

様式第 3 号

学位請求論文

論文題目

保育現場における運動遊びの指導に関する研究

～非認知能力の視点を持って捉えるために～

児童保育研究科 児童保育専攻

博士後期課程 2017 年 入学

氏名 岸本 みさ子

論文の要旨

本論文では、幼児期に育てるべき「体力・運動能力」とはどのような力であるのか、また保育現場で「運動遊び」はどのように捉えられているのかを検討し、「運動遊び」に取り組む際、保育者はどのような視点を持って指導すべきなのかを明らかにすることを目的とする。

保育現場において、体力・運動能力向上のための活動として「運動遊び」は重要視されているが、運動スキルの向上を目指した活動になりがちであり、運動遊びの指導方法も「How To」を求める傾向にある。保育現場での運動遊びは、運動スキル向上が第一目標であってはいけないという課題意識をもち、保育現場における運動遊びの指導について検討する必要があると考えた。さらに、子どもたちが自分で健康を守るためには、運動することを好意的に受け止め、体を動かすことが楽しいという自己認識を持つ必要がある。そのためには、運動遊びに取り組む姿勢を育てるという視点を持つことが重要であると考え、非認知能力の視点を持って捉える方法を検討する。

第1章では、本論文の目的と構成を述べた。

第2章では、幼児の体力・運動能力に関する先行研究を踏まえ、とくに2000年代以降の研究動向を整理することを通して、「体力・運動能力」の動向について、一定の基礎的整理を行い、課題を抽出した。その結果、幼児の体力・運動能力を確認するために、MKS 幼児運動能力検査といった運動スキルを測定する体力テストが実施されているが、保育現場では運動スキルの測定が求められているのではないため、幼児期の発達に応じた測定方法を検討する必要があることが明らかとなった。

第3章では、保育現場における体力・運動能力の捉え方について質問紙調査を実施し、保育者が捉える体力・運動能力について検討を行った。保育者は体力・運動能力調査で測定できるような体力が課題ではなく、日常生活の中で自分自身の体をうまく動かすことができないことを課題としていることが明らかとなった。その中で、特に心理的要因（精神的要素・非認知能力）といった課題も挙げられていることから、子どもの内面に開する課題に対しても取り組む必要があるという視点を保育者が意識して捉えていることが示唆された。

第4章では、すでに先行的に取り組んでいる「幼児期運動指針」「アクティブ・チャイルド60min.」について検討を行った。結果として、体力・運動能力向上のための活動は、就学後と違い「遊び」を通して行われることが重要視されており、スキルの獲得ではなく、多様な動きの経験を積み重ねることが重要だとされていることが明らかとなった。また、身体的要素だけに注目するのではなく、精神的要素（非認知能力）に注目して活動を行うことが重要であることが示唆された。

第5章では、S市の公立幼稚園・保育所（全34か所）において、どのような運動遊びが実施されているかについて質問紙調査を行い、「多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れる」という運動遊びの実践とともに、体を動かしたくなるような環境づくりに工夫があるという結果が確認できた。

第6章では、「運動遊びの育ちを捉える視点」について、提案されている取り組みの整理を行った。運動遊びを実施する際、「できる」「できない」の視点ではなく、「多様な動きの経験」や「気持ちの面の育ち（非認知能力）」に着目した指導が必要だとされていることが明らかとなった。保育現場で大切にすべきことは、運動能力の向上ではなく、運動能力以外の力（精神的要素・非認知能力）の向上であることが示唆された。

第7章では、幼稚園現場で行った2年間の実践研究の分析を行った。運動遊びの経験を通して育つ非認知能力を導き出し、それらの「非認知能力の育ち」を指導案のねらいに導入して運動遊びの実践を行い、「非認知能力の育ち」を意識しながら運動遊びの指導をすることの意義を検討した。結果、運動遊びの事例研究によって、運動遊びで育つ「非認知能力」を明らかにし、非認知能力の視点を大切にしながら運動遊びに取り組めるよう、指導案に非認知能力の育ちの視点を取り入れて指導することで、運動スキル向上のための援助ではなく、非認知能力向上のための援助が可能になることが明らかとなった。また、運動遊びの振り返りを保育者間で行うことで、子どもたちが非認知能力を獲得している場面を確認することができ、「運動スキル以外の力」の獲得を確認することが可能となった点が意義深い。

本論文では、幼児期に必要な体力・運動能力は身体的要素の向上が第一目標ではなく、精神的要素（非認知能力）の向上が重要であることが明らかとなった。また、保育現場で運動遊びの指導をする際、非認知能力の視点で捉え指導することで、運動スキルの向上ではなく、運動遊びに対して主体的に取り組む姿勢を育むことが可能であることが明らかとなった。

従来から、保育現場では非認知能力の視点が重要だという認識はあったが、運動遊びの育ちを確認する方法として体力測定が挙げられることが多いため特定の動きを身につけることが意識されやすかったと考えられる。しかし、本論文で取り組んだ方法を取り入れることで非認知能力の視点を大切に運動遊びの指導が可能となることが示唆された。

非認知能力の育ちを保障することで運動能力の向上につながるという相互関係があると考えられるが、今回は運動能力が向上しているのかの検討は行っていないため、それらの関係性について明らかにすることが今後の課題である。

Athletic play instruction as part of early childcare: From the perspective of non-cognitive abilities

The purpose of this study was to examine the level of physical strength or motor skills that should be nurtured in early childhood. This paper focuses on how exercise play is perceived at a childcare site and the perspective that teachers should adopt when teaching exercise play.

The results of the study indicate that the most important element with regard to the physical strength and motor skills required in early childhood is not the improvement of physical aspects but rather the improvement in mental aspects (non-cognitive abilities). Furthermore, it was confirmed that the development of mental aspects (non-cognitive ability) is promoted by focusing on the perspective of non-cognitive ability when teaching athletic play at a childcare site.

Traditionally, a focus on non-cognitive skills is considered important in childcare settings, while the measurement of physical fitness is often used as a method to assess the development of athletic play. However, it is suggested that by incorporating the guidance outlined in this paper, the implementation of exercise and play that focuses on the perspective of non-cognitive ability becomes possible.

Although it is thought that there is a mutual relationship between the two such that athletic ability improves with the ensured growth of non-cognitive ability, this study did not examine whether athletic ability was improving to clarify the relationship between the two. This could be a topic for future research.

目次

序章

第1節 本研究の背景と問題提起	1
1. 「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」ことができるような運動遊びの必要性	
2. 「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」を育む運動遊びの必要性	
3. 運動遊びを通して「非認知能力」を育むことの必要性	
4. 本研究の3つの問い	
第2節 幼児の体力・運動能力低下の現状と課題	6
1. 児童の体力・運動能力の現状	
2. 幼児の体力・運動能力の現状	
3. 体力・運動能力低下の背景	
第3節 体力に関する先行研究	7
第4節 非認知能力の捉え方	10
1. 保育・幼児教育において注目されている「非認知能力」	
2. 本研究で注目する「非認知能力」の考え方	
第5節 用語の説明	15
1. 新体力テスト	
2. MKS 幼児運動能力検査	
3. 体力構成要素	
4. 運動能力	
5. 幼児期運動指針	
6. 運動遊び	
7. 非認知能力	
8. 保育者	
第1章 本論文の目的と構成	
第1節 研究目的	18
第2節 本論の構成	19

第2章	幼児の体力・運動能力に関する文献調査	
第1節	目的	21
第2節	研究方法	21
	1. 文献の選択および分類	
	2. 対象文献の概要	
第3節	結果と考察	22
	1. 掲載雑誌に関する検討	
	2. 4つの視点から見た研究動向	
	3. 体力・運動能力の測定方法の実態	
	4. 運動能力測定と合わせて調査されている項目に関する検討	
	5. 2000年以前の研究との比較	
第4節	まとめ	37
	1. 幼児の運動能力とその他の要因の関係性について	
	2. 幼児の運動能力の測定と評価方法について	
第3章	保育現場における体力・運動能力の捉え方に関する調査	
第1節	目的	40
第2節	研究対象と方法	40
	1. 調査対象と調査時期	
	2. 調査方法	
	3. 分析方法	
	4. 倫理的配慮	
第3節	結果	41
第4節	考察	43
第4章	幼児の体力・運動能力向上に関する取り組み	
第1節	幼児期運動指針	44
	1. 幼児期運動指針	
	2. 幼児期運動指針実践ガイド	

第2節	アクティブ・チャイルド60min.	46
1.	アクティブ・チャイルド・プログラム	
2.	幼児期からのアクティブ・チャイルド・プログラム	
第3節	まとめ	47
第5章 保育現場で実施されている運動遊び		
第1節	目的	48
第2節	研究対象と方法	48
1.	調査対象と調査時期	
2.	調査方法	
3.	分析方法	
4.	倫理的配慮	
第3節	結果	50
1.	幼児期運動指針の活用の有無	
2.	幼児期運動指針活用の有無における運動遊びに関する活動内容の比較	
第4節	考察	53
1.	幼児期運動指針の活用について	
2.	幼児期運動指針活用の有無における運動遊びに関する活動内容の比較	
第6章 運動遊びの育ちを捉える視点		
第1節	日本スポーツ協会「プレイフルネス」	55
第2節	奈良教育大学附属幼稚園「からだ力」	56
第3節	幼児期運動指針「多様な動きの経験」	58
第4節	まとめ	59
1.	先行研究で明らかとなった「運動遊びの育ちを捉える視点」	
2.	本研究における「運動遊びの育ちを捉える視点」	
第7章 M市立T幼稚園における運動遊びの取り組みに関する調査		
第1節	調査概要	62
1.	M市立T幼稚園での取り組み概要	

2. 研修内容	
3. 研修参加者	
4. 調査方法	
第2節 調査Ⅰ：運動遊びに取り組む子どもの姿から読み取れる非認知能力	- - 64
1. 目的	
2. 調査方法	
3. 調査時期	
4. 分析手続き	
5. 結果と考察	
第3節 調査Ⅱ：「非認知能力の育ち」を意識した運動遊びの活動中に見られる 子どもの姿の検討	- - - - - 70
1. 目的	
2. 調査方法	
3. 分析手続き	
4. 調査時期と運動遊びの活動内容	
5. 結果	
6. 考察	
第4節 調査Ⅲ：指導案作成における「非認知能力のねらい」の有無による 比較検討	- - - - - 87
1. 目的	
2. 調査方法	
3. 分析方法	
4. 結果と考察	
第5節 調査Ⅳ：フォーカス・グループ・インタビュー	- - - - - 110
1. 目的	
2. 調査対象	
3. 調査時期	
4. 調査方法	
5. 分析方法	
6. 倫理的配慮	

7. 結果

8. 考察

第8章 総合考察

第1節 各章のまとめ	120
第2節 運動遊びの指導において非認知能力の視点を持つことの意義	122
1. 「体力構成要素とそれらを捉える視点」及び「多様な動きの視点」について	
2. 非認知能力の視点で運動遊びを捉える方法と意義	
第3節 3つの視点の循環性を持った運動遊びの指導と指導案立案	124
第4節 本研究のオリジナリティについて	126
1. 研究成果について	
2. 研究成果のオリジナリティについて	
3. 研究方法のオリジナリティについて	
4. 本研究の学際性について	
第5節 本研究の限界と課題	128
引用参考文献	130

謝辞

序章

第1節 本研究の背景と問題設定

1. 「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」ことができるような運動遊びの必要性

2017年3月に「学習指導要領」「幼稚園教育要領」等が改訂されたことにより、幼児期の教育・保育、小学校以降の教育のあり方が変革されなければならない時代になっている。これは、中央教育審議会(2016)の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」に基づいたものであるが、本研究に直接関係が深いと思われる領域「健康」や、小学校の教科「体育」もその変革の中に含まれている。

たとえば、領域「健康」では「内容の取扱い」に「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」が新たに示された。また、「体育」でも「体づくり運動系」において低学年では領域名を新たに「体づくりの運動遊び」とし「体ほぐしの運動遊び」及び「多様な動きをつくる運動遊び」で構成されている。このように幼児期から小学校低学年の時期においては、特定の運動の技能や能力を育むよりも「多様な動きを経験し、さまざまな動きを獲得する」「体の動きを調整する」「体をほぐす」といった運動遊びの体験が求められている。

他方、次節で示すように子どもの体力・運動能力低下が従前より課題とされており、体力・運動能力向上を目的とした様々な施策が実施されている。とくに領域「健康」の改訂で示されている事項は、「幼児期運動指針」(文部科学省, 2012)の果たした役割が大きい(「幼児期運動指針」の内容については4章及び6章で詳細を示す)。

文部科学省は、毎年、体力・運動能力調査を実施しているが、その結果は6歳以上の子どもに限られており、幼児期の子どもの体力・運動能力を全国的に尚且つ毎年実施しているデータは見当たらない。幼児を対象にした体力・運動能力調査は、森(2011)らが10年ごとに実施しているMKS幼児運動能力検査が軸となっているが、その調査でも、児童期以降同様に低下している傾向がみられ、保育の現場でも問題視されている。

保育の現場では体力・運動能力向上のための活動として“運動遊び”や“運動指導”を意識的に取り入れていることが多い。杉原ら(2010)の研究によると、主として体育の専門家によって行われる一斉指導型の運動指導より、子どもの自己決定を尊重した遊びと

しての運動経験の方が運動発達にとって効果的であることが明らかとなっている。それによると、

- ① 一斉指導での活動の場合、説明を聞く時間や順番待ちの時間が生じ、実際の活動時間が確保できない。
- ② 幼児期に必要な多様な基礎的運動パターンとバリエーションを経験することが運動コントロール能力を中心とした運動能力が発達する時期であるにもかかわらず、一斉指導での活動では、同じ運動の繰り返しが中心になるため、運動能力の発達にほとんど貢献していない。
- ③ やりたくもない運動をやらされることが多いため、運動に対する意欲が育ちにくい。

といった3点がその要因として挙げられている。

このことを踏まえると、「幼児期運動指針」や領域「健康」、小学校低学年の「体育」の改訂の趣旨である「多様な動き」「体の動きを調整する」「体をほぐす」といった運動遊びは、日々の保育の中でどのように導入するかによって、子どもの育ちが変化すると考えられるが、改めてどのように考えていけばよいのであろうか。

2. 「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」を育む運動遊びの必要性

小学校の教科「体育」において、文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編』では、「全ての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、その結果として体力の向上につながる指導等の在り方について改善を図る。その際、特に、運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童の指導等の在り方について配慮する」と改訂の趣旨が示されている。とくに「体づくり運動系は、体を動かす楽しさや心地よさを味わい運動好きになるとともに、心と体との関係に気付いたり、仲間と交流したりすることや、様々な基本的な体の動きを身に付けたり、体の動きを高めたりして、体力を高めるために行われる運動である」とし、さらに低学年の「体づくりの運動遊び」では、「児童が易しい運動に出会い、伸び伸びと体を動かす楽しさや心地よさを味わう遊びであることを強調したもので、以下の各領域においても同様の趣旨である。これは、入学後の児童が就学前の運動遊びの経験を引き継ぎ、小学校での様々な運動遊びに親しむことをねらいとしている」と解説している。

また、領域「健康」の「内容の取扱い」では、「(1) 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。特に、十分に体を動かさず気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること」「(2) 様々な遊びの中で、幼児が興味や関心、能力に応じて全身を使って活動することにより、体を動かさず楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」というように、「体を動かさず気持ちよさや楽しさや意欲」を踏まえた多様な動きの経験と体の動きを調整していく幼児期の育ちの必要性について示されている。

これらのことから考えると、幼児期の体力・運動能力向上のために運動遊びを取り入れるなら、多様な動きの経験を通して体の動きを調整し、体ほぐしをしていくだけではなく、「体を動かさず楽しさや心地よさ、気持ちよさ」を味わっていくことができるようにすることが大切であると言えよう。

3. 運動遊びを通して「非認知能力」を育むことの必要性

「非認知能力」とは、現在保育現場で注目されているキーワードである。詳細は後述するが、教育経済学の分野から研究結果が報告され、乳幼児期に「非認知能力」を獲得することが重要とされている。「非認知能力」は一般的に「認知能力以外」を指すものであるので幅広い概念であり、OECDでは社会情動的スキルとして「目標の達成」「他者との協働」「感情のコントロール」として概念を整理しているものである。2017年の学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針等の改訂・改定において「育みたい資質・能力」にその視点が盛り込まれている。

「非認知能力」という考え方が注目される以前に、幼児期の体力・運動能力の面では杉原ら(2010)は、運動能力と自信や積極性等の性格に明確な関係が認められるとしており、遊びとしての運動経験が性格形成に大きく貢献しているとしていると述べている。子どもが主体的に取り組む遊びを通して、試行錯誤しながら運動に挑戦してやり遂げるという達成経験は運動有能感を形成し、運動有能感を獲得した子どもは自己肯定感が高まり、自信をもって他者と関わるができるとともに積極的に運動する機会が増え、運動が好きになり、運動能力の発達が促進されるのだという。このことから考えると、運動遊びを実施する際、運動スキル向上を重要視するのではなく、子どもの自由選択による活動を取

り入れ、遊びのかたちでの運動経験をしながら、子どもの自主性や社会性の育ちを重要視した方が、運動能力の向上にもつながるとことが示唆される。また、杉原らは自主性や社会性の育ちを重視した方が運動能力向上にもつながると述べているが、これらの力は「非認知能力」で捉えられる要素にも該当すると考えられる。

また、前述した運動遊びにおいて体を動かす中で「楽しさ、心地よさ、気持ちよさ」を育むということは、子どもの心情に関わることであり、非認知能力の中に含まれると考えられる。

そのように考えると、「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」「非認知能力」を育む運動遊びを保育現場でどのように実践していけばよいかを課題して浮かび上がってくる。

4. 本研究の3つの問い

以上を踏まえて考えると、杉原らが述べているように主体性や社会性の育ちが運動能力に影響を与えるとすれば、「非認知能力」の育ちを保障することが子どもの体力・運動能力向上の一助になるのではないかと考える。幼児期の子どもを対象に、保育現場でどのように運動遊びを取り入れるかについても、検討する必要があると考える。

また、非認知能力の視点で運動遊びを捉えて指導することにより、「体を動かすことが楽しい」「体を動かすことが好き」といった気持ちを育むことが可能になると推察される。この気持ちを育むことが、運動に対する自信や自己認識につながると考えられる。運動遊びを好意的に捉え、自分の体を使って表現することの楽しさや充実感を味わうことを通して、健康な体を育むことができるのではないだろうか。そのためには、保育現場における運動遊びの指導がどのような視点で捉えられ、実践されているのかを検証し、幼児にとって有益な指導方法を提案していくことは重要な課題であると考えられる。

そのため、本研究の主要な問いは以下の3に総括される。まず第1に、そもそも幼児期の「体力・運動能力」をどのように捉えればよいのか、第2に幼児期の運動遊びはどのような意味を持つのか、第3に保育現場で「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」「非認知能力」を育んでいくような運動遊びをどのように指導していくとよいのか、といった点である。

これらの点について以下の章で検討していくこととするが、序章においては、その前提となる「幼児の体力・運動能力低下の現状と課題」「体力に関する先行研究」「非認知能力」の捉え方について整理する。

第2節 幼児の体力・運動能力低下の現状と課題

幼児の体力・運動能力の話に移る前に、就学後の子どもの体力・運動能力低下の現状について述べる。

1. 児童の体力・運動能力の現状

文部科学省（2018a）が公表した平成30年度の全国体力・運動能力、運動習慣等調査の報告によると、小学校児童の体力は、最も体力が高かった昭和60年頃と比較すると、比較可能な握力、反復横とび、50m走、ボール投げ全てにおいて低い水準になっている。平成20年度以降における推移で比較してみると、小学校5年生の男子は横ばい、女子が向上傾向であり、小学校5年生と女子は平成20年度の本調査開始以降最高値となっている。細かく見ていくと、小学生男子については、上体起こし、長座体前屈、反復横とびが向上傾向にあり、小学生女子については、上体起こし、長座体前屈、反復横とび、20mシャトルラン、50m走、立ち幅とびが向上傾向にある、しかし、ソフトボール投げは特に低く、平成22年以降においても低下傾向にある。

身長、体重などの子どもの体格は向上しているにもかかわらず、体力・運動能力が低下していることは、体力の低下が深刻な状況であることを示しているとの指摘がある。文部科学省（2002b）は、近年の体力低下の問題点として、「子どもが靴の紐を結べない、スキップができないなど、体を上手にコントロールできない、あるいはリズムをとって体を動かすことができないといった、身体を操作する能力の低下」を挙げている。

2. 幼児の体力・運動能力低下の現状

森（2011）らが平成20年（2008年）まで継続的に実施している幼児期の運動能力検査（MKS 幼児運動能力検査）の結果によると、全体としては平成14年（2002年）以降の7年間ではほとんど運動能力の発達に変化が見られなかったとしている。昭和41年（1966年）から平成20年（2008年）まで継続している5種目（25m走、立ち幅跳び、ソフトボール投げ、両足連続跳び越し、体支持持続時間）に関しては昭和41年（1966年）から昭和48年（1973年）にかけて成績が向上し、昭和48年（1973年）から昭和61年（1986年）にかけて停滞、昭和61年（1986年）から平成9年（1997年）にかけての10年間ではすべての種目において低下を示していると報告している。その後、平成9年

(1997年)から平成14年(2002年)の5年間は全体的にみると変化が小さいと報告されているが、平成14年(2002年)から平成20年(2008年)にかけてはさらに変化が小さくなっていることが認められたとしている。したがって、昭和61年(1986年)から平成9年(1997年)にかけて低下して以降は、低下の状態のままで変化がなく、平成20年(2008年)に至っているとしている。

この結果から、就学後と就学前では、体力・運動能力の現状に変わりはなく、就学後と同様の問題が就学前でも起こっていることが示唆される。

3. 体力・運動能力低下の背景

幼児期運動指針では、幼児の体力・運動能力低下の背景として社会環境の変化を挙げている。生活が豊かで便利になったことで、高い運動量を必要としなくなり、家事の手伝いなどの機会も減少した。また、都市化や少子化が進展したことで、子どもが遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間の減少や、交通事故や犯罪への懸念などにより、外で体を動かして遊ぶ機会が減少していると示唆している。

2018年の財団法人日本学校体育研究連合会が発表した「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」についての意見(2018)の中で、子どもの体力低下の原因は、「体力水準の低下も座ったまま動かない受像機型の日常生活と関係しているのではないか。」と提言している。

第3節 体力に関する先行研究

幼児期の体力・運動能力低下の問題を改めて考えるとき、その低下している「体力・運動能力」がどのような力を指して問題視しているのかを明らかにすることは保育内容や方法等を考えていく上で大切である。本節で検討を行う「体力」の概念は、基本的には幼児期を含めつつも児童や成人を含めた一般的な概念であり、様々な要素が含まれている。そのことを踏まえつつ、幼児期に育てるべき体力構成要素を明らかにすることによって、保育現場で必要とされる保育内容や方法等が明確になる。その結果、幼児期の子どもにとって、体力・運動能力向上のための適切な活動を提供することが可能になると考える。

「体力」についての日本国内の研究は、古くは、福田ら(1939)があり、体力は消極的方面(適応・防御・調整・復元といった能力)と、積極的方面(作業負荷に対する体

力)に分けられるとしている。これがのちの「防衛体力」と「行動体力」という考え方に引き継がれている。そして、その30年後の猪飼(1969)によると、体力は身体的要素と精神的要素に分けられ、それぞれに行動体力と防衛体力の要素があるとしている。行動体力とは外界に働きかけようとする能力であり、防衛体力とは外界からのストレスに対してこれを防衛して自分の健康を維持しようとするものである。前者は特に運動能力に関与し、後者は健康維持能力に関与するとし、これら全てが関わりあって体力が構成されているとしている。

また、宮下(1997)は、体力を科学的に存在するものとして扱うのであれば、測定可能で、ある程度定量できるものでなければならないとし、体力とは筋活動によって外部に仕事をする能力であり、時間当たりの発揮できるエネルギーで評価すると定義づけている。

井谷(2005)は、体力とフィットネスという言葉を用い、前者を人間の身体活動の基礎となる身体的能力と定義し、後者は快適に日常生活を送ることのできる身体的状態と位置づけている。

杉原(2014)は体力を包括的に捉える立場から、狭く厳密に捉える立場まで、大きく4つの立場に分けることができると述べている。第一の立場は「生きる力としての体力」、第二は「身体的能力に限定する体力」、第三は体力と健康を分けて考える、すなわち「行動体力だけに限定する体力」という立場である。第四は、「体力を運動能力ということばで表現する」という立場である。運動能力とは、猪飼が示す概念の行動体力から形態(体格)を除いた機能にほぼ対応すると述べている。運動能力を構成する能力として、「運動体力=運動に必要なエネルギーを生産する能力」と「運動コントロール能力=体の動きを巧みにコントロールする能力」の2つの能力に分類している。運動体力については、幼児期における発達は緩慢であり、トレーニング効果は小さいとしている。しかし、運動コントロール能力は知覚を手がかりとして運動を自分の思うように巧みに制御する働きで、知覚・聴覚・筋運動感覚など、感覚器官を通して身の回りのできごとや自分の体の状態を知る働きであるとし、中枢神経、特に高次の精神的な働きをつかさどる大脳皮質を中心にした働きであることを意味していると述べている。杉原は、これら4つの立場に分けながら、第4の「運動能力」の考え方に注目しており、幼児期の運動発達の特徴がこの2つの能力(運動体力・運動コントロール能力)の発達時期の違いから生じるという意味でも、この区別は重要であるとしている。

長澤（2007）は、多数の研究者によってさまざまな定義が提案され、議論が進められていることを踏まえ、体力は「体力を身体的能力に限定する考え方」「身体的能力と防衛体力を含める考え方」「身体的能力と防衛体力に精神的要素を加えて総合的能力ととらえる考え方」の3種の立場に集約することができるとしている。

以上のように、様々な立場から「体力」の分類がなされている。それゆえ、「体力」という概念は1つの基準によって確定できていないことがわかる。体力測定は体力の一側面を客観的に把握するには効果的な方法であるが、その結果が、生活するうえで最も重要な指標であるとはいいがたい。

さらに、「幼児期運動指針」（2012）を参照しながら、子どもの体力を改めて捉えなおしてみると、最も一般的に知られている身体的要素の行動体力（筋力・持久力・柔軟性など）は必要不可欠ではあるが、その能力が高いことのみが重要ではなく、その能力がいかに日常生活上で活かされるかが重要である。この重要性については、杉原も同様の指摘をしている。すなわち、幼児期の体力を把握していくには、数値化が容易な身体的要素のみでなく、日常生活活動で必要な力や動きや、精神的要素を加えた力に目を向けることが重要である。たとえば、日常生活活動で必要な力や動きとは「速く走る力」ではなく、「スムーズに走る力」といった身のこなしの部分重要であり、そこに精神的要素として「主体的であるか」「意欲的であるか」「最後まであきらめずに取り組むことができるか」といったことにも目を向けることが重要である。

これらの先行研究から、体力とは、様々な捉えられ方があるということが分かる。その中で、保育現場で育てるべき「体力」を考えると、猪飼のいう健康な体を維持するために外部から体を守る力（防衛体力）と、外に働きかける力としての運動能力（行動体力）という考え方がふさわしいのではないかと考える。さらに、「運動能力」に含まれる内容として、身体的要素の形態と機能、精神的要素の意思・判断・意欲が含まれており、身体的側面だけではなく、精神的側面も運動能力を捉える上で必要な視点であるという点においても、適しているといえる。

以上のことを踏まえて考えると、保育現場における「体力」とは、猪飼が提唱している体力構成要素の「行動体力」と「防衛体力」が必要な力であり、「運動能力」とは、その中の「行動体力」のみであるといえるのではないだろうか。この仮説の元、本論を進めていく。

第4節 非認知能力の捉え方

現在、保育・幼児教育において「非認知能力」という言葉が注目を集めている。認知能力の対比語として使用され、認知能力と非認知能力は相互に密に関係し、絡まりあいながら向上させていく能力であるとされている。認知能力という言葉は、知識やIQというように、測定可能な能力として定義されているが、非認知能力とはどのような能力なのかは曖昧であり、「認知能力以外の能力」として扱われている。西田ら（2018）は、非認知能力とは、何か実体的な能力それ自体として生じた概念（非“認知”能力）ではなく、“認知能力ではないもの”（非“認知能力”）として措定されたとても広い概念としてスタートし、実証研究にあたっては、より狭義の概念や個別の概念に置き換えられてきたとみることができるとしている。

そこで本節では、非認知能力が注目された背景と、各専門分野で定義されている内容を整理し、本研究における非認知能力の捉え方を明確にしたい。

1. 保育・幼児教育において注目されている「非認知能力」

(1) 教育経済学における非認知能力

我が国において非認知能力という言葉が注目されたのは、ノーベル経済学賞を受賞したジェームズ・J・ヘックマン（2015）が行った「ペリー就学前計画」という介入研究の結果が報告されたことがきっかけであった。この介入研究は、1962年から1967年にアメリカのミシガン州イプシランティで、低所得でアフリカ系の58世帯の子どもを対象に実施された。3～4歳の子どもたちに「質の高い就学前教育」を提供することを目的に行われた。「質の高い就学前教育」とは、

- ① 幼稚園の先生は、修士号以上の学位を持つ児童心理学等の専門家に限定
- ② 子ども6人を先生1人が担当するという少人数制
- ③ 午前中に約2.5時間の読み書きや歌などのレッスンを週に5日、2年間受講
- ④ 1週間につき1.5時間の家庭訪問

という内容であった。その後、就学前教育を受けた子どもと受けなかった対照グループの子どもを40歳まで追跡調査を行った。その結果、ペリー就学前プロジェクトの被検者になった子どもは、当初はIQが高くなったが、その効果は4年経過すると消滅した。しかし、40歳になった段階での調査では、学力検査の成績が良く、学歴が高く、特別支援教育の対象者が少なく、収入が多く、持ち家率が高く、生活保護受給率や逮捕者率が低かつ

たという結果となった。このことから、「質の高い就学前教育」を受けることによって、「認知能力」と呼ばれる IQ や学力テストで計測される能力以外の「非認知能力」と呼ばれる力が身についたのではないかと考えられ、就学前には「非認知能力」を育てることが重要であるという結論が得られた。ヘックマン（2015）は、非認知能力という言葉とともに“ソフトスキル”という言葉も用いているが、とくに、動機付け、粘り強さ、自制心といったソフトスキルを就学前に身に付けたことによって、大人になってからの生活に大きな差が生じたのではないかと論じている。このような研究結果を受け、幼児教育・保育の現場においても「非認知能力」という言葉が注目され、「非認知能力」を育てることが重要であるとされた。

ヘックマンらの定義によると、「非認知能力」は「認知的なものを除いた全ての能力」としており、広範囲な内容が内包されている。

(2) OECD における非認知能力

OECD（経済協力開発機構）（池迫, 2015）では、非認知能力として「社会情動的スキル」という用語が用いられている。ヘックマンが定義している「非認知能力」より、より焦点化されたものとして「社会情動的スキル」という用語を使用している。

OECD は、「Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills」の中で、社会の発展及び個人の well-being につながるような、人間が持つスキルについて発表している。「スキル」とは①生産性（productivity）=個人の well-being や社会経済的進展に貢献するもの、②測定可能性（measurability）=測定可能なもの、③成長可能性（malleability）=環境や投資によって変化するもの、という3つの特徴を持つ個人の性質を指すと示されている。人のスキルを認知的スキルと非認知的スキルに大きく整理して捉え、非認知的スキルを社会情動的スキルと呼んでいる。認知的スキルは、知識、思考、経験を獲得する能力であり、獲得された知識に基づく解釈や推論などが含まれる。社会情動的スキルは、「長期的目標の達成（忍耐力、自己抑制、目標への情熱）」「他者との協働（社交性、敬意、思いやり）」「感情を管理する能力（自尊心、楽観性、自信）」の3つの側面に関する思考、感情、行動のパターンであり、学習を通して発達し、個人の人生や社会経済にも影響を与えるものと考えられている。また、社会情動的スキルは健康面での成果、主観的 well-being の向上、問題行動を起こす可能性の減少など、多くの社会進歩の指標に影響を及ぼすことが分かっているとしている。

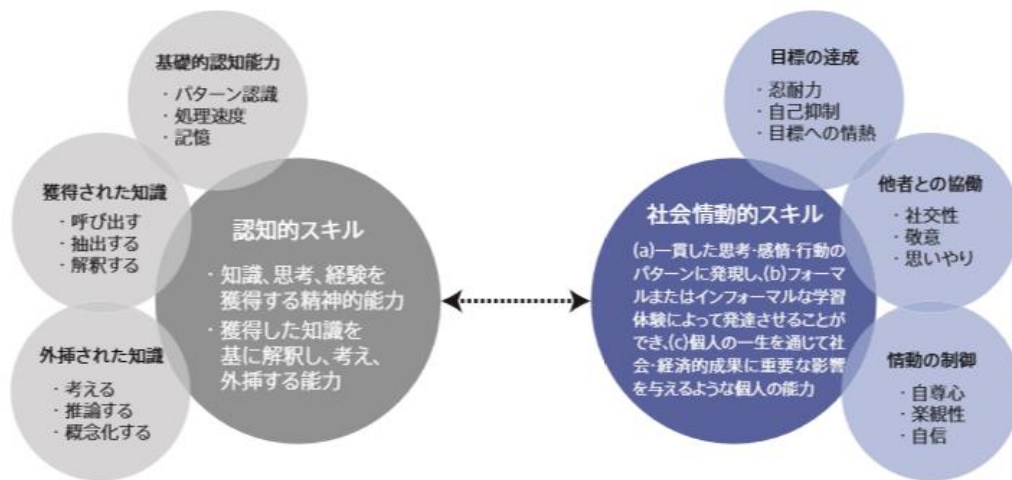


図 0-1 OECD の分類

(池迫、宮本、2015, p. 13)

ここで示したフレームワークは、心理学における「ビッグ・ファイブ (Big Five)」の分類法に概ね即したものであり、既存のフレームワークも活用して作成されたとしている。

(3) 中室における非認知能力

教育経済学者である中室は、『「学力」の経済学』（2015）の中で、非認知能力は IQ や学力テストで計測される認知能力とは違い、「忍耐力がある」とか、「社会性がある」とか、「意欲的である」といった、人間の気質や性格的な特徴のようなものを指し、「生きる力」ともいえると述べている。非認知能力には様々なものがあり、中室は Gutman, L. M., & Schoon, I の著書 (2013) を基に以下の 9 項目にまとめている。

- ①自己認識 (Self-perceptions) : 自分に対する自信がある、やり抜く力がある
- ②意欲 (Motivation) : やる気がある、意欲的である
- ③忍耐力 (Perseverance) : 忍耐強い、粘り強い、根気がある、気概がある
- ④自制心 (Self-control) : 意志力が強い、精神力が強い、自制心がある
- ⑤メタ認知ストラテジー (Metacognitive strategies) : 理解度を把握する、自分の状況を把握する
- ⑥社会的適応 (Social competencies) : リーダーシップがある、社会性がある

- ⑦回復力と対処能力 (Resilience and coping) : すぐに立ち直る、うまく対応する
- ⑧創造性 (Creativity) : 創造性に富む、工夫する
- ⑨性格的な特性 (Bog 5) : 神経質、外交的、好奇心が強い、協調性がある、誠実

表 0-1 Gutman, L. M., & Schoon, I (2013) の著書を基に中室がまとめた非認知能力
(中室, 2015, p. 87)

学術的な名称	一般的な名称
自己認識	自分に対する自信がある、やり抜く力がある
意欲	やる気がある、意欲的である
忍耐力	忍耐強い、粘り強い、根気がある、気概がある
自制心	意志力が強い、精神力が強い、自制心がある
メタ認知ストラテジー	理解度を把握する、自分の状況を把握する
社会的適性	リーダーシップがある、社会性がある
回復力と対処能力	すぐに立ち直る、うまく対応する
性格的な特性	神経質、外交的、好奇心が強い、協調性がある、誠実

(4) OECD の分類との比較

以上の3つの視点を OECD の分類をベースに比較検討すると表 0-2 のようになった。非認知能力は、認知能力以外の能力という広義なものであるが、例に挙げられているものを見ていくと、OECD が示す3つの分類に関する項目は各研究者が示す内容と重なり合う部分が多い。

表 0-2 OECD が分類した項目との比較 (岸本作成)

OECDの分類	OECD (社会情動的スキル)	ハックマン (ソフトスキル)	中室 (非認知能力)
目標の達成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 忍耐力 ・ 自己抑制 ・ 目標への情熱 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 根気強さ ・ 意欲 ・ 長期的計画を実行する能力 ・ 他者との協働に必要な社会的、感情的制御 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意欲 ・ 忍耐力 ・ 自制心
他者との協働	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社交性 ・ 敬意 ・ 思いやり 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者との協働に必要な社会的、感情的制御 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的適性
感情のコントロール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自尊心 ・ 楽観性 ・ 自信 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自信 ・ 他者との協働に必要な社会的、感情的制御 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 回復力と対処能力
その他	/	<ul style="list-style-type: none"> ・ 肉体的、精神的健康 ・ 注意深さ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己認識 ・ メタ認知ストラテジー ・ 創造力 ・ 性格的な特性

2. 本研究で注目する非認知能力の考え方

(1) 体力構成要素における非認知能力

猪飼（1969）らが提唱する体力構成要素は、「身体的要素」と「精神的要素」の大きく2つに分類され、更に「行動体力」と「防衛体力」に分類されている。身体的要素には、行動体力の形態（体格、姿勢）と機能（筋力・筋持久力、敏捷性・スピード、平衡性・協応性、持久力、柔軟性）があり、防衛体力の構造（器官、組織の構造）と機能（温度調節、免疫、適応）が挙げられる。精神的要素には、行動体力（意思・判断・意欲）と防衛体力（精神的ストレスに対する抵抗力）が挙げられている。健康を維持するための体力が「防衛体力」であり、外部に働きかける力としての運動能力は「行動体力」であるとしている。運動能力の向上という観点から考えると、行動体力の部分に着目する必要がある、体力構成要素の行動体力を、認知能力と非認知能力の観点から見えていくと、身体的要素の行動体力はIQと同様に測定可能な能力であり、知識や技術（認知能力）といった項目に分類される。精神的要素の行動体力は、数値ですぐに測定できる能力ではなく、「非認知能力」と言い換えることができると考える。精神的要素の行動体力は、運動能力を向上させるためには重要な要素であるといえる。

子どもの運動能力について考える際、「精神的要素の行動体力」すなわち「非認知能力」を向上させることは、子どもの運動能力向上の一助となることと考えられる。さらに子どもの発育発達段階を踏まえて考えると、幼児期に育てるべき運動能力は、精神的要素の行動体力（以後、非認知能力）が土台となり、身体的要素の行動体力の育ちがあると考えられる必要がある。

(2) OECD の分類との比較

前述した3つの視点と本研究で注目する体力構成要素における非認知能力とを比較検討すると表0-3のようになった。体力構成要素における非認知能力は、「他者との協働」部分に該当するものがなかったが、OECDの分類に当てはまることが明らかとなった。

表 0-3 OECD が分類した項目との比較 (岸本作成)

OECDの分類	OECD (社会情動的スキル)	ヘックマン (ソフトスキル)	中室 (非認知能力)	体力構成要素 (精神的要素の行動体力)
目標の達成	<ul style="list-style-type: none"> ・忍耐力 ・自己抑制 ・目標への情熱 	<ul style="list-style-type: none"> ・根気強さ ・意欲 ・長期的計画を実行する能力 ・他者との協働に必要な社会的、感情的制御 	<ul style="list-style-type: none"> ・意欲 ・忍耐力 ・自制心 	<ul style="list-style-type: none"> ・意志 ・意欲
他者との協働	<ul style="list-style-type: none"> ・社交性 ・敬意 ・思いやり 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者との協働に必要な社会的、感情的制御 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的適性 	
感情のコントロール	<ul style="list-style-type: none"> ・自尊心 ・楽観性 ・自信 	<ul style="list-style-type: none"> ・自信 ・他者との協働に必要な社会的、感情的制御 	<ul style="list-style-type: none"> ・回復力と対処能力 	<ul style="list-style-type: none"> ・判断
その他		<ul style="list-style-type: none"> ・肉体的、精神的健康 ・注意深さ 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己認識 ・メタ認知ストラテジー ・創造力 ・性格的な特性 	

第 5 節 用語の説明

本論文における用語について、以下に説明する。なお、種々の文献より引用する場合は、その文献内で使用されている内容や表記に従って用いる。

1. 新体力テスト

文部科学省では、昭和 39 年以来、「体力・運動能力調査」を実施して、国民の体力・運動能力の現状を明らかにしている。平成 11 年度の体力・運動能力調査から導入した「新体力テスト」は、国民の体位の変化、スポーツ医・科学の進歩、高齢化の進展等を踏まえ、これまでのテストを全面的に見直して、現状に合ったものとした。

2. MKS 幼児運動能力検査

幼児を対象とした全国標準を持つ日本で唯一の運動能力検査である。この運動能力検査は 4, 5, 6 歳の幼児を対象とし、25m 走 (往復走)、立ち幅跳び、ボール投げ、体支持持続時間、両足連続跳び越し、捕球、といった 6 種目の下位検査で構成される。測定の結果は、全国標準によって各種目とも 1~5 点の 5 段階で評価され、何種目かを選んで実施することも可能。全 6 種目を実施すると、運動能力全体が同様に判定できる。

3. 体力構成要素

猪飼道夫（1969）が提案する体力の分類である。大きく「身体的要素」と「精神的要素」に分類され、さらにそれぞれ「行動体力」「防衛体力」に枝分かれしていく分類を指す。

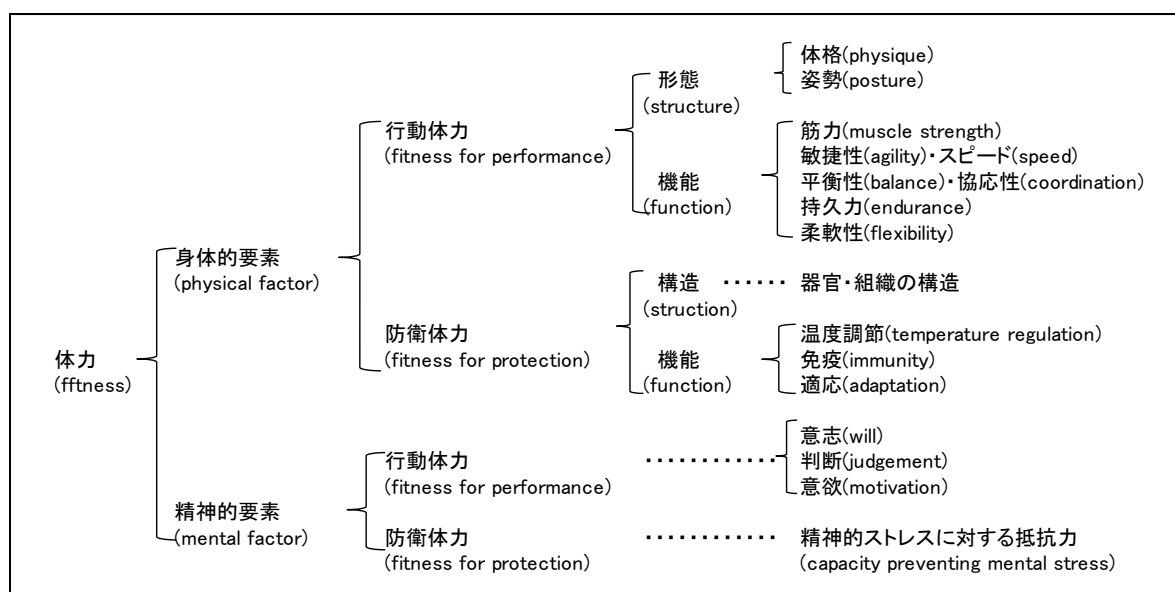


図 0-2 福田、猪飼による体力構成要素

(猪飼, 1969, p.144)

4. 運動能力

猪飼は、「体力構成要素の行動体力が運動能力に関与している」と定義している。

杉原は、「体力」を「運動能力」ということばで表現するとし、猪飼が示す体力構成要素の行動体力から形態を取り除いた機能、すなわち図 0-2 の“筋力、筋持久力、敏捷性、スピード、平衡性、協応性、持久力、柔軟性”といった「行動体力の中の機能」に対応する部分を運動能力としている。

本論では、猪飼が提唱している体力構成要素の行動体力を運動能力とする。

5. 幼児期運動指針

平成 24 年に策定された指針である。運動習慣の基盤づくりを通して、幼児期に必要な多様な動きの獲得や体力・運動能力の基礎を培うとともに、様々な活動への意欲や社会性、創造性などを育むことを目指している。

6. 運動遊び

からだを使った遊び全般で、体力・運動能力向上のための活動を指す。

岩崎ら（2018）は、運動遊びとは「遊びの中で活発にからだを使う遊び」であり「走る、跳ぶ、投げる、転がる、泳ぐなど全身運動をともなう遊びや運動遊具、固定遊具を使う遊びなどに用いられることが多い」としている。また、保育用語辞典（谷田貝, 2016）によると、「はう、歩く、走る、投げる、跳ぶ、転がる、よじ登る、ぶら下がる、押す、引くなど、活発な身体活動によって快感を得る遊びである。」としており、さらに「動くことそのものを楽しみ、おもしろさを感じるものであり、子ども自ら進んで取り組む意欲が生まれることが望ましい。」としている。体を使った活動といった意味合いだけではなく、子どもの主体性や意欲を大切に活動であることが記されている。

本論では、運動能力（体力構成要素の行動体力）を高める活動と考える。

7. 非認知能力

IQなどで測れない内面の力。

OECDが提唱する『社会情動的スキル（目標の達成「忍耐力・自己抑制・目標への情熱」、他者との協働「社交性・敬意・思いやり」、感情のコントロール「自尊心・楽観性・自信」）』『非認知的能力（non-cognitive skills）』と同義語とする。

池迫（2015）は、社会情動的スキルの3つを「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」と表記し、フレームワーク内の表記として「目標の達成」「他者との協働」「情動の制御」という語を使用している。OECD（無藤、秋田監訳 2018）では、「目標の達成」「他者との協働」「感情のコントロール」と表記している。

本論では、無藤らが訳した「目標の達成」「他者との協働」「感情のコントロール」という表記を使用する。

8. 保育者

保育に携わる者を指す。幼稚園教諭、保育士、保育教諭など。

第1章 本論文の目的と構成

本章では、序章を踏まえ改めて、本研究の目的と構成について述べる。

第1節 研究目的

幼児期の体力・運動能力を考える上で、どのような力をつけていくべきであるのかといった点からみると、体力構成要素の身体的要素に比重をおくよりも非認知能力に着目して活動を実施することの必要性は多くの研究者が述べている。就学後に行う新体力テストにおいても「運動習慣と心理的側面、体力・運動能力と心理的側面の関連性を手掛かりとして検討する」ことを打ち出しているが、体力・運動能力向上のために実施する活動の効果を測定する際には、「体力テスト」といった身体的要素の視点で確認していることが多い。しかし幼児期の特性を考えると、運動スキル獲得を重視するのではなく、体を動かすことの楽しさを体感することの方が重要な要素であると考えられる。

また、2012年に文部科学省が策定した「幼児期運動指針」では、幼児期には「多様な動きの経験」が重要だと提示された。さらに、OECDは乳幼児期において「社会情動的スキル（非認知能力）」の獲得が重要だという調査結果を報告している。これらを鑑み、運動遊びを通して、運動スキルの獲得だけではなく「動作の経験値」や「非認知能力の育ち」に焦点を当てた活動の重要性が再確認されている。そのような現状において、保育現場では子どもの体力・運動能力についてどのように捉え、それらの力を向上させるための活動（運動遊び）をどのような視点で捉えているのかを明らかにする必要がある。

序章で示したように、本研究の主要な問いは、

- ① そもそも幼児期の「体力・運動能力」をどのように捉えればよいのか、
- ② 幼児期の運動遊びはどのような意味を持つのか、
- ③ 保育現場で「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」「非認知能力」を育んでいくような運動遊びをどのように指導していくとよいのか

というものであった。

よって本論文では、幼児期に育てるべき「体力・運動能力」とはどのような力であるのか、また保育現場で「運動遊び」はどのように捉えられているのかを検討し、「運動遊び」に取り組む際、保育者はどのような視点を持って指導すべきなのかを明らかにし、指導案作成時に必要となる「運動遊びを捉える視点」を明らかにすることを目的とする。

第2節 本論の構成

本論文は以下の8章からなり、その構成は、下図の通りである（図1-1）。

序章

第1章 本論文の目的と構成

第2章 幼児の体力・運動能力に関する文献調査

第3章 保育現場における体力・運動能力の捉え方に関する調査

第4章 幼児の体力・運動能力向上に関する取り組み

第5章 保育現場で実施されている運動遊び

第6章 運動遊びの育ちを捉える視点

第7章 M市立T幼稚園における運動遊びの取り組みに関する調査

第8章 総合考察

第2章及び3章は、幼児の体力・運動能力の捉え方についての文献調査と保育現場の質問紙調査である。それにより、第1の問い「幼児期の体力・運動能力をどのように捉えればよいのか」について明らかにしていく。

第4章及び5章は、「幼児の体力・運動能力向上に関する取り組み」「保育現場で実施されている運動遊び」についての幼児期運動指針などの先行実践や文献の検討、さらには保育現場の質問紙調査である。それにより、第2の問いである「幼児期の運動遊びはどのような意味を持つのか」、さらに、第3の問いである「保育現場で“多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する”、“体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ”」をどのように育むかという視点を持って、運動遊びをどのように指導していくとよいのかについて検討している。

それらを踏まえて、第6章では「運動遊びの育ちを捉える視点」について、先行実践や文献の検討から明らかにし、さらに第7章で、公立幼稚園での2年間の実践研究の取り組みを俯瞰的に分析・検討を行っている。それによって、第3の問い「保育現場で「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」「非認知能力」を育んでいくような運動遊びをどのように指導していくとよいのか」について明らかにしている。

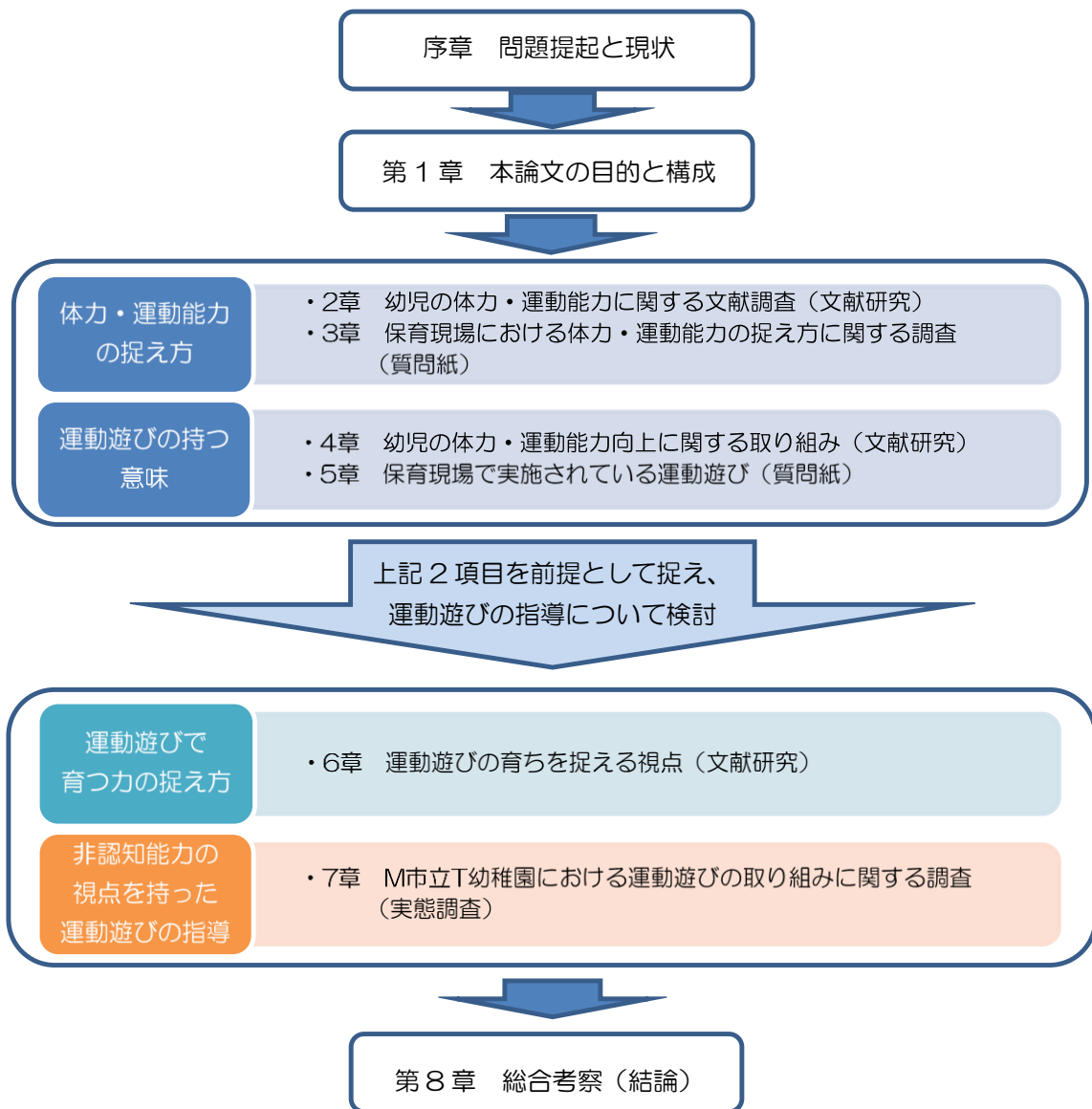


図 1-1 本論文の構成

第2章 幼児の体力・運動能力に関する文献調査

第1節 目的

「幼児期の体力・運動能力」の捉え方を明らかにし、課題を整理するために、とくに2000年代以降の先行研究の動向を調査することを通して、「幼児の運動能力を調査する測定項目」「測定・評価の方法」「幼児の運動能力がどのように捉えられているのか」等について動向と課題について検討を行う。

第2節 研究方法

1. 文献の選択および分類

データベースとして CiNii（国立情報研究所論文情報ナビゲーター）を利用し、タイトルに「幼児」「運動能力」が入っている論文を検索した。もっとも古い刊行物が収録されている1944年以降の文献826件が検出された。（検出日：2018年6月14日）

そこから、①2000年以降のもの ②論文の形態をとっていること ③研究対象が幼児であること ④研究対象の幼児が特別な支援を受けていないことを条件として再検索した結果、212件が抽出された。また212件の抽出論文を、①学会誌投稿論文（52件）②大学紀要論文（138件）③専門雑誌記事（18件）④年報（5件）と4つの形態に分類した。それらの中から、本論考では学会誌に投稿された原著論文29件を分析に利用した。

また、1999年以前の幼児の体力・運動能力に関する研究は、村瀬ら（2005）によって明らかにされているため、本研究では2000年以降の論文に焦点を当てて調査を実施する。

2. 対象文献の概要

ここでは、対象文献の概要を、「掲載雑誌に関する検討」「4つの視点（①運動能力とその他の要因の関係性を検討 ②運動能力の測定と評価方法の検討 ③運動能力の構造解明 ④運動能力の年次推移）からみた研究動向」の2つのパートに分けて整理を行う。

第3節 結果と考察

1. 掲載雑誌に関する検討

29 件の原著論文が掲載されていた学会誌は、体育や健康、保健や医療という分野が多く、保育を専門とするものは、「保育学研究」の 1 件（3.4%）のみであった。

またこれらの論文を、内容から検討すると、「運動能力とその他の要因の関係性を検討」19 件（65.6%）、「運動能力の測定と評価方法の検討」4 件（13.8%）、「運動能力の構造解明」3 件（10.3%）、「運動能力の年次推移」3 件（10.3%）といった 4 つの視点に分類することができた。

2. 4 つの視点からみた研究動向

(1) 運動能力とその他の要因の関係性を検討（表 2-1）

2000 年代以降の先行研究を概観すると、運動能力を単に測定したものではなく、「運動能力と歩数の関係」「運動能力と Body Image の関係」「母親の運動経験や活動量との関係」「言葉の量的特性との関係」など、他の要因との関連性が検討されている。

ア:歩数と運動能力との関係

秋武ら（2016）は、歩数と運動能力との関係を調査し、歩数と運動能力には関連があるとしている。さらに運動能力テストで平均より高い評価を得るためには、平日の歩数で、男児 14685.4 歩、女児 12419.0 歩が必要であるとし、休日では男児 11384.4 歩、女児 10398.0 歩が必要であるとした。また活動量としては、平日では男児 24.1 分、女児 18.5 分、休日では男児 21.4 分、女児 17.1 分が必要としている。長谷川ら（2012）は同様の調査から、身体活動量の多い子どもは少ない子どもに比べて、体力・運動能力が高い傾向にあり、中でも握力や立ち幅跳びでは、男女児とも有意な差が生じるという知見を得ている。この 2 つの調査から、子どもの体力・運動能力向上のためには、幼児期から歩数を確保し、身体活動量を高めていくことが重要であると考えられる。

イ:運動能力と Body Image の関係

田中（2014）は、幼児の Body Image と運動能力との関係を調査しており、運動能力が高い幼児ほど Body Image 得点が高く、身体部位の認知が高いとともに、自己の Body

Image をしっかりと確立していることを明らかにしている。さらに Body Image の形成は年齢とともに増加していく傾向があり、発達差が明らかであると述べている。

ウ:ラダー運動と運動能力との関係

内田ら（2018）は、内発的動機づけを重視したラダー運動遊び群・サーキット遊び群と、指導者が関与しない自由遊び群が、体力・運動能力向上に与える影響について検討している。内発的動機づけを重視したラダー運動遊び群やサーキット遊び群が自由遊び群よりも高い値であった項目は、25m 走、立ち幅跳び、跳び越しくぐりといった「体を移動する動き」と、捕球といった「用具を操作する動き」であったとしている。また、宮口ら（2009）は、幼児用に開発された“チビラダー”を用いて、ラダー運動の成熟度と運動能力との関係を調査し、各運動課題の成熟度と運動能力の間に有意な差が認められたと報告している。特に、グーパージャンプという運動課題が、運動能力に及ぼす影響が強いと指摘している。

エ:母親の運動経験や活動量との関係

井上ら（2006）は、母親の運動経験や活動量が幼児の運動量や運動能力に影響があるかを調査し、母親の運動歴が母親自身の歩行量に影響し、その母親の活動性が子どもの歩行量に反映し、結果的に子どもの運動能力にも影響する可能性を示唆している。

オ:言葉の量的特性との関係

小椋ら（2016）は、幼児の自由遊び時に発する言葉の量的特性と運動能力との関連を調査している。その結果、運動能力が高い幼児は、自己主張的な発話をする中でも、仲間と積極的にコミュニケーションをとり、ルールのある遊びの中でプレイ・リーダーのように遊びをリードし、コーディネートする発話やルールを作り出そうとするリーダー的な発話をしてきた。一方、運動能力が低い幼児は、自己主張的な発話をする中で、誰かに従属した発話をしていることを示した。運動能力の違いで発話内容の違いがあり、特にリーダー的な発話や仲間とのコミュニケーションを積極的にとることは、運動能力と関連性がありそうだと述べている。

カ:テレビ・ビデオ視聴と運動能力との関係

長谷川ら（2009b）は、テレビ・ビデオ視聴率と体力・運動能力の関連を探っており、テレビ・ビデオ視聴という静的で対物的な活動に費やす時間の長い幼児は、短い幼児よりも体力・運動能力が低い傾向にあるとしている。また、長時間のテレビ・ビデオ視聴と遅い就寝および起床時間が体力・運動能力の低下を強めているとしている。

キ:基礎的運動パターンと運動能力との関係

吉田ら（2015）は、保育者によって観察された基礎的運動パターンと運動能力との関係について明らかにするために、運動能力種目と同形態の基礎的運動パターンの出現頻度について比較した。その結果、移動系の3種目（25m走/往復走、立ち幅跳び、両足連続跳び越し）は運動能力群に有意な主効果は見られなかったのに対し、操作系の3種目（ボール投げ、体支持持続時間、捕球）はいずれも運動能力群の主効果が有意であったとしている。全体的には各測定種目は特定の基礎的運動パターンとのみ関連しているのではなく、様々な基礎的運動パターンと有意に関連していたことから、様々な動きの経験が運動発達と関係していることが示されている。

以上のことから、幼児の運動能力に影響を及ぼす様々な要因が検討された結果、母親の運動経験や活動量が及ぼす影響や、幼児のテレビ・ビデオ視聴時間といった「生活習慣」に関する要因と、歩数を確保することによって身体活動量を高めていくことや様々な動きを経験するといった「運動環境」に関する要因が運動能力向上に影響を与えることが明らかにされた。この2つの要因が運動能力の基礎を作っていく上で重要であると考えられる。さらに積極的な発語が運動能力に影響するという結果や、幼児の身体部位認知力を高めることが運動能力向上に影響するという結論も得ことから、運動能力向上のためには生活環境や運動環境を整えるとともに、身体部位認知力や社会性の向上も重要な要素であると考えられる。発育発達過程からみると、幼児期は積極的に運動スキルを獲得する時期ではないため、様々な遊びに主体的に取り組み、仲間とともに活動することで運動能力向上を図るという視点も必要である。

表 2-1 運動能力とその他の要因の関係性

通し番号	文献 (発行年) 学会誌名	調査対象	測定項目	結果・結論など
1	内田智子ほか (2018) 発育発達研究	年中児 76人	ラダー群・サーキット群・自由遊び群に分けて60分間の活動を週2回4週間、計8回実施 25m走・立ち幅跳び・テニスボール投げ・両足連続跳び越し・体支持持続時間・捕球・跳び越しくり・握力・長座体前屈	内発的動機づけを重視した、多様な運動課題を経験させるサーキット遊び、および、ラダーを用いた運動プログラムは、指導者が関与しない自由遊びと比較して、「体を移動する動き」および「用具を操作する動き」を高めることができた。
2	秋武寛ほか (2016) 発育発達研究	4歳～6歳 754人	25m走・立ち幅跳び・ボール投げ・両足連続跳び越し・体支持持続時間・捕球 身体活動量測定	男女とも全ての年齢において、歩数は休日よりも平日の方が有意に高い値を示した。幼児の運動能力と歩数に関連が認められ、運動能力に及ぼす幼児の一日の歩数及び身体活動時間が明らかとなった。
3	小椋優作ほか (2016) スポーツ健康科学研究	年長児 24人	25m走・立ち幅跳び・ソフトボール投げ 幼児の自由遊び時の発話内容を録音、直接記録	運動能力の高い幼児は自己主張的な発話をする中でも、仲間と積極的にコミュニケーションを取り、リーダー的な発話や、会話を維持した発話をしていることが考えられ、運動能力が低い幼児は、自己主張的な発話をする中でも、誰かに従属した発話をしていることが示唆された。
4	吉田伊津美ほか (2015) 発育発達研究	4歳前半～6歳後半 11,130人 担任保育者 526人	25m走または往復走・立ち幅跳び・ソフトまたはテニスボール投げ・両足連続跳び越し・体支持持続時間・捕球 基礎的運動パターン(37種)の調査 園での運動遊び指導の志向調査	運動能力と同形態の運動パターンとの関連では、移動系の運動パターンよりも操作系の運動パターンの方が運動能力との関連が強かった。
5	久保温子ほか (2015) ヘルスプロモーション理学療法研究	年中・年長児 123人	身長・体重 25m走・立ち幅跳び・ボール投げ・両足飛越・体支持時間	幼児期においては、体型と運動能力に関連がないことが示唆された。 幼児期の体型の過度な標準からの逸脱がもたらす長期的な健康、体力・運動能力への影響について継続的に調査する必要性が示唆された。
6	田中千晶ほか (2014) 体力科学	年中・年長児 191人	運動指導頻度等調査(施設長・保護者) 身体活動量(アクティブトレーサー) 身長・体重 握力・20mシャトルラン・立ち幅跳び・跳び越しくり・25m走	幼児の体力・運動能力において、全ての体力・運動能力項目とPARが4以上の日常の身体活動の所要時間に有意な差がみられた。組織的な運動・スポーツだけでなく、幼児が自発的に取り組む遊びをはじめとする身体活動が重要な役割を果たしているかもしれないと考えられた。
7	梅崎さゆりほか (2013) 発育発達研究	年長児 29人	身長・体重 運動プログラム8種(支持運動・回転運動・跳躍運動・リズム/バランス運動・投球運動・捕球運動・蹴球運動・その他ボール操作) 立ち幅跳び・サイドジャンプ・正確投テスト・捕球テスト・テニスボール操作テスト 投球・捕球動作の観察評価	基本的ボール操作を中心としたコーディネーション運動プログラムは性別を問わず、年長児の敏捷性、ボール操作能力の向上に有効であるとともに、特に投球動作や捕球動作の質的向上については、適切な運動指導の必要性が示唆された。

通し 番号	文献 (発行年) 学会誌名	調査対象	測定項目	結果・結論など
8	及川直樹 (2013) 幼少児健康教育研究	運動あそび教室に 参加した親子 24組	25m走・立ち幅跳び・テニス ボール投げ・両足連続跳び越 し・体支持持続時間・捕球 保護者への質問紙調査 運動あそび教室の実施内容に対 する満足度調査	地域での運動指導実践において参加に特別な条件を設 けない場合には、比較的運動能力が高い水準にあり、 家庭でのあそびや生活リズムの状態が良好な幼児が参 加する傾向が推察された。
9	渡部昌史ほか (2012) 幼少児健康教育研究	戸外での運動遊びを 3年間継続的に実施した 男児(5歳児)14人 コントロール群 5歳男児23人	身長・体重 運動あそびの導入(週5日・1日 3回) 25m走・ボール投げ・立ち幅跳 び	立ち幅跳びにおいて、運動あそび実施群がコントロー ル群に比べて有意に高値を示した。 戸外での運動あそびを基本的に園で週5日の頻度で1日 3回、長期的に継続して行うことは、幼児の基礎運動能 力を高める可能性があると考えられる。
10	早川健太郎ほか (2012) 東海保健体育科学	日本の男児 93人 韓国の男児 103人	身長・体重・BMI 立ち幅跳び・テニスボール投 げ・反復横跳び・懸垂・片足立 ち・跳び越しくぐり	身長・体重・BMIともに韓国の男児が高い値であり、早 熟化の傾向が示唆された。 運動能力については反復横跳び・懸垂・跳び越しくぐ りて韓国男児が日本男児に比べ有意に低い値となっ た。韓国における幼児の身体活動不足が推測される。
11	飯嶋裕美ほか (2010) 発育発達研究	年中児 43人 年長児 43人	身長・体重 不安定な接地面上で行う運動遊びの導 入(1回30分・計12回) 閉眼片足立ち・立ち幅跳び・サ イドジャンプ・HUS課題	不安定な接地面上での運動遊びは学年や性別を問わ ず、幼児の活動意欲を掻き立て、立ち幅跳びやサイド ジャンプ、HUS課題に要するような身体コントロール 能力の向上に有効であることが示唆された。
12	宮口和義ほか (2009) 発育発達研究	年中児 305人 年長児 296人	身長・体重 ラダーを使った運動課題 25m走・立ち幅跳び・ソフトボ ール投げ・両足連続跳び	年長児が年中児に比べ各課題の成就率で高値を示し、 課題間の関係も両足連続跳び越し年代で異なることが 示唆された。基礎運動能力と各課題との間に有意な重 相関係数が認められ、特にグーバージャンプが両年代 とも基礎運動能力に及ぼす影響が大きいことが明らか にされた。年中ではシグザグジャンプが、年長ではこ びとスキップの重要性も示唆され、現代の子どもの コーディネーション能力を改善する運動遊びの一つと して有効と考えられた。
13	池田孝博ほか (2009) 発育発達研究	幼児/保護者 125人	25m走・テニスボール投げ・立 ち幅跳び・垂直跳び・跳び越し くぐり 保護者への質問紙調査(幼児の 生活リズムと身体活動に関する 調査)	「運動能力」「身体活動」「朝の生活リズム」「晩の 生活リズム」の4つの因子が検出された。 早起きや早い朝食の生活リズムは運動能力が高くなる ことに影響を与え、早寝や長い睡眠時間の生活リズム は身体活動の多さに影響を与えるモデルが選択され た。
14	長谷川大ほか (2009) 幼少児健康教育研究	5~6歳児/保護者 214人	身長・体重 両手握力・跳び越しくぐり・ 25m走・立ち幅跳び・ボール投 げ・歩数 保護者への質問紙調査(生活実 態調査)	テレビ・ビデオ視聴という静的でかつ対物的な活動に 費やす時間の長い子どもは、短い子どもよりも身体を 動かすことで高まる体力・運動能力を養う機会が少な いからために、体力・運動能力が低い傾向にあり、長時 間のテレビ・ビデオ視聴と関連する遅い就寝や遅い起 床がそうした傾向を強めている可能性が示唆された。
15	長谷川大ほか (2009) 幼少児健康教育研究	5~6歳児 185人	身長・体重 両手握力・跳び越しくぐり・ 25m走・立ち幅跳び・ボール投 げ・歩数	身体活動量の多い子どもは、少ない子どもに比べて、 近年においても体力・運動能力が高い傾向にあり、両 手握力と立ち幅跳びにおいては、日頃の歩数の確保次第 で男女児共に統計的に有意な差を生じるとする知見を 得た。

通し 番号	文献 (発行年) 学会誌名	調査対象	測定項目	結果・結論など
16	田中沙織 (2009) 保育学研究	5歳児 30人	25m走・片足ケンケン・バラン ス(開眼)・バランス(閉 眼)・ボールつき・ボール投 げ・立幅跳び 身体活動調査(多軸加速度計) 高強度の運動遊び調査(観察記 録)	幼児の運動能力と身体活動の間には関連性が示唆され た。
17	井上芳光ほか (2006) 日本生理人類学会誌	2~4歳児/保護者 75人	身長・体重 母親に対する質問紙調査(自身 の運動歴・活動性・運動スポー ツに対する価値観・健康への認 識・父親に関する質問・幼稚園 保育所への通学の有無・スポー ツ教室への所属の有無) 運動量調査(万歩計) ボール投げ・20m走・立幅跳び	母親の運動歴が母親自身の日常歩行量に影響し、それ と母親の活動性が子どもの歩行量に反映し、ひいては 子どもの運動能力にも影響する可能性が示唆された。
18	田中千恵 (2005) 幼少児健康教育研究	4~5歳児 123人	DAM法(人物描画法) 25m走・立ち幅跳び・ソフト ボール投げ・体支持持続時間	特に5歳児において、ボディイメージ得点と運動能力と の間に有意な正の相関が認められたことから、運動能 力の高い幼児ほど、ボディイメージ得点が高く、身体 部位の認知が高いとともに、自己のボディイメージを しっかりと確立していることが明らかとなった。 普段の遊びの中から自然な形で、立ち幅跳びができる ように環境が設定されているなどの工夫がみられたこ とから、子どもの運動能力の向上においては、保育環 境が関連していることが示唆される。
19	高健 (2004) 民族衛生	中国の3歳~6歳/保護 者 319組 日本の荒木らのデータ 693人	体格・室内着衣重量・生活室 温・戸外遊び時間 25m走・立ち幅跳び・開眼片足 立ち 母親の養育態度調査(田研式幼 児用親子関係検査) 子どもの着衣と戸外遊びに対す る母親の意識の調査	中国の幼児は日本の幼児に比べて、年齢性別問わず室 内着衣重量が多く、戸外遊び時間が短く、運動能力も 低かった。中国の母親の養育態度は「期待」「干渉」 「心配」「溺愛」に問題が多くみられ、特徴的な養育 態度として、支配的態度、保護的態度、服従的態度が 挙げられた。母親の「心配」「溺愛」態度と室内着衣 重量、室内着衣重量と戸外遊び時間、戸外遊び時間と 運動能力の要因間に有意な関連性が認められた。

(2) 運動能力の構造解明 (表 2-2)

運動能力の構造を明らかにするため、発達速度曲線の分類、二極化の検討、加齢による変化構図の作成、体格発育と運動能力発達との関係構図の検証が行われている。その中で、池田ら(2010.2011)は、体格と21項目の運動能力テストを実施し、発達速度曲線を男女別に作成し、運動能力の項目別に二極化の現状を検討している。また、藤井ら

(2013)は、男女児とも運動能力の発達は体格の発育にそれほど大きく制御されないと報告した。

表 2-2 運動能力の構造解明

文献 (発行年) 学会誌名	調査対象	測定項目	結果・結論など
藤井勝紀ほか (2013) 日本生理人類学会誌	年少～年長 3年間の変化 206人×3年間	身長・体重 握力・立ち幅跳び・ソフト ボール投げ・25m走・反 復横跳び・体支持持続時 間・長座体前屈	男女児ともほとんど相関関係は示されなかった。 少なくとも男女児の運動能力発達は体格発達にそ れほど大きく制御されていないことになる。
藤井勝紀ほか (2012) 日本生理人類学会誌	ソウルの3歳児・4歳児 203人	身長・体重・BMI 片足立ち・立ち幅跳び・テ ニスボール投げ・懸垂・サ イドステップ・跳び越しく ぐり	男女児とも身長・体重は加齢変化が認められ、1 次の回帰多項式が妥当であった。 加齢構図を考慮して月齢を考慮した回帰評価 チャートの構築が模索された。
池田孝博 (2011) 発育発達研究	3歳児～6歳児 1,416人	身長・体重 運動能力テスト21項目 (移動運動・操作運動・安 定運動)	体格および運動能力の23項目について性別、年 齢別に分布を確認し、6割以上で正規分布からの 乖離が認められ、性別及び年齢と二極化現象との 関連は少ない。スピード要素を中心とする移動運 動は二極化現象にある。操作運動や安定運動 は、エリートが存在する二極化現象にある。
池田孝博ほか (2010) 体育測定評価研究	年中児～年長児 年少児～年中児 209人	身長・体重 運動能力テスト21項目 (移動運動・操作運動・安 定運動)	各パターンは幼児期の前半はパフォーマンスに よって多様な発達速度や変化パターンを示すが、 後期に至って全体的に発達速度が一定化していく と考えられる。

(3) 運動能力の測定と評価方法 (表 2-3)

村瀬 (2017) は幼児用の握力計を利用して、保育現場で活用できる握力の基準値の作成を試みた。また同論文の中で、今後の幼児期の体力・運動能力測定における課題として、測定項目や測定方法の標準化の必要性を指摘している。

大石ら (2012) は、運動能力測定項目としての全身反応時間の信頼性について、神経系機能の成熟段階にある成人と比較しても同等の信頼性を得ており、幼児から成人に至までの神経系に関与する運動能力を評価できる測定項目であると結論付けている。

表 2-3 運動能力の測定と評価方法

文献 (発行年) 学会誌名	調査対象	測定項目	結果・結論など
村瀬智彦 (2017) 教育医学	4歳前半～6歳前半 1,863人	身長・体重 握力・立ち幅跳び・ソフト ボール投げ・25m走・反 復横跳び・体支持持続時 間・長座体前屈	園形態に偏りのない多くの標本を利用して参照資料を作成する必要があるため、測定値を共有するための方法を模索することは今後の課題であることが示唆された。データ特性の点検により、特に幼児を対象とするソフトボール投げ・反復横跳び・および体支持持続時間の測定値が正規分布すると仮定することは難しいケースが確認された。
大石健二ほか (2012) 体育測定評価研究	3歳後半～6歳前半431人 運動習慣のない成人男性 (18～19歳) 57人	光刺激を動作開始合図とする全身の反応時間(全身反応時間)の測定	全身反応時間の信頼性は、神経系機能の成熟段階にある成人を対象とした場合と同等な信頼性があり、幼児から成人に至るまでの神経系に關与する運動能力(調整力)ならびに経年変化を評価できる測定項目と考えられる。
池田孝博ほか (2008) 身体運動文化研究	2歳～6歳 304人 教諭 11人	身長・体重 Gallahue and Donnelly の基礎的運動スキルモデル 30項目+2項目 保育者による運動能力の主 観的評価	17項目のテストバッテリーを作成し、全17項目が特定の動作に依存しない幼児の基礎的・総合的運動能力と考えられる。

(4) 子どもの運動能力の年次推移 (表 2-4)

宮口ら (2016) は、1985 年と 2013 年の幼児の体力・運動能力の測定結果を比較し、28 年前より体格がわずかに低下し、児童で見られるような大型化は認められず、基礎的な運動能力も全てにおいて低下していると報告している。渡部ら (2011) の研究では、1993 年から 2008 年までの 15 年間の女児の年次推移を明らかにしているが、4・5 歳児に限り、25m 走・立ち幅跳び・片足立ちが年々低下傾向にあるとした。また、藤井ら (2005) は、1969 年から 1999 年までの体格および運動能力の年次推移について検討し、体格では大きな変化は示さなかったが、運動能力では走、跳能力においては増加傾向を、投能力では減少傾向を示したと報告している。

これら 3 つの論文は調査期間や測定項目に若干の違いがあり、そのことが結果に影響している可能性がある。今後は就学後児童で実施されているような統一された期間および測定項目で検討していく必要があるのではないかと考える。

なお、今回の調査結果では「子どもの運動能力の年次推移」に関する論文は3件のみであったが、杉原ら（2004）が1966年以降5年から10年のスパンで就学前の幼児を対象に全国的な大規模調査を実施し、調査結果を報告している。しかしながら、今回の研究では学術論文のみを抽出しているため、言及は避ける。

表 2-4 子どもの運動能力の年次推移

文献 (発行年) 学会誌名	調査対象	測定項目	結果・結論など
宮口和義ほか (2016) 発育発達研究	3歳～6歳 2,329人 (比較対象データ:3歳～ 6歳32,538人の代表値)	身長・体重 20m走・立ち幅跳び・テ ニスボール投げ	28年前に比べ、幼児の基礎運動能力は低下していることが示唆された。 保育士及び保護者は現状を再認識し、幼児期に様々な運動遊びを積極的に導入していく必要がある。
渡部昌史ほか (2011) 幼少児健康教育研究	1993年～2008年 A幼稚園に在籍していた女 児 3歳児～5歳児 1,025人	身長・体重 25m走・ボール投げ・懸 垂・立ち幅跳び・片足立ち	4歳児と5歳児は、25m走・立ち幅跳び・片足立ちで低下傾向が認められた。 運動経験不足、身体活動量の減少は、体力・運動能力に影響を与える可能性が示唆された。
藤井勝紀ほか (2005) 東海保健体育科学	1969,1979,1989,199 9年 4歳前半～5歳後半の男児	身長・体重 20m走・立ち幅跳び・テ ニスボール投げ・けんけん 跳び・懸垂	体格については、1969年から1999年までの年次変化についてはあまり変化のないことが示された。 運動能力に関しては、特に走、跳、投である20m走・立ち幅跳び・テニスボール投げについて、走、跳能力においては年次に伴い増加傾向を示したが、投能力においては減少傾向を示した。しかし、直線的な傾向ではこのような傾向であったが、polynomial適用による曲線傾向としては、1980年から1995年頃までは緩やかな増加傾向に転じる気配を示した。

3. 体力・運動能力の測定方法の実態

運動能力の測定種目は様々だが、多くは幼児運動能力研究会が提案している MKS 運動能力検査や、東京教育大学体育心理学研究室作成の運動能力テスト、日本幼児体育学会提案の運動能力テスト、体育科学センターの調整力テスト、Gallahue and Donnelly の Fundamental Movement Skills Model といった評価方法が用いられていた。しかし、就学後に実施されている統一的な体力テストとは違い、調査を実施する場所や研究者の目的などによって、測定内容の変更がなされていることが多く、統一されたものではない。

この中でも特に多く取り上げられていた、MKS 幼児運動能力検査は、「東京教育大学 体育心理学研究室作成の幼児運動能力検査の改訂版」と呼ばれてきたものである。MKS とは国内において幼児の運動能力研究の中心的役割を担ってきた松田・近藤・杉原のそれぞれの頭文字をとったものである。MKS 幼児運動能力検査は、実施上の問題点を改善することや幼児期の運動発達を考慮することを目的に年次推移的に種目の変更がおこなわれている。MKS 運動能力検査の測定種目の変遷は表 2-5 の通りである（2018）。また保育現場など、現実的な測定場面をみても、MKS 幼児運動能力検査の全ての測定項目を実施するのではなく、その中から目的に応じた種目選択がなされている現状がある。

表 2-5 MKS 幼児運動能力検査の測定種目の変遷

調査年	論文発表年	測定種目
1954-1959	1961	・立ち幅跳び・テニスボール投げ・棒上片足立ち ・長座体前屈・伏臥上体そらし・ディッピング
1962-1964	1965	・25m走・立ち幅跳び・ソフトボール投げ・体支持持続時間 ・棒上片足立ち・長座体前屈・伏臥上体そらし
1966-1967	1968 1971	・25m走・立ち幅跳び・ソフトボール投げ・体支持持続時間 ・両足連続跳び越し・棒上片足立ち・長座体前屈・伏臥上体そらし
1973	1974 1975	・25m走・立ち幅跳び・ソフトボール投げ・体支持持続時間 ・両足連続跳び越し
1986	1987	・25m走・立ち幅跳び・ソフトボール投げ・体支持持続時間 ・両足連続跳び越し・捕球・的当て蹴り
1997	1998 1999 2002	・25m走（または往復走）・立ち幅跳び・ソフト（またはテニス） ボール投げ ・体支持持続時間・両足連続跳び越し・捕球
2002	2004 2006 2007	同上
2008	2010	同上

今回概観した 29 編の先行研究では、96.6%が MKS 幼児運動能力検査に代表されるような「25m 走（または往復走）」「立ち幅跳び」「ソフト（またはテニス）ボール投げ」「体支持持続時間」「両足連続跳び越し」「捕球」といった運動能力に着目した測定が実施されていた。29 編のうち、1 件のみが MKS 幼児運動能力検査に含まれる項目での調査ではなく、全身反応時間の測定を実施しているという結果となった。MKS 幼児運動能力検査に含まれている以外の測定項目として、「跳び越しくぐり」「反復横とび」「握力」「長座体前屈」「懸垂」「片足立ち」「垂直跳び」「ボールつき」「20m 走」「両手投げ」「平均台歩き」「そんきょバランス」「ティーバッティング」「前後跳び」「ハードル走」「パターゴルフ」「フープ転がし」「キック距離」「ケンケンパ跳び（大）」「往復走ポテトレース」「起き上がりダッシュ」「全身反応時間」等といった項目があった。

（表 2-6）

今回概観した調査で多く測定されている項目は、「立ち幅跳び」（96.6%）、「ソフト（またはテニス）ボール投げ」（82.8%）、「25m 走（または往復走）」（72.4%）といった項目であり、追って「跳び越しくぐり」（34.5%）、「体支持持続時間」（31.0%）、「両足連続跳び越し」（24.1%）という結果となった。

また、測定項目をカテゴリ化してみると、「跳」「投」「走」「筋力」「体の操作」「捕」「蹴」「物の操作」「バランス」「柔軟性」「反応」に分類することができた。分類が難しい項目に関しては「その他」に分類した（表 2-6）。MKS 幼児運動能力検査で測定されている項目以外のカテゴリとして、「蹴」「物の操作」「バランス」「柔軟性」「反応」といった測定項目が挙げられたことから、幼児の運動能力を測定する観点は様々あると考えられる。全国で一貫した「幼児の運動能力調査」を実施するためには、これらの項目の統一化も必要であると考えられる。

4. 運動能力測定と合わせて調査されている項目に関する検討

運動能力測定と合わせて調査されている項目は、今回調査した文献では46件あり、その内訳としては体格(69.0%)が最も多く見られた。そのほかには、保護者への調査(子どもに関する質問)(24.1%)、運動遊びの実施(13.8%)、歩数(10.3%)、活動(10.3%)、ラダー(6.9%)、保育者への調査(子どもに関する質問)(3.4%)、保護者への調査(保護者自身に関する質問)(3.4%)、園調査(環境や保育内容)(3.4%)、基本的運動パターン(3.4%)、全身反応時間(3.4%)、発話記録(3.4%)、DAM法(34%)などが挙げられていた。

運動能力測定と合わせて調査されている項目から考えると、体格や子どもを取り巻く環境、活動経験、保護者の意識などが運動能力と関係すると考えられているのではないかと推測される(表2-7)。なお、文献数は29件であるが、体格と歩数など、重複して調査している文献もあるため、表2-7で示している件数は、それらの重複を含めたものである。割合で示しているのは、母数を29件にしたものであり、合計割合は100%ではなく、156.8%となる。

表2-7 運動能力測定と合わせて調査されている項目

測定項目	件数	割合
体格	20	69.0%
保護者への調査(子どもに関して)	7	24.1%
運動遊びの実施	4	13.8%
歩数	3	10.3%
活動量	3	10.3%
ラダー	2	6.9%
保育者への調査(子どもに関して)	1	3.4%
保護者への調査(保護者に関して)	1	3.4%
園調査	1	3.4%
基本的運動パターン	1	3.4%
全身反応時間	1	3.4%
発話記録	1	3.4%
DAM法(人物描画法)	1	3.4%
合計	46	

5. 2000年以前の研究との比較

村瀬ら（2005）は、1999年までを対象に、学術雑誌「体育学研究」「体力科学」に掲載された幼児の体力・運動能力などの先行研究をまとめている（表2-8）。1999年以前の体力・運動能力の研究は、「体力・運動能力の構造解明」や「体力・運動能力の加齢変化と男女差」「体力・運動能力の測定と評価方法の検討」が行われており、今回調査した2000年以降の研究動向と比較してみると、運動能力に関する調査の方向性は変わっていないようである。穂丸（2003）は、1970年代には発達論的観点で解析を行い、環境と発達について報告する研究があり、1980年代に入ると幼児の運動中の生理機能の発達に関する研究が増加し、1990年代には、幼児の運動発達の測定法や評価法について精度の高い研究が報告されており、幼児の運動能力に影響を与える環境との関係や、遊び・生活時間的環境などとの関係、人的環境との関係、空間的環境との関係、その他の環境との関係とに分類し、それぞれの関係性について研究が行われるようになったと述べている。この点に関しても、2000年以降の調査項目と大差はなく、運動能力に関する研究の方向性や課題は2000年以前と以後で大きく変化していないようである。

2000年以前から課題とされていた幼児期における全国統一の運動能力の測定は現在も実施されていない。今回の調査でも明らかになったように、調査項目が一致している研究は皆無である。村瀬ら（2016）も指摘しているように、保育者が運動能力の測定と評価に関する基礎理論を学ぶ機会が少ないことや、それぞれの園が測定用具や器具を所有していない場合も多く、幼児期を対象にした統一調査を実施することが難しいということが推察される。また、運動能力にどのような環境要因が大きく影響するかについて様々な調査報告はあるものの、2000年以前から現在に至るまで研究の方向性や課題は大きく変化しておらず、統一した運動能力測定も実施されていないため、運動能力を調査した結果の比較が難しく、確定的事実が明らかになっていないのが現状である。

表 2-8 幼児の体力・運動能力に関する「体育学研究」と「体力科学」に掲載された研究
 一覧 (村瀬・出村作成 2005 を一部改変)

通し 番号	文献	調査対象	測定項目	結果・結論など
1	松井ほか 1995	4~6歳、男女225名 7~9歳、男女569名	オゼレッキー運動能力検査法と狩野式運動能力検査法から選択された21~55項目、知能検査	運動能力の検査法に必要なテスト項目の選択を試み、各テストにおける発達状態(合格率等)や性差を明らかにした。サーストンの因子分析を用いて幼児期の運動能力の構造を示した。運動能力と知能との関係について検討した。
2	竹内ほか 1968	5~6歳 男女212名	筋力、筋持久力、瞬発筋力、速度、身体協調能力、平衡性、敏捷性、柔軟性の能力要素を測定する13項目	因子分析を用いて妥当性の高い運動能力組テストを作成し、同時にテストの信頼性を示した。男女別に運動能力の構造が検討された。(男子5因子、女子6因子)
3	森下 1968	各変移点において 平均5.1~60.8ヶ月 41名	身長・体重・相対発育曲線	生後1か月から6歳までの発育期の身長-体重相対発育曲線を明らかにした。乳幼児期では2つの発達段階に区分できることおよび変移点での特徴を示している。
4	勝部ほか 1970	3~5歳 男女135名	片足立ち、反復横跳び、立ち幅跳び、長座体前屈、連続片足跳び、背筋力、走り幅跳びの7項目	運動練習(1~2か月/1日1回)による運動能力の変化を明らかにした。全般的に運動効果が認められ、筋力的なものの練習効果は男子に著しく平衡性と巧緻性に関するものの効果は女子が優れていた。
5	宗高ほか 1971	4~5歳 男女532名 離島、団地、都市	筋力、筋持久力、平衡性、瞬発筋力、身体協調能力、速度、敏捷性、柔軟性の能力要素を測定する12項目、家族構成、学歴、職業	運動能力の地域差(離島、団地、都市)と生活条件の際による影響を検討した。運動能力に関しては項目によって地域の特性が認められた。都市の幼児は離島と団地の幼児に比べ年間発達量において優れていた。
6	大山 1974	男児43名 (平均58.1ヶ月) 女児41名 (平均57.8ヶ月)	身長、体重、胸囲、座高、遺伝・自然環境・家庭環境・育成環境・栄養に関する33項目	幼児の身体発育に関与する重要な先天的および後天的要因の検討を試みた。関連の高い要因を男女別および男女全体で示している。
7	松浦・中村 1977	4~8歳 男259名	握力、背筋力、垂直跳び、体支持時間、棒上片足立ち、伏臥上体そらし、25m走、両足連続跳び、立ち幅跳び、テニスボール投げの10項目	基礎運動能力の発達の特徴を明らかにした。運動能力中に占める基礎運動能力の割合は加齢に伴い減少する傾向を示した。運動能力の発達は未分化の状態から次第に分化する方向にあった。体格や年齢の貢献度は加齢に伴い減少した。
8	中村・松浦 1979	4~8歳 男女557名	握力、背筋力、垂直跳び、体支持時間、棒上片足立ち、伏臥上体そらし、25m走、両足連続跳び、立ち幅跳び、テニスボール投げの10項目	基礎運動能力の発達変化を性差を考慮して検討した。男子の基礎運動能力は全ての年齢段階で女子のそれより優れていた。男女間で基礎運動能力を構成する要素が若干異なっていた(4~6歳)。
9	岸本・馬場 1980	4~6歳 男女349名	平衡機能(6項目)、全身運動(14項目)、手指運動(9項目)、分離・模倣運動(10項目)を測定する39項目	合否判定法により運動機能の発達傾向および性差を横断的に明らかにした。39課題の合格率(4~6歳/6ヶ月間隔)を示し、さらに加齢に伴う発達傾向を7つのパターンに分類した。
10	青柳ほか 1980	3~6歳 男女234名	平衡運動の調整力を測定すると考えられる20項目	平衡運動に関与する調整力の構造を明らかにし、妥当なテスト項目の選択を試みた。因子分析を持ちて9因子を抽出し組テストを作成した。平衡性に関与する調整力を多面的に測定するテストとして3項目のテストを示した。
11	今中ほか 1981	5歳 男57名 9~21歳(大学生 男女109名)	25m走を基本とする4種目7項目 わたる疾走テスト、走抑制係数	走運動パフォーマンスで規定される疾走能力の構造を階級因子モデルの立場から分析し明らかにした。大学生と幼児に共通して「一般疾走能力」因子が抽出されたが、その因子の全分散に対する貢献度は成人の方が大きかった。
12	青柳・松浦 1982	3~6歳 男女539名	Gallahueの仮説的分類に基づき選択された26項目	GuifordのS1モデルおよび猪飼の三次元展開モデルを参考として幼児の運動能力構造を検討した。運動能力空間は体格、調整力、可動域の柔軟性という3軸によって特徴づけられた。クラスター分析により10種類の運動能力領域が解釈された。

通し 番号	文献	調査対象	測定項目	結果・結論など
13	村瀬・出村 1990	4~6.5歳 男女192名	運動能力テスト12項目 合否判定テスト14項目	因子分析を用いて運動能力の構造(5因子)を明らかにした。運動能力テストと合否判定テストとの関係から合否判定テストの関連基準妥当性を検討し、合否判定テストによって構成される組テストの有効性を示した。
14	郷司・出村 1992	2.5~7歳未満 男女3,683名	運動能力テスト6項目 行動観察によるテスト37項目	行動観察に基づく運動成就テストの客観性、信頼性、妥当性を検討した。移動型、操作型、安定型の各領域ごとに運動能力の構成因子を明らかにした。16項目および9項目から構成される組テストと評価基準を作成した。
15	Demura 1995	3.5~6.5歳 男児282名 女児258名	静的平衡性テスト17項目 動的平衡性テスト7項目	因子分析により静的平衡性と動的平衡性の構成因子を明らかにした。構成因子の発達特性と性差に関して検討し、各因子の発達パターンと性差の有無と性差が拡大する年齢を示した。
16	郷司ほか 1999	3~6歳 男児338名 女児373名	合否判定テスト26項目 運動能力テスト6項目	運動成就の合否による合否判定テストとCGSR尺度による運動能力テストとの関係を検討し、両者の関係が高いことを示した。合否判定テストと運動能力テストによって共通して評価される割合を明らかにした。両テスト間の関係は加齢とともに減少することを示唆した。
17	乙木ほか 1999	3~6歳 男児141名 女児139名	人体計測(身長、体重、胸囲、腰囲、腹囲など) 皮下脂肪厚14部位、身体組成測定	3~6歳までの日本人幼児の体脂肪分布における年齢差と性差を検討した。身体14部位の皮下脂肪厚はほとんどの部位で女子が男子より高い値を示していた。しかし、皮下脂肪の分布パターンには大きな性差や年齢差は認められなかった。

第4節 まとめ

これらの文献調査から、幼児の体力・運動能力は、体力構成要素における「身体的要素の機能」の視点で検討されていることが明らかとなった。

第3節において、4つの視点の結果と考察はそれぞれ示してきたが、ここでは特に「幼児の運動能力とその他の要因の関係性」と「幼児の運動能力の測定と評価方法」の2点について、改めてまとめる。

1. 幼児の運動能力とその他の要因の関係性について

幼児の運動能力に影響を及ぼす要因解明のため様々な視点で研究がなされており、運動能力向上のためには、生活環境や運動環境を整えるとともに、身体部位認知力や社会性の向上も重要な要素であるということが明らかにされている。幼児期は積極的に運動スキルを獲得する時期ではないため、様々な遊びに主体的に取り組み、仲間とともに活動することで運動能力向上を図るという視点、すなわち非認知能力の視点が必要であることが示唆された。運動能力の構造解明や測定と評価の方法、運動能力の年次推移の研究も行われているが、継続的に統一された調査が行われていないため、標準化することが難しい現状にあるといえる。

2. 幼児の運動能力の測定と評価方法について

幼児の運動能力を測定するための項目としては、MKS 幼児運動能力検査の項目が軸となっており、「運動スキル」（25m 走や立ち幅跳び、体支持持続時間など）に関するものが中心であるが、就学後に実施されている体力テストとは違い測定項目が統一されていないことが明らかとなった。村瀬ら（2016）が報告する通り、就学後の体力テストのように全国統一の測定項目や測定方法が確立されているわけではなく、保育現場における運動能力測定実施率も高くない。これらは2000年以前から課題とされており、幼児の発育発達特性を考えると運動能力測定には様々な課題があるといえる。

それらの一要因として、保育現場における測定の必要性に関する認識が低いことが挙げられる。保育現場でも幼児の体力・運動能力を把握し、保育に役立てることに理解はあるが、「運動スキル」としての体力・運動能力の測定では現実的に幼児に生じる様々な事象を解決する糸口をつかめずにいるのが現状ではないだろうか。また、保育現場において「運動スキル」による測定が受け入れられにくい要因として、先行研究で指摘されているように、幼児期は発達の個人差が大きく、多種多様な幼児が在籍する保育の現場において、走・跳・投の力を一律的に測定するのは不相応だと考える一面もあるのではないかと。この時期は様々な動きの体験が重視され、自分の体を思い通りに動かす力の獲得や、身のこなしの獲得を重要視すべきであるとし、子どもの主体的な活動を促すことや、遊び空間や遊び時間の確保、保育者や保護者の意識が重要であるとされているからである。体力・運動能力向上のために、主体的な活動やコミュニケーション能力が必要とされていることから（森, 2004 ; 杉原, 2010）、「運動スキル」や「運動能力」という視点に捉われず、様々な視点から子どもの身体の育ちを見ていく必要があるということである。猪飼

（1969）が階層化した体力構成要素には精神的要素も含まれており、幼児の発育発達過程と考え合わせると、この時期は身体的要素に偏重した項目を選択するよりは、精神的要素の行動体力に注目した項目を実施することも重要になるのではないかと考える。

また塩見（2011）は、2011年段階で評価法の統一がされていない点や報告数が少ないことにより、十分なエビデンスを得られておらず、運動指針を策定するに至っていないことも課題として挙げており、今後は国家レベルでの組織的大規模調査が必要であると述べている。そしてその後、2012年には文部科学省が「幼児期運動指針」（2012）を策定し、全国の幼稚園・保育所に発信している。しかし、松田（2014）の調査によると幼稚園・保育所での幼児期運動の活用状況は18.8%であったと報告されており、岸本

(2016b) の同様の調査では、幼稚園での活用率が 31.1%、保育所での活用率は 5.6%と報告されている。自治体による差はあると考えられるが、保育の現場で幼児期運動指針を活用している割合は低い状況であることが分かる。今後、更に全国的に幼児期運動指針の認知度を上げるための取り組みが必要である。

課題として、運動能力測定の結果を評価するといった方法だけではなく、幼児期に適した運動能力に関連する測定指標が必要であり、その測定指標を統一された評価法で継続的に実施していくことが重要となる。村瀬ら (2016) は、保育現場における運動能力測定の実施率が低い理由の一つに、子どもの体力・運動能力は日常の運動遊びの様子を観察して把握することが重要視される傾向にあることを指摘しており、運動能力測定項目が統一されていない現状も踏まえて考えると、保育者が必要とする測定項目を検討していく必要があると考える。例えば、幼児期運動指針ガイドブック (日本発育発達学会, 2012) に示されている「幼児期に経験する基本的な動きの例 (28 種類)」を踏まえた「動きの経験値を測る評価項目」を作成することで、保育者が重要視している「運動遊びの様子を観察すること」による評価が可能になると考える。実際に活動している子どもの動きを観察し、子どもが獲得している力を確認できるような「動きの経験値を測る評価項目」の検討が必要である。さらに、幼児期は積極的に運動スキルを獲得する時期ではないことも踏まえると、活動に主体的に取り組むといった非認知能力の視点を持った評価方法を検討することが求められる。

なお、動きの経験値を図る評価項目については、「幼児期に経験する基本的な動きの例 (28 種類)」を踏まえて、吉田ら (2015a) が「基本的な動き (48 種類) の分類」として整理している。その内容については、第 6 章で検討する。

第3章 保育現場における体力・運動能力の捉え方に関する調査

前章（第2章）では、2000年以降の文献調査から幼児の体力・運動能力の先行研究を整理したが、本章では、実際の質問紙調査を通して、保育現場でどのように「体力・運動能力」を捉えているのかを明らかにする。

第1節 目的

本章では、実際に保育者が日ごろ気になっている「子どもたちの体力・運動能力の低下に関する問題点」を調査し、保育者が考える体力や運動能力とはどのような力であるのかを明らかにする。

第2節 研究対象と方法

1. 調査対象と調査時期

S市役所保育幼稚園課を通し、S市の全ての公立幼稚園・保育園で質問紙調査を実施した。幼稚園は16園、保育園は18園であった。調査時期は、幼稚園が2014年12月から2015年1月、保育園が2015年1月から2015年2月である。幼稚園に関しては、クラス数が少ないことや縦割り保育を実施していることを考慮し、各園1名に回答を依頼した。保育園は、3・4・5歳児クラス担任保育士にそれぞれ回答を依頼した。回答者は、幼稚園教諭16名（4・5歳児縦割りクラス担任）、保育士52名（3・4・5歳児クラス担任）合計68名であった。回答率は、幼稚園100%、保育園96%であった。

2. 調査方法

S市立幼稚園・保育園の幼児クラスの担任を対象に、「保育中に感じている子どもたちの体力・運動能力の低下について」という質問について、自由記述で回答を求めた。

なお、ここで「低下」に注目したのは、「幼児期の体力・運動能力をどのように捉えているか」を直接質問すると、一般的な「走る力、投げる力など」が挙がってきやすいと考えたため、より多面的な回答が得やすいと予想される「子どもの体力・運動能力の低下」を質問することとした。

3. 分析方法

「保育中に感じている子どもたちの体力・運動能力の低下について」の設問は、KJ法（川喜多, 2008）を用いて分析を行った。分析については、質問紙調査によって得られた自由記述を抽出し、1つの回答に2つ以上の内容が含まれていると判断される場合には回答を分離し、2つ以上の断片として扱うこととした。次に、付箋に記入した回答のうち類似したものを集計し、意味内容の類似した断片を集めてグループ化し、見出しの検討を行った。更に、類似したグループをまとめ、抽象化するという作業を繰り返した。その結果を図式化した。なお、分類については、健康・スポーツ科学系および教育学系の研究者各1名で実施した。

4. 倫理的配慮

質問紙調査協力園には、口頭による説明を実施した。質問紙調査への回答は任意であり、研究以外の目的には使用しないこと、調査協力の有無により利益不利益が生じることはないこと、個人が特定されることはないことなどを説明し、同意を得た園のみを対象とした。

第3節 結果

自由記述回答を、KJ法を用いて分析した結果をまとめた。保育者が日々の保育の中で気になっていることは、上位カテゴリとして「体の基礎的な力」「体の使い方」「けが」「心理的要因」「その他」の5つに分類できた。下位カテゴリとして「姿勢保持」「持久力」「歩行」「転倒」「自己コントロール」「身のこなし」「けが」「心理的要因」「その他」という9つに分類できた。

一番多く挙げられたのは、姿勢の保持が難しい、姿勢が悪い、すぐに寝転ぶといった姿勢の保持に関する項目（39件:23.0%）であった。次に、よく転ぶ、転びやすい、何もないところで転倒するといった転倒に関する項目（30件:17.8%）が多く挙げられていた。転倒した際に手が出ず、顔面のけがが多い、些細なことでもけがをする（26件:15.4%）など、けがに関連する項目も多く挙げられた。

すぐ疲れたという持久力に関する項目（13件:7.7%）、散歩で歩く距離が短いなどの、歩行に関する項目（13件:7.7%）といった結果となった。他にも、友達とぶつかることが多い、体のバランスが悪いという自己コントロールに関する項目（17件:10.0%）、柔軟

性の低下やしゃがむ力が弱いといった身のこなしに関する項目（14件:8.3%）、怖がって〇〇できないなどの心理的要因（5件:3.0%）が挙げられた。

表 3-1 保育中に感じている子どもたちの体力・運動能力の低下について
(幼稚園・保育園まとめ)

上位カテゴリ	下位カテゴリ	回答例	件数	%
体の基礎的な力	姿勢保持	姿勢保持が難しい 一定の時間、姿勢保持できず、集中が持たない 姿勢が悪い 体の支持ができない（座っていてもグニャ〜となる） 生活リズムが整えていない子は特に、畳コーナーでゴロゴロする姿がある 保育中にすぐ寝ころがる 座る時姿勢の維持が難しい 三角座りなど、姿勢の保持ができにくくなっている 食事などの時の姿勢が悪い 話を聞くときや給食のとき、じっと座っていられず、姿勢がくずれ	39	23.1%
	持久力	「しんどい」ということが多く感じる すぐに疲れたと言う すぐ疲れる 持久力の低下 疲れやすい	13	7.7%
	歩行	園外保育の際に、すぐ「歩けない」「疲れた」と言う 散歩で歩く距離が短くなっている（しっかりと歩くことが難しい子が増えている） 散歩中、上り坂になると歩く速度が急に落ちて、友達や大人に引っ張られて登っている子どもがいる 散歩中にすぐ座り込む 少し歩くときすぐ疲れたと言う 身体を使って「遊ぶ」ことは好きでも「歩く」ことは苦手	13	7.7%
体の使い方	転倒	よく転ぶ 何もないところで転ぶ 転びやすい 転んだり、友達同士ぶつかることも多い	30	17.8%
	自己コントロール	4.5歳児でも身体をコントロールできない子が多くなっている じっとできない まっすぐ歩く、同じペースで進むことが難しい 自分の身体の使い方がわかっていない（これ以上やったらけがをしてしまう、などコントロールがきかない） 体のコントロールができにくい 危険回避ができない リズム感、バランスをとる力が弱い 身体のバランスが悪い 置いてあるものによくぶつかる（バランスが悪いのか、空間把握できないのか） 物との距離感がつかめず、ぶつかる ボディイメージが持ちにくい	17	10.1%
	身のこなし	柔らかく歩ける 柔軟性に欠ける しゃがむ力が弱い 和式のトイレでしゃがんで踏ん張れない しっかりと走れない ジャングルジムにのぼる時、手と足が近すぎて落ちそうになる子どもがいた 一つの階段を降りる時に両足を揃えないと降りられない 下半身の衣服の着脱（靴をきめて）が立ってできない 階段の手すりを持っていないと登ったり降りたりできない 集団歩行が難しい 身体の使い方を知らない 動きがぎこちない 木登りをしたり、鉄棒にぶら下がったり、自分の身体を支えられなかったりする	14	8.3%
けが	けが	転んだときに手をつかず、顔を怪我することがある 何もないところでつまずいて転び、手をつかず、顔を怪我する 転んだとき、とっさに受け身がとれない 転んだとき、手が出ず顔や顔を打つ 手をばっと開くことができず、顔面のけがをすることが多い 転ぶと口や歯を打つことが多い 些細なことでもケガをすることがある ただ走っているだけで、足の指を骨折したりがあった	26	15.4%
側面	心理的側面	怖がってジャングルジムにのぼれない 怖がってぶらんこに乗れない 少しの高さの所からも飛び降りることを怖がる 滑り台を滑った経験がなく怖がる 大きな斜面（土手など）の登りが怖くてできない	5	3.0%
その他	その他	置きに弱い 〇脚の子が多くなっている気がする ボールが投げられない（おうちでの外遊びが少ない） 縄跳びで連続とびができる回数が増えてきている 色々な遊びや動きを経験したことが少なく、経験不足により、動きにくい 全体的に経験不足だけがもしやすい 集中力が弱い 4.5歳児クラスの子どもの体力測定の結果において、年々下降している	12	7.1%
合計			169	100%

第4節 考察

今回の分析結果から、保育者は体力・運動能力調査で測定できるような体力が課題ではなく、日常生活の中で自分自身の体をうまく動かすことができないことを課題としていくことが明らかとなった。これは、前述の文部科学省が問題視している点（子どもが靴の紐を結べない、スキップができないなど、体を上手にコントロールできない、あるいはリズムをとって体を動かすことができないといった、身体を操作する能力の低下）と一致している（2002b）。特に多く挙がっていた「姿勢保持が難しい」「よく転ぶ」「転んだ時に手が出ず、顔のけがが多い」「体の使い方を知らない」「すぐ疲れたという」「散歩で歩く距離が短くなっている」といった内容は、日々の保育の中で、保育者自身が意図的に環境を設定することや、姿勢保持などを意識づけるためのことばがけ、指先を器用に動かすなどの日常生活の中で繰り返し行われる活動の中で獲得されていく事が可能と考えられる能力である。また、心理的要因（非認知能力）といった課題も挙げられていることから、子どもの内面に関する課題に対しても取り組む必要があると考えられる。

ここまでの調査等を踏まえて、「体力・運動能力」という言葉の使い方も整理しておく必要があるであろう。

本論では、保育現場で育てるべき「体力」は、猪飼のいう健康な体を維持するために外部から体を守る力（防衛体力）と、外に働きかける力としての運動能力（行動体力）という考え方を基に検討を進めてきた。「運動能力」に含まれる内容として、身体的要素の形態と機能、精神的要素の意思・判断・意欲（非認知能力）があり、身体的側面だけではなく、精神的側面も運動能力を捉える上で必要な視点であると考えられる。

今回、保育者が考える「体力・運動能力」の内容を見てみると、身体的要素の形態に挙げられている「姿勢」の保持や、身体的要素の機能面に関わる「体の基礎的な力」「体の使い方」、更には、「心理的側面」といった非認知能力の視点も含まれており、猪飼の定義する体力・運動能力の要素に含まれる内容とほぼ同等の要素を含んだ力であるという回答を得ることができた。

第4章 幼児の体力・運動能力向上に関する取り組み

前章（第3章）では、体力・運動能力調査で測定できる力の獲得だけではなく、日常生活の中で自分自身の体をうまく動かす力の獲得や、心理的要因に対する対応が必要であることが明らかとなった。

本章では、体力・運動能力の課題を改善するために実施されている取り組みを挙げる。

第1節 幼児期運動指針

1. 幼児期運動指針

幼児期の体力増進に特化した平成24年（2012年）に策定された幼児期運動指針は、生活が便利になり体を動かす機会が減少することで、身体的能力育成の阻害だけでなく、子どもの心の発達にも重大な影響を及ぼすことにもなりかねないことを懸念して策定された。幼児を取り巻く現状と課題として、「科学技術の飛躍的な発展などにより、生活が便利になり、歩くことをはじめとした体を動かす機会や家事などの手伝いをする機会も減少した。一般的な生活をするためだけであれば、必ずしも高い体力や運動量を必要としなくなっているため、体を動かす遊びをはじめとする身体活動の軽視につながっている。また、都市化や少子化が進展したことで遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間が減少し、交通事故や犯罪への懸念により、体を動かして遊ぶ機会の減少を招いている。」としている。また、「このような状況を踏まえると、主体的に体を動かす遊びを中心とした身体活動を、幼児の生活全体の中に確保していくことは大きな課題である。」と述べており、その解決策として、「幼児は様々な遊びを中心に、毎日、合計60分以上、楽しく体を動かすことが大切」と示されている。更に細かいポイントとして、以下の3点が挙げられている。

- ① 多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れること
- ② 楽しく体を動かす時間を確保すること
- ③ 発達の特性に応じた遊びを提供すること

また、幼児期における運動の意義として、以下の5つの項目が挙げられている。

- ① 体力・運動能力の向上
- ② 健康的な体の育成

- ③ 意欲的な心の育成
- ④ 社会適応力の発達
- ⑤ 認知的能力の発達

これらの運動の意義から、幼児期に運動をすることの効果は、身体能力の向上だけではなく、意欲や社会性といった心の側面の発達を促すためにも有効な活動であるといえる。

2. 幼児期運動指針実践ガイド

日本発育発達学会（2014）は、「幼児期運動指針実践ガイド」を作成した。その中には、幼児期運動指針の考え方や実践する際に配慮すべき点、活動内容の提案、更には保護者への発信方法などが示されている。

配慮すべき点としては、以下の4点を挙げている。

- ① 幼児期は発達が著しいが、同じ年齢であってもその成長は個人差が大きいので、一人ひとりの発達に応じた援助をすること。
- ② 友だちと一緒に楽しく遊ぶ中で多様な動きを経験できるよう、幼児が自発的に体を動かしたくなる環境の構成を工夫すること。
- ③ 幼児の動きに合わせて、保育者が必要に応じて手を添えたり、見守ったりして安全を確保するとともに、固定遊具や用具などの安全な使い方や周辺の状況に気づかせるなど、安全に対する配慮をすること。
- ④ 体を動かすことが幼稚園や保育所などで一過性のものにならないように、家庭や地域にも情報を発信し、ともに育てる姿勢を持てるようにすること。

運動遊びを通して運動スキルを獲得することが目的ではなく、多様な動きの経験や、子どもが主体的に取り組むことが重要であることが確認されている。また、子どもを取り巻く環境（家庭・地域）に対して発信していくことの重要性も述べており、生活の中で子どもたちが体を動かす経験を積み重ねることが重要であることを発信している。更に、運動スキルの獲得に関する測定方法や動きの評価方法も示している。

第2節 アクティブ・チャイルド 60min.

平成22年（2010年）に作成された「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」は、公益財団法人日本スポーツ協会（旧日本体育協会）^{注1)}が提案した活動であり、子どもの身体活動のガイドラインである。幼児期運動指針の前提にもなっている活動である。このガイドラインの主旨は、「からだを動かすことを厭わない子ども」を育てることとしており、「子どもは、からだを使った遊び、生活活動、体育、スポーツを含めて、毎日、最低60分以上からだを動かしましょう」という最低限の基準を設定した。

これらを作成するにあたり、堀内（2009）らが、諸外国で作成されている子どもを対象とした身体活動ガイドラインを概観し、日本における身体活動ガイドラインを検討した後に、アクティブ・チャイルド 60min.が作成された。

1. アクティブ・チャイルド・活動

アクティブ・チャイルド 60min.の中では、この考え方を元に、子どもたちの活動を紹介する「アクティブ・チャイルド・活動」が作成されている。

「アクティブ・チャイルド・活動」は、子どもたちが楽しみながら積極的にからだを動かす、発達段階に応じて身につけておくことが望ましい動きを習得することを目的としている。

主に以下の4つのテーマを大切に、運動指導の現場への普及活動を行っている。

- ① 子どもの体力・身体活動の現状や、からだを動かすことの重要性
- ② 多様な動きを身につけることの重要性や動きの質の捉え方
- ③ 遊び活動の具体例として、運動遊びや伝承遊び
- ④ 身体活動の習慣化を促すアプローチとして、ポイントや実践例

2. 幼児期からのアクティブ・チャイルド・活動

アクティブ・チャイルド・活動作成から5年後の平成27年（2015年）に、日本スポーツ協会は、「幼児期からのアクティブ・チャイルド・活動」を作成した。子どもの運動離れや身体活動量の低下は、幼児期から始まっていると考え、作成された。

幼児期からのアクティブ・チャイルド・活動で大切にされていることは、以下の2点である。

- ① 幼児期は、元気に遊んで多様な動きを身につける大切な時期
- ② 幼児に対する指導のコツや、安全のための配慮事項がある（一人ひとりに対応）

このようにアクティブ・チャイルドでは、「1日の最低活動時間は60分」「遊びやお手伝いも含む」とし、まとまった時間を取ることが難しくても実施しやすい指標を提言しており、「体育の授業は苦手だけれど、お手伝いで身体を動かすのは楽しい」といった「楽しさ」や「自己肯定感」を実感する機会を提供することをねらいとしている。「楽しい」といった心の側面に注目して身体活動を実施することの重要性を挙げている。

第3節 まとめ

幼児期における体力・運動能力向上のための取り組みは、就学後と違い「遊び」を通して行われることが重要視されており、スキルの獲得ではなく、多様な動きの経験を積み重ねることが重要だとされている。また、身体的要素だけに注目するのではなく、非認知能力）に注目して活動を行うことが重要であることが分かる。

しかしながら、幼児期運動指針やアクティブ・チャイルド60min.では、身体的要素（基本的な動き）の習得状況を確認する方法は提案されているが、非認知能力を確認する方法は提案されていない。体力・運動能力改善を図るために様々な取り組みが行われ、運動遊びに取り組む際には「楽しく」「主体的」な活動であることが重要であるとされているものの、「楽しく」「主体的」な活動ができているのかの評価は難しく、運動スキルを獲得したかどうかの評価のみが行われている。「楽しく」「主体的」な活動が提供されているかを確認する視点については、検討する必要があると考える。

次章では、幼児期運動指針やアクティブ・チャイルド60min.が大切にしている視点を元に、体力・運動能力向上のための活動（運動遊び）の捉え方を検討し、どのような視点をもって活動を実施すればいいのかを検討する。

注1) 公益財団法人 日本スポーツ協会

日本スポーツ協会は、明治44（1911）年7月に「大日本体育協会」として創立された。昭和23（1948）年に「日本体育協会」へと名称変更し、平成30（2018）年4月に「日本体育協会」から「日本スポーツ協会」へと名称を変更した。

第5章 保育現場で実施されている運動遊び

「運動遊び」を呼ばれている活動は、実際にどのような活動のことなのだろうか。岩崎ら（2018）は、運動遊びとは「遊びの中で活発にからだを使う遊び」であり「走る、跳ぶ、投げる、転がる、泳ぐなど全身運動をともなう遊びや運動遊具、固定遊具を使う遊びなどに用いられることが多い」としている。また、保育用語辞典（谷田貝, 2016）によると、「はう、歩く、走る、投げる、跳ぶ、転がる、よじ登る、ぶら下がる、押す、引くなど、活発な身体活動によって快感を得る遊びである。」としており、さらに「動くことそのものを楽しみ、おもしろさを感じるものであり、子ども自ら進んで取り組む意欲が生まれることが望ましい。」としている。体を使った活動といった意味合いだけではなく、子どもの主体性や意欲を大切に活動であることが記されている。本論では「運動遊び」を、「運動能力（体力構成要素の行動体力）を高める活動」として捉えているが、保育現場で働く保育者はどのように捉えているのであろうか。保育現場で実践されている運動遊びがどのような活動であるのかは、保育者によってさまざまな考え方があるのではないかと考える。

また、文部科学省は、保育現場での運動遊びの重要性について、平成24年に「幼児期運動指針」を提案し、保育現場で運動遊びを実施する際に大切にすべき点や、運動の意義を発信しているが、幼児期運動指針が保育現場に浸透し、活用されているかは疑問が残る点である。

第1節 目的

本章では、保育現場で働く保育者に対し、幼児期運動指針の活用の有無と、実際に保育の中で実施している運動遊びの活動内容を明らかとすることを目的とする。

なお、調査対象となる自治体は、公立幼稚園・保育所に対し、独自に「運動遊びプログラム」を実施しているため、運動遊びについての意識は高い傾向にあると想定される。

第2節 研究対象と方法

1. 調査対象と調査時期

S市役所保育幼稚園課を通し、S市の全ての公立幼稚園・保育園で質問紙調査を実施した。幼稚園は16園、保育園は18園であった。調査時期は、幼稚園が2014年12月から

2015年1月、保育園が2015年1月から2015年2月である。幼稚園に関しては、クラス数が少ないことや縦割り保育を実施していることを考慮し、各園1名に回答を依頼した。保育園は、3・4・5歳児クラス担任保育士にそれぞれ回答を依頼した。回答者は、幼稚園教諭16名（4・5歳児縦割りクラス担任）、保育士52名（3・4・5歳児クラス担任）合計68名であった。回答率は、幼稚園100%、保育園96%であった。

2. 調査方法

S市立幼稚園・保育園の幼児クラスの担任を対象に、S市立幼稚園・保育園の幼児クラスの担任を対象に、幼児期運動指針の活用に関する質問紙調査を実施した。「幼児期運動指針の活用の有無」「実際に実施している運動遊びの活動内容」について、自由記述で回答を求めた。

3. 分析方法

「幼児期運動指針の活用の有無」については、幼稚園・保育園ごとに活用の有無について選択回答した結果を、 χ^2 独立性検定を用いて幼稚園と保育園で幼児期運動指針の活用に差があるかを検討した。

「運動遊びの活動内容」の設問は、KJ法を用いて分析を行った。分析については、質問紙調査によって得られた自由記述を抽出し、1つの回答に2つ以上の内容が含まれていると判断される場合には回答を分離し、2つ以上の断片として扱うこととした。次に、付箋に記入した回答のうち類似したものを集計し、意味内容の類似した断片を集めてグループ化し、見出しの検討を行った。更に、類似したグループをまとめ、抽象化するという作業を繰り返した。その結果を図式化した。なお、分類については、健康・スポーツ科学系および教育学系の研究者各1名で実施した。

4. 倫理的配慮

質問紙調査協力園には、口頭による説明を実施した。質問紙調査への回答は任意であり、研究以外の目的には使用しないこと、調査協力の有無により利益不利益が生じることはないこと、個人が特定されることはないことなどを説明し、同意を得た園のみを対象とした。

第3節 結果

1. 幼児期運動指針の活用の有無

幼稚園・保育園ともに、活用していると回答した保育者は非常に少なく、幼稚園5件（31.3%）、保育園8件（15.4%）であった。また、活用していないと答えた保育者は、幼稚園10件（62.5%）、保育園44件（84.6%）であった（表5-1）。

表5-1 幼児期運動指針の活用の有無

幼児期運動指針の 活用の有無	幼稚園	保育園
	件数	件数
活用している	5	8
活用していない	10	44
合計	15	52

※未記入1件を除く（幼稚園） P=0.12

幼稚園と保育園の間で、幼児期運動指針の活用の有無に差がある否かを検討するため χ^2 独立性検定を行った結果、いずれも有意差は認められなかった。幼稚園と保育園において幼児期運動指針の活用件数には差がなく、同程度の割合で活用している園は少なく、活用していない園が多いという結果となった。

2. 幼児期運動指針活用の有無における運動遊びに関する活動内容の比較

(1) 幼児期運動指針を活用している幼稚園の運動遊びに関する活動内容の検討

幼児期運動指針を活用していると回答した幼稚園は、特に環境構成を工夫することで、子ども達の興味関心を引き出す工夫をしていると回答した園が多かった。これは、幼児期運動指針の中に、「友達と一緒に楽しく遊ぶ中で多様な動きを経験できるよう、幼児が自発的に体を動かしたくなる環境の構成を工夫すること」という内容を活用していると考えられる。また、様々な集団遊びを実施することが重要と考え、保育の中に取り入れていた。次に多かった活動内容は、集団遊びであった。集団遊びの内容は、主に鬼ごっこの活動が多かった。

その他にも、必ず全員が身体活動に取り組む時間を確保するというねらいを持って、毎日集会を実施し、身体活動を導入していると回答した園もあった。

表 5-2 幼児期運動指針活用（幼稚園）

活動内容	件数	%
環境設定に工夫	21	52.5%
集団遊び（ごっこ遊び）	6	15.0%
集会 全体での活動時間確保	4	10.0%
サーキット	3	7.5%
リズム・リトミック活動	3	7.5%
固定遊具を活用	1	2.5%
その他	2	5.0%

(2) 幼児期運動指針を活用していない幼稚園の運動遊びに関する活動内容の検討

幼児期運動指針を活用していないと回答した幼稚園でも、集団遊びを通して十分に体を動かすことができるように意識しているという回答が多かったまた、固定遊具をうまく利用し、子ども達が動きたくなる環境づくりをしているという回答もあった。

その中で、一番多かったのは、「運動遊びプログラムを利用」という回答であった。市役所から派遣されている体育指導員からの助言を受けた内容を、普段の保育内容に導入しているという回答されていた。

表 5-3 幼児期運動指針未活用（幼稚園）

活動内容	件数	%
運動遊びプログラムを利用	10	40.0%
集団遊び（ごっこ遊び）	7	28.0%
固定遊具を活用	2	8.0%
サッカー教室	1	4.0%
保育の合間で身体を動かす	1	4.0%
天気の良い日は外で遊ぶ	1	4.0%
小学校校長による運動遊び	1	4.0%
楽しんで身体を動かす工夫	1	4.0%
リズム・リトミック活動	1	4.0%

(3) 幼児期運動指針を活用している保育所の運動遊びに関する活動内容の検討

幼児期運動指針を活用していると回答した保育所では、集団遊びに力を入れている様子が伺えた。音楽に合わせて身体活動を実施するという保育所も多かった。これは、幼児期運動指針の中にも奨励されている活動である。

また、その他の項目の中には楽しく体を動かすことができるように声をかけているという内容も挙げられていた。

表 5-4 幼児期運動指針活用（保育所）

活動内容	件数	%
集団遊び（ごっこ遊び）	14	36.8%
リズム・リトミック活動	8	21.1%
環境設定に工夫	4	10.5%
固定遊具を活用	2	5.3%
サーキット	2	5.3%
散歩	2	5.3%
キャスターボード	1	2.6%
その他	5	13.2%

(4) 幼児期運動指針を活用していない保育所の運動遊びに関する活動内容の検討

幼児期運動指針を活用していないと回答した保育所でも、活用していると回答した保育所とほぼ同じような活動内容が挙げられていた。未活用の保育所の回答で多かったのは、幼稚園同様「運動遊びプログラムを利用」という回答であった。やはり、市役所から体育指導員が派遣され、幼児期の身体活動について研修を受けていることが影響していると考えられる。また、幼児期運動指針の中で奨励されている「散歩」が多く取り入れられていた。

表 5-5 幼児期運動指針未活用（保育所）

活動内容	件数	%
運動遊びプログラムを利用	20	19.4%
リズム・リトミック活動	19	18.4%
集団遊び（ごっこ遊び）	17	16.5%
散歩	16	15.5%
固定遊具・その他の遊具を活用	10	9.7%
生活の中で意識している	8	7.8%
保育者間で共通認識として確認している	4	3.9%
サーキット	2	1.9%
キャスターボード	2	1.9%
体力測定	2	1.9%
その他	3	2.9%

第 4 節 考察

1. 幼児期運動指針の活用について

幼児期運動指針を活用していると答えた保育者は全体で 19.1%と少なかった。松田ら（2014）によると、幼稚園と保育所を対象に幼児期運動指針の活用を調査した結果、活用している園は 18.8%であったと報告している。本調査においても同程度の割合であり、幼児期運動指針については、現状として現場の保育者には浸透しているとは言い難い。松田の研究においても、幼児期運動指針の活用度が極めて低いことは報告しているが、その要因については検討されていない。CiNii 文献検索（2017 年 7 月段階）において、「幼児期運動指針」をキーワードに文献検索した結果、29 件の論文が検出された。しかし、幼児期運動指針の認知度に関する研究論文は掲載されていなかった。今後、幼児期運動指針の認知度が低い要因に関する検討や、認知度を高めるための方法などに関する調査研究を進めていく必要があると考える。

2. 幼児期運動指針活用の有無における運動遊びに関する活動内容の比較

今回の調査結果を見てみると、幼児期運動指針を活用していない現場の多くから、「運動遊びプログラムを活用」という項目が挙がっていた。この「運動遊びプログラム」とは、S 市役所から派遣されている体育指導員が行う運動遊びの活動である。2016 年度は各幼稚園・保育所に年間約 6 回の巡回を実施しており、その中で実際に運動遊びの実践

を行い、保育者に対する研修も実施していた。運動指導員が実施している活動内容は自分の身体を使いこなすといった「基礎的な身体の使い方を身につける」ことが重要であるということを伝え、遊びを通しての活動や移動動作の工夫などの研修を行っていた。

そのため、幼児期運動指針を活用している幼稚園・保育所と、活用していない幼稚園・保育所とで運動遊び活動内容を比較したが、結果として、活動内容に大差はなかったと考えられる。全体的に、体育的な活動を重視しているような内容はなく、ほとんどが遊びを通して、また生活の中で意識的に身体活動を取り入れていた。このような活動が幼児期に必要な「運動遊び」であるという認識を持っている保育者が多いということではないだろうか。幼児期に必要な運動が「運動スキル」を伸ばすものではなく、身体の手台作りであるという認識が定着しているということであろう。

比較した中で特に特徴的だったことは、幼児期運動指針を活用している保育現場の回答には、「環境構成に工夫をする」という内容が多くあげられていたということだ。この点においては、幼児期運動指針の中で取り上げられている内容を意識的に実施していると考えられるであろう。

S市独自の取り組みが、幼児期運動指針の活用の有無に関わらず、「遊びを通して生活の中で身体活動を取り入れることが重要である」という認識につながっているのではないかと考えられる。

杉原（2014）は、子どもたちが楽しみながら主体的に体を動かすことの重要性について、内発的動機づけの働きが強い乳幼児期に自己決定的に運動と関わることにより、運動能力の向上だけでなく、有能感が育ち高い運動意欲を持った子どもが育まれるとしていると述べている。また岩崎ら（2008）は、幼児期の運動遊びは内発的に動機づけられた遊び的要素の多い活動であることが望ましいとし、保育者が内発的動機づけの割合が高まるような働きかけをする必要性があると報告している。

実際に保育の現場で実施している活動内容は、幼児期運動指針の有無や、幼稚園・保育園の違いに関わらず、子どもが集団遊びなどの「遊び」を通して活動できるような内容や、体を動かしたくなるような環境づくりに工夫がなされていた。今回の活動内容を検討した結果、杉原や岩崎らが指摘している望ましい活動の実施が認められた。

更に、保育者が捉える運動遊びの活動は、本論で定義している「運動遊び」の内容と同様の捉え方であることが明らかとなった。

第6章 運動遊びの育ちを捉える視点

これまでの章において、保育現場において育むべき運動能力とは、身体的要素の機能面だけではなく、非認知能力の視点が重要であることが明らかとなった。

運動能力を育むための「運動遊び」の育ちを捉える視点として、MKS 幼児運動能力検査で測定できる力は限定的である。前章までの調査で明らかとなったように、保育現場における運動遊びは、多様な動きの経験と、主体的に楽しみながら活動することが重要視されていることが分かる。MKS 幼児運動能力検査で評価できる力だけではなく、多様な動きの経験の有無や、主体的な活動であるかといった視点で運動遊びを捉えていく必要がある。特に後者の視点に関しては、日本スポーツ協会が提案しているプレイフルネスの考え方が参考になると考える。

よって、本章では「運動遊びの育ちを捉える視点」について、検討を行う。

第1節 日本スポーツ協会「プレイフルネス」

プレイフルネスの考え方は、2013年から2017年までの期間、日本体育協会スポーツ医・科学専門員会において取り組まれた「Playmaker:心理社会的要因の強化を意図した運動・スポーツ遊び活動開発及び普及」（竹中, 2017）の成果として発表されたものである。

プレイフルネスの要素とは「没頭」「自己決定」「有能感」「ルール遵守」「社会的関与」「楽しさ」の6要素がある。

専門員の一人であった竹中は（2017）、運動遊びが保有する多様な価値観を「体力づくり」「運動・スポーツスキルの獲得」「肥満予防」だけではなく、「肯定的な態度」「高い意欲や社会性」「ポジティブ・メンタルヘルス」「興味関心の多様化」といった心理社会的側面も挙げている。この社会心理的側面を鍛える運動遊びの実施方法として、プレイフルネスの要素を強調して運動遊びを行うことを提唱している。

また葦原（専門員）は、子どものプレイフルネスをそだてるプレイメーカー（竹中, 2017）の中で、子どもたちがお互いにルールを守ったり、作戦を相談したり、楽しさを共有することで他者とのつき合い方を学んでいるとし、自発的に楽しみながら行うことで自然とソーシャルスキルを身につけることができるとしている。さらに、スマートフォ

ンやソーシャルメディアの利用が拡大し、対面でのコミュニケーション場面が減少する現在、プレイフルネスを含む運動遊びの必要性は今後一層高まるとしている。

以上のように、プレイフルネスの要素として取り上げられていることは、体力の精神的要素の行動体力に関わるものでもあるが、猪飼が示している視点よりも「ルール遵守」「社会的関与」「楽しさ」といった点で下位概念が豊かに示されている。運動遊びを通してこれらの力を育むことが重要である。

また、プレイフルネスの要素は、非認知能力の視点とも重なりがあると考えられる。プレイフルネスは、社会心理的側面を鍛える運動遊びの実施方法といわれている通り、要素として挙げられる「没頭」「自己決定」「有能感」「ルール遵守」「社会的関与」「楽しさ」の項目は、序章の第5節で述べた OECD が述べている「目標の達成」「他者との協働」「感情のコントロール」といった側面に該当するといえるのではないだろうか。プレイフルネスにおいて大切にされている要素は、非認知能力の要素と重なりがあるということが示唆された。

第2節 奈良教育大学附属幼稚園「からだ力」

奈良教育大学附属幼稚園プロジェクトチーム（2014）での実践例では、生涯にわたる健康な心や体をつくるために、幼児期に育みたい体力や運動能力、運動に対する意欲等を総称して「からだ力」と呼ぶ。

「からだ力」とは、

- ①生涯にわたる健康な心や体をつくるために、幼児期に育みたい体力や運動能力、運動に対する意欲等を総称して「からだ力」と呼ぶ。
- ②「からだ力」は「からだ」「うごき」「きもち」の3つの要素が相互に影響しあって高まっていくと考える。
- ③「からだ力」を高めるために、「体づくり」「動きづくり」「気持ちづくり」の3つの角度からアプローチしていく。

と報告されている。

「体づくり」「動きづくり」「気持ちづくり」の3つの角度からアプローチすることを目的とした活動を提案し、日々の保育活動の重要性を述べている。「からだ力」という視点で子どもたちを見ていくと、子どもたちに体力が付き、健康になり、動くことが好き

になり、意欲的に楽しく遊べるといった効果が挙げられている。それは、「からだ」と「こころ」の両側面を見据えた教育を行う土台となると考えられる。このように、身体的要素だけではなく、非認知能力に注目して活動を行うことが重要であることが分かる。

そこで、表 6-1 として、奈良教育大学附属幼稚園の「からだ力」の 3 つの視点を示した。

表 6-1 奈良教育大学附属幼稚園「からだ力」向上のための 3 つの要素

体づくり	体を、「体感」「肩周囲」「腕」「股関節周囲」「脚」「心肺系」の6つの部位に分け、その部分を意識的に動かし、機能を十分に働かせることができるようにしていくことを目指す。
動きづくり	<p><動きの洗練化> 「コーディネーション能力」</p> <p><多様な動き> 「体のバランスをとる動き」「体を移動する動き」「用具などを操作する動き」</p> <p>という2点からアプローチをする。</p>
気持ちづくり	<p>自ら進んで体を動かし、体を動かすことが好きになるような気持ちを育む。</p> <p><u>自ら（意欲に関する気持ち）</u> 繰り返し、めあて・目的、工夫・試行錯誤、集中・緊張・挑戦、誇らしさ</p> <p><u>楽しく（心地よさに関する気持ち）</u> 開放感、高揚感、爽快感、達成感・自信</p> <p><u>友達と（友達に関する気持ち）</u> イメージ・模倣・なりきる、刺激・あこがれ、共感・共有、競争（おもしろさ・悔しさ）</p>

「からだ力」は、幼児期運動指針を踏まえて、奈良教育大学附属幼稚園が3年にわたって実践研究を行ったものであり、「多様な動きの経験」など、幼児期運動指針に示されている事柄は網羅されている。そして、本研究のキーワードである「非認知能力」は「気持ちづくり」として、「自ら」「楽しく」「友達と」という整理が行われている。つまり、「気持ちづくり」の視点として、自ら楽しく体を動かし、体を動かすことが好きになるような気持ちを育むことが大切であるとし、自ら体を動かすための「意欲」、楽しさにつながるための「心地よさ」、それを育む集団で大切な「友達」という3点からアプローチするとしている。

この実践研究でも明らかにされているように、「体づくり」「動きづくり」「気持ちづくり」という視点で幼児期の運動遊びを捉えていく必要がある。本研究では、第7章において、「気持ちづくり」を「非認知能力」の視点で捉え、より詳細に深めていく。

第3節 幼児期運動指針「多様な動きの経験」

MKS 幼児運動能力検査にも関わっている吉田（2015a）は、幼児期運動指針を基に、幼児の「多様な動き」が発達の重要なカギを握ると考え、多様な動きを獲得するために①レパートリーの多様さ（いろいろな種類の動き）②バリエーションの多様さ（基本的な動きに変化を加える）という2つの観点から運動遊びを考えることを提案している。また、幼児期運動指針に示されている「移動する動き」「操作する動き」「バランスを取る動き」（図6-2）の3つの分類から運動遊びで育つ力を提案している。子どもが基本的な動きを獲得できるように、運動遊びの内容を設定していくことが重要である。

表6-2 基本的な動き（46種類）と分類（吉田，2015，p.16-17 一部改変）

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
操作	こぐ (フランクなど)	こぐ (乗り物を動かす)	しがみつく	かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	掘る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる一座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

さらに、子どもたちが「自発的に体を動かして遊ぶ」ことが大切であるとし、子どもの発想や興味を大切に活動を提供することや、遊びの環境を工夫することが重要であると述べている。

第4節 まとめ

1. 先行研究で明らかとなった「運動遊びの育ちを捉える視点」

幼児期は遊びを通して様々な力を獲得していく時期である。それは2000年代以降の文献や幼児期運動指針などにおいて指摘されているように、運動面においても例外ではない。それに伴い、運動遊びを実施する際の保育者の視点も、「できる」「できない」の視点ではなく、「多様な動きの経験」や「気持ちの面の育ち」に着目した指導が注目されていることが分かる。

運動遊びの本等を執筆している坂口（2015）は、運動遊びの指導の重点として、以下の2つの視点を挙げている。「できること重視」と「やろうとすること重視」である。坂口は、特に後者の視点が重要だと述べている。1つ目の「できること重視」は、技能の獲得・習得や勝敗を重視し、保育者と子どもは縦の関係性を保ち、子どもが課題を達成し、課題を克服することを期待して指導をするという視点である。この視点は、運動スキル向上を目的とした指導に必要な視点だと考えられる。2つ目の「やろうとすること重視」は、意欲、創意工夫、挑戦、努力など取り組もうとする一連の過程を重視し、保育者と子どもの関係性は横もしくは斜めの関係性であり、提案、共有、共同といった共に考える関係性であるとしている。期待される子どもの姿として、楽しみながら意欲的に遊びに参加することを挙げている。この視点は、運動スキル向上を第一とするのではなく、運動に対する意欲を育て、運動に対する自己認識を育てる視点であると考えられる。これまで取り上げてきた文献同様に、前者の視点ではなく、後者の視点で子どもの運動遊びを考えていくことが重要であることが示唆された。

また、「からだ力」についても、幼児期に育みたい運動能力だけではなく、運動に対する意欲を育てることが重要であるとしていることから、プレイフルネスの考え方や非認知能力の考え方と共通する点がある。さらに「からだ力」の中の「動きづくり」の要素の中には、「動きの洗練化」と「多様な動き」という視点が示されており、幼児期運動指針に示される「多様な動きの経験」といった視点を重なる。

本章で検討したように、運動遊びを捉える視点は様々な提案されているが、運動遊びによる子どもの育ちを確認する観点は、体力・運動能力測定の実施であることが多い現状がある。現在、体力・運動能力測定の結果に関する研究は多く行われており、幼児期の身体的な発達過程は明らかになってきているが、保育現場で必要とされている運動遊びを捉える視点やその育ちに関する観点は、別視点で考える必要がある。

2. 本研究における「運動遊びの育ちを捉える視点」

幼児期に運動遊びを通して獲得すべき運動能力は、猪飼が提唱している運動能力という概念が適切であるといえる。体力構成要素の行動体力が関与しているという捉え方であり、身体的要素（機能）には、「筋力・筋持久力」「敏捷性・スピード」「平衡性・協応性」「持久力」「柔軟性」が挙げられ、精神的要素には、「意思」「判断」「意欲」が挙げられている。運動能力とは、身体的な力だけではなく、その力を発揮させるための精神的な力も必要であるという概念である。保育現場において、「運動遊びを通して育てたい力」は、猪飼のいう概念と一致すると考える。

以上を踏まえて、運動遊びの育ちを捉える様々な視点を整理すると、「多様な動きの経験」「運動スキルの獲得」と、本論文で重要視されてきた「非認知能力の視点」の3つの視点に整理することができた。（図 6-1）。

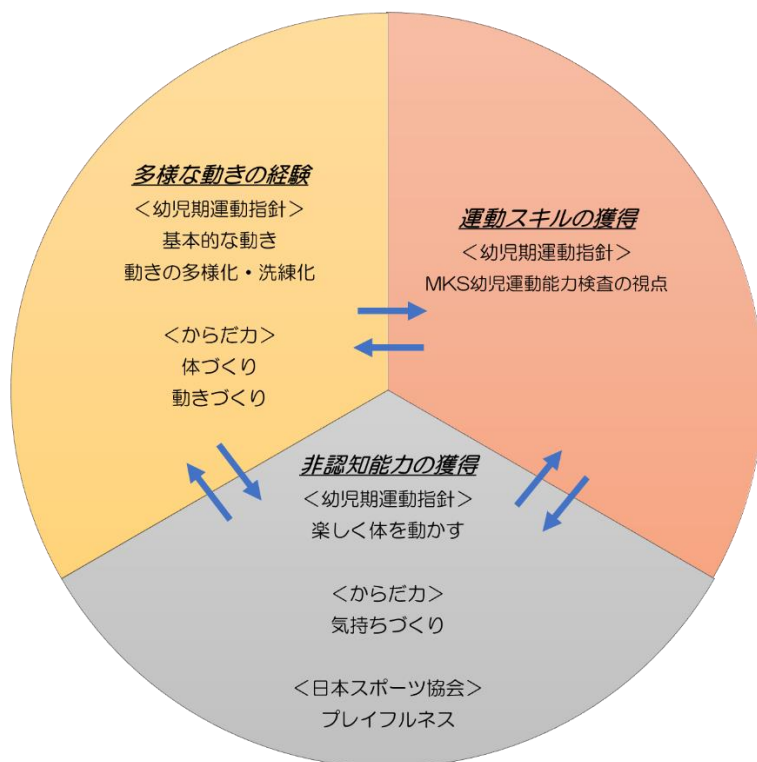


図 6-1 運動遊びの育ちを捉える視点

幼児期運動指針においては、多様な動きの経験については、基本的な動きと動きの多様化・洗練化といった視点が示され、運動スキル獲得については、MKS 幼児運動能力検査を示している。非認知能力については、主体的な活動であることは述べているものの、育ちを確認する方法は明らかとされていない。

奈良教育大学附属幼稚園のからだ力では、多様な動きの経験については、コーディネーション能力という視点も踏まえながら、子どもの多様な動きの経験を保障していくことが大切だとしている。非認知能力の獲得に関しては、「気持ちづくり」とし、「自ら」「楽しく」「友だちと」を大切に運動遊びに取り組むことが重要であるとしている。しかし、運動スキル獲得視点は明らかとされていない。

図 6-1 に示した運動遊びの育ちを捉える視点で考えると、「運動スキル」に関する測定は、「MKS 幼児運動能力検査」といった体力測定で確認することが可能であり、「多様な動きの経験」は、幼児期運動指針に示されている「基本的な動きが獲得できているか」等で確認することが可能であると考え。しかし、「非認知能力」の育ちを確認する方法は漠然としており、確立されているとはいえない。

よって、次章では運動遊びを通して、「非認知能力」の向上を目的とした活動の実践について検討する。

第7章 M 市立 T 幼稚園における運動遊びの取り組みに関する調査

本章では、前章までの議論を踏まえ、M 市立 T 幼稚園において、「非認知能力の視点を持った運動遊びの取り組み」の意義について検討するため、3 つの調査及び分析を行う。

第1節 調査概要

1. M 市立 T 幼稚園での取り組み概要

T 幼稚園は、2017 年度から 2018 年度の 2 年間、M 市立幼稚園の自主研究園に指定され、「運動遊び」を通じた保育の実践研究を行った。その研究に助言者として介入し、調査を実施した。

研究テーマは、「子ども自ら意欲的に体を動かし、楽しさを味わえるような活動や環境を探る」をメインテーマとし、2017 年度は「からだであそぼう!」、2018 年度は「体を動かすって楽しいな!やってみよう!～運動遊びを通して学びに向かう力を育む～」というテーマを設定し、運動遊びの実践を行った。

これらのテーマを通して、園全体として非認知能力の視点を重視し、非認知能力と運動遊びを連動して検討していくことが提案された。ここでいう非認知能力とは、OECD が提案する社会情動的スキルがベースであるが、運動遊びという視点から考えると、非認知能力・プレイフルネスといった側面と重なりがあるものとして捉え、実践研究を進めることとした。

なお T 幼稚園は、自主研究園に指定される前から運動遊びを大切にしており、毎朝行う「チャレンジタイム」というサーキット活動や「親子わくわくチャレンジ」という月に一度親子で行うふれあい遊びを行っており、積極的に運動遊びを導入している園である。

2. 研修内容

研究保育や事例検討等を行った。

2017 年度は 8 回、2018 年は 9 回実施した。詳細は、園内研修を年間各 4 回、年度末の発表、事例検討や打ち合わせを 3 回から 4 回行った。

3. 研修参加者

2017年度は、園長と養護教諭、4歳児担任保育者2名、5歳児担任保育者2名、合計6名が中心となり研究を実施した。

2018年度は、前年度同様、園長と養護教諭、4歳児担任保育者2名、5歳児担任保育者2名、合計6名が中心となり研究を実施した。

うち、2年間継続的に参加したのは、園長と養護教諭、保育者3名の合計5名であった。

4. 調査方法

本章では、M市立T幼稚園の2年間の取り組みについて、下記の3つの調査分析を行った結果と考察を示す。

調査Ⅰ：運動遊びに取り組む子どもの姿から読み取れる非認知能力

調査Ⅱ：「非認知能力の育ち」を意識した運動遊びの活動中に見られる子どもの姿の
検討

調査Ⅲ：指導案作成における「非認知能力のねらい」の有無による比較検討

調査Ⅳ：フォーカス・グループ・インタビューによる「運動遊びの捉え方の変化」と
「2年間の学び」

調査Ⅰでは、2年間の取り組みの初期段階として「運動遊びの中で非認知能力をどう捉えるか」について検討したことを分析し、調査Ⅱでは、「非認知能力の育ち」を意識した運動遊びの活動中に見られる子どもの姿を分析した。更に、調査Ⅲでは、2年目の取り組みとして意識的に指導案に「非認知能力のねらい」を入れたことによる「教師の配慮及び留意点」がどのように変化したかを分析した。そして調査Ⅳにおいては、2年目の取り組みを終えた後、3月にフォーカス・グループ・インタビューを行い、「運動遊びの捉え方」と「2年間の学び」について、保育者自身の意識や捉え方がどうであったか、どのように変化したかについて分析を行った。

そのことによって、「非認知能力の視点を持った運動遊びの指導」の意義について明らかにする。

第2節 調査1：運動遊びに取り組む子どもの姿から読み取れる非認知能力

T 幼稚園における研究テーマは、「子ども自ら意欲的に体を動かし、楽しさを味わえるような活動や環境を探る」となっており、運動遊びを通して「運動能力（スキル）」の向上以外の成長を願う取り組みであったため、「運動能力向上」以外にどのような力が育つのかを明らかにする必要があると考えた。そこで、運動遊びの事例を通して子どもたちを観察することから始めることにした。

1. 目的

運動遊びを通して育つ「運動能力以外の体力（以後、非認知能力）」を明らかにし、さらに、保育現場における実践的な視点から、特に運動遊びの中で見られる非認知能力を明らかにすることを目的とする。

2. 調査方法

研究保育の活動において、観察をする保育者が、担当する運動遊びを実施する各コーナーや、子どもたちのグループを決定し、活動を観察しながらエピソード記録を作成した。活動終了後、観察者がそれぞれのエピソードから見られた非認知能力の育ちを記入し、保育者間で共有し、検討を行った（図 7-1）。これらの調査方法は、お茶の水女子大学附属幼稚園の保育実践を基盤とした実践報告（国立大学法人お茶の水女子大学，2016）の研究方法を参考にした。観察者が作成したエピソード記録を基に、園内研修において全保育者と研究者1名が参加し、子どもの非認知能力に関する育ちを抽出した。

グループ活動を行う際、各グループを保育者1名が担当し、子どもたちの活動を観察してエピソードを記述した。観察の際、子どもの行動、言葉、表情等の全てから非認知能力の育ちを感じたエピソードを記録することとした。

全ての事例から非認知能力の育ちを確認できる語句をキーワードとして抽出し、前述の方法同様、全保育者と研究者1名でそれらのキーワードを、KJ法を用いて分類した。

園内研 事例	
記載者	
日時：6月13日（火）年長合同研究保育	
状況：マッスルカップリレーチャレンジに向けて、同じチームの友だちと前回の記録よりも速くはしれるようになるための相談をしたり、練習をしたりする。前日に教師よりグループのメンバー発表を受け、チームについて知る。本時は、グループ活動としては2回目である。（しまうまグループ）	
活動の様子	キーワード
教師の説明後、グループに分かれて話し合いを始める。しまうまグループは、自然にぐっと集まり肩を組んで小さくなるようにする。T・Y「聞こえないようにこうしないと。」と話す。T・Yの言葉を受け、周りの様子を意識しつつ集まる子どもたち。グループでの作戦会議が始まる。 T・N「地面を蹴るようにする。」H・R「お姉ちゃんが言ったよ。踵を持っているようにすれば速く走れるよ。（手のひらを丸める）。T・S「チーターの気持ちで走れるよ。」等それぞれが自分の意見を伝える。H・Rの意見を聞いたT・Nは昨日のリレーでの作戦会議の内容を思い出し、「昨日はこうしていたよ。（手を開きまっすぐにして走るぞぶり）」とつぶやく。周りの子どもたちは、二人の話に耳を傾けている姿はあるが、二人の意見に対しての反応はあまり見られなかった。 そのような状況の中、教師から全体に向け「ホワイトボードを使って作戦を考えても良いよ。」という提案が入る。しまうまグル	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 仲間意識 このメンバーで考えるんだという友だちとのつながり、思い </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 意欲 「作戦」を考えよう、他のチームに聞こえないように…と今から行う活動への意欲 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 伝えたい 自分なりの考え、思いを津会える姿 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 自己主張 友だちの意見を聞いた上で、自分なりの意見を伝えようとする </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 混乱 目的が分からなくなっている様子 </div>

図 7-1 T 幼稚園研究保育での事例検討

3. 調査時期

2017年5月26日に予備調査を行い、2017年6月13日と2017年7月6日の研究保育内で本調査を実施した。

4. 分析手続き

1) 2017年5月26日予備調査

2017年5月26日に実施した予備調査において、チャレンジタイムと呼ばれるサーキットを中心とした運動遊びにおける事例検討を行った。9件の事例を基にキーワードを抽出した。事例を通して44種類のキーワードが抽出され、キーワード総数は187件であった。

<抽出されたキーワード>

愛着、安心感、意欲、思いの表出、折り合い、我慢、感動、期待、期待感、共感、共感性、競争、興味の追求、共有、切り替え、好奇心、向上心、心地よさ、根気、自己決定、自己肯定感、自己主張、自信、充実感、集中、信頼、達成感、試す、挑戦、伝えあい、伝えたい、つながりたい、友だちの良さを認める、仲間意識、粘り強さ、没頭、満足、満足感、目当て、目的、目的をもつ、目標、抑制、喜び

予備調査において、運動スキルではなく非認知能力の視点を持って子どもの活動を捉えることや、キーワードの抽出手順等を保育者間で共有した。その視点を確認した上で本調査を行った。

2) 2017年6月13日の研究保育内における調査

2017年6月13日の研究保育は、年長児が対象であった。活動内容はリレーチャレンジに向けた活動である。リレーのタイムを伸ばすために、どのような工夫が必要か相談し、挑戦する姿を観察した。4つのグループに分かれて活動したため、4件のエピソード記述を基にキーワードを抽出した。事例を通して31種類のキーワードが抽出された。キーワード総数は51件であった。

<抽出されたキーワード>

焦り、安心感、意欲、我慢、期待感、共感、共有、工夫、向上心、根気、混乱、思考力、自己決定、自己肯定感、自己主張、自信、自分を振り返る、集中、信頼、試す、挑戦、伝えたい、戸惑い、仲間意識、不安、振り返る、没頭、目当て、目的をもつ、もどかしさ、喜ぶ

3) 2017年7月6日の研究保育内における調査

2017年7月6日の研究保育は、年長児を対象に6月同様リレーに向けてチームで相談し、意見を出し合いながら進める活動を観察した。4つのグループに分かれて活動するため、4件のエピソード記述を基にキーワードを抽出した。事例を通して46種類のキーワードが抽出された。キーワード総数は93件であった。

<抽出されたキーワード>

相手の思いを推測する、焦り、安心感、意欲、思いの表出、思いやり、折り合い、我慢、競う、期待、気遣い、気付き、疑問を持つ、共感、共有、悔しさ、継続、向上心、自己決定、自己主張、自信、自分を振り返る、充実、集中、受容、信頼、代弁、達成感、試す、調整、挑戦、伝えあい、つながる、提案する、同意、とまどい、友だちの良さを認める、友だちを認める、仲間意識、不安、没頭、前向き、見通し、認める、目的をもつ、喜び

2017年6月13日と2017年7月6日の研究保育にて抽出されたキーワードを基に、KJ法を用いて分類する作業を行った。KJ法は、データをカードに記述していき、そのカードをグルーピングすることで図解し、まとめていくという手法である。グループでKJ法を用いることにより、全体的な視点から整理することができる。一つのテーマについて、さまざまな角度から多様な見解を得ることができるため、この研究手法を使用した。

5. 結果と考察

事例を検討し、キーワードとなる語句を抽出した。それらのキーワードを、KJ法により分類した結果、12の大カテゴリにまとめた。

- ①目的意識：見通し、目当て、目的、イメージする、真似る、競う、目標の理解
- ②自己充実：満足感、自己肯定感、達成感、自信、有能感、充実感、楽しむ、集中、没頭、夢中、体を動かす心地よさ
- ③自己表現：想いの表出、教える、発信する、自己主張、自己決定、提案する、伝えたい、伝え合い
- ④葛藤：葛藤、不安、疑問、戸惑い、悔しさ、混乱、挫折、焦り、もどかしさ
- ⑤試行錯誤：挑戦、試す、向上心、工夫、ひらめき、発想、思考力
- ⑥他者理解：仲間意識、認め合い、代弁、つながり、相手の気持ちや思いを推測、協調性、喜びの共有、友だちを認める、連帯、良さを認める、相手を認める、受容、歩み寄り、共感する、共有、信頼、一緒に考ええる、憧れ、同意
- ⑦安心・思いやり：安心、思いやり、気遣い、親しみ、柔軟性、優しさ、愛着、励まし
- ⑧粘り強さ：粘り強さ、根気、継続、負けん気

- ⑨自制心：自制心、我慢、調整、折り合い
- ⑩客観性：客観的にみる、自分の力を知る、自分を振り返る、状況判断
- ⑪主体性・意欲：自発性、積極性、意欲、期待感、前向き
- ⑫責任感：責任感、誠実さ、ルールを守る、役割を見つける、役割を担う

これらのキーワードを OECD が述べている非認知能力の分類に照らし合わせてみると表 7-1 のように示すことができる。

表 7-1 OECD と T 幼稚園の比較（岸本作成）

OECDの分類	目標の達成 (忍耐力・自己抑制・目標への情熱)		他者との協働 (社交性・敬意・思いやり)		感情のコントロール (自尊心・樂觀性・自信)	
T 幼稚園 (非認知能力) の分類	①目的意識	見通し、自当て、目的、イメージする、真似る、競う、目標の理解	③自己表現	思いの表出、教える、発信する、自己主張、自己決定、提案する、伝えたい、伝え合い	②自己充実	満足感、自己肯定感、達成感、自信、有能感、充実感、楽しむ、集中、没頭、夢中、体を動かす心地よさ
	④葛藤	葛藤、不安、疑問、戸惑い、悔しさ、混乱、挫折、焦り、もどかしさ	⑥他者理解	仲間意識、認め合い、代弁、つながり、相手の気持ちや思いを推測、協同性、喜びの共有、反だちを認める、連帯、良さを認める、相手を認める、受容、歩み寄り、共感する、共有、信頼、一緒に考える、憧れ、同意	⑨自制心	自制心、我慢、調整、折り合い
	⑤試行錯誤	挑戦、試す、向上心、工夫、ひらめき、発想、思考力	⑦安心、思いやり	安心、思いやり、気遣い、親しみ、柔軟性、優しさ、愛着、励まし	⑫責任感	責任感、誠実さ、ルールを守る、役割を見つける、役割を担う
	⑧粘り強さ	粘り強さ、根気、継続、負けん気	⑩客観性	客観的に見る、自分の力を知る、自分を振り返る、状況判断		
	⑪主体性、意欲	自発性、積極性、意欲、期待感、前向き				

特に目標達成・他者との協働に関する力の育ちを多く捉えている。運動遊びは、結果が見えやすい活動であることを考えると、目標を達成するために自ら考え、試行錯誤し、粘り強く取り組む姿が表出しやすい活動であるといえる。また、目標達成のために、他者とのコミュニケーションをとりながら調整していく姿も多々見られることがわかる。

杉原ら（2010）は、遊びとしての運動遊びの経験が子どもの性格形成に大きく貢献しているとしている。杉原の調査では、運動能力の高い群は「自信がある」「積極的」「粘り強い」「好奇心旺盛」「友達関係良好」「遊びではリーダー的」「社交的」の項目が運動能力中群低群と比較して優位に高い値になったという結果が報告されている。今回の調査において T 幼稚園から抽出された非認知能力のキーワードにも、杉原らの調査結果にあ

る運動能力の高い群に表出される傾向にある要素と同様の項目が挙げられており、運動遊びを通して育つ非認知能力と重なり合う部分が多々あることが確認された。

また、森口（2019）は、非認知能力は様々なスキルを含むとし、その中で子どもの将来にとって最も大切な非認知能力は、自分をコントロールする力（実行機能）だと述べている。実行機能とは、自分の欲求や考えをコントロールする能力のことであり、自制心という言葉に近いとしている。さらに、子どもに必要な実行機能として、思考の実行機能（目標のためにくせや習慣をコントロール）と、感情の実行機能（目標達成のために欲求や感情をコントロール）を挙げており、T 幼稚園で確認できた運動遊びの中で見られた非認知能力と見比べてみると、「目標の達成」といった目標に向かって取り組む姿や、「感情のコントロール」といった自制心や我慢といった項目と重なりがあることが確認できた。森口が子どもにとって大切だとしている非認知能力は、運動遊びを通して育ちやすい力であるということが示唆される。

これらの「運動遊びを通して育つ非認知能力」を意識して運動遊びに関わることで、「運動能力以外の力」に着目した保育ができるのではないかと考える。そこで、次の調査において、「運動遊びを通して育つ非認知能力」を意識した運動遊びの実践を行った際、「多様な動きの経験」「運動スキルの獲得」「非認知能力の獲得」の3つの視点から、子どもの姿を観察し、読み取りを行うこととした。

第3節 調査Ⅱ：「非認知能力の育ち」を意識した運動遊びの活動中に見られる子どもの姿の検討

非認知能力の育ちを意識した運動遊びの実践を通して育つ力について、前章でまとめた3つの視点（「多様な動きの経験」「運動スキルの獲得」「非認知能力の獲得」）から検討を行った。

1. 目的

運動遊びに取り組む子どもの姿を3つの視点から捉えることを目的とする。

2. 調査方法

運動遊びに関する活動を観察し、エピソード記録を作成した。そのエピソードと運動遊びの活動内容から確認することができた「子どもの姿」を3つの視点から読み取り、分類した。

3. 分析手続き

子どもの姿を確認する視点は、前章で示された3つの視点を採用した。

「多様な動きの経験」は、図6-3で示した幼児期運動指針を基に吉田らが作成した「基本的な動き（46種類）と分類」を基に、観察中に読み取れた子どもの動きに記しをつけた。「運動スキルの獲得」は、猪飼らが示す体力構成要素の行動体力（5つの機能）を基に、多様な動きの経験を積むことで、5つの機能のうち、どの機能の獲得が可能となるかを読み取った。「非認知能力の獲得」は、子どもの姿から読み取ることができる育ちを、T幼稚園の分類を基に分類した。

4. 調査時期と運動遊びの活動内容

2017年は、6月3日、7月6日、10月22日、11月22日の合計4回調査を実施した。しかし、11月22日に関しては、振り返りのデータが欠損しているため、運動遊びの活動内容のみを記す。よって、6・7・10月の3回を調査対象とする。

2018年は、6月14日、7月5日、10月31日、11月28日の合計4回調査を実施した。

(1) 1年目に実施した運動遊びの活動内容

①2017年6月3日

年長児を対象とし、リレーチャレンジを行った。

まず、リレーチャレンジを行うにあたり、各チームでどうしたら速く走ることができるのかを相談し、実際にやってみるという活動に取り組み、その後、チーム対抗でのリレー対決を行った。

②2017年7月6日

年長児を対象とし、6月の活動の延長として、リレーチャレンジを行った。前回同様、各チームでの作戦会議と実際に試してみるという活動を行った後、チーム対抗リレー対決を行った。

③2017年10月22日

年少児を対象とし、ボールを使った活動を行った。

まず、設置されたコーナーの説明を聞き、個々にやってみたいコーナーを巡る活動に取り組んだ。

各コーナーの活動内容は以下の9つである。

1) 風船アタック (吊り下げた風船にタッチをする)

2) マットでドリブル

(まりつきボールを使用し、マットから落ちないようにドリブルをする)

3) マットへキック (サッカーボールを使用し、マットをめがけて蹴る)

4) ボックスくずし (ドッジボールを使用し、段ボール積み木を崩す)

5) 球投げ (紅白玉を使用し、遠くに投げる)

6) フープへ投げよう

(キャンディボールを使用し、吊り下げたフープの穴にめがけて投げる)

7) ボールをバウンド

(ドッジボールを使用し、離れた箱にバウンドさせたボールを入れる)

8) 山から転がし

(楕円形のボールを使用し、築山の上から下にある箱の中に転がして入れる)

9) ビックサッカーで一休み (ビックサッカーボールを使用し、ボールの上に座る)

④2017年11月22日

少児を対象とし、10月の活動の延長として、ボールを使った活動を行った。前回同様、設置されたコーナーの説明を聞き、個々にやってみたいコーナーを巡る活動に取り組んだ。

各コーナーの活動内容は以下の9つである。

- 1) ジャンボ的当て（新聞紙で作成した大きな的をめがけてボールを投げる）
- 2) ミニ的当て（新聞紙で作成した小さな的をめがけてボールを投げる）
- 3) ボールにドーン（円の中央に置いたボールをめがけて、ボールを投げる）
- 4) ロケット投げ（斜めに張った縄に筒を通し、下から上に筒を移動させる）
- 5) あっちこっちキャッチ
(保育者がキャップツチャーを色々な所に投げ、子どもがキャッチする)
- 6) ネットでキャッチ（ネット越しに友だち同士でキャッチボール）
- 7) どこからキャッチ
(屋根から斜めに張ったブルーシートにボールを投げ、転がってくるボールをキャッチ)
- 8) ボーリング（ペットボトルのピンを倒す）
- 9) ビックサッカーで一休み（ビックサッカーボールを使用し、ボールの上に座る）

(2) 2年目に実施した運動遊びの活動内容

①2018年6月14日

年長児を対象とし、ドッジボールチャレンジを行った。

まず、設置されたコーナーの説明を聞き、3～4人のグループになってコーナーを巡りながら、ボールの操作を獲得するための活動に取り組んだ。

各コーナーの活動内容は、以下の4つである。

- 1) ボールを受けよう（両手で受け取り、相手に投げる）
- 2) 強く投げよう（新聞紙をめがけてボールを投げる）
- 3) 取ったらすぐ投げよう（ボールを受けて段ボールの積み木をめがけて投げる）
- 4) ボールをよけよう（なか当ての内野のように、投げられるボールをよける）

この活動終了後、コーナー巡りの振り返りを行い、チーム対抗ドッジボール対抗戦に取り組んだ。

②2018年7月5日

年少児を対象とし、スペシャルチャレンジタイムとして、様々な動きの経験ができるコーナー巡りを行った。まず、設置されたコーナーの説明を聞き、2～3人のペアもしくはグループになり、各コーナーに取り組んだ。

各コーナーの活動内容は以下の4つである。

- 1) クマ歩き（巧技台をクマ歩き、ジグザグクマ歩き、片足クマ歩き）
- 2) カエル跳び（牛乳パック越え、巧技台ジャンプ、カエルジャンプで足たたき）
- 3) うさぎ跳び（ゴムを跳び越え、島渡り跳び、ラダーをケンパで跳ぶ）
- 4) チーター（まっすぐ走る、上下に走る、ジグザグに走る）

③2018年10月31日

年長児を対象とし、大縄チャレンジを行った。

まず、設置されたコーナーの説明を聞き、2～3人のペアもしくはグループになり、縄の操作を獲得するための活動に取り組んだ。

各コーナーの活動内容は、以下の6つである。

- 1) スイングジャンプ
（足首に短縄を巻き付け、片足で回しながらリズムよくジャンプ）
- 2) 両足ジャンプ（フープを両足でジャンプ）
- 3) ピューピューホース（ピューピューホースを回す）
- 4) ゴム跳び（設置されたゴムをジャンプで跳び越える）
- 5) プロプラジャンプ（保育者が地面に沿って回す縄を跳び越える）
- 6) 前跳び何回？（短縄を使って縄跳び）

この活動終了後、コーナー巡りをしたペアもしくはグループで、「走って、くぐって」（大縄をくぐり抜ける）にチャレンジした。

④2018年11月28日

年少児を対象とし、スペシャルチャレンジタイムとして、ボールを使った活動ができるコーナー巡りを行った。設置されたコーナーの説明を聞き、2～3人のペアもしくはグループになり、各コーナーに取り組んだ。

各コーナーの活動内容は以下の5つである。

- 1) カンガルージャンプ（ボールを足の上に挟み、ジャンプで前進する）
- 2) 的当て（段ボール積み木に向かってボールを投げて当てる）
（ペットボトルに向かってボールを転がして当てる）
- 3) ボール避け（保育者が投げるボールを避ける）
- 4) 玉入れ（一人がバケツを持ち、もう一人がバケツをめがけて紅白玉を投げる）
- 5) キャッチボール
（ペアもしくはグループで、ドッジボールを使ってキャッチボール）

5. 結果

(1) 1年目に実施した運動遊びにおいて、読み取ることができた子どもの姿

①2017年6月3日

<多様な動きの経験>

移動では「歩く」「走る」、操作では「かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」の経験をしていることを読み取ることができた（表7-2）。

表7-2 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験（2017.6.3）

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャ ロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
操作	こぐ (プランコなど)	こぐ (乗り物を動かす)	しがみつく	かつぐ・持つ・持 ち上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく(ボ ールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	揺る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しはる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる(揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる→座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

<運動スキル>

上記の経験を重ねることにより、「筋力」「敏捷性・スピード」「持久力」の力が獲得されると考えられる（表 7-3）。

表 7-3 獲得可能な運動スキル（2017. 6. 3）

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
----	----------	---------	-----	-----

<非認知能力>

「目標達成」49.1%、「他者との協働」35.8%、「感情のコントロール」15.1%という結果となった。T 幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「自己表現（18.9%）であった（表 7-4）。

表 7-4 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力（2017. 6. 3）

OECDの分類	T幼稚園の分類	件数	%
目標の達成 49.1%	目的意識	5	9.4%
	葛藤	6	11.3%
	試行錯誤	9	17.0%
	粘り強さ	1	1.9%
	主体性・意欲	5	9.4%
他者との協働 35.8%	自己表現	10	18.9%
	他者理解	6	11.3%
	安心・思いやり	1	1.9%
	客観性	2	3.8%
ロコ感情 15.1%	自己充実	6	11.3%
	自制心	1	1.9%
	責任感	1	1.9%

②2017年7月6日

<多様な動きの経験>

移動では「歩く」「走る」、操作では「かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」の経験をしていることを読み取ることができた（表 7-5）。

表 7-5 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験 (2017. 7. 6)

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャ ロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む(枠や箱など に)	もぐる
操作	こく (フランクなど)	こく (乗り物を動かす)	しがみつく	かつく・持つ・持 ち上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	振る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる一座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

<運動スキル>

上記の経験を重ねることにより。「筋力」「敏捷性・スピード」「持久力」の力が獲得されると考えられる(表 7-6)。

表 7-6 獲得可能な運動スキル (2017. 7. 6)

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
-----------	-----------------	---------	------------	-----

<非認知能力>

「目標達成」22.6%、「他者との協働」54.8%、「感情のコントロール」22.6%という結果となった。T 幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「他者理解(28.0%)であった(表 7-7)。

表 7-7 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力 (2017. 7. 6)

OECDの分類	T幼稚園の分類	件数	%
目標の達成 22.6%	目的意識	4	4.3%
	葛藤	7	7.5%
	試行錯誤	3	3.2%
	粘り強さ	2	2.2%
	主体性・意欲	5	5.4%
他協者との 54.8%	自己表現	16	17.2%
	他者理解	26	28.0%
	安心・思いやり	7	7.5%
	客観性	2	2.2%
ロコ感情 ルトの 22.6%	自己充実	13	14.0%
	自制心	8	8.6%
	責任感	0	0.0%

③2017年10月22日

<多様な動きの経験>

移動では、「歩く」「跳ぶ」「走る」「登る・よじ登る」、操作では「運ぶ・動かす」「打つ・たたく」「つく」「蹴る」「かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす」「投げる」「積む・載せる」「受ける・捕る」「転がす」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」の経験をしていることを読み取ることができた (図 7-8)。

表 7-8 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験 (2017. 10. 22)

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャ ロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
操作	こく (プランコなど)	こく (乗り物を動かす)	しがみつく	かつぐ・持つ・持 ち上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	揺る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る→起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる→座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

<運動スキル>

上記の経験を重ねることにより。「筋力」「敏捷性・スピード」「平衡性・協応性」の力が獲得されると考えられる（表 7-9）。

表 7-9 獲得可能な運動スキル（2017. 10. 22）

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
----	----------	---------	-----	-----

<非認知能力>

「目標達成」35.6%、「他者との協働」37.6%、「感情のコントロール」26.7%という結果となった。T 幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「自己充実（23.9%）であった（表 7-10）。

表 7-10 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力（2017. 10. 22）

OECDの分類	T幼稚園の分類	件数	%
目標の達成 35.6%	目的意識	0	0.0%
	葛藤	4	8.7%
	試行錯誤	6	13.0%
	粘り強さ	1	2.2%
	主体性・意欲	5	10.9%
他者協働との 37.8%	自己表現	2	4.3%
	他者理解	9	19.6%
	安心・思いやり	5	10.9%
	客観性	1	2.2%
ロコ感情 ルトの 26.7%	自己充実	11	23.9%
	自制心	0	0.0%
	責任感	1	2.2%

(2) 2年目に実施した運動遊びにおいて、読み取ることができた子どもの姿

①2018年6月14日

<多様な動きの経験>

移動では、「歩く」「走る」「かわす・よける」、操作では「かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす」「投げる」「積む・載せる」「受ける・捕る」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」の経験をしていることを読み取ることができた(図7-11)。

表7-11 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験(2018.6.14)

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャ ロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
操作	こぐ (ブランコなど)	こぐ (乗り物を動かす)	しがみつく	かつぐ・持つ・持 ち上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	掘る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる→座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

<運動スキル>

上記の経験を重ねることにより。「筋力」「敏捷性・スピード」「平衡性・協応性」の力が獲得されると考えられる(表7-12)。

表7-12 獲得可能な運動スキル(2018.6.14)

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
----	----------	---------	-----	-----

<非認知能力>

「目標達成」42.9%、「他者との協働」44.9%、「感情のコントロール」12.2%という結果となった。T幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「他者理解(22.4%)であった(表7-13)。

表 7-13 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力（2018. 6. 14）

OECDの分類	下幼稚園の分類	活動の説明	コーナー巡り	ドッチボール	振り返り	合計件数	割合
目標の達成 42.9%	目的意識	1	7	1		9	18.4%
	葛藤		1			1	2.0%
	試行錯誤		5			5	10.2%
	粘り強さ					0	0.0%
	主体性・意欲	2	4			6	12.2%
他者との協働 44.9%	自己表現		6			6	12.2%
	他者理解		9	2		11	22.4%
	安心・思いやり		2			2	4.1%
	客観性		2	1		3	6.1%
感情のコントロール 12.2%	自己充実		2	3		5	10.2%
	自制心		1			1	2.0%
	責任感					0	0.0%
						49	

②2018年7月5日

<多様な動きの経験>

移動では、「歩く」「跳ぶ」「走る」「またぐ」「乗る・跳び乗る」「くぐる」「登る・よじ登る」「降りる」、操作では「支える」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」「渡る」「立つ」の経験をしていることを読み取ることができた（図 7-14）。

表 7-14 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験（2018. 7. 5）

	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
移動	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャ ロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
	こぐ (プランコなど)	こぐ (乗り物を動かす)	しがみつく	かつく・持つ・持ち 上げる・降ろす	支える
操作	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	揺る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる→座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

<運動スキル>

上記の経験を重ねることにより、「筋力」「敏捷性・スピード」「平衡性・協応性」の力が獲得されると考えられる（表 7-15）。

表 7-15 獲得可能な運動スキル（2018.7.5）

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
----	----------	---------	-----	-----

<非認知能力>

「目標達成」44.0%、「他者との協働」36.7%、「感情のコントロール」23.3%という結果となった。T 幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「自己充実（20.0%）であった（表 7-16）。

表 7-16 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力（2018.7.5）

OECDの分類	T幼稚園の分類	活動の説明	全体活動	コーナー巡り	振り返り	合計件数	割合
目標の達成 40.0%	目的意識		4	8	3	15	16.7%
	葛藤		3	1		4	4.4%
	試行錯誤				2	2	2.2%
	粘り強さ		5	1		6	6.7%
	主体性・意欲	1	1	6	1	9	10.0%
他者との協働 36.7%	自己表現		1	3	6	10	11.1%
	他者理解		3	8		11	12.2%
	安心・思いやり		3	6	1	10	11.1%
	客観性			1	1	2	2.2%
感情のコントロール 23.3%	自己充実		6	4	8	18	20.0%
	自制心			3		3	3.3%
	責任感					0	0.0%
					90		

③2018年10月31日

＜多様な動きの経験＞

移動では、「歩く」「跳ぶ」「走る」「跳ねる」、操作では「回す」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」の経験をしていることを読み取ることができた（図7-17）。

表7-17 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験（2018.10.31）

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ ギャロップ・ ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
操作	こぐ (ブランコなど)	こぐ (乗り物を動かす)	しがみつく	かつぐ・持つ・持ち 上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	揺る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる→座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

＜運動スキル＞

上記の経験を重ねることにより。「筋力」「敏捷性・スピード」「平衡性・協応性」の力が獲得されると考えられる（表7-18）。

表7-18 獲得可能な運動スキル（2018.10.31）

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
----	----------	---------	-----	-----

＜非認知能力＞

「目標達成」34.5%、「他者との協働」56.4%、「感情のコントロール」9.1%という結果となった。T幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「他者理解（21.8%）」であった（表7-19）。

表 7-19 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力 (2018. 10. 31)

OECDの分類	T幼稚園の分類	活動の説明	コーナー巡り	縄くぐり	振り返り	合計件数	割合
目標の達成 34.5%	目的意識		3			3	5.5%
	葛藤			1		1	1.8%
	試行錯誤		2			2	3.6%
	粘り強さ		1	1	1	3	5.5%
	主体性・意欲	4	5	1		10	18.2%
他者との協働 56.4%	自己表現		3	2	2	7	12.7%
	他者理解		5	4	3	12	21.8%
	安心・思いやり		3	4	3	10	18.2%
	客観性		2			2	3.6%
感情のコントロール 9.1%	自己充実		2	1	1	4	7.3%
	自制心		1			1	1.8%
	責任感					0	0.0%
						55	

④2018年11月28日

<多様な動きの経験>

移動では、「歩く」「跳ぶ」「走る」「かわす・よける」、操作では「運ぶ・動かす」「かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす」「投げる」「積む・載せる」「受ける・捕る」「つかむ」、バランスでは「立ち上がる→座る・しゃがむ」の経験をしていることを読み取ることができた(図7-20)。

表 7-20 子どもの姿から読み取ることができた多様な動きの経験 (2018. 11. 28)

移動	歩く	這う	乗る・跳び乗る	登る・よじ登る	降りる
	跳ぶ	またぐ	滑る	踏む・踏みつける	跳ねる (スキップ・ギャロップ・ホップ)
	走る	かわす・よける	くぐる	入り込む (枠や箱などに)	もぐる
操作	こぐ (ブランコなど)	こぐ (乗り物を動かす)	しがみつく	かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす	支える
	運ぶ・動かす	押す	おぶう おぶさる	投げる	受ける・捕る
	打つ・たたく (ボールなど)	振る (縄や棒など)	回す	積む・載せる	転がす
	掘る	つく (ボールなど)	蹴る	引く・引っ張る	つかむ
	すくう・かける	☆しぼる・むすぶ			
バランス	寝転ぶ・寝る一起き上がる・起きる		転がる (揺れる)	回る	渡る
	ぶら下がる	止まる	立ち上がる一座る・しゃがむ		立つ (片足など)
	☆逆立ちする				

<運動スキル>

上記の経験を重ねることにより。「筋力」「敏捷性・スピード」「平衡性・協応性」の力が獲得されると考えられる（表 7-21）。

表 7-21 獲得可能な運動スキル（2018. 11. 28）

筋力	敏捷性・スピード	平衡性・協応性	持久力	柔軟性
----	----------	---------	-----	-----

<非認知能力>

「目標達成」43.5%、「他者との協働」33.9%、「感情のコントロール」22.6%という結果となった。T 幼稚園の分類の中で件数として一番多く挙がっていた項目は、「自己表現（17.7%）」であった（表 7-22）。

表 7-22 子どもの姿から読み取ることができた非認知能力（2018. 11. 28）

OECDの分類	T幼稚園の分類	活動の説明	コーナー巡り	なかあて	振り返り	合計件数	割合
目標の達成 43.5%	目的意識		10			10	16.1%
	葛藤		4			4	6.5%
	試行錯誤		3			3	4.8%
	粘り強さ		1		1	2	3.2%
	主体性・意欲	1	6	1		8	12.9%
他者との協働 33.9%	自己表現		10	1		11	17.7%
	他者理解	1	5	1		7	11.3%
	安心・思いやり	1	1			2	3.2%
	客観性		1			1	1.6%
感情のコントロール 22.6%	自己充実	1	6	1	1	9	14.5%
	自制心		2			2	3.2%
	責任感	1	1	1		3	4.8%
						62	

6. 考察

本節では、3つの視点から子どもの姿を観察し、子どもの育ちを確認した結果、3つの視点を持って子どもの育ちを確認することが可能であることが明らかとなった。それぞれの運動遊びから確認できた子どもの育ちを表7-23, 7-24にまとめた。非認知能力の下位項目については、5%以上の上位2項目を挙げた。

表7-23 運動遊びを通して育つ力（1年目）

調査日	多様な動きの経験		運動スキル	非認知能力		
①2017年6月3日 リレーチャレンジ	移動	歩く、走る	筋力、 敏捷性・スピード、 持久力	目標達成	49.1%	試行錯誤、葛藤
	操作	かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす		他者との協働	35.8%	自己表現、他者理解
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ		感情のコントロール	15.1%	自己充実
②2017年7月6日 リレーチャレンジ	移動	歩く、走る	筋力、 敏捷性・スピード、 持久力	目標達成	22.6%	葛藤、主体性・意欲
	操作	かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす		他者との協働	54.8%	他者理解、自己表現
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ		感情のコントロール	22.6%	自己充実、自制心
③2017年10月22日 ボールを使った活動	移動	歩く、跳ぶ、走る、登る・よじ登る	筋力、 敏捷性・スピード、 平衡性・協応性	目標達成	35.6%	試行錯誤、主体性・意欲
	操作	運ぶ・動かす、打つ・たたく、つく、蹴る、かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす、投げる、積む・載せる、受ける・捕る、転がす		他者との協働	37.8%	他者理解、安心・思いやり
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ		感情のコントロール	26.7%	自己充実

表7-24 運動遊びを通して育つ力（2年目）

調査日	多様な動きの経験		運動スキル	非認知能力		
①2018年6月4日 ドッチボールチャレンジ	移動	歩く、走る、かわす・よける	筋力、 敏捷性・スピード、 平衡性・協応性	目標達成	42.9%	目的意識、主体性・意欲
	操作	かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす、投げる、積む・載せる、受ける・捕る		他者との協働	44.9%	他者理解、自己表現
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ		感情のコントロール	12.2%	自己充実
②2018年7月5日 体を使った集団遊び 様々な動きの経験	移動	歩く、跳ぶ、走る、またぐ、乗る・跳び乗る、くぐる、登る・よじ登る、降りる	筋力、 敏捷性・スピード、 平衡性・協応性	目標達成	40.0%	目的意識、主体性・意欲
	操作	支える		他者との協働	36.7%	他者理解、自己表現、 安心・思いやり
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ、渡る、立つ		感情のコントロール	23.3%	自己充実
③2018年10月31日 大縄チャレンジ	移動	歩く、跳ぶ、走る、跳ねる	筋力、 敏捷性・スピード、 平衡性・協応性	目標達成	34.5%	主体性・意欲
	操作	回す		他者との協働	56.4%	他者理解、安心・思いやり
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ		感情のコントロール	9.1%	
④2018年11月28日 ボールを使った活動	移動	歩く、跳ぶ、走る、かわす・よける	筋力、 敏捷性・スピード、 平衡性・協応性	目標達成	43.5%	目的意識、主体性・意欲
	操作	運ぶ・動かす、かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす、投げる、積む・載せる、受ける・捕る、つかむ		他者との協働	33.9%	自己表現、他者理解
	バランス	立ち上がる-座る・しゃがむ		感情のコントロール	22.6%	自己充実

運動遊びに関する活動を実施する際、運動能力の向上をねらいとして活動内容を検討する必要がある。前章で述べたように、幼児期運動指針には、すでに3つの視点が重要であることが述べられており、今回も「多様な動きの経験」「運動スキル」の視点は幼児期運動指針で述べられている捉え方を基に子どもの姿を観察した。「非認知能力」の視点については、T幼稚園で抽出した非認知能力の視点を基に、子どもの姿を観察した。

多様な動きの経験は、運動遊びの活動内容により、大きく左右されることが確認できた。保育者は、子ども達が経験していない動き、または経験しにくい動きを遊びの中にとどのように取り込んでいくのか検討する必要がある。それらの経験を積み重ねることで運動スキルを獲得することができると考えられる。

非認知能力の獲得を見ると、運動遊びを通して様々な非認知能力の育ちが確認できることが分かる。特に、「目標達成」や「他者との協働」の育ちが多く確認できた。今回調査した運動遊びは、ペアもしくはグループで行う活動が多く、友達と協力して行う活動を重視していたため、他者との協働の育ちが多く確認できたと考えられる。

2年目の活動については、それぞれの活動ごとに「非認知能力の育ち」の読み取りを行った。その結果、子どもの主体性が求められる「コーナー巡り」において、非認知能力の育ちを捉えるエピソードが多数確認された。この結果からも、主体的な活動中に子どもの内面が動くことが推察される。また、2年目に関しては、ほぼ全ての運動遊びで「目的意識」「主体性・意欲」の項目が上位に挙げられている。これは、子ども達が運動遊びに対して自発的に、なおかつ肯定的に取り組むことができた結果であると考えられる。

運動遊びに取り組むにあたり、保育者は指導案を立案する。保育者がどのようなねらいを持って活動を準備し、展開していくのかは、保育活動を行う際にとっても重要である。本節で確認した「子どもの育ち」を促した指導案について、次節で検討を行う。

第4節 調査Ⅲ：指導案作成における「非認知能力のねらい」の有無による比較検討

指導案を作成する際、一般的には「現在の子どもの姿」から取り入れたい活動を選択し、その日の「ねらい」を考え、「内容」を記入する。時系列で作成される指導案は、「時間」「予想される幼児の姿」「教師の願いと配慮点」「準備物・環境構成」といった項目に分類されており、各活動に対して、これらの項目について検討しながら作成していく。

T 幼稚園においても、研究1年目は一般的な様式で指導案を作成していた（図7-2）。

時間	予想される幼児の活動	教師の配慮及び留意点	準備物・環境構成
13:00	<ul style="list-style-type: none"> ○園庭に集まる。 ○体操をする。 ・「OH!スージー」 	<ul style="list-style-type: none"> ・全員そろったかどうか確認する。 ・体の各部をほぐしていく。曲げ伸ばしする部分や、どこを意識するかなど伝えながら進めていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の流れ（スケジュール） ・CD ・ライン引き ・カラーコーン
13:05	<ul style="list-style-type: none"> ○これからする活動について話を聞く。 ・チームごとにリレーチャレンジの作戦会議や練習を行うことを知る。 ・マッスルマンからの手紙を見る。 ・勝敗は到着順と、初日のタイムからどれだけ縮まったかの2種類であることを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・リレーチャレンジのルールや勝敗、これから行う活動について説明し、期待をもって取り組めるようにする。 ・O.S 児、Y.Y 児は、教師の近くで集中して説明を聞くことができるようにする。視覚支援を行い、説明内容について確認をする。 ・マッスルマンからの手紙を紹介し、活動にさらに期待がもてるようにする。 ・時計を見せ、考えたり試したり 	<ul style="list-style-type: none"> 大2、小12 （コーナー、待機場所、走り終わった子） ・ホワイトボード（前日に発表し合った速く走るポイントを書いておく） ・マグネット ・マーカー ・タイムタイム - ・ストップウォッチ

図7-2 1年目指導案（通常指導案）

しかし、2年目以降の指導案は、研究1年目に抽出した「運動遊びを通して育つ非認知能力」の視点を導入した指導案作成に取り組むことで、運動遊びの指導の捉え方が変わるのではないかという仮説の元、「育てたい力」として非認知能力の視点を導入して検討することとなった。

調査Iにおいて、T幼稚園の運動遊びの活動事例から抽出された非認知能力のキーワードとOECDの社会情動的スキルで述べられている内容を比較検討し、大きなずれがないことを確認したうえで、どちらのキーワードを使用して2年目の指導案作成を進めるかについて保育者と検討した。その結果、保育者自身が模索して抽出したキーワードが理解し

やすいとし、調査Ⅱでは、T 幼稚園で抽出した非認知能力に関するキーワードを用いて指導案作成をすることとし、「育てたい力」として「非認知能力」の項目を追加した（図7-3）。

時間	予想される幼児の活動	教師の配慮及び留意点	環境構成	育てたい力 ①目的意識 見通し 休まず ②自己肯定 楽しむ ③主体性・意欲 積極性・意欲 ④目的意識 真似る ⑤安心・思いやり 安心・親しみ ⑥目的意識 見通し・イメージする 目標の理解 ⑦主体性・意欲 期待感
10/30 (前日)	○明日の縄跳び遊びについて知る。 ○一緒に行く友だちを知り、どんなことをがんばりたいのか話し合う。	・明日の活動に期待し、目的や目標がもてるように話を進める。 ・ペア（もしくは3人）分けについては、予め意図して決めておくと、シールを貼ったカードなどを用意し、子どもたちにとって楽しくペア決めができるようにする。	とよみあひのあそび場 非認知能力より	
13:00	○園庭に集まる。 ○縄跳び体操をする。 ○シャワーごっこをする。 ○一緒に活動に取り組む友だちとペア（もしくは3人）になる。 ○今日の予定について話を聞く。 ○各コーナーについての説明や約束等を聞く。	・水分補給や排泄を済ませ、園庭に集合するようにする。 ・クラスごとに並ぶように伝え、人数確認を行う。 ・縄跳びの持ち方、動かし方等を自分で意識して、目的をもって体操できるように声をかける。 ・縄跳び体操にはない動きを取り入れることで、縄を使った動きに楽しんで取り組めるようにする。 ・欠席児や、その場にくい子に対しては子どもたちの気付きや声かけを見守り、状況に応じて教師が声をかけるようにする。 ・園庭の環境図や予定を、視覚支援を使って説明することで、見通しをもって活動に取り組めるようにする。 ・各コーナーでの活動の方法や、約束等についてみんなで一緒に確認することで、取り組むにあたっての見通しや目的が持ちやすいようにする。	・縄跳び体操の曲 ・活動内容の視覚教材 ・環境図 ・ホワイトボード ・フープ ・ビュビュ ホース	

図 7-3 2 年目指導案（育てたい力の欄作成）

追加部分には、一つ一つの活動に対して、T 幼稚園が作成した非認知能力のキーワードを「育てたい力（非認知能力）」として記入するという方法をとった。研究保育終了後は、エピソード記録をもとに、子どもの姿から確認することができた「力」について各保育者から意見を出し合い、模造紙にまとめていった（図7-4）。



図 7-4 エピソード記録の事例検討

研究保育後の振り返りで事例検討を行った後、保育を実施した担当者が「保育中に見られた姿」と「考察」部分を作成し、振り返りを行った（図 7-5、7-6）。

2018年10月31日(年長)		教師の意図と配慮点	保育実践	育てたい力	保育中みられた子どもの姿	考察
13:00	<p>〇園庭に集まる。</p> <p>〇縄跳び体験をする。</p> <p>〇シャワーこっこをする。</p> <p>〇一緒に活動に取り組む友だちとペア（もしくは3人）になる。</p> <p>〇今日の予定について話を聞く。</p> <p>〇各コーナーについての説明や約束等を聞く。</p> <p>〇ペア（もしくは3人）でコーナーの回り方等話し合う。</p> <p>〇自分たちで考えたコーナーを回っていく。 *スイングスイング *両足ジャンプ *ビュービューホース</p>	<p>・水分補給や排泄を済ませ、園庭に集合するようになる。</p> <p>・クラスごとに並ぶように伝え、人数確認を行う。</p> <p>・縄の持ち方、動かす方を自分で意識して、目的をもって体験できるように声をかける。</p> <p>・縄跳び体験の口は、動きを取り入れることで、縄を使った動きに楽しんで取り組めるようにする。</p> <p>・約束や、その場ごとに子どもに対しては子どもたちの気持ちや声かけを見守り、状況に応じて声かけをするようにする。</p> <p>・園庭の雰囲気や予定を、視覚支援を使って説明することで、見通しをもって活動に取り組めるようにする。</p> <p>・各コーナーでの活動の方法や、約束等についてみんなで一緒に確認することで、取り組むにあたっての見通しや目的が持ちやすいようにする。</p> <p>・互いの思いを伝え合いながら、話を進めているを見守り、一緒に考えている姿を確認できるようにする。</p> <p>・コーナーごとの目標を理解し取り組んでいる姿や、自分たちなりに工夫したり、教え合ったりしている姿が見られ、みんなに伝え、認められていくようにする。</p> <p>・コーナーの目標等を理解できていないペア</p>	<p>活動内容の視覚的支援 ・ホワイトボード ・フープ ・ビュービューホース ・コム ・三角コーン ・フレキシブル ・園庭の距離 ・縄跳びがけ</p>	<p>①主体的・意欲 ⑤試行錯誤 ⑦安心・思いやり ③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識</p>	<p>①目的意識 活動を楽しみにして集合時間より早く集まっていた。</p> <p>①主体的・意欲 ⑤試行錯誤 初めですることだけど、見本を見ながら挑戦していた。</p> <p>⑦安心・思いやり 友だちと一緒に回ることや経験している遊びがコーナーにあることで、緊張感の中でも少しは安心する姿が見られた。</p> <p>③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識 「〇〇を先にやった方がいよね」等思いを伝え合う姿が見られた。</p> <p>⑤試行錯誤 片足跳びをしている友だちに、両足跳びであることを根気よく伝え、できるようになると友だちを認め、喜びを共有していた。</p>	<p>①目的意識 始める前からコーナーを見て、どこから回るか考えたり、早く始めたがったりする姿が見られた。目的意識や見通しをもつことができていた。</p> <p>①主体的・意欲 ⑤試行錯誤 継続して行っている縄跳び体験をすることで、意欲や期待感をもって取り組んでいた。</p> <p>⑦安心・思いやり 新しいことにも物怖じせず、しっかりと見本を見て、挑戦していた。友だち同士の中で、失敗や間違いを受け止めてもらえる安心感が育ってきているのではないだろうか。</p> <p>③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識 今まで経験していることがコーナーに含まれていることで、安心感をもって話を聞いている姿が見られた。全て新しいものに挑戦するのではなく、経験したことを取り入れることで、緊張感がほぐれていた。</p> <p>③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識 自分の思いを伝え、相手はそれだけでいいのかが確認したり、一緒に考えたりする姿が見られた。繰り返し話し合いの経験を積んでいることがかにつながっているように感じた。</p>

図 7-5 2年目指導案（振り返り）

保育中みられた子どもの姿		考察
<p>①目的意識 活動を楽しみにして集合時間より早く集まっていた。</p> <p>①主体的・意欲</p> <p>⑤試行錯誤 初めですることだけど、見本を見ながら挑戦していた。</p> <p>⑦安心・思いやり 友だちと一緒に回ることや経験している遊びがコーナーにあることで、緊張感の中でも少しは安心する姿が見られた。</p> <p>③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識 「〇〇を先にやった方がいよね」等思いを伝え合う姿が見られた。</p> <p>⑤試行錯誤 片足跳びをしている友だちに、両足跳びであることを根気よく伝え、できるようになると友だちを認め、喜びを共有していた。</p>	<p>①目的意識 始める前からコーナーを見て、どこから回るか考えたり、早く始めたがったりする姿が見られた。目的意識や見通しをもつことができていた。</p> <p>①主体的・意欲 ⑤試行錯誤 継続して行っている縄跳び体験をすることで、意欲や期待感をもって取り組んでいた。</p> <p>⑦安心・思いやり 新しいことにも物怖じせず、しっかりと見本を見て、挑戦していた。友だち同士の中で、失敗や間違いを受け止めてもらえる安心感が育ってきているのではないだろうか。</p> <p>③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識 今まで経験していることがコーナーに含まれていることで、安心感をもって話を聞いている姿が見られた。全て新しいものに挑戦するのではなく、経験したことを取り入れることで、緊張感がほぐれていた。</p> <p>③自己表現 ⑥他者理解 ①目的意識 自分の思いを伝え、相手はそれだけでいいのかが確認したり、一緒に考えたりする姿が見られた。繰り返し話し合いの経験を積んでいることがかにつながっているように感じた。</p>	

図 7-6 2年目指導案（振り返り）拡大

1. 目的

運動遊びを実施する際、運動能力に対するねらいを立てるだけでなく、非認知能力（運動能力以外の力）に対するねらいを立てて保育実践を行うことで、運動遊びを指導する保育者の「願い」や「配慮点」の変化が現れるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 調査方法

運動遊びの指導案作成時に、育ってほしい非認知能力のねらいを考え、指導案に挿入する。その後、研究保育の中で保育者が子どもたちの姿を観察し事例研究を行う。

指導案の中に非認知能力の獲得を促すねらいが入っているものと入っていないものとは、「教師の願いと配慮点」に違いが出てくるのかを検討する。

1年目2年目ともに、年間4回の研究保育を実施している。研究保育の活動内容は運動遊びが中心であり、1人で活動できる内容ではなく、ペアもしくはグループで行う活動を選択している。前節で示した遊びの内容をまとめると以下の通りである（表7-25, 7-26）。

表 7-25 1年目の活動内容

1年目の活動			
実施日	年齢	活動内容	詳細
2017年6月13日	5歳児	リレーチャレンジ	<ul style="list-style-type: none"> リレータイムを伸ばすための作戦会議 リレータイム計測
2017年7月6日	5歳児	リレーチャレンジ	<ul style="list-style-type: none"> リレータイムを伸ばすための作戦会議 リレータイム計測
2017年10月18日	4歳児	ボールを使った活動	<ul style="list-style-type: none"> ボールゲームにつながる動作の経験 各コーナーをペアで回る活動
2017年11月22日	4歳児	ボールを使った活動	<ul style="list-style-type: none"> ボールゲームにつながる動作の経験 各コーナーをペアで回る活動

表 7-26 2年目の活動内容

2年目の活動			
実施日	年齢	活動内容	詳細
2018年6月14日	5歳児	ドッチボールチャレンジ	<ul style="list-style-type: none"> ボールになれるコーナーをグループで回る活動 ドッチボールゲーム
2018年7月5日	4歳児	体を使った集団遊び 様々な動きの経験	<ul style="list-style-type: none"> ふれあい遊びと様々な動きの経験 コーナーをペアで回る活動
2018年10月31日	5歳児	大縄チャレンジ	<ul style="list-style-type: none"> 縄跳びにつながるコーナーをペアで回る活動
2018年11月28日	4歳児	ボールを使った活動	<ul style="list-style-type: none"> ボールゲームにつながる動作の経験 各コーナーをペアで回る活動 なか当て

3. 分析方法

(1) KHcorder による形態素解析について

1年目の指導案と2年目の指導案の項目から「教師の願いと配慮点」に記入された内容をテキストマイニングソフト KHcorder (樋口, 2014) により、語彙頻度の分析を実施するとともに、共起ネットワークを作成し、語彙の前後でどのような表現がなされているかを検討した。共起ネットワークとは語と語のつながり (共起性・関連性) を視覚化した分析手法であり、円の大きさは頻度、線の太さは関連性の強さを示す。共起ネットワークでは、他の語との関わりが弱い場合や、単独で使用されやすい語は表示されにくいという特徴を持った分析方法である。

また、階層的クラスタ分析を行い、語の出現パターンが類似した組み合わせを抽出した。階層的クラスタ分析とは、対象間の類似度または距離に基づいて、似ているものどうしをいくつかのグループに分類する手法である。最終的にデンドログラムあるいは樹形図と呼ばれる結果が視覚化に示されるため、解釈がしやすい分析方法である。

更に、階層的クラスタ分析結果から抽出された語句の中から、動詞の分析を行なうため、KWIC コンコーダンス (Key Words in Context) という検索機能を活用し、抽出動詞がどのように用いられているのか文脈から探るという方法を使用した。

共起ネットワーク分析と階層的クラスタ分析共に、最小出現語を設定する必要がある。最小出現語の設定は、分析語数が多い場合は10などに設定することが多いが、本研究では、初期設定されている設定数である「5」を基準に設定した。2年目の指導案分析に関しては、分析語数が1年目指導案より少なかったため、設定数を「4」に設定した。

共起性尺度は Jaccard 係数を使用する。Jaccard 係数は2つの集合に含まれている要素のうち共通要素が占める割合を表しており、係数は0から1の間の値となる。Jaccard 係数が大きいほど2つの集合の類似度は高い(よく似ている)といえる。本研究では、Jaccard 係数0.2以上が最も適切な数の情報を取得できるとし、Jaccard 係数0.2を採用した。

共起ネットワークにおける検出方法は、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示す「サブグラフ検出」を使用する。

(2) KHcorder による形態素解析を使用する理由

本研究では、保育指導案の分析を行う。保育指導案の分析を行うための分析方法は、現段階においては確立されているわけではない。分析方法の一つとして、アフターコーディングなどによって言葉一つひとつの意図性を読み取るという方法も考えられるが、近年、質的なデータの分析方法がいくつか提案されており、その中で注目されている研究手法の一つとして、アフターコーディング法とは違った視点で考えられる KHcorder を使用した方法がある。KHcorder では、記述されている文章をそのままテキストとして分析し、どのような言葉が使われているかという形態素解析を行う。形態素解析によって長い文章を細かい単語に分解し、その単語の内容や出現率、組み合わせなどを分析することで、本来定量的に分析するのが難しい文章を定量的に分析する手法が、テキストマイニングである。考察に恣意性が入る余地がなく、テキストをそのまま分析することになる。本研究で取り組む 1 年目指導案と 2 年目指導案の比較には適切な手法と考えられるため、KHcorder を使用し、分析を行うこととした。

(3) 分析条件設定

① 1 年間の指導案

階層的クラスター分析、共起ネットワーク共に、最小出現語を 5、jaccard 係数 0.2 以上に設定し検出した。共起ネットワークの表示方法として、互いに強く結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けして示すサブグラフ検出 (modularity) を使用した。

② 2 年目の指導案

階層的クラスター分析、共起ネットワーク共に、最小出現語を 4、jaccard 係数 0.2 以上に設定し検出した。共起ネットワークの表示方法として、互いに強く結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けして示すサブグラフ検出 (modularity) を使用した。

4. 結果と考察

(1) 1年目の指導案

分析対象に含まれる全ての語（総抽出語数）は2,788（使用語数1,208）語、何種類の語が含まれるかを示す異なり語数は352（使用275）語が抽出された。

上位の単語は、「姿」「友だち」「作戦」「子ども」「認める」「様子」という語が挙げられた。その他出現する語とその出現回数は表7-27の通りである。友だちの姿を認める、チームと一緒に作戦を考えるといった内容が読み取れる。取り組む活動がコーナーをめぐる活動であったため、「コーナー」という語も多く挙げられた。また、「言葉」を使って「考える」「伝える」ということも意識していることが分かる。

表 7-27 1年目指導案 頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
姿	23	意識	10	タイム	7	ボール	4
友だち	20	一緒	10	会議	7	意見	4
作戦	19	子	10	確認	7	移動	4
子ども	18	進める	10	期待	7	観察	4
認める	18	聞く	10	共有	7	共感	4
様子	18	意欲	9	説明	7	見守る	4
チーム	16	気づく	9	発表	7	個々	4
自分	16	興味	9	それぞれ	6	工夫	4
考える	15	見る	9	活動	6	行く	4
伝える	15	声	9	教師	6	視覚	4
コーナー	14	分かる	9	使い方	6	取る	4
行う	14	練習	9	次	6	集中	4
知る	13	応じる	8	挑戦	6	出る	4
援助	11	気持ち	8	遊び	6	知らせる	4
言葉	11	全体	8	遊ぶ	6	等	4
話	11	体	8	ルール	5	話し合う	4
				見せる	5		
				受け止める	5		
				大切	5		
				内容	5		

共起ネットワークによる共起語を可視化した結果を図7-7に示した。強い共起関係ほど太い線で描画され、出現語が多いほど大きい円で描かれている。Jaccard係数0.2以上に分析した結果では、「言葉 - 伝える - 体 - 使い方 - 意識 - 姿 - 挑戦 - 認める - 自分 - 気持ち」「友だち - 話 - 聞く - 気づく - 声 - 発表」「大切 - 考える - 一緒 - 応じる - 援助 - 遊び」「チーム - 作戦 - 会議 - 練習」「確認 - ルール - 次 - コーナー - 子ども - 子 - 興味 - 遊ぶ - それぞれ - 受け止める - 様子 - 見る」「全体 - 共有」「知る - 見せる - 説明 - 行う - 意欲 - 活動 - 期待」といった語に高い共起関係が示されていた。

子どもが挑戦する姿や、友だちが挑戦する姿を認めて自分の言葉で伝えるといった内容や、活動に意欲が持てるような説明を保育者が行うといった内容が読み取れる。また、友達の声に気づき話を聞くといった語に共起関係が示されていた。更に、全体で共有することや、作戦会議や練習、ルールを確認してそれぞれのコーナーで活動するといった、全体でのルールを守った活動の実施を大切にしていることが推察される。

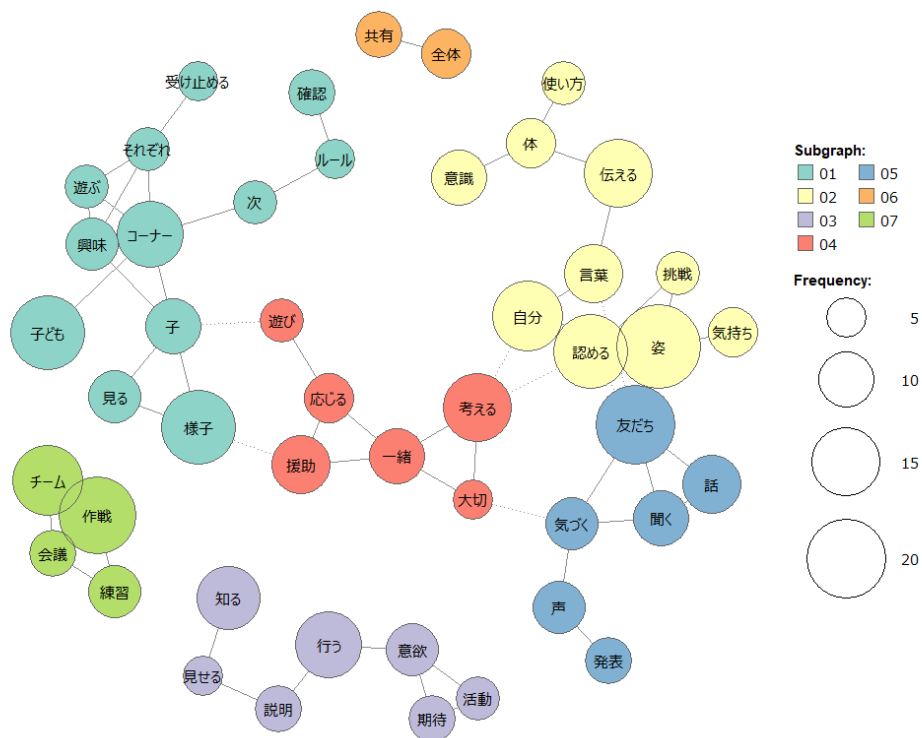


図 7-7 1年目指導案 共起ネットワーク

語の出現パターン類似した語の組み合わせを行う階層的クラスター分析を試みた結果、7つのクラスターに分類された(図7-8)。各クラスターの特徴をまとめると、「子どもの興味を引出す援助」「体の使い方を意識し自分の言葉で伝える」「他者に気づき一緒に考える」「挑戦する姿を認め友だちの声に気づき話を聞く」「作戦会議」「活動に対する意欲や期待」「活動の説明と発表(振り返り)」となった(表7-28)。

各クラスターを見ると、「子どもの興味を引出す援助」「他者に気づき一緒に考える」「挑戦する姿を認め友だちの声に気づき話を聞く」「活動に対する意欲や期待」の項目は、非認知能力の育ちを促す援助に該当し、「体の使い方を意識し自分の言葉で伝える」「作戦会議」「活動の説明と発表(振り返り)」は技術面や方法を伝える援助であると考えられる。

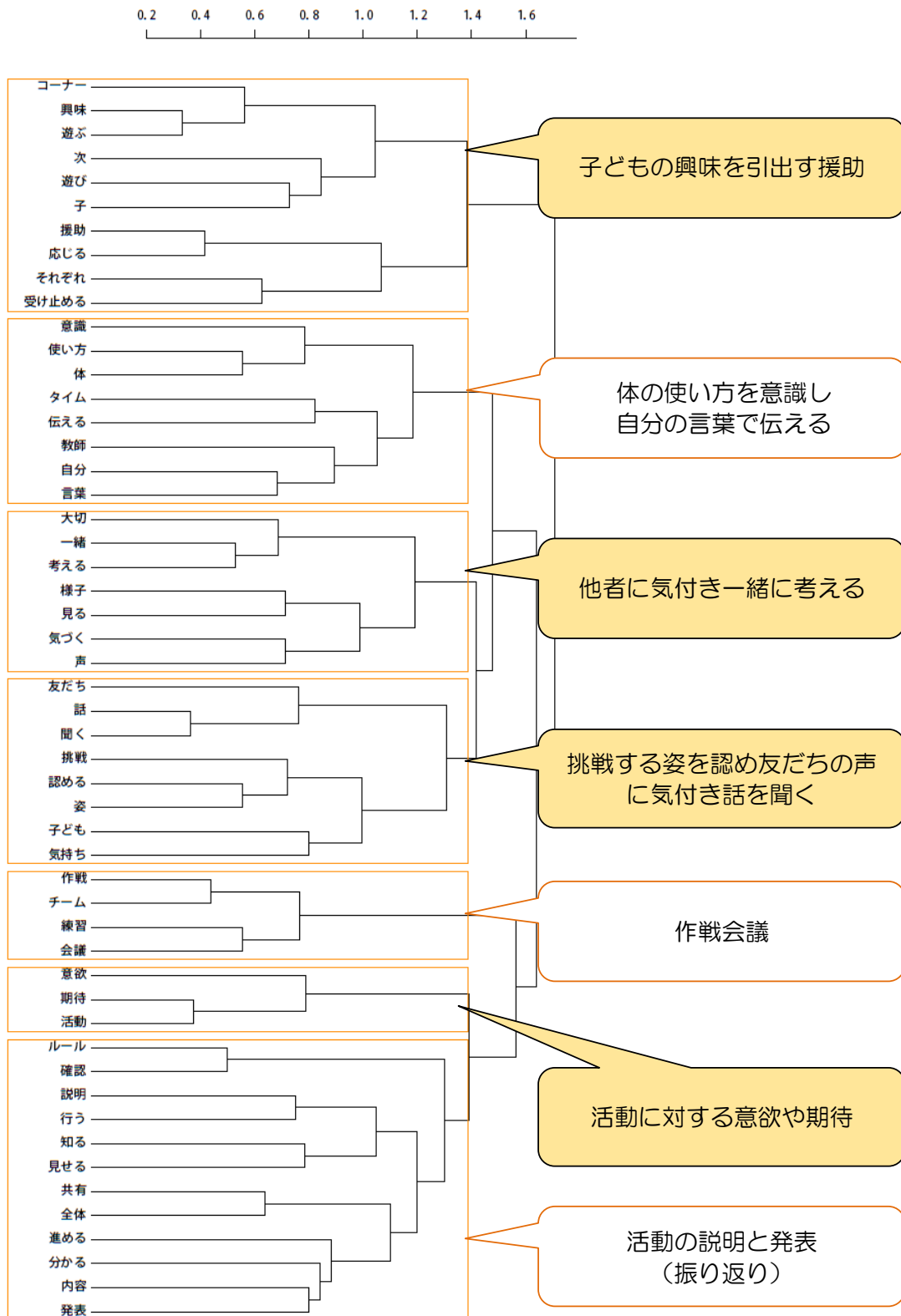


図 7-8 1 年目指導案 階層的クラスター分析

表 7-28 1年目指導案 クラスターを構成する抽出語

各クラスターにおける命名	抽出語
子どもの興味を引出す援助	コーナー、興味、遊ぶ、次、遊び、子
	援助、応じる、それぞれ、受け止める
体の使い方を意識し自分の言葉で伝える	意識、使い方、体
	タイム、伝える、教師、自分、言葉
他者に気付き一緒に考える	大切、一緒、考える
	様子、見る、気づく、声
挑戦する姿を認め友だちの声に気付き話を聞く	友だち、話、聞く
	挑戦、認める、姿、子ども、気持ち
作戦会議	作戦、チーム、練習、会議
活動に対する意欲や期待	意欲、期待、活動
活動の説明と発表（振り返り）	ルール、確認、説明、行う、知る、見せる
	共有、全体、進める、分かる、内容、発表

(2) 2年目の指導案

分析対象に含まれる全ての語（総抽出語数）は2,349（使用語数969）語、何種類の語が含まれるかを示す異なり語数は386（使用296）語が抽出された。

上位の単語は、「友だち」「姿」「コーナー」「活動」「意識」「認める」という語が挙げられた。その他出現する語とその出現回数は表7-29の通りである。1年目同様、コーナー活動を中心に行っているため、「コーナー」という語は多く出現する。「気付く」「取り組める」といった語が多く出現していることから、保育者が指導する活動というより、子どもが自ら発見し、主体的に活動するための援助であると読み取ることができる。また、「振り返る」という語も出現しており、振り返ることで子どもの気付きを促す援助があると考えられる。活動が子ども主体の活動になるよう、援助が考えられていると推察できる。

表 7-29 2年目指導案 頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
友だち	22	ペア	9	意欲	6	ポイント	4
姿	21	思い	9	共有	6	環境	4
コーナー	20	相談	9	考える	6	気付ける	4
活動	20	伝える	9	説明	6	見通し	4
意識	19	グループ	8	知る	6	言葉	4
認める	17	気持ち	8	ゲーム	5	子	4
確認	11	振り返る	8	チーム	5	次	4
気付く	11	それぞれ	7	一緒	5	相手	4
声	11	頑張る	7	教師	5	足	4
自分	10	行う	7	見守る	5	投げる	4
取り組める	10	進める	7	使う	5	縄	4
		全体	7	取り組む	5	分かる	4
		目標	7	様子	5		
				話	5		

共起ネットワークによる共起語を可視化した結果を図 7-9 に示した。強い共起関係ほど太い線で描画され、出現語が多いほど大きい円で描かれている。Jaccard 係数 0.2 以上に分析した結果では、「環境 - 説明 - 見通し - 使う - 分かる」「活動 - 取り組める - 振り返る - 意欲 - 次 - 共有 - 気持ち - 言葉 - それぞれ」「一緒 - 進める - 話」「頑張る - 気付ける - 相手 - 行う - 取り組む」「声 - 教師」「確認 - グループ」「コーナー - 意識 - ペア - 姿 - 認める - 気付く - 友だち - 全体 - ゲーム - 様子 - 知る - 相談 - 思い - 伝える - 自分 - 目標 - 子」といった語に高い共起関係が示されていた。

振り返り活動により、次の活動への意欲を高めるという援助や、相手の頑張りに気づけるような取り組みの実施、見通しをもって活動ができるような援助、友達の姿に気付いて認めることができるような援助が読み取れる。

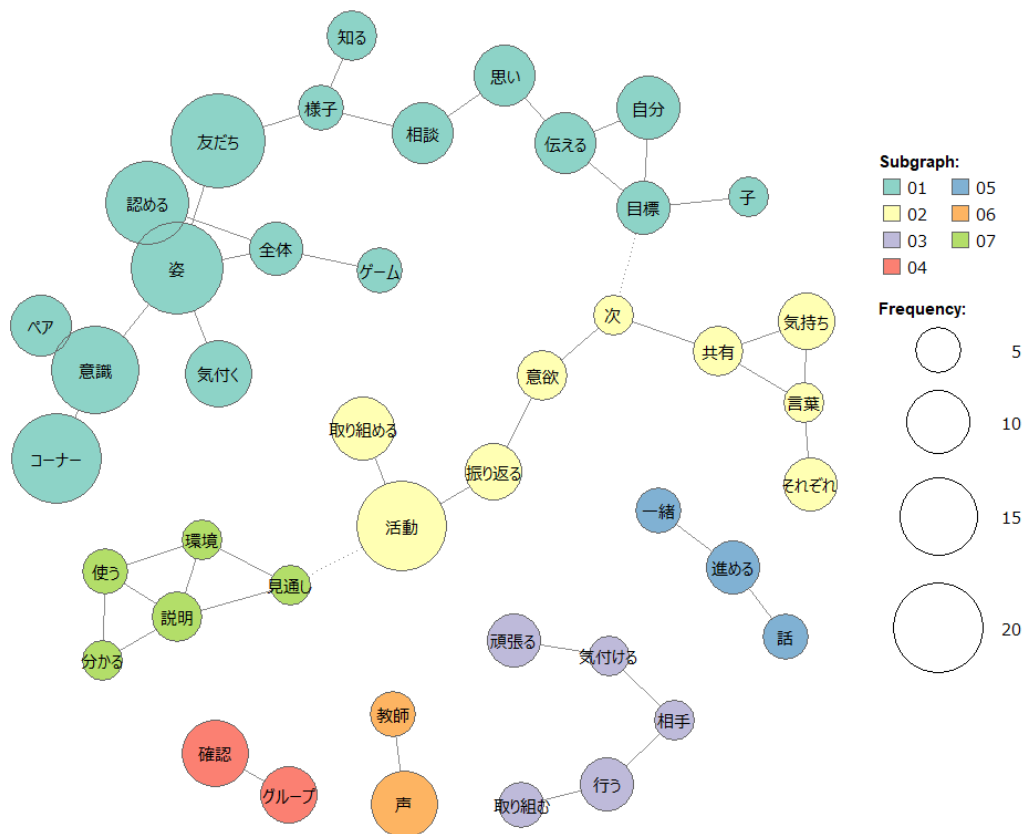


図 7-9 2 年目指導案 共起ネットワーク

語の出現パターン類似した語の組み合わせを行う階層的クラスター分析を試みた結果、7つのクラスターに分類された（図 7-10）。各クラスターの特徴をまとめると「見通しが持てる環境の準備」「言葉による気持ちの共有」「次の活動意欲につながる振り返り」「他者との関わりの中での気付き」「他者理解と認め合い」「目標を持って取り組む活動」「自己表現し他者理解する子どもの姿を見守る」という 7つのクラスターに分類できた（表 7-30）。

各クラスターを見てみると、全てのクラスターにおいて、非認知能力の育ちを促進するための援助であると考えられる。技術や方法を伝える援助よりも、意欲的に取り組める環境や子どもたち自身が気付くことができる場面を増やす援助が多く出現している。指導案の中に「育てたい力」として非認知能力の育ちを入れたことで、その育ちが促進される援助が増えていると推測される。

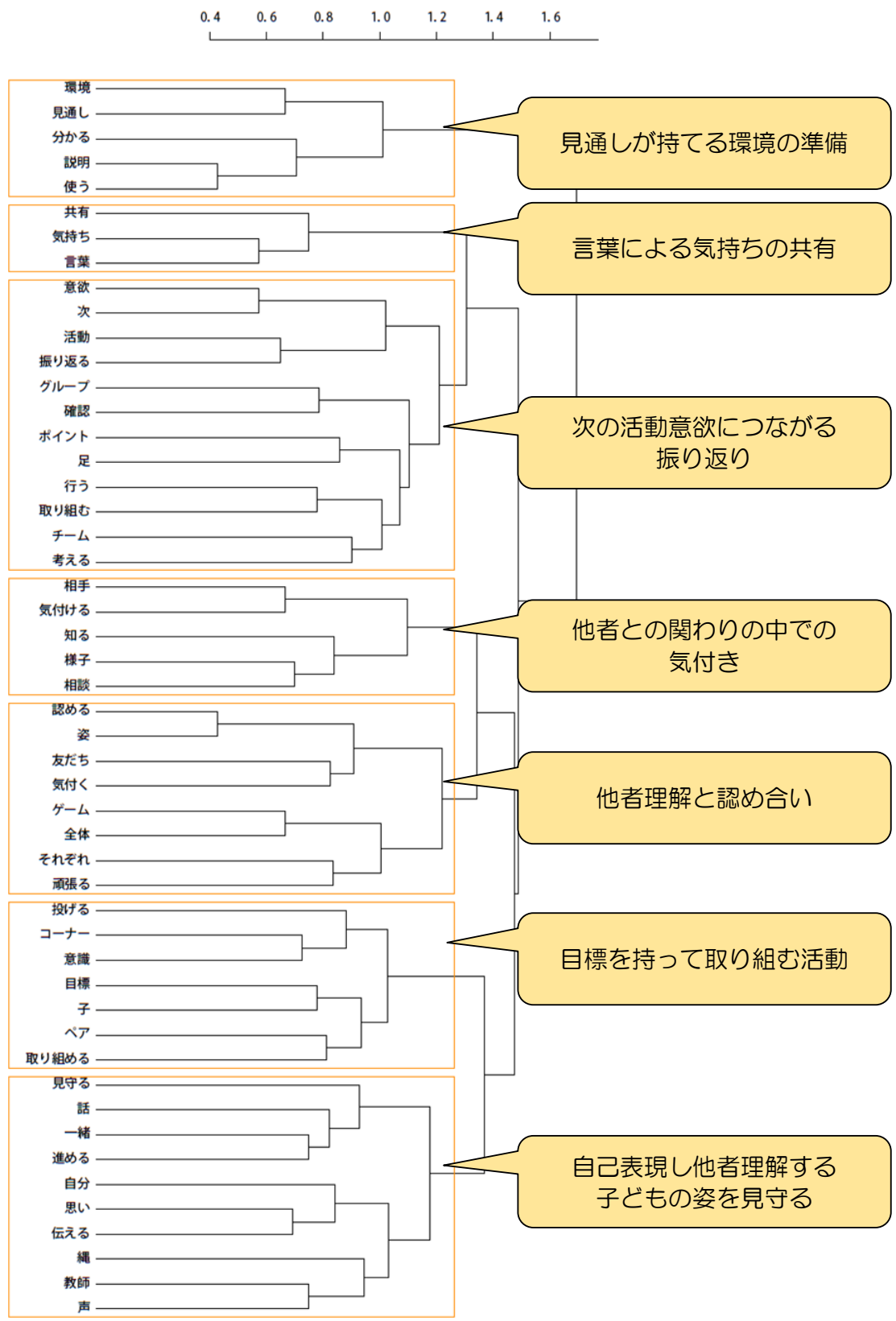


図 7-10 2年目指導案 階層的クラスター分析

表 7-30 2 年目指導案 クラスタを構成する抽出語

各クラスターにおける命名	抽出語
見通しが持てる環境の準備	環境、見通し
	分かる、説明、使う
言葉による気持ちの共有	共有、気持ち、言葉
次の活動意欲につながる振り返り	意欲、次、活動、振り返る
	グループ、確認、ポイント、足、行う、取り組む、チーム、考える
他者との関わりの中での気付き	相手、気付ける
	知る、様子、相談
他者理解と認め合い	認める、姿、友だち、気付く
	ゲーム、全体、それぞれ、頑張る
目標を持って取り組む活動	投げる、コーナー、意識
	目標、子、ペア、取り組める
自己表現し他者理解する子どもの姿を見守る	見守る、話、一緒、進める
	自分、思い、伝える、縄、教師、声

(3) 1 年目と 2 年目指導案の比較検討

階層的クラスター分析から抽出された動詞をまとめ、動詞の使われ方に注目して検討を試みた（表 7-31）。

表 7-31 抽出された動詞

	抽出動詞
共通して出現	行う、考える、気付く、知る、進める、伝える、認める
1年目のみ出現	受け止める、遊び、応じる、聞く、見せる、見る
2年目のみ出現	頑張る、気付ける、使う、取り組む、取り組める、投げる、見守る

表 7-31 のように、1 年目 2 年面両方に出現している動詞は「行う」「考える」「気付く」などの 7 語であった。1 年目のみ出現している動詞は「受け止める」「応じる」「聞く」などの 6 語、2 年目のみ出現している動詞は「頑張る」「気付ける」「取り組む」などの 7 語であった。それを更に出現している動詞の件数について、表 7-32, 7-35, 7-37

に整理した。1年目2年目両方に出現している動詞は7語で155件あった。1年目のみ出現している動詞は6語で44件、2年目のみ出現している動詞は7語で40件であった。

さらに、表7-32のように、両方に出現している動詞の中で、保育者が主語として使用されている語は、1年目62件(67.4%)、2年目31件(49.2%)であった。また子どもが主語として使用されている語は、1年目の30件(32.6%)に対し、2年目は32件(50.8%)であった(表7-32)。

表7-32 共通して出現する動詞

共通出現動詞		行う	考える	気付く	知る	進める	伝える	認める	合計	割合
1年目	保育者主語	13	6	0	8	8	11	16	62	67.4%
	子ども主語	0	9	9	5	2	4	1	30	32.6%
2年目	保育者主語	3	0	0	6	3	5	14	31	49.2%
	子ども主語	4	6	11	0	4	4	3	32	50.8%

出現数に注目してみると、1年目の指導案では保育者が主語となる内容が62件出現しているのに対し、それ以外の項目(1年目の子どもが主語の動詞、2年目の保育者・子どもが主語)の出現数と比較すると、約2倍多く出現していることが分かる。

表 7-33 共通出現動詞（1年目）

<行う>		
YY児は、教師の近くで集中して説明を聞くことができるようになる。視覚支援を	行い	、説明内容について確認をする。◇マッスルマンからの手紙を紹介し、活動にさらに期待が
を用いたり、実際にやって見せたりしてすべきことのイメージがもちやすくなるよう説明を	行う	。◇これから行う活動への期待や意欲につながるように伝え方には留意する。◇(h5)
用いたり、実際にやって見せたりしてすべきことのイメージがもちやすくなるように説明を	行う	。◇これから行う活動への期待や意欲につながるように伝え方には留意する。◇(h5)
も一緒にいったり、動かしだして遊びへの意欲が持続できるよう個々に応じた援助を	行う	。◇自分なりに考えたり、工夫したりしている姿があれば機会を捉え認め
も一緒にいったり、動かしだして遊びへの意欲が持続できるよう個々に応じた援助を	行う	。◇投げ方や体の使い方などを自分なりに考えたり、工夫したりしている
があれば、気持ちに共感しつつ友だちのしている様子に目を向けられるように援助を	行う	。◇友だちの良さを見眺めたり、友だちにアドバイスをしたり一緒に考えたりする
があれば、気持ちに共感しつつ友だちのしている様子に目を向けられるように援助を	行う	。◇友だちの良さを認めたり、友だちにアドバイスしたり、一緒に考えたり、協力
始めるのかを観察し、コーナーのどんなところに楽しさを見つけているのか等の考察を	行う	ようにする。◇どのコーナーに行こうか決めかねている子には、様子を見
---cell---<(h5)体のどの部分を伸ばしたり、曲げたりするの意識しているよう具体的に知らせながら	行う	ようにする。◇視覚支援を用いたり、実際にやって見せたりしてすべきこと
にする。◇下までしゃがんだり、片足でバランスを取ったりするところを分かりやすく知らせ	行う	ようにする。◇視覚支援を用いたり、実際にやって見せたりしてすべきこと
、どこを意識するかなど伝えながら進めていく。◇リレーチャレンジのルールや勝敗、これから	行う	活動について説明し、期待をもって取り組めるようにする。◇OS児、YY児は、
やって見せたりしてすべきことのイメージがもちやすくなるよう説明を行う。◇これから	行う	活動への期待や意欲につながるように伝え方には留意する。◇順番を守ること
て見せたりしてすべきことのイメージがもちやすくなるように説明を行う。◇これから	行う	活動への期待や意欲につながるように伝え方には留意する。◇順番を守ること
<考える>		
てしまうような様子が見られた時は、いろいろな意見があることのおよび自分で	考える	ことの大切さを感じたり気づいたりできるような声をかける。◇どんな風に作戦を立て
に援助を行う。◇友だちの良さを認めたり、友だちにアドバイスをしたり、一緒に	考え	たり、協力したりする等の姿があれば認め、友だちのとかかわりも大切にしてい
して遊びへの意欲が持続できるよう個々に応じた援助を行う。◇自分なりに	考え	たり、工夫したりしている姿があれば機会を捉え認め、◇体の
できるよう個々に応じた援助を行う。◇投げ方や体の使い方などを自分なりに	考え	たり、工夫したりしている姿があれば機会を捉え認め、◇体の
援助を行う。◇友だちの良さを見眺めたり、友だちにアドバイスをしたり一緒に	考え	たりする等の姿があれば認め、友だちのとかかわりも大切にしてい、◇
からの手紙を紹介し、活動にさらに期待がもてるようにする。◇時計を見せ、	考え	たり試したりできる時間がどれくらいあるかや、その後何をするかを知らせ、見直しをもた
いる姿を伝え、期待をもって取り組めるようにする。◇時間が分かるようにし、	考え	たり試したり出来る時間がどれくらいあるか視覚で分かるようにする。◇話し合うテーマが分かる
ができるようにする。◇肯定的な言葉で各チームの発表を認め、自分たちが	考え	た作戦に自信が持てるようにする。◇他チームの作戦を知り、自分たちの作戦
声をかけ援助する。◇肯定的な言葉で各チームの発表を認め、自分たちの	考え	た作戦に自信が持てるようにする。◇他のチームの作戦を知り、次回の自分
会話がなかなか決まらぬ、練習を始められないなどの様子があれば、必要に応じて一緒に	考える	など援助する。◇タイムを取ってほしいと頼まれた時にはタイムを取り、伝える
会話がなかなか決まらぬ、練習を始められないなどの様子があれば、必要に応じて一緒に	考える	など援助する。◇友だちの発表や説明など話を聞くことに集中しにくい時は、
等の様々な気持ちを受け止め共感する。◇うまくできるコツなどについては子どもたちと一緒に	考える	等して、子どもたちの発見や気づきを大切にすること。◇また、状況に応じて
。◇どのコーナーに行こうか決めかねている子には、様子を見つづつ一緒に	考える	等して、子どもたち自ら選択していけるように援助する。◇一つのコーナーで
等の様々な気持ちを受け止め共感する。◇うまくできるコツなどについては子どもたちと一緒に	考える	等して、発見や気づきを大切にすること。◇自分なりの目標に向かって何度
。◇どのコーナーに行こうか決めかねている子には、様子を見つづつ一緒に	考える	等して子どもたち自ら選択していけるように援助する。◇一つのコーナーで何度
<気づく>		
興味を持てるようにする。◇楽しかったところ、難しかったところ、友だちの様子を見て	気づい	たこと、前回の話し合いよりうまくいったことなど、自分なりの言葉で話せるようにする。◇(h5)
◇楽しかったところ、難しかったところや、自分が感じたこと、友だちの様子を見て	気づい	たことなど、自分なりの言葉で話せるようにする。◇友だちの話を聞く中で
にする。◇練習でのタイムを数字で表示し、作戦がいかにしているか、	気づい	たことはあるか振り返りできるような声をかける。◇対戦のスタート前に、チームの作戦
言葉で話せるようにする。◇友だちの話を聞く中で、いろいろな思いや考えに	気づい	たり、言葉の使い方、選び方を知ったりする。◇体のどの部分を伸ばしたり、曲げ
時は、いろいろな意見があることのおよび自分で考えることの大切さを感じたり	気づい	たりできるような声をかける。◇どんな風に作戦を立てればよいか、練習をどう進め
SK児、NY児、FR児、YH児など、話を聞くことに集中しにくい時は、	気づく	まで待つ、声をかけるなどとして、友だちの発表を聞く準備ができるようにする。◇(h5)---cell---
など援助する。◇友だちの発表や説明など話を聞くことに集中しにくい時は、	気づく	まで待ったり声をかけたりして話を聞く準備ができるようにする。◇肯定的
◇うまくできるコツなどについては子どもたちと一緒に考える等して、子どもたちの発見や	気づき	を大切にすること。◇また、状況に応じて体の使い方を知らせることでポールを
共感する。◇うまくできるコツなどについては子どもたちと一緒に考える等して、発見や	気づき	を大切にすること。◇自分なりの目標に向かって何度挑戦している姿に
<知る>		
、自分たちの考えた作戦に自信が持てるようにする。◇他のチームの作戦を	知り	、次回の自分たちのチームの作戦会議にも生かせるようにする。◇スタート前に作戦
認め、自分たちが考えた作戦に自信が持てるようにする。◇他チームの作戦を	知り	、自分たちの作戦にも生かせるようにする。◇練習でのタイムを数字で表示し
わからなくなるチームが出てきた場合、他のチームの作戦会議や練習の様子を全体に	知ら	せ、気づけるようにする。◇作戦会議がなかなか決まらぬ、練習を始められないなど
<(h5)時計を見せ、考えたり試したりできる時間がどれくらいあるかや、その後何をするかを	知ら	せ、見直しをもたせるようにする。◇ホワイトボードを使い、各チームの作戦会議で
何を話し合えば良いかわからなくなっている様子の子がいれば、書いて見せるなどして	知ら	せていく。◇TR児、YH児など、自分の意見を強引に通そうとする
話し合えばよいかわかりにくい様子が見られた時は、書いて見せるなどとして、具体的に	知ら	せていく。◇チームで話し合ったり共通理解したりすることが意識できるように、実際
---cell---<(h5)チームで話し合ったり共通理解したりすることが意識できるように、実際のよい姿を取り上げ	知ら	せていく。◇自分の意見を強引に通そうとする姿や、周りの子どもたち
てから進めるようにする。◇どんなことを共有するのか、発表する内容について分かりやすく	知ら	せながら進めていくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、個々に応じて言葉
話を進めるようにする。◇どんなことについて共有するのか、発表する内容について分かりやすく	知ら	せながら進めていくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、個々に応じて言葉
子どもたちの発見や気づきを大切にすること。◇また、状況に応じて体の使い方を	知ら	せることでポールを使った運動遊びの楽しさを感じられるようにする。◇できた
話せるようにする。◇友だちの話を聞く中で、色々な感じ方があることを	知っ	たり、言葉の使い方、選び方を知ったりする。◇体の各部をほくほくしていく。曲げ
<(h5)友だちの話を聞く中で、いろいろな思いや考えに気づいたり、言葉の使い方、選び方を	知っ	たりする。◇体のどの部分を伸ばしたり、曲げたりするの意識しているよう具体
の話を聞く中で、色々な感じ方があることを知ったり、言葉の使い方、選び方を	知っ	たりする。◇体の各部をほくほくしていく。曲げ伸ばしする部分や、どこを意識する
<進める>		
---cell---<(h5)体の各部をほくほくしていく。曲げ伸ばしする部分や、どこを意識するかなど伝えながら	進め	ていく。◇リレーチャレンジのルールや勝敗、これから行う活動について説明し、期待をもって
体の各部をほくほくしていく。曲げ伸ばしする部分や、どこを意識するかなど言葉で伝えながら	進め	ていく。◇リレーチャレンジのルールを確認し、チームのタイムが縮むことも意識できるよう
ようにする。◇どんなことを共有するのか、発表する内容について分かりやすく知らせながら	進め	ていくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、個々に応じて言葉を補うこと
ようにする。◇どんなことについて共有するのか、発表する内容について分かりやすく知らせながら	進め	ていくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、個々に応じて言葉を補うこと
気づいたりできるような声をかける。◇どんな風に作戦を立てればよいか、練習をどう	進め	ればよいかなどからわからなくなるチームが出てきた場合、他のチームの作戦会議や練習
かけ合えるようにしていく。◇どんな風に作戦を立てればよいか、練習をどう	進め	ればよいかなど、わからなくなっているチームが出てくるのが予想されるので、練習
<(h5)声の大きさや、話している人の方を見る等の確認をしてから話を	進める	ようにする。◇どんなことについて共有するのか、発表する内容について分かりやすく知らせながら
声の大きさや、話している人の方を見る等のルールについて再度確認をしてから	進める	ようにする。◇どんなことを共有するのか、発表する内容について分かりやすく知らせながら
うとする姿を認める。◇次の活動への期待や意欲につながるように話を	進め	られるようにする。
に伝えようとする姿を認める。◇次の期待や意欲につながるように話を	進め	られるようにする。◇下までしゃがんだり、片足でバランスを取ったりするところを分かり

<伝える>		
、作戦を意図して対戦できるようにする。◇到着順だけではなく、タイムを	伝える	、どれだけタイムが縮まったかにも興味をもてるようにする。◇楽しかった
読み上げるなど、作戦を意図して走れるようにする。◇到着順だけでなく、タイムを	伝える	、どれだけ縮まったか興味を持てるようにする。◇楽しかったところ、難しかったところ、
縮むことも意図できるようにする。◇前日までの記録や、よくなっている姿を	伝える	、期待をもって取り組めるようにする。◇時間が分かるようにし、考えたり試したり
れるので、練習の途中で一度止め、他のチームの作戦会議や練習の様子を全体に	伝える	、立て直せるようにする。◇作戦会議をしているがなかなか決まらない、練習を始められ
考えるなど援助する。◇タイムを取ってほしいと頼まれた時にはタイムを取り、	伝える	。◇話を聞く姿勢について確認する。◇OS児、YY児、NA児、
、意欲につながるようにする。◇自分なりの気持ちを言葉にして教師や友だちに	伝えよ	うとする姿を認める。◇次の活動への期待や意欲につながるように話を
姿があれば認めていく。◇自分なりの気持ちを言葉にして教師や友だちに	伝えよ	うとする姿を認める。◇次への期待や意欲につながるように話を進められる
認めていく。◇体の使い方について、子どもたちの動かしている様子を言語化して	伝える	ことで意図してからを動かすことへつなげていくようにする。◇どうすれば良い
機会を捉え認めていく。◇体の使い方について、教師からその様子を言語化して	伝える	ことで自分なりに意図して体を動かすことへつなげていくようにする。◇
◇体の各部をほくしていく。曲げ伸ばしする部分や、どこを意識するかなど	伝える	ながら進めていく。◇リレーチャレンジのルールや勝敗、これから行う活動について説明し、期待を
---oe11---<h5>体の各部をほくしていく。曲げ伸ばしする部分や、どこを意識するかなど言葉で	伝える	ながら進めていく。◇リレーチャレンジのルールを確認し、チームのタイムが縮むことも意識
いくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、個々に応じて言葉を補うことで	伝える	合いができるように援助する。◇友だちのいいところに気付いた姿を受け止め、共有する
いくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、個々に応じて言葉を補うことで	伝える	合いができるよう援助する。◇全体で共有することで、再度コーナーで遊ぶ際の興味
がもちやくくなるよう説明を行う。◇これから行う活動への期待や意欲につながるように	伝える	方には留意する。◇順番を守ることを、使用したボールは元に戻してから
持ちやくくなるように説明を行う。◇これから行う活動への期待や意欲につながるように	伝える	方には留意する。◇順番を守ることを、使用したボールは元に戻してから
<認める>		
て話を聞く準備ができるようにする。◇肯定的な言葉で各チームの発表を	認める	、自分たちが考えた作戦に自信が持てるようにする。◇他チームの作戦を知り
、必要に応じて声をかけ援助する。◇肯定的な言葉で各チームの発表を	認める	、自分たちの考えた作戦に自信が持てるようにする。◇他チームの作戦を
認めたり、友だちにアドバイスしたり、一緒に考えたり、協力したりする等の姿があれば	認める	、友だちとのかかわりも大切にしていく。◇AK児、S児、活動
良さを見逃めたり、友だちにアドバイスをしたり一緒に考えたりする等の姿があれば	認める	、友だちとのかかわりも大切にしていく。◇声の大きさや、話している
する。◇自分なりの気持ちを言葉にして教師や友だちに伝えようとする姿を	認める	。◇次の活動への期待や意欲につながるように話を進められるようにする。
いく。◇自分なりの気持ちを言葉にして教師や友だちに伝えようとする姿を	認める	。◇次への期待や意欲につながるように話を進められるようにする。◇S---oe11---
---oe11---<h5>うまくできていくことだけでなく、諦めずに挑戦していた姿も全体に知らせ	認める	ことで、子どもたちの一生懸命に取り組もうとする気持ちにつなげていく。◇話し合いに集中
うまくできていることだけでなく、諦めずに挑戦していた子どもの姿も全体に知らせ	認める	ことで、子どもたちの一生懸命取り組もうとする気持ちにつなげていく。◇全体で共有し
のしている様子に目を向けられるように援助を行う。◇友だちの良さを	認める	たり、友だちにアドバイスしたり、一緒に考えたり、協力したりする等の姿があれば認め
する。◇友だちの話を聞き、工夫したり挑戦したりしている姿があれば	認め	て、意欲につながるようにする。◇自分なりの気持ちを言葉にして教師や友だち
する。◇友だちの話を聞き、工夫したり挑戦したりしている姿があれば	認め	ていく。◇自分なりの気持ちを言葉にして教師や友だちに伝えようとする姿
体の使い方などを自分なりに考えたり、工夫したりしている姿があれば機会を捉え	認め	ていく。◇体の使い方について、教師からその様子を言語化して伝えることで自分
行う。◇自分なりに考えたり、工夫したりしている姿があれば機会を捉え	認め	ていく。◇体の使い方について、子どもたちの動かしている様子を言語化して伝える
する。◇できたことだけでなく、何度も挑戦している姿にも注目し	認める	ていくようにする。◇教師も一緒に行ったり、動かしだして遊びへの意欲
する。◇自分なりの目標に向かって何度も挑戦している姿にも注目し	認める	ていくようにする。◇教師も一緒に行ったり、動かしだして遊びへの意欲
も遊ぶ子、どんどんコーナーに移動する子等それぞれの遊びへのかわりや興味の様子を	認める	見守るようにする。◇それぞれのコーナーでは、子どもたちの「できた!」「うまく
も遊ぶ子、どんどんコーナーに移動する子等それぞれの遊びへのかわりや興味の様子を	認める	見守るようにする。◇子どもたちの「できた!」「うまくいかない・・・」

表 7-34 共通出現動詞（2年目）

＜行う＞		
タイミング等を工夫する。◇お互いに言葉で伝え合っ中で、気持ちの共有を	行い	、次の活動への目標や意欲、継続して取り組む気持ち等につながるようにする。〈h5〉---cell---
か、取り組む時のポイントは何が等、みんなで考え、これからの活動につながるようになり繰り返す	行う	。◇〇ペア（もしくは3人）で気持ちを合わせることができるようになる。1
助言やサポートを行ったりとグループで動かし合ったり認め合ったりする等のかかわりにつながるよう援助を	行う	。◇何度も同じコーナーを練習したり、次のコーナーへ移ったりするタイミング等は
は何度も挑戦できるようにしたり、上手くしている子は友だちへの助言やサポートを	行う	たりとグループで動かし合ったり認め合ったりする等のかかわりにつながるよう援助を行う。◇
◇グループのメンバーが揃っているか自分たちで確認を	行う	ようにし、グループへの意識を高められるようにする。◇圏庭の環境図や、
頑張っている友だちの姿に気付くようにする。◇一緒に活動するペアでふれあい遊びを	行う	ようにし、相手が意識しやすいようにする。◇活動の全音がつかめるようにマップ
を動かしたりしている姿があれば認めていく。◇対戦相手は、くじびきを	行い	偶然のチームで行えるようにする。◇今日取り組んだことを生かしながらゲームに参加して

＜考える＞		
がよかったのか、どうすればいいのか、取り組む時のポイントは何が等、みんな	考え	、これからの活動につながるようになり繰り返す。◇〇ペア（もしくは3人）
多く調べたチームには何がよかったと思うのか聞き、どうすればよかったのかを	考える	きかけ作りをする。◇他のチームからは、難しかったこと、困ったことを聞き出し
で、いろいろな気持ちの共有や共感する機会になるようにする。◇気付いたことや	考え	たことを共有し、次への目標や意欲につなげていけるようになる。◇
をうけ、友だちへのかかわり等の上手な姿があれば認めていく。◇役割を	考え	たり、意識して体を動かしたりしている姿があれば認めていく。◇対戦
---cell---〈h5〉コーナーごとの目標に応じて体の使い方を意識していき、順番や役割等を	考え	たり気付いたりしている姿があれば認めていく。◇〇コーナーの活動内容
にする。◇互いの思いを伝え合いながら、話を進めているか見守り、一緒に	考え	ている姿を認めるようにする。◇〇コーナーごとの目標を理解し取り組んで

＜気付く＞		
取り組む気持ち等につながるようにする。◇友だちのがんばっていたところ、嬉しいところ等に	気付く	、友だちを認めたり、良さを認めたりするきっかけになるようにする。また、その姿に
ことを言葉で表現できるように促す。◇言葉で表現することで、自分の気持ちに	気付く	きかけとなるようにする。◇ゲーム中に、頑張っていた姿を取り上げ、全体の
していくことで、いろいろな気持ちの共有や共感する機会になるようにする。◇	気付く	たことや考えたことを共有し、次への目標や意欲につなげていけるようになる
、友だちを認めたり、良さを認めたりするきっかけになるようにする。また、その姿に	気付く	たことを受け止め、認める。◇友だちの話を聞くことで、自分を振り返り目標をもつ
点等に気付いていけるようにする。◇自分のチームの振り返りや、友だちの姿から	気付く	たこと等を共有していけるようになる。◇感じたそれぞれの気持ちを言葉にし
コーナーごとの目標に応じて体の使い方を意識していき、順番や役割等を考えたり	気付く	たりしている姿があれば認めていく。◇〇コーナーの活動内容を理解
には、友だちの思いに気付くように促したり、うまく相談しながら進めている友だちの様子に	気付く	たり出来るようにする。◇コーナーの回り方については、それぞれに任せ、見守るようにする
。◇それぞれゲームの様子を見合うことで、客観的に良い動きや改善点等に	気付く	ていけるようになる。◇自分のチームの振り返りや、友だちの姿から気付いたこと等
で協力している具体的な姿等を知らせることで、グループで協力しながら進めるポイントに	気付く	ていけるようになる。◇全体共有をうけ、友だちへのかかわり等の上手な姿が
誰かの思いで進めているペア（もしくは3人）がいるときには、友だちの思いに	気付く	ように促したり、うまく相談しながら進めている友だちの様子に気付いたり出来るようにする。〈h5〉
両手でキャッチすることが意識できるようにする。◇友だちが上手にしている姿に	気付く	よう声かけをしたり、真似をしている姿を認めたりする。◇各ペアで

＜知る＞		
、どのコーナーにチャレンジしたいか相談できるようにする。◇相談の仕方を具体的に	知ら	せ、相手の思いにも気付くようにする。◇カンガルージャンプのコーナーでは
---cell---〈h5〉コーナーの活動内容を理解しにくい様子があれば、グループで確認したり友だちの姿を	知ら	せたりすることで意識できるようにしていく。◇舌手な友だちがいれば何度
にする。◇上手くボールを蹴っている姿や狙って投げている姿等、全体に	知ら	せつつ認める声掛けをする。◇話している友だちに注目しているか確認して
---cell---〈h5〉コーナーでの声の掛け合いやグループで協力している具体的な姿等を	知ら	せることで、グループで協力しながら進めるポイントに気付いていけるようになる。◇全体共有
できるようにする。◇活動中に友だちと相談しながら取り組んでいる様子など全体に	知ら	せるようにする。◇活動への思いや楽しさが次回への意欲につながっていく
やすくルールを説明する。◇当たったか当たってないか、分かりにくい時は教師が	知ら	せるようにする。◇上手くボールを蹴っている姿や狙って投げている姿等、

＜進める＞		
興味をもてるようにする。また、一緒に挑戦する友だちのことを少しでも意識をもてるように	進める	。◇〇〇〇〇〇〇子ももたちらからの気
がいるときには、がんばっている友だちの姿を伝え、自分たちで意識して取り組めるように	進める	。◇誰かの思いで進めているペア（もしくは3人）がいるときには、
を聞くことで、自分を振り返り目標をもつたり、課題が明確になったりするようにつなげる	進める	ていき、次の活動への意欲につながるようにする。◇どんなコーナーがあるか分かり
の見通しや目的が持ちやすいようにする。◇互いの思いを伝え合いながら、話を	進める	ているか見守り、一緒に考えている姿を認めるようにする。◇〇コーナー
の姿を伝え、自分たちで意識して取り組めるように進める。◇誰かの思いで	進める	ているペア（もしくは3人）がいるときには、友だちの思いに気付くように促したり、
もしくは3人）がいるときには、友だちの思いに気付くように促したり、うまく相談しながら	進める	ている友だちの様子に気付いたり出来るようにする。◇コーナーの回り方については、それぞれ
掛け合いやグループで協力している具体的な姿等を知らせることで、グループで協力しながら	進める	ポイントに気付いていけるようになる。◇全体共有をうけ、友だちへのかかわり等の上手

＜伝える＞		
〈h5〉ペア（もしくは3人）で気持ちを合わせることができるようになる。1つコーナーを増やすことを	伝え	、意欲をもって取り組めるようにする。◇振り返りして話したことを意識して取り組めて
いないペア（もしくは3人）の子などいいるときには、がんばっている友だちの姿を	伝え	、自分たちで意識して取り組めるように進める。◇誰かの思いで進めているペア
できるように、階段の下にも掲示をしていく。◇相談の仕方を具体的に	伝え	、相手の思いに気付くようにする。◇ペアで仲間意識をもてるように同じ色の
姿や、自分たちなりに工夫したり、教え合ったりしている姿があれば、みんなに	伝え	、認めていくようにする。◇コーナーの目標等を理解できていないペア（もしくは
に配慮する。◇音が鳴ったら元の場所に戻る等のルールをゲーム開始前に	伝え	ておくようにする。◇音の合図を意識している姿を認め、ルールの再
。◇困ったことがある時は、近くの教師に声をかけ自分の思いが	伝え	られるようにする。◇終わりの合図を聞き、集合場所に戻っているか確認をする
。◇困ったことがある時は、近くの教師に声をかけ、自分の思いが	伝え	られるようにする。◇話している友だちに注目しているか確認してから始めるよう
することで、取り組むにあたっての見通しや目的が持ちやすいようにする。◇互いの思いを	伝え	合いながら、話を進めているか見守り、一緒に考えている姿を認めるようにする。〈h5〉
、参加の方法や、縄を回すタイミング等を工夫する。◇お互いに言葉で	伝え	合っ中で、気持ちの共有を行い、次の活動への目標や意欲、継続して取り組む気持ち

＜認める＞		
ようにする。◇失敗、成功だけでなく、みんな協力して取り組めたことを	認める	、チーム戦での長縄につながるようにする。◇SF児とAK児は状況に応じ
ゲーム開始前に伝えておくようにする。◇音の合図を意識している姿を	認める	、ルールの再確認をする。◇力を入れたところ、頑張ったところ、自分なりに
良さを認めたりするきっかけになるようにする。また、その姿に気付いたことを受け止め、	認める	。◇友だちの話を聞くことで、自分を振り返り目標をもつたり、課題が明確に
業や意欲につなげていけるようにする。◇友だちの良いところを見つけている姿を	認める	ことで、友だちへの意識やつながりを大切にしていくようにする。◇これまで
つながるようになる。◇友だちのがんばっていたところ、嬉しいところ等に気付く、友だちを	認める	たり、良さを認めたりするきっかけになるようにする。また、その姿に気付いたことを
友だちが上手にしている姿に気付くよう声かけをしたり、真似をしている姿を	認める	たりする。◇各ペアで行きたいところが相談できていけるか見守る。◇困っ
---cell---〈h5〉友だちのがんばっていたところ、嬉しいところ等に気付く、友だちを認めたり、良さを	認める	たりするきっかけになるようにする。また、その姿に気付いたことを受け止め、認める。〈h5〉---cell---
---cell---〈h5〉振り返りして話したことを意識して取り組めているペア（もしくは3人）がいれば、	認める	ていき、活動への意欲につながるようになる。◇多く調べたチームには何が
使い方を意識していき、順番や役割等を考えたり気付いたりしている姿があれば	認める	ていく。◇〇コーナーの活動内容を理解しにくい様子があれば、グループで
いく。◇役割を考えたり、意識して体を動かしたりしている姿があれば	認める	ていく。◇対戦相手は、くじびきを行い偶然のチームで行えるようにする。〈h5〉
ようにする。◇全体共有をうけ、友だちへのかかわり等の上手な姿があれば	認める	ていく。◇役割を考えたり、意識して体を動かしたりしている姿があれば
、自分たちなりに工夫したり、教え合ったりしている姿があれば、みんなに伝え、	認める	ていくようにする。◇〇コーナーの目標等を理解できていないペア（もしくは3人
〈h5〉互いの思いを伝え合いながら、話を進めているか見守り、一緒に考えている姿を	認める	るようにする。◇〇コーナーごとの目標を理解し取り組んでいる姿や、自分
から始めるようにする。◇ゲーム中に頑張っていた姿を取り上げ、全体の中で	認める	られるようにする。◇頑張っている友だちに気付くようになる。◇一緒
なるようにする。◇ゲーム中に、頑張っていた姿を取り上げ、全体の中で	認める	られるようにする。◇頑張っている友だちの姿に気付くようになる。◇一緒
したり、上手くしている子は友だちへの助言やサポートを行ったりとグループで動かし合ったり	認める	合ったりする等のかかわりにつながるよう援助を行う。◇何度も同じコーナーを練習し
◇上手くボールを蹴っている姿や狙って投げている姿等、全体に知らせつつ	認める	声掛けをする。◇話している友だちに注目しているか確認してから始めるよう

次に、それぞれの年度のみに出現する動詞の主語に着目する。1年目指導案のみに抽出された動詞は合計44件あり、保育者が主語となるものが23件、子どもが主語となるものが21件であった（表7-35, 7-36）。2年目指導案のみに抽出された動詞は合計40件あり、保育者が主語となるものが9件、子どもが主語となるものが31件であった（表7-37, 7-38）。出現数はほぼ同数であったが、保育者が主語で使用される割合は、1年目指導案は52.3%（23件）、2年目指導案は22.5%（9件）であり、子どもが主語で使用される割合は、1年目指導案が47.7%（21件）、2年目指導案は77.5%（31件）という結果であった。この結果からも、1年目指導案は保育者が主語となる内容が多く挙げられていることが分かる。

表 7-35 1年目指導案 出現動詞の主語

1年目指導案	受け止める	遊ぶ	応じる	聞く	見せる	見る	合計	割合
保育者が主語	5	0	8	0	5	5	23	52.3%
子どもが主語	0	6	0	10	0	5	21	47.7%

表 7-36 1 年目指導案 出現動詞

<受け止める>		
補うことで伝え合いができるように援助する。◇友だちのいいところに気付いた姿を	受け止め	、共有することで互いに刺激しあえるようにする。◇全体で共有することで、再度
、発表する内容について分かりやすく知らせながら進めていくようにする。◇それぞれの思いを	受け止める	とともに、豊々に応じて言葉を補うことで伝え合いができるように援助する。◇友だち
、発表する内容について分かりやすく知らせながら進めていくようにする。◇それぞれの思いを	受け止める	とともに、豊々に応じて言葉を補うことで伝え合いができるように援助する。◇全体で
「うまくいかない!」「どうしたらいいのかな・・・」等の様々な気持ちを	受け止め	共感する。◇うまくできるコツなどについては子どもたちと一緒に考える等して、子どもたち
いけない・・・」「どうしたらいいのかな・・・」等の様々な気持ちを	受け止め	共感する。◇うまくできるコツなどについては子どもたちと一緒に考える等して、発表や
<遊ぶ>		
補うことで伝え合いができるよう援助する。◇全体で共有することで、再度コーナーで	遊ぶ	際の興味や意欲がより高まるようにする。◇うまくできていることだけでなく、
ずることで互いに刺激しあえるようにする。◇全体で共有することで、再度コーナーで	遊ぶ	際の興味や意欲がより高まるようにする。◇うまくできていることだけでなく、
について全員で確認するようにする。◇それぞれの子どもたちが、どのコーナーに興味をもち	遊び	始めるのかを観察し、コーナーのどんなところに楽しさを見つけているのか等の考察を
なルールについて全員で確認するようにする。◇子どもたちが、どのコーナーに興味をもち	遊び	始めるのかを観察し、どんなところに楽しさを見つけているのか等の考察をオコナウヨウニする
して子どもたち自ら選択しているように援助する。◇一つのコーナーで何度も	遊ぶ	子、どんな次のコーナーに移動する子等それぞれの遊びへのかわりや興味の様子を確認見守る
、子どもたち自ら選択しているように援助する。◇一つのコーナーで何度も	遊ぶ	子、どんな次のコーナーに移動する子等それぞれの遊びへのかわりや興味の様子を確認見守る
<応じる>		
◇教師も一緒に رفتり、動まじたりして遊びへの意欲が持続できるように豊々に	応じ	た援助を行う。◇自分なりに考えたり、工夫したりしている姿があれば
◇教師も一緒に رفتり、動まじたりして遊びへの意欲が持続できるように豊々に	応じ	た援助を行う。◇投げ方や体の使い方などを自分なりに考えたり、工夫し
会議をしているかなかなか決まらない、練習を始められないなどの様子があれば、必要に	応じ	て一緒に考えるなど援助する。◇タイムを取ってほしいと頼まれた時にはタイム
◇作戦会議がなかなか決まらない、練習を始められないなどの様子があれば、必要に	応じ	て一緒に考えるなど援助する。◇友だちの発表や説明など話を聞くことに集中し
分かりやすく知らせながら進めていくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、豊々に	応じ	て言葉を補うことで伝え合いができるように援助する。◇友だちのいいところに気付い
分かりやすく知らせながら進めていくようにする。◇それぞれの思いを受け止めるとともに、豊々に	応じ	て言葉を補うことで伝え合いができるよう援助する。◇全体で共有することで、
ようにする。◇説明がわかりやすいように、発表する子どもの立ち位置など、必要に	応じ	て声をかけ援助する。◇肯定的な言葉で各チームの発表を認め、自分たち
に考える等して、子どもたちの発表や気づきを大切に。◇また、状況に	応じ	て体の使い方を知らせることでボールを使った運動遊びの楽しさを感じられるようにする
<聞く>		
どう現れているのか、変化等を観察し見守るようにする。◇友だちの話を	聞き	、工夫したり挑戦したりしている姿があれば認めて、意欲につながるようにする。
どう現れているのか、変化等を観察し見守るようにする。◇友だちの話を	聞き	、工夫したり挑戦したりしている姿があれば認めて、意欲につながるようにする。
取り組めるようにする。◇OS児、YY児は、教師の近くで集中して説明を	聞く	ことができるようにする。視覚支援を行い、説明内容について確認する。◇マッスルマンから
OS児、YY児、NA児、SK児、NY児、FR児、YH児など、話を	聞く	ことに集中しにくい時は、気づくまで待つ、声をかけるなどして、友だちの発表を聞く
ば、必要に応じて一緒に考えるなど援助する。◇友だちの発表や説明など話を	聞く	ことに集中しにくい時は、気づくまで待ったり声をかけたりして話を聞く準備ができる
◇(H)のタイムを取ってほしいと頼まれた時にはタイムを取り、伝える。◇話を	聞く	姿勢について確認する。◇OS児、YY児、NA児、SK児、NY児、FR
など話を聞くことに集中しにくい時は、気づくまで待ったり声をかけたりして話を	聞く	準備ができるようにする。◇肯定的な言葉で各チームの発表を認め、自分たち
聞くことに集中しにくい時は、気づくまで待つ、声をかけるなどして、友だちの発表を	聞く	準備ができるようにする。◇説明がわかりやすいように、発表する子どもの立ち位置など
よりうまくいったことなど、自分なりの言葉で話せるようにする。◇友だちの話を	聞く	中で、いろいろな思いや考えに気づいたり、言葉の使い方、遊び方を知ったりする。◇(H)→cell→
見て気づいたことなど、自分なりの言葉で話せるようにする。◇友だちの話を	聞く	中で、色々な感じ方があることを知ったり、言葉の使い方、遊び方を知ったりする。
<見せる>		
◇(H)マッスルマンからの手紙を紹介し、活動にさらに期待がもてるようにする。◇時計を	見せ	、考えたり試したりできる時態がどれくらいあるかや、その後向をするかを知らせ、見直し
よう具体的に知らせながら行うようにする。◇指差支援を用いたり、実際にやって	見せ	たりしてすべきことのイメージがもちやすくなるよう説明を行う。◇これから行う活動へ
するところを分かりやすく知らせようにする。◇指差支援を用いたり、実際にやって	見せ	たりしてすべきことのイメージがもちやすくなるように説明を行う。◇これから行う活動
児、YH児など、何を話し合えばよいか分かりにくい様子が見られた時は、書いて	見せる	などして、具体的に知らせていく。◇チームで話し合ったり共通理解したりする
YH児など、何を話し合えばよいか分からない様子の子が見れば、書いて	見せる	などして知らせていく。◇TR児、YE児など、自分の意見を強引に
<見る>		
観察をオコナウヨウニする。◇どのコーナーに行こうか決めかねている子には、様子を	見	つつ一緒に考える等して、子どもたち自ら選択しているように援助する。◇
行うようにする。◇どのコーナーに行こうか決めかねている子には、様子を	見	つつ一緒に考える等して子どもたち自ら選択しているように援助する。◇一つの
だが興味を持てるようになる。◇楽しかったところ、難しかったところ、友だちの様子を	見	て気づいたこと、前回の話し合いよりうまくいったことなど、自分なりの言葉で話せるようにする
→cell→◇(H)の楽しかったところ、難しかったところ、自分が感じたこと、友だちの様子を	見	て気づいたことなど、自分なりの言葉で話せるようにする。◇友だちの話を聞く
大切にしていける。◇AK児、SR児が、活動に参加しにくい姿が	見	られた時には、その子なりにボール遊びを楽しめるようにする。◇声の大きさ
意見を強引に通そうとする姿や、周りの子どもたちが流されてしまうような様子が	見	られた時は、いろいろな意見があることよさや自分で考えることの大切さを感じ
、YY児、FA児、SK児、YH児など、何を話し合えばよいか分かりにくい様子が	見	られた時は、書いて見せるなどして、具体的に知らせていく。◇チーム
かかわりも大切にしていける。◇声の大きさや、話している人の方を	見る	等のルールについて再度確認をしてから進めるようにする。◇どんなことを共有するの
ボール遊びを楽しめるようになる。◇声の大きさや、話している人の方を	見る	等の確認をしてから話を進めるようにする。◇どんなことについて共有するの
のしている様子に目を向けられるように援助を行う。◇友だちの良さを	見	認めたり、友だちにアドバイスをしたり一緒に考えたりする等があれば認め、友だちの

表 7-37 2 年目指導案 出現動詞の主語

2年目指導案	頑張る	気付ける	使う	取り組む	取り組める	投げる	見守る	合計	割合
保育者が主語	0	0	4	0	0	0	5	9	22.5%
子どもが主語	7	4	1	5	10	4	0	31	77.5%

表 7-38 2 年目指導案 出現動詞

<頑張る>			
→call→<ハ>話している友だちに注目しているか確認してから始めるようにする。◇	頑張っ	たことや嬉しかったことなど、気持ちの共有ができるようにする。◇活動中に友だち	
注目しているか確認してから話を始めるようにする。◇気付けたこと、	頑張っ	たことをそれぞれ意識しながら活動ができていたか振り返りの中で再確認をする。	
意識している姿を認め、ルールの再確認をする。◇力を入れたところ、	頑張っ	たところ、自分なりに工夫したところ等、それぞれの感じたことや気が付いたことを言葉で	
表現することで、自分の気持ちに気付くきっかけとなるようにする。◇ゲーム中に、	頑張っ	ていた姿を取り上げ、全体の中で認められるようにする。◇頑張っている友だち	
ている友だちに注目しているか確認してから始めるようにする。◇ゲーム中に	頑張っ	ていた姿を取り上げ、全体の中で認められるようにする。◇頑張っている友だち	
ゲーム中に頑張っていた姿を取り上げ、全体の中で認められるようにする。◇	頑張っ	ている友だちに気付けるようにする。	
中に、頑張っていた姿を取り上げ、全体の中で認められるようにする。◇	頑張っ	ている友だちの姿に気付けるようにする。◇一緒に活動するペアでふれあい遊びを行う	
<気付ける>			
いた姿を取り上げ、全体の中で認められるようにする。◇頑張っている友だちに	気付ける	ようにする。	
相談できるようにする。◇相談の仕方を具体的に知らせ、相手の思いにも	気付ける	ようにする。◇カンカールームのコーナーでは、足でしっかりと挟んで進む	
にも指示をしておく。◇相談の仕方を具体的に伝え、相手の思いに	気付ける	ようにする。◇ペアで仲間意識がもてるように同じ色のプレスを着る。◇ハ	
姿を取り上げ、全体の中で認められるようにする。◇頑張っている友だちの姿に	気付ける	ようにする。◇一緒に活動するペアでふれあい遊びを行うようにし、相手が意識	
<使う>			
の意欲につながるようにする。◇どんなコーナーがあるか分かりやすいように、環境図を	使い	、説明をする。◇友だちと相談して、どのコーナーにチャレンジしたいか相談できるよ	
体験できるように声をかける。◇繰り返し体験にはない動きを取り入れることで、誰を	使っ	た動きを楽しんで取り組めるようにする。◇欠席児や、その場にいにくい子に対して	
て教師が声をかけるようにする。◇環境図や予定表、相見支援を	使っ	て説明することで、見通しをもって活動に取り組めるようにする。◇各コーナーでの活動の	
にし、相手が意識しやすいようにする。◇活動の全音がつかめるようにマップを	使っ	て説明をする。◇マップを見ながら相談ができるよう、階段の下にも掲示を	
置いたり楽しく次回への意欲につながるようになっていくように振り返りをする。◇表示を	使い	ながら、分かりやすくルールを説明する。◇当たったか当たってないか、分かりにくい時に	
<取り組む>			
◇対象相手は、くじ引きを行い偶然のチームで行えるようにする。◇今日	取り組ん	だことを生かしながらゲームに参加しているのか観察し、その姿を促す掛ける等	
に考えている姿を認めるようにする。◇各コーナーごとの目標を理解し	取り組ん	でいる姿や、自分たちなりに工夫したり、教え合ったりしている姿があれば、	
◇各コーナーでの活動の方法や、約束等についてみんなで一緒に確認することで、	取り組む	にあたっての見通しや目的が持ちやすいようにする。◇互いの思いを伝え合いながら、話	
で伝え合う中で、気持ちの共有を行い、次の活動への目標や意欲、継続して	取り組む	気持ち等につながるようにする。◇友だちのがんばっていたところ、嬉しいところ等に気持ち	
、できた、できないではなく、何がよかったのか、どうすればいいのか、	取り組む	時のポイントは何か等、みんなで考え、これからの活動につながるよう振り返りを行う。◇ハ	
<取り組める>			
して、取り組めるようにする。◇失敗、成功だけではなく、みんなで協力して	取り組め	たことを認め、チーム戦での長縄につながるようにする。◇SF児とAK児	
たことなど、気持ちの共有ができるようにする。◇活動中に友だちと相談しながら	取り組め	ていた様子など全体に知らせるようにする。◇活動への思いや楽しさが	
ていたか振り返りの中で再確認をする。◇活動中に友だちと相談しながら	取り組め	ていた様子をとらえ、フィードバックできるようにする。◇活動への思いや楽しさが	
を伝え、意欲をもって取り組めるようにする。◇振り返りで話し合ったことを意識して	取り組め	ているペア（もしくは3人）がいれば、認めていき、活動への動みにつながるよう	
→call→<ハ>環境図や予定表、相見支援を用いて説明することで見通しをもち活動に	取り組める	ようにする。◇各コーナーでのポイントについて、今までの活動を振り返りながら確認すること	
→call→<ハ>環境図や予定表、相見支援を用いて説明することで、見通しをもって活動に	取り組める	ようにする。◇各コーナーでの活動の方法や、約束等についてみんなで一緒に確認	
かける。◇繰り返し体験にはない動きを取り入れることで、誰を使った動きを楽しんで	取り組める	ようにする。◇欠席児や、その場にいにくい子に対しては、子どもたちの気	
が聞けるようにする。◇各気持ちを合わせてくくり取れることを目標にして、	取り組める	ようにする。◇失敗、成功だけではなく、みんなで協力して取り組めたことを	
）で気持ちを合わせることでできるように、1つコーナーを増やすことを伝え、意欲をもって	取り組める	ようにする。◇振り返りで話し合ったことを意識して取り組んでいるペア（もしくは3人	
の子などがあるときには、がんばっている友だちの姿を伝え、自分たちで意識して	取り組める	ように進める。◇誰かの思いで進めているペア（もしくは3人）がいるとき	
<投げる>			
も意識できるようにする。◇玉入れのコーナーでは、バウンスに投げ入れられるよう狙って	投げる	ことが意識できるようにする。◇キャッチボールのコーナーでは、しっかりと両手でキャッチすること	
意識できるように声をかける。◇的当てのコーナーでは、目標を持って	投げ	たり転がしたりすることが意識できるようにする。また、倒したものはペアの子が先に	
時には教師が知らせるようにする。◇上手くボールを投げている姿や狙って	投げ	ている姿等、全体に知らせつつ認める声掛けをする。◇話している友だちに	
ものはペアの子が先に戻すよう知らせる。◇ボール投げのコーナーでは、	投げ	られたボールをしっかりと見て当たらないように避けられるようにするとともに、線からはみ出さないこと	
<見守る>			
が持ちやすいようにする。◇互いの思いを伝え合いながら、話を進めているか	見守り	、一緒に考えている姿を認めるようにする。◇各コーナーごとの目標を	
→call→<ハ>欠席児や、その場にいにくい子に対しては、子どもたちの気持ちや声をかけ	見守り	、状況に応じて教師が声をかけるようにする。◇環境図や予定表	
スード感にも留意する。◇各ペアで行きたいところを決めて活動できているか	見守り	。◇困ったことがある時には、近くの教師に声をかけ自分の思いが	
している姿を認めたりする。◇各ペアで行きたいところや相談できているか	見守る	。◇困ったことがある時は、近くの教師に声をかけ、自分の思いが	
の様子に気付いたり出来るようにする。◇コーナーの回り方については、それぞれに任せ、	見守る	ようにする。◇AK児は、教師と一緒に参加することで、純に興味が	

(5) 考察

本章の調査結果から、1年目の指導案と2年目の指導案の「保育者願いや援助」には様々な変化がみられた。

頻出語や共起ネットワークを比較すると、1年目指導案では、「挑戦する姿や挑戦する姿を認め、自分の言葉で伝える」「活動に意欲が持てるような説明を保育者が行う」「友達の声に気づき話を聞く」といった子どもの内面へアプローチする援助が示されていたが、「全体で共有すること」「作戦会議や練習」「ルールを確認してそれぞれのコーナーで活動する」といった全体でのルールを守った活動の実施を大切にするという援助の側面を確認することができた。「育ってほしい力」の項目を挿入した2年目指導案では、「振り返り活動により、次の活動への意欲を高める」「相手の頑張りに気づけるような取り組みの実施」「見通しをもって活動ができるような援助」「友達の姿に気付いて認めることができるような援助」といった子どもの内面へアプローチする援助が多く示された。「非認知能力の視点」から援助を考えると、保育者が前面に出て指導をするという援助方法が減少することが明らかとなった。

階層的クラスター分析結果を比較すると、1年目指導案の各クラスターを見ると、非認知能力の育ちを促す援助に該当すると考えられる「子どもの興味を引出す援助」「他者に気付き一緒に考える」「挑戦する姿を認め友だちの声に気付き話を聞く」「活動に対する意欲や期待」と、技術面や方法を伝える援助であると考えられる「体の使い方を意識し自分の言葉で伝える」「作戦会議」「活動の説明と発表（振り返り）」が示された。2年目指導案の各クラスターを見ると、「見通しが持てる環境の準備」「言葉による気持ちの共有」「次の活動意欲につながる振り返り」「他者との関わりの中での気付き」「他者理解と認め合い」「目標を持って取り組む活動」「自己表現し他者理解する子どもの姿を見守る」と、7つのクラスター全てが非認知能力の育ちを促進するための援助であると考えられる。技術や方法を伝える援助よりも、意欲的に取り組める環境や子どもたち自身が気付くことができる場面を増やす援助が多く出現していると考えられる。頻出語や共起ネットワークの分析結果同様、指導案の中に「育てたい力」として非認知能力の育ちを入れたことで、その育ちが促進される援助が増えていると推測される。また、「非認知能力の視点を持って運動遊びの指導を捉える」といった点から考えると、非認知能力の育ちのねらいを立てて指導案作成をすることで、非認知能力の視点を持って運動遊びの指導を考え、実際に非認知能力の視点を持った配慮が可能となると示唆された。

次に、使用されている動詞の主語が誰を指すかを分析したが、その結果、1年目指導案より2年目指導案の方が、保育者が主語となる内容は減少し、子どもが主語となる内容が多く挙げられていることが明らかとなった。これは、子ども主体の保育実践のために重要な視点であると考えられる。保育者主体の運動遊びではなく、子ども主体の運動遊びを実施しようという保育者の意志の表れであると推察される。

さらに注目すべき語句として、1年目指導案では抽出されず、2年目指導案にのみ抽出された「見守る」という語が挙げられる。「見守る」の主語は保育者であるが、子どもの姿を見守り、子どもの主体的な活動を保障する語である。この語が2年目指導案に出現していることを考えると、動詞全体からも読み取れるように、保育者主導の保育ではなく子ども主体の保育活動を保障しようという保育者の意図が現れていると考えることができる。河邊は(2019)、乳幼児期に能動的な学び手としての基礎が築かれるとするならば、大人が一方的に何かを教えたり決めたりするのではなく、子どもが環境に能動的に関わることを尊重することが重要であるとしている。子どもが環境に主体的に関わる姿を尊重した指導が必要であるということから考えても、子どもが主語となる活動が多く導入されている2年目指導案は、主体性といった非認知能力の育ちを促す指導法をして有効であるといえる。

T幼稚園では、以前から運動遊びに着目した保育実践を行い、運動スキルの向上とともに「心情・意欲・態度」の視点も大切にしながら援助してきた園である。そのような意識を持った保育者であっても、一つ一つの活動に対して、「育てほしい力」として非認知能力の視点を細かく明記した指導案を基に運動遊びの実践を行うことで、援助の方法が変化することが明らかとなった。運動遊びを「運動スキル向上」の視点ではなく、「非認知能力の育ちを促す」という視点をもって捉えることの意義が示唆された。

以上のように、指導案作成段階において「育てたい力」として非認知能力の視点を位置づけて作成し、研究保育後、その振り返りを行うことを繰り返していく中で、2年目指導案の「教師のねがい願いと配慮点」欄の記述内容(表現)が変化したと考えられる。

第5節 調査Ⅳ：フォーカス・グループ・インタビュー

1. 目的

2年間の研究を通して、保育者の「運動遊びの捉え方」に変化があったのか、また非認知能力を意識した保育を実践したことで、保育者自身がどのような学びがあったのかを明らかにすることを目的とする。

2. 調査対象

インタビュー調査対象者は、園長1名、養護教諭1名、保育者5名の合計7名であった。

3. 調査時期

インタビュー調査は、2019年3月22日に行った。

4. 調査方法

インタビューは、調査に先んじてインタビューガイドを作成し、フォーカス・グループ・インタビューの手法を用いて行った。

インタビュー内容はICレコーダーを用いて全て録音し、逐語録データを作成した。なお、録音時間は1時間21分25秒であった。全インタビューの言語データは568セグメントとなった。インタビューした内容は、「運動遊びについて」「2年間実施した研究方法について（視点をもって保育すること、研究で難しかった点、事例検討を実施して感じたこと、研究途中から参加した保育者の難しさ）」「保育者の非認知能力について」「マッスルカップ^{注2)}の取り組みについて」「2年間の研究を通しての学びについて」である。

本調査では「運動遊び」について回答している5分30秒の14セグメントと、「2年間の研究を通しての学び」について回答している13分20秒の29セグメントについて分析を行った。

注2) マッスルカップ

マッスルカップとは、T幼稚園独自の取り組みである。マッスルマンという架空の人物が登場し、体を動かして遊ぶことで強い体を育むためのキャラクターで、年間通して登場し、マッスルマンのように強くなるために、様々な活動にチャレンジし、マッスルカップという大会で披露している。

5. 分析方法

(1) SCAT について

インタビュー内容の中から、「運動遊びについて」「2年間の研究を通してどのような学びがあったのかについて」の語りについて、SCATを用いて分析した。SCATは、大谷(2011)が提案したステップコーディングによる質的データ分析法であり、インタビュー記録の言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、<1>データの中の着目すべき語句を抽出、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句を記入、<3>それを説明するためのテキスト外概念を記入、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念を記入していく。そして、テーマ・構成概念を紡ぎ合わせ、ストーリーラインと理論を記述するという手続きからなる分析手法である。この分析手法は、小さなデータの分析にも有効であり、初学者にも着手しやすい手法であるとされる。

(2) SCAT による分析理由

インタビューによる質的研究は、質的データ（言語記録）を作成し、コード化した後に理論化するという作業を行うという分析手続きをとることが多い。コード化や理論化の過程で、データ分析の難しさがあるが、SCATの手法は、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、4ステップのコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、理論を記述するという手続きからなる分析手法であるため、分析の手順が分かりやすい。また、比較的小規模の質的データの分析にも有効であるとされているため、SCATを使用し分析を行うこととした。

6. 倫理的配慮

本研究は、千里金蘭大学生疫学研究倫理審査会の承認を得て実施された。（承認番号 K18-016）

7. 結果

フォーカス・グループ・インタビューの中で、今回の調査対象となる「運動遊び」について言及されている14セグメント、「保育者自身の学びに」について言及されている29セグメントを対象としてSCATの4ステップコーディングを行ったものが表7-39と表7-

40である。ここから、ストーリーライン、理論記述を作成した。下線部は分析の結果表出した概念である。

表 7-39 運動遊びに関する SCAT 分析表

番号	年齢 性別	発言者	テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するような テキスト外の概念	(4)テーマ・構成概念（前後や全 体の文脈を考慮して）
1	4	A	えっと、体を動かすことが全般で、その今までの研究の中では、思わず体を動かしたくなる遊びだったり、チャレンジしたり、そんなことと捉えていました。その中でも支持力であったりとか、こんな力が必要だねということをピックアップしていきながら、していききました。	体を動かしたくなる／ チャレンジ／支持力／ こんな力が必要／ピック アップ	主体的な活動／育つべき 力／観察	能動 生きる上で必要 大切なことを捉える力	観る力を持った保育者 身につけるべき力 子ども自ら取り組む活動
2	8	B	私その時というか、このテーマに決定するまでは他の園にいたので、もっと逆にほんとに外遊びしない子がいるから外に行って外遊びを好きにさせるにはどうしたらいいんやろ、みたいな運動遊びを好きにさせよう、みたいな基本的なことしか前の園ではできていなくて、鉄棒のところにこう「こんなことできたらすごいね」みたいなチャレンジカードを貼ってみて、それができたら、クリアしていったらオッケーみたいなのを作るとか	外遊び／運動遊び／鉄棒 ／チャレンジカード／ク リア	広い場所での活動 運動器具 意欲を掻き立てる方法	限定されたもの 道具を使った活動	固定された活動 体育的活動
3	9	B	ほんとうにもう、ゆったら絵画があって、運動があったらみたいな、そこにこうえっと、もちろん自然にできる力はあるにしても、非認知能力とかそういういろんなことを絡めて考えたことはなかった。	絵画／運動／自然にできる 力／非認知能力／絡め る／考えたことがない	科目／子どもの発達 社会情動的スキル	体の成長に特化した活動 小学校の教科	決められた内容
4	10	B	体を動かせる子になるとか、動かすことが好きになろうみたいなこととか、取り組んでなかったかなとは思います。	体を動かせる子／動かす ことが好きになろう	自分の意志で体を動かす	あそび	楽しめる活動
5	12	C	チャットと、前のその2年間の前のことを振り返ってみたら、研究自体、体で遊ぼう！なんですけど、子ども自ら意欲的に体を動かして、楽しさを味わう環境を作るといことがサブテーマで	子ども自ら意欲的に体を 動かして／楽しさを味わ う環境を作る	仕掛けを作る 主体性	選択できる活動	能動的取り組み
6	13	C	私が来た時とかやっぱり、鉄棒とか巧技台とか跳び箱とかそのそれぞれ、あの～どんな風にしたら楽しめるのかなという、ほしい技術とかいうか教え方だったり、環境だったり、	鉄棒／巧技台／跳び箱／ どんな風にしたら楽しめ る／技術／教え方／環境	体育用具／使い方 スキルを上げる方法	運動能力向上	体力・運動能力の向上
7	14	C	そういう運動遊びに向かう、子どもたちが主体的に向かえて、その楽しめるような、その一つ一つの感情とか、そういうやっぱり運動遊び、そういうところの研究というのをこの幼稚園はすごく長くされているから	主体的に向かえて／楽し める	意志／喜び	前向きな感情	次も行いたいという気持ち
8	15	C	時代の色々な言葉が出てくるんですけど、その教育的な非認知能力とか全然、あの～どんなことかも全然イメージがつかなくて、何？っていうところから、その最初私なんかは、あの～入ったので、	教育的／非認知能力／全 然イメージがつかなくて	指導／社会情動的スキル ／理解不能	経験したことのない教授 内容	新しい考え方
9	16	C	でも結局そうしていきなかなでね、あの、今までの公立幼稚園で大事にしてきた子どもたちに育みたい力のそれぞれのポイントが変わらないんだということが、すごい分かってきたので、なんかその非認知能力っていう最初の取っ掛かりがね、この言葉には戸惑いがあったんですけども、はい。	公立幼稚園／育みたい力 ／ポイント／変わらない ／非認知能力／戸惑い	子どもとの関わり／普通 的なもの／言葉の理解の 難しさ	変わらない保育の根本	人間の土台作り
10	18	D	えっと、なんか、例えば雨降ってたらとか、外でしなきゃみたいな感じだったけれども、	外でしなきゃ	広い場所での活動	限定されたもの	固定概念
11	19	D	なんか先生に出会って、日常の、ちょっとここからあそこの引き出しまで取ってっていう時に、こうちょっとお尻上げて動いてみるとかそういう日常の中にも、運動遊びって言うたら、いや体を動かさなっていうそのちょっと大きいというか大雑把というか、そういうことも遊びなんやなっていうのをすごく感じたというか	出会い／日常の中／体を 動かさな／そういうこと も遊び	発想の転換	新たな発見	運動遊びの捉え方の変化
12	20	C	で、あの一つ一つのその運動にも段階があって、そのクマ歩きとか、その基礎的なそのこの幼稚園に来た時には、その基礎からだんだんこうなっていく、そういうその辺は、すごくあの最初ここに来て、細かく最初の運動から段階を経て、そういうプログラムはもうこの幼稚園はできていたので、あの～、すごいなと思いつつながら運動遊びをしていました。	運動にも段階があって／ 基礎的／最初の運動から 段階を経て	順序だった活動 身につける順番	発育発達過程	子どもの発育発達の理解
13	21	B	設定をしなかつちゃ、	設定	一斉の活動／場所を準備	全員一緒	選択不可能
14	22	B	とか環境が絶対なくてはではなくって、そういう生活の中のちょっとした場面っていうか、もそれに変わるんやなっていうことには、すごく。	環境／絶対なくてはで なく／生活の中／それに 変わる	決まりのない活動	絶対はない取り組み	発想の変化

表 7-40 2年間の学び

番号	発話者	発話者	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
1	498	A	なんかこう、非認知能力を見る中でも、過程がすごく大切だと思って、過程の中で、子ども達がほんと、どんな心の、今この子が、どんなこと今思っているのかな、じゃあ、そのためにどう今私が声を掛けたら、いや、逆に見守ったほうがいいのかな、ここは友達からのフォローかも、とか、すごいその、一つ一つのちょっとしたときに、もうただ、ア－ヤーってやるのではなく、すごい見て、試してみたいなことが、この2年の中で自分の保育をすごい振返って、まあ、多々反省もあるんですけど、見るのがおおく、子どもを信じてというか、それは、すごい学んだなと思いました。	過程がすごく大切/今私が声を掛けたら、いや、逆に見守ったほうがいいのかな/すごい見て/自分の保育をすごい振り返って/子どもを信じて/すごい学んだ	保育援助の方法/保育の見直し/子どもの力/発見	保育の質 子どもの本質	保育の振り返りの重要性 子どもの本質を見る 保育を見直すことで保育の質の向上につながる
2	503	B	えっと、ほんとに、非認知能力ってなんやねんっていうところからのスタートだったんですけど、結果2年してみても、たぶん難しいことは今もわかってないんです。	非認知能力ってなんやねん/難しい/分かってない	理解できない	取り組みに対する葛藤	葛藤の中の取り組み
3	504	B	分かってないけど、非認知能力って普段から普通に保育で大事に、自分達がしてたことやねんっていうことに気づけたのと、この表が、自分たちなりに作って、できたことがほんとに、日々の運動だけに限らず、いろんな場面で、「ちょっと待って、これはどうしてあげたい」とか、すぐ声かけしちゃうんですけど、考えたとか、後、保育終わった後に、何か記録とかで振り返るときにも、「あ、あの時に一声で、ちょっと、もしかしたら、子どもの動き止めたんちゃうかな」とか、「子どもの考え違ってへんかな」とか、いろんなことを考えるようになって、なんか、一日の保育の中でも、自分もすごく、行動するとき、子どもにおろすとき、いろんな時に、こう、「えっ、ちょっとここは待とう」とか、「もう一歩攻めてみよう」とか、色々考えて、することで、やっぱりその、子どもの見方は変わってきたかなとも思うし、一番はやっぱり子どもの色んなちょっとした育ちにも気づけるようになってきたのかなって、まだなっただとは言えない、なってきたのかなと思うんですけど、	普段から普通に保育で大事に/気づけた/運動だけに限らず/いろいろな場面/考えるようになって/子どもの見方が変わってきた/子どものいろんなちょっとした育ちにも気づけるようになってきた	保育援助の変化/捉え方の変化/観察力の向上/感性が豊かに	保育の質向上 視野の広がり	非認知能力を意識して保育を見ることで視野が広がる 子どもの見方が変化する
4	504	B	なんかこれって、運動関係なくしたとしても、すごく大事なところだし、やっぱり子どもをこう、最終、どんな風に育てたいって思って、そこに向けて、やっぱり、こう見守ったりとか、手助けしたりっていうのを、やっぱりこう、大事にしながら、うん、できるようにはなったのかなっていうのを思うのと、運動の楽しさみたいなのを、子どもを通して、私も感じさせてもらったというか、	運動関係なくしたとしても/すごく大事/どんな風に育てたい/見守ったり/手助け/運動の楽しさ/感じさせてもらった	保育理念/保育援助の方法/活動の充実	保育の見直し	保育全般に対して必要 保育理念の確認 保育援助方法の見直し
5	505	B	どうしてもやっぱり、できる出来ないやから、苦手な子嫌やろな、という視点で見て、だからなんか、無理強いさせられへんし、やったけど、「あ、できる出来ないではなくて、楽しませることを考えたいらしいや」と思うとほんとに、あの、この園ですって作ってきたチャレンジタイム、ステップアップしていったら、やっぱりりと段階ずつ出るようになっていって意味では、自分も運動楽しめるようになったし、ちょっとそこを考えると保育も出来るようになったので、大きかったかなとは思いますが、	できる出来ない/苦手な子/嫌/楽しませることを考える	創意工夫 得手不得手	想像力を働かせる 上手い下手	見方を変えたことにより、楽しくなる 工夫のある保育 評価の視点
6	511	E	でも、なんか、見ると面白いなって。	見える/面白い	自己発見	やりがいを感じる	理解できると楽しい取り組み
7	512	E	子ども見えて、「あっここ」「ここ」っていうポイントがいっぱいあって、見ると面白いなって、すごく思いました。	ポイント/面白い	視点を得る	観る力	視点が定まると理解が深まる
8	516	F	運動あそびやったら、認知と非認知が絡んでるってことが良く分かった。	運動遊び/認知/非認知/絡んでる	相互の関わり	循環	認知と非認知は相互に関係しあう
9	518	F	子どもにもわかりやすかったかもしれないけど、私たちにも、その、人数調整であるとか、秒であるとか、なんかそこが「あ、切り離せないもの」って言うのは、運動あそびやったら、すごく、取っ掛かりが分かりやすくていいなと思うんです。	取っ掛かり/分かりやすい	取り組みやすさ	導入可能	取り組みの分かりやすさ
10	519	F	その、非認知能力って、その話し合う力とか、そういうことって、日常の保育、保育ってたくさんそういうことが多分あったと思うんですけど、	非認知能力/話し合う力/日常の保育/たくさん	保育の見直し	振り返り	非認知能力を意識した保育の発見
11	519	F	切り口が運動あそびやから、分かりやすかったし、その、ねらいを持ってたから、今日はこの場面は、こう、協調性とか、ちょっと葛藤させたいかと思うから、そこを自分かねらいを持ってきて、見守ることも出来たし、ちょっと軌道修正もできたっていう、ねらいを持ってできたかなと。	切り口/運動遊び/協調性/葛藤/ねらい/見守る/軌道修正	非認知能力/観る視点を持つ	ねらいを持つことの重要性	観る視点を持つことが大切
12	520	D	なんか、できるところとか、こういう風にしたらいいよってところがある中に、きて、すごく、どうしたらいいんやろとか、自分が進めていく中では、どこに気をつけたらいいんかなとか、どういう風に子ども見たらいいんかな、とかすごく難しいところがあったんですけど、やっぱり、他の先生の研究保育だったりとかっていうのを見ていく中で、「あ、何となくこういう風に進めたり、こんな風に投げかけたら、こういう育ちに繋がるのかな」というのが、少しずつ見えた1年だったかなっていう風に思って、やっぱり、そういうのを見て、じゃあ、ちょっと自分でもこうしてやってみようとか、ちょっとこの投げ方はましかったかなとか、この投げかけは上手くいったかなとか、っていうのが、ちょっとずつこの1年で整理できてくる中で、自分の中でも子どもの見方ってすごく変わったし、	できるところ/どこに気をつけたらいいんかな/難しい/研究保育/少しずつ見えた/整理/子どもの見方/変わった	子ども観の見直し/他者の保育からの発見	子どもを知る、保育を知る	試行錯誤する中で、子ども理解が深まる

番号	時期 番号	発表 者	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するような テキスト外の概念	④テーマ・構成概念（前後や全 体の文脈を考慮して）
13	520	D	で、運動能力の中から、この非認知って言うのがあって、なるほどこんな風に育っていくのか、ここが大事なんだなってというのが、何となくわかってきた中で、他の生活の場面でも、あっ、この子のこんな姿って、あの運動あそびではないけれど、生活の中でこの非認知の能力って育ってるのか、なんでこの力が育ったんやろ、あぁあの、前にあんなことがあったからかなとか、その子の育ちから、どういふ経験で、その力って育ってるんだらうって言うのを、ちょっと振り返るきっかけになったり、って言うのが、この1年では、自分の子どもに対する見方って言うのは、ちょっとずつ変わってきたかなって言うので、なんか、これがちょっとわかってきた中で、また次、来年とか子どもと関わっていく中で、もっともってわかってこれば、見方がどんどん変わっていったり、深まっていったり、あと、進め方ももうちょっと上手になっていけるかなって言うので、すごく楽しくなっていくかなって。	運動能力／非認知／どんなふうに育っていくのか／他の生活の場面／振り返るきっかけ／見方／変わって／深まって／進め方／上手になって／楽しくなって	子どもの成長／日々の保育の見直し／技術の獲得／充実感	進歩 保育の再検討 高める 満足感 達成感	非認知能力の獲得という視点 子どもの見方の変化 保育者の変化
14	521	C	あの、今年1年で運動あそびの研究していく先生たちの。	運動遊び／研究／先生	保育者の学び	保育力の向上	保育者の成長
15	523	C	子どもの機能ってというか成長って言うもすごいなって思ったのは、やっぱり先生たちの、その指導とね、この研究、大変な中で進めてきた、特に園内研のねえ、進めていく先生はほんとに、大変だったろうなと思うんだけど、やっぱり、これだけ子ども成長してきて、こんなに楽しめて、素晴らしいな、素晴らしい先生たちだなって、すごい感心して。	子どもの機能／成長／先生／指導／研究／大変／子ども成長／楽しめて／素晴らしい／先生たち／感心	取り組みによる変化／保育者の学び／充実感／尊敬	自己充実 認め合い 成長	子どもの成長を促す保育者の関わり 保育者の学びの素晴らしさ
16	524	C	研究保育をやらしてもらって、健康面なんだけど、一応非認知能力って言うか、そういうのにつながるだろうと思ってた、そこらへんで。	研究保育／健康面／非認知能力／つながる	保育の連携	協力的体制	保育全てが非認知能力につながる
17	525	C	で、コーナーコーナーね、年長の先生たち、年少でやらせてもらったので、年長の先生たちにコーナー任せて、進めて頂いたら、絶対その非認知能力っていうか、大丈夫大丈夫っていうか、コーナーコーナーで絶対それが育まれるように、声かけなり援助なり、絶対先生達してくれるっていう、安心感があるから、すごいこう、安心して、保育、そのコーナーを設置させてもらって、先生たちに助けてもらって、できたので、あの、先生たちがすごいなと思いました。	コーナー／年長の先生たち／任せて／大丈夫／援助／安心感／助けてもらって／先生たち／すごい	保育者に対する信頼	安心感	保育者同士の信頼関係
18	527	◎	先生が良く育ちましたね。	先生／よく育ち	保育者の成長	保育の質の向上	保育者の成長
19	528	◎	さっき、言ってくれはったけど、やっぱり先生たちが視点を持って、子どもを見ることで、見方も考察も変わると、スキルアップする。	先生／視点／子ども／見る／見方／考察／変わる／スキルアップ	保育者の変化／質の向上	質の高い保育	質の高い保育の提供 保育者の変化による質の向上
20	530	◎	スキルがアップすることで、あの、保護者にも熱心に伝えるじゃないですか。	スキルアップ／保護者／熱心／伝える	伝達する力の向上	保育の充実	保護者への伝達が円滑に行われる
21	531	◎	保護者を巻き込んでいける。	保護者／巻き込んで	協力的体制	連携	保護者との連携
22	532	◎	そういうことも全部含んで、子どもの成長につながったかなと思いましたね、1年見てて。	子どもの成長／1年	発達	育ちの保障	育ちを保障する
23	533	◎	あの、子どもの見方を変えていくっていう、すごい先生たちの質の向上のこと言われるじゃないですか。	子ども／見方／変えて／質の向上	保育者の質向上	技術の向上	保育者の質向上
24	534	◎	スキルアップだなと思いました。	スキルアップ	力の獲得	質向上	スキルアップ
25	537	◎	保育者の質も向上させ、保護者にも伝える、っていうのもね。	保育者／質／向上／保護者／伝える	専門知識の共有	情報提供	保護者への情報提供
26	538	◎	保護者への発信は課題やったので。	保護者／発信／課題	情報共有	周知徹底	情報共有することの重要性
27	542	C	運動あそびってやっぱり、体育とかってあんまり好きじゃない、苦手だったんだけど、この、幼児期の運動あそびって、脳も育つ、すごい考える力と、F先生が言った心の動き、だから、やっぱり運動あそびって大事だと思いました。	運動遊び／体育／苦手／幼児期／脳／育つ／心の動き／大切	体を動かすことの重要性 脳の発達	運動の意義	運動遊びを通じた心と体の発達
28	543	F	でも、進めてるだけやったら絶対にこんなに心動かへん。	進めてるだけ／絶対／心動かへん	ねらいを持つことの重要性	目的の明確化の意義	ねらいを明確にすることの重要性
29	546	F	で、どこの視点をそれを提供、こう、子どもに出すか、持っていかみだいなもね。	どこの視点／提供	指導のポイント	手引きのタイミング	援助のタイミングを知ること

(1) 運動遊び

運動遊びに関するストーリーラインの概要と理論記述は以下の通りとなった。

【ストーリーライン】

運動遊びの捉え方として、体育的な活動であり、体力・運動能力の向上を目的とした選択不可能な決められた内容であり固定された活動でなければならないという固定概念がある一方で、子ども達の能動的取り組みから生まれる楽しめる活動であり、次も行いたいという気持ちが生まれる、子ども自ら取り組む活動であることが重要であるとしている。幼児期は人生の土台作りの時期でもあり、子どもの発育発達の理解を深めたうえで、子どもの現状を観る力を持った保育者が今、子どもが身につけるべき力はどのような力かを検討し、運動遊びの内容を考えることが重要である。また、非認知能力といった新しい考え方を学ぶことで、発想の変化を促し、運動遊びの捉え方の変化が生まれることで、活動内容に変化が生まれる。

【理論記述】

- ・運動遊びは体育的な活動であり、選択不可能な固定された活動という固定概念がある。
- ・保育中で行われる運動遊びは、子どもの主体性を重要視した活動であるべきである。
- ・幼児期の発育発達段階を知り、現段階の育ちを検討したうえで、運動遊びの内容を考える必要がある。
- ・人生の土台作りの時期である幼児期は特に、子どもの現状を観る力を持った保育者が活動内容を考えることが大切である。
- ・非認知能力という視点をもとに、今までの考え方と照らし合わせながら、運動遊びの捉え方も変化させていく必要がある。

(2) 2年間の学び

2年間の学びに関するストーリーラインの概要と理論記述は以下の通りとなった。

【ストーリーライン】

2年間の研究は、葛藤の中の取り組みであったことが分かる。

その中で、保育者は保育の振返りの重要性を実感している。それは、保育を見直すことで保育の質の向上につながるということを確認できたからだ。保育者の成長（保育者の質向上）により、質の高い保育を提供することができるということだ。

運動遊びに取り組む際、「できる」「できない」という評価の視点で見のではなく、非認知能力獲得という視点で見えていくと、子どもの見方が変化していった。非認知能力を意識した保育をすることで、保育援助方法の見直しにもつながった。観る視点を持つことが大切であり、更に、視点が定まると理解が深まるということだ。

また、非認知能力を意識して保育を見ることで視野が広がり、子どもの見方が変化し、見方を変えたことにより楽しくなるという保育者の変化がみられた。保育者の学びの素晴らしさは、保育者同士の信頼関係も深め、保育理念の確認にもつながり、園全体で子どもの成長を促す保育者の関わりを再確認することで、子どもの育ちを保障する保育へとつながった。

保育者の変化による質の向上により、保護者への情報共有も自信をもって行えるようになり、保護者への伝達が円滑に実施されるようになった。保護者と情報共有することの重要性は認識していたものの課題であったが、保育者のスキルアップにより、保護者との連携がスムーズに行えるようになったことも大きな成果であった。

2年間を通して、非認知能力を意識して運動遊びの育ちをみるということは、理解できると楽しい取り組みであり、試行錯誤する中で、子ども理解が深まり、子どもの本質を見ることが意識につながるものであった。保育全てが非認知能力につながるという発見もあり、保育全般に対して必要な見方であるという気づきも得た。

今回の研究は、運動遊びの育ちを非認知能力の視点からみていったが、運動遊びという取り組みの分かりやすさがあり、運動遊びを通した心と体の発達を再確認することができた。また、ねらいを明確にすることの重要性や、「指導する」ばかりではなく「待つ」といった援助のタイミングを知ることの重要性を確認することができたとともに、認知と非認知は相互に関係しあうものであるという学びも得た。

【理論記述】

- ・ 保育は振返りが重要である。
- ・ 非認知能力の育ちを意識して運動遊びに取り組むことで、子どもの見方が変化する。
- ・ 運動遊びに取り組む際に、非認知能力獲得という視点で見ることによって、子どもの見方が変化し、保育援助の見直しにつながる。
- ・ 保育者の成長により、保護者との連携も円滑に行えるようになる。
- ・ 認知能力と非認知能力は相互に関係しあうものである。
- ・ 非認知能力獲得という視点で運動遊びを観るというように、観る視点を持つということが重要である。

8. 考察

(1) 運動遊び

運動遊びというと、「体を動かすことが全般で、その今までの研究の中では思わず体を動かしたくなる遊びだったり、チャレンジしたり、そんなことと捉えてしていましたが、その中でも支持力であったりとか、こんな力必要だねということピックアップしていきながらしていきまして。」「鉄棒のところをこう“こんなことできたらすごいね”みたいなチャレンジカードを貼ってみて、クリアしていったらオッケーみたいなものを作る」「鉄棒とか巧技台とか跳び箱とかそのそれぞれ、あの～どんな風にしたら楽しめるのかなという、だいたい技術というか教え方」「設定をしなくちゃ」というように、体育的な活動であるという認識から運動スキル向上を目指した活動であるという固定観念がある。

一方で、「体を動かせる子になるとか、動かすことが好きになろうみたいなことしか、取り組んでなかった」「外遊びしない子がいるから、外に行って外遊びを好きにさせるにはどうしたらいいんやろ」といった回答のように、子どもたちが能動的に取り組む楽しい活動であるべきだという考えも併せ持っているを読み取ることができる。「体育的な活動ではなく遊びである」という視点を持って指導したいという保育者の思いがあることが分かる。

また、人生の土台作りの時期である幼児期は、子どもの現状を観る力を持った保育者が活動内容を考えることが大切であるという意識もあり、発育発達を踏まえた運動指導を考える必要性も感じていることが分かる。運動遊びの指導方法についても、運動スキル向

上を目的とした指導や、ルールや遊び方の理解に着目した指導ではなく、非認知能力といった新しい知見をもとに、今までの考え方と照らし合わせながら、運動遊びの捉え方も変化させていく必要があると感じていることが明らかとなった。発育発達を踏まえた運動遊びの指導が重要であるという点については、幼児期運動指針の認知度を高めていく必要がある。幼児期運動指針で大切にされている「多様な動きの経験」を中心とした概念を基に、運動遊びの指導を行うことが重要であると考えられる。

(2) 2年間の学び

2年間取り組んできた「非認知能力の視点を取り入れて運動遊びの指導を行う実践」を通して、非認知能力獲得という視点で運動遊びを指導すると、体育的な活動として捉えるのではなく、子どもたちの能動的な活動を援助しながら、育ちを確認できるようになり、保育者自身の子どもの見方も変化したことが明らかとなった。

「運動遊びに取り組む際に、非認知能力獲得という視点で見ることで、子どもの見方が変化し、保育援助の見直しにつながる」という点から、視点が変化することで見えてくる子どもの姿が違うということが分かる。それは、「非認知能力獲得という視点で運動遊びを観るというように、観る視点を持つということが重要である。」というように、どのような視点を持って運動遊びの活動を捉えるかが重要であるといえる。運動遊びを通して、体の発達だけに注目するのではなく、心の発達（非認知能力）を意識することで、援助方法が変化したことも保育者自身が実感している。非認知能力の視点を持って運動遊びの指導をすることで、運動スキル向上を重視するのではなく、表面には表出しにくい子どもの内面の育ちを発見する機会を得ることができると示唆された。

さらに、「指導」とは保育者が引っ張っていくような援助だけではなく「待つ」や「見守る」といった援助のタイミングを知ることにもつながるという結論を得た。このように、非認知能力の視点を持って運動遊びを捉えることで、保育者が自分の保育を振り返ることにもつながり、子ども主体の保育活動がどうあるべきかを再検討する機会となったことも大きな成果であると考えられる。

調査Ⅱの指導案作成における階層的クラスター分析の結果からも明らかになったように、2年目の指導案の中に「育てたい力」の項目を導入し、捉える視点を明確にしたことで、保育者の援助が変化している。T幼稚園は、以前から運動遊びを大切にしていた保育を実

施しており、運動遊びに対する意識が高い保育者が多いと考えられるが、その保育者であっても、捉える視点を明確にしたことで指導方法が変化したことを考えると、運動遊びをどのように捉えて指導するかが、とても重要であると言える。

第8章 総合考察

本研究は、「保育現場における運動遊びの指導に関する研究」について、「非認知能力の視点を持って捉える」ことの意義から検討したものである。前述してきたように、筆者は、保育現場での運動遊びは、運動スキル向上が第一目標であってはいけないという課題意識があり、保育現場における運動遊びの指導について検討する必要があると考え、本研究に取り組んできた。その中で、第7章で示したように、非認知能力の視点を持って運動遊びの指導を捉えることによって、保育者の運動遊びの捉え方なども変化してきたことを示した。

序章で示したように、本研究の主要な問いは、

- ① そもそも幼児期の「体力・運動能力」をどのように捉えればよいのか、
- ② 幼児期の運動遊びはどのような意味を持つのか、
- ③ 保育現場で「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」「体を動かす楽しさや心地よさ、気持ちよさ」「非認知能力」を育んでいくような運動遊びをどのように指導していくとよいのか

というものであった。

本章では、総合的に考察を深めるために、第1節で「各章のまとめ」を行い、第2節で「運動遊びの指導において非認知能力の視点を持つことの意義」について、「体力構成要素とそれらを捉える視点」及び「多様な動きの視点」と、「非認知能力の視点で運動遊びを捉える方法と意義」を考察した。この第2節は、主として問いの1つ目と2つ目についての考察である。そして、第3節で「3つの視点の循環性を持った運動遊びの指導と指導案立案」として考察を行った。これは主として3つ目の問いについての考察である。これらを踏まえて、第4節で「本研究のオリジナリティ」、第5節で「本研究の限界と課題」について述べた。

第1節 各章のまとめ

序章では、子どもの体力・運動能力の低下の現状について問題提起し、現在注目されている非認知能力の観点も踏まえて保育現場の現状を把握した。

第2章では、幼児期の体力・運動能力に関する先行研究を踏まえ、とくに2000年代以降の研究動向を整理することを通して、「体力・運動能力」の動向について、一定の基礎

的整理を行い、課題を抽出した。その結果、幼児の運動能力に影響を及ぼす要因解明のため、様々な視点で研究がなされており、運動能力向上のためには、生活環境や運動環境を整えるとともに、身体部位認知能力や社会性の効用も重要な要素であるということが明らかとなった。更に、幼児期は積極的に運動スキルを獲得する時期ではないため、様々な遊びに主体的に取り組み、仲間とともに活動することで運動能力向上を図るという視点、すなわち非認知能力の視点が必要であることが示唆された。

第3章では、保育現場における体力・運動能力の捉え方について保育者に対して質問紙調査を実施し、保育者が捉える体力・運動能力について検討を行った。保育者は体力・運動能力調査で測定できるような体力が課題ではなく、日常生活の中で自分自身の体をうまく動かすことができないことを課題としていることが明らかとなった。その中で、特に心理的要因（非認知能力）といった課題も挙げられていることから、子どもの内面に関する課題に対しても取り組む必要があるという視点を保育者が意識して捉えていることが示唆された。

第4章では、すでに先行的に取り組んでいる「幼児期運動指針」「アクティブ・チャイルド60min.」について検討を行った。結果として、体力・運動能力向上のための活動は、就学後と違い「遊び」を通して行われることが重要視されており、スキルの獲得ではなく、多様な動きの経験を積み重ねることが重要だとされていることが明らかとなった。また、身体的要素だけに注目するのではなく、非認知能力に注目して活動を行うことが重要であることが示唆された。

第5章では、S市の公立幼稚園・保育所（全34か所）において、どのような運動遊びが実施されているかについて質問紙調査を行い、「多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れる」という運動遊びの実践とともに、体を動かしたくなるような環境づくりに工夫があるという結果が確認できた。

第6章では、「運動遊びの育ちを捉える視点」について、提案されている取り組みの整理を行った。運動遊びを実施する際、「できる」「できない」の視点ではなく、「多様な動きの経験」や「気持ちの面の育ち（非認知能力）」に着目した指導が必要だとされていることが明らかとなった。保育現場で大切にすべきことは、運動能力の向上ではなく、運動能力以外の力（非認知能力）の向上であることが示唆された。

第7章では、幼稚園現場で行った2年間の実践研究の分析を行った。運動遊びの経験を通して育つ非認知能力を導き出し、それらの「非認知能力の育ち」を指導案のねらいに

導入して運動遊びの実践を行い、「非認知能力の育ち」を意識しながら運動遊びの指導をすることの意義を検討した。結果、運動遊びを通して育つ非認知能力が明らかとなり、非認知能力の視点を持って運動遊びの指導をしたことで、保育者自身の運動遊びの指導に関する捉え方にも変化が見られた。非認知能力の視点を持って指導することで「運動能力以外の力」＝「非認知能力」を育てることにつながるということが示唆された。

第2節 運動遊びの指導において非認知能力の視点を持つことの意義

1. 「体力構成要素とそれらを捉える視点」及び「多様な動きの視点」について

本論では、「体力」とは、猪飼が提唱している体力構成要素の「行動体力」と「防衛体力」であり、「運動能力」とは、その中の「行動体力」を指すと考えてきた。

本研究において示唆された、猪飼が提唱する体力構成要素の捉え方を図8-1にまとめた。体力構成要素それぞれに捉える視点があると考えられる。全ての項目が関連していると推察されるが、幼児期に必要な精神的要素の行動体力の育ちは、非認知能力の視点を持って確認する必要があることが確認された。

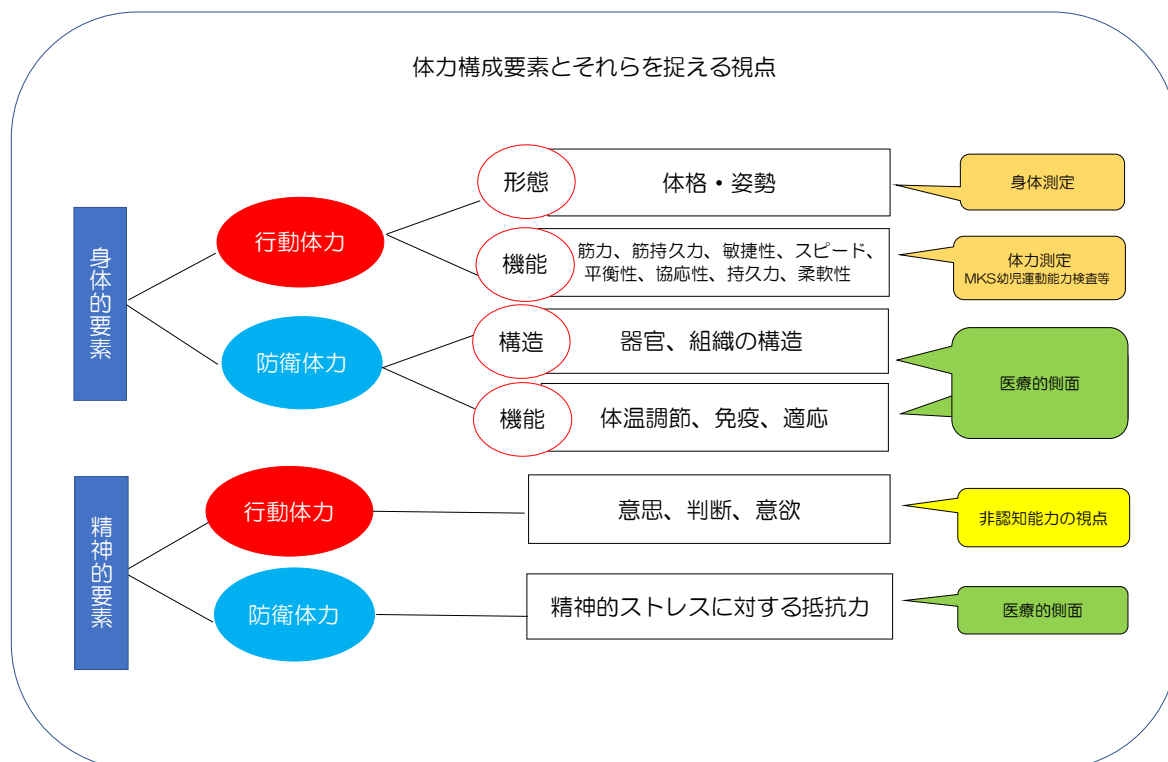


図8-1 体力構成要素とそれらを捉える視点

幼児期の体力・運動能力向上を考える上で、どのような力をつけていくべきであるのかといった点からみると、猪飼が提唱している体力構成要素の「身体的要素」よりも「精神的要素の行動体力」に注目して活動を実施することの必要性は多くの研究者が述べている。

しかし、実際に運動遊びの効果の測定をする際には、MKS 幼児運動能力検査といった体力測定を実施することが多く、身体的要素の観点で運動遊びの効果を確認している。体力測定での効果測定となるため、運動遊びの指導においても特定の動きを身につけることが意識されやすいと考えられる。このように、運動遊びの指導となると「スキル」や「ルール」の指導になりがちであり、大切にすべきだと考えられる「非認知能力」の部分に焦点を当てた指導が行われにくいといった課題があった。

また、幼児期運動指針では、「運動スキルの向上」より「多様な動きの経験」を重視すべきだとしているが、実際の保育現場において幼児期運動指針の認知度は低く、多様な動きの経験を重視した運動遊びの方法が広く認知されているとはいえない現状がある。しかし近年、「多様な動きの経験」については、吉田ら（2015）によって、保育現場での実践方法の提案がなされており、保育現場における運動遊びは、運動スキル向上よりも多様な動きの経験をどのように保障するのかといった視点で捉えるという方法は提示されている。本研究でも、第7章第2節において、吉田の枠組みを用いて、運動遊びの中で48種類の動きのどの部分を育てることが可能であるか検討した結果、多様な動きの経験を捉えることが可能であることが示された。

2. 非認知能力の視点で運動遊びを捉える方法と意義

本論では非認知能力の観点から運動遊びの育ちを捉える視点を提案した。運動遊びの指導案作成段階において「育ってほしい力」として非認知能力の育ちの見通しを立て、全ての活動に対して「非認知能力の育ち」の育ちを促す「ねらい」を記入した。その指導案を基に運動遊びの実践を行い、保育後にエピソード記述を通して事例研究をしながら振り返りを行った。運動スキルに焦点を当てて子どもの姿を観るのではなく、非認知能力の視点をもって運動遊びに取り組む子どもを観ることで、運動遊びの捉え方を変えるという取り組みである。運動遊びを非認知能力の視点で捉えることで、今まで重要だと感じながら捉えることが難しかった非認知能力の育ちを確認することができた。更に、保育後に事例研究をしながら振り返りを行うことで「非認知能力の育ち」を保育者間で共有することが

できるようになった。そのことで、保育者自身が運動遊びを通して、子どもの中にどのような育ちがあるのかを明確にすることができた。それにより、保育者が保護者に対して自信と根拠を持って運動遊びの重要性を発信することが可能となった点も大きな成果であった。

また、このような形で運動遊びの実践を行うことで、保育者の援助にも変化が見られた。指導案には、子どもの主体的な活動が増えるよう、子ども主体の文章が増え、保育者の援助方法も「指導する」から「見守る」といった方法に変化していった。

今回実施した研究保育の方法を用いて保育の振り返りを繰り返すことで、結果として保育者自身の保育の見直しにもつながり、運動遊び以外の活動時の援助や配慮も変化したという結果を得ることができた。この結果は「保育者による保育の自己評価」が自然と行われているということであり、「保育の質の向上」にも貢献するものであると考えられる。

第3節 3つの視点の循環性を持った運動遊びの指導と指導案立案

運動遊びを指導する際の視点として、「多様な動きの経験」「運動スキルの獲得」「非認知能力の獲得」という捉え方が挙げられる(図6-1)。これらは相互に関係していると推察される。保育の現場では、非認知能力の視点で運動遊びに取り組むことで、子どもたちは多様な動きの経験ができ、その結果、運動スキルを獲得することができ、更に意欲的に運動遊びに取り組むという循環が重要である。運動遊びに主体的に取り組むことで、様々な動きにチャレンジする子どもが育ち、その動きを繰り返し経験する。そのような取り組みが運動スキルの向上につながると考える。その循環が、保育の現場では必要である。そのことを実現させるためには、非認知能力のねらいを詳細に記す必要がある。通常、指導案立案時に活動全体のねらいとして、非認知能力のねらいを立てることが多い。しかし、一つ一つの活動において非認知能力獲得の機会が多く存在し、保育者が意識をして援助していく必要があると考える。よって、活動全体のねらいとして非認知能力のねらいを立てるだけでなく、一つ一つの活動において非認知能力のねらいを立てることは非常に意義深いと考える。例えば、運動遊びの導入段階では、「主体性・意欲」「目的意識」を重視し、実際に体を動かして活動する段階では、「試行錯誤」「粘り強さ」「自己表現」を重視する。そして、活動を振り返る段階(サークルタイムなど)では、「目的意

識」「自己表現」「自己充実」を重視するというように、それぞれの段階ごとに非認知能力のねらいを入れて、指導案を立案することが大切なのではないかと考えられる。

運動遊びに取り組む際、運動スキルの獲得（身体的要素）を第一目標にするのではなく、非認知能力の育ちに焦点を当てて運動遊びの指導を捉えることで、運動に取り組む姿勢（意欲）や、運動に対する自己認識（運動を好意的に捉える）が育つといえる。これらの指導方法が保育現場に導入されることにより、保育者の運動遊びに対する認識が変化し、その結果、子どもの育ちにも変化を与えることができると考えられる。よって、保育現場における運動遊びの指導は、非認知能力の視点をもって捉えることが重要であり、その視点を重視した指導をすることは意義深いと考える。

以上を踏まえると、これらの「多様な動きの経験」「運動スキルの獲得」「非認知能力の獲得」という3つの視点を持って「ねらい」を考え、運動遊びの指導案を立案することで、運動能力向上につながる運動遊びの活動を構想することが可能となり、保育者の援助や配慮が具体的になると考えられる（図8-2）。運動遊びの指導案を作成する際、どのような遊びをするかといった視点（保育内容）だけではなく、非認知能力を意識したねらい（目標の達成・他者との協働・情動の制御）を立てることが必要であり、さらにその活動を経験することで獲得可能な運動スキルに関するねらい（遊びの中で育つ技能）も必要である。

更に、運動遊びを行った後、これら3つの視点を持って、振り返りを積み重ねることで、保育者の意識変化が生まれる。これらのことから、3つの視点を踏まえた指導案作成が重要ではないかと考える。

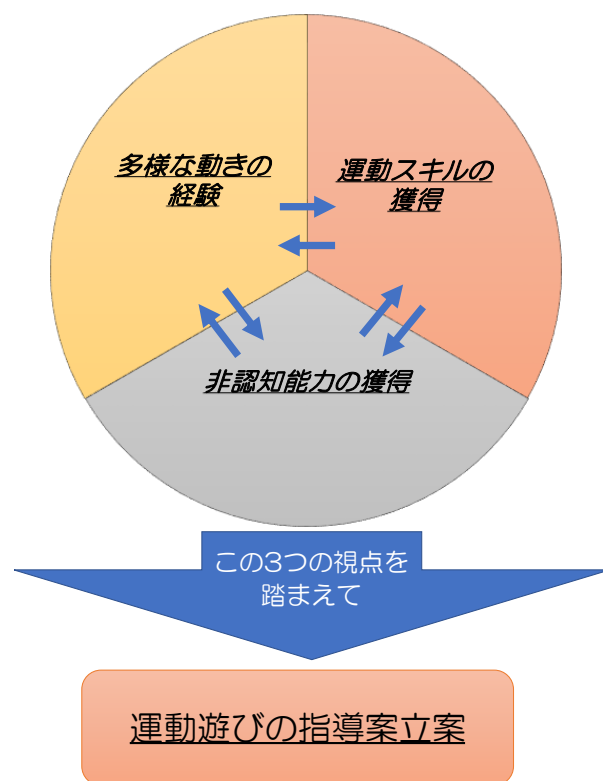


図 8-2 運動遊びの指導案立案の視点

第 4 節 本研究のオリジナリティについて

1. 研究成果について

本研究では、特に第 7 章で、非認知能力の視点から運動遊びを捉えるために、指導案の中で「非認知能力」に関するねらいをたてて実践し、振り返りを行うことで、非認知能力の育ちを確認することができた。また、子どもたちの姿からも非認知能力の育ちを確認することができた。それを踏まえると、幼児期の運動遊び指導は、運動スキル向上に着目した活動を行うのではなく、非認知能力向上に着目して活動を実施することが大切であるといえる。非認知能力の育ちに着目して運動遊びを行うことで、運動に取り組む姿勢（意欲）や、運動に対する自己認識（運動を好意的に捉える）が育つことが明らかとなった。

2. 研究成果のオリジナリティについて

これまで、幼児の運動遊びは、運動スキル向上だけでは十分ではないという認識があったものの、運動スキル以外の視点が明確ではなかったため、運動遊びに取り組む際には、運動スキル向上の活動重視になる傾向があった。

運動遊びの育ちを捉える視点として、日本スポーツ協会がプレイフルネスという6つの要素「没頭」「自己決定」「有能感」「ルール遵守」「社会的関与」「楽しさ」が重要であると提唱している。また、幼児期運動指針では、「多様な動きが経験できるよう様々な遊びを取り入れること」「楽しく体を動かす時間を確保すること」「発達の特性に合った遊びを提供すること」という3点を踏まえて、「幼児は様々な遊びを中心に、毎日、合計60分以上、楽しく体を動かすことが大切」とし、「多様な動きの経験」や「運動スキルの獲得」また「楽しく体を動かすこと」の重要性について提案している。

奈良教育大学附属幼稚園では、幼児期運動指針を踏まえて、運動遊びを通して育つ力を「からだ力」と整理し、「体づくり」「動きづくり」「気持ちづくり」という視点を持つことの重要性を提案している。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では、幼児期運動指針で提案されている「多様な動きの経験」と「運動スキルの獲得」の視点に加えて、「楽しく体を動かす」とされている項目を更に具体的に検討し、「非認知能力の獲得」の視点として検討を進めた。「非認知能力の獲得」とは、幼児期運動指針で述べられている「楽しく体を動かす」という視点や、奈良教育大学附属幼稚園の「気持ちづくり」という視点を深く掘り下げたものである。

運動遊びの指導をする際、各活動において、非認知能力のねらいを詳細に立て、非認知能力の育ちを意識して指導することで、運動スキルの向上ではなく、子どもが運動遊びに対して、主体的に取り組む姿勢を育む「援助」が可能であることを明らかにした。

本研究では更に、「多様な動きの経験」「運動スキルの獲得」「非認知能力の獲得」という3つの視点の循環性を持った運動遊びの指導が重要であることを整理し、指導案立案の際、「非認知能力の獲得」のねらいを時系列に沿って詳細に記入することで、保育者の運動遊びに対する意識が変化し、援助方法が変化することを明らかにした。また、保育者が「非認知能力の育ち」を意識して運動遊びの活動を行い、子ども達の姿を観察し、振り返りをしたことで、子ども達の「非認知能力の育ち」を確認することができた。これらが、本研究のオリジナリティであると考えられる。

3. 研究方法のオリジナリティについて

第6章までは先行研究や関連文献、保育現場での質問紙調査によって現状や課題を整理し、運動遊びを捉える視点、運動遊びの指導の視点を整理した。

第7章では、3つの調査分析を行ったが、とくに研究方法としては、「調査Ⅲの指導案の分析」にあたって、指導案に示される保育者の援助やねがいについて、KHcoderを用いて形態素解析を行い、文章を定量的に分析した点については、指導案の分析手法として新たな方法だと考えている。

4. 本研究の学際性について

保育・幼児教育学と体育学・運動学との融合の視点では、幼児期の体力・運動能力をどのように捉えるかを明らかにしたことにより、運動遊びの指導方法を新たに提案することができた点が学際的であると考ええる。

また、保育・幼児教育学と小学校教育との視点では、保育現場において、非認知能力の視点を持って運動遊びの指導をすることで、子どもの学ぶ意欲を育てることにつながる（学びに向かう力の育成）。この考え方は小学校教育でも重要であり、小学校の体育分野においても同様のことが言える点が学際的であると考ええる。

第5節 本研究の限界と課題

本研究の限界として、1園の取り組みについて質的調査法を用いて2年間継続研究を行ったが、研究調査園が1園であったため、調査対象園では効果が確認できたが、一般化できるとまでは言い難いことが挙げられる。また、運動遊びを通して育つ力を検討し、運動スキルだけではなく非認知能力の育ちを保障することの重要性を明らかにしたが、非認知能力の育ちを保障することで運動スキルが向上することを明らかにしたわけではない。今後は、非認知能力の育ちを保障することで運動スキルも向上し、結果的に子どもの体力向上につながったという事例検討を行いながら、非認知能力の育ちを保障することの重要性を伝えていく必要がある。

また、本研究においては、設定した保育活動の中という限定的な活動を運動遊びとして捉えて取り組んだ。保育現場において、設定した活動だけではなく自由活動の中にも運動遊びは行われており、その際に必要な援助や配慮については検討していない。自由な活

動における運動遊びであっても、子どもなりに目的意識を持ち、主体的に取り組むことが重要であると考え、その部分の解明はできていない

その限界も踏まえて、今後の課題として、以下の4点が挙げられる。

- (1) 保育現場における運動遊びで育つ非認知能力を更に調査し、運動遊びで育つ力の特徴を明らかにし、運動遊びの指導場面で保育者が意識すべき視点を提案していく。
- (2) 幼児期に育てるべき力は運動スキルの視点を重要視するのではなく、非認知能力の視点が大切であることが確認された。この捉え方を保育現場に伝える方法を検討することが必要である。保育者自身が、運動遊びを通して「非認知能力を育てる援助を行うことで、運動に対する有能感が生まれ、その結果運動スキルの向上につながる」ということを認識し、運動遊びの指導ができるような指導法の提案を検討する。
- (3) 非認知能力向上が運動スキル向上につながるという相互関係を明らかにする。
- (4) 自由活動中の際、子ども達が取り組む運動遊びに対する指導法について検討する。

引用参考文献

- 穂丸武臣（2003）. 幼児の運動能力の発達に及ぼす遊び環境等に関する研究について 東海保健体育科学、25（1）、1-12.
- 秋武寛・安部恵子・三村寛一（2016）. 幼児の運動能力に対する歩数および運動強度との関係 発育発達研究、70、17-26.
- 朴淳香・岩崎洋子（2007）. 園での活動が幼児の運動能力・運動技能・運動有能感・身体活動欲求に与える影響 鶴見大学紀要、44（3）、65-70.
- 朴淳香・岩崎洋子・黒田眞喜子・原口咲子（2009）. 幼児の運動能力と園の生活・遊び技能との関連についての予備的研究 鶴見大学紀要、46（3）、89-92.
- 遠藤利彦（2017）. 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 平成27年度国立教育政策研究所プロジェクト研究報告書
- 藤井勝紀・穂丸武臣・花井忠征・村瀬智彦・酒井俊郎（2005）. Polynomialによる幼児の体格と運動能力の経年変化に関する検討 - 男子に関する解析 - 東海保健体育科学、27、9-20.
- 藤井勝紀・田中望・金俊東（2012）. 韓国幼児における体格および運動能力の加齢変化構図 - 最小二乗近似多項式適用による解析 - 日本生理人類学会誌、17（2）、57-65.
- 藤井勝紀・春日晃章・田中望・福富恵介（2013）. 幼児期における体格発育と運動能力発達との関係構図の検証 - 二次多項式による縦断的データの解析 - 日本生理人類学会誌、18（2）、67-75.
- 福田邦夫・長島長節（1939）. 體育學通論 東京大明堂
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation.
- 早川健太郎・藤井勝紀・久世早苗・酒井俊郎（2012）. 日韓幼児における肥瘦度別体格と運動能力の比較検討 東海保健体育科学、34、33-43.
- 長谷川大・前橋明（2009a）. 保育園幼児の園内生活時の歩数と体力・運動能力との関連 幼少児健康教育研究、15（1）、12-20.
- 長谷川大・前橋明（2009b）. 保育園幼児の生活状況と体力・運動能力との関連 - テレビ・ビデオ視聴時間とのかかわりを中心に - 幼少児健康教育研究、15（1）、32-48.

- 樋口耕一（2014）．社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- 堀内明子（2009）．子どもの身体活動ガイドライン策定に関する予備的調査：健康度を決定する歩数の基準値を探る 早稲田大学人間科学研究、22.
- 飯嶋裕美・木塚朝博・速水達也・岩見雅人・板谷厚・鈴木寛康（2010）．不安定な接地面上で運動遊びが幼児の運動能力に与える影響 発育発達研究、47、10-20.
- 猪飼道夫（1969）．運動生理学入門 杏林書院
- 池田孝博・青柳領（2008）．幼児の運動能力テストバッテリーの作成 - 信頼性・妥当性および実用性による検討 - 身体運動文化研究、13（1）．11-29.
- 池田孝博・青柳領（2009）．幼児の生活と運動能力に関する因果モデルの検証 - 正しい生活リズムは身体活動や運動能力にどのように影響するのか? - 発育発達研究、42、11-23.
- 池田孝博・青柳領（2010）．幼児の運動能力の発達速度曲線の分類 体育測定評価研究、10、1-10.
- 池田孝博・青柳領（2011）．正規分布からの乖離性に基づく幼児期における運動能力の二極化の検討 発育発達研究、52、23-35.
- 池迫浩子・宮本晃司・ベネッセ教育総合研究所（訳）（2015）．家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆 ベネッセ教育総合研究所
- 井上芳光・山瀧夕紀・谷玲子（2006）．母親の運動経験・活動性が幼児の運動量・運動能力に及ぼす影響 日本生理人類学会誌、11（1）、1-6.
- 井谷恵子（2005）．体力作りからフィットネス教育へ - アメリカの体育教育と身体づくりへの責任 明石書店
- 岩崎洋子編（2008）．保育と幼児期の運動遊び 萌文書林
- 岩崎洋子・吉田伊津美・朴淳香・鈴木康弘（2018）．保育と幼児期の運動遊び 第2版 萌文書林
- ジェームズ・J・ヘックマン（2015）．幼児教育の経済学 東洋経済新報社
- 河邊貴子（2019）．新3法令対応 幼児教育・保育カリキュラム論 東京書籍
- 経済協力開発機構（OECD）編・ベネッセ教育総合研究所企画制作（2018）．社会情動的スキル - 学びに向かう力 明石書店

- 岸本みさ子 (2016a) . S 市立幼稚園・保育所における運動遊び活動内容の検討 千里金蘭大学紀要、13、175-178.
- 岸本みさ子 (2016b) . 幼児期運動指針活用法の一考察 -S 市立幼稚園の調査から- 大和大学研究紀要、2、117-123
- 岸本みさ子 (2018) . 保育現場における体力の捉え方-S 市立幼稚園・保育園の調査による探索的研究- 大阪総合保育大学紀要、12、145-156.
- 岸本みさ子 (2019) . 幼児の運動能力に関する 2000 年以降の研究動向と今後の課題 - 運動能力を測定する項目からの検討 - 大阪総合保育大学紀要、13、193-206.
- 国立大学法人お茶の水女子大学・全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会 (2016) . 幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究 - 感性・表現の視点から - 文部科学省
- 久保温子・村田伸・平尾文・田中真一・満丸望 (2015) . 幼児の体型が運動能力に及ぼす影響について ヘルスプロモーション理学療法研究、5 (2) 、61-64.
- 経済協力開発機構 (OECD) (2018) . 社会情動的スキル - 学びに向かう力 明石書店
- 公益財団法人日本体育協会 (2015) . 幼児期からのアクティブ・チャイルド・活動 サンライフ企画
- 川喜多二郎 (2008) . 続・発想法 KJ 法の展開と応用 中公新書
- 厚生労働省 (2018) . 保育所保育指針解説 フレーベル館
- MKS 幼児運動能力検査 <http://youji-undou.nifs-k.ac.jp/> (2018 年 8 月 30 日)
- 宮口和義・出村慎一・浦真理子 (2009) . 幼児におけるラダー運動の成熟度と運動能力との関係 発育発達研究、43、1-10.
- 宮口和義・出村慎一 (2016) . 石川県における幼児の体格・基礎運動能力についての考察:1985 年と 2013 年との比較 発育発達研究、73、20-28.
- 宮下充正 (1997) . 体力を考える - その定義・測定と応用 - 杏林書院
- 松田賢一・新沼英明・岡健吾 (2014) . 幼稚園・保育園・認定こども園における「幼児期運動指針」の活用に関する一考察 全国保育士養成協議会 第 53 回研究大会 研究発表論集、133.
- 森司朗・杉原隆・吉田伊津美・近藤充夫 (2004) . 園環境が幼児の運動能力発達に与える影響 体育の科学、42 (4) 、329-336.
- 森司朗・杉原隆・吉田伊津美・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩輝・近藤充夫 (2010) . 2008 年の全国調査からみた幼児の運動能力 体育の科学、60 (1) 、56-66.

- 森司朗・杉原隆・吉田伊津美・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮（2011）．幼児の運動能力における時代推移と発達促進のための実践的介入 平成 22～24 年度文部科学省科学研究補助金 基盤研究 B 研究成果報告書 課題番号 20300204
- 村瀬智彦・出村慎一（2005）．幼児の体力・運動能力に関する測定評価研究の課題 - 国内の先行研究の整理と今後の検討課題 - 体力測定評価研究、5、5-13.
- 村瀬智彦（2016）．幼児の体力・運動能力の測定と評価の研究動向 - 研究と保育の両面からのアプローチ - 教育医学、61（3）、246-256.
- 村瀬智彦（2017）．保育現場への測定と評価支援による運動能力評価基準値の作成 - 幼児用握力計による基準値の提示とともに - 教育医学、62（4）、418-431.
- 文部科学省（2002a）．子どもの体力の現状と将来への影響
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344530.htm
- 文部科学省（2002b）．子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344516.htm
- 文部科学省 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、9.
- 文部科学省（2012）．幼児期運動指針
- 文部科学省 体力・運動能力調査 - 調査概要
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa04/tairyoku/gaiyou/1259258.htm
(2018 年 8 月 30 日)
- 文部科学省（2018a）．平成 30 年度体力・運動能力調査報告書
- 文部科学省（2018b）．小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 体育編 東洋館出版社
- 文部科学省（2018c）．幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 森口佑介（2019）．自分をコントロールする力 非認知スキルの心理学 講談社
- 長澤純一編（2007）．体力とは何か - 運動処方その前に - N A P
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）．幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 フレーベル館
- 日本発育発達学会（2014）．幼児期運動指針実践ガイド 杏林書院

- 西田李里・久保田愛子・利根川明子・遠藤利彦（2018）．非認知能力に関する研究の動向と課題 - 幼児の非認知能力の育ちを支える活動開発のための整理 - 東京大学大学院教育学研究科紀要、58、31-39.
- 中室牧子（2015）．「学力」の経済学 ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 奈良教育大学附属幼稚園プロジェクトチーム（2014）．運動あそびで『からだ力』UP !! ひかりのくに株式会社
- 及川直樹（2013）．地域における親子運動あそび教室に参加した幼児の運動能力と家庭生活の実態 幼少児健康教育研究、19（1）、43-50.
- 小椋優作・春日晃章・川崎美貴・水田晃平（2016）．幼児の自由遊び時に発する言葉の量的特性と運動能力との関連 - 5歳男児を対象として - スポーツ健康科学研究、38、35-42.
- 大石健二・佐藤孝之・西山哲成（2012）．幼児の運動能力測定項目としての全身反応時間の信頼性 体育測定評価研究、11（0）、25-33.
- 大谷尚（2011）．SCAT : Steps for Coding and Theorization - 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 - 日本感性工学会論文誌、10（3）、155-160.
- 大谷尚（2019）．質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで 名古屋大学出版会
- 塩見優子（2011）．幼児の身体活動量および体力・運動能力に関する研究動向 岡山体育学研究、18、1-9.
- 坂口正治・島崎博嗣（2015）．幼少期の運動遊び指導入門 元気っ子を育てる運動遊び. 創文企画. 14-15.
- 杉原隆・近藤充夫・森司朗・吉田伊津美（1999）．幼児の運動能力判定基準と、園・家庭環境および遊びと運動発達の関係 体育の科学、49（5）、427-434.
- 杉原隆・森司朗・吉田伊津美・近藤充夫（2004）．2002年の全国調査からみた幼児の運動能力 体育の科学、54（2）、161-170.
- 杉原隆・近藤充夫・吉田伊津美・森司朗（2007）．1960年代から2000年代に至る幼児の運動能力発達の時代変化 体育の科学、57（1）、69-73.
- 杉原隆・吉田伊津美・森司朗・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩輝・近藤充夫（2010）．幼児の運動能力と運動指導ならびに性格との関係 体育の科学、60（5）、341-347.

- 杉原隆・吉田伊津美・森司朗・中本浩輝・筒井清次郎・鈴木康弘・近藤充夫（2011）．幼児の運動能力と基礎的運動パターンとの関係 体育の科学、61（6）、455-461.
- 杉原隆・河邊貴子編（2014）．幼児期における運動発達と運動遊びの指導 - 遊びの中で子どもは育つ - ミネルヴァ書房
- 高健（2004）．中国の幼児における着衣重量・戸外遊びと運動能力および関連要因の検討 民族衛生、70（4）、146-160.
- 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（2017）．子どものプレイフルネスを育てる プレイメーカー サンライフ企画
- 田中千恵（2005）．幼児の運動能力と Body Image との関連について 幼少児健康教育研究、12（2）、8-16.
- 田中沙織（2009）．幼児の運動能力と身体活動における関連について - 5歳児の1日の生活からみた身体活動量を中心として- 保育学研究、47（2）、8-16.
- 田中千晶・引原有輝・安藤貴史・大河原一憲・薄井澄誉子・佐々木玲子・田中茂穂（2014）．関東圏在住幼児の体力・運動能力と就学前の保育・教育施設内および施設外における運動・スポーツの実施状況や日常の身体活動量に関する横断的研究 体力科学、63（3）、323-331.
- 内田智子・大井拓也・筒井清次郎（2018）．幼児期のラダー運動遊び、サーキット遊びおよび自由遊びが体力・運動能力向上に与える影響:内発的動機づけを重視した運動活動に注目して 発育発達研究、78、1-12.
- 梅崎さゆり・中谷敏昭・山本大輔・中須賀巧・橋元真央（2013）．コーディネーション運動が幼児の運動能力に与える効果 - 投球・捕球能力の量的変化と質的变化 - 発育発達研究、59、27-40.
- 牛澤賢二（2018）．やってみようテキストマイニング - 自由回答アンケートの分析に挑戦! - 朝倉書店
- 渡部昌史・梶谷信之（2011）．幼児期の女兒における体力・運動能力について - 15年間の年次推移 - 幼少児健康教育研究、17（1）、7-16.
- 渡部昌史・渡邊祐三・梶谷信之（2012）．保育現場における継続的な運動あそびの実施が幼児の基礎運動能力に及ぼす影響 幼少児健康教育研究、18（1）、13-18.
- 谷田貝公昭（2016）．新版・保育用語辞典 一藝社

吉田伊津美・杉原隆・近藤充夫・森司朗（2002）．幼児の運動能力の年次推移 体育の科学、52（1）、29-33.

吉田伊津美・杉原隆・森司朗・近藤充夫（2004）．家庭環境が幼児の運動能力発達に与える影響 体育の科学、54（3）、243-249.

吉田伊津美（2015a）．幼児の運動遊び「幼児期運動指針」に沿って チャイルド本社

吉田伊津美・森司朗・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮（2015b）．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.

財団法人日本学校体育研究連合会（2018）．「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」についての意見

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/kondankai/attach/1404385.htm

財団法人日本体育協会（2010）．子どもの発達段階に応じた体力向上活動の普及啓発 アクティブ・チャイルド・活動 サンライフ企画

謝 辞

本研究を博士論文として提出するにあたり、多くのご支援とご指導を賜りました。いつもあたたかいご指導と激励を賜りました大阪総合保育大学大学院の瀧川光治教授に、心より感謝申し上げます。研究の基礎から丁寧にご指導いただき、進むべき道を示して下さいました。また、審査の過程において貴重なご指摘、ご示唆を賜り、いつも新しい視座をくださった玉置哲淳教授、大阪成蹊大学の三村寛一教授に感謝申し上げます。また、大学院での学びを支えて下さった学長の方美香教授、いつも温かいまなざしで見守り応援して下さいました山崎高哉教授、たくさんのご助言をくださった渡辺俊太郎准教授にも感謝申し上げます。

本研究第7章の調査にあたり、T幼稚園での2年間の研究活動が貴重な資料となりました。保育者の皆様の保育に対する情熱に鼓舞される日々であり、保育について語り合える時間が非常に意義深く、視野を広げる時間となりました。共に学ぶ機会を頂戴し、資料を快くご提供くださったT幼稚園の園長先生を始め、関わってくださった諸先生方、子ども達に深く感謝申し上げます。

これらのご恩を、保育・幼児教育の実践に還元できるよう、本研究で得た課題を基に研究を深めていく所存でございます。

博士論文を提出するにあたり、これまでお世話になった全ての方々に改めて謝意を表します。

最後に、いつも応援し、支えてくれた家族に心から感謝致します。

2020年3月1日

岸本みさ子