

平成26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2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



# 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 2 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), 齋藤めぐみ (東洋英和女学院大学) 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 (大阪青山大学)
担当研究員	森丘 保典 (スポーツ科学研究室)

## 目 次

プロジェクト2年目の報告にあたって	
子どもの運動実践, 身体活動量の増強に新しい魅力づくりを……………	竹中 晃二… 3
1. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びの効果を「評価する」	
1-1 幼児版プレイメーカー尺度の開発……………	鈴木 裕子… 5
1-2 発達段階別にみた身体活動と美徳の関係……………	上地 広昭… 11
1-3 観察法による子どもの運動遊びと社会的かかわりの程度の測定……………	葦原摩耶子… 16
1-4 子どもの運動遊びを促進する心理・社会的要因 －Health Action Process Approachモデルの適用可能性の検討－ ……	尼崎 光洋ほか… 22
1-5 子ども版簡易プレイフルネス質問紙の開発および評価……………	竹中 晃二ほか… 27
2. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びの内容を「考案する」	
2-1 社会心理的側面の強化を視点とした運動遊びの実践を通じた分類……………	佐藤 善人ほか… 38
2-2 身体活動量とプレイフルネスを生じさせる遊びとの関連について ～プレイメーカーとしてのかかわり方を強く意図して～……………	村田トオルほか… 49
2-3 プレイフルネス要素を意識した運動遊びのPlaymakerの課題……………	佐藤 一彦ほか… 61
2-4 幼児を対象とした「鬼遊び」に関する研究の動向……………	齋藤めぐみ… 72
3. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びに伴う傷害を「予防する」	
3-1 教員の印象に残る子どものケガから, 子どもの傷害予防に必要な要素を 考える……………	笠次 良爾… 85
子どもたちが“内発的”に行う運動遊びとは？	
―手段論と目的論の二元論を超えて― ……	森丘 保典… 93



# プロジェクト2年目の報告にあたって 子どもの運動実践，身体活動量の増強に新しい魅力づくりを

竹中 晃二<sup>1)</sup>

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、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す。また，この社会心理的効果は，まさに活動の「継続」や「増強」に結びつける行動変容の基本概念であり，この効果に大きく影響を与える媒介変数として「プレイフルネス」を想定しています。本プロジェクトでは，まず「プレイフルネス」の要素を強化する方策を検討しながら，そこに傷害予防や効果確認のためのツールを取り入れ，Playmakerの普及啓発のために包括的な提言を行えればと願っています。

皆様には，2年目の報告書をお届けするにあたり，本巻頭言では，本プロジェクトの考え方をわかりやすくお伝えできればと思います。私は，いくつかの本（例えば，竹中，2012，2015）や寄稿記事の中で，大人の運動実践や身体活動量の増強に関わって，その新たな魅力づくりの必要性を次のように説いています。

運動実践や身体活動量の増強は，公衆衛生分野において，他の問題行動の解消，例えば禁煙や減量と効き目が同じで，しかも需要がきわめて大きい，いわば圧倒的に『お買い得商品』です。座位中心の生活を送る不活動な人の数は，喫煙者の数の2倍以上も存在し，一方で，不活動の人が生活習慣病になる可能性，例えば心疾患への相対危険度は喫煙や高血圧のそれと同じ程度を示しています。禁煙では「吸わない」と誓う一大決心が必要です。減量するにも「好きなものを食べない」

という相当の我慢を強いられます。

一方，運動は，運動と言わないまでも，通勤の中で1回だけエスカレーターの利用を止めて階段を利用するというように，わずかな努力で実践することが可能です。さらには，体操や庭仕事というように，毎日の生活の中でわずかな時間を見つけて行う活動もあれば，サッカーや野球，ジョギングのように強度の強いスポーツ活動を週末に行うことまで，強度，時間，内容の選択肢がきわめて豊富な活動です。

このように運動は，買いやすくて，しかも価値（効果）が期待できる『お買い得商品』なのです。しかし，この『お買い得商品』は，いまやエレベーターやエスカレーターの整備，頻繁なクルマ利用，座位中心の娯楽機器の利用などのように，年々進む便利な生活や楽しい活動に抗って行わなければならないために，『利便性』という圧倒的な商品価値に負け続けているのが現状です。

運動の魅力をもっと高めるには何が必要でしょうか。健康づくりのため，生活習慣病の予防のため，ダイエットのため，体力をつけるため，というお題目は，人々にとって本当に魅力的に映っているのでしょうか。人は，運動を始めますが，疲れるから，仕事が忙しいから，天気が悪いから，退屈になったから，などと様々な言い訳をして止めていきます。要は，運動を続けるためには，もっともっと強烈な魅力が必要なのです。その魅力は，「○○のために」運動するという目的指向のものではなく，実は運動そのものに集中・没頭できたときに生まれてきそうです。どうも，運動実践や身体活動量増強に関わる行動をいまよりも魅力あるものにするには，「○○のために」という理由づくりにとどまらず，楽し

1) 早稲田大学

さ、ストレス対処、こころの癒し、生活の切り替え、充実感、生きがいなど、いわゆる『ポジティブ・サイコロジー』と呼ばれている肯定的な要素を強調する必要があるようです。

次代を担う子どもたちを対象にした運動・スポーツ、そして日常生活の身体活動量の増強についても同じことが言えるのではないのでしょうか。子ども自らが行う自発的な運動や身体活動は、スポーツ競技や学校の体育授業のように、大人からの指導や指示を受けて行う活動とは別にして、圧倒的に他の商品（ゲームやアニメなどの座位中心の娯楽）に負け続けているというのが現実です。子どもにとって魅力という点では、運動遊びやスポーツを含むからだを動かすことよりも、テレビゲームの方が上回っています。しかも、子どもの生活は、塾や習い事で忙しく、子ども同士で遊ぶことができる環境も安全でないとすればなおさらです。さらに、お家の中で手軽に、しかも友人とのスケジュール調整もいらない遊びに商品価値が高まるのは当たり前のことです。

スポーツでいう競争も動機づけに大きく関係しますが、その動機は、肯定的な体験やその体験に伴う正の報酬を得てきた一部の子どもにしか持ち合わせていません。からだを動かす動機づけが低い子どもに対してどのように楽しさを心に刻み、つぎも行ってみたい、続けていきたいと思わせるか、これは動機づけが高い子どもを対象とすることよりもきわめて難しい課題です。

ただ楽しませればよいというのとは違うかもし

れません。指導者の経験や技量もそこに加わってきます。指導者が「思いっきり遊ばせてあげた、楽しませてあげた」と自分が満足して終わりにして、その後子どもから「あとは遊んでいい？」という質問がきたということも話に聞きます。どうも子どもが考える遊びは、いくら楽しい内容であったとしても、受け身ではなく、自分の意志で自分から進んで行っているという自覚が必要なようです。

子どもは、本来クリエイティブで環境さえ整えてあげれば勝手に遊ぶものだという考えもあります。子どもは自分で楽しみを見つけて行っていくので、場所や道具だけを提供して後は「ほったらかし」がよいということかもしれません。しかし、さらに楽しみ方を増強させるためには、その場所や道具の使い方、しかもおもしろおかしそうな使い方や楽しみ方を教えていく、しかも教えられたという受け身ではなく自分が作り出した活動であるという実感をもたせることが必要です。

以上、子どもが運動遊びの魅力に『嵌まる』には、どうも大人がある種の『仕掛け』をもって関わっていくことだと思います。ここに、本研究が意図する「プレイフルネス」の育て方や増強の仕方を一般化していく意味があると考えます。

## 参考文献

- 竹中晃二 (2012) 運動と健康の心理学. 朝倉書店.
- 竹中晃二 (2015) アクティブ・ライフスタイルの構築：身体活動・運動の行動変容研究. 早稲田大学学術叢書 37, 早稲田大学出版.

# 1. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びの効果を「評価する」

## 1-1. 幼児版プレイメーカー尺度の開発

鈴木 裕子<sup>1)</sup>

### 1. 目的と経緯

本研究班は、「社会心理的要因を強化する運動遊びプログラムの開発」, 通称「プレイメーカープロジェクト」において、特に幼児期を対象とした研究を行っている。「社会心理的要因を強化する」とは、運動遊びに対する体力づくり、肥満予防という従来の考えから転じて、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）という心理的な側面（Burdette and Whitaker, 2005）に着目することである。運動遊びか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る。

一方、幼児期の教育現場では、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、それ以上に子ども自身がその役割を果たしていけるようにしたいと考えられている。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。

このように、運動遊びのなかで社会的なスキルを向上させること、遊びを自主的に生み出す力を育むことという2つの課題の接点として、本研究班では、幼児における「遊び込める」という概念に着目することにした。「遊び込める」という概念を具体化し、「遊び込める」という状況が生まれる行動様式をもとにした「幼児版プレイメーカー尺度」を開発する。

初年度（平成25年度）には、その第一段階として、尺度項目作成に向けて、保育者の捉える「遊び込める」という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。以下の3つの手続きによって進められた。はじめに、保育者

の記述したエピソード688例を読み取り解釈する作業を筆者が行い、尺度項目の候補としての要素を抽出した。次いで、各エピソード事例に対して、その要素のいずれが適応するかを、保育経験のある研究者の意見を参考に合議で判定した。最後に、尺度要因の作成を意図して、内容的に類似した要素を統合し、因子名を想定するカテゴリーとして操作的に命名した。同時に、各要素について、尺度項目として、子どもの特性ではなく状況や状態を捉えるに適しているか、保育者間で定義や評価水準が一律になるかに着目し、要素の削除や統合、文言の修正等を行った。その結果、「遊び込める」という要素が43項目抽出された（鈴木, 2014）。

### 2. 尺度の開発

#### 2.1 目的

2013年度に選出した43項目による尺度票を用いた調査を行い、尺度項目を決定し幼児版プレイメーカー尺度を開発する。

#### 2.2 方法

##### 1) 調査対象

愛知県、岐阜県の幼稚園、保育園、こども園78園の園児278名（5歳男児72名、5歳女児72名、4歳男児62名、4歳女児62名）を対象とした。

回答方法は、保育者139名による各保育者の担当クラスの園児2名（男女児各1名）に対する代理評価とした。無作為抽出とするために、男児・女児ともに原則的に名字の頭文字が「S」の1番はじめの園児とした。

評価回答を行った保育者の平均年齢は、28.99歳(SD6.54)、保育経験年数の平均8.18年(SD5.53)、性別は男性10名、女性129名であった。

##### 2) 調査内容

教示文:対象となった子どもの傾向（最近の3、4週間）についてうかがいます。幼児の遊び場面

1) 愛知教育大学

表1 幼児版プレイメーカー尺度の因子構造（最尤法・プロマックス回転）

項 目	因子負荷量					共通性
	I	II	III	IV	V	
<b>【第I因子：受容・共感・応答の循環】</b>						
J1 他者のアドバイスや意見を受け入れる	1.01	.06	-.11	-.06	-.13	.75
J2 他者のアイデアを認めて取り入れる	1.00	.04	-.03	-.03	-.17	.79
J3 他者を励ましたり教えたり褒めたりする	.64	.14	-.01	.18	-.03	.63
J4 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	.56	-.20	.24	.03	.18	.67
K1 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	.43	.12	-.06	.14	.22	.49
<b>【第II因子：環境への能動】</b>						
A1 知らないもの、ひと、ことに出会うことを楽しむ	.08	.86	-.13	-.11	.09	.70
A2 見合ったものや行なったことがあるもの、ひと、こと、にも新たな興味を持つ	.05	.69	.07	-.03	.08	.59
D2 様々な状況の変化を楽しむ	.05	.63	.15	.02	-.01	.54
D1 表情や身体が生き生きとし楽しむ雰囲気溢れる	-.05	.58	.05	.18	-.07	.42
<b>【第III因子：探索・追究・持続の自立】</b>						
E1 自分で目標を定めて取り組む	-.08	.02	.88	.06	-.09	.71
E3 自分なりに納得するまで諦めず続ける	-.08	-.06	.82	.12	-.05	.60
D1 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	.07	.21	.59	.00	-.03	.53
F2 自分一人でもやり抜こうとする	.13	.09	.46	.00	.08	.41
G1 役割を決めて自分の責任を進んで担う	.27	-.12	.46	-.20	.37	.64
D2 意欲を自分自身で喚起しようとする	-.10	.37	.42	.09	.04	.47
<b>【第IV因子：創造・想像の収束】</b>						
H2 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	.02	.00	.04	.78	.07	.73
H3 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	.00	.02	.05	.77	.00	.64
H1 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	.02	-.01	.13	.76	-.19	.52
<b>【第V因子：集団への貢献】</b>						
G2 競うことや勝敗を楽しむ	-.11	.21	.06	-.31	.79	.53
H5 目的のためにルールを考えたり作戦を立てたりする	-.08	-.11	-.06	.24	.73	.58
K3 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	.28	-.19	.11	.13	.47	.59
L2 他者の参加を誘ったり組織化したりする	-.06	.19	-.21	.29	.44	.40
L1 その子どもの遊びに他者が自然に巻き込まれる	-.06	.23	-.09	.29	.43	.52
因子相関行列		.31	.62	.51	.62	
			.40	.50	.49	
				.54	.60	

における行動や内面についていろいろな状況が述べられています。それぞれについて、その子どもの最近の行動をお考えになって、実際にその子が見せる程度を、以下の要領でご記入ください。

回答形式：「ほとんど見られない（全くあてはまらない（1）」「あまり見られない（あまりあてはまらない（2）」「ときどき見られる（ややあてはまる（3）」「やや多く見られる（あてはまる（4）」「非常に多く見られる（非常にあてはまる（5）」の5件法で回答を求めた。

3) 調査期間：2014年6月～8月

### 2.3 幼児版プレイメーカーの因子構造

因子構造は、最尤法・プロマックス回転に基づく探索的因子分析によって検討した。固有値、累積寄与率及び因子の解釈可能性の観点から、5因子解が最適と判断されたため、因子負荷量が.40以下の項目及び2重負荷のかかった項目を除き、5因子での因子分析を行った。

その結果、表1に示すように5因子23項目が、



遊び込める子ども、すなわち「プレイメーカー」としての行動様式に関する項目として最終的に抽出された。

第Ⅰ因子は、「他者のアドバイスや意見を受け入れる」「他者を励ましたり教えたり褒めたりする」「他者と目的・テーマ・アイデアを共有しながら楽しさやノリを合わせる」などの5項目からなる。幼児が他者を受容し、共感し、応答するという要素が循環する営みが強調されていた。そこで第Ⅰ因子を『受容・共感・応答の循環』と命名した。

第Ⅱ因子は、「知らないもの、ひと、ことに出会うことを楽しむ」「様々な状況の変化を楽しむ」「表情や身体が生き生きとし楽しむ雰囲気溢れる」などの4項目からなる。遊びの環境を探し求める積極性、環境への柔軟な感受性が捉えられていた。そこで第Ⅱ因子を『環境への能動』と命名した。

第Ⅲ因子は、「自分で目標を定めて取り組む」「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」「役割を決めて自分の責任を進んで担う意欲を自分自身で喚起しようとする」などの6項目からなる。様々な事象や自身の興味を探索、追究し、それらを持続する力が捉えられ、しかも一連の営みが自立している状況を表していた。そこで第Ⅲ因子を『探索・追究・持続の自立』と命名した。

第Ⅳ因子は、「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」などの3項目からなる。これらは、遊びを工夫し広げるために、想像したり創造したりする行動様式であった。また想像することや創造することをとりとめなく広げるよりも、ある方向へと収束させていく力と捉えられた。そこで第Ⅳ因子を『創造・想像の収束』と命名した。

第Ⅴ因子は、「競うことや勝敗を楽しむ」「目的のためにルールを考えたり作戦を立てたりする」「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」「その子どもの遊びに他者が自然に巻き込まれる」などの5項目からなる。これらは、他者との共同に向けて、フォーマルまたはアンフォーマルに集団を組織化し、その集団への親和的な態度を示す様子であり、遊び集団に対して

幼児なりに貢献しようとする姿勢が捉えられていた。そこで、第Ⅴ因子は『集団への貢献』と命名した。

## 2.4 信頼性と妥当性の検討

### 1) 信頼性の検討

本尺度の因子構造の信頼性は、内的整合性を検討するための信頼性係数（Cronbach  $\alpha$  係数）を求め、さらに検査-再検査法による相関係数を算出した。

**内的整合性：**各因子における内部一貫性を検討するために、保育者136名の幼児278名に対する評価回答についてCronbach  $\alpha$  係数を算出した。その結果、『第Ⅰ因子：受容・共感・応答の循環』が  $\alpha = .88$ 、『第Ⅱ因子：環境への能動』が  $\alpha = .82$ 、『第Ⅲ因子：探索・追究・持続の自立』が  $\alpha = .85$ 、『第Ⅳ因子：創造・想像の収束』が  $\alpha = .84$ 、『第Ⅴ因子：集団への貢献』が  $\alpha = .79$ であった。このことから、プレイメーカー尺度の5つの因子には高い内的整合性があることが確認された。

**再現性：**因子構造の再現性を検討するために、本調査で対象となった保育者135名に対し、2週間～3週間の期間を経て、同様の2名の幼児のうちの1名、計135名について同様の質問紙への再検査を実施した。2～3週間と比較的短期の間隔を設定した理由は、それ以上の期間を経ると、回答者である保育者は、子どもの変容の程度に関心が傾きやすいと考えられるためである。その結果、検査-再検査間の一致率は、『第Ⅰ因子：受容・共感・応答の循環』が  $r = .74$ 、『第Ⅱ因子：環境への能動』が  $r = .72$ 、『第Ⅲ因子：探索・追究・持続の自立』が  $r = .72$ 、『第Ⅳ因子：創造・想像の収束』が  $r = .75$ 、『第Ⅴ因子：集団への貢献』が  $r = .71$ と高い係数を示した。これらの結果から、本尺度の再現性が確認された。

### 2) 併存的妥当性の検討

因子構造の併存的妥当性を検討するために、5つの因子と、調査時に組み込んだ「遊び込める」要因と関連を持つと予想された「幼児の社会的スキル尺度（King, C.A. & Kirschenbaum, D.S., 1996）」「幼児の感性尺度（鈴木, 2013）」「子ども

表2 幼児版プレイメーカー尺度の併存的妥当性（因子合成点と既存尺度因子合成点との相関関係）

尺度名	幼児の社会的スキル尺度			幼児の感性尺度			子どもアクティビティ尺度				
	因子	主張	自己統制	協調	独自の感受と創出	能動的な応答	情緒的・道徳的な共感	プレイ	リーダー	チャレンジ	ソーシャル
項目の一例	友だちをいろいろな活動に誘う	いざこざ場面での自分の気持ちをコントロールする	園にある遊具や教材を片付ける	探究したり試行錯誤を繰り返したりする	何でもやりたり見たがったりする	他者やその場の雰囲気にあわせて表現する	座って遊ぶよりも立って遊ぶことが多い	遊びのなかでいろいろな決断をまかされている	いろいろな運動遊びに進んで取り組む	自分から遊びに加わっている	
受容・共感・応答の循環	.51***	.66***	.55***	.50***	.28***	.66**	.05	.39***	.28***	.35***	
環境への能動	.56***	.17***	.26***	.47***	.65***	.27***	.33***	.46***	.28***	.40***	
探索・追究・持続の自立	.53***	.49***	.52***	.60***	.39***	.53***	.16***	.51***	.47***	.30***	
創造・想像の収束	.61***	.38***	.34***	.70***	.42***	.44***	.07	.62***	.22***	.32***	
集団への貢献	.72***	.42***	.35***	.59***	.55***	.38***	.32***	.75***	.44***	.50***	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

アクティビティ尺度（鈴木，2005）」の3尺度9因子との相関係数を算出した。

「幼児の社会的スキル尺度」は、社会的スキルを、ある環境の中にある、特定の状況に相応しい行動であって、かつ望ましい結果と関連している社会的行動（Harter, S., 1984）として作成された尺度である。円滑な人間関係を営むために必要な行動とされた領域内の主張スキル、自己統制スキル、協調スキルの全3因子12項目を用いた。

「幼児期の感性尺度」は、幼児の感性を、独自の感受と創出、能動的な応答、情緒的・道徳的な共感の3因子で構成した尺度である。全3因子26項目を用いた。

「子どもアクティビティ尺度」は、幼児の身体活動性を、プレイ、リーダー、チャレンジ、ソーシャルの4因子で構成した尺度である。全4因子15項目を用いた。

その結果、本尺度の5因子は、関連の深い既存の因子と有意な相関を示した。特に、『第I因子：受容・共感・応答の循環』は、情緒的・道徳的な共感（ $r = .66$ ）、自己統制（ $r = .66$ ）と、『第II因子：環境への能動』は、能動的な応答（ $r = .65$ ）、『第III因子：探索・追究・持続の自立』は、独自の感受と創出（ $r = .60$ ）、『第IV因子：創造・想像の収束』は、独自の感受と創出（ $r = .70$ ）、主張（ $r = .61$ ）、『第V因子：集団への貢献』は、リーダー（ $r = .75$ ）、主張（ $r = .72$ ）との間に高い値を示し、内容の適切さが認められた。この

結果から、本尺度の併存的妥当性が確認された。

### 3. 尺度の基本統計量と年齢差・性差

幼児版プレイメーカー尺度の各因子得点の年齢差と性差を検討するため、各因子得点を従属変数とし、年齢（4歳児・5歳児）と性別（男児・女児）を要因とする2要因分散分析を行った。表3は年齢別、性別の下位尺度得点の平均値及び分散分析結果を示したものである。

『第I因子：受容・共感・応答の循環』、『第II因子：環境への能動』、『第III因子：探索・追究・持続の自立』では、年齢、性ともに主効果が認められた。5歳が4歳より、また女児が男児よりも有意に得点が高いという結果であった。『第IV因子：創造・想像の収束』では、性別のみ主効果が認められ、女児が男児よりも有意に得点が高いという結果であった。『第V因子：集団への貢献』では、年齢のみ主効果が認められ、5歳が4歳よりも有意に得点が高いという結果が認められた。

このように、『受容・共感・応答の循環』、『環境への能動』、『探索・追究・持続の自立』、『集団への貢献』では、5歳が4歳よりも有意に得点が高く、発達に伴う影響が示唆された。また『受容・共感・応答の循環』、『環境への能動』、『探索・追究・持続の自立』、『創造・想像の収束』では、女児が男児よりも有意に得点が高く、「遊び込める」という行動様式に性差が生じる可能性が考えられた。どのような要因が、これらの有意差に影響を与え

表3 尺度の基本統計量および年齢差・性差

	4歳児		5歳児		主効果		交互作用
	男児	女児	男児	女児	年齢別	性別	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	
第I因子：受容・共感・応答の循環	2.67 (0.76)	3.16 (0.68)	2.97 (0.79)	3.35 (0.76)	7.41**	22.26***	0.36
第II因子：環境への能動	2.63 (0.77)	3.10 (0.67)	3.00 (0.78)	3.30 (0.68)	10.26**	18.57***	0.91
第III因子：探索・追究・持続の自立	2.44 (0.61)	2.89 (0.68)	2.65 (0.79)	3.17 (0.64)	8.364**	33.37***	0.14
第IV因子：創造・想像の収束	2.91 (0.88)	3.20 (0.77)	2.93 (0.88)	3.33 (0.71)	0.56	12.40**	0.60
第V因子：集団への貢献	2.47 (0.72)	2.67 (0.59)	2.96 (0.82)	2.94 (0.67)	18.94***	0.56	1.70

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

ているかについては、『創造・想像の収束』において年齢が有意でなかった理由、『集団への貢献』で性差が有意でなかった理由という逆説的な検討を含めて、個々の遊びの内容の分析など、今後より詳細に検討する必要がある。

#### 4. 総 括

本研究では、幼児の運動遊びにおける社会的なスキルの向上、自ら遊びを作り出す力の育成をめざして、「遊び込める」という概念を具体化した「幼児版プレイメーカー尺度」を開発した。本尺度は、「遊び込める」状況の変容を評価する指標としてのみならず、幼児の「遊び込む」ことのできる環境の構想や支援に際しての示唆がもたらされ、遊び込めるための遊びとは何かを検討する指標にも用いることができる可能性が示された。

例えば、『受容・共感・応答の循環』因子からは、「遊び込める」ことが、他者と積極的にコミュニケーションを図る態度に強く影響されていることが示された。他者とかかわる機会が様々に経験できることが、遊びの質を高める。『環境への能動』因子は、遊びを生み出し、維持させるための行動様式であった。様々な環境やその変化に関心を持ち、その出会いに対して高揚感を溢れさせて熱中して向き合うことを示す。一方で、熱中するためには精神的な安定感が必要となる。遊び込める状況を保つためには、情緒の安定や集中力といった側面が大きく関与することが示唆された。また『探索・追究・持続の自立』因子は、このような夢中・没頭の状況を成立させる行動様式として捉えられた。自分で目標を定めて、納得するまで諦めず、意欲を自分自身で喚起させて、やり抜こうと

する一連の行動が自立している姿が、「遊び込める」遊びを生み出し支える。『創造・想像の収束』因子からは、目的の達成や表現のために工夫、提案、再構成、試行錯誤という行動様式が、遊び込める状況を支えることが見出された。想像をあげるだけでなく、目的に沿い、自己決定しながら創造する姿が求められる。そのためには、構造化されていない可塑的な遊びが有効なことが示唆された。『集団への貢献』因子は、他者と競ったり話し合ったりすることが、遊びの集団に所属し貢献している自己の存在を喜びとする感情となり、遊び込む意欲を支えることが示された。それらは、自分に自信を持ち、自分を活かそうとする自尊感情に根ざしている。競う場面、話し合う場面を経験できる遊びが、「遊び込める」状況を促進させることが示唆された。

今後は、これらの因子について発達のな変化や性による差や違いを、観察などの質的な調査を併用して検討する課題は残されたが、同時に本尺度を活用し、遊び込める環境を構成する運動遊びの内容についても検討したい。

#### 引用文献

- Burdette HL & Whitaker RC (2005) Resurrecting free play in young children : looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(1) : 46-50.
- Harter, S. (1984). *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom ; Processes and patterns of change*. Achievement and Mo-

- tivation : *A social-development perspective*.  
Cambridge University Press Canada. 77-114.
- King, C.A. & Kirschenbaum, D.S. (1996). 佐藤正二, 佐藤容子, 前田健一, 相川充 (訳), 子ども援助の社会的スキル: 幼児・低学年児童の対人行動訓練. 川島書店.
- 鈴木裕子 (2005) 幼児の身体活動評価尺度の開発: 子どもアクティビティ尺度. 体育学研究. 50 (5). 557-568.
- 鈴木裕子 (2009) 幼児の感性を具体化する試み: 幼児期の感性尺度の開発を手がかりとして. 保育学研究. 47(2). 132-142.
- 鈴木裕子 (2014) 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-. 平成25年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ (第1報). 10-18.

## 1-2 発達段階別にみた身体活動と美德の関係

上地 広昭<sup>1)</sup>

### 1. 緒 言

近年、先進国において、生活の利便化やテレビゲームの普及により、子どもたちの身体活動（スポーツ、運動、および外遊びなど）が減少傾向にある。身体的な不活動は心疾患やⅡ型糖尿病などの生活習慣病を引き起こす原因の一つとされており、身体活動増進が生活習慣病の予防に果たす役割は非常に大きい。特に、子どもの時期の身体活動・運動習慣は子どもの時期の生活習慣病のリスクファクターの低下に役立つだけでなく、その習慣をそれ以降のライフステージに持ち越すことで、成人後の生活習慣病の予防にも貢献するという二重の恩恵がある（加賀谷，1999）。

また、身体活動を行うことは、身体的な健康面のみならず精神的・社会的健康の増進にもつながることが報告されており、これまでに、身体活動の抗うつ効果やストレス軽減効果については多くの知見が得られている。さらに、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身体活動を捉えた研究としては、主にウェルビーイングやフローなどポジティブ感情と身体活動の関連を見たものが多いが、ポジティブ特性（人間が持つ美德）と身体活動の関連について検討した研究は見られない。身体活動を行うことで、どのようなポジティブ特性を伸ばしているのかを探ることにより、身体活動が人格形成にどのような役割を果たすのかについての新たな知見をうることの意義は深い。特に、発達段階の中でも児童期から青年期にかけては人格の形成において非常に重要な時期であることから、本研究では、青少年期における身体活動の実施状況とポジティブ

な特性との関係を発達段階別（小学生、中学生、および大学生）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109名（男子59名，女子48名；平均年齢±標準偏差 $11.30 \pm 0.70$ ）、中学1-3年生289名（男子137名，女子149名；平均年齢±標準偏差 $13.72 \pm 0.95$ ）、および大学1年生96名（男子45名，女子51名；平均年齢±標準偏差 $18.91 \pm 2.84$ ）の計494名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)ポジティブ特性

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）を参考に、24種類の強み（好奇

1) 山口大学

表1 性別・発達段階別のIPAQ得点の平均値および標準偏差

	小学生		中学生		大学生		性 F	発達段階 F	交互作用 F
	男子	女子	男子	女子	男子	女子			
高強度の 身体活動 (min/week)	514.49 (498.95)	302.71 (321.61)	285.2 (374.45)	212.17 (335.59)	268.2 (425.51)	37.55 (112.83)	21.54*** 男 > 女	13.13*** 小 > 中 > 大	2.46 †
中等度の 身体活動 (min/week)	363.58 (536.18)	149.92 (193.76)	224.2 (264.68)	229.26 (324.78)	118.11 (213.50)	139.9 (311.88)	3.57 †	4.45** 小・中 > 大	4.95**
歩行 (min/week)	330.09 (631.36)	192.5 (230.66)	512.06 (1255.13)	229.89 (399.72)	359.18 (628.78)	156.47 (284.19)	6.99** 男 > 女	1.24	0.37
平日の 座位行動 (min/day)	376.93 (237.75)	396.73 (276.33)	460.55 (342.91)	497.01 (342.82)	461.33 (263.35)	513.22 (245.25)	1.30	3.85* 小 < 中・大	.07
休日の 座位行動 (min/day)	359.71 (231.4)	393.23 (237.1)	522.92 (348.84)	504.03 (323.93)	533.33 (290.36)	535.37 (252.93)	.03	9.22*** 小 < 中・大	.29

Note. ( ) 内は標準偏差； †  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

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) についてそれぞれ一項目ずつ準備した(上地, 2014). 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)に収束して用いた.

#### 4) 分析方法

青少年期における日常活動(高強度身体活動, 中等度の強度の身体活動, 歩行, および平日・休日の座位活動)の性差および発達の变化について検討するために, 性および発達段階(小学生, 中学生, および大学生)を独立変数, IPAQの各因子の得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行った. また, 身体活動のパターンをみるために, IPAQの各因子の標準得点を用いたクラスター分析を行った. 最後に, 6つの美德についての性および身体活動パターンの差について検討するために, 性およびクラスターを独立変数, 各美德の得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行った. 本研究では, アプリケーションソフトウェアSPSS10.0J(IBM, Japan)を用いて統計解析を行った.

### 3. 結果

#### 1) 身体活動の性および発達段階差

分散分析の結果, 表1に示す通り, 高強度の身体活動に関して, 有意な性および発達段階の主効果が認められた(性  $F(1/483) = 21.54, p < .001$ ; 発達段階  $F(2/483) = 13.13, p < .001$ ). 男子は, 女子よりも高強度の身体活動量が多く, 小学生, 中学生, 大学生の順で高強度の身体活動が多いことが明らかになった. 中等度の強度の身体活動については, 有意な発達段階差および交互作用が認められ, 男子において発達段階が上がるごとに活動量が減少するが, 女子では中学生時に最も高い傾向を示すことが明らかになった(発達段階  $F(2/483) = 4.45, p < .05$ ; 交互作用  $F(2/483) = 4.95, p < .01$ ;). 歩行については, 有意な性差が認められ, 男子が女子よりも有意に多かった. 座位活動については, 平日・休日ともに有意な発達段階差が認められ小学生が中学および大学生よりも有意に少なかった(平日  $F(2/483) = 3.85, p < .05$ ; 休日  $F(2/483) = 9.22, p < .001$ ).

#### 2) 身体活動のパターンについて

IPAQの各因子の組み合わせパターンについて, クラスター分析を用いて検討した. 2-4のクラスターを設定して分析を試みたところ, 各ク

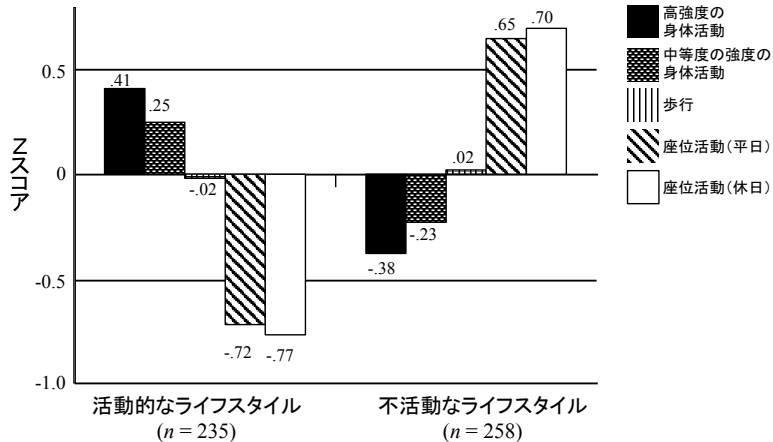


図1 青少年の身体活動に関するクラスター分析結果

ラスターの人数比およびクラスターの解釈の観点から、二つのクラスターによる分類が各身体活動の組み合わせのパターンを最もよく表していると考えられた(図1)。一つ目のクラスターは、中-高強度の身体活動の得点が高く、座位活動の得点が高い傾向を示す群(以下、活動的なライフスタイル; 235名)であり、もう一方のクラスターは、中-低強度の身体活動の得点が高く、座位活動の得点が高い傾向を示す群(以下、不活動なライフスタイル; 258名)であった。

### 3) 身体活動と6つの美德の関係

6つの美德について、性別および身体活動パターンによる差異を検討するために、発達段階ごとに二元配置の分散分析を行った。その結果、小学生において6つの美德の中の「知恵・知識」( $F(1/100) = 3.99, p < .05$ )、「人間性と愛」( $F(1/100) = 10.30, p < .01$ )、「正義」( $F(1/100) = 8.01, p < .01$ )、および「精神性と超越」( $F(1/100) = 3.98, p < .05$ )において有意な交互作用が認められた。男子小学生における活動的なライフスタイル群は不活動群に比べてこれらの因子で有意に高い値を示した。またすべての発達段階において「人間性と愛」に有意な性差が認められ、女子が男子に比べ有意に高い得点を示した(小学生  $F(1/100) = 7.27, p < .01$ ; 中学生  $F(1/218) = 9.28, p < .01$ ; 大学生  $F(1/92) = 5.15, p < .05$ )。

## 4. 考 察

高強度の身体活動量について有意な性と発達段階の差が認められ、男子は女子よりも活動量が多く、全体的に発達段階が上がるにつれ活動量が減少する傾向が認められた。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。中等度の強度の身体活動に関しては、男子においては発達段階が上がるにつれ減少するが、女子においては中学校が最も多くなることが示された。これらの結果については、スポーツクラブへの加入状況などが影響していると思われる。多くの男子は小学校時からスポーツクラブなどに加入しているのに対し、女子は中学校に入学して運動部活動などのスポーツクラブに加入する者が増えることで一時的に身体活動量が増している可能性が予想される。

身体活動および6つの美德の関連について、男子小学生だけが身体活動のパターンと美德が関連を示すという興味深い結果となった。活動的なライフスタイルの男子小学生ほど、知恵・知識、人間性、正義、および超越性が高かった。この結果は、子どもの時期における身体活動が肥満防止や体力向上などの身体健康だけではなく、メンタルヘルスや社会性の強化につながる可能性を支持するものである。特に、小学生にのみ見られた特異な関係であることを考えると、一定の時期までに身体活動を行うことが心理社会的側面に非常に大き

表2 性別・ライフスタイル別の美德の平均値および標準偏差

	男子		女子		性別 <i>F</i>	ライフスタイル <i>F</i>	交互作用 <i>F</i>	
	活動	不活動	活動	不活動				
	ライフスタイル	ライフスタイル	ライフスタイル	ライフスタイル				
小学生	知恵と知識	22.53 (4.31)	21.00 (3.16)	20.95 (3.62)	22.73 (4.03)	.01	.03	3.99*
	勇気	10.73 (2.28)	9.65 (1.77)	10.28 (2.23)	11.07 (2.49)	1.06	.10	3.87 <sup>†</sup>
	人間性と愛	8.07 (1.97)	6.65 (2.09)	7.94 (1.54)	8.80 (1.15)	7.27**	.71	10.30**
	正義	10.70 (2.73)	8.79 (1.79)	10.05 (2.26)	11.00 (2.10)	2.36	.89	8.00**
	節度	10.55 (2.65)	10.06 (2.66)	10.81 (1.93)	11.07 (1.44)	1.67	.06	.58
	精神性と超越	27.62 (4.92)	24.76 (4.22)	26.00 (4.29)	27.00 (4.33)	.10	.92	3.98*
中学生	知恵と知識	20.30 (4.73)	20.75 (4.70)	20.73 (3.61)	19.84 (4.00)	.18	.15	1.35
	勇気	10.37 (3.19)	10.55 (3.00)	10.75 (1.82)	10.56 (2.20)	.39	.01	.21
	人間性と愛	7.16 (2.24)	7.41 (2.30)	8.15 (1.78)	8.03 (1.49)	9.28**	.05	.47
	正義	9.86 (3.12)	9.68 (3.06)	10.66 (2.38)	9.73 (2.55)	1.24	2.13	1.06
	節度	9.69 (2.84)	10.12 (2.42)	10.65 (1.91)	10.14 (2.32)	2.31	.02	2.14
	精神性と超越	24.15 (6.42)	23.88 (5.88)	25.13 (4.72)	23.94 (4.68)	.51	1.00	.40
大学生	知恵と知識	20.25 (4.64)	20.76 (3.51)	19.54 (3.10)	19.66 (2.79)	1.41	.17	.07
	勇気	10.31 (2.15)	10.62 (2.11)	10.69 (1.70)	10.00 (2.07)	.07	.18	1.19
	人間性と愛	7.75 (2.02)	7.69 (1.85)	8.85 (1.28)	8.21 (1.23)	5.15*	.95	.65
	正義	9.88 (2.13)	10.47 (2.29)	10.08 (1.93)	9.26 (2.05)	1.11	.06	2.18
	節度	10.63 (2.03)	10.28 (1.87)	10.23 (1.79)	9.87 (1.61)	1.00	.79	.00
	精神性と超越	25.63 (3.48)	24.24 (4.13)	25.08 (3.55)	23.79 (3.68)	.35	2.50	.00

Note. ( )内は標準偏差；<sup>†</sup>p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01

な役割を果たす可能性が示された。しかし、この傾向は女子小学生では見られず、女子小学生においてはむしろ不活動な児童の方が知恵・知識などの美德が高かった。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、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。

また、中学生および大学生では、身体活動のパターンと美徳との間に全く関連が認められなかった。この原因として、美徳は個人の特性であり、一定の年齢までに経験したことがその形成に大きく影響するのかもしれない。そのため、幼少期における身体活動経験の重要性が示されたともいえる。

## 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) 全体的に、発達段階が上がるに従い、中～高強度の身体活動量が減り、座位活動が増える、2) 6つの美徳に関して性差はない、3) 男子小学生においては活動的なライフスタイルが美徳と関連を持つ、4) 女子小学生においては不活動なライフスタイルのほうが一部の美徳が高い。

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つの美徳

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学校に在籍する青少年であり、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。

## 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)。

加賀谷淳子 (1999) 日常運動させるには。モダンフィジシャン, 19(7): 875-879, 新興医学出版。

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。

上地広昭 (2014) 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つの美徳の関係 -。平成25年度 日本体育協会スポーツ医・科学研究報告「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年次 -, 19-24。

# 1-3 観察法による子どもの運動遊びと社会的かかわりの程度の測定

葦原摩耶子<sup>1)</sup>

## 1. はじめに

本研究の目的は、介入研究の前後で、子どもの遊びのなかの社会的関わりの変化の測定法を検討することである。子どもの遊ぶ内容や遊び方に介入を行い、遊びの中の関わりが増加することで、子どもの社会的スキルの向上がもたらされると考えられる。したがって、質問紙で普段の友達との接し方などの社会的スキルを測定するだけでなく、実際の子どもの遊びを観察し、その中での会話やふれあいの程度などかかわり方がどのように変化したかを測定することが有効であると考えられる。以上より、本稿では、観察法による遊びの評価を実施し、社会的な関わりの多い者の特徴を検討した。

## 2. 方 法

### 1. 対象者

スポーツ少年団（サッカー）に所属する小学生男児15名を対象とした。平均年齢は、 $11.93 \pm 0.26$ 歳であった。そのうち、遊びの撮影データ、歩数、質問紙のすべてのデータが欠損なく揃っている11名を分析対象とした。

### 2. 手続き

#### 1) 遊びの撮影

スポーツ少年団の練習前の時間を使用し、小学校の校庭にて調査を実施した。対象者は、ゼッケンを着用し、歩数計を装着したのち、10分間自由に過ごすよう求められた。10分間の様子は、2台のビデオカメラ（Panasonic製デジタルハイビジョンカメラHDC-TM30、およびSONY製デジタルHDビデオカメラレコーダーHDR-CX535）を用いて撮影した。10分間の撮影の後、対象者は質問

紙（A4判6枚、所要時間約5分）に記入した。

#### 2) 遊びの観察

撮影した2台のカメラの映像をもとに、観察者2名で評価を行った。評価項目は、Ridgers et al. (2010) が開発した子どもの遊びの観察法であるSOCARP (the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play) を参考に設定した。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（表1）。

活動レベルは、「1. 横たわる」-「5. 活発に動く」の5段階で評定した。グループサイズは、活動人数ごとに、1人、2-4人（小グループ）、5-9人（中グループ）、10人以上（大グループ）の4段階評価を行った。活動タイプは、スポーツ、身体を動かす遊び、座位活動、移動の4つのカテゴリに分類して記録した。遊びの中での相互関係については、言語的コミュニケーション（ポジティブ・ネガティブ）および身体的コミュニケーション（ポジティブ・ネガティブ）の有無、無視、かかわりなしの合計6種類に分けて記録した。

対象者の行動は、10秒おきに評価され、10分間の活動に対し合計60セッションの記録となった。

### 3. 測定項目

#### 1) 歩数

歩数の測定には、オムロン活動量計HJA-400を用いた。活動量計は対象者のズボンのポケットに入れ、落下防止のクリップを止めて測定した。

#### 2) 質問紙

##### (1) 子ども版プレイフルネス尺度

高井ら (2014) が開発したプレイフルネス尺度の簡易版を用い、10分間の遊びのなかで楽しさをどの程度感じたかを測定した。没頭できたか、自己決定できたか、有能感を感じたか、集団ルールを守れたか、人とのつながってあそべたかの4側面について、「まったくおもわない」から「すご

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

表1 遊び観察記録票

観察者番号 ( )

対象者番号 ( )

ターゲットの性別： 男 ・ 女

	活動レベル					活動人数				活動タイプ				相互関係						
	横た わる	座る	立つ	歩く	活発に 動く	1人	2-4人	5-9人	10人 以上	スポー ツ	身体 遊び	座位 活動	移動	なし	言語CM ポジ	ネガ	身体CM ポジ	ネガ	無視	フレーム アウト
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				

くおもう」までの5段階で回答を求めた。

(2)子ども用身体活動尺度

上地ら(2000)の作成した尺度を用い、普段の身体活動水準を測定した。もとの尺度は体育の時間、授業と授業の休み時間、昼休み時間、放課後、帰宅後の5つの時間帯設定であるが、対象者がスポーツ少年団に所属していることを考慮し、帰宅後に「スポーツ少年団の練習を除く」と指定し、スポーツ少年団の練習時間を設問に加えた。回答は、「あまり身体を動かさなかった」、「どちらともいえない」、「よく身体を動かした」の3件法で求めた。

(3)社会的スキル

嶋田ら(1996)が作成した小学生用社会的スキル尺度を用いた。この尺度は向社会的スキル(友達が失敗したら助ける)、攻撃行動(友達に乱暴な話し方をする)、引っ込み思案行動(友達と離れて1人だけで遊ぶ)の3因子から構成されている15項目の尺度である。回答は「ぜんぜんあてはまらない」から「よくあてはまる」の4件法で求めた。

4. 分析方法

遊びのなかでの社会的な関わりの多い者の特徴を検討するために、 $\chi^2$ 検定、およびt検定を実施した。

3. 結果および考察

1. 観察法による運動遊びと社会的かかわりの程度の測定

1) 観察者間の一致度

観察者2名による10分間の遊びの観察結果の一致度を算出した結果を表2に示す。一致率の平均は、活動レベル64.33%、活動人数77.73%、活動タイプ81.36%、相互関係83.18%であった。

活動レベルの一致率が悪く、最も一致率の低かったケースでは50.67%であった。この原因として、子どもの遊びが断続的であるため、活動レベルの判断がしづらく、観察者の評価にばらつきが生じたことが考えられる。評価段階の設定の再考や事前の観察者トレーニングの徹底などが課題であると言える。

## 2) 観察結果のまとめ

続いて、観察結果を集計した。一致率の悪かった活動レベルに関しては、正確な結果が得られないと考えられるため、分析から省くこととした。さらに活動人数、活動タイプ、相互関係の観察者間の評価の一致率が70%を下回るデータを除いて、8名を対象に集計を行った。観察者間の評価が食い違った箇所に関しては、前後の評価をもとに妥当だと判断される方の評価を採用した。

観察結果を集計したものを表3にまとめた。活

動人数は、2-4人での活動が最も多く、次いで1人での行動が多い結果となった。10人以上での活動は見られなかった。活動タイプは、スポーツが約6割を占め、残りは移動で、身体を動かす遊び、および座位活動は見られなかった。相互関係については、なしが約7割を占めた。多くみられた触れ合いは、ポジティブな言語的コミュニケーションで約2割を占めていた。ネガティブな言語的・身体的コミュニケーションおよび無視は見られなかった。

以上より、今回の対象者の遊びの特徴として、2-4名および1人の少人数での活動が多く、内容としてはスポーツがメインで、活発な相互関係は多く見られなかったことが挙げられる。その背景として、今回の調査環境が、スポーツ少年団でのサッカーの練習前だったこと、グラウンドにバスケットゴールが複数設置されていたことが挙げられる。そのため、実際に行われた活動内容が、サッカーのパス回し、およびバスケットボールのシュート練習に偏り、同じ場所にいるものの、相互作用の少ない活動となっていた。鬼ごっこ、どろけいなどの集団で行ったり、互いの協力が必要な身体を動かす遊びが行われれば、より多彩なコミュニケーションを観察することができたと考えられる。遊びの測定の信頼性・妥当性を高めるた

表2 観察者間の評価の一致率

	レベル 一致率	人数 一致率	タイプ 一致率	相互関係 一致率	全体 一致率
NO1	81.67	71.67	83.33	95.00	82.50
NO2	50.67	63.33	80.00	81.67	70.42
NO3	60.33	75.00	73.33	75.00	71.67
NO4	76.67	95.00	73.33	93.33	84.58
NO5	76.67	76.67	76.67	83.33	77.92
NO6	60.00	70.00	78.33	88.33	74.17
NO7	53.33	85.00	91.67	81.67	77.92
NO8	45.00	98.33	90.00	75.00	77.08
NO9	53.33	61.67	88.33	60.00	65.83
NO10	75.00	93.33	80.00	93.33	85.42
NO11	73.33	65.00	80.00	88.33	76.67
平均	64.18	77.73	81.36	83.18	76.74

表3 10分間の活動における各カテゴリーの出現率

	活動人数				活動タイプ		相互関係				FO
	一人	2-4人	5-9人	10人以上	スポーツ	移動	なし	言語CM+	身体CM+	言語+&身体+	
NO1	50.00	50.00	0.00	0.00	63.33	36.67	91.67	5.00	3.33	0.00	0.00
NO3	8.33	86.67	5.00	0.00	50.00	50.00	61.67	38.33	0.00	0.00	0.00
NO4	75.00	10.00	3.33	0.00	63.33	25.00	75.00	13.33	0.00	0.00	11.67
NO5	51.67	43.33	3.33	0.00	45.00	50.00	70.00	26.67	0.00	1.67	1.67
NO6	40.00	40.00	6.67	0.00	50.00	36.67	70.00	11.67	5.00	0.00	13.33
NO7	20.00	60.00	16.67	0.00	36.67	60.00	43.33	45.00	0.00	8.33	3.33
NO8	0.00	81.67	0.00	0.00	71.67	10.00	43.33	38.33	0.00	0.00	18.33
NO10	1.67	98.33	0.00	0.00	96.67	3.33	83.33	13.33	0.00	3.33	0.00
平均	30.83	58.75	4.38	0.00	59.58	33.96	67.29	23.96	1.04	1.67	6.04

言語CM+：ポジティブな言語的コミュニケーション

身体CM+：ポジティブな身体的コミュニケーション

言語+&身体+：上記2つが同時に見られたケース

FO：フレームアウト

表4 歩数, 社会的スキルの平均値

	歩数	向社会的行動	攻撃行動	引っ込み思案行動
低群 (n = 4)	1252 (170.07)	20.25 (3.78)	6.75 (1.26)	4.50 (1.00)
高群 (n = 4)	1163.75 (130.68)	20.25 (4.27)	8.00 (3.27)	5.00 (0.82)

カッコ内は標準偏差

表5-1 普段の活動水準のクロス集計結果

	体育の時間 よく身体を 動かした	行間休み			昼休み	
		あまり身体を動 かさなかった	どちらとも 言えない	よく身体を 動かした	どちらとも 言えない	よく身体を 動かした
低群 (n = 4)	度数 残差	4 1.63	2 0.73	2 -2.19*	0 2.19*	4 -2.19*
高群 (n = 4)	度数 残差	4 -1.63	0 -0.73	1 2.19*	3 -2.19*	3 2.19*

\* p < .05

表5-2 普段の活動水準のクロス集計結果

		放課後			帰宅後		少年団の練習 よく身体を 動かした
		あまり身体を動 かさなかった	どちらとも 言えない	よく身体を 動かした	どちらとも 言えない	よく身体を 動かした	
低群 (n = 4)	度数 残差	2 1.63	1 1.07	1 -2.19*	1 0	3 0	4
高群 (n = 4)	度数 残差	0 -1.63	0 -1.07	4 2.19*	1 0	3 0	4

\* p < .05

めにも, 今後はより多彩な活動のデータを収集し, 検討する必要がある。

また, 広い場所でのビデオ撮影では, 表情などは詳細に記録できなかったため, 細かな触れ合いは評価できなかった。子ども同士の関わりを詳細に検討するためには, 全体の撮影に加え, 何名かターゲットを絞って, アップの表情などを撮影するか, 現場で観察することが必要と考えられる。

さらに, 今回はネガティブなコミュニケーションは見られなかった。対象児童の年齢が平均11.93歳と高かったことと, 普段からともに身体を動かしている仲間であったためと考えられる。今後は以上の課題を踏まえて, さまざまな対象者や活動内容で遊びの観察を行い, 観察・評価の精度を高めていくことが必要である。

## 2. 観察結果とその他の指標との関係

遊びの中での社会的な関わりやその他の指標との関連を検討するために, 観察結果に基づき, 対象者を関わり高群と低群に分類した。今回は, 遊びの中で相互作用の測定割合が少なかったため, 言語的コミュニケーション, 身体的コミュニケーション, および言語的&身体的コミュニケーションのすべての割合を合算し, 上位4名を高群とした。

1) 遊びの中での社会的な関わりと活動量の関係  
遊びのなかの関わり高群と低群において, 10分間の歩数に差がみられるか t 検定を行った (表4)。その結果, 有意な差は見られなかった ( $t(6) = .82, p > .10$ )。

遊びのなかの関わり高群と低群において, 普段の活動水準に違いがみられるか  $\chi^2$  検定を行った (表5-1, 5-2)。その結果, 関わり高群は, 行

表6-1 プレイフルネスのクロス集計結果

		夢中になれたか			自分で決めたか			
		どちらでもない	そう思う	すごく思う	思わない	どちらでもない	そう思う	すごく思う
低群(n=4)	度数	2	2	0	0	1	1	2
	残差	0	0.73	-1.07	-1.07	0	1.07	0
高群(n=4)	度数	2	1	1	1	1	0	2
	残差	0	-0.73	1.07	1.07	0	-1.07	0

表6-2 プレイフルネスのクロス集計結果

		上達したか			ルールを守れたか			みんなと楽しめたか		
		まったく思わない	どちらでもない	そう思う	どちらでもない	そう思う	すごく思う	どちらでもない	そう思う	すごく思う
低群(n=4)	度数	1	3	0	1	2	1	1	2	1
	残差	0	0.73	-1.07	1.06	0.73	-1.41	0	0.73	-0.73
高群(n=4)	度数	1	2	1	0	1	3	1	1	2
	残差	0	-0.73	1.07	-1.06	-0.73	1.41	0	-0.73	0.73

間休み ( $\chi^2(2)=5.33, p<.10$ ) や昼休み ( $\chi^2(1)=4.80, p<.10$ ), 放課後 ( $\chi^2(2)=4.80, p<.10$ ) など自由時間によく身体を動かす傾向が示された。体育やスポーツ少年団など教師や指導者がコントロールする活動ではなく、自由時間で子どもが自主的に行う活動量と他者と関わることに對する積極性に關連があることが示唆された。

以上より、遊びの中の社会的かかわりは、子どもの自由時間での活動と關連することが示唆された。しかしながら歩数には明確な差が見られなかったため、遊ぶ時間の延長や、大人のコントロール下での活動時の歩数との比較などを行い、社会的な関わりと活動量との関係をさらに詳しく検討する必要がある。

## 2) プレイフルネスとの關連

遊びのなかの関わり高群と低群において、プレイフルネスに違いがみられるか $\chi^2$ 検定を行った(表6-1, 6-2)。その結果、夢中になれたか ( $\chi^2(2)=1.33, p>.10$ ) や自分で決めたか ( $\chi^2(3)=2.00, p>.10$ )、できるようになったか ( $\chi^2(2)=1.20, p>.10$ ) ルールを守れたか ( $\chi^2(2)=2.33, p>.10$ )、皆で楽しんだか ( $\chi^2(2)=.67, p>.10$ ) のいずれにおいても有意な結果は得られなかった。10分間と遊びの時間が短かったことの影響が考えられる。今回より長く遊びの時間を確保して調査を実施し、他者とのかかわりとプレイフルネ

スとの関係を検討する必要があるといえる。

## 3. 社会的スキルとの關連

遊びのなかの関わり高群と低群において、社会的スキルに差がみられるかt検定を行った(表4)。その結果、向社会的行動 ( $t(6)=.00, p>.10$ )、攻撃行動 ( $t(6)=.82, p>.10$ )、引込み思案行動 ( $t(6)=-.71, p>.10$ ) 有意な差は見られなかった ( $t(6)=-.78, p>.10$ )。10分と遊びが短時間だったこと、対象児童の年齢が平均11.93歳と高かったためすでに十分な社会的スキルを身につけていたことの影響が考えられる。今後は、小学校低-中学年の児童なども含めて調査し、遊びの中での他者とのかかわりの程度と社会的スキルとの関係を引き続き検討する必要があると考えられる。

## 4. 今後の課題

子どもの運動遊びの観察法・評価法の信頼性・妥当性の向上、幅広い年齢・遊び場面での活動量・プレイフルネス・社会的スキルと遊びの中での社会的な関わりとの關連の検討が今後の課題である。さらに、子どもの遊びに対する介入研究を実施し、遊びの中での社会的関わりを増やすことが、子どもにどのような恩恵を与えるのか研究を進めていくことが望まれる。

## 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.
- 高井真佐代・島崎崇史・YingHua Lee・竹中晃二  
(2014) 運動遊びにおけるプレイフルネス尺度の開発 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－, 27-33.
- 上地広昭・竹中晃二・岡浩一朗 (2000) 子どもの身体活動とストレス反応の関係 健康心理学研究, 13, 1-8.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996) 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス低減効果 行動療法研究, 22, 9-20.

# 1-4 子どもの運動遊びを促進する心理・社会的要因 - Health Action Process Approachモデルの適用可能性の検討 -

尼崎 光洋<sup>1)</sup> 煙山 千尋<sup>2)</sup>

## 1. 緒 言

子どもの運動遊びの実践を促進するためには、運動遊びを行うに至るまでの心理・社会的プロセスが示された理論やモデルに基づいて、子どもに運動遊びを促すことが有効だと考えられる (e.g., Abraham, 2010 ; Ogden, 2012). 運動などの健康行動の促進や行動変容の観点からプログラムを提供する際には、闇雲に実践するのではなく、健康心理学的理論やモデルから導かれたエビデンスに基づく実践が求められ、子どもの運動遊びについても例外ではない。しかしながら、現在に至るまで、子どもの運動遊びを対象に、健康心理学的理論やモデルを用いたアプローチの報告は散見していない。

近年、身体活動量を予測する有用な行動理論モデルの1つとして、Schwarzer (1992) が提唱したHealth Action Process Approach (HAPA) (図1) が着目され、我が国では、大学生や勤労者を対象とした研究が報告されている (尼崎・煙山, 2013, 尼崎・煙山・森, 2014). これらの研究によると、「自己効力感」が直接的にも間接的にも身体活動量に影響を与え、他の変数と比較しても影響力の大きい心理的要因であることが示唆されている。子どもの運動遊びは身体活動の1つ

であることから、このHAPAによって運動遊びにおける身体活動を説明することが可能だと推察される。しかしながら、子どもの運動遊びを対象にHAPAを用いて身体活動量を検討した研究は、我が国では確認されていない。本来、対象となる行動に特化した新たな理論やモデルを探索的に構築する必要性を感じられるが、まずは既存の理論やモデルに適合するかを検証する必要性が考えられる。

そこで、本研究では、HAPAによって、運動遊びによる身体活動を説明可能か検討することを目的とした。この目的を達成するために、本研究では、運動遊びを対象とし、HAPAモデルを構成する5つの心理的要因 (リスク知覚、結果予期、自己効力感、行動意図、行動計画) を測定するそれぞれの尺度の開発もあわせて行った。

## 2. 方 法

### 1) 調査対象

沖縄県内の市立小学校に在籍する小学4-6年生合計245名 (4年生男子42名, 4年生女子41名, 5年生男子49名, 5年生女子37名, 6年生男子41名, 6年生女子35名) を対象に質問紙調査を行った。この内、質問紙に誤回答がなかった小学生222名 (4年生男子36名, 4年生女子36名, 5年

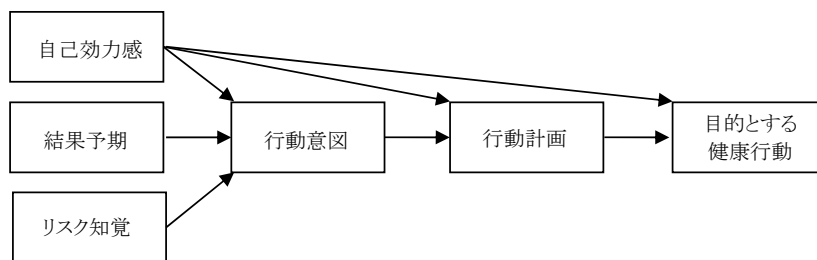


図1 簡易化されたHAPAモデル

1) 愛知大学地域政策学部  
2) 岐阜聖徳学園大学教育学部



生男子48名, 5年生女子33名, 6年生男子36名, 6年生女子33名)を分析対象とした。平均年齢は, 10.66歳 ( $SD=.907$ )であった。

## 2) 調査期間

平成26年11月中旬に実施した。

## 3) 調査方法

各クラスの授業進行の妨げにならない日に, 担任がクラスの生徒に質問紙を配布し, 調査の目的や回答方法などの注意事項を読み上げてから, 回答を行った。回答後は, 担任が回収し, 調査者に郵送で返送を行った。

## 4) 調査内容

### (1)フェイスシート

性別, 学年, 年齢について尋ねた。

### (2)身体活動

身体活動の量の測定に際しては, Kasari (1976)の身体活動指標修正版(橋本, 2005)を用いた。本指標は, 運動・スポーツ活動における運動実施頻度, 運動強度, 運動実施時間の積で身体活動得点が算出される。得点の範囲は0-100ポイントとなり, 高得点ほどよく運動・身体活動を行っていることを意味する。本研究では運動を実施していない調査対象者も回答できるように, 運動実施頻度を「0:運動していない」, 「1:月1回程度」, 「2:月2-3回程度」, 「3:週1-2回程度」, 「4:週3-4回程度」, 「5:ほぼ毎日」の6段階, 運動強度を「0:運動していない」, 「1:きつくない運動」, 「2:適度なきつさの運動」, 「3:かなりきつい運動」, 「4:非常にきつい運動」の5段階, 運動実施時間を「0:運動していない」, 「1:20分未満」, 「2:20-30分未満」, 「3:30-60分未満」, 「4:60-90分未満」, 「5:90分以上」の6段階とした。

### (3)HAPA構成項目

運動遊びに対して, HAPAを構成する5つの心理的要因(リスク知覚, 結果予期, 自己効力感, 行動意図, 行動計画)を測定するために, 各心理的要因に対して6項目ずつの計30項目の原案を共著者と合議のもとで作成した。各項目には, 5件

法で回答を求めた。

## 5) 分析方法

### (1)HAPAを構成する心理的要因を測定する尺度開発

子どもの運動遊びに特化したHAPAを構成する心理的要因を測定する尺度を開発するために, HAPAの変数ごとに探索的因子分析(最尤法・Promax回転)を行った。また, 各尺度の信頼性の検証のためにCronbachの $\alpha$ 係数を求めた。さらに, 各尺度の構成概念妥当性の検証のために, 検証的因子分析を行った。

### (2)HAPAのモデル検証

HAPAを構成する5つの心理的要因を測定する各尺度の下位尺度に含まれる項目得点を合計した下位尺度得点を算出し, HAPAによって, 運動遊びを予測することが可能であるか検証するために, 共分散構造分析を行った。推定方法は, 最尤法を用い, モデルの識別性を確保するために, 誤差変数から観測変数への各パスを1に固定した。モデルのデータへの適合性の検討には, GFI, AGFI, CFI, RMSEAを用いた。本研究では, GFI, AGFIおよびCFIの値が, 0.90以上の場合にモデルの当てはまりが良いと判断し(山本・小野寺, 2002), RMSEAは, 0.1以下の場合にモデルの当てはまりが十分であると判断した(田部井, 2011)。なお, 本研究の分析には, IBM SPSS Statistics 20.0およびIBM Amos 20Jを用いた。

## 3. 結 果

### 1) HAPAを構成する心理的要因を測定する尺度開発

運動遊びにおけるHAPAを構成する5つの心理的要因を測定する尺度を開発するために, 探索的因子分析を行った結果, HAPAを構成する5つの心理的要因は, それぞれが1因子構造を示し, 原案で取り上げた6項目がすべて採用された(表1)。各尺度の信頼性と構成概念妥当性は, 概ね良好であった。

### 2) モデルの検証

HAPAを構成する各尺度の下位尺度得点およ

表1 探索的因子分析の結果

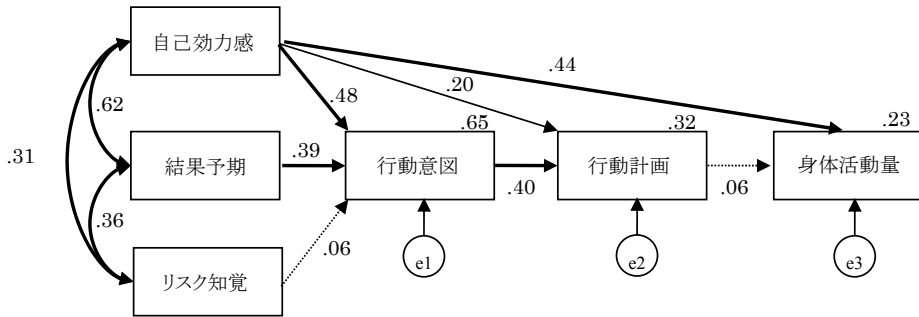
α係数・適合度		項目	因子負荷量	共通性
運動遊び版リスク知覚尺度 α=.816 GFI=.963 AGFI=.914 CFI=.959 RMSEA=.091		体を動かして遊ばないと、イライラしますか?	.786	.617
		体を動かして遊ばないと、勉強のやる気がおきなくなりますか?	.739	.547
		体を動かして遊ばないと、体がだるくなりますか?	.686	.471
		体を動かして遊ばないと、元気がなくなりますか?	.678	.460
		体を動かして遊ばないと、ご飯が食べられなくなりますか?	.589	.347
		体を動かして遊ばないと、友だちと仲が悪くなりますか?	.405	.164
運動遊び版結果予期尺度 α=.802 GFI=.981 AGFI=.955 CFI=.986 RMSEA=.050		体を動かして遊んだ後、気分が良くなりますか?	.720	.519
		体を動かして遊んだ後、食事がおいしく感じられますか?	.686	.471
		体を動かして遊んだ後、体が強くなりますか?	.636	.404
		体を動かして遊んだ後、勉強に集中することができますか?	.622	.387
		体を動かして遊んだ後、友だちと仲良くなれますか?	.608	.369
		体を動かして遊んだ後、夜によく寝られますか?	.556	.309
運動遊び版自己効力感尺度 α=.850 GFI=.950 AGFI=.884 CFI=.948 RMSEA=.115		毎日、体を動かして遊ぶことができますか?	.780	.608
		疲れていても、体を動かして遊ぶことができますか?	.774	.599
		遊ぶ時間が少なくても、体を動かして遊ぶことができますか?	.712	.507
		息がハアハアするぐらい、体を動かして遊ぶことができますか?	.677	.459
		友だちと一緒に体を動かして遊ぶことができますか?	.645	.416
		苦手な運動遊びでもできますか?	.623	.388
運動遊び版行動意図尺度 α=.901 GFI=.963 AGFI=.915 CFI=.981 RMSEA=.087		思いっきり、体を動かして遊びたいですか?	.872	.760
		楽しく体を動かして遊びたいですか?	.814	.663
		長い時間、体を動かして遊びたいですか?	.809	.655
		毎日、体を動かして遊びたいですか?	.797	.635
		友だちと一緒に、体を動かして遊びたいですか?	.745	.555
		いろいろな種類の運動遊びがしたいですか?	.686	.471
運動遊び版行動計画尺度 α=.890 GFI=.929 AGFI=.834 CFI=.941 RMSEA=.152		どこで、体を動かして遊ぶか考えていますか?	.876	.768
		どのように、体を動かして遊ぶか考えていますか?	.865	.748
		いつ、体を動かして遊ぶか考えていますか?	.814	.663
		誰と、体を動かして遊ぶか考えていますか?	.809	.654
		体を動かす楽しい遊び方を考えていますか?	.661	.437
		外でなくてもできる運動遊びを考えていますか?	.505	.255

表2 各尺度の平均得点

尺度名	平均値	SD	最小値	最大値
運動遊び版リスク知覚尺度	11.77	4.375	6	24
運動遊び版結果予期尺度	19.41	3.770	6	24
運動遊び版自己効力感尺度	20.63	3.270	6	24
運動遊び版行動意図尺度	17.14	5.201	6	24
運動遊び版行動計画尺度	20.76	3.925	6	24
身体活動量	29.51	25.114	0	100

び身体活動量の平均値および標準偏差を表2に示した。共分散構造分析を行った結果、HAPAのデータへの適合性はGFI=.979, AGFI=.914,

CFI=.982, RMSEA=.092であり、身体活動量に対する説明率は23%であった(図2)。このことから、HAPAのデータへの適合性が高いことか



※各パスの数字は、標準化推定値である。  
 ※e1—e3は、誤差変数である。  
 ※有意水準は、太線が0.1%水準、実線が5%水準、破線はn.s.である。  
 適合度：GFI=.979, AGFI=.914, CFI=.982, RMSEA=.092

図2 運動遊びにおけるHAPAモデル（標準化推定値）

ら、HAPAによって運動遊びにおける身体活動量を推定することは妥当だと判断された。

#### 4. 考 察

本研究では、HAPAを用いて、子どもの運動遊びによる身体活動量を説明することが可能であるか検討するために、HAPAを構成する5つの心理的要因（リスク知覚、結果予期、自己効力感、行動意図、行動計画）を測定する尺度をそれぞれ開発し、さらにHAPAのモデル検証を行った。

まず、HAPAを構成する心理的要因を測定する尺度開発の結果、5つの尺度全てが1因子6項目で構成された。尺度の内的整合性を示すCronbachの $\alpha$ 係数は、.802-.901の間にあり、内部一貫性による各尺度の信頼性が認められた。また、各尺度の適合度指標から、本研究で採用した基準を概ね満たしていることから、各尺度に構成概念妥当性があると判断した。以上のことから、子どもの運動遊びを対象としたHAPAを構成する5つの心理的要因（リスク知覚、結果予期、自己効力感、行動意図、行動計画）を測定する尺度が開発された。

次に、子どもの運動遊びに対して、HAPAのモデル検証を行った結果、適合度が概ね良好であることから、HAPAによって、子どもの運動遊びにおける身体活動量を予測することが可能であることが妥当だと判断した。一方、各観測変数からの影響を検討すると、行動計画から身体活動量に対

して有意なパス係数が得られなかったため、結果予期から行動意図や行動計画を介して、身体活動量に働きかけることが出来ないことが示された。このため、子どもの運動遊びにおける身体活動量を高めるためには、身体活動量に直接働きかける心理的要因である自己効力感に働きかける必要があることが示された。自己効力感を高める情報源には、「自己の成功体験」、「代理的経験」、「言語的説得」、「生理的・情動的状態」がある（Bandura, 1995）。本研究では、実際の子どもの運動遊びに、どの情報源を高めることが効果的であるのかに関しては検討していないため、この点に関して、今後の研究課題となった。

本研究では、行動計画から身体活動量に対して有意なパス係数が得られなかった。しかしながら、HAPAを用いて日本人の身体活動量の予測を試みた先行研究では、行動計画から身体活動量に対して、有意なパス係数を得られていた（尼崎・煙山, 2013; 尼崎・煙山・森, 2014）。このような結果に対して、子どもの運動遊びの1つの特徴が関係しているのではないかと考えられる。例えば、学校で授業後に遊ぶ約束をしなくても、放課後に校庭や日頃遊んでいる公園などに行けば、その場に友人の誰かと一緒に遊べば、遊ぶ計画をわざわざ立てる必要性がないことが推察される。また、子どもが遊びたいと思いついた時に、携帯電話等で遊べる友人を集める事も考えられる。内閣府（2013）の調査によれば、小学生の3割の者

が自分専用の携帯電話を所有していると報告されている。学年別では小学4年生が22%、5年生が25.4%、6年生が26.2%との報告もある(ベネッセ教育総合研究所, 2008)。このように、近年の小学生はショートメッセージを送るアプリケーション(例, LINE)を用いて、自分の都合の良い時間に遊べる友人を探す事も考えられる。そのため、学校内で子ども達が口頭で遊ぶ約束を行なわなくても、思い立った時に遊ぶ約束ができるので、行動計画と身体活動量の間に影響性が認められなかったと考えられる。

最後に、本研究の限界として調査対象者について挙げる。本研究で開発した尺度は、沖縄県内にある1つの小学校を対象に調査を行っている。そのため、本研究で開発された尺度は、調査対象者の地域の影響性を排除できていない。今後は、その他の地域の小学生においても同じ因子構造や信頼性と妥当性が確認できるのか検証する必要性が残された。また、HAPAのモデル検証においても、調査対象者の地域の影響性を排除できていないので、今回の結果のみで、子どもの運動遊びを説明するモデルであると断定するのは難しい。今後は、調査対象者の居住地域を広げつつ、HAPAによって子どもの運動遊びを説明することが可能であるかを検討しつつ、自己効力感を高める具体的な情報源について検討を重ねていきたい。

## 5. 引用文献

- Abraham, C. (2010) Interventions to change Health behaviours. In D. French, K. Vedhara, A. A. Kaptein, & J. Weinman (Eds.), *Health Psychology*. 2nd ed. Oxford: BPS Blackwell. pp. 99-110.
- 尼崎光洋・煙山千尋 (2013). 大学生における身体活動へのHealth Action Process Approachの適用 スポーツ心理学研究, 40, 125-137.
- 尼崎光洋・煙山千尋・森 和代 (2014). Health Action Process Approachを用いた勤労者の運動量の検討, 健康心理学研究, 27(1), 1-10.
- Bandura, A. (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press
- ベネッセ教育総合研究所 (2008) 子どものICT利用実態調査 [2008年]. <http://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=3310> アクセス日: 2015年2月16日
- 橋本公雄 (2005) Kasariの身体活動指標修正版の信頼性と妥当性. 九州スポーツ心理学研究, 17, 28-29.
- Kasari D (1976) The effects of exercise and fitness on serum lipids in college women. Unpublished master's thesis, University of Montana. In Sharkey BJ (Ed.) (1990) *Physiology of Fitness*. Third Edition, 7-8, Human Kinetics Books, Champaign, Illinois.
- 内閣府 (2013) 青少年のインターネット利用環境実態調査. <http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h24/net-jittai/pdf-index.html> アクセス日: 2015年2月16日
- Ogden, J. (2012) *Health psychology: a textbook*. 5th ed. Open University Press pp.182-212.
- Schwarzer, R. (1992) Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behavior: theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere. pp. 217-243.
- 田部井明美 (2011) 共分散構造分析 (Amos) によるアンケート処理 第2版, 東京図書, 東京.
- 山本嘉一郎・小野寺孝義 (2002) Amosによる共分散構造分析と解析事例 第2版, ナカニシヤ出版, 京都.

## 1-5 子ども版簡易プレイフルネス質問紙の開発および評価

竹中 晃二<sup>1)</sup> 李 インカ<sup>1)</sup> 丹下裕加里<sup>1)</sup>

### 1. はじめに

よく運動をする子どもとしない子どもが両極端に存在すること、すなわち身体活動量の2極化が指摘され始めて久しく時がたった。しかし、その解消を目的とした施策は十分に功を奏しているとは言えない。しかも現在の子どもは身体を動かさなくても良い便利な環境に置かれ、また遊び内容もゲーム中心になっているために事態はむしろ悪化している。

本研究プロジェクトでは、体力増強や肥満予防、運動スキルの獲得といった、「運動を行うべき」とする従来の価値観とは別に、運動の社会心理的効果に注目し、その社会心理的効果を増強させることで子どもの内発的動機づけを強化しようと考えている。その方策として、運動遊びを材料に、心理社会的要因に影響を与えるプレイフルネス介入の具体的方策を探る研究を行ってきた。本稿では、運動遊びを中心とする子どもの社会心理的効果に注目し、その効果に肯定的な影響を及ぼすプレイフルネスの要素を測定する子ども版簡易尺度を開発し、その効果を実践面で検証する。

本稿の開始にあたって、以下の項目について解説を行う。それらは、(1)身体活動量不足の子どもたち、(2)身体活動・運動の社会心理的効果、(3)社会心理的効果を高めるミディエータ(図1)としてのプレイフルネス、である。とくに、プレイフルネスについての解説は、2013年度の報告書の内容(竹中, 2014)と重複するものの、その概念は本稿の核であるためにあえて詳細な説明を行う。

#### 1) 身体活動量不足の子どもたち

近年、我が国においては、子どもの運動不足が話題となり、体力不足をはじめとして様々な弊害

が危惧されている。子どもの運動不足を示す近々の指標としては、文部科学省平成25年度全国体力・運動能力調査(2013)がある。この調査結果によれば、1週間のうち、ほとんど毎日(3日以上)運動を行っている子どもの割合は、男子で59.2%、女子で33.6%存在していた。一方で、1週間あたりの総運動時間が60分未満という子どもの割合は、男子で9.1%、女子で29.9%であった。さらに、この60分未満の子ども全体の中でも、全く運動を行っていない、総運動時間が0分の子どもの割合は、男子で54.6%、女子で47.6%も存在していた。以上のように、運動を行っている子どもと行っていない子どもの割合の差は従来よりも広がっており、これらの問題を解消するために行われている施策がほとんど効果を発揮していないことがわかる。いまや目を向けるべき施策は、スポーツを志す子どもを増やすこととは別に、何の活動も行っていない子どもの動機づけに迫ることであり、彼らの活動レベルをどのように高めていくかという具体的方策を考える時に来ている。現在、老若男女を問わず座位中心の生活が蔓延し、日常生活の身体活動量が大きく低下していることを考慮に入れると、わが国の子どもにおける不活動が及ぼす、現在の発育発達への影響、そして成長の過程で、また将来において生じる健康阻害について不安が募るばかりである。

#### 2) 身体活動・運動の社会心理的効果

従来、運動・スポーツの実施の目的は、体力づくりや肥満防止など身体的側面の恩恵ばかりに注目が集まっていた。しかし、運動・スポーツを含む身体活動の恩恵は、身体への影響のみならず、彼らの精神の発達にも大きく影響を及ぼす。とくに外遊びに代表される自由な運動遊びの効果については、身体面だけでなく、社会性の強化、メンタルヘルスの改善、ストレス耐性の増強、創造性・集中力の強化など、子どもに様々な肯定的効果を

1) 早稲田大学

もたらす。

自由な運動遊びは、大人の関与が少なく、子どもは自らの成功体験を得たり、また友人との交流の中で経験する軋轢を、自分たちで解決しようとし、その結果、社会性を学ぶことができる（竹中, 2013）。Burdette & Whitaker（2005）は、自由な運動遊びの恩恵として、注意力（attention）、提携力（affiliation）、および感情（affect）といった3a、すなわち社会心理的な健康にあることを強調している。注意力とは、抑制と衝動をコントロールする力であり、提携力は、友人との協力や、自己の気づきなどの社会的能力である。最後に感情とは、肯定的な感情のことであり、これは不安やうつなどの情緒の改善を促すことができる。Burdette & Whitaker の指摘は、まさに身体活動の心理社会的効果に言及したものとして興味深い。しかしながら、身体活動の中でどのような要素が社会心理的影響を生じさせているのか、またどのような要素が媒体して社会心理的效果をもたらすのかについての研究はまだまだ多くない。その答えの一つにプレイフルネスが挙げられる。

### 3) 社会心理的效果を高めるミディエータとしてのプレイフルネス

一般に、「プレイ（遊び）」という用語は、ゲームやスポーツ、演劇など多くの場や状況の中で使用され、そのために多くの異なる意味を保有している。ただ、心理学者が述べる「プレイ」には、いくつかの基準が存在している。それらの基準とは、(1)自然発生的、自発的で、その人にとって価値がある内容であること、(2)内発的に動機づけられていて、行うことそれ自体が目的であること、(3)実践者がストレスを感じることなく、安全な状況で行えていること、(4)目的指向となっている大人の行動と比べて、通常は、内容が不完全で大きさであること、および(5)繰り返し行われる内容であること、である（Bateson & Martin, 2013）。

一方、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の研究は大きく2つの領域において発展してきた。一つには、子どもの発育発達を遊びの中で観察する作業療法の研究において、もう一つは心的外傷を抱える子どもの回復に及ぼす遊びの要素として研究が行われてきた。

作業療法においては、プレイフルネスの内部要素を検討した研究が多く見られる。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である」と定義している（Barnett, 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、これら5つの構成要素それぞれについて詳しく説明を行っている。「身体的な自発性」とは、走ること、飛び跳ねること、スキップをすることなど、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。つぎに、「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。

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

促進させること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されている。「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、このうれしさは自発的で創造的、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得ることができる。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。子どもは、安全な環境において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、自分自身で自分をコントロールできる感覚をもち、自己肯定感を確立していく。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き去り、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ことから、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。

本プロジェクト研究では、図1に示すように、運動遊び実施によって社会心理的効果をもたらすためのミディエータ (mediator) としてプレイフルネスを位置づけている。ミディエータとは、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、その関係性を説明する変数である (Baron & Kenny, 1986)。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。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。そのため本研究では、子ども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の簡易版を開発し、対象者の属性による差異、および運動遊びや授業の内容との関連性について検討し、またその尺度の効果検証を行う。

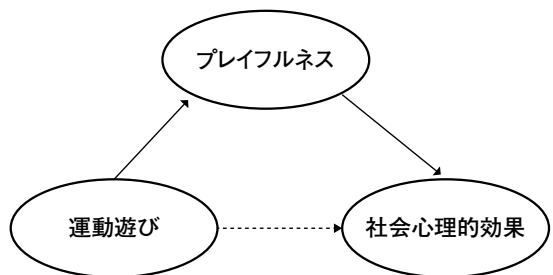


図1 プレイフルネスをミディエータとする社会心理的要因強化モデル

## 2. 方 法

### 1) 対象者

東京都内小平市N小学校に通う3～6年生の児童、男女421名を対象として、質問紙を用いた調査を実施した。

### 2) 調査時期

調査は、2014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、学年および性別を調査した。

#### (2) 子ども版プレイフルネス質問紙

本研究で使用する子ども版プレイフルネス質問紙は、高井・島崎・Lee・竹中（2014）が開発したプレイフルネス尺度を基に、簡易版として作成した尺度である。高井ほかが開発したプレイフル

ネス尺度は、多くの小学生を対象に、運動遊びに関してフォーカスグループ・インタビューを行い（Lee, Takenaka, & Kanosue, 2013）、その結果を基に、プレイフルネスを測定する尺度として開発されている。プレイフルネス尺度は、最終的に、没頭、自己決定、有能感、集団ルール、および人とのつながり、の5因子で構成され、信頼性および妥当性の検証が行われている。本研究で使用する子ども版プレイフルネス質問紙は、子どもが運動遊びを行った後、短時間で、しかも容易に答えやすいように、5因子の内容を基にして、それぞれの因子に補足的な説明を加えて作成した（図2）。

本研究では、子ども版プレイフルネス質問紙に加えて、図3に示すように、子どもの集団を対象にして指導者が評価できるように、指導者用プレイフルネス質問紙も同時に開発して使用した。

図2 子ども版プレイフルネス質問紙

図3 指導者用プレイフルネス質問紙



表1 3条件の活動内容

条件	主な活動内容	留意事項
体育	ポートボール, ティーボール, 鉄棒, マット・跳び箱, ハンドボール, シュートボール, ボール鬼, 大縄, バスケットボール	児童の積極的参加を促す
授業	道徳: 小平の善い所探し 国語: 意味調べ, ポスター作り動画撮影, 作文 算数: 発表 社会: 八丈島について調べて発表, パソコン 図工: 友達の作品を見てよいところを言い合うこと 総合: 発表	児童を楽しませる
外遊び	おにごっこ, 増やし鬼, 鉄棒, 大縄, ドッジボール, かくれんぼ	大人が関与しない

#### 4) 調査手続き

本研究の対象児童は、以下に示す3条件の終了後に児童版簡易尺度に回答を行わせた。

本研究の調査は、3条件、すなわち(1)体育、(2)座位授業、および(3)外遊び、それぞれの終了後に質問紙を配布した。それぞれの条件を担当した担任、または指導者は、表2に示すような意図をもって実施した。それらは、(1)児童の積極的参加を促すことを意図した体育授業、(2)身体活動は伴わないものの、児童を楽しませるように工夫された座位中心の授業、および(3)大人の関与が存在しない自発的活動としての外遊び、であった。

調査対象者には、倫理的配慮として、調査の概要、および個人情報の取り扱いに関する説明をし、同意を得た上で調査を行った。

#### 5) 分析

分析には、SPSS Amos22.0を用いた。

### 3. 結 果

#### 1) 対象者の属性

表2は、調査対象者の性別、学年の内訳を示している。児童の性別は、男児が217名(51.5%)、女児が204名(48.5%)であった。学年は、3年生95名(22.6%)、4年生98名(23.3%)、5年生124名(29.5%)、および6年生が104名(24.7%)であった。

#### 2) プレイフルネス得点の差異

表3は、体育、授業、および外遊びの終了後に

表2 対象者の属性

		n	%
性別	男児	217	51.5
	女児	204	48.5
学年	3年	95	22.6
	4年	98	23.3
	5年	124	29.5
	6年	104	24.7

測定したプレイフルネス下位得点の平均値を示している。各得点は、没頭、自己決定、有能感、集団ルール、人とのつながり、の各平均値および標準偏差、および全体平均値と標準偏差を学年および性で分けて示している。また、表4に分散分析の結果を学年、性および条件の主効果、およびそれらの交互作用を示した。

3要因分散分析の結果については、有意なF値が得られた独立変数、また交互作用を示し、有意な交互作用については、下位検定の結果を学年、性、および条件に分けて示している。以下、没頭、自己決定、有能感、集団ルール、人とのつながり、の因子それぞれの得点、および全体得点について、学年、性、および条件(体育、授業、外遊び)の3要因の結果について解説を行う。

#### (1) 没頭

没頭の得点に関しては、学年の主効果および条件の主効果がそれぞれ有意であった。3・4年生は、5・6年生と比べて、条件に限らず、大きな値を示した(図4)。また、体育および外遊びでは、授業と比べて没頭の得点が高かった(図5)。

表3 プレイフルネス得点の平均値および標準偏差

		3年		4年		5年		6年	
		男	女	男	女	男	女	男	女
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
没頭	体育	4.38(1.08)	4.53(0.78)	4.78(0.58)	4.84(0.44)	4.29(1.05)	4.36(0.88)	4.10(1.19)	4.39(0.90)
	授業	4.26(1.17)	4.44(0.98)	4.25(0.95)	4.50(0.80)	3.80(0.99)	3.62(1.17)	3.42(1.15)	3.81(1.01)
	外遊び	4.77(0.66)	4.63(0.83)	4.53(1.01)	4.58(0.86)	4.40(0.85)	3.90(1.19)	4.00(0.93)	3.89(1.19)
自己決定	体育	4.26(1.13)	4.41(1.00)	4.60(0.67)	4.63(0.63)	3.84(1.10)	3.86(1.03)	3.58(1.18)	3.83(0.97)
	授業	4.27(1.23)	4.61(0.77)	4.25(1.10)	4.58(0.64)	3.76(0.98)	3.52(1.13)	3.48(1.23)	3.67(0.96)
	外遊び	4.67(0.87)	4.46(1.10)	4.45(1.04)	4.55(0.86)	3.89(1.03)	3.50(1.27)	3.41(1.06)	3.58(1.13)
有能感	体育	4.26(1.29)	4.49(0.93)	4.37(1.15)	4.66(0.63)	3.95(0.37)	4.00(1.10)	3.70(1.40)	3.75(1.11)
	授業	4.26(1.19)	4.56(0.81)	4.18(1.13)	4.52(0.89)	3.81(1.11)	3.64(1.10)	3.00(1.37)	3.39(1.08)
	外遊び	4.48(0.99)	4.41(1.09)	4.35(1.10)	4.53(0.98)	3.81(1.05)	3.59(1.23)	3.45(1.23)	3.69(1.19)
ルール	体育	4.45(1.15)	4.79(0.61)	4.65(0.80)	4.92(0.27)	4.21(1.13)	4.40(0.70)	4.03(1.08)	4.41(0.60)
	授業	4.26(1.25)	4.90(0.30)	4.17(1.20)	4.71(0.57)	4.10(0.93)	4.17(0.79)	3.90(1.16)	3.67(1.24)
	外遊び	4.71(0.74)	4.63(1.02)	4.70(0.76)	4.92(0.36)	4.31(0.90)	4.21(1.07)	4.41(0.72)	4.44(0.65)
人とのつながり	体育	4.37(1.22)	4.70(0.76)	4.73(0.78)	4.82(0.46)	4.09(1.36)	4.17(1.06)	4.13(1.23)	4.44(0.84)
	授業	4.29(1.22)	7.73(0.82)	4.13(1.30)	4.61(0.79)	4.07(1.07)	3.88(1.13)	3.23(1.54)	3.00(1.55)
	外遊び	4.70(0.82)	4.63(0.36)	4.63(1.00)	4.71(0.73)	4.42(0.33)	4.19(1.30)	4.45(0.72)	4.53(0.61)
全体	体育	21.66(5.19)	22.90(3.09)	23.13(2.70)	23.86(1.88)	20.38(4.91)	20.74(3.86)	19.55(5.31)	20.83(3.35)
	授業	21.27(5.28)	23.20(2.87)	20.98(4.55)	22.92(3.19)	19.54(3.71)	18.83(4.20)	17.03(4.57)	17.53(3.50)
	外遊び	23.29(2.89)	22.73(4.06)	22.65(3.61)	23.29(3.25)	20.84(3.66)	19.40(5.08)	19.74(3.64)	20.14(3.76)

表4 プレイフルネス得点の分散分析結果

	主 効 果			交 互 作 用			
	学年	性別	条件	条件*学年	条件*性	学年*性	学年*性*条件
没頭	16.91**	2.31	24.70**	2.60*	4.00*	1.38	0.52
	3・4年>5・6年		体・外>授	体：4年>5・6年 授：3・4年>5・6年 外：3・4年>5・6年	4年：体・外>授 5年：体>授 6年：体>授	男：体・外>授 女：体・外>授	
自己決定	30.34**	0.532	1.40	1.29	1.24	1.38	0.87
	3・4年>5・6年						
自己決定	23.50**	1.92	4.66**	1.59	1.03	1.24	0.44
	3・4年>5・6年		体>授				
集団ルール	13.51**	6.70**	1.21	2.46*	3.17*	1.12	0.05
	3・4年>5・6年	女>男		体：4年>5・6年 授：3年>5・6年 外：4年>6年	4年：体・外>授 6年：体・外>授	男：体>授 女：体>授	
人とのつながり	14.15**	1.37	30.66*	1.11	1.37	1.07	1.22
	3・4年>5・6年		体・外>授				
全体	26.99**	2.31	24.70**	3.34**	3.82**	1.38	1.07
	3・4年>5・6年		体・外>授	体：3・4年>5・6年 授：3・4年>5・6年 体：3・4年>5・6年	4年：体>授 5年：体・外>授 6年：体・外>授	男：体・外>授 女：体>授	

Note. 体 = 体育；授 = 授業；外 = 外遊び  
p<.05., p<.01..

つぎに交互作用では、条件と学年、および条件と性、のそれぞれが有意であった。下位検定を行った結果、どの条件も高学年児童よりも低学年児童の平均得点が大きく、また学年を通して、授業よりも体育の方が大きな値を示した。女兒では、授

業と外遊びに差がなく、男児では体育・外遊びが授業と比べて大きな平均得点を示した。

(2) 自己決定

自分で内容を決めて行うという自己決定では、学年の主効果のみに有意差が見られ、低学年児童

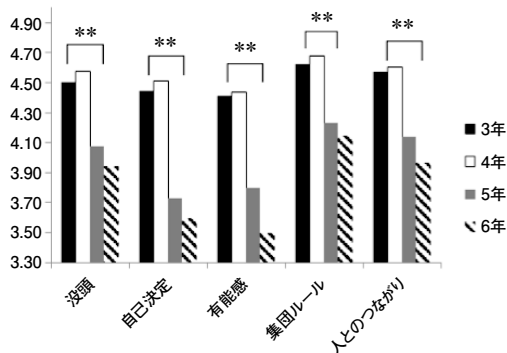


図4 学年別にみたブレイフルネス得点

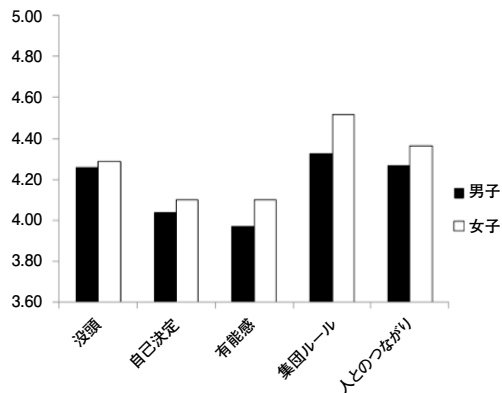


図6 性差でみたブレイフルネス得点

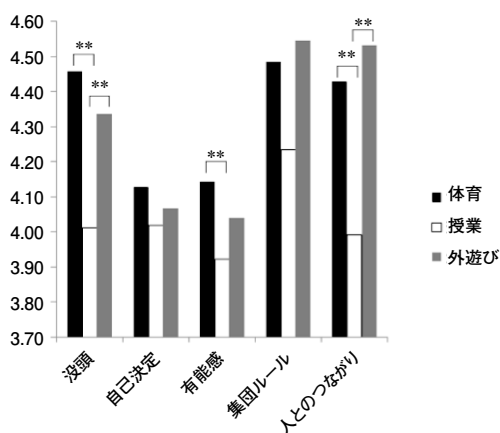


図5 条件別にみたブレイフルネス得点

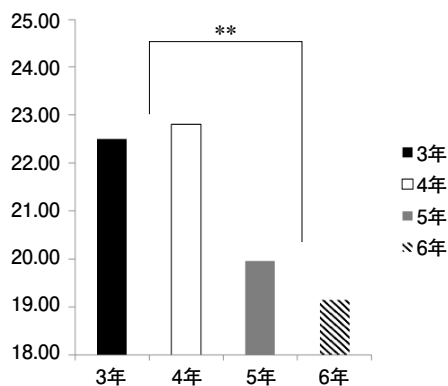


図7 学年別にみたブレイフルネス全体得点

の方が高学年児童と比べて有意に平均得点が高かった。

### (3) 有能感

有能感については、学年の主効果および条件の主効果が有意であった。学年では、低学年児童の方が高学年児童よりも大きな有能感得点を示し、また授業よりも体育の方が大きな得点を示した。

### (4) 集団ルール

集団ルールを守るという得点は、学年の主効果、性の主効果、条件と学年の交互作用、条件と性の交互作用それぞれに有意な結果を得た。集団ルールについては、低学年児童が高学年児童よりも、また女兒が男児よりも大きな得点を示した(図6)。交互作用に関しては、体育や外遊びについて、低学年児童がルールを守れたと感じていた。また、条件と性の交互作用が有意で、4年生と6年生では、

授業と比べて体育と外遊びの得点が大きかった。

つづいて、集団ルールの得点は、男女で異なつて現れた。下位検定の結果、男児では、授業と比べて、外遊びにおいて大きな得点を示したのに対して、女兒では授業に比べて体育の得点が大きかった。

### (5) 人とのつながり

みんなと一緒に楽しめたかという質問に象徴される、人とのつながりは、学年の主効果および条件の主効果に有意な結果が見られた。人とのつながりでは、他の因子得点と同様に、低学年児童の方が高学年児童よりも大きな得点を示した。また、この得点は、授業と比べて、体育・外遊びの方が大きかった。

### (6) 全体得点

ブレイフルネス全体を示す全体得点では、学年

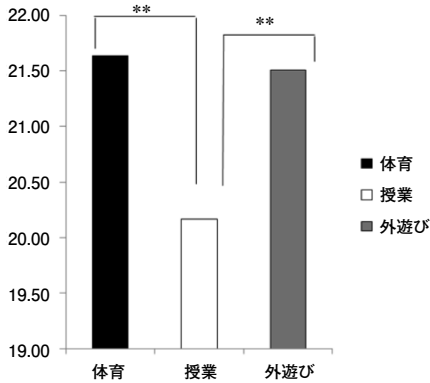


図8 条件別にみたプレイフルネス全体得点

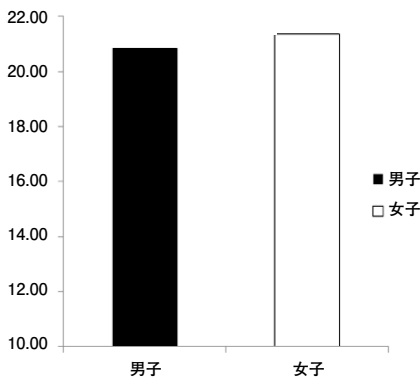


図9 性差でみたプレイフルネス全体得点

の主効果, 条件の主効果, 条件と学年の交互作用, および条件と性の交互作用それぞれに有意な結果を得た. それぞれの因子得点が示すように, 全体得点も低学年児童に (図7), また体育および外遊びが授業よりも大きな得点を示した (図8). 条件ごとにみても, 低学年児童の方が大きな得点を示した. 女児では, 授業と外遊びに差がなく, 男児では体育・外遊びともに授業よりも大きな得点を示したが, 性の主効果は有意でなかった (図9).

### 3) 指導者が見たプレイフルネス

図10は, 担任, または指導者が対象児童全体を条件ごとに観察し, 全体としてプレイフルネスの項目ごとに得点化したものを平均値として示している. 外遊びは, 担任または指導者の児童への関

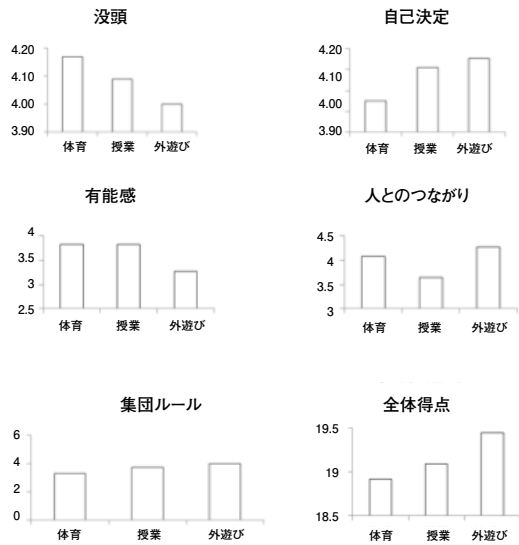


図10 指導者から見たプレイフルネス観察得点

与はなく, 一方, 体育は児童の積極的関与を促し, 授業では児童を楽しませる工夫が意図して行われていた. その結果, 図10に見られるように, 担任または指導者は児童の様子を次のように観察していた. 没頭は, 体育, 授業において外遊びに勝って高い値を示し, 一方, 自己決定では, 体育は, 他の条件と比べて低かった. また, 有能感は外遊びが小さく, 人とのつながりでは, 授業が低いと判断されていた. 全体得点で見ると, 外遊びを最もプレイフルネスが優れていると評価していた.

### 4) 児童の結果と指導者の観察との対応

児童の結果と指導者の観察の合致した点と相違点を述べる.

没頭は, 体育, 授業が外遊びより得点が高いと指導者から判断された. しかし, 児童では授業よりも体育が大きな得点を示した. 児童の中でも, 女児では, 授業と外遊びに差がなく, 男児では体育・外遊びが授業と比べて高い得点を示した. 自己決定では, 体育は, 指導者の下で活動を行うために他の条件と比べて低いと評価されていたが, 外遊びよりも得点が高かった. 集団ルールは指導者の評価の通り, 大人の関与がない外遊びが一番得点が高かった. 有能感では, 外遊びが指導者か

表5 児童の平均値と指導者の観察得点との対応

	体育	授業	外遊び
下位尺度			
没頭	.653**	-.407	.018
自己決定	.659*	-.307	.034
有能感	.445	.330	.252
ルール	.659*	-.205	-.049
人間関係	.372	-.334	.209
全体	.721**	-.396	.046

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

らはあまり評価されていないようであったが、児童は授業よりも感じていたことが示された。人とのつながりでは、指導者から観察した通り、授業が最も低く、外遊びが最も高くなった。全体得点で見ると、外遊びが最もプレイフルネスが優れていると予測していたが、指導者の児童の積極的参加を促すことを意図した体育が最も得点が高かった。

表5は、体育、授業および外遊びにおける没頭、自己決定、有能感、ルール、人間関係および全体それぞれの得点を1クラス児童で平均値を算出し、指導者が判断した没頭、自己決定、有能感、ルール、人間関係および全体それぞれの得点との相関係数を示している。この分析は、個々人の児童の得点を使用せず、1クラス児童の平均値に集約しているために、統計的には誤用と判断される。しかし、児童の結果と指導者の観察との対応について傾向を見たいためにあえて実施した。その結果、外遊びにおける対応はきわめて弱く、指導者が実際に関与している体育では有意に高い相関係数を示した。

#### 4. 考 察

本研究では、子どもの運動遊びの中で生じるプレイフルネスを測定する簡易尺度を開発し、対象者の属性、および活動条件によってプレイフルネスの下位因子および全体得点に差が生じるか否かを検討した。以下、本研究で得られた結果を整理し、ついで今後の検討課題について提案を行う。

本研究で使用した子ども版プレイフルネス質問紙は、高井・島崎・Lee・竹中（2014）が開発し

たプレイフルネス尺度を基に、簡易版として作成した尺度である。本研究で使用した子ども版プレイフルネス質問紙は、子どもが運動遊びを行った後、短時間で、しかも容易に回答しやすいようにそれぞれ5因子に補足的な説明を加えて示している。この簡易版プレイフルネス尺度を開発することで、子どもにとって理解が容易になり、今後は刺激としての活動や指導方法の評価が行いやすくなる。また本研究では、子どもの集団を対象に、指導者が評価できるように、指導者用プレイフルネス質問表も同時に開発し、使用した。

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がある。そのため、運動遊びの中で、指導者がプレイフルネス要素を含むように意図して提供した内容が、本当に子どもがその内容を行うことでプレイフルネスを感じて社会心理的要因を強化できていたのか、また指導者の意図した方略が本当に伝わっていたのかを知ることができる。本研究は、今後プレイフルネス運動プログラム開発に貢献できる。

プレイフルネスには、本研究で見られたように、年齢の影響が存在する。学年で見ると、3・4年生は、5・6年生に比べて、条件に限らず、大きな値を示した。このことから、低学年は、高学年に比べて、活動内容に拘らずプレイフルネスが高いということが示唆された。この結果は、低学年において身体的・認知的発達の影響を受けている可能性を示している。高井ほか（2014）によれば、運動遊びの実施頻度が高い子どものほうが低い子どもに比べてプレイフルネス得点が高く、また低学年のほうが高学年に比べて運動遊びの実施頻度が高い。本研究においてプレイフルネス得点が低学年のほうが高学年に比べて高かった。高学年になると、様々なことに興味を持つようになり、外遊びの内容以外に行いたい活動が増えているからかもしれない。

男女で見ると、男児では、身体活動を伴う体育や外遊びの方が座位の授業に比べてプレイフルネスが高かった。一方、女児では、体育が授業に比べて得点が高かったが、体育と授業との間には差

が見られなかった。以上のことから、男児では、身体活動が伴う外遊びにプレイフルネスの要素を感じているが、女児では、外遊びそのものに苦手意識を感じており、このような結果に現れたと思われる。また、外遊びには、経験と想像力が必要であり、女児では身体活動において他者依存が強いために生じたのかもしれない。男女混合で行うと、高学年になるにつれて、性差が出てしまい、参加できない子どもが増える可能性がある。集団ルールの得点において、女児のほうが男児よりも有意に高かったことから、女児のほうが男児よりもルールを重んじ、ルールを守る意識が高いことがわかる。体育の方が、自由な外遊びに比べて、集団で決められた内容を行うためにルールが多く、そのためこのような結果になったかもしれない。

有能感の結果では、授業よりも体育の方が高い値を示し、外遊びとの差が見られなかった。この結果は、体育の授業では、身体を使った運動を指導者からスキルとして教えてもらい、できたという達成感を感じやすいためだと思われる。また自由記述の欄に「先生に褒めてもらってうれしかった」、「先生にコツを教えてもらってできるようになってうれしかった」という記述があり、このような感覚は、外遊びでは感じるができなかったと思われる。そのため、指導者からのアドバイスや励ましが有能感につながった可能性がある。

指導者が子どもたちを見て判断したプレイフルネスには、子どもの結果といくらかの差が見られた。まず、条件で見ると、指導者から見た子どもの様子は、外遊びにおいて一番プレイフルネスが高く、一番低いのが体育の授業であった。しかし、子どものプレイフルネス全体得点の結果は、体育が最も高く、授業が最も低かった。外遊びは指導者が思っているほど、子ども自身がプレイフルネスを感じていないことが示唆され、外遊びの内容についてさらなる研究の必要性が示唆された。人とのつながりでは、指導者が見た子どもの様子子ども自身の得点の間に大きな差はなかった。この結果は、座位で受ける授業よりも、体育や外遊びのほうが友達と協力したり、役割分担をする場面が多いために生じたと思われる。

以上のことから、外遊びにおいて、単に運動を行わせるのではなく、プレイフルネス要素を盛り込んだ運動プログラムの介入が必要であることが示唆された。また女子児童にはルール要素のある遊びの介入が有効である可能性もある。しかし、子どもの興味の対象は、様々であり、自由な運動遊びプログラム開発の介入の難しさが見られた。

対象児童において、体育も外遊びも両方、高いプレイフルネス得点を示す者が多く見られた。本研究では、当初、自発的な活動を促す外遊びが指導者に依存する体育よりもプレイフルネスの要素が強く見られると予測していた。本研究で得られた結果は、たとえ体育の授業であっても教師や指導者の工夫によってプレイフルネスの要素を強化することができることを示した。すなわち、プレイフルネスを強化する運動プログラムの開発への期待がここへ見られた。事実、体育の指導者が児童から人気であったことが体育の授業のプレイフルネス得点が高くなった原因である。

最後に、座位で行う教室の授業においても、児童同士の交流を強化したり、児童の興味や自主性を促すことでプレイフルネスに影響を与えることがわかった。今後は、身体活動を伴う優位性に注目したプレイフルネス強化の方略として利用が可能である。

## 参考文献

- Barnett, L. A. (1990). Playfulness : Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319-336.
- 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. and 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.
- Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press, Cambridge : UK.
- Burdette, H.J. & 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.
- Glynn, M. and 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.
- Lee, Y., 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*, Published Online, DOI : 10.1177/1367493513519294
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness : Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York : Academic Press.
- 文部科学省(2013). 平成25年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査 〈http://www.mext.go.jp/component/b\_menu/other/\_icsFiles/afieldfile/2010/10/12/1298224\_7.pdf〉 (閲覧日 : 2015年1月5日)
- Schaefer, C. E. (1993). *What is play and why is it therapeutic?* In C. E. Schaefer (Ed.), *The therapeutic powers of play* (pp.1–15). Lanham, MD : Jason Aronson.
- 高井真佐代・島崎崇史・YingHua Lee・竹中晃二 (2014). 運動遊びにおけるプレイフルネス尺度の開発 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及び普及・啓発－第1報－, 27–33.
- 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.
- 竹中晃二 (2014). 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及び普及・啓発－プロローグ : 2013年度報告書刊行に際して－ 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及び普及・啓発－第1報－, 3–7.
- 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.

## 2. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びの内容を「考案する」

### 2-1 社会心理的側面の強化を視点とした運動遊びの実践を通じた分類

佐藤 善人<sup>1)</sup> 清水 修<sup>2)</sup> 吉田 繁敬<sup>3)</sup>

#### 1. はじめに

子どもの体力・運動能力の低下傾向は続いており、その対策が文部科学省や日本体育協会、各地方自治体で実施されている。その一つの方策として「運動遊び」の活用に注目が集まっており、例えば日本体育協会では、平成22年度より「アクティブ・チャイルド・プログラム」の事業を展開して、その普及・啓発に努めている。このプログラムは、運動遊びの実践を核にしながらか多様な運動経験をさせ、子どもの体力・運動能力低下の問題を改善しようとするものである。

一方で、運動遊びには社会心理的側面を強化する効果も期待されている。杉原(2008)は、運動遊びやスポーツなどで上達や成功体験をたくさん得た子どもは、運動有能感を形成し、運動好きで活動的になるだけでなく、日常の行動においても自信をもち積極的に行動するようになると述べている。また吉田(2015)は、運動遊びによる心の発育発達、身体の発育発達の単なる副産物ではなく、主要な効果であると述べ、指導者の意図的なかかわりにより、子どもの心は大きく成長すると主張している。

昨年度は、このような運動遊びによる社会心理的側面に対する効果に注目し、様々な運動遊びの中から、その強化が期待できると考えられる54種類の運動遊びを選定した(佐藤ほか, 2014)。スキップ、社会性(リーダーシップ、受容・共感、相談)、集中という社会心理的側面の強化が期待できると考えられる運動遊びを、5人の専門家が持ち寄り、それらについて話し合った上で54種類の運動遊びは決定された。しかしながら、選定された運動遊びの社会心理的側面の強化は、実

践して確認したわけではなく、これまでの経験知を頼りに選定した。そのため、これらの運動遊びを子どもに遊ばせ、その効果を確かめる作業が課題として残されていた。

そこで本研究では、選定された54種類の運動遊びを可能な限り行い、スキップ、社会性(リーダーシップ、受容・共感、相談)、集中という社会心理的側面の強化が図れるかどうかを実践的に検証することを目的とした。なお、54種類の運動遊びは昨年度時点でのまとめであり、実践を進める過程で新たな可能性が見出された運動遊びを加えることも同時に進めた。(佐藤善人)

#### 2. 研究の方法

幼稚園、小学校、スポーツ少年団という幼少期の運動・スポーツを指導する専門家が、それぞれのフィールドで運動遊びを実践した。その際、スキップ、社会性(リーダーシップ、受容・共感、相談)、集中という社会心理的側面の強化が実際にみられたかどうかを、指導者だけでなく、その場で観察していた保護者や大学生などと検討し、昨年度の評価の再点検を実施した。その結果を表1にまとめた。なお、今回実践できたものには番号の前に「☆」をつけ、新たに加えた遊びは54番以降に示した。新たな評価により、高い効果が期待されるとして「◎」がついたものを、スキップ、社会性(リーダーシップ、受容・共感、相談)、集中の順番に並び替えて表1は作成している。

以下に、各フィールドでの実践の詳細を社会心理的側面の強化との関連から述べる。

(佐藤善人)

#### 3. 運動遊びの実際とその効果

##### 3-1 幼稚園での取組(児童含む)

縄跳び遊びは子どもの発育発達において最適な運動種目の一つであり、その中でも長縄遊びには、

1) 岐阜聖徳学園大学

2) チャレンジスポーツクラブ

3) 愛知県体育協会



表1

番号	遊び	スキャンジ	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	ころころ	◎	○	○	○	◎	×	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	ドロケー	◎	○	◎	◎	◎	×	10～
☆15	キャッチ	◎		○		◎	×	2～
16	ろくむし		◎		○	○	ボール	6～10
17	集合ゲーム	○		◎			×	∞
☆18	こおり鬼	○	○	◎	○	○	×(カード)	10～
☆19	リレー		○	◎	◎	○	バトン	6～
20	ドリブルリレー		○	◎	○		ドッジボール	4～
21	仲間さがし	○		◎		◎	カード	8～
☆22	横並び正面跳び(なわとび)				◎	○	なわ	2～8
23	ドッジビー		○		○	◎	ドッジビー	10～20
24	転がしドッジ		○		○	◎	ドッジボール	8～10
25	福笑い					◎	福笑い	2～4
☆26	ねことねずみ	○				◎	×	10～
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	ボール集め競争		○	○	○	◎	テニスボール	4×4
☆37	だるまさんが転んだ	○		○		◎	×	10～
☆38	言うこと一緒、やること一緒	○		○	○	◎	×	4～10
☆39	X(エックス)					◎	ドッジボール	2
☆40	線上鬼	○				○	体育館	10～
☆41	缶けり(ポコペン)					○	×	6～8
☆42	ケンパー					○	×	5, 6
☆43	ゴム跳び			○		○	ゴム	3～6
☆44	手拍子ジャンプ		○	○		○	×	2
45	羽子板			○			羽子板	2
46	足踏み	○		○		○	×	2
47	どろんこ遊び			○			田, 砂場	1

番号	遊び	スキン シップ	社会性			集中	用具	人数
			リーダー シップ	受容・ 共感	相談			
48	ごっこあそび		○	○	○		×	1～
☆49	鬼ごっこ	○	○	○		○	×	4～
☆50	色鬼	○		○		○	×	4～
☆51	かくれんぼ			○		○	×	4～
☆52	大根引き				○	○	マット等	1～
☆53	つもり運動			○	○		×	2～
☆54	相撲	◎		○		◎	マット	2～
☆55	大波小波		○	○	○	◎	大縄	3～
☆56	にゃんこの目(長縄)		○	○	○	◎	大縄	3～
☆57	一羽のからす(長縄)		○	○	○	◎	大縄	3～
☆58	八の字跳び		○	○	○	◎	大縄	3～
☆59	さかなとり	◎	○	◎	◎	◎	×	8～
☆60	ブレーメンの音楽隊	○	○	◎	○	○	×	13～
☆61	ドカーンじゃんけん	◎	○	○	○	◎	平均台等	10～
☆62	ところてん鬼	◎	○	◎	○	◎	×	11～
☆63	レンジでチン	◎		◎	○		×	10～
☆64	バナナ鬼	◎		◎			×	10～

◎：高い効果が期待される ○：効果が期待される 空欄：効果が見込まれない

スキンシップ、社会性（リーダーシップ、受容・共感、相談）、集中の強化を期待できるものが多い。そのため、昨年度まとめた54種類の運動遊びの中には「長縄」として位置づいていたものをもう少し広げて、複数の長縄遊びを実践することにした。そして、長縄遊びを通して子どもがどのように社会心理的側面を強化していくのかを観察、評価した。なお、昨年度は位置づいていた「長縄」は表1から削除した。

実践は岐阜県内の幼稚園で行い、対象は年中から年長の園児、そして卒園した児童であった。

### 3-1-1 長縄遊びの様子

#### ①大波小波

この長縄遊びは、3人一組になり小波3回の後に続けて大波3回を跳ぶものである。技術ポイントは、3人でリズムをそろえること、小波から大波に切り替わっても同じリズムで跳び続けることである。大波小波は年中組・年長組で実施した。

最初はなかなかうまく跳べず、引かなかった子に対して「お前のせいだー！」と発言するなど、跳べたか跳べないかだけに注目している様子であった。そのため、なかなか上達の糸口がみられ

なかったが、いくつかのグループから、引かなかった子に対してアドバイスをする子がでてきた。子どもの中からリーダーシップをとる姿が生まれてきたのである。指導者がアドバイスをしているグループを賞賛すると、どうすれば跳べるようになるのかを相談をするグループがでてきた。順番を待っている間に一緒にタイミングを合わせる練習をしたり、縄をよくみるようにアドバイスをしたり、上手なグループを観察したりなど、さまざまな方法で取り組む姿がみられるようになった。



大波小波の様子

できたグループが増えてくると、今度はなかなかできないグループに対して一緒に跳ぶ回数を数えたり、アドバイスをしたり、応援を始め出したりした。そして、全グループができたときにはみんな喜んでいて、子どもたちの様子から、最初は「自分ができるとうれしい」から、「自分のグループができるとうれしい」そして「クラスのみなができるとうれしい」と達成感の広がりをみることができた。ここには、目的の達成に向けての相談、様々な方法を試すためのリーダーシップ、そして、失敗・成功を繰り返す過程でみられた助け合いの中での受容・共感が存在した。

## ②一羽のからす

この長縄遊びは、1人ずつ動いている小波にタイミングよく入って跳ぶものである。人数によって唄を歌いながら何人入れるか、もしくはグループ間で、どのグループがたくさん入れるかを競い合いながら楽しむことができる。これは年中組から児童組で実施した。なお、次のような唄を歌いながら跳ぶ。

歌詞：『いちわのからすがかあ～かあ に～わのにわとりこけこっこ さ～んはさかながおよいでる し～はしらがのおじいさん ご～はごほうびありがとさん』

技術ポイントは、動いている縄にタイミングよく入ること、唄のリズムを利用して跳び続けること、縄の長さに対して何人入ることができるかである。なお、6人以上のときは子どもとともに歌詞の続きを作ってアレンジして実施した。

まずは、入る順番を子どもが決めることから始めた。自己主張の強い子や運動に自信をもつ子が1番目を希望する場合が多いため、引っかかったときは次の子が1番になり、順番に1番を経験できるようにし、グループ全員が同じ数だけ跳べる機会があるように配慮した。

なかなかうまく全員は入れないため、ひっかかるたびにリーダー格の子を中心に相談が始まっていた。「入るタイミング」「跳ぶ場所」「跳ぶリズム」いろいろな工夫が生まれる中、仲間と協力する方法が現れる。「前の子に合わせて跳ぶ」「全員が入れるように1番の子は前に行く」「1番は長く跳んで疲れるので後ろの子は早く入ってあげる」など、



一羽のからすの様子

子どもたちの相談からいろいろな工夫が生まれた。

何回か繰り返して行った後、もう一度順番を変えてもいいと促したところ、今度はグループの能力を踏まえて順番を変えるようになった。それは以下のようなものである。

- グループ1 体力に自信がある子が1番になる
- グループ2 縄跳びの苦手な子を1番にしてその子に合わせて跳ぶ
- グループ3 好きなどころを選んで並ぶ
- グループ4 各々やりたい順番が重なったらじゃんけんで決める

子どもたちが考えた順番はそれぞれのグループで理にかなっているようであった。そのため納得して取り組み、遊びにとっても集中していた。もちろん、一羽のカラスには跳ぶ楽しさもあるが、子どもは唄を歌うことやリズムよく跳ぶことも楽しんでおり、これは唄を用いた長縄遊びの特長と考えられた。

## ③にゃんこの目

この長縄遊びは、2～4人のグループになり唄に合わせて跳ぶものである。最初は縄が止まった状態から始め、次のような唄を歌いながら跳び、レベル1から4までの段階がある。なお、これは児童組で行った。

歌詞：『お～なみ こ～なみ ぐるりとまわって にゃんこの目』

- レベル1 小波を4回跳び、その後、大波跳びに変化する。最後に足をパーにして縄をまたいで止まる（※）。

レベル2 小波を4回跳び、その後、大波をしながら1回転して跳ぶ。以下同様※

レベル3 大波を4回跳び、その後、早い大波(1跳躍)を跳ぶ。以下同様※

レベル4 大波を4回跳び、その後、早い大波の中で1回転して跳ぶ。以下同様※

技術ポイントは、リズムに合わせて跳ぶこと、縄がどこにあるか理解して跳ぶこと、リズムの変化に合わせて跳ぶこと、縄の中でいろいろな動きをしながら跳ぶことである。

今回は児童組において、異学年の2人組で行った。過去に同じ学年同士で行った場合は、高学年はどんどんクリアをし、レベルが上がって楽しそうであったが、初めて行う子や低学年同士のグループだと、上達に時間がかかり中には興味をなくしてしまう子もいた。

異学年でグループを組むことにより、同級生同士で組むとき以上に上達が促進される。「上級生が跳び方を教える」「引がかかったときに原因を教える」「苦手な子に上級生がうまく合わせる」「待っている間に練習する」など相談やリーダーシップの姿が、同じ学年同士で遊ぶときよりも明らかに多くみられ、上達が早かった。

同じ学年同士だと、低学年は跳び方の理解に時間がかかる。失敗の原因がわからず同じ失敗を繰り返してしまう。上級生同士では、ある程度まではレベルは上がるが、友達とのなれ合いが始まってしまうと集中を欠き、平凡なミスにより上達が停滞する。これらのことから、異学年同士だと相談、リーダーシップといった社会心理的側面の強化がみられ、より上達して楽しめることがわかった。

#### ④八の字跳び

この長縄遊びは、人数が10人前後で小波もしくは大波で行う。動いている縄に一人ずつ入り八の字を描くように動き、跳び続ける。なお児童組で行い、次に示す3つの工夫で楽しんだ。

ゲーム1 全員でどこまで跳び続けられるか

ゲーム2 30秒で何回(何人)入れるか

ゲーム3 いろいろなポーズをして跳ぶ

技術ポイントは、動く縄にタイミングよく入ること、テンポよく順番に入ること、動く縄への入り方を覚えること、縄から抜けるタイミングを覚



八の字跳びの様子

えることである。

列になって順番に跳ぶことで、動いている縄に入るのが苦手な子も、流れに乗って自然と入れるようになる。低学年高学年の順で列を作ること、高学年の子が低学年の子に入るタイミングをアドバイスしながら行っていた。ゲーム3のときは、恥ずかしがる子もいるが、徐々にそれぞれのポーズに共感しながら、みんなで楽しむようになった。上手く跳ぶこと以上に、難度の高いポーズやウケ狙いのポーズをとるようになる。たくさん跳べたり、カッコいいポーズができたりしたときには、その喜びをハイタッチとしてスキンシップで表現する様子もみられた。

### 3-1-2 長縄跳びの効果

それぞれの長縄遊びで遊ぶ子どもたちの様子を見て、同じ縄跳びでも短縄のときとは違う子どもの様子が多くみられた。

短縄は、各自縄を持って行うので自分のペースで取り組むことができる。例えば、前跳びを行う子、後ろ跳びを行う子など、自分の好きな技ができる。楽しければ跳び続けるが、疲れたりうまくできなかつたりしたときは、縄跳びを止めてしまう。そのため個人差が生まれやすい。跳べるようになるまでの時間がかかればかかるほど、苦手意識が芽生え、その結果縄跳びの楽しさを味わう前に諦めてしまう子も出てくる。

一方、長縄遊びは短縄とは異なり、必要とされるのは跳ぶ技術だけになるので比較的簡単に上達

する。またグループで行うことにより、多くの手本をみやすく、友達からのアドバイスもあるので、上達のきっかけを掴む機会がたくさんある。短縄に比べ遊びの要素がたくさん含まれるので、全員が飽きずに楽しみながら上達できる。

ここまで事例を紹介してきたように、長縄遊びは、スキンシップ、社会性（リーダーシップ、受容・共感、相談）、集中を強化しやすい運動遊びだといえる。ただし、短縄、長縄には楽しみ方に違いがあり、それぞれによいところがある。子どもたちが楽しく続けるためにも、短縄や長縄を実態に合わせて、効果的に提供していくことがとても大事である。（清水修）

### 3-2 小学校での取組

岐阜県内の2つの小学校をフィールドとして、子どもの発達段階に合わせて様々な運動遊びを実施した。実践者は岐阜聖徳学園大学教育学部の2年生から4年生の学生であり、指導の中心である3年生と4年生は教育実習を経験している。2校のうち1校（A校）での運動遊びの実践は、すでに6年目であり、受入側との信頼関係が構築され、学生の指導態度に安心感を持たれている。もう1校（B校）は本年度がはじめての受入であるが、運動遊びの必要性を強く認識した学校長の希望があったことから実施した。

実施時期は、A校は1月から3月の水曜日9回、ロング昼休みの45分間である。B校は2月の2回のみであるが、授業時間を使って、4つの学年に1単位時間ずつ実施した。対象は、1年生から6年生までであり、その都度異なった。A校のみ、後半の4回は参加希望者を募って異学年縦割り集団で実施した。

#### 3-2-1 運動遊びの実践

##### ①人間知恵の輪

この運動遊びは、8名程度で輪になり、隣の人以外と手をつなぎ（同じ人と両手をつないではだめ）、その状態を知恵の輪に見立て、くぐったりまたいだりしながら一つの大きな輪、もしくは2つの輪にするものである。

この運動遊びの大きな特長は、常に手をつない



人間知恵の輪の様子

で遊ぶスキンシップにある。手を離すと知恵の輪が壊れたことになり遊びを継続することはできない。また知恵の輪をほどいていくために、リーダーシップを発揮する存在が必要となる。闇雲に動いてもスムーズに知恵の輪はほどけないからである。加えて、自分の意見を押し通すだけでなく、仲間の意見に耳を傾けて相談しながらほどいていく作業が必要となる。これらのことから、社会心理的側面を強化する運動遊びとしては、とても価値があると考えられる。

なお、手をつないで知恵の輪をほどいていくという遊びの性質上、腕がねじれてしまい肘や手首の関節が痛くなることがある。指導者は事前に「ねじれて痛くなったら我慢せず、ねじれをほどくとよい」ことを伝える必要がある。

##### ②だるまさんがころんだ

この運動遊びは子どもが大好きなものの1つである。鬼の「だるまさんが転んだ」という言葉の間に、鬼に近づきながら移動し、「～転んだ」で静止しなくてはいけない。このため、鬼の言葉のリズムやタイミングに注意し、集中することが強く求められる運動遊びである。

鬼に「〇〇さん、動いた」と言われたら、動いたつもりがなくても、鬼に捕まえられることになる。これは受容・共感の側面を強化しているようであった。鬼に捕まった子どもは、鬼と手をつないで仲間の助けを待つことになり、遊びの中で自然にスキンシップが生まれていた。

##### ③レンジでチン（こおり鬼の発展）

こおり鬼は、通常の鬼遊びのように実施し、鬼にタッチされたら凍って動けなくなり、仲間に助けを求めると解凍され、子は復活して逃げるができるという運動遊びである。レンジでチンは、それを発展させた運動遊びであり、解凍する際に1人で助けることはできず、「チーン」と言いながら、写真のように凍った子の体を上から下へ、ペアでつないだ手を通すことで解凍する。

通常のコおり鬼だと、1人で仲間に助けることができるが、レンジでチンでは仲間と協力する必要がある。手をつないで凍った子を助けることでスキンシップが生まれる。さらに仲間の助けを呼び、そして助けを求めようという一連の流れは、受容・共感の側面を強化していたようである。凍った子を助けるために仲間を捜して声をかけることは、相談の必要性を生じさせている。

このほかにもバナナ鬼という、こおり鬼を発展させた遊びがある。これも仲間を助け、仲間に助けられる特長があるため受容・共感の側面を強化している。



レンジでチンの様子

#### ④ キャッチ

この運動遊びはペアで行う。向かい合い、写真のように左手(右手)で輪っかをつくり、そこに右手(左手)の人差し指を入れる。リーダーが「きゃ〜、きゃ〜、きゃ〜…、キャッチ」と言い、「キャッチ」の合図で、輪っかを作っていた手を握って人差し指をつかむ行為と、人差し指を抜く行為を同時に行う。相手の人差し指を握ることができて、



キャッチの様子

自分の人差し指は逃げるのができたなら勝ちという手遊びである。

この遊びの最大の特長は、集中が必要なことであろう。リーダーの「キャッチ」の声に瞬時に反応しなくてはいけない。ときにリーダーは「キャラメル」「キャベツ」のようなフェイントの指示を出すため、よく指示を聞く必要がある。また、相手の人差し指を握ることからスキンシップを図ることもできる。相手の人差し指を強く握らないようにしたり、「キャラメル」の指示のときに誤って人差し指をつかんでしまったら、「ごめんね」と謝ったりと、受容・共感の側面も強化している。

#### 3-2-2 実践を伴った検証の必要性

今回の運動遊びの実践では、昨年度に整理したスキンシップ、社会性(リーダーシップ、受容・共感、相談)、集中についての評価とは異なる評価となった運動遊びがいくつもあった。実際に行ってみて、そのときの子どもの表情や反応をみると、これまでの経験知に頼って運動遊びの価値を評価するだけでは十分でないことに気づかされた。

発達段階によっても、運動遊びの効果は違うようである。例えば高学年でスキンシップを求める運動遊びを実施しようとしても、男女で手をつなぐことにハードルがあり楽しめず、社会心理的側面の強化にマイナスになることがある。低学年にレンジでチンを紹介しても、仲間の助け方がやや難しくなり楽しめず、これではスキンシップや受

容・共感を強化できない可能性がある。発達段階に応じた遊びの提供、さらには指導者の柔軟なかわり方が必要であると感じた。(佐藤善人)

### 3-3 スポーツ少年団での取組

ここでは、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において、幼児から小学6年生までを対象に実施した運動遊びにおける社会心理的側面の強化に対する検証を、「運動遊び」と「社会心理的側面の要素」とに分けて述べる。

#### 3-3-1 運動遊びごとの検証

##### ①大根抜き

この運動遊びは、全員が休む間もなく全力を出し、夢中になれることから、子どもたちの心の高揚が短い時間に顕著にみられた。抜く者と抜かれる者、抜かれる者同士にも身体接触があること、腕を組んでいる仲間同士が協力して抜かれまいとするうちに一体感が高まることから、期待された通り、スキンシップと受容・共感に対して高い効果がある運動遊びであった。また、抜かれる側の子どもたちは、常にどこが狙われているのかに気を配る様子が見られることから、集中に対する効果もあると思われる。さらに「あそこを狙うぞ」「もっとくっつけ」など、抜く側、抜かれる側双方にリーダーシップと相談に対する効果もみられた。しかも、遊びが進むにつれて、抜かれた子が抜く側になり、双方のメンバー構成が変化するため、その度にリーダーシップの役割を担う子ども



大根抜きの様子

が交代する場面が多くみられる。

##### ②ことろことろ

この運動遊びは、鬼と子の対戦的な雰囲気緊張感があり、全員同時に素早い動きが要求されるため、普段あまり積極的でない子からも、思わず声が出てしまうといった場面が多くみられた。子が一列に並んで前の人の肩に手を置くところから始まるため、期待された通り、スキンシップに対する高い効果のある運動遊びであった。また、前述の通り、緊張感の中で素早い動きが要求されるため、集中に対しても高い効果があると思われる。さらに、仲間（一番後ろの子）を守るという気持ちから、受容・共感に対する効果や、その目的を達成するための「右、右」「回って」「早く」などの声が多く聞かれることから、リーダーシップと相談に対する効果もあると思われる。他の鬼遊びに比べ、参加する全員が近い距離の中で行動するという設定が、集中に対する高い効果を生むと考えられるため「押しくらまんじゅう鬼」にも同様の効果が期待できると思われる。



ことろことろの様子

##### ③さかなとり

この運動遊びは、遊びが進むにつれて徐々に難易度が上がるため、鬼に捕まらず長く逃げ続けることができた子には、有能感や自己肯定感が高まっている様子が見られた。捕まっても次には鬼と手をつないで協力して行動することが保証されているため、期待された通り、スキンシップと受容・共感に対する高い効果のある運動遊びであっ



さかなとりの様子①：スキンシップ



プレーメンの音楽隊の様子



さかなとりの様子②：相談

た。また、「次はあの子を狙おう」「右に行くふりをして左に行こう」など、鬼同士が作戦を立てる場面が多くみられることから、リーダーシップと相談に対する効果もあると思われる。さらに、逃げる側は常に鬼の動向に注意を向ける必要があるため、集中に対する高い効果もみられた。鬼にすぐに捕まってしまう幼児や低学年の子も、スキンシップと受容・共感の効果で挫折体験による不安心理を感じにくいため、最後まで興味を失わず、積極的、主体的に遊びに取り組む姿勢が多くみられることが特長的であった。

#### ④プレーメンの音楽隊

この運動遊びは、4人一組（ニワトリ、ネコ、イヌ、ロバ）で前の子の肩に手を置いて一列になり、鬼の「どろぼうが来たぞ！」の合図で、違う子と4人一組をつくる遊びである。社会心理的側

面の強化、向上を目的に考案したもので、遊びを通して幼児や新入団員の不安心理が軽減され、短時間で仲間に溶け込む姿がみられた。ネコがいないグループが一生懸命ネコを呼ぶ姿がみられたり、逆にグループに入れていないイヌの子が一生懸命イヌのいないグループを探す姿がみられたりするなど、リーダーシップ、相談、集中に対する効果がみられた。また、遊びを通して自然な形で、自分が必要とされる、他者を必要とすることを経験するため、受容・共感に対する高い効果のある運動遊びであった。さらに、仲間を探す過程で動物の鳴きマネで実施するアレンジをすることで、相手を呼ぶときに肩をポンポン叩いて合図するなど、協力が必要な非言語コミュニケーションにより他者とのつながりを深める姿がみられることから、スキンシップや相談の効果がより高まることが期待できると思われる。

### 3-3-2 社会心理的側面の要素からの検証

#### ①スキンシップと受容・共感の関係

スキンシップに対する効果が期待される運動遊びは、以下のような2種類に分類されるように思われる。

- 1) 意図的に身体接触のある状態から始めるもの  
例) 大根抜き、人間知恵の輪、押しくらまんじゅう鬼、ことろことろ、指相撲、はないちもんめ
- 2) 遊びが進む中で身体接触が発生するもの  
例) さかなとり、手つなぎ鬼、手押し相撲、こおり鬼、ドロケー、だるまさんが転んだ、



前者の特長としては、スキンシップによって受容・共感に対する効果が期待できることである。つまり、身体接触のある遊びが進むにつれて他者を受容・共感する様子がみられることである。後者の特長としては、受容・共感によってスキンシップに対する効果が期待できることである。すなわち、運動遊びを通して他者を受容・共感するうちに、他者との身体接触がみられるのである。また、これは運動遊びの種類に関わらず、勝利を祝うハイタッチなどの自然発生的にみられる身体接触にも当てはまるものと思われる。

#### ②リーダーシップ、相談、受容・共感の関係

様々な種類の運動遊びで、リーダーシップと相談に対する効果が期待できると思われるが、どちらか一方ということは少なく、ほとんどの場合、対になって現れるようである。特に、集団をいくつかの小グループに分けての対戦形式の運動遊びやリレー形式の運動遊び（Sケン、人間知恵の輪、ボール集め競争など）の中で、作戦を立てたり、仲間をサポートしたりする姿が多くみられた。そしてこの傾向は、回数を重ねるごとに顕著になるため、指導者が作戦タイムの時間を設けるなどの働きかけをすることで、さらに促進されることも確認できた。また、仲間を助けるという特徴をもつ運動遊び（ドロケー、こおり鬼など）では、助けを必要としている相手の気持ちを理解すること、つまり受容・共感によってリーダーシップと相談に対する効果が高まり、遊びの中で自然発生的に話し合いや声を掛け合う姿が多くみられた。

#### ③集中

集中に対する効果が期待される運動遊びには、以下のような特徴がみられた。

- 1) 展開が速い（ことろことろ、ドッジボール、ボール集め競争など）
- 2) 複数の敵から逃げる（手つなぎ鬼、ドロケーなど）
- 3) 1対1（グループ）での対戦形式（相撲遊び、ことろことろ、さかなとりなど）
- 4) 順に出番が回ってくる（リレー、ボール集め競争、ドカーンじゃんけんなど）
- 5) いつ自分が狙われるか不確定（大根抜き、ドッジボール、押しくらまんじゅう鬼など）

6) リーダーの号令に対して反応（ハイイハドン、ねことねずみ、キャッチ、だるまさんが転んだ、言うこと一緒やること一緒など）

これらの特徴によって、集中に対する効果が高ければ高いほど、目の前の運動遊びに夢中になり、「はずかしさ」や「自信のなさ」に向けられた意識が薄れ、身体接触や仲間づくりに対する抵抗感が少なくなるため、前述のスキンシップと受容・共感に対する効果を、より高めることが期待できるものと思われる。

#### 3-3-3 今後に向けて

運動遊びにより社会心理的側面を強化するためには、行う運動遊びに、スキンシップ、社会性（リーダーシップ、受容・共感、相談）、集中の要素が含まれていることが必要不可欠である。しかし、その効果は、一度の運動遊びの実践で現れるものではなく、くり返し実施することによって期待できるものである。そのため、指導者は干渉し過ぎず、子どもたちが安心できる雰囲気の中で、「見守る」「待つ」というコーチングの関わりを心掛け、強化が期待される社会心理的側面に対する子どもの行動変容に注意を向けることが重要である。また、子どもたちが飽きずに運動遊びに取り組めるようにするために、同じ要素を含む運動遊びを分類、整理し、多様目の中から選択できるようにすることが有効であると考えられる。（吉田繁敬）

#### 4. 本年度の成果と今後の方向性

今回、すべての実践の様子を紹介できなかったが、可能な限り54種類の運動遊びの中から実施し、社会心理的側面の強化への効果を実践的に検証した。また、54種類の運動遊び以外のものの可能性についても示すことができた。もちろん、今回表1に示した64種類の運動遊び以外でも、社会心理的側面の強化に効果を発揮する運動遊びは存在すると思うが、来年度は、より効果を発揮すると思われる運動遊びを厳選して、その遊び方を整理したい。

今年度の実践により、明らかになったことがある。それは、運動遊びという「内容」だけが社会心理的側面を強化するのではなく、指導者や保護

者のかかわり方，すなわち「方法」も社会心理的側面の強化に少なからず影響を及ぼすということである。このことは，今回整理された64種類の運動遊びを選択して実施しただけでは，十分に社会心理的側面を強化できない可能性があることを示唆している。

来年度は，運動遊びの整理とともに，どのように運動遊びを提供すればよいのか，その「方法」についても検討していく必要がある。社会心理的側面の強化を図る「目標」に向かい，「内容」と「方法」をともに吟味して実践することが課題として残された。（佐藤善人）

## 参考・引用文献

- 杉原 隆（2008）運動指導の心理学，大修館書店，p.153.
- 吉田繁敬（2015）心を育むACP，佐藤善人・青野博（編）子どもの心と体を育む楽しいあそび，ベースボール・マガジン社，pp.44-55.
- 佐藤善人ほか（2014）社会心理的要因を視点とした運動遊びの分類，日本体育協会 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及び普及啓発，pp.66-80.
- 日本体育協会（2013）アクティブ・チャイルド・プログラム，サンライフ企画.
- 日本体育協会（2015）幼児期からのアクティブ・チャイルド・プログラム，サンライフ企画.

## 2-2 身体活動量とプレイフルネスを生じさせる遊びとの関連について ～プレイメーカーとしてのかかわり方を強く意図して～

村田トオル<sup>1)</sup> 立溝 湧一<sup>2)</sup>

### 1. はじめに

本プロジェクトは、これまで経験則として述べられてきた運動遊びの効果に対し、実証を加え、さらに新たな付加価値を見出し、普及啓発を行うことである。それには、実践的かつ具体的な方法でモデルケースを提案することも必要であると考へ、不定期ではあるが、著者がこれまで主宰してきた運動遊びの活動（以下、元気っずクラブ）を地元スポーツクラブ21の協力を仰ぎ、期間限定で再開し、その効果を検証した。

### 2. 開催までの経緯

会場である西宮市立東山台小学校体育館を使用するにあたり、主たる使用団体であるスポーツクラブ21東山台理事会で、趣旨を説明したうえで協力を要請し、承認後に学校長の許可を得た。また募集チラシを該当学年の各担任教諭から配布いただき、参加希望の児童保護者には事前説明会を通じ、研究趣旨、元気っずクラブ内でのビデオ・写真撮影およびアンケート協力についての理解と了承を得た。

### 3. 概要

実施期間：平成26年8月～11月 全11回  
(9月19日を除く金曜日)

対象：西宮市立東山台小学校に通うスポーツクラブ21に加入していない小学1, 2年生17名(男児9名, 女児8名)

開催場所：同小学校体育館

実施時間：16:30～17:45 (75分)

指導体制：村田トオル, 立溝湧一 (ともに健康運動指導士)

### 4. 目的

- 1) プレイフルネスを生じさせる運動遊びの確認する。(従来からの取り組みをもとに)
- 2) 元気っずクラブ参加が、身体活動量にどう影響するのか。
- 3) 元気っずクラブ参加が、社会心理的側面を強化するのかどうか。

### 5. 方法

- 1) 身体活動量計による歩数の記録
- 2) ボイスレコーダによる会話の記録
- 3) 複数台のビデオによる記録
- 4) 保護者へのアンケート(参加前, 参加途中, 参加後)
- 5) 子ども心理尺度測定
- 6) メニュー(資料1参照)

毎回Aパート(ひとつ選択)→Bパート(ひとつ選択)→Cパートの順とした。その順にしたのは、最初に比較的難易度の低いものを取り入れ、ウォーミングアップの代わりとし、徐々に平均台や跳び箱などの大型器具を取り入れ難易度を高めるためである。また、メニュー作成にあたっては、①基本動作をできるだけ多く含むこと②カイヨワが提唱する遊びの分類のアゴン、アレア、イリンクスを含むものとし、自己決定を促せる内容構成とした(表1)。

表1 メニュー構成と順序

パート	メニュー		
A (約20分)	ジャンケンゲーム	ボール	選べるサーキットI
B (約25分)	かけっこ	鬼ごっこ	ジャンケンサーキット
C (約25分)	選べるサーキットII		

1) 大阪青山大学  
2) 関西大学大学院

表2 具体的ななかかわり方と根拠

具体的な関わり		根 拠
①	命令形・否定形の言葉遣いはしない。	個々の自己肯定感を尊重する。承認欲求を満たす。
②	ビグマリオン効果を使う。	信じておくことにより成功に導く。
③	オノマトペを用いる。	直感的に理解できるように。
④	全体指示はヒントを伝える。	創意工夫を促すために動作説明のみにとどめる。
⑤	(全体指示後の)個人指示は具体的に伝える。	つまづきに対し明確な課題設定や指示をする。
⑥	ほかの子どもとくらべない。	劣等感を抱かせないため。
⑦	過度な称賛はしない。	称賛欲求より承認欲求を満たすことを優先する。

## 7) 指導上の配慮

著者は、これまで、メニュー同様に指導者として、言葉がけを重視してきた。それは運動遊びの定義(村田, 2009)によるものである。すなわち①スポーツの基礎的動作を含むこと②神経系向上が期待できること③子どもが熱中し、創意工夫ができることである。中でも③については、自ら創りあげていく過程に遊びの醍醐味があると考え、活動の主体である子どもにとって遊び足りえるように、また遊び込めるようにプレイメーカーの立場として最大限の配慮を考えたなかかわり方を実践した。具体的には表2のとおりである。

## 6. 結 果

### 1) 身体活動量について(資料2参照)

- (1) 集団について、75分の開催時間における平均歩数は全期間を通じて5,184歩であった。
- (2) 集団について、1～7回目はバスケットコート2面の広さで開催した際は、平均歩数4,828歩であった。
- (3) 集団について、8～11回目は行事準備の都合でバスケットコート1面分に縮小して開催し、平均歩数5,808歩であった。
- (4) 17人中13名(76.5%)の児童が半面となった8回目以降に最高歩数となっている。

### 2) メニューとプレイフルネス要素について

子どもの行動をビデオから分析し、プレイフルネス要素を抽出した。今回は実際に指導にあたった健康運動指導士2名および保護者観察から元気づけクラブ参加による好ましい変化があったと推察される6名の児童について、初回から11回目までの特徴的な事例を挙げ、その事例とプレイフルネス要素を対比させた。(資料3参照)

### 3) 子ども心理尺度測定(10月3日実施)

表3 心理尺度測定結果

	いまのきもちは?	はじめ	おわり
1	きんちょう(どきどき)	0.2	0.1
2	つかれている(ぐったり)	0.4	1.2
3	かなしい(しゅんしゅん)	0	0
4	いらいら(ふんぷん)	0.1	0.2
5	こわい(びくびく)	0.1	0.2
6	おちつかない(そわそわ)	0.4	0.3
7	げんきいっぱい(すっきり)	2.7	2.5

クラブ参加による比較的大きな変化があった項目は「つかれている(ぐったり)」であり、0.4から1.2へ上昇した。ちなみに当日の集団における平均歩数は4,423歩であった。

- 4) 保護者へのアンケートのうち、自由記述において、社会心理的側面に係ると推察される記載数は表4のとおりであった。

表4 保護者アンケートによる社会心理的側面記載数

	社会心理的側面	暫定的定義	中盤(6回目)	終了後
1	情緒安定	気持ちが落ち着いていること。	3	4
2	協調性	ルールを守ること。	0	1
3	自己肯定	ありのままの自分を受け入れられること。	3	10
4	自律性	自分で立てた規範に従って行動すること。	10	6
5	充実感	生き生きとした毎日を送れること。	15	12
6	集中	気持ちが途切れず持続できること。	3	8
7	他者理解	他者の気持ちを思いやること。	0	0
8	創造性	新たな工夫をすること。	0	4

## 7. 考 察

1) カイヨワの遊びの分類のうち「アゴン」「アレア」「イリンクス」を含んだメニューは身体活動量を増やすことが期待できる。ねらいとしてできるだけ待ち時間のないように一斉行動ができる運営に努めたが、メニューの都合上、順に実施する場合であっても、「きちんと並んで」や「座って順を待つ」という行動を制限するような指示をせず、交錯が予想されるメニューの時だけ、注意喚起を促し進路を指示した。その結果、「とび跳ねながら待つ」「メニュー間は走って移動する」「動きをイメージしながら待つ」など、子どもたちがメニューへの期待感および楽しさ享受を表す素直な行動を示していた。このように、一見無駄な動き、あるいは無意味な動きともとれる事象が、身体活動量を増やすことに好影響を及ぼしたと考えられる。ちなみに、2012年に東京都が実施した日常生活活動に関する調査における小学生の1日平均歩数は11,382歩であり、元気っずクラブでは、おおよそ、その46%にあたる5,184歩を75分の活動で確保した。

2) 元気っずクラブ参加による好ましい変化があったと思われる6名の子どもについて、全期間を通じ、特徴的な事例から、今回実施したメニューのうち、プレイフルネス要素の出現数では、「自己決定」、次いで「没頭」「有能感」の順となった(表5)。

遊びは内発的動機によって喚起され、支えられている活動であることはいうまでもない。換言すれば「自己決定に基づく活動」ともいえる。メニュー構成において、複数のメニューを準備したのは、「選択権は子どもにある」自己決定を促す

表5 特徴的な子どもにおけるプレイフルネス出現数

プレイフルネス	出現数
1 自己決定	72
2 没頭	69
3 有能感	63
4 人とのつながり	26
5 集団ルール	24

ことをねらいとしたに他ならない。元気っずクラブ内での代表的な子どもの様子を見てみると、図1のように示すことができる。

事例で挙げた6名の子どものほか、元気っずクラブの終盤に多くの子どもに見られたことが「何秒でいけるか計って～」と計測を頼んだり、見学の保護者に「ママ見ててね～」と言ったり、その動きができるからという自信、すなわち有能感に支えられた言動があった。このような言動は当初では見られなかったことである。今回のメニューには、人とのつながりにかかわるようなチーム対抗を主とした内容はさほど多くはなかったので、断言することはできないが、プレイフルネス要素の出現には順序性があることが推察される。

3) 社会心理的側面では、「充実感」「自己肯定」「自律性」に影響を及ぼすことが示唆された。

このことはこれまでの先行研究を基礎づける結果となった。

本研究では、プレイメーカーとして子どもにかかわることを強く意図し、すなわちプレイフルネスを出現させることに特化し、表2で挙げたかわり方を実践した。なぜならば、刻一刻と変化する流れるような遊び特有のリズムを途切れさせることなく、かつ、こちらのねらいを伝えるには瞬間的な言葉がけが必要とされると考えるからであ

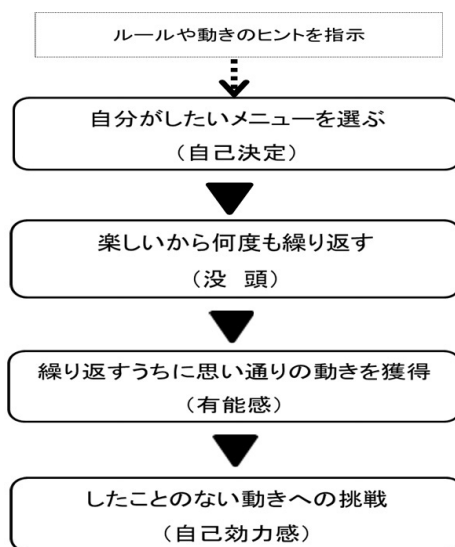


図1 遊び込んでいるときの代表的な行動

る。最大限の配慮をした結果、「来ていく服を自分で準備する」「クラブ開催日を楽しみにしている」など自律性や充実感に関わる感情が中盤で見られた。その感情はほぼ維持され、終了後には、さらに自己肯定という「ありのままの自分を受け入れる」、すなわち自己受容にかかわる感情の表出がみられた。

## 8. 結 論

本研究により、運動遊びは遊び込みこむことにつながり、よって身体活動量の増加に貢献することが示唆された。またプレイフルネスを生じさせるには、メニュー同様に、プレイメーカーとして一人一人の子どもの状態に共感したかかわり方の重要性が強く指摘された。

## 9. 課 題

### 1) 特別な支援を要する子どもへの対応

集団ルールを守ることを苦手とする子どもがいた場合、運営を円滑かつ安全に進めるために、その子だけに対応する指導者が必要である。

### 2) 遊びに特化するがゆえの集団ルール設定

遊びの長所は「主体である子どもが楽しい」と思うことである。しかしながら、楽しい活動が「自分が楽しければ、何をしてもかまわない活動」とならないように遊びのよさを残しつつ、集団ルールの設定に工夫を要する。ちなみに元気っずクラブにおけるルールは次の4つであった。(子どもに提示した原文のまま)

- ① どうぐは、はじまってからはつかいません。
- ② ほすうのきかいは、せんせいにとってもらいましょう。
- ③ サーキットのじゅんぴのときは、いわれたばしょでまちましょう。
- ④ せんせいが「あつまりましょう」といったら、あつまりましょう。

当初は①②だけであったが、1)の問題が生じ、③④を追加した。これらに関しては、毎回始まるときに子どもたちと確認した。

### 3) 大型器具使用時における人員確保

元気っずクラブの大きな特色は大型器具を使用するCパートのメニューである。しかしながら、同時に危険度が上がることも十分に予測されるので、安全上適切な援助を行うために相当数の人員の確保が必要とされると考える。

### 4) 心理尺度測定を行うタイミング

幼少期の心理は外的要因に左右されることが多い。従って、使用器具が目のある状態で実施すれば、一刻でも早くしたいという気持ちとなり、わずかながら結果に影響する可能性もあろう。実施については、場所を変えて行う、開催直前を避けるなど、聞き取り側に負担がかかるが、そうした配慮も要するを感じた。

### 5) プレイメーカーが一人一人の子どもへ接するための言葉がけリストの例示

指導上の配慮として重視したのは、安全管理、メニュー構成、ルールの設定だけではない。それらに加えて、言葉がけである。子どもの状態は、学習課題に対してつまずきがある子、自分のイメージした通りに動けない子、目標到達点を引き上げる必要がある子など様々である。

そのためには、目の前の子どもに対して、適切な言葉がけを瞬間的に行うことが求められよう。

こうしたことは、プレイメーカー自身の指導経験、運動経験に裏付けされるものであるが、指導現場で想定される事例に対し、迷いなく対応できるためのリストの必要性を感じた。

## 参考文献

- R. カイヨワ (1990) 遊びと人間 講談社学術文庫.
- 村田トオル (2009) 月刊健康づくり「子どもの運動遊び」, 公益財団法人健康・体力づくり事業財団.
- 文部科学省 (2012) 幼児期運動指針.
- 竹中晃二 (2010) アクティブチャイルド60min. -子どもの身体活動ガイドライン サンライフ企画.
- 東京都 (2012) 「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.

資料 1 - 1

日にち 2014年10月17日(金)  
 回数 第7回目  
 スタッフ 村田,立溝,他2名  
 平均歩数 6,072

時間	内容
16:30	・あいさつ
16:35	・ボール広場(図1)
16:45	・サーキット I A.ハードル大ジャンプ(図2) B.のししボールキャッチ(図3)
17:00	たいとたこ
17:10	じゃんけん迷路 1. 綱のみ 2. 真ん中に平均台
17:20	・選べるサーキット II A.ドキドキ平均台わり(図4) B.跳び箱ジャンプ(図5)
17:40	・整理体操、感想

図1



名前 ボール遊び  
 遊びの要素 アゴーン,アレア,イリンクス  
 内容 ボールを1つ持ち投げる,蹴るなどの動きをする自由な時間

図2



名前 ハードル大ジャンプ  
 遊びの要素 アゴーン,イリンクス  
 内容 ハードルの数を先生に伝え跳ぶ

図3



名前 のししボールキャッチ  
 遊びの要素 イリンクス  
 内容 先生の身体をよじ登り,ボールを取る

図4



名前 ドキドキ平均台わり  
 遊びの要素 イリンクス  
 内容 平均台の上を進み,最後に先生にタッチ

図5



名前 跳び箱ジャンプ  
 遊びの要素 イリンクス  
 内容 2つの跳び箱を乗り越えて,最後の跳び箱は先生にタッチ

資料 1 - 2

日にち 2014年10月31日(金)  
 回数 第9回目  
 スタッフ 村田,立溝,他4名  
 平均歩数 5,687

時間	内容
16:30	・あいさつ
16:35	・ポール広場
16:45	・じゃんけん迷路 1. 綱のみ 2. 真ん中に飛び石 3. 真ん中に平均台 4. 真ん中に平均台と跳び箱(図6)
17:15	・選べるサーキットⅡ A. トントン忍者走り(図7) B. 跳び箱ジャンプ
17:40	・整理体操、感想

図6



名前 じゃんけん迷路(真ん中に平均台と跳び箱)  
 遊びの要素 アゴーン,アレア,イリンクス  
 内容 2チームに分かれ,出会ったところでじゃんけん,勝ったら前に進み相手チームのコーンを触れば勝ち

図7



名前 トントン忍者走り  
 遊びの要素 イリンクス  
 内容 平均台に立てかけられたロイター板を片足ずつジャンプで進む



資料 1 - 3

日にち 2014年11月7日(金)  
 回数 第10回目  
 スタッフ 村田,立溝,他2名  
 平均歩数 6,431

時間	内容
16:30	・あいさつ
16:35	・ボール広場
16:45	じゃんけん迷路 1. 綱のみ 2. ロングコース(綱のみ) 3. 真ん中にソフトマット 4. ロイター板、ソフトマット、飛び石(図8) 5. ロイター板、ソフトマット、ウレタン製飛び箱(図9)
17:20	・選べるサーキットⅡ A. トントン忍者走り B. 跳び箱ジャンプ
17:40	・整理体操、感想

図8



名前 じゃんけん迷路(ロイター板、ソフトマット、飛び石)  
 遊びの要素 アゴーン、アレア、イリンクス

内容 2チームに分かれ、出会ったところでじゃんけん、  
 勝ったら前に進み相手チームのコーンを触れば勝ち

図9



名前 じゃんけん迷路(ロイター板、ソフトマット、飛び石)  
 遊びの要素 アゴーン、アレア、イリンクス

内容 2チームに分かれ、出会ったところでじゃんけん、  
 勝ったら前に進み相手チームのコーンを触れば勝ち

資料 2

氏名	性別	学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	個人平均	SD	生年月日	身長	体重	ロール指数
1	男	2	8/29	9/5	9/12	9/26	10/3	10/10	10/17	10/24	10/31	11/7	11/14	4,476	947.4	平成19年2月27日	132	30	130
2	男	2	5,804	7,748	5,530	5,846	6,786	7,063	8,020	8,080	8,552	7,954	7,513	7,172	1,048.5	平成18年11月13日	119	20	119
3	男	2	4,394	6,486	4,789	4,924	6,429	6,184	8,024	7,742	7,970	8,091	5,474	6,410	1,395.4	平成18年11月13日	120	20	116
4	男	2	2,772	4,175	4,625	4,851	3,254	3,533	4,504	5,790	5,228	5,695	3,669	4,372	992.5	平成18年8月12日	116	19	122
5	男	2	4,775	6,063	6,171	6,873	5,046	5,248	7,786	5,860	6,685	6,777	6,897	6,198	917.9	平成19年2月11日	125	27	138
6	女	2	3,846	5,720	4,225	休み	2,975	3,419	4,357	4,496	休み	4,992	6,089	4,458	1,016.0	平成18年7月13日	130	27	123
7	女	2	2,444	3,864	3,893	3,951	3,169	3,308	3,941	4,661	休み	4,497	エラー	3,748	683.4	平成19年3月29日	117	22	137
8	男	1	4,026	4,672	5,244	4,907	4,431	4,523	休み	5,496	5,601	6,536	4,532	4,997	734.9	平成19年7月16日	107	18	147
9	女	1	3,194	4,364	4,272	4,973	3,622	4,172	休み	5,166	5,029	6,670	5,414	4,688	988.5	平成19年11月2日	118	18	110
10	男	1	4,120	5,387	4,309	5,593	5,012	4,353	6,340	5,983	エラー	9,071	5,597	5,577	1,435.3	平成19年5月10日	123	22	118
11	女	1	3,967	4,301	4,514	4,593	4,663	4,297	6,251	5,805	5,404	6,168	6,521	5,135	917.6	平成19年10月1日	116	20	128
12	女	1	4,719	4,502	4,494	4,770	4,863	3,722	4,654	3,823	5,225	5,571	4,428	4,616	535.8	平成19年5月25日	126	26	130
13	男	1	3,368	4,398	4,105	3,796	4,036	3,977	休み	4,321	4,164	4,881	3,909	4,096	399.4	平成19年11月20日	112	20	142
14	男	1	5,317	7,778	6,187	6,563	5,320	5,315	7,955	6,918	6,823	7,623	5,521	6,485	1,027.0	平成19年9月30日	120	20	116
15	女	1	2,915	4,714	3,400	5,920	3,434	3,413	5,789	5,704	4,907	6,807	5,850	4,805	1,322.9	平成20年2月5日	118	20	122
16	女	1	4,793	4,501	4,521	5,212	3,399	3,198	休み	休み	4,709	7,020	5,901	4,806	1,173.4	平成19年9月21日	116	19	122
17	女	1	3,198	4,585	4,793	4,342	3,954	3,994	5,242	4,852	休み	6,277	6,255	4,749	980.9	平成19年7月6日	125	30	154
			<b>3,891</b>	<b>5,109</b>	<b>4,722</b>	<b>5,171</b>	<b>4,423</b>	<b>4,407</b>	<b>6,072</b>	<b>5,600</b>	<b>5,687</b>	<b>6,431</b>	<b>5,513</b>	<b>5,184</b>					
													全面→	<b>4,828</b>					
													半面→	<b>5,808</b>					

資料3-1

名前	回数	事例のNo	事 例	没頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり
D児	第1回	1	かけっこの際、自分のチームが勝つと手をあげて飛び跳ねて喜ぶ。	○	○	○	○	○
	第2回	2	Bコースにて、両手をあげてタッチの位置を高くするように指示。	○	○	○	○	○
	第2回	3	Bコースの途中だったが、Cコースへ移動。(空いていたからか?) 最後の「どれが楽しかった?」という問いかけに対してはC。	○	○	○	○	○
	第3回	4	かけっこのハードルを回転して飛ぶときの説明の際、その場で2度回って練習する。	○	○	○	○	○
	第3回	5	Aコースにて、上腕二頭筋に飛びつくものに興味を示す。最初腕に飛びつく方を指示していたが、決心がつかずタッチに変えるが、また腕の方を指示、しかし最終的にタッチになった。後ろの友人が腕に飛びつく方を実施していたので少し見ている。	○	○	○	○	○
	第3回	6	その後、Bコースにて腕に飛びつく方を実施。	○	○	○	○	○
	第5回	7	Bコースで村田に「待ってな」と言われれば、きちんとその場で待っている。	○	○	○	○	○
	第6回	8	先生対子供たちの水鬼の生徒が鬼の場合の終了後、集合場所で倒れこむ。	○	○	○	○	○
	第7回	9	サーキットIにて、Aコースを終え歩いていたがBコースが誰も並んでいないことに気づき走って先頭のコーンまで行った。同時に友達もBコースに並ぼうと走ってきた。二人は何かを話し合っってじゃんけんをしD児が先に並んでいた。	○	○	○	○	○
	第8回	10	サーキットIIのAコースを終えた後、「D児すげえ」と声が聞こえた。D児はBコースまでの間、Aコースで行ったサイドスキップのような動きで並びに行った。	○	○	○	○	○
第10回	11	サーキットIIのAで最後に立溝の手にタッチをした後、D児に「(手の位置)低い?」と聞くと「低い!」と答えた。次、Aコースをするときスタート前に「(手の位置)これくらい?」とD児に聞くと「もっと高く」と答えての位置を調節した。最後タッチをした後は「もっと高くてもいけた」と言った。	○	○	○	○	○	
				6	5	7	3	1

名前	回数	事例のNo	事 例	没頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり
I児	第1回	1	サーキットIIのAにて、斜めの平均台を進むとき上体を低く保ち、手を平均台に近づけゆっくり進んでいた。真っ直ぐの平均台でも恐る恐る進んでいたの先生(大学生)が手を差し伸べたがI児は手を出さず自分のペースで最後まで進んだ(I児がAコースに3回目で起きた出来事)	○	○	○	○	○
	第2回	2	サーキットIIのBにて、先生の手にタッチの時、「もっと高く」や「両手!」などと先生に伝え、タッチできたら「届いた」と声を出していた。	○	○	○	○	○
	第3回	3	サーキットIIのAにて、最後のタッチで立溝に最初に構えた場所から「もっと後ろ」と指をさして指示し、手を開いて待っている立溝に「ぶら下がってみる」と伝えジャンプした(ぶら下がるが足はついてしまった)。I児は次の(Bに並んだ)所に走って向かった。	○	○	○	○	○
	第4回	4	サーキットIIのCにて、並んでいる間、急にくるくる回り出した。一緒にいた友達も回り、手を挙げたりしていた。	○	○	○	○	○
	第4回	5	サーキットを行うとき、今までは循環して行っていたが今日はCのプログラムを4回連続で行い、まわされる方も1人ではなく友達と一緒に先生に伝えて行っていた。	○	○	○	○	○
	第4回	6	サーキットIIのAにて、今まで最後のジャンプは先生の手にタッチや腕にぶら下がった。しかし、今回のAプログラム1回目にて、最後のジャンプの時、後ろが友達だったこともあり先生が手を挙げて「一回やってみる」と伝え、跳び箱に二人で立ち「いっせーのー」と声を合わせてジャンプをした。	○	○	○	○	○
	第6回	7	先生が鬼、子どもが逃げる水鬼を行った。I児は何度かタッチされたが、仲間に救済タッチしてもらい最後まで生き残った。終了の合図が鳴ると、同じく最後まで生き残っていた清子と抱き合っていた。	○	○	○	○	○
	第6回	8	みんなが鬼で先生が逃げる鬼ごっこを行った後、誰かが「もう一回したい」と言った。すると、もう一回コールが起こり、I児も「もう一回」「もう一回」と言いながら手を叩いていた。	○	○	○	○	○
	第8回	9	サーキットIのAコースをはじめの時、先生に「6個6個6個!」と伝え、スタートした。ハードルが倒れることなく跳べ先生が「跳べた」と言うと、I児は笑顔を先生に見せ、スキップのような動きでBコースに並びに行った。	○	○	○	○	○
	第8回	10	サーキットIIのAコースを行っていたが最初は片足ずつトントンと行くことができていなかった。しかし、何度もAコースに並んで動いていた。6回目の際、途中で床に足が着いたがI児はもう一度スタートの位置に戻り床に足が着くことなく片足ずつトントンと最後まで進んだ。I児はマットについた瞬間「いけた!」と声を出しマットをコロコロ転がった。立ち上がりときスキップをしながらもう一度Aコースに並びに行った。次Aコースを行うときは1度も戻らずに片足ずつトントンと最後まで進んだ。I児はマットに着地と同時にまたもや「いけた!」「いけた!」と声を出しマットを転がったり跳ねたりした後、走ってAコースに並びに行った。その後、I児はホイッスルが鳴るまでAコースを続けた。	○	○	○	○	○
第10回	11	じゃんけん迷路にて、友達が勝った時に飛び跳ねて両手を上に挙げていた。その後、別の友達がじゃんけんけんけんで勝つと周りにいた友達と「○○ちゃん頑張れ!」「○○ちゃん頑張れ!」と声を出してジャンプしていた。	○	○	○	○	○	
				5	8	7	0	1
第1回	1	かけっこの際、自分のチームが勝つと手をあげて飛び跳ねて喜ぶ。	○	○	○	○	○	○
第2回	2	Bコースにて、両手をあげてタッチの位置を高くするように指示。	○	○	○	○	○	○
第2回	3	Bコースの途中だったが、Cコースへ移動。(空いていたからか?) 最後の「どれが楽しかった?」という問いかけに対してはC。	○	○	○	○	○	○
第3回	4	かけっこのハードルを回転して飛ぶときの説明の際、その場で2度回って練習する。	○	○	○	○	○	○
第3回	5	Aコースにて、上腕二頭筋に飛びつくものに興味を示す。最初腕に飛びつく方を指示していたが、決心がつかずタッチに変えるが、また腕の方を指示、しかし最終的にタッチになった。後ろの友人が腕に飛びつく方を実施していたので少し見ている。	○	○	○	○	○	
第3回	6	その後、Bコースにて腕に飛びつく方を実施。	○	○	○	○	○	
第5回	7	Bコースで村田に「待ってな」と言われれば、きちんとその場で待っている。	○	○	○	○	○	
第6回	8	先生対子供たちの水鬼の生徒が鬼の場合の終了後、集合場所で倒れこむ。	○	○	○	○	○	
第7回	9	サーキットIにて、Aコースを終え歩いていたがBコースが誰も並んでいないことに気づき走って先頭のコーンまで行った。同時に友達もBコースに並ぼうと走ってきた。二人は何かを話し合っってじゃんけんをしD児が先に並んでいた。	○	○	○	○	○	
第8回	10	サーキットIIのAコースを終えた後、「D児すげえ」と声が聞こえた。D児はBコースまでの間、Aコースで行ったサイドスキップのような動きで並びに行った。	○	○	○	○	○	
第10回	11	サーキットIIのAで最後に立溝の手にタッチをした後、D児に「(手の位置)低い?」と聞くと「低い!」と答えた。次、Aコースをするときスタート前に「(手の位置)これくらい?」とD児に聞くと「もっと高く」と答えての位置を調節した。最後タッチをした後は「もっと高くてもいけた」と言った。	○	○	○	○	○	
				6	5	7	3	1

資料3-2

名前	回数	事例のNo	事 例	没頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり
J児	第1回	2	立ち上がってから、村田が「先生対みんなのジャンケンしよう!」と言った瞬間に笑顔になり、隣の子とジャンケンをし始める		○			
	第1回	3	勝、あいこ、負のそれぞれのポーズの練習を意欲的にしている。	○				
	第1回	4	第2回戦から飛び跳ねてジャンケンしている	○				
	第1回	7	ようやく負けて、全力で走り、ガッツポーズをしながら帰ってくる。		○			
	第1回	8	かけっこの準備の間、N児とふたりで楽しそうにしている。「好きな色のコーンに並びましょう」で、N児と黄色のコーンへ並ぶ。		○			
	第1回	9	かけっこの際、大人との勝負で負け続けていると、大人の周りの位置を腕を思い切り前に突出し、「もっと向こうへ」とばかりにアピールしている。	○				
	第1回	10	大人の位置が遠くなったことにより、勝てるかもしれないという期待感なのか、笑顔で走り出す。			○		
	第1回	12	飛び跳ねて、仲間の応援をし始めた。	○				○
	第1回	13	接戦をしたり、走ることがさらに楽しく感じたのか、N児といっしょに喜んでる。					○
	第1回	15	大人チームに勝って、跳びあがって喜んでいる。			○		
	第1回	19	ハードルをメニューに入れる際に、興味深そうに前に出てくる。	○				
	第1回	22	村田の「今日は何が楽しかった?」という問いに「B」と答える。	○	○	○		
	第2回	23	はじまりの時に集団の後方にN児というが、ジャンケンゲームで負けて走ってからは、集団の前方にきてじゃんけんをしている。	○	○	○		
	第2回	25	かけっこのとき「2回目このチーム、2回走る人誰?」と聞くと「おれおれ!」と手を挙げて答える。	○	○	○		
	第2回	26	待っている間に足を走るフォームをイメージするかのよう足を動かしている。			○		
	第2回	27	待っている間スキップしている。	○				
	第2回	28	Cへ行くこうとするが、走ってBに並ぶ。		○			
	第2回	29	Bでジャンプする際に、村田に「もっと前にきて」という。	○		○		
	第2回	35	立満先生に振り返ってもらってくださーいという立ち上がりで喜ぶ。	○				
	第2回	36	立満に「どのくらいのスピード?」と聞いている。「そんなに速くないよ」という答えに安心したのか、自分から後ろを向き、笑顔で振り返られる。					
	第2回	37	ハードルで「3つとる」といい、跳べた。村田の「まだ跳べそうやで」になつて走りAへ行く。		○	○		
	第4回	42	友達バランスディスクでのキャッチボールをしていると、「落としたらあかん」とルールの確認をする。				○	
	第4回	43	立満にN児とふたりを同時に回してもらえるように頼んでいて、「いいよ」と言われて満面の笑みで回してもらう。					
	第4回	44	立満に回してもらったあととすぐに山名さんへ同じことを頼み回してもらう。	○	○	○		
	第4回	45	バランスディスクのキャッチボールでは、そのままの距離では遠いと感じたのか、すこし距離を近くにN児とキャッチボールをしている。					
	第4回	50	Cコース、頭から出てくる。跳び箱からマットへ飛ぶときに「近くにして…この辺」と自分で距離を決める。		○			
	第5回	53	Bコース、ジャンプしながら自分の順を待ち、さらに踏切の練習も。「もっともっと並べて」「7台くらい?」「(すぐに)うん!」と満面の笑みでスタートする。跳べなかったが、辞任で倒したハードルを並べる。	○	○	○		
	第5回	54	鬼ごっこ終了後、立満の「タッチされていない人?」の問いかけに、前に出てきて「タッチされてない」という。			○		
	第5回	55	選べるサーキットでAにまたがって進むが途中でやめて、Cへ行く。Cを2回したあとに、再び今度は走ってAへ行き、はだしになりはじめる。最後までAをする。		○			
	第6回	57	Cの説明を聞くと同時にN児とCへ並ぶ。					
	第6回	59	選べるサーキットでB4本目まで立ち上がり「大ジャンプ!」と叫んで飛ぶ。続けて5本目に行くときに、2つ目を縦に置き換える。5本目スタートし、最後のジャンプで「もっと速く!」と手を下げようという。ジャンプ後走ってもう一度並ぶ。Aを2本したあと、B走りながら、「もっと速く!」のジェスチャー。最後のジャンプも「もっと速くへ」。整理体操は一番前でしている。	○	○	○		
第7回	64	選べるサーキットBばかり5本行う。	○	○				
第8回	67	投げるコーナーで自分でラインを決めてコーンに向かって投げている。これまでも投げている位置とはさほどかわらないが、自分で決めるということをした。またコーンに当てるために踏切の足をかえたりしている。	○	○	○			
第8回	68	Bを4回したあと、Aにはじめてチャレンジ。「6でいい?」うなづいて満足げ。		○				
第8回	69	ジャンケンサーキットで偉太郎の勝に喜び、ガッツポーズ。自分の番が来たが、フライングとなり、自分で判断し戻る。ジャンケンには飛び跳ねている。			○	○		
第8回	70	2回続けて負けてしまい、周りと話し合っている。					○	
第8回	71	選べるサーキットのセッティング。Aをみた史温の「なにあれ?」でAに走って並ぶ。		○				
第8回	73	Aに何度もチャレンジ。「めっちゃ速く行けたで」と立満にいう。	○	○	○			
第9回	74	ボール、立満の差し出すボールにジャンプするが届かず、後方をみながら、ボールとの距離をはかり助走をつけてジャンプ、届く。			○			
第9回	75	選べるサーキット、Aを4本連続したあと、Bへ。	○					
第9回	78	B4本目からタイムを計ってと言い出す。			○			
第10回	82	立満の「もう1回やってみよう」で当たるが不満そう。それをみた立満は「バスケのゴールねらう?」と提案。うなづき、ゴール前に立ち、真下から真上に投げ上げる、何回かするが入らないので、もう一度立満のコーナーへ。			○			
第10回	83	村田の「もうすぐ終わるよー」を聞き、もう一度バスケのゴールねらっている。		○				
第10回	84	ジャンケンサーキット、コース変更で、村田がコーンを置きなおすと先頭に行って並ぶ		○				
第10回	85	なかなか勝負がつかず目の対決を、身を乗り出してみている。	○					
第10回	86	スタートをクラウチングでしている。	○					
第10回	87	コース途中のソフトマットで1回転し、ジャンケンには腕を大きく振り回して。以後ジャンケンのフォームは同じ。	○					
第11回	88	集団の前に座っている	○					
第11回	90	ジャンケンサーキット、はじめから腕を大きく振り回してジャンケンしている	○	○				
第11回	91	選べるサーキット、Bを1回行き、直後A～Cを見渡し、どこ行くか悩んでいる。Aへ走っていく。3回続けてAをし、待っている間にステップの練習。	○	○	○			
				22	25	19	2	3

資料3-3

名前	回数	事例のNo	事 例	没頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり
L児	第1回	1	母親に手を振る。また、休憩のときには母親のもとへダッシュで向かう。					○
	第1回	2	かけっこの時に、自分が走らない時に飛び跳ねている。また、前の子が走り始めたばかりなのに手を前に出してタッチされるのを待っている。		○			○
	第1回	3	Cコース、Aコース終わりで母親のもとへダッシュで向かう。また、Cコースの途中から母親のもとへ向かうことも。					○
	第2回	4	前走者が帰ってくる時、前後に揺れてタッチの時に前に出でうまくスタートで切るように合わせる。	○				
	第2回	5	前走者がゆっくり走っているとき、「はやくー!!」と急かす。腕も大きく上から下へふる。				○	
	第2回	6	バトン（テニスボール）パスにチームメイトが失敗すると地団太を踏む。				○	
	第2回	7	かけっこの走る前に深呼吸を複数回行う。	○				
	第3回	8	Aコースの時、ミスはしていないが自分の判断で並んでいる後ろの人と交代する。手渡しでボールを後ろの子へ渡す。				○	
	第4回	9	Bコースに並んで入る時に、飛び練習を行う。	○				
	第4回	10	Cコース終わりに友達を待って次に並びに行く。手招きも行う。					○
	第5回	11	2回目の鬼ごっこにて、1回目は鬼になりたい主張を見せなかったが、2回目は「鬼したい人?」という問いかけに対して手を挙げて飛び跳ねてアピールする。		○	○		
	第5回	12	Cコース終わりにCコースの列近くのホワイトボードから落ちたものをホワイトボードに直す。自分が落とすものではない。				○	
	第5回	13	Cコースにて、できるだけ速くに飛ばうとコーンからではなく、更に後ろの壁から走り出す。	○	○	○		
	第7回	14	ハードルを飛び越えるものに並んでいるとき、立ち幅跳びをして練習を行う。	○	○	○		
	第7回	15	Aコース、ジャンプ後に前転をする。			○		
	第8回	16	じゃんけんゲームで女子チームが勝ち進むと手を挙げて飛び跳ねて興奮している。				○	○
	第8回	17	じゃんけんゲームの時、勢い余って相手とぶつかる。	○				
	第8回	18	終了の笛がなる。その時先頭だった彼女はそのままサーキットをやりきる。					
	第9回	19	最初のボール遊びの時、何やら友人とルールを決めて遊んでいるように見えた。(ドリブル遊び)				○	○
	第9回	20	じゃんけんゲームにて、「今日は女子の勝ち」といわれると、手を挙げて飛び跳ね、そして万歳三唱した。				○	○
	第9回	21	彼女が「何秒?」ときいて、タイムを言われると、「やっぱり」という。	○	○			
	第10回	22	ボールゲームにて、座って対面して開脚あつてドリブルや、「いっせーの一で!」で高くボールを投げたり、どれだけ長くドリブルできるかや、トライアングルになって「いっせーの一で!」で隣の子にパスしたり、新たな遊びを複数で行っていた。	○	○		○	○
	第10回	23	「稲稀ちゃんがんばれー!!」と飛び跳ねてみんなで応援。				○	○
	第11回	24	母親と遊んだり、くっつきに行ったりせず、友人たちとボール遊びをする。				○	○
	第11回	25	終了の笛がなる。その時彼女は先頭だったがやらなかった。				○	
				8	7	4	11	10

名前	回数	事例のNo	事 例	没頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり	
M児	第1回	2	アンケートの時、口数は少なめ。首を振るなど、話さずに意思疎通を行うことも多々。特に笑顔はなく、担当者（増田）の方をじっと見ている。話の途中の相槌はほとんどない。きちんとずっと座っている。人の話は目を見て聞いている。				○		
	第1回	3	かけっこの際、友人の手を引いて一番端のコースへ。(誰もいないところ)		○				
	第1回	4	彼は先頭。アンカーが帰ってきたとき自ら手を出してタッチを求める。				○	○	
	第1回	5	Aコースにて、担当者（立満）の手の位置を高くするように要求。やり方はじっと待つ、手が下がると首を振り、高くするとうなづく、というものである。	○	○	○			
	第2回	6	じゃんけん1回目勝ち、くると回った後に両腕でガッツポーズ。			○			
	第2回	7	村田に1つ右のコースへ移らないか手で尋ねられた時、首を振る（断る）。		○				
	第2回	8	アンカーの子にボールはコーンの上におくことをしゃべらずに伝える。(指でコーンを指す)。				○	○	
	第2回	9	彼が1番に休憩に行つて1番に走って戻る。しかし、休憩にいなかった子が1番手に居座っている。じゃんけん誰が先頭か決定。文句は言わない。				○		
	第2回	10	Bコースにて、飛ぶときに担当者（増田）に「上!!」と口頭で指示する。		○	○			
	第2回	11	Bコースにて、先ほどと同じ高さ担当者（増田）が手を挙げると、更に高くするように手で指示。下から上に腕を振る。	○	○	○			
	第2回	12	Bコースにて、担当者（増田）にタッチの位置を今度は遠くにするように指示。	○	○	○			
	第2回	13	「どれが楽しかった?」という全体への問いかけに対して、当ててほしいように先生の目をずっと見て手を挙げ続ける。	○	○	○			
	第3回	15	かけっこの寝転んでスタートする際、徐々に寝転んだ状態の前に進む。(スタート前)						
	第3回	16	Bコースにて、飛んだあと村田のアドバイスを目を見てしっかり聞く。2回うなづく。	○		○			
	第4回	17	最初のBコース終わりに止まって先生からのアドバイスを待っているようにも見えた(上手くなるうとしていたのか、褒めてもらいたかったのか、不明である)。	○		○			
	第4回	18	最初のCコースで友人と二人で回してもらえるように頼む。		○	○			
	第4回	19	いったんは遊ぼうとしていても、立満さんが「あっちで待ってて。」というこのことを聞く。				○		
	第4回	20	Cコースにて、タイムが言われるまで担当者（増田）の顔をじっと見る。担当者が「はやくー!!」と言う。タイムを聞いてマットをたたいて喜ぶ。	○	○	○			
	第4回	21	立満ビデオ後半3:48で教えられた速くに飛ばり方を実施する。	○	○	○			
	第5回	23	誰の真似をするというわけでもなくCコースにてクラウチングスタートをする。	○	○	○			
	第6回	24	Bコース、Cコースを行ったり来たりし悩む。						
	第8回	25	ボールで自由に遊ぶ時間にて、女の子に白一線一青の線と徐々に遠くなることからバスケットボールのゴールへのシュートを要求され、白、緑はクリア。青といわれると「青ー?」と言い難しそうなアピールをしたが顔は笑顔。					○	
	第8回	26	じゃんけんゲームで男子チームが勝ち進み、じゃんけんに勝つと、「よっしゃ!!」と言って手を挙げて1回ジャンプ。					○	
	第8回	27	男子チームが負けて腕を振り下げ悔しそうにする。					○	
	第8回	28	何やらチームで作戦を立てている様子。指示している姿も確認できる。		○	○	○		
	第8回	29	じゃんけんに負け、走りながら大声で「くっそー!!」と言う。	○					
	第8回	30	男子チームが勝ち両手を挙げて飛び跳ねる。						
	第9回	31	体ほぐし運動は必ずバスケットボールのリングシュート	○	○	○			
	第9回	32	Aコースにて、担当者（立満）に口頭でタイム計測を要求。			○			
	第9回	33	Aコースでベストタイムが出ると帰るとき腕を上げて喜ぶ。	○					
	第10回	34	今回はAコースは計測なし。自分ではかり、走り終えると「3秒〜」と言った。				○		
					14	12	16	7	7

資料3-4

名前	回数	事例のNo	事 例	没頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり
N児	第1回	1	選べるサーキットのAコースの際、初めは平均台の上を進む際、手を平均台に触ったり、先生の手をつかみながら進んでいたが、Aコース4回目に、ゆっくりではあるが平均台に手をつかず先生が手を差し伸べても助けを得ず（集中していて気づいていなかったのかもしれない）2つ目の平均台の途中まで進んだ（2つ目の途中から最後は先生の手に助けしてもらいながら進んでいた）	○	○			
	第2回	2	じゃんけん体操の際、村田が「勝ったらジャンプしながら1回転」とお手本を見て、N児は最後に手をつくほどのジャンプ1回転をした。		○			
	第2回	3	かけっこの際、自分の順番が来るまでずっと跳ねている（前に行くときも跳ねながら前に進んでいる）。走り終わっても最後尾ではねている（応援しているのか？）		○			
	第2回	4	かけっこの際、自分のチームが勝つと「やったー」と声をあげ、両手を上に挙げながら飛び跳ねる。					○
	第3回	5	身体ほぐしの際、村田がCの説明（立満振り回し）の時、「あそこは何もないけど何をやるのかな？」と言うと、その時一番後ろにいたN児は立ち上がり、村田が「振り回しをしてもらいます」と言うと、手を上下させ腕を振り回し、大きな声を出していた。（しかし、並び始めはBに並びすぐに悠に連れられAに並んだ）		○			
	第3回	6	3回目を選ぶ際、前のAコースから色んなところを駆け回り（並ぶわけでもなく）最終的にもう一度Aコースに並んだ。そして、今まではキャッチボールは同じ友達だったが今回は、別の友達になっていった。また、それが終わってからもう一度Aコースに並び（並んでいる人もいなかった）次は、また別の友達と行った。		○			○
	第3回	7	体ほぐし、ダッシュ、リレーなど基本的に待っているときはジャンプや駆け足、腕を振ったりと踊るような行動が随所にみられた。	○		○		
	第3回	8	ダッシュの際、村田が「最初スキップして、ピーって鳴ったらダッシュな」と言うと、N児がその場でスキップからダッシュをした。		○	○		
	第3回	9	サーキット、A1回目（全体でも1回目）の時、最後の先生にタッチの際、先生の手に触れてから（触れながら）「おっしょー」と叫び、マットに倒れた。その後は、AやBを行っている人を見てから、走ってもらう一度Aに並んだ。		○	○	○	
	第3回	10	Aコース（スタートから連続4回目）の時、最後の先生にタッチのところまで手にタッチだったN児。今回は、最後のジャンプの時、立満の腕を指して、腕に捕まることを伝えた。N児は「よっしゃー」と言いながら立満の腕に捕まり、またAコースに走って戻った。スタートから連続5回目のAコースでは、最後の時、立満に向かって自分の手を高く上げてもっと高く手を挙げるようにと身体で伝えた。		○	○	○	
	第4回	11	サーキットIにて、振り回し（山名）を友達と先生の片腕ずつ捕まり2人組で回してもらった。2人はもう1度Cコースに並び（次は立満）先ほどと同じように片腕ずつ両手で回してもらった。2人はもう一度Cに並び（次は山名）同じことを行った。二人は最後、（恐らく）目が回りなかなが立ち上がらなかった（それを楽しんでいるようにも見えた）。友達はN児をつれAに行くがN児がCを指さし友達が首を振っていた。すると、N児は1人で走ってCに向かった。	○	○	○		
	第5回	12	選べるサーキットIIのBプログラムに並んでいるとき、最初は直立で立ち前の友達を見ていたが急にしゃがみクラウチングスタートのような体制で待っていた。	○				
	第5回	13	選べるサーキットIIのBプログラム最初は最後の先生の所で自分の手をまっすぐ上に挙げ「これくらい」と言いタッチの目標を決めていた。そこから、Bコースを6回連続で行っていた。先生への要求も最後は自分の手を胸の辺りに添え、「これくらい」と言い両手でもっと後ろにというジェスチャーを行っていた。		○	○		
	第5回	14	選べるサーキットIIの際、立満が「最後に後2つ選んでください」とみんなに伝えるとN児はBコースに並びながらこれ（B）とあれ（C）と指を差し、一緒にいた悠に確認をしていた。		○			
	第6回	15	選べるサーキットIのBに並んでいるとき、横に歩いてゆらゆらしていたが、急に立ち止まり、今から跳ぶ子のハードルを見ていた。					
	第6回	16	鬼ごっこを始める際、立満が「鬼は先生です」というと立ち上がって両手を上に挙げ、跳ねたり、踊ったりしていた。	○				
	第6回	17	選べるサーキットIIのCにて、以前（先週までは）ロイター板を跳ぶとき、ロイター板の前で両足ジャンプをしてロイター板に乗っていたが、今回のC1回目では片足でロイター板に乗っていた。					
	第7回	18	ボール遊びの時、バスケットゴールにボールでシュートしていた。ゴールにボールが入った時（それまでに2回シュートを決めていたが）立満の方に走ってきて、「入った！」と報告しに来た。また、走って戻り次からは先ほどより少し遠い位置からシュートをしていた。	○	○	○		
	第7回	19	じゃんけん迷路にて、列に並んで待っているとき、じゃんけんをしているお友達の合図に合わせてN児もじゃんけんをしていた。	○	○	○		
	第7回	20	じゃんけん迷路、実際にじゃんけんをして勝ったときは「シャー」と声をだしていた。	○	○	○		
	第7回	21	じゃんけん迷路にて仲間（男の子チーム）が勝ったとき、両手を挙げて「イエーイ」と言いながらジャンプをしていた。	○				○
	第8回	22	じゃんけん迷路にて、仲間（男子チーム）が勝つと跳ねたり両手を挙げて動き回っていた。					○
	第8回	23	じゃんけん迷路にて、並んでいる間、悠とじゃんけんをしていた。	○				
	第8回	24	サーキットIIのAプログラム、最初は両足で1つの板に着地（手も平均台に掴みながら）していた。2回目には手を使わずに進んでいた。5回目では、片足で1枚の板を蹴って進み最後は「よし」と小さく声を出した後、大声で（何と言っているかは聞き取れなかった）もう1度Aのプログラムに並び、そこからホイッスルが鳴るまでずっとAのプログラムを行っていた。	○	○	○		
	第10回	25	じゃんけん迷路のソフトマットを導入したコースにて、飛び石からソフトマットに移動する際、跳びこんで移動し寝転んだ状態で相手チームとあたり（相手チームの子も寝転んでいた）そのままの体制でじゃんけんをした。	○				
	第10回	26	サーキットIにて、その日、2回目をAを行うN児に対してスタートするとき、立満は「N児これくらい？」と最後のタッチの手の高さをN児に尋ねた。N児は「うん」と言い、スタートをして、最後にタッチをし、もう1度Aに並んだ。次に、立満はN児がスタートする際「さっきより高くするで」とN児に伝え、N児は「うん」と言い、スタートをして立満の手にタッチをした。立満はN児に「どうやった？」と尋ねると「簡単！」と答え、もう一度Aに並んだ。		○	○	○	
				14	15	10	1	4

## 2-3 プレイフルネス要素を意識した運動遊びのPlaymakerの課題

佐藤 一彦<sup>1)</sup> 平塚 紀仁<sup>1)</sup> 菊地裕美子<sup>1)</sup>

### 1. はじめに

スポーツ少年団などにおいて競技を主として活動する子どもの保護者は、我が子がスポーツ競技で活躍することを期待しており、社会性やメンタルヘルスというように、本来、子どもの心身の発達に必要とされる要素の獲得にはあまり注目していない。

また、日常的にスポーツに親しむ子どものほとんどは、入団前からスポーツ活動に積極的であって、得意であることを認識していることから、入団後は他者との競争によって、自らの力を向上させようと努力する。一方、運動に対して苦手意識の強い子どもは、運動が得意な子ども達の支配するスポーツ少年団などの活動に対して敷居が高く、ともに活動することを敬遠しがちである。その結果、スポーツを継続的に行う子どもと、そう

でない子どもとでは身体的な体力差を生じ、それは時間軸に合わせて拡大する。

文部科学省は、今年度の体力テスト結果において、運動機会の二極化とこれに伴う体力差が拡大している傾向を図1のとおり示している。

文部科学省は、体力テスト総合評価の高い児童の特徴を、以下の2点で説明している。それらは、まず第1には、幼児期において運動経験が豊富にあることであり、第2にその運動経験は水泳やサッカーなど単一運動や習い事ではなく、多様な内容での運動経験があることである。

ゴールデンエイジ期の望ましい子どもの姿は、種目や内容にこだわらず運動が好きという感覚を強化することであり、この「好き」という感情からスポーツや運動遊びによって「できた」とか「やった」といった達成感が生じ、積み重ねによって、『自分はやればできる』という有能感を導く。

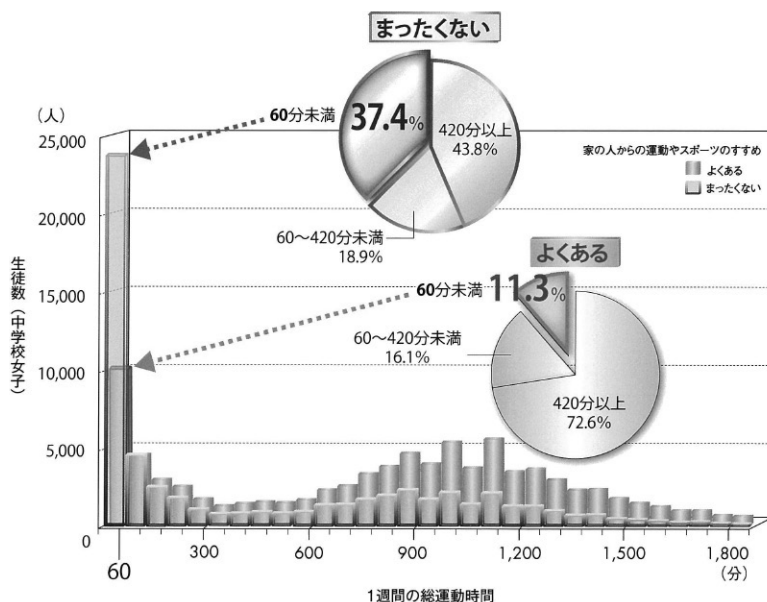


図1 1週間の総運動時間と体力テストの結果（文部科学省，2014）

1) 向陽台青空スポーツ少年団

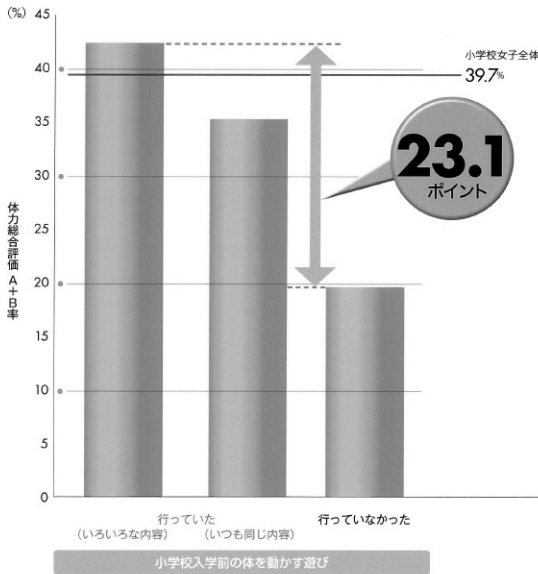


図2 小学5年生女子における未就学児期の運動遊び経験と体力テスト結果（文部科学省，2014）

なかでも、道具の有無や場所、年齢構成を多彩にした運動遊びは汎用性が高く、競技スポーツに限らず子どもの活動に携わる指導者や保護者は、運動遊びにおける効果の理解、工夫、指導上の基本姿勢などの情報を広く共有する必要がある。

## 2. 研究目的

昨年度報告書（佐藤，2014）において、小学校低学年期の運動遊び後の子どもの『生活場面での変化』について報告を行った。その中で、運動遊び後の子どもの様子について保護者は、「運動に対して：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た」、「対人関係に対して：友達が増えた」、「社会性において：自主性が出てきた」などと評し、運動遊びが子どものプレイフルネス強化や活動時間外の生活面に効果的な結果をもたらしていることを高く評価していた。そのため、幅広い年齢層、様々な場面において、広くバリエーション豊かに運動遊びを普及することが望まれる。

一方、保護者は、指導に対する課題として、指導レベルが低いと遊びに集中できない時がある、指導者が目指すポイントと保護者の認識とでギャップを感じる時がある、との意見もあること

から、指導者のねらいが明確でなかったり、力量不足であることが、保護者の不安感を醸し出し効果を減少させることへの警鐘となっていた。

本年度研究においては、プレイフルネスの強化をねらいとする運動遊びの実践にあたって、保護者の理解やニーズに添いつつ、指導者が心得るべきポイントを整理する。

## 3. 研究方法

本研究の研究対象とする向陽台青空スポーツ少年団では、スポーツや運動を得意・不得意と自身が意識できる以前の未就学児（以下、「幼児」と略す）と、その保護者を対象にして、プレイフルネスの強化および基礎的運動パターンの習得を目指し、運動遊びを中心にした活動を行ってきた。本年度活動では、春季と秋季に一般公募し、各5週間連続して開催した。このほか、夏季と冬季において児童を対象とする、自然の中での運動遊びキャンプを行っている。

なお、これらの活動では、プレイフルネス要素を高めるための運動遊びと基礎的運動パターンの習得およびコーディネーション能力を高めるためのトレーニングを織り交せて、随所に取り入れている。コーディネーション能力と呼ぶ「調整力」について東根（2005）は、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、滑らかに動かす能力、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、と7つの能力に区分している。これら調整力の向上を目的とするトレーニングは、脳に刺激を与え、上肢・下肢、前後左右をバランスよく動かすことから、向陽台青空スポーツ少年団では運動遊びの中へ時々に取り入れている。

幼児の活動では、20組以上の参加があった秋季活動においてアンケート調査を行った。ここでは、





写真1 プレイフルネスを促進する…集中力と好奇心を高めるための絵本読み聞かせ、王様だるまさんがころんだ



写真2 プレイフルネスを促進する…集団で身近なものを道具として扱う運動遊び



写真3 コーディネーショントレーニング…道具を使わず高揚感も高める

活動前に、保護者から日常生活の過ごし方、運動に対する認識、運動遊びに何を望むかなどの質問を行った。また、幼児には、活動前後における感情について、顔表情を○で囲む簡易な質問用紙(図3)による回答を得た(秋季3回目～5回目)。さらに、指導者がプレイフルネス要素の向上を明確に意識した場合とそうでない場合とを比較する

ため、プレイフルネス要素向上をねらいとする事項を質問紙へ回答した場合(指導者A・B, 3回目)と、行わない場合(指導者C・D, 4・5回目)とで幼児の感情変化を検証した。

児童対象の冬季キャンプでは、子どもの運動遊びに対する知識や指導経験の乏しい大学生に指導を委ねた。これは、指導経験は浅くとも、プレイ



写真4 コーディネーショントレーニング…大掛りな道具を使って調整力を高める

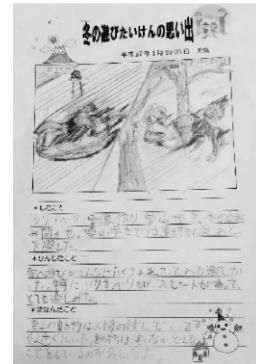


写真5 基礎的運動パターンの習得…年齢を問わず無条件に誰もが楽しめるそり遊び

表1 指導者プロフィール

競技経験	年代	職業	指導歴
A 野球・陸上	50代男性	公務員（スポーツ・ボランティア）	13年
B ダンス・水泳	30代女性	フリー・インストラクター	15年
C サッカー	20代男性	サッカー協会指導員	7年
D バレーボール・陸上	20代女性	体操教室インストラクター	7年
E 野球、陸上	20代男性	東北学院大学法学部4年生	なし
F 野球	20代男性	同上	なし
G スキー	20代女性	同上	なし
H 経験なし	20代女性	同上	なし

フルネス要素を理解し、その向上を明確に意識して子どもに接した場合、参加者および指導者はプレイフルネス要素の変化をどのように感じるのか検証するためである。

活動テーマと参加者の構成は、下表（表2～表4）のとおり。

秋季活動においてアンケート調査した項目は、次の6項目（図4～図8、表5）である。

- ① お子様の平日、休日の過ごし方について＝選択式（図4）
- ② お習い事をしていますか、している場合はどんな習い事ですか（図5）
- ③ お子様は運動が好きですか＝選択式（図6）
- ④ この活動に参加したきっかけは何ですか（図7）
- ⑤ どんなことを運動遊びに何を望んでいますか

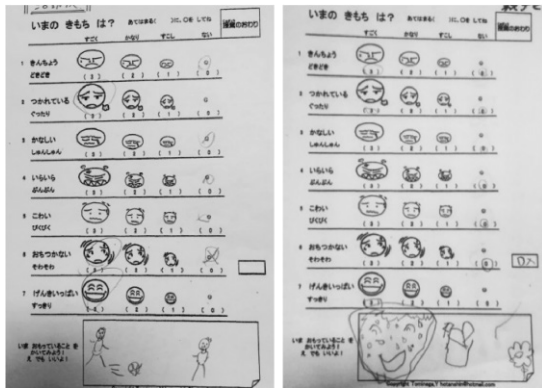


図3 未就学児への質問紙と回答

表2 主な活動テーマ

	春季（5月～6月）	秋季（10月～11月）
第1回	ボルダリングとか けっこ	オノマトペで遊ぼ う
第2回	トランポリンと ボール遊び	どんな動物になる かな
第3回	スポーツ鬼ごっこ	親子ピクス
第4回	サーキット	ボールで遊ぼう
第5回	ダイナミックパルーン	ダイナミックパルーン

表3 年齢構成

	春季活動		秋季活動	
	男の子	女の子	男の子	女の子
3歳児 (年少児)	3	4	5	5
4歳児 (年中児)	2	3	4	2
5歳児 (年長児)	3	2	5	2
計	8	9	14	9

表4 保護者の年齢構成（秋季開催時）

	男性	女性
26歳～28歳	0	2
29歳～31歳	0	0
32歳～34歳	1	3
35歳～37歳	4	6
38歳～40歳	0	3
41歳～43歳	1	1
44歳～46歳	2	0
計	8	15

=記述式（図8）

⑥ 活動前後の感情について（表5）

4. 考 察

4-1 未就学児の運動に対する認識など

1) 幼児の平日・休日の過ごし方

図4は、参加した幼児の余暇利用時間である。テレビやDVDを見て過ごす時間は、平日で約1時間半、休日では約2時間半以上に及んでいた。また、「外遊び」時間は、ゲームや習い事をして過ごす時間より多い。しかしながら、文部科学省「幼児期運動指針」や日本体育協会「子どもの身体活動ガイドライン」が示す『毎日、合計して最低60分以上からだを動かそう』という行動目標と比べると、休日は15分間上回っているものの、平日は10分間下回っている。

休日の外遊びが多い理由は、父母や兄弟と過ごす時間が増え、一人で過ごす時間が減ることによるもので、平日と比べると1.5倍多い。しかし、休日は、テレビ・DVD、ゲーム、習い事に関する時間もともに増加していることから、平日の幼稚園などでの活動時間を加味すれば、休日の運動量が十分に確保しているとは結論し難い。とくに幼児は、保護者への依存度が児童より強いことを鑑みれば、平日の外遊びが少ないのは、幼児が多忙というよりは、むしろ保護者自身の仲間や時間の欠如に要因があるものと懸念される。

幼児の平日・休日の過ごし方

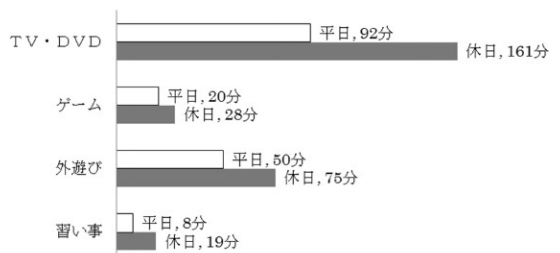


図4 平日・休日の過ごし方

2) 習い事

図5は、参加した幼児の習い事の内訳である。幼児の半数は何かしらの習い事へ週に1回以上通

い、そのうち半数は「水泳」と「英語塾」というように、複数の習い事を掛け持ちし、週2～3回通っていることが確認された。

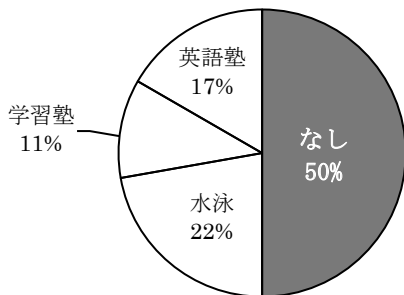


図5 習い事の内訳

### 3) 運動に対する認識

図6は、参加した幼児に「運動きらい」な子どもは、皆無であることを示している。同様の調査として、笹川スポーツ財団(2013)は、4歳～9歳児のプレ・ゴールデンエイジ1,200人を対象に行っており、この調査においても約9割の子どもは「運動やスポーツが好き」と回答した。

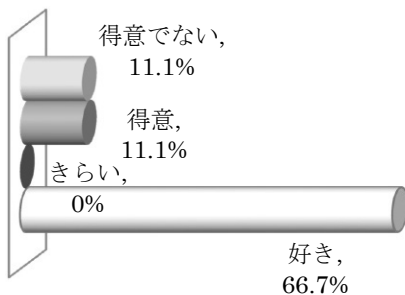


図6 運動に対する認識

解し、参加しているものと示唆される。

図7「参加のきっかけ」の回答を組み合わせると、「前回楽しかったので再参加」とする保護者の多数が「活動を楽しみたい」、「親子関係に好影響」との回答を寄せており、運動遊びがもたらす有能感や協調性に、保護者が好印象を持っていたことが推察された。

昨年度報告の低学年児童を対象とする保護者アンケート『運動遊び教室の始める前と後で、家庭での変化があったか』(自由記載)においても、「日常での遊びの中で、嫌がらずに走るようになった」、「外で身体を使って遊びたいと言ようになった」、「さまざまな場面で積極的に取り組むようになった」とする回答が多く寄せられている。以上のことから、未就学児～小学校低学年のプレ・ゴールデンエイジ期にある子どもには、運動遊びの効果が運動面に止まらず生活面においても積極的な行動が認められており、保護者の運動遊びへの期待や潜在ニーズは高いことがわかった。

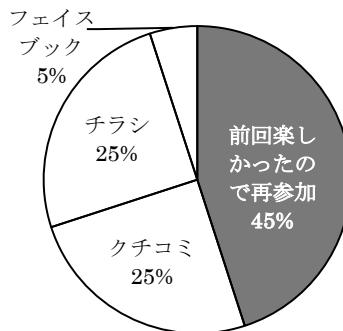


図7 参加のきっかけ

### 4) 保護者は運動遊びに何を望んでいるのか

図7は、親子運動遊び教室への参加のきっかけである。続いて、図8は、保護者の運動教室参加にあたっての希望(記述式、複数回答可)である。保護者は、「多様な体験活動」、「楽しみたい」、「親子あそび」、「親子関係に好影響」という回答を多数寄せている。このことから、運動系の習い事による体力づくりや運動不足の解消よりも、向陽台青空スポーツ少年団がプレイフルネスの強化や基礎的運動パターンの習得を目指していることを理

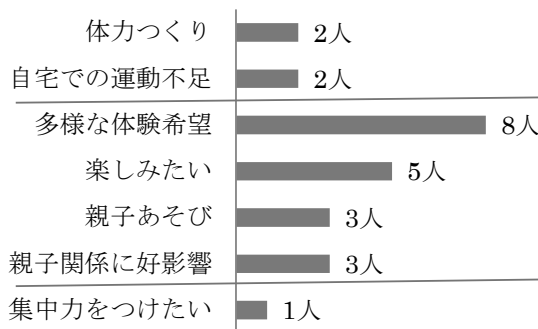


図8 保護者は運動遊びに何を望むか

## 5) 活動前後の感情変化

表5は、前掲の図3を使用した質問紙における幼児の感情変化である。活動前と活動後において、①「緊張」、②「疲れ」、③「悲しい」、④「いらいら」、⑤「怖い」、⑥「落ち着かない」、⑦「元気」の7項目がどのような変化をもたらすか否かをアンケート調査によって測定した。各数値は、活動前後において±の変化があった者の数を抽出している。各回とも、活動前においては、「緊張度」や「恐怖」が高く、「落ち着き」や「元気度」は低い。このことから活動前におけるストレス状態が確認され、回を重ねても目立った改善が認められないことから、今後に課題を残している。しかし、これらの項目のほとんどは、活動後において毎回改善されている。運動遊びによって、不定愁訴などの要因となる精神的ストレスおよび身体的ストレスが解放されるとともに、グループ活動の中で協調しながら、集中して取り組むという、自己の役割を認識した自己肯定感の現れにあるものと示唆される。

活動後における疲労感は、既存の体力に対し強い負荷を与えた結果と推察される。しかし、図3に見るとおり、活動後「すごく疲れた」を選択しつつも、その他のすべての項目は満足し、「元気に満ちた」状況を回答していることが多い。また、自由記載欄への記載を強要していないにも関わらず、活動した内容や今の感情について絵を描いて表現する姿が多く見られた。掲載例は、5歳児(年長児)が描いたものであり、親子でボールを素早く蹴り合う様子や、たくさん汗をかきながらも笑顔を見せる表情、花が大きく開く様子が丁寧に描かれている。こうしたことから、幼児にとっての運動は、体力不足、集団行動、未体験動作が多くて疲れはするが、一方で、自発的なチャレンジを伴う全身運動は心地良く、心から満足するものであることがわかった。

「疲労感」の問題については、むしろ運動する以前にある。この年代には、運動浪費や運動衝動が見られる特徴があり、大人が意味する「疲れ」とは定義が異なる。つまり、疲労という意味合いよりも、気持ちの高揚が見られない状態、すなわち「やる気が出ない」、「気持ちがはれない」といっ

表5 活動前後の感情

①2014/11/23 (主な活動：親子ピクス) n = 11

	活動前	活動後
緊張している	4	0
疲れている	1	2
悲しい	0	0
いらいらしている	1	1
怖い	1	0
落ち着かない	1	0
元気がない	1	0

②2014/11/30 (主な活動：親子ボール遊び) n = 15

	活動前	活動後
緊張している	6	0
疲れている	4	7
悲しい	0	0
いらいらしている	1	0
怖い	2	0
落ち着かない	4	0
元気がない	10	3

③2014/12/7 (主な活動：親子バルーン遊び) n = 14

	活動前	活動後
緊張している	3	0
疲れている	1	5
悲しい	1	1
いらいらしている	1	1
怖い	2	0
落ち着かない	3	1
元気がない	5	2

た不活発状態や不定愁訴を指している。現代の子どもは、日常用語として「疲れる」、「ダルい」という表現を容易に使用しており、このようなキーワードを多発し、目立った要因が確認されない場合は、周囲の指導者や保護者らは、十分な配慮を継続して行う必要がある。

## 4-2 幼児に対するプレイフルネス要素を意識した指導 (豊富な指導経験を持つ場合)

プレイフルネス (playfulness, 竹中 (2014)) とは、プレイ (play, 実践者が行っている行動そのもの) が持つ内部要素あるいは特徴を表し、「より楽しくおもしろい状況に変える、またはそ

表6 指導者の事前アンケート

項 目	A	B
<b>没 頭</b>		
絵本読み聞かせ（想像力）、手拍子、顔表情	○	
模倣遊び（キャラクターを意識）		○
<b>自己決定</b>		
挙手機会、道具の自由選択	○	
自分で取り組みたいものを優先		○
<b>有能感</b>		
名前を呼びながら称賛や努力をたくさん讃える	○	
動きの完成を目指す達成感		○
<b>集団ルール</b>		
挨拶作法、自由時間とのメリハリ（集団に馴染めない時、声がけと見守り）	○	
道具を使う順序の順守		○
<b>人とのつながり</b>		
他人の存在認識、集団ゲーム遊びによる競争・チャレンジ・戦略	○	
リズム運動で親子、友達と直接の触れ合い		○

のような環境を作り出す個人の能力」と定義する。また、この内部要素として、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)、⑤喜びの表現 (manifest joy) の5項目を挙げている。

本研究では、活動前に前掲（表1）の指導者A・Bが、多様な運動やスポーツに親しみ、運動する意欲を高め、プレイフルネスを促進させるための工夫を「没頭」、「自己決定」、「有能感」、「集団ルール」、「人とのつながり」の5項目において質問紙へ回答（表6）した後、互いの考えを調整して実践に臨んだ。

参加した幼児の回答は、表5①のとおり、活動内容は表7のとおりである。

豊富な指導経験を持ち、プレイフルネス要素を意識して指導にあたった指導者Aは、表情の豊かさや雰囲気のおおらかさと、誰もが参加できるゲームを活用し、活動全体に安定感を醸し出した。指導者Bも、快活なテンポを保ち、親子が協力し合って成す運動遊び、参加者各々レベルに合わせチャレンジできるコーディネーション運動を多彩に取り入れ、緊張感と楽しさを交えた活動を提供した。

表7 活動の内容

9：40～10：00（20分）	受付、出席カード、自由遊び
10：00～10：10（10分）	挨拶、絵本の読み聞かせ
10：10～10：15（5分）	ストレッチ（足の指から全身運動へ）
10：15～10：45（30分）	親子ピクス（リズム運動）
10：45～11：00（15分）	コーディネーションントレーニング、後片付け

以上のとおり、プレイフルネスを促進させるための計画通りに活動は実践され、参加者個々の「適時性」という観点からも目標に沿った運動遊びとなった。このことは、参加者の感情のうち「疲れている」、「イライラしている」については、改善が見られなかったものの、その他の項目はすべて改善されていることで判明する。

表5②・③は、指導者C・Dがプレイフルネスを促進させるための方法を記載せずに実践した参加者の感情である。①と同様に「元気」を取り戻し、「緊張」や「恐怖」もなくなっているが、活動後に「疲労」を訴える幼児が増加し、「落ち着かない」感情も現れている。指導者は、サッカーコーチや体操教室インストラクターのプロフェッショナルであり、活動には基礎的運動パターンの

習得を目指す様々な運動要素を取り入れ、指導にもよどむところはなかった。しかしながら、プレイフルネスを促進させるための活動という観点からは、子どもに「運動させる」意識が強く、「自発的な活動」として導く内発的動機付けが不足していた。ここをいかにしてアプローチしていくか、という認識と議論が指導の専門家において重要な課題となる。

#### 4-3 児童に対するプレイフルネス要素を意識した指導（指導経験がない場合）

##### 1) 児童と学生の評価

表8は、児童を対象とする雪山での運動遊びキャンプにおいて、活動後に児童と学生指導者が「夢中になれていたか」「自分で決めて行うことができていたか」「上手くなったと感じていたか」「ルールを守れていたか」「他の子どもと一緒に遊べたか」の各項目を5点法で自己評価し、参加者で平均した値である。

児童及び学生指導者は、没頭、人とのつながりについて、ともに高い評価を示したが、有能感においては、最も低い値を示した。また、自己決定や集団ルールにおいては、児童と学生の評価差が約1ポイント現れた。

夢中な状況から集中力を高め、仲間と一緒に活動し、自主的なアイデアで発展していくことは、運動遊びにとって最も理想的な展開である。こうした展開が、学生がプレイリーダーとなることで実現し、児童評価平均4.56を導くことができたことは高く評価される。子どもは、夢中で活動するために、周りの状況やルールを顧みることができず、自由気ままな行動をしてしまうことがある。しかし、それらは彼らの好奇心や内発的動機を伴うものであるため、活動の安全性が図られているのであれば、許容されるべきものでなければならない。アンケートでの児童と学生の評価差は、学生の事前アンケートに見るように活動ひとつひとつに細かな目標設定を行い、そのこと自体が達成したかどうかで判定したものであるから、活動全体を俯瞰して見れば深刻な結果と捉える必要はないであろう。

表8 活動後における児童と指導者のプレイフルネス要素比較

2015/ 1/24-25 (雪山運動遊びキャンプ)

児童 n=14, 指導者 n=4

	児童	学生指導者
<b>没頭</b>		
夢中になれていたか	4.7	4.8
<b>自己決定</b>		
自分で決めて行うことができていたか	4.5	3.5
<b>有能感</b>		
上手くなったと感じていたか	4.2	4.0
<b>集団ルール</b>		
ルールを守れていたか	4.5	3.8
<b>人とのつながり</b>		
他の子どもと一緒に遊べたか	4.9	5.0

##### 2) 学生指導者による指導

表9は、スポーツ指導の経験が乏しい学生が、指導にあたる前に子どものプレイフルネスを促進させるための工夫を書き出した回答要旨である。

今回活動と通常の向陽台青空スポーツ少年団活動との指導にあっては、2点に違いが見られた。1つは、フレンドリーシップである。学生指導者は自らの経験の乏しさを補うために、子ども達の観察を常に注意深く行い、声掛けのタイミングなど距離感を大切にしていた。2つは、質問紙への書き込みによる想像の具現化である。指導者としての経験はなくとも、指導を受けたことのある彼らは、その中でポジティブな感情を抱いた経験を質問紙に書き出すことで、実際の現場においても工夫し、実現に努めた。例えば、集団ルールを高めるための方法としてHは、質問紙に「大人チーム、こどもチーム、チーム編成によってハンディキャップを設定しながら、ハイタッチでつなぐそり遊びリレーをする。チームごとに役割分担をするなどの作戦タイムを設ける。参加者同士の一体感を作る。」という具体的な表記を行っている。彼女は、その具現化である現場でのリードにおいて、ルールなどすべての提案は行わず、子ども達に委ねることで、創造性、コミュニケイト、ルールの順守から目論見通りの集中力を誘導した。子ども達は集中力が高まってくると、主体的に「や

表9 学生指導者の事前アンケート

項目	E	F	G	H
<b>没頭</b>				
私たち自身も活動にのめりこみ、一緒になって全力で楽しむ	○			
よほど無茶なことでなければ、止めずに見守る		○	○	
早めに取り掛かり、遊びの時間を確保する			○	
ひとつのアクションに工夫を加えることで面白さが増すヒントを与える				○
<b>自己決定</b>				
A, B 2つのプランを提供し、どちらのプランを選択しても肯定する	○	○		
何をしたいか、考えて決めることができるように、細かに促す		○		
Aはそり遊び、Bはスキー、あなたはどれがいい？という具体的な問掛け			○	
命令せず、質問を投げ掛け、本人のしたい意思を尊重し行動につなげる				○
<b>有能感</b>				
年齢に応じたハードルを設定してあげる	○			
自分との比較や些細なことも見つけて褒める	○	○	○	○
「ありがとう」「すごいね！」カードを作って褒める				○
<b>集団ルール</b>				
集団でのルールや決まり事を身に付けてもらうために、個別に指示出し	○			
順番を守るように声掛け		○		
他の人の良いところを見つけて報告し合い、関わるきっかけを作る			○	
参加者一人一人と握手して触れ合い、コミュニケーションを早めに作る				○
ハンディキャップを設けたり、作戦タイムを設けて参加者の一体感を作る				○
<b>人とのつながり</b>				
私たちから「怖くないよ、大丈夫だよ」というメッセージを伝える	○			
子ども達との交流のほかに、保護者との交流も大切にする		○		
ほかの人の良いところを見つけて報告し合い、互いを認め合う			○	○

りたい！」と考えて行動し、指導者が「次はこれ！」「次これ！」と提案しなくても、飽きずに続けたのである。運動には、それぞれ基礎の動きがあり、それが達成されないとうまく身体が機能せず動かせないのであるが、楽しめるようなプログラムや言葉掛けの工夫と、自ら楽しくやってみせることで、身体の動きをつなげるための基礎作りを上手に指導していた。

### 3) 子どもの運動習慣の定着に向けて

運動習慣の定着には、「楽しい活動」によって「やる気」を導く必要があり、指導にあっては、プレイfulness要素を意識した参加者の観察を最優先し、自然な形で導入に努めることが大切である。今回の研究において、これらの実現においては、運動に対する知識が十分でなく、経験が浅くとも、プレイリーダーとなる心持ちをもって子どもたち

の「遊びたい」という欲求を引き出すこと、すなわち子どものPlay（遊び）を創造する人（maker）より指導を受けることが、有益性が高いことが確認された。逆に、子どもの心の理解に乏しい指導者は、「運動をやらせる」になりがちであることの反省となった。

私たちスポーツ指導者ができることは、文部科学省中央審議会答申（2002）「子どもの体力低下に対する考察」内の「発達段階に応じた指導ができる指導者が少ない」に対応することである。このためには、保護者が子どもの育成に際して期待するニーズを理解しながら活動計画を建てる必要がある。そうしなければ、子どもの最大のスポンサーである保護者の協力を得ながら活動の裾を拡げることは出来ないためである。「多様な運動体験」を通じて楽しい運動遊びを進め、勝利やスポーツスキルの獲得、体力増強、肥満予防に固執しな



い（結果として繋がる）楽しい運動遊びの実施を啓発する内容の重要性に鑑みて、積極的に家庭や地域にも発信し共通理解を得ること、および教育機関同士の連携が重要と示唆される。

## 5. 参考・引用文献

公益財団法人 日本体育協会（2013）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. 子どもの身体活動ガイドライン，サンライフ企画

杉原 隆（2000）新版幼児の体育，建帛社

杉原 隆（2003）運動指導の心理学，大修館書店

高石昌弘ほか（1981）からだの発達－身体発達学

へのアプローチ，大修館書店

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

文部科学省（2002）中央審議会答申－子どもの体力低下に対する考察

文部科学省（2012）幼児期運動指針ガイドブック

文部科学省（2014）全国体力・運動能力，運動習慣等調査報告書

公益財団法人 笹川スポーツ財団（2013）子どものスポーツライフデータ－4～9歳のスポーツライフキッズスポーツクラブに関する調査報告書

## 2-4 幼児を対象とした「鬼遊び」に関する研究の動向

齋藤めぐみ<sup>1)</sup>

### はじめに

乳幼児期は神経系の発達が著しい時期である。この間に五感から入力された刺激を大脳で情報処理し、身体の筋肉や関節を動かして運動を行う、という神経系の入出力系統の訓練が重要であることが指摘されている(高野ら, 2011)。また、子どもの運動不足は、筋力や持久力の発達面への影響のみならず、子どもの心の発達にも重要な影響を及ぼす(日本学術会議, 2011)。

しかしながら、現在わが国において幼児をとりまく環境は悪化し、安全性などの理由から外遊びを行う時間が全般的に減少し、体力は年々低下している(厚生労働省, 2011; 文部科学省, 2011)。身体能力に関しても、まっすぐに走れない子どもの増加(木塚, 2008)、立ったまま靴を脱ぎ履きできない、疲れやすくすぐに座り込む子どもが増加している(吉田, 2008)など、多くの問題が指摘されている。昨今の社会事情をふまえつつ、幼児期(3歳~6歳)の発達特性に即した運動を検討し、それらを普及していくことが必要とされる。

幼児期の発達特性に即した運動あそびのひとつとして「鬼遊び」(鬼ごっこ)が考えられる。「鬼遊び」は、誰でもが知っている伝承あそびのひとつであり、オニになった者が他の者を追いまわし、捕まった者が次のオニになるという遊びである。特別な用具を必要とせず屋外でも室内でも場所を選ばず手軽に遊べ、数人以上大勢でも楽しむことができる(浅尾, 2011)。

「鬼遊び」に関する研究は1970年代頃から行われているが、それらを概観し、幼児期における「鬼遊び」について検証した研究はほとんどない。

そこで本研究は、わが国において行われている「鬼遊び」に関する研究を概観し、幼児期に行う運動としての「鬼遊び」の有効性の検討、および、

課題と展望を明らかにすることを目的とした。

尚、本研究では、相互了解が異なる「ごっこ遊び」(戸田ら, 1989)と区別するために「鬼ごっこ」ではなく、「鬼遊び」を統一した用語として用いる。

### I. 幼児における運動遊びについての整理

文献を概観する前に、幼児期の発達特徴に基づく運動について整理する。

#### 1. 幼児期における運動の意義

幼児期に運動を行うことの意義は以下の通りである(「幼児期保育指針」(文部科学省, 2012)、ガラヒュー(1999)、河邊ら(2009)、高野ら(2011)、民秋ら(2013)、杉原ら(2014)を参照)。

##### 1) 健康的な身体の育成

幼児期の運動習慣は、幼児期だけでなく成人後も生活習慣病になる危険性は低くなると考えられる。身体における諸機能の発達が促されることにより、生涯にわたる健康的で活動的な生活習慣の形成にも役立つ可能性が高く、肥満や痩身の予防に役立つ。

##### 2) 意欲的な心の育成

運動から得られる成功体験によって育まれる意欲や有能感は、身体を活発に動かす機会を増大させるとともに、何事にも意欲的に取り組む態度が養われる。

##### 3) 社会適応力の発達

集団遊びの中でルールを守り、自己を抑制し、コミュニケーションを取り合いながら、協調する社会性が養われる。

##### 4) 認知的能力の発達

運動時には、状況判断から運動の実行まで脳の多くの領域が使われる。すばやい方向転換などの敏捷な身のこなしや状況判断・予測などの思考判断を要する全身運動は、脳の運動制御機能や知的機能の発達促進に有効であるとされる。

また、幼児が自分たちの遊びに合わせてルール

1) 東洋英和女学院大学

を変化させたり、新しい遊び方を創り出したりするなど、遊びを質的に変化させていこうとすることは、豊かな創造力を育むことにもつながる。

## 2. 幼児期の発達に適した運動

幼児期は「基礎的な運動の段階期」であり（ガラヒュー、1999）この時期に基礎的な運動パターン、運動スキルを習得する理想的な時期である。運動パターンは基本的動作であり、運動バリエーションは基本的動作の方向や速度などの変化のことである（杉原ら、2014）。幼児期に習得すべき運動パターンは研究者により提示する種類が少しずつ異なるが、28種類～35種類が示されている（表1）。

運動スキルは、2つ以上の運動パターンを組み合わせた一連の基礎的な運動のまとまりである。

姿勢制御運動（屈伸、回転、バランス、体を振る等）のスキル、移動運動（歩く、走る、跳ぶ、滑る、登る等）のスキル、操作運動（投げる、捕る、蹴る、打つ、つく、転がす等）のスキルに分類される（ガラヒュー、1999）。前述したように、幼児期は大脳皮質を中心とした神経系が急激に発達する時期であり、知覚の手がかりを基にした状況判断、予測、意思決定、記憶など高次の精神活動が重要な役割を果たす運動コントロール能力もこの神経系の発達に支えられて急激に発達する（河邊ら、2009；高野ら、2011；民秋ら、2013；杉原ら、2014）。運動コントロール能力は、この時期に様々な運動を幅広く豊富に経験し、運動パターンと運動バリエーションを習得することにより、よりよく発達する。逆に幼児期の経験不足や運動技術の向上を目的とする偏った運動を行うことは、運動コントロール能力の発達には支障をきたし、将来的に運動不器用をもたらすことになる（杉原ら、2014）。

## 3. 幼児に適した運動の展開方法

杉原ら（2014）は、運動能力を高めようとして指導者主導の運動の技術指導をすればするほど運動能力が低くなってしまうと報告し、幼児期の発達にとって「遊び」としての運動経験が非常に効果的であることを示唆している。「遊び」は、子どもたちが自由に自発的に行うものであり、楽し

さや喜びを伴う。岩崎（2010）は、様々な遊びの概念で共通していることとして、外部からの強制感や束縛感がないこと、活動が楽しいこと、活動自体が目的であると述べている。また、杉原ら（2014）は「遊び」について、自己決定と有能さの認知を追及する内発的動機づけが伴う活動であると定義している。いずれにしても、行動すること自体が目的となるような魅力のある遊びを通して運動が行われることが重要である。幼児期における運動は、幼児にとって魅力ある活動となるべく「遊び」を通して様々な運動パターンを経験することのできる「運動遊び」を行うことが望ましいといえる。

## 4. 「運動遊び」としての「鬼遊び」

幼児期にふさわしい「運動遊び」のひとつとして、「鬼遊び」が考えられる。「鬼遊び」は、種類が多いということもあるが、自由にルールを変えられることから、多くの運動パターン、運動バリエーションを含めることが可能であると考えられる。また、好きな遊び、最も多く行っている遊びなどの調査では常に上位に挙げられており（東京都、2001、2004、2007、2010）、内発的動機づけの高い遊びであると考えられる。年齢や場所、体力差に応じてルールを自由自在に作り出せることもあり、幼児も楽しんで行うことができる。

そこで、Ⅱでは、幼児期における「鬼遊び」について検討するため、研究1においてこれまでの「鬼遊び」研究を概観する。次に研究2において、「鬼遊び」に含まれる要素を検討し、幼児期における「鬼遊び」の有効性および課題と展望を明らかにする。

## Ⅱ. 幼児における鬼遊び

### 研究1. 「鬼遊び」についての研究動向

目的：「鬼遊び」研究を検証し、幼児期における「鬼遊び」の課題と展望を明らかにする。

研究方法：国内のデータベースとして国立情報学研究所が提供するCiNiiを用いて検索した。検索ワードは「鬼ごっこ」「鬼遊び」とした。

結果と考察：「鬼ごっこ」では72文献が抽出され、「鬼遊び」では54文献が抽出された。重複してい

表1 幼児期に必要な運動パターン

幼児期運動指針	体育科学センター	杉原ら
立つ	立つ, しゃがむ	(バランスをとる)
座る	立つ, しゃがむ	
寝転ぶ	寝る	寝転ぶ, 立ちあがる
起きる	起きる	寝転ぶ, 立ちあがる
回る	まわる	まわる, 回転する
転がる	ころがる	ころがる, でんぐりがえりをする
渡る	渡る	
ぶら下がる	ぶらさがる	ぶらさがる
歩く	あるく	
走る	はしる	走る, 追いかける-逃げる
はねる	とぶ, はねる	スキップする
跳ぶ	とぶ, はねる	跳ぶ, 跳びこす
登る	のぼる	登る, 降りる
降りる	おりる, とびおりる	登る, 降りる
這う	はう	這う
よける	かわす	身をかわす
すべる		すべる
持つ	もつ, はこぶ	持つ, つかむ, にぎる
運ぶ	もつ, はこぶ	運ぶ
投げる	なげる	投げる, 当てる, 落とす
捕る	うける・うけとめる, つかむ	捕る, 受ける
転がす	ころがす	ころがす
蹴る	ける	蹴る
積む	つむ・つみあげる	積む, 乗せる, 置く
こぐ		乗る, こぐ
掘る	ほる・けずる	掘る
押す	おす	押す, 押さえる
引く	ひく	引く, 引っ張る, 引きずる
	組む, 積み重なる	組む, 抱く
	くぐる	くぐる, 入り込む
	わたす	
	ふる, まわす	振る, 振り回す, まわす
	うつ・たたく	打つ, たたく, つつく
		ボールなどをつく, はずませる
		逆さまになる, 逆立する
		浮く, 泳ぐ, もぐる
		かつぐ, もちあげる-下ろす
		踏みつける
		負う, おぶさる
		ささえる
		縛る, 巻く
		倒す, 押し倒す

表2 「鬼遊び」の有効性

著者	年	キーワード	詳細
山下ら	2014	自発的活動, 身体活動量	純粹におもしろいと感じる要素が含まれるため、子どもの自発的な身体活動を促すことができる。また、身体活動量が確保できる。
羽崎	2011	ルールの可塑性	時代に即して工夫を凝らし、作り替えていくことが可能。
近藤	2011	多様な運動パターン	すばやく向きをかえる、走る速度を細かく変化させるなどの動きが含まれ、全身的な巧みさが養われる。
浅葉	2011	身体能力	瞬発力、柔軟性、平衡性、敏捷性、速度などの面から運動能力の発達を促す。
森	2010	社会性スキル, ルールの可塑性	年齢や場所、体力差に応じてルールを自由に作り出せる。仲間と集団で遊ぶことから社会性スキルを向上させる。
木塚	2008	二重課題（デュアルタスク） 多様な運動パターン	周りの状況を確認しながら、捕まえる、逃げるという二つの課題を同時に遂行する「二重課題」を向上させることが可能。 ジグザグに、円形に走る、見ながら走るなどを経験することは状況認知をしながらの運動ができるようになる可能性がある。
細井ら	2007	認知度	学生が幼児期に行った遊びにおいて、鬼ごっこには男女ともにベスト3にはいり、他の伝承遊びにあった男女間の有意な差は認められなかった。
渡邊	2007	多様な運動パターン、 ルールの可塑性	よじ登る、跳び下りるという動作ができる、など、走る中でも様々な走り方ができることである。また、ルールの修正も可能である。 友だちに対応しながら走る、歩く、跳ぶ、止まる、方向転換など多様な運動パターンが含まれる。
穂丸	2007	運動量、社会性、異年齢、 コミュニケーションスキル、 外部情報処理能力の発達	Sケン、かんけり、石蹴りなどは子どもの身体発達を促すために必要な運動量や質を備えており、子どもの社会性を育てるすぐれた遊びである。 年齢や発達に応じてルールの変更が柔軟に行われ、異年齢集団で遊べる。一定のスキルや体力が要求され遊びを教えたり教えられたり子ども間のコミュニケーション能力を育てると同時に子ども相互の理解を深め子どもの社会化を促すことが可能。また、集団的なゲームによる攻防の対応関係など外部情報処理能力の発達を促す。
大島ら	2002	社会性	社会的スキルの形成や日常生活上でのスキル遂行を増やし、人間関係を円滑に結んでいく社会性をはぐくむ上で大きな役割を果たしている。
天田ら	1998	社会性	ルールや枠割を理解する必要があることから、人間関係の理解や関係の作り方、態度を身につけていく。

る文献を除いた後、子どもを対象とした身体活動に関する文献に絞ったのち、1) 鬼遊びの有効性に関する文献、2) 鬼遊びへの関わりの特徴が示されている文献、3) 鬼遊び実践による子どもへの効果が示されている文献を抽出し、項目ごとにまとめた。項目別の結果は以下の通りである。

#### 1) 「鬼遊び」の有効性

「鬼遊び」が子どもに有効であると示唆された研究を表2に示す。

子どもの運動あそびとして有効な理由について、共通して示唆されていることは、楽しさ、ルールを自由自在に変えられる、身体活動量の多さ、および多様な運動パターンが含まれること（山下ら、2014；山田ら、2012；羽崎、2011；近藤、2011；木塚、2009；渡邊、2007；穂丸、2007）であった。また、まっすぐに走れない子どもの増加を示唆している木塚（2011）は「鬼遊び」は、周りの状況を確認しながら、捕まえる、逃げるとい

う二つの課題を同時に遂行する「二重課題」を向上させることが可能であることを指摘している。さらに、瞬発力、柔軟性、平衡性、敏捷性、速度などの面から運動能力の発達を促し（浅尾, 2011）、外部情報処理能力の発達に役立つ（穂丸, 2008）こと、ルールや役割を理解する必要があることから、人間関係の理解や関係の作り方、態度を身につけていくこともできる（天田, 1998）など、社会性スキルの獲得（大畠ら, 2002；穂丸, 2008）に関する有効性も示唆されている。

## 2) 年齢別の「鬼遊び」に対する取り組み

「鬼遊び」の幼児の取り組み方について検討したところ、年齢別に取り組み方が示されている研究が多かった。そのため、年齢別の取り組み方をまとめ、表3に示した。{(1): 秋田 (2010), (2): 天田 (1998), (3): 井ノ口 (1970), (4): 小川 (1983), (5): 天田 (1998) の引用による神田 (1991), (6): 鈴木 (1985), (7): 田中 (2010), (8): 丹羽 (1991), (9): 村岡 (1995), (10): 山田 (2012) からの引用}。

幼児においては、1年の差が大きく影響して年齢により「鬼遊び」への取り組み方が異なることが示唆された。

3歳児、4歳児、5歳児で特に大きく異なる点は、他者との関係と役割意識である。

3歳児は、保育者対子どもの関係が強く、友だちとの関係はごく親しい友だちに限られる（村岡, 1995）。また、タッチによる役割交代やオニが追う、コが追われるという役割も理解できないことが多い（田中, 2010）。秋田 (2010) は、3歳児の場合は、「ごっこ遊び」を発展させて“オオカミ”と“ヒツジ”などの役になりきることで追う、追われる関係ができるようになることと示唆している。

4歳児では前半は保育者がはいていけば友だち同士で遊べるようになる（村岡, 1995）。この時期に遊びが続く方策、たとえば、ルールがある理由を伝える、チームのバランスをとるなどについて身をもって知らせることが次のステップにつながると村岡は指摘している。

5歳児になると、子どもたちだけでトラブル解消から新しいルール作りまで行うことができ、さらに異年齢の子どもとも一緒に遊べるようになる

（秋田, 2010；村岡, 1995）。この時期には、集団対集団の「鬼遊び」を好み、勝敗が動機づけにもなる。しかし、勝ちを認めつつ勝敗だけに拘らず遊びを楽しむことに価値を置くような視線の働きかけを行うことが大事であると村岡 (1995) は指摘する。

以上のように、「鬼遊び」の取り組み方は、年齢により異なり、それぞれの年齢（発達）に合わせた指導が必要であることが示唆された。

## 3) 「鬼遊び」の意図的な実践

「鬼遊び」を意図的に実践した後の子どもの変化について示された研究を表4に示す。尚、本項目に分類される文献に幼児を対象としたものがほとんど存在しなかったため、本項目では、小学生を対象とした文献も含めた。

年間を通して小学4年生を対象として「鬼遊び」を授業で実践した鈴木 (2014) は、実践後に子どもたちの昼休みにおける身体活動量が増強し、運動が楽しいと感じる者が増えたことを示している。竹垣 (2005) は、小学1年生を対象として「鬼遊び」が嫌いな要因を明らかにし、嫌いな要素を取り除くことを意図した「鬼遊び」を6回に渡って実践した。具体的には、身体を動かすことの気持ちよさの体験、子どもたちによる遊びのルール作りの体験、仲間や自分の心の動きに気づくようにするためのグループ作り、お互いの振り返りの場を設けるなどを取り入れた。その結果、「鬼遊び」が嫌いであるという者がゼロになったと報告している。

活動量を測定した実践では、小学生を対象として「鬼遊び」を行った結果、ライン鬼、手つなぎ鬼、氷鬼の順で活動量が多かったことが報告されている（岩田ら, 2010）。しかし、岩田らも示唆しているように、鬼遊びの活動量を測定した研究は少なく、今後の検討が望まれる。

## 研究2. 「鬼遊び」に含まれる要素と運動パターン

目的：「鬼遊び」に含まれる要素と運動パターンを調査し、幼児の発達に即した「鬼遊び」について検討することを目的とする。

研究方法：保育者の経験のある研究者3名の合議により、羽崎 (2013)、ちいさいなかま (1997)

表3 「鬼遊び」の年齢別取り組み方

年齢	3歳児	4歳児	5歳児
	芽生えの時期(9) 楽しめるようになる時期(5)	形成・充実期(9) 鬼遊びの始まりの時期(9)	成立期(9)
特徴	鬼遊びのイメージが出始めるが混乱もある。個人差が大きい(9)	個々でイメージが異なる(9)	集団対集団で遊ぶ中から目的意識とおもしろさが個人に内面化されていく時期(5)
	個人対個人(3)	個人対個人(3) 個人対集団内個人(3)	集団対集団(3)
関わり方	対立を楽しむようになる(2)追いかける楽しさが出てくる(9)	ルールが理解できるようになり遊びに慣れてくる(9)	様々な条件(障地の数、距離、大きさ、参加人数、障害物等)を自分たちで考えながらより工夫した鬼遊びへと広げていける(1)相手の動きに合わせて機敏に動く、作戦を練る、仲間を励ますなど総力をあげて遊びに取り組む姿がみられる。前半は勝ちたい気持ちが強いが後半になると遊び意識が深くなる。誘い、開始、グループわけなども自分たちでできる(9)
ルールの理解	1/2以上が簡単なルールを理解する(6)	2/3以上が簡単なルールを理解する(6)。ルールが理解できないと参加できない例が多い(4)。ルールを意識した振る舞いができるようになる(9)。ルール破りを強調すると遊びが消滅する(9)	2/3以上が簡単なルールを理解する(6)ルール破りを厳しくすると遊びが消滅することがある(9)ルールを変えたオリジナル鬼遊びを楽しめるようになる(10)
指示の受止め	指示により動けるのは1/2以下(6)	2/3以上が指示により動ける(6)	2/3以上が指示により動ける(6)
目的への移動	目的への移動をスムーズに行えるのは1/2以下(6)	1/2以上が目的への移動をスムーズに行える(6)	2/3以上が目的への移動をスムーズに行える(6)
数量的判断	数量を理解するのは1/2以下(6)	1/2以上が数量を理解(6)	2/3以上が数量を理解(6)
他者との関係	保育者、ごく親しい友だち(9)	保育者がはいていれば子ども同士で追う-追われるができる(9)	子どもたちだけで遊ぶことができる(9)異年齢で遊べるようになる(9)
トラブル	トラブルで消滅することが多い(9)	ルールを他者に説明し共有することができ、じぶんたちで解決も可能後半、ふてくされる、負けを嫌がるなどがでてくる(7)	助けを入れる、チーム力を均等にすると、遊びが続くためにルールを変えるなどトラブル解消もできるようになる。遊び意識が深くなる(9)
役割意識	「ごっこ」で役になりきることで追う-追われる関係を作る(1)タッチで役割交代という理解が困難。追いかけれたら逃げる行動は可能(7)	「ごっこ」性が残るが、役割を引き受けた後は、運動的な魅力で展開される(4)タッチが役割交代ということは理解できる(7)	役割交代を簡単に行えるため、ごっこ性は必要ない(4)基本的ルールを維持しつつ、仲間同士組織を感じさせる遊びへの工夫もみられる(7)
動機づけ		ルールが徹底していれば達成動機のほうが効果的。徹底していないと逆効果。また、競争意識が強くない子を制限してしまう(8)	逃げる側に明確な達成目標があれば他クラスとの対抗が動機づけとなる(8)
遊びの始まり	保育者が誘うと反応する(9)	保育者の誘いで始まる姿が残る(9)	友だちの誘いなどが子どもだけでできる(9)
身体能力	走る力がついてくる(9)		上手に身をかかわる。広い園庭でかけまわる、狭い場所でスリルを味わうなどの追及など要求が多様になる(9)
指導上の注意点	制限要素を利用して遊びを工夫することに子どもの目をむけさせ遊びを盛り上げる(5)	休み場所を作る、交代する、助けを入れる、チームのバランスをとる、ルールがある理由を伝える。危険を知らせる等遊びが続くためのいろいろな方策を身をもって知らせる(9)	動機づけの効果は運動量だけでなく、社会的認知的面から評価する必要がある。チーム対抗で行う場合は各チームの目標が明確になるような動機づけが必要(8)勝ちを認めつつ、勝敗だけに拘らず、遊びを楽しむことに価値をおくような視線の働きかけを行う。男女差などが出てくるため、多様な鬼遊びを取り入れる(9)

表4 「鬼遊び」の意図的な実践

著者	年	対象年齢	人数	期間	内容	詳細
鈴木	2014	小学4年生	男子16名 女子16名	1年間	授業時の鬼遊びがその後の運動量、運動の楽しさに対する効果	1年間にわたり体育の授業で鬼遊びを行った結果、75%の児童が休み時間に運動をする量が増え、84%が以前と比べ運動が楽しいと回答した。
竹垣	2005	小学1年生	男子16名 女子16名	6回	鬼遊び嫌いを好きにさせるために意図した鬼遊び授業の実践	鬼遊びが嫌いな要因を明らかにし、嫌いな要素を取り除くことを意図した鬼遊びを6回に渡って実践した。その結果、鬼遊びが嫌いであるという者がゼロになった。
岩田ら	2010	小学2年生	男子26名 女子32名	8日間	活動量計による鬼遊びの活動量測定	手つなぎ鬼、Sケン、ひまわり、ライン鬼、鳥鬼、氷鬼、ケイドロ、およびドッジボールの8種類の活動量を測定したところ、ライン鬼、手つなぎ鬼、氷鬼の順で活動量が多かった。遊びの種類により活動量は異なり、様々な遊びを行うことが必要であることが示唆された。
岩崎ら	2007	5歳児	男児13名 女児13名	4日間	鬼遊び時の教師の言葉がけが幼児の鬼遊び有能感に及ぼす影響	教師の言葉がけが幼児の鬼遊びに対する有能感に与える影響を検討した結果、教師のことがけに関係なく、鬼遊びの後、鬼遊びに対する有能感が高い幼児が多かった。

を参照して「鬼遊び」を抽出し、河崎ら（1979）及び研究1(2)年齢別の「鬼遊び」に対する取り組みを参照して、「鬼遊び」に含まれる要素を検討した。要素には、大人関与の有無、ごっこ性の有無、安全地帯の有無、道具の有無、救出の有無、陣取りの有無、状況判断の必要性、遊ぶ範囲の制限の有無、オニとコの目標水準（捕まえる、捕まえられる対象）、オニ増加の有無、オニとコの役割交代の有無、終了の明確、不明確さ、を含めた。また、幼児期運動指針（2012）：杉原ら、（2014）、体育科学センター（1980）を参照して含まれる運動パターン、運動バリエーションについても検討を行った。

結果と考察：地域性の高い「鬼遊び」を除き、54の「鬼遊び」を抽出し、遊びの内容が類似しているものをグループ化したところ10のグループに区分された（表5）。「追う、追われる」を基本にして安全地帯や簡単な救出があるものを「基本系」とした。また「だるまさんころんだ」のようなかけあいのあるものを「かけあい系」、場所の移動をするものを「引越し系」、救出を楽しむものを「助け鬼系」、取られたくつをとり返す「くつとり系」、その他、ルールが似ているものをグループとして「コトロ系」「ネコとネズミ系」「ドンジャン系」、枠内で追う、追われるを展開するものを「枠内移動系」とした。

研究1の結果から、「基本系」「かけあい系」「引越し系」中、ごっこ性のあるもの、大人の関わりがあるものは低年齢児の発達に則した「鬼遊び」であると考えられる。特に、保育者がコになり、子どもがオニになって行う「しっぽとり1」は、保育者との関わりがあり、オニ交代がなく、動物になるなどのごっこ性も展開可能であり、入園当初の3歳児でも行うことが可能であると考えられる。一方、高年齢児には、片足けんけんが必要となる「くつとり系」、救出、状況判断、チームワークが必要になる「助け鬼系」「コトロ系」「ネコとネズミ系」などが発達に即していると考えられる。

運動パターンについては、「走る」以外に16の運動パターンが認められた。運動パターンとバリエーションについては、基本ルールを変形することによりさらに増やすことも可能である。

今後、「鬼遊び」の実践を通して、これらのことを確認し、幼児の発達特性を考慮した年齢にふさわしい「鬼遊び」を検討することが望まれる。

### Ⅲ. 総合考察と展望

本研究は、「鬼遊び」に関する研究について概観し、幼児期の運動遊びとしての「鬼遊び」について有効性、課題および展望を明確にすることを目的とした。

その結果、「鬼遊び」には、幼児期の運動あそ



表5 「鬼遊び」に含まれる要素と運動パターン

系統	種類	大人の ごっこ性	安全 地帯	道具	陣取 り	救出	作戦	状況 判断	空間		目標水準		オニ 増	役割 交代	終了	走る以外の運動パターン	バリエー ション
									O/C	オニ	コ	コ					
基本	おにごっこ	関与							0	1人	1人	×	×	○	不明瞭		
	帽子おに			○					0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	バランス	
	まねっこおに		○						0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	跳ぶ・這う	
	いろおに			○					0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	つかむ	
	たかおに			○					0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	のぼる・おりる	
	かたちおに			○					0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	つかむ	
	くっつきおに1			○					0	全員	複数	×	×	○	明瞭	のぼる・おりる	
	くっつきおに2			○					0	1人	1人	×	×	○	不明瞭		
	ふやしおに						○		0	全員	複数	○	○	○	明瞭		
	てつなぎおに						○		0	全員	複数	○	○	○	明瞭	つかむ	
	しっぽおに1	○	○						0	1人	全員	×	×	×	明瞭		
	しっぽおに2				○				0	全員	全員	×	×	×	明瞭	つかむ	
	すわりおに			○					0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	座る	
	ぶっつけおに				○				0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	投げる	
	水かけおに(夏)				○				0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	投げる・持つ	
	だっこおに	○		○					0	1組	1組	×	×	○	不明瞭		
	おんぶおに	○		○					0	1組	1組	×	×	○	不明瞭		
	竹馬おに	○							0	1組	1組	×	×	○	不明瞭		
	この足とまれ	◎							0	1人	全員	×	×	×	明瞭		
	さかさおに								0	1人	全員	×	×	×	明瞭		
こおりおに						○	○	0	全員	1人	×	×	×	明瞭	くぐる		
じぞうおに						○		0	全員	1人	×	×	×	明瞭			
バナナおに						○		0	全員	1人	×	×	×	明瞭			
かげふみ						○		0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	踏む・座る		
かけあい	おおかみさんいまんじ		○						0	1人	1人	×	×	○	不明瞭	歩く	前方
	だるまさんがころんだ								0	複数	1人	×	×	○	不明瞭	歩く	前方
引越 し	ひっこしおに1			○					C	全員	1人	○	○	○	明瞭		
	ひっこしおに2	○		○					C	一	一	×	×	×	不明瞭		
	フルーツバスケット		○	○	○				C	1人	1人	×	×	○	不明瞭	立つ・座る	
	やどかり		○	○					C	1人	1人	×	×	○	不明瞭		
	フルーツおに		○	○					C	1人	1人	×	×	○	不明瞭		
くつ とり	たことたぬき		○	○		○			C	チーム	チーム	×	×	×	明瞭	引っ張る	
	あみなげた		○	○					C	全員	1人	○	○	○	明瞭		
	ガラガラドン		○	○					C	全員	1人	○	○	○	明瞭		ジグザグ
きんぎょ	釜おに			○		○	○	○	C	全員	全員	×	×	×	明瞭	跳ぶ・バランス	片足
	くつとり			○	○			○	C	全員	1人	×	×	×	明瞭	跳ぶ・バランス	片足
助け 鬼	けいどろ		○			○	○	○	○	チーム	チーム	×	×	×	明瞭		
	たすけおに			○		○	○	○	○	全員	3人	×	×	×	明瞭	のぼる・おりる	
	タッチおに			○		○	○	○	○	チーム	チーム	×	×	×	明瞭		
	陣取り			○		○	○	○	○	チーム	チーム	×	×	×	明瞭		台上
	かんけり			○		○	○	○	○	全員	1人	×	×	×	明瞭		
	マンホールふみ					○	○	○	○	全員	1人	×	×	×	明瞭		
コト ロ	子とろ						○	○	○	チーム	1人	×	×	○	不明瞭	つかむ	
	イモムシおに						○	○	○	チーム	チーム	×	×	○	不明瞭	つかむ	
ネコ ネズミ	ねことねずみ		○	△		△	○	○	○	1人	1人	×	×	○	不明瞭	くぐる・這う・立つ・座る	
	せんたく		○	△		○	○	○	○	1人	1人	×	×	○	不明瞭	くぐる・這う・つなぐ	
ドン ジャン	ドンジャンケン				○				C	チーム	チーム	×	×	×	明瞭		
	かいせんどん			○		○		○	C	チーム	チーム	×	×	×	明瞭		
枠内 移動	ひまわり			○				○	C	全員	複数	○	○	○	明瞭		
	ひょうたんおに			○				○	C	全員	複数	○	○	○	明瞭		
	おしくらおに						○	○	C	全員	チーム	○	○	○	明瞭	おす	後方
	通り抜けおに			○			○	○	C	全員	1人	×	×	×	明瞭	跳ぶ	横
他	蜘蛛の巣おに		○	○			○	○	C	複数	1人	×	×	○	不明瞭		線上
	ハンカチおとし								C	1人	1人	×	×	○	不明瞭	立つ・座る	

○：範囲なし  
C：範囲限定

びに重要である運動パターンが多く含まれ、幼児期に必要な運動遊びの条件を満たしていることが示唆された。また、小学生を対象とした実践例ではあるが、「鬼遊び」の実践は運動を楽しく行え

る機会となり、実践後における運動習慣にもつながる可能性があることが示唆された。これらより、「鬼遊び」は、幼児期における運動あそびとして有効であると考えられる。

幼児期は、年齢の違いにより「鬼遊び」に対する取り組み方が異なることが示唆され、幼児をひとくくりとして考えるのではなく、年齢に即した「鬼遊び」の実践方法を明らかにすることが今後の課題となる。しかし、幼児を対象とした「鬼遊び」がもたらす効果、または実践後の心理的变化について検討した研究はほとんど行われていないため、今後の検討が望まれる。

これらをふまえ、次年度は、「鬼あそび」の実践を通して指導の留意点を含めた年齢に即した「鬼遊び」についての検討、「鬼遊び」が幼児にもたらす効果について、身体活動量、社会心理的側面に注目して検討を行うこととする。

#### Ⅳ. 引用文献

穂丸武臣 (2007) 伝承遊びを考える 子どもと発育発達 6, 107-109  
秋田喜代美 (2010) 「<園のくらしを育む9>日本の保育文化(3)鬼遊び」幼児の教育, P52-55  
天田邦子, 近藤壽衛, 天田淑江, 中村敏恵, 吉池由香 (1998) 保育における鬼ごっこ遊びの考察, 児童文化研究所所報 20, 52-69  
浅尾秀樹 (2011) 「おにごっこ」について考える, 北翔大学生涯学習システム学部研究紀要, 73-79  
ちいさなななかま おにごっこ いろいろ (1997) 草土文化  
羽崎泰男 (2011) 鬼ごっこで健康づくり - スポーツ鬼ごっこの試み -, 小児保健研究, 70:217-220,  
羽崎泰男 (2013) 鬼ごっこ50 ひかりのくに  
ガラヒュー, D.L. (1999) 幼少年の体育, 大修館書店  
細井 香, 内海崎貴子, 野尻裕子, 栗原泰子 (2007) 保育者養成課程学生の幼児期の遊び体験について, 川村学園女子大学研究紀要 18, 121-132  
井ノ口不二子, 紀平やす, 坂倉哉子, 山中春代, 神沢良輔, 西垣さし (1970) 鬼遊びの発達についての一考察, 日本保育学会大会発表論文抄録 (23), 115-116  
岩崎裕香, 大久保秀哲 (2007) 保育者の言葉かけが幼児の遊び行動に及ぼす影響について, 金沢

大学学長研究奨励費研究結果論文集, 3:20-25  
岩田直人 (2010) 春日晃章子どもの活動量からみた各種伝承遊びの特性 岐阜大学教育学部研究報告 34, 123-127  
河邊貴子, 戸田雅美 (1989) 鬼遊びにおける子どもと「ゲーム」との出会い(2):開戦ドンの事例を通して, 日本保育学会大会研究論文集 (42), 318-319  
河邊貴子, 柴崎正行, 杉原隆編 (2009) 112 保育内容「健康」, ミネルヴァ書房  
河崎道夫, 前田 明, 張間良子, 村野井均 (1979) 幼児におけるルール遊びの発達-その1 仮説構成の試み, 心理科学 2 (1), 39-46  
木塚朝博 (2008) 見ながら動き考えながら動く子どもと発育発達 7, 229-234  
北島茂樹 (1990) 「集団遊びの展開と指導に関する研究Ⅰ-5歳児の缶けり鬼遊びの指導を通して-」, 九州龍国短大紀要Ⅰ, A379-A393  
北島茂樹, 集団遊びの展開と指導に関する研究Ⅱ:五歳児への缶けり鬼遊びの指導を通して(1991)九州龍谷短期大学紀要 37, A239-A254  
近藤みづき (2011) 幼児の運動発達と生活環境に関する検討, 神戸常磐大学紀要 4, 21-30  
厚生労働省, 厚生労働省大臣官房統計情報変「第6回21世紀出生時縦断調査(平成18年度)財団法人構成統計協会, 平成23年1月  
文部科学省 (2011) 体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書  
文部科学省 (2012) 幼児期運動指針  
森 誠護 (2010) 子どもの体力低下に関する一考察-遊びの減少に着目して, 鈴鹿工業高等専門学校紀要 43, 33-37  
村岡眞澄 (1995) 運動遊びにおける幼児の遊び意識の発達と保育者の援助(1):鬼遊びの場面で, 愛知教育大学幼児教育研究 4, 25-37  
村岡眞澄 (1995) 運動遊びにおける幼児の遊び意識の発達と保育者の援助(2):鬼遊びの場面で, 日本保育学会大会研究論文集 (48), 522-523  
村岡眞澄 (1992) 今後の研究の展望 動く楽しさを追及する保育に向けて-(1)鬼遊びの楽しさの構造とその発達的变化をふまえて-, 愛知教育

- 大学幼児教育研究 1, 14-17
- 日本学術会議 (2011) 子どもを元気にする運動・スポーツの適正実施のための基本指針
- 丹波丈司, 村岡眞澄 (1991) 幼児の動機づけの方法に関する実験的研究:(1) 鬼遊びにおける達成動機づけを中心として, 日本体育学会大会号 (42B), 552
- 小川博久 (1990) 鬼遊びの構造に基づく分類: 鬼遊びにおける呪術的魅力からゲームの魅力へ, 日本保育学会大会研究論文集 (43), 510-511
- 小川博久 (1989) 鬼遊びからゲームへ: 構造変化の視点からみた分類, 日本保育学会大会研究論文集 (42), 328-329
- 小川博久 (1988) 「鬼遊び」の分類をめぐって: 分類の目的と方法論, 日本保育学会大会研究論文集 (41), 512-513
- 小川博久, 渡辺雅美, 網野貴子 (1983) 鬼遊びにおける「ごっこ性」の機能: 「ごっこ性」から「ゲーム性」へ(1), 日本保育学会大会研究論文集 (36), 460-461
- 小川博久, 渡辺雅美, 網野貴子 (1983) 鬼遊びにおける「ごっこ性」の機能: 「ごっこ性」から「ゲーム性」へ(2), 日本保育学会大会研究論文集 (36), 462-463
- 大島みどり, 本田千尋, 北原麻里子他 (2002) 児童期における遊びと社会的スキルの関連: 遊びの種類と頻度の視点から, 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26111-126
- 杉原 隆, 河邊貴子 (2014) 幼児期における運動発達と運動遊びの指導, ミネルヴァ書房, 京都, 7-10
- 鈴木重夫 (1985) 幼児集団の鬼遊び, 名古屋女子大学紀要 31, 147-153
- 鈴木重夫 (1986) 幼児集団の鬼遊び(2), 名古屋女子大学紀要 32, 153-160
- 鈴木邦明, 学校における鬼ごっこの活用による子どもの休み時間の過ごし方の変化, <http://www.jafanet.jp/event/assembly2013/pdf/%E9%88%B4%E6%9C%A8%E9%82%A6%E6%98%8E.pdf>
- 高野 陽, 加藤則子, 加藤忠明, 松橋有子 (2011) 「小児保健」60, 北大路書房
- 竹垣雅彦 (2005) 仲間とかかわり, 楽しく力いっぱい活動する子どもを目指して, 教育実践研究 15, 121-126
- 民秋 言, 穂丸武臣 編著 (2014) 保育内容「健康」(新版), 北大路書房
- 田中浩司 (2005) 幼児の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達, 発達心理学研究, 16: 185-192
- 戸田雅美, 河邊貴子 (1989) 鬼遊びにおける子どもの「ゲーム」との出会い(1): 動態分析のための2つの視座, 日本保育学会大会研究論文集 (42), 316-317
- 東京都, 東京都公立幼稚園5歳児の運動能力に関する調査研究 2001, 2004, 2007, 2010
- 東京体育科学センター (1980) 幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究, 体育科学, 9, 150
- 渡邊明宏 (2008) 鬼ごっこの運動強度 子どもと発育発達 6, 172-173
- 山田千明, 清水亜紀, 相原祐美 (2012) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続-教科活動につながる協同的なあそびと学びについて考える-, 山梨大学 人間福祉学部 紀要 7, 59-68
- 山下玲香, 石川 恭, 都筑繁幸 (2014) 体力向上の取り区の実践から見た子どもの体力低下に関する一考察, 教科開発学論集, 2, 185-191
- 吉田伊津美 (2008) 動きを育てる親の役割 子どもと発育発達 7, 240-243

付録 鬼遊びのルール

系統	タイトル	遊び方
基本	おにごっこ	オニがコを追いかけコは逃げる
	帽子おに	オニが1人のコを捕まえたら交代。コはハンカチを帽子にして、落ちないように逃げる。落ちたら抜ける。
	まねっこおに	オニが1人のコを捕まえたら交代。コはオニの言った動物になって逃げる。
	いろおに	オニが1人のコを捕まえたら交代。コはオニの言った色にさわっていれば捕まらない。
	たかおに	オニが1人のコを捕まえたら交代。コは高いところにいれば捕まらない。
	かたちおに	オニが1人のコを捕まえたら交代。コはオニの言った形にさわっていれば捕まらない。
	くっつきおに1	オニ（複数）はコを全員捕まえたら終了。オニが言ったものにつかまれば捕まらない。物対象。
	くっつきおに2	オニは1人のコを捕まえたら交代。オニが言ったコ同志のどこか（手・足・ほっぺ等）をくっつければ捕まらない。人対象。
	ふやしおに	捕まったコはオニになり、オニがどんどん増える。全員オニになったら終了。
	てつなぎおに	捕まったコはオニになりオニと手をつなぎ、コを捕まえる。オニがどんどん増える。全員オニになったら終了。
	しっぽおに1	オニは全員、1人のコ（保育者）を追いかけしっぽをとる。
	しっぽおに2	全員がオニでありコである。しっぽをたくさん取った子が勝ち。
	すわりおに	オニは1人のコを捕まえたら交代。コは座れば捕まらない。
	ぶっつけおに	オニがボールをもっておいかけ、ぶつけられたらオニ交代。
	水かけおに（夏）	オニが水をいれたコップをもっておいかけ、コは、中の水をかけられたらオニ交代。
	だっこおに	オニもコモ親子で1組。1組のオニが1組のコを捕まえたら交代。コは親が子どもをだっこしていれば捕まらない。
	おんぶおに	オニもコモ親子で1組。1組のオニが1組のコを捕まえたら交代。コは親が子どもをおんぶしていれば捕まらない。
	竹馬おに	オニもコモ親子で1組。1組のオニが1組のコを捕まえたら交代。オニもコモ竹馬状態（親の足の上に子どもが乗る）で追い、逃げる。
	この足とまれ	子ども全員がオニで、保育者である1人のコの足をもって捕まえたら終了。
	さかさおに	全員がオニで、1人のコを捕まえたら終了。
	こおりおに	コは捕まったら氷になる。捕まらない子が捕まった子の足の下をくぐると復活。全員捕まったら終了。（適当な時間でオニ交代も可）
	じぞうおに	コは捕まったらお地蔵さんになる。捕まらない子が捕まった子の頭に手をおきお経をとなえると復活。全員捕まったら終了。（適当な時間でオニ交代も可）
	バナナおに	コは捕まったらバナナになる（手を上げる）。捕まらない子が捕まった子の手を下す（皮をむく）と復活。全員捕まったら終了。（適当な時間でオニ交代も可）
かげふみ	オニはコのかげを踏む。踏まれたらオニ交代。	
だるま	おおかみさんいまなんじ	コが「おおかみさんいまなんじ？」と問い、オニは時間を言う。コは時間の数分、前に進む。オニが12時といたらコが逃げ、オニがコを捕まえる。
	だるまさんがころんだ	鬼は壁（木）に顔を伏せて「だるまさんがころんだ」と唱え、そのすきにコはオニに近づきタッチして逃げる。コが決めた歩数内の移動でオニはコを捕まえる。捕まえられたコが複数いたらじゃんけんで次のオニを決める。
	ひっこしおに1	陣地移動。「ひっこし」とオニが言ったら、コが別の陣地へ。捕まるとオニになり、最後1人になったら終了。

系統	タイトル	遊び方
引越し	ひっこしおに2	陣地移動。「ひっこし」とオニ（保育者）が言ったら、コが別の陣地へ移動する。オニはフェイントをかけることもでき、フェイントを楽しむ。
	フルーツバスケット	コは自分の果物名を決め、輪になっている椅子に座る。オニは果物名を言う。該当する果物のコは別の椅子に移動する。移動できなかったコがオニになる。
	やどかり	コは自分のやど（形内）にいる。オニはやどの形を言う。該当する形にいるコは別のやどに移動する。移動できなかったコがオニになる。
	フルーツおに	果物の絵の枠内を移動。オニが言った果物の絵の枠内に移動する。移動中にオニはコを捕まえるとオニとコが交代する。
	たことたぬき	たことたぬきの陣地に分かれ、リーダーが「たこ」と言ったら「たこ」が「たぬき」を追いかけ、「たぬき」と言ったら「たぬき」が「たこ」を追いかける。捕まると捕虜となる。
	あみなげた	陣地移動。「あみなげた」とオニ（漁師）が言ったら、コ（魚）は別の陣地へ。捕まるとオニになり、最後1人になったら終了。
	ガラガラドン	陣地移動。「ガラガラドン」とオニ（トロール）が言ったら、コ（ガラガラドン）が別の陣地へ。捕まるとオニになり、最後1人になったら終了。
くつとり	釜おに	オニは釜（円の線上のみ）で移動。コは釜（円）の中にある片方の靴をけんけんでとって釜の外に逃げる。靴をとっている間にオニはコを捕まえる。他の人が取り返すことも可能。
	くつとり	四角枠内の十字内のみでオニは移動。コは四角枠内を逃げ、捕まったらくつを片方ずつオニへ。両方とられたら外へ。自分で取り返すことも可能。全員捕まったら終了。
助け鬼	けいどろ	警察役（オニ）が泥棒役（コ）を追いかけ、警察に捕まると、牢屋に入れられる。仲間の救出もあり。
	たすけおに	3人のオニはコを追いかけ、捕まるろうやへ入れられる。コは安全地帯にいれば捕まらない。全員捕まったら終了。仲間の救出もあり。
	タッチおに	陣地を守りつつ、相手チームを捕まえる。捕まえたら相手の陣地に拘束される。先に相手の陣地をタッチしたチームが勝ち。勢力圏が安全地帯。
	陣取り	陣地を守りつつ、相手チームを捕まえる。捕まえたら相手の陣地に拘束される。先に相手の陣地をタッチしたチームが勝ち。陣地のみが安全地帯。
	かんけり	コが缶を蹴って開始。コは隠れ、オニがコを探す。オニが他のコを探している間に捕まっていないコが缶をけったら捕まった子が救出される。
	マンホールふみ	缶けりとルールは同じ。缶を蹴る代わりにマンホールを踏む。
コトロ	子とろ	オニ1人対コチーム。オニはコチームの最後尾のコを捕まえる。捕まったらコチームの最前列にいる親がオニになる。
	イモムシおに	コトロのグループ対抗版
ネコとネズミ	ねことねずみ	オニ（ねこ）とコ（ねずみ）一人ずつ。他の子どもは円を作り手を上げたり下げたりして、オニが通れないように、コが通れるように動く。捕まればオニ交代。
	せんたく	4人一組で輪を作り、洗濯機を作る。1人洗濯物が洗濯機の中にはいる。オニが「洗濯物」と言ったら洗濯物が別の洗濯機に移動、「洗濯機」と言ったら洗濯機がバラバラになり他の人と洗濯機を作る。「洗濯」と折ったら全員バラバラになり新しく洗濯機と洗濯物になる。洗濯機と洗濯物になれなかった人がオニになる。
ドンジャン	ドン ジャンケン	チームに分かれ直線上を左右からお互いに走り、ぶつかったところでじゃんけん。勝ったら進み、陣地を取ったチームが勝ち。
	かいせんどん	チーム対抗陣地とり。かいせんどんで陣地から出て、相手とじゃんけん。負けたら追いかけられる。捕まったら捕虜となり相手の陣地へ。捕虜が多いほうが勝ち。

系統	タイトル	遊び方
枠内 移動	ひまわり	二重円の外側円中にコ（複数）、内側にオニ（はじめ1人）。オニが中から外のコを捕まえる。つかまえたコはオニになる。全員捕まったら終了。
	ひょうたんおに	ひょうたんの形の中にコ（複数）、外にオニ（複数）。オニが外から中のコを捕まえる。つかまえたコはオニになる。全員捕まったら終了。
	おしくらおに	円の中にコ（複数）、外にオニ（複数）。オニが外から中のコを捕まえる。つかまえたコはオニになる。全員捕まったら終了。
	通り抜けおに	オニは線上で横に動く。コは、そこを通り抜ける。通り抜ける時つかまえられたらコはオニになる。
	蜘蛛の巣おに	移動。コはクモの巣から安全地帯に移動する。その途中でオニはコを捕まえる。オニもコも線上しか動けない。数人捕まったらじゃんけんで次のオニを決める。
他	ハンカチおとし	オニを一人決める。オニ以外（コ）は全員輪になる。オニはハンカチを持って輪の外を走り、ハンカチをコの1人の後ろに落とす。落とされたハンカチに気づいたコはハンカチを持ってオニとなり、オニだった人はコになり、新しいオニがコを追いかけ、追いついたら終了。輪の中にはいれれば逃れられる。コが逃れたらオニは、別のコの後ろにハンカチを落とす。を繰り返す。

### 3. 社会心理的要因を強化する運動・スポーツ遊びに伴う傷害を「予防する」

#### 3-1. 教員の印象に残る子どものケガから、子どもの傷害予防に必要な要素を考える

笠次 良爾<sup>1)</sup>

##### 1. はじめに

昨年度の本研究報告書において、日本スポーツ振興センターで集計される「学校の管理下の災害」の過去40年間のデータから、幼稚園・保育所を含めた学校における負傷発生率は1995年以降幼稚園および保育所においては減少しているが、反対に小学校以降、特に中学校においては増加が著しいことを示した<sup>1)</sup>。この幼稚園および保育所と、小学校以降の負傷発生率の乖離の原因のひとつとして、幼児期の負傷発生率の低下は、乳幼児の医療費助成制度の拡充や様々な安全に対する取り組みが進んだことも大きな要因であるが、そもそも幼児期運動指針が出される<sup>2)</sup>ほど幼児期の運動遊びが減少しており、運動遊びの機会が減少したことでケガを経験する機会も少なくなり、その経験の少なさが逆に小学校以降のケガの増加に結びついているのではないかと仮説を立てた。

これまで、文部科学省の全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果では、児童生徒の体力低下と体力・運動習慣の二極化が指摘されてきた<sup>3)</sup>。運動部活動を行う児童生徒と、全く体を動かす時間を持たないものとの二極化である。ところで、「学校管理下の災害」では中学校の負傷の最も多い場面別理由は「課外活動」であり、運動部活動におけるケガが多いことが特徴として挙げられる<sup>4)</sup>が、一方で現場の教員からは「今の子どもはなぜこんなケガをするのか」という声をよく耳にする。体力・運動習慣の二極化が指摘されているが、ケガについても運動やスポーツによるものと、そうでないものの二極化があるのではないかと推測される。松本らは、学校現場における子どもの気になるケガの事例について、ケガによる保健室来室

頻回群では起床時間が遅くゲーム時間が長いという、生活習慣との関連を指摘しているが、気になるケガの事例について、その原因分析は詳細になされていない<sup>5)</sup>。日本スポーツ振興センターの「学校の管理下の災害」では、死亡および障害（後遺症を残すような負傷）の事例については個別に原因が記されているが、負傷全体については全体数が膨大になるため、個々の症例の原因に個別には言及されていない。しかし、教員が日常の学校現場で子ども達を見て、「なぜこんなケガをするのか」と感じる、理解しがたいケガの原因を分析、検討することは、ケガを予防するための介入方法として何が適切か、また運動遊びがケガの予防にとって有用であるかを検討する上で重要であると考える。

そこで本研究は、幼稚園・小学校・中学校の教員に実際に学校現場で経験した児童生徒のケガについて自由記述式のアンケート調査を行い、ケガの発生に影響を与える要因を分析することで、ケガの予防という観点から運動遊びの有用性について検討することを目的とした。

##### 2. 方法

###### ・対象

著者が担当した学校・幼稚園における傷害に関する研修会を受講した、近畿地区に勤務する教員100名（男性16名、女性74名、無回答10名）

###### ・調査時期

平成25年8月～12月

###### ・調査方法

無記名による記述式アンケート調査

1) 奈良教育大学

### ・調査項目

これまでに学校・幼稚園で対応した児童生徒のケガのうち、「なぜこんなケガを起こすのかと感じたケガ」について、種類、部位、受傷原因、ケガの発生に影響を与えたと思われる要因について質問した。

### ・調査項目の分析方法

ケガの受傷原因の分類に際しては、Haddon Matrixで示された傷害に関わる要因の分類に従い、傷害を負う本人の要因 personal factors を「自分自身」、傷害をもたらす者の要因 agent factors を「人」、傷害をもたらす物の要因 vector factors を「物」、物理的な環境要因 physical environmental factors を「物理的環境」、社会的な環境要因 social environmental factors を「社会的環境」と定義して、自由記述の内容に照らし合わせて分類した<sup>6)</sup>。またケガの発生に影響を与えたと思われる要因については、先の傷害に関わる要因「自分自身」を、さらに調整力（コーディネーション力）の観点から7つの要素「定位」「反応」「連結」「識別」「リズム」「バランス」「変換」<sup>7)</sup>に分け、調整力とは別に認知的要素として「見越し（予測）」「身体イメージ」、身体的要素として「強度（骨密度）」「体力」「柔軟性」、精神的要素として「感情」、そして練習のしすぎによる「オーバーユース」に分けて分類した。

### ・統計学的検討

Microsoft Excel 2010およびStatcel 3を用いて統計学的検討を行った。各項目における校種別の要素について $\chi^2$ 乗検定を行い、有意差を認めるときには残差分析を行った。有意水準は5%未満とした。

## 3. 結 果

対象者の校種別人数は、幼稚園教員35名、小学校教員42名、中学校教員13名、その他1件、無回答9件であった。このうち養護教員の人数は、幼稚園3名、小学校14名、中学校12名、未回答1名の計30名であった。以下の集計は、校種でその他および無回答であった10名を除いた90名で行っ



図1 校種別ケガの種類

た。

まず、「現場において、これまでに「何でこんなケガをするの?」と感じたケガを思い出して挙げてください」という質問について、合計142件の回答があった。

これを種類別に見たところ、全体では骨折39件(27%)、打撲24件(17%)、切傷19件(13%)、歯牙損傷10件(7%)、眼外傷9件(6%)、捻挫9件(6%)、刺傷8件(6%)、挫傷4件(3%)、炎症4件(3%)、擦過傷4件(3%)、靭帯損傷1件(1%)、鼓膜損傷1件(1%)、裂傷1件



表1 校種別ケガの種類の調整残差

	幼稚園	小学校	中学校
骨折	-1.68	-1.28	3.07**
打撲	2.53*	-1.04	-1.30
切傷	1.24	-0.48	-0.67
歯牙損傷	1.86	0.19	-2.02*
眼外傷	-1.81	1.21	0.41
捻挫	-1.01	0.52	0.41
刺傷	-1.70	1.62	-0.16
挫傷	-1.18	1.13	-0.11
炎症	-1.18	2.15*	-1.25
擦過傷	2.32*	-0.90	-1.25
靭帯損傷	-0.58	-0.95	1.63
鼓膜損傷	-0.58	1.06	-0.62
裂傷	1.72	-0.95	-0.62
肉離れ	-0.58	-0.95	1.63
腰痛	-0.58	-0.95	1.63
亜脱臼	-0.58	-0.95	1.63
その他	0.46	0.98	-1.54

(\*\* : p < 0.01, \* : p < 0.05)

(1%), 肉離れ1件(1%), 腰痛1件(1%), 亜脱臼1件(1%), その他6件(4%)であった(図1)。各校種と部位との関連について、 $\chi^2$ 乗検定の結果有意差を認め(p < 0.01)、残差分析の結果、幼稚園では有意に打撲と擦過傷が多く、小学校では炎症が多く、中学校では有意に骨折が多く、歯牙損傷が有意に少なかった(表1)。また有意差はないものの、幼稚園における歯牙損傷は多い傾向を認めた。

次に部位別にみたところ、全体では顔部53件(37%)、頭部7件(5%)、上肢部31件(22%)、体幹部5件(4%)、下肢部29件(20%)、不明17件(12%)であった(図2)。各校種と部位との関連について、 $\chi^2$ 乗検定の結果有意差を認め、残差分析の結果、幼稚園では有意に顔面が多く、上肢・下肢が有意に少なかった。また中学校では有意に上肢と体幹が多く、顔面が有意に少なかった(表2)。

次に受傷原因についてHaddon Matrixの要因に基づき、自分自身、人、物、物理的環境、社会的環境で分類したところ、全体では自分自身が66件(47%)、人が15件(11%)、物が28件(20%)、

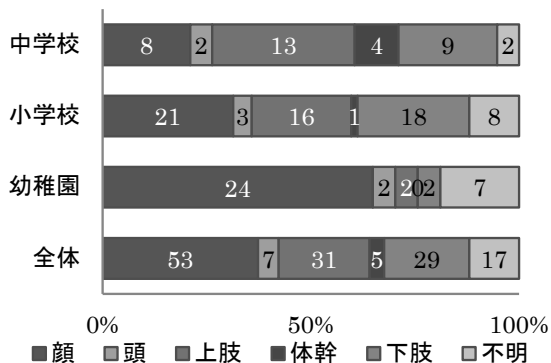


図2 校種別ケガの部位

表2 校種別ケガの部位の調整残差

	幼稚園	小学校	中学校
顔	4.03**	-1.39	-2.42*
頭	0.16	-0.24	0.11
上肢	-2.81**	0.56	2.16*
体幹	-1.35	-1.24	2.74**
下肢	-2.64**	1.80	0.58
不明	1.51	-0.01	-1.49

(\*\* : p < 0.01, \* : p < 0.05)

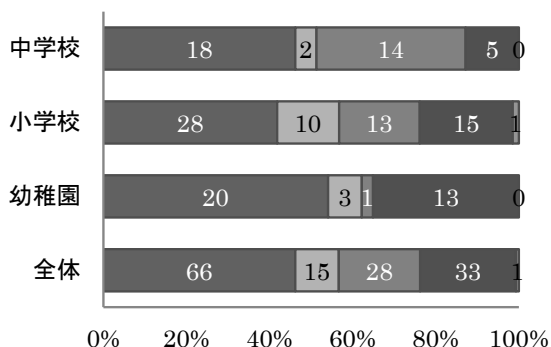


図3 校種別受傷原因

物理的環境が33件(23%)、社会的環境が1件(1%)であった(図3)。各校種と受傷原因との関連について、 $\chi^2$ 乗検定の結果有意差を認め(p < 0.01)、残差分析の結果、幼稚園では有意に物理的環境が多く、物が有意に少なかった。また中学校では有意に物が多かった(表3)。

ケガの発生に影響を与えたと思われる要因を詳細に分類した。その結果、全体では222個の要

表3 校種別受傷原因の調整残差

	幼稚園	小学校	中学校
自分	1.12	-0.98	0.00
人	-0.55	1.63	-1.28
物	-3.00**	-0.05	3.01**
物理的環境	2.02*	-0.18	-1.78
社会的環境	-0.59	1.07	-0.61

(\*\* : p < 0.01, \* : p < 0.05)

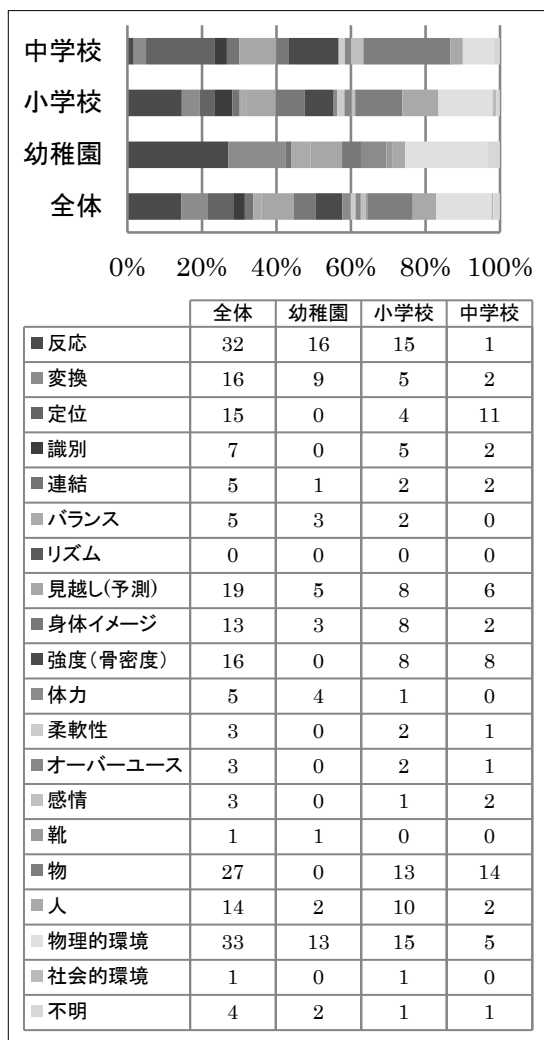


図4 校種別ケガの要因詳細

因が挙げられ、うち調整力に当たるものが80個(36%)と最も多く、その中でも反応が32個と最多で、以下変換、定位、識別、連結、バランスの順であり、リズムに該当するものはなかった。調

表4 校種別ケガの要因詳細の調整残差

	幼稚園	小学校	中学校
反応	3.24**	0.06	-3.29**
変換	2.79**	-1.26	-1.36
定位	-2.41*	-1.59	4.18**
識別	-1.62	1.35	0.09
連結	-0.34	-0.29	0.66
バランス	1.71	-0.29	-1.38
見越し(予測)	-0.03	-0.39	0.47
身体イメージ	-0.29	1.13	-0.97
強度(骨密度)	-2.50*	0.30	2.15*
体力	2.74**	-1.20	-1.38
柔軟性	-1.05	0.71	0.25
オーバーユース	-1.05	0.71	0.25
感情	-1.05	-0.46	1.56
靴	1.67	-0.93	-0.61
物	-3.34**	0.19	3.10**
人	-1.08	1.94	-1.11
物理的環境	1.81	-0.12	-1.66
社会的環境	-0.60	1.08	-0.61
不明	1.07	-0.87	-0.09

(\*\* : p < 0.01, \* : p < 0.05)

整力以外では物理的環境が33個(15%)、物が27個(12%)、見越し(予測)が19個(9%)、強度(骨密度)が16個(7%)、人が14個(6%)、身体イメージが13個(6%)の順であった(図4)。

各校種とケガの要因の詳細との関連について、 $\chi^2$ 乗検定の結果有意差を認め(p < 0.05)、残差分析の結果、幼稚園では有意に反応、変換、体力が多く、物が有意に少なかった。また中学校では有意に定位と強度(骨密度)、物が多く、反応が有意に少なかった(表4)。

以上の結果を校種別にまとめる。

#### <幼稚園>

ケガの種類は他の校種と比べて打撲と擦過傷が有意に多く、有意差はないが絶対数としては切傷、骨折、歯牙損傷も多かった。一方眼外傷はゼロであった。部位は顔面が有意に多く、上肢・下肢が有意に少なかった。受傷原因は物理的環境が有意に多く、物が有意に少なかった。有意差はないが絶対数では受傷者自身が原因であるものが最も多かった。受傷に影響を与えた要因は、調整力の中

でも反応、変換が有意に多く、身体的要素としての体力、物理的環境も多かった。一方で調整力の中の定位、身体的要素としての強度（骨密度）、また物が要因となることは有意に少なかった。

#### <小学校>

ケガの種類は他の校種と比べて炎症が有意に多かった。有意差はないが、絶対数としては骨折、打撲、切傷、刺傷、眼外傷、歯牙損傷、捻挫も多かった。部位は有意差を認めないものの、絶対数で最も多いのは顔面で、次に下肢の順であった。受傷原因は、有意差はないが絶対数では受傷者自身が原因であるものが最も多かった。受傷に影響を与えた要因も有意差を認めることは無かったが、調整力の中では反応が最も多く、次に変換と識別であった。調整力や個人の要因よりも物理的環境が最も多く、次に物、そして人が誘因となることが多かった。また認知的要素としての見越し(予測)、身体イメージ、身体的要素としての強度（骨密度）も有意差はないが多かった。

#### <中学校>

ケガの種類は他の校種と比べて骨折が有意に多く、歯牙損傷が有意に少なかった。部位は上肢と体幹が有意に多く、顔面が有意に少なかった。受傷原因は物が有意に多かった。受傷に影響を与えた要因は、調整力の中では定位が有意に多く、反応が有意に少なかった。調整力以外の身体的要素としては強度（骨密度）が有意に多く、自分自身以外の要因として、物が有意に多かった。

### 4. 考 察

今回の調査は、教員へのアンケート調査内容からケガの発生に影響を与える要因を分析することで、ケガの予防という観点から運動遊びの有用性について検討することを目的とした。以下、校種別に考察を加える。

#### <幼稚園におけるケガ>

##### 1. 部位：

校種別に見たところ、幼稚園では部位としては顔面の割合が高い結果となった。これは、日本ス

ポーツ振興センターで集計され発表されている「学校の管理下の災害」における幼稚園の負傷の部位別割合の結果と一致している<sup>4)</sup>。また昨年の本研究報告書で、負傷部位割合を2011年と1978年で比較したところ、2011年の方が顔面の割合が著しく増加していることとも符合している<sup>1)</sup>。

この顔面のケガ24件のうち歯牙損傷の割合が5件で2割を占めるが、眼外傷は1件もなかった。これら顔面を受傷した原因は、13件は自分自身であったが、7件は物理的環境であった。この自分自身で最も多い原因は、何でもない平地での転倒時に手が出ないというものであったが、雑巾がけをしていて前のめりに倒れて顔を受傷するものが複数認められ、四つん這いで這って遊んでいるときの受傷も認められた。以前から乳児期のハイハイの量と運動能力との関係は指摘されており、神田は0歳期のハイハイの量はその後の運動能力に強い影響を及ぼすと述べている<sup>8)</sup>。吉田らは幼児の運動パターンを37に分けて保育者の観察から見たところ、「這う」という運動は少ない方から3番目にあたり、ほとんど園で見かけない動作であることを指摘している<sup>9)</sup>。最近の子ども達が「這う」という動作を積極的に経験していないとすれば、運動遊びの中で「這う」動作を意識的に入れたり、雑巾がけなどのお手伝いをさせたりする経験を積ませることは、その時期における「這う」動作によるケガが一時的に増加したとしても、成長した後、将来的にはケガの予防に有効であると考えられる。

##### 2. 原因：

物理的環境で多いのは階段、段差であったが、平均台、雲梯という回答もあった。遊具を用いての運動遊びに際しては、設置面の工夫や高さを年齢に合わせるなどの安全管理を行い、安心して遊びに挑戦できる環境整備が重要であることが示唆された。

##### 3. 要因：

受傷に影響を与える要因の中で、調整力のうち「反応」と「変換」が有意に多かった。「反応」としたものは、ほとんどが躓いたり転んだりした時

にとっさに手が出ないというものであり、「変換」は向きを変えるときに転倒するというものであった。これらの力は、幼児期から運動遊びの中で合図や外からの刺激に素早く反応して体を動かす経験を繰り返すことによって身につくと考えられており、意識的に「反応」と「変換」の要素を含んだ遊びを仕掛けることが、ケガの予防にとっては重要であると考えられた。また数は少なかったが、サイズの合わない靴を履いていることでの転倒があり、安心して遊び込むためには、靴の選び方、履き方に関する指導も重要であると考えられた。

## <小学校におけるケガ>

### 1. 種類：

種類では「炎症」が多いのが特徴であったが、これは本調査を実施した県において、10年前から小学生を対象とした市町村対抗駅伝大会が開催され年を追う毎に盛り上がりを見せており、小学生から走り込みをしている児童がいる学校の教員が調査対象に複数名含まれたことが影響しているものと思われた。立入らは京都市における小学生の「大文字駅伝」の過熱ぶりについて、大会事前運動器検診の立場から指摘している<sup>10)</sup>。小学生の時期から過度の練習に取り組むことの弊害について、常に留意すべきであると考え、種類以外では部位、原因、受傷に影響を与えた要因のいずれも統計学的に有意な差を認めなかったが、種類における特徴として切傷が多かった。この内容はガラスに手足を突っ込むというのが最も多く、鬼ごっこなどの遊びもその中に含まれていた。またハサミなどの道具を使用したケガも見受けられた。以上のことから、鬼ごっこなどの運動遊びの時のルール作りの重要性が示唆された。

### 2. 部位：

顔面のケガとして歯牙損傷と眼外傷が多く見られた。歯牙損傷が転倒時に手が出ずに顔からぶつかることが原因であったのに対して、眼外傷は「プリント配布の際に後ろの子に渡したプリントの角が目当たった」「画用紙の先が目当たった」など、ボール遊びというよりは日常生活動作の中で外部からの刺激への反応が遅れることによるケ

ガが目立ち、また「消しゴムを拾おうとして机の角で眼球をぶつけた」「体育のマット運動で回転した後、自分の膝で右眼球を打撲」など自分の身体イメージが不十分で、動作をうまくコントロールできずにケガをしていると考えられた。

### 3. 要因：

受傷に影響を与えた要因については有意差を認めることは無かったが、調整力の中では反応が最も多く、次に変換と識別であった。反応は幼稚園と同じく、転倒時に手が出ないというものや先に示した眼外傷のものが主であった。変換は遊びの中での切り替え動作だけでなく、同級生同士での衝突など日常生活の中でのケガも多かった。これらは「鬼ごっこ」という伝統的な遊びを様々なバリエーションで幼少期から行うことにより、遊びの中で訓練可能な要素であると考えられる。識別は手足や用具を視覚と連動させ精密に使う力であるが、地面に刺す杭を自分の足に刺したり、彫刻刀を使っていて額を刺したり、鉛筆をペンケースに入れるときに手を突き刺したりといった、用具の使用に関するケガが多かった。用具の使用に関しては、単に使用経験を積ませるだけでなく、初めての使用に際しては保護者や教員が見本を見せて、一緒に行くことが重要であると思われた。

そして小学生においては調整力や個人の要因よりも物理的環境が最も多く、次に物、そして人が誘因となることが多かった。物理的環境ではガラスに突っ込む、廊下で足を滑らせる、階段や段差に躓き転倒する、雲梯から落ちるなどが挙げられたが、遊具ではブランコの側を通った際にぶつかる、ブランコの順番待ちでぶつかるなど、距離感や見通しが取れないことによる受傷が目についた。これらはルールで防げるものもあるが、認知的要素としての見越し（予測）、身体イメージと関連するものが多く、様々な経験を積む必要性がここでも考えられた。

最後に身体的要素としての強度（骨密度）も有意差はないが多かった。特徴的な記述が、「それほど高くない普通の跳び箱で普通に着地して足首を骨折」「体育の準備体操で足首を骨折」「運動場を歩いていて足を骨折」「ランニング中に足を骨

折」「ドッジボールを投げただけで腕を骨折」など、軽微な負荷での骨折が目立った。昨年の本研究報告書でも示したが、学校の管理下の災害において、負傷発生率はここ数年横ばい傾向になっているが、骨折の発生率は右肩上がりで増加傾向が続いている<sup>1)</sup>。今回の調査は印象に残っているケガをアンケートで聞いたため、通常よりも軽微な負荷での骨折の記述が目立ったものと思われた。三村らは小学生における3年間の運動プログラムの縦断調査で、運動習慣を継続できた群の方で有意に骨密度が上昇したことを示しており、運動遊びを継続させることにより骨密度の上昇も期待できると考えられた<sup>11)</sup>。

## ＜中学校におけるケガ＞

### 1. 種類：

骨折が有意に多かった。内容は縄跳びを跳んでいて急に足首に痛みを感じる、100mを走りきったあとに腸骨を骨折する、準備運動中にずり這いの動作で腕を骨折する、授業中に伸びをして肋骨を骨折する、部活でケンケン動作をしていて膝を骨折するなど、骨の強度に問題があると考えられる軽微な負荷での骨折が目立った。また物を殴っての骨折、人を殴っての骨折など、感情をコントロールできず力加減が分からずに起こす骨折も見受けられた。校舎の2階で鬼ごっこをしていて追い込まれ、逃げ場が無くなり、窓から地面へ飛び降りて両足関節と手関節を骨折するという、見通しや想像力に欠けると考えられる骨折も見られた。また眼外傷は3件とも全てボールが当たったの受傷であり、要因として定位が挙げられた。

### 2. 部位：

上肢と体幹が有意に多かった。上肢の大半は指で、ボールを受ける際に突き指や骨折をするだけでなく、ボールを投げた手を自分の太ももにぶつけて突き指する、窓ガラスを叩いて手を切る、柔道の受け身で肘を骨折するなどが見られた。体幹は骨盤の腱付着部剥離骨折や肋骨骨折、腰痛症であり、運動によるものが多かった。

### 3. 原因：

物が有意に多く、ボールが大部分を占めた。これらの要因は定位とするものが多かった。また大縄飛びの大縄が足指に当たっての骨折や、鉛筆を踏み抜いて足の刺傷、ストローに入れたまち針を吸い込んだ喉頭異物などもあった。

### 4. 要因：

定位と強度（骨密度）、物が有意に多く、反応が有意に少なかった。これは先の種類、部位、原因でも述べたとおりであり、相手やボールなど動いているものと自分との位置関係を正確に把握する、定位を主に使う運動遊びをウォームアップなども含めて積極的に行うことが有効である可能性が考えられた。

## 5. ま と め

教員の印象に残る子どものケガから、子どもの傷害予防に必要な要素を踏まえた運動遊びを校種別に考えると、次の様にまとめられる。

1. 幼稚園では物理的な環境や着衣に配慮して遊び込める環境を作った上で、反応や変換を意識し、四つ這いなどの要素を含む運動遊びがよい。
2. 小学校でも幼稚園同様に物理的な環境や着衣に配慮して遊び込める環境を作った上で、反応や変換を意識しつつ、識別の要素を加え、仲間遊びをさらに積極的に導入するのがよい。また次の中学生における傾向を踏まえると、定位を意識した遊びも積極的に導入する必要があると思われる。また骨密度を上げるという観点からは、運動時間の長い遊びが大切であると思われる。
3. 中学校ではケガをしにくい、柔らかい物を用いて、定位を意識した運動遊びを、特にスポーツを行う前のウォーミングアップ時に行うのがよいと思われる。

## 6. 次年度へ向けて

今年度は運動遊び・スポーツ中に受傷するケガに関して、教員、保護者がどのように感じるかという意識調査ができなかったため、最終年度に実施し、運動遊び中のケガに関して配慮すべき事項

を明らかにしたい。また運動遊び前のウォームアップとしての体操も提案したい。

## 7. 参考文献

- 1) 笠次良爾 (2014) 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。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 - : 95-100.
- 2) 文部科学省 (2012) 幼児期運動指針。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/undousisin/1319771.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm) (参照日2015年2月25日)
- 3) 文部科学省 (2013) 平成25年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果・特徴。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/sports/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/20/1342606\\_7.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/12/20/1342606_7.pdf) (参照日2015年2月25日)
- 4) 独立行政法人日本スポーツ振興センター (2014) 学校管理下の災害 (平成26年度版) - 第二編 基本統計 (負傷・疾病の概要と帳票)。  
[http://www.jpnsport.go.jp/anzen/anzen\\_school/tabid/1744/Default.aspx](http://www.jpnsport.go.jp/anzen/anzen_school/tabid/1744/Default.aspx) (参照日2015年2月18日)
- 5) 松本稜子, 野井真吾 (2011) いま, 子どものケガが“気になる” - 学校現場での調査からみてきた実態とその背景。子どものからだと心白書 2011. : 17-19.
- 6) Haddon W (1968) : The changing approach to the epidemiology, prevention, and amelioration of trauma: the transition to approaches etiologically rather than descriptively based. American Journal of Public Health. 58 : 1431-1438.
- 7) 東根明人監修 (2006) 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 : 東京.
- 8) 神田英雄 (1979) 歩行器の使用やハイハイの量と1~2.5才期の運動能力との関係について。日本教育心理学会発表論文集21 : 192-193.
- 9) 吉田伊津美, 森司朗, 鈴木康弘 (2012) 保育者の観察から見た幼児の運動パターン - 幼保, 学年および運動指導の有無に寄る比較 -。日本保育学会第65回大会発表論文集.
- 10) 立入克敏, 生駒和也, 森原徹, 山下琢, 石井志郎 (2013) 地域における取り組みの現状 : 京都市小学校「大文字駅伝」大会事前運動器検診を中心に。運動器リハビリテーション : 日本運動器科学会誌. 24(1) : 26-32.
- 11) 三村寛一, 泉尾貢, 小川弘恭ほか (2008) 子どもの体力向上プログラムの開発に関する研究 [Ⅲ] - 3年間にわたる継続した実践プログラムの効果と児童の行動変容 -。大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門 教育科学. 57(1) : 163-170.

# 子どもたちが“内発的”に行う運動遊びとは？ —手段論と目的論の二元論を超えて—

森丘 保典<sup>1)</sup>

人間という種の特徴を『Homo Ludens (ホモ・ルーデンス、遊戯する存在)』と評したオランダの文化史家であるヨハン・ホイジンガは、『遊びとは、あるはっきり定められた時間・空間の範囲内で行われる自発的の行為もしくは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則はいったん受け入れられた以上は絶対的拘束力をもっている。遊びの行為の目的は行為そのもののなかにある。それは緊張と喜びの感情を伴い、またそれは〈日常生活〉とは〈別のもの〉という意識に裏づけられている』(傍点筆者)と指摘する。そして、遊びとは遊び以外の何ものでもなく、その遊びそのものの中に緊張、喜び、面白さがあるが、とりわけ重要なのは“面白さ”であり、この“面白さ”こそ遊びの本質に他ならないと続ける。

ホイジンガ以前の遊び(プレイ)論のほとんどは、遊びは遊び以外の何かに役立つものという手段的な意味づけ(外在的価値)や生物学的観点から離れられなかったが、彼の功績は、人間を遊びに誘い込み、虜にさせるものは“面白さ”であるという遊びの本質的かつ人間的価値(内在的価値)を見だし、遊びという行為を人間の欲求充足のための自己目的的な活動と捉えることによって、それまでの観点を反転させたことにあるといえる。本研究において、運動遊びがもたらす社会心理的効果に影響を与える媒介変数とされている「プレイフルネス」は、「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」「陽気にふざけ遊ぶ心」などと定義され、その内部要素として、行動の自己決定・自発性、楽しさ、没頭などが挙げられているが、これらはホイジンガが提示した遊びの本質(内在的価値)とも重なり合うものである。

ホイジンガの遊びの定義やプレイフルネスに共通する「自発」とは何か。広辞苑(第五版)では「【自発】①自ら進んで行うこと、②自然に起こること」とされているが、社会学者の宮台真司氏は、「自発性」は限定された枠内のルールや課題などが与えられた人為的環境のなかで主体的に動くことであり、「内発性」は人為的環境に左右されずに主体的に動くことを指す、すなわち、自発性は環境に依存しているが、内発性は環境から自立しているとして両語を区別する。そして、内発性は唐突に生まれるものではなく、自発性に基づいた活動の継続によって涵養されるものだというのである。

本書の序文では、子どもたちに運動遊びを提供し、楽しそうに遊んでいる様子に満足している指導者が、終了後に子ども達から「(この後)遊んでもいい？」と質問されたというエピソードが紹介されている。遊びの本質について考えさせられるエピソードではあるが、「遊んでもいい？」という問いを原初的な内発性の現れと捉えれば、指導者の働きかけは奏功しているといえるのかもしれない。したがって、内在的価値(プレイフルネス)を重視する目的論と外在的価値を重視する手段論とを対立的に捉えるのではなく、状況に応じて両者のバランスをとりながら、子どもたちの運動遊びに対する自発性を引き出すことが喫緊の課題といえる。換言すれば、ホイジンガが提示した『遊びの面白さは、どんな分析も、どんな論理的解釈も受け入れない』という遊びの本質を再度反転させつつ、子どもたちの運動(スポーツ)遊びに対する自発性を内発性へと昇華させることが求められているのである。

1) 日本体育協会スポーツ科学研究室

---

平成 26 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 2 報－

◎発行日：平成 27 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）

---



