

# 幼児の「運動遊びの世界」を広げる保育に関する事例的研究 －保育者の支援・援助に焦点をあてて－

## A Case Study on Childcare that Expands the "World of Movement Play" for Children: Focusing on the Support and Assistance of Childcare Workers

田中 聡\*<sup>1</sup> 岡村 英一郎\*<sup>2</sup> 前田 真由美\*<sup>3</sup> 吉田 美知代\*<sup>3</sup>  
久山 夕貴\*<sup>3</sup> 小西 みゆき\*<sup>4</sup> 木下 博美\*<sup>5</sup> 藤原 さよみ\*<sup>6</sup>

### 要旨

本研究では、「運動遊びの世界」という視座から子どもの運動を捉える意味や必要性を整理するとともに、子どもの「運動遊びの世界」を広げる保育を実践した。その保育実践の中で、子ども同士の関わりに加え、特徴的な教師と子どもとの相互作用行動や教師行動について考察し、子どもが「運動遊びの世界」を広げることに繋がったと考えられる教師の支援や援助の手がかりがいくつか得られた。最も重要なことは、運動をしている子どもの内実であり、それが真の意味で「遊び」となっていない限り、豊かな経験とはなりえない。その子どもの内実を見取ろうとする教師の姿勢が「運動遊びの世界」を広げる支援や援助の前提である。

キーワード：運動 運動遊び 運動遊びの世界 遊ぶこと 遊びの内実 保育実践

## 1. 問題の所在・研究目的と方法

### 1.1 はじめに（問題の所在）

平成14年9月、文部科学省・中央教育審議会より「子どもの体力向上のための総合的な方策について」<sup>(1)</sup>の答申が出された。当時文部科学省が継続して調査している「全国体力・運動能力調査」によって平成に入ってから児童の体力低下が指摘されており、「児童の体力向上」が大きな課題として取り上げられたのである。小学校現場では、体育授業の導入部分や業間、放課後での、いわゆる「児童の体力向上プログラム」等の運動実施が推奨され<sup>(2)</sup>、その成果は再び「全国体力・運動能力調査」によって評価・検討されるといった学校体育での取り組みが急増した時期であった。

こういった小学校体育の内容やその教育的成果を「子どもの体力向上」の視点から検討する流れは、幼児教育の分野にも、平成24年に文部科学省「幼児期運動指針策定委員会」より「幼児期運動指針」（以下「指針」と表記）が出される<sup>(3)</sup>形で流入されることとなった。

ちなみに、この「指針」は、1 幼児を取り巻く社会の現状と課題、2 幼児期における運動の意義、3 幼児期運動指針策定の意図、4 幼児期の運動の在り方、の4つから構成されている。この「2 幼児期における運動の意義」の内容の中では、(1) 体力・運動能力の向上、(2) 健康的な体力、(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、

\*1 神戸親和女子大学発達教育学部児童教育学科 准教授

\*2 神戸市立淡河好徳幼稚園 園長

\*3 神戸市立淡河好徳幼稚園 教諭

\*4 神戸市立淡河好徳幼稚園 常勤講師

\*5 神戸市立淡河好徳幼稚園 養護教諭

\*6 神戸市立淡河好徳幼稚園 非常勤講師

という5点から幼児期における運動の意義を説明しているのであるが、この記述の理解については、若干の注意が必要だと考える。というのも、体育科教育での指導計画の中では、運動の捉え方として、「運動の特性」という観点から「効果的特性」「構造的特性」「機能的特性」の3側面から捉えることになっている<sup>(4)</sup>のだが、この「幼児期運動指針」における「幼児期における運動の意義」は、とりわけ運動全般に対しての「効果的特性」の側面が強く打ち出されている。もちろん、幼児の日常で、幼児自身が経験する「運動」には、そのような効果が存在し、それを「幼児期における運動の意義」と捉えることは、運動をよくする子どもとそうでない子どもとの二極化が指摘される今日、重要な指摘であろう。しかし、そのような運動による効果は、幼児にとってはその運動を遊びとして主体的に遊んだことにより2次的にもたらされる、運動遊びの外在価値 (extrinsic value)<sup>(5)</sup> であるとの理解が必要である。

こういった幼児の運動による効果について、示唆に富む研究結果がある。吉田らの「保育形態および運動指導が運動能力に及ぼす影響」<sup>(6)</sup>によると、一斉保育で意図的に運動を取り入れている園よりも、まったく行っていないほうが運動能力は高く、また保育形態が一斉保育中心の方が自由遊び保育中心に比べて運動を多く取り入れているものの、自由遊び保育中心の方が運動能力は高いというものである。この研究では、「一斉保育で運動を取り入れたら、保育の一環として運動を行えさえすれば子どもの身体活動は確保されと考えがちであるが、実際はその仕方が問題なのである。子どもには、活動を与えるのではなく、自発的な運動遊びが活発になるような指導、自由な運動遊びを指導することが必要であると思われる。」と考察をまとめている。

ところで、神戸市立幼稚園には、神戸市教育委員会の研究指定を受け、運動遊びを取り入れた幼児の保育を研究する「運動遊び研究指定園」が存在する。2020年度に研究指定を受けた神戸市立淡河好徳幼稚園においては、上述した「自発的な運動遊びが活発になるような指導」に焦点を当てて実践研究を積み重ねた。本稿では、子どもが運動遊びを「運動遊びの世界」として広げていく保育実践について、その考え方と実践事例を提示したい。

## 1.2 目的と方法

幼稚園現場における幼児の「運動遊び」への保育者の支援・援助の在り方と子どもの活動について検討することを目的とし、そのために、以下の研究課題を設け、論述していくこととする。

- ①「運動」と「運動遊び」の概念について、これまでの文献に基づいて再整理するとともに、保育現場での幼児の「運動遊び」への支援・援助についての理論的枠組を提示する。
- ②上記理論枠組を生かした幼稚園における実際の保育実践事例について、主に保育者の支援・援助や環境設定に焦点をあて、報告・考察する。

## 2. 幼児にとって“運動遊び”とは何か

### 2.1 幼児の「運動」と「遊び」

そもそも「運動遊び」とは何であろうか。平成30年度施行の「幼稚園教育要領」の中には「運動遊び」という文言は一切見当たらない。「運動」という言葉が、領域「健康」のねらいの

(2) に、「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする」(傍点筆者) という形で表記されているのみである。それに対し、「遊び」という文言は、前文、総則、各領域の中の17箇所で表記されている(領域「言葉」の中での「言葉遊び」の表記を含む)。この「遊び」について、「幼稚園教育要領」の前文、総則の中では「幼児の自発的活動としての遊び」という、「幼児の自発的活動としての」という表現がなされていることには、後に触れる通り、遊びの本質としての大きな意味がある。

この「幼稚園教育要領」にせよ、「幼児期運動指針」にせよ、幼児教育の中で表記される文言が「運動」であり、領域「言葉」の中の「言葉遊び」という表記のように、「運動」に「遊び」という活動の内実を補足する名称が追記されないことは、誤解が生じる可能性があると考ええる。というのも、幼児の自発的活動にはなりえない「運動」が存在するからである。このことに関して、図1の「運動」と「スポーツ」の概念図が参考となる<sup>(7)</sup>。

この図の中の「運動」とは、筋肉収縮による「体の動き」であり、こういった体の動きとしての運動という捉えによる効果は、人体への運動生理学的な効果の範疇に留まるものになる。一方で、「スポーツ」は、単に「運動」という体の動きのみから捉えるものではなく、そういった体の動きとしての「運動」であるとともに、「プレイ(遊び)」であり、その「プレイ」へのルールの遵守等の公正な態度の総合体なのであって、だからこそ「スポーツ」は文化的な営為と言えるのであり、その効果は、肉体だけに留まらずに、人間の「ウェルビーイング(Well-being)」に寄与するものになるということなのである。

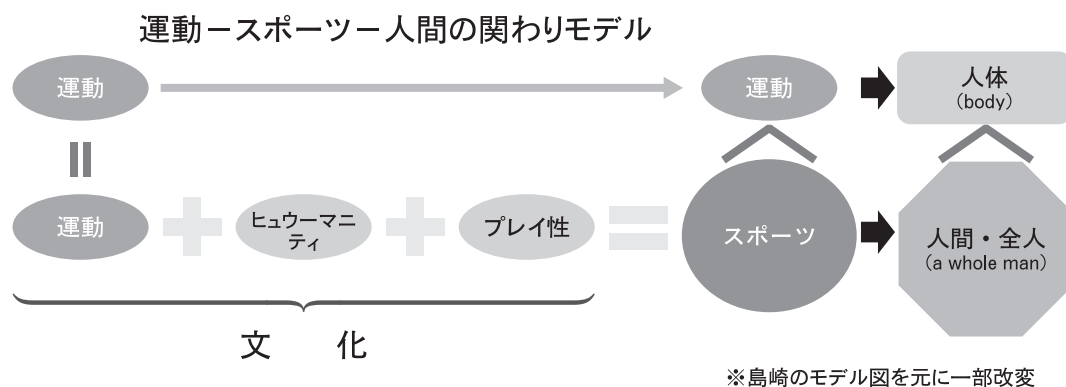


図1 「運動—スポーツ—人間の関わりモデル」(島崎、)

さらに「スポーツ」の定義が、「遊びの性格を持ち、自己または他人との競争、あるいは自然の障害との対決を含む運動」<sup>(8)</sup>、「楽しみや健康を求めて、自発的に行われる運動」<sup>(9)</sup>とされ、いずれの定義からいっても、「運動」は、遊戯としての「楽しみごと」であったり、能動的に関わったりしなくては「スポーツ」になりえないことから、そもそも単なる「運動」か、文化的営為としての「スポーツ」かの区別は厳密になさなければならないといえるであろう。

こういった視点からいうと、幼稚園教育要領の領域「健康」において、「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする」というねらい通りに幼児の活動が展開されているとき、その活動は幼児の単なる「運動」(体の動き)ではなく、幼児にとっては、「遊び」となっているはずであり、つまりは「運動遊び」と捉える必要があると考える。

## 2.2 「遊び」と「遊ぶこと」

前節で、幼稚園教育要領において表記される「運動」は、その趣旨からいっても、それは「遊び」となっている必要性を指摘した。本節では、「遊び」について、「遊び」という「もの」としての名詞的・客観的な捉え方と「遊ぶこと」という何らかの形で当事者の主観がはいりこんだ「こと」としての捉え方の違いについて検討したい。

木村<sup>(10)</sup> は、事象を「こと」として捉える特徴について次のように述べる。

「(前略) このような様々な場面で立ち現れてくることは、すべてきわめて不安定な性格を帯びている。ことは、どうしてももののように客観的に固定することができない。色も形も大きさもないし、第一、場所を指定してやることができない。色も形も大きさもないし、第一、場所を指定してやることができない。私が景色を見て美しいと思っていること、このことは私の側で起こっていることのもあるし、景色の側で起こっていることのもある。あるいはそのどちらの側で起こっていることでもなくて、私と景色の両方をつつむ、もっと高次元の場所での出来事のもある。」(傍点ママ)

木村は一例として、「木から落ちるリンゴ」という名詞的で「もの」としての客観的な言い方をすることに対し、「リンゴが木から落ちる」という「こと」としての表記について、「木から落ちるリンゴと、それを見て『リンゴが木から落ちる』ということを経験している主観との両方をはっきり含んだ命題である。つまり、それをなんらかの形で経験している主観なり自己なりというものがなかったならば、木から落ちるリンゴというものはありえても、リンゴが木から落ちるということは叙述されえない。」(傍点ママ) という。

木村の述べる「もの」「こと」の捉え方を、いわゆる「遊び」という「もの」としての捉え方と「遊ぶこと」という「こと」としての捉え方に当てはめると次のようになるであろう。例えば、「鬼ごっこ」という「遊び」は、それを「もの」として説明する場合、「追いかける“鬼”と追いかけられる“子”によって展開される遊び」という説明がなされるのに対し、「鬼ごっこ」で起こっている「こと」(=できごと) から説明とすれば、「鬼は子に追いついてタッチしようとし、子は鬼に追いつかれまいとして逃げようとするのが引き起こっている遊び」という表現が適切である。

この「鬼ごっこ」を「もの」として説明する例と「こと」として説明する例からもわかるように、子を追いかける「鬼」と、鬼から逃げる「子」の役割があれば「鬼ごっこ」という「もの」としての「遊び」の形をなすことになるが、その内実として「子に追いつこうとすること」「鬼から逃げようとするのが当事者である遊び手に引き起こらないとすれば、それは「遊ぶこと」にはならず、「幼児の自発的な活動としての遊び」ではないということである。さらにこの「鬼ごっこで遊ぶこと」の内実とは、現象学的な遊び論<sup>(11)</sup> から述べると、鬼や子という役割を遊び手が引き受け、遊戯関係が成り立っていることに加え、「子に追いつけるかどうか」「鬼から逃げられるかどうか」という、「〇〇できるかどうか」の隙間(遊隙)と揺れ(遊動)が遊び手の内面に生じ、結果、わくわくドキドキする状態が生じたということである。

以上のように、「運動遊び」は、楽しみごととして遊び手に「遊ばれる」ときにこそ、「遊ぶこと」が引き起こり、真の意味での「遊び」となるという理解が必要なのである。

### 2.3 「運動遊びの世界」という捉え方について

前節までで見てきた、遊び手に「遊ぶこと」が引き起こった状態としての「運動遊び」を考える際に重要な点は、「運動遊び」において「遊ぶこと」が引き起こっている時、それは単なる個人の「運動」(＝体の動き)の現れではなく、自分や他者(友達、先生)、周りのモノが、ホリスティックな関係性を持ち、遊びとしての固有の面白さを持った「世界」が成立しているという理解<sup>(12)</sup>である。これを図として表示すると図2、図3のようになる。

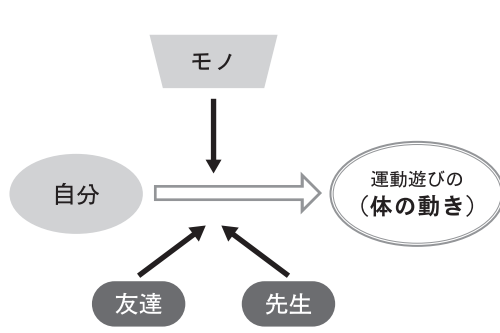


図2 「体の動き」としての運動遊びの捉え方  
(松田の図を一部改変)

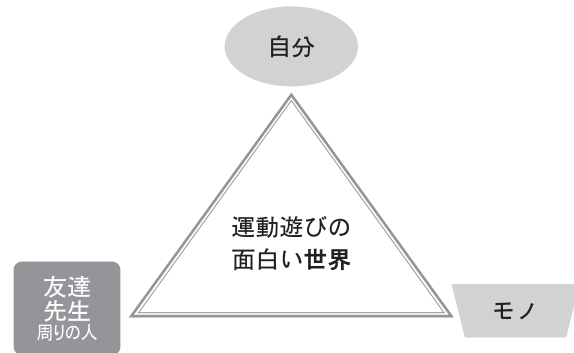


図3 「世界」としての運動遊びの捉え方  
(松田の図を一部改変)

図2は、いわば「もの」として運動遊びを捉え、運動遊びを「体の動き」に焦点化する場合の説明図であり、図3は運動遊びを「こと」として捉えた場合の説明図である。運動遊びを、「世界」として捉えたとき、運動遊びとは、「周りの人」がいて、遊ぶ用具や場としての「モノ」があり、その関係性の中で「自分」が「こんなことできるかな、どうかな」と体を動かして楽しむ遊びであるといえることができる。

また、運動遊びがこのような他者との関係性によって立ち現れる「世界」であることから、「遊ぶこと」は、自分があらかじめ「このようにして遊びたい」という意志や欲求によって始まるだけでなく、「周りの人」や「モノ」が誘い、その他者に引き込まれることによって遊び始める場合があると言える<sup>(13)</sup>。例えば、風船を膨らませずにおいているだけでは、おそらく風船バレーは始まらない。膨らませた風船があって友達が近くにいることで、友達とその風船を落とさないで弾き合えるかどうかという「こと」が始まって「風船バレーの世界」の中に引き込まれる場合がある。

そういった遊びの始まりを考察するとき、「風船バレーという遊び」は、「風船」とその風船を弾くという「体の動き」からなる「もの」としての「遊び」が、遊び手に「風船を落とさずに弾き合えるかどうか」という「面白い運動遊びの世界」として「遊ばれる」ことにより、初めて「自発的活動としての遊び」になるといえるのである。

このような他者に誘いかけて夢中になるといった体験を得られる「運動遊びの世界」は、自己の内面に一種の豊かさを創り出す世界であり、作田のいうところの「生成の世界」<sup>(14)</sup>であるともいえるであろう。



## 2.4 「運動遊びの世界」と保育者の支援・援助の関係性について

運動遊びを「世界」として捉える考え方からいうと、運動遊びがより面白くなっていくということは、図3における三角形が拡大していき、その面積が広がっていくということである。すると、自分が体を動かして、「こんなことができる」ということが増えていくことだけが面白さの広がりではなく、「周りの人」との遊び方や、遊び道具や場作りが変化したり工夫されたりすることも、より面白くなっていく手がかりになり得る。

以上のように子どもの運動遊びを「世界」として捉えると、保育現場において、保育者の役割は、子どもが体を動かすことだけではなく、「周りの人」との関わり方、即ち遊び方について、あるいは、遊び道具や場という「モノ」の設定に関して、「運動遊びの世界」を子どもが広げることに関わって支援・援助をするということになる。また、保育者は、この「運動遊びの世界」を、その世界の外側から客観的に俯瞰するだけではなく、子どもとともに、「運動遊びの世界」の中にいる住人（遊び手）であるという意識も重要になるであろう。

要するに「運動遊び」における保育者の支援・援助とは、子どもが「自発的活動としての遊び」として「運動遊びの世界」を広げることを手助けするという点にあること留意する必要がある。

## 3. 「運動遊びの世界」を広げるための保育実践事例の検討

### 3.1 園の実態と研究テーマの設定

#### 1) 園の実態

本研究を進めた淡河好徳幼稚園は、平成22年4月に淡河幼稚園と好徳幼稚園が統合し、淡河幼稚園の場所で開園した淡河小学校との併設園である。本園は自然豊かな田園地帯にあり、様々な自然に触れたり、開放的な芝生の園庭で遊んだりすることができる。

園区は、兵庫区と同じ大きさの淡河町全域の広範囲にわたっている。登降園は自家用車を利用する家庭が多い。また、共働きの家庭が多く、約8割の家庭が新2号支給認定を受けており、ほとんどの幼児が、朝夕毎日実施している預かり保育を利用している。幼児の多くが祖父母と同居し、安定した家庭生活を送っている。地域には、2つの児童養護施設があり、今年度は1つの児童養護施設から登園している。

小規模園であるため、様々な人と関わり、親しみがもてるよう、近隣の幼稚園や保育園、小学校、中学校、地域の方と交流する機会を計画的に実施している。家庭や地域からたくさんの愛情を受け、人懐こく、好奇心旺盛な幼児が多いが、一方で、少人数ゆえ、友達と競ったり、ルールの中で遊んだりする経験が少なく、友達に自分の思いを伝えられなかったり、慣れない人の中では緊張して、自分の殻にこもったりする姿も見られる。

#### 2) 研究テーマの設定

本園の幼児の実態や課題として、集中力が短く遊びが続きにくい、体幹が弱い、自分から進んで体を動かして遊んだりすることが少ない、基本的な体の動かし方の経験不足等が挙げられた。そこで、どの幼児も体を動かして遊ぶ様々な原体験を積み重ね、その楽しさや心地よさを存分に味わい、体を動かして遊ぶことが好きになってほしいと考えた。そのためには、幼稚園

で思い切り体を動かせる場所や環境を用意し、運動遊びの面からわくわくドキドキしながら諦めずに取り組む意欲や態度を育てたいと考え、テーマを「やってみよう！動くの大好き！もっとチャレンジ！！～存分に遊び、遊ばれる過程に着目して～」と設定した。

まず始めに「遊び」をどのように捉えるかについて、園内研修を行った。本園では、遊びを、主体としての「自分」、集団としての「仲間」、物的環境としての「モノ」でできる三角形で構成されるモデルとして表した。

さらに「遊びの世界」がどのような状態のときに、「意欲的に遊ぶ」ということになるのかを職員間で共通理解した。それは「自分」「仲間」「モノ」の三角形において、主体としての幼児が仲間と共に遊びに没入すること、モノが存分に使われている状態を表し、「自分」「仲間」「モノ」で構成される三角形（わくわくドキドキする運動遊びの世界）が拡大することではないかと考えた。この状態を本研究では「遊び（というもの）が遊ばれる」と呼ぶことにした。

幼児がモノを存分に使い、仲間と共に遊びに没入するために必要な環境の構成や教師の援助とはどのようなものか、「自分」「仲間」「モノ」の3つの視点から、「遊びが遊ばれる」状態について実践を通して事例検討していくことにした。

### 3.2 研究の概略図

「やってみよう」や「もっとやってみよう」と取り組む幼児の姿や気持ちの要因を探るために、以下のように研究の概略図（図4）を作成した。

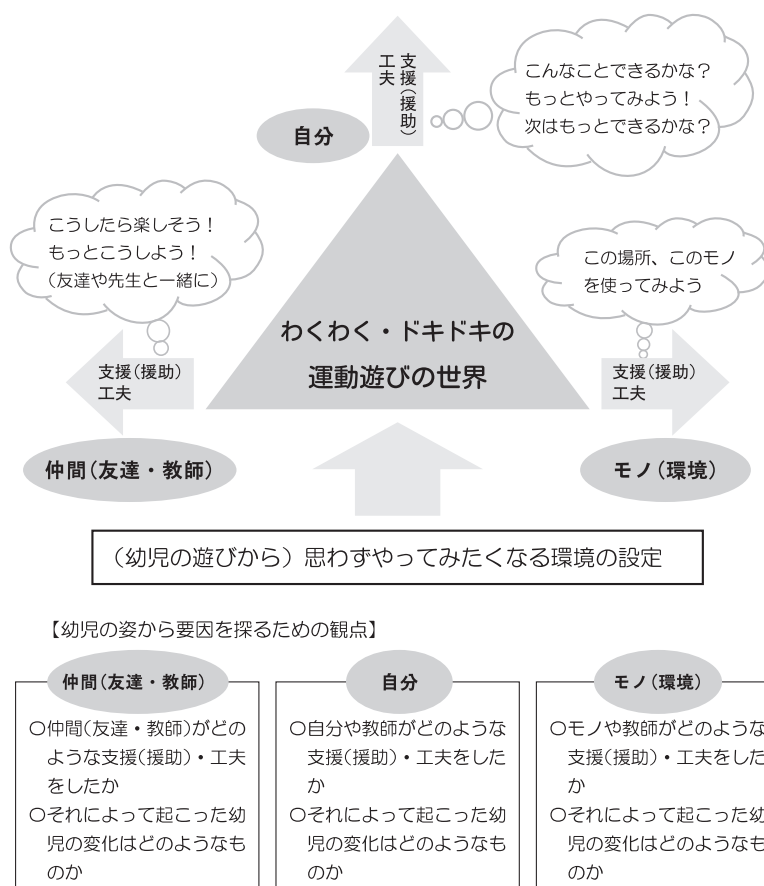


図4 「研究概略図」

### 3.3 実践事例と検討

幼児の学びの過程及び、幼児が「やってみよう」や「もっとやってみよう」と意欲的に遊ぶための環境の構成や教師の援助について、次の【事例1】～【事例3】の各事例について探る。なお、各事例について、以下のマーキング、下線、記号の意味については以下のとおりである。

着目した幼児の姿： \_\_\_\_\_  
 教師の援助： \_\_\_\_\_  
 読み取り： ▲モノとの関わり ■幼児の気付き ★仲間との関わり

#### 【事例1】「ねえ、今日もいろんな格好しようよ！」（3歳児6月）

<ねらい>全身を伸び伸び動かして遊ぶ楽しさを味わう。

3歳児は一般的に走り出したら止まれないと言われている。4人の幼児もその通りで、4人には広すぎるくらいの保育室を走るのを喜び、距離感が分からず、物にぶつかったり転んだりすることも多かった。一方、朝の出席をとる時に、名前を呼ばれたら、返事をし、教師が持っているタンバリンにタッチをしていた。「もっと高くして」と幼児からの声に教師がタンバリンの位置を高くすると、タンバリンを目掛けて小走りしながら両足をそろえて元気よくジャンプをし、タッチすることを楽しんでいった。それからは、毎日の出欠タイムを楽しみにし始めた。

ひたすら走ることが好きなので、静の経験もできるよう、止まる遊びを取り入れてみた。タンバリンの合図の音で、ピタッと止まった姿を「音をよく聞いていたね」「強い足で止まったね」と、教師が認めていった。繰り返して遊んでいくうちに、始めは、走っては「キャー」と喜んでいたA児が、手のポーズを付けて止まった。(①)教師は「その手、かっこいいね」と手のポーズを付けて止まったことを認めた。



その様子を見ていた3人の幼児たちも手のポーズを付けて止まり出した。教師が「かっこいいポーズだね」「強そうなポーズ」等4人それぞれのポーズを具体的に認めていった。幼児たちは、タンバリンの合図で止まるごとに、いろいろなポーズをしていった。(②～⑥)この遊びは、毎日のように「走るのしよう」と幼児の方からリクエストしてくるようになり、毎日楽しみにしている遊びとなっていた。

★①の友達がしているポーズを見て興味をもった。



①「その手、かっこいいね」 ②「足がビンとのびているね」

■足を使ったポーズを楽しんでいる。



③「強いのかとつま先だね」





④「2つの足がピンと伸びたね」  
「頭の上に足が上がっている！すごい」

■先程のポーズと違うポーズを考えようとしている。



⑤「足がすごく開いている！」  
「足がまっすぐ上に伸びているのが素敵！」  
「頭の上に足が上がっている！すごい」



⑥「足が開いてまっすぐ伸びてるね」

★⑤の友達がしているポーズを見て思い付いた。

■このポーズは、この遊びをする前に本人は、人魚姫になって遊んでいたのだから、イメージしたポーズのようである。



翌日：「足、手、顔まで床に付いていない、すごい！」「強いお腹だね」

### < 学びの過程 >

- ▲・タンバリンの音があることで、雰囲気楽しく盛り上がり、幼児のやる気が高まる。さらに幼児が見通しをもって次のポーズを考えることができる。
- ・「好きなポーズ」をすることが楽しくなる中で、自然と体のいろいろな部位を動かしている。その繰り返しの中で、3歳児なりに体のいろいろな部位を動かしてみようとする意識が見られる。
- ★・友達のポーズが目にとまると、その姿に刺激を受け、わくわくしながら瞬時に自分なりにポーズを考え出すことが楽しいと感じ始めている。

### < 思わずやってみたくなる教師の援助、役割とは >

- 体を止めるという遊びのルールが分かり始めると、3歳児なりにいろいろなポーズを思い付き、教師や友達に認められることでより楽しめることが分かった。教師は常に一人一人の幼児の心に響く具体的な認め言葉掛けが大切と考える。
- 体を思い切り動かし、自分の思いを素直に表す楽しさ味わえるよう、思い付きのポーズの遊びから、幼児発信の何かをイメージしたポーズ遊びへ広げていく等、ダイナミックに伸び伸びと体を動かして遊ぶことにつながるよう支えていく。
- 一つ一つの活動の時空間を十分に保障し、遊びにのめり込みながら思考力が芽生えていくよう支える。

## 【事例2】「私もやりたい」（4歳児9月）

〈ねらい〉興味のある遊びに意欲的に取り組みながら体を動かして遊ぶことを楽しむ。

夏休み明けから、複数の幼児たちが積木でロケットづくりを楽しんでいたため、ロケットの画像や絵本を置いておくと、それを見ながら作ったり、どれがかっこいいか話し合ったりしていた。初めてのことや分からないこと、気が向かないことには消極的なA児も、友達が作った積木のロケットに乗って遊んでいた。

▲ロケットのイメージを広げたり、積木で作ったりしていくことが楽しい。



朝、教師が保育室の端に跳び箱を置いていた。それを見付けたB児が「これにのってピョンってやりたい」と話したので、一緒にマットや跳び箱を保育室の真ん中に準備した。B児が跳び箱の上に乗ってジャンプしてマットに着地する遊びを始めたので、「ロケットみたいやね」と言うと、ロケットの画像の紙をもってきて並べ、「次はこのロケット」と言って繰り返し遊んだ。登園準備が終わった他の幼児たちも跳び箱からのジャンプ遊びに参加し始めた。C児は「ぼくは、あのロケットみたいにぴんと羽が伸びてるでしょ」と言ってジャンプした。跳ぶのに合わせて教師が「3, 2, 1 ジャンプ!」と声を掛ける。順番を待っている幼児もだんだんと教師と一緒に掛け声を掛け始めた。A児は、いつもは1番にブランコをしに行くが、ジャンプの遊びを見ると、素早く朝の用意を終え、「私もやりたい!」とすぐに参加し、「私はプリンセスロケットになる」と張り切ってジャンプした。しかし、体重を支えきれずに着地と同時に転がってしまった。「もう一回!」とジャンプを何度もするが、着地で足に力が入らず、転がる。そこで、他の幼児が両足で着地した際に、教師が「ロケット無事着地したね! 足まで強くすごいパワーやね」と声を掛けた。すると、A児も友達の様子をじっと見始め、自分の順番の時には両足で着地できるように踏ん張り始めた。何度も挑戦するうちに、両足で着地ができた。教師が「Aちゃんロケット着地成功!」と言うと、嬉しそうな顔をし、繰り返しロケットジャンプを楽しんだ。

▲積木だけではなく、体を使ってロケット遊びを楽しんでほしい。

■B児：自分なりのロケットをイメージして跳び箱から跳ぶことが楽しい。

★A児：仲がいいB児の姿を見て、楽しそうなこと、どのようにして遊んでいるのかが分かり、自分もやってみていいと思った

■A児：自分なりのロケットになってジャンプすることを楽しんでいる。楽しみながら体を支えたりバランスをとったりすることも経験してほしい



次の日も、「誰か手伝って!」「やるわ!」と自分たちで力を合わせてマットをつないだり、跳び箱を運んだりしていき、朝からロケットジャンプを楽しんだ。教師が小コーンやフープ等を側に置いておくと、「ジャンプした後はこの道通ることな」「わかった!」とコースを作り始めた。A児も登園後すぐに参加し、場を作ったり繰り返しロケットジャンプを楽しんだりしていた。

▲★昨日の経験から、自分たちで場を作っていく環境を楽しんでいる。



ジャンプ  
楽しい!



お山でもロケット  
になって飛ぶよ!  
3,2,1 発射!!

作った  
ロケット  
で遊ぼう

両足で着地  
するぞ!



### < 学びの過程 >

- ▲・跳び箱やマットを使って場を作ることが分かり、自分たちで準備することを楽しんでいる。
- ・ジャンプする楽しさを感じたり、転がらずに着地するのはどうしたら良いかを友達の姿を見て自分もやってみようとしていたりしている。
  - ・跳び箱から自分なりのロケットやかっこいいと思うロケットになってジャンプすることを楽しんでいる。
- ★・友達の遊んでいる姿を見て「やってみよう」と思い、意欲的に取り組んでいる。
  - ・友達のアイデアを聞いたり、自分の考えを出したりしている。

### < 思わずやってみたくなる教師の援助、役割とは >

- 幼児の興味のあることや楽しんでいる遊びから、体を動かして遊ぶことが楽しめる経験ができるような環境を作ったり、状況や場に応じて幼児と一緒に再構成していったりする。
- イメージを広げて遊んだり意欲的に取り組んだりできるように、幼児が挑戦している姿を具体的に認めたり、一緒に喜んだりしていく。
- 友達同士で力を合わせたり、刺激し合ったりしている姿を見守り、自分たちで場を作っていき楽しさや思いや考えを出して遊ぶ面白さを感じられるように支えていく。

### 【事例3】「バスケットゴールにボールが入るかな？」（5歳児6月）

<ねらい>友達と一緒に、的をねらいボールを投げて遊ぶことを楽しむ。

A児、B児、教師の三人で的当てゲームをした。A児が「先生、ぼく、家でバスケットボールもしてるねん。上手にできるねん」と言う。教師が「そうなんだね！また、バスケットも見せてね！」と言うと、A児は「うん！」と答えた。

▲的当ての遊びをしながら、幼児たちとの何気ない会話を通して、A児の興味や関心のある遊びを知ることができた。



次の日、保育室に小さなバスケットゴールを付けておいた。バスケットゴールに気付いたA児が、早速バスケットゴールに向かってボールを投げる。でもなかなか入らない。B児もやって来て「A君、何してるん？」と言って一緒にやってみるが、ボールはなかなか入らない。

▲A児の興味のある遊びが友達に広がるよう、バスケットゴールを準備した。

B児が「あっ、小さいボールやったら入りやすいんちがうかな」と言い、保育室にある小さいボールを見付けてきて投げると、A児とB児は「入った！」と歓声をあげて喜び、もう一つ投げた。すると、ボールが棚の上に乗ってしまい、取れなくなってしまった。B児は「それじゃあ、紙でボール作ったらいいな」と言い、小さな画用紙を持ってきてボールを作り始める。紙のボールが数個出来あがると、A児とB児はゴールに向かって投げることを何度も繰り返していた。

★B児は友達の様子を見て、自分もやってみようとして刺激を受けている。

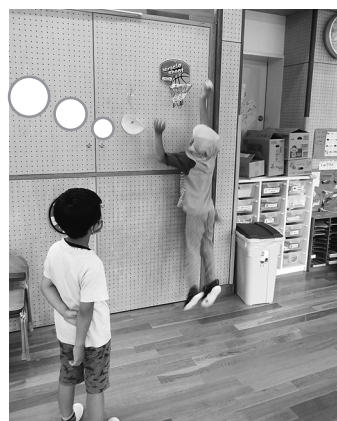
■ボールの大きさで、ゴールの入りやすさが違うことに気付いている。

■遊びに必要なボールの素材や大きさを自分たちで考えながら、工夫して作り出している。

小さいボールの方が入りやすいんちがうかな



紙のボール







次の日もA児とB児がバスケットゴールに向かってボールを投げる姿が見られたが、互いのボールがぶつかり合うようになってきた。

教師が「外で、かご出してやろうか」と言うと、二人は「うん！やる！」と頷き、外に飛び出した。玉入れのかごを教師と一緒に出し、玉入れが始まった。そこへC児も来て、一緒に遊び出した。玉がかごいっぱい入ると、B児が「先生、もっと高くして」と再チャレンジする。C児が玉を投げると、遠くまで飛んだ。教師が「C君！よく跳んだね！すごい！」と認める。すると、横にいたD児もボールを遠くに投げ、それを見ていた幼児同士で遠投遊びが始まった。



▲幼児の遊びをきっかけにして、玉入れを提案することで、自然に「やってみよう」という気持ちになっている。



ボール投げ遊びを楽しんでいるので、穴を開けた板段ボールを園庭に置いておいた。板段ボールを見つけたB児は「これなんや？」と言いながら、板段ボールに向かって何度もボールを投げて遊んでいる。他の幼児もその様子を見て、集まってきた。C児が自分のお気に入りのブーメランを持ってきて、教師が「それもいい考えだね！楽しそう！」と言うと、C児はブーメランを板段ボールに向かって何度も投げ始めた。

その時、B児のボールが穴に入った。C児が「10点ー！」と言うと、他の幼児もどンドン穴をねらって投げ始める。

しばらくしてB児が「これに何か描く？」と言うと、C児が「あ、お化けの絵描こう。」と言い、遊びが繋がっていった。



■「穴に入るかな？どうかな？」とドキドキ感を味わっている。



### <学びの過程>

- ▲・的やバスケットゴール、玉入れのかご等を使い「やってみよう」と挑戦しようとする意欲が出てきている。
- ・ボールの大きさに応じて、カゴへの入りやすさが違うことに気付いている。
  - ・ボールがなくても、自分で考えながらボールを作り出そうとしている。
  - ・「バスケットゴールや板段ボールの穴に入るかな、どうかな？」とワクワクドキドキ感を味わっている。
- ★・友達の姿を見て、自分もやってみようと思える気持ちが芽生えている。
  - ・繰り返し遊ぶことで、「もっとやってみよう」という意欲につながっている。

### <思わずやってみたくなる教師の援助、役割とは>

- 幼児との何気ない会話などから、幼児の興味や関心を見取り、環境構成をしていくことで幼児たちの興味や関心を見極めて「入るかな、どうかな」「おもしろそう」「やってみよう」「自分にもできそう」などと思える環境構成をしていく。
- 幼児の動線上に環境をつくることで、自然に「やってみよう」という気持ちになる。
- 友達から刺激を受け、自分なりの目標をもって取り組むことができる場やモノの活用が有効である



#### 4. まとめ

本研究では、「運動遊びの世界」という視座から子どもの運動を捉える意味を整理するとともに、その「運動遊びの世界」を広げる保育の事例を3つ取り上げ考察してきた。子ども同士の関わりに加え、特徴的な教師と子どもとの相互作用行動や教師行動について考察し、子どもが「運動遊びの世界」を広げることに繋がったと考えられる教師の支援や援助の手がかりを得ようとした結果、次のようにまとめることができるであろう。

- 子どもは「他者」としての友達の遊ぶ姿や教師の声掛けに触発されて、それまでの反復ではない、新たな遊び方やチャレンジで遊ぶことがある。
- 決められた「遊び」に子どもを向かわせるというより、子どもの活動、思考の流れを教師が読み取り、子どもに応じた遊び方や環境を構成（場づくり）し、合わせていくことにより、「できるかな、どうかな」という遊びとしての揺れが生じ、子どもの自発的な活動としての「運動遊びの世界」が立ち上がっていくと考えられる。
- 子どもが自発的に運動遊びに向かうとき、「できるかな、どうかな」という運動遊びの本質的な面白さを体験すること以外にも、創作的な活動や他者との関わり等々、運動遊びをめぐる様々な有意義な活動が引き起こされることが多い。

松田は、子どもの成長・発達に欠かせない遊びが持つ教育的な機能について、「遊ばれたときにこそはじめてその教育的な機能を果たす」<sup>(15)</sup> と述べる。この点において、教師は保育の内容として運動を取り上げる際に、その運動が、子どもの「遊ぶこと」と一体になっているのか、つまり子どもに「遊ばれているのか」を質的に問う必要がある。「体の動き」としての「運動」は、たとえ子どもに遊ばれていなくても客観として表出するのであるが、最も重要なことは、その運動をしている子どもの内実であり、それが真の意味で「遊び」となっていない限り、豊かな経験とはなりえない。その子どもの内実を見取ろうとする教師の姿勢が「運動遊びの世界」を広げる支援や援助の前提であることは強調しておきたい。

#### 注（引用・参考文献）

- (1) 文部科学省（2002）「子どもの体力向上のための総合的な方策について」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm)
- (2) 田中聡（2008）「『体力の向上』方策における過程論・実施論・評価論／地方行政の視点から」体育・スポーツ政策研究、第17巻1号、p.18
- (3) 文部科学省（2012）「幼児期運動指針」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/undousisin/1319771.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm)
- (4) 赤松喜久（1988）「スポーツの内在的・本質的価値（特性）と学習内容論」『体育・保健科教育論』東信堂、pp.35-36
- (5) 島崎仁（1998）「スポーツに遊ぶ社会にむけて」不味堂出版、pp.155-158
- (6) 吉田伊津見他（2004）「保育形態および運動指導が運動能力に及ぼす影響」日本保育学会大会発表論文集（57）、p.527
- (7) 前掲書「スポーツに遊ぶ社会にむけて」、p.31
- (8) メキシコオリンピック・スポーツ科学会議「スポーツ宣言」（1968）より
- (9) ヨーロッパ・スポーツフォアオール憲章「背景と注釈」（1975）より
- (10) 木村敏（1982）「時間と自己」中公新書、pp.8-11

- (11) 西村清和 (1989) 「遊びの現象学」 勁草書房
- (12) 松田恵示 (2001) 「かかわりを大切にしたい小学校体育の 365 日」 教育出版、pp.4-5
- (13) 田中聡 (1997) 「新しい体育授業の創造－小学校と中学校における新しい取り組み－」 『スポーツ文化と教育』 学術図書出版社、pp.177-178
- (14) 同上書、pp.180-181
- (15) 松田恵示 (2003) 「おもちゃと遊びのリアル」 世界思想社、p.184