

# 体育科教育における楽しさに関する研究 I

## —「楽しい体育」の失敗から引き取るべき課題—

### A Study Regarding the Enjoyment in Physical Education (1)

#### —Some Topics We Should Receive from the Failure of “Tanoshii Taiiku” —

石田 智 巳

Tomomi ISHIDA

(和歌山大学教育学部)

坂 本 桂

Kei SAKAMOTO

(有田市立初島小学校)

原 通 範

Michinori HARA

(和歌山大学教育学部)

2005年10月7日受理

#### Abstract

Since the end of 70's, a theory of physical education which emphasizes fun, so called “Tanoshii Taiiku”, has been generalizing in Japan. But recently it is said that “Tanoshii Taiiku” ended in the failure.

The purpose of this paper is to search the cause of this failure. That is because we don't want that the same failure is not repeated in the future. In this study, we searched the cause of the failure from following two aspects. 1) the aspect which is the trap hidden in the theory of “child-centered education”. 2) the aspect of the relation between theory and practice.

#### 1 はじめに

「結論的に言えば『楽しい体育』は失敗だった。これは文科省の見解でもある」(大貫、2005)。これは、中央教育審議会の初等中等教育分科会 教育課程部会 健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会(以下、「健やかな体」部会と略す)の委員でもある高橋健夫が、民間教育研究団体である学校体育研究同志会の5月の中間研究集会で話した内容を、大貫耕一が雑誌『体育科教育』にて報告したなかの一文である。この「楽しい体育」というのは、1977年に改訂された学習指導要領(以下、指導要領と略す)にあらわれた考え方であり、その背後には全国体育学習研究会(以下、全体研と略す)の主張がある。そこで、強調された「楽しさ」とは、近代的な教育からの脱構築のための戦略的なスローガン(佐伯、1991、p.15)でもあった。その主張は、運動の特性に触れること=楽しさを目標や内容に据えるというラディカルなものであったため、論に対する批判も数多く出されてきた。また、行政によって普及されることになり、「まったく主義主張を持たない」実践を数多く生み出すことになったが、それらに共通していたのは、「楽しさがもたら活動のレベル」で問題にされるような「誤解された」実践であった(永島、1989、p.134)。

さて、先の高橋の発言は政治的な発言と見るべきなのかもしれないが、いずれにしても、約30年にわたって続いた一つの体育理論が「失敗に終わった」と総括され、次の指導要領の改訂に向けての動きはすでにはじまっている。

ところで、わが国の教育の歴史を概観すればわかることであるが、教育行政の失敗は繰り返される可能性が多分にある。それは、わが国の教育が、「ゆとり」と「学力」、「締め付け」と「放任」、「教師の指導性」と「子どもの主体性」などのように単純な二項対立の構図で描かれることがあるからである。そして、右に振られた振り子が次は左に振られ、また右に振られることを繰り返すという歴史であったといえよう。また筆者らは、2002年頃の「ゆとり」重視から「学力」重視への路線変更と同じくして、またさらなる失敗が繰り返されようとしているのではないかという危惧をいっている。このような失敗は、常に現状の教育に対して漠然と「今のままではまずい」という不安から、教育改革という<幻想>に振り回されることに起因することによるともいえる(荻谷、2002、p.11)。

私たちはこの「楽しい体育」の失敗から幾つかの課題を引き取っておく必要があるように考える。それは、「楽しい体育」の失敗の極端な反動から、次に位置づく体育理論が楽しさを放棄し、子どもの主体性そして自発性を無視してでも教師の指導性に重きをおく、というようなことを避けたいからである。あるいは再び、同じような教育の目標や内容の時代が来るにしても、同じような失敗だけは避ける必要があるからである。教育改革の失敗を総括することは、未来の教育に対する現在の責任でもあると考える。

ところで、「楽しい体育」の失敗を射程に入れると言っても、全体研の戦略的なスローガンとしての「楽しい体育」論と、それを基調としつつも行政によって

普及され、誤解された「楽しい体育」の2つがあることに気づく。本研究では、全体研の「楽しい体育」論が、誤解された「楽しい体育」へと変容するその過程の、いわばブラックボックスを研究の対象として措定する。そのため、作業の途中で、「楽しい体育」論批判を展開してきた多くの研究者の論は参照することはもちろんであるが、新たな批判を展開することを目的とするものではない。むしろなぜ誤解されるのかその原因を探ろうとするものである。

そこでまず、「楽しい体育」論とその後登場する「めあて学習」の起こりと展開、どのような誤解を受けたのか、また、それらの批判について概観する。その後、「楽しい体育」が失敗に終わった原因を2つの側面から探ることを目的としている。2つとは、第一に子ども中心主義の思想の持つ陥穽であり、第二に理論と実践との関係の持つ陥穽である。

## 2 「楽しい体育」論とめあて学習

### 2-1 「楽しい体育」論の誕生と意義

一般にわが国の体育は、戦前、戦中の「身体の教育」、戦後の「運動を通じた教育」、そして、1970年代後半からの「運動の教育」に区分される。「楽しい体育」は、運動を手段ではなく目的として位置づけるという意味で、「運動の教育」であるとされ、「運動内容論」「運動目的論」の体育とも言われる。全体研のリーダーであった竹之下休蔵は、スポーツ人口の急速な増加や参加者がスポーツに楽しさと同時に健康、体力への効果を求めていることなど、国民の運動需要が急速に増大したことや、先進諸国において経済成長によりスポーツの大衆化が進む中、「生涯スポーツ」や「レジャー・レクリエーション」などと学校体育との関連が検討されるようになったことを挙げ、わが国においても、「産業社会から脱工業化社会へ」といった社会の変化の中でレジャーも重要な生活領域となり、そこでの運動の役割も大きなものとなったこと、加えて機械化や都市化による運動不足や文明病などの問題に対する重要な役割を期待されることなどをふまえて、「生涯スポーツ」の必要性について述べている(竹之下、1980、pp.10-17)。

このように「楽しい体育」論は、社会の変化に対応した体育を表す概念として登場する。それ以前の禁欲主義的で、ガンバリズム的な技術主義や体力主義の体育、あるいは「教師が教えて子どもが勉強する(させられる)」という近代教育の枠組みが、多くの「落ちこぼれ」や「体育嫌い」を生み出していたという事実からすれば、「楽しい」というスローガンは、これまで抑えつけられてきた「一種の体育における感情の解放とみていい」(杉本、2001、pp.31-32) わけである。

### 2-2 「楽しい体育」論と楽しさ

「楽しい体育」論の理論的根拠には、「プレイ論」が

ある。竹之下はホイジンガを援用し、プレイの本質は楽しさであるという発想から「楽しい体育」論を展開する。すなわち、スポーツはプレイ(遊び)であり、プレイは「楽しい」ものなのである。また、カイヨワからは遊びの4類型のうちの「アゴン」をスポーツに、「ミミクリ」をダンスに関係づけ、この2つを学校体育に持ち込む。これが「楽しい体育」論のベースとなる竹之下のプレイ論の基礎である。

その後、佐伯聰夫は、「『楽しさ』とは、運動への欲求や必要の充足を求めて自主的・自発的に働きかける活動のなかで生み出されるものであり、それぞれの運動がもつ特有の欲求・必要充足の機能(特性)を求めることが体育学習の目標になる」(佐伯、1981、p.10)といい、「楽しい体育」論の基礎となる学習内容を構造化し、運動の機能的特性を運動分類として示す。

この「楽しい体育」の学習過程とは、やさしい運動から工夫した運動へと進むとされ、この場合の「やさしい運動」とはそれぞれの能力に応じて現在楽しく行えるレベルのものであり、「工夫した運動」は自発的な創意・工夫・努力によって高まった能力のレベルに対応する挑戦のレベルにあるものであるとされる(佐伯、1981、p.11)。この佐伯が示した学習過程こそが、後の「楽しい体育」論の平成版とも言える「めあて学習」へと結びついていく。

### 2-3 89改訂と「めあて学習」

1989年改訂の指導要領、そして、その2年後に出された学習指導要録では、「関心・意欲・態度」を評価の中心とする「新学力観」が打ち出された。学力の中心が教科の内容となる知識や技能から、「関心・意欲」といった情意的側面へと移されることになった。これは中曽根内閣のもとで、明治5年の学制、戦後(昭和22年)の新しい学制に次ぐ第三の教育改革として、「臨時教育審議会(以下、臨教審と略す)」が設置され、「21世紀を展望する教育改革」が打ち出されたなかで登場した。そこでは、特に「自ら学ぶ力の育成」や「個性重視の原則」がうたわれるようになったことに対応している。この個性重視の流れの中で、体育にも「めあて学習」が紹介されることになる。「めあて学習」とは、細江文利によれば、「めあての自己決定プロセスを重視した課題解決型学習」と定義され、「平成3年4月に小学校体育指導資料『指導計画の作成と学習指導』が刊行され、その中で特に個に応じた学習指導の方法としての学習過程『モデルA・モデルB』」が提案され、それが現場に普及したものという(細江、1997、p.18)。その学習形態は、「今できる」「自分の力に合った」「やさしい」技からはじめて、「頑張ればできる」「工夫した」技に取り組むというスタイルである。ただし、実際には先述のように、「めあて学習」の出自は、『小学校体育指導資料』というよりも、それ以前に佐伯が示

した「楽しい体育」論の学習過程に求められる。

#### 2-4 「楽しい体育」論と「めあて学習」の誤解と批判

では、全体研の理論であり、行政によって普及することとなった「楽しい体育」論やめあて学習は、どのような受容がなされたのであろうか。ここでは、全体研の中心メンバーの声を拾っておきたい。

宇土(1984)は「楽しい体育」論批判に対し、「どうやら楽しい体育が体力づくりとか人間形成とかと無関係にみられているところに、その原因があるようである。けっきょくは、これまで指摘してきたところの、誤解で形づくられた『楽しい体育』を相手にしての判断ではないか、と思うのである」(p.16)と述べる。また永島(1987)は、『体育科教育』誌に掲載された細江・嘉戸との座談会で次のように発言している。

「いつの間にか、『楽しい体育』が本質から離れてしまった。わたしたちは運動の特性を楽しいという言葉で表現したわけですけど、そこどころが理解されていない。」(p.58)

「機能的な特性を共通に理解し合って初めて同じ土俵で議論することができると思う。その運動がどういう価値を持っており、どういう楽しさがそれにあたるのかが分からないまま、楽しかったかどうかといったって不毛でしょう。」(p.58)

また、「めあて学習」に関しては、細江(1997)は文部省が提示した指導方法としての学習過程のみが一人歩きし、形式化したことを強調し、「めあて学習」という言葉と全体研が主張する「楽しい体育」論(もしくは「運動内容論としての体育」)を同一視することに対し、慎重な態度をとって次のように言う。

「しかし一方で指導法としての学習過程のみが一人歩きし、形式化するという実体をも生み出したのも事実である。さらに、学習過程の一人歩きは、個に応じた学習指導の方法としての学習過程『モデルA・モデルB』それ自体が、めあて学習と同義語との理解を形成し始め、『体育の画一化を招くめあて学習』、『教師は指導してはいけないめあて学習』、『技能の伸びがみられないめあて学習』等々、体育の専門誌上など様々のところで批判・論議を呼び起こす事態を招いてきた。」(p.18)

佐伯の誤解に対する引き取り方は他のメンバーとは若干違う。佐伯は、誤解は全体研の確立した「楽しい体育」の指導法が、「技術的な問題」として処理されたこと、そしてそれには、「学習指導要領による『楽しい体育』の正当化によること」があるとし、「批判の多くが体育、そして近代教育の本質的なコンテクストまでをその問題の射程に捉えられなかったことにもよるが、なによりも全体研自体が『楽しい』ということの教育的意味づけを思想的に深めることを怠り、近代教育の人間形成論に内在する権力の問題(中略)を回避してきているから」だとの指摘も手伝ってのことで

あったと述べている(佐伯、1991、p.15)。誤解の原因を行政にのみ押しつけず、自らにもその原因の一端があることを認めている。

一方、「楽しい体育」論の批判についても簡単に見ておこう。様々な批判のなかでも、1990年に提出された多々納(1990、pp.73-86)の理論的、認識論的批判は、後にも確認するように全体研の研究そのものの見直しをはかるものとなったものである。そこでは、(1)社会変化と体育のあり方に関する適応主義の誤謬、(2)体育・プレイ・スポーツの混乱と楽しさを目標とする誤謬、(3)目的と手段の不当な二項対立の誤謬、(4)運動の実在論的価値論の誤謬、(5)運動の機能的特性と分類がもたらす鋳型化、の5つの視点から批判が加えられた。また、「めあて学習」に対する批判は、出原のそれを見ておこう。出原の主張は、『『すべての子どもに共通のことを教える』こと、そして、その内容を科学や文化、技術の基礎的部分で構成すること』(出原・森、1997、p.32)であり、批判はその裏返しとしてのこれらの放棄に向けられている。そして、これらが放棄されるということは、その前提となる「子どもの能力や発達に見切りをつける」こと、「できないことも個性」などといった論調がまかり通り、公教育の存在意義が失われるという危険が潜むことへの批判でもあった。出原以外にも、教育内容を「楽しさという主観」で構成することへの批判は、多々納を含めて多くの論者の一致するところでもある。

### 3 子ども中心主義の理論と陥穽

#### 3-1 「楽しい体育」のルーツ

ここまで概観してきた「楽しい体育」論は、「子ども中心主義に立っている」(岡出、1995、p.70)とされる。それは、全体研を創設した竹之下が、終戦直後にアメリカからもたらされた「新体育」、あるいはそのもととなった「新教育」の影響を受けていたことが関係すると考えられる。竹之下は、わが国の戦後改革期の体育をリードした一人である。当時、文部省にいた竹之下は、1949年に教科の考え方について、「これまで一般に学問の分類にしたがって教科が立てられ、各教科の内容はその体系にしたがって組織されて来たが、今日ではむしろ生活の体系に求める方法が多く取られて来た。それは教育が生活指導の意味に解され、デューイの言うように教育は絶えざる経験の再構成であり、単なる知識技能の注入や習得ではなくて生活能力の育成を意味するようになったからである」(竹之下、1949、p.2)と述べて、小学校においては生活と結びついた体育(生活体育)、他教科と結びついた体育を主張していく。したがって、竹之下の立場は、「デューイ教育学に依拠している」(中村、1997、p.26)といわれるのである。後にも確認するが、デューイ教育学の柱の一つは子ども中心主義教育(child-centered education)で

あった。その意味からすれば、1970年代の「楽しい体育」論、そしてその流れを汲む「めあて学習」のルーツとは、戦後の子ども中心主義の「生活体育」論にすで見られたのである。

もっとも、当時のわが国でデューイあるいは子ども中心主義の影響を受けたのは竹之下だけではなかった。

戦後のわが国の体育は、戦中教育の払拭、そして占領軍とりわけアメリカの指導を受けて出発することになった<sup>24)</sup>。例えば、文部省が1946年5月に出した『新教育指針』では、第5章で「体育の改善」と題して、新しい体育の方向性を明らかにした。その中には、軍事教練に関わる内容の禁止、教練的な取り扱いの廃止、遊技・競技の指導、体育の生活化とならんで、「たのしい体育」とある。そこでは、「何よりも先づ正課体育を改善しなければならない。そしてそれには興味ある教材を選び、たのしく行ひ得るやう指導することが肝要である」、「体育の指導においても、生徒の好むと好まざるとに頓着なく、多数の教材を次々に強ひたきらひがあるから、これからは興味のあるものを、自主的に好んで行ふやう指導することを原則とすべきである」とある(文部省、1946、pp.91-95)。この「たのしい体育」は、まさに子ども中心主義思想によって彩られていると言ってよい。というよりも、教師の一斉指導を禁止した新しい体育、アメリカの指導を受けた新しい体育は、子ども中心主義の思想と結びつかざるを得なかったのであろう。

### 3-2 「新体育」の実践

では、「新体育」の実践とはどのようなものだったのだろうか。丹下保夫(1955)は、戦後の新しい体育を「遊びを通しての教育であり、児童の遊びという自発活動を通して行われる児童中心の体育」(p.31)であったという。このような新しい体育について宇土(1993)は、「あまり体を動かさないようにしておかなければ、それこそ空腹におそわれる」というような、「食糧事情をよくわきまえて」ということわりをいれながらも、戦後すぐの子どもの興味・関心にこたえる体育によく見られた一コマとして、「単に野球なりソフトボールなりを生徒が自分たちで楽しく行っていただけ」の授業を紹介し、主体的学習という体育授業は、「なるほど教師にとっては、それほどタイクツなものか、とつくづく知らされるのであった」(pp.42-45)と言う。丹下(1955)も、そうした体育がしばらく続いた結果として、「児童中心、児童中心と言うが自由に放任させ、遊ばせておくだけではないか、体育は遊ばせておけばいいのか。集合も出来なければ整列もろくに出来ないし、番号のかけ方や右向け左向けも、ろくに出来ない有様で何をやっているのか。自由勝手に何一つ躰が出来ていないし、逆上がりも出来ない有様で何をやって

いるのか。というような批判が校長や他教科の教師たちからばかりではなく、体育教師達の間からも生まれ、一部には父兄からも不平」(p.32)が出されたと述べている。

ただし、丹下(1964)は、このような批判の矢面に立たされた体育教師を弁護するように次のようにも言う。

「戦時中の武道や教練は即時中止であるから理由はどうであろうと、中止することで解決はついた。しかし、徒手体操、秩序運動、行進は軍国主義的色彩をおびず、画一的指導にならなければ実施してもよいということである。やってよいのか、やらない方がよいのか、どうやればよいのか、その判断は困難であった。しかもその判断は実質的には占領軍が持っていたからなお一層微妙をきわめた」。しかも、「校庭に集合して朝の体操をやっていたり、例の体操隊形で号令をかけて徒手体操をやっているものならきびしく叱責され、場合によっては首を覚悟しなければならなかった」(丹下、1955、p.29)という状況であったわけである。

もちろん、戦後の新しい教育を自分たちの手で作ろうという積極的な動きもあった。丹下や竹之下などがそうである。しかしながら、「それらの実践は、理念において大きな関心を引き起こしたが、日本の体育現実のトータルな変革を導くほどの影響力をもちえず、特定の実験校・研究校を中心とした『実践の実験』(川口智久)として、マイナーな存在にとどまった」(高津勝、1988)のであった。

このように、教えることに対する極端な反動も手伝って、結果として子ども中心主義の新体育とは「教師が何もしない」あるいは「何もしてはいけない」教育と解釈されて拡がっていった。

### 3-3 アメリカにおけるデューイの教育論に対する誤解

わが国の新教育の理論的中心となったデューイは、1899年に伝統的な教育(旧教育)の問題点として、①知識の詰め込みや暗記中心の教育、また②学校で営む子どもの生活と科学との乖離をあげている(デューイ、1957、pp.41-69)。デューイがこのように考えたのは、当時のアメリカの産業が急速に変化する社会であったからである。例えば、「科学が応用されて偉大な諸々の発明が生まれ、その結果、自然の力が大規模に廉価に利用されるようになってきていること、また、生産の目的として世界的な市場が発達し、この市場に物価を供給するための諸々の大製造中心地が発達し、この市場のあらゆる部分の間に交通および分配の安価で迅速な手段が発達している」(デューイ、1957、p.19)にもかかわらず、教育の変化が産業上の変化に無関係であってはいはずはないとデューイは考えたのであった。これは、丁度、竹之下が「産業社会から脱工業化社会へ」と社会の変化に体育を対応させようとしたことと同じであ

る。

デューイは、これら旧教育の問題点の克服のために二つの筋道を説く。一つは、学校を子どもが興味にあふれて活動的な社会生活を営む場にする、もう一つは、学校と社会の相互作用を不断に繰り返すことで、社会化された学校を組織すること、であった。デューイの子ども中心主義の華々しい宣言ともいえるあまりに有名な一節を引いておこう。

「いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり革命である。このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される。」(デューイ、1957、p.45)

デューイの実験学校では、「教師たちの意欲も高く、そこで学ぶ生徒たちも恵まれた家庭出身であった。しかも教師-生徒比をはじめ、学校に備わった資源においても、通常の学校とは比べられないほどの恵まれた環境のもとで、カリスマ的な性格をもった指導者に導かれて実践されていた」(苅谷、2002、p.147)と言われ、こういった恵まれた条件も手伝って成功した。しかしながら、新教育運動は1930年代には全米に普及したにもかかわらず、上に述べたデューイの二つの筋道の内の特に後者は省みられることはなかった。この後者は、科学的な探求の方法を授業に持ち込むことによって、個々人の進歩が社会の進歩の原動力となることを目指すものであった。実際、後にデューイは全米に広がった「結果」を「行き過ぎた子ども中心主義」として批判しているとも言われ、また、「デューイの本来の児童中心主義とは異なる一種の児童中心的な逸脱があらわれていたのであり、その光景を人々はデューイの教育理論の功績としてかれの前にクローズアップして見せたのである」(宮原、1957、p.181)とも評せられている。アメリカでの受容がデューイの意に反して、子ども中心主義のみに矮小化されたといえる。

### 3-4 わが国におけるデューイの誤解

一方、わが国のデューイの受容についてみてみよう。佐藤学(1995)によれば、「戦後新教育の1945年から1955年頃には、デューイの『学校と社会』(1900年)と『民主主義と教育』(1916年)は、教師の『バイブル』として広く読まれ、デューイに関する研究論文が数え切れないほど公刊されている」(p.53)という程であった。また、全国の小中学校の7割以上が学校独自の統合カリキュラムの作成に着手し、単元学習の様式で子ども中心の授業を展開した教師は、全教師の8割以上に及んでいると言われ、それは「驚異というほかはない」ほどの現象であったという(佐藤、1995、pp.54-55)。

また、その受容の特徴について、佐藤は次のように

説明している。「新教育の推進者たちは、デューイの『経験』から『探究』の性格を剥奪し、学校外の日常生活の体験を意味するものとして『経験』を理解し普及している。このデューイの『経験』に対する反知知的な理解は、コアカリキュラム連盟(1949年結成)を指導した教育学者たちが『主知主義の克服』を標語に掲げてデューイを受容し普及したことで助長された」(佐藤、1995、p.56)という。竹之下もまた「コアカリキュラム連盟のメンバー」(中村、1997、p.27)であった。

また、「わが国で広く誤解されたように、デューイは、『科学(知識)』に対して『子ども(経験)』を優先させたわけでもなければ、両者を一体化して認識していたわけでもない。デューイの主張は、むしろ、この両者の二元的な分裂を批判すると同時に、この両者の連続性の獲得が熟慮された教育において可能であることを示したのである。その意味で、デューイの学びの理論は、むしろ、教室に『科学』の『学び』を実現する可能性を示したものであった」(佐藤、1996、p.160)。そして、佐藤は戦後新教育におけるデューイの受容の特徴として、デューイの熱烈な宣伝者たちも、また1950年代半ば以降にデューイを激しく批判した者も、「ともに、デューイの『経験』をゆがめて理解していたといわざるをえない」(佐藤、1995、p.55)と総括している。

このようなデューイの理論の「ゆがんだ理解」による「問題解決学習」は、系統学習を主張する立場から、次のように総括され、衰退していった。

「①現存の社会秩序の肯定とそれに適応する人間の育成。②科学、学問の体系に基づく系統的な教科内容の習得の重要性を認めていない。③「はいまわる経験主義」に墮することになり、基礎学力の低下を招く。④子どもの興味や自発性などに重きを置くあまり、教師の指導性が後退する。」(山本、1987)

### 3-5 子ども中心主義の理論の普及の構造

ここまで「新体育」の普及と、デューイの教育理論のアメリカにおける普及とわが国への普及、そして、「楽しい体育」と「めあて学習」の普及のされ方を見てきたが、子ども中心主義の理論であるこれらは同じような誤解あるいは曲解とともに普及されることになった。特に、「楽しい体育」論の誤解された受容は、アメリカにおけるデューイの理論の受容と非常によく似ているものとなった。それは、理論の背景にある社会変化、理論に子ども中心主義が含まれていたこと、そして、教師は指導しないという誤解とともに普及したことである。これまで見てきた、子ども中心主義の思想に彩られた教育は、すべて「教師の指導性の後退」を生むことになった。再度整理しておこう。

「新体育」においては、かつての軍国主義を排する政策によって、教える方法を持たない教師が、クビをかけてでも指導すべきか否かという判断がしにくかつ

た状況があり、同時期におこったコアカリキュラム運動では主知主義への反動として、子ども中心主義=教師は教えないという解釈が生まれた。また、「楽しい体育」論では、多々納(1990)によれば「学習者の自主性・主体性と教師の役割が対立関係にあるという」

(p.78) 見方があり、行政によって普及したことも手伝って、全体研のイデオロギー性が消失し、単に「活動の楽しさ」の追求という形で拡がったことによって、子ども中心主義=教師は教えないという解釈が生まれた。そして、めあて学習では「めあて」の自己選択、自己決定が重視され、教師は支援者となるなかで、子ども中心主義=教師は教えないという解釈が生まれた。また、子ども中心主義の理論的中心となったデューイの理論は、教室と社会をつなぐために科学者の実験に目を向けて問題解決の過程を重視するというものであった。しかしながら、わが国でもアメリカでも同様に、「探究」的性格は抜け落ちて、子ども中心主義のみが残るといった状況があり、子ども中心主義=教師は教えないという解釈が生まれた。

「楽しい体育」論の失敗は、結局、新教育に対する系統学習の立場からの4つの批判、そして実践的には新体育の放任の体育と同じような状況を生み出してしまったことに求められる。これらの状況は、子ども中心主義がもつ陥穽というよりも、子ども中心主義の理論が普及されるときにはまる陥穽だと言えよう。

荻谷(2002)によればカリフォルニア州では1980年代後半から、「子ども中心主義」の教育改革を断行し、その結果、1995年の全米教育評価委員会のテスト結果では、カリフォルニア州は、読み書きにおいても、算数(数学)においても、全米で底辺に位置するような惨憺たる結果となったという(pp.163-177)。余談かも知れないが、惨たる結果は、学力に関わってのことだけではない。

「アメリカで新自由主義の政策を一番徹底させたカリフォルニアでは、1980年代に学校選択の自由化、カリキュラムの多様化という自己決定の極大値を推進した。皮肉なことですが、その結果何が起こったかというと、刑務所の費用がカリフォルニア州の高等教育全部の費用より高くなっちゃった(笑い)。これは面白い話です。学校では三十人に一人教師がいればすみますが、刑務所はどうしても三人に一人看守が必要です。矯正教育まで含めると二人に一人必要です。カリフォルニア州では、新自由主義がいう小さな国家、文字どおりのロック的な国家(夜警国家)が出現してしまった。」(佐藤他、2002、pp.77-78)

子ども中心主義教育そのものの問題は多く指摘されている。例えば、この思想の前提には、「どの子どもも学ぶ意欲を持つ」、「どの子どもも優れた個性を持つ」という強い個人の仮説がある。しかしながら、「意欲も階層格差がある」(荻谷他、2002、pp.41-46)というデータに基

づく指摘の前ではその仮説は瓦解する。また、宮澤康人(1998)は「本来は空虚なこの思想」がなぜこれほど人を魅了するのかと問い、「大人が、確実な知識を手にはできない知の窮状、『正統的な信仰』をもちえない内面の荒廃が続くかぎり、児童中心主義は、形をかえつつも繰り返し再生し続けるに違いない」(p.45)という。ロマン主義が子どもに神性を見いだしたように、先行き不透明な社会に不安を感じる大人が、「子ども時間へのノスタルジー」(矢野、1995、p.21)として、いつの間にか子どもを強い個人へと仕立て上げてしまうのかもしれない。いずれにせよ、子ども中心主義では誰もが反論できないような美しい言葉が並び、それが放つ光のまばゆさが、過度の子ども信頼を生み、教師が指導を放棄するのであろう。

#### 4 理論と実践の関係の陥穽

##### 4-1 めあて学習の軌道修正

先に、めあて学習とは、「楽しい体育」論の平成版であると書いた。それは、むしろ臨教審路線が強調する個性化や個別化に対応した「楽しい体育」論の変形であった。従って、多々納によって指摘された「社会変化と体育のあり方に関する適応主義」がここにも見られることになった。

さて、行政的支援・指導を介して普及した「めあて学習」について、細江(1996c)は、「運動の特性を実体化し、楽しみ方を決めつけた画一的な授業が多くなってきているのではないか。運動の特性の捉え方が狭く、学習が硬直化し、個別の『黙々型』の授業になっている」(p.31)と総括している。これはもちろん行政によって普及、そして誤解された「めあて学習」を指していると言ってよい。しかしながら、その後、全体研では「めあて学習」を、「関わり合い」を重視する方向へ「軌道修正」(出原、森、1997、p.34)する。細江(1996a)は、「運動を身につけるべき学習の対象の実態として規定しないで、仲間を思いやり認めあったり、共感したりという、他者や運動との関わり合いの中で運動に溶け込み、螺旋的に『自分や仲間にとっての意味を創りだしていくこと』に学習の価値がおかれる」(p.22)と「関わり合い」の中身に言及する。

ところで、「めあて学習」はもともと個性化、個別化の流れの中で、「個に応じた指導」を行うために生まれた「めあての自己決定プロセスを重視した課題解決型学習」のことであり、本来ここでの学習観は個人主義であり、他者という視点は必要ないはずであった。細江が関わりを重視するようになるのは、「生産性の向上が最優先され、技術的で道具的な知識が求められた時代においては、知識はまさに『力』であった。しかし人々のライフスタイルの変化に伴い、自己が自然や他者と『関わり合い』ながら感じ取る知、体験的で相互的な『臨床の知』(中村雄二郎)に価値が認められはじ

め、そうした社会的要請に体育がどう応えることができるかが問われてきた」(細江、1996a、p.21)こと、また、変化が激しい、先行き不透明な、厳しい時代に必要な資質や能力の一つとしての「他人と協調し思いやる心」が中教審の答申で出されたことによる(細江、1996b)とし、ここでも社会の変化や要請にしたがって軌道修正をしたことを述べている。

ところで、この時期、全体研で「関わり合い」を重視する発言は松田恵示にも見られる。松田(1998b)は、めあて学習の本質について説明するなかで、客観的な内容の側面(運動技術、ルール、マナー、など)を重視すると、「『習得すべきもの』といったある種抑圧的なイメージが全面に浮かび上がる」(p.160)のであり、生涯スポーツに向けては不十分であり、また、主観的な「楽しい」という側面だけを取り出すことも間違いであるという。両者を二項対立にするのではなく、「この私にとって運動が楽しい」というような、「『この私がどうなる』といった自発的で主体的な運動との関わりの中」(p.158)にこそ、生涯にわたって行う原動力があり、「運動を『内在する特性』という観点から捉え直すということは、体育の学習とは『私がどうなる』というレベルで、『学習内容(学習対象)』あるいは『下位の学習内容』としての客観的な内容の側面から見た運動に、働きかけて意味づけていくこと、という構成主義的な学習観も連動させていることが重要である」(p.160)という。ここでは多々納によって展開された特性や価値の実体化といった批判に、「関係論的視点」・「構成主義的学習観」を持ってきて、応えようとしていることがわかる。

松田(1998b)は、このような働きかけ、意味づけていくことが学習だとなると、「当然『めあて学習』の学習主体は単に個人ではない」、「内容としての運動に働きかけていくということは、他者との関係の中でしか行われぬ」(p.162)といい、そして、めあて学習の実践的課題として、「『めあて学習』における『関わり合いの重視』、あるいは『他者』の問題は重要な課題であると言ってよい」(p.162)とまとめる。

構成主義的な学習観を連動させることがイコール他者との関係でしか行われぬということは、若干の論理の飛躍のように思われる。確かに、デューイやヴィゴツキーのような文化・歴史的な心理学を基礎とする構成主義は他者とのコミュニケーションが必要不可欠である。しかしながら、例えば、ピアジェの発達理論の系譜を引く研究において代表される心理学的な構成主義の系譜に想定されているのは、「子どもが一人、認知スキーマを活用して対象の意味を構成する個人的で心理的な過程」(佐藤、1996、pp.156-157)とされるように、個人的な働きかけ、意味づけであった。いずれにしても、松田(1998b)は、「運動とは、個人としての存在である子どもを、いわば『共同体』の実践へと

いざなう媒体(素材)でもあるわけだ。この点をふまえた『めあて学習』の新たな工夫と実践が現在求められている」(p.163)という。

細江や松田がこのように「関わり合い」を重視するようになるのは、菊(1998)によれば全体研の研究委員会の「1992(平成4)年から95(平成7)年まで全体研の研究委員長であった青木真を中心とする研究委員会は、楽しい体育における実践的な諸問題から理論的、認識論的問題を真摯に取り上げ、(中略)体育学習の豊かさを求める視点に基づいて人間と運動の関係を切り開く新たな視点への移行が、定着の世界から生成の世界へ、実体論から関係論へ、機能的特性の深まりから関わり合いのひろがりや深まりへなど関係性の多様化を関わり合いの中で認識する戦略として総括された」(p.122)ことによる。そして、これらの修正の背後には、現象学的人間学とも呼ぶべき理論や文化資本の再生産論とその戦略的視点などがあるという。

多々納(1990)は、「楽しい体育」論を評して、「“正しいことを間違えた論理”で展開している側面がある一方で、“間違えた論理のために間違えた指導に陥る可能性”を持っている」(p.85)と指摘する。杉本ら(1983)も同様な理論の誤った解釈を指摘している。こうして、「楽しい体育」論も、めあて学習もその背後仮説である理論の修正を繰り返す。しかしながら、問題は、「理論が正しければ、正しい指導ができる」とも解釈できる多々納の指摘にとどまらないのである。

#### 4-2 理論と実践の関係—学習観の転換との関わりで—

松田の論文を読む限り、少なくとも軌道修正した「めあて学習」論の背景には、社会学の理論の他にも、「学びの共同体」や「文化的実践への参加」などと語られる「個から集団へ」といった「学習観の転換」といわれる教育学におけるパラダイム転換を図る戦略が意識されていたと思われるし、事実、松田自身も「学習観の転換」に言及している(松田、1998a、pp.92-94)。

ところで、この時期に起こった従来の教育パラダイムからの転換の動きは、学習論としては今述べた①活動的な「学び」という言葉で表現される「個から集団へ」、「意味生成の学習へ」というパラダイム転換以外にも、②授業を研究するための実証的な量的研究から質的研究へという授業研究の方法のパラダイム転換、さらには③理論と実践の関係のパラダイム転換、があったと思われる。しかも、これらは個別バラバラに起こったのではなく、すべてが連動しているとみていい。①のように、学習を個人の頭の中から教師や子ども同士の「関わり合い」を重視するということは、結果として何を学んだのかだけでなく、具体的に何がどのように学ばれたのか、どのような参加や活動が行われたのか、という科学の言語や数量化によってはすくい取ることのできない現象を、質的に「ナラティ

ブ(物語)の言語」によって記述しようとする新たな授業研究の枠組み(②)が必要になる。そこで、エスノグラフィーやアクション・リサーチなどのフィールド・ワーク研究に光が当たることになる。これら目的は、単に授業を記述するにとどまらず、③実践の中に理論を探すと意味で、理論と実践の関係のとらえ直しという視点も用意されていたのである<sup>23)</sup>。

ここで意図されていたのは、なによりも、「理論の実践化」という近代主義的、啓蒙主義的な発想からの脱却であった。この「理論の実践化」は、例えば心理学の実験によって明らかにされてきた「〇〇は××である」という命題であらわされる理論を、子どもや教室にあてはめようとする科学中心の立場でもある。この立場は、2つの点で問題が指摘されよう。第一に、教師を実践の創造者と見なさないという点であり、第二に、両者の知の違いを考慮に入れていないという点である。

第一点目について。佐藤(1998)によれば、この「理論の実践化」の立場は、「活動における思考の優位性、実践における理論の優位性」(p.23)の主張においてあらわれ、「教育実践に携わる教師が『理論』を構成することもありえない」(p.25)のであり、教師に可能なのは理論の応用と適用であり、「教師は『実践(practice)』よりも『実施(implementation)』に関与する」(p.25)しかないことになる。つまり、理論をつくる研究者と、実施する教師とにわかれることとなり、そこには越えられないハイアラーキーが形成されることになる。そして、教師を理論の発信者ではなく、受容者にしてしまう。教師をこのような「受容者」に仕立てあげてしまう要因は他にも、指導要領による教育の管理、それをチェックする指導主事の存在もあげられる。いずれにしても、見た目にすぐれた実践を展開しても、正解かどうかの判断は、理論との整合性によって下されることになる。

第二点目は、そもそも「理論」を示せばすぐに実践に移せるという発想そのものに疑いの目を挟むものである。すなわち、「科学の知」と「実践の知」との知の様式の違いに着目する。

宮崎清孝(1998, pp.57-101)は、実践(実践知)と理論(科学の知)との違いを、前者が一人称で、全面的な知であるのに対して、後者は三人称で、一面的な知であることに求める。つまり、実践に必要な知は、目の前の子どもの顔色、教室のざわつき、教材などクラスをとりまく様々な要因や条件を、めまぐるしく変化する状況に瞬時に対応して、答えを出し続けるという私にとって(一人称)の知である。後者は、そういった様々に絡まった要因や条件をできるだけ解きほぐした実験室的な状況をつくりだし、そのうちのある一面を切り出して、そこに潜む原理や法則を抽象化という手続きを経る。そのため、私という視点はもはや必要

はなく、誰にとっても(三人称)同じように存在する客観的な知識となる。

つまり、両者の知には埋めがたい差が存在する。しかも、実践の知は決して理論に劣る知ではなく、より豊かな知であるといえるのである。我が国で「学習観の転換」が叫ばれるようになるのは、AI研究やフレーム問題など、科学万能主義ともいえる素朴な科学信仰が崩壊し、文化人類学の知や臨床の知の見直し、身体への注目など、新たな知の探求がなされた結果として必然であった。

したがって、全体研のこの時期の理論の見直しが、多々納のような研究者への批判に応えるものであったとしても、科学の知で形成された理論であるため、実践者へ向けたメッセージとしてはさらに「難解」なものになっていったと思われる。それは、抽象度が高すぎて、具体的な文脈に位置づけにくいとも言えるだろう。「楽しい体育」論における「理論の実践化」、ここに第二の陥穽が見られるのである。

デューイの議論も複雑であった。デューイは科学的な探究の方法を教室に持ち込むといっても、科学中心主義ではなかった。子どもの意味ある経験のために、発達や生活に役立たないものは持ち込まない、また、すべての観念は行動のための道具であるというプラグマティズム(道具主義)の立場をとったが、この議論は複雑である。したがって、アメリカでも日本でも、「ゆがんだ受容」という結果になった理由としては、やはり、哲学者でもあったデューイの理論が「難解」(田浦、1984, p.69)という点や、「文章の曖昧さ」(矢野、1995, p.134)にも求めることができるだろう。そして、デューイもまた子ども中心から社会中心へと理論の修正を行うのであった。

学習論の転換に関わっているならば、社会学の理論の教育実践への適用という発想こそが、問い直されるべき課題であったといえるだろう。細江(1996a)が、「知識から知への変化」へ言及したのは、体育授業での子どもの学びに対してであった(p.21)が、この「知識から知」というのは、まさに理論という知識と実践に関わる知に対しても同じことが言えるのであり、これらの関係こそが相対化されるべきであった。もちろん、その自覚がなかったわけではない。例えば、菊(1997)は「内容研究の立場からプレイ論を授業実践のレベルに生かそうとする試みが、1978(昭和53)年第23回佐賀大会まで継続され」たが、その大会のまとめでは、「未だ実践レベルと研究協議のレベルでのちぐはぐさはぬぐい切れない状況」であったという(p.209)。その後、永島(1989)は「ただ理論を適用するというのではなく、理論を踏まえつつ、その場の状況に応じて、適切に判断し、決定し、処理していく能力こそ、私達求める専門家としての教師の最も重要な力である」(p.128)と述べるように、「理論の規範



型的作用が指導のあり方にマイナスの影響を及ぼしている」(菊、1998、p.118)など、「理論の実践化」の陥穽に自覚的な発言も見られるのである。

「理論の実践化」という道筋は、常に理論が優位であり、実践は正解か不正解かという評価しか与えられない。この関係にあると実践の豊かさが理論を超えていくことは起こりえない。その意味では、行政による指導は誤解を生むしかなく、『『個性化』の『画一的浸透』という逆説』(佐藤、1994、p.6)が起こるのである。誤解はもはや誤解とはいえず、むしろ必然なのである。

多々納(1990、p.76)は、「前者(産業社会)については否定的側面が著しく強調されるのに対して、後者(脱工業化社会)についてはあまりにバラ色に描かれ」(かっこ内、石田)ていると批判をしたが、佐伯の「近代批判」という意味での戦略的なスローガン、松田の「学習観の転換」もまた、本来は「脱構築」のはずが、今現在目の前で展開されている近代的な枠組みにおける学習、その下で構築されたすぐれた実践もすべて否定されるという印象を与えかねない。もしそうだとするならば、「理論の実践化」という枠組みからは脱却することはできないだろう。なぜならば、近代批判の底流にあるポストモダンという思想もまた、相対化される可能性があるのである。新たな知の潮流が起こったときに、それに応じた新しい理論を先行させなければならなくなり、こうして永遠に理論先行の枠組みが強固なものとなるからである。

## 5 おわりに

佐藤(1998)によれば、理論の実践化がもたらす陥穽は、すぐれた実践、典型的な実践の中に潜む理論をすくいあげるという作業とその結果においてもあらわれるという。この考え方は、「教育運動」に見られる考え方であった。この考え方を推し進めても、結局のところ、その典型が規範的な枠組みとなって、それ以外の良い授業を生み出す素地を失わせること、そして、このような典型によって理論化されたものが、実践を強く統制する機能を持つことになるという(pp.25-27)。

このような陥穽は、例えば、徹底的に実践の事実にごだわった学校体育研究同志会においても見られたのであった。「系統性研究」といわれる運動技術の指導の系統性を探る研究の萌芽期において、すでに会の創始者の丹下は、「系統性研究はやっても良いが、系統は絶対に作るな」と論じたと言われている(荒木、2004、p.132)。それは、この陥穽を予見していたからであろうか。事実、後に「系統性の一人歩き」、「教材化された教材の借用」(中村、1989、p.24)という警告を生むことになる。これらは、単に明日使えるようなマニュアルが欲しいというだけの教師も少なくなく存在する

こと、また、実践とその理論化を行う教師と、それを消費する教師とに分かれてしまうという事実をも示している。これもまた必然だと言えよう。

それでも、教育運動である限り規範は必要であると考える。たとえ、実践を通しての理論が規範となるにしても、「手抜き」が起こるにしても。そういったリスクがあるにせよ、①教育現場の実践に携わるものが、その規範を越えていくような実践をつくりだすこと、そして、②内部批判を生み出したり、警告を発したりすることを可能にすること、さらに、③研究者が実践の豊かさや新たな潮流の予見をすくい取ることができるようになること、などの組織の構築をしておけば、理論と実践の絶えざる関係構築はなされ続けると考える。その意味では、決して理論を蔑ろにするものでもない。

子どもを中心にする教育、子どもに真の学力をつける教育、などを行うためには、それを担う教師の側こそが力量を形成する必要があるのであり、そのための啓蒙作用、自浄作用が会の内部に備わっている必要がある。

「楽しさ」に関して言えば、「運動の楽しさを味わわせることを学習目標として大切にすることに異論はさむ人は少ない」(高橋、1989)であろう。ただし、わが国の教育目標のある側面が強調されると結果としては全く逆なことが起こることはしばしばである。関心・意欲を目標にすれば意欲も学力も下がる。学力を目標にすれば学びから逃走する。体力を目標にすれば運動嫌いや体育嫌いが起こるようなことである。そのため、楽しさを含めた目標を構造化して、何をこそ強調することが楽しさを損なわないのか、またそのための教師の指導はどうかされるのか、などを実践の事実をもとに明確にする作業が求められると思われる。

## 注

- 1) この時期の体育の行政に関する議論は、江橋(1969)や草深(1997)に詳しいので、参照されたい。
- 2) 佐伯胖(1998)によれば、1996年の日本教育心理学会第38回大会では、「認知心理学は教育実践にいかに関与するか」、「教育実践への魅力的アプローチのいろいろ」というテーマが取り上げられ、最近(1998年当時)の心理学会でも同じような状況であった。

## 文献

- 荒木豊(2004)「自分史における系統性研究」、『体育実践とヒューマニズム』、創文企画、pp.128-133
- J.デューイ(宮原誠一訳)(1957)『学校と社会』、岩波書店
- 江橋慎四郎(1969)「戦後学校体育行政」、岡津守彦編『教育課程各論 戦後日本の教育改革7』、東京大学出版会、pp.378-400
- 細江文利(1996a)「楽しい体育をめぐる議論が投げかけたもの」、『学校体育』、4月号、pp.21-23
- 細江文利(1996b)「『楽しい体育』から考える」、『体育科教育』、5月号、p.24
- 細江文利(1996c)、「『生きる力』を育む学校体育とは」、『体育科

教育』、10月号、pp.32-34

細江文利 (1997) 「めあて学習の教育原理」、『体育科教育』4月号、pp.18-22

出原泰明、森敏生 (1997) 「『めあて学習』への批判と論争」、『体育科教育』、4月号、pp.30-35

荻谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』、ちくま新書

荻谷剛彦、清水宏吉、清水陸美、諸田裕子 (2002) 『調査報告「学力低下」の実態』、岩波ブックレット

菊幸一 (1997) 「プレイ論の実践」、中村敏雄編『戦後体育実践論第2巻』、創文企画、pp.205-220

菊幸一 (1998) 「楽しい体育の理論的・実践的問題」、中村敏雄編『戦後体育実践論第3巻』、創文企画、pp.111-122

高津勝 (1988) 「特別報告1 子ども・地域・文化と体育実践—『生活体育論』から『運動文化論』へ」、『第97回学校体育研究同志会全国大会提案集』、pp.10-17

草深直臣「体育の戦後改革」、中村敏雄編『戦後体育実践論第1巻』、創文企画、1997、pp.39-51

松田恵示 (1998a) 「運動の特性を生かした学習指導」、『戦後体育実践論第3巻』、前出、pp.83-94

松田恵示 (1998b) 「めあて学習の考え方と実践」、『戦後体育実践論第3巻』、前出、pp.151-164

宮原誠一 (1957) 「解説」、『学校と社会』、前出、pp.169-190

宮崎清孝 (1998) 「心理学は実践知をいかにして越えるか」、『心理学と教育実践の間で』、東京大学出版会、pp.9-55

宮澤康人 (1998) 「児童中心主義の底流をさぐる」、『季刊子ども学』、Vol.18、pp.38-45

文部省 (1946) 『新教育指針』第一部第三分冊、pp.91-95、なお引用は、寺崎昌男編 (2000) 『日本現代教育基本文献叢書 戦後教育改革構想 I 期 2 新教育指針 (付・英文)』、日本図書センター、によった。

永島惇正、細江文利、嘉戸脩 (1987) 「授業研究の動向と課題 (上)」、『体育科教育』、4月号、pp.56-61

永島惇正 (1989) 「研究委員会問題提起」、『つみかさね』第33回全国体育学習研究協議会佐賀大会、1989、なお引用は、中村敏雄編『戦後体育実践論 資料編』、創文企画、pp.127-135、によった。

中村敏雄 (1989) 『教師のための体育教材論』、創文企画

中村敏雄 (1997) 「序」、『戦後体育実践論第1巻』、前出、pp.13-36

岡出美則 (1995) 「楽しい体育と体育授業」、宇土正彦監修『学校体育授業事典』、大修館書店、p.70

大貫耕一 (2005) 「学校体育研究同志会研究会報告」、『体育科教育』、8月号、p.61

佐伯聰夫 (1981) 「楽しい体育の授業づくりの考え方と方法—学習指導計画の作り方を中心に—」、『つみかさね』第25回京都大会、なお、引用は、『戦後体育実践論 資料編』、前出、pp.219-226、

によった。

佐伯聰夫 (1991) 「『楽しい体育』のこれまでとこれから再考」、『体育科教育』、4月号、pp.14-17

佐伯胖 (1998) 「心理学と教育実践の間で」、『心理学と教育実践の間で』、前出、pp.1-7

佐藤学 (1994) 「『個性化』幻想のゆくえ」、『ひと』、太郎次郎社、Vol.22、No.7、pp.6-16、なお、佐藤学 (1995) 『学びその死と再生』、太郎次郎社、pp.44-61、に再録。

佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」、佐伯・藤田・佐藤編『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』、東京大学出版会、pp.49-91

佐藤学 (1996) 「現代学習論批判」、堀尾輝久・須藤敏明編『講座学校5 学校の学び・人間の学び』、柏書房、pp.153-187

佐藤学 (1998) 「教師の実践的思考の中の心理学」、『心理学と教育実践の間で』、前出、pp.9-55

佐藤学、斎藤貴男 (2002.4) 「教育はサービスか」、『現代思想』、pp.72-91

杉本厚夫、田口節芳 (1984) 「楽しい体育論再考」、近畿大学工学部紀要13巻

杉本厚夫 (2001) 「体育教育によってつくられた近代的感情」、『体育教育を学ぶ人のために』、世界思想社、pp.24-41

高橋健夫 (1989) 「運動の楽しさを教える」、『体育科教育』、11月号、pp.10-13

竹之下休蔵 (1949) 『体育のカリキュラム』、誠文堂新光社、p.2

竹之下休蔵 (1980) 「体育における『楽しさ』の考え方と学習指導のすすめ方」、『学校体育』、12月号、pp.10-17

丹下保夫 (1955) 「戦後10年の体育指導」、『学校体育』、11月号、pp.28-33

丹下保夫 (1964) 「戦後における学校体育の研究 (1)」、『東京教育大学体育学部紀要』第4巻、なお引用は、『戦後における学校体育の研究—丹下保夫先生遺稿集—』、不味堂出版、1987、pp.149-175によった。

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『健康科学』12巻、pp.73-86

田浦武雄 (1984) 『デューイとその時代』、教育の発見双書

宇土正彦 (1984) 「『楽しい体育』の実像・虚像—間違いだらけの『楽しい体育』論」、『体育科教育増刊号』、pp.14-16

宇土正彦 (1993) 『体育授業五十年』(PH選書)、大修館書店

山本順彦 (1987) 「問題解決学習」、吉本均編『現代授業研究大事典』所収、明治図書、pp.204-205

矢野智司 (1995) 「近代的自我の時間意識における子供期の意味」、『子どもという思想』、玉川大学出版部、pp.12-31

矢野智司 (1995) 「デューイ教育論における子どもの問題」、上掲書、pp.133-168