

平成25年度 日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ

社会心理的側面の強化を意図した 運動・スポーツ遊びプログラムの 開発および普及・啓発

— 第1報 —

公益財団法人 日本体育協会
スポーツ医・科学専門委員会



この事業は、競輪の補助金を受けて実施したものです。

<http://ringring-keirin.jp/>

社会心理的側面の強化を意図した運動・スポーツ遊びプログラムの 開発および普及・啓発

－ 第 1 報 －

研究班長	竹中 晃二 (早稲田大学)
研究班員	葦原摩耶子 (神戸親和女子大学), 尼崎 光洋 (愛知大学) 上地 広昭 (山口大学), 笠次 良爾 (奈良教育大学), 小室 史恵 (栃木県健康倶楽部) 佐藤 一彦 (向陽台青空スポーツ少年団), 佐藤 善人 (岐阜聖徳学園大学) 鈴木 裕子 (愛知教育大学), 田中 茂穂 (国立健康・栄養研究所) 村田トオル (奈良佐保短期大学)
担当研究員	森丘 保典 (スポーツ科学研究室)

目 次

プレイメーカー：社会心理的側面の強化を意図した運動・スポーツ遊びプログラムの 開発および普及・啓発－プロローグ：2013年度報告書刊行に際して－	竹中 晃二	3
1. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びの要素研究：子どもの視点		
1-1 幼児版プレイメーカー尺度の開発に向けて －「遊び込める子ども」に着目した尺度項目の収集－	鈴木 裕子ほか	10
1-2 ポジティブ心理学の視点から見た子どもの運動遊び －身体活動と6つの美德の関係－	上地 広昭	19
1-3 運動遊びにおける子どもの活動と社会的なかわりの程度を評価する手法について	葦原摩耶子	25
1-4 運動遊びにおけるプレイフルネス尺度の開発	高井真佐代ほか	27
1-5 児童の外遊びに関わるフォーマティブリサーチ	竹中 晃二ほか	34
1-6 メンタルヘルス改善に及ぼす遊びの要因分析	YingHua Leeほか	44
2. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びの要素研究：指導者・提供者の視点		
2-1 社会心理的要因を視点とした運動遊びの分類	佐藤 善人ほか	66
2-2 健康運動を意図したプレイメーカーの役割とは	村田トオル	81
2-3 指導者や保護者は子どもの運動遊びの効果をどのように見ているのか	佐藤 一彦ほか	83
3. 身体活動評価法の選択と注意点	田中 茂穂	92
4. 子どもの傷害予防に必要な要素を運動遊びの視点から考える	笠次 良爾	95
エピローグ：運動・スポーツ遊びの新たな価値の提示に向けて	森丘 保典	101

プレイメーカー：社会心理的側面の強化を意図した 運動・スポーツ遊びプログラムの開発および普及・啓発 －プロローグ：2013年度報告書刊行に際して－

班長：竹中 晃二¹⁾

本プロジェクトの概要

日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会において、2013年に開始した研究プロジェクト「Playmaker：社会心理的要因の強化を意図した運動・スポーツ遊びプログラムの開発および普及」の目的は、子どもを対象にして、メンタルヘルス、社会性、および集中力の強化を意図した運動遊びプログラムを開発し、その評価を行うことである。従来、子どもを対象とした運動・スポーツ実施の効果としては、体力づくりや肥満予防、さらにはスポーツスキルの獲得が中心であった。本プロジェクトでは、運動遊びの効果について社会心理的側面に注目し、実践への動機づけを高め、結果的に、身体面への効果に結びつけようとしており、運動・スポーツの実践に新しい価値を付加できる可能性を秘めている。また、本プロジェクトでは、プログラムの開発・評価にとどまることなく、ソーシャル・マーケティングの手法を用いて、運動遊び実践の普及啓発活動を行う。メンタルヘルス、

社会性、および集中力に関する効果の検証については、質・量両方から評価を行い、普及啓発の方略についての有効性も同時に証明しようとしている。

子どもは、遊びの中で社会性を育成し、身体を動かすことによって日常の些細なストレスを昇華する。また、楽しく身体を動かした後は集中力が増すことが知られている。本プロジェクトで開発を目指す運動遊びプログラムは、身体面の効果に加えて、メンタルヘルス、社会的スキルおよび集中力の強化を意図し、自殺、いじめ、暴力、他動など、現在の子どものにおいて緊急に解決が必要な課題に影響を与える効果をねらっている。

本プロジェクトの目的

教育関係者の多くは、様々な健康阻害を導くであろう、最近の子どもに見られる運動・スポーツ時間の減少に危機感を抱いている。しかし、子どもの運動遊び、すなわち子どもが自由な時間に身体活動を伴って行う遊びの時間が少なくなってきた



解説：プレイメーカーとは、本来、サッカーなどの団体競技において、攻撃のきっかけを作る選手のことを意味する。本プロジェクトでは、プレイメーカーという用語に、子どものplay（遊び）を創造する人（maker）という意味を込め、運動遊びを創造し、それらの普及を担う、まさに普及のきっかけづくりを行う人々を育てるための研究を行う。

1) 早稲田大学人間科学学術院

ていることに注目している人はそれほど多くはない。

外遊びに代表される、自由な運動遊びは、多くが経験則であるものの、社会性の強化、メンタルヘルスの改善、ストレスからの回復力の増強、創造性・集中力の強化など、子どもに様々な効果をもたらすことが知られている。運動遊びは、大人の関与が少なく、内容が創造的な活動であり、スポーツや体育で行う活動と比べると、内容やルールが曖昧で自然発生的な活動も含まれている。そのため、子どもは、運動遊びの中で友人との軋轢を経験することがたびたびあり、大人の関与なしに、それらを回避する術を学ぶ機会にもなっている。また、運動遊びには、ストレスへの対処方略や回復力を高めることが知られている。たとえば、短期的に、悪天候日のために休み時間に外遊びができない状態では、学級内で子どもの落ち着きや集中力が低下していたり、子ども間で争いごとが頻発する。まさに休み時間における外遊びが発散力や回復力の役割を果たしている例である。現在の子どもの運動遊びの減少は、たとえばストレスによって生じる不定愁訴、社会性の欠如、注意力・集中力の低下のように、現在の子どもに見られる社会心理的な問題と無関係とは言えない。

本プロジェクトでは、社会心理的効果をもたらす運動遊びについて、従来、経験則として知られてきた効果を実証的に明らかにし、逆に、社会心理的効果を増強させる運動遊びのあり方を検討しようとしている。具体的な内容としては、運動遊びが肯定的な社会心理的効果をもたらすために必要な要素、すなわち子どもの運動遊びの中で生じる『プレイフルネス』の要素を明らかにし、その要素を強調したプログラム開発を行う。また、その効果を検証する測定尺度を開発し、指導者用の解説書の開発と合わせて普及啓発を行う。

本稿では、本プロジェクト2013年度報告書を作成するにあたって、以下、1) 不活動な子どもたち、2) 社会心理的効果に注目した身体活動、3) 社会心理的効果をもたらすメカニズム：プレイフルネス、のそれぞれについて解説を行い、最後に、本プロジェクトにおける班員の役割を紹介し、本報告書におけるプロローグに代えたい。

不活動な子どもたち

近年、海外で活躍する日本人スポーツ選手の増加に伴って、早期から競技スポーツを志す子どもの数が増加傾向にある。一方で、ほとんどの児童が不活動状態であることも明らかになっている。文部科学省が行った全国体力・運動能力、運動習慣等調査(2012)によれば、児童が行う1週間あたりの総運動時間を問うた結果、「運動をほとんどしない」(1週間あたりの総運動時間が60分未満)という児童の数が最も多く、この傾向は、特に女子において顕著であった。子どもの身体活動に関連して、競技スポーツにおける成功を夢見、早期から大人の期待を背負って活動に励む子どもが増えて行く一方で、全く身体活動を行わない子どもが存在するという両極端の現象が生じている。双方とも、内容は異なるものの、後々に問題が表面化する予感がある。しかし、特に、後者に属す子どもの数が圧倒的に多いことは、現在における心身への影響のみならず、今後の成長過程を通じて生じる影響、さらには将来への影響を考えると深刻にならざるをえない(竹中, 2010)。

現在、多くの子どもが不活動に陥っている背景には、様々な要因が関与している。その1つに、現在の子どもが忙しい生活を強いられていることである。学校においては、学習すべき内容が増加し、また授業や行事のスケジュールも過密化している。加えて、放課後には、大半の子どもが学習塾や習い事に通うようになった。そのため、彼らの学校内外の生活においては、体育・スポーツの活動とは別に、自由からだを動かす運動遊びの時間が制限されている。現代においては、子どもが自由に遊ぶために必要な条件や安全環境も危うくなっており、加えてインターネットやテレビゲームの流行が子どもの遊びの内容を変化させてしまった。また、家庭の風景も様変わりした。子どもと一緒に公園で遊ぶことよりも、家族揃ってショッピングモールへ行くというように、週末における家族の行動も様変わりしている。そのため、相乗的に子どもは、不活動に陥っている。

社会心理的効果に注目した身体活動

従来、子どもが身体活動を行う恩恵は、体力の増強や肥満の予防、スポーツスキルの獲得といった身体的側面に注目が集まっていた。しかしながら、身体活動実施による心理学的研究では、積極的な身体活動の実践が社会心理的効果をもたらすこと、具体的にメンタルヘルスや社会性の改善・向上に貢献することを示している。たとえば、Biddle & Asare (2011) の総説では、運動・スポーツや外遊びを含む身体活動が子どもの自尊心の改善に強く関連することが示されており、認知機能や発育発達、教室内での振る舞いなどにおいても肯定的な効果が報告されている。これらの研究成果は、学校だけでなく、地域・家庭において、子どもに対して、さらに身体活動を推奨する根拠にもなりうる。ただ、メカニズム、すなわち身体活動において、どのような要素が社会心理的影響をもたらすのか、また身体活動において、どのような要素が媒体して社会心理的影響に作用しているのかについて十分な研究が行われているとは言えない。

Burdette & Whitaker (2005) の提言では、子どもの生活の中に遊び、特に活動的で構造化されていない外遊び（大人の指示・指導のない自由な外遊び）を取り戻させる必要性を次のように述べている。彼らは、身体活動の恩恵を体力増強 (fitness) や肥満予防 (fatness) といった身体的健康の2fより、むしろ注意力 (attention)、提携力 (affiliation)、および感情 (affect) といった、社会心理的健康における3aを強調すべきであると主張している。注意力 (attention) とは、抑制と衝動をコントロールする能力であり、学習効果を強化する能力であるために、保護者や教育関係者が高い価値を示すことが期待される。また、提携力 (affiliation) とは、遊びの際に何をして遊ぶか、誰と遊ぶか、いつ始めるか、いつ止めるか、そのルールは、といった社会的な問題解決法、また友人同士の間を解決する際に獲得される共感・柔軟性、自己への気づき、自己制御のような社会的・情動的能力である。そして、最後に、感情 (affect) とは、自由な遊びによって生み出される肯定的な

感情を意味する。この肯定的な感情の発生は、不安、うつ、怒りのような情緒の改善を促すことができる。Burdette & Whitakerの指摘は、運動遊びに存在する社会心理的効果の存在に期待しており、子どもに見られる様々な問題への直接的な対処だけでなく、間接的な対処、たとえばいじめ、暴力、不登校など我が国の教育界が直面している課題の解決や予防に役立つ可能性がある。

社会心理的効果をもたらすメカニズム： プレイフルネス

運動遊びに関連して、近年、プレイフルネス (playfulness) という用語が用いられるようになってきた。「プレイ (play)」という用語は、実践者が行っている行動そのものを表わしているのに対して、「プレイフルネス (playfulness)」は、プレイが持つ内部要素、あるいは特徴を表している。このプレイフルネスという用語は、大きくは2つの領域で用いられてきた。

まず一つ目は、プレイフルネスの内部要素を検討した研究である。これらの研究では、プレイフルネスを「より楽しくおもしろい状況に変える、またはそのような環境を作り出す個人の能力」と定義している (Barnette, 1990, 2007; Glynn & Webster, 1992; Schaefer, 1993; Trevlas, Grammatikopoulos, Tsigilis & Zachopoulou, 2003)。また、Lieberman (1965, 1966, 1977) の研究によれば、とりわけ子どもにおけるプレイフルネスは、1) 身体的な自発性 (physical spontaneity)、2) 認知的な自発性 (cognitive spontaneity)、3) 社会的な自発性 (social spontaneity)、4) ユーモア感 (sense of humor)、および5) 喜びの表現 (manifest joy)、という5つの内部要素から成り立つことを明らかにしている。

Barnett & Kleiber (1982, 1984) は、この5つの構成要素それぞれについて詳しく説明している。「身体的な自発性」とは、走ること、飛び跳ねること、スキップすることなど、運動を構成する身体活動を遊びの中に積極的に取り入れることである。次に、「認知的な自発性」とは、自ら新しい目的を遊びの中に組み入れるために、新しい遊びの内容や活動を自ら構築して実践したり、従

来の実践方法に従わずに、想像力に富んだ遊び方を行うことを指す。「社会的な自発性」とは、遊びの中で他者との関係を柔軟に築き、仲間との協力をはかり、積極的にリーダーシップをとることである。「ユーモア感」とは、おどけて見せたり、冗談や面白い話をしたり、周囲を笑わせようとすることを指す。最後に、「喜びの表現」とは、遊びの中で歌ったり、話をしたりすることで、楽しさや喜びといった感情を頻繁にさらけ出すことである。

以上5つの構成要素のほかにも、プレイフルネスに影響を及ぼす要素を、創造性と想像力(Lieberman, 1977)、逸脱した思考(Barnett & Kleiber, 1982)、肯定的な感情(Barnett, 1991a; Jenvey & Jenvey, 2002)、問題解決スキル(Barnett, 1985; Vandenberg, 1980)、身体活動(Barnett, 1991; Brockman, Jago & Fox, 2011)、感情および自己規制(Christiano & Russ, 1996; Elias & Berk, 2002)という要素を挙げている研究も存在する。

一方、プレイフルネスはまた、虐待や災害などによって生じる、子どものトラウマからの回復を目指した遊び要素として提唱されている。子どものトラウマ対策に遊びを積極的に活用することは、「プロジェクト・ジョイ」という非営利活動のなかで推奨されている(ヘネシー・澄子(監修))。「プロジェクト・ジョイ」は、トラウマによって深刻な影響を受けた子どもを対象に、癒しと回復力を与えるために1989年から開始された活動であり、トラウマ体験によって傷ついた子どもの心を癒す治療法として、特に遊びを重視している。「プロジェクト・ジョイ」では、プレイフルネスを「陽気にふざけ遊ぶ心」と定義しており、次の4要素を強調している。それらは、1) うれしさ(joyfulness)、2) 人と人のつながり(social connection)、3) 内部制御(internal control)、および4) 活発な関わり(active engagement)の4つの構成要素から成り立つと説明している。

「うれしさ」とは、子どもが持つ愛情、達成感、希望の感覚が元気いっぱい喜びを伴って表現された感情表現である。子どもにとって、歓びは自発的で創造的、また探究心が向上したり、感受性

が高まり、成長と発達につながる。

「人と人のつながり」とは、自分を取り巻く人々やその地域と協力的に関わっていくことを意味する。集団遊びは、子どもにとって、社会的なつながりを体験する重要な機会であり、集団が同じ時間を共有し、お互いに共感する経験を持つことで机上の学習では得られない体験を行うことができる。また、共同して同じ内容を行うことで達成感も得られやすくなる。

「内部制御」とは、子どもが自分を取り巻く世界と関わる際に、安全で自分には価値があること、また自分が有能であるという感覚を持てることを意味する。子どもが自分の周りの世界を効果的に探索するためには、ある程度の安全感と有能感を感じる必要があるとされる。子どもは、安全な環境での心地よい遊びを通して、心と身体のバランスを保ち、自信と満足を感じながら、自分自身で自分を制御できる感覚をもち、自己肯定感が確立していく。

最後に、「活発な関わり」とは、一つの活動に完全に没頭することを意味する。子どもは、一つの活動に没頭することで、過去のトラウマ体験や未来への不安に囚われることなく、「今、ここに」という感覚をもつことができる。「今、ここに」という瞬間に持つ安全、歓喜、驚き、および愛情を感じる体験は、過去の恐怖や悲しみを拭い去り、心の中にプレイフルネスを根付かせる場所を用意することができる。

これら4つの要素は、先の運動遊び研究であげられた5つの要素と矛盾することなく、重複する内容が盛り込まれている。そのため、プレイフルネスの内部要素は、行動の自己決定・自発性、社会性、楽しさ、没頭などが含まれていることになる。

本プロジェクトでは、図1に示すように、運動遊び実施による社会心理的効果をもたらすミディエータ(mediator)としてプレイフルネスを位置づけた研究を行う。ミディエータは、外部のイベント(運動遊び)がどのように内部の精神的な要因(社会心理的要因)に影響を与えているのか、そしてその関係性を説明している(Baron & Kenny, 1986)。すなわち、運動遊びそのものを行

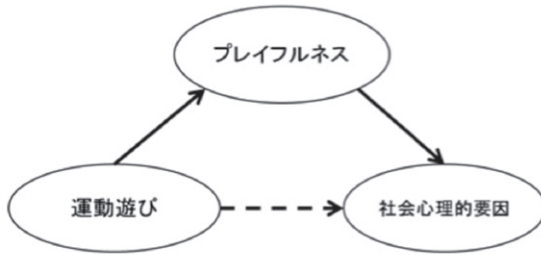


図1 プレイフルネスを媒介変数とする
社会心理的要因の強化モデル

例えば社会心理的効果が得られるというよりは、運動遊びの中にプレイフルネスの要素を強化することによって社会心理的効果が高まるという考え方である。この考え方では、身体活動・運動を伴う運動遊びの実施が社会心理的効果を得るためには、単に運動遊びを行わせるだけでなく、その中にプレイフルネスの要素を盛り込む必要性を示唆

している。

本プロジェクトにおける班員の役割

最後に、本プロジェクトにおける班員の役割を明確にする。図2は、中央部『社会心理的要因を強化する運動遊びプログラムの開発』を目的として、大きく4つのパートから構成された本プロジェクトの内容である。

以下、4パートのそれぞれについて、2013年度に実施した研究の内容を紹介する。

1. 社会心理的要因を強化する運動遊びの要素研究：子どもの視点

- 1) 鈴木裕子（愛知教育大学）、名和孝浩（愛知教育大学大学院教育学研究科）、吉川裕子、松尾瑠奈（愛知教育大学教育学部）：幼児版プレイメーカー尺度の開発に向けて：「遊び込める

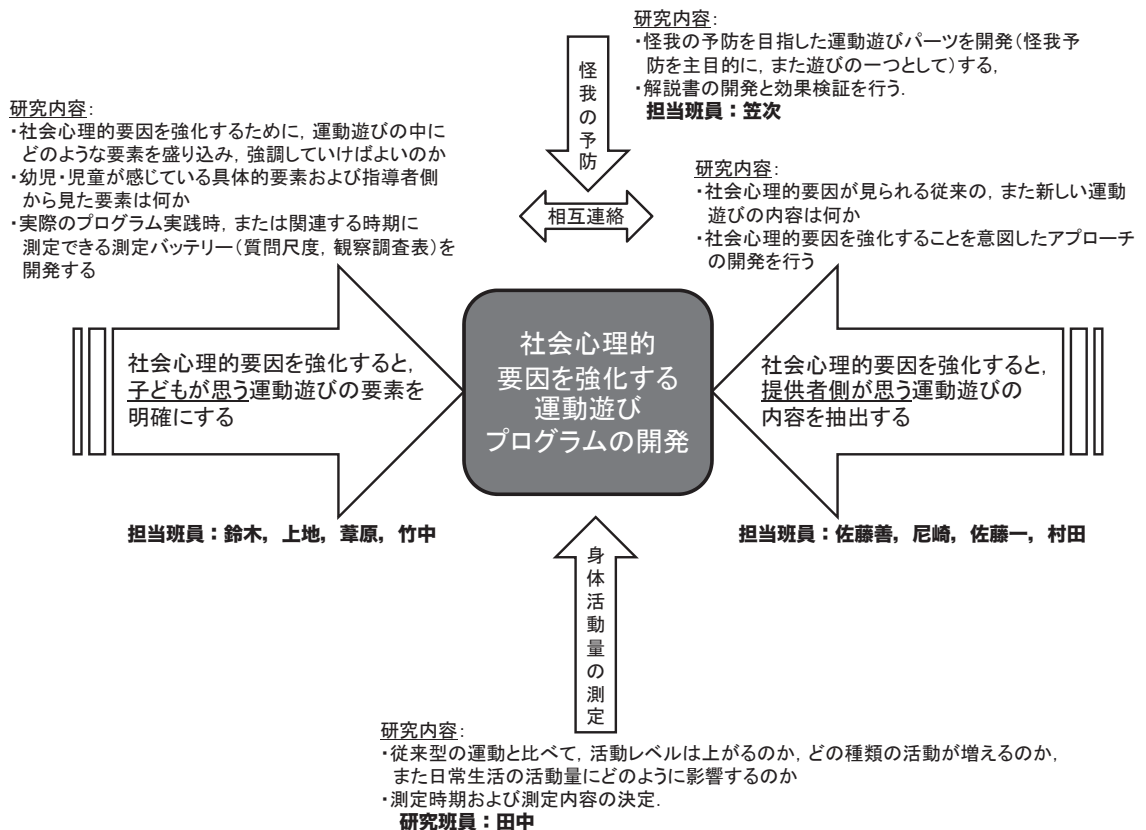


図2 本プロジェクトにおける4つの研究パート

子ども」に着目した尺度項目の収集

- 2) 上地広昭 (山口大学) : ポジティブ心理学の視点から見た子どもの運動遊び
- 3) 葦原摩耶子 (神戸親和女子大学) : 運動遊びにおける子どもの活動と社会的なかわりの程度を評価する手法について
- 4) 高井真佐代 (早稲田大学人間科学部), 島崎崇史 (早稲田大学人間科学学術院), YingHua Lee (早稲田大学スポーツ科学研究科), 竹中晃二 (早稲田大学人間科学学術院) : 運動遊びにおけるプレイフルネス尺度の開発
- 5) 竹中晃二, 島崎崇史 (早稲田大学人間科学学術院), 小沼佳代 (早稲田大学人間科学研究科), YingHua Lee (早稲田大学スポーツ科学研究科) : 児童の外遊びに関わるフォーマティブリサーチ
- 6) YingHua Lee (早稲田大学スポーツ科学研究科), 小沼佳代 (早稲田大学人間科学研究科), 島崎崇史, 竹中晃二 (早稲田大学人間科学学術院) : メンタルヘルス改善に及ぼす遊びの要因分析

2. 社会心理的要因を強化する運動遊びの要素研究 : 指導者・提供者の視点

- 1) 佐藤善人 (岐阜聖徳学園大学), 尼崎光洋 (愛知大学), 吉田繁敬 (愛知県体育協会), 清水修 (チャレンジスポーツクラブ), 煙山千尋 (岐阜聖徳学園大学) : 社会心理的要因を強化する運動遊びの要素研究 : 指導者・提供者の視点
- 2) 村田トオル (奈良佐保短期大学) : 健康運動を意図したプレイヤーの役割とは
- 3) 佐藤一彦, 金森千穂, 平塚紀仁, 菊地裕美子 (向陽台青空スポーツ少年団) : 保護者や指導者は子どもの運動遊びの効果をどう見ているのか

3. 身体活動の測定

田中茂穂 (国立健康・栄養研究所) : 身体活動評価法の選択と注意点

4. 怪我の予防

笠次良爾 (奈良教育大学) : 子どもの傷害予防に必要な要素を運動遊びの視点から考える

2013年度で実施した, それぞれのパートごとの研究は, 引き続き2014年度においても継続し, 同時に相互関係を強化しながら, プログラムの開発を目指す。

参考文献

- Barnett, L. A. (1985) Young children's free play and problem-solving ability. *Leisure Sciences*, 7, 25-46.
- Barnett, L. A. (1990) Playfulness : Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319-336.
- Barnett, L. A. (1991) Characterizing playfulness : Correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture*, 4, 371-393.
- Barnett, L. A. (2007) The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 949-958.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1982) Concomitants of playfulness in early childhood : Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1984) Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology*, 144, 153-164.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Biddle, S.J., & Asare, M. (2011) Physical activity and mental health in children and adolescents : a review of review. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895.
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2011) Children's active play : Self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11 (Suppl 4), 461-467.
- Burdette, H.J., & Whitaker, R.C. (2005) Resurrecting free play in young children : Looking beyond fitness and fatness to attention, affilia-

- tion, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 46-50.
- Christiano, B. A., & Russ, S. W. (1996) Play as a predictor of coping and distress in children during invasive dental procedure. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 130-138. doi : 10.1207/s15374424jccp2502_1
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002) Self-regulation in young children : Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Glynn, M., & Webster, J. (1992) The Adult Playfulness Scale : An initial assessment. *Psychological Reports*, 71, 83-103.
- ヘネシー・澄子(監修), 井上直美(翻訳). プロジェクト・ジョイ 就学前の子どもたちのための遊びの製作者 〈www.project.joy.com〉
- Jenvey, V. B., & Jenvey, H. L. (2002) Criteria used to categorize children's play : preliminary findings. *Social Behavior and Personality*, 30, 733-740.
- Lieberman, J. N. (1977) *Playfulness : Its Relation-ship to Imagination and Creativity*. Academic Press : New York.
- 文部科学省 (2012) 平成24年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査結果 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kodomo/zencyo/1332448.htm〉 (閲覧日 : 2012年12月27日)
- Schaefer, C. E. (1993) *What is play and why is it therapeutic?* In C. E. Schaefer (Ed.), *The therapeutic powers of play*. Jason Aronson : Lanham, pp.1-15.
- 竹中晃二 (2010) アクティブ・チャイルド 60 min. - 子どもの身体活動ガイドライン -. サンライフ企画.
- Trevas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003) Evaluating playfulness : The construct validity of the Children's Playfulness Scale. *Early Childhood Development and Care*, 31, 33-39.
- Vandenberg, B. (1980) Play, problem-solving, and creativity. *New Directions for Child Development*, 9, 49-68.

1. 社会心理的要因を強化する運動遊びの要素研究：子どもの視点

1-1 幼児版プレイメーカー尺度の開発に向けて

－「遊び込める子ども」に着目した尺度項目の収集－

鈴木 裕子¹⁾ 名和 孝浩²⁾ 吉川 裕子³⁾ 松尾 瑠奈³⁾

幼児版プレイメーカー尺度開発の意義

本プロジェクト「社会心理的要因を強化する運動遊びプログラムの開発」における、通称「プレイメーカープロジェクト」では、子どもの身体活動・運動行動を促すために、運動遊びプログラムの開発・評価と普及啓発をめざしている。「プレイメーカー」とは、本来、サッカーなどの団体競技において、攻撃のきっかけを作る選手のことを意味する。本プロジェクトでは、プレイメーカーという用語に、子どものplay（遊び）を創造する人（maker）という意味を含め、運動遊びを創造し、それらの普及を担う、まさに普及のきっかけづくりを行う人々を指し、多くのプレイメーカーを育てるための研究を開始している。

また本プロジェクトでは、体力づくり、肥満予防という考えから転じて、子どもを育てるための、からだを動かす効用として、attention（集中力）、affiliation（社会的な相互作用の促進）、affect（メンタルヘルスの改善）という社会心理的側面（Burdette and Whitaker, 2005）に着目しながら、子どもたちの自発性、自己決定を導き、行動が促進される方策を考えることを試みようとしている。そのために、まず運動遊びの中にどのような要素を盛り込み、強調していけばよいかを検討しなければならない。本研究班員は、特に幼児期を対象として、この課題にアプローチしている。

幼児期の教育では、運動遊びに限らず、子どものplay（遊び）を創造する人（maker）は、保育者でもあるが、むしろ子ども自身がその役割を果たしていけるように援助するという視点（中村、

2011）、換言すれば「遊び込める子ども」を育てる重要性が唱えられている。それは、いくら大人が遊びを提供したとしても、それを子どもが自分でしようとしなければ、遊びにならないからである。遊べる「もの（材料、内容）」そのものに価値があるのでなく、遊ぶ「こと」に価値がある。

そこで本研究では、「遊び込める」という概念を具体化し、実際のプログラム実践時に用いることのできる測定バッテリーとして、「幼児版プレイメーカー尺度（仮称）」を開発することを目的とする。その手続きの第一段階として、今年度は、指導者（保育者）の捉える「遊び込める」という印象をもとにした事例から、本尺度の項目作成に向けて、要素を抽出する作業を行った。幼児期の子どもにとって自己評価は困難であり、本尺度は保育者（指導者）、場合によっては保護者による代理評価によって実施される。したがって保育者の捉えた要素に焦点を当てること、遊び込んでいる状況のなかで幼児が感じている具体的要素を知るために有益と考えたためである。また、本尺度開発過程としての今年度の作業は、次世代を生きる子どもたちの身体と心の相互作用を豊かに築くための基礎的知見としても意義をもつと考える。

研究方法

1) 調査期間：2013年7月～9月

2) 調査対象と方法

愛知県、岐阜県の幼稚園、保育園の保育歴2年以上の教諭・保育士を対象に自由記述式の質問紙調査を依頼し郵送で回収した。

3) 質問項目（得られた事例数及び記述数）

以下の3つの質問に対して自由記述式の解答を求めた。尺度の項目収集に向けては、質問①を主として用い、質問②、質問③の結果は、考察の参

1) 愛知教育大学

2) 愛知教育大学大学院教育学研究科

3) 愛知教育大学教育学部

考とした。

本調査の目的は、「遊びこめる子ども」を把握するための尺度項目を収集することです。質問は3項目あります。「遊びこめる」「遊びこめない」という言葉は、あくまでも先生御自身の感覚で捉えていただき、質問にご回答ください。

①「遊び込める子ども」「遊び込んでいる子ども」のエピソード

「遊びこめる子ども」「遊びこんでいる子ども」のエピソードを書いてください。先生御自身が「遊びこめる」「遊びこんでいる」と感じられた子どもを(何人でも)思い描いてください。そのように感じられたのは、幼稚園・保育園での、どのような場面、場所、状況からでしょうか。その子どもの年齢、性別を含めて、エピソードとして自由にお書きください。何つでも結構です。

②「遊び込めない子ども」「遊び込んでいない子ども」のエピソード

③「遊び込める子ども」を育てるための配慮、「遊びこめない子ども」への支援として配慮していること、子どもが遊びこめるようになったエピソード

4) 収集された回答

合計96園(園ベースの回収率85%)、315名の回答を得た。保育者の平均年齢31.4歳(標準偏差8.31)、保育経験年数の平均10.0年(標準偏差7.48)であった。性別は、男性6名、女性309名であった。園の内訳は、公立幼稚園18園(58名)、私立幼稚園10園(38名)、公立保育所7園(28名)、私立保育所1園(3名)、公立こども園60園(188名)であった。

①「遊び込める子ども」「遊び込んでいる子ども」のエピソードは529事例、②「遊び込めない子ども」「遊び込んでいない子ども」のエピソードは467事例、③「遊び込める子ども」を育てるための配慮、「遊び込めない子ども」への支援として配慮していること、子どもが遊びこめるようになったエピソードは688記述例、収集された。

5) 「遊び込める」を構成する要素、カテゴリ作成の手続き

尺度項目の候補を収集するための、「遊び込め

る」という概念を構成する要素、カテゴリを抽出する作業は、以下の手続きによって進められた。

手続き1: エピソード事例を読み取り解釈する作業を筆者らが行い、尺度項目の候補としての要素を抽出し命名する。

手続き2: 各エピソード事例に対して、手続き1で得られたどの要素が適応するかを保育経験のある研究者の意見を参考にしながら判定する。事例は、保育者の記述したエピソードであり、文章表現上の過不足が生じる状況が否めない。研究者側の読み取りが恣意的にならないようにするために、各事例において適応させる要素は3要素までとした。

手続き3: 内容的に類似した要素を統合精選し、次いで同種の要素を分類統合してカテゴリとして命名する。

尺度項目の収集のための要素抽出の結果

1. 「遊び込める子ども」「遊び込んでいる子ども」のエピソード事例の傾向

本研究で収集した事例は保育者の記述であり、実際の場面で発現する頻度ではないことを了解したうえで、529事例の傾向を以下に示す。

1) 遊び場面と遊び内容(表1, 図1)

本質問紙における設問では、運動遊び場面に限定せずに保育のすべての場면을対象とした。その結果、図1に示すように、運動遊び: 140事例(26.5%)、ごっこ遊び: 122事例(23.1%)、遊具遊び81事例(15.3%)、自然遊び: 78例(14.7%)、製作・描画: 72事例(13.6%)、製作・ごっこ遊び27事例(5.1%)の5つの遊び場面に大別された。各場面には、表1に示す内容が含まれる。幼児の生活において、保育者が遊び込めている状況を最も多く捉えやすいのが、運動遊び場面であることが示された。

運動遊びの内訳は、図1に示す通りであった。小型・移動遊具を使った遊びとは、竹馬、縄跳び、フラフープなどを使った克服型の運動遊びであり、大型・固定遊具を使った遊びは、鉄棒、雲梯、登り棒に挑戦する克服型の運動遊びが中心であった。おに遊びは、どろぼうとけいさつ、しっぽ取り、手つなぎおにと、多様なおに遊び場面が

表1 遊び場面における主な遊び内容

遊び場面	主な遊び内容
運動遊び	おに遊び、大型・固定遊具を使った遊び、小型・移動遊具を使った遊び、ボール遊び、リズム・体操、水遊び、
ごっこ遊び	ままごと、お店屋さんごっこ、キャラクターごっこ、戦いごっこ、行事（発表会、誕生会等）ごっこ
遊具遊び	積み木、ブロック、電車、ビー玉、コマ、人形
自然遊び	砂遊び、泥遊び、色水遊び、昆虫採集、植物採集
製作・描画	廃材を使った製作、空き箱を使った製作、新聞紙を使った製作、折り紙、お絵描き、
製作・ごっこ遊び	（製作したものを使得ってのごっこ遊び、ごっこ遊びに必要なものを製作する） お化け屋敷、お家ごっこ、基地ごっこ、お店屋さんごっこ、ヒーローごっこ

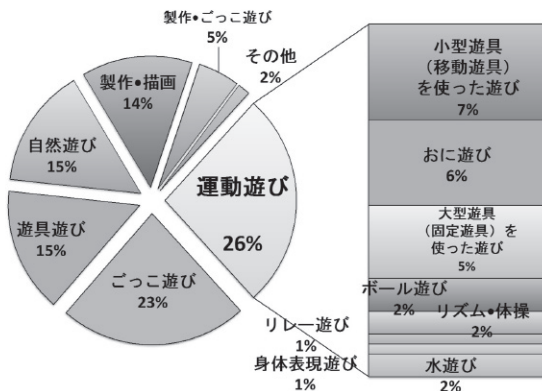


図1 遊び込める事例にみられた遊びの場面と運動遊びの内容

描かれていた。ボール遊びは、サッカー、ドッチボールなどの勝敗が伴う集団でのゲーム形式の遊びが中心であった。

本尺度は、主として運動場面への介入効果の測定を目的としようとするものだが、幼児の生活においては、運動遊び以外の遊びであっても、多くが身体を用いた遊びである。また本研究のエピソード事例における、製作・ごっこ遊びに見られるように、製作したものを使得ってごっこ遊びが始まったり、ごっこ遊びに必要なものを製作する遊びであったりというように、遊びが大人の思う一定の枠組みを超えて広がるケースは珍しくない。また運動遊びのなかにも、車のおもちゃで遊んでいたが、それを持って走り出し、他児と速さを競っていたという事例のように、どこまでが運動遊びなのか、あるいはどこからが運動遊びなのか、明確な境界線が引きにくい遊びが多いことから窺

える。

以上のように、幼児の生活が連続的で総合的であること、また本研究が運動による心理的な効果の促進を意図していることに鑑み、運動遊び場面に限定することなく、ここで得られた事例のすべてを対象として「遊び込める」状況の要素を読み取ることにした。

2) 年齢、性別

年齢別・性別からみた事例数では、5歳男児に関する事例が91事例（17.2%）と最も多く、次いで4歳女児が66事例（12.5%）、5歳女児59事例（8.9%）、4歳男児52事例（9.8%）、3歳男児50事例（9.5%）、5歳男女児50事例（8.6%）、3歳女児34事例（6.4%）であった。なお、2歳児以下の事例も37例収集された。

運動遊び（140事例）に限ってみると、5歳男児に関する事例が48事例（34.3%）と最も多く、全事例に対しての5歳男児が占める割合に比べても高比率であった。運動遊び場面では、保育者が、5歳男児の遊び込める状況を多く捉えている様子が示された。5歳女児19事例（13.6%）、4歳女児17事例（12.1%）、4歳男児15事例（10.7%）は、ほぼ同率であった。

2. 「遊び込める」要素とカテゴリ

事例の読み取りの手続きを経て得られた遊び込める要素は、表2に示すように43要素抽出された。表3では、事例における要素の抽出のための、読み取り例を示した。

要素抽出後、分類集約し、本稿ではそれらをく「カテゴリ」として命名した。以下では、それぞ

表2 「遊び込める」を構成する要素とカテゴリー

*各要素が抽出された事例数を示す

カテゴリー	要素（尺度項目の候補）	事例数*	
		全	運動遊び
A 環境への能動	A 1 知らないもの、ひと、ことに出会うことを楽しむ	19	1
	A 2 見知ったものや行ったことがあるもの、ひと、こと、にも新たな興味を持つ	13	0
B 意欲や興味の喚起	B 1 自分にとって困難な課題を設定したり選び取ったりする	27	24
	B 2 意欲を自分自身で喚起しようとする	11	9
	B 3 自分にとって大事なことややりたいこと、もの、ひとがはっきりしている	27	5
	B 4 何かをする過程や困難を解決する過程で新たな発見や気づきを得る	11	6
C 情緒の安定と熱中	C 1 安心感を持ちリラックスしている	7	2
	C 2 自分の世界に入り込むようにもくもくと取り組む	54	3
	C 3 根気よく丁寧に取り組む	7	0
D 高揚感	D 1 表情や身体が生き生きとし楽しみ雰囲気が溢れる	44	18
	D 2 様々な状況の変化を楽しむ	18	2
	D 3 他児の様子を見て刺激を受ける	22	11
E 探索・追究・持続	E 1 自分で目標を定めて取り組む	31	12
	E 2 ひとつのテーマに取り組む過程で様々な方略を用いて形を変えたり広げたり深めたりする	67	10
	E 3 自分なりに納得するまで諦めず続ける	32	25
	E 4 ひとつのことを繰り返し長く続ける	29	5
F 調整・転換・発展	F 1 やっている過程で次第にテーマを生み出す	18	1
	F 2 自身の思いやイメージの実現に夢中になりながらも他のことを調整したり折り合いをつけたりする	7	1
	F 3 変化や予想外のできごとにも柔軟に対応する	7	2
G 創造・想像	G 1 素材や資源をアイデアを持って試行錯誤しながら活用する	84	1
	G 2 自分のしたいことや意見を達成したりイメージを表現するために工夫したり提案したりする	54	8
	G 3 自分の経験したことを思い出したり再構成したりして活用する	27	1
	G 4 現実のテーマや困難さをファンタジーの世界に広げたり置き換えたりして解決しようとする	39	9
	G 5 目的のためにルールを考えたり作戦を立てたりする	26	23
H 所属・親和	H 1 その子どもの遊びに他者が自然に巻き込まれる	47	5
	H 2 自分から他者の遊びに加わる	2	2
	H 3 他者の参加を誘ったり組織化したりする	26	11
	H 4 他者の様子をよく見ていたりうまく模倣したりする	14	7
I 受容・応答	I 1 他者を励ましたり教えたり褒めたりする	33	15
	I 2 他者のアドバイスや意見を受け入れる	27	10
	I 3 他者のアイデアを認めて取り入れる	17	2
	I 4 他者の動機や思いを汲み取って考えたり行動したりする	2	1
J 協同・協働	J 1 他者と目的、テーマやアイデアを共有しながら楽しさやノリを合わせる	95	17
	J 2 他者と目的、テーマやアイデアを共有して協力する	49	4
	J 3 他者とイメージや課題を共有させるために真剣に話し合う	21	1
K 自立	K 1 保育者や年長児に頼りすぎずに取り組む	23	12
	K 2 自分一人でもやり抜こうとする	7	4
L 自尊・貢献	L 1 役割を決めて自分の責任を進んで担う	39	7
	L 2 競うことや勝敗を楽しむ	10	7
	L 3 失敗を恐れなくて挑戦する	2	2
	L 4 自分の成果や努力が喜びとなりそれを生かす	36	22
	L 5 自分のことやものを他者に見せたり知らせたりする	36	6

表3 事例からの要素の読み取り例

エピソード事例		読み取れた要素
事例1：5歳男児 *私立幼稚園 保育歴2年：女	大縄跳びをして遊ぶ風景。始めは、全然跳ぶことができず、すぐに飽きてしまっていた。ある日、大縄跳びで遊んでいると、(D3) B女が30回大縄跳びを跳んでいて、その姿を見たA男は「ほくもやりたい!!」と言いだした。(L4) 他の子が縄跳びをやっているときは、並んで順番を待ちながら、その場で練習したり、タイミングをつかもうとしたりしていた。初めて50回連続で跳べた時、それが嬉しくて、(B1)「次は60回めざすんだ」と言って一生懸命跳んだり、「せんせい！100回飛べるようになりたい!!」と、戸外で遊ぶ時はA男から「やろう!」と誘いかけるようになった。	D3 L4 B1
事例2：5歳女児 *公立こども園 保育歴20年：女	(B1)「今日は竹馬で2周する」という目標をもち、女児2人と一緒に竹馬に挑戦する。(E3) 時々、不安定なところで、よろっとなり、転んだり、落ちたりするが、何度も何度も繰り返し起きあがって挑戦する。(I1) 他の女児が進んでいると、「○○ちゃん、すごいじゃん。昨日はここまでだったのに、今日は1周いけたね」とほめていた。	B1 E3 I1
事例3：5歳男児 *私立幼稚園 保育歴5年：女	毎朝、晴れていても長靴を持って登園するAくん、(B3) 登園時間前から門で待ち構え、時間がくると一番に部屋で支度を済ませる。そして、いつものようにお気に入りのスコップと三輪車に乗り、(C2) 園庭の中のその日に気に入った場所で、「工事現場」と称して黙々と穴を掘ったり、水を流したりして遊んでいる。(H1) そこに次から次へと他の友だちも加わり、(C2) Aくんは顔や体中に泥が付いているのも気にせず、片付けの合図がかかるまで遊びこむ姿がある。	B3 C2 H1
事例4：5歳男児 女児 *公立幼稚園 保育歴28年：女	ボール遊びから、ドッジボールへと移行。はじめは、転がしドッジから、方形の投げるドッジボールへと変わっていった。はじめの頃は、教師を誘い、準備をしていたが、ラインカー等を準備しておくことで、(K1) 次第に、自分たちでラインカーでコートを描いたり、ピプスを使ってチーム分けをしたりするなど、教師を待たなくても遊ぶようになった。(H3) また、毎日、仲間を誘いながら、(E4) 繰り返していた。	K1 H3 E4
事例5：5歳男児 女児 *公立こども園 保育歴21年：女	園庭。鬼ごっこの、どろぼうとけいさつをしている時のこと。今まで、何度もくり返し遊んでいたのを、(G5) 自分たちで作戦を考え、話し合い、(L1) どろぼう側は、宝を盗む人、牢屋に入れられた仲間を助ける人、けいさつ側は、宝を守る人、どろぼうを捕まえる人、牢屋を守る人など、それぞれのチームで決めて遊んでいた。ある子は声を出して、「～ちゃん、あっち」と言ったり、また違う子は、相手チームにばれないように、身ぶり手ぶりで仲間に指示したりしていた。(D1) 真剣な表情や、勝負がついた時の喜びと、落胆の様子などから、遊びこんでいる様子が伝わってきた。	G5 L1 D1
事例6：4歳児 *公立こども園 保育歴4年：男	サーキット遊びの風景。園庭の遊具を始点に、平均台、フラフープ、はしご、巧技台、白線のくねくね道を使って、男女関係なく遊べるよう、子ども達と一緒にコースも作って、遊び始めた。(D1) すべり台を滑ってスタートすることが楽しく、「イエーイ!」と言いながら、笑顔でスタートする。(J1) フラフープも上手にケンケンパをしながら渡る子、巧技台からかっこよく飛ぼうとポーズを決める子、はしごから落ちないように渡る子、平均台でバランスを上手にとる姿を保育者に嬉しそうに知らせる子など、様々な子どもの姿が見られた。(L4) どの子も、前の子のポーズを真似したり、同じ飛び方を繰り返し試したり、技も決める度に、保育者の方を向いて、にっこり笑ったりして、飽きることなく、遊びが続いた。それらの姿も褒めて、認めることで、さらにやってみようという気持ちも出し、意気込んでスタート地点に戻る姿が見られた。「先生、サーキット遊び、楽しいね」という言葉が子どもから出てくるくらい、遊びこむことができたのではないかと思っている。	D1 J1 L4

*記述した保育者

れの〈カテゴリー〉について、そこに含まれる「要素」を、『事例』を踏まえて説明する。

〈A環境への能動〉は、「A1知らないもの、ひと、ことに出会うことを楽しむ」「A2見知り

たものや行ったことがあるもの、ひと、こと、にも新たな興味を持つ」の2要素をまとめたものである。環境への能動とは、遊びの機会を捉える力であり、機会への感受性と能力、機会を探し求め

ようとする態度である。

＜B意欲や興味の喚起＞のなかで、「B1自分にとってやや困難な課題を設定したり選び取ったりする」は、事例全般において27事例、そのうちの24事例が運動遊び場面での事例から抽出された。表3事例1「縄跳び60回」、表3:事例2「竹馬で2周する」のように、自分にとってやや困難な課題は、当然ながら失敗や危険が伴う。運動遊びが、そのことに挑戦することに価値を置き、そういうことができるという自己像を持つための機会となることが示唆される。

＜C情緒の安定と熱中＞で、「C1安心感を持ちリラックスしている」という心地よさと、「C2自分の世界に入り込むようにもくもくと取り組む」といった専心没頭の状況とを同一のカテゴリーに集約したのは、遊びと、情緒の安定や集中力といったメンタルヘルスとの互惠性という視点に立脚したためである。Laevers (1994), Pascal and Bertram (1998) は、プロセスを重視する子ども観察システム開発のなかで、心地よさは自然に振る舞う状態であり、熱中とは、全力で打ち込んだり熱心に取り組んだりすることであり、探究することに喜びを感じる能力に関連していると述べている。そのうえで、熱中と心地よさには密接な関係がある (Carr, 2001) ことを明らかにしている。

＜D高揚感＞とは、わくわくと心躍らせる状況を表す。表3:事例5の『真剣な表情や、勝負がついた時の喜びと、落胆の様子などから、遊びこんでいる様子が伝わってきた』のような「D1表情や身体が生き生きとし楽しむ雰囲気溢れる」様子や、「D3他児の様子を見て刺激を受ける」様子から、保育者は子どもたちが高揚感を感じている状況を受け止めていた。スリルを味わうという感覚もここに含まれるだろう。

＜E探索・追究・持続＞とは、特に運動遊びでは、「E3自分なりに納得するまで諦めず続ける」の要素が読み取れる事例が25例と多く見られた。例えば、表3:事例2『竹馬から転んだり、落ちたりするが、何度も何度も繰り返し起きあがって挑戦する』、あるいは『雲梯を、友だちと一緒に取り組み始めた4歳女児。雲梯の一本一本に、ビ

ニールテープの印がついていたので、今日はピンク、今度は青まで行けたと繰り返し取り組む。手の皮が剥けても、がんばりまめだもんねと友だちと一緒に、再び取り組む』から読み取れる。また『5歳女児中心、男児数名。一輪車を繰り返し練習し、乗れるようになった後、ただ1人で乗るだけではなく、手つなぎ乗りや、くるくる回りなどの新たな技を考えていった』のような事例から「E2ひとつのテーマに取り組む過程で様々な方略を用いて形を変えたり広げたり深めたりする」要素を読み取ることができた。

＜F調整・転換・発展＞は、「F1やっている過程で次第にテーマを生み出す」ことや、「F3変化や予想外のできごとにも柔軟に対応する」「F2自分のしたい思いやイメージのために他のことを調整したり折り合いをつけたりする」の要素を集約した。幼児の場合、じっくり考えて何かをするというよりも、まずやってみるという態度が次の展開に結びつくことが多い。イメージ想起の部分で苦勞するというよりも、それをどのような方法で広げていくのかを考える力、あるいは多少の予想外のことが起こっても対応していくことのできる自己調整力が、遊び込める状況を生み出す一因になることが示唆された。

＜G創造・想像＞として読み取れた事例は、遊びそのものを工夫して生み出していくことによって、遊び込める状況をつくりあげる様子が記述されていた。運動遊びでは「G5目的のためにルールを考えたり作戦を立てたりする」要素が多く見られた。表3:事例5『どろぼうとけいさつ、自分たちで作戦を考え、話し合う』や、『しっほ取り作戦を立て、うまくいかないと再び作戦を立てていた』、『リレーの場面で、勝つためにはどうしたらよいか、もっと速く走るためにはどうすればよいかなどについて作戦を考えたり、意見を出し合ったりする』様子が記されていた。また、『クラスで走ることが速いと認められている子どもが、勝てないチームに入ることを申し出た』様子からは、遊びに勝敗があることで、子どもたちに具体的な目標が与えられ、何かを創造創出する力を生み、遊び込めるための大きな力となっていることが窺われた。

「G4現実のテーマや困難さをファンタジーの世界に広げたり置き換えたりして解決しようとする」は、例えば、『4歳男児：オオカミと子ブタの鬼遊びでの場面、捕まることが嫌で、捕まると泣いたり、やめたりしていたA児。捕まって残念だった気持ちを受け止めたり、教師も捕まった際に悔しがつて交代した。また、子どもたちがより楽しめるよう、ごっこ要素を取り入れ、子どものなりきって動くところを、教師も一緒になって楽しんでいった。すると、やりたいけど、捕まるのが嫌なA児も、なりきって動く楽しさを感じ始め、追いかける側、捕まる側とそれぞれの動きを繰り返し楽しむようになった。』などの事例から読み取れる要素である。この事例では、当初から子どもが自主的にファンタジーの世界を作り出したとは言えないが、指導者が作ったアイディアに沿い、ファンタジーの世界のなかで、困難さや課題を乗り越え、より楽しくおもしろい方向へ自分を変えていく様子が読み取れる。また、『3歳男女児。忍者になって、いろいろな動物に変身して遊んだり、川、雨、オオカミが来たという設定で動いたり、イメージして遊んでいる時』に遊び込んでいると保育者が感じていることから、ごっこ要素と勝敗のある遊びが、遊び込める状況を深めていくと考えられた。

一方、「G1素材や資源をアイディアを持って試行錯誤しながら活用する」要素は、運動遊びでは多く抽出されなかったが、製作や製作・ごっこ遊びを中心に84例と多く抽出された。幼児の場合、ものを媒介にして遊びが広がることが多いことから、運動遊びにおいても、ものを活用することで遊びが進行するような遊び内容を工夫することも一考ではないだろうか。

<H所属・親和>における「H1その子どもの遊びに他者が自然に巻き込まれる」要素からは、遊び込めることが、遊びそのものの性質、言い換えれば、その遊びが他者にとっての資源となることと密接な関係をもつことが示唆された。運動遊びでは、表3：事例『毎日、仲間を誘いながら』のように、「H3他者の参加を誘ったり組織化したりする（組み立てる）」要素が多く抽出された。集団的な遊びを成立させるために他者を誘ったり、他者が望んでいることに気づいたりして、そ

の他者らを組織化していくといった遊びにおけるリーダーシップが重要な力となることが示され、そのことが遊び込めることの前提となっていることが窺えた。またこの立場と反対に、「H2自分から他者の遊びに加わる」「H4他者の様子をよく見ていたりうまく模倣したりする」ことも、例え、その場ではリーダー的な存在でなくても、他者への関心や親和的な態度が、同様に遊び込むことの条件となっていることが示された。

<I受容、応答>では、「I1他者を励ます、教える、褒める」といった応答、例えば表3：事例2『すごいじゃん。昨日はここまでだったのに、今日は1周いけたねとほめていた』の事例から読み取れる。Harter and Pike (1984) が、個人の有能感の促進における社会的な受容感の重要性を指摘しているように、他者から受け入れられている思いが、他者に対する応答性を積極的に発揮させていると考えられた。

また「I2他者のアドバイス、I3アイディア、I4動機や思い」を受容することによって、遊び込める状況を促進させている様子も多く記述されていた。例えば以下の事例からは、遊びのアイディアを他児の言葉や動きから気づき、それを取り入れる要素が読み取れる。『5歳児男児。園庭で、巧技台やはしご、すべり台を組み合わせ、アスレチックのようなものを作って遊ぶ。自分のイメージを友だちに伝えながら、友だちと協力して、イメージを形にしていく。「次はこうしてみよう」「○○がおもしろいんじゃない？」と、次々に考え、進めていく。友だちの発言や動きから、さらにヒントを得て、役割分担をしながら、必要な遊具を揃え、作りあげて楽しむんだ』。

<J協同、協働>における「J1他者と目的やテーマやアイディアを共有しながら楽しさやノリを合わせる」要素は、最も多くの事例（95事例）から抽出された。ノリとは、気が乗ることや調子づくことであり（広辞苑）、場の空気に乗る形で物事を行うことを意味する。表3：事例6のサーキット遊びに見られるように、同じ空間のなかで、それぞれが様々な行為を繰り返し繰り返したりして一緒に遊ぶ状況を表す要素である。協同、協働の概念のなかでも、「J2：協力」や、

「J3：話し合い」といった目的、直接的な行為よりも緩やかで、まさに「今を、共に」の状況を表している。affiliation（社会的な相互作用の促進）に必要なemotional intelligence：情緒的な知性(Goldman, 2005)に関する力の発現と捉えられる。

<K自立>とは、表3：事例4『自分たちでラインカーでコートを描いたり、ビブスを使ってチーム分けをしたりするなど、教師を待たずに遊ぶ』や、『5歳女児、コッコと竹馬に取り組み、背中を棒状の柱につけて行うとやりやすいとわかり、保育者の補助や指導を断り、黙々と1人で挑戦していた。仲良しの友だちが近くにいても没頭していた』の事例に見られるように、「K1保育者や年長児に頼りすぎずに取り組んだり」、「K2自分一人でもやり抜こうとしたりする」要素を含むカテゴリーである。遊びにおいて自己決定ができる姿と読み取れる。

<L自尊・貢献>における「L1役割を決めて自分の責任を進んで担う」ことは、責任を担う機会を認識したり、自らそれを設定したりする行為であり、他者との共同の活動に貢献する態度を示す。例えば、表3事例5『どろぼう側は、宝を盗む人、牢屋に入れられた仲間を助ける人、けいさつ側は、宝を守る人、どろぼうを捕まえる人、牢屋を守る人など、それぞれのチームで決めて遊んでいた』に見られる。また、ものごとを公正に運ぼうとする道徳的な態度を背景としている点において、「L2競うことや勝敗を楽しむ」ことにも通じる。また、「L2競うことや勝敗を楽しむ」「L3失敗を恐れなくて挑戦する」「L4自分の成果や努力が喜びとなりそれを生かす」「L5自分のことやものを他者に見せたり知らせたりする」は、自分を大切に思える気持ち、すなわち自尊感情に根ざしており、心身の健康を保つために必要であると考えられた。例えば『5歳児の男児・女児で、毎日マットを運んでは、しっぽ取り鬼をやり続けた。1人ひとりがほんの些細なことでも昨日よりも今日できたことがあると、嬉しそうに報告したり、友だちの変化に気付いたりして、クラスの一体感があった』の事例からは、遊び込んでいる状況では、個の意識を超えて、集団に参加する自己の存在を喜びに感じるができることが示唆さ

れた。

今後の課題

本稿では、幼児版プレイメーカー尺度の開発に向けて、保育者の捉える「遊び込める」という概念に着目し、保育者の捉えるエピソード事例から、それを構成する要素を抽出することを試みた。今後は、これらの要素を尺度項目として精選し、所定の手続きを経て尺度の完成を目指したい。

最後に、「遊び込める」とは逆の「遊び込めない」に触れ、尺度開発に向かう今後の課題を述べる。

研究②「遊び込めない子ども」「遊び込んでいない子ども」のエピソード事例をもとに、「遊び込める子ども」と同様の方法で事例を読み取り、要素を抽出した。それらの多くが、当然のことながら、遊び込める要素の裏返しではあるが、「遊び込めない」場合には、遊びに加わることができない、加わらない、加わっている、という子どもの状況の違いが前提として見られことが特徴的であった。「遊びに加わることができない」状況では、情緒の不安定さや、他者への依存に集約される要素が抽出された。「遊びに加わらずに見ている」状況では、無気力、消極的、転化・置き換えに集約される要素が見られた。「遊びの場に参加している」場合には、にもかかわらず遊び込めていないと捉えられる要素として、自己決定ができない、所有への固執、集中力の欠如、非発展的・非探索的、コミュニケーションの希薄さ、が認められた。また、遊びに参加するが「トラブルや危険な状況が生まれる」状況では、応答性の低さ、攻撃的・発散的といった要素が関与していた。

それらに対して、「遊び込める」という要素は、遊び込める環境を構成するための遊びの内容やその質との関連が強い。今後は尺度開発と並行して、幼児の運動遊びにおける「遊びの質」とは何か、質の高さとは何かを並行して考える必要性が示された。

文 献

Burdette HL & Whitaker RC (2005) Resurrecting free play in young children : looking beyond fitness and fatness to attention, affli-

- ation, and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159 (1) : 46-50.
- Carr, M. (2001) *Assessment in Early Childhood Settings : Learning Stories*, SAGE. (大宮勇雄・鈴木佐喜子 (訳) (2013), 保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践, 59-61, ひとなる書房)
- Goleman, D (2005) *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Book; 10th Anniversary edition
- Harter, S. & Pike, R. (1984) The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Laevers, F (1994) *The Leuven Involvement Scale for Young Children*, Manual and video. Leuven, Belgium : *Centre for Experiential Education. Experiential Education Series, No 1.*
- 中村和彦 (2011) 「遊びにのめり込む」中でこそ豊かで多様な動きが可能になる, これからの幼児教育, 2011年度秋号, 2-5
- Pascal, C & Bertram, A (1998) The AcE project: accounting for life long Learning, In Abbott L and Moylett H (eds) *Early Childhood Reformed*. London : Falmer Press

1-2 ポジティブ心理学の視点から見た子どもの運動遊び - 身体活動と6つの美德の関係 -

上地 広昭¹⁾

1. 緒 言

二十一世紀に入り、心理学の領域では、精神疾患の予防や治療だけに目を向けるのではなく、よりよく生きることや充実した人生を送ることを目指すポジティブ心理学の潮流が生まれた。このポジティブ心理学の視点から子どもの身体活動を捉えると、従来のように身体活動の抗うつ効果やストレス軽減効果を検証するだけではなく、身体活動を行うことで子どもはどのような長所（美德や強み）を伸ばしているのかを探る方向性が見えてくる。本研究では、ポジティブ心理学の視点から子どもにおける身体活動の実施状況と人間の持つ6つの美德（および24種類の強み）との関係を明らかにし、本プロジェクトで掲げている子どもの時期の身体活動がメンタルヘルス、集中力、および社会性に与える影響についてより詳細に検討することを目的とする。

2. 方 法

1) 調査対象

中国地方の国立小学校に在籍する小学5-6年生合計107名（5年生男子28名、5年生女子19名；6年生男子31名、6年生女子29名；運動・スポーツクラブ加入率：男子78.0%、女子48.8%；有効回答率98.2%）を対象に質問紙調査を行った。

2) 調査期間

平成25年12月上旬に実施した。

3) 調査内容

(1) フェイスシート

性別、学年、および運動・スポーツクラブの所属状況について尋ねた。

(2) 身体活動

身体活動の量の測定に際しては、石井ら（2014）が国際標準化身体活動質問票（IPAQ）を子ども用に修正したものを使用した。本尺度の基本的構成は、成人版IPAQと同様であるが、教示内容や事例について、子どもでも容易に理解できるように改訂されている。測定内容については、高強度身体活動、中等度の強度の身体活動、歩行、および座位活動（平日・休日）の実施時間について回答を求めている（ただし体育授業における身体活動は除いている）。

(3) 6つの美德と24種類の強み

子どもの「美德」および「強み（文化に関わりなく正当なものとして評価を受ける性格の特徴であり、美德を発揮するためのルートを形成する要因）」を測定するために、VIAダイジェスト版（セリグマン、2004）および日本版生き方の原則調査票（大竹ら、2005）を参考に、24種類の強み（好奇心と関心、学習意欲、判断力、独創力、社会的・個人的知性、見通し、勇敢、勤勉、誠実、思いやり、愛、協調性、平等、リーダーシップ、自制心、慎重さ、謙虚さ、審美眼、感謝、希望、精神性、寛容さ、ユーモア、および熱意）について各種類一項目からなる尺度を用いた。また、これら24項目は、セリグマンの分類に従い6つの美德（知恵・知識、勇気、人間性・愛、正義、節度、精神性・超越）に収束して用いることもできる（付録参照）。

4) 分析方法

小学生における身体活動および6つの美德の性差について検討するために *t* 検定を行った。また、身体活動および6つの美德および24種類の強みの関連を調べるために、Pearsonの相関分析およびSpearmanの順位相関分析を男女別に行った。本研究では、ソフトウェアSPSS10.0J（IBM, Japan）を用いて統計解析を行った。

1) 山口大学

Table 1 小学生における日常活動および6つの美德の性差について

<日常活動>		男子	女子		有意確率
高強度の身体活動	<i>M</i>	514.49	302.71	$t(105) = 2.54$	$p = 0.01$ **
	<i>SD</i>	(498.95)	(321.61)		
中等度の強度の身体活動	<i>M</i>	363.58	149.92	$t(105) = 2.62$	$p = 0.01$ **
	<i>SD</i>	(536.18)	(193.76)		
歩行	<i>M</i>	324.49	192.50	$t(105) = 1.38$	$p = 0.17$
	<i>SD</i>	(627.37)	(230.66)		
平日の座位活動	<i>M</i>	376.93	396.73	$t(105) = -0.4$	$p = 0.69$
	<i>SD</i>	(237.75)	(276.33)		
休日の座位活動	<i>M</i>	359.71	393.23	$t(105) = -0.74$	$p = 0.46$
	<i>SD</i>	(231.40)	(237.10)		
<6つの美德>					
知恵・知識	<i>M</i>	21.97	21.52	$t(103) = 0.58$	$p = 0.56$
	<i>SD</i>	(4.08)	(3.80)		
勇気	<i>M</i>	10.34	10.53	$t(103) = -0.42$	$p = 0.67$
	<i>SD</i>	(2.20)	(2.32)		
人間性・愛	<i>M</i>	7.69	8.21	$t(103) = -1.51$	$p = 0.13$
	<i>SD</i>	(1.96)	(1.47)		
正義	<i>M</i>	10.34	10.53	$t(103) = -0.53$	$p = 0.60$
	<i>SD</i>	(2.21)	(2.32)		
節度	<i>M</i>	10.38	10.89	$t(103) = -1.15$	$p = 0.25$
	<i>SD</i>	(2.62)	(1.77)		
精神性・超越	<i>M</i>	26.69	26.32	$t(103) = 0.41$	$p = 0.68$
	<i>SD</i>	(4.86)	(4.28)		

** $p < .01$

3. 結 果

身体活動および6つの美德の性差についての t 検定の結果、高強度の身体活動および中等度の強度の身体活動量に関して有意な性差が認められた (Table 1 参照)。男子 (中等度363.587分/週, 高強度514.49分/週) は女子 (中等度149.92分/週, 高強度302.71分/週) に比べて有意に中-高強度の身体活動量が多かった。6つの美德に関しては、性別による有意な差異は見られなかった。

身体活動および6つの美德の関連について、男子においては、高強度の身体活動量と有意な正の相関を示したものは、「人間性・愛」($r = .26$) および「正義」($r = .29$) であった (Table 2 参照)。中等度の強度の身体活動量は「正義」($r = .28$) と、歩行は「節度」($r = .26$) と有意な正の相関を示した。また、休日における座位活動は「勇気」(r

$= -.27$) と負の相関を示した。

さらに、男子において、6つの美德を24種類の強みに分けて身体活動との関連を検証した結果、高強度の身体活動は「誠実」($\rho = .41$)、「思いやり」($\rho = .38$)、「協調性」($\rho = .38$)、「リーダーシップ」($\rho = .33$)、「自制心」($\rho = .33$)、および「審美眼」($\rho = .30$) と、中等度の強度の身体活動は「好奇心と関心」($\rho = .29$)、「判断力」($\rho = .27$)、「社会的・個人的知性」($\rho = .29$)、「思いやり」($\rho = .38$)、「協調性」($\rho = .45$)、および「ユーモア」($\rho = .37$) と有意な正の相関を示した。歩行については「独創力」($\rho = .32$)、「自制心」($\rho = .38$)、「謙虚さ」($\rho = .27$)、「審美眼」($\rho = .27$)、および「熱意」($\rho = .31$) との間に関連を示した。休日の座位活動については「勤勉」($\rho = -.29$) および「誠実」($\rho = -.33$) と有意な負の相関を示した。

女子においては、高強度の身体活動と「正義」(r

Table 2 小学生における日常の身体活動と6つの美德との関連

	知恵・知識			勇気			人間性・愛			正義			節度			精神性・超越					
	好奇心 と関心	学習意欲 と断力	社会的・ 個人的 見通し 知性	勇敢	勤勉	誠実	思いやり	愛	協調性	平等	リーダー シップ	自制心	慎重さ	謙虚さ	審美眼	感謝	希望	精神性	寛容さ	ユーモア	熱意
高強度の 身体活動	.12	-.16	.31	-.04	.22†	.09	.16	.26*	.38***	.23†	.29*	.33***	-.08	-.02	.30*	.01	-.03	-.18	.22	.24†	.25†
中等度の強度 の身体活動	.29*	.09	.27	.11	.29*	.19	-.08	.26†	.45***	.22†	.06	.21	.17	-.14	.10	-.02	.12	.21	.17	.37***	.15
男子 歩行	.24†	.07	.23†	.32*	.09	.16	-.16	.02	-.26†	.08	.02	.02	.26*	.27*	.27*	.09	.16	.20	.22†	.23†	.31*
平日の 座位活動	.07	.11	-.05	.10	-.17	.06	-.05	.09	-.08	.04	-.05	.06	.11	.10	.14	-.04	.00	-.06	-.09	-.19	-.01
休日の 座位活動	.03	.15	-.10	.16	-.17	.07	-.27*	-.17	-.18	-.15	-.15	-.15	-.03	.01	-.01	-.05	-.13	-.06	-.09	-.08	-.03
高強度の 身体活動	.22	.17	.21	.21	.17	-.17	.05	.03	.31*	-.01	.29†	.15	-.19	-.08	.22	.12	.07	.17	.12	.29*	.31*
中等度の強度 の身体活動	.20	.25†	.24	.29†	.33*	.16	.13	-.02	.18	.17	.30*	.03	.23	.27†	.09	.14	.12	.07	.17	.25†	.35*
女子 歩行	.15	.02	-.28†	.01	.11	-.01	.00	.07	.21	.08	.08	-.15	-.05	-.01	-.08	.06	-.01	.08	.17	.01	.03
平日の 座位活動	.22	.46***	.20	.10	.04	.27†	.36*	.30*	.35*	.10	.27†	.08	.19	.01	.37*	.05	.23	-.06	.10	-.12	.16
休日の 座位活動	.08	.24†	.10	.07	-.04	.35*	.11	.27†	.35*	-.06	.05	.05	.00	-.18	.11	.12	.15	-.06	.16	.14	.21

上段はPearsonの積率相関係数。下段はSpearmanの順位相関係数

***, $p < .001$. **, $p < .01$. *, $p < .05$. †, $p < .10$

■は, $p < .05$ の相関

= .31) が、中等度の強度の身体活動と「知恵・知識」($r = .33$) が有意な正の相関を示した (Table 2 参照)。また、平日の座位活動が「勇気」($r = .36$)、「人間性・愛」($r = .30$)、「正義」($r = .35$) と、休日の座位活動が「正義」($r = .35$) と有意な正の相関を示した。

女子において6つの美德を24種類の強みに分けて、身体活動量との相関を算出したところ、高強度の身体活動量は「ユーモア」($\rho = .29$) および「熱意」($\rho = .31$) と、中等度の強度の身体活動は「社会的・個人的知性」($\rho = .33$)、「協調性」($\rho = .30$)、および「熱意」($\rho = .35$) と有意な相関を示した。また、平日の座位活動は「学習意欲」($\rho = .46$)、「勤勉」($\rho = .37$)、「愛」($\rho = .37$)、および「審美眼」($\rho = .37$) と、休日の座位活動は「見通し」($\rho = .35$)、「協調性」($\rho = .31$)、および「リーダーシップ」($\rho = .45$) と有意な相関を示した。

4. 考 察

本研究の結果から、中-高強度の身体活動量に関して性差が認められた。この結果自体は、これまで多くの先行研究で報告されている結果を支持するものであった。高強度の身体活動量の週当たりの実施時間は男子で514.49分 (一日平均1時間13分)、女子で302.71分 (一日当たり43分) であり一日当たり30分程度の差がみられた。中等度の強度の身体活動に関しても、男子で363.58分 (一日平均52分)、女子で149.92分 (一日当たり21分) と大きな性差が認められた。これらの結果については、スポーツクラブへの加入状況や休み時間における外遊びの頻度などが影響していると思われる。女子は男子に比べスポーツクラブへの加入率が低く、休み時間に屋内で過ごしている可能性が高いことが予想される。

身体活動および6つの美德 (24種類の強み) の関連について、ここでは、より詳細に検証するために、主に「強み」の視点から考察していく。まず、男子においては、中等度の強度の身体活動と高強度の身体活動の両方と関連を持っていた「強み」は「思いやり」および「協調性」であった。この二つの「強み」はともに社会性に関っており、男子における身体活動が社会性の強化につながる可

能性が示唆された。中等度の強度の身体活動のみと関連していた「強み」は「好奇心と関心」、「判断力」、および「社会的・個人的知性」といった知的領域であった。本研究で測定した中等度の強度の身体活動は、スポーツクラブなどでの組織化された身体活動というよりは、主に休み時間における外遊びに相当するものと考えられ、友だちと創意工夫して自由に遊ぶことが知恵や知識を強化している可能性も考えられる。また、座位の活動について、男子では休日の座位の活動が「勤勉」や「誠実」と負の相関を示した。本研究では座位の活動内容を尋ねていないので一概には言えないが、仮にこの男子における座位活動がゲームやテレビ視聴であった場合、根気強さや規律ある態度に悪影響を与えている可能性は十分に考えられる。

女子においては、高強度の身体活動が「ユーモア」および「熱意」と関連し、中等度の強度の身体活動は「社会的・個人的知性」、「協調性」、および「熱意」と関連していた。全体的には、女子における身体活動は、男子ほど多くの「強み」とは関連してなかった。また、男子と同様に身体活動の強度により「強み」との関係性に違いがみられたが、「熱意 (いつも、一生懸命何かに打ち込んでいる)」については身体活動の強度に関わりなく関連を示しており、女子における身体活動が集中力の強化につながる可能性が示された。逆に、平日の座位活動が「学習意欲」、「勤勉」、「愛」、および「審美眼」と正の関連を示し、休日の座位活動が「見通し」、「協調性」、および「リーダーシップ」と関連するなど、座位活動の重要性が認められた。男女における座位活動と「強み」の関係性の違いは、おそらく、男女で座位活動の内容が異なっていることに起因するものと考えられる。男子の座位活動がゲームやテレビ視聴などが中心であるのに対し、女子は勉強や友達との交流など何らかの有意義な活動を行っているのではないかと推察する。

5. ま と め

以下に、本研究の結果について簡潔にまとめる。

1) 男子は女子よりも中-高強度の身体活動量が

多い, 2) 6つの美德に関して性差はない, 3) 男子においては身体活動が「思いやり」や「協調性」などの社会性に関わる「強み」と関連を持つ, 4) 女子における身体活動は「熱意」など集中力に関わる「強み」と関連を持つ, 5) 女子における座位活動は様々な「強み」と関連を持つ.

最後に, 本研究の限界を述べる. 本研究は横断的な研究デザインであり, 身体活動と6つの美德(24種類の強み)の因果関係については明らかではない. また, サンプルが一地方の国立小学校に在籍する100名程度の児童であり, 今後より広い地域から対象者を集め詳細な検討を行う必要がある.

6. 引用文献

- 石井好二郎ら(2014)平成25~27年度日本体力医学会プロジェクト研究, 児童期から生徒期における身体活動とメンタルヘルスとの関連性の検討(未公開資料).
- 大竹恵子ら(2005)日本版生き方の原則調査票(VIA-IS: Values in Action Inventory of Strengths)作成の試み, 心理学研究, 76(5), 461-467.
- セリグマン, M. (2004) Authentic Happiness, 小林裕子(訳)世界で一つだけの幸せ, 中央精版印刷株式会社.

付録 6つの美德と24種類の強みに関する質問票

美德	強み	項目
知恵と知識	好奇心と関心	好奇心が強く、色々なことに関心を持っている
	学習意欲	新しいことを学ぶことが大好きである
知恵と知識	判断力	物事をしっかりと考えて決断する
	独創力	想像力が豊かで、新しい方法を考えることが好きである
	社会的・個人的知性	友だちの気持ちを理解することは得意であり、自分のこともよく理解している
	見通し	色々なことに詳しいので、友だちからアドバイスを求められることがある
勇気	勇敢	周りから強い反対にあっても、自分が正しいと思えば立ち向かう
	勤勉	やり始めたら最後までやりきる
	誠実	約束は必ず守る
人間性と愛	思いやり	友だちを助け、友だちの成功を自分のことのように喜べる
	愛	自分のことを気遣ってくれる友だちがいて、それに感謝している
正義	協調性	自分を犠牲にして、グループの一員として全力で働くことができる
	平等	分け隔てなくみんなと平等に付き合うことができる
	リーダーシップ	グループ活動の計画や、先頭に立って友だちを引っ張ることが得意である
節度	自制心	誘惑に負けず、自分の感情をコントロールできる
	慎重さ	友だちとのトラブルや危険なことは極力避けるようにしている
	謙虚さ	自慢話や目立つようなことはあまりしないようにしている
精神性と超越	審美眼	最近、スポーツや芸術などに触れて感動したことがある
	感謝	小さなことにでも感謝して「ありがとう」とお礼を言う
	希望	物事をいつもよい方に考える
	精神性	自分なりの人生の目標を持っている
	寛容さ	嫌なことをされても過ぎたことは水に流す
	ユーモア	よく面白いことを言い、友だちを楽しませる
	熱意	いつも、一所懸命何かに打ち込んでいる

1-3 運動遊びにおける子どもの活動と社会的なかわりの程度を評価する手法について

葦原摩耶子¹⁾

子どもの社会的スキルを向上させる遊びを提供し、その効果を検証するためには、①プログラムで提供された遊びが行われた量が増加したこと、②その遊びを通して子どもが他者と社会的なかわりを行う量が増加したこと、③その結果、子どもの社会的スキルが増加したことを確認する必要がある。そのためには、単に子どもの活動内容や時間、強度を観察するだけでは不十分である。プログラムを行い、子どもの遊びがより社会的な遊びへと質的に変化したことを同時に測定する方法として、SOCARP (the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play) が挙げられる。

SOCARP

SOCARPはRidgers et. al. (2010) が開発した子どもの遊びの観察法である。観察内容は、子どもの活動レベル、グループサイズ、活動タイプ、相互関係の有無である。これらを総合的に評価することによって、子どもの遊びの活動水準とその中で社会的なかわりの量を推定できる。

評価内容は、項目ごとにコード化されており、観察者は10秒ごとに子どもの遊びを評価し、記録シートに記入する(表1)。活動レベルは、「1. 横たわる」-「5. 活発に動く」の5段階で評定される。グループサイズは、活動人数ごとに、1人、小(2-4人)、中(5-9人)、大(10人以上)の4段階評価である。活動タイプは、スポーツ、

表1 SOCARP記録票

観察時間：行間やすみ1・昼休み・行間やすみ2										記録開始時間 (:)									
観察者番号 ()										記録終了時間 (:)									
子どもの活動開始時間 (:)										子どもの活動終了時間 (:)									
ターゲット番号 ()										ターゲットの性別： 男 ・ 女									
活動レベル					グループサイズ				活動タイプ			相互関係							
1	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
2	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
3	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
4	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
5	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
6	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
7	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
8	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
9	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視
10	1	2	3	4	5	一人	小	中	大	SP	外遊び	座位	移動	ゼロ	PS	VS	PC	VC	無視

*SP=スポーツ、PS=身体的関わり、VS=言語的関わり、PC=身体的衝突、VC=言語的衝突

1) 神戸親和女子大学発達教育学部ジュニアスポーツ教育学科

外遊び、座位、移動の4つのカテゴリーに分類して記録される。遊びの中での相互関係については、まず、その行動が向社会的行動か否かと身体的反応か言語的反応かの2軸で4分類される。加えて無視は他の子どもからのネガティブな相互関係と捉え、かかわりなしを含む合計6種類に分けて記録される。

以上の4項目を観察時間内に10秒ごとに繰り返し評価し、全体の時間の中でそれらがどの程度行われていたか集計することによって（例えば、スポーツを行っていたのは20%の時間で外遊びの時間は50%など）、子どもの遊びを評価できる。

日本語版SOCARP開発に向けて

SOCARPを用いてプログラムの評価を行うにあたっての課題としては、以下の点が挙げられる。まずは、尺度の信頼性と妥当性を確認することである。記録内容が、日本の子どもの遊びを評価するために適しているかどうか、評価コードの適切さも含めて検証する必要がある。遊びには文化的な影響が大きいと考えられるため、日本の子どもの遊びにより適応させるために、測定項目の追加

の可能性も考えられる。また、その際には、加速度計や質問紙調査などその他の指標も用い、測定結果の妥当性を確認しておく必要がある。

さらに、SOCARPを用いるためには、観察者のトレーニングが必要である。観察者間の評価のずれを最小限にするためには、事前に十分にトレーニングをしておくことが重要である。

加えて、測定方法の特性上、1度に観察できる対象者数には限りがある。録画映像を用いる場合も、撮影できる範囲は限定される。したがって、観察場面の選定や事前に観察するターゲットを選出し、ビブス等を着用させ目印をつけるなど使用にあたっての工夫が必要となると考えられる。

上記の点を考慮しつつ、実際に使用可能な日本版SOCARPを開発することが重要である。

引用文献

- Ridgers N.D, Stratton G. & Mckenzie T.L 2010 Reliability and validity of the system for observing children's activity and relationships during play (SOCARP) *Journal of physical activity and health*, 7, 17-25.

1-4 運動遊びにおけるプレイフルネス尺度の開発

高井真佐代¹⁾ 島崎 崇史²⁾ YingHua Lee³⁾ 竹中 晃二²⁾

はじめに

近年、わが国の子どもの生活はきわめて忙しい。彼らは、学校において、学習内容の増加に伴う過密スケジュールに曝され、放課後は学習塾や習い事に通う生活を送っている。そのため、現代の子どもにおいては、余暇時間を利用し、身体を使って自由に遊ぶ活動時間が減少している。これらの時間的制限に加えて、たとえば安全な遊び場の確保が難しいこと、友人とのスケジュールが合わないこと、テレビゲームや携帯ゲームの流行など、多様な阻害要因とも相まって、子どもが屋外で過ごす時間は減少の一途をたどっている。この傾向は、男女を問わず、幼児や年少の子どもにも及んでおり、今後は運動遊びを行わない子どもの数が加速度的に増加していくことが予測される。

子どもにとって運動遊びの時間が減少することは、日常生活における総身体活動量の減少を導き、体力の低下や肥満傾向児の増加を招く。また、身体を多様に動かす習慣が薄れることによって、防衛の術を学習する機会が低下し、その結果、彼らは怪我を頻発しやすくなる。しかし、運動遊びの時間が減少することは、身体面での健康阻害だけにとどまらない。

子どもは、運動遊びの中で、身体的恩恵以外で多くのことを学んでいる。実際、多くの大人は、子どもが遊びの中で、社会性を育み、日常の些細なストレスを発散し、自由に創造的な行為を行っていることを観察している。Burdette & Whitaker (2005) は、研究者の立場で、子どもの生活の中に遊び、特に活動的で構造化されていない外遊びを取り戻させる必要性を、身体面での健康づくりよりもむしろ、認知、社会性、および感情の改善への効果として強調している。

現在の子どもが抱えるストレスは、学習へのプレッシャーや友人関係のトラブルなどによって増加傾向にある。これらのストレスは、直接的、また間接的に、いじめ、不登校、多動、暴力、自殺といった問題に発展する。しかし、現在、これらの問題に対して対処能力や回復力を高める方策が十分に行われているとは言えない。運動遊びは、社会心理的要因を強化し、これらの問題を解決する一助となりえるかもしれない。ただし、運動遊びにおいて何の要素がそのような社会心理的效果を増幅させるのか、また逆に、社会心理的效果を高めることを意図した運動遊びの要素は何なのかを明らかにする必要がある。

近年、運動遊びに関連する用語として、「プレイフルネス (playfulness)」が多く用いられている。「プレイ (play)」が遊びそのものの行動を指すのに対して、プレイフルネスはプレイの構造や特徴を示している。古くは、Lieberman (1965, 1966, 1977) がプレイフルネスの要素を、(a) 身体的な自発性 (physical spontaneity), (b) 認知的な自発性 (cognitive spontaneity), (c) 社会的な自発性 (social spontaneity), (d) ユーモア感 (sense of humor), および (e) 喜びの表現 (manifest joy), という5つの内部要素から成り立っていることを示した。また、近年では、子どものトラウマを回復させることを目的とした「プロジェクト・ジョイ」という遊びプログラムにおいて、強調すべきプレイフルネスの要素を、(a) うれしさ (joyfulness), (b) 人と人のつながり (social connection), (c) 内部制御 (internal control), および (d) 活発な関わり (active engagement), の4つの構成要素から成り立つと説明している。

本研究においてプレイフルネスの要素は、運動遊びと社会心理的效果をつなぐ媒介変数 (mediator) として作用すると仮定している (図1)。すなわち、単に運動遊びを行えば、子どもの社会心理的效果が得られるのではなく、運動遊

1) 早稲田大学人間科学部

2) 早稲田大学人間科学術院

3) 早稲田大学スポーツ科学研究科

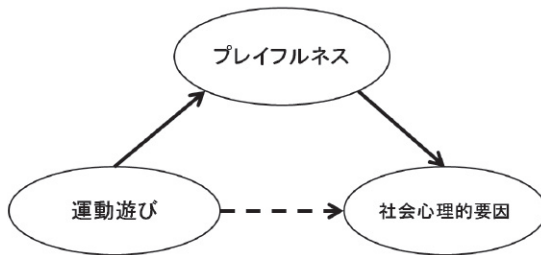


図1 プレイフルネスが果たす仮設モデル

びの中でプレイフルネスの要素を強めることで社会心理的効果を得ることができる。その上で、本研究では、子どもが運動遊びを行うことで社会心理的要因を得やすくなるための要素、すなわち運動遊びの中で生じるプレイフルネスを測定するための道具としてプレイフルネス尺度を開発し、対象児童の属性による差異、および運動遊びの実施状況、社会心理的変数との関連性について検討を行う。

方 法

1. 対象児童

東京都内の小学校に通う3～6年生の児童、男女526名を対象とし、質問紙を用いた調査を実施した。学年および性別の内訳は、それぞれ、学年が3年生60名、4年生133名、5年生233名、および6年生100名であり、性別は男児257名、および女児267名であった。

2. 調査時期

調査は、2013年11月から12月に実施した。

3. 調査内容

1) フェイスシート項目

フェイスシート項目では、性別、学年および不定愁訴の有無を調査した。

2) 運動遊びステージ

運動遊びステージについては、上地・竹中・鈴木(2003)が開発した子どもにおける行動変容段階尺度を参考に、運動(外遊び)遊びへの準備性および実施頻度から、(a)前熟考ステージ、(b)熟考ステージ、(c)準備ステージ、(d)実行ステージ、および(e)維持ステージ、の5ステージに

分類した。

3) プレイフルネスに関する質問項目

プレイフルネスに関する質問項目は、運動遊びに関して実施したフォーカスグループ・インタビュー研究(Lee, Takenaka & kanosue, 2013)の結果を基に、プレイフルネスを測定する項目を抽出し、38項目を5件法(1. 全然思わない、2. あまり思わない、3. どちらでもない、4. 少し思う、5. そう思う)によって回答を求めた。

4) 不定愁訴

不定愁訴については、最近2週間の不定愁訴(頭が痛い、お腹が痛い、元気が出ない、ご飯を食べたくない、よく眠れない、イライラする、体がだるい、および疲れやすい)の有無について、複数回答を行わせた。なお、本研究では、不定愁訴の個数を不定愁訴総合得点(0～8点)として評価した。

4. 調査手続き

調査手続きは、集合調査法を用いて実施した。倫理的配慮として、調査対象となる学校の校長に対して、調査の概要、および個人情報の取り扱いに関する説明を行い、同意を得たうえで調査を行った。

5. 分析

分析には、SPSS Statistics 21.0、およびAmos17.0を用いた。

表1 対象者の属性

		n	(%)
性別	男児	257	48.9
	女児	267	50.8
学年	3年	60	11.4
	4年	133	25.3
	5年	233	44.3
	6年	100	19.0
不定愁訴の有無	なし	192	36.5
	あり	329	62.5
外遊びステージ	前熟考	41	7.8
	熟考	11	2.1
	準備	37	7.0
	実行	50	9.5
	維持	171	32.5

結果および考察

1. 対象児童の属性

調査対象児童の性別、学年、不定愁訴の有無、および外遊びステージを表1に示している。性別は、男児が257名(48.9%)、女児が267名(50.8%)であった。学年は、3年生が60名(11.4%)、4年生が133名(25.3%)、5年生が233名(44.3%)、および6年生が100名(19.0%)であった。

不定愁訴の有無は、なしが192名(36.5%)、ありが329名(62.5%)であった。

運動(外遊び)遊びステージは、前熟考ステー

ジが41名(7.8%)、熟考ステージが11名(2.1%)、準備ステージが37名(7.0%)、実行ステージが50名(9.5%)、および維持ステージが171名(32.5%)であった。

2. プレイフルネス尺度の開発

1) 因子分析

本研究は、小学校児童を対象としてフォーカスグループ・インタビューを用い、運動遊びの社会心理的要因を明らかにした研究(Lee et al., 2013)結果を基に尺度を構成し、その後、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行っ

表2 プレイフルネス尺度の因子分析結果

項目	因子負荷量				
	F1	F2	F3	F4	F5
F1 没頭 ($\alpha = .876$)					
だんだんとうまくなっていくことがわかる遊びは夢中になれる	.940	.009	-.088	.000	-.039
できなかったことができるようになる遊びは夢中になれる	.875	-.041	.025	-.057	.080
だんだんとうまくなっていくことがわかる遊びは楽しい	.702	.082	-.015	-.014	.000
自己きろくを更新したくなったり、もっと上手になりたいと思う遊びは夢中になれる	.640	-.020	.122	.093	-.050
F2 自己決定 ($\alpha = .853$)					
今までに行ったことがある遊びは、すすんで行う	-.056	.875	.035	-.071	.029
自分が得意な遊びは、すすんで行う	.028	.749	.005	-.091	.059
いつも行っている遊びは、すすんで行う	.031	.711	.010	.081	-.032
楽しいと思う遊びは、すすんで行う	.046	.674	.020	.091	-.069
F3 有能感 ($\alpha = .827$)					
いつも行っている遊びは上手にできると思う	.029	-.054	.815	.037	-.033
自分が得意な遊びは上手にできると思う	-.089	-.018	.720	.030	.005
楽しいと思う遊びは上手にできると思う	.108	.003	.665	.000	.050
今までに行ったことがある遊びは上手にできると思う	-.020	.230	.637	-.080	-.001
F4 集団ルール ($\alpha = .788$)					
ルールを守ることは友だちと仲良く遊ぶために大切である	-.035	-.041	.008	.843	-.084
相手を思いやることは友だちと仲良く遊ぶために大切である	.005	-.066	-.011	.769	.130
悪いことをしたらみんなにあやまることは、友だちと仲良く遊ぶために大切である	.026	.021	.027	.670	.029
失敗したり、負けたりしても続けて遊ぶことは友だちと仲良く遊ぶために大切である	.036	.282	-.024	.431	.020
F5 人とのつながり ($\alpha = .874$)					
友だちといっしょに遊ぶことは楽しい	-.114	-.033	.030	-.015	1.014
友だちと協力して行う遊びは楽しい	.056	.021	.009	.068	.747
友だちと一緒に遊ぶ遊びは夢中になれる	.166	.042	-.054	.010	.682
	F1	F2	F3	F4	F5
因子間相関		.562**	.467**	.539**	.588**
			.613**	.444**	.444**
				.383**	.376**
					.593**

** $p < .01$.

た。因子数の決定は、固有値、累積寄与率、および因子の解釈可能性を総合的に考慮した。また、因子負荷量は、.40未満、および複数因子に高い負荷量を示す項目を削除した。

分析の結果、表2に示すように、5因子19項目が抽出された。第1因子は4項目が関係し、「だんだんとうまくなっていくことがわかる遊びは夢中になれる」や「できなかったことができるようになる遊びは夢中になれる」など、没頭や夢中に關する項目であることから、『没頭因子』と命名した。

第2因子には、4項目が含まれ、「今までに行ったことがある遊びは、すすんで行く」や「自分が得意な遊びは、すすんで行く」など、遊びの内容を自ら選択して行く自主的な行為を示す項目であることから、『自己決定因子』と命名した。

第3因子には、4項目が含まれ、「いつも行っている遊びは上手にできると思う」や「自分が得意な遊びは上手にできると思う」など、自らの能力について自信を持ったり、認知する項目であることから、『有能感因子』と命名した。

第4因子には、4項目が含まれ、「ルールを守るとは友だちと仲良く遊ぶために大切である」や「相手を思いやることは友だちと仲良く遊ぶために大切である」など、集団で遊ぶ際の規律を守る項目であることから、『集団ルール因子』と命名した。

第5因子には、3項目が含まれ、「友だちといっしょに遊ぶことは楽しい」や「友だちと協力して行く遊びは楽しい」など、友だちとの関わりを示すことから、『人とのつながり因子』と命名した。

2) 信頼性の検討

尺度の信頼性を検討するため、各因子についてCronbachの α 係数を算出した。その結果、第1因子(没頭)は.876、第2因子(自己決定)は.853、第3因子(有能感)は.827、第4因子(集団ルール)は.788、および第5因子(人とのつながり)は.874と、それぞれ大きな係数を示した。以上のように、5因子いずれも、因子分析の再検討を必要とする.50を上回っており、各因子の内的整合性は高いと判断した。また、折半法による信頼性の検討を行った結果、 $r = .903$ であったため、信頼性が認められると判断した。

3) 妥当性の検討

尺度構成に用いる項目の選定、因子分析の結果については、健康心理学を専門とする研究者4名(大学教員および大学院博士課程院生)で合議を行った結果、トラウマ研究などで用いられているプレイフルネス(ヘネシー・澄子監修:プログラム・ジョイ)を反映していると認めた。そのため、妥当性の概念である内容適切性が保たれたと判断した。

3. 対象児童の属性によるプレイフルネスの差異

1) プレイフルネス得点の性差

性別によるプレイフルネス得点の差異を検討するために、プレイフルネスの各因子得点および総合得点を従属変数とし、性別を独立変数とする、対応のない t 検定を行った(表3)。その結果、性別によるプレイフルネスの各因子得点および総合得点のいずれにおいても差異は認められなかった。この結果から、運動遊びによって生じるプレイフルネスの要素や程度には性差が存在しないことが明らかになった。児童にとって運動遊びは男女関係なく、プレイフルネスを生じさせる要因となっていた。

表3 プレイフルネス得点の性差

	性別	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i> 値
没頭	男児	4.39	.84	522	.476
	女児	4.43	.80		
自己決定	男児	4.31	.79	522	1.871
	女児	4.17	.88		
有能感	男児	4.22	.85	522	1.353
	女児	4.12	.84		
集団ルール	男児	4.55	.75	472	1.213
	女児	4.62	.55		
人とのつながり	男児	4.64	.72	522	-.327
	女児	4.66	.62		
プレイフルネス総合得点	男児	4.41	.60	522	.472
	女児	4.39	.60		

2) プレイフルネス得点の学年差

学年によるプレイフルネス得点の差異を検討するために、プレイフルネスの各因子得点および総合得点を従属変数とし、4学年(3, 4, 5, 6年)を独立変数とする一元配置分散分析を行った。その結果を表4に示す。没頭、自己決定、有能感、

集団ルール，人とのつながりの各因子得点，およびプレイフルネス総合得点のすべてにおいて有意な学年差が認められた。

Scheffe多重比較検定を行った結果，プレイフルネス各因子およびプレイフルネス総合得点のすべてにおいて，低学年が高学年と比較して，有意に高い得点を示した。以上の結果から，低学年の児童ほどプレイフルネスを生じさせるような運動遊びを実施している可能性が考えられる。一方で，低学年の児童の方が，高学年の児童と比較して，運動遊びを実施している頻度が高く，プレイフルネスを感じる機会が多かったために，このような結果を示したのかもしれない。

3) 運動遊びステージ別でみたプレイフルネス得点

運動遊びステージによるプレイフルネス得点の差異を検討するために，プレイフルネスの各因子

得点および総合得点を従属変数とし，運動遊びステージを独立変数として，クラスカル・ウォリスのH検定を行った。その結果，表5に示すように，没頭，有能感，集団ルール，人とのつながりの各因子得点，およびプレイフルネス総合得点において，有意なステージ間の差が認められた。

マン・ホイットニーのU検定を行った結果，没頭，有能感，集団ルール，人とのつながりの各因子得点，およびプレイフルネス総合得点のいずれにおいても，高い運動遊びステージが低いステージと比較して，有意に高い値を示した。以上の結果から，運動遊びの実施によってプレイフルネスを高めていることが示唆された。運動遊びの実施頻度が高い方が，プレイフルネスを感じる機会が多くなっているため，結果としてプレイフルネス得点が高まったと考えられる。

表4 プレイフルネス得点の学年差

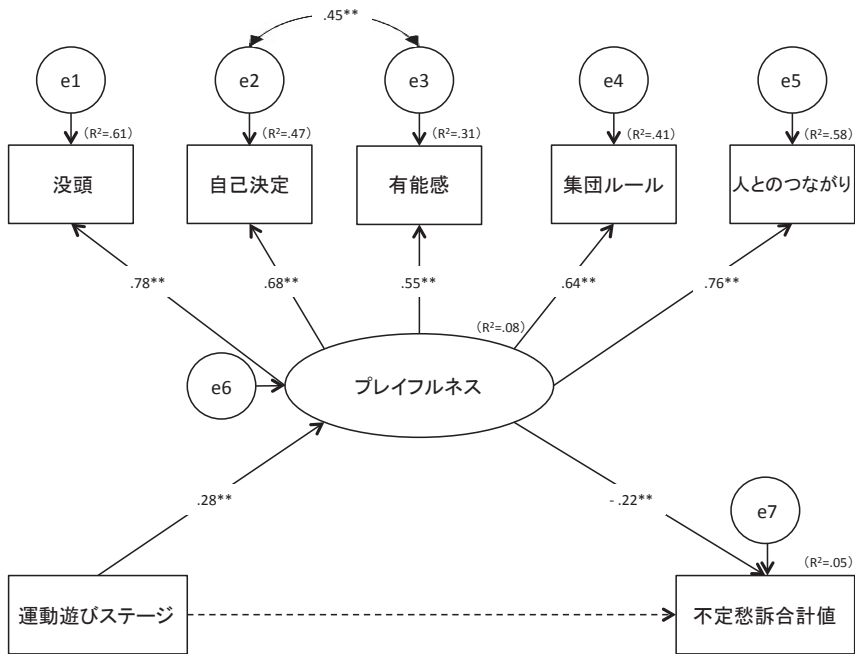
因子	学年	M	SD	df	F値	p	多重比較
没頭	3	4.61	.52	3/522	4.295	**	3,5>6
	4	4.43	.75				
	5	4.45	.83				
	6	4.17	1.01				
自己決定	3	4.55	.54	3/523	6.697	**	3,5>6
	4	4.26	.90				
	5	4.27	.75				
	6	3.96	1.00				
有能感	3	4.53	.52	3/524	8.754	**	3>5 3,4>6
	4	4.28	.80				
	5	4.13	.84				
	6	3.89	.96				
集団ルール	3	4.77	.44	3/525	3.883	**	3>6
	4	4.61	.65				
	5	4.59	.66				
	6	4.42	.72				
人とのつながり	3	4.81	.47	3/526	3.770	*	3>6
	4	4.69	.60				
	5	4.67	.61				
	6	4.47	.92				
プレイフルネス総合得点	3	4.64	.34	3/527	9.013	**	3,4,5>6
	4	4.44	.55				
	5	4.41	.57				
	6	4.17	.75				

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

表5 運動遊びステージによるプレイフルネス得点の差異

	Mdn					$X^2(4)$	p	マン・ホイットニーの U検定
	前熟考	熟考	準備	実行	維持			
没頭	4.5	4.8	4.8	4.5	5.0	10.08	*	1,4<5
自己決定	4.3	4.5	4.5	4.5	4.8	8.99	n.s.	
有能感	4.3	4.8	4.3	4.4	4.8	11.46	*	1,3<5
集団ルール	4.8	5.0	4.8	4.8	5.0	10.45	*	1,4<5
人とのつながり	4.5	5.0	5.0	5.0	5.0	21.57	**	1<3,4,5
プレイフルネス総合得点	4.3	4.7	4.5	4.5	4.7	13.70	**	1,4<5

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



GFI = .969
AGFI = .933
CFI = .960
RMSEA = .079

注1)パスの値は全て標準化推定値
注2)有意でないパスを点線で表記

図2 プレイフルネスを媒介変数とするモデルの共分散構造分析結果

4. 運動遊び, プレイフルネス, および 社会心理的効果の相互関連性

プレイフルネスは、本研究の前提として、運動遊び実施による社会心理的効果をもたらすメディアータと位置づけられている(図1)。すなわち、運動遊びそのものを行えば社会心理的効果が得ら

れるというよりは、運動遊びの中でプレイフルネスの要素を強化することによって社会心理的効果を強化できると仮定している。そのため、運動遊び、プレイフルネス、および社会心理的効果、3者の相互関係を確認するために共分散構造分析を行った。分析においては、運動遊びの程度として

運動遊びステージを指標とした。また、プレイフルネスが影響を与える心理社会的変数としては、金田・庄司（2011）に倣い、抑うつ状況や生活習慣の乱れといった社会心理学的変数を代表する指標として不定愁訴を設定した。

仮説モデル（図1）をもとに共分散構造分析を行った結果、運動遊びステージからプレイフルネスに対して有意なパス（.28, $p < .01$ ）が、またプレイフルネスから不定愁訴の総合値に対して有意なパス（-.22, $p < .01$ ）が確認された。モデルの適合指標は、全ての指標がモデル採択の基準を上回った（図2）。この結果から、身体活動・運動を伴う運動遊びの実施が社会心理学的効果を得るためには、単に運動遊びを行わせるだけでなく、その中にプレイフルネスの要素を盛り込む必要性が示唆された。

総合論議

本研究は、小学校児童の運動遊びの中で生じるプレイフルネスを測定する尺度を開発し、対象児童の属性による差異、および運動遊びの実施状況との関連性について検討を行った。

本研究においては、運動遊びを独立変数とし、社会心理学的変数を従属変数とする際に、影響を与える媒介変数としてのプレイフルネスを測定する尺度を開発した。また、プレイフルネスと運動遊びの実施状況の関連性についての検討を行い、運動遊びステージが高い児童の方が、運動遊びステージの低い児童と比較して、有意に高いプレイフルネス得点を示した。

運動遊び、プレイフルネス、および社会心理学的効果の関連性について検討を行った結果、仮説モデル（図1）が支持され、運動遊びの実施がプレイフルネスを媒介し社会心理学的効果に寄与することが明らかになった。そのため、運動遊びを推奨する際には、単に運動遊びのプログラムを供給するだけでなく、プレイフルネスの要素を伴った運動遊びのプログラムを開発・提供する必要がある。プレイフルネスを伴う遊びのプログラムの開発においては、プレイフルネスの関連要因として指摘されている、構造化されていない外遊びの実施（Burdette & Whitaker, 2005）や、遊びの時

間の設定、遊び道具の充実、遊び場所の確保、および外遊びイベントの実施（Lee et al., 2013）といった要素を組み込む必要がある。また、逆に、どのような運動遊びの種類がプレイフルネスの要素を伴うのかについても検討が求められる。

最後に、本研究の限界点としては、本調査では高いプレイフルネス得点を示す児童が多かったこと、および高い運動遊びステージである児童が多かった点が挙げられる。今後の検討課題としては、プレイフルネスと社会心理学的要因との関連性について、ストレスそのものの指標など、より近位な心理学的変数との関連性についても検討する必要がある。また、本研究で開発した尺度を用い、運動遊びの実施前後におけるプレイフルネス得点の差異を検討することで、プレイフルネスの要素を伴う遊びの種類について検討を行い、社会心理学的側面への効果を意図した運動遊びプログラムの開発に役立てることが期待される。

参考文献

- Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children : Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 46-50.
- ヘネシー・澄子(監修), 井上直美(翻訳). プロジェクト・ジョイ 就学前の子どもたちのための遊びの製作者 <www.project.joy.com>
- 金田恵・庄司一子 (2011). 保健室における子どもの不定愁訴への養護教諭の対応について : 先行研究の検討. *発達臨床心理学研究*, 22, 31-41.
- YingHua, L., Takenaka, K., & Kanosue, K. (2013). An understanding of Japanese children's perceptions of fun, barriers, and facilitators of active free play. *Journal of Child Health Care*, 1-11.
- Lieberman, J. N. (1977) *Playfulness : Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York : Academic Press.
- 上地広昭・竹中晃二・鈴木英樹 (2003). 子供における身体活動の行動変容段階と意思決定パランスの関係. *教育心理学研究*, 51, 288-297.

1-5 児童の外遊びに関わるフォーマティブリサーチ

竹中 晃二¹⁾ 島崎 崇史¹⁾ 小沼 佳代²⁾ YingHua Lee³⁾

はじめに

近年、子どものライフスタイルの乱れが指摘され、これらの乱れは単に健康障害につながるだけでなく、集中力の維持やコミュニケーション能力を脅かす原因となっている。しかし、運動不足、飽食、夜更かしなど、保護者となる大人のライフスタイルが乱れている現在、家庭では、子どものライフスタイルも付随して乱れていくことは避けられない。そのため、今後も子どものライフスタイルが悪化していく状況を想定した上で具体的な介入方策の検討が求められる(竹中, 2001)。これらの検討では、子どものライフスタイルを改善させるために、理想を述べるだけでなく、実現可能な推奨内容を考えていく必要がある。すなわち、単に指導や教示を与えることから、子ども自らが自立的に行動を修正できるように、推奨内容やアドバイスの内容を精査し、彼らの行動変容に繋がる工夫が必要とされている。

現在、子どものライフスタイルについて危惧されている内容は、(a) 身体活動量の減少、(b) 外遊びの減少、(c) 時間の制約(スケジュール調整の困難さ)、(d) スクリーンタイムの増加、(e) 夜型生活の蔓延、(f) 食生活の変容、(g) ゲームおよびテレビ視聴時間の増加、などが挙げられる。その中でも、本研究では、身体活動を伴う外遊びの推奨とゲームおよびテレビ視聴時間の制限に焦点をあて、子ども自身がライフスタイルを改善しようと思えるアドバイスの内容について、その材料を探るフォーマティブリサーチを行う。フォーマティブリサーチとは、プログラムなどの開発に先立って、対象となる人たちの特徴やニーズを調べることである。フォーマティブリサーチは、さらに、行動を促進する要因(促進要因)や妨げと

なる要因(バリア要因)を見極め、対象者に適合したプログラム開発を行うための材料を得るための事前調査となる(竹中, 2008; 2012)。本研究では、子どもにとって、「『わずかでも』やってみよう」と思える推奨内容について、また行動変容に導く恩恵感および行動変容を妨げているバリア要因を調べ、彼らにとって受諾可能性の高いアドバイス内容を探る。

本研究は、以下、3部の調査で構成されている。それらは、児童の健康問題について、(a) 養護教諭を対象とする個別面接調査、そして上記(a)によって得られた内容をもとにして、(b) 養護教諭対象のフォーカスグループ・インタビュー、および(a)と(b)の内容を踏まえて、(c) 児童を対象とする質問紙調査の実施、である。以下、研究1: 養護教諭を対象とする個別面接調査、研究2: 養護教諭を対象とするフォーカスグループ・インタビュー、および研究3: 児童を対象とする質問紙調査、に分けて報告を行う。

研究1: 養護教諭を対象とする個別面接調査

1. 目的

研究1の目的は、養護教諭を対象とし、彼女らが日頃感じている児童の健康問題およびライフスタイルについて、半構造化面接法を用い、個別に聞き取り調査を行うことである。

2. 方法

1) 調査対象者

東京都K市における養護教諭6名を対象に個別に調査を実施した。

2) 調査時期

調査は、2013年6月から7月に実施した。

3) 調査内容

東京都K市における6つの小学校に勤務する養護教諭6名を対象に、それぞれに、現在の児童が抱える健康問題について、(1)総論的な質問、およ

1) 早稲田大学人間科学学術院
2) 早稲田大学人間科学研究科
3) 早稲田大学スポーツ科学研究科

び(2)各論的な質問、に分けて調査を行った。質問項目は以下の通りである。

(1)総論的な質問

- ①現在の児童において、顕著な健康問題、またその原因となるライフスタイルの内容
- ②保健室で勤務していて、ここ数年、変わってきた児童の様子
- ③児童の健康づくりを促進するために学校で実践している内容

(2)各論的な質問

食事、睡眠、生活一般の規則性、運動などに分けて質問を行った。本研究では、生活一般の規則性、運動、および修正が必要なライフスタイルについて報告する。

- ①生活一般の規則性：休み時間の過ごし方、放課後の過ごし方、悪天候の日の過ごし方、および自宅における朝の排便や毎食後の歯磨きの実施状況
- ②運動：外遊び、友人との遊び、週末のスポーツ活動、体育の授業の実施状況
- ③修正が必要なライフスタイル：実践できていない児童に対して、どのようなコメントを提供すれば、わずかでも行動を修正しようとするのか、および保護者に対して、どのような情報を提供すれば、児童の行動に影響を与えることができると思うか

4) 分析

得られたデータの分析は、ヴォーン・シューム・シナグブ(2009)の質的データの分析法を参考に行った。

3. 結果および考察

研究1の結果については、1) 児童の健康問題、2) ここ数年変わってきた児童の様子、3) 学校での対策、4) 生活、5) 運動、6) 特に修正すべきライフスタイル、および7) 改善を促すコメント、に分けて解説する。

1) 児童の健康問題

現在、児童の健康問題としては、すべての養護教諭が共通して、(a) 視力の低下、(b) 体力の低下、(c) コミュニケーションの苦手さ、(d) 男児の遊びとして主流が携帯ゲーム、(e) 些細なことで

切れやすい児童の増加、および(f) 不登校、と回答した。

その原因としては、子どもが大人の生活に巻き込まれていることをあげる養護教諭が大半を占め、たとえば夜遅くに児童を居酒屋に連れて行く、携帯ゲームやテレビを無制限に見させて放任するなど、子どもの健康に対する保護者の無理解や身勝手な行動があげられた。

2) ここ数年変わってきた児童の様子

健康問題としては、特に激しい運動をしたわけでもないのに怪我が多いこと、たとえばドッジボールの捕球時、単に転んだ、また手をついた時など、事故らしい事故ではないケースでの怪我が多いことが報告された。また、最近の児童の特徴として、俊敏に動くことができないことや、特に骨折が増加していることがあげられた。教室内でのエピソードとして、配布用紙や雑巾の端が目に入って眼球が傷ついて病院に行く児童が多いことなど、些細なことで怪我の増加が顕著であることが報告された。これらの怪我は、屋外での遊びを中心とする身体活動の不足、多様な動きを伴う運動不足が原因となっていると考える養護教諭が多かった。

3) 学校の対策

学校での対策としては、体力テスト、ボール遊び、縄跳び、持久走などを定期的に行っていることが述べられたが、内容的には従来の実践と変わりが無いという報告であった。いつも外遊びをしている児童は、何を行っても活躍できる傾向にあり、問題は、児童の環境を整えて活動量を増加させること、および児童全体の底上げを図る必要性が指摘された。たとえば、解決すべき課題は、すでに動いている児童に合わせるのではなく、動かない児童をどのように動かせるかである。

4) 生活

生活全般に対しては、登校する前ぎりぎりまで寝ている場合が多いため、朝に排便がない児童が大半であることが報告された。また、夜型の生活で1時限目には、特に姿勢が悪く、十分に覚醒していない児童が多いことも意見として出された。

5) 運動

保護者は、子どもの運動は習い事で行うものという考え方が浸透しているために、日常生活にお

ける外遊びには目を向けていない。そのため、運動を行う児童と行わない児童が以前よりも極端に二極化している現状が報告された。たとえば、サッカーを習っている児童は、週に6日もサッカーを行っており、彼らに怪我や慢性疲労を心配する一方で、全く身体を動かそうとしない児童が増加していることである。

児童が以前のように外遊びを行わない原因としては、遊び場の減少、携帯ゲームの人気、塾通い、公園や校庭での禁止事項の増加（ボール遊びの禁止）などがあげられた。そのため、放課後に校庭を開放したとしても、遊びに来る児童はほとんど存在しないという現状であった。

体力テストでは、野球を行っている児童の数が減少してきたため、ハンドボール投げの点数が低いことも最近の児童の特徴として述べられた。

6) 特に修正すべきライフスタイル

運動を起点として、他のライフスタイルへの好循環についての意見が述べられた。すなわち、運動量の減少が、食事や睡眠、排便などの生活活動に影響を与えており、もし児童の運動量が増えれば、彼らの就寝時間が早まり、睡眠時間も増加することが期待できるという意見であった。また、最近では、ゲームのみならず、携帯電話やスマートフォンの普及に伴い、ネットサーフィン、SNSの利用が運動量や睡眠時間の減少を招いているということであった。

7) 改善を促すコメント

子どもに「お得感」を与えること、たとえば睡眠時間を増加させると背が伸びるなど、特に高学年の児童には、結果への興味や知的好奇心を刺激することの重要さがあげられた。また、すべてを行えとは言わずに、「これだけは続けて」というように、程度や量、頻度のレベルを低くした内容を提示することが彼らの行動実践に有効であるという意見が得られた。

研究2：養護教諭を対象としたフォーカスグループ・インタビュー

1. 目的

研究2の目的は、研究1で得られた知見に基づいて、複数の養護教諭を対象にして、フォーカ

スグループ・インタビュー（Focus Group Interview, 以下、FGIと略す）を行い、児童の健康問題およびライフスタイルについて優先すべき事項を明確にすることである。

2. 方法

1) 調査対象者

研究1で個別面接を行った小学校養護教諭のうち5名を対象にして、テーブルを囲んだFGIを実施した。

2) 調査時期

調査は、2013年7月に実施した。

3) 調査内容

研究1で得られた内容を基に、(a) 推奨する具体的な健康行動、(b) 健康行動の実施によって児童が得る恩恵感、および(c) 健康行動実施によって児童が感じる負担感とその対処、について調査を行った。

4) 分析

ヴォーンほか(2009)のFGI分析の手続きにならない、小学校養護教諭5名からコンセンサスを得るように意見を集約した。

3. 結果および考察

5名の養護教諭を対象としてFGIを行った結果、現在の児童の健康問題およびその原因となるライフスタイルは、研究1で得られた内容と一致した。つぎに、外遊びの推奨とゲームおよびテレビ視聴時間の制限について、それぞれ負担感の少ない行動の推奨、恩恵感、および負担感、のそれぞれについて、児童の調査に用いる質問項目として相応しい内容を作成した。以下に、外遊びの推奨とゲームおよびテレビ視聴時間の制限について、児童が行おうと思える推奨行動、児童にとって魅力的と思える恩恵感、および負担感の低減、についてのFGI結果をまとめる。

1) 外遊びの推奨

(1) 推奨行動

中休みに、外で遊ぶ、好きな遊びをする、自分たちで考えた創造的な遊びを行う、でき映え(うまい下手、勝ち負けがない)で評価されない遊びをする、スポーツではない遊び(ゲーム

感覚の遊び)を行う, および友達とおしゃべりしながら実施できる遊び(ウォーキングなど)を行う, といった行動が抽出された。

(2)恩恵感

友達と一緒に楽しい, おしゃべりを楽しむことができる, 誰でもできる, いつでもできる, および校内放送で好きな音楽を聴くことができる, といった恩恵感が抽出された。

(3)負担感とその対処

得られた結果について, 「負担感: 対処」という表記にて, 先に負担感を, そしてその後に負担感に対する対処法を以下に示す。暑い: 日陰を歩く; 面倒くさい: みんなで外に出る; 疲れる: 疲れない程度の外遊びを行う; 寒い: みんなで行くと暖かくなる, といった負担感とその対処内容が抽出された。

2) ゲームおよびテレビ視聴時間の制限

(1)推奨行動

1日にゲームを行う時間を決める(たとえば, 30分, 30分にできない場合はいまより少しでも時間を短くする)といった行動が抽出された。

(2)恩恵感

視力がよくなる(眼鏡かけなくてもよい), 大人に怒られない(言われなくてよい), おしゃべりがうまくなる, 友達の気持ちがわかるようになる, 身体を動かす時間ができる, 友達と喧嘩しなくてよい, 勉強する時間が増える, および頭がすっきりする(依存状態からの開放), といった恩恵感が抽出された。

(3)負担感とその対処

得られた結果について, 「負担感: 対処」という表記にて, 先に負担感を, そしてその後に負担感に対する対処法を以下に示す。やりたいという欲求に負けてしまう: がんばっている自分を褒める, 家族の人から褒めてもらえる, といった負担感とその対処内容が抽出された。

研究3: 児童を対象とする質問紙調査

1. 目的

研究3の目的は, 研究1および2で収集した養護教諭の意見を参考に, 児童を対象にして, 推奨された行動の実践見込み, 恩恵感および負担感に

対する同意の程度を評定させ, 性別および行動変容ステージにおける平均値の差異を検討することである。

2. 方法

1) 調査対象者

東京都内の6小学校における3年生(男児30名, 女児30名), 4年生(男児132名, 女児118名), 5年生(男児85名, 女児68名), および6年生(男児101名, 女児86名)の計650名を対象とし, 質問紙を用いて実施した。

2) 調査時期

調査は, 2013年11月から12月に行った。

3) 調査内容

研究3では, 研究1および研究2の内容をもとに, 小学3年生から6年生を対象にして, まずは記述式質問紙を作成して調査を行った。

記述式質問紙では, 「外遊びの1日合計時間」, 「ゲームおよびテレビ視聴時間の1日合計時間」, 「就寝時間, 起床時間」のそれぞれについて平日と休日に分けて回答を求めた。

つぎに, 選択式質問紙では, 「外遊び」, および「ゲームおよびテレビ視聴時間」の2項目について, それぞれ推奨された行動実践の見込み感, 恩恵感および負担感に対する同意の程度について, 「そう思う」, 「あまりそう思わない」, 「どちらともいえない」, 「まあそう思う」および「そう思う」の中から, 最も当てはまる回答に○印をつけさせた。

行動変容ステージの調査では, 上地・竹中・鈴木(2003)が開発した子ども行動変容段階尺度を参考に, (a)外遊びに関するステージ調査, および(b)ゲームおよびテレビ視聴時間に関するステージ調査, のそれぞれの複数項目について, 「はい」, 「いいえ」で答えさせ, 最終的に各児童のステージを決定した。

4) 調査手続き

それぞれの学校長には, 調査の概要, および個人情報取り扱いに関する説明を行い, 同意を得た。その後, 各担任教諭の指示のもとで調査を実施した。

3. 結果および考察

研究3の結果に関しては、(a) 外遊び、および (b) ゲームおよびテレビ視聴時間、に関わるそれぞれの質問について、性別および行動変容ステージによる比較を行った。性差に関しては、男女2群間の比較を行った。また、行動変容ステージに関しては、まず児童を5段階ステージに識別し、その後、前熟考、熟考および準備ステージの児童を初期ステージ群とし、一方、実行および維持ステージの児童を後期ステージ群とした。行動変容ステージによる差異については、初期ステージ群および後期ステージ群の間の比較を行った。

性差については図1から図6に、一方、ステージ間の差については図7から図12に、それぞれの結果を示している。それぞれの図中には質問項目ごとに2群間（男・女、または初期・後期ステージ）の比較を行っている。2群間の平均値について*t*検定を行った結果、有意差の表示として、 $p < .05^*$ 、および $p < .01^{**}$ を図中に示している。以下、性差および行動ステージ群間の比較に分けて結果の解説を行う。

1) 性差の検討

(1) 外遊び

① 外遊びの実践見込み

図1では、研究2で作成した5種類の外遊びについて、実践への見込みの程度を性差で

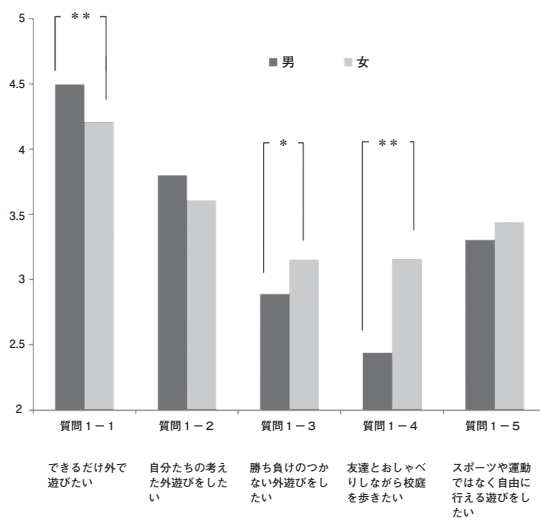


図1 外遊びの実践見込みにおける性差

比較している。質問1-1「できるだけ外で遊びたい」という項目では、男子児童の方が女子児童よりも大きな値を示したものの、男女ともに平均値が大きく、男女とも外遊びの実践を指向していることがわかった。しかし、質問1-3「勝ち負けのつかない外遊びをしたい」や、質問1-4「友達とおしゃべりしながら校庭を歩きたい」の項目では、女子児童の平均値の方が男子児童よりも有意に高かった。この結果から、女子児童は、外遊びを行いたいと思っているものの、勝ち負けのあるスポーツや激しい運動を好まない傾向にあることがわかった。

② 外遊びの促進要因への同意

外遊びの促進要因における同意の程度についての性差を図2に示す。質問2-1「友達と仲良くなれるならば、もっと外遊びをする」、および質問2-2「心配事がなければ、もっと外遊びをする」の項目では、男子児童の平均値が女子児童の値よりも有意に高かった。質問2-1「友達と仲良くなれるなら、もっと外遊びをする」の項目の平均値が男女とも高かったため、外遊びにおける促進要因は、一緒に遊ぶことができる友達がたくさんいるなど、友達に関連していると考えられる。逆に、質問2-3「友達とおしゃべりが楽しければ、もっと外遊びをする」では、女子の

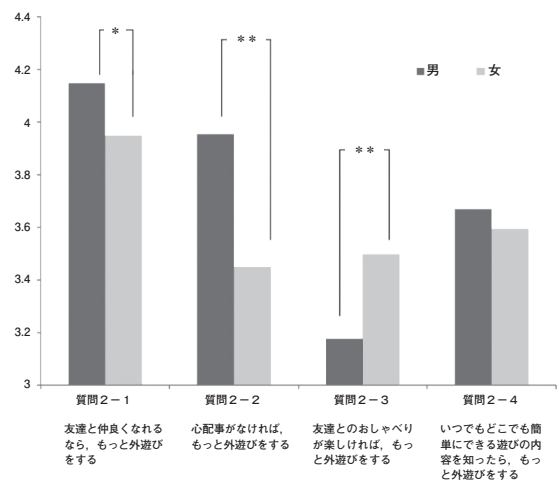


図2 外遊びの促進要因への同意における性差

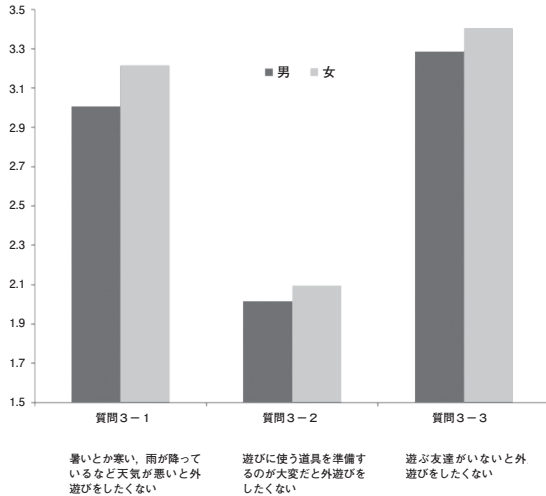


図3 外遊びのバリア要因への同意における性差

平均値が男子の平均値より高く、女子においては、友達とのおしゃべりが遊び促進の要素と考えられた。

③外遊びのバリア要因への同意

図3は、外遊びのバリア要因における同意の程度についての性差を示している。外遊びのバリア要因については、いずれの項目でも性差が見られなかったが、質問3-1「暑いとか寒いなどの天気」、また質問3-3「遊ぶ友達がない」の項目に男女とも高い値を示した。悪天候および遊び仲間の不在は、男女とも共通して、行動実施を妨げる強固なバリア要因となっており、これらの解決方法として、例えば防寒着の着用や室内での代替活動の準備、また遊び仲間の紹介などが必要であることがわかった。

(2)ゲームおよびテレビ視聴時間の制限

①ゲームおよびテレビ視聴時間制限の実践見込み

図4は、ゲームおよびテレビ視聴時間の制限における3種類の推奨行動の実践見込みについての性差を示している。ゲームおよびテレビ視聴時間の制限に関する質問4では、全体的に性差が明確に現れた。なかでも、質問4-3「30分くらいなら今よりもゲームをする時間を短く

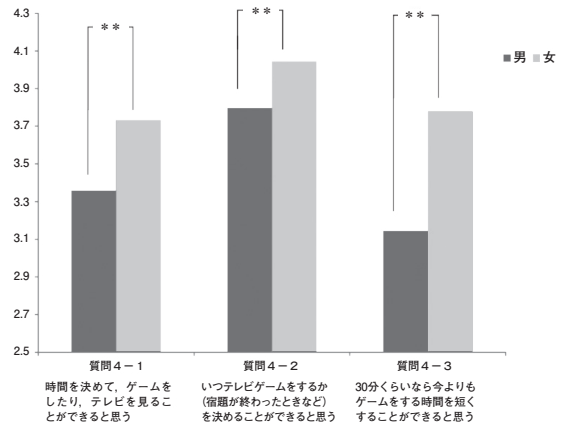


図4 ゲームおよびテレビ視聴時間制限の実践見込みにおける性差

することができると思う」の項目では、女子児童が男子児童よりも平均値が高かった。また、質問4-1から4-3すべての質問において、女子児童が男子児童よりも高い値を示した。男子児童は、女子児童よりも、時間を決めて、ゲームを行ったり、テレビを見たりすることができない傾向が強いことがわかった。

②ゲームおよびテレビ視聴時間制限の促進要因への同意

図5は、ゲームおよびテレビ視聴時間の制限における促進要因への同意程度について、

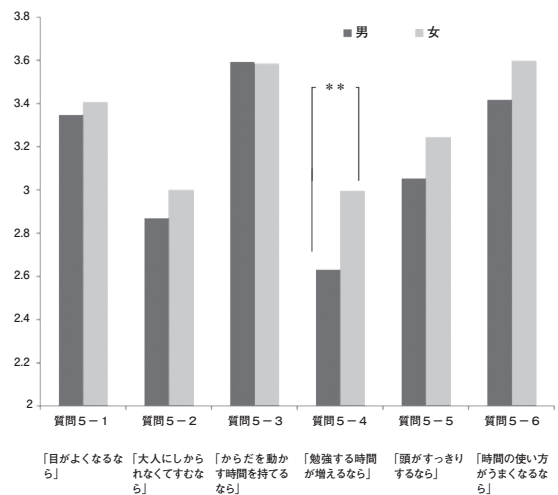


図5 ゲームおよびテレビ視聴時間制限の促進要因への同意における性差

性差を見たものである。質問5の6項目において男女児童ともに高い値を示した促進要因は、質問5-3「からだを動かす時間が持てるならば」や、質問5-6「時間の使い方がうまくなるならば」であった。ゲームおよびテレビ視聴時間の制限を促進するためには、男女とも、外遊びの時間を設け、ゲームやテレビに代わる時間の使い方を教授していく必要がある。唯一、性差が見られた質問項目は、質問5-4「勉強する時間が増えるならば」であった。女子児童は男子児童よりも勉強する時間が確保できるならば、これらの活動が促進すると考えていた。

③ゲームおよびテレビ視聴時間の制限に対するバリア要因への同意

図6は、ゲームおよびテレビ視聴時間の制限に対するバリア要因の同意程度について、性差を見たものである。質問6-1では、家族からの批判に対して、質問6-2では、ゲームと比較して他の事柄に魅力がないことをバリア要因と見なしていた。質問6-2「ゲームのほかにもっと夢中になることがあるならばテレビやゲームをする時間を減らすことができる」という項目の平均値は、男女児童とも、質問6-1「家族の人に褒めてもらえるならばテレビやゲームをする時間を減らすことができると思う」の平均値を大きく上回っていたため、ゲームおよびテレビ視聴時間を減らすためには、他人からの介入より

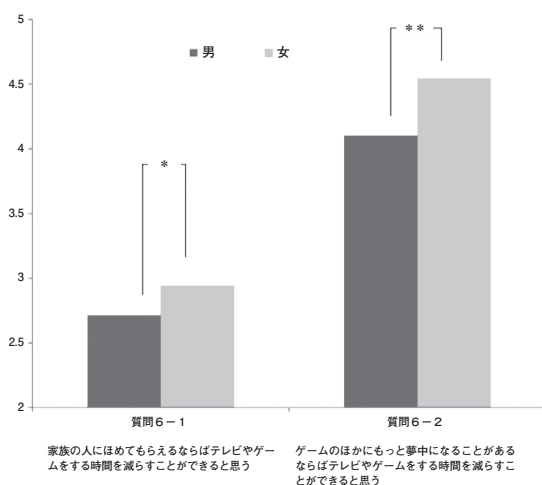


図6 ゲームおよびテレビ視聴時間制限のバリア要因への同意における性差

はむしろ、児童自身がほかに夢中になれることを見つけることができるか否かが重要であることがわかった。

以上、質問4(図4)から質問6(図6)の多くの質問項目に、男子児童と比べて女子児童の平均値が高かったために、ゲームおよびテレビ視聴時間の制限については、男子の行動変容を求めることが難しいことがわかった。

2) 行動変容ステージ群間の比較

(1)外遊び

①外遊びの実践見込み

図7は、外遊びの実践見込みについて行動変容ステージ群間の差を示している。初期ステージ群と後期ステージ群では、質問1-1および質問1-2に見られるように、遊びに対する欲求の程度に差があり、後期ステージ群の方が初期ステージ群よりも有意に高い値を示した。しかし、質問1-4に見られるように、「おしゃべりをしながら校庭を歩きたい」という質問に対しては、初期ステージ群の方が後期ステージ群よりも大きなことから、初期ステージ群では、スポーツや運動よりはむしろ、軽度な活動ならば行ってみようという気になることがわかった。一方、質問1-3や質問1-5では、ステージ群間に差は

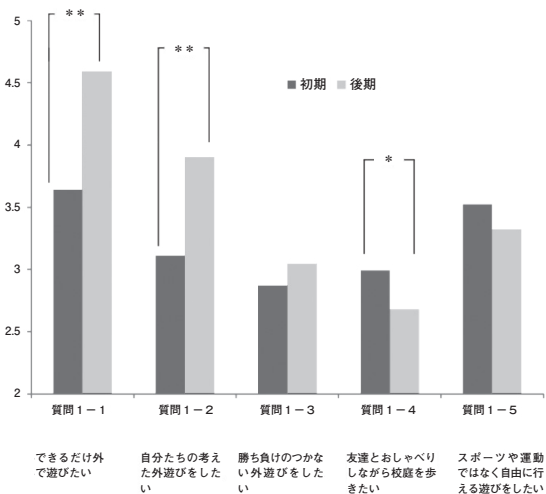


図7 外遊びの実践見込みにおける行動変容ステージ群間の差

見られなかった。質問1-3では、全児童ともに勝敗については意識していないことがわかった。逆に、質問1-5に見られるように、両群とも自由に行える遊びを欲していることがわかった。

②外遊びの促進要因への同意

図8は、遊びの促進要因における同意について、ステージ群間で比較した結果を示している。質問2-1「友だちと仲良くなれるなら」、質問2-2「心配事がなければ」、質問2-4「いつでもどこでも簡単にできる遊びの内容を知ったら」の3項目では、ステージ群間に有意差が認められ、すべて後期ステージ群の方が初期ステージ群よりも大きな得点を示した。しかし、数値は低いものの、質問2-3に見られるように、「友達とおしゃべりが楽しければ」という質問項目には群間に差が見られないことから、初期ステージ群においても、この内容が促進要因になりえると考えられる。

③外遊びのバリア要因への同意

図9は、遊びのバリア要因における同意について、ステージ群間で比較した結果を示している。初期ステージ群の得点が後期ステージ群の得点よりも有意に高かった質問項目は、質問3-1「暑いとか寒い、雨が降っているなどの天気」および、質問3-2「遊びに使う道具を準備するのが大変」の2項目であった。すなわち、初期ステージ群にとっては、後期ステージ群と比べて、これらの内容に負担感を強く感じており、質問3-3「遊ぶ友達がいない」と同様に、これらのバリア要因を解消することで外遊びの実践可能性を増加させることができる。たとえば、天候に左右されない室内での遊びや、道具を必要としない簡便な遊びの推奨である。

いるなどの天気」および、質問3-2「遊びに使う道具を準備するのが大変」の2項目であった。すなわち、初期ステージ群にとっては、後期ステージ群と比べて、これらの内容に負担感を強く感じており、質問3-3「遊ぶ友達がいない」と同様に、これらのバリア要因を解消することで外遊びの実践可能性を増加させることができる。たとえば、天候に左右されない室内での遊びや、道具を必要としない簡便な遊びの推奨である。

(2)ゲームおよびテレビ視聴時間の制限

①ゲームおよびテレビ視聴時間制限の実践見込み

図10は、ゲームおよびテレビ視聴時間制限における3種類の行動実践の見込みについて、初期および後期ステージ群を比較している。質問4-1「時間を決めて、ゲームをしたり、テレビを見ることができると思う」、質問4-2「いつテレビゲームをするか(宿題が終わった時など)を決めることができると思う」、および質問4-3「30分くらいなら今よりもゲームをする時間を短くすることができると思う」のすべてにおいて、後期ステージ群が初期ステージ群と比べて、有意に大きな得点を示した。すなわち、どの質問項目においても、初期ステージ群は、これらの行動を実践することに大きな

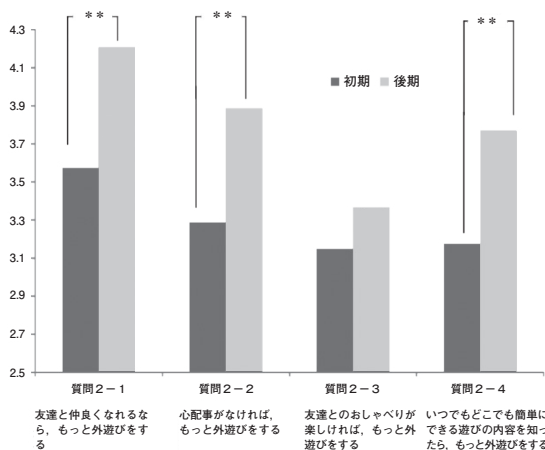


図8 外遊びの促進要因への同意における行動変容ステージ群間の差

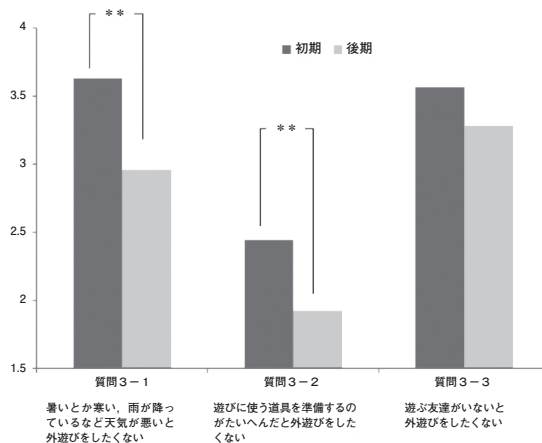


図9 外遊びのバリア要因への同意における行動変容ステージ群間の差

困難さを感じていた。

②ゲームおよびテレビ視聴時間制限における促進要因への同意

ゲームおよびテレビ視聴時間の制限における促進要因については、図11に示すように、初期および後期ステージ群の同意得点を比較した。質問5-1「目がよくなるならゲーム、テレビ視聴時間を短くすることができると思う」、質問5-3「からだを動かす時間が持てるなら」、質問5-4「勉強する時間が増えるなら」、質問5-6「時間の使い方がうまくなるなら」の4項目において、後期ステージ群が初期ステージ群と比べて有意に大きな得点を示した。すなわち初期ステージ群では、これらのうち、どの促進要因が存在したとしても、行動の実践見積もりは低いままであった。

一方、両群に差が見られなかった質問項目は、質問5-2「大人に叱られなくてすむなら」および質問5-5「頭がすっきりするなら」であった。両質問項目の得点はかならずしも大きくはないが、初期ステージ群も後期ステージ群と程度が変わらず、これらは促進要因として併用できるかもしれない。

③ゲームおよびテレビ視聴時間制限のバリア要因への同意

図12は、ゲームおよびテレビ視聴時間の制

限を妨げるバリア要因への同意について、ステージ群で比較した結果を示している。初期および後期ステージ両群とも得点は低いものの、両群に質問6-1「家族の人にほめてもらえるならばテレビやゲームをする時間を減らすことができると思う」の項目では、有意な差が見られた。後期ステージ群では、家の人に称讃してもらうということが初期ステージ群よりも有意に大きなバリア要因の除去になっていた。逆に、初期ステージ群では、家の人からの関与が少ないために、このような結果になったのかもしれない。一方、初期および後期両ステージ群に群間差がなく、しか

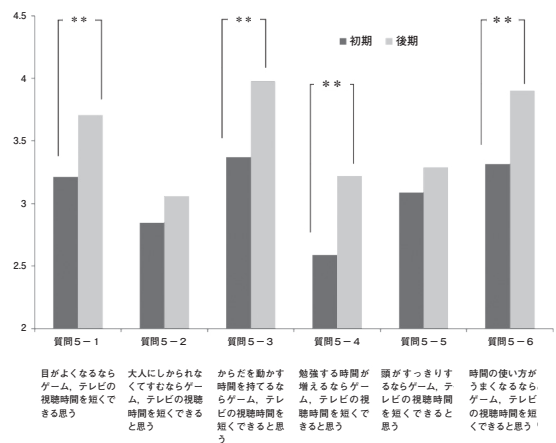


図11 ゲームおよびテレビ視聴時間制限の促進要因への同意における行動変容ステージ群間の差

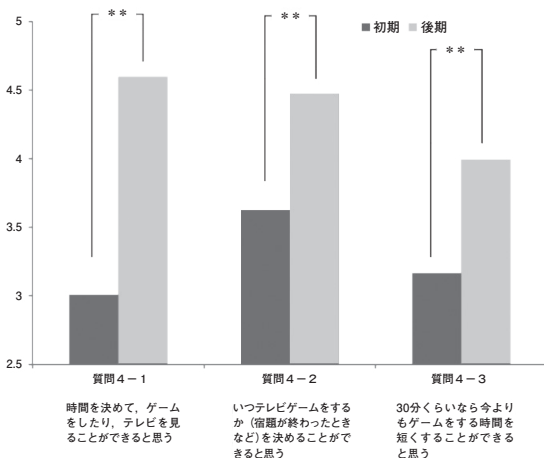


図10 ゲームおよびテレビ視聴時間制限の実践見込みにおける行動変容ステージ群間の差

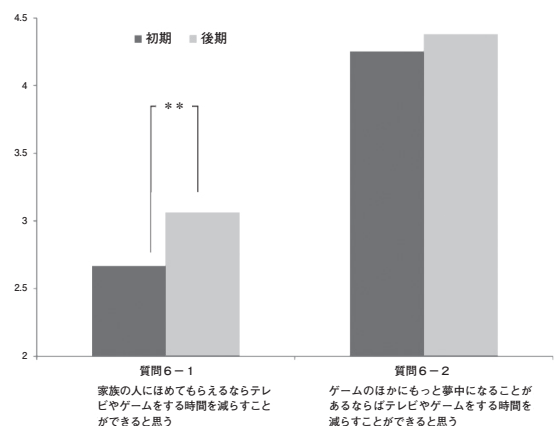


図12 ゲームおよびテレビ視聴時間制限のバリア要因への同意における行動変容ステージ群間の差

も、両群ともに大きな得点を示した項目は、質問6-2「ゲームのほかにもっと夢中になれることがあるなら」の項目であった。すなわち、初期ステージに属しようとして後期ステージに属しようとして、児童が自主的にゲームおよびテレビ視聴時間を制限するために、これらの活動よりも魅力ある活動を提供することであり、その内容として児童に人気のある外遊びやレクリエーションの内容を厳選する必要がある。

総合論議

本研究では、身体活動量の不足、遅い就寝時間、長時間のゲーム遊びなど、児童の健康を脅かす健康習慣について、児童自身で改善可能なアドバイスとして、『「わずかでも」やってみよう』と思わせる記述内容を知ることとして調査を行った。本研究においては、お互いに関係し合う身体活動（外遊び）とスクリーンタイム（ゲームおよびテレビ視聴時間）について、その促進要因とバリア要因（Puglisi, Okely, Pearson, & Vialle, 2010）に注目して研究を行った。以下、本研究で得られた知見を、1）外遊び、2）ゲームおよびテレビ視聴時間、に分けて解説する。

1）外遊び

外遊びにおける促進要因は、「一緒に遊ぶことができる友達がたくさんいるか」など、友達に関連していた。また、性差が見られ、女子においては、おしゃべりが遊び促進の要素と考えられた。また、悪天候および遊び仲間の不在は、男女とも共通して強固なバリア要因となっており、これらの解決方法を探ること、たとえば防寒着の着用や室内での代替活動を設定すること、また遊び仲間の紹介などが外遊びを増やすために有効であることがわかった。ステージ群の比較でも同様に、これらのバリア要因を解消することで外遊びの実践可能性を増加させることがわかった。たとえば、天候に左右されない室内での遊びや道具を必要としない簡便な遊びの推奨である。

2）ゲームおよびテレビ視聴時間の制限

本研究では、男子児童が、女子児童よりも時間を決めてゲームを行ったり、テレビを見たりする

ことができない傾向が強いことがわかった。また、男女ともに外遊びの時間を設け、ゲーム、テレビに代わる有効な時間の使い方を教授していく必要がある。初期ステージ群に属する児童であろうと後期ステージ群に属する児童であろうと、ゲームおよびテレビ視聴時間を制限するためには、ゲームおよびテレビ視聴活動よりも魅力ある活動を提供する必要があり、その内容として児童に人気のある外遊びやレクリエーションの内容を厳選して提供することが重要である。

以上、本研究で得られた知見は、特に健康意識が低い児童に対して、彼らの行動をわずかでも変容させる有効なアドバイスになることが期待される。また、性別に応じたアドバイスも、さらに彼らの行動変容に寄与するかもしれない。今後は、これらのアドバイスを実際に児童に提供して、その効果を検証したい。

参考文献

- 竹中晃二（2001）米国における子ども・青少年の身体活動低下と公衆衛生的観点からみた体育の役割：体力増強から健康増進へ、さらに生涯の健康増進へ、*体育学研究*, 46(6), 505-535.
- 竹中晃二（2008）行動変容—健康行動の開始・継続を促すしかけづくり—。財団法人 健康・体力づくり事業財団。
- 竹中晃二（2012）運動と健康の心理学。朝倉書店。
- Puglisi, L.M., Okely, A.D., Pearson, P. and Vialle, W. (2010) Barriers to increasing physical activity and limiting small screen recreation among obese children. *Obesity Research & Clinical Practice*, 4, e33-e40.
- 上地広昭, 竹中晃二, 鈴木英樹（2003）子どもにおける身体活動行動変容段階と意思決定バランスの関係, *教育心理学研究*, 51, 288-297.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interview in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage publication. (ヴォーンS.・シュームJ. S.・シナグブJ. 井下理・田部井潤・柴原直幸（訳）（2009）. *グループインタビューの技法* 第6版 慶応義塾大学出版)

1-6 メンタルヘルス改善に及ぼす遊びの要因分析

YingHua Lee¹⁾ 島崎 崇史²⁾ 竹中 晃二²⁾ 小沼 佳代³⁾

はじめに

子どもは、近年、勉学へのプレッシャーのみならず、友人関係のトラブルなど、学校内外において様々なストレスに曝されている。また、なかには、社会的スキルに問題を抱える子ども、たとえば他者との関係づくりが困難であったり、自分の意見を素直に出せない子どもが存在する。そのため、予防措置として、子ども自身で身につける、ストレスへの対処能力やストレスからの回復力の増強、また社会的スキルの強化が求められている。

運動遊びは、従来から、子どもにとって、様々な問題に対する癒しや解放として作用してきた。しかし、現在では、本来、動きたいという子どもの欲求から生じる運動遊びを行う時間が減少している。現在の子どもの運動遊びを行う時間を減らしてきた背景には、塾や習い事に通うなどの時間的な制約に加えて、遊びの内容そのものが変化してきたことによる。子どもの遊びの主流は、現在、テレビゲームを中心とする室内遊びや少数で行うゲームである。そのため、屋外での運動遊びの実施は、ますます減少傾向にある。

運動遊びのように、子どもが自由に行う運動は、大人の関与が少なく、自発的に身体を動かしたいという子どもの欲求から生じ、内容は自己決定的で創造的であった (Brockman, Fox & Jago, 2011)。しかし、最近の子どもの運動は、たとえばサッカーや野球など競技スポーツに見られるように、習い事として、スキルを高めるために、体力をつけるために、選手になるため、という目的指向の活動になっている。しかも、最近では、遊びそのものも、大人側から提供される受動的な活動になっており、子どもの自己決定能力、自主性、社会性を育てるような活動になっていない。保護

者もまた、運動は習うものという認識であり、ユニフォームで着飾った、はやりのスポーツを行う我が子の姿に満足し、「指導」という大人の関与が強い受動的な運動の実践に疑問を抱いていない。

本研究では、子どもの運動遊びを通して、社会的スキル、またストレスに関わる対処能力や回復力を高めるために、どのような要素が必要かについての調査を行う。本研究は、運動遊びプログラムを開発するためのフォーマティブ・リサーチとしての役割を担い (竹中, 2012)、児童からだけでなく、教師のフォーカスグループ・インタビュー (Focus Group Interview : 以後FGIと略す) を実施して先の要素を明確にする。本研究は、3つの研究から成っている。研究1では、教師の観察を下にして、教師が思う現在の児童の現状についてFGIを実施する。次に、研究2では、男女別に、また活動的、および不活動的な児童を対象を分け、対象群別にFGIを実施して、いくつかの要素を明確にする。その後、研究3では、再び教師を対象にして、研究2で明らかになった要素を確認するFGIを行っている。

研究1：教師を対象とした事前のFGI

1. 目的

研究1の目的は、児童における運動遊びの現状について、教師を対象に調査することであった。

2. 方法

1) 調査対象者

教師対象のFGI調査では、東京都小平市立K小学校に在職している教師15名であった。

2) 調査内容

以下の内容について、調査を行った。

(1)メンタルヘルス

- ①児童が精神的に「辛い」と感じるシグナル
- ②不定愁訴などストレス関連の反応や症状

1) 早稲田大学スポーツ科学研究科

2) 早稲田大学人間科学学術院

3) 早稲田大学人間科学研究科

③ストレスからの回復を促進させる教師の関わり

(2)運動遊びの内容

- ①学校内で児童が遊ぶ場所
- ②学校内で児童が遊ぶ機会（時間帯）
- ③学校内で児童が遊ぶ対象（物あり・なし）および遊びの内容（男女）
- ④積極的に遊ぶ児童の特徴
- ⑤児童の遊びを促進させる教師の働きかけ

(3)運動遊びの実践を妨げるバリア要因

- ①積極的に遊ばない児童の特徴
- ②児童の遊びを制限する要因

(4)その他

- ①放課後、また週末、自宅における児童の生活
- ②児童の活動性を高めるために家庭に必要な内容

3) 調査方法

本研究では、ヴォーン・シューム・シナグブ(2009)のFGI実施の手続きをもとに調査を行った。具体的には、(a) 導入：挨拶と目的の説明、(b) ウォーミング・アップ：参加者をリラックスさせる質問、(c) 用語の明確化：本研究で鍵となる概念についての説明、(d) やさしく威圧的でない質問：一般的な質問、(e) 答えにくい質問：個人の考え方を聞くような少し答えにくい質問、(f) 要約：これまでに出た回答の確認と、まだ出ていない内容に関する質問、(g) メンバーの照合：いくつかの重要な点についてメンバーからさらに意見を聞くこと、および (h) 終わりの言葉：情報の匿名化に関する説明と謝辞、という手続きで行った。

4) 分析

分析は、ヴォーンほか(2009)のFGIにより得られたデータ分析の手続きを参考に行った。

3. 結果および考察

1) メンタルヘルス

児童におけるメンタルヘルスに関わる質問に対して、以下、教師が回答した内容を示す。

(1)児童が精神的に「辛い」と感じるシグナル

教師を対象にFGIを行った結果、児童が精神的に「辛い」と感じている際に示すシグナルであると感じている内容は、(a) 身体の異変、と (b) 過

度のアピール、であった。また、教師は、個々の教師によって表現は異なるものの、上記2項目について、「日常との違い」や「普段の態度や行動と異なること」に気付いており、児童の側にいる担任の観察力の重要性が浮き彫りにされた。さらに、担任の観察力と同様に、家族からの子どもに対する観察力も重要であるという意見が得られた。

(2)不定愁訴

不定愁訴に関する質問に対しては、あまり回答を得られなかった。しかし、その中でも、児童が訴える不定愁訴として、「気持ちが悪くなる」や「頭が痛い」という回答が多かった。

(3)回復を促進させる教師の関わり方

回復を促進させるために教師ができる関わり方としては、「話を聞いてあげる」という回答が最も多かった。教師は、ストレスからの回復を促進させる関わり方として、児童に安全や安心の感覚を高めさせることが重要と考えており、その手段として積極的に話しかけることを心掛けていた。

2) 遊びの内容

児童の遊びの内容に関する質問に対して、教師が回答した内容を以下に示す。

(1)学校内で児童が遊ぶ場所

FGIで抽出された内容をまとめると、「校庭」や「体育館」で遊んでいるという回答が多かった。他には、「図書館」や「校庭内」で遊んでいたり、高齢者と一緒に「和室」で昔ながらの遊びをして遊ぶという回答が得られた。

(2)学校内で児童が遊ぶ機会（時間帯）

この質問に関しては、「2時間目と3時間目の間に設けられている中休みの時間」と「昼休みの時間」という回答が多く得られたが、放課後という回答は得られなかった。現在では、習い事や塾、クラブ活動、学校内委員会活動などスケジュールが詰まっており、放課後に学校内で遊んでいる児童がきわめて少ないことがわかった。

(3)学校内で児童が遊ぶ対象物（物あり・なし）

遊びの内容としては、「ドッジボール」や「大縄」、「サッカー」、「鬼ごっこ」といった、身体を動かす遊びが回答として出された一方で、「図書館で読書」や「うさぎやモルモットに話かける」というように、身体を動かさない遊びも抽出された。

3) 遊びの促進要因

遊びの促進要因について、教師が回答した内容を以下に示す。

(1) 積極的に遊ぶ児童の特徴

FGIを行った結果、積極的に遊ぶ児童の特徴としては、「運動が得意」や「活発」、「リーダーシップが取れる」、「何事にも積極的」という回答が得られた。遊びでリーダーシップを取れる児童は、他の学習活動にも活発に取り組んでいるという意見も出された。

(2) 児童の遊びを促進する教師の働きかけ

児童の遊びを促進させる要因としては、「大人が遊びを仕掛ける」や「体育で色々な身体の動かし方を教える」、「一緒に行きあげ」、「モデルを示してあげる」といった大人が積極的に関与していくという回答が多く寄せられた。また、その他に、現在行っている「縦割り交流会」のように、異学年で遊ばせる習慣をもっと増やしたら良いという意見が得られた。

4) 遊びのバリア要因

児童の遊びを妨げるバリア要因に関して、積極的に遊ばない児童、また遊びを制限する要因について聞いた。

(1) 積極的に遊ばない児童の特徴

積極的に遊ばない児童の特徴としては、友人と関わるのが苦手な児童、何をして遊ぶのかを自分で決めることが難しい児童、という回答が得られた。また、「何事にも受動的で、言われたことはやるが、言われなければ何もできない子ども」という回答も得られた。このような児童の特徴として教師からでた意見は、保護者が忙しくて家庭の中での関与が希薄であるために、「人付き合いが苦手であること」、「少人数でしか遊べないこと」、「コミュニケーションを取ることが苦手であること」など社会性に問題があるためという意見もでた。

(2) 遊びを制限する要因

遊びを制限する要因について回答をまとめたところ、「遊びの変化」と「環境の変化」という2つの要因に分かれた。「遊びの変化」は、現在の子どもが大人から与えられた遊びを多く行ってきたことに原因があるという意見であった。そのため、児童は、何をして遊んだら良いのかがわから

ず、限られた条件内で行う遊び方を知らないため、昔と比べて、遊びの種類が減っているという回答が得られた。一方、「環境の変化」としては、近年不審者の事件が多く発生しているために、大人にとって「外は危ない場所」という認識されていた。そのため、児童は、外で思いっきり遊ぶことができないという回答があった。

5) その他

その他の質問としては、教師が学校外の児童の様子をどの程度把握しているかに関する内容であった。以下、教師が回答した内容を示す。

(1) 放課後、また週末、自宅における児童の生活

放課後や週末における児童の過ごし方については、担任と児童との交換日記の中での確認にとどまり、子どもから直接話を聞いて把握しているわけではなかった。得られた回答の内容としては、「公園に遊びに行く」や「買い物に行く」というように、家族で共に過ごす内容の他に、「クラブチームの練習に参加する」や「習い事に行く」という所属クラブや習い事に関する回答であった。

(2) 児童の活動性を高めるために家庭で必要な内容

この回答をまとめると、現在は、大人の都合で子どもの行動が決定されている現実があるという指摘が多く得られた。現在の大人の関わり方では、子どもにとって、受動的な生活を送らせやすくなっているため、大人からの関わり方を工夫する必要がある、それにより能動的な生活力を促進して行くことにつながるという意見であった。

研究2：児童を対象とするFGI

1. 目的

研究2の目的は、運動遊びを行う児童がどのようなことに楽しさを感じているのか、またどのような内容が遊びの促進要因・バリア要因になっているのかについて、児童自身が考えている内容や普段感じていることを調べることであった。

2. 方法

1) 調査対象者

対象者は、東京都小平市立K小学校に在籍している3～5年生の男女60名であった。

2) 活動・不活動のグループ選別方法

グループの選別は、それぞれのクラスの担任教師に依頼し、「活動的でストレスからの回復力が高い」と思う児童と「あまり活動的ではなく、ストレスからの回復力が低い」と思う児童に分類してもらい、表1に示すように、男女それぞれで活動グループと不活動グループに選別した。なお、3年生不活動男子グループおよび5年生不活動女子グループは、授業時間の都合上、FGIを実施できなかった。

3) 調査内容

(1) プレイフルネスの要素

プレイフルネスの要素としては、「プロジェクト・ジョイ」で使用されている、以下に示す4要素について質問を行った。

- ①「楽しい」と思える遊びの要素
- ②「没頭できる」と思える遊びの要素
- ③「友人や家族の人との関わり」ができる遊びの要素
- ④「有能感」「自己決定」に必要な遊びの要素

(2) 遊びの促進要因・バリア要因

- ① 身体を動かして積極的に遊ぶ子どもの特徴および遊びの促進要因
- ② 身体を動かして積極的に遊ばない子どもの特徴および遊びのバリア要因

(3) ストレスからの回復増強

- ① ストレス源
- ② ストレス解消法

4) 調査時期

調査は、3日間を要し、全て中休みの20分間で行った。

5) 調査方法および分析

FGIの実施、および分析は、研究1と同様の手続きで行った。

3. 結果および考察

1) 「楽しい」と思える遊びの要素

表2、および表3は、3～5年、男女、活動・不活動で分けた各グループが「楽しい」と思っている遊びの要素を示している。

(1) 全体

全体的には、「友人と共感を得ることができる遊び」や「友人と協力できる遊び」という表現に

表1 児童のグループ構成

		3年	4年	5年
男児	活動	6名	6名	6名
	不活動	——	6名	6名
女児	活動	6名	6名	6名
	不活動	6名	6名	——

みられるように、友人の存在が重要と考える意見が多かった。児童にとっては、友人と一緒に実践できる遊びが一番楽しいと感じていた。また、「身体を動かす」という要素も回答として多く見られた。身体を動かさない遊びについての意見は、不活動グループの女子に多く見られていたが、全体としてはごく少数であった。

個人的感情の要素としては、「優越感」および「達成感」が多く回答された。子どもは周りの人から褒められたり、「上手だね」と言われると楽しいと感じたり、その遊びが好きになる。他にも、敗者復活のルールがあるものや、スリル感や新規性、偶然性という印象的な回答が得られた。遊びの中にドキドキ・ワクワク感や、スリルを味わえるゾクゾク感、また予想もしない出来事が起こると楽しさが増し、その遊びに没頭しやすくなると考えられる。

(2) 学年別の比較

学年ごとに比較してみると、3年生の回答数が圧倒的に少なかった。また、3年生では、遊びの中でどのようなことが楽しいのかが理解できていないという印象を受けた。学年に共通する項目としては、「友人の存在」や「協調性」という要素が見られていた。さらに、「自己決定」や「自発性」という要素も、児童は、何かを指示されて行うのではなく、自分たちで内容を決めて行うことで楽しく遊べると感じていた。

学年による相違点としては、4年生以上になると「スリル」が必要不可欠で、ゾクゾク感やドキドキ感が感じられることで楽しさが増すようであった。また、4年生以上の児童では、敗者復活ルールがあると楽しいという意見も挙げられた。3年生では、あまり友人と競うという遊びをしないが、みんなで何かを行うという要素が多く見られた。4年生では、「競争・勝利感・優越感」と

表2 男子における「楽しい」と思える遊びの要素

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール 高)	<p><ストレス発散></p> <ul style="list-style-type: none"> ・身体を動かすですっきりして、ストレス発散になること <p><技術の獲得・自己効力感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・今までできなかったことができるようになること ・最初はなかなかできないけれど、あとからだんだんできるようになるとみんなが楽しくなること <p><道具の使用></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボールなど道具を使うこと <p><新規性、偶然性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・予想外の結果が起こること (例：輪投げで入らないと思っていたのにカーブして入った、野球でバットがうまくあたって、思った以上に遠くへボールが飛んだ、など) <p><得意、慣れ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いま習っているスポーツを行うこと <p><協調性、援助></p> <ul style="list-style-type: none"> ・上手くできなかったり、失敗した人が出た時には、みんなで声を掛け合って励ますこと 	<p><競争、勝利感、優越感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・サッカーのドリブルで相手を抜く、点を入れること ・友達を脱落させること <p><打撃・タイミング></p> <ul style="list-style-type: none"> ・テニスやバドミントンでボールや羽根を打つ音 ・野球における打撃の感触 ・野球でライナーの捕球 <p><スリル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・鬼ごっこにおいて逃げるときのソワソワ感 ・ドッジボールで狙われながらも逃げる感覚 <p><敗者復活ルール></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ドロケイなど一度捕まっても復活できること <p><自発性・自己決定></p> <ul style="list-style-type: none"> ・プールで自由に泳げること ・ドッジボールで相手にボールをあてた時、ボールをよけた時、ボールをキャッチした時 ・誰からも指示されず、自分たちで自由に遊ぶこと ・自分の好きなことをする時 <p><創造性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・しりとり&マジカルバナナなどのゲームで、人が言わなそうなことを思いついて言うこと、面白い言葉を思いついて言うこと <p><安心感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・緊張しないでリラックスできること <p><仲間の存在></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達とわいわいにぎやかにできる遊び ・たくさんの友達と笑って話すこと <p><承認></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の頭で思いついたことを、友達が笑ってくれたりして、わかってくれるのが嬉しいこと 	<p><ストレス発散></p> <ul style="list-style-type: none"> ・身体を動かす遊びでストレス発散や気持ちよさ <p><優越感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が優位な立場に立てる遊び(例：鬼ごっこの鬼、ドロケイの警察) <p><仲間・共感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなが笑える遊び ・みんなで楽しめる遊び ・おもしろい友達がいること <p><ユーモア・リーダーシップ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・リアクションがおもしろい友達がいること(例：腐った魚をかぐような変な表情、身体を使った表現など) ・おもしろい、ゆかいな友達と一緒に遊ぶ時(言葉の使い方がおもしろい、身体を使って表現する、話をしているといつの間にか踊っている、つっこみがおもしろい、歌を上手に歌ってみんな盛り上がる、など) <p><スリル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・普段はあまり感じない気持ち(ぞくぞくする感じ)など興奮できる遊び(鬼ごっこで逃げるときなど) <p><敗者復活ルール></p> <ul style="list-style-type: none"> ・失敗しても終わることなく、ゲームに参加し続けられる遊び(例：ドッジボール、ドロケイ)
不活発 (自己コントロール 低)		<p><競争、勝利感、優越感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・バスケットボールのドリブルで突破すること ・サッカーでドリブルしてシュートを決めること ・アタックして相手を飛ばすこと ・ゲームで相手をボコボコにすること ・ドッジボールでボールを相手を当てること ・プロレスで殴り合ってストレス解消すること ・カードゲームで相手をボコボコにすること ・ドロケイで相手をかわすこと <p><達成感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハードル走を跳ぶこと <p><協調性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・リレーでバトン渡すところ 	<p><身体活動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・身体が暖まること <p><成果></p> <ul style="list-style-type: none"> ・蹴って点を決めること ・ヒットを打つこと ・相手と競うこと <p><協力・協調></p> <ul style="list-style-type: none"> ・チームと協力すること ・仲間と一緒に走り回ること ・仲間を助けること <p><没頭></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ゲームで夢中になること <p><新規性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・チャンバラ：なんでかわかんないけど楽しい <p><自発性・自己決定></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自由で何にも縛られないこと

表3 女子における「楽しい」と思える遊びの要素

グループ	3年生女兒	4年生女兒	5年生女兒
活発 (自己コントロール 高)	<ul style="list-style-type: none"> <達成感, 自己効力感> ・一輪車などできなかったことが1人でできるようになること <安心感, リラックス感> ・散歩: 太陽に当たって, 暖かくなること <友人・仲間の存在> ・友達としゃべりながら歩くこと ・みんなと一緒に外で遊ぶこと 	<ul style="list-style-type: none"> <共同・協調> ・大縄とびにおいてみんなで連続跳びができること ・みんなと一緒にできること <達成感, 自己効力感> ・フラフープなど連続してできるようになること <スリル> ・ドロケイなどで人を追いかけたり, 逃げたりすること 	<ul style="list-style-type: none"> <ゲーム感覚> ・鬼ごっこ, 「だるまさんがころんだ」など身体活動が伴いゲーム生のある遊び <共同・協調> ・友達と一緒に盛り上がりで行う遊び ・大縄跳びなどみんなで協力し合っで行う遊び <創造性> ・物語に入り込んだり, 想像すること, 描ける遊び <能力差の排除> ・力の差が出ない遊び ・相手を傷つけない遊び
不活発 (自己コントロール 低)	<ul style="list-style-type: none"> <挑戦・冒険> ・一輪車や縄跳びなど挑戦できる遊び <達成感, 自己効力感> ・できなかったことができるようになること <賞賛> ・うまくなると褒めてもらえること <自発性・自己決定> ・折り紙などいろんなものを自由に作れること ・鬼ごっこなど特別ルールを自分たちで作れること 	<ul style="list-style-type: none"> <身体活動> ・身体を動かすと元気になれる <学習関連> ・本を読む, 漢字を覚える, など勉強になること <自己表現> ・自分を表現できること ・絵を描くこと <新規性> ・「だるまさんが転んだ」など適度な難しさが伴うこと (びたつと止まることなど) <友人・仲間> ・チームプレイの遊び ・チームで協力することで絆が深まること 	

いう要素についての意見が多く挙げられた。つまり、4年生になると誰かと競うというような遊びに楽しさを感じ始め、チームプレイにも楽しさを感じるようになって考えられる。

(3)男女の比較

女子より男子の回答数が圧倒的に多かった。また、身体活動についての意見も男子の方が多かった。女子からは、どの学年においても、「友達と一緒にできる遊びが楽しい」という回答が得られ、楽しいと思える遊びには友人の存在が大きいことがわかった。男子は、友人に関する回答の中でも、身体活動関連の要素についての発言が多い一方で、女子では、身体活動以外にもおしゃべりや散歩という意見が出ていた。女子では身体活動そのものだけでなく、付帯する要素が重要であることがわかった。

身体活動についても、男子は、サッカーやバスケットボールなど活発な活動が多く見られたが、

女子においては、フラフープや一輪車、だるまさんがころんだなど、あまり活発でない遊び内容が挙げられていた。これらのことから、「楽しい」と思える遊びとしては、女子と比べて、男子において活動的な内容であり、身体活動量そのものも多かった。

(4)活動・不活動グループの比較

回答の数は、活動グループのほうが多かった。不活動グループからは、身体活動以外の回答も多く見られ、特に「学習関連」の回答は、不活動グループで見られる特有の回答内容であった。また、「自己表現」も不活動グループ特有と思える回答であり、子どもが自分自身をアピールしたがつていることがわかった。

不活動グループから抽出された身体活動関連の回答の中には、「競争・勝利感・優越感」という要素に関する意見が最も多かった。その意見の中で「相手をボコボコにする」や「相手を殴る」と

表4 男子における「没頭できる」遊びの要素

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール 高)	<p><集中力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡単そうに見えても、なかなか上手くできない遊び ・集中しなくてはいけない内容 ・頭を使わないと行えない内容 <p><スリル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・どきどき、わくわくなど興奮する気持ちになれること ・物語の続きが知りたいと思うわくわく感 ・冒険など、何が起るのかわからないどきどき感 <p><リアル体験></p> <ul style="list-style-type: none"> ・動植物の観察や世話にかかわる内容 <p><創造性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・本の中に自分もいるような気になれること ・自分の頭で想像ができる内容 ・感動したり、ドキドキすること ・いろんな出来事が起こって解決していけるもの ・自分が経験したことないこと 	<p><集中力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・勝敗を決めるために一生懸命になること <p><役割明確性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・逃げる者と捕まえる者など役割が単純なもの <p><創造性・自己決定></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自由に自分たちで考えて遊べる内容 <p><結果期待></p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと上手になりたいと思うこと <p><敗者復活ルール></p> <ul style="list-style-type: none"> ・一度失敗してもまたやり直しがきくもの(ドロケイなど) <p><友人・仲間></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達とわいわい騒ぐことができる遊び <p><経験></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が何年間か習っているスポーツで友達と遊ぶ時 	<p><創造性・自己決定></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人に決められたり、はじめから決まっていたものではなく、自分たちだけで決めたルールに従って行う遊び ・自分が好きな遊び <p><身体活動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・思いっきり体を動かせられる遊び
不活発 (自己コントロール 低)		<p><競争、勝利感、優越感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・バスケットボールのドリブルで突破すること ・サッカーでドリブルしてシュートを決めること ・アタックして相手を飛ばすこと ・ゲームで相手をボコボコにすること ・ドッジボールでボールを相手を当てること ・プロレスで殴り合ってストレス解消すること ・カードゲームで相手をボコボコにすること ・ドロケイで相手をかわすこと 	<p><集中力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・バスケットボールをゴールに入れること <p><リラックス感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・春の芝生で寝転がったらゆっくりすること <p><友人・仲間></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達とのTVゲーム

いうように、携帯ゲームに見られるように、相手に危害を加えることに楽しさを感じている不活動グループの児童が多数存在した。

活動グループでは、「スリル感」を回答している児童が多く、不活動グループでは、この感覚の発言を見ることができなかった。また、どの学年でも友人の存在が大きく、「協調性」が求められるチームプレイを要求する遊びを好んでいた。

2) 「没頭できる(夢中になれる, 熱中できる)」と思える遊びの要素

表4および表5は、3～5年, 男女, および活動・不活動で分けた各グループにおける「没頭できる(夢中になれる, 熱中できる)」と思える遊びの要素を示している。

(1)全体

没頭できる遊びとしては、全体的に、「創造性」に関する回答が多かった。どの学年においても自分達でルールを決める遊びに没頭できることがわかった。また、次に続く、つまり次に何かが起こると期待させるような遊びや、自分で続きを想像するような遊びも、没頭できる遊びと捉えられていた。

他には、「競争・勝利感・優越感」の要素についての意見が多く、彼らにとってこれらの要素が含まれる遊びが没頭できる遊びと捉えられていた。勝敗がある遊びに関しては、「負けたら悔しいが、その分また練習して上手くなろう」という意見もあり、向上心と考えられる回答もいくつか見られた。この表現に伴い、「達成感」や「自己

表5 女子における「没頭できる」遊びの要素

グループ	3年生女兒	4年生女兒	5年生女兒
活発 (自己コントロール高)	<ul style="list-style-type: none"> <リラックス感> ・静かで、落ち着けること ・物語など想像すること <友人・仲間> ・友達とおしゃべりしているとき ・一輪車でメリーゴーランドをやる 	<ul style="list-style-type: none"> <好きな習い事・スポーツ> ・放課後に地域センターで行う卓球 ・土日に行うサッカークラブの活動 ・火曜日から土曜日まで行っているダンス <達成感、自己効力感> ・できなかったことができるようになること <挑戦> ・新しいことに挑戦すること <創造性> ・人形になりきって歌を作曲し、歌うこと ・絵を書くこと 	<ul style="list-style-type: none"> <模倣> ・TVで紹介されていた遊び <創造性・達成感> ・創作的活動でできあがったときの達成感 <挑戦> ・記録が残る遊び（縄跳び等） ・自己記録を伸ばしたくなる遊び
不活発 (自己コントロール低)	<ul style="list-style-type: none"> <勝利感> ・百人一首：勝てる楽しみ <達成感、自己効力感> ・上達を感じられるもの ・自己記録を更新したくなるもの <創造性> ・物語の続きが気になること 	<ul style="list-style-type: none"> <創造性> ・創造遊び（例：ダンボールでお城） <興味の一致> ・興味が持てるもの <友人・仲間> ・友達と一緒にいられること 	

効力感」が得られるものと回答している児童も数人いたため、上達することや「できる」ようになって褒められることが嬉しくて、その遊びに夢中になれると考えられる。

(2)学年の比較

どの学年においても「集中力」と「創造性」、「友人・仲間」に関する回答が抽出された。どの学年の児童においても、誰にも強制されずに「自由」であることを楽しいと感じていることがわかった。そのため、遊びプログラムを作る際には、児童の自由度を高める工夫が重要な要素になってくると考えられる。

4年生からは、「競争・勝利感・優越感」に関する回答が多く抽出された。また、4年生の「役割明確性」に関する回答は、4年生特有の回答であった。役割が明確になっていると、始めやすく、その役割だけに集中すればよいために、没頭しやすいと思っているのかもしれない。

(3)男女の比較

回答数としては、男子の方が多く、特に「スリル」と「集中力」があげられていた。男子特有のものとしては、「身体活動」に関しての回答が多かった。「集中力」に関しては、どの学年の児童も回答していた。女子に関しては、向上心が見られる回答が多く、「上達できるもの」や「自己記録を更新

したくなるもの」という回答が多く見られた。

(4)活動・不活動グループの比較

活動グループの方が回答の数が多かった。男女の共通点としては、「創造性」に関する回答が多く、児童は遊びに関して、自由に考えて行うことを求めている。

活動・不活動両グループの相違点としては、不活動グループが「競争・勝利感・優越感」に関する回答が多かったことである。

3)「友人や家族の人との関わり（一緒に行える、複数の人で行える）」ができる遊びの要素

表6および表7は、3～5年、男女、および活動・不活動で分けた各グループにおける「友人や家族の人との関わり（一緒に行える、複数の人で行える）」ができる遊びの要素を示している。

(1)全体

3年生男子からは、回答を得ることができなかった。全体的には、「ルールを守ること」や「他人への思いやり」に関する回答が多かった。周りどどのように接すれば仲良くなれるのか、どのようにすれば大勢で遊べるのかを考えることができるものの、実際には行動に移すことが難しい児童もいた。特に、イライラしているときやむかつくことがあったときは、他人のことを考えられず、自制心もきかず、相手を安易に傷つけたり、危害

表6 男子における「友人や家族の人と関わる」ことのできる遊びの要素

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール 高)	——	<p><積極的勧誘></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達を誘う ・友達が集団で遊んでいるところに行行って、いれてと言う ・父さんが帰ったら自分から遊ぼうって言う <p><道具></p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなで遊べる遊び道具がその場にある時 <p><時間帯></p> <ul style="list-style-type: none"> ・一緒に遊べる時間がある時 	<p><敗者復活ルール></p> <ul style="list-style-type: none"> ・失敗しても続けられる遊び <p><充実感、満足感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・勝ち負けを競う遊びで、たとえ負けたとしても、みんなで一生懸命頑張った時 ・勝ち負けがある遊びでもみんなが楽しめる遊びはある <p><親しみ・経験></p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんながすでに経験している遊びを行う
不活発 (自己コントロール 低)		<p><謝罪ルール></p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪いことをしたらみんなに謝るというルールを設ける <p><身近な相手></p> <ul style="list-style-type: none"> お母さん、友達、弟と遊ぶ <p><活動内容></p> <ul style="list-style-type: none"> スポーツ系の遊びを行う 	<p><家族で行う活動内容></p> <ul style="list-style-type: none"> ・キャッチボール ・家族で外出して、みんなんで何かを行う <p><集団ルールの遵守></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自由にやりすぎない ・みんなに気を使う ・勝手に動かない ・人が自分がいやなことはしない ・相手に手加減してあげる

表7 女子における「友人や家族の人と関わる」ことのできる遊びの要素

グループ	3年生女児	4年生女児	5年生女児
活発 (自己コントロール 高)	<p><集団ルールの遵守></p> <ul style="list-style-type: none"> ・言いたいことばかり言うんじゃなくて、他の人の話を聞いて決める ・言いたいことばかり言わない ・みんなのできるように工夫する ・怒らない ・ケンカしたら謝る ・友達同士がケンカしているときには、「やめな」っていいに行く ・ルールを守る ・譲り合う ・友達の意見を聞く ・ゴチャゴチャ言わない <p><時間スケジュール></p> <ul style="list-style-type: none"> ・家族と遊ぶ時間を作る 	<p><話し合い・全員で決定></p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラス全員で活動内容を決める ・大縄・ドロケイなどバランスを保つ <p><協力・協調></p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなで協力して行う <p><思いやり></p> <ul style="list-style-type: none"> ・大縄では、回したい人がいたら譲る、疲れたら交替する、ひっかかった人に声をかける、跳べない人にタイミングを教える <p><家族関連活動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・犬の散歩を行う ・兄弟で外遊びする ・お手伝いする ・ペットの部屋掃除 ・弟の面倒を見る ・家の中で家族と遊ぶ (TV、音楽) ・普段はあんまり遊びに行かないが、特別な日 (誕生日など) に遊園地で遊ぶ ・家の中で家族とテレビゲームをする ・お父さんとサッカーをする ・家族で温泉に行く 	<p><思いやり></p> <ul style="list-style-type: none"> ・笑顔でいる ・人に優しくする ・約束を守る ・休日にはお父さんかお母さんと遊ぶ ・兄弟の面倒を見る
不活発 (自己コントロール 低)	<p><積極的勧誘></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分から誘う <p><スケジュール調整></p> <ul style="list-style-type: none"> ・予定を合わせる ・約束をあらかじめしておく ・したい遊びが同じ人と集まって一緒に遊ぶ 	<p><家族関連活動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・お手伝い (料理、洗濯、兄弟の世話や一緒に遊ぶこと) をする ・お父さんが仕事の休みの時や早く帰ったときに一緒に公園に行く <p><スケジュール調整></p> <ul style="list-style-type: none"> ・待ち合わせをする <p><集団ルールの遵守></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人の話を聞く ・優しくする <p><積極的関与></p> <ul style="list-style-type: none"> ・面白い話を提供する 	

を加えてしまうという発言が見られた。

(2)学年の比較

4年生からは、多くの回答が得られた。特に、家族に関する回答が最も多く抽出された。しかし、「家族の人と一緒に遊ぶための要素」という質問よりはむしろ「休日に家族の人と何を行っているか」という質問に答えやすかったようである。お手伝いに関する回答も多く、平日は家族の人と遊んでいる児童があまりいない印象を受けた。

どの学年でも「ルールを守ること」についての回答が見られ、他者への思いやりが重要と考える児童が多く見られた。

(3)男女の比較

この質問に関して、女子に回答の数が多かった。女子の方が「ルールを守る」ことや「思いやり」に関しての回答が多かったため、女子では他人の気持ちを考えることを重要視していることが窺えた。また、お手伝いも女子の方が多く行っているようであった。男子は、「スポーツ関連」の回答や、「勝敗がある遊びで、たとえ負けたとしても楽しかったと思えるような遊び」という回答が得られ、男子では身体を動かす遊びが友人や家族との関わりを保っていると考えられる。

(4)活動・不活動グループの比較

回答の数は、不活動グループと比べて、活動グループの方が多く抽出されていた。両グループの共通点としては、「人への思いやり」という回答であった。

両グループ間の相違点としては、活動グループからは、不活動グループと比べて、「ルールを守る」と「家族関連」についての回答が多く見られていた点である。

4)「有能感」「自己決定」を感じるのに必要な遊びの要素

表8および表9は、3～5年、男女、および活動・不活動で分けた各グループにおける「有能感」「自己決定」を感じるのに必要な遊びの要素を示している。

(1)全体

この要素について、全体的には、回答数が少なかった。回答の内容としては、「習い事で行っていること」と「有能感・自己効力感」といった2

つの回答が多かった。自分が得意であることや、実際にできていること、また行ってきたこと、他人から褒められたり、「上手いね」と言われている内容を行うことが有能感や自己決定に繋がると考えられる。また、不活動グループの児童からは、一緒に遊ぶのが苦手というわけではなく、ひとり遊びが好きだからひとりで遊んでいるという意見もあった。

(2)学年の比較

3年生男子からは回答が得られず、女子からもあまり回答を得られなかった。4年生では、「習い事やいつも行っていること」という回答が多く抽出された。5年生では、「有能感・自己効力感」という回答が多く抽出された。また、4年生以上になると、「夢を叶えるため」という回答もあり、スポーツ関連ではあるが、遊びと将来のことを結びつける傾向も見られた。

(3)男女の比較

女子は、「習い事やいつも行っていること」という回答が多かったのに対し、男子は、「有能感・自己効力感」に関わる回答が多かった。また、夢のことを回答しているのは男子のみで、スポーツを行っている児童は、スポーツ選手に憧れ、「僕もあのようにになりたい」と考えてスポーツ選手を目指していた。

(4)活動・不活動グループの比較

活発グループは、不活動グループと比較して、「経験・習い事」に関する回答が多かった。活動的な児童は、クラブや習い事を行っている児童が多いと考えられる。不活動グループは、「有能感・自己効力感」に関わる回答が多かった。

5) 積極的に遊ぶ児童の特徴と遊びの促進要因

表10および表11は、3～5年、男女、および活動・不活動で分けた各グループにおける積極的に遊ぶ児童の特徴および遊びの促進要因を示している。

(1)積極的に遊ぶ児童の特徴：全体

積極的に遊ぶ児童の特徴として多かった意見は、「運動神経が良い子」や「足が速い子」、「元気で性格が明るい子」という3項目であった。表面的に明るい児童や、面白い児童というのは、行動も活発に見られている。また、「何事にも積極的な子」という回答も得られたため、積極的に遊ぶ子どもと

表8 男子における「有能感・自己決定」ができる遊びの要素

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール 高)		<経験・習い事> ・自分が小さいころからやっている遊び ・いつも休み時間にやっている遊び	<得意> ・自分が得意なもので、成果が発揮できたとき <慣れ> ・慣れている遊び
不活発 (自己コントロール 低)		<経験・習い事> ・スポーツクラブで練習しているサッカー、野球、卓球、テニス ・木登り、登りきって「よっしゃー」という気持ち <楽しさ・夢> ・サッカー—楽しい ・夢を叶えたいという気持ち	<経験・習い事> ・いつも行っている野球 <有能感・自己効力感> ・ドッジボール、逃げられるという自信 ・マット運動が得意 ・ジャンプ力 ・難しいゴールを決めることができるバスケットボール ・相手のすきを突くサッカー ・自分の前の記録を上回ること <夢> ・サッカー選手になりたい

表9 女子における「有能感・自己決定」ができる遊びの要素

グループ	3年生女児	4年生女児	5年生女児
活発 (自己コントロール 高)	<好み> ・好きだから ・楽しいから	<経験・習い事> ・ピアノ：習っている ・サッカー：クラブで習っている ・山登り ・縫い物：小さい頃得意だった ・習字：習っている ・ダンス：習っている ・バレーボール：習っていて、お母さんと一緒にやっている ・スキー：冬休みに家族と行ったり、塾で行ったりする	<経験・習い事> ・習い事でやっているスポーツ <有能感> ・かくれんぼ：いつも最後まで残るから ・周りから「上手だね」と言われるから <友人・仲間> ・誘われたら一緒に遊ぶ
不活発 (自己コントロール 低)	<自己ベース> ・ひとり遊び <受け身> ・いつも周りの意見に合わせる	<賞賛・強化> ・周りの人から褒められる <挑戦> ・「できるようにになりたい」と思って挑戦している遊び(例：なわとび、一輪車)	

というのは、何事にも積極的であり、エネルギーが様々な事柄にも繋がっていることがわかる。

(2)積極的に遊ぶ児童の特徴：学年の比較

3年生では、積極的に遊ぶ児童の特徴に関する回答が少なかった一方、4年生、5年生になると徐々に発言の内容が増えていた。成長するにつれて周りや友人のことをきちんと見られるようになっていると考えられる。

(3)積極的に遊ぶ児童の特徴：男女の比較

積極的に遊ぶ児童の特徴としては、男子・女子ともに、「元気な子」や「スポーツが得意な子」、「いつも笑顔で明るい子」という回答が多く抽出された。

(4)積極的に遊ぶ児童の特徴：活動・不活動グループの比較

特徴としては、活動・不活動グループともに、「元気な子」や「スポーツが得意な子」、「明るい性格の子」という回答が多かった。

(5)遊びの促進要因：全体

遊びの促進要因としては、「誘う」という回答と「遊ぶ時間をもっと設ける」という回答が多かった。習い事を行っている児童も多く、友達と予定が合わないために、遊べないという回答をした児童もいた。そのため、「学校でクラスみんなが協力して参加することができる行事を作れば良い」という回答もあった。

表10 男子における積極的に遊ぶ子どもの特徴と遊びの促進要因

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール 高)	—	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いつも一緒にいる元気な子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・習い事がなかったら ・宿題がなかったら 	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いつも笑っている子ども ・悲しげな顔をしない子ども ・いやなときでも笑っている子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・活発な子が積極的に話しかけて行って一緒に盛上げていく
不活発 (自己コントロール 低)		<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・馬鹿な子ども ・元気な子ども ・いたずらっ子 ・とんちんかんな子 ・小さい子 ・サッカーが得意な子ども ・スポーツが得意な子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・喋らない悪い癖を治す ・遊ぼうって誘う ・知り合う ・自然と戯れて遊ぶ ・まず挨拶して自己紹介して仲良くなる 	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動神経のよい子ども ・やんちゃな子ども ・暇な子ども ・外遊びが好きな子ども ・健康な子ども ・男子 ・スポーツの選手で外で練習する子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・誘ってあげる ・その人が楽しいようにする ・遊ぶ予定を作る ・その子がやりたい遊びを行う ・やさしく誘う ・その人のルールを合わせる ・スポーツイベントに参加する ・町探検をする ・自然と触れ合う ・その子の近くで面白い遊びをやる

表11 女子における積極的に遊ぶ子どもの特徴と遊びの促進要因

グループ	3年生女児	4年生女児	5年生女児
活発 (自己コントロール 高)	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・スポーツが好きな子ども ・足が早い子ども ・好きなことが多い子ども 	—	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動が得意な子ども ・明るい子ども ・やんちゃな子ども ・何事にも積極的な子ども ・おもしろい子ども ・元気のよい子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊びに費やせる時間をもっと作る ・クラスで行事を作る
不活発 (自己コントロール 低)	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動が好きな子ども ・いつも笑顔な子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・一緒に遊ぶ友達が周りにいること 	<p><積極的に遊ぶ子どもの特徴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・力が強い子ども ・明るい性格の子ども ・からだが大い子ども ・足の速い子ども <p><遊び促進の条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊び道具を充実させる ・遊ぶことができる時間をもっと設ける 	

(6)促進要因：学年の比較

学年別にみると、促進要因についての回答が多く得られたのが5年生であった。3・4年生は、遊ぶ経験が少ないためか、どのようなことがあれば今より遊ぶようになるのかについて理解できていなかった。

(7)遊びの促進要因：男女の比較

促進要因については、女子の回答数がきわめて少なく、そのほとんどが「遊ぶ時間をもっとあれば」という回答であった。このことから、女子においては、遊ぶ時間が十分に確保されていないと感じていることがわかる。それに対し、男子は、

表12 男子における積極的に遊ばない児童の特徴と遊びを妨げるバリア要因

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール高)	—	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・本が好きな子ども ・あまりしゃべらない子ども	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・体育が苦手な子ども ・しゃべらない、おとなしい子ども ・友達となれなれしくしない子ども ・自信なさそうな子ども ・自分の考えを言わない、もしくは言おうとしない子ども ・学校での生活と家での生活が離れている子ども
不活発 (自己コントロール低)		<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・喋らない子ども ・みんなにいじめられる子ども ・ちょっかいをだす子ども ・行動が遅い子ども ・いつも一人でいる子ども ・無視してくる子ども ・ボーっとしてる子ども ・右っていうのに左に行く子ども <遊びを妨げているバリア要因> ・雨 ・塾 ・宿題 ・習い事 ・用事 ・寝てる時 ・夜、朝 ・風邪、インフルエンザ、病気 ・本読むとき、パソコンするとき、勉強するとき	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・ゲームが好きな子ども ・読書が好きな子ども ・絵を書くのが好きな子ども ・女子 ・委員会に入っている子ども ・クラブがある子ども ・寒いのが嫌な子ども ・遊びが嫌いな子ども ・室内遊びが好きな子ども ・雨の日の子ども <遊びを妨げているバリア要因> ・委員会の開催 ・居残り勉強 ・習い事 ・遊んじゃだめって言われていること ・無口、暗い性格 ・動くのが好きでないこと ・スポーツができないこと ・勉強が好きなこと

表13 女子における積極的に遊ばない児童の特徴と遊びを妨げるバリア要因

グループ	3年生女児	4年生女児	5年生女児
活発 (自己コントロール高)	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・本が好きな子ども ・スポーツをしていない子ども	—	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・大人しい子ども ・おしとやかな子ども ・静かな子ども ・頭が良さそうな子ども ・本を読むことが好きな子ども <遊びを妨げているバリア要因> ・勉強 ・時間がない(勉強、習い事、委員会、門限)
不活発 (自己コントロール低)	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・運動が苦手な子ども ・やさしい子ども ・折り紙や絵を描くことが好きな子ども <遊びを妨げているバリア要因> ・一緒に遊んでくれる友達が周りにいないこと	<積極的に遊ばない子どもの特徴> ・メガネをかけている子ども <遊びを妨げているバリア要因> ・時間制限 ・天候の悪さ ・勉強 ・一緒に遊ぶ人がいないこと	

促進要因がたくさん回答されているため、能動的に遊びに向き合い、遊びを促進する要因を把握していると考えられる。

(8)遊びの促進要因：活動・不活動グループの比較

不活動グループは、活動グループと比べて、促進要因の回答数が多かった。活動グループでは、「宿題や習い事がなく、遊びに費やす時間をもっと作る」や「クラスで行事を作る」という回答が

あった一方、不活動グループでは、似た回答の他にも「喋らない悪い癖を直す」や「誘う」という回答も得られた。このことから不活動グループでは、今まで以上に遊ぶにはどうしたら良いかわかっているのに、それを実行に移せていない可能性がある。遊び促進のために、教師や大人は、児童が考えている促進要因を実行できるきっかけを与えることが必要である。

6) 積極的に遊ばない児童の特徴および遊びのバリア要因

表12および表13は、3～5年、男女、および活動・不活動で分けた各グループにおける、積極的に遊ばない児童の特徴および遊びを妨げているバリア要因を示している。

(1) 積極的に遊ばない児童の特徴：全体

全体的には、積極的に遊ばない児童の特徴として、「本が好きなお子」と「運動が苦手なお子」、「大人しい、静かなお子」という3つの回答が多く抽出された。

(2) 積極的に遊ばない児童の特徴：学年の比較

どの学年からも共通して「本・読書が好きなお子」という回答が抽出された。5年生からは、「クラブがあるお子」や「委員会に入っているお子」という回答が抽出された。このことから5年生は、クラブや委員会に所属し、学校内でも多忙になると考えられる。また、4年生からは、積極的に遊ばない児童の特徴として「みんなにいじめられるお子」という回答があった。

(3) 積極的に遊ばない児童の特徴：男女の比較

男女ともに、「本・読書が好きなお子」や「運動が苦手なお子」という回答が抽出された。男子のほうが回答数が多かったため、周りを見る力は男子の方が優れていると考えられる。

(4) 積極的に遊ばない児童の特徴：活動・不活動グループの比較

積極的に遊ばない児童の特徴として共通して得られた回答は、「本が好きなお子」や「運動・スポーツが苦手なお子」であった。

(5) 遊びのバリア要因：全体

バリア要因としては、「勉強」、「習い事」、および「時間制限」が挙げられた。これらのことから、近年の小学生は、習い事で時間がなく、遊ぶ時間

が十分に確保されていないことがわかった。

(6) 遊びのバリア要因：学年の比較

5年生は、4年生から抽出された回答の他に「委員会」という回答があり、高学年になると、学校内で忙しくなっていることがわかる。また、5年生からは「遊んじゃだめって言われている」という発言もあり、児童は保護者による制限も感じていた。

(7) 遊びのバリア要因：男女の比較

3年生男子からは、意見が得られなかった。女子グループの回答を見てみると、バリア要因として「一緒に遊んでくれる友達が周りにいないこと」という回答が抽出された。他のグループには抽出されなかった回答である。

全体としては、男子のほうが女子よりも回答数が多いため、女子に比べて男子の方がよく遊んでいた。

女子から抽出された回答を見てみると、男子からの回答で得られた「時間制限」や「天候」、「勉強」という回答が多かった。

(8) 遊びのバリア要因：活動・不活動グループの比較

不活動グループの児童から多くの回答が抽出された。不活動グループの児童がバリア要因をたくさん挙げているため、彼らはずっと「このバリア要因がなければ遊べるのに」と考えていると考えられる。このバリア要因を解消することで、積極的に遊ぶ児童が増えるかもしれない。

7) ストレス源

表14および表15は、3～5年、男女、および活動・不活動で分けた各グループにおけるストレス源を示している。

(1) 全体

全体的には、「悪口を言われたとき」や「うざいこと・せこいことをされたとき」、「親・兄弟に叱られたとき」、「兄弟が生意気なとき」という回答が多かった。また、自分はやっていないのに、兄弟の一番上だから親に自分のせいにされてイライラするという意見も数名回答していた。相手に危害を加えられる内容の他にも、自分の思い通りにいかなかったときや、予定通りに物事を進めることができなかったときにも焦燥感が生じていた。

表14 男子におけるストレス源

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール 高)	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・兄に殴られた時 ・妹がうるさい時 ・親に宿題しろと言われる時 ・親に手伝いしろと言われる時 ・友達にずるいことをされた時 	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・弟がなまいきな時 ・弟がウザいことを言ったりやってきたりすること ・すぐ泣いたりしてお母さんに言っ て自分が叱られること ・兄に殴られること 	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達にずるいこと、せこいことをされた時 ・一度失敗しただけなのに、親兄弟からきつく叱られる時 ・兄弟に生意気な態度をされる時 ・兄・姉・友達から、自分のことがうまくいかないときに八つ当たりされること
不活発 (自己コントロール 低)		<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪口を言われること ・殴られる、暴力、仲間外れにされること 	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・思い通りにいかない時 ・仲間外れにされた時 ・悪口、いじめられること ・食べ過ぎ ・疲れ ・布団かけないで寝た時 ・車酔い ・お風呂はいらなくて寝た時 ・ころんだ時 ・学校から帰るのが遅くなってだるい時 ・嫌な教科があつてだるい時

表15 女子におけるストレス源

グループ	3年生女児	4年生女児	5年生女児
活発 (自己コントロール 高)	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分はやっていないのに、兄弟間で一番上だから自分のせいにされること 	—	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪口を言われる ・兄弟ゲンカ ・人間関係 ・意地悪をされる ・冷やかされる <p><不定愁傷></p> <ul style="list-style-type: none"> ・たまにお腹が痛くなったり、耳鳴りがする
不活発 (自己コントロール 低)	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪口 ・ストレス ・ご飯を食べていない ・いじわるをされる <p><不定愁訴></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校へ行く前に気持ちが悪くなる(→ご飯が食べられない) ・週末の休日が明けた月曜日に気分が沈む 	<p><ストレス源></p> <ul style="list-style-type: none"> ・兄弟喧嘩 ・いじわるをされる 	

また、不定愁訴が見られる児童も存在していて、「学校に行く前に気持ちが悪くなる」と回答した児童がいた。

(2)学年別の比較

5年生からは、多くの回答が得られ、成長するにつれて、ストレスの数も増えてくると考えられる。5年生からは、ストレス源として、「友達」や「家族」に関する回答の他、「思い通りにいかなかったとき」や「食べ過ぎ」など「自分」が原因に絡

んでいるような回答が多数見られた。3、4年生からは、「家族」が原因でイライラするという回答が多かった。

不定愁訴に関しては、3年生と5年生から抽出された。

(3)男女の比較

男子からは、多くの回答を得ることができた。活発的な児童が多いと考えられる男子では、その分ストレスを感じる機会も多いと考えられる。また、

表16 男子におけるストレス解消の方法

グループ	3年生男児	4年生男児	5年生男児
活発 (自己コントロール高)	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・すぐにサッカーなど身体を動かす ・楽しい遊びをすればいやなことを忘れられる ・サッカーボールを蹴る ・リフティングする ・好きな飴とかをなめる ・風呂に入る ・お風呂やプールで水を思いっきりたたたく ・言われないうちにやる ・我慢する 	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケンカする ・殴る ・兄弟では殴り合いをする ・言い合いをする ・無視する ・その子以外の友達と遊ぶ 	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の好きなことを思いっきりやる ・物をバキバキにする ・人形を投げ飛ばす ・思いっきりボールを投げる ・姉の部屋を思いっきり散らかす ・トイレの鏡の前で一人で「アッカンペー、ペロペロペー」っと挑発的な行為をする
不活発 (自己コントロール低)		<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ベッドにくるんで引きこもる ・人形を抱く ・家でエレクトーンを弾く ・ゲームを3時間やる ・プロレスをする ・人形、ベッド、悪いことした人を殴りまくる ・遊びではあまり発散しない 	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボールを思いっきり蹴る ・昼寝する ・好きなことを何回もする ・いろいろなことをやる ・柔らかいものをパンチする ・好物を食べる

表17 女子におけるストレス解消の方法

グループ	3年生女児	4年生女児	5年生女児
活発 (自己コントロール高)	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と楽しい話をする ・できるようにする ・忘れる ・布団にくるまって、布団や自分の足をバンバン叩く ・兄弟に愚痴を聞いてもらう ・温かいものを飲んで、落ち着く 	—	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達に話す、共感を得る ・家族に愚痴を聞いてもらう ・泣く ・物にあたる ・言い返す ・楽しいと感じることをする
不活発 (自己コントロール低)	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しいことをする ・ゲーム(夢中になれること)をする ・ひとりになる 	<p><ストレス解消の方法></p> <ul style="list-style-type: none"> ・寝る ・好きなものを食べる ・お母さんに愚痴を聞いてもらう 	

不定愁訴は、女子のほうが現れていて、ストレスが溜まっても発散の仕方がわからない可能性がある。

男女の共通点として、ストレス源が「家族」や「友達」に関係していることが印象的であった。

(4)活動・不活動グループの比較

活発グループは、ストレス源として、「家族」と回答をする子どもが多かった。その中でも、特に兄弟間で起こる問題が焦燥感の原因になっていた。不活動グループでは、原因として自分自身の問題と捉えていて、このことは他のグループには存在しない回答があった。

8) ストレス解消法

表16および表17は、3～5年、男女、および活

動・不活動で分けた各グループにおけるストレス解消方法を示している。

(1)全体

全体的には、「身体を動かす」や「物や人に当たる」、「楽しいことをする」という3つの回答が多かった。

「殴る」や「無視する」といった暴力的な意見も多く得られ、焦燥感が高じると他者への思いやりができなくなっていた。

(2)学年の比較

3年生では、身体を動かして発散するという回答が一番多く、次に友達や兄弟に話を聞いてもらうという回答も見られた。4年生では、発散の仕

方として誰かに危害を加えるというような方法が得られた。5年生では、「物に当たる」発散の仕方が一番多かった。次に「鏡の前でアッカンペーをする」や「昼寝をする」など一人で発散できる方法を持っている子どももいた。5年生にもなると他人の気持ちを考えられるようになると考えられる。

(3)男女の比較

男子は、何かしら身体を動かすことによってストレスを発散している。しかし、「殴る」という回答や「ケンカをする」という回答が多かった。それに対して、女子では、「友達や家族に話を聞いてもらう」、「ゲームをする」、「泣く」など、身体をあまり動かさずに発散できる方法を回答していた。

(4)活動・不活動グループの比較

回答数が、活動グループのほうが多いことから、活発に動いている児童のほうがストレスを感じる機会が多く、またそれを対処する能力も備わっていると考えられる。

活発グループのほうが身体を動かして発散している回答が多かった。また、攻撃的な回答も活動グループのほうが多かった。

研究3：教師を対象とするFGI

1. 目的

研究3の目的は、研究2の結果を受けて、それらの内容について、特に低学年担当の教師がどのように考えるのかを聞き出すこと、また関連する内容について調査することであった。

2. 方法

1) 調査対象者

東京都小平市立K小学校に在職している、1～3年生の低学年児童を担当する教師6名。

2) 調査内容

- ①自己制御能力が低い子どもの特徴と具体的な対処法
- ②教師の考えるプレイフルネスを生じさせる遊びの要素
- ③遊びのバリア要因
- ④教師ができる遊びの支援

3) 調査時期

児童のFGIから抽出された回答について意見を

得るために、児童へのFGI終了後に行った。

4) 調査方法および分析

FGIの実施、および分析は、研究1、および研究2と同様の手続きを用いて行った。

3. 結果および考察

1) 自己制御能力が低い児童の特徴と具体的な対処法

表18は、低学年担当教師が考える自己制御能力が低い児童への対処の具体的内容を示している。主に「自己制御能力が低い子どもの特徴」と「具体的対処」についての回答を求めた結果、「自己制御能力が低い児童の特徴」として、アピール過剰であること、放課後に集団遊びができないこと、自分の好きなことしか行わないこと、遊びの楽しさを「相手をボコボコにすること」や「勝つこと」など携帯ゲームの内容のような表現でしか回答していないこと、などであった。また、これらに対する「具体的対処」としては、注意を与え、目先の行為を変えさせながら遊びを行わせること、落ち着かせること、子どもだけでルールを決めさせ、能力に応じてハンディを決めたりする状況を作っ

てあげること、クラスで行うものとしては「クラス全体が上手くなること」を目的とすること、うまくできたら褒めてあげること、などの回答が得られた。

自己制御が低い児童の特徴を見ると、児童の考え方をさせたり、社会的スキルを身に付けさせることが重要だと思われた。また、遊ぶ楽しさが「相手をボコボコにすること」や「勝つこと」という携帯ゲームのような内容であることを改善するためには、大人（特に親）が携帯ゲームやTVゲームを時間および遊び方について、ある程度の規制を行う必要がある。また、スクリーンタイムを運動遊びの時間に代える、その楽しさを教えることも重要である。

2) 教師の考えるプレイフルネスを生じさせる遊びの要素

表19は、低学年担当教師が考える、児童が「楽しい」と思える遊びの要素、「没頭できる（夢中になる、熱中できる）」遊びの要素、友人や家族との関わりに必要な遊びの要素、「有能感」およ

表18 自己制御能力が低い児童の特徴とその対処法

<p>〈自己制御能力が低い児童の特徴〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊びの楽しさが、「相手をボコボコにすること」や「勝つこと」など携帯ゲームの内容のようであった ・仲間に入れてもらえない児童が「どうして僕だけいれてもらえないのだ」と言って、周りがなぜ引いているのかわからない ・家庭で保護者から規制されているものが多く、学校でその鬱憤が出ているようである ・アピール過剰である ・今の子どもは、与えられたことしか行ってこなかったために、曖昧さの多い遊びを行った経験がない ・児童だけで自主的に場や機会の設定は難しいが、大人が意図して与えればできる ・携帯ゲームの弊害として、放課後に集団遊びができない ・自分の好きなことしかしない ・携帯ゲームのようにすぐに「リセットしよう」と言う ・負けて、ゲームから排除されてしまうとすぐに飽きてしまう
<p>〈具体的対処〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自由に任せていると、破滅的・極端な行動になっていくため、注意しながら、目先の行為を変えさせながら行わせる、落ち着かせる ・自由に任せていると、衝動的になっていくため、ある程度行動を規制し、周りにどう見られているかを気付けさせる ・空気が読めない、周りの状況が把握できない児童に対して、指示を与える ・周りとうまく協調できるようにする ・教室で座っているのが苦手な児童には、チームのリーダーという役割を与え、上手くいく方法を考えさせる ・スポーツができる子どもは、できない児童がどうしたらできるようになるのかを考えさせる ・チームプレイは、「みんなが勝てるチームを作ることが格好がよい」という価値観に変える ・勝敗があるものは、負けた人だけでチームを続行させる、持続性をもたせる ・クラスで行うものでは、「クラス全体が上手くなること」を目的とする ・うまくできたら褒めてあげる、褒められる行動を変えてあげる、認知再体制化
<p>〈その他〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者は、自分の子どもだけを見ていて、周りの子どもを平等に見れていない ・学校は、知識・学習優先で社会的・人間関係が身に付かない

び「自己決定」を感じられる遊びの要素を示している。それぞれの要素に対して、主に「児童の現状」と「具体的対処」についての回答が得られた。

(1)児童が「楽しい」と思える遊びの要素

「児童の特徴」としては、低学年児童にとって、身体を動かすことは基本的に楽しいこと、遊びに興味を持って、うまく行えたときは幸せそうであること、低学年の児童は、一つの遊びや運動を長く集中して行うことはできず、いろいろな内容を少しずつ行う傾向があること、などの意見が得られた。低学年の児童は基本的に、友達とケンカしたときに自分たちで解決できないという回答があった。また、「具体的対処」については、問題が起

こる前にあらかじめ単純なルールを決めておくなど、具体的で単純な指示を与えておくこと、以前に行った遊びにバリエーションを加えながら再度行うこと、という回答が得られた。「具体的対処」としてさらに、遊び内容としては身体を動かす内容にすること、成功体験を与えること、遊びを種類豊富にして教えることが子どもの現状を改善していく方法になるという意見がでた。

(2)没頭できる（夢中になる、熱中できる）遊びの要素

「児童の特徴」に関しては、基本的に「おいしい」役（目立つ、優位な役）をやりたいこと、ジャンケンなど順番の決め方でもめること、などが回

表19 教師の考えるプレイフルネスを生じさせる遊びの要素

<p>児童が「楽しい」と思える遊びの要素</p> <p>〈児童の特徴〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・低学年児童にとって、身体を動かすことは基本的に楽しい ・低学年の児童は、一つの遊びや運動を長く集中して行うことはできず、いろいろな内容を少しずつ行う傾向がある ・遊びに興味を持てたときやうまく行えたときは幸せそうである ・基本的には、友達とケンカしたときに自分たちで解決できない ・同じ遊びを何回も行う <p>〈具体的対処〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題が起こる前にあらかじめ指示を与えておくといよい、単純ルールを決める ・以前に行った遊びを、バリエーションを加えながら再度行うといよい
<p>没頭できる（夢中になれる、熱中できる）遊びの要素</p> <p>〈児童の特徴〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基本的に「おいしい」役（目立つ、優位な役）をやりたい ・ジャンケンなど順番の決め方でもめる ・イベント的な遊びはたまにはよいが、それを深めていくのは難しい ・ゲーム的な遊びは、自然発生的には起こらない <p>〈具体的対処〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・順番がないものや苦手な児童でもできる内容の遊びが良い
<p>友人や家族との関わりに必要な遊びの要素</p> <p>〈児童の特徴〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特に一年生は、クラスみんなで遊ぼうという意識はない、社会が大きくない ・席替えをしてはじめて仲良くなる児童たちもいる <p>〈具体的対処〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「入れて」と言われたら「いいよ」と言うルールを決めておく ・男女関係なく遊べる内容を用意する
<p>「有能感」「自己決定」を感じられる遊びの要素</p> <p>〈特徴〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鉄棒、一輪車、竹馬など、継続してうまくできるようになること ・家で行っていて、ある程度うまくできていること ・友達から教えてもらってできるようになること <p>〈具体的対処〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師が仕掛けて、小さな成功体験をさせ、「できた」という感覚をつかませる ・友達がやっているのを見せて、友達から教えてもらうようにする ・ただ準備しておくだけでなく、実際に行っているところを見せる ・教師と一緒にいながらルールを教えて、きっかけを作る

答されていた。また、「具体的対処」については、順番が存在しないものや苦手な児童でも実践できる内容の遊びを行う、といった回答が得られた。児童の特徴から、児童は自分のことしか考えられず、周りを見ることができないことが推察される。したがって、対処として、グループ遊びを多く行わせ、内容も大人が決めるのではなく、児童に自

由に決めさせることが必要である。グループで仲良く遊ぶためには、周りを見て友達のことを考えながら行わなければならないし、もしもケンカがあっても、そこで解決方法を学ぶことができる。また、順番決めもどのように行えば自分たちが嫌な思いをしないですむのかを自分たちで考えて行えれば、楽しく遊ぶことができ、対処能力も身に

表20 遊びのバリア要因

バリア要因
《児童の特徴》
・友達とうまく遊べない
・一人でいるのが好き
・やりたいことがない
・楽しみを知らない
《遊びを妨げる要因》
・天候
・残勉強
《現状》
・遊び時間を確保しないと大変になることは教師は理解しているが、十分に確保できているとは言えない

付く。

(3) 友人や家族との関わりに必要な遊びの要素

「児童の特徴」については、特に1年生はクラスみんなで遊ぼうという意識がなく、席替えをしてはじめて仲良くなった児童もいるとの回答が得られた。また、「具体的対処」については、「入れて」と言われたら「いいよ」というルールを決めておくこと、男女関係なく遊べる内容を用意すること、という回答が得られた。また、クラスの友達を全員知らないことから、まずは最初に自己紹介させるなど、友達を知ることから始めさせ、最初は小さなグループから遊ばせ、仲良くさせていくのが望ましい。

(4) 「有能感」「自己決定」を感じられる遊びの要素

主に「遊びの特徴」と「具体的対処」についての回答が得られた。「遊びの特徴」としては、継続して行い、うまくできるようになったことという回答が多かった。また、「具体的対処」としては、教師が仕掛けて、小さな成功体験をさせ、「できた」という感覚をつかませること、ただ準備しておくだけでなく、実際に行っているところを見せること、などが回答として得られた。

「楽しい」と感じる遊びの要素の回答でも「うまく行えたときは幸せそうである」という回答が抽出された。このことから、成功体験は向上心へ繋がり、やる気や積極性にも繋がってくると考えられるため、成功体験を多く積ませることが現在

表21 教師ができる遊びの支援

遊びを促進するために教師ができる支援
・大人による事前の準備
・成功体験
・自分たちで想像する力や純粋な発想を引き出すこと
・特別ルールの中で生活させること

の子どもには必要であることがわかった。

3) 遊びのバリア要因

表20は、遊びを妨げるバリア要因、不定愁訴、およびその他必要要素について示している。

友達とうまく遊べない児童や一人でいるのが好きな児童、やりたいことがなく、楽しみを知らない児童が存在することがわかった。また、遊びを妨げる要因として、天候や残勉強が回答された。

やりたいことがなく、楽しみを知らない児童というのは、遊んだ経験や成功体験をあまり持つことがなく、「楽しい」と思ったことがあまりない児童であると考えられる。そういった児童には、大人が「楽しさ」を教え、自発的に行いたいと思う内容を見つけるために、一緒に行ったり、きっかけを与えるなど、積極的に関与していくことが求められる。

4) 教師ができる遊びの支援

教師ができる遊びの支援に対する回答結果を表21に示す。大人による事前の準備や成功体験、自分たちで想像する力や純粋な発想を引き出すこと、特別ルールの中で生活させることが回答として得られた。

総合論議

3つのFGIから共通して得られ、特に顕著に見られた回答は、遊びを「楽しい」と感じる要素として「成功体験」が抽出されたことであった。その他にも、「成功体験」は、向上心や積極性を育むこと、努力することの楽しさを学べること、などにつながるという意見も得られた。したがって、児童が生活する上で、「成功体験」を多く経験させることにより、物事の「楽しさ」を知る機会を増加させる。また、「成功体験」は、社会的スキルなど、様々な効果をもたらすため、遊びのプログ

ラムを開発する際に最も重要な要素になってくる。大人は、児童が行っている行動に関して、少しでも上手くできている場合に褒めてあげることが重要であり、児童を成功へと導くことが大人の役割となる。遊びで児童の様々な能力を伸ばすためには、「成功体験」がとても重要な役割を果たしている。

子どもは、実施している活動を遊びと思えるかどうかによって、活動に伴って現れる感情が異なる (Howard & McInnes, 2012)。「楽しい」と思える遊びの要素の中で「身体を動かす遊び」や「友達と一緒にできる遊び」という回答が多く得られた。中学年・高学年の子どもは、大勢のグループでの遊びも「楽しい」と思うようである。一方、低学年では、あまり大勢で遊ぼうとしない。友達と一緒に遊ぶ内容の遊びは、コミュニケーション能力や社会的スキルなど、様々な能力を身に付けることができるために、幼い時から行わせることが望ましい。

近年、携帯ゲームやTVゲームの出現が原因で運動遊びが少なくなってきたが、そのことが影響していると思われる回答が得られた。児童を対象としたFGI (研究2)の結果から、「楽しい」と思える遊びの要素として「相手をボコボコにする」や「相手を殴る」という内容の回答である。また、「敗者復活ルールがある遊び」という回答も得られ、ゲームのリセット感覚で実際の遊びも行おうとしていることがわかった。このような考えからか、他人を殴って傷つけることを悪いとは思わず、楽しんでしまっている。ゲームでは、相手を銃で打ったり、思いっきり殴ったり蹴ることなど当たり前のことであり、相手の気持ちを理解することはない。しかし、ゲームの場合、そうやって相手を倒していき、クリアしていくということが楽しみとなる。つまりクリアするにはある程度の努力が必要な場合もあり、クリアするたびに達成感が得られ、そこに楽しさを得ている。そういった暴力的なゲームを行い続けることにより、児童の認識の中にもゲームと同じような価値観が生じ、相手の気持ちを考えられず、問題行動に発展する危惧がある。また、ストレス解消法の回答にも「物や人に当たること」や「殴ること」、「ケ

ンカをすること」という暴力的な回答があり、携帯ゲームやTVゲームが影響していると考えられる。教師を対象としたFGI (研究1)から得られた児童の特徴では、何をして遊んだら良いのかわからない、限られた条件内で行う遊び方がわからない、遊びの種類が減っているという回答が得られたが、これらの回答は、携帯ゲームやTVゲームが影響しているのではないかと考えられる。さらに研究3の結果からも、教師が児童の遊びを促進する支援も存在し、まずはできることから取り組んでいくことが重要である。

以上のことから、「成功体験」、「身体を動かす」、「友達と一緒にできる内容」が児童の遊びを促進させるための重要要素であることが明らかになった。これらの内容は、保護者および児童に情報提供し、理解してもらうことが遊び促進への第一歩となる。また、携帯ゲームやTVゲームの弊害も理解してもらい、制限をかける大切さを共有する必要がある。

児童の遊びを促進させるためには、教師や保護者といった周りの大人がなんらかの働きかけを行う必要があるため、まずは大人の積極的関与を促進させていくことが、児童の遊びの増加に結びつき、今後の運動遊びプログラムの開発に有益な情報となる。

今回、行われたFGIの結果から、遊びを行うことにより、Burdette & Whitaker (2005)が提唱している3a (attention: 認知, affiliation: 社会性, affect: 感情)の要素が得られることが示唆された。児童にとって、遊びの中で3aが満たされていればwell-beingの質も高まる。したがって、本研究で行ったフォーマティブ・リサーチは、運動遊びプログラムを開発するにあたり、有益な情報になることを期待する。

引用文献

- Brockman, R., Fox, K.R & Jago, R. (2011) What is the meaning and nature of active play for today's children in the UK? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 15.
- Burdette, H.L., & Whitaker, R.C. (2005) Resur-

- recting free play in young children : Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, **159**, 46-50.
- Howard, J., & McInnes, K. (2012) The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child : Care, Health and Development*, **10**, 1111.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996) Focus group interview in education and psychology. Thousand Oaks: Sage publication. (ヴォーンS.・シュームJ. S.・シナグブJ. 井下 理・田部井潤・柴原宜幸 (訳) (2009) グループインタビューの技法 第6版, 慶応義塾大学出版)

2. 社会心理的要因を強化する運動遊びの要素研究： 指導者・提供者の視点

2-1 社会心理的要因を視点とした運動遊びの分類

佐藤 善人¹⁾ 尼崎 光洋²⁾ 吉田 繁敬³⁾
清水 修⁴⁾ 煙山 千尋¹⁾

1. はじめに

体力・運動能力の低下が指摘されてから久しい。昭和60年頃をピークに、児童の体力・運動能力は著しく低下しており、現在では横ばい・向上傾向にあるとはいえないものの、児童の体力・運動能力が十分であるとはいえない。また、運動を熱心にする子とそうでない子の二極化が指摘されている。例えば、上地（2006）は「全ての子どもが一樣に身体を動かさなくなっているわけではない。実際には、全く外で遊ばない子もいれば、毎日外で遊んでいる子どももおり、子どもにより様々である」と述べ、二極化傾向の拡大を指摘している。こういった問題状況は、児童の体力・運動能力を向上させるための取組の必要性を顕在化させ、特に日常的に運動をしない子に焦点を当てた取組の重要性を強く訴えている。そのため、日本全国の幼稚園や小学校では、体力向上を旨とした様々な取組が熱心に実施されている。

例えば、(公財)日本体育協会が文部科学省の委託を受けまとめた「アクティブ・チャイルド・プログラム」や文部科学省が取りまとめた「幼児期運動指針」では、1日に60分間の身体活動を伴う運動を確保することで、幼児・児童の体力・運動能力を向上させようとしている。これらを受け、運動遊びに焦点を当てた取組が幼稚園や小学校において広まりつつある。阿江（2009）が、幼児あるいは子どもの運動技能の発達には、子どもたちになるべく多種多様な動きを、様々な環境のもとで多

く経験させることが必要であると述べるように、幼少期に多様に遊ぶことは、子どもの体力・運動能力の向上には欠かせない。しかしながら、先に挙げた取組の多くは、運動遊びによる体力・運動能力の向上に焦点を当てて進められているように思われる。

運動遊びに期待される効果として、社会心理的要因が強化されることも主張されている。杉山（2004）は「体を動かすことで対人関係スキルやストレスの対処法などのライフスキルが向上する」と述べ、また橋本ほか（2008）は「身体活動とメンタルヘルスの間にはポジティブな関係が指摘されている」と主張している。教育現場において、幼児・児童が運動遊びをすることによって表情が明るくなって活発に生活したり、運動遊びで生じたトラブルを解消する中で社会性を育んだりする姿を見ることは決して珍しいことではない。ここで気づかされることは、私たち教育に関わる者は、これまで運動遊びに期待される体力・運動能力の向上という一側面のみをクローズアップしてきたということであり、今一度、社会心理的要因に関わる運動遊びの効果を整理する必要があると考えられる。

そこで本研究では、これまで幼稚園や小学校、または地域で行われてきた運動遊びを洗い出し、社会心理的要因の強化が期待されそうなものをピックアップして整理する。また、それらを評価するための観察方法の開発、評価するフィールドとしての運動遊びの実践を紹介する。

（執筆担当：佐藤）

1) 岐阜聖徳学園大学
2) 愛知大学
3) 愛知県体育協会
4) チャレンジスポーツクラブ

2. 運動遊びの整理

2-1 着目する社会心理的要因

運動遊びプログラム開発班（以下、開発班）では、第1回全体会議を受けて、開発班の班員（以下、班員）が、運動遊びによって育むことが可能な社会心理的要因を持ち帰り、各自で社会心理的要因の検討を行った。その後、第1回開発班会議において、班長が運動遊びを通じて獲得・向上できるであろう社会心理的要因の第1次案を提出し、班員と開発班の共同研究者（以下、共同研究者）によって、これまでの幼児・児童のスポーツ指導経験から第1次案について検討が行われた。その会議の中で、獲得・向上が見込まれる社会心理的要因として、開発班の合議のもとで、第1次案の「メンタルヘルス」、「社会性」、「集中」を取り上げることにした。そして、これらの3つの要因のままでは、取り扱う概念が広いことが予想されたため、これまでの指導経験から「社会性」を「リーダーシップ」、「受容・共感」、「相談」の3つに細分化した。また、メンタルヘルスは、身体接触の増減が寄与するとの知見から（山口ほか、2000）、スキンシップの頻繁に行われる運動遊びを選定するようにした。なお、これらは以下のように定義づけた。

スキンシップ¹…手をつなぐや勝利を祝うハイタッチなどの肌と肌の触れ合う身体接触をいう。肌と肌との接触は情動の発達や社会性形成にとって重要であり、より低い年齢の子どもの場合に重要性をもつと考えられている。スキンシップは、タッチングと同義とされ、

非言語コミュニケーションの一様式でもある。

リーダーシップ²…スポーツ少年団などの公式集団や運動遊びに集まった成員によって構成される自然発生的な非公式集団において、相手チームに勝利するといった集団の目標達成、及び、遊びのルールを守るといった集団の維持のために成員によってとられる影響力行使の過程³とする。

受容・共感（仲間づくり）⁴…相手の感情に焦点をあて、相手の気持が分かること、さらに、他者が感じている感情状態を知覚し自分も同じ感情状態を経験すること⁵である。

相談（コミュニケーション）⁶…カウンセリング場面における相談とは異なり、運動遊びを実行する上で必要な会話⁷を図ることや、ジュエチャーや仲間同士のアイコンタクトなどの非言語的コミュニケーションを図ることを意味する。

集中⁸…自分の注意をある課題や対象物に集め、それを持続させること。

（執筆担当：尼崎・煙山）

2-2 運動遊びの選定：指導経験に基づく選定

2013年度に行われた運動遊びの選定は、本プロジェクトで実際に調査する際に用いる運動遊びを選出するために、これまでに実施されている運動遊びの中から、社会心理的要因を強化するであろう運動遊びを選定することを目的に実施した。

運動遊びの選定手続きとして、2段階の手順を踏んでいる。まず1段階目として、（第2回開発班会議において、）班員ならびに共同研究者の指導経験の中で、開発班が選定した着目する社会心理的要因を強化することが可能な運動遊びを提案した。

運動遊びの選定のポイントとして、1）運動遊びのルールが複雑ではない、2）実施者の子ども達が運動遊びを自分たちで工夫する余地がある、3）運動遊びの実施の際に用具の準備を必要としない、4）継続可能であることを挙げた。これらの4つのポイントと開発班が挙げた社会心理的要因が、提案した運動遊びを実施することで変容す

¹ 糸魚川（1995）及び山崎（1991）を参考とした。

² 松原（1990）を参考とした。

³ 例えば、遊びのルールを決める、ルールを順守するように指示をする、チーム編成の指示をする。

⁴ 林（1991）及び桜井（1991）を参考とした。

⁵ 例えば、相手が楽しんでいる様子を見て、自分も楽しくなる。

⁶ 池田（1991）を参考とした。

⁷ 例えば、鬼はどのように決めるのか、誰が鬼になるのか。

⁸ 徳永（2007）を参考とした。

表1 運動遊びの選定

番号	遊び	スキミング	社会性			集中	用具	人数
			リーダーシップ	受容・共感	相談			
1	大根抜き	◎	○	◎			×	10～20
2	Sケン	◎	○				×	8～10
3	人間知恵の輪	◎	○	◎	◎		×	6～10
4	押しくらまんじゅう鬼	◎					×	6～10
5	ことろことろ	◎		○		○	×	5～6
6	手押し相撲	◎		○		○	×	2～4
7	ハイイハドン	◎		○		○	×	2
8	指(腕)相撲	◎		○		○	×	2
9	手つなぎ鬼	◎		◎	○	○	×	10～
10	はないちもんめ	◎		◎	◎		×	6～
11	トランスウォール	◎		◎	○		×	6～
12	トラストフォール	◎		◎	○		×	2～
13	トラストアップ	◎		○	○		×	2～
14	ろくむし		◎		○	○	ボール	6～10
15	集合ゲーム	○		◎			×	∞
16	ドロケー(じゃんけんつながり鬼)	○	○	◎	◎	○	×	10～
17	こおり鬼(凍結鬼ごっこ)	○		◎		○	×(カード)	10～
18	リレー		○	◎	◎		バトン	6～
19	ドリブルリレー(トンパ)		○	◎	○		ドッジボール、トンパ	4～
20	仲間さがし	○		◎		◎	カード	8～
21	長縄		○	○	◎		大縄	8～
22	ドッジビー		○		○	◎	ドッジビー	10～20
23	転がしドッジ		○		○	◎	ドッジボール	8～10
24	福笑い					◎	福笑い	2～4
25	ねことねずみ	○				◎	×	10～
26	キャッチ	○		○		◎	×	2～
27	凧揚げ					◎	凧	1～2
28	あやとり			○		◎	毛糸	1
29	だるま落とし					◎	だるま落とし	1
30	コマ回し					◎	コマ	1
31	剣玉					◎	剣玉	1
32	ダーツ					◎	ダーツ	1
33	木登り(登り棒、ターザンロープ)					◎	木	1
34	地獄ドッジ	○		○	○	◎	ドッジボール	6～
35	ドッジボール		○	○		◎	ドッジボール	8～10
36	横並び正面跳び(なわとび)				○	○	なわ	2～8
37	ボール集め競争		○			○	テニスボール	4×4
38	だるまさんが転んだ	○		○		○	×	10～
39	線上鬼	○				○	体育館	10～
40	言うこと一緒、やること一緒	○		○	○	○	×	4～10
41	缶けり(ポコベン)					○	×	6～8
42	ケンパー					○	×	5, 6
43	ゴム跳び			○		○	ゴム	3～6
44	X(エックス)					○	ドッジボール	2
45	手拍子ジャンプ		○	○		○	×	2
46	羽子板			○			羽子板	2
47	足踏み	○		○		○	×	2
48	どろんこ遊び			○			田、砂場	1

番号	遊び	スキップ	社会性			集中	用具	人数
			リーダーシップ	受容・共感	相談			
49	ごっこあそび		○	○	○		×	1～
50	鬼ごっこ	○	○	○		○	×	4～
51	色鬼	○	○	○		○	×	4～
52	かくれんぼ			○		○	×	4～
53	大根引き				○	○	マット等	1～
54	つもり運動			○	○		×	2～

※ ◎：主観的に高い効果が期待される ○：主観的に効果が期待される
 空欄：主観的に効果が見込まれない、もしくは、該当しない

ることが可能であるかを班員ならびに共同研究者の過去の指導経験に基づいて、主観的な評価を行った。評価は、各社会心理的要因に対して、「主観的に高い効果が期待される」、「主観的に効果が期待される」、「主観的に効果が見込まれない、もしくは、該当しない」の3件法によって評価を行った。

なお、運動遊びの選定は、幼稚園・小学校・スポーツ少年団というフィールドで実践を行っている班員と共同研究者が中心となって行われた。これらの手続きを通じて、54の運動遊びが選定された(表1)。(執筆担当：尼崎・煙山)

2-3 運動遊びの選定：観察に基づく選定

第2段階目として、班員ならびに共同研究者が選定された運動遊びを実際に実施し、開発班が着目した社会心理的要因が変容するかを観察した。班員ならびに共同研究者が、実際に指導を行っている現場(幼稚園、小学校、スポーツ少年団)において、平時と変わらず、自然の状況下でありのままに観察する自然的観察法の手法を取り、指導を実施する班員ならびに共同研究者が観察者となって、その指導場面において観察する直接的観察を行った。

なお、この第2段階目の選定作業は、現時点(2014年2月)で継続中であり、その結果については本報告では示さず、各フィールドにおける指導の実際について述べるに止める。観察のポイント(資料1)に示した観点による運動遊びの評価結果は、次年度の報告書において詳細を述べる予定である。(執筆担当：尼崎・煙山)

3. 観察視点の開発

運動遊びの選定の第2段階目において、観察者となる班員ならびに共同研究者が、運動遊びの観察に対しての共通理解をもつために、南風原ほか(2001)の心理学研究法で用いられる観察法を参考に、健康心理学を専門とする班員ならびに共同研究者が観察のポイントをまとめた資料1を作成し、この資料1に従い、資料2を用いて観察を実施することにした。(執筆担当：尼崎・煙山)

4. 運動遊びの実践

ここまでで作成した運動遊びの分類(表1)は、班員及び共同研究者が主観的に作成したものであり、この分類を観察のポイント(資料1, 2)を用いて、評価しなければならない。その評価は現在実施中である。ここでは、運動遊びの評価を実施している各フィールドでの取組の実際と、現段階での運動遊びがもたらすであろう社会心理的要因の強化の可能性について述べる。

4-1 幼稚園での取組(チャレンジスポーツクラブの実践) (執筆担当：清水)

4-1-1 取組の概要

岐阜県岐阜市にあるW幼稚園に委託され、幼児から小学生の体力・運動能力の向上を目指して、さまざまな運動遊び、伝承遊び、器械運動、集団運動を行っている。活動は毎週火曜日と木曜日の午後であり、年中、年長、小学校低学年を対象に、それぞれ1時間を充てて実施している。幼稚園の先生、保護者では教えきれない専門的な運動や、引き出しきれないダイナミックな動きを子どもと

観察のポイント

1. どのような状況や行動に焦点を当てるか、観察の目的を明確にしよう。

観察の目的が不明確であると、観察者それぞれが違うものを観察し、観察によって得られた結果に妥当性が低くなってしまいます。それぞれの観察者が何を観察するのかについて、共通理解を図る必要があります。そのため、観察を実施する前に、観察者は、本研究で用いられている用語の定義（スキンシップ、リーダーシップ、受容、相談[コミュニケーション]）を確認しましょう。そして、各遊びに本研究で用いる用語の要素が、しっかりと含まれているのか観察しましょう。

可能であれば、以下の各要素が、各遊びにどの程度含まれているかを3段階（「1.ある」「2.ありそうだけど、今日の遊びではみられない」「3.ない」）で評価しましょう。

【スキンシップ】

- ・身体接触（手を触れ合う、ハイタッチをする）がある

【リーダーシップ】

- ・問題解決のための提案をする子どもがいる
- ・目的を達成するための声掛けがある

【受容・共感】

- ・他の人の意見も聞いている
- ・「そうだね」「うんうん」などの声やうなずきがある
- ・成功をみんなで喜び、失敗した人を責めることはない

【相談】

- ・問題解決のための話し合いがある
- ・役割（鬼など）決めでは公平な話し合いをしている

【集中】

- ・実施している遊びに熱中し、それ以外のことに気が散っていない
- ・対戦相手やボール、標的に注目している

2. 観察者同士が同じ事象を観察しているのかを、観察者同士で確認しましょう。

観察者が人である以上、複数の観察者によって行動の捉え方や感じ方が異なる場合があります。可能な限り、観察者による先入観・偏見をなくすために、上記の特定の行動を複数の観察者でカウントし、観察者間での一致率を確認しましょう。（※1つの現場で、複数人が観察をする場合）

3. 観察していることを悟られないようにしよう。

観察していることを対象者が意識してしまうと、いつもと違う行動をとる可能性があります。対象者の自然な活動を観察するためには、対象者が観察者によって観察されていることを意識しなくなるまで、観察しないようにしましょう。意識しなくなった頃から、本格的に観察を始めると良いでしょう。可能な限り、対象者の目の前で、遊びの要素を紙などの用紙にチェックするのは避けて下さい。

資料2

運動遊び実施者：例：東海太郎

観察者：例：東海太郎

実施対象者（学年）：小学4年生（5名）、小学5年生（2名）



「1.ある」「2.ありそうだけど、今日の遊びではみられない」「3.ない」の3段階で評価する

遊び	スキンシップ	社会性							集中	
		リーダーシップ		受容・共感			相談			
	身体接触（手を触れ合う、ハイタッチをする）がある	問題解決のための提案をする子どもがいる	目的を達成するための声掛けがある	他の人の意見も聞いている	「さうだねー」「うんうん」などの声やうなずきがある	成功をみんなで喜び、失敗した人を責めることはない	問題解決のための話し合いがある	役割（鬼など）決めでは公平な話し合いをしている	実施している遊びに集中し、それ以外のことに気が散っていない	対戦相手やボール、標的に注目している
大根抜き（記入例）	1	1	2	1	1	1	3	3	3	3

一緒に考えながら実施している。その際、子どもの体の成長だけでなく、心の成長の手助けになることも意図している。楽しく体を動かすことで、子どもが前向きに、自信をもって行動できるように、そして失敗を恐れず新しいものを楽しんで挑戦をしてもらえるように願って取り組んでいる。

4-1-2 運動遊びの具体的な内容

運動遊びの内容としては、一人で遊ぶものから集団で遊ぶものなど様々な種類を行っている。また、季節、対象年齢、人数、場所の広さ、大人の関わる人数などその時の条件によって、同じ種目でもルールや場を変えて常に子どもが一番楽しめそうな内容となるように工夫をしている。具体的には、器械運動、器具運動、ボール運動、縄跳び、集団遊び、伝承遊びなどであり、例えば、以下のような遊びを実施している。

集団遊び…ドローケ、だるまさんが転んだ、鬼ごっこなど

各種運動…マット運動、鉄棒運動、跳び箱運動、ボール運動、縄跳びなど

4-1-3 運動遊びを通しての子ども成長

子どもは運動遊びの成果（勝ち負け）によって、体力面・社会心理面ともに大きく影響を受けている。特に社会心理面では、何かができる（勝つ）ことによって大きく喜ぶ子どもの姿を見ることができ、喜ぶ＝『楽しい』につながりもう一度やりたい気持ちが芽生え、子どもは何度も繰り返して運動遊びを行う。結果、運動量が増え、体力向上にもつながっていることが分かる。大人は成果（勝ち負け）の要因を分析した上で喜ぶ傾向にあると思われるが、子どもはただ単純に成果に対して素直に喜んでいる様子である。そのことは、子どもが大きな自信をもつことにつながっているようである。

また、友達と一緒にやることにより周りへの様々な感情や一緒に同じ目的に向かう連帯感、一人では味わえない達成感など、様々な子どもの喜怒哀楽の表情を見ることができ、成果によって得た自信は、次への挑戦意欲となり、より高度で複雑な運動遊びに取り組むようになる。ただ、次のステップの運動や繰り返しの遊びの中では、当

然失敗や負けを経験するが、最初に経験した『楽しい』気持ちがあれば、友達や指導者の助けや励ましによって、もう一度挑戦する行動につながるようである。自信は子どもにとって前向きな行動の原動力となっている。幼少期の子どもには小さな成功体験の積みかさねによって、多くの喜びと自信をもたせることが重要であると感じている。

運動遊びの中で起きる様々な状況は、まだ成長段階の子どもにとって体力面・社会心理面で大きな刺激・経験を与えるようである。遊びの「ドロケー」（今回は牢屋の前のカギ（ボール）を陣地から出すと逃げる事が出来るルール・対象 年長児）を例にとってみると、走る、避けるなどの動きにより、子どもは汗だくになって逃げたり、捕まえたりして体力面では文句なしの運動量が確保される。

社会心理面では、捕まえたドロボーを牢屋まで導く（導かれる）場面は、「スキンシップ」につながるように思われる。気持ちが高ぶって無理に引っ張ったり、捕まったことを認めずに嫌がったりする場面が最初は見受けられたが、繰り返すことで素直に手をつないで導く（導かれる）様子が見られるようになった。

ゲーム終了後、捕まった友達から助けた子が感謝をされ、次回から「僕に任せろ」とばかりに助けることに正義感をもって行動する姿が出てくる。助けることができた自分に自信をもって行動し、捕まりやすい状況の中、助けようとあらゆる動作を繰り返した結果、その子が獲得した達成感（喜び）は、大変大きなものとなった。これは「受容・共感」につながる場面だと言える。

警察役になった時に子ども同士で「ぜったい近づかせるな」とか「あそこに捕まってない子いる」など協力をするための声が自然と出たり、【守り役】【捕まえ役】など役割分担や、【はさみうち】などの作戦が生まれたりする。作戦がうまくいった時には友達と達成感を味わい、みんなで楽しんでいる様子であった。この様子は「リーダーシップ」をとる子どもがでてくると見られるようになり、その後の「相談」へつながる場面であると思われる。

子どもの運動遊びの経験は、大人社会の経験と



〈牢屋に導く様子〉



〈助けを求めている様子〉



〈カギを守っている子どもの様子〉

違いとても分かりやすく、あとくされのないものばかりである。そのため失敗や勝ち負けが出て、子どもは何度も繰り返し行うことができる。子どもは少しずつ成長するときもあれば、少しのきっ

かけで大きく成長するときもある。そのためには「同じことの繰り返しよりもいろいろな遊び・運動を行うこと」や「一人よりも友達と一緒にいること」がよいと思われる。その過程で体力面はもちろんのこと、社会心理面での成長が期待されると考えられる。

4-2 小学校での取組（遊び塾の実践）

（執筆担当：佐藤）

4-2-1 取組の概要

遊び塾は、子どもの体力・運動能力の低下に歯止めをかけたいという対象小学校の学校長の依頼からスタートした。大学生が小学校に出向き、様々な運動遊びを紹介してともに遊ぶ取組である。講師は、教育実習を終え、児童に対する接し方を実践的に学んだ岐阜聖徳学園大学教育学部3年生、サポート役として同2年生が務めた。岐阜県安八町立M小学校（以下：M小学校）では全児童を対象に実践した。対象集団は学級単位、もしくは縦割り単位であったが、概ね30名程度の集団2グループを対象とした。通常は体育館を二分割し、それぞれに1つの集団が入り、講師は1グループに対して2～3名を配当した。毎週水曜日に設定されている45分間のロング昼休みの時間に実施し、各グループに毎回2つ程度の運動遊びを紹介した。

岐阜聖徳学園大学附属小学校（以下：附属小学校）では、1年生児童を対象に実践した。生活科の学習内容に位置づけられた伝承遊びを行ったり、講師が紹介した運動遊びで遊んだりする取組を2学級に対して行った。なお、附属小学校での遊び塾は、木曜日の午後設定された生活科の授業内ですべて実施した。各学級に配当した講師は2～4名であった。

2つの実践校ともに、表1に示した運動遊びを中心に児童に紹介した。実施時期は1月から3月の冬期であった。

4-2-2 M小学校での遊び塾

遊び塾を行う前日までに、講師はどのような運動遊びを行うのか、どの順番で行うのかなどを話し合うミーティングを毎回実施した。対象児童の



〈手つなぎ鬼の様子〉



〈コマのひもの扱いを教える様子〉

発達段階を考慮しながら、1年生であったらルールが簡単な単純なものを、6年生であったらやや競争性が高い運動量が豊富なものをなどと検討をしながら、行う運動遊びを決定した。縦割り班を対象とする場合は、1年生から6年生までが楽しめる関わり合いが多い運動遊びを紹介した。

児童らは嬉々として運動遊びに取り組んでいた。「一番楽しかったのは大根抜きです。絶対に手を離さないように頑張りました。」「押しくらまんじゅう鬼が楽しかったです。タッチするのを頑張りました。」といった一生懸命に運動遊びを行ったことが分かる感想が多く聞かれた。また、「大学生のお兄さんやお姉さんと遊ぶことができ楽しかった。」という感想も数多く聞かれ、同世代の子ども同士、または保護者や学校の担任教師といった大人など、やや限られた人との関わりで終始しがちな生活環境にある小学生にとって、大学

生に運動遊びを教えてもらったり一緒に遊んだりすることは新鮮な活動だったようである。この交流は、「スキンシップ」や「受容・共感」といった社会心理的要因の強化につながっているように思われる。そして、面白い遊びに熱中することで、「集中」といった要因も育むことが可能だと感じた。

4-2-3 附属小学校での遊び塾

附属小学校では、生活科の学習をサポートするかたちで1年生児童を対象に遊び塾を実施した。生活科の学習内容には「(6)身近な自然を利用したり、身近にあるものを使ったりなどして、遊びや遊びで使うものを工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気付き、みんなで遊びを楽しむことができるようにする」(文部科学省, 2008)という遊びを工夫したり実際に楽しんだりするのが設定されている。また、「(8)自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝えあう活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする」(文部科学省, 2008)という学習内容も示されており、附属小学校の児童らにとって隣接する大学に通う学生は身近な人々であり、そういった大学生との交流の楽しさを体感することもねらった取組であった。

行った運動遊びの内容は基本的にM小学校での取組と同様である。それらに加え、近年子どもが行うことが少ない、剣玉やコマ、福笑い、だるま落としなどの道具を使った伝承遊びが附属小学校からの依頼により実施された。大学生も一緒に遊んだり、技の進度表に基づく評価活動の補助を行ったりした。

附属小学校の取組においても、M小学校と同じように児童らは一生懸命に取り組み、遊び塾が行われる日を楽しみにしていたようである。この実践では、例えば用具の貸し借りについてのルールを決める「相談」する場面や、上手な子が苦手な子どもへ教える「リーダーシップ」をとる場面が見られた。ここでも社会心理的要因は強化されたと考える。

4-3 スポーツ少年団での取組 (東山スポーツ少年団の実践)

(執筆担当: 吉田)

4-3-1 取組の概要

運動遊びプログラム導入の目的は“遊び”の体験そのものではなく、遊びを通してからだを動かすことや人と交わり協調することを、自発的・積極的に行うことができる子どもを育み、心理的、身体的な成長につなげることである。しかし、身体の大きさや、走る、跳ぶ、投げるといった動作は、外見から判断しやすいのに対し、心の発育発達は内面的なものであるため、外見から判断することが難しい。ところが、子どもたちが成長する過程においては、個人差はあるものの、発達段階ごとに共通して見られる特徴があり、指導者がそれをよく認識しておくことで、子どもたちの行動に表れる心的サインを見逃さず、より適切な指導が可能になる。そこで剣道を対象とした単一種目少年団である東山スポーツ少年団(名古屋市)では、発達心理学の知見を踏まえ、幼児期から学童期の子どもたちへの運動遊びプログラムを実践することにした。

対象は、幼稚園児から小学4年生の第1部の団員と小学5、6年生の第2部の団員である。団活動は、毎週火、木曜日であり、第1部は午後6時～7時、第2部は午後7時～8時が活動時間である。それぞれ活動時間の前半20分から30分の時間を使って、準備運動を含む運動遊びを実施した。

4-3-2 発達課題《乳児期～学童期》

心理社会的発達段階説(Erikson, E. H., 1950)では、人間の一生を8段階に分け、それぞれの段階で獲得すべき課題が設定されている(表2)。各段階の課題には、肯定的側面と否定的側面が対となって設定されているが、どちらか一方しか身につけられないということではなく、否定的な部分を抱えながらもそれを克服し、肯定的な部分をより多く身につけるという意味で設定している。

子どもたちは、第4段階の学童期までに獲得した課題を心の基盤にして、第5段階の青年期以降の人間の成長をしていくことになる。この段階を意識して、運動遊びの導入、及び指導にあたった。

表2 発達段階と発達課題 (Erikson, E. H.)

	発達段階	発達課題
1	乳児期	「基本的信頼」×「不信」
2	幼児前期	「自律性」×「恥・疑い」
3	幼児後期	「積極性」×「罪悪感」
4	学童期	「勤勉性」×「劣等感」
5	青年期	「自我同一性」×「同一性拡散」
6	成人前期	「親密性」×「孤立」
7	中年期	「生殖性」×「停滞」
8	老年期	「統合」×「絶望」

第1から第4段階の課題設定の詳細は以下のようである。

①乳児期(0歳～1歳半頃)「基本的信頼」×「不信」

自分を世話してくれる母親(母親的役割)との関わりを通して、不安を払拭し自分が愛されているという実感を得る時期。そのために、スキンシップが重要となる。これに失敗すると「不信」となり、後の発達に大きな影響を与える。

②幼児前期(1歳半～3歳頃)「自律性」×「恥・疑惑」

自分の意思でコントロールすることを覚え、心的な自信が芽生える時期。そのために、「見守る」「待つ」といったコーチング的関わりが重要となる。これに失敗すると、自分に対して自信がもてず、「恥や疑惑」をもつようになる。

③幼児後期(3歳～6歳頃)「積極性」×「罪悪感」

自分の目的や課題を積極的にたて、自分で行動することを覚える時期。好奇心などからいたずらをしたり、嘘をついたりすることもあるため、大人は行動ではなく、その動機を大事にして“You are OK”丸ごと肯定(承認)して向き合うことが重要となる。これに失敗すると、やるのはいけないことだという「罪悪感」をもつようになる。

④学童期(6歳～13歳頃)「勤勉性」×「劣等感」

やればできるということを経験し、頑張ることを覚える時期。成績などの結果管理ではなく、如何に頑張ったかという経過管理を大事にして向き合うことが重要である。これに失敗すると、苦手意識や「劣等感」をもつようになる。

4-3-3 子どもを取り巻く環境

子どもたちの心理的発達は、家庭環境や社会環境の影響が大きく、必ずしも全ての段階で肯定的側面の課題を十分に獲得できるとは限らない。しかし、たとえある段階で肯定的部分を身につけることが十分にできなくても、その後の発達段階で不足した部分を埋め、補うことも可能である。

実は子どもたちが集団で外遊びを活発に行っていた時代は、遊びを通して仲間からの「受容・共感」や「スキンシップ」を体験し、我慢や頑張ることが必要とされる中で、自然にそれらを補うことができていたのである。しかし、残念ながら今の子どもを取り巻く環境は、一昔前と比べて大きく変化し、塾や習い事、携帯ゲーム機などの影響により、自由に外で遊ぶ時間と仲間が減り、安全な遊び場の確保も困難になっている。

また、女性の社会進出や育児休暇の問題等による母子の「スキンシップ」の希薄さ、少子化の影響による親の過保護、過干渉などが、乳児期から幼児期の発達課題の肯定的側面の獲得不足の要因となり、「不信」「恥・疑惑」「罪悪感」「劣等感」などの否定的側面の発達課題を抱える子どもの増加につながっているように思われる。

4-3-4 「場・しかけ」づくりのポイント

このような状況の中、幼児期から学童期の子どもたちへの運動遊びプログラムを考えると、心理的発達課題の肯定的側面を補うことができるような「場・しかけ」づくりを意図的に行うことが大変重要になる。一つ目のポイントは、遊びの要素として、「スキンシップ」と「仲間づくり(受容・共感)」が含まれていることであり、乳児期の「基本的信頼」、幼児後期の「積極性」を引き出すことが期待できる。二つ目のポイントは、遊びの進め方、指導者の関わり方として、「コーチング的な関わり」をすることであり、幼児前期の「自律性」、学童期の「勤勉性」を引き出すことが期待できる。

4-3-5 スキンシップと仲間づくり(受容・共感)

スキンシップがストレスや不安心理を和らげる

効果があることは、赤毛ザルの実験（Harlow, H. F, 1958）など、これまでの心理学の研究でも明らかになっている。「受容・共感」されるリラックスした雰囲気の中で、「スキンシップ」を伴う楽しい時間を共有することが可能な運動遊びは、子どもたちの心身の発育発達に必要不可欠であり、後の教育や生活の基盤となる。「スキンシップ」と「仲間づくり（受容・共感）」の要素を含む運動遊びの導入が効果的な事例として、次のようなものが挙げられる。

①幼児が含まれる場合

幼児期の子どもにとって、母親と離れて遊ぶこと自体が不安な心理状態と言える。一見不安を感じていないように見える子ども、鬼遊びでタッチされて鬼になるなどの危機や不安を覚えると、セルフコントロールできずに泣く、ぐずるといった行動が見られる。そのため、夢中になって身体を動かす中で、スキンシップによって不安を和らげることが期待できる運動遊びを提供することが効果的となる。

②新たなメンバーが加わった場合

グループに加わる新たなメンバーは、受け容れてもらえるだろうか（受容不安）、どのように動けばよいのだろうか（行動不安）、やることは何だろうか（目標不安）、責任は何だろうか（役割不安）という不安な心理状態になる。また、受け容れる側も、新たなメンバーを受け容れることができるのだろうかという不安を抱えることになる。そのため、スキンシップによる不安の軽減だけでなく、「You are OK」とありのままを「受容・共感」されることが期待できる運動遊びを提供することが効果的となる。

③否定的側面の発達課題を抱える心的サインの出ている子どもが含まれる場合

否定的側面の発達課題を抱える子どもは、無意識のうちに何らかの心的サインを発していることが多いものである。そのような場合、指導者は、「スキンシップ」と「仲間づくり（受容・共感）」の要素が含まれる運動遊びを通して、子どもたちが無意識のうちに肯定的側面の発達課題を補えるような場を提供することが効果的となる。

4-3-6 子どもたちの心的サインと運動遊びの効果

子どもたちの行動に表れる心的サインには、どのようなものがあるのだろうか。また、運動遊びを通してどのような効果が得られるのだろうか。実際の指導現場の事例として、次のようなものが挙げられる。ただし、同じ行動が必ずしも否定的側面の発達課題を抱える心的サインとは限らないことを、指導者は承知しておく必要がある。

①「他の子どもとの身体接触を極端に嫌がる」

乳児期の「スキンシップ」の不足等により、「不信」を抱えている子どもの中には、潜在的には「スキンシップ」を求めているが、それを上手に他者から享受できないケースが見られる。隣の子の肘が触れただけで、眉間に皺を寄せて嫌がる子がいたが、「さかなとり（手つなぎ鬼）」（写真①）などの遊びを通して繰り返し「スキンシップ」をとる体験をするうちに、徐々に他者との身体接触に慣れると同時に、他者との関わりの中でイライラすることが少なくなった。

②「休憩中、騒いでいる仲間の輪に入らず壁にもたれて一人で座っている」

幼児期の親の過干渉等の影響により、自分に対して自信がもてず、「恥・疑惑」を抱えている子どもの中には、自分の意志で自由に行動することが苦手なケースが見られる。指導者から与えられた遊びには参加できるが、子ども同士の自然発生的な遊びには自ら溶け込めない子がいたが、「大根抜き」（写真②-1）“人間知恵の輪”（写真②-2）などの遊びを通して自ら他者の手を掴み、



◀①さかなとり（手つなぎ鬼）▶



◀②-1 大根抜き▶



◀②-2 人間知恵の輪▶



◀③集合ゲーム▶



◀④だるまさんが転んだ▶

協力する体験をするうちに、徐々に自分の意志で子ども同士の輪の中に溶け込めるようになった。「受容・共感」の側面が強化されたと言える。

③「指導者の説明を聞き逃してはいけないという強い危機感をもって聞いている」

幼児期、学童期の親の厳し過ぎるしつけや価値観の押し付け、結果管理等の影響により、「罪悪感」「劣等感」を抱えている子どもの中には、間違いや失敗を必要以上に恐れ、常に周りの顔色を伺うというケースが見られる。指導者の顔色を伺って遊びを楽しめない子がいたが、「集合ゲーム」(写真③)などの遊びを通して仲間に「受容・共感」される環境の中で、自ら積極的に他者と関わる体験をするうちに、徐々に子どもらしく笑顔で活動できるようになった。

④「自らがイニシアチブをとらなければならない遊びに難色を示す」

幼児期の親の過保護、過干渉の影響により、「自律性」が十分に獲得できなかった子どもの中には、集団の中でわがままな言動が目立つケースが見ら

れる。号令をかけるなど自らが主体的に関わる場面があるような遊びのときには参加を渋る子がいたが、「だるまさんが転んだ」(写真④)などの遊びを通して、自らの発信によって全体を動かす体験をするうちに、徐々に自分に対して自信がもてるようになり、セルフコントロールができるようになった。「リーダーシップ」の側面が強化されたと考えられる。

4-3-7 指導者のコーチング的関わり

子どもの身体的な発育発達において、ゴールデンエイジにみられる、新しい動きを何度か見ただけですぐに身に付けることができる「即座の習得」という特徴の基礎となるのが、前段階のプレ・ゴールデンエイジにおける「基本的な動きの習得」であることと同様に、子どもの心理的な発育発達に

において、学童期にみられる「勤勉性」の基礎となるのが、前段階の幼児期における「自律性」「積極性」である。そして、それらの基盤となるのが乳児期における「基本的信頼」となる。そのため指導者には、「教える」という立場からの一方通行的な指導ではなく、個性と自主性を尊重し「ともに考える」ことで子どもたちとの信頼関係を築き、肯定的な言葉かけを多くし、彼らが「受容・共感」され、安心できる雰囲気の中で、「見守る」「待つ」というコーチング的関わりをすることが求められる。成績などの結果管理ではなく、如何に頑張ったかという経過管理を重視して向き合うことで、子どもたちが自分の意思でコントロールすること（自律性）を覚え、心的な自信が芽生え、自分の目的や課題を積極的に立てて自ら行動（主体性、積極性）し、やればできるということを経験し、頑張る姿勢を身につけること（勤勉性）につなげることが大切なのである。

実際の指導現場において、子どもたちの個性と主体性を尊重し、「見守る」「待つ」というコーチング的関わりをするには、次の3点に配慮した。

①約束

幼児～学童期の子どもたちは、多種多様な刺激を求め、動いていないと気が済まない（運動衝動）という特徴がみられるため、指導者の適切な関わりがなければ、むやみに動き回るなどの行動がみられ、時に危険を伴う。そこで、指導者には子どもたちを見守るために彼らと共通認識をもつことが必要になる。具体的には「決められた場所から外に出ない」等、守るべきルールを活動前に彼らと約束した。しかも、その理由をしっかりと伝え、彼ら自身がその意味を考えられるように働きかけることが重要である。子どもたちが約束を守れているときは「褒める」、守れていないときは遊びを中断し「確認する」「話し合う」といった指導者の関わり方が彼らの自律を促すことにつながる。

一方、約束（共通認識）していないことを、指導者の価値観で押し付けるような関わり方は、仮に子どもたちが言われたとおりに動いたとしても、それは外発的な動機によってであり、内面的には指導者への信頼感を損なうことにつながって

しまう。一方的な指示・命令で子どもたちの行動に枠をはめて管理するのではなく、共通認識の範囲内で質問・提案を投げかけることによって、子どもたちが自ら気づき、行動をコントロールできるように導くことが大切なのである。

②ティーチング

コーチングによって、相手の自発的な行動を引き出すためには、まず指導者がティーチングによって様々なことを子どもたちに伝える必要がある。例えば前述のように「約束」したことについては、守れていない子どもに対して「決められた場所はどこまでだったかな」という質問が相手の気づきを促し、自発的な行動を引き出すために有効になる。

また、「他の子どもとの身体接触を極端に嫌がる」「仲間の輪に入らず1人で座っている」などの心的サインが出ている子に対しても「楽しいからみんなと一緒に遊びましょう」という声掛けより、まずは指導者が率先して楽しいということを体験的に伝えることが大切である。具体的には手押し相撲のような1対1でスキンシップのとれる遊びを仕掛けるとよい。そうすると、その周りに自然と他の子どもたちが集まってきて「やりたい！」と訴えてくるので、そのタイミングで指導者がある場から身を引き、子ども同士の遊びに発展させることで、「みんなと一緒に遊ぶことが楽しい」ということを体験する場を提供できるのである。

③話し合い

遊びの中でよく見られる場面の一つに、子ども同士がもめている場面がある。しかし、これはグループが成長している証でもあり、子どもたちの心的成長のチャンスと言える。このような場面こそ指導者の「見守る」「待つ」といった関わり方が重要になる。

例えば、親の厳し過ぎるしつけや過保護、過干渉の影響で「罪悪感」「劣等感」の強い子どもの中には、他者の不正に対する不平、不満を指導者に訴えて解決してもらおうとする傾向が見られるが、介入せず見守ることで、徐々に自らの主張を相手に伝えることができるように成長していく。

また、号令をかけることが苦手な子が鬼になり、

遊びが止まってしまうようなケースも見られるが、指導者は遊びの再開を急がず、子どもたちの話し合いによる解決を待つようにする。話し合いが長くなり遊びが再開できないこともあるが、子どもたちの次への布石となり、攻撃的な発言をしていた子が他者を「受容・共感」し、適切な関わりができるような行動変容がみられるなど、子どもたちのコミュニケーションスキルの向上が期待できるのである。普段から遊びの中で作戦タイムをとるなど、子どもたちの話し合いの場を提供することが重要である。結果、「相談」という社会心理的要因の強化にもつながると考えられる。

4-3-8 子どもたちの変化

運動遊びの導入による明らかな変化は、団活動への出席率が上がったことである。しかも、道場へ入ってくる子どもたちの表情がニコニコして明るい。「今日は何をして遊ぶのかな？」と楽しみにしているのが伝わってくる。それまでは親に言われて渋々道場へやってくる子もいたが、運動遊び導入後は「子どもたちが自発的に道場へ向かうようになった。」と多くの保護者が口を揃えている。

また、遊びは短い時間の中で様々な変化が起こるため、夢中になって遊べば遊ぶほど、子どもたちの集中力が高まる傾向が見られ、遊んだ後の剣道の稽古にもより「集中」して取り組めるようになった。

さらに、第1部と第2部の活動時間への運動遊びプログラムの導入は、遊びに興味をもった第3部の中学生がプレイリーダーとして第1、2部から参加するといった変化を生むことになった。その結果、かつての子どもたちの外遊びで見られたような、異年齢コミュニケーションの環境が道場内にでき、年上の子どもの行動を見習ったり、年下の子どもをいたわったりすることによって自然に「リーダーシップ」、「受容・共感」、「相談」といった社会性が育まれたと感じている。低学年の子どもが上級生とともに遊ぶことで、「スキンシップ」も見られるようになった。

また、遊びの内容を、家庭でお父さん、お母さんとできそうな「2～3名でできるもの」、学校

や子ども会などで友だちとすぐにできそうな「用具を使わずにできるもの」を多く紹介することで、スポーツ少年団の団員がプレイリーダーとなって家庭や学校、地域などで遊びを行うようになり、子どもたちの社会性の獲得をより促進することにつながったと思われる。

5. おわりに

本研究では、運動遊びの社会心理的要因に注目して、運動遊びの分類を試みた。また、この分類を活用して、幼稚園、小学校、スポーツ少年団の各フィールドで実践を行った。実践を通して、運動遊びは体力・運動能力の向上だけでなく、幼少期の子どもの社会心理的要因を強化する大きな可能性が確認できた。しかしながら、運動遊びの分類に示した各観点の評価は十分には検討されておらず、表1に示した「観察のポイント」をもとに、次年度以降確認作業を行うことが今後の課題となった。また、分類された遊び以外でも、子どもの社会心理的要因を強化する運動遊びの存在が予想される。実践や観察をくり返しなが、今回作成された分類をよりよいものにしていくことが求められる。（執筆担当：佐藤）

参考・引用文献

- 上地広昭（2006）子どもの体力・身体能力向上への効果的なアプローチ法，体育科教育54（10）：20-24.
- （公財）日本体育協会（2013）アクティブ・チャイルド・プログラム（第三版），サンライフ企画，
- 文部科学省（2012）幼児期運動指針，サンライフ企画，
- 阿江通良（2009）幼児の動きの発達にはさらに何が必要か，体育の科学 59（5）：317-323.
- 杉山佳生（2004）スポーツとライフスキル，日本スポーツ心理学会編，最新スポーツ心理学，pp.69-78.
- 橋本公雄・山添健陽・藤原大樹・鋤崎澄夫（2008）子どもの身体活動とメンタルヘルスの関係ー行動目標値の策定を目指してー，（財）日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会，日本の子どもにおける身体活動・運動の行動目標設定と効果

- の検証：61-68.
- 糸魚川直祐（1995）スキンシップ，岡本夏木ほか（監）発達心理学辞典，ミネルヴァ書房，p.371.
- 山崎 晃（1991）スキンシップ，山本多喜司（監）発達心理学用語辞典，北大路書房，p.168.
- 松原敏浩（1999）リーダーシップ，中島義明ほか（編）心理学辞典，有斐閣，p.880-881.
- 林 潔（1991）受容，中島義明ほか（編）心理学辞典，有斐閣，p.399.
- 桜井茂男（1991）同情，中島義明ほか（編）心理学辞典，有斐閣，p.629.
- 池田謙一（1991）コミュニケーション，中島義明ほか（編）心理学辞典，有斐閣，p.277-278.
- 徳永幹雄（2007）集中力はどのようにして高めるか，徳永幹雄（編）教養としてのスポーツ心理学，大修館書店，p.36.
- 山口 創・山本晴義・春木 豊（2000）両親から受けた身体接触と心理的不適応との関連 健康心理学研究 13 (2)：19-28
- 南風原朝和・下山晴彦・市川伸一（編）（2001）心理学研究法入門－調査・実験から実践まで，東京大学出版会
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領，東京書籍，p.73.
- Erikson, E .H. (1950) *Childhood and Society*, W. W. Norton & Company.
- Harlow, H. F. (1958) The nature of love, *American Psychologist*, vol.13：673-685.
- 日本体育協会（編）（2013）少年期の発育・発達，スポーツ少年団リーダーのためのテキストブック：28-29.
- 文部科学省（2009）子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題，子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）

2-2 健康運動を意図したプレイメーカーの役割とは

村田トオル¹⁾

1. はじめに

本研究におけるプレイメーカーとは、遊びを創りだす、いわば仕掛け人的な立場を言う。さらにその仕掛けには常に意図を持っていなければならない。子どもの現状と併せ、健康運動指導士としての立場から報告する。

2. 背 景

厚生労働省は2008年度から「1に運動、2に食事、しっかり禁煙、最後にクスリ」というキャッチフレーズのもと、生活習慣に起因するメタボリックシンドローム（内臓脂肪症候群）を早期に発見する特定健康診査制度を導入した。この制度の目的は、増え続ける国民医療費を削減するために「病気になる一歩手前」で発見しようということである。

国民医療費は毎年増え続け、このペースを保つと平成37年度には現在の1.7倍となるといわれている。つまり、国家予算の大半を国民医療費が占めるという「不健康大国時代」がすぐそこまで来ている。日本の未来を担う子どもたちのために、健康を担保するのは大人の責務であるとも言える。とりわけキャッチフレーズの最初に掲げられているように運動に携わる指導者の役割は非常に重要であろう。

子どもにとって、発育発達の観点からみれば、遊ぶこと、さらに遊びこむことはたいへん意義がある。幼児期運動指針やアクティブチャイルド60min.によれば、「1日60分以上の活発な身体活動の実践」が推奨されている。このことはまさに、少し前までならば当たり前であった、子どもたちが群れをなし、元気に遊び回る光景の復活の必要性を示唆しているものと捉えられる。

現代では、自然発生的に遊びを行う子どもがい

る一方で、遊びそのものの変化や遊びに対する親の意識の変化などで、大人が遊びたくなるような環境設定をしなければならなくなってきている。つまり、「遊べない子ども」である。いくらハード面を整えたところで残念ながら、遊べない子ども、遊び方を知らない子どもでは、遊んだとしても長続きしないし、遊びの発展も期待することはできない。体を使った活発な遊びをしないということは、すなわち「不動の状態」であり、このことは身体活動量の低下につながり、子ども時代からすでにメタボ予備群となってしまうことが懸念される。

3. プレイメーカーに求められるもの

さて、健康運動を意図したプレイメーカーは具体的に何をすればいいのだろうか。ここで明らかにしておきたいのが大人対象の健康運動とは違い、子どもは体を動かした結果を求めてはいない。「今自分がしたいこと」が結果として健康運動なのである。したがって、プレイメーカーが意図することは、必要でない限り、声に出して言うことはない。次に、意図することと言うのは①身体活動量が上がるように導くこと②様々な基本動作の経験ができるように導くこと、である。①は同時に活動欲求も満たすことにつながり、②はスポーツ動作の基礎を修得するとともに、バランスよく体の部位を動かすことにより障害予防となるからである。また子どもにとって、大人の干渉なく伸び伸び体を動かすことが最大の魅力であるので、熱心さのあまり、命令形、否定形の言葉遣いはもちろん、答えを先に言うことは、逆効果である。

4. プログラム作成のコツ

①子どもにとって楽しいこと

歓声があがるか？我先に並ぶか？密着するように並ぶか？飛び上がって喜ぶか？

1) 奈良佐保短期大学（健康運動指導士）

②ちょっと危ないこと

不安定, ユラユラ, 高いところ, アップダウン

③競争できること

夢中, 熱中, 勝つために工夫をする, 競い合うためにルールを提案する

④基本動作が入っている

走る, 跳ぶ, 転がる, 蹴る, 投げる, 登る, 転がる, またぐ, 這うなど

⑤大人目線の細かいルールを設定しない

⑥保護者にプログラムのねらいをわかりやすく説明できる

5. プログラム例



含まれる基本動作

登る, よじ登る, つかむ, 引き寄せる, 転がる, すべる, 駆け降りる



含まれる基本動作

走る, よじ登る, 座る, 飛び降りる

2-3 指導者や保護者は子どもの運動遊びの効果をもどどのように見ているのか

佐藤 一彦¹⁾ 金森 千穂¹⁾ 平塚 紀仁¹⁾ 菊地裕美子¹⁾

はじめに

日本体育協会発行のアクティブ・チャイルド・プログラム（2010）の緒言においては、子どもの発達段階に応じた運動プログラムの重要性が述べられ、スポーツ少年団の活動に運動遊びを取り入れるように推奨されている。本稿では、競技スポーツよりもむしろ多様な運動遊びを活動の中核にすえた向陽台青空スポーツ少年団の活動を紹介し、指導者および保護者がそれらの活動による社会的影響をどのように考えているのか調べることを目的にしている。

向陽台青空スポーツ少年団の活動

1. 指導方針

調査対象は、主な対象をプレ・ゴールデンエイジとする向陽台青空スポーツ少年団の指導者と団員の保護者。

本少年団では、多種目のスポーツや体験型の活動を通じ、『運動することを厭わない子ども』の育成を目標にしている。その活動では、保護者も一緒に活動する場面を数多く設け、親子活動を通じて、互いの交流が向上することを期待している。また、保護者が、活動する子どもを間近に見ることで、子どもと同じ目線に立ち、子どもの感情や身体能力の変化を感じ取ることができる。このように、保護者は他の子どもと客観的比較を行うことで、子どもの自主性を奪う過剰な関与を避け、彼らの自己肯定感を強化するねらいがある。

2. 団員の構成

現在の団員数は、未就学児から小学生までの28名（障がいをもつ子どもを含む）である。なお、活動を通じて体験したスポーツやその他の活動を

さらに深めようと自発的に決めた団員から、卒団するシステムである。多くは、小学4年生頃になると競技スポーツを主とする少年団や吹奏楽団などに移行し、その後においても、学校生活や家庭生活など、多様な場面で積極的な行動を継続している。

活動内容

本少年団における活動は、「スポーツ活動」、「体験活動」（自然体験、ボランティア）、および「家庭内活動」の3活動で構成されている。

「スポーツ活動」は、月2回（各2時間）、団員とともに保護者も加わり運動遊びや伝承遊びを行う。団員は、最初に身体と気持ちをほぐした後、毎回変わる競技スポーツテーマでの基礎的動作を習得する。



ヨット体験



相撲教室

次に、「体験活動」では、団員と保護者が一緒に活動することを原則とし、夏と冬のキャンプ（1泊2日）や、東日本大震災被災地などに出向いてのボランティア活動を行っている。



サマーキャンプ



スキーキャンプ

1) 向陽台青空スポーツ少年団

最後に、「家庭内活動」は、日常生活における運動量不足を補い、また、家事に携わるお手伝いを通じて、生活の場における様々な事柄を学んでいく絶好の機会と捉えている。このため団員は、それぞれがテーマを持って家事に取り組み、実施後には互いに発表し合い、褒め合うことによって継続性を促している。



家事にチャレンジ（通称：カジチャレ）

運動遊びの指導

活動のはじめに行う運動遊びは、怪我の予防、緊張の緩和、集中力の強化、運動意欲の向上、動作習得の予備的練習を目的として、活動のメインテーマである競技スポーツにおける基礎的動作を取り入れている。具体的にどのような「運動遊び」を実施するかという内容は、その日の種目に精通する専属指導者に委ねている。

例えば、体験入団者が多い時には、緊張感を和らげるために、笑顔と大きな呼吸を組み合わせたラフターヨガを行っている。この日の流れは写真のとおりである。指導者の目論見どおりに緊張感が少しずつ解放されていく様子を窺い見ることができる。

- ①写真左：指導者の話より子ども同士の行動やカメラに興味を示す様子（集中力の欠如）
写真右：指導者から会話の提供（談笑）



- ②リラックスした雰囲気でのケガ予防を兼ねたストレッチ



- ③親子ラフターヨガ（指導者の指示語をイメージしながらの嘘笑い）



- ④開放感の伝播、集中力の向上



- ①と比較すると、指導者の話に集中力が高まっていることがわかる



指導者対象の調査

1. 調査対象者

専属指導者は、自ら競技スポーツを体験し、それぞれの競技に特化した指導を行いながら後進の育成に傾注してきた。その中で、彼らは、「過熱するスポーツ競技者としての子ども」と「スポーツ離れにある子ども」の二極化を由々しき課題と捉えていた。そのため、競技者人口や競技者のパフォーマンスを上げるため、彼らは、「誰もが、簡単に、楽しく」をテーマに数々の工夫をしてきたところ、運動遊びの持つ社会心理的側面の重要性に辿りついた。それぞれの指導者は、単に競技力の向上だけではなく、それぞれのスポーツの特性を考慮しながら活動のねらいを決め、団員の反応を見ながら、運動遊びの活動を指導している。

専属指導者4名の競技経験は、次のとおりである。

- 1) 野球、陸上競技、ボーイスカウトの経験者(40代男性、スポーツ少年団指導歴12年)
- 2) ダンス、水泳競技の経験者(30代女性、フィットネスインストラクター、指導歴16年)
- 3) サッカー、水泳競技の経験者(20代男性、宮城県サッカー協会指導員、指導歴6年)
- 4) バレーボール、陸上競技の経験者(20代女性、民間スポーツクラブ・キッズ体操教室インストラクター指導歴6年)

2. 調査内容

各指導者に、以下のような質問を個別に行い、回答を得た。

- ① どのような運動遊びを行ったか
- ② 運動遊びの中で意識した目的は何か
- ③ 運動遊び全般に対する子どもの反応はどうか
- ④ 運動遊びの有効性をどのように見ているか

3. 調査結果

以下、4名の指導者の調査回答を示す。

- 1) 野球、陸上競技、ボーイスカウトを専門とする指導者
① 傾斜のある草原を手をつなぎ駆け降りる、転がる

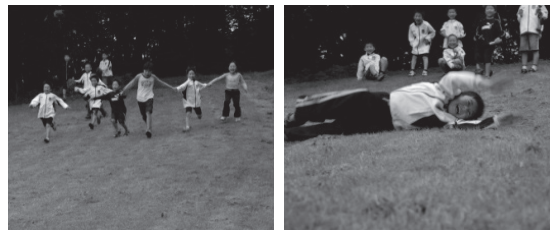
この運動遊びでは、緊張の緩和、気分の高揚、集中力の強化を目的としたところ、ねらいどおりの高揚感や集中力の向上が見られた。また、自然界での開放感、協調性と創意工夫にもつながり、指導者や保護者の介入なしに年長者を中心として様々なルールを創り、身体を動かす様子が観られた。

② 伝承あそび(だるまさんが転んだ、おしくらまんじゅう、ねことねずみなど)

この運動遊びでは、集中力の強化、協調性の増強を目的としたところ、親子の会話が増え、笑い声や掛け声が絶えないほどコミュニケーションが深まった。一方、体験したことのない活動では説明を受けてもイメージできず、スムーズな動作が出来ない場面が見られた。

③ ラダーとミニハードル、ボールを使っのサーキット

この活動では、集中力の強化、敏捷性の増強、社会性の強化を目的としたところ、練習の効果がどんな場面で使えるか興味を持たせることができた。例えば、ボールを投げる際の基本動作には、水泳で使う腕の動作と共通点があることを理解すると、比較的長時間にわたって男女ともに集中力が維持された。一方、即座の習得が難しい時期であり、できないことによる失望感に結びつく懸念もみられた。



傾斜を駆け降りる、転がる

- 2) ダンス、水泳を専門とする指導者

① 音楽を使ったからだ遊び

この運動遊びでは、身体を動かしていることを意識させないように続け、有酸素運動の効果をを得ることを目的とした。この遊びを繰り返し実施したところ、団員らは、音楽が流れると自然に朗らかな表情になり笑顔を見せるようになった。

② 親子でフィットネス

親子のふれあい、コミュニケーションを目的と

した運動遊びを行ったところ、保護者は子どもが清々しく動く様子を見て安心感を得ると柔和な表情に変化した。その様子を見て子どもはさらに、のびのびと動くことができた。一方、すぐ「疲れた」と保護者に甘える場面も見られた。

③フープを使っての遊び

このフープ遊びは、道具の扱い方を習得しながら、自由に組み合わせ自らルールを作る創作活動である。創作を通じて、社会性を身に付けることを目的としたところ、ねらいどおり、子どもはもとより保護者も含めた多世代での会話が実現し、様々な発想を生み出して、フープを多目的に使った新しい遊びにわくわくしている様子が見られた。



親子でフィットネス

3) サッカー、水泳を専門とする指導者

①伝承遊び(こおり鬼、しっぽ取り鬼)

この運動遊びでは、基礎体力の向上、神経系への刺激を与えることを目的としたところ、子どもは終始笑顔を決やさずに興味を持って取り組んだ。例えば、しっぽ取り鬼などでは、指導者が教えなくても、いかにして相手の攻撃から逃げ切るかという動作(お腹を向ければ取られない、周りを観察して動くなど)に気付いて活動を行った。ただし、遊びに熱中するあまり、決められたエリアから外れたり、終了合図を無視して動き続ける場合などがあり、十分な安全管理の必要性を感じた。

②ボールフィーリング

ボールフィーリングとは、ボールを用いて動き、歩く、走る、ステップ、観察、判断するというように、様々な要素を楽しく行う遊びである。この遊びを通じ、自分が気付いたことには、年少者であっても自信を持って発言するまでに発展した。しかし、30分以上続ける長い活動では、体力の無さと飽きとが相まり、活動効果を低下させた。

4) バレーボール、陸上競技を専門とする指導者

①2人組みストレッチ

このストレッチは、互いの身体を触れ合わせて上手な使い方を覚えることを目的として実施した。2人組ストレッチでは笑顔で取り組む様子が見られたが、さらに人数を増やすと女子は、男子の輪に入れず、参加すること自体を嫌がる姿が見られた。

②保護者を含めた身体使用の運動(四つん這いの腹くぐり)

この運動遊びは、相手の動作を見ながら身体を動かす工夫をするねらいがある。年長者をリーダーに指名して、保護者は彼らのリードによって四つん這いになるなど変化に富む動きを積極的に行って見せると、年少者はリラックスしてにやかな表情になり、積極的に参加しようとする様子が見られた。

③子ども自身で創作する運動遊び

子どもの主体性を醸し出せるよう、運動あそびの創作提案を誘導した。この際、動作の工夫、安全確保、ケガ予防、ルール決めが必要なことを伝えた。はじめは「自由な発想」という言葉を「勝手気まま」と理解してしまう場面も見られたが、繰り返し見守ることで、指導者の思いつかない創造性や自主性が見られるようになった。さらに、年少者がつまらなそうな様子をしていると、年長者はどの要素がその要因となっているのか考え、話し合いをする場面まで見られるようになった。

指導者は、一様に、時間をかけずにリラックスした雰囲気醸し出し、良いメンタルヘルス向上を保つ運動遊びの有効性を高く評価している。運動遊びは、幅広い年齢の参加者を対象に、こころと身体を同時に動かし、集中力を高めたり、好奇心を膨らませ、参加者のパフォーマンスを引き上げる要素が含まれる。また、社会心理的側面のうち協調性や社会性の観点においても、子どもは、動きに自信を持つことで積極的に仲間を募ろうとする場面が見られ、自主性、創造性が現われた。

一方で、運動遊びを「やらされている」と感じるような支配関係の中では、参加者の意識が低下してしまい、指導・介入を工夫する必要性が示唆された。



保護者が即興で創作した運動遊びを楽しむ子どもたち

保護者対象の調査

1. 保護者の年齢構成（回答者）

調査対象とした保護者の年齢構成を表1に示す。

表1 保護者の年齢構成

	男性	女性
35歳～37歳	1	1
38歳～40歳	0	2
41歳～43歳	3	8
44歳～46歳	1	1
47歳～49歳	0	0
50歳～52歳	1	0
計	6	12

2. 保護者への質問項目

団員の保護者を対象にして、本少年団の活動について、次の6項目の質問を行い、回答を得た。

- ①運動遊びを取り入れたスポーツ少年団の活動をどのように見ているのか
- ②子どもの何が変わったか
- ③変わったとしたら、どのような要素がそうさせたか
- ④子どもの将来に、どのように貢献しているか
- ⑤親と子どもの関係はどうか
- ⑥家庭での変化はどうか

1) 運動遊びを取り入れたスポーツ少年団の活動をどのように見るか（良いところ、複数回答）

表2は、保護者の多くは、家庭や学校で取り組むことが少ない、異なる年齢や、親子で行う交流

を、多彩な運動遊びがこうした機会を創り出し、「楽しい」感情を湧き立たせる場となったと評価している。

表2 活動への保護者の意見（良いところ）

回答	度数
さまざまな運動遊びを楽しめる	11
異なる年齢の子どもでも楽しめる	8
身体をたくさん動かせる	4
たのしい	4
親子で一緒に楽しめる	4
集団行動になじみやすい	3
自分の親以外と関わりが持てる	2

2) 運動遊びを取り入れたスポーツ少年団の活動をどのように見るか（悪いところ、複数回答）

表3は、運動遊びの目的が明確ではなく、あるいは取り組み方がスムーズでない場合は、同じような運動遊びであっても否定的となることを表している。

表3 活動への保護者の意見（悪いところ）

回答	度数
指導レベルが低いと、遊びに集中できない時がある	4
指導者の目指しているポイントと保護者認識とでギャップを感じる時がある	3
楽しいので活動日を多くして欲しい	2
活動内容が同じだと飽きる	1
参加者が少ないとつまらない	1
親子で活動する必要性を感じない	1



親子かけっこ



押しくらまんじゅう鬼

3) 子どもの何が変わったか（運動に対して）

表4は、運動遊びが安心できるグループの中で行われることで、緊張感が緩和され、動きの習得

が容易となり、イメージどおりに身体を動かせることに繋がって自己肯定感を得、行動にも積極性が見られるようになってきたことを表している。

表4 子どもの何が変わったか（運動に対して）

回 答	度 数
身体を動かすことが好きになり、活動は生活の一部となってきている	3
団体活動での経験をもう一度したいというようになった	3
身体を動かす喜びを感じているようだ	3
スポーツ全般に興味を持った	2
経験した動きに自信を持つようになった	2
活動でやったことをたまに真似てやることもある	1
ダンス活動の時などは特にイキイキしてみえる	1
家庭内では経験できないことばかりで楽しそう	1
何に対しても積極性が出てきた	1
スキーやスケートなどをもっとやりたいと言うようになった	1

4) 子どもの何が変わったか（対人関係に対して）

表5は、運動遊びによる自己肯定感が、他者を認め、他者を許すという、寛容なところを引き出し、友人を誘う行動が現われてきていることを示している。

表5 子どもの何が変わったか（対人関係に対して）

回 答	度 数
友だちが増えた	8
年下の子どもへの接し方が変わった	4
年長者としての自覚を持つようになった	1
学年の違う友達が増えた	1
無回答	4

5) 子どもの何が変わったか（社会性）

表6は、多年齢で行う運動遊びが、人との関わり合いをもたらし、動作の習得によって自信をつけることによって、さらなる関わり合いを要求していることを表している。

しかし、保護者から見た子どもの変わらないところとして、「運動よりゲームが大好き」、「平日の運動遊びは増えていない」、「勉強きらい」も挙

げられている。

表6 子どもの何が変わったか（社会性）

回 答	度 数
自主性が出てきた	4
協調性がみられるようになった	3
自分から何かをやってみたいとか、ここに行きたいなどと自分の意見が言えるようになった	2
負けた時の悔しさでわがままを出すことがあったが改善されてきた	1
人の輪の中に入れるようになった	1
親や友達に外遊びを誘うようになった	1
「遊ぶことの楽しさ」がわかってきた	1
挨拶がしっかりできるようになった	1
無回答	4

6) どのような要素がそうさせたか

子どもは、遊びの楽しさを知ることで、さらに楽しむための工夫として仲間を募ったり、活動内容の振り返りを行いながら“がんばろう”という意識を芽生えさせている、としていた。このことについて保護者は、「キャンプで体験した調理に興味をもち、家庭で魚料理をするようになった」。

表7 どのような要素がそうさせたか

回 答	度 数
遊びの楽しさを知ることで、さらに楽しめるために“がんばろう”という意識を芽生えさせてくれる	3
キャンプで体験した調理に興味をもち、家庭で魚料理をするようになった	2
何でも新しいことに挑戦したいという気持ちが出てきた	2
走ること、投げることのイメージができる	2
学校授業とは違い、年齢差のある子どもと接すること	2
みんなでダンスなど楽しく運動できる	1
ドッジボールが取れるようになるなど、できなかったこともコツをつかんだ	1
競争心をうまく取り入れられていて、やる気が出る	1
先生ではない大人や大学生などと接すること	1
団体活動で自分の思うようにならないことを学んでいる	1
無回答	2

「何でも新しいことに挑戦したいという気持ちが出てきた」などと述べている。

7) 子どもの将来にどのように貢献しているか

表8は、生涯にわたりスポーツに関わりの持てる人生になると高評価するとともに、こうした人生を保護者は、「豊かな人生」と呼んでいる。また、「同学年と比較すれば運動が苦手のように見えるが、運動は好きなことがわかった（スポーツを楽しんでいる）」、「自ら学ぼうとする主体性、高得点を目指す」、「社会性・協調性・まわりの状況への注意力に貢献している」などの回答があり、保

表8 子どもの将来にどのように貢献しているか

回 答	度 数
スポーツとの関わりの持てる豊かな人生を送れそうな期待ができる	2
運動が苦手だと思っていたが、将来も継続してスポーツを楽しめる期待がもてるようになった	2
「遊びの中で学びを発見」する事が出来、「受け身」の状態から「自ら学ぼうとする主体的な学びや学習意欲」が生まれてきている	2
脳の発達がよくなる	1
得意なスポーツを伸ばしてあげたい	1
持久走や体力テストで高得点を目指すようになった	1
身体を動かすことが好きになった	1
女の子は高学年になると、あまり外遊びをしなくなるので今から積極的に身体を動かすことで嫌がらないようになって欲しい	1
食べ物の好き嫌いをあまり言わなくなってきた	1
社会性、協調性がついてきた	1
得意・不得意を自分自身で気付けるようになった	1
やればできるという自信がついたようで、その急激な変化に驚かされた	1
責任あることを最後までやり遂げるようになった	1
遊びの中だけではなく、自分の環境や置かれている立場など多様なことに気付くようになった	1
無回答	1

護者は、運動会や体育授業などを通じ同年代同士の競い合う場面や通知表を基にして、子どもの運動得意または苦手と決めつけることが多く、本来の子どもの能力や感情に寄り添った教育的指導を行っていないことがわかる。さらに、「大半の子どもは、運動することが嫌いではない」ことを正しく理解してあげる必要がある。

8) 親と子どもの関係はどうか

表9は、主体的に身体を動かすようになった子ども達の様子を見て、保護者が寄せた将来に対する期待である。「親子のコミュニケーションが良好となった」、「目線を同じくできる会話が増えた」、「スポーツの話題が増えた」、「一緒にスポーツを楽しむようになった」などとしている。

表9 親と子どもの関係はどうか

回 答	度 数
親子で活動する時間が増えたことにより、活動の質が良くなり、体験を通して、探究心や考える力を育むことが出来るようになってきた	4
親子で活動することがきっかけとなり、コミュニケーションやスキンシップを取ることができるようになった	2
目線を同じくした会話が増えた	2
スポ少のお話をするなど会話が増えた	2
スポーツの話題が増えた	2
同じ思い出を共有できるようになった	1
楽天やオリンピックの話をよくするようになった	1
一緒にウォーキングをするようになった	1
親のダイエット用DVDダンスを一緒にするようになった	1
親が他の子どもと比べる中で、子どもの能力を勝手に決めつけていたことを反省している	1
無回答	1

9) 家庭での変化はどうか

表10では、家庭での変化は大きく見られないものの、活動を通じて子どもとの関わりが増え、女の子は、「お父さんとの会話が増えた」、「家事に積極的になった」、「活動日を楽しみに迎えるようになった」などの変化が見られたとする良好な評

表10 家庭での変化はどうか

回 答	度 数
子どもとの関わりが多くなった	2
父との会話が増えた	2
カジチャレもあり、家で積極的に取り組んでいます	2
団体活動で体験したことを参加していない母や姉に得意気に話すなどして楽しい団欒の場を提供しています	1
挨拶ができるようになった	1
「明日スポ少」だよと伝えると前夜に準備をしたりして活動に備えるようになった	1
娘たちは自分から進んでお手伝いをしてくれるようになり助かっています	1
習い事や吹奏楽などで予定が多過ぎ、私自身も休みが少なく「友達と遊びたい」「キャンプに行きたい」など子ども達の希望が叶えることができませんでした。これからも子ども達のやりたいこと、関心事をできる限り尊重してあげたいので今年度で退団します	1
変わった感じはしない	6
無回答	1

価値をしている。

以上のとおり、運動遊びは、保護者から見ても、単に身体活動に有効なだけでなく、社会心理的側面からも効果が高いと評価されている。

おわりに

運動神経路の発達途上にあるプレ・ゴールデンエイジやゴールデンエイジにとっては、運動遊びを用いることで彼らの身体的効果を高められることは言うまでもない。加えて、指導者および保護者の主観的な観察によって、運動遊びには、自主性、協調性、創造性といった社会心理的効果をもたらすことが保護者の視点においても明らかになった。また、指導者にとっては、これらの社会心理的効果をねらいとする運動遊びを考案し、期待通りの結果を導き出すことは、それほど難しくもないこともわかった。

しかし、現実には、運動遊び単体での実施について、スポーツを得意と感じている子どもや小学校高学年児童に対して“魅力”として伝えることは難しい。その理由として、運動遊びというネーミングが社会一般に広まっていないこと、さらにはその効果についても認知されていないことが考えられる。

先般、スポーツ少年団活動の様子と比較するために、宮城県仙台市内にある小学3年生の体育授業を見学した。教師1名が30名程（ほか見学者3名）の児童に対して縄跳びの実技を指導する内容であった。身長の高さを基準とするグループ分けにより、教師のレクチャー後にグループごと指示された動きをはじめ、子どもには、真剣に取り





組もうとする積極性はあるが、自主性は許されないために、楽しそうな表情は見られなかった。加えて、指示がない限り動くことはできないため、30名が均一に身体を動かしているわけではなく、常に数名は運動機会が制限されていた。また、見学者は片隅でコートを着て活動の様子を見ているだけであった。

運動遊びにおいて、その効果を引き出すために重要なことは、自然な形で、楽しく身体を動かし、体力をつけることである。また、運動遊びは、「楽しい」という感情の引き起こしを最優先させているため、自己肯定的なやる気を内発的に起こさせる。したがって、運動遊びの実施にあたっては、「楽しそう」、「やってみたい」と思わせる仕掛け作りによって興味を惹きつけ、実際にやってみて「おもしろかった」と感じさせることが重要である。一方、子どもの一般的運動（学校体育、単一競技）の場では、成功体験からの満足はあるが、「楽しさ」の要素が限られている。そのため、飽きやすく、やる気を損ないがちで、結果を急ぐあまり怪

我の発生も心配される。

今回の報告では、運動遊びをスポーツ少年団活動の一部とする中で、指導者や保護者からの評価を得た。これらの結果より、スポーツ少年団の活動としての取り組みが有効であることが示され、運動遊びの普及、特にプレ・ゴールデンエイジ期における取り組みによって、保護者の意識を高め、同時に『運動することを厭わない子ども』の育成に力を注ぐことを喫緊の課題として真剣に取り組む必要性が提起される。また、開かれた組織としてのスポーツ少年団は、積極的に学校授業等の補助者として指導者を派遣するなどして学校教育に貢献し、運動する子どもの二極化対策を払拭することが期待される。

しかしながら、普段の子どもの活動は、スポーツ少年団活動と離れたところでの活動が大半であり、いつ、誰とどんなことを行ったかなど、日常生活における他の要素とも一緒に議論しなければならない。

参考文献

- 日本体育協会（2010）アクティブ・チャイルド・プログラム
- 竹中晃二（2010）アクティブ・チャイルド60min. 一子どもの身体活動ガイドライン サンライフ企画

3. 身体活動評価法の選択と注意点

田中 茂穂¹⁾

抄 録

身体活動量の評価について、これまでに国内外で得られた知見をまとめると、以下ようになる。

- 1) 質問紙は、妥当性が低い
- 2) 正確に評価したいのであれば、妥当性の優れた活動量計の使用が望ましい。しかし、コストおよび汎用性の問題がある。
- 3) 幅広く統一した手法を使用することを考えると、歩数計と質問紙法の組み合わせが現実的である。
- 4) 歩数計は、主に中強度の活動量の指標となるが、メモリー機能や機種間差を考慮する必要がある。概して、広く利用されているタイプであると、各種報告と比較検討がしやすい。
- 5) 一方、質問紙法は、集団レベルにおける身体活動量の概要を知るとともに、活動の種類(サッカー、歩行…)や目的(運動・遊び・通学…)、場所といった質的情報の収集のために必要である。

I. 子どもにおける身体活動量の目標値

現時点で、日本における子どもの身体活動量の目標値は、以下のようになっている。

- 1) 日本体育協会, Active Child 60min (2010)
「子どもは、からだを使った遊び、生活活動、体育・スポーツを含めて、毎日、最低60分以上からだを動かしましょう」
- 2) 文部科学省幼児期運動指針策定委員会, 幼児期運動指針 (2012)
「幼稚園、保育所などに限らず、家庭や地域での活動も含めた一日の生活全体の身体活動を合わせて、幼児が様々な遊びを中心に、毎日、合計60分以上、楽しく体を動かすことが大切

1) 独立行政法人 国立健康・栄養研究所 基礎栄養研究部長

です」

これらは、主に、質問紙によって評価された身体活動量をベースとしている。そのため、その妥当性や再現性に問題はあったとしても、質問紙による評価が原則である。また、簡便であり、多くの場合に実施可能である。

II. 質問紙法による身体活動量評価の限界

ただし、質問紙法では、身体活動量を正確に評価できない (Corder, 2008 ; Adamo, 2009 ; Chinapaw, 2010 ; Ekelund, 2011)。例えば、加速度計との相関係数は、せいぜい0.4程度かそれ以下であり、有意な相関が得られない場合もある。また、どちらかという、過大評価の傾向がある。なお、記入式よりインタビューの方が、相関がやや強い傾向がみられる。

質問紙での評価が難しい傾向は成人でもみられるが、特に子どもで難しい理由として、以下があげられる。

- ・子どもの活動は断続的である。
- ・子ども本人による評価は難しい。
- ・幼稚園・保育所の保育者も保護者も、一日中、一緒にいるわけではない。

ちなみに、親などの保護者よりは保育者の方が、正確な評価が可能である (田中・田中, 2013)。

現在、子どもを対象として、国内で広く使用されている質問紙としては、文部科学省体力・運動能力調査(国内で子どもにおける唯一の広域調査)における“運動・スポーツの時間”や、日本学校保健会が実施している調査などがある。

III. 活動量計の特徴

最近では、様々な活動量計が市販されるようになってきた。そのほとんどが加速度センサーに基づいて活動強度を推定しようとするものである。ただし、センサーの種類や性能、加速度と活動強度との関係式などは、機種によって大きく異なる。

その結果、得られる単位時間毎の活動強度やエネルギー消費量等のことに留意する必要がある(田中・田中, 2010)。

また、研究者向けの商品はUSB接続等により時間毎の強度をパソコンにアップロードできるのに対し、一般向けの商品の多くは、メモリー機能がないため、自分で記録する必要がある。また、研究者向けだと少なくとも1万円前後の価格となるため、大規模な調査での利用は概して難しい。一般向けの商品でも3,000円台～1万円台の前半である。

Ⅳ. 歩数計による身体活動量評価の特徴

歩数は、幼児の中高強度活動、特に中強度活動の時間をかなり反映する(Tanaka & Tanaka, 2009; Tudor-Locke, 2011)。ただし、歩行をあまり伴わない活動や高めの強度の活動になると、ややとらえられなくなる可能性がある。

歩数計には、日常生活において装着した際、機種間差がみられる。例えば、Yamax・SW-200(腰装着型)とライフコーダとの差は約3%と小さかったが、オムロン・Active style Proとスズケン・ライフコーダの差は約20%、ヤマサのポケットイン(EX-200)とライフコーダの差は、約15%であった(田中, 2014)。

また、研究者向けの加速度計でないと、継続的な変化をパソコン等に記録することができない点にも注意する必要がある。現実的には、活動の最初と終わりに歩数を記録するという方法が考えられる。

Ⅴ. 歩数計の選定基準

歩行の明確な定義や妥当基準が存在しないため、機種間の優劣をつけることは難しいが、機種の選定においては、以下のような点を考慮するとよいだろう。

- ・国際的な標準機種Yamax・SW-200か、それと一致するライフコーダを用いると、国際的には信頼され、比較もしやすい。
- ・2011年度に実施された東京都の歩数調査(東京都教育庁指導部指導企画課, 2012)で利用されたヤマサEX-200を用いると、東京都での調査

結果が参照値として使えるというメリットがある。

- ・日あるいは分単位のメモリー機能があると、少ない手間で正確に記録できるため、有用である。

Ⅵ. 結 論

概して質問紙法では、正確な身体活動量の評価は難しい。しかし、活動の種類(サッカー、歩行…)、目的(運動・遊び・通学…)、場所、有能感…といった質的な情報を得るには、他に代わるものがない。それに対して、加速度センサーを利用した活動量計や歩数計は、客観的で、ある程度は正確に身体活動量を評価することが可能である。単位時間毎の活動強度や総量の評価の妥当性やコスト、メモリー機能を考慮して、目的によって使い分ける必要がある。

引用文献

- Adamo KB, Prince SA, Tricco AC, Connor-Gorber S, Tremblay M. : A comparison of indirect versus direct measures for assessing physical activity in the pediatric population : a systematic review. *Int J Pediatr Obes*, 2009 ; 4(1) : 2-27.
- Chinapaw MJ, Mokkink LB, van Poppel MN, van Mechelen W, Terwee CB. : Physical activity questionnaires for youth : a systematic review of measurement properties. *Sports Med*, 2010 ; 40(7) : 539-563.
- Corder K, Ekelund U, Steele RM, Wareham NJ, Brage S. : Assessment of physical activity in youth. *J Appl Physiol*, 2008 ; 105(3) : 977-987.
- Ekelund U, Tomkinson G, Armstrong N. : What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. *Br J Sports Med*, 2011 ; 45(11) : 859-865.
- Tanaka C, Tanaka S. : Daily physical activity in Japanese preschool children evaluated by tri-axial accelerometry : the relationship between period of engagement in moderate-to-vigorous physical activity and daily step counts. *J Physiol Anthropol*, 2009 ; 28(6) : 283-288.

- 田中千晶, 田中茂穂. : 子どもにおける身体活動の評価. 体育の科学, 2010 ; 60(6) : 389-395.
- 田中千晶, 田中茂穂. : 幼児における身体活動の客観的評価と主観的評価との関係. 発育発達研究, 2013 ; 58 : 18-24.
- 田中茂穂, 井上茂, 引原有輝, 田中千晶. : 歩数計の機種の違いによって生じる歩数のずれを換算するシステムの開発. 医科学応用研究財団研究報告 31 (印刷中).
- 東京都教育庁指導部指導企画課 : 「平成23年度東京都児童・生徒の日常生活活動に関する調査」報告書, 2012.
- Tudor-Locke C, Craig CL, Beets MW, Belton S, Cardon GM, Duncan S, Hatano Y, Lubans DR, Olds TS, Raustorp A, Rowe DA, Spence JC, Tanaka S, Blair SN. : How many steps/day are enough? for children and adolescents. Int J Behav Nutr Phys Act, 2011 ; 28 ; 8 ; 78.

4. 子どもの傷害予防に必要な要素を運動遊びの視点から考える

笠次 良爾¹⁾

今回のプロジェクトは、運動遊びがもたらす成果の多様性を検証することにある。本項では、子どものケガを予防するために必要な要素を運動遊びの視点から考える。

1. 学校の管理下の災害

はじめに

まず、本邦における子どものケガの傾向について検証する。最近の子どもはケガをしやすいということは以前から学校園の現場でも医療現場でも感じられており、鳥居は小学校、中学校、高等学校における負傷の発生率が2000年までの過去30年間で約2倍になっていたことを報告している¹⁾。その後、我々は幼稚園・保育所も含めた負傷発生率の長期経過について検討した結果、小学生以上と幼稚園・保育所の負傷発生率の年次推移は傾向が異なるという結果を示した²⁾。今回はさらに2011年までのデータを加え、学校園における過去42年間の負傷の推移について検討を加えた。

対象および方法

日本スポーツ振興センター（旧 日本体育・学校健康センター、日本学校健康会、日本学校安全会）から発行された「学校の管理下の災害－基本統計－」第5巻（1972）から第25巻（2012）ならびに平成25年版（2013）に基づき、現在の集計方法とほぼ同様になった1970年から2011年まで過去42年間の学校園における負傷の発生状況について検討した³⁾。

結果

負傷の総発生率は1970年から2004年までの35年間は年々増加していたが、2004年の6.57%をピークにその後は横ばいからやや減少傾向を示した。学校種別に見ると中学校における発生率の高さが

際立っていたが、小学校・中学校いずれも2004年がピークで、小学校6.63%、中学校10.94%でいずれも1970年の2.7倍であり、その後は横ばいからやや減少傾向を示した。高等学校も2004年まで増加し以後横ばい傾向であったが、最高値は2011年の6.25%で、最も割合の低かった1974年の2.3倍であった。一方、幼稚園および保育所の発生率はどちらもほぼ同じ傾向を示し、1970年から1995年までの25年間は年々増加していたが、1995年がピークで幼稚園2.86%、保育所2.90%であり、以後は逆に年々減少していた（図1）。

次に負傷のうち骨折に注目すると、総発生率は2006年から増加傾向が緩やかになったものの今日まで増加傾向が続いており、最高値は2011年の1.60%で1970年の2.4倍であった。学校種別に見ると、小学校・中学校・高等学校いずれも全体に右肩上がりでの発生率が増加していたが、小学校は2006、2008、2011年の1.36%がピークで1970年の2.5倍、中学校は2011年の3.10%がピークで1970年の2.8倍、高等学校は2011年の1.75%がピークで1972年の2.9倍であった。骨折も負傷と同様に中学校における発生率の高さが際立っていた。一方、幼稚園および保育所の発生率はどちらも負傷とほぼ同じ傾向を示し、幼稚園は1995年の0.35%、保育

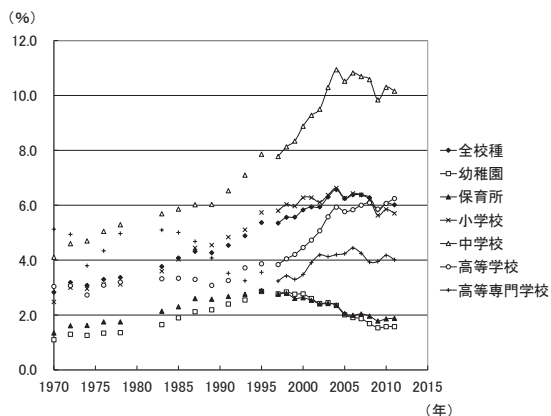


図1 負傷発生率の年次推移

1) 奈良教育大学保健体育講座

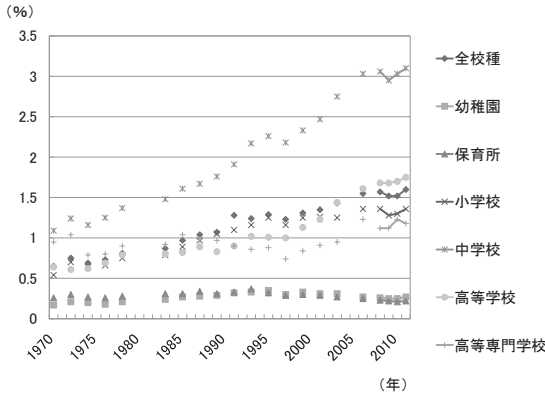


図2 骨折発生率の年次推移

所は1993年の0.37%がピークで以後年々減少していた(図2)。

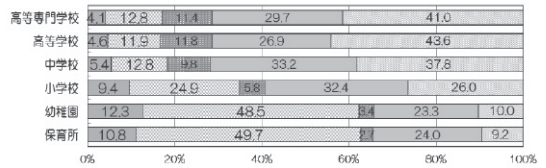
年代別に負傷部位をみると、幼稚園・保育所においては頭部・顔面の受傷割合が高く、年齢が高くなるにつれ上下肢、特に下肢の割合が増加していた。負傷部位の年次推移についてみると、1978年と比べて2011年では、幼稚園・保育所・小学校において頭部と顔面を合わせた、首より上を受傷する割合が増加しているが、頭部の比率はむしろ減少傾向で、顔面を受傷する割合が増加していた。また小学校・中学校・高等学校でいずれも上肢の受傷割合が減少し、下肢の受傷割合が増加していた(図3)。

考察

今回の結果について、本プロジェクトがターゲットとしている幼稚園、保育所、小学生の児童の年齢層に注目すると、2つの特徴が挙げられる。まず、小学校以上の校種では過去40年間で負傷は右肩上がり増加傾向であったのに対して、幼稚園・保育所では負傷・骨折発生率ともに1995年頃をピークに年々減少していた。これは一見して幼児の負傷・骨折が減少しているようであるが、現場の教員の実感とは乖離している⁴⁾。この幼稚園・保育所までと小学校以上の負傷の年次推移の乖離はどこに原因があるのであろうか。

文部科学省設置法において、学校安全は安全教育和安全管理という2つの柱から成り立つことが示されている⁵⁾。幼稚園や小学生の低学年児童は、

2011年



1978年

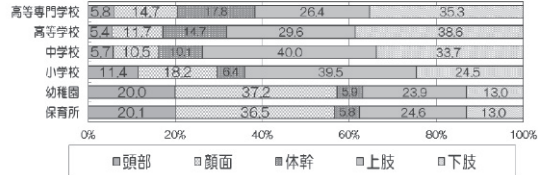


図3 年代別負傷部位-2011年と1978年の比較

まだ認知の脱中心化ができず、抑制回路の形成が不十分である。従って子どもの安全のためには管理的要素を強くせざるを得ない。このことから現場では主に管理的なアプローチで安全対策がなされている。死亡例や後遺症が残る事例の発生を減らすためには、この手法は極めて重要であると思われる。

安全な環境を構築するために、現場においては負傷発生を減らす様々な取り組みがなされ、例えば角を丸くしたり材質を柔らかくしたりといった遊具の改良が行われてきた。また指の切断、地面と遊具の間に挟まれる、骨折を起こすなどの理由で、箱ブランコや遊動円木、シーソーなどの遊具が次々に校庭・園庭から撤去されてきた。これらの努力はリスク要因を減らすために重要であるが、安全な環境を整えれば整えるほど、保護者はその環境に甘え、子どもに自分の身を守るための身のこなしを教え経験させることが疎かになっていくのではないかと推測される。最近の幼稚園や保育所の児童はケガをしにくくなっているというよりは、そもそもケガをするような運動や遊びをさせていないのではないだろうか。このことは近年指摘されている幼児期の身体活動量の低下と密接に関係しているのではないかとと思われる。そして幼小児期にケガの経験が少なく、防御動作、回避動作を十分に習得しないまま成長した結果が、小学生以上、特に中学生におけるケガの増加に結びついているのではないかと推測される。

ただし、本調査は日本スポーツ振興センターへ申請された災害給付申請に基づく統計調査であることから、金銭面の影響も念頭に置く必要がある。まず、日本スポーツ振興センターへの請求可能療養費の下限は、1995年までは3,000円であったのが1996年以降は4,000円、1999年以降は5,000円に引き上げられている。この請求金額引き上げにより軽症疾患の申請は減少している可能性がある。また1994年以降各地方自治体で開始した乳幼児医療費助成制度が徐々に地域、年齢とも助成範囲が拡大し自己負担が減っているので、申請自体を行わない事例が増えている可能性もある。しかし請求可能療養費はすべての年代で同じ条件であり、助成範囲も幼児だけでなく小学生以上にも拡大している。それでもなお幼稚園・保育所と小学校以上の負傷発生率の推移に乖離があることは、金銭面の影響はそれほど大きくないと考えられる。

次に負傷部位の年次推移に注目する。30年前と現在を比べてみると、過去・現在いずれも幼稚園・保育所・小学校においては首より上を受傷する割合の増加が著明であったが、その内訳を見ると、30年前と比較して現在では、顔面を受傷する割合が増加し、頭部の受傷割合が減少していることが特徴的であった。幼児において頭部・顔面の受傷割合が高いことに関しては、解剖学的特徴を考えると何ら矛盾しない。小児保健領域でよく引用されるScammonの臓器発育曲線では、脳の重量は5歳時には成人の90%にまで達すると言われているが、体幹の発育は思春期にピークがある。このため幼児は頭部の重量割合が相対的に大きく重心が高い。鳥居らはDXA法で4歳から15歳までの男児346名の頭頸部の成長変化を横断的に調査し、頭頸部重量の体重に対する重量割合が月齢と共に減少することを示している⁶⁾。さらに発達面では幼児の脳は興奮回路に比べ抑制回路の形成が不十分であり、行動全般にコントロールが効きにくい。また外の世界への関心が高まり行動範囲が急に広がる年代である。以上のことから幼児は重心が高く不安定で転倒しやすく、経験が不十分で上肢をうまく使えないので、顔面や頭部を受傷しやすいと言えるが、近年の顔面を受傷する割合の増加は非常に興味深い現象と思われる。顔面を

受傷するときには、転倒時あるいは衝突時に手が出ないという防御動作に問題があるケースと、物が飛んできたときに避けられないという回避動作に問題があるケースが考えられるが、転倒時・衝突時の防御動作や物が飛んできたときの回避動作は、いずれも昔は野山や川など自然の中で遊びながら、様々な運動経験に伴って自然に習得してきたものである。それが近年「三間の減少」と呼ばれるように、仲間との運動機会の減少、運動時間の減少、遊びの空間の減少によって、様々な危険回避の経験を積む機会が奪われているのではないかと推測される。

様々な失敗の経験が外傷予防に及ぼす効果について、鳥居は、「乳幼児のさまざまな運動経験、失敗経験は、運動学習における逆モデルを形成し、フィードバック制御からフィードフォワード制御ができるようになるために必要である」という樋口の考え方を紹介している^{7,8)}。すなわち、小さな外傷の経験は、より大きな外傷を回避するための逆モデルを形成し安全なフィードフォワード制御を可能にするという考え方である。管理的なアプローチだけで外傷予防を行っている限り、このフィードフォワード制御は身につかない。

従って、子ども達へ運動遊びをうまく提供することは、防御動作や回避動作を自然に身に付けることに繋がり、小さなケガは経験するかもしれないが大きなケガを防ぐことに繋がるのではないかと考えられる。

2. 幼小児の傷害予防に必要な要素

2.1 調整力

11歳以下の幼小児期はgolden ageと呼ばれ、いろいろな動作に挑戦し様々な運動パターンを身につける、身体活動を調整する能力（調整力）を身につける時期と言われている。調整力という言葉の定義は過去に様々な立場からなされているが、これらに共通する概念を、佐々木は「調整力とは神経-筋の関連において動きの遂行に参与する能力であり、動きを調節し統合する能力である」としている⁹⁾。阿江は幼少年期に身に付けておくべき基礎的な動きとして、体育科学センターの提案した基本動作と、日本体育協会・基礎的動きプロ

ジェクトが検討した結果を紹介している¹⁰⁾。三宅も体育科学センターの提案した基本動作を引用し、神経系の発達が著しい乳幼児期にはまず自己の身体をコントロールする能力である調整力を高めることが大切であること、そのためには積極的に様々な運動遊びを体験し幅広い動作に対応する能力を獲得するよう心がける必要があると述べている¹¹⁾。

一方でこの調整力は、旧東ドイツではBlumeらがコーディネーション能力として提唱したものを東根が注目し日本に導入している¹²⁾。ここでは調整力（コーディネーション能力）は定位、変換、反応、識別、連結、バランス、リズムの7つの下位能力によって構成されるとしている。それぞれの下位能力は以下の様に説明できる。

1. 定位能力：相手やボールと自分との位置関係を正確に把握する能力
2. 変換能力：状況の変化に合わせて素早く動きを切り替える能力
3. 反応能力：状況に応じて、合図や相手、ボールに素早く的確に反応する能力
4. 識別能力：手足や用具などを視覚と連動させて精密に操作する能力
5. 連結能力：関節や筋肉の動きをタイミング良く同調させ、なめらかに動かす能力
6. バランス能力：バランスを保ち、崩れた姿勢を立て直す能力
7. リズム能力：リズムやタイミングを合わせて身体で表現する能力

2.2 防御動作・回避動作

さて、ここで調整力を傷害予防という観点から考えてみる。傷害予防のために必要な動作は、「回避動作」と「防御動作」の2つである。これら2つの動作はBlumeらの提唱する7つのコーディネーション能力で説明するのが、これから紹介する運動遊びの中に意味づけるときに分かりやすい。

傷害予防という観点から見ると、回避動作には1 定位、2 変換、3 反応、4 識別、5 連結、6 バランスが必要であり、防御動作には2 変換、3 反応、4 識別、5 連結が必要である。

また幼小児は転倒時に手が出ないことによる顔や頭のケガが多いと考えられることから、転倒時の防御動作は特に重要であると思われる。井上らは転倒時の防御動作を5つの要素に分けて検討している。①上肢を動かす：崩れた体のバランスを回復する、②手をつく：手を先についてブレーキをかける、③体を前屈させる：体を丸くして転倒高度を低くし、かつ衝突の接触部位を分散させる、④頭部を床面から離す：頭部保護のため前方転倒では背屈、後方転倒では前屈となる、⑤体幹の回旋：安全な部位で着地する、以上の5つである。遊びの中では、これら5つの要素を含めた、床に手をつく姿勢を意識して取り入れていくことが転倒時の防御動作につながると考えられる。

2.3 デュアルタスク・マルチプルタスク

転倒予防については現在、高齢者において様々な取り組みがなされている。日常生活は多くの認知・運動課題への対応が要求される複数課題環境であることから、山田らは高齢者に対して複数課題を課すMultiple-Task Trainingを実施することで、障害物回避能力に対する介入効果を示している¹⁴⁾。木塚は、鬼の動きを見ながら自分の逃げる方向を考える鬼ごっこや、じゃんけんポンあっち向いてホイなど、認知課題と運動課題を同時に行うデュアルタスクは従来の運動遊びに数多く含まれているので、デュアルタスクであることを意識し整理しながら子ども達に対して運動遊びを実施することで、「子どもたちの見ながら動き考えながら動く能力を効率的に伸ばしましょう」と提言している¹⁵⁾。このデュアルタスクは防御動作、回避動作にもつながるものであるので、遊びの中でデュアルタスクを意識して導入することがケガの予防に繋がると考える。

以上の要素を含む「様々な遊び」を「児童生徒運動能力や発達段階に応じて」指導者が意図を持って提供することで、遊びの中で傷害予防のための動きが自然に身につくという考え方を提唱したい。

様々な遊びの遂行に必要なとされる調整力について、具体例の一部を表1に示す¹⁶⁾。これは奈良教育大学附属幼稚園での現場実践研究に基づき、筆

表1 遊びの中で必要とする調整力

		調整力（コーディネーション能力）							備考
		定位	変換	反応	識別	連結	バランス（平衡）	リズム	
回避動作に必要な要素		○	○	○	○	○	○		備考
防御動作に必要な要素			○	○	○	○			
姿勢	遊び	相手やボールなど動いているもの、外部からの刺激物と自分との位置関係を正確に把握する	状況の変化に合わせて、素早く動きを切り替える	合図や外からの刺激に素早く反応し対応する	手足や用具などを視覚と連動させ、精密に操作する	関節や筋肉を滑らかに動かす、速度や力加減を調節する	バランスを保ち、崩れた姿勢を立て直す	リズムやタイミングを合わせる	
立位	鬼ごっこ・しっぽ取り	相手との距離をつかむ	捕まりそうになったら方向を変えて走る	鬼の動きに反応する			斜面や段差、遊具などの上を走る		
立位	縄跳び	縄と自分の位置関係をつかむ		縄の動きに反応する	縄のスピードに合わせて跳ぶ、あるいは跳ぶ速さに縄を合わせる	縄を回すのに手関節をしなやかに使う	全身のバランスを保ちながら跳ぶ	リズムカルに跳ぶ	
立位	けんけんぱ	マル印を目がけて跳ぶ			マル印から足が出ないように着地する	上半身ではずみをつけ下半身でジャンプする	片足で跳びバランスを取る		
立位	ドッジボール・転がしドッジボール	ボールと相手、自分との距離をつかむ	相手から投げられるボールから逃げる	飛んでくるボールに反応する		ボールを相手に当てるよう調節する	（転がしの場合）転がってくるボールを避ける		
立位	まりつき	まりと手との位置をつかむ			まりが手元に戻ってくるように力を調節する	まりが手元に戻ってくるように力を調節する		まりをリズムカルにつく	
立位	手押し相撲・ケンケン相撲	相手と自分の位置関係をつかむ	相手が押す動きに合わせて自分の身体を変化させる	相手の押す手に反応する		相手と押し合う手の力加減を調節する	バランスを保ち倒れないようにする		
四つ這い	ショートトラックの勇者（ACP p45-46）（雑巾がけ）	ボールと自分、コーナーなど目標物との位置関係をつかむ				雑巾で床を拭く姿勢でボールを押すことで速度、力加減を調節する			転倒時に手をつく防御動作の訓練として有効
四つ這い	クモ鬼（ACP p51）	相手との距離をつかむ	捕まりそうになったら方向を変えて走る	鬼の動きに反応する					転倒時に手をつく防御動作の訓練として有効
姿勢	生活動作	定位	変換	反応	識別	連結	バランス（平衡）	リズム	備考
立位	友人と一緒に重い物を運ぶ（準備・後片付け）	自分と荷物の間隔、段差や柱など周囲の障害物との距離感をつかむ				荷物を持ちながら歩く	段差のあるところを歩く、後ろ向きや横向きに歩く	荷物の上げ下げのタイミングを友達と合わせる	
四つ這い	雑巾がけ	大勢で行うと、反対方向から来る友人を避けたり、出会ったところでジャンケンをする	反対方向から来る友人を避けて進む		板目に沿って拭く	床を拭く姿勢で速度、力加減を調節する			転倒時に手をつく防御動作の訓練として有効

（奈良教育大学附属幼稚園，2013笠次改変）

者が加筆したものである。ここには日常生活動作として後片付けと雑巾がけをあえて含めているが、自分たちの遊ぶ環境をみんなで整えようという意識を子ども達に持たせるためにも、運動遊びとともに導入することを勧めたい。

2.4 ウォームアップ

東根は、ウォームアップとして行うコーディネーション・エクササイズを勧めている¹⁷⁾。これは試合やトレーニング前にコーディネーション・エクササイズを行うことで、脳に刺激を与え、脳の準備を促すものであるが、遊び自体にコーディネーション・エクササイズの要素が含まれていることを考えると、上半身と下半身、左と右、回転するなら縦軸と横軸、進む方向を前後左右など、体にバランスよく刺激が加わるような運動遊びを複数準備して、最初はゆっくりした動きの遊びから始め、徐々に運動量を増やし、スピードを上げていくような運動遊びを提供することが、遊びの中で自然にウォームアップを実施できるので良いのではないかと考えられる。

3. 次年度へ向けての課題

以上の内容は、過去の研究に基づき立てた仮説である。次年度は運動遊びプログラム開発班と連携しこれらの仮説について検証を加える。また子どもや保護者、教員、指導者に対してアンケート調査ならびにフォーカスグループインタビューを実施することで、現場のニーズならびにケガに対する意識を明らかにしたい。

さらに、運動遊び前に共通して実施できる簡単な体操やチェック項目を提案できるよう、調査研究を進める予定である。

参考文献

- 1) 鳥居 俊 (2005) 小児骨折の疫学的検討. 日小整会誌14(2): 125-130.
- 2) 笠次良爾 (2011) 学校管理下における児童生徒のケガの特徴について. KANSAI学校安全6: 2-7.
- 3) 学校の管理下の災害 - 基本統計. (1972 - 2013) 5巻 - 25巻, 平成25年版. 日本学校安全会, 日本学校健康会, 日本体育・学校健康センター, 日本スポーツ振興センター.
- 4) 東間掬子 (2009) 子どもの負傷率の推移とその原因を考察する. 児童研究 88, 53-55.
- 5) 文部科学省設置法第4条12 (1999)
- 6) 鳥居 俊 (2011) 頭頸部重量割合の成長変化. 日本成長学会雑誌17(1): 5-8.
- 7) 鳥居 俊 (2014) 幼児にとっての運動の意義. 子どもと発育発達11(4): 208-212.
- 8) 樋口貴弘, 森岡 周 (2008) 身体運動学 - 知覚・認知からのメッセージ-. 三輪書店
- 9) 佐々木玲子 (2007) 基礎的動きと調整力. 臨床スポーツ医学24 (11): 1151-1156.
- 10) 阿江通良 (2007) 幼少年期に身につけておくべき基礎的な動きとは何か. 臨床スポーツ医学24 (11): 1147-1150.
- 11) 三宅一郎 (2010) けがを予防する動きづくり. 子どもと発育発達7 (4): 244-249.
- 12) 東根明人 (2005) 体育授業を変えるコーディネーション運動65選 - 心と体の統合的・科学的指導法. 明治図書
- 13) 井上 馨ほか (2002) 前方および後方への模擬転倒時に出現する防御動作とその性差. 北海道大学医療技術短期大学部紀要15: 1-7.
- 14) 山田 実ほか (2010) 転倒予防のための, Multiple-Task Trainingの開発 - 無作為化比較対照試験 -. 第25回健康医科学研究助成論文集 平成20年度: 1-10.
- 15) 木塚朝博 (2010) 見ながら動き考えながら動く. 子どもと発育発達7 (4): 229-234.
- 16) 奈良教育大学附属幼稚園編 (2013) 「幼児期に必要なからだ力について考える」～体づくり・動きづくり・気持ちづくりの観点から～. 奈良教育大学附属幼稚園研究紀要.
- 17) 東根明人 (2005) コーディネーションで運動センスを磨く! ウォームアップとして行うコーディネーション・エクササイズ. コーチング・クリニック19 (1): 30-33.

エピローグ：運動・スポーツ遊びの新たな価値の提示に向けて

森丘 保典¹⁾

2011年7月、日本体育協会・日本オリンピック委員会が発表した『スポーツ宣言日本～21世紀におけるスポーツの使命～』には、『スポーツは自発的な運動の楽しみを基調とする人類共通の文化である』と謳われており、『スポーツのこの文化的特性が十分に尊重されるとき、個人的にも社会的にもその豊かな意義と価値を望むことができる』と続けられている（傍点筆者）。

一般に「文化」とは、「人間が単なる生物的存在以上のものとして生の営みをよりよきものとするために、所与の社会において世代から世代へ創造的・発展的あるいは変容されて受け継がれる行動様式の総体」と捉えられている。文字通り「人類の文化」について研究する文化人類学者のマーシャル・サーリンズは、現存する採集・狩猟民族の生活を丹念に調査し、成人男女が1日に費やす食料収集（労働）の時間が2～3時間であり、集められた食料はひとり当たり2,300カロリーにも及ぶことを示唆している。生きるために必要な栄養は満たされ、20時間以上の自由時間をもつ社会のことを、サーリンズが「初めの豊かな社会（original affluent society）」と名づけたことは首肯できるが、驚くべきことに、コマまわし、竹馬、けん玉、あやとりなどの遊びから、つな引きや棒たおしなどの力くらべ、さらには陸上競技や水泳・水中競技、格闘技や球技に類するスポーツの原型までもが存在していたことも指摘されている。これらのことは、「遊び（スポーツ）」が、あるときは「宗教的儀式」として、あるときは様々な身体（労働）能力を身につけるための「訓練」として、そしてあるときは世俗的な「娯楽（暇つぶし）」としてなど多様な目的に結びつけられながらも、すでに日常（社会）生活に欠かせない「文化」に位

置づけられていた証左であるといえる。

昨今、男子で約1割、女子では2～3割にのぼる児童・生徒が、1週間の総運動時間が60分未満（通学や体育授業を除く）であることが懸念されているが、これらの児童・生徒の6割以上が、運動・スポーツをすることが「好き or やや好き」であり、半数以上がもっとしたいと「思う or やや思う」と回答している（文部科学省「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」より）。これらのことは、現代の子ども達も持っている「自発的な運動」を「楽しみ」たいという欲求が十分に満たされていないこと、すなわち採集・狩猟時代に端を発する「遊び（スポーツ）」が「生の営みをよりよきもの」にする「文化」として受け継がれていないことを示唆していると捉えることもできる。

本プロジェクトの目的は、「運動（スポーツ）遊び」がもたらす社会心理的側面（メンタルヘルス、社会性、および集中力など）への効果を検証しながら、その効果を増強させるプログラムの開発および普及啓発に結びつけることにあるが、これらの成果は「運動（スポーツ）遊び」の新たな価値を提示する可能性を秘めている。もちろん、これらの取り組みは、どうすれば子ども達の「運動（スポーツ）遊び」に対する「自由な需要」が喚起され、どのような積み重ねを経てそれが「人生の価値」になり、さらにはそれが「豊かな社会」の構築にどのように寄与するのかについて問いつけるプロセスの端緒に過ぎない。およそ800年前に編まれた「梁塵秘抄」にある『遊びをせんとや生れけむ 戯れせんとや生れけん 遊ぶ子供の声聞けば 我が身さへこそ動がるれ』という一首は、そのプロセスの重要性を暗喩しているように思われるのである。

1) 日本体育協会スポーツ科学研究室

平成 25 年度 日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ

社会心理的側面の強化を意図した運動・スポーツ遊びプログラムの開発および普及・啓発 - 第 1 報 -

◎発行日：平成 26 年 3 月 31 日

◎編集者：竹中 晃二（社会心理的側面の強化を意図した運動・スポーツ遊びプログラムの開発および普及・啓発・研究班長）

◎発行者：公益財団法人日本体育協会 <http://www.japan-sports.or.jp>

（〒 150-8050 東京都渋谷区神南 1 - 1 - 1）

◎印刷：ホクエツ印刷株式会社 <http://hokuetsup.co.jp>

（〒 135-0033 東京都江東区深川 2 - 26 - 7）
