

## 幼児の発達と学びの連続性について

### —「トベール」を使った短なわとびの実践から—

木村美千代\*

村岡 眞澄

#### <はじめに>

今回に改訂が予定されている教育要領においては、発達と学びの連続性が問われるといわれている。これまでも子どもたちが取り組む色々な活動の中での子どもの育ちが追究されてきており、研究の蓄積も多いが、今一度、発達と学びの連続性という視点から保育を見直すことは重要と考える。とりわけ幼児の運動的な活動や遊びについては、こうした視点からの研究が少ないように思われ、行為のプロセスや動作の習得という課題の達成があるいはまた、仲間と一緒に遊びをすることが、子ども一人ひとりにとってどのような意味があったのか、その中で何が育ったのか、また保育のねらいを十分達成するための教材や環境の工夫はどうであったか等々を追究する研究が今後さらに進められる必要があると考える。このような問題意識から、筆者らはこれまで、闘い遊び、固定遊具を使った遊び、鬼遊び、ボール遊びなどを取り上げて、年齢別の遊びの実態や子どもにとっての遊びの意味等々について考察を加えてきた。本研究は、その延長線上にあり、子どもの好きな「なわを使った遊び」の一つである「なわとび」を取り上げ、先に述べた課題に接近したいと考える。

「なわとび」についてもすでに色々な視点から研究が行われている。例えば、短なわとびをスキル面から分析して、上手に跳ぶことができない子どもの原因を探りながら<sup>1) 2)</sup>、跳ぶことができるようにするための指導方法を追究したもの<sup>3) 4) 5)</sup>、長なわとびでの子どもの挑戦意欲を高める指導援助のあり方を探ったもの<sup>6)</sup>、また著書や指導書に多くみられるような「なわを使った遊び」の歴史や遊び方を紹介したもの<sup>7) 8)</sup>など様々である。渡辺<sup>4)</sup>は、小学校での体育教材を検討する研究であるが、なわとびが教材として優れていること、しかしそれにもかかわらず、なわとびの指導書においてなわとびに初めて取り組む子どものための練習課題等についての記述がないことを指摘している。そして、モルフォロジー運動学の立場から、より効果的に学習指導する「教材づくり」を提案している。

以上のような諸研究を参考にしながら、ここでは、「短なわとび」に初めて挑戦したり、なかなか「短なわとび」が上手に跳べない子どもを対象として、握りの部分を長くしたなわ「トベール（商標名）」（写真1）<sup>注1)</sup>を取り上げ、子どもたちがそれをどのように遊びに取り込んだり、その取り組みの中で、一人ひとりの子どもが何を学びどのような育ちがあったのかを見ていくことで、こうした教材が果たす役割や幼児の発達と学びの連続性について考察する。

#### <方法>

1. 研究方法：保育観察を主とした事例研究法
2. 対象園
 

名古屋市立D幼稚園	4歳児、5歳児
A大学附属幼稚園	4歳児

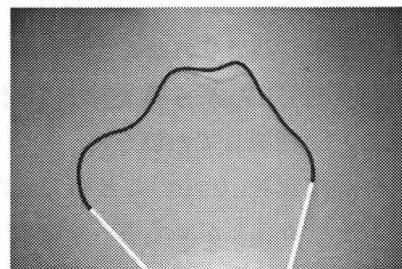


写真1

※名古屋市立第二幼稚園

### 3. 研究期間

2006年9月～2007年2月

#### <結果と考察>

事例1 4歳児 K介 (D幼稚園) 10月～2月

3歳児からの進級児K介は、自分から遊ぶことが少なく、他の幼児が遊んでいる様子をただ見て過ごすということもあった。ニコニコしている様子から、見ることで満足していると感じられた。他児も、気に入った幼児の近くにK介がいることを何となく感じている様子だった。担任の教師は、K介が好きな遊びを見つけて自分からかかわるようになって欲しいと願っていた。

共同研究者から提案のあった「トベール」を、4・5歳児に提示して遊びに誘おうと声をかけるが、初めて扱うなわ跳びであり、短なわ跳びはできないという意識が先行して戸惑う様子が見られた。また、すでに普通の短なわでのなわ跳びの経験がある子は、跳んでみて、かえって思うように跳べないことからトベールを敬遠した。そんな中で興味をもって見ているK介を誘ったところ、1回だけ跳んだ。しかし、なわは足元をくぐらなかつた。「すごい！」と認めると、喜ぶ教師の声に驚いたように目を見開く。「もう1回！」と誘うと、脚は跳ぶが腕が動かない。「すごい！」と拍手をしながら、「手もこうやってなわを足のところに！」と叫ぶと、教師の言葉通りに素直に動かし、なわが足元に来た。「跳んで！」という教師の言葉にびっくりして跳び上がり、少し前へ下りた。「やった！一。跳べた！」という教師につられて他児も「跳べた！」と叫ぶ。この後は、1回ずつだがなわを跳び越しながら何度も跳び、教師とともに跳べたことを喜びあった。しばらくすると、続けて跳べることを見せにきた。

#### 【考察】

- ①今まで他の幼児のする様子を見ていたK介は、そこに自分の居場所を感じていたと思う。<安定>
- ②ポーっと立つ場があることも出会いを導くことになる。K介にとってはこのときのトベールは教師との出会いを導く意味があったと思う。<出会い>
- ③教師からの誘いでトベールを跳んでみようとする思いが生まれ、「跳んでみよう」から「自分で跳びたい」と気持ちが膨らみ遊びとなっていった。K介は、今までの経験の中で教師が熱心に誘うものは何かしらやってみて楽しいと感じていたためではないだろうか。<信頼><探求>
- ④なわ跳びが連続で跳べたのではなく、偶然の積み重ねで跳んだと錯覚させただけである。しかし、教師や友達から認められたK介にとって「トベール」は、遊ぶものとなり子ども同士をつなぐものとしての意味があった。<つながり>
- ⑤教師や友達から認められたK介は、自分ができたことに驚いていた。「トベール」で跳べたことは、何度も繰り返して挑戦する気持ちを起こさせ、「できた」喜びを味わわせ、このことにより「もう1回跳ぼう」「連続してとびたい」という思いや課題が生まれ広がっていった。跳んだ・腕を回した・前に着地したなど、1つのことができた経験が次の経験を含みこんで「もっと」と経験や時間の幅の広がりを見ることができた。<自信><広がり>
- ⑥「何度跳んでも、跳べる」ことを知ったK介は、連続して跳ぶことを楽しみ、教師に繰り返し見せに来て認められ、自信をもつようになっていった。2月には「(トベールじゃ)短すぎる」と短なわで跳んでみせる。以後外遊びに意欲的になった。<広がり>

## 事例2 5歳児 T雄 (D幼稚園) 11月～1月

4歳児9月から転園したT雄、家庭では1歳年上の兄より強いという。しかし、担任や友達と話そうとしない。体力がないため休みがちで、普段から遅れて登園する。友達と同じことを楽しみたいと思っているようだが、思うようにできないため、なんとなく過ごしている感じで、気にいった遊びや友達がみつからない状態が続く。

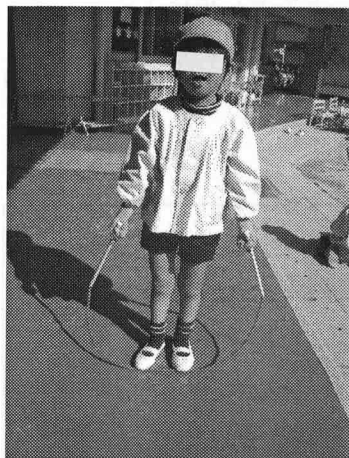
T雄は少し躊躇していたが、教師の熱心な誘いでなわをもった。教師が「まわして」と身振り手振りで伝えると、なわをもった腕を回し、つま先に引っ掛けた。そのまま跳べばなわ跳びが成功と思ったので、「やったー！」と大喜びして「跳んで！」と言うが、跳んで体を浮かすことはできない。しかし、両かかとを上げてなわを後ろへ送ることを教えると、素直に言われたままなわを後ろに送った。そこで、「跳べた！」と拍手すると、女兒も拍手をした。

教師と2～3人の女兒から認められたことがうれしかったようで、再度、つま先にかけて、かかとを上げて、なわを跳んだ状態をゆっくりした。教師の励ましで、何度も繰り返した。1回まわす毎に女兒や教師にほめられることがうれしい様子が見られた。降園時に母親にそのときのことを伝え、T雄が自分からしようとする気持ちをもったことを一緒に喜びあった。3学期にT雄を誘ったところ、トベールでスムーズに20回以上跳んだ。他の幼児が使う普通の短なわはまだ難しいが、他の子と一緒に「トベール」を跳ぶT雄は、以前のようにおどおどしなくなった。

## &lt;考察&gt;

- ①他に跳びたい子がいたがT雄に譲ったことが、T雄の気持ちをやわらげたのだろう。やりたいトベールへの思いを託され、なわ跳びをしようと思ったのだろう。ただ優しくされたのではなく、自分もやりたいけどT雄に譲る気持ちが、素直にT雄の心に響いたと思う。<葛藤><受容>
- ②他の子たちもT雄が跳ぼうとしてもできないと思っていた。ところが、次頁の写真のように、自分なりにつま先をあげ、かかとを浮かし、なわを送る跳び方を生み出したT雄に一目置いたようだ。大げさに言えば探求し、試行錯誤する姿を認めたと思う「トベール」は試行錯誤しながら探求する意欲を引き出している。<承認><探求>
- ③友達の中でなわ跳びができる体験は、幼児に自信をもたらす点でとても重要な意味をもっている。教師と友達が「できるようになってほしい」と見守り、頑張るT雄を認め、T雄はそれに応えようと工夫し、挑戦し続けている。このことは、共に互いを尊重しあい、生かしあっていく幼児たちの関係を育むことにもつながっていったと考える。<つながり>
- ④できないと諦めたくなるT雄だったが、トベールで感じ合い考え合って、互いを認め合え、できるまでやり通すことができた。そこで会得した「できた喜び」はT雄の心に残るものとなり、トベールを通じたかわりの中で、T雄の生活を豊かにしていった。<広がり>

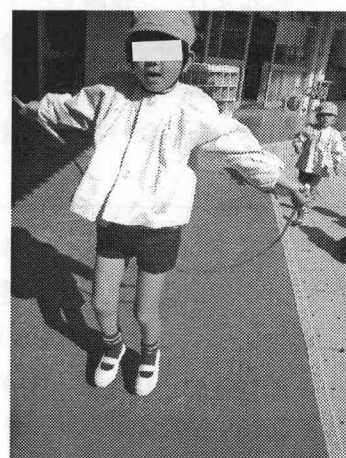
つま先に縄を掛けて



かかとを浮かし



縄を後ろに回す



### 事例3 なわ跳びに挑戦する幼児たち（D幼稚園、A大学附属幼稚園）

#### 4歳児 M男

おとなしいが、周りの友達の様子を見て同じように感じ、友達の動きを真似したりしている。なわを回しながら、跳び続けるなかで、跳ぶ・腕を回す・少し前に着地するなど、一つずつをマスターしていく。

- ・「トベール」は自分なりの跳び方で、なわ跳びのリズムやコツといった跳ぶ感覚を身につけることができる。
- ・「トベール」は着実に自分のものにしていくM男の性格をそのまま生かして跳ぶことができ、上達を早める。

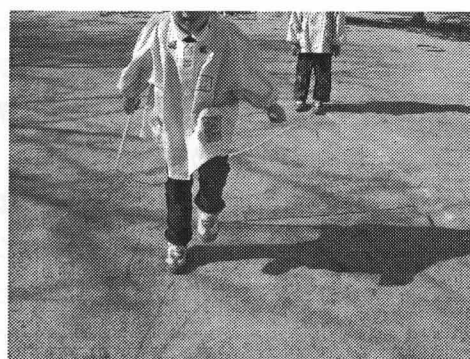
#### 4歳児 Y也

3月生まれで、全てに幼い。器用な動きを要求されるとその場からいなくなることで過ごしている。課題への挑戦を回避しようとする傾向があるが、「トベール」には「僕もできる」と挑戦の気持ちがみられる。しかし1度回すとなわがつま先で止まる。それを跳び越えて、跳んだつもりになって満足している。

本人もできないと感じているが、ゆっくりしたリズムですることができる。それが、跳んだつもりにさせて教師に認められるので、褒めてもらいたくなると、「トベール」をもって跳ぶ様子を見せにくる。

連続してスムーズに跳べるようになるまでには、まだまだ時間がかかりそうである。

- ・跳ぶ・回すの複合リズムを、2つの動きに分けて思い描きながら跳ぶことができる。
- ・教師との関係の中で自分を高めようとしている。



#### 4歳児 H夫

はじめは見ている。自分もできそうな気持ちになって挑戦。

なわを踏んでしまうが、とび続けているので苦にならない。先の事例のK介が跳んだ様子を見て、「Kができるなら自分もできるはず」と意気込んで挑戦する。

K介と同じように跳ぶ・腕を回す・前に着地と、なわを跳んでいるつもりで跳びながら段階を踏み繰り返しをする。

その日はそれで満足し、翌日も教師と同じ繰り返しをする。その翌日に、地面が割れるほどの勢いで踏み込んで、早回しのリズムで跳ぶようになった。

- ・友だちに刺激されて、跳びたいという意欲が生まれている。その意欲が出来るようになる支えとなっている。
- ・見て覚え、体でリズムを感じ取って自分のものになっている。



#### 4歳児 Sちゃん

母親が割り箸を縄の周囲に添わせてキラキラ光るテープで巻いて、跳ぶことが楽しくなるような立派な「トベール」を自作して与えた。(図1参照)

できないことには触ろうともしないというように自己主張をしっかりとるSだが、跳んでいるつもりになってなわを回し、「私もとべる！」と、教師に見せてくれる。実際にはなわを跳び越えてはいないが、跳んでいる気持ちにさせるところがトベールのよさだろう。

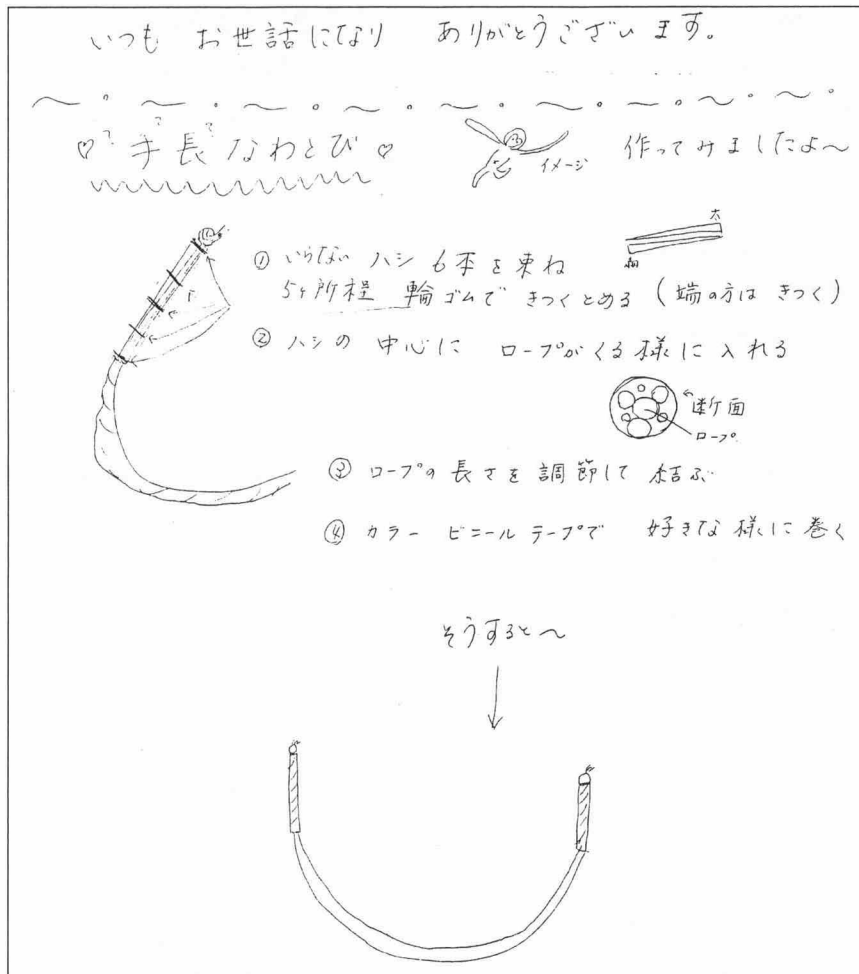


図1 Sのお母さんから担任宛の手紙



- ・自分しかもっていないなわが嬉しく、繰り返して跳ぶ。母親の「なんとか子どもになわとびができるようになってほしい」という思いが、Sの挑戦意欲を支えている。こうして家庭と園をつなぐ遊具となった。

(Sの母親は、既製の「トベール」がSには少し短いと考え、自分で工夫して少し長くしている。母親は自分の作ったこのなわを「手長なわとび」と名づけた。)

- ・実際に跳べなくても、「トベール」は跳んだ気持ちで続けて楽しむことができる。<sup>注2)</sup>
- ・自在に動かせる「トベール」は、うまく跳べない子どもにも跳んだつもりにさせ、友達と競う気持ち呼び起こしている。

#### 4歳児 Y子とR恵

母親に反抗的といわれ、たたかれることがあるY子は、表情が沈みがちである。自分の思いが強くて言葉がきついで、他の幼児とも対立したり、疎まれたりすることがあるが、やっと教師に甘えることができるようになった。

「トベール」で跳んでみせることで、教師とのつながりを持つようとした。また、別の日には認められることで自分を保とうとしているように感じる。Y子とR恵に、一緒に頑張るようになって上手になるうねと二人の関係が上達とともに深まっていくことを感じさせていったところ、競い合う気持ちから、一緒に数えながらたくさん跳ぼうと頑張る姿になっていった。

- ・教師に認められたい思いは、教師の心に触れたい思いと重なっていく。
- ・教師の温かさに触れた幼児は、友達の気持ちに温かさを感じるようになる。
- ・相手の気持ちを感じ取り、互いに上達しようと励まし合う気持ちを高めていく。
- ・難しい短なわ跳びも、「一緒に頑張ってきた、上達した」と感じることでできたことから、相手の気持ちを受け入れようとする心の余裕が生まれた。

以上の事例1～3から、概ね次のようなことが示される。

1. 事例1、2の考察に示したように、「トベール」を介して「できた」ことが自信となって「安定」し友達に「受容」「承認」されて「出会い」が生じ「広がり」「つながり」「探求」へと向かっていく様子が捉えられる。
2. 「トベール」は、あまり上手に跳べない子どもにとって、なわの操作が容易で、もう少しで出来るようになるという見通しを持たせることができ、頑張るという挑戦心を喚起している。
3. 「トベール」で「なわとびができた」という達成感を味わうことができ、自分に自信がもてるようになり、教師や友だちへと心が開かれるようになっている。
4. 一つのことができたという達成感から、「もっとー」という経験や時間の広がりがみられ、生活の豊かさへとつながっている。

しかし、「トベール」は、上記のような肯定的な側面だけでなく、握るところが硬くなっているため、友だちをたたいたり、投げて脅かしたりというような行為にも使われることになっている。次の事例はその一例である。

#### 事例4 4歳児 A雄 (D幼稚園) 10月～2月

父親がマレーシアからの研究員としてN大学に留学中であり、18年9月より入園。半年経つものの

日本語が分からないためか集団活動を苦手とする。さらさらの砂を投げることを好み、両手でつかんで友達にかけることやテラスに撒くことを楽しむ。消防用のベルを鳴らすことを繰り返したり、担任が友達と一緒に歌おうと手を引くと担任の腕に噛み付いたりなど、慣れない生活のストレスから攻撃的行動が多くなっている。

他の幼児が「トベール」を楽しんでいると、A雄も持ちたくなり、他児が使い終えたトベールを片手に雲梯に上る。縄を雲梯に掛け、周囲を見回した後、縄を片手に移動する。

縄が体に巻きつくことを心配して教師が二つに折って雲梯に掛けると、教師の顔を見る。雲梯に座って縄跳びの柄でなわを振り回そうとする。片方の柄が友達に当たりそうになるので、教師が受け取り、二つ折りにして雲梯に掛けると教師の顔をじっと見る。

再度、なわを振り回し、柄が友達に当たりそうになる。教師が静止するがやめない。当ると痛いことを知らせたいと思い、教師がなわを振って自分に当てて、「痛い!」「痛い」と何度も繰り返すと、教師の姿を見て納得した様子になる。

それを見ていたB児が近づくと、A雄はトベールをもってB児の後ろを「トベール」のなわの部分を持って追いかける。B児が逃げるとさらに追いかけて捕まえようとする。教師はなわで捕まえると危ないことを知らせながら、A雄とともに追いかけて楽しむ。教師はなわで捕まえると危ないことを知らせながら、A雄とともに追いかけて楽しむ。

2月には、A雄は短なわを回して楽しむ友達や女兒達の楽しそうな雰囲気にかかれて、自分も持ちたいと教師に訴え、一緒に楽しみたいと、友達とのつながりを求めている。また、この子なら自分に譲ってくれるという見通しをもって、相手を選んでなわを引き合っている。

### <考察>

- ① A雄は他の幼児と同じ物を自分の近くに置くことで満足そうな表情を見せていた。(写真)  
A雄にとって「トベール」は遊ぶ道具ではなくて、自分の分身としての意味があったと思われる。教師の制止をわかっていてやめないのは、教師との関係を求めているのだろう。トベールで教師とのつながりをもとうとするとともに、自分の存在を確認する意味もあったと思われる。<安定>
- ② Aは人や物とのかかわり方が独特で、善し悪しが伝わりにくいため、その都度の指導が必要である。このときのA雄にとって、「トベール」は、友達と同じ物が自分の物になり、教師と自分をつなぐ、自分の拠り所だったと思われる。また、一緒に楽しいことをしたいと思う友達をなわで捕まえる追いかけてを思いつき、「友達と一緒に」ということを楽しんでいる。「トベール」には友達とのつながりを生み出す意味があった。<つながり>



### <おわりに>

1. 短なわとび（トベール）が一人ひとりの幼児にとってどのような意味をもっているかを、教師が丁寧に受け止めてきた。また、教師がそれぞれの幼児が十分関わるようにしてきたところ、その子にとっての意味ある関わりを発見し、その幼児の発達を支えることになった。
2. 短なわ（トベール）を跳べるのが目的ではなく、その過程で幼児の心に刻みこまれて経験とし

て残り、それが、次の意欲を生み出し、新たな試み・挑戦が生まれてくるのが、幼児の発達であり、学びの連続性だと、この実践を通して確認できた。

3. 短なわ（トベール）は、「やってみよう」と幼児の内なる気持ちをもたせるとともに、友達を刺激し、友達もまた挑戦しようと思うようにさせている。さらに、みんなの応援で継続して楽しんでいくことができ、みんなに支えられて達成感を感じ、自信をもつようになる。
4. 以上のように、短なわ跳びをめぐる幼児の心の内を読み解き、幼児をつなぎ、幼児の経験と時間をつなぐ教師の役割が保育の質を支え、遊びを広げ、創りだしていく連続性を生み出していったと思う。このように、幼児の気持ちの変化を捉え、幼児の経験から連続性やつながりを見ていくことが発達や学びの連続性が確保された指導と考える。

#### <注>

注1) 「トベール」の提示だけでなく、これまでの先行研究で示されている短なわとびの指導のポイント、①リズム（手と脚の協応）、②つま先でのジャンプ、③などの指導のポイントを指導・助言の参考とした。

注2) 渡辺<sup>4)</sup>のいういわゆるキネステーザアナログン（類似の感じ）の役割を果たしていると思われる。

#### <引用・参考文献>

- 1) 高田忠助 「短なわとび」ができない幼児についての一考察—特にその動作をとうして—  
日本保育学会発表論文集 日本保育学会発表論文抄録 43 PP.496 - 497 1990
- 2) 高田忠助 幼児の「短なわとび」の動作について—初めて経験する幼児の動作から—  
日本保育学会発表論文集 日本保育学会発表論文抄録 44 PP.96 - 97 1991
- 3) 丸山政敏、清水敦彦 教育・保育現場における幼児のなわとびを中心とした段階的学習に関する一考察（第二報告）日本保育学会発表論文集 43 PP.498 - 499 1990
- 4) 渡辺敏明 なわとび運動の初心者指導における教材づくりの工夫について 信州大学教育学部紀要109  
PP.33 - 44 2003
- 5) 青野光子 幼児のなわとびにおける形態的特徴と指導・援助方法 日本体育学会大会号 51 411P 2000
- 6) 今井邦枝 幼児の運動学習における意欲について：縄跳びを検討事例として 日本保育学会発表論文集 43  
PP.74 - 75 1990
- 7) かこさとし 「日本の子どもの遊び〔上〕」 青木書店 1979
- 8) 学校体育研究会 「種目別・年齢別指導 乳幼児の体育あそび」 草土文化 2000