

原著論文

大学体育体操指導者の指導観に関するインタビュー調査研究

An interview study of university gymnastics instructors' philosophy of teaching

前原 千佳⁽¹⁾・木内 敦詞⁽²⁾・堀口 文⁽²⁾・稲垣 和希⁽³⁾
Chika Maehara, Atsushi Kiuchi, Aya Horiguchi, Kazuki Inagaki

Abstract

The purpose of this study was to clarify, through interviews, the instruction philosophy of university gymnastics instructors from lesson contents. Semi-structured interviews were conducted with eight instructors (four male and four female) who have been teaching gymnastics in university physical education classes for over 10 years, and the content was analyzed based on the Modified-Grounded Theory Approach. The gymnastics instructors' views on teaching were found to consist of four elements: 1) physicality (confronting the exerciser's own body and mind), 2) competence (eliciting the exerciser's "can do" attitude), 3) autonomy (To support an attitude toward exercise in which the exerciser takes the initiative), and 4) relatedness (relating to others). The results suggest that university physical education gymnastics classes are places that bring awareness about the value of exercise, not in comparison with others, and satisfy basic psychological needs (competence, autonomy, and relatedness).

Keywords: 大学体育授業, 一般体操, 体づくり運動, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA), 基本的心理欲求

I. 緒言

1. 身体活動の減少

定期的な身体活動の実施は, 健康増進や生活習慣病の予防のために重要な要素の1つである(厚生労働省, 2013). しかし, 先進国において身体活動の減少は著しく, 2001年と比べて2016年では身体不活動レベルが5%増加していると報告されている(Guthold et al., 2018). WHO (2020) は, 身体活動の増加および座位行動の減少を促すため, 「身体活動および座位

行動のガイドライン」を作成し, そのガイドラインに沿った健康行動の実施を推奨している. しかしながら, 身体活動や運動による健康への恩恵が周知されているにもかかわらず, 身体活動を継続して実施することは困難であることが指摘されている(スポーツ庁, 2018). さらに, 2019年12月ごろから世界中で感染が拡大しているCOVID-19による影響でライフスタイルが大きく変化し, 年齢にかかわらず身体活動が大きく減少した(Maugeri et al., 2020). リモートワークやオンライン授業が推進され, この状況

(1) 筑波大学大学院人間総合科学学術院大学体育スポーツ高度化共同専攻 Joint Doctoral Program in Advanced Physical Education for Higher Education, Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

(2) 筑波大学体育系 Faculty of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba

(3) 筑波大学アスレチックデパートメント University of Tsukuba Athletic Department

は今後も継続されると推測されることから、身体活動の減少や座位行動の増加は解決すべき喫緊の課題となっている。

2. 大学体育の現状と課題

成人初期の大学期に身体活動が減少することは多くの研究から指摘されている（西脇ほか，2014；徳田，2014）。このことから，人生100年時代を健康に生きていくためには，体力の変化や生活の変化に直面する重要な時期である大学期に，知識だけでなく実践力を伴う健康教育を行う必要がある（日本学術会議，2020）。大学期に健康教育を行う場として大学体育の授業が挙げられる。木内ほか（2009）は大学の共通体育の授業において，運動習慣と健康との関わりに関する講義と実技，行動変容ワークシートの取組を行うとともに，授業外のアクティブ・ホームワークを実施した。その結果，運動セルフエフィカシーの有意な改善がみられたと報告している。しかし先行研究において実施されている実技は集団球技などが多く，日常的に簡便に実施できる運動内容ではない。また，これらのスポーツ種目の実技授業では技能の差が出やすく，技能水準の高い受講者の方が低い受講者に比べ，高い学修成果を実感しやすいとされている（藤野ほか，2022）。よって，スポーツ種目が中心の実技の場合，運動を苦手と感じている学生への学修成果の保証が十分に行われていないことも課題である。

3. 体操の概要と実態

我が国の運動実施に関して，スポーツ庁の「スポーツの実施状況等に関する世論調査」が行われている。2020年11月に実施された調査によると，この1年間に実施した種目についての問いに対し，ウォーキングに次いで2番目に「体操」（16.9%）が挙げられている。2016～2019年のデータにおいても体操は常に上位の実施率であり，身近な運動の1つであると考えられる。ここでの体操とは，一般体操を指し，長谷川（2017）は「健康づくりや体力の向上を目指して行う“Exercise”を取り扱う領域」と定義している。この一般体操はいつでも・どこでも・だれもができるという特性を持っており，生涯にわたって動けるからだづくりを目指すものであることから（荒木ほか，2016），健

康教育で行う実技として適していると考えられる。

4. 体操指導者を研究する意義

本研究では大学体育において体操を指導する指導者に着目する。優れた指導者が指導を実践する際にはその目的と指導対象に合わせた最適なアプローチを選択している。その指導行動や意思決定の背景には指導法などの専門的な理論に基づくものだけでなく，個人が持つ価値観も重要な要素になると考えられる（日本体育協会，2016）。特に体操という一律のルールや運動内容が定められていない領域において，指導者が何をねらいとして実践するか，また対象をどのように捉えるかによって具体的な指導内容や方法が大きく変わることが推察される（古屋ほか，2021）。さらに，大学体育では学習指導要領等の規定はないため，その内容には指導者の指導観が指導内容や方法に影響すると考えられる。本研究では指導観を「指導の面で特に意図することやその指導の価値についての考え方」（佐藤ほか，1993）と捉え定義する。この指導観は，指導実践による経験を積み重ね，帰納的に導き出すことによって形成される（佐良土，2018）。経験などから得られた実践者独自の暗黙の知識や思考様式，方略に関する知は実践知（砂上ほか，2015）と呼ばれるが，會田（2017）は，指導者の指導に関する実践知を事例として提示することは，他者の学びに役立てられる点において意義があると述べている。実践知の積み重ねが指導観に繋がると推測すると，指導観を明らかにすることは同様の意義があると考えられる。しかし，これまでに体操指導者の実践知に関する研究は古屋ほか（2021）によって行われているが，対象者が幼児を対象とした親子教室の指導者であり，大学体育を担当する指導者に関する研究は行われていない。

5. 研究目的

以上のことを踏まえ本研究では，大学体育体操授業の指導者へのインタビュー調査に基づき，指導内容や方法からその背景にある指導観を明らかにし，体操指導方略の示唆を得ることを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

本研究の目的を達成するために、インタビュー対象者には、大学生対象の体育授業で一般体操を担当してきた経験が豊富で、かつその実践を学術団体に活発に報告している指導者を、機縁法で得られた候補者の中から選定した。各対象者の概要は表1に示した通りである。対象者8名（男性4名、女性4名）の平均指導歴は22.8年（12～42年）であった。本研究では少人数の特徴的な対象者に対して質的研究を行った。その理由として、1) 体操指導者の指導観に関する研究成果の蓄積が十分ではない現状において、質的研究により探索的に分析する必要があること、2) 質的研究は対象者の指導方法や価値に関する指導観の理解に適していること、3) 分析手法の特性上、対象の範囲を限定して実施する必要があったからである。

2. データ収集

データの収集には、対面またはウェブ会議システム（zoom）を用いたオンラインによる、半構造化インタビューを実施した。インタビュー実施に先立ち、対象者にインタビューの概要を理解してもらうため予め基幹的な質問項目をインタビューガイドとしてE-mailにて送り、当日までに返信してもらった。インタビューガイドの質問項目は以下の5項目であった：①指導歴、②指導観、③具体的な実践内容、④一般体育の学生への配慮、⑤日常生活への活用。インタビュー当日は、予め構成された質問項目に沿いつつ、インタビューの流れに応じて自身の指導観や詳細な運動内容などを動きも交えながら具体的・個別的な内容を聞き出す形

で柔軟に変化させながらインタビューが展開された。インタビュアーは第1筆者が務め、平均時間は66.2分（32～90分）であった。インタビューは2020年10月から2021年7月に実施し、インタビュー内容は対象者の承諾を得た上で全てICレコーダーおよびzoomの録画機能に記録された。

3. データ分析

インタビューによって得られたデータは直ちに第1筆者によりテキスト化された後、木下（2020）による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）に基づき分析が行われた。M-GTAはインタビューデータの解析に適した質的研究法であり、特に社会的相互作用に関する人間行動の説明モデルの生成を目的としている（木下，2020）。また、M-GTAの分析方法は切片化したテキスト・データをコーディングするのではなく、文脈における意味を考慮して、文脈に対してコーディングしていくことに特徴がある（木下，2003）。本研究はインタビュー調査から体操指導者の指導観を明らかにし、体操指導方略の示唆を得ることを目的としているため、M-GTAを採用した。

3-1 分析手順

M-GTAは、インタビューデータから分析ワークシートを用いて概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめ、モデル図として提示するものである。

テキストの解釈は第1筆者が単独で行い、分析ワークシートを用いて概念を生成した。その結果についてインタビュー調査場面に関与していない第4筆者（スポーツ心理学を専門とし質的研究の分析経験を有する研究者）と討議し、分析内容の修正を行った。さらに第3

表1 対象者の概要

対象者	性別	年齢（歳）	体操指導歴（年）	所属大学	出身大学
T1	男性	65	42	A大学	A大学
T2	男性	57	36	B大学	A大学
T3	女性	58	35	C大学	H大学
T4	女性	40	19	D大学	A大学
T5	男性	37	14	E大学	I大学
T6	男性	35	12	F大学	J大学
T7	女性	31	12	A大学	A大学
T8	女性	30	12	G大学	H大学
平均		44.1	22.8		

筆者（大学体育を含む一般体操指導全般を専門とする研究者）による点検が行われ完全な合意が得られるまでカテゴリーの再編成が繰り返し行われた。具体的には各概念の確認と概念名の検討、カテゴリーの分類、概念やカテゴリー同士の関係を検討しコアカテゴリーの抽出、カテゴリー名とコアカテゴリー名の選択、モデル図の作成などを行なった。このように、インタビュー調査に関与していない研究者が、テキスト内容および分析結果が恣意的に変換されていないかトライアングレーションにより確認することで、妥当性と信頼性を確保した。8人目の分析を行った際、新たな概念が生成されなかったことと、コアカテゴリーを中心に分析結果が統合され、データの追加があってもその構造が変動しなかったことから、木下（2020）の基準を参考に理論的飽和化と判断した。

4. 倫理的配慮

研究を行うにあたり、第1筆者の所属機関の研究倫理委員会の承認を受けた（承認番号：体020-36）。研究対象者に対しては、研究目的と方法、プライバシー保護に関する説明とともに、1) 研究への協力は対象者の自由意思に基づくものであること、2) 研究協力しない場合も一切の不利益を被ることはないこと、3) 研究協力の同意後も研究発表の前まではいつでも撤回できること、を口頭および文書にて説明し、承諾を得た。

Ⅲ. 結果および考察

本研究の目的は、大学体育体操授業の指導方略の示唆を得るため、教員へのインタビュー調査に基づき、その指導内容から指導観を明らかにすることであった。経験豊富な大学体育体操指導者8名を対象に、授業の具体的な内容と指導観を引き出すための半構造化インタビューを行い、M-GTAに基づいて概念整理を行った。

その結果、インタビューデータから31個の概念が生成され、これらの意味単位は〔体操を通して体験してほしいこと〕、〔指導上の工夫〕、〔体操授業を通して身につけてほしいスキル〕、〔体操の特徴〕の4つのカテゴリーに分類された。さらに〔体操を通して体験してほしいこと〕と〔指導上の工夫〕において共通した指導観に

関するカテゴリーに分類されたことから、これらは最終的に【身体性】、【有能感】、【自律性】、【関係性】の4つのコアカテゴリーとして抽出された。以下では、指導者による発話データをたどりながら各カテゴリーの主要な要素ごとに分析過程を詳述し、結果提示と考察を並行して行なうこととする。表2に、大学体育体操指導者の指導観に関するインタビューのM-GTA分析結果について、主な具体例、生成された概念と定義、カテゴリーを示す。表2および以下の文中における【 】はコアカテゴリー、〔 〕はカテゴリー、< >は概念、『 』は主な具体例を示している。図1には、インタビュー調査のM-GTA分析から導かれた大学体育体操授業指導者の指導観のモデル図を示す。

1. 身体性

経験豊富な体操指導者は、体操を通して身体を動かすことで、自身の身体に意識を向けたり、心の変化を感じたりして、身体を動かすことの価値を運動者に体感してもらえば必要であると認識して指導を行っていることが明らかになった。【身体性】のコアカテゴリーはこのような身体と心の繋がりを理解し、日常生活での身体活動としての体操について説明するカテゴリーとして作成された（図1）。このコアカテゴリーは、<身体への気づき>（表2-A2）、<心と身体の繋がりの理解>（表2-A3）、<心身のリフレッシュ>（表2-A8）および<日常生活での活用>（表2-B10）により構成されている。

<身体への気づき>に関して、指導者T3は『自分の身体を自分で知らないというか意識しないというか。疲れていても自分で分からない学生が増えている』という問題を指摘している。この点について課題に感じている指導者が多く、『まずは自分の感じている今の身体の状態とかどう感じますかとか（体操行ったら）どう変わりましたかというようなことを、振り返らせる』(T7)ということを行っている指導者が見られた。

<心と身体の繋がりの理解>として、『運動や課題に取り組んだ後、自らの「からだ（心と体）」にどのような変化を感じたのか振り返ることで、自分の「からだ（心と体）」に気付くように配慮している』(T6)という指導者の工夫も見られた。また、体操の特徴的な考えとし

表2 大学体育体操指導者の指導體観に関するインタビューの M-GTA 分析結果

[カテゴリ] 定義		『主な具体例』	
例	回数	例	回数
<概念>	数		数
A. [体験してほしいこと]			
1 <関わり> 運動者同士が身体的、精神的に関わり合うこと	8	36 仲間と関わるのが楽しい (T6) ; 自分の得意な部分で、もうひとりをフォローしてあげるし、自分がフォローしてもらおうし (T7)	
2 <身体への気づき> 自分の身体に意識を向け、身体の状態を把握したり、身体感覚を感じたりしてもらう	6	20 自分の身体と向き合えることが大学の体育で、なおかつ体職なので、それに会おうっていうことが大事な意義かなって思うかな (T2)	
3 <心と身体の繋がりの理解> 身体を動かすことで心が変化することを理解し、体操を活用して心理状態を調整できるように体験してもらう	7	20 体づくり運動はイコール心ほぐしみたいなところもあるから (T8) ; 運動前後の気持ちの変化を測る時があるので、運動することが心にプラスになることを伝えます (T4)	
4 <身体を動かす楽しさ> 身体を動かすことは楽しいということを体験してもらう	8	31 体を動かす楽しさや心地よさを体験してもらう (T2) ; 明確な課題をクリアするっていうような指導じゃないところっていうか、本当に動くことを純粋に楽しむための指導をする (T6)	
5 <運動への苦手意識の克服> 「自分にもできる」という気持ちを持ってもらい、これまでの運動への苦手意識を取り除く	4	7 過去のトラウマとかが、「自分は体育でできない、運動なんて全然楽しくない」みたいに思っていたその気持ちがちよっとでも和らげばと思ったところから (T7) ; 他の種目だとそのスポーツの文化というものがガツガツ決まっているんだけど、ちよっとそこには合わないと思っている人たちとか、動くことあまりボジティブではない人たちにとって、この体操を通してもう一度考えてもらう、色んな可能性を探ってみようっていうことが役割かなと (T1)	
6 <できなくてもよいという認識> 技能・技術の評価や間違いがないことを理解してもらい、運動者に「できなくてもよい」という新たな認識を持ってもらう	8	37 失敗もなんか本人たちにとっては、別に楽しいミスみたいな感じで、そういう感覚は大きいと思う (T6) ; 「できない方が楽しいでしょ」みたいなこととかはかなり言います (T5)	
7 <達成感> できなくてもよいという評価はしないが、達成感や有能感を味わえる機会を多くつくる	4	16 チャレンジしてみると「意外に自分もできる」みたいな気持ちのまま味わってほしくて、それで、意外とできてって思ってたところから、多分積極的にやり始めて、本当にいわゆる難しいことができることもあるだろうし、(運動を) 継続してくれることもあるだろうし (T7)	
8 <心身のリフレッシュ> 運動者にとって体操の時間が心身のリフレッシュになる	2	2 学生が今日は体がだるいって思っていたとしても、授業を90分受けた後に、「なんか先生から元気もらってたよね」とか思ってもらえれば (T4)	
B. [指導上の工夫]			
9 <全員で取り組む課題> 全員で取り組む課題を取り入れる	3	4 最後に集団の達成課題を絶対いっつもやるんですけどね、6ボールで全員で繋がるって乗れるとか (T5)	
10 <日常生活での活用> 運動者に体操が生涯にわたって日常生活の中で簡便に実践できる運動であることを理解してもらい、具体的な方法や継続の必要性を伝える	8	35 好きな運動を選択して実施してもらえようようにする (T4) ; 今すぐ使えるだけじゃなくて、一生使えるスキルとか知識っていうことを伝える感じですね (T2)	
11 <身体接触への配慮> 身体接触のある運動を段階的に取り入れることで身体接触への抵抗感を軽減させたり、身体接触を不快に感じる運動者に対しては個別対応を行ったりする	2	3 実際手を繋ぐというか、握手をするっていうことも一般学生にとっては自分の手汗が気になつたり、なんかあんまりそういう経験がない子がいたりするから、いきなり手を繋いでペアを組んだり、握手してっていうのも最初はやめます (T4)	
12 <身体接触の促し> 他者との関わりを感じてもらうために直接身体に触れあう機会を作る	4	7 直接触れて一緒に運動することが楽しいと思っほしい (T7)	
13 <運動者に合わせた課題の設定> 運動者の運動経験やモチベーションに合わせて、積極的な取り組みを引き出せるような課題を設定する	5	16 簡単な動きとかシンプルな動きの方が楽しいのかなかと思ったり (T5) ; 対象者に応じた運動内容を提供します (T4)	
14 <動くことが楽しく、自分でもできると思えるような原本> 上手い下手ではなく、元気に楽しく動くことの重要性を理解してもらえようという見本を見せる。また、「自分でもできる」と思えるようにわかりやすい見本を見せる	3	15 学生が動くことに抵抗を持たないように、指導者が見本を見せる時は、元氣よく、楽しく動いているように模範するように心がけている (T4) ; 「楽しさ」は教えられるじゃないので、まずは指導者が楽しんでいる姿を見せる。それを演じるのではなく、子どもの頃に買った感じを大切に (T1)	
15 <ヒト・モノ・オトの活用> ヒト・モノ・オトの活用および組み合わせによって、多様な体験を提供する	8	40 様々な身近な素材、用具、器具を組み合わせること (T6) ; 小・中・高の体育の授業で音楽が流れていたことと多分ないと思うんだよね、多分、外の競技も(音楽を流すことは) ないだろうし、体操だったら音楽をずっと流していいから (T7)	
16 <初めての運動体験> 未経験の動きや道具を活用することで、運動者全員が初めて体験する運動を提供し、苦手意識を持たずに取り組めるようにする	4	11 体づくり運動を学生とか生徒とかにやらせた時に、意外な子が踊ることがあって、運動能力が高い子じゃなくても、そういうのが発生しやすいから、誰もがやっただことない運動というのを結構重視しています (T8)	

表2 続き

[カテゴリ]	人回例 教 数	『主な具体例』
＜概念＞ 定義		
17 <ポジティブな声かけ>	3 11	運動者のよいところを見つけて、運動者が運動に前向きになるようにポジティブな声かけを行う
18 <運動者主体>	4 18	運動者の気持や考えを尊重し、指導者から一方的な指導ではなく運動者自らが意思決定できる環境を作る
19 <直さない>	3 4	絶対的な正解はないので、細かい修正は行わず運動者が心地よいことを優先する
20 <対等な関係性>	5 12	正解に向かって技術を教示するものではないので、指導者と運動者が対等な関係で一緒に体操を楽しむ仲間として関わる
21 <勝ち負けを意識させない>	4 6	勝ち負けが明確に出る運動ではないので、個人内で達成感を感じられる運動や協働する運動を取り入れて競わなくてもよい雰囲気を作る
22 <他者と比較しない>	5 17	他者と比較したり、他者から評価を受けたりする場面を設けず、運動者自身の感覚や変化を重視する
23 <身体的・言語的コミュニケーション機会の提供>	4 10	運動者同士の信頼関係を必要とした運動を取り入れて、運動者同士がコミュニケーションをとる機会を多く設ける
24 <全体や個々への声かけ>	3 4	全体を俯瞰して運動者全員に対しての声かけを行うだけでなく、個々への声かけも行う
C. [身につけてほしいスキル]		
25 <社会的スキル>	4 10	体操を通して他者と協力したり、助け合ったり、話し合ったりといった社会的スキルを養う
26 <発想力・創造力>	2 14	運動者が自分たちで動きの工夫ができるような機会を多く作り、発想力やクリエイティビティを養う
27 <課題解決力>	5 15	運動者自身で課題を見つけ、改善策を実行するプロセスを通して課題解決力を養う
D. [体操の特徴]		
28 <豊富なヴァリエーション>	6 20	実施方法（人数、道具、音楽、動き時間、場所など）の自由度が高いため、多様な運動経験を多様な形式で提供することができる
29 <遊び感覚>	4 18	型にはまった動きではなく、遊び感覚で自然と動きを創造したり発展させたりして楽しむことができる
30 <競わなくてもよい>	5 9	競技スポーツと違い、競う必要がなく、優劣をつける必要もない
31 <正解がない>	2 14	絶対的な正解がないため、運動者自身が自分のやり方で自由に実施することができる

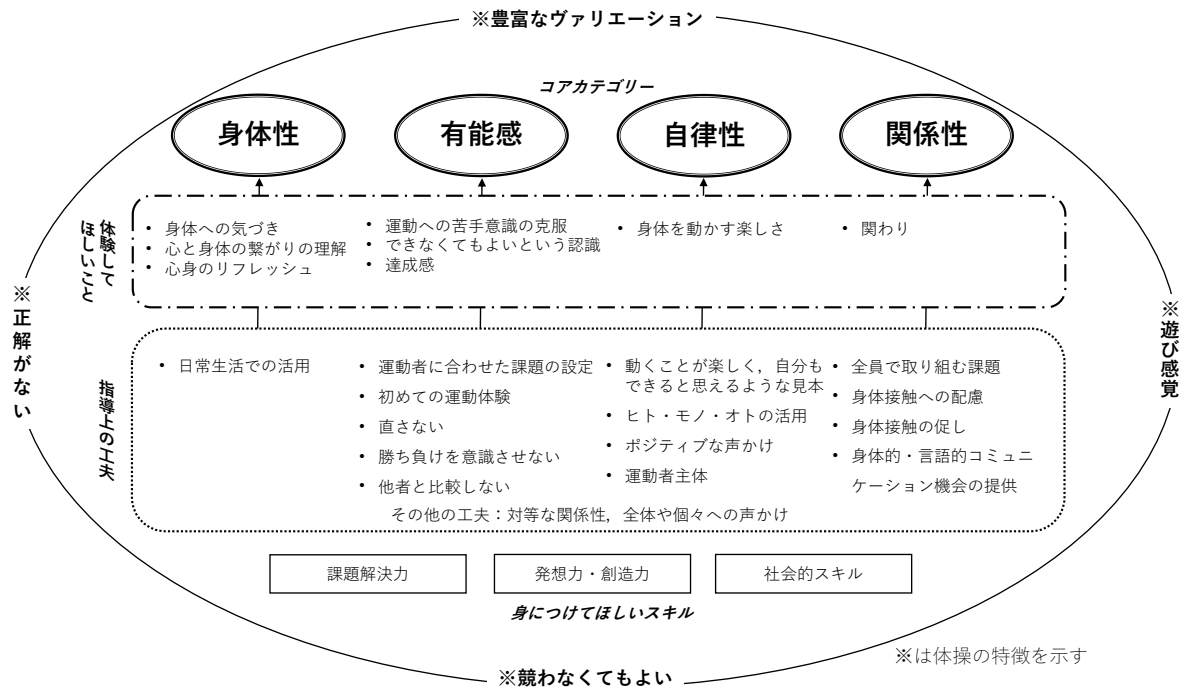


図1 インタビュー調査のM-GTA分析から導かれた大学体育体操指導者の指導観

て、『体操は自分との対話だから、自分にとって効果があるなというもの選んだり、適度な強度や回数、時間など決めたりすれば良いわけで。心が喜んでいれば良いよね』(T8)に類する発言をする指導者も多くいた。

その上で、[指導上の工夫]として<日常生活での活用>において、『授業では必ずストレッチの時間を設けるようにしています。「ストレッチ＝痛い」という固定概念を持っている学生が多くて、授業では具体的にどこを意識するとか、どうやったらどこが伸びるとか、正しいストレッチを伝えています』(T7)というように、実施者がすぐに実践できるように具体的な方法を教示している指導者が多かった。また、『(体操は)狭いスペースでも、特殊な器具がなくてもできる』(T2)という体操の特徴を伝え、『好きな運動を選択して実施してもらえるようにする』(T5)、『日常生活でもどんな運動でも良いので自ら動くことに繋げてほしいことは常々伝えている』(T4)など、日常生活で体操などを取り入れて身体活動を促す声かけを積極的に行っていることが明らかになった。一方で、『今すぐ使えるだけじゃなくて、一生使えるスキルや知識っていうのを伝える感じです』(T8)、『今は競技をやっていたりするけど、それがそのうち競技ができなくなっ

たり、引退したり、年を取って、40、50代になって今のように動けなくなったときに「ああ、そういえば大学時代にこんな体操やって楽しかったな」って思い出して、そこでまたやってもらえればと思っていて』(T2)、『最後はやっぱりこう健康を維持するとか、よりよく生きるとか。そういう部分で体操って役立っていくのかなって思うので。(人生の)最後まで人が動けるきっかけ作りが大学生の時にできたら、なんか体操の役割っていいのではないかなって』(T4)というように、今すぐの実践だけでなく、生涯スポーツとして体操を理解してもらう視点があることも明らかになった。

【身体性】で挙げられた自身の心身への気づきについて、山本(2021)は、現代社会において人々は情報や知識を得ることに追われるあまり外的情報に注意が奪われ、自己の心身の状態に注意を向ける機会が著しく減少していると指摘しており、本研究の指導者が感じていた課題と一致している。また、<心と身体の繋がりの理解>について、「こころ」の状態が身体的変化をもたらし、反対に「身体」の状態が心理的变化をもたらすことを「心身相関」という(鈴木, 2021)。体操の特徴の一つとして、競ったり他者と比べたりする必要がないことから自身のペースで動くことができるため、心や身

体の変化を感じやすい運動であると考えられる。体操を用いた大学体育の授業において自身の心と身体に意識を向け、その繋がりを感じる機会を指導者が意図的に作ることが日常的な身体活動の増強へのきっかけになることも期待できる。

2. 有能感

全ての対象者が、〔体操の特徴〕である<競わなくてもよい> (表 2-D30)、<正解がない> (表 2-D31) ことを生かして運動者が「自分にもできそう」、「自分にもできた」というポジティブな経験ができるように意識して指導していることが明らかになった。【有能感】のコアカテゴリーは、運動者に運動に対する新しい考えを示し、運動への感情に変化を与えることを説明するものとして作成された。このコアカテゴリーは<運動への苦手意識の克服> (表 2-A5)、<できなくてもよいという認識> (表 2-A6)、<達成感> (表 2-A7)、<初めての運動体験> (表 2-B16)、<他者と比較しない> (表 2-B22) などの概念で構成された。

<運動への苦手意識の克服>は「自分にもできる」という気持ちを体験してもらい、これまでの運動への苦手意識を取り除くことを意味している。運動者の中には運動に対する苦手意識を強く持っている者が多くいると感じている指導者が多く、体操を通して『過去のトラウマというか、「自分は体育できない、体育できない。運動なんて全然楽しくない」みたいに思っていたその気持ちがちょっとでも和らげばと思って実施している』(T7) と述べている。そのためにも、全ての運動者が<できなくてもよいという認識>を持ってもらうことを重視していた。『高校までは、体育が評価されるもので、特に技能の評価がある。苦手な人は点数低いし。だけど大学は、特に体操は技能を問わない領域なので、自分の動ける範囲で、自分の楽しめる範囲でできることをやっていこう』(T2) と目的を伝えたり、『できなくてもいいよ』という声かけや『上手にできなくても大丈夫！のメッセージが伝わるように』説明したり見本を見せたりして指導者行動を心がけていることがわかった。さらに、指導者が『「できない方が楽しいでしょ」というような事は強調して言います』(T5) というように『できないこ

とも認めて』、運動者が安心して運動できる環境や雰囲気を作ることで、『失敗も本人(運動者)たちにとっては、別に楽しいミスみたいな感じで、そういう感覚は大きいと思う』(T6)、『失敗してもみんな笑っているよね。失敗したときに実は笑いが起きて、まあそういう雰囲気ができてくるよね』(T5) と述べられているように、運動者の運動に対する意識が徐々に変わっていることが考えられた。その上で、<運動者に合わせた課題の設定>を行い、運動者に『チャレンジしてみると「意外と自分にもできる」みたいな気持ちをまず味わって』もらったり、『ちょっとずつハードルを上げて、「できた!!」みたいな、できたときの感動を高め』たりして、できるできないの評価はしないが、達成感や有能感を味わえる機会を多く作っていることが明らかになった。

そのための〔指導上の工夫〕として主に<初めての運動体験>、<他者と比較しない>が挙げられた。<初めての運動体験>の具体例としてはラジオ体操をアレンジしたペアラジオ体操や G ボール運動、ラートなどが挙げられた。その理由として、『ラートとか G ボールは、本当にみんながやったことない課題だから。基本、最初触った時は誰もできないみたいな状態から始まるので、そうするとあんまりできない感が刺激されない』(T7)、『経験したことあるやつを出しちゃうと、もう、その過去の(できない、苦手という)思い出があるからあんまりやらない子はやらない。「何これ。どうやってやるの」とか初めて経験するようなことの方が一般体育の学生たちは興味を持ってやってくれる』(T6) と述べていた。また、このような内容にすることで『全員がやったことない運動をすると意外な子が輝いたりとかする』(T8) というように運動者自身も知らなかった自身の能力に気づける可能性があり、有能感を高めるきっかけになると考えられた。

その際に重要なのが<他者と比較しない>という考えであった。『人と関わらざるを得ないんだけど、そこに勝敗とか下手上手いということがあんまり関係ないという意味で、体操ってというのは非常にいい教材だと思いますね』(T3)、『あまり人と比べる必要がない課題だったり、道具だったりを使うようにしています』(T7) と述べられているように〔体操の特

微]である<競わなくてもよい>、<正解がない>ということを経験者自身が意識して運動内容を工夫していた。『お互いに動きを見せ合うことはなるべくしない』(T2), 『「誰かに見られている」「できなくて恥ずかしい」という場面が生じないようにしています』(T4)と運動をする際の環境においても他者の評価を気にしないよう考慮している事が明らかになった。一方で『見せるとしたら、ペアを作ってお互いに動きながら、対面しながらということはやります』(T2), 『ペアを作るんですけど、2人で協力しながら動くんですけど、お互いを見合ったりっていう場面は作らない』(T4)というようにペアで動く場面を設ける事があるが、あくまで『見られているのは一緒に動いている相手だけ』という環境にしていることもわかった。『(この運動には)羞恥心があんまり無いんだってというのも分かって』(T4)と述べられているように、見る相手と一緒に動く仲間であり、評価や比較をする相手ではないという配慮があることが明らかになった。

岡沢ほか(1996)は、運動有能感の3因子として身体的有能感の認知、統制感、受容感を挙げている。身体的有能感の認知とは、自己の運動能力、運動技能に対する肯定認知のことである。体操は馴染みのない人が多いため、<初めての運動体験>を多く取り入れてみんなが初心者という状況を作ることができる。この場合、体操に対する身体的有能感の認知が固定化されていないため新たな運動を通して成功体験を味わうことで<運動への苦手意識の克服>へ繋がり、有能感を高める可能性が考えられる。2つ目の統制感とは、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできるかと認知しているかを示す因子である。体操の場合、同じ空間で同じ道具でも<運動者に合わせた課題の設定>をすることができる。例えばGボールでのバランス課題も接する身体部位(尻、膝、腹など)によって難易度が異なり、それらを組み合わせることで<豊富なヴァリエーション>の課題を設定することができる。集団指導の場でも運動者に応じて個々に対応することも可能なため、各々が自分に合った課題に挑戦でき、<達成感>を味わうことで、有能感を得られることが考えられる。

本研究において特に着目したいのは、3つ目

の受容感についてである。なぜなら、本研究の全指導者が、できないことに対して受容する指導観を持っていたからである。さらに、受容感とは、体育授業において運動能力や技能レベルに関わらず全ての運動者は、教師や友達に肯定的に受容されることによって、運動有能感を高められる(岡沢ほか,1996)とも指摘されている。本研究の体操指導者も受容感を重視しており、<できなくてもよいという認識>を持った指導者が、場の雰囲気や一緒に運動する仲間の受容感を高めることが述べられていた(図1)。それにより運動者自身が<できなくてもよいという認識>を新たに持ち、運動者の運動実施への不安感を軽減させ、<運動への苦手意識の克服>に繋がる可能性が示唆された。運動場面での有能感とは「運動を行うことの自信感や運動を行うことで自分が有能であると感じることができる程度」(小林・柊,2017)である。<他者と比較しない>指導者の態度や運動環境のもと<初めての運動体験>ができる運動内容を多く実施することは、運動者の<達成感>を少しずつ積み重ねる事ができると考えられる。運動に対しての肯定的な有能感を体験することは、その後の運動習慣の形成に影響を与える(Klint & Weiss, 1987)と報告されていることから、体操を通じて有能感を高めることで、その後の運動習慣に結びつく可能性が推測される。

3. 自律性

運動者が自ら「動きたい」、「動くことが楽しい」と思えるための雰囲気づくりや環境づくりの重要性が認識され実践されていた。【自律性】のコアカテゴリーは、運動者が主体となって運動へ向かう姿勢や思考の醸成を目指した指導的関わりを説明するものとして作成された。このカテゴリーは<身体を動かす楽しさ>(表2-A4), <動くことが楽しく、自分もできると思えるような見本>(表2-B14), <運動者主体>(表2-B18), <ポジティブな声かけ>(表2-B17), <ヒト・モノ・オトの活用>(表2-B15)の概念で構成された。<身体を動かす楽しさ>については全ての指導者が語っており、『体を動かす楽しさや心地良さを体験してもらおう』(T2), 『明確な課題をクリアするってというような指導じゃないところっていうか。本

当に動くことを純粋に楽しむための指導をする』(T6),『自分の体が動くことが「嬉しい」「楽しい」「心地よい」という気持ちを授業で得られるようにしている』(T4)と述べている。そのために指導者は運動者が自然と「動きたい」「やってみたい」と思えるように使用する道具や運動環境を仕掛けていた。〈ヒト・モノ・オトの活用〉については最も多い具体例数が挙げられた。『(例えばラジオ体操でも)曲も同じだけちょっと工夫して2人でやることでこんなに楽しくなるんだって。逆に音楽を変えてみることもある』(T8),『(ボールの運動では)ソフトギムニクをよく使うんだけど、ハンドリングがよくて、ボール運動が苦手な子でも全然OKなのと、いくらぶつけても痛くないじゃん。投げて背中キャッチとかで頭に当たっても痛くないし』(T1)というように人や物、音の活用や組み合わせによって〔体操の特徴〕である〈豊富なヴァリエーション〉(表2-D28)を充実させていることがわかった。また、この際に運動者が主体的に動けるように環境づくりを工夫していた。『授業前に道具は見えるところに置いたり準備しておいて。マットに乗るとみんな身体を伸ばし始めたりするからね。ボールを転がしておけば自然と座るし、曲でもかけておくと動き始めるのでね』(T1),『動きのテーマは決めて、色んな道具から自分達で選んで遊ぶ(遊びを作る)。自分たちで自由に発想しているから。強制はされてないので。それでいつの間にか(1コマ)終わっているっていう感じで』(T6)と述べられているように、意識的または無意識的にも運動者が「自分で選択した」と感じられるように場を設らえていることが明らかになった。

さらに、運動者の「楽しい」を引き出すために、指導者自身の立ち振る舞いについても言及されていた。『楽しいは教えられないので私なりに、私の背中とか自分がやっている姿を見せたいと思っているんだけど。これもさ、「楽しいぞー」っていう顔の表情だけするとバレちゃうから、とりあえず自分が楽しいと思うことを正直にやるよ』(T1),『学生が動くことに抵抗を持たないように、指導者が見本を見せる時は、元気よく、楽しく動いているように模範するように心がけています。私が見本を見せると結構笑ったりしてくれるので、大げさにし

たりするからね』(T4)というように行動に関することや『こっちがちょっと喋り方を工夫して「そんなことまでできるの? このクラスすごいじゃん」みたいな感じで』(T4),『ちょっとでも良いところを見つけて褒めるかな』(T2),というように『どこができてないとかじゃなくて、何ができているか』(T8)を見つけて『肯定的な発言、声かけ』をすることなど、声色や言葉に関する意識もされていた。

長谷川(2017)は運動者自身が動くことそのものに喜びや価値を見いだすことが、運動継続に繋がると指摘している。それを踏まえて体操指導者は、「私は運動したい・体操したい」と思わせる仕組み作り、対象者のニーズに合わせた豊富な体操プログラムの準備、さらに場の状況に合わせて最も適切な課題を選択し提供することが重要となる(長谷川, 2017)。このことは、本研究の対象者の指導観と共通するものである。これらに関しては、活動の価値をどの程度自分のものにしてしているか(自律性の程度)を判断して分類する有機的統合理論(Deci & Ryan, 2000)で解釈することができる。その中でも自律性の高い動機づけがされている状態ではその活動に対して楽しさや興味に基づく動機づけを有している(Ryan & Deci, 2017)とされている。また、多くの研究において選択をする機会を提供することで内発的動機づけを高めることができると報告されている(Feehan & Enzle, 1991; Lemos et al., 2017)。本研究における指導者は〈運動者主体〉ということを重視しており、ヒト・モノ・オトを活用しながら、外発的に運動者に運動課題を選択させたり、道具や音楽を選択させたりと運動者が自ら決定して活動する環境を意識的に作り出して、運動者の内発的な動機づけを生み出している事がわかった。以上のことから、指導者が運動者の自律的な取り組みを引き出す工夫が運動者の運動に対する楽しさの体験へ繋がり、運動への動機づけを高める可能性が示唆された。

4. 関係性

全ての指導者において運動者同士の身体的、精神的に関わりあうことの重要性が認識されていた。【関係性】のコアカテゴリーは〈関わり〉(表2-A1),〈身体的・言語的コミュニケーション機会の提供〉(表2-B23),〈全員で取

り組む課題> (表 2-B9), <身体接触の促し> (表 2-B12) および<身体接触への配慮> (表 2-B11) の概念で構成された。〔体操を通して体験してほしいこと〕として全対象者が<関わり>に関して言及した。『仲間とともに活動すること』で『仲間と一緒に感じること』(T1), 『仲間と関わるのが楽しい』(T6), 『友達と動くから楽しい』(T5) という感情を他者と共有することを重視する発言が多くみられた。また、運動の内容として『他者の補助が必要なもの』など『他者とのコミュニケーションが必要な運動を選択』(T1) し、『もう話さざるを得ない。同じグループだと話さざるを得ないし、助けてもらわなきゃいけないから助けざるを得ないしという状況』(T8) を意図的に作る工夫もされていた。他者とのコミュニケーション機会の一つとして身体接触の機会を設けて身体感覚としての関わりを促していることも特徴だった。しかし、『身体接触に関して感じ方に個人差がある』(T4) ことから<身体接触の配慮> も行う必要があることが明らかになった。

【関係性】については、体操協会が定める体操の特徴(2018)の1つであり一般体操の重要な要素である。体操の指導者として体操の特徴を理解し、実践に繋げている事が考えられる。ここで興味深いのは、個でできる体操にも関わらず、他者との関わりを重視している点である。個でも集団でもプログラムとして実施できることが一般体操の良さでもある。体操を通じて<身体的・言語的コミュニケーション機会の提供>をすることで、コミュニケーションスキルの育成に寄与する可能性が考えられる。

さらに、新型コロナウイルス感染症拡大を受けて、体育授業のオンライン化が行われたが、オンライン授業の体験を通して、多くの学生は大学体育における他の受講生との交流や学び合いの必要性を感じ、その体験を求めている(北村, 2020)と報告されている。この関係性を重視した指導者の指導観は大学体育において特に重要な要素であることが推測された。

5. 総合的考察

本研究により体操指導者の指導観として【身体性】、【有能感】、【自律性】、【関係性】が抽出された。指導観に体力や技能の向上を目指した指導観が入っていないことは、体操特有であ

ると考えられる。北村ほか(2005)はエキスパート高校サッカー指導者の指導観の1つに、選手の技術向上に向けての熟達化を挙げている。また、宗宮ほか(2016)の、卓越したダンス指導者を対象とした研究では、踊れる身体の形成を挙げている。競技スポーツやコンクールに向けた指導を行う際、よりよい結果を目指すためにこれらの考え方は不可欠であると考えられる。しかし、体操の場合、必ずしも競う必要はなく、出来栄を評価したり、技術や体力に関する成果を中心に考えたりしなくてもよい。よって、体操の指導では技術習得や体力向上に焦点を当てるのではなく、競い合う必要もないという価値観を指導者が深く理解する必要があると考えられる。

Ryan & Deci (2017) は動機づけの内在化を促す3つの基本的心理欲求として有能感(コンピテンス)への欲求、自律性への欲求、関係性への欲求を挙げている。これらが阻害されることなく充足されることで自律的な動機づけが高まることが想定されている。本研究において体操指導者の指導観として【有能感】、【自律性】、【関係性】が抽出されたことは、体操の授業場面において、指導者が学生の基本的心理欲求の充足に寄与する行動や発言を行なっている可能性が示唆された。このような指導観を有する指導者が実施する授業により、運動者の運動に対する動機づけが高まれば、日常でも運動が継続されて、身体活動量の増加が期待される。このことは、教育機関に限らず介護や福祉等の現場で体操を専門としない者が体操の指導実践を行う際の指導者の心得として参考にできると考える。

大学で体操授業を実施する指導者の指導観をモデル図(図1)にして示した。〔体操を通して体験してほしいこと〕および〔指導上の工夫〕のカテゴリーに分類された概念はコアカテゴリーである【身体性】、【有能感】、【自律性】、【関係性】によって分類できることが示されている。これらの指導意図を実現するための〔指導上の工夫〕として運動者と指導者が「対等な関係性」でいることと、指導者による「全体や個々への声かけ」が共通していた。大学体育授業の体操という点において〔身につけてほしいスキル〕として<課題解決力>、<発想・創造力>、<社会的スキル>が挙げられた。これら

を実現するために、体操の特徴である<競わなくてもよい>ことと<正解がない>ということを理解した上で、<豊富なヴァリエーション>から運動を選択し、運動者が<遊び感覚>で取り組めるようなプログラムを展開していくという考え方は体操指導者の特有な指導観に当たると考えられる。

本研究で体操指導者の指導観として抽出された【身体性】、【有能感】、【自律性】、【関係性】は、小学校、中学校、高等学校の体育、保健体育の学習指導要領における“体づくり運動の内容”に共通する要素である。例えば、中学校第3学年（文部科学省，2017）の場合，“心と体は互いに影響し変化することや心身の状態に気付く”は、【身体性】との関連が考えられる。体づくり運動の場合、技能評価を行わない点や“一人一人の違いを大切にしようとする”ことは、【有能感】との関連が考えられる。“体を動かす楽しさや心地よさを味わい、運動を継続する意義を理解する”は、【自律性】との関連が考えられる。そして、“仲間と自主的に関わり合う”は、【関係性】との関連が考えられる。これらのことは、学校体育において体づくり運動を指導する際に、単に単元目標として捉えるだけでなく、運動者（児童，生徒）の【身体性】、【有能感】、【自律性】、【関係性】を充足させるという意識を指導者（教師）が持つことの重要性を示唆している。すなわち体操指導を専門としない教師が体づくり運動を指導する時に、本研究の対象者である経験豊富な体操指導者の指導観を参考にすることで、児童生徒のより良い学修成果が期待できる。さらに、体操の4つの特徴<競わなくてもよい>、<正解がない>、<遊び感覚>、<豊富なヴァリエーション>を理解し、それらを活かした授業内容の充実と指導の工夫が求められる。

本研究においては、いくつかの課題が残されている。まず、対象者数が8名に限られている点である。今後は指導対象の違いによる体操指導者の指導観の共通点や相違点についても検討と知見の蓄積が求められる。さらに、本研究で明らかになった指導観が実際の指導行動へどのように影響を与えているのかについても、今後さらに検討する必要がある。

IV. まとめ

本研究の目的は、大学体育体操授業の指導者へのインタビュー調査に基づき、指導内容や方法からその背景にある指導観を明らかにし、体操指導方略の示唆を得ることであった。体操の指導歴を10年以上かつ大学体育で体操授業を指導する指導者8名（男性4名，女性4名）を対象に半構造化インタビューを行い、その内容をM-GTAに基づいて分析した。その結果、体操指導者の指導観は4つの要素、すなわち、1) 運動者自身の心身と対峙する【身体性】、2) 運動者の「できる」を引き出す【有能感】、3) 運動者が主体となって運動に向かう姿勢を醸成する【自律性】、4) 他者との関わりを持つ【関係性】、で構成されることが示唆された。本研究の結果は、大学体育体操授業が他者との比較ではない運動の価値への気づきをもたらすとともに、基本的心理欲求（有能感，自律性，関係性）を満たす場であることを示唆している。このことは、体操指導者を目指す者の指導観の参考となるだけでなく、学校現場や介護・福祉等の現場で体操を専門としない者が体操の指導実践を行う際の指導者の心得として役立つことが期待される。

付記

本研究は、日本体操学会の令和3年度公募研究プロジェクトの助成を受けたものです。記してお礼申し上げます。また、本研究の実施にあたり、インタビュー調査にご協力いただいた先生方に心よりお礼申し上げます。

文献

- 會田 宏 (2017) コーチの学びに役立つ実践報告と事例研究のまとめ方. コーチング学研究, 30 (3): 1-5.
- 荒木達雄・三宅良輔・伊藤由美子・小柳将吾 (2016) 体操教本—体操愛好者から指導者まで—. 図書出版, pp.10-11.
- Feehan, G. G., and Enzle, M. E. (1991) Subjective control over rewards: Effects of perceived choice of reward schedule on intrinsic motivation and behavior maintenance. *Perceptual and Motor Skills*, 72 (3, Pt 1): 995-1006.
- 藤野和樹・木内敦詞・八田直紀・升 佑二郎・林 直樹 (2022) 大学体育バドミントン授業受講者の主観的技能課題に基づくルーブリックが主観的恩恵に及ぼす効果. 体育学研究, 67: 143-156.

- 古屋朝映子・會田 宏・長谷川聖修 (2021) 親子体操教室における熟練した指導者が有する実践知の構造に関する事例研究：親への働きかけに焦点を当てて。体操学研究, 15: 66-79.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., et al. (2018) Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *Lancet Glob Health*, 6: e1077-e1086.
- 長谷川聖修 (2017) 私の考えるコーチング論：競わないスポーツ領域におけるコーチングの可能性。コーチング学研究, 30 (3): 67-71.
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い。弘文堂。
- 木下康仁 (2020) 定本 M-GTA－実践の理論化をめざす質的研究方法論。医学書院。
- 北村勝朗 (2020) コロナ禍におけるオンライン授業を通して大学体育は何をなし得たのか？：説明的文章完成法を用いた大学生の大学体育観の質的分析。大学体育スポーツ学研究, 18: 35-48.
- 北村勝朗・齊藤 茂・永山貴洋 (2005) 優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか？－質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・モデルの構築－。スポーツ心理学研究, 32 (1): 17-28.
- 木内敦詞・荒井弘和・浦井良太郎・中村友浩 (2009) 行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の身体活動関連変数に及ぼす効果：Project FYPE。体育学研究, 54: 145-159.
- Klint, K. A., and Weiss, M. R. (1987) Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9: 55-65.
- 小林 薫・柊 幸伸 (2017) 大学生における運動有能感の高低と運動習慣および健康関連指標に関する調査。理学療法科学, 33: 55-58.
- 公益財団法人日本体育協会 (2016) 平成 27 年度コーチ育成のための「モデル・コア・カリキュラム」作成事業報告書。 <https://www.japan-sports.or.jp/coach/tabid1160.html>, (参照日 2022 年 2 月 22 日)
- 公益財団法人日本体操協会一般体操委員会 (2018) 一般体操教本。図書出版, pp.7-8.
- 厚生労働省 (2013) 健康づくりのための身体活動基準 2013, 運動基準・運動指針の改定に関する検討会報告書。 <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002xp1e-att/2r9852000002xpqt.pdf>, (参照日 2021 年 12 月 12 日)。
- Lemos, A., Wulf, G., Lewthwaite, R., and Chiviacowsky, S. (2017) Autonomy support enhances performance expectancies, positive affect, and motor learning. *Psychology of Sport and Exercise*, 31: 28-34.
- Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R., D'Agata, V., Palma, A., and Musumeci, G. (2020) The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*, 6: e04315.
- 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領解説保健体育編。東山書房。
- 日本学術会議 (2020) 生活習慣病予防のための良好な成育環境・生活習慣の確保に係る基盤づくりと教育の重要性。 <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-24-t293-3-abstract.html>, (参照日 2021 年 12 月 12 日)
- 西脇雅人・木内敦詞・中村友浩 (2014) 過去 10 年間にわたる歩数の低下とその理由に関する検討－男子大学 1 年生を対象とした連続横断研究－。体力科学, 63: 231-242.
- 岡沢祥訓・北 真佐美・諏訪 祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究。スポーツ教育学研究, 16: 145-155.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- 佐良土茂樹 (2018) 「コーチング哲学」の基礎づけ。体育学研究, 63 (2): 547-562.
- 佐藤みつ子・宇佐美千恵子・青木康子 (2009) 看護教育における授業設計 (第 4 版)。医学書院, pp.50-54.
- 宗宮愁子・寺山由美・會田 宏 (2016) 卓越したダンス指導者のコーチングフィロソフィーの構造に関する質的研究：18 歳以上のダンサーの指導に実績のある指導者に着目して。コーチング学研究, 29 (2): 169-180.
- スポーツ庁 (2018) スポーツ実施率向上のための行動計画～「スポーツ・イン・ライフ」を目指して～。 https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/001_index/bunkabukai002/gaiyou/1408811.htm, (参照日 2021 年 12 月 12 日)
- スポーツ庁 (2020) 令和 2 年度「スポーツの実施状況等に関する世論調査」(令和 2 年 11～12 月調査)。 https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/sports/1415963_00004.htm, (参照日 2021 年 12 月 20 日)
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2015) 幼稚園 4 歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知－時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析。日本家政学会誌, 66: 8-18.
- 鈴木はる江 (2021) 心身相関の理解を生活の知恵に。心身健康科学, 17: 59-63.
- 徳田完二 (2014) わが国の大学生の生活習慣と精神健康に関わる研究の動向と課題。立命館人間科学研究, 29: 95-110.
- World Health Organization. (2020) WHO GUIDELINES ON PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY BEHAVIOUR. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/336656/9789240015128-eng.pdf>, (参照日 2021 年 12 月 12 日)。
- 山本和美 (2021) マインドフルネスのアプローチ－身体から心へ－。心身医学, 61: 522-527.