

幼小接続期における教育の質の基盤形成に関する研究

< 報告書 第3巻 >

幼児期・幼小接続期の育ち・学びに関する研究

2026 年(令和 8 年)3 月

国立教育政策研究所 幼児教育研究センター

研究代表者 (副センター長) 掘越 紀香

副研究代表者 (センター長) 深堀 直人



## はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「幼小接続期における教育の質の基盤形成に関する研究」の研究成果を取りまとめたものです。

海外の縦断研究で幼児期の教育の質が生涯にわたって影響を持つことが示されると、日本においても幼児教育の重要性に関する認識が高まりました。近年の幼児教育に関する政策では、幼児教育の質及び幼児期と児童期の教育の円滑な接続に焦点を当てています。中央教育審議会に設置された「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」では、2023（令和5）年2月に「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について：幼保小の協働による架け橋期の教育の充実」を取りまとめました。

そこで、本プロジェクト研究「幼小接続期における教育の質の基盤形成に関する研究」では、一人一人の多様性に配慮し、幼児期・幼小接続期の教育の質を保障するための体制作りについて検討するため、2023（令和5）年度からの3年間をかけて、①幼児期・幼小接続期における幼児教育センターの役割・機能、②幼小接続に関する国際比較、③幼児期・幼小接続期の育ち・学び、の三つの観点から取り組みました。

第1巻では、幼児期や幼小接続期の教育において、「幼児教育センター」がどのような役割や機能を果たしているかを検討しました。全国の地方自治体（47都道府県20政令市62中核市23特別区その他14市町の計166自治体）に幼児教育センターの機能に関する質問紙調査、一部自治体担当者と幼児教育アドバイザーにヒアリングを行いました。さらに、幼小接続期のカリキュラムの検討、幼保小の架け橋プログラムの取組、平成29～令和4年度プロジェクト研究で開発した「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」を活用した研修プログラムについてまとめています。

第2巻では、幼小連携・接続に関する国際比較を、主に文献調査により実施しました。OECD(2017)のStarting Strong Vでは、①組織とガバナンス、②専門職・勤務環境の連続性、③教育方法・内容の連続性、④発達の連続性から整理し、幼小接続期の連続性を保障する制度設計や専門職・関係者による連携の重要性等が指摘されています。対象国は、イギリス(イングランド)、カナダ(オンタリオ州)、フランス、スウェーデン、シンガポール、ニュージーランドの6か国であり、多様な子供(特に言語的・文化的に多様な子供、特別な支援を必要とする子供)への対応にも着目し、幼小連携・接続に関する国際比較の結果を取りまとめました。

第3巻では、平成29～令和4年度のプロジェクト研究で収集した大規模縦断調査データを活用し、幼児期・幼小接続期(3～7歳児)の子供のスキルの発達軌跡と家庭、園・学校の要因を明らかにすることを目的とした二次分析を行いました。生活・認知・社会情緒的スキルに着目し、保護者質問紙、個別検査、園・学校調査を用いた多角的な分析結果をまとめています。

本報告書が、幼児期・幼小接続期の教育の質を保障するための体制の構築や今後の進展に資するものとなることを願っております。

本プロジェクト研究の実施において、質問紙調査や関連資料提出、ヒアリング等に御協力いただいた地方自治体や幼児教育センターの皆様、幼児教育アドバイザーの皆様、質評価スケール研修の実施に御協力いただいた皆様、園の保育者や管理職の皆様、誠にありがとうございました。皆様の御協力なくして、本研究は成り立ちませんでし

た。また、研究分担者として御協力いただいた研究者の皆様には、大変御多忙の中、真摯に取り組んでいただきました。改めて深謝申し上げます。

2026（令和8）年3月

国立教育政策研究所 幼児教育研究センター  
研究代表者（副センター長） 掘越 紀香  
副研究代表者（センター長） 深堀 直人

## 目 次

はしがき .....	1
目 次 .....	3
研究組織 .....	7
概 要 .....	11

### 第3巻 幼児期・幼小接続期の育ち・学びに関する研究

#### 第1部 研究の背景と目的

第1章 はじめに .....	17
第2章 幼児期・幼小接続期の発達の特徴と理論的背景 .....	18
第1節 幼児期・幼小接続期の子供の発達に関する縦断研究 .....	18
第2節 幼児期・幼小接続期の子供のスキル .....	19
第3節 発達に寄与する環境要因及び個人特性 .....	20
第3章 目的と方法 .....	
第1節 本研究の目的 .....	25
第2節 分析対象とした調査の概要 .....	25

#### 第2部 幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達と園・学校、家庭の要因との関連： 質問紙調査に基づく検討

##### 第1章 分析対象データと測定指標

第1節 はじめに .....	31
第2節 分析に用いた測定指標 .....	31
第3節 分析対象 .....	32
第4節 測定指標と得点化 .....	32
第5節 「保護者の養育態度」の尺度検討 .....	38

##### 第2章 幼児期・幼小接続期の子供のスキルと諸変数の特徴

第1節 はじめに .....	41
第2節 各時点の得点の記述統計量 .....	41
第3節 各時点の測定指標の得点分布 .....	45
第4節 同一スキルの得点の時点間相関 .....	61
第5節 まとめと考察 .....	62

##### 第3章 各時点の子供のスキルと園・学校、家庭の要因の関連についての予備的検討

第1節 はじめに .....	67
第2節 スキルと園・学校、家庭の諸要因の関連：時点内相関 .....	67
第3節 スキルと園・学校、家庭の諸要因の関連：時点間相関 .....	71
第4節 まとめと考察 .....	74

<b>第4章 スキルの平均的な変化・発達の様相と園・学校、家庭の環境との関連</b>	
第1節 序論	77
第2節 各時点におけるスキルの記述統計量	77
第3節 潜在成長モデル（LGM）におけるスキルの変化の検討	78
第4節 発達と園・学校・家庭の関連	80
第5節 まとめと考察	102
<b>第5章 幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達の軌跡類型とその規定要因</b>	
<b>—Group-Based Trajectory Modeling による検討</b>	
第1節 序論	105
第2節 Group-Based Trajectory Modeling（GBTM）によるスキルの変化の 検討	106
第3節 分析結果と考察	110
第4節 総合考察	142
<b>第3部 幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達：個別検査による検討</b>	
<b>第1章 課題と目的</b>	149
<b>第2章 方法</b>	
第1節 調査対象	150
第2節 調査時期	150
第3節 分析対象	150
第4節 測定器具	150
第5節 各種検査実施方法	152
<b>第3章 結果</b>	
第1節 認知的スキル（個別検査）の3時点（3、4、5歳児）の変化	152
第2節 補足分析：3～5歳児時点の変化パターン	170
<b>第4章 考察</b>	170
<b>第4部 幼児期・幼小接続期における教育を支える園・学校の様相：管理職調査・担任   調査から</b>	
<b>第1章 課題と目的</b>	175
<b>第2章 方法</b>	
第1節 分析対象	175
第2節 質問項目	178
<b>第3章 結果</b>	
第1節 各尺度の回答の傾向	182
第2節 因子数と尺度得点の信頼性の検討結果	200
第3節 それぞれの尺度の記述統計量	202

第4節	時点ごとの指標間の相関関係.....	203
第5節	クラスター分析による園・学校の類型化とその特徴.....	205
第6節	クラスターごとの管理職・担任の尺度得点の変化.....	210
第7節	園・学校の類型（クラスター）ごとの子供のスキル得点の比較.....	212
第8節	管理職・担任の尺度得点と子供のスキル得点の関連性の分析.....	214
<b>第4章 考察</b>		
第1節	分析結果のまとめ.....	218
第2節	課題と展望.....	221
<b>第5部 総合考察</b>		
<b>第1章 各部の結果のまとめ</b>		
第1節	第2部：質問紙調査に基づくスキルの発達と環境要因の関連.....	225
第2節	第3部：個別検査に基づく幼児期のスキルの発達.....	225
第3節	第4部：管理職・担任調査から見る園・学校の様相.....	226
<b>第2章 総括と課題</b>		
第1節	この時期の子供のスキルの発達と実践への示唆.....	227
第2節	今後の研究への課題.....	227



## 研究組織

### 【研究代表者】

掘越 紀香 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 副センター長 総括研究官  
(併) 初等中等教育部 総括研究官

### 【副研究代表者】

田村 寿浩 国立教育政策研究所 研究企画開発部長  
(併) 幼児教育研究センター長

(2024年3月まで)

深堀 直人 国立教育政策研究所 文教施設研究センター長  
(併) 幼児教育研究センター長

(2024年4月から)

### 【所外委員】

内田 千春 東洋大学 教授 (フェロー)

岸野 麻衣 福井大学大学院 教授

北野 幸子 神戸大学 教授

久保山茂樹 国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員

古賀 松香 京都教育大学 教授

齊藤多江子 日本体育大学 教授

高辻 千恵 大妻女子大学 准教授

(2025年4月から)

津金美智子 名古屋学芸大学 教授 (フェロー)

戸高 南帆 国立社会保障・人口問題研究所 研究員

(2025年10月から)

松井 愛奈 甲南女子大学 教授

松寄 洋子 明治学院大学 教授

飯野 祐樹 兵庫教育大学 准教授

池田 充裕 山梨県立大学 教授

小島 佳子 文部科学省総合教育政策局 調査企画課

児玉 奈々 滋賀大学 教授

大神 優子 和洋女子大学 教授  
(2024年4月から)

金重 利典 大阪総合保育大学 准教授  
(2024年4月から)

高橋 雄介 京都大学大学院 准教授  
(2024年4月から)

登藤 直弥 東京都立大学 准教授  
(2024年4月から 2025年9月まで)

荒牧美佐子 こども家庭庁成育局 保育政策課・成育基盤企画課  
教育・保育専門官・保育指導専門官  
(2024年4月から)  
(2024年3月までは、目白大学 准教授 )  
(2024年6月からフェロー)

藤岡 謙一 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長  
(2024年3月まで)

前田 幸宣 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長  
(2024年4月から 2025年7月まで)

石田 善顕 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長  
(2025年7月から)

横田 愛 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼児教育企画官  
(2025年4月まで)

大類由紀子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼児教育企画官  
(2025年5月から)

上遠野奈保子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 子育て支援指導官  
(2024年4月から)

渡部 剛士 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 課長補佐  
(2024年7月まで)  
佐藤 尚子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 課長補佐  
(2024年5月から2025年7月まで)  
鈴木遼太郎 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 課長補佐  
(2025年7月から)

### 【所内委員】

植田みどり 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 総括研究官  
齋藤 博伸 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官  
平手 咲子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課幼児教育調査官  
(併) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部  
教育課程調査官 (併) 幼児教育研究センター 総括研究官  
横山真貴子 文部科学省初等中等教育局視学官 (併) 幼児教育課幼児教育調査官  
(併) 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官  
(2024年4月から)  
(2024年3月までは、文部科学省初等中等教育局幼児教育課幼児教育調査官  
(併) 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官)  
矢木澤 崇 国立教育政策研究所 国際研究・協力部 国際調査調整官  
(併) 幼児教育研究センター 総括研究官  
利根川明子 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター  
(併) 幼児教育研究センター 主任研究官  
(2024年10月から)  
(2024年9月までは、国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター  
(併) 幼児教育研究センター 研究員)

### 【事務局】

岩城由紀子 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 専門官  
矢崎桂一郎 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 研究員  
(併) 国際研究・協力部 研究員

**【研究補助者】**

田中 祐児 東京大学大学院教育学研究科 博士後期課程  
(2024年3月まで)

島田 大祐 東京都立大学 日本学術振興会特別研究員 (PD)  
(2024年6月から)

戸高 南帆 東京大学大学院教育学研究科 博士後期課程  
(2024年4月から 2025年9月まで)

大國 七歩 東京大学大学院教育学研究科 博士後期課程  
(2025年12月から)

※調査実施及び資料整理等には、研究補助者のほかに、江塚奈央、舟津香菜美、吉田由紀が協力した。

## 概要

### 第1部 研究の背景と目的

第1部では、研究の背景と本研究の目的について示した。幼児期・幼小接続期は、認知的スキル、社会情緒的スキル、及び生活スキル等の諸側面が著しく発達・変化する重要な時期である。これらの発達プロセスは、家庭、園・学校、及び子供の個人特性という多層的な環境の相互作用によって規定される。欧米の長期縦断研究では、幼児期の非認知的スキルや教育の質が将来の社会経済的成功を予測することが実証されているが、日本における多面的かつ縦断的な知見の蓄積は未だ十分ではない。本研究は、国立教育政策研究所（2023）が実施した5時点の大規模縦断調査の二次分析を通じ、子供のスキルの発達軌跡とその規定要因を解明することを目的とするものである。

### 第2部 幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達と園・学校、家庭の要因との関連：質問紙調査に基づく検討

#### 第1章 分析対象データと測定指標

第1章では、3歳児から7歳児までの5時点にわたる大規模縦断調査（全3,670名）の二次分析に先立ちデータ概要と測定指標を整理した。子供のスキルの測定指標は、生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキル（好奇心、自己主張、粘り強さ、自他調整、協同性）の3領域で構成される。スキルとの関連を検討する家庭の要因の指標として、保護者の養育態度（受容的、過干渉、統制的、日常的な育ち・学びの支援）、家庭での読み聞かせ頻度、読書頻度、園・学校の要因の指標として、園（学校）への適応や通園（通学）の楽しさを取り上げた。また、子供の個人特性（ネガティブな情動性）や家庭の社会経済的背景（蔵書数、教育費、保護者の学歴）を、スキルの発達を規定しうる多層的な要因として位置付け、統制変数として取り上げた。

#### 第2章 幼児期・幼小接続期の子供のスキルと諸変数の特徴

第2章では、5時点の記述統計量と得点分布に基づき、幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達の变化と安定性を検討した。分析の結果、全てのスキルにおいて年齢が上がるにつれ、平均的に上昇する傾向が確認された。同一スキルの時点間相関を用いた検討では、隣接する時点間での相関係数は高く、一定の「順位の安定性」が認められた。しかし、3歳児から7歳児までの時点間相関をみると、特に粘り強さや協同性において相対的に低い値が示されており、発達に伴い個人内の順位が一定程度変動する可能性も示唆された。バイオリンプロットによる得点分布の推移からは、3歳児時点で既にスキルの個人差が顕著であり、就学を経て分布の形状が変化していく様子が可視化された。これらの知見は、次章以降の応用分析における基礎的データとして位置付けられる。

### 第3章 各時点の子供のスキルと園・学校、家庭の要因の関連についての予備的検討

第3章では、各時点におけるスキルと環境要因の関連について相関分析を用いた予備的検討を行った。時点内及び時点間の分析の結果、保護者の「日常的な育ち・学びの支援」や「受容的」な養育態度は、全てのスキルと一貫して有意な正の相関を示した。一方、親の「過干渉」や子供の「ネガティブな情動性」は、一貫してスキルの低さとの相関を持つことが確認された。また園・学校の要因として取り上げた子供の「園（学校）への適応」が、蔵書数などの各家庭の経済的資源以上に、子供のスキルの発達と密接に関連している実態が明らかとなった。これらの結果は、スキルの形成が多層的な環境要因の相互作用によって規定されていることを示唆しており、次章以降の潜在成長モデルを用いた詳細な分析の妥当性を裏付けるものである。

### 第4章 スキルの平均的な変化・発達の様相と園・学校、家庭の要因との関連

第4章では、幼児期・幼小接続期（3～7歳児）における子供の生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキル（好奇心・自己主張・粘り強さ・自他調整・協同性）がどのように発達するか、これらの発達過程の背景にはどういった園・学校、家庭に関する要因があるかを検討した。特に、本章ではスキルの平均的な発達過程を捉える分析手法である潜在成長モデルによる分析を実施した。分析の結果、どのスキルについてもスキルの集団平均値は時点間で上昇する傾向にあること、初期時点における各個人のスキルの高さには個人差があること、各個人のスキルの変化量には大きな個人差が認められなかったことが示された。また、いくつかの園・学校、家庭の要因が、初期時点における子供の各スキルの差に影響を及ぼしていた。具体的には、保護者の受容的な養育態度、日常的な育ち・学びの支援、及び3歳児時点での園への適応度が高いほど、あるいは保護者の過干渉的な養育態度及び子供のネガティブな情動性が低いほど、初期時点における各スキルの値は高くなりやすいことが示唆された。

### 第5章 幼児期・幼小接続期におけるスキル発達の軌跡類型とその規定要因—Group-Based Trajectory Modelingによる検討—

第5章では、幼児期・幼小接続期（3～7歳児）における生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキル（好奇心・自己主張・粘り強さ・自他調整・協同性）の発達過程を、group-based trajectory modelingにより類型化を行い、多項ロジスティック回帰分析を用いてその規定要因に関する検討を行った。第4章で報告された平均的な変化を前提とする潜在成長モデルを補完し、発達の異質性に着目した点に特徴がある。分析の結果、いずれのスキルも年齢とともに向上したが、群間差は主として3歳児時点の初期水準の違いに由来し、その差が学齢期初期まで持続する構造が確認された。また、認知的スキルを除く六つのスキルにおいて3群の軌跡が抽出され、分類の妥当性も十分に支持された。群所属の規定要因としては、保護者の日常的な育ち・学びの支援が一貫して高位軌跡への正の関連を示し、併せて園（学校）への適応の高さも強い予測因であった。過干渉的な養育態度や子供のネガティブな情動性は低位の軌跡と関連していた。蔵書数や教育費な

どの社会経済的資源は直接的関連をほとんど示さなかった。幼児期初期における心理社会的相互作用の質がその後の多領域にわたる発達経路と関連する可能性が示唆された。

### **第3部 幼児期におけるスキルの発達：個別検査による検討**

第3部では、国立教育政策研究所（2023）による「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」において実施された幼児149名の個別面接調査データを用いて二次分析を行った。分析では、3歳児時点の理解語彙（PVT-R）得点を基準として上位・中位・下位の3群を設定し、認知的スキル（語彙・音韻・数量・図形）、社会情緒的スキル（感情的視点取得）、実行機能（ストループ、DCCS、単語逆唱）の3歳児から5歳児時点までの発達的变化を縦断的に検討した。

その結果、ほぼ全ての指標で年齢に伴う得点上昇が認められ、特に認知的スキルにおいては初期の語彙水準による群差が明確で、その一部は5歳児時点まで維持されていた。一方で、中位群が4～5歳児時点にかけて上位群に接近する傾向や、社会情緒・実行機能領域における群差の縮小や天井効果も確認された。さらに群移動の分析からは、約7割の幼児に群間の変動が見られ、幼児期の発達の可塑性と環境的要因の重要性が示唆された。

### **第4部 幼児期・幼小接続期における教育を支える園・学校の様相：管理職調査・担任調査から**

第4部では、国立教育政策研究所（2023）で実施された「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」の調査研究の中でも、園・学校の管理職のリーダーシップ尺度、仕事の満足感尺度、仕事の負担感尺度と、担任の仕事の満足感尺度、仕事の負担感尺度の計五つの尺度について再分析を行った。

まず、各尺度の1因子構造を確認したのち、3歳児調査から7歳児調査までの5時点の調査について尺度得点を算出、時点間での平均値の変化と時点ごとの相関関係について確認した。これらの尺度得点を基に園・学校を類型化するためのクラスター分析を実施し、就学前（幼稚園等）と就学後（小学校）にてそれぞれ三つのクラスターを見出した。またクラスターごとに、各尺度得点の時点間の変化量や、子供のスキルとの関連が異なるかを検討した。これらの分析により、就学前の幼稚園等と就学後の小学校ではクラスターの特徴が異なること、すなわちリーダーシップと満足感や負担感の在り方が幼稚園等と小学校で異なることが示唆された。

また、多変量重回帰分析の結果からは管理職や担任の状況が子供のスキルへ一部影響することも示唆された。

### **第5部 総合考察**

第5部では、各部の結果を総括し、まとめと今後の課題について述べた。本研究の結果を統合すると、生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルはいずれも3歳児から5歳児時点にかけて平均的に上昇することが確認された。また、3歳児時点からスキルの

個人差が見られ、その後の発達過程においてもその順位が維持されやすいという「順位の安定性」が確認された。ただし、スキルの変化量（成長率）の個人差は相対的に小さく、年齢の上昇に伴うスキルの伸び方には大きな個人差がないことが確認された。また個別検査の分析から、3歳児時点の語彙力がその後の認知的・社会情緒的領域を支える累積的な基盤となっていることが示唆された。

家庭の要因については、保護者の「日常的な育ち・学びの支援」や「受容的」な養育態度が子供のスキルの高位の発達軌跡を予測する一方、「過干渉」はスキルの発達を抑制する要因となっていた。園・学校の要因に関しては、子供の通園（通学）の楽しさや園（学校）への適応が、スキルの発達を促進しうること、園の管理職の負担感の低さや担任の仕事への満足感の高さといった、教職員のウェルビーイングに直結する指標の良好さが、子供の「好奇心」の高さと関連することが示された。総じて、幼児期初期からの質の高い環境の整備と早期支援の重要性が実証的に裏付けられたと言える。

# 第1部

研究の背景と目的



## 第1部 研究の背景と目的

### 第1章 はじめに

幼児期・幼小接続期は、認知的スキル、社会情緒的スキル、生活スキル等の子供のスキルを含む様々な側面が著しく発達・変化する重要な時期である。これらの発達は、家庭環境、園・学校環境、及び子供の個人特性との多層的な相互作用の中で形成される。幼児期・幼小接続期の子供の育ちを支える支援の在り方について検討する際、子供の発達の実態と環境等の諸要因の影響について明らかにし、実態に基づいた支援の在り方を検討することが有用であると考えられる。しかしながら、幼児期・幼小接続期の日本の子供の発達の様相と実態について、多面的かつ縦断的な検討は十分には行われているとは言い難く、知見の蓄積が必要である。

こうした背景を踏まえ、本研究は、国立教育政策研究所が平成29（2017）年度から令和4（2022）年度にかけて実施したプロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」で収集された5時点の大規模な縦断調査データ（国立教育政策研究所，2023）を活用して二次分析を行い、保護者への質問紙調査、個別検査による直接的測定、及び園・学校の管理職・担任を対象とした質問紙調査という多角的なアプローチから、幼児期・幼小接続期の子供のスキルの発達軌跡とその規定要因を検討することを目的とするものである。

研究に先立ち、第1部では、先行研究に基づく背景と分析対象となる調査の概要について述べる。

## 第2章 幼児期・幼小接続期の発達的特徴と理論的背景

幼児期・幼小接続期（3～7歳児）は、認知的スキル、実行機能（executive function）、社会情緒的スキルなどの諸側面が著しく発達する時期である（e.g., Diamond, 2013）。日本においては、幼児期の資質・能力を小学校教育へと円滑に接続する観点から、『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（いわゆる「10の姿」）（文部科学省, 2017）が示され、生活面・認知面・社会情緒面を統合的に捉える枠組みが提示されている。

10の姿は、到達目標ではなく、発達の方向性を共有するための観点であり、園と小学校の接続を支える共通言語として機能することが想定されている。2022年度以降実施されている「幼保小の架け橋プログラム」では、5歳児から小学校1年生までの2年間を接続期として位置付け、カリキュラムの連続性確保を図る政策的試みも行われている（中央教育審議会 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会, 2023）。

本研究では、幼児期・幼小接続期の子供のスキルの発達について、生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルの大きく三つの側面から捉え、それらのスキルと環境要因（家庭、園・学校）、個人特性（気質）、並びに社会経済的要因、人口学的要因との関連について検討する。

### 第1節 幼児期・幼小接続期の子供の発達に関する縦断研究

幼児教育・保育の長期的効果については、海外において多くの縦断研究が蓄積されている。代表的な研究として、ペリー就学前プロジェクト（Heckman et al., 2006）、NICHDによるSECCYD（Study of Early Child Care and Youth Development; NICHD Early Child Care Research Network, 2005）、英国のEPPE研究（Effective Provision of Pre-school Education; Sylva et al., 2012）が挙げられる。これらの研究は、幼児期に育成される非認知的スキル（社会情緒的スキル）及び保育の質が、その後の学業や社会的成果に長期的影響を及ぼすことを示している。

一方、日本における縦断研究は限定的であるが、ベネッセ教育総合研究所（2025）は、幼児期の「学びに向かう力」が生活習慣や認知的スキルと相互に関連しながら発達し、小学校以降の学習態度に影響することを示している。また、「21世紀出生児縦断調査」の二次分析では、保育所通所が子供の言語発達や行動面に正の影響を与え、とりわけ社会経済的に不利な家庭において効果が大きいことが報告されている（Yamaguchi et al., 2018）。

さらに、幼児教育・保育の質に関する研究では、子供の発達に直接影響する「プロセスの質」（保育者と子供の相互作用）が重要であり、それを支える「構造の質」（保育者の資格や配置等）との関連が指摘されている（e.g., NICHD Early Child Care Research Network, 2006）。また、実行機能は自己制御や学業成績と関連する基盤的能力であり、幼児期からの発達がその後の適応や学習成果を予測することが示されている（e.g., Miyake et al., 2000）。

しかしながら、日本における実証研究とりわけ縦断調査に基づくこの時期の子供の発達の実態に関する研究知見は限られており、研究の蓄積が望まれる。こうした背景を踏

まえ、国立教育政策研究所（2023）では、日本において不足している長期縦断データに基づき、幼児期から児童期にかけての発達過程と教育・保育の影響を包括的に明らかにすることを目的として就学前から小学校低学年にかけての縦断調査研究が実施された。

（研究の背景と先行研究のレビューについて詳しくは、国立教育政策研究所（2023）を合わせて参照されたい。）

## 第2節 幼児期・幼小接続期の子供のスキル

### 第1項 認知的スキル

幼児期後期から学齢初期にかけては、ワーキングメモリ、抑制制御、認知的柔軟性を中核とする実行機能が顕著に発達する（e.g., Best & Miller, 2010）。これらは学業達成や就学適応を予測することが縦断研究により示されている（Blair & Raver, 2015; Diamond, 2013）。近年のレビューでは、実行機能の発達が保育・教育場面におけるプロセスの質（process quality）に依存することが強調されており（Hamre et al., 2013; OECD, 2023）、保育者・教師の感受性、言語的な足場かけ（scaffolding）、情動的な支援は、認知的・社会情緒的双方の発達を促進する要因となり得る。

### 第2項 生活スキル

生活スキル（セルフヘルプ、日課の見通し、自己管理等）は、自己調整の行動的側面として理解される。家庭の安定した生活リズムや対話的読書などが、生活習慣の形成や言語発達の双方を支え得る（e.g., Sénéchal & LeFevre, 2014）。また、教育環境の質（ECERS-3の得点による）は言語発達及び行動問題の低減と関連することが報告されている（Harms et al., 2015）。

### 第3項 社会情緒的スキル

自他の情動調整や、対人的な応答性、協同性などの社会情緒的スキルは学習態度や学級適応と密接に関連する（e.g., Denham et al., 2012）。日本においても、自分の気持ちをうまく調整したり、表出したりすることができる、といった情動知能の高さが学校適応と関連することが報告されている（e.g., 国立教育政策研究所, 2024）。

本研究では、社会情緒的スキルの中でも、国立教育政策研究所（2023）で取り扱われた五つのスキル（好奇心、自己主張、自他調整、粘り強さ、協同性）を取り上げる。

このうち、好奇心は探究行動の動機づけの基盤であり、初期の学力と関連する（e.g., Engel, 2011）。特に、遊びを通じた予想・検証活動は、認知的柔軟性を促進することが示唆されている。

また、自己主張は対人関係の文脈において自己表出する力であり、情動調整とも密接に関連する。文化心理学的研究は、情動表出に対する社会化方略には文化差があることを示しており（Friedlmeier et al., 2011）、日本では情動抑制の社会化が比較的強調される傾向が報告されている。

粘り強さ (Persistence) に関して、幼児期の努力の持続は年齢とともに増加することが示されている (Duckworth et al., 2007)。また粘り強さの構成要素に関する先行研究では、「努力の持続」が学業の予測因として特に寄与することが示されている (Credé et al., 2017)。

また協同性は、役割の共有・目標の共有・情動調整を含む複合的なスキルである。協働的な学習環境は、社会的理解及び自己調整を促進することなどが示されている (e.g., OECD, 2023)。

### 第3節 発達に寄与する環境要因及び個人特性

#### 第1項 家庭の環境要因

##### 1. 保護者の養育態度

保護者の養育態度は、子供の自己調整や社会情緒的発達を予測する主要な環境要因である。応答的で受容的な養育は、子供の情動調整や社会的有能感と正の関連を示すことが報告されている (e.g., Morris et al., 2007)。また、自己決定理論の観点からも、心理的に支持的な関わりは内発的動機づけや自律性の発達を促進するとされる (Ryan & Deci, 2017)。

一方で、保護者の心理的統制や過干渉的関わりは、内在化問題や自己調整の困難さと関連することが示されている (e.g., Barber, 1996)。ただし、行動的統制は発達段階や文化的文脈によって適応的に機能する場合もあり (e.g., Bornstein, 2012)、その影響は一様ではない。

さらに、家庭における日常的な場面で子供の育ちや学びを支援する働きかけは、いわゆるホーム・ラーニング環境の中心的構成要素とされ、語彙、数的理解、自己調整の発達等と関連することが報告されている (e.g., Melhuish et al., 2008)。日本においても、家庭内での保護者の日常的な関わりの中での意欲の尊重や子供への思考の促しが、ホーム・ラーニング環境として、語彙発達や論理的思考の伸長と関連することが縦断調査から示されている (e.g., ベネッセ教育総合研究所, 2025)。

##### 2. 家庭での読み聞かせと読書

保護者の読み聞かせによる共有読書 (shared reading) は、幼児期の語彙発達及び読解力の予測因子である (e.g., Mol & Bus, 2011)。特に対話的読書 (dialogic reading) は、語彙及び推論的理解の向上に有効であることが示されている (e.g., Hargrave & Sénéchal, 2000)。また、読書活動は注意制御や持続的努力とも関連する可能性が指摘され (e.g., Sénéchal & LeFevre, 2002)、認知的スキルと社会情緒的スキルの橋渡しの役割を果たすと考えられる。

## 第2項 園・学校の環境要因

### 1. 園（学校）への適応

保育・幼児教育におけるプロセスの質は、子供の発達の認知的側面及び社会情緒的側面の両方を予測する重要な要因であるとされており（e.g., Hamre et al., 2014）、感受的応答や言語的足場かけが、自己調整や語彙発達等と関連することが示されている（Pianta et al., 2008）。また、就学初期の適応が良好であることは、後続の学業達成や学校参加の安定性とも関連する可能性がある。園（学校）の状況は、子供の園（学校）への適応の状況に反映されうると考えられることから、本研究では保護者から見た子供の園（学校）への適応を取り上げる。

### 2. 通園（通学）の楽しさ

通園（通学）の楽しさは、教師・仲間との関係性の質を反映する包括的な指標の一つとして、社会情緒的スキルとの双方向的関連が想定される。また、園（学校）の状況の影響を受けうる子供の様子として、情動的な側面に着目することは、その他の心理的・行動的側面から見た適応と同様に重要な指標となりうると考えられる。そのため、本研究では園（学校）への適応とともに子供自身の通園（通学）の楽しさを取り上げる。

## 第3項 個人特性（気質）

気質は、生得的傾向と環境との相互作用の中で発達する（Rothbart & Bates, 2006）。本研究では、スキルの発達について検討するに当たり、子供の個人特性として、ネガティブな情動性（negative emotionality）を考慮した分析を行う。ネガティブな情動性は、子供の気質的側面の一つとされ、怒りや不安などのネガティブな情動の経験のしやすさと定義される。子供のネガティブな情動性の強さは、とりわけ自己調整の発達や適応の問題と密接に関連することが示唆されている（e.g., Eisenberg et al., 2010）。本研究では個人特性としてネガティブな情動性を統制変数として扱い、環境要因と相互に関連しあいながらスキルの発達に影響をもたらし得ることを視野に入れながら検討する。

## 第4項 社会経済的要因・人口学的要因

本研究では、社会経済的要因並びに人口学的背景要因を統制した上で、他の諸側面がスキルにもたらす効果について検討するために、家庭の社会経済的地位（SES）に関する指標として家庭の蔵書数、教育費、親の学歴を、また人口学的要因として、親の年齢と子供の性別についても統制変数として取り上げる。

家庭の蔵書数は、文化資本の代表的指標であり、子供の認知的側面との関連が国際比較研究で確認されている（Evans et al., 2010）。加えて、親の学歴は社会経済的地位（SES）の主要指標であり、語彙環境や教育期待を通じて学力及び自己調整に関連することが示されている（e.g., Bradley & Corwyn, 2002）。ただし、幼児期における直接効果は中程度以下であり、養育態度や家庭の環境を介した間接効果が大きいとされている。

また、性別の要因について、発達初期においては、性別の効果量は小さく、個人差の方が大きいことも指摘されているものの、女兒の方が平均的に情動調整や協同性で高得点を示す傾向が報告されている (e.g., Else-Quest et al., 2006)。

こうした背景を踏まえ、本研究においては、統制変数としてこれらの社会経済的・人口学的要因を考慮した分析を行うこととする。

## 引用・参考文献

- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- ベネッセ教育総合研究所 (2025). 幼児期から中学3年生の家庭教育調査ダイジェスト版 <https://benesse.jp/berd/jisedai/research/pdf/250331-1.pdf> (2026年4月1日閲覧)
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice, 12*(2–3), 212–221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. *Child Development Perspectives, 6*(4), 312–318. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00245.x>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament. *Psychological Bulletin*, *132*(1), 33–72.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, *81*(4), 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, *28*, 171–197.  
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Friedlmeier, W., Corapci, F., Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(7), 410–427.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2013). Teaching through interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*, *85*(3), 1257–1274.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 75–90.  
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (3rd ed.)*. Teachers College Press.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, *24*, 411–482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- 国立教育政策研究所 (2023). 平成 29～令和 4 年度プロジェクト研究報告書 幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究<報告書 第 1 巻> 一幼児期からの育ち・学びに関する研究— 国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所 (2024). 令和 2～5 年度プロジェクト研究報告書「社会情緒的(非認知)能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」発達調査チーム研究報告書 国立教育政策研究所
- Melhuish, E. C., Phan, M., Sylva, K., & Sammons, P. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex

- “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021890>
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 (2023). 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について—幼保小の協働による架け橋期の教育の充実— 文部科学省
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The role of parenting in emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388.
- NICHD Early Child Care Research Network (Ed.) (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Findings for Children up to Age 4½ Years*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. (日本子ども学会 (編) (2009). 保育の質と子どもの発達—アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から— 赤ちゃんとママ社)
- OECD. (2023). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 99–166). Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 153–169. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2012). *Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Students’ Development from Age 11-14, Effective Preschool, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14)*. Department for Education (DFE).
- Yamaguchi, S., Asai, Y., & Kambayashi, R. (2018). How does early childcare enrollment affect children, parents, and their interactions? *Labour Economics*, 55, 56–71. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.08.006>

## 第3章 目的と方法

### 第1節 本研究の目的

第1章で述べた研究背景を踏まえ、本研究では、(1) 幼児期・幼小接続期(3歳児～7歳児)における子供のスキルの発達的变化と、(2) 園・学校及び家庭環境の影響との関連、(3) 接続期における園・学校の特徴について、管理職・担任の満足感・負担感、管理職のリーダーシップに着目して検討することを目的とする。

そのために、国立教育政策研究所が平成29(2017)年度から令和4(2022)年度にかけて実施したプロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」における5時点縦断データ(国立教育政策研究所, 2023)を用いた二次分析を行う。

本調査は、平成29(2017)年度に3歳児(年少児)であった子供とその保護者を出発点とし、子供と保護者、各調査時点で子供が所属する園・学校の担任、管理職を対象として、7歳児(小学校2年生)まで追跡した縦断研究である。少なくとも1回の調査に参加した子供は計3,670名であった。

本研究では、各調査データを活用し、子供のスキルの時点間での変化・発達の様相とこの時期の家庭や園・学校の環境要因の検討を行う。

### 第2節 分析対象とした調査の概要

#### 第1項 手続き

本研究で分析対象とするのは、上記プロジェクト研究において実施された5時点の縦断調査データである。調査研究の概要を図表1に示す。

調査は、(1) 保護者並びに園・学校の担任を対象として、調査対象となった子供1人1人の様子について尋ねる質問紙調査(以下、子供調査)、(2) 園・学校の管理職、担任を対象として、園・学校全体の様子や学級の様子について尋ねる質問紙調査(以下、園・学校調査)、(3) 一部の園に所属する子供を対象として、スキルの発達についてより詳細な検討を行うための面接調査並びに学力調査(以下、個別調査)の大きく三つの観点から実施された。

調査時点は、以下の通りである。

- ・第1次調査(T1) : 平成29(2017)年度に3歳児(年少児)を対象に実施
- ・第2次調査(T2) : 平成30(2018)年度に4歳児(年中児)を対象に実施
- ・第3次調査(T3) : 平成31(2019)年度に5歳児(年長児)を対象に実施
- ・第4次調査(T4) : 令和2(2020)年度に6歳児(小学校1年生)を対象に実施
- ・第5次調査(T5) : 令和3(2021)年度に7歳児(小学校2年生)を対象に実施

なお、2020年度(T4)・2021年度(T5)は、新型コロナウイルス感染症流行の影響を受けて、調査の一部が中止・縮小された。

図表 1 調査研究の概要

			T1	T2	T3	T4	T5	
			3歳児 (年少)	4歳児 (年中)	5歳児 (年長)	6歳児 (小1)	7歳児 (小2)	
調査の種類			データの 単位	平成 29 (2017) 年度	平成 30 (2018) 年度	令和元 (2019) 年度	令和 2 (2020) 年度	令和 3 (2021) 年度
質問紙 調査	園・学校 調査	管理職調査	園・ 学校	87 園	97 園	92 園	-	400 校
		担任調査	学級	221 学級	248 学級	239 学級	781 学級	790 学級
	子供調査	担任回答	子供	2,458 名	3,317 名	3,377 名	3,176 名	3,117 名
		保護者回答	子供	2,458 名	3,317 名	3,377 名	3,176 名	3,117 名
個別調査	面接調査	子供	6 園	6 園	6 園	-	2 校	
	学力調査	子供	-	-	-	5 校	5 校	

注) 国立教育政策研究所 (2023, 第 2 部 第 1 章 pp. 82-85、第 3 部 第 1 章 pp. 209-216) に基づき作成。

## 第 2 項 対象数

### 1. 質問紙調査

#### (1) 園・学校調査

園・学校調査のうち、管理職調査は、T1 で 87 園、T2 で 97 園、T3 で 92 園、T5 で 400 校が対象となった。担任調査は、T1 で 221 学級、T2 で 248 学級、T3 で 239 学級、T4 で 781 学級、T5 で 790 学級が対象となった。

#### (2) 子供調査

子供調査は、担任回答の質問紙調査と保護者回答の質問紙調査からなり、T1 で 2,458 名、T2 で 3,317 名、T3 で 3,377 名、T4 で 3,176 名、T5 で 3,117 名が対象となった。このうち、本研究では主として保護者回答による子供調査データを分析対象とする。

### 2. 個別調査

個別調査のうち、面接調査 (各種発達検査等) は、質問紙調査の対象となった園・学校のうち、六つの園に在籍する計約 150 名の子供を対象として最大 4 回実施された。

学力調査は、面接調査の対象となった園・学校のうち、五つの園・学校に在籍する子供を対象として、就学後、T4・T5 の 2 回実施された。

### 第3項 各調査の内容

#### 1. 子供調査

子供調査は、調査対象児の保護者及び園・学校の担任を対象に実施された。調査内容は、保護者や担任から見た子供のスキル、生活習慣、家庭における養育態度や関わり、園・学校での様子などについて、子供1人1人を単位として回答を求めるものであった。

本研究では、このうち保護者回答に基づく測定指標を中心に分析を行う。

#### 2. 園・学校調査

園・学校調査は、調査対象児が所属する園・学校の管理職及び担任を対象に実施された。調査内容は、園・学校全体の教育方針や体制、学級運営の状況、教師の取組や教育実践、管理職のリーダーシップ、職務上の満足感・負担感などについて回答を求めるものであった。

本研究では、このうち管理職のリーダーシップ、管理職・担任の満足感・負担感に着目し、分析を行う。

#### 3. 個別調査

個別調査のうち、面接調査は、3歳児・4歳児・5歳児・7歳児の各時点で年1回・最大4回実施され、各種発達検査等が対面で行われた。検査には、言語能力、数的能力、感情理解、実行機能などの発達の程度を測定する内容が含まれていた。

学力調査は、標準学力検査NRT：国語・算数を用いて、就学後の6歳児（小1）、7歳児（小2）の2時点で、国語・算数の学力が測定された。

### 第3節 報告書の構成

これらの調査に基づき、本研究では、以降の各部において、子供調査の二次分析（第2部）、個別調査の二次分析（第3部）、園・学校調査の二次分析（第4部）を行い、結果に基づき、総合考察（第5部）を行う。

利根川明子（国立教育政策研究所）

荒牧美佐子（こども家庭庁）

### 引用・参考文献

国立教育政策研究所（2023）. 平成29～令和4年度プロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」＜報告書 第1巻＞ 一幼児期からの育ち・学びに関する研究一 国立教育政策研究所



## 第2部

幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達と園・学校、家庭の要因との  
関連：質問紙調査に基づく検討



## 第2部 幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達と園・学校、家庭の要因との関連：質問紙調査に基づく検討

### 第1章 分析対象データと測定指標

#### 第1節 はじめに

第2部では、国立教育政策研究所 平成29～令和4年度プロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」（国立教育政策研究所, 2023）において実施された3歳児（年少児）時点から7歳児（小学校2年生）時点までの5時点の縦断調査データのうち、保護者を対象とする質問紙調査の結果を活用し、（1）幼児期・幼小接続期のスキルの変化・成長の様子並びに（2）これらのスキルの変化・成長の個人差をもたらす園・学校、家庭の要因について検討した。

これに先立ち、本章では、第2部の分析で分析対象としたデータの概要と測定指標について述べる。

#### 第2節 分析に用いた測定指標

図表1に、第2部の分析に用いた測定指標を示す。なお、いずれの指標も、保護者調査に基づいて構成されたものである。

まず、子供のスキルに関する指標について、前プロジェクト研究（国立教育政策研究所, 2023）のスキルの構成を踏襲し、生活スキル及び認知的スキル、社会情緒的スキルを取り上げる。このうち、社会情緒的スキルについては、好奇心、自己主張、粘り強さ、自己調整、協同性の五つの側面からなる。

次に、家庭の要因に関する指標として、保護者の養育態度、読み聞かせ頻度、子供の読書頻度を取り上げる。これらは、家庭内における教育的働きかけや学習環境を反映する指標である。

また、園・学校の要因に関する指標として、通園（通学）の楽しさ及び園（学校）への適応を取り上げる。これらは、子供自身がどの程度、園・学校に楽しく通えているか、どの程度ポジティブに関与しているかを示す指標であり、園・学校における相互作用や環境の良好さを反映するものと考えられる。

さらに、子供の気質に関する指標として、ネガティブな情動性を取り上げる。これは、子供の情緒的傾向を捉える個人特性の指標である。

加えて、分析に当たっては、家庭の社会経済的地位（SES）と人口学的要因を統制するため、社会経済的要因に関連する指標として家庭の蔵書数、教育費、父親・母親の学歴（教育年数）、人口学的要因に関する指標として、父親・母親の年齢、子供の性別を取り上げ、統制変数として投入することとした。

以上の指標を用い、子供のスキルの形成に関連する家庭要因及び園・学校要因との関連を検討する。

図表1 第2部で取り扱う測定指標

	尺度名
子供のスキルに関する指標	生活スキル
	認知的スキル
	社会情緒的スキル (好奇心)
	社会情緒的スキル (自己主張)
	社会情緒的スキル (粘り強さ)
	社会情緒的スキル (自他調整)
	社会情緒的スキル (協同性)
家庭の要因に関する指標	保護者の養育態度
	家庭での読み聞かせ頻度
	子供の読書頻度
園・学校の要因に関する指標	通園 (通学) の楽しさ
	園 (学校) への適応
子供の気質に関する指標	ネガティブな情動性
統制変数	家庭の蔵書数
	教育費
	父親・母親の教育年数
	父親・母親の年齢
	子供の性別 (ダミー)

### 第3節 分析対象

第2部の分析の対象としたのは、第1回調査が実施された平成29(2017)年度時点で3歳児(年少児)の子供の保護者に対する質問紙調査の結果データである。調査は3歳児(年少児)時点から7歳児(小学校2年生)時点まで年1回、計5時点で実施され、少なくとも1回の調査に参加した子供・保護者は計3,670名である。

このうち、第2部では、回答者の要因を統制するため、母親回答のデータのみを分析の対象とした。なお、少なくとも1回の調査で母親が回答しているデータは3,461件、5回とも母親が回答しているデータは1,320件であった。

また、本研究では前プロジェクト研究の測定指標を構成する調査項目の中で、5時点で共通して同じ文言で測定された調査項目のみを抽出し、分析対象とした。

### 第4節 測定指標と得点化

分析に使用した測定指標・調査項目と得点化の手続きは以下の通りである。

## 第1項 子供のスキルに関する指標

子供のスキルに関する指標として、前プロジェクト研究（国立教育政策研究所，2023）で測定された子供のスキル（生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキル（好奇心、自己主張、粘り強さ、自他調整、協同性））を用いた。分析に当たり、各スキルに関する調査項目のうち、5時点で共通して同じ文言で測定された項目のみを抽出し、分析対象とした。調査項目を図表2に示す。

生活スキルは、「マナーを守って食事ができる」など4項目からなる。認知的スキルは、「言葉で「多い」「少ない」「大きい」「小さい」を正しく使える」など4項目からなる。社会情緒的スキルのうち、好奇心は「新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする」など5項目、自己主張は「友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる」など5項目、粘り強さは「すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる」など6項目、自他調整は「友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける」など4項目、協同性は「共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり遂げようとする」など3項目からなる。

選択肢は、「1. 全く当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. まあ当てはまる」「4. とても当てはまる」の4件法であった。得点化に当たっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1～4）。

図表2 子供のスキル

尺度名	項目
生活スキル	1 脱いだ服を自分でたためる
	2 マナーを守って食事ができる
	3 好き嫌いなく食事ができる
	4 周りの人に「おはよう」「ありがとう」などのあいさつやお礼が言える
認知的スキル	1 言葉で「多い」「少ない」「大きい」「小さい」を正しく使える
	2 形について同じ仲間を集められる
	3 見聞きしたことを周りの人に話して伝えられる
	4 自分の言葉で順序を立てて、相手にわかるように話せる
社会情緒的スキル (好奇心)	1 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする
	2 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする
	3 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする
	4 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性規則性（きまり）を見つけ出したりする
	5 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする

社会情緒的スキル (自己主張)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる</li> <li>2 困ったときには、周りの人に助けを求めることができる</li> <li>3 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える</li> <li>4 みんなの前で、自分の思いや考えを話したり発表したりすることができる</li> <li>5 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる</li> </ol>
社会情緒的スキル (粘り強さ)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 物事をあきらめずに、挑戦することができる</li> <li>2 人の話が終わるまで静かに聞くことができる</li> <li>3 一度始めたことは最後までやり遂げる</li> <li>4 いろいろなことに対して、自信を持って取り組める</li> <li>5 すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる</li> <li>6 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる</li> </ol>
社会情緒的スキル (自他調整)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる</li> <li>2 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことも考えて解決しようと努力する</li> <li>3 友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする</li> <li>4 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける</li> </ol>
社会情緒的スキル (協同性)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができる</li> <li>2 みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する</li> <li>3 共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり遂げようとする</li> </ol>

## 第2項 家庭の要因に関する指標

本研究では、家庭の要因に関する指標として、(1) 保護者の養育態度、(2) 家庭での読み聞かせ頻度、(3) 子供の読書頻度を用いた。

### 1. 保護者の養育態度

保護者の養育態度の指標として、前プロジェクト研究において測定された、保護者の養育態度に関する調査項目（ベネッセ教育総合研究所（2016）で作成された「親の関わり」に関する調査項目）、計16項目を使用した。調査項目を図表3に示す。

選択肢は、「1. 全く当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. まあ当てはまる」「4. とても当てはまる」の4件法であった。得点化に当たっては、各選択肢に1～4点を付し、項目得点を分析に用いた（レンジ：1～4）。

このうち、一部の項目については、国立教育政策研究所（2023）において、中道・中澤（2003）の保護者の「応答性」「統制」に関する項目を参考に尺度検討が行われ、「受

容的養育態度」(5項目)、「統制的養育態度」(4項目)の二つの下位尺度からなる指標として分析に用いられている。

本研究では、二次分析の一環として、保護者の養育態度に関する調査項目、全16項目を対象に探索的因子分析を行い、因子構造について検討した上で、保護者の養育態度の指標として用いることとした。尺度検討の手続きと結果については次節に示す。

図表3 保護者の養育態度

項目
1 子供がやりたいことを尊重し、支援している
2 どんなことでも、まず子供の気持ちを受け止めるようにしている
3 何事にも子供の意見や要望を優先させている
4 叱るよりもほめるようにしている
5 叱るとき、子供の言い分を聞くようにしている
6 子供に、何事もどんなふうにしたらよいかを、細かく教えている
7 私が一緒にいてあげないと、子供は自分のことができないのではないかと心配になる
8 子供が何かするとき、いつもできるように手伝っている
9 子供が何をしたいのかを把握している
10 私が決めたことに対して、子供に従わせている
11 子供が言いつけどおりにするまで、子供を叱る
12 もし子供を傷つけるような言動をした場合は、子供に謝る
13 子供の質問に対して、自分で考えられるように促している
14 子供の生活習慣を身につけるようにしている
15 子供と一緒に出かけた後、感想などを話し合っている
16 子供と園(学校)や友達のことについて話している

注) ( ) 内は6歳児・7歳児調査での表記

## 2. 読み聞かせ頻度

家庭での読み聞かせ頻度の指標として、「ご家庭において、あなたを含む大人は、日ごろどれくらいお子様に絵本や本の読み聞かせをしていますか。」1項目を用いた。

選択肢は「1. ほとんど毎日」「2. 週に3, 4日」「3. 週に1, 2日」「4. 月に1~3日」「5. ほとんどない」の5件法であった。得点化に当たっては、数値が小さいほど低頻度、数値が大きいほど高頻度となるよう、逆転項目として数値を反転した上で、各選択肢に0~4点を付し、項目得点を分析に用いた(レンジ:0~4)。

## 3. 子供の読書頻度

子供の読書頻度の指標として、「お子様が1人で絵本や本を読む(見る)ことはどれくらいありますか。」1項目を用いた。

選択肢は「1. ほとんど毎日」「2. 週に3, 4日」「3. 週に1, 2日」「4. 月に1~3日」「5. ほとんどない」の5件法であった。得点化に当たっては、数値が小さいほど低

頻度、数値が大きいほど高頻度となるよう、逆転項目として数値を反転した上で、各選択肢に0～4点を付し、項目得点を分析に用いた（レンジ：0～4）。

### 第3項 園・学校の要因に関する指標

本研究では、園・学校の要因に関する指標として、（1）通園（通学）の楽しさ、（2）子供の園（学校）への適応を用いた。

#### 1. 通園（通学）の楽しさ

通園（通学）の楽しさは、「あなたからみて、現在お子様は楽しく園に通っていますか。」1項目からなる。調査項目を図表4に示す。

選択肢は「1. 楽しそうでない日が多い」「2. あまり楽しそうでない日が時々ある」「3. 楽しそうに通う日が多い」「4. とても楽しそうに毎日通っている」の4件法であった。得点化に当たっては、各選択肢に1～4点を付し、項目得点を分析に用いた（レンジ：1～4）。

図表4 通園（通学）の楽しさ

尺度名	項目
通園（通学）の楽しさ	1 あなたからみて、現在お子様は楽しく園（小学校）に通っていますか。

注）（）内は6歳児・7歳児調査での表記

#### 2. 園（学校）への適応

園（学校）への適応は、「園で友達と遊ぶことを楽しみにしている」など5項目からなる。調査項目を図表5に示す。

選択肢は、「1. 全く当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. まあ当てはまる」「4. とても当てはまる」の4件法であった。得点化に当たっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1～4）。

図表5 園（学校）への適応

尺度名	項目
園（学校）への適応	1 園（学校）での出来事や友達のことについて話す 2 クラスに仲のよい友達がいる 3 家で担任の先生のことについて話す 4 担任の先生のこと好きである 5 園（学校）で友達（友達や上級生）と遊ぶことを楽しみにしている

注）（）内は6歳児・7歳児調査での表記

#### 第4項 子供の気質に関する指標

本研究では、子供の気質に関する指標として、ネガティブな情動性を用いた。

ネガティブな情動性は「いらいらしやすい」など3項目からなる。調査項目を図表6に示す。

選択肢は、「1. 全く当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. まあ当てはまる」「4. とても当てはまる」の4件法であった。得点化に当たっては、各選択肢に1～4点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1～4）。

図表6 ネガティブな情動性

尺度名	項目
ネガティブな情動性	1 いらいらしやすい
	2 疲れやすく、体調を崩しやすい
	3 * 気持ちが安定している

注) \*: 逆転項目

#### 第5項 社会経済的要因に関する指標

本研究では、家庭の社会経済的地位に関する指標として、(1) 家庭の蔵書数、(2) 教育費、(3) 父親・母親の学歴（教育年数）を用いた。

##### 1. 家庭の蔵書数

家庭の蔵書数の指標として、「あなたのご家庭には、本（電子書籍を含む。漫画や雑誌、お子様の絵本・本、図鑑は除く。）はどれくらいありますか。（本棚であれば、1段分を20冊くらいと計算してください）」1項目を用いた。

選択肢は「1. ほとんどない」「2. 10冊以下」「3. 20冊くらい」「4. 50冊くらい」「5. 100冊くらい」「6. 200冊くらい」「7. 300冊くらい」「8. 400冊以上」の8件法であった。得点化に当たっては、各選択肢に1～8点を付し、項目得点を分析に用いた（レンジ：1～8）。

##### 2. 教育費

教育費の指標として、「お子様1人あたりの教育費（幼稚園、保育所、認定こども園の保育料は除く）についてうかがいます。1か月にかかる習い事、通信教育、塾、レッスン料などの費用の合計を教えてください。」（項目文中の（）内は、3～5歳児調査のみの補足）1項目を用いた。

選択肢は、3～5歳児調査は「1. 2,500円未満」「2. 2,500～5,000円未満」「3. 5,000～10,000円未満」「4. 10,000～15,000円未満」「5. 15,000～20,000円未満」「6. 20,000～25,000円未満」「7. 25,000～30,000円未満」「8. 30,000～35,000円未満」「9. 35,000～40,000円未満」「10. 40,000円以上」の10件法であった。6歳児・7歳児調査では、

選択肢の一部が変更され「10. 40,000 円～50,000 円未満」に、また「11. 50,000 円以上」が加わり、11 件法が用いられたが、本研究の分析にあたっては、6 歳児・7 歳児調査の選択肢 10・11 をいずれも「10. 40,000 円以上」として換算することとした。得点化にあたっては、各選択肢に 1～10 点を付し、項目得点を分析に用いた（レンジ：1～10）。

### 3. 父親・母親の学歴（教育年数）

父親・母親の学歴の指標として、「お父様（またはお母様）が最後に卒業された学校を教えてください。」各 1 項目を用いた。

選択肢は「1. 中学校」「2. 高等学校」「3. 専門学校」「4. 高等専門学校」「5. 短期大学」「6. 四年制大学」「7. 大学院（六年制大学を含む）」「8. その他」の 8 件法であった。得点化にあたっては、選択肢に基づき、教育年数に換算し、その値を項目得点として分析に用いた（レンジ：9～18）。

教育年数の算出に際して、「1. 中学校」は 9 年、「2. 高等学校」は 12 年、「3. 専門学校」は 14 年、「4. 高等専門学校」は 15 年、「5. 短期大学」は 14 年、「6. 四年制大学」は 16 年、「7. 大学院（六年制大学を含む）」は 18 年、「8. その他」は欠測値とした。

## 第 6 項 人口学的要因に関する指標

本研究では、人口学的要因に関する指標として、(1) 父親・母親の年齢と (2) 子供の性別を用いた。このうち、父親・母親の年齢については、回答された数値を項目得点として分析に用いた。子供の性別については、「男児」を 1、「女児」を 0 とするダミー変数を分析に用いた。

## 第 5 節 「保護者の養育態度」の尺度検討

本研究では、保護者の養育態度を測定する指標の構造を検討するため、前プロジェクト研究において測定された親の関わりに関する 16 項目を対象に探索的因子分析 (exploratory factor analysis: EFA) を実施した。

分析は、3 歳児（年少児）から 7 歳児（小学校 2 年生）までの各時点のデータについて、時点ごとに個別に行った。抽出法は最尤法を用い、因子間の相関を想定しプロマックス回転を適用した。因子数の決定にあたっては、固有値、スクリープロットの形状、及び解釈可能性を総合的に判断基準とした。

各時点における初期固有値（小数第 2 位まで）は、以下の通りであった。

3 歳児：3.59, 1.98, 1.57, 0.96, 0.94, 0.85 ...

4 歳児：3.58, 1.99, 1.67, 1.01, 0.87, 0.87 ...

5 歳児：3.70, 2.09, 1.68, 0.94, 0.90, 0.80 ...

6 歳児：3.93, 2.08, 1.52, 0.92, 0.87, 0.82 ...

7 歳児：3.83, 2.22, 1.44, 0.95, 0.89, 0.87 ...

いずれの時点においても第3因子までの固有値は明確に1を上回っていた。また、4歳児時点では第4因子の固有値が1.01と僅かに1を超えていたが、第5因子以降は1を下回っていた。固有値の減衰パターン及びスクリープロットの形状を総合的に検討した結果、3～4因子構造が妥当であると判断された。

次に、各時点における因子負荷量を検討した結果、因子負荷量が.30未満の項目、あるいは複数因子に.30以上の交差負荷を示した項目が一貫して確認されたため、以下の3項目を除外した。

- ・項目6「子供に、何事もどんなふうにしたらよいかを、細かく教えている」
- ・項目9「子供が何をしたいのかを把握している」
- ・項目12「もし子供を傷つけるような言動をした場合は、子供に謝る」

以上の検討を踏まえ、最終的に13項目からなる4因子構造を採用することとした。各因子の内容に基づき、第1因子を「受容的」、第2因子を「過干渉」、第3因子を「統制的」、第4因子を「日常的な育ち・学びの支援」（以降、一部図表・本文中では「育ち・学びの支援」と表記）と命名した。

最終的に採用した因子構造と項目構成を図表7に示す。

図表7 本研究で採用した「保護者の養育態度」尺度の構成

因子名	項目
f1: 受容的	1 子供がやりたいことを尊重し、支援している
	2 どんなことでも、まず子供の気持ちを受け止めるようにしている
	3 何事にも子供の意見や要望を優先させている
	4 叱るよりもほめるようにしている
	5 叱るとき、子供の言い分を聞くようにしている
f2: 過干渉	7 私が一緒にいてあげないと、子供は自分のことができないのではないかと心配になる
	8 子供が何かするとき、いつもできるように手伝っている
f3: 統制的	10 私が決めたことに対して、子供に従わせている
	11 子供が言いつけどおりにするまで、子供を叱る
f4: 日常的な育ち・学びの支援	13 子供の質問に対して、自分で考えられるように促している
	14 子供の生活習慣を身につけるようにしている
	15 子供と一緒に出かけた後、感想などを話し合っている
	16 子供と園（学校）や友達のことについて話している

注) ( ) 内は6歳児・7歳児調査での表記

受容的は「子供がやりたいことを尊重し、支援している」など5項目、過干渉は「子供が何かするとき、いつもできるように手伝っている」など2項目、統制的は「子供が言いつけどおりにするまで、子供を叱る」など2項目、日常的な育ち・学びの支援は「子供の質問に対して、自分で考えられるように促している」など4項目からなる。

得点化に当たっては、採用した 4 因子構造に基づき、四つの下位尺度を用いることとし、各選択肢に 1～4 点を付し、尺度を構成する項目の得点の平均値を尺度得点として分析に用いた（レンジ：1～4）。

利根川明子（国立教育政策研究所）

島田大祐（東京都立大学）

## 引用・参考文献

ベネッセ教育総合研究所（2016）. 幼児期から小学 1 年生の家庭教育調査 ベネッセ教育総合研究所

国立教育政策研究所（2023）. 平成 29～令和 4 年度プロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」＜報告書 第 1 巻＞ 一幼児期からの育ち・学びに関する研究— 国立教育政策研究所

中道圭人・中澤潤（2003）. 父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連 千葉大学教育学部研究紀要, 51, 173–179.

## 第2章 幼児期・幼小接続期の子供のスキルと諸変数の特徴

### 第1節 はじめに

第2章では、次章以降の応用分析に先立ち、幼児期・幼小接続期の子供の生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルの変化・成長の様子について、(1)各測定指標の記述統計量と得点分布に基づき検討するとともに、相関分析により(2)時点間でのスキルの安定性について確認する。

以下では、各時点の測定指標の記述統計量(第2節)、得点分布(第3節)、同一スキルの得点の時点間相関(第4節)を示し、この時期の子供のスキル並びに諸変数の得点の変化・変動の様相とスキルの安定性について確認する。

### 第2節 各時点の得点の記述統計量

各時点の子供のスキル並びに諸変数の記述統計量、 $\alpha$ 係数を図表1に示す。なお、各時点で母親が回答したデータのみを分析の対象とした。各調査時点における各尺度の $\alpha$ 係数は $\alpha=.54\sim.85$ であり、各尺度は概ね十分な内的一貫性を示した。

図表1 記述統計量・ $\alpha$ 係数

	3歳児					
	<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
1 生活スキル	2069	2.78	0.51	1	4	.54
2 認知的スキル	2070	3.18	0.57	1	4	.78
3 社会情緒的スキル (好奇心)	2052	2.60	0.63	1	4	.83
4 社会情緒的スキル (自己主張)	2061	3.02	0.53	1	4	.80
5 社会情緒的スキル (粘り強さ)	2023	2.63	0.48	1	4	.81
6 社会情緒的スキル (自他調整)	2031	2.63	0.54	1	4	.76
7 社会情緒的スキル (協同性)	2059	2.55	0.64	1	4	.81
8 保護者の養育態度 (受容的)	2098	2.87	0.40	1.4	4	.72
9 保護者の養育態度 (過干渉)	2098	2.16	0.59	1	4	.58
10 保護者の養育態度 (統制的)	2090	2.11	0.57	1	4	.65
11 保護者の養育態度 (日常的な育ち・学 びの支援)	2097	3.22	0.41	1.25	4	.63
12 家庭での読み聞かせ頻度	2102	2.38	1.30	0	4	
13 子供の読書頻度	2101	2.71	1.20	0	4	
14 通園(通学)の楽しさ	2097	3.37	0.69	1	4	
15 園(学校)への適応	2104	3.41	0.48	1.2	4	.78
16 ネガティブな情動性	2103	1.94	0.53	1	4	.54
17 蔵書数	2093	3.58	1.43	1	8	
18 教育費	2004	2.63	2.04	1	10	

19	父親の教育年数	1907	14.55	2.26	9	18	
20	母親の教育年数	2006	14.22	1.88	9	18	
21	父親の年齢	1914	37.83	5.69	21	66	
22	母親の年齢	2003	35.70	4.87	19	50	
23	子供の性別 (0=女兒、1=男児)	2111	0.53	0.50	0	1	
4 歳児							
		<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
1	生活スキル	2738	2.91	0.51	1	4	.57
2	認知的スキル	2753	3.35	0.52	1	4	.78
3	社会情緒的スキル (好奇心)	2739	2.89	0.58	1	4	.84
4	社会情緒的スキル (自己主張)	2764	3.09	0.53	1	4	.83
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	2713	2.76	0.49	1	4	.82
6	社会情緒的スキル (自他調整)	2724	2.83	0.52	1	4	.77
7	社会情緒的スキル (協同性)	2750	2.87	0.61	1	4	.82
8	保護者の養育態度 (受容的)	2787	2.87	0.40	1	4	.74
9	保護者の養育態度 (過干渉)	2787	2.13	0.60	1	4	.62
10	保護者の養育態度 (統制的)	2777	2.11	0.57	1	4	.67
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学 びの支援)	2787	3.23	0.42	1	4	.66
12	家庭での読み聞かせ頻度	2782	2.22	1.30	0	4	
13	子供の読書頻度	2769	2.67	1.21	0	4	
14	通園 (通学) の楽しさ	2781	3.41	0.70	1	4	
15	園 (学校) への適応	2782	3.42	0.47	1	4	.77
16	ネガティブな情動性	2780	1.92	0.52	1	4	.56
17	蔵書数	2771	3.78	1.41	1	8	
18	教育費	2641	2.98	2.09	1	10	
19	父親の教育年数	2561	14.49	2.27	9	18	
20	母親の教育年数	2658	14.12	1.89	9	18	
21	父親の年齢	2545	38.62	5.83	22	68	
22	母親の年齢	2637	36.65	4.99	20	51	
23	子供の性別 (0=女兒、1=男児)	2800	0.53	0.50	0	1	
5 歳児							
		<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
1	生活スキル	2770	2.99	0.50	1	4	.60
2	認知的スキル	2778	3.48	0.48	1	4	.79
3	社会情緒的スキル (好奇心)	2774	3.07	0.55	1	4	.84
4	社会情緒的スキル (自己主張)	2785	3.17	0.51	1	4	.82
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	2750	2.90	0.50	1	4	.84
6	社会情緒的スキル (自他調整)	2762	2.98	0.51	1	4	.79
7	社会情緒的スキル (協同性)	2791	3.09	0.59	1	4	.83

8	保護者の養育態度 (受容的)	2807	2.90	0.41	1	4	.75
9	保護者の養育態度 (過干渉)	2805	2.11	0.60	1	4	.60
10	保護者の養育態度 (統制的)	2805	2.08	0.58	1	4	.67
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学 びの支援)	2807	3.26	0.41	1.5	4	.68
12	家庭での読み聞かせ頻度	2804	1.92	1.34	0	4	
13	子供の読書頻度	2804	2.61	1.23	0	4	
14	通園 (通学) の楽しさ	2806	3.48	0.67	1	4	
15	園 (学校) への適応	2807	3.46	0.47	1.2	4	.77
16	ネガティブな情動性	2808	1.89	0.53	1	4	.57
17	蔵書数	2801	3.83	1.46	1	8	
18	教育費	2695	3.45	2.17	1	10	
19	父親の教育年数	2544	14.51	2.29	9	18	
20	母親の教育年数	2667	14.10	1.92	9	18	
21	父親の年齢	2561	39.65	5.74	23	78	
22	母親の年齢	2667	37.68	5.01	21	77	
23	子供の性別 (0=女兒、1=男児)	2828	0.54	0.50	0	1	

		6歳児					
		<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
1	生活スキル	2601	3.00	0.50	1.25	4	.59
2	認知的スキル	2607	3.49	0.45	1	4	.76
3	社会情緒的スキル (好奇心)	2570	3.03	0.54	1	4	.84
4	社会情緒的スキル (自己主張)	2590	3.16	0.51	1	4	.82
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	2561	2.87	0.49	1	4	.84
6	社会情緒的スキル (自他調整)	2555	3.04	0.48	1	4	.77
7	社会情緒的スキル (協同性)	2598	3.07	0.57	1	4	.84
8	保護者の養育態度 (受容的)	2614	2.89	0.40	1	4	.74
9	保護者の養育態度 (過干渉)	2613	2.10	0.59	1	4	.61
10	保護者の養育態度 (統制的)	2609	2.05	0.59	1	4	.68
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学 びの支援)	2614	3.24	0.41	1	4	.69
12	家庭での読み聞かせ頻度	2608	1.31	1.35	0	4	
13	子供の読書頻度	2604	2.34	1.35	0	4	
14	通園 (通学) の楽しさ	2492	3.27	0.74	1	4	
15	園 (学校) への適応	2607	3.36	0.49	1	4	.78
16	ネガティブな情動性	2606	1.92	0.54	1	4	.61
17	蔵書数	2604	3.69	1.55	1	8	
18	教育費	2507	3.95	2.32	1	10	
19	父親の教育年数	2372	14.50	2.28	9	18	
20	母親の教育年数	2475	14.16	1.89	9	18	

21	父親の年齢	2348	40.77	5.75	24	69
22	母親の年齢	2445	38.72	4.89	22	52
23	子供の性別 (0=女兒、1=男児)	2636	0.53	0.50	0	1

		7 歳児					
		<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	$\alpha$
1	生活スキル	2494	3.02	0.52	1	4	.61
2	認知的スキル	2506	3.54	0.44	1	4	.78
3	社会情緒的スキル (好奇心)	2478	3.10	0.54	1	4	.84
4	社会情緒的スキル (自己主張)	2484	3.21	0.52	1	4	.83
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	2453	2.91	0.50	1	4	.85
6	社会情緒的スキル (自他調整)	2464	3.11	0.48	1	4	.78
7	社会情緒的スキル (協同性)	2496	3.16	0.57	1	4	.84
8	保護者の養育態度 (受容的)	2508	2.91	0.40	1	4	.75
9	保護者の養育態度 (過干渉)	2508	2.06	0.62	1	4	.66
10	保護者の養育態度 (統制的)	2505	2.02	0.60	1	4	.69
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学 びの支援)	2508	3.23	0.40	2	4	.66
12	家庭での読み聞かせ頻度	2507	0.92	1.23	0	4	
13	子供の読書頻度	2502	2.36	1.40	0	4	
14	通園 (通学) の楽しさ	2392	3.20	0.76	1	4	
15	園 (学校) への適応	2505	3.35	0.49	1.4	4	.77
16	ネガティブな情動性	2506	1.91	0.55	1	4	.62
17	蔵書数	2503	3.73	1.62	1	8	
18	教育費	2397	4.22	2.39	1	10	
19	父親の教育年数	2249	14.49	2.29	9	18	
20	母親の教育年数	2349	14.13	1.90	9	18	
21	父親の年齢	2239	41.84	5.81	25	72	
22	母親の年齢	2341	39.88	5.00	23	70	
23	子供の性別 (0=女兒、1=男児)	2521	0.53	0.50	0	1	

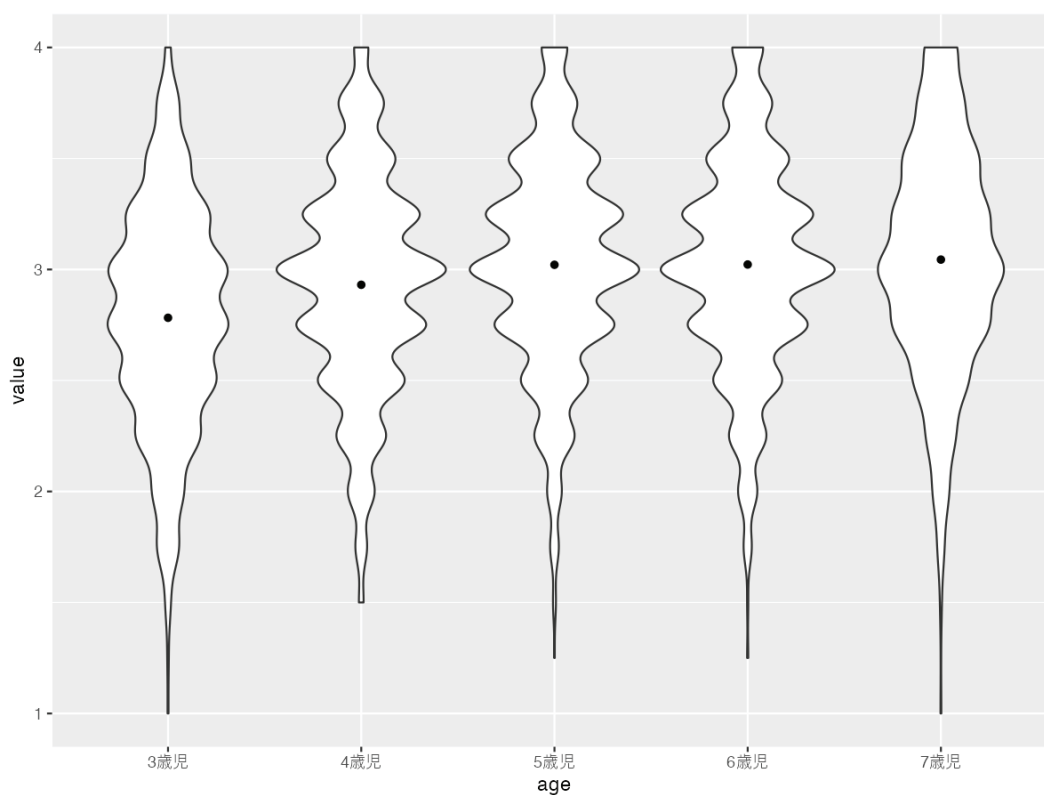
### 第3節 各時点の測定指標の得点分布

測定指標の時点間での得点の推移について確認するため、5 時点とも母親の回答が得られたデータを対象に、各測定指標について、各時点の得点分布のバイオリンプロットを作成した。

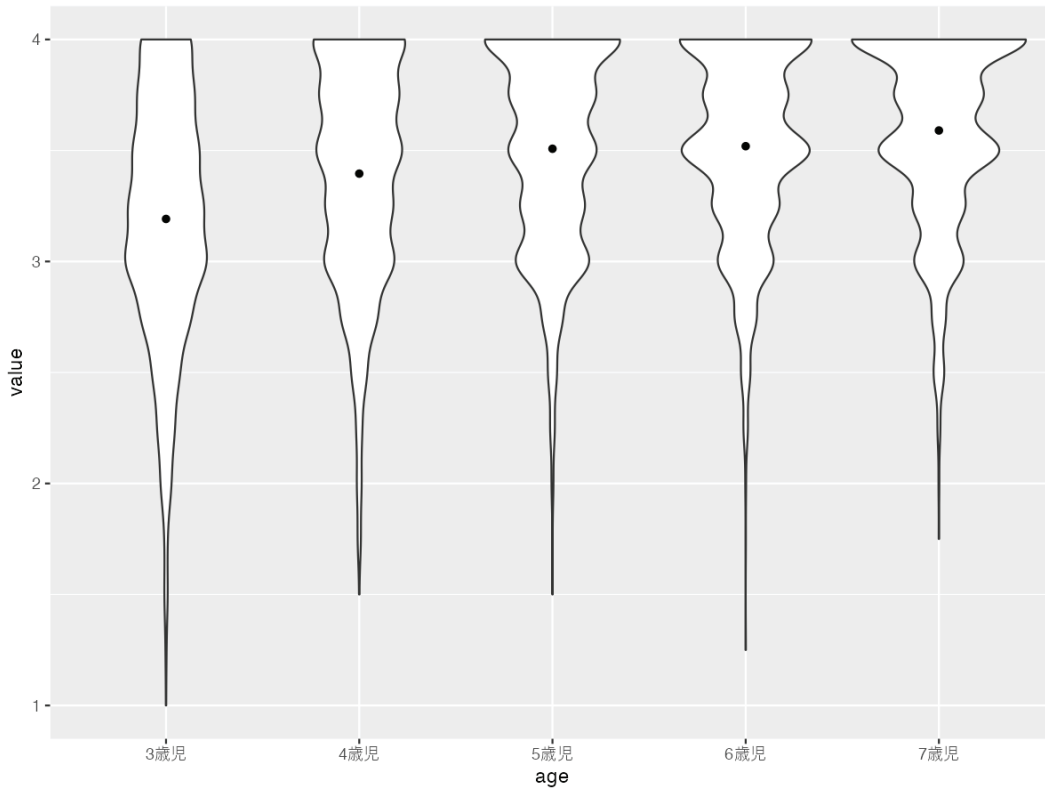
#### 第1項 子供のスキルの得点分布（バイオリンプロット）

子供の生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキル（好奇心、自己主張、粘り強さ、自他調整、協同性）について、各時点の得点分布（バイオリンプロット）を図表2～図表8に示す。

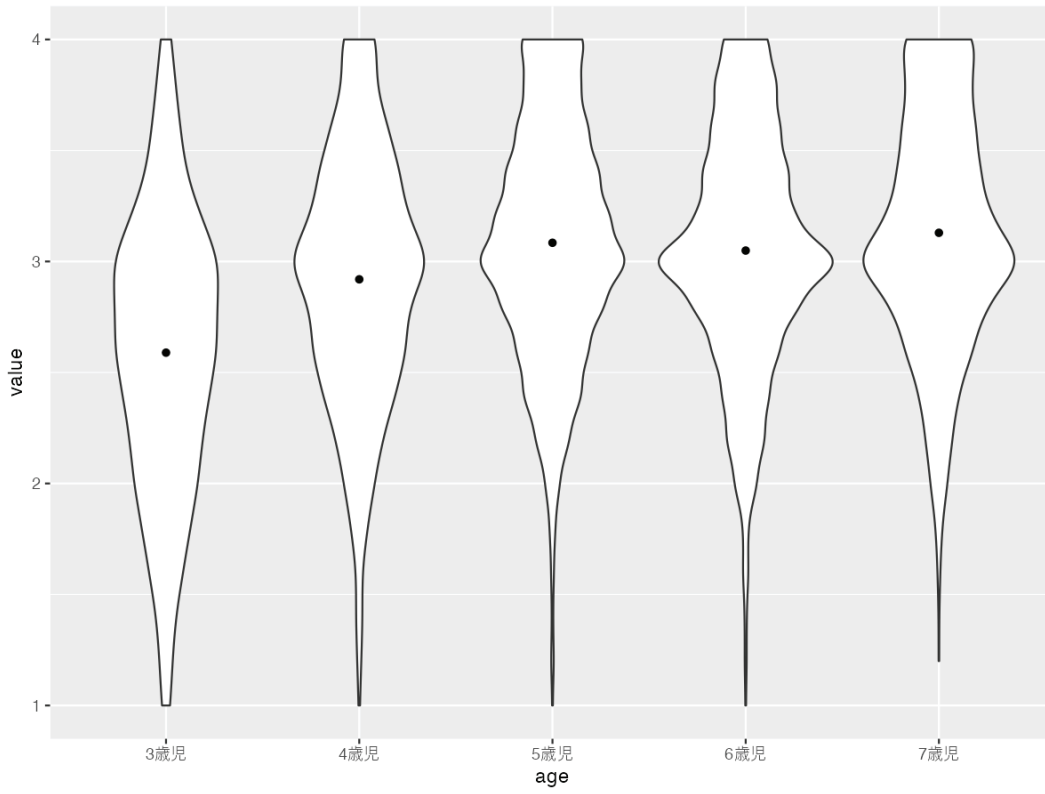
図表2 生活スキルの得点分布（バイオリンプロット）



図表 3 認知的スキルの得点分布 (バイオリンプロット)



図表 4 社会情緒的スキル（好奇心）の得点分布（バイオリンプロット）



図表 5 社会情緒的スキル（自己主張）の得点分布（バイオリンプロット）



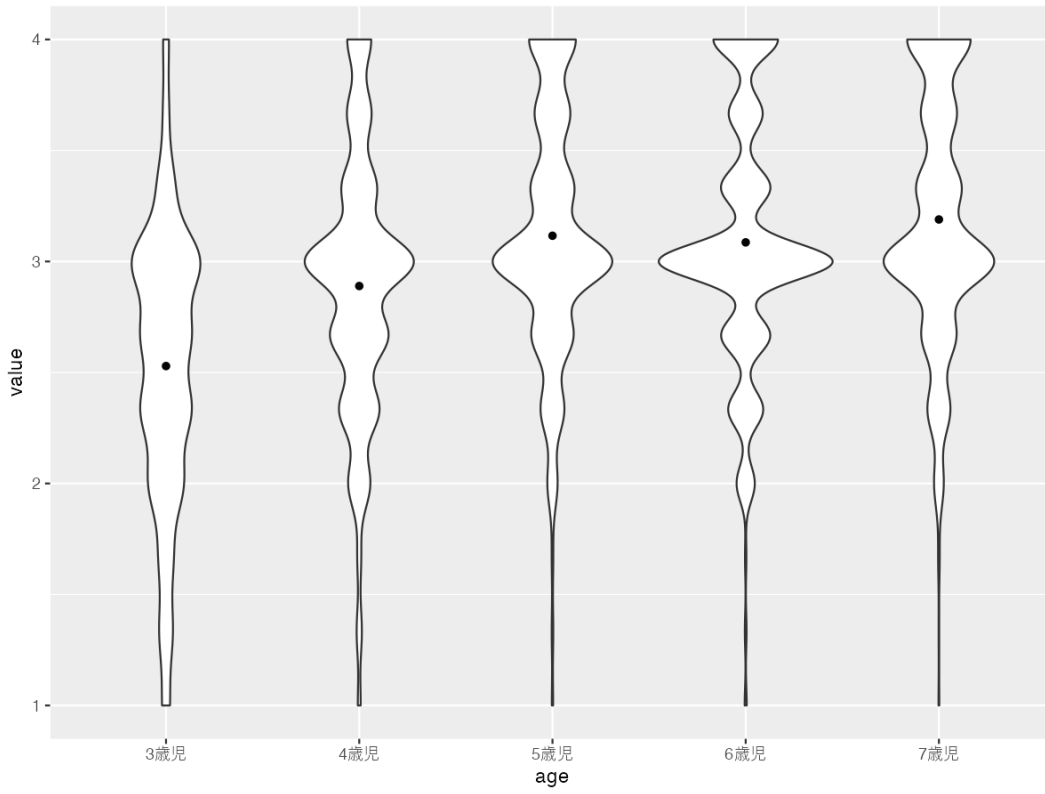
図表 6 社会情緒的スキル（粘り強さ）の得点分布（バイオリンプロット）



図表 7 社会情緒的スキル（自他調整）の得点分布（バイオリンプロット）



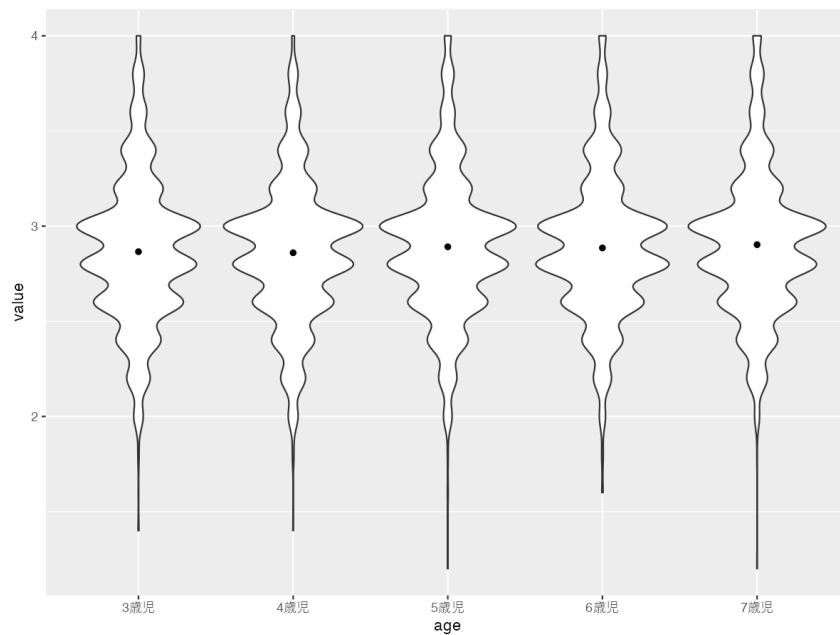
図表 8 社会情緒的スキル（協同性）の得点分布（バイオリンプロット）



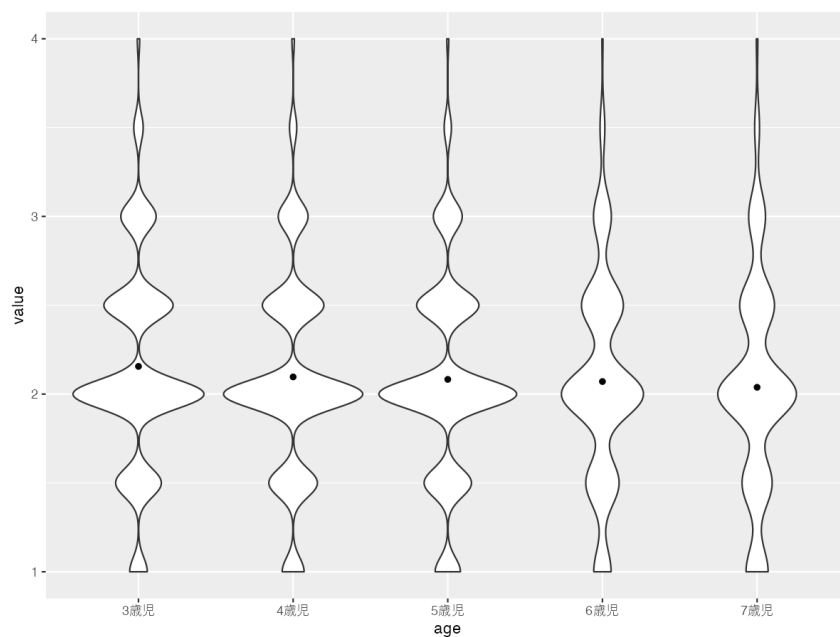
## 第2項 保護者の養育態度の得点分布（バイオリンプロット）

保護者の養育態度（受容的、過干渉、統制的、日常的な育ち・学びの支援）の得点分布（バイオリンプロット）を図表9～図表12に示す。

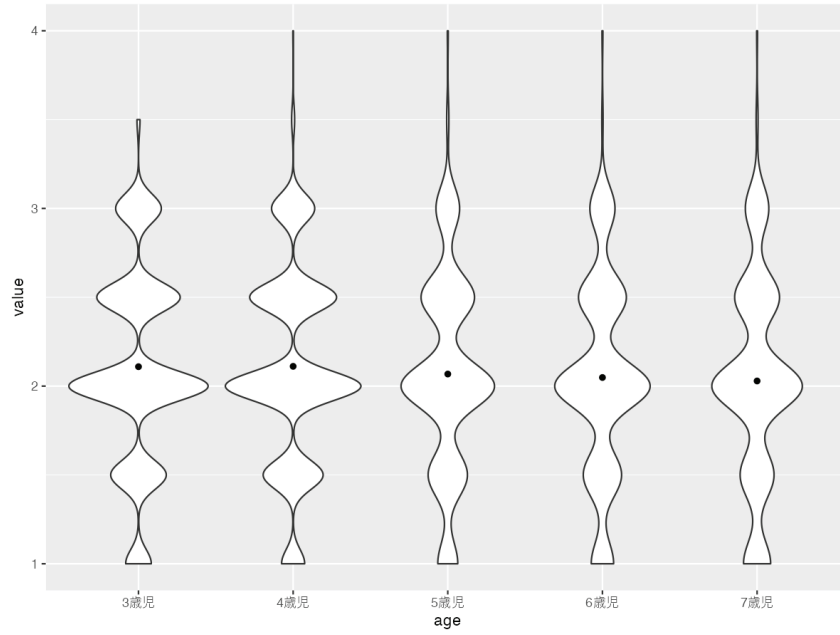
図表9 養育態度（受容的）の得点分布（バイオリンプロット）



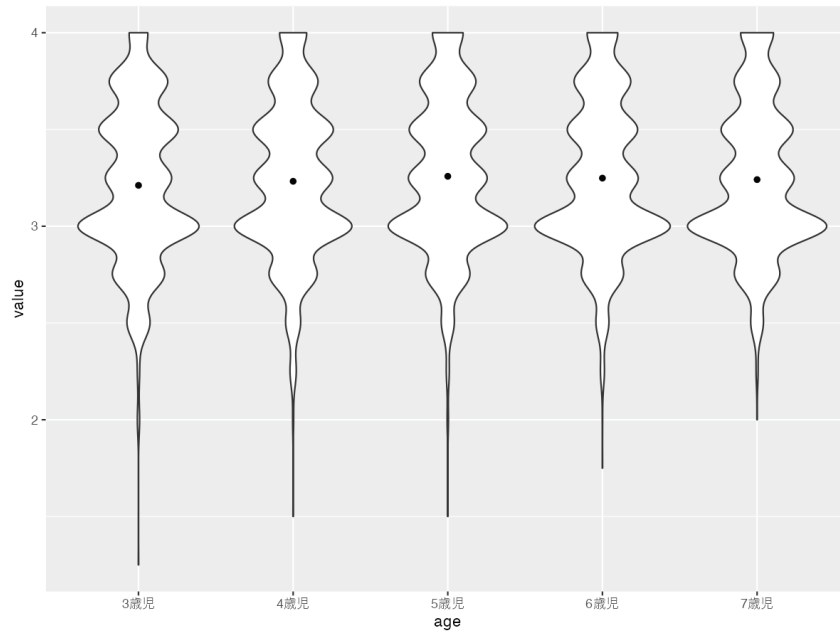
図表10 養育態度（過干渉）の得点分布（バイオリンプロット）



図表 11 養育態度（統制的）の得点分布（バイオリンプロット）



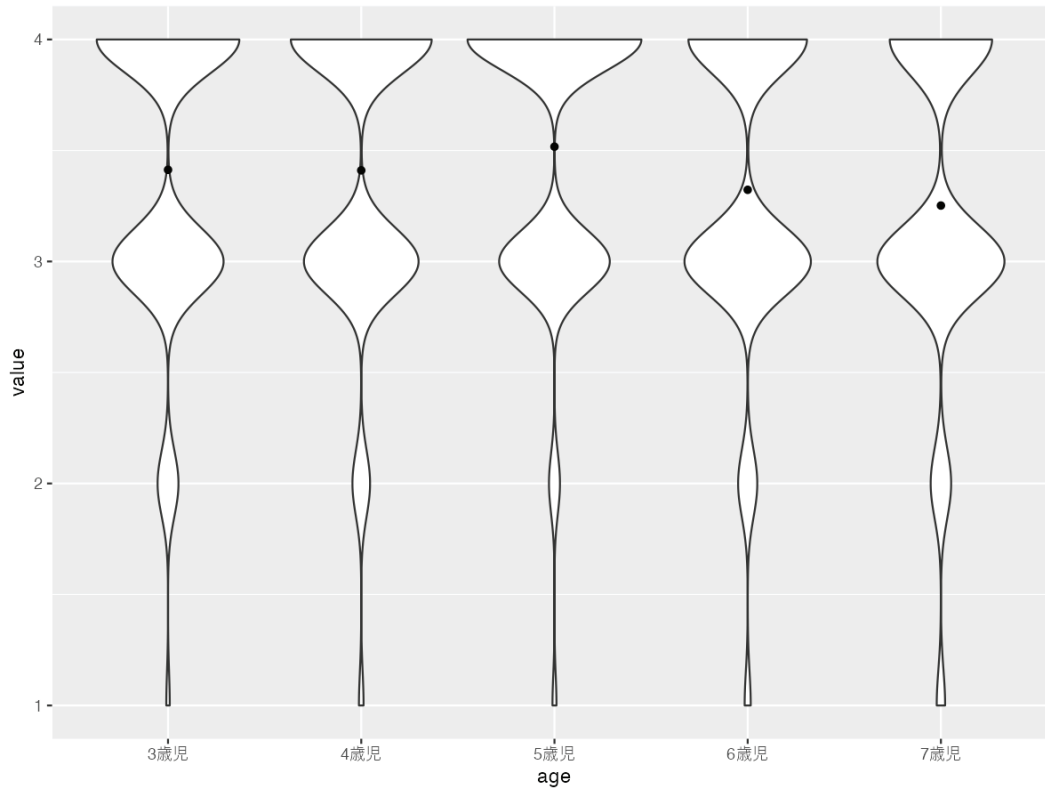
図表 12 養育態度（日常的な育ち・学びの支援）の得点分布（バイオリンプロット）



### 第3項 通園（通学）の楽しさの得点分布（バイオリンプロット）

通園（通学）の楽しさの得点分布（バイオリンプロット）を図表13に示す。

図表13 通園（通学）の楽しさの得点分布（バイオリンプロット）



#### 第4項 園（学校）への適応の得点分布（バイオリンプロット）

園（学校）への適応の得点分布（バイオリンプロット）を図表14に示す。

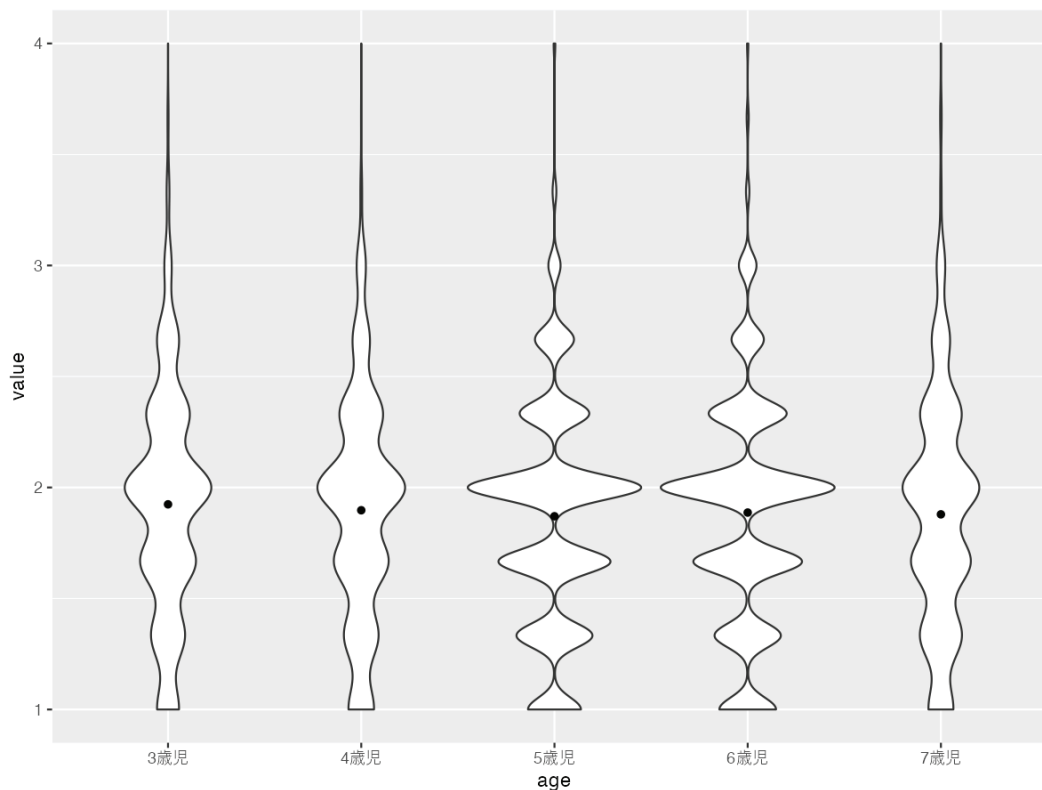
図表14 園（学校）への適応の得点分布（バイオリンプロット）



## 第5項 子供のネガティブな情動性の得点分布（バイオリンプロット）

子供のネガティブな情動性の得点分布（バイオリンプロット）を図表 15 に示す。

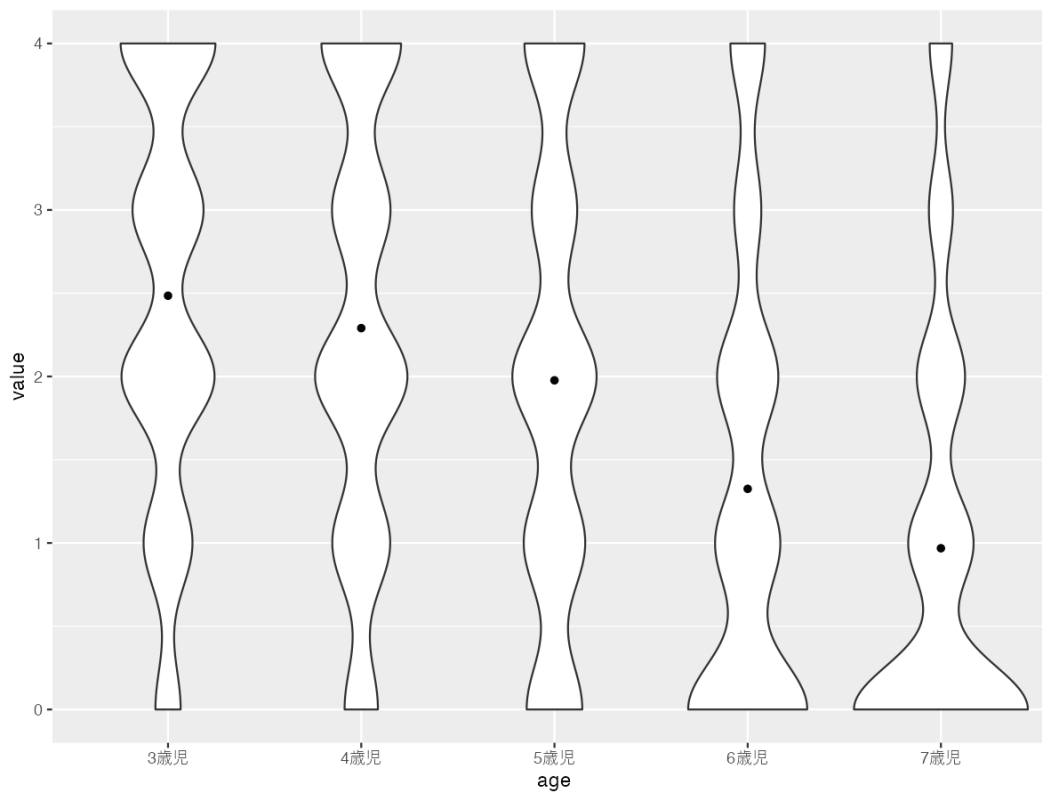
図表 15 子供のネガティブな情動性の得点分布（バイオリンプロット）



## 第6項 家庭での読み聞かせ頻度の得点分布（バイオリンプロット）

家庭での読み聞かせ頻度の得点分布（バイオリンプロット）を図表 16 に示す。

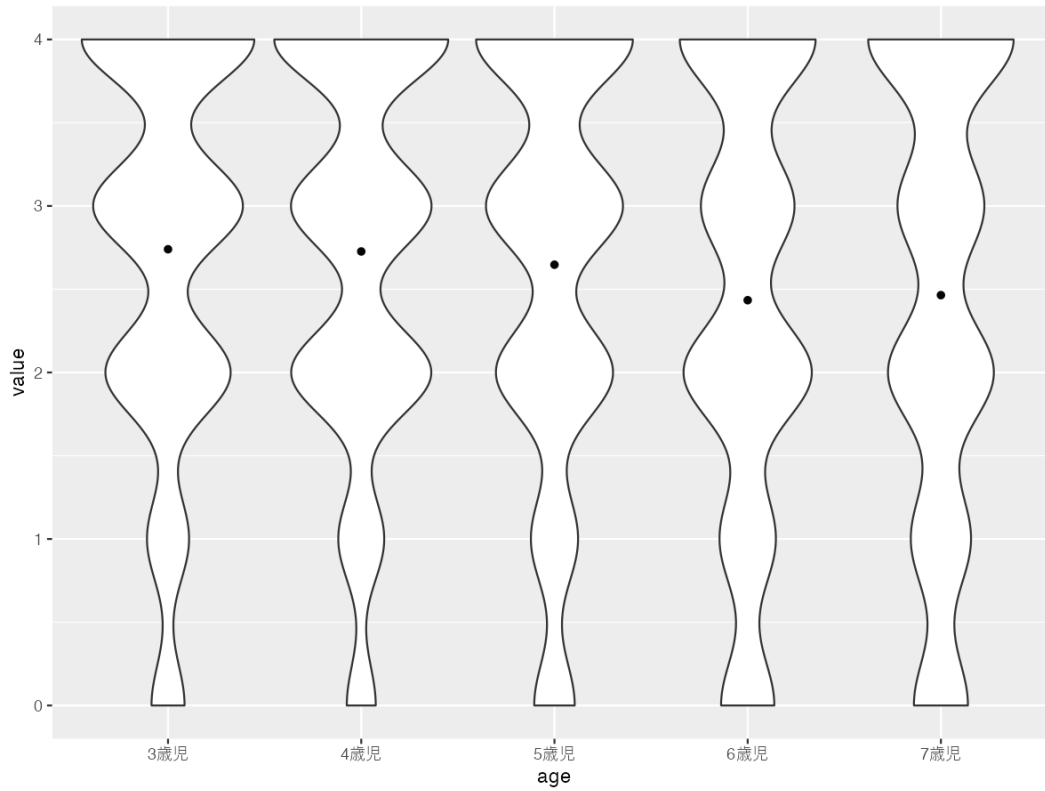
図表 16 家庭での読み聞かせ頻度の得点分布（バイオリンプロット）



## 第7項 子供の読書頻度の得点分布（バイオリンプロット）

子供の読書頻度の得点分布（バイオリンプロット）を図表 17 に示す。

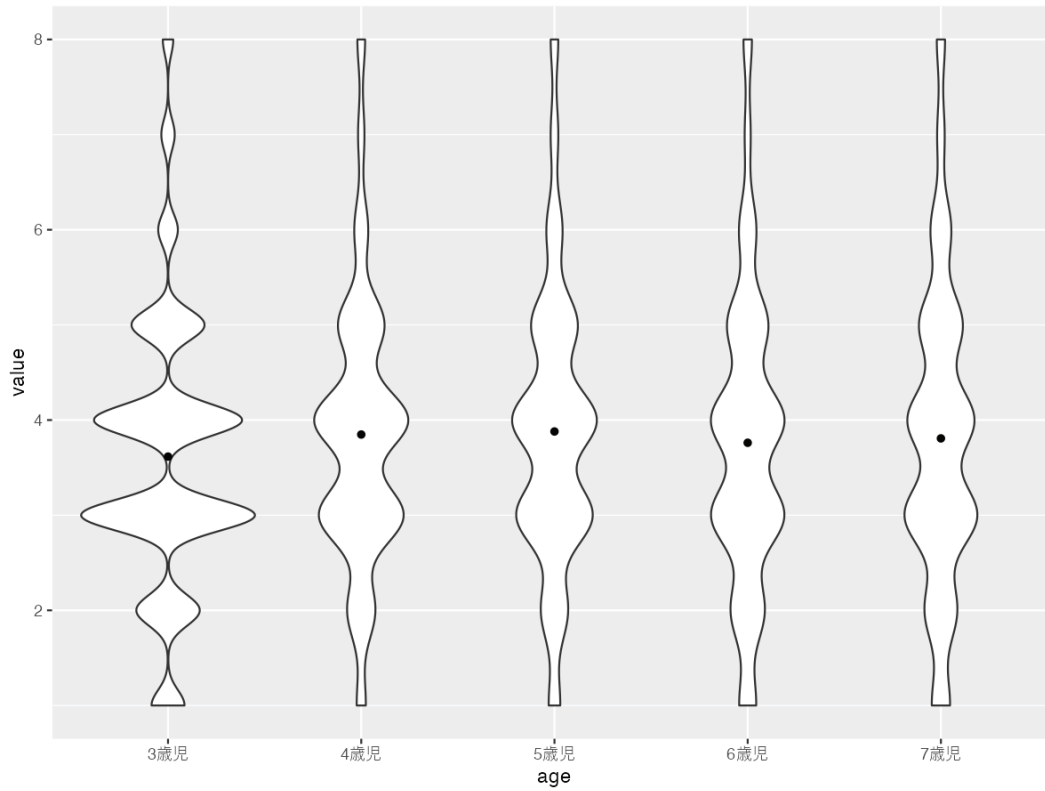
図表 17 子供の読書頻度の得点分布（バイオリンプロット）



## 第8項 家庭の蔵書数の得点分布（バイオリンプロット）

家庭の蔵書数の得点分布（バイオリンプロット）を図表 18 に示す。

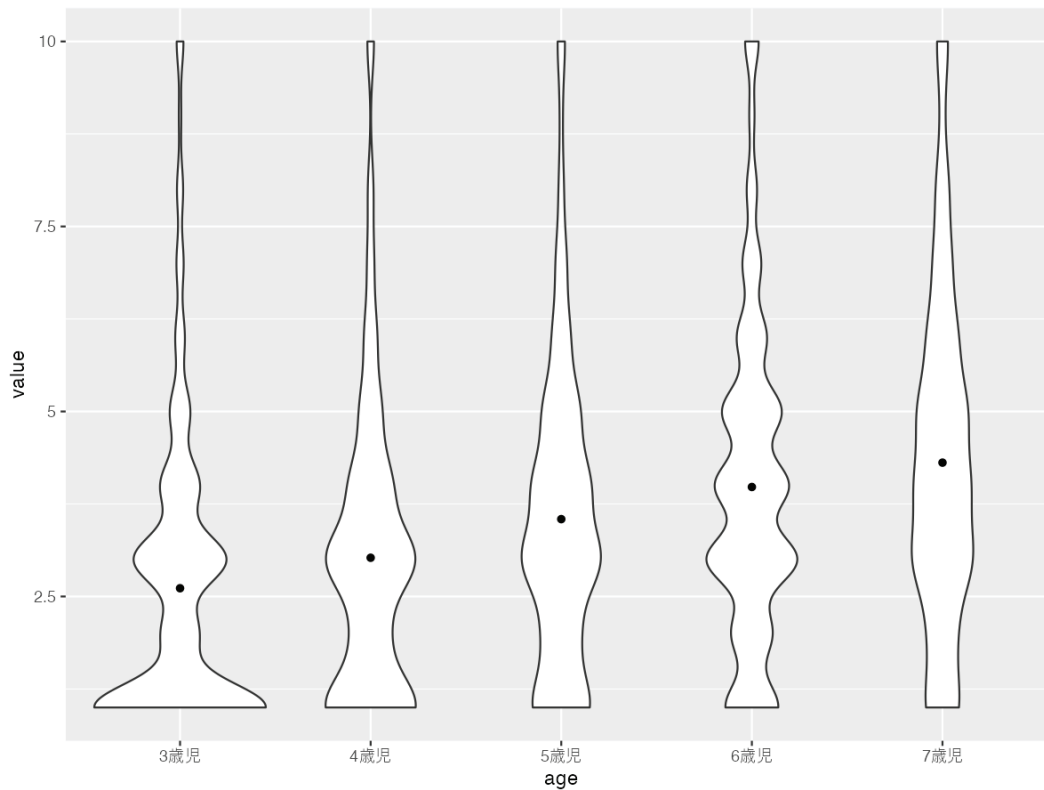
図表 18 家庭の蔵書数の得点分布（バイオリンプロット）



## 第9項 教育費の得点分布（バイオリンプロット）

教育費の得点分布（バイオリンプロット）を図表 19 に示す。

図表 19 教育費の得点分布（バイオリンプロット）



#### 第4節 同一スキルの得点の時点間相関

子供のスキルの時点間の安定性について確認するため、同一スキルの得点の時点間相関を算出した。相関係数 ( $r$ ) を図表 20 に示す。なお、値は全て 1%水準で有意であった。

図表 20 同一スキルの得点の時点間相関 ( $r$ )

(1) 生活スキル					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.68**	.60**	.54**	.53**
4 歳児		—	.69**	.62**	.60**
5 歳児			—	.66**	.65**
6 歳児				—	.70**
7 歳児					—
(2) 認知的スキル					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.69**	.59**	.53**	.47**
4 歳児		—	.68**	.59**	.56**
5 歳児			—	.63**	.60**
6 歳児				—	.67**
7 歳児					—
(3) 社会情緒的スキル (好奇心)					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.65**	.57**	.50**	.47**
4 歳児		—	.67**	.59**	.56**
5 歳児			—	.65**	.63**
6 歳児				—	.67**
7 歳児					—
(4) 社会情緒的スキル (自己主張)					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.63**	.56**	.47**	.45**
4 歳児		—	.65**	.55**	.52**
5 歳児			—	.61**	.58**
6 歳児				—	.63**
7 歳児					—
(5) 社会情緒的スキル (粘り強さ)					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.65**	.59**	.52**	.48**
4 歳児		—	.67**	.59**	.58**
5 歳児			—	.67**	.63**
6 歳児				—	.71**

7 歳児					
(6) 社会情緒的スキル (自他調整)					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.62**	.54**	.45**	.41**
4 歳児		—	.63**	.55**	.53**
5 歳児			—	.62**	.59**
6 歳児				—	.62**
7 歳児					—
(7) 社会情緒的スキル (協同性)					
	3 歳児	4 歳児	5 歳児	6 歳児	7 歳児
3 歳児	—	.58**	.49**	.42**	.40**
4 歳児		—	.61**	.52**	.49**
5 歳児			—	.60**	.55**
6 歳児				—	.61**
7 歳児					—

注) \*\*  $p < .01$

## 第5節 まとめと考察

### 第1項 記述統計量・得点分布から見る諸変数の時点間変動

第2節・第3節で示した各時点(3~7歳児)における子供のスキル及び関連諸変数の記述統計量(図表1)並びに得点分布のバイオリンプロット(図表2~19)に基づき、主として平均値の時点間変動に着目して概観する。

#### 1. 子供のスキルの変化

まず、子供の各種スキルの平均値について見ると、全体として年齢の上昇に伴う得点の上昇傾向が確認された。

生活スキルは、3歳児(2.78)から4歳児(2.91)、5歳児(2.99)にかけて上昇し、6歳児(3.00)、7歳児(3.02)では高水準で安定していた。認知的スキルも同様に、3歳児(3.18)から4歳児(3.35)、5歳児(3.48)、6歳児(3.49)、7歳児(3.54)にかけて一貫して上昇しており、特に3~5歳児時点にかけての伸びが大きいことが確認された。

社会情緒的スキルについても、各側面で発達の上昇が見られた。好奇心は3歳児(2.60)から5歳児(3.07)にかけて上昇し、6歳児(3.03)ではやや低下するものの、7歳児(3.10)では再び上昇していた。自己主張は3歳児(3.02)から7歳児(3.21)へと緩やかに上昇していた。粘り強さは3歳児(2.63)から5歳児(2.90)にかけて上昇し、6歳児(2.87)ではやや低下するが、7歳児(2.91)では再びやや上昇していた。自他調整は3歳児(2.63)から7歳児(3.11)にかけて一貫して上昇していた。協同性も3歳児(2.55)から7歳児(3.16)にかけて上昇し、比較的大きな伸びを示した。

以上より、生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルはいずれも、就学前から学齢期初期にかけておおむね向上する傾向が確認された。

## 2. 家庭の要因に関する指標の変化

家庭の要因に関する指標のうち、保護者の養育態度の平均値については、受容的態度は3歳児(2.87)から7歳児(2.91)まで大きな変動はなく、日常的な育ち・学びの支援も、3.22~3.26の範囲で安定しており大きな変動は見られなかった。

一方、過干渉の態度は3歳児(2.16)から7歳児(2.06)にかけて、統制的態度も3歳児(2.11)から7歳児(2.02)にかけて、子供の年齢の上昇に伴い僅かに低下していた。

家庭での読み聞かせ頻度の平均値は、3歳児(2.38)から7歳児(0.92)にかけて大きく低下しており、子供の年齢の上昇に伴い読み聞かせ頻度が減少する傾向が確認された。

子供の読書頻度の平均値は、3歳児(2.71)から6歳児(2.34)にかけて低下していたが、7歳児(2.36)では僅かに上昇しており、大きな減少傾向は見られなかった。

## 3. 園・学校の要因に関する指標の変化

園・学校の要因に関する指標のうち、通園(通学)の楽しさの平均値は、3歳児(3.37)、4歳児(3.41)、5歳児(3.48)にかけて上昇することが確認されたが、6歳児(3.27)、7歳児(3.20)ではやや低下する傾向が見られた。

園(学校)への適応の平均値も、3歳児(3.41)から5歳児(3.46)にかけて緩やかに上昇することが確認されたが、6歳児(3.36)、7歳児(3.35)では僅かに低下していた。就学期への移行に伴い、通園・通学に伴う主観的な楽しさや適応感が若干変化する可能性が示唆される。

## 4. 子供の個人特性に関する指標の変化

子供の気質に関する指標として測定したネガティブな情動性の平均値は、3歳児(1.94)から7歳児(1.91)まで大きな変動はなく、全体として安定していた。

## 5. 社会経済的要因に関する指標の変化

社会経済的要因に関する指標のうち、家庭の蔵書数の平均値は3歳児(3.58)から5歳児(3.83)にかけて増加し、6歳児(3.69)ではやや低下するものの、7歳児(3.73)では再び増加していた。

また、教育費の平均値は3歳児(2.63)から7歳児(4.22)にかけて一貫して増加しており、特に5歳児以降の上昇が顕著であった。

父親・母親の教育年数の平均値は各時点ではほぼ一定であり(父親約14.5年、母親約14.1~14.2年)、大きな変動は見られなかった。

## 6. 人口学的要因に関する指標の変化

父親・母親の平均年齢は理論的な想定通り、子供の年齢上昇に伴い増加しており、子供が3歳児時点から7歳児時点にかけて、父親は平均37.83歳から平均41.84歳へ、母親は平均35.70歳から平均39.88歳へと上昇していた。

子供の性別ダミー（男児=1）の平均値は各時点で0.53前後と安定しており、サンプル構成に大きな偏りは見られなかった。

## 第2項 時点間のスキルの安定性

第4節で示した各スキルの時点間相関に基づき、時点間の得点の安定性について概観する。図表20より、全体として、いずれのスキルにおいても中程度から強い正の相関（おおむね  $r = .40 \sim .71$ ）が確認された。また、隣接時点間（例：3～4歳児間、4～5歳児間、6～7歳児間）の相関が最も高く、年齢差が広がるにつれて相関は徐々に低下する傾向が一貫して認められた。

### 1. 生活スキル

生活スキルの時点間相関は、隣接時点間で特に高く、3～4歳児間  $r = .68$ 、4～5歳児間  $r = .69$ 、5～6歳児間  $r = .66$ 、6～7歳児間  $r = .70$  であった。一方、年齢差が広がるにつれて相関は低下し、3～7歳児間では  $r = .53$  であった。幼児期後半から学齢初期にかけて高い安定性が維持され、長期的にも比較的強い持続性を示すスキルであることがうかがえる。

### 2. 認知的スキル

認知的スキルも隣接時点間で高い相関を示し、3～4歳児間  $r = .69$ 、4～5歳児間  $r = .68$ 、5～6歳児間  $r = .63$ 、6～7歳児間  $r = .67$  であった。3～7歳児間では  $r = .47$  とやや低下するものの、中程度の安定性を維持していた。生活スキル同様、発達に伴う順位の安定性が比較的明確に確認された。

### 3. 社会情緒的スキル（好奇心）

好奇心の時点間相関は3～4歳児間  $r = .65$ 、4～5歳児間  $r = .67$ 、5～6歳児間  $r = .65$ 、6～7歳児間  $r = .67$  と、隣接時点間で一貫して高い相関を示した。また、3～7歳児間でも  $r = .47$  と中程度の相関が確認された。発達初期から学齢初期まで、比較的安定した個人差が維持されていると言える。

### 4. 社会情緒的スキル（自己主張）

自己主張の時点間相関は3～4歳児間  $r = .63$ 、4～5歳児間  $r = .65$ 、5～6歳児間  $r = .61$ 、6～7歳児間  $r = .63$  と、中程度から強い正の相関を示した。また、3～7歳児間では  $r = .45$  であり、他のスキルと同様に年齢差の拡大に伴う相関の低下が見られた。一定の安定性は確認されたものの、長期的にはやや変動する可能性が示唆される。

### 5. 社会情緒的スキル（粘り強さ）

粘り強さの時点間相関は、4～5歳児間  $r = .67$ 、5～6歳児間  $r = .67$ 、6～7歳児間  $r = .71$  と特に強い正の相関を示した。また、3～7歳児間でも  $r = .48$  と中程度の相関が維持されていた。全スキルの中でも安定性が比較的高く、とりわけ学齢期に近づくにつれて安定性が強まる傾向が見られた。

#### 6. 社会情緒的スキル（自他調整）

自他調整の時点間相関は、3～4 歳児間  $r = .62$ 、4～5 歳児間  $r = .63$ 、5～6 歳児間  $r = .62$ 、6～7 歳児間  $r = .62$  と、隣接時点間で安定した正の相関を示した。ただし、3～7 歳児間では  $r = .41$  と、他のスキルと比較してやや低い水準にとどまった。短期的な安定性は高いが、長期的には一定の変動が生じ得ることが示唆される。

#### 7. 社会情緒的スキル（協同性）

協同性の時点間相関は、3～4 歳児間  $r = .58$ 、4～5 歳児間  $r = .61$ 、5～6 歳児間  $r = .60$ 、6～7 歳児間  $r = .61$  と、中程度から強い正の相関を示した。一方、3～7 歳児間では  $r = .40$  と、他のスキルと同様に長期的相関はやや低下した。近接時点では安定しているが、長期的には相対順位の変動が生じる可能性がある。

### 第3項 まとめと課題

以上の分析から、第一に、本研究の測定指標の時点間での変化・変動について、子供の生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルはいずれも3歳児（年少児）時点から7歳児（小学校2年生）時点にかけておおむね上昇しており、就学前から学齢初期にかけて発達の向上が確認された。特に認知的スキル及び社会情緒的スキルのうち、協同性、自他調整の伸びが比較的顕著であった。

一方で、家庭の要因に関しては、保護者の養育態度や家庭の蔵書数については平均的に大きな得点変動は見られず、安定していた。家庭の要因のうち変動が見られたのは、家庭での読み聞かせ頻度が子供の年齢の上昇に伴い減少傾向にあること、教育費が年齢上昇に伴い増加していく傾向にあることに限られており、全体として家庭の要因の変動は限定的であったと言える。また、園・学校の要因に関する指標に関しては、通園（通学）の楽しさは5歳児まで上昇した後、6歳児以降にやや低下する傾向が見られたものの、保護者から見た子供の園（学校）への適応については平均的に大きな変動は見られなかった。個人特性（気質）に関連する、ネガティブな情動性についても同様に、時点間で平均的には大きな得点変動は確認されなかった。

第二に、前の時点から後の時点への時点間での同一指標のスキルの安定性について、時点間相関の結果から、全てのスキルにおいて中程度から強い正の相関（おおむね  $r = .40 \sim .71$ ）が確認され、一定の順位の安定性が認められた。特に隣接時点間で相関が高く、時間間隔が広がるにつれて相関は緩やかに低下する傾向が一貫して見られた。なかでも、生活スキル及び粘り強さは比較的高い安定性を示した。一方、自他調整及び協同性は、隣接時点間では安定しているものの、3～7歳児間の時点間相関はそれぞれ  $r = .41$  及び  $r = .40$  とやや低く、長期的には一定の変動が生じ得る可能性が示唆された。

以上より、本研究で扱った各スキルは、発達に伴い平均的水準が上昇するとともに、一定の順位の安定性を保持していることが明らかとなった。ただし、安定性の程度にはスキル間で差が認められた。次章以降では、こうした発達の变化及び安定性の差異を踏まえ、家庭要因や園・学校要因が各スキルの発達軌跡にどのように関連するのかを検討する。

利根川明子（国立教育政策研究所）  
島田大祐（東京都立大学）

### 第3章 各時点の子供のスキルと園・学校、家庭の要因の関連についての予備的検討

#### 第1節 はじめに

本章では、各時点でのスキルと園・学校、家庭の諸要因との関連に関する予備的な検討として、(1) 各時点の相関分析の結果並びに (2) 3歳児時点の園・学校、家庭の諸要因の指標と各時点のスキルの関連に関する相関分析の結果を報告する。

#### 第2節 スキルと園・学校、家庭の諸要因の関連：時点内相関

各時点における、子供のスキルと園・学校、家庭の諸要因の指標の相関係数 ( $r$ ) を図表1に示す。

図表1 スキルと諸変数の時点内相関 ( $r$ )

	3歳児調査										
	1.生活 スキル	2.認知 的スキ ル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性				
1 生活スキル	-										
2 認知的スキル	.34 **	-									
3 社会情緒的スキル (好奇心)	.30 **	.55 **	-								
4 社会情緒的スキル (自己主張)	.35 **	.47 **	.51 **	-							
5 社会情緒的スキル (粘り強さ)	.42 **	.43 **	.58 **	.38 **	-						
6 社会情緒的スキル (自他調整)	.43 **	.42 **	.57 **	.54 **	.51 **	-					
7 社会情緒的スキル (協同性)	.40 **	.52 **	.71 **	.57 **	.58 **	.66 **	-				
8 保護者の養育態度 (受容的)	.17 **	.18 **	.24 **	.14 **	.31 **	.23 **	.22 **				
9 保護者の養育態度 (過干渉)	-.22 **	-.14 **	-.10 **	-.18 **	-.17 **	-.13 **	-.14 **				
10 保護者の養育態度 (統制的)	-.08 **	-.08 **	-.07 **	-.05 *	-.12 **	-.06 **	-.04 *				
11 保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	.31 **	.37 **	.32 **	.30 **	.29 **	.33 **	.30 **				
12 読み聞かせ頻度	.10 **	.12 **	.17 **	.03	.12 **	.07 **	.08 **				
13 子供の読書頻度	.20 **	.13 **	.19 **	.10 **	.19 **	.13 **	.13 **				
14 通園 (通学) の楽しさ	.22 **	.09 **	.10 **	.17 **	.19 **	.16 **	.18 **				
15 園 (学校) への適応	.33 **	.38 **	.32 **	.43 **	.35 **	.36 **	.40 **				
16 ネガティブな情動性	-.26 **	-.15 **	-.12 **	-.17 **	-.31 **	-.25 **	-.18 **				
17 蔵書数	.05 *	.10 **	.12 **	.07 **	.12 **	.08 **	.05 *				
18 教育費	.06 **	.06 **	.08 **	.06 **	.11 **	.07 **	.04				
19 父親の教育年数	.01	.06 **	.04	-.04	.04	-.01	-.03				
20 母親の教育年数	.01	.03	.01	-.02	.04	-.02	-.04				
21 父親の年齢	-.09 **	-.05 *	-.04	-.08 **	.00	-.07 **	-.06 *				

22	母親の年齢	-.08 **	-.04	-.02	-.08 **	.04	-.06 *	-.05 *
23	子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.19 **	-.12 **	-.06 **	-.05 *	-.17 **	-.15 **	-.14 **

4 歳児調査

	1.生活 スキル	2.認知的 スキル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性
1	生活スキル	-					
2	認知的スキル	.37 **	-				
3	社会情緒的スキル (好奇心)	.35 **	.56 **	-			
4	社会情緒的スキル (自己主張)	.36 **	.47 **	.54 **	-		
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	.45 **	.46 **	.57 **	.38 **	-	
6	社会情緒的スキル (自他調整)	.44 **	.45 **	.54 **	.54 **	.53 **	-
7	社会情緒的スキル (協同性)	.39 **	.54 **	.68 **	.61 **	.57 **	.64 **
8	保護者の養育態度 (受容的)	.19 **	.24 **	.27 **	.19 **	.35 **	.28 **
9	保護者の養育態度 (過干渉)	-.24 **	-.22 **	-.20 **	-.25 **	-.25 **	-.19 **
10	保護者の養育態度 (統制的)	-.08 **	-.11 **	-.10 **	-.08 **	-.18 **	-.12 **
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	.36 **	.38 **	.39 **	.34 **	.34 **	.34 **
12	読み聞かせ頻度	.11 **	.13 **	.14 **	.05 **	.10 **	.09 **
13	子供の読書頻度	.20 **	.16 **	.20 **	.13 **	.18 **	.11 **
14	通園 (通学) の楽しさ	.22 **	.13 **	.12 **	.23 **	.19 **	.17 **
15	園 (学校) への適応	.36 **	.41 **	.35 **	.45 **	.38 **	.41 **
16	ネガティブな情動性	-.29 **	-.23 **	-.16 **	-.22 **	-.38 **	-.30 **
17	蔵書数	.05 *	.12 **	.11 **	.07 **	.10 **	.08 **
18	教育費	.03	.07 **	.06 **	.04	.08 **	.04 *
19	父親の教育年数	.04 *	.11 **	.08 **	.01	.06 **	.03
20	母親の教育年数	.04	.08 **	.05 **	.03	.06 **	-.01
21	父親の年齢	-.11 **	-.04 *	-.06 **	-.07 **	-.01	-.06 **
22	母親の年齢	-.11 **	-.03	-.05 *	-.07 **	.01	-.07 **
23	子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.16 **	-.13 **	-.01	-.01	-.16 **	-.15 **

5 歳児調査

	1.生活 スキル	2.認知的 スキル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性
1	生活スキル	-					
2	認知的スキル	.35 **	-				
3	社会情緒的スキル (好奇心)	.38 **	.58 **	-			
4	社会情緒的スキル (自己主張)	.38 **	.46 **	.56 **	-		
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	.46 **	.46 **	.56 **	.40 **	-	
6	社会情緒的スキル (自他調整)	.46 **	.44 **	.54 **	.54 **	.53 **	-

7	社会情緒的スキル (協同性)	.44 **	.56 **	.71 **	.65 **	.56 **	.64 **	-
8	保護者の養育態度 (受容的)	.23 **	.22 **	.30 **	.21 **	.36 **	.30 **	.27 **
9	保護者の養育態度 (過干渉)	-.27 **	-.25 **	-.22 **	-.24 **	-.26 **	-.21 **	-.24 **
10	保護者の養育態度 (統制的)	-.14 **	-.13 **	-.15 **	-.10 **	-.20 **	-.14 **	-.16 **
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	.35 **	.37 **	.42 **	.35 **	.36 **	.37 **	.40 **
12	読み聞かせ頻度	.10 **	.10 **	.15 **	.05 **	.09 **	.08 **	.09 **
13	子供の読書頻度	.22 **	.14 **	.22 **	.10 **	.18 **	.13 **	.13 **
14	通園 (通学) の楽しさ	.21 **	.18 **	.18 **	.28 **	.23 **	.18 **	.26 **
15	園 (学校) への適応	.36 **	.38 **	.38 **	.45 **	.38 **	.41 **	.48 **
16	ネガティブな情動性	-.30 **	-.27 **	-.24 **	-.26 **	-.43 **	-.34 **	-.31 **
17	蔵書数	.04 *	.12 **	.12 **	.08 **	.09 **	.07 **	.07 **
18	教育費	.04 *	.10 **	.09 **	.07 **	.11 **	.08 **	.10 **
19	父親の教育年数	.05 *	.11 **	.09 **	.01	.06 **	.03	.07 **
20	母親の教育年数	.05 **	.10 **	.08 **	.05 **	.06 **	.04	.05 *
21	父親の年齢	-.10 **	-.06 **	-.06 **	-.07 **	-.02	-.05 *	-.07 **
22	母親の年齢	-.11 **	-.04 *	-.06 **	-.07 **	.01	-.04 *	-.06 **
23	子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.16 **	-.11 **	-.06 **	-.03	-.20 **	-.15 **	-.12 **

6歳児調査

	1.生活 スキル	2.認知的 スキル	3.好奇心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性
1	生活スキル	-					
2	認知的スキル	.34 **	-				
3	社会情緒的スキル (好奇心)	.34 **	.53 **	-			
4	社会情緒的スキル (自己主張)	.37 **	.44 **	.52 **	-		
5	社会情緒的スキル (粘り強さ)	.45 **	.44 **	.55 **	.41 **	-	
6	社会情緒的スキル (自他調整)	.43 **	.41 **	.51 **	.55 **	.54 **	-
7	社会情緒的スキル (協同性)	.41 **	.52 **	.67 **	.66 **	.56 **	.66 **
8	保護者の養育態度 (受容的)	.27 **	.26 **	.32 **	.22 **	.41 **	.33 **
9	保護者の養育態度 (過干渉)	-.23 **	-.23 **	-.22 **	-.26 **	-.23 **	-.22 **
10	保護者の養育態度 (統制的)	-.16 **	-.15 **	-.14 **	-.12 **	-.23 **	-.20 **
11	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	.39 **	.34 **	.38 **	.36 **	.38 **	.38 **
12	読み聞かせ頻度	.07 **	.10 **	.13 **	.05 *	.09 **	.07 **
13	子供の読書頻度	.18 **	.22 **	.26 **	.12 **	.20 **	.11 **
14	通園 (通学) の楽しさ	.24 **	.16 **	.16 **	.28 **	.25 **	.22 **
15	園 (学校) への適応	.37 **	.34 **	.34 **	.46 **	.41 **	.42 **
16	ネガティブな情動性	-.34 **	-.27 **	-.25 **	-.28 **	-.42 **	-.38 **
17	蔵書数	.08 **	.15 **	.15 **	.08 **	.11 **	.07 **

18	教育費	.03	.11 **	.10 **	.05 **	.11 **	.08 **	.08 **
19	父親の教育年数	.04 *	.12 **	.09 **	.01	.08 **	.01	.05 *
20	母親の教育年数	.05 *	.12 **	.10 **	.06 **	.09 **	.03	.05 **
21	父親の年齢	-.09 **	.01	-.02	-.07 **	-.01	-.04 *	-.05 *
22	母親の年齢	-.11 **	.02	-.01	-.05 **	.02	-.05 *	-.03
23	子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.14 **	-.10 **	-.06 **	.01	-.19 **	-.17 **	-.13 **

7歳児調査

	1.生活 スキル	2.認知的 スキル	3.好奇心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同性
1 生活スキル	-						
2 認知的スキル	.33 **	-					
3 社会情緒的スキル (好奇心)	.36 **	.53 **	-				
4 社会情緒的スキル (自己主張)	.36 **	.41 **	.53 **	-			
5 社会情緒的スキル (粘り強さ)	.45 **	.44 **	.59 **	.39 **	-		
6 社会情緒的スキル (自他調整)	.44 **	.36 **	.51 **	.53 **	.52 **	-	
7 社会情緒的スキル (協同性)	.41 **	.48 **	.69 **	.65 **	.59 **	.65 **	-
8 保護者の養育態度 (受容的)	.24 **	.22 **	.34 **	.21 **	.39 **	.34 **	.30 **
9 保護者の養育態度 (過干渉)	-.26 **	-.27 **	-.22 **	-.24 **	-.26 **	-.21 **	-.25 **
10 保護者の養育態度 (統制的)	-.17 **	-.13 **	-.18 **	-.14 **	-.22 **	-.22 **	-.17 **
11 保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	.37 **	.31 **	.39 **	.33 **	.37 **	.38 **	.39 **
12 読み聞かせ頻度	.06 **	.08 **	.14 **	.06 **	.11 **	.07 **	.08 **
13 子供の読書頻度	.18 **	.24 **	.26 **	.10 **	.20 **	.11 **	.17 **
14 通園 (通学) の楽しさ	.23 **	.14 **	.21 **	.28 **	.26 **	.22 **	.27 **
15 園 (学校) への適応	.35 **	.32 **	.40 **	.46 **	.39 **	.46 **	.50 **
16 ネガティブな情動性	-.36 **	-.29 **	-.29 **	-.28 **	-.44 **	-.37 **	-.35 **
17 蔵書数	.07 **	.17 **	.18 **	.09 **	.15 **	.08 **	.11 **
18 教育費	.01	.11 **	.09 **	.06 **	.14 **	.07 **	.09 **
19 父親の教育年数	.03	.13 **	.12 **	.02	.11 **	.05 *	.09 **
20 母親の教育年数	.06 **	.17 **	.11 **	.07 **	.11 **	.02	.07 **
21 父親の年齢	-.10 **	-.03	.01	-.06 **	.04	-.02	-.02
22 母親の年齢	-.13 **	.00	.01	-.05 *	.05 *	-.02	-.02
23 子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.14 **	-.09 **	-.06 **	.03	-.18 **	-.15 **	-.13 **

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

### 第3節 スキルと園・学校、家庭の諸要因の関連：時点間相関

3歳児時点の園・学校、家庭の諸要因の指標と各時点のスキルの相関係数（ $r$ ）を図表2に示す。

図表2 3歳児時点の諸変数と各時点のスキルの時点間相関（ $r$ ）

		3歳児調査						
		1.生活 スキル	2.認知 的スキ ル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性
3 歳 児 調 査	1 保護者の養育態度（受容的）	.17 **	.18 **	.24 **	.14 **	.31 **	.23 **	.22 **
	2 保護者の養育態度（過干渉）	-.22 **	-.14 **	-.10 **	-.18 **	-.17 **	-.13 **	-.14 **
	3 保護者の養育態度（統制的）	-.08 **	-.08 **	-.07 **	-.05 *	-.12 **	-.06 **	-.04 *
	4 保護者の養育態度（日常的な育 ち・学びの支援）	.31 **	.37 **	.32 **	.30 **	.29 **	.33 **	.30 **
	5 読み聞かせ頻度	.10 **	.12 **	.17 **	.03	.12 **	.07 **	.08 **
	6 子供の読書頻度	.20 **	.13 **	.19 **	.10 **	.19 **	.13 **	.13 **
	7 通園（通学）の楽しさ	.22 **	.09 **	.10 **	.17 **	.19 **	.16 **	.18 **
	8 園（学校）への適応	.33 **	.38 **	.32 **	.43 **	.35 **	.36 **	.40 **
	9 ネガティブな情動性	-.26 **	-.15 **	-.12 **	-.17 **	-.31 **	-.25 **	-.18 **
	10 蔵書数	.05 *	.10 **	.12 **	.07 **	.12 **	.08 **	.05 *
	11 教育費	.06 **	.06 **	.08 **	.06 **	.11 **	.07 **	.04
	12 父親の教育年数	.01	.06 **	.04	-.04	.04	-.01	-.03
	13 母親の教育年数	.01	.03	.01	-.02	.04	-.02	-.04
	14 父親の年齢	-.09 **	-.05 *	-.04	-.08 **	.00	-.07 **	-.06 *
	15 母親の年齢	-.08 **	-.04	-.02	-.08 **	.04	-.06 *	-.05 *
	16 子供の性別（0=女兒，1=男児）	-.19 **	-.12 **	-.06 **	-.05 *	-.17 **	-.15 **	-.14 **
		4歳児調査						
		1.生活 スキル	2.認知 的スキ ル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性
3 歳 児 調 査	1 保護者の養育態度（受容的）	.15 **	.17 **	.22 **	.14 **	.27 **	.20 **	.20 **
	2 保護者の養育態度（過干渉）	-.21 **	-.17 **	-.16 **	-.22 **	-.19 **	-.15 **	-.19 **
	3 保護者の養育態度（統制的）	-.09	-.12 **	-.08	-.09	-.15 **	-.13 **	-.12 **
	4 保護者の養育態度（日常的な育 ち・学びの支援）	.31 **	.34 **	.34 **	.28 **	.28 **	.30 **	.29 **
	5 読み聞かせ頻度	.10 *	.12 **	.15 **	.06	.08	.08	.07
	6 子供の読書頻度	.16 **	.14 **	.17 **	.12 **	.17 **	.12 **	.11 *
	7 通園（通学）の楽しさ	.21 **	.12 **	.10 *	.21 **	.22 **	.17 **	.19 **
	8 園（学校）への適応	.31 **	.38 **	.33 **	.40 **	.36 **	.36 **	.41 **

9	ネガティブな情動性	-0.24	**	-0.21	**	-0.14	**	-0.20	**	-0.29	**	-0.24	**	-0.21	**
10	蔵書数	.05		.11	**	.11	*	.11	*	.09		.09		.04	
11	教育費	.01		.03		.07		.02		.09		.05		.06	
12	父親の教育年数	.02		.07		.03		-.02		.03		.01		-.04	
13	母親の教育年数	.02		.01		.01		-.01		.02		-.05		-.07	
14	父親の年齢	-.12	**	-.02		-.04		-.08		-.02		-.06		-.07	
15	母親の年齢	-.11	*	-.02		-.05		-.07		.01		-.07		-.09	
16	子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.16	**	-.13	**	-.01		-.01		-.16	**	-.15	**	-.12	**

5歳児調査

		1.生活 スキル	2.認知的 スキル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性							
3 歳 児 調 査	1 保護者の養育態度 (受容的)	.17	**	.15	**	.21	**	.16	**	.24	**	.20	**	.20	**
	2 保護者の養育態度 (過干渉)	-.20	**	-.17	**	-.17	**	-.19	**	-.22	**	-.12	**	-.19	**
	3 保護者の養育態度 (統制的)	-.05		-.09		-.10		-.06		-.11	*	-.09		-.10	
	4 保護者の養育態度 (日常的な育 ち・学びの支援)	.28	**	.34	**	.34	**	.26	**	.29	**	.31	**	.32	**
	5 読み聞かせ頻度	.08		.08		.15	**	.05		.08		.08		.09	
	6 子供の読書頻度	.15	**	.09		.17	**	.10		.14	**	.11	*	.11	**
	7 通園 (通学) の楽しさ	.21	**	.12	**	.15	**	.23	**	.20	**	.16	**	.22	**
	8 園 (学校) への適応	.29	**	.34	**	.33	**	.38	**	.33	**	.34	**	.39	**
	9 ネガティブな情動性	-.22	**	-.20	**	-.16	**	-.20	**	-.26	**	-.25	**	-.23	**
	10 蔵書数	.04		.09		.13	**	.10		.09		.06		.08	
	11 教育費	.03		.06		.07		.07		.10		.08		.09	
	12 父親の教育年数	.05		.06		.05		.00		.04		.00		.05	
	13 母親の教育年数	.03		.04		.06		.03		.03		.01		.02	
	14 父親の年齢	-.11	*	-.06		-.05		-.07		-.05		-.08		-.07	
	15 母親の年齢	-.10		-.03		-.03		-.04		.02		-.04		-.03	
	16 子供の性別 (0=女兒, 1=男児)	-.16	**	-.11	**	-.06	**	-.03		-.20	**	-.15	**	-.12	**

6歳児調査

		1.生活 スキル	2.認知的 スキル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性							
3 歳 児 調 査	1 保護者の養育態度 (受容的)	.16	**	.19	**	.22	**	.17	**	.24	**	.21	**	.22	**
	2 保護者の養育態度 (過干渉)	-.17	**	-.14	**	-.14	**	-.17	**	-.15	**	-.13	**	-.17	**
	3 保護者の養育態度 (統制的)	-.05		-.11		-.09		-.07		-.13	**	-.12	**	-.11	*
	4 保護者の養育態度 (日常的な育 ち・学びの支援)	.28	**	.30	**	.32	**	.27	**	.25	**	.29	**	.31	**
	5 読み聞かせ頻度	.12	**	.14	**	.13	**	.04		.13	**	.08		.06	
	6 子供の読書頻度	.20	**	.13	**	.18	**	.12	*	.16	**	.11	*	.12	**

7	通園（通学）の楽しさ	.21 **	.14 **	.12 *	.17 **	.18 **	.17 **	.21 **
8	園（学校）への適応	.27 **	.26 **	.27 **	.32 **	.28 **	.30 **	.36 **
9	ネガティブな情動性	-.20 **	-.20 **	-.14 **	-.17 **	-.24 **	-.24 **	-.22 **
10	蔵書数	.05	.13 **	.16 **	.12 **	.09	.07	.09
11	教育費	.01	.06	.09	.12 **	.14 **	.11	.10
12	父親の教育年数	.05	.09	.05	-.01	.06	.00	.03
13	母親の教育年数	.06	.10	.08	.07	.09	.02	.04
14	父親の年齢	-.11	-.01	.00	-.08	-.04	-.07	-.05
15	母親の年齢	-.12 *	.03	.01	-.05	.03	-.04	-.02
16	子供の性別（0=女兒，1=男児）	-.14 **	-.10 **	-.06 **	.01	-.19 **	-.17 **	-.13 **

7歳児調査

		1.生活 スキル	2.認知 的スキ ル	3.好奇 心	4.自己 主張	5.粘り 強さ	6.自他 調整	7.協同 性
3 歳 児 調 査	1 保護者の養育態度（受容的）	.16 **	.16 **	.22 **	.14 **	.26 **	.22 **	.20 **
	2 保護者の養育態度（過干渉）	-.14 **	-.15 **	-.13 **	-.17 **	-.12 **	-.14 **	-.14 **
	3 保護者の養育態度（統制的）	-.06	-.07	-.11	-.06	-.14 **	-.12 **	-.09
	4 保護者の養育態度（日常的な育 ち・学びの支援）	.25 **	.25 **	.27 **	.23 **	.22 **	.25 **	.26 **
	5 読み聞かせ頻度	.12 **	.14 **	.16 **	.04	.17 **	.09	.11 *
	6 子供の読書頻度	.18 **	.12 **	.21 **	.13 **	.17 **	.10	.15 **
	7 通園（通学）の楽しさ	.19 **	.13 **	.12 *	.18 **	.17 **	.13 **	.14 **
	8 園（学校）への適応	.24 **	.27 **	.27 **	.32 **	.24 **	.27 **	.31 **
	9 ネガティブな情動性	-.18 **	-.18 **	-.15 **	-.15 **	-.23 **	-.17 **	-.16 **
	10 蔵書数	.04	.14 **	.17 **	.09	.11 *	.09	.10
	11 教育費	-.01	.05	.11	.09	.14 **	.10	.13 **
	12 父親の教育年数	.02	.09	.08	.01	.07	.05	.08
	13 母親の教育年数	.03	.09	.08	.04	.08	.02	.05
	14 父親の年齢	-.11	-.05	.00	-.06	.00	-.02	-.05
	15 母親の年齢	-.12 *	.02	.05	.00	.06	.02	.00
	16 子供の性別（0=女兒，1=男児）	-.14 **	-.09 **	-.06 **	.03	-.18 **	-.15 **	-.13 **

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## 第4節 まとめと考察

### 第1項 各時点のスキルと園・学校、家庭の諸要因との関連

3歳児から7歳児までの各時点における主要変数間の時点内相関に基づき、以下では、スキル間の関連及び各スキルと園・学校、家庭の要因との関連に着目して概観する。

#### 1. スキル相互の関連

いずれの時点においても、生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルの各側面間には中程度から強い正の相関（おおむね  $r = .30 \sim .70$ ）が確認された。

特に、社会情緒的スキル相互の関連は強く、好奇心と協同性（3歳児  $r = .71$ 、5歳児  $r = .71$ 、7歳児  $r = .69$ ）、自他調整と協同性（各時点  $r = .64 \sim .67$ ）などの間に、比較的強い正の相関が一貫して見られた。

また、認知的スキルは好奇心及び協同性との関連が比較的強く（おおむね  $r = .50$ ）、認知面と社会情緒面の結び付きも確認された。

生活スキルは他のスキルと中程度の正の相関（ $r = .33 \sim .46$ ）を示し、とりわけ粘り強さ及び自他調整との関連が比較的高い傾向が見られた。

以上より、各スキルは相互に関連しながらも、一定の独自性を保持している構造が示唆される。

#### 2. 家庭の要因との関連

家庭の要因のうち、保護者の養育態度については、日常的な育ち・学びの支援と受容的な養育態度が全てのスキルと安定して正の相関を示した（おおむね  $r = .20 \sim .40$ ）。特に、日常的な育ち・学びの支援は各時点で子供の各スキルと比較的強い相関（最大  $r = .42$ ）を示しており、子供のスキル全般との関連が強いことがうかがえる。一方、過干渉的な養育態度と統制的な養育態度は負の相関を示した（おおむね  $r = -.27 \sim -.10$ ）。この傾向は全時点で一貫しており、特に粘り強さや生活スキルとの負の関連がやや強い。

また、家庭の要因のうち、読み聞かせ頻度及び子供の読書頻度は、スキルと弱いながらも有意な正の相関を示した（おおむね  $r = .03 \sim .21$ ）。とりわけ子供の読書頻度は、生活スキルや好奇心との正の関連が比較的安定して確認された。

#### 3. 園・学校の要因との関連

通園（通学）の楽しさ及び園（学校）への適応は、全てのスキルと有意な正の相関を示した（おおむね  $r = .20 \sim .50$ ）。特に園（学校）への適応は、自己主張や協同性との関連が比較的強く、各時点でおおむね  $r = .40 \sim .50$  程度であった。これは、子供のスキルと園（学校）への適応との密接な関連を示唆する結果であると言えるだろう。

#### 4. 子供の個人特性との関連

子供の個人特性として測定したネガティブな情動性は、全てのスキルと一貫して負の相関を示した（おおむね  $r = -.44 \sim -.12$ ）。特に粘り強さ及び生活スキルとの負の関連が比較的強く、年齢が上がるにつれてその傾向がやや強まる様子が見られた。

## 5. 社会経済的要因との関連

父親・母親の教育年数及び年齢との関連は全体として小さく、一貫した強い関連は確認されなかった。

また、蔵書数及び教育費は、主として認知的スキル及び好奇心と弱い正の関連を示したが、その大きさは限定的であった。

## 6. 人口学的要因との関連

子供の性別(男児=1)は、多くのスキルと負の相関を示し(おおむね  $r = -.19 \sim -.08$ )、女兒の方が平均的にスキルの得点が高い傾向が示唆された。

一方、父親・母親の年齢との関連は全体として小さく、一貫した強い関連は確認されなかった。

## 第2項 3歳児時点の園・学校、家庭の諸要因の指標とその後のスキルとの関連

3歳児時点で測定された園・学校、家庭の要因、個人特性等と、その後の各時点(3~7歳児)の子供のスキルとの時点間相関に基づき、結果を概観する。

### 1. 家庭の要因とスキルの関連

家庭の要因のうち、3歳児時点の保護者の日常的な育ち・学びの支援( $r = .21 \sim .37$ )、受容的な養育態度( $r = .13 \sim .30$ )は、その後の全ての時点の各スキルと有意な正の相関を示した。特に、日常的な育ち・学びの支援との関連は安定して見られ、4~7歳児時点の各スキルとの相関は $r = .21 \sim .34$ の範囲であった。一方、保護者の過干渉的な養育態度は一貫して負の相関を示し( $r = -.23 \sim -.11$ )、特に生活スキル及び粘り強さとの負の関連が比較的強かった。統制的な養育態度( $r = -.13 \sim -.04$ )も一部のスキルと弱い負の相関を示したが、その大きさは限定的であった。

また、家庭の要因のうち、3歳児時点の読み聞かせ頻度( $r = .03 \sim .17$ )及び子供の読書頻度( $r = .10 \sim .21$ )は、その後のスキルと弱いながらも有意な正の相関を示した。特に子供の読書頻度は生活スキル( $r = .08 \sim .12$ )及び好奇心( $r = .14 \sim .17$ )との関連が時点によらず比較的安定して見られた。

### 2. 園・学校の要因とスキルの関連

3歳児時点の通園(通学)の楽しさ( $r = .09 \sim .23$ )及び園(学校)への適応( $r = .22 \sim .43$ )は、その後の全てのスキルと有意な正の相関を示した。特に園(学校)への適応は安定して中程度の正の相関を示しており、後続時点のスキル全般との関連が確認された。

### 3. 子供の個人特性及び人口学的変数とスキルの関連

3歳児時点のネガティブな情動性は、その後の全てのスキルと有意な負の相関を示した( $r = -.31 \sim -.12$ )。特に粘り強さ( $r = -.31 \sim -.24$ )及び生活スキル( $r = -.26 \sim -.16$ )との負の関連が比較的強かった。

また、3歳児時点の家庭の蔵書数 ( $r = .03 \sim .17$ ) 及び教育費 ( $r = -.01 \sim .14$ ) は、主として認知的スキル ( $r = .10 \sim .14$ ) や好奇心 ( $r = .11 \sim .17$ ) と弱い正の相関を示したが、その大きさは小さい値にとどまっていた。父親・母親の教育年数及び年齢との関連は一貫して小さく、強い関連は確認されなかった。

一方、子供の性別 (男児=1) は時点内相関の傾向と同様に、6・7歳児時点の自己主張を除いて、多くのスキルと負の相関を示し ( $r = -.19 \sim .04$ )、女兒の方が平均的にスキルの得点が高い傾向にあることが示唆された。

### 第3項 本章のまとめと課題

本章では、時点内相関及び時点間相関の結果に基づき、子供のスキルと家庭や園・学校の要因との関連を検討した。

まず、時点内相関の結果から、いずれの時点においてもスキル相互の関連は中程度から強い水準 (おおむね  $r = .30 \sim .70$ ) で確認され、特に社会情緒的スキル間 (例えば好奇心と協同性  $r = .69 \sim .71$ 、自他調整と協同性  $r = .64 \sim .67$ ) の結び付きが顕著であった。また、保護者の日常的な育ち・学びの支援、受容的な養育態度、及び子供の園 (学校) への適応は、各スキルと安定した正の相関 (おおむね  $r = .20 \sim .40$ ) を示した。一方、保護者の過干渉的な養育態度 ( $r = -.27 \sim -.10$ ) は一貫して負の関連を示した。また子供のネガティブな情動性 ( $r = -.44 \sim -.12$ ) も一貫して負の関連を示した。

次に、3歳児時点の家庭や園・学校の要因と後続時点のスキルとの時点間相関の結果から、初期の家庭環境及び園への適応が、その後のスキル水準と継続的に関連していることが確認された。特に、保護者の日常的な育ち・学びの支援、受容的な養育態度 (おおむね  $r = .13 \sim .34$ ) 及び子供の園 (学校) への適応 ( $r = .22 \sim .43$ ) は、4～7歳児時点の幅広いスキルと安定した正の関連を示していた。一方、保護者の過干渉的な養育態度 ( $r = -.23 \sim -.11$ ) は、その後のスキルと一貫して負の関連を示した。また子供のネガティブな情動性 ( $r = -.31 \sim -.12$ ) も、その後のスキルと一貫して負の関連を示した。

ただし、これらの相関係数はいずれも中程度以下であり、単一の要因のみでスキルの個人差や発達が規定されるわけではないことも明らかである。子供のスキルは、家庭環境、園・学校環境、個人特性など複数の要因が相互に関連しながら形成されていくものと考えられる。今後は、これらの関連が単なる同時的・継時的関連にとどまるのか、それとも因果的方向性を持つのかを明らかにするために、縦断的モデルを用いた分析を行う必要がある。また、各スキルの安定性の程度を踏まえ、発達軌跡そのものに対する影響を検討することも課題である。こうした課題を踏まえた応用分析については、続く第4章・第5章にて取り扱う。

利根川明子 (国立教育政策研究所)  
島田大祐 (東京都立大学)

## 第4章 スキルの平均的な変化・発達の様相と園・学校、家庭の要因との関連

### 第1節 序論

本章では、幼児期・幼小接続期における子供のスキルの発達過程について基礎的な検討を行う。特に、子供の各種スキルが平均的にどのように変動するのか、またその変動の過程にはどのような個人差があるかを検討する。そして、もしも発達過程に個人差があるとすれば、それは具体的にどのような要因によって規定されるかを明らかにすることを目的とする。特に、園・学校、家庭の環境に関する変数が、子供の発達過程とどのように関連するかを確認する。

ここでは、生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキルの三つのスキルを目的変数として扱う。なお、社会情緒的スキルを好奇心、自己主張、粘り強さ、自他調整、協同性の五つの下位概念に分けて扱う。また、いずれのスキルについても保護者（母親）の評定データを用いる。

縦断データを用いた発達の軌跡のモデル化には様々な手法があるが、本章では潜在成長モデルを軸にした分析を行う。潜在成長モデルを用いることで、目的変数の平均的な変化とその個人差を捉えることができると期待されるため、この手法を採用する。この手法の詳細については後述する。

### 第2節 各時点におけるスキルの記述統計量

今回得られたデータにおいて、参加者（子供）の各スキルが時点間でどのように変動していたかを検討するために、各スキルの各時点における記述統計量を計算した。この際、各変数について全時点のデータが観測されている、すなわち全時点で欠測データがない参加者のみを分析した。結果として、全ての変数に共通して 1,320 名が分析対象者となった。なお、以降の節の分析でも分析対象者は共通である。

各時点における各スキルの記述統計量を図表 1 に示す。全てのスキル（目的変数）に共通して、スキルの標本平均は時点を経るごとに上昇していた。よって、参加者の各スキルは平均的に向上することが示唆される。一方で、スキルの標準偏差は時点間で大きくは変動していなかった。よって、時点を通じたスキルの個人内平均（次節における切片に対応する量）に個人差は存在するが、スキルの個人ごとの発達の軌跡（次節における傾きに対応する量）の個人差は小さい可能性がある。

図表1 各時点における各目的変数の記述統計量

目的変数	T1		T2		T3		T4		T5	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
生活スキル	2.78	0.51	2.93	0.49	3.02	0.47	3.02	0.49	3.04	0.52
認知的スキル	3.19	0.56	3.39	0.49	3.51	0.45	3.52	0.42	3.59	0.41
社会情緒的スキル (好奇心)	2.59	0.62	2.91	0.56	3.08	0.54	3.04	0.53	3.12	0.52
社会情緒的スキル (自己主張)	3.00	0.53	3.12	0.52	3.19	0.50	3.19	0.51	3.24	0.51
社会情緒的スキル (粘り強さ)	2.62	0.47	2.78	0.47	2.91	0.47	2.89	0.47	2.93	0.49
社会情緒的スキル (自他調整)	2.63	0.54	2.85	0.51	3.00	0.49	3.05	0.48	3.12	0.47
社会情緒的スキル (協同性)	2.53	0.63	2.88	0.59	3.11	0.56	3.09	0.56	3.19	0.56

注) *M*は標本平均を、*SD*は標本標準偏差を表す。

### 第3節 潜在成長モデル (LGM) によるスキルの変化の検討

#### 第1項 潜在成長モデル (LGM)

各スキルの発達の軌跡を詳細に捉えるために、潜在成長モデル (Latent growth model, LGM; Meredith & Tisak, 1990) による分析を実施した。今回用いた潜在成長モデルでは、時点  $t \in \{1, \dots, 5\}$  における参加者  $i$  のスキルの値  $Y_{it}$  が

$$Y_{it} = I_i + S_i(t - 1) + \varepsilon_{it}, \quad (1)$$

で表せると仮定する。ここで、 $I_i$  は参加者  $i$  の切片因子 (以降は単に切片と表記) であり、参加者の初期時点 ( $t = 1$ ) におけるスキルの値を意味する。すなわち、切片はその参加者のスキルの全般的な高さを決定する。 $S_i$  は参加者  $i$  の傾き因子 (以降は単に傾きと表記) であり、参加者のスキルの時点間の変化の大きさと方向を表す。例えば、傾きが正の方向に大きければ、その参加者の発達の速度が高いことを意味する。 $\varepsilon_{it}$  は残差であり、切片と傾きによって説明できない成分である。

切片及び傾きは潜在変数であるため、各参加者の各因子を直接的に推定するのではなく、各因子の平均 ( $E[I_i]$ ,  $E[S_i]$ ) と分散 ( $\text{Var}[I_i]$ ,  $\text{Var}[S_i]$ ) をパラメータとして推定する。各因子の平均は参加者全体における平均的な各因子の値を、分散は参加者全体における各因子の個人差を意味する。なお、因子間の共分散 ( $\text{Cov}[I_i, S_i]$ ) も推定した。

#### 第2項 傾きの個人差に関するモデル比較

前節の記述統計量の結果から、切片の個人差がある程度大きいことが示唆されるが、傾きの個人差が存在するかどうかは不明である。よって、制約された LGM と、式 (1) で表される LGM (モデル1) のデータへの適合度を比較することで、傾きに個人差があるかどうかを確認する。ここで言う制約された LGM (モデル0) は、参加者  $i$  のスキルの値  $Y_{it}$  が

$$Y_{it} = I_i + S(t - 1) + \varepsilon_{it}, \quad (2)$$

で表せると仮定する。式 (1) のモデル 1 とは異なり、モデル 0 では傾き  $S$  が個人間で一定であると仮定している。

モデル 0 とモデル 1 の適合度を比較するために、いくつかの代表的な適合度指標を用いた。具体的には、AIC (Akaike Information Criterion ; Akaike, 1974)、BIC (Bayesian Information Criterion ; Schwarz, 1978)、CFI (Comparative Fit Index ; Bentler, 1990)、TLI (Tucker-Lewis Index ; Tucker & Lewis, 1973)、RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation ; Browne & Cudeck, 1992) を計算した。AIC と BIC は、モデルの複雑性を考慮に入れながらモデルのデータへの適合を評価するために用いられ、これらの値が小さいと適合度が高いと判断される。CFI・TLI は全ての変数間に関連がないと仮定した独立モデルと比べてそのモデルの適合度がどれだけ高いかを表す指標で、値が 1 に近いほど高い適合を意味する。RMSEA は、モデルによる変数の予測値とデータの平均的な乖離度を表す指標で、0 に近いほど当てはまりが良いとされる。

図表 2 に、各目的変数 (スキル) に関する各モデルの適合度指標を示す。結果として、どの目的変数でもモデル 1 の方がデータに良く適合していた。そのため、各スキルに関する傾きには個人差があると仮定して以降の分析を進めることとする。

図表 2 各目的変数に関する各モデルの適合度指標

目的変数	モデル	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA
生活スキル	0	5574.12	5625.38	0.95	0.95	0.11
	1	<b>5426.97</b>	<b>5498.72</b>	<b>1.00</b>	<b>0.99</b>	<b>0.04</b>
認知的スキル	0	5014.47	5065.84	0.94	0.94	0.13
	1	<b>4877.50</b>	<b>4949.42</b>	<b>0.98</b>	<b>0.97</b>	<b>0.09</b>
社会情緒的スキル (好奇心)	0	7384.63	7435.66	0.86	0.86	0.19
	1	<b>7061.67</b>	<b>7133.12</b>	<b>0.96</b>	<b>0.94</b>	<b>0.13</b>
社会情緒的スキル (自己主張)	0	6378.51	6429.67	0.98	0.98	0.07
	1	<b>6331.66</b>	<b>6403.29</b>	<b>0.99</b>	<b>0.99</b>	<b>0.05</b>
社会情緒的スキル (粘り強さ)	0	4914.42	4965.06	0.93	0.93	0.13
	1	<b>4761.09</b>	<b>4831.99</b>	<b>0.98</b>	<b>0.97</b>	<b>0.08</b>
社会情緒的スキル (自他調整)	0	6164.62	6215.48	0.94	0.94	0.12
	1	<b>6012.58</b>	<b>6083.79</b>	<b>0.99</b>	<b>0.99</b>	<b>0.05</b>
社会情緒的スキル (協同性)	0	8814.57	8865.88	0.83	0.83	0.19
	1	<b>8482.80</b>	<b>8554.65</b>	<b>0.96</b>	<b>0.93</b>	<b>0.12</b>

注) 2つのモデルを比較して最良であった指標の数値を太字で表示している。

### 第3項 LGMのパラメータ推定値

モデル比較の結果から、式 (1) のモデル 1 のパラメータ推定値を解釈する。図表 3 に、各目的変数のパラメータ推定値と統計的仮説検定の結果を示す。全ての目的変数で傾きの平均は 0.1%水準で有意に正であった。よって、参加者全体の各スキルの値は平均的に上昇していたと考えられる。また、切片及び傾きの分散は有意に正であったため、初期

時点におけるスキルの値とスキルの時点間変動の大きさに個人差が存在すると言える。ただし、傾きの分散はほとんど 0 であったため、傾きの個人差は存在するにせよ、その程度は小さい、すなわち変化の程度に関する個人差は小さいと判断できる。また、傾きよりも切片の個人差が大きいため、各スキルの発達には、特に各子供の切片の差、すなわち初期時点でのスキルの個人差が関連すると示唆される。

図表3 LGMにおける各パラメータの推定値

目的変数	切片の平均		切片の分散		傾きの平均		傾きの分散	
生活スキル	2.84	***	0.18	***	0.06	***	0.01	***
認知的スキル	3.28	***	0.20	***	0.08	***	0.01	***
社会情緒的スキル (好奇心)	2.77	***	0.23	***	0.10	***	0.01	***
社会情緒的スキル (自己主張)	3.05	***	0.19	***	0.05	***	0.01	***
社会情緒的スキル (粘り強さ)	2.68	***	0.15	***	0.07	***	0.01	***
社会情緒的スキル (自己調整)	2.71	***	0.19	***	0.11	***	0.01	***
社会情緒的スキル (協同性)	2.70	***	0.22	***	0.13	***	0.01	***

注) \*\*\*:  $p < 0.001$

#### 第4節 スキルの発達と園・学校、家庭の要因との関連

##### 第1項 条件付潜在成長モデル (CLGM)

前節までの分析の結果、各スキルの発達には個人差が存在することが示された。特に、程度の差こそあれ、LGMにおける切片及び傾きの両方に個人差が認められた。それでは、これらの個人差は具体的にどのような要因によって生じるのだろうか。換言すると、参加者が所属する園、学校、及び家庭の変数が参加者のスキルの発達にどのような影響を及ぼすのだろうか。

このことを検討するために、LGMを拡張したモデルである条件付潜在成長モデル (Conditional LGM ; CLGM) による分析を行う。CLGMでは、LGMの切片及び傾きを外的な説明変数 (例: 参加者の保護者の養育態度の尺度得点) を含む回帰式によって表現する。各参加者から  $K$  個の外的な説明変数を測定した場合、参加者  $i$  の  $k$  番目の説明変数を  $X_{ik}$  と表す。この時、式 (1) の LGM における参加者  $i$  の切片と傾きをそれぞれ

$$I_i = \gamma_I + \sum_{k=1}^K \beta_k X_{ik} + \xi_{I_i}, \quad (3)$$

$$S_i = \gamma_S + \sum_{k=1}^K \delta_k X_{ik} + \xi_{S_i}, \quad (4)$$

と設定する。ここで、 $\beta_k$  及び  $\delta_k$  は、 $k$  番目の説明変数  $X_{ik}$  が各因子に及ぼす効果の大きさと方向を表す。例えば、1 番目の説明変数を保護者の養育態度としたとき、 $\beta_1$  が正ならば、保護者の養育態度が各参加者の切片に正の影響を及ぼすことを意味する。 $\gamma_I$  及び  $\gamma_S$

は、参加者集団における各因子の期待値（平均）を表す。 $\xi_{i_t}$ 及び $\xi_{s_i}$ は、各因子に関する残差を表す。CLGMでは各因子に対する各説明変数の効果（ $\beta_k$ と $\delta_k$ ）をパラメータとして推定し、解釈する。その他の点の意味についてはLGMと同様である。

本節で検討した説明変数は合計で $K = 15$ 個であった。具体的には、子供の性別、読み聞かせ頻度、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、教育費、保護者の養育態度（受容的、過干渉、統制的、日常的な育ち・学びの支援）、保護者から見た子供の園（学校）への適応、子供のネガティブな情動性、父親の教育年数、母親の教育年数、父親の年齢、母親の年齢を説明変数とした。いずれも、初期時点（ $t = 1$ ）において測定した説明変数の値を用いた。なお、園・学校の要因に関する指標のうち、「通園（通学）の楽しさ」は「園（学校）への適応」と概念的に類似しており、両者の相関が高いことから多重共線性の問題が懸念されるため、本章並びに次章における応用分析の説明変数からは除外することとした。

## 第2項 条件付潜在成長モデルのパラメータ推定値

以下では、本章で特に関心のある説明変数の効果について述べる。生活スキルを目的変数としたCLGMの結果を図表4及び図表5に示した。切片に対しては、子供の読書頻度、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（統制的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応が5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）が有意に負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、園（学校）への適応が負の効果を及ぼしていた。

図表4 生活スキルを目的変数としたCLGMにおける各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果		傾きへの効果
子供の性別	0.11	***	-0.01
読み聞かせ頻度	0.00		0.01
子供の読書頻度	0.05	***	0.00
蔵書数	0.01		0.00
教育費	0.00		0.00
保護者の養育態度（受容的）	0.08	*	0.00
保護者の養育態度（過干渉）	-0.13	***	0.01
保護者の養育態度（統制的）	0.07	**	0.00
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.19	***	-0.01
園（学校）への適応	0.18	***	-0.03 **
ネガティブな情動性	-0.14	***	0.01
父親の教育年数	0.00		0.00
母親の教育年数	-0.01		0.00
父親の年齢	-0.01		0.00
母親の年齢	0.00		0.00 *

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

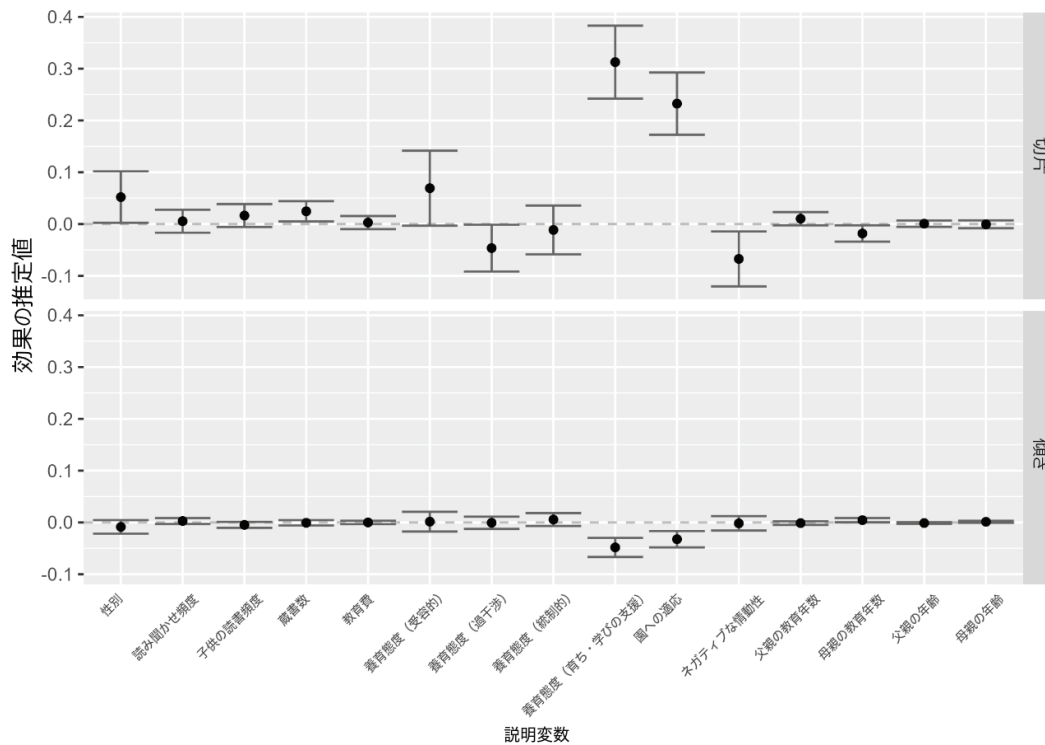


図表6 認知的スキルを目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
子供の性別	0.05 *	-0.01
読み聞かせ頻度	0.01	0.00
子供の読書頻度	0.02	0.00
蔵書数	0.02 *	0.00
教育費	0.00	0.00
保護者の養育態度 (受容的)	0.07	0.00
保護者の養育態度 (過干渉)	-0.05 *	0.00
保護者の養育態度 (統制的)	-0.01	0.01
保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	0.31 ***	-0.05 ***
園 (学校) への適応	0.23 ***	-0.03 ***
ネガティブな情動性	-0.07 *	0.00
父親の教育年数	0.01	0.00
母親の教育年数	-0.02 *	0.00 *
父親の年齢	0.00	0.00
母親の年齢	0.00	0.00 *

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表7 認知的スキルを目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

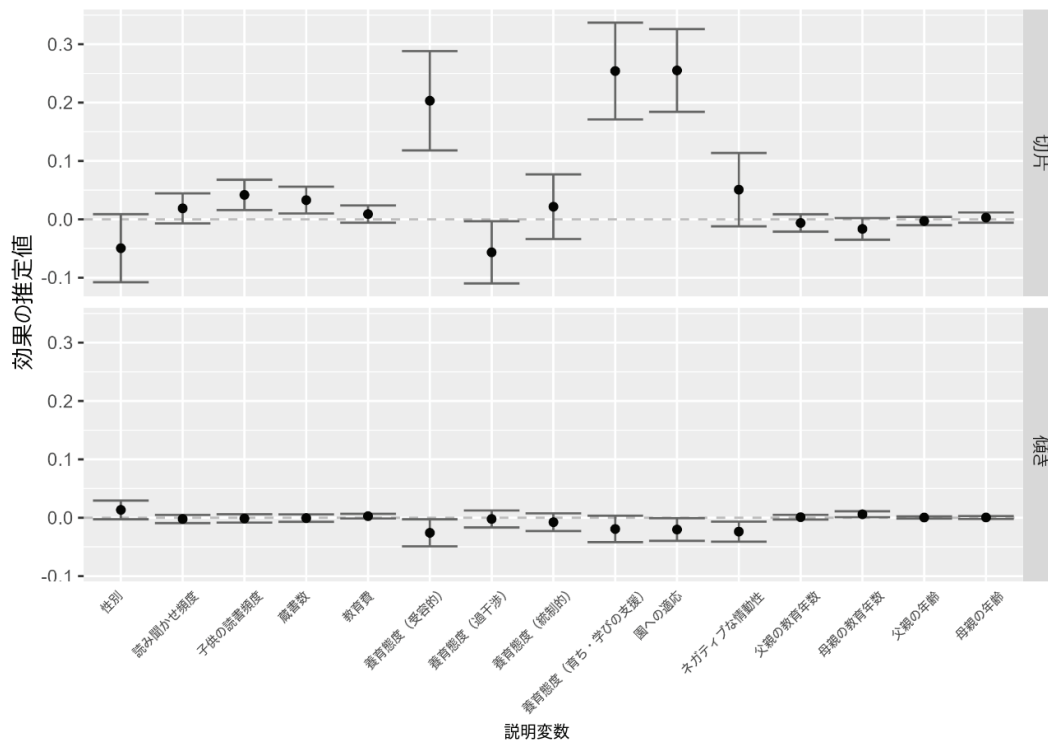
社会情緒的スキル（好奇心）を目的変数とした CLGM の結果を図表 8 及び図表 9 に示した。結果として、切片に対しては、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応が 5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）が有意に負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、保護者の養育態度（受容的）、子供の園（学校）への適応、ネガティブな情動性が負の効果を及ぼしていた。

図表 8 社会情緒的スキル（好奇心）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
子供の性別	-0.05	0.01
読み聞かせ頻度	0.02	0.00
子供の読書頻度	0.04 **	0.00
蔵書数	0.03 **	0.00
教育費	0.01	0.00
保護者の養育態度（受容的）	0.20 ***	-0.03 *
保護者の養育態度（過干渉）	-0.06 *	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.02	-0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.25 ***	-0.02
園（学校）への適応	0.26 ***	-0.02 *
ネガティブな情動性	0.05	-0.02 **
父親の教育年数	-0.01	0.00
母親の教育年数	-0.02	0.01 *
父親の年齢	0.00	0.00
母親の年齢	0.00	0.00

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表9 社会情緒的スキル（好奇心）を目的変数としたCLGMにおける各説明変数の効果の推定値



注) エラーバーは95%信頼区間を表す。

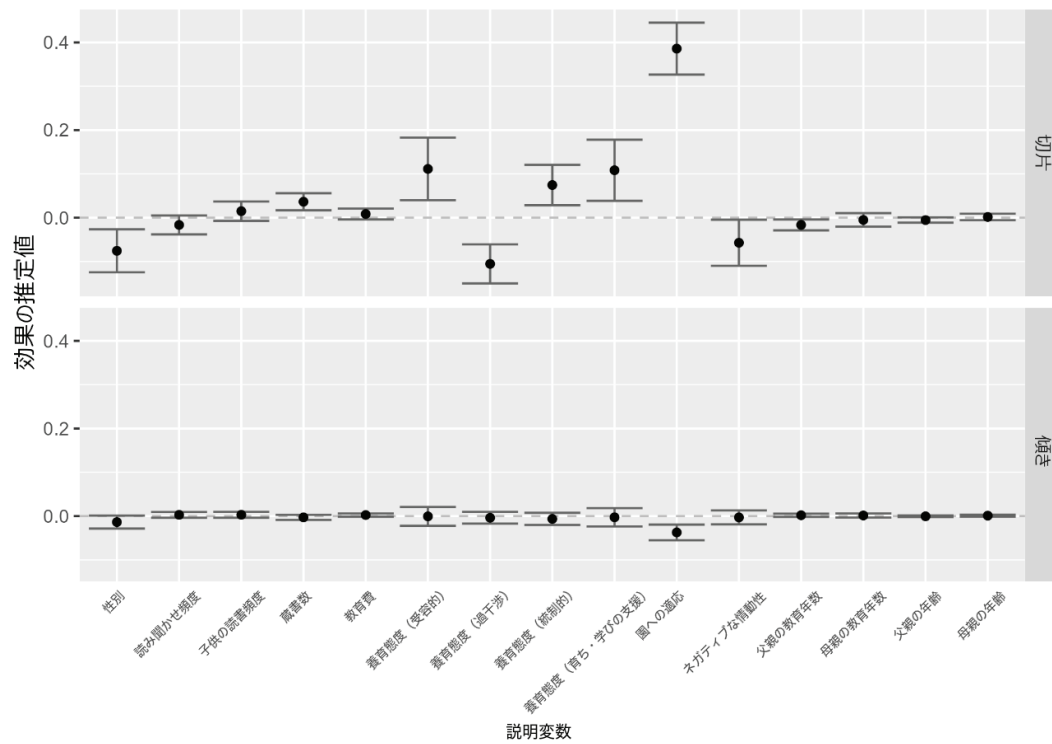
社会情緒的スキル（自己主張）を目的変数とした CLGM の結果を図表 10 及び図表 11 に示した。結果として、切片に対しては、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応が 5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）が有意に負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、保護者の養育態度（受容的）、子供の園（学校）への適応、ネガティブな情動性が負の効果を及ぼしていた。

図表 10 社会情緒的スキル（自己主張）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
子供の性別	-0.08	-0.01
読み聞かせ頻度	-0.02	0.00
子供の読書頻度	0.01 **	0.00
蔵書数	0.04 **	0.00
教育費	0.01	0.00
保護者の養育態度（受容的）	0.11 ***	0.00 *
保護者の養育態度（過干渉）	-0.11 *	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.07	-0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.11 ***	0.00
園（学校）への適応	0.39 ***	-0.04 *
ネガティブな情動性	-0.06	0.00 **
父親の教育年数	-0.02	0.00
母親の教育年数	-0.01	0.00 *
父親の年齢	-0.01	0.00
母親の年齢	0.00	0.00

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 11 社会情動的スキル（自己主張）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

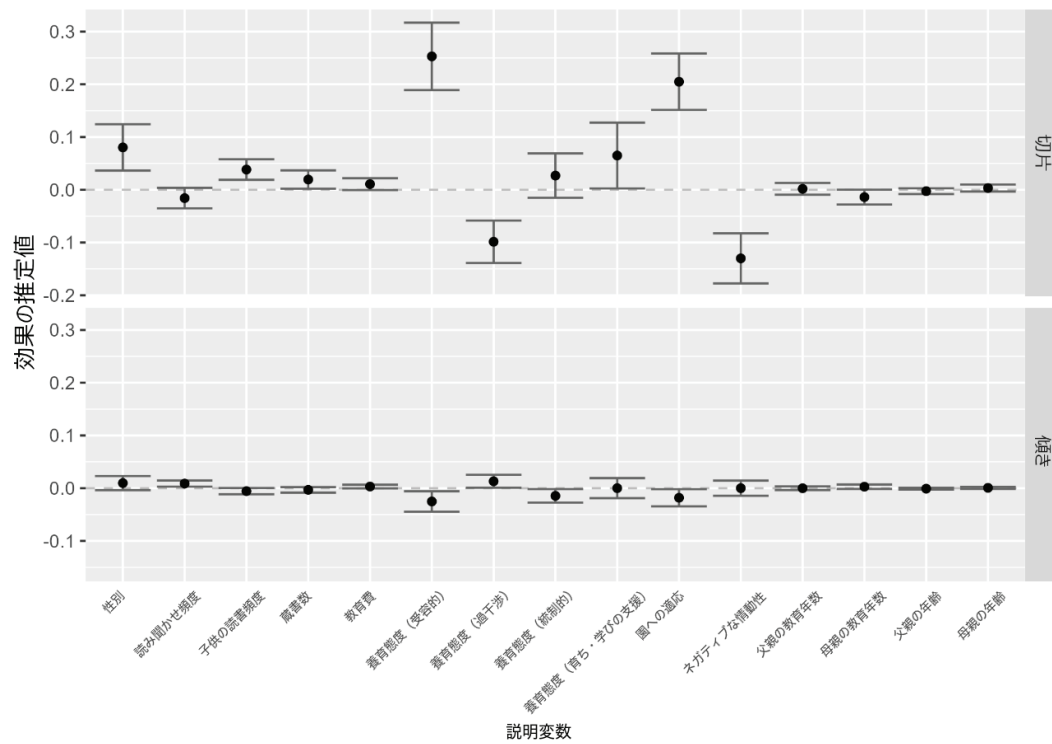
社会情緒的スキル（粘り強さ）を目的変数とした CLGM の結果を図表 12 及び図表 13 に示した。結果として、切片に対しては、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応が 5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）が有意に負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、保護者の養育態度（過干渉）が有意に正の効果を、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（統制的）、子供の園（学校）への適応が負の効果を及ぼしていた。

図表 12 社会情緒的スキル（粘り強さ）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
子供の性別	0.08 ***	0.01
読み聞かせ頻度	-0.02	0.01 **
子供の読書頻度	0.04 ***	-0.01
蔵書数	0.02 *	0.00
教育費	0.01	0.00
保護者の養育態度（受容的）	0.25 ***	-0.03 *
保護者の養育態度（過干渉）	-0.10 ***	0.01 *
保護者の養育態度（統制的）	0.03	-0.01 *
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.06 *	0.00
園（学校）への適応	0.20 ***	-0.02 *
ネガティブな情動性	-0.13 ***	0.00
父親の教育年数	0.00	0.00
母親の教育年数	-0.01	0.00
父親の年齢	0.00	0.00
母親の年齢	0.00	0.00

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 13 社会情動的スキル（粘り強さ）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

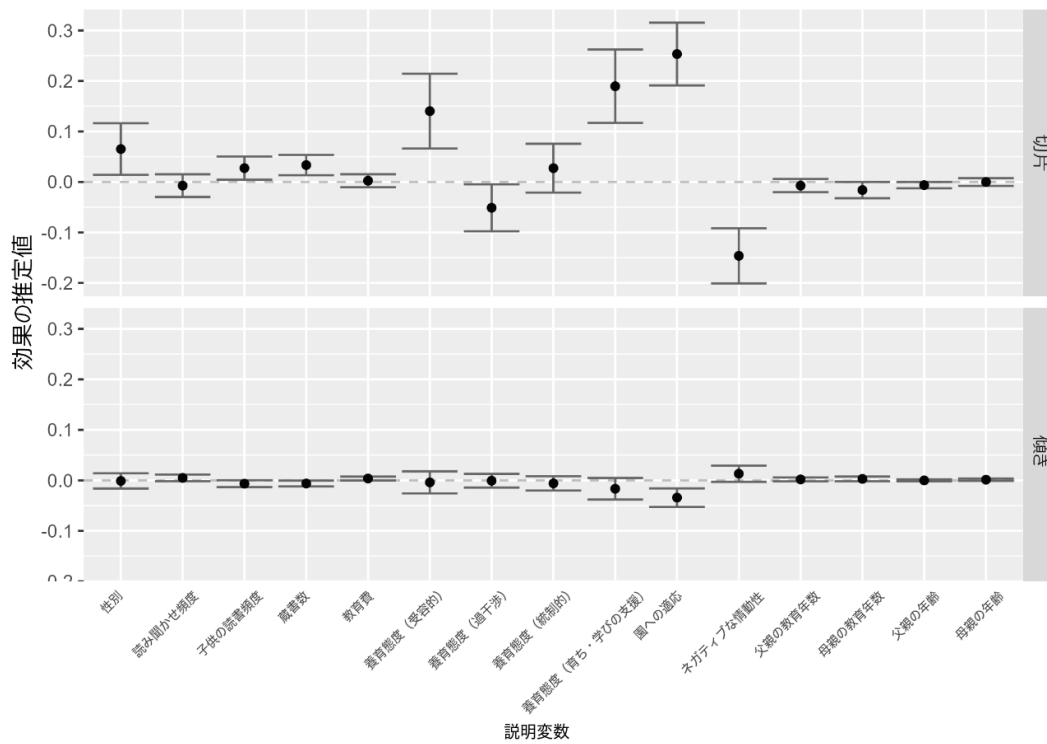
社会情緒的スキル（自他調整）を目的変数とした CLGM の結果を図表 14 及び図表 15 に示した。結果として、切片に対しては、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応が 5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）、子供のネガティブな情動性が有意に負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、蔵書数、子供の園（学校）への適応が負の効果を及ぼしていた。

図表 14 社会情緒的スキル（自他調整）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
子供の性別	0.07 *	0.00
読み聞かせ頻度	-0.01	0.00
子供の読書頻度	0.03 *	-0.01
蔵書数	0.03 **	-0.01 *
教育費	0.00	0.00
保護者の養育態度（受容的）	0.14 ***	0.00
保護者の養育態度（過干渉）	-0.05 *	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.03	-0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.19 ***	-0.02
園（学校）への適応	0.25 ***	-0.03 ***
ネガティブな情動性	-0.15 ***	0.01
父親の教育年数	-0.01	0.00
母親の教育年数	-0.02	0.00
父親の年齢	-0.01	0.00
母親の年齢	0.00	0.00

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 15 社会情緒的スキル（自他調整）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

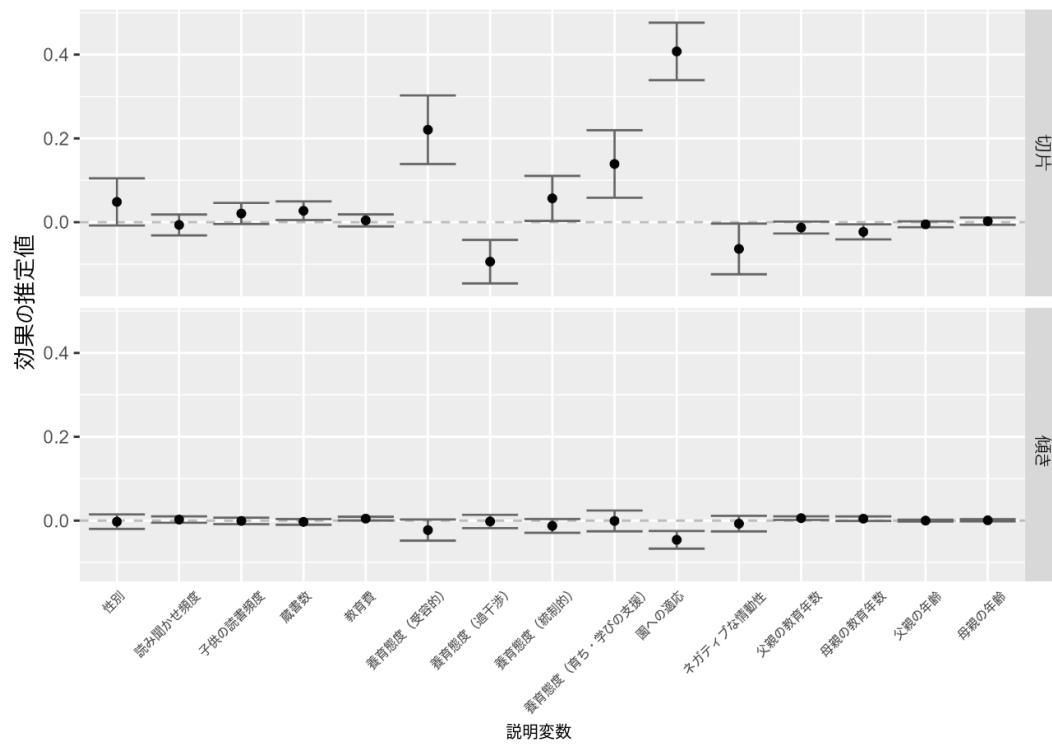
社会情緒的スキル（協同性）を目的変数とした CLGM の結果を図表 16 及び図表 17 に示した。結果として、切片に対しては、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応が 5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）、子供のネガティブな情動性が有意に負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、子供の園（学校）への適応が負の効果を及ぼしていた。

図表 16 社会情緒的スキル（協同性）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
子供の性別	0.05	0.00
読み聞かせ頻度	-0.01	0.00
子供の読書頻度	0.02	0.00
蔵書数	0.03 *	0.00
教育費	0.00	0.00 *
保護者の養育態度（受容的）	0.22 ***	-0.02
保護者の養育態度（過干渉）	-0.09 ***	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.06 *	-0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.14 ***	0.00
園（学校）への適応	0.41 ***	-0.05 ***
ネガティブな情動性	-0.06 *	-0.01
父親の教育年数	-0.01	0.01 **
母親の教育年数	-0.02 *	0.00
父親の年齢	-0.01	0.00
母親の年齢	0.00	0.00

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 17 社会情動的スキル（協同性）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

### 第3項 保護者の養育態度に焦点を当てた分析

前項では、子供スキルの発達に家庭や園（学校）の要因がどのような効果を持ち得るのかについて、本研究における独立変数群を網羅的にモデルに投入し検討を行った。しかしながら、保護者の養育態度、特に統制的養育態度に関して、前章までの相関分析の結果並びに先行研究（e.g., 国立教育政策研究所, 2023）の結果と一部一致しない結果

（単相関分析及び先行研究の結果では、統制的養育態度と各スキルの間には概ね負の関連が確認されているが、前項の分析では一部正の関連が見られている）が得られた。そこで本項では、子供の各スキルの発達に対する保護者の養育態度の効果について、より精緻な検討を行うため追加分析を実施する。

分析には前項に引き続き CLGM を用いるが、ここでは説明変数に保護者の養育態度の四つの下位尺度のみを投入する。そして、各説明変数がスキルの発達の切片及び傾きに対してどのような効果を及ぼすかを検討する。

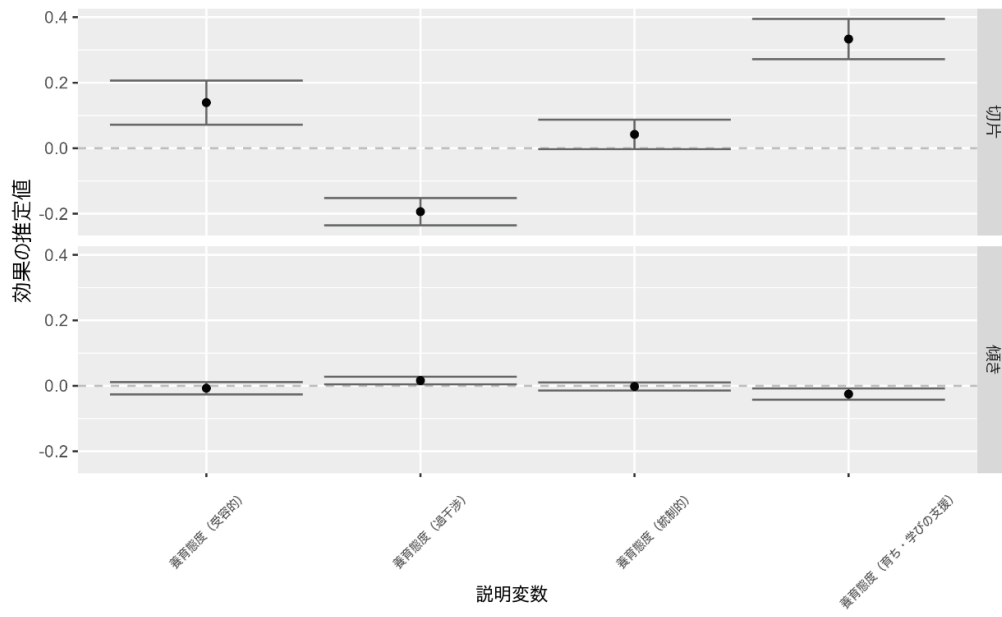
図表 18 及び図表 19 に、生活スキルを目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（統制的）、及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が 5%水準で有意に正の効果、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果、及び傾きに対しては、いずれの説明変数も有意な効果を及ぼしていなかった。

図表 18 生活スキルを目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値  
(養育態度に着目した追加分析)

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.14 *	-0.01
保護者の養育態度（過干渉）	-0.19 ***	0.02 **
保護者の養育態度（統制的）	0.04 **	0.00
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.33 ***	-0.03 **

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 19 生活スキルを目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値  
(養育態度に着目した追加分析)



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

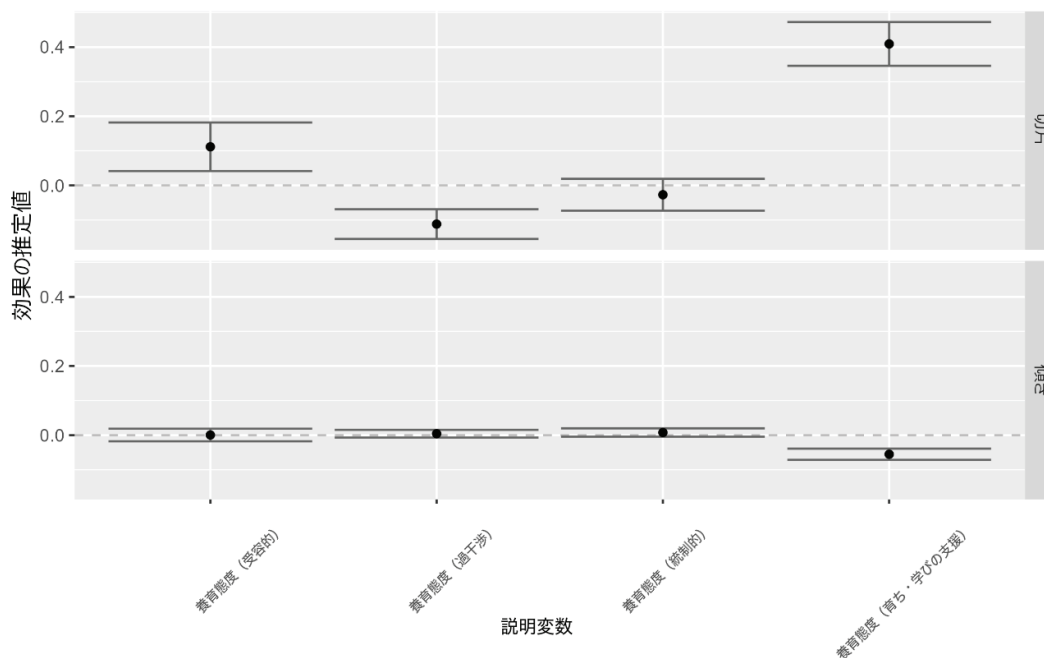
図表 20 及び図表 21 に、認知的スキルを目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が 5%水準で有意に正の効果をもたらし、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果をもたらし、傾きに対しては、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が有意に負の効果をもたらし、その他の養育態度は有意な効果をもたらしなかった。

図表 20 認知的スキルを目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値  
(養育態度に着目した追加分析)

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.11 **	0.00
保護者の養育態度（過干渉）	-0.11 ***	0.00
保護者の養育態度（統制的）	-0.03	0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.41 ***	-0.06 ***

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 21 認知的スキルを目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値  
(養育態度に着目した追加分析)



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

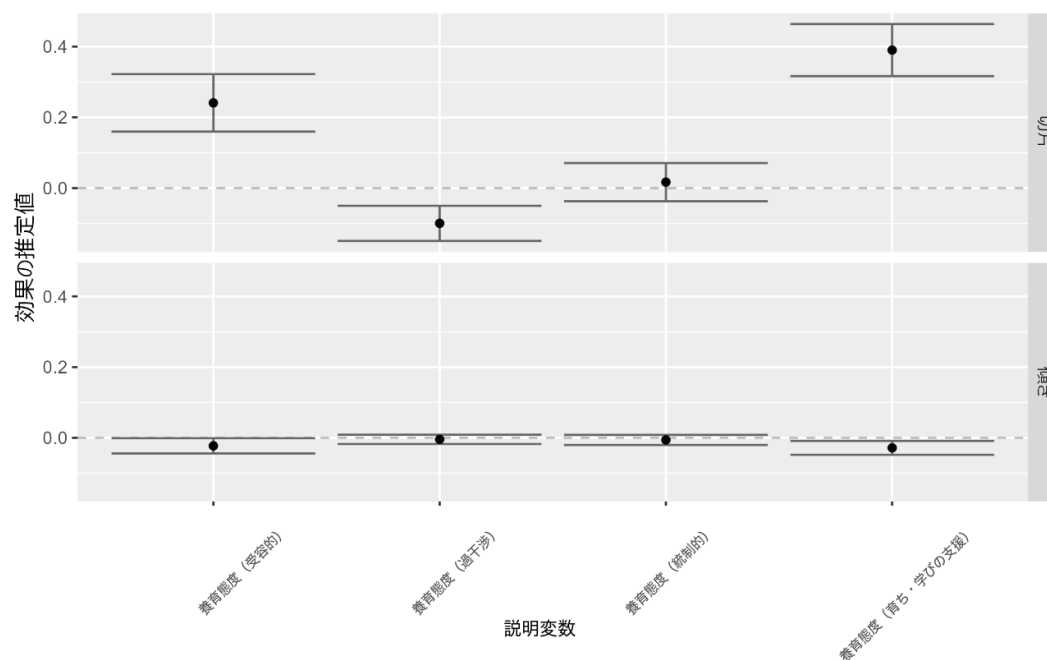
図表 22 及び図表 23 に、社会情緒的スキル（好奇心）を目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が 5%水準で有意に正の効果をもたらし、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果をもたらし、傾きに対しては、保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が有意に負の効果をもたらし、保護者の養育態度（過干渉）及び保護者の養育態度（統制的）は有意な効果をもたらしなかった。

図表 22 社会情緒的スキル（好奇心）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.24 ***	-0.02 *
保護者の養育態度（過干渉）	-0.10 ***	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.02	-0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.39 ***	-0.03 **

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 23 社会情緒的スキル（好奇心）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

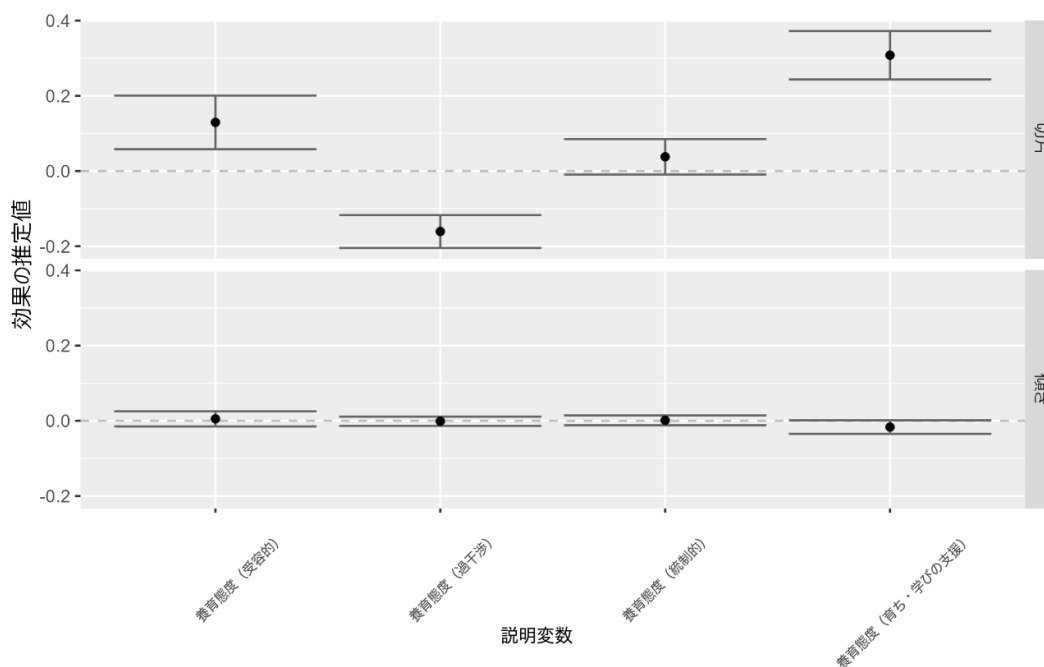
図表 24 及び図表 25 に、社会情緒的スキル（自己主張）を目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が 5%水準で有意に正の効果を、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果を及ぼしていた。傾きに対しては、いずれの説明変数も有意な効果を及ぼしていなかった。

図表 24 社会情緒的スキル（自己主張）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.13 ***	0.01
保護者の養育態度（過干渉）	-0.16 ***	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.04	0.00
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.31 ***	-0.02

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 25 社会情緒的スキル（自己主張）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

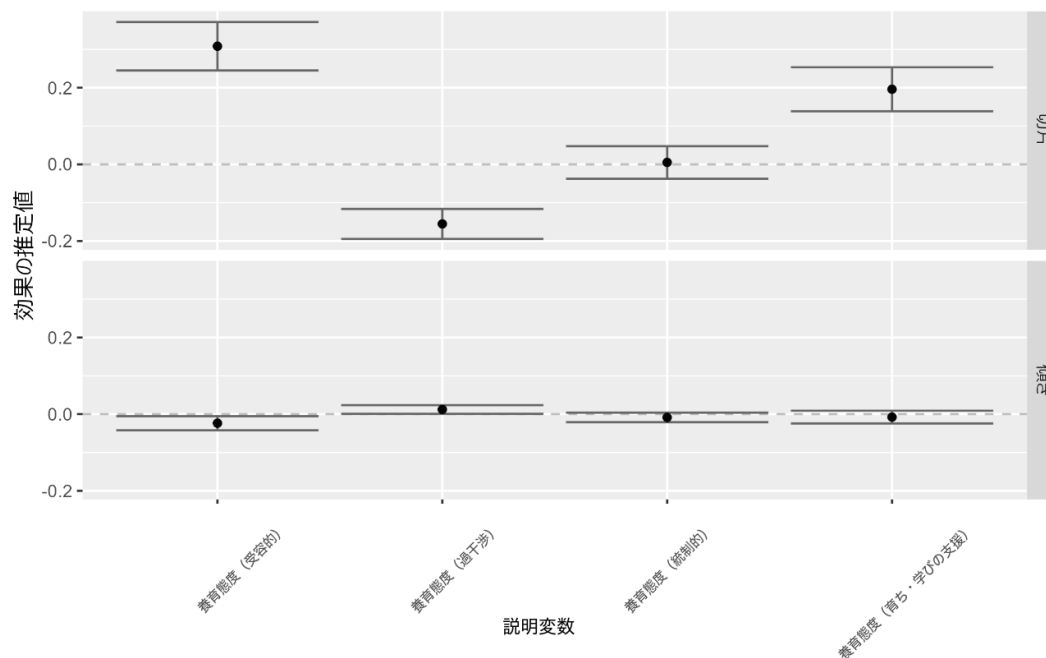
図表 26 及び図表 27 に、社会情緒的スキル（粘り強さ）を目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度が 5%水準で有意に正の効果をもたらし、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果をもたらし、傾きに対しては、保護者の養育態度（過干渉）が有意に正の効果をもたらし、保護者の養育態度（受容的）が有意に負の効果をもたらし、保護者の養育態度（統制的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）は有意な効果をもたらしなかった。

図表 26 社会情緒的スキル（粘り強さ）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.31 ***	-0.02 *
保護者の養育態度（過干渉）	-0.16 ***	0.01 *
保護者の養育態度（統制的）	0.01	-0.01
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.20 ***	-0.01

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 27 社会情緒的スキル（粘り強さ）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

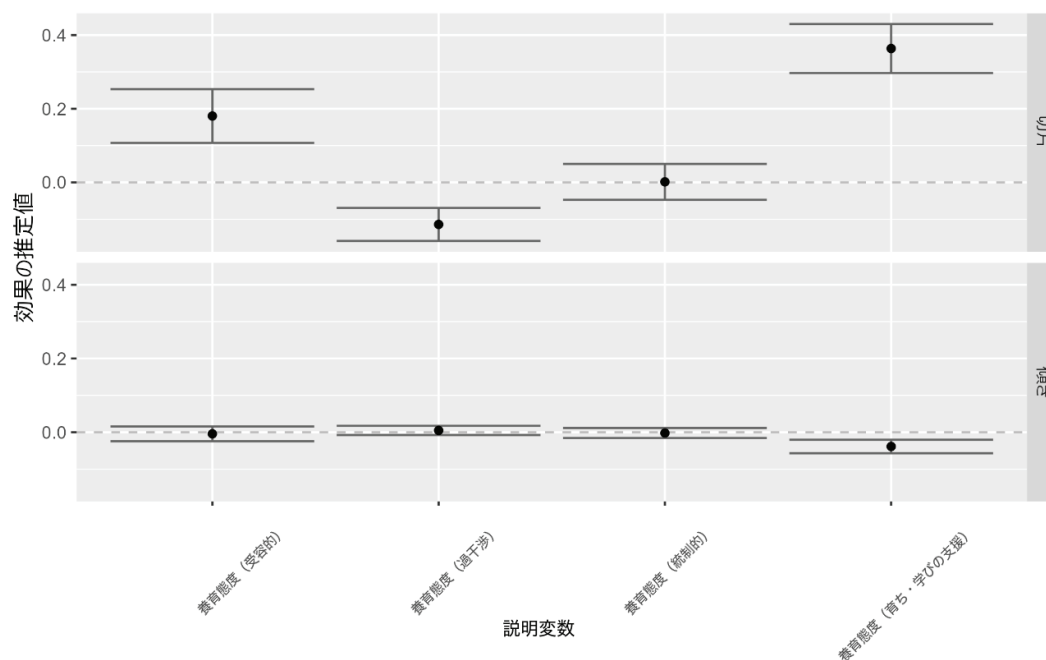
図表 28 及び図表 29 に、社会情緒的スキル（自他調整）を目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が 5%水準で有意に正の効果をもたらし、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果をもたらし、傾きに対しては、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が有意に負の効果をもたらし、その他の説明変数は有意な効果をもたらしなかった。

図表 28 社会情緒的スキル（自他調整）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.18 ***	0.00
保護者の養育態度（過干渉）	-0.11 ***	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.00	0.00
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.36 ***	-0.04 ***

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 29 社会情緒的スキル（自他調整）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

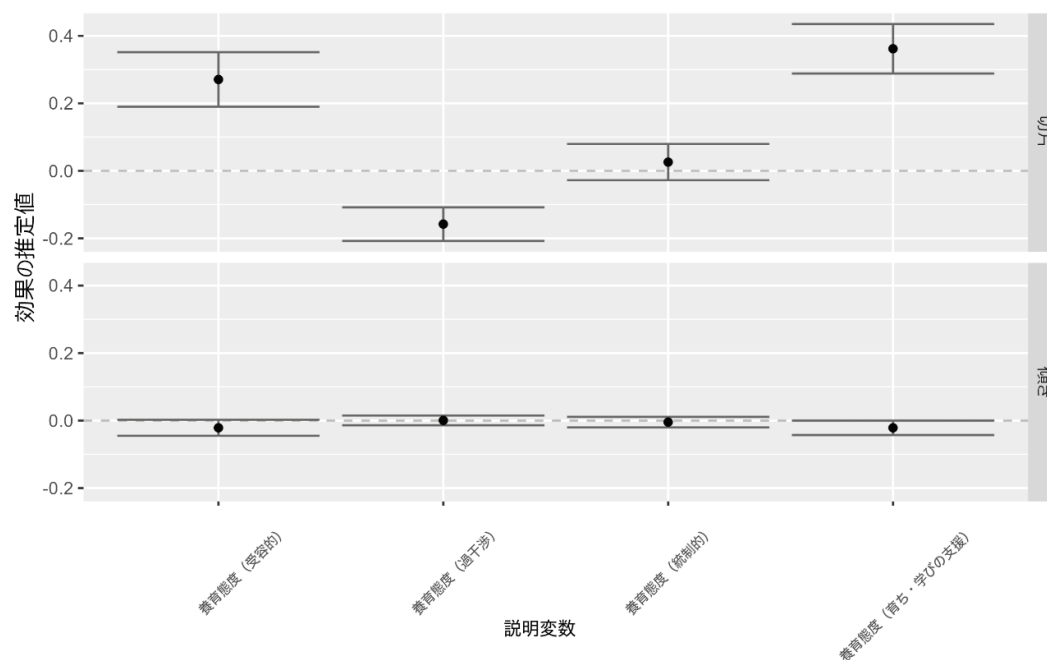
図表 30 及び図表 31 に、社会情緒的スキル（協同性）を目的変数とした分析結果を示した。切片に対しては保護者の養育態度（受容的）及び保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が 5%水準で有意に正の効果をもたらし、保護者の養育態度（過干渉）が負の効果をもたらし、傾きに対しては、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）が有意に負の効果をもたらし、その他の説明変数は有意な効果をもたらしなかった。

図表 30 社会情緒的スキル（協同性）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）

説明変数	切片への効果	傾きへの効果
保護者の養育態度（受容的）	0.27 ***	-0.02
保護者の養育態度（過干渉）	-0.16 ***	0.00
保護者の養育態度（統制的）	0.03	0.00
保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.36 ***	-0.02 *

注) \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

図表 31 社会情緒的スキル（協同性）を目的変数とした CLGM における各説明変数の効果の推定値（養育態度に着目した追加分析）



注) エラーバーは 95%信頼区間を表す。

## 第5節 まとめと考察

### 第1項 分析結果のスキル一般的な概要

本章では、子供のスキルの発達過程について検討するための分析を行った。これまでの分析の大まかな結果から、以下の三点の結論が得られた。第一に、幼児期・幼小接続期においてスキルの値は平均的に上昇していた。つまり、今回扱ったスキルの種類にかかわらず、スキルは正方向に成長する傾向があると言える。

第二に、初期時点（3歳児時点）におけるスキルの値（切片）にはすでに個人差があるが、スキルの時点間変動の大きさ（傾き）については個人差が小さい可能性が高い。つまり、より低い年齢段階におけるスキルの個人差によって、発達過程の差異の大部分を説明できると考えられる。一方で、スキルの成長率に大きな個人差は無いのかもしれない。

第三に、いくつかの園（学校）、家庭の環境の変数は、多くのスキルの初期時点における値（切片）に対して影響を及ぼしていた。具体的には、保護者の養育態度のうち、受容的な養育態度、日常的な育ち・学びの支援、そして保護者から見た子供の園（学校）への適応が高いほど、初期時点における各スキルの値は高くなりやすいが、保護者の過干渉的な養育態度、及び保護者から見た子供のネガティブな情動性が高いほど、初期時点における各スキルの値は低くなりやすいことが確認された。また、養育態度に焦点を当てた追加分析の結果から、保護者の受容的養育態度と日常的な育ち・学びの支援がスキル全般の切片に正の効果と、過干渉的養育態度は負の効果とを及ぼすと結論付けられる。一方で、複数のスキルに共通して時点間変動の大きさに強い影響を及ぼす説明変数を特定することはできなかった。

### 第2項 各スキルの分析結果の概要

#### 1. 生活スキル

続いて、各種スキルの発達に関する結果、特に発達に影響を及ぼす可能性がある要因についてまとめる。子供の生活スキルに関して CLGM によって分析した結果、3歳児時点における生活スキルの値（切片）に対していくつかの要因が効果を及ぼす可能性が示された。具体的には、子供の読書頻度、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（統制的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応がそれぞれ高い環境、また保護者の養育態度（過干渉）が低い環境において、初期時点における子供の生活スキルが高い傾向があった。

#### 2. 認知的スキル

子供の認知的スキルの分析結果からは、3歳児時点における認知的スキルの値に対していくつかの要因が効果を及ぼす可能性が示された。具体的には、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応がそれぞれ高い環境、また保護者の養育態度（過干渉）と子供のネガティブな情動性がそれぞれ低い環境において、子供の認知的スキルの初期値が高いと考えられる。

### 3. 社会情緒的スキル（好奇心）

社会情緒的スキル（好奇心）の分析結果を見ると、主に3歳児時点における社会情緒的スキル（好奇心）の値に対していくつかの要因が効果を及ぼす可能性が示された。具体的には、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応がそれぞれ高い環境、また保護者の養育態度（過干渉）が低い環境において、初期時点における社会情緒的スキル（好奇心）の値が高い可能性がある。

### 4. 社会情緒的スキル（自己主張）

社会情緒的スキル（自己主張）の分析結果から、主に3歳児時点における社会情緒的スキル（自己主張）の値に環境要因が効果を及ぼすと言える。具体的には、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応がそれぞれ高い環境、また保護者の養育態度（過干渉）が低い環境において、初期時点における社会情緒的スキル（自己主張）の値が高い可能性がある。

### 5. 社会情緒的スキル（粘り強さ）

社会情緒的スキル（粘り強さ）に関するCLGMの結果から、初期時点における社会情緒的スキル（粘り強さ）の値に環境要因が効果を及ぼすと言える。具体的には、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応がそれぞれ高い環境、また保護者の養育態度（過干渉）が低い環境において、初期時点における社会情緒的スキル（粘り強さ）の値が高くなりやすいと考えられる。

### 6. 社会情緒的スキル（自他調整）

社会情緒的スキル（自他調整）に関する分析によると、初期時点における社会情緒的スキル（自他調整）の値に環境要因が効果を及ぼすと言える。具体的には、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）がそれぞれ高い環境、また保護者の養育態度（過干渉）、子供のネガティブな情動性がそれぞれ低い環境において、初期時点における社会情緒的スキル（自他調整）の値が高い可能性がある。

### 7. 社会情緒的スキル（協同性）

社会情緒的スキル（協同性）のCLGMの分析結果から、子供の読書頻度、家庭の蔵書数、保護者の養育態度（受容的）、保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）、子供の園（学校）への適応がそれぞれ高い環境において、このスキルの初期値が高い傾向があると言える。また、保護者の養育態度（過干渉）、子供のネガティブな情動性がそれぞれ低い環境において、3歳児時点における社会情緒的スキル（協同性）の値が高い可能性がある。

### 第3項 留意点

本章で得られた結果について、以下二つの留意点が挙げられる。第一に、本章の分析、特に LGM と CLGM による分析ではスキルが線形的に変化すると仮定していた。しかし、この仮定が成り立つかどうかについては検証が必要である。特に、幼小接続の段階（本研究における第3時点から第4時点の間）の効果によって、スキルの非線形な時点間変動が生じるかもしれない。

第二に、発達の個人差を切片と傾きの分散という量によって表現していたが、実際には別の種類の個人差があるかもしれない。具体的には、潜在成長モデルでは、各参加者の切片及び傾きが特定の値の平均を中心に特定の値の分散でばらつく、すなわち連続的な個人差を考えている。しかし、切片と傾きが離散的な個人差、つまりクラスターを持つ可能性もある。よって、様々な種類の個人差を検討する必要がある。この点については、第5章で詳しく扱う。

島田大祐（東京都立大学）

利根川明子（国立教育政策研究所）

### 引用・参考文献

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, *19*(6), 716–723.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238–246.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258.
- 国立教育政策研究所 (2023). 平成 29～令和 4 年度プロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」<報告書 第1巻> 一幼児期からの育ち・学びに関する研究— 国立教育政策研究所
- Meredith, W., & Tisak, J. (1990). Latent curve analysis. *Psychometrika*, *55*, 107–122.
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, *6*(2), 461–464.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, *38*, 1–10.

## 第5章 幼児期・幼小接続期におけるスキル発達の軌跡類型とその規定要因—Group-Based Trajectory Modeling による検討—

### 第1節 序論

本章では、幼児期・幼小接続期における子供のスキル発達過程について、第4章とは異なる分析枠組みに基づく検討を行う。第4章では、生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキルを対象として、潜在成長モデル (Latent Growth Model; LGM) を用いた分析を実施し、幼児期・幼小接続期における各スキルの平均的な変化の様相とその変化における個人差を検討した。その結果、いずれのスキルにおいても時点を追って平均的に得点が上昇する傾向が認められ、幼児期・幼小接続期を通じてスキルが発達する可能性が示唆された。また、切片 (初期時点における水準) には比較的大きな個人差が確認された一方で、傾き (変化率) に関する分散は小さい傾向が示され、スキルの成長速度の個人差は限定的である可能性も示された。さらに、園・学校、家庭の環境要因との関連を検討した結果、保護者の養育態度や園 (学校) への適応といった要因が、多くのスキルの初期水準と関連する可能性が示された。

しかしながら、発達過程を検討する際には、平均的な変化や連続的な個人差のみを想定するだけでは不十分である可能性がある。すなわち、第4章の LGM に基づく分析は、個人差を切片と傾きの分散という連続的な量として捉える枠組みに基づいており、全ての個人が共通した発達曲線を共有し、その周辺に連続的に分布するという前提を置いていた。しかし、幼児期・幼小接続期は、発達の成熟だけでなく生活環境や制度的移行の影響も受けやすい時期であり、スキル発達の様相が一様に平均的な軌跡に従うとは限らない。例えば、多くの子供が一貫してスキルを向上させる一方で、一部の子供では発達が停滞する、あるいは特定の時期に急速な伸長を示すなど、発達の過程が質的に異なる複数のパターンに分岐する可能性がある。このような発達過程の異質性が存在する場合、平均的な変化を推定する分析では、少数群に特徴的な軌跡が平均化され、発達の多様性が十分に捉えられないおそれがある。

実際、心理・教育領域の縦断研究では、発達や適応に関する変化の軌跡は単一ではなく、複数の軌跡群に分かれることが繰り返し報告されている。こうした知見は、発達過程における個人差を程度の差として捉えるのではなく、異なる発達経路 (developmental pathways) が存在するという観点から理解する必要性を示唆している。特に、発達のリスクや支援ニーズを検討する上では、平均的に上昇しているか否かよりも、どのような軌跡群が存在し、どの程度の割合で分布し、誰がどの軌跡群に属しやすいのかを明らかにすることが重要となる。

この点を踏まえ、本章では group-based trajectory modeling (GBTM; Nagin, 2005) を用いて、幼児期・幼小接続期における各スキルの発達軌跡を類型化する。GBTM は、集団内に複数の潜在的な軌跡群 (trajectory group) が存在することを仮定し、群ごとに異なる発達曲線を推定する手法である。この方法を用いることにより、発達過程の個人差を切片・傾きの分散として連続的に捉えるのではなく、異なる発達パターンを示す複数の群を統計的に識別し、それぞれの軌跡群の特徴と分布を明示化することが可能となる。すなわち、第4章の潜在成長モデルでは捉えにくかった発達の異質性を可視化し、

幼児期・幼小接続期におけるスキル発達がどのように分岐し得るのかを検討することができる。

さらに、GBTMによって軌跡群が同定されれば、園・学校、家庭の環境要因がスキルの発達に及ぼす影響を、スキル水準や成長率の差という観点だけでなく、どのような発達軌跡を辿りやすいかという観点から検討することが可能となる。例えば、第4章で示唆された保護者の支援的・受容的な養育態度や園（学校）への適応の高さは、高い水準を維持しながら発達する軌跡群への所属確率を高める一方で、過干渉な養育態度や子供のネガティブな情動性の高さは、低い水準にとどまる軌跡群への所属確率を高める可能性が考えられる。このように、環境要因が発達の「量的差」だけでなく「発達経路の違い」に結びつくかどうかを検討することは、幼児期・幼小接続期における発達支援や教育的介入の対象をより具体的に把握するうえでも意義が大きい。

以上より、本章の目的は、幼児期・幼小接続期における生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキルの発達過程について、GBTMを用いて複数の軌跡群が存在するかを検討し、それぞれの軌跡群の特徴と分布を明らかにすることである。加えて、園・学校、家庭の環境に関する諸変数が、これらの軌跡群への所属とどのように関連するかを検討する。これにより、第4章で示された平均的な発達傾向を踏まえつつ、幼児期・幼小接続期におけるスキル発達の多様性とその背景要因をより精緻に理解することを目指す。

## 第2節 Group-Based Trajectory Modeling (GBTM) によるスキルの変化の検討

### 第1項 縦断データに対する有限混合モデリングとGBTMの理論的位置付け

GBTMは、縦断データに対する有限混合モデリング (finite mixture modeling) の一種である (Muthén & Muthén, 2000)。混合モデリングでは、母集団が単一の均質な集団ではなく、複数の潜在的サブグループ (潜在クラス) から構成されていると仮定する。各サブグループは固有のパラメータを有し、その違いが観測データの異質性として表れる。縦断データにおいては、この異質性は時間的変化のパターン (軌跡) の違いとして現れるため、混合モデリングを適用することで、異なる発達経路を示す集団を抽出できる。

縦断的变化に対する混合モデリングには、growth mixture model (GMM)、latent class growth analysis (LCGA)、そしてGBTMなど、いくつかの関連する方法が存在する (Jung & Wickrama, 2008)。これらはいずれも、複数の潜在クラス (群) を仮定し、群ごとに異なる成長曲線を推定する点で共通している。一方で、クラス内の個人差 (ランダム効果) をどの程度許容するかという点で異なる。GMMは、潜在クラスを仮定した上で、各クラス内においても切片や傾きに連続的な個人差 (ランダム効果) が存在すると考えるモデルであり、クラス内の異質性を比較的柔軟に扱う。一方、LCGAはクラス内のランダム効果を0と仮定し、クラス内の個人差は誤差項によって表現される。したがってLCGAは、GMMよりも推定パラメータが少なく、モデルが単純であるという特徴をもつ (Berlin et al., 2014)。

GBTMはLCGAに近い枠組みに位置付けられる。すなわちGBTMでは、潜在クラスごとに異なる軌跡 (成長曲線) を推定する一方で、クラス内の個人差は基本的に誤差項として扱われる。また、GBTMの標準的な仕様では、誤差分散をクラス間で等しいと仮

定するなど、より強い制約を置くことが多い。これにより、モデルの推定が比較的安定し、縦断データに含まれる異質性を「有限個の軌跡群」という形で要約しやすいという利点がある。したがって本研究のように、幼児期・幼小接続期におけるスキル発達を、複数の発達パターンとして記述し、その分布と特徴を明確化することを目的とする場合、GBTMは有用な分析枠組みであると考えられる。

## 第2項 GBTMの統計モデルの概要

### 1. 基本的な考え方：母集団分布の有限混合による表現

GBTMの基本的な考え方は、縦断データの母集団分布を、複数の軌跡群の混合分布として表現することである。具体的には、集団が  $J$  個の潜在的軌跡群から構成されていると仮定し、各群  $j$  が母集団に占める割合（群所属確率）を  $\pi_j$  とする。このとき、ある個人が観測した縦断データが得られる確率（尤度）は、各群に属する場合の尤度を群所属確率で加重平均した形として表される。したがってGBTMは、母集団の発達過程が単一の曲線で表されるのではなく、複数の代表的軌跡の混合として記述されると考える点に特徴がある。

各軌跡群では、時間に対する得点の変化を多項式（線形、二次、三次など）として表現することが一般的である。例えば、時間変数を  $t$  としたとき、群  $j$  の期待値は、切片項と時間項（必要に応じて二次項、三次項）からなる回帰式で表される。したがってGBTMは、縦断データを時間の多項式回帰によって表現し、その回帰式が群ごとに異なるという枠組みで理解することができる。

### 2. 条件付き独立仮定

GBTMでは、個人がある軌跡群に属すると仮定した場合、異なる時点の観測値は条件付きで独立であると仮定される。すなわち、群  $j$  に属するという条件の下では、時点ごとの観測値の同時分布は各時点の分布の積として表現できる。縦断データでは一般に個人内の自己相関が存在し得るが、GBTMではその相関構造は群による違いと誤差項によって表現される。したがって、条件付き独立仮定はGBTMの基本的前提であり、本研究の推定結果はこの仮定に基づくものである。

### 3. 観測値の分布（本研究における扱い）

GBTMは、アウトカムの尺度水準に応じて様々な確率分布を仮定できる。例えば、症状数や行動頻度のようなカウントデータにはポアソン分布やゼロ過剰ポアソン分布、二値変数にはロジスティックモデル、連続変数には正規分布や打ち切り正規分布（censored normal）などが用いられる。特に心理尺度得点のように上下限が存在し得る場合には、尺度の範囲を考慮した打ち切り正規分布が適用されることも多い。本研究で用いるアウトカム変数は第4章と同一であり、連続尺度として扱うことが可能であるため、GBTMにおいても連続変数に対するモデルを適用する。これにより、各スキル得点の時間的推移を、群ごとの平均曲線として推定することが可能となる。

#### 4. GBTM の推定結果の解釈：軌跡群の比率と個人の所属確率

##### (1) 軌跡群の比率（群サイズ）の推定

GBTMにより推定される主要な結果の一つは、各軌跡群が母集団に占める割合である。これは群所属確率  $\pi_j$  として推定され、例えば「低位安定群が全体の 10%、中位上昇群が 60%、高位維持群が 30%」といった形で母集団の異質性を定量的に要約する。群の比率は、集団における発達経路の分布を示す重要な情報であり、特定のリスク軌跡群がどの程度存在するかを把握する上でも重要である。

##### (2) 事後確率（posterior probability of group membership）

GBTM のもう一つの重要な特徴は、各個人が各軌跡群に属する確率を推定できる点にある。これは事後確率として算出され、個人  $i$  が群  $j$  に属する確率が 0 から 1 の範囲で得られる。全ての群に対する事後確率の合計は 1 となるため、各個人に対して「複数の群への所属可能性」が確率的に表現される。実務的には、多くの研究において、各個人を最も事後確率の高い群に割り当てるという手続が用いられる。ただし、この割当は確率に基づくものであり、分類には不確実性が含まれる点に注意が必要である。したがって、GBTM の結果を報告する際には、単に群分けを示すだけでなく、分類の明瞭さ（確信度）が十分であるかを評価することが求められる。

#### 5. 軌跡群数（クラス数）の決定とモデル適合の評価

##### (1) 群数選択における基本方針

GBTM において最も重要な分析上の判断の一つは軌跡群の数（クラス数）をいくつに設定するかである。群数を増やすほどデータへの適合は改善する傾向があるが、一方で群数が過剰になると、解釈が困難な小規模群が生成され、モデルが過度に複雑化する可能性がある。そのため、群数選択は単なる統計的指標の比較に基づくのではなく、「研究目的に照らして有用な要約となっているか」という観点を含めて総合的に判断する必要がある。Nagin & Odgers (2010) は、GBTM の軌跡群を実在する集団として過度に実体視することを避け、軌跡群は母集団の複雑な分布を近似するための統計的要約であると捉えるべきであると指摘している。

この立場に基づけば、群数選択の目的は真の群数を当てることではなく、縦断データに含まれる異質性を簡潔かつ意味のある形で記述することにある。したがって本研究においても、群数選択に際しては統計的適合度だけでなく、群のサイズ、軌跡の解釈可能性、分類の明瞭さなどを考慮し、最終モデルを決定するものとする。

##### (2) 情報量規準（BIC 等）による比較

群数の異なる複数のモデル（例：2 群、3 群、4 群...）を推定し、モデル適合度を比較する方法としては、ベイズ情報量規準（Bayesian Information Criterion; BIC）が広く用いられる（Nagin, 2005; Nylund et al., 2007）。BIC はモデルの当てはまりと複雑さ（パラメータ数）を同時に考慮した指標であり、値が大きい（絶対値が小さい）ほど適合が良いと解釈される。GBTM の研究では、BIC を中心に群数を比較し、最終モデルの候補を絞り込むことが一般的である。

ただし、BIC が改善するという理由だけで群数を増やすと実質的差の乏しい小規模群が生成される場合がある。このような群は解釈可能性に乏しく、分析結果の一般化可能性を低下させるおそれがあるため、本研究では群の大きさ（例：極端に小さい群が存在しないか）も併せて検討し、過度な細分化を避ける。

### （3）分類の質の評価

GBTM では、群数が妥当であるだけでなく、各個人が特定の群に明瞭に分類されていることが重要である。その評価指標として、平均事後確率 (average posterior probability of assignment; APPA) が用いられる。APPA は、各群に割り当てられた個人について、当該群への事後確率の平均値を算出したものであり、値が高いほど分類が明瞭であることを示す。一般に、APPA が 0.7 以上であれば分類が十分であるという目安が提示されている (Nagin, 2005)。また、分類の正確性を示す指標として、odds of correct classification (OCC) が用いられることもある。OCC は、最大事後確率による割当がランダム割当と比較してどの程度優れているかを示す指標であり、分類の信頼性を補足的に示す。Nagin & Odgers (2010) は、最終モデルの妥当性確認として APPA や OCC を報告することを推奨している。したがって本検討では、群数の異なるモデルを比較した上で、BIC による適合度評価に加え、APPA 等を用いて分類の明瞭さを点検し、最終的に解釈可能性と妥当性の観点から最適な群数を決定することとする。

## 6. GBTM における予測変数の扱いと推定上の利点

GBTM の推定後には、各軌跡群の特徴を記述するだけでなく、園・学校、家庭の要因が軌跡群への所属とどのように関連するかを検討することが可能である。一般に、GBTM では群所属確率を説明するモデルとして、多項ロジスティック回帰が用いられる。すなわち、ある基準群に対して、他の群に所属する相対的確率（オッズ比）が予測変数によってどのように変化するかを推定する。

このとき重要となるのは、GBTM においては、群分けを先に行い、その後に分類結果を固定して回帰分析を行うという二段階に分けた分析ではなく、群の推定と予測変数の効果推定を同時に行う枠組みが採用されることが多い点である。これにより、分類誤差を考慮しない単純な二段階分析と比較して、推定のバイアスを抑えた検討が可能となる。

本検討においても、第 4 章で用いた園・学校、家庭の要因を予測変数として導入し、これらがどの軌跡群に所属しやすいかを規定するかを検討する。これにより、第 4 章で示された初期水準の差を説明する要因が第 5 章においては発達経路の違いを説明する要因としても機能するかを評価することが可能となる。

## 7. GBTM の結果解釈に関する留意点

GBTM は縦断データに含まれる異質性を把握する上で有用な方法である一方で、結果の解釈に際していくつかの留意点が存在する。

第一に、GBTM によって抽出される軌跡群は、必ずしも実在するカテゴリーとして理解されるべきではなく、母集団の連続的分布を有限個の軌跡によって近似した統計的要約である点に注意が必要である。Nagin & Odgers (2010) は、軌跡群を文字通りの実体

として扱うことは誤解を招きやすく、むしろ異質性の要約モデルとして理解することが望ましいと述べている。

第二に、群への割当は確率的であり、分類には不確実性が含まれる。したがって、本検討では APPA 等の分類指標を用いて分類の明瞭さを確認した上で、結果を報告する。

第三に、群数選択は統計指標の最適化ではなく、研究目的に照らした解釈可能性を含めた総合判断である。本研究の目的は真の群数を同定することではなく、幼児期・幼小接続期におけるスキル発達の多様性を、教育的・発達的に意味のある形で記述することである。したがって、群数選択に際しては、適合度指標だけでなく、群の規模や軌跡形状の妥当性を考慮し、過度に細分化されたモデルは避けることがある。

## 8. 本研究における分析方針のまとめ

以上より、本節では GBTM を用いて、幼児期・幼小接続期における生活スキル、認知的スキル、及び社会情緒的スキルの発達軌跡を推定し、複数の軌跡群が存在するかを検討する。具体的には、群数の異なる複数のモデルを推定し、BIC 等の情報量規準を用いてモデル適合を比較した上で、分類の質及び解釈可能性を考慮して最終モデルを決定する。次いで、推定された軌跡群の特徴と分布を記述し、園・学校、家庭の要因が軌跡群への所属確率とどのように関連するかを検討する。これにより、第 4 章で示された平均的発達傾向を補完し、幼児期・幼小接続期におけるスキル発達の異質性をより詳細に理解することを目指す。

## 第 3 節 分析結果と考察

### 第 1 項 生活スキルに関する GBTM の結果

本研究では、幼児期から学齢期初期にかけての生活スキルの発達過程に潜在的な異質性が存在する可能性を検討するため、GBTM を用いて分析を行った。本分析では、生活スキル得点を従属変数とし、Censored Normal (CNORM) モデルを適用して、3 歳から 7 歳までの縦断データに基づく発達軌跡を推定した。軌跡の形状については線形変化を仮定し、群数の異なるモデルを推定したうえで、情報量規準に基づく比較と解釈可能性の観点から最終的な群数を決定した。なお、本分析で用いた BIC は値が大きいほど適合が良い形式で出力されているため、モデル比較の際にはこの点を踏まえて解釈を行った。参考のため、この生活スキルを従属変数とする結果の報告のみ詳細に行う。これに続く 6 のスキルについても同様の解釈を成すものとする。

その結果、生活スキルの発達軌跡は三つの潜在群に分類されることが示された。推定された各群の割合は、高位群 (High 群) が 22.57%、中位群 (Middle 群) が 60.59%、低位群 (Low 群) が 16.84% であり、中位群が全体の約 6 割を占める最も典型的な発達軌跡であることが確認された (図表 1; 全ての結果のまとめは図表 36)。低位群も全体の約 17% を占めており、生活スキルの発達において相対的に低い水準で推移する子供が一定割合存在することが明らかとなった。

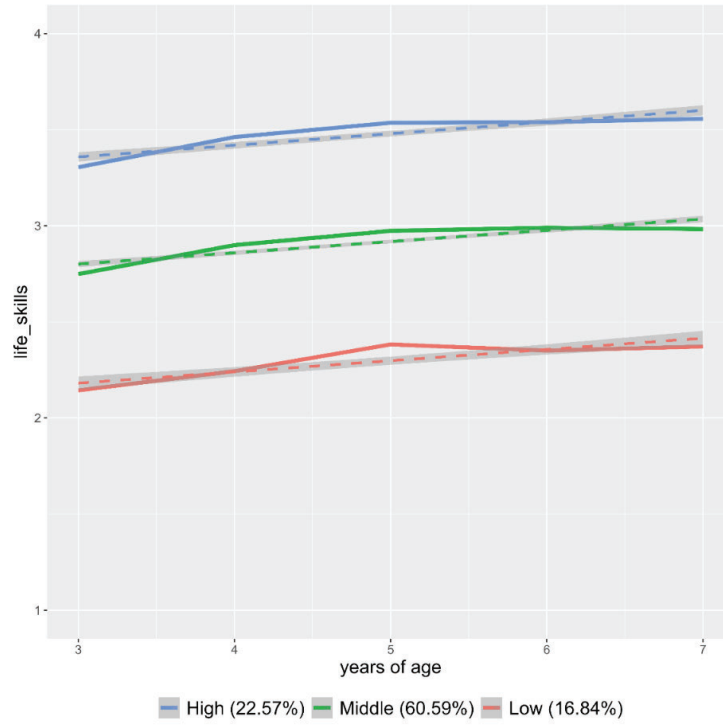
推定された軌跡を確認すると、いずれの群においても生活スキル得点は 3 歳から 7 歳にかけて上昇しており、幼児期後期から学齢期初期にかけて生活スキルが全体として発

達する傾向が認められた。しかしながら、群間の差異は発達の全期間を通じて維持されており、群間の順位関係が大きく変化することはなかった。すなわち、生活スキルの発達における群間差は、主として成長率の違いというよりも、3歳児時点における初期水準の違いがその後も持続する形で現れていた。高位群は3歳児時点から高い生活スキルを示し、その後も高い水準を保ちながら緩やかに上昇する軌跡を示した。中位群は全期間を通じて中程度の水準で推移しつつ、同様に上昇傾向を示した。低位群は3歳児時点から低い水準であり、年齢とともに得点は上昇するものの、高位群及び中位群との差は縮まらず、相対的に低い水準のまま推移する軌跡が確認された。

この傾向は、各群の切片及び傾きの推定値からも裏付けられる。生活スキルの軌跡について、低位群の切片は2.154であり、線形成長の傾きは0.055であった。中位群では切片が2.742、傾きが0.059、高位群では切片が3.280、傾きが0.060と推定された。全ての群において傾きは正であり統計的に有意であったことから、生活スキルはどの群に属する子供においても年齢の上昇とともに有意に向上することが示された。ただし、傾きの値は群間で大きな差を示さず、むしろ切片の値が明確に異なっていた。したがって、生活スキルの発達における潜在的異質性は、発達速度の違いよりも、幼児期初期の生活スキル水準の違いが維持される形で表れていると解釈できる。

次に、本研究で推定された3群分類の妥当性を確認するため、各群に割り当てられた対象者の平均事後確率を算出した。平均事後確率は、先述の通り、各対象者が割り当てられた群に属する確率を平均した指標であり、値が高いほど群分類が明確であり、推定された軌跡群が互いに十分に分離していることを示す。一般に、この値が0.70以上であれば分類の妥当性が確保されていると解釈される。本研究の生活スキルに関する3群モデルにおいても、各群の平均事後確率はいずれも十分に高い値を示しており、推定された3群分類は統計的に妥当であることが確認された。

図表1 生活スキルの変化の軌跡 (3群解)

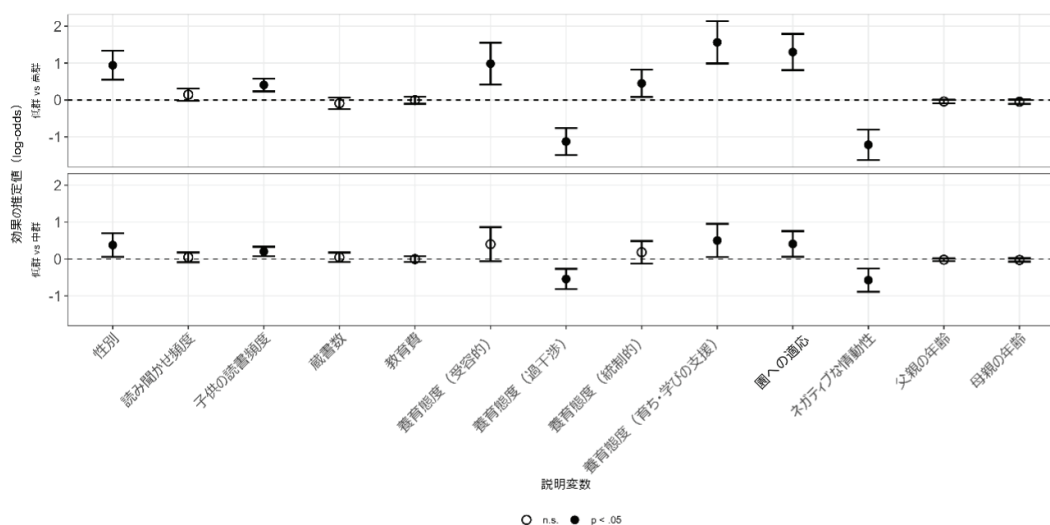


図表 2 生活スキルの変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t 値	p 値
1	Baseline	0.00			
2	Constant	-0.47	1.44	-0.32	0.75 n.s.
	子供の性別	0.38	0.16	2.33	0.02 *
	読み聞かせ頻度	0.05	0.07	0.68	0.50 n.s.
	子供の読書頻度	0.20	0.07	3.07	0.00 **
	蔵書数	0.05	0.07	0.70	0.48 n.s.
	教育費	0.00	0.04	-0.04	0.97 n.s.
	保護者の養育態度 (受容的)	0.40	0.24	1.70	0.09 n.s.
	保護者の養育態度 (過干渉)	-0.54	0.14	-3.85	0.00 **
	保護者の養育態度 (統制的)	0.18	0.16	1.18	0.24 n.s.
	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	0.50	0.23	2.19	0.03 *
	園 (学校) への適応	0.41	0.18	2.31	0.02 *
	ネガティブな情動性	-0.57	0.16	-3.59	0.00 **
	父親の教育年数	-0.04	0.04	-0.95	0.34 n.s.
	母親の教育年数	0.04	0.05	0.84	0.40 n.s.
	父親の年齢	-0.02	0.02	-1.04	0.30 n.s.
	母親の年齢	-0.03	0.02	-1.12	0.26 n.s.
3	Constant	-7.74	1.86	-4.16	0.00 **
	子供の性別	0.94	0.20	4.70	0.00 **
	読み聞かせ頻度	0.14	0.09	1.70	0.09 n.s.
	子供の読書頻度	0.41	0.09	4.60	0.00 **
	蔵書数	-0.09	0.08	-1.13	0.26 n.s.
	教育費	-0.01	0.05	-0.15	0.88 n.s.
	保護者の養育態度 (受容的)	0.98	0.29	3.40	0.00 **
	保護者の養育態度 (過干渉)	-1.13	0.19	-6.09	0.00 **
	保護者の養育態度 (統制的)	0.45	0.19	2.38	0.02 *
	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	1.56	0.29	5.35	0.00 **
	園 (学校) への適応	1.30	0.25	5.19	0.00 **
	ネガティブな情動性	-1.22	0.21	-5.75	0.00 **
	父親の教育年数	-0.02	0.05	-0.50	0.62 n.s.
	母親の教育年数	0.04	0.06	0.71	0.48 n.s.
	父親の年齢	-0.04	0.02	-1.70	0.09 n.s.
	母親の年齢	-0.05	0.03	-1.64	0.10 n.s.

続いて、これらの軌跡群への所属を規定する要因を検討するため、群所属モデルを推定した。本分析では、低位群を基準群 (Baseline) とし、低位群と中位群の比較 (Low 群 vs Middle 群) 及び低位群と高位群の比較 (Low 群 vs High 群) の二つの比較を同時に推定した。説明変数としては、第 4 章で用いた 15 個の独立変数と同一の変数群を投入し、各変数が軌跡群への所属確率に与える影響を検討した (図表 2、図表 3)。なお、推定値は log-odds として示されている。

図表 3 生活スキルにおける各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果 (log-odds, 95% CI)



まず、低位群と中位群の比較においては、性別、子供の読書頻度、養育態度 (過干渉)、養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)、園 (学校) への適応、ネガティブな情動性が有意な予測因となった。性別の推定値は.38 であり、女兒の方が中位群に所属する確率が有意に異なることが示された。子供の読書頻度は推定値.20 であり、読書頻度が高いほど低位群ではなく中位群に所属しやすい傾向が認められた。一方、養育態度のうち過干渉は推定値が-.54 であり、過干渉的な養育態度が強いほど中位群への所属確率が低下し、低位群にとどまる可能性が高いことが示された。これに対して、育ち・学びの支援の推定値.50 であり、支援的な養育態度が強いほど中位群への所属確率が高かった。園 (学校) への適応の推定値は.41 であり、園 (学校) への適応が高い子供ほど中位群に所属しやすいことが確認された。ネガティブな情動性については推定値が-.57 であり、ネガティブな情動性が高いほど中位群への所属確率は低く、低位群に所属する傾向が強いことが示された。

次に、低位群と高位群の比較においては、性別、子供の読書頻度、養育態度 (受容的)、養育態度 (過干渉)、養育態度 (統制的)、養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)、園 (学校) への適応、ネガティブな情動性が有意な予測因となった。性別の推定値は.94 であり、低位群と高位群の差においても性別が有意な関連を示した。子供の読書頻度の推定値.41 であり、読書頻度が高いほど高位群に所属する確率が高かった。養育態度については、受容的態度が推定値.98、育ち・学びの支援が推定値 1.56 といずれも正の値を示

し、親の受容的で支援的な関わりが高位群への所属と強く関連することが示された。一方、過干渉は推定値 $-1.13$ と大きな負の値を示しており、過干渉的な養育態度は高位群への所属確率を顕著に低下させることが示唆された。さらに、統制的な養育態度の推定値 $.45$ であり、低位群と比較して高位群に所属する子供では統制的態度が高い傾向が確認された。園（学校）への適応は推定値 $1.30$ と強い正の関連を示し、園（学校）への適応が高い子供ほど高位群に所属する確率が高いことが明確となった。ネガティブな情動性についても推定値 $-1.22$ と大きな負の値を示しており、ネガティブな情動性が高い子供ほど高位群に所属しにくい傾向が示された。

一方で、読み聞かせ頻度、蔵書数、教育費、父親・母親の教育年数、父親・母親の年齢については、いずれの比較においても統計的に有意な関連は確認されなかった。すなわち、生活スキルの発達軌跡における群所属は、家庭の文化資本や社会経済的資源を直接反映する指標よりも、子供の行動習慣（読書頻度）、情動特性（ネガティブな情動性）、園での適応、並びに養育態度といったより近接した心理社会的要因によって説明される側面が大きい可能性が示唆された。

以上を総合すると、生活スキルの発達軌跡は3群に分類され、いずれの群でも生活スキルは年齢とともに向上するものの、幼児期初期に形成された水準差がその後も維持される傾向が示された。また、分類の妥当性を示す平均事後確率も十分に高い値を示しており、本研究で得られた3群分類は統計的に信頼できるものであると判断された。さらに、群所属を予測する要因としては、園（学校）への適応やネガティブな情動性が強く関連しており、養育態度の中でも受容的態度及び育ち・学びの支援的態度が生活スキルの高位軌跡への所属と関連する一方で、過干渉的態度は生活スキルが低位の軌跡にとどまることと関連していた。これらの結果は、生活スキルの発達が単に家庭背景や資源量の違いによって規定されるのではなく、子供の情動的特徴と日常生活環境における適応状態、並びに養育行動の質的特徴と密接に関連していることを示唆している。

さらに、統制的な養育態度については、先に示した全ての共変量（統制変数）を含むモデルにおいて低位群と高位群の比較で正の関連が認められたものの、その方向は単純相関の傾向とは必ずしも一致していなかった。そこで、この結果が他の共変量との同時投入による抑制効果や交絡の影響による可能性を検討するため、養育態度の4指標（受容的態度、過干渉的態度、統制的態度、育ち・学びの支援）のみを説明変数として投入した群所属モデルを改めて推定した。

その結果、低位群と高位群の比較においては、受容的態度及び育ち・学びの支援がいずれも有意な正の関連を示し、過干渉的態度は有意な負の関連を示した（図表4、図表5）。一方、統制的態度の効果は有意ではなかった。同様に、低位群と中位群の比較においても、育ち・学びの支援は有意な正の関連、過干渉的態度は有意な負の関連を示したが、受容的態度及び統制的態度は有意ではなかった。すなわち、養育態度のみを投入したモデルでは、統制的態度は生活スキルの軌跡群所属を独立に予測する要因とはならなかった。

これらの結果は、全ての共変量（統制変数）を含むモデルで観察された統制的態度の正の関連は他の子供特性や環境要因を統制した状況において初めて現れる条件付きの効果である可能性を示唆している。言い換えれば、統制的態度そのものが直接的に高位軌跡への所属を促進しているというよりも、他の要因（例えば、ネガティブな情動性や園

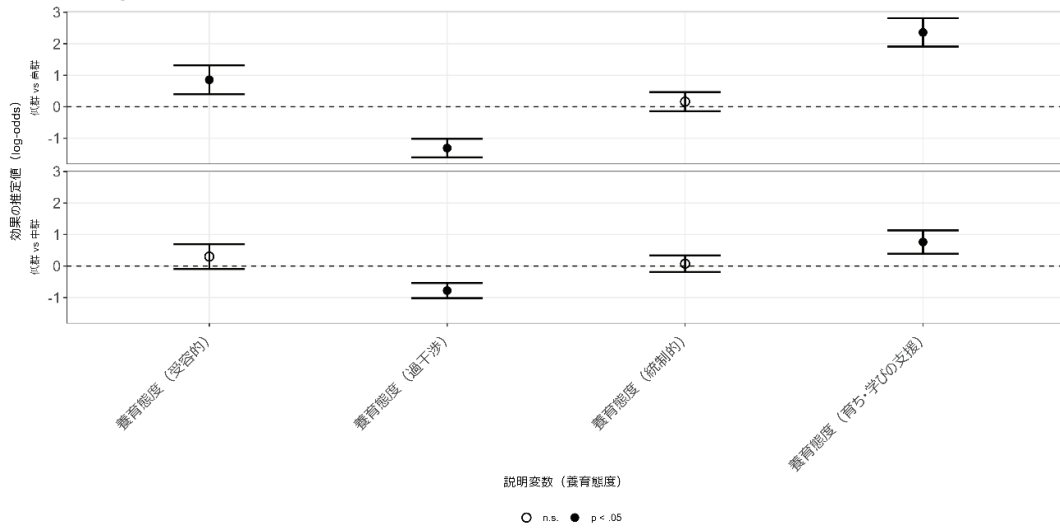
(学校) への適応など) との関連構造の中で相対的に位置付けられたときにのみ正の係数として現れている可能性がある。

以上を踏まえると、生活スキルの発達軌跡との関連において一貫して頑健な関連を示した養育態度は、育ち・学びの支援(正の関連)及び過干渉(負の関連)であったと言える。受容的な養育態度は主として高位群との比較で関連を示したのに対し、統制的態度については他の共変量を含む文脈依存的な効果が示唆された。したがって、生活スキルの高位軌跡への所属には、子供の主体的な活動や学びを支える支援的関わりが重要である一方で、過度に過干渉な関わりは低位軌跡にとどまるリスクと関連することが、より安定した知見として位置付けられる。

図表 4 生活スキルの変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果  
(養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合)

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-0.45	0.83	-0.54	0.59 n.s.
	保護者の養育態度 (受容的)	0.30	0.20	1.49	0.14 n.s.
	保護者の養育態度 (過干渉)	-0.78	0.12	-6.38	0.00 **
	保護者の養育態度 (統制的)	0.07	0.13	0.56	0.58 n.s.
	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	0.76	0.19	4.04	0.00 **
3	Constant	-7.25	1.00	-7.27	0.00 **
	保護者の養育態度 (受容的)	0.86	0.23	3.66	0.00 **
	保護者の養育態度 (過干渉)	-1.31	0.15	-8.75	0.00 **
	保護者の養育態度 (統制的)	0.16	0.15	1.05	0.30 n.s.
	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	2.36	0.23	10.27	0.00 **

図表 5 生活スキルにおける各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果 (log-odds, 95% CI) (養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合)



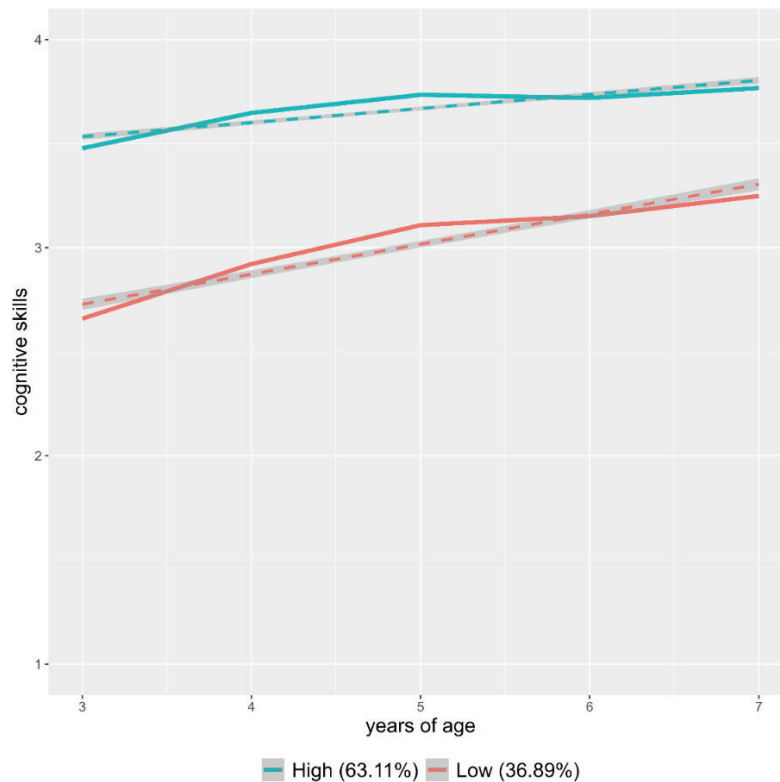
## 第2項 認知的スキルに関する GBTM の結果

生活スキルと同様の手続きにより、3歳児から7歳児時点までの認知的スキル得点を用いてGBTMを実施した。その結果、認知的スキルの発達軌跡は二つの潜在群により最も適切に要約された。推定された軌跡はいずれも年齢とともに上昇傾向を示しており、全体として幼児期後期から学齢期初期にかけて認知的スキルが伸長する発達の傾向が確認された（図表6）。

しかしながら、2群間の差は発達期間を通じて維持されており、高位群は初期時点から一貫して高い水準を示し、低位群は相対的に低い水準で推移した。傾きの差は限定的であり、群間差は主として初期水準の違いに由来する構造であることが示唆された。分類の妥当性を示す平均事後確率も基準値を十分に上回っており、2群解は統計的に妥当と判断された。

低位群を基準としたロジスティック回帰分析の結果、複数の要因が認知的スキル高位群への所属と有意に関連していた（図表7、図表8）。まず、養育態度のうち「育ち・学びの支援」は強い正の関連を示し、支援的な関わりが高いほど高位群に所属する確率が高かった。また、「受容的態度」も正の関連を示した。一方で、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示し、過干渉的な養育は高位群への所属確率を低下させていた。さらに、園（学校）への適応は強い正の関連を示し、園での適応が良好な子供ほど高位群に分類されやすかった。ネガティブな情動性は有意な負の関連を示し、情動的に不安定な傾向は高位群への所属を抑制していた。読書頻度も正の関連を示しており、子供の日常的な学習習慣が認知的スキルの軌跡と関連することが示唆された。一方で、蔵書数、教育費、父母の教育年数や年齢などの社会経済的背景指標は有意な関連を示さなかった。すなわち、認知的スキルの発達軌跡は、家庭の資源量そのものよりも、子供の日常的行動や情動特性、及び養育行動の質的側面とより密接に関連している可能性が示された。

図表 6 認知的スキルの変化の軌跡 (2 群解)



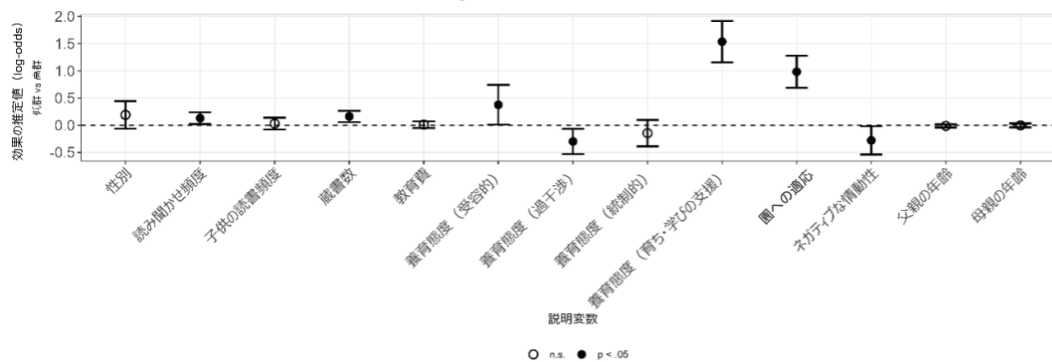
統制変数を除外し、養育態度 4 指標のみを説明変数として投入したモデルにおいても、「育ち・学びの支援」は一貫して有意な正の関連を示し、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示した (図表 9、図表 10)。一方、「統制的態度」はいずれのモデルでも有意な関連を示さなかった。したがって、全ての共変量 (統制変数) を含むモデルで観察された統制的態度の効果は、他の要因との同時統制の下で現れる条件付きの関連である可能性が高い。

以上より、認知的スキルの発達全体として年齢に伴い向上するものの、初期水準の違いが持続する 2 群構造として整理された。高位軌跡への所属には、支援的・受容的な養育、園への良好な適応、低いネガティブな情動性、及び子供の読書習慣が関連していた。一方で、過干渉的な養育は認知的スキルの高位軌跡への所属を抑制する要因として一貫して示された。これらの結果は、認知的スキルの発達が家庭の社会経済的背景よりも、日常的な心理社会的環境と子供の情動的特性により強く結び付いていることを示唆している。生活スキルと同様に、発達速度の差異というよりも初期水準の維持という構造が中心であり、幼児期初期の環境と子供特性がその後の発達軌跡を方向付けている可能性が示唆された。

図表 7 認知的スキルの変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t 値	p 値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-7.69	1.21	-6.37	0.00 **
	子供の性別	0.19	0.13	1.48	0.14 n.s.
	読み聞かせ頻度	0.13	0.06	2.34	0.02 *
	子供の読書頻度	0.03	0.06	0.53	0.59 n.s.
	蔵書数	0.16	0.05	3.09	0.00 **
	教育費	0.01	0.03	0.34	0.74 n.s.
	保護者の養育態度 (受容的)	0.38	0.19	2.01	0.04 *
	保護者の養育態度 (過干渉)	-0.30	0.12	-2.53	0.01 *
	保護者の養育態度 (統制的)	-0.15	0.12	-1.18	0.24 n.s.
	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	1.54	0.19	7.90	0.00 **
	園 (学校) への適応	0.98	0.15	6.52	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.28	0.13	-2.08	0.04 *
	父親の教育年数	0.04	0.03	1.12	0.26 n.s.
	母親の教育年数	-0.05	0.04	-1.28	0.20 n.s.
	父親の年齢	-0.01	0.02	-0.83	0.41 n.s.
	母親の年齢	0.00	0.02	-0.16	0.87 n.s.

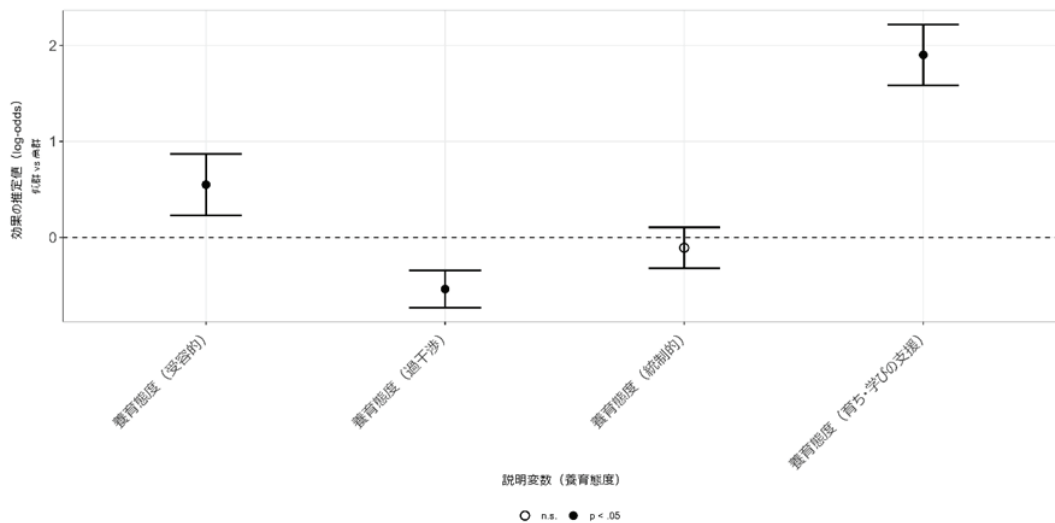
図表 8 生活スキルにおける各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果 (log-odds, 95% CI)



図表 9 認知的スキルの変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果  
(養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合)

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-5.61	0.67	-8.32	0.00 **
	保護者の養育態度 (受容的)	0.55	0.16	3.37	0.00 **
	保護者の養育態度 (過干渉)	-0.54	0.10	-5.41	0.00 **
	保護者の養育態度 (統制的)	-0.11	0.11	-1.00	0.32 n.s.
	保護者の養育態度 (日常的な育ち・学びの支援)	1.90	0.16	11.74	0.00 **

図表 10 生活スキルにおける各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果  
(log-odds, 95% CI) (養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合)



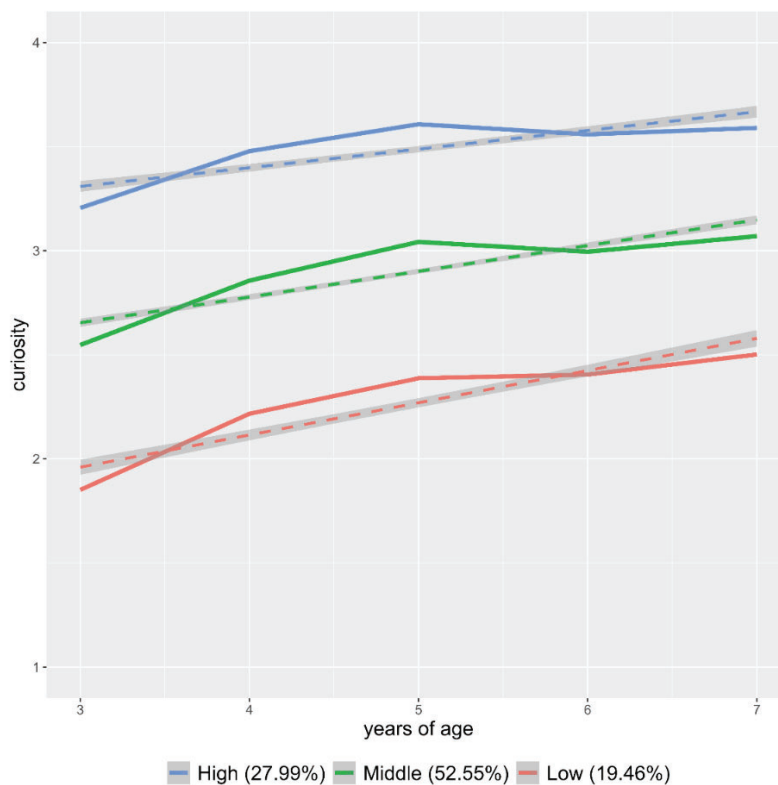
### 第3項 社会情緒的スキル (好奇心) に関する GBTM の結果

社会情緒的スキル (好奇心; 以降は好奇心とのみ表記する) についても同様に GBTM を実施した結果、発達軌跡は三つの潜在群により最も適切に要約された (図表 11)。いずれの群も年齢とともに上昇傾向を示し、全体として幼児期から学齢期初期にかけて好奇心が発達する様相が確認された。一方で、群間の水準差は全期間を通じて維持されており、生活スキルと同様、主として初期水準の違いがその後も持続する構造が示唆された。分類精度も基準値を十分に満たしており、3群解は統計的に妥当であった。

低位群を基準とした多項ロジスティック回帰の結果、まず低位群と高位群の比較では、「育ち・学びの支援」が最も強い正の関連を示し、受容的態度も有意な正の関連を示し

た（図表 12、図表 13）。一方、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示し、過干渉的関わりは高位群への所属を抑制していた。園（学校）への適応も強い正の関連を示し、ネガティブな情動性は負の関連を示した。さらに、読書頻度も正の関連を示しており、日常的な知的活動との関連が示唆された。

図表 11 社会情緒的スキル（好奇心）の変化の軌跡（3 群解）



低位群と中位群の比較においても、育ち・学びの支援は正の関連、過干渉的態度は負の関連を示したが、効果量は高位群との比較よりも小さかった（図表 12、図表 13）。統制的態度については、全ての共変量（統制変数）を含むモデルでは一部の比較で有意な関連が認められたものの、その方向や安定性は限定的であった。社会経済的背景指標（蔵書数、教育費、父母の教育年数・年齢など）はいずれの比較においても有意な関連を示さなかった。

養育態度 4 指標のみを投入したモデルにおいても、「育ち・学びの支援」は一貫して高位群への正の関連を示し、「過干渉的態度」は負の関連を示した（図表 14、図表 15）。一方、「統制的態度」はいずれの比較でも有意ではなかった。したがって、全ての共変量（統制変数）を含むモデルで観察された統制的態度の効果は、他の子供特性や環境要因を統制した条件下でのみ現れる可能性が高い。

好奇心の発達全体として上昇するものの、初期水準の差が持続する 3 群構造として整理された。高位軌跡への所属には、支援的・受容的な養育、園への良好な適応、低いネ

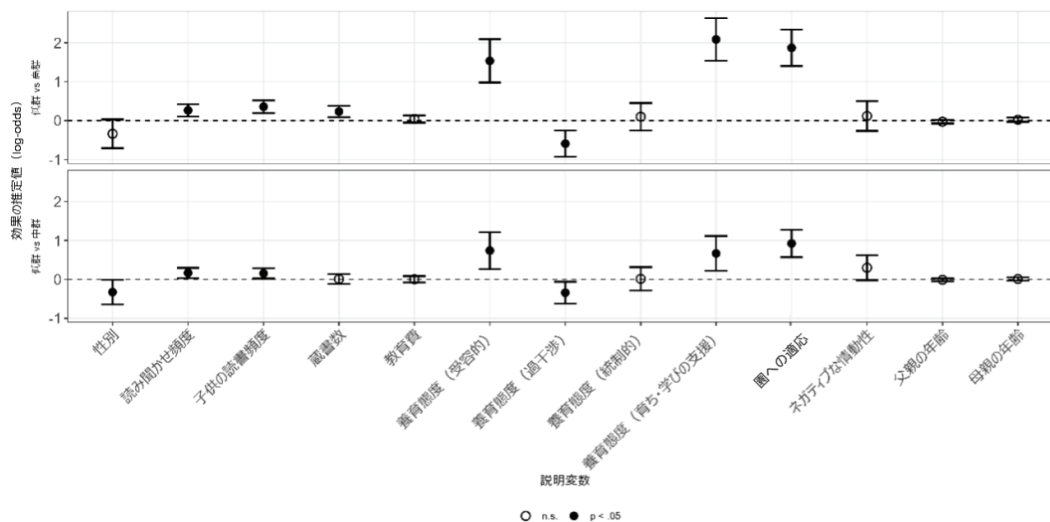
ガティブな情動性、及び読書習慣が関連していた。一方、過干渉的な養育は一貫して負の関連を示した。

生活スキル及び認知的スキルと比較しても、特に「育ち・学びの支援」の効果は好奇心において顕著であり、子供の自発的探究を後押しする養育行動が、好奇心の高位発達軌跡と強く結び付いていることが示唆された。全体として、好奇心の発達もまた、家庭の資源量よりも日常的な心理社会的相互作用の質と密接に関連している可能性が示された。

図表 12 社会情緒的スキル（好奇心）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰  
分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00			
2	Constant	-6.25	1.46	-4.29	0.00 **
	子供の性別	-0.33	0.16	-2.04	0.04 *
	読み聞かせ頻度	0.17	0.07	2.48	0.01 *
	子供の読書頻度	0.16	0.07	2.29	0.02 *
	蔵書数	0.01	0.06	0.12	0.90 n.s.
	教育費	0.00	0.04	0.06	0.95 n.s.
	保護者の養育態度（受容的）	0.74	0.24	3.07	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.34	0.14	-2.38	0.02 *
	保護者の養育態度（統制的）	0.01	0.15	0.09	0.93 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.67	0.23	2.94	0.00 **
	園（学校）への適応	0.92	0.18	5.15	0.00 **
	ネガティブな情動性	0.30	0.16	1.84	0.07 n.s.
	父親の教育年数	0.05	0.04	1.45	0.15 n.s.
	母親の教育年数	-0.06	0.05	-1.23	0.22 n.s.
	父親の年齢	-0.01	0.02	-0.60	0.55 n.s.
	母親の年齢	0.01	0.02	0.46	0.65 n.s.
3	Constant	-17.08	1.90	-9.00	0.00 **
	子供の性別	-0.34	0.19	-1.79	0.07 n.s.
	読み聞かせ頻度	0.26	0.08	3.28	0.00 **
	子供の読書頻度	0.36	0.08	4.31	0.00 **
	蔵書数	0.24	0.07	3.15	0.00 **
	教育費	0.04	0.05	0.86	0.39 n.s.
	保護者の養育態度（受容的）	1.54	0.28	5.40	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.59	0.17	-3.43	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.10	0.18	0.55	0.58 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	2.09	0.28	7.49	0.00 **
	園（学校）への適応	1.87	0.24	7.84	0.00 **
	ネガティブな情動性	0.12	0.19	0.61	0.54 n.s.
	父親の教育年数	0.01	0.05	0.29	0.77 n.s.
	母親の教育年数	-0.09	0.06	-1.52	0.13 n.s.
	父親の年齢	-0.03	0.02	-1.29	0.20 n.s.
	母親の年齢	0.02	0.03	0.85	0.39 n.s.

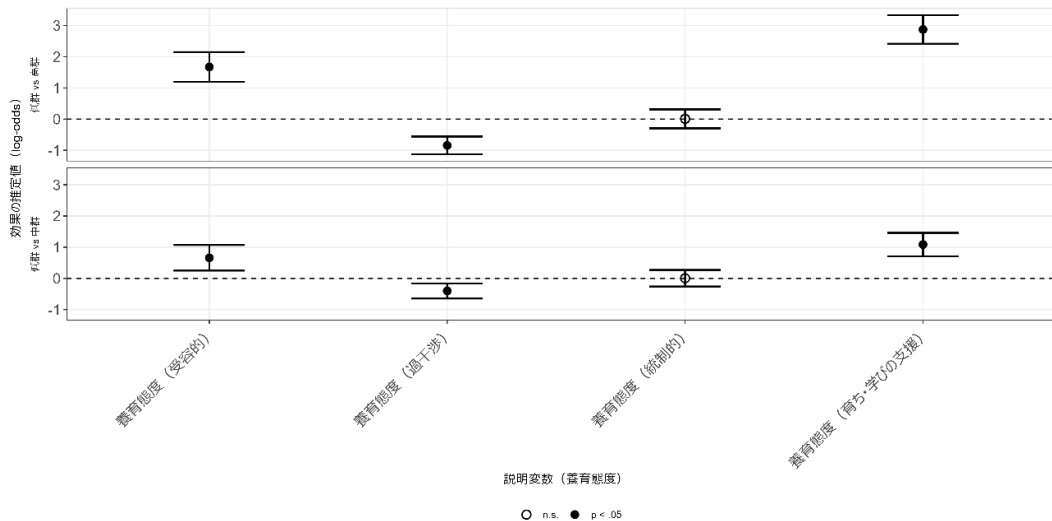
図表 13 社会情緒的スキル（好奇心）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）



図表 14 社会情緒的スキル（好奇心）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-3.31	0.85	-3.88	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	0.66	0.21	3.16	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.40	0.12	-3.26	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.00	0.14	0.03	0.97 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	1.08	0.19	5.67	0.00 **
3	Constant	-11.94	1.05	-11.37	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	1.67	0.24	6.86	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.84	0.15	-5.80	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.01	0.15	0.05	0.96 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	2.87	0.23	12.31	0.00 **

図表 15 社会情緒的スキル（好奇心）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）



#### 第4項 社会情緒的スキル（自己主張）に関するGBTMの結果

社会情緒的スキル（自己主張；以降は自己主張とのみ表記する）についてGBTMを実施した結果、発達軌跡は三つの潜在群によって最も適切に要約された（図表16）。いずれの群においても年齢とともに得点は上昇しており、幼児期から学齢期初期にかけて自己主張が発達的に高まる傾向が確認された。他の指標と同様に、群間の水準差は全期間を通じておおむね維持されており、発達速度の差異よりも初期水準の違いが持続する構造が示唆された。分類精度も基準を満たしており、3群解は妥当と判断された。

低位群を基準とした多項ロジスティック回帰分析の結果、まず低位群と高位群の比較では、「育ち・学びの支援」が強い正の関連を示し、支援的な養育行動が高位軌跡への所属と強く結び付いていた（図表17、図表18）。また、「受容的態度」も正の関連を示した。一方、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示し、過干渉的な関わりは高位群への所属を抑制していた。園（学校）への適応も正の関連を示しており、園での適応が良好な子供ほど自己主張の高位軌跡に分類されやすかった。ネガティブな情動性は負の関連を示し、情動的に不安定な傾向は高位群への所属確率を低下させていた。読書頻度や子供の読書習慣も正の関連を示していたが、効果の大きさは養育態度や園適応に比べて限定的であった。

低位群と中位群の比較においても、「育ち・学びの支援」は正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示したが、高位群との比較ほど効果は大きくなかった（図表17、図表18）。

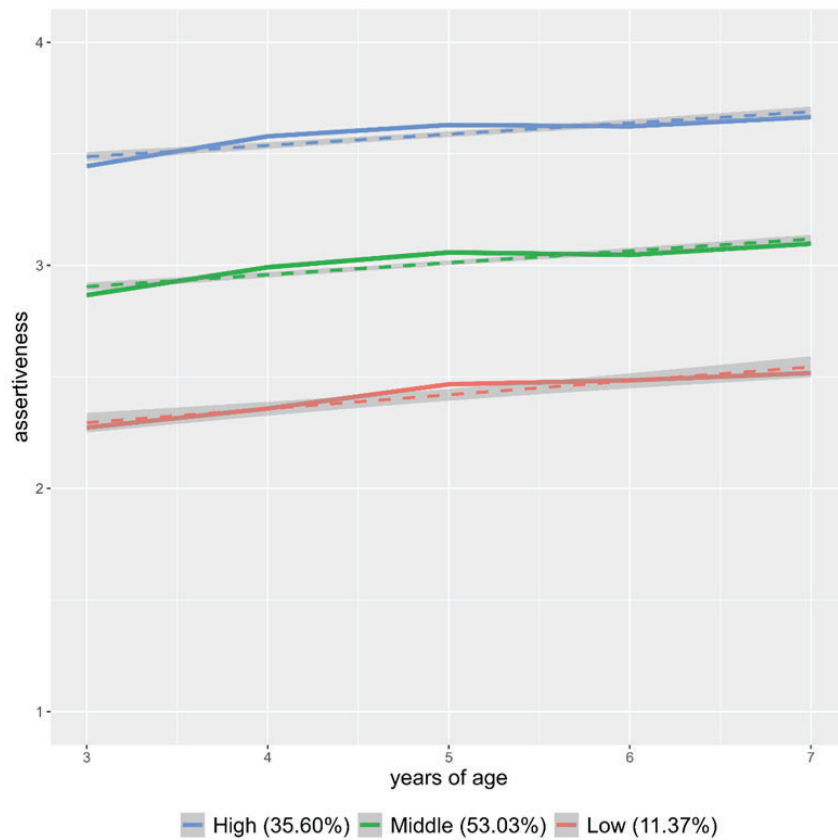
「統制的態度」は全ての共変量（統制変数）を含むモデルでは一部で正の関連が見られたものの、その効果は安定的ではなかった。社会経済的背景指標（蔵書数、教育費、父母の教育年数・年齢など）はいずれの比較においても有意な関連を示さなかった。

養育態度4指標のみを投入した追加分析では、「育ち・学びの支援」は一貫して正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示した一方で、「統制的態度」は有意な関連を示さ

なかった（図表 19、図表 20）。したがって、全ての共変量（統制変数）を含むモデルで観察された統制的態度の効果は、他の子供特性や環境要因を同時に統制した条件下でのみ現れる可能性が高い。

以上より、自己主張の発達も全体として上昇するが、初期水準の差が持続する 3 群構造として整理された。高位軌跡への所属には、子供の主体性や学びを支える支援的・受容的な養育行動、園（学校）への適応の良さ、及び低いネガティブな情動性が関連していた。一方、過干渉的な養育は一貫して負の関連を示しており、自己主張の発達にとって抑制的に働く可能性が示唆された。

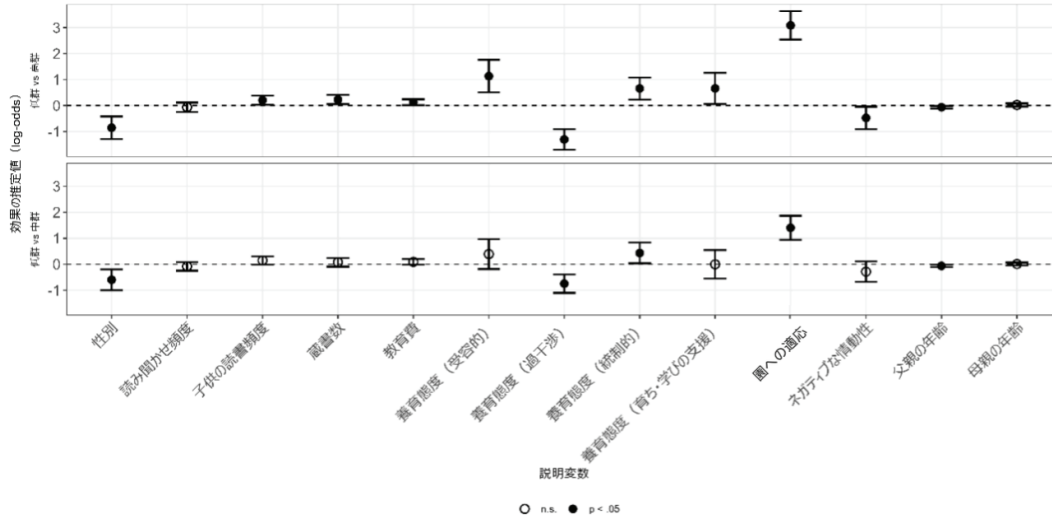
図表 16 社会情緒的スキル（自己主張）の変化の軌跡（3 群解）



図表 17 社会情緒的スキル（自己主張）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック  
回帰分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00			
2	Constant	1.48	1.81	0.82	0.41 n.s.
	子供の性別	-0.60	0.21	-2.90	0.00 **
	読み聞かせ頻度	-0.08	0.09	-0.93	0.35 n.s.
	子供の読書頻度	0.15	0.08	1.83	0.07 n.s.
	蔵書数	0.08	0.09	0.89	0.37 n.s.
	教育費	0.09	0.06	1.69	0.09 n.s.
	保護者の養育態度（受容的）	0.39	0.29	1.34	0.18 n.s.
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.74	0.18	-4.10	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.44	0.20	2.15	0.03 *
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.00	0.28	0.00	1.00 n.s.
	園（学校）への適応	1.40	0.24	5.96	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.28	0.20	-1.42	0.16 n.s.
	父親の教育年数	-0.05	0.05	-0.98	0.33 n.s.
	母親の教育年数	-0.09	0.06	-1.47	0.14 n.s.
	父親の年齢	-0.06	0.02	-2.66	0.01 **
	母親の年齢	0.01	0.03	0.36	0.72 n.s.
3	Constant	-8.36	2.03	-4.12	0.00 **
	子供の性別	-0.85	0.22	-3.85	0.00 **
	読み聞かせ頻度	-0.07	0.09	-0.72	0.47 n.s.
	子供の読書頻度	0.20	0.09	2.26	0.02 *
	蔵書数	0.23	0.09	2.57	0.01 *
	教育費	0.13	0.06	2.20	0.03 *
	保護者の養育態度（受容的）	1.13	0.32	3.53	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-1.31	0.20	-6.42	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.65	0.22	3.03	0.00 **
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.66	0.31	2.15	0.03 *
	園（学校）への適応	3.08	0.28	11.08	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.48	0.22	-2.16	0.03 *
	父親の教育年数	-0.09	0.06	-1.72	0.09 n.s.
	母親の教育年数	-0.06	0.07	-0.94	0.35 n.s.
	父親の年齢	-0.07	0.03	-2.67	0.01 **
	母親の年齢	0.02	0.03	0.67	0.50 n.s.

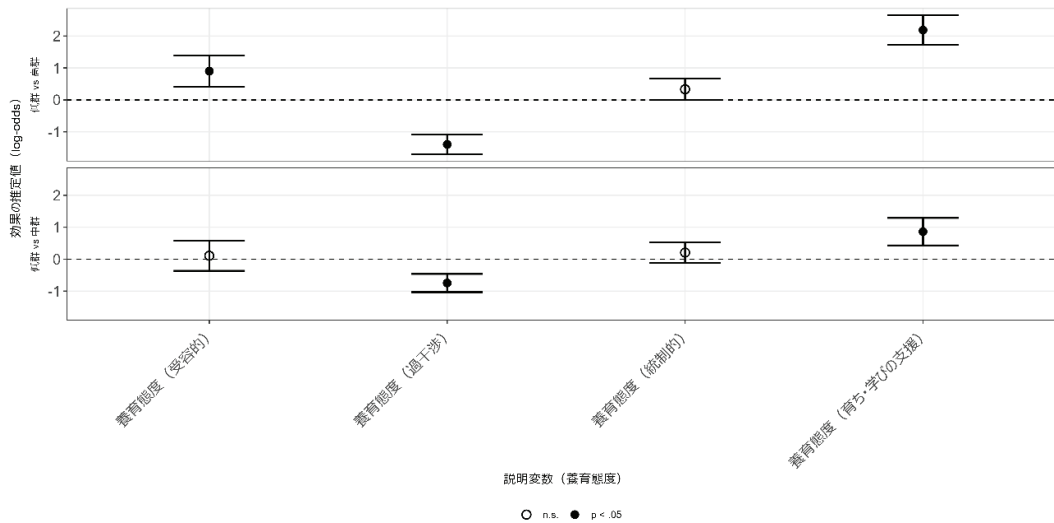
図表 18 社会情緒的スキル（自己主張）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）



図表 19 社会情緒的スキル（自己主張）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値	
1	Baseline	0.00	.	.	.	
2	Constant	-0.25	0.96	-0.26	0.80	n.s.
	保護者の養育態度（受容的）	0.11	0.24	0.44	0.66	n.s.
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.75	0.15	-5.12	0.00	**
	保護者の養育態度（統制的）	0.21	0.16	1.25	0.21	n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.86	0.22	3.91	0.00	**
3	Constant	-6.09	1.02	-5.95	0.00	**
	保護者の養育態度（受容的）	0.90	0.25	3.58	0.00	**
	保護者の養育態度（過干渉）	-1.39	0.16	-8.80	0.00	**
	保護者の養育態度（統制的）	0.33	0.17	1.96	0.05	n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	2.19	0.24	9.24	0.00	**

図表 20 社会情緒的スキル（自己主張）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）



### 第5項 社会情緒的スキル（粘り強さ）に関するGBTMの結果

社会情緒的スキル（粘り強さ；以降は粘り強さとのみ表記する）についてGBTMを実施した結果、発達軌跡は三つの潜在群によって最も適切に要約された（図表 21）。いずれの群においても年齢とともに得点は上昇しており、幼児期から学齢期初期にかけて粘り強さが全体として高まる傾向が確認された。他の社会情緒的スキルの指標と同様、群間の水準差は発達期間を通じておおむね維持されており、発達速度の差よりも初期水準の違いが持続する構造が示唆された。分類精度も十分な値を示しており、3群解は妥当と判断された。

低位群を基準とした多項ロジスティック回帰分析の結果、まず低位群と高位群の比較では、「育ち・学びの支援」が極めて強い正の関連を示し、支援的な養育行動が高位軌跡への所属と強く結び付いていた（図表 22、図表 23）。「受容的態度」も有意な正の関連を示した一方で、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示し、過干渉的な関わりは高位群への所属確率を顕著に低下させていた。また、園（学校）への適応は強い正の関連を示し、園での適応が良好な子供ほど粘り強さの高位軌跡に分類されやすかった。ネガティブな情動性は有意な負の関連を示し、情動的に不安定な傾向は粘り強さの高位発達と相反することが示唆された。さらに、読書頻度や子供の読書習慣も正の関連を示していたが、効果の大きさは養育態度や園適応ほどではなかった。

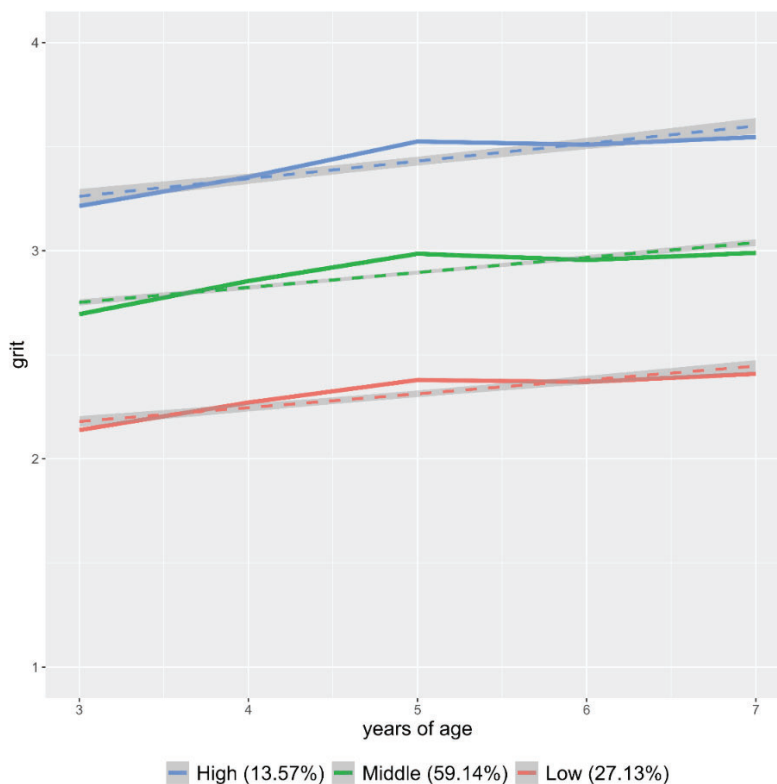
低位群と中位群の比較においても、「育ち・学びの支援」は正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示し、全体的な傾向は高位群との比較と整合的であった（図表 22、図表 23）。ただし、効果量は高位群との比較よりも小さかった。「統制的態度」は全ての共変量（統制変数）を含むモデルでは一部で正の関連が観察されたものの、その効果は一貫してお

らず、安定的な予測因とは言えなかった。社会経済的背景指標（蔵書数、教育費、父母の教育年数・年齢など）はいずれの比較においても有意な関連を示さなかった。

養育態度 4 指標のみを投入した追加分析においても、「育ち・学びの支援」は一貫して正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示した一方で、「統制的態度」は有意な関連を示さなかった（図表 24、図表 25）。したがって、全ての共変量（統制変数）を含むモデルで見られた統制的態度の効果は、他の子供特性や環境要因を同時に考慮した条件下で現れる可能性が高い。

以上より、粘り強さの発達もまた、全体としては年齢に伴い向上するが、初期水準の差が持続する 3 群構造として整理された。高位軌跡への所属には、子供の主体的な取組を支える支援的・受容的な養育行動、園への良好な適応、及び低いネガティブな情動性が強く関連していた。一方、過干渉的な養育は一貫して負の関連を示しており、粘り強さの発達にとって抑制的に働く可能性が示唆された。これらの結果は、粘り強さが単なる個人内特性ではなく、日常的な相互作用環境の質と密接に結び付いて形成・維持される側面を有していることを示している。

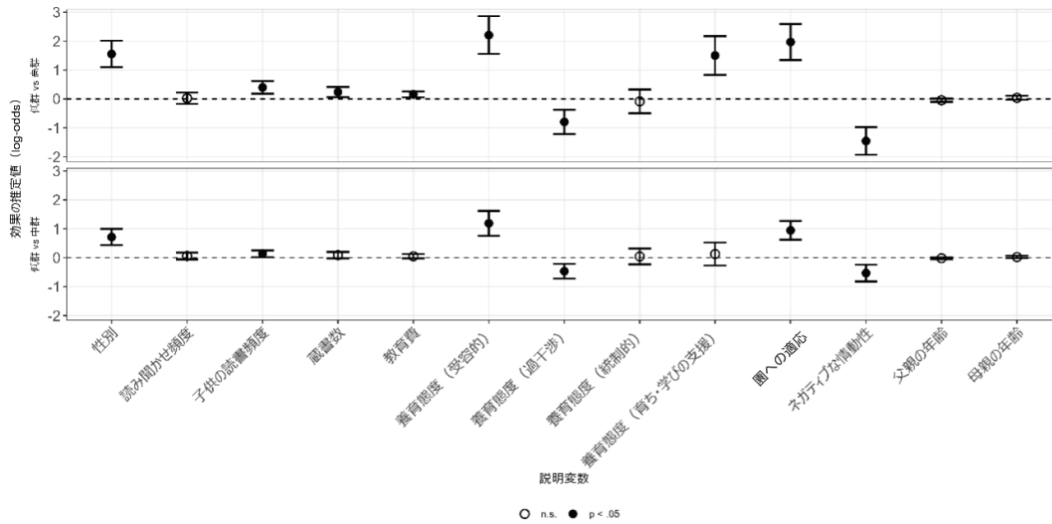
図表 21 社会情緒的スキル（粘り強さ）の変化の軌跡（3 群解）



図表 22 社会情緒的スキル（粘り強さ）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック  
回帰分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00			
2	Constant	-5.72	1.31	-4.38	0.00 **
	子供の性別	0.71	0.14	4.97	0.00 **
	読み聞かせ頻度	0.06	0.06	0.99	0.32 n.s.
	子供の読書頻度	0.14	0.06	2.30	0.02 *
	蔵書数	0.09	0.06	1.54	0.12 n.s.
	教育費	0.05	0.04	1.32	0.19 n.s.
	保護者の養育態度（受容的）	1.19	0.22	5.43	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.47	0.13	-3.66	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.04	0.14	0.31	0.76 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.13	0.20	0.62	0.54 n.s.
	園（学校）への適応	0.95	0.17	5.71	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.53	0.15	-3.56	0.00 **
	父親の教育年数	0.03	0.03	0.83	0.41 n.s.
	母親の教育年数	-0.05	0.04	-1.24	0.21 n.s.
	父親の年齢	-0.02	0.02	-1.16	0.25 n.s.
	母親の年齢	0.02	0.02	1.06	0.29 n.s.
3	Constant	-18.72	2.34	-8.01	0.00 **
	子供の性別	1.55	0.23	6.66	0.00 **
	読み聞かせ頻度	0.02	0.10	0.25	0.80 n.s.
	子供の読書頻度	0.40	0.11	3.60	0.00 **
	蔵書数	0.24	0.09	2.68	0.01 **
	教育費	0.16	0.05	2.95	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	2.21	0.33	6.62	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.79	0.21	-3.73	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	-0.08	0.21	-0.40	0.69 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	1.50	0.34	4.39	0.00 **
	園（学校）への適応	1.97	0.32	6.19	0.00 **
	ネガティブな情動性	-1.45	0.24	-5.96	0.00 **
	父親の教育年数	-0.02	0.06	-0.38	0.71 n.s.
	母親の教育年数	0.01	0.07	0.14	0.89 n.s.
	父親の年齢	-0.05	0.03	-1.57	0.12 n.s.
	母親の年齢	0.04	0.03	1.13	0.26 n.s.

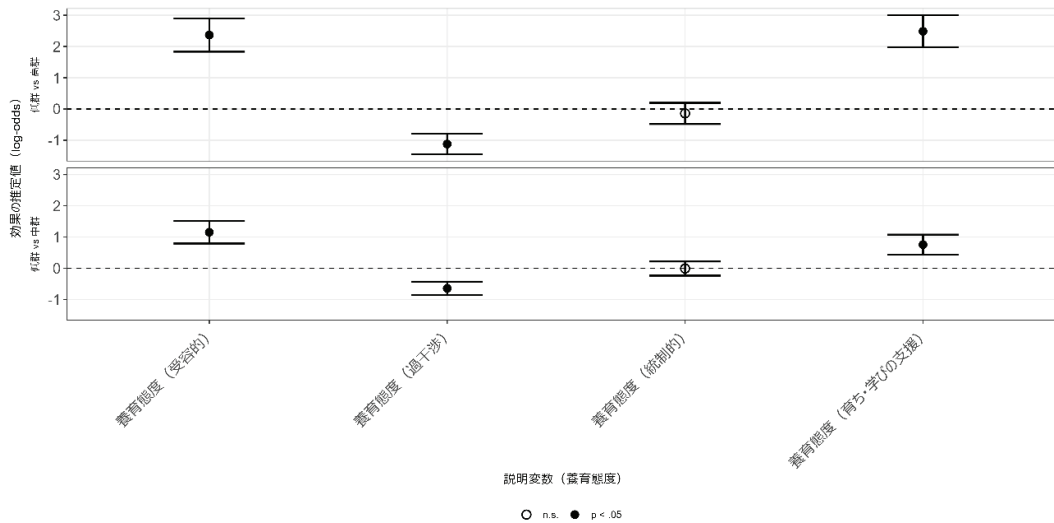
図表 23 社会情緒的スキル（粘り強さ）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）



図表 24 社会情緒的スキル（粘り強さ）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-3.39	0.73	-4.67	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	1.15	0.18	6.25	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.64	0.11	-5.90	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	-0.01	0.12	-0.07	0.94 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.75	0.16	4.61	0.00 **
3	Constant	-13.11	1.18	-11.10	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	2.37	0.27	8.72	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-1.12	0.17	-6.69	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	-0.14	0.17	-0.82	0.41 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	2.49	0.26	9.47	0.00 **

図表 25 社会情緒的スキル（粘り強さ）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）



## 第6項 社会情緒的スキル（自他調整）に関するGBTMの結果

社会情緒的スキル（自他調整；以降は自他調整とのみ表記する）についてGBTMを実施した結果、発達軌跡は三つの潜在群によって最も適切に要約された（図表 26）。いずれの群においても年齢とともに得点は上昇しており、幼児期から学齢期初期にかけて自他調整能力が発達的に高まる傾向が確認された。他の社会情緒的スキルの指標と同様、群間の差は主として初期水準の違いに由来し、発達期間を通じてその相対的な位置付けはおおむね維持されていた。分類精度（APPA）も基準値を満たしており、3群解は妥当と判断された。

低位群を基準とした多項ロジスティック回帰分析の結果、低位群と高位群の比較では、「育ち・学びの支援」が非常に強い正の関連を示し、支援的な養育行動が自他調整の高位軌跡への所属と強く結び付いていた（図表 27、図表 28）。「受容的態度」も有意な正の関連を示した一方で、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示しており、過干渉的な関わりは高位群への所属確率を顕著に低下させていた。また、園（学校）への適応は強い正の関連を示し、園での適応が良好な子供ほど高位軌跡に分類されやすかった。ネガティブな情動性は明確な負の関連を示し、情動的な不安定さは自他調整の発達と逆方向に関連していた。性別についても一部の比較で有意な関連が見られたが、その効果は養育態度や園適応ほど大きくはなかった。

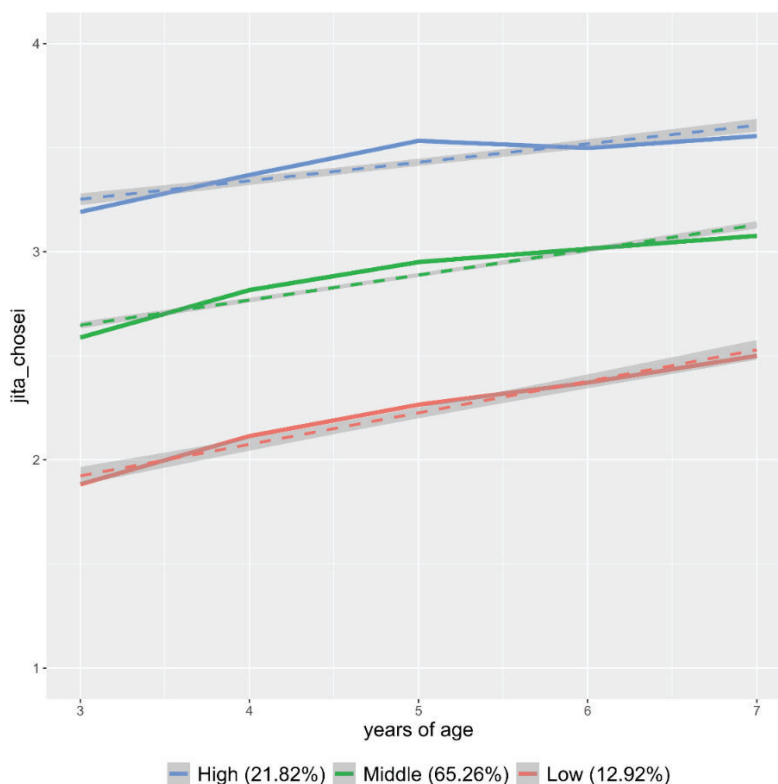
低位群と中位群の比較においても、「育ち・学びの支援」は正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示し、全体的な傾向は高位群との比較と整合的であった（図表 27、図表 28）。ただし、効果量は高位群との比較よりも小さかった。「統制的態度」は全ての共変量（統制変数）を含むモデルでは一部で正の関連が観察されたものの、その効果は一貫してお

らず、安定的な予測因とは言えなかった。社会経済的背景指標（蔵書数、教育費、父母の教育年数・年齢など）はいずれの比較においても有意な関連を示さなかった。

養育態度 4 指標のみを投入した追加分析でも、「育ち・学びの支援」は一貫して正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示した一方、「統制的態度」は有意な関連を示さなかった（図表 29、図表 30）。したがって、全ての共変量（統制変数）を含むモデルで見られた統制的態度の効果は、他の子供特性や環境要因を同時に考慮した条件下で現れる可能性が高い。

以上より、自他調整の発達もまた、年齢の上昇に伴う全体的な向上を示しつつ、初期水準の差が持続する 3 群構造として整理された。高位軌跡への所属には、子供の主体性や学びを支える支援的・受容的な養育行動、園への良好な適応、及び低いネガティブな情動性が強く関連していた。一方、過干渉的な養育は一貫して負の関連を示しており、自他調整の発達にとって抑制的に働く可能性が示唆された。これらの結果は、自他調整能力が対人的相互作用の質や日常的な情動環境と密接に関連しながら形成・維持されることを示している。

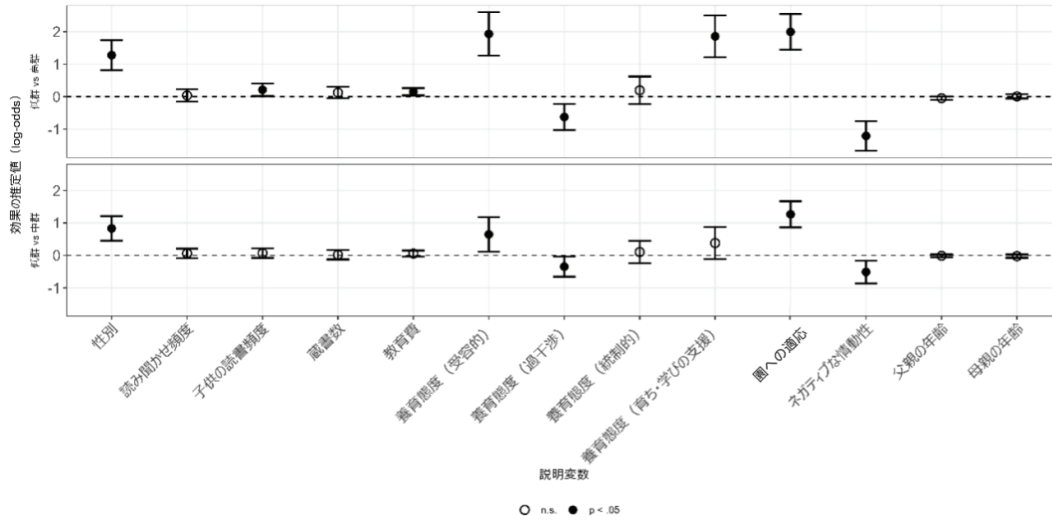
図表 26 社会情緒的スキル（自他調整）の変化の軌跡（3 群解）



図表 27 社会情緒的スキル（自他調整）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック  
回帰分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00			
2	Constant	-2.37	1.69	-1.40	0.16 n.s.
	子供の性別	0.83	0.19	4.30	0.00 **
	読み聞かせ頻度	0.06	0.07	0.82	0.41 n.s.
	子供の読書頻度	0.07	0.07	0.93	0.35 n.s.
	蔵書数	0.02	0.07	0.27	0.79 n.s.
	教育費	0.06	0.05	1.13	0.26 n.s.
	保護者の養育態度（受容的）	0.65	0.27	2.37	0.02 *
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.35	0.16	-2.17	0.03 *
	保護者の養育態度（統制的）	0.10	0.18	0.59	0.56 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.38	0.25	1.50	0.13 n.s.
	園（学校）への適応	1.27	0.20	6.18	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.51	0.18	-2.85	0.00 **
	父親の教育年数	-0.01	0.05	-0.32	0.75 n.s.
	母親の教育年数	-0.12	0.06	-2.01	0.04 *
	父親の年齢	-0.01	0.02	-0.58	0.56 n.s.
	母親の年齢	-0.02	0.03	-0.85	0.40 n.s.
3	Constant	-13.68	2.21	-6.19	0.00 **
	子供の性別	1.28	0.23	5.44	0.00 **
	読み聞かせ頻度	0.04	0.10	0.38	0.71 n.s.
	子供の読書頻度	0.21	0.10	2.13	0.03 *
	蔵書数	0.12	0.09	1.39	0.17 n.s.
	教育費	0.15	0.06	2.62	0.01 **
	保護者の養育態度（受容的）	1.93	0.34	5.65	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.63	0.20	-3.07	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.19	0.22	0.90	0.37 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	1.86	0.33	5.63	0.00 **
	園（学校）への適応	2.00	0.28	7.13	0.00 **
	ネガティブな情動性	-1.21	0.23	-5.18	0.00 **
	父親の教育年数	-0.02	0.06	-0.34	0.74 n.s.
	母親の教育年数	-0.17	0.07	-2.27	0.02 *
	父親の年齢	-0.05	0.03	-1.69	0.09 n.s.
	母親の年齢	0.01	0.03	0.26	0.80 n.s.

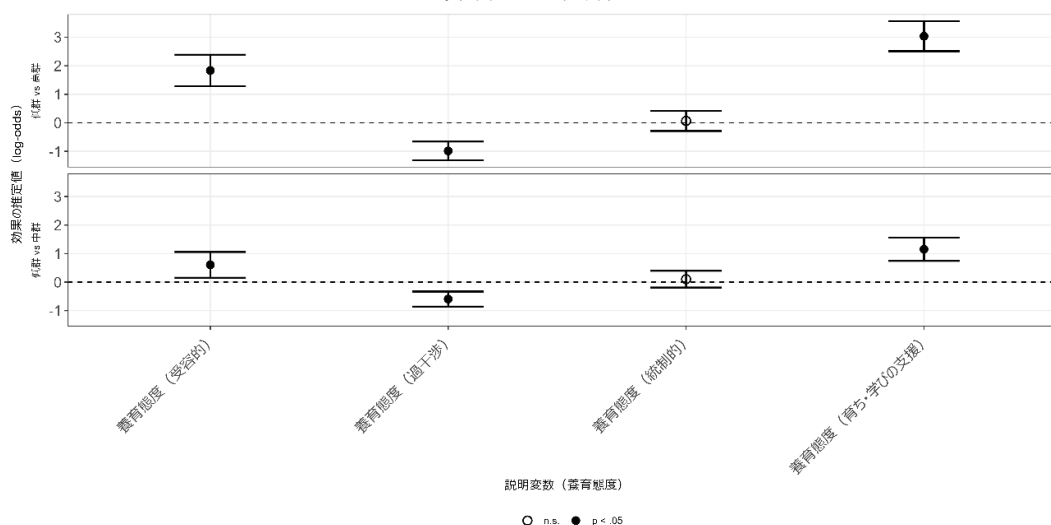
図表 28 社会情緒的スキル（自他調整）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）



図表 29 社会情緒的スキル（自他調整）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-2.54	0.92	-2.76	0.01 **
	保護者の養育態度（受容的）	0.60	0.23	2.62	0.01 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.59	0.13	-4.41	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.10	0.15	0.69	0.49 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	1.15	0.21	5.53	0.00 **
3	Constant	-12.56	1.21	-10.38	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	1.84	0.28	6.54	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.99	0.17	-5.86	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.07	0.18	0.37	0.71 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	3.04	0.27	11.33	0.00 **

図表 30 社会情緒的スキル（自他調整）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）



## 第7項 社会情緒的スキル（協同性）に関する GBTM の結果

社会情緒的スキル（協同性；以降は協同性とのみ表記する）について GBTM を実施した結果、発達軌跡は三つの潜在群によって最も適切に要約された（図表 31）。いずれの群においても年齢とともに得点は上昇しており、幼児期から学齢期初期にかけて協同性が発達的に高まる傾向が確認された。他の社会情緒的スキルの指標と同様、群間の差は主として初期水準の違いに基づいており、発達期間を通じてその相対的な位置付けは大きく変化しなかった。分類精度も基準を満たしており、3 群解は妥当と判断された。

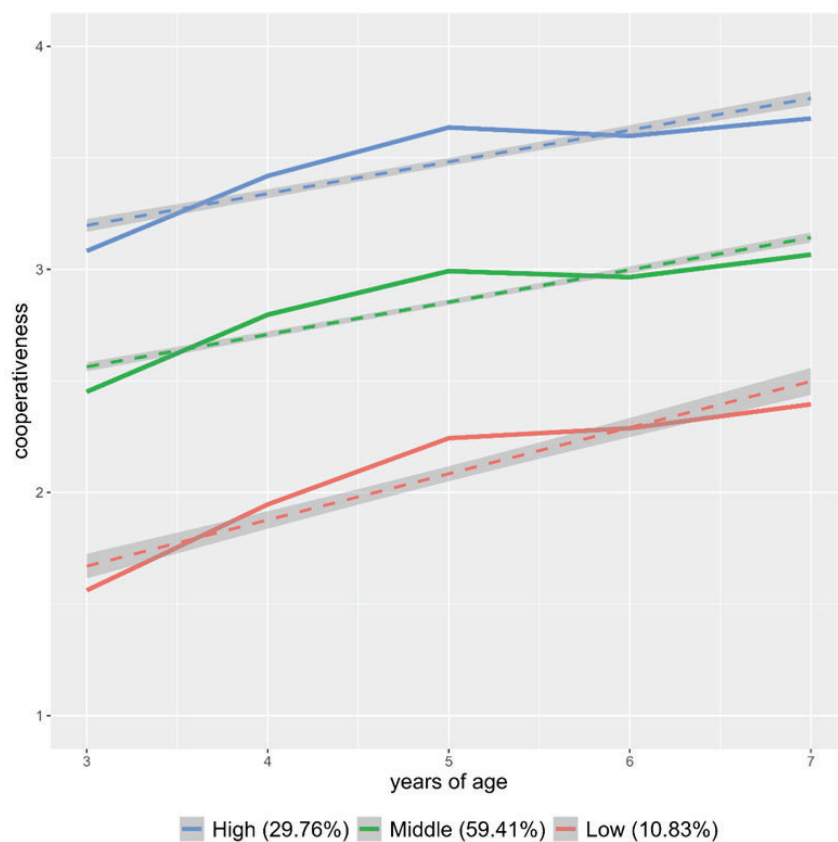
低位群を基準とした多項ロジスティック回帰分析の結果、まず低位群と高位群の比較では、「育ち・学びの支援」が非常に強い正の関連を示し、支援的な養育行動が協同性の高位軌跡への所属と強く結び付いていた（図表 32、図表 33）。「受容的態度」も有意な正の関連を示した一方で、「過干渉的態度」は有意な負の関連を示し、過干渉的な関わりは高位群への所属確率を低下させていた。さらに、園（学校）への適応は強い正の関連を示し、園での適応が良好な子供ほど協同性の高位軌跡に分類されやすかった。ネガティブな情動性は明確な負の関連を示し、情動的な不安定さは協同性の発達と逆方向に関連していた。性別も一部の比較で有意な関連を示したが、効果の大きさは養育態度や園適応ほどではなかった。

低位群と中位群の比較においても、「育ち・学びの支援」は正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示し、全体的な傾向は高位群との比較と整合的であった（図表 32、図表 33）。ただし、効果量は高位群との比較よりも小さかった。「統制的態度」は全ての共変量（統制変数）を含むモデルでは一部で正の関連が観察されたものの、その効果は一貫しておらず、安定的な予測因子とは言えなかった。社会経済的背景指標（蔵書数、教育費、父母の教育年数・年齢など）はいずれの比較においても有意な関連を示さなかった。

養育態度 4 指標のみを投入した追加分析でも、「育ち・学びの支援」は一貫して正の関連、「過干渉的態度」は負の関連を示した一方、「統制的態度」は有意な関連を示さなかった（図表 34、図表 35）。したがって、全ての共変量（統制変数）を含むモデルで見られた統制的態度の効果は、他の子供特性や環境要因を同時に考慮した条件下で現れる可能性が高い。

以上より、協同性の発達もまた、年齢が上がるにつれ全体的な向上を示しつつ、初期水準の差が持続する 3 群構造として整理された。高位軌跡への所属には、子供の主体的な関与や学びを支える支援的・受容的な養育行動、園への良好な適応、及び低いネガティブな情動性が強く関連していた。一方、過干渉的な養育は一貫して負の関連を示しており、協同性の発達に対して抑制的に働く可能性が示唆された。全体として、協同性もまた、家庭の資源量そのものよりも、日常的な相互作用の質と情動環境に強く規定される側面を有していると考えられる。

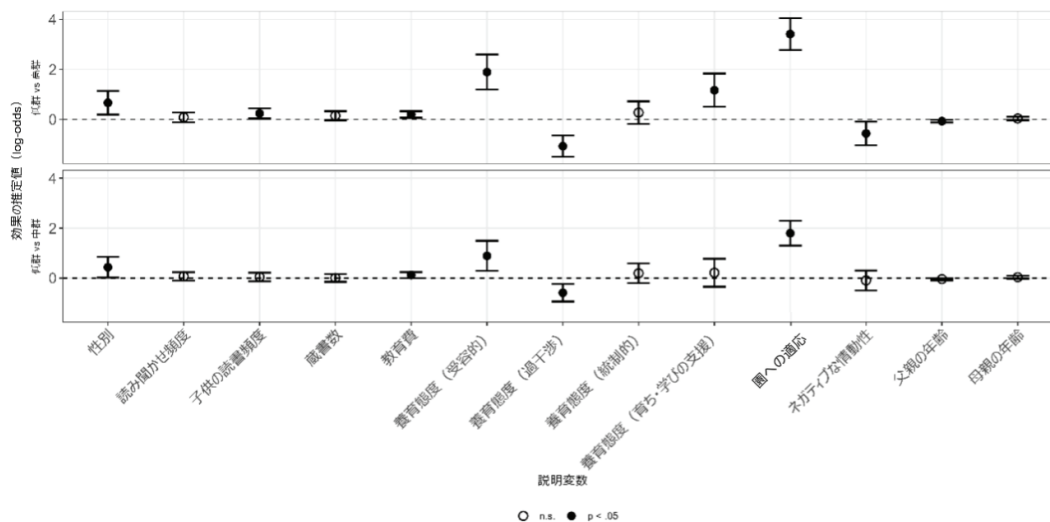
図表 31 社会情緒的スキル（協同性）の変化の軌跡（3 群解）



図表 32 社会情緒的スキル（協同性）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰  
分析の結果

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00			
2	Constant	-5.08	1.86	-2.74	0.01 **
	子供の性別	0.43	0.21	2.06	0.04 *
	読み聞かせ頻度	0.07	0.08	0.85	0.39 n.s.
	子供の読書頻度	0.05	0.09	0.53	0.59 n.s.
	蔵書数	0.01	0.08	0.09	0.93 n.s.
	教育費	0.12	0.06	2.02	0.04 *
	保護者の養育態度（受容的）	0.89	0.31	2.92	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.59	0.18	-3.29	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.20	0.20	0.98	0.33 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	0.21	0.29	0.75	0.45 n.s.
	園（学校）への適応	1.80	0.25	7.09	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.09	0.20	-0.46	0.64 n.s.
	父親の教育年数	0.01	0.05	0.17	0.86 n.s.
	母親の教育年数	-0.15	0.06	-2.24	0.03 *
	父親の年齢	-0.04	0.02	-1.81	0.07 n.s.
	母親の年齢	0.04	0.03	1.29	0.20 n.s.
3	Constant	-16.02	2.26	-7.09	0.00 **
	子供の性別	0.66	0.24	2.75	0.01 **
	読み聞かせ頻度	0.08	0.10	0.81	0.42 n.s.
	子供の読書頻度	0.23	0.10	2.25	0.02 *
	蔵書数	0.15	0.09	1.58	0.11 n.s.
	教育費	0.20	0.07	2.93	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	1.89	0.36	5.30	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-1.07	0.22	-4.95	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.27	0.23	1.18	0.24 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	1.17	0.34	3.45	0.00 **
	園（学校）への適応	3.41	0.32	10.53	0.00 **
	ネガティブな情動性	-0.57	0.24	-2.34	0.02 *
	父親の教育年数	0.00	0.06	0.08	0.94 n.s.
	母親の教育年数	-0.15	0.08	-2.02	0.04 *
	父親の年齢	-0.07	0.03	-2.54	0.01 *
	母親の年齢	0.03	0.03	1.00	0.32 n.s.

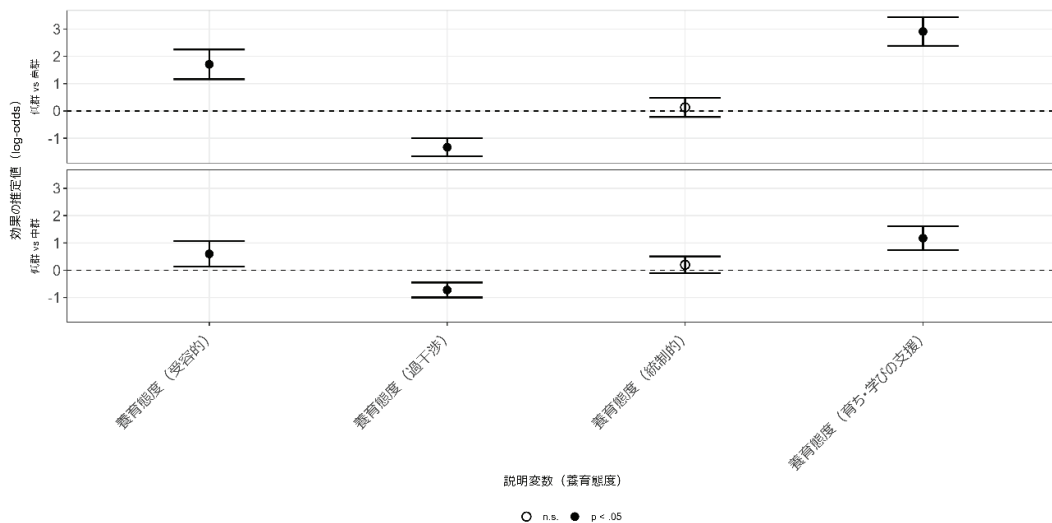
図表 33 社会情緒的スキル（協同性）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）



図表 34 社会情緒的スキル（協同性）の変化の軌跡に対する多項ロジスティック回帰分析の結果（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）

グループ	パラメータ	推定値	標準誤差	t値	p値
1	Baseline	0.00	.	.	.
2	Constant	-2.50	0.97	-2.58	0.01 **
	保護者の養育態度（受容的）	0.60	0.24	2.51	0.01 *
	保護者の養育態度（過干渉）	-0.72	0.14	-5.18	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.20	0.16	1.27	0.20 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	1.17	0.22	5.30	0.00 **
3	Constant	-10.84	1.18	-9.20	0.00 **
	保護者の養育態度（受容的）	1.71	0.28	6.15	0.00 **
	保護者の養育態度（過干渉）	-1.33	0.17	-7.85	0.00 **
	保護者の養育態度（統制的）	0.13	0.18	0.73	0.46 n.s.
	保護者の養育態度（日常的な育ち・学びの支援）	2.91	0.27	10.89	0.00 **

図表 35 社会情緒的スキル（協同性）における各軌跡群への所属確率を規定する要因の効果の推定結果（log-odds, 95% CI）（養育態度に関する指標のみに限定して分析した場合）



#### 第4節 総合考察

本分析では、生活スキル、認知的スキル、好奇心、自己主張、粘り強さ、自他調整、協同性という七つの発達指標について GBTM を適用し、幼児期から学齢期初期にかけての発達軌跡の異質性とその規定要因を包括的に検討した（図表 36）。その結果、いずれの指標においても共通して確認されたのは、全体としては年齢とともに向上するという発達の上昇傾向と初期水準の違いがその後も持続するという群間構造であった。

発達軌跡の形状に関しては、全ての指標で年齢上昇に伴う正の傾きが確認された。これは、幼児期後期から学齢期初期にかけて、社会情緒的スキル及び認知的スキルの双方が全体として伸長するという発達の妥当性を裏付けるものである。一方で、群間差は主として 3 歳児時点の初期水準に由来しており、その後の成長率の差は限定的であった。すなわち、本研究で確認された潜在的異質性は、成長速度の違いよりもスタート地点の違いが維持される構造によって特徴づけられていた。このことは、幼児期初期の経験や特性がその後数年間にわたる発達の方向性を相当程度規定している可能性を示唆している。

次に、群所属を規定する要因に関しては、七つの指標を通じて顕著な一貫性が見られた（図表 37、図表 38）。とりわけ、「育ち・学びの支援」は全ての指標において最も強く、かつ安定的に高位軌跡への所属と関連していた。これは、子供の主体的な活動や探索を後押しし、学びを支える養育行動が、生活スキルや認知的スキルのみならず、好奇心や粘り強さ、自他調整、協同性といった広範にわたる社会情緒的スキルの発達と密接に結び付いていることを示している。単一の特定能力に特異的というよりも、発達全般に横断的な影響を及ぼす基盤的な環境要因として位置付けられる。

これに対して、「過干渉的態度」はほぼ全ての指標で一貫して負の関連を示した。過度に統制的・介入的な関わりは、子供の自律的な試行錯誤や対人調整の経験機会を制限し、

結果として多面的な能力発達を抑制する可能性が示唆される。特に、好奇心、粘り強さ、  
自他調整、協同性といった自己主導的・対人的要素を含む能力においてその影響は顕著  
であった。

「受容的態度」は多くの指標で正の関連を示したが、効果の大きさや安定性は「育ち・  
学びの支援」ほどではなかった。一方、「統制的態度」は全ての共変量（統制変数）を含  
むモデルでは一部で正の関連が見られたものの、養育態度のみを投入したモデルでは有  
意ではなく、その効果は文脈依存的である可能性が高い。すなわち、明確な枠組みや期  
待を示すこと自体が必ずしも否定的とは言えないものの、他の心理社会的条件との相互  
関係の中で意味を持つと考えられる。

子供側の要因としては、園（学校）への適応がほぼ全ての指標において強い正の関連  
を示した点が重要である。園という集団的文脈における適応状態は、認知的能力・社会  
情緒的スキルの双方の高位軌跡と結び付いており、発達が家庭内のみならず、保育・教  
育環境との相互作用の中で形成されることを示している。また、ネガティブな情動性は  
一貫して負の関連を示しており、情動的安定性が多領域にわたる発達の基盤となる可能  
性が示唆された。

一方で、蔵書数、教育費、父母の教育年数や年齢といった社会経済的背景指標は、多く  
の指標で有意な関連を示さなかった。この結果は、発達の軌跡を直接的に規定するのは  
資源量そのものというよりも、日常的な相互作用の質や子供の情動的・行動的特性であ  
る可能性を示している。ただし、これらの資源が養育行動や園適応を通じて間接的に影  
響している可能性は否定できず、今後は媒介的メカニズムの検討が求められる。

総合すると、本研究は、幼児期初期に形成される能力水準の差が、その後の数年間に  
わたり安定的に維持される構造を示すとともに、その背景にある心理社会的要因の共通  
パターンを明らかにした点に意義がある。特に、子供の主体的な学びや探索を支える養  
育行動と、過干渉を避ける関わり方が、認知的・社会情緒的領域を横断して発達の高位  
軌跡と関連していたことは、実践的にも示唆に富む。発達の早期段階における環境の質  
が、多面的な能力形成の基盤を形づくる可能性が示されたと言える。

今後は、これらの軌跡が学齢期後半以降の学業成績や心理的適応とどのように接続す  
るのか、また初期水準の差がどのような介入や環境変化によって修正可能であるのかを  
検討することが重要であり、本研究の結果は幼児期初期における相互作用環境の質が長  
期的な発達経路を方向付ける鍵となることを強く示唆するものと言える。

図表 36 各スキルにおける発達軌跡群の所属割合（個別調査対象区分別）

		グループ 1	グループ 2	グループ 3	計
1. 生活スキル	個別調査対象者	12%	59%	28%	100%
	非個別調査対象者	17%	61%	22%	100%
	全体	17%	61%	23%	100%
2. 認知的スキル	個別調査対象者	36%	64%		100%
	非個別調査対象者	37%	63%		100%
	全体	37%	63%		100%
3. 社会情緒的スキル （好奇心）	個別調査対象者	12%	54%	34%	100%
	非個別調査対象者	20%	52%	28%	100%
	全体	19%	53%	28%	100%
4. 社会情緒的スキル （自己主張）	個別調査対象者	8%	58%	34%	100%
	非個別調査対象者	12%	53%	36%	100%
	全体	11%	53%	36%	100%
5. 社会情緒的スキル （粘り強さ）	個別調査対象者	14%	64%	22%	100%
	非個別調査対象者	28%	59%	13%	100%
	全体	27%	59%	14%	100%
6. 社会情緒的スキル （自他調整）	個別調査対象者	10%	64%	25%	100%
	非個別調査対象者	13%	65%	22%	100%
	全体	13%	65%	22%	100%
7. 社会情緒的スキル （協同性）	個別調査対象者	7%	62%	31%	100%
	非個別調査対象者	11%	59%	30%	100%
	全体	11%	59%	30%	100%

図表 37 各スキルにおける発達軌跡群所属に対する説明変数（統制変数を含む）の  
効果の正負の方向性のまとめ

グループ	パラメータ	1. 生活スキル	2. 認知的スキル	3. 社会情緒的スキル (好奇心)	4. 社会情緒的スキル (自己主張)	5. 社会情緒的スキル (粘り強さ)	6. 社会情緒的スキル (自他調整)	7. 社会情緒的スキル (協同性)
2	子供の性別	正 *		負 *	負 **	正 **	正 **	正 *
	読み聞かせ頻度		正 *	正 *				
	子供の読書頻度	正 **		正 *		正 *		
	蔵書数		正 **					
	教育費							正 *
	養育態度 (受容的)		正 *	正 **		正 **	正 *	正 **
	養育態度 (過干渉)	負 **	負 *	負 *	負 **	負 **	負 *	負 **
	養育態度 (統制的)				正 *			
	養育態度 (育ち・学びの支援)	正 *	正 **	正 **				
	園 (学校) への適応	正 *	正 **	正 **	正 **	正 **	正 **	正 **
	ネガティブな情動性	負 **	負 *				負 **	負 **
	父親の教育年数							
	母親の教育年数						負 *	負 *
	父親の年齢				負 **			
	母親の年齢							
3	子供の性別	正 **			負 **	正 **	正 **	正 **
	読み聞かせ頻度			正 **				
	子供の読書頻度	正 **		正 **	正 *	正 **	正 *	正 *
	蔵書数			正 **	正 *	正 **		
	教育費				正 *	正 **	正 **	正 **
	養育態度 (受容的)	正 **		正 **	正 **	正 **	正 **	正 **
	養育態度 (過干渉)	負 **		負 **	負 **	負 **	負 **	負 **
	養育態度 (統制的)	正 *			正 **			
	養育態度 (育ち・学びの支援)	正 **		正 **	正 *	正 **	正 **	正 **
	園 (学校) への適応	正 **		正 **	正 **	正 **	正 **	正 **
	ネガティブな情動性	負 **			負 *	負 **	負 **	負 *
	父親の教育年数							
	母親の教育年数						負 *	負 *
	父親の年齢				負 **			負 *
	母親の年齢							

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図表 38 各スキルにおける発達軌跡群所属に対する説明変数（養育態度に関する指標のみ）の効果の正負の方向性のまとめ

グループ	パラメータ	1. 生活スキル	2. 認知的スキル	3. 社会情緒的スキル (好奇心)	4. 社会情緒的スキル (自己主張)	5. 社会情緒的スキル (粘り強さ)	6. 社会情緒的スキル (自己調整)	7. 社会情緒的スキル (協同性)
2	養育態度 (受容的)		正 **	正 **		正 **	正 **	正 *
	養育態度 (過干渉)	負 **	負 **	負 **	負 **	負 **	負 **	負 **
	養育態度 (統制的)							
3	養育態度 (育ち・学びの支援)	正 **	正 **	正 **	正 **	正 **	正 **	正 **
	養育態度 (受容的)	正 **		正 **	正 **	正 **	正 **	正 **
	養育態度 (過干渉)	負 **		負 **	負 **	負 **	負 **	負 **
	養育態度 (統制的)							
	養育態度 (育ち・学びの支援)	正 **		正 **	正 **	正 **	正 **	正 **

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

高橋雄介 (京都大学)

### 引用・参考文献

- Berlin, K. S., Parra, G. R., & Williams, N. A. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 2): longitudinal latent class growth analysis and growth mixture models. *Journal of Pediatric Psychology, 39*(2), 188–203.
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 302–317.
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research, 24*(6), 882–891.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-based modeling of development*. Harvard University Press.
- Nagin, D. S., & Odgers, C. L. (2010). Group-based trajectory modeling in clinical research. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 109–138.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling, 14*(4), 535–569.

## 第3部

幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達：個別検査による検討



### 第3部 幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達：個別検査による検討

#### 第1章 課題と目的

第3部では、国立教育政策研究所 平成29～令和4年度プロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」において実施された3歳児（年少児）時点から5歳児（年長児）時点までの個別面接調査についての二次分析を行う。

近年、乳幼児期から学齢期にかけての発達について大規模なコホートを基盤とした縦断研究による検討が行われるようになってきており（藤澤・深井・広井・中室, 2022；瓜生, 2025 など）、「縦断研究にまつわる関心が新たなフェーズに入った」（藤澤, 2024）。しかしその一方で、従来の発達研究で見られていた子供自身の能力を直接測定する観察や個別面接方式の調査は減少傾向にある（坂上, 2023）。

本プロジェクトで実施された個別検査は、対象人数は限定的であるものの、認知・社会情緒・実行機能といった多様な発達指標について、子供自身から直接かつ継続的に収集した貴重なデータである。前回報告（国立教育政策研究所, 2023）では、各時点での対象児全体の発達の様相（図表1）や保護者・保育者による評定との関連を中心に報告された。

本稿では、この個別検査に基づき、更に詳細な発達の様相を明らかにすることを目的とする。初期の発達水準を代表する指標として、3歳児時点の理解語彙を用いて群分けを行った。前回報告（国立教育政策研究所, 2023）では、3歳児から実施可能な複数の検査のうちの一部が天井効果を示した可能性が指摘されている。本プロジェクトで使用した絵画語い発達検査（PVT-R）（上野・名越・小貫, 2008）は日本語版として標準化されており、3歳児を含む幅広い年齢層に適用可能である。そのため、天井効果が生じにくく、発達水準の個人差を安定的に捉えることが可能であると考えて初期の発達指標として採用した。

図表1 前報（N=149）年齢×性別の二元分散分析 結果概要

認知的スキル （個別検査）	語彙 [PVT-R]	3歳児<4歳児<5歳児
	音韻 [ATLAN]	3歳児<4歳児<5歳児
	数量 [量的知識]	3歳児<4歳児<5歳児、 5歳児のみ女兒<男児
	図形 [視覚処理]	3歳児<4歳児<5歳児
社会情緒的スキル （個別検査）	感情的視点取得：状況情報のみ	3歳児<4歳児<5歳児
	感情的視点取得：状況×人物特性	3歳児<4歳児<5歳児、男児<女兒
実行機能 （個別検査）	赤青ストループ	3歳児<4歳児<5歳児、男児<女兒
	DCCS	男児：3歳児<4、5歳児 女兒：3歳児<5歳児
	単語逆唱	3歳児<4歳児<5歳児

出典：国立教育政策研究所（2023）をもとに筆者作成

## 第2章 方法

本稿は二次分析のため、ここでは概要のみ記述する。詳細は前報（国立教育政策研究所（2023）第3部 幼児・児童への各種検査の試行実施結果と質問紙調査結果との関連 pp.213-216）を参照されたい。

### 第1節 調査対象

2017年度3歳児149名を2021年度まで5年間（小学校2年生まで）追跡した。

### 第2節 調査時期

3～5歳児時点の各種調査は、各年齢の年度後半（10・11月～2・3月）にかけて実施した。

### 第3節 分析対象

二次分析では、3、4、5歳児時点の各種検査に参加した149人を分析対象とした<sup>1</sup>。各種検査のうち、3歳児時点のPVT-R 絵画語い発達検査の得点を基に人数比がほぼ等しくなるように3群（以下、3歳児時点PVT-R 上位／中位／下位）に分けた。各群の男女比及び人数を図表2に示す。

図表2 3歳児時点のPVT-R得点による群分け（N=149）

	下位	中位	上位
男児（N=74）	30	20	24
女児（N=75）	18	31	26
計	48	51	50

分析には、IBM社のSPSS ver.30を用いた。

なお、3歳児時点PVT-R得点の上位／中位／下位の群分けと性別との関連について $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な傾向は認められなかった（ $\chi^2(2) = 5.446, p = .066$ ）。

### 第4節 測定器具

個別調査では、認知的スキル、社会情緒的スキル、実行機能を測定するため、以下に示す各種検査を用いた。

## 第1項 認知的スキル

### 1. 言語検査 (2種)

①PVT-R 絵画語い発達検査 (修正得点) (理論上の最高得点 89 点、以下カッコ内同様)

3 歳～12 歳 3 か月の基本的な概念の理解力の発達度を測定する検査である。図版の中から、実験者が言葉で示したものを指さしにより回答する。

②ATLAN 適応型言語能力検査「音韻知識」

ATLAN は、就学前児～小・中学生の言語能力を測定する検査である。6 種類の検査のうち、本研究では「音韻意識」の検査を実施した。「音韻意識」の検査では、話し言葉の音韻的な側面に注意し、それを操作する能力を調べる。タッピング、抽出、逆唱、置き換え、特殊音節 (拗音・促音・長音) のタッピングの 5 要素で構成される。「りんご」と言いながら、○を一つずつ指して行って下さい (タッピング)、「かさ」を終わりの方から言うと何になりますか (逆唱) など、実験者が言葉で指示したことに対して、口頭や動作で回答する。

### 2. 数量・図形 (2種)

①KABC-II 「数的推論」 (量的知識) (40 点)

数的な処理の力や計算力等から、数的能力について測定する検査である。絵や図が提示され、読まれた数量の問題に答える。

②KABC-II 「模様の構成」 (視覚処理) (27 点)

空間認知を測定する検査である。パーツを組み合わせて、見本 (モデル) と同じ模様を作る。

## 第2項 社会情緒的スキル

### 1. 感情的視点取得問題 (2種)

感情理解を測定する。ストーリーを読み、主人公の感情にふさわしい表情を五つの表情図 (喜び、悲しみ、怒り、恐れ、驚き) から選択する。

①状況情報のみ (20 点)

欲しかったプレゼントを買ってもらった、などの状況情報のみを利用して主人公の感情を判断する。

②状況×人物特性 (10 点)

対象児と逆の特性をもつ主人公について、主人公の好みを踏まえて感情を判断することが求められる (例: 対象児は犬が嫌い、主人公は犬が好きという設定で、犬がいたとき主人公はどう思うか)。

## 第3項 実行機能

### 1. 赤青ストループ: 実行機能 (葛藤抑制) (10 点)

葛藤抑制を測定する検査である。赤と青のカードをランダムに提示され、見た目の色ではなく、異なる色を回答する。

## 2. DCCS：実行機能（認知的柔軟性や葛藤抑制）（8点）

認知的柔軟性又は葛藤抑制を測定する検査である。色または形に基づいてカードを分類した後、別の次元で分類するよう求められる。

## 3. 単語逆唱：実行機能（ワーキングメモリ）（5点）

ワーキングメモリを測定する検査である。実験者が言う単語を逆唱する。

### 第5節 各種検査実施方法

第4項の課題を子供一人につき2日に分け、保育時間中に実施した。園内の1室で2～4カ所のテーブルに分かれて一人ずつ実施し、その様子をビデオカメラで撮影した。検査は原則として同じ順序で実施したが、子供の反応によっては休憩を挟んだ。

## 第3章 結果

### 第1節 認知的スキル（個別検査）の3時点（3、4、5歳児）の変化

#### 第1項 言語検査

##### 1. PVT-R 絵画語い発達検査（最高得点 89点）

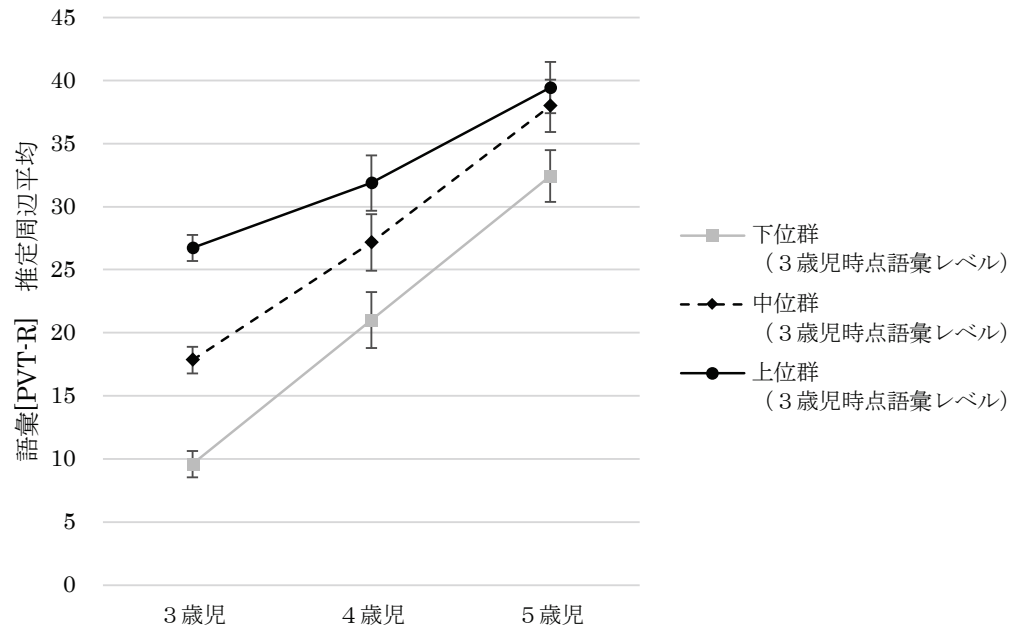
「PVT-R 絵画語い発達検査」の各年齢時点における平均（ $M$ ）、95%信頼区間（95% CI）、標準偏差（ $SD$ ）を、3歳児時点の語彙レベル（上位/中位/下位）ごとに図表3に、語彙レベルごとの $M$ 、95%CIを図表4に示す。3歳児時点の理解語彙レベルの差が幼児期を通してどのように変化していくかを明らかにするために、PVT-Rの得点について、3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点を参加者内要因とする2要因の分散分析を行った（図表5）。分析の結果、年齢の主効果（ $F(2, 282) = 471.75, p < .001, \eta_p^2 = .770$ ）、3歳児時点の語彙レベルの主効果（ $F(2, 141) = 68.34, p < .001, \eta_p^2 = .492$ ）、年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用（ $F(4, 282) = 12.91, p < .001, \eta_p^2 = .155$ ）が有意であった。各年齢時点で語彙レベルの単純主効果は有意であり（ $ps < .001$ ）、多重比較（Bonferroni法）の結果、3歳児及び4歳児時点では、下位群<中位群<上位群の差が全て有意であった（3歳児：全て  $p < .001$ ；4歳児：下位-中位、下位-上位  $p < .001$ 、中位-上位  $p = .011$ ）。5歳児時点では、下位群は中位群及び上位群より有意に理解語彙得点が低かったが（いずれも  $p < .001$ ）、中位群と上位群の差は有意ではなかった（ $p = .977$ ）。なお、年齢の単純主効果も有意であり、いずれの語彙レベルにおいても年齢に伴う得点の上昇が認められた。

年齢の影響は大きく、全ての語彙レベルで3歳児から5歳児にかけて得点が上昇するが、3歳児時点での語彙レベルによって成長パターンが異なることが示された。

図表3 認知的スキル（個別検査）語彙 [PVT-R] の  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.60	8.55	10.64	2.93
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	17.84	16.79	18.90	2.62
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	26.73	25.70	27.77	4.94
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	21.02	18.80	23.24	7.72
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	27.17	24.93	29.41	7.57
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	31.88	29.68	34.07	8.02
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	32.44	30.38	34.49	7.96
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	38.00	35.93	40.07	7.19
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	39.45	37.42	41.48	6.37

図表4 認知的スキル（個別検査）語彙 [PVT-R] の  $M$ 、95%CI



図表 5 認知的スキル（個別検査）語彙 [PVT-R] の分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	24863.25	2	12431.62	471.75	<.001	0.77
年齢×3 歳児時点 LMH	1361.05	4	340.26	12.91	<.001	0.155
残差	7431.29	282	26.35			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	9958.88	2	4979.44	68.34	<.001	0.49
残差	10273.26	141	72.86			

## 2. ATLAN 適応型言語能力検査「音韻知識」

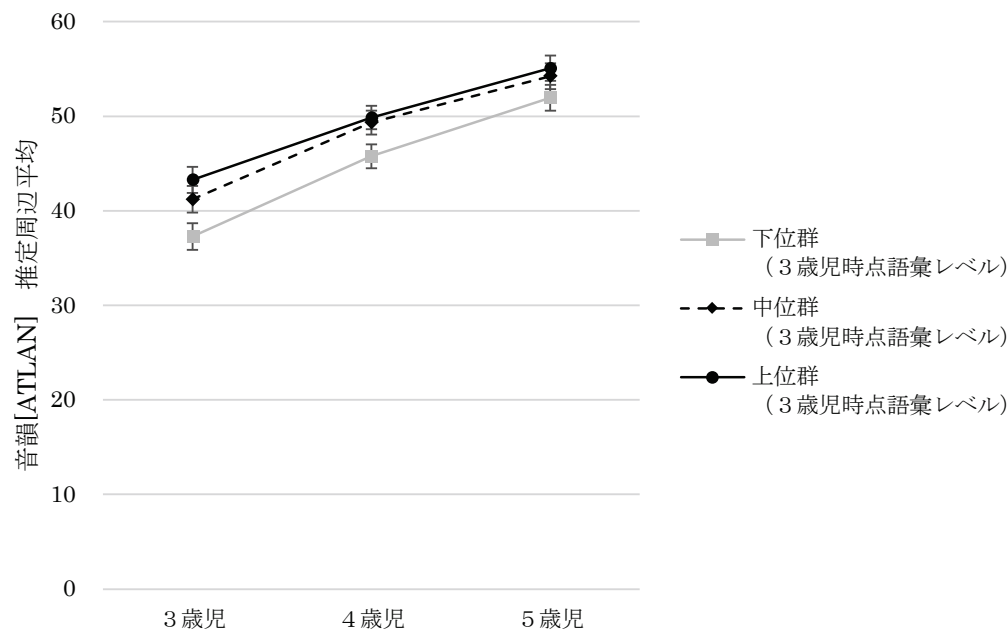
「ATLAN 適応型言語能力検査『音韻知識』」の各年齢時点における平均 (*M*)、95% 信頼区間 (95%CI)、標準偏差 (*SD*) を、3 歳児時点の語彙レベル (上位/中位/下位) ごとに図表 6 に、語彙レベルごとの *M*、95%CI を図表 7 に示す。3 歳児時点の理解語彙レベルを基準として比較したとき、話し言葉の音韻的な側面の理解が幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、ATLAN の「音韻知識」得点に対して 3 歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点に参加者内要因とする 2 要因の分散分析を行った (図表 8)。分析の結果、年齢の主効果 ( $F(2, 280) = 537.81, p < .001, \eta_p^2 = .793$ )、3 歳児時点の語彙レベルの主効果 ( $F(2, 140) = 17.69, p < .001, \eta_p^2 = .202$ ) が有意であった。年齢×3 歳児時点の語彙レベルの交互作用は有意傾向であった ( $F(4, 280) = 2.41, p = .050, \eta_p^2 = .033$ )。各年齢時点で語彙レベルの単純主効果は有意であり (3 歳児・4 歳児時点で  $ps < .001$ 、5 歳児時点で  $p = .005$ )、多重比較 (Bonferroni 法) の結果、3 歳児及び 4 歳児時点では、下位群が中位群及び上位群より有意に得点が低かった (全て  $p < .001$ )。5 歳児時点では、下位群と上位群にのみ有意な差があった ( $p = .005$ )、中位群と上位群の差は有意ではなかった ( $p = .977$ )。なお、年齢の単純主効果も有意であり、いずれの語彙レベルにおいても年齢に伴う得点の上昇が認められた。

音韻知識得点においても、理解語彙同様に全てのレベルで 3 歳児から 5 歳児にかけて得点が上昇するが、3 歳児時点での語彙レベルによって成長パターンが異なることが示された。中位群と上位群の差は理解語彙よりも早く 4 歳児時点で見られなくなるが、下位群と上位群の差は 5 歳児時点まで保たれていた。

図表 6 認知的スキル（個別検査）音韻 [ATLAN] の  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	37.28	35.87	38.68	4.83
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	41.22	39.81	42.63	5.69
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	43.26	41.88	44.64	4.01
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	45.76	44.49	47.02	4.54
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	49.32	48.06	50.58	4.37
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	49.86	48.62	51.09	4.23
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	51.94	50.58	53.31	4.76
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	54.22	52.86	55.59	5.09
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	55.07	53.73	56.41	4.34

図表 7 認知的スキル（個別検査）音韻 [ATLAN] の  $M$ 、95%CI



図表 8 認知的スキル（個別検査）音韻 [ATLAN] の分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	12500.75	2	6250.37	537.81	<.001	0.79
年齢×3 歳児時点 LMH	111.967	4	27.99	2.41	0.05	0.03
残差	3254.155	280	11.62			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	1493.601	2	746.80	17.69	<.001	0.20
残差	5909.976	140	42.21			

## 第2項 数量・図形

### 1. KABC-II「数的推論」（量的知識）（40点）

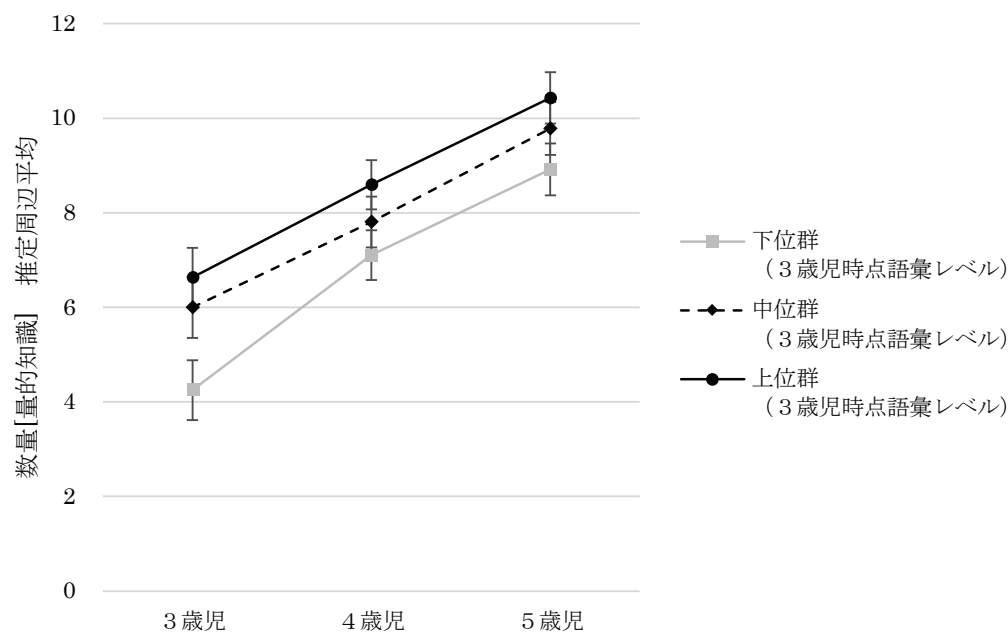
「KABC-II『数的推論』（量的知識）」の各年齢時点における平均（ $M$ ）、95%信頼区間（95%CI）、標準偏差（ $SD$ ）を、3歳児時点の語彙レベル（上位／中位／下位）ごとに図表9に、語彙レベルごとの $M$ 、95%CIを図表10に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたとき、語彙も関わる数的能力が幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、「数的推論」得点に対して3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点を参加者内要因とする2要因の分散分析を行った（図表11）。分析の結果、年齢の主効果（ $F(2, 280) = 324.40, p < .001, \eta_p^2 = .699$ ）、3歳児時点の語彙レベルの主効果（ $F(2, 140) = 14.27, p < .001, \eta_p^2 = .169$ ）、年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用（ $F(4, 280) = 2.53, p = .041, \eta_p^2 = .035$ ）が有意であった。各年齢時点における語彙レベルの単純主効果は有意であり（全て $ps < .001$ ）、多重比較（Bonferroni法）の結果、3歳児時点では語彙レベル下位群と中位群・上位群の間に有意な差があったが（いずれも $p < .001$ ）、中位群と上位群では差がなかった。また、4歳児時点及び5歳児時点では、下位群と上位群の差のみが有意であった（ $ps < .001$ ）、なお、年齢の単純主効果も有意であり、いずれの語彙レベルにおいても年齢に伴う得点の上昇が認められた。

3時点を通じて下位群と上位群の差は保たれていた。数量能力においても年齢に伴う発達が顕著であり、初期の語彙力が後の数的推論にも一定の影響を持つことが示唆された。

図表 9 認知的スキル（個別検査）数量 [量的知識] の  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	4.25	3.62	4.88	2.31
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	6.00	5.35	6.65	2.21
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	6.63	6.01	7.26	2.13
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.10	6.58	7.63	1.99
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.80	7.27	8.34	1.89
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	8.59	8.07	9.11	1.63
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	8.92	8.37	9.47	1.44
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.78	9.22	10.34	1.87
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	10.43	9.89	10.97	2.34

図表 10 認知的スキル（個別検査）数量 [量的知識] の  $M$ 、95%CI



図表 11 認知的スキル（個別検査）数量 [量的知識] の分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	1192.999	2	596.499	324.4	<.001	0.699
年齢×3 歳児時点 LMH	18.62	4	4.655	2.532	0.041	0.035
残差	514.858	280	1.839			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	237.846	2	118.923	14.272	<.001	0.169
残差	1166.578	140	8.333			

## 2. KABC-II「模様の構成」(視覚処理) (27点)

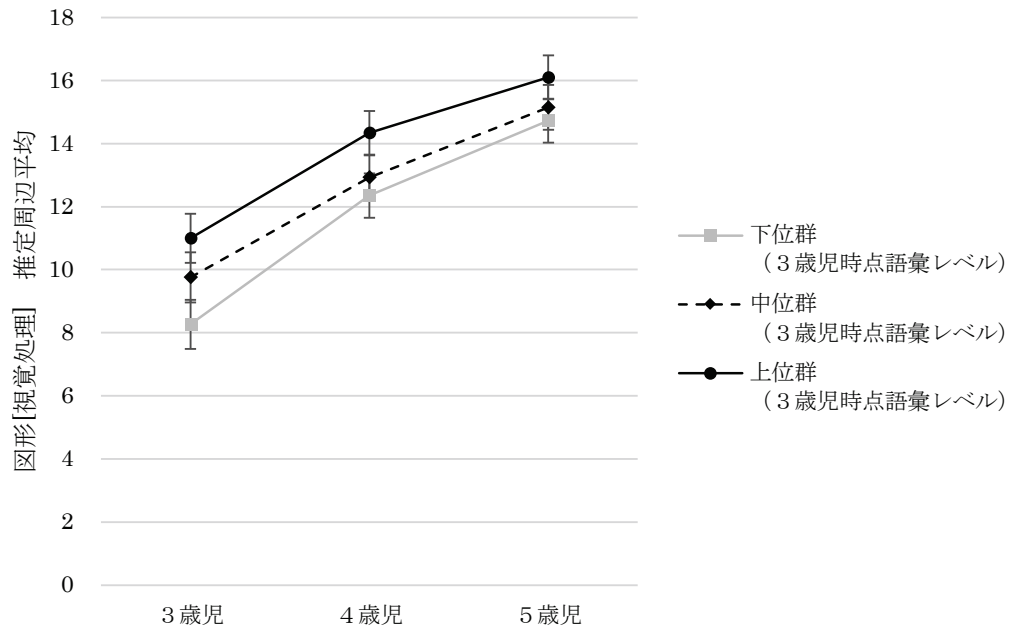
「KABC-II『模様の構成』(視覚処理)」の各年齢時点における平均(M)、95%信頼区間(95%CI)、標準偏差(SD)を、3歳児時点の語彙レベル(上位/中位/下位)ごとに図表12に、語彙レベルごとのM、95%CIを図表13に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたとき、視覚処理に関わる能力が幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、「模様の構成」得点に対して3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点を参加者内要因とする2要因の分散分析を行った(図表14)。分析の結果、年齢の主効果( $F(2, 278) = 460.76, p < .001, \eta_p^2 = .768$ )、3歳児時点の語彙レベルの主効果( $F(2, 139) = 10.353, p < .001, \eta_p^2 = .130$ )、年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用( $F(4, 278) = 2.673, p = .032, \eta_p^2 = .037$ )が有意であった。各年齢時点における語彙レベルの単純主効果は有意であり(3、4歳児時点  $p < .001$ 、5歳児時点  $p = .021$ )、多重比較(Bonferroni法)の結果、3歳児時点では語彙レベル下位群<中位群( $p = .027$ )、下位群<上位群( $p < .001$ )に有意な差があったが、中位群と上位群は差がなかった。4歳児時点では、下位群<上位群( $p < .001$ )、中位群<上位群( $p = .020$ )と上位群の得点が他の2群の得点に比べて有意に高かった。5歳児時点では、下位群<上位群の差のみが有意であり( $p = .020$ )、その他の群間差は有意ではなかった。なお、年齢の単純主効果も有意であり、いずれの語彙レベルにおいても年齢に伴う得点の上昇が認められた。

数量能力と同様、視覚処理においても、初期の語彙力が後の視覚処理にも一定の影響を持つことが示唆された。

図表 12 認知的スキル（個別検査）図形 [視覚処理] の  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	8.27	7.49	9.05	2.81
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.76	8.97	10.56	2.51
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	11.00	10.22	11.78	2.84
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	12.35	11.65	13.06	2.37
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	12.94	12.22	13.65	2.65
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	14.33	13.63	15.04	2.36
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	14.73	14.03	15.43	2.36
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	15.15	14.44	15.86	2.43
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	16.10	15.41	16.80	2.53

図表 13 認知的スキル（個別検査）図形 [視覚処理] の  $M$ 、95%CI



図表 14 認知的スキル（個別検査）図形 [視覚処理] の分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	2313.577	2	1156.788	460.76	<.001	0.768
年齢×3 歳児時点 LMH	26.844	4	6.711	2.673	0.032	0.037
残差	697.95	278	2.511			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	299.169	2	149.584	10.353	<.001	0.13
残差	2008.242	139	14.448			

### 第3項 感情的視点取得

#### 1. 状況情報のみ (20点)

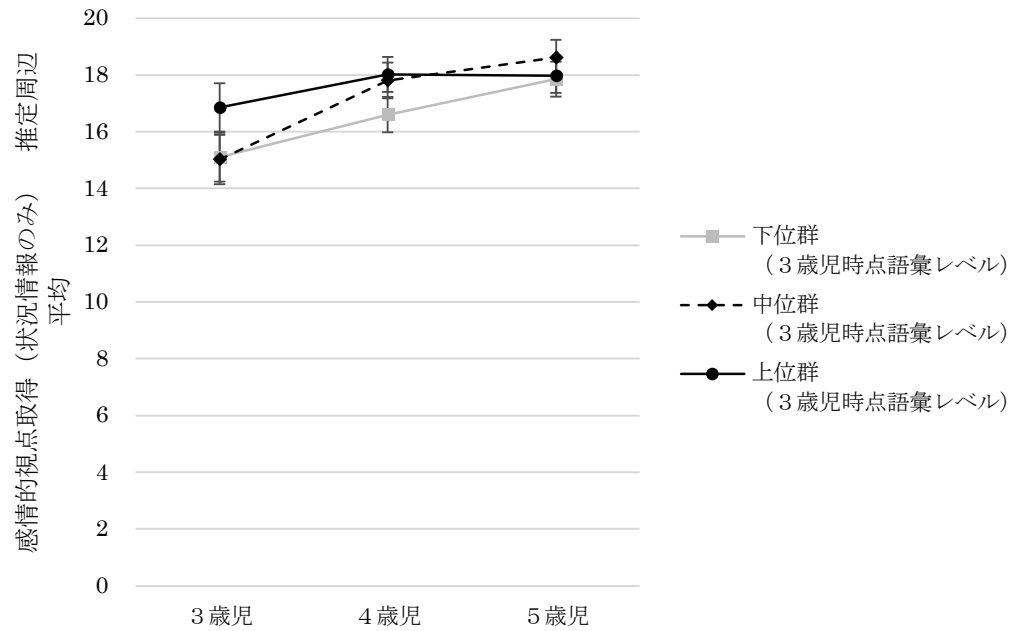
「感情的視点取得：状況情報のみ」課題の各年齢時点における平均 ( $M$ )、95%信頼区間 (95%CI)、標準偏差 ( $SD$ ) を、3歳児時点の語彙レベル (上位/中位/下位) ごとに図表 15 に、語彙レベルごとの  $M$ 、95%CI を図表 16 に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたとき、社会情緒的スキルが幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、状況情報のみから主人公の感情を理解する「感情的視点取得 (状況情報のみ)」得点に対して3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点に参加者内要因とする2要因の分散分析を行った (図表 17)。分析の結果、年齢の主効果 ( $F(2, 282) = 44.13, p < .001, \eta_p^2 = .238$ )、3歳児時点の語彙レベルの主効果 ( $F(2, 141) = 5.72, p = .004, \eta_p^2 = .075$ )、年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用 ( $F(4, 282) = 4.07, p = .003, \eta_p^2 = .055$ ) が有意であった。語彙レベルの単純主効果は3歳児・4歳児時点で有意であり (それぞれ  $p = .004, p = .003$ )、多重比較 (Bonferroni 法) の結果、3歳児時点では語彙レベル下位群 < 上位群 ( $p = .015$ )、中位群 < 上位群 ( $p = .010$ ) で有意な差があった。4歳児時点では、下位群と中位群及び上位群の間に有意な差があった (それぞれ  $p = .024, p = .005$ )。中位群と上位群の差は有意ではなかった。5歳児時点では、全ての群に差はなかった。なお、年齢の単純主効果も有意であり、語彙レベル上位群を除いて、年齢に伴う得点の上昇が認められた。

言語や数量等の認知的スキルと異なり年齢による得点増加は一様ではなく、5歳児時点には、3歳児時点の語彙レベルによる群間差は相殺されていた。ただし、前報 (国立教育政策研究所, 2023) においても指摘されていたとおり、5歳児時点の平均値は3群とも最高得点に近く、天井効果の可能性がある。

図表 15 社会情緒的スキル (個別検査) 感情的視点取得：状況情報のみの  $M$ 、95% CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3歳児	下位 (3歳児時点 PVT-R)	15.10	14.24	15.97	3.31
	中位 (3歳児時点 PVT-R)	15.02	14.15	15.89	3.33
	上位 (3歳児時点 PVT-R)	16.86	16.01	17.71	2.32
4歳児	下位 (3歳児時点 PVT-R)	16.60	15.98	17.23	2.77
	中位 (3歳児時点 PVT-R)	17.81	17.18	18.44	2.05
	上位 (3歳児時点 PVT-R)	18.02	17.40	18.64	1.56
5歳児	下位 (3歳児時点 PVT-R)	17.85	17.24	18.47	1.99
	中位 (3歳児時点 PVT-R)	18.62	17.99	19.24	1.44
	上位 (3歳児時点 PVT-R)	17.98	17.37	18.59	2.80

図表 16 社会情緒的スキル（個別検査）感情的視点取得：状況情報のみの  $M$ 、95%CI



図表 17 社会情緒的スキル（個別検査）感情的視点取得：状況情報のみの分散分析結果

要因	2乗和	自由度	2乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	477.478	2	238.739	44.134	<.001	0.238
年齢×3歳児時点LMH	88.033	4	22.008	4.069	0.003	0.055
残差	1525.449	282	5.409			
[参加者間効果]						
3歳児時点LMH	88.243	2	44.122	5.719	0.004	0.075
残差	1087.81	141	7.715			

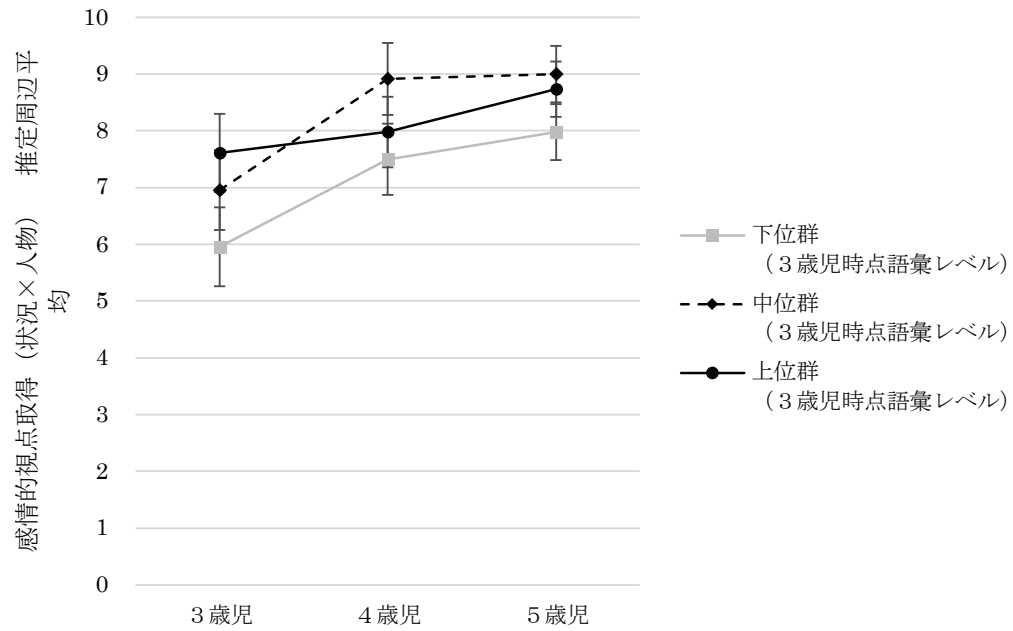
## 2. 状況情報×人物特性 (10点)

「感情的視点取得：状況情報×人物特性」課題の各年齢時点における平均 ( $M$ )、95%信頼区間 (95%CI)、標準偏差 ( $SD$ ) を、3歳児時点の語彙レベル (上位/中位/下位) ごとに図表 18 に、語彙レベルごとの  $M$ 、95%CI を図表 19 に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたとき、社会情緒的スキルが幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、状況及び特性情報のみから主人公の感情を理解する「感情的視点取得」得点に対して3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点を参加者内要因とする2要因の分散分析を行った (図表 20)。分析の結果、年齢の主効果 ( $F(2, 282) = 30.49, p < .001, \eta_p^2 = .178$ ) 及び3歳児時点の語彙レベルの主効果 ( $F(2, 141) = 8.85, p < .001, \eta_p^2 = .111$ ) が有意であった。年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用は有意ではなかった ( $F(4, 282) = 2.26, p = .06, \eta_p^2 = .031$ )。語彙レベルの主効果について多重比較 (Bonferroni 法) を行ったところ、下位群は中位群 ( $p < .001$ ) 及び上位群 ( $p = .004$ ) より有意に低く、中位群と上位群の差は有意ではなかった。状況情報と特性情報の両方が与えられる条件では、初期の語彙力の低い子供が相対的に不利である可能性がある。

図表 18 社会情緒的スキル (個別検査) 感情的視点取得：状況情報×人物特性の  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3歳児	下位 (3歳児時点 PVT-R)	5.96	5.26	6.65	2.90
	中位 (3歳児時点 PVT-R)	6.96	6.25	7.66	2.12
	上位 (3歳児時点 PVT-R)	7.61	6.92	8.30	2.22
4歳児	下位 (3歳児時点 PVT-R)	7.50	6.87	8.13	2.58
	中位 (3歳児時点 PVT-R)	8.92	8.28	9.55	1.85
	上位 (3歳児時点 PVT-R)	7.98	7.36	8.60	2.10
5歳児	下位 (3歳児時点 PVT-R)	7.98	7.49	8.47	2.17
	中位 (3歳児時点 PVT-R)	9.00	8.50	9.50	1.35
	上位 (3歳児時点 PVT-R)	8.74	8.25	9.22	1.55

図表 19 社会情緒的スキル（個別検査）感情的視点取得：状況情報×人物特性の  $M$ 、95%CI



図表 20 社会情緒的スキル（個別検査）感情的視点取得：状況情報×人物特性の分散分析結果

要因	2乗和	自由度	2乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	232.376	2	116.188	30.488	<.001	0.178
年齢×3歳児時点LMH	34.418	4	8.605	2.258	0.063	0.031
残差	1074.693	282	3.811			
[参加者間効果]						
3歳児時点LMH	108.643	2	54.321	8.845	<.001	0.111
残差	865.941	141	6.141			

#### 第4項 実行機能

##### 1. 赤青ストループ (10点) (葛藤抑制)

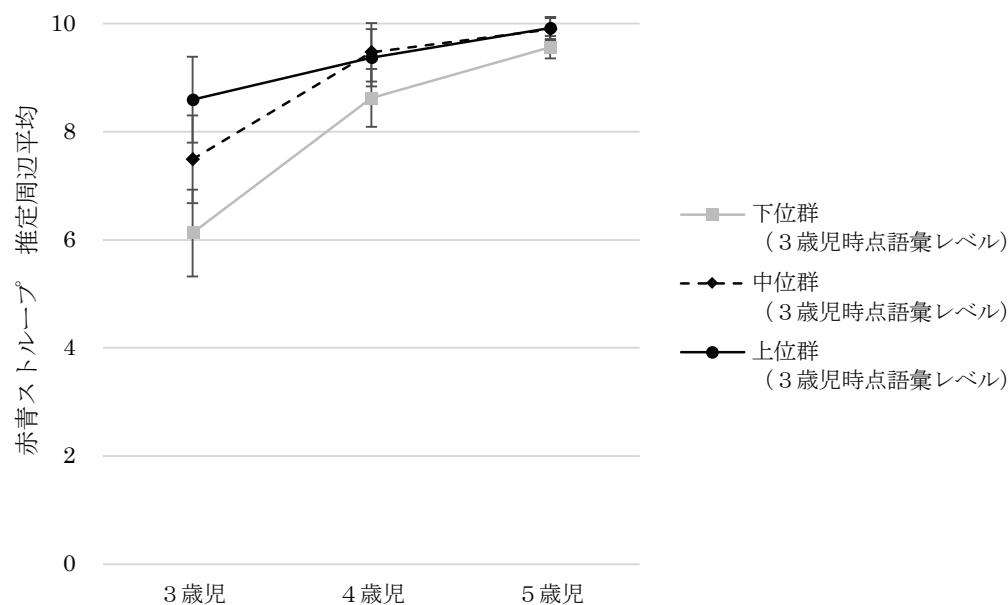
「赤青ストループ」課題の各年齢時点における平均 ( $M$ )、95%信頼区間 (95%CI)、標準偏差 ( $SD$ ) を、3歳児時点の語彙レベル (上位/中位/下位) ごとに図表 21 に、語彙レベルごとの  $M$ 、95%CI を図表 22 に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたとき、葛藤抑制に関わる機能が幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、赤青ストループ課題の得点に対して3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点を参加者内要因とする2要因の分散分析を行った (図表 23)。分析の結果、年齢の主効果 ( $F(2, 282) = 57.72, p < .001, \eta_p^2 = .290$ )、3歳児時点の語彙レベルの主効果 ( $F(2, 141) = 12.53, p < .001, \eta_p^2 = .151$ ) が有意であった。年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用が有意であった ( $F(4, 282) = 4.17, p = .003, \eta_p^2 = .056$ )。語彙レベルの単純主効果は3歳児時点・5歳児時点で有意であった (それぞれ  $p < .001, p = .029$ )。多重比較 (Bonferroni 法) の結果、3歳児時点では語彙レベル下位群 < 上位群 ( $p = .001$ ) で有意な差が認められたが、5歳児時点では下位群と上位群の差は有意ではなかった ( $p = .050$ )。なお、年齢の単純主効果も有意であり、年齢に伴う得点の上昇が認められた。

実行機能の一側面を測るストループ課題 (葛藤抑制) において、3歳児時点の語彙得点が低かった群は年齢とともに大きく向上していた。また、3歳児時点でのみ下位群 < 上位群の差があったが、4歳児以降はどの群も満点に近く、天井効果の影響が考えられる。

図表 21 実行機能（個別検査）赤青ストループの  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	6.13	5.32	6.93	3.42
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.49	6.68	8.30	2.81
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	8.59	7.80	9.39	2.06
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	8.63	8.09	9.16	2.16
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.47	8.93	10.01	1.44
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.37	8.84	9.90	1.94
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.56	9.36	9.77	1.17
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.89	9.68	10.10	0.37
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	9.92	9.71	10.12	0.28

図表 22 実行機能（個別検査）赤青ストループの  $M$ 、95%CI



図表 23 実行機能（個別検査）赤青ストループの分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	440.699	2	220.349	57.717	<.001	0.29
年齢×3 歳児時点 LMH	63.623	4	15.906	4.166	0.003	0.056
残差	1076.614	282	3.818			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	108.467	2	54.234	12.525	<.001	0.151
残差	610.512	141	4.33			

## 2. DCCS (10点) (認知的柔軟性や葛藤抑制)

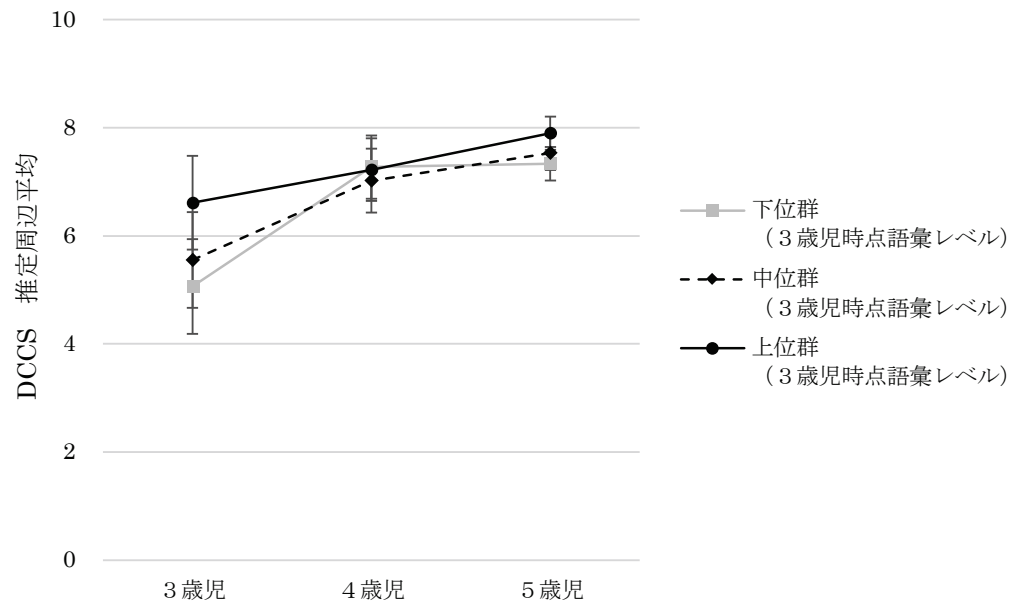
「DCCS」課題の各年齢時点における平均 ( $M$ )、95%信頼区間 (95%CI)、標準偏差 ( $SD$ ) を、3歳児時点の語彙レベル (上位/中位/下位) ごとに図表 24 に、語彙レベルごとの  $M$ 、95%CI を図表 25 に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたとき、認知的柔軟性に関わる機能が幼児期を通してどのように発達していくかを検討するために、DCCS 課題の得点に対して 3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点に参加者内要因とする 2 要因の分散分析を行った (図表 26)。分析の結果、年齢の主効果 ( $F(2, 282) = 28.50, p < .001, \eta_p^2 = .168$ )、3歳児時点の語彙レベルの主効果 ( $F(2, 141) = 3.586, p = .030, \eta_p^2 = .048$ ) は有意であった。年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用は見られなかった。語彙レベルの主効果について多重比較 (Bonferroni 法) を行ったところ、下位群は上位群より有意に低く ( $p = .037$ )、中位群と上位群の差は有意ではなかった。

認知的柔軟性の指標である DCCS において、3歳児時点の下位群が 4歳児時点に中位群・上位群を上回る得点を示したが、個人差が大きく、統計的に有意な差とはならなかった。

図表 24 実行機能（個別検査）DCCS の  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	5.06	4.19	5.94	3.53
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	5.55	4.67	6.44	3.08
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	6.61	5.74	7.48	2.52
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.27	6.69	7.86	1.94
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.02	6.43	7.61	2.23
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.22	6.65	7.80	1.97
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.33	7.02	7.64	1.48
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.53	7.22	7.85	1.08
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	7.90	7.59	8.21	0.47

図表 25 実行機能（個別検査）DCCS の  $M$ 、95%CI



図表 26 実行機能（個別検査）DCCS の分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	269.713	2	134.857	28.501	<.001	0.168
年齢×3 歳児時点 LMH	32.148	4	8.037	1.699	0.15	0.024
残差	1334.347	282	4.732			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	38.429	2	19.214	3.586	0.03	0.048
残差	755.562	141	5.359			

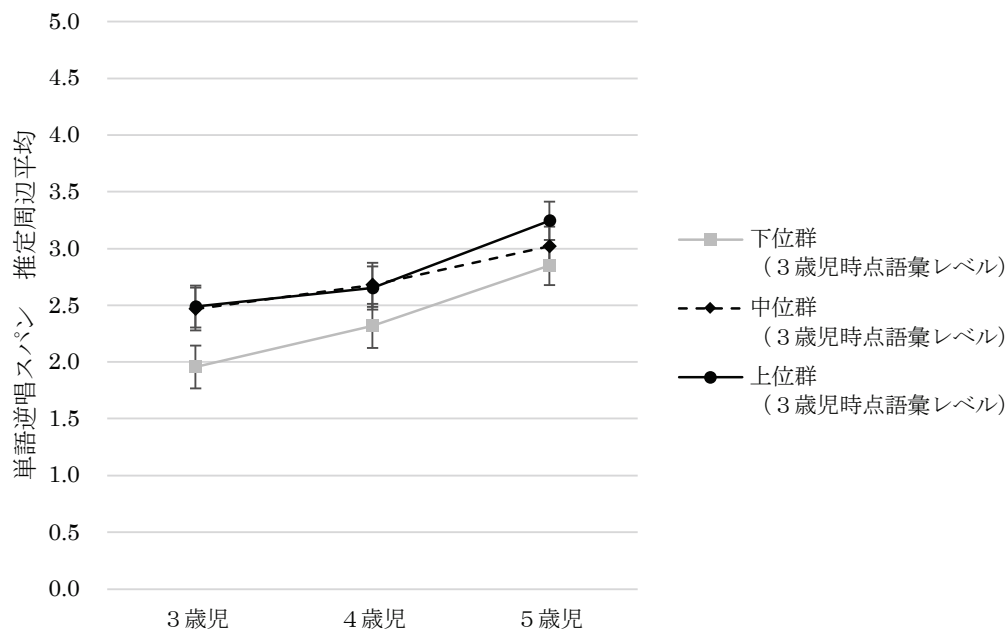
### 3. 単語逆唱 (5点)

「単語逆唱」課題の各年齢時点における平均 ( $M$ )、95%信頼区間 (95%CI)、標準偏差 ( $SD$ ) を、3歳児時点の語彙レベル (上位/中位/下位) ごとに図表 27 に、語彙レベルごとの  $M$ 、95%CI を図表 28 に示す。3歳児時点の理解語彙レベルを基準としたときの単語逆唱スパンの発達的变化を検討するため、3歳児時点の語彙レベルを参加者間要因とし、年齢時点を参加者内要因とする 2 要因の分散分析を行った (図表 29)。分析の結果、年齢の主効果 ( $F(2, 280) = 59.71, p < .001, \eta_p^2 = .299$ )、3歳児時点の語彙レベルの主効果 ( $F(2, 140) = 12.60, p < .001, \eta_p^2 = .153$ ) が有意であった。年齢×3歳児時点の語彙レベルの交互作用は見られなかった。語彙レベルの主効果について多重比較 (Bonferroni 法) を行ったところ、下位群<中位群、上位群であった (いずれも  $p < .001$ )。

図表 27 実行機能（個別検査）単語逆唱スパンの  $M$ 、95%CI、 $SD$

		$M$	95%CI		$SD$
			下限	上限	
3 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	1.96	1.77	2.15	0.66
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	2.47	2.28	2.66	0.69
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	2.49	2.31	2.67	0.62
4 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	2.32	2.12	2.51	0.69
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	2.68	2.49	2.88	0.66
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	2.65	2.46	2.84	0.66
5 歳児	下位 (3 歳児時点 PVT-R)	2.85	2.68	3.02	0.66
	中位 (3 歳児時点 PVT-R)	3.02	2.85	3.19	0.57
	上位 (3 歳児時点 PVT-R)	3.25	3.08	3.41	0.56

図表 28 実行機能（個別検査）単語逆唱スパンの  $M$ 、95%CI



図表 29 実行機能（個別検査）単語逆唱スパンの分散分析結果

要因	2 乗和	自由度	2 乗平均	$F$	$p$	$\eta_p^2$
[参加者内効果]						
年齢	39.9	2	19.95	59.71	<.001	0.299
年齢×3 歳児時点 LMH	1.805	4	0.451	1.35	0.251	0.019
残差	93.552	280	0.334			
[参加者間効果]						
3 歳児時点 LMH	14.375	2	7.187	12.604	<.001	0.153
残差	79.835	140	0.57			

## 第2節 補足分析：3～5歳児時点の変化パターン

### 第1項 3歳児時点の語彙レベル（上位／中位／下位）：グループ間の移動

第1項で、3歳児時点の語彙レベルをもとに上位／中位／下位の3群に分けて分析した結果、指標や語彙レベルによって差はあったものの、3歳児から5歳児時点にかけて得点はほぼ一貫して上昇していた。3歳児時点の差が5歳児時点まで保たれている指標もあったが、3歳児時点の中位群が4歳児から5歳児時点にかけて上位群に並ぶなど、3歳児時点から変化する事例があると考えられた。

補足分析では、この変化の状況を把握するため、対象児149人のうち、3時点のPVT-Rの評価が得られた144人を対象に、4歳児及び5歳児時点それぞれでも3群に分け、この3歳児・4歳児・5歳児の3時点の群間の移動状況を人数で示した（図表30）。144人の人数比による群分けという限定的な状況ではあるが、46人／144人（31.9%）が3歳児・4歳児・5歳児の全ての時点で同じ群（例：上位→上位→上位、下位→下位→下位）で固定されていた。ただし、残る約7割は何らかの変動（例：上位方向へ移動〔下位→中位→中位〕、その他・混合〔上位→中位→上位〕）を示しており、幼児期の変化の大きさを反映している。

図表30 3～5歳児時点間のグループ間の移動（人数）

	人数	144人中%
固定	46	31.9%
上位方向へ移動	36	25.0%
下位方向へ移動	39	27.1%
その他・混合	23	16.0%
計	144	100%

## 第4章 考察

本章では、認知的スキル（語彙・音韻・数量・図形）、社会情緒的スキル（感情的視点取得）、実行機能（赤青ストループ、DCCS、単語逆唱）という異なる領域の発達について、3歳児時点の語彙力（PVT-R）を基準とした上位・中位・下位の3群の3歳児から5歳児時点までの変化を縦断的に検討した。

その結果、理解言語を含む認知的スキルだけではなく、多くの指標で3歳児時点の語彙レベルによる群差があり、さらにその差の一部は5歳児時点でも維持されていた。このことは、個別検査で測定された理解語彙が、語彙数の指標というだけではなく、幼児期におけるより基盤的かつ累積的な発達を反映している可能性を示唆している。岡本（1982）が「ことばは発達のなかから生まれ、さらにその発達そのものを大きく変えていく」（p.10）と指摘しているように、保育者や仲間とのやりとり、思考や自己コントロールなど、幼児期に発達する様々な側面に言語は密接に関連している。中位群は、4歳児

～5 歳児時点にかけて上位群と重なる様子を示していた。この時期の経験によって初期の差が縮小していくとすれば、この時期の保育環境や家庭における働きかけを詳細に検討する必要がある。一方、下位群は、3 歳児～5 歳児時点にかけて順調に各指標の得点が上昇してはいたものの、中位群と比べると、この期間内での伸びは低めであった。幼児期初期の語彙水準の差が、その後の多様な経験や相互作用を通じて累積的に影響し、発達の軌道に違いをもたらす可能性を示しているのかもしれない。

ただし、補足分析で示したとおり、初期の群全体としての差は維持される傾向があったものの、個人では群間の変動があった。特に、上位へ移動した対象児（例：下位→下位→中位、下位→上位→上位）については、本人の特性の他、保育環境や養育態度等、どのような働きかけがあったかなど、更に検討する必要があるだろう。中村・実藤・大神（2022）は、3 歳頃に ASD の確定診断を受けた子のデータを 8 か月、10 か月、18 か月時点で遡るという後方視的方法によって、18 か月時点の段階での早期発見及び早期支援の可能性を示している。今回の分析では個別検査の最大人数が見込まれる幼児期の 3 年間を対象としたが、一部は小学校 2 年生まで追跡されている。個人差に注目して、小学校 1、2 年生の学力検査や保護者評価などの指標から遡るなどの検証も必要であろう。

大神優子（和洋女子大学）

## 引用・参考文献

- 藤澤啓子（2024）. 乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望—縦断研究の発展に着目して— 教育心理学年報, 63, 1–16.
- 藤澤啓子・深井太洋・広井賀子・中室牧子（2022）. 就学前における家庭の経済的困難及び児童の健康・発達面のリスクと学力との関連—行政記録情報による検証— 発達心理学研究, 33(4), 332–345.
- 浜名真似・西田季里・則近千尋・平田悠里・大久保圭介・野澤祥子（2025）. CEDEP 式幼児用自己と社会性に関わる非認知能力尺度の開発—保護者評定による測定— 発達心理学研究, 36(4), 265–278.
- 国立教育政策研究所（2023）. 平成 29～令和 4 年度プロジェクト研究報告書 幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究〈報告書 第 1 巻〉—幼児期からの育ち・学びに関する研究— 国立教育政策研究所（第 3 部：pp. 213–275）
- 三宅和夫・高橋恵子（編著）（2009）. 縦断研究の挑戦 発達を理解するために 金子書房
- 森口佑介・王珏・坂田千文・孟憲巍・萩原広道・山本希・渡部綾一（2022）. 新型コロナウイルスによるパンデミック下の社会性発達に関する横断的・縦断的検討 発達心理学研究, 33(4), 325–331.
- 中川信子（1998）. 検診とことばの相談—1 歳 6 か月児検診と 3 歳児健診を中心に— ぶどう社

- 中村知靖・実藤和佳子・大神英裕 (2022). 乳幼児期における社会的認知能力の発達軌跡  
発達心理学研究, 33(4), 304–313.
- 日本版 KABC-II 制作委員会 (2013). 日本版 KABC-II 丸善出版株式会社
- 小川絢子・子安増生 (2008). 幼児における「心の理論」と実行機能の関連性—ワーキング  
メモリと葛藤抑制を中心に— 発達心理学研究, 19(2), 171–182.
- 岡本夏木 (1982). 『子どもとことば』 岩波書店
- 坂上裕子 (2023). 乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望—子どもの社会性の発達と養  
育者・保育者に着目して— 教育心理学年報, 62, 1–13.
- 高橋登・中村知靖 (2009). 適応型言語能力検査 (ATLAN) の作成とその評価 教育心  
理学研究, 57(2), 201–211. <https://doi.org/10.5926/jjep.57.201>
- 上野一彦・名越斉子・小貫 悟 (2008). PVT-R 絵画語い発達検査 日本文化社
- 瓜生淑子 (2025). 早期保育経験がもたらすもの—大規模コホート調査データの潜在クラ  
ス分析による幼児のパーソナリティ・タイプの比較から— 発達心理学研究, 36(4),  
251–264.

## 注

1 前報 (国立教育政策研究所, 2023) において、各種検査以外を含む総サンプル 3,673 名  
のうち、この各種検査に参加した 149 名とそれ以外の特性を比較している (p.211)。  
その結果、性別及び父親の職業には差がなかったが、父母の学歴、母親の職業、教育費、  
子供の読書頻度の指標に偏りが見られた。いずれも効果量は小さかったものの、本分析  
対象の家庭資源 (社会経済的地位) は比較的高い点に注意が必要である。

## 第4部

幼児期・幼小接続期における教育を支える園・学校の様相：

管理職調査・担任調査から



## 第4部 幼児期・幼小接続期における教育を支える園・学校の様相：管理職調査・担任調査から

### 第1章 課題と目的

本報告書は国立教育政策研究所（2023）で実施された「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」の調査研究の再分析を行ったものである。この調査研究では、調査開始時に3歳児であった子供が小学校2年生になるまで、毎年1回子供とその保護者、園・学校の管理職・担任を対象に、縦断的な質問紙調査を行った。この調査の目的は、子供の社会情緒的スキル・認知的スキル・生活スキルが他の要因とどのように関連を持つかを明らかにすることであった。この調査で収集したデータの項目の詳細は国立教育政策研究所（2023）を参照されたい。

調査項目のうち、国立教育政策研究所（2023）で詳細な分析を行えなかった園・学校の管理職のリーダーシップ、仕事の満足感、仕事の負担感と、担任の仕事の満足感、仕事の負担感に関する項目についての二次分析を行うことが本報告書の目的である。

### 第2章 方法

#### 第1節 分析対象

2017（平成29）年度から2021（令和3）年度にかけて実施された3歳児から7歳児（小学校2年生）までの計5時点の縦断調査データのうち、就学前の3歳児～5歳児時点の調査で子供が在籍していた保育所・幼稚園・認定こども園（以下、幼稚園等）の管理職・担任に対する質問紙調査、並びに就学後の6歳児・7歳児時点の調査で子供が在籍していた小学校の管理職・担任に対する質問紙調査の回答を分析の対象とした。調査時期は毎年12月から翌年の3月までであった。ただし、2020（令和2）年度の6歳児調査のうち管理職への質問紙調査については、調査を実施したものの、新型コロナウイルス感染症流行の影響を受けて、調査の縮小並びに質問項目の厳選を行い、今回の報告書で分析対象となる調査項目については調査できなかったため、今回の分析からは対象外とした。

調査対象は、3歳児調査（2017（平成29）年度に実施）は87園（221学級、子供（保護者）2,458名）、4歳児調査（2018（平成30）年度に実施）は97園（248学級、子供（保護者）3,317名）、5歳児調査（2019（令和元）年度に実施）は92園（239学級、子供（保護者）3,377名）、6歳児調査（2020（令和2）年度に実施）は400校（781学級、子供（保護者）3,176名）、7歳児調査（2021（令和3）年度に実施）は400校（790学級、子供（保護者）3,117名）であった。

このうち管理職・担任調査の回答数は、3歳児調査では、管理職96件（複数回答の園9園）、担任180件、4歳児調査では、管理職105件（複数回答の園8園）、担任198件、5歳児調査では、管理職101件（複数回答の園9園）、担任189件、6歳児調査では、管理職400件、担任773件、7歳児調査では、管理職400件、担任784件であった。

以降の分析では、管理職調査で複数回答があった園については原則として園長の回答を分析に用いた。担任調査については、各園・学校に所属する担任の得点の平均値を算出し、分析に用いた。分析対象となった管理職調査、担任調査の回答者の属性について、管理職については図表1～図表4に、担任については図表5～図表7に示す<sup>注1</sup>。

図表1 管理職調査の回答者の属性：園（学校）の種別

	3歳児調査		4歳児調査		5歳児調査	
	N	%	N	%	N	%
1. 公立保育所	20	23%	20	21%	15	16%
2. 私立保育所	9	10%	8	8%	8	9%
3. 国立大学附属幼稚園	6	7%	5	5%	6	7%
4. 公立幼稚園	21	24%	32	33%	25	27%
5. 私立幼稚園	5	6%	4	4%	5	5%
6. 公立認定こども園	7	8%	7	7%	12	13%
7. 私立認定こども園	19	22%	21	22%	21	23%
計	87	100%	97	100%	92	100%
7歳児調査						
	N	%				
1. 公立小学校	395	99%				
2. 国立大学附属小学校	5	1%				
計	400	100%				

図表2 管理職調査の回答者の属性：回答者の職位

	3歳児調査		4歳児調査		5歳児調査	
	N	%	N	%	N	%
1. 園長・所長・施設長	78	90%	81	84%	80	87%
2. 副園長・副所長・副施設長	8	9%	14	14%	10	11%
3. その他	1	1%	1	1%	2	2%
不明	0	0%	1	1%	0	0%
計	87	100%	97	100%	92	100%
7歳児調査						
	N	%				
1. 校長	118	30%				
2. 副校長	12	3%				
3. 教頭	263	66%				
4. その他	6	2%				
不明	1	0%				
計	400	100%				

図表 3 管理職調査の回答者の属性：回答者の性別

	3歳児調査		4歳児調査		5歳児調査		7歳児調査	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
1. 男	13	15%	16	16%	20	22%	307	77%
2. 女	74	85%	81	84%	71	77%	93	23%
不明	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%
計	87	100%	97	100%	92	100%	400	100%

図表 4 管理職調査の回答者の属性：回答者の年齢・保育（教員）経験年数

	年齢				
	<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
3歳児調査	87	57.03	6.75	37	87
4歳児調査	97	56.31	5.64	38	75
5歳児調査	92	56.35	6.46	34	76
7歳児調査	397	52.51	5.26	23	65
	保育（教員）経験年数				
	<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
3歳児調査	70	24.86	8.73	1	41
4歳児調査	79	23.23	9.08	0	40
5歳児調査	73	24.25	9.16	1	50
7歳児調査	387	27.56	6.53	4	41

図表 5 担任調査の回答者の属性：園（学校）の種別

	3歳児調査		4歳児調査		5歳児調査	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
1. 公立保育所	31	17%	36	18%	28	15%
2. 私立保育所	19	11%	12	6%	13	7%
3. 国立大学附属幼稚園	9	5%	10	5%	11	6%
4. 公立幼稚園	32	18%	59	30%	50	26%
5. 私立幼稚園	15	8%	10	5%	9	5%
6. 公立認定こども園	19	11%	19	10%	31	16%
7. 私立認定こども園	55	31%	52	26%	47	25%
計	180	100%	198	100%	189	100%
	6歳児調査		7歳児調査			
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
1. 公立小学校	765	98%	769	98%		
2. 国立大学附属小学校	15	2%	15	2%		
計	780	100%	784	100%		

図表 6 担任調査の回答者の属性：回答者の性別

	3歳児調査		4歳児調査		5歳児調査		6歳児調査		7歳児調査	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
1. 男	7	4%	3	2%	8	4%	166	21%	218	28%
2. 女	170	94%	188	95%	176	93%	568	73%	528	67%
不明	3	2%	7	4%	5	3%	46	6%	38	5%
計	180	100%	198	100%	189	100%	780	100%	784	100%

図表 7 担任調査の回答者の属性：回答者の年齢・保育（教員）経験年数

	年齢				
	<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
3歳児調査	175	34.87	10.75	20	62
4歳児調査	189	34.39	10.84	20	62
5歳児調査	183	35.73	9.85	22	60
6歳児調査	722	37.99	11.24	22	67
7歳児調査	729	38.36	12.39	22	68
	保育（教員）経験年数				
	<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値
3歳児調査	173	10.84	8.35	1	42
4歳児調査	189	11.00	9.07	1	42
5歳児調査	181	12.51	8.19	1	38
6歳児調査	717	13.57	10.61	1	43
7歳児調査	700	13.63	11.43	1	46

## 第2節 質問項目

質問項目の作成過程については、国立教育政策研究所（2023）に詳しいため、そちらを参照されたい。その中でも今回の分析では、管理職の「リーダーシップ」、管理職と担任の「仕事の満足感」並びに「仕事の負担感」の項目を対象とした。このうち、管理職の「リーダーシップ」は、保育における管理職のリーダーシップについて測定するために、質の高い園における園長のリーダーシップに関する先行研究（e.g. Siraj-Blatchford & Manni, 2007; 上田, 2015）を参考として作成されたものである。「仕事の満足感」「仕事の負担感」は、OECD 国際幼児教育・保育従事者調査（TALIS Starting Strong Survey）（e.g., OECD, 2020）における保育従事者の満足、ストレスに関する調査項目等を参考として作成されたものである。具体的な質問項目を以下の図表 8～図表 10 に示す。

### 第1項 管理職のリーダーシップ尺度

管理職のリーダーシップの尺度項目に関して、幼稚園等の管理職については17項目から構成されていた（図表 8）。小学校の管理職については21項目から構成されていた（図

表9)。小学校の管理職用の項目の一部は、幼稚園等の管理職用の項目内容を小学校の管理職用の項目として表現を調整し作成された。これらの項目について、1. 全く当てはまらない、2. あまり当てはまらない、3. まあ当てはまる、4. とても当てはまる、の4件法で回答を求めた。

図表8 管理職のリーダーシップ尺度の項目（幼稚園等）

1	保育者の仕事に対する意見や要望等を尊重している
2	保育者が意見やアイデア、困っていること等を出しやすい雰囲気を作っている
3	保育者がやりがいを持って働き続けやすいよう支援している
4	保育教育制度や政策に関わる情報収集を積極的に行っている
5	幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領の内容について、保育者に周知し、研修等を通して理解を促している
6	保育者の課題やキャリア等を踏まえて、園内外の研修を体系的計画的に実施している
7	保育実践に関わる書籍や保育雑誌等を積極的に購読し、回覧等をしている
8	園外研修や学会等に積極的に参加している
9	全体的な計画や指導計画、保育日誌等の内容を確認している
10	新任保育者に子供との関わりや環境構成等を指導している
11	園内を回り、子供や保育者の様子を見ている
12	日常的または定期的に保育について省察（振り返り）を行う機会を設けている
13	園の運営や教育保育の理念方針を明確に示している
14	保育者間で学び合い、協働関係を作れるように、話し合いの場を設ける等して促している
15	保護者からの要求要望に、率先して対応している
16	近隣の小学校と連携し、交流や合同研修を行っている
17	地域との連携や地域に貢献する活動を行っている

図表 9 管理職のリーダーシップ尺度の項目（小学校）

1	教職員の仕事に対する意見や要望等を尊重している
2	教職員が意見やアイデア、困っていること等を出しやすい雰囲気を作っている
3	教職員がやりがいを持って働き続けやすいよう支援している
4	教育制度や政策に関わる情報収集を積極的に行い、教育情報を教職員に提供している
5	小学校学習指導要領の内容について周知し、研究等を通して理解を促している
6	教職員の課題やキャリア等を踏まえて、園内外の研修を体系的計画的に実施している
7	指導主事等を招いて授業参観や指導を行う校内研修の機会を設けている
8	校外研修や学会等に積極的に参加している
9	年間指導計画や学習指導案等を確認している
10	新任教員に対し、メンター制度を取り入れる等して、学級運営や児童との関わり、学級環境づくり等を指導する体制を整えている
11	日頃から校内を巡回する等して、児童や教職員の様子を観察している
12	日常的または定期的に授業参観し、その内容についてフィードバックしている
13	教員間で、日常的または定期的に教材研究や授業研究を行うよう促している
14	学校運営や教育理念、教育方針を明確に提示し、教職員と共有している
15	教職員間の学び合いや協働を促し、教職員が進んで新しい試みをする事等も支援している
16	教職員が学校の意思決定に参加する機会を積極的に提供している
17	保護者に学校や児童の活動等を情報提供し、保護者の要求要望にも率先して対応している
18	近隣の幼稚園や保育所、認定こども園と連携し、交流や合同研修等を行っている
19	校区の中学校等と連携し、交流や合同研修等を行っている
20	地域との連携や地域に貢献する活動を行っている
21	対応の難しい業務について、他校の校長等と相談する等して協働している

## 第2項 仕事の満足感尺度

仕事の満足感の尺度項目に関しては、幼稚園等か小学校かどうか、管理職か担任かどうかに関わらず共通の3項目を用いた（図表10）。これらの項目について、1. 全くそう思わない、2. そう思わない、3. ややそう思う、4. とてもそう思う、の4件法で回答を求めた。

図表 10 仕事の満足感尺度の項目

1	全体的に見て、自分の職場に満足している
2	全体的に見て、自分の仕事に満足している
3	できるだけ長く今の職場で働きたい

### 第3項 仕事の負担感尺度

仕事の負担感の尺度項目に関しては、幼稚園等の管理職に関する項目は14項目、担任に関する項目は10項目で構成されていた（図表11）。小学校の管理職に関する項目は17項目、担任に関する項目は10項目で構成されていた（図表12）。リーダーシップ尺度と同様に、これらの項目の一部は、幼稚園等の管理職・担任用の項目内容を小学校の管理職・担任用の項目として表現を調整し作成された。これらの項目について、1. 全く大変でない、2. あまり大変でない、3. やや大変である、4. とても大変である、の4件法で回答を求めた。

図表 11 仕事の負担感尺度の項目（幼稚園等）

管理職	担任
1 事務作業の量	1 事務作業の量
2 保育者の離職人手不足	2 クラスの保育者の配置状況
3 保育者の配置シフト	3 研修時間の確保
4 職員会議等の時間の確保	4 日常的な休暇の取得
5 自分の研修時間の確保	5 労働時間の長さ
6 若手や中堅の保育者の研修育成	6 子供を預かる責任の重さ
7 労働時間の長さ	7 給与と仕事量のバランス
8 子供を預かる責任の重さ	8 職場の人間関係
9 職員や運営の責任の重さ	9 配慮の必要な子供への対応
10 給与と仕事量のバランス	10 保護者への対応や子育ての支援
11 職場の人間関係	
12 保護者への対応や子育ての支援	
13 小学校等との連携	
14 地域との連携、地域貢献	

図表 12 仕事の負担感尺度の項目（小学校）

管理職	担任
1 事務作業の量	1 事務作業の量
2 人手不足	2 クラスの教員配置(補助教員の確保等)
3 職員会議等の時間の確保	3 研修時間の確保
4 自分の研修時間の確保	4 日常的な休暇の取得
5 若手や中堅の教職員の研修育成	5 労働時間の長さ
6 労働時間の長さ	6 子供を預かる責任の重さ
7 児童を預かる責任の重さ	7 給与と仕事量のバランス
8 学校運営や教職員への責任の重さ	8 職場の人間関係
9 給与と仕事量のバランス	9 配慮の必要な子供への対応
10 職場の人間関係	10 保護者への対応
11 保護者への対応	
12 幼稚園・保育所・認定こども園との連携	
13 中学校等との連携	
14 地域との連携、地域貢献	
15 ICT 環境の整備	
16 外国語教育への対応	
17 新型コロナウイルス感染症関連の対応	

### 第3章 結果

#### 第1節 各尺度の回答の傾向

次にリーダーシップ尺度、仕事の満足感尺度、仕事の負担感尺度の回答傾向を把握するために、各尺度を構成する項目の回答比率について帯グラフを作成した。

##### 第1項 管理職のリーダーシップ尺度

各調査時点における項目ごとの回答比率の帯グラフを図表 13～図表 16 に示す。

図表 13～図表 16 から、ほぼ全ての項目において「3. まあ当てはまる」が最も多い回答率であることがわかる。また 3～5 歳児調査（幼稚園等での調査）では同様の傾向が見られたが、7 歳児調査（小学校での調査）では学校種や項目が異なるためか、それ以前とは異なり「1. 全く当てはまらない」、「2. あまり当てはまらない」の回答が比較的多く見られる項目があった。

次に管理職のリーダーシップ尺度において、選択肢の「3. まあ当てはまる」、「4. とても当てはまる」を合わせた「当てはまる」選択肢の回答率が多かった項目を調査時点別に触れる。

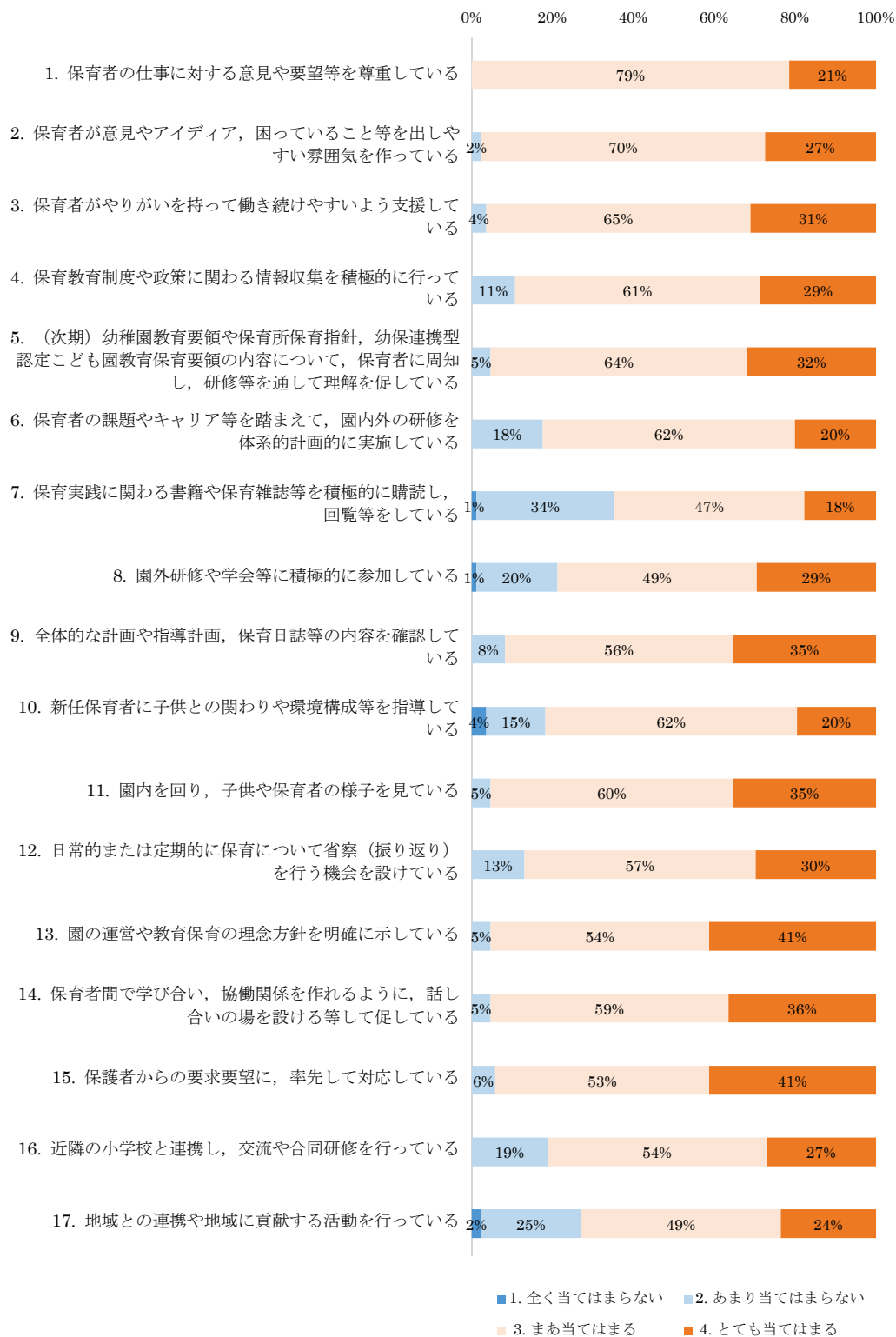
幼稚園等の管理職を対象とした調査について、3歳児調査時は、「1. 保育者の仕事に対する意見や要望等を尊重している」(100%)が最も高く、次いで「2. 保育者が意見やアイデア、困っていること等を出しやすい雰囲気を作っている」(98%)、「3. 保育者がやりがいをもち、働き続けやすいよう支援している」(96%)の項目の順で回答率が高かった。4歳児調査時は、「1. 保育者の仕事に対する意見や要望等を尊重している」(99%)と「15. 保護者からの要求要望に、率先して対応している」(99%)が同率で最も高く、次いで「2. 保育者が意見やアイデア、困っていること等を出しやすい雰囲気を作っている」(98%)と「3. 保育者がやりがいをもち、働き続けやすいよう支援している」(98%)が同率で高かった。5歳児調査時では、「1. 保育者の仕事に対する意見や要望等を尊重している」(98%)が最も高く、次いで「3. 保育者がやりがいをもち、働き続けやすいよう支援している」(97%)と「13. 園の運営や教育保育の理念方針を明確に示している」(97%)が同率で高かった。小学校の管理職を対象とした7歳児調査時点では、「1. 教職員の仕事に対する意見や要望等を尊重している」(99%)が最も高く、次いで「3. 教職員がやりがいをもち、働き続けやすいよう支援している」(98%)、「2. 教職員が意見やアイデア、困っていること等を出しやすい雰囲気を作っている」(97%)の順で回答率が高かった。管理職がリーダーシップを発揮しているのは、保育者・教職員の意見・要望を尊重することや、保育者・教職員が意見を述べやすい雰囲気づくり、働き続けやすい環境作りの面であることがうかがえる。

最後に、「1. 全く当てはまらない」、「2. あまり当てはまらない」の項目を合わせた「当てはまらない」選択肢の回答率が多かった項目を調査時点別に述べる。

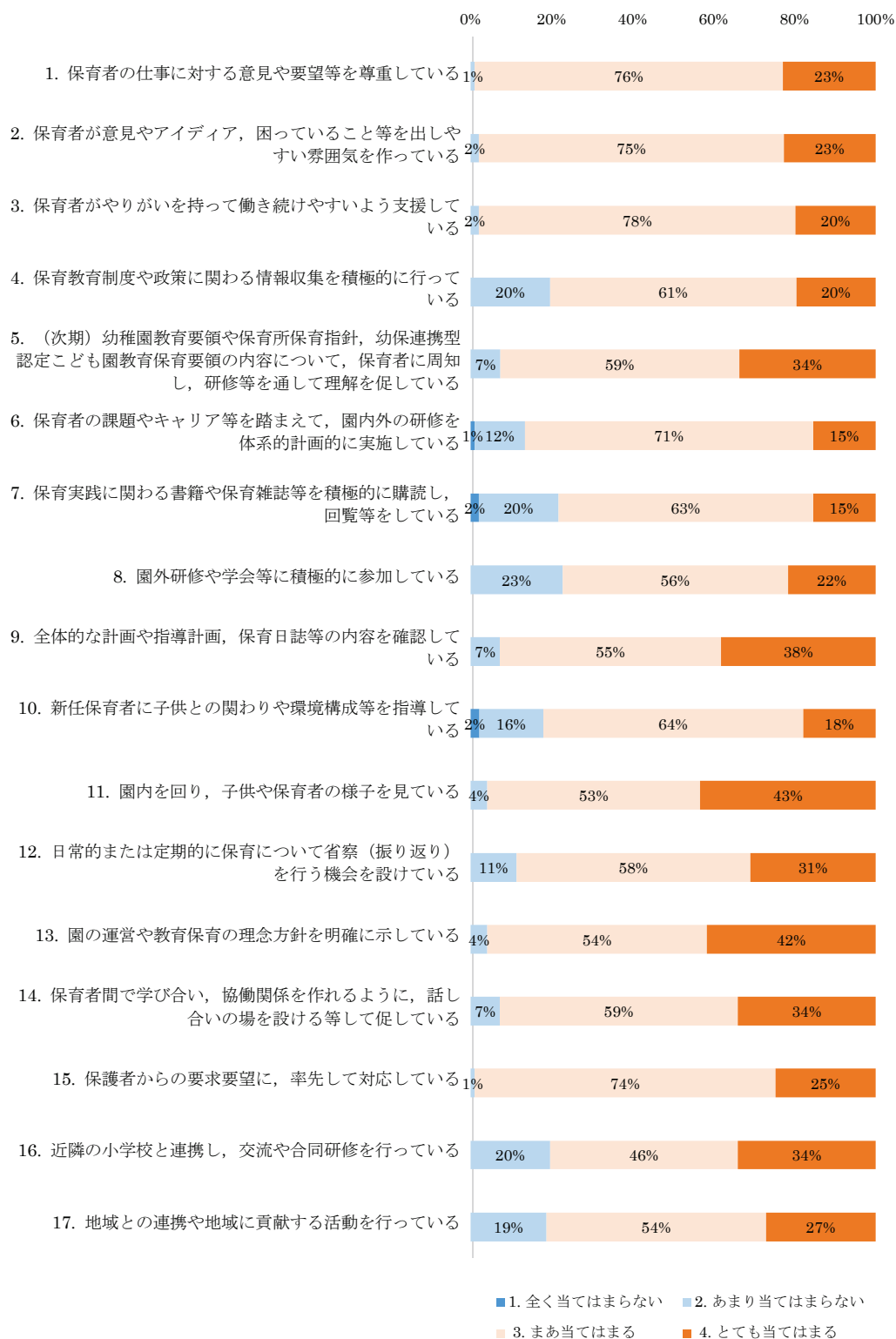
幼稚園等の管理職を対象とした調査について、3歳児調査時は、「7. 保育実践に関わる書籍や保育雑誌等を積極的に購読し、回覧等をしている」(35%)が最も高く、次いで「17. 地域との連携や地域に貢献する活動を行っている」(27%)、「8. 園外研修や学会等に積極的に参加している」(21%)の項目の順で回答率が高かった。4歳児調査時は、「8. 園外研修や学会等に積極的に参加している」(23%)が最も高く、次いで「7. 保育実践に関わる書籍や保育雑誌等を積極的に購読し、回覧等をしている」(22%)の項目が高く、その次に「4. 保育教育制度や政策に関わる情報収集を積極的に行っている」(20%)と「16. 近隣の小学校と連携し、交流や合同研修を行っている」(20%)が同率で高かった。5歳児調査時では、「16. 近隣の小学校と連携し、交流や合同研修を行っている」(29%)が最も高く、次いで「7. 保育実践に関わる書籍や保育雑誌等を積極的に購読し、回覧等をしている」(26%)の項目が高く、その次に「8. 園外研修や学会等に積極的に参加している」(26%)の項目の順で回答率が高かった。小学校の管理職を対象とした7歳児調査時点では、「18. 近隣の幼稚園や保育所、認定こども園と連携し、交流や合同研修等を行っている」(65%)が最も高く、次いで「8. 校外研修や学会等に積極的に参加している」(56%)項目が高く、その次に「19. 校区の中学校等と連携し、交流や合同研修等を行っている」(51%)の項目の順で回答率が高かった。全体的に「3. まあ当てはまる」の回答率が高い項目が多くあったが、その中でも管理職がリーダーシップを発揮しづらいのは、園外・校外研修や学会への参加、地域や近隣の幼稚園・保育所・認定こども園等との連携、小学校・中学校等との連携であることがうかがえる。また幼稚園等では文献の購読・回覧にも困難さが見受けられた。小学校に関しては、否定的回答の選択率

が上位の 3 項目で「当てはまらない」に属する選択肢の回答率が半数を超えており、選択率上位の項目についてリーダーシップを発揮することの難しさがうかがえる。

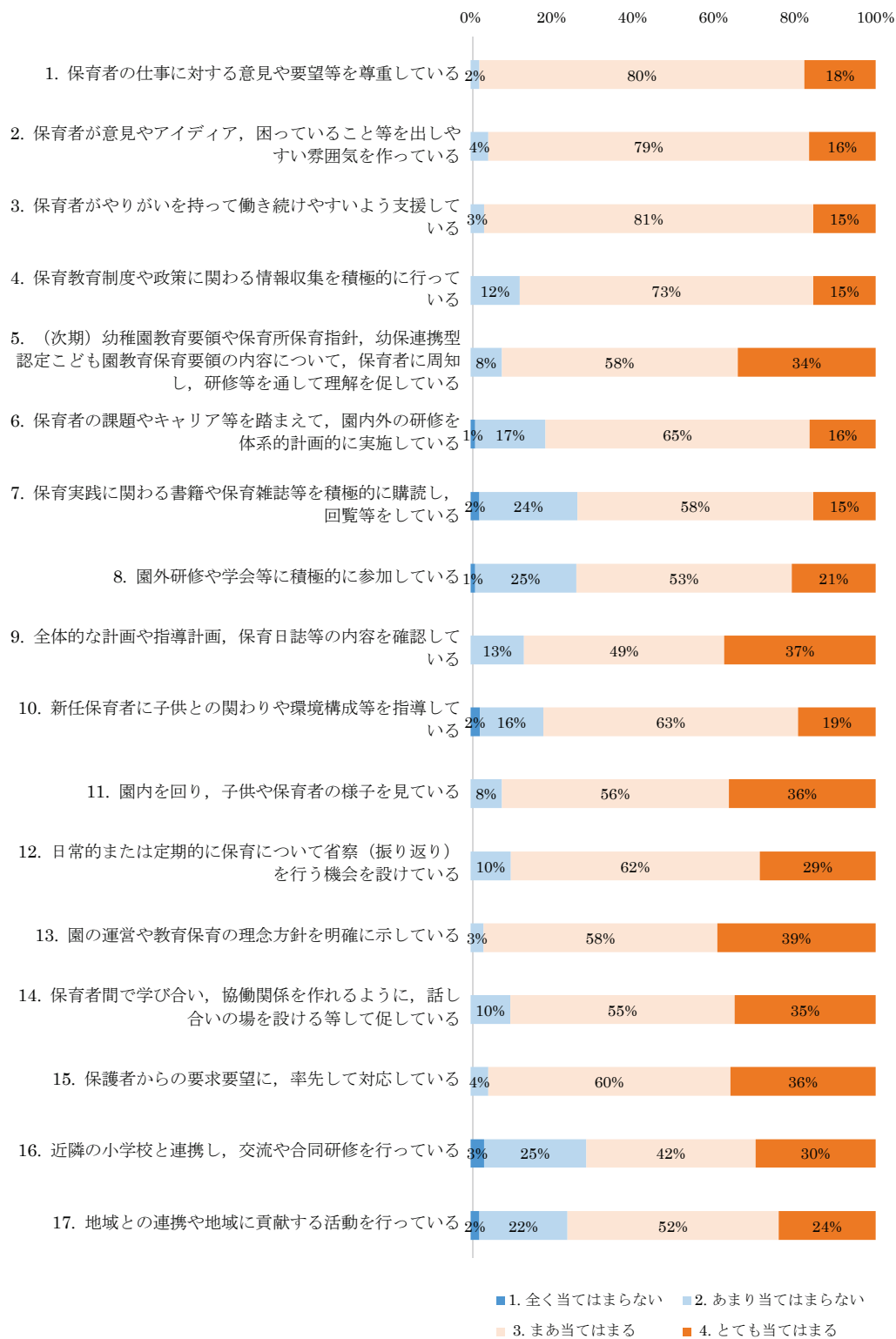
図表 13 管理職のリーダーシップ尺度の項目ごとの回答比率 (%) (3歳児調査)



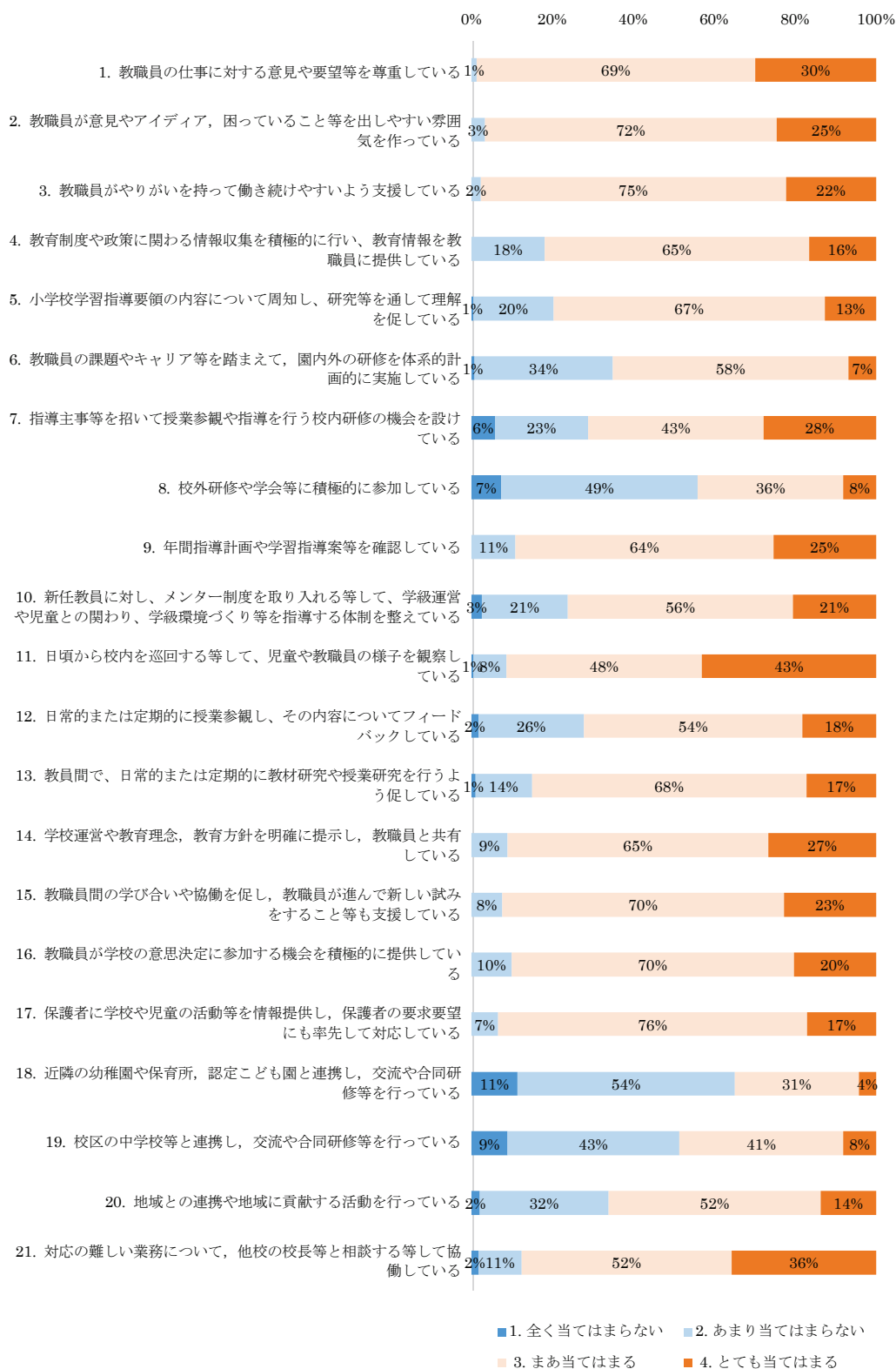
図表 14 管理職のリーダーシップ尺度の項目ごとの回答比率 (%) (4歳児調査)



図表 15 管理職のリーダーシップ尺度の項目ごとの回答比率 (%) (5歳児調査)



図表 16 管理職のリーダーシップ尺度の項目ごとの回答比率 (%) (7歳児調査)

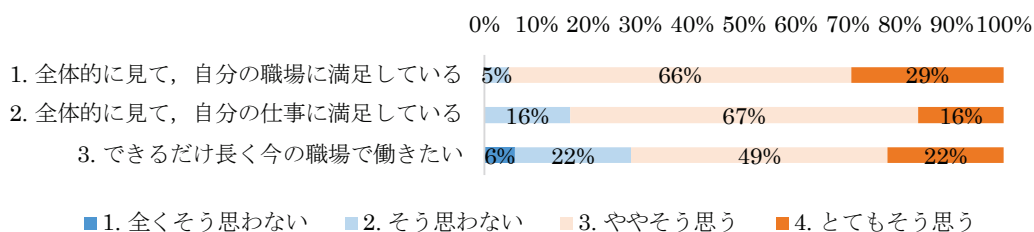


## 第2項 管理職・担任の仕事の満足感尺度

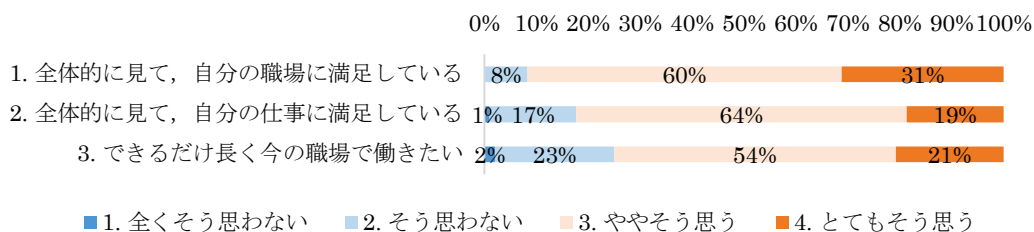
各調査時点における項目ごとの回答比率について、管理職の回答の帯グラフを図表17～図表20に、担任の回答の帯グラフを図表21～図表25に示す。

図表17～図表20並びに図表21～図表25から、幼稚園等か小学校か、管理職か担任かによらず、同様の傾向が見られた。具体的には、選択肢である「3. ややそう思う」の回答率が最も高かった。また、「3. ややそう思う」、「4. とてもそう思う」を合わせた「そう思う」選択肢の回答率が、「1. 全体的に見て、自分の職場に満足している」（管理職：92～96%、担任：84～90%）が最も高く、次いで高い項目が「2. 全体的に見て、自分の仕事に満足している」（管理職：82～84%、担任：73～83%）であり、最も低い項目が「3. できるだけ長く今の職場で働きたい」（管理職：72～76%、担任：69～74%）であった。職場や仕事への満足感よりも、できるだけ長く職場で働こうという意欲が低くなりやすい傾向が見られた。

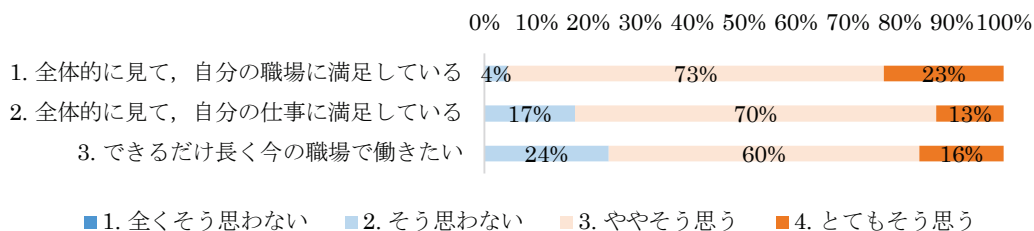
図表17 管理職の満足感尺度の項目ごとの回答比率（%）（3歳児調査）



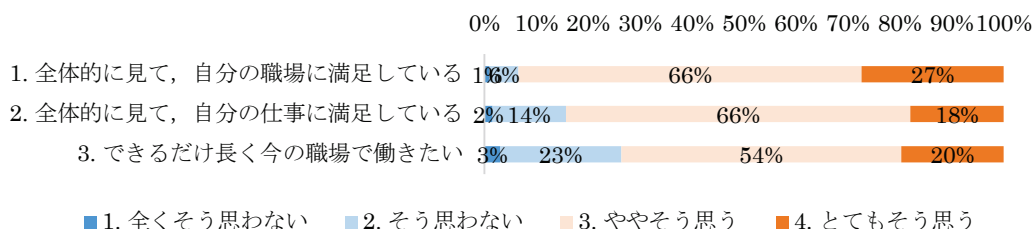
図表18 管理職の満足感尺度の項目ごとの回答比率（%）（4歳児調査）



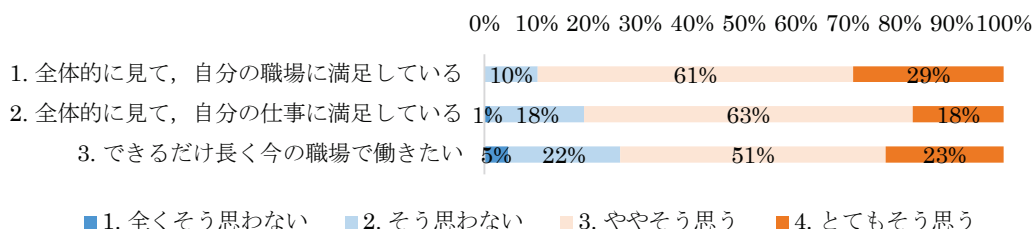
図表19 管理職の満足感尺度の項目ごとの回答比率（%）（5歳児調査）



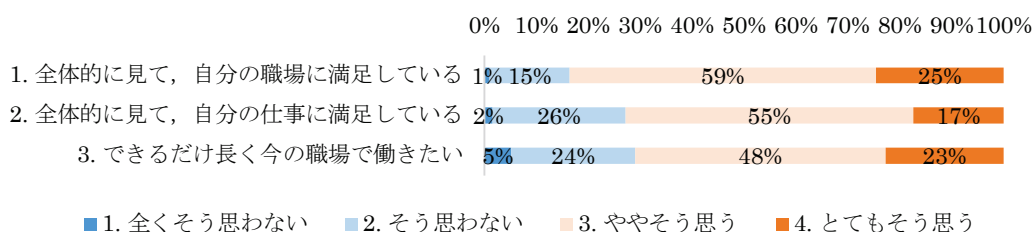
図表 20 管理職の満足感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (7 歳児調査)



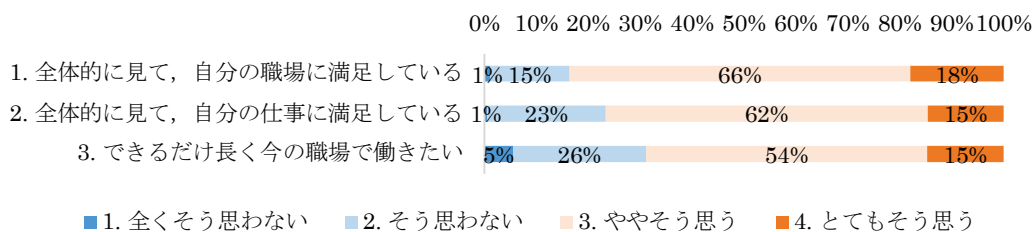
図表 21 担任の満足感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (3 歳児調査)



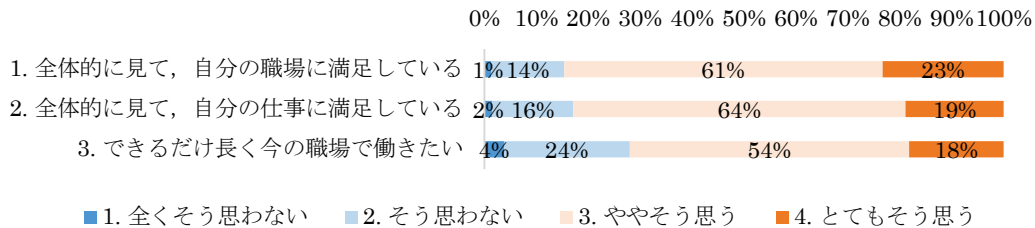
図表 22 担任の満足感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (4 歳児調査)



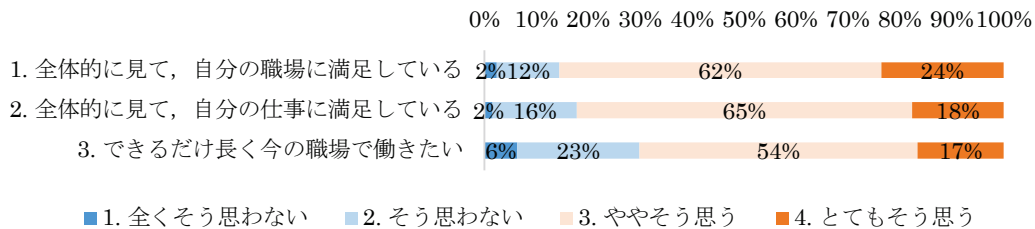
図表 23 担任の満足感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (5 歳児調査)



図表 24 担任の満足感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (6 歳児調査)



図表 25 担任の満足感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (7 歳児調査)



### 第3項 管理職・担任の仕事の負担感尺度

各調査時点における項目ごとの回答比率について、管理職の回答の帯グラフを図表 26～図表 29 に、担任の回答の帯グラフを図表 30～図表 34 に示す。

管理職の負担感については、図表 26～図表 29 から、全体的な傾向として「3. やや大変である」の選択肢の回答率が高いことが分かるが、子供を預かる責任の重さや、職員・教職員や運営への責任の重さについて、「4. とても大変である」の選択肢の回答率が半数を超えており、職務に関わる責任感において負担を強く感じていることがうかがえる。

次に管理職の負担感尺度において、選択肢の「3. やや大変である」、「4. とても大変である」を合わせた「大変である」選択肢の回答率が多かった項目を調査時点別に触れる。

まず幼稚園等の管理職を対象とした調査について、3 歳児調査時は、「8. 子供を預かる責任の重さ」(93%) が最も高く、次いで「9. 職員や運営の責任の重さ」(92%)、「1. 事務作業の量」(88%) の項目の順で回答率が高かった。4 歳児調査時は、「8. 子供を預かる責任の重さ」(96%) が最も高く、次いで「9. 職員や運営の責任の重さ」(94%)、「6. 若手や中堅の保育者の研修育成」(86%) の項目の順で回答率が高かった。5 歳児調査時では、「8. 子供を預かる責任の重さ」(95%) と「9. 職員や運営の責任の重さ」(95%) が同率で最も高く、次いで「1. 事務作業の量」(86%) と「6. 若手や中堅の保育者の研修育成」(86%) が同率で高かった。小学校の管理職を対象とした 7 歳児調査時点では、「17. 新型コロナウイルス感染症関連の対応」(96%) が最も高く、次いで「7. 児童を預かる責任の重さ」(96%)、「8. 学校運営や教職員への責任の重さ」(95%) の項目の順で回答率が高かった。上記でも触れた通り、尺度の項目内では職務上の責任

の重さに対する大変さを感じていることがわかる。また幼稚園等では事務作業や後進の育成、人手不足等到大変さを感じていることがわかる。

最後に管理職の負担感尺度において、「1. 全く大変でない」、「2. あまり大変でない」の項目を合わせた「大変でない」選択肢の回答率が多かった項目を調査時点別に述べる。

まず幼稚園等の管理職を対象とした調査について、3歳児調査時は、「11. 職場の人間関係」(68%)が最も高く、次いで「13. 小学校等との連携」(59%)、「14. 地域との連携、地域貢献」(47%)の項目の順で回答率が高かった。4歳児調査時は、「13. 小学校等との連携」(65%)が最も高く、次いで「11. 職場の人間関係」(61%)、「14. 地域との連携、地域貢献」(57%)の項目の順で回答率が高かった。5歳児調査時では、「11. 職場の人間関係」(59%)が最も高く、次いで「13. 小学校等との連携」(49%)と「14. 地域との連携、地域貢献」(49%)が同率で高かった。小学校の管理職を対象とした7歳児調査時点では、「12. 幼稚園・保育所・認定こども園との連携」(78%)が最も高く、次いで「13. 中学校等との連携」(77%)、「10. 職場の人間関係」(58%)の項目の順で回答率が高かった。これらの項目は半数以上が「大変でない」選択肢を回答しており、管理職においては、職場の人間関係や、近隣の幼稚園・保育所・認定こども園等や小学校・中学校等との連携、地域との連携において他の項目に比べ大変さはあまり感じていないことがわかる。

担任の負担感については、図表30～図表34から、全体的な傾向として「3. やや大変である」の選択肢の回答率が高いことがわかるが、管理職と同様、子供を預かる責任の重さや、職員・教職員や運営への責任の重さについて、「4. とても大変である」の選択肢の回答率が半数を超えており、職務に関わる責任感において負担を強く感じていることがうかがえる。

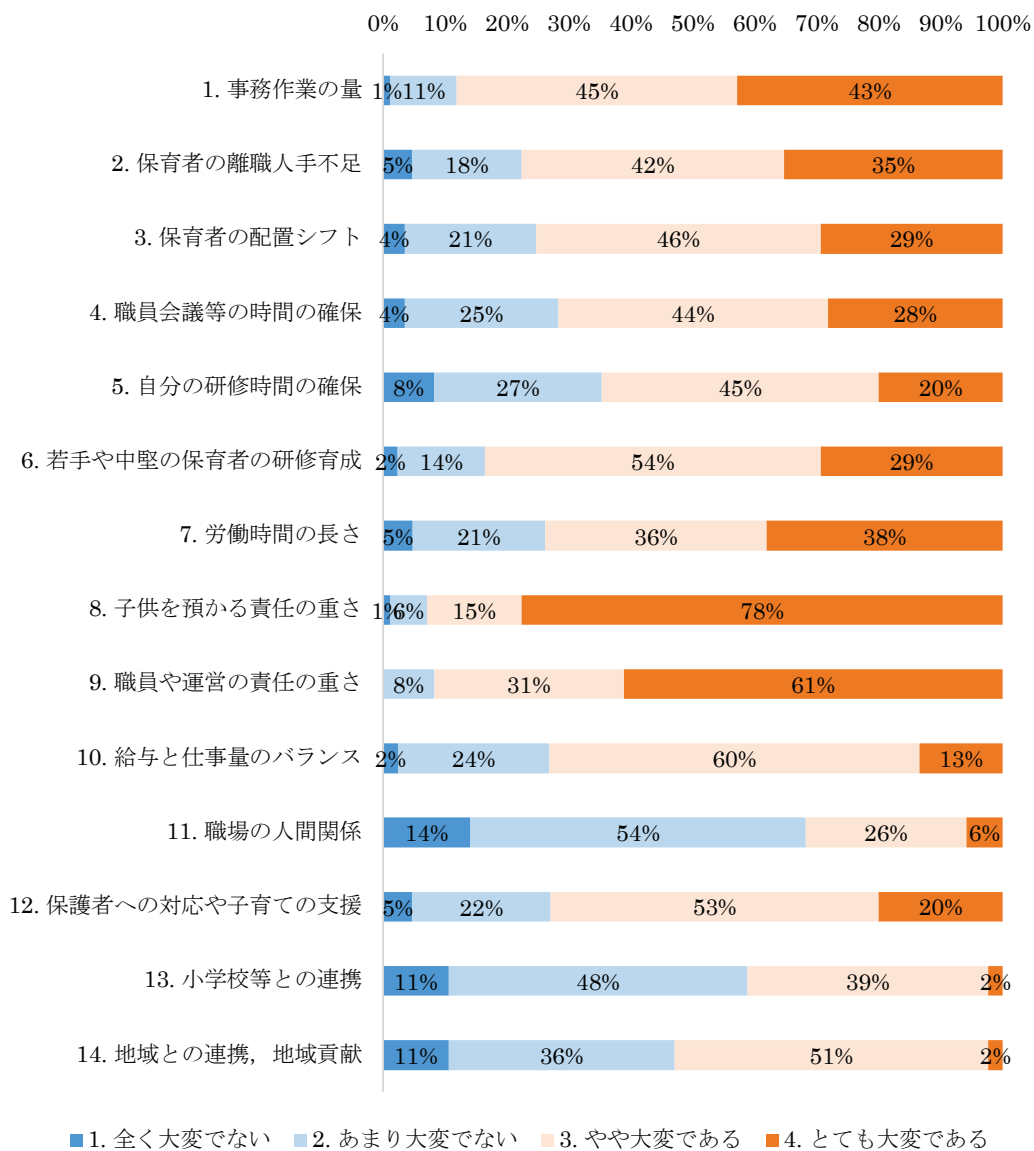
次に担任の負担感尺度において、選択肢の「3. やや大変である」、「4. とても大変である」を合わせた「大変である」選択肢の回答率が多かった項目を調査時点別に触れる。

まず3歳児調査時は、「6. 子供を預かる責任の重さ」(93%)が最も高く、次いで「9. 配慮の必要な子供への対応」(84%)、「10. 保護者への対応や子育ての支援」(82%)の項目の順で回答率が高かった。4歳児調査時は、「6. 子供を預かる責任の重さ」(97%)が最も高く、次いで「10. 保護者への対応や子育ての支援」(87%)、「9. 配慮の必要な子供への対応」(85%)の項目の順で回答率が高かった。5歳児調査時では、「6. 子供を預かる責任の重さ」(92%)が最も高く、次いで「1. 事務作業の量」(88%)、「10. 保護者への対応や子育ての支援」(85%)の項目の順で回答率が高かった。6歳児調査時では、「6. 子供を預かる責任の重さ」(96%)が最も高く、次いで「1. 事務作業の量」(85%)と「9. 配慮の必要な子供への対応」(85%)の項目が同率で回答率が高かった。7歳児調査時点では、「6. 児童を預かる責任の重さ」(93%)が最も高く、次いで「9. 配慮の必要な子供への対応」(85%)、「1. 事務作業の量」(84%)の項目の順で回答率が高かった。尺度の項目内では職務上の責任の重さに対する大変さを感じやすいことがわかる。また幼稚園等では保護者への対応や配慮の必要な子供への対応に大変さを感じており、小学校では配慮の必要な子供への対応と事務作業の量に大変さを感じていることがわかる。

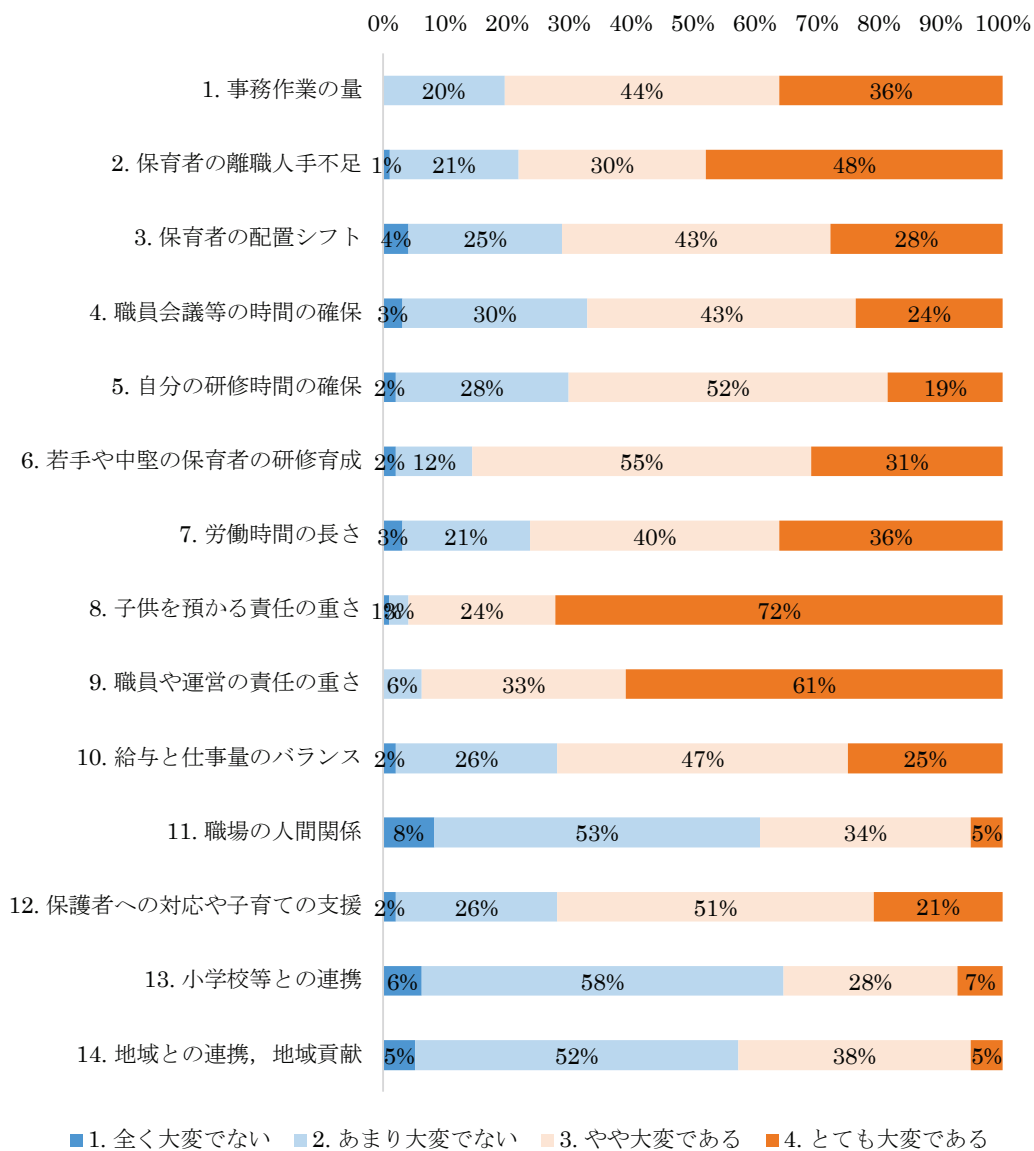
最後に担任の負担感尺度において、「1. 全く大変でない」、「2. あまり大変でない」の項目を合わせた「大変でない」選択肢の回答率が多かった項目を調査時点別に述べる。

まず幼稚園等の担任を対象とした調査について、3歳児調査時は、「8. 職場の人間関係」(68%)が最も高く、次いで「3. 研修時間の確保」(54%)、「2. クラスの保育者の配置状況」(52%)の項目の順で回答率が高かった。4歳児調査時は、「8. 職場の人間関係」(61%)が最も高く、次いで「3. 研修時間の確保」(46%)、「4. 日常的な休暇の取得」(36%)の項目の順で回答率が高かった。5歳児調査時では、「8. 職場の人間関係」(64%)が最も高く、次いで「2. クラスの保育者の配置状況」(42%)、「3. 研修時間の確保」(37%)の項目の順で回答率が高かった。小学校の担任を対象とした6歳児調査時は、「8. 職場の人間関係」(67%)が最も高く、次いで「4. 日常的な休暇の取得」(31%)、「10. 保護者への対応」(29%)の項目の順で回答率が高かった。7歳児調査時では、「8. 職場の人間関係」(69%)が最も高く、次いで「4. 日常的な休暇の取得」(33%)、「2. クラスの教員配置(補助教員の確保等)」(30%)の項目の順で回答率が高かった。担任においては、職場の人間関係が項目内では負担をあまり感じておらず、半数以上が「大変でない」選択肢を回答していた。また幼稚園等では研修時間の確保に大変さをあまり感じておらず、小学校では日常的な休暇の取得に大変さをあまり感じていないことがわかる。

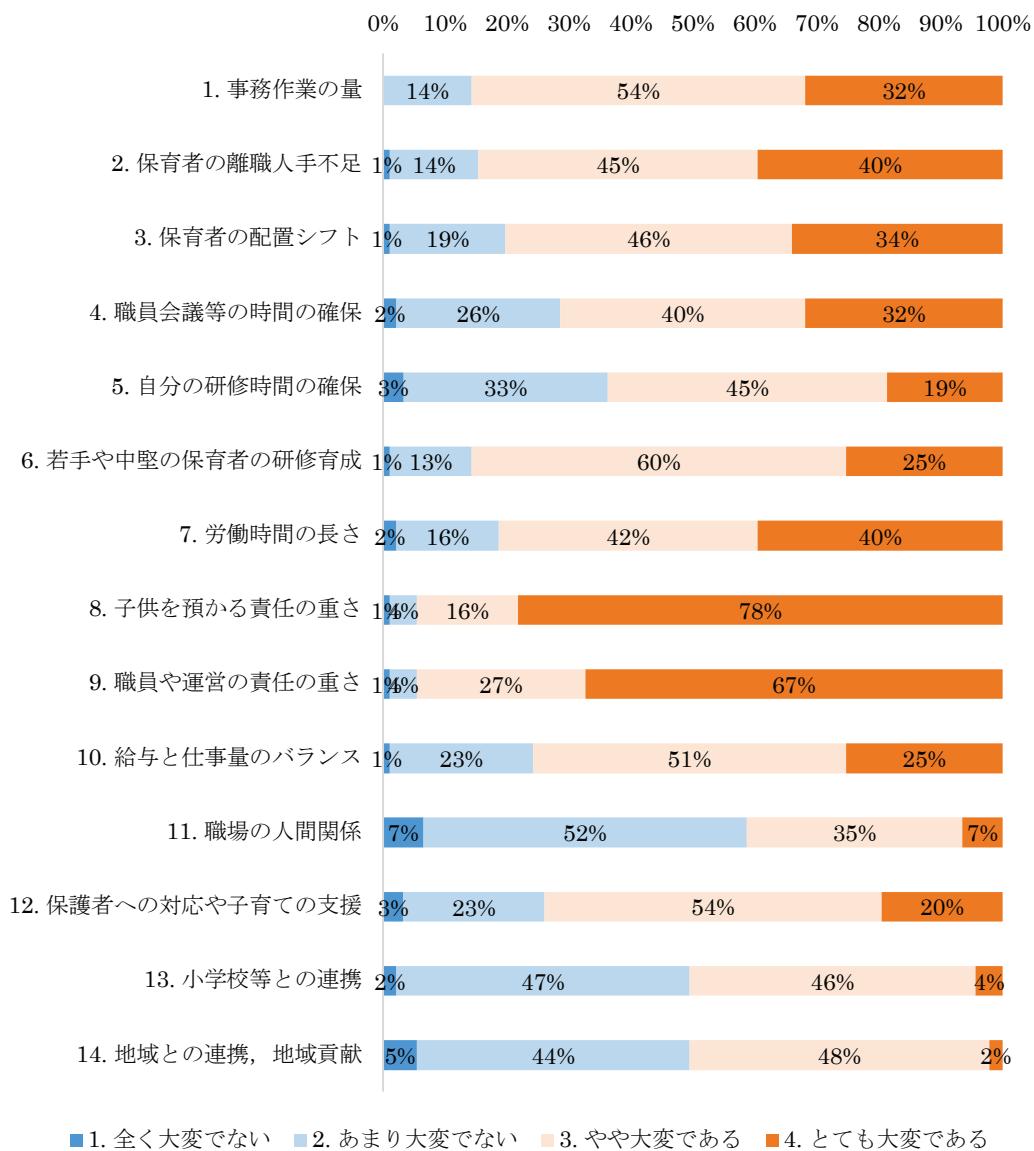
図表 26 管理職の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (3 歳児調査)



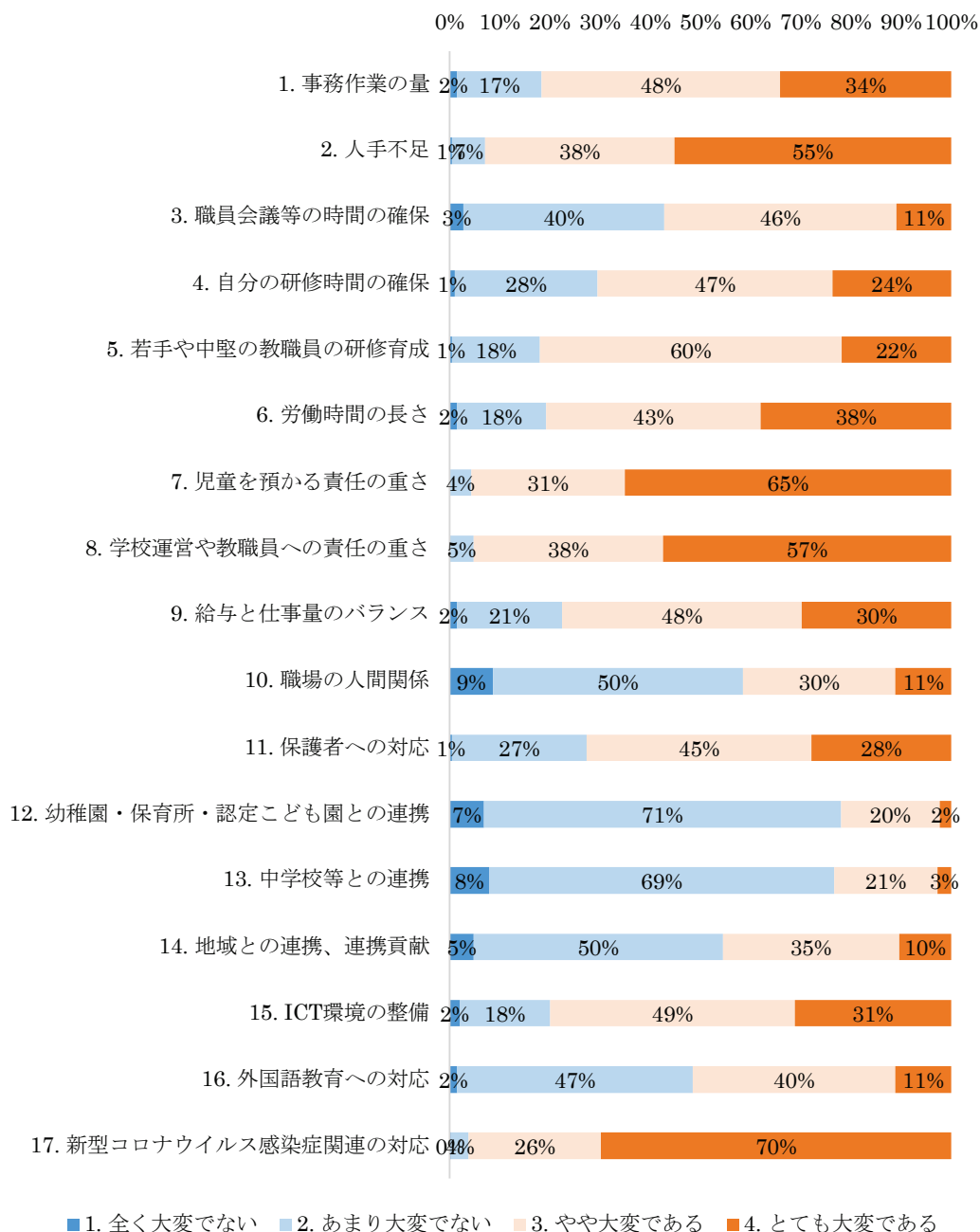
図表 27 管理職の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (4 歳児調査)



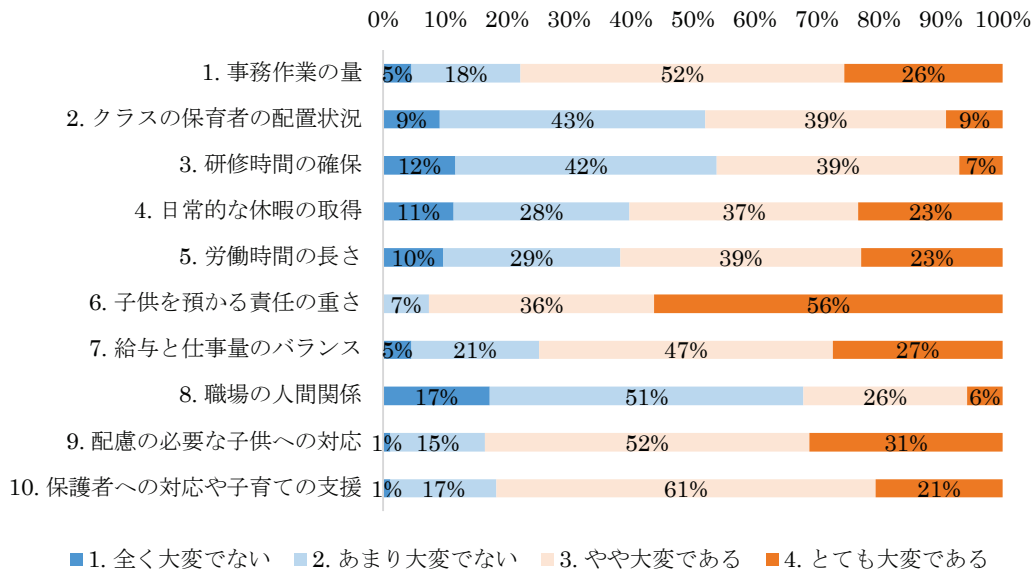
図表 28 管理職の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (5 歳児調査)



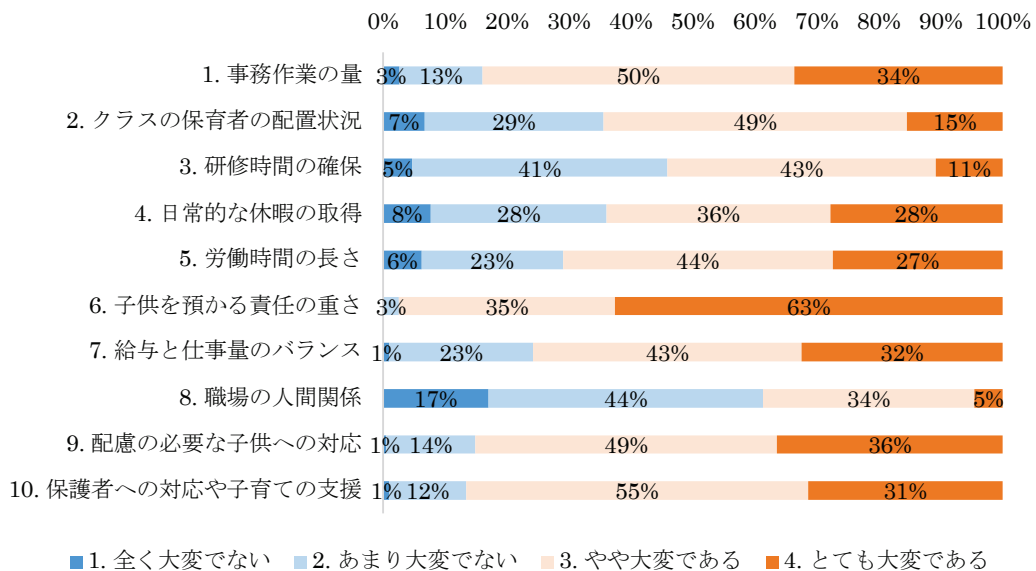
図表 29 管理職の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (7 歳児調査)



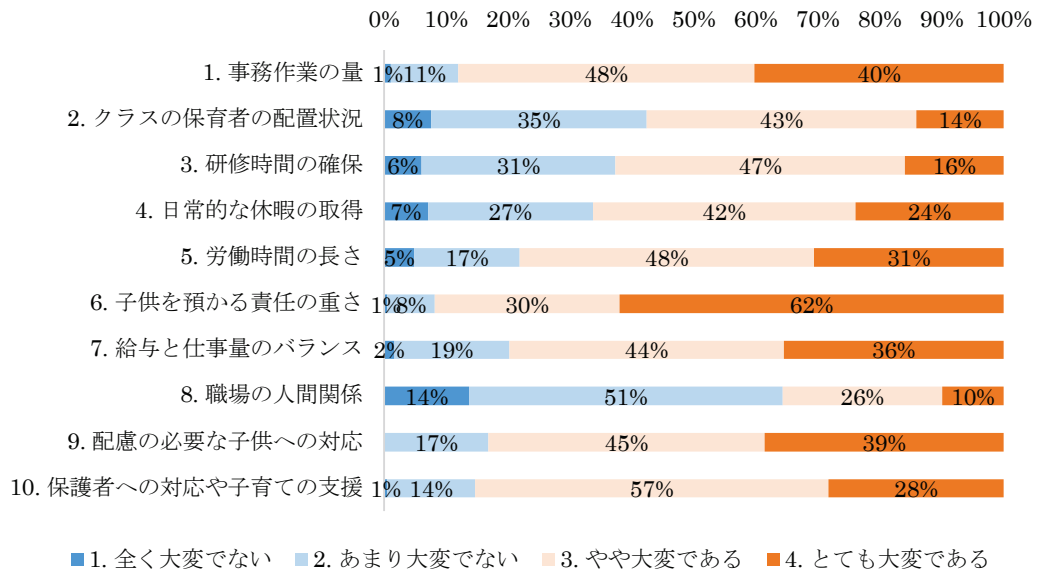
図表 30 担任の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (3歳児調査)



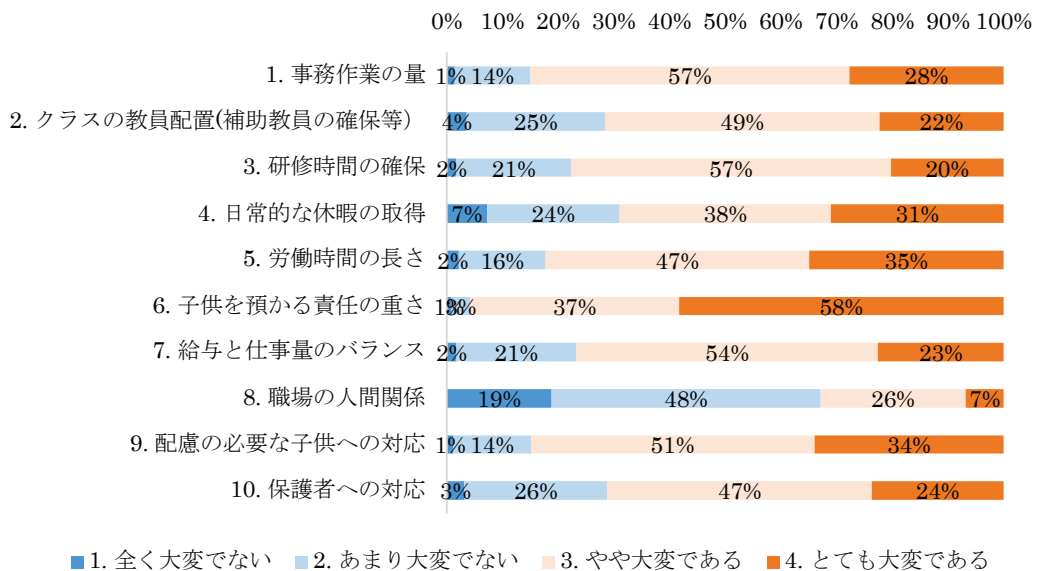
図表 31 担任の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (4歳児調査)



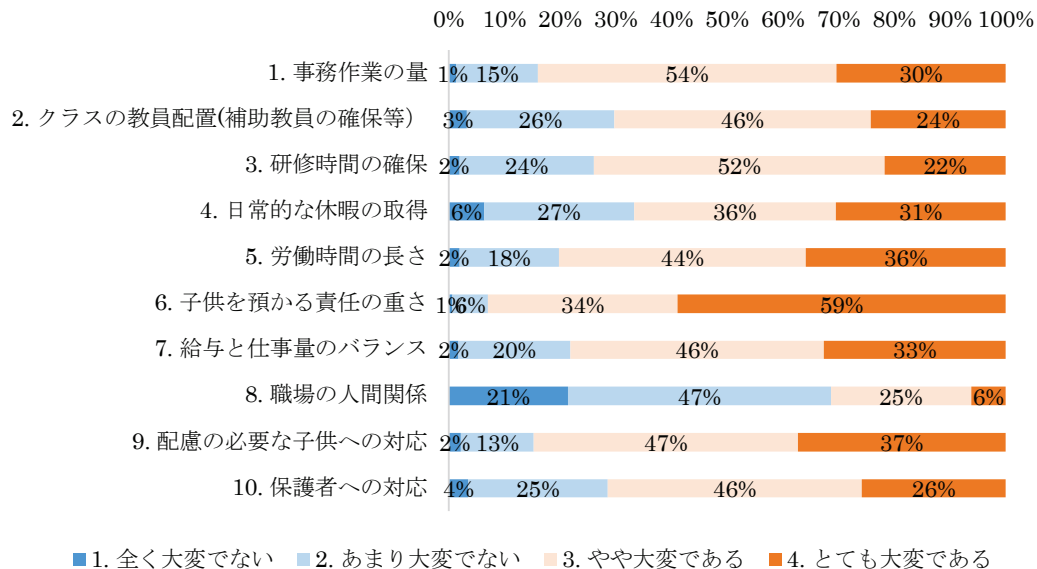
図表 32 担任の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (5歳児調査)



図表 33 担任の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (6歳児調査)



図表 34 担任の負担感尺度の項目ごとの回答比率 (%) (7歳児調査)



## 第2節 因子数と尺度得点の信頼性の検討結果

次に、各尺度の構造を確認するために、管理職・担任それぞれについて、就学前（幼稚園等）か就学後（小学校）かで分けて因子数の検討を行った。得られたスクリープロットの傾きから（図表 35、図表 36）、管理職・担任どちらにおいても、就学前・就学後のいずれについても 1 因子構造が妥当であると判断した。

また、それぞれの尺度の内的整合性を確認するために  $\alpha$  係数を算出した。それぞれの尺度について、幼稚園等か小学校か、管理職か担任かを区別しそれぞれ  $\alpha$  係数を算出した。

管理職のリーダーシップ尺度については、幼稚園等管理職が  $\alpha=.84$ 、小学校管理職が  $\alpha=.87$  であった。

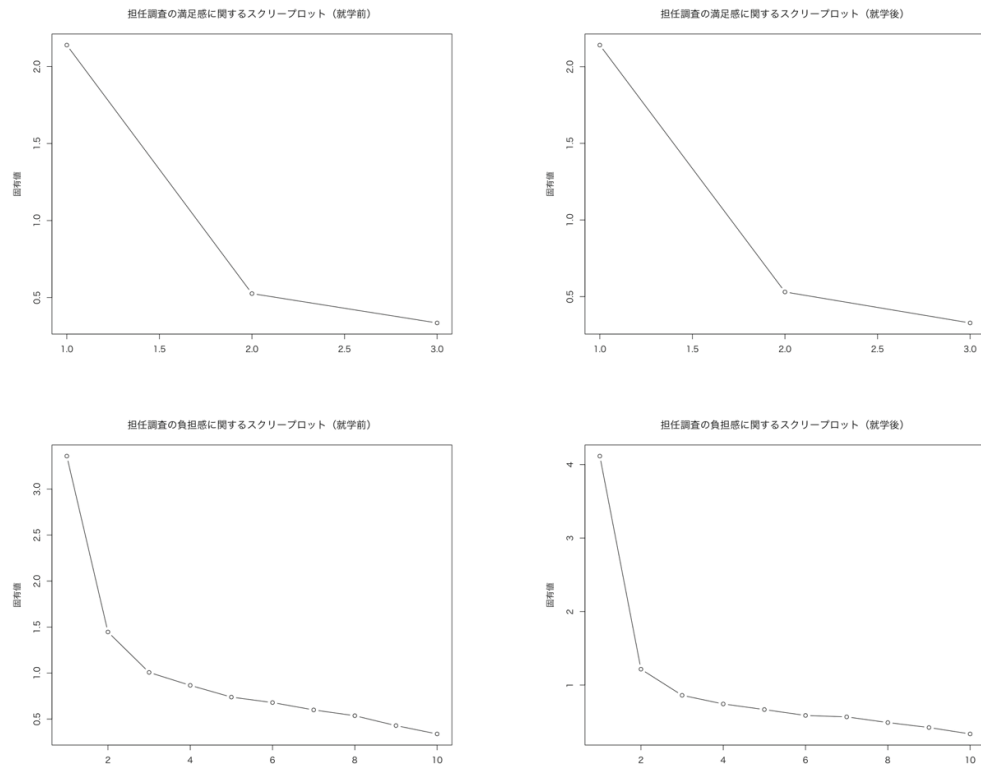
管理職・担任の仕事の満足感尺度については、幼稚園等管理職が  $\alpha=.73$ 、小学校管理職が  $\alpha=.82$ 、幼稚園等担任が  $\alpha=.73$ 、小学校担任が  $\alpha=.82$  であった。

管理職・担任の仕事の負担感尺度については、幼稚園等管理職が  $\alpha=.85$ 、小学校管理職が  $\alpha=.86$ 、幼稚園等担任が  $\alpha=.77$ 、小学校担任が  $\alpha=.83$  であった。

$\alpha$  係数の結果からは、内的整合性としておおむね良好な値が得られた。そのため、今後の分析ではそれぞれの尺度得点の平均値を分析に用いた。



図表 36 探索的因子分析によるスクリープロット（担任）



### 第3節 それぞれの尺度の記述統計量

それぞれの尺度の全体的な傾向を把握するために、記述統計量を算出した。まず、調査時点別に、管理職と担任の各尺度の平均値と標準偏差（SD）を算出した（図表 37）。

幼稚園等の管理職・担任を対象とした就学前の3-5歳児時点の調査と、小学校の管理職・担任を対象とした就学後の6-7歳児時点の調査とに分け、これらの尺度の得点に違いがあるかを確認するために、時点を要因とした一元配置分散分析を行った。なお、管理職については6歳児時点調査の回答が得られなかったため、就学前の3-5歳児時点の調査のみ分析を行った。

分散分析の結果、就学前の担任の仕事の負担感尺度のみ有意な時点の主効果が示された（ $F(2, 96) = 7.49, p < .01$ ）。Tukey法による多重比較を行ったところ、3歳児時点での平均よりも4歳児・5歳児時点での得点が有意に高いことが示された（ $ps < .01$ ）。担任の仕事の負担感、年少クラスよりも年中、年長クラスで高くなることが示唆された。それ以外の尺度においては調査時点間での有意な得点の差は確認されなかった。

図表 37 調査時点別の各尺度得点の平均値と標準偏差 (SD)

		管理職			担任	
		リーダーシップ	満足感	負担感	満足感	負担感
3 歳児調査	平均値	3.17	3.04	2.95	3.07	2.85
	SD	0.33	0.53	0.49	0.44	0.37
4 歳児調査	平均値	3.16	3.06	2.97	2.97	3.00
	SD	0.29	0.54	0.43	0.51	0.34
5 歳児調査	平均値	3.12	3.02	3.02	2.93	2.98
	SD	0.34	0.44	0.39	0.47	0.34
6 歳児調査	平均値	—	—	—	3.01	2.96
	SD	—	—	—	0.50	0.41
7 歳児調査	平均値	2.97	3.04	2.96	2.98	2.97
	SD	0.33	0.56	0.38	0.48	0.42

#### 第 4 節 時点ごとの指標間の相関関係

次に、管理職・担任の指標の尺度得点同士の関係を明らかにするために、各調査時点での管理職のリーダーシップと仕事の満足感・負担感、担任の仕事の満足感・負担感、のそれぞれの尺度得点間の相関係数を算出した（図表 38～図表 42）。なお、6 歳児調査に関しては、管理職の回答が得られなかったため、担任の仕事の満足感・負担感の得点間の相関係数のみを算出した。

図表 38 管理職・担任の尺度得点間の相関 (3 歳児調査)

相関係数	管理職の リーダーシ ップ	管理職の 満足感	管理職の 負担感	担任の 満足感	担任の 負担感
管理職の満足感	.26 *	-			
管理職の負担感	-.25 *	-.32 **	-		
担任の満足感	.07	.15	-.09	-	
担任の負担感	-.15	-.11	.31 **	-.27 *	-

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図表 39 管理職・担任の尺度得点間の相関（4 歳児調査）

相関係数	管理職の リーダーシ ップ	管理職の 満足感	管理職の 負担感	担任の 満足感	担任の 負担感
管理職の満足感	.42 **	-			
管理職の負担感	-.08	-.19	-		
担任の満足感	.15	.04	-.01	-	
担任の負担感	.02	-.10	.11	-.28 **	-

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図表 40 管理職・担任の尺度得点間の相関（5 歳児調査）

相関係数	管理職の リーダーシ ップ	管理職の 満足感	管理職の 負担感	担任の 満足感	担任の 負担感
管理職の満足感	.17	-			
管理職の負担感	.00	-.14	-		
担任の満足感	.02	.05	.03	-	
担任の負担感	-.01	.17	.21 *	-.17	-

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図表 41 担任の尺度得点間の相関（6 歳児調査）

相関係数	担任の 満足感	担任の 負担感
担任の負担感	-.24 **	-

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図表 42 管理職・担任の尺度得点間の相関（7 歳児調査）

相関係数	管理職の リーダーシ ップ	管理職の 満足感	管理職の 負担感	担任の 満足感	担任の 負担感
管理職の満足感	.40 **	-			
管理職の負担感	-.03	-.33 **	-		
担任の満足感	.02	.08	-.11 *	-	
担任の負担感	-.06	-.05	.11 *	-.33 **	-

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図表 38～図表 42 で有意な相関が見られたものについて、時点別に述べる。

まず幼稚園等の管理職・担任を対象とした調査について、3 歳児調査では、管理職のリーダーシップと管理職の仕事の満足感に正の相関が見られた一方で、管理職のリーダーシップと管理職の仕事の負担感に負の相関が見られた。また管理職の仕事の満足感と管理職の仕事の負担感に負の相関が見られた。管理職については、リーダーシップが高いほど満足感が高く、負担感が低いことが示された。また満足感が高いほど負担感が低いことがわかった。さらに、管理職の仕事の負担感と担任の仕事の負担感に正の相関が見られた。管理職の負担感が高いほど、担任の負担感が高いことがわかった。また担任の仕事の満足感と担任の仕事の負担感に負の相関が得られた。担任においても満足感が高いほど負担感が低いことがわかった。4 歳児調査では、管理職のリーダーシップと管理職の仕事の満足感に正の相関が見られた。管理職のリーダーシップが高いほど、管理職の満足感が高いことがわかった。また担任の仕事の満足感と担任の仕事の負担感に負の相関が得られた。担任の満足感が高いほど負担感が低いことがわかった。5 歳児調査では、管理職の仕事の負担感と担任の仕事の負担感に正の相関が見られた。管理職の負担感が高いほど、担任の負担感が高いことが示された。

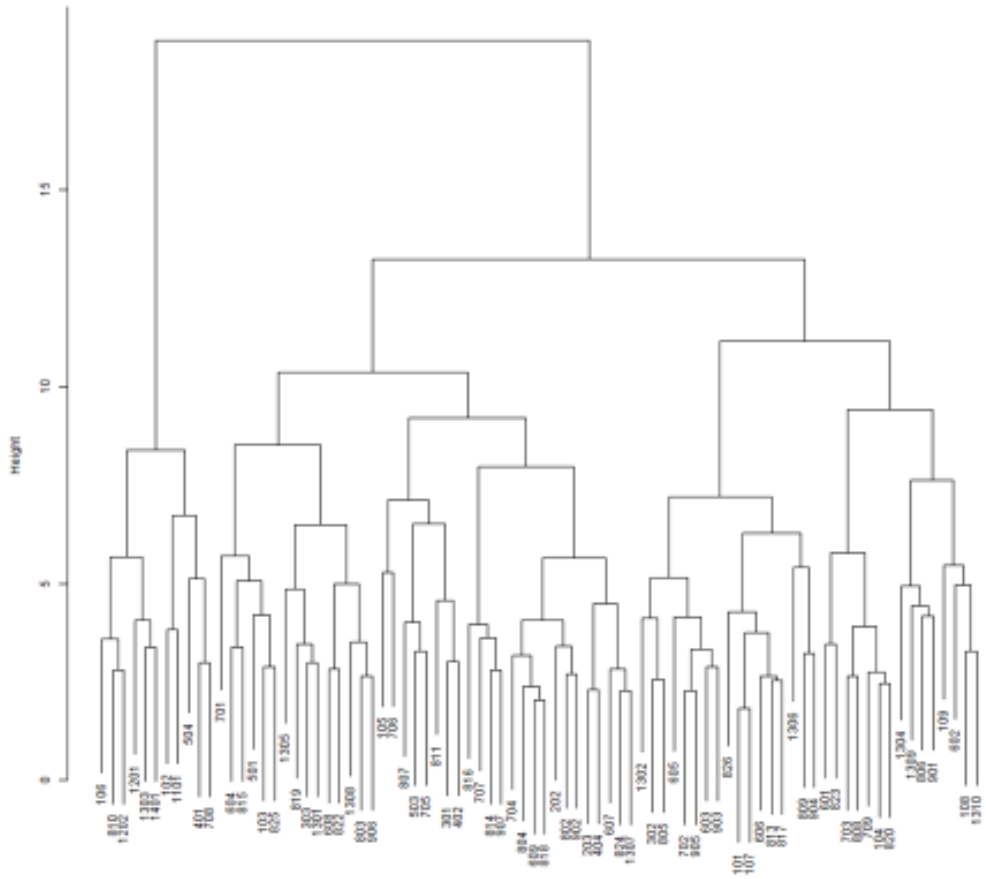
小学校の管理職・担任を対象とした調査について、6 歳児調査では担任の仕事の満足感と仕事の負担感に負の相関が見られた。担任の満足感が高いほど負担感が低いことが示された。7 歳児時点では、管理職のリーダーシップと管理職の仕事の満足感に正の相関が、管理職の仕事の満足感と管理職の仕事の負担感に負の相関が得られた。管理職の満足感が高いほど、リーダーシップは高く、一方で負担感は低いことが示された。また担任の仕事の負担感と仕事の満足感においても負の相関が得られた。担任においても、満足感が高いほど負担感が低いことがわかった。さらに、管理職の仕事の負担感と担任の仕事の満足感に負の相関が、担任の仕事の負担感には正の相関が得られた。管理職の仕事の負担感が高いほど、担任の満足感は低く、また担任の負担感が高いことがわかった。

## 第 5 節 クラスタ分析による園・学校の類型化とその特徴

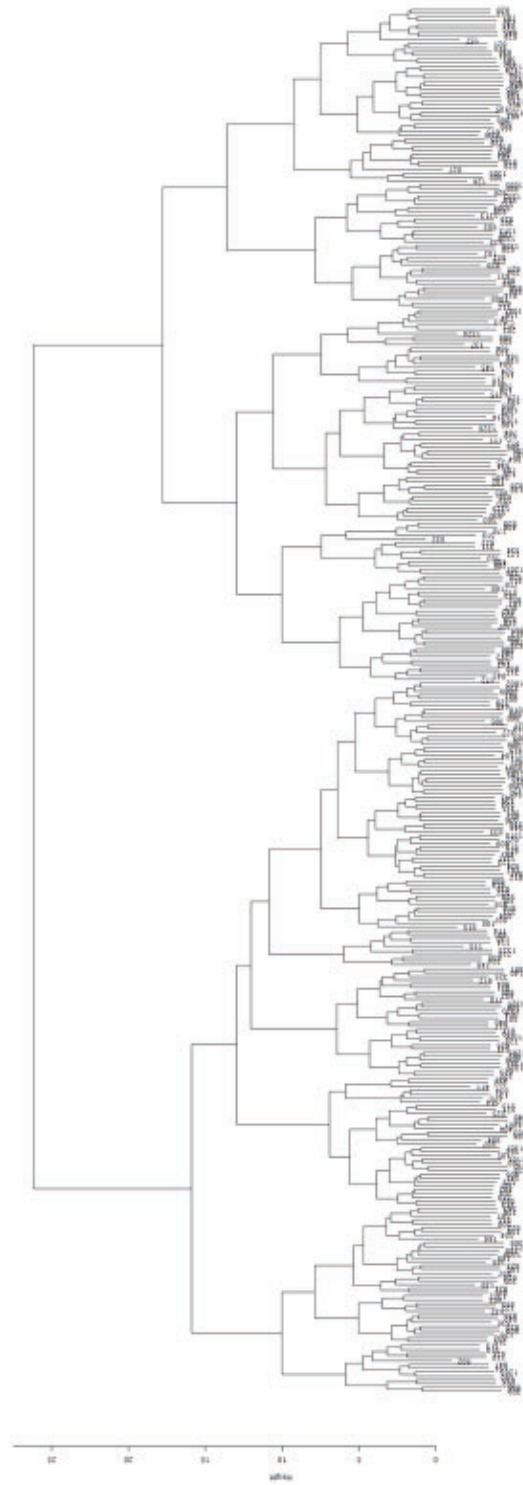
さらに、園・学校全体の傾向ではなく、各尺度の高低によって園・学校を類型化（分類）し特徴を見出せないか検討するために、全ての調査時点での尺度得点を標準化したものを用いて就学前・就学後それぞれについてウォード法に基づく階層的クラスタ分析と 2 クラスから 5 クラスまでを想定した  $k$  平均法による非階層的クラスタ分析を行った。階層的クラスタ分析の結果得られたデンドログラムを図表 43、図表 44 に示す。このデンドログラムと非階層的クラスタ分析の結果得られた各クラスタ平均より、就学前（幼稚園等）、就学後（小学校）のどちらについても 3 クラスタに分類することが妥当であると判断した。

3 クラスタそれぞれの標準化データの平均値を就学前（幼稚園等）は図表 45、図表 46 に、就学後（小学校）は図表 47、図表 48 にそれぞれ示す。

図表 43 就学前（幼稚園等）のデータでのクラスター分析の結果



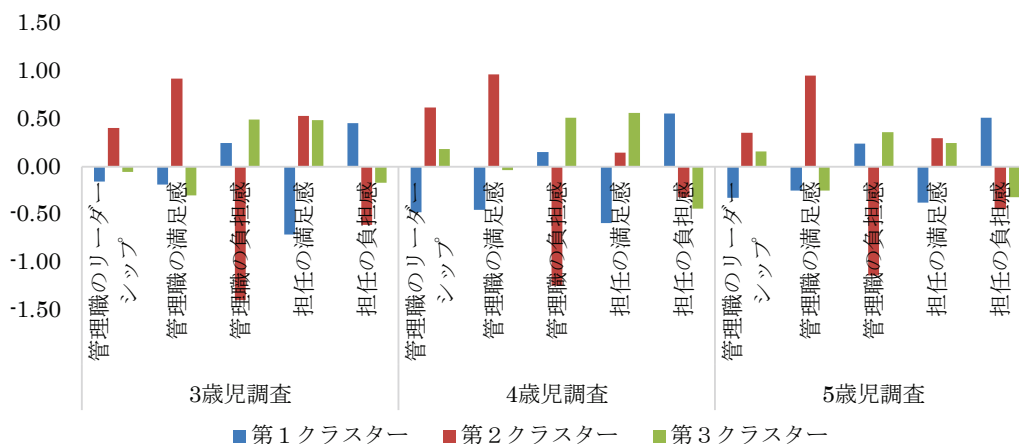
図表 44 就学後（小学校）のデータでのクラスター分析の結果



図表 45 就学前（幼稚園等）の各クラスターの標準化データの平均値

			第1 クラスター	第2 クラスター	第3 クラスター
3歳児調査	管理職	リーダーシップ	-0.16	0.41	-0.05
		満足感	-0.19	0.92	-0.30
		負担感	0.25	-1.40	0.49
	担任	満足感	-0.71	0.53	0.49
		負担感	0.46	-0.61	-0.17
4歳児調査	管理職	リーダーシップ	-0.48	0.62	0.18
		満足感	-0.45	0.97	-0.04
		負担感	0.15	-1.24	0.51
	担任	満足感	-0.59	0.15	0.57
		負担感	0.56	-0.32	-0.44
5歳児調査	管理職	リーダーシップ	-0.32	0.36	0.16
		満足感	-0.25	0.95	-0.25
		負担感	0.24	-1.14	0.36
	担任	満足感	-0.37	0.30	0.25
		負担感	0.51	-0.44	-0.32

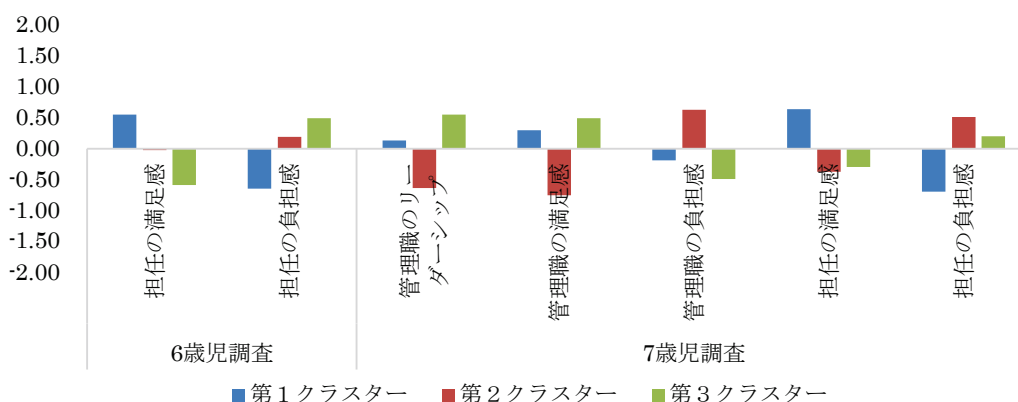
図表 46 就学前（幼稚園等）の各クラスターの標準化データの平均値（グラフ）



図表 47 就学後（小学校）の各クラスターの標準化データの平均値

			第 1 クラスター	第 2 クラスター	第 3 クラスター
6 歳児調査	担任	満足感	0.55	-0.02	-0.58
		負担感	-0.65	0.19	0.50
7 歳児調査	管理職	リーダーシップ	0.14	-0.64	0.55
		満足感	0.30	-0.75	0.50
	担任	満足感	0.64	-0.37	-0.30
		負担感	-0.70	0.51	0.20

図表 48 就学後（小学校）の各クラスターの標準化データの平均値（グラフ）



就学前（幼稚園等）の各クラスターの平均値から各クラスターの特徴を述べる。第一クラスターはリーダーシップの得点が相対的に低く、管理職・担任の満足感尺度の得点が相対的に低く、管理職・担任の負担感尺度の得点が相対的に高かった。そのため、第一クラスターは管理職のリーダーシップが十分に発揮されておらず、管理職と担任のいずれも仕事での困難を抱えやすいクラスターであることが示唆される。第二クラスターは、リーダーシップの得点が相対的に高く、管理職・担任の満足感の得点が相対的に高く、負担感の得点が相対的に低かった。そのため、第二クラスターは、管理職のリーダーシップが発揮されており、管理職と担任のいずれも困難を抱えにくいクラスターであることが示唆される。第三クラスターは、リーダーシップ尺度の得点が中程度であり、管理職の満足感の得点が相対的に低く負担感の得点が相対的に高い一方で、担任の満足感の得点が相対的に高く負担感の得点が相対的に低かった。そのため、第三クラスターは、管理職のリーダーシップがある程度発揮されているものの、管理職は仕事での困難を抱えやすい一方で、担任は仕事での困難を抱えにくいクラスターであることが示唆される。

就学後（小学校）の各クラスターの得点については、まず第一クラスターは、リーダーシップ尺度の得点が中程度であり、管理職と担任のいずれも満足感の得点が高く負担

感が低いクラスターであった。そのため、このクラスターは管理職がリーダーシップをある程度発揮しており、管理職も担任も仕事での困難を抱えにくいクラスターであることが示唆される。第二クラスターは管理職のリーダーシップの得点が相対的に低く、管理職と担任のいずれも満足感の得点が相対的に低く負担感の得点が相対的に高いクラスターであった。そのため、このクラスターは管理職がリーダーシップを十分に発揮しておらず、管理職も担任も仕事での困難を抱えやすいクラスターであることが示唆される。第三クラスターは、管理職のリーダーシップの得点が相対的に高く、管理職の満足感の得点が相対的に高く負担感の得点が相対的に低い一方で、担任の満足感の得点は相対的に低く負担感の得点が相対的に高いクラスターであった。そのため、このクラスターは管理職がリーダーシップを発揮し管理職は仕事での困難は抱えにくい一方で、担任は仕事での困難を抱えやすいクラスターであることが示唆される。

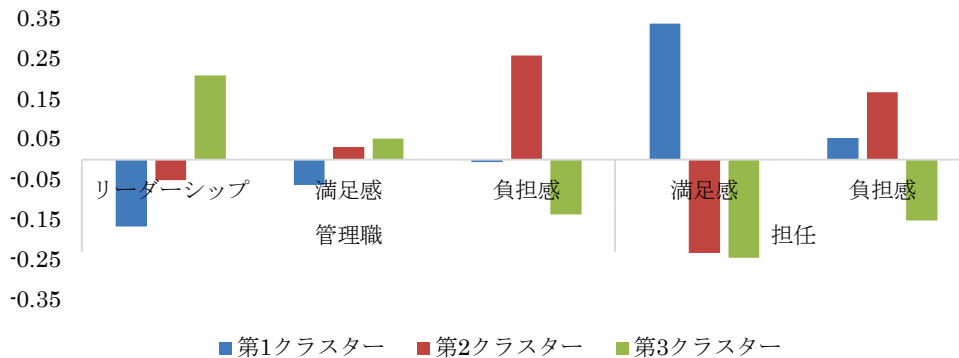
## 第6節 クラスターごとの管理職・担任の尺度得点の変化

就学前の幼稚園等と就学後の小学校において、それぞれ三つのクラスターが第5項で見出されたが、これらの各クラスターにおいて管理職・担任の尺度得点は調査時点間で変化している可能性がある。そのため、就学前においては各クラスターにおいて3歳児調査時と5歳児調査時の各尺度（管理職のリーダーシップ・満足感・負担感、担任の満足感・負担感）の変化量が異なるかを一元配置分散分析を用いて検討した。就学後については、6歳調査時について管理職のデータが得られなかったことから、6歳児調査時と7歳児調査時の担任の満足感・負担感の変化量について同様の一元配置分散分析を行った。それぞれの尺度の標準化データのクラスター別変化量の平均値について、就学前（幼稚園等）は図表49、図表50に、就学後（小学校）は図表51、図表52にそれぞれ示す。

図表 49 就学前（幼稚園等）の各クラスターの尺度得点の変化量の平均値

	管理職			担任	
	リーダーシップ	満足感	負担感	満足感	負担感
第1クラスター	-0.17	-0.06	-0.01	0.34	0.05
第2クラスター	-0.05	0.03	0.26	-0.23	0.17
第3クラスター	0.21	0.05	-0.14	-0.24	-0.15

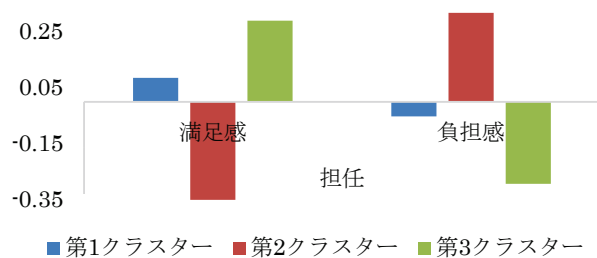
図表 50 就学前（幼稚園等）の各クラスターの尺度得点の変化量の平均値（グラフ）



図表 51 就学後（小学校）の各クラスターの尺度得点の変化量の平均値

	担任	
	満足感	負担感
第1クラスター	0.09	-0.05
第2クラスター	-0.35	0.32
第3クラスター	0.29	-0.29

図表 52 就学後（小学校）の各クラスターの尺度得点の変化量の平均値（グラフ）



就学前（幼稚園等）においては、管理職の負担感のみクラスターによって調査時点間の得点の変化量が有意に異なることが示された ( $F(2, 79) = 6.11, p < .01$ )。Tukey 法

による多重比較の結果、第二クラスターの変化量が第一クラスターの変化量よりも正の方向に有意に高く ( $p < .05$ )、また第二クラスターの変化量が第三クラスターの変化量よりも正の方向に有意に多いことがわかった ( $p < .01$ )。第一クラスターと第三クラスターの変化量には有意な差は見られなかった。それ以外の尺度得点の分散分析においては、有意な差は見られなかった (管理職のリーダーシップ:  $F(2, 79) = 0.85$ ,  $p = .43$ 、管理職の満足感:  $F(2, 79) = 0.29$ ,  $p = .75$ 、担任の満足感:  $F(2, 79) = 1.80$ ,  $p = .17$ 、担任の負担感:  $F(2, 79) = 0.47$ ,  $p = .63$ )。就学前の幼稚園等に関しては、第二クラスターは、リーダーシップの得点が相対的に高く、管理職・担任のいずれについても満足感の得点が相対的に高く、負担感の得点が相対的に低いクラスターであるが、3歳児調査から5歳児調査にかけての得点の変化量という点では、他のクラスターよりも増加量が相対的に大きいことがわかった。

就学後 (小学校) のデータにおいては、担任の満足感について、クラスターによって調査時点間の得点の変化量が有意に異なることが示された ( $F(2, 361) = 8.04$ ,  $p < .01$ )。多重比較の結果、第二クラスターの変化量は、第一クラスターの変化量よりも負の方向に有意に大きく ( $p < .05$ )、また第三クラスターの変化量よりも負の方向に有意に大きいことがわかった ( $p < .01$ )。さらに担任の負担感についてもクラスターによって調査時点間の得点の変化量が有意に異なることが示された ( $F(2, 361) = 7.29$ ,  $p < .01$ )。多重比較の結果、第二クラスターの変化量は、第一クラスターの変化量よりも正の方向に有意に大きく ( $p < .05$ )、また第三クラスターの変化量よりも正の方向に有意に大きいことがわかった ( $p < .01$ )。就学後の第二クラスターは、管理職のリーダーシップの得点が相対的に低く、管理職と担任のいずれも満足感の得点が相対的に低く負担感の得点が相対的に高いクラスターであるが、6歳児調査から7歳児調査にかけての得点の変化量という点では、他のクラスターに比べ担任の満足感はより低下量が大きく、担任の負担感はより増加量が大きいことがわかった。

## 第7節 園・学校の類型 (クラスター) ごとの子供のスキル得点の比較

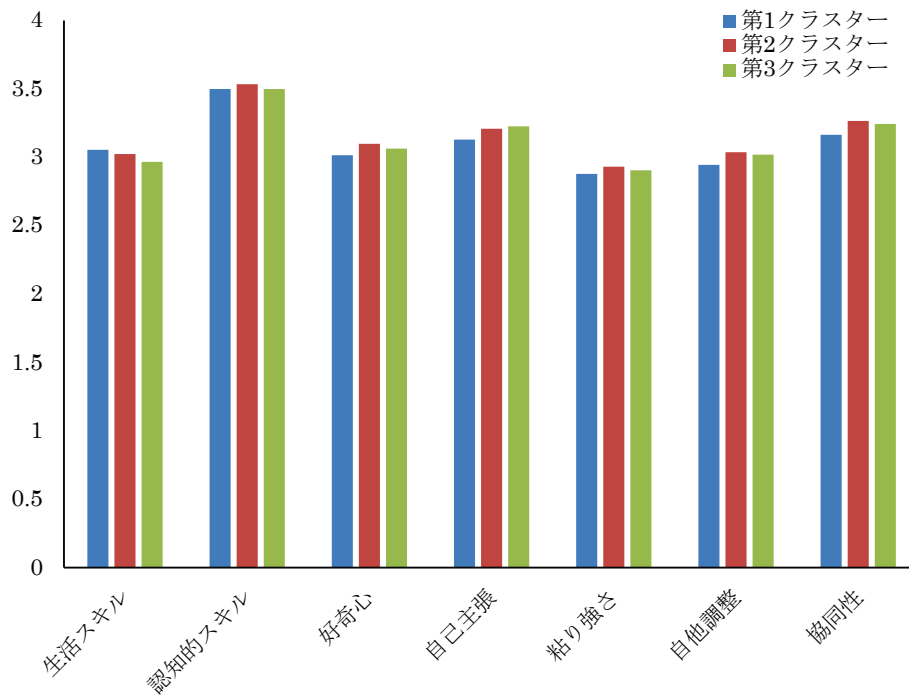
就学前の幼稚園等と就学後の小学校において、それぞれ三つのクラスターが第5項で見出されたが、これらの園・学校の違いにより、その園・学校に所属する子供のスキル (生活スキル・認知的スキル・社会情緒的スキル (好奇心・自己主張・粘り強さ・自己調整・協同性)、詳細は前章までを参照) の様相に違いがあるかを確認するために、就学前は5歳児調査時点の、就学後は7歳児調査時点の子供のスキルの得点が園・学校のクラスターによって異なるかを一元配置分散分析によって検討した。就学前のクラスターごとの子供のスキルの得点の平均値を図表53に、就学後のクラスターごとの子供のスキルの得点の平均値を図表54に示す。

就学前 (幼稚園等) に関しては、全てのスキルにおいてクラスター間で子供のスキルの得点に有意な差は見られなかった (生活スキル:  $F(2, 78) = 0.95$ ,  $p = .39$ 、認知的スキル:  $F(2, 78) = 0.53$ ,  $p = .59$ 、好奇心:  $F(2, 78) = 0.34$ ,  $p = .72$ 、自己主張:  $F(2, 78) = 1.32$ ,  $p = .27$ 、粘り強さ:  $F(2, 78) = 2.44$ ,  $p = .09$ 、自己調整:  $F(2, 78) = 1.01$ ,  $p = .37$ 、協同性:  $F(2, 78) = 0.73$ ,  $p = .49$ )。また就学後 (小学校) に関しても、全てのスキルにおいてクラスター間で子供のスキルの得点に有意な差は見られな

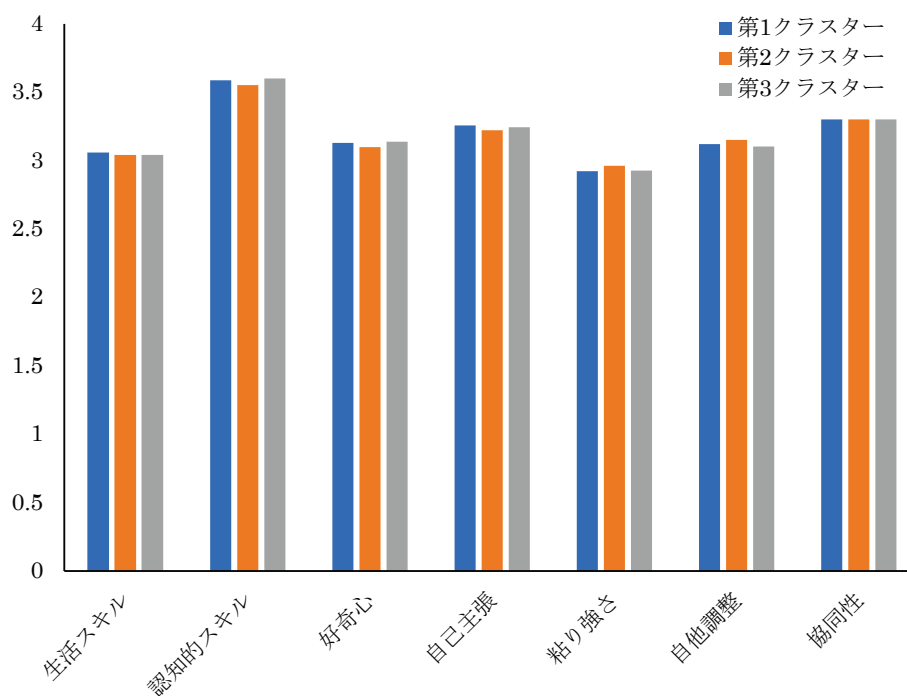
った（生活スキル： $F(2, 268) = 1.02$ 、 $p = .36$ 、認知的スキル： $F(2, 268) = 0.07$ 、 $p = .94$ 、好奇心： $F(2, 267) = 0.84$ 、 $p = .43$ 、自己主張： $F(2, 268) = 0.91$ 、 $p = .40$ 、粘り強さ： $F(2, 265) = 0.58$ 、 $p = .56$ 、自他調整： $F(2, 266) = 0.25$ 、 $p = .78$ 、協同性： $F(2, 267) = 0.29$ 、 $p = .75$ ）。

分析の結果から、就学前（幼稚園等）と就学後（小学校）のどちらについても、今回取り上げた園・学校の運営と職務環境の質に関するクラスターの違いによって5歳児調査時あるいは7歳児調査時の子供のスキルの差は見られないことが示唆された。

図表 53 就学前（幼稚園等）の園のクラスターごとの子供のスキルの平均値  
(グラフ)



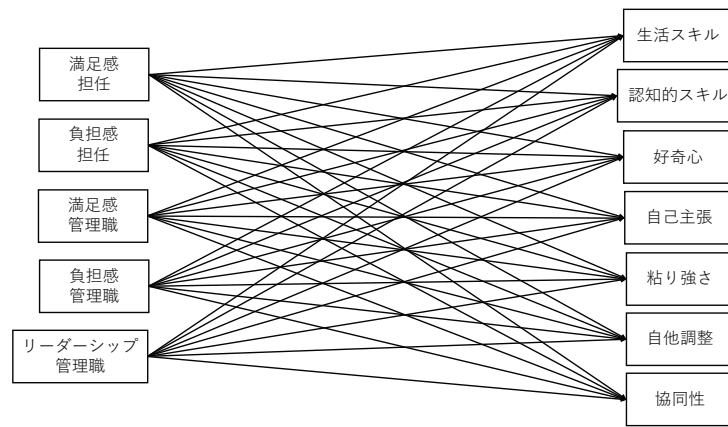
図表 54 就学後（小学校）の学校のクラスターごとの子供のスキルの平均値  
（グラフ）



## 第8節 管理職・担任の尺度得点と子供のスキル得点の関連性の分析

第7節では、就学前においても就学後においても園・学校のクラスター間で子供のスキル得点に違いは見られなかったが、これらのクラスターによって管理職・担任の尺度得点と子供のスキル得点の関係性に違いが見られる可能性がある。この可能性を考慮した上で、両者の関連を検討するため、就学前（幼稚園等）のデータとして5歳児調査の結果を、就学後（小学校）のデータとして7歳児調査の結果を用いて、それぞれ管理職・担任の各尺度得点を独立変数とし、子供の各スキル得点を従属変数とする多変量重回帰モデルによる分析を行った。検討したモデルを図表55に示す。

図表 55 使用した多変量重回帰モデル（残差間相関等は省略）



まずこのモデルについて、クラスターを分けない単母集団のモデルと、クラスターを分けた多母集団のモデルのどちらがよりデータに適合するかを検討した。適合度指標は就学前においても、就学後においても、多母集団モデルよりも単集団モデルの方が当てはまりが良いことを示した（図表 56）。

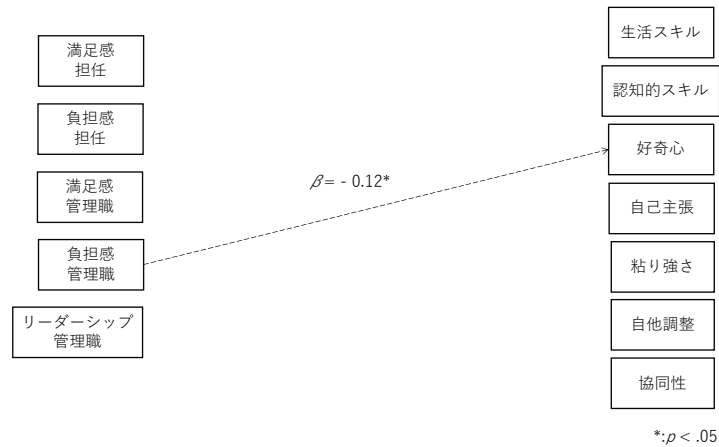
図表 56 多変量重回帰モデルの適合度指標

	就学前						
	CFI	AIC	BIC	saBIC	RMSEA	GFI	AGFI
単母集団	1.00	-585.14	-434.29	-632.97	0.00	1.00	1.00
多母集団	1.00	-526.05	-23.22	-685.49	0.00	1.00	1.00
	就学後						
	CFI	AIC	BIC	saBIC	RMSEA	GFI	AGFI
単母集団	1.00	831.79	1057.78	858.04	0.00	1.00	1.00
多母集団	1.00	927.00	1680.32	1014.50	0.00	1.00	1.00

saBIC: sample size adjusted BIC

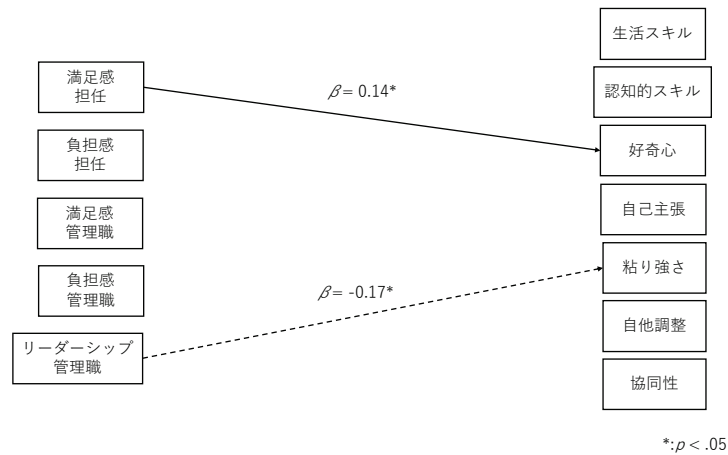
次に、当てはまりの良かった単母集団モデルの標準化解のパス係数を就学前、就学後それぞれについて検討した。就学前の結果を図表 57 に示す。就学前については有意なパス係数は管理職の負担感から子供のスキルの好奇心へのパス係数のみであった（ $\beta = -0.12$ ,  $p < .05$ ）。すなわち、園のクラスターによらず全体の傾向として、5歳児調査での管理職の負担感が低いほど、5歳児調査での子供の好奇心が高いことがわかった。

図表 57 就学前の重回帰モデルの結果（実線：正のパス係数、破線：負のパス係数）



就学後の結果を図表 58 に示す。就学後については有意なパス係数は管理職のリーダーシップから子供のスキルの粘り強さへのパス係数と ( $\beta = -0.17, p < .05$ )、担任の満足感から子供のスキルの好奇心へのパス係数であった ( $\beta = 0.14, p < .05$ )。すなわち、就学後においては、7 歳児調査での管理職のリーダーシップが低いほど、7 歳児調査での子供の粘り強さが高いことがわかった。また、7 歳児調査での担任の満足感が高いほど、7 歳児調査での子供の好奇心が高いことが分かった。

図表 58 就学後の重回帰モデルの結果（実線：正のパス係数、破線：負のパス係数）



これらの分析結果の詳細については、図表 59 にそれぞれの変数間の相関係数と多変量重回帰分析の結果得られた標準偏回帰係数を示した。

図表 59 相関係数と標準偏回帰係数

5 歳児調査		生活 スキル	認知的 スキル	好奇心	自己 主張	粘り 強さ	自他 調整	協同 性
相関係数								
管理職	リーダーシップ	-0.09	-0.10	-0.06	-0.03	0.06	-0.08	-0.06
	満足感	0.01	-0.06	0.08	0.12	0.06	0.13	0.06
	負担感	-0.12	-0.02	-0.27*	-0.23*	-0.25*	-0.14	-0.06
担任	満足感	0.09	0.02	0.10	0.09	-0.07	0.03	0.02
	負担感	-0.13	-0.07	-0.08	-0.05	-0.15	-0.02	0.01
標準偏回帰係数		生活 スキル	認知的 スキル	好奇心	自己 主張	粘り 強さ	自他 調整	協同 性
管理職	リーダーシップ	-0.04	-0.05	-0.04	-0.02	0.03	-0.05	-0.03
	満足感	0.03	-0.01	0.03	0.04	0.03	0.06	0.03
	負担感	-0.02	-0.03	-0.12*	-0.09	-0.08	-0.05	-0.01
担任	満足感	0.02	-0.004	0.03	0.02	-0.05	0.01	-0.001
	負担感	-0.04	-0.04	0.007	0.02	-0.08	-0.002	-0.003
7 歳児調査								
相関係数		生活 スキル	認知的 スキル	好奇心	自己 主張	粘り 強さ	自他 調整	協同 性
管理職	リーダーシップ	-0.04	-0.01	-0.07	0.02	-0.11	0.00	-0.01
	満足感	-0.07	0.04	0.03	0.02	0.00	-0.04	0.01
	負担感	0.09	-0.03	-0.09	-0.01	0.04	0.09	-0.01
担任	満足感	0.01	0.09	0.12*	0.13*	0.05	0.07	0.08
	負担感	-0.06	0.01	0.06	-0.11	0.01	-0.01	-0.03
標準偏回帰係数		生活 スキル	認知的 スキル	好奇心	自己 主張	粘り 強さ	自他 調整	協同 性
管理職	リーダーシップ	-0.03	-0.04	-0.15	0.03	-0.17*	0.01	-0.03
	満足感	-0.08	0.03	0.03	-0.01	0.04	-0.04	0.01
	負担感	0.04	-0.04	-0.10	-0.02	0.05	0.04	0.003
担任	満足感	-0.06	0.02	0.14*	0.04	0.11	0.05	0.06
	負担感	-0.08	0.001	0.11	-0.09	0.02	0.01	-0.04

注) \*  $p < .05$

## 第4章 考察

### 第1節 分析結果のまとめ

管理職のリーダーシップ尺度と、管理職と担任の仕事の満足感尺度、仕事の負担感尺度について、再分析を行い、各尺度を構成する項目ごとの傾向や、時点間での得点の比較、各調査時点での得点同士の関連等について検討した。

#### 第1項 各尺度の回答の分布

まず、それぞれの尺度の項目ごとに回答の分布を確認した。リーダーシップ尺度に関しては、管理職がリーダーシップを発揮しているという回答が高かったものは、保育者や教育者の意見・要望を尊重することや、保育者・教職員が意見を述べやすい雰囲気づくり、働き続けやすい環境作りの面であった。また、他の項目と比べ、否定的回答が相対的に多かったのは、園外・校外研修や学会への参加、地域や近隣の幼稚園・保育所・認定こども園等との連携、小学校・中学校等との連携であった（ただし、就学前（3～5歳児）の園の管理職においては、いずれの項目も過半数が肯定的回答であり、肯定的回答が最も少ない項目であっても、その割合が72%である中での相対的な比較である）。

このうち、幼小接続の取組に直接関連する項目（園：「近隣の小学校と連携し、交流や合同研修を行っている」／小学校：「近隣の幼稚園や保育所、認定こども園と連携し、交流や合同研修等を行っている」）に対する否定的回答の割合が他項目と比べて最も高いという傾向が見られた。特に就学後の小学校（7歳児）の管理職では、否定的な回答が半数を超える65%、肯定的な回答が35%であった。就学前の園（5歳児）の管理職では、否定的な回答が28%、肯定的な回答が72%であるため、他の項目と比べて肯定的な回答割合が低いことに加え、園と小学校の管理職の間で認識のギャップが見られた。

仕事の満足感尺度に関しては、管理職か担任か、幼稚園等か小学校かに関わらず、職場や仕事への満足感よりも、できるだけ長く今の職場で働こうという勤続意欲が低くなりやすい傾向が見られた。半数以上が満足感尺度で肯定的な回答はしているものの、職場や仕事に満足していても、今の職場で勤続することに否定的な層または希望しない層が一定数いることは留意する必要があるだろう。

仕事の負担感尺度に関しては、管理職であっても担任であっても職務上の責任の重さに対する大変さを感じていることが示された。具体的には、管理職では、子供を預かる責任の重さと運営の責任の重さの両方について、担任では子供を預かる責任の重さについて負担を感じていた。一方で、管理職と担任のどちらにおいても、職場の人間関係については負担をあまり感じていないことが示された。

調査時点間での得点の比較の結果からは、担任の仕事の負担感について、3歳児クラスの担任よりも4歳児クラス、5歳児クラスの担任で高いことが示された。4歳児クラスや5歳児クラスになると、クラスの子供の人数が増えることに加え、子供の育ちや学びを促すための保育内容がより高度になり、教材準備や環境構成に時間がかかったり、就学に向けた事務作業が多かったりする等して、負担が増すのかもしれない。

## 第2項 各尺度間の調査時点別相関係数

各尺度得点間の相関分析の結果からは、管理職の回答が得られた4時点の調査のうち3時点で、リーダーシップが高いほど仕事の満足感が高いことがわかった。管理職がリーダーシップを発揮するほど、管理職本人の仕事に対する満足感が得られることが示唆された。また、5時点の調査のうち4時点で、担任の仕事の負担感が高いほど、仕事の満足感が低いことがわかった。同様の相関は管理職についても4時点の調査のうち2時点で見られた。そのため、仕事の負担感、仕事に対する満足感を減ずる可能性が示唆された。管理職と担任の尺度得点間の関連としては、管理職の仕事の負担感が高いほど担任の負担感も高いという相関が4時点の調査のうち3時点で見られた。管理職と担任の負担感、園・学校どちらにおいても共変していることが示唆された。

相関関係の分析結果からは、全体像として、施設全体の業務負担が大きければ、管理職の負担感が増すことでリーダーシップを発揮することが難しく、また満足感が低くなり、担任の負担感が増すことで担任の満足感も低くなるという関係が示唆されるだろう。最後に管理職のリーダーシップ尺度と担任の仕事の負担感尺度や満足感尺度との関連は見いだせなかった。これは同時点での相関を対象としたからかもしれない。

## 第3項 クラスタ分析による園・学校の類型化とその特徴

クラスタ分析の結果からは、本研究における園・学校の類型として、就学前と就学後でそれぞれ三つのクラスタが見いだされた。就学前（幼稚園等）と就学後（小学校）を比較すると、両者とも、管理職がリーダーシップを十分に発揮していないクラスタに関しては、管理職も担任も満足感が相対的に低く負担感が相対的に高い、すなわち仕事での困難を管理職自身も担任も抱えやすいという特徴を持つことが共通して見いだされた。一方、管理職のリーダーシップが中程度に発揮されているクラスタ、管理職のリーダーシップが相対的に高く発揮されているクラスタについては、就学前と就学後で各クラスタの特徴が異なっていた。管理職のリーダーシップが中程度に発揮されているクラスタについて、就学前（幼稚園等）においては、管理職の満足感が相対的に低く負担感が相対的に高い、すなわち管理職が仕事での困難を抱えやすいのに対し、担任の満足感は相対的に高く負担感が相対的に低い、すなわち担任は仕事での困難を抱えにくいクラスタであるという特徴が見られた。就学後（小学校）においては、管理職のリーダーシップが中程度に発揮されているクラスタは、管理職と担任のいずれも満足感が相対的に高く負担感が相対的に低いという、管理職も担任も仕事での困難を抱えにくいクラスタであるという特徴が見られた。また、管理職のリーダーシップが相対的に高く発揮されているクラスタについて、就学前（幼稚園等）においては、管理職も担任も満足感が相対的に高く負担感が相対的に低いという、管理職も担任も仕事での困難を抱えにくいクラスタであるという特徴が見られた。就学後（小学校）においては、管理職のリーダーシップが相対的に高く発揮されているクラスタでは、管理職の満足感が相対的に高く負担感が相対的に低い、すなわち管理職自身は仕事での困難を抱えにくい傾向にあったが、担任の満足感が相対的に低く負担感が相対的に高い、すなわち担任は仕事での困難を抱えやすいクラスタであるという特徴が見られた。

これらのことより、就学前の幼稚園等と就学後の小学校では、管理職のリーダーシップと管理職・担任の満足感と負担感の在り方に違いが見られる可能性が示唆された。特に幼稚園等はリーダーシップが高く発揮される場合は、管理職の満足感・負担感と担任の満足感・負担感の在り方が類似し、どちらも困難を抱えにくい可能性が示唆された一方で、小学校の場合では、管理職のリーダーシップが高く発揮される場合は、管理職のみが仕事での困難を抱えにくく、担任が仕事での困難を抱えやすいことが示唆された。これらの違いは、組織形態による情報伝達や意思統一の在り方が異なること、園・学校に所属する人数の違いに影響を受けているのかもしれない。

#### **第4項 クラスターごとの各尺度得点の変化量**

次に、上記のクラスターごとに管理職・担任の尺度得点の時点間での変化量に違いが見られるかを検討したところ、就学前の幼稚園等に関しては、リーダーシップの得点が相対的に高く、管理職・担任のいずれについても満足感が相対的に高く、負担感が相対的に低い第二クラスターにおいて、3歳児調査から5歳児調査にかけて管理職の負担感が他のクラスターよりも増加しやすい傾向にあることがわかった。就学前の第二クラスターは、最も管理職がリーダーシップを発揮しており、管理職と担任のいずれも満足感が高く負担感が低いという仕事での困難さを抱えにくいクラスターであるが、管理職がリーダーシップを発揮するためには経時的には管理職により負担がかかりやすいことを示しているのかもしれない。

就学後については、管理職のリーダーシップが相対的に低く、管理職と担任のいずれも満足感が相対的に低く負担感が相対的に高い第二クラスターにおいて、6歳児調査から7歳児調査にかけて、他のクラスターに比べ担任の満足感が低下しやすく、担任の負担感が増加しやすい傾向にあることがわかった。管理職がリーダーシップを発揮しにくく管理職も担任も仕事に困難を抱えやすい学校では、学校の運営の改善や職務環境の改善が図りにくく、経時的にみても担任により負荷が増しやすくなっているのかもしれない。

#### **第5項 クラスターごとの子供のスキル得点との関連性**

さらにこうした園・学校の管理職・担任の運営・職務環境の質と子供のスキルの関連を検討した結果、園・学校のクラスターの違いによる子供のスキルの差は見られなかったものの、全体的な傾向として、5歳児調査では管理職の負担感が低いほど子供の好奇心が高いことがわかった。管理職の負担が低い園では、子供の好奇心を促す多様な保育の展開がなされやすいなど、子供の好奇心を育みやすい園の運営にも寄与しているのかもしれない。就学後においては、7歳児調査で管理職のリーダーシップが相対的に低い学校ほど、学校の子供の粘り強さが相対的に高いことがわかった。全体的に得点が高い中での比較であることに留意が必要であるが、そのなかでも管理職のリーダーシップが相対的に強くない場合、統制的になりすぎない雰囲気のもとで、子供たちが一つのことじにじっくり取り組むといった粘り強さが発揮されやすい状況にあるのかもしれない。あるいは、別の可能性として、小学校においては、管理職がリーダーシップを発揮してい

るほど、子供がその方針に沿う形で（一つのことにじっくり取り組むというよりは）柔軟に活動を切り替えたり対応を変えたりしやすいということがあるのかもしれない。さらに、7歳児調査での担任の満足感が高いほど、学校の子供の好奇心が高いことが分かった。担任の仕事への満足度の高さにより担任に余裕が生まれ、子供の好奇心を引き出すやりとりや授業がなされているのかもしれない。まとめると管理職・担任の満足感や負担感は就学前においても就学後においても子供の好奇心に影響する可能性が示唆された。

## 第2節 課題と展望

本報告書では、国立教育政策研究所（2023）で詳細な分析を行えなかった園・学校での実施運営の質に関する項目の中でも、特に管理職のリーダーシップ尺度や、管理職・担任の満足感尺度、負担感尺度の再分析を行った。尺度の内的整合性を確認し、それぞれの記述統計量や、調査時点別の相関について分析した。また園・学校をクラスター分析によってそれぞれ三つのクラスターに類型化し、管理職・担任の指標の変化量や子供のスキルとの関連がクラスターごとに異なるかを検討した。これらの分析により、各指標が調査時点間でどのように変化するかや、時点内の指標間の関係性、園・学校のクラスターごとの特徴、管理職・担任の園・学校の運営・職務環境の質が子供のスキルに与え得る効果について示唆を得た。

これらの分析から得られた結果は、管理職・担任の指標においては経時的な変化を捉えているものの、子供のスキルとの関連の検討においては同時相関的な分析しか叶わなかった。例えば、小学校においては、管理職のリーダーシップの相対的な低さが学校の子供の粘り強さの相対的な高さを予測するという結果が得られたものの、因果関係や背景要因については明らかではない。また、幼小接続の取組に関する管理職のリーダーシップの項目に関し、特に小学校において相対的に否定的回答が多い傾向にあることが確認されたが、本研究においてはその背景要因については明らかでない。今後はより因果的な関係性を見出せるような調査やデータの分析を行っていく必要があるだろう。

金重利典（大阪総合保育大学）

登藤直弥（東京都立大学）

## 引用・参考文献

国立教育政策研究所（2023）. 平成 29～令和 4 年度プロジェクト研究報告書 幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究〈報告書 第1巻〉—幼児期からの育ち・学びに関する研究— 国立教育政策研究所

OECD (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

(国立教育政策研究所 (編) (2021). 幼児教育・保育の国際比較 : OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書 (第 2 卷) —働く魅力と専門性の向上に向けて— (明石書店)

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective Leadership in the Early Years Sector: The ELEYS Study*. Institute of Education.

上田淑子 (2015). 保育所・幼稚園の園長が保育の質の向上のために重要視しているリーダーシップ役割—予備的アンケート調査から— 甲南女子大学研究紀要人間科学編, 51, 29-37.

## 注

- 1 本報告書における各図表の割合 (%) は、小数点以下第 1 位で四捨五入して表示している。このため合計が 100%と一致しない場合がある。

# 第5部

総合考察



## 第5部 総合考察

### 第1章 各部の結果のまとめ

本章では、本研究で実施した二次分析（第2部、第3部、第4部）の結果に基づき、結果の総括及び特に着目すべき知見について述べる。

#### 第1節 第2部：質問紙調査に基づくスキルの発達と環境要因の関連

第2部では、幼児期・幼小接続期（3～7歳児）における子供のスキルの発達の变化、及びその变化の個人差をもたらす園・学校及び家庭の環境要因について検討が行われた。

分析の結果、3歳児から7歳児にかけての5時点の縦断調査において、生活スキル、認知的スキル、社会情緒的スキルのいずれも、年齢の上昇に伴い平均的に上昇する傾向が確認された（第2部第2章）。

また、潜在成長モデル（LGM）を用いた分析から、初期時点（3歳児）から、スキルの個人間差が見られるものの、その後の変化率に関する個人間差は相対的に小さいことが示された（第2部第4章）。すなわち、幼児期・幼小接続期におけるスキルの発達過程の差異の大部分は、低い年齢の段階（3歳児時点）で既に生じている水準の個人差によって説明され、その後の成長のスピード（成長率）には大きな個人差は認められなかった。

さらに、混合軌跡モデリング（GBTM）による分析においても、多くのスキルで初期水準（高位群・中位群・低位群）の差が維持される構造が認められ、幼児期初期のスタート地点の違いがその後の発達を方向付けている様相が明らかとなった（第2部第5章）。こうした結果は、幼児期初期に形成されたスキルの差が、その後の発達段階においても縮まりにくく、初期のスタート地点の違いが数年間にわたって安定的に維持されるという「順位の安定性」が高い発達構造を有していることを示唆している。

加えて、スキルに影響を及ぼす要因として、保護者の「日常的な育ち・学びの支援」や「受容的」な養育態度がスキルの高位での軌跡を予測する一方で、「過干渉」な養育態度はスキルの発達を抑制し、低位での軌跡にとどまるリスクを高めるという一貫した傾向が示された（第2部第3章・第5章）。また、家庭の蔵書数や教育費といった社会経済的資源の差以上に、養育態度の質や子供の情動特性、園・学校への適応といった心理社会的要因の方が、スキル発達の軌跡とより密接に関連していることが確認された（第2部第4章・第5章）。

#### 第2節 第3部：個別検査に基づく幼児期のスキルの発達

第3部では、認知・社会情緒・実行機能といった多様な発達指標について、子供自身から直接収集した個別検査データに基づき、より詳細な発達の様相を明らかにすることを目的として分析が行われ、3歳児時点の語彙力（PVT-R）の違いに基づき子供を3群に分類した上で、初期の発達水準がその後の各スキルの伸長に及ぼす影響について検討が行われた。

分析の結果、3歳児時点の理解語彙力（PVT-R）を基準とした群分けにおける、音韻知識、数的推論、視覚処理といった認知的スキルの群間差は、5歳児時点においてもおおむね維持されることが確認された（第3部第3章）。一方、社会情緒的スキル（感情的視点取得）や実行機能（葛藤抑制等）については、5歳児時点での天井効果の影響も指摘されているものの、年齢とともに群間差が縮小する傾向が見られた（第3部第3章）。

こうした分析から、3歳児時点の語彙力が、その後の認知的・社会情緒的領域を含む多面的な発達を支える基盤的かつ累積的な役割を果たしている可能性が示唆された。また、補足分析において、約7割の子供が3歳児から5歳児時点の間に所属群を移動していることから、幼児期における発達の流動性と、その背景としての環境や働きかけによる変化の可能性も同時に示されている。

### 第3節 第4部：管理職・担任調査から見る園・学校の様相

第4部では、園・学校の管理職のリーダーシップや、管理職及び担任の職務上の満足感・負担感の実態を明らかにし、それらが子供のスキルとどのように関連しているかを検討することを目的として、接続期の5時点の管理職・担任調査データの分析が実施された。

分析の結果、管理職のリーダーシップについて、教職員の意見尊重や雰囲気づくりに関しては肯定的な回答が多く、園・学校内での取組ではリーダーシップを発揮しやすい状況にあることがうかがえる一方で、幼小連携や地域連携といった園外・校外との連携に関しては相対的に否定的な回答の割合が多く、リーダーシップが発揮されづらい状況にあることが示された（第4部第3章）。また、管理職・担任ともに「子供を預かる責任の重さ」に強い負担を感じており、特に担任の仕事の負担感は年少クラスよりも年中・年長クラスで有意に高まることが示された（第4部第3章）。

また、こうした園・学校の状況が子供のスキルに与える影響について、園・学校の運営・職務環境の質を類型化したクラスターと、所属する子供のスキルの間には直接的な関連は確認されなかった（第4部第3章）。しかし、多変量重回帰分析の結果、管理職の負担感が低い園や、担任の仕事の満足感が高い学校では、子供の「好奇心」が有意に高いという関連が認められた（第4部第3章）。

## 第2章 総括と課題

### 第1節 この時期の子供のスキルの発達と実践への示唆

本研究の結果から、子供のスキルの発達の個人差は3歳児時点で既に顕著であることが確認され、またその順位がその後も維持されやすいことが示された。このことから、幼児期初期からの環境整備と早期支援の重要性が強調される。また、語彙力が多領域の発達の基盤となっていることから、対話的な関わりを通じた言語発達の支援を、多面的な発達を支える中核として位置付ける必要があると考えられる。

子供のスキルの発達を促進する家庭の要因として、保護者の受容的な養育態度や日常的な育ち・学びの支援による促進的な効果が確認された一方、過干渉的な養育態度は抑制的な効果をもつことが示された。子供の主体的な学びや探索を支えるような「受容的・支援的」な日頃の保護者の関わりが、子供のスキルの発達に寄与する可能性がある。また、家庭の社会経済的な状況以上に、日常的な親子間のやり取りや読書習慣の効果が確認されたことは注目に値する。こうした日常的な親子の関わりや家庭での習慣が子供のスキルの発達の促進因となり得ることが改めて確認されたことは、有効な家庭教育支援のあり方を検討する際の重要な指針となり得るだろう。

さらに、発達に影響を与え得る園・学校の要因として、子供の園・学校への適応が高水準でのスキルの発達軌跡と密接に関連することから、一人一人が安心感を持って参画できる教育環境の質（プロセスの質）の向上が不可欠であると考えられる。また、教職員のウェルビーイング（負担軽減や満足感向上）が、子供の「好奇心」の育成と関連していることも注目に値する。管理職の負担軽減や組織的な支援体制の構築が、教育実践の質を担保する上での重要な基盤になると考えられる。

### 第2節 今後の研究への課題

本研究では、接続期の子供のスキルについて、変化・成長の軌跡に着目して検討が行われた。このことは、この時期の子供の発達の様相の実際を把握し、今後のより良い育ち・学びの支援の在り方について検討する際の一助となり得ると考えられる。

ただし、本研究のうち、特に管理職・担任の状況と子供のスキルとの関連に関する検討は、主として同時相関的分析に基づくものであるため、相互因果関係をより厳密に検討する研究デザインが今後必要であると考えられる。また、管理職のリーダーシップに関し、幼小連携や地域連携といった園外・校外との連携において、他の取組と比べて相対的にリーダーシップが発揮されづらい状況にあることが示されたが、その背景要因については明らかではない。また、保育者、教員の状況や取組を介した子供への影響について得られた知見は限定的であった。今後、管理職の園・学校での取組を推進・阻害し得る背景要因についても検討し、管理職のリーダーシップが発揮され、園・学校における様々な取組が円滑に実施される要因を探ることが課題である。

加えて、本研究で示された園・学校、家庭の要因と子供のスキルの関連について、相互因果関係をより厳密に特定するための調査や、幼児期初期の「スタート地点の差」が、ど

のような教育的介入によって変動し得るかを、小学校高学年以降の適応と接続して追跡検討していくことも残された課題である。

利根川明子（国立教育政策研究所）



幼小接続期における教育の質の基盤形成に関する研究

＜報告書 第3巻＞

幼児期・幼小接続期の育ち・学びに関する研究

2026年(令和8年)3月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関3丁目2番2号

電話 03-6733-6833(代)

