

論 文

“コト”を視点とした体育授業デザイン

木村翔太¹⁾・松本大輔²⁾・宮坂雄悟³⁾・原 祐一⁴⁾

(東京学芸大学附属世田谷小学校¹⁾・西九州大学子ども学部子ども学科²⁾・
尚美学園大学スポーツマネジメント学部スポーツマネジメント学科³⁾・
岡山大学学術研究院教育学域⁴⁾)

(令和4年1月5日受理)

Physical Education Classes based on “KOTO”

Shota KIMURA¹⁾・Daisuke MATSUMOTO²⁾・Yugo MIYASAKA³⁾・Yuichi HARA⁴⁾

(*Setagaya Elementary School attached to Tokyo Gakugei University*¹⁾・
*Department of Children's Studies, Faculty of Children's, Nishikyushu University*²⁾・
*Department of Sports Management, Faculty of Sports Management, Shobi University*³⁾・
*Graduate School of Education, Okayama University*⁴⁾)

(Accepted January 5, 2022)

Abstract

“KOTO” is a perspective to recognize a whole experience happening around a subject in contrast with “MONO” that recognize pieces of experience objectively, suggested by bin Kimura. This study proposes a P.E. classes design based on the perspective of “KOTO”.

By referring “KOTO” idea, teachers can, provide a whole play experience rather than skill training classes, and organize the order of how teachers design classes.

Because of the consideration, it is revealed that the following three points were required to provide the P.E. classes, (1) What every player is playing over in each sport. (2) Who expected to play. (3) What the equipment, places and rules needed, in addition, skills to experience deeper fun.

Key word : Pedagogy of Physical Education 体育科教育
Developing Classes 授業づくり
Play 遊び

1. はじめに

体育科では、1977年改訂の小学校学習指導要領以降、文言の違いはあるものの、生涯にわたったスポーツライフの実現が、教科の目標として掲げられている。この目標の達成に向けて、これまでもプレイ論に依拠した楽しい体育の学習や、系統的な学習内容の定着を図る知識技能中心の学習といった学習論や学習の方法論が議論されてきた。これらは端的に言えば、「楽しいという経験をすることで生涯にわたってスポーツを実践するであろう」という考えと、「基礎的な知識や技能を習得することで生涯にわたってスポーツを実践するであろう」という生涯スポーツをめぐる信念対立であると指摘することができる。

しかし松本（2019）が指摘するように、どちらの立場も、ややもすれば、「どうすれば生涯にわたってスポーツを継続するのか」といった原因や機能や目的因探しから授業がデザインされているように思える。このような授業づくりは、「体育授業の中でどんなことを経験させれば人がスポーツをするようになるのか」といった原因や機能や目的因から抽出された内容論や方法論の議論に集約し、いわば「知識・技術の習得か楽しさか」といった二項対立的な議論へ陥る。しかしながら、当然それらは二者択一のものではなく、どちらも、あるスポーツをするという体験全体に内包されていたり、付随していたりするものである。そしてその体験全体を捉えるということは、すなわち「そのスポーツをすることとは一体どんなことなのか」という問いに迫ることである。単純な方法論と内容論、あるいは、手段論と目的論といった議論へ集約させないために、その問いについて検討する視点が求められているといえる。

こうした課題に対して本稿では、まずスポーツにおける「楽しさ」について整理し、次に木村敏（1982）による「ものとこと」の議論を援用して、スポーツにおける技術の位置づけを明確にし、そこからどのように授業をデザインするかについての試案を提示することを目的とする。

2. 楽しさと体育の学習

スポーツは遊びであるということを論じている研究は松田（2016）をはじめ枚挙にいとまがない。スポーツが遊びであるために「楽しさ」という点がスポーツを行う上で重要になってくるのであるが、こ

の「楽しさ」という言葉がこれまで多くの議論を呼んでいるといえる。「楽しい体育論」に対する「這い回る経験主義」という批判は、「楽しい」という側面のみが強調された時に生じる批判ではなかっただろうか。

例えば多々納（1990）が指摘するように楽しさは目的にはならない。確かに子どもの視点を無視した技術の教え込みの授業に対するアンチテーゼとしては、子どもの情意である「楽しさ」重視の視点は意味を持つが、やはり、「教育」や「授業」という文脈においては、「楽しさ」だけでは「何を学ばせたいのかが見えない」という批判を受けることは、ある意味当然なのかも知れない。当然授業者は、子どもたちが「体育は楽しい」、「スポーツは楽しい」と思ってもらいたいと願っているが、それが達成できればそれだけでよいとはいえない。そもそも何を「楽しい」と感じるかは人それぞれであり、それらを担保したいのであればみんなが一斉に学ぶ学習内容など設定せずに休み時間にしていく方がよい。そうではなく、ある対象について学ぶ授業という場においては、その対象である各種のスポーツと主体となる学習者との間に良好な関係を紡いだり、それまでの関係を更新したりすることが目指されるべきであろう。

こうした問題意識（原、2008等）はこれまでも議論され、松田（2001, p. 2）は「楽しい」という情意面を示す言葉と、「楽しさ」、「面白さ」という対象の側に備わっている触れるものを引きつける魅力を示す言葉とを区別している。本稿では、この対象の側に備わっている「楽しさ」「面白さ」を、統一して「面白さ」と表現することとする。

体育授業において目指される学びとは、各種のスポーツ種目に備わる面白さを、学習者がより深く、より広く味わうことではないだろうか。

では、なぜスポーツの面白さと出会い深めていくということが公教育として価値を持つのだろうか。それは、その「面白さ」が、そのスポーツがプレイされる世界中のあらゆるところで共有され得るものだからである。逆に言えば、体育で子どもたちに出会わせたい「面白さ」は、社会におけるそれと同じでなければならない。それによって、子どもたちの学びは脱文脈化せず、学校が社会との連絡通路になり、社会のスポーツと学校のスポーツとの間を互いに行き来可能になり、文化的実践の深まりが生まれる。

次に、社会に共有されたスポーツの面白さをいかにして抽出し得るのかということについて考えてみたい。それは、そのスポーツをプレイしている人たち全員の間に共通して了解されている事柄を見出すことによって可能になろう。このことは翻って、プレイヤーそれぞれによって異なる「～が楽しい」という情意、あるいは、ローカルルールやその集団の資質によって設定された特殊な制限事項を削ぎ落としていくことも言える。そして、その結果浮き彫りになってくるのが、社会で広く共有される「そのスポーツをすることとは一体どんなことなのか」ということである。

3. モノとコトの視点から見るスポーツ

「そのスポーツをすることとは一体どんなことなのか」を明らかにしていくとともに、これまで体育授業論の中でしばしば論点となってきた「技術」の位置づけについても整理したい。そのために木村(1982)の「ものごと」という視点を援用していく。

木村はモノとコトについて以下のように論じている。

「木から落ちるリング」という名詞的な言い方をする場合、それを見ている人は、自分がそこへ立ち会っているという事実を消去している。自分以外のだれが見ても、「木から落ちるリング」は「木から落ちるリング」なのであって、それは見ている人の主観には何の関係もなく、その人から何メートルか前方のある場所に定位可能な客観的なものなのである。(中略)これに対して、「リングが木から落ちる」のほうは、「木から落ちるリング」と、それを見て「リングが木から落ちる」ということを経験している主観との両方をはっきり含んだ命題である。つまり、それをなんらかの形で経験している主観なり自己なりというものがなかったならば、木から落ちるリングというものはありえても、リングが木から落ちるということは叙述されえない。リングは向こう側、客観の側にあるものであるけれども、それが落ちるという経験はいわばこちら側、主観の側にある。あるいは、こう言ってよければ主観と客観のあいだにある。(木村, 1982, pp. 9-10)

上記の視点をスポーツに援用して本稿の土台としていきたい(本稿では一般語としてのそれらと区別するためカタカナでそれぞれ「モノ」と「コト」と表記する)。

スポーツを対象にして考えると、ボールやコートなどの用具、また、プレイヤーの姿勢やドリブルの技術など、客観的に説明できる対象で考えるということが、すなわちスポーツをモノとして捉えるということである。一方で、自分がその場に参加するひとりのプレイヤーとして志向し動いていること、他者や用具、あるいはルールと関わりあっていることなど、すべてを含み込んだ体験として考えるということが、すなわちスポーツをコトとして捉えるということである。

スポーツにおいて技術は全体の体験から一部を切り取ったモノなのである。野球におけるバッティングもひとつの技術であり、すなわちモノである。同じことが、バレーボールにおけるレシーブにも、競泳におけるドルフィンキックにもいえよう。

では、それぞれのスポーツとは、その全体として一体どのようなコトであるといえるのだろうか。先に述べたように、野球においてモノとして捉えられるバッティングは、どんなコトの一部であると考えられるのだろうか。野球をプレイする中でバッティングをしている場面は確かに存在する。しかしながら、プレイヤーにとって野球というコトは「バッティングをした＝飛んできたボールを打ち返した」というコトではない。もしも、そうであれば野球というコトとバッティングセンターで行うコトが同じコトになってしまう。やはりバッティングはあくまでも、「野球というコト」から切り取られたモノなのである。

では改めて、野球というコトとはどんなコトなのだろうか。それは、攻撃の役割の時にはボールを飛ばしている間に走り、守備の役割の時には走らせないようにボールを送るという、その攻防をするというコトではないだろうか。その体験の全体が、すなわち野球というコトであり、その中で打つ、走る、投げるなどのモノが切り取られるのである。同様に、バレーボールにおけるレシーブというモノは、相手側の床にボールを着けようとしたり、自分の側のコートにボールを着けられないようにしたりするという攻防をするコトの中に位置づき、また、競泳におけるドルフィンキックというモノは、より速く水中を進むというコトの中に位置づくといえる。

このような木村の議論をスポーツの場面に援用する研究はこれまでも田中（1999, pp.176-187）らによっても行われているが、具体的な授業のデザインの視点とはなり得ていないように思われる。

具体的な授業デザインを志向すると、ここまでの整理から体育授業における知識や技術の習得に終始する学習は、スポーツをモノとして捉え、それらのモノを学習者に伝達したり覚え込ませたりするという構造を持っているといえる。しかし、先にも述べたように、モノ化され切り取られたスポーツを習得することは、スポーツそのものに備わる面白さを味わうことにはならない。スポーツの面白さを味わうためには、あるスポーツが、そのスポーツとして生起している体験の全体への参加を保障する必要があるといえる。したがって、児童・生徒がスポーツの面白さを味わい、学び深めていくための場としての授業デザインに着手する際には、授業の場に生起させ、学習者によって共有されるべきコトが何であるのか、換言すれば、行おうとするそのスポーツが「どんなコトをめぐる遊びなのか」ということを出発点にする必要があるといえるのである。

そのコトの世界に参加する中で、学習者が自ら課題を持ち、その解決方法として必要に応じて知識や技術を学んだり技能を高めていったりする体育学習が可能になろう。

しかしながら、当然授業デザインは「どんなコトをめぐる遊びなのか」だけを考えればよいというわけではない。体育授業のあり方について松田（2001, pp. 4-5）は学習者の立場から運動の世界の広がりを学びとして捉える学習論を提示しており、本稿の視点にも大いに重なる。松田は、スポーツを固有の面白さを持つ世界として捉えており、その世界は「自己・他者・モノ」によって構成されると論じており本稿にも援用できるものと考えられる。

しかし本稿の焦点は授業者（教師）の立場から授業デザインを検討していくことであるため、プレイヤーの視点から考えた運動の全体性について述べたこの松田の論を援用すれば、本稿では授業デザイン、すなわちコトをいかに立ち上げようとする仕方について考え進めているという視点から、コトの要素をなすものとして、自己や他者というヒト、及びモノについて考えていくこととしたい。

4. コトを出発点にする授業づくり

以上の理論的背景を踏まえ、本稿では体育の授業デザインをスポーツの世界をつくる「コト」、「ヒト」、「モノ」の3点から整理していくこととする。本稿では、ハードル走を例にとり、「ハードル走」というコトの中で学びが起きるような授業デザインの試案を提示してみたい。

①何のスポーツを行うのか（＝「どんなコトをめぐる遊びなのか」）

繰り返しになるが、最初に考えなければいけないのは「どんなコトをめぐる遊びなのか」ということである。ここでは、ハードル走を例にどの様に考えられるかについて検討する。

今も昔も、多くの人に取り組んでいるハードル走であるが、人々は何をめぐる遊びなのかあんなにも熱心になってプレイしているのだろうか。オリンピックなどでハードル走を見ると、腰の高さほどあるハードルを、一流選手たちが無駄のないフォームで一定のリズムで越えていく姿に息を飲む。そのような様子が我々の頭の中にある「ハードル走」である。しかしながら、ハードル走というのは、「ハードリングの美しさ」や「リズム感」を競っているのかというとそうではない。ハードル走というコトは「跳び越さなければならない障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」をめぐる起きるのである。逆の考え方をすれば、ハードリングが醜かろうと、インターバルの歩数がバラバラでリズム悪く跳び越そうと、0.1秒でも早くゴールにたどり着こうとするのがハードル走というコトになる。「腰の高さを変えずに跨ぐ」や「後ろ足を横にたたむ」、「インターバルを同じ歩数で走る」などは、できるだけゴールに早くたどり着くための手段であり目的ではない。そして、それらの手段は、多くの一流選手に共有されている現在のところの最新の手段ではあるかも知れないが、未来永劫の最善の手段ではない可能性があり、ハードル走というコトに参加するプレイヤーはその方法を必ずしも真似る必要はない。走り高跳びを見れば、数種類の跳び越え方が作られてきたことから、同様に理解できよう。

実際に、1996年のアトランタオリンピックではアメリカのアレン・ジョンソン選手は足でハードルを倒して走るスタイルで当時のオリンピックレコードで金メダルを獲得している。「ハードルを倒す」と

いう手段は、「故意にハードルを倒したと判定されない」範囲で彼が「できるだけ早くゴールにたどり着く」という目的を達成するために考えた手段であるといえる。

「スポーツに参加する」ということは、ある目的を持つスポーツの世界に浸り、その中で目的に向かってプレイヤー一人ひとりが思考し、実践していくことである。それは間違えても、そのスポーツに参加しているオリンピック選手を見て、その外形によって強く印象づけられた手段を模倣したり習得したりすることではない。「こういう風にしたらいいんじゃないか」と考え、やってみて「うまくいかなかったから次はこうしてみよう」と再び考えてやってみる、そういう世界に足を踏み入れるということが、運動能力やナショナルリティ、あるいは民族や歴史も越えて共有できる文化としてのスポーツに参加するということである。

したがって、学習者がスポーツに参加する場としての体育授業のデザインにあたっては、まず授業者が表面的に見えている“そのスポーツっぽさ”をそのまま移植するのではなく、その核にある「どんなコトをめぐる遊びなのか」というシンプルな問いまで還元する必要があるということになるのである。

そして、ここでひとつおさえておきたいことは、「どんなコトをめぐる遊びなのか」ということは学習者とは無関係に存在しているということである。繰り返しになるが、「学習者中心」の考え方は、学習者の主体性を蔑ろにして教える側の都合に合わせて行う詰め込み教育への反省として大切にされるべき理念である。しかしながら、「学習者中心」の理念もまた、極に振れ過ぎると「学習者至上主義」とも呼ぶべき“何について学んでいるのかわからない何でもありのコンテンツレスな授業”へと繋がるため、注意を払う必要がある。

例えば、先に例にとったハードル走において、もしも学習者が「どれだけ早くハードルを越えて走れるかではなく、どれだけ高いハードルを越えて走れるかを競いたい」という授業感想を述べた時に、積極的に授業に参加する学習者の態度と喜び、「中心であるべき学習者がそういうのなら」と問いを変更してしまっただけでは、それはもはや文化として共有されたハードル走ではなくなるということである。あるスポーツについて学ぶことが公教育として価値を持つのは、それが社会で広く共有された文化であり、そこに参加する機会を保障しているからである。も

ちろん、既存の文化の継承だけでなく新しいスポーツを創造していくような授業にも価値はある。しかし、単元としてハードル走という内容を扱う際には、「ハードル走」というコトを、その場に居合わせた者によって相互了解される必要があり、全く異なるものに変更していくことは避ける必要があるのではないだろうか。問いが既存のコトであるということが即ち「指導者中心」であるという批判にはあたらず、むしろ、学習者が学びの主体として学びを深めていくために必要な枠組みの共有と捉えるべきであろう。

②そのコトをどんなヒトが行うのか

体育授業を、学習者とスポーツとの出会いの場だと考えれば、出会う両者、つまり「ヒト」と「コト」の関係性について考える必要がある。「学習者中心」の考え方からすると、この「ヒト」の項目、つまり児童生徒の実態から授業づくりをスタートさせるべきだという考え方もあるだろう。しかし、本稿で先にコトについて考えたことには理由がある。

例えば、ハードル走というものを「跳び越さなければならぬ障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」というシンプルな問いに還元するという作業を行わずして、自分の印象に残っている“ハードル走っぽさ”を学習者と出合わせようとする「あの前傾姿勢を取りながらハードルを飛び越すというのは、この子どもたちにとっては難しすぎるからできないだろう」という誤った判断を導く可能性がある。要するに、ハードル走というコトと、一流選手の技術や彼らにとって丁度良い行い方を一緒に捉えてしまうことで、ハードル走というコトを共有できないだけでなく、本来そのコトに参加できるはずのヒトの学びの可能性や選択肢を閉ざしてしまうということになる。それは、ハードル走が「跳び越さなければならぬ障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」というコトであると捉えることによって始めて、そのコトと、出会っていくヒトとがいかに関係を結ぶことができるのかについて考えることができるようになるというわけである。

基本的には、スポーツをシンプルな問いの形へと還元することができれば、ある程度どんなヒトでもそこに参加できるように設えることは可能である。仮にハードル走を学ぶ学習者が100m走すら経験したことがない小学生だった場合、公式競技のように

110m～の距離で実践することは難しい。また、授業の進め方についても、学習者の日頃の様子から、まずプレイさせてみるのが良いか、それともまず見せてあげるのが良いかなど、授業の組み立て方は変わってくる。このように、ハードル走というコトに、学習者をどのように出会わせていくかは、学習者の実態や学びの履歴との関係性に目を向けることで見えてくる。

③そのコトとそのヒトとが会う実践のために必要なモノは何か

「跳び越さなければならない障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」というコトを学習者となるヒトと共有する上で、どんなモノが必要になるのかについても考える必要がある。言うまでもなく、一流選手が使っているような120cmの高さのハードルが必要であるとはいえないし、そもそも飛び越える物が必ずしもハードルである必要もない。もちろん“ハードル走っぽさ”を味わうことで学習意欲を高めたりするというねらいのためであったり、ハードル走用に作られたハードル以上に適切なモノが見つからなかったりするのであればハードルを使用すべきであろう。ただし、ここで指摘したいことは、ハードル走というコトを人と共有する上で、いわゆるハードルという用具が必ずしも必須ではないということである。なぜならば、跳び越えるモノがハードルでも、段ボールでもぬいぐるみでも「跳び越さなければならない障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」というコトをめぐる遊びは共有可能だからである。もちろん高さについては、授業においてハードル走を行う学習者にとって、それを短距離走と区別するために簡単すぎず、恐怖によって立ちすくむような難しすぎない丁度良い高さを準備する必要がある。同じくモノとして捉えられるルールやコートなどについても、コトとヒトとの関係の中で調整されるべきである。

ここまでは、我々が日常語として使用する「物」であるハードルという用具について考えてきたが、先に参照した木村の議論から、モノとは「物」だけを指すわけではなく、スポーツというコトから切り取ることでできる技術もモノである。ハードル走におけるハードリングの姿勢やインターバルのリズム、歩幅などの技術は、ハードル走に参加するヒトが、ハードル走というコトにより深く参加していくため

のモノなのである。既存の技術は、目の前の学習者と同様に、そのコトの世界に浸った先人が生み出し、継承されたり変化させられたりしてきたモノである。目の前のスポーツが「どんなコトをめぐる遊びなのか」を理解し、そこに参加するプレイヤーにはそれらのモノを生み出す権利が平等に担保されている。そのため技術などのモノは、予め授業者によってセッティングされるというよりも単元を展開していく中で学習者によって生み出されたり、参照されたりするものであろう。

ここまでの①～③の議論をまとめると、

①何のスポーツを行うのか (= 「どんなコトをめぐる遊びなのか」)

②そのコトをどんなヒトが行うのか

③そのコトをそのヒトと実践するために必要なモノは何か

がスポーツを部分的に切り取ることなく全体として捉えた授業づくりに際して考えるべきことであり、その順序となる。

この考え方をもとにすると、発達段階に合わせたカリキュラムレベルでの思考も可能になる。繰り返しになるが、あるスポーツがそのスポーツである以上、コトは参加者や状況に関わらず共通している。一流選手であろうが小学校の低学年であろうが、中学生であろうが、ハードル走というスポーツへ参加するヒトがもれなく相互了解することによって成立するのである。これをカリキュラムレベルで考えると、コトは変わらずにそこに参加するヒトとモノといった条件が変わることで、より難しい課題を内包するハードル走の授業へとデザイン可能になるのである(図1)。

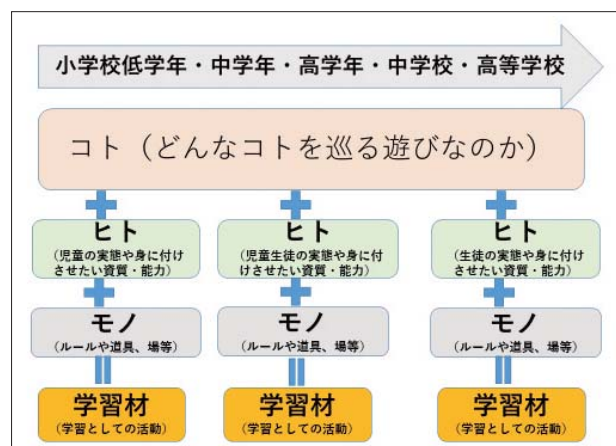


図1 コトを中心にした授業づくりの考えと系統性

「跳び越さなければならぬ障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」というコトに向けてヒトとモノを考え併せることで、系統性をもったカリキュラムを見通すことができ、各発達段階に応じた授業のねらいを設定することが出来るのである。例えば「跳び越さなければならぬ障害物がある中でより速く走れるかどうか」や「跳び越さなければならぬ障害物ある中でもスピードを落とさずにゴールまでたどり着けるかどうか」、あるいは「障害物があっても、障害物のないときのタイムにどれだけ迫れるかどうか」といった児童の実態や学年による問い方の違いや、「段ボールの様な低い障害物」から「高さのある障害物」へ、また、「二つの障害物」から「四つの障害物」へ、といった児童の実態や学年に応じた難易度の調整のためにモノを工夫することが考えられる。

5. おわりに

2017年告示の学習指導要領（文部科学省，2017）において、体育科の目標に「自己の課題に応じて」という文言が多く使用されるようになった。また「する、見る、支える」に加えて「知る（調べる）」が加わった。つまり、生涯にわたって自己の課題や生活状況に応じて多様に運動・スポーツとかわるることのできる資質・能力を育成することが、今後、体育という教科が担っていかなければならない社会課題となっている。そうなった際、体育授業において学習者一人ひとりが自己の課題に応じながら多様な運動・スポーツとのかかわりができるような授業モデルが求められていくと考えられる。しかし、このような多様性を内包できる考え方や授業モデルについては、まだ十分に検討されていない。

「自己の課題に応じる」ためには、本稿前半で強調したように、その課題が見出される枠組みの共有が必須となる。その枠組みを共有するためには、ただ運動を上手くするという視点からでは到達できず、そこにはコトとしてスポーツを捉えるという視点が欠かせない。そして、そのスポーツのコトが理解できるからこそ、スポーツを見る、スポーツを調べるといような多様なスポーツとのかかわりも可能になると考えられる。児童生徒がそのような体験を積み重ねることで、ひとつの遊びの世界としてのスポーツと主体との関係を結んでいくことが可能になるのではないだろうか。

今後この視点からの授業実践をさらに積み重ね、評価の問題や教師のかかわり方等について検討を進めていきたい。

最後になるが、理論的な今後の課題についても触れておきたい。ここまでコトから考える授業づくりの手順を明らかにしてきたが、本稿の中でコトとして扱っている内容も、木村（1982）からすれば、それはモノとしての捉え方の範疇を出ていないと指摘することができるかもしれない。本来は、「跳び越さなければならぬ障害物がある中で目指すゴールにどれだけ早くたどり着けるか」という問いに向かって学習者が試行錯誤している体験そのものが、「ハードル走をプレイしているコト」（教育という文脈では「ハードル走を学んでいるコト）」になる。こうした意味からはコトを客観的事実として設定しようとしていてということ自体が、既に体験をモノ化しているという指摘を可能にするからである。この点については、議論を重ねる必要があるであろう。

ただ、このような指摘の可能性を予見しつつも本稿において木村（1982）の論を中心に参照しているのは、コトという考え方を援用することで、授業デザインという教育の文脈の中で部分的に切り取られやすいスポーツを、遊びの文脈をもつひとまとまりの体験として授業に生起させるための試案を生み出すためであり、教師が授業デザインを行う際の思考のプロセスを整理するためである。

引用・参考文献

- 原祐一（2008）体育科の学習指導要領における教育内容の固定化・安定化に関する政策学的研究－「楽しさ」という用語の使用と教育実践研究の傾向に着目して－，体育・スポーツ政策研究，第17巻1号 pp. 1-13.
- 木村敏（1982）時間と自己，中央公論新社.
- 松田恵示（2001）「かかわり」を大切にしたい小学校体育365日，松田恵示・山本俊彦編，教育出版.
- 松田恵示（2016）「遊び」から考える体育の学習指導，教育出版.
- 松本大輔（2019）これからの体育授業デザインの羅針盤，体育科教育，第67巻第10号，pp. 26-30.
- 文部科学省（2017）学習指導要領解説体育編
- 田中聡（1999）スポーツ文化と教育－人間とスポーツの新たな関わりを求めて－，松田恵示・松田

雅彦・島崎仁・坪田信道編，学術図書出版社。
多々納秀雄（1990）所謂「楽しい体育」論の批判的
検討，九州大学健康科学センター紀要，12巻，
pp. 73-86.