

[体育・保健体育・学校ヘルスケア]

遊びの教育的価値を体育授業に生かす試み

田邊 輝明*

1 はじめに

私の今までの体育授業を振り返ってみると、「マット運動は達成型の運動」「短距離走は競争型の運動」というように、運動を固定的に捉え、価値を押しつけた授業を展開することが多かった。また、課題解決学習としてのめあて学習を進める中で、問題を解決（「できたか」「達成したか」）したかということに終始し、技能や知識を合理的に獲得させることに主眼をおいて指導することも多かった。そこには、本来の問題を解決するために行きつ戻りつするというプロセスを許容することはほとんどなされていなかった。子どもから見た運動の価値を無視した指導であったといわざるを得ない。では、運動に向かう子どもたちは一体何を体育授業の中で価値づけているのであろうか。

以前、参観した授業の中で次のような子どもの姿が観察された。ハンドベースボールの走塁の場面では、まるで鬼ごっこに興じているかのように「追う―追われる」ことを楽しんでいる姿、相手のタッチを身を翻してよけることに嬉々とする姿、得点できるかできないかのギリギリの局面のスリルを味わっている姿が見られた。

また、中学校での走り幅跳びの授業では、川跳びに見立ててマットの位置を狭めたり離したりしながら、たどり着くかつかないかのギリギリのところに身をおきながら跳ぶことを純粋に楽しむ姿、自分の目標が達成されるまで繰り返し運動に取り組む姿が見られた。

以上のような姿は、子どもたちが、休み時間に遊び場で仲間と一緒に夢中になって遊んでいる姿と相通じるものがあるように思える。アウトになっても笑顔であるし、できないことに卑屈になってはいない。そこでは、「思い通りにならないものを思い通りにしようとして夢中になる」や「意のままにならないことを逆に喜んでいる」や「外見では遊んでいるように見えるが、何か外からの働きかけに遊ばされているのではないかと思われる」など矛盾を孕んだような不可思議な世界に出会うことがある。

それ故、休み時間における運動遊びの実相を明らかにし、その教育的価値を体育授業に生かしていくことが、子どもの内なる運動欲求やからだを動かす意識を高めていくことにつながるのではないだろうか。

このことは、現在問題とされている運動する者としていない者という二極化の問題、運動する者であってもトータルな身体能力を身につけていない子どもが少なくないという現実、体力低下の問題に対しても新たな視点を与えることにつながるものと考えられる。

2 主題設定の理由

(1) 遊びと教育

ホイジンガは、著書『ホモ・ルーデンス』¹⁾において、人間を「遊ぶ人」として捉えることを提唱している。また、以前から、子どもそのものとしての遊びの世界を認め、教育の中に遊びを取り入れようとする試みは、様々に展開されてきた。今日の主体的な学びの実現を図るという立場に立つならば、学びの強制からの開放という遊び論の系譜は重要な視座をなすものである。なぜなら、遊びは子どもの興味・関心・意欲を基底として、子どもが自ら探求の世界を楽しみ、その成果を創造的・発展的に生活に生かしていく能力や態度の育成へとつながっていくからである。

しかし、私の今までの経験から、今日の楽しさを重視した「遊び」による授業を吟味すると、齋木²⁾が言うように、授業が必ずしも「遊び」になっていないという事実が浮き彫りになってくる。教師の遊びに対する曖昧さが、子どもの活動を規制し、楽しさの押し売りや遊びの形式的なものだけを追ってしまっている事実を否定することはできない。

山田敏は、著書『遊び論研究』³⁾の中で、「遊んでいるかは、遊んでいると見える本人のその時その場における意識や心理状態によって判断しなければならない。」と述べている。このことから、子どもたちが「遊んでいる」という

* 魚沼市立堀之内小学校

現実を明らかにするためには、子どもの志向性に視点をあてながら、遊びの世界では何が起きているのかを明らかにしていく必要がある。

(2) 遊びと体育

小学校学習指導要領では、低学年の基本の運動の運動各種に「〇〇運動遊び」という表現が使われている。これは、子どもたちが易しい運動に出会い、伸び伸びと体を動かす楽しさや心地よさを味わう遊びであることを強調しているものである。まさしく、「心と体を一体としてとらえる」ことをめざしていると言えよう。

しかし、現実を見てみると、運動の楽しさを経験することだけが学習のねらいとなり、学習内容や方法を問わないで、楽しい活動を追い求めることに終始した放任の体育授業が展開されたり、身体技能の獲得活動を授業の中でタスク（評価される課題）として強いてきたりする例が多く見られる。そこには、「遊び」がもつ、「できるかな。どうか。な。」といった葛藤場面や「できないからこそやってみよう。」とする意志の発動は生まれにくい。

例えば、雲梯登りは、ただの運動であるが、仲間がいて上まで競争しようと言ったとたんに、それは、「面白い運動」に変わる。そして、同時にこれまで「ただのモノ」でしかなかった雲梯が、急に「競争のコース」に変わってしまうのである。このように、「遊び」は、自己と他者とモノという3つが特殊なかかわりをつくることで立ち現れてくるのである。遊びの教育的価値を生かした体育授業を展開していくためには、このかかわり事情に目を向けていく必要性を感じずにはおれない。

(3) 子どもと遊び

本校の子どもたちを見てみると、明るく、活動的な子どもが多い。休み時間などは、グラウンドや体育館で遊ぶ子どもが多いが、運動種目が固定的であったり、うまく友だちとのかかわりが作れず、トラブルを起こすことが少なくない。

子どもと遊びとの関係に目を向けてみると、「運動のアナログン」が存在するように、「人間関係のアナログン」と呼ぶべき意味深い類似の経験が存在するのではないかとされている⁴⁾。子どもは人と人とのかかわり方を大人の働きかけによって学ぶこともあるが、遊びの中の自発的で直接的な経験によって身をもって学ぶことが多い。さまざまな競争や共同の経験を通して、トラブルの発生と解決の仕方を学び、仲間の気持ちを感じとり、柔軟な人と人とのかかわり方を身に付ける。また、運動遊びにおいて共通の目標実現に向かって心を一つにして努力し、みんなで課題を達成する経験から大きな感動を味わう。逆に言えば、集団で努力した結果、不達成の経験から痛みを分かち合い、相手を思いやる中で、人と人とかかわり合うことの素晴らしさを体験する。このような経験の宝庫が運動遊びの中には存在する。

今日の学校問題に関連して、心の教育や豊かな人間性に向けた教育の必要性が叫ばれている。このような教育は、学校教育全体の課題であるが、とりわけ運動遊びを基盤とする体育学習により大きな可能性を認める必要がある。

3 研究の目的

今日の主体的な学びの実現を図る上で、遊びを教育に生かそうとする試みは様々に展開されてきたが、実際には、授業が必ずしも「遊び」になっていないという事実が存在する。そこで、本研究では、子どもたちの休み時間の場面から、「遊んでいる」という現象を子どもの志向性を軸として取り出していく。その上で、「遊び」のもつ教育的価値を生かした体育授業を行い、その可能性を検証していくことを目的とする。

4 研究の内容と方法

本研究は、休み時間における子どもたちの運動遊びの観察と分析、そして、その分析から得られた「遊び」の教育的価値を展開の構想に取り入れた授業（第6学年「器械運動」跳び箱運動）を行い、研究目的の達成を図る。

(1) 場面分析的手法を用いた休み時間の運動遊びの観察

場面分析的な手法とは、運動遊びが積極的にみられる休み時間の場面について、遊んでいる子どもたちが、周りとのようにかかわっているか、そこにどのような触手を伸ばしているかを観て取ろうとする方法である。具体的な観察の視点としては、①何を考え（認識）②何を感じ（感性）③何をしようとしているか（意図）の3つである。

(2) 現象学的アプローチを用いた休み時間の運動遊びの分析

記述された現象について意味解釈を行う。つまり、その現象の成立事情・根拠を問うことである。本研究が目的とする、子どもの運動遊びの場の「遊んでいる」という事情を明らかにするためには、その現象から子どもの内面の状況や意識を外界とのかかわりにおいて捉えることが必要となってくる。最終的には、子どもは遊びを通して何を価値

づけているのかということ洞察する。

(3) 遊びの教育的価値を生かした体育授業の実践と可能性の検証

休み時間の運動遊びの観察・分析から得られた教育的価値を取り入れた授業展開を構想し、実践を行う。また、可能性を検証するために、できる限り子どもの〈いま〉に身を委ねながら、教師は専門性を持ちつつ、活動の共有者（ファシリテーター）として参加し、子どもたちの運動への価値付けを共感的に読み取っていく。また、学習カードの記述なども判断材料の一つとしながら、よりよい体育授業に必要な条件を明らかにしていく。

5 研究の実際

(1) 休み時間の運動遊びの観察と分析・考察

① 砂場での川跳び遊びの観察から（2年生 A児）

ア 観察の記述

2年生5名が、砂場で川跳びのような遊びを行っている。はじめは、砂にラインを引いて、それを越えるように跳んでいる。その後、跳び越えるごとにラインの幅が広がる。「これを跳び越えられなかったらワニに食べられるぞ。」と言いながら遊んでいる。次に、近くにあったミニパイロンを並べ、跳び越えようと試みている。

イ 抽出の場面の分析

A児は、砂場にラインが引かれたり、幅が広がったりすると、「川だ。」「あー、だめ」と叫びながら、落ち着かない様子である。跳び越すことができると、「できる。できる。」とつぶやいている。この場面において、A児は、ラインや川幅を日常の生活場面の溝や小川を跳び越すことと同一化している。この肉眼で見える世界と違う「虚構性」に身をおくことが、「跳びたい」という志向を高め、落ち着かないという心が揺さぶられた行為を生み出したと推測される。さらに幅が広がると、つぶやくという行為が現れてくる。この行為からA児がライン幅を跳び越えるモノと対象化し、跳び越すことができるか自問している様子が伺える。「対象化」というかわりが生じたからこそ、自己を深く見詰め、「できるできる。」という自分を奮い立たせるようなつぶやきが表れ、跳ぼうとする意欲を引き出したといえる。

次に、ミニパイロンが並ぶと、「最悪だ。」といいながら、目は真剣、そわそわ身体を動かしている。跳び越すことができると「やった。よし。」と叫びガッツポーズをみせる。また、「食べられなくてよかった。」と言いながらスキップで戻ってくる。やさしい場から難しい場へと変化する度に一喜一憂しながら場とかかわりをもっている。幅だけでなく高さの要因が加わったことにより、「果たして跳び越えられるのか。」という新たな問題が生まれ、このことが緊張感を高めていると言える。ホイジンガは、「緊張こそは不確実であること」と述べているが、A児の様相から、不確実だからこそ挑戦したいという意志の発動が促されていると読み取れる。

このような緊張の中に身をおいたからこそ、跳び越した時、喜びの爆発ともいえるガッツポーズやスキップして戻ってくるという行為が引き出されたと考えられる。シュミッツは、「跳ぶという活動は喜びと深く結びついている。…身体が跳び上がりながら、喜びの持ち上げる力によっていわば上に向かって解き放たれるのである」⁵⁾と述べている。このことから、ガッツポーズをとる・スキップするには緊張からの「解放」という意味を見出すことができる。

また、A児の様子から、落ちたらワニに食べられるという虚構の世界に浸り込みながら、遊びに没入していたことが伺える。このことを矢野は、「溶解体験」と呼び、この遊びの世界に深く没入するとき、私たちは日常の生活以上に快活で自由になることができると述べている⁶⁾。夢中になっていたからこそ、助走・踏み切り・着地など運動を分節化せず跳び越すことを一連の流れとして捉え、頭・心・身体が三位一体となった形で跳び越すことに没頭できたのではないだろうか。このことが、うまく跳び越せた後のガッツポーズやスキップという行為を表出させたといえる。

② グラウンドでの集団ダッシュ遊びの観察から（3年生 B児）

ア 観察の記述

グラウンドには、体力テストのソフトボール投げのラインが1mごとに引かれている。また、10m間隔で、数字が表示されている。3年生の子ども4名が50mの表示から0mの表示まで競走をはじめた。0m地点まで、走ってくると再度50mのラインに向かって走る。4名はこの競走を3回繰り返した。すると、この競走の動きに対して身を乗り出して見ていたB児が、「おもしろそう。私も入れて。」と申し出る。その後、9名の子どもが一緒になり手をつなぎながら50m走る遊びをはじめた。一様に笑顔である。

イ 抽出の場面の分析

4名の子どもたちは、ソフトボール投げのラインやm表示、仲間の存在に働きかけられるかのように競走をはじめ

た。競走をはじめたことで、それまでただのモノでしかなかったラインが競争のコースという意味をもつようになった。

また、B児は、仲間が競走しはじめると、その動きに働きかけられるかのようにからだを乗り出し、目の前を行ったり来たりする仲間の動きを追っている。佐伯は、「子どもほど人の情動や行為に共鳴・共振しやすい傾向を強くもっている。…また、「場面」も独自の周波数を持っていて、それに共振すると快の情動の共有がおこる⁷⁾」と述べている。

B児は、手つなぎ50m走の中では、両脇の仲間につなげられながらも、「これ楽しい。」と笑顔で叫びながら走っている。まさにこの場面において、グループで一緒に走るという一体感が、仲間の存在を認め、夢中情況を生みだし、からだ全体でかかわりを結ぶというB児の姿を生み出したといえよう。

③ 考察

休み時間の運動遊びの観察・分析から、次のような遊びの教育的価値が見出されるのではないか。

ア 相互性

運動遊びの場では、遊びは始める瞬間に、子どもは遊ぶ者となるのだし、それと同時に遊びの世界が現れ出てくる。子どもと遊びの世界とは、互いに分かれぬ渾然一体の中で実現され、相互にかかわり合いながら遊びの世界が生成されていく。子どもと外界との間に「共に在る」という関係が生まれているからこそ、遊びの世界が存在するのである。

また、遊ぶのは遊び手である子どもだとしても、子どもが主体となって遊びの世界を取り仕切るというより、むしろ、相手依存が強く、遊ばされているのではないかと捉えられる場合が実に多い。今回の観察では、虚構性に浸り込んでいる場面や仲間と一体化している場面がこれにあたる。自ら創り出しているはずの世界にすっかりはまりこみ、夢中になり、完全に統御される中で、はじめて遊びが実現していると考えることができる。

これらのことから、子どもが意欲的に運動に親しむことについて考える場合、子どもの側から積極的に「働きかける」ということのみに着目することなく、「働きかける—働きかけられる」という相互性に着目点をシフトする必要がある。このことが、より深い子ども理解に繋がり、体育授業の新たな授業展開を提案できるものと考えられる。

イ 遊びの世界における二重の自由性

さらに、遊びの世界を洞察していくと、二重の自由性が内在するのではないかと考えられる。

一つ目は、「行為の自由性」である。遊びは、私たちが夢中、没頭させてしまう本質をもっている。西村は、「遊びがあるとは、一方で遊びが生じる余地と、他方で、この余地の内部であてどなくゆれ動く、往還の反復の振り、すなわち、現象ないし行動がとる遊びという様態とが存在することである。」⁸⁾と述べている。西村のいう「現象ないし行動がとる遊びという様態」とは、抽出場面而言えば、虚構の世界に浸りながら何回もラインを跳び越す遊びに没頭している、いわば夢中、没頭している情況と言い換えることができる。また、「遊びが生じる余地」とは、遊びとしてのゆとりがあり、摩擦が生じないようにしていることや夢中、没頭という情況と覚めている情況を行ったりきたりできるということ、抽出場面では、対象化や緊張からの解放、共振といった行為に至る前奏でもある志向性がこれにあたる考えられる。そして、この「遊びの生じる余地」は、遊びの本性とされているゆきつもどりつゆれ動くという遊動現象、往還の動きと重ね合わせてみることができ、ここでの揺れ幅の大きさが子どもたちの行為を継続させる原動力となっている。

二つ目は、「行為の中の自由性」である。行為においては、共時的に「緊張—解放」「自由—不自由」「安定—不安定」などの両義の意味が動的な揺れを伴いながら内在している。これは「行為の自由性」とは質の異なるものであり、ここでは「行為の中の自由性」と呼ぶことにする。運動遊びの場の実相から、子どもたちは、遊びながらも、自分たちで、もっと楽しく遊べないかと絶えず探索行動を行っている。川跳び遊びの中のライン幅を広げる、高さの要因を加える、集団ダッシュ遊びの走る人数を増やす、手をつないで走るなどはそのいい例で、大人は、一定レベルに達すると「できたから終わり。」と考えがちだが、子どもは一つの行為に満足すると、さらに難しい課題や新しい課題を志向しようとする。子どもたちの世界には終わりはなく、常に感性を覚醒させながら自己に挑戦し、新しい自分を作り上げるといって自己創造へベクトルが向いている。ここにもまた、子どもたちの湧き出るようなエネルギーを感じずにはおれない。

(2) 遊びの教育的価値を取り入れた体育授業（器械運動「跳び箱運動」）の実践（全6時間）

① 単元の構想

単元の始めに今までの跳び箱運動の経験を問うたところ、技の名前や何段跳べたと答える子どもがほとんどであっ

た。中には、跳び箱の上で回る感覚が面白いと答えた子どもがいたが、少数（8/65名）であった。このことから、今までの跳び箱運動では、技の上達や新しい技の獲得を目的とした達成型の特性に立った授業が展開されてきたことが伺える。

時	1	2	3	4	5	6
学習時間	○オリエンテーション ・運動感覚遊び ・教師提示の場で活動	○準備運動・運動感覚遊び（馬跳び、ステージジャンプなど）				○跳び箱ワンダーランド ・場の組み替え → 高さ・置き方 ・仲間との協働 ・仲間との交流 ・振り返り → 心地よい感覚 → 場の修正、楽しみ方の工夫
		○気持ちいい動き発見 ・跳び方・心地よい感覚 ・仲間との交流	○気持ちいい動き紹介 ・追体験・振り返り			

そこで、本単元では、跳び箱運動に繋がる運動感覚遊びを意図的に取り入れながら、休み時間の運動遊びの観察・分析から得られた遊びの教育的価値（「相互性」「自由性」）を子どもたち自らが体得できるような展開の工夫を行った。具体的には、2, 3時間目では教師の提示した場において「気持ちのいい動き発見・動き紹介」、後半の4, 5, 6時間目では、「跳び箱ワンダーランド」という2つのステージの活動を行うこととした。その中で、子どもたちが、跳び箱やロイター板などのモノや仲間、自己とのかかわりを深めながら、跳び箱運動の面白さを見出し、子どもたち自身が運動の価値を発見できるような学習展開の工夫を行った。

② 子どもたちの学びの様相

ア 気持ちのいい動き発見・気持ちのいい動き紹介

2時間目、3時間目は、子どもたち一人一人が教師の提示した6つの場において「気持ちのいい動き」を発見し、紹介し合う活動を行った。C児は、1時間目に跳び箱運動への取組が消極的な子どもであったが、仲間から促されながら、ステージ上の跳び箱の場へ移動した。はじめは、恐る恐る正面を向いて下りただけであったが、何回か同じ動きを繰り返しているうちに、跳び箱を踏み切って跳び下りることができるようになる。表情が和らぎ、笑顔も見られるようになった。さらに何回か跳び下りると、今度は自ら後ろ向きになり、跳び下りはじめた。跳び下りた感じはどうかと問かけると、「怖いけれど、面白い。」という答えが返ってきた。次の時間、C児は、同じ場に居合わせた仲間が回転しながら下りるのを見て、同じ跳び下り方をしようと試みていた。

また、跳び箱の縦・横両方向から跳び越すことができる場では、仲間が跳び終えると間髪入れず、助走に入り、連続して開脚跳びをする動きがでてきた。この動きは、自然発生的なものであり、教師が指示したものではない。その中の一人D児は、授業後、右のような感想を学習カードに記述していた。「どんどん合わせたくなっている自分がある」という記述から、仲間へ働きかけられながら運動に取り組んだことが伺える。また、その中に身をおくことで、からだの浮く感じや落ちる感じ、回る感じなど、「できる・できない」ではない、心地よい感覚を面白さと捉え、味わっていることが伺える。

【学習カードの記述から】

私は最初跳び箱は他の体育授業より好きではありませんでした。列に並んで一人ずつ跳ぶのがいやでした。でも、今年はずがいます。友だちと連続跳びに挑戦しました。連続跳びは、息が切れても、どんどん合わせたくなっている自分がありました。また、跳んだ時のからだのフワッとした感じや落ちる時、回っている時の楽しさなどたくさん発見がありました。

イ 跳び箱ワンダーランド

単元の後半は、「跳び箱ワンダーランドを創って楽しもう」というテーマで学習を展開した。「ワンダーランド＝ワクワクする場」とし、前時までの経験を生かしながら、仲間と運動を創り上げていく中で、教師提示の場を組み替えていくように促した。その際、教師はファシリテーターとして、子どもたちと活動を共有すると共に、自分たちの思いが場づくりに生かされているかを専門的な立場で支援することとした。



写真1 場を作り替えスリルを味わう

2つの跳び箱を連結した場では、グループ内で跳び越すことを通して、高さを調整したり、写真1のように跳び箱の間隔を広げた場に組み替えていった。また、はじめは開脚跳びで跳び越していたが、難しい技に挑戦したいという願いから台上前転で取り組む子どももでてきた。E児は、「親子跳び箱の間をあけて台上前転すると、落ちる時の感じとマットにパッと着くときがドキドキして楽しい。」と話してくれた。

また、他のグループでは、跳び箱2台とロイター板2枚を使い、縦に連続跳びができる場をつくり、「スピードを落とさずに2台連続で跳び越すのが面白いので挑戦してみてください。」と仲間を紹介した。それぞれの場において、

子どもたちは仲間と試行錯誤しながら跳び箱運動の面白さを追求していた。

③ 考察

子どもたちの学びの様相から、遊びの教育的価値を授業に取り入れることによって、主体的な学びの実現が図られた。

まず、「働きかけられる」という相互性に着目してみると、仲間の存在が行為の後押しを可能にしたり、場のもつ力が「怖いけれどやってみよう」という心の揺れ動き生み出したり、連続跳びに見られるグループリズムが子どもたちを運動に引き込み、そして、夢中になって跳び箱を跳ぶという行為を支える要因となっていた。

また、自由性に着目してみると、行為の中断や続行が子ども自身に委ねられているにもかかわらず、運動に繰り返し取り組む姿を引き出したのではないかと考えられる。例えば、2つの跳び箱を連結した場では、「簡単な場から難しい場」へ場を組み替えることで、「できるかできないか」という挑戦意欲が誘発されたといえる。

これからの体育授業では、以上のような人やモノ、こととの豊かななかかわりを通して、子どもたちの探求活動を可能にする展開の工夫と教師の構えが必要となってくる。教師の構えとは、身構え、心構えを合わせたものであり、教師が子どもの志向性の背後に潜む遊び心を共感的に捉え、子どもの思いや願いを受け止めるためのアンテナを張り巡らすこと、いわば、「開かれた身体性」が求められるのである。

6 研究の成果と課題（○は成果、●は今後の課題）

- これまでの体育授業では、教師の働きかけに子どもが反応し、それを受けてまた教師が働きかけるといった時系列を追った働きかけがほとんどであった。しかし、運動遊びの場の実相から、子どもは対象に働きかけられながら一番運動の面白いところを味わおうとする。いわば、対象と共に在るといった、共時的なかかわりである。これは、昨今注目されている「相互行為」と意味を同一にするものである。体育授業を相互行為として捉えることにより、今まで見えなかった子どもの志向性が鮮明に現れ、授業を構想する上で重要な示唆を与えるものと考えられる。
- 休み時間の運動遊びの観察・分析から「相互性」と「自由性」という教育的価値が確認できた。そして、遊びの本性でもあるといわれる往還の動きの中で、試行錯誤を繰り返しながら、面白さを探し求めている。来年度から移行措置が始まる新学習指導要領においては、「習得・活用・探求」の学習指導過程が重視されてくるようである。これからの体育授業の在り方を考えていく上でも、遊びのもつ教育的価値は大きいと思われる。
- これまでの体育授業では、自分のからだと対話しながら、内部から「感じる」という部分はないがしろにされてきたといっても過言ではない。実践では、感じ方にも視点を置いたが、まだまだ十分とはいえない。今後は、外側からみえる動きからの指導だけではなく、運動する主体者の内面に働きかけるスタイルの学習過程の工夫が求められる。

7 おわりに

従来の知識や技能習得だけを目指したレッスン型の授業や運動特性を固定的に捉えた指導では、子どもの主体的な学びを保証していくことは難しい。子どもの行為に現れてくる様々な「ムダ」と思われるような試行錯誤の連続、「ムリ」と思われるような挑戦ごと、次から次へと興味や行動が移っていく「ムラ」のある様こそが子どもらしさの象徴なのだと思え、そのプロセスを肯定的に受け入れる教師の構えをもち、今後も子どもと共に実践を進めていく。

引用・参考文献

- 1) ホイジンガ・高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』、中央公論社、1973、pp7-13
- 2) 齋木道雄『「遊び」による授業構想の基本的視座』、上越教育大学実践研究論文、1995、p171
- 3) 山田敏『遊び論研究』、風間書房、1994
- 4) 杉山重利他『小学校体育の授業考え方・進め方』、大修館書店、2000、p30
- 5) H. シュミッツ・小川侃編訳『身体感情と現象学』、産業図書、1986、p101
- 6) 矢野智司『意味が躍動する生とは何かー遊ぶ子どもの人間学』、世織書房、2006、pp85-86
- 7) 佐伯胖編『共感ー育ち合う保育の中でー』、ミネルヴァ書房、2007、p66
- 8) 西村清和『遊びの現象学』、勁草書房、1994、pp24-25