

跳び箱を使った運動遊びにおける環境のデザインに関する研究

加納 岳拓*・岡野 昇**

本稿の目的は、環境のデザインに焦点をあて、跳び箱を使った運動遊び（小学校学習指導要領解説、体育科の領域構成、1・2年生、器械・器具を使っての運動遊び）において、「またぎ乗り」「跳び乗り」「またぎ越し」の動きが形成される授業づくりの視点を得ることであった。まず、小学1年生を対象とした跳び箱を使った運動遊びの授業実践を構想実践した。次に、対象授業の記録から子どもの動きの変容が生まれた場面として4件の事例を抽出した。そして、動きの変容の要因を「物的な環境」「事的な環境」から考察した。その結果、物的な環境では、体の投げ出しの「なじみの地平」が生まれるような、安心感があり動きたくなる場の必要性が明らかとなった。それと同時に、事的な環境では、「跳び越し」を分節化した中の一部として「またぎ乗り」「跳び乗り」を捉え、「一試技・二運動以上」で行うのではなく、ひとつのまとまりの運動として捉えて「一試技・一運動」をルールとして提示すること、非循環運動である「またぎ越し」を、循環運動となるような時間的な制約をつくり出すことによって、当該の学習内容に加えて「跳び越し」の動きまで形成されるということが明らかとなった。

キーワード：器械・器具を使った運動遊び、またぎ乗り、跳び乗り、またぎ越し、跳び越し

1. 緒言

本稿で取り扱う「跳び箱を使った運動遊び」とは、小学校学習指導要領解説、体育科の領域構成、1・2年生、器械・器具を使っての運動遊びの一つとして位置づいているものである。跳び箱を使った運動遊びは、小学校中学年以降の跳び箱運動につながる領域として「またぎ乗り・またぎ下り」「跳び乗り・跳び下り」「またぎ越し」が内容として示されている¹⁾。

跳び箱を使った運動遊びの授業づくりや研究の特徴として、大きく三つのことがあげられる。一つ目は、「運動遊び」という名のもとに、子どもたちが意欲的に取り組めるように跳び箱を並べ、テーマパークのような場を設定し活動させることである²⁾。このような授業が行われるのは、低学年の体育学習において、多様な運動を身につけることが目指されていること、加えて、動物の行為の「リソース（資源）」となる、周囲の世界からの「アフォーダンス」³⁾によって動きが生まれることが、低学年の発達段階の特徴とされているからだろう⁴⁾。二つ目は、【助走-踏み切り-第一空中局面-着手-第二空中局面-着地】からなる跳び箱運動を、分節化して提示していることである。例えば、「またぎ乗り・またぎ下り」では、【第一空中局面にかかわる運動の前半の局面（またぎ乗り）→手での移動→第二空中局面にかかわる後半の局面（またぎ下り）】が例示されており⁵⁾、研究でも、跳び箱を使った運動遊びの中でも「跳び下り」に焦点をあてたものがみられている⁶⁾。この運動の提示の背景には、運動が部分の集合であり、個々の運動をつな

ぎ合わせることで、全体の運動材に組み立てられるという運動観をもっていると考えられる⁷⁾。そして三つ目は、「またぎ乗り」「跳び乗り」が、「跳び越し」ための不完全な運動と捉えられているということである⁸⁾。

これまでの実践や研究は、動きの形成や学習内容の捉え方から検討すべきことが三点挙げられる。まず、テーマパークのような場での活動は、目指す動きが抽象化されているために、生理学的な体力要素の向上を目指すことはできても、学習対象に取り上げる動き方の体系を構築することが難しいということである。次に、助走から着地までひとつのまとまりをもった跳び箱運動を、局面を分節化して子どもたちに提示したり、【第二空中局面-着地】にかかわる「跳び下り」を部分的に扱ったりすることによって、跳び箱を使った運動遊びで大切な跳び箱運動と「関連の深い動き」や「基礎的な感覚」⁹⁾である運動のリズムや力動感が薄れてしまうことである。最後に、運動の目的となるはずの「またぎ乗り」「跳び乗り」が「跳び越し」ことの準備段階や失敗として捉えられることは、子どもを運動へ向かいにくくさせてしまう危険性を孕んでいるということである。

以上のことから、跳び箱を使った運動遊びでは、跳び箱運動との関連を考えて「またぐ」「跳ぶ」についての構造分析を行うこと、運動のまとまりが消えないように、学習指導要領解説に記載されている内容の中でも、助走から始まる「またぎ乗り」「跳び乗り」「またぎ越し」を活動の中心とした授業づくりが不可欠と言えよう。また、発達段階を考慮し、言語的な指導によって子どもを「変える」のではなく、周囲からのアフォーダンスによって子どもが「変わる」という立場から授業を構想することが必要だろう。

* 四日市市立内部東小学校

** 三重大学教育学部保健体育講座

ところでアフォーダンスは、用具や空間といった視覚的に捉えることができる「物的な環境」と、ルールや目的など行為の範囲を規定する「事的な環境」の二つに大きく分類される。運動では、物的な環境として、水泳選手やシンクロナイズドスイミング選手にとって水が、「掴む、押す、叩く、蹴る」といった動作を、地面は体操選手が着地する際には「足で掴む」ことをアフォードする。事的な環境としては、ルールが人工的な世界を設定しており、プレーヤーは、その世界を絶対的に承認し、意識的・能動的に行為し合うのである¹⁰⁾。体育授業では、物的な環境は活動の場を指し、事的な環境は活動の枠組みとなる運動課題や活動中のルールと言えよう。

以上のことから本稿では、環境のデザインに焦点を当て、跳び箱を使った運動遊びにおいて、「またぎ乗り」「跳び乗り」「またぎ越し」の動きが形成される授業づくりの視点を得ることを目的とする。

本研究は、以下の三つの手順を踏まえながら進めていくものとする。

第一に、「またぎ乗り」「跳び乗り」「またぎ越し」の動きの形成を目指した跳び箱を使った運動遊びの授業実践（小学1年生対象）を構想し実践する。

第二に、対象の実践を、デジタルビデオカメラ（SONY社製、HDR-CX170）で記録する。記録の中で子どもの動きの変容がみられた特徴的な場面をエピソードとして記述し¹¹⁾、跳び箱を使った運動遊びの学習内容から解釈を行う。

第三に、事例での子どもの動きの変容を整理し、動きの変容の要因を物的な環境・事的な環境から考察し、環境のデザインの視点を提示する。

2. 授業のデザイン

実践する体育授業は、跳び箱を使った運動遊び（小学1年生：30名；2012年6月実施；全3時間）である。

実践における環境のデザインにあたり、金子¹²⁾は、動きの発生のために、動感身体¹³⁾の視点から学習対象に取り上げる動き方の構造分析を行うこと、同時に子どもにとって「居心地のよい場」「動きたくてしょうがない場」をデザインするという必要性を説いている。

まず、跳び箱を使った運動遊びの内容とされている「またぎ乗り」「跳び乗り」「またぎ越し」の動きの構造についてであるが、「またぎ乗り」では、跳び箱に乗ってからも腕によって体を前に移動する動きが例示されている。また、「またぎ越し」の例示とされているタイヤ跳びや馬跳びが、腕を支点とした移動によって越えることができるため、「またぎ」とは、腕を支点とした体重の「移動」を中心としていることが特徴と言えよう。一方、「跳び乗り」では、「トンと両足でジャンプ。パンと

手を着いて、ポンと乗ってみよう。」¹⁴⁾とあるように、「跳ぶ」とは、踏み切りで生まれた前方の「回転」を、着地に向けて着手で後方に切り返すことが特徴の運動と言えよう。

次に、子どもにとって「居心地のよい場」「動きたくなくなる場」について、濱崎¹⁵⁾は、「なじみの地平」¹⁶⁾がないうちに子どもが動きを引き出そうと無理な情況設定をすることによって子どもの動きが委縮してしまうこと、反対に、丸めたマット（ロールマット）の場での活動によって安心感が生まれ、目指す動きが形成されてきたことを事例的に報告している。

以上のことを考え、物的な環境と事的な環境をデザインした。まず物的な環境として、場を図1のようにデザインした。

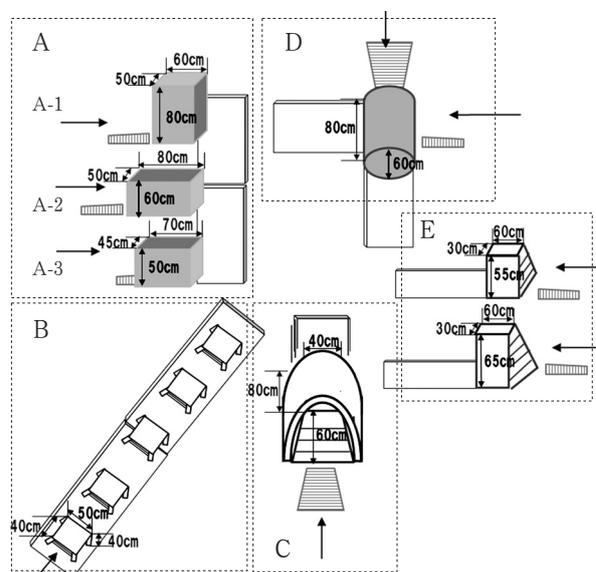


図1 物的な環境のデザイン

本実践では、動きの発生前提である「怖くない」「体をぶつけても痛くない」場になるようにブロックマット（図1-A）やロールマット（図1-D）を使用し、跳び箱にはマットをかけた（図1-C）。

さらに、恐怖感の軽減だけではなく、「またぎ乗り」「跳び乗り」が発生するように、長さがある用具（図1-A-2；A-3；C；D）や高さのある用具（図1-A-1）を使い、自然と「乗る」ことが生まれる場とした。また、「またぎ越し」が生まれることをねらい、長さが短い用具（ポートボール台）を並べ、いくつも越えることができる場を設定した（図1-B）。また、図1-Eは、子どもたちが就学前に体験している場であったために設置した。

この場で、以下の事的な環境をデザインした。まず、それぞれの場に応じた運動課題を設定した。図1-A；C；D；Eには、＜できるだけ遠くに座ろう＞という課題を設定した。初めは、腕での移動によって前に座ろうとする「またぎ乗り」が行われ、そこから、場になじむ

にしたがって、踏み切りの力を着手によって回転する(切り返す)ことで遠くに座ろうとし、「跳び乗り」に変容すると思ったからである。図1-Bでは、課題を<連続で越えてみよう>とし、前方への移動を継続しなければならないような設定とした。

次に、課題に向かうときの活動のルールを跳び箱運動との関連を考えて二つ設定した。一つ目は、跳び箱運動の跳躍が陸上運動のような片足踏み切りによるものではないために、「両足踏み切り・両手着手」にしたことである。二つ目は、「一試技・一運動」で行うことである。「またぎ越し」の動きの例示として、「またぎ乗って」から跳び箱上で手の力による移動し、跳び箱の向こう側に「またぎ降り」すること挙げられている。これは「一試技・二運動以上」で行おうとしているとみることができる。しかし、運動を分節化することは、跳び箱運動としてのまとまりを欠いてしまう恐れがあり、加えて、結果としてモノの向こう側への移動を求めることは、「乗る」ことがあくまで「越える」ための途中経過であることを指しているとも言える。助走から着地までを一つのまとまりとして子どもたちが運動を捉えられること、そして跳び箱運動の準備としてではなく、モノに乗ること自体を味わえるように、ルールとして設定した。

3. 授業の実際

【事例1:「着手してから踏み切る」から

「踏み切ってから着手する」へ】

ユウキは、活発な女の子で運動が好きな子である。しかし単元の始めは、踏み切りに対して躊躇があり、体の投げ出しみられずに着手をしてから踏み切っているような動きであった(図1-B、写真1-③~④)。また、上に座ろうと、踏み切りと着手で体を持ち上げようとはしているものの(写真1-④)、着手は、体を前に移動させるのではなく、勢いを止めるような働きになっている。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

写真1

場になじみ跳躍への恐怖感がなくなっていくにしたがって、様々な場で活動をするようになっていった。第2時では、跳び箱にマットがかけてある場(図1-C)やブロックマットの場(図1-A-1)で活動する中で、踏み切りに入るホップの動きが大きくなっている(写真2-①~④)。挑戦をする高さによって、踏み切る方向に違いはあるが、踏み切りと着手が同時に行われている(写真2-⑥)。着手も踏み切りの勢いを利用して、体を前方へ移動しながら足を振り込むための回転の視点としての働きとなっており、できるだけ遠くに座ろうとする志向性が出てきている(写真2-⑦~⑩)。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

写真2

第2時までは様々な場で活動をしていたが、第3時ではブロックマットが横に倒してある場で、繰り返し跳躍を行っていた。前方へ向かいやすい高さであるためか、体の投げ出しが行われ、踏み切ってから着手を行う跳躍となっている(写真3-③~⑤)。また、着手から着地にかけては、カメラに笑顔を見せるほど余裕があり、体が自然と起き上がりながら、ピタッと着地をしている(写真3-⑥~⑨)。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨

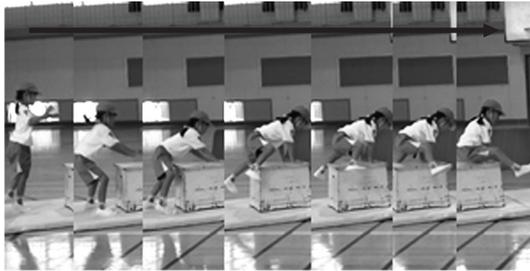
写真3

【事例1】のユウキは、場に対してなじみの地平がない段階では、踏み切る前に着手をし、着手の力を使って体を持ち上げている。この動きは、腕を視点として移動する「またぐ」動作を中心にして台に「乗って」いると言えよう。そこから、着手と踏切が同時になりながら「跳び/乗り」、さらに、着手の働きも踏み切りによって生まれる前方への回転を着手で後方への回転へ切り替える「跳び/越し」に変化していると考えられる。

【事例2：着地と踏み切りを局面融合しようと

することによるつまずき】

ヒナミは、いくつもポートボール台が並んでいる場（図1-B）で活動をし、単元初めは、踏み切りの時間が長く、着手にも勢いがみられないような跳躍であった（写真4-②～④）。上に座るために、着手を台の前方についてはいるものの、不安を持ちながら跳躍に入っていくために、ユウキと同様に、着手によって体を持ち上げてはいるものの、前方への移動が大変少ない跳躍となっている（写真4-⑤～⑦）。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

写真4

第3時には、着手による体の前方への移動ができるようになっており、台を越えることができた。台を越えるときに、体を前方へ移動させ体勢が前傾になった体勢で着地をしているため、一度その場でホップをし体勢を立て直してから（写真5-⑤；⑪）、次の台へ向かっていくように動きとなっている。

今度は、台の間でホップせずに、着地をしただけのまま踏み切るように課題を与えると、初めの2台では、着手から着地にかけて体勢を多少崩し、前傾のまま越えることができていた（写真6-③～④；⑧～⑨）。しかし、体勢が崩れてきていることによって1台目のときのように踏み切ることが難しくなり、3台目に挑んだときには、着手の位置が台の真ん中あたりになっている。その結果、体をねじってなんとか越えることはできたが、4台目に進むことはできなかった（写真6-⑭～⑮）。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩



⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮

写真5



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧



⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮

写真6

【事例2】のヒナミは、腕の力を利用した「またぎ／乗り」から、活動を重ねる中で前方への移動が大きくなり、台を「またぎ／越える」ことができるようになっていた。いくつも台が並ぶ場に対し、一つ越えるたびに、一度ホップをして体勢を立て直して次の台に向かっていった。次にホップすることを制限されることで、これまで非循環運動であったものが循環運動となり、着地と次の踏切を局面融合することが求められるようになった^{注3)}。前方への移動による「またぎ／越し」では、着地時に体が前傾しており、その結果、次の踏み切りをしっかりと行うことができないために、4台目に向かったところで体勢が崩れてしまっていると考えられる。

【事例3：「勢いをつけて越える」と

「回転を調整して越える」ことの往還】

ナオモトは、単元の初めから環境に対して恐怖感を持たず、様々な場に挑戦をしていく子だった。第1時に、長い跳び箱（図1-C）で活動している時も、勢いよく助走・踏み切りに入り、着手後も勢いそのままに腰が上がり、頭が跳び箱に着くほどの跳躍を行っている（写真7）。



写真7

第2時、ブロックマットが縦に置いてある場（図1-A-1）で活動している時、1回目の跳躍では、跳んだ時の感覚を確かめるように、速さを調整して助走・踏み切りに入り、マットを越えて着地をした（写真8）。



写真8

2回目の跳躍では、1回目の跳躍よりも助走のスピードを上げ、一步前のホップの時に手を前に出しながら踏み切りに入っていた(写真9-①~②)。着手でも勢いを切り返すことができず、そのまま腰が上がり、頭が下がった状態で着地をした(写真9-④~⑦)。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

写真9

すぐに助走位置に戻り、1回目の跳躍のようにスピードを落として3回目を跳んでみると、余裕をもって着地をすることはできたが(写真10)、4回目にもう一度助走スピードを上げると、勢いを止めることができず、今度は着手後に大きく体勢を崩し、手が足よりも先に地面に着いてしまうような跳躍となっている(写真11)。



写真10

写真11

5回目の跳躍では、頭から突っ込んでいった時と同じようなスピードで助走を行い、踏み切りに入っていた。踏み切る体勢がこれまでのように前傾ではなく、体を地面に対して垂直に起こした形となり、顔を前方に向けて、腕を突っ張った状態で着手を行っている(写真12-①~②)。着手によって前方の回転にブレーキがかかり、足が大きく振り込まれているために、手が上がり後ろにのけ反るような形で着地した(写真12-③~⑥)。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥

写真12

そして、6回目の跳躍では、これまでの5回での感覚を基にしながら、勢いある助走の中でも、踏み切りの方向や着手によって前方から後方への回転に調整することによって体勢を安定させ、余裕をもって着地をした(写真13)。



写真13

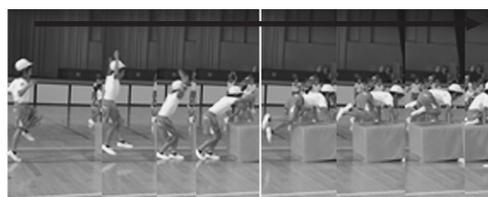
【事例3】のナオモトは、環境に対して思い切りのよい跳躍を行っていた。そのようなナオモトも、ブロックマットが縦に置いてある場(図1-C)で初めて跳ぶときには、場の感触を確かめるように一度跳んでいる。

1回目で「跳び/越す」ことができたが、助走の勢いや空中での感覚に納得がいかなかったのか、助走に勢いをつけた跳躍に変化している。助走のスピードを落とさず、踏み切って体を投げ出し、そのまま前方への移動を中心とした着手による「またぎ/越し」では、思った通りに足で着地できず、助走のスピードを再び落として跳躍を行う(3回目)。4回目に、もう一度勢いよく跳躍をすると、2回目と同じように足で着地をすることができなかった。しかし、今度は、助走のスピードは弱めず、踏み切りの方向をかえ、着手を手で突っ張るように行い、回転の方向を変える「跳び/越し」によって、安定した着地を目指したとみることができよう。

【事例4:「遠くに手を着いて上に乗る」から

「足を振り込んで遠くへ乗る」へ】

カズキは、活動の多くの時間をブロックマットが横に置いてある場(図1-A-3)で行っていた。初めは、そっと着手し、着手してから体を持ち上げて座ろうとしていた。第2時では、活動を重ねるにつれて、遠くに着手しようと手を大きく上げて踏み切りの準備するようになり、手を下すと同時に踏み切るというような動きに変化している(写真14-②~⑤)。着手するとそのまま手の手前に正座をした(写真14-⑥~⑧)。



① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧

写真14

第3時には、座り方にも変化が生まれる。これまで踏み切りから座るまで閉じていた足を踏み切り後に開き、手の横を通り前に振り込んでいっている（写真15-③～⑤）。着手をした場所にまでお尻が移動し、手を放しながら座るようになっていく（写真15-⑥～⑦）。

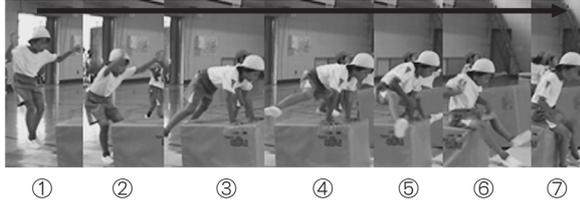


写真15

【事例4】のカズキは、初めは手を大きく上げ、遠くに手を着こうという志向で跳躍し、遠くに座ろうとしている。遠くに手を着き、肩を前に出しながらその手に向かって、体を平行に移動させて「またぎ/乗って」いる。そこから、より遠くに座るために、肩を支点としながら足の振り込みによる回転によって「跳び/乗ろう」としているともみることができよう。

4. 授業の考察

4つの事例を、「運動の結果【乗る—越える】軸」と「運動の過程【またぐ（移動）—跳ぶ（回転）】軸」の2軸でみると、図2のように動きの変容を整理できる。

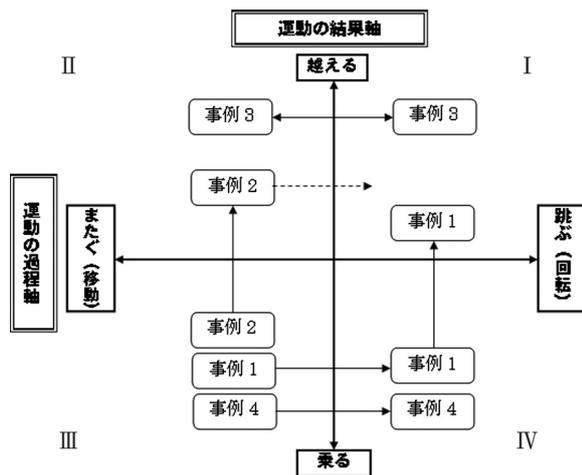


図2 運動の結果・過程からみる動きの変容

【事例1】のユウキは、「またぎ乗り」から「跳び乗り」へ、そして「跳び越し」へ変容し、【事例2】のヒナミは、「またぎ乗り」から「またぎ越し」へ移り変わっているとみることができよう。また、ヒナミのつまずきは、着手から上体を起こしながら着地することによって、解決され、「跳び越し」に変容する可能性のあるつまず

きと考えられるため点線で表した。【事例3】のナオモトは、「跳び越し」と「またぎ越し」を行き来している姿であり、【事例4】のカズキは、「またぎ乗り」から「跳び乗り」に変容している姿とみることができるのである。

まだ、「両足踏み切り・両手着手」に対してなじみの地平が薄い小学校低学年の子どもたちは、器械に身体接触部分の多く「またぎ乗り」から運動が発生する可能性が高い（【事例1】【事例2】【事例4】）。そこから、子どもたちが体を投げ出すといった変化が現れたのは、なじみの地平が生まれるような安心感があり、動きたくなる物的な環境であったからだろう。

また、【事例1】【事例4】のような変容が現れたのは、物的な環境に併せて、「またぎ乗り」「跳び乗り」を、跳び箱運動の動きを分節化した一部の運動とし、モノを越えるための途中経過として捉えて、長さのある場で、「一試技・二運動以上」の運動課題を与えるのではなく、「一試技・一運動」という事的な環境を与え、助走から着地までを運動をひとつのまとまりとして行い、「またぎ乗り」「跳び乗り」遊びを味わっていたからだろう。

さらには、このような事的な環境のデザインによって、「またぎ乗り：第Ⅲ象限」、「跳び乗り：第Ⅳ象限」、そして「またぎ越し：第Ⅱ象限」だけではなく、【事例1】【事例3】のように当該の学習内容を越えた「跳び越し：第Ⅰ象限」¹⁸⁾の世界まで子どもを引き上げることができると考えられる。さらには、【事例2】のように、非循環運動である「またぎ越し」を時間的な制約が生まれる循環運動にすることも、「跳び越し」の世界を味わえる可能性を示していると言えよう。

また、【事例3】のように、一度「跳び越し」の世界に入っている子どもに対しては、環境を変化させ（この事例では自ら行った）、「またぎ越し」や「跳び乗り」の世界に戻すことで、より質の高い「跳び越し」の世界を味わおうという志向性が生まれていくことも考えられる。

5. 結語

本稿の目的は、環境のデザインに焦点をあて、跳び箱を使った運動遊びにおいて、「またぎ乗り」「跳び乗り」「またぎ越し」の動きが形成される授業づくりの視点を得ることであった。その結果、物的な環境として、体の投げ出しのなじみの地平が生まれるような、安心感があり動きたくなる場の必要性が明らかとなった。それと同時に、事的な環境では、「跳び越し」を分節化した中の一部として「またぎ乗り」「跳び乗り」を捉え、「一試技・二運動以上」で行うのではなく、ひとつのまとまりの運動として捉えて「一試技・一運動」をルールとして提示すること、非循環運動である「またぎ越し」を循環運動

として時間的な制約をつくり出すことが、当該の学習内容に加えて「跳び越し」の動きまで形成されるということが明らかとなった。

注

注1 金子¹³⁾は、外部視点から客観的に観察する身体ではなく、「どう動きたいのか」「どう動くべきか」「どう動けるのか」といった動きつつある感じを今ここで引き受けている身体を「動感身体」としている。

注2 金子¹⁶⁾は、その運動世界を感情的に忌避しないというかたちで、受動的に運動感覚的共感が生じている状態を「なじみの地平」としている。

注3 マイネル¹⁷⁾は、運動を、一回だけ経過する完結した運動の非循環運動と同種の運動が繰り返される循環運動の二つに分けている。循環運動では、終末局面と次の準備局面が〈中間局面〉と呼ばれる一つの局面に融合されて成立するとし、この現象を局面融合と呼んでいる。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省, 小学校学習指導要領解説体育編 (東洋館出版社), pp. 27-29, 2008
- 2) 榎山 聡, 乗り越え遊び, 松田恵示・山本俊彦編「かかわり」を大切にした小学校体育の365日 (教育出版), pp. 90-91, 2001
- 3) ギブソン J. J.; 古崎 敬・古崎愛子・辻 敬一郎・村瀬旻共訳, 生態学的視覚論 (サイエンス社), 1985
- 4) 松田恵示・島崎 仁, 児童の発達観と小学校低学年体育科カリキュラムのあり方に関する基礎的研究, 体育科教育学研究 14 (1), pp. 25-36, 1997
- 5) 文部科学省, 教師用指導資料 小学校体育 (運動領域) まるわかりハンドブック 低学年 (第1学年及び第2学年) (文部科学省), pp. 22-23, 2010
- 6) 小倉大二・平田哲史, 活動の場のアフォーダンスによる動きを広げる学習展開 — 器械・器具を使っでの運動遊び「とびおりあそび」における活動の場の工夫, 福岡教育大学紀要 第5分冊 芸術・保健体育・家政科編 58, pp. 107-118, 2009
- 7) マイネル; 金子明友訳, スポーツ運動学 (大修館書店), p. 24, 1981
- 8) 濱崎裕介, 運動指導における学習者の動きの解釈と指導手順の構成 — 跳び箱運動における開脚とびの指導を事例として —, スポーツ教育学研究 30 (2), pp. 1-10, 2011
- 9) 文部科学省, 前掲書 1), p. 15, 2008
- 10) 日下裕弘・野崎武司, スポーツ身体論序説 — ひとつの8社会的分析枠組みの提示と若干の考察 —, スポーツ社会学研究 12, pp. 15-24, 2004
- 11) 鯨岡 峻, エピソード記述入門 (東京大学出版社), 2005
- 12) 金子明友, 身体知の形成 (上) (明和出版), pp. 198-199, 2005
- 13) 金子明友, 前掲書 12), p. 219, 2005
- 14) 文部科学省, 前掲書 5), p. 22, 2010
- 15) 濱崎裕介, 前掲書 8), pp. 1-10, 2011
- 16) 金子明友, わぎの伝承 (明和出版), p. 418, 2002
- 17) マイネル, 前掲書 7), p. 156-165, 1981
- 18) 文部科学省, 前掲書 1), pp. 43-46, 2008