

## 2. なぜスポーツは学校教育へ結びつけられるのか

—運動部活動の成立と〈子どもの自主性〉の理念—

中澤 篤史

### 1. はじめに

#### 1-1. 問題関心と背景

本稿の目的は、運動部活動の大規模な成立という日本特異的な現象を念頭に置きながら、「なぜスポーツは学校教育へ結びつけられるのか」という問いを巡る戦後体育学の議論を批判的に検討し、その問いに対する新たな仮説——理念としての〈子どもの自主性〉がスポーツと学校教育を結びつける——を提示することである。

日本の学校教育には運動部活動がある。学校は教科教育だけではなく、教育課程に含まれない活動でありながら、運動部活動としてスポーツの機会も用意してきた。教師は授業だけでなく、たとえばスポーツの経験が無く負担を被る場合でさえも、運動部活動の指導や運営を担当してきた。このように日本では、一見すると教育とは無関係に思われるスポーツを教育活動として編成してきた。しかし、運動部活動が日本ほど大規模に成立している国は、他に無い(文部省編、1968; Bennett et al., 1983; Weiss and Gould eds., 1986; Flath, 1987; Haag et al. eds., 1987; Wagner ed., 1989; De Knop et al. eds., 1996)。つまり、運動部活動の大規模な成立状況が示唆しているのは、スポーツと学校教育の日本特異的な関係である。なぜ日本では、スポーツが学校教育へ結びつけられるのか。

筆者は、このスポーツと学校教育の日本特異的な関係の構築プロセスを、日本の大規模な運動部活動の形成・拡大・維持過程の解明を通して探求している<sup>1)</sup>。言い換えると、大規模な運動部活動がどう成立してきたかを実証的に明らかにすることで、なぜスポーツは学校教育へ結びつけられるのかを理論的に考えようとしている。本稿は、その一環としての、理論レベルの方法論的検討である。

#### 1-2. スポーツと学校教育

なぜスポーツは学校教育へ結びつけられるのか、という問いを立てるのは、内容的にスポーツと学校教育に関連が無いように思われるからというだけでなく、原理的に考えてみても、両者が結びつくことに矛盾が生じうると考えられてきたからである。はじめに、その矛盾とは何だったのかを確認しておきたい。

スポーツは、身体を使った一種の遊戯であると見なされてきた。スポーツの語源は、「運び去る」を意味するラテン語の *deportare* であり、単に物質的な運搬・移動という意味だけでなく、日常的な生活や仕事を離れる身体的・精神的な解放、すなわち「遊戯」という意味を含んでいた。それゆえ、学術的なスポーツ概念の定義も、この「遊戯 (play)」を中心要件としてきた。スポーツ史学者のジレ (1952, pp.9-20) は、スポーツを「遊戯」「競争」「激しい肉体的活動」という三要素から定義し、遊戯を第一の要素に挙げている。また、スポーツ社会学者のグートマン (1981, pp.7-29) も、「遊戯」を基底において、組織化された遊戯を「ゲーム」と定義し、競争するゲームを「競技」と定義し、肉体を使う競技を「スポーツ」と定義した。つまりスポーツは遊戯のサブカテゴリーと見なされている。

では、遊戯とは何か。ホイジンガ (1973) は、遊戯を「真面目ではないもの」と大きく括った上で、遊戯の形式的特徴として「自由」「非日常性」「没利害性」「時間的・空間的完結性」などを挙げた。ホイジンガの議論を引き継ぎながら、カイヨワ (1990) は、遊戯を、「自由な活動」「隔離された活動」「未確定の活動」「非生産的活動」「規則のある活動」「虚構の活動」の要件から定義した。と

りわけ第一要件の「自由な活動」は重要であり、カイヨワ（1990、p.40）は、これについて、「遊戯者が強制されないこと。もし強制されれば、遊戯はたちまち魅力的な愉快的楽しみという性質を失ってしまう」と説明している。すなわち、強制されずに、本人自身がたのしむことが、遊戯の絶対条件であった。それゆえ遊戯としてのスポーツは、非強制的で自発的な自由な活動であると見なされることになる。

他方で、学校教育は、スポーツが持つそうした遊戯の性質と相容れない側面を持つ。遊戯を「真面目ではないもの」と括ったホイジンガの言葉を踏まえれば、学校教育は、生活・仕事上の必要性や利害関係と切り離すことはできない「真面目なもの」である。仮に子ども自身が望まない場合でも、学校や教師は、子どもが生活や仕事に有用な知識や能力を得られるように、義務として勉強を強制したり、しつけや指導として介入する。そのように、一般的に学校教育は遊戯を認めない。だから、「遊んでいないで勉強しなさい」と教師は子どもを叱るわけである。

また、近代社会を批判的に再考しようとする諸研究は、周知の通り、近代になって整備された学校教育が権力装置であることを明らかにしてきた。近代社会は、子どもを、大人とは区別された独自の存在と捉え、教育的配慮をもって、学校教育という異質な空間に隔離する（アリエス、1980）。学校教育は、制度として、子どもに、自律的な学習を保障するのではなく、他律的な教育を強制する（イリッチ、1977）。学校教育は権力を行使し、子どもに規律を与え、子どもを訓練していく。そうした規律訓練型の権力を通じて学校教育は、子どもに力を与え能力を引き出しながらも、同時に、子どもを従順で服従する存在へ変えていく（フーコー、1977）。ただし、学校教育の権力は、少なくとも建前としては、子どものために行使される。学校教育は、子どものために子どもに介入するのであり、その権力はパターンリズムとして特徴付けられる<sup>2)</sup>。

これらを踏まえると、学校教育における学校や教師のパターンリスティックな教育的働きかけが、子どもの自由を制限し、遊戯そしてスポーツを成立させないかもしれない。逆に、遊戯そしてスポーツそれ自体を大切にしようと、子どもの自由を全面的に肯定すれば、一切の教育的働きかけが否定され、学校教育そのものが成立しないかもしれない。そう考えると、遊戯としてのスポーツが、その遊戯の性質と相容れない学校教育へ結びつけられることに、原理的な矛盾があるようにも思われてくる。

### 1-3. スポーツと体育の矛盾

これまでの体育学は、スポーツと学校教育の間のような原理的な矛盾を、スポーツと学校体育の矛盾、あるいはもっと普遍的なレベルにおけるスポーツ概念と体育概念の矛盾として指摘してきた。教育としての体育は、遊戯としてのスポーツと相容れないのではないか。ホイジンガやカイヨワの遊戯論を取り入れながら、遊戯としての体育のあり方を構想した竹之下休蔵（1972）は、その構想が抱える問題点を次のように述べている。

「スポーツは非日常的なことから、体育は〈まじめ〉の領域のことから、両者の関連を考える際の基本的な問題点がここに見いだされる。…スポーツは体育の手段となりうる。しかし、手段となったとき、形式上はともかくとしても、定義上スポーツから離れるのではないか。スポーツの手段化を進めることと、スポーツの特性を保持する工夫のどちらがより体育的なのか、1つの問題である。」（竹之下、1972、p.164）

竹之下は、スポーツを体育の手段とすることに問題を感じていた。スポーツは非日常的なことからであり、それを「真面目なもの」である教育や体育の手段とすれば、その瞬間にスポーツの特性が保持できなくなり、スポーツはスポーツでなくなってしまう、というわけである。

同じように、江橋慎四郎（1979）も、普遍的な

レベルにおけるスポーツ概念と体育概念の違いを論じている。江橋は、スポーツ振興法、ミッチェナー、ジレ、国際体育・スポーツ協議会によるスポーツの定義などを参照しながら、スポーツと体育の特色を表1のように整理した。江橋によれば、スポーツは、「自然発生的」に、「活動それ自体のために」、「遊び、楽しみとして」行われる、目的的な活動である。対照的に、体育は、「意図的、計画的に」、「教育の一環として」、「心身健康な人間の形成が目標」となっている行われる、手段的な活動である。

それゆえ、目的的な活動であるスポーツと、それとは別の目的に応じた手段的な活動である体育

は、互いに相容れない部分を持つ。スポーツが自然発生的な遊びや楽しみである限り、意図性や計画性を備える体育とは相容れない。また、体育が教育として人間形成の手段である限り、それ自体を目的とするスポーツとは相容れない<sup>3)</sup>。

これらの議論を踏まえれば、スポーツを学校教育の手段とすることの矛盾を理解できる。すなわち、遊戯としてのスポーツが、その遊戯の性質と相容れない学校教育へ結びつけられることには、原理的な矛盾がある<sup>4)</sup>。とすれば、スポーツと学校教育が結びつくとは、いったいどういうことなのか。

表1. 江橋慎四郎によるスポーツ概念と体育概念の特色の整理

スポーツ	体育
1. 自然発生的 2. 活動それ自体のために行われる。 3. 遊び、楽しみとして行われる身体活動の総称 4. しかし、遊戯と比較すれば、闘争、競技とが最大の努力に強調点がかかれ、最高度の技術の追求が目標となる。 5. それぞれの特色を持った多様な種目から構成されている。	1. 意図的、計画的に行われる。 2. 教育の一環として構成された体育の目標がある。 3. 体育の目標を達成するためにふさわしい身体活動が、発育発達に応じて選択される。 4. すべての生徒・児童が対象であり、基礎的、共通的な事項の学習が主であり、心身健康な人間の形成が目標となる。 5. 目標達成に寄与するスポーツ種目が選択され、また、体操、ダンスなどの身体運動によって構成される。

(注) 江橋 (1979, p.22) より引用。

## 2. 戦後体育学の批判的検討

体育学は、教育学の下位分野として、スポーツと学校教育の関係を探求することを中心課題の一つとしてきた。そして戦後体育学は、スポーツと学校教育の間に矛盾があることを指摘しつつ、他方で、その矛盾を乗り越えようと、いくつかの図式でスポーツと学校教育の結びつきを議論してきた。しかし、筆者の考えによれば、それらの議論は必ずしも成功しておらず、なぜスポーツが学校教育へ結びつけられるのかという問いに適切な解答を与えていない。

それでは、戦後体育学は、スポーツと学校教育の結びつきをどう論じてきたのか、そしてそこにはどのような問題点があったのか。本稿では、スポーツと学校教育の結びつきに関する既存の体育学的議論の図式を、「人格形成論的図式」「身体形成論的図式」「スポーツ文化論的図式」という名称

で類型化し<sup>5)</sup>、それぞれの論じ方を見た上で、それらの問題点を指摘する<sup>6)</sup>。

### 2-1. 人格形成論的図式

第1に、人格形成論的図式とは、スポーツは望ましい人間性や道徳性を育成するから学校教育へと結びつく、というように、人格形成を目指す学校教育の一部分にスポーツを位置づける図式である。その歴史は、19世紀のイギリス・パブリックスクールで生まれた「アスレティズム」に遡る(Mangan, 1981)。ヒューズ(1952)の著した小説『トム・ブラウンの学校生活』が描く通り、19世紀初期における学校間対抗スポーツは異常なほど熱気を帯びた。こうしたスポーツの過熱に対して、当初、多くの教師はそれが学校教育の成立を妨げると敵意を持って見なしていた。しかし、その後は徐々に学校教育の一手段と見なされ始めて

いった。19世紀中頃には、スポーツの場が運動や娯楽の場としてではなく、最も価値のある社会性や男らしい徳性を形成する場として評価され、人格形成のためにスポーツが積極的に奨励されていた（マッキントッシュ、1960、1983、1991）。つまり、スポーツに人格を形成する機能を見出し、人格形成のためにスポーツが利用された。

このように人格形成の観点からスポーツを学校教育へ結びつける議論は、戦前戦後の日本にも通底している。たとえば、国立体育研究所所長や文部省体育局長を務めた小笠原道生（1961）は著書『体育は教育である』の中で、次のように述べた。

「スポーツがわれわれの『人』としての修養に役立ち、スポーツは『人』を造るものであるという事は、誰が何と言おうと飽くまでも真実である。早い話が、われわれはスポーツに親しんだ人の中に、他に見られないような好ましい性格、優れた性格を持っている人が沢山にいる事を、直接の経験として知っている。そしてそれは明らかにスポーツの好ましい影響の結果であると見て間違いはない。」（小笠原、1961、pp.241-242）

小笠原は、「スポーツは『人』を造る」と論じた。こうした議論によって、スポーツは人格形成を目指す学校教育の重要な部分として位置づけられた。

しかし、この人格形成論的図式が依って立つ、スポーツは人格形成に有効であるという仮定は、成立するかどうか不確かであり、それを無条件に認めることはできない。日常的な経験レベルにおいても、私たちは、運動部活動の部員による暴力、いじめ、犯罪が繰り返されてきたことを知っているし、「スポーツをすれば必ず良い人間になる」と素朴に信じていない<sup>8)</sup>。また、いくつかの実証研究の結果も、スポーツの人格形成への有効性を必ずしも支持していない。たとえば、運動部活動参加者と非参加者を比較した心理学的研究には、運動部活動参加が反社会的な逸脱を引き起こすという報告もある（岡田、2009）。つまり、「スポーツが人格形成に役立つ」という命題は、実証

されていない神話としての側面がある（Miracle and Rees, 1994; Rees and Miracle, 2000）。

これらを踏まえると、スポーツの人格形成への有効性を仮定した人格形成論的図式は、その仮定が成立するかどうか不確かであるという点で、問題点を抱えている。

## 2-2. 身体形成論的図式

第2に、身体形成論的図式とは、スポーツは発達や、健康、体力づくりといった身体形成へ有効であるから学校教育へ結びつく、というように、いわゆる「身体の教育」にスポーツを位置づける図式である。上述の第1の図式は、人間性や道徳性を育む手段としてスポーツを副次的に評価するものであり、スポーツに直接関連する身体的要素を評価するものではなかった。これに異を唱え、身体的要素に注目し、身体の形成に価値を置いてスポーツを評価する立場が出てきた。猪飼道夫と江橋慎四郎は、「われわれは、教育の基礎として身体を考え、その身体の健康保持にとどまらず、積極的に諸機能の向上をはかる、すなわち『体力』の育成ということを体育の基礎と考えている」（猪飼・江橋、1965、p.61：猪飼執筆部分）と述べた。こうした体力づくりを中心とする体育観が意図したのは、従来のスポーツ技術の教授に専心する学校体育のあり方を反省し、医学・生理学的な観点から身体形成へ有効な運動の質と量を見極め、従来のスポーツの枠組みにとらわれない運動プログラムを提示しようとする点にあった（猪飼・江橋、1965；加藤ほか編、1970；水野ほか、1973）。その意味で、身体形成への有効性を重視する猪飼や江橋は、スポーツと学校教育をいったん切り離そうとする意図を持っていた。

ただし、そうした意図とは別に、身体形成へ向けた学校体育を実現しようとする政策・実践段階に至ると、むしろスポーツは、体力づくりに必要であるとして、学校教育へ強く結びつけられていった。政策的には、東京オリンピック開催と合わせて1964年に「国民健康・体力増強政策につい

て」が閣議決定され、その後現在まで官民挙げて展開されてきたいわゆる「体力づくり国民運動」は、青少年の体力づくりに向けて、学校でのスポーツを強く奨励していった。実践的にも、正木健雄や城丸章夫を中心とした民間教育研究団体の「教育科学研究会 身体と教育部会」は、生産労働や生活向上のための「からだづくり」としての学校体育を構想し、そのための教材としてスポーツを積極的に活用しようとしてきた(正木、1975)。

しかし、この身体形成論的図式にも問題点がある。なぜなら、そこで敷かれているスポーツは身体形成へ有効であるという仮定とは真逆に、スポーツによる怪我や障害が後を絶たない現実があるからである。猪飼たちと同じ医学・生理学の立場から、武藤芳照は、運動部活動での子どもの怪我や障害の問題を指摘してきた。自明なことであるが、適度な運動は身体形成に好影響を与え、過剰な運動は悪影響を与えるのであり、スポーツはそのどちらにもなり得る。そして、しばしば、スポーツは学校教育と結びつけられたその時に、過剰な運動を引き起こしてしまう。武藤が警鐘をならしたのは、教育的関心をもった大人が子どものスポーツへ介入することで、過剰な運動を引き起こされ、怪我や障害が生じてしまう事態であった(武藤、1987、1989；武藤編、1988；武藤・太田編、1999)。いわば、身体を正しく形成するために、スポーツと学校教育の結びつきを断ち切る必要性が指摘されたわけである。

以上から、スポーツの身体形成への有効性を仮定した身体形成論的図式も、その仮定がいつも成立するとは限らない点で、問題点を抱えている。

### 2-3. スポーツ文化論的図式

第3に、スポーツ文化論的図式とは、スポーツはそれ自体が文化的価値を持つから学校教育へ結びつけるべきだ、というように、文化伝達装置としての学校教育を通じて学習され発展される文化としてスポーツを位置づける図式である。この第3の図式は、日本では、スポーツを身体形成の手

段として体力向上を図ろうとする上述の第2の図式を、それが国家主義的であり、能力主義的であり、資本主義的であると批判しながら、生まれてきた(中村ほか、1978)。この主張は、丹下保夫と中村敏雄を中心とした民間教育研究団体の「学校体育研究同志会」によって、「運動文化論」として展開された。運動文化論のいう「運動」の中心にあるのは、文化遺産としてのスポーツである。運動文化論は、過去世代が蓄積してきたスポーツ文化を受け継いで、その素晴らしさを学習し、さらにより発展させた形で未来世代へ繋いでいくことを目指し、その役割を学校体育に求めた。丹下は、この運動文化論の立場から、概念としての体育を、「運動文化そのものを追求し、それを継承し発展させることを目的とした教育活動」(丹下、1961、p.144)と再定義した。具体的には、体育が担うべき教育課題として、「①だれにも運動文化の本質を体得させ、人間的な運動欲求をほりおこす。②運動技術の獲得上達と運動文化追求の価値の認識を意図的計画的に行なう。③運動能力の向上についての自覚とくふうをさせる。④現実生活の中でいかにして運動文化の追求を可能にするかを理解させる」(丹下、1975、p.42)などを挙げた。

こうした日本の動向と類似して、アメリカでも、学校体育のあり方を再考する機運の中で、スポーツを文化として学習し、発展させていこうとする議論が出てくる。代表的な論者は、シーデントップである。シーデントップは、学校体育のあり方を、人格形成や身体形成のためではなくスポーツ文化のために変えていこうと、概念としての体育を、「競争的で、表現的な運動をプレイする個人の性向や能力を向上させる過程」と再定義した(シーデントップ、1981)。この再定義は、ホイジンガやカイヨワの遊戯論を援用したものであり、自由な遊戯としてのスポーツを学習し、さらに発展させる役割を担う教育として体育を捉えたものである。その後、シーデントップは、この遊戯としてのスポーツを中心に据えた体育のあり方を、「ス

ポーツ教育」(Sport Education)として定式化した(Siedentop ed., 1994)。そこでは、「あらゆる形態のスポーツをすべての人に保障すること」を中心理念として、生徒を「プレイヤー」「熱狂的なスポーツ人」「有能なスポーツ人」に育成することが目指された(Siedentop ed., 1994, pp.4-5)。シーデントップの「スポーツ教育」も、「運動文化論」と同じように、スポーツをそれ自体価値のある文化であると見なし、学校教育を通じて、スポーツ文化を学習し発展させることを意図していた。

しかし、このスポーツ文化論的図式にも問題点がある。なぜなら、スポーツの文化的価値を強調する同じ文化論の内部から、スポーツの文化性を重視するからこそ学校教育から離れるべきだという、まったく対蹠的な規範も提出されてきたからである。代表的な論者は、スポーツ評論家の玉木正之(1999、2000、2001、2003)である。玉木によれば、体育の授業で子どもにスポーツが教育として強制されることで子どもがスポーツを嫌いになってしまい、高校野球が教育的に意味づけられることで勝利至上主義などの弊害が生じてしまうという。玉木は、学校教育の枠組みがスポーツ文化の発展を阻害していると問題視し、スポーツ文化自体を発展させるためにこそ、スポーツを学校教育から分離すべきであると主張する。このように、スポーツ文化の発展のために学校教育や運動部活動を仮想敵として批判し、スポーツを学校教育から切り離そうとする主張は、玉木に限らず、多くの戦後体育学者にも共通するものであった(竹之下、1966、1968、1970; 前川、1967、1975; 松田、1971)。これはつまり、スポーツと学校教育の結びつきを説明・理解するはずだった、スポーツの文化的価値という仮定から、スポーツを学校教育から切り離そうとする主張も生み出されていることを意味している。

これらを踏まえると、スポーツの文化的価値を仮定したスポーツ文化論的図式は、逆にスポーツを学校教育から切り離そうとする主張も生み出す点で、問題点を抱えている。

## 2-4. 既存の議論の図式に共通する問題点

人格形成論的図式、身体形成論的図式、スポーツ文化論的図式の個別の問題点は上述した通りであるが、ここではそれら既存の図式に共通する問題点をあらためて指摘し、スポーツと学校教育の結びつきを考えるための方向性を吟味しよう。

第1に、既存の図式は規範理論としてスポーツと学校教育の結びつき方に規範を提示しているが、その反面で、スポーツと学校教育が結びつくという形而下の現象を社会科学的に説明・理解することに焦点が当てられていないという問題点がある。既存の図式は、現象を説明・理解するための科学理論という側面だけではなく、それ以上に、そうあるべきだという規範を提示する規範理論の側面を持っていた。人格形成論的図式はスポーツの人格形成への有効性を仮定し、身体形成論的図式はスポーツの身体形成への有効性を仮定し、スポーツ文化論的図式はスポーツの文化的価値を仮定し、それぞれの仮定から、スポーツを学校教育に結びつけるべきだという規範を提示してきたといえる。そうした規範理論は、当該規範からの距離を持って現象を評価・批判するが、現象自体を説明・理解することはできない。それゆえ、スポーツの人格/身体形成への有効性や文化的価値という仮定をいったん排除し、価値中立的な立場から、スポーツが学校教育へ結びつけられるという現象自体に問いを投げかけ、それを社会科学的に説明・理解することが目指される必要がある。

第2に、既存の図式はスポーツと学校教育の結びつきを脱文脈的なものと見なしており、その結果として、両者の結びつきが文脈依存的で、歴史的・社会的に構築された可能性を見落としているという問題点がある。第1の規範理論としての側面とも関連するが、既存の図式は、スポーツと学校教育の結びつきを、あらゆる時代や国に普遍に妥当するべき脱文脈的なものと見なしてきた。しかし、実際は、スポーツと学校教育の結びつき方は、多様である。スポーツと学校教育が分離される時代や国もあり、むしろ密接に結びつく現代日

本の方が特殊である。規範理論としての既存の図式は、こうした現象の多様性に対峙した時、スポーツが学校教育へ結びつく場合を規範と合致していると評価し、スポーツが学校教育へ結びつかない別の場合を規範と合致しないと批判するかもしれない。しかしそうした規範的な接近の仕方では、なぜ、ある場合にスポーツが学校教育へ結びつけられ、別の場合には結びつけられないのかを、説明・理解できないのである。それゆえ、こうした多様性を説明・理解するためには、スポーツと学校教育の結びつきが文脈依存的であり、歴史的・社会的に構築されてきたと見なす必要がある。

第3に、既存の図式はスポーツと学校教育の結びつきを結果的に自明視するように論じており、両者間にある矛盾と緊張関係そのものを議論していないという問題点がある。既存の図式は、スポーツの人格／身体形成への有効性や文化的価値を仮定しながら、スポーツと学校教育が結びつく事態を、機能的で親和的なものであり、自然で当然であるものとして捉えた。しかし、このようにスポーツと学校教育の結びつきを自明視すれば、これまで指摘されてきた両者の矛盾と緊張関係から目を背けることになってしまう。結局、理論レベルの課題だったはずのその矛盾と緊張関係そのものがどうなったのかが議論されず、その意味で、議論を回避あるいは後退させている。それゆえ、スポーツと学校教育の結びつきを安易に自明視せずに、なぜ両者が結びつくのかを、両者の矛盾と緊張関係そのものを含めて考えなければならない。言い換えると、スポーツと学校教育の結びつきが、緊張関係を内在化した形で、構築されてきたと見なす必要がある。

第4に、そのスポーツと学校教育の緊張関係に関連して、既存の図式は、スポーツを各目的に応じた手段として位置づけており、スポーツ自体が目的的な活動と見なされてきた点を十分に考慮していないという問題点がある。既存の図式は、スポーツを、より良い人格を育成するための手段、身体を鍛え上げるための手段、現状のスポーツ文

化をより発展させるための手段、と捉えている。しかし、目的的な活動と見なされたスポーツを手段化してしまえば、もはやスポーツがスポーツでなくなるということが、まさに、これまで指摘されてきた矛盾であった。つまり、ここで問うべきなのは、そのようにスポーツを手段化した場合、目的的な活動であるというスポーツの特徴がどうなっているかである。言い換えると、学校と教師は人格形成や身体形成やスポーツ文化発展の手段としてスポーツを扱おうとするが、まさにその時に、学校と教師はスポーツの目的側面をどう扱っているかが、問われねばならない。スポーツと学校教育の緊張関係を、スポーツの目的側面に焦点化して分析する必要がある<sup>9)</sup>。

### 3. 仮説の提示

#### 3-1. 〈子どもの自主性〉の理念

以上の議論を踏まえ、あらためて、なぜスポーツは学校教育へ結びつけられるのか。それを考えるため、日本において、現在に続くような形でスポーツと学校教育が結びつけられたと考えられる戦後教育改革期に注目する。筆者の見立てによれば、スポーツと学校教育を強く結びつけた力学は、この戦後教育改革期における戦後民主主義教育という構想の中にあつた。戦後教育改革期に学校体育のあり方は変化し、戦後民主主義教育はスポーツを中心とした新しい学校体育を求めた。ここに、スポーツと学校教育が結びつく開始点があつたように思われる。

たとえば、大正期から戦後初期までの日本における体育全体の第一人者であつた大谷武一は、終戦後間もない1948年に発刊した著書『これからの体育』の中で、そのタイトル通り「これからの体育」を論じた。大谷(1948, pp.7-8)は、戦争が終わった今、教育は「民主主義を基調とした自由教育」になり、学校体育は、「自由な自主的活動を重んずる、個性伸張の教育」として、「自主性に富んだスポーツ」が中心になると論じた。戦後民主主義教育は、子どもの自由と自主性に高い価値

を与え、それゆえに自由で自主的活動であるスポーツを求めたのである。その戦後民主主義教育に応じたスポーツによる学校体育が、大谷のいう「これからの体育」であった。こうした戦後教育改革期における学校体育の変化と、戦後民主主義教育におけるスポーツの位置づけによって、スポーツと学校教育が結びついたと考えられる。すなわち、その結びつきには、子どもの自由と自主性を巡る理念が投影されていた。

こうした大谷の議論に示唆を受けて、本稿は、原理的な矛盾を含みながら、なぜスポーツは学校教育へ結びつけられるのかという問いを解くための補助線として、理念としての〈子どもの自主性〉に注目する。スポーツは「自由な活動」としての遊戯であるから、子どもがスポーツをすることは、子どもが自由であることを示している<sup>10)</sup>。すなわち、子どもがスポーツをする時、少なくとも理念上は、〈子どもの自主性〉が表出していることになる。ここでいう〈子どもの自主性〉とは、「子どもが、他者からの干渉・介入を受けることなく、自らの意思で自らの行為を決めること」に与えられる教育的価値であり、教育する側が求める教育的理想である。ただし、山括弧を付けて表記するように、〈子どもの自主性〉とは、事実の次元における「子ども自身の真の自主性」ではなく、学校や教師を中心とした教育する側が子どもを巡って意味づける理念のことである。簡単に言うと、本当に子どもが自主的であるかどうか注目するのではなく、「子どもが自主的であり、それは良いことだ」と学校と教師が思っていることに注目する。こうした理念としての〈子どもの自主性〉を媒介として、日本の学校教育はスポーツを取り込もうとしてきた、と仮説的に考える。

後述する教育学の知見からわかる通り、日本の学校教育は、とくに戦後以降、〈子どもの自主性〉を高く価値づけ、それを学校教育のあり方を構成する基軸の一つに据えてきた。しかし、学校と教師からフォーマルかつ強制的に与えられる教科教育のような枠組みの中で、〈子どもの自主性〉は表

出され難く、その枠組みのみでは、〈子どもの自主性〉を基軸にした教育は実現できない。そこで、そうした枠組みをはみ出るような、インフォーマルで自発的な場面を学校教育の一環として用意する必要があった。その具体的場面の一つが、スポーツであり運動部活動ではなかったのか。それゆえ、日本の学校教育は、知識教授中心の教科教育とは内容的に無関連に思われるスポーツを、学校教育の一環である運動部活動として編成してきたのではないか。そうしてスポーツと学校教育の日本特殊的関係が構築されたのではないか。

すなわち、理念としての〈子どもの自主性〉がスポーツと学校教育を結びつける。これが本稿の提示する新たな仮説である。

### 3-2. 教育学的背景

この仮説は、教育学の知見を参照しながら、それを体育学の立場で受け止めて構成したものである。本稿が理念としての〈子どもの自主性〉に注目した背景には、「子ども」自体に価値を置いた近代教育思想、その実現をめざした「子ども中心主義」の新教育、そしてその延長線上にある日本の戦後学校教育、中でも教科外活動や特別活動の領域で取り組まれた「子どもの自主性を育てる」教育がある。

言うまでもなく、近代社会は、個人が個として生きることを価値とする社会である。それゆえ近代教育思想は、ルソー（1962-1964）が『エミール』で示したように、「子ども」自体に価値を置きながら、ありのままの自然な「子ども」に働きかけることを求めた。その実践の現れが、「子ども中心主義」の新教育であったといえる。教育学者・堀尾輝久（1979）が論じる通り、知識や徳目の詰め込みを排し、子どもの活動や興味を重視する新教育は、ルネッサンス・ヒューマニズムを源流として、ロック、ルソー、ペスタロッチたちの近代教育思想を経て、デューイやピアジェを指導者としながら、19世紀末から現代に至るまで国際的運動として展開した。堀尾は、新教育の思想と運動

が、多様な個性と雑多な夾雑物を含み込んでいたと指摘しつつも、その共通点を次のようにまとめている。

「新教育の運動とは、子どもをおとなとは違った存在と認め、子どもの未熟さに発達の可能性を見出し、それを開花させることをこそ教育の目的と見なし、発達心理学的知見を支えとして、発達の段階と筋道に即しての教育的働きかけの方法をつくり出す仕事であった。あるいはまた、深層心理学や精神分析学の影響のもとに、子どもの深層に着眼し、子どもの抑圧からの解放をめざすものであった。そして、これらを通して、子どもの自由な活動と個性の開花がめざされ、そのための教育の自由の原則が運動の共有物となっていた。」  
(堀尾、1979、p.351)

新教育は、「子ども」の発達可能性を開花させ、「子ども」を抑圧から解放し、それを通して「子どもの自由な活動と個性の開花」を目指した。そのために「教育の自由」が求められたのである。

こうした新教育は、日本の学校教育においては、大正自由教育として萌芽し、ありのままの自然な「子ども」への働きかけが実践された。日本の学校教育における「子ども中心主義」の流れは、いったんは戦時期の総力戦体制下での軍国主義教育によって途絶えざるを得なかったが、終戦後の民主主義教育では前面に押し出された。日本の学校教育理念は、戦争を挟んで、国家のための教育から、子どものための教育へと、大きく転換した。

子どものための教育という理念は、ひとまず戦後学校教育全体を包み込んだといえるが、中でも、子どもの自由や主体性を中心理念に据えたのが、教科外活動や特別活動の領域であった。この領域は、学習指導要領上では、「自由研究」「教科以外の活動」「特別教育活動」「特別活動」と名称を変えてきたが、そこで追求されてきたのが、「生きることの教育」(宇留田、1981)、「生き生きとした学校生活の創造」(木原、1979)、そして「子どもの自主性を育てる」教育(宮坂、1975)であった。

それらの教科外活動論および特別活動論からわかるのは、まさに戦後学校教育の中核に、自らの意思で自らの行為を決めるように子どもを育てようとする理念——〈子どもの自主性〉——があったことである。〈子どもの自主性〉を尊重し、それを最大限に発揮させる学校教育のあり方が構想された。そして、それを実現させるための場合は、学校と教師から強制的に与えられる教科教育ではなく、その枠を外れた領域に求められた。〈子どもの自主性〉を壊さないために、一切の強制が排除されねばならなかったからである。それゆえ、学校と教師は、〈子どもの自主性〉を壊さないために強制することなく、しかし同時に、〈子どもの自主性〉を育成するために放任することもない、そうした子どもへのかかわり方を求められた。〈子どもの自主性〉を巡る教育的なかかわりには、緊張関係が内在化していた。

こうした教育学の知見、とくに教科外活動論や特別活動論における議論の蓄積が、本稿が提出した仮説の背景にある。

### 3-3. 仮説の理論的な意義

本稿は、「理念としての〈子どもの自主性〉がスポーツと学校教育を結びつける」という新たな仮説を提示した。この仮説が、実際に、運動部活動の大規模な成立という日本特殊的な現象を説明・理解することにどれほど貢献するかは、実証レベルの検証作業が必要であり、それは今後の課題として残されている。ただし一方で、それとは別に、この仮説がどのような理論的な意義を備えているかについて、大きく二つ述べておきたい。

一つは、この仮説が、既存の体育学的議論の図式が抱えていた4つの問題点を次のように乗り越えようとしていることである。第1に、既存の図式は規範理論としてスポーツと学校教育の結びつき方に規範を提示してきたが、この仮説は、あくまで形而下で、スポーツと学校教育が結びつく現象を社会科学的に説明・理解することに焦点を当てている。この仮説は、スポーツの人格／身体形

成への有効性や文化的価値という仮定を要請することなく、社会科学的な立場から、スポーツが学校教育へ結びつけられる現象自体に向けられたものである。

第2に、既存の図式はスポーツと学校教育の結びつきを脱文脈的なものと見なしていたが、この仮説は、それを文脈依存的で、歴史的・社会的に構築されたものと見なしている。具体的には、日本におけるスポーツと学校教育の結びつきが、戦後教育改革期における戦後民主主義教育という歴史的・社会的文脈によって構築されたと見なすところから、この仮説は浮かび上がったものである。それによって、スポーツと学校教育が強く結びつく日本特殊性、および両者の結びつき方の国際的多様性の双方を説明・理解することができるかもしれない。

第3に、既存の図式はスポーツと学校教育の結びつきを自明視し、両者の間にある矛盾と緊張関係そのものを論じてこなかったが、この仮説は、スポーツと学校教育の結びつきを安易に自明視せずに、両者の結びつきが、緊張関係を内在化した形で、構築されてきたと見なしている。スポーツは遊戯の一種であるから、スポーツを遊戯の性質と相容れない学校教育へ結びつけようとするれば、矛盾が生じうる。それを踏まえて、この仮説では、理念としての〈子どもの自主性〉に教育的価値を与えることによって、スポーツは学校教育へ結びつけられると捉えながら、同時に、〈子どもの自主性〉をめぐる緊張関係が内在化すると捉える。

第4に、既存の図式はスポーツを手段として位置づけていたが、この仮説は、スポーツの目的的側面に焦点化して、スポーツと学校教育の緊張関係を分析しようとする。学校と教師は、〈子どもの自主性〉という理念を、自由な遊戯としてのスポーツに見出し、スポーツを価値づけ、スポーツにかかわる。しかし、学校と教師が学校教育活動として意図的・計画的にスポーツを編成しようとするれば、皮肉なことに、そのかかわりがスポーツを形式化・画一化させることになりかねず、その結

果として、スポーツに見出されていた〈子どもの自主性〉という理念が壊されてしまうかもしれない。すなわち、学校と教師は、〈子どもの自主性〉のための運動部活動へのかかわりが、〈子どもの自主性〉を壊してしまう、という逆説に向き合わざるを得ない。その逆説をどう考えればよいのか。本稿の提示した仮説は、こうした新しい論点も提起しながら、スポーツと学校教育の緊張関係の分析を展開することになるだろう。

以上のように、既存の図式の4つの問題点を乗り越えようとしている点が、この仮説の理論的な意義の一つである。

もう一つの理論的な意義は、この仮説の方法的独自性として、体育学を教育学とのつながりの中で深めようとしていることである。これまでの体育学は、教育学の下位分野であるにもかかわらず、教育学的な議論を真正面から受け止めて、それを体育学的な議論と接続させながら十分に検討してこなかった<sup>11)</sup>。しかし、体育が教育の下位分野である限り、体育学が探求しようとする体育的現象は、つねに、それを含むより大きな教育的背景の中に位置しているのであり、それゆえ、体育学の探求は教育学とつながりの中で深められなければならない。

そうした反省的な認識から本稿は、教育学の知見を参照しながら、それを体育学の立場で受け止めて、スポーツと学校教育の結びつきを考えるために、理念としての〈子どもの自主性〉に注目した。それによって、体育学から教育学へ示唆を与えることもできるように思われる。〈子どもの自主性〉を中核に置いた戦後学校教育とはどのようなものであったのか。そして現在、その戦後的な学校教育のあり方は、どのような展開を見せているのか。運動部活動そしてスポーツは、そうした教育全体に関わる問いを体育学的に分析するための対象として位置づくはずであるし、その分析を通じて〈子どもの自主性〉を取り込む学校教育のあり方と展開も考察できるはずである。

だから、本稿が〈子どもの自主性〉の理念を仮

説的に提出したことは、体育学における遊戯を巡る議論を、教育学における自主性を巡る議論に置き換えただけ、という以上の意味がある。その意味とは第1に、体育学が教育学と接続する筋道を示し、両者を貫く大きな問いが発見されたということ。第2に、既存の体育学が解けなかったその問いを、教育学の知見を参照して解ける可能性を指摘できたということ。第3に、そのように教育学の知見を参照しながらも、体育学の立場に立ってその問いを解くことで、体育学を前進させると同時に、体育学から教育学へインパクトを与えることができるということ。そうした意味があるからこそ、体育学を、教育学との接続の中で探究することが重要だと思われるのである。

〔付記〕本稿は、平成23～26年度科学研究費補助金若手研究(B)「学校運動部活動の歴史的展開に関する総合的研究」(研究代表者:中澤篤史)の研究成果の一部である。

## 【注】

- 1) 筆者はこれまで、この運動部活動の形成・拡大・維持過程の解明に向けて、A. 戦前の形成過程に関しては、東京帝国大学運動会の事例研究(中澤、2008a)、B. 戦後の拡大過程に関しては、実態・政策・議論の変遷の検討(中澤、2011a、2011b)、日本教職員組合の見解の検討(中澤、2011c)、戦後教育学／体育学の議論の検討(中澤、2013)、C. 現在の維持過程に関しては、学校と保護者の関係の検討(中澤、2008b、2008c)、顧問教師の意味づけ方の検討(中澤、2011d、2012)、などを通じて取り組んできた。それらの中でとくに、運動部活動と戦後教育学／体育学の議論の関係について検討した中澤(2013)は、本稿とも強く関連するので、合わせて参照して欲しい。
- 2) パターナリズム(paternalism)は、父を意味するラテン語の pater を語源とした概念であり、父が子を守るように、優れた知識と能力を持つとされる個人や国家が、その人のためにという理由で、その人の自由に対して介入・干渉する原理の一つである(中村、2007、p.1)。このパターナリズムは、個人の自由を抑圧するものであり、ミル(1971)を代表とするリベラリズムから批判されてきた。この議論を敷衍すると、パターナリスティックな側面を持つ教育が個人を抑圧してしまう危険性を理解できる。それでは、教育におけるパターナリズムの問題をどう考えればよいのか。個人の自由を至上価値とするならば、パターナリズムは完

全に否定すべきであり、極論すれば教育も完全に否定すべきなのか。それとも、個人の自由に価値を置きながらも、他方でパターナリズムや教育は正当化されるのか。本稿のテーマであるスポーツと学校教育の関係を問うことは、そうした論点に示唆を与えるにもつながるように思われる。

- 3) こうした概念上の対立から、体育哲学領域では、スポーツと体育はそれぞれ独立した概念であるという認識が定説となっている(前川、1981;佐藤、1993)。それゆえスポーツを体育の手段に限定したりすることが問題であると同様に、スポーツを体育と同一視することにも問題がある。この問題は、実践的なレベルでいうと、遊戯としてのスポーツをありのままに教科体育へ繋げようとした「楽しい体育論」の課題へと通底している。竹之下休蔵や佐伯年詩雄を中心とした民間体育研究団体の「全国体育学習研究会」が提唱し、1977年・1978年改訂の学習指導要領に盛り込まれた「楽しい体育論」は、知識偏重や人間疎外の教育の改善を意図して、遊戯としてのスポーツを教科体育へ直結させようと、「楽しむこと」を教科体育の目標に掲げた(日野、1998)。しかし、義務として課される教科教育の枠組みの中で、遊戯・スポーツ・「楽しむこと」を成立させるには原理的な矛盾を伴い、「楽しい体育論」は、実践レベルで課題を抱え込むことになった(菊、1998)。
- 4) ただし、この矛盾はスポーツの遊戯性を仮定する立場に立った場合に、生じるものである。だから、巷間言われるように、「スポーツは遊びじゃない。真面目に努力し訓練し競い合う、真剣勝負だ」と、スポーツの遊戯性を否定する立場に立てば、そうした矛盾はそもそも生じない。本稿は、どちらの立場が正しいか、スポーツが本質的に遊戯性を備えているかどうかについては議論しない。代わりに本稿が議論しようとするのは、スポーツの遊戯性を仮定した場合に生じるとされたスポーツと学校教育の矛盾が、スポーツに遊戯性を認めるからこそ——スポーツに投影される〈子どもの自主性〉の理念を媒介として——逆説的に解消されることになった可能性である。それを考えるため本稿は、スポーツの遊戯性をひとまず仮定して、これまでの体育学の議論と接続を試みる。そうすることで、体育学が直面した課題を、体育学の内部から突破できるかもしれない。
- 5) この類型化は本稿独自の試みであるが、少し補足しておきたい。本稿のテーマであるスポーツと学校教育の関係に関連して、体育哲学領域では、身体と教育の関係が議論されてきた。そこでは身体と教育の関係が、「身体の教育」「身体による教育」「運動・スポーツの教育」などの呼称で類型化されてきた(前川、1948、pp.92-122;岡出、1987;友添、2009、pp.63-108)。それらと、本稿独自の類型化である「人格形成論的図式」「身体形成論的図式」「スポーツ文化論的図式」と

の異同や関連性は詳細に検討できていないが、大づかみに述べれば、「人格形成論的図式」は「身体による教育」に、「身体形成論的図式」は「身体による教育」に、「スポーツ文化論的図式」は「運動・スポーツの教育」に、それぞれ対応しているといえるだろう。

- 6) 本節における検討の範囲について、2点補足しておきたい。1点目として、日本における議論を主に検討する。スポーツと学校教育の関係は、海外でも様々な議論されてきた。ただし、ここでは、筆者の問題関心が運動部活動の大規模な成立という日本特異的な現象の解明に向けられているため、それら海外の議論の検討は最小限の範囲に留め、戦後日本において、どのような議論が積み重ねられてきたかを主に検討する。2点目として、教科体育論を含めた学校体育論を検討する。戦後日本の体育学では、スポーツと学校教育の関係の議論が、運動部活動だけでなく、むしろ教科体育を主対象にした学校体育論として蓄積されてきた。そのため、スポーツと学校教育の関係についての体育学的議論の到達点を見るために、運動部活動だけでなく教科体育論も含めた学校体育論を検討する。
- 7) スポーツの人格形成への有効性を学問的に検討しようとした試みとして、1970年代以降のドイツにおける「スポーツ教育学」(Sportpädagogik)がある(ウィドマー、1980; グルーベ・クリューガー、2000)。ただし、ドイツの「スポーツ教育学」は、学術的な固有性や方法論の独自性を巡る議論に終始しており、主要課題であるはずのスポーツの人格形成への有効性の解明へ、理論的にも実証的にも十分に接近できていないわけではない。
- 8) アメリカのスポーツ社会学者である Coakley (2003, p.485) は、学校対抗スポーツの賛否の議論を整理する中で、スポーツが自尊心を育むとする賛成派の議論には、すぐさまスポーツは卑屈な従順さを植え付けるといった反対派の議論が対置されるように、素朴な日常的経験としても、スポーツの人格形成への有効性を支持できないと論じている。
- 9) この筆者の指摘に対して、スポーツ文化論的図式はスポーツを手段としてではなく目的的な活動として扱っているのではないかと、という反論があるかもしれない。しかし、運動文化論やスポーツ教育にしても、楽しい体育論にしても、その目指すところは、スポーツをすること自体ではなく、あくまでスポーツを学習し発展させることである。だから、教師は生徒に、ルールを学ばせ、技術向上のための課題を与え、スポーツの楽しみ方を教えようとする。教師は、ただ生徒がスポーツをしているだけではダメだと考え、生徒がより理想的でより正しいスポーツをするように教育しようとする。それはつまり、目の前で行われるスポーツが、理想的な正しいスポーツのあり方に近づくための手段となっていることを意味している。

- 10) 詳しく言えば、自由の概念は、強制からの解放を意味する消極的自由と、ある対象への本人の志向を意味する積極的自由に分類される。それを踏まえると、子どもがスポーツをする場面には、強制されているわけではないという点で消極的自由があり、スポーツをしたいからしているという点で積極的自由もあるといえるだろう。それゆえ、本稿では、基本的に、スポーツの自由を消極的自由/積極的自由に弁別せずに、一括して議論を進める。ただし、両者を注意深く弁別する議論が、より多くの認識利得を生む可能性を否定するわけではない。そうした議論の精緻化は今後の課題としたい。
- 11) こうした動向は、まずもって教育学の下位分野としての体育学を貧困にしまい、体育学の持つ教育学的可能性を減じてしまうように思われる。重ねて筆者が危惧するのは、体育学が教育学から距離を置いた学問領域となってしまうことであり、体育学者が教育学者の議論に耳を傾けず、また体育学者の「教育学的議論」が教育学者には届かない、そうしたディスコミュニケーションが生じてしまうことである。そのような事態を避けるためにも、体育学は、教育学と架橋する筋道を意識しつつ、教育学からの批判的摂取を通じて前進していくべきだろう。

## 文献

- アリエス：杉山光信・杉山恵美子訳（1980）『〈子ども〉の誕生』みすず書房。
- 猪飼道夫・江橋慎四郎（1965）『体育の科学的基礎』東洋館出版。
- イリッチ：東洋・小澤周三訳（1977）『脱学校の社会』東京創元社。
- ウィドマー：蜂屋慶ほか訳（1980）『スポーツ教育学』東洋館出版社。
- 宇留田敬一（1981）『特別活動論』第一法規。
- 江橋慎四郎（1979）「健康と身体による教育」江橋慎四郎・高石昌弘編『教育学講座 14 健康と身体による教育』学習研究社、pp.1-32。
- 大谷武一（1948）『これからの体育』明星社。
- 小笠原道生（1961）『体育は教育である』不昧堂書店。
- 岡田有司（2009）「部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響」『教育心理学研究』57(4)、pp.419-431。
- 岡出美則（1987）「スポーツと教育」中村敏雄・高橋健夫編『体育原理講義』大修館書店、pp.110-119。
- カイヨワ：多田道太郎・塚崎幹夫訳（1990）『遊びと人間』講談社。
- 加藤橋夫・前川峯雄・猪飼道夫編（1970）『青少年の体格と体力』杏林書院。
- 菊幸一（1998）「楽しい体育の理論的・実践的課題」中村敏雄編『戦後体育実践論 3 スポーツ教育と実践』創文企画、pp.111-122。
- 木原孝博（1979）「学校生活論」河合隼雄・木原孝博編『教育学講座 17 学校生活の指導』学習研究社、pp.1-26。
- グートマン：清水哲男訳（1981）『スポーツと現代アメリカ』TBSブリタニカ。
- グルーベ・クリューガー：永島惇正ほか訳（2000）『スポーツと

- 教育』ベースボール・マガジン社。
- 佐藤臣彦 (1993) 『身体教育を哲学する』北樹出版。
- シーデントップ：前川峯雄監訳 (1981) 『楽しい体育の創造』大修館書店。
- ジレ：近藤等訳 (1952) 『スポーツの歴史』白水社。
- 竹之下休蔵 (1966) 「スポーツ・クラブの現状と問題」『体育科教育』14 (5)、pp.2-5。
- 竹之下休蔵 (1968) 「学校における運動部の将来」『体育の科学』18 (9)、pp.469-472。
- 竹之下休蔵 (1970) 「今こそ総合的な対策を」『体育科教育』18 (5)、pp.2-5。
- 竹之下休蔵 (1972) 『プレイ・スポーツ・体育論』大修館書店。
- 玉木正之 (1999) 『スポーツとは何か』講談社。
- 玉木正之 (2000) 「スポーツは、学校(教育の場)で行われるべきか?」『体育科教育』48 (9)、p.9。
- 玉木正之 (2001) 『日本人とスポーツ』日本放送出版協会。
- 玉木正之 (2003) 『スポーツ解体新書』日本放送出版協会。
- 丹下保夫 (1961) 『体育原理(下)』逍遥書店。
- 丹下保夫 (1975) 「体育科教育論争(下)」城丸章夫ほか編『戦後民主体育の展開 理論編』新評論、pp.33-44。
- 友添秀則 (2009) 『体育の人間形成論』大修館書店。
- 中澤篤史 (2008a) 「大正後期から昭和初期における東京帝国大学運動会の組織化過程」『体育学研究』53 (2)、pp.315-328。
- 中澤篤史 (2008b) 「運動部活動改革への保護者のかかわりに関する社会的考察」『スポーツ科学研究』5、pp.79-95。
- 中澤篤史 (2008c) 「部活動の処遇における学校と保護者の相互行為」『学校教育研究』23、pp.130-143。
- 中澤篤史 (2011a) 「学校運動部活動の戦後史(上)」『一橋社会科学』3、pp.25-46。
- 中澤篤史 (2011b) 「学校運動部活動の戦後史(下)」『一橋社会科学』3、pp.47-73。
- 中澤篤史 (2011c) 「学校運動部活動のあり方に関する日本教職員組合の見解に関する考察」『〈教育と社会〉研究』21、pp.11-21。
- 中澤篤史 (2011d) 「なぜ教師は運動部活動へ積極的にかかわり続けるのか」『体育学研究』56 (2)、pp.373-390。
- 中澤篤史 (2012) 「学校運動部活動への教師のかかわりに関する記述的研究」『一橋スポーツ研究』31、pp.29-38。
- 中澤篤史 (2013) 「学校運動部活動と戦後教育学/体育学」『〈教育と社会〉研究』23、pp.135-144。
- 中村敏雄・阿部生雄・加賀秀雄・早川武彦・村上修・高橋健夫・横山一郎・荒木豊 (1978) 『スポーツ教育』大修館書店。
- 中村直美 (2007) 『パターナリズムの研究』成文堂。
- 日野克博 (1998) 「昭和五二・五三年の学習指導要領改訂と楽しい体育」中村敏雄編『戦後体育実践論 3 スポーツ教育と実践』創文企画、pp.69-81。
- ヒューズ：前川俊一訳 (1952) 『トム・ブラウンの学校生活』岩波書店。
- フーコー：田村叔 (1977) 『監獄の誕生』新潮社。
- ホイジンガ：高橋英夫訳 (1973) 『ホモ・ルーデンス』中央公論新社。
- 堀尾輝久 (1979) 「世界の教育運動と子ども観・発達観」太田堯ほか編『子どもの発達と教育 2 子ども観と発達思想の展開』岩波書店、pp.299-359。
- 前川峯雄 (1948) 『体育学の課題』教育科学社。
- 前川峯雄 (1967) 「学校体育における論争点」『学校体育』20 (5)、pp.10-14。
- 前川峯雄 (1975) 「課外体育の展望」『体育の科学』25 (9)、pp.582-586。
- 前川峯雄 (1981) 『現代保健体育学大系 1 体育原理(改訂版)』大修館書店。
- 正木健雄 (1975) 「国民教育の建設と体育」城丸章夫ほか編『戦後民主体育の展開 理論編』新評論、pp.114-126。
- マッキントッシュ：加藤橋夫・田中鎮雄訳 (1960) 『近代イギリス体育史』ベースボール・マガジン社。
- マッキントッシュ：水野忠文訳 (1983) 『フェアプレイ』ベースボール・マガジン社。
- マッキントッシュ：寺島善一ほか訳 (1991) 『現代社会とスポーツ』大修館書店。
- 松田岩男 (1971) 「学校体育とスポーツ教室」『学校体育』24 (10)、pp.10-11。
- 水野忠文・猪飼道夫・江橋慎四郎 (1973) 『体育教育の原理』東京大学出版会。
- 宮坂哲文 (1975) 『宮坂哲文著作集Ⅲ』明治図書出版。
- ミル：塩尻公明・木村健康訳 (1971) 『自由論』岩波書店。
- 武藤芳照 (1987) 「スポーツ部活動に伴う障害の実態とその背景」今橋盛勝ほか編『スポーツ「部活」』草土文化、pp.118-139。
- 武藤芳照 (1989) 『子どものスポーツ』東京大学出版会。
- 武藤芳照編 (1988) 『小中学生への気になるスポーツ指導』草土文化。
- 武藤芳照・太田美穂編 (1999) 『けが・故障を防ぐ 部活指導の新視点』ぎょうせい。
- 文部省編 (1968) 『外国における体育・スポーツの現状』ルソー：今野一雄訳 (1962-1964) 『エミール』岩波書店。
- Bennett, B. L., Howell, M. L. and Simri, U., 1983, *Comparative physical education and sport*, second edition, Lea & Febiger.
- Coakley, J. J., 2003, *Sports in society*, 8th edition, international edition, McGraw-Hill.
- De Knop, P., Engstrom, L., Skirstad, B. and Weiss, M. R. eds., 1996, *Worldwide trends in youth sport*, Human Kinetics.
- Flath, A. W., 1987, "Comparative physical education and sport: United States/Japan", 『体育学研究』31 (4), pp.257-262.
- Haag, H., Kayser, D. and Bennett, B. L. eds., 1987, *Comparative physical education and sport(volume 4)*, Human Kinetics.
- Mangan, J. A., 1981, *Athleticism in the Victorian and Edwardian public school*, Cambridge University Press.
- Miracle, A. W and Rees, C. R., 1994, *Lessons of the locker room*, Prometheus Books.
- Rees, C. R. and Miracle, A. W., 2000, "Education and sports", in Coakley, J. and Dunning, E. ed., *Handbook of sports studies*, Sage, pp.277-290.
- Siedentop, D. ed., 1994, *Sport Education*, Human Kinetics.
- Wagner, E. A. ed., 1989, *Sport in Asia and Africa*, Greenwood Press.
- Weiss, M. R. and Gould, D. eds., 1986, *The 1984 Olympic scientific congress proceedings volume10 Sport for children and youths*, Human Kinetics.