

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

渡辺敏明 スポーツ科学教育講座

1. はじめに

なわとび運動は、世界中の子ども達によって親しまれ、時代や地域を越えて伝承されている運動財である。ロープがあれば手軽に楽しめることや、動きの習熟をフィードバックしやすいという特性から、学校体育においてもさまざまなかたちで教材として活用されている。もちろん生涯スポーツ時代を迎えて誰もが手軽に取り組める「運動あそび」の一つとしても、なわとび運動は優れたスポーツ種目といえるだろう。

なわとび運動に関する指導書も数多く出版されている。指導書においては、おもに簡単なとび方（技）から難しいとび方へ至る技の系列を紹介したり、高度な技術を要するとび方をいろいろと紹介したりするものの、なわとび運動に初めて取り組む子どものための練習課題についての記述や、短なわとび運動と長なわとび運動を関連づける記述、さらにどのような「しくみ」を使って練習課題をつくり出せばよいのかといった運動学的な視点に立脚した記述は殆どない。このようなことから、なわとび運動におけるとび方の習得に関わる「教材づくり」¹の理論は十分に検討されていないと考えられ、学校体育においても子どもの「見よう見まね」の能力に依存した学習指導になっていることが推察される。

なわとび運動をどのような「教材」として利用するにしても、初めて跳べる動きの学習（動きの発生）に関わることが、スポーツ運動を指導する教師の専門性といえるのではないだろうか。本研究の問題意識はこの点にあり、とかく子どもの自得に頼りがちな、なわとび運動の学習指導に関して、モルフォロジー運動学に基づいて検討するとともに、なわとび運動をより効果的に学習指導する「教材づくり」の実践事例を信州大学教育学部における実技実習から報告していくものである。

本稿ではまず、なわとび運動の学習指導上の運動問題を教師側の観点と子ども側の観点から捉えていく。つぎに、短なわとび運動の初心者が初めて跳べるようになるまでの練習課題について検討する。最後に、これまで連続性の認識が薄かった短なわとび運動と長なわとび運動の連続性について、双方をつなぐ「あいだ」の練習課題を焦点化することにより、これまで絶縁的に扱われてきたなわとび運動を「キネステーゼアナログンの提供」²という観点から結びつけていく。

2. 「なわとび運動」の特性と実践指導に生じる問題

なわとび運動には様々な特性があるが、代表的なものとしてあげられるのは以下の7項目であろう³。

- ① 「跳」の基本的運動で、持久力、調整力、筋力などを養うのに大変よい運動とされている。

¹ 「教材づくり」という名辞はいわゆる海綿語であり、運動課題・練習課題・方法的措置・場づくり・補助・援助・ほう助・手助けといった意味合いをも含み込んで、現場ではその概念の多義性により様々な問題が発生しており、その検討は今後の研究課題として残される。混乱を避けるため、本稿における教材づくりとは「動きの発生に関わる『知覚の構造化（たとえ意識しないとしても）』を促進するために、教師が『練習課題』をつくり出して提供すること」を指す。

² 新しい動きを習得するには無意識にせよ、この動きはこんな感じでやるのかな、あんな感じでやるのかなという風に、これまでの運動経験の中から、類似の動きの感じを呼び起こして行う試行錯誤や、こうすればできるような気がするという企てが必要である。その際に利用される「類似の感じ」をキネステーゼアナログンという。運動がまだ出来ない感覚運動的試行錯誤の学習段階において、キネステーゼアナログンとして利用される可能性の高い運動経験を、運動学に基づいてつくりだされた「練習課題」によって提供することは、新たな動きの学習（動きの発生）の指導にとって重要な視点である。

³ 杉山重利・高橋健夫・細江文利・池田延行「小学校体育の授業 第1学年」（大修館書店 2000）p. 54-55 においてなわとびの特性として指摘されている。

- ② 1本のなわを使って、個人でも、集団でもできる運動である。
- ③ 短なわとび、長なわとび、リズムなわとび、ダブルダッチなど、たくさんの種類があり、さまざまな跳び方が楽しめる。
- ④ さまざまな遊び方の組み合わせによって、動きや運動量も変化する。
- ⑤ 自分に合った跳び方を見つけ、組み合わせを工夫することにより、創造性を養うことができる。
- ⑥ 練習を繰り返すことにより、確実に進歩し、連続して跳べる回数の増加や跳び方の獲得を自らが確認でき、進歩の具合を自ら把握できる。
- ⑦ 2人跳びや長なわ跳び、長短なわ跳びなどでは、友達と教え合ったり、グループで協力し合ったり、他との関わりで協調性を養うことができる。

なわとび運動はこのような特性を背景にしながら、学校体育や業間体育において「時間とび」や「回数とび」あるいは「技への挑戦」というかたちを取りながら、体力を高めるツールや仲間とのかかわりをうながす触媒として、あるいは達成そのものを楽しむスポーツ種目として、多様な学習内容を提供しながら「教材化」されていることは広く知られている。もちろんどのような学習内容を提供するにしても、教師は学習指導の最初の段階で、子どもが初めてなわとび（ロープ）を跳べるようになる「動きの発生」に、教材づくりを通して関わる必要がある。ところが指導現場に潜在する以下のような運動問題によって、その学習指導活動がおろそかになっているように見受けられる。

<教師の運動問題>

なわとび運動に習熟した教師が指導することで生ずる問題として、以下の3項目を挙げることができる。

- ① 教師のおこなう学習指導の中心は目標となる跳び方（技）の示範や、技の系列を提示することであり子どもは自力で「めあて」に取り組み、動きを習得することが大切であるという認識を持つこと。
- ② 教師にとって簡単な跳び方であればあるほど、できない子どものつまずきの原因に感覚がとどきにくいため、練習課題の提供（教材づくり）が大雑把になること。
- ③ 教師が経験したり、知っていたりする指導の仕方や教材しか認めないこと⁴。

<子どもの運動問題>

なわとび運動を教わる子ども側の問題として、以下の3項目を挙げることができる。

- ① 現代っ子は、感覚運動学習においてキネステーゼアナログンとして利用できる可能性の高い、動きの経験が相対的に少ないこと⁵。
- ② なわとび運動の基礎技能（技術を使いこなす体力や技術を支える能力）が不足していること。
- ③ 自分の動き方を対象化してとらえられないこと。

以上のような運動問題に教師が気づけない場合、すでに提供している「教材と教材のあいだ」や、子どもが「できない教材の下位」に、新たに練習課題をつくり出すという認識が薄くなるといえる。そして教師にとって簡単な動きを子どもができないときほど、かみ砕いた「教材づくり」の工夫が困難になるため

⁴ 指導の「鋳型化」問題といわれ、目標とする動きの直接練習や、教師の決めたモデル的な動き方しか認めない学習指導につながる。

⁵ かつての子どもたちは、日常のあそびの中で、感覚運動系学習においてキネステーゼアナログンとして利用できる可能性の高い動きの経験を多く獲得しており、それが土台となって学校体育の中でもスムーズに運動の学習活動が進んでいたと考えられる。ところが現代は、子どもの遊びが大規模に変容してしまい、かつての子どもたちに当たり前に獲得されていた、動きを習得するために不可欠のキネステーゼアナログンとして利用される可能性の高い「動きの経験」が相対的に減少しているのである。このような背景から授業の中でどこもない動きをする子どもこそが、スタンダードな子どもといえるのではないだろうか。

なわとびが得意な教師であればあるほど、子どもの動きの発生に積極的に関わる教材づくりの工夫が相対的に難しくなると考えられる。

このような運動問題の検討から、キネステーゼアナログンとして利用される可能性の高い動きの経験を提供する視点を持ちながら、なわとび運動の学習指導を展開していくことに大きな意義を見いだすことができるだろう⁶。

3. なわとび運動における教材づくりの検討

ここでは各指導書における記述と、そこに見出される問題についてモルフォロジー運動学の視点から検討し、そのことがなわとび運動の「教材づくり」にどのような問題を投げかけているのかを明らかにするとともに、なわとび運動においてキネステーゼアナログンとして利用される可能性の高い練習課題の系列を「構想」していくことにする。

「短なわとび運動」⁷における練習課題の記述の検討から、いずれの指導書においても最初の跳び方は「前方1回旋2跳躍」や「前方1回旋1跳躍」から始まっている点で共通しているものの、跳び方の発生に結びつく記述が、どの指導書においても不十分であることが確認された。また跳べる以前の練習において「ロープのスムーズな回旋」を重要視している点で共通しているが、運動学的認識を活用できない教師も学習指導をおこなうという観点からすると、「短なわとびが初めて跳べるようになるまでの練習課題」や子どもが目指すべき「目標像」についての検討が不十分であることが明らかとなった。これらの検討が不十分であると、教材づくりが行き詰まり単調な繰り返し練習をさせてしまう授業や、教師が跳び方の見本を見せていきなり跳ぶことから始めてしまう授業、つまり子どもまかせの「自得」に頼る学習指導に結びついてしまうと考えられる。そのため以下では、なわとび運動をより効果的に学習指導するための練習課題の系列を「構想」していくことにする。

「構想」のはじめの段階として、短なわでおこなう「ロープあそび」をつくり出して位置づけた。この運動あそびは、いま取り組んでいるなわとび運動の「魅力」と子どもを出合わせるとともに、子どもの身体図式をロープに対して拡大させることを意図したものである。

また短なわとび運動の「技術ポイント」として明らかとなっている「ジャンプの連続性」、「ロープのスムーズな回旋」、「ロープの回旋とジャンプの協調」という3つの視点に基づいて、①ジャンプの連続性につながる練習課題、②ロープの回旋をスムーズにするための練習課題、③ロープとジャンプのタイミングを合わせるための練習課題をつくりだして、「短なわとび運動における最初の跳び方の発生」段階として位置づけた。さらに最初に発生するとび方は、ロープが大回り、ジャンプとロープ回旋のリズムが合わない、不経済なジャンプといった特徴を持つことから、ロープを回旋している間は着地していて、なわが接地してから跳び始めるとび方を最初の目標像として設定した⁸。

「短なわでおこなう、いろいろな跳び方」の段階では、前段階までに発生した跳び方を、より可塑性のある跳び方に修正改善することを志向して練習課題をつくりだした。さらに一つ一つの練習課題を楽しく

⁶ つまり、現代っ子の運動生活史の実情から、かつての子どもが当たり前に持っていた、キネステーゼアナログンとして利用される可能性の高い運動経験を再体験させるところまでさかのぼって、授業を展開することが必要になってくるのである。子どもが将来使う可能性のある「運動経験」を授業の中でたくさん提供することで、ぎこちない動きをする子どもの運動の可能性を広げ、楽しくスポーツの動きを身につけさせることは生涯スポーツ時代を迎えた体育の授業に不可欠な視点といえよう。

⁷ 本来ならばここで、なわとび運動の導入として「短なわとび運動」と「長なわとび運動」あるいは「ロープを跳ばないなわとび運動」の何れから始めるべきかについて詳細に検討すべきであるが、本稿では「なわとび」学習の大きなねらいの一つである、ロープをタイミング良く操作することや、ロープと関わりながら自分の身体を動かすことが一人でも可能な「短なわとび運動」から導入する立場をとる。

⁸ 最初の段階ではロープの回旋とジャンプが分離した動きの方が、子どもにとって負担が少ないと考えられる。

繰り返し練習できるような工夫を通して、なわとび運動の認識に幅を持たせることも重視した。

つぎに「長なわとび運動」における練習課題の記述の検討から、「かぶりなわ」や「むかえなわ」の運動構造上の難易度の記述や、最初の跳び方にいたる練習課題が不明確であることが明らかとなった。さらに「短なわとび運動」と「長なわとび運動」を結びつける記述が見受けられないことは、両者の類縁性や発展性を軽視している現れといえるだろう。それを反映して実践現場においても、短なわとび運動と長なわとび運動がまったく別物として、絶縁的に扱われる傾向にあることは憂慮すべき事態といえよう⁹。

このような問題認識から「なわとび運動の初期段階」¹⁰で、長なわとびの「かぶりなわ」や「むかえなわ」に近い動きの経験を提供する「あいだの練習課題」をつくり出す必要があると考えられた。そこであいだの練習課題として、2人組で短ロープを利用しておこなう練習課題をつくり出して配置した。つくり出す際にはロープをどう回すと跳びやすいか、ロープのどの部分が跳びやすいか、さらにロープに入る（ロープから出る）タイミングを読みとるといった、跳ぶことでしか把握できない「長なわとび構造」の把握に結びつくことを志向した。もちろん、失敗のこわさを感じることなく練習に取り組める工夫や、集団化して楽しめるような工夫もあわせておこなった。後に取り扱う「共創なわとび」は、岡田によって仲間との関わりに焦点を当てた教材として作成された、短ロープを用いる「集団なわとび教材」である。本稿ではこの実践教材を運動構造の類似性や運動発生の様相といった観点から「再解釈」して、あいだの練習課題として位置づけたことをここで確認しておきたい（岡田 2000, 2002）。

以上のなわとび運動における教材づくりの検討から、練習課題の系列を以下のように構想した。

＜なわとび運動における練習課題の系列＞

- ① 短なわでおこなう「ロープあそび」¹¹
- ↓
- ② 短なわとび運動における最初の跳び方の発生
- ↓
- ③ 短なわでおこなう、いろいろな跳び方
- ↓
- ④ あいだの練習課題¹²
- ↓
- ⑤ 長なわとび運動における最初の跳び方の発生
- ↓
- ⑥ 長単なわから長複なわへ¹³

※ なわとび運動は、左図のように「ロープあそび」から複数のロープで跳ぶものまでを教材の幹として構想できるが、運動構造や感覚類縁性に基づく詳細な系統性・発展性の検討およびバリエーションづくりやアレンジといった教材構成の妥当性の検討は今後の研究課題として残される。

※ 本稿においては紙幅の関係から、①～④までの実践報告に止めざるを得ない。

⁹ 短なわとび運動と長なわとび運動の運動構造の類似性や運動発生の関連性について、モルフォロジー運動学に基づいた詳細な検討が必要であるが、紙幅の関係から別稿に譲らざるを得ない。

¹⁰ 短なわで「1回旋2跳躍」が跳べる段階。

¹¹ なわとび運動に使用する「なわ」は、競技専用のビニール製ではなく、組み紐で出来た登山用ロープが望ましいと考える。ロープにある程度の重量がある方が、ロープ回旋に習熟していない初心者にとって負担が少ないこと、また引っ張り合ったりぶら下がったりする「ロープを用いた運動あそび」にも対応できるからである（授業では登山用ザイル、直径8mmを使用）。

¹² 短なわとび運動をおこないながら長なわとび運動に活用できる可能性の高い運動経験を提供する練習課題。

¹³ 1本から複数のロープでおこなう、いろいろな跳び方。

4. 新たな構想に基づく教材づくりの実践事例

信州大学教育学部では教師養成カリキュラム実習（中等体育実技基礎Ⅰ）が開講されており、筆者は上述した「構想」をふまえた上で、次のような視点に立脚しながらなわとび運動に結びつく教材づくりをおこなって、実践指導を展開している。

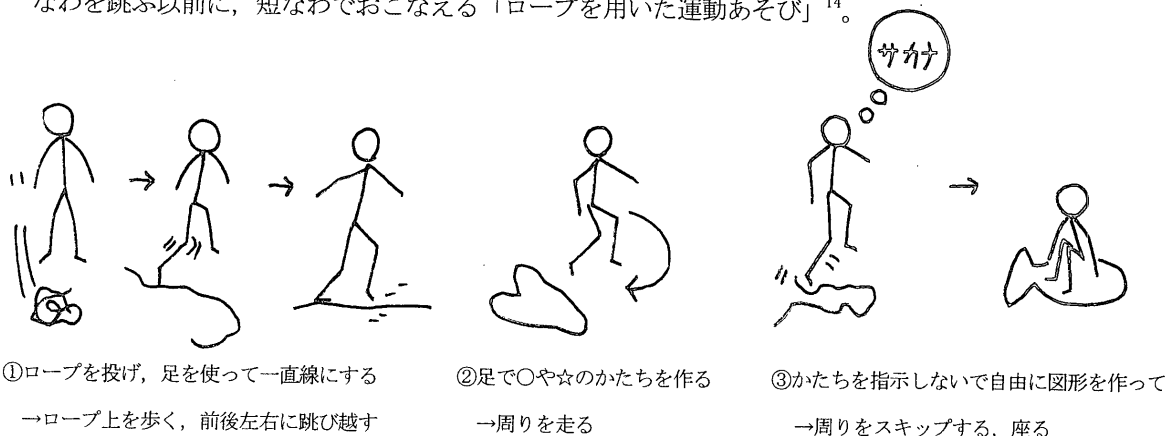
＜スポーツ運動の初心者における学習指導で目指される視点＞

- ①荒削りで欠点があっても、とにかく出来ること
- ②「初めて出来る動き方の発生」に結びつく可能性の高い練習課題を提供すること
- ③いま取り組んでいるスポーツ種目の「魅力」と出合わせること
- ④運動あそびの中で、将来のスポーツにつながる基礎技能や技術を育てること

本稿では、中等体育実技基礎Ⅰの「なわとび運動」に関連する実習内容（90分授業×3回分の内容）のうち、①なわを跳ぶこと以前に取り組める「ロープあそび」、②短なわとび運動における最初のとび方の発生までの練習課題、③短なわでおこなう、いろいろな跳び方、④短なわとび運動と長なわとび運動をつなぐ「あいだ」の練習課題の中から教材づくりの事例について報告する。

＜短なわでおこなうロープあそび＞

なわを跳ぶ以前に、短なわでおこなえる「ロープを用いた運動あそび」¹⁴。

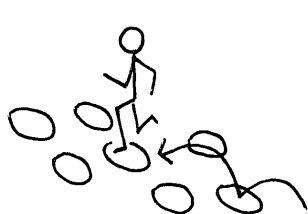


¹⁴ これらのロープを用いた運動あそびは、足の指を使う、想像力を養う、連続ジャンプの原型をつくる、素早い動きを身につける、道具を身体の一部として使う（身体図式の拡大）ことを目的とする。仲間とちょっとした競争をしたり、仲間が作ったラインの上を目を閉じて歩いたり、ジャンケンの勝者が「サカナ」とか「ゾウ」といった図形のテーマを指定する等、様々なアレンジが可能である。長なわでおこなうロープ遊びの「教材づくり」に関しては、今後の課題である。

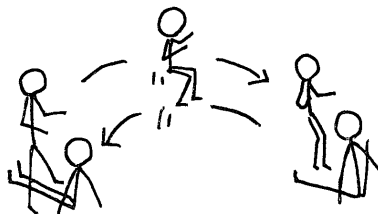
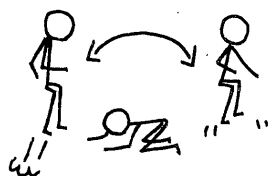
¹⁵ スーパーやコンビニのビニール袋に足を入れてロープで引っ張ってもらうことで、氷や雪がなくても、手軽にフロアの上を滑って移動する運動あそびである。しゃがみ立ちから始めて、慣れてきたら立位に近い状態でおこなう。

＜ジャンプの連続性につながる教材づくり＞

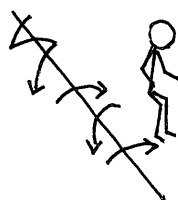
ジャンプには片足ずつまたいだり、両足同時に跳んだり、片足でジャンプして両足で着地するものなど多くのバリエーションがある。ジャンプの連続性を考えた場合、「着地の先取り」や着地しながら次のジャンプの準備をする「中間局面」といった運動学的認識を持つことが指導者にとって大切である。



①ケンケンパー

②2人組でグーパーとび¹⁶③スキップで前（後ろ）に進む
→その場でスキップする

④2人組になって跳び越す

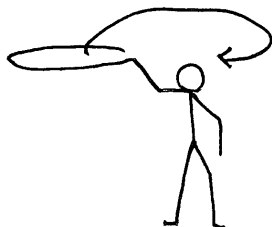
⑤前後または左右にロープを跳び越しながら移動する（リズムを変えて）¹⁷
(リズム1: ♪・♪・♪♪♪ リズム2: ♪・♪・♪・♪)

＜ロープの回旋をスムーズにするための教材づくり＞

ロープをスムーズに回旋するために、腕や手首の使い方になれるための練習課題である。



①片手でなわを回す・・・左右もちかえてビュンビュンと風切り音を出す

②プロペラ（上・下）¹⁸

¹⁶ ゲーの時に片脚になったり、片脚になりながら方向を変えたりするバリエーションも重要である。

¹⁷ リズム1（トーン・トーン・トントントン）の最後のジャンプで90°方向を変える（繰り返す）ことや、「集団的な達成」を目指して、同じ課題を2人→4人→8人というように、人数を増やしておこなうことも可能である。

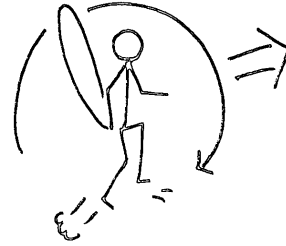
¹⁸ ロープの回旋をゆっくり・速く、だんだん速く（遅く）変化させたり、上下の回旋を組み合わせたり、ロープを持ち替えながら回旋する。下でのプロペラ回旋は床面に手首が近づくこと。

＜ロープの回旋とジャンプのタイミングを合わせるための教材づくり＞

ロープの回旋とジャンプのタイミングを協調させ、ロープの回旋リズムが変化してもタイミング良く跳び続けられることを目指す。



- ①片手でロープを前方（後方）に回旋しながらその場ジャンプ、スキップする→リズムを変化させる

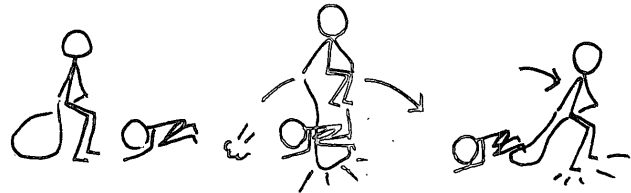


- ②片手でロープを回旋しながら歩く、スキップする（前・後進）→リズムを変化させる

＜短なわとび運動における最初のとび方の発生＞

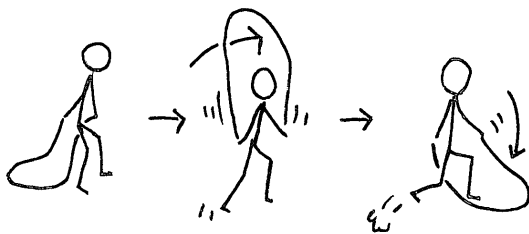


- ①ロープを前で構えておき、跳び越す→おじぎする
→ロープを大きく前に回旋する→（繰り返し）

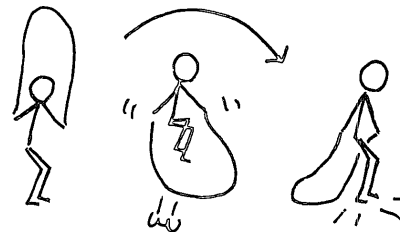


- ②なわを後ろで構え、ロープを回旋させ友達にぶつける
→友達とロープを跳び越して着地

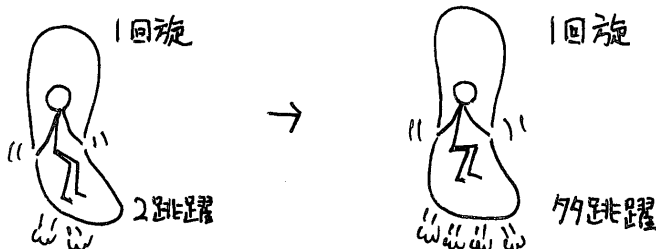
＜短なわでおこなう、いろいろな跳び方＞



- ①歩きながら上の課題①をおこなう→ 早歩き（→スキップ）でとぶ¹⁹



- ②その場でなわを「一回だけ」とぶ²⁰

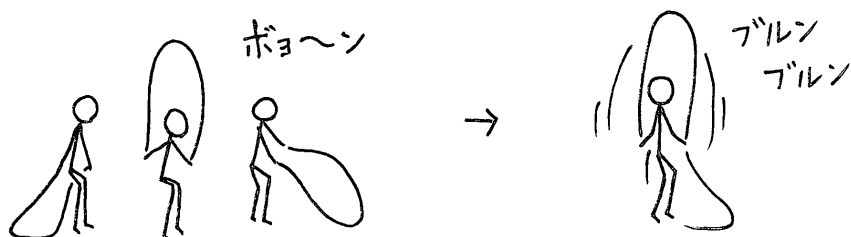


- ③その場でなわ回しとジャンプのリズムを変えてとぶ（1回旋2跳躍→できるだけたくさん刻んで跳ぶ1回旋多跳躍）²¹

¹⁹ 動きの発生段階では、ロープの回旋とジャンプが分離しているので、移動をとまなう跳びの方が実施者にとって簡単である。

²⁰ 次のジャンプを「先取り」する負担を軽減することで、ロープの回旋とジャンプのタイミングを合わせる。タイミングが合わない場合は、ロープを使わずその場ジャンプして、手で腿たたきする、道具で跳びやすくする（フラフープ、ビニールホース、ロープに新聞紙を巻く）等の工夫も必要である。

²¹ 1回旋2跳躍のモルフォロジー運動学的解釈は、循環運動としてのなわとび運動において、着地が次のジャンプの先取りをとまなっていない習熟段階では、中間局面をとまなった連続ジャンプは実施者にとって難しい。そこで「反復導入動作」として小さいジャ

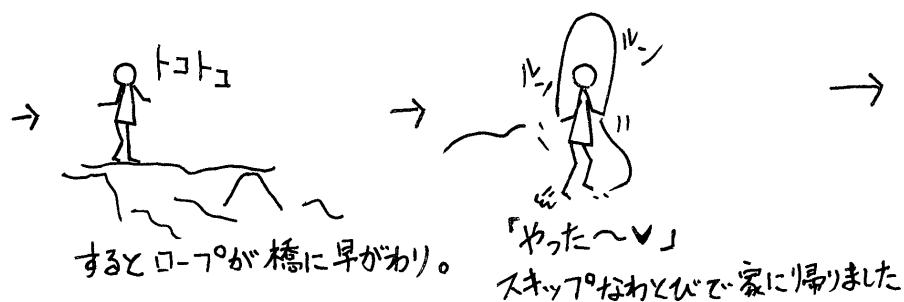


④前方1回旋1跳躍の跳び方で、腕の回しを出来るだけ小さくして連続とびをおこなう²²

<その他の教材づくり>



①ゴリラとび（おさるとび）²³



短なわとびはある程度
できるようになった!!
よ〜し
長なわとびに
つなげよう!

②なわとび遊びをシアター形式でおこなう²⁴

ンプを容認することで、ジャンプの連続が容易に維持できると考えられる。

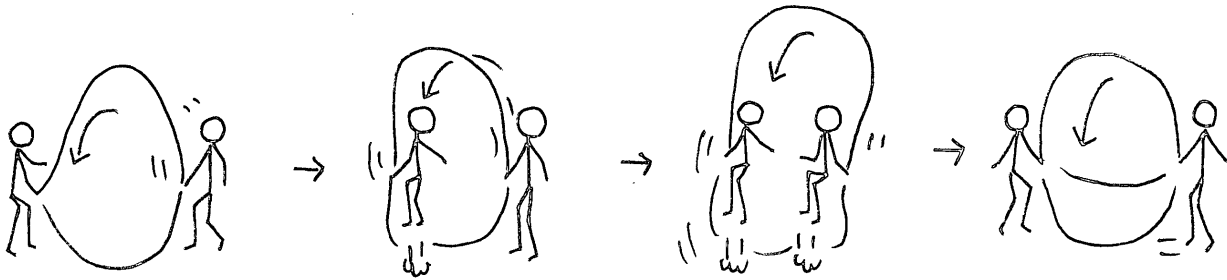
また、1回旋多跳躍をおこなわせる運動学的意味は、将来いろいろなとび方にチャレンジする以前に、ロープの回旋とジャンプのタイミングが同調しない跳び方にも慣れておく必要があるからである。初心者ではロープの回旋数を増やすことより、ジャンプ回数を増加させた方が負担が少ないと考えられる。

²² ロープ回旋の習熟は非可逆性である。

²³ 短なわとび運動における通常のとび方とは絶縁的な運動である。動きの学習であると同時に、子どもが運動構造を読みとる力や、見よう見まねの模倣力を試す、あるいは自分の視野からはずれた見えないロープを扱うことに慣れるといった学習内容が考えられる。

²⁴ これまでの練習課題を散りばめた「お話」をつくって、自分で語りながらストーリーに沿って「なわとび遊び」を演じていく。

＜短なわとび運動と長なわとび運動をつなぐ「あいだ」の教材づくり＞



① 2人で短なわを回す

② 2人のうち1人が入る →とぶ →出る

③ 2人が入る →とぶ →出る



④ 1人がとんでいる正面（背面・斜め方向）から入る →とぶ →出る



⑤ 「共創なわとび」に挑戦

5. 動きの発生に関わる教材づくりの「しくみ」について

ここでは「キネステーゼアナログン」として利用される可能性の高い運動経験を提供するための練習課題は、どのようにしてつくり出されるのかについて検討していくことにする。

子どもの動きの発生に関わる教師は、子どもが共感できる仕方で効力のある練習課題を自らつくり出さねばならない。ところが適切な練習課題をつくり出すのは、すべて教師の感覚運動的経験や知識に基づく前科学的な「直観」であり、一般に有効な自然科学的思考とは別のパラダイム、すなわち「プラクシス科学」に基づいていることに気づいていないことが多い。そのため教師の感性や経験から即興的に生み出されたものは、いかに適切なものであっても単なる思いつきにすぎず、一般化できる代物ではないと考えられてきたようである。このような練習課題の提供（教材づくり）の科学的基礎づけは本稿の任ではないにしても、ここで簡潔にプラクシス科学における教材づくりの捉え方を確認しておくことにする。

指導実践の中で適切な教材が確実につくり出されている事実は周知の通りである。教師は子どもの動き（の変化・メタモルフォーゼ）を潜勢的に共感しながら観察することや、こんな感じあんな感じといった会話を介して、互いの「こっ」感覚のすりあわせをおこないながら子どもの感覚に潜入する。そして子どもがどんな感じで実施すればできそうか、いまどのような練習課題を処方することで動きがどう変化する

のかということを経時的に判断して、子どもの動きのまとまり具合に応じた練習課題をつくり出して指導を展開している。

このような練習課題をつくり出す「しくみ」は、教師の持つ運動構造に関する知識、運動がどのような変容を経て発生・習熟していくかという観察経験など、感覚運動的経験すべてに基づくことはいうまでもないが、実践の中では無意識に利用されるため、その存在に気づけないことが多い「知の体系」である。金子(1999)によると、このような実践的指導を可能にし、基礎づけるのは「知覚論的運動分析」であり、子どもの動きのかたち（キネモルフェー）を運動感覚（キネステーゼ）によってパトス共感的に読みとる教師のキネメロディー能力が不可欠であるという。

本稿では、以上のようなプラクシス科学の認識を背景におくことで、「知覚論的キネモルフォロジー」によってのみ、動きの発生に関わる教材を創作する「しくみ」を対象化し、反省的に検討する可能性が開けてくることを確認しておきたい。

＜教材づくりの視点＞

なわとび運動が得意な教師にとっては簡単な動きでも、できない子どもにとっては、いろいろな技術や能力がいつべんに必要で、複雑で難しい動きになっていることが多い。練習課題は、もちろん子どもが現時点で持っている能力で確実にできるものでなければならない。これでいいと思って与えた課題でも、子どもが自分のからだの動かし方を「対象化」して「ここをこうして、ああやって」と考え込んでいる場合、その課題はいくつもの技術要素が一度に与えられて、子どもにとって負担の大きい複雑な運動になっていると判断して、より簡単な練習課題をつくり出す工夫をおこなわなければならない。

本稿で実践報告した「なわとび教材（練習課題）」のまとまりの中に、それらをつくり出す上で共通に働く「しくみ」を知覚論的キネモルフォロジーの立場から明らかにしようと試み、「教材づくり」のために一般に利用できる視点として抽出したものが以下である。

1) より簡単な「動きの課題」をつくり出す視点

①動きのしくみ（運動構造）を単純化する

子どもにどの技術から身につけさせるべきか判断し、その「コツ」をつかませるために、つかませたい動き方の「感覚」を一部として持つ運動や、単純なかたちで持つ動き（より単純化された運動構造を持つ動き）を、練習課題としてつくり出すこと。道具や場の設定による単純化も可能である。

②運動との関わり方を変化させる

子供に自分自身の動き方を対象化させることなく運動との関わり方を変化させることで、習得させたい動き方を引き出す（動きの発生を促進する）ことを志向して練習課題をつくり出すこと（「廻り道」としての単純化）。

③フィードバックを明確にする

いつでも教師や仲間がついていて、できたかどうかを判断しなければならない練習課題を提供するのではなく、実施者自身で動きができたかどうか判断可能なかたちにまで、正否の基準を明確にした練習課題をつくり出す。

2) こわい原因を取り除く視点

子どもは、明確に「こわさ」の中身について説明できない。「なわに入るタイミングがわからないからこわい」とか「なわに引っかかって転ぶのがこわい」とか「失敗して笑われるのがこわい」という

ような、さまざまなこわさを持っている。そのため子どもそれぞれのこわさを見つけ出し、それを取り除いた練習課題をつくり出す。

3) 腕自慢の要素を取り入れる視点

体育の授業は競技スポーツのように、可能な限り効率的に動きを身につけるトレーニングの場ではない。しかし子どもが動きを習得するためには、試行回数を増やす工夫も大切である。同じ動きを身につけさせるにも、ちょっとした腕自慢やチャレンジの要素を取り入れて練習課題をつくり出す。

4) 既存の教材をモルフォロジー運動学に立脚して「再解釈」することで新たな意味づけを与える視点

6. おわりに

本稿では、実践に即した理論であるモルフォロジー運動学に基づいて、なわとび運動の初心者指導における「教材づくり」について検討してきた。考察を通して、なわとび運動はさまざまな学習内容を提供しながら教材化される一方で、その学習指導の最初においては「動きの発生」への関わりがおろそかになっていることが確認された。その原因として新しい動きの学習指導を妨げる、教える側と教わる側のあいだに潜在する運動問題が確認されるとともに、教師が子どもの動きの発生に積極的に関わるためには、キネステーズアナログンとして利用される可能性の高い「動きの経験」の提供から学習指導を始めるべきであることが見出された。

そのような問題認識を背景に、なわとび運動の教材づくりの検討をおこない、子どもが最初に目指すべき跳び方、初めて跳べるようになるまでの練習課題、短なわとびで長なわとびの「かぶりなわ」や「むかえなわ」に近い動きの経験を提供できる「あいだ」の練習課題という3つの観点を志向した「教材づくりの系列」を新たに構想した。

さらにその構想をふまえた実践事例として信州大学でおこなわれている「なわとび運動」の学習指導について報告した。もとより本稿で報告された教材づくりは、なわとびの完全な教材の体系ではないため固定的にとらえられてはならない。あくまでも筆者の運動学的知識やこれまでの指導経験を活用した指導実践を素描したに過ぎないことを断っておく。

最後に動きの発生に関わるための教材づくりの視点をいくつか明らかにした。視点はいずれもキネメロディー能力を利用してはいたけれども、無意識に通過されやすい実践的な「しくみ」を明らかにしたものであり、指導実践に関わる指導者であれば、その有効性が主観に納得して捉えられるものであろう。

それぞれの現場で、どんな教材づくりをすれば授業が面白くなるのか、どうアレンジすると子どもが笑顔になり、楽しみながらスポーツ運動に取り組んでくれるのかといった「味付け」は異なるが、いつも子どもたちといっしょに生活している教師だからこそ、すくい上げることのできる情報がある。それらに基づいて教材をつくり出せることこそスポーツ運動を指導する教師の専門性であり、なわとび運動の教材づくりにおいても、今後この点が焦点化されてくる必要がある。

7. 参考・引用文献

- 1) 岩田靖 「教材づくりの意義と方法」 体育の授業を創る P.26-34 大修館書店 1994
- 2) 太田昌秀 「楽しいなわとび遊び」 ベースボール・マガジン社 1992
- 3) 太田昌秀・長澤靖夫 「楽しい長なわとび」 日本体育社 1981
- 4) 太田昌秀 「なわとび1級～80級」 第一法規 1980
- 5) 太田昌秀 「図説なわとび運動」 大修館書店 1979
- 6) 岡田弘道 「みんなができてみんなで創作できるなわとび」 学校体育 1月号, P.40-43, 日本体育社 2002
- 7) 岡田弘道 「みんなができて, みんなで創作できるなわとび」 体育授業研究 第3巻, P.7-13 2000
- 8) Kaneko,A,Zur Bedeutung der ästhesiologischen Morphologie von Prof.Kurt Meinel,スポーツモルフォロジー研究5 1999
- 9) 金子明友 「スポーツ科学における理論と実践のあいだ」 日本女子体育大学体育学部附属基礎体力研究所 10周年記念フォーラム特別講演要旨 1999
- 10) 金子明友 「新性向体育学習へのスポーツ運動学の貢献」 体育・保健科教育論, P.55-67 東信堂 1988
- 11) 北川隆・古和悟 「なわとび運動における運動ファミリー編成に関する一考察」 大阪教育大学紀要 第V部門 第40巻 第1号 P.113-124 1991
- 12) 佐藤良金 「なわとび教室」 大修館書店 1981
- 13) ザイホルト・ブルンフーパー (板垣了平 訳) 「なわを使った運動と遊び」 ベースボール・マガジン社 1975
- 14) 杉山重利・高橋健夫・細江文利・池田延行「小学校体育の授業 第1学年」P.54-55 大修館書店 2000
- 15) 高橋健夫・編著 「体育の授業を創る」 大修館書店 1994
- 16) 高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一 「基本の運動の授業」体育科教育 92・7月号別冊 大修館書店 1992
- 17) 成田十次郎他 「創意を生かした体操・なわとびの指導」 体育・スポーツ教育実践講座第12巻 1991
- 18) 浜田靖一 「なわ跳び体操」 泰流社 1979
- 19) ボフミル・コス (大竹國弘 訳) 「学校体育のためのなわとびトレーニング」 ベースボール・マガジン社 1979
- 20) 山本悟 『写真で見る「運動と指導のポイント」 7 なわとび』日書フォトブック 日本書籍 1998
- 21) 吉田茂 三木四郎編 金子明友監修 「教師のための運動学」 大修館書店 1996
- 22) 渡辺巖 「写真でみるなわ跳び」 成美堂出版 1978
- 23) 渡辺敏明 小林勉「生涯スポーツの時代に求められる指導者像」 信州大学教育学部紀要 107号 P.111-120 2002
- 24) 渡辺敏明 『子どもに「巧みさ」を身につけさせるには』 体育科教育 5月号, P.42-45 大修館書店 2002
- 25) 渡辺敏明「器械運動の初心者指導における運動課題創作の視点」 日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集 P.417-422 2001

(2003年5月26日 受理)