

平成27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3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3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, 鈴木なつ未 (スポーツ科学研究室)

目 次

最終年度報告書の発刊にあたって	竹中 晃二	3
1. 運動・スポーツ遊びにおける心理社会的効果の測定		
1-1 幼児版プレイアビリティ尺度の実用化に向けて	鈴木 裕子	5
1-2 児童における日常活動と心理・社会的側面の関係について	上地 広昭	13
1-3 運動遊びにおける社会的かかわり：支援者の働きかけの効果化	葦原摩耶子	18
1-4 子どもの運動遊びを促進する心理・社会的要因 －自己効力感を効果的に向上させる情報源の探索－	尼崎 光洋ほか	24
2. 運動・スポーツ遊びにおける指導方法の検討		
2-1 社会心理的側面の強化を意図した運動遊びの指導の実際	佐藤 善人ほか	29
2-2 プレイメーカーのかかわり方に着目した子どもの運動実践 ～保護者インタビューを手がかりとして～	村田トオルほか	43
2-3 プレイフルネス運動遊びの実践的アプローチ案	佐藤 一彦ほか	54
2-4 幼児期における「鬼遊び」の心理・社会的効果とその指導方法	齋藤めぐみ	64
3. 運動・スポーツ遊びにおける怪我予防		
3-1 運動遊び中の傷害予防と、運動遊びで危機回避能力を育てることの両立を 考える	笠次 良爾	71
プレイフルネスとの繋がりを考える	鈴木なつ未	85

最終年度報告書の発刊にあたって

班長 竹中 晃二¹⁾

皆さんは、運動やスポーツを行うと「からだ」の健康によいことをご存知のことと思います。しかし、「こころ」の健康についてはどうでしょうか。誰かに強制されて行う運動、例えば宿題を忘れてグラウンドを走らされた、できないのに「やれ」と言われてみんなに笑われた、こういう体験では、運動やスポーツが「こころ」の健康づくりに役立つとは思えません。

子どもの運動遊びについてはどうでしょうか。目的指向の運動遊び、例えばスポーツスキルの獲得のために、体力増強のために、肥満予防のために、という「～のために」という観点が入った運動遊びは、子どもが本当に楽しめるものになっているのでしょうか。子どもにとって本当に「遊び」と言える運動遊びは、やはり「こころ」に影響を与えるものでなければいけません。私たちは、子どもの運動遊びについて、ともすれば「～のために」という評価ばかりに目を向けてしまい、また

「遊ばせる」(指導)ことに熱心になるあまり、子ども自らが作り出す自然発生的で持続的な『遊び』の要素を失わせてしまっているのかもしれない。

2013年に開始した本研究プロジェクト「Playmaker：心理社会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、特に年少の子どもを対象に、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した。この心理社会的効果は、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調停変数として「プレイフルネス」を想定しました。プレイフルネスの考え方のもとは、発達障害児の遊び観察、また心的外傷後ストレスを患った子どもの脳の発達、ダメージの回復を促す「遊び」の4要素からきています。現在では、私たちの研究によっ

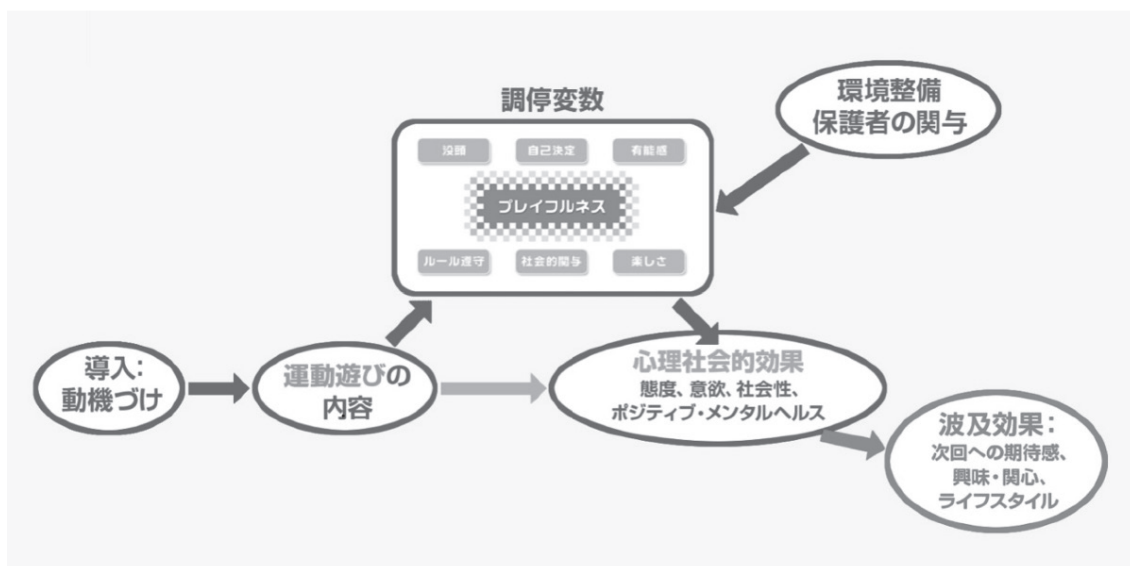


図 運動遊びの全体像

1) 早稲田大学

て、特に運動遊びに関連するプレイフルネスを6要素に分けています。それらは、没頭、自己決定、有能感、ルール遵守、社会的関与、楽しさ、の6要素です。子どもが運動遊びの魅力に『嵌（は）まる』には、どうも大人がこれら6要素について、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ります。

図は、子どもの「こころ」に影響を与える運動遊びについて全体像を示しています。まずは、運動遊びの内容選択と決定です。どのような運動遊びの内容が心理社会的効果を生み出しやすいのか、つまり「刺激-反応」関係の検討です。例えば、幼児から年少の子どもに人気がある鬼ごっこのように、子どもが好む運動遊びを行わせれば効果が生じやすいことがわかります。私たちは、さらに運動遊びの中に、調停変数としてのプレイフルネスを強化して心理社会的効果の増強を図ることを考えています。

しかし、さらに運動遊びの効果を高めるために、以下にあげる3つの要素が必要かもしれません。それらは、まず、(1) 動機づけ：運動遊びを始める前の導入部、です。指導者や保護者が子どもを動機づけ、彼らの視覚・聴覚に刺激を与えて運動遊びを始める前に、自宅や開始する前の段階で期待を持たせることです。つぎに、(2) 環境整備、保護者の関与：インドア、アウトドア、道具の有無・多様性、またなによりも保護者を傍観者にさせずに協働させることです。最後に、(3) 波及効

果：次回への期待・興味・関心を持たせたり、彼らのライフスタイルを健全にさせることに結びつけることです。

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おうとしてきました。この3年間では、研究グループを、1) 指導・実践グループ、2) 評価測定グループ、3) 活動量測定、および4) 怪我予防、のそれぞれに分け、グループごとに研究を行い、またグループ間の連携研究を進めてきました。幸運にも、2016年度には、従来の研究成果を実践に活かすべく、普及啓発の機会もいただいています。

最後に、本プロジェクトの研究成果をわかりやすく普及啓発することのほか、今後検討しなければならない点をあげておきたいと思います。まず、(1) 人やもの、保護者との相互作用やアウトドア、インドア、用具などを用いる「環境の調整」による影響力の検討、(2) 指導者が「やらせる」「指導する」から「引き出す」関わり方の模索、および(3) 成果を求める目的指向から過程や「いまそのとき」に集中させる活動内容の検討、です。これら3つの要点を強化するためには、なによりも、安心できる他者との関わりの中で「共に」没頭できたり、楽しめる活動を提供できるように、日々観察眼を養いながら指導者と保護者の相互で工夫をこらす必要があります。今後の活動にどうぞご期待いただければ幸いです。

1. 運動・スポーツ遊びにおける心理社会的効果の測定

1-1 幼児版プレイアビリティ尺度の実用化に向けて

鈴木 裕子¹⁾ 井藤 沙紀²⁾ 小山 朋子²⁾

1. はじめに

本プロジェクト研究では、遊ぶことのできる幼児を育て、併せて、その遊び環境を豊かにすることをめざして、保育者が幼児の遊ぶ姿を捉え支援する視点を持てるような尺度の開発をめざす。初年次、2年次には、保育者の捉える幼児における「遊び込める」というエピソード529事例から、「遊び込める」を構成する要素を抽出し、幼児の「遊び込める」状況が生まれる行動様式をもとにした5因子23項目からなる尺度（仮称：幼児版プレイメーカー尺度）を作成した。その後に信頼性（内的整合性、再現性）、及び併存的妥当性を確認した。

本年度は、本尺度の保育現場における実用化を目指して、以下2つの観点からの実証研究を行う。

1つ目は、保育者が尺度を使用する際に用いる分析シートを作成試行し、本尺度を、遊び込める子どもを育成し、また遊び込める環境を構築するための保育カンファレンスとして活用する手だてを探る。その際、事例の典型性を高める目的で、遊び込めこめる子どもと遊び込めない子ども個々を抽出して対象とすることとした。

2つ目は、幼児が遊び込めるようになるプロセスの測定評価としての本尺度の可能性を探る。特に年長児のドッジボール遊びに着目し、本尺度の実用化の検討と合わせて、本尺度を用いることによって見えてくる運動遊びにおける心理社会的効果を明らかにする。

なお、これらの検討後、仮称：幼児版プレイメーカー尺度としてきた本尺度を、「幼児版プレイアビリティ尺度」と命名した。以降、「幼児版プレイアビリティ尺度」（表1）と称する。

2. 研究の手順

2.1 観点1：保育カンファレンスのための本尺度用分析シートにおける実用性の検討

対象

愛知県岡崎市T幼稚園5歳児クラスの子どもと担任保育者、愛知教育大学学部生

期間：2015.10

分析シート検討の手続き

- 1) 担任保育者から見た遊び込める傾向の強い（以降、遊び込める）男児、遊び込めない傾向の強い（以降、遊び込めない）男児、遊び込める傾向の強い（以降、遊び込める）女児、遊び込めない傾向の強い（以降、遊び込めない）女児を各1名抽出した。
- 2) 遊び込める男児と遊び込めない男児を、2015年10月5日、6日、8日、9日の4日間、遊び込める女児と遊び込めない女児を2015年10月13日、14日、15日、16日の4日間、登園後8時45分頃から11時頃までの自由遊びの場면을観察及びVTR撮影した。
- 3) 保育後（観察撮影終了後）、対象児が遊び込んでいると捉えられた場面、あるいは遊び込んでいないと捉えられた場면을、協議によって抽出し、観察と撮影映像から逐語化してエピソードとした。
- 4) 分析シートを用いて、幼児版プレイアビリティ尺度の項目に従って5段階の評定を行い、その根拠となった部分を討議しながら記入、解釈を行った。

2.2 観点2：遊び込める状況への変容測定としての有効性の検討

対象：愛知県岡崎市T幼稚園

5歳男児1名（A児）

期間：2015.10～2016.3

1) 愛知教育大学
2) 愛知教育大学教育学部

手続き

- 1) 週1日を原則として、登園後の自由遊び時間のドッジボール遊び場面において、VTR撮影を併用した観察を行い、その後、逐語化し、フィールドノーツを作成する。
- 2) 男児Aのその日のドッジボール遊び場面の行動を、幼児版プレイアビリティ尺度によって評価し、評価に至った根拠を記述する。


3) A児の変容を、量的及び質的に考察する。

3. 本尺度を用いた幼児の運動遊びにおける心理社会的効果の検討

3.1 本尺度用分析シートを用いた保育カンファレンスの実際

4名の抽出児の運動遊び事例数(全遊び事例数)は、以下のようであった。

表1 幼児版プレイアビリティ尺度 (試行版)

対象児について、質問のそれぞれについて、1～5の5段階のなかから当てはまると思うところに○をつけてください。					
	1	2	3	4	5
	/ ま ま つ つ た た く く あ あ て て 見 見 ら ら れ れ な な い い	あ あ ま ま り り 見 見 あ あ て て は は ま ま ら ら な な い い	た た ま ま に に あ あ て て は は ま ま ら ら る る	よ よ く く 見 見 ら ら れ れ る る	た た い い へ へ ん ん よ よ く く あ あ て て は は ま ま ら ら る る
受容・共感・応答の循環					
: Smooth transition between reception, empathy and reaction					
r1 他者のアドバイスや意見を 受け入れる	1	2	3	4	5
r2 他者のアイデアを 認めて取り入れる	1	2	3	4	5
r3 他者を励ましたり 教えたり褒めたりする	1	2	3	4	5
r4 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	1	2	3	4	5
r5 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	1	2	3	4	5
環境への能動 : Adaptability to surroundings					
s1 知らないもの、ひと、ことに出 会うことを楽しむ	1	2	3	4	5
s2 見知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	1	2	3	4	5
s3 様々な状況の 変化を楽しむ	1	2	3	4	5
s4 表情や身体が生き生きとし楽しむ 雰囲気が溢れる	1	2	3	4	5
探求への意欲 : Motivation for exploration					
e1 自分で 目標を定めて 取り組む	1	2	3	4	5
e2 自分なりに納得するまで 諦めず続ける	1	2	3	4	5
e3 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	1	2	3	4	5
e4 自分一人でも やり抜こうとする	1	2	3	4	5
e5 役割を決めて 自分の責任を進んで 担う	1	2	3	4	5
e6 意欲を自分自身で喚起 しようとする	1	2	3	4	5
創造・想像の収束と実現 : Creativity and imagination with focus					
c1 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	1	2	3	4	5
c2 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	1	2	3	4	5
c3 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	1	2	3	4	5
親和と共有 : Affinity and Cooperation					
a1 競うこと や 勝敗を楽しむ	1	2	3	4	5
a2 目的のために ルールを考えたり 作戦を立てたりする	1	2	3	4	5
a3 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	1	2	3	4	5
a4 他者の参加を 誘ったり 組織化 したりする	1	2	3	4	5
a5 他者を自然に巻き込 む	1	2	3	4	5

遊び込める男児（マサキ）1事例（全14事例）
 遊び込めない男児（サトシ）4事例（全18事例）
 遊び込める女児（カナコ）6事例（全13事例）
 遊び込めない女児（アヤコ）7事例（全11事例）

すべての事例について、分析シートを表2のような手続きを経て記入した。評定の段階で、各因子中のすべての項目について評定すべきかが討議された。また評価の対象となる行動（文節）が出現していないが、そのような場合、評定1とするべきかについても討議された。その結果、評価不測（-）とすることが妥当とされた。その理由として、本尺度が、対象児の遊び込める程度を測定することが最終目的でなく、対象児への理解を

再構成し、問題点を焦点化し、援助の工夫や改善を見通すことが目的であるからである。従って、遊び内容の性質上、必ずしもすべての項目が必要な要素ではないという判断もあり得る。

以下、遊び込める女児の1事例と、遊び込めない男児の1事例を例示し、各事例で討議された内容を述べる。

分析シート1（表3）は、遊び込める場面の事例であり、カナコがノゾミと共にボールを使ってリレー遊びをしている場面である。プレイアビリティ尺度の5因子すべてにわたって高い評価となった（受容・共感・応答の循環：5点、環境の能動：4.5点、探求の意欲：4.5、創造・想像の収束と実現：5点、親和と共有：5点）。「解釈」欄

表2 プレイアビリティ尺度分析シートの記載手順

プレイアビリティ尺度分析シート																							
「遊び込める、遊び込めない」事例○											「いいよ、私が入るね」												
日時					対象児					遊びの内容													
10/15 9:16-9:28					カナコ					かくれんぼごっこ													
かわった人数					幼児版プレイアビリティ尺度の各項目の基準に沿って、評価者2名（A、B）がそれぞれ5段階で評価した。本場面に該当しない項目は「-（ハイフン）」で示す。																		
4																							
評価者	第1因子：受容・共感・応答の循環										第V因子：親和と共有												
	r1	r2	r3	r4	r5	s1	s2	s3	e1	e2	e3	e4	e5	e6	e7	e8	e9	e10	e11	e12			
	A	-	4	-	5	5	-	4	-	4	-	-	-	-	4	4	-	3	-	-	-	-	4
B	-	5	-	5	5	-	3	-	4	-	-	-	-	4	5	-	2	-	-	-	-	4	3
エピソード											該当する尺度項目と評価												
土管のところに戻ってきて、ハルカがノゾミに「何する？」と尋ねると、ノゾミは「か くれんぼ」と言 てく て土 とは いた いた カナ カナ て揺ら て揺ら 頭を下げて土管を覗き込む。土管の中でノゾミとハルカは「ゾンビ！ゾンビ！」と言 ったり、「きゃー」と叫んだりする。ノゾミが土管の中から「交代！」と叫ぶと、② カナコは「いいよー」と言いながら下に降り、入口側に手をつけて「まって、交代だ って」と叫ぶ。サトシは「3人おもしろそう」と言いながら中に入る。ハルカとカナ コも中に入る。④ミチコもやって来て、ノゾミと一緒に土管の上に登る。上からノ ゾミが覗き込むとカナコ、ハルカ、サトシは⑤「きゃー！」と叫ぶ。											左記のエピソード中に示した番号に対応させ、エピソードに引かれた直線または波線の部分に該当する尺度項目を示す。 ③ I-d 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5 ④ V-e 他者を自然に巻き込む5												
遊び込んでいると思われる場面、遊び込んでいないと思われる場面を逐語化した。それぞれの要因に関連する評価の高い部分には直線を、評価の低い部分には波線を引いた。文頭に番号をふり右記の尺度項目と対応させる。											該当する項目の評価者2名の評価平均値を示す。												
この場面は、透明人間ごっこから発展し、お化けごっこを始める場面である。お互いに役割を決めて、ゾンビ役と透明人間役を演じている。下線①③では、ノゾミの提案を快く認め、一緒に遊ぼうとする。下線②では、ノゾミの提案を快く認め、一緒に遊ぼうとする。下線④では、近くまで来たミチコが興味を示している場面で、自然にミチコを遊びに誘い込む姿があり、V-d（他者の参加を誘ったり組織化したりする）の評価も高くなった。											各要因に関する尺度の評定及び討議にもとづく考察を記述する。												
解釈																							

表3 分析シート1

「遊び込めている子ども」事例 「私もリレー！」																								
日時					対象児					遊びの内容														
10/16 13:41~13:46					カナコ					リレーごっこ														
かかわった人数					かかわった人																			
3					ノゾミ, リエ(他クラス5歳児), ミチコ																			
評価者	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: 探求への意欲						第IV因子: 想像・創造の 収束と実現			第V因子: 親和と共有					
	r1	r2	r3	r4	r5	s1	s2	s3	s4	e1	e2	e3	e4	e5	e6	c1	c2	c3	a1	a2	a3	a4	a5	
A	-	5	-	5	5	-	5	4	5	-	-	4	-	5	4	-	5	-	3	-	-	-	-	5
B	-	5	-	5	5	-	4	4	5	-	-	4	-	5	4	-	5	-	3	-	-	-	-	5
エピソード															該当する尺度項目と評価									
<p>カナコは、円状に登り棒が9本並んでいる場所に来る。ノゾミとリエが両手で2本の登り棒をつかんで逆上がりのように回っているのを①カナコはすぐ近くでじっと見て、ノゾミの隣で同じように登り棒をつかみ回ろうとする。②うまく回ることができず、ノゾミと顔を見合わせ笑う。③ノゾミとカナコは2人で1本の登り棒を両手でつかんでぐるぐると走りだす。「きゃー」と言ってノゾミと2人で走って回る。カナコが「タッチ!」と言って笑うと、④ノゾミは「ちがうよ、リレーだよ」と言って立ち止まる。カナコはノゾミの後ろに廻って立つ。ノゾミが「よーいどん!」と言いながら円状に並んでいるすべての登り棒を1本ずつ順番につかんで走り、9本の円状に並んだ登り棒の周りを走る。⑤カナコは少し動こうとするがすぐにやめ、ノゾミの走る姿を見ている。ノゾミはカナコに向かって「待ってて」と言いながら走る。⑥カナコはノゾミの姿をおもしろそうに見ながら待つ。⑦9本の円状に並んだ登り棒を1周して戻ってきたノゾミにタッチされたカナコは、ノゾミと同じように9本の登り棒を1本ずつつかんで回りながら走る。1周すると嬉しそうに歩いてノゾミの様子を見る。ノゾミが緑の登り棒をつかんでしゃがんでいるのを見て、⑧カナコも隣の黄色の登り棒をつかんで、ノゾミと同じようにしゃがむ。カナコがしゃがむと、⑨ノゾミが「1位!黄色チーム!」と言う。⑩それを聞いて、一瞬、間があくが、すぐにカナコは「いえーい」と言いながらびよんびよんと跳ぶ。⑪カナコは「わたしが勝っちゃった」と嬉しそうに言い、ノゾミと顔を見合わせ2人で笑う。</p> <p>(中略)</p> <p>途中1度鉄棒に行くが再び登り棒の場所に戻り、リレーごっこを続ける。 ⑫カナコとノゾミの姿を見ていたミチコも遊びに入る。</p>															<p>①II-s2 興味を持つ: 4, 5 ②III-43 困難な課題を設定: 4 ③I-r5 ノリを合わせる: 5 ④I-r4 汲み取って: 5 ⑤I-r4 汲み取って: 5 III-e6 意欲を喚起: 4 ⑥II-s3 変化を楽しむ: 4 ⑦I-r5 ノリを合わせる: 5 ⑧I-r5 ノリを合わせる: 5 ⑨IV-c2 再構成して活用: 5 ⑩II-s4 表情や身体が生き生き: 5 ⑪II-s4 表情や身体が生き生き: 5 V-a1 競うことを楽しむ: 3 ⑫V-a5 巻き込む: 5</p>									
解釈	<p>本事例は、9本の登り棒が円状に並んだ場所で、ノゾミとカナコがリレーごっこをする場面である。カナコがノゾミの考え、アイデアを受容し、ノゾミのしたいことを考え、合わせて動いたり模倣したりしている様子が見られた。また追いかけたことを「リレー」だとし、少し難しいことに挑戦する意欲を喚起させ、勝ったことを「1位!黄色チーム」としたりするなど、以前に経験したことを再構成して取り入れ、イメージの共有を促進させることによってノリを合わせている。表情や身体が生き生きとしており、両者の意欲はさらに高まり、競う楽しさを満喫して遊び込む状況を深めている。その結果、他児をも巻き込む雰囲気を作り出している。</p>																							

に述べられているように、遊び込める状況を深めていくプロセスとして、カナコには、ひとやものやことを受け入れる行動が活発に見られた。必要な情報を収集し、自分たちの遊びを、これまで経験したことに関連づけて再構成し意味づけている。それによってイメージの共有が図られ、競う楽しさの実現を目指して、他児と遊びのノリを合

わせていることが、表情や身体の豊さから読み取れる。その結果、他児をも巻き込む雰囲気が形成される。一貫して、遊びのなかで目的を保持し続けている様子が捉えられる。

これに対して、分析シート2(表4)の遊び込めていない子どもの事例のサトシは、担任保育者がサトシにキャッチボールを誘ったにもかかわらず

表4 分析シート2

「遊び込めていない子ども」事例 「キャッチボール、やる？」																							
日時					対象児					遊びの内容													
10/7 9:32~9:47					サトシ					鉄棒遊び、キャッチボール													
かかわった人数					かかわった人																		
4(うち保育者1)					担任保育者、シュンスケ、エリカ、保育者																		
評価者	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： 探索への意欲						第Ⅳ因子： 想像・創造の 収束と実現			第Ⅴ因子： 親和と共有				
	r1	r2	r3	r4	r5	s1	s2	s3	s4	e1	e2	e3	e4	e5	e6	c1	c2	c3	a1	a2	a3	a4	a5
A	2	-	-	-	2	2	1	1	3	-	1	2	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	1
B	2	-	-	-	2	2	1	1	2	-	1	2	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	1
エピソード															該当する尺度項目と評価								
<p>担任保育者に「サトシくんもキャッチボールやる？ドッジボールの特訓だよ」と声をかけられたサトシは、キャッチボールの様子を見に行く。担任保育者とエリカがキャッチボールをしているのを、①少し離れた場所から眺めるが加わろうとはしない。シュンスケに誘われるが立ち止まる。担任保育者は「やる？ボール投げ」と声をかける。②サトシは、キャッチボールしているほうを見ながらも所在げにゆっくりと歩いて鉄棒のほうに向かう。③シュンスケもついてくる。シュンスケと小声で話し足を止める。シュンスケは他の場所に行く。</p> <p>③サトシは、鉄棒の方に歩き、補助盤に脚をかけ鉄棒につかまりながら、キャッチボールをしている他児に目を向ける。腕を伸ばして脚をぶらぶらさせる。逆上がりをしようとするが上手くできず補助盤のある鉄棒のところに移動する。しかし補助盤のある鉄棒は他の子どもが使っており、諦めて鉄棒の端をつかんで立つ。その後、鉄棒を背にして立ちキャッチボールをしている他児を眺める。</p> <p>補助盤のある鉄棒があいたので逆上がりをする。鉄棒の真上ぐらいまで脚が挙げたができない。しかし、近くにいた保育者に「おー、すごい」と言われ、④嬉しそうに1度するができない。ふらっと鉄棒を離れ、担任保育者とエリカがキャッチボールをしているところに行く。エリカと交代で担任保育者とキャッチボールを数回する。そこへシュンスケが来る。⑤担任保育者がシュンスケに声をかけ一端キャッチボールをやめる。シュンスケがエリカの後ろに入り、少し離れていたサトシの前に並ぶ。それを見てサトシはその場から離れる。</p> <p>⑥他児が三輪車に乗っているのを見る。近くに三輪車に手をかけ、少しじっとするが、結局乗らないで、その場をふらっと離れる。</p>															<p>①Ⅱ-s1 出会うことを楽しむ：2 I-r1 受け入れる：2 ②Ⅱ-s2 興味をもつ：2 Ⅲ-e6 意欲を喚起：2 Ⅱ-s4 表情や身体が生き生き：2.5 ③V-a4 誘ったり組織化したり：1 V-a2 他者を巻き込む：1 ④Ⅱ-s2 興味を持つ：2 Ⅱ-s4 表情や身体が生き生き：2.5 Ⅲ-e4 やり抜こう：1 Ⅲ-f6 意欲を喚起：1 ⑤Ⅲ-e2 諦めず続ける：1 Ⅲ-e3 困難な課題を設定：2 ⑥I-r5 ノリを合わせる：2 Ⅲ-s3 変化を楽しむ：1 ⑦Ⅳ-c3 試行錯誤：1</p>								
解釈		<p>本事例は、担任保育者がサトシにキャッチボールを誘ったにもかかわらず、すぐには入れず、その後、短時間加わるものすぐにやめてしまう場面である。担任保育者の誘いに対して、すぐには応じないが、キャッチボールに対しては少し興味を示している様子も見られた。しかしながら積極的に遊びに参加するエリカなどと比べれば、目の前のことと出会い、知らないもの、ひと、ことに興味を持つ様子が見られない。また、担任保育者が少し場を離れたり、ふいに他児が参加してきたりする変化に対応できず、やり始めても気持ちが続かない。初めて出会うキャッチボールという遊びを、担任保育者が少し離れてしまったところで待つことができるほどは楽しいものと思えず、持続しようという思いはなかったようだ。目の前のことに対して、興味を膨らませ、目的を持つことができず、したがってやり続けようとする行動や、他児とノリを合わせていくような行動が発現せず、遊び込める状況が生まれにくい。</p>																					

ず、すぐには入れず、その後、短時間加わるものすぐにやめてしまう場面である。プレイアビリティ尺度の5因子は総じて低い評価となっている(受容・共感・応答の循環:2点、環境の能動:1.7、探求の意欲:1.2点、創造・想像の収束と実現:1点、親和と共有:1点)。

サトシは、周囲で展開する遊びに全く興味を示

さないわけではないが、即座には飛びに入れないようであった。運動遊びの場合、「できない」という自信や有能感の低さや、「できないかもしれない」というや迷いが、遊びや他児への能動的なかわりを妨げるケースが多いことが、他の事例からも読み取れた。その場合に、周囲の状況が様々なに変化することは、さらに子どもの能動性を縮小

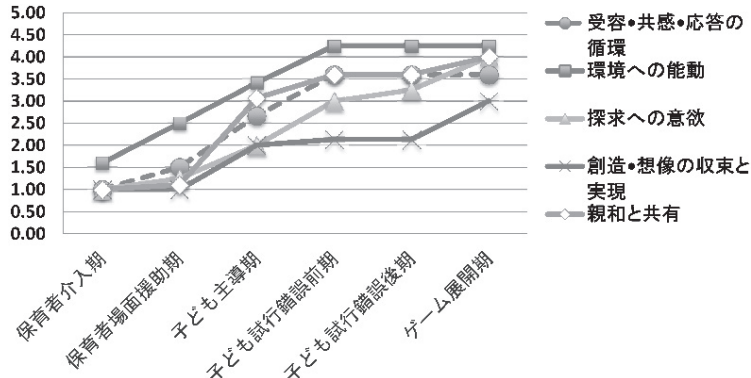


図1 A児におけるプレイアビリティ尺度評価点の変容

させてしまい、遊びへの目的が散漫となる。一度始めかけた遊びに対しても持続することができない。結果として遊び込める状況から離れていくプロセスとして捉えられた。

以上の2事例を比較すると、遊び込めると遊び込めないの分岐点として、目的を保持する力の有無が読み取れた。同様な手法ですべての事例を検討した結果、その他にも、目的探索、興味・関心広域、興味・関心追究、高揚感満載、積極的参加、しかけ、受け入れ、取り入れなどの力が見出された。このように、遊び込める事例と遊び込めない事例を、本尺度を用いて比較して検討することによって両者の違いが明確になり、遊び込めるためのプロセスの分岐点を読み取れた。その後、その違いや差を埋めるための援助について焦点化した討議が可能となることが示された。

3.2 本尺度を用いた遊び込める状況の変容測定

(1) 5歳児におけるドッジボール遊びの展開フェーズ

2015年10月以降始まった当該園A児を含めた5歳児の自由遊びのなかでのドッジボール遊びの様相は、以下の6つのフェーズとして捉えられた。

- ①保育者介入期：ドッジボールの基本ルールや技法を知らせるために保育者が加わりモデルの役割を果たしてゲームの流れをつくり始める時期。
- ②保育者場面援助期：保育者がゲームに入ったり入らなかったりしながら、トラブルなどの必要な場面のみ介入し援助する時期。

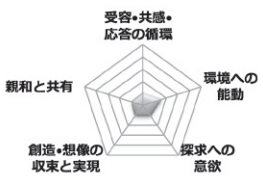
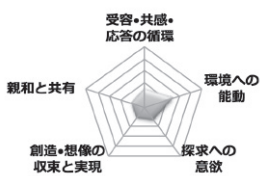




- ③子ども主導期：保育者がほとんど介入しなくても子ども間でゲームが流れ、トラブル解決のためのルールが生まれる時期。
- ④子ども試行錯誤前期：子どもが自分たちでゲームを始め、子ども同士で流れをつくる時期。
- ⑤子ども試行錯誤後期：楽しさを味わうために、子ども間で指示を出したり、トラブル処理のある程度スムーズにできたりするようになる時期。
- ⑥ゲーム展開期：子どもたちがゲームの勝敗などを気にしながら、個人もしくは複数人で簡単な作戦を考えることができるようになり、ゲームとして展開する。子どもがその流れのなかで楽しさを共有しながら遊ぶ時期。

(2) A児における尺度因子評価点変容と変容に影響を及ぼす3つの側面

表5では、6つのフェーズにおけるA児の尺度平均評価点をプロットした。5つの要因の評価に至った観察記録とその根拠の記述は、「a.対象児における心理、社会的な側面」「b.対象児における運動技能の側面」「c.対象児に対する他児の反応の側面」の3側面に分類された。評定の根拠となった各フェーズにおける3側面の特徴的な部分をした。

図1に見られるように、初期には、まず「環境への能動」が上昇し、子ども主導期になると「受容・共感・応答の循環」「親和と共有」の上昇が見られ、子ども試行錯誤期に「探求への意欲」因子が上昇した。さらに最終フェーズのゲーム展開期になって、「創造・想像の収束と実現」因子に関わる行

表5 A児における各フェーズのプレイアビリティ尺度評価点と評価の根拠となった側面の内容

プレイアビリティ尺度評価点	○a 心理, 社会的側面 (◀c A児に対する他児のかかわり)	b 運動技能
保育者介入期 caregiver intervention phase (10/8~10/22) 	<ul style="list-style-type: none"> ○皆と一緒にいたい気持ちはあるが、ゲームの流れに沿っていない ○ボールが来ると一時的に反応するが続かない ○当たって外野に出る →立ちすくむ、座り込む、他の場所になんとか移動する →フラフラと自陣もしくは敵の内野に入る (◀c A児に対して強く指摘するほど他児にも余裕がない) 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる× 捕る× 避ける× *ボールを追うより人を追ったり蹴ったりする(理解不足)
保育者場面援助期 caregiver assistance phase (10/29~11/11) 	<ul style="list-style-type: none"> ○おもしろさを感じてきた →先生に「線を引いて」と頼み、少人数で始める (◀c他児は加わらない) ○当たって外野に出ない (◀c多様な対応) ○当たりを指摘されるとすねたり言い訳したりする (◀c多様な対応) ○チームの勝敗には関心がない (◀c最終的な勝敗には関心が薄い) ◀c子どもたちからジャンケンルール(同時にボールを触ったら、ジャンケンで決める)が提案される 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる× 捕る× 避ける× *ボールを追う *人やボールの動きを見て「危ない!」と声を出す
子ども主導期 initiative-taking phase (11/25~12/7) 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分から他児を誘ってゲームを始め、他児の「入れて」に指示を出す ○当たると「悔しい」感情を表出させる →交渉の糸口をみつげようとする ○多人数参加時は、ゲームの流れに集中できず楽しみがみつげにくく飽きるが、その場には留まる ○当たっても外野に出ない、外野でウロウロ、内野に戻る (◀c抗議、しつこくは言わない) ◀cジャンケンルールに絡む外野でのトラブルが頻発 →とにかくジャンケンルールで解決しようとする 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる△(両手投げ下方向) 投げるまでに時間がかかる (◀c催促する) 捕る× 避ける△ 最前線でアピール →よく当たる
子ども試行錯誤前期 early trial-and-error phase (12/15~2/1) 	<ul style="list-style-type: none"> ○始めから最後まで1時間参加できる ○外野でボールを待てる ○「当てることができる」という自信が出てきて、余裕をもって待てるようになってきた ○悔しいという感情を表す→その後我慢する、諦めることができる ○雰囲気を楽しめる ○当たっても外野に出ない、出た後もこっそり内野に戻ろうとする ◀c抗議、説得 → 従う ○高揚感荷載 ◀cボールの執拗な奪い合いが減少 ←とにかくジャンケンルール! 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる△(両手投げ上方向) 捕る× 避ける△ *当てることができるようになってきた *ゲームの流れに動きが治ってきた
子ども試行錯誤後期 late trial-and-error phase (2/4~2/15) 	<ul style="list-style-type: none"> ○最前線でアピールする←上手にボールを避ける ○当たってもさっと外野に出る ○外野では、ボールの流れをよく見て積極的にボールを捕りにいく ○ボールの取り合いからジャンケンルールになって負けても、すぐに納得して諦める ○他児に対して「当てる!」と指示したり応援したり、他児のナイスプレイに対して思わず拍手したり、「すごい」「やった!」「おー!」と声を出す。 ○当たった他児の顔をなぞったりする ◀c: 上手な男児からは「ウロウロするな、前にいくな、そこは邪魔」「当たってないのに外に出るな」と注意されると従う。 ○「この前、××くん(上手な子)を当てたよ、おとうさんも当てた」と話す。 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる△○(両手投げ、上方向、まっすぐにとぶ→当てることができる) 捕る× 避ける○(ボールに当たらないように逃げることができる) ◀c: 勝敗を気にする
ゲーム展開期 game development phase (2/18~3/2) 	<ul style="list-style-type: none"> ○最前線でアピールする←上手にボールを避ける ○当たってもさっと外野に出る ○外野では、ボールの流れをよく見て積極的にボールを捕りにいく ○ボールの取り合いからジャンケンルールになって負けても、すぐに納得して諦める ○他児に対して「当てる!」と指示したり応援したり、他児のナイスプレイに対して思わず拍手したり、「すごい」「やった!」「おー!」と声を出す。 ○当たった他児の顔をなぞったりする ◀c: 上手な男児からは「ウロウロするな、前にいくな、そこは邪魔」「当たってないのに外に出るな」と注意されると従う。 ○「この前、××くん(上手な子)を当てたよ、おとうさんも当てた」と話す。 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる△○(両手投げ、上方向、まっすぐにとぶ→当てることができる) 捕る× 避ける○(ボールに当たらないように逃げることができる) ◀c: 勝敗を気にする

動様式が出現しはじめた。幼児にとっては、ドッジボールを学び、それをすることはできても、他者との調整をしながら状況を再構成したり創意工夫したりする行動に至るには時間がかかることが示された。ドッジボールという運動遊びにおいて、5要因の向上は一律ではないが、運動技能の向上と相まって、ドッジボール遊びにおける心理社会的な効果の構造が捉えられた。

以上の結果、A児が、フェーズを追うごとに、ひと（他児）、もの（ボール、ルール）、こと（トラブル）に遭遇し、遊び込む状況が生まれ深まっていく構造が捉えられた。それは、遊び込めるプロセスとは、子ども自らが、自らを、自らの遊びの中心に据えていくプロセスと捉えられた。

以上のように、本尺度を用いて対象児を観察することによって、観察の視点が明確になり、対象児の行動から内面を読みとったり、発達の姿を構造的に捉えたりすることが可能になることが実証された。

4. 幼児版プレイアビリティ尺度の活用方法

本年度は、幼児版プレイアビリティ尺度の実用化に向け、2つの観点からの実証研究を行った。最後に、本尺度活用に向けて本評価尺度の性質と、評価尺度を保育者が活用することの意味を総括する。

評価の目的が、一定の目標に向けて子どもの能力や資質を向上させ、実践の質を向上させるというためであることは自明である。しかし、評価結果をどのように何の目的で利用するのかについては自覚的でなくてはならないだろう。今回、保育者が抽出した子どもの姿を観察し、記録(分析シート)に起こし、遊び込めている程度をある一定の基準に沿って評定し、その評定に至った経緯や理由を他の保育者と話し合うという手順をとった。結果として、本尺度の観点があることで、複数の保育者が子どもの行動に対してぶれることなく目を向けて評価しカンファレンスを行うことが可能になった。

本邦の保育では、子どもの事例をもとに語り合

うという形態が保育者間に受け入れられている。それは、子どもの主体的な経験に共感するというプロセスを重視する保育理念に基づく。そのため、運動遊びについても、幼児の発達や体験を熟成させる場として過程指向で捉える傾向が強く、特定の効果を得るためのプログラムやそのための量的のみの評価が馴染まない。特に本プロジェクトのめざす運動遊びにおける心理社会的効果の測定は、体力や運動能力などと違って数値化のみでは全貌を捉えにくい。従って本尺度についても、1回のプログラム前後の平準化された量的評価尺度としての活用よりも、保育の専門家の主観性を生かした質的な評価を併存させることが有効であると考えられた。

しかし一方で、使用方法を保育者にすべて任せるとはならず、園の課題や実情に応じて分析シートを可変したり、手順を変更したりして使用することを視野に入れた活用方法を記した冊子等を作成することが今後の課題である。

参考文献

- 「保育プロセスの質」研究プロジェクト (2011) 子どもの経験から振り返る保育プロセス：明日のより良い保育のために。幼児教育映像制作委員会（ブックレットとDVD）
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential Education and the definition of quality in education. In : Laevers F. (Ed.) Defining and assessing quality in early childhood education. Studia Paedagogica. Leuven, Leuven University Press, 159-172.
- 河邊貴子 (2014) 幼児教育に求められる「遊びの質」とは何か、これからの幼児教育、ベネッセ教育研究, 2-5
- 中坪史典・上松由美子・朴恩美・山元隆春・財満由美子・林よしえ・松本信吾・落合さゆり (2010) 遊びの質を高めるための保育者の援助に関する研究：幼児の「夢中度」に着目した保育カンファレンスの検討, 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 第38号, 105-110

1-2 児童における日常活動と心理・社会的側面の関係について

上地 広昭¹⁾

本研究は、研究Ⅰおよび研究Ⅱの二部から構成される。研究Ⅰでは、子どもの身体活動実施に伴う感情、社会性、および集中力の変化 (Burdette & Whitaker, 2005) を測定するための超短縮版尺度である3A評価尺度の妥当性検証を行った。さらに、研究Ⅱでは、3A評価尺度を用いて、児童における日常活動 (外遊び時間およびスクリーン視聴時間) が感情、社会性、および集中力などの心理・社会的側面とどのような関連を示すかについて検討した。

研究Ⅰ：感情、社会性、および集中力を測定するための超短縮版尺度の妥当性

1. 目的

子どもの感情 (Affect)、社会性 (Affiliation)、および集中力 (Attention) をそれぞれ単項目で測定する3A評価尺度の併存的妥当性を検証するために、児童および担任教員の回答の関連を検証した。

2. 方法

1) 対象者

中国地方の公立小学校に在籍する小学3-6年生合計225名 (男子118名、女子107名) および教員8名を対象に質問紙調査を行った。

2) 調査期間

平成27年2月に実施した。

3) 調査内容

感情、社会性、および集中力を測定するために、3A評価尺度を用いた (図1参照)。本尺度は、肯定的感情「きぶんはよいですか? (たのしいきぶんである。やるきのみなぎっている。みちたりたきぶんである。おちついたきぶんである。)', 社会性「みんなとなかよくできていますか? (ともだちとたのしくおしゃべりする。ともだちを上げます。ともだちのそうだんにのる。)', および

集中力「しゅうちゅうできていますか? (ひのはなしをしっかりときく。なにごとにもねばりよく、さいごまでやりきる。)'」の3項目からなる。回答形式は「まったくおもわない」から「すごくおもう」の5件法である。また第三者の視点からの評価を得るために、担任教員に各児童の最近1週間の様子について3A評価尺度に回答してもらった。

4) 分析方法

3A評価尺度の併存的妥当性を検証するために、児童本人および担任教員 (第三者) の3A評価尺度への回答についてSpearmanの順位相関係数分析を行った。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. 結果および考察

児童本人の評価と担任教員 (第三者) の評価との順位相関係数を算出した結果、感情 ($\rho = .43$, $p < .001$), 社会性 ($\rho = .47$, $p < .001$), および集中力 ($\rho = .57$, $p < .001$) と、すべての項目において中程度の相関を示した。児童を対象とした超短縮版尺度であるため、その妥当性が危惧されたが、本結果より妥当性の一部が認められたものと判断した。

研究Ⅱ：児童における日常活動と心理・社会的側面の関係

1. 目的

研究Ⅱでは、児童における外遊び時間およびスクリーン視聴時間 (TV、テレビゲーム、パソコンなどの使用時間) が感情、社会性、および集中力などの心理・社会的側面とどのような関連を示すかについて検討した。

2. 方法

1) 調査対象

中国地方の公立小学校に在籍する小学3-6年

1) 山口大学



こどもの心とからだのアンケート



()年 ()組 ()番 性別 (男子・女子)




		まったく おもわない	おもわない	どちらでもない	そうおも う	すこ くおも う
<p>ここいっしゅうかんのあなたについて、「まったくおもわ ない(1)」から「すこくおも(5)」のなかから、ひとつえらんでばんご うに○をつけてください。</p>						
<p>しつもん 1</p> 	<p>きぶんはよいですか？ たのしいきぶんである。 やるきがみなぎっている。 みちたいたきぶんである。 おちついたきぶんである。</p>	1	2	3	4	5
<p>しつもん 2</p> 	<p>みんなとなかよくできていますか？ ともだちとたのしくおしゃべりする。 ともだちをげます。 ともだちのそうだんにのる。</p>	1	2	3	4	5
<p>しつもん 3</p> 	<p>しゅうちゅうできていますか？ ひとのはなしをしっかりときく。 なにごともおぼりつよく、さいごまでやりきる。</p>	1	2	3	4	5

図1 感情、社会性、および集中力を測定するための3A評価尺度

生合計191名（男子91名，女子100名）を対象に質問紙調査を行った。

2) 調査期間

平成27年11月に実施した。

3) 調査内容

(1) 外遊びおよびスクリーン視聴時間

外遊びおよびスクリーン視聴（TV、テレビゲーム、パソコンなどの使用時間）に関してそれぞれ一日の実施時間（平日・休日）を尋ね一週間の合計時間を算出した。

(2) 感情、社会性、および集中力

研究Iで妥当性を証明した子どもの感情、社会

性、および集中力を測定するための3A評価尺度を用いた。ただし、研究IIでは、さらに、「いやなきぶんですか？（なんとなくしんぱいである、きもちがむしゃくしゃして、おこりっぽい）」という否定的感情に関する1項目を加えて検討を行った。

4) 分析方法

児童における外遊びおよびスクリーン視聴の時間の性差について検討するためにt検定を行った。また、外遊びおよびスクリーン視聴のパターンをみるために、それぞれの実施時間の標準得点を用いたクラスター分析を行った。最後に、外遊

表1 スクリーン時間および外遊び時間の性差

	男子 (88名)	女子 (98名)	
スクリーン時間	1255.32 (1144.12)	1331.29 (858.49)	t (184) = -0.47 p > .05
外遊び時間	1008.35 (1080.89)	696.22 (648.11)	t (178) = 2.77 p < .001**

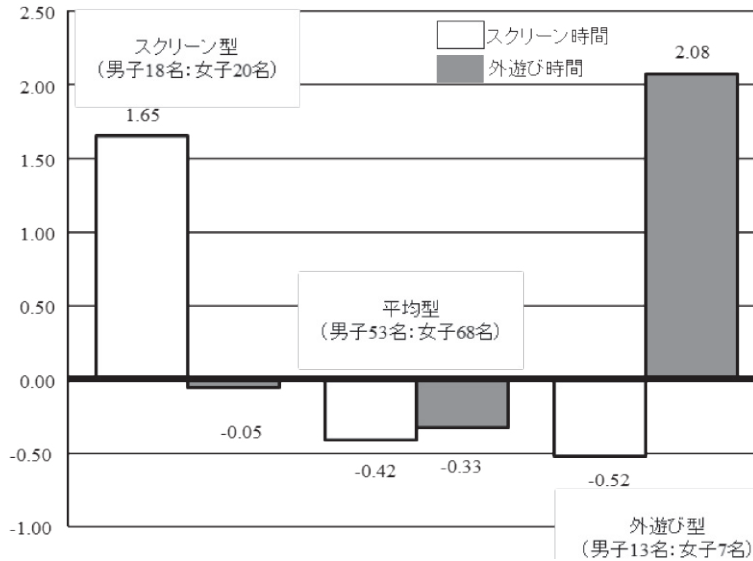


図2 児童の外遊びおよびスクリーン視聴のクラスター分析結果

びおよびスクリーン視聴のパターンと3A評価尺度の各項目のカイ二乗検定を行った。

3. 結果

外遊びおよびスクリーン視聴の実施時間の性差についてt検定を行った結果、外遊び時間について有意な性差が認められた(表1参照)。男子は女子に比べて、有意に外遊び時間が長かった。

また、外遊びおよびスクリーン視聴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、各クラスターの人数比およびクラスターの解釈の観点から、三つのクラスターによる分類が両活動の組み合わせパターンを最もよく表していると考えられた(図2参照)。一つ目のクラスターはスクリーン視聴時間が長い傾向を示すクラスター(以下、スクリーン型;38名)、二つ目のクラスターは外遊びおよびスクリーン視聴ともに平均的なクラスター(以下、平均型;121名)、三つ目は外遊び時間が長い傾向を示すクラスター(以下、外遊び型;20名)であった。

外遊びおよびスクリーン視聴のパターンと3A評価尺度の各項目のカイ二乗検定を行った結果、否定的感情、社会性、および集中力に有意な差が

認められた。否定的感情(いやなきぶんですか?という設問)についてスクリーン型の児童の「そうおもう」の割合と、活動型の「まったくおもしろくない」の割合が有意に高かった。社会性(みんなとなかよくできていますか?という設問)については、スクリーン型の児童の「おもしろくない」と、外遊び型の「すごくおもしろい」の割合が有意に高かった。最後に、集中力(しゅうちゅうできていますか?という設問)については、スクリーン型の児童の「おもしろくない」の割合が有意に高かった。

考 察

外遊びの時間に関しては多くの先行研究で報告されているように、男女で有意な差が認められ男子が女子よりも長く外遊びを行っていることが示された。しかし、TV、ゲーム、パソコンなどのスクリーン視聴時間については有意な性差が認められず、必ずしも女子が外で遊ぶ時間が短いからといって、スクリーン時間に充てているわけではないことが明らかになった。女子については、読書、勉強、習い事、友達とおしゃべりなど外遊びやスクリーン視聴以外の活動に充てている可能性が考えられる。

児童における活動内容と感情、社会性、および

表2 クラスタ別々の肯定的感情, 否定的感情, 社会性, および集中力の差異

		(気分はよいですか)	まったく おもわない	おもわない	どちらでも ない	そうおもう	すごく おもう	
肯定的感情	スクリーン型	人数	3	3	11	16	5	$\chi^2(8) = 7.47$ $p > .05$
		%	7.9	7.9	28.9	42.1	13.2	
		調整済み残差	0.17	0.02	0.80	0.84	-1.84	
	平均型	人数	9	10	29	43	30	
		%	7.4	8.3	24.0	35.5	24.8	
		調整済み残差	0.13	0.32	-0.03	-0.31	0.10	
	外遊び型	人数	1	1	3	6	9	
		%	5.0	5.0	15.0	30.0	45.0	
		調整済み残差	-0.41	-0.50	-1.00	-0.62	2.25	
	合計	人数	13	14	43	65	44	
	%	7.3	7.8	24.0	36.3	24.6		
		(いやな気分ですか)	まったく おもわない	おもわない	どちらでも ない	そうおもう	すごく おもう	
否定的感情	スクリーン型	人数	3	14	10	8	2	$\chi^2(8) = 16.20$ $p < .05^*$
		%	8.1	37.8	27.0	21.6	5.4	
		調整済み残差	-2.06	1.12	-0.57	2.08	-0.36	
	平均型	人数	24	36	39	13	9	
		%	19.8	29.8	32.2	10.7	7.4	
		調整済み残差	-0.19	-0.25	0.56	-0.64	0.54	
	外遊び型	人数	9	4	6	0	1	
		%	45.0	20.0	30.0	0.0	5.0	
		調整済み残差	2.93	-1.07	-0.09	-1.74	-0.33	
	合計	人数	36	54	55	21	12	
	%	20.2	30.3	30.9	11.8	6.7		
		(みんなと仲良く できていますか)	まったく おもわない	おもわない	どちらでも ない	そうおもう	すごく おもう	
社会性	スクリーン型	人数	1	4	6	15	12	$\chi^2(8) = 17.93$ $p < .05^*$
		%	2.6	10.5	15.8	39.5	31.6	
		調整済み残差	-0.28	2.02	-0.30	0.85	-1.33	
	平均型	人数	4	4	24	43	46	
		%	3.3	3.3	19.8	35.5	38.0	
		調整済み残差	-0.07	-1.12	1.24	0.75	-1.18	
	外遊び型	人数	1	0	1	2	15	
		%	5.3	0.0	5.3	10.5	78.9	
		調整済み残差	0.48	-1.00	-1.48	-2.26	3.56	
	合計	人数	6	8	31	60	73	
	%	3.4	4.5	17.4	33.7	41.0		
		(集中できていますか)	まったく おもわない	おもわない	どちらでも ない	そうおもう	すごく おもう	
集中力	スクリーン型	人数	0	9	16	11	2	$\chi^2(8) = 17.35$ $p < .05^*$
		%	0.0	23.7	42.1	28.9	5.3	
		調整済み残差	-1.40	2.41	1.81	-0.99	-2.29	
	平均型	人数	6	13	34	43	25	
		%	5.0	10.7	28.1	35.5	20.7	
		調整済み残差	1.04	-0.91	-0.87	-0.09	1.40	
	外遊び型	人数	1	0	4	10	5	
		%	5.0	0.0	20.0	50.0	25.0	
		調整済み残差	0.27	-1.78	-1.05	1.41	0.88	
	合計	人数	7	22	54	64	32	
	%	3.9	12.3	30.2	35.8	17.9		

集中力の関係については、まず、外遊びの時間の長い児童は否定的感情が低く、社会性が高い傾向を示していた。逆に、スクリーン時間が長い児童は否定的感情が高く、社会性が低く、集中力に欠ける傾向を示していた。これらの傾向は概ね仮説通りではあるが、本研究は横断的なデザインで行われており、両者因果関係は明らかではないため今後縦断的デザインを用いての検証が必要である。

ま と め

最後に、本研究で得られた結果について簡潔にまとめる。1) 子どもの感情、社会性、および集中力を測定するための3A評価尺度について、児童本人と担任教員による評価との間に相関がみら

れ一応の妥当性が認められた、2) 男子児童は女子児童に比べて外遊び時間が有意に長い、スクリーン視聴時間に性差は認められなかった、3) 外遊びの時間の長い児童は否定的感情が低く、社会性が高い傾向を示した、4) スクリーン時間が長い児童は否定的感情が高く、社会性が低く、集中力に欠ける傾向を示した。

引用文献

Burdette, H. J. and 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.

1-3 運動遊びにおける社会的かかわり：支援者の働きかけの効果

葦原摩耶子¹⁾

はじめに

第1報、および第2報において、観察法による子どもの運動遊びにおける社会的かかわりの測定方法とそれを用いた測定結果について報告した。その中で、子どもの遊びの課題として、仲良しの小グループでの活動が主でグループ間を越えての交流が少なく、全体をまとめるリーダー的存在が少ないことが挙げられた。遊びを通して子どもの社会性を向上させるためには、遊びの中での活発なやり取りが欠かせない。従って、子ども間の交流を活性化し、プレイフルネスを向上させる存在による関わりが必要であると考えられる。

本研究の目的は、子どもの運動遊び場面において、支援者がプレイフルネス向上を意図した働きかけを行うことで、社会的関わりの変化が見られるか検証することである。

方法

1. 対象者

6～11歳の男児3名、女児1名を対象とした。11歳男児と7歳男児が兄弟、9歳男児と6歳女児が兄妹であった。

2. 手続き

1) 遊びの撮影

対象者は、ダンス室において自由に遊ぶよう求められた。ダンス室には、ゴムボール、おもちゃのバスケットボールセット、おもちゃのボーリング、おもちゃのダーツ、ドッジビー、風船、折り

紙、折り紙の本、画用紙とクレヨン、塗り絵、絵本、トランプの合計12種類を準備し、自由に選択して遊ばせた。

初めの10分間は子どものみで遊び、開始後10分から支援者が1名加わり、開始後20分からはもう1名支援者が加わった。遊び時間の総計は約40分である。全体の流れを図1に示す。

40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。撮影後、対象者は聞き取り調査に応じた。

2) 支援者と支援方法

支援者はスポーツ教育学を専門とする大学生（支援者1）および大学教員（支援者2）である。このうち支援者1が中心となって遊びの支援を行った。

支援者には、遊びの中のプレイフルネス向上を意図して子どもとかかわることを求めた。指導者用プレイフルネス尺度の項目をもとに、具体例を挙げて関わり方を指示した（表1）。

3) 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。40分の遊び時間のうち、子どもだけでの遊びの開始3分後からの5分間（Time 1）と聞き取り調査において子どもの多くが一番楽しかった遊びに挙げていた遊びを行っていた時間帯（開始およそ30分後）の5分間（Time 2）

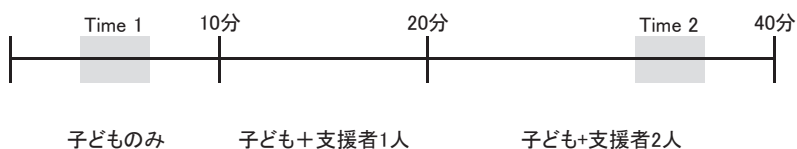


図1 実験の流れ

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 プレイフルネスを意図した支援内容

プレイフルネスを意識した指導のポイント		具体的な関わり
没頭	<u>夢中になれていましたか？</u> 他のことを忘れて、熱中していた。 そのことだけに、集中できていた。 もっとやりたいと思って、夢中になっていた。	遊びの流れを意識して関わる。 熱中している遊びをできるだけ遮らない。
自己決定	<u>自分で決めて行うことができていましたか？</u> 得意なことを進んで行っていた。 得意なこと、いつも行っていることができていた。 行う内容を自分で決めていた。	遊びを提案するが、最終的に何を行うかは自分たちで決めさせる。 指示するのではなく子どもの輪の中に入り支援する。
有能感	<u>できるようになった、上手くなったと感じていましたか？</u> 段々できるようになったと感じていた。 できなかったことができるようになったと感じていた。 上手にできていた。	積極的にほめる。難しすぎることに挑戦しているときは、少し簡単な方法からトライさせる。
集団ルール	<u>ルールを守っていましたか？</u> ルールを守って、みんなと仲良く遊んでいた。 嫌なことがあっても、みんなと仲良く遊んでいた。 相手を思いやって、遊んでいた。	ルールを守らない場合は、注意を促したり仲裁する。どうすればうまく遊べるか考えさせ、自分たちでルールを決めさせる。
人とのつながり	<u>他の子どもと一緒に楽しめていましたか？</u> 他の子どもと一緒に楽しむことができていた。 他の子どもと協力して行うことができていた。 他の子どもと一緒に行うことで楽しめていた。	子供同士のかかわりを橋渡しする。 言語的ふれあい(言葉がけ)、身体的ふれあい(ハイタッチなど)を促進する。協力したり、呼吸を合わせたりさせる。

を観察、比較した。

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) をもとに、第2報で設定した内容に準じた。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。このうち、グループサイズに関しては、今回は対象が4名であったため省き、相互関係はボディランゲージをチェック項目に加えるとともに、誰とのかかわりかについても詳細に観察した(表2)。

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。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つのカテゴリー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)、ボディランゲージ(合図、うなずきなど)、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7種類に分けて記録した。

対象者の行動は、1単位を「10秒観察した結果を5秒間で記録」と設定し、5分間の活動に対し合計20単位の記録となった。

3. 測定内容

1) 子どもの聞き取り調査

40分間の遊びについて、①プレイフルネスの要素を感じたか、②一番楽しかった遊びは何か、③身体を動かす遊びは好きか、④もっと身体を動かすためにどんな支援が有効かについて質問した。

2) 支援者に対する質問紙調査

高井ら(2014)が開発したプレイフルネス尺度の指導者用を用い、遊びを支援する中で子どもの様子を見てどのように感じたかを測定した。没頭していたか、自己決定していたか、有能感を感じていたか、集団ルールを守っていたか、他者と一緒に遊んでいたかの5側面について、「全く思わない」から「すごく思う」までの5段階で回答を

表2 観察記録票

観察者番号

ターゲット番号 () ターゲットの性別： 男 ・ 女

	活動レベル					活動タイプ				相手	なし	相互関係					フレームアウト	
	横たわる	座る	立つ	歩く	活発に動く	スポーツ	身体遊び	座位活動	移動			言語CM		ボディラングージ	身体CM			無視
												ポジ	ネガ		ポジ	ネガ		
1										兄弟								
										子供								
										支援者								
2										兄弟								
										子供								
										支援者								
3										兄弟								
										子供								
										支援者								
4										兄弟								
										子供								
										支援者								
5										兄弟								
										子供								
										支援者								
6										兄弟								
										子供								
										支援者								
7										兄弟								
										子供								
										支援者								
8										兄弟								
										子供								
										支援者								

求めた。

結果および考察

1. 40分間の遊びの概要

はじめに40分間の子どもたちの遊びの様子を概要を述べる。開始直後の子どもたちだけの遊び時間では、それぞれのきょうだいに遊び、全体での交流はみられなかった。片方は運動遊びをもう片方が座位活動を選択して遊んでいた。

10分経過後、支援者1がそれぞれのグループが行っている遊びに参加し、コミュニケーションを図った。時折、互いのグループの活動内容を気にするそぶりが見られたが、一緒に遊びたいと話しかけることはなかった。

遊び開始から約20分後、支援者1から全員で一緒に遊ぼうと働きかけを行った。その結果、男児3名は一緒に運動遊びを行い始めたが、女児1名

は参加せず、孤立することになった。そこで支援者2が女児の遊びに参加した。その後、子どもの遊びへの熱中を妨げないタイミングで遊びを終了した。

2. 運動遊びの中の社会的かかわりの程度の比較

1) 観察結果の一致度

観察者2名による5分間の遊びの観察結果の一致度を算出した結果を表3に示す。一致率の平均は、活動レベル91.25%、活動人数98.13%、相互関係82.50%であり、すべてで80%を超えていた。

対象者ごとに見ると、相互関係の一致率が一部で悪く、最も一致率の悪かったケースでは60.00%であった。映像を見ての評価だったため、映像の角度によって相互関係が評価しづらいタイミングがあったと考えられる。第2報の観察よりさらに細かく相互関係を評価していること、およ

び全体での一致率の平均が80%を超えていることから、一定の信頼性は有していると判断した。

2) 観察結果の集計

(1) 集計方法

続いて、観察結果を集計した。分析対象としたデータのうち、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。また、Time 1時の対象者NO2は、フレームアウトしている箇所が多く見られたが、対象者数が少ないことから、前後の評価、および一緒に遊んでいる相手の行動をもとに妥当と思われる行動を代入した。

表3 観察結果の一致率

Time 1	活動レベル	活動タイプ	相互関係
NO1	85.00	90.00	60.00
NO2	90.00	95.00	95.00
NO3	100.00	100.00	95.00
NO4	100.00	100.00	100.00
Time 2			
NO1	85.00	100.00	65.00
NO2	80.00	100.00	90.00
NO3	90.00	100.00	65.00
NO4	100.00	100.00	90.00
平均	91.25	98.13	82.50

(2) 活動レベルの変化

活動レベルに関する集計結果を表4に示す。数値は、20単位のうちそれぞれの活動レベルが何回(%)見られたかを示す。

対象者No1, No2は、Time 1, Time 2ともに「歩く」レベルが多く、変化は見られなかった。対象者No3は、Time 1ではずっと「座る」レベルだったが、Time 2では「歩く」が多くなっており、支援者の介入前後で活動レベルの増加が見られた。No4はTime 1, Time 2ともにずっと「座る」レベルで変化は見られなかった。

(3) 活動タイプの変化

活動タイプに関する集計結果を表5に示す。数値は、20単位のうちそれぞれの活動タイプが何回(%)見られたかを示す。

対象者No1, No2は、Time 1では「身体遊び」が多く、Time 2では「スポーツ」が多くなっていった。対象者No3は、Time 1ではずっと「座位活動」だったが、Time 2では「スポーツ」を行っていた。支援者の介入前後でスポーツ活動が増加したといえる。No4はTime 1, Time 2ともにずっと「座位活動」を行っており変化は見られなかった。No4は1名だけ女兒であり、遊びの好みに対する性差の影響が強いと考えられる。

(4) 相互関係の変化

相互関係に関する集計結果を表6-1, 6-2

表4 活動レベルの集計結果

	活動レベル (Time 1)					活動レベル (Time 2)				
	横たわる	座る	立つ	歩く	活発に動く	横たわる	座る	立つ	歩く	活発に動く
NO1	0 (0%)	1 (5.00%)	0 (0%)	18 (90.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (15.00%)	16 (80.00%)	1 (5.00%)
NO2	0 (0%)	0 (0%)	1 (5.00%)	18 (90.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	1 (5.00%)	4 (20.00%)	15 (75.00%)	0 (0%)
NO3	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5.00%)	3 (15.00%)	14 (70.00%)	2 (10.00%)
NO4	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

表5 活動タイプの集計結果

	活動タイプ (Time 1)				活動タイプ (Time 2)			
	スポーツ	身体遊び	座位活動	移動	スポーツ	身体遊び	座位活動	移動
NO1	0 (0%)	14 (70.00%)	0 (0%)	6 (30.00%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
NO2	0 (0%)	16 (80.00%)	0 (0%)	4 (20.00%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
NO3	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
NO4	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)

表6-1 相互関係の集計結果

	Time 1						
	なし	きょうだい			子ども		
		言語	ボディ ランゲージ	身体	言語	ボディ ランゲージ	身体
NO1	10 (50%)	9 (45.00%)	2 (10.00%)	1 (5.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	0 (0%)
NO2	10 (50%)	7 (35.00%)	3 (15.00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
NO3	18(90.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5.00%)	0 (0%)	0 (0%)
NO4	19(95.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

表6-2 相互関係の集計結果

	Time 2									
	なし	きょうだい			子ども			支援者		
		言語	ボディ ランゲージ	身体	言語	ボディ ランゲージ	身体	言語	ボディ ランゲージ	身体
NO1	6 (30.00%)	8 (40.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	1 (5.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	4 (20.00%)	0 (0%)	0 (0%)
NO2	9 (45.00%)	8 (40.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25.00%)	0 (0%)	0 (0%)
NO3	12(60.00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)	5 (25.00%)	1 (5.00%)	0 (0%)
NO4	8 (40.00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12(60.00%)	0 (0%)	0 (0%)

に示す。数値は、20単位のうちそれぞれのコミュニケーションが何回（％）見られたかを示す。相互関係に関しては、「声をかけながら合図をする」など複数のコミュニケーションが同時に生じることがあるため、合計が100%を超えるケースがある。また、ネガティブな言語的、および身体的コミュニケーション、無視は見られなかったため、表からは削除している。

対象者No1, No2は、Time 1では半分の時間帯でコミュニケーションが「なし」、残りの時間帯で兄弟間の「言語的コミュニケーション」が中心に見られた。Time 2では支援者との「言語的コミュニケーション」が増加していた。対象者No3は、Time 1では兄妹とのコミュニケーションもほとんどの時間帯で「なし」がだったが、Time 2では支援者との「言語的コミュニケーション」が増加した。No4はTime 1では、兄妹とのコミュニケーションもほとんどの時間帯で「なし」がだったが、Time 2では支援者との「言語的コミュニケーション」が増加していた。支援者の介入前後で、すべての対象者でコミュニケーション「なし」の時間帯の減少が見られた。

3. 子どもに対する聞き取り調査結果

遊び終了直後に、子どもたちに遊びに関する聞

き取り調査を行った。その結果、行った遊びに対して、全員が「楽しかった」と回答した。

プレイフルネスに関しては、全員が「夢中になった」、「自分で決めて行えた」、「うまくできるようになった」、「みんなで楽しめた」と答えた。ルールを守って遊べたかについては、3名が「ルールを守れた」、1名が「ルールのある遊びを行っていないのでできていない」と答えた。以上より、遊びのなかでの子どもたちのプレイフルネスの程度は、おおむね良好だったと考えられる。

一番楽しかった遊びとして、3名が「ドッジビー」、1名が「折り紙」を挙げた。

身体を動かす遊びは、全員が「好き」と回答し、その理由として、「身体を動かすことが楽しい」、「ほかの事を気にせず集中できることが楽しい」といった回答が得られた。

もっと身体を動かすために有効な支援としては、「ルールを変える」、「いろんな人が集まる」、「道具を増やす」、「使ったことの無い遊具を用意する」が挙げられた。

4. 支援者からのプレイフルネス評価

支援者2名の評価の平均を表7に示す。すべての項目で、「そう思う」から「すごく思う」と回答されており、支援者から見ても、子どもたちの

表7 支援者（2名）からのプレイフルネス評価

役頭	自己決定	有能感	集団ルール	人とのつながり
4.5 (±0.71)	4.5 (±0.71)	4.5 (±0.71)	4.5 (±0.71)	4 (±0)

遊びの中のプレイフルネスは良好だったことが示された。

まとめと今後の課題

本研究の結果のまとめとして、まず、支援者のかかわりの前後で、異なるグループの子ども間の遊びが増加したこと、遊びの中のコミュニケーションが増加したことが挙げられる。続いて、子どもの自己評価、および支援者の評価ともに、今回の遊びのプレイフルネスが高かったことが確認された。プレイフルネス向上を意図した支援者が遊びに参加することで、他者とのかかわりが増加し、楽しんで身体を動かす遊びやスポーツを実施できることが示唆された。

今後の課題として、対象者を増やして同様の観察を行う必要が挙げられる。特に、今回は男児が多く、女兒が孤立する場面が見られた。遊びの性差を踏まえて対象者を増加し、より大人数の中での社会的かかわりの変化を検証する必要がある。また、今回は、2グループの子ども同士ははじめて一緒に遊んだが、すでにグループが固定化している集団の場合は、グループ間の交流をうながし

た際に子どもが異なる反応を示し、支援者の関わりに工夫が求められる可能性がある。

さらに、子どもの社会的スキルの向上に対する効果を検証するためには、支援者による継続的な働きかけを行い、子どもの変化を検証する必要がある。様々な場面、対象者で観察を行い、より詳細で具体的な支援方法を提案することが求められる。

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.

1-4 子どもの運動遊びを促進する心理・社会的要因 - 自己効力感を効果的に向上させる情報源の探索 -

尼崎 光洋¹⁾ 煙山 千尋²⁾ 岡本 淨実³⁾

1. 緒 言

子どもの運動遊びを予測するモデルとして、尼崎・煙山 (2015) は行動理論モデルとして Schwarzer (1992) が提唱した Health Action Process Approach (HAPA) モデルに基づく運動遊びにおける身体活動量の予測モデルの構築を行った。その結果、HAPAモデルによる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確認された。また、自己効力感、身体活動量を直接的に高める要因であることが示された (尼崎・煙山, 2015)。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・情動状態の変化があり、これら4つの情報源を高めることで、自己効力感が高まると考えられている (Bandura, 1977)。しかしながら、これまでに子どもの運動遊びにおいて、自己効力感を高める情報源に対する性差や学年差、あるいは、自己効力感とそれを高める情報源との関連性を報告した研究は見当たらない。また、尼崎・煙山 (2015) の研究において、調査対象者が限定された地方の小学校に在籍する児童であったため、広い地域から対象者を集めて、身体活動量と自己効力感との関連性を検討する課題が挙がっていた。

そこで、本研究の目的は、運動遊びに対する身体活動量と自己効力感との関連性の検討、子どもの運動遊びに対する自己効力感とそれを高める情報源 (成功体験、代理的経験、言語的説得、生理的・情動状態) に関連性があるのか検討し、さらに自己効力感を高める情報源に対する性差や学年差があるのか検討し、子どもの友人と遊びの約束

を取り付ける方を検討することを目的とした。

2. 方 法

1) 調査対象

山形県内の町立小学校8校、長野県内の市立小学校5校、愛知県内の町立小学校4校及び市立小学校2校、京都府内の市立小学校9校、沖縄県内の市立小学校1校に在籍する小学校4-6年生2572名 (4年生870名 [男子436名, 女子427名, 無記入7名], 5年生841名 [男子395名, 女子443名, 無記入3名], 6年生861名 [男子472名, 女子388名, 無記入1名]) を分析対象とした。平均年齢は、10.68歳 ($SD=.951$) であった。

2) 調査期間

2015年8月から2016年1月にかけて調査を実施した。

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、調査者へ返送した。

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) 身体活動量

身体活動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

1) 愛知大学地域政策学部

2) 岐阜聖徳学園大学教育学部

3) 京都文教大学臨床心理学部

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) 運動遊びに対する自己効力感

運動遊びに対する自己効力感を測定するために、運動遊び版自己効力感尺度（尼崎・煙山, 2015）を用いた。各項目には、「1：ぜんぜんできません」、「2：あまりできません」、「3：少しできます」、「4：とてもできます」の4件法で回答を求めた。

(4) 運動遊びに対する自己効力感を高める情報源

運動遊びに対する自己効力感を高める情報源の設問内容の作成の手続きとして、第1著者が原案を作成し、第2著者と合議のもとで、各質問項目が持つ意味合いについて検討した後、作成された各質問項目の文意を小学生が理解できるかについて、小学校教員1名が検討をした。以上の手続きを踏み、設問文として、「あなたは、体を動かす遊びをしようとしています。しかし、これまでにその遊びを一度もしたことがありません。それでも、あなたには『きっとその遊びができるだろう』という自信があります。それはなぜでしょうか？」

と設定し、自己効力感を高める4つの情報源（自己の成功体験¹、代理的経験²、言語的説得³、生理的・情動的状態⁴）の各項目に対して、4件法（ぜんぜん思いません、あまり思いません、少し思いますが、そう思います）で回答を求めた。

(5) 運動遊びに対する自己効力感の情報源

友人との遊ぶ約束のとり方を調べるために、5つの選択肢⁵を作成し、最も用いている方法を1つ選択させた。

5) 分析方法

尼崎・煙山（2015）において、運動遊びに対する身体活動量と自己効力感の関連性があることが示されており、本調査においても関連性が認められるか確認するために、身体活動量と運動遊びに対する自己効力感の合計得点との相関分析を行った。

次に、運動遊びに対する自己効力感とそれを高める情報源の回答傾向（ぜんぜん思いません、あまり思いません、少し思いますが、そう思います）が関連しているか検討するために、情報源の回答傾向を独立変数、自己効力感の合計得点を従属変数とする一要因分散分析を行った。

さらに、自己効力感を高める4つの情報源の各項目に対する回答に性差があるかを確認するために、Mann-WhitneyのU検定を行った。また、4つの情報源の各項目に対する回答に学年差があるかを確認するために、Kruskal-Wallisの一元配置分散分析を行った。

最後に、友人との遊ぶ約束のとり方を明らかに

¹ 自己の成功体験の項目は、「一度もしたことがない遊びと同じような遊びを上手にできたことがあるから」とした。

² 代理的経験の項目は、「一度もしたことがない遊びを友だちが上手にやっていたから」とした。

³ 言語的説得の項目は、「一度もしたことがない遊びでも、先生や友だちが「キミならできるよ」と応援してくれたから」とした。

⁴ 生理的・情動的状態の項目は、「一度もしたことがない遊びでも、気分やからだの調子がよくなり「できそうだ」と思ったから」とした。

⁵ 5つの選択肢は、①「学校や塾で、友人と話をして約束する」、②「帰宅後に、電話で約束する」、③「帰宅後に、メールやLINEで約束する」、④「友人と事前の約束なく、いつも遊んでいる場所に行く（約束をしないで行く）」、⑤「友人と事前の約束なく、いつも遊んでいる場所に行き、友人を電話・メール・LINEで呼び出す」であった。

するために、得られた回答の単純集計を行った。本研究の統計解析では、IBM SPSS Statistics 23を用いた。

3. 結 果

1) 運動遊びに対する自己効力感と身体活動量との関連性

運動遊びに対する自己効力感と身体活動量との関連性を確認するためにPearsonの積率相関係数を求めたところ、中程度の正の相関が認められた ($r = .507, p < .001$) (表1)。

2) 運動遊びに対する自己効力感とそれを高める情報源との関連性

運動遊びに対する自己効力感とそれを高める4つの情報源の回答傾向との関連性を検討するために一要因分散分析を行った。その結果、4つの情報源の全てに主効果が認められた (自己の成功体験: $F(3, 2503) = 143.936, p < .001$, 代理的経

表1 記述統計

	平均値	SD	最小値	最大値
自己効力感	19.74	3.663	6	24
身体活動量	24.24	21.991	0	100

表2 4つの情報源別の運動遊び版自己効力感尺度の合計得点

	ぜんぜん 思い ません (A)	あまり 思い ませ ん(B)	少し 思い ます (C)	そう 思い ます (D)	多重比較
自己の成功体験	17.08 (5.245)	18.53 (3.799)	19.82 (2.989)	21.68 (2.668)	A<B***, C***, D*** B<C***, D*** C<D***
代理的経験	18.17 (4.736)	19.00 (3.535)	19.98 (3.313)	21.44 (2.749)	A<B**, C***, D*** B<C***, D*** C<D***
言語的説得	18.11 (4.962)	19.05 (3.558)	19.84 (3.239)	20.89 (3.173)	A<B**, C***, D*** B<C***, D*** C<D***
生理的・情動的状態	17.20 (5.027)	18.29 (3.548)	19.62 (3.278)	21.34 (2.740)	A<B***, C***, D*** B<C***, D*** C<D***

Note. 表内の数値は、運動遊び版自己効力感尺度の合計得点であり、カッコ内の数値は標準偏差である。

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

験: $F(3, 2487) = 77.051, p < .001$, 言語的説得: $F(3, 2492) = 55.258, p < .001$, 生理的・情動的状態: $F(3, 2493) = 147.151, p < .001$). Bonferroni法による多重比較の結果、4つの情報源の全てにおいて回答の評価が高まるにつれて、自己効力感の合計得点が有意に高まることが示された (表2)。

3) 運動遊びに対する自己効力感を高める情報源と性別・学年との関連性

4つの情報源の各項目に対する回答に性差があるかを確認するために、Mann-WhitneyのU検定を行った。その結果、言語的説得の項目において、女子が男子より「少し思います」「そう思います」の割合が多く、有意差が認められた ($p < .001$)。一方、生理的・情動的状態の項目においては、男子が女子よりも「そう思います」の割合が多く、有意差が認められた。成功体験及び代理的経験の項目では性別による回答の違いは認められなかった。

次に、4つの情報源の各項目に対する回答に学年差があるかを確認するために、Kruskal-Wallisの一元配置分散分析を行った。その結果、言語的説得の項目において、学年間で差があることが認められた ($p < .01$)。そこで、Bonferroniの修正に

よる多重比較を行ったところ、5年生 ($p < .01$) と4年生 ($p < .05$) が6年生よりも「少し思います」「そう思います」の割合が多い結果が認められた。それ以外の3つの情報源(成功体験, 代理的経験, 生理的・情動的状态)については学年差が認められなかった。

4) 友人との遊ぶ約束のとり方

友人との遊ぶ約束のとり方の状況を調べるために単純集計を行った結果、いずれの学年においても7割以上の小学生が「学校や塾で、友人と話して約束する」方法を用いることが最も多いことが示された(表3)。その他の約束のとり方として、帰宅後に電話やメール・LINEを用いることが示された。

4. 考 察

運動遊びに対する自己効力感とそれを高める4つの情報源との関連性を検討した結果、4つの情報源のいずれにおいても、回答の評価が高まるにつれて、運動遊びに対する自己効力感が高まることが示された。本研究では、横断的な調査のため、自己効力感とそれを高める情報源との因果関係まで明らかにできないものの、4つの情報源の高まりが運動遊びに対する自己効力感の高まりに関係

していることが示唆された。また、運動遊びに対する自己効力感と身体活動量の相関分析の結果から、自己効力感の高まりが身体活動量の向上に繋がる可能性が示唆された。これらの結果から、最終目標である子どもの身体活動量の向上のためには、運動遊びに対する自己効力感を高める必要性があることが考えられる。そして、運動遊びに対する自己効力感を高めるためにも、運動遊びを教える教員などの指導者が、適宜、自己効力感を高める働きかけをする必要性が考えられる。例えば、自己の成功体験を経験させるためには、いわゆるスモールステップで、比較的容易に達成できる課題を提供するなど、運動遊びの難易度を考慮しながら、子どもの運動遊びを指導するのが効果的だと考えられる。

また、4つの情報源の回答傾向の性差を検討した結果、言語的説得及び生理的・情動的状态に性別による回答の違いが認められ、成功体験及び代理的経験には性別による回答の違いは認められなかった。さらに、4つの情報源の学年差を検討した結果、言語的説得において、学年間で差があることが認められ、5年生と4年生が6年生よりも「少し思います」「そう思います」の割合が多いことが示された。これらの性差や学年差は、子どもの運動遊びを指導する際のポイントであり、発達

表3 約束方法の度数

約束方法	全体		4年生		5年生		6年生	
	男子 (%)	女子 (%)	男子 (%)	女子 (%)	男子 (%)	女子 (%)	男子 (%)	女子 (%)
学校や塾で、友人と話を して約束する	971 (74.5)	996 (79.2)	320 (73.4)	343 (80.3)	296 (74.9)	365 (82.4)	355 (75.2)	288 (74.2)
帰宅後に、電話で約束する	109 (8.4)	98 (7.8)	39 (8.9)	36 (8.4)	32 (8.1)	29 (6.5)	38 (8.1)	33 (8.5)
帰宅後に、メールやLINEで 約束する	48 (3.7)	84 (6.7)	8 (1.8)	15 (3.5)	12 (3.0)	28 (6.3)	28 (5.9)	41 (10.6)
友人と事前の約束なく、いつも遊んで いる場所に行く(約束をしないでいく)	107 (8.2)	36 (2.9)	38 (8.7)	12 (2.8)	38 (9.6)	12 (2.7)	31 (6.6)	12 (3.1)
友人と事前の約束なく、いつも遊んでいる場所 に行き、友人を電話・メール・LINEで呼び出す	16 (1.2)	14 (1.1)	7 (1.6)	4 (.9)	3 (.8)	5 (1.1)	6 (1.3)	5 (1.3)
未記入	52 (4.0)	30 (2.4)	24 (5.5)	17 (4.0)	14 (3.5)	4 (.9)	14 (3.0)	9 (2.3)

段階に合わせた運動遊びの指導が求められることが考えられる。すなわち、子どもの運動遊びにおいて指導する際には、自己の成功体験が自己効力感を最も高める情報源であることは知られているが、男子児童には自己の成功体験だけでなく、生理的・情動的状态を変化させるような体験をさせることが良いだろう。また、女子児童には自己の成功体験だけでなく、教師などから得られるアドバイスといった言語的説得を与えることが好ましいだろう。ただし、6年生になると言語的説得を自己効力感の根拠とする割合が減る傾向にあるため、6年生には言語的説得以外の情報源を多く取り入れるような指導が好ましいと考えられる。

子どもは友人との遊ぶ約束の取り方として、学校や塾などで話をして約束をするという回答が最も多かった。このことから、学校や塾での友人関係が運動遊びにとって重要であると考えられる。そのため、小学校等での子どもの友人関係の促進、円滑化など、直接的な身体活動量の向上に向けたアプローチだけではなく社会的な側面にも着目した総合的なアプローチも必要だと考えられる。

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るため、運動遊びに対する自己効力感とそれを高める4つの情報源の因果関係については明らかではない。今後、縦断的な研究デザインにより、自己効力感を高める情報源を肯定的に変容させることにより、運動遊びに対する自己効力感や実際の運動遊びの頻度・時間が増加するかを検討する必要がある。

5. ま と め

本研究は、子どもの運動遊びに対する身体活動量と自己効力感との関連性及び、子どもの運動遊びに対する自己効力感とそれを高める情報源（成功体験、代理的経験、言語的説得、生理的・情動

状態）の関連性を検討することを目的とした。さらに自己効力感を高める情報源に性差や学年差があるのか検討し、子どもの友人と遊びの約束を取り付ける方を検討した。その結果、以下の通りの結果が示された。

1) 子どもの運動遊びに対する自己効力感と身体活動量の間有意な相関係数が認められた。

2) 子どもの運動遊びに対する自己効力感を高める4つの情報源の回答が高い評価であるほど、自己効力感が高いという結果が認められた。

3) 子どもの運動遊びに対する自己効力感を高める4つの情報源の内、言語的説得と生理的・情動的状态に性差が認められ、言語的説得のみ学年差が認められた。

引用文献

- 尼崎光洋・煙山千尋 (2015) 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 - (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2報-)、22-26.
- Bandura A. (1977) Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84 (2), 191-215.
- 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.

2. 運動・スポーツ遊びにおける指導方法の検討

2-1 社会心理的側面の強化を意図した運動遊びの指導の実際

佐藤 善人¹⁾ 清水 修²⁾ 吉田 繁敬³⁾

1. はじめに

運動遊びが子どもの身体的な発育発達へポジティブな影響を与えることはよく言われることである。子どもの体力・運動能力の低下や二極化という問題状況の対策として、文部科学省や日本体育協会は、幼稚園や小学校、スポーツ少年団などで運動遊びの実施を奨励している（文部科学省2012、日本体育協会2011、2015）。一方で、運動遊びが子どもの社会心理的側面の強化にポジティブな影響を与えることにも注目が集まっている（杉山2004、橋本ほか2008、杉原2008）。

これまで、どちらかという体力・運動能力への効果に注目が集まる傾向があった運動遊びであるが、本プロジェクト、そして本研究は、子どもの社会心理的側面を強化するための運動遊びの可能性に注目して進めている。過去2年間の研究では、強化が期待できる運動遊びを抽出して分類するとともに、実際に幼稚園、小学校、スポーツ少年団における子どもを対象に運動遊びを実践し、その効果を質的に検証してきた。特に、スキンシップ、社会性（リーダーシップ、受容・共感、相談）、集中といった社会心理的要因に注目し、本報告書第2報では、その強化が期待できる64の運動遊びを抽出し整理を行った（佐藤ほか2014、佐藤ほか2015）。

研究を進める過程で、社会心理的側面の強化が期待できる運動遊びを何となく実践したからといって、その効果は十分には得られないことが明らかとなった。つまり、「スキンシップ」の強化が図れる運動遊びを実施しても、指導者が意図して実施しないのであれば、その効果は期待ほどに

は得られないのである。そのため今年度の実践では、64の運動遊びを可能な限り実践して、子どもの社会心理的側面の強化を図ることと並行して、社会心理的側面を強化するための指導のポイントを明らかにしようと考えた。

具体的には、幼稚園、小学校、スポーツ少年団の各フィールドで、それぞれの指導者が社会心理的側面の強化を意図しながら運動遊びを実施し、特に効果がありそうなものについては「遊び紹介シート」を作成した。作成の際には「社会心理的側面を強化するための指導のポイント」を明記し、様々なフィールドで実際に活用できるものとした。なお、64の運動遊びの中で、実施が難しいもの、効果が十分には期待できないものなどを精査し、64から45に運動遊びを絞った（表1）。

本報告では、幼稚園、小学校、スポーツ少年団の各フィールドでの実践の報告、さらに作成した12の「運動遊びシート」を本文末に示す。

（佐藤善人）

2. 社会心理的側面の強化を意図した運動遊びの指導

2-1 幼稚園における実践

2-1-1 幼児と運動遊び

幼稚園・保育園は、幼児が家庭という一番小さい社会から、はじめて一歩踏み出す集団社会である。幼児は、自分の思い通りになりやすい環境から、そうでない環境の中で生活していく必要に迫られるが、仲間と共に生活していくためには、社会心理的側面の強化が必要となる。それを育むことに対して、運動遊びの実践は大きな効果を期待することができる。また、この時期は語彙が乏しい段階である。そのため、言葉中心でコミュニケーションを図るよりも、体を動かしながら成長に必要な「スキンシップ」「受容・共感」「相談」「集中」を経験することで社会心理的側面は強化されると

1) 岐阜聖徳学園大学

2) チャレンジスポーツクラブ

3) 東山スポーツ少年団

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	◎	○	◎	○	○	×	6 ~
2	Sケン	◎	○	○	○	○	×	8 ~ 10
3	人間知恵の輪	◎	◎	○	◎	○	×	6 ~ 10
4	押しくらまんじゅう鬼	◎	○	○	○	◎	×	6 ~ 10
5	ことろことろ	◎	○	○	○	◎	×	5 ~ 6
6	手押し相撲	◎		○		◎	×	3 ~
☆ 7	ハイイハドン	◎		○		◎	×	2
8	指(腕)相撲	◎		○		○	×	2
☆ 9	手つなぎ鬼	◎	○	◎	○	◎	×	8 ~
10	はないちもんめ	◎	○	◎	◎		×	6 ~
11	ドロケー	◎	○	◎	◎	◎	×	10 ~
12	キャッチ	◎		○		◎	×	2 ~
13	ろくむし		◎		○	○	ボール	6 ~ 10
14	集合ゲーム	○	○	◎			×	∞
15	こおり鬼(バナナ鬼, レンジでチン)	○	○	◎	○	○	×(カード)	10 ~
16	リレー		○	◎	◎	○	バトン	6 ~
17	ドリブルリレー		○	◎	○	○	ドッジボール	4 ~
18	仲間さがし	○		◎		◎	カード	8 ~
19	横並び正面跳び(なわとび)		○	○	◎	○	なわ	2 ~ 8
20	ドッジビー		○		○	◎	ドッジビー	10 ~ 20
21	転がしドッジ		○		○	◎	ドッジボール	8 ~ 10
22	ねことねずみ	○				◎	×	10 ~
23	木登り(登り棒, ターザンロープ)					◎	木	1
☆ 24	エンドレスドッジ	○		◎	○	◎	ドッジボール	6 ~
25	ドッジボール		○	○		◎	ドッジボール	8 ~ 10
☆ 26	ボール集め競争		○	○	○	◎	テニスボール	9 ~
27	だるまさんが転んだ	○		○		◎	×	10 ~
☆ 28	言うこと一緒, やること一緒	○		○	○	◎	×	4 ~
29	X(エックス)					◎	ドッジボール	2
30	線上鬼	○				○	体育館	10 ~
31	缶けり(ポコペン)			○		○	×	6 ~ 8
32	ケンパー					○	×	5, 6
33	ゴム跳び			○		○	ゴム	3 ~ 6
☆ 34	ごっこあそび		○	◎	○	◎	×	2 ~
35	鬼ごっこ(色鬼, 高鬼)	○	○	○		○	×	4 ~
36	かくれんぼ			○		○	×	4 ~
☆ 37	相撲	◎		◎		○	マット	2 ~
☆ 38	郵便屋さん(長縄)		○	○	○	◎	大縄	3 ~
☆ 39	にゃんこの目(長縄)		○	○	○	◎	大縄	3 ~
☆ 40	一羽のからす(長縄)		○	○	○	◎	大縄	3 ~
41	八の字跳び(長縄)		○	○	○	◎	大縄	3 ~
42	さかなとり	◎	○	◎	◎	◎	×	8 ~
☆ 43	プレーメンの音楽隊	○	○	◎	○	○	×	13 ~
☆ 44	ドカーンじゃんけん	◎	○	○	○	◎	平均台等	6 ~
☆ 45	ところてん鬼	◎		◎	○	◎	×	11 ~

◎: 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

☆遊び紹介シートにあるもの

考えられる。運動遊びは幼児にとって楽しいことから、継続的に行うことができ、より社会心理的側面の成長は期待できる。

2-1-2 社会心理的側面を強化するための指導のポイント

幼児に運動遊びを提供する際、最初は指導者が一緒に遊ぶことが大切である。指導者が運動遊びのルール、楽しさを伝えることで安全面や協調性が保ち易くなるからだ。また、飽きないためにもルールは簡単なもの（できれば3つぐらいまで）、アレンジのし易いもの、少人数でも楽しめるものが望ましい。そうすることで継続して遊ぶことが可能となり、社会心理的側面の強化がより期待できる。

また、言葉の説明よりも、動作を示しながら説明すると運動遊びのイメージをもち易く理解が早い。例えば「跳ぶ」という動作も「うさぎさんになろう」と説明するとジャンプのイメージがもて、理解が早まり、すぐにやってみることができる。幼児はヒーローごっこが好きだが、これは憧れの対象に対して、すぐに「受容・共感」する傾向があるためと考えられ、「まねる」という行為を説明に入れることは効果的である。

運動遊びを行うとき、初めて行うものにはどうしても不安を抱えて戸惑ってしまう幼児はいる。ここで大切なのは、「スキンシップ」である。ルールが理解できない時には、指導者が寄り添って教えたり、なかなかうまく動けないときには手をつないで一緒に動いたりすると効果的である。言葉での指導よりも手を取ったり、一緒に遊んだりする「スキンシップ」によって、不安は和らぎ楽しむことができるからである。

例えば、40ページに示したすもうなどの「スキンシップ」を伴う運動遊びは、お互いの親近感が増し、終わった後の信頼関係も向上する。特に親以外の大人に慣れていない幼児は、自分に注目を向けるためや、不安感を補うために「スキンシップ」を求めてくるので、指導者はたくさん触れ合うとよい。

幼児は経験と共に自信がつき、新しいことへの挑戦意欲が養われる。その経験は、「受容・共感」

してくれる指導者や友達と共に行うことが大切である。例えば、「鬼ごっこ」で逃げることはできるのに、鬼になった途端に鬼ごっこを止めてしまう幼児をときどき目にする。捕まった事実を受け入れられず、劣等感や自信を失ってしまうようだ。こういう時に「手つなぎ鬼」や「ふやし鬼」などに、鬼ごっこをアレンジしてルールを変えてみる。すると、消極的になり自信を失った幼児も、友達が鬼と一緒にやることで、途中で鬼ごっこをやめてしまうことは少なくなっていく。「友達も鬼なんだ」「他の鬼と協力して捕まえよう」「鬼同士、手をつないで楽しいね」という「受容・共感」が強化されるのである。楽しくなり仲間と共に繰り返し遊ぶことで、様々な運動遊びに慣れ、本人も自身の置かれた状況を受け入れる心が養われるようである。

冒頭で、運動遊びを行うにあたっては、安全面や協調性などを考慮して指導者と一緒に行うことの必要性を述べた。しかし、いつまでも指導者がリードしてはだめである。幼児であっても、少しずつ任せていくことで、彼ら自身が運動遊びのルールや場を工夫していく。指導者の管理のない子どもの楽しい「遊び」こそが、子どもにとって一番楽しい「遊び」といえるため、幼児の実態によっては、指導者の関わり方を少なくしていくことが、運動遊びを幼児にとって大切なものにしていくために重要である。そうすることで幼児は繰



鬼ごっこの様子

り返し主体的に遊び、その結果として社会心理的側面の強化につながると考えられる。

2-1-3 遊びの中で強化する

ここまで述べてきたように、幼児の運動遊びは、社会心理的側面を強化する。運動遊びの中で「リーダーシップ」をとる子どもや、サポート役をする子どもなど、それぞれの性格に合った役割ができる。集団遊びでは「相談」が始まり、運動遊びをより発展させ、面白くするための作戦や上達するための工夫が始まる。

当然「相談」の中では、自分に合わない作戦をしなくてはいけないことや、周りに合わせるために必要な技術や体力の獲得に迫られるときもある。そういったとき、上手くいかないことや周りの子どもから疎外感を感じることはよくある。しかし、運動遊びには、ルールや場をアレンジすることによって力の差や年齢の差をなくす可塑性がある。この可塑性の存在によって、さらに「相談」は深まり、その結果、相手に対する「受容・共感」を経験することができる。

このように、幼児にとって運動遊びは体力・運動能力の向上という効果だけではなく、自分たちが生活する社会に適応するための、「リーダーシップ」や「受容・共感」、また、コミュニケーションに必要な「相談」を経験することができる。その際、特に幼児は年齢差や性別関係なく「スキンシップ」がとりやすいため、積極的に交流する運動遊びを行うことがより効果的である。

(清水 修)

2-2 小学校における実践

2-2-1 子どもの環境の変化

昔は地域での外遊びが多く行われ、社会心理的側面の強化は地域が担っていたといえる。例えば帰宅後、地域の子どもがどこからともなく集まってきた、鬼ごっこや缶けりなどに興じる姿は珍しくなかった。そこでは同じ学齢の子どもだけでなく、低学年から高学年までの異年齢の集団での遊びが展開されていた。高学年は低学年でも楽しめるようにルールを工夫したり、時には「この遊びは危ないからダメだよ」と低学年の子どもにとっ

ては辛いことも言ったりしなくてはいけなかった。低学年はそういった高学年の言葉に悲しい思いをしながら、「いつかあの遊びをしたい」と思ったはずであり、また高学年のように上手になりたいとあこがれをもって挑戦したのである。こういった地域における運動遊びによって、社会心理的側面の強化は図られてきた。

しかしながら、現代では地域での異年齢での遊びどころか、身体活動を伴う外遊びそのものがほとんど見られなくなった。時間、空間、仲間という、いわゆる「三間」の消失が理由として挙げられるが、これに対して手間をかけない大人側の問題が地域での運動遊びの減少に拍車をかけている。たまに見かける外遊びは、公園や学校に設置されている固定遊具での遊び、学校体育やスポーツ少年団でプレイするサッカーなどのボールゲームがほとんどであり、子どもたちは多様な運動経験を十分には得られていないのが現状である。

2-2-2 社会心理的側面を強化するための指導のポイント

こういった現状を踏まえると、小学校では次の3点を意識して運動遊びを実施することが望まれる。1つめは「異学年」や「男女」での運動遊びの実施であり、2つめは多様な運動遊びの実施、そして3つめは遊ぶ時間の確保である。しかし、単に異学年や男女混合で多様な運動遊びを行えばよいというものではない。そこには、教師の社会心理的側面を強化しようとする意図的な働きかけが必要である。

例えば37ページの大根抜きでは、腕を組んで行うため「スキンシップ」を強化することが可能である。低学年であれば男女気にせずに腕を組むことはできるが、高学年になると男女を意識するようになり、すぐには腕を組んで遊ぶことはできない。そればかりか、指導者が強制的に腕を組ませることによって、楽しめなくなる恐れがある。「スキンシップ」は無理にさせればよいというのではなく、発達段階に応じた「スキンシップ」のあり方が存在するのであり、高学年であれば男女別で実施してもよいし、盛り上がってくれば男女一緒に実施してもよい。



大根抜きの様子

また、大根抜きを異年齢で実施した場合、高学年は低学年よりも力が強く、すぐに低学年（大根）を抜いてしまうことになる。そうすると低学年は楽しむことができない場合がある。高学年はやや手加減をして引っ張るとよい。これは高学年による低学年に対する「受容・共感」であり、相手を思いやることで、参加者の多くが楽しむことは可能となる。ところが、放っておいたら手加減をしない高学年もいるであろう。その場合は指導者や子どものリーダーが、その子に対してアドバイスをすることによって、低学年との接し方を学ぶ。これは「リーダーシップ」や「相談」の側面を強化することにつながる。

37ページにはハイハドンを示した。これは「集中」を強化することに適した運動遊びである。子どもは、指導者の「ハイ」「イハ」「ドン」という言葉に耳を傾け、指示通りに素早く手を動かす必要がある。アレンジの仕方にも示したが、例えば指導者が指示のリズムを早くしたり遅くしたりすれば、聞く側の子どもの「集中」は増すであろう。また、「ハイ」ではなく「はり」「はし」、「イハ」ではなく「いす」「いか」、「ドン」ではなく「ドア」「どま」などと言葉を混ぜながら行うことで、「ハイ」と「イハ」と「ドン」を聞き分けようとする「集中」が増すはずである。

社会心理的側面の強化を意図する場合、目新しい運動遊びの提供にとどまってはいけない。ここで挙げた例のように、その運動遊びにはどのような側面の強化が期待できそうかをイメージし、最大限に効果を引き出すためにはどういった指導方法を用いたらよいかを指導者は常に考えなくてはならない。

2-2-3 面白さを担保した運動遊び

しかしながら、指導者があまりにも社会心理的側面の強化を意識して運動遊びをリードすると、楽しいはずのものが楽しくなくなる恐れがある。「スキンシップ」を強化するために、「早く、手をつなぎなさい!」と急かしたり、「相談」を活性化させるために、「余計なことを話していないで早く作戦を考えなさい!」と慌てさせたりすると、子どもは楽しくなくなるであろう。「集中」の強化をねらっても、1つの運動遊びを長時間実施することで子どもの集中力が切れ、だらだらとした時間になってしまうかもしれない。

運動遊びは「プレイ」であるからこそ、面白い。しかし、教師が社会心理的側面の強化を強く求めることで、運動遊びから「プレイ」の要素が消失し、強化のための手段となることは避けなくてはならない。つまり、教師によって遊ばされる「ワーク」になってしまえば、たちまち行う運動遊びからは面白さがなくなってしまうのである。運動遊びの本質を損なわないように、指導者は子どもに遊びを提供したり、環境を整えたりすることが求められる。その結果、子どもにとって運動遊びは大切なものとなり、継続して遊ばれ、社会心理的側面の強化も大きく期待できる。（佐藤善人）

2-3 スポーツ少年団における実践

2-3-1 社会心理的側面を強化するための指導のポイント

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、「指導者のかかわり方（指導の方法）」に焦点をあて、社会心理的要因ごとに述べる。

① スキンシップについて

昨年度の検証では、「スキンシップ」の効果が期待される運動遊びについて、「意図的に身体接触のある状態から始めるもの（大根抜き、ことろことろなど）」と「遊びが進む中で身体接触が発生するもの（手つなぎ鬼、こおり鬼など）」の2種類に分類されることを示した。「スキンシップ」にはストレスや不安心理を和らげる効果があり、

「受容・共感」との関係性が強いことは、本報告書第2報で述べてきたが、発達段階に応じて前述の2種類の運動遊びを適切に選択する必要があることが、今年度の実践を通して感じられた。

ギャングエイジと呼ばれる中学年から高学年にかけては、同性の閉鎖的な集団を組む傾向があり、異性との身体接触を避けることが多いため、遊びに夢中になる中で意識せず自然に「スキンシップ」がとれる種類の運動遊びを選択することが効果的であると考えられる。一方、幼児から低学年や同性同士の場合は、身体接触のある状態から始まる遊びを選択することで、より早く「スキンシップ」と「受容・共感」の効果が高まることが期待できると考えられる。

②社会性（リーダーシップ、受容・共感、相談）について

昨年度の検証では、仲間や対戦相手と協働して行う運動遊びの多くに社会性を高める効果が期待できること、特に作戦タイムなど話し合いの機会を積極的に設ける指導者の働きかけがその効果を促進させることが確認できた。そこで今年度は、運動遊びの内容にかかわらず、子どもたちによる話し合いの機会をより多く設け、社会性に対する子どもの行動変容を検証することにした。

具体的には、鬼決め、順番決め、チーム替え、ルールの変更、不正な行為に対する訴えなど、子どもたちがもめている場面にできるだけ介入せず、その解決を彼らの話し合いに委ねることを心掛けた。その結果、話し合いの中で自分の意見を強く主張するもの、みんなの意見を聞こうと働きかけるもの、経過する時間を気にして早い決定を促すものなどが現れ、回数を重ねるごとに解決までの時間が短縮されるようになった。さらに回数を重ねるうちに、多くの子どもたちが話し合いに主体的にかかわる姿がみられるようになった。このことは、他の子どもの言動をモデリングすることにより、社会性を高める可能性があることを示唆している。

③集中について

昨年度の検証では、多くの運動遊びで「集中」に対する効果が期待できることが確認でき、その特徴について述べた。しかし、指導者の適切なか

かわりがなければ、集中を持続させることは難しいことが今年度の実践を通して感じられた。

幼児や低学年は集中力が持続しにくいいため、短い時間に次々と遊び方をアレンジして変化させることが重要である。アレンジの内容については、ボールの大きさを変える、相手を変える、チーム替えをする、右手（足）から左手（足）へなど、決して大きな変化でなくてもよいことが確認できた。一方、中学年から高学年の子どもたちは、能力に対して与えられた課題が低いと意欲が低下し、集中が続かない傾向がみられるため、段階的に難易度を上げるアレンジが重要であることがわかった。

2-3-2 指導の実際

ここでは、ボール集め競争（39ページ）を例にしながら、社会心理的側面を強化するための指導者のかかわり方を述べる。

①ルール説明をできるだけ短くし、まずは一度ゲームを実施する。

運動遊びの実践から明らかになったことは、子どもたちが夢中になって遊べば遊ぶほど、社会心理的側面の強化が期待できるということである。そこで、指導者は細かいルールを決めて長い説明をすることはせず、まずはからだを動かすことを意識して子どもたちの気持ちを高めるようにする。

②肯定的な声かけやハイタッチなどで、場を盛り上げる。

「いい感じ!」「すごい!」など、子どもたちが「受容・共感」され、常に楽しく安心できる雰囲気づくりをする。特に、最後のチームに対してもみんなに応援するような雰囲気を指導者が率先してつくる。

③短時間でよいので、毎回作戦タイムを設定する。

はじめのうちは順番決めだけであった内容が、話し合いの回数を重ねるごとに、戦術について相談したり、うまくできない仲間をサポートしたりするような変化がみられるため、その様子を見守ることを心掛ける。

④3～4回ごとにチーム替えを行う。

同じチームである程度相談して頑張ることを体



作戦タイムの様子

験した後に、メンバーを変えることで、気持ちを切り替える効果があり、更に「集中」が続くことが期待できる。

⑤段階的に難易度を上げる。

ボールを3つ集める→同じ色のボールを3つ集める→違う色のボールを3つ集めるというように段階的に難易度を上げることによって、他のチームの状況を見て「左行って!」「右の青!」など仲間に指示を出すなど、「集中」と「リーダーシップ」が高まることが期待できる。特に、中学年から高学年の子どもたちに対しては効果的である。

2-3-3 実践からの成果と課題

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、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」「支える」というコーチング的かわりを心掛けた結果、昨年度に比べ、子どもたちがより主体的に運動遊びにかかわる姿がみられるようになった。そのような成果が得られた背景には、今回示したような指導者のかかわり方だけでなく、東山スポーツ少年団の子どもたちが運動遊びに慣れてきていること、幼児から小学6年生までの異年齢集団での遊びであることが考えられる。

現在の子どもたちは縦割り(異年齢集団)で遊ぶ機会がほとんどなく、横割り(同学年)の団結はあるが、異世代の団結があまり見られない。しかし、異年齢集団での遊びは、年上の子どもの行動を見習ったり、年下の子どもをいたわったりす

ることによって、自然によい動きの習得や社会性が育まれる場として非常に重要である。また、運動遊びによる社会心理的側面の強化は、運動遊びが習慣化され、繰り返し行われることによって期待できるものである。しかし、あくまでもスポーツ少年団では、提供された運動遊びを限られた時間に実施している段階であり、それを学校や地域の子ども会などで実施することができるような環境が整ってはじめて本来の伝承遊びのように子どもたちが自発的、主体的に行う「遊び」が習慣化するものと考えられ、その実現に向けた取り組みが今後の課題である。(吉田繁敬)

3. 本研究の成果と課題

本研究は3年間にわたり、社会心理的側面の強化が期待できる運動遊びの整理と、その実践を行ってきた。最終的には45の運動遊びに大きな効果が期待できると判断された。これらの運動遊びを実践する中で、運動遊びによって社会心理的側面を強化しようとしたとき、ただ運動遊びを子どもに提供するだけでは効果は薄いことが示唆された。そのため、強化のための指導のポイントを明らかにする必要が生じた。それらは以下に示す3つである。

①指導者が社会心理的側面の強化を意図して指導する必要がある。

例:「スキンシップ」を図る場面、「相談」をする場面など、意図的に設定する

②実態に応じて運動遊びを提供したり、ルールや場を工夫したりする。

例:幼児には易しいルールや場で「スキンシップ」が多いもの、高学年にはやや複雑なルールや場で「リーダーシップ」を期待できるもの、異年齢での実施

③できるだけ指導者の出番を少なくしていき、子ども主体の遊びの場にする。

例:始めは指導者がリードし、慣れてきたら子どもに委ねる。ルールや場の工夫について「相談」させたり、トラブルについて「相談」させ、「受容・共感」を高めたりする

しかしながら、課題もある。運動遊びは多種多様であり、今回整理した45の運動遊び以外にも、

社会心理的側面の強化が期待できるものはあるであろう。また指導のポイントについても実践を通じた検討が始まったばかりであり、さらに具体化していく必要がある。また、「遊び紹介シート」を12例作成したが、さらに作成して公開していくことによって、社会心理的側面の強化を意図した実践が広まっていくきっかけになると思われる。こういった課題を一つずつ解決していくことが、今後求められる。その結果、子どもの社会心理的側面に関わる問題が少しずつ解決の方向に向かうものと思われる。(佐藤善人)

参考・引用文献

- 文部科学省(2012) 幼児期運動指針, サンライフ企画.
- (公財)日本体育協会(2011) アクティブ・チャイルド・プログラム, サンライフ企画.
- (公財)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
- 杉山佳生(2004) スポーツとライフスキル, 日本スポーツ心理学会編, 最新スポーツ心理学, pp.69-78.
- 橋本公雄・山添健陽・藤原大樹・鋤崎登夫(2008) 子どもの身体活動とメンタルの関係-行動目標値の策定を目指して-, (財)日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会, 日本の子どもにおける身体活動・運動の行動目標設定と効果の検証: 61-68.
- 杉原隆(2008) 運動指導の心理学, 大修館書店, p.153.
- 佐藤善人・尼崎光洋・吉田繁敬・清水修・煙山千尋(2014) 社会心理的要因を視点とした運動遊びの分類, (公財)日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ-第1報-, 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: 66-80.
- 佐藤善人・清水修・吉田繁敬(2015) 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, (公財)日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ-第2報-, 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: 38-48.

大根抜き

期待される社会的側面的効果

スキンシップ、リーダーシップ、愛容・共感



★遊び方

- 鬼を1人か2人決めます。
- 子以下、大根は数人で円をつくり、うつぶせになって寝ます。
- 大根は隣と腕を組みます。その時、手はげんこつを作ります。
- 鬼が大根の足を引っばって抜きます。大根は抜かれないようにします。
- 抜かれた大根は鬼になります。繰り返して最後まで残った2人が勝ちです。
- 鬼はズボンや靴を引っばらないように注意します。

★対象

幼児から大人まで、6名以上

★社会的側面的強化するための指導のポイント

- 思春期の男女は意識し合い、腕を組まない場合があります。状況によって男女別で行ってもよいでしょう。盛り上がったときたら性別関係なく行えるようになります。
- 上手に大根を抜く姿、抜かれないように必死に頑張っている姿を大きく賞賛しましょう。楽しい雰囲気作りを努めます。
- 「この大根を一緒に抜こう」と鬼同士で協力する場面があります。そういった場面を賞賛して広めましょう。
- 異年齢で行うこともできます。その際、下級生への配慮の仕方について考えさせるとよいでしょう。

★アレンジの仕方

- マットやビニールシートを敷いて行くと、より安全でしょう。
- 背中合わせに行ったり、腕の握り方を工夫したりしても楽しいでしょう。床に顔を打たないように気をつけましょう。

ハイハイドン

期待される社会的側面的効果

スキンシップ、愛容・共感、集中



★遊び方

- 2人組をつくって向かい合います。
- げんこつをつくり、イラストのようになり合いに重ねます。
- 指導者は「ハイ」「イハ」「ドン」の指示をランダムに出します。
- 「ハイ」で一番下のげんこつを上、移動させます。
- 「ドン」では、一番下のげんこつをパ一にして、一番上のげんこつを叩いてよいです。その際、一番上のげんこつのは手を引いてよけてもよいです。

★対象

幼児から大人まで、3名以上

★社会的側面的強化するための指導のポイント

- 思春期の男女は意識し合い、げんこつを重ねない場合があります。状況によって男女別で行ってもよいでしょう。盛り上がったときたら性別関係なく行えるようになります。
- 上手く叩けた（ばれた）子どもを大きく賞賛しましょう。楽しい雰囲気作りを努めます。
- 相手を固定せず、多くの友達と交流しましょう。
- 2人組ではなく、3人組や4人組で行っても楽しいです。
- ご家庭で親子対決をしても楽しいでしょう。

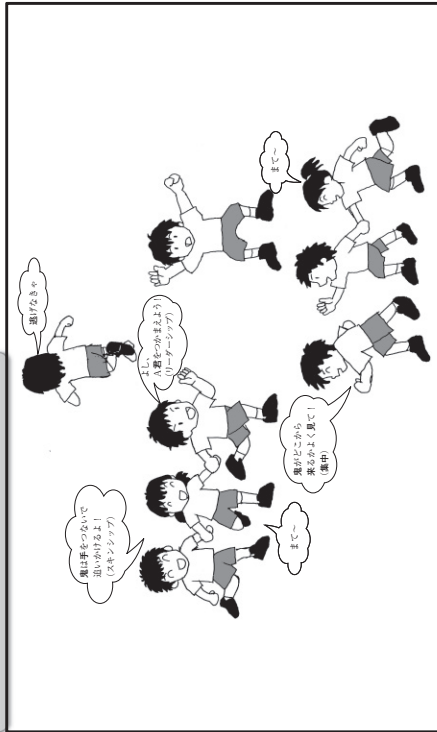
★アレンジの仕方

- はじめは「ハイ」だけ、次に「ドン」だけ、そして「ハイ」と「イハ」を混ぜて行います。最後に「ドン」を加えて発展させることで、少しずつ遊びに慣れます。
- はじめは、指導者の指示はゆっくり、慣れてきたらリズムカルに早く指示を出すとも楽しいでしょう。

手つなぎ鬼

期待される社会心理的側面の効果

スキんシップス、リーダーシップ、集中



★遊び方

- 鬼を1人決めます。
- 子は鬼から逃げます。
- 鬼にタッチされた子は、鬼になり、鬼にタッチした鬼と手をつないで子を追いかけます。
- これを繰り返して、何人もの人と手をつないだ鬼が子を追いかけます。
- 最後まで残った子が勝ちです。
- あまり広いコートで行うと手をつないだ鬼が子をタッチすることになるので、さいせん。人数に合ったコートにしましょう。

★対象

幼児から大人まで、8名以上

★社会心理的側面を強化するための指導のポイント

- タッチされると鬼と手をつなぐことになり、スキンシップが自然と図れます。
- どの子をタッチしようか、鬼同士で考えながら追いかけることが大切です。その際、鬼の誰かがリーダーシップを発揮する必要があります。そんな際には大きく賞賛しましょう。
- 子は鬼の状況を判断しながら、素早く逃げる必要があります。子
- タッチした、されていないで探めることがあります。子ども同士で話し合って解決させましょう。

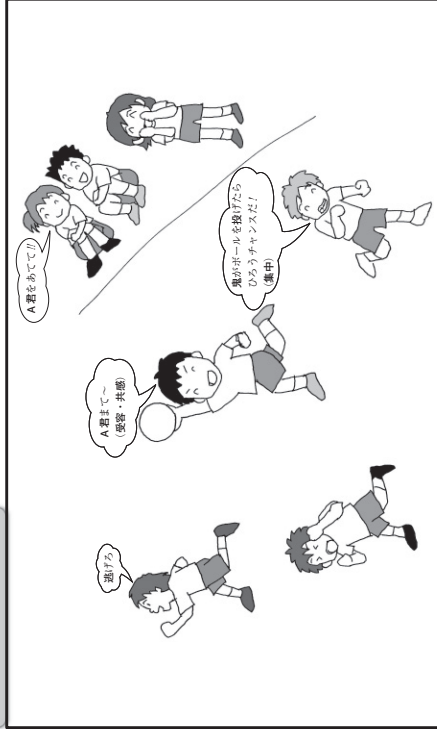
★アレンジの仕方

- 人数やコートの広さによって、鬼の人数を増やすと楽しんでいでしょう。
- 鬼の人数が4人になったら、2人ずつに分裂していくルールにすると、鬼は子を捕まえやすくなり盛り上がりがあります。

エンドレスドッジ

期待される社会心理的側面の効果

受容・共感、集中



★遊び方

- 15メートル四方程度の室内で行います。
- ボールを投げ入れスタートし、ボールを捕った人は誰でもいいので当てます。
- 当てられた子は、誰に当てられたか覚えて、コート外の指定場所に出ます。
- 当てられた子は、自分を当てた子が誰かに当てられれば復活できます。
- 一人の子が全員を当ててまでエンドレスに続きます。
- ボールをキャッチしたら、そのまま誰かを当てに行くことができます。

★対象

幼児から大人まで、6名以上

★社会心理的側面を強化するための指導のポイント

- ボールを持っている子に当てられないように、素早く逃げることを、フリーのボールをとれるように、集中するように声をかけましょう。
- 当てられてコート外にいる子どもを助けるために、必死にプレイしている子どもを賞賛しましょう。
- 外に出た子は、自分を当てた子の名前を呼び、助けももらえるように声を出すと盛り上がりがあります。

★アレンジの仕方

- 時間を区切る場合は、終了した時点でたくさん当てた人を勝ちにしましょう。
- コート外にボールが出てしまった場合は、苦手な子にボールを渡してスタートするとよいでしょう。
- 上級生には3秒ルールを設け、捕ったらすぐ投げられるようにすると、低学年の子とのハンデにもなり、全員が楽しく遊べるでしょう。

ボール集め競争

期待される社会心理的側面の効果

リーダーシップ、受容・共感、相談、集中



みんなで仲良く
作戦タイム
(受容・共感)(相談)

左行って！
(リーダーシップ)

よし！
次は僕の番だぞ！
(集中)

★遊び方

- ・真ん中にボールを置きます。(ボールの数はチーム数×2-1)
- ・3~4チームに分かれ、各チーム一人ずつ順番に真ん中のボールを取りに行き、早く3つ集めたチームの勝ちです。
- ・真ん中のボールがなくなったら隣のチームのボールを取りに行きます。
- ・ボールを取るのを邪魔してはいけません。

★対象

幼児から大人まで、9名以上

★社会心理的側面を強化するための指導のポイント

- ・短時間でよいので、毎回作戦タイムの時間をとるようにしましょう。
- ・3~4回ごとにチーム替えを行い、多くの友達と交流できるようにしましょう。
- ・1番だけを決めるのではなく、最後のチームが終わるまで続け、みんなで応援する雰囲気をつくりましょう。
- ・ボールが3つ揃ったときや、相手チームのボールが揃うのを阻止するようなプレーには賞賛の声をかけましょう。

★アレンジの仕方

- ・3色のボールを使用して、3色集めたら勝ちにしたり、同じ色のボールが揃ったら勝ちにしたりすると難易度が上がり、より集中して盛り上がるでしょう。

言うこと一緒、やること一緒

期待される社会心理的側面の効果

スキンシップ、集中



集中して
聞かなきゃ

右！

言うこと一緒
やること一緒
「右！」

手をはなさない
ように!!
(スキンシップ)

★遊び方

- ・リーダーを一人決めめます。
- ・他の人は数人で一列に手をつないで正面を向きます。
- ・リーダーが「言うこと一緒、やること一緒、右」と行ったら、「右」といいながら右へジャンプします。
- ・同じように、「左」「前」「後」「上」「下」などのリーダーの指示で気持ちをおそろえて動きます。
- ・幼児であれば、はじめは手をつながないで一人で行ってよいです。

★対象

幼児から大人まで、4名以上

★社会心理的側面を強化するための指導のポイント

- ・手をつないで行うことでスキンシップが自然に図れます。また、仲間と息を合わせて動くことで、他者を意識しながら受容・共感して遊べます。
- ・リーダーの指示がどちらの方向であるのかをしっかりと聞いて動くことで、集中力が高まります。上手にできたら賞賛しましょう。

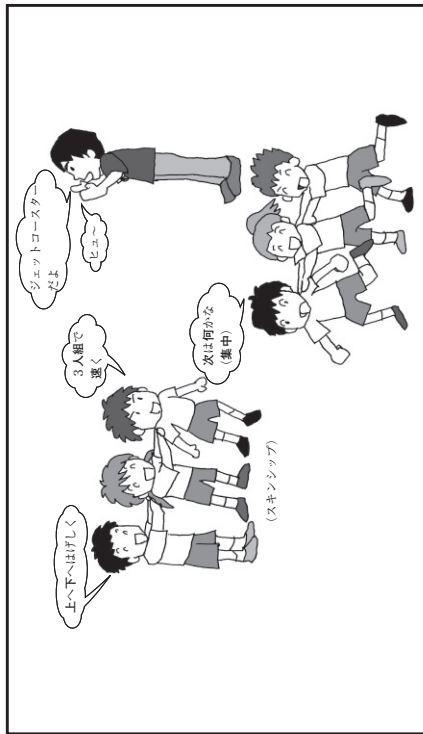
★アレンジの仕方

- ・「言うこと一緒、やること逆」「言うこと逆、やること一緒」など、ルールを変えて行くと難易度が増して楽しいでしょう。
- ・一列ではなく、大きな円を作って手をつなぐと、お互いの顔を見ながら遊ぶことができて楽しいでしょう。
- ・リーダーの指示のリズムをゆっくりにすると見しくなり、速くすると難しくなります。

ごっこあそび

期待される社会的側面的効果

スキップ、受容・共感・集中



★遊び方

- 子どもと「ごっこあそび」の題材を決めます。
- 題材を決めたらみんなできりきって遊びます。
- ①ひとりでなりきって遊ぶもの
動物 ヒーロー 乗り物
- ②友達となりきりきって遊ぶもの
乗り物 戦いごっこ
- ③大人数でなりきりて遊ぶもの
動物園 水族館 遊園地 物語 (桃太郎 3匹のこぶたなど)

★対象

幼児から小学校低学年 2人以上

★アレンジの仕方

- 途中でライオンが出てきたり、お化けが出てきたりなど、子どもがびっくりするものを登場させ、鬼ごっこのように遊ぶと盛り上がりがあります。
- 遊園地ごっこではジェットコースターやカーカップなどを提示して、2人以上の列で遊んだり、手をつなぎながら遊んだりすると楽しいでしょう。

すもう

期待される社会的側面的効果

スキップ、受容・共感・集中



★遊び方

- 直径約3～5メートルの円(土俵)を作ります。
- 土俵の中で友達同士で押し合い、土俵の外へ押し出すか、相手の足の裏以外の部分を土俵につけることができれば勝ちとなります。
- マットを使う場合は、円がかけないので、そのまま四角い土俵として用いてもよいです。

★対象

- 幼児から大人まで、2名

★社会的側面的強化するための指導のポイント

- 「がんばれー」など応援を引き出せるように指導者は声をかけます。
- 激しく押し合いますが、相手を思いやることを指導する必要があります。
- 体同士がぶれ合い、スキップが回れます。時には、子どもが指導者で行うと、盛り上がりやすいです。
- 勝ち負けがはっきりするするため、勝ち負けよりも力を出し合って楽しむ遊びとして伝えて、対戦後もお互いを賞賛するとよいでしょう。

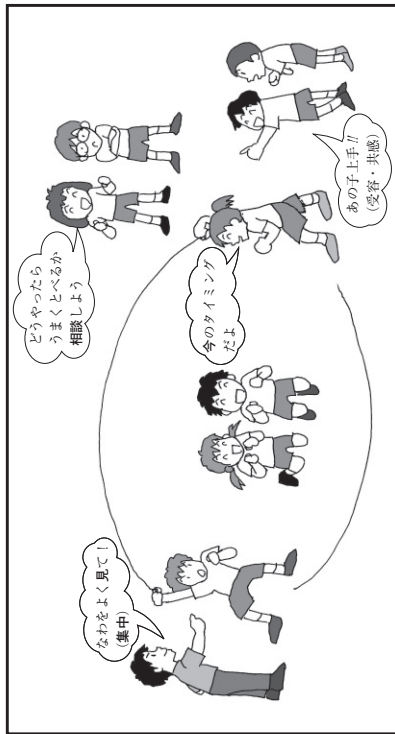
★アレンジの仕方

- 大人対子ども数人などで対戦し、時には指導者が負けることで盛り上げましょう。
- 押し相撲、ケンケン相撲やおしり相撲など、体格差があっても勝つチャンスがある内容にすると楽しいでしょう。
- 団体戦にして、チームで練習したり応援したりすると楽しくなります。

長縄遊び

期待される社会的心理的側面の効果

リーダーシップ、受容・共感、相談、集中



★遊び方

- ・「郵便屋さん」
- ♪ ゆうびんやさん、おはいんなさい、ハガキが〇枚 おちりますよ、ひろ～てください 1まい、2まい・・・小波の中に入り、入った後大波にしてもらい回跳べるか楽しみます。
- ・「一羽のからす」
- ♪ いちわのからすがか～ア カア、にわのにわとりコケッココー、さんはさかなが泳いでる・・・一人ずつ小波に入っていき何人が入れるか楽しみます。
- ・「にやんこの目」
- ♪ お～おなみ こ～なみ ぐるりとまわって にやんこのめ大波の中で跳び、「ぐるりとまわって」は回りのなから跳び、「にやんこのめ」の「ぬ」では縄をまたぎ、止まります。

★対象

- ・幼児から大人まで、3名以上

★社会的心理的側面を強化するための指導のポイント

- ・長縄に入るときに、タイミングを伝えたり、子ども同士でアドバイスしたりすると上手に跳べるようになります。
- ・上手く跳べない場合、跳び方を教え合ったり、跳ぶ順番を決めたり、相談する機会を設定するとよいでしょう。
- ・上手く跳べた子どもを積極的に賞賛することで、「あの子のように跳べるようになりたい」という憧れをもって挑戦することができましょう。

★アレンジの仕方

- ・小波から始めたり大波から始めたり、大波のスピードを速くしたりすると楽しいでしょう。
- ・「一羽のからす」は4人目、5人目以降の歌詞を子どもに考えさせるとオリジナルの歌になり楽しいでしょう。

スレーメンの音楽隊

期待される社会的心理的側面の効果

スキミング、リーダーシップ、受容・共感



★遊び方

- ・4人1組になり、ニワトリ・ネコ・イス・ロバを決めます。
- ・ニワトリ・ネコ・イス・ロバの順で座り、前の人の肩に両手を置きます。
- ・4人組から余った子が鬼になります。
- ・鬼の「どろぼうが来たぞ～」の合図で、4人組は解散し、新たに他の子と4人組をつくり直す。
- ・鬼は自分の好きな動物になることができますが、他の子は違う動物になることはできません。
- ・4人組に入れなかった子が次の鬼になります。

★社会的心理的側面を強化するための指導のポイント

- ・最初は鬼を入れず、全員が受け入れられる状態で行うとよいでしょう。
- ・リーダーシップをとって自ら仲間を呼びよぶような声掛けができているときは賞賛の声をかけましょう。
- ・仲間を見つめる声掛けができず、一人で不安そうな様子の子どもには、一緒に声を出すなどのサポートをしましょう。
- ・自分から声掛けをすることが苦手な子どもが多い場合は、鳴きマネだけ（非言語）で実施するアレンジをしましょう。

★アレンジの仕方

- ・鬼の数を増やすと難易度が増して面白いですよ。
- ・会話をすると難易度が上がると同時に楽しさが増して盛り上がりやすいでしょう。

★対象

- ・幼児から大人まで、13名以上

ドカーンじゃんけん

期待される社会心理的側面の効果

スキミング、受容・共感、集中



★遊び方

- ・2チームに分かれ、コース（平均台や並いたラインなど）の両端に1列に並びます。
- ・スタートの合図で先頭の子がスタートします。
- ・2人が合流したところで「ドカーン、じゃんけんぽん!」という掛け声のもと、じゃんけんをします。
- ・負けたら道を譲り、次の子がスタートします。勝てばそのまま相手側へ進みます。
- ・これを繰り返して、先に相手側までたどり着いたチームの勝ちです。

★対象

幼児から大人まで、6名以上

★社会心理的側面を強化するための指導のポイント

- ・「惜しい!」「すごい!」「すごい!」など肯定的な声掛けで雰囲気盛り上げましょう。
- ・大きな掛け声が出たり、負けた時に素早く仲間知らずの声をかけができていたりしているときは賞賛しましょう。
- ・相手側にたどりの難い子どもをハイタッチで迎えるなどして賞賛しましょう。
- ・手を合わせなったり、不正なスタートをしたたりするなどの行動がみられたときは遊びを中断し、話し合いの場を設けましょう。

★アレンジの仕方

- ・かけ声を「ドッカーン!」や「びたっ!」「ちよこん」などに変え、それに合わせた動きにすると面白いでしょう。
- ・声を出さずに実施すると、非言語コミュニケーションの効果で、より集中が増して面白いです。

ところてん鬼

期待される社会心理的側面の効果

スキミング、受容・共感、集中



★遊び方

- ・鬼と逃げる子を一人ずつ決め、他の子は3人組を作って横一列に並んで立ちます。
- ・スタートの合図で、鬼ここを始めます。
- ・逃げる子は鬼にタッチされる前、どこかの列の横にくっつきまします。
- ・逃げる子がくっついた反対側の端の子が別から押し出されて、次に逃げる子になります。
- ・逃げる子がどこかの列にくっつく前に、鬼にタッチされたら鬼と逃げる子が交替します。

★対象

幼児から大人まで、11名以上

★社会心理的側面を強化するための指導のポイント

- ・よい動きや、友達を助けるような声かけには賞賛の声をかけましょう。
- ・仲のよい子同士や男女別で固まることがありますが、姿勢を変えするなど難易度を上げると、夢中になって動くうちに自然に解消されます。
- ・ルールが守られていない状態が続く場合は、遊びを中断し話し合いの場を設けましょう。
- ・逃げに慣れてきたら、かけ声や姿勢などのアレンジを子どもたち同士で決めるよう促しましょう。

★アレンジの仕方

- ・別にくっつくときに「ボン!」、押し出されるときに「チコロ!」等、ところてんをイメージしたかけ声をかけると、動きにリズムが出て盛り上がるでしょう。
- ・3人組を、座った状態やうつ伏せ状態等にするなど難易度が増して面白いです。

2-2 プレイメーカーのかかわり方に着目した子どもの運動実践 ～保護者インタビューを手がかりとして～

村田トオル¹⁾ 立溝 湧一²⁾

1. はじめに

第2報で、運動遊びは①遊び込みこむことにつながる②身体活動量の増加に貢献することの2点を報告した。

著者らは、本プロジェクトの最終目的とも言える運動遊びの普及・啓発につなげるべく、著者がこれまで主宰してきた運動遊びの活動（以下、元気づくクラブ）を地元スポーツクラブ21の協力を仰ぎ、期間限定で開催し、その効果を継続して検証した。

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継続開催の協力を要請し、承認後に学校長の許可を得た。また募集チラシについては、第2報で報告した対象児童のみに配布し、参加希望の児童保護者には事前説明会を通じ、研究趣旨、元気づく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再度の了承を得た。

3. 概要

実施期間：A平成27年5月～7月 全6回
B平成27年8月～12月 全8回
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2、3年生16名（男児8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）他指導者有志

4. 目的

第3報ではプレイメーカーのかかわり方をさらに強く意図し、参加児童にプレイフルネスを通じて、心理社会面へどのような影響を及ぼしたのかを検討した。

5. 方法

- 1) 身体活動量の記録
- 2) 保護者へのインタビュー
- 3) メニュー ※資料1参照

引き続き、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 メニュー構成と順序

パート	メニュー		
A(約20分)	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		

また期間Bの終盤では、Cパートで実施するメニューについて、開始前に参加児童と話し合い、さらに自己決定の要素を強めるような運営をした。

4) 指導上の配慮

引き続き、徹底した。

1) 大阪青山大学
2) 関西大学大学院

表2 具体的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	ピグマリオン効果を使う。	信じぬ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	過度な賞讃はしない。	賞讃欲求より承認欲求を満たすことを優先する。

6. 結果および考察

1) 身体活動量について ※資料2参照

表3 開催時間内の平均歩数(歩)

第2報報告分	期間A	期間B
5,184	5,734	5,694

第2報の報告と同様、期間ABとも引き続き、高い平均歩数であった。

これらのことから、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ことが強く示唆された。また、プレイメーカーのかかわりとして、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。

2) 保護者インタビュー

参加児童が小学校低学年であることから、出てくる言葉の豊かさや経験を語るのは乏しい。そこで今回は、子どもを一番身近で観察している参加児童の保護者にインタビューを行い、そこから元

気っずクラブで子どもがどのような経験をしているかを明らかにすることにした。

今回、著者および研究協力者である立溝がプレイメーカーであるためインタビューは元気っずクラブ開始前、終了後の機会に行い、参加した16名中13名に対して、1対1の半構造化インタビューを行った。実施にあたっては、大まかな質問項目は設定したが、一問一答ではなく会話の体でなるべく自由に話してもらい、不明瞭な点があれば、話の妨げにならないように配慮しながら確認をした。また、1回目のインタビューを踏まえ、気になる箇所がある保護者に対しては了承のもと2回目のインタビューも実施した。

インタビューの場所は体育館で、1人10分～15分程度のインタビューであった。なお、実施にあたり保護者に対しては、事前にインタビューの趣旨を文章並びに口頭で十分に説明した上で同意を得た。

その後、録音したインタビューの逐語録を作成し、KJ法に則りカテゴリー分けを行った。また、会話データ内に著者と保護者によるインタビューの表記において、()は著者の補足、《 》は相槌である。会話データにおいては、プライバシー保護のため個人名や団体名などをアルファベットに置き換えた。

①元気っずクラブでのプレイメーカーのかかわり
①-1. 子どもの体験「強制されない」、「自然体でいられる」、「やればできるんだ!」

プレイメーカーが元気っずクラブで表2に示すかかわり方を実践した結果、子ども達は「強制されない」、「自然体でいられる」「やればできるん

だ！」体験をしていたことがインタビューより明らかとなった

【会話データ1】

Mさん こういう体育とか苦手意識が強いんですけど、元気っずはやっぱり、強制はされないというところで多分すごくa気持ち的には楽しんでると思います。

【会話データ2】

Aさん 普段できないことがすごくこの場所にてできるので、b伸び伸びさせてもらってるのが本人のすごく来たい理由。家とか公園でできないことがここでやらしてもらって、うーん。

【会話データ3】

Kさん こんなにこう、何やっても怒られもしないとか注意とかもないし、でちょっとチャレンジできるじゃないですか、高い跳び箱とか普段遊べない形で遊べてるので、そうですね、でこうお友達と一緒にやって、まさに水を得た魚のような [笑]、大好き、ただそれだけ。

【会話データ4】

Mさん やっぱり、強制しないとこんなに楽しんだと…行きたいと、それは、そうだろうなとは思いますが、なかなか…そうさせることってないとかそういう習い事ってないじゃないですか。cでもこうやって自分で何かを見つけてこうしたらできるかもしれないとかd頭を使ってやっていったりするような機会を与えてもらってすごい良かったなと思います。

以下のインタビューでは、「自然体でいられる」体験が語られている。

【会話データ5】

Dさん そうですね、うん。まあ集団に入るのがあまり得意じゃないんですけど《そうですね》はい。知らない子の所に入るのがちょっと苦手なんですけど、ここでは…全然…なんか…ねえ。《確かに》嫌な雰囲気もなく。(…中略)この子とかだっ

たら学年がそんなに変わらないからか中に入って色々、いろんなこと喋ったり…いう風なんとお友達と喋ったりしてるんでそれがすごい、いいかって。e…自分を出せるところっていう感じでいいです。

【会話データ6】

Bさん あのー……。基本的には大人の男性って苦手なんです。父親が怖いので [笑]。基本的には苦手、学校の先生も担任の先生も女性の先生がいいなって言ってるんですが、あのー…(元気っずのスタッフを見ながら)男性のスタッフさん多い…(その日の指導者は男性のみであった)。でも、多分…そんなに、怒られないからだと思うんですけど、怖がってはいません。(…中略)あまり後ろに隠れなくなりましたと思います。

【会話データ7】

Aさん 印象に残ってること…うーん。まあでも思いっきり走ったりとかf自信もってやってるのが…ここで経験できる事なのかなっていうのと、なんか大人の見守り方も学校とは違うので、やっぱり本人はそこで伸び伸びするっていうのが全然違うなっていうのがあるんですけど、そうですね…。自然体でやりたいことができるっていう場所が、子どもの居場所っていうそういうのをここにすごく感じてると思うので、うーん、私もすごくありがたいなって。

以下のインタビューでは、「やればできるんだ！」が語られている。

【会話データ8】

立溝 1期目の元気っず終わってお子さんの様子はいかがですか、と、なぜまた継続するようになりましたかという質問でした。その中でMさんが書かれていたのが1期目の元気っずが終わって少し積極性が出たように思いますと書かれていましたがその詳細を覚えている範囲でお答えください。

Mさん 目に見えてというよりは感覚的なものなんですけど、例えば公園に行っても前までは少し怖いなと止めていたことを一歩踏み出してgやってみようかなという気持ちで行っているよう感じでした。

【会話データ9】

Cさん ○○から聞いていた話だと平均台もすいすい動いているって言っていたんですけど、実際見たらそんなにすいすいじゃないな [笑]。でも本人はそれが出来ているって、前よりも上手くなったって言われてるって言っていたので、聞いている感覚と本人の思っている感覚にずれはあるんですけど、でも本人はそれでも出来ているって、h達成感をもってやっているのでそれはそれでいいのかなって。

①-2. 「強制されない」「自然体でいられる」「やればできるんだ！」環境から生じる「待ち遠しく思う」

子ども達は元気っずクラブ内の「強制されない」「自然体でいられる」「やればできるんだ！」といった環境を通して「待ち遠しく思う」様子が生じていた。

以下のインタビューでは「待ち遠しく思う」経験が語られている。

【会話データ10】

Hさん 元気っずクラブのない金曜日を迎えたときに「あー」みたいな感じで「今日元気っずないね。次はいつあるの?」と聞かれたので(…中略)いざお手紙が来た時には「わー!」みたいすごい喜んでいました。

【会話データ11】

Kさん (元気っずは楽しいって) 言っていました。もう見るからに楽しそうだし [笑]。で、楽しい楽しい今日は体操って感じで、あのーずっとこうカレンダーに書いてるからチェックして「今週体操休み」みたいな感じで言っていたんで。

【会話データ12】

Dさん あー、それは元気っずの前は楽しみにいつもいつも。(…中略) 今日は何するのかなーっていつも言ってます。いつもサーキットをしてもらってるんで、そういうサーキットが大好きみたいで。

【会話データ13】

Lさん (1期目終わった時は) あーもう「(元気っず) 無いの? 無いの? もう無いの?」というような感じでした。(…中略) ここはすごく楽しいらしくて。

またこの待ち遠しく思う経験が日常生活にも影響していることが以下のインタビューで語られている。

【会話データ14】

Iさん そうですね。前の日まではないですけどその日が体操っていうのは私より知ってて、《あーそうなんですね》今日体操って言ってるんで、まあ宿題、金曜日なんて宿題やってから行くときもあればしない時もあるんですけど、まあ自分で時間見て何時から行くっていう、ちょっと早めに行って遊びたいから早めにやったりとか。

立溝 あっ、ちゃんと自分で少し計画というか考えながら。

Iさん そうですね。自分で時間ちょっと、何分前からやからちょっと10分くらい前にとかやったりはしてますね。

【会話データ15】

Cさん 元気っずクラブの前後のこととかを自分で計画するっていうんですかね、誰と行かなきゃいけないから何時に迎えに来てもらうとかこのために前後の準備をするので。

立溝 前日から何か洋服の準備をするとか。

Cさん あっ、洋服の準備はないんですけど、明日の朝、○○君と待ち合わせ時間を決め

ないといけないとか、何時から行っていないとか、宿題は何時までに終わらせないといけないねとか。《そういう話もするんですね》そういう話もしますね。ただ元気っず以外ではしないんですけど。元気っずだけはそれをしています。

①-3. プレイメーカーの存在

プレイメーカーである大人がいることで、子どもは全力でぶつかることやまた、保護者にとっても自身の代わりになっていたことがインタビューで明らかとなった。

【会話データ16】

Dさん お兄、お兄さんの存在の人に思いっきり遊んでもらえるのが…楽しいみたいです。(…中略) やっぱりちょっとね…少々…乱暴なことっていうかはっちゃけても…許してくれそうな感じで [笑]。

【会話データ17】

Fさん 最初は多分、知らない大きい男の人なのでどう接していいか分からなかったと思うんですけど、一緒に遊んで慣れてきて今はすごいことになっていると思うんですけど [笑]。《今、すごいですよ》いや、助かります。今、私もあまりそういう遊びが…ねえ、できないわけじゃないんですけども [笑]、体力的に。大変なんで、身体思いっきり動かして。(…中略) 主人はできるんですけど、結局土日しかなくて。金曜も帰りが遅くて。(…中略) 私も腰があまりよくないんで。こういう身体をすごい動かして子どもの体力にもつき合える若いお兄さんお姉さんが相手してくれると助かります。

【会話データ18】

Eさん 本気で遊んでくれる、ぶつかってくれるから、自分の中でも全力でいけるから楽しいっていうのがすごいあるみたいです。言ったら変ですけど遠慮しないじゃないですか。全力で遊んでくれるから自分も全力でぶつかって遊べるのが楽しい。

【会話データ19】

Cさん そうですね。なんかこう…あんまり〇〇の父親は身体を使って遊んでくれるタイプではなくてどちらかというと一緒にゲームをしていたりテレビを見ていたりする感じなので、こうお兄さんやお父さんに身体を使って遊んでもらう経験はここで初めてしてもらって。《そうなんですか》そうなんですよ。なのでほんとに男の人に自分から抱き付いていくとかここが初めてだったし。自分の父親にはしないんですけど [笑]。でも、やってくれる人とやってくれない人が分かってて、で…それがすごく楽しいんだと思います。

②子どもの心理社会的要因との関係

今回、子どもの心理社会的要因として、保護者インタビューの中から子どもの心理面の語りをもとに抽出した結果、a 気持ち的に楽、b 伸び伸びしている、c 自分で見つける、d 頭を使う、e 自分を出せるところ、f 自信をもつ、g やってみよう、h 達成感であった(会話データ内の棒線部英文字に関連)。

①-1より、元気っずクラブでは、プレイメーカーの注意点として子ども達に拘束感を持たさないような言葉がけや対応を行っていた。例えば、子どもの動きに対して跳び箱からジャンプする形や平均台の進み方を規制せず、言葉がけも命令的・否定的な言葉を使わないことを意識した。またプログラムの中でも大型器具を使用し、子ども達だけでは普段できない遊びも行っていた。その結果、子ども達は「強制はされないというところで気持ち的に楽で楽しめている」や「強制しないところなのに楽しんだ」また「普段できないような事をやらしてもらったときはすごい喜んだりしました」などといった経験が通して「ここを安心している」や「やりたいことができる所」といった自然体でいられる要因になっていたことがインタビューから明らかとなった。元気っずクラブでは「体育や体を動かすのが嫌い」や「体育とか苦手意識が強い」また、「運動が下手で得意でない子」と保護者が感じている子どももいた。しかし、そのような子ども達も「今はもう元気っず行ってき

ますみたいな、生まれ変わった感じ」や「元気っ
ずはすごく気持ち的には楽しんでる」や「下
手でもなんでもここ（元気っずクラブは）褒めて
褒めて褒めてってして下さるので楽しいみたい」
といった体を動かすことを好意的に捉えていた。
このことを通して、「前までは少し怖いなど止め
ていたことを一歩踏み出してやってみようという
気持ちで行っている」や「僕はこんなにできるん
という感覚がすごくある」といった有能感へと繋
がっていることが考えられる。

この要因は先ほどの「強制されない」、「自然体
でいられる」経験に加え「ここだと比べることが
ないので誰が速かった誰が1番じゃなくて順番な
く勝手に好きなことをして、それでそのこと褒め
られるので」と語られているように、他者と比較
しない元気っずクラブの特徴が挙げられる。また、
「聞いている感覚と本人の思っている感覚にずれ
はあるんですけど、でも本人はそれでも出来て
いる」という保護者の語りも見られる。

つまり、プレイメーカーの命令形・否定形の言
葉遣いをしない関わりによって、子ども達は「強
制されない」、「自然体でいられる」様子を元気っ
ずクラブで享受していることが考えられる。また、
ほかの子どもと比べないことによって、特に運動
嫌い・苦手な子どもは劣等感に結びつきにくく、
自身の変化を感じていること分かる。

①-2より運動遊びにおいて子ども達が「また
来たい!」、「早く行きたい!」と思い、服の準備
やカレンダーにチェックするように素直に待ち遠
しく思う行動を示している。このような待ち遠し
く思う経験を通して、日常生活まで影響、すなわ
ち、自ら行動計画を立てていたと言えよう。運営
のねらいとして子どもの「待ち遠しく思える」環
境づくりは重要な役割であることが分かる。

これらのことから、元気っずクラブでは、プロ
グラムよりプレイメーカーがこの教室は運動遊び
だと認識したうえで子どもが強制されない、自然
体でいられるような環境をつくる必要がある。

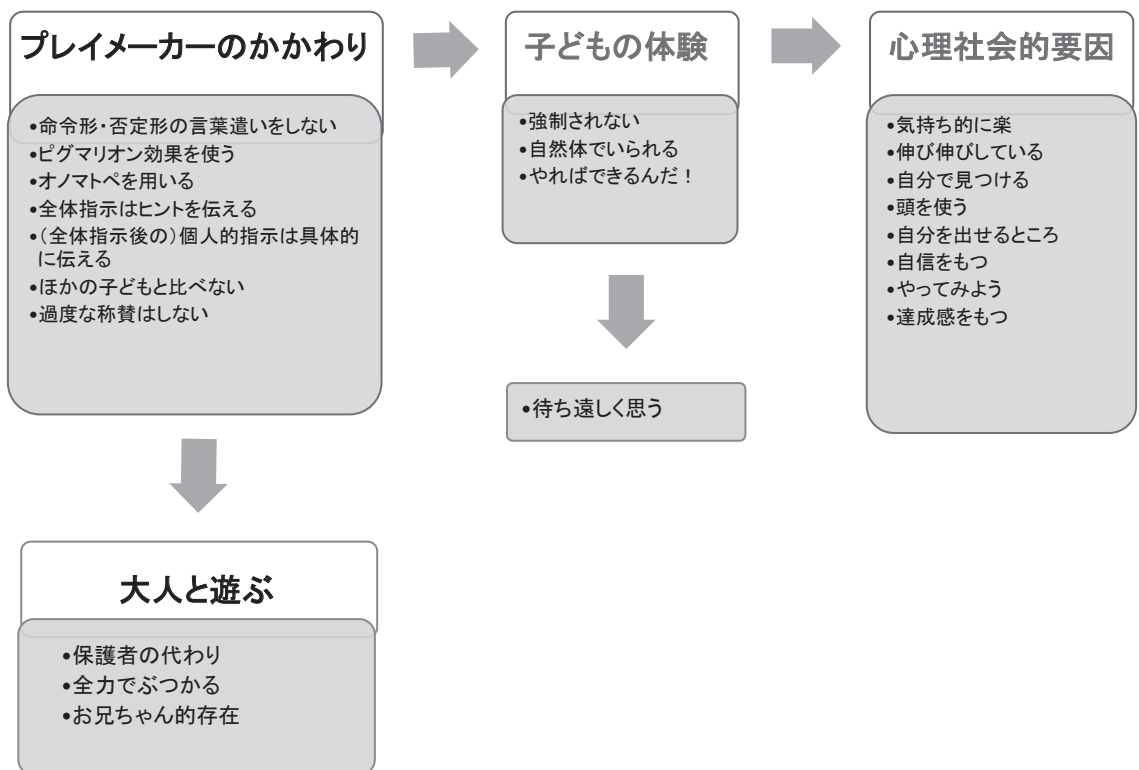


図1 プレイメーカーのかかわりとその影響

①-3より、元気ずクラブにおける指導者は子どもに何か教え込むといったスタンスではなく、まずはとことん一緒に遊ぶことが大事であり、子どもの気持ちに寄り添ったかかわり方が、子どもの喜びや満足感、保護者の負担軽減へと繋がるのである。

近年、共働きの家庭も多く、インタビューでも語られていたように、時間的にも身体的にも子どもと遊ぶ時間が少なくなっていることが窺える。子ども達は遠慮のいらぬ大人と遊ぶことで自分の力加減が分かり、また、大人を倒す工夫を施す。元気ずクラブでも、大人とボールの投げ合いの際、子どもが「もっと強く投げて」と自分がどのくらいの強さの球を受けることが出来るかを確認している発言が見られ、相撲を行った時も最初1人で倒せなかったため、子ども何人かがチームになり大人を倒すための作戦会議をしている様子が印象的であった。また、あるインタビューでは一人っ子で今でも兄弟が欲しいと言っている子どもが、大学生の大人をお兄ちゃんのように思い嬉しそうだったとの語りがあった。つまり、外遊びや親との遊ぶ時間が減少したことにより、年の離れた異学年や大人との関わりが乏しくなった今、プレイメーカーがお兄さんお姉さんのな役割で一緒に遊ぶことは重要な意味を持つことが分かる。

7. 結 論

子どもにとって遊び込める環境を設定し実践する際に、重要な役割を担うのはほかでもなく、直接かかわるプレイメーカーであることが強く示唆された。このことは、従来よくみられる指導者あるいは大人主導型ではなく、活動主体である子どもが「楽しい!」と思える意に寄り添った姿勢を貫き通す必要性を示している。なぜなら遊びは内発的動機による活動だからである。

具体的なかかわり方(表2)を強く意図して運営した結果、参加児童はプレイフルネスの要素を強く享受し、自らの行動を変容させた。

クラブの活動目的は、遊び込める環境づくりであり、第2報では自己決定による行動は、身体活動量の増加に貢献する可能性を報告した。

本プロジェクトの目的は、子どもの運動実践に「体力増強」「スポーツスキルの習得」あるいは「肥

満予防」という従来の価値観に対し、心理社会的面の強化というこれまでにない新たな付加価値を見出すことであった。

また、保護者インタビューでは子どもの身体面より、心理面での変化や気づきが多く語られた。この要因として、毎期の最終日に著者が本教室の意図や目的を説明したことに加え、保護者も教室に参加する機会を設け、プレイメーカーや子どもの様子を自分の目で確認できたことが考えられる。

運動遊びを普及・啓発するためには子どもに満足感を与えるのはもちろん、保護者に対しても説明責任を果たし、教室に参加し、子どもと同じ時間を共有したり、もしくは気軽に見学できる環境が好ましいと考える。

参 考 文 献

- R.カイヨワ(1990) 遊びと人間, 講談社学術文庫.
佐藤善人監修, 村田トオル (2015) 運動遊びに秘められた可能性に迫る, 株式会社ベースボール・マガジン社, コーチングクリニック第30巻第2号, 62-65.
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.
立溝湧一 (2016) 児童期の運動における遊びの重要性~身体活動から身心活動, 関西大学大学院文学研究科総合人文学専攻修士論文.
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.
村田トオルほか (2015) 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, 公益財団法人日本体育協会 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および普及・啓発-第2報, 49-60.
村田トオル (2009) 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 月刊健康づくり第375号, 19-21.
村田トオル (2015) 子どもの運動指導と内発的動機づけ, 公益社団法人日本フィットネス協会 月刊ヘルスネットワーク第32巻第10号, 16-17.
文部科学省 (2012) 幼児期運動指針.

資料 1 - 1

日にち 2015年5月8日(金)
 回数 2期第2回
 スタッフ 村田,立溝,他3名

時間	内容
16:30	あいさつ
16:35	鬼ごっこ 1. しっぽ取り鬼ごっこ 2. 大人を何回タッチできるか
16:50	じゃんけんサーキット 1. 中央にソフトマット 2. 中央にソフトマット, 平均台 3. 中央にソフトマット3枚, 平均台
17:15	選べるサーキット 1. すべり台 2. ドキドキ平均台渡り 3. 跳び箱ジャンプ
17:40	整理体操, あいさつ



名前 すべり台
 内容 上から転がったり, 走ったり, 跳んだりして下まで行く

資料1-2

日にち 2015年6月5日(金)
 回数 2期第4回
 大人 村田,立溝,他4名

時間	内容
16:30	あいさつ
16:35	ボール広場
16:50	遊び広場 1. 振り回し 2. ハードル大ジャンプ 3. よじ登り
17:05	じゃんけんサーキット(2か所) 1. 中央に跳び箱 2. 中央に平均台
17:15	選べるサーキット 1. すべり台 2. ドキドキ平均台渡り 3. 跳び箱ジャンプ
17:40	整理体操, あいさつ



名前 じゃんけんサーキット(2か所)

内容 4つのコーンに分かれる。1-A(奥)真ん中に跳び箱, 1-B(手前)真ん中に平均台。終わったら横と交代

資料1-3

日にち 2015年10月9日(金)
 回数 3期第4回
 大人 村田,立溝,他4名

時間	内容
16:30	あいさつ
16:35	ボール広場
16:50	鬼ごっこ 1. こおり鬼 2. けいどろ
17:05	じゃんけんサーキット(2か所) 1. 中央に跳び箱 2. 中央に平均台 3. 中央に大人の架け橋 4. 中央に平均台の架け橋
17:20	選べるサーキット 1. ドキドキ平均台渡り 2. 大人とかけっこ 3. 相撲
17:40	整理体操, あいさつ



名前	大人とかげっこ
内容	子どもが大人のスタート位置を決めてかけっこをする

資料2

期間Aにおける個人身体活動量

	ライフコードNo.	氏名	性別	学年	4/24	5/8	5/22	6/5	6/19	7/3	7/17	個人平均	SD
1	1	A	男	3	4,592	5,436	4,978	4,611	5,037	5,696	台風の影響で中止	5,058	441
2	4	B	男	3	4,303	6,851	6,510	6,214	5,085	6,916		5,980	1,057
3	5	C	男	3	6,167	7,762	7,105	7,711	7,724	7,406		7,313	615
4	6	D	女	3	4,658	4,789	4,613	5,469	4,153	5,065		4,791	445
5	7	E	女	3	5,724	5,008	5,460	4,730	4,562	5,907		5,232	548
6	8	F	男	3	4,785	6,231	6,913	6,859	6,553	6,670		6,356	798
7	10	G	男	2	5,593	4,324	5,345	5,288	5,634	4,943		5,361	491
8	11	H	女	2	5,180	5,823	5,830	4,152	6,620	6,202		5,597	868
9	13	I	男	2	6,121	5,702	6,919	7,471	7,169	6,790		6,894	664
10	15	J	女	2	5,446	5,837	5,630	4,304	5,217	6,580		5,502	750
11	16	K	男	2	休み	5,671	5,841	5,021	5,001	5,237		5,354	383
12	17	L	男	2	7,680	7,939	7,993	7,393	7,447	休み		7,690	274
13	18	M	女	2	4,519	4,941	4,998	4,729	5,284	5,748		5,037	434
14	19	N	女	2	4,720	5,344	4,860	休み	5,407	5,375		5,141	344
15	20	O	女	2	5,551	5,992	6,108	6,503	5,322	5,303		5,797	482
16	14	P	女	2	4,452	5,331	5,612	休み	4,970	5,053		5,084	501
					5,299	5,816	5,920	5,747	5,699	5,926	5,734	568	

期間Bにおける個人身体活動量

	ライフコードNo.	氏名	性別	学年	8/28	9/11	9/25	10/9	10/23	11/13	12/11	12/18	個人平均	SD
1	1	A	男	3	4,895	4,039	3,907	3,378	4,929	5,768	4,268	4,098	4,410	749
2	4	B	男	3	4,604	6,656	6,511	5,399	5,797	5,866	5,709	6,233	5,847	656
3	5	C	男	3	6,634	7,533	7,395	7,044	6,912	7,591	7,788	8,390	7,411	552
4	6	D	女	3	休み	5,221	5,437	4,264	5,070	4,324	4,033	4,413	4,680	549
5	7	E	女	3	4,384	5,502	4,900	4,597	4,351	3,556	休み	3,821	4,444	646
6	8	F	男	3	6,209	3,408	7,601	6,966	7,520	休み	4,688	6,095	6,070	1,542
7	10	G	男	2	5,523	5,185	4,607	5,276	4,214	3,811	3,942	3,857	4,686	696
8	11	H	女	2	6,184	6,246	4,477	4,973	4,409	4,954	5,875	6,259	4,999	802
9	13	I	男	2	7,683	7,978	7,691	8,798	8,917	8,703	8,730	6,459	8,358	842
10	15	J	女	2	5,504	休み	4,691	4,698	4,969	5,052	4,982	3,981	4,840	466
11	16	K	男	2	5,785	5,714	5,462	5,466	4,734	4,327	5,255	4,270	5,127	604
12	17	L	男	2	8,597	8,183	9,257	9,366	7,795	6,609	8,671	7,824	8,288	897
13	18	M	女	2	4,958	休み	4,930	3,697	6,447	5,865	5,802	7,120	5,546	1,126
14	19	N	女	2	4,208	4,957	4,521	4,486	5,942	4,694	4,927	5,872	4,951	638
15	20	O	女	2	6,231	5,301	5,033	5,636	4,051	6,032	5,519	5,584	5,423	671
16	14	P	女	2	5,537	休み	休み	5,530	5,654	5,415	4,966	5,416	5,362	239
					5,830	5,840	5,761	5,598	5,732	5,504	5,677	5,606	5,694	730

2-3 プレイフルネス運動遊びの実践的アプローチ案

佐藤 一彦¹⁾ 平塚 紀仁¹⁾ 袴田 雅江¹⁾

1. はじめに

アクティブ・チャイルド・プログラムの普及活動は、全国レベルで平成22年度より開始され、スポーツ指導者にも運動遊びの有効さが理解され始めた。その結果、運動遊びが持つ本来の魅力に加え、さらに指導法について学びを得た指導者によって、多くの子どもたちが夢中になって運動遊びに取り組むようになった。しかし、指導場面を離れると、依然として自発的に運動遊びに興じる子どもの姿は少ない。

運動遊びに興じていた子どもでさえ、彼らの楽しさの高ぶりは長く続かない。また、運動遊びによって芽生えた子どもの興味は、日を置かずに消失してしまうこともある。そこには、プレイフルネス (playfulness: 竹中, 2014) の持続性が関係しているのかもしれない。プレイフルネスとは、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、またはそのような環境を作り出す個人の能力」と定義されている。プレイフルネスは、まさにプレイがプレイであるための要素である。その内部要素には、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)、⑤喜びの表現 (manifest joy) の5項目が挙げられている。そこで、プレイフルネスの要素を強化し持続させるにはどのような配慮が必要かという疑問が生じる。

本研究の目的は、プレイフルネス強化を意図した運動遊びや体験的活動を主体として展開する向陽台青空スポーツ少年団 (以下、「本スポーツ少年団」と略す) の活動を顧みながら、このプレイフルネス強化の方法を探ることである。さらに、

本研究では、本スポーツ少年団が東日本大震災によって甚大な被害を受け、復興半ばにある地域環境において活動する団体として、プレイフルネス運動遊びへの理解と実践活動の普及する手立て、およびプレイフルネス効果を持続するためのアプローチを提案したい。

向陽台青空スポーツ少年団のアプローチ

本スポーツ少年団は、プレイフルネス効果の引き出しを多くすることを意図して、体力・運動能力の発展途上にある約60名の幼児・低学年児童 (= プレ・ゴールデンエイジ) を対象に、「人間力の形成」、「生涯を通じた豊かなスポーツライフの形成」を目的に活動を行っている。その活動は、宮城県仙台市や東日本大震災で甚大な被害を受けた南三陸町で行い、実践するアプローチとしては「環境の調整」、「自発的な発想と行動」および「没頭」の3要素を強調している。

「環境の調整」とは、幼稚園等や小学校と異なり、年齢の異なる子どもや養育者も、積極的に活動に参加する。また、室内だけでなく、野外にも出かけて自然の中で遊ぶほか、道具を使う運動遊び、使わない遊び、身近なものを利用することなど、様々な環境の中で工夫をこらし、彼らがチャレンジする機会を数多く体験させるようにしている。本研究における養育者とは、父親および母親または親以外の近親者、東日本大震災等の被災遺



図1 向陽台青空スポーツ少年団の活動

1) 向陽台青空スポーツ少年団

児の生活を支える者のことを指している。

「自発的な発想と行動」とは、子どもの自発的な発想と行動を重視することを指す。子どものやりたい気持ちを優先させ、場合によってはやりたくない気持ちも含め、「自発的な感情や考えを引き出す」ことを尊重している。この際に指導者は、子どものやりたい気持ちを盛り上げるために「動き」や「遊び」の提案を行うものの、「やらせる」、「指導する」ことを前提とせず、子どもの自発的な「表現を待つ」という姿勢で臨んでいる。

「没頭」とは、量的・質的な視点から見て上手に身体を動かせるようになったか、という評価以上に「いまその活動に集中してのめり込んでいるか」に着目することである。

2. プレイフルネス効果の消化

平成26年度の研究報告では、指導者がプレイフルネス要素を引き出すために、事前の準備を周到に行なった場合とそうでない場合を運動遊びの内容で比較し、プレイフルネス効果の違いについて検証を行った。その結果、指導者が運動指導に関する知識が十分でなく、指導経験が浅いとしても、プレイフルネスを引き出す準備を周到に行うことで目論見通りの効果をあげることが確認された。一方、知識や経験が豊かでも事前の準備を怠った指導者は、子どもの質的な動きや技術の向上に効果を認めるものの、運動遊びを「やらせる」という姿勢が強いために、子どものプレイフルネス要素の表出が少なくなり、活動後に直ぐさま消化してしまう傾向が見られた（佐藤，2015）。

以上のように、指導者4名の合議によって「プレイフルネス要素を引き出すための事前準備」の有効性について検証した結果、従来の経験測だけでは、十分なプレイフルネス要素を引き出すことは難しい、との結論に至った。また、「やらされる」



意識の強い運動遊びは、対象となる子どもに受動的、依存的な意識を導き、プレイフルネス要素を導きにくいと推察された。こうしたことから、固定したルールによる運動遊びを具体的に提供されるほど、子どもの能動的な意思決定が低下し、一方、「どんな運動遊びをするのだろうか」という期待や好奇心の差が大きいほど、プレイフルネス要素が表出しやすく、効果の消失するスピードも抑制されると思慮される。

3. 心理的アプローチによるプレイフルネス運動遊びの分類

子どもの能動的な意思決定には、オルポート（Allport, 1954）が社会心理学の中で唱える知見を取り入れることがふさわしい。オルポートは、社会心理学を「他者が実際に存在したり、想像の中で存在したり、あるいは存在することがほのめかされることによって、個人の思考、感情、および行動がどのような影響を受けるかを理解し説明する試み」と定義している。この定義には、プレイフルネス運動遊びと共通する視点が3つ存在する。

第1に、仮にたった1人の他者であったとしても、その存在は自分自身の感情や考え、行動に

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）	14年
B	ダンス・バスケット	30代女性	フリーランス・インストラクター	13年
C	サッカー	20代男性	サッカー協会A級指導員	8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	8年






対して何らかの影響を与えている。第2に、誰か、また何か実際に目の前に存在している必要はなく、頭の中で他者のことを想像したり、他者に見られているかもしれないと思ったりするだけで、さまざまな心理的变化を経験する。第3に、個人の思考、感情、および行動への影響に関心を向ける。本研究の主題である「心理社会的側面の強化」は、社会の中で生きる個人の心を分析した上で強化することであり、運動遊びという手続きによって集団心理や集合行動へ視点を当てるものではないことを確認しておきたい。





以上の心理的アプローチに基づき、本スポーツ少年団での活動を顧みた結果は、表2の通り。それらは、以下に分類される。

- (1) 気づきを促進させる活動（食育教室、親子活動、稲刈りなど）
- (2) 実際にはないが想像を育む活動（絵本読み聞かせ、手遊び、雪上足跡さがしなど）
- (3) 行動に影響を与える活動（縄遊び、鬼遊び、家事手伝いなど）

プレイフルネス要素を引き出す活動は、運動遊びを中核活動としながらも、自然体験や家事手伝いなど様々な環境が支える。以上のように運動遊びによってプレイフルネス要素を表出させ、さらに環境調整によってこれらの要素を高めながら持続性を目指す効果を意図した運動遊びを、以下では『体験的プレイフルネス運動遊び』と称する。運動遊びによるプレイフルネス要素の表出は、

表2 心理的アプローチによるプレイフルネス運動遊びの分類

(1) 気づきを促進させる活動例	<p>* 食育教室</p> <p>子どもは、様々な材料に手を加えて調理をすることで、自分でも食事を作ることができることを感じる。仲間との協同作業により没頭、社会的関与、楽しさを感じとることができる。</p>	
	<p>* 親子活動</p> <p>養育者は、最も身近で格安なモデルである。養育者がプレイフルネスの要素を醸し出すことで親子間の「心の壁」を引き下げ、子どものプレイフルネス効果は一層高まりを見せ、持続する。</p>	
	<p>* 稲刈り</p> <p>稲刈鎌の使用は危険を伴うが、自らの力で積み重ねた稲藁や目の景色が次々変わる作業に参加することで充実感を味わえる。こうして、没頭、社会的関与等の全プレイフルネス要素が表れる。</p>	
(2) 想像を育む活動例	<p>* 絵本読み聞かせ</p> <p>軽運動→絵本読み聞かせ→軽運動→絵本の読み聞かせは、脳神経を適度に刺激し学習効果を高くすることから、没頭、社会的関与、楽しさを増幅し、表現力を豊かにする。</p>	
	<p>* 手遊び</p> <p>指遊び、あや取りなどは、限られた場所や時間においても想像力を育み、指の動きを器用にする。ここから、没頭、楽しさ、有能感を高める要素を引き出される。</p>	

(3) 行動に影響を与える活動例	<p>* 雪上足跡さがし</p> <p>冬季に室内から寒い屋外に出ることは億劫である。しかし、動物の足跡を探すなど想像力を駆り立てる遊びを提案することで、発見できた時の喜びは有能感や楽しさの醸成に寄与する。</p>	
	<p>* 縄遊び</p> <p>生活に欠かすことのできない身近な道具を使い、多様な年齢層で多彩な遊びを展開し、楽しむことで愛着感が得られる。このことは、今後の自発的な遊びに期待できる自己決定、ルール遵守、社会的関与、楽しさを導く。</p>	
	<p>* 鬼遊び</p> <p>鬼遊びは、遊びのバリエーションが豊富である。年齢差のある子ども同士が活動する際にもルールや攻守を工夫したり、作戦時間を設ける機会を作ることで、運動量も稼げる。ルール遵守、自己決定、有能感等の要素が高まる。</p>	
	<p>* 家事手伝い</p> <p>家事手伝いは、日常生活での工夫や養育者など他者の動きがモデルとなる。また、達成や称賛による内発的・外発的な動機付け法をバランスよく配置することで、有能感、社会的関与、ルール遵守の効用がみられる。</p>	

「刺激」⇒「反応」という流れに整理される。子どもは、様々な体験を自分自身の「スキーマ」として基本的枠組みに留めることができる。これにより、抽象的な体験であっても知覚として置き換え、既存概念の間口を広げることができる。広がった既存概念は意識の変化を引き起こし、子ども自身も気が付かない無意識の財として宿る。以後、多様な体験や、似たような問題を繰り返し解きながら追加して得られる『無意識の財』は、やがて各自の中で整理が施され、「ほかのことにも使える」知識として新たな問題を解く（解こうとする）手がかりとなるのである。

図2に示すとおり、「体験的プレイフルネス運動遊び」は、運動遊び以外の様々な要素とも重なり合って成長し、維持される。

4. プレイフルネス効果の持続性と環境

子どもの日常生活は、家庭や学校が中心であり、その余暇である非日常時間を活用して自発的な遊びに興ずることが、こころの成長やメンタルヘル

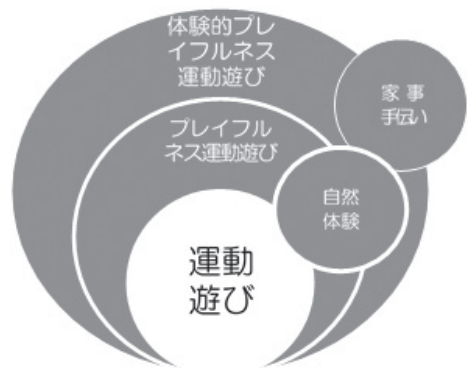


図2 体験的プレイフルネス運動遊び

ス、さらに身体操作の伸長や体力向上に貢献する。しかし、運動遊びに必要な「時間」、「空間」、「仲間」（以下、「サンマ」と略す）という3つの環境が揃うことは、都心においても被災地域においても、各々の理由から困難な状況にある。このことが運動遊びを行えない環境を導き、好ましくない状況や結果へ拍車をかけている。

遊びの中でも一般的な運動遊びプログラムは、

子どもにプレイフルネスな状態を付与し、健やかな成長を促進する。ただし、この中で注意すべきことが3点ある。

第1は、「プレイフルネス効果の消失」で述べたとおり、これらの遊びが大人によって強制されるものではないこと。

第2は、運動遊びを行った結果には、必ずプレイフルネス要素が表出し、かつ、持続し続けるとは結論付かないこと。

第3は、子どもの学力格差は、経済格差が直接的に及ぼすものではなく、経済格差が体験格差を生じさせ、このことが要因となって学力格差が生じる。すなわち学力格差は体験格差による要因が大きいという先行研究の報告がある（国立青少年振興機構、2015）。

サンマの環境を整えることが容易ではなく、さらに運動遊びがプレイフルネス効果の持続を約束するものではない。数多くの体験があらゆる基礎となることを前提として、次節では、子ども活動の最大スポンサーであり、教育者でもある養育者の意識調査から、どのような環境調整が望まれるのかを考察する。

(1) 養育者が子どもに身に付けて欲しい生活スキル

国立青少年振興機構は、子どもの健やかな成長を意図した体験活動を推進する機運を高める運動を推進している。同法人は、子どもの頃の体験（自然体験、動植物とのかかわり、友達との遊び、地域活動、家族行事、家事手伝い）によって得られる、資質・能力（自尊感情、共生感、意欲・関心、規範意識、職業意識、人間関係能力、文化的作法・教養）との関係性を把握し、学校や地域、家庭において、どの年齢期にどのような体験が重要になるのかを明らかにしている。「子どもの生活力に関する実態調査（子どもに必要な生活スキルとは）」（2015）では、子どもと養育者25,000名以上（内訳：全国公立小学4年生～6年生7,861名、中学2年生4,422名、高校2年生4,999名、小学4年生～6年生の養育者7,834名）を対象に調査した。この調査では、自立した生活を営む上で必要となる資質・能力（「生きる力」）の要素となる具体的

な生活に関する行為・技術（「生活スキル」）について、子どもの習得状況や「生活スキル」と体験活動や生活環境、養育者の子どもとの関わりを調べている。「生活スキル」の習得状況に関するデータの結果は、子どもの体験活動を推進する上で、どの年齢期にどういった体験をさせるかが有効であるのかを検証できるとともに、養育者はどのような生活スキルを子どもに身に付けて欲しいのかを知る基礎的知見を示した。この研究の中で30代～40代の養育者は、「靴ひもを蝶結びにすること」などを身に付けて欲しい生活スキルとして挙げるほか、「ありがとう・ごめんなさいを言うこと」、「約束の時間や決められた時間に遅れないこと」、「決められた金額の中で必要な物を買ってくること」、「住んでいる地域の方法でゴミを正しく分別すること」など礼儀やマナーに関するスキルを上位項目として掲げている。これらの内容はプレイフルネス要素のうち、「自己決定」、「ルール遵守」、「社会的関与」と重複しており、プレイフルネス効果への養育者ニーズの高さが判明する。

(2) 養育者の関与と子どものスキルの関係

本研究では、プレイフルネス効果として認められる自己決定や楽しさに関連する「a. コミュニケーション」、有能感やルール遵守に関連する「b. 家事・暮らし」、社会的関与に関連する「c. 健康管理」の3項目を上記の実態調査を参照し、養育者の回答による①体験支援的な関わりと子どものスキル相関、子どもの回答による②自然の中で遊ぶこと子どもスキル相関、③お手伝いの頻度とスキル相関、④ゲーム（Wii、PSP、DS）とのスキル相関を抽出し、本スポーツ少年団でのアンケート結果を交えて考察する。

①養育者の「体験支援」的な関わりと子どものスキル相関

養育者が「勉強以外の様々なことをできるだけ体験させている」など体験活動を積極的に行わせる「体験支援」的な関わりが生活スキルにどの程度影響を及ぼしているのかを、養育者回答から分析する。

a) 「コミュニケーション」スキルでは、体験支

援的な関わりの多い子どもの「高いまたは普通」とする割合80.0%、関わりの少ない子ども69.8%であり、開差は10.2%。

b) 「家事・暮らし」スキルでは、体験支援的な関わりの多い子どもの「高いまたは普通」とする割合71.9%、関わりの少ない子ども65.2%であり、開差は6.7%。

c) 「健康管理」スキルでは、体験支援的な関わりの多い子どもの「高いまたは普通」とする割合81.0%、関わりの少ない子ども74.8%であり、開差は6.2%。

以上のことから、体験支援的な関わりの多い子どもほど、コミュニケーションや家事・暮らしのスキルが高くなり、健康管理への関心も高い傾向が見られる。

本スポーツ少年団において稲刈り体験後に行ったアンケートにおいて養育者は、

- ・異年齢の子どもともふれあい、仲良く遊べるようになった（7歳女児）
- ・いろいろなことに興味を持つようになった（5歳女児）
- ・チャレンジ精神が増した（4歳男児）
- ・自分で進んで身体を動かすようになった（6歳男児）
- ・週末でも、朝早く起きるようになった（6歳女児）

という回答を寄せている。これは、体験活動そのものの結果にも増して、子どもの将来を見込んだ「社会的関与」、「有能感」、「自己決定」などのプレイフルネス要素の向上効果を養育者が期待していたことを示唆する。

②自然の中で遊ぶことと子どものスキル相関

ふだんから山や森、川や海など、自然の中で遊ぶ子どもとの関係性を、子どもの回答結果から分析する。

a) 「コミュニケーション」スキルでは、自然の中で遊ぶことの多い子どもの「高いまたは普通」とする割合83.2%、少ない子ども70.1%であり、開差は13.1%。

b) 「家事・暮らし」スキルでは、自然の中で遊ぶことの多い子どもの「高いまたは普通」とす

る割合80.5%、関わりの少ない子ども69.9%であり、開差10.6%。

c) 「健康管理」スキルでは、自然の中で遊ぶことの多い子どもの「高いまたは普通」とする割合86.4%、関わりの少ない子ども72.0%であり、開差14.4%。

以上のとおり、自然の中で遊ぶことが多いほど、コミュニケーションや家事・暮らしのスキルは高まり、健康管理への関心も高くなる傾向が見られる。

本スポーツ少年団のサマーキャンプ後に行った養育者アンケートでは、以下のような回答が寄せられた。

- ・大きな公園に行っても気後れすることなく遊べるようになった（6歳男児）
- ・父親と触れ合う機会が増えた（5歳女児）
- ・年上の子の影響を受けやすいので、お手本にしてどんどん吸収していました（6歳女児）
- ・一緒に参加できなかった父親に「また行きたい」と何度も話していた（7歳男児）

子どもには、自分自身が体験で得られた経験や学び、感じた様子を、その場に居合わせなかった養育者へ積極的に話しかけたり、誘い出すような「没頭」、「自己決定」、「有能感」が見られる。

③お手伝いの頻度と子どものスキル相関

お手伝い頻度の多少が、子どもの生活スキル等へ与える影響について、子どもの回答結果から分析する。

a) 「コミュニケーション」スキルでは、お手伝いの頻度が多い子どもの「高いまたは普通」とする割合84.7%、少ない子ども65.5%であり、開差は19.2%。

b) 「家事・暮らし」スキルでは、お手伝いの頻度が多い子どもの「高いまたは普通」とする割合82.6%、関わりの少ない子ども62.2%であり、開差は20.42%となり本調査で最も大きな開きを示した。

c) 「健康管理」スキルでは、お手伝いの頻度が多い子どもの「高いまたは普通」とする割合83.0%、関わりの少ない子ども69.8%であり、開差は13.2%。

以上のことから、お手伝いの頻度が高い子どもほど、生活スキルが高い傾向が見られる。ただし、お手伝いをすれば生活スキルが高まる、と結論付けられるものではない。それは、もともとお手伝いをすることが好きな子どもや、お手伝いをすることが当たり前である家庭の子どもには、生活スキルの高い子どもが集まっている可能性があるためである。それでも、お手伝いを行うに至るまでの過程の中で養育者等との会話や行動を数多く積んだ経験は、子どものプレイフルネス要素の引き出しに相当な影響を与えていることに違いはない。

本スポーツ少年団では、通年で家事に積極的にチャレンジすることを励行している。このことについて、養育者は、入団したばかりの子どもの家庭での姿を、以下のように述べている。

- ・家事を無理強いせずにお手伝いするようになった（4歳男児）
- ・お手伝いに興味が出てきた（5歳女児）
- ・兄につられて自発的にお手伝いをするようになった（4歳女児）
- ・年上のお兄さん、お姉さんの影響か、積極的にお手伝いをするようになった（5歳男児）

年長者となる兄弟や他のメンバーの行動がモデリングとして活かされ、時には年長者自身が家庭の中での養育者としての自覚を持つ立ち位置から、彼ら自身の自己効力感も高めていると示唆される。

④ゲーム（Wii、PSP、DS）をすることとのスキル相関

ゲームをする頻度の高低差が、子どもの生活スキル等へ与える影響について、子どもの回答結果から分析する。

- 「コミュニケーション」スキルでは、ゲームをする頻度の高い子どもの「高いまたは普通」とする割合71.0%、「あまりない・まったくない」とする割合83.2%であり、開差は12.2%。
- 「家事・暮らし」スキルでは、ゲームをする頻度が高い子どもの「高いまたは普通」とする割合68.5%、「あまりない・まったくない」とする割合80.6%であり、開差は12.1%。

c) 「健康管理」スキルでは、ゲームをする頻度が高い子どもの「高いまたは普通」とする割合が76.4%、関わりの少ない子どもは78.0%であり、開差は1.6%とその差はほとんど見られない。

以上のことから、ゲームをする頻度が高い子どもほど、「コミュニケーションスキル」、「家事・暮らしスキル」は低い傾向が見られた。しかし、健康管理スキルに関しては明確な相関関係が認められないことが判明した。

上記①～④の分析結果は、子どものプレイフルネス要素を十分に引き出すために、環境調整が重要な位置を占めることを示している。養育者は、子どものプレイフルネスや関係スキルの発達を支援するために、子どもの状態に応じて子どもに対する働きかけの内容やタイミング、あるいは働きかけを止めるタイミングを調整することが必要である。

環境調整は、指導者によるもの以上に養育者の支援に委ねられるものであり、養育者から見ればどの指導者を選ぶのかも選択肢のひとつである。こうしたことからスポーツ指導者は、競技等の結果と同等か、それ以上に活動の目的や対象者のプレイフルネスについて養育者への丁寧な説明が求められる。

(3) 養育者と子どもが一緒に活動する意義

子どもは、幼児期から学童期にかけて、養育者との関係が中心の生活から、友人との関係が中心の生活へ移行する。友人との関係が子どもの自己制御や自立の発達のために重要な基盤となるが、この成長過程の適応を養育者がいかに支援できるかは、さらに重要である。

養育者は、子どもの行動に規制をかけ、ときには罰を与えることもある。しかし、基本的には子どもに対して寛容であり、今の失敗より、次の成功に焦点化した先行投資的な関わりや教育的な関わりをすることが多い。子どもの自律性を発達させるためには、子ども自身に行動の自由さが必要であり、養育者の過剰な関わりで子どもの活動を監視したり、危険回避のために常に寄り添うことは、発達的に望ましいものとは言えない。

本スポーツ少年団の「体験的プレイフルネス運動遊び」から得られた経験を基にした日常生活の変化等について、養育者は以下のように述べている。

- ・週末の予定が、買い物から外での活動に変わった（6歳男児）
- ・帰宅後、今日の活動は「こんなことをしたんだよ」など、家族での会話が増えた（6歳男児）
- ・いつも兄の予定につき合っているのに、活動の前日などは「わたしも？わたしもだよな」など、自分の予定としての楽しみができたようです。（4歳女児）
- ・お友達に対してとても興味を持ちはじめ、次は〇〇ちゃんと〇〇して遊びたいな、と話すようになった。（5歳男児）
- ・父と身体を使って遊ぶ時間があまりないので、とてもよい時間です。（7歳男児）
- ・父親は忙しくて遊んであげられず、いつも2人で遊んでいたが、安全な場所でたくさんの親子で遊べるのが毎回とっても楽しかった。（6歳女児）
- ・父親と触れ合う機会が増えた。（7歳女児、6歳男児）
- ・回が進むごとに積極的に活動内に溶け込めるようになった。（6歳女児）
- ・興味のある活動には、親から離れて楽しめるようになった。（3歳男児）
- ・公園で遊具を見つけた際に、「この間は、こんな風に遊んだんだよ！」と父親に話している姿を見て、よく覚えているものだなあと驚いた。（5歳女児）
- ・屋外での親子鬼ごっこは無条件に楽しめた。（多数）

体験的プレイフルネス運動遊びが、子どもの行動変容を家庭や友人との日常に多彩な形で変化をもたらしている。これは、自発的な意志に基づいて動かしたことで肯定感を得た子どもが、その時の感情や考え、自らとった行動や状況を容易に思い起こし、体験現場に同行していない養育者に対して振り返りを解説することができることなどからも示される。

（4）被災地域の養育者

養育者がストレスを抱えていたり、子どもが難しい気質を持っていると、養育者が感受性の高い関わりをすることが難しくなる。しかし、多くの養育者は、子どもの世話を放棄することなく、子どもの立場を尊重して親身に考え、子どもの行動や表情から出される様々な信号の意味を感じ取ろうと努力し、支援を続けるものである。こうした養育者の積極的な関わりは通常行われることであり、被災地域に限ったことではない。しかし、東日本大震災において甚大な被害を受け未だ復興途上の地域を訪れて、親子の体験的プレイフルネス運動遊び活動を行うと、震災から5年を経過し既にライフライン等がもとの状況に戻った地域との違いを大きく感じる。それは、決して否定的なことではなく、甚大な被災地域における「絆」の強さを感じる点にある。

被災地域の養育者は、年齢や経験に関係なく、等しく子どもに対して生命の尊さを伝え、成長を



写真 南三陸町でのプレイフルネス運動遊び
（チームプレーやチカラを出し切る遊び）

見守り、地域全体で子どもの養育を支えようと前向きな姿勢にある。ストレスの多い状況下においても、養育者は、わが子に対するポジティブな感情に支えられて子どもへの世話行動を持続させ、感受性を維持させているのである。これは、生命の危機感が強いほど大きな力になるものと推察される。

養育者に最も重要なスキルは、困ったときに「SOSを出せる力」である。子どもの無限の可能性に期待している私たち少年スポーツの指導者は、どのような状況下においても養育者を孤立させてはならず、ついでには参加しやすい環境を協調してともに作り上げることが望まれる。こうしたコミュニケーション・スキルの向上には、多様な場面で、多彩な人々が関わりを持つきっかけとなる「体験的プレイフルネス運動遊び」が有効である。また、新しい環境に適応することが困難であったり、他者との関係が築けずにコミュニケーションがうまくできないなど、社会性の欠如が指摘される子ども達にとっても有用な手段となることは、前述のとおりである。

5. 考察と提言（環境の調整）

一緒に遊ぶ友人を集めるときには、広場の真ん中で「〇〇する人、この指とまれ。早くしないと指切るぞ！5, 4, 3, 2, 1, 0, 指切った!!」と人差し指を天高く掲げ、大声を張り上げて募ったものである。地域によって後半部分は、「早くしないと電気の球が切～れる」、「高山崩してろうそく一本消～えた」と郷土色豊かなものがあることは全国に交流の幅が広がる中で知った。仲間を募る言葉に違いがあっても、参加を呼びかける方法が各地に存在している。現在は電球がLEDへと変わりつつあるから、将来は電気の球が切れること自体を理解できなくなる時が来るのかもしれない。しかし、それよりも早く、現代の子ども達は、仲間を募る方法を持ち合わせていないことを活動の中で知り、驚いた。

子どもを取り巻く環境が様々に変化する中、自由に身体を動かし、仲間と協調し、想像をめぐらす機会の減少には歯止めがかからない。これより、「身体活動の定期的な実践を、子どもに強制する



ことなく動機づけるためには、単に何を行なったら良いかと言う知識だけでなく、なぜ、そしてどのように行なったら良いのかについての情報を提供し、彼らに対して説得力のある具体的なメッセージで補う必要がある。」(竹中, 2010: アクティブ・チャイルド60min P149)の提言が重要度を帯び、意図的な「運動遊び」を作る必要性を強く感じる。

『プレイフルネス運動遊び』は、安心できる環境下で「運動遊び」を繰り返し実践し、プレイフルネス効果の持続性を意図するものである。このことから、子どもを取り巻く環境やその背景、養育者のニーズを考慮しながら行われることが望ましく、指導者の体育・スポーツ分野における価値観や考え方、経験にとらわれるものではない。

また、『体験的プレイフルネス運動遊び』は、「運動遊び」や「プレイフルネス運動遊び」が、指導者の意図する「自然にできること（できるようになること）」を期待するものとは異なる。ここでの指導者は、意図的な「わざわざ、させること」に全力投球するものの、直接的な「子ども達を育てる」ことはしない。子ども達は、準備された（環境調整された）場所において、身体活動を含む様々な体験からその発達段階で身に付ける「生活スキルを自ら学習」し、プレイフルネス要素を成長させ維持するのである。

おわりにあたり、運動遊びは、「楽しい」こと

や「運動量」,「能力向上」をめやすとすることに加えて, プレイフルネス要素の表出とその持続もねらいとして位置づける(プレイフルネス運動遊び)ことで, より一層, 運動遊びが広く認知されるものと期待される。このため指導者は, 常に変化する子ども達の日常生活やこころの変化に寄り添い, 環境調整を図ることがふさわしい。そうした意図や手立てによる運動遊びは, 家庭・学校・地域が連携して数多く実践されることが望まれる。テキストで紹介されるものばかりでなく, 内容は様々であり, 行われる地域色が豊かであるほど面白い。子ども達が天高く指を振り上げ, 仲間が駆け寄る姿を再び見ることができるとを希望する。

6. 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, サンライフ企画
竹中晃二 (2008) 行動変容-健康行動の開始・継

続を促すしかけづくり. 財団法人 健康・体力
づくり事業財団

竹中晃二 (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

竹中晃二・富永良喜 (2011) 日常生活・災害スト
レスマネジメント教育. 教師とカウンセラーの
ためのガイドブック. サンライフ企画

佐藤善人・青野 博 (2015) ACP子どもの心と
体を育む楽しいあそび, 株式会社ベースボール・
マガジン社

独立行政法人 国立青少年振興機構「子どもの生
活力に関する実態調査(子どもに必要な生活ス
キルとは)」(2015), P2-21

Allport, G.W. (1954). The historical background
of social psychology. In G. Lindzey & E. Ar-
onson (Eds.) Handbook of social psychology.
Vol.1, New York : Random House.

2-4 幼児期における「鬼遊び」の心理・社会的効果とその指導方法 - プレイフルネスを考慮して -

齋藤めぐみ¹⁾

はじめに

「鬼遊び」は、幼児期の運動あそ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と考えられる。

「鬼遊び」の現在までの研究を概観したところ、幼児期においては、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た(齋藤, 2015)。「鬼遊び」を保育現場で実践する際は、幼児期をひとくくりとして考えるのではなく、年齢に即した指導方法を明らかにすることが必要であると考えられる。また、「鬼遊び」を行うことによる心理・社会的効果について文献では明示されているが実際の保育現場による検証はほとんどみられない。そのため、「鬼遊び」の心理・社会的効果について実践の場から明らかにする必要がある。

竹中(2015)は、運動遊びにおいて心理・社会的効果を高めるために「プレイフルネス」の要素を強化する運動プログラムの開発の必要性を示唆している。「プレイフルネス」とは、没頭、楽しさ、自己決定、有能感、ルール遵守、社会的関与の6要素が含まれる。

そこで、本研究は、「鬼遊び」の心理・社会的効果および指導方法について、「プレイフルネス」に基づき検討することを目的とした。

研究1: 「鬼遊び」の目的とその指導方法

方法: 現役のスポーツ指導員、幼稚園教諭を対象として「鬼遊び」を保育やスポーツ教室等で行う目的、目的を達成するための指導方法について個別の聞き取り、フォーカスグループインタビュー、質問紙を用いて調査した。質問内容は、「鬼遊び」を通して子どもたちに経験してほしいこと、とそ

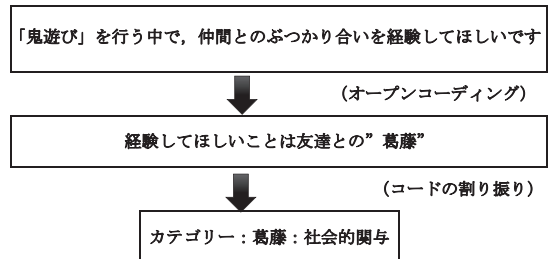


図1 コード化

のための指導方法であった。質問と記録は、研究者1名で行われた。聞き取り調査およびフォーカスグループインタビューでは話された内容全てを書き出した後、萱間(2007)を参考にしてデータをコード化して同類項をまとめ、割り振れる項目については、「プレイフルネス」の要素を割り振った。コード化の方法について図1に示した。

調査期間: 2015年8月~2016年2月

対象者: スポーツ指導員4名、幼稚園教諭7名、合計11名であった。対象者のプロフィールを表1に示す。

結果と考察: 「鬼遊び」を行うことを通して幼児に経験してほしいこと、それに対応する「プレイフルネス」に含まれる要素について、表2に示した。表中の職種欄のSはスポーツ指導員、Yは幼稚園教諭とした。協力すること、仲間存在を知ること、楽しさを知ること、悔しいという思いをすることは、スポーツ指導員も幼稚園教諭も経験してほしいと考えている。幼稚園教諭の方が仲間とのぶつかり合い、仲間との気持ちの共有、仲間ができること等、仲間とのなんらかの関係を経験させたいとの回答が多かった。一方で、スポーツ指導員は、運動能力の向上に関する経験について具体的な回答が多かった。これらの経験してほしいことは、社会的関与、楽しさ、没頭、有能感、ルールの遵守と「プレイフルネス」の6つの要素のうち自己決定を除く5つの要素に対応すると考えら

1) 東洋英和女学院大学

表1 対象者のプロフィール

	職業	性別	経験年数	備考
1	幼稚園教諭	女性	34年	園長
2	幼稚園教諭	女性	34年	主任
3	幼稚園教諭	女性	30年	教諭
4	幼稚園教諭	女性	24年	教諭
5	スポーツ指導員	男性	20年	保育所・幼稚園を中心に体育指導
6	幼稚園教諭	女性	20年	園長
7	幼稚園教諭	女性	19年	主任
8	サッカー指導員	男性	11年	幼児から小学生を対象にサッカー指導
9	幼稚園教諭	女性	10年	園長
10	大学講師	男性	10年	保育者養成・小学生を対象に体育指導
11	スポーツ指導員	男性	5年	幼児から小学生を対象に体育指導

(経験年数順)

れる。指導者は、「鬼遊び」を通して「プレイフルネス」に関連する要素を経験させたいと考えていることがわかった。

次に「鬼遊び」を通して経験してほしいことに対する幼児期の年齢別指導方法について表3に示した。3歳児は、大人との安定した関係の中で逃げることを楽しむ、楽しいと思える経験をする、走ることを基本に身体が動くようになる、簡単なルールを楽しむことを考慮した指導を行っている。4歳児については、少しずつ子どもだけで遊ぶ、仲間との葛藤、共有を経験する、悔しい思いをする、高度な身体の動きができるようになる、様々な鬼遊びを楽しむ、様々な経験をする、ルールを知ること等を考慮して指導をしている。また、5歳児については、子ども主体で遊ぶ、仲間との気持ちの共有、協力する、高度なルールの鬼遊びを楽しむ、を考慮した指導を行っている。3歳児では、オニということばや追いかけることに恐怖を感じる子どもが多く、オニという言葉遣わず、タッチするという言葉を遣うなど3歳児ならではの配慮を行っている。「鬼遊び」を嫌いにならないための配慮である。4歳児の間は、「鬼遊び」の種類においても、友達との関係においてもできるだけ多くの経験をさせること、5歳児では、主体的に遊ぶことを考えての指導である。

これらの発達や経験をふまえた指導上の配慮を「プレイフルネス」の要素に対応させ、整理し、図2に示した。

「自己決定」については、まず3歳児に対して大人と一緒に遊び、鬼遊びを嫌いにならない配慮をする、4歳児には大人が主導はするが少しずつ子どもたちだけで「鬼遊び」を楽しめるような環境を作り、やがて5歳児になれば子どもたちだけで主体性をもって「鬼遊び」に取り組めるようにしていく。「有能感」については、3歳児には、走ることを楽しめるように指導し、4歳児では少しずつ高度な動きを教えていく。また、様々な「鬼遊び」を経験させ、色々な「鬼遊び」ができるようになることを考慮する。5歳児になるまでには「鬼遊び」を楽しむのに必要な身体能力や多くのルールを知る経験を充分にしておく。「社会的関与」については3歳児にかかわる大人との安定した関係を築き、4歳からは仲間との接触からの葛藤や気持ちの共有をする機会を作り、5歳では仲間と協力して遊べるようになることを目指す。「ルールの遵守」については、3歳児には、簡単なルールにとどめ、4歳児に多くのルールを教え、ルールをめぐる葛藤の経験などを通し、5歳児になれば自分たちで納得するルールを作る機会を与える。これらを充分に経験することが「楽しさ」を生み、「没頭」するまで遊べるようになるのではないかと考える。子どもが自分たちで長時間楽しみながら「鬼遊び」を行うことを「没頭」とした時、「プレイフルネス」に含まれる6要素は同時に強化できるのではなく、相互作用や時間のズレが存在するのではないかと考える。この図式で

表2 鬼遊びを通して経験してほしいこととプレイフルネス

経験させたいこと	数	職種	キーワード	プレイフルネス
鬼遊びを通して人を思いやれるようになること	1	S	思いやり	社会的関与
仲間とのぶつかり合い	5	Y	葛藤	社会的関与
人を助けるといい気持ち、助けられるとうれしいという感覚を経験すること	1	S	救出	社会的関与
仲間との気持ちの共有	6	Y	共有	社会的関与
協力すること	3・3	S・Y	協力	社会的関与
つかまえるという感覚、人に触るという感覚をもつこと	1	S	接触	社会的関与
人につながりながら触るという経験をする	1	S	つながり	社会的関与
自分がいて、相手がいるということを知ること	1・6	S・Y	仲間	社会的関与
コトロなどで友達を守る、声をかけあう、同じ方向を向くなどの経験をする	1	S	仲間	社会的関与
仲間ができること	3	Y	仲間	社会的関与
年下のルールわからない子どもに寛大な気持ちをもつこと	1	Y	やさしさ	社会的関与
どのように年上から守られているか気づくこと	1	Y	やさしさ	社会的関与
自分勝手では遊びは楽しくないと気づくこと	1	Y	ルール	社会的関与
楽しく走る（ただ走るより楽しい）こと	2	S	楽しさ	楽しさ
楽しいという経験をする	1・6	S・Y	楽しさ	楽しさ
スリルを味わう	1	Y	楽しさ	楽しさ
つかまえる楽しさを経験すること	1	S	捕まえる	楽しさ
夢中になって遊ぶ経験	4	Y	夢中	没頭
悔しいという気持ちを経験させること	1・3	S・Y	感情	楽しさ
様々な感情の表出	3	Y	感情	楽しさ
避ける（身をかかわす）こと	1	S	運動能力	有能感
上手につかまえること	1	S	運動能力	有能感
身を守ること	1	S	運動能力	有能感
ぶつからずに走ること	1	S	運動能力	有能感
目標に向かって走ること	1	S	運動能力	有能感
二重行動ができるようになること	1	S	運動能力	有能感
運動能力が向上すること	1	S	運動能力	有能感
周りを気にして走ること	1	S	運動能力	有能感
駆け引きをするということ	1	S	駆け引き	有能感
考えて行動できるということ	2	S	思考力	有能感
全体を見ること	1	S	状況判断	有能感
視野を確認すること	1	S	状況判断	有能感
状況判断ができるようになること	1	S	状況判断	有能感
勝ち負けの経験をする	3	S	勝負	有能感
自分の身体が思うように動くこと（動かないと楽しめない）	5	Y	身体能力	有能感
勝ったという達成感	3	Y	達成感	有能感
準備を早く行うこと	1	S	段取り力	有能感
ルールがわかること	3	Y	ルール	ルールの遵守
ルールを守ること	1	S	ルール遵守	ルールの遵守

表3 「鬼遊び」の年齢別指導方法

3歳児			
指導上考慮する点	区分	回答：具体的指導法	職種
大人との安定した関係の中で逃げることを楽しむ、逃げられるようになる	ポイント	逃げる練習を行う。先生が追いかけて逃げるのが楽しい、という経験をさせる。	S
		逃げ切る、という成功体験を経験させる	S
		逃げ切ってうれしいという気持ちを体験させる	S
	具体例	大人がオニになり追いかける	Y
		教師との追いかけて、逃げるを楽しむようにする	Y
		大人がオニになる	S
楽しいと思える経験をさせる	ポイント	先生についてきて、次、追いかけるよ～とって逃げさせる	S
		子どもにオニをさせない	S
	具体例	鬼遊びを知り、楽しめるようにする	Y
		おもしろいと思わせる工夫をする	Y
		お面をつくって役割を理解できるようにする	Y
		オニということばを使わないようにする	S
身体を動かす、特に走ることを楽しむ、身体が動くようになる	ポイント	捕まえるではなく、背中タッチをする	S
		クローズにして逃げる場所を小さくする	S
	具体例	身体を動かす楽しさ、走る楽しさを体験できるよう単純な活動からはじめる	Y
		走る機会をつくる	Y
		走る経験が楽しくできるように遊びを通じて促す	Y
		走る、押す、ひっぱる、つかむ等ひとつずつの動きができるようになる遊びを行う	S
簡単なルールを知る、楽しむ	ポイント	パラバラに走るとぶつかるので、方向を決めてにげるような経験をさせる	S
		動物などの模倣をさせ、様々な動きをとり入れる。	S
	具体例	追いかけて遊ぶことをふくませながら少しずつ理解できるルールとしていく	Y
		オニにオニになれるような遊びを取り入れる：むっくりくまさん、おおかみさん今なんじ逃げてつかまったら、円の中にはいり、全員つかまったら終わり、という”ため鬼”を行う	Y
4歳児			
指導上考慮する点	区分	回答：具体的指導法	職種
少しずつ子どもだけで遊ぶ	ポイント	追いかけて遊ぶ経験をさせる	Y
		仲間とぶつかり合う経験をさせる	Y
	具体例	仲間と楽しむこと	Y
		様々な関わりを経験できるようにする	Y
		次第に勝っても負けても友達と協力しあって遊ぶ楽しさを体験できるように遊びを取り入れる	Y
		集団遊びの楽しさが体験できるようにしていく	Y
仲間の葛藤、共有を経験する	ポイント	勝ち負けの思いを共有する経験をさせる	Y
		子どもの力関係で新しいルールができることもある。状況によって、対応を変える。黙っていることもある。また、保育者が仲間として参加しフェアでないことを指摘する。	Y
	具体例	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
悔しい思いをする	ポイント	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
	具体例	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
高度な身体の動きができるようになる	ポイント	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
	具体例	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
様々な鬼遊びを楽しむ、様々な経験をさせる	ポイント	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
	具体例	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
ルールを知る	ポイント	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
	具体例	悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
		悔しい思いをする	Y
5歳児			
指導上考慮する点	区分	回答：具体的指導法	職種
子ども主体で遊ぶ	ポイント	子ども主体で遊ぶ	Y
		子ども主体で遊ぶ	Y
		子ども主体で遊ぶ	Y
		子ども主体で遊ぶ	Y

指導上考慮する点	区分	回答：具体的指導法	職種
仲間との気持ちの共有、協力する	ポイント	仲間との存在のありがたさを知る経験をさせる	Y
		仲間と気持ちを共有する経験をさせる	Y
		仲間ができることの嬉しさを経験させる	Y
		より人数が多い中で楽しんだりクラスを超えて様々な仲間と取り組めるように考慮する	Y
		遊びを通して自分や友達のことを確かめ、友達と仲良く遊ぶ言葉を身につけられるようにする	Y
	仲間と協力してすすめていく鬼遊びを行う	Y	
	具体例	思いっきり押されたら、どうなるか？などを話す	S
		負けて悔しい経験をさせる	S
		子どもたちが納得いくまでトラブル発生時に話し合う機会をつくる	Y
		コミュニケーションをとりながらルールを作ったり相談したりできる機会をつくる	Y
友達同士でルールを決める機会をつくる		Y	
高度なルールの鬼遊びを楽しむ、自分たちでルールを作る	ポイント	勝手なルールを作る友達に対して意見を出し合う機会をつくる	Y
		イメージを仲間へ伝え、共有できるようなコミュニケーション能力を高めていかれるよう必要に応じてアドバイスをする	Y
		少しずつルールを複雑にしていく	S
		ルールを守って遊ぶ楽しさを実感させる	Y
		かけひきができなかったことを褒める	S
	具体例	友達同士でルールを決める機会をつくる	Y
		色々な種類の鬼ごっこを経験させる	S
		復活など作戦を必要とする鬼遊びを行う	S
		手つなぎ鬼は狭いところで行う	S
		保育者が仲間となって作戦を提案する機会をつくる	Y
没頭	助け鬼で作戦を考える機会をつくる	Y	
	氷鬼などルールのあるものを徐々に取り入れる	S	
	増え鬼で1人残った人がチャンピオンになる、というルールを取り入れる	S	
	助け鬼は、段階を追ってルールを教える	S	

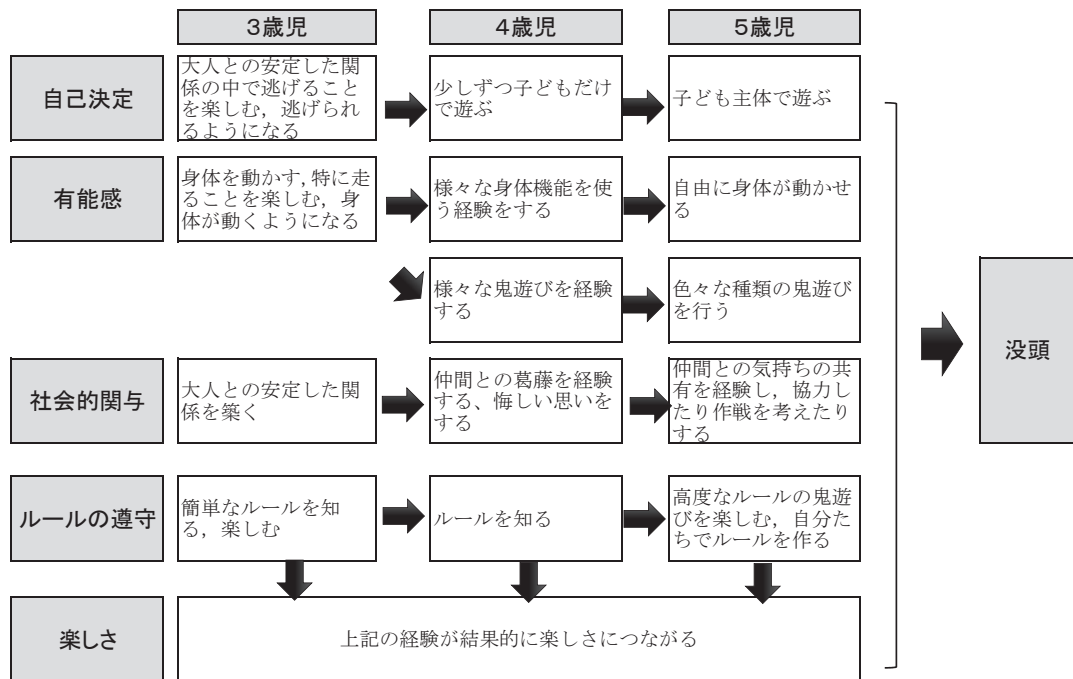


図2 プレイフルネス強化を意図した「鬼遊び」の指導方法

示した「プレイフルネス」の強化の機序については1つの仮説であり、今後検討する必要がある。

研究2：「鬼遊び」に必要な動きと年齢

方法：質問紙を使用して、「鬼遊び」に関連する子どもの動きについて、回答を依頼した。質問項

表4 「鬼遊び」に必要な動きと年齢

「鬼遊び」にかかわる行動	行い始める時期	充分行える時期
逃げるのを楽しむ	3歳前半 ～ 3歳後半	3歳後半 ～ 4歳前半
捕まえるのを楽しむ	3歳前半 ～ 4歳前半	3歳後半 ～ 4歳後半
じゃんけんを楽しめる	3歳前半 ～ 3歳後半	3歳後半 ～ 4歳後半
鬼遊びをたのしめるくらいじゅうぶん走れる	3歳後半	4歳前半 4歳後半
片足けんけんができる	3歳後半 ～ 4歳前半	4歳前半 ～ 5歳後半
急にとまることができる	3歳後半 ～ 4歳後半	4歳前半 ～ 4歳後半
大股歩きができる	3歳後半 ～ 4歳後半	4歳前半 ～ 5歳後半
片手でものを投げられる	3歳後半 ～ 4歳後半	4歳前半 ～ 5歳後半
捕まったコを助けられる	4歳前半 ～ 5歳前半	4歳後半 ～ 5歳後半
子ども同士でトラブル解決を行える	4歳前半 ～ 5歳前半	4歳後半 ～ 小学生
めくばせができる	4歳後半 ～ 5歳後半	4歳前半 ～ 小学生
はさみうちができる	4歳後半 ～ 5歳前半	5歳前半 ～ 小学生
取りながら逃げる、という二重行動ができる	4歳後半 ～ 5歳後半	5歳前半 ～ 小学生
かわせる	4歳前半 ～	4歳前半 ～ 5歳前半
作戦を考えられる	4歳後半 ～ 5歳後半	5歳前半 ～ 5歳前半
子どもたちだけで楽しめる	4歳後半 ～ 5歳前半	5歳前半 ～ 5歳後半
自分たちでルールを決められる	4歳後半 ～ 5歳前半	5歳前半 ～ 5歳後半

目は、研究1の聞き取り調査の結果から選出した。

行動が見られはじめる時期には△、充分に行われている時期には○印を記入するよう依頼した。

行動がみられはじめる時期と充分行える時期の幅をまとめ、表4に示した。

調査期間：2016年2月

対象者：幼稚園教諭9名、保育士1名(50.7歳±6.77歳、女性10名)

結果と考察：行い始める時期、充分に行われている時期ともに、回答者により回答が異なり、個人差、施設による差があることがわかった。このことから考えると、研究1で示した年齢別指導方法の時期(年齢)は、その目安とし、現場での子どもの様子を観察しつつ、各施設、各年度で子どもの経験や発達に合わせて対応を考慮する必要があると考えられる。

総合考察と展望：本研究は、「鬼遊び」の心理・社会的効果および指導方法について、「プレイフルネス」に基づき検討することを目的とした。

スポーツ指導員や幼稚園教諭は単に運動することだけを目的として「鬼遊び」を指導しているのではなく、社会・心理面の発達を考えて子どもたちに「鬼遊び」を指導していることがわかった。

保育者は特に「社会的関与」を考慮した指導をスポーツ指導員は身体能力の向上に重点をおいた「有能感」を意識して指導を行っていた。「社会的関与」も「有能感」も「プレイフルネス」には欠くことのできない要素であり、「プレイフルネス」の強化には、どちらか一方に偏らない指導が大切である。また、これらの要素は年齢に応じて重視するポイントと実際の指導方法が異なり、発達に即した指導が必要である。ただし、子どもたちの状況や経験に個人差があることも示唆されたため、現場では、接する子どもをよく観察し、状態や状況に合わせた指導を行う必要がある。

本研究では、幼児の運動遊びに関わるスポーツ指導員、保護者を対象とした聞き取り調査から「プレイフルネス」を強化する指導方法を検討した。しかし、実際、その方法を行って「プレイフルネス」が高まったかどうかの効果測定は行っていない。幼児を対象として「プレイフルネス」測定について、Trevlas et al., (2008) は、訓練された教師が、ビデオを観ながら判定している。今後、本研究で得られた指導法が、「プレイフルネス」の強化に有効であるか効果測定を行うことが望まれるが、測定方法について検討する必要がある。また、今

後、「プレイフルネス」を強化する指導方法について広く普及していくことが望まれる。

謝辞

本研究の調査に協力して下さいましたスポーツ指導員、幼稚園教諭、保育士の先生方に記して御礼申し上げます。

引用文献

萱間真実（2007）質的研究実践ノート－研究プロセスを進めるclueとポイント－，医学書院。
齋藤めぐみ（2015）幼児を対象とした「鬼遊び」

に関する研究の動向 平成26年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ－第2報－，19-30.

竹中晃二，李インカ，丹下裕加里（2015）子ども版簡易プレイフルネス質問紙の開発および評価 平成26年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ－第2報－，27-37.

Trevlas E., Grammatikopoulos., Tsinilis, Nikilaos., and Zachopoilou, E. (2003) Evaluating playfulness : Construct Validity of the Children's playfulness Scale. *early Childhood Education Journal*, 31, 33-39.

3. 運動・スポーツ遊びにおける怪我予防

3-1 運動遊び中の傷害予防と、運動遊びで危機回避能力を育てることの両立を考える

笠次 良爾¹⁾

1. はじめに

第1報では日本スポーツ振興センターへ申請された学校の管理下の災害において、学校・園におけるケガの経年変化を示した。その結果、40年前と比較して現代は小学校以降の校種ではケガが増加傾向であるのに対して、幼稚園と保育所では1993年をピークにそれ以降減少傾向であること、また幼稚園・保育所の児童のケガの部位が昔よりも現代の方が顔面を受傷する比率が増えていることなどが明らかとなり、幼少期の運動経験の不足が体力低下だけでなく、防御動作や回避動作獲得にも悪影響を及ぼし、小学校以降のケガの増加につながっているのではないかと推測されることを示した¹⁾。また第2報では教員の印象に残るケガの原因から、ケガを防ぐために必要な要素を運動遊びという観点で考えた²⁾。

運動遊びが単に体力向上だけでなく、社会心理的側面を含め様々な付加価値を生み出すことを示すのが本研究全体の目的であるが、本稿では運動遊びがケガの予防にとって有効であることを示す必要がある。

よく、「小さなケガの経験が大きなケガを防ぐことにつながる」というが、誰もケガをしたくないわけではないし、将来の大きなケガを予防するためにわざわざ好んで小さなケガを経験するわけではない。それでは、幼少期に経験するケガ、特に運動遊びのときに経験するケガにはどのような意味があるのであろうか。

2. 小さなケガの経験は、後の大きなケガを防ぐために何故必要なのか—運動遊びが外傷予防に及ぼす効果

大築は、人間のバランス能力は①姿勢反射という哺乳類に共通した反射機能と、②転倒につながる刺激に対する随意反応、③さらにその刺激の予測に基づいた予測的姿勢反射という、3つの要素によって構成されるとしている³⁾。そして①の反射機能は、生まれつきあるいは神経系が成人のほぼ90%まで発達するといわれる12歳頃までに、姿勢を乱す外乱刺激を繰り返し経験することによって効率のよい姿勢反射が形成されると述べている。また②は反応時間の短さ、③は転倒につながる外乱刺激の発現を予測して構えを作るフィードフォワード制御能力であり、いずれも転倒を未然に防ぐために非常に重要な要素であると説明している。

鳥居は、運動の経験が運動能力や外傷予防に及ぼす効果として、乳児や幼児のさまざまな動作の経験や失敗が運動学習における逆モデルを形成し、フィードバック制御からフィードフォワード制御ができるようになるために必要であるという樋口らの考え方を紹介している^{4, 5)}。このフィードバック制御とフィードフォワード制御を、杉原は運動学習の情報処理モデルの基本となるメカニズムとして紹介している⁶⁾。フィードバック制御は自分の実行した運動を情報として取り入れ、次の運動を修正する手がかりとして利用する働きのことである。また刺激が提示されてから運動が開始されるまでの時間を反応時間というが、この反応時間は刺激—運動が1対1の最も単純な場合でも最も速くて100ミリ秒以上の時間がかかることが明らかになっており、高速で移動する対象に反応する場合には、対象に合わせて反応するフィー

1) 奈良教育大学

ドバック制御ではタイミングが遅れてしまい間に合わない。そこで先回りして運動を開始する仕組みをフィードフォワード制御というが、この制御にはどのような運動を実行するかという決められた運動計画が必要であり、この計画は運動プログラムと呼ばれている。キールは運動プログラムを、「運動系列の開始に先立って構造化されており、運動がひとたび開始されると末梢フィードバックに影響されることなく全系列を実行可能にする一組の筋指令」と定義している⁷⁾。この運動プログラム形成にフィードバックが関与していると考えられている。杉原は、フィードフォワード制御は予測に基づく運動の実行と説明しているが、運動学習の理論としてシュミットのスキーマ理論⁸⁾を紹介している。スキーマとは我々が物事を理解したり記憶したりするときの枠組みとなる抽象的で一般化されたルールのことであるが、運動学習の理論として再認スキーマ（運動したときの感覚と運動の結果との関係が抽象化されたもの）と再生スキーマ（運動の意図と運動の結果との関係が抽象化されたもの）という2つの運動反応スキーマを想定し、同じ運動を数多く経験するよりも変化のある運動を経験した方がスキーマは形成されやすいとしている。

以上のことから、多種多様な動きの経験はケガの予防に必要なフィードフォワード制御の成熟に必要な不可欠であることがわかる。

中川は、状況判断能力を養う際のオープンスキルの重要性について、ポールトンの考え方⁹⁾を紹介している¹⁰⁾。ポールトンは運動スキルを遂行する際の環境条件の違いに着目し、環境が安定しているか、変化してもその変化が予測できるために環境条件を考慮せずに運動を遂行することができるスキルをクローズドスキル、環境条件が予測できない形で変化し、その変化に合わせながら運動を遂行することが要求されるスキルをオープンスキルと呼び区別したが、ケガの予防にはこの「オープンスキル」が重要なのではないと思われる。そして、運動遊びはまさにこのオープンスキル習得に最適な要素が含まれている。

幼児期運動指針¹¹⁾や日本学術会議の提言¹²⁾では、幼児期には様々な遊びを通して多様な動きを

経験することの必要性が示されている。吉田らは、幼児における学年別にみた基礎的運動パターンと遊び志向との関係で、学年が高くなるほど、遊び志向得点が高い群で基礎的運動パターンの出現個数が多くなることを示しており、運動遊びが多種多様な運動パターンの習得に寄与することを示している¹³⁾。

野球やサッカー、スイミングなどスポーツでは特定の動作を反復することで技術の向上を図るが、競技に特有な刺激に対する反応は向上しても、日常生活の中でヒトに加わる様々な外乱刺激に対しての防御動作、回避動作には結びつきにくい。だからといってケガを予防するための運動指導やトレーニングというのは、子どもにとって面白いものとは思えない。三宅はケガを予防する動きづくりとして、①調整力系（動作）を高める運動を体験する、②基本的な運動技能（動作）を獲得する、③子どもの自主性、創造性、社会性が広がるような指示・助言を心掛ける、④危険な場面を認知する能力や安全能力を高める、以上の4つを乳幼児期における運動遊び指導時の留意点として挙げている¹⁴⁾。運動「指導」よりも運動「遊び」の方が、場の設定やルールの工夫により様々な刺激が加わるので、フィードフォワード制御の成熟にとってより有用であり、自然に防御動作、回避動作を習得することにつながるのではないかと考えられる。

ところで、子どもたちの遊びの中で擦り傷や切り傷といった小さなケガをすることはよくあることだが、近年学校現場では「モンスターペアレント」と呼ばれる、過剰な要求を突きつける保護者の存在が注目されている。小さなケガに大騒ぎする少数の保護者からのクレームを恐れ、必要以上に運動遊び中のケガを怖れる教員や保育者が居ることをよく耳にする。

しかし子どもの遊びには多少のリスクを伴うものであり、リスクを伴う遊びは子どもの成長にとって重要であることは過去に国内外の研究者が主張している。大坪は、子どもの遊び場におけるリスクの効用に関する欧米の調査研究をまとめて報告している¹⁵⁾。英国で2000年に出された「Best Play」では、「遊びは子どもにとって、幼少期の

自信と能力の発達の根幹となる、感謝、評価、そして『計算されたリスクを取る』ための重要な要素である」と定義している¹⁶⁾。そして遊びの提供者は、『リスク』を提供するニーズと子どもを危害から守るニーズの間のバランスを管理する必要があると述べている。Play Safety Forumは遊びにおけるリスクの効果について、遊びを提供する際のリスクマネジメントのposition statementの中で示している¹⁷⁾。これらにおいて示されているのは、遊びの中で「リスク」に挑戦することで小さなケガを経験することがあっても、それは大きなケガや新たな危険を避けるための学習の機会であり、そこには安全に対する判断力、行動力を身につけるための「遊びの価値」があるという考え方である¹⁵⁾。米国でもクリストファー・R・エジントンが遊び場におけるリスクへの挑戦において、小さな擦り傷や切り傷をつくることは、多くの場合、子ども達の遊びの中では自然のことであること、ただし深刻な事故につながる危険な要因は見極め取り除く必要があり、取り除くことと同時に積極的に遊ぶ姿勢を引き出す「チャレンジ」を作り出すことが重要であると述べている¹⁸⁾。

こうした欧米の動きは元々1960年代から70年代にかけて子どもに重症事故が多発し、安全対策のための厳しいガイドラインを策定したものの著効せず、却って訴訟件数が増えてしまったことで、過度の安全は子どもの成長にとってよくないという流れから出てきたものであった。

ところで我が国でも遊びにおけるリスクの価値について注目する動きが90年代になって現れてきた¹⁹⁾。そして2002年には国土交通省が遊具の安全に関する指針「都市公園における遊具の安全確保に関する指針」を示し、2014年に改訂第2版が出されているが、この指針は運動遊びにおけるリスクの捉え方を次のように示している。

「子どもは、遊びを通して冒険や挑戦をし、心身の能力を高めていくものであり、それは遊びの価値のひとつであるが、冒険や挑戦には危険性も内在している。

子どもの遊びにおける安全確保に当たっては、子どもの遊びに内在する危険性が遊びの価値のひとつでもあることから、事故の回避能力

を育む危険性あるいは子どもが判断可能な危険性であるリスクと、事故につながる危険性あるいは子どもが判断不可能な危険性であるハザードとに区分するものとする。」^{20), 21)}

ただ、この指針は都市公園の安全基準の中で示されているので、学校や幼稚園の現場の教員や保育者にはあまり知られていないようである。

大坪は、米国のM.クリスチャンセン教授の次のようなコメントを紹介している。「子どもが熱中して『リスク』にチャレンジしながら遊ぶ場合は、集中力も高まり、事故に遭う確率は低減されるが、逆に『リスク』であることも認識・判断できずに、注意散漫に遊んでいる場合は、事故に遭う確率が高まる。そこで、遊び場を安全にするためには、子どもにとって楽しく、『遊びの価値』を高めることが一番大切である」²²⁾。野口も、子どものこうした「遊びに集中している＝遊び込む」状態が却って危険でないことを指摘しているが、ふざけている場合や、リスクを回避しきらないうちに「もう大丈夫」という安堵感が油断につながり危険であることを認識しておく必要があると述べている²³⁾。これらから言えることは、子どもがリスクを把握したうえで集中して遊び込んでいる状態は決して危険ではないということであり、子どもが把握できないハザードを大人は除去しつつ、子ども達を見守る必要があると言うことである。

防御能力・危機回避能力は発育発達に伴い自然に身につくのではなく、多種多様な遊びの中で様々な小さなリスクにチャレンジすることによって培われるものである。子どもにとって発育発達に必要なリスクを経験する際に、ハザードを回避する工夫が必要である。このチャレンジのために必要な要素について、子ども自身に必要なこと(遊び前の準備運動、安心して遊び込める服装)、指導者に必要なこと、保護者に必要なことについて、アンケート調査ならびに文献的考察などにより検討した。

3. 幼稚園保護者を対象とした、運動遊び中のケガに関する意識調査

I. 方法

1. 対象者：某幼稚園に在籍する全園児の保護者

を対象に実施した。調査票を134票配布し、117票の有効回答を得た。有効回答率は87.3%であった。保護者の性別は女性113名、男性1名、未回答3名であった。

2. 調査時期：平成27年8月下旬～9月上旬
3. 調査方法：無記名による選択・記述式アンケート調査
4. 調査項目：
 - 1) 園児について：性別，スポーツクラブや身体を動かす習い事の有無
 - 2) 園児の運動遊びについて：平日・休日の遊び場所・時間・相手，遊びの内容
 - 3) 園児の運動遊び中に発生するケガについて，保護者の考え方
 - 4) 園児のケガについて，原因別ならびに部位別にみたケガの許容範囲について
 - 5) 保護者が考える，園児がケガをした時の園の対応の仕方について

II. 結果

【園児の性別，スポーツクラブ・身体を動かす習い事実施の有無】

性別は男児62名（53%），女児55名（47%）であった。スポーツクラブ・身体を動かす習い事実施の有無は，有57名（49%），無60名（51%）であった。また有の種目（複数回答可）について，水泳47名，チアダンス5名，バレエ4名，体操教室3名，空手・サッカー・合気道各2名，テニス・剣道各1

名であった。

【園児の運動遊び場所について】

平日の放課後ならびに帰宅後の遊び場所は，どちらかというと屋内遊びが多い52名（45%），ほぼ屋内遊び41名（35%），どちらも同じぐらい18名（15%），どちらかというと屋外遊びが多い5名（4%），ほぼ屋外遊び1名（1%）であった。休日の遊び場所は，どちらかというと屋内遊びが多い46名（39%），どちらも同じぐらい46名（39%），どちらかというと屋外遊びが多い18名（15%），ほぼ屋内遊び4名（4%），ほぼ屋外遊び3名（3%）であった（図1）。

【園児の屋外遊び時間について】

平日の帰宅後，屋外での遊び時間は，1時間以上2時間未満44名（37%），0.5時間以上1時間未満40名（34%），0.5時間未満20名（17%），2時間以上3時間未満8名（7%），3時間以上4時間未満2名（2%），4時間以上1名（1%），未回答2名（2%）であった。休日の屋外での遊び時間は，1時間以上2時間未満43名（37%），2時間以上3時間未満31名（26%），3時間以上4時間未満21名（18%），4時間以上13名（11%），0.5時間以上1時間未満6名（5%），0.5時間未満2名（2%），未回答1名（1%）であった（図2）。

屋外遊びの種類は，自転車62名，公園（遊具）43名，ボール遊び36名，土・砂場遊び24名，走り

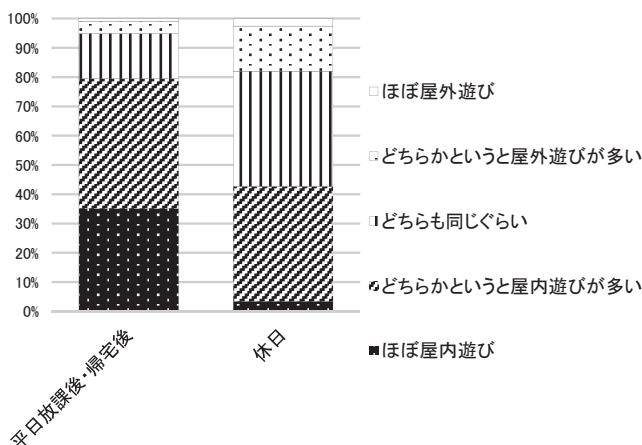


図1 園児の遊び場所

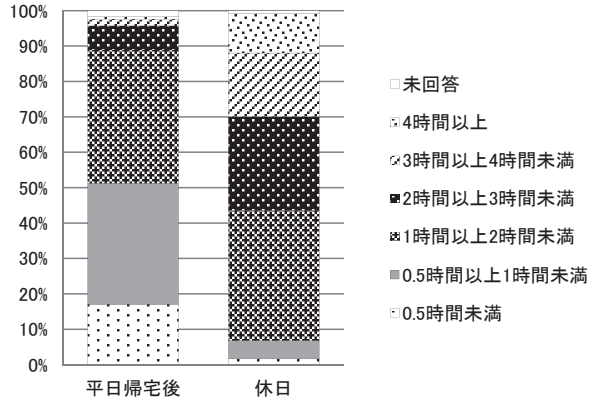


図2 屋外での遊び時間

回る23名、虫・生き物捕り21名、おにごっこ18名、ごっこ遊び15名、シャボン玉11名、なわとび10名、水遊び（プール・川・海）10名、ストライダー 7名、かくれんぼ7名、散歩6名、三輪車5名、キックボード5名、一輪車3名、テニス3名、サッカー3名、バドミントン2名、ダンス2名、その他11名であった（複数回答可）。

平日、休日を問わず、園児だけでの運動遊びの頻度は、ほとんど遊ばない39名（33%）、毎日遊ぶ29名（25%）、2 - 3日に1回遊ぶ24名（21%）、週に1回遊ぶ20名（17%）、わからない5名（4%）であった。

【園児の運動遊び中に発生するケガについて、保護者の考え方】

園児の運動遊び中に発生するケガについてどのように保護者が考えるかについては、ケガのないように気配りをするが遊びにはできるだけ制限を加えないが95名（81%）、ケガのないように気配りをして遊びにも制限を加えるが15名（13%）、行動は制限せずに子どもに自由にさせるが4名（3%）、その他が3名（3%）であった（図3）。

運動遊び・スポーツ中に経験する小さなケガは、将来の大きなケガの軽減や減少につながると思うかという設問に対する回答は、「はい」58名（49%）、どちらかという「はい」49名（42%）、どちらかといえば「いいえ」6名（5%）、いいえ2名（2%）、その他2名（2%）であった（図4）。

「ケガ」のしやすさと「運動能力や身体能力」

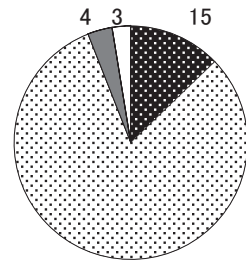


図3 子どもの運動遊びをどのように考えるか

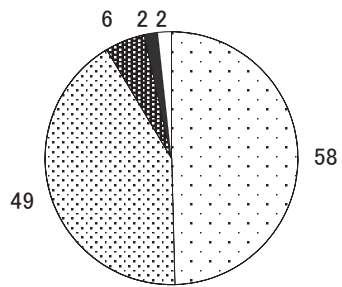


図4 運動遊び・スポーツ中に経験する小さなケガは将来の大きなケガの軽減や減少につながると思うか

には関係があると思うかという設問に対する回答は、どちらかという「はい」67名(57%)、はい38名(33%)、どちらかという「いいえ」7名(6%)、いいえ4名(3%)、その他1名(1%)であった。

子どもの運動能力や身体能力を高めることで大きなケガを予防できると思いますか、という設問に対する回答は、どちらかという「はい」59名(51%)、はい47名(40%)、どちらかといえば「いいえ」5名(4%)、いいえ4名(3%)、その他2名(2%)であった(図5)。

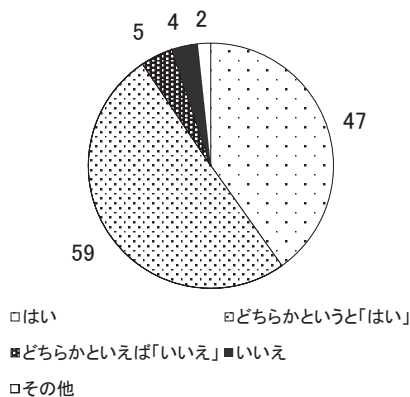


図5 子どもの運動能力や身体能力を高めることで、大きなケガを予防できると思うか

運動遊びの中で子どもがリスクに挑戦することは、子どもにとって必要なことだと思うかという設問に対する回答は、どちらかという「必要」68名(58%)、必要34名(29%)、どちらかといえば「必要ない」10名(9%)、必要ない0名(0%)、その他5名(4%)であった(図6)。

子ども自身が積極的にチャレンジすることによって起こるケガは、仕方がないといえますかという設問に対する回答は、どちらかという「はい」60名(51%)、はい46名(39%)、どちらかといえば「いいえ」7名(6%)、いいえ0名(0%)、その他3名(3%)、未回答1名(1%)であった(図7)。

運動遊びの時、子どものケガを防ぐためにどのようなことに気を付けているかという設問に対する回答は、声かけ(助言・危ないことへの注意)

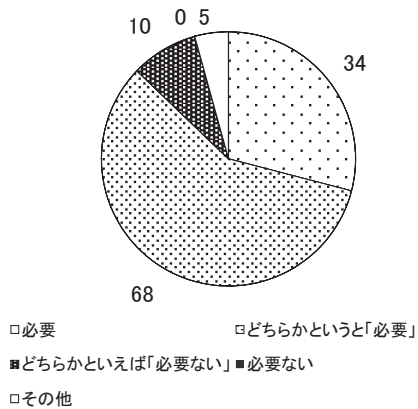


図6 運動遊びの中で子どもがリスクに挑戦することは、子どもにとって必要なことだと思うか

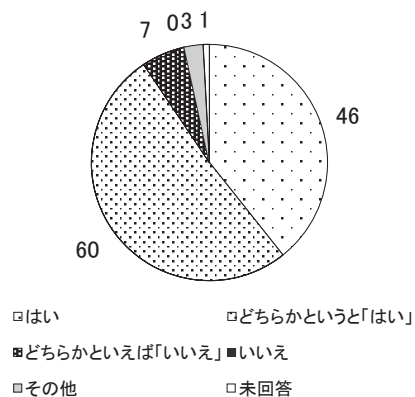


図7 子ども自身が積極的にチャレンジすることによって起こるケガは、仕方がないといえるか

32名、近くで見守る25名、場所を考える・整理する17名、足に合った靴をはく16名、服装・装備(ヘルメットや膝当て)15名、周囲に気をつけさせる10名、道具・遊具の使い方やルールの説明8名、準備体操をする3名、能力・体格・年齢を考える3名、その他7名、未回答23名であった(複数回答可)。

【園児のケガについて、原因別ならびに部位別にみたケガの許容範囲について】

「ケガの原因が自分の子ども自身にある場合、それは仕方がないケガと思いますか」の設問に対する回答は、どちらかという「はい」58名(50%)、はい54名(46%)、どちらかといえば「いいえ」

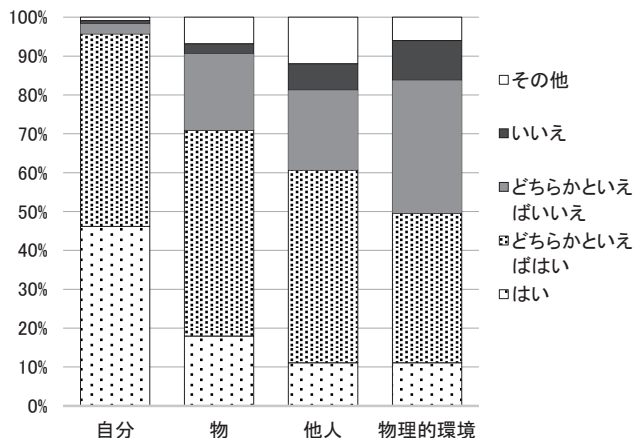


図8 原因別ケガの許容範囲について

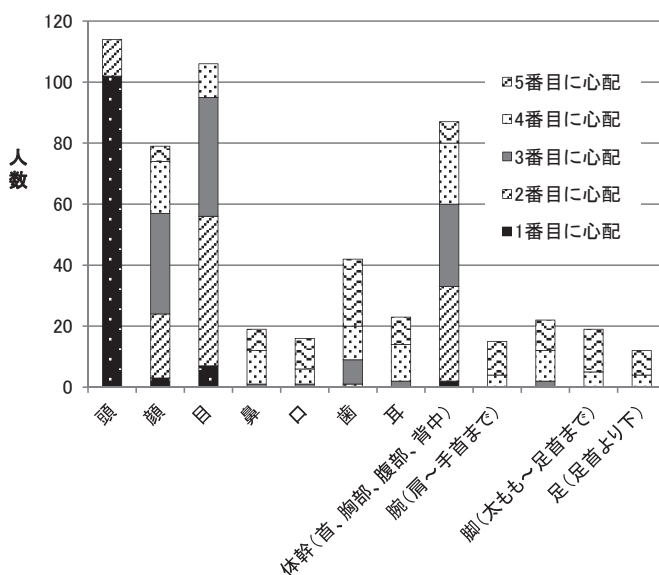


図9 心配だと思う負傷部位

3名(2%), いいえ1名(1%), その他1名(1%)であった。

「ケガの原因が同級生など他人にある場合、それは仕方がないケガとしますか」の設問に対する回答は、どちらかという「はい」58名(50%), どちらかといえば「いいえ」24名(20%), はい13名(11%), いいえ8名(7%), その他14名(12%)であった。

「ケガの原因が物(例: バット, 一輪車, ボールなど)にある場合、それは仕方がないケガとしますか」の設問に対する回答は、どちらかとい

うと「はい」62名(53%), どちらかといえば「いいえ」23名(20%), はい21名(18%), いいえ3名(2%), その他8名(7%)であった。

「ケガの原因が物理的環境(例: グラウンドや体育館, 固定遊具など)にある場合、それは仕方がないケガとしますか」の設問に対する回答は、どちらかという「はい」45名(39%), どちらかといえば「いいえ」40名(34%), はい13名(11%), いいえ12名(10%), その他7名(6%)であった(図8)。

「体のどの部位にケガをすると、心配だと考え

ますか」について、頭が一番多く、目、体幹、顔、歯の順序であった（図9）。

【園児がケガをした後の先生の対応について気をつけてほしい点】

「園児がケガをした後の園や学校（担任や養護教諭も含む）の対応について、どのような点に気をつけて（注意して）ほしいですか？」という設問に対する自由記述回答を内容によって要素別に分けたところ、最も多かったのが連絡時期で57件、原因状況が45件、相手の有無と重症度が16件、病院受診が13件であった。なお連絡時期の内訳は、お迎え時19件、帰宅前12件、重症度による8件、お迎え前5件、すぐ5件、軽傷時はお迎えのとき4件、相手がある場合相手の保護者よりも前2件、早め1件、その日のうちに1件であった（表1）。

Ⅲ. 考察

調査対象とした幼稚園は運動遊びを通してからだづくりや保育を積極的にすすめる園であるが、本調査結果から、半数がスポーツ系の習い事を実施しているものの、平日帰宅後の遊びは8割近くが屋内遊びの方が多く、35%はほぼ屋内遊びで、休日であっても4割が屋内遊びの方が多かった。また平日帰宅後の屋外遊びの時間は5割が1時間未満であったが、休日の屋外遊びの時間は1時間未満が7%にとどまり、5割以上が2時間以上屋外で遊んでいた。これは、園児の通園範囲が比較的広範囲でバス通園する園児も多く、帰宅後に園の友達と遊びにくいという理由が最も考えられるが、園で充分運動遊びをしていることで保護者が安心してしまい、帰宅後の運動遊びを積極的に勧めていない可能性も考えられた。

園児の運動遊び中に発生するケガについての保護者の考え方については、ケガのないように心配りをして遊びにも制限を加える保護者が13%にとどまり、8割はケガのないように心配りをするが遊びにはできるだけ制限を加えないと回答した。また「運動遊び中の小さなケガの経験が将来の大きなケガの軽減や減少につながるか」、「子どもの運動能力や身体能力を高めることで大きなケガを予防できると思うか」、「運動遊びの中で子どもが

表1 園児がケガをした後の先生の対応について気をつけてほしい点

項目	度数（件）
連絡時期	57
原因状況	45
相手	16
重症度	16
病院受診	13
任せる	10
子どもの様子を教えてほしい	6
自宅でのケア方法	4
首から上のケガ	2
園での処置内容	2
5W1H	2
いじめの可能性の有無	2
可能な限り詳しく	1
誠意ある対応	1
傷跡が残りそうなとき	1

リスクに挑戦することは、子どもにとって必要なことだと思うか」、「子ども自身が積極的にチャレンジすることによって起こるケガは、仕方がないといえるか」という設問にはいずれも9割前後が肯定的であり、本園の教育方針が保護者に受け入れられていることが示唆された。

そして原因別にみたケガの容認範囲については、原因が自分の子ども自身にあるときが一番仕方がないと思う割合が高く、原因が「物」、「他人＝他の園児」、「物理的環境」の順に容認できる割合が減少した。これは後に示す、運動遊び現場におけるリスクマネジメントを考えると、どの要素を保護者は気にしているかということを理解する上で有用であると思われる。

また部位別に見たケガの容認範囲については、頭、目、顔と、首を含めた体幹で9割以上を占めていたが、幼児期は元々重心が高いことから頭頸部のケガの受傷割合が高い¹⁾ので、指導者はこれらのケガの場面を経験することが多いと思われる。リスクマネジメント上も注意が必要であると思われる。

園児がケガをした後の先生の対応について気をつけてほしい点については、ケガの事後対応に当たって保護者の心情を理解した対応を行うために

重要な要素である。ケガの重症度に合わせて、この項目で示した順に事後対応に漏れないかを確認するのは実際の現場で有効であると思われた。

3. 安心して遊び込むためにplaymakerが最低限押さえるべき安全配慮義務事項

菅原は、スポーツ現場におけるリスクマネジメントについて、事故の被害を事前に完全に予測することは不可能であるので、最大限の安心を得るためには安全配慮義務を尽くすことと、事故後は被害の拡大を防ぎ、再発を防ぐことが重要であると述べている²⁴⁾。これは運動遊びにおいてもリスクの発生頻度の高低はあるものの、原理原則は同じと言える。

安全配慮義務(=注意義務)は、「危険予見義務」と「危険回避義務」の2つから構成される^{24, 25)}。

「危険予見義務」は、その活動を行うに当たって一般的な危険ならびにその活動に特異的な危険について前もって予測し見通すことで、事故を未然に防ぐ配慮と備えをする務めである²⁵⁾。

「危険回避義務」は、前もって事故を未然に防ぐ配慮と備えをしたにもかかわらず、危険な状況に向かう恐れがあるときには、直ちに正しく状況を判断し、的確な指示をするとともに機敏な行動をとるなどあらゆる方法を講じて、事故を避けるように努めることである²⁵⁾。

子どもは大人と比べて運動遊びやスポーツに伴って発生する危険についての体験が乏しく、危険を予知する判断力、その危険を回避する能力のいずれも未熟であるので、特に留意する必要がある。子ども自身の能力が低いということは、逆に大人に安全配慮義務が要請されるということである²⁴⁾。

この安全配慮義務を果たすための危険予見能力、回避能力を高めるために有効なのが、①判例から学ぶ、②事故記事から学ぶ、③専門書から学ぶ、④指導者から学ぶ、⑤経験・体験から学ぶという5つの学びである²⁵⁾。

次に傷害予防を体系的に考えるときによく使われるのがHaddon Matrixである²⁶⁾。ここでは、傷害に関わる主たる4つの要因として、傷害を負う本人の要因(personal factor)、傷害をもたらす

表2 Haddon Matrix [筆者訳]

	傷害を負う本人	傷害をもたらす人・物	物理的環境	社会的環境
事象が起こる前				
事象の瞬間				
事象が起きた後				

人・物の要因(agent/vector)、物理的環境要因(physical environmental factor)、社会的環境要因(social environmental factor)を挙げ、これらが事象の過程(事象前、事象の瞬間、事象後)にそれぞれどのように影響しているかでマトリックスを構成している(表2)。現場における傷害予防を考えるときには、このマトリックスを念頭に置き順にチェックしていくと漏れ落ちが少なくなると思われる。また新たな環境においても予想を立てやすくなる。

Haddon Matrixに基づき安全配慮義務を果たすことは、運動遊びでリスクを経験させつつハザードを避けるために必要な考え方といえる。

リスクマネジメントを時系列で考えると事前管理、渦中管理、事後管理となる。そこで、運動遊び実施に当たってのリスクマネジメントについて、運動遊びを実施する前ならびに実施中、ケガを起こしたとき、ケガを起こした後、それぞれのタイミングにおいて留意すべき点について以下に記す。なおこれらの項目作成に当たっては「都市公園における遊具の安全確保に関する指針」、「体育・スポーツ指導の安全」、「遊び場の安全ハンドブック」を参考にした。^{21) 25) 27)}

【事前対応】：運動遊び前、および運動遊び中の注意事項

<子ども(本人)>

- ・健康診断：運動遊びを行うにあたって注意すべき事項の有無につき確認しておく。学校外における活動の際には、あらかじめ保護者に基礎疾患の有無につき確認しておく必要がある。

- ・体調の確認：まず指導者が声かけをして、寝不足や頭痛、吐き気、風邪気味、熱っぽいなど体調

が悪くないか確認する。体調が悪い場合は無理をさせない、また遊び中もより注意して気にかけるようにする。体調が悪いことが遊び前にわかったとき、どんなに無理をしないように注意を促しても、遊びに夢中になると子どもは無理をしてしまいがちであるので、指導者は遊びの最中も異常の発見に努めることが大切である。この早期発見に際して注意すべきポイントは以下の4つである。

1. 目の輝き：体調が悪いと目の輝きが無く伏し目がちになる。
2. 顔色：体調が悪いと、青白くなったり、逆に熱で赤くなる。
3. 表情：体調が悪いと表情も暗くなる。
4. 動作：普段と比べて動作が緩慢になる。

・心理面：ぼんやりしている、叱られてしょんぼりしている、忘れ物をしてあわてている、気分が落ち込んでいる、怒っている、あるいは逆に気分が高揚しているとき、はしゃいでいる、などいずれの場合にも注意力が散漫になりがちであるので、声をかける頻度を増やし、気持ちを落ち着かせる工夫が必要である。

・服装：

1. 付属物…フードや紐がついている服は、遊んでいるうちに突起物に引っかかり、フードは首が絞まる事故の原因になるので危険であるから、避けた方がよい。
2. 活動に適した衣服…運動しやすい服装を選ぶのが良い。
3. サイズ…身体よりも大きすぎる服、あるいは小さすぎる服はどちらも身体の動きを妨げるので良くない。
4. 寒暖に合わせた服装…寒いからといって着膨れのままで遊び続けるのは動作が鈍くなるので危険である。また汗だくになり動きを止めると身体が冷え、体調を崩す原因となる。何枚か重ね着をした上で、遊びの進み具合に合わせて身体が温まったら一枚ずつ脱がせ、薄着で遊ぶように心がけた方がよい。
5. 帽子…暑い季節に屋外で遊ぶときには必須である。

・持ち物：ポケットの中に物を入れたまま遊ばないようにする。家のカギや財布などをポケットに

入れたまま遊ぶと、転倒したときや人と接触したときにケガの原因となる。また落としてしまうこともあるので、指導者がまとめて預かるなどの工夫が必要である。

・通園カバン、水筒、マフラー：紐状のものは引っかかりやすいので外して遊ぶ。

・腕時計：腕時計を装着したままで遊ぶと、人と接触したときに相手にケガをさせてしまう可能性があるため、これも運動遊び時には外させ、指導者が預かるのが安全である。

・髪の毛：長い場合は引っかかって危険なので、束ねておくよう指導する。

・爪：手足の爪が長いと、割れたり他人にケガをさせることにつながるため、短く切っておくように指導する。

・靴：大きすぎても小さすぎても良くない。ビーチサンダルも危険である。

※素足で遊ぶことの重要性。

近年、幼児、小児における外反母趾の増加、浮指が見られるという報告が散見される^{28, 29}。

体重が軽い、まだ成長過程の幼児期、小児期に素足で芝生や土のグラウンドの上を走り回り、遊ぶ経験を意識して作ることで、足の内在筋を鍛える必要がある。

・食事直後：昼休みなどはわずかな時間でつい遊びに夢中になるが、食事直後は胃内容物が十分に消化されていないので、運動量が多くなったり姿勢を変えることが多い動作では吐き気、嘔吐を招くので、指導者は運動遊びの内容、もしくは食事のタイミングに配慮すべきである。

・準備体操：短時間でも良いので実施したほうが良い。ケガを予防するという観点から考案した体操を後述する。

<他人>

・ふざけたりケンカをしたりする：ケガを起しやすいため注意する。

<物・道具・遊具>

・物や用具、遊具の安全点検は以下の点に留意する

1. 老朽化していないか
2. 破損の有無
3. 腐食、磨耗の有無

4. 緩みや欠落、欠損、消失の有無

なお安全点検の結果に基づく処置は、①修理、②交換、③整備、④整理整頓、⑤掲示・標示である。
・ロープや棒きれ、石、ガラス瓶など：これらを持ったまま遊び回ると転倒時にケガをする要因となる。

<物理的環境>

・気象条件：高温では熱中症に留意する必要がある。また春先の暑熱純化していない時期に急に暑くなった際にも注意が必要である。屋外での運動遊びの時には、雷や強風などの注意報にも気をつける必要がある。

・サーフェス（床面、地面）の整備状況：凸凹や突起物、床の破損の有無などを確認する。

・水溜りやぬかるみの有無：足元を取られるので、屋内で拭き取れる場合は必ず濡れている部分を拭き取る。

・石やガラス片など危険物の有無：床面・地面にこれらが落ちていないか確認する。

・散水栓や排水口、電源の蓋が外れたり破損していないか：これらが外れたり破損していると、足を突っ込み転倒する危険がある。

・エントラップメント（挟み込み）の有無：挟み込まれるような開口部が無いかな。

・遊具の基礎の露出：基礎の露出はケガの原因となりやすい。

・遊具の設置面：転落の可能性がある遊具の設置面が硬いと危険である。

・遊具の配置：事故を誘発するような配置になっていないか。

・周囲環境：飛び出しや周囲から見えにくい状況が無いかな。

・関係ない物、不必要なもの、障害物の有無：活動中にぶつかる危険があるようなものが無いかな確認する。必要にあわせて避けたりカバーをしたり、移動できるなら移動させる。

・安全用具の使用：防球ネットや防球衝立、セーフティーカバーなどを積極的に使用する。

・用具入れの置き場所：活動中に邪魔にならないように設置する。

・スペース（広さ）の確保：人口密度が高いと衝突の原因となる。

・同時に他種目を同一スペースで実施

・対象者に合っているか：固定遊具など、対象者に合っているかどうかを確認する。

・用具庫の整理整頓：整理整頓されていないと用具の出し入れ時に引っかかりケガの原因となる。

・危険な場所の有無：活動場所の近くに危険な箇所が無いかな、その場所への出入りは容易かな。

<社会的環境>

・指導者の力量：慣れない場合は多人数を同時に指導しない。

・ルールの遵守：全て指導者がルールを決めてしまうのではなく、特に運動遊びにおいては子ども達も巻き込み、必要に応じて子どもの意見を取り入れる。

・障害保険への加入：リスクが低い運動遊びでもケガの可能性はあるので、加入したほうが良い。

【渦中対応】

・いわゆる危機管理対応マニュアル、EAP（Emergency Action Plan）の作成：このEAPに必要な項目は以下の通りである。

①傷病への初期対応手順

②役割分担

1人目：AEDを取りに行く（意識・呼吸がない場合）

2人目：守衛室へ走り救急車が来ることを連絡・そのまま待機し救急隊員の誘導

3人目：保健室へ連絡、締まっているときは園内、校内の教員を探す

4人目：子どものそばで容体観察・処置・記録

③連絡先の明記（施設名の住所と電話番号、病院、タクシー、警察、消防など）

④現場の見取り図と保健室、AEDの設置位置、救急車アクセス経路

・ファーストエイドキットの準備：現場で重要なのは重症度判定と初期対応なので、止血と固定ができるセットを準備しておくのが良い。

・創傷水洗：感染を防ぐために、創部は流水での水洗いで砂や泥を出来るだけ落とすのが基本である。ただし愛護的に行う必要がある。

・アイシングと初期固定：出血・腫脹を軽減させ

るのに有効である。

- ・報告、連絡、相談:重症度にあわせて養護教諭、職員、上司、保護者、関係各機関へ連絡する。
- ・発生源への緊急対応:施設や用具の不備については二次傷害を防ぐために緊急修理を行う、もしくは行うよう指示する。
- ・他の子どもの安全確保:場合によっては避難誘導など、他の子どもへの注意を怠らないようにする。
- ・概要の記録:時系列に記録を行うことを怠らない。

【事後対応】

- ・保護者への連絡と説明:幼稚園や学校、スポーツ少年団などで子どもがケガをした場合、保護者への対応は非常に重要である。保護者への連絡事項は以下の項目を参考にする。
- ・連絡は重症度に合わせて出来るだけ早く行う・受傷原因や状況について・ケガをしたもしくはさせた相手の有無と程度・ケガの重症度・病院受診の必要性・子どもの様子(心理状態など)・園や学校での処置内容・自宅でのケア方法・首から上のケガや傷跡が残りそうな場合については特に注意・5W1Hに沿って詳しく・いじめの可能性の有無がある場合はその点も含めていずれの場合も誠意ある対応を行うことが重要である。
- ・報告書の作成:可及的早期に作成し、再発防止の資料とする。

最後に、運動遊び前に積極的にケガを予防するという点から、事前対応として以下の体操を提案する。

4. Playmaker Project 版ケガ予防体操(運動遊び前セレモニー)の提案(国立大学法人奈良教育大学附属幼稚園作成)

スポーツや運動前には一般的にウォーミングアップを行うことが多いが、これから遊びたいという子どもの気持ちを萎えさせないためには、長時間のウォーミングアップは適切とはいえない。また休み時間など短い時間内で遊びたいときなどは、ウォーミングアップだけで休み時間が終わってしまい遊べなくなる。子どもの気持ちを萎えさ

せないという点では、短時間で終わるに越したことはない。むしろアクティブ・チャイルド・プログラムでは運動遊びそのものをウォーミングアップと考えて展開することを薦めている³⁰⁾。運動遊びそのものをウォーミングアップとして捉えるという考え方は大変興味深い。一般的にウォーミングアップの効果としては、代謝や酸素摂取動態への効果だけでなく、神経学的効果あるいは心理学的な効果などが挙げられている³¹⁾。遊びの前に時間をかけて仰々しいウォーミングアップを行うというよりは、運動遊び前のセレモニーのひとつとして「これから体を動かして遊ぶぞ」という、気持ちポジティブになりスイッチを身体に入れるような体操が好ましい。

従来から幼稚園や小学校では数多くの体操が紹介され実施されてきているが、学校や幼稚園の現場で子どもたちを見ていると、先生の動きに合わせて大きく身体を動かす子どももいるが、よそ見をしたりダラダラしたり、あるいは手足を小さく動かすだけに留まるなど、運動前の体操としてどれだけ効果があるか疑問に思える場面によく出会う。こうした子どもたちの気持ちを惹きつける体操が必要ではないかと考えた。

近年スポーツ界ではウォーミングアップ時に行うストレッチングとして、ブラジル体操などに代表されるダイナミックストレッチングが注目を集めている。これは、ヒトの筋肉は、ある筋肉が収縮しようとするとき、その筋肉と拮抗関係にある筋肉が中枢からの反射によって緩むことにより関節の動きをスムーズにするという作用を利用したもので、その有効性が相次いで報告されている^{32, 33, 34)}。

このダイナミックストレッチングを厳密に幼児や小児で実施することは難しいが、伸ばしたい筋肉の反対側に当たる拮抗筋にしっかりと力を入れることは、各関節における動きを小さく、あるいは緩慢に行うのでは無く、しっかりと関節を大きく動かすことで実施できるのではないかと考えた。特に肩甲骨と股関節を大きく動かすことを意識した体操を心がけて作成した。

【ケガ予防体操】

1. リズムに乗って体を動かす。首を前→後→右

→左.

2. 両足を揃えてツイストする.
3. 左手を腰に当て、右手を高く挙げて大きく左右に振る→右手を腰に当て、左手を高く挙げて大きく左右に振る.
4. 「羽ばたき」両手をバタバタ鳥のように動かす.
5. 「しゃがみ込みジャンプ」(※)手のひらを頭の上で合わせて、立った姿勢から(5回くらい)クネクネと体を捻りながら、深くしゃがみ込み、その後ジャンプして両手を大きく広げる.
6. 「足踏み」リズムに合わせて足踏みする.
7. 「肩回し」両腕を肩のところで、前に3回まわす→後ろに3回まわす.
8. 「肩甲骨寄せ」握りこぶしを下にして、両肘を後ろへ引き寄せる.
9. 「しゃがみ込みジャンプ」※繰り返し
10. 「胸を開く」胸の前で両腕を閉じて、胸を開いて(4往復)→両手を前に垂らし腰の部分で前屈→両手を挙げて後屈.
11. 「しこをふむ」両手をガッツポーズの姿勢でしこを踏むように、リズムに合わせて2回膝を曲げて腰を落とし、3回目は深く曲げてしゃがみ込み→膝を伸ばしてジャンプする.
12. 「ジャンプ」その場ジャンプ(4回)→右横へジャンプ、左横へジャンプ→右横へジャンプ、左横へジャンプ→前へジャンプ、後ろへジャンプ
13. 「しゃがみ込みジャンプ」※繰り返し
14. リズムに乗って、右へステップ4拍目に手拍子→左へステップ4拍目に手拍子→右へステップ4拍目に手拍子→左へステップ4拍目に手拍子
15. 両手を広げ右から大きくゆっくり回旋(8呼間)→両手を広げ左から大きくゆっくり回旋
16. 右足でケンケンパ→左足でケンケンパ→リズムに合わせて足を大きく広げたり閉じたり(グーパー×4回)
17. 「しゃがみ込みジャンプ」※繰り返し
18. 「脱力」両手を上に挙げ、リズムに合わせてゆらゆらさせる→両手を横に広げ、リズムに合わせて体を左右に2回動かす→両手を前に垂らしてユラユラさせる.

本体操は身体動作のみを提示しているため、今後

は音楽と歌詞を加え、幼児用だけでなく小学生も意識した体操を考慮する必要がある.

謝辞

本報告書の作成に当たってご協力をいただきました、国立大学法人奈良教育大学教育学部保健体育専修 山本大斗様、ならびに国立大学法人奈良教育大学附属幼稚園の先生方に深謝申し上げます.

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) 笠次良爾(2015) 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. 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 - : 85-92.
- 3) 大築立志(2003) バランスを司る神経反射 体育の科学. 53(4) : 236-240.
- 4) 鳥居俊(2014) 幼児にとっての運動の意義. 子どもと発育発達. 11(4) : 208-212.
- 5) 樋口貴広, 森岡周(2008) 身体運動学-知覚・認知からのメッセージ-. 三輪書店.
- 6) 杉原隆(2008) 運動学習の理論的背景. 新版運動指導の心理学. 大修館書店. 26-49.
- 7) Keel, S. W. (1968) Movement control in skilled performance. Psychological Bulletin. 70(6), part 1, 387-403.
- 8) Schmidt, R. A. (1975) A schema theory of discrete motor skill learning. Psychological Review. 84(2), 225-260.
- 9) Poulton, E. C. (1957) On prediction in skilled movements. Psychological Bulletin, 54(6), 467-478.
- 10) 中川昭(2000) 状況判断力を養う - オープン

- スキル習得の原理. 杉原隆, 船越正康, 工藤孝幾, 中込四郎編著. スポーツ心理学の世界. 福村出版. 52-66.
- 11) 幼児期運動指針策定委員会 (2012) 幼児期運動指針ガイドブック. 文部科学省.
 - 12) 日本学術会議健康・生活科学委員会健康スポーツ科学分科会 (2011) 提言 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.
 - 13) 吉田伊津美, 森司朗ほか (2015) 保育者によって観察された基礎的運動パターンと幼児の運動能力との関係. 発育発達研究. 68 : 1-9.
 - 14) 三宅一郎 (2009) けがを予防する動きづくり. 子どもと発育発達. 7(4) : 244-249.
 - 15) 大坪龍太, 仙田考 (2005) 子どもの遊び場におけるリスクの効用に関する調査研究のための基礎的整理. こども環境学研究. 1(2) : 52-55.
 - 16) National Playing Fields Association (2000) Best Play -What Play Provision Should Do for Children. NPFA Publication.
<http://www.freeplaynetwork.org.uk/pubs/bestplay.pdf> (参照 2016. 2. 15)
 - 17) Play Safety Forum (2002) Management Risk in play provision: a position statement.
<http://www.playengland.org.uk/media/120462/managing-risk-play-safety-forum.pdf> (参照2016. 2. 1)
 - 18) Edginton Christopher R. (1999) 遊び場リスクへの挑戦 (アメリカの安全な遊び場づくりへの取り組み). レクリエーション. 486 : 37-40.
 - 19) 遊びの価値と安全を考える会編 (1998) もっと自由な遊び場を. 大月書店.
 - 20) 国土交通省 (2002) 都市公園における遊具の安全確保に関する指針. (参照2015. 9. 10)
http://www.mlit.go.jp/kisha/kisha02/04/040311/040311_02.pdf
 - 21) 国土交通省 (2014) 都市公園における遊具の安全確保に関する指針 (改訂第2版).
<http://www.mlit.go.jp/common/000022126.pdf> (参照2015. 9. 10)
 - 22) 大坪龍太ほか (2011) 子どもの遊び場におけるリスクの効用に関する調査研究. こども環境学研究. 7(1) : 86-91.
 - 23) 野口晃男 (2014) 校長講話 (292) 危険な遊びを一律に禁止しては児童の危機回避能力は育たない. 週間教育資料. 1313 : 10-11.
 - 24) 菅原哲朗 (2005) スポーツ法危機管理学 エイデル研究所.
 - 25) 野間口英俊 (1988) 体育・スポーツ指導の安全. 御茶の水書房.
 - 26) 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.
 - 27) 萩須隆雄ほか編 (2004) 遊び場の安全ハンドブック. 玉川大学出版部.
 - 28) 佐藤雅人 (2003) 若年者外反母趾傾向の調査 -10年前との比較. 靴の医学. 17 : 51-53.
 - 29) 原田碩三 (2001) 幼児の1980年と2000年の足について. 靴の医学. 15 : 14-18.
 - 30) 佐藤善人 (2015) 準備運動としての「運動遊び」の可能性. ACPアクティブ・チャイルド・プログラム 子どもの心と体を育む楽しいあそび. 96-98. ベースボールマガジン社.
 - 31) McGowan CJ, Pyne DB, Thompson KG, Rattray B. (2015) Warm-Up Strategies for Sport and Exercise : Mechanisms and Applications. Sports Med. 45(11) : 1523-1546.
 - 32) Yamaguchi T, Ishii K. (2005) Effects of static stretching for 30 seconds and dynamic stretching on leg extension power. J Strength Cond Res. 19(3) : 677-683.
 - 33) McMillian DJ, Moore JH, Hatler BS, Taylor DC. (2006) Dynamic vs. static-stretching warm up : the effect on power and agility performance. J Strength Cond Res. 20(3) : 492-499.
 - 34) Yamaguchi T, Takizawa K, Shibata K. (2015) Acute Effect of Dynamic Stretching on Endurance Running Performance in Well-Trained Male Runners. J Strength Cond Res. 29(11) : 3045-3052.

プレイフルネスとの繋がりを考える

鈴木なつ未¹⁾

私はこれまで、競技者として、競技者を支える指導者として、スタッフとして競技スポーツに関わってきた。私は、競技スポーツにおいては、競技力向上を目的としたトレーニングに日々従事することが大前提であると考えており、そこに「楽しさ」を見出すことは難しかった。

私は、町道場で柔道の競技生活を始めた。道場には、下は幼児から上は社会人まで様々な年代が通っていた。稽古時間は夕方からで、柔道の稽古が始まる頃には疲れて道場で寝てしまう幼児も、全員で行う遊びを交えたウォーミングアップの時には、楽しそうに走り回っていた。今思えば、当時の指導者は、柔道の中にあると考えられる、プレイフルネスの要素とともに、楽しみながら身体を動かすことの重要性、必要性を示していたのかもしれない。また、子どもを通わせている保護者が、自ら道場生となって一緒に稽古をしていたことなど、子どもと大人の大切な交わりの場がそこにあったように思う。

柔道を子どもの運動遊びに用いる試みは、永木ら(2003)が体ほぐし運動として「じゅうどうあそび」を検討している。そこでは、柔道理念における「融和協調の精神(自他共栄)」が体ほぐしの運動の理念「自己や他者の体へのきづき」「他者・仲間との交流」と、柔道理念における「精力善用」が体ほぐしの運動の理念「自己や他者の体へのきづき」「体の調整」と、また、柔道理念における「勝負を競わない柔道(形)」が、体ほぐしの運動の理念「体の調整」「他者・仲間との交流」と概ね適合していると示唆している。柔道は、相手がいることによって成り立つものであるため、自分自身のみならず他者の体、他者との交流が不可欠である。また山口ら(2004)は「じゅうどうあそび」を小学校体育授業で実施し、心理社会的スキルの獲得に対し好影響を与えたことを報告してい

る。これら「じゅうどうあそび」については、私自身、今後取り組みたい検討課題である。

以上のことから、心理社会的スキルを獲得できる、プレイフルネスに繋がる運動、スポーツは数多く存在し、今後更に発展させることができる可能性がある。よって子どもの運動遊びを考える上で、様々な展開が期待される。しかしながら、上野(2011)は、「経験の仕方によっては、スポーツ経験が参加者の発達に悪影響を及ぼす」と述べている。このことから、子どもの運動遊びに関わる指導者や保護者は、プレイフルネスの6要素(没頭、自己決定、有能感、ルール遵守、社会的関与、楽しさ)を子どもにどのように伝え、促し、引き出していくかを考えながら、協働していくことが非常に重要となると考えられる。また、運動あそびの為の環境作りやそれに伴う様々な要因について、子どもに関わる全ての人々が、継続的に検討しながら、より良いものにしていくことが重要である。

これから先、子どもたちが心から「楽しい」と思える運動あそびができるよう、このプロジェクトの普及啓発を、微力ながら努めたいと考えている。

引用・参考文献

- 永木耕介, 山口昭彦, 小林稔, 千駄忠至(2003) じゅうどうあそびにおける体ほぐし運動の可能性について. 実技教育研究, 17, 67-73.
- 山口昭彦, 永木耕介(2004) じゅうどうあそびによる体ほぐしの運動の指導実践の効果について. 実技教育研究, 17, 79-94.
- 上野耕平(2011) 体育・スポーツへの参加を通じたライフスキルの獲得に関する研究の現状と今後の課題. スポーツ心理学研究, 38, 2, 109-122.

1) 日本体育協会スポーツ科学研究室

平成 27 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 3 報－

◎発行日：平成 28 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）
