

「ちょっと気になる」幼児へのアダプテッドな身体活動プログラムの試み —社会—情緒的発達支援を意図して—

A trial of practice on adapted physical activity program for “difficult” young children: Intent to support their socio-emotional development

増 田 貴 人*

Takahito MASUDA*

要 旨

本実践研究は、「ちょっと気になる」幼児を対象に、スポーツチャンバラを軸においたアダプテッドな身体活動支援プログラムの実施をとおして、プログラム参加児の社会—情緒的变化を質的に分析した。本実践は全21回行われたが、集団意識や意思表示、自己決定などで参加児に変化がみられたことが事例から確認された。特に消極的傾向性を示していた幼児については、消極性の解消という気がかりな特徴への直接的な改善効果が大きいことが示唆された。

キーワード：「ちょっと気になる」幼児、アダプテッドな身体活動、社会—情緒的発達

I. 背景と目的

子どもの身体活動は、発達の非常に重要であるといえる。人間発達の礎を築く初期段階である幼児期の子どもにとっては、自らの身体を動かしながら多くの探索や体験を重ねていくことを考えると、その意味は大きいといえる。

幼児は遊びという身体活動のなかで、自身の興味や関心に基づいて直接身体を動かしながら、生活や自然を体験し、認知的、情緒的、社会的な発達を促すとともに、自らの身体の動きや可能性を学び、多くの基本的動き（fundamental movements）の経験と獲得につなげていく（ウィニック、1992）。身体を動かす運動遊びは、子どもの運動欲求を満足させ、情緒を安定させ、身体の発育を促し、体力や運動能力を発達させ、知的機能を高め、社会性やパーソナリティの発達を促すことができる（増田、2004）。つまり、身体活動によって起こる身体・運動面の発達が、将来の教科学習につながる知識・技能の基礎づくりにかかわる認知や知覚、社会—情緒発達などとも関連し影響し合い、子どもの発達全体にも繋がっていくといえる。したがって、身体活動の保障やその保育者による支援は、「身体を動かすことを学ぶ」ととどまらず、「身体を動かすこと

をとおして学ぶ」ことも含んでいるといえる。

しかしながら、発達障害が疑われる幼児など、発達や行動上何らかの困難を抱えている子どもにおいては、その集団参加が制限されがちであり、社会的に十分な身体活動の場や機会が得られないことが指摘されている（増田・七木田、2004）。つまり、自身の抱える持続した注意集中困難や動きのぎこちなさ、ルールの不十分な理解などから、競技のスキルや戦術などの習熟がおぼつかないため、活動の参加を拒まれたり、障害児・者だけで競技を実施することを余儀なくされている。このような、いわば「（保育者にとって保育上）ちょっと気になる」幼児の保育を考えたとき、彼らの抱える制約を軽減して多くの基本的動きを経験できかつ「気にならない」幼児も同じ条件で一緒に遊べるような、アダプテッド（adapted）な環境を設定し、「ちょっと気になる」幼児・「気にならない」幼児双方ともに身体活動を保障していくことは、保育・幼児教育における重要な課題であるといえる。

「ちょっと気になる」幼児への身体活動は、これまで、中枢神経や筋が麻痺・損傷・萎縮するなど、身体機能の明白な障害を有する幼児への支援に偏重しているように見受けられる。「ちょっと気になる」幼児に

*弘前大学教育学部家政教育講座

Department of Home Economics, Faculty of Education, Hirosaki University

しばしばみられるような、身体的不器用さ（physical awkwardness）の比較的軽度の運動困難については、花井・北澤（2002）などのような児童期を対象としたものを含めても、その支援がほとんど議論されていない。彼らが抱える身体的不器用さは、身体運動面以外にも、自尊心の低下や友達集団からの孤立など予後における人間形成への負の影響が懸念されている（Cantell, 1994）。すなわち、アダプテッドな環境設定の下、身体活動をとおして身体運動も含めた発達の諸側面を総合的に支援していくことが重要となる。

本研究は、そのような「ちょっと気になる」幼児を対象に実施したアダプテッドな身体活動プログラム実践の経過とその成果を報告することにする。この実践の目指すところは、日頃集団的身体活動への参加機会が制限されがちな「ちょっと気になる」幼児に対して、身体能力の向上をはかるとい期待もないわけではない。だがそれよりもむしろ、健常児を交えても対等に実施できる活動をとおして、自己実現に必要な社会性を養っていくことに主眼をおきたい。つまり身体活動プログラムをとおして得られる自尊心や社会性といった社会—情緒的側面の向上に焦点をあてることになる。

II. 方法

(1) 参加者及び指導者について

本実践は、2008年5月から翌年2月までとある幼稚園に設置されている通級指導教室にて、午前9時から10時までの1時間、隔週の頻度で実施された（全21回）。本実践は予備的試行として2006年から不定期に実施されてきた集団指導を踏襲して実施されている。

身体活動プログラムの指導者は、日本スポーツチャンバラ協会公認インストラクター資格保有者（1名）及び教育学・保育学・特別支援教育を専攻する数名の補助学生であり、これにコーディネーターとして通級指導教室から担当者のK先生が加わっている。

参加者の募集は4月上旬から中旬にかけて、通級指導教室に通園する4～5歳児を対象に行われ、そのなかから10名が参加を希望した。

参加児は、在籍する保育所・幼稚園から「社会的協調性に欠け集団活動が苦手」「身体の動きがぎこちない」「保育者にとって指示がとおりにくい」などの主訴により、いわば「ちょっと気になる」幼児として、通級による個別指導を受けている。参加児は全て男児であり、在籍する幼稚園・保育所では年長組または年中組に所属している。K先生によって整理された、保護者の指摘する参加児の抱える課題は、大きく二分される。すなわち、主に落ち着きのなさや多動的傾向が課題となっている参加児5名（以下「多動傾向」群）と、主に自発性の乏しさや積極性のなさが課題となっている幼児5名（以下「消極的傾向」群）である（表1参照）。

(2) スポーツチャンバラと本実践での再構成

本実践を実施するにあたり、成年期の知的障害者を対象にした先行研究（白崎, 1998, 2004; 白崎・安井・増田, 2001）を参考として、スポーツチャンバラを採用することにした。スポーツチャンバラを採用することにした理由は以下のとおりである。すなわち、①ルールや戦術の理解が容易なこと、②ストレスの発散や心理的解放、情緒の安定に繋がること、③自己決定

表1 参加児の一覧

群	名前	組	保護者が感じている子どもの特徴
「多動傾向」群	A児	年長	順番を待つのが苦手である。
	B児	年中	衝動的に動き、自分の行動をコントロールできない時がある。
	C児	年長	困難なことに挑戦しようとしなない。
	D児	年中	新しいことに挑戦することが苦手である。
	E児	年長	困難なことに挑戦することをためらう。
「消極的傾向」群	F児	年中	初めてのことにに対して積極的に活動することが苦手である。
	G児	年中	一人遊びが多く、集団に入っていくことが難しい。
	H児	年長	園で先生の言うことはきちんと聞くことができるが、家では難しい。
	I児	年中	嫌なことをされても「やめて！」と言うことができない
	J児	年長	割り込みをされても「ぼくがさき！」と言うことができない。

力が促されること、④運動量が多く、自然なかたちで機敏な動作が引き出せること、⑤障害者と健常者が共に楽しめるスポーツであること、などの効果（安井・増田・白崎, 1998; 増田・白崎・安井, 1999）が期待されることによる。あわせて⑥幼児にとっては非日常的な動作であるため、関心も引き出しやすいと考えられたことも考慮された。

スポーツチャンバラは、1973年に誕生した横浜の一武道家である田辺哲人により考案され、現在は、全国組織の他47都道府県全てに地方組織が設置され、国際的にも米国や仏国など世界42カ国に協会がおかれ世界選手権も20回を重ねている（田辺, 1996）。当初は、重い防具を取り払って、流派や構えなどにとらわれない、自分の生命を賭けるサバイバルを生き抜くための実践が意識されていたが、1995年から高等養護学校でクラブ活動として取り入れられ、翌年からは北海道スポーツチャンバラ協会の重点方針としてスポーツチャンバラの障害者への普及が始まった（白崎・安井・増田, 2001）。

スポーツチャンバラは、頭や目・耳など保護する防具としての面と、得物としてのエアソフト剣が使用される（図1）。エアソフト剣は、空気で膨らませた剣で、当たりが柔らかく、痛くないもので安全である。エアソフト剣にはいくつかの種類があるが、本実践では初心者向けの「小太刀（60cm）」と「長剣（100cm）」を使用した。

本実践では、白崎の実践（1998, 2001, 2004）を参考に、本来のルールを「相手の頭から足の先の身体のどこでも先に打ったほうが勝ち」「相打ちは負け」と単純化して行われた。子ども対大人のように、競技者間に力量・技量や体格などの差がある場合、1対1で同じ条件での対戦に固執せず、エアソフト剣の種類や使用本数を変えたり、大人1人対子ども複数人のような乱戦形式にしたりするなどして、両者が一緒に活動することができる点も特徴といえる。ただし幼児に実施するにあたり、動機づけの観点からあまり短時間で終わることは望ましくないと考え、本実践では勝敗を強調せず楽しみながら十分に打ち合えるように40秒～1分程度はできるようにする配慮を加えている。

本実践は、準備体操やその回の活動の説明の後、40分程度、一人ずつ順番に試合に準じた形式でスポーツチャンバラを行うかたちにより進行する（図2）。参加については、健康状態のチェックにより指導者による安全確保が困難と判断された場合を除き、基本的に参加児の自己決定及び保護者の意思を尊重して、見学



図1 面とエアソフト剣（上から順に、面、小太刀、長剣）



図2 本実践の一場面（1児と補助学生）

による参加など柔軟に対応している。

ルール理解や技量の向上等の条件がある程度見込めるまでは、子どもの対戦相手は大人に固定して実施し、1日で概ね3～6回程度経験できるように配慮している。最低限の約束事として、「使用する道具（面、エアソフト剣）は大切に使うこと」「自分の順番ではないときは友達を応援する」「あいさつを忘れずに」の3点は活動の説明時に必ず確認するようにし、参加児自身に安全に配慮させる姿勢をもたせるようにしている。特にあいさつについては、K先生からの助言のもと言語発達の様子なども勘案しながら、スポーツチャンバラを始める前に「お願いします。」、終わりの時は「ありがとうございました。」と声を出すこと、そしてその後対戦相手と右手で握手をすることを徹底させている。その後は自分の順番がまわるまでは座って待ちながら、友達の応援をすることになる。活動の終わりには整理体操、小括と次回の案内を行って終了となる。

また実践中の事故や負傷に対応するため、参加児と指導者には保険に加入することを義務づけている。

(3) 本実践の評価

本実践開始時から毎回の実践での参加児の様子を、参与観察及び映像撮影から得られたエピソード（逸話）として継続的にフィールドノーツに記録し、後日その逸話記録を整理する過程で、参加児の変化を質的に分析していくことにした。

あわせて、本実践を実施した時期を、実践の初回ないし第2回に相当する前期（5月）と、実践の第20回ないし第21回（最終回）に相当する後期（翌2月）に、それぞれ事前評価・事後評価として、調査を実施し、本実践の評価資料としている。

社会—情緒的变化については、参加児の保護者を対象に、金山・中台（2002）による幼児の社会的スキル尺度をもとに構成された質問項目を軸にフリートークを加えたインタビューを実施した。要した時間はそれぞれ概ね15～20分程度である。その結果については、4つの観点からまとめている。すなわち、「積極性」（自分から友だちに話しかける、友達をいろいろな遊びに誘う、家で自分から進んでお手伝いをする、何かを決める時自分の意見をはっきり言う）、「忍耐性」（困難なことでも挑戦してみようとする、ひとつのことを最後まで諦めずにやろうとする、失敗しても、もう一度頑張ろうとする）、「不注意・多動性」（そわそわしたり落ち着きがない、きまりや指示を守らない）、「集団性」（他の子どもたちとの遊びに参加しない、他の子どもたちと一緒にいる時、不安そうである）である。この尺度による結果は、K先生に実施した前期・後期それぞれで実施したインタビューの結果により補足し、本実践の評価資料とした。

さらに、事例研究として参加児のなかから1名を抽出して、その子の①本実践中の様子、②在籍する保育所での様子、③通級指導教室での個別指導の様子、の計3つの場面について別途観察を行って、その経過を詳細に把握しようと努めた。

III. 結果と考察

(1) 行動観察の結果から

本実践開始時から継続的に記録された参与観察及び映像撮影によるフィールドノーツにより、子どもの様子をまとめていくことにする。

a. 大人への依存からの脱却

G児は、当初大人との関わりが多く、大人の近くにいると落ち着かない様子だった。しかし参加を重ねるごとに他児、特にB児との関わりが増えていった。

〈エピソード1〉 他児が戦っていて自分の順番を待っている時、所定の位置には座らず、K先生に身体接触を求めて離れようとし ない。（第3回：5月22日）
〈エピソード2〉 K先生が移動する先について回る。ときおりB児の近くに移動したり、B児にくっついたりする。（第4回：6 月22日）
〈エピソード3〉 K先生が他の参加児に働きかけている時は、補助学生や インストラクターなど、近くにいる大人に身をゆだねる ようにくっついたり、話しかけたりする。（第7回：7 月17日）
〈エピソード4〉 子ども同士の対戦の時、「（B児とは）たたかいたくない。」 と言う。順番を待っている時は、B児の隣に座り 一緒に遊んでいる。（第13回：11月6日）
〈エピソード5〉 通級指導教室に入ってくると、真っ先にB児を見つけ 「Bくん、おはよう。」とあいさつをし、B児が手にして いたおもちゃについて、B児と談笑する。（第16回：12 月11日）

G児とB児の二人のみ、本実践の全ての回に欠席することなく参加しており、一緒にいる時間も長かった。G児の保護者によれば、家での会話のなかでB児の話題を出したり、B児と顔を合わせると自らあいさつをしたりする様子から、G児は特にB児と仲が良くなっていることがうかがえる。したがってB児と対戦したくないとの発言も、B児が嫌いだからではなく、B児の様子をよく見ているとそのスポーツチャンバラの実力を認めているためであろう。

本実践当初は、周囲は知らない人ばかりで不安も強いため、補助学生などの大人に依存して心理的安定をはかろうとしていたが、徐々に他の参加児、なかでもB児との交流を深めていく過程で、不安が解消されたのではないかと思われる。

b. 選択や工夫における自己決定

C児について、対戦における工夫が見られた。C児は自分の動きに対するイメージをもち、その動きを技と称して名前を付けている。

〈エピソード6〉 対戦中、特に相手（インストラクター）を打つことなく、側転を繰り返して逃げる。対戦後補助学生が、「あれ、Cくん、どうしたの？」と尋ねると、「あたらしいひっさつわざ！」と自信に満ちた表情で返答する。さらにその技の名前を尋ねると、元気に「にんじヤアタック！」と答える。（第10回：9月25日）

次に示すE児についても、直接的教授がなされていないにもかかわらず、自らの意思でオリジナルの防御の工夫をしている様子がみられた。

〈エピソード7〉

エアソフト剣を両手で持ち相手の攻撃を受ける、という守りの動作をする。(第6回：7月10日)

インストラクターは、「相手に打たれないようにしてね」「どうやったらいい音で相手を打てるかな、考えながらやってみよう」と声かけにより教示しているが、特に直接的な指導をしたわけではない。だがC児もE児も、自ら作戦としてオリジナルの技や相手に打たれない方法を考え、対戦中に繰り出してきた。エピソード7にみられたE児の守る動作は、その後他児も真似するようになっていく。それは、参加児が相手を打つことだけ考え攻撃一辺倒だった様相から、いかに相手から打たれないように相手を打とうとするか考えながら参加する様相へと、その内容に変化をつけるきっかけになった。

H児は、本実践を通して何度か対戦相手やエアソフト剣の種類を選ぶ経験をしたことで、自分の意思で決定することができるようになってきた。

〈エピソード8〉

指導者及び補助学生2人の中から対戦相手を選ぶ。H児は一人では決められない。補助学生のひとりが「私とやる？」と聞くと、「うん。」と頷く。(第3回：5月22日)

〈エピソード9〉

K先生の「強い先生（註：インストラクター）と弱い先生（註：補助学生）、どっちと戦う？」という問いに「つよいせんせい」、「(エアソフト剣の)長いほうと短いほう、どっちにする？」という問いに「みじかいほう」と答える。(第7回：7月17日)

上記のような選択が要求される場面の他にも、例えば独自の戦術・作戦を考えて参加するなど、工夫も特徴的であった。

〈エピソード10〉

対戦相手の周りをぐるぐると走り回るが、なかなか打てない。(第1回：4月24日)

〈エピソード11〉

がむしゃらに小太刀を振り回し、なかなか対戦相手に当たらない。(第4回：6月12日)

〈エピソード12〉

補助学生が脚を守ろうとするとその前に脚を打とうとしたり、隙ができる面を打とうとする。H児自身も小太刀で受けるなどして守ったりする。(第12回：10月16日)

やみくもに得物を振り回していた段階から、ねらいを付けて打ったり場合によっては守ったりと、考えながら戦うことができるようになってきた。保護者は後期のインタビューにて、普段の生活でも興味があることには「これやりたい」などと自分の意見をはっきり言えるようになってきたことを指摘していたが、その芽生えの時期と戦い方の変化が重なることから、それと連動してスポーツチャンバラにもさらに意欲的に取り組むようになってきたのではないと思われる。

I児は、指導者の指示にもよく従い特に大人を困らせる行動に出ることもなく、K先生によれば「優等生的存在」である。しかし一方で、嫌なことをされても我慢してしまい、嫌だという気持ちを相手に伝えることが難しかったが、次第に言語や仕草でそれを表せるようになっていった。

〈エピソード13〉

順番を待っている時、I児を挟んでJ児とE児がじゃれあっている。2人の手などがたまに当たっても、I児は何も言わず嫌な顔もしない。(第5回：6月26日)

〈エピソード14〉

D児がI児の頭に自分の手を置く。I児は首を横に振り、D児の手をD児の頭に戻す。(第12回：10月16日)

I児については、対戦内容の変化もみられた。

〈エピソード15〉

補助学生との対戦時、I児は補助学生の周りをぐるぐると逃げ回る。(第2回：5月8日)

〈エピソード16〉

D児との対戦でD児に激しく打たれて逃げる。補助学生に「向かって行って！」と言われると、逃げずに立ち向かっていく。(第6回：7月10日)

〈エピソード17〉

攻めようとするだけでなく、エアソフト剣の両端を手で持ち相手の攻撃を受けて守ろうとする動作もするようになる。また、逃げるというより、相手との間を取るように動く。(第12回：10月16日)

〈エピソード18〉

他の子どもにちょっかいを出されてもにこにこして、「やだ。」「やめて。」と言えなかったのが、だんだん言えるようになってきたようです。(後期、I児の保護者へのインタビュー)

I児の当初の状態は、集団性や忍耐力の観点のみから考えると非常に高いスキルにあったと考えられる。しかしそれが自らを表現できないというかたちとしても顕在化しており、I児の抱える主たる課題にもなっていた。エピソード14のように、本実践の後半になって、I児が意思表示できるようになってきた様子がうかがえる。また対戦相手から常に逃げる姿勢を取って

いたI児だが、補助学生の言葉かけにより相手に向かっていけるようになっていた。さらに、相手の様子を見て防衛重視や間を取るなど、参加の仕方も変えることもできるようになった。エピソード18のように、普段の生活でも意思表示できるようになったこともI児の大きな変化である。

自分の気持ちや考えを表現するとは、自己表現を支えるのは、自分で自分の尊厳を守る自己信頼と、その気持ちをきちんと受け止めてくれるだろうという他者信頼に支えられて、はじめて可能になる行為である(中釜, 1998)。I児にとっては、相手を打つことができたという思いが自己評価を高めることにつながるとともに、エピソード16の補助学生のような働きかけの積み重ねによって、指導者集団や他の参加児を取りまく本実践の社会的場の機能に対して、自ら働きかけても失敗にはならないだろうという感情をI児に抱かせたのではないだろうか。

C児、E児、H児、I児それぞれの事例において、本実践のなかで行われた自己選択と自己決定の経験は、自然なかたちで参加児の達成感や有能感を味わわせることにつながる「自信を育てるかかわり(井田, 1998)」になっていた。それらが一般化するかたちで、普段の生活での積極的な意思表示につながっていったことが示唆された。

c. 仲間意識

衝動的な行動が課題をなっているB児について、H児への仲間意識がうかがわれる場面が確認された。

〈エピソード19〉 自分の順番を待っている時、H児と戦いごっこをして遊んでいる。(第2回：5月8日)
〈エピソード20〉 整理体操時、H児と一緒に楽しそうに走り回り、体操にはなかなか参加しようとしな。先生のお話も静かに聞くことができない。(第12回：10月16日)
〈エピソード21〉 K先生が子どもの名前を呼び、子どもはチームに分かれて座る場所を移動する。H児が先に名前を呼ばれると、B児が「B! B!」と自分の名前を連呼し、H児と同じチームになることをアピールする。(第15回：12月4日)
〈エピソード22〉 友達が悪いことをしていると、それを真似して一緒にやってしまう。(後期、B児の保護者へのインタビュー)
〈エピソード23〉 B児もH児も、それぞれが通う園では、それほど多動な行動は見せない。しかし、スポーツチャンバラの場面になると、2人で走り回ったり、ふざけあったりしている。(後期、K先生へのインタビュー)

K先生はエピソード23にて、B児もH児も普段の生活ではそれほど多動を示していないものの、本実践場面ではよく示していることを示唆している。他のエピソードのなかでも、2人で一緒になってふざけあっていることが多いようである。

これは、スポーツチャンバラでの対戦ということが、高揚感を生じさせかつそれを相互に作用し合った結果、多動の傾向が強くなるかたちで顕在化していったことが推測される。エピソード22で保護者が指摘するB児の行動の方向性には、今後も介入・支援の余地があると考えられるものの、B児・H児両者とも仲間関係を意識していることが前提の行動であることは確かであろう。

E児は、元々顔見知りのJ児しか応援しなかったが、次第に他児への意識が感じられるようになっていった。

〈エピソード24〉 J児を「J、がんばれー!」と名指しで応援する。(第1回：4月24日)
〈エピソード25〉 スポーツチャンバラで知り合ったF児を「ふれーふれー、Fくん!」と応援する。I児と一緒に声をそろえ応援をする。(第11回：10月2日)
〈エピソード26〉 子どもを赤チームと青チームに分けて、子ども同士で対戦する。相手チームの子どもには「まける!」、同じチームの子どもには「がんばれ!」と応援する。(第13回：11月6日)

当初のE児は自分本位で協調できない様子を示していたが、本実践後半には、本実践を通して仲良くなったF児のことも応援するようになっていった。また、チームに分かれ対抗戦形式になると、そのチーム間での仲間関係も意識するようになり、応援にもその気持ちがうかがわれるようになってきた。

D児も、始めは大声で応援するI児の声を騒々しく感じていたようだが、回を重ねると一緒に声を合わせて応援するようになってきた。

〈エピソード27〉 他児が対戦し、自分の順番を待っている間、自分の隣に座っていたI児が大きい声で応援している口を自分の手で塞ぐ。(第2回：5月8日)
〈エピソード28〉 I児と一緒に声をそろえて応援をする。(第16回：12月11日)

他の参加児を応援するI児の口を塞ごうとするD児の行動は、応援そのものに意識が向いておらず、I児

の応援行動を騒音にしか感じていなかったことを示している。しかしエピソード28では反対に、自発的な応援行動ができるようになってきていることが明らかである。これは、D児が抱く他の参加児への心象が、エピソード1～5で示されるように、単なる知らない人から同じ実践に参加する仲間へと変容し、その交流過程から参加者集団への不安が軽減されていったことが背景にあると考えられる。

(2) 保護者が感じる変化の印象

参加児の社会－情緒的影響については、金山・中台（2002）による幼児の社会的スキル尺度をもとに構成された保護者へのインタビューの結果を「積極性」「忍耐性」「不注意・多動性」「集団性」の4つにまとめ、各項目得点の平均を群別に図示した。それぞれ図3及び図4であり、外の方に広がるほど当該項目の行動問題が改善されることを意味している。

両群の幼児について、保護者は、本実践への継続的な参加をとおして、参加児の社会－情緒面が全般的に改善の方向に変化していると感じていたことが明らかにされた。なかでも「多動傾向」群においては、忍耐力や積極性、集団適応について変化があったと保護者は感じていたようである。

これらの変化については、後期に聞き取った保護者へのインタビューにおいても、新しいこと・困難なことにも挑戦し途中で諦めずに頑張る姿として、確認することができる。例えば「困難なことでも、応援してあげると最後まで頑張ろうとする姿が見られるようになってきたことかな。(C児)」「新しいことに挑戦する時、失敗すると諦めてしまうことが多かったが、文句を言ったり泣きながらも頑張れるようになってきた。(D児)」「大きくなってからは困難なことに挑戦することをためらうようになったが、少しずつやってみようとするようになった。(E児)」などが象徴的である。

保護者が感じた「多動傾向」群の参加児は、注意集中困難や多動により失敗したとき、「静かにしなさい。」「ちゃんと言うことを聞きなさい。」などと叱られる経験が多いと推測されるが、その抑圧されてしまった衝動が、スポーツチャンバラによって思う存分動き回ったり対戦相手に向かっていくことで解放されたのではないかと考えられる。それは、ストレス解消となるとともに、行動の適正化につながり、より積極的に行動することができるようになったのではないだろうか。また衝動の抑圧が小さい分、対戦の順番を待つことや相手に打たれても挑戦するなど十分に経験でき、忍

耐力の変化にも繋がったのではないと思われる。

一方、「消極的傾向」群の参加児においては、積極性や集団性が変容したとの印象が強かったようである。これらは当初から課題として見なされていた分、その変化の印象は大きかったように思われる。保護者からは、「時間はかかるが、自分で決めたことは最後まで頑張ろうとするようになった。スポーツチャンバラでも、11日の回（註：12月11日）のときには家で『次は友達の応援を頑張る』『2回戦う』と約束して、きちんと実行できた。（註：その日以前は常に1回だけ参加し、残る時間は見学していた）。(F児)」「一人遊びが多かったが、我慢したり集団に入ることができるようになり、徐々に友達と遊べるようになってきた。(G児)」など、普段の園生活でも集団遊びに自発的に加わるようになったとのエピソードが保護者から語られた。

「消極的傾向」群の参加児は、当初から人見知りをする事が多く、なかなか集団の輪に入っていけない場面が目立つことがK先生からも指摘されていた。本実践を継続し同じ仲間たちと一緒にスポーツチャンバラ活動を行ったことで、仲間関係が少しずつ形成され、スポーツチャンバラ活動以外にも徐々に積極的に友達

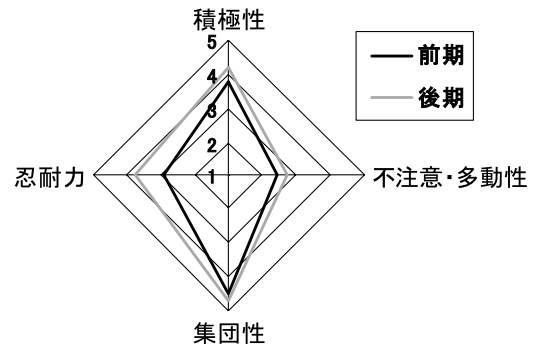


図3 「多動傾向」群における社会－情緒面の変化

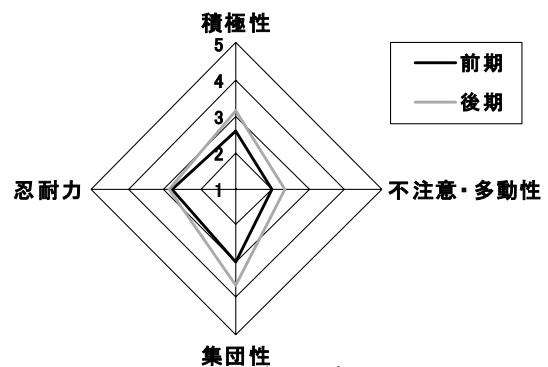


図4 「消極的傾向」群における社会－情緒面の変化

と遊ぶことができるようになったのではないかと考えられ、それはエピソード1～5で示されたG児の様子などで顕著であった。

(3) 事例研究

集団単位の分析では、特に「消極的傾向」群の変化が大きかったこともあり、特に事例研究で詳細に調べることとした。プログラム参加児が普段の様子との違いに敏感なことを考慮し、子どもたちのありのままの変化を継続的に捉えるために、観察法による逸話記録を採用した。

観察対象は参加児のなかからF児（2008年4月時点で4歳7ヶ月）を選出した。順番を待つことや我慢することが苦手で、家でも悪戯が激しいなどの行動が見られたため、幼稚園からの勧めで、通級指導教室に通っている。2008年4月のアセスメント（K-A B C）の結果では、継時処理 92 ± 8 、同時処理 109 ± 10 、認知処理 101 ± 8 、習得度 92 ± 8 となり、継時処理<同時処理が5%水準で有意となった。すなわちF児は、明確な知的な遅れはないものの、リハーサルなしでの記憶保持、教示を理解し従うこと、注意の妨害如何に関わらず生産的作業を行うことが弱いといえる。なお、F児の初回の行動観察における逸話記録によれば、「準備体操のとき、立っているだけで一緒にやろうとしない。この日は一度も戦わず、お母さんの前にずっと座っていた。」とあり、その消極性の強さがうかがわれた。

F児は、本実践開始当初の5～6月は、まだ活動の内容や一緒に活動する他の参加児にも慣れておらず、待っている時も自分からは他の参加児と関わろうとせず、嫌なことをされた時も仕返ししたり『止めて。』と言葉に出したりすることはしなかった。スポーツチャンバラの対戦も1回に1度だけ参加すると残りは全て見学するばかりで、その間も声に出して他の参加児を応援することはほとんどみられなかった。しかし、活動の回数を重ねるごとに、順番を待っている間に他の参加児と一緒にふざけ合ったり、応援をしたり、嫌なことには『止めて。』と言えるようになるなど、意思表示や積極性、仲間との積極的なコミュニケーションなどが身についてきたのではないかと考えられた。

しかし7～9月になると、参加児との関わりが減少し、待っている間に床にふせていることが多くなった。参加児から離れた場所に一人で座ったり、応援もしなくなるなど、集団意識の減退が目立ち、幼稚園でもダンスの列に並ぶことを嫌がったり、通級指導において

も課題の途中で他の活動を始めてしまったりと、全般的に消極的で集中力のなさが顕著に見られた。この時期は、夏休みの前後にあたることから、4月からルーティンとなっている生活習慣が乱れたことが関係し、これが不安要素となって、学習性無力感や逃避などによる防衛機制が生じ、消極的行動につながったと考えられた。

9月以降、また徐々に他の参加児と交流をもつようになり、よく話しかけてくる参加児以外にも、その日によってF児自身から複数の参加児と会話や遊びをするようになり、積極性や社会性が再度改善されたようになりかわれた。活動に集中して作戦をねる姿や、なるべく床に伏せたりせずに待っていたり、K先生のお話をきちんと聞く姿勢がみられ、約束することを自分から増やして実行するなど、集中力や忍耐力、自己決定力、思考の柔軟性の向上をみることができる。通級指導でも、指導終了時刻を過ぎても残りの課題に自主的に取り組む姿が観察された。冬休みを挟む時期（12月～翌年1月）でも、夏休みの様子から保護者が注意したこともあり、大きく意欲減退や行動抑制がみられることはなかった。

(4) まとめ

以上より、発達障害が疑われるなど「ちょっと気になる」幼児を対象に、スポーツチャンバラを主とするアダプテッドな身体活動支援プログラムを実施し、参加児の社会-情緒的变化がうかがわれ、その指導効果が示唆された。特に消極的傾向を示す幼児については、自己決定による意思表示や仲間意識などが積極的になり、消極性の解消という気になり特徴への直接的な改善効果が大きいことがうかがわれた。だが、その変容過程は一律というわけではなく、安定した環境づくりなどと連動されなければ、その効果が減退する可能性も示唆された。

認知なら認知だけ、情緒なら情緒だけ、と切り離して考えるのではなく、各諸領域を包括した全体的な視点をもって子どもの発達を考えなければならないことは、保育・教育では基本的な考えのはずである。しかし近藤（1995）も指摘するように、これまでの保育における身体活動や健康への実践は、「とにかくからだを動かすということやグループということに目がいきすぎて、からだを動かす『こころ』に目がゆきとどかない」という風潮が強かったように思われる。そのこともあって、発達障害児を含めた「ちょっと気になる」幼児への身体活動支援において、身体活動を学ぶ視点

を直接的に打ち出さなかった点は、なかなか目が向けられてこなかった視点であると思われる。その意味で本実践は、今後の「ちょっと気になる」幼児への身体活動支援をどのように展開していくのがよいのか、その手がかりを得ることができた点で意義深い。これらの成果を次年度以降の支援にどのように活用していくか検討するとともに、身体活動支援プログラムのより詳細な影響を明らかにしていくことが今後の課題となる。

付記

本研究は、平成20年度弘前大学若手萌芽研究による成果の一部である。本研究の実施にあたり、本学教育学部卒業生の五十嵐のぞみ・小野寺裕子の両氏ならびに本学教育学部学生の阿部薫・丹藤愛の両氏に多大な協力をいただいた。ここに記して感謝の念を申し添える。

文献

- Cantell, M.M., Smyth, M.M. & Ahonen, T.P. (1994) Clumsiness in adolescence: Educational, motor, and social outcomes of motor delay detected at 5 years. *Adapted physical activity quarterly*, 11, 115-129.
- 花井忠征・北澤純子 (2002) 軽度発達障害児の運動発達を支援する社会教育実践報告—不器用さを克服する運動プログラムを通して—. 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要, 1, 157-170.
- 井田廣司 (1998) 素直でない子. *児童心理*, 52(3), 178-181.
- 金山元春・中台佐喜子 (2002) 幼児の社会的スキル尺度. 堀洋道 (監修), *心理的測定尺度集IV—子どもの発達を支える 対人関係・適応—*. サイエンス社, 225-231.
- 近藤充夫 (1995) 幼児のこころと運動—その発達と指導—. 教育出版.
- 増田貴人 (2004) 運動遊びを楽しむ. 水田和江・藤田久美 (編著), *障害をもつ子どもの保育実践*. 学文社, 144-150.
- 増田貴人・白崎研司・安井友康 (1999) 障害者の余暇・スポーツ活動に関する研究 (II) —スポーツチャンバラ大会参加者の調査結果を比較して—. *日本特殊教育学会第37回大会発表論文集*, 358.
- 増田貴人・七木田敦 (2004) 幼児期のアダプテッド・スポーツ. 矢部京之助・草野勝彦・中田英雄 (編), *アダプテッド・スポーツの科学—障害児・高齢者のスポーツ実践のための理論—*. 市村出版, 113-114.
- 中釜洋子 (1998) 気持ちを伝えられない子どもたち—自己開示をためらわずもの—. *児童心理*, 52(3), 47-55.
- 白崎研司 (1998) 地域に暮らす実践—第1報 スポーツ活動からのアプローチ—. *岐阜大学教育学部障害児教育実践センター年報*, 5, 25-34.
- 白崎研司 (2001) 障害者のスポーツチャンバラ—北海道における取り組みから—. *年報いわみざわ*, 22, 135-142.
- 白崎研司 (2004) スポーツチャンバラ. 矢部京之助・草野勝彦・中田英雄 (編), *アダプテッド・スポーツの科学—障害児・高齢者のスポーツ実践のための理論—*. 市村出版, 170-172.
- 田辺哲人 (1996) 和英スポーツチャンバラ. 叢文社.
- ウィニック, J. (小林芳文・永松裕希・七木田敦・宮原資英 (訳)) (1992) 子どもの発達と運動教育. 大修館書店.
- 安井友康・増田貴人・白崎研司 (1998) 障害者の余暇・スポーツに関する研究—障害者のスポーツチャンバラ大会参加者の意識調査から—. *日本特殊教育学会第36回大会発表論文集*, 796-797.

(2009. 8.10受理)