

小学校における外部講師によるなわとび運動の指導実践 — なわとびへの意欲の継続に着目して —

上 家 卓¹, 吉 川 博 人², 秋 月 茜³
黒 河 あおい⁴, 神 林 勲⁵

A practical study of rope skipping class instructed by guest teachers in an elementary school — A focus on continuous eagerness for rope skipping —

Sugars Kamiie¹, Hiroto Yoshikawa², Akane Akizuki³
Aoi Kurokawa⁴, Isao Kambayashi⁵

Abstract

This study exemplifies the content of a class conducted by the authors as external lecturers to improve endurance capacity and maintain motivation for exercise utilizing a rope skipping. A questionnaire survey was conducted immediately and approximately 2 months after the lesson to investigate whether children's eagerness for rope skipping had changed or been maintained. The main contents of the lesson were "short rope skipping time", in which the instructor mainly observed the children in the practice space, gave technical advice for any noticeable problems, and provided positive feedback for appropriate movements, and "long rope skipping time", in which the instructor advised the entire group on where to wait. In addition, the instructor advised individual students in regard to the timing of entering the ropes. During the lesson, both the lower and upper grades were active in response to the instructor's involvement. Next, we compared the children's eagerness using questionnaires conducted immediately and approximately 2 months after the lesson and analyzed their descriptions. The results revealed that in the lower and upper grades, the children's eagerness for jumping rope was largely unchanged immediately after the lesson, suggesting that the lesson was useful to some extent. The reason for this was considered to be that the children were able to feel a sense of accomplishment after improving their skills through the practice, in which an outside instructor from a specialized field immediately

1. 札幌市立資生館小学校
〒060-0063 北海道札幌市中央区南3条西7丁目
2. 札幌市立発寒小学校
〒063-0830 北海道札幌市西区発寒10条4丁目1-62
3. 拓殖大学北海道短期大学保育学科
〒074-8585 北海道深川市メム4558
4. 名寄市立大学
〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1
5. 北海道教育大学札幌校
〒002-8501 北海道札幌市北区あいの里5条3丁目1-5

著者連絡先 上家 卓
sugurukamiie@gmail.com

1. Sapporo Shiseikan Elementary School
Minami3 Nishi 7 Cyuuou-ku, Sapporo Hokkaido, 060-0063
2. Sapporo Hassamu Elementary School
10-4-1-62 Hassamu Nishi-ku, Sapporo Hokkaido, 063-0830
3. Takusyoku University Hokkaido Junior College
Nursery Department
4558, Memu, Hukagawa Hokkaido, 074-8585
4. Department of Nutritional Science Faculty of
Health and Welfare Science Nayoro City University
8-1, Nishi 4 Nayoro Hokkaido, 096-8641
5. Hokkaido University of Education Sapporo
5-3-1-5 Ainosato Kita-ku Sapporo 002-8502

gave appropriate advice and described the necessary methods in accordance with the actual situation. The results also suggested that the unit structure of the lesson was related to the content of the activities. On the other hand, in both the lower and upper grades, some children described having a negative experience with rope skipping at the end of the lesson. Therefore, as a future task, to clarify the actual situation in more detail, the unit structure should be improved, the involvement of the instructor should be further scrutinized, and interview surveys should be conducted with children who give negative assessments.

key words: Short rope skipping, Long rope skipping, lower-grade children, higher-grade children

緒 言

なわとび運動（以下、なわとび）は限られた空間や時間でも実施可能であり（上家ほか，2016），運動能力に関わらず努力により，ある程度伸びが実感できる教材であるため児童の運動意欲継続に効果的であると推察される。また，個人で取り組む短なわとび（以下、短なわ）とは別に複数人で実施する長なわとび（以下、長なわ）では，教え合いや関わり合いが生じ，人間関係が良好に変化することが先行研究（水落・松谷，2013；近藤ほか，2015；吉川ほか，2018）で報告されている。さらに，なわとびの運動強度が高いことも先行研究（坂田ほか，1971；三村ほか，1979；榎木・鈴木，1982；徳永・木村，2001；榎木ほか，2005）において明らかにされており，なわとびに継続して取り組むことは全身持久力の向上にも有効であると考えられる。

筆者らは2017年度より児童の健康な体を育むことを目的に主に栄養と運動という視点から，北海道留萌郡にある小学校を対象に研究を進めてきた。調査を進めていった結果，対象校の児童は全学年共通して平時の運動量および全身持久力に課題があることが明らかになった。そこで，2019年度では，筆者らが外部講師となり，主になわとびを通して児童の全身持久力向上と運動意欲継続を図る出前授業（以下，本実践とする）を実践することになった。なわとびを取り扱うことになった背景としては，児童が日常的に継続して取り組みやすく，努力により自身の伸びが実感しやすい教材であり，なわとびを続ける中で全身持久力の向上が図られる可能性が高いことが挙げられる。ところで，専門分野の外部講師による授業は実態に応じ，即時に適切な助言や必要な練習方法が提示され，技能の上達をより実感できることが多く，参加者に特別な体験として認知されて参加者の意欲を向上させる可能性がある。また，先行研究においても，外部講師の実施した授業内容が心に残っているという児童が複数確認されている（吉川ほか，2018）。そこで，本実践で取り組む内容に児童が触れる過程や外部講師による関わりにより，児童の運動意欲が喚起されたり，継続されたりし，その結果としてなわとびが日常化して全身持久力の向上が図られていくことを本実践では目指した。

しかしながら，外部講師による体育指導や運動に関す

る先行研究（藤井，2013；田中・阪田，2018，吉川ほか，2018）は少なく，実践直後の効果に言及した研究はほとんど見当たらない。そこで，本研究は，本実践の指導内容を例示するとともに，授業直後と約2か月後にアンケート調査を実施して追跡調査を行い児童のなわとびへの意欲の変化を調査する。そして，本実践が児童のなわとびへの意欲継続に有用であったかを考察することを目的とした。

方 法

1. 調査対象者および調査期間

北海道留萌郡の小学校の1～6年生児童の内，外部講師による授業を受け，2回のアンケートに回答した84名を対象とした。1～3年生（以下，低学年）は男子16名，女子26名であった。各学年の内訳は，1年生が男子8名，女子12名，2年生が男子5名，女子5名，3年生が男子3名，女子9名であった。4～6年生（以下，高学年）は男子21名，女子21名であった。各学年の内訳は，4年生が男子2名，女子6名，5年生が男子11名，女子8名，6年生が男子8名，女子7名であった。

2019年9月30日の3時間目（10時40分～11時25分）は高学年，4時間目（11時30分～12時15分）は低学年を対象に授業を実施した。1単位時間は45分間であった。アンケート調査は9月30日の授業終了直後と11月下旬に実施した。

2. 使用教具

短なわとびおよび長なわとびを使用した。短なわとびは対象校の児童が所有しているもの，長なわとびは筆者らが持参したトーエイライト製のカラーダブルダッチロープ（全長4.26m）を使用した。

3. 単元および教材

調査対象校から出前授業の内容について，①本実践を通して体験した運動が児童の運動意欲の継続に寄与するものであること，②全身持久力の向上に関連するものであること，③児童同士の関わり合いが生じるものであることという依頼を受けた。そこで，継続して取り組むことで全身持久力の向上効果が期待されるなわとびを主運

表1 単元計画（全1時間）

活動内容	
○ 本日の活動の説明	
○ 準備運動(ジャンプ, 屈伸, 手首およびアキレス腱のストレッチ, 首回し, 深呼吸)	
○ 短なわとびのコツと見本の説明	
・講師見本披露(前とび、あやとび、交差とび、二重とび、その他)	
○ 短なわタイム	
短なわ検定	
(前とび、うしろとび、あやとび、交差とび、二重とび、ほか)	
※4力所検定場所を用意し大人が検定員となる	
○ 長なわタイム	
長なわの紹介	
・8の字抜けの手本とコツを披露	
(待機する場所・入るタイミング・つながり方)	
長なわチャレンジ	
・練習タイム①	
・チャレンジタイム①(1分間で何回できるか)	
・練習タイム②	
・チャレンジタイム②(1分間で何回できるか)	
○ 整理運動	

動として取り扱うこととした。そして、「体づくり運動」領域の「用具を操作する運動（遊び）」として短なわおよび長なわを主な活動とした全1時間の授業内容(表1)を設定した。

活動内容は、個人の活動である短なわおよび集団での活動である長なわで構成した。準備運動後、児童に「足・手・脇」というキーワードや短なわのコツを伝え、見本を見せた。「足」とは跳躍の際につま先を利用するということである。児童に伝える際には、「足音に注目してみよう。」という表現を使用した。足全体で着地すると大きな音が生じるが、足のつま先で着地すると音がほぼ発生しないことを示範し、「忍者のように静かに、足の先で着地してみよう。」と伝えた。「手」とは、手首を利用してなわを回すということである。腕全体でなわを回すのではなく手首を利用して回す方が早く回転すること

ができることを示範した。「脇」とは上腕を胴体からあまり離さずに脇を締めてなわを回すということである。児童に伝える際には、「体温計を脇に挟むイメージでなわを回してみよう。」と表現した。また、脇を締める際には力みすぎず軽く締める程度で良いことも補足した。「足・手・脇」の説明を行った後に、なわとび検定カードに準じた技を示範した。低学年においては、前とび、後ろとび、かけあしとび、あやとびを、高学年においては、低学年の技に加えて交差とびおよび二重とびを示範した。「短なわタイム」では、短なわ検定として検定カードを使用して児童一人一人が指定された技に取り組む時間とした。検定カードについては「目指せ！なわとびマイベスト」（札幌市教育委員会，2019）として札幌市が各学校に例示しているなわとびカードを使用した。検定は対象校の教員が体育館のステージ前に机を4つ配置し、4箇所に分かれ行った。また、練習スペースと検定スペースを分けることで運動量を確保した。講師は主に練習スペースにいる児童の様子を観察し、課題がある部分に対して技術的な助言を行ったり、適切な動きに対して肯定的な言葉かけを行ったりした。「長なわタイム」では、低学年および高学年（以下、両学年）ともに異学年グループを4つ作成し、回旋する長なわをくぐり抜ける「8の字抜け」を実施した。内容はグループで練習を行う「練習タイム」と1分間で合計何人くぐり抜けることができるかを計測する「チャレンジタイム」とし、各2回実施した。長なわの回し手（以下、ターナー）は主に教員が行った。講師は、「練習タイム」において児童の様子を観察し、グループ全体には待機する場所やつながってなわを抜ける動きに関して、主に個人に対しては、なわに入るタイミングに関して助言を行った。特に「練習タイム」の1回目では、なわに入るタイミングを、2回目では待機する場所やつながってなわを抜ける動きに関して指導を行った。

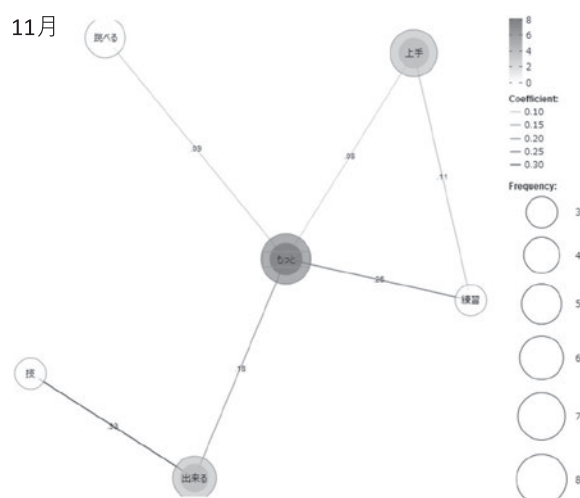
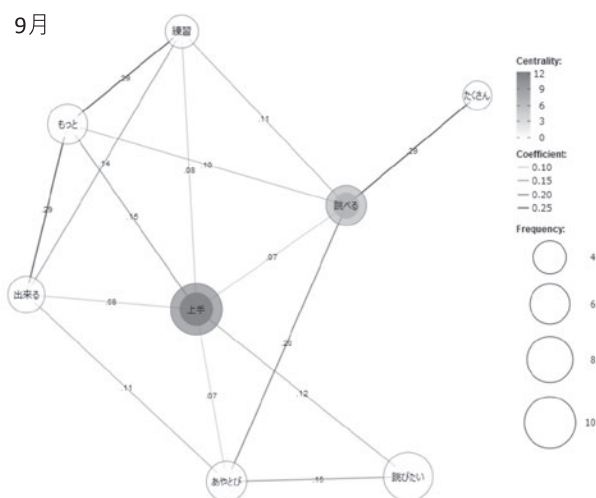


図1 低学年における共起ネットワーク

4. 活動中における児童の様子の観察方法

活動中における児童の様子に関しては、授業者が指導を進める中で観察および評価を行った。また、小学校側に許可を得て、共同研究者が児童の様子や授業者の関わりなどを映像でも記録し、分析に使用した。

5. なわとびへの継続意欲の調査および記述の分析方法

児童のなわとびへの継続意欲を調査するため、自記式のアンケート調査を9月の授業終了直後と約2ヵ月後の11月に実施した。設問は、「なわとびをこれからも練習したり、チャレンジしたりしていきたいですか」というものとし、設問に対して4件法を用い、「はい：4点」、「ややはい：3点」、「ややいいえ：2点」および「いいえ：1点」を与えて得点化した。また、自由記述欄を設け、理由について記述を促した。なお、高学年においてアンケート調査に性差は認められなかったことから、両学年とも性別の区別を行わず分析を行った。児童の記述に関しては、KH Coderを使用して計量テキスト分析を行った。

6. 統計処理

質問紙の結果は、Excel 2017 for Windows (Microsoft 社製)を用いてまとめた。また、質問紙の分析については、統計解析ソフトの「エクセル統計2012 for Windows」(SSRI製)を用いた。9月と11月におけるなわとびへの継続意欲の得点の検定はWilcoxonの符号付順位検定を行い、得点は平均値±標準偏差で表した。有意水準は5%未満とした。

7. 授業内容

(1) 短なわとびのコツと見本の説明

両学年ともにキーワードの説明後であったことから、児童から「音が静か.」、「つま先で跳んで.」、「脇がとじている.」といった声が挙がった。また、あやとびおよび交差とびの様な腕を交差する技を示範する際には、「おへその前で大きなバッテンを作ると上手くいくよ.」と手を交差する位置と交差して生じる空間の大きさを表現した。その後、短なわの検定場所および練習場所を説明した。「短なわタイム」では、各自で検定カードに示されている技に対して検定を行うか練習を行うかを選択できるようにし、検定は対象校の教員がステージ前の4箇所で行った。検定方法は、対象校と協議の上、カードに示されている技を1分間で何回跳ぶ事ができるかという形式を採用した(途中で失敗しても跳んだ回数は累積させた)。講師は、主に練習場所において練習を行っている児童に対してキーワードに沿ってアドバイスをを行った。

(2) 短なわタイム

「短なわタイム」が開始されると、低・高学年ともに意欲的に運動に取り組んでいる児童の姿が多く確認された。児童からも「できた.」、「上手くいった.」、「もっ

と練習したい.」と言う声が挙がった。低学年の児童においては、後ろとびおよびあやとびが上手く行えない児童が多く確認された。後ろとびが上手くとべない児童の多くは、回旋しているなわが足に当たってしまい失敗していることが多かった。そのため、「なわをしっかりと地面にぶつけるようにとんでごらん.」という言葉かけを行い、なわの回転の支点を下げる方法や両手に一つずつまとめたなわを持たせて、引っかからない状態で跳ばせることでリズムをつかませる方法が有効であった。あやとびが苦手な児童は、跳躍の動作と腕の交差の動作を同時に行うことや、腕の交差が上手くできず、失敗している傾向があった。そのため、なわを跳ばないで、交差した腕を前方で適切な形や位置に作る練習を重点的に行った。この指導をすることで、多くの児童が適切な形や位置に腕を交差することができ、あやとびをとべるようになった姿が確認された。高学年の児童においては、交差とびと二重とびが上手く行えない児童が多く確認された。交差とびが上手く行えない児童は、手首の回転が不十分であるため、なわが上手く回旋せず失敗していることが多かった。そこで、「手首を使ってなわを回してみよう.」という言葉かけを行うとともに、実際に児童の手首を講師が回すことで手首を回す感覚を体験させた。また、最初から手を交差した状態で技を行う練習にも取り組ませた。二重とびが上手く行えない児童はなわを回す速さやリズムが分からず失敗したり、一度はとべるがその後に座り込んだりしてしまうことが多かった。そのため、なわを持たない状態で跳躍し、その間に手を2回叩かせたり、両手に一つずつまとめたなわを持たせて素早く回させたりすることで二重とびのリズムをつかませた。また、二重とびが連続でとぶ事ができない児童には前とびを数回挟んでも良いので止まらずに二重とびを行うように指導を行った。児童からは「二重とびが連続でできた.」、「検定にチャレンジしてくる.」といった声も挙がっていた。高学年の中には、検定カードに示されている技だけではなく、発展した技に興味を示す児童も存在した。そのため、発展した技もいくつか講師が示範した(スイングキック、かえしとび、スーパーサイドクロス、ジェット気流など)。一方で、講師が関わった際にはある程度積極的ななわとびを行うが、話をする中で「疲れた.」、「あんまり技できないし.」というような発言をするなど、なわとびに対して消極的な児童も高学年では確認された。

(3) 長なわタイム

「長なわタイム」では、8の字抜けの動きとコツの説明を最初に行った。説明する内容は「待機する場所」、「入るタイミング」、「つながり方」に視点を絞った。「待機する場所」に関しては、ターナーの真横であることを説明し、「ターナーと肩が組めるぐらいの場所」と表現した。「入るタイミング」に関しては、低学年ではなわ

表2 両学年のチャレンジタイムの記録の変化

グループ	低学年				高学年			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1回目	18	11	3	13	13	29	37	25
2回目	47	51	31	44	51	40	45	53

の音に着目させ、なわの音が鳴った瞬間になわに入ると上手く入ることができると、高学年には、なわが地面に当たる瞬間に入ると上手く入ることができると発達段階で表現を変化させて伝えた。「つながり方」に関しては、前の人と間を空けずに抜けることが大切であると伝え、「列車のようにつながろう。」と表現して、示範した。また、児童が本実践後もなわとびを継続して行うことをねらいとしているため、自分達だけで長なわを行えるように、回し方には自分達に向かってくる「迎えなわ」と自分達から逃げていく「かぶりなわ」が存在し、「かぶりなわ」の方が簡易であると指導した。対象校の児童の実態や時間を考慮し、くぐり抜けるコースについての指導はほとんど行わなかった。ただし、先行研究（上家ほか、2017）において、ラインテープで走り抜けるコースを示す有効性が確認されていた為、ラインテープでコースを示し、コースの上を通ると上手にくぐり抜けられることは伝えた。長なわのグループは両学年ともに異学年が混ざり合う縦割りグループを4つ作成した。練習タイム①では、特に低学年においてなわに入るタイミングに戸惑う児童が多く存在していた。しかしながら、各グループの中から自然発生的に「音を聞いて.」、「今.」、「はい.」、「がんばって.」といった声が挙がっており、教え合いや励まし合いが生じていた。

チャレンジタイム①では、1分間で合計何人がくぐり抜けることができるかを計測し、各グループの記録をホワイトボードに記録していった。児童からは「もっと練習したい.」、「記録をもっと伸ばしたい.」といった声が挙がっており、練習タイム②への強い意欲が感じられた。練習タイム②では、講師が各グループに「待機する場所」および「つながり方」という視点から積極的に関わっていった。「待機する場所」に関しては、低学年児童はなわを抜けたことに満足してしまい、ターナーの真横に待機するのを忘れてしまう様子が見られたが、講師がターナーの横に立ち待機場所を示すことである程度改善された。「つながり方」に関しては両学年ともにはじめは一人が入った後に数回の空転を挟んで、次の児童が入るといった様子が多く見られた。そのため、「列車のようにつながろう.」、「待っている人も間を空けない.」といった言葉かけを行っていくと徐々になわの空転が減少し、連続でなわに入る様子が見られた。また、児童達から「つながって.」、「だんだん連続になってきた.」、「がんばって.」といった声も発生していた。高学年児童の中には、床に示したラインテープを意識して、直線的にくぐり抜ける児童も存在した。そこで、講師がそのような児童の存

表3 なわとびへの継続意欲の変化

	9月	11月	Z値	P値
低学年 (n=42)	3.40±0.86	3.31±1.07	0.45	0.65
高学年 (n=42)	2.67±1.07	2.67±1.10	0.16	0.87

在を認め、その動きを価値付けるとその動きがグループの中に広がっていった。両学年ともに、主に上の学年の児童が下の学年の児童にアドバイスや励ましの言葉をかけており、グループの記録更新を目標に児童同士が積極的に関わり合う姿が確認された。

チャレンジタイム②では、①と同様の内容で計測を行った。スタート前には各グループから「絶対前の記録を超えよう.」、「つながっていこう.」、「声を出していこう.」といった内容の声の確認された。表2に両学年のチャレンジタイムの記録の変化を示す。低学年および高学年の全グループにおいて、記録の向上が確認された。特に低学年の全グループで約30回の記録の向上が確認されており、児童から「練習タイムで、練習をしてがんばったらいっぱい跳べる様になってうれしかった.」という感想が挙がっていた。

結 果

9月と11月におけるなわとびへの継続意欲の平均値を表3に示す。両学年において9月と11月に有意な差は認められなかった。

児童の記述内容については、量的分析によって頻出が確認された語が児童の考えや実態を把握する一助となる可能性から、テキストデータを各品詞に分解して、抽出された語の出現回数を集計する形態素解析を行った。また、今回の実践中で紹介および師範した技である「前跳び」、「後ろとび」、「交差とび」、「あやとび」、「二重とび」、「三重とび」、「八の字とび」、「スイングキック」、「かえしとび」、「スーパーサイドクロス」、「ジェット気流」という語や継続意欲に関連すると考えた「もっと」、「跳びたい」という語が1つの語として抽出されるために強制抽出語として指定し、分析を行った。その結果、記述統計量は低学年の9月では総抽出語数304語（うち分析に使用された語数144語）、抽出語の異なり語数97語（うち分析に使用された語数57語）、出現回数の平均2.44回、出現回数の標準偏差2.88、11月では総抽出語数292語（うち分析に使用された語数125語）、抽出語の異なり語数102語（うち分析に使用された語数57語）、出現回数の平

表4 9月および11月における両学年の記述の頻出抽出語リスト

低学年				高学年			
9月		11月		9月		11月	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
上手	10	もっと	7	出来る	7	もっと	6
跳びたい	9	上手	7	技	5	痛い	5
あやとび	6	出来る	6	好き	5	記録	4
もっと	6	跳べる	5	疲れる	5	技	4
跳べる	6	楽しい	4	上手	4	出来る	4
出来る	5	技	3	練習	4	チャレンジ	3
楽しい	4	練習	3	運動	3	伸ばす	3
練習	4			二重とび	3	跳べる	3
たくさん	3			たくさん	2	練習	3
				もっと	2		
				苦手	2		
				三重とび	2		
				跳びたい	2		
				跳ぶ	2		
				痛い	2		
				連続	2		

均2.19回、出現回数の標準偏差2.36であった。高学年の9月では総抽出語数358語（うち分析に使用された語数160語）、抽出語の異なり語数131語（うち分析に使用された語数80語）、出現回数の平均2.1回、出現回数の標準偏差1.9、11月では総抽出語数305語（うち分析に使用された語数144語）、抽出語の異なり語数112語（うち分析に使用された語数68語）、出現回数の平均2.0回、出現回数の標準偏差2.11であった。

両学年の9月と11月の記述において抽出回数の多い順にリスト化したものを表4に示す。出現回数が平均以下の抽出語は、リストより除外した。低学年の記述では9月および11月ともに「上手」、「もっと」、「跳べる」、「楽しい」、「練習」、「出来る」といった言葉が頻出する言葉として確認された。高学年の記述では、9月および11月ともに「出来る」、「技」、「上手」、「跳ぶ」、「練習」、「もっと」、「痛い」といった言葉が頻出する言葉として確認された。また、両学年ともに11月において最も頻出した語は「もっと」であった。低学年および高学年における9月と11月のなわとびへの継続意欲の理由に関する記述内容を表5、6に示す。

両学年の9月と11月における記述に関する抽出語共起ネットワーク分析の結果を図1、2に示す。低学年においては、9月では「上手」が、11月では「もっと」が中心性の高い語として示された。高学年においては、9月では「出来る」および「練習」が、11月では「もっと」および「練習」が中心性の高い語として示された。

考 察

1. 低学年について

表3より低学年において9月と11月のなわとびへの継

続意欲に有意な差は認められなかった。したがって、低学年児童はある程度なわとびへの継続意欲を維持できたと考えられる。この様な要因として、活動中の講師の関わり方により児童の意欲が喚起されたことが挙げられる。児童が短なわおよび長なわに取り組んでいる際に、講師は実態に合った助言や必要な練習方法の提示を行いながら指導を行っており、講師と関わる中で技能が向上した児童が多く確認された。つまり、児童は単に「できた」と実感するだけではなく、「できた」という結果までの過程について助言や評価を与えられたために、なわとびへの意欲を喚起した可能性が考えられる。また、表4に示した9月における低学年の記述の頻出語に着目すると「上手」、「跳びたい」、「あやとび」、「もっと」、「跳べる」、「出来る」、「楽しい」、「練習」、「たくさん」という語が上位に抽出された。特に「上手」、「跳びたい」という語が多く抽出された要因として、本実践終了直後ということもあり児童の意欲が自身のなわとび技能の向上に向いていたことが予想される。興味深い点として表5に示した9月における「上手」という語が確認された記述内容に着目すると、具体的な技名を記した児童は少なく、ほとんど「上手になりたい」、「上手になりたい」といった漠然とした技能向上に関する内容となっていた。このことから、本実践終了直後の段階では、具体的な技の技能向上や回数の更新という観点よりも、なわとび活動そのものに意欲を見出している児童も存在している可能性が考えられる。講師も「短なわタイム」および「長なわタイム」において、「動きが良くなってきた」、「どんどん上手くなっている」といった肯定的な声掛けを多く行った。その結果、この関わりを児童が見知った大人ではなく、なわとび専門の大人に指導してもらう特別な体験と捉え、なわとび活動全体に楽しさや価値を見出し、

表5 低学年における9月と11月の記述

	9月	11月
児童1	あやとびを長く跳びたいからです	上手になりたいから
児童2	あやとびをがんばりたいからです	なわとびをもっと出来るようになりたいから
児童3	みんなより跳びたいからです	3分間で1000回ぐらいで跳べるようになりたいから。
児童4	たくさんで対決をしたいから	もっと練習をして、対決をしたいから
児童5	ハの字とびを上手になりたい	ドンドン上手になりたいから
児童6	だってあやとびがもうちょっとで跳べそうだから	105回以上跳びたいから
児童7	二重とびが跳びたいから	いっぱい跳べるようになりたいから
児童8	もっと跳べるから練習したいです。	楽しいから
児童9	あやとびを跳びたいから	もっと跳べるようになりたいから
児童10	これからもっともっとできない技を練習して出来るようにしたいです。	もっともっと出来るようになりたいからです。
児童11	あやとびを上手く跳べるようになりたいです。	たくさん練習したら上手になれるから
児童12	上手になりたい	いっぱい跳べたいから
児童13	キレイに跳べるようになりたいから	もっと上手になりたいから
児童14	もっと上手になりたいから	楽しいから
児童15	したい時としたくない時がある	出来ないと大人になったら困るから
児童16	楽しいから	出来るようになりたいから
児童17	疲れるけど楽しいから	あやとび10回、前跳び20回ごえが目標だし、それを上回りたいから
児童18	楽しいから	楽しいから
児童19	時間が無いから	運動だから
児童20	なわとびを上手になりたいから	もっと跳んで自己記録を出したい。
児童21	跳ぶのが好きだから	400回を目指したいから
児童22	もっと上手くなって自分ができないものにも挑戦したいから	なわとびをもっと練習したいから
児童23	楽しいから	最高記録の381回を越えたいから
児童24	たくさん跳べるようになりたいから	みんなと一緒に頑張りたいから
児童25	なわとびをたくさん跳べたらうれしいから	色んな跳び方にチャレンジしたいから
児童26	上手に跳びたいから	上手になりたいから
児童27	100回跳びたい	たくさん跳べるようになりたいから
児童28	上手になって全部のなわとびを跳びたいです。	他の習い事もあるから
児童29	連続でずっと跳びたいから	なし
児童30	もっとやりたいから	がんばりたい
児童31	色々な技が出来るからです	自分になわとびの技がちょっとだけできないのでいろいろな技をやりたいです。
児童32	あやとびやハの字とびが出来るようになりたいから	他のなわとびの技を（特に二重とび）が出来るようになりたいからです。
児童33	色んな跳び方にチャレンジしたいから	上手に跳びたいから
児童34	疲れるから	まあまあ上手になりたいから
児童35	ちょっと跳びたいからです	難しいから
児童36	実はあんまりおもしろくなくて練習してないことがあります。	時間があまりないから
児童37	先生方また来てね	やらない
児童38	遊ぶ時間が無くなるから	楽しくないしめんどくさいから
児童39	上手になりたい	めんどくさい
児童40	難しいから	ない
児童41	練習を6年間続けて上手になりたいからです	めんどくさい
児童42	体力を使うから	疲れるから

なわとびへの意欲をもったとも推察される。また、なわとびの技名に関しては、「あやとび」が唯一抽出されており、図1に示した共起ネットワークから「上手」、「跳びたい」、「跳べる」、「出来る」といった語との関連が確認された。あやとびは「短なわタイム」において、上手く行うことができない児童が多く、跳躍と腕の交差の協調動作の仕方や腕の交差する位置について講師が重点的に指導を行った技であった。この様な講師の関わりもあり、6人の児童（児童1, 2, 6, 9, 11, 32）からあや

とびに関連する記述が確認された可能性がある。さらに、「もっと」という語に着目すると、図1より「出来る」、「練習」という語との関係性が示されているとともに、表5からもっととなわとびに取り組んでいきたい、技能を向上させたいという肯定的な記述との関連（児童8, 10, 14, 22, 30）が確認された。したがって、9月においては本実践の内容が児童のなわとびへの継続意欲に影響をもたらした可能性は高い。

表4に示した11月における低学年の記述の頻出語に着

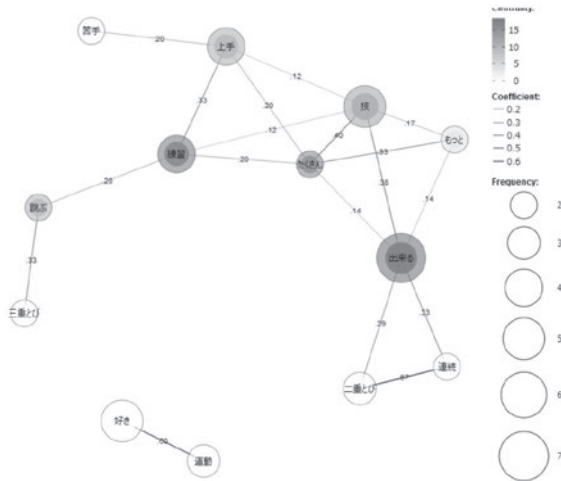
表6 高学年における9月と11月の記述

	9月	11月
児童1	おもしろいから	ランクインしたいから
児童2	3重跳びが跳べるようになりたいし、他にない跳び方を生み出したいから	レッツジャンプ小平っ子で400回以上を跳びたいし、3重とびにも挑戦したいから。
児童3	もっとみんなと絆を深めていきたい	回数をどこまでも増やしたいから
児童4	なわとびはあんまり上手くないから	練習が少し苦手だから
児童5	まだ上があるので練習を続けていきたいと思います。	もっと上手になりたいから
児童6	二重跳びを連続で出来るようになりたいから。	二重とびを続けて20回ぐらい跳べるようになりたいから
児童7	家の中とかでやると怒られるかもしれないから	たくさん跳べるようになりたいから
児童8	まだまだ跳びたいから	もっとなわとびをしたいから
児童9	運動が好きだから	体力づくりになるから
児童10	新しい技が出来るようになりたいから	もっといろいろな技が出来るようになりたいから
児童11	いっぱい練習とかチャレンジをしてみんなと楽しくなわ跳びをやりたいから	色んな跳び方を出来るようにしたいから
児童12	疲れるのがいやだけど、友達に負けたくないから	なわとびの練習で、ペアの人より跳べるようにしたいから
児童13	これからも練習していくとたくさんの技が覚えて上手くなるから	チャレンジして技を増やしたいから
児童14	もっとたくさんの技を知り、出来るようになりたいから	自分の記録を伸ばしたいし、いろいろな技を知りたいから
児童15	三重跳びをしてみたいから	もっと記録を伸ばしたいから
児童16	疲れるから	二人とびをしたいから
児童17	色んな技をやってみみたいから	体力をつけるため
児童18	レッツジャンプ小平っ子があるから	500回目指したいから
児童19	苦手で上手くないから	持久力がつくから
児童20	疲れて引かかってまた1からやりなおしになるから	もっといい記録を出せるかもしれないから
児童21	まだできていない技を出来るようにしたいから	上手になりたいから
児童22	やせるから	記録を伸ばしたいから
児童23	苦手だから頑張りたい	苦手だから
児童24	二重とびをしたいから	時間がある時に少しずつ練習する
児童25	技術向上させたいから	ない
児童26	運動が好きだから	なし
児童27	練習しても上手くならない	チャレンジしても出来ないものではない。
児童28	時間が無いから	ありません
児童29	ないです	腕が痛くなるから
児童30	500回跳びたいから	足が痛くなる
児童31	疲れるから	跳ぶのがきらい
児童32	特にない	ない
児童33	自分から進んでやるほど好きじゃない。	今出来る技のほかは全てできないから
児童34	二重とびが連続で300回ぐらい出来ると嬉しい	なわが当たると嫌い
児童35	できないから。出来るようになっても多分その時は下手になっているから。	片足でしかとべない。疲れる。お腹が痛くなる。
児童36	そもそも好きじゃないし、やっても何の得もないから	そんなに好きでもないのにチャレンジするのは逆にもっと嫌いになるかもしれないから。
児童37	頭が痛くなることがあるから。横腹が痛くなることもあるから。	頭が痛くなるから。
児童38	いつか忘れるから	いやだから
児童39	疲れるし、生活に必要なないから	めんどくさいから
児童40	おもしろくないから	つまらないから
児童41	運動が好きではないから	横腹が痛くなるから
児童42	めんどくさいから	ない

目すると「もっと」、「上手」、「出来る」、「跳べる」、「楽しい」、「跳ぶ」、「技」、「練習」という語が上位に抽出されていた。9月と共通して抽出された語は「上手」、「もっと」、「跳べる」、「楽しい」、「練習」、「出来る」であった。最も抽出数が多かった「上手」および「もっと」という語が確認された記述内容（児童1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 20, 22, 26, 33, 34）に着目すると、自身のなわとび技能の向上や練習機会の増加を願う記述が多く確認されており、なわとび継続への肯定的意識が11月にお

いてもある程度保持されていたと推察される。また、9月においては具体的な回数や回数の更新に関する記述内容はあまり多く認められなかったが、11月においては具体的な目標回数を記述する児童（児童3, 6, 17, 21, 23）が多く確認された。これには、本実践中の「短なわタイム」において多くの児童が検定に挑戦していたことや本実践終了後において、空き時間や体育の時間等に意欲的になわとびに取り組む児童が多く認められたことも関連していると考えられる。加えて、児童のなわとびを

9月



11月

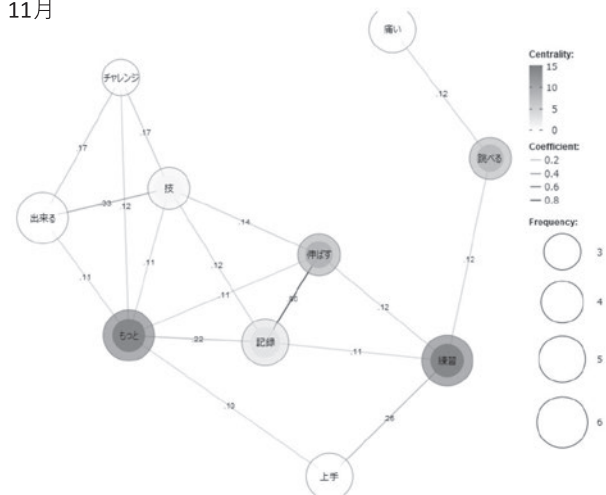


図2 高学年における共起ネットワーク

継続したい理由がなわとびを行いたいから行うという段階から、回数を向上させるといった明確な目標を設定する段階に移行しているためかもしれない。

以上のことから、講師の活動中の関わりもあり、低学年の児童は本実践終了直後から11月までなわとびへの継続意欲をある程度保持していたと推察される。しかしながら、一部の児童の9月および11月における記述内容(児童38, 40, 42)に着目すると、なわとびを継続することに価値を見い出せていなかったり、難しさを感じたりしている内容が確認される。このような児童がどこで躓いてしまったのかといった実態を把握することで、児童の継続意欲をより向上させる可能性があるが、今回の研究で十分に検証することは困難である。そのため、今後の課題としてこのような児童の実態を把握する方法を検討していかなくてはならない。また、児童38は11月において「楽しくないしめんどくさいから。」と記述しているため、なわとびの楽しさを体験させることが重要であると推察される。具体的な対策としては、長なわを通して運動有能館が向上したとされる先行研究(近藤ほか, 2015)を参考に、個人ではなく集団でも楽しめる長なわ活動をより多く取り入れていく方法も検討されるべきである。

2. 高学年について

表3より高学年において9月と11月のなわとびへの継続意欲に有意な差は認められなかった。したがって、高学年児童は低学年児童と同様に、講師の実態に合った助言や必要な練習方法の提示により、なわとびへの意欲が喚起され、ある程度なわとびへの継続意欲を維持できた可能性が考えられる。また、表4に示した9月における高学年の記述の頻出語に着目すると「出来る」、「技」、「好き」、「疲れる」、「上手」、「跳ぶ」、「練習」、「運動」、「二重とび」、「たくさん」、「もっと」、「苦手」、「三重とび」、「痛い」、「連続」という語が上位に抽出された。最も抽出数が多かった「出来る」という語が確認された記述内容(児

童6, 10, 14, 21, 34, 35)に着目すると、ほとんどの記述において技が出来るようになることや技の達成を願う内容であった。このような結果になった要因には本実践中の講師の関わりが関連していると推察される。低学年と比較して高学年には、短なわタイムの中で多くの技を紹介するとともに発展した技に興味を示す児童も存在したので、なわとびカードに示されている以外にもいくつか技を紹介した。そのため、実践直後には様々な技に取り組めることに楽しさを見出して継続意欲をもった児童が存在したと考えられる。一方で、「疲れる」という語が確認された記述内容(児童12, 16, 20, 31, 39)に着目すると、なわとびに対して否定的な内容が多く認められた。本実践中の「短なわタイム」において、講師が関わった際にはある程度積極的になわとびを行うが、話をする中で「疲れた」、「あんまり技できないし」というような発言をするなわとびに対して消極的な児童も高学年では確認されており、このような児童は本実践を通してなわとびへの意欲を高めることが出来なかった可能性がある。黒岩・三代(1991)はなわとびができるようになるためには個人の興味関心や努力だけではなく、環境や他者からの働きかけも重要であると報告している。そのため、今後の対策としては対象校と外部校とが連携を図りなわとびを交えた交流を行っていく方法や、なわとびに取り組む際に教員が積極的に声かけを行ったり、具体的な回数を目標に取り組ませることで成長を実感させたりするなど、児童のなわとびに対する意識を徐々に改善させていく方法を検討していかなくてはならない。また、高学年になってくると技能にも個人差が出てきてしまうため一律の指導で全員が楽しさを感じることは困難になってくると予想される。そのため、長なわによる「チャレンジタイム」の割合を増加し、集団で協力したり回数を向上させたりする経験を多く設けるなど楽しさの単位を個から集団に変化させるように、本実践の単元構成を再検討する必要性も考えられる。

表4に示した11月における高学年の記述の頻出語に着目すると「もっと」、「痛い」、「記録」、「技」、「出来る」、「チャレンジ」、「伸ばす」、「跳べる」、「練習」という語が上位に抽出されていた。最も抽出数が多かった「もっと」という語が確認された記述内容（児童5, 8, 10, 15, 20, 36）に着目すると、ほとんどの記述が技能の向上や記録の達成を願うなわとびに対して肯定的な内容であった。また、低学年と同様に回数や記録の更新に対する記述が多く認められた（児童2, 3, 6, 14, 15, 18, 20, 22）。これは、児童にとって跳べた回数というものが自身の伸びを把握しやすい指標であり、目標回数に向けて努力する機会を設けることは、児童のなわとびへの意欲を継続することに寄与する可能性がある。さらに、9月においては「疲れるから（児童16）」となわとびの継続に対して否定的な記述をしていた児童が、11月には「二人とびをしたいから。」と意識を変容させており、本実践終了後からの学校生活の中で、友達と関わりながらなわとびに取り組むなどの経験を通して意識を変容させた可能性が予想される。一方で「痛い」という語が確認された記述内容（児童29, 30, 35, 37, 41）に着目すると、なわとびに対して否定的な内容や体に不調をきたすといった内容が多く認められた。これらの記述をした児童は9月においても、なわとびに対して肯定的な感情を抱いていないことが多かった。そのため、本実践の内容を精査し一人一人の児童が成功体験を経験しやすい長なわによる「チャレンジタイム」の割合を増加するといった方法を今後検討していかなくてはならない。

以上のことより、講師の活動中の関わりもあり、高学年の児童は本実践終了直後からのなわとびへの継続意欲を11月まである程度保持していたと推察される。一方で、9月の段階でなわとびに対して否定的な感情を抱いている児童が存在しており、単元構成や講師の関わり方といった本実践の内容についての改善を視野に入れなくてはならない。しかしながら、「疲れる。」という記述に関しては、なわとびという活動が全身持久力を高める運動であるという児童の気付きである可能性も考えられる。そのため、今後は「疲れる。」や「痛い。」といった言葉の一面性を捉えるだけではなく、そのような記述をした児童に聞き取り調査などを行い実態を把握していくことで、なわとびへの継続意欲をより高める方法を模索していかなくてはならない。

まとめ

本研究は、筆者らが外部講師となり実施した主になわとびを通した児童の全身持久力向上と運動意欲継続を図る出前授業の指導内容を例示するとともに、実践終了後と約2か月後にアンケート調査を実施して児童のなわとびへの継続意欲の変化を調査することを通し、本実践が児童のなわとびへの意欲の継続に有用であったかを考

察することを目的とした。本実践では、「短なわタイム」および「長なわタイム」を主な内容として行った。「短なわタイム」では、講師は主に練習スペースにいる児童の様子を観察し、課題がある部分に対して技術的な助言を行ったり、適切な動きに対して肯定的な言葉かけを行ったりした。「長なわタイム」では、講師は児童の様子を観察し、グループ全体には待機する場所やつながってなわを抜ける動き、個人に対しては主になわに入るタイミングに関して助言を行った。活動中においては、講師の関わりに反応し両学年ともに積極的に活動する姿が確認された。

なわとびへの継続意欲について9月と11月で比較するとともに、児童の記述について分析を行ったところ、低学年および高学年では、なわとびへの継続意欲は実践終了直後からほぼ変化はなかった。したがって、本実践は児童のなわとびへの継続意欲の維持にある程度有用であったと考えられる。この要因として、専門分野の外部講師によって実態に応じ即時に適切な助言や必要な練習方法が提示され、参加者が技能の上達やその練習過程に達成感を実感できていることが考えられた。また、本実践の単元構成および活動内容の関連も示唆された。

一方で、両学年ともに実践終了段階でなわとびに対して否定的と捉えられる児童の記述も確認された。そのため、今後は単元構成の改善や講師の関わり方の精査、そのような記述をした児童に聞き取り調査などを行いより詳細に実態を把握していくことが今後の課題として考えられる。

引用・参考文献

- 榎木繁男・岡野進・和中信（2005）誰でもできる楽しいなわとび。大修館書店、pp. 120-124.
- 榎木繁男・鈴木孝雄（1982）心拍数による各種スポーツの運動強度となわとびの運動強度との比較。麻布大学教養部研究紀要、15：85-99.
- 藤井洋武（2013）大学体育における外部講師を招いた授業についての一考察：ヨガを体験した学習者の感想文を手がかりに。川崎市立看護短期大学紀要18：21-32.
- 上家卓・吉川博人・秋月茜・黒河あおい・神林勲（2017）小学校通常学級における長なわ指導の実践的研究―「8の字抜け」と「8の字跳び」の指導に関して―。北海道体育学会第57回大会予稿集、p.28.
- 上家卓・吉川博人・黒河あおい・木本理可・神林勲（2016）校舎改築期でのなわとび運動による児童の運動量確保を目指す取り組みについて―その成果と課題に着目して―。北海道体育学会第56回大会予稿集、p.33.
- 近藤和久・周東和好・伊藤政展（2015）中学校の体つくり運動における長なわとび運動が生徒の集団凝集性と運動有能感に及ぼす影響。上越教育大学研究紀要、

34 : 265-274.

- 黒岩秀子・三代恵子（1991）幼児の短縄跳びの習得について．日本保健学会大会研究論文集，44：98-99.
- 水落芳明・松谷和彦（2013）コンビネーションなわとびによる人間関係の向上に関する事例的研究．上越教育大学研究紀要，32：161-168.
- 三村寛一・鈴木武光・島崎仁・入口豊・浦井孝夫・杉山重利（1979）親と子のなわとび運動の運動強度．日本体育学会第30号大会号，p.422.
- 札幌市教育委員会（2019）札幌市「目指せ！なわとびマイベスト」プロジェクト実施要領 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/tokyo2020_suishin_honbu/beyond_mybest/pdf/project36_sapporo.pdf（最終閲覧日2020年1月11日）
- 坂田八千代・山並義孝・中野昭一（1971）体力づくりとしてのなわとび運動．体育学研究15巻5号，p. 227.
- 田中瑛・阪田準夜（2018）幼児の運動能力と外部講師による運動指導．大阪物療大学紀要6：33-37.
- 徳永隆治・木村達志（2001）体づくり運動における長縄跳びの教材価値—心拍数・血圧・自覚的運動強度からみて—．日本体育学会第52号大会号，p.615.
- 吉川博人・上家卓・秋月茜・石澤伸弘・神林勲（2018）「サッポロサタデースクール事業」における小学生を対象としたなわとび教室の活動内容および指導内容に関する一考察．北海道教育大学紀要 教育科学編，68（2）：633-640.

〔令和2年3月30日 受付〕
〔令和3年7月26日 受理〕