

## 運動遊び場面の保育者の言葉がけに関する 保育者養成における指導上の観点について —内発的動機づけを高めることをねらいとして—

Point of view on teaching student in preschool teacher's verbal response  
to aim at enhancing the Intrinsic Motivation on a physical play

岡澤 哲子\*

Tetsuko Okazawa

The purpose of this study was to clarify the point of view on teaching in preschool teacher's verbal response in physical plays. The Subjects were 61 teachers and 53 students. They were asked to write the appropriate speaking to enhance the Intrinsic Motivation as a teacher on 13 physical plays in the survey form. All speakings were classified into four categories. Four categories of enhancing the Intrinsic Motivation were "Nondirective", "Directive", "Receptive" and "Extrinsic".

The most common speakings of teachers were "Nondirective" speakings ( $\chi^2(3) = 174.29, p < .01$ ). The most common speakings of students were "Receptive" speakings ( $\chi^2(3) = 144.48, p < .01$ ). As a result, the following two points of view on teaching student in preschool teacher's verbal response became apparent, the keyword of self-determination sense and Nondirective speakings and Receptive speakings to match the child's situation with a aim of childcare .

### はじめに

幼稚園教諭や保育士を目指す学生が、ボランティアや実習などで子どもへの運動指導に携わる場合、その運動指導の方法が、運動の技能面の達成や、勝つことや競うことに偏っていると思われることがある。実習関連の授業で作成された運動遊びの指導案や、子育て支援の場でのボランティア活動で子どもと遊ぶ場面などでの指導方法が、グループ対抗でどこが一番早いかとか、競争して順位を決めたりする技能的な内容となってしまうことなどがその例である。また、子どもへの言葉がけも「がんばれ」「すごい」「できたね」などの一般的な応援や結果の評価にとどまっている。

一般的に、保育者養成機関では、幼児に対する運動指導は技能のみの指導ではないということが保育者の専門性の一つとして教授されている。速さの顕示や勝つことでの優越は、「手段的」な動機、いわゆる外発的動機づけである(杉原ら、2014)。運動遊びを手段的にとらえる指導であると、運動の内在的な価値を子どもたちが経験しないままになり、運動がつまらなく感じて、運動遊びが継続せず、結果としてうまくならないので運動嫌いになる。「目的的」な動機、いわゆる内発的動機づけの方が、遊び自体が持つ独自の面白さを味わうことができるため、運動の継続に結びつくのである。これらのことを保育者養成において指導するには、運動指導という保育内容のひとつの領域の視点からだけでなく、保育者の専門性や保育指導法、言葉がけに関する先行研究からその手がかりを得る必要がある。

佐藤(1997)は、保育者の専門性に関して以下の2つのアプローチがあると述べている。専門領域の基礎や応用科学の合理的適応ができる「技術的実践」にその力量を求めるアプローチと、複雑な問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係の中で省察と熟考をした結果、解決策

\* こども学科 教授

を選択・判断する「実践的見解」にその力量を求めるアプローチである。村井（2001）は、後者のアプローチに賛同しながらも、保育現場には省察や熟考する間がないほど即座の応答を判断することが求められる「教育的な契機」があるので、そのような時に子どもにとってより適切である行為がいかに行えるかが保育者の専門性であると述べている。関口（2001）は「保育者の専門性の問題は、知的（知識的）技術的専門性から感性的専門性（気づく、表現する）へ、「知っている事」と「いまここで、すること」の落差をどう埋めるかの問題へと展開してきている。」と述べている。この考え方は、村井（2001）と同様に、後者のアプローチの立場をとるものである。

これらの保育者の専門性のとらえ方から考えると、幼稚園教諭や保育士を目指す学生が、子どもへの運動指導で運動の技能面の達成や勝つことや競うことに偏っているとすれば、彼らには、前者のアプローチである「技術的実践」の力量だけでなく、後者の「実践的見識」にも力量を求める教授もなされなければならないであろう。一見単純に見える状況や事柄の内外にはらむ多義的な意味の複雑さや豊かさを、個別的、具体的に理解しようとする後者のアプローチ（佐藤、2010）は、保育者の専門性を際立たせるものである。

このようにさまざまな力量が望まれる保育の専門性が必要であるため、具体的な保育実践は多様で複雑である。しかし様々な視点から見て2つの相反する方向性があると考えられている。保育指導法について、杉村ら（1991）は、子どもの特性に応じて保育者がどのような指導方法を用いるのかを因子分析により検討し、意図的指導と受容的指導の2因子構造であることを明らかにしている。村井（2001）は子どもへの対応は「どこからは子どもの自律的な行動に委ねるのか」と「子どもにどこまで寄り添うのか」という相反する価値の葛藤であると述べている。瀧川（2014）は保育援助の視点には「かかわりの意図性」と「共感性」があると述べている。これらの先行研究から、保育実践には、子どもの自律性を尊重しながらもかかわりに意図をもった意図的指導と、子どもに寄り添い共感性をもった受容的指導という2つの方向性があると考えられる。

運動に対する動機づけの視点から見ると、この2つの方向性は、内発的動機づけを高める運動有能感の構成要素の中の自己決定感と受容感にあてはめられる。すなわち、自己決定感が意図的指導法に関与し、受容感が受容的指導法に関与していると思われる。運動に対する動機づけについての先行研究から、運動に対する動機づけは運動指導に当たって考慮すべき発達の質的特徴であり（杉原ら、2014）、運動有能感の構成要素には自分が運動することで様々な環境の変化を引き起こすことができるという「身体的有能さの認知」も含まれていること（岡澤ら、1996）、幼児の内発的動機づけを高める運動有能感は、運動の受容感と運動の有能感の2因子がその構成尺度として明らかにされている（岡沢、1996）ことが示唆されている。これらの関係性は、図1に示した通りである。

楽しい体育の目的		目的		手段的				
動機づけ(杉原ら、2014)		内発的動機づけが満足される楽しさ		外発的動機づけが満足される楽しさ 運動と関係が深い動機の例：社会的動機づけ				
		運動遊びが持つ独自の面白さを味わう		承認動機	救護動機	親和動機	優越動機	顕示動機
		自分で工夫してする 自分で挑戦してする	できるようになる 全力を出し切って運動する					
運動有能感の構成尺度 (岡沢ら1996)	小学生以上	統制感 (自己決定と有能感からなる因果律志向性)	身体的 有能さの認知	受容感				
運動有能感の構成尺度 (岡沢、1996)	幼児	有能感		受容感				

図1 運動における内発的動機づけのとらえ方

図1では小学生以上の運動有能感の構成尺度には、「自己決定」という視点があるのに、幼児の運動有能感の構成要素には「自己決定」という視点が明確に示されていない。幼児期では周りからの受容感に支えられて自律性を伸ばす時期であるので明確に自己を統制しているという自己認知が未熟だということが考えられる。尺度には表れてはいないが、幼児の自己決定感については、保育実践の中で考慮すべき点である。

次に、保育における言葉がけについての先行研究を検討する。樟本ら（2002）は自由遊び場面での保育者の言葉がけと教育実習生の言葉がけをカテゴリー分析により比較検討し、保育者は非指示的リードと受容的な言葉がけのバランスが良いという結果を得ており、保育者の専門性を言語的応答の中にとらえている。しかし、特定された保育のねらいに対する言語的応答ではない。岡澤（2005）は運動遊び場面での3名の保育者の言語活動を5次元からなる詳細なカテゴリーにより分析している。その結果、運動有能感を高める保育者の言語活動を明らかにしている。運動有能感を高めるという特定のねらいを定めた点と、温かく個別的で、具体的・肯定的および矯正的反饋が教師の言語活動には重要であるという点に注目できる。しかし、矯正的反饋というカテゴリーに当てはまる言語が、非指示的であったか、指示的であったか、つまり、自己決定的であったかどうかについては明確に分析していない。大久保ら（2007）は、鬼ごっこの場面での保育者の言葉がけをカテゴリー分析し、運動有能感との関係を検討している。大久保ら（2007）のカテゴリーは、杉村ら（1991）の保育指導法の分類から、意図的方法を用いた言葉がけと受容的方法を用いた言葉がけに分けられていることが特徴的である。しかし、鬼ごっこという運動遊び場面に限定しているにもかかわらず、カテゴリー設定において運動遊びの動機づけの視点が明確ではない。

保育者の専門性や保育指導法、言葉がけに関する以上の先行研究から、保育者養成では、運動遊びに関する動機づけを視点とすることの意味の理解を深め、意図的な指導と受容的な指導のバランスを子どもの状況によって見極められる実践力をつけることが重要であることが示唆された。また、保育者の言葉がけに関しては、多様な運動遊び場面に対応できること、自己決定感を捉える動機づけの視点をもつこと、保育の意図を明確に持つこと、以上3点が具体的な保育実践の中でどのような意味を持つのかを明らかにする必要性が示唆されている。そして教育的契機に即対応しなければならない保育者養成の観点に関する手がかりは、保育者の言葉がけの検討によって得られるのではないかということが示唆された。

そこで本研究は、自己決定感を中心にとらえた内発的動機づけを高めることを保育のねらいとした、運動遊び場面の保育者の言葉がけを検討し、保育者養成における指導上の観点を明らかにすることを目的とした。

## 方 法

### 1. 対象および実施時期

- 1) 教師および保育士:筆者が講義を行ったN市幼児教育研修講座（平成26年8月27日、165分間）の受講者61名（所属：幼稚園教諭36名・保育園保育士24名・小学校教諭1名、経験年数：5年以下34名、6～20年12名、21年以上6名、無回答9名）
- 2) 大学生:筆者が担当したT大学講義授業「体育科教育法」（平成27年4月～7月）の受講生53名、内訳：学年（2年生47名・3年生1名・4年生3名）、性（男子16名・女子35名）

## 2. 手続き

### 1) 運動遊び指導に関する講義

対象の教師および保育士には「幼児の発達と運動遊び」をタイトルとした講座の前半100分で講義を行った。大学生対象には、前述科目の15回の講義のうち前半3回（270分）で講義を行った。二つの講義は同じ資料用いており、その内容は、幼児期の運動発達の特徴・幼児期の運動能力のとらえ方・運動目的論・運動への内発的動機づけ・運動有能感についてであった。使用した共通の資料を資料1に示した。大学生の講義時間が長いのは、オリエンテーションおよび3回の小テストを含んでいるからである。

### 2) 「運動場面における内発的動機づけを高める適切な言葉かけ」の調査

調査に使用した運動遊び場面は、杉原ら（2014）が述べる発達を支える多様な運動遊びの中から13場面を選択した。その選択の条件は、幼児の内発的動機づけが受容感と関係していることから（岡沢、1996）、自我形成や社会性の発達など人格形成を意識した活動でもあり、さらに3つの基礎的運動パターンを網羅していることとした。それらの各運動場面における子どもの姿を想像し、そこでの保育者としての適切な言葉かけを記入していく調査を行った。言葉の数は指定していない。調査用紙は資料2に示した。言葉かけのねらいは講義内容から考えられる「内発的動機づけを高めること」であった。教師および保育者に対しては、講義の後半にグループ演習（64名をランダムに8グループ）としてKJ法で実施した。学生に対しては15回の講義授業終了1週間後の試験において問題の一部として実施した。

## 3. 言葉かけの分析方法

調査用紙に記入されたすべての言葉かけを意味単位（ユニット）で区切り、4つのカテゴリーに分類した。前述した言語分析のカテゴリーに関する先行研究からの示唆により、自己決定感を含めた内発的動機づけを高めることをねらいとしたことが明確になるように、また、杉村ら（1991）の保育指導の2つの方法を取り入れ、「非指示的」「指示的」「受容的」「外発的」の4つのカテゴリーを使用した。カテゴリーの定義と例は表1に示すとおりである。筆者と各カテゴリーの説明を受けた幼児教育を専攻する4年生2名（対象者と同じ大学で「体育科教育法」の講義授業を2年次に受講した学生）で、独立でカテゴリー分類を行った。カテゴリーの一致率は、1名は84.5%、もう1名は82.2%であった。不一致であったユニットは協議によって一致した分類を行った。

カテゴリー	定義・使用例
非指示的	ねらいにむけて間接的にリードする言葉 例：「すきすきの気持ちを合わせて！」
指示的	子どもに行動させるために直接的にリードする言葉 例：「もし逃げてる途中で地面に落ちたら鬼になります」
受容的	賞賛・励まし・共感する言葉 例：「いいリズムだね」
外発的	運動が手段となっているようなねらいに向けてリードする言葉 例：「誰が一番早いかな？」

表1 分析カテゴリーの定義とその例

## 結果と考察

### 1. 言葉かけのカテゴリー分析

教師および保育者の言葉かけの総数は191ユニットであった。すべてのユニットを表1に示した

4つのカテゴリーに分類した。カテゴリーごとの割合は、**図2**に示した通り、非指示的は60.2%、指示的は5.8%、受容的は33.5%、外発的は0.5%であった。 $\chi^2$ 検定の結果、ユニット数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3) = 174.29, p < .01$ )。教師および保育者の言葉がけは非指示的な言葉がけが最も多い割合であるといえる。

学生の言葉がけの総数は489ユニットであった。すべてのユニットを4つのカテゴリーに分類した。そのカテゴリーごとの割合は、**図3**に示した通り、非指示的は34.6%、指示的は18.2%、受容的は40.9%、外発的は6.3%であった。 $\chi^2$ 検定の結果、ユニット数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3) = 144.48, p < .01$ )。受容的な言葉がけが最も多い割合であるといえる。

これらの結果から以下のことが考察される。はじめに2つの対象の総ユニット数に違いがあることについて検討する。教師および保育士の講義の後半の演習では、言葉がけと同時に「遊び方の工夫」を考えることも課題であったことと、言葉がけの数を制限していなかったことが、総ユニット数が少ない理由であると考えられる。また、学生の総ユニット数が教師および保育者に比べて多いのは、調査を試験時間の中で実施したため、学生ができるだけ多くの言葉がけを書こうとしたためと考えられる。

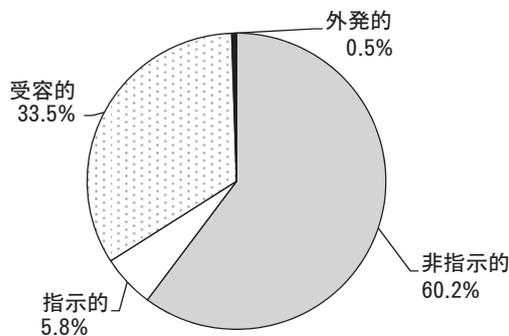


図2 教師および保育者の言葉がけの分析

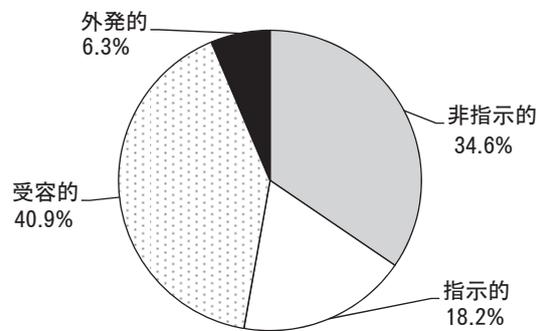


図3 学生の言葉がけの分析

教師および保育者の場合、内発的動機づけを高めるカテゴリーである非指示的言葉がけと受容的言葉がけを合計すると、総ユニット数の93.7%であった。教師および保育者の言葉がけの中で、指示的言葉がけが5.8%あるが、その内容は、「危ないよ右右」「ぶつからないようにね」という危険回避のための言葉がけを指示しているユニットも含まれており、遊びのねらいに対しての指示的な言葉がけがすべてではなかった。したがって、教師および保育者は内発的動機づけを高めるといふことの理解ができていると考えられる。

学生の場合、内発的動機づけを高めるカテゴリーである非指示的言葉がけと受容的言葉がけを合計すると、総ユニット数の75.5%であった。18.2%の指示的な言葉がけの多くは、「音をたてずに素早く走ろう」「〇〇ちゃんはもう少しゆっくり言ってあげよう」「忍者は静かに走るんだよ」「二人で息を合わせてごらん」「ゴムにあたったらだめだよ」など、先にイメージを言ってしまう・コツをおしえてしまう・否定してしまう言葉がけであった。外発的な言葉がけの多くは、「誰が一番早くゴールまでいけるかな」「誰が一番早いか競争しよう」「どっちが勝つのかな」など競争を意識したものであった。したがって、学生は内発的動機づけを高めるといふことの理解がある程度できているが、外発的動機づけである、速さの顕示や勝つことでの優越を、内発的動機づけを高める運動遊びの楽しみととらえている面があることが明らかとなった。教師および保育者の言葉がけには、「誰が一番……？」というフレーズは見あたらなかった。速いということに代表されるように、技能ができるとか優れている結果が目に見えてしまうという特徴を持つ運

動遊びの場合であっても、全力を出し切ることや新しいやり方への挑戦等を非指示的な言葉で保育者は応答しているのではないかと考えられる。

## 2. 保育者養成の指導上の観点

教師および保育者と学生の言葉がけの特徴の検討から、保育者養成で運動指導法を教授する場合、保育者の専門性として、学生が運動遊びに関する動機づけを視点とする意味への理解ができるようになること、また、学生が子どもの状況によって意図的な指導と受容的な指導のバランスを見極められる実践力をつけることが重要であると示唆された。

また、それらの基本的な専門性の上に、具体的な保育実践としての子どもへの言葉がけに関しては、自己決定感をキーワードに、保育のねらいをもちながら、非指示的な言葉がけで子どもの自己決定感を育て、子どもの状況に応じて受容的な言葉がけをしていくよう指導することが必要であることが明確となった。特に運動遊びは、技能の結果に価値があるように感じさせる言葉がけになりがちなので、運動遊びの持つ内在的な価値を学生自身が実感していく環境づくり、すなわち学生が運動により親しむ環境づくりをすることも保育者養成では必要であると考えられる。

## まとめと今後の課題

本研究は、内発的動機づけを高めることをねらいとした運動遊び場面の保育者の言葉がけを検討し、保育者養成における指導上の観点を明らかにすることを目的として行われた。教師および保育者と学生を対象に、13の運動場面における保育者としての言葉がけを調査用紙に記入し、それらの言葉がけをカテゴリー分析した。その結果、自己決定感をキーワードに、保育のねらいをもちながら、子どもの状況にあわせて非指示的な言葉がけや受容的な言葉がけができるよう実践指導をしていくことが必要であることが明確となった。今後は、より多くの運動遊びを対象として、基礎的運動パターン別に言葉がけには違いがあるのかを検討すること、また、保育者と学生を統計的に比較できる条件設定をしながらさらに詳細な分析を試みることに課題となる。

## 文 献

- 村井尚子 (2001) 保育者における専門性としての「タクト」とその養成に関する一考察. 保育学研究 39-1, 44-51.
- 岡沢哲子 (1996) 幼稚園の運動場面における有能感テストの作成. スポーツ教育学研究 6 (1), 63-72.
- 岡澤哲子 (2005) 幼児の運動遊びでの有能感形成におよぼす保育者の言語活動の影響について. 人間文化研究科年報 20, 229-243.
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究 16 (2): 145-155.
- 大久保英哲・岩崎裕香 (2007) 幼稚園に於ける保育者の役割についての研究 —保育者の言葉がけが幼児の遊び行動に及ぼす影響—. 教育工学・実践研究. 金沢大学教育学部附属教育実践研究指導センター, 33, 31-42.
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア —反省的实践へ—. 世織書房, 58-59.
- 関口はつ江 (2001) 保育者の専門性と保育者養成 (総説). 保育学研究 39 (1), 8-11.
- 杉原隆・河邊貴子編著 (2014) 幼児期における運動発達と運動遊びの指導. ミネルヴァ書房, 40-50.
- 杉原隆・河邊貴子編著 (2014) 前掲書, 146-165.
- 杉村伸一郎・桐山雅子 (1991) 子どもの特性に応じた保育指導— Personal ATI Theory の実証的研究—. 教育心理学研究 39, 31-39.
- 樟本千里・山崎晃 (2002) 子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性 —担任保育者と教育実習生の比較を通して—. 保育学研究 40 (2), 278-284.
- 龍川光治 (2014) 子どもの気付きを広げ、深めるための保育方法. エデュケア 35, 9-33.

資料1 講義の共通部分

<p><b>幼児期の運動発達の特徴</b></p> <p><b>【発達】の複合性</b> <small>二生を通じて様々な時期で向上・停滞・低下</small></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>生涯発達心理学: 様々な能力の量的な増大と減少、進歩向上と衰退が、一生を通じて同時に起こっている。</li> <li>例: 神経細胞の数、語彙、判断力、運動</li> <li>子どもは大人を量的に小さくしたものではない。</li> <li>運動を小型化して子どもに指導しても発達に応じたことにならない。</li> </ul>	<p><b>心理学における運動能力</b></p> <p><b>【能力】</b> 何らかの活動をしたり課題をやり分けたりする時に働いている心と体の力のこと。</p> <p><b>【運動能力】</b> 体を活発に動かして遊んだり運動するときに働いている心のこと。</p>	<p><b>運動能力のとらえ方</b></p> <table border="1"> <tr> <td> <b>運動体力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>エネルギーの生産力</li> <li>筋力・持久力・爆發力</li> <li>末梢の器官の機能</li> <li>高い共通性</li> <li>(様々な運動をする時に共通して必要)</li> <li>発達の急増期・敏感期 <b>青年期</b></li> </ul> </td> <td> <b>運動コントロール能力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>知覚-運動統合</li> <li>視覚・聴覚・筋運動感覚</li> <li>中枢神経の機能(脳・脊髄)</li> <li>高い特殊性</li> <li>(様々な運動をする時に逆上がりにはうまくなる)</li> <li>発達の急増期・敏感期 <b>幼児期・児童期</b></li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>運動体力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>エネルギーの生産力</li> <li>筋力・持久力・爆發力</li> <li>末梢の器官の機能</li> <li>高い共通性</li> <li>(様々な運動をする時に共通して必要)</li> <li>発達の急増期・敏感期 <b>青年期</b></li> </ul>	<b>運動コントロール能力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>知覚-運動統合</li> <li>視覚・聴覚・筋運動感覚</li> <li>中枢神経の機能(脳・脊髄)</li> <li>高い特殊性</li> <li>(様々な運動をする時に逆上がりにはうまくなる)</li> <li>発達の急増期・敏感期 <b>幼児期・児童期</b></li> </ul>				
<b>運動体力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>エネルギーの生産力</li> <li>筋力・持久力・爆發力</li> <li>末梢の器官の機能</li> <li>高い共通性</li> <li>(様々な運動をする時に共通して必要)</li> <li>発達の急増期・敏感期 <b>青年期</b></li> </ul>	<b>運動コントロール能力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>知覚-運動統合</li> <li>視覚・聴覚・筋運動感覚</li> <li>中枢神経の機能(脳・脊髄)</li> <li>高い特殊性</li> <li>(様々な運動をする時に逆上がりにはうまくなる)</li> <li>発達の急増期・敏感期 <b>幼児期・児童期</b></li> </ul>							
<p>幼児期は様々な変化に富んだ運動パターンがある遊びが通っています!</p> <p><b>基礎的運動パターン</b> (移動運動・姿勢制御運動・操作運動)</p> <p>+</p> <p>空間的制御(位置・方向) 時間的制御(順序・タイミング) 力量的制御(力の強さ)</p>	<p><b>心からからだ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>粘り強さの低下</li> <li>あきらめる</li> <li>キレる・ケンカする</li> <li>飽きやすい</li> <li>自己評価が低い</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>体温高・睡眠不足</li> <li>食が細い</li> <li>運動能力の低下</li> <li>姿勢の崩れ</li> <li>すぐ転ぶ</li> <li>内股・内股・内反小指</li> <li>身振りが、手振り、表情など表現力の低下</li> </ul>	<p>運動させたい。 しかし、子どもの運動遊びがトレーニングになってはつまらないし続かない</p> <p>運動大好き! 体を動かして遊びたい! また明日も運動遊びをしたい! 〇〇おもしろい! 〇〇のようにしたい!</p> <p>子どもが没頭して遊び込める環境とは?</p>						
<p>子ども(人間)が生きてとは</p> <p>自己と環境の相互作用</p> <p>自分 ↔ 環境</p> <p>自分と環境の間をよりよくしたい 自己決定的で有能でありたい</p> <p>生まれつきもっている 内面的欲求</p>	<p><b>環境(人・物)から何らかの心理的過程を媒介として行動(遊び)は影響される</b></p>	<p><b>運動遊び</b></p> <p>活発にからだを動かす総合的体験</p> <p>からだを心と総合的に学ぶチャンス</p> <p>運動で得た意欲が生きていく意欲に!</p> <p>子どもの遊びとしては重要な活動</p>						
<p><b>運動手段論から運動目的論へ</b></p> <p>戦前「身体教育」 健康でたくましい身体を作ること <b>手段的</b></p> <p>戦後「運動による教育」 運動による性格教育や知的教育 身体、技能、精神面、知識面 <b>手段的</b></p> <p>現在「運動的教育」 運動することそれ自体に価値や意味が内在している(内面的価値) <b>目的</b></p> <p>内面的価値: 文化としての価値、一瞬一瞬のからだや心の心もよば、スリル感、達成感、克服感など</p>	<p><b>遊び論・運動文化論の流れ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①ヨハン・ホイジンガー著「ホモ・ルーデンス」(1963) 人間の文化は遊ぶという行動によって生まれ発展してきた。 遊びこそ人間の最も本能的な存在のあり方である。</li> <li>②カール・レーベル 遊びの場である幼稚園</li> <li>③シーゼンツ(1981) プレイ教育 運動に対する高い意識と運動で遊ぶ力を育成することを体育の主要な目的とする。</li> <li>④ガラヒュー(1999) 運動を目的の中核に据え、価値(健康・体力等)をその結果として獲得する</li> </ol> <p>★高い遊び能力を持つ人間は重要な教育の目的!</p>	<p><b>動機づけの視点から遊びを心理学的に考える</b></p> <p>外発的動機づけ → 動機 → 行動(運動) → 目標</p> <p>内発的動機づけ → 動機 → 行動(運動) → 目標</p> <p>図 2-1 外発的動機づけと内発的動機づけの違い</p>						
<p><b>動機の違いによる運動の楽しさ</b></p> <p>表 3-1 運動の楽しさ</p> <table border="1"> <tr> <th>内発的動機づけ</th> <th>社会的動機づけ</th> <th>外発的動機づけ</th> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>全力を出し切って運動する</li> <li>上達する(できるようになる)</li> <li>新しいやり方や新しいやり方に挑戦してやりこむ</li> <li>自分で考え工夫して運動する</li> <li>その運動の持つ独自の楽しさを楽しむ</li> <li>例: ドッジボール 相手にボールを打てる 投げられたボールをかき 取らずに長くボールを打って打てさせ 当てられたいとこに当てる ボールをもって相手を追いかけ</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>指導者や教や仲間から認められる(褒められる)</li> <li>友達と一緒に得意に能力を発揮する(親和動機)</li> <li>競争して勝つ(優越動機)</li> <li>人から注目される、自立(顕在動機)</li> <li>友達を助ける(連帯動機)</li> <li>自分から認められる(承認動機)</li> <li>人から認められたい(承認動機)</li> <li>人を助ける(親和動機)</li> <li>ルールに従って相手を攻撃する(攻撃動機)</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>賞品や報酬に誘われる(褒められる)</li> <li>罰金や罰に脅かされる(威嚇動機)</li> <li>親や先生から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> </ul> </td> </tr> </table> <p>出所: 杉原(2008)より一部改変。</p>	内発的動機づけ	社会的動機づけ	外発的動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>全力を出し切って運動する</li> <li>上達する(できるようになる)</li> <li>新しいやり方や新しいやり方に挑戦してやりこむ</li> <li>自分で考え工夫して運動する</li> <li>その運動の持つ独自の楽しさを楽しむ</li> <li>例: ドッジボール 相手にボールを打てる 投げられたボールをかき 取らずに長くボールを打って打てさせ 当てられたいとこに当てる ボールをもって相手を追いかけ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導者や教や仲間から認められる(褒められる)</li> <li>友達と一緒に得意に能力を発揮する(親和動機)</li> <li>競争して勝つ(優越動機)</li> <li>人から注目される、自立(顕在動機)</li> <li>友達を助ける(連帯動機)</li> <li>自分から認められる(承認動機)</li> <li>人から認められたい(承認動機)</li> <li>人を助ける(親和動機)</li> <li>ルールに従って相手を攻撃する(攻撃動機)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>賞品や報酬に誘われる(褒められる)</li> <li>罰金や罰に脅かされる(威嚇動機)</li> <li>親や先生から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> </ul>	<p><b>楽しさを感じる外発的動機づけ</b></p> <p><b>情緒的動機</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分が運動にもつ動機が満足されれば「快」</li> <li>阻止されれば「不快」。</li> <li>外発的動機づけが満足されても楽しいと感じるから同じ運動遊びでも楽しいという感情を感じるには限らない。</li> <li>楽しいからそれが内発的に動機づけられた遊びであることにはならない。</li> </ul>	<p><b>動機の複合性</b></p> <p>★一つの動機だけで行動することはまれ。 ★遊びを連続体として捉える(2分法的なとらえ方ができない) ★できるだけ内発的動機づけに近づける運動をする。</p> <p>遊びの少ない連続体 → 遊びの多い連続体</p> <p>図 3-2 連続体として捉えた遊び</p>
内発的動機づけ	社会的動機づけ	外発的動機づけ						
<ul style="list-style-type: none"> <li>全力を出し切って運動する</li> <li>上達する(できるようになる)</li> <li>新しいやり方や新しいやり方に挑戦してやりこむ</li> <li>自分で考え工夫して運動する</li> <li>その運動の持つ独自の楽しさを楽しむ</li> <li>例: ドッジボール 相手にボールを打てる 投げられたボールをかき 取らずに長くボールを打って打てさせ 当てられたいとこに当てる ボールをもって相手を追いかけ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導者や教や仲間から認められる(褒められる)</li> <li>友達と一緒に得意に能力を発揮する(親和動機)</li> <li>競争して勝つ(優越動機)</li> <li>人から注目される、自立(顕在動機)</li> <li>友達を助ける(連帯動機)</li> <li>自分から認められる(承認動機)</li> <li>人から認められたい(承認動機)</li> <li>人を助ける(親和動機)</li> <li>ルールに従って相手を攻撃する(攻撃動機)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>賞品や報酬に誘われる(褒められる)</li> <li>罰金や罰に脅かされる(威嚇動機)</li> <li>親や先生から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> <li>友達から認められる(承認動機)</li> </ul>						
<p><b>行動</b> → 運動遊びや他の活動、家庭での活動</p> <p><b>環境</b> → 先生・友達、家庭的環境、保育計画</p> <p><b>認知</b> → 先生・友達、家庭的環境、保育計画</p> <p><b>E.L. デシ</b></p> <p>内発的動機づけを高めよう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★受容感=守られている 認められているなど</li> <li>★有能感=できる(にちがいない)</li> <li>★自己決定的=自律的であること</li> </ul>	<p><b>遊び生きる力を育てる幼児期</b></p> <p>【生きる力の概念図】</p> <p>遊び生きる力</p> <p>環境、人間関係、健康、表現、音楽</p> <p>基本学力、豊かな心、学びの意欲、生活習慣、運動能力、情緒力、表現力、創造力、読解力、学習態度</p> <p>幼稚園・保育園 → 小学校</p> <p>遊びを通して → 体育科の授業</p>	<p>見えないものが形成される</p> <p>運動有能感 = 受容感 + 有能感</p> <p>受容的な応答</p> <p>認める・励ます・共感する・受け入れる</p> <p>内発的動機づけを高めよう</p>						

