

保 育

主体的に体を動かすための環境構成や教師のかかわりを探る

— 3歳児の変容を通して —

掛 志 穂

Proving Environment Composition and Teachers' Interaction Encouraging Children to Move Their Bodies Actively —Through Modification of Three-year-old Children—

Shiho Kake

The purpose of this study is to clarify environment composition and teachers' interaction encouraging children to move their bodies actively through their modification. The methods were as follows: 1. to observe children playing outside with a little movement, 2. to consider and to adopt environment composition which involves physical movement, 3. that teachers interact with children who play with a little movement so that they are willing to move more, 4. to record and to analyze episode of children when environment composition which encourages movement and of teachers' interaction were done, 5. to clarify environment composition and teachers' interaction leading to movement actively from the analysis. This research revealed these five points: 1. environment composition where children can consciously do physical activities, 2. existence of admirable persons in the same and different grades, 3. groups which raise their motivation to play, 4. teachers' interaction to develop children's mind of never giving up, 5. teachers' interaction to develop children's confidence. (p.12-18)

1 はじめに

現代の社会は、生活が便利になっているため子どもも大人も体を動かす機会が減少している。¹⁾ 幼児期運動指針によると、「幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、その後の児童期、青年期への運動やスポーツに親しむ資質や能力の育成の障害に止まらず、意欲や気力の減弱、対人関係などコミュニケーションをうまく構築できないなど、子どもの心の発達にも重大な影響を及ぼすことにもなりかねない。」²⁾とあり、また、「主体的に体を動かす遊びを中心とした身体活動を、幼児の生活全体の中に確保していくことは大

きな課題である。」³⁾とされている。

本園の園庭に築山がある。真砂土でできており、よく晴れた日は登る時にすべって登りにくい。そのため、3歳児は「登れない」と言って泣く子が毎年いる。今年はA児が「こわい」と言って登るのをあきらめた。A児は周りの子どもよりも体が一回り小さく、走る様子も手はよく動くが足がついていない状態である。遊びは、体を動かすものよりもままごとなどを好む。保護者との連携では、最近の生活様式のせいとか、はいはいの時期がなく、すぐつかまり立ちをしたという。3歳児検診では、はいはいの時期がなかったことで「背筋が弱いので疲れやすいかもしれない」と言われ

たようだ。

「あきらめない」ことについて、ペリー就学前プロジェクトによると、学習意欲や労働意欲、努力や忍耐などの非認知能力が大きく発達する就学前の時期に、その発達を促す教育をすることが重要で、その発達がその後の教育の効率性を高め、社会的な成功につながる⁴⁾と言う。

これらのことから、教師はA児に対し、「主体的に体を動かす楽しさを感じてほしい」「築山を登ることをあきらめず、1年かけてでも築山を怖がらずに駆けて登り下りできるようになってほしい」と思った。

2 3歳児の運動の在り方

幼児期運動指針によると「幼児期は生涯にわたって必要な多くの運動の基となる多様な動きを幅広く獲得する非常に大切な時期である。動きの獲得には、『動きの多様化』と『動きの洗練化』の二つの方向性がある。」⁵⁾とある。年少児である3歳から4歳ごろには、遊びの中で多様な動きが経験でき、自分から進んで何度も繰り返すことにおもしろさを感じることができるよう環境の構成が重要になる⁶⁾。そのため、全身を使って遊ぶことなどにより、立つ、座る、寝転ぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなどの「体のバランスをとる動き」や、歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這う、よける、すべるなどの「体を移動する動き」を経験⁷⁾することをすすめている。

また、落合(1986)は「運動は、身体の発達のためにのみ行うものであるという狭い考え方をしないように」することを示唆し、「運動的な遊びは、3歳児がいろいろな事物の性質や事物相互の関係、友達や大人とのかかわり方、自分の意思や感情を表現する方法などさまざまなことを学びとっていくのにも役立つ」⁸⁾と述べている。

そこで、3歳児の生活の中に「全身を使って遊ぶようなもの」「進んで繰り返したくなるようなもの」「運動機能の獲得のみにならないもの」に

なるような「主体的に体を動かす遊び」を意識的に取り入れることにした。

3 研究の目的と方法

(1) 目的

本研究では、子どもの変容する姿から、子どもたちが主体的に体を動かすための環境構成や教師のかかわりを明らかにすることを目的とする。

(2) 対象児

年少児3歳児20名(男児10名 女児10名)

(3) 観察期間・場面

平成28年6月～12月

好きな遊びをしている場面

(4) 方法

- ①動きの少ない外遊びの様子を観察する。
- ②その遊びに動きが加わる環境構成を考えて取り入れる。
- ③教師が動きの少ない遊びをしている子どもに、動きたくなるかかわりをする。
- ④動きを生み出す環境構成や教師のかかわりを行ったエピソードを記録、分析する。
- ⑤分析から、子どもたちが主体的に体を動かすことにつながる環境構成や教師のかかわりを明らかにする。

4 実践事例(3歳児)

実践例1 「色水大好き」 (6月)

<背景>

4, 5歳児が花がらをすりつぶして色水を作っている。それを見てA児を含む3歳児も作り始める。最初は4歳児のすぐ近くに色水コーナーを作り道具もそばに置いておいた。日々繰り返し色水を作る姿が見られるようになったので、道具置き場を少し離れたところに置くことにした。動線上には段差と階段があるようにした。子どもたちは足元を意識して通らなければならない。(図1)

A児が「あれ？せんせい、すりばちは？」と聞く。そこで「テラスのところよ」と一段高いところを指さしながら答える。A児は「もう」と言いながらもテラスに行こうとするが、途中の段差で躓きそうになる。教師が「Aちゃん、足、よく見てね」と言うと、A児は「あつ」とつぶやいて段差をうまくまたぐ。「Aちゃん、上手じゃねえ」とまたぐことを今後も意識できるようにほめる。B児も「ビニールぶくろ、どこ？」と聞くので、教師は「あそこよ」とテラスを指さし、「転げんようにね。Aちゃん上手にまたいだよー」と言う。B児も足元に気をつけてまたいで行く。



図1 道具置き場までの動線（段差あり）

【考察】

子どもたちの様子を見ていると、色水づくりへの意欲が高いので、材料置き場を少し段差のあるところへ移動した。移動しても遊びは停滞しないととらえたからである。そうすることで、道具を取りに行くたびに段差や階段を「登り下りする」足元に注意しながら「足をあげる」という動きを取り込むことができた。

色水を作りたいという意欲づけには、4、5歳児の影響を受けるような環境構成がよかったと考える。3歳児は4、5歳児にあこがれをもつからである。また4、5歳児と同じような道具や素材を用意したことも色水づくりへの意欲が継続したことに繋がったと考える。

実践例2 「ひとりでやってみる」

（9月～10月）

<背景>

4、5歳児が泥だんごを作っているのを見て自分たちも作りたいと、泥だんごづくりが始まる。その様子を見てみると、泥の感触を楽しみながらも、作って終わりになっている。4、5歳児のように光らせるところまでも到底いっていない。そこで教師は、以前読み聞かせをした「どろだんご」⁹⁾の絵本に転がして遊ぶ場面があったことを話すと、子どもたちは転がすことに興味をもち、みんなで泥だんごを転がして遊びはじめる。転がる泥だんごを目で追いながら、築山を駆け下りるのである。そのうち、泥だんごだけでなく、転がるものを作ったり見つけたりして、いろいろな物を転がして遊ぶようになる。教師も一緒になって楽しそうに駆け下りる。

事例① 手をつないで登る（9月27日）

A児は少し泥に抵抗があるようで、泥だんごではなくマラカス（転がす物）を作った。周りの子どもたちが泥だんごやマラカスを築山の上から転がして追いかけて下りてくる。また上まで登り、駆け下りてくる。その中をA児はマラカスを持って築山を登ろうとしている。途中までくると「こわいー」と訴えるA児。以前は教師と手をつないで登っていた。今日はまわりに友だちがたくさんいるので、教師が「Aちゃん、登るのこわいって。だれか手をつないであげる？」と問いかけるとC児がさっとやってきて手をつなぐ。D児も心配そうに近づく。C児は「だいじょうぶ？」とA児の顔をのぞきこみながら登る。A児は体に力を入れて必死に登る。築山の上まで着く。A児は嬉しそうな顔をす。C児もD児も嬉しそうな顔になっている。

事例② 手をつないで下りる（10月3日）

A児は築山の上でマラカスを持っている。一回転がすが途中友だちの足で止まり、他の子がA児のマラカスを上まで届ける。A児は周りを見る。周りでは、他の子どもたちが思い思いに泥だんごを転がしては登ってきている。A児は転がすことを躊躇している。教師が「Aちゃん、転がしてごらん。大丈夫だよ」と安心させようとする。周りにたくさん人がいると、あたって転んでしまいそうで怖いのであろう。A児は「い～や～だ～」と言い腰がひけている。D児が「なかんのんよ」と心配そうに言う。教師が「D君、Aちゃんの近くまで行ってあげて」と言うと、D児は「トンネル、はいる？」と築山の下で足のトンネルを作る。D児の思いをくみ取り「D君がトンネル転がるかね、だって。コロコロってやっごらん」と教師が言う。A児は周りを見ながらまだ躊躇している。D児はA児のそばにかけよる。(図2) C児もA児の様子に気づき、近寄りA児の手を持つ。するとA児はゆっくり築山を下りてくる。下りきった時、教師が「Aちゃん、また登ってみる？」と声をかけると、A児は額にしわを寄せて「こわいからいやだ」と言う。しかし、すぐまた持っていたマラカスを築山に向かって投げ取りに行く。少し明るい表情になっている。



図2 「頂上で躊躇するA児に寄り添うD児」

【考察】

子どもたちが泥だんごづくりに夢中になる姿か

ら、泥だんごを使って動きのある遊びとして「転がし遊び」を取り入れたことは、運動を確保するという点でよかったと考えられる。泥だんごを作る場所と築山は離れており、転がすためにかなり移動しなければならない。それだけでも「歩く」「走る」の動きになる。また、築山を「登る」「下りる」「駆け下りる」動きも取り入れることができるからである。

また、その動きにA児を巻き込むために、教師が子どもたちと一緒に楽しそうにする姿をA児に見せていった。このことはA児に「築山に登って駆け下りたい」という気持ちをもたせることにつながったと考える。更に、今までは教師と手をつないで登り下りしていたところを、友だちと手をつなぐように支援し登り下りができたことで、A児の心の中に「友だちと一緒に安心」という思いを溜めることができたと考えられる。C児とD児にとってA児の存在は、守ってあげたい、気になる存在として、友だちを意識することにつながったと考える。

事例③ ひとりで登る(10月3日)

A児は築山に向かって投げたマラカスを取り、そのまま築山をひとりで登り始める。途中からマラカスを杖にして四つん這いになって登りきる。A児が頂上についたとき、すかさず教師が声をかける。「Aちゃん、登れたじゃん！」と大喜びをする。A児は満足そうな表情でしばらく頂上にいる。(図3)



図3 「ひとりで登れた！」

事例④ ひとりで下りる（10月3日）

しばらく頂上でじっとしていたA児は、マラカスを転がそうとしゃがむが、そこから手を離すことも動くこともできずにいる。教師がA児に近づきながら「Aちゃんおいで」と声をかける。A児は「こ～わ～い～」と泣きそうな表情になる。すると、近くにいたC児がさっさと登ってきてA児と手をつなぎ「だいじょうぶだから」と教師に言う。その言葉に反応して、A児はひとりで登れたからひとりで下りてみようと思ったようで、C児の手を自分から離そうとする。A児の思いがC児に伝わるように「あ、でも下りれるよ。Aちゃん、ひとりで下りてみるん？走れるかも」と教師が言う。するとC児はA児の様子を見ながら、見本を見せるように走って下りてくる。A児はゆっくり下り始め、下の方になるとたたっと小走りになり、下りることができた。A児は教師の方を見て嬉しそうに微笑む。「やったあ！」と教師も喜ぶ。C児も嬉しくなりA児に抱きつこうとするが拒否される。

【考察】

事例③でA児がひとりで登ることができた要因として、周りで友だちが楽しそうに登り下りする姿があったことと、何回か手をつないで登ってもらっていたことで、登ることに慣れていたためと考えられる。

事例④でA児が「ひとりで山を下りてみよう」と思えたのは、事例②でのD児の間接的なかかわりやC児の直接的なかかわりから、その意欲がだんだんと高まってきたためと考える。また、教師がD児の思いを代弁しA児に伝えたり、C児にA児の思いを伝えたりすることも、意欲の高まりの一助になったと考える。A児が初めてひとりで下りることができたとき、教師がA児のやりきった満足感と努力に共感し共に喜ぶことで、A児の自信につながると考える。A児が事例4でC児の喜びを受け入れられなかったのは、C児を嫌いなの

けではなく、A児自身が「ひとりでできた」と思いたかったことと、少し照れくささもあつたのではないかと推測する。A児は運動機能の獲得だけではなく、友だちの優しさを感じると同時にそれに対し自分の思いを表現しながら、友だちとのかかわり方も学んでいると言える。

実践例3

「わたしも やままで 行ってきたい！」

(12月15日)

<背景>

築山の駆け登り下りを日々の生活に組み込むために、好きな遊びの後の片付け後、築山を登って保育室に戻ってくる競走をしている。競走といっても順位を決めるものではなく、みんなで一緒に走る楽しさを味わうためと次の活動への気もちの切り替えのためである。また、参加は強制ではなく自由にしている。(しかし、参加しないときは、保育室で製作していたとか着替えていたとか怪我の治療中とか、何かがあったときぐらいである。)ほとんどの子が参加する。スタート位置はばらばらでタイミングも個々によるので、何回も「よい、どん」をするのである。

この日も外の片付けが終わり、外にいた子どもたちがほぼ走り終え、教師も保育室に戻ろうとしたときのことである。A児は忍者に変身して、保育室で忍者のアイテムを一生懸命作り、完成したところだった。

みんなの流れとは逆に、A児が何かを持って保育室から出てきて靴をはいている。教師を見るなり泣きそうな表情になる。「どうしたの？」と聞くと、「まだはしってない」とA児がつぶやく。教師は「Aちゃん、走りたかったん。そっかあ、もうみんなお部屋に戻ってきたからねえ」と走りに行くことを止めようとした。その教師の思いを察知して、A児はすかさず「Aちゃん、おやままでではしりたい！」と訴える。教師は次の活動との時間配

分を考えA児に伝える。「今日はおじいちゃんたちが門松作りにきてくださるからねえ。急がないといけん。Aちゃん、さっさと行って戻ってこれる？」と、A児の強い思いを受け止めたうえで話をする。「うん！」と言って走り出すA児。教師は一緒に走ってこようかと思いつつも、A児がひとりで行って戻ってくるのほうに自信がつくと考え、A児の姿をずっと目で追いつつ戻ってくるのを待つ。A児は自分が作ったアイテムを片手に一生懸命築山めがけて走る。夏のころと比べると、ずいぶん走り方がしっかりしてきている。築山は環境整備で以前より少し険しくなっている。教師は、「大丈夫かなあ」と思いつつ見守る。A児は築山を四つん這いにならずに登り、少し慎重に下りながら、あとは小走りに下りてきて教師のところまで走って戻ってきている。教師もA児を迎えに行く。「すごいすごいAちゃん。ひとりで行けたねえ」と言いながら、一緒に保育室に「ただいまー！」と言って戻る。A児はとても満足そうな表情で保育室に入っていく。

【考察】

周りの子がみんな戻ってきてても、次の活動がせまっても築山まで行きたかったというA児の姿から、A児にとって築山は自分の努力を確認できるものになっていると考えられる。できる、できないが自分で判断できるからである。また、教師と一緒に喜ぶことで、更に「ひとりでできた」喜びを味わうことにつながり、築山の駆け登り下りができるようになった嬉しさと楽しさを感じることもつながっていると考えられる。

一日の流れの中に、片付け後は「よいい、どん」をするということを位置づけることで、A児を含め子どもたちが「走る楽しさ」「一緒にする楽しさ」を味わうことができていると言える。

5 総合考察

子どもたちの変容を通して、子どもたちが主体的に体を動かすための環境構成や教師のかかわりを探ってきた。そこで、次の5点が必要なことが明らかになった。

①子ども自身が意識して体を動かすことができる環境構成

実践例1では、色水の道具を取りに行くために階段と段差を設けた。実践例2では、転がすという目的のために築山を選んだ。どちらも、遊びの動線を考え、そこに簡単な動きが生まれるような場所を設定することで、自然に運動の確保ができる。そのうえ、階段や段差、登り下りという動きのため、体を動かしているという意識をもつことができる。このような環境構成を行うことは、子どもたちが主体的に体を動かすことにつながると考える。

②あこがれとなる同学年や異学年の存在

実践例1の色水遊びや実践例2の泥だんごづくりは、4、5歳児の影響を受けられるようにコーナーを近づけたり、一緒に遊ぶことができる場を設定したりした。また、実践例2では教師と同学年の友だちが楽しそうに登り下りをする姿を見ることができる場づくりをした。どちらも、相手の姿を見ることで、あんな風にやってみようというあこがれが生まれる。楽しそうであればあるほど、強いあこがれとなる。つまり、子どもたちが主体的に体を動かすための原動力として、強いあこがれをもつことができる同学年や異学年と共にいる環境やかかわりが必要だと言える。

③遊びへの意欲を高める集団

1人で遊んでいてはあこがれの対象はない。前述の②で述べたように、あこがれをもつことができる集団があるからこそ、「自分もやってみよう」という意欲につながるのである。実践例2では、C児がA児の手をつないで一緒に登り下りする姿、実践例3では片付け後にみんなで競走して保育室

に戻る姿があった。これらも、1人では味わうことのできない「みんなと一緒に楽しい」という気もちである。集団だから味わうことができるのである。このように、集団の力も「やってみよう」という意欲を高めるために必要な力である。

④あきらめない気もちを育む教師のかかわり

教師はA児に時々挑戦的な声掛けをした。実践例2②の「登ってみる?」、実践例2④の「走れるかも」、実践例3の「さっと戻ってこれる?」などである。負けず嫌いのA児の性格から、A児に挑戦的に言うことで、あきらめない気もちを育てたかったからである。あきらめない気もちを育むには、子どもの思いをくみとりながらかかわる必要がある。子どもたちが主体的に動くためには、あきらめない気もちを育む教師のかかわりも重要である。

⑤自信をつける教師のかかわり

A児のやろうとしていること、できたこと、できていることなど、具体的にほめたり、一緒に喜んだりしていった。ただ、A児の心に寄り添わないとA児の心に響くほめ言葉も出てこないことも感じた。A児の姿から、子どもたちが主体的に体を動かすためには、教師が一人ひとりと心を通わせる努力を惜しまず、子どもの心に響くかかわりをし、子どもに自信をつけ、それを積み重ねることが大切であるといえる。

6 終わりに

A児は自分から山の駆け登り下りに挑戦するようになった。何回も挑戦するうちに、1人で登れるようになり、駆け下りるときは体を調整しながら駆け下りるようになった。そのとき教師がA児の思いに寄り添い続け、思いを共有することが、子どもの喜びになり教師の喜びになる。子どもの姿から出発した環境構成や教師のかかわりは、3歳児クラス全体の「主体的に体を動かすこと」につながっていった。一人ひとりのその子なりの動

きができるようになることが、子ども本人の自信につながり、生活に大きな影響を与える。運動は幼児期の心と体の発達の基盤の一つである。生活の中で主体的に体を動かすことを大事にこれからの保育をしていきたい。

<引用・参考文献>

- 1) 幼児期運動指針:文部科学省 Web ページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm, p. 1.
- 2) 同上.
- 3) 同上.
- 4) ジェームズ・J・ヘックマン著, 古草秀子訳, 「幼児教育の経済学」, pp. 118-119, 2015, 東洋経済新報社.
- 5) 前掲 1), p. 3.
- 6) 同上, p. 4.
- 7) 同上.
- 8) 森上史朗編著, 落合優「三歳児の世界」, p. 55, 1986, 世界文化社.
- 9) たなかよしゆき, 「どろだんご」, 2002, 福音館書店.