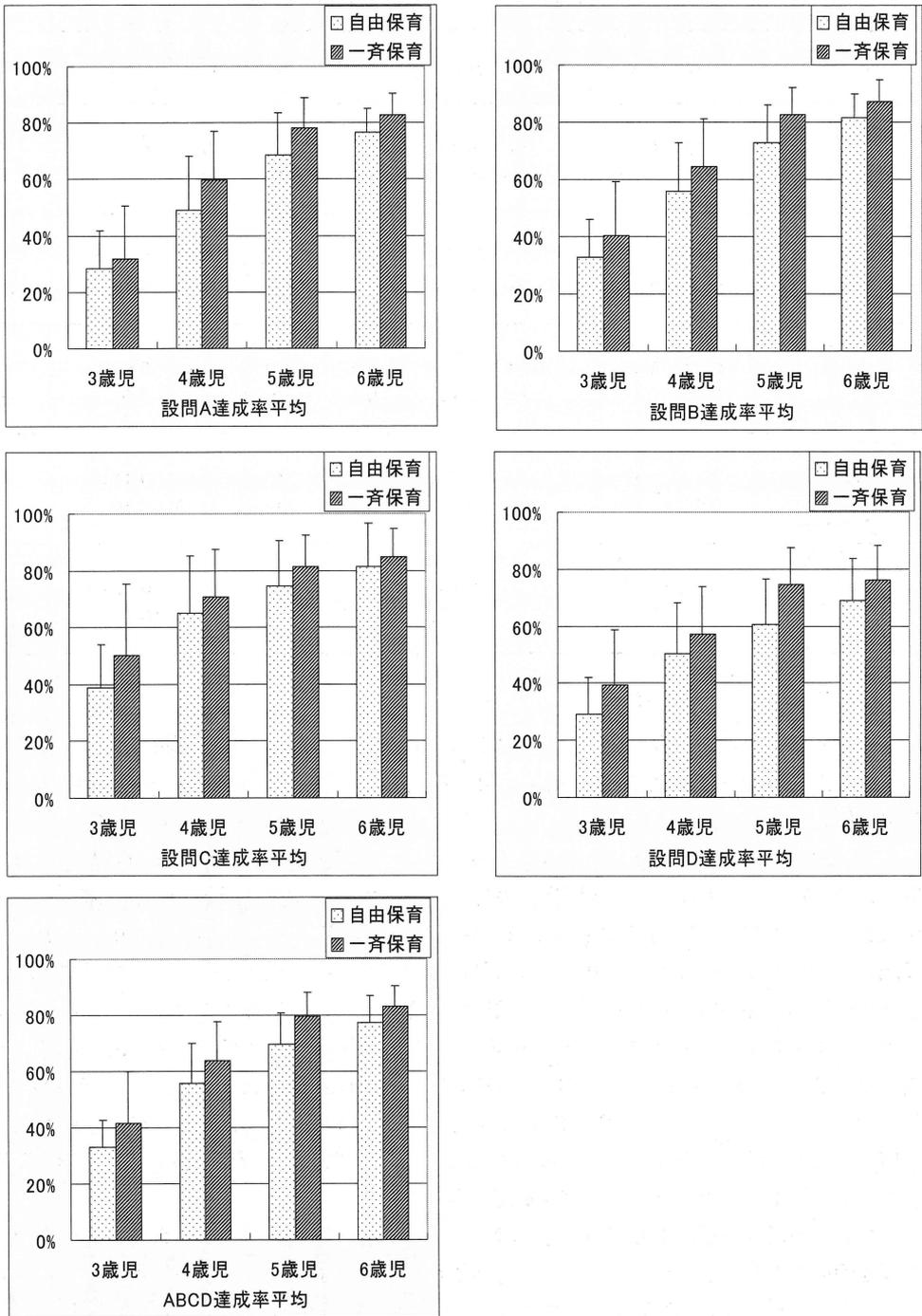


図1 分野別達成率の園種比較

3 評価方法の違い

知的、運動的、情緒的、社会的の4分野の評価についてどのような関連がみられるかをみるために各幼児の分野間達成率の相関係数の比較を行った(表4)。全体的に一斉保育園では各分野間の相関が高い。特に3歳児は自由保育園との差が大きく、入園直後の個々の幼児について細かい特性把握よりも総合的の把握がなされているといえる。4歳、5歳では自由保育園は情緒的-社会的間の相関が高くなるが、他は一斉保育園より相関が低い傾向であり、自由保育園では個人の特性をより分化してとらえていることが伺える。一斉保育園では知的、運動的発達と他の分野との相関が高く、具体的に明確にとらえられる行動側面が個人評価の手がかりになっているのではないかと考えられる。この点はその理由と共に今後さらに検討を要する点であると考えられる。

表5 分野間達成率の相関係数とその比較(自由園—一斉園)

		自由保育園	一斉保育園		
知的発達	(3歳児)	.50**	.71**	d	-2.72**
	(4歳児)	.69**	.66**	d	0.53 n.s.
	(5歳児)	.60**	.49**	d	1.67 n.s.
	(6歳児)	.66**	.52**	d	0.85 n.s.
		運動的発達	運動的発達		
知的発達	(3歳児)	.06	.60**	d	-5.10**
	(4歳児)	.32**	.52**	d	-2.36*
	(5歳児)	.26**	.41**	d	-1.80 n.s.
	(6歳児)	.44*	.38**	d	-0.28 n.s.
		情緒的発達	情緒的発達		
運動的発達	(3歳児)	.32**	.65**	d	-3.58**
	(4歳児)	.36**	.58**	d	-2.75**
	(5歳児)	.31**	.51**	d	-2.57**
	(6歳児)	.40**	.43**	d	-0.14 n.s.
		社会的発達	社会的発達		
知的発達	(3歳児)	.05	.61**	d	-5.31**
	(4歳児)	.24**	.43**	d	-2.08*
	(5歳児)	.29**	.48**	d	-2.38*
	(6歳児)	.19	.50**	d	-1.41 n.s.
運動的発達	(3歳児)	.37**	.64**	d	-2.98**
	(4歳児)	.17*	.49**	d	-3.51**
	(5歳児)	.32**	.39**	d	-0.85 n.s.
	(6歳児)	.51**	.53**	d	-0.11 n.s.
情緒的発達	(3歳児)	.45**	.78**	d	-4.52**
	(4歳児)	.74**	.62**	d	-2.17*
	(5歳児)	.70**	.56**	d	2.49*
	(6歳児)	.64**	.49**	d	0.88 n.s.

注1 自由園 3歳児N=136 4歳児N=177 5歳児N=198 6歳児N=25
一斉園 3歳児N=130 4歳児N=203 5歳児N=270 6歳児N=56

注2 * 5%水準有意 ** 1%水準有意

4 幼児の年齢と評価傾向

年齢に伴う評価の変化は、いずれの園種においても幼児の実際の育ちの変化を何らかの形で反映するものと考えられる。幼児の育ちの経過に違いが見られるかどうか具体的に検討するために、対象の8園中最も一斉的活動が少ないb園と、最も多いd園を選んで比較し、事例として傾向をとらえる試みをした。分野別年齢別の達成率の違いを図2に示した。また、個人差の状態をわかりやすく示すために標準偏差値を図3に示した。ここから次のようなことが伺える。自由保育園(b園)では3歳から6歳にかけて徐々に発達を遂げる傾向がある。一斉保育園(d園)は全体的に子どもの評価が高いが、特に情緒、社会のように評価の手がかりが複雑な項目において3歳児の評価が非常に高く、より成熟しているととらえて保育し

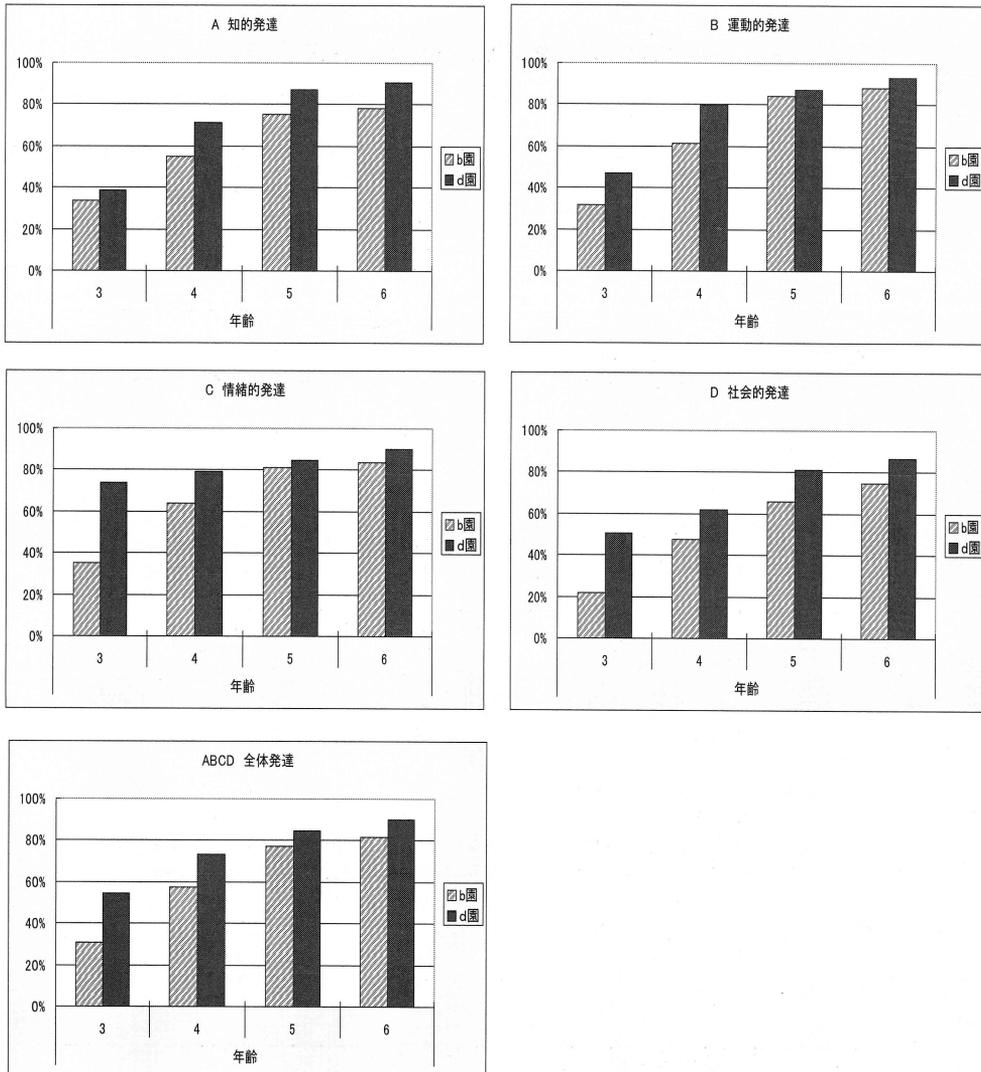


図2 達成率平均の比較

ているのではないかと考えられよう。また、図3にみられるように、d園では加齢と共に標準偏差値（個人差）が減少するのに対して、b園では4歳児で最も個人差が大きくなり、「情緒性」「社会性」のように特定の行動が評価の手がかりになりにくい分野についての個人差は、年長においても個人差が大きい傾向がある。これらの結果から、d園では、共通の行動がとれるようになるための積極的な働きかけがなされる保育効果の表れか、年長になると共通の状態に発達していると見る傾向が強いのか、あるいはその両方があるとも見られる。

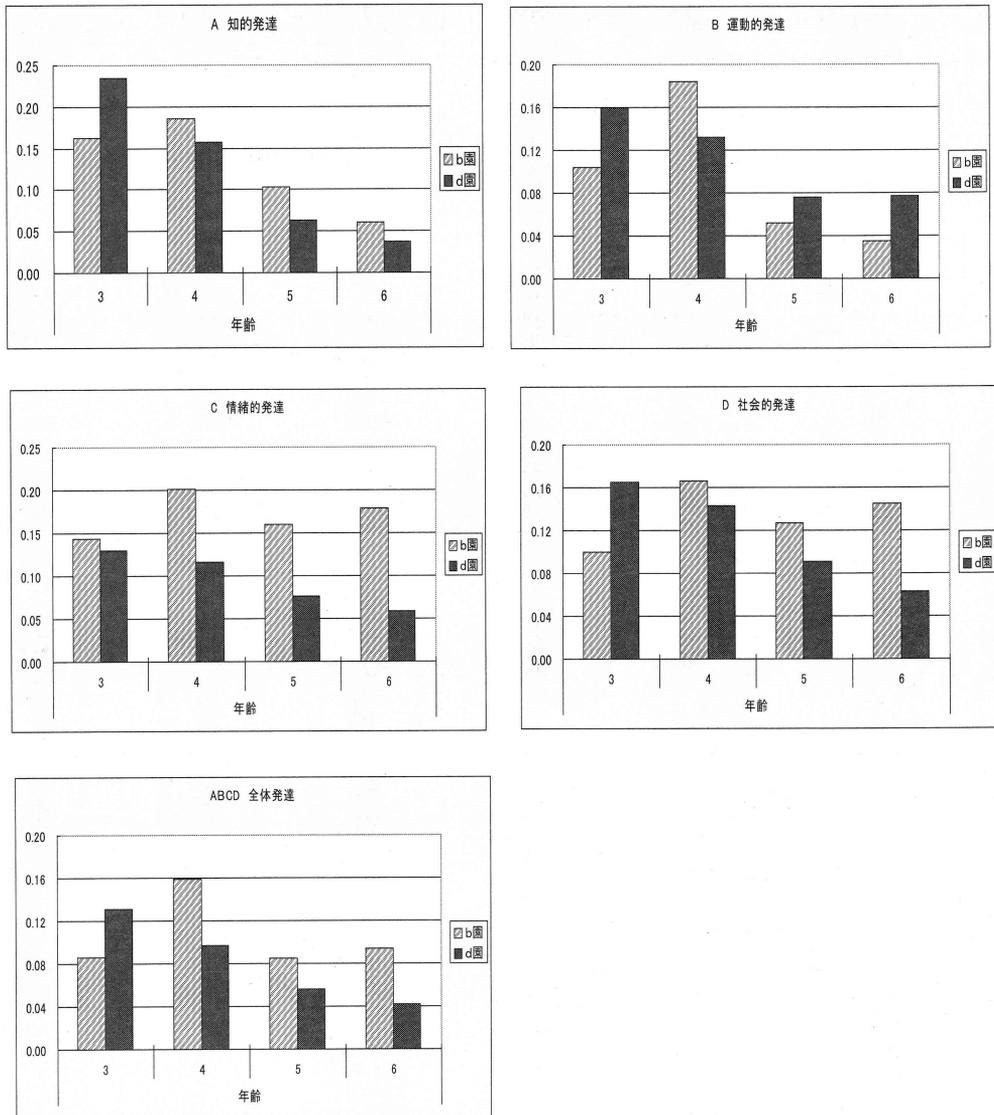


図3 標準偏差値の比較

さらに、いくつかの項目を例に、自由保育園と一斉保育園の特徴を検証してみる。図4は一斉的活動時間の少ない2園(a園、b園)と一斉的活動時間が多い2園(c園、d園)について、代表的な項目の達成率を示したものである。「箸の使用」や「大便」のように、具体的なことに当初から差が認められるのは保育者の活動のさせ方、手をかけるかどうか反映するのではないかとみられる。4歳で差が大きくなる項目(「名前を書く」「誕生日がわかる」「でんぐりがえし」「スキップ」など)は年少、年中組での指導内容が反映しているのではないかと考えられる。「自分のしたことに責任をもつ」「保育者がいなくても決ったことはする」などの道徳的な項目は個々の幼児についての的確に判断することは難しい項目であるが、一斉保育園で高く評価されており、保育者の前でそのような行動が表れるような保育状況がより多いことも考えられよう。

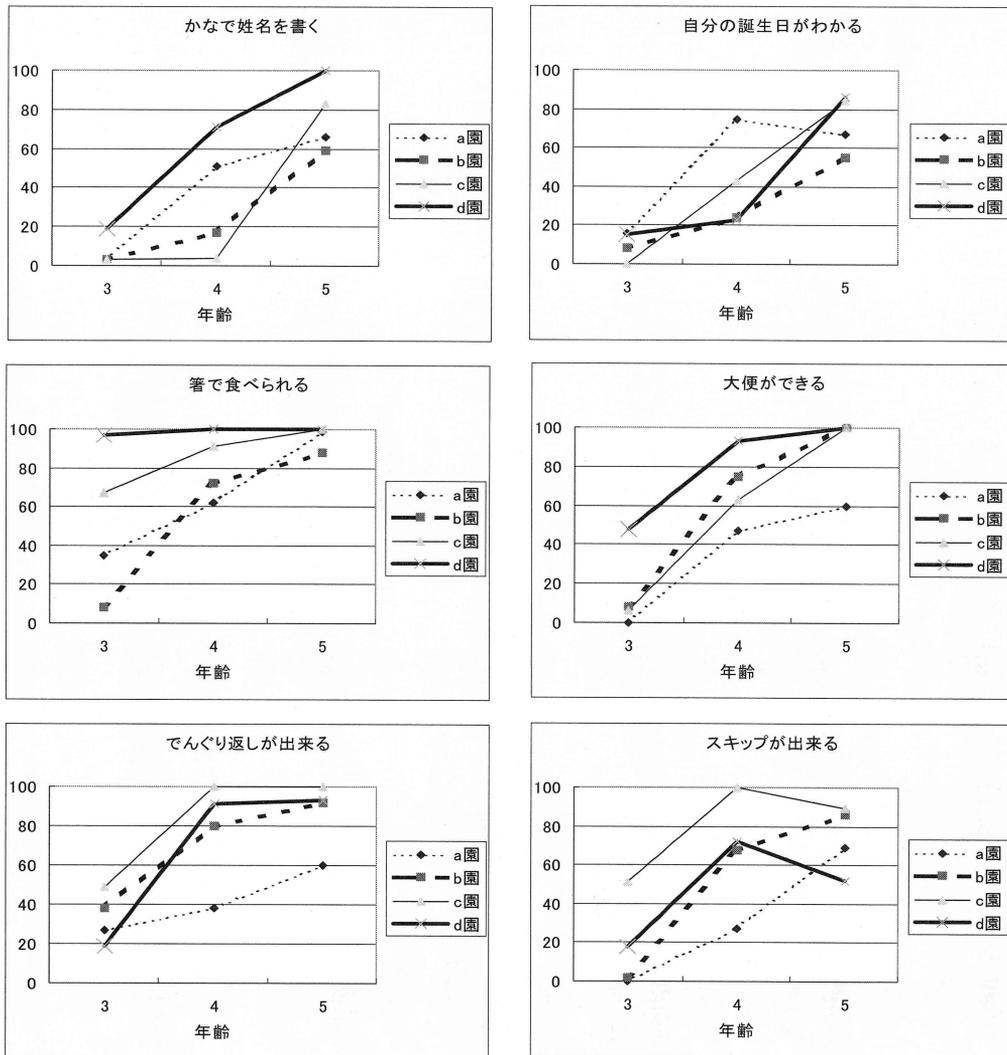


図4-1 項目別達成率の園比較

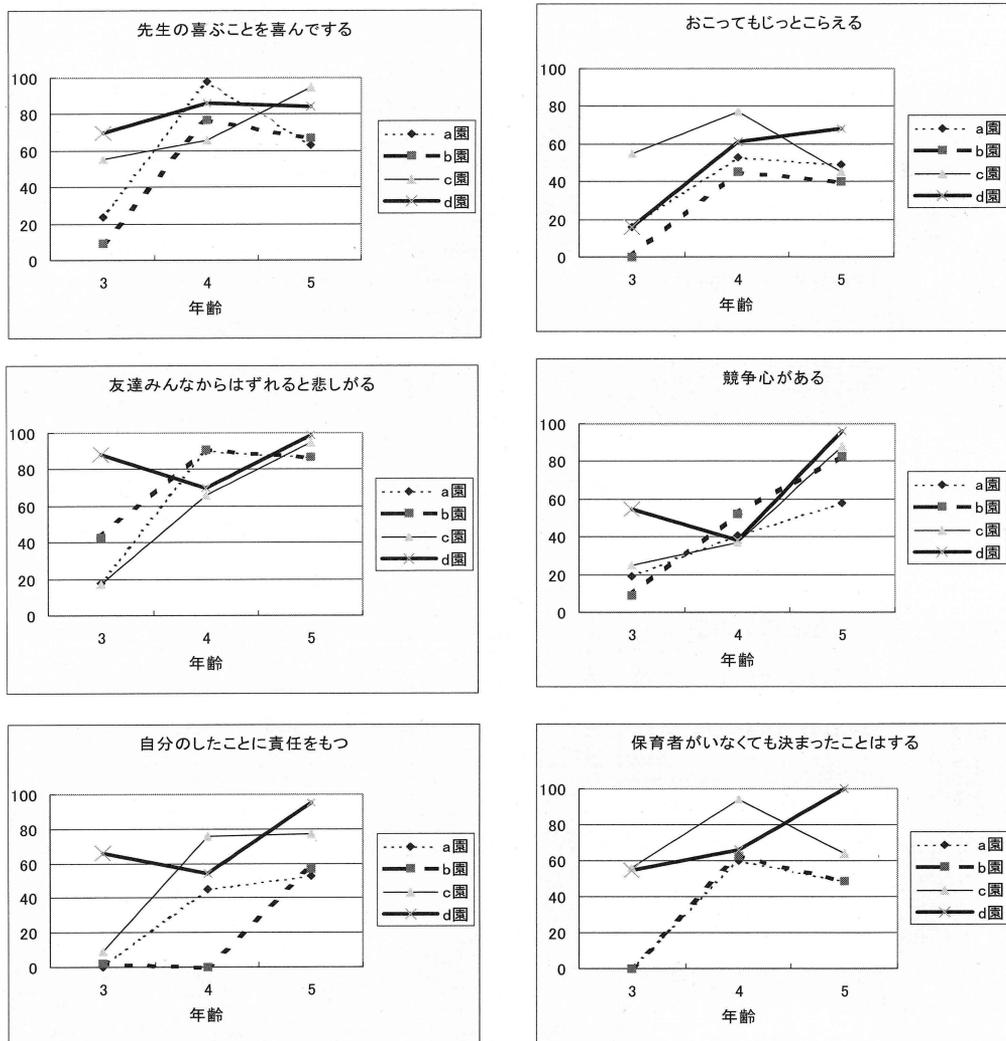


図 4-2 項目別達成率の園比較

考 察

今回の調査において、幼児の発達状態の評価に園差が大きいことは予想以上であった。

当初は知的、運動的発達は一斉保育園において高く、情緒的、社会的発達は自由保育園が高いのではないかと予想したが、むしろ一斉保育園で、運動的、知的よりも情緒的、社会的評価が高く、個人差も少ないことは保育の効果がより広汎にわたることを示すものと考えられる。すなわち、クラス全体で同じ時間に同じ活動を行う一斉的活動や課題とされる活動が多いことは、目的とした活動への効果のみでなく幼児の自己統制を促し集団への適応を促進することなどから、保育者からは情緒的、社会的にも成長した状態としてとらえられるのではないかとということが考えられる。

3歳児については、保育開始時から2ヶ月足らずであるので園差がないことを予想し、4歳、

5歳で園による違いがでることを想定したが、これも大きく異なり項目によっては3歳児で園差が際立った。これは初期の保育効果の大きさすなわち幼児の学習の早さ、入園直後の保育者のかかわり、指導の方向がどのようになされるかが幼児に与える影響の強さを示すものか、保育者の幼児観の違いかはさらに細かく調べる必要がある。もし、初期の指導の影響力が強いとすれば、少子化・核家族化によって幼児の入園前の集団的体験が希薄になり、「入園すること」の幼児にとっての意味がこれまでに大きくなくなっていることも併せて考えると、そうした幼児への初期の保育のあり方が重要になり、その方法が十分に検討されることの必要性が強調される。

さて、今回の調査結果で一斉保育園で全体的に評価が高いことから、一斉的な保育方法によって発達が促進されると言えるのであろうか。あるいは保育者のねらいに即するいわゆる「いい子」になる傾向があって、どちらかと言えば幼児が真の姿より背伸びをしている状態なのであろうか。自由な保育の園の幼児が実像なのであろうか、あるいはそこでは幼児の力が十分に伸ばされていないのであろうか。今回の調査はこうした問いに答えるには不十分である。しかし、関連する間接的な問題の幾つかが浮き彫りになったと考える。まず、自由保育園は一貫して評価の個人差が大きい傾向があることは、保育者は少なくともより個々の特性に対応することへの必要性を感じているといえる。それに対して、一斉保育園では、年長になるにつれて個人差が減少する発達側面、言い換えれば保育効果が明らかな面に目がむけられているといえよう。また、入園当初から幼児がいろいろなことが出来ている状態とみる場合（一斉保育園）とまだ出来ていないと見ている場合（自由保育園）とでは、保育者の「育てる」意識に違いがでると思われる。前者においては「任せる、要求する、自立的に」というかかわりへの、後者においては「手を掛ける、教える、関係の中で」というかかわりへの傾向がでるのではないであろうか。こうした保育者の姿勢の違いは保育の具体的行為に直接関係し、幼児の育ち方への影響は大きいと思われる。

さらに、人を評価する場合、見る側の基準にもとづいて評価が行われる。今回の評価において一斉保育園での幼児の評価が自由保育園よりも高いことは、その実態の反映だけではなく、各項目に対する要求水準（どこまで、どのように出来ていたら、「出来る」とするか）は一斉保育園の保育者がより低いのではないかと考えることも出来よう。すなわち、自由保育園の保育者はより高い状態を想定して現状評価をするために評価が低くなると考えると、幼児観、保育観の違いの表れとも考えられる。

以上の諸点は今後さらに詳細に検討する必要がある重要な問題である。

本研究は実態把握を意図したため、研究条件のコントロールが不十分であり、保育方法と保育者の幼児の見方に関連があることを示唆するに止まった。今後は特に次の点を考慮することが必要であると考え。対象園の選択において保育方法の違いをより客観的、詳細に示すことが必要であろう。そのことは保育者の幼児評価に違いが生まれる経緯を明らかにする手がかりと結びつくものと考えられる。また、保育者について保育経験その他の要因による保育や幼児の見方の違いが認められている⁷⁾ことから、保育者の要因をコントロールすること。さらに、評価項目を現代の幼児の生活に適するよう検討することによって、今の幼児の発達の特徴を明確にすることも課題であると考え。

引用文献・参考文献

- 1 津守真 『保育の体験と思索』 大日本図書 1980 p 4
- 2 鯨岡 俊 『関係発達論の構築』 ミネルヴァ書房 1999 p 21
- 3 小川博久 『保育援助論』 生活ジャーナル 2000 p 5
- 4 金田利子 「保育理念、内容と保育形態」『保育学年報 保育形態とその効果』 1981 pp 39～45
- 5 佐々木保行 宇都宮逸見 藤本理世子 「保育の指導と人間的知性の発達」『保育学研究』 1992 pp 73～79
- 6 日本保育学会 『日本の幼児の精神発達』 フレーベル館 1970
- 7 高濱裕子 『保育者としての成長プロセス：幼児との関係を視点とした長期的短期的発達』 風間書房 2001
- 8 池田央 『統計ガイドブック』 新曜社 1981

付 記

本研究の調査資料は日本保育学会第 57 回大会研究発表 『現在における幼児の育ちの傾向』（関口、芝木、千羽、露木）の資料に一部基づいております。共同研究の先生方及び調査にご協力下さいました幼稚園の先生方に厚くお礼申し上げます。また、資料の統計処理について、幼児教育学科長田瑞恵講師にご協力を頂きました。深く感謝申し上げます。

資料 質問項目

知的 発達		情緒的 発達	
A 01	「上」と「下」の区別ができる。	C 01	みんなのおもちゃを、自分ひとりで使ってよろこぶ。
A 02	「前」と「後ろ」の区別ができる。	C 02	自分のおもちゃを、みんなで使ってよろこぶ。
A 03	かなで自分の姓名を書く。	C 03	みんなで使えるおもちゃが、かわりばんこに使われるとよろこぶ。
A 04	漢字で自分の姓名を書く。	C 04	みんなでそれぞれ役をとってあそんでよろこぶ。
A 05	「右」と「左」の区別ができる。	C 05	友だちどうしてたのしんでいるところに、自分もくわわってよろこびあう。
A 06	「きのう」と「あした」の区別がわかる。	C 06	はじめての場所へいくのをよろこぶ。
A 07	「縦」と「横」の区別ができる。	C 07	はじめての人とあそぶのをよろこぶ。
A 08	かなで書かれた自分の姓名を読む。	C 08	友だちといっしょにごはんをたべるのをよろこぶ。
A 09	漢字で書かれた自分の姓名を読む。	C 09	先生のよろこぶことを、自分からよろこぶ。
A 10	片方の手に指が何本あるか、見ないで正しく言う。	C 10	友だちのよろこぶことを、自分からよろこぶ。
A 11	両方の手に指が何本あるか、見ないで正しく言う。	C 11	話をききながら、想像してたのしむ。
A 12	片方の指の数を正しく数える。	C 12	おもちゃをだいにしてたのしむ。
A 13	両方の指の数を正しく数える。	C 13	友だちとあそぶことをたのしむ。
A 14	東がどちらのほうかを指す。	C 14	おこって、あしをバタバタする。
A 15	黄色がわかる。	C 15	おこっても、しはじめてたことは続けてする。
A 16	緑色がわかる。	C 16	おこっても、じっとこらえている。
A 17	100円玉がわかる。	C 17	約束がまもられないとおこる。
A 18	自分の誕生日がわかっている。	C 18	自分のしたいようにならないとくやしがる。
		C 19	自分でよくしたいのに、できないとくやしがる。
		C 20	みんなといっしょにしたいのにできないとくやしがる。
		C 21	つみ木をつんで、もう少しで、できあがるところでくずれると残念がる。
		C 22	かなしい話をきいてかなしがる。
		C 23	自分がだいにしているものがこわれるとかなしがる。
		C 24	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。
		C 25	あそんでいて、その場所であそんでいけないことになるとかなしがる。
		C 26	先生にしかられるとかなしがる。
		C 27	友だちみんなのなかに、はいれないとかなしがる。
		C 28	友だちみんなのなから、はずれるとかなしがる。
		C 29	草や木をだいにする。
		C 30	動物をかわいがる。
		C 31	ちいさい子をかわいがる。
動的 発達		社会的 発達	
B 01	はしで食べる。	D 01	男の子だけと遊ぶ(男の場合)・女の子だけと遊ぶ(女の場合)
B 02	ひとりて手を洗う。	D 02	ほかの子どもの賛成を求める。
B 03	ころばないで走る。	D 03	ほかの子どもの助力を求める。
B 04	絵本の頁を1枚ずつめくる。	D 04	自分の番を待っている。
B 05	小便をひとりでする。(全く手がかからない)	D 05	ほかの子どもの誤りや、まちがいを指摘する。
B 06	はさみを使って紙を切る。	D 06	ほかの子どもの援助したり、守ったりする。
B 07	しきいの上をまっすぐに両脚をかわりばんこに踏み出して歩く。	D 07	悲しんでいる子どもを慰める。
B 08	ソックス(短い靴下)をひとりてはく。	D 08	ほかの子どもの遊んでいるのをじっと見ている。
B 09	爪先立ちで歩く。	D 09	自分の思いどおりにならないれば言うことをきかない。
B 10	ひとりて鼻をかむ。	D 10	リーダーシップをとる。
B 11	三輪車のペダルを踏んで動かす。	D 11	母親のように他の子どもをかわいがる。
B 12	片足とび(ケンケン)をする。	D 12	ほかの子どものために玩具をもってくる。
B 13	大便をひとりでする。(全く手がかからない)	D 13	ほかの子どものことをほめて話す。
B 14	服の前のボタンをひとりてかける。	D 14	大人にいいけないで、ほかの子どもの誤りを訂正する。
B 15	片足立ちをする。(10秒以上)	D 15	ほかの子どものためにいわくをかけたなら、おわびを言う。
B 16	ひもを片結びに結ぶ。(縦結びでもよい)	D 16	競争心がある。(よその子どもとの間に)
B 17	円をかいて見せるとまねしてかく。	D 17	自分のものをほかの子どものものがとろうとすると荒々しくひっぱる。
B 18	うがいをする。	D 18	ごっこ遊びをする。
B 19	片眼だけつむる。	D 19	保育者の賛成を求める。
B 20	ブランコをこいでのる。	D 20	保育者の手伝いを素直にうける。
B 21	ひとりて歯ブラシを動かして歯をみがく。	D 21	自分のしたことを、保育者に話して聞かせる。
B 22	正方形をお手本をみせるとかく。	D 22	自分のしたことを、保育者に見てもらいたがる。
B 23	三角形をお手本をみせるとかく。	D 23	自分のしたことに責任を負う。(自分のあやまちを、ごまかさないうで詫言したり、そのつぐないをしようとする。)
B 24	ひもを花結び(蝶結び)に結ぶ。	D 24	まかされたことを責任もってする。
B 25	袖口のボタンをひとりてかける。	D 25	保育者がいてもいなくても決まったことはちゃんとする。(園でも、家庭でも)
B 26	背中ボタンをひとりてかける。	D 26	自分のことを自分の名前と言う。(たとえば太郎ちゃんは)
B 27	デングリ返しをする。	D 27	「わたし」とか「ぼく」とかいう言葉で自分を呼ぶ。
B 28	スキップをする。		