

幼児体育における「わかる」と「できる」の関係

---「マット運動」の実践分析から---

山本 秀人

目次

はじめに

1 「マット運動」の教材分析

- (1) 「マット運動」のおもしろさ
- (2) 側転がうまくできるようになる9つのポイントと技術指導の系統性

2 T市N保育園の保育計画

3 T市N保育園における「マット運動」の実践

- (1) おしりがフワッとあがるには
- (2) 溺れないためには
- (3) 着地で転んでしまうのは何故
- (4) よりきれいな大きな台上側転になるには

4 子どもたちは「何」がわかったのか

おわりに

はじめに

2006年3月に刊行された『日本福祉大学社会福祉論集』所収の拙著「幼児体育における教科内容と教材の関係 『ラグビーパスボール』の実践分析から」において、幼児体育における教科内容と教材の関係について次のように述べている。

「筆者が描いた幼稚園や保育所での体育の取り組みにおいて子どもたちに身につけさせたい教科内容である、(1) 自分自身について、できた・うまくなったという実感をもっている、(2) 友だちの動きと自分の動き、友だち同士の動きの違いを見つけ教えあうことができる(技術の比較、技術認識、自己認識、他者認識)、(3) 友だちができるように、うまくなったことをみんなで喜びあえる(他者認識、集団認識、人権意識とヒューマニズム)、(4) ルールの必要性や重要性について理解し、必要なルールづくりができる(社会認識、ルール認識)、(5) みんなで決めたルールや約束事、順番が守れ、必要な準備や後かたづけができる(社会認識、集団認識)、との関係

でこの『ラグビーパスボール』の実践をみると、(4) ルールの必要性や重要性について理解し、必要なルールづくりができる(社会認識, ルール認識), (5) みんなで決めたルールや約束事, 順番が守れ, 必要な準備や後かたづけができる(社会認識, 集団認識), の教科内容が達成できたと判断できる。つまり, (4) (5) の教科内容を達成するためにはボール運動という教材が適していたということがいえる。もちろん, この実践において他の(1) (2) (3) の教科内容についても多少なりとも影響をもたらしたといえるが, 『できた・うまくなったという実感』『友だち同士の動きの違いを見つけ教えあうこと』『友だちができるように, うまくなったことをみんなで喜びあえる』という教科内容を子どもたちにより深くわからせるためには, ボール運動という教材が持っている特質を考えるとこれらの教科内容を達成するには不適切な教材といわざるをえない。これらの教科内容を達成するのに適した教材の選択が求められ, そのための教材研究が必要となる¹⁾。

さらに, 「今後の課題として, 教科内容を設定していくための教材研究の重要性をあげることができる。つまり, これから子どもたちと取り組もうとしている教材それぞれの技術的特質と技術指導の系統性(その教材でしか味わえないおもしろさとそのことを保障する子どもたちの認識発達に応じた指導方法), さらにそれぞれの文化的・教育的価値についての分析・研究をおこない, それぞれの教材に取り組ませることによって何を教え・わからせることができそうかについて明らかにしていくことである。それらの検討によって, 子どもたちに教えた教科内容が鮮明になってくるであろう。さらに, 教材研究をもとにしての年間の教材配列の検討, つまり子どもたちにわかめたい内容の順序性についての検討も今後の課題である²⁾」としている。

つまり, 教材それぞれの技術的特質と技術指導の系統性, さらに教材の文化的・教育的価値によって教科内容が規定されるのであり, そのための教材研究の重要性について指摘している。

子どもたちが幼児体育において何らかの教材に取り組んでいく場合, 自分あるいは友だちの「できる」あるいは「できない」という状態が目の前に突きつけられる。そこで, 自分は「できない」と思いはじめた子どもは, 保育士が何の働きかけもしないままであれば, 体育をきらいになってしまうことにもなる。このように, 幼児期の子どもたちの目にも「できる」「できない」が明確に映しだされる体育の取り組みだからこそ教材研究は重要となる。

ある学生は中学生の頃を振りかえり, 「中学校1年生の一学期, 体育の成績が『1』でとてもショックでした。運動ができないから当たり前なのかもしれないけれど, 自分の運動に数字で順位をつけられたようでとても嫌でした。自分では嫌いな体育だったけど休まずがんばってやったので, やっぱりがんばってもできないと意味がないのだと感じました。... (中略) ...この世から体育というものがなくなればいいのにと体育の授業のたびに思っていました」と述べている。保育士をめざしているこの学生は, 「でも, 自分が保育士になったとき, 今のままでは運動や体育のおもしろさは伝えられないと思いました。だから運動や体育のおもしろさをどのようにしたら子どもに伝えられるのかを学びたくてこのゼミに入りました。... (中略) ...どんなに運動ができない子どもにも, みんなと同じようにできるようになりたいという気持ちは絶対あると思います。でも

それが簡単にはできなくて自分ではどうしようもないのだと思います。私はこのゼミで、どのようにしたら運動ぎらい・体育ぎらいの子どもをつくらぬのか、できない子どもができるようになるにはどのような援助やことばかけが必要なのかについて学んでいきたいです」とも述べている。

この学生は、できるようになりたいと思っはいるが、どこをどのようにしたらできるようになるのかわからなかったのであり、そのような指導も受けてこなかったのであろう。そして、これまで自分が受けてきた体育から、教師が教えようとしなかったとしても結果的に、「いくらがんばってもできなくて体育の授業は意味がなく、できない子どもは評価されない」ということを教えられたのである。

幼児体育の取り組みにおいても同様に、子どもたちが「できる」ようになることはとても重要な意味を持っているが、はたして「できる」ようにするだけが体育のねらいなのであろうか。「できる」ようにすることを最低限の目標として、さらに子どもたちに「わかる」という内容を保障する必要がある。

ここでいう「わかる」には、2つの側面が含まれている。

まず、その教材の持っている技術が「できる」ようになるために「わかる」必要があるものである。子どもたちが何らかの技術が「できる」ようになる背景には、何かが「わかった」から「できる」ようになると考えられ、そのなかみを探ることは指導内容・方法を再検討するうえで重要な意味をもっている。例えば、マット運動における側転の取り組みにおいて、この子どもは「何」がわかったから側転が「できる」ようになったのかの「何」のなかみを明らかにすることである。そのことが明らかになれば、「何」をわからせれば側転が「できる」ようになるという道筋が描けるであろう。

もうひとつの「わかる」は、上述した「わかって」「できる」ことの取り組みを通じて「わからせたいもの」であり、前述した拙著で示した教科内容の(1)～(5)がそれにあたると考えている。そして、これらの教科内容は、取り組むべき教材によって「わからせたい」ものが峻別されることになる。これら2つの「わかる」なかみを明らかにするためには、教材研究が不可欠となる。

この小論では、2005年度にT市N保育園の5歳児クラスにおいて、教材研究を経て取り組まれた「マット運動」の実践を分析することから、幼児体育における「わかる」と「できる」の関係について明らかにしていく。

1 「マット運動」の教材分析

(1) 「マット運動」のおもしろさ

それぞれの教材には、それぞれの教材でしか味わえないおもしろさが存在している。「マット運動」のおもしろさとは一体何であろうか。民間教育研究団体である学校体育研究同志会では、

これまでの多くの実践をふまえ、マット運動におけるおもしろさを「マットによる空間・身体表現」ととらえ、その基礎技術^{注1)}を「ジャンプを含む側転」であるとしている³⁾。そして、技術指導の系統性を図1のように整理している。

マット運動という教材が持っている技術を分析していくと、大きく2つの系に分類することができる。まず、前転や後転に代表されるロール系の技術であり、マットには丸めた背中をつけて回転するものである。もうひとつが側転に代表されるスプリング系の技術であり、マットには手の平と足の裏だけが接地し背筋を伸ばして回転するものである。そして、ロール系の技術はこのスプリング系の技術に含みこまれるのである。つまり、前転や後転という技術は発展したとしても伸膝前転・後転、開脚前転・後転、跳びこみ前転であるのに対し、スプリング系の技術は図1に示されているように豊かな発展性を持っているのである。

幼稚園や保育所においては、マット運動というと前転・後転というロール系の技術が多く取り組まれているようであり、側転などのスプリング系の技術は5歳児には難しく、できるようになるのであろうかというイメージが強いようである。しかしながら、幼児期の子どもたちの運動発達や認識発達のすじ道から考えてみても、側転は決して難しいものではなく、5歳児から無理なく取り組めるマット運動の基礎となる技術なのである。

マット運動のおもしろさである「マットによる空間・身体表現」を子どもたちに感じとらせるために最初に取り組む技術が、マット運動の基礎技術となる「ジャンプを含む側転」なのである。

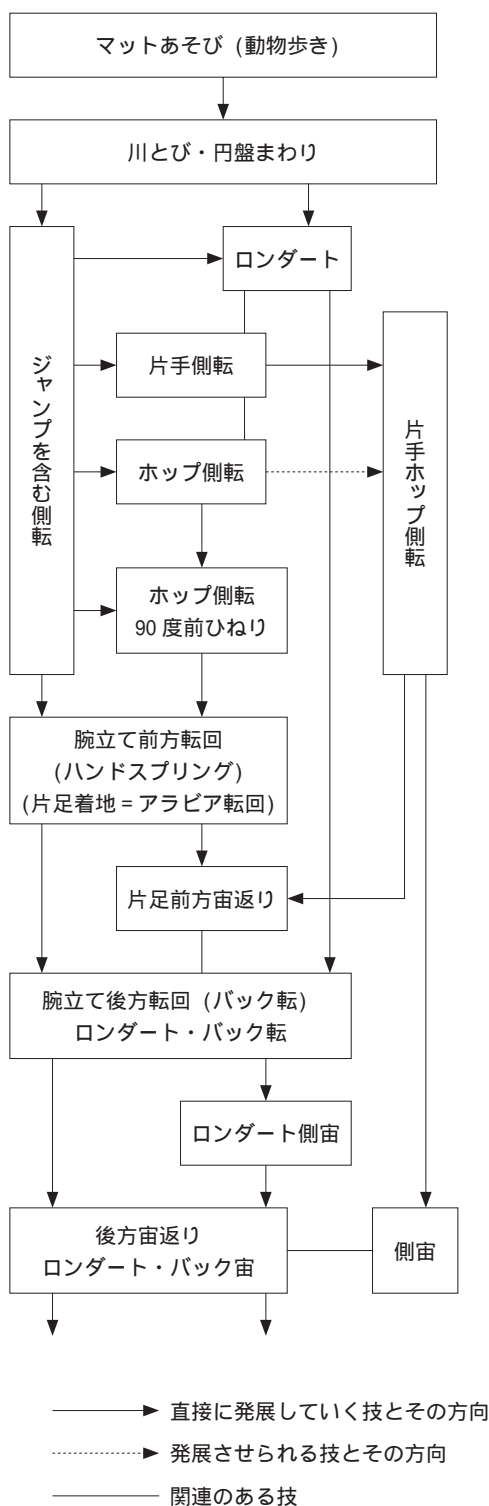


図1 マット運動の系統図⁴⁾

(2) 側転がうまくできるようになる9つのポイントと技術指導の系統性

筆者は、以上のような教材研究に学びつつ、これまでに関わったいくつかの保育所におけるマット運動の実践分析から、側転がうまくできるようになるためのポイントを9つに整理している。

つまり、(1) 両手を大きく振りあげる手のあおりと、それと同時にあげる踏みこみ足がわかってできているかどうか（この踏みこみ足が次にはけり足になる）、(2) マットに手をつく際、手を大きく開き手の平で体重をささえているかどうか、(3) 両手の間隔はほぼ肩幅についているかどうか、(4) その際、肘は伸びているかどうか、(5) 視線は真下ではなく、頭がおきて前方を見ているかどうか（「動物歩き」と「うさぎのさかだち」では前方でいいが、「川とび」からは「あとからつく手の甲」を見る）、(6) 振りあげ足とけり足を意識化しているかどうか（はじめの姿勢で両足を前後させて立ったとき、前にくる足がけり足、後ろにくる足が振りあげ足）、(7) 足を上にあげるのではなく、おしりをあげるように意識化しているかどうか（しゃがんでの「川とび」まではこれでいいが、立ってやる「川とび」からは振りあげ足をまうしろにあげるように意識化させること）、(8) 手をあおる際には息を吸いこみ、手をつく際には息をはくように意識化しているかどうか、(9) マットにつく際の足と手の距離が適切かどうか（「うさぎのさかだち」の際には両足と両手の距離、側転の際には踏みこみ足と最初につく手の距離）、である。

これら9つのポイントは、子どもたちのでき具合を判断する視点となり、子どもたちの技術的なつまづきを見抜く材料にもなる。保育士は、これら9つのポイントに子どもたちのでき具合を照応させながら、子どもたちにことばかけや問いかけをおこなえることとなる。言うまでもないが、これら9つのポイントは単独に存在するのではなく連動しあっており、「うさぎのさかだち」から側転の完成まで共通のものとなっている。

以上のポイントに留意して、筆者は「台上側転」にいたるまでの技術指導の系統性を表1のように整理している。

表1 台上側転の系統性

内 容	留 意 点
動物歩き	・側転がうまくできるようになるためのポイント(2)～(5) (7) に留意
うさぎのさかだち	<ul style="list-style-type: none"> ・側転がうまくできるようになるためのポイント(1)～(9) に留意 ・しゃがんでやるうさぎ（赤ちゃんうさぎ）、立ってやるうさぎ（おとうさん・おかあさんうさぎ）とも、どちらの足が前にでているかについてチェック ・立ってやるうさぎのチェックポイント <ul style="list-style-type: none"> 最初の姿勢（背すじが伸びているか） 手をあおる際、耳の横まであげ肘が伸びているか 手をあおる際、前にでている足をあげており（膝はまげない）、次の動きで前に踏みこんでいるか 手をあおる際、息を吸いこみ、手をつく際は息を吐いているか 振りあげ足がまうしろにけられているか ス～・トンのリズムになっているか
川とび	<ul style="list-style-type: none"> ・動物歩き　しゃがんでの川とび　動物歩き ・動物歩き　立ってやる川とび　動物歩き * 上記は、いずれも手のつく向きを確認、前に出る足との整合性をチェック（左足が前なら、手の着く向きは左向き）

	<p>*もし、手をおおる際あげる足と手のつく向きが違う場合は手のつきを優先し、前にだす足（あげる足）を修正</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ス～・ト・ト～ン・トン（手・手・両足着地）のリズム ・ス～・ト・ト～ン・トン・トン（手・手・足・足）のリズム
側 転	<ul style="list-style-type: none"> ・側転がうまくできるようになるためのポイント（1）～（9）に留意 ・最初の姿勢の時、どちらの足が前にでているかについてチェック ・側転のチェックポイント <ul style="list-style-type: none"> 最初の姿勢（背すじが伸びているか） 手をおおる際、耳の横まであげ肘が伸びているか 手をおおる際、前あるいは上を見ているか 手をおおる際、前にでている足をあげており（膝はまげない）、次の動きで前に踏みこんでいるか 手をおおる際、息を吸いこみ、手をつく際ははいているか 振りあげ足がまうしろにけられているか ス～・ト・ト～ン・トン・トンのリズムになっているか（両手が同時に付いていないか） あとからつく手の甲を見ているか（着地がうまくできない最大の理由） <p>* ～ は、以下共通</p>
歩いて側転	<ol style="list-style-type: none"> （1）立ったときにうしろにある足からスタート イチ・ニ・サ～ン・ト・ト～ン・トン・トン ・サ～ンの時、両手をおおる （2）ジャンプをいれて イチ・ニ・ジャ～ンプ・ト・ト～ン・トン・トン ・ジャ～ンプの時、両手をおおる
ホップ側転	<ul style="list-style-type: none"> ・ホップの姿勢と方向（上あるいは前ではなく、斜め上方に）
ロイター板と2枚重ねマットを使ったホップ側転	<ul style="list-style-type: none"> ・ホップの姿勢と距離（ホップの踏みきり位置からロイター板までの距離） 距離を長くとれるほうがよりきれいなホップ側転になる <p>*以下、共通</p>
ロイター板と三つ折りマットを使ったホップ側転	<ul style="list-style-type: none"> ・ホップの姿勢と距離（ホップの踏みきり位置からロイター板までの距離） 距離を長くとれるほうがよりきれいなホップ側転になる
ロイター板と跳び箱にマットをかぶせたものを使った台上側転	<ul style="list-style-type: none"> ・ホップの姿勢と距離（ホップの踏みきり位置からロイター板までの距離） 距離を長くとれるほうがよりきれいな台上側転になる
ロイター板と跳び箱を使った台上側転	<ul style="list-style-type: none"> ・ホップの姿勢と距離（ホップの踏みきり位置からロイター板までの距離） 距離を長くとれるほうがよりきれいな台上側転になる

2 T市N保育園の保育計画

T市N保育園は、愛知県の南部に位置している。公立保育園であったものを、1998年に設置主体をT市からT市社会福祉協議会に委託し公設民営の保育所としたうえで、それを機にデイサービスセンターを併設している。さらに、2005年度からは市の方針もあり完全民営化となっている。

2002年度から、「『運動あそびを通して、最後までやり遂げる力を育てるには』について、各年齢の子ども達の発達過程を学び、知る。乳幼児期の運動発達と認識発達を学ぶ」（平成15年度N保育園運営管理案より）ことを保育所全体の研究課題として位置づけ、筆者と保育士との共同の取り組みとして体育指導を取り入れている。

T市N保育園における2005年度5歳児の取り組む教材とそのねらいは、表2のとおりである。ここに掲げられている「マット運動」のねらいは、前述した「わかる」の2つの側面のうち、「わかって」「できる」ことの取り組みを通じて「わかeraせたいもの」である。

表2 教材とそのねらい

教材名	教材のねらい
マット運動	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の身体の動きがわかり自分の意志で身体を動かすことができる ・自分の身体を使い空間を表現する楽しさを味わう ・自分の動きと友だちの動きの違いがわかる ・友達同士の動きの違いを見つけ教えあうことができる ・自分達で準備、片づけができる
水あそび	<ul style="list-style-type: none"> ・呼吸の仕方がわかる ・伏し浮きをして浮く感覚を知る ・けのびをして脱力する感覚を知る ・自分の身体の動きがわかり自分の意志で身体を動かすことができる ・自分の動きと友達の動きの違いがわかる ・友達同士の動きの違いを見つけ教えあうことができる
ボール運動	<ul style="list-style-type: none"> ・走りながらボールをパスしたりスピードやリズムをコントロールする力を養う ・人や物の動きを予測・判断して動く ・自分達でルールを創り役割交代して楽しむ ・決められたルールを守りながらあそぶ ・自分達で作戦をたててあそびを展開する
鬼あそび	<ul style="list-style-type: none"> ・走りながら方向転換をしたりスピードやリズムをコントロールする力を養う ・人や物の動きを予測・判断して動く ・自分達でルールを創り役割交代して楽しむ ・決められたルールを守りながらあそぶ ・自分達で作戦をたててあそびを展開する

3 T市N保育園における「マット運動」の実践

T市N保育園における2005年度の「マット運動」の取り組み内容を表3に示した。この取り組み内容を作成するにあたっては、前述した「『マット運動』の教材分析」についての保育士による学習が背景に存在している。取り組み内容を作成するにあたり、「できる」ようになるために「わかる」必要があるなかみが反映されているかが重要となってくる。

表3 マット運動の取り組み内容

月日	ねらい	活 動	援助
6/6	・手足の動きがわかり視線を意識する	・リズム（うさぎ、うま、とんぼ、スキップ）	・スキップができない子どもには手をつなぎ、リズムをつかめるようにする ・スキップのとき、足音が「ペタペタ」しない

		<ul style="list-style-type: none"> ・手足うさぎ ・手足うさぎでドンジャンケン 	<p>ようにことばかけをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手と足の動きがバラバラにならないようにことばかけをする ・楽しみながらも、手足、視線が意識できるようにことばかけをする
6/15	<ul style="list-style-type: none"> ・おしりがフワッと浮く感覚がわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・マットについた手の間隔が肩幅になるようにし、肘をまげないようにことばかけをする ・しゃがみうさぎをやる子と見る子にわけ、見る子には「誰のおしりがフワッと浮いて高くあがっているかな」とことばかけをする ・マットに両手をついたとき、どこを見ればおしりがフワッと浮くかわからせる
6/29	<ul style="list-style-type: none"> ・おしりがフワッと浮くための視線の位置がわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰のおしりがフワッと高くあがっているか、高くあがっている子はマットに両手をついたとき、どこを見ているか気づけるようにことばかけをする ・向こう側に倒れてしまう子は、マットに両手をついたとき、どこを見ているか気づけるようにことばかけをする
7/20	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の利き足がわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・うさぎのさかだち（立ちうさぎ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・両手を大きく振りあげる手のあおりの際、どちらの足をあげてから踏みこむほうがやりやすいのかに気づかせる（この際あげる足が踏みこみ足になる） ・しゃがみうさぎの時と同じように、マットに両手をついたとき、どこを見ればおしりがフワッと浮くかわからせる
7/29	<ul style="list-style-type: none"> ・両手をつく向きの違いがわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・川とび 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は川に手をつく際、右向きあるいは左向きにつくのかかわからせる（両手を大きく振りあげる手のあおりの際、右足をあげる場合は手は右向き、左足をあげる場合は手は左向きにつく） ・両足着地
8/2	<ul style="list-style-type: none"> ・両手をつく向きの違いがわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・川とび 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は川に手をつく際、右向きあるいは左向きにつくのかかわからせる（両手を大きく振りあげる手のあおりの際、右足をあげる場合は手は右向きにつき、左足をあげる場合は手は左向きにつく） ・「あっち」「こっち」ではなく、右・左がわかるようにことばかけをする ・両足着地
8/3	<ul style="list-style-type: none"> ・右、左がわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・川とび 	<ul style="list-style-type: none"> ・前回とスタートする位置を反対側にし、右、左がわかるようにことばかけをする ・右と左が混乱している子には、右、左どちらもやらせてみて、やりやすいのは右なのか左なのか意識できるようにことばかけをする ・両足着地
8/17	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムがわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・川とび 	<ul style="list-style-type: none"> ・川とびを行きと帰りを連続してやらせ、手のつく向きが共通して右あるいは左の向きになっているかどうかわかるようにことばかけをする ・行きと帰りで手のつく向きが反対になってしまう子には、右、左がわかるようにことばかけをする ・踏みこみ足が右足の場合は先につく手は右手、

			左足の場合は左手になることをわからせる (着地の際先につく足は、踏みこみ足が右足の 場合は左足、左足の場合は右足となる)
9/2	・踏みこみ足、両 手、両足のつく 順番がわかる	・側転	・踏みこみ足から手、手、足、足のつき方がほ ぼ一直線になる子と曲線かバラバラになる子 の違いをわからせる ・きれいに側転ができない子は、どうしたらき れいな側転になるかを考えさせる ・着地が乱れてしまう子や着地の際両足で立て ず転んでしまう子は、視線がどこを見ている かについて、お互いを見あいながら気づかせ る(着地がうまくいくためには、あとからつ く手の甲を見る必要がある)
9/14	・ホップの姿勢と ホップの方向が わかる	・ホップ側転 ・三つ折りマット(横・ 縦置き)の上につ いてのホップ側転	・助走からホップをする際、どの位置でホップ をすると大きなホップになるかを考えさせる
9/21	・ホップの姿勢と ホップの方向が わかる	・三つ折りマット(縦置 き)の上についで のホップ側転 ・ロイター板と跳び箱1 段(縦置き)を使っ ての台上側転	・助走からホップをする際、どの位置でホップ をすると大きなホップになるかを考えさせる ・ホップの姿勢と方向、さらにホップの踏みき り位置からロイター板までの自分の距離を自 分で見つけだせるようにことばかけをする (距離を長くとれるほうがよりきれいな台上側 転になるが、子どもの身長やホップの方向に より、距離は全員同じではなく、やりやすい 距離がある) ・ホップ側転、台上側転は速く回転するより、 きれいに大きくまわることを意識させる ・おたがいに見あうことにより、よりきれいな 大きい台上側転をするためには何が重要な かをみんなで考えあう
9/28	・自分にあつたホッ プの踏みきり位 置がわかる	・ホップ側転 ・ロイター板と三つ折り マット(縦置き)を使っ ての台上側転 ・ロイター板と跳び箱1 段(縦置き)を使っ ての台上側転	・助走からホップをする際、どの位置でホップ をすると大きなホップになるかを考えさせる ・ホップの姿勢と方向、さらにホップの踏みき り位置からロイター板までの自分の距離を自 分で見つけだせるようにことばかけをする (距離を長くとれるほうがよりきれいな台上側 転になるが、子どもの身長やホップの方向に より、距離は全員同じではなく、やりやすい 距離がある) ・ホップをする位置やホップの姿勢がどのよう になっているかを見あいながら、よりきれ いな大きな台上側転をするためには何が重要な かをみんなで考えあう

(1) おしりがフワッとあがるには

T市N保育園が5歳児の保育内容にマット運動における側転と台上側転を取り入れるようになってから4年目となる2005年度、この年度の担任保育士も運動会での台上側転をめざして取り組みを開始しようとしていた。4歳児にとって、運動会で見る5歳児の子どもたちの台上側転はあこがれの存在であり、5歳児になったら台上側転ができるようになるんだという思いを抱いている。2005年度に5歳児になった子どもたちも、いつからやるんだろうと心待ちにしている

様子であった。4歳児の時にマットの上での「動物歩き（自分の好きな動物になって四つ足でマット上を歩く）」を体験している子どもたちであるが、その動きが側転につながるものだと知る由もないことである。この「動物歩き」は、前述した側転がうまくできるようになるための9つのポイントのうち、(2)～(5) および (7) という5つを含みこんだ動きとなっている。

5歳児クラスになった6月、「動物歩き」のひとつである「手足うさぎ（うさぎの耳に見たてた両手を振りおろしてマットにつき、おしりをちょっとあげたあと両足を同時に着地する動きをしながら前に進んでいく）」を復習したあと、いよいよ側転の入り口である「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」の取り組みがはじまった。

この「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」は、「スー（両手をうさぎの耳にみたてて両手を大きく振りあげる）・トン（両手を振りおろしてマットにつき、両足でマットをけておしりをあげる）・トン（両足で着地する）」というリズムでおこなうものであり、いかにおしりがフワッとあがるかが課題となる。側転がうまくできるようになるための9つのポイントのすべてを含みこんだ動きとなっており、すべてのポイントが連動することでおしりがフワッと浮く感覚がわかるのである。前述した9つのポイントのなかでも、特に(5)視線は真下ではなく、頭がおきて前方を見ているかどうか（「動物歩き」と「うさぎのさかだち」では前方でいいが、「川とび」からは「あとからつく手の甲」を見る）が最も重要なポイントであり、子どもたちにわからせたいなかみである。視線が真下（両手をマットについた際、両手の間隔の中心）になっている場合、向こう側にひっくり返り背中から落ちてしまうのである。決して倒立のように静止することを求めているのではなく、おしりがフワッとあがりゆっくりおりてくる動きである。

子どもたちが「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」に取り組みはじめるが、おしりがフワッとあがる子どもは数えるほどである。なかなかおしりがあがらない子どもや、なかにはおしりがあがりすぎて向こう側にひっくり返り背中をマットに打ちつける子どももいる状況である。このような状況のなか保育士は、「両手をついたあとマットのどのあたりを見るとおしりがフワッとあがるかよく見て考えてみてね」とことばをかけ、順番に子どもたちに「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」をさせ、他の子どもに見させはじめたのである。そしてひとまわりした後、保育士は再度「両手をついたあとマットのどのあたりを見るとおしりがフワッとあがるか3人をよく見て考えてみてね」と問いかけ、なかなかおしりがあがらないA君、おしりがあがりすぎて向こう側にひっくり返ってしまうB君、そしてきれいにしりおしりがフワッとあがるCちゃんの3人にもう一度みんなの前で順に「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」をやってもらうことにしたのである。3人の動きを見終わった後、自分はまだおしりがフワッとあがらない状態のDちゃんが、「Cちゃんはこの辺見ている」と、おしりがフワッとあがるCちゃんにマットに両手をつかせ、両手の間隔を底辺とした正三角形の頂点にあたる位置のマットをさわったのである。そしてさらに、「Bちゃんはこの辺」といいながら、おしりがあがりすぎて向こう側にひっくり返ってしまうBちゃんにもマットに両手をつかせ、Bちゃんのついた両手の間隔の真ん中を指さしたのである。

「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」でおしりがフワッと浮くためには、まさにDちゃん指摘したようにマットについた両手の間隔を底辺とした正三角形の頂点にあたる位置を見る必要がある。おしりがあがりすぎて向こう側にひっくり返ってしまうB君は、マットについた両手の真ん中、つまり真下を見ることによって顎をひいてしまい、その動きによって背中が丸くなり向こう側に倒れてしまうのである。

「じゃあ、A君はどこ見てる？」という保育士のことばかけに対し、多くの子どもたちから「なんか、遠くを見てみたい」という声があがったのである。遠くを見ることにより、顎があがりすぎてしまいなかなかおしりがあがらないのは当然のことである。

以上のようなやりとりにより、「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」の際には、マットについた両手の間隔を底辺とした正三角形の頂点にあたる位置を見る必要があることがわかった子どもたちであるが、実際にやってみるとマットに印がついているわけでもなく、なかなかおしりがあがらない子どもたちであった。

そのような状態の子どもたちに保育士は、「2人1組になって見る位置を教えてあげよう」とペアをつくり対面させ、1人の子どもに立った姿勢で片足を前に出させ、「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」をやるもう1人の子どもには相手の足の甲を見るように声をかけたのである。すると子どもたちは、正三角形の頂点に足の甲がくるためにはどこに両手をつくかを考えながら、「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」をやる立ち位置を前後に調整しながら取り組みはじめたのである。この立ち位置は重要であり、大きく振りあげた両手をそのまま振りおろしたときに正三角形の頂点に足の甲がくる場合はおしりがフワッとあがるのであるが、立ち位置から足の甲までの距離が長すぎると両手を振りおろす際前につこうとするため、両足でマットをける動作がうまくいけなくなりおしりがあがらないのである。側転がうまくできるようになるための9つのポイントのうちの、(9) マットにつく際の足と手の距離が適切かどうか（「うさぎのさかだち」の際には両足と両手の距離、側転の際には踏みこみ足と最初につく手の距離）がかかわってくるのである。数日の取り組みにより視線の位置、両足と両手の距離がわかりはじめ、もはや足の甲がなくてもおしりがフワッとあがる「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」が完成したのである。

次は、立ってやる「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」である。この動きの際には、側転がうまくできるようになるための9つのポイントのうち、(1) 両手を大きく振りあげる手のあおりと、それと同時にあげる踏みこみ足がわかってできているかどうか（この踏みこみ足が次にはけり足になる）、が重要になる。保育士のねらいも、「両手を大きく振りあげる手のあおりの際、どちらの足をあげてから踏みこむほうがやりやすいのかに気づかせる（自分の利き足がわかる）」となっている。

「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」の取り組みにより、視線の位置はわかっている子どもたちであるが、「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」では手のあおりと同時に片足をあげる必要がある。それが右足なのか左足なのかをわからせる必要がある。どちらの足になるかが決まることによって、側転におけるけり足と振りあげ足も決まるのである。つまり、はじめの姿勢で両足を

前後させて立ったとき、前にくる足がけり足（両手を大きく振りあげる手のあおりと、それと同時にあげる踏みこみ足が、次にはけり足となる）、後ろにくる足が振りあげ足となる。そして、この右足あるいは左足かによって側転の際の両手・両足のつく順番も決まるのである。

「どちらの足をあげたほうがやりやすいか、右、左どっちの足でも試して見つけてごらん」という保育士のことばかけによって、「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」を試みる子どもたちである。やっている子どもに、「今あげた足はどっち？右？左？」と声をかけてまわる保育士であった。「右」「左」という概念がわかっている子どもは「右」あるいは「左」とこたえるが、まだ理解していない子どもはあげた足をさわりながら「こっち」というこたえになっている。この「右」あるいは「左」というような概念の認識は生得的なものではなく、幼児期の子どもたちは日々の生活やあそびのなかで能動的に人やものという環境に対しかかわり、それらの体験を言語化していくなかで自分自身の認識を発達させるものであるため、「こっち」とこたえる子どもに対しては「右」「左」という概念をわからせる必要がある。

何度かの取り組みを経て、手のあおりと同時にあげる足がわかりはじめた子どもたちは、視線も安定し大きなフワツとした「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」ができるようになり、さらにクラス全員の子どもが同じ足をあげるのではなく、その子によって「右足」あるいは「左足」をあげるという違いもわかったのである。

(2) 溺れないためには

「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」の取り組みによって、手をあおる際同時にあげる足がわかりはじめた子どもたちが次に取り組むのは、「両手をつく向きの違いがわかる」ことをねらいとした「川とび」である。この「川とび」は、2枚のマットを離して置きマットとマットの間を川にみたと、川には手をついてもいいが足がはいると溺れてしまうという環境を設定しての取り組みである。マットからマットへ移動するという動きであるが、「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」のような手のつき方では、おしりがフワツとはあがるが向こう側のマットに着地することはできない。川にどのような向きで手をつくのがわかる必要がある。

「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」の最初の姿勢からの挑戦である。保育士は、「川に手をついて向こうのマットにわたってね」ということばをかけるだけで、具体的な手のつき方にはふれずに自由に取り組ませている。何度か経験したあと、1人ずつ順番にやりみんなで見あうことにしたのである。「よく考えてやってみてね」という保育士のことばかけのあと、最初に挑戦した子どもは手をあおる際左足をあげるE君であった。左足をあげる場合には、川に両手をつく際指先が左向きになるようにつく必要がある。E君は考えた後、川に左向きに両手をつき見事に向こう側のマットに着地することができたのである。すかさず保育士は、E君に対し「手をどういふふうについたの？」と問いかける。それに対しE君は、「窓のほうに手をつくとできた」と答えたのである。この「窓のほう」というのは、E君からみれば左向きである。さらに保育士は、「窓のほうって、右？それとも左？」と問いかけると、「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」の取

り組みで「右」「左」の概念がわかったE君はすかさず「左」とこたえたのである。

次に挑戦したのは、手をあおる際右足をあげるFちゃんである。Fちゃんは、指先が右側に向くように両手を川につく必要があるが、Eちゃんの動きとそのやりとりを見聞きしていたことも影響し、右足をあげたにもかかわらず両手は左側に向くようについてしまい、不自然な動きとなり川の中に足がついてしまったのである。それを見ていた子どもたちは、「わ～、Fちゃんが溺れた」と大騒ぎである。すると保育士は、「Fちゃんが溺れちゃったね。溺れないようにするにはどうしたらいいと思う？」と子どもたちに問いかけたのである。すると、その前にみごとに「川とび」をやったE君から、「Fちゃんは右足をあげるんだから、廊下のほうに手をつかなきゃだめだよ」という声があがったのである。Eちゃんがいう「廊下のほう」とは右向きのことである。保育士が、「Eちゃん、廊下のほうって？」と声をかけると「右」と答えるEちゃんであった。「じゃあFちゃん、川には指が右を向くようについてやってみようか？」という保育士のことばかけにより、Fちゃんがもう一度川とびに挑戦するのであるが、前回と同じ左向きに両手をついてしまいもう一度溺れるFちゃんであった。それを見ていた子どもたちから、「違う、反対だよ」という声があがったのである。さらに試みるFちゃんであるが、結果は同じである。混乱したような表情のFちゃんであるが、「うさぎのさかだち」では確かに右足をあげてから踏みこみ大きな動きでできていたのである。その後、他の子どもたちも川とびに挑戦するのであるが、左足をあげるにもかかわらず、右向きに両手をつく子どもが2人いたのである。その日の取り組みでは解決できずに、保育士も悩んだ状態で終えることになってしまった。

数日後の取り組みにおいても解決できない3人の子どもたちであったが、保育士が「Fちゃん、左足をあげて踏みこんでからやってみようか」とことばをかけやらせてみると、左向きに両手を川について大きな動きで向こう側のマットに着地できたのである。左足をあげるにもかかわらず、右向きに両手をつく2人の子どもには、「右足をあげて踏みこんでからやってみようか」と声をかけると、Fちゃん同様大きな動きで向こう側のマットに着地することができたのである。保育士が、「ひょっとしたら、うさぎのさかだちの時にあげていた足は、逆なのではないか？」という思いからのことばかけであった。

筆者が整理した、「表1 台上側転の系統性」における「川とび」の項の留意点に示した「もし、手をあおる際あげる足と手をつく向きが違う場合は手のつきを優先し、前にだす足（あげる足）を修正」がうまくいった例である。保育士は悩んだあとに気づいたのである。

このような取り組みを経て、あげる足と手をつく向きが合致した子どもたちは「川とび」の課題を乗り越えたのであるが、本当に「右」「左」という概念を認識したのであろうか。

これまでの「川とび」の取り組みでは一方向からの動きであったため、子どもたちは「窓のほうが左」「廊下のほうが右」という理解になっている。数日後保育士は、課題は同じ「川とび」であるが、これまでとは逆の方向から進む「川とび」に取り組みさせたのである。逆方向からになると、これまでとは違い「窓のほうが右」「廊下のほうが左」になるのである。実際に取り組んでみると、数人の子どもが混乱し、左足をあげるのにもかかわらず「窓のほう」に手をついてしま

うのである。あるいはその逆になる子どももではじめたのである。保育士の、「なんかおかしい川とびになっちゃてる子がいるよ」ということばかけに、「わかった、この前とは右と左が反対だ」というGちゃんの一言で、「あ、そっか」と納得した子どもたちであった。

「川とび」の取り組みによって、あげる足により手のつく向きに違いがあることがわかった子どもたちであるが、着地の際両足で立てずに転んでしまう子どもがではじめたのである。

(3) 着地で転んでしまうのは何故

「川とび」の際、おしりがフワッとあがり向こう側のマットに移動はできるのであるが、両足での着地で転んでしまう子どもが何人かではじめたのである。「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」での着地では見られなかった状態である。「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」では、マットについた両手の間隔を底辺とした正三角形の頂点にあたる位置を見ることによって視線が安定し、着地は最初に立っていた場所にもどる動きであるが、「川とび」では着地位置が最初に立っていた場所ではなく、向こう側のマットになるため移動する必要がある。この移動によって子どもたちの視線が安定していないことに原因がありそうである。「川とび」では、両手のつく向きが「右」あるいは「左」になるのであるが、「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」同様視線の位置が川についた両手の間隔を底辺とした正三角形の頂点にあたる位置であれば着地で転ばないはずである。さらに、側転の動きに近づきはじめていることもあり、保育士としてはこの「川とび」の段階からは「あとからつく手の甲」を見るようにさせ、着地を安定させたいのである。

つまり、左向きに両手をつく場合はあとからつくのは右手の甲であり、右向きの場合は左手の甲になる。川に両手をつく際には、「うさぎのさかだち」とは違い同時に両手をついているのではなく、先につく手とあとからつく手というように時間差が生じているのである。左向きにつく場合は、左手が先につきその後右手が川についている。右向きの場合は、右手が先につき左手があとからつくのである。この「あとからつく手の甲」を見ることによって視線が安定し着地がうまくいくと同時に、側転の着地の際進行方向に体が向きやすくなるのであり、子どもたちにわからせたいなかみである。

保育士は、着地で転んでしまう子どもに「川とび」をやってもらい、それをみんなで見て考えさせようとしたのであるが、なかなか原因がわからない子どもたちである。すると、「川とびがきれいにできている子にもやってもらったら」とH君。それに対し、「じゃあ、E君にもやってもらおうか」と保育士がこたえ、できていない子とできている子の違いを比較させたのである。E君は「川とび」の際、「あとからつく手の甲」を無意識に見ているようであり、そのことによって着地が安定しているのである。「どこが違うかよく見て考えてみてね」と保育士がことばをかけ、できている子とできていない子に交互にやってもらうのであるが、それでもわからない子どもたちであった。「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」では、「両手をついたあとマットのどのあたりを見るとおしりがフワッとあがるかよく見て考えてみてね」と具体的な問いかけをしていた保育士であるが、「どこが違うかよく見て考えてみてね」という問いかけでは漠然としてお

り、子どもたちはどのような視点で動きを比較するのかがわからないようである。その点に気づいた保育士が、「両手をついたあと川のどのあたりを見るとおしりがフワッとあがり、着地がうまくできるかよく見て考えてみてね」と再度問いかけ、何度か繰り返してもらおうと、H君が「わかった」と大きな声をだしたのである。保育士が、「何がわかった？」と聞くと、「E君は、手を見てる」と答えるH君。「どの手？」と問いかえず保育士に対し、「こっち」と言ってE君の右手を指さしたのである。まさに、「あとからつく手」である。「じゃあ、他の子はどこ見てる」に対しては、「マットを見てる」と言って向こう側にあるマットを指さしたのである。着地がうまくできていない子どもは、両手を川についた際にわたろうとするマットを見てしまうため視線が不安定になり転んでしまうのである。

次に保育士は、「川とび」がうまくできている左向きに手をつく子どもと右向きに手をつく子どもに交互にってもらい、両者とも「あとからつく手」を見ていることに気づかせようとしたのであるが、子どもたちからは「手を見てる」という声はあがるのであるが、「あとからつく手」という声はでなかったのである。このこたえを引きだすのは難しいと判断した保育士は、「見ているのはあとからついてる手だよ。左向きにつく子は右手、右向きにつく子は左手を見てるんだよ」と子どもたちにこたえを言い、「そこを見てやってみようか」とことばをかけ試させるのであるが、うまくいかない子どもはやはりマットを見てしまっている。そこで保育士は、それぞれの子どもの「あとからつく手の甲」に印をつけ、「印をみてやっごらん」と言ってやらせると、全員がきれいな「川とび」になり、着地で転んでしまうことも解消したのである。さらに、「ス～（手のあおり）・ト（手）・ト～ン（手）・トン（両足着地）」というリズムのかけ声をかけながら行わせることによってさらに大きなきれいな「川とび」になったのである。次は、着地を両足着地ではなく片足ずつの着地にする必要があるのであるが、「ス～（手のあおり）・ト（手）・ト～ン（手）・トン（足）・トン（足）」というリズムのかけ声をかけると、ほとんどの子どもが片足ずつの着地になったのである。どうしても両足着地になってしまう子どもには、「右足」あるいは「左足」だけで着地してごらんという、すぐにできるようになる子どもたちであった。

この「ス～（手のあおり）・ト（手）・ト～ン（手）・トン（足）・トン（足）」のリズムは側転のリズムであり、子どもたちは側転の動きを獲得したのである。「川とび」の川をなくし、マットをつなげた状態でも同じように側転の動きになっており、視線も着地も安定している子どもたちである。しかしながら、大きくきれいな側転ができている子どもは数人である。両手・両足のつく順番はわかった子どもたちであるが、きれいに側転するには両手・両足をどのようにつけばいいのかまではわかっていない状態である。子どもたちに、手・足のつき方をわからせる必要がある。

保育士は、側転をやる際に手や足がマットのどこについてやっているのかをわからせるために、踏みこみ足から順についていく手・手・足・足を模った5つの紙を作り、実際にやったあとにその手型・足型を置いていく方法を使い、子どもたちに自分の動きを客観的に見させようとしたの

である。踏みこみ足はIちゃん、最初につく手はJ君というように、5人の子どもに担当する手型・足型をもたせマットのどこにどのような向きで手・足がついたかを観察させ、側転をした直後にマットの上に置かせるのである。

大きくきれいな側転ができている子どもは、踏みこみ足から順にマットについていく手・手・足・足の型を架空の線でつなぐとほぼ一直線になり、きれいに側転ができていない子どもは曲線を描くことになる。

保育士は、まず手型・足型に取り組む前にその時点で側転がきれいにできているKちゃんと、体が斜めになりながら側転をしているL君にみんなの前で側転をやってもらい、「どちらの側転がきれい？」と問いかけると全員が「Kちゃん」との声。「じゃあ、今度は2人の側転の動きをよく見て、両手と両足がどこについているか手型と足型をおいてみようか？誰か手型と足型をおいてくれる人？」と保育士が問いかけると、ほとんどの子どもが手をあげている。まずはKちゃんからである。実際に5人の子どもがKちゃんの側転のあとに手型・足型をおくとほぼ一直線になっている。次に隣のマットでL君の番である。同じように、L君の側転のあとに手型・足型をおくと曲線を描いているのである。2人とも手をあおる際には左足をあげる側転である。「さっきみんなにどちらの側転がきれい？って聞いたら、全員Kちゃんって言ったよね。Kちゃんの手型・足型は最初の足から最後の足までどうなってる？」という保育士の問いかけに、Mちゃんが「まっすぐになってる」という答え。「じゃあL君のは？」という問いかけには、L君自身が「なんかバラバラだなあ」と反応したのである。

さらに、「側転がきれいになるためには手と足をどういうふうにつけばいい？」という保育士の問いかけには、「まっすぐになるようにつければいい」とほとんどの子どもがこたえるのである。次に保育士は、「じゃあL君の手型・足型がまっすぐにならぶには、どこを直せばいいんだろう？」と問いかけたのである。しばらく2つの手型・足型を見比べていた子どもたちであるが、Fちゃんが「最初の足の向きが違う」と声をあげたのである。「川とび」の取り組みの時には、川に両手をつく向きで混乱していたFちゃんであるが、「あげた足をまっすぐにおろせばいいんだ」ともこたえたのである。

左足をあげる場合でいえば、あげた足を左向きについてしまえば、その足で片足立ちになる時間が一瞬生じることにより体が左側を向いてしまい、必然的に最初につく手も進行方向より左側についてしまうことになる。そうなると、連動して振りあげ足が真後ろではなく右側にあがることとなり、体が斜めの状態で逆立ちの姿勢になる側転になってしまうのである。そのことがわかったL君は何度も側転をやり、他の子どもに手型・足型をおいてもらうのであるが、なかなかまっすぐにならないL君である。他の子どもたちは、自分の側転の練習よりもL君の手型・足型をまっすぐにするにはどうしたらいいのかを考え、「あとからつく手の甲見てる？」「大きく手を振りあげてね」とアドバイスを繰り返している。そのうち、子ども全員がL君のマットのまわりに集まりだし、いろいろな意見をだしたり、手型・足型をおく役割を交代して取り組むのである。何度かL君が側転をやったあと、「最初の足の向きが違う」「あげた足をまっすぐにおろせばいいんだ」

とこたえていたFちゃんが、「あのさあ、最初につく足の足型をマットの上に乗っすぐおいて、それを踏んだら」と自信なげに言ったのであるが、みんなは「それいいかも」と反応。Fちゃんが言うようにマット上に最初に踏みこむ足の足型を置き、その上にあげた足を踏みこんでL君が側転をやると、それまでとは違い誰が見てもきれいな側転になったのである。その瞬間全員から「わあ～すごい、きれいな側転ができた」と声があがり大喜びする子どもたちであったが、何よりもL君とFちゃんは満面の笑みである。その後全員が同じ方法で取り組み、全員が側転を大きくきれいなものにしていったのである。

(4) よりきれいな大きな台上側転になるには

その場での側転が大きくきれいにできるようになった子どもたちの次の課題は、いよいよ助走をつけてのホップ側転とその発展技である台上側転の取り組みとなり、保育士のねらいは「ホップの姿勢とホップの方向がわかる」「自分にあったホップの踏みきり位置がわかる」である。

まずは、歩いてからの側転と歩いてホップをつけての側転をやったのち、助走をつけてのホップ側転である。自分がやりやすいところでホップができるため、難なくマットの平面状では大きなホップ側転をこなす子どもたちであった。その後は、表3に示したように環境の設定を変化させることで手をつく位置、ホップする位置を規制し、ホップ側転から台上側転に取り組む子どもたちである。

いよいよ最終的な設定であるロイター板と跳び箱1段（縦置き）を使っての台上側転の取り組みがはじまったのである。助走から踏みきりの時のホップと跳び箱の高さが大きな空間をうみだしてくれるのであるが、踏みこみ足と両手をつく場所が規制されるため助走からの踏みきりのタイミングがわからず、ロイター板の上でとまってしまう子どもも最初はでてきてしまうのである。それを解消するためには、ロイター板に踏みこむ足をのせる前に踏みきる（ホップする）逆の足がロイター板からどのくらいの距離がやりやすいのかをわからせる必要がある。子どもたちは、自分のホップの姿勢と方向、さらにホップの踏みきり位置からロイター板までの自分の距離を自分で見つけださなければならない。この距離を長くとれるほうがよりきれいな大きな台上側転になるのであるが、それぞれの子どもの身長やホップの方向により、距離は全員同じではなく、やりやすい距離があるのである。

保育士は、ロイター板から90cmの場所のマット上に横切るように白いテープを貼り、さらに10cm間隔でロイター板から1m、1m10cmというように赤、青、黄色、黒のテープを同じようにマットに貼ったのである。「自分はどこのテープで踏みきれば、きれいな大きな台上側転ができるかみんなで見つけあってね」と子どもたちに問いかける保育士であった。保育士は子どもたちを3人1組にし、台上側転をやる子、どのテープで踏みきったかを見る子、台上側転の動きを見る子にわけ、それぞれのグループで役割を交代しながら取り組ませるようにしたのである。それぞれのグループから、「今、白で踏みきったよ」「ちょっとホップが小さい気がする」「じゃあ今度は赤で踏みきってみて」というやりとりが聞こえてきたのである。これまでの様々な取り組み

を通して、何が重要なのがわかってきている子どもたちである。お互いの動きを見あい評価しながら台上側転の取り組みが展開されたのである。そこには、クラス全員の台上側転がよりきれいな大きなものになろうという子どもたちの思いが伝わってくるようであった。

以上のような取り組みを経て、いよいよ運動会当日である。次々と見事な台上側転を披露する子どもたちと拍手をする親たちである。そして、手型・足型の取り組みでは苦勞を重ねていたL君の番である。保育士から名前を呼ばれ、大きな声で返事をしてから助走をはじめたL君であるが、いつもよりホップの踏みきり位置がロイター板に近くなり小さな台上側転になってしまい、着地も失敗してしまったのである。保育士が「もう一回」と言おうとするより早く、すでに終わった子ども、順番を待っている子どもたちから「L君、もう一回」という声があがったのである。その声につられるようにスタート位置にもどったL君に、3人1組の取り組みのときに一緒だったCちゃんが、「ホップの位置が近かったよ」と声をかけたのである。もう一度保育士から名前を呼ばれやり直したL君の台上側転は、練習のときと同じようにきれいな大きな台上側転となり大きな拍手がおこったのであるが、何よりも満足そうな表情をしていたのは他ならぬ子どもたちであった。

運動会が無事に終わった子どもたちであるが、台上側転の取り組みはその後も続いており、よりきれいな大きな台上側転を追求するために教えあう子どもたちの姿があったのである。

4 子どもたちは「何」がわかったのか

以上の「マット運動」の取り組みを通じて、子どもたちは「何」がわかったのであろうか。この「マット運動」の取り組みは、「どこを見る」「ここをこうしろ」というように教えこんでいないところに大きな特徴がある。子どもたちに考えさせることを基本とした指導であり、それぞれの動きを比較させながら取り組ませ、こたえを導きだそうとしている。これまでの先行実践や教材研究に学びながら活動の順序性が構成され、そのうえで保育士は、それぞれの活動において子どもたちが「できる」ようになるために「わかめたいなかみ」を分析したうえで「取り組み内容」を構造化しており、それにもとづいたことばかけや問いかけがおこなわれている。

「うさぎのさかだち（しゃがみうさぎ）」の取り組みでは、「両手をついたあとマットのどのあたりを見るとおしりがフワッとあがるか3人をよく見て考えてみてね」と問いかけ、さらにその後の対面しての2人での取り組みによりマットにつく際の足と手の適切な距離を見つけることも含め、おしりがフワッとあがるためにはどこを見ればいいのかわかったのである。このどこを見て動けばいいのかという視線のポイントは、マット運動以外の運動にも共通する重要な「わかめたいなかみ」である。

「うさぎのさかだち（立ちうさぎ）」の取り組みでは、「どちらの足をあげたほうがやりやすいか、右、左どっちの足でも試して見つけてごらん」と問いかけ、自分のやりやすい足がわかり、さらに全員が同じ足をあげるのではないという違いもわかったのである。「昨日（過去）」「今日

(現在)「明日(未来)」やこの実践で必要となる「右左」「上下」「前後」などの時間・空間認識は、日々の生活やあそびのなかで混乱しながらも理解されていくものであり、運動の場面においても「わからせたいなかみ」となる。そして、この「右左」を明確にわかるかどうかは次の「川とび」の取り組みに影響をおよぼしている。

「川とび」の取り組みにおいて保育士は、「川に手をついて向こうのマットにわたってね」「よく考えてやってみてね」ということばかけをしているだけであるが、子どもとのやりとりでは「あっち」「こっち」というような曖昧な表現ではなく、「右」「左」という具体的な表現を意識的に行っている。さらに、いつもとは違う方向からの「川とび」に取り組みせあえて混乱させることで、子どもたちは「右左」が明確にわかったのである。そのことにより子どもたちは、あげる足により手のつく向きに違いがあることがわかったのである。

「川とび」の際着地で転んでしまう場面では、「両手をついたあとマットのどのあたりを見るとおしりがフワッとあがり、着地がうまくできるかよく見て考えてみてね」と問いかけ、できている子とできていない子を比較させることによって、「うさぎのさかだち」とは違う視線の位置を見つけさせてはいるが、保育士がわからせたかった「あとからつく手の甲」を見るということえは導きだせていない。「うさぎのさかだち」の動きでは、両手が同時にマットについているが、「川とび」では、右向きあるいは左向きにつくため必然的にマットにつく際に時間差が生じどちらかの手が先につくことになるのであるが、子どもたちには「先につく手」「あとからつく手」という解釈にはなっていないようである。この実践で唯一、「見ているのはあとからついてる手だよ。左向きにつく子は右手、右向きにつく子は左手を見てるんだよ」とこたえを保育士が言っている場面である。その後の、「ス～(手のあおり)・ト(手)・ト～ン(手)・トン(両足着地)」や「ス～(手のあおり)・ト(手)・ト～ン(手)・トン(足)・トン(足)」の「ト(手)・ト～ン(手)」というリズムのかけ声をかけることにより、「先につく手」「あとからつく手」の違いがわかった子どもたちである。

「手型・足型」の取り組みでは、「さっきみんなにどちらの側転がきれい？って聞いたら、全員Kちゃんって言ったよね。Kちゃんの手型・足型は最初の足から最後の足までどうなってる？」「側転がきれいになるためには手と足をどういうふうにつけばいい？」という保育士の問いかけにより、子どもたちは両者を比較することで手・足のつき方がわかったのである。そして、「あげた足をまっすぐおろす」ことは、子どもたちが自ら見つけた「わからせたいなかみ」である。

さらに、子どもたちを3人1組にし、台上側転をやる子、どのテープで踏みきったかを見る子、台上側転の動きを見る子にわけ、それぞれのグループが役割を交代しながらの取り組みでは、自分のホップの姿勢と方向、さらにホップの踏みきり位置からロイター板までの自分の距離がわかったのである。

子どもたちがわかった、「視線」「あげる足の違い」「右左」「手足のつき方」「踏みきり位置」は、言い換えれば側転や台上側転が「できる」ようになるために子どもたちに「わからせる」必要があるものであるといえる。

また、以上のような「わかって」「できる」ことの取り組みを通じて子どもたちが「わかった」こととして、「手型・足型」の取り組みの際の子どもたちの状況、「踏みきり位置」を見つける際の3人1組での取り組みでの子どもたちの状況、運動会の際の「L君、もう一回」という子どもたちの声、さらに運動会後の子どもたちの状況を踏まえると、「できた・うまくなったという実感」「友だち同士の動きの違いを見つけ教えあうこと」「友だちができるように、うまくなったことをみんなで喜びあえる」という教科内容をあげることができよう。

おわりに

幼児体育における「わかる」と「できる」の関係を明らかにしていくことを目的として、2005年度にT市N保育園の5歳児クラスにおいて取り組まれた「マット運動」の実践を分析してきた。

この実践の分析を通じて、「できる」の背景には必ず「わかる」が存在しており、その「わかる」をひきだす子どもたちの認識発達に応じた幼児体育の指導方法、さらにそのための教材研究の重要性が明らかになった。

幼児体育における「わかる」と「できる」の関係は、ただ単に練習をくりかえすことによって「できる」ことのみを追求するのではなく、「運動ができるようになるためのポイントがわかる」、さらに「できない子どもの技術的なつまずきがわかり教えあうことができ、みんなができるようになることの重要性がわかる」というように「わかる」には2つの側面があることを理解したうえで、それらのことを「わからせる」ための教材に応じた指導方法の検討が重要となる。「わかる」と「できる」を結びつけ、その過程を学習していける指導方法や指導技術（わからせるための教具や技術指導の系統性）によって、子どもたちは「わかる」と「できる」の関係を学習できるのである。

つまり、「なぜ自分は（友だちは）できたり、うまくなったのか」「なぜ自分は（友だちは）まだできるようにならないのか」「自分と友だちのちがいはどこにあるのか」という「なぜ」や「ちがい」の存在を子どもたちに気づかせ、みんなができるようになるための具体的な方法を子どもたちが見つけだす実践が求められる。

この「マット運動」の実践で子どもたちは、認識対象である側転や台上側転を分解して、それを成立させている諸部分や諸特性などを明らかにする「分析」、さらに「分析」により認識された個々のものを互に関連させ結びつける「総合」という、「技術的分析・総合」の力を身につけはじめたといえよう。「最初の足の向きが違う」「あげた足をまっすぐにおろせばいいんだ」ということに気づき、さらに「最初につく足の足型をマットの上に乗っすぐおいて、それを踏む」という方法を子どもたち自らが発見したことがそのことを物語っている。

最後に、拙著「幼児体育における教科内容と教材の関係 『ラグビーパスボール』の実践分析から」において今後の課題とした、「教材研究をもとにしての年間の教材配列の検討、つまり

子どもたちにわからせたい内容の順序性⁵⁾については、前著の「ラグビーパスボール」の分析と今回の分析結果をあわせて判断すると、前述した筆者が掲げた教科内容の(1)から(3)、つまり自己認識、他者認識、技術認識をまず子どもたちにわからせたうえで、それらの力を基礎としながら(4)(5)にあげた社会認識、集団認識をわからせることがより効果的であると思われる。

注

- 1) 基礎技術とは、「(1) 学習しようとする運動文化の本質(特質)を形成している最小単位の技術、(2) 最初に練習し最後まで質的に発展する内容を持った技術、(3) 学習する運動文化の技術習得については、誰もが必ず体験し、習得しなければならない技術、(4) ある程度の運動量を有し、児童生徒が興味をもって容易に習得できる技術⁶⁾」と規定されている。

引用文献

- 1) 山本秀人「幼児体育における教科内容と教材の関係 『ラグビーパスボール』の実践分析から」『日本福祉大学社会福祉論集』第114号、2006年、75-76頁
- 2) 同上、76頁
- 3) 学校体育研究同志会編『器械運動の指導』ベースボール・マガジン社、1974年、22頁
- 4) 学校体育研究同志会編『マット運動』ベースボール・マガジン社、1988年、32頁からスプリング系の系統を引用者が抽出
- 5) 山本秀人、前掲書、76頁
- 6) 荒木豊「運動文化の基礎技術と技術学習の系統性」山梨大学教育学部研究報告第18号、1968年、293 - 295頁