

福 岡 大 学

教職課程教育センター紀要

第9号

2024 年 12 月
福岡大学教職課程教育センター

は じ め に

福岡大学教職課程教育センター長 藤田 由美子

福岡大学教職課程教育センター紀要第9号を刊行しましたのでお届けします。本号では、本学専任教員による論稿のほか、教育科学研究に従事しておられる学外の研究者および大学院生を含む共同研究等、あわせて8本の論文を掲載しております。論文の内容も、各教科内容の充実に関する研究や教職課程教育の現状や課題に関する実証的研究等、多岐にわたります。本紀要が教職課程教育にかかる研究報告の媒体として定着しつつあることを実感する次第です。玉稿をお寄せいただいた皆様には、心より御礼申し上げます。

本紀要の論文は、第6号より、福岡大学機関リポジトリおよび福岡大学公式ウェブサイトにおいて電子ジャーナルとして公開しております。各論文には、学内外からのアクセスをいただいております。教職課程教育研究および教科教育研究の進展や教職課程に学ぶ学生の学習支援にご活用いただき、誠にありがとうございます。

さて、近年は教員不足の問題が顕在化しており、各都道府県市においては選考日程の早期化、大学推薦をはじめとする各種特別選考枠の創設に代表される選考方法の多様化等、教員確保のための打開策が次々と打ち出されています。教職を志す学生にとって、今はまさしく「先生になる」チャンスと考えられます。めまぐるしい教育施策の動向に日々対応しておられる教育行政ご担当の皆様、ご多忙の中本学の教職学生を手厚くご指導いただいている実習校の先生方、そして教職課程関係者の皆様に、心より御礼申し上げます。

一方、大学における教職指導については、令和7年度以降の介護等体験にかかる特例措置終了への対応、学生の多種多様なニーズや指導上の課題への対応等、いっそうの緻密さが求められているところです。当センター事務室スタッフには、本学における学生への履修指導および相談、教職課程の自己点検・評価、免許状申請・交付等のさまざまな事務手続き等に、丁寧に対応していただいております。各種課程運営を支えていただいていることに、この場を借りて御礼申し上げます。

今後とも、本学教職課程で学ぶ学生の教育指導と教職課程教育センターの円滑な業務遂行にご協力とご支援を賜りますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

2024年12月2日

目 次

はじめに教職課程教育センター長 藤田 由美子

<論文>

私立大学教職課程と教育史研究

ーアカデミズムとプロフェッショナリズムの統合を目指してー.....勝山 吉章 (1)

複合過去と半過去の教授法におけるアспектと時制の区別の利用.....川島 浩一郎 (14)

新しい地方教育行政体制下における教育委員会の組織・活動に関する事例分析

ー福岡県市町村教育委員会の特色と課題ー

.....高妻 紳二郎・毛利 祐子・大西 勘太・貫里 莉紗・北山 智章・竹原 春花・柳田 花蓮・山崎 菜々海 (32)

教育における公正と包摂を考える

ーOECD 報告書『公正と包摂をめざす教育』を手がかりにー

.....佐藤 仁・伊藤 亜希子・田中 光晴・内田 圭佑・黒田 友紀・島埜内 恵・青木 麻衣子 (58)

病弱教育における教育課程と授業、その課題.....徳永 豊 (89)

日本の学校教育課程におけるジェンダー問題 (2)

ー教科書および学習指導案の計量テキスト分析ー.....藤田 由美子 (104)

体力測定実習における測定項目への学生の感想・イメージ

ー学生の感想・イメージ による測定項目の特徴の分類ー.....青柳 領 (119)

A Factor Analytic Study of Students' Subjective Evaluations of Measurement Items in Physical Fitness Practice.....AOYAGI Osamu (142)

教職課程教育センター紀要取扱要領および執筆・投稿要領 (158)

< 論文 >

私立大学教職課程と教育史研究

－アカデミズムとプロフェッショナリズムの統合を目指して－

Teacher Courses at Private Universities and Educational History Research

－Aiming to Integrate Academism and Professionalism－

勝山吉章（人文学部教授）

This paper discusses how to resolve the conflict between academism and professionalism, which has always been an issue at general universities that do not aim to train teachers. From the standpoint of professionalism, mere academism is nothing more than an armchair theory that is of no use in educational practice. From the standpoint of academism, teacher education is completely incompatible with academic research at universities. This paper seeks to overcome this conflict through research in the history of education. The purpose of the history of education is to contribute to educational practice through the study of the history of education as a science. This paper reaffirms this point.

1. アカデミズムとプロフェッショナリズムの相克

まず、なぜこのような演題を設けたのかについて個人的経験を述べたい。私は西日本にあった国立大学の「分校」にいた。私たち義務制教員養成課程の学生は「本部（本校）」から様々な構造的差別を受けてきた。例えば、教養でドイツ語を履修にいても担当教員から拒否されるなどだ。旧制高校を母体とする教養部（総合科学部）にとっては、旧制師範学校を母体とする分校生は、ドイツ語を履修する必要があるとは見なせなかったのであろう。カルト宗教系の学生が発行していたと言われる大学新聞では、私たちは「程度の低い人たち」と書かれた。何よりも分校の教師が、分校の学生を馬鹿にしていた。「分校は、本部の出店(支店)に過ぎない」⁽¹⁾とか、「お前たち分校の学生が、本部の大学院（教育学研究科）に行くから、本部のレベルが下がる」と露骨に言われてきた。

一言で言えば、義務制教職課程の学生は、たとえその所属大学がポツダム昇格の駅弁大学であっても、アカデミズムにはそぐわない単なるプロフェッショナリズムに特化した学生だったのだろう⁽²⁾。

また私立大学で教職課程を担当した当初、古参教員から「学問ではないことをする程度の低い連中」と揶揄されたことが度々あった。旧制大学あるいは初期の新制大学で学んだ者からすれば、私たち教職課程の教員は師範学校教員と同じであり、「同等」と見なせる対象ではなかった、いや、存在そのものが不愉快だったのだろう⁽³⁾。

したがって教職課程の科目を大学カリキュラムに据えることでも、専門科目の邪魔をすると邪魔者扱いは日常茶飯事。私大では、専門の学生定員をもたないことは、大学の経営にあまり貢献していないこととなり、このことも教職課程蔑視の要因になっていた⁽⁴⁾。

近年は、こちらが勝手に仲間だと思っていた国立教員養成系大学からも、私大の教職課程は、開放制を隠れ蓑に不十分な教員養成をしていると批判されている⁽⁵⁾。教職課程（特に義務制）は学生にとっても、教員にとってもなぜ不快感を与えられる場なのか。

ここには、大学で義務制学校教員を養成することからくる必然とも言えるアカデミズムとプロフェッショナリズムの相克がある。アカデミズムの立場から言えば、教師は大学の専門と教養教育で育つものであり、教育実習などを重視する教職課程は大学の研究や教育に馴染まない異質なものとなる。さらに言うなら、教職課程は大学で行う価値のないものとされる。プロフェッショナリズムの立場から言えば、大学は何ら実践に役立つことを教えていない理論と実践の融合を拒否する場となる⁽⁶⁾。白石は、大学における教員養成論争として、「『アカデミズム志向』の立場では、教職の専門性は一般教養から生じると考え、あえて教職教養を教育する必要はなかった…『プロフェッショナリズムの志向』の立場は…学問をすれば自然に教師になれるという『アカデミズム志向』の考え方を批判した」と述べる⁽⁷⁾。

目的養成ではない一般私立大学の教職課程担当者は、教職科学（例えば、教育史）を通して大学に相応しい研究と教育を行っているという合意を得る必要に迫られているが、教職科学を通して教育実践に役立つことも求められている。

さらに一般大学では厄介視される教職課程⁽⁸⁾そのものの担当者の中にも、アカデミズムとプロフェッショナリズムの相克がある。山田は1980年代において、「教育学部の内部にも、あるいは教育学研究に携わる者の中にも、教職課程の意義は、教職のための不可欠の要件として確信されているだろうか」と教職課程担当者のアカデミズム一辺倒を批判している⁽⁹⁾。この両者をいかに統合（止揚）するかは永遠の課題だが⁽¹⁰⁾、本報告は教育史の研究と教育にその可能性を見いだそうとするものである。

2. アカデミズムとプロフェッショナルリズムの統合の模索

教育史は、研究としてはアカデミズムに立脚し、教育としてはプロフェッショナルリズムに役立とうとするが⁽¹¹⁾、両者から批判的視点にさらされることが多いと思う。ただし筆者が留学していた1987-88年の旧東ドイツ（フンボルト大学教育学部教育史学科）では、教育史は両者を統合するものとして必修とされていた⁽¹²⁾。旧東ドイツのような権威主義的な社会主義国家では、国家があるべき教師像を定めた。教育史はそれを学術的に権威付けし⁽¹³⁾、国家にとって望ましい教師教育が行われた。戦前の師範学校で教育史が必修だったこともこの理由によるのではないか⁽¹⁴⁾。戦後、開放制教師教育に基づく教職課程において、教育史がしばしば役に立たないとの批判が為されるのは⁽¹⁵⁾、教育史が御用学問ではない栄光と言えなくもない⁽¹⁶⁾。

教育史学会は、「現実の実践を指導する科学」（設立趣意書）として、アカデミズム（理論）とプロフェッショナルリズム（実践）の統合を学会設立以来、模索してきた。その際、「役に立つ」が統合の一つの指標とされてきた⁽¹⁷⁾。だが解決は難しい。この困難さは、大学で教員（義務制）を養成するようになってからのものだろう。この大学における教員養成についての論争を戦後の日本と、ヴァイマル期のドイツで見てみよう。

3. 大学での教員養成ー日本とドイツからー

戦後、開放制の下、大学で義務制の教員も養成されるようになった。これにはCIEの強い要請があったことは広く知られている⁽¹⁸⁾。大学で教員を養成することには、当初は反対意見も多かった。山田によれば、森戸辰男などは、教員の社会的地位の向上のためにも、総合大学に教育学部を設けることを主張したが、文部省大学局などは旧帝大系などの総合大学に教育養成は馴染まないと否定的だったという⁽¹⁹⁾。東北大学は、当初は師範学校を吸収し、「分校」として処遇したが、やがて「学問研究と実務者たる教員養成の両立は困難」「東北大学の伝統、目的のなかではやはり異質」⁽²⁰⁾として、「分校」（旧師範学校）を宮城教育大学として独立させた（追い出した）。広島大学も、発足時には本部（本校）に置いていた小学校教育科を「分校」に移した⁽²¹⁾。これは旧高等師範学校系の教育学部から、旧師範学校系の教員養成を追い出したと言える措置であろう。

東北大学の旧師範学校「いじめ」は露骨で顕著だが、同様のことは全国各地で行われていた。いまここで、戦後に誕生した駅弁大学である浪速大学（1949年発足、1955年大阪府立大学、2022年大阪公立大学）を見てみよう。浪速大学は、戦中に設置された7校の専門

学校を統合して発足した。大阪工業専門学校（1939）、大阪青年師範学校（1944）⁽²²⁾、大阪府立化学工業専門学校（1943）、大阪府立機械工業専門学校（1944）、大阪府立淀川工業専門学校（1944）、大阪獣医畜産専門学校（1942）、大阪農業専門学校（1944）である。その多くは、総力戦体制下で、軍需産業の技術者養成機関として設置された専門学校である。

浪速大学は、工学部、農学部、教育学部の三学部体制でスタートしたが、旧制大阪青年師範を母体とする教育学部は、蔑視迫害の対象であった。第二代学長である馬場信吉（学長 1952－1956）などは、『大阪府立大学十年史』でこう振り返っている。

あの不完全極まる教育学部を廃止して、法学または経済学部とし、教養部を文・理学部に変更して、総合大学の形にしようと思いました・・・教育学部を初めて見たとき、これが大学といい得ようか。これを継続することは、将来入学して来る学生に対して罪悪であり、1日も早く解消すべきであると決心をしました⁽²³⁾。

馬場は、教職員組合からの抗議や学生のストライキなどの抵抗に遭いながらも、教育学部を廃止し、経済学部（1954）を発足させた。そのことを馬場は、教育学部の「廃止に成功したことは、たとえ消極的な仕事であったにしても、大阪府のため、また、日本の教育のため善い仕事をしたと自らを慰め、いまもなお心地よく思っております」⁽²⁴⁾と述べている。京都帝国大学工科大学を卒業し、東京帝国大学助教授、京都帝国大学教授だった馬場にとっては、旧青年師範学校を母体とする教育学部の存在そのものが許せなかったのであろう。私が赴任当初勤務校で受けた様々な嫌がらせ（今で言うパワハラ）の根本要因がここにある。

岡崎高等師範学校を附属学校と一緒に吸収した名古屋大学では、分離の動きはなかった。旧帝国大学に吸収された岡崎高等師範学校だったが、その教員の多くが教養部の教官となったものの、旧制高校から編入してきた学生たちに、「俺たちを教えるだけの素養があるのか」と言われたという（筆者が岡崎高師卒業生から聴取）。

要するに、教育実習などの実践的科目を重視する義務制の教員養成と大学の学問研究の両立は困難とされたのである。このことはヴァイマル憲法下、大学での教員養成が義務づけられたドイツでの論議にも当てはまる。

ヴァイマル憲法 143 条 2 項は、従来ゼミナール（教員養成所）で養成されていた国民学

校（初等教育）教員を大学で行うことを定めた。これは初等学校などの教員養成を中等教育機関から高等教育機関に移行させることを意味した。この嚆矢となったのは1848/49年のドイツ革命期におけるドイツ教員運動だった。革命前のドイツでは、国民学校教師は学校親方（Schulmeister）呼ばれ蔑まれていた。学校親方がイメージするものは、粗野や無知であり、給与も非熟練の日雇い並みだった⁽²⁵⁾。革命期に彼らは各領邦で結成された教員組合に結集し、1848年9月には、全ドイツ教員組合が結成された。彼らは、様々な集会で幼稚園から大学に至る統一学校制度の実現と大学での教員養成、そして全ての学校教員の同等な処遇を求めた。例えば1848年4月にベルリンのチボリで開催された教員集会では、革命議会である国民議会への陳情書となる決議の中で「教師を養成する施設は、大学の一部門であり、理論的・実践的教育がなされる（大学を出た者と初等教員のこれまでの差別はなくなり、教師は均等に養成される）」との主張がなされた⁽²⁶⁾。

このような主張は、後の反革命において下火となり、教員集会も禁止されたが、ドイツの自由主義的民主的運動に生き残り⁽²⁷⁾、「一つの民族、一つの学校、一つの教職」⁽²⁸⁾の声はヴァイマル期の教育改革に引き継がれていった。

総合大学（Uni）で教員を養成することに、ギムナジウム教師ならびにゲッチェンゲン大学やベルリン大学はじめ多くの大学が反対した⁽²⁹⁾。予算不足を表看板にしながら、その多くが教養市民層で占められているUniに、小市民層や下層階層が入学し、ギムナジウム教員と同等となることへの嫌悪が露骨に表出されたと言える。また教育実習などの実践的科目を設置して理論と実践を融合させることをUniは拒否した。それに対して教員組合や、教員組合に支持された社民党などは、大学での教員養成を求めた⁽³⁰⁾。

ドイツ全体での統一的な教員養成は、全国学校会議（1920）でも議論されたが、財源不足もあって未完のまま終わり、各領邦でそれぞれ具体化されることになった。山元によると、プロイセンでは、大学の教養課程での教員養成、教職学部の新設、Uniのなかに設置された教員養成施設や、独立した教育アカデミー（PA）など、Uniより格下の高等教育施設が考えられていた⁽³¹⁾。

例えばザクセンは、1923年3月の州議会で、国民学校教員の学術的教育はライプツヒヒ大学かドレスデン工科大学で、教職実践教育は、これらの大学と連携した教育専門校（Pädagogische Institut）で行うことを決議した。この教育専門校は、1924年に旧王立教員ゼミナールに建てられ3年制だった。教育専門校生は、学術的講義はライプツヒヒ大学の哲学部で受講し、実践的教育はこの教育専門校で教育された。このことは、Uniが育

てるのはギムナジウム教員であり、国民学校教員養成については Uni の主業務外であることを物語っていた⁽³²⁾。現代風に言うなら、ヴァイマル憲法で小学校の先生を大学で養成しろというのだから仕方がない、大学で一般教養程度は受けさせてやるが、教職実践なんて価値の低いものは旧来のアカデミーに毛の生えた程度の「分校」でやればいい……ということだろう。まさしく筆者がいた「分校」と同じヒエラルキー精神がここにある。

ここでプロイセン文相ベッカー (Carl Heinrich Becker : 1876 - 1933) などによって唱道された教育アカデミー (PA) について見てみたい。

ベッカーは、穏健中道派で現実主義者だった。第一次大戦後の荒廃したドイツを、精神的身体的諸力を調和させ発展させる国民教育によって立て直すことを願った⁽³³⁾。彼は、Uni が実践的科目にネガティブであることから理論と実践の融合を目指す PA の設置を提唱した。彼は Uni を批判して次のように言う。「目下のところ我々の Uni は、純粋な研究の場であり……調和的にあらゆる諸力を全人格的に成長させるという実践的な理想は、少なくとも学問的な大学にはない」⁽³⁴⁾。また「プロイセンの Uni では、Uni の精神から理論と実践の結合は不断に根本的に拒絶された」⁽³⁵⁾と述べている。

PA は2年制 (4セメスター) とされ、初年度は教職 (教育) 科学⁽³⁶⁾に、次年度は実践的科目にそれぞれ重点が置かれた。PA では、教職科学として教育理念や教育制度の教育史が重視された。ベッカーは、PA では学問研究が重視されるとともに教職科学も重視されるべきだと言う⁽³⁷⁾。プロイセン学問芸術国民教育省は、PA の教育目的について、次のように述べている。「教育科学アカデミーは、これまでのどの学校よりもはるかに、教育学の研究所でありえる。歴史や制度の教育学は、関連諸科学とともにアカデミーを代表する。アカデミー固有の教育理論と教育実践の結びつきは、教育学と心理学の領域での実験的研究の可能性も提示する」⁽³⁸⁾。つまり PA は、Uni と同等のアカデミズムを基礎にしながら、教職科学を重視し、教育実践にも役立つことを目指したのである。

シュプランガー (Eduard Spranger : 1882 - 1963) も、学問施設である Uni での教員養成を否定した。彼にとって Uni は、純粋な学問施設であって教育施設ではなかった⁽³⁹⁾。シュプランガーはその理由を、大幅な定員増に対する予算不足や、Uni を卒業したならば国民学校への就職を拒否し、結果的に教員不足を招くからとしている。だが、山元によると、大学教授だったシュプランガーはまだまだ正規の学問として認められていなかった教育学からゼミナールの要素を取り除き、体系的な学問にしたかったのだという⁽⁴⁰⁾。そのシュプランガーも、ゼミナールとは違ったかたちで、これからの教員にはアカデミックな素養

を身につけさせることが必要なことは認識していた⁽⁴¹⁾。彼は、Uni での教員養成には反対したが、百科全書的な知識の詰め込みを行うアカデミーではなく、高等教育レベルでの教員養成を主張し、自らの『教員養成論』（1920）において、3 年制の教育者養成大学（Bildnerhochschule）の設立を唱えた⁽⁴²⁾。そして PA、とくにキール PA に対しては非常に好意的に接していた。ではベッカーやシュプランガーによって支持された PA において、理論と実践を融和させる科目として教育史がどのように扱われていたのかを見てみよう⁽⁴³⁾。

4. キール教育アカデミーにおける教育史教育

キール PA は、1926 年に設立された。アビトゥアを入学資格とし、2 年間の 4 セメスター制だった。初年度は志願者 600 名のうち入学者は 50 名（男 30 女 20）だった。ここでキール PA の『教育アカデミー教育内容(1929)』（藤井利紀氏提供）を繙いてカリキュラム編成を見てみる。養成課程は 1. 教職科学教育(Erziehungswissenschaftliche Ausbildung)、2. 職業実践教育(Berufspraktische Ausbildung)、3. 芸術体育教育(Kunsterische und technische Ausbildung)によって構成されており、1 の教職科学の第 1 セメスターは、「哲学入門および教育史(Philos.Grundlegung und Geschichte der Pädagogik)」(4 時間)、「解剖学・生理学」(1 時間)、「心理学」(2 時間)、「教育史もしくは心理学演習(Übung)」(2 時間)、「授業観察」(3 時間)となっており、「哲学入門および教育史」(4 時間)と「教育史もしくは心理学演習」(2 時間)は第 2 セメスターでも踏襲されている⁽⁴⁴⁾。

つまり教育史は選択必修で初年度の 1 年間、ゆっくり時間をかけて講義と演習が行われていた。さらに、卒業試験では教育史もしくは哲学が口述試験の必修とされていた⁽⁴⁵⁾。その教育史の講義と演習はどのようなものであったのか。

キール PA 教育史講義担当教授ヴィルヘルム・ブルーン(Wilhelm Bruhn: 1876-1969) および教育史演習担当教授ウーリッヒ・ペータース(Ulrich Peters: 1878-1939)によると、教職科学のメインは教育思想(教育の理想)を学ぶことであり、教育史は理論と実践を結ぶ科学であるとされた。彼らはまず大教育家について語ることを重視し、プラトンにはじまり、ルソーやペスタロッチ、バセドウ、フィヒテ、ゲーテ、ヘルダーなどの自伝や著作、授業論や教材論に触れている。そして演習では、例えば「ペスタロッチは有効か」「ペスタロッチの教育愛」などについて論議し、教師として在り方・生き方を模索させている。また当時の国際的な新教育運動の影響もあったのだろう、モンテッソリやケルシエンシュ

タイナーの労働学校論などについての議論も見られる⁽⁴⁶⁾。つまり教育史は、学生たちが実際に教師になることを前提に、役に立つことを視座に据えられていた。役に立つことが、アカデミズムとプロフェッショナリズムの統合の要となっていたのである。

5. 「役に立つ」教育史の陥穽

日本の教育史学会でも、1970年代から役に立つ教育史の在り方が模索されてきた。勝田守一は「歴史研究という現在を離れた教育の理論でさえもやはり現場の教師がそれによって、大きく自己の教育の方向を定め、またその実践を守る組織をつくりあげてゆくのに役立たねばならない」⁽⁴⁷⁾と述べている。この組織とは日教組や民間教育研究団体であろう。また志村鏡一郎は、「過去の偉大な教育思想家や教育者たちの、思想と行動にまなぶことを通じて、教職に対するプライドをもたせる」ことや、教育の未来像を知り、教育実践に資する教養のために教育史があると述べている⁽⁴⁸⁾。

教育実践に資する教育史研究のあり方は、とりわけ1989年の教免法改正によって教育史が必修でなくなり、また教員採用試験での出題が減少したことなどにより学生離れが進み、「何のための教育史か」の論議が進められたなかで再検討されてきた⁽⁴⁹⁾。船寄は、アカデミズムの呪縛からの解放を唱え、教師が「役に立つ」と実感できる教育史研究の必要性和「役立ち研」の組織化を提唱した⁽⁵⁰⁾。

筆者自身、かつては目的養成の「分校」で学び、義務制の教員になるつもりであったことから、この議論には大いに賛成である。だが、浅学ではあるが、私自身の教育史研究からも、「役に立つ」教育史に怖さ、否、危険性を感じる。

湯川は、倉橋惣三研究などを通して、役立つなどに限定した教育史研究は、都合の良いところだけを切り貼りする教育史になると述べているが卓見であろう⁽⁵¹⁾。また岩下も、「現在の私たちの価値観に合致している要素だけを過去から取り出し、それに合わない要素はなかったことにするという歴史の描き方をするのであれば、それはご都合主義の誹りを免れない」⁽⁵²⁾と述べている。

ここで旧東ドイツのフレーベル研究をみてみよう。マルクス・レーニン主義に基づいた社会主義的教育観が教員養成の必須とされていたことから、フレーベル解釈も、唯物史観によるフレーベル像以外は認められなかった。フレーベルは、もともと王侯貴族とも労働者階級とも友好的だったが、旧東ドイツにおいては、反権力反体制派との結びつきのみが強調されていた。ブルシェンシャフト、自由信仰教団、三月革命期の共和派などだ。そし

て社会主義リベラリズムの源流としてフレーベルが位置づけられ、あるべき幼児教育者像とされていた。国家が求める教師像を教育史研究が学術として裏付け（権威付け）していた⁽⁵³⁾。時代は遡るが、ナチズムの時代のフレーベル像。フレーベルの対ナポレオン祖国解放戦争への従軍は、自己犠牲の精華として賞賛され、幼稚園での体操や運動は軍事教練の基礎とみなされた。また彼の国民教育論は、排他的な民族共同体思想へと換骨奪胎された⁽⁵⁴⁾。フレーベル精神は、ナチズムの幼児教育精神となった⁽⁵⁵⁾。

「役に立つ」は、時の政治権力にとって役に立つことともなり、教育史の政治利用を可能とする。日本ファシズムの時代においても、国民精神文化研究所員が「教育史上の各時代に於て、人間がどういう風にして形造られたか、人間乃至は人間以外の時代精神なり国民精神なりというものが、各時代に於て如何に形造られたかという見方を指すのでありまして…教育の理想とか乃至は教育の制度とかというのは當然その視野の中に入ってくる…日本精神そのものの理想に如何にしたならば子供達を到達せしめ得るか」⁽⁵⁶⁾と述べ、国民精神形成のための教育史研究の必要性を述べている。

国家が教育目標をさだめ、そのための教育実践に役立つとする教育史研究とその教育の危険性が物語られていると言えよう。だからと言って、役に立つことを目指さない教育史、学生に感動を与えられない教育史は、教職課程で生き残れない。何よりも学生から見向きもされない。

6. 理性に訴える科学としての教育史＝アカデミズムとプロフェッショナリズムの統合

教育史研究者は誰でも、自らの研究が現実の教育に役立つことを願っている。この「役に立つ」ことには、教師としての理想像や学校のあり方、教材観や授業観、子ども観などの現代的課題に対する示唆が含まれるであろう。それ故、教職課程の教育史では、役に立つ教育史として何よりも成功したと見なされる教育、その教育に対する感動を期待されると思う。教員養成系で学んだ私がそうだった。抑圧された階級が、市民革命によって支配階級を打ち倒し、万人平等の教育原則を打ち出す姿に深く感動した。そして貧民階層の子どもたちの教育権を実現するために孤軍奮闘する教育者に自らの教師像を重ね合わせた。教育史教育の醍醐味は、社会正義と人類愛について学生の感性に訴え、感動させることにあるだろう。

しかし、この感動する教育史、役に立つ教育史ほど胡散臭いものはない。例えば、寝食を忘れて子どもの教育に生涯をささげたというペスタロッチ精神(alles für andere, für

sich nichts「全ては他がために、己には何もなさず」)を教育史の授業で無批判に伝えてきたことが、今日の教職のブラック化を招いている一因となっていないか^(5 7)。だが、感動のない教育史ほど、教職課程履修学生にとってつまらないものはない。

では、どうあるべきか。科学として、アカデミズムとしての教育史が必要となる。安直な感動を求める講談教育史ではなく、科学的見地に裏付けられた教育史教育。上述したペスタロッチほど、政治利用しやすい教師像はない。ペスタロッチのように子どものために全身全霊を込めて教育活動に打ち込んだのが、戦前の教え子を戦場に送った教師たちではなかったか。子どものため、社会のため、正義や人類愛のためと言われているものが、真実であるか否かを理性的に判断出来る教師を育成するためには、科学的批判に耐えうる教育史研究と、その研究に基づく教育史教育が重要となる。例えば筆者が研究してきたフレーベル。日本の幼児教育界では礼賛一色だが、フレーベルが生きている時代からすでに、彼の形式主義、その象徴主義的性格が批判されていた。科学的見地からフレーベルをみれば、彼の欠損、欠点も見えてきて、それこそ役に立つフレーベル教育学が継承される。

科学として、アカデミズムとしての教育史研究、その研究を土台とした教育史教育によって、政治権力に利用されることのない理性ある教師、論理的批判能力をもった教師、憲法三原則（平和主義、国民主権、人権の尊重）を内実化した教師を育てることが、アカデミズムとプロフェッショナリズムの統合と言えるのではないか。

注

(1) ゼミ生にいつもこう言っていたのは、著名なマルクス主義者で、常に人権や平和を唱えていた。

(2) 当該大学が大学昇格 70 周年を記念して刊行した写真集（2020 年）においても、前身校として高等師範学校（1905 年設置）、文理大学（1929 年設置）、女子高等師範学校

（1945 年設置）が大学の「源流」としてあげられているが、1874 年に設置された最も古い前身校である師範学校の母体については触れられていない。無視だ。大学昇格にあたって、師範学校を統合したことが、それほど嫌なことなのか。ただ、総合大学で教員養成を行うことは、当該大学の初代学長森戸辰男（1888-1984）の意向が働いていたようである

（山田昇 1987 『大学における教員養成』と教員養成の研究』『教育学研究』54 巻 3 号、p. 250.）。

(3) もちろん全ての教員がこういう品位の無い教員だったのではない。教職課程を大切に、積極的に協力してくれた同僚の方が圧倒的に多い。だが、何か汚いものでも見るかのように、私たち教職課程教員を見下していた旧制大学出身教員がいたのも事実である。もっとも、この旧制大学出身者も、旧制高校からではなく実業系の旧制専門学校から旧制大学に進学したことから、自らの劣等感を私たちに投影していたのであろう。

(4) 筆者の勤務校は、2007 年度より所属学部の中かに教職課程を主体とした教育・臨床心理学科（発足当初定員は 100 名、現在は 110 名）を設置した。このことにより、教職課

程教員に対する「グリコのおまけ」扱いは基本的に消えた。だがそのことによって教職課程職員のなかで、自らの主軸を学科に置くか教職課程に置くかで混乱が生じている。

(5) 岩田康之 (2018) 『『開放制』原則下の規制緩和と教員養成の構造変容』(1) 『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』 Vol. 17. / 岩田康之・米沢崇 (2019) 『『開放制』原則下の規制緩和と教員養成の構造変容』(1) 同書 Vol. 18. これらの論考は、2005 年以降の教員養成抑制策撤廃以降に小学校教員養成に参入した私大を批判的に見ているのであって、私大全ての教職を批判しているのではないと思う。

(6) 佐藤史浩 (2006) 「プロイセンの教育アカデミーの理念」『宮城学院女子大学 研究論文集』105 号、p. 101.

(7) 白石崇人 (2019) 「教職教養としての教育史」『広島文教女子大学高等教育研究 5』、p. 6.

(8) 山田昇 (1987)、前掲、p. 253.

(9) 同上、p. 256.

(10) 鈴木慎一 (1987) 「日本における地域教師教育機構の可能性」『教育学研究』54 巻 3 号 p. 51.

(11) 例えば、橋本美保・田中智志編著 (2021) 『大正新教育の実践』東信堂などは、教育史研究をいかに教育実践に生かすかをまとめた秀作と言える。1981-82 年には、ぎょうせいから『現代に生きる教育思想』(全 8 巻) が刊行されている。

(12) K. H. ギュンター (1984) 「ドイツ民主共和国における教育史研究の今日的課題」『日本の教育史学』27、p. 160.

(13) 東ドイツで長年刊行された *Geschichte der Erziehung* は、東ドイツ教育史教育の国定教科書といえるものであった。唯物史観を基盤とし、一揆や革命などの反権力の伝統が社会主義社会への布石となったとする内容である。

(14) 山田昇 (1975) 「教員養成における教育史の教育」『日本の教育史学』18 集、p. 123.

(15) 船寄俊雄 (2006) 「開放制教員養成システムについて考える」『日本教師教育学会年報』15 巻 p. 24.

(16) 安倍政権が道徳を教科にしたことにより、教育哲学研究者が道徳教育にコミットすることが近年増えてきた。だがこのことにより、政治権力によって「役に立つ」と評価されることが、学問研究の政治からの自律性を奪うことに繋がらないかどうか。

(17) 白石崇人 (2016a) 「教員養成における教育史教育」『広島文教女子大学高等教育研究』2、p. 39.

(18) 山田昇 (1987)、前掲、p. 249.

(19) 同上、p. 250.

(20) 同上、p. 252.

(21) 『広島大学二十五年史 (部局史) 』(1977)、p. 191

(22) 師範学校、青年師範学校の多くは公立の中等教育機関であったが、1944 年に専門学校として官立に移管された。

(23) 堀場信吉「大阪府大の思い出」『大阪府立大学十年史』(1960)

(24) 同上

(25) 勝山吉章 (1997) 「K. F. W. ヴァンダーの国民学校論」『福岡大学人文論叢』29 巻 1 号、p. 8.

(26) 勝山吉章 (2013) 「ドイツ 1848 年革命期における教員運動史史料集成」『福岡大学研究部論集』B: 社会科学編 Vol. 6. p. 100.

(27) チャールズ E. マクレランド、望田幸男監訳 (1993) 『近代ドイツの専門職』晃洋書房、p. 139.

(28) 佐藤史浩 (1997) 「ワイマル期テューリングゲンにおける教員養成改革」『宮城学院女子大学研究論文集』85 号、p. 7.

(29) 對馬達雄・佐藤史浩 (1990) 「C. H. ベッカーと A. ライヒヴァン教育アカデミーの創設とその継受をめぐって」『教育学研究』157 巻 1 号、p. 102.

- (30) 榊原禎宏 (1990) 「ワイマール初期の教員養成制度改革構想－統一的養成をめぐる論争－」『大阪大学人間科学部紀要』16、p. 52.
- (31) 山元有一 (1999) 「エドゥアルト・シュプランガーと教育科学アカデミー (前編) 』松坂大学女子短期大学部論集』37号、p. 35.
- (32) Die Gründung des Pädagogischen Instituts ; 600 Jahre Alma mater Lipsiensis, Zur Geschichte der Universität Leipzig(2019) (ライプチッヒ大学 HP より).
- (33) 對馬達雄・佐藤史浩 (1990)、前掲、p. 103.
- (34) C. H. Becker(1926):Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesen, S. 51. (佐藤史浩 (2007) 「プロイセンの教育アカデミーの理念」『宮城学院女子大学研究論文集』105号、p. 100を参照)。
- (35) C. H. Becker (1926) , a. a. O. , S. 58. 佐藤史浩 (2007) 前掲を参照。
- (36) 本稿では、原則として原文が Erziehung の場合は「教職」と、Pädagogik の場合は「教育 (学)」と訳している。
- (37) Ebenda. , S. 60.
- (38) Helmuth Kittel, Hrsg. , (1965):Die pädagogischen Hochschulen, S. 79. 佐藤史浩 (2007) 前掲、p. 101 参照。
- (39) 山元有一 (1999)、前掲、p. 38.
- (40) 同上、p. 39.
- (41) 山元有一 (2003) 「エドゥアルト・シュプランガーと教育アカデミー (承前)」『松坂大学短期大学部論集』41号、p. 33.
- (42) 西村正登 (2011) 「教員養成所と教育アカデミーに対するシュプランガーの見解」*Journal of East Asian Studies*, No. 9. pp. 55-56. .
- (43) 教育アカデミーが教育大学 (Hochschule) となるのは、1933 年 5 月のプロイセン兼ライヒ文相ルストの訓令以降である。ルストは、同訓令において PA がもつ自由主義的、マルクス主義的要素を解体し、ナチズムの意向に即した教育施設への転換を図ったという (『世界教育史大系 12 ドイツ教育史Ⅱ』講談社、1981 年、p. 121)。
- (44) Lehrkörper der Pädagogischen Akademie, Hreg. , (1929) ; Aufbau Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie, S. 18. このなかの時間数は、週辺りの時間数。
- (45) 藤井利紀 (2016) 「プロイセンの国民学校教員に求められた能力－卒業試験規定に着目して－」『教育論叢』59号、p. 100.
- (46) Lehrkörper der Pädagogischen Akademie, Hreg. , (1929) , a. a. O. , S. 19-27.
- (47) 教育史学会 (1975) 『日本の教育史学』18 集、p. 125.
- (48) 同上、p. 128.
- (49) 白石崇人 (2016a)、前掲、pp. 37-39 参照。
- (50) 船寄俊雄 (2016) 「教師の教養形成の視角から考える教育史研究の課題」『日本の教育史学』59、p. 132.
- (51) 湯川嘉津美 (2015) 「教育史研究の意義と課題－現代教育の諸問題との関係において－」『日本の教育史学』58、p. 117.
- (52) 岩下誠、三時眞貴子、倉石一郎、姉川雄大 (2020) 『問いからはじめる教育史』有斐閣ストゥディア、p. 4.
- (53) 勝山吉章 (2016) 「ヘルムート・ケーニヒとフリードリヒ・フレーベル－あるマルクス主義者によるフレーベル理解－」『福岡大学研究部論集』B:社会科学編 Vol. 8. pp. 96-97.
- (54) 勝山吉章 (2019) 「ドイツ第三帝政期における幼児教育の概要」『福岡大学研究部論集』B:社会科学編 Vol. 10. p. 42. なお、当論考において「drittes Reich」を定訳である第三帝国ではなく第三帝政としたのは、Karl Friedrich Nowak(1882-1932)の *Das dritte deutsche Kaiserreich* に依拠している。ヴァイマル体制を敵視したドイツの右翼にとっては、ナチズムは待ち望まれた体制であり、第二帝政の連続性で捉えられているからである。

(55) 1940年のフレーベル幼稚園創設100周年は、ナチズムの高官の祝辞ではじまり、ナチズムの祭典として開催された。Vgl. Gauleier Wächtler, Hrsg., Festschrift zur Hundertjahrfeier des deutschen Kindergartens.

(56) 伏見猛彌 (1937) 「日本教育史の研究について」 文部省『日本諸学振興委員会研究報告』第一編 (教育学)

(57) ナチも支配下のドイツで、「ひとは万人のために、万人はひとりのために、おまえにはなんの価値もない、わが民族がすべてだ。ドイツ国旗に誓う者は、すべてを国に捧げる」と述べていたという (グードルン・パウゼヴァング、高田訳 (2012) 『そこに僕らは居合わせた』 みすず書房、p. 213)。

※本稿は、教育史学会第65回大会シンポジウムにおいて筆者が報告した内容を加筆・訂正したものである。同報告の要旨は『日本の教育史学』第65集に掲載されている。

※※本稿作成にあたり、藤井利紀氏より貴重な史料のご提供を賜った。ここに記して感謝の意を表したい。

※※※本稿は、学術振興会科研費 (22K02247) の援助を受けたものである。

複合過去と半過去の教授法におけるアスペクトと時制の区別の利用

The Use of the Distinction between Aspect and Tense in the Teaching of the
Compound Past and the Imperfect

川島浩一郎（人文学部教授）

1. はじめに

複合過去形には、複合過去記号素の実現形が含まれる。たとえば (1) の *ai dormi* には、複合過去記号素の実現形が含まれる⁽¹⁾。複合過去形が複合過去形であるのは、そこに、複合過去記号素の実現形が含まれるからである。

- (1) *J'ai dormi* huit heures. (J.-C. Grangé, *Kaïken*)
- (2) *Je dors* chez Stéphanie. (N. de Buron, *Qui c'est, ce garçon ?*)
- (3) *À dix heures, je dormais*, que cela vous plaise ou pas. (F. Vargas, *Un peu plus loin sur la droite*)

複合過去記号素は、無標の完了アスペクト記号素である。複合過去記号素は、つまり、事態の完了の明示に特化した完了アスペクト記号素である。複合過去記号素は、過去完了アスペクト記号素でもなければ、未来完了アスペクト記号素でもない。現在完了アスペクト記号素でもない。複合過去記号素は、実際、事態の時間的な位置づけを特定しない。ようするに複合過去記号素は、単なる（純粋な）「完了アスペクト記号素」である。(1) の *ai dormi* と (2) の *dors* の間にみられる表意機能的区別には、完了アスペクトの有無が関与していると言ってよい。

半過去形には、半過去記号素の実現形が含まれる。たとえば (3) の *dormais* には、半過去記号素の実現形が含まれる。半過去形が半過去形であるのは、そこに、半過去記号素の実現形が含まれるからである。

半過去記号素は、無標の過去時制記号素である。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した過去時制記号素である。つまり半過去記号素は、単なる（純粋な）「過去時制記号素」である。(3) の *dormais* と (2) の *dors* の間にみられる表意機能的区別には、過去時制の有無が関与していると言ってよい。

つまり、複合過去記号素と半過去記号素の間にある表意機能的な区別は、完了アスペクトと過去時制の間にある区別と密接に結びついている。アスペクトと時制の区別を理解す

ることなしには、複合過去記号素と半過去記号素の使い分けを本質的に理解することは、おそらく難しい。

一般論として（無標の）アスペクト概念と（無標の）時制概念の区別を把握し実践することは、とくに外国語学習歴1年や2年の初級者にとって、かならずしも容易ではないと思われる。これらの定義や概念を理解するだけであれば、そこに大きな困難はないかもしれない。しかし学習者の多くは、言語使用の実践において活用するために、文法事項の定義や概念を学習しているはずである。アスペクトと時制の区別についての理解を言語の運用や実践に繋げうるような方法論が必要ではないだろうか。

複合過去記号素と半過去記号素の表意機能的な区別を理解することは、アスペクトと時制の区別を理解することと、いわば一体化している。前者の区別を演繹的に把握するためには、後者の区別にたいする概念的な理解が必要である。後者の区別を帰納的に把握するためには、前者の区別における具体事例の理解が必要である。両者の理解を切り離す形での学習は、あまり効果的でないように思われる。

本稿では、複合過去および半過去についての教授法的な観点から、主に次の4点を示す。

(a) 複合過去形および半過去形の表意機能を理解するためには、複合過去記号素の存在や半過去記号素の存在を理解する必要がある。(b) 複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別を理解するためには、無標の完了アスペクト記号素と無標の過去時制記号素の区別を理解することが必要である。(c) 完了アスペクトと過去時制の区別を理解するためには、複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別を理解することが有効である。(d) アスペクトと時制の区別を理解するためには、複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別を理解することが有効である。

2. 複合過去記号素における無標の完了アスペクト

2.1 複合過去記号素の存在

複合過去形は、動詞形である。複合過去形には、動詞記号素の実現形が含まれる⁽²⁾。複合過去形という用語は、「複合過去の動詞形」と言い換えてもよい。たとえば(4)の *ai aimé* には、動詞記号素の実現形が含まれる。この *ai aimé* は動詞形である。

(4) [...], j'*ai aimé* ce moment. (M. Levy, *Vous revoir*)

(5) J'*aime* ça. (B. Aubert, *Transfixions*)

複合過去の動詞形（複合過去形）に含まれるのは、動詞記号素の実現形だけではない。

同一の動詞記号素の実現形を含む (4) の *ai aimé* と (5) の *aime* が同一の動詞形でないのは、両者に含まれた表意単位の実現形に異なる部分があるからである。

複合過去の動詞形には、複合過去記号素の実現形も含まれる。実際 (4) の *ai aimé* [eəme] には、(5) の *aime* [ɛm] に含まれていない切片 [e...e] が含まれている。この切片には、複合過去記号素の実現形が含まれることになる⁽³⁾。それが *ai aimé* という複合過去の動詞形を特徴づける最小の切片だからである。「複合過去記号素の実現形」(たとえば [e...e] に含まれる実現形) と「個別の複合過去形」(たとえば [eəme]) は別物である。

したがって「複合過去記号素の実現形」の用法と「個別の複合過去形」の用法は、別物であると考えざるをえない。実際 (4) の *ai aimé* における [e...e] の表意機能と [eəme] の表意機能は、同一ではありえない (2.2.2 を参照)。「複合過去記号素の実現形」の表意機能あるいは「複合過去形」の表意機能を特定するためには、「複合過去記号素の実現形」の用法と「個別の複合過去形」の用法を明確に弁別する必要がある。

2.2 完了アスペクト記号素と複合過去記号素

2.2.1 アスペクトと完了アスペクト

アスペクトは、概略、事態が開始してから終焉するまでのプロセスに関して、そのプロセスの部分を表現するための文法カテゴリーである。「部分」であることについては、次のように考える。「X の内部にある」ということが「Y の内部にある」ということでもあるとき、X は Y の部分である。この用語法に従えば、Y は Y の部分であることになる⁽⁴⁾。たとえば (6) の *est en train de mourir* においては、「死亡する」という事態に関して、そのプロセスの全体から始点と終点を除いた残りの部分(始点と終点の中間部分)が表現されている。よって (6) の *est en train de mourir* には、アスペクトが含まれていると言ってよい。(6) において表現されているアスペクトは、進行アスペクトなどと呼ばれる。

(6) *Elle est en train de mourir.* (F. Vargas, *Dans les bois éternels*)

(7) *Elle est morte, il y a dix jours.* (M. Levy, *Et si c'était vrai...*)

動詞形のなかには、事態の完了を表現するものがある。たとえば (7) における *est morte* という動詞形は「死亡する」という事態の完了を表現している。つまり「死亡する」という事態に関して、そのプロセスの終焉部分を表現していると言ってよい⁽⁵⁾。

事態の完了を表現する文法カテゴリーは、アスペクトとみなすことができる。たとえば (7) の *est morte* は、開始から終焉に至るプロセスにおける終焉部分を表現するための動

詞形である。このタイプの動詞形は、事態の開始だけを表現することもなければ、事態が進行中であることも表現しない。つまり (7) における *est morte* という動詞形には、事態の完了を表現するアスペクトが含まれることになる (2.2.2 を参照)。

事態の完了を表現するアスペクトは、完了アスペクトなどと呼ばれる。たとえば (7) の *est morte* という動詞形には、完了アスペクトが含まれている。完了アスペクトを表現するための記号素は、完了アスペクト記号素と呼ばれる。

2.2.2 完了アスペクト記号素である複合過去記号素

複合過去記号素は、何らかの観点において、事態の完了を表現するための表意単位である。たとえば (8) の *suis rentré* には、複合過去記号素の実現形が含まれる (2.1 を参照)。この *suis rentré* を、未完了の事態の表現として解釈することはできない。(8) において「帰る」という事態は開始を待っている状態でもなければ、進行中でもない。(8) において *suis rentré* によって表現された事態は (少なくとも日曜日の晩には) すでに完了していると解釈せざるをえない (2.2.1 を参照)。

(8) *Je suis rentré à Brooklyn dimanche soir. (G. Musso, 7 ans après...)*

(9) *Et maintenant, il a disparu. (F. Vargas, Debout les morts)*

(10) *Je t'appelle quand j'ai tout reçu et on se fait une bouffe ce week-end, d'accord ? (J.-C. Grangé, La Forêt des Mânes)*

(11) *Une vie se présume autant par ce qu'elle a apporté que par ce qu'elle a manqué en route. (K. Pancol, Les yeux jaunes des crocodiles)*

複合過去記号素の使用には、基本的に、時間的な制約がない。つまり複合過去記号素は、事態を時間軸上の一部分に位置づける表意機能を備えていない表意単位である。複合過去記号素は、ようするに、時制記号素ではない (3.2.1 を参照)。たとえば (8) における *suis rentré* という動詞形は、過去時間 (日曜日の晩) に位置づけられた事態を表現している。(9) の *a disparu* は、*maintenant* の存在が示唆するように、現在時間に位置づけられた事態を表現している。(10) の *ai ... reçu* は、文意から判定できるように、未来時間に位置づけられた事態を表現している。また (11) の *a apporté* や *a manqué* は、特定の時間領域に位置づけられた事態を表現したものではない。複合過去記号素は、時間概念のない無時間的な概念領域を含めて、あらゆる時間領域に対応が可能である。

したがって、複合過去記号素は完了アスペクト記号素であると考えられる。複合過去記

号素は、動詞記号素が表す事態の完了を表現するための表意単位である。複合過去記号素は、時制記号素ではないため、その使用に時間的な制約はみられない。ようするに、複合過去形は完了形である（4.3 を参照）。

3. 半過去記号素における無標の過去時制

3.1 半過去記号素の存在

半過去形は、動詞形である。半過去形には、動詞記号素の実現形が含まれる。半過去形という用語は、「半過去の動詞形」と言い換えてもよい。たとえば（12）の *habitais* には、動詞記号素の実現形が含まれる。この *habitais* は動詞形である。

(12) *J'habitais* La Rochelle, [...]. (*Elle*, 7 mars 2005)

(13) *J'habite* Genève. (F. Vargas, *Debout les morts*)

半過去の動詞形（半過去形）に含まれるのは、動詞記号素の実現形だけではない。たとえば、同一の動詞記号素の実現形を含む（12）の *habitais* と（13）の *habite* が同一の動詞形でないのは、両者に含まれた表意単位の実現形に異なる部分があるからである。

半過去の動詞形には、動詞記号素の実現形だけでなく、半過去記号素の実現形も含まれる。実際（12）の *habitais* [abitɛ] には、（13）の *habite* [abit] に含まれていない切片 [ɛ] が含まれている。この切片は、半過去記号素の実現形と呼ばれる。それが、*habitais* という半過去の動詞形を特徴づける最小の切片だからである⁽⁶⁾。つまり「半過去記号素の実現形」（たとえば [ɛ]）と「個別の半過去形」（たとえば [abitɛ]）は別物である。

したがって「半過去記号素の実現形」の用法と「個別の半過去形」の用法は、別物であると考えざるをえない。実際（12）の *habitais* における [ɛ] の表意機能と [abitɛ] の表意機能が同一でないことは自明である（3.2.2 を参照）。「半過去記号素の実現形」の表意機能あるいは「半過去形」の表意機能を特定するためには、「半過去記号素の実現形」の用法と「個別の半過去形」の用法を明確に弁別する必要がある。

3.2 過去時制記号素と半過去記号素

3.2.1 時制と過去時制

時制は、概略として、表現する事態を時間軸上の一部分に位置づける（表現する事態が属する時間領域を指定する）ための文法カテゴリーである。たとえば（14）の *va avoir* という動詞形には、時制が含まれると考えられる。この事態は、過去時間や現在時間ではな

く、未来時間（5月）に位置づけられているからである。事態を未来時間に位置づける時制は、未来時制などと呼ばれる。

(14) L'ainée s'appelle Lilas et *va avoir* trente-neuf ans en mai. (C. Krug, *Demain matin si tout va bien*)

(15) J'*avais* quatre ans, [...]. (G. Musso, *Et après...*)

動詞形が事態の過去時間への位置づけを表現していることがある。たとえば *avais* という動詞形の使用によって、(15)における「4歳である」という事態は過去時間へ位置づけられている。つまり(15)においては、「4歳である」が過去時間に位置づけられた事態であることが表現されている。

事態の過去時間への位置づけを表現するための文法カテゴリーは、時制とみなすことができる。たとえば(15)における *avais* は、事態の過去時間への位置づけを表現する動詞形である。よって *avais* という動詞形には、事態の過去時間への位置づけを表現する時制が含まれていることになる(3.2.2を参照)。

事態の過去時間への位置づけを表現する時制は、過去時制などと呼ばれる。つまり(15)の *avais* には、過去時制が含まれる。事態を過去時間へ位置づけるための記号素は、過去時制記号素と呼ばれる。たとえば半過去記号素や単純過去記号素は、過去時制記号素であると言ふことができる(3.2.2および5.1を参照)。

3.2.2 過去時制記号素である半過去記号素

半過去記号素は、何らかの観点において、事態の過去時間への位置づけを表現する表意単位である。たとえば(16)の *avait* という動詞形には、半過去記号素の実現形が含まれる(3.1を参照)。実際(16)を、現在時間や未来時間に位置づけられた事態として解釈することはできない。(16)において *avait* によって表現された事態は、過去時間に位置づけられた事態であると解釈せざるをえない。

(16) Il *avait* huit ans. (G. Musso, *Et après...*)

(17) Elle *a* huit ans. (G. Musso, *Et après...*)

半過去記号素は、過去時制記号素である。半過去記号素は、本質的に、事態を過去時間に位置づけるための表意単位である(3.2.1を参照)。たとえば(16)の *avait* に含まれる半過去記号素の実現形は、「8歳である」という事態を過去時間に位置づけるためにあると言ふてよい。実際(16)の *avait huit ans* は「過去時間における年齢」を、そして(17)の *a*

huit ans は「現在時間における年齢」を表現している。「過去時間における年齢」と「現在時間における年齢」の間にある表意機能的な相違は、事態の時間的な位置づけが過去時間にあるか現在時間にあるかだけである。つまり (16) の *avait* における半過去記号素の存在理由は、事態を過去時間に位置づけることであって、それ以上でも以下でもない (3.3 を参照)。ようするに、半過去形は過去形である。

3.3 半過去記号素における完了解釈と未完了解釈

半過去記号素の実現形を含む動詞形によって表現された事態が、完了した事態として解釈されることがある。たとえば (18) の *arrivait d'une autre planète* は、完了した事態として解釈される。

(18) Georges Blonsky. Un homme qui *arrivait* d'une autre planète. (Ph. Djian, *Frictions*)

(19) Sur le seuil, un bref instant, j'ai eu, dans le même champ de vision, les pieds nus d'Audrey qui *disparaissaient* dans le local et les têtes de mes enfants qui *arrivaient* d'en bas. (J.-C. Grangé, *La Forêt des Mânes*)

半過去記号素の実現形を含む動詞形によって表現された事態は、未完了の事態として解釈されることもある。たとえば (19) の *disparaissaient dans le local* や *arrivaient d'en bas* は、未完了の事態として解釈することができる。

したがって半過去記号素には、事態が完了しているか未完了であるかというアスペクト的な区別はないと考えてよい。半過去記号素は、アスペクト記号素ではない (2.2.1 を参照)。半過去記号素は、過去時制記号素である (3.2.2 を参照)。事態が完了しているか未完了であるかは、半過去記号素にとっては非本質的な、単なる解釈にすぎない。個別の半過去形には、確かに、完了した事態を表現しているか未完了の事態を表現しているかという解釈上の区別がありうる。ただし半過去の動詞形によって表現された事態が、完了した事態として解釈されることもあれば未完了の事態として解釈されることもあるのは、半過去記号素それ自体に、事態の完了と未完了という区別が内在しないからにほかならない。

4. 無標の完了アスペクト記号素である複合過去記号素

4.1 有標の項と無標の項

複数の言語単位 (弁別単位や表意単位など) が、機能的な共通部分を共有することがあ

る。たとえば *femme* (女性の人間) を実現形とする表意単位と *homme* (人間) を実現形とする表意単位には、表意機能の側面において「人間」という共通部分がある。

機能的共通部分を共有する複数の言語単位のなかで、機能的な非共通部分を備えたものは「有標の項」と呼ばれる。「有標」という用語は、標識の存在を意味する。「標識」という概念は、機能における「共通部分以外の部分」つまり機能的な非共通部分に対応する。たとえば *femme* を実現形とする表意単位は、*femme* と *homme* を実現形とする表意単位の機能的共通部分である「人間」概念だけではなく、「女性」という機能的な非共通部分も備えている。つまり *femme* を実現形とする表意単位は、*homme* を実現形とする表意単位などとの関係において、有標の項（「人間 + 女性」）だと考えられる。有標の項は、ようするに「機能的共通部分 + 機能的非共通部分」である。

他方、機能的共通部分を共有する複数の言語単位のなかで、機能的な非共通部分を備えていないものは「無標の項」と呼ばれる。「無標」という用語は、標識つまり機能的非共通部分の不在を意味する。つまり無標の項は、機能的共通部分しか備えていない言語単位である。たとえば *homme* を実現形とする表意単位は、*femme* を実現形とする表意単位などとの関係において、無標の項（「人間」）だと考えられる。ようするに無標の項は「機能的な共通部分」そのものにほかならない。

4.2 大過去の動詞形における完了アスペクトと過去時制

大過去の動詞形には、複合過去の動詞形にはない「表意単位の実現形」が含まれる。たとえば (20) の *avait dormi* という動詞形には、(21) の *a dormi* には含まれていない実現形が含まれている。

(20) Il *avait dormi* une demi-heure. (B. Aubert, *Funérarium*)

(21) Il *a dormi* profondément alors qu'elle n'a pas trouvé le repos. (L. Colombani, *La Tresse*)

(22) Il était au lit, [...], il *dormait*. (F. Vargas, *Dans les bois éternels*)

この実現形は、過去時制記号素の実現形だと考えられる。複合過去記号素の使用には、時間的な制約がない (2.2.2 を参照)。一方、大過去の動詞形には、事態を過去時間に位置づける表意機能が備わっている。よって (20) の *avait dormi* には、過去時制記号素の実現形が含まれていると言ってよい (3.2.1 を参照)。実際 *avait dormi* という動詞形は、*a dormi* に半過去記号素の実現形を加えたものとみなすことができる。

大過去の動詞形には、半過去の動詞形にはない「表意単位の実現形」が含まれる。たとえば (20) の *avait dormi* という動詞形には、(22) の *dormait* には含まれていない実現形が含まれている。

この実現形は、完了アスペクト記号素の実現形だと考えられる。半過去記号素には、事態が完了しているか未完了であるかの区別が備わっていない (3.3 を参照)。一方、大過去の動詞形には事態の完了を明示する表意機能が備わっている。よって (20) の *avait dormi* には、完了アスペクト記号素の実現形が含まれていると考えてよい (2.2.1 を参照)。実際 *avait dormi* という動詞形は、*dormait* に複合過去記号素の実現形を加えたものとみなすことができる。

したがって、大過去の動詞形には完了アスペクト記号素の実現形と過去時制記号素の実現形が含まれると考えられる。完了アスペクト記号素の実現形と過去時制記号素の実現形の共起は、大過去形の用法をよく反映していると思われる。実際、大過去形の本質的な表意機能は「完了した事態」を「過去時間に位置づける」ことにほかならない。つまり大過去形によって表現される事態は、基本的に「過去時間に位置づけられた完了した事態」である。

4.3 無標の完了アスペクト記号素

複合過去記号素は、完了アスペクト記号素である。複合過去記号素は、事態の完了を明示するための表意単位である (2.2.2 を参照)。複合過去記号素の実現形を含む動詞形によって表現された事態は、何らかの観点において、完了していると解釈せざるをえない。たとえば (23) において *suis venu à Clinton* によって表現された事態は、1952 年に完了したと解釈せざるをえない。

(23) *Je suis venu à Clinton en 1952, après mon mariage. (M. Chattam, In tenebris)*

(24) [...], *Sophia a disparu* depuis douze jours. (F. Vargas, *Debout les morts*)

(25) *Je t'appelle dès que je suis arrivée, [...]. (M. Chattam, La théorie Gaïa)*

(26) [...] *mais je suis sûr qu'une vraie amitié a connu l'épreuve du feu. (T. Benacquista, Malavita encore)*

複合過去記号素の出現には、基本的に、時間的な制約がみられない。複合過去記号素は時制記号素ではないからである (3.2.1 を参照)。たとえば (23) の *je suis venu à Clinton*

en 1952, ...は、en 1952 の存在から、過去時間に位置づけられていると考えてよい。(24) の Sophia a disparu は、depuis douze jours との共起にみられるように、現在時間に位置づけられている。(25) の je suis arrivée は、未来時間に位置づけられた事態である。(26) の une vraie amitié a connu l'épreuve du feu は、特定の時間領域に位置づけられた事態ではない。複合過去記号素は、表現する事態の時間的な位置づけを特定するような表意単位ではない。

複合過去記号素は、したがって、無標の完了アスペクト記号素である。つまり複合過去記号素は、事態の完了の明示に特化した表意単位である。複合過去記号素は、また、事態の時間的な位置づけを特定しない表意単位である。複合過去記号素は、過去完了アスペクト記号素でもなければ、未来完了アスペクト記号素でもない。また、現在完了アスペクト記号素でもない。ようするに複合過去記号素は、単なる「完了アスペクト記号素」である。

複合過去の動詞形は、たとえば大過去の動詞形との弁別において、無標の動詞形であると考えられる。複合過去形は、事態の完了（完了アスペクト）を表現するための動詞形である。大過去形は、過去時間への位置づけをともなった事態の完了（完了アスペクト）を表現するための動詞形である（4.2 を参照）。つまり複合過去形と大過去形には、事態の完了を表現するという表意機能的な共通部分がある⁽⁷⁾。複合過去形は、この機能的な共通部分しか備えていない動詞形である（4.1 を参照）。

5. 無標の過去時制記号素である半過去記号素

5.1 単純過去の動詞形における完了アスペクトと過去時制

単純過去の動詞形を特徴づける最小の切片は、単純過去記号素の実現形である。つまり単純過去の動詞形に含まれ、かつ現在形の動詞には含まれない切片には、単純過去記号素の実現形が含まれると考えてよい⁽⁸⁾。たとえば (27) の *plissa* [plisa] に含まれ、かつ (26) の *plisse* [plis] には含まれない切片 [a] には、単純過去記号素の実現形が含まれる。

(27) Son front se *plissa*. (M. Chattam, *Maléfices*)

(28) Le front de la gamine se *plisse*. (D. Bretin et al., *Sable Noir*)

単純過去記号素は、過去時制記号素である。単純過去記号素の実現形を用いて表現した事態は、何らかの観点において、過去時間に位置づけられている（3.2.1 を参照）。たとえば (27) の *son front se plissa* は、これが現実世界の事態であるか物語世界の事態であるかはともかくとしても、少なくとも現在時間や未来時間に位置づけられた事態ではありえ

ない。単純過去記号素の使用は、その意味で、事態の過去時間への位置づけと常に結びついている。

単純過去記号素は、過去時制記号素であるだけでなく、事態の完了を標示する表意単位でもある。実際 (27) において *se plissa* によって表現された事態は、未完了の事態として解釈することができない。(28) の *se plisse* によって表現された事態は、未完了の事態としての解釈がありうる(シワがよっている最中である、などの解釈)。しかし (27) の *son front se plissa* には、その可能性がない。そこに、単純過去記号素の実現形が含まれているからである。単純過去記号素の使用は、事態の完了と常に結びついていると言ってよい(2.2.1を参照)。

したがって単純過去記号素は、完了アスペクトを意味的に含んだ過去時制記号素とみなすことができる。たとえば (27) における *plissa* という動詞形は、当該の事態が過去時間に位置づけられていることを表現すると同時に、この事態が完了した事態であることも表現している。単純過去記号素においては「過去時間に位置づけられた事態であること」と「完了した事態であること」を切り離すことができないのである⁽⁹⁾。

5.2 無標の過去時制記号素

半過去記号素は、単純過去記号素と同様に、過去時制記号素である。半過去記号素の本質的な表意機能は、動詞記号素の実現形を含む発話が表す事態を、過去時間に位置づけることにほかならない(3.2.2を参照)。たとえば (29) の *elle venait ...*における半過去記号素の実現形は、当該の事態が過去時間に位置づけられていることを標示している。

(29) *Elle venait vous voir tous les jours, [...].* (G. Musso, *Et après...*)

(30) *En général, elle vient tous les deux jours.* (G. Legardinier, *Demain j'arrête !*)

半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることしかない表意単位でもある。たとえば、半過去記号素の実現形を用いた (29) の *elle venait ...*は「過去時間における習慣的な事態」を表現した発話として理解することができる。他方、現在形の動詞を用いた (30) の *..., elle vient...*は「現在時間における習慣的な事態」を表現した発話として理解することができる。「過去時間における習慣的な事態」と「現在時間における習慣的な事態」の間には、事態の時間的な位置づけが過去時間にあるか現在時間にあるかという違いしかない。実際 (29) から半過去記号素の実現形を除去した *elle vient vous voir tous les jours* は「現在時間における習慣的な事態」を表現した発話として解釈することができる。(29) におけ

る半過去記号素の存在理由は、*elle vient vous voir tous les jours* という事態を過去時間に位置づけることであって、それ以上でも以下でもない。つまり半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることしかしない、いわば純粋な過去時制記号素である。

したがって半過去記号素は、単純過去記号素との弁別において、無標の過去時制記号素であると考えられる。半過去記号素は、過去時制記号素であることを単純過去記号素と共有する。単純過去記号素は「完了アスペクトを意味的に含んだ過去時制記号素」である（5.1を参照）。半過去記号素は、「事態を過去時間に位置づけることしかしない過去時制記号素」である（3.3を参照）。つまり半過去記号素は、半過去記号素と単純過去記号素の共通部分だけを表現する表意単位である。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した無標の過去時制記号素なのである（4.1を参照）。

6. おわりに：教授法的な観点からのまとめ

6.1 複合過去記号素と半過去記号素の存在についての理解

複合過去の動詞形には、複合過去記号素の実現形が含まれる。たとえば（31）の *a été* には、動詞記号素の実現形だけでなく、複合過去記号素の実現形も含まれている（2.1を参照）。

（31） *Et alors... il a été gentil.* (M. Dugowson, *Mina Tannenbaum*)

（32） *Pauvre garçon, il était gentil.* (S. Brussolo, *La nuit du venin*)

（33） *Il est gentil.* (N. de Buron, *Chéri, tu m'écoutes ?... alors répète ce que je viens de dire...*)

半過去の動詞形には、半過去記号素の実現形が含まれる。たとえば（32）の *était* には、動詞記号素の実現形だけでなく、半過去記号素の実現形も含まれている（3.1を参照）。

複合過去形および半過去形の表意機能を理解するためには、複合過去記号素の存在や半過去記号素の存在を理解する必要がある。複合過去形が複合過去形であるのは、そこに、複合過去記号素の実現形が含まれているからである。半過去形が半過去形であるのは、そこに、半過去記号素の実現形が含まれているからである。

6.2 無標の完了アスペクト記号素と無標の過去時制記号素の区別についての理解

複合過去記号素は、無標の完了アスペクト記号素である。複合過去記号素は、事態の完了を標示することに特化した表意単位だと言ってよい（4.3を参照）。たとえば（31）の *a*

été gentil と (33) の est gentil の間には、事態の完了が標示されているかいないかの相違しかない。よって (31) の a été gentil に含まれる複合過去記号素の実現形は、事態の完了を標示することに特化していると考えられる。複合過去形は、過去完了形でも未来完了形でもなければ、現在完了形でもない。個別の複合過去形にみられる時間的な位置づけの相違は、複合過去記号素にとっては非本質的な単なる解釈の問題にすぎない。

半過去記号素は、無標の過去時制記号素である。半過去記号素は、事態の過去時間への位置づけを標示することに特化した表意単位だと言ってよい (5.2 を参照)。たとえば (32) の était gentil と (33) の est gentil の間には、事態の時間的な位置づけが過去時間にあるか現在時間にあるかの相違しかない。よって (32) の était gentil に含まれる半過去記号素の実現形は、事態の過去時間への位置づけを標示することに特化していると考えられる。個別の半過去形は、実際、完了した事態を表現することもあれば未完了の事態を表現することもある。個別の半過去形にみられる完了か未完了かの区別は、半過去記号素にとっては非本質的な単なる解釈の問題にすぎない。

したがって、複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別を理解するためには、無標の完了アスペクト記号素と無標の過去時制記号素の区別を理解することが必要である。実際 (31) の a été には、無標の完了アスペクト記号素の実現形が含まれる。(32) の était には、無標の過去時制記号素の実現形が含まれる。複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別は、無標の完了アスペクト記号素と無標の過去時制記号素の区別にほかならない。

6.3 完了アスペクトと過去時制の区別についての理解

無標の完了アスペクトは、ひとつしかない。有標の完了アスペクトは、少なくとも論理的には、複数あってもよい。しかし無標の完了アスペクトは、有標の項と無標の項の定義に従うかぎり、ひとつしかありえない (4.1 を参照)。無標の完了アスペクトは、当該言語にあるすべての完了アスペクトの共通部分だからである。

無標の過去時制は、ひとつしかない。有標の過去時制は、少なくとも論理的には、複数あってもよい。しかし無標の過去時制は、有標の項と無標の項の定義に従うかぎり、ひとつしかありえない。無標の過去時制は、当該言語にあるすべての過去時制の共通部分だからである。

したがって、完了アスペクトと過去時制の区別を理解するためには、複合過去記号素と

半過去記号素における表意機能の区別を理解することが有効だと考えられる。無標の完了アスペクト（いわば純粋な「完了アスペクト」）を表現する表意単位は、複合過去記号素だけである。無標の過去時制（いわば純粋な「過去時制」）を表現する表意単位は、半過去記号素だけである。複合過去記号素と半過去記号素における表意機能的な区別は、ようするに（純粋な）完了アスペクトと（純粋な）過去時制の区別にほかならない。

6.4 アスペクトと時制の区別についての理解

完了アスペクトと過去時制の区別の理解は、アスペクトと時制の区別の理解にとって有効だと考えられる。完了アスペクトと過去時制は、いずれも、過去時間に位置づけられた事態を表現することができる。たとえば、完了アスペクトを含んだ(31)の *il a été gentil* は過去時間に位置づけられた事態である(2.2.2を参照)。過去時制を含んだ(32)の *il était gentil* も、過去時間に位置づけられた事態である(3.2.2を参照)。過去時間に位置づけられた事態をアスペクトによって表現するか、時制によって表現するかの区別は、アスペクトと時制の区別（使い分け）そのものだと言ってよい。よって、アスペクトと時制の区別を把握するためには、完了アスペクトと過去時制の区別の理解を経由することが有効だと考えることができる。

したがって、アスペクトと時制の区別を理解するためには、複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別を理解することが有効だと考えられる。複合過去記号素と半過去記号素における表意機能の区別は、完了アスペクトと過去時制の区別そのものである(6.3を参照)。そして完了アスペクトと過去時制の区別の理解は、上で述べたように、アスペクトと時制の区別の理解にとって有効だと考えることができる。

注

- (1) 本稿では、記述をより正確にするために、表意単位と「表意単位の実現形」をできるだけ弁別して表記する。なお表意単位には、記号素（最小の表意単位）と連辞（複数の記号素の複合体）がある。
- (2) 動詞記号素の実現形が含まれていることは、動詞形であることの必要条件である。動詞記号素の実現形が含まれているからといって、動詞形であるとはかぎらない。たとえば不定詞には、動詞記号素の実現形が含まれる。しかし不定詞は、動詞形ではないと考えられる。主辞の存在を必要としないからである。不定詞は、動詞記号素の実現

形（たとえば chant-）と不定詞記号素の実現形（たとえば -er）を含む連辞である。なお、この連辞は複合過去記号素の実現形と共起することもある（たとえば... après avoir achevé ses études secondaires）。

- (3) たとえば j'ai aimé、tu as aimé、je suis parti などにみられるように、複合過去記号素の実現形の形態には（アマルガムと呼ばれる現象も含めて）変化が生じることがある。実際 [eεme] の冒頭の [e] は、複合過去記号素の実現形（の一部分）と第一人称主辞代名詞記号素の実現形のアマルガムである。
- (4) 事態の全体を表現するアスペクトは点括アスペクトなどと呼ばれる。
- (5) 事態の終焉部分を表現するアスペクトは、結果として、事態の全体を表現することができる。
- (6) 半過去記号素の実現形としては [ε] と [j] がある。
- (7) 「事態の完了を表現すること」を表意機能的な共通部分とする動詞形は、複合過去形と大過去形だけではない。単純過去形、前未来形、前過去形、条件法過去形、接続法過去形、命令法過去形なども「事態の完了を表現すること」を表意機能的な共通部分として備えている。
- (8) X の内部にあれば Y の内部にもあるとき、X は Y に「含まれる」と表現することにする。この用語法に従えば、Y は Y に含まれることになる（2.2.1 を参照）。
- (9) 単純過去記号素においては、「過去時間にしか適用されない完了アスペクト記号素であること」と「事態の完了を含意した過去時制記号素であること」が両立する。つまり単純過去記号素においては「時制記号素であること」と「アスペクト記号素であること」の間に区別がない。川島（2014b）を参照。

参考文献

- 川島浩一郎（2006）「フランス語の複合過去と半過去に関する一考察 — 時制とアスペクトの間接的対立 —」『福岡大学研究部論集』A6-3, 37-61.
- 川島浩一郎（2012a）「半過去と未完了解釈 — 完了か未完了かの区別を含意しない過去時制 —」『福岡大学人文論叢』43-4, 817-833.
- 川島浩一郎（2012b）「過去時制と非現実解釈」『ふらんぼー』37, 17-35.
- 川島浩一郎（2012c）「時間的な対比を表す半過去について」『福岡大学研究部論集』A12-2, 9-13.

- 川島浩一郎 (2013)「半過去と非現実の帰結 — 間一髪の半過去をめぐって —」『福岡大学研究部論集』A13-1, 25-31.
- 川島浩一郎 (2014a)「単純未来,近接未来,近接過去との共起における半過去と単純過去の対立の中和」『福岡大学人文論叢』45-4, 521-541.
- 川島浩一郎 (2014b)「複合過去と単純過去の対立の中和」『ふらんぼー』39, 45-65.
- 川島浩一郎 (2014c)「教科書における無標の過去時制 : 半過去の教え方」『Rencontres』28, 107-111.
- 川島浩一郎 (2015a)「接続法半過去形および接続法大過去形における半過去記号素と単純過去記号素の対立の中和」『福岡大学人文論叢』46-4, 899-923.
- 川島浩一郎 (2015b)「複合過去と半過去の区別に関する一考察 — 現在時との関係の有無 —」『福岡大学人文論叢』47-1, 151-163.
- 川島浩一郎 (2015c)「複合過去記号素における動詞記号素の対立の解消」『福岡大学研究部論集』A15-1, 9-15.
- 川島浩一郎 (2015d)「仮定を提示する Si 節における半過去記号素と単純過去記号素の対立の中和 — 半過去記号素と原過去時制記号素 —」『福岡大学人文論叢』47-2, 497-519.
- 川島浩一郎 (2015e)「完了アスペクトとフランス語教育 — 初級教科書における複合過去形 —」『福岡大学言語教育研究センター紀要』14, 61-69.
- 川島浩一郎 (2015f)「複合過去形と半過去形の選択にかかわるタスクデザイン — 時制的弁別とアスペクト的弁別 —」『福岡大学人文論叢』47-3, 787-812.
- 川島浩一郎 (2016a)「Pendant que 節における半過去記号素と単純過去記号素の対立の中和」『福岡大学研究部論集』A16-1, 33-40.
- 川島浩一郎 (2016b)「過去時制記号素との共起における複合過去記号素と単純過去記号素の対立の中和 — ディスクールとイストワールの弁別と大過去形 —」『福岡大学人文論叢』48-1, 133-152.
- 川島浩一郎 (2016c)「無標の過去時制記号素 : 半過去形の教授方針」『Rencontres』30, 74-78.
- 川島浩一郎 (2016d)「単純過去記号素との共起における完了アスペクト記号素の対立の中和 — 「ディスクール」と「イストワール」の弁別の外側にある原完了アスペクト記号素 —」『福岡大学人文論叢』48-2, 493-512.
- 川島浩一郎 (2017a)「複合過去および半過去における点的解釈と線的解釈」『福岡大学教職

課程教育センター紀要』創刊号, 33-44.

川島浩一郎 (2017b) 「仮定を表す Si 節における過去時制記号素」『福岡大学人文論叢』48-4, 1127-1144.

川島浩一郎 (2017c) 「無標の完了アスペクト形態素 — フランス語における複合過去形態素 —」『福岡大学教職課程教育センター紀要』2, 53-66.

川島浩一郎 (2017d) 「複合過去記号素および受動態記号素との共起における半過去記号素と単純過去記号素の対立の中和 — 大過去形と前過去形における過去時制 —」『福岡大学研究部論集』A17-1, 67-81.

川島浩一郎 (2018a) 「非現実の仮定が導く帰結の非現実性：教授法的観点における過去時制と非現実解釈」『Rencontres』32, 75-79.

川島浩一郎 (2018b) 「無標の過去時制記号素と過去の習慣 — 過去における習慣的な事態を表現する半過去記号素 —」『福岡大学人文論叢』50-2, 481-503.

川島浩一郎 (2018c) 「半過去記号素における線的解釈 — 必要条件と十分条件の区別 —」『福岡大学教職課程教育センター紀要』3, 33-45.

川島浩一郎 (2018d) 「展開中の過去の事態を表現する半過去記号素 — 無標の過去時制記号素と分割相 —」『福岡大学人文論叢』50-3, 741-761.

川島浩一郎 (2019) 「複合過去記号素と点的解釈 — 必要条件と十分条件の区別 —」『福岡大学教職課程教育センター紀要』4, 1-13.

川島浩一郎 (2020a) 「複合過去と半過去の教授法における日本語のタ形述語 — アスペクトと時制の弁別、その存在と不在 —」『Rencontres』34, 50-54.

川島浩一郎 (2020b) 「複合過去記号素と半過去記号素の弁別における完了解釈と未完了解釈 — 必要条件と十分条件の弁別 —」『福岡大学教職課程教育センター紀要』5, 29-42.

川島浩一郎 (2021) 「半過去形の教授法における情報通信技術 (ICT) 活用の課題」『福岡大学教職課程教育センター紀要』6, 35-46.

川島浩一郎 (2022a) 「時制の過去方向への照応における半過去の役割」『Rencontres』36, 65-69.

川島浩一郎 (2022b) 「直説法半過去形と直説法現在形における過去時制記号素の有無」『福岡大学教職課程教育センター紀要』7, 42-61.

川島浩一郎 (2023) 「複合過去形の教授法における経験概念の利用について」『福岡大学教職課程教育センター紀要』8, 13-27.

川島浩一郎 (2024) 「半過去の教授法における語と言語記号の区別」『*Rencontres*』 38, 61-65.

Martinet, André (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, CREDIF.

渡瀬嘉朗 (2012) 『統辞理論の周辺』 三修社.

新しい地方教育行政体制下における教育委員会の組織・活動に関する事例分析

—福岡県市町村教育委員会の特色と課題—

Case studies on the organization and activities of boards of education under the new
local educational administration system

—Characteristics and challenges of municipal boards of education
in Fukuoka Prefecture—

高妻紳二郎（人文学部教授）

毛利祐子（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士後期課程）

大西勘太（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士前期課程）

貫里莉紗（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士前期課程）

北山智章（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士前期課程）

竹原春花（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士前期課程）

柳田花蓮（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士前期課程）

山崎菜々海（人文科学研究科教育・臨床心理専攻博士前期課程）

1. はじめに

2023（令和5年）年7月に、文部科学省に設置された『『令和の日本型学校教育』を推進する地方教育行政の充実に向けた調査研究協力者会議』が『『令和の日本型学校教育』を推進する地方教育行政の充実に向けて』と題する報告書を刊行した⁽¹⁾。周知のように、「令和の日本型学校教育」とは、全ての子どもたちの可能性を引き出すために個別最適な学びと協働的な学びを実現しようとする教育構想とされる。これらの構想を実現するために、何よりも地方教育行政の在り方を再確認し、新しい方向性を示す議論が重ねられてきた。そこでの論点は、教育委員会の機能強化・活性化のための方策、教育委員会と首長部局との効果的な連携の在り方、小規模自治体への対応・広域行政の推進のための方策、学校運営の支援のために果たすべき役割、の4点に絞られている。人口減少が急速に進展している今日、とりわけ小規模自治体への対応・広域行政の推進のための方策が重要な課題として位置づけられ、優先的に検討されている。自治体規模による地域格差が生じないように、教育の機会均等理念が堅持される必要があることを念頭に、首長部局との連携協力がいっそう果たされる必要がある。

以上の動向にかんがみ、本小論では、旧来の教育委員会制度がはらんでいた多様な課題を克服するために2016（平成28）年度から施行された地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律により導入された新しい教育委員会制度が、かねてから課題とされていた地方教育委員会の責任体制が明確になり審議の活性化に結び付いているのかどうか等を福岡県の60市町村の事例についてWeb上のドキュメント分析を通して明らかにすることを目的とする。その際、各市町の取組の特色や隘路について個別に分析し、新しい教育委員会制度の地方浸透の度合いについて比較考察を試みたい。分析の視点は以下の通りである。①新しい教育委員会制度のねらいが組織的に実現したのか、②福岡県における指定都市・市町村教育委員会の組織はどうなっているのか、（教育長のバックグラウンド、人数、教育総合会議の開催実態など）、③特徴的な市町における具体的な教育委員会開催の内実はどうなっているのか、④新しい教育委員会制度のねらいが教育委員会活動に実現されているか。特に、福岡県の事例をすべて参照することによって浮かび上がってきた自治体事例をいくつか取り上げ、地方教育行政の展開のうえで参照すべき内容について考察を加えることとする。

2. 教育委員会制度の系譜

教育委員会制度は、戦後、我が国に導入されたものであり、導入後も数次にわたり改正が行われ現行制度に至っている。教育委員会制度の沿革を整理すると以下の通りである⁽²⁾。

周知のように、米国教育使節団の報告や教育刷新委員会の提言に基づき、米国の教育制度を基に戦後日本の教育制度の抜本的な改革が推進された。1945（昭和20）年に教育委員会法が制定され、教育委員会制度の導入により、教育委員会は、教育行政を他の行政から独立させ、予算案や条例の原案などの議案を議会に提出する権限を持つ独立した機関としての位置付けとなった。また、教育委員の選任については、地域住民の主体的参画を前提として、公選制が採用された。1956（昭和31）年に、政治的中立性の確保と一般行政との調和の実現を目的として、それまでの教育委員会法に替えて「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（以下、地教行法）が制定される。当時は教育委員の公選を通じ教育委員会に政治的対立が持ち込まれるなど、当時の教育委員会制度の弊害が指摘され、教育委員の公選が廃止、首長が議会の同意を得て任命することに替わった経緯がある。かつ、教育長に適材を確保するため、文部大臣や都道府県教育委員会の承認を必要とする教育長の任命承認制度が導入された。

その後、1999（平成 11）年、地方分権を推進し、中央集権的な行政の在り方、特に教育行政における国による指導行政の見直しを図るために、「地教行法」が改正され、いわゆる地方分権一括法による制度改革が以下の通り進められた。まず、国の関与等の見直しとして、教育長任命に関わる承認の廃止、県費負担教職員の服務監督に関する一般的指示の廃止、文部大臣又は都道府県教育委員会の是正要求規定の削除、文部大臣又は都道府県教育委員会の指導助言規定の見直し「行うものとする」から「行うことができる」へ、といった諸点である。機関委任事務の廃止に関わって、学校教育法及び同施行令で定める就学義務の猶予、免除、学齢簿の編成、就学校の指定などの一連の就学義務関連事務を当該学校の設置義務を負う教育委員会の自治事務へ移譲、機関委任事務の廃止に伴う都道府県教育委員会・教育長の市町村教育委員会・教育長に対する指揮監督権の削除、である。国・都道府県から都道府県・市町村への権限移譲としては、市町村立学校（大学・高等専門学校を除く）の学期の決定（学校教育法施行令）があげられる。必置規制の廃止・弾力化に関しては都道府県教育委員会の市町村教育委員会への基準設定の廃止、都道府県教育委員会による学級編制の基準設定を自治事務へ、市町村教育委員会が設置する学校の学級編制に対する都道府県教育委員会の許可を「同意を要する協議」に変更（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律）、である。引き続いて 2001（平成 13）年の「地教行法」一部改正により 教育委員の構成の多様化の担保や教育委員会議の公開原則の規定等が新たに付加された。2004（平成 16）年には、学校運営協議会が制度化され、2007（平成 19）年「地教行法」一部改正により、教育行政の活性化・責任体制の明確化を図る観点から、保護者委員の任命の義務化、合議体としての教育委員会が教育長に委任できない事務の法定、教育委員会の点検・評価の義務化、国の関与の強化などが付加され、2014（平成 26）年に「地教行法」が一部改正され、今日に至っている。（毛利）

3. 現行の教育委員会制度の概要

（1）地方教育行政の組織及び運営に関する法律

学校現場で見られる様々な課題を解決するためには、教員だけでなく保護者と地域の連携が不可欠である。それに基づいてさらなる連携を可能にするために 2017（平成 29）年 4 月 1 日に改正された地方行政の組織及び運営に関する法律が施行された⁽³⁾。

これまで学校運営協議会の設置は任意で行うものであったが、この改正によって努力義務となった。対象となるのは地方公共団体が設置する小学校・中学校・義務教育学校・高

等学校・中等教育学校・特別支援学校・幼稚園である。また、改正によって小中一貫校などの同一の教育委員会に属している場合は2つの学校につき1つの協議会を置くことが可能となった。

学校運営協議会の委員の人選は教育委員会が行う。委員になり得る者は対象学校が所在する地域の住民、対象学校に在籍する生徒、児童、幼児の保護者であったがこれに「学校の運営に資する活動を行うもの」が加えられた。また、対象学校の校長は学校運営協議会の委員の人選について教育委員会に意見を申し出ることが改正により可能となった。

学校運営協議会は、地域住民が学校運営における責任を担っているということを自覚させ、その認識を高めるとともに校長や学校を支え応援するという役割を担っている。また、学校運営協議会は学校運営に関する基本的な方針を承認する役割も担っている。基本的な方針については 施設管理、組織編成、施設・設備等の整備、予算執行等に関する事項が考えられるとされているが具体的には地域や学校の実態などに応じて教育委員会規則において定めるとしている。

さらに、学校運営協議会は地域住民から学校運営に関して協力や理解を得ることができるよう協議の結果などの情報を地域住民へ共有することも求められている。その方法は、「学校だより」や「学校運営協議会だより」、インターネット、PTA 集会などが挙げられる。

学校運営協議会における対象学校の職員の任用については学校運営の混乱を招くのではないかという懸念の声から、学校運営協議会の意見の申し出の範囲を各教育委員会で定めることになっている。

学校運営協議会が適切な運営を行うことができていない場合は教育委員会が必要な措置を講じることが定められている。適切な運営を行うことができていない状況とは、文部科学省によれば「例えば、発言力の強い特定の委員により偏った協議会の運営がなされ、学校運営に支障を生じかねない場合には、当該委員を罷免した上で新しい委員を任命することや、委員同士の意見が対立して協議会としての意思形成がなされず、学校運営に関する基本的な方針の承認がなされない場合には、協議会の運営を一時的に停止させ、運営の改善に向けた指導を行うことなどが想定されます。」とされる。

また、学校運営協議会の委員の任免の手続き及び任期・学校運営協議会の議事の手続・その他必要な事項については、教育委員会規則で定めることとなっている。文部科学省の調査において、全国の公立学校におけるコミュニティ・スクールの数は2021（令和3）年時点で、11,856校、導入率33.3%であり、年々その数は増加していることが分かっている。

る。また、学校運営協議会の設置状況は10,213協議会である。(山崎)

(2) 新しい教育委員会制度

2015(平成27)年4月1日に施行された新しい教育委員会制度(以下、新教育委員会)では、これまでの教育委員会制度(以下、旧教育委員会)との変更点が大きく分けて4点ある。教育長、教育委員会、総合教育会議、大綱の4点である。以下、文部科学省発行の冊子「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律(概要)」(2015)を参照する⁽⁴⁾。以下、それぞれについて整理しておこう。

まずは、教育長である。旧教育委員会制度では、教育委員会の代表者、会議の主宰者の役割を持つ非常勤の教育委員長、教育委員会が任命し、教育委員と兼任、具体的な事務執行の責任者、事務局の指揮監督者の役割をもつ常勤の教育長が設置されていたため、責任の所在が不明確であった。新教育委員会制度では、首長が議会の同意を得て任命した任期3年で常勤の教育長を設置した。教育長は、教育委員会の会務の総理、会議の主宰者、具体的な事務執行の責任者、事務局の指揮監督者といった教育委員会の代表業務の役割を持つ。

次に、教育委員会である。新教育委員会制度では、教育長の判断により、教育委員への情報提供や会議の招集が行える。教育委員による教育長のチェック機能強化のため、教育委員の定数三分の一以上からの会議の招集の請求が可能となった。また、教育委員会規則で定めるところにより、教育長に委任した事務の管理・執行状況を報告する義務について規定している。会議の透明化のため、原則として、会議の議事録を作成、公表しなければならないとされる。

次に、総合教育会議である。旧教育委員会制度では、首長が予算の編成や施行、条例の提出といった教育に関する大きな権限を持っており、教育委員会の役割と密接な関連を持っているにもかかわらず、首長と教育委員会の意見交換の場が設けられていなかった。新教育委員会制度では、首長が招集する総合教育会議を設置し、首長が教育行政に果たす責任や役割が明確となるとともに、公の場で首長が教育政策について議論することが可能になった。また、首長と教育委員会が協議・調整することにより、両者が教育政策の方向性を共有し、一致して執行にあたることが可能になった。首長と教育委員によって構成される総合教育会議は原則公開されることとなっている。必要に応じて意見聴取者の出席を要請することができる。協議・調整事項は教育行政の大綱の策定、教育の条件整備など重点

的に講ずべき施策、児童・生徒等の生命・身体の保護等緊急の場合に講ずべき措置の 3 点である。

最後に、大綱である。大綱とは、教育の目標や施策の根本的な方針のことである。総合教育会議で、首長と教育委員会が協議・調整を尽くし、首長が策定する。策定した大綱の下に、それぞれの所管する事務を執行する。このように新制度では地方公共団体としての教育施策に関する方向性が明確化された。(柳田)

4. 福岡県市町村の事例分析

本節では、福岡県の全 60 市町村のなかから、Web 上のドキュメント分析が一定程度可能であったもののなかから特徴的な施策や取組み等が看取されるものについて取り上げ、以下において順次検討していく。なお、掲載順については政令市・市町村の順番に五十音順とし、最後に検討結果を整理する。

北九州市

北九州市は、1963（昭和 38）年 2 月 10 日に門司市、小倉市、若松市、八幡市、戸畑市が対等合併し誕生した。同年 4 月 1 日に政令指定都市となった。2024（令和 6）年 6 月 1 日現在の人口は 910,516 人である。市立幼稚園は 4 校、市立小学校は 127 校（うち 1 校は 2024 年 6 月現在、休校中）、市立中学校は 63 校、市立高校は 1 校、市立特別支援学校は 8 校、市立大学は 1 校、市立専修学校は 1 校存在している⁽⁵⁾。

同市教育委員会は、教務課、企画調整課、教職員課、学事課、学校保健課、施設課、指導企画課、学校教育課、生徒指導課、特別支援教育課、特別支援教育相談センター、授業づくり支援企画課、教育情報化推進課、教育センター、中央図書館、子ども図書館で組織されている。教育委員会における「課」が非常に細分化されており、その各課が行っている取り組みに関する情報もすぐに知ることができる。この 2 点は、他の教育委員会にない特徴である。教育委員会の構成員は、委員 5 名（うち保護者委員 1 名）である。教育長の経歴についてはホームページ上に記載がない。

2015（平成 27）年度より北九州市総合教育会議は年に 1 回開かれているが 2023（令和 5）年度のみ 2 回開催されている。2015（平成 27）年度分より、議事録は公開されている。そこでは、「市長と教育委員会が教育政策の方向性を共有するため、協議・調整を行う」と記されている。また、教育の目標や施策の根本的な方針である「大綱」を策定することも

記載されていた。ホームページ上に議事録、使用された資料が地域住民に向けて開示されている。また、教育委員会議に関しては、1回における議案の数が比較的多くなっている。非公開になる議案、報告についての理由が明記されていない。議事録が随時ホームページ上にて開示されているものの、過去4年間分となっている。どちらの議事録についても誰がどのように発言したのかがわかりやすい。

同市教育委員会のホームページでは、絵を用いて要件に合わせて各サイトに飛べるようにしており、こちらも地域住民にわかりやすくなっている⁽⁶⁾。また、「最新情報」の量が他の市町村と比べても多く、積極的に情報を発信しているように見受けられる。ホームページを開けば「水害・災害・地震時の一斉休校、緊急情報」「北九州市 SNS 相談」等のトピックスがあり、困った時にすぐアクセスしやすい状態にある。

2008（平成 20）年度から教育委員会は、毎年、教育委員会の事務の管理及び執行の状況について、教育に関し学識経験を有する者の知見の活用を図りつつ、点検及び評価を行い、その結果に関する報告書を作成し、議会に提出するとともに公表することが義務付けられた。それにより同年度実施分より、「北九州市教育委員会事務の点検・評価について」を一年ごとに公開されている。2007（平成 19）年度実績分から 2009（平成 21）年度実績分まで施策ごとにプラン進捗の状況を、「A 順調」「B 概ね順調」「C 進捗が遅れている」の3段階で表示している。2010（平成 22）年度実績分からは、「A（大変良い状況にある）」「B（概ね良い状況にある）」「C（概ね良い状況とまでは言えない）」「D（不十分な状況にある）」の4段階で表示している。各年度B評価が多くなっている。ホームページ上に評価・点検に関するページにすぐにアクセスできるアイコンがないため、地域住民にわかりにくい場所にあり、他の情報と比較して情報開示しているとはいえない。（柳田）

糸島市

糸島市は、2010（平成 22）年1月1日に前原市、二丈町、志摩町が合併して誕生した、2024（令和 6）年3月31日現在、人口約 103,700 人、面積 215.69 km²の都市である。東は福岡市、西は佐賀県唐津市、南は佐賀市と接し、福岡市の中心部天神から JR 筑肥線筑前前原駅まで 30 分ほど、また高速道路を利用してもおよそ 30 分の時間距離にある。本市は、福岡県や福岡市、経済界と連携し、九州大学を核とした知の拠点づくりの一翼を担っている。住環境や情報インフラなどの都市基盤の整備や知的資源を生かした企業や研究所の誘致、地域の国際化など、あらゆる分野で九州大学との連携や交流を図りながら、学術研究

都市づくりを積極的に推進している。本市は、「教育がブランドとなる都市『いとしま』の創造～糸島がもつ独自の強みを生かした、生涯にわたる教育・学習の充実による人づくり～」を教育振興の基本目標に掲げている⁽⁷⁾。

教育委員会の組織及び運営の実態について、教育長や教育委員の経過年数・属性については記載が無かった。教育委員会は、教育長及び4名の教育委員（男女比：1対3）で構成されている。教育委員会事務局は、子ども教育部教育総務課・学校教育課からなる。生涯学習関係は、首長部局の地域振興部生涯学習課が担当、いわゆる生涯学習振興行政を推進。教育委員会は、各部課と積極的に連携・協働を行っている。

教育委員会会議は月1程度、総合教育会議は年1回程度で開催されている。教育委員会会議及び総合教育会議は傍聴可能、会議の予定、議事録がネットで公開されており、教育行政に関する情報は、外部にひらかれている。2024（令和6）年2月19日に実施された2023（令和5）年度第1回総合教育会議は、市長、教育長、教育委員、教育委員会事務局、地域振興部長、生涯学習課長、健康福祉部長出席の下で開催されている。総合教育会議の事務局は、首長部局の経営戦略部長、企画秘書課長・係長が担当し、「中学校部活動の地域移行推進の取組の充実について」「不登校の現状と取組の充実について」の協議がなされている。この時の傍聴者は7名であった。市長は、「この総合教育会議というものは、教育分野に留まらず全般的な話をする場である。不登校については義務教育ということで学校教育課が支援をしているが、その子ども達が高校生になり、社会人になっていく中においても、支援が必要である。そういった支援の在り方についてもご意見をお伺いした」と述べており、教育行政への市長の積極的な関与がうかがわれる。（毛利）

大牟田市

大牟田市は福岡県南部に位置し、2024（令和6）年3月1日現在の人口は106,145人、面積は81.45㎢である。1917（大正6）年3月1日に市制を施行し誕生した市であり、市内には小学校が19校、中学校が9校、特別支援学校が1校設置されている⁽⁸⁾。教育長は谷本理佐氏が務めており、教育委員の数は4名で、男女比は2対2である。教育長や4名の委員の経歴等についてはホームページ上に記載がなく、明らかにされていない⁽⁹⁾。

大牟田市教育委員会は、総務課、学校再編推進室、教育みらい創造室、学校教育課、指導室、学務課、学務課給食担当、人権・同和教育課、教育研究所という組織で構成されている。2023（令和5）年度における大牟田市教育委員会会議は、毎月1回の定例会と2月

及び3月に各1回の臨時会、そして年1回の総合教育会議が実施されている。これらの会議では、学校統合計画やICT導入の進捗状況、人材育成、学力向上施策、地域連携活動、防災対策など、幅広い議題が取り扱われている⁽¹⁰⁾。このことから、大牟田市教育委員会は、教育環境の整備と改善、人材の育成、地域との連携強化、そして安全対策に関する様々な施策を推進することを目的としているのが伺える。また、各会議の内容は市のホームページ上に公開されており、地域住民に対して透明性の高い情報提供が行われている⁽¹¹⁾。

大牟田市教育委員会は、他者を思いやり、共に生き支え合う市民の育成、自由に学習の機会を選択できる生涯学習社会の形成、確かな学力、豊かな人間性、健やかな体を培い、郷土を愛する心を育む青少年の健全育成、郷土の歴史や文化を尊重する心豊かな市民の育成と市民文化の創造という4つの基本目標を掲げている。これらの基本目標を達成するために⁽¹²⁾、大牟田市教育委員会は、教育委員会活動の充実、学校教育の充実、人権を尊重するまちづくりの推進、社会教育と学校・家庭・地域の協働推進、安全安心な教育環境の整備、文化芸術・スポーツの振興、大牟田市の文化遺産の保存と先進的多用途活用という7つの基本施策を実施している⁽¹³⁾。

大牟田市教育委員会の特徴として、ESD (Education for Sustainable Development) やSDG's (Sustainable Development Goals) を積極的に学校教育に取り入れている。さらに定期的に教育委員会だよりを発行し、市民への情報発信も行っている。小中一貫校の導入や夜間中学校の開設、スクールソーシャルワーカーの活用（大牟田市以外では福岡市のみ実施）など、先進的な教育施策も推進している⁽¹⁴⁾。（北山）

春日市

春日市は現在、人口 110,646 人・面積 14.15 km²である。また、春日市には小学校が 12 校・中学校が 6 校存在している。教育委員会が設置されたのは 1972（昭和 47）年 4 月 1 日であり、現在、教育総務課、学校教育課、地域教育課で構成されている。教育委員の人数は 4 名でありその男女比は 2 : 2 である。また、現在の教育長は元中学校長である。教育長のバックグラウンドは市教委学校教育課指導主幹である春日市の教育委員会会議は定例会と臨時会があり、定例会は月に 1 回・臨時会は教育長が必要と認めるときに行われている⁽¹⁵⁾。

春日市の教育委員会の特徴として挙げられるのは以下の通りである。第一に、教育振興基本計画は、市長が定めた春日市教育大綱との整合性が図られている。第二に教育施策の

柱も同様に共育（共に育てる）の推進・学校教育の充実・多様な学びの支援・文化財の保存、活用が位置付けられている。第三に PDCA（plan、action、do、check）サイクルの導入が行われている。特に同市の PDCA とは plan=education kasuga（エデュケーションかすが）、do=政策実施、check=事務事業点検評価、実施計画案・予算の協議 action= 課題の解決改善を指している。この PDCA の観点に基づいて「春日市教育委員会事務事業点検・評価報告書」⁽¹⁶⁾を作成している。

春日市の会議では教育長や教育委員だけでなく、各課長が参加しさまざまな議論が交わされている。また、「春日中ブロック」「春日東中ブロック」「春日西中ブロック」「春日南中ブロック」「春日野中ブロック」「春日北中ブロック」といったように、中学校区のブロックで分類されており、それぞれのブロックでさまざまな取り組みが行われている。

春日市の教育委員会に見られる課題としては以下の諸点が挙げられる。1、教育長以外の教育委員の位置づけと権限の明確化（新たな形骸化の不安）2、現行教育委員会制度が指す「意思決定過程への住民意向の反映」確保 3、事務局の前例踏襲風土、機械的役割分担や後方部隊的職員意識の改革、の3点である⁽¹⁷⁾。現在、これらの課題について進捗しているように見受けられ、教育委員会事務局のスタッフと学校現場の連携協力体制が構築されつつあるようにみえる。（山崎）

久留米市

久留米市は1889(明治22)年4月1日に市制を施行したことで誕生日した市である⁽¹⁸⁾。交通の要衝として都市機能が充実していることや、医療環境において、市内に32の病院と300を超える診療所を有していたりと、自然を含めた多くの地域資源に恵まれている⁽¹⁹⁾。またその人口は、2024（令和6）年6月1日時点で300,756人を有しており、福岡県の中でも3番目に位置していることにある。土地面積は229.96㎢であり、人口密度は1306.0人／㎢である⁽²⁰⁾。

久留米市には44校の小学校と17校の中学校が設置されている。2021（令和3）年4月1日に久留米市立下田小学校が城島小学校と統合をしているが、その後の2023（令和5）年2月には、久留米市立小中学校通学区域審議会からの答申により、久留米市立小学校小規模化対応方針の改正を行い、学校統合を進めることが示されている。そのため、今後も小学校に関して、学校統合が行われることが予想される⁽²¹⁾⁽²²⁾。

また、久留米市における教育委員会の組織として、「教育部」「市民文化部」「子ども未来

部」がある。その中で「教育部」の中には、総務と5つの課、1つの教育センター、学校給食共同調理場、小・中・特別支援・高等学校、そして4つの事務所が位置している。また「市民文化部」においては、総務、生涯学習推進課、文化財保護課、体育スポーツ課、中央図書館が教育委員会の組織として位置付けられている。加えて、「子ども未来部」においては、青少年育成課が教育委員会の組織に位置している⁽²³⁾。

上述した「教育部」における5つの課においては、学校施設課・教職員課・学校教育課・学校保険課・教育部教育ICT推進課が存在しているが、教育行政の総合企画及び調整や、教育委員会の会議の開催、また教育委員会の規則、規程、告示等は「総務」が担っている。その中で、2022（令和4）年に久留米市が公表している「教育委員の権限に属する事務の管理及び執行状況に関する点検及び評価報告書」には、教育委員会における構成員の人数が記載されており、この点は、他の市町村と比較した際の特徴とも言えよう⁽²⁴⁾。

現在の久留米市の教育長は2020（令和2）年4月1日より就任している。教育長就任に至るまでのバックグラウンドとしては、大学卒業後、久留米市市役所に入所し、市民部市民活動振興室コミュニティー推進主幹、市民部市民活動振興室長、都市建設部次長、契約管理担当部長、協働推進部長、教育部長の役職を担っている。そして市役所を退職後、教育長として就任されている⁽²⁵⁾。また久留米市では、こうした教育長のバックグラウンドだけでなく、顔写真も公開されており、他の市町村教育委員会にはない特徴を有する。そしてこのことは、教育長のみならず、他の新任部長就任の際にも同様のことが言える。なお、教育委員の数は5名であり、男女比としては、2対3である⁽²⁶⁾。

加えて、教育委員会会議においては定例会が月に1回行われている。その定例会で上げられる議案の数は6つ以上上げられることが多く、活発な議論が見受けられる。また、そこでの内容も多岐に渡るが、2023（令和5）年度においては、上述した久留米市立小中学校小規模化対応の方針に関する議案が定期的に提出されている⁽²⁷⁾。その中で、2024（令和6）年度においては、2024（令和6）年6月時点で1～3月分の会議録や資料が公開されているが、こうした会議資料の公開が毎月必ず行われる点は、久留米市教育委員会の特徴と言えよう。（貫里）

太宰府市

太宰府市は人口72,754人・面積29.6㎢である。また、太宰府市には小学校が11校・中学校が4校存在している。教育委員会は1982（昭和57）年4月1日に設置された。教育委

員の人数は4名でありその男女比は3：1である。また、現在の教育長は37年間、教員を務め、同市立小学校校長として勤務していた。退職後は太宰府市教育委員会で総括指導主幹として勤務していたという背景がある。太宰府市の教育委員会の会議は定例会と臨時会があり、定例会は月に1回・臨時会は必要に応じて行われている⁽²⁸⁾。

太宰府市の教育の基本目標として、「確かな学力」「豊かな人間性」「健やかな体」を培い、「郷土だざいふを愛する心」を育むことによる、次代を担い世界に羽ばたく人材の育成」「誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す居場所と出番のある教育の推進と他者を思いやり、共に生き支え合う心と人権を尊重する市民の育成」「大学や高校、九州国立博物館、宗教法人等との連携を通じた市民が自由に学習の機会を選択して学べる生涯学習社会の形成」「郷土だざいふの歴史や文化を愛し、尊重する心豊かな市民の育成と市民文化の創造」「教育デジタルフォメーション（DX）の推進と大綱の実効性確保のための基盤整備・対話」を挙げている⁽²⁹⁾。

太宰府市の教育委員会における基本的な施策として1.教育委員会活動2.学校教育の充実3.一人ひとりに居場所と出番がある人権を尊重するまちづくりの推進4.社会教育と学校・家庭・地域協働の推進5.安全安心な教育環境整備6.文化芸術・スポーツの振興7.令和の都だざいふの文化遺産の保存と先進的多用途活用を挙げている。また、これらの施策を推進するにあたって society5.0 時代を生き抜く教育大綱の実効性確保のための基盤整備を行うとしている。また、それぞれの施策に対しての指標と具体的な事業を示している⁽³⁰⁾。このように、太宰府市は文化財・文化遺産などの保持に対しての熱意が見られる。また、毎年度「教育に関する事務の管理及び執行状況の点検・評価に関する報告書」を議会に提出し公表している。かかる点検評価も上の基本的な施策の1から7を基に行われている。（山崎）

福津市

福津市は、2005（平成17）年に宗像郡福間町と、同郡津屋崎町が合併し施行された面積約53㎢の市である。福岡市、北九州市という2つの政令指定都市の中間に位置するベッドタウンとして栄え、2024（令和6）年8月31日時点での人口は69,141人であり、近年人口が急増している市である⁽³¹⁾。

同市の教育委員会は、教育総務課、学校教育課、郷育推進課、文化財課で組織されている。教育委員会の構成員は、委員4名（うち保護者委員1名）である。2023（令和5）年

に行われた教育委員会会議については、定例会が毎月1回、臨時会は2月と3月に各1回実施されている。また、総合教育会議は1回実施されており、ホームページ上に議事録が公開されており、地域住民に情報が開示されている⁽³²⁾。同市の運営している教育委員会に関するホームページでは、随時、教育委員会に関する情報が開示されているほか、議事録はすべて文字起こしされており詳細が明確になっている⁽³³⁾。さらに、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」が施行された2015（平成27）年度より、総合教育会議の議事録が毎年公開されており、地域住民に対する情報開示が積極的に行われている印象がある。

2024（令和6）年度の総合教育会議では、福岡中学校及び福岡南小学校の教育環境の整備について協議が行われており、過大規模校の過密化緩和に向けたアンケート調査が実施されている。2024（令和6）年6月現時点での学校数は、小学校7校、中学校3校であるが、過大規模校の解消に向けた話し合いが行われていることが分かる。2023（令和5）年7月の定例会の議題に、「福津市立勝浦小学校入学特別認可制度実施要綱の改定について」がある。この制度は、福津市内に住んでいる児童を対象に、通学区域外から、全校児童約70人の勝浦小学校への入学・転学を認めるものである。この制度も、過大規模校の解消の一助として期待されていることが推察できる⁽³⁴⁾。その他にも独自の総合学習システムである「郷育カレッジ」で地域の特性に着目した講座を実施している他、2008（平成20）年度より「コミュニティ・スクールの推進」を教育施策の柱に掲げ、地域とともにある学校作りが進められている⁽³⁵⁾。現在、市内すべての小中学校（全10校）がコミュニティ・スクールとして指定されている。（竹原）

宮若市

本市は、2006（平成18）年2月11日に旧宮田町と旧若宮町の合併により誕生した、2024（令和6）年6月1日現在で人口26,332人、139.99㎢のまちである。福岡市と北九州市のほぼ中間に位置し、両都市の通勤通学圏内にある。また、両都市を含む九州各地を結ぶ九州自動車道の2つのインターチェンジ（若宮IC、宮田SIC）を有し、広域へのアクセスが充実していることから、産業立地に適した環境となっている。本市では、教育大綱において「子どもの『生きる力』を育てる学校教育と多彩な市民交流を生む社会教育の充実」を掲げ、1 幼児教育の充実、2 学校教育の充実、3 生涯学習の推進、4 スポーツの推進、5 青少年の健全育成、6 芸術文化活動の充実、7 文化財の保護・継承に取り組んでいる⁽³⁶⁾。

本市の教育長は、2023（令和5）年4月1日から不在が続いており、教育委員4名（男女比：2対2）である。教育委員会事務局は、教育総務課（教育総務係、学校給食係、幼稚園係）、学校教育課（学校教育係、指導係）、社会教育課（公民館・スポーツ振興係、社会教育・文化推進係）から構成されている。教育委員会会議は、月1回程度、総合教育会議は、年に1回程度開催されているが、教育委員会会議や総合教育会議の内容についてホームページで公開がなされていない。また、教育委員会の活動状況の点検・評価についても同様である。教育行政をひらくといった点では、課題が多いと言える。（毛利）

芦屋町

芦屋町は2023（令和5）年度末時点で、人口12,809人であり、小学校3校、中学校1校が存在している。同町教育委員会は、学校教育課、生涯学習課で組織されている。教育委員会の構成員は4名であり、構成員の現在の職業を含むバックグラウンドは記載されていない。また、教育長のバックグラウンドについても記載がない。ホームページ上には教育委員の顔写真がない。教育長のみ「教育長の部屋」というページに掲載されている

⁽³⁷⁾。

教育委員会会議は月1回行われている。令和3年から5年まで年1回の臨時会が行われている。令和2年は4回、令和6年は5月現在で2回行われている⁽³⁸⁾。2020（令和2）年、2021（令和3）年、2023（令和5）年、2024（令和6）年に行われた臨時会では教職員人事に関する議題が上がっている。教育委員会のページから学校教育課、生涯学習課の言葉にリンクが貼られている。教育委員会のページ自体には2つの課の主な業務内容とそれぞれの課の管轄施設の連絡先のみが掲載されている。それぞれの課のリンクに飛ぶと、右側に業務内容、管轄施設の連絡先が掲載されている。ページ上のお知らせが多く掲載されており、地域住民が多くの情報に触れることができるようになっている⁽³⁹⁾。一方で、カテゴリーが大きく分けられているため、自分のアクセスしたい情報にすぐにアクセスすることは難しくなっている。

同町教育委員会会議録では、使用された資料がなく、どの資料を用いて会議が進められたのかが分からなくなっている。会議録では、教育長以外、誰の発言かわからないようになっている。2021（令和3）年第5回定例会以前は、会議結果のみの記載となっている。芦屋町の教育総合会議に関してのページは教育委員会のページからアクセスすることはできない。議事録は2015（平成27）年度から掲載されている⁽⁴⁰⁾。教育総合会議は年2回

または3回行われており、実施時間は50分から1時間50分と議題によって大幅に変動する。

同町教育委員会の交際費支出明細に関しても細かく記されており、お知らせの一部にリンクが公開されているため、誰でも閲覧しやすくなっている⁽⁴¹⁾。同町では、援助制度や補助が多く、子育て世帯の町民に現金として還元されているケースが多い。町内に学校が3校しかないためか、教育委員が全ての学校に行き、学習参観だけでなく、教職員との意見交換が行われているという内容がみられた。学校の設備に関する内容がみられた。また、教育委員側から、時間が少なく、意見交換が活発化しなかったという発言や、児童・生徒の下校時間に関する発言がみられ、学校現場の目線に立ち、議論が進められていたように感じた。(柳田)

荏田町

荏田町は1955(昭和30)年1月1日に荏田町、小波瀬村、白川村の1町2村が合併したことで誕生日した町である⁽⁴²⁾。国際貿易港の荏田港に面して臨海工業地帯が広がっているだけでなく、北九州空港や東九州自動車道荏田北九州空港インターチェンジを有していることで、交通結節拠点となっている場所である⁽⁴³⁾。人口は、2024(令和6)年8月時点で37,557人を有している。土地面積は49.58km²である⁽⁴⁴⁾。

荏田町には6校の小学校と2校の中学校が設置されている。2024(令和6)年度5月1日時点では、6つの小学校に在籍する小学生の合計は2,126人であり、2つの中学校には、計1,059人の生徒が在籍している⁽⁴⁵⁾。

また荏田町における教育委員会の組織には、「学校教育課」「生涯学習課」「給食センター」「公民館」「図書館」がある。その中で例えば、「学校教育課」の主な業務内容として、「教育委員会、入学・転校、奨学資金貸付」に関することを担っていることが挙げられる⁽⁴⁶⁾。さらに荏田町HPでは、各種手続き、小学校・中学校、教育委員会、総合教育会議、教育施策、その他の取組という「学校教育課」の活動に関する6つの項目が記載されており、その項目ごとに「就学にむけての教育(発達)相談会の実施」といった新着情報や、近年の取り組みが公開されている⁽⁴⁷⁾。

その中で例えば、「教育施策」という項目においては、「語学指導助手配置事業」に関する情報が公開されている。そこには、各小中学校に派遣されている4名のALTの講師からの顔写真付きメッセージが掲載されているだけでなく、小学5・6年生に向けて、「NEW

HORIZON Elementary」の教科書に準拠した無償学習コンテンツを体験できるリンクを貼っていたりと、外国の言語や文化に触れるような教育の在り方に力を入れていることが理解できる⁽⁴⁸⁾⁽⁴⁹⁾。この点は、教育委員会における主要教育施策においても、「小・中学生国際交流事業」「語学指導助手配置事業」が実践されることが記載されている⁽⁵⁰⁾。

加えて、教育長就任までのバックグラウンドは情報公開されていないが、現在の教育長は2021（令和3）年11月15日より就任しており、2期目の任期であることが苅田町HPに記載されている。なお、教育委員の数は4名であり、男女比としては3対1である⁽⁵¹⁾。加えて、教育委員会会議においては、定例会が2ヶ月に1回の開催の場合もあるが、その多くは月に1回行われており、臨時会が開かれる場合もある。その中で、定例会で挙げられる議案の数は、例えば2023（令和5）年度においては、最大でも6つであり、月に1つ程度の議案、または議案のない定例会も見受けられる。さらに、会議録や会議資料等の情報もなく、教育長委員会会議の結果のみが公開されている。とはいえ、2024（令和6）年6月時点で既に1月から5月分の情報が公開されており、こうした教育委員会会議結果の公開の早さは、苅田町教育委員会の特徴と言えよう⁽⁵²⁾。（貫里）

新宮町

新宮町は、福岡県の南西部に位置し粕屋郡に属する町である。人口は、2023（令和5）年12月時点で33,251人であり、町内に小学校・中学校は、各5校存在している。同町のすべての小中学校がコミュニティ・スクールとして指定されている。また、2023（令和5）年11月11日（土曜日）を教育の日として設定し、授業参観や文化祭、運営協議会などを開催し、各小・中学校でコミュニティ・スクールとしての取り組みを進めている⁽⁵³⁾。

新宮町教育委員会は、同町の学校教育課に位置しており、教育委員会の権限に属する事務を処理する教育委員会事務局が置かれている。教育委員会の構成員は、教育長及び4人の委員で組織されている⁽⁵⁴⁾。構成員の男女比は2：2であり、保護者委員を含んでいると考えられるが、ホームページに公開されている名簿上では明らかにされていない。

2023（令和5）年に行われた教育委員会会議については、定例会が毎月1回行われており、総合教育会議も毎年1回実施されている⁽⁵⁵⁾。臨時会の開催の有無は、ホームページ上では確認ができない。同町のホームページでは、教育委員会会議の議事録が公開されているが、なかには簡潔に示されている定例会もあり、議事録公開の過程についても即時対応はされておらず、地域住民に満足のいく詳細な情報開示がなされているとは言い難い状況

である。一方で、新宮町総合教育会議の議事録については「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」が施行された2015（平成27）年度から毎年公開されており、総合教育会議開催の変遷が見てとれる⁽⁵⁶⁾。

2022（令和4）年に行われた新宮町総合教育会議の議題は、「町立幼稚園統廃合の進捗状況について」「今後の学童保育所の在り方について」「部活動の地域移行について」であった。そのなかでも、部活動の地域移行については、2018（平成30）年にスポーツ庁及び文化庁が「部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」を策定して以降、中央教育審議会等で審議・提言がなされ、2023（令和5）年度以降、休日の部活動を、段階的に地域移行する動きがある。それに伴い、スポーツ庁は、2023（令和5）年から2025（令和7）年度を「改新推進期間」として、地域の実情に合わせながらも早急な地域移行を目指している。上述した行政の動きに伴い、同町では、2点の改革推進案を挙げている。1点目は、部活動の地域移行に関する検討委員会の設置、2点目は、部活動に関わる意欲のある教員の確保と、地域クラブと学校教育の連結である。議事録によると、部活動の地域移行に関わる人・人材の検討は市町村だけでは対応しかねるといった意見を踏まえ、県の行政機関とも情報交換をしながら慎重に進めていくとしている⁽⁵⁷⁾。行政からの指針にただ従うのではなく、地域の現状を検討委員会の中で慎重に審議をしていくという教育委員会の動きは、首長から独立した行政委員会としての位置付けが組織的に実現していることを表しているといえる。（竹原）

筑前町

筑前町は福岡県の中南部、筑後平野の北部に位置し、2024（令和6）年5月末日現在の人口は29,839人、面積は67.1㎢である。筑前町は夜須町と三輪町の合併により2005（平成17）年3月22日に町制が施行し誕生した町で、町内には小学校が4校、中学校が2校設置されている。教育長は宮崎敏宏氏が務めており、教育委員の数は4名で、男女比は2対2である。教育長をはじめ教育委員全員の顔写真がホームページ上に公開されている⁽⁵⁸⁾。

筑前町教育委員会は、教育課（学校教育係・学校施設文化財係）と生涯学習課（生涯学習係・公民館係）という組織で構成されている。2023（令和5）年度における筑前町教育委員会の会議は、毎月1回の定例会と必要に応じて開催される臨時会が実施されている。これらの会議では、児童生徒の健全な成長を支援する教育環境の整備、生涯学習の推進、地域社会との連携強化、文化財の保護など、多岐にわたる議題について取り上げられてい

る⁽⁵⁹⁾。各会議の内容はホームページ上に公開されているが、実際のやり取りや詳細な発言内容が文字起こしされていないため、透明度に欠けるという印象がある。

筑前町教育委員会は、児童生徒の健全な成長を支援する教育環境の整備を第一の目標として掲げている。また、生涯学習を推進し、すべての市民が学び続ける社会の実現を目指している。さらに、地域社会との連携を深め、共に学び合う環境の醸成を図ること、そして町の歴史や文化を尊重し、次世代に伝える教育の推進を重要な目標としている。

これらの目標を達成するために、筑前町教育委員会はさまざまな施策を展開している。まず、教育委員会活動の充実を図り、教育行政の効率化と透明性の向上に努めている。また、学校教育の充実を図り、児童生徒の学力向上と健全な成長を支援している。さらに、文化芸術やスポーツの振興にも力を入れ、児童生徒の豊かな人間性の育成を目指している。最後に、町の文化遺産の保存と活用を推進し、地域の歴史や文化を次世代に伝える教育活動を展開している。(北山)

5. 教育委員会が向き合う今後の課題～組織・活動の事例分析を踏まえて～

以上、福岡県の8市4町の教育委員会の組織と近時の状況を各Webサイトから読み解き、それぞれの特徴を指摘してきた。以下、各市町教委の特徴と課題について、地域事情等を踏まえて整理・言及する。

(1) 地域の特色を生かした教育行政の志向

最近、県外からの注目度が高まっている**糸島市**は、「教育行政を中核にしたまちづくり」を推進しており、市長の教育総合会議での発言からも教育行政を通じた地域の振興・維持への思い、そのための教育委員会の活性化への意向がうかがわれる。多くの教育委員会に同様の傾向が看取されるが、生涯学習の推進による地域の教育力の向上を積極的にまちづくりに活用する基盤を整備しつつある、いわゆる総合型教育行政を指向する地方都市であると言える。**大牟田市**は小中一貫校の導入や夜間中学校の開設、スクールソーシャルワーカーの活用等、県内では先進的な教育施策を推進していることがうかがえる。一方で、児童生徒数の減少に伴う小学校の小規模化への対応や学力向上に向けた対策が課題として挙げられており、適正規模・適正配置の観点から小学校の再編を進めている。そして全ての中学校区に小中一貫教育制度の導入を検討し、2023（令和5）年度に制度を導入した中学校区では、学力向上や中1ギャップの解消などの効果もみられたという。「共育」と「響育」

を旗印に中学校区単位のコミュニティ・スクール導入の実現も近い。全国的に見てコミュニティ・スクールの先進地域として紹介されることが多い**春日市**では、十数年の経験を踏まえてより幅広い地域の連携や多様な学びや多くの人との交流を設けること、地域ぐるみで子どもを育てる環境づくりの推進であるとの位置づけがより強固になっていることがわかる。人口の流入も多い市でもあり、多様な児童生徒のニーズに応えることができる環境の整備・社会に開かれた教育課程を推進すること、災害時の安全確保など現状に応じた新たな課題分析と取組対応が進行しており、民俗文化材の記録・保存・継承のための取組みの担い手の高齢化が喫緊の課題と位置付けるなど、地域事情に即した教育行政の展開が看取される都市型行政として理解される。中核市である**久留米市**は、教育委員会に関するさまざまな情報を積極的に公開しているだけでなく、独自のコミュニティ・スクールの推進している点に特徴を有する。そして「久留米版コミュニティ・スクール」として校長が作成する学校運営基本方針を「承認」ではなく「理解しビジョンを共有する」こととしているように、久留米市独特の学校マネジメントを模索しつつ実効性を持たせようとする姿勢を強くみることができる⁽⁶⁰⁾。2020（令和2）年から2025（令和7）年までの「久留米市教育振興プラン」においても重点化されており、地方都市教育行政のひとつの事例として参照する意義は高いと思われる⁽⁶¹⁾。また、2023（令和5）年度久留米市教育委員会会議で度々挙げられた市立小学校小規模化に関しても、久留米市立小中学校通学区域審議会から答申を受け、対応方針の改正だけでなく、児童数の推計や学校施設の状況などの情報共有を積極的に行っている。学校運営協議会からの答申がどの程度反映され、また可視化されているのかが分かるような事例をモデルとして、地域住民と接点を持った教育行政を展開していくことも可能であろう。名所旧跡の多い**太宰府市**は教育委員会活動の充実、人権を尊重するまちづくりの推進、文化芸術の振興・スポーツの推進、社会教育の推進、学校教育の充実、文化遺産の保存と活用を6つの教育政策としに位置づけ、とりわけ人権教育、スポーツを通じた地域づくりを通して現状に沿った政策課題が整理されているが、学校教育領域では不登校児童生徒の学校復帰率の向上に資するために校内適応指導教室などの充実を計画しているという。**福津市**では、学校運営に市民が参画し、学校・地域・家庭が連携した教育に取り組む姿勢が伺えた。福津市が抱えている近年の児童生徒数の急増に伴う過大規模校の問題については、新設小学校の建設を計画しており、教育環境確保のための検討が行われている。

芦屋町では、町内に住む小中高校生に対しての通学費や英検等の援助制度や補助や、町

民に現金として還元されているケースが多く、同町の特色のひとつとなっている。**苅田町**は、上述した外国の言語や文化に触れるような教育の在り方だけでなく、外国にルーツを持つ子どもに向けた取組みに力を入れている点に特徴を有する。この背景としては、自動車メーカーといった製造業等の企業によって多くの工場が立地する工場地帯が広がり、そうした生産拠点で働く技能実習生が急増したことにある⁽⁶²⁾。また技能実習制度拡充の動きもあったことで、2017（平成 29）年には全国で最も外国人が増加した町となっている。そうした地域の持つ背景に即した教育行政の展開として、外国にルーツを持つ子どもに向けた夏休みの宿題支援や日本語教育のための指導員の雇用といった、子どもを取り巻く環境整備に注力している現状が理解できる⁽⁶³⁾。このような取組みは、上述した**苅田町**教育委員会の主要教育施策である「小・中学生国際交流事業」「語学指導助手配置事業」の一つとして位置づけられるだけでなく、「**苅田町**多文化共生推進プラン」の施策目標にも掲げられている⁽⁶⁴⁾。「**苅田町**多文化共生推進プラン」は、第5次**苅田町**総合計画の上位計画として位置づけられるように、多文化共生をめざす今後の**苅田町**の在り方を、教育委員会を含めた地域全体で推進していることが伺える。なお、**苅田町**教育委員会は2020（令和2）年から2022（令和4）年において、福岡県教育委員会の間接補助による実施主体として、文部科学省の施策である「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」を実施していた経歴を有している⁽⁶⁵⁾。

（2）情報の発信と公開

①全体的な情報発信と公開

特筆されるのは**北九州市**教育委員会の YouTube チャンネルである。2020（令和2）年度から5分程度の web 授業コンテンツを配信している（例えば「小6算数：対象な図形」等）。コロナ禍を奇禍として、迅速かつスムーズにデジタル化への移行ができている教育委員会であると言えよう。**北九州市**教育委員会 HP における「最新情報」の量が非常に多く、情報の発信には極めて積極的であることがわかる。HP では、絵を用いて用件に合わせて各サイトに飛べるようにしており、市民が使いやすく工夫されていることも工夫の一つである。また、教育委員会と総合教育会議の議事録がホームページで迅速に公表されており、地域住民への情報開示も綿密に行われている**福津市**の例のように、全体的な情報発信ができている市町も多い。**宮若市**は教育委員会からの情報の発信、特に施策の内容とその取組に対する評価を分かりやすく市民に発信し、情報を共有することが課題であることが理解され

る。

新宮町では県の取組みをもとに「教育の日」を制定してコミュニティ・スクールを推進するなど、模索しながら教育行政の整備を進めている様子が Web 上からもうかがえる。特に、近年の課題となっている部活動の地域移行の課題については、県のサポートも必要としており、今後は県と連携しながら新宮町独自の教育改革を進めていく必要があるだろう。**芦屋町**では教育委員が町内の学校4校全てを訪問し、学習参観だけでなく、教職員との意見交換が行われているという内容も公開されている。そこでは教育委員側から、時間が少なく意見交換が活発化しなかったという発言や、児童・生徒の下校時間に関する発言がみられ、学校現場の目線に立ち、議論が進められていることがうかがえるなど、その現実が正直に公開されていることが理解できる。

②教育委員会議事録の公開

教育委員会や総合教育会議の議事録もホームページで迅速に公表されており、地域住民への情報開示も綿密に行われている事例もあるが（**北九州市、福津市、春日市**等）、教育委員会会議で何が議論されて、住民に何が情報公開されているのかが不明な事例も見受けられる。また、総合教育会議の点検評価については具体性に欠ける部分が認められるため、今後の改善が期待される（**福津市**）。**大牟田市**は教育委員会議事録等が迅速に公表されており、地域住民への情報開示も綿密に行われている。さらに定期的に教育委員会だよりを発行し、積極的な情報発信も行うなど、市民への情報提供に注力していることが伝わる。一方、**宮若市**では努力義務とされている教育委員会会議や総合教育会議の会議録の Web 上での公開がみられない。今後は市民と教育長・教育委員との懇談機会を確保し、市民が教育委員会を身近に感じる事が、本市の掲げる「子どもの『生きる力』を育てる学校教育と多彩な市民交流を生む社会教育の充実」に繋がるものと考えることができよう。一方、**新宮町**は、教育委員会議事録の公表は行われているが、公表に時間を要しており最新の会議の内容が確認できず、地域住民への丁寧な情報開示には至っていないと評価せざるを得ない。**芦屋町**の議事録をみると2021（令和3）年第5回定例会以前は会議結果のみの掲載にとどまり、公開されている議事録に関しても教育長の発言のみが明示されるにとどまっている。同じく**筑前町**では、教育委員会会議の議事録はホームページ上に公開されているが、実際のやり取りや詳細な発言内容が文字起こしされておらず、公開性に疑問符が付く。確かに Web 上に施策方針等の公表は行われているが教育振興基本計画については確認できず、地域住民への丁寧な情報開示には至っていないと言えよう。

6. おわりに

最後に、以上の考察を踏まえて、上述の部分と重複する内容もあるけれども新しい地方教育行政体制下における教育委員会の組織・活動に関する課題についてまとめることでむすびとしたい。

学校現場で生じている様々な課題を解決していくためには、行政だけではなく、地域住民や家庭との連携が不可欠であることは言うまでもない。したがって地方教育委員会にはこれまで以上に自主性や自律性を高め、地域の実態に応じた教育施策の実現が求められており、そのためには、広く教育行政に関する情報を開示し、地域住民の理解と協力を得ることが不可欠である。そのための情報共有の機会として、本稿で通覧したように教育委員会会議の内容がいくつかの市町ホームページ上で誰もが閲覧できる状況が確立しつつあるということは住民に開かれた教育行政体制につながっていると言える。しかしながら、市町村によって情報公開の進捗状況、スピード、内容等が異なることも明らかとなった。教育委員会会議についても地域住民に情報開示が迅速に行われることが早急に求められる。

また、教育長や教育委員の責任の所在の明確化と地域住民の意向を反映させるプロセスの不足も指摘できよう。特に小規模自治体では、教育委員会と行政執行機関の連携が不十分であり、これが学校運営や広域行政の支援体制に影響を与えている実態もみられた。また、教育機会の均等化を図るため、地域格差を解消する仕組みの構築が急務である。加えて、教育行政における意思決定プロセスの透明性向上と情報公開の徹底も必要であり、住民との信頼関係の構築が求められる。これらの課題に対し、責任体制の強化や地域住民の声を反映する制度設計、そして行政執行機関との連携強化が重要であると考えられる。このように、情報開示のみならず、いかにして地域や家庭の声を教育委員会活動に反映し実現していくのかという具体的な方策が必要になる。また、他の市町村と教育行政に関する意見交換や情報共有を行うことで、取組や対応について協働できる課題も多いのではなかろうか。そういった市町村を超えた協力体制を構築していくことも福岡県の事例をすべて参照することで浮かび上がってきた課題だといえる。

【追記】各節、項目の最後に執筆者名を記載している。記載していない部分は全員で協議しまとめたものである。なお、本稿は執筆者のほかに、2023（令和5）年度に福岡大学大学院人文科学研究科教育・臨床心理専攻を修了した江上晋太郎氏（現在時事通信社在職）

香月渉氏（現在福岡市立宮竹中教諭）宮里梨々氏（現在沖縄市立美里中学校教諭）の協力を得て作成したことも付記する。

注

-
- (1) 文部科学省「令和の日本型学校教育」を推進する地方教育行政の充実に向けて
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/177/mext_01516.html
（最終アクセス日 2024 年 8 月 25 日）
- (2) ・中央教育審議会教育制度分科会地方教育行政部会「地方分権時代における教育委員会の在り方について」（部会まとめ）平成 17 年 1 月 13 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1382466.htm
（最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日）
・平原春好（2002）「教育における地方分権とその可能性」『帝京大学文学部紀要教育』27
・堀内孜編集代表（2000）『地方分権と教育委員会制度』ぎょうせい
- (3) 文部科学省『「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（第 47 条の 5）条文解説
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/suishin/detail/1313081.htm
（最終アクセス日 2024 年 5 月 23 日）
- (4) 文部科学省「教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律（概要）」
（最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2015/02/04/1349283_04.pdf
- (5) 北九州市 学校一覧 https://www.city.kitakyushu.lg.jp/shisetsu/menu06_0074.html
（最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日）
- (6) 北九州市教育委員会ホームページ
<https://www.city.kitakyushu.lg.jp/kyouiku/index.html>
（最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日）
- (7) 糸島市教育振興基本計画 - 糸島市 (itoshima.lg.jp) （最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日）
- (8) 大牟田市 市立学校一覧 <https://www.city.omuta.lg.jp/list00533.html>
（最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日）
- (9) 教育長・教育委員の紹介
<https://www.city.omuta.lg.jp/kiji0032773/index.html>
（最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日）
- (10) 大牟田市総合教育会議 <https://www.city.omuta.lg.jp/kiji0037223/index.html>
（最終アクセス日 2024 年 9 月 23 日）
- (11) 大牟田市 教育委員会議事録
<https://www.city.omuta.lg.jp/kiji0032768/index.html>
（最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日）
- (12) 大牟田市学校教育振興プラン 2024～2028 〈第 3 期大牟田市教育振興基本計画〉
https://www.city.omuta.lg.jp/kiji0037824/3_7824_103796_up_z33abqb7.pdf
（最終アクセス日 2024 年 9 月 23 日）
- (13) 令和 6 年度大牟田市学校教育振興事業計画
https://www.city.omuta.lg.jp/kiji0037824/3_7824_103797_up_2hiokj7s.pdf
（最終アクセス日 2024 年 9 月 23 日）
- (14) 大牟田の教育 10 の特色 <https://www.city.omuta.lg.jp/kiji0038301/index.html>

- (最終アクセス日 2024年9月23日)
- ⁽¹⁵⁾ 春日市教育委員会
<https://www.city.kasuga.fukuoka.jp/kosodate/eschool/kyouikuiinkai/index.html>
 (最終アクセス日 2024年9月25日)
- ⁽¹⁶⁾ 春日市教育委員会事務事業点検評価報告書
<https://www.city.kasuga.fukuoka.jp/kosodate/eschool/kyouikuiinkai/1004908.html>
 (最終アクセス日 2024年9月25日)
- ⁽¹⁷⁾ 「コミュニティ・スクールの実効性を高めるための具体的方策」福岡県春日市教育委員会、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2013/02/15/1330892_7_2.pdf (最終アクセス日 2024年9月25日)
- ⁽¹⁸⁾ 久留米市市役所 (2022)「久留米市の誕生日」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1100keikaku/2010shoukai/3030rekishi/history.html> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- ⁽¹⁹⁾ 久留米シティプロモーション「久留米市について」、
<https://www.kurumepr.com/main/77.html> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- ⁽²⁰⁾ 久留米市市役所 (2024)「久留米市の現状」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1100keikaku/2010shoukai/3040toukei/toukei.html> (最終アクセス 2024年9月21日)
- ⁽²¹⁾ 久留米市市役所 (2024)「久留米市立学校一覧」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyouiku/3010shougakkou/school.html> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- ⁽²²⁾ 久留米市市役所 (2024)「久留米市立小学校の現状について」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyouiku/3150shoukibo/2024-0214-0958-162.html> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- ⁽²³⁾ 久留米市市役所 (2024)「組織からさがす」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1500soshiki/> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- ⁽²⁴⁾ 久留米市教育委員会 (2022)「教育委員会の権限に属する事務の管理及び執行状況に関する点検及び評価報告書：令和四年度分」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyouiku/3070kyouikuiinkai/files/R4tenkenhyouka.pdf> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- ⁽²⁵⁾ 久留米市市役所 (2023)「教育長・企業管理者の略歴等」、久留米市市役所 (2023)「教育長・企業管理者の略歴等」、
https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1100keikaku/2030mayor/3010kishakaiken_19/files/20230403006.pdf (最終閲覧アクセス日 2024年9月4日)
- ⁽²⁶⁾ 久留米市市役所 (2024)「教育長及び教育委員」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyouiku/3070kyouikuiinkai/kyoui.html> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- ⁽²⁷⁾ 久留米市市役所 (2024)「令和5年議案一覧」、
<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyouiku/3070kyouikuiinkai/4010gian/2023-0428-0929-162.html> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- ⁽²⁸⁾ 太宰府市 教育要覧 <https://www.city.dazaifu.lg.jp/soshiki/27/2747.html>
 (最終アクセス日 2024年9月25日)
- ⁽²⁹⁾ 太宰府市 教育要覧 <https://www.city.dazaifu.lg.jp/soshiki/27/2747.html>
 (最終アクセス日 2024年9月25日)
- ⁽³⁰⁾ 太宰府市 教育委員会の点検・評価
<https://www.city.dazaifu.lg.jp/soshiki/27/2741.html> (最終アクセス日 2024年9月25日)

-
- (31) 福津市役所 (2024)「人口」、
<https://www.city.fukutsu.lg.jp/soshiki/keieisenryaku/kikaku/4524.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (32) 福津市役所 (2024)「福津市総合教育会議」、
https://www.city.fukutsu.lg.jp/soshiki/kyoiku_somu/kikaku/1/1/1058.html (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (33) 福津市役所 (2024)「教育委員会の会議」、
https://www.city.fukutsu.lg.jp/soshiki/kyoiku_somu/kikaku/1/1/14354.html (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (34) 福津市役所 (2024)「勝浦小学校入学特別認可制度」、
<https://www.city.fukutsu.lg.jp/soshiki/gakko/gakumu/14549.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (35) 福津市役所 (2024)「令和 6 年度郷育カレッジ講座一覧」、
<https://www.city.fukutsu.lg.jp/soshiki/goiku/goiku/1/1/1/5085.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (36) 第 2 次総合計画 / 宮若市 (miyawaka.lg.jp) (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (37) 芦屋町 教育長の部屋 <https://www.town.ashiya.lg.jp/soshiki/15/1180.html>
 (最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日)
- (38) 芦屋町 芦屋町教育委員会会議録
<https://www.town.ashiya.lg.jp/soshiki/15/7279.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日)
- (39) 芦屋町 教育委員会 <https://www.town.ashiya.lg.jp/soshiki/22.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日)
- (40) 芦屋町 芦屋町総合教育介護の開催結果を公表します
<https://www.town.ashiya.lg.jp/soshiki/2/10575.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日)
- (41) 芦屋町 教育委員会の交際費
<https://www.town.ashiya.lg.jp/soshiki/15/1166.html>
 (最終アクセス日 2024 年 9 月 20 日)
- (42) 荏田町 (2023)「まちのあゆみ」、<https://www.town.kanda.lg.jp/page/2066.html>
 (最終アクセス日 2024 年 9 月 4 日)
- (43) 荏田町 (2024)「荏田町の紹介」、<https://www.town.kanda.lg.jp/site/syokai/> (最終アクセス日 2024 年 9 月 4 日)
- (44) 荏田町 <https://www.town.kanda.lg.jp/> (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (45) 荏田町 (2024)「児童・生徒数」、<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1789.html>
 (最終アクセス日 2024 年 9 月 4 日)
- (46) 荏田町 (2022)「機構図」、<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1900.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (47) 荏田町「学校教育課」、<https://www.town.kanda.lg.jp/soshiki/23/> (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)
- (48) 荏田町 (2023)「ALT (外国語指導助手) 紹介」、
<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1776.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 4 日)
- (49) 荏田町 (2023)「児童・生徒のための学習コンテンツ」、
<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1777.html> (最終アクセス日 2024 年 9 月 4 日)
- (50) 荏田町 (2023)「主要教育施策」、<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1773.html>
 (最終アクセス日 2024 年 9 月 4 日)
- (51) 荏田町 (2024)「教育委員会名簿」、
<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1770.html>
 (最終アクセス日 2024 年 9 月 21 日)

-
- (52) 苅田町 (2023)「会議結果」、<https://www.town.kanda.lg.jp/page/1769.html> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (53) 新宮町役場 (2024)「新宮町教育委員会の活動・取組」、https://www.town.shingu.fukuoka.jp/kosodate_kyoiku/kyoikuiinkai/2/2784.html (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (54) 新宮町役場 (2024)「新宮町教育委員会の紹介」、https://www.town.shingu.fukuoka.jp/kosodate_kyoiku/kyoikuiinkai/2030.html (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (55) 新宮町役場 (2024)「令和5年度新宮町教育委員会会議結果」、https://www.town.shingu.fukuoka.jp/kosodate_kyoiku/kyoikuiinkai/1/4708.html (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (56) 新宮町役場 (2024)「新宮町総合教育会議」、<https://www.town.shingu.fukuoka.jp/gyosei/chocho/2/index.html> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (57) 新宮町役場 (2024)「令和4年度 第1回新宮町総合教育会議」、<https://www.town.shingu.fukuoka.jp/material/files/group/9/20230124.pdf> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (58) 筑前町教育委員会について <https://chikuzen.ed.jp/about/about.html> (最終アクセス日 2024年9月23日)
- (59) 筑前町新着情報教育委員会議事録 <https://chikuzen.ed.jp/new/new.html> (最終アクセス日 2024年9月23日)
- (60) 久留米市教育委員会 (2016)「第3期久留米市教育改革プラン」、<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyoiku/3080kyouikukaikaku/files/no3plan2.pdf> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- (61) 久留米市教育委員会 (2020)「久留米市教育振興プラン」、<https://www.city.kurume.fukuoka.jp/1060manabi/2020kyoiku/3080kyouikukaikaku/files/puran.pdf> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- (62) 苅田町 (2022)「苅田町多文化共生推進プラン」、<https://www.town.kanda.lg.jp/uploaded/attachment/5791.pdf> (最終アクセス日 2024年9月4日)
- (63) 苅田町 (2024)「外国にルーツを持つ子どものための夏休み宿題応援教室 Volunteer teachers will help you with your summer vacation homework.」
<https://www.town.kanda.lg.jp/site/foreigner/9912.html> (最終アクセス日 2024年9月21日)
- (64) 苅田町 (2022) 前掲注 (63)
- (65) 文部科学省 (2021)「令和2年度 帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業」、https://www.mext.go.jp/content/20210702-mxt_kyokoku-000016479_074.pdf (最終アクセス日 2024年9月21日)

教育における公正と包摂を考える

—OECD 報告書『公正と包摂をめざす教育』を手がかりに—

Considering Equity and Inclusion in Education: Based on the OECD Report “Equity and Inclusion in Education”

佐藤 仁（人文学部教授）

伊藤 亜希子（人文学部教授）

田中 光晴（文部科学省総合教育政策局専門職）

内田 圭佑（倉敷芸術科学大学教学機構助教）

黒田 友紀（日本大学理工学部准教授）

島埜内 恵（白鷗大学教育学部講師）

青木 麻衣子（北海道大学高等教育推進機構教授）

はじめに

公正（equity）と包摂（inclusion）、そして多様性（diversity）は、世界各国の教育政策や実践において中心的なテーマとなっている。その背景には、児童生徒の多様性が増していることや、それにより様々な教育ニーズが表出していることがあるが、より大きな文脈を踏まえれば、戦争や気候変動による難民の増加や貧困、そして格差の増大といった社会の大きな変化も挙げることができる。こうした中で、OECD は、2017 年より「多様性のもつ強み（Strength through Diversity）」プロジェクトを立ち上げ、多様性の様々な次元を前提にして、公正と包摂をめぐる教育的な課題や可能性を検討してきた。その成果の一つとして示されたのが、2023 年 1 月に公表された報告書 *Equity and Inclusion in Education: Finding Strengthen through Diversity* である。筆者たちは、報告書の内容が教育学研究者だけではなく、教育政策に携わる人々や学校現場の教職員等、多くの教育関係者にとって意義深いものであると考え、報告書の翻訳作業を開始し、2024 年 6 月に『公正と包摂をめざす教育：OECD「多様性の持つ強み」プロジェクト報告書』（明石書店）を出版した。

この報告書の特徴としては、大きく次の四点を挙げることができる。一点目が、多様性に対する「資源ベース」の教育の重要性を前提にしている点である。多様性や公正をめぐる教育の議論は、不利な立場にある児童生徒（例えば障害のある児童生徒や外国人児童生徒等）が抱えている課題にどのように対応するのかという個別的対応に焦点が当てられる

傾向にある。ただし、個別的対応は時として、マジョリティに合わせた教育にどのように入っていけるのか、という議論になることがあり、それは子どもを「欠損」しているとみなす「欠損ベース」の教育にすり替わることがある。報告書では、そうした補償的な対応の重要性を踏まえながら、いかに多様な子どもたちが有する潜在能力を引き出し、公正で包摂的な教育システムを構築できるかという点が強調されている。二点目は、多様性を一つの次元で捉えるのではなく、複数の次元から構成されていることに着目している点である。この点は、第1章で詳しく論じられている。三点目は、教育政策に対する全体論的な(holistic)アプローチを志向している点である。公正や包摂をめぐる教育政策は、例えば教師教育や教育課程といった一つの政策や、教育政策形成の一つのプロセス(例えば目標や評価)を変えることで達成されるものではない。報告書では、教育政策の全体論的なアプローチに基づき、多方面からこのテーマが議論されている。そして四点目は、豊富なエビデンスに基づく議論が展開されている点である。「多様性の持つ強み」プロジェクトでは、独自にOECD加盟国・地域に対して、公正と包摂をめぐる教育に関する質問紙調査が行われており、報告書では各国・地域の実態に関するデータが示されている。加えて、多様な研究成果も活用されており、エビデンスに基づきながら、様々なテーマが検討されている。

これらの特徴は、公正、包摂、そして多様性と教育の関係について、一つの枠組みや視点からではなく、様々な教育研究・実践の分野から、多角的に検討する重要性を示唆するものである。そこで、本稿では翻訳に携わった筆者たちが各章の内容を整理するとともに、それぞれの専門分野や問題関心から、どのように公正と包摂をめぐる教育を議論できるか、その論点を提示する。これにより、報告書が多く教育関係者に多様な角度から検討されることを期待する。

なお、本稿では特に断りのない限り、引用はすべて翻訳書(経済協力開発機構(OECD)編著、佐藤仁・伊藤亜希子監訳(2024)『公正と包摂をめざす教育—OECD「多様性の持つ強み」プロジェクト報告書—』明石書店)によるものである。

(佐藤仁)

1. 教育における多様性、公正、包摂の概要(第1章)

(1) 論点と核となるアイデア

第1章は、概念の確認や枠組みなどを提示し、報告書全体の導入的な位置づけの章となっている。本章は、第1節「学校教育における多様性、公正、包摂を形成する文脈の進展」、

第2節「公正と包摂の領域における進展」、第3節「教育における多様性、公正、包摂の概念化」、第4節「多様性」、第5節「多様性、公正、包摂のための全体的枠組み」で構成される。ここでは、多様性、公正、包摂の領域に関する主要テーマの概念を取り上げ、筆者の立場から興味深いと考える論点と日本における議論との接続について述べる。

本報告書の特徴は、先述の通り、多様性を一つの次元から捉えるのではなく、複数の次元で捉えている点にある（図1）。本報告書では、1) 移民、2) 民族集団、ナショナル・マイノリティ、先住民、3) ジェンダー、4) 性自認・性的指向、5) 特別な教育ニーズ、6) 特異な才能、の6つの次元に整理されている。さらに、これらと合わせ、児童生徒の教育経験を形成する2つの包括的要素として、社会経済的背景と地理的位置が挙げられる。多様性の6つの次元や包括的要素の重なりを捉えるという意味で、本報告書ではインターセクショナリティに着目しており、これについては、第2章で詳述されている。

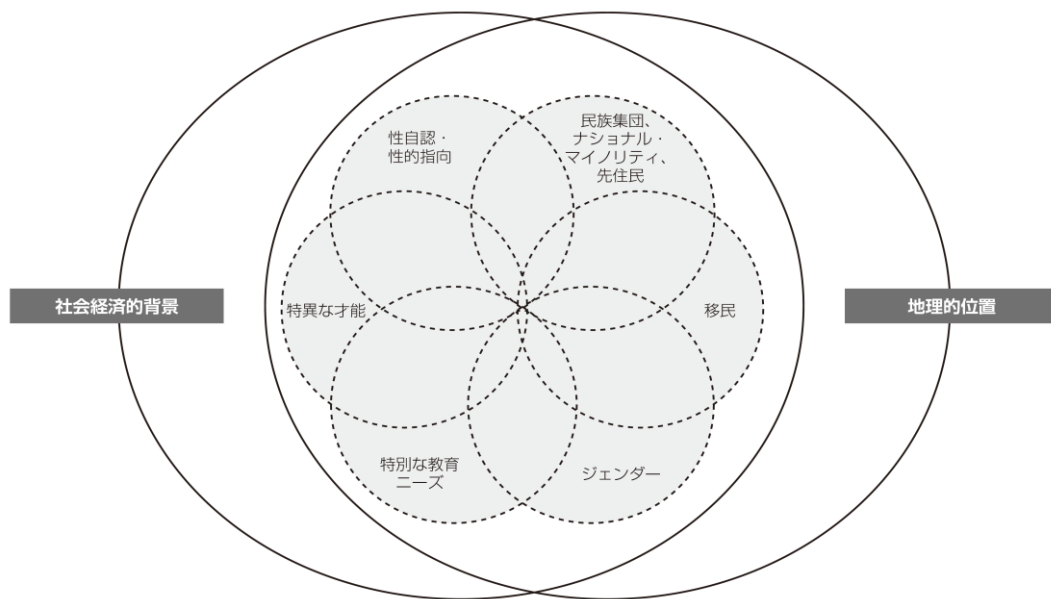


図1 多様性の次元

出典：経済協力開発機構（OECD）編著、佐藤・伊藤監訳（2024）『公正と包摂をめざす教育—OECD「多様性の持つ強み」プロジェクト報告書—』明石書店、52頁。

この多様性の6つの次元については、教育システムのなかでいずれについても同程度に焦点化されているということではなく、各国の文脈に基づいて、それぞれの教育システムが多様性の異なる次元に焦点化している。この点は、各教育システムがどのように多様性

に対応しているのかを比較する際に押さえておく必要がある。さらに、多様性、公正、包摂の概念定義の困難さも指摘されている。「教育における多様性、公正、包摂の領域で重要な概念を定義することは容易なことではない。これらの概念は研究によって異なるだけでなく、それぞれの教育システムが考える定義によっても異なる。実際、教育における公正及び包摂に関する普遍的な定義は存在しない」（42 頁）と述べられている。これは、「多様性の持つ強み」プロジェクトが実施した、教育における公正と包摂の教育システムによる定義に関する調査結果から明瞭に読み取れる。この調査では、教育システムを管轄する国・地域等に、教育における公正と包摂に関する定義の英語訳の提出を求めており、その定義や記述に基づきテキスト分析を行い、そこから主要要素を抽出している。その結果が、次の図 2 である。

公正		包摂	
教育システムの定義で示された主要要素	教育システムの数	教育システムの定義で示された主要要素	教育システムの数
集団	23	すべての人にとって	20
機会均等	15	アクセス／参加	12
差別／排除	12	特別な教育ニーズのある児童生徒	11
すべての人にとって	10	学習	10
アクセス	9	集団	9
差異／格差	6	多様性	8
潜在能力／学業達成	6	差別／排除	7
障壁／障害物	4	メインストリームの教育	7
無料	2	支援／合理的配慮	6
分離	1	機会均等	6
所属	2	障壁	6
多様性	1	発達	5
		社会的	4
		プロセス	3
		質	3
		差異／格差	2
		アイデンティティ	2
		所属	2
		親／コミュニティの参加	2

図 2 教育システムによる公正と包摂の定義のなかで示された主要要素

出典：経済協力開発機構（OECD）編著、佐藤・伊藤監訳（2024）『公正と包摂をめざす教育—OECD「多様性の持つ強み」プロジェクト報告書一』明石書店、43 頁。

要素として頻出しているものとして、「集団」「機会均等」「差別／排除」「すべての人にとって」等が挙げられている。具体的な公正の定義に関する記述を見ると、共通点がいく

つか挙げられる。「教育は児童生徒の特性、背景、または出自に対して偏見なしに提供されるべきであると明確に言及」(43 頁)されていたり、「教育における差別を防ぐために、特別な努力が払われるべき」(同上)と強調されている。さらに、「児童生徒間の機会均等を保障することの重要性」(同上)や「教育へのアクセスはすべての児童生徒に与えられるべき」(同上)と機会均等の保障や教育へのアクセスについても言及されている。

続いて、包摂の定義について見てみると、要素として頻出しているのは、「すべての人にとって」「アクセス／参加」「特別な教育ニーズのある児童生徒」「学習」である。包摂の定義で注目しておきたいのは、以下の点である。包摂に関する理解は、「偏見なしにすべての児童生徒に関わるもの」(44 頁)と明確に示され、包摂の保障のために、「児童生徒にアクセスと参加を保障することの妥当性」(同上)が強調されている。その一方で、包摂については、限定的／中心的なものとして、「特別な教育ニーズのある児童生徒に関するもの」(同上)と捉えられている側面もある。そのほか、差別を避けることに焦点化していたり、多様性の尊重や適切な学習の保障、支援や合理的配慮、機会均等が包摂の定義のなかに表れていたたりしている。

このように各教育システムの公正と包摂の定義に共通性が見られる。これらを踏まえて、「多様性のもつ強み」プロジェクトにおいては、公正と包摂を次の通り定義している。公正については、公正な教育システムという点を挙げ、「教育的な潜在能力の発揮が、ジェンダー、民族的出自、先住民背景、移民背景、性的指向と性自認、特別な教育ニーズ、特異な才能のような要因を含む個人的・社会的状況の結果ではないことを保障するシステム」(45 頁)と定義づけている。またこの定義は、機会均等の概念に沿うものとして示されている。包摂については、インクルーシブ教育の定義を採用しており、この定義の幅広さを認識しつつ、「多様性や、児童生徒およびコミュニティのさまざまなニーズ、能力、特性、学習への期待を尊重し、あらゆる形態の差別を排除しながら、すべての人に質の高い教育を提供することを目的とした継続的なプロセス」(45-46 頁)としている。さらに、「包摂は、すべての学習者の存在、参加、学業達成を制限する障壁の克服を促進するプロセス」(46 頁)と述べられている。

(2) 解釈：専門領域からの視座

筆者の専門領域から論点と日本の文脈への落とし込み方について、以下、述べていきたい。筆者の専門領域は、異文化間教育、比較教育学で、主にドイツを中心に検討しつつ、

日本への示唆を探っている。最近の研究関心は、異文化間教育を捉え直したり、拡張したりするために、インターセクショナリティに着目しながら、これらの研究を進めている。今回の報告書で特に興味深い論点は、多様性の捉え方である。多様性を一次元に限定して捉えるのではなく、幅広く捉え、その重なりを視野に入れており、教育政策、実践を検討する際にもそれらを踏まえる必要がある。そのためのツールとしてインターセクショナリティが示される。ただし、本報告書で明言されていないが、複数の次元やそれらの重なりだけでなく、それぞれの次元のなかにも多様性があることも意識する必要があることは念頭に置いておくべき点である。多様性を複数の次元で捉え、各次元を対象に蓄積してきた研究や実践を接続することで、政策的議論はもちろんのこと、実践についても幅広い議論の展開可能性が見えてくるのではないだろうか。そして、その結節点に異文化間教育はなり得るであろうし、それに応じて異文化間教育を拡張していくことも可能であろう。これは、ドイツにおいて異文化間教育の議論が広がるなかで、「多様性の教育学 (Pädagogik der Vielfalt)」(Prengel 1993/2019)⁽¹⁾という異文化間教育、フェミニスト教育、インクルーシブ教育（当時は統合教育）の接続が議論されたことから着想を得ている。この議論は、異文化間教育論が拡張していくなかで生まれたものである。その点を踏まえるならば、個別論的に多様性の一次元を議論していくのではなく、多様性の一次元を対象にしつつ蓄積してきたさまざまな議論の結節点に異文化間教育がなることで、多様性をめぐる議論をさらに豊かにすることができるのではないだろうか。

こうした議論を日本において展開していくことは、まさに今求められているものと捉えることができる。というのも、日本における多様性に関する議論の発展と公正や包摂の実現が議論の俎上に上っているからである。第4期教育振興基本計画（2023年）では5つの基本的な方針が示されており、その一つに「誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会の実現に向けた教育の推進」が掲げられている。ここで具体的に、「支援を必要とする子供やマイノリティの子供の他の子供との差異を『弱み』として捉え、そこに着目して支えるという視点だけではなく、そうした子供たちが持っている『長所・強み』に着目し、可能性を引き出して発揮させていく視点（エンパワメント）を取り入れることも大切である」⁽²⁾と述べられている。これは、子どもの持つ多様な言語や文化を資源として捉える「資源ベース」の考え方に通ずるものである。これに加え、多様性の尊重や共生社会の実現に向けたマジョリティの変容についても言及が見られる。こうした方針を実現するために、目標7「多様な教育ニーズへの対応と社会的包摂」が掲げられている。ここ

では、多様なニーズのある子どもが想定され、必要な教育的対応が挙げられている。個別のニーズへの対応ではなく、この目標を総体的に達成するために全体論的アプローチを構想する、その手がかりとして本報告書は活用しうるものである。

(伊藤亜希子)

2. 公正と包摂を推進する教育ガバナンスと設計 (第2章)

(1) 論点と核となるアイデア

第2章では、教育システムにおける公正と包摂に関するガバナンスと設計について検討している。全体での位置付けでいえば、政策・制度的な側面から教育システムにおける公正と包摂について検討し、公正と包摂の目標をいかに制度・政策的に担保することができるかという観点からの知見が提示される。第2章は全7節から成り、第1節「公正と包摂のための教育目標とカリキュラム」、第2節「公正と包摂のための規制枠組み」、そして第3節「教育における公正と包摂に関する国の枠組み」では、主に各国の憲法や法規定において公正と包摂がどう扱われているかという事例が紹介され、後半の第4節「教育における多様性のインターセクショナルリティ」および第5節「教育における公正と包摂の責任と運営」において公正と包摂を具現する政策的事例とアプローチが、第6節「教育の提供は、公正と包摂の目標をサポートするように設計することが可能」および第7節「政策立案への示唆」を通じて政策立案への示唆が示される。

以下、筆者の関心に基づいて、いくつか論点及び核となるアイデアについて紹介する。

まず参照されるのは、各国の教育目標における公正と包摂の取扱いである。「多様性の持つ強み」プロジェクトの調査では、回答したすべての教育システムが、概念をどう定義するかにはばらつきはあるものの、公正および包摂を優先事項として認識していた。例えばアイルランドの政策文書や、日本の教育振興基本計画などが事例として示されている。

その目標を受けて、カリキュラムにおける公正と包摂について扱われる。各国のカリキュラムにおいても基本的には公正と包摂を可能にするカリキュラムを設計する国が増えていく。しかし、公正を重視したアプローチと包摂を重視したアプローチには違いがあるとされる。公正を重視したアプローチは、児童生徒の個人的および社会的背景によって学習への期待を低下させることなく、すべての児童生徒に対して、さらなる教育や社会への参加を可能にする知識や技能を身につける機会を提供するものと定義される。すべての学習者に平等な機会を提供することに重点を置く国や、学習者個人のニーズに基づいて学習者に

差異化された支援を提供する国、カリキュラムの設計と実施の原則として多様性を取り入れる国の事例が紹介されている。一方で、包摂的なカリキュラムは、公正を中心としたカリキュラム開発のアプローチとは異なり、すべての学習者に同じ基準を課すのではなく、学習者独自のニーズ、才能、願望、期待を尊重し、重視する。これにより、多様な児童生徒が、自分自身、そして自分たちの背景、価値観、文化、言語的伝統が反映されていることを知ることができるとする。包摂的なカリキュラムは、学習者に肯定的な自尊心と自己価値の感覚、そして学校や社会に居場所があるという感覚を徐々に育てることを目的としている。

次いで、国の規制枠組みの中で、どのように公正と包摂が位置付けられているかという点である。基本的に各国の憲法では、法のもとで全ての人の平等や、教育を受ける権利、無償教育を謳っている点は共通する。一方で、教育における公正と包摂の概念が、依然として、特定の集団に焦点が当てられている傾向があることが指摘される。これについて、特別な教育のニーズのある児童生徒のメインストリームの学校への参加を保障するかという教育における包摂の狭い概念から転換したポルトガルの事例が紹介されている。ポルトガルでは、「すべての児童生徒が、その学習と包摂を支援するために整備された措置を受ける権利と、すべての教育・訓練の提供においてその教育ニーズを満たすために行使される可能性のある特定の資源を受ける権利を有する」（109頁）という、より広範なアプローチへと概念の転換が行われた。

以上の動向を踏まえたうえで、教育の公正と包摂を目指す際に用いるアプローチとして、インターセクショナルリティという概念が引用される。インターセクショナルリティ・アプローチとは、個人のアイデンティティのさまざまな側面が互いに独立しているわけではなく、相互作用によって独自のアイデンティティや経験が生み出されているのであり、それぞれの側面を個別に分析したり、社会的・歴史的な文脈から切り離して理解するのではなく、より広範なマクロ環境から分析を試みたりするアプローチを意味する。インターセクショナルリティのアプローチは、複雑で多次元であるとしても、政策立案において教育の公正と包摂を推進するために重要である。多様性の単一の次元を扱う研究や政策では、交差するアイデンティティを有する個人のニーズを特定、反映、対応できない可能性がある。その結果、インターセクショナルな視点を持たずに多様性の個別的な次元を対象を絞った政策では、解決しようとした問題に適切に取り組むことができない可能性があるためである。

では、その教育における公正と包摂に、誰がどのように責任を持っていくのか。教育に

おける公正と包摂を確保するための責任は、政府の様々なレベル、中央・地方、あるいは省庁にまたがって分担される。しかし、地方分権は、地域の選好や収入の違いにより、資金の細分化に関するコミュニティの優先順位が異なる可能性があるため、教育における公正に対し、地方分権は実は悪影響を及ぼす可能性があるということが指摘される。したがって、各国は地域・地方レベルに委譲された責任を適切に果たせるよう努力すること、そして、可能な限り幅広いステークホルダーの参加を確保することにより、公正で包摂的な教育システムを実現する必要性が主張される。

公正と包摂の目標をサポートする事例の1つとして、学校選択制が検討される。学校選択は、児童生徒の能力、社会経済的背景、エスニシティに基づく学校の階層化を増大させる可能性がある。それは、学校に対する親の認識は、学校の立地と社会経済的構成に影響され、社会的経済的に類似しているか、より有利な立場にある児童生徒がいる学校を選択するためである。これは学校におけるソーシャルミックスの縮小につながる可能性がある。実際にスウェーデンでは、学校における移民児童生徒の割合が一定レベルに達すると、多くのその土地で生まれ育った児童生徒が転校するという研究成果が報告されている。この状況を改善するために示されるのが学区化 (school zoning) である。学区化や集住地域は、バランスの取れた就学を達成するために大きな可能性を秘めている。社会的に異質性のある学区が児童生徒の配分における公正を推進する。

以上の議論を踏まえ、教育における公正と包摂を推進する政策枠組みの開発に向けてどのようなことが必要か、政策立案に対する次のような示唆が導出される。1つ目は、公正と包摂は、個別の政策に焦点を当てるのではなく、すべての教育政策、計画、実践の指針となるべき包括的な原則とすること、2つ目は、公正で包摂的な教育のための共通の行政的・立法的枠組みを確保するために、保健、社会福祉、児童保障サービスなど、他のセクターを巻き込む必要があること、そして3つ目は、インターセクショナルな政策枠組みが可能性を持つという点である。また、公正と包摂のための明確な責任を定め、水平的・垂直的調整の強化を行い、政策サイクルの最初から最後まで、関連するすべてのステークホルダーを関与させることが主張される。4つ目は、すべての学習者が潜在能力を発揮できるよう、公正で包摂的なカリキュラムを開発し、カリキュラムの柔軟性を提供することが重要である。包摂的なカリキュラムを開発するには、教師や教育政策立案者が使用する学習の定義を、教師が提示する単なる知識の習得という狭い概念から、児童生徒を積極的に参加させ、児童生徒が自分たちの経験を理解するうえで主導権を握れるようにするものへ

と広げることが必要である。最後に、カリキュラムの柔軟性の活用が地域や地方によって異なることを避けるためには、教授法と能力形成に投資することが極めて重要であることが示される。

(2) 解釈：専門領域からの視座

比較教育学とりわけ日韓の教育政策比較（学校外教育、子どもの学びの保障、教師教育）、また行政に関わる者という観点から、本章についていくつか論点を提示したい。

本章では政策的な観点から公正と包摂が論じられた。すでに各国で公正と包摂に関する取組みがみられるようになっている一方で、公正的なアプローチと包摂的なアプローチによる違いがあることが示された。公正的なアプローチと包摂的なアプローチの関係性をどのように捉えるのかという点には議論の余地があるが、本章では、すべての学習者に同じ基準を課す公正を中心としたカリキュラム開発のアプローチではなく、学習者独自のニーズ、才能、願望、期待を尊重する包摂的なカリキュラムを肯定的に捉えている。公教育の限られた財源でこれを実現するには、教室環境、学習材、教師などを含む環境整備やその後の推進・維持に対するコストを踏まえなければならない。コストに関する議論は第3章でも扱われるが、理念的には共感されつつも各国で包摂のアプローチをとることができない背景にある財政的な問題や省庁間のパワーバランス等について政策的な議論に含める必要があるのではないだろうか。

もう1つは、特別な教育をある特定階層が享受することは、個人の自由であり妨げられず、公正と包摂を政府が追及したとしても、その意図どおりにならない層が一定数存在し、その層がいる限りは公正と包摂のバランスが脅かされる可能性はゼロにならないのではないかという点である。多様な困難性を抱える層をインターセクショナルなアプローチを用いより適切に政策立案を行う一方で、困難を抱えないいわゆる裕福な層のニーズを的確に捉え、いかに社会として公正と包摂を達成していくのか、その方途が求められている。例えば、韓国は国として教育の平等・公正を達成する観点から各学校段階の選抜制度を廃止してきたが、大学入試が制度として残っているために結局公教育外の競争が生じてしまう。国によって入試のあり方が異なるため、必ずしも共通に議論できるものではないが、初等中等教育分野が高等教育の選抜制度の在り方に影響を受けているとすれば、高等教育の選抜制度についての議論を抜きに、公正と包摂は議論できない。進学、就職などその後のキャリアに関する制度設計を含めた時に、本章で扱われた公正と包摂はどのように議論でき

るのだろうか。

(田中光晴)

3. 公正と包摂を推進するための教育システムの資源提供 (第3章)

(1) 論点と核となるアイデア

第3章は、第1節「主要な配分メカニズム：通常の資金配分がどのように公正と包摂の目標を考慮できるのか」、第2節「対象を絞った資源の分配：児童生徒を支援するための対象を絞ったプログラムと資源」、第3節「政策立案への示唆」の3節構成となっている。また本章の主な目的は、公正と包摂という目標に向かって通常の分配と対象を絞った分配を行う際の活用方法や留意点について、各国の事例を基に明らかにすることである。

コロナ禍において、情報通信機器の整備等のために教育予算は一時的に世界的に増加したが、これまでこのような一時的な増加はその後減少に転じることが多く、今後は教育予算の減少が見込まれている。また、難民への支援やインフレーションなど教育の資源、資金を取り巻く状況は芳しくない。そのため、利用可能な資金の効果を最大限にするために効率的な使用が必要であり、その際のポイントは以下の3点に整理できる。

1 点目は、追加資源を最も必要としている学校と児童生徒に配分することである。追加資源の配分において、単純に資金や資源を追加投入すればよいとはならない。それはつまり、公正や包摂に関わって構造的に不平等が生じている場合に、その根本の改善がなければ、ただ資金を投入するだけでは改善が難しい、あるいは不十分ということである。そのため、配分の方法としては、①通常の資金配分メカニズムに追加的資金を組み込む方法と、②通常の資金配分メカニズムの外にある補助金として対象を絞った資金を提供する方法の概ね2つの方法が各国で採用されている。ただし、特に②に関しては、申請や管理、報告に伴う業務負担の増加や継続的に通常の資金として配分されないことによる安定性の欠如、対象と認定されることによる分離やスティグマが生じる可能性がある。そのため、利点だけでなく、上記のような欠点を考慮し、そのバランスを取ることが必要となる。

2 点目は、さまざまな種類の資源とその配分のための要素を採用することである。資源の種類には財政移転、人的資源、物的資源の大きく3つがあり、財政移転は個々の学校や異なるレベルの行政機関への移転など、人的資源は教師、管理職、教育行政関係者など、物的資源は建物、施設設備などが挙げられる。また、配分のための要素は、移民背景、民族集団またはナショナル・マイノリティ、先住民、LGBTQI+、特別な教育ニーズ、特異

な才能、社会経済的に不利な立場、特定の地理的区分、女子、男子があり、これらを基にニーズを満たすことができるように組み合わせることが必要になる。具体的には、社会経済的に不利な立場にある児童生徒の支援のために、幼児教育や保育サービスを利用するための補助金や給食の提供、特別な教育ニーズのある子どもの支援のための送迎サービスの提供などが実施されている。

3点目は、さまざまな行政レベルの能力を強化することである。分権化された教育システムである場合、意思決定は地域、地方レベルが多い。もちろん、中央レベルより地域、地方レベルの方が当該地域の児童生徒のニーズを適切に把握することができるため、資源の最大限の活用が可能になる。ただし、この場合、中央が求める目標と別の方向に進むことにも注意を向ける必要がある。たとえば、中央当局が資源の少ない学校を対象にした補助金を設定した場合、地方はその補助金を獲得するために資源の少ない学校にあえて資金や資源を投入しないことで補助金が得やすくすることなどが考えられる。そのため、実際に何らかのプログラム、補助金等を設定する場合には、どのような反応がどこで生じるかをモニタリングしていくが必要になる。その場合の中央レベルの役割は、実務能力等が異なる地方の実情を踏まえ、公正・公平な資金配分、地方のアイデアやグッドプラクティスの共有などが想定される。さらに、制度設計時点で、様々なステークホルダーを関与させることも必要となる。

(2) 解釈：専門領域からの視座

以下、教育行政、特にカナダの教育制度を研究する立場から本章を解釈する。カナダは言語別教育委員会制度という特徴的な教育行政制度を有しており、これは全ての州で公用語である英語とフランス語で異なる学校を設置し、その学校を管理する英語系の教育委員会とフランス語系の教育委員会をまた別に設置するものである。それ以外にも、カトリックとプロテスタントで分ける宗派別の教育委員会や先住民が自治を行うバンドスクール、黒人中心学校、キリスト教の一派であるフッター派により運営されるコロニースクールなど、様々な形態の公立学校がある。

上記のようなカナダの事例は、包摂より分離を促進しているように見えるかもしれないが、多数派への同化を防ぐために少数派自身が多数派と異なる空間で教育を受ける権利等を獲得してきたという経緯がある。ただし、このような学校や教育委員会を設置する場合には、公費支出の是非が議論されてきた。たとえば、ある学区内で英語と中国語のバイリ

ンガルプログラムを提供する場合、第一言語が広東語である地域住民が多いため英語と広東語のプログラムを開設することが合理的だと考えられる。しかしながら、保護者らは国際的な通用性を考慮し、広東語ではなく標準中国語による教育を求めた⁽³⁾。また、別の事例として中国系の保護者らが子どもの自主性や主体性を重視する学校ではなく、規律を重視し、宿題の多い東アジアの伝統的な学校を要望したというものもある⁽⁴⁾。さらに、宗教教育について、公立学校においては禁止する州もあれば、教育委員会の設置を認める州もあり、認める州においても議論が重ねられてきた⁽⁵⁾。1970年代の多文化主義政策の採用以降、さまざまなバイリンガルプログラムや子どものルーツに関わる文化や宗教に関する教育が公立学校あるいは私立学校への公費補助を通して行われている。これらの開設や運営に関してはカナダ国内でもさまざまな議論が交わされてきており、もちろん公費支出に反対する意見もみられる。しかしながら、全体的な傾向としてさまざまな議論を重ねながらも、多様なニーズに応える公教育を整えようとしていると言える。

多様性の持つ強みを認識し、公正と包摂をめざしていくことが重要であることに疑いはないであろう。一方で、本章のテーマである資源に目を向けると、単純に資源を投入すればよいのではなく、またそのための資源も有限である。そのため、なんらかの基準や指標、要素を基に効果的、効率的に配分していくことが必要となる。その際、上述のカナダの事例のようにどこまで公費として支出できるか、あるいは許容できるのかという点については、各々の文脈を踏まえながら調整していかなければならない。

また、資源の種類と配分のための要素として加配を含めた教職員の配置を例に論じられている。この点について日本を例にすると、指導方法工夫改善、児童生徒支援、特別支援教育として少人数指導やいじめ、不登校対応、特別支援教育について加配が行われている。また、日本語指導や通級による指導のための加配は基礎定数化されている⁽⁶⁾。もちろん、これらの加配定数が十分かどうかには議論の余地があるが、加配の実績はある。しかし、移民背景や民族集団、ナショナル・マイノリティ、先住民、**LGBTQI+**、特異な才能に関するニーズなど、本章において配分のための要素として示されているものの、現状、これらに基づく加配は行われていない。また、加配でなくとも教材の開発や施設設備の変更等が必要な場合もある。公正と包摂を推進するために限りある資源を、どのような基準で、どのように配分していくのか。場合により優先順位をつけなければならないこともあるであろう。さまざまな国や地域、機関の実践例を参考にしながら、必要とされるところに資源を提供していくことが求められる。

(内田圭祐)

4. 公正と包摂を推進するための能力形成（第4章）

（1）論点と核となるアイデア

第4章では、教育システムが多様な児童生徒のニーズに応える能力をどのように開発できるか、教職員、児童生徒、保護者、より広いコミュニティの人々すべてが、公正と包摂を推進する意思を共有し支援するシステムをどのように構築できるかについて論じられている。とりわけ、以下の5つの視点、すなわち、①教員養成、②教師の継続的な専門職の学習機会の提供、③教職の多様性の促進と支援（教員の採用と定着）、④児童生徒間の公正で包摂的な環境づくり、⑤ステークホルダー間で多様な多様性への認識を高める視点にそって検討されている。以下では、この5つの視点に則って、核となるアイデアや提案を述べる。

①教員養成

世界的に公正と包摂に対する関心は高まってきているものの、OECD加盟国の中でも教員養成に関してまだ不十分であるという。そのため、公正と包摂を教員養成のカリキュラムの中核的な基礎テーマ、あるいは特定の目的や能力の一部として組み込む必要があるというアイデアを提案している。たとえば、アメリカやヨーロッパのいくつかの国では、多様性、公正、包摂に関連するトピックに特化したコースや独立したコースが教員養成カリキュラムに組み込まれるようになっている。他にも、特別な教育ニーズのある児童生徒に関するコース、バイリンガルの子どもの指導に関するモジュール、多様な環境で教えることに関するプログラムなども取り入れられている。また、教員養成の修了資格である教師の専門職基準や教員養成の能力枠組みに、多様性、包摂、児童生徒のニーズなどを取り入れ、教員養成カリキュラムに反映させている国もある。

公正で包摂的な教育のための能力と知識を教授するために、教師の包摂的な教授のためのコア・コンピテンシーを提示している（図3）。このコンピテンシーは、「批判的省察」「アンコンシャス・バイアスの除去」「グローバル・コンピテンス」「成長のマインドセットを促進する」という4つの次元で構成されている。

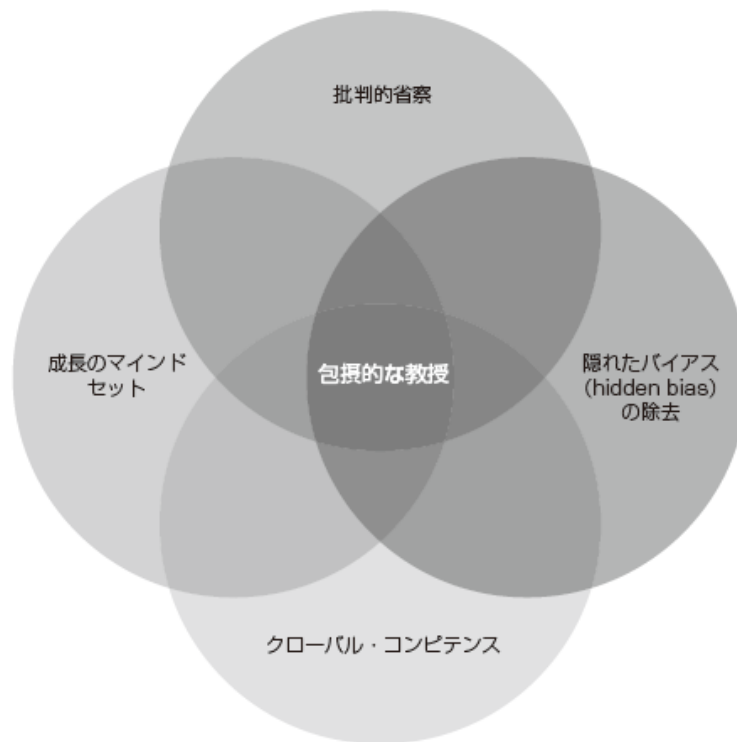


図3 包摂的な教授のためのコア・コンピテンシー

出典：経済協力開発機構（OECD）編著、佐藤・伊藤監訳（2024）『公正と包摂をめざす教育—OECD「多様性の持つ強み」プロジェクト報告書—』明石書店、227 頁。

まず、「批判的省察」に関しては、自分のアイデンティティを批判的に振り返ることで、自分が教師として教壇に立つ時に教室に持ち込む価値や前提をよく理解して進めることができ、教師が持ち込んだものが差別や周縁化を生み出す原因になり得ることを認識する助けになるため、批判的に省察する必要があるのだという。「アンコンシャス・バイアスの除去」については、教師と生徒はみなアンコンシャス・バイアスやある種のステレオタイプを持って教室にやってくる中で、教師のバイアスやステレオタイプが児童生徒の成績や期待にも影響を与えることから、自身のアンコンシャス・バイアスをしっかりと理解することが必要であることを示している。「グローバル・コンピテンス」は、OECD は、「地域的、世界的、異文化間の問題を検討し、他者の視点から世界を理解し、評価し、異文化の人々とオープンで適切かつ効果的な交流を行い、集団のウェルビーイングと持続可能な開発のために行動する能力」（228-229 頁）と定義している。教師が教室で多様性と包摂を推進していくためには、教師がグローバル・コンピテンスを育成するための知識とスキルを身につける必要がある。最後の「成長のマインドセット」に関しては、個人が教室の中で自分

の能力や知識を努力やいろんな支援によって伸ばせるということを理解することで、不利な立場にある子どもたちの能力を高めていくということを教師がするべきであり、その方策や知識も知るべきであるとしている。

②教師の継続的な専門職の学習機会の提供

教師の継続的な専門職の学習機会の提供に関して、現職教師がキャリアを通して公正で包摂的な教育のための知識を獲得し能力を開発し続ける機会を提供するべきであることが主たる提案として提示されている。そのための方策として、フォーマルな専門職の学習機会の確保があげられている。これは、たとえば、大学が現職教師向けに提供する授業やコースワーク、セミナーやワークショップを提供したり、また専門職の学習の日として、いわゆる「研修」や教師自身の学習のために使うことができる日を設定したりする例があげられている。また、フォーマルなものだけでなく、インフォーマルなものも含む学校内外での省察の機会やグッドプラクティスの共有も重要であることが示されている。

加えて、公正で包摂的な学習環境を推進するように教師を養成し支援する方法として、「協働的なアプローチ」の重要性がクローズアップされてきている。ここでは、校内での協働的な取り組みで効果をあげているカナダの事例があげられている。その具体として、アクションリサーチを基盤として、カリキュラム開発を教師が協力して行い、授業を見合い、批判的省察を促す協働的な取り組み（アルバータ州）や、教師が学校内で協力して実践上の問題を研究する「協働的な探究」を行い、協働で授業を計画し、児童生徒の評価も協働で行っている取り組み（オンタリオ州）がある。このような取り組みが効果的に実施され、十分に支援されれば、協働は教師の仕事の満足度を高め、知識や経験の転移と共有によって、公正で包括的な教育のための教師の能力を向上させることができる。

また、専門職の学習と教師の成長を促進する基準と評価に関して、教師の専門職基準と教員評価が検討されている。教員評価は、教師が公正で包摂的な教育を行うために必要な能力や知識を修得することを支援するためには活用できると考えられるが、現在、OECD加盟国では、多様性や包摂性に関連する教員評価の枠組みがほとんど実現していないという。そのなかで、教師の専門職の学習を促進するために、教師の専門職基準（オーストラリア）や教師の専門職の成長サイクル（ニュージーランド）を活用している事例はうまく機能する可能性を示す事例である。

公正と包摂を推進するためのスクールリーダー（学校管理職）の能力開発について、学校管理職やスクールリーダーが重要な役割を果たすことは明らかである。TALIS 2018 に

において、前期中等教育の学校管理職に「多様性と公正を推進する」ための専門性の開発が必要かについて尋ねると、OECD 加盟国全体で平均 13%の管理職が必要であると回答し、学校管理職の 26%が教師間の協働の構築に関する専門性の開発の必要性が高いと回答していた。これらは、教育における公正と包摂を推進するうえでの学校管理職の役割と責任のひとつとしてあげられているが、スクールリーダーシップの研修プログラムにおいて公正への配慮が比較的軽視されていることもある。そのなかで、学校管理職にも継続的な専門職の学習プログラムが提供されており、フォーマルな研修や学習プログラムや活動に加えて、学校管理職が互いに支え合い、協働し、学び合う機会を提供している事例（エストニア、アイスランド、北アイルランド、オーストラリア）や、学校管理職経験者が新任の学校管理職に対して行うコーチングとメンタリングのプログラムによる学校管理職支援の事例（カナダ）があげられている。

③教職の多様性の促進と支援（採用と定着）

多様な教員をどのように採用して定着させるかという課題は、OECD 加盟国だけではなく、世界的な問題である。まず教師のなり手の問題として、多様な教師を教職に確保がめざされているが、全体として多様性は不足している。すなわち、マイノリティの教員や先住民の背景を持っている教員はかなり少ない状況があり、教職があまり多様ではないことを示している。もうひとつは、欧米各国で離職率がかかなり高い状況があり、どうやって教職に多様な教師を惹きつけておくことができるのか、定着させることができるのかは継続的な課題になっている。

多様な教職志願者を惹きつけるための方策として、ターゲットを絞った説明会を開催することや、奨学金を設けることがあげられている。そして、早期離職を防ぎ、多様な教師の定着を支援するためには、教師のメンタリング・プログラムを準備することや、専門職のネットワークを作ることや実践の共同体を促進して支援することがあげられている。教師の孤独な仕事をどのように共同体的で、協同的な試みで支えていくことができるかが世界的な課題になっている。

④公正で包摂的な環境づくりおよび⑤多様性への認識を高めること

④と⑤の視点をまとめると、公正で包摂を推進するための環境づくりになろう。まず④の視点から、児童生徒間に公正で包摂的な環境をつくるためには、教室において教師だけではなく児童生徒間にも尊重と理解の価値観を育み、良好な関係を促進することの必要性が示されている。多様性を認め、受け入れ、尊重し、理解するという価値観を育むことは、

すべての児童生徒が帰属意識を持ち、教育的な潜在能力を発揮できる学習空間を作るうえで重要である。そのための方策として、たとえば、同級生がメンターとメンティーとしてペアをつくってピアメンタリングやメンタリング・プログラムを実施する事例において、様々な不利な立場にあるような児童生徒、孤立しやすい特異な才能のある子どもなどにとってプラスの効果があることが示されており、教育における公正を推進するための方法のひとつである。また、メンターとメンティーの児童生徒が学校全体の風土にプラスの影響を与えることもできる。ピアメンタリング・プログラムの効果を高めるためには、学校管理職や教職員が積極的に支援することも重要である。

そして、⑤の視点からは、子どもに関わるステークホルダー間で多様性への認識を高めることが示されている。教師や学校管理職だけでなく、親・保護者、コミュニティの人々の多様性への態度や認識を高めることが、社会の多様性と教育における公正と包摂を推進するための重要で根本的な手段になり得ることが主張されている。例えば、意識啓発のための行動やプログラム、情報キャンペーン、資料やツールの開発によって、否定的な態度、ステレオタイプ、偏見に対抗・是正するための効果的な戦略をとることの必要性が広く示されている。

(2) 解釈：専門領域からの視座

以下、公正と包摂を推進するための能力形成について、筆者の専門である教師教育、特に、教師の成長や能力開発の観点から、日本と本章で提示されている事例とを比較・検討しつつ考えてみたい。

一つ目が、教師としての「私」の問い直しである。公正と包摂を推進するための視点①教員養成において、教員養成プログラムや教員の専門職基準に公正や包摂が組み込まれる必要があるという主張や、教師が公正で包摂を教授するためのコア・コンピテンシーが提示されていた。このコア・コンピテンシーの、特に、批判的省察やアンコンシャス・バイアスの除去について着目したい。というのは、日本の教職課程の授業や実習のなかで、教師としての「私」を問い直すという経験は、自分の経験してきた教育活動の振り返りはしているものの、自分のアイデンティティを揺るがしたり、他者に影響を与えうるような自分のもつ社会的・文化的な価値観や前提や偏見を振り返ったり、実習のなかで省察する機会はほとんどないのではないかと感じるからである。教師としての「私」が教室に持ち込む価値や前提やバイアスが児童生徒に影響を与え、場合によっては差別や周縁化を生み出

す原因になり得ることを自覚し、実践を省察することが必要ではないだろうか。近年、日本の学校教育にも多くの外国にルーツのある児童生徒が増えたものの、他国と比較すると人種・民族的な同質性が高かったこともあり、意識が向けられていないこともあるかもしれない。教職課程・教員養成段階において、教師になる「私」のアイデンティティを問い直し、活動や実践を振り返ることが重要ではないか。教員養成プログラムあるいは、教師の専門職基準に、公正と包摂をひとつの軸として組み込み、あるいは、構成し直すことで、教員養成プログラムを再考することが必要ではないだろうか。

そして、教師になった「私」が、成人としての継続的な専門職の学習のなかで、教育実践のなかで、自分と児童生徒が教室に持ち込む価値や前提について、その場を共有する児童生徒や教師や保護者らとともに考え、そこで意味を生成しながら変容していくことも同様に重要だろう。成人としての学びについては、Mezirow (2012) が見方や思考の方法 (habit of mind) が変容する変容的学習 (transformative learning) を提示し、変容的学習のためには、批判的な省察と省察的なディスコース (対話) が重要であると主張しているように⁷⁾、教師である「私」が同僚とともにその実践を問い直し、アイデンティティと実践を編み直すことが、現職教育としての教師教育のなかで考えられる必要があるのではないか。

二つ目が、学校を基盤とする専門性の開発である。視点②の教師の継続的な専門職の学習機会の提供のなかで、カナダを事例として、教師を支援する協働的なアプローチの重要性が提示されていた。このカナダの事例は、学校内で教師が授業やカリキュラムを協同でつくり、授業を見合い、評価も協同で行うことで、公正で包摂的な教育のための教師の能力を向上させる取り組みであった。欧米や世界の多くの国・地域では、それぞれの教師が一人で能力開発に取り組むことが多く、個人主義的に取り組んでいることが一般的である。フォーマルな専門職の学習の機会として保障されている日は、各自が必要な学習を学校外の大学やワークショップに参加したり、自分の学習や授業準備に充てたりする時間となっている。教師の離職を防ぎ、その仕事を個別の孤独な仕事としないようにいかに協働的にできるかについては、世界的な課題のひとつとなっている。翻って日本の文脈で考えるならば、日本は明治期以来「校内研修」がほとんどの学校で行われており、いわば学校を基盤とした協働的な研修を行うことが当たり前として捉えられている。しかし、本章で指摘されていた「公正で包摂的な教育のための教師の能力を向上させる協働的な取り組みであるか」という点については検討が必要かもしれない。筆者が関わっている学校では、「すべ

ての子どもの学びの保障」を掲げ、子どもの学びを中心に語り、協同で省察を行う授業研究が行われているが、すべての子どもの学びの保障を目指す試みであっても、本章で扱われていたような、教師である「私」のもつアイデンティティを見つめ、編み直し、公正と包摂を目指すような教師の在り方や実践と教師の成長が意識されているとは限らない。また、校内ですべての教師が参加して校内研究を行っていても、協働的で教師の成長につながる省察が行われていないこともあるかもしれない。それゆえ、公正で包摂的な教育のための教師の能力向上や成長を明確に意識した教員養成と学校を基盤とする継続的な専門性の開発について考え、実践していく必要があると考えられる。

三つ目は、社会全体の多様性の認識を高めることである。視点の④⑤から、公正と包摂を推進する環境づくりとして重要なこととして、さまざまなステークホルダーの間に多様性についての認識を高めることが指摘されていた。このことは、教育における公正や包摂とはどのようなことを指すのか、教育政策や実践のどのレベルで具体的にどのような方策が求められるのか、また、それらが有効であるかについて、学校教育のなかだけではなく、社会全体でも多様性や公正や包摂の問題を広く議論し認識する必要があるということである。日本では、インクルージョンやインクルーシブ教育や多様性に関する議論や取り組みが広まりつつあり、学校においても特別な教育ニーズのある児童生徒の指導や対応に関する教師の能力開発としての研修も行われている。しかし、学校内においても多様性や公正や包摂に関して一貫した深い議論がなされているかと言えば十分ではないだろう。決して簡単なことではないだろうが、学校や教師だけではなく子どもに直接的あるいは間接的に関わるさまざまな人々の間で、公正や包摂を推進するための基礎となる認識が醸成されることが期待される。

(黒田友紀)

5. 学校レベルでの介入を通じた公正と包摂の推進 (第5章)

(1) 論点と核となるアイデア

第5章が主題とするのは、「学校レベルでの介入 (school-level interventions)」である。公正と包摂を志向する「介入」について、その重要性や必要性は比較的共通認識が得られやすい一方で、誰に、誰が、いつ、どのような「介入」を行うか、という点を判断・決定することは、容易ではない。その「介入」がなされる場としての「学校」は、「政策が具体的な資源、教育実践、そして学習指導およびそれ以外の支援のメカニズムのかたちをとる」

(290 頁) 場として対象化され、教師はそこでの「介入」の担い手としての位置づくこととなる。

本章の主たる検討事項は、「教育における公正と包摂を推し進め、また教室においてすべての児童生徒を支援するために、学校レベルでどのような介入が活用できるか」(289 頁)、「多様な介入策がすべての学習者のウェルビーイングや教育的成果をどのように支援できるか」(290 頁)として設定される。この点は、以下に示す 5 つのカテゴリーに分けて検討されている。このカテゴリーは節に対応しており、加えて第 4 節には、「公正で包摂的な評価実践を保証する」と題されたパートが配置されている。

- ・ 学校内の資源と児童生徒の学習ニーズの調和 (第 1 節)
- ・ 学校風土 (第 2 節)
- ・ 多様性に取り組むための学習方略 (第 3 節)
- ・ 学習指導以外の支援とサービス (第 5 節)
- ・ 親やコミュニティとの関わり (第 6 節)

また、結論に相当する政策立案への示唆は、以下のように提示される。

- ・ すべての児童生徒の学習ニーズに対応するため、教師が多様な教授形態や指導方法を採用するように保証する
- ・ 児童生徒の多様なニーズに対応するための適切な支援手段やツールを提供する
- ・ 児童生徒の評価が公正かつ包摂的に設計され、実施されるように保証する
- ・ 児童生徒のウェルビーイングを育むために、学習指導以外のサービスの提供を活用する
- ・ 親とコミュニティを巻き込む方略を実行する

本章ではさまざまな「介入」のかたちが上述の 5 つのカテゴリーにわけて示されるが、その具体像を別の言葉で把握するとすれば、ニーズへの「応答／対応」、学習者ではなく教育提供側による「適応」、あるいは、「変更」、「調整」、「調節」などとして理解される。着目しておきたいのは、「児童生徒のニーズやかれらが経験する課題に対して学校が明確な注意を向け」ること、「注意深く的を絞ったアプローチは、すべての児童生徒が学校への帰属意識を持ち、ウェルビーイングを向上させ、モチベーションを感じ、学業で成功する機会を増やす」(290 頁)ことの重要性である。「介入」にあたっては、明確な注意を向けるとともに、注意深く的を絞り、最終的には「すべての児童生徒に行き届く」(313 頁)ことを想定しながらなされることが重要であると考えられる。

本章で「介入」として枠取られる内容の検討は、国や地域、学校において多様に展開されている実践をもとにしている。「介入」の担い手としての教師を読者として想定した場合、本章には新しい「介入」への出会いが含まれていることも期待されるが、それだけではなく、すでに行っている、あるいはこれまで行ってきた「介入」を、客観性を確保し、構造化して把握・検討するにあたっても有益であると考えられる。すなわち、本章の生かし方の方向性として、学校や学校教育を構成する多様な要素や取り得る方策、用いるツール等を、全体の中で、公正と包摂に向けた資源として捉えるために手がかりとなることが期待されるのである。自分の日々の教育行為の言語化や客観化、相対化の助けにもなり、それがまた公正や包摂への志向へとつながっていくものと考えられる。

(2) 解釈：専門領域からの視座

前節で確認した大枠をふまえ、本節ではまず、「包摂」／「排除」、「マイノリティ」／「マジョリティ」、あるいは「共生」などの言葉で議論されてきた事象や領域を意識しながら、よりよい「介入」を志向する際の視座を、以下4点にわけて示す。

第一に、本章において、「介入」は「支援」として位置づけられているという点である。例えば上記に引用した検討事項においても、「すべての児童生徒を支援するため」、「すべての学習者のウェルビーイングや教育的成果をどのように支援できるか」とある。一方で、教師による学校における営みを形容するとすれば、「教育する」、「指導する」などの動詞が主眼となろう。そのような中、支援と、教育や指導は何が異なるのか、両者の関係性をどのように考えていくか、両者の間でどのように／どのような一貫性や連続性をもたせるか等の点を検討することは、重要となると考えられる。

第二に、「敏感」さについてである。敏感さが向けられるものとして、例えば、マイノリティの文化、特定の集団のニーズ、多様な児童生徒のさまざまなニーズ、トラウマ等が挙げられている。よりよい「介入」に向けて、ニーズや現状、実態等の適切な把握という意味で敏感さが重要となることは理解される。しかし、例えば10名の学級と30名の学級とでは教師が備えることのできる敏感さに差が生じることや、敏感さを向ける対象や事項、事象等が拡大すればその分だけ敏感さにまつわる困難さや複雑さも拡大することは、容易に想像される。この点からすれば、敏感さを備えることを教師に求めるだけではなく、敏感さ自体を分担したり、多面的に保障したりするための制度的支援や環境面の確保が同時に求められる。敏感さを教師のみに押しつけないこと、あるいは教師がより敏感さを備え

やすい環境を確保することが、重要となる。

第三に、「柔軟さ」や「柔軟性」についてである。柔軟性が向けられるものとして、例えば、学習環境、学級規模の編制、学校レベルでのカリキュラムの実施方法やその提供、児童生徒のニーズや進度に応じて修正・更新が可能な文書、カリキュラム目標、情報の提示の形式、教育アプローチ、各生徒が特定のレベルを修了するための期間、評価の枠組みなどが挙げられている。「多様な学習ニーズや学習スタイルを支援するのに必要な柔軟性」

(311 頁)とあるように、さまざまな場面において、さまざまな柔軟性が求められるのは理解できる。しかし、柔軟性をもった対応を可能とするために学校現場や教師に裁量が確保されたり弾力化が図られたりした際に、それをよりよく活かすことのできる資質・能力を備えた教師はどのようにすれば養成できるのか。柔軟性のための裁量や余地をただ確保するだけではなく、学校や教師によるその最大限の活かし方も視野に入れた議論の展開が重要となろう。

第四に、「介入」を「追加的」ではないものとすることの意義についてである。「介入」は、「追加的な学習時間」、「追加的な指導時間」、「追加的なカリキュラム」、「追加的な支援」などのように、その受け手にとって追加的なものとして実体化されることは少なくない。それにとまって、教師にとっても「追加的な仕事」と位置づいたりそう捉えられたりすることも多いといえる。このように「介入」を追加的なものとすることで、負担や負担感が増すだけではなく、周りからの見え方として過度に目立ったり、特別感が増したりすることもあるだろう。「介入」の受け手と担い手のいずれにとっても、「介入」が「負担」とならないために、それを追加的なものではないかたちで実現していくことは重要といえる。加えて、「介入」を追加的なものとしなないことは、負担や負担感の除去のためにのみ必要なのではない。すなわち、追加的ではないかたちでの「介入」が、本質的によりよい「介入」を担保するものと考えられるのである。公正と包摂を志向する「介入」には、『追加的なもの』というアプローチによってではなく、教師自らの教育行為の全体や、当該の「介入」が行われる学校全体の中に自然なかたちで組み込んでいたり、掛け合わせていたりすることが求められるのではないか。

以上の点も意識しつつ、続いて、「学校レベル」で実際に「介入」を行う段階や場面を想定した、より解像度を上げた議論や検討において意識しておきたい点を、以下4点にわけて示す。

第一に、「多様性」や「多様化」それ自体を「問題」と捉えかねない実態の相対化である。

「多様性」や「多様化」が「複雑化」や「困難化」をともなう側面は確かにあるだろう。しかし、「多様性」や「多様化」そのものは、本来的には即座に「問題」とはならないはずである。「問題のある児童」、「大変な学級」などのような議論の中で、露骨な表現を緩和するためにそれらが「多様性」という言葉で置き換えられるような実態もあるだろう。しかし本質的には、「多様化が進んだから」何かしなければならないのではなく、どの時代においても学習者を第一や中心に据えた（学校）教育が求められることに変わりはない。「多様性」や「多様化」という形容で過度に切り取られる現状を相対化して捉え直した上で、「問題」を個人（がもつ属性や背景）に短絡的に還元しないようにすることや、「問題」を社会や構造の中で捉えていくことは、重要となろう。「多様性」が「問題」になること、それ自体を問題視しておく必要がある。

第二に、本章、ないし本書全体を通して「公正」、「包摂」、「多様性」という言葉で検討されていることが、「介入」の実際的な場における学校において、どのような言葉で議論されているか、という点である。この3つの用語を概念的に精緻化し、その観点から実態を見ていくことも重要であるが、そこにある実態は、必ずしも公正や包摂、多様性という表現を用いて議論されているわけではない。本章の活かし方については上述したが、本書が主題化する3つの概念は、実態においてはどのような言葉や表現で登場したり議論されたりしているのかを確認し、本章の知見と「介入」の現場を接続することは、重要となると考えられる。

第三に、「介入」を行うために加味すべき事項の多様性についてである。「介入」を行うという段階においては、「介入」の中身だけではなく、それを果たしうる資源の有無や集団性と個別性の両立等、さまざまなことが論点として想定される。より具体的に考えていくとすれば、例えば、「介入」の担い手がしたいこととできることとの違い、担い手ができることと受け手がしてほしいことの違い、両者の間で了解が得られて「介入」する場合の周囲への見え方や全体の中での統一性、系統性の担保等、「介入」の実現のためにふまなければならないステップは数多くあるといえる。「介入」の受け手のためのよりよさを志向した議論を通して望ましい「介入」のかたちが見えてきた先で、その「介入」を行うという段階においてさらに議論や検討を積み上げていくことが必要となるといえる。

第四に、ニーズに対応することと、それを強みとすることとの段差についてである。本章には、「すべての児童生徒が学習にアクセスし、潜在能力を発揮できるようにする」（350頁）とある。この文章から、「介入」を①学習へのアクセスと②潜在能力の発揮という2つ

の段階にわけて把握することができるが、①と②の間には、大きな段差があると考えられる。すなわち学校においては、①の部分の最低限の保障に向けた取り組みが大部分を占め、②の部分まで架橋していくことは、現実的にはかなりの困難がともなうのではないかと考えられる。ニーズに対応することと、それを「強み」につなげていくこととの間に想定される段差を可視化し、可能な範囲で後者を想定していくことも、重要となると考えられる。

(島埜内恵)

6. 公正と包摂のモニタリングと評価 (第6章)

(1) 論点と核となるアイデア

第6章は、教育における多様性への対応や教育システムにおける公正と包摂の推進に焦点を当てた政策において、その有効性と継続的な改善を確保する上でのモニタリングと評価が果たす基本的な役割について分析したものである。ここでは、本章全体の内容を俯瞰しながら、後述する筆者自身の研究関心に照らして、今後の評価、教員、それから学校教育について考える上での論点として提示していく。

本章は、第1節「教育における構成と包摂の推進の進捗状況をモニタリングする」、第2節「教育における構成と包摂を推進するために政策プログラムプロセスを評価する」、第3節「評価プロセスを通して公正と包摂の実践を推進する際に学校を支援する」、第4節「政策立案への示唆」という内容で構成されている。この節のタイトルを通して、本章が、まず1つ目に児童生徒および学校の評価、そして2つ目に政策プログラム、プロセスの評価、そして3つ目に評価の目的・活用という、大きく3つの項目に触れていることがわかる。より具体的に述べると、公正な評価とはどのような評価なのか、何が評価の対象とされるべきなのか、評価に影響を与える要因とは何か、一律に評価を行うことは可能なのか、そもそも評価とは何のために行うのか、評価の有効性を高めるために必要、重要なことは何なのか、ということになる。

以下、筆者が重要だと考えたキーワードを順番にフォローする形で内容を論じていく。本書全体のテーマとして「多様性」と「包摂」が挙げられているが、学習者の多様性に関わる指標としては、性別、民族的出自、先住民としての背景、移民背景、性的指向、性自認、特別な教育ニーズ、特異な才能など、またその他の個人的、社会的、経済的状況による差異に触れられている。本書では、公正な教育システムは、個々のこのような個人的、社会的状況にかかわらず、教育的な潜在能力の発揮を保障するものであるということが述

べられており、教育の機会均等の重要性が指摘されている。この根底には、教育の機会均等が目指されるシステムにおいては、教育成果は個々の児童生徒がコントロールできる範囲内の行動の結果であり、かれらの潜在能力は、自身がコントロールできない状況によって妨げられることはないという前提がある。すなわち、教育成果は個人のコントロールの範囲内の行動の結果であるべきことを意味する。そのために、教育における公正の推進に向けた進捗状況をモニタリングする役割の一つは、教育成果の格差と機会の不平等を注視することであって、そのための指標として、メリトクラシー、ミニマムスタンダード、不偏性、平等条件、再配分といった5つの概念による公正の分類というものがユネスコの研究所により示されている。しかし、実践レベルでは、公正の運用に向けた視点は狭く、児童生徒の学力のばらつきやパフォーマンスにおける不平等の観察に単純化されることが多いということも指摘されている。

一方、包摂については、すべての児童生徒が潜在能力を発揮する機会を等しく与えられていることに加えて、かれらのウェルビーイングの成果や社会情動的側面の発達にも焦点を当てるべきだと述べられている。そのため、包摂を考える、モニターするにあたっては、インプットとアウトプットはもちろん、そのプロセスにも注目する必要がある、多様性に見られる集団やカテゴリーを前提とする測定ではなく、個人の経験をより重視する傾向があることも指摘されている。

次に、評価の利用・活用についてである。近年、特定のニーズ、エスニシティ、その他の多様な背景のある児童生徒をラベリングすることは、プラスにもマイナスにも影響のあることが多く指摘されている。しかし、児童生徒のラベルがないということは、一部の児童生徒を政策立案者から不可視化、つまり見えないものとしてしまい、多様な集団の経験を無視するということにもなりかねない。データが収集されなければ格差は見えてこない。そのため、ヨーロッパでは、現在、民族集団に関するデータ収集についてカラーブラインドアプローチを採用している国・地域もあると紹介されている。また、各国の評価に関する指標を見ると、性的指向や性自認のようないくつかの多様性に関しては、他よりもはるかに低い程度しかデータが収集できないということも明らかになっている。一方、個人情報保護の観点から、自らそれらの指標に基づく分類には回答しないといった、個人の選択によってその集団の状況、成果自体が分からないという事態も生じている。これらのことから、評価は、その目的や内容に対する理解、支持がなければ実施自体が難しくなる。

また、評価的思考が重要だと指摘されているが、その共有は、評価者となる政策立案者、

学校や教員にとっても重要となる。そして、その評価のプロセスを通じて得られたフィードバックが実際にどの程度実施されるかも、そのようなマインドセットの共有にかかっているとされている。

本章では、最後に、政策立案への示唆として、評価とモニタリングの枠組みには単一のグローバルなベストプラクティスは存在しないことが強調されている。だからこそ、公正と包摂の実現に向けた進捗を評価するモニタリングシステムは、その国・地域の状況に合わせた指標とその都度の改善が必要になるわけである。

(2) 解釈：専門領域からの視座

最後に、筆者の自身の研究関心に照らして、今後検討が必要であると感じた論点について、提示していく。1 つ目は、公正と包摂の関係性についてである。これは、その後に続く 4 つの論点全体に関わる、全体を包摂する問いとなる。

本章では、教育機会の平等性を確保し、かつ個々の教育成果を改善する上で、多様な指標に基づく達成度の確認、つまり評価の有効性が検討されている。様々な国・地域の事例が数多く示されているが、実際にどのような指標を使って教育達成度を示すかというのは、近年では情報の開示に伴う個人の権利の保護によって一層難しくなっている。筆者はオーストラリアの教育政策、学校教育における多様性と包摂性の関係について、移民・先住民を対象とした政策・取り組み等を主な対象に研究をしている。オーストラリアにおいては、古くから、先住民か否か、英語を母語とするか否か、性別、居住地、社会経済的背景といった指標に基づいて、学校教育に関する成果が分析、公開されてきた。それによって、特に遠隔地に住む先住民の子どもたちの教育成果の改善が必要であることがわかり、現在も **Closing the gap** というスローガンのもと、遠隔地の先住民児童生徒が多く在籍する学校に集中的な支援が提供されている。しかし、一方で、継続的な支援にもかかわらず学力の低迷が続く状況に対して、国の予算が関係することもあり、批判的・差別的な声も少なくない。また、同じ集団に属する児童生徒であっても、移動が当たり前になり、かつ多様性に含まれる指標がますます多様化していく中において、かれらを同じグループのメンバーと考えるには無理な状況も生まれている。

さらに、3 つ目に配慮・支援の明確化とも関わることであるが、様々な指標に基づき明確化された教育達成度の差異がどのように利用・活用されるのかといったことが評価の実施にあたっては重要である。ただし、実際に多様性や指標が多様化する中で、それを実施

するというのは非常に難しい。例えば、現在筆者たちが行っている国際教育プログラムでは、海外からの履修希望者の申請書において性別を確認する項目に、男性、女性、その他の指標が立てられている。男性・女性という、2つの区分だけではないという点は、多くの大学でも同様だと考える。筆者は大学の講義中に不適切な発言をしてはいけないという意識ゆえに、必ずこの項目を確認するようにはしているが、実際に男・女以外のところにチェックした学生がいたとしても、大学として統一の対応があるわけではないし、相談する部署があるわけでもない。つまり、このような指標があったとしても、それは教員個人の対応に任されているわけである。本章でも、LGBTQ に関する指標の扱いが困難であることや、そういった指標を使った調査が少ないことが指摘されているが、実際の対応に変化が伴わなければ、そうした項目を設けること自体に意味がないともいえよう。筆者自身も、高等教育機関における合理的配慮が必要な学生への対応について、特に教室場面に焦点を当てた共同研究を行っているが、特に評価に関しては、評価自体に非常にセンシティブになっている学生も多く、特に平等・公正を視点に考えるべき点が多くあると感じている。

4つ目は、ケアの問題である。本章では、児童生徒の包摂の達成度を図る指標として、ウェルビーイングといった視点や社会情動的スキルに言及されている。21世紀型スキルに代表されるような汎用的スキルの重要性は、1980年代以降、各国で指摘されるようになったが、ますます変化の激しい予測不能な社会の到来にあっては、レジリエンスをはじめとする、より個人的・状況対応的なスキルの育成が求められるようになっている。また、コロナ禍以後、もしくはそれ以前から、配慮が必要な児童生徒の増加や教育方法の転換に対する要請などもあって、教員、学校に対し、ケアの提供者としての役割がますます求められるようになっている。確かに、本章で言われているように、個々人に等しく発達・発展の機会を提供するということ、そしてそのために教育評価が求められるというのは、教育、具体的には学校教育の役割として非常に重要である。しかし、社会や家族における家庭の役割が変化している中で、学校や教員が全てを担うというのは困難である。近年、この社会を支えるケアの概念とその担い手に対しての関心が注目を集めているが、社会全体がこのケアの領域とマインドをどのように共有して分担していけるかということが課題になってくると考える。これは、1つ目に提示した公正と包摂の両立をどう図るかという問題に繋がっていくのではないだろうか。

(青木麻衣子)

おわりに

以上、各章の内容を整理するとともに、筆者たちの専門領域や関心の視座から公正と包摂をめざす教育をどのように議論できるのか、その論点を提示してきた。最後に、筆者たちが提示した論点を二つの観点からまとめておこう。

一つめが、より理念的・理論的な側面として、社会全体において公正と包摂、そして多様性が議論される必要性や認識される重要性である。例えば、「特別な教育をある特定階層が享受することは、個人の自由であり妨げられず、公正と包摂を政府が追及したとしても、その意図どおりにならない層が一定数存在し、その層がいる限りは公正と包摂のバランスが脅かされる可能性はゼロにならないのではないか」という田中の指摘は、特定の対象にだけ対峙すればよいという社会のあり方を変える必要があることを示している。また、「多様性」や「多様化」という形容で過度に切り取られる現状を相対化してとらえ直した上で、「問題」を個人（がもつ属性や背景）に短絡的に還元しないようにすることや、「問題」を社会や構造の中で捉えていく」という島埜内の指摘は、障害の個人モデルから社会モデルへの転換に示されるように、社会のあり方に目を向ける必要性を指摘している。さらに、青木による「社会全体がこのケアの領域とマインドをどのように共有して分担していけるかということが課題になってくる」という主張も、教育のみならず、社会全体で公正、包摂、多様性をめぐる問題や認識を共有していくことの重要性を表していよう。学校教育という場においてのみ公正や包摂が目指されても、社会全体でそのことが共有されていなければ、そしてこれからの社会が公正で包摂的な社会に向かっていかなければ、子どもたちにとって学校教育での経験はほとんど意味を持たなくなるかもしれない。学校教育から社会に働きかけるという側面はもちろん重要であるが、そもそも公正で包摂的な社会をどのように構築できるのか、ということを社会全体で考えていくという基本的前提を再確認する必要がある。

もう一つが、より実践的な側面として指摘された様々な方策である。例えば教育政策の観点から田中と内田が指摘するコストの問題は、単にどのように必要な費用を捻出するかということに限らず、少数派への公的な財政支援の範囲の設定や、具体的な配分のあり方について、丁寧な議論が求められる。教師をめぐる方策について、「教師としての「私」が教室に持ち込む価値や前提やバイアスが児童生徒に影響を与え、場合によっては差別や周縁化を生み出す原因になり得ることを自覚し、実践を省察することが必要」という黒田

の指摘は、教師教育の実践として、教師のアイデンティティや社会と「私」との関係性を省察することの重要性を示している。これらは、日本の文脈において即座に議論されうる論点であり、具体的に筆者たちを含めた教育関係者がどのように行動できるか、その方途を考えるきっかけとなろう。

冒頭において、報告書の特徴の一つとしてエビデンスに基づく議論を挙げたが、報告書ではエビデンスを解釈する際の文脈の重要性が指摘されている。公正と包摂をめざす教育に関わる諸方策は、ある場所でうまくいったからといって、異なる場所でうまくいくとは限らない。それは、教育という営みの特徴（例えば、不確実性）に起因するだけではなく、公正の考え方や、包摂の全体像、そして多様性の捉え方も国や地域によって大きく異なるからである。そうであるならば、本稿で示したように、報告書の内容を前提として、私たちは何を議論できるのか、そしてすべきなのかを様々な場や機会を考えていくことが求められる。

(佐藤仁)

付記

本稿は、2024年8月29日に開催された日本教育学会第83回大会ラウンドテーブル「教育における公正と包摂を考える—OECD 報告書『公正と包摂をめざす教育』を手がかりに—」において筆者たちが報告した内容を基にしている。また本稿は、JSPS 科研費 JP 23K22244 の研究成果の一部である。

注

(1) Prengel, A. (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. 初版は1993年である。

(2) 文部科学省 (2023) 「教育振興基本計画」16-17 頁 (https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf) (最終閲覧日：2024年10月3日)。

(3) 児玉奈々 (2009) 「アルバータ州のエスニック・マイノリティの教育的要望と多文化教育の意義—エドモントンにおける事例考察—」『カナダ教育研究』第7号、25-40 頁。

(4) Gaskell, J. (2001) “The “Public” in Public Schools: A School Board Debate”, *Canadian Journal of Education*, Vol. 26, No. 1, pp.19-36.

- (5) 鶴海未祐子 (2012) 「宗教マイノリティに対する公教育の射程の一考察」『カナダ教育研究』第10号、67-75 頁や、MacLellan, Duncan. (2012) “Faith-Based Schooling and the Politics of Education: A Case Study of Ontario, Canada”, *Politics and Religion*, Vol. 6, No. 1, pp.37-59 など。
- (6) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2020) 「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会 (第6回) 配布資料 資料 2-1 公立小中学校等の学級編成及び教職員定数の仕組み」 (https://www.mext.go.jp/content/20200221-mext_syoto02-000005120_5.pdf) (最終閲覧日 : 2024 年 9 月 27 日)。
- (7) Mezirow, J. (2012) “Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory” in Edward W. Taylor, E. W. and Cranton (eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.73-95.

病弱教育における教育課程と授業、その課題

Curriculum and Lessons in Education for Children with Health Impairments
and their Challenges

徳永 豊（人文学部教授）

1. はじめに

心身が病気のため弱っている状態の子どもや病気ではないが身体が不調な状態が続き、病気にかかりやすいといった状態の子どものための学校教育を、一般的に「病弱教育」という。この病弱教育は、特別支援学級（身体虚弱者（病弱者を含む））（以下「特別支援学級（身体虚弱）」）、または「特別支援学級」）や特別支援学校（病弱者（身体虚弱者を含む））（以下「特別支援学校（病弱）」）、または「特別支援学校」）等における教育になる。

そして、病弱教育では、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、それに応じた授業や教育が求められる。具体的には、「病弱・身体虚弱の状態等の把握」や「病弱・身体虚弱の状態に応じた特別な指導内容」さらに、「子どもの困難さに対応した合理的配慮を含む必要な支援の内容」を明確にして、組織的計画的な授業実践が重要になる⁽¹⁾。

そのような子どもの教育、特別支援教育において教育的ニーズに応じた授業を実施して行く場合に、その授業の前提である教育課程を適切に編成し、教科等の年間指導計画、単元計画などを作成し、授業を展開していくことが必要になる。また、それらの授業の計画においては、子どもの「個別の指導計画」を手がかりに、授業に取り組む子どもの実態を踏まえた目標を設定すること求められている⁽²⁾。

しかしながら、病弱教育において、授業を展開する場合は、小・中学校や特別支援学校である本校の教室とは限らず、分校や分教室、病室での授業、訪問しての授業などと幅広く、柔軟な対応が求められるが、その展開が難しい。また、医療機関等における治療を前提に、予期しない時期の入院や短期間の入退院を繰り返したりする場合も多く、その子どもたちにどう対応し、その授業をどう実施するかは難しい場合が多い。

そこで、ここでは、小・中学校の教育課程を踏まえて、特別支援教育の授業づくりの特色を前提として、病弱教育における教育課程や授業づくりの現状を検討する。そして、それらの検討を手がかりに、病弱教育の教育課程や授業づくりの課題を考察することを目的とする。

2. 病弱教育の現状

ここでは病弱教育、つまり、病弱者や身体虚弱者のための学校教育における「学びの場」について概観し、子どもの病類等の状況、主要な学びの場における子ども数などを把握する。

2. 1 病弱教育の学びの場

病弱教育における教育課程を考える前に、病弱や身体虚弱の子どもはどの学級やどの学校などで授業を受けているのだろうか。病弱教育の学びの場は、表1に示すように多様である。

表1 病弱・身体虚弱 の子どもと授業を受ける学級や学校など（義務教育段階）

タイプ	在籍	概要	授業を受ける場	生活の場＊1
1	通常学級＊2	通常学級	小・中学校の通常学級	家庭
2		通級による指導	小・中学校の通常学級 小・中学校の通級指導教室＊3	家庭
3	特別支援学級	特別支援学級	小・中学校内の特別支援学級	家庭
4			病院内の特別支援学級（分校の場合もある）	〈病院〉
5	特別支援学校	自宅から通学	特別支援学校の学級	家庭
6		病院から通学	特別支援学校の学級	〈病院〉
7		隣接する病院	分教室	〈病院〉
8			病院の病室（ベッドサイド）	〈病院〉
9		地域の病院	分校・分教室	〈病院〉
10			病院の病室（ベッドサイド）	〈病院〉
11		訪問教育＊4	自宅への訪問	家庭
12			地域の病院の病室（ベッドサイド）への訪問	〈病院〉

＊1 生活の場は、基本的に家庭か〈病院〉かで記載した。それ以外の場合もあり得る。

＊2 基本的には家庭からの通学であるが、病院等の医療機関や施設からの通学の場合も考えられる。

＊3 通級指導教室は、多くは小・中学校に設置されるが、学校特別支援学校の場合もある。

＊4 訪問教育は、特別支援学校（病弱）からの訪問教育を意味する。それ以外に、病弱・身体虚弱の子どもへの訪問教育は、特別支援学校（知的障害教育部門または肢体不自由教育部門）からの訪問教育の場合もある。

義務教育段階の病弱教育は、在籍する学級によって大きく3つに分けられる。①小・中学校の通常学級、②小・中学校の特別支援学級（身体虚弱）、③特別支援学校（病弱）となる。これらの3つについて、さらに学びの場が分かれる⁽³⁾⁽⁴⁾。

（1）小・中学校の通常学級

まず、小・中学校の通常学級に在籍し、通常学級のみで授業を受ける（タイプ1）子どもがいる。それを基本としつつ、週に1、2回などの「通級による指導」（病弱者及び身体虚弱者）（以下「通級による指導（病弱・身体虚弱）」または「通級による指導」）を受ける

場合がある(タイプ2)。これらの多くの場合に、子どもは家庭から通学すると考えられる。

(2) 小・中学校の特別支援学級(身体虚弱)

次に、小・中学校の特別支援学級(身体虚弱)に在籍し、その学級で主として授業を受ける子どもがいる。その際に、小・中学校内の特別支援学級の場合(タイプ3)、地域の病院内の特別支援学級の場合(タイプ4)がある。前者は入院を必要とせず家庭などから通学する子どものための学級である。そして、後者は病院に入院中の子どものために、近隣の小・中学校が本校となり、設置された学級の場合が多い。

(3) 特別支援学校(病弱)

特別支援学校(病弱)があり、学校内で学びの場がさらに詳細に分かれる。多くの特別支援学校は、病院などの医療機関が隣接(併設)されているし、隣接ではない「地域の病院」に入院している子どもへの学校教育も提供している場合がある。なお、特別支援学校については、病弱教育部門単独設置の特別支援学校と、他の障害教育部門に加えて病弱教育部門を設置している特別支援学校があるが、ここでは区別しないで検討する。

まずは、学校に通学して学校の学級で授業を受ける場合で、家庭から通学する場合(タイプ5)、入院している病院(隣接の場合、地域の場合)から通学する場合(タイプ6)がある。

次に「隣接する病院」での学校教育、授業がある。その際には、隣接する病院に分教室を設置し授業をしている場合(タイプ7)、病院の病室であるベッドサイドに教員が出向いて授業をする場合(タイプ8)がある。さらに、隣接する病院でなく「地域の病院」に分校や分教室を設置して授業をしている場合(タイプ9)、その病院の病室であるベッドサイドで授業をする場合(タイプ10)がある。

(4) 訪問教育

それらに加えて、「訪問教育」がある。訪問教育とは、特別支援学校(病弱)が教員を家庭等に派遣して指導する形態であり、家庭への訪問の場合(タイプ11)や地域の病院で「分校」・「分教室」が設置されていず病院の病室(ベッドサイド)への訪問の場合(タイプ12)がある。

なお、タイプ10の場合は、地域の病院の「分校や分教室」から教員が授業に出向くために、この訪問教育には位置づけられない。

このように、基本的には12種類の学びの場があり、教育課程を編成して授業が展開されている。場合によると「院内学級」という言葉を使う場合があるが、正式に定義がない

用語で、このような入院中の子どもが学ぶために病院内に設置された学級など、学びの場のことを意味する。

2. 2 病弱教育が対象としている子どもの疾患や病類など

病弱や身体虚弱の子どもは、特別支援学級や特別支援学校に在籍し多様な場で学んでいる。ところで、これらの子どもは、どのような心身の病気やどのように身体が不調な子どもなのであろうか。ここでは、病弱教育の対象となる疾患や病類について、また、現在ではどのような疾患の割合が高いのか等について検討する。

表2 病弱教育の対象となる病気等（文部科学省、2021）

- | | | |
|------------|--------------|-----------------------------|
| ①悪性新生物 | ア 白血病 | イ 神経芽腫（神経芽細胞腫） |
| ②腎臓病 | ア 急性糸球体腎炎 | イ 慢性糸球体腎炎 ウ ネフローゼ症候群 |
| ③気管支喘息 | （ぜんそく） | |
| ④心臓病 | ア 心室中隔欠損 | イ 心房中隔欠損 ウ 心筋症 エ 川崎病 |
| ⑤糖尿病 | | |
| ⑥血友病 | | |
| ⑦アレルギー疾患 | ア アトピー性皮膚炎 | イ 食物アレルギー |
| ⑧てんかん | ア 緊急対応を要する発作 | イ 危険を排除しながら見守るのが中心の発作 |
| ⑨筋ジストロフィー | | |
| ⑩整形外科的疾患 | ア 二分脊椎症 | イ 骨形成不全症 ウ ペルテス病
エ 脊柱側弯症 |
| ⑪肥満（症） | | |
| ⑫心身症 | ア 反復性腹痛 | イ 頭痛 ウ 摂食障害 |
| ⑬うつ病等の精神疾患 | | |

（1）文部科学省の「手引」から

文部科学省（2021）⁽¹⁾は、支援が必要な子どもの就学先の学校や学びの場を判断する際に重視すべき事項をまとめ、多様な関係者が多角的、客観的に参画しながら就学やその後の必要な支援を検討する際の基本的な考え方を、『障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』で示している。

その手引には、障害種別ごとに詳細が説明されていて、「病弱・身体虚弱」のまとまりがある。その中に、「病弱教育の対象となる病気等」の説明がある。そこでは、表2に示す病気等が15項目で詳細に解説してある。

これらの疾患は、病弱教育の対象として比較的多くみられるもので、あくまでも代表的なものである。そのため、病弱教育の対象者として判断する際には、これら以外の疾患も対象となることや疾患名だけで判断するのではなく、病状や必要とされる教育的支援の内容等を踏まえて判断する必要がある。

（2）日下（2015）の研究から

日下（2015）⁽⁵⁾は、全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会が隔年で実施している平成25年度の全国病類調査の結果から、経年における病弱児の在籍状況の変化とともに、病弱教育の現状と課題を検討している。

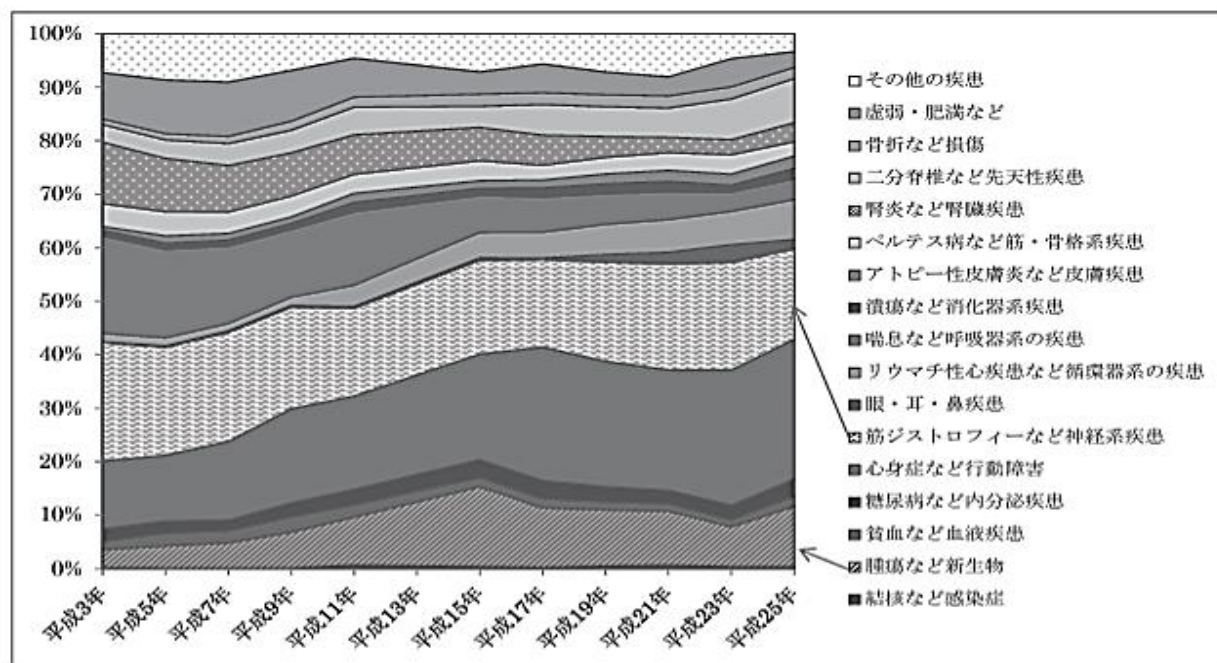


図1 「重度・重複など」を除いた病類別にみた特別支援学校（病弱）等在籍者数の推移（相対比）（日下、2015）

経年における病弱児の在籍状況の変化について、図1の結果を示している。これは、特

別支援学校（病弱）及び特別支援学級（身体虚弱）に在籍する子どもについて。その病類の基本情報になると考えられる。「重度・重複など」は、病類ではなく状態像を示したもので疾患でなく、それを除いた結果となっている。

病弱教育における病類の経年変化と現状を示す貴重な研究となっている。現状としては、心身症など行動障害が約25%、筋ジストロフィーなど神経系疾患が約15%、そして、腫瘍など新生物が約10%となっている。病弱教育の対象として、その他に様々な疾患があるが、これらの3つの病類で、病弱教育の約50%を占めている。

2. 3 代表的な学びの場とそこで学ぶ子ども数

ここまで病弱教育として、学びの場にはどのような場があるのか、またそこで学ぶ子どもの疾患、病類はどのような状況なのかを検討した。ここでは、多様な病類の子どもを、対象に、それぞれの代表的な学び場で、どの程度の人数の子ども、子ども数を受け入れ、教育を提供しているのかを検討する。

（1）小・中学校の通常学級

病気の子どもで、特別な場（通級による指導や特別支援学級）での授業を活用せず、通常学級の授業のみの子どもは、何人ぐらいいるのであろうか。これについては詳細な実態調査の結果がわからない。

近年、小児医療がめざましく進歩し、病院への入院は短期化・頻回化の傾向にあり、急性期の治療後は、在宅での治療や体調管理を行うことが多くなったとされている⁽⁶⁾。在宅での療養をしつつ、学校教育をどうするのかは課題となる。そして、小児慢性特定疾患の約8割近くの子どもが小・中学校の通常学級で学んでいるという報告もある⁽⁷⁾。このように、病気の子どもの学ぶ場は、小・中学校の通常学級にも広がりを見せていることもあり、その取組みについて詳細な調査が必要となっている。

（2）通級による指導（病弱・身体虚弱）

制度的には、小・中学校の通常学級に在籍し、通級による指導（病弱・身体虚弱）を受けることは可能である。この通級による指導を受けている子ども数は、小学校で45人、中学校で38人、高等学校で19人、計102人である（文部科学省、2024）⁽⁸⁾。

この数値（文部科学省、2024）は令和4年5月1日におけるデータが基本となっているが、通級に関するものは、令和3年度の数値で、全体で102人であり、子ども数は多くないが大切な学びの場となっている。

（３）特別支援学級（身体虚弱）

次に小・中学校の特別支援学級（身体虚弱）に在籍する子ども数については、令和４年度で4,706人となっている（文部科学省、2024）。

また、全国病弱虚弱教育研究連盟が実施した令和５年度施設調査によると、小・中学校特別支援学級に在籍する子ども数が4,138人で、その内で小・中学校内の特別支援学級に在籍する子ども数が3,798人、病院内の特別支援学級に在籍する子ども数が330人となっている^{（9）}。この結果から、特別支援学級全体において病院内の特別支援学級に在籍する割合は、8.6％となる。９割以上の子どもは、小・中学校の特別支援学級に在籍していることが推測される。

（４）特別支援学校（病弱）

特別支援学校（病弱）に在籍する子ども数は、どの程度であろうか。

特別支援学校については、病弱教育部門単独設置の特別支援学校と、他の障害教育部門に加えて病弱教育部門を設置している特別支援学校があり、統計的な子ども数を理解する場合に難しさがある。

まずは、病弱教育部門単独設置の特別支援学校（本校57校、分校14校）に在籍する子ども数は、1,897人となっている（文部科学省、2024）。そして、他の障害教育部門に加えて病弱教育部門を設置している特別支援学校数が153校で、病弱の子ども数が19,360人となっている。

次に、この19,360人は、この153校の子ども数ではない。19,360人は、学校基本調査のデータによるもので、そこに示されている人数は、重複障害学級で病弱が含まれる学級の子ども数の総計である。

前提として、全障害種の特別支援学校の学級は、単一障害学級と重複障害の学級に分かれる。重複障害学級については、どの障害種別を重複しているかが示されていて、「知的障害・病弱」「知的障害・肢体不自由・病弱」などである。その障害種別に病弱が含まれている学級の子ども数が19,360人となる。5,000人を超える学級が「知的障害・病弱」の学級で、ここには自閉スペクトラム症などの重複障害が含まれる。また、「知的障害・肢体不自由・病弱」の学級には、健康管理や医療的ケアが必要な重複障害が含まれると推測される。そのように考えると19,360人は、病弱教育部門のみの子ども数とは考えられない。

それでは、病弱教育部門の子ども数は何人程度だろうか。全国病弱虚弱教育研究連盟が実施した令和５年度施設調査（対象児童生徒数8,030人）^{（9）}を参考にすると、特別支援学

校（病弱）に在籍する子ども数は、3,300人程度と推測される。日下（2015）の病類別のデータについては、特別支援学校（病弱）に在籍する約3,300人と特別支援学級（身体虚弱）に在籍する約4,700人、合わせて約8,000人の子どもの実態と推測される。

なお、特別支援学校（病弱）に在籍する子どもの3,300人程度の内、病院内の分校、分教室、訪問教育で教育を受けている子ども数は2,277人であり、半数以上となっている⁽⁹⁾。

3. 教育課程と授業づくりの基本と実際

病弱・身体虚弱の子どもとの授業を考える前提として、学校の教育課程の編成がある。また、学校の教育課程編成の基準として、「学習指導要領」があり、その内容を適切に理解することが必要になる。病弱や身体虚弱の子どもの主な学びの場は、特別支援学級（身体虚弱）や特別支援学校（病弱）になる。さらに、分教室や訪問教育と多様であり、そこでの教育課程や授業も複雑なものになる。そして、個に応じたきめ細やかな指導などを実施するために、特別支援学校学習指導要領には、小学校等にはない教育内容として、「自立活動」や特別支援学校（知的障害）の教科などが示されている⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾。

3. 1 特別支援学級（身体虚弱）の教育課程について

特別支援学級は、病弱な子どもや身体虚弱な子どもを対象とする学級であるとともに、小・中学校の学級の一つであり、学校教育法に定める小・中学校の目的及び目標を達成するものでなければならない。そのため小学校学習指導要領や中学校学習指導要領が教育課程を検討する基本となる。

（1）特別の教育課程

上記のことを前提として、学校教育法施行規則第138条で、特別支援学級は、「特別の教育課程によることができる。」とされている。この特別の教育課程とは、通常の学級の教育課程とは異なるものという意味であり、編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とする。

（2）自立活動と各教科の指導

特別の教育課程について、小学校学習指導要領には、「特別な配慮を必要とする児童への指導」の中に「特別支援学級における特別の教育課程」が示されている。

表3 各教科の目標と内容の設定

当該学年の教科の目標や内容の学習に難しさがある場合、

①各教科の目標や内容を「下学年の教科の目標」に替える。

②各教科を「特別支援学校（知的障害）の各教科」に替える。

そこには1点目として、自立活動が示されていて、自立活動の指導のために、実態把握を踏まえて、個別の指導計画を作成することが規定されている。

2点目は、各教科の目標と内容の適切な設定である。子どもの習得状況や既習事項に応じて、表3のような工夫をして、教育課程を編成することが規定されている⁽¹¹⁾。

（3）特別支援学級（身体虚弱）での留意点

特別支援学級（身体虚弱）においては、特別の教育課程を編成して、授業を実施する際の留意点を検討する。

1）病院内の特別支援学級

地域の病院に入院中の子どものために、病院内に設置された特別支援学級であり、近隣の小・中学校が本校となる場合が多い。

入院により小学校等から特別支援学級を設置している小学校等へ転学をし、退院とともに前籍校に戻ることが多い。さらに、入退院を繰り返すこともあり、病気の治療の状況や健康状態を踏まえて、授業を実施することが必要となる。

または、長期で継続的に病院に入院している子どもの場合もある。

病院の職員と連絡を密に取りながら、健康の維持・改善を図るとともに、各教科等の学習に当たっては、その内容の精選を適切に行う必要がある。また、身体活動や体験を伴う学習については、活動等の制限を踏まえ指導方法や教材教具を工夫する必要がある。

2）小・中学校の特別支援学級

入院を必要とせず家庭などから小・中学校に通学する子どものための学級である。子どもは、自宅で病気療養をしつつ、病状の把握や健康管理、細やかな対応等の提供を受けて、小・中学校で学んでいる。この学級では、通常の学級と同じように授業時数を定め、通常学級の子どもと活動を共にする機会を積極的に設け、各教科の学習などの機会とすることが重要になる。家庭と密に連絡をとり、健康の維持・改善及び体力の向上につながる学習も併せて実施する。子どもの病状や発達の程度に応じて、適切に教科を選択して教育課程

を編成する。

3. 2 特別支援学校（病弱）の教育課程について

特別支援学校（病弱）では、基本的には小学校、中学校等に準じた教育内容に加えて、自立活動を位置づけた教育課程になる。個々の子どもの実態によって、表4のような複数の教育課程で授業が展開されている。そして、入院中で治療が必要な場合や訪問教育などの場合は、特に必要がある場合は、医療上の規制や生活上の規制等を考慮し、実情に応じた授業時数を定めることができるとされている。

表4 特別支援学校（病弱）の教育課程のタイプ

- ア 小・中学校などの各教科等による教育課程（下学年代替等を含む）
- イ 特別支援学校（知的障害）の各教科等による教育課程
- ウ 各教科等を自立活動に替えた教育課程
- エ 訪問教育の教育課程（子どもの実態に応じてア、イ、ウを参考に）

それでは、特別支援学校（病弱）のそれぞれの教育課程で学ぶ子どもの割合はどのようなになっているのでしょうか。平成14年の小学部に関して、少しデータが古いけれど、図2のような状況となっている。

小・中学校などの各教科等による教育課程（下学年代替等を含む）が55.3%、特別支援学校（知的障害）の各教科等による教育課程が13.8%、各教科等を自立活動に替えた教育課程が14.2%、訪問教育の教育課程が16.7%となっている。現在の特別支援学校（病弱）でも、同じような状況と推測される。

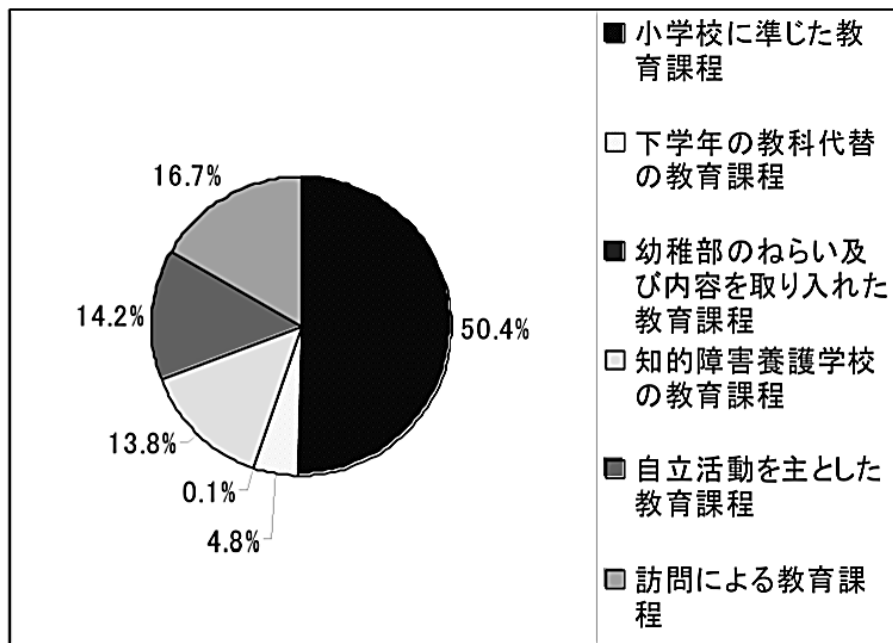


図2 病弱養護学校（現在の特別支援学校（病弱））小学部における 教育課程別児童数の割合（国立特殊教育総合研究所、2004）^{（12）}

4. 教育課程と授業づくりの課題

病弱・身体虚弱の子どもとの授業を実施するために、教育課程を編成し、個に応じた授業づくりが展開されている。それでは、それらの教育課程や授業づくりの課題には、どのようなものがあるのだろうか。今後において検討が必要な課題について考察する。

一般的な課題として、病状や治療等によって授業時数が制約されること、学習の空白や遅れ、病気に関わる不安等による学習意欲の低下、身体活動の制限、経験不足や偏りによる社会性の未熟さ等が指摘される場合が多いが、それ以外にどのような課題があるだろうか。

4. 1 病気療養に伴う課題など

まず、入院や退院に伴う「学びのつなげなさ」の課題がある。地域の小・中学校に在籍していた子どもが、病院に入院して特別支援学校や特別支援学級で授業を受けるようになる場合がある。その際に、小・中学校から特別支援学校（または特別支援学級）への転学、そして、退院すると特別支援学校等から地域の小・中学校に転学することになる。入院前の小・中学校でも欠席が多かったり、不登校を経験していたりすることもあり、当該

学年の各教科等の習得状況が十分でない場合も多い。特別支援学校等においては、各教科等の習得、を実施することが求められる。また、退院して地域の小・中学校に転学する場合は、特別支援学校等での授業における習得状況や既習事項を整理して、適切に引き継ぐことが重要になる。学びの連続性、つながりを確かなものとするために、入院前の学校で使っていた教科書の活用を検討したり、地域の学校へ復学するための準備や支援を工夫したりすることなどが大きな課題となっている。

次に、教育課程や指導計画の「柔軟な運用」についてである。特別支援教育において、個に応じた指導は基本ではあるが、病弱の子どもの場合、二学期の開始時など年度の途中から転校し転入してくる場合が多く、年度当初の指導計画は役に立たず、それを修正したり、新たに作成したりする必要がある。また、病状の回復状況に応じて、授業時数が増加することが一般的であるが、場合によれば病状が思わしくなく、授業時数を少なくせざるを得ない場合も生じる。子どもの病状、回復状況、治療に必要な時間を考慮しながら、柔軟に対応することが課題である。

4. 2 教科、知的教科の改善の視点から

平成29年の学習指導要領の改訂に伴い、学校教育全体で新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科等の目標・内容の見直しが実施された。これを踏まえて、病弱教育においても、学びの連続性を重視した教育内容の再検討が必要となっている。

特別支援学校における「小・中学校などの各教科等による教育課程（下学年代替等を含む）」と取扱う教科等の目標・内容の精選や特別支援学級（身体虚弱）において適切な教科を選択する際の妥当性の検討が必要になっている。また、特別支援学校（知的障害）の各教科等を活用する場合においては、学びの連続性を確保するために、各教科について子どもの習得状況や既習事項を把握し、教科の捉え方や見方・考え方を見直して、指導の仕方（授業形態）が優先される授業からの脱却が求められている⁽²⁾。この点については、各教科等を自立活動に替える場合は、その妥当性や適切性について根拠をもとに説明する責任が求められているし、訪問教育の教育課程についても国語などの教科指導へのチャレンジを検討することが必要となっている⁽¹³⁾。

4. 3 ICT等を活用した授業の可能性の検討

病院や自宅等の病気療養の子どもには、教室に出かけての授業に参加することが難しい

場合がある。また、病弱教育の場合は、子ども数が少ない場合が多く、同学年の仲間集団を構成できない場合が多い。さらに、病弱の子どもは身体活動の制限で直接的な体験が不足がちになる。これらの子どもの授業時数を確保し、集団での学び合い、体験の機会を提供するために、インターネット等のメディアを用いてリアルタイムでの授業を配信し、同時かつ双方向的にやりとりする授業は、大きな活用の可能性がある。

病室から出ることができない子どものために、ロボットをインターネットで遠隔操作しながら、学校での授業に、病室から参加することも可能となりつつある⁽¹⁴⁾。これらの ICT 等を活用した授業の工夫は、大きな課題である。

4. 4 計画（意図）したものと、実施したもの（教育課程、指導計画など）

病弱教育においては、子どもの病状や治療、入退院に伴う年度途中での転入、転出などがあり、教育課程や指導計画は、さまざまな要因を踏まえて、変更や修正をしつつ、授業を実施していかざるを得ない状況である。

特別支援学校（病弱）の場合は、基本としての教育課程を複数で準備し、在籍する子どもの実態や転入・転出に伴う在籍期間などを考慮して、柔軟に運用していくことが課題となる。

このように前もって準備した教育課程や指導計画があったとしても、病状や治療の変更などで、それらが実施できない場合もあるし、転入してきた子どもの実態で柔軟に変更せざるを得ないことも多い。

その意味では、「計画（意図）した教育課程（指導計画）」と「実施した教育課程（指導計画）」を区別しつつ、そこで子どもがどのような力を獲得したかを評価しながら、計画する「教育課程（指導計画）」の改善が重要になると考えられる。このような視点での教育課程、授業づくりの検討が課題であろう。

さらに、多様な子どもに対する病弱教育においては、教育課程や指導計画を検討する際には、その子どもの個別の指導計画がより重要となり、それらのつながりを明確に位置づけ、有効な活用が課題となっている。

5. まとめとして

ここでは、小・中学校の教育課程を踏まえて、特別支援教育の授業づくりの特色を前提として、病弱教育における教育課程や授業づくりの現状を検討した。そして、それらの検

討を手がかりに、病弱教育の教育課程や授業づくりの課題を考察することを目的とした。

考察として、①病気療養に伴う課題などや②教科、知的教科の改善の視点から、③ ICT 等を活用した授業の可能性の検討、④計画（意図）したものと、実施したもの（教育課程、指導計画など）について検討した。

それ以外の課題として、「病気の状態の理解と生活管理の視点から自立活動の指導の見直し」⁽¹⁵⁾や「心身症などの行動障害を伴う子どもの自立活動の検討」「異なる目標での同じ活動による集団での授業（同単元異目標の授業）の検討」「各教科等の年間指導計画や単元計画の見直し」「学習活動における負担等への配慮と適切な授業時数の設定」⁽¹⁶⁾などがある。

これらのことが課題として想定されるが、詳細に検討することができなかったため、今後の課題とする。

引用文献

（1）文部科学省（2021） 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm

（2024年10月1日閲覧）

（2）徳永豊（2023） 知的障害教育の教育課程と授業 宍戸和成等（監）徳永豊等（編著） 知的障害教育の基本と実践 37-53 慶應義塾大学出版会

（3）丹波 登（2019）学びの場と教育形態 山本昌邦等（編） 標準「病弱児の教育」テキスト、37-47、ジアース教育新社

（4）国立特別支援教育総合研究所（2015） 病弱・身体虚弱 特別支援教育の基礎・基本 新訂版、218-242、ジアース教育新社

（5）日下奈緒美（2015） 平成25年度全国病類調査にみる病弱教育の現状と課題．国立特別支援教育総合研究所研究紀要、第42巻、13-25.

（6）丹波登（2017）小児医療の進歩に伴う病弱教育の変化と課題．教育学論究 9巻 2号、191 -197.

（7）田中亮（2020）病弱教育の現代的な課題と専門性．SNE ジャーナル、26（1）、27-43.

（8）文部科学省（2024）特別支援教育資料（令和4年度）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00011.htm

(2024年10月1日閲覧)

(9) 全国病弱虚弱教育研究連盟 (2023) 令和5年度在籍児童生徒数

<https://drive.google.com/file/d/1XuTiLcSyeaaarpX0E4QgaKfPTH0HOPYJ/view>

(2024年10月1日閲覧)

(10) 文部科学省 (2015) 学習指導要領等の構成、総則の構成等に関する資料

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/12/09/1364965_3.pdf

(2024年10月1日閲覧)

(11) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説総則編

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf

(2024年10月1日閲覧)

(12) 国立特殊教育総合研究所 (2004) 平成13年度～平成15年度プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」

https://www.nise.go.jp/josa/kankobutsu/pub_c/c-44.html

(2024年10月1日閲覧)

(13) 徳永豊 (2021) 障害の重い子どもの目標設定ガイド 第2版 慶應義塾大学出版会

(14) 滝川国芳 (2021) 病弱教育における教育課程の編成と実施のための学習環境デザインと教育制度の動向. 京都女子大学発達教育学部紀要、第17号、47-55.

(15) 深草瑞世 (2021) 学習指導要領等の改訂を踏まえた病弱教育の更なる充実について. 療育、68巻、36-40.

(16) 杉本久吉 (2023) 特別支援学校(病弱教育)小学部の教育課程編成について ― 学力補償と自立活動に関する時間設定の視点から ―. 創価大学教育学部・教職大学院、教育学論集 (75)、151-166.

日本の学校教育課程におけるジェンダー問題（2）

—教科書および学習指導案の計量テキスト分析—

Gender Issues in Curriculum of Japanese Schools (2):

Quantitative Text Analysis of The Textbooks and Teaching Plans

藤田 由美子（人文学部教授）

1. 研究の目的

本稿⁽¹⁾の目的は、教科書および学習指導案の記述内容の計量テキスト分析により、日本の教育課程においてジェンダーはいかに扱われてきたか、それはどのように変遷を遂げてきたのかを明らかにすることである。

前報⁽²⁾にて指摘した通り、学校教育におけるジェンダー問題の可視化およびその変容については、教育施策と学校教育現場の間にギャップがあることがうかがえる。近年ジェンダーまたは性の多様性に関する学習機会を設ける学校が増えている一方で、教員研修における当該テーマの少なさが指摘されている⁽³⁾。

本研究では、上記の問題について教育実践との関連で検討することを志向している。これまで、段階を踏んで検討を行ってきた。

第一に、学校教育に関する各種議事録を対象に「カテゴリー」と「多様性」をキーワードとする言説分析を行った。「ジェンダー」は「父役割／母役割」からの解放とそこへの収斂を同時に有する。「性同一性障害」は多様性に関かれると同時に当事者を「カテゴリー」に閉じ込める、というように重層的・複合的な言説構造を有していた⁽⁴⁾。

第二に、戦後の中学校学習指導要領のうち保健体育、技術・家庭、道徳（現・特別の教科 道徳）の各教科・領域における「ジェンダー」「性の多様性」に関する記述の変遷を検討した。男女の区分への言及は減少したものの男女の人間関係への言及は一貫しており、とくに 1998 年版以降は「家庭」が重要視されていることから、国の施策転換の影響の一方で少子化対策への必要性を背景とする「家族規範」の（再）顕在化が示唆された⁽²⁾。

上記は、教育実践にいかなる影響を与えているのか。本稿では、現行学習指導要領にもとづく中学校「保健体育」「技術・家庭」「特別の教科 道徳」の現行教科書と、都道府県教育センターによりオンラインで公開されている学習指導案データベースに掲載されてい

る学習指導案を対象に、教材および教育実践にみられるジェンダーの分析を行う。

都道府県教育センターによって公開されている学習指導案データベースを分析対象とする理由は、それが当該都道府県の学校教育において正統な実践として承認されたものと考えられるからである。あらゆる地域の学校で生み出される数多の実践から「教育センターによって」抽出されデータベースに掲載された学習指導案は、当該都道府県における学校教育の方針を反映しているものと考えられる。学習指導案の分析は、ミクロレベルの教育実践を明らかにすると同時に、マクロレベルの教育行政のあり方をあぶり出すものと考えられる。本テーマに照らせば、この分析によってジェンダーにかかる教育実践をめぐる教育行政の考えがあぶり出されるのではないだろうか。

2. 分析の対象および方法

(1) 分析対象

①教科書

本研究に際して、本務校が立地する福岡県内の公立中学校で採択されている現行教科書（令和2年検定）、「保健体育」4社（東京書籍、学研、大修館書店、大日本図書）、「技術・家庭」3社（開隆堂、東京書籍、教育図書）、「特別の教科 道徳」5社（学研、光村図書、東京書籍、教育出版、日本文教出版）を入手した。

②学習指導案

上記の選定教科書と対応する、学習指導案の検索機能が充実している福岡県教育センターの指導案データベースを分析対象とした。本報告では、中学校の指導案 693 件のうち、保健体育については 37 件（体育 30、保健 7）すべて、技術・家庭については 37 件（家庭 15、技術 22）すべて、道徳については 56 件から等間隔で 21 件抽出し、計 95 件を分析対象とした。

また、「中学校」「男女共同参画」で検索した結果、4 件が該当した（参考：小学校では 1、634 件中 5 件、高等学校では 316 件中 0 件）。内訳は、技術・家庭（家庭分野）1 件、道徳 3 件であった。

(2) 分析の手順

1) 教科書の分析

①各教科書について、ジェンダーに関連する記事のページ数／総ページ数を算出した。

②各教科書の記述内容の質的傾向を分析した。その際、「男女共修」「異性」「家族」「少子化」等の関連キーワードの出現およびその使用に着目した。

2) 学習指導案の分析

①学習指導案の PDF をテキストデータに変換した上で、KH Coder 3 Mac 版を用いて量的傾向を分析した⁽⁵⁾。

②ジェンダーに関連するキーワードを絞り込み、それぞれの出現頻度と使用の文脈を析出した。キーワードは下記の通りである。

男女、性別、ジェンダー、共修、女子、男子、違い、平等、関係、協力、多様性、性差、共同、異性。

これらのキーワードが出現する文脈を、コロケーション表で示した⁽⁶⁾。

3) 教科書と学習指導案の分析結果にもとづき、「ジェンダー」「男女共同参画」の考えはどのように学習指導に反映されているか（そしてそれが正統な実践として評価されているのか）について考察を行った。

3. 分析結果

(1) 教科書におけるジェンダー・セクシュアリティに関する記述の傾向

1) 保健体育

ジェンダーあるいはセクシュアリティに関連する記述がみられる頁数の割合を検討した。その結果を表1に示した。この表より、本文総頁数に対する割合は3.65～7.23%、総頁数に対する割合は3.23～6.72%であったことがわかる。

表1 保健体育教科書におけるジェンダーとセクシュアリティに関する
記述頁数および割合

書名	出版社	本文頁数奥付	口絵	目次	総頁数	G&S	割合／本文	割合／総頁
新しい保健体育	東京書籍	190	12	2	204	7.40	3.89	3.63
中学校 保健体育	大日本図書	170	20	2	192	6.20	3.65	3.23
中学保健体育	学研	200	3	2	205	11.95	5.98	5.83
最新 中学校保健体育	大修館書店	184	12	2	198	13.30	7.23	6.72

教科書の記述に注目すると、保健分野と体育分野では傾向が異なっていることが明らかになった。

①保健分野

保健分野では、4社いずれも、性への関心と行動に関する記述に2頁を充て、「異性への関心」に言及していた。また、4社中3社が、社会的欲求の例として、「愛し・愛される欲求」について記述し、うち2社は「男性が女性のことを思う」または「女性が男性のことを思う」挿絵を掲げていた。一方、性の多様性については1社のみが「巻末資料」として述べていた。さらに、健康に関する記述では、自分の体型のイメージに関する調査結果のグラフにもとづき、中学女子は中学男子に比べ「少しだけ痩せたい」と回答する人が多いという記事がみられた。

②体育分野

体育分野では、スポーツの歴史・文化に関する記述において、性差を超えることを意識した記述がみられた。オリンピック・パラリンピックに関する記述では、女性メダリストの紹介（学研、大修館）や選手数の推移における女性選手の増加を示すデータ（大日本）が掲載されていた。「人びとを結びつけるスポーツ」というテーマでは、4社中3社が、年齢、性、国籍、障がいの有無などによらないスポーツのあり方について記述していた。

なお、4社中3社がSDGsに言及していた（東書、学研、大修館）ものの、いずれにおいてもゴール5「ジェンダー平等」への明確な言及はみられなかった。

2) 技術・家庭

技術・家庭の教科書は、各社とも技術分野と家庭分野の二分冊に分かれている。このうち家庭分野において、ジェンダーにかかわる記述がみられた。それは、家庭科の履修が女子のみに限定されていることが問題とされ、1989年学習指導要領において「家庭科の男女共修」が記載されるに至った経緯が背景にあるものと考えられる。

表2 技術・家庭 家庭分野教科書におけるジェンダーとセクシュアリティに関する
記述頁数および割合

書名	出版社	本文頁数	図表・口絵	総頁数	G&S	割合／本文	割合／総頁
技術・家庭 家庭分野 生活の土台 自立と共生	開隆堂	299	3	302	5.30	1.77	1.75
New技術・家庭 家庭分野 暮らしを創造する	教育図書	296	10	306	6.00	2.09	2.03
新しい技術・家庭 家庭分野 自立と共生を目指して	東京書籍	292	6	298	2.40	0.82	0.81

表2に示す通り、家庭分野において、ジェンダーあるいはセクシュアリティに関連する記述頁数の本文総頁数に対する割合は0.82～2.09%であった。領域「家族・家庭生活」に

限定すると、その割合は最大 10.23%、最小 0.70%であった。出版社間の差が大きい。

3 社中 2 社が、「男女共同参画社会」について述べていた。これらの教科書では、「ワーク・ライフ・バランス」「男性の育児休業」が取り上げられており、男性保育園園長や女性社長のコメントや、ロールプレイング課題として母親の正社員昇格や共働きの両親の事例が掲載されていた。

SDGs については明確にゴール 5「ジェンダー平等」には言及されていなかったものの、2 社が「誰もが尊重される／平等な社会」に言及していた。また 1 社は「持続可能な家庭生活」としてワーク・ライフ・バランスに触れていた。なお、技術分野では SDGs もしくは持続可能な社会に関する記述は資源、エネルギー、社会構造等についてであり、ジェンダーに関する記述はみられなかった。

3) 道徳

道徳の教科書は、学年ごとに作成されているため、非常にページが多い。このため、本務校所在地の県で採択率が高い、東京書籍発行の教科書を分析対象とした。いずれの学年でも、教材 28 件、付録記事 5 件が掲載されており、巻末にはワークシートなどの付録がついている。

教材には、実在人物、架空の人物、擬人化されたキャラクターが登場していた。実在人物をとりあげた教材では、その人の生き様や成長についての記録、本人による回顧録、テレビのドキュメンタリー番組を題材とした記事がほとんどであった。架空の人物や擬人化されたキャラクターが登場する教材は、文章によるものだけでなくマンガで記述されていた。なかには、イラストを見せて、短い問いを投げかけて考えさせるものもみられた。各テーマの見出しの一部には、印象的な台詞（ネーム）が付されたマンガ作品の一コマがカットとして挿入されていた。

登場人物のジェンダー構成を、表 3 に示した。a.全体の表をみると、①男の子、②大人の女性、③女の子、④大人の男性、の順に多くみられた。b.実在人物の表より（なお実在人物はいずれも大人であった）、男性の登場がわずかに多くみられた。

挿絵や写真の人物比については、可能な限り男女同数になるよう配慮されていた。しかし生徒の役割をみると、男子生徒は議長を務め、女子生徒は副委員長を務めている。女子は「女子たち」など名前が明かされないかたちでの登場もみられた。たとえば、擬人化された男子中学生「タマゴマン」が登場する教材では、名前がついた登場人物はすべて男性

であり、「女子（男子）の学級代表」等名前のない登場人物もいた。

表3 道徳教科書（東京書籍）における登場人物のジェンダー構成

a. 全体

	大人女性	大人男性	大人不明	子ども女性	子ども男性	子ども不明	計
1年	18.0	16.0	2.7	24.0	38.7	0.7	100.0
2年	24.6	18.5	4.6	28.5	23.8	0.0	100.0
3年	26.2	34.0	0.0	22.3	17.5	0.0	100.0
全体	22.5	21.7	2.6	25.1	27.9	0.3	100.0

b. 実在人物のみ

実在人物	大人女性	大人男性	計
1年	41.7	58.3	100.0
2年	52.0	48.0	100.0
3年	37.9	62.1	100.0
全体	43.9	56.1	100.0

（2）学習指導案の計量テキスト分析

続いて、保健体育（保健分野、体育分野）、技術・家庭（技術分野、家庭分野）、道徳の各教科の学習指導案のテキストをデータとして、KH Coder を用いて計量テキスト分析を行った。その結果は次の通りである。

1）保健体育

①保健分野

カテゴリーとして「女子」「男子」への言及がみられた。「男女共修」への言及もみられた。一方、人間関係については、ジェンダーまたはセクシュアリティに関する内容はみられなかった。

②体育分野

体育分野については、「男女」「性別」「違い」というキーワードに注目した。その結果は、表4・表5・表6に示した通りである。

表4より、「男女」と繋がりが深い語は、「交互」「混成」「超える」「集団」であったことがわかる。表5より、「性別」と繋がりが深い語は、「違い」である。一方、「違い」と繋がりが深い語として、「性別」とは別に、「能力」「個々」「一人ひとり」等の個人に焦点を当てた語や、「応じる」「比較」「大切」といった「違い」の扱い方に関する語がみられることがわかる。

表4 保健体育 体育分野における「男女」(上位のみ)

N	抽出語	品詞	合計	左合計	右合計	左5	左4	左3	左2	左1	右1	右2	右3	右4	右5	スコア
1	交互	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.000
2	混成	サ変名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.000
3	男女	名詞	2	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1.000
4	超える	動詞	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1.000
5	チーム	名詞	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0.667
6	運動	サ変名詞	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0.583
7	行う	動詞	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0.583
8	集団	名詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0.533
9	学習	サ変名詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0.500
10	見せる	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.500
11	仕方	ナイ形容	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
12	仲	名詞C	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.500
13	編成	サ変名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
14	補強	サ変名詞	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0.450
15	リーダー	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
16	合う	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
17	指導	サ変名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
18	準備	サ変名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
19	別れる	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
20	防止	サ変名詞	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.333

表5 保健体育 体育分野における「性別」

N	抽出語	品詞	合計	左合計	右合計	左5	左4	左3	左2	左1	右1	右2	右3	右4	右5	スコア
1	程度	名詞	2	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1.000
2	違い	ナイ形容	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0.667
3	体力	名詞	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0.500
4	踏まえる	動詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.400

表6 保健体育 体育分野における「違い」

N	抽出語	品詞	合計	左合計	右合計	左5	左4	左3	左2	左1	右1	右2	右3	右4	右5	スコア
1	応じる	動詞	16	0	16	0	0	0	0	0	0	16	0	0	0	8.000
2	筋力	名詞	6	6	0	1	0	4	1	0	0	0	0	0	0	2.033
3	動き	名詞	8	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	2.000
4	運動	サ変名詞	7	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	1.650
5	個々	名詞	3	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1.500
6	超える	動詞	3	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1.500
7	認める	動詞	3	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1.500
8	体力	名詞	5	5	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1.050
9	踏まえる	動詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1.000
10	様々	形容動詞	2	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1.000
11	性別	名詞	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0.667
12	一人ひとり	名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
13	体	名詞C	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0.500
14	大切	形容動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.500
15	比較	サ変名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.500
16	仲間	名詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.400
17	程度	名詞	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.400
18	活用	サ変名詞	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.333
19	合う	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
20	有無	名詞	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.333
21	映像	名詞	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.200

続いて、それぞれのキーワードの用いられ方に注目した。表7には「違い」がどのよう

な文脈で用いられているかを示した。ここでは、「性別」による「違い」にも触れられていたものの、もっとも多くみられたのは「一人一人の = 違い」の組み合わせであり、ここから個々人に焦点を当てる方向性がうかがえた。

表8には、「男女」がどのような文脈で用いられているかを示した。この表において示されている「男女」混成、「男女」交互、「男女」ごとに「別れる」などの記述から、当該教科において長年にわたりジェンダー・カテゴリーを踏まえた指導が自明となっていたことが示唆される。

表7 「違い」の用いられ方（保健体育 体育分野）

L	C	R
、判断力、表現力等】 ㊦ 初めての運動に対しても、仲間とともに協力して、一人ひとりの	違い	を大切にしようとしている。 ㊦【学びに向かう力、人間性】 ㊦4 単元
理解している。（学習プリント） ㊦主 豊かなスポーツライフを実現するために、様々な	違い	を超えて、互いに協力し、一人一人を大切にしようとしている。（様相
いる。生涯にわたって豊かなスポーツライフを送るためには、年齢や性、障がいの有無などの	違い	を超えて、運動やスポーツに親しむ能力を身に付けておくことが重要であるということ
球技に積極的に取り組むとともに、フェアなプレイを守ろうとすること、一人一人の	違い	に応じたプレイなどを認めようとする、仲間の学習を援助しようとするなどや
取り組むことで、仲間と楽しい運動経験を共有することができる。また、自他の体の様々な	違い	を認め合いながら運動することにより、生徒自らが運動に親しみ、主体的に運動に取り組もう
、組み合わせができるようにする。その際、仲間の学習を援助することや一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めることを大切にさせたい。このことは多様な他者と協働
必要である。また、体を動かす楽しさや心地よさを味わうために、一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めるための指導の工夫を仕組む必要があると考える。㊦（3）
の状態を書き出させ、交流する場を設定する。㊦次に、第二次において、体力や筋力の	違い	を超えて運動を楽しんだり達成感を味わいながら運動を行ったり組み合わせたりできることをねらいとし
としている。おないを達成するために、まず、一人一人の体力や筋力などの	違い	を認めるために、トップアスリート得意な動きや苦手な動きの映像を活用して違いの比較をさ
や筋力などの違いを認めるために、トップアスリート得意な動きや苦手な動きの映像を活用して	違い	の比較をさせる。また、一人一人の違いに応じて体の動きを高め、達成
や苦手な動きの映像を活用して違いの比較をさせる。また、一人一人の	違い	に応じて体の動きを高め、達成感を味わうために、適切な強度、時間、回数、
運動に積極的に取り組むとともに、仲間の学習を援助しようとする、一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めようとする、また、話し合いに参加しようとするなどや
関わり合う」ことを踏まえておないに応じた運動を選んでいる。体力の程度や性別等の	違い	を踏まえて、仲間とともに楽しむための運動を見付け、仲間にならざる。体の動きを高める
に助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めようとしている。㊦評価規準(方法)㊦「体はぐし運動」
ねらいに応じた運動を選んでいる。【思考判断表現】（学習プリント）㊦一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めようとしている。【態度】（様相観察学習プリント）㊦体力の
を認めようとしている。【態度】（様相観察学習プリント）㊦体力の程度や性別等の	違い	を踏まえて、仲間とともに楽しむための運動を見付け、仲間にならざる。【思考判断表現】
運動を見付け、仲間にならざる。【思考判断表現】（学習プリント）㊦一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めようとしている。【態度】（様相観察学習プリント）㊦一人
動きなどを認めようとしている。【態度】（様相観察学習プリント）㊦一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めようとしている。【態度】（様相観察学習プリント）㊦体の
ことについて具体的な内容を書き出している。【知識】（学習プリント）㊦一人一人の	違い	に応じた動きなどを認めようとしている。【態度】（様相観察学習プリント）体の
運動の行い方を伝えることができる。【思考判断表現】仲間の体力や筋力など、個々の	違い	に応じた運動を認めようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】㊦（4）
に、ペアで相互評価他者への援助のよいところをする。※仲間の体力や筋力などの	違い	に応じた運動を認めている。【態度】（様相観察学習プリント）㊦思判表 A
優先して相手に応じた配慮に欠けている。㊦態度 A仲間の体力や筋力などの	違い	を認めようとする声掛けや、個々の違いに応じて運動の行い方を工夫、調整し
。㊦態度 A仲間の体力や筋力などの違いを認めようとする声掛けや、個々の	違い	に応じて運動の行い方を工夫、調整したり支援したりしようとしている。B
支援したりしようとしている。B仲間の体力や筋力を否定することなく、個々の	違い	に応じて運動の行い方を工夫、調整しようとしている。C仲間の体力や筋力
で運動の行い方を工夫、調整しようとしている。C仲間の体力や筋力などの	違い	を認めようとするの意義を理解せず、仲間を認めようとしな。㊦第3学年O
自主的に取り組むとともに、仲間などについての話し合いに貢献しようとする、一人一人の	違い	に応じたプレイなどを大切にしようとする、互いに助け合い教え合おうとするなどや
積極的に取り組むとともに仲間などの話し合いに参加しようとする、一人一人の	違い	に応じたプレイなどを認めようすることができる。㊦ ㊦ ㊦4 単元計画（12

表8 「男女」の用いられ方（保健体育 体育分野）

L	C	R
（2）生徒観㊦本学級の生徒は、1年時の授業でバレーボールを経験している。	男女	共習で学習しており、チーム編成も男女混成のチームとなっている。実態調査において、
年時の授業でバレーボールを経験している。男女共習で学習しており、チーム編成も	男女	混成のチームとなっている。実態調査において、「クラスの人と協力して行動ができる」
にもつながり大変意義深い。㊦（2）生徒観㊦本学級の生徒、2年組は名で、	男女	共習で学習している。「運動が好きですか」という問いに対し、%以上の生徒が
する。㊦る。㊦【習得活動】(1)自己の課題練習を行う。	男女	別にを行うようにする。技をかけるために、相手のバ 連絡技を使い、相手
指導上の留意点 形態 配時 ㊦導入 1.準備運動をおこなう。補強運動（	男女	別、リーダーを中心とした等質グループ）2.前時の学習を想起し、本時
学習を想起し、本時学習のめあてを確認する。整列、あいさつ けがの防止のため	男女	ごとに準備運動補強運動行わせ、十分に身体をほぐしたり、補強を行ったりさせる。欠席
十分に身体をほぐしたり、補強を行ったりさせる。欠席者、見学者を確認する。	男女	別男女別 53 ㊦既習学習での単技の復習を想起させる。（前転
身体をほぐしたり、補強を行ったりさせる。欠席者、見学者を確認する。 男女別	男女	別 53 ㊦既習学習での単技の復習を想起させる。（前転、跳び
に練習を行う。練習の場の設定技の種類及びグループ内の教えあいと補助の仕方	男女	ごとに別れて教師が模範演技を行いながら技の説明を行い、学習ファイルを見せながら技の
練習の場で今できる技が安定した動作でできるように指導する。T2については、	男女	交互に指導に入り、今できる技が安定した動作でできるようにする。教師の配置は
活用したり、友だちのアドバイスや補助を受けたりしながら、課題解決に向けて取り組ませる。	男女	別小集団小集団 12 15 ㊦（2）技の練習を繰り返す行う。
技を安定した動作でできるようになったら、スモールステップし新しい技へと発展させる。	男女	で見せ合いの場を設定し、できばえを評価させる。 小集団 5 ㊦終末
ではないかと考える。㊦生徒の実態 ㊦ 本校の生徒は、学年の枠を超え	男女	とも仲が良く、これまで中学校の全学年で一斉授業を行ってきたが、お互いに教え

2）技術・家庭

家庭分野においては「女子」「男子」「違い」「関係」「協力」の各語が抽出された。しか

し、そのほとんどはジェンダーに関連していなかった（表9参照）。「女子」「男子」は、学習指導案における生徒数を記述する際のカテゴリーとして用いられていた。また、「関係」は「栄養素」「理解」「食品」といった食物分野における栄養素と食品の関係にかかわる記述として、「協力」は「家庭」「連携」と併せて用いられていることから家庭との連携・協力についての記述のなかで用いられていた。

一方、「女子」については、「現実の体型が「普通」にもかかわらず「太っている」「少し太っている」と評価する子どもが女子に多い。」という点に触れられていた。

表9 技術・家庭 家庭分野における「女子」

N	抽出語	品詞	合計	左合計	右合計	左5	左4	左3	左2	左1	右1	右2	右3	右4	右5	スコア
1	子ども	名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
2	多い	形容詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.500
3	日常	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.250

なお、技術分野においては、「女子」「男子」「違い」「関係」「協力」「共同」の語が抽出されたものの、ジェンダーに関連する記述はみられなかった。

3) 道徳

「男女」「女子」「男子」「違い」「平等」「関係」「協力」「共同」「異性」の各語が抽出された。とりわけ「異性」は、他の教科・分野の学習指導案では抽出されなかった。

表10 道徳における「異性」

N	抽出語	品詞	合計	左合計	右合計	左5	左4	左3	左2	左1	右1	右2	右3	右4	右5	スコア
1	関心	名詞	3	0	3	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1.333
2	励む	動詞	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1.000
3	挙げる	動詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0.700
4	避ける	動詞	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.700
5	正しい	形容詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0.667
6	理解	サ変名詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0.500
7	高まる	動詞	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.400
8	意識	サ変名詞	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.333
9	活動	サ変名詞	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.333
10	感情	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
11	誤解	サ変名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
12	いや	形容動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.250
13	指導	サ変名詞	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0.250
14	男女	名詞	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0.250
15	誘う	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.250
16	違う	動詞	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.200
17	行動	サ変名詞	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.200
18	思う	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.200
19	生む	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.200
20	知る	動詞	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.200
21	表情	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.200

「異性」はどのような文脈で用いられているか。表 10 は、「異性」の関するコロケーション表である。「異性 -への／-に関心」「異性 -についての正しい理解」という記述が多くみられた。「異性 -を避けたり」「異性 -の関心を誘ったり」のように、異性への望ましくないかわり方を改め、正しい理解を促すことが求められている。

4) 教科間の比較

ここで、複数科目で抽出された主な語について、その使われ方の違いを比較する。

①「関係」

「関係」という語が、各教科・分野の学習指導案でいかに用いられるかを比較した。表 11 には、各教科における「関係」との結びつきが深い、上位 20 語を掲げた。

表 11 「関係」の比較（上位のみ）

	保健		体育		技術		家庭		道徳	
N	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア
1	人間	5.000	人間	8.000	工具	4.200	栄養素	3.333	人間	20.000
2	密接	2.500	位置	3.000	機器	1.333	人間	3.000	築く	6.833
3	健康	2.367	形成	3.000	ユニット	1.000	理解	3.000	友達	6.333
4	知る	1.250	信頼	3.000	社会	1.000	食品	1.400	信頼	5.000
5	機能	1.033	体	3.000	理解	1.000	栄養	0.700	友情	2.000
6	社会	1.000	能力	2.750	技術	0.700	学習	0.700	大切	1.733
7	濃度	1.000	心身	2.500	環境	0.600	自分	0.700	自分	1.567
8	治癒	0.733	心	1.500	生活	0.583	共感	0.667	高める	1.333
9	環境	0.667	状態	1.250	家庭科	0.500	6つ	0.600	基盤	1.000
10	状態	0.667	マーク	1.033	確認	0.500	環境	0.600	協力	1.000
11	自分	0.583	コミュニケーション	0.750	整理	0.500	希薄	0.500	見直す	1.000
12	さまざま	0.500	社会	0.600	知る	0.500	健康	0.500	葬式	1.000
13	悪い	0.500	効果	0.583	密接	0.500	自己	0.500	福祉	1.000
14	学校	0.500	よい	0.500	考え	0.400	食事	0.500	精神	0.833
15	肝臓	0.500	コート	0.500	方向	0.400	方法	0.500	励ます	0.833
16	希薄	0.500	バレーボール	0.500	育成	0.333	密接	0.500	個人	0.750
17	考える	0.500	意識	0.500	気づく	0.333	問題	0.500	祖母	0.750
18	視覚	0.500	見る	0.500	強度	0.333	加工	0.333	気付く	0.700
19	取り上げる	0.500	構築	0.500	見本	0.333	情報	0.333	心情	0.700
20	心理	0.500	高める	0.500	仕組み	0.333	生き方	0.333	視点	0.667
...										
24									男女	0.533

この表より、保健分野、体育分野、道徳で最も多いのは「人間」との結びつきであったことがわかる。ここから、いずれの教科においても、「人間関係」に重きが置かれていることがうかがえる。技術・家庭における技術および家庭の両分野では、それぞれの分野で求

められる技能・知識にかかる語が上位にみられた。

なお、「男女」の語との結びつきは、道徳において顕著にみられた。そこで、「男女」あるいは「女子」「男子」という語はどのように用いられているのかを検討する。

②「男女」

表12には、「男女」と結びつきが強い語を示した。ここでは、保健体育の保健分野と体育分野、道徳のみ示している。

保健体育では、分野間で異なる傾向がみられた。保健分野においては「共修」の語が登場する。一方、体育分野においては、「交互」「混成」「集団」といった、性別集団もしくは男女混成集団にかかわる記述がみられることがわかる。

道徳においては、「敬愛」「理解」「助け合う」「関係」といった、男女の関係性にかかわる記述がみられる。一方、男女共同参画への言及もみられる。

表12 「男女」の比較（上位20語）

N	保健		体育		道徳	
	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア
1	共修	1.000	交互	1.000	共同	2.000
2	保健	0.333	混成	1.000	敬愛	1.000
3	クラス	0.250	男女	1.000	参画	1.000
4	体育	0.250	超える	1.000	年度	1.000
5			チーム	0.667	問う	1.000
6			運動	0.583	助け合う	0.750
7			行う	0.583	理解	0.750
8			集団	0.533	関係	0.533
9			学習	0.500	意識	0.500
10			見せる	0.500	主題	0.500
11			仕方	0.500	道徳	0.500
12			仲	0.500	比較	0.500
13			編成	0.500	平等	0.500
14			補強	0.450	協力	0.450
15			リーダー	0.333	思いやり	0.450
16			合う	0.333	実践	0.450
17			指導	0.333	ベスト	0.333
18			準備	0.333	学年	0.333
19			別れる	0.333	慣れる	0.333
20			防止	0.333	教育	0.333

③「女子」

「女子」または「男子」については、保健体育の体育分野と道徳では記述のされ方に違いがみられた。「女子」と結びつきが深い語を、表13に示した。

まず、体育分野においては、①と同様に、性別集団もしくは男女混成集団にかかわる記

述が顕著である。道徳においては、生徒の異性に対する印象として「優しい」と述べられていた。

一部の学習指導案においては、固定的なイメージからの脱却を意図した指導において、その固定的なイメージに言及されていた。体育分野では、運動が苦手な生徒と並び女子生徒にも機会を提供することを目指す指導に触れられていた。「女子」については、男子生徒が思い描く異性のイメージとして「家事が上手な人」が含まれていることに触れられ、その固定的なイメージを脱却するための指導が目指されていた。

表 13 「女子」の比較（上位 20 語）

	保健		体育		技術		家庭		道徳	
N	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア	抽出語	スコア
1	男子	0.600	組	2.250	男子	0.400	子ども	0.500	男子	1.567
2	合計	0.200	生徒	1.700			多い	0.500	思う	1.500
3			バスケットボール	1.000			日常	0.250	生徒	0.500
4			本校	1.000					いや	0.450
5			学年	0.583					優しい	0.450
6			決める	0.500					知る	0.333
7			保健	0.500					学級	0.250
8			女子	0.400					合計	0.250
9			男子	0.400					上位	0.250
10			映像	0.333					家事	0.200
11			計	0.333					着目	0.200
12			体育	0.333					比較	0.200
13			シュート	0.250						
14			セッター	0.250						
15			ボール	0.250						
16			苦手	0.250						
17			場	0.250						
18			場合	0.250						
19			正確	0.250						
20			動き	0.250						

（3）「男女共同参画」をキーワードに含む学習指導案の分析

「男女共同参画」カテゴリーに分類された学習指導案は、693 件中わずか 4 件であった。これらの学習指導案について、計量テキスト分析を行った。

分析の結果得られた「男女共同参画」をキーワードに掲げる学習指導案の傾向をあらわすために、共起ネットワークを示す（図 1）。

図 1 において、7 つのサブグループが形成されていることがわかる。このうち、もっとも出現頻度が高い語を含む 3 つのグループの特徴を述べる。

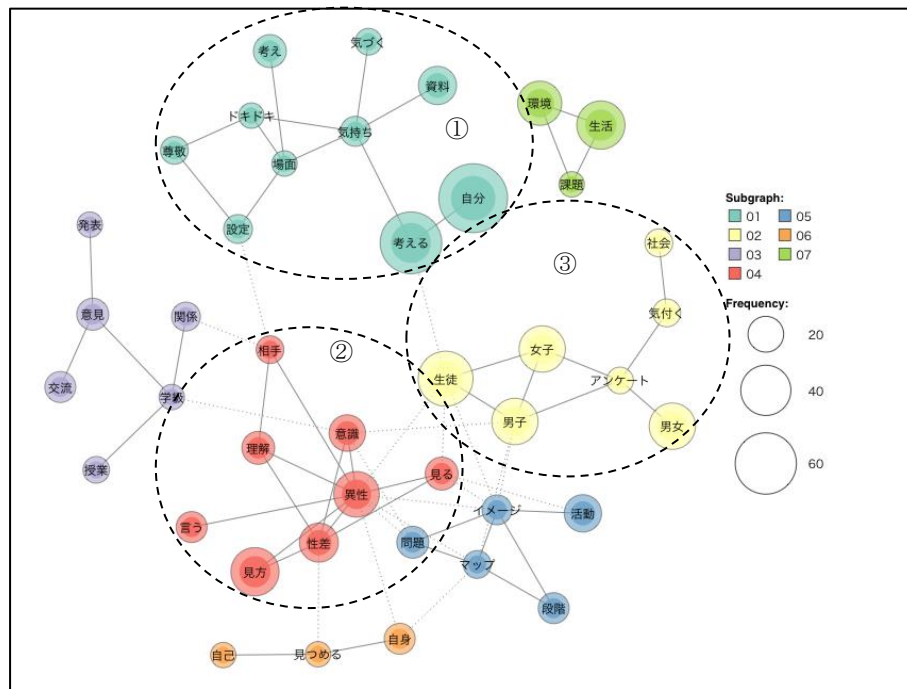


図1 「男女共同参画」をキーワードに掲げる学習指導案の共起ネットワーク

(図中の点線と丸数字は筆者による)

サブグループ①は、「自分」「考える」「気持ち」「気づく」「ドキドキ」「尊敬」などから構成されている。資料から登場人物の考えについて自分の気持ちを考える活動が指導案に記載されているものと考えられる。

サブグループ②は、「異性」「性差」「意識」「理解」などから構成されている。授業内容が、主に「性差」や「異性」への意識および理解に関するものであると考えられる。

サブグループ③は、「生徒」「女子」「男子」「アンケート」などから構成されている。授業での活動においてアンケートが用いられていること、それによって生徒自身の意識を知り、思い込みに気づくことができるよう指導することを目指しているものと考えられる。

なお、分析対象とした学習指導案の質的内容に着目して分析を行った。その結果、「男女共同参画社会／教育」「性別役割分業」をキーワードに、「男女」「女子」「男子」「性別（役割分業）」への固定的な考えの見直しが志向されていることが明らかになった。また、教師の指導観の記述からは、女子または男子のグループ化への気づきおよび問いかけがみられ、男女の違いを越える学びへの志向性がうかがえる内容であることが明らかになった。

4. まとめおよび考察

(1) 分析結果の要約

分析結果は下記の通りまとめられる。

第一に、教科書の分析からは、保健体育および技術・家庭（家庭分野）の教科書にはジェンダーに関する記述がみられ、一部ではジェンダー・セクシュアリティに関する最新の動向が反映されていた。道徳の教科書は、登場人物のジェンダー比の均衡が図られた形跡がみられる一方で、女子生徒の補助的役割などが一部みられた。

第二に、学習指導案の計量テキスト分析からは、おおむね、「一人一人」「個々（人）」に焦点が当てられる傾向にあった。その一方で、とくに保健体育の体育分野を中心に、「女子」と「男子」の「違い」が自明視されていることが明らかになった。

第三に、運動が苦手な生徒や女子生徒にも機会を与える体育の学習指導案や、女子に家事のスキルを求める意識を発見しそれとは異なる視点を提供できるような学習指導案など、男女平等（男女共同参画）が意識されている学習指導案も一部にはみられた。

(2) 考察

教科書の分析からは、ジェンダーにかかる記述はそれほど多くないものの、技術家庭家庭分野、および保健体育において、近年のジェンダー研究の知見が反映されていることが明らかになった。保健体育教科書におけるスポーツの歴史に関する記述など、これまでの「当たり前」を問いなおす知識内容が教科書に掲載されたことは評価できるだろう。

学習指導案の分析からは、ジェンダー・センシティブな教育言説の教育実践における主流化には障壁が存在することが示唆される。ただし、教科書におけるジェンダー研究の知見をとりあげた学習指導は、実際の学校現場ではもっと実践されているが、教育センターのデータベースに反映されていない可能性もある。

分析を通して、全体的に、生徒集団を「男子」「女子」に分けることが自明視されていることがうかがえる。たとえば授業前のアンケート、指導案における生徒人数の記載などはその例である。学習指導の内容においても、「男子」と「女子」の関係性（異性関係）の自明視、保健体育の体育分野における「男女別指導」の持続が挙げられる。

その背景として、学校における「女子生徒」「男子生徒」という集団による理解が自明とされていることが挙げられるだろう。それに加えて、生徒たちの日常生活におけるジェンダー規範・ジェンダー秩序の影響も考えられる。たとえば、体育の授業に注目すると、中

学校段階において女子生徒は男子生徒に比べると運動技能を発揮する場面が少ないことがうかがえる。

以上の結果より、ジェンダーによって偏ることがなく教育機会を保障するために、配慮の必要性が示唆される。具体的には、たとえば体育や理科など男子生徒が優勢な教科・科目の授業において、あえて女子にバスケットボールのシュートを打たせる、理科の学習にかかる体験を提供する、などが考えられるだろう。

前報において、学習指導要領によって明らかにされた「理念」が学校の教職員によっていかに消化（理解・反芻）され、いかなる教育実践として具現化されるのか、それらが学校の教職員や児童生徒の「ジェンダー」にかかわる生育・教育経験といかなる関係を結ぶのか、明らかにすることを今後の研究課題とした⁽⁷⁾。しかし、本稿における教科書と学習指導案の分析だけでは、上記の課題に応えたとはいいがたい。教育実践過程や教師の意識を詳細に検討し、ジェンダーにかかる教育言説の作用・変容過程を明らかにすることが、今後の課題である。

注および参考文献

- (1) 本稿は、「学校教育における「ジェンダー『問題』」の可視化およびその変容に関する言説分析（3）」（日本教育社会学会第75回大会、弘前大学、2023年9月9日）の報告資料を大幅に加筆修正したものである。
- (2) 藤田由美子、2023a、日本の学校教育課程におけるジェンダー問題：学習指導要領の計量テキスト分析．福岡大学教職課程教育センター紀要、8、42-56
- (3) 木村育恵、2018、教師文化．河野銀子・藤田由美子（編）、新版 教育社会とジェンダー、学文社、pp.184-196
- (4) 藤田由美子、2023b、教育施策におけるジェンダー言説：学校教育にかかる各種会議議事録の分析より．福岡大学研究部論集 B：社会科学編、14、79-87
- (5) 樋口耕一が開発した計量テキスト分析またはテキストマイニングのためのフリー・ソフトウェアである（<https://khhcoder.net>）。
- (6) コロケーション統計表とは、対象となる語の左側や右側にどのような語が配置されているのか、およびその頻度を、数値化し、表として整理したものである。
- (7) 藤田（2023a）、p.55

体力測定実習における測定項目への学生の感想・イメージ

－学生の感想・イメージ による測定項目の特徴の分類－

Students' impressions and images of measurement items in physical fitness
measurement practice: Classification of measurement item characteristics
based on students' impressions and images

青柳 領（スポーツ科学部教授）

Abstract

Physical fitness tests are based on the premise that the examinee must exert his or her best efforts since measurements obtained without exerting one's full strength do not correctly reflect physical fitness. However, in order to perform at their best, students must be sufficiently motivated by the measurement items. Positive and negative images of physical fitness measurement items, therefore, influence the student's motivation to take physical fitness tests. Thus, this study examined the impressions and images of physical fitness measurement among the students who participated in the physical fitness measurement practice. The subjects were 180 students who participated as examinees in a physical fitness measurement practice as part of a specialized class, "Physical Fitness Measurement and Evaluation," at a sports-related college. The 13 physical fitness items measured in the physical fitness practice were: Closed eyes foot-balance; Side step; Sit-ups; Zig-zag dribble; Jumping reaction time; Grip strength; Shoulder-arm strength; Back strength; Vertical jump; Broad jump; Trunk extension; Standing trunk flexion; and Vital capacity. In addition, the following 10 factors were assumed to be the impressions and images: Validity; Physical fairness; Reliability; Length of measurement time; Understanding of the performance method; Difficulty of the performance; Safety; Fatigue; Interest; and Likes/Dislikes. To examine whether there were differences in the characteristics of each measurement item within the impression/image, a one-way ANOVA was conducted, and then an effect size was calculated to reveal the extent of the differences. Furthermore, hierarchical cluster analysis was used to classify the measurement items into three groups: Excellent,

Moderate, and Poor for each impression/image, and the commonalities and differences between them were examined. As a result, the following findings were obtained:

- 1) The results of the analysis of variance showed significant differences in all impressions and images, the effect size was significantly large for Fatigue, and students were most interested in whether the measurement was “tiring” or “hard,” with few feeling that “the performance method is difficult” or that “those with superior (inferior) physique have an advantage (disadvantage).”
- 2) The most favorable impressions and images were for Grip strength; Vital capacity; Standing trunk flexion; and Jumping reaction time, followed by Shoulder-arm strength; Vertical jump; Back strength; Standing long jump; Trunk extension; and Sit-ups, while the least favorable impressions and images were for Zig-zag dribbling; Side step; and Closed-eyes foot-balance.
- 3) Based on the above points, in the selection of measurement items as a test battery, the necessity of test theory, such as reliability and validity (content validity), must be respected, of course, but it is desirable to select measurement items while considering motivated examinees and non-motivated examinees.

1. 緒言

体力測定項目には日本スポーツ協会の運動適性テストⅡ(日本体育協会、2000⁽¹⁾)や文部科学省の新体力テスト(文部科学省体育局、1997⁽²⁾)のようにすでに測定項目が固定されているものもあるが、多くの場合は必要となる器具、測定場所、検者数、測定される対象者、主として測定される要因などを考慮して、既存の多くの測定項目の中から取捨選択して決め、数項目実施し、それらを総合的に評価する場合が多い。その場合、測定項目の選択が重要となる。例えば、敏捷性一つを取り上げても、反復横跳、JSテスト、折り返し走、シャトルラン、時間往復走、開閉脚跳、膝まげ、全身反応時間、反応開始時間、棒反応時間、単純反応時間、バービーテスト、ステッピング、ジグザグドリブルなどがある(三浦、1978⁽³⁾; 東京都立大学、1980⁽⁴⁾)。これらの全てを実施することはできないので、実際は数項目を選んで実施する。

従来より広く普及し、用いられた実績のあるこれらの測定項目は、多くの研究者により開発され、十分な信頼性(三浦、1978⁽³⁾)、妥当性(三浦、1978⁽³⁾)、客観性、実用性が検討

され(池田央、1973⁽⁵⁾; Thomas and Nelson, 1996⁽⁶⁾)、その上でそれらの条件をクリアした項目だけが現在も使用されているはずである。もし、特定の項目の信頼性、妥当性、客観性、実用性に問題があれば、その項目は使用されなくなるはずで、自然と体力測定の中から姿を消しているはずである。

このような科学的な適切性とは別に体力測定の場合では、被検者である学生の測定項目への主観的評価、イメージも存在する(青柳、2023⁽⁷⁾; 佐藤、2009⁽⁸⁾)。「こんな方法で調整力を測れるの」「瞬発力を測定するにはボールが軽すぎないか」「やるたびに測定値が大幅に変わるので何回目の測定値を使えばいいのかわからない」など体力測定の場合でしばしばささやかれることも多い。このような測定項目への不信感はその者の測定への動機づけに影響を与え、全力発揮が大前提である体力測定に負の影響を与える恐れがある(三浦、1978⁽³⁾)。

また、体力測定は自発的に参加したい者だけで実施されることは少なく、学校の授業や会社や地域コミュニティの行事として行われ、半ば強制的に参加する者も少なくない。自発的に参加しない者にとっては、苦痛や面倒くさい場合は動機づけに影響を与え、全力発揮が大前提である体力測定に負の影響を与える。その典型的な事例として幼児の体力測定(運動能力測定)をあげることができる。幼稚園児に代表される幼児は、そのパフォーマンスを通して自分の体力(運動能力)を知る重要性(鎌田、1978⁽⁹⁾; 上杉; 1978⁽¹⁰⁾)よりも、楽しくなければ全力を発揮したパフォーマンスをしない。無理に強要すれば泣き出してしまいうだろう。

このように、授業で話したり、マニュアルに記載された科学的根拠や説明とは別に体力測定を被検者として参加する者の持つ主観的な感想、イメージは体力測定への動機づけに大きく影響を与えているといえる。よって、本研究では、体育系大学の学生で体力測定実習に参加した学生の持つ体力測定項目への感想・イメージを検討し、体力測定項目別にその特徴を明らかにする。

さて、測定項目のテスト理論からの適切性としては信頼性(三浦、1978⁽³⁾)、妥当性(三浦、1978⁽³⁾)、客観性があげられる。しかし、体力測定では測定機器が用いられているので、フィギュアスケートや体操競技のような審美系のスポーツの採点のような客観性については問題は少ないことが考えられる(妥当性・信頼性; 三浦、1978⁽³⁾)。その反面、妥当性には、手足の長さや体重などが測定値に影響し、測定値に影響を与えることが考えられる(身体的公平性)。実用性という観点からは実施方法がわかりやすいか、指定された姿勢や動作が

難しすぎないかという点が問題となる（実施方法の理解・動作の難易度；三浦、1978⁽³⁾）。また、学生に苦痛となる要因としては測定に要する時間が長すぎないか（測定時間の長短；桐生、1978⁽¹¹⁾）、疲れないか（疲労）という点も考えられる。さらに、ネガティブなイメージとしては無理な動作や姿勢を強いられることによりけがをしないかという問題（安全性；三浦、1978⁽³⁾）もある。逆に、測定をすること自体が「おもしろい」「楽しい」というポジティブな感想も考えられる（興味・好き嫌い）。よって、本研究ではこれらの感想やイメージから測定項目の特徴を検討する。

2. 研究方法

2.1 対象者

体育系大学の専門授業「スポーツ測定評価」の一環として体力測定実習に被検者として参加した180名である。検者も学生の中から選ばれた者が担当したがその者は対象者とはなっていない。授業の一環として参加しているので、全員が好意的、自主的に参加した者ではない。

2.2 測定項目および測定の実施方法

測定項目は各体力要素を含む①閉眼片足立ち（体力要素=平衡性）②サイドステップ（敏捷性）③上体起こし（筋持久力）④ジグザグドリブル（協応性）⑤全身反応時間（敏捷性）⑥握力（筋力）⑦肩腕力（筋力）⑧背筋力（筋力）⑨垂直跳び（瞬発力）⑩立幅跳（瞬発力）⑪上体そらし（柔軟性）⑫立位体前屈（柔軟性）⑬肺活量計（全身持久力）の13項目である。測定は90分の授業を利用して行い、体育館のフロアで実施した。①②③は全員一斉に行った。また、垂直跳びは固定式ではなく、移動式の計測器を用いた。表1は授業中に学生に行った測定方法の説明である。基本的には測定評価のテキスト(Baumgartner and Jackson, 1984⁽¹²⁾; Eckert, 1974⁽¹³⁾; Kirkendall et al., 1987⁽¹⁴⁾; 松井ほか、1979⁽¹⁵⁾; 松浦、1983⁽¹⁶⁾; Morrow, Jr. et al., 2000⁽¹⁷⁾; 日本体育協会、1982⁽¹⁸⁾; 野口、1969⁽¹⁹⁾; 小野、1978⁽²⁰⁾)に掲載されている標準的な内容になっている。

表1-1. 授業での測定方法の説明

no.	項目名	測定方法
1	閉眼片足立ち	被検者は素足で床の上に立つ。そして両手を腰に当て、利き足で立ち他方の足を床から離す。次いで、静かに両眼を閉じて、できるだけ長く片足で立ち続ける。次の条件のいずれかが発生した時点でバランスがくずれたものとみなす。①支持足の位置がずれたとき②腰に当てた両手もしくは片手が離れたとき③床から離している足が床に触れる等支持足以外の身体の一部が床にふれたとき④閉じた目を開いたときである。そして、目を閉じたときからバランスがくずれたときまでを計時する。記録は秒単位とし、秒単位未満は切り捨てる。5回実施し、その値を平均して記録とする。
2	サイドステップ	中央線を引き、その両側1mのところを2本の平行線を引く。被検者は中央の線をまたいで立ち、「始め」の合図で左右の線を越すか、または触れるまでステップ（ジャンプしないで）し、次に左側へステップし、中央線へ戻り、更に左側の線を越すか、または触れるまでステップし、再び中央線へ戻る。この運動を20秒間繰り返す。それぞれの線に触れるかまたは通過するごとに1点を与える。2回実施して良い方の記録をとる。室内、戸外いずれで実施してもよいが、すべらぬような場所を選ぶ。そして、外側の線に触れない時や中央線をまたがない時は点数としない。
3	上体起こし	被検者はマットの上にあお向けに寝ころび、両足を約30cm開き、膝を直角に屈げ、両手を頭の後ろで組む。補助者は被検者の両足首をしっかり押さえる。「始め」の合図で上体をおこし、両肘を両膝につけ、再び寝る。これを休みなしに30秒間なるべく数多く繰り返す。30秒間に両肘を両膝につけた回数を数える。組んだ手を頭から離さないで、後ろに寝た時は、必ず頭に組んだ手がマットに触れなければならない。そして膝は常に直角に保たれていなければならない。また、起き上がり回数は補助者が声を出して数えてやるとよい。
4	ジグザグドリブル	出発線のボールの中央の手前にドッジボールを持ち、出発合図によってスタートし、2本のボールの周りを片手でドリブルしながら、決勝線の2本のボールの間を通過する。記録は決勝線に胸が達するまでの時間を1/10秒まで計り、2回実施してよい方の記録を採る。このときドリブルは片手で行ない、両手でボールを握ったり、同時についてはいけない。ただし途中で手を換えてもよい。また、身体やボールがボールに触れてボールを倒した時やボールが区域外に出た時は、やり直す。
5	全身反応時間	机の上に全身反応時間測定器と発光器を置き、3m離れた場所に被検者の立つマットを置く。被検者はマットの上に膝関節を軽くまげて立ち、光刺激を合図に、できるだけ早くマットより垂直に跳ぶ。記録はデジタルで表示されるのでその値を記録する。測定は5回行ない、それを平均する。単位はmsec(1/1000秒)とする。検者は光刺激を提示する動作が被検者にわからないように、手の動作や顔の表情に注意する。
6	握力	握力計の指針が外側になるように握る。この場合人指指の第2関節が、ほぼ直角になるように握りの幅を調節する。直立の姿勢で両足を左右に自然に開き、腕を自然に下げ、握力計を身体や衣服に触れないようにして力いっぱい握りしめる。この際、握力計を振り回さないようにする。計器の記録を読む。左右交互に2回ずつ測定して、おのおのの良い方の記録をとり、それらを平均して握力値とする。測定値及び平均値はともにキログラム単位とし、キログラム未満は四捨五入する。測定は右、左の順序に行なう。このテストは同一被検者に対して続けて行なわない。
7	肩腕力	肩腕力計の指針が前になるように両手で握る。直立の姿勢で両足を左右に自然に開き、肩腕力計を身体や衣服に触れないようにして、両手で力いっぱい内側に押す。次に、同様に外側に引く。この際、肩腕力計を胸に付けてはいけない。計器の記録を読む。「押し」「引き」交互に2回ずつ測定して、おのおのの良い方の記録をとり、それらを平均して肩腕力値とする。測定値及び平均値はともにキログラム単位とし、キログラム未満は四捨五入する。測定は「押し」「引き」の順序に行なう。このテストは同一被検者に対して続けて行なわない。

表1-2. 授業での測定方法の説明

no.	項目名	測定方法
8	背筋力	背筋力計の台の上に両足先を15cmぐらい離して立ち、膝を伸ばしたまま背筋力計のハンドルを順手で握る。次に被検者は背を伸ばして上体を30度前方に傾ける。この時テスト員は、壁にはられた測定用紙を見ながら正しい姿勢をとらせ、背筋力計を調節する。両手でしっかり握ったハンドルを、だんだん力を入れながら力いっぱい引く、この際、膝を屈げないで上体を起こすようにする。背筋力計の記録を読む。2回実施して良い方の記録をとる。記録はキログラム単位とし、キログラム未満は四捨五入する。このテストは同一被検者に続けて行なわない。測定前に背、腰部の柔軟体操を行なわせる。けん引きに際し腕や脚を屈げたり、体全体を後方に倒すことのないよう注意する。椎間板ヘルニアを有するものは実施しない。
9	垂直跳び	跳躍板の所定の位置に立ち、着脱可能なテープがついたベルトを腰に固定し、ひもを引き、跳躍板の目盛りを0に調整する。長さが不足する場合は、跳躍板脇のフックにひもを掛け、長さを調整する。その後、その場でできるだけ高く跳び上がる。動作や姿勢は自由とする。2回実施し、その高い方の印の下に片足を壁に接し、他の足を線の外側に接して立ち、片手をできるだけ上に伸ばして指先で印をつける。この際踵を上げてはならない。跳び上がってつけた印と立ってつけた印との間の垂直距離を計る。記録はセンチメートル単位とし、センチメートル未満は四捨五入する。助走をつけたり、こきざみな跳躍をしてはならない。立って印をつける場合、跳び上がってつけた印の直下に立ち、片手を真っ直上に伸ばす。このとき壁に体側をぴったりつけるようにする。
10	立幅跳	助走をつけず、床の上に貼られたテープの手前の地点に足を10～20cm開いて立ち、腕や身体で十分モーションをつけて前上方に跳躍し、できるだけ前方に着地する。跳躍は両足同時に伸ばす方法で行なう。空間フォームは自由である。身体の中のどの部分であっても、それが跳躍を開始した場所に最も近いところから踏切足先までの距離を計測する。2回実施してよい方の記録を採る。記録はセンチメートル単位とし、センチメートル未満は四捨五入する。
11	上体そらし	被検者をうつぶせにし、両手を腰の後ろで組み、足先を45cm離す。補助者は後ろから脚の間に入って、膝で被検者の膝を押さえる。体重をやや前にかけるようにして両手で大腿の後部を押さえる。被検者は顎をできるだけ高く上げるように上体を後方へそらす。床からあごまでの高さを立位体前屈計あるいは物差しで計測する。2回実施し、よい方の記録をとる。記録はセンチメートル単位とし、センチメートル未満は四捨五入する。被検者は静かに上体をそらす。反動を使ったり急激にそると、正しい測定ができないばかりでなく背筋や腰を痛めることがある。
12	立位体前屈	立位体前屈計を用いる。なければ床面を0とし、そこから上に25cm、下に40cmの目盛りをした物差しを台につけ、代用しても良い。被検者は両足を揃えて踵をつけ、足先を約5cm開いて立位体前屈計（台）上に立つ。次に両手を揃え、指先を伸ばして、物差しに触れながら、徐々に上体を前屈する。両指先の最下端の位置を物差しで読む。2回実施して、成績の良い方の記録をとる。単位はセンチメートルとし、センチメートル未満は四捨五入する。0点に達しない場合は0点からの距離をマイナスで記録する。両手の指先が揃うようにし、反動をつけて前屈しないようにする。その際前屈したとき頭を両腕の間に入れるようにするとよい。また、膝をまげないように十分注意する。
13	肺活量	肺活量計内の水の温度を測り、水温指標を移動させ、該当する目盛りに合わせる。被検者は自由な立位姿勢で、右手に口管を持ち、頭を少し仰向けて十分空気を吸い、後ただちに口管を口に当て、最大の努力で出うる限りの呼吸を呼出する。通常2～3回試行させ、その時の最大値をcc単位で読み取る。被検者が代わるごとにアルコール綿で口管の縁を軽く拭くこと。呼出時に口管のまわりから息が洩れないよう注意する。

2.3 測定項目のイメージや感想の評価項目

測定項目のイメージや感想の評価項目として、1)妥当性(三浦、1978⁽³⁾)(選択肢=①何を測定しているかわからない、②やや不明、③どちらでもない、④わかりやすい、⑤妥当)、2)身体的公平性(①身体的に不公平、②少し不公平、③どちらでもない、④影響は少ない、⑤全く影響なし)、3)信頼性(三浦、1978⁽³⁾)(①やるたびに測定値が変わる、②すこし変わる、③どちらでもない、④比較的安定、⑤安定)、4)測定時間の長短(桐生、1978⁽¹¹⁾)(①測定に要する時間が長すぎる、②少し長い、③どちらでもない、④少し短い、⑤短すぎ)、5)実施方法の理解(三浦、1978⁽³⁾)(①実施方法が理解できない、②やや難しい、③どちらでもない、④簡単、⑤非常に簡単)、6)動作の難易度(①動作を実施するのが難しい、②やや難しい、③どちらでもない、④簡単、⑤非常に簡単)、7)安全性(三浦、1978⁽³⁾; 笹島、1978⁽²¹⁾)(①ケガをしそうで危ない、②やや危ない、③どちらでもない、④それほどではない、⑤安全)、8)疲労(①非常に身体的にきつい、②ややきつい、③どちらでもない、④それほどでもない、⑤楽である)、9)興味(①非常につまらない、②ややつまらない、③どちらでもない、④少し楽しい、⑤非常に楽しい)、10)好き嫌い(①大嫌い、②嫌い、③どちらでもない、④好き、⑤大好き)の10感想・イメージを調査した。これらを先に述べた13項目について全て評価してもらった。また、選択肢の前の①②③④⑤を数値とみなして、分析を行った。つまり、数値が大であればあるほど、望ましく、数値が小であればあるほど、望ましくないことを示している。表2は測定項目のイメージや感想の評価項目とその選択肢をまとめたものである。

表2. 測定項目の感想・イメージの評価項目と選択肢

評価項目	選択肢
1. 妥当性	①何を測定しているかわからない ②やや不明 ③どちらでもない ④わかりやすい ⑤妥当
2. 身体的公平性	①身体的に不公平 ②少し不公平 ③どちらでもない ④影響は少ない ⑤全く影響なし
3. 信頼性	①やるたびに値が変わる ②すこし変わる ③どちらでもない ④比較的安定 ⑤安定
4. 測定時間の長短	①測定に要する時間が長すぎる ②少し長い ③どちらでもない ④少し短い ⑤短すぎ
5. 実施方法の理解	①実施方法が理解できない ②やや難しい ③どちらでもない ④簡単 ⑤非常に簡単
6. 動作の難易度	①動作を実施するのが難しい ②やや難しい ③どちらでもない ④簡単 ⑤非常に簡単
7. 安全性	①ケガをしそうで危ない ②やや危ない ③どちらでもない ④それほどではない ⑤安全
8. 疲労	①非常に身体的にきつい ②ややきつい ③どちらでもない ④それほどでもない ⑤楽
9. 興味	①非常につまらない ②ややつまらない ③どちらでもない ④少し楽しい ⑤非常に楽しい
10. 好き嫌い	①大嫌い ②嫌い ③どちらでもない ④好き ⑤大好き

2.4 分析方法

項目別に、測定項目のイメージや感想の評価項目の平均と標準偏差を求めた後、感想・イメージ内で各測定項目の特性に違いがあるかを検討するために、一元配置の分散分析を行った。有意差があれば測定項目間に違いがあることになり、どの測定項目が優れているか、劣っているかに言及することが可能になる。もし、有意差がなければ、測定項目間に違いが無く、全てが同じ評価となり、測定項目間の優劣を問題にすることは意味が無いことになる。分散分析はまず、ルビーン検定(石村ほか、2018⁽²²⁾)により等分散性の検定を行い、有意差がなければ通常の分散分析を、有意差があれば Welch の方法(芝、1984⁽²³⁾)により行った。ただし、欠損値があることから対応のある分散分析は用いなかった。

その際、有意差の有無のみならず、効果量(Effect size)を求め、級間分散の差の大小についても言及する。分散分析の効果量は以下の偏 η^2 (肥田野ほか、1961⁽²⁴⁾)により求めた。

$$\text{偏 } \eta^2 = \frac{\text{効果の自由度} \times \text{効果の } F \text{ 値}}{\text{効果の自由度} \times \text{効果の } F \text{ 値} + \text{誤差の自由度}} = \frac{(k-1) F}{(n-k) + F (k-1)}$$

..... (式 1)

(ただし、F : F 値、n : データ数、k : 測定項目数)

この偏 η^2 は 0.01 で小さい効果、0.06 で中程度の効果、0.14 で大きな効果とされている(水本・竹内、2008⁽⁵⁾)。

さらに、各感想・イメージごとに「優れた」「中程度の」「劣った」3 群に測定項目を分類するために階層的クラスター分析(Dillon and Goldstein, 1984⁽²⁶⁾)を行った。階層的クラスター分析はウォード法を用いた。

3. 結果

3.1 感想・イメージ別の各測定項目の特性の違い

表 3 は感想・イメージ別の各測定項目の基礎統計量(平均や標準偏差など)である。これをもとに、引き続き分散分析を行った結果を表 4 に示した。

表3. 感想・イメージ別測定項目の評価の基礎統計値

要因	統計値	01閉眼 片足立ち	02サイド ステップ	03上体 おこし	04ジグザグ ドリブル	05全身 反応時間	06握力	07肩腕力	08背筋力	09垂直跳	10立幅跳	11上体 そらし	12立位 体前屈	13肺活量
01妥当性	回答数	136	134	136	135	132	133	133	134	134	135	135	135	134
	平均	3.654	3.709	3.743	3.081	3.598	3.992	3.444	3.769	3.746	3.785	3.615	3.889	3.806
	標準偏差	1.043	1.010	0.974	1.166	1.125	1.041	1.111	1.033	0.955	0.957	1.037	0.982	1.065
02身体的 公平性	回答数	135	135	134	135	132	133	132	134	135	136	131	134	133
	平均	3.719	3.519	3.672	3.452	3.735	3.865	3.659	3.649	3.556	3.559	3.611	3.799	3.729
	標準偏差	0.920	0.937	0.908	0.912	0.972	0.903	0.907	0.968	0.952	1.059	0.981	0.979	1.067
03信頼性	回答数	136	135	136	135	132	132	132	134	134	135	134	134	134
	平均	2.875	3.407	3.618	3.037	3.152	3.727	3.523	3.560	3.440	3.444	3.694	3.694	3.761
	標準偏差	1.138	0.980	0.997	1.095	1.095	0.981	0.886	0.954	0.954	0.878	0.878	0.944	0.982
04測定時間 の長短	回答数	136	135	135	135	132	132	132	134	135	133	135	135	134
	平均	2.890	2.985	3.052	3.022	3.212	3.242	3.235	3.239	3.141	3.143	3.111	3.148	3.187
	標準偏差	0.540	0.546	0.478	0.566	0.666	0.619	0.652	0.662	0.588	0.479	0.542	0.617	0.615
05実施方法 の理解	回答数	136	134	135	135	132	132	133	134	135	135	135	135	133
	平均	3.860	3.709	3.985	3.541	3.909	4.152	3.789	3.925	3.822	3.948	3.933	4.030	3.932
	標準偏差	0.912	0.924	0.792	0.920	0.833	0.851	0.930	0.898	0.913	0.849	0.891	0.889	0.931
06動作の 難易度	回答数	135	134	134	134	132	130	132	134	134	135	134	135	134
	平均	3.793	3.694	3.925	3.216	3.879	4.246	3.848	4.067	3.888	3.919	3.955	4.163	4.007
	標準偏差	0.923	0.852	0.846	1.099	0.949	0.845	0.984	0.833	0.971	0.931	0.892	0.839	0.969
07安全性	回答数	136	135	136	134	132	131	133	134	135	136	133	135	134
	平均	4.265	3.785	4.191	3.612	4.273	4.336	4.023	3.836	3.993	3.743	3.805	4.111	4.179
	標準偏差	0.921	0.980	0.899	1.033	0.989	0.882	0.925	1.056	0.974	1.047	1.048	0.959	0.964
08疲労	回答数	136	134	135	135	132	129	133	134	135	136	134	135	133
	平均	3.868	2.873	2.859	3.333	4.265	3.930	3.639	3.545	4.044	3.831	3.597	4.007	3.421
	標準偏差	1.002	1.113	1.134	0.938	0.907	1.017	0.956	1.008	0.880	0.891	1.070	0.989	1.201
09興味	回答数	135	135	136	134	128	131	133	134	135	136	135	135	131
	平均	3.215	3.407	3.221	3.381	3.633	3.458	3.398	3.366	3.489	3.390	3.222	3.222	3.527
	標準偏差	0.876	0.804	0.795	0.848	0.802	0.777	0.738	0.781	0.732	0.752	0.769	0.719	0.914
10好き嫌い	回答数	136	134	136	135	131	131	132	133	135	133	135	135	133
	平均	3.191	3.269	3.346	3.370	3.695	3.473	3.409	3.519	3.422	3.481	3.281	3.252	3.444
	標準偏差	0.746	0.815	0.847	0.862	0.733	0.778	0.709	0.775	0.777	0.775	0.788	0.887	0.933

表4. 分散分析と効果量

統計値/要因	01 妥当性		02 身体的公平性		03 信頼性の長短		04 測定時間の理解		05 動作の難易度		06 安全性		07 疲労		08 興味		09 好き嫌い	
	F値	df	F値	df	F値	df	F値	df	F値	df	F値	df	F値	df	F値	df	F値	df
等分散性の検定 (ルビーン検定)	F値	1.203	1.234	12	2.062	12	4.638	12	1.670	12	1.821	12	4.151	12	2.529	12	2.114	12
	df1	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	df2	1733	1726	1730	1730	1730	1730	1730	1731	1731	1731	1731	1728	1725	1725	1725	1726	1726
	P	0.275	0.254	0.017	0.017	0.017	P<0.001	P<0.001	0.067	P<0.001	0.040	P<0.001	P<0.001	0.003	0.003	0.003	0.014	0.014
等分散を仮定した分散分析	F値	6.327	1.962	12					3.905		7.776066							
	df1	12	12	12					12		12							
	df2	1733	1726	1730					1731		1731							
	P	P<0.001	0.024						P<0.001		P<0.001							
等分散を仮定しない分散分析 (Welch)	F値				9.200	12	4.746	12		8.583			22.964	12	3.551	12	4.043	12
	df1				12	12	12	12		12			12	12	12	12	12	12
	df2				673	673	672	672		670			672	670	670	670	671	671
	P				P<0.001	P<0.001	P<0.001	P<0.001		P<0.001			P<0.001	P<0.001	P<0.001	P<0.001	P<0.001	P<0.001
効果量	偏 η^2	0.042	0.013	0.141	0.141	0.141	0.078	0.026	0.133	0.133	0.051	0.051	0.291	0.060	0.060	0.060	0.067	0.067

注1) P<0.001: Pが0.0004より小さい

注2) 効果量の基準: 0.01 小, 0.06 中, 0.14 大

分散分析はルビーン検定により等分散性の検定を行い、有意差がなければ通常の分散分析を行い、結果を上部に示した。また、有意差があれば Welch の方法により行い、結果を下部に示した。また、有意確率が小数点以下 4 桁を下回る場合は $p < 0.001$ と表示した。

結果、「02 身体的公平性」で 5%水準で有意差がみられ、それ以外の感想・イメージ評価項目は全て 0.1%水準で有意差がみられた。つまり、本研究で想定した感想・イメージ評価項目全てにおいて、測定項目の差を弁別しているといえる。

次に、有意差のみられた感想・イメージ評価項目でも、その弁別力の強さを比較するために効果量（偏 η^2 ）を比較した。図 1 はその効果量を図示したものである。

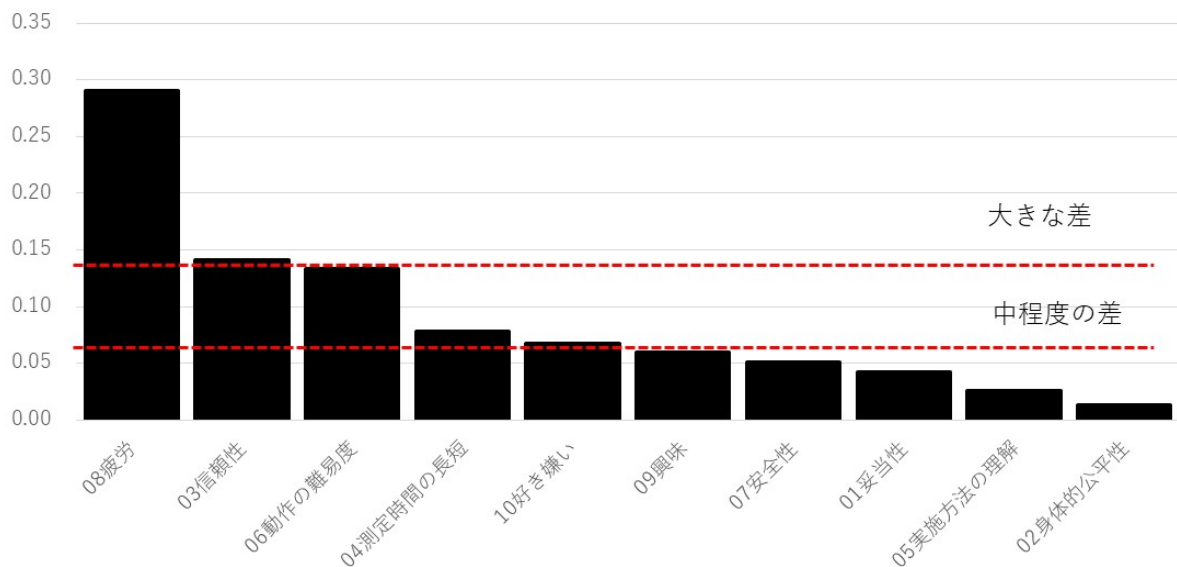


図 1. 効果量 (η^2)

結果、「08 疲労」が最も大で 0.2909、次いで「03 信頼性」が 0.1410 で、大であると言われる 0.14 を上回っていた。以下、降順に「06 動作の難易度 (0.1332)」「04 測定時間の長短 (0.0781)」「10 好き嫌い (0.0674)」「09 興味 (0.0598)」「07 安全性 (0.0511)」「01 妥当性 (0.0420)」「05 実施方法の理解 (0.0264)」「02 身体的公平性 (0.0135)」と続き、小であると言われる 0.01 を下回るものはなかった。つまり、測定をする上で「疲れるか」「きついか」が最も学生にとっては興味関心が深く、「実施方法が難しい」や「体格などが優れている（劣っている）者が有利（不利）だ」と感じている者は少ないということを示している。

3.2 感想・イメージの優劣による測定項目の分類

次に、感想・イメージ評価別に、優れている測定項目、劣っている測定項目、その中間的な測定項目に分類するために、クラスター分析を行った。図2は得られたデンドログラムである。

その際の、クラスター間の分離の程度を示す相関比 η は、「3 信頼性」が最も高く $\eta=0.959$ ($p<0.001$)で、次いで、「8 疲労」では $\eta=0.957$ ($p<0.001$)、「9 興味」では $\eta=0.954$ ($p<0.001$)、「7 安全性」では $\eta=0.951$ ($p<0.001$)、「6 動作の難易度」では $\eta=0.942$ ($p<0.001$)、「4 測定時間の長短」では $\eta=0.935$ ($p<0.001$)、「10 好き嫌い」では $\eta=0.931$ ($p<0.001$)、「1 妥当性」では $\eta=0.927$ ($p<0.001$)、「2 身体的公平性」では $\eta=0.927$ ($p<0.001$)で、「5 実施方法の理解」では最も低く、 $\eta=0.889$ ($p<0.001$)であった。つまり、最も低い「5 実施方法の理解」でも0.1%水準で有意であったことから、3段階に分けて分類することが妥当であったことを示している。

分類後の結果については表5に示した。「01 妥当性」については、優れた群には「02 サイドステップ」「03 上体おこし」「09 垂直跳」「08 背筋力」「10 立幅跳」「13 肺活量」「12 立位体前屈」「06 握力」が、中程度の群には「07 肩腕力」「05 全身反応時間」「11 上体そらし」「01 閉眼片足立ち」が、劣っている群には「04 ジグザグドリブル」が分類された。「02 身体的公平性」については、優れた群として「12 立位体前屈」と「06 握力」が、中程度の群としては「11 上体そらし」「08 背筋力」「07 肩腕力」「03 上体おこし」「01 閉眼片足立ち」「13 肺活量」「05 全身反応時間」が、劣っている群には「04 ジグザグドリブル」「02 サイドステップ」「09 垂直跳」「10 立幅跳」が分類された。「03 信頼性」では、優れた群として「11 上体そらし」「12 立位体前屈」「06 握力」「13 肺活量」が分類され、中程度の群として「02 サイドステップ」「09 垂直跳」「10 立幅跳」「07 肩腕力」「08 背筋力」「03 上体おこし」が分類され、劣っている群としては「01 閉眼片足立ち」「04 ジグザグドリブル」「05 全身反応時間」が分類された。「04 測定時間の長短」においては、優れた群には「13 肺活量」「05 全身反応時間」「07 肩腕力」「08 背筋力」「06 握力」が含まれ、中程度の群には「11 上体そらし」「09 垂直跳」「10 立幅跳」「12 立位体前屈」が含まれ、劣っている群には「01 閉眼片足立ち」「02 サイドステップ」「04 ジグザグドリブル」「03 上体おこし」が含まれていた。

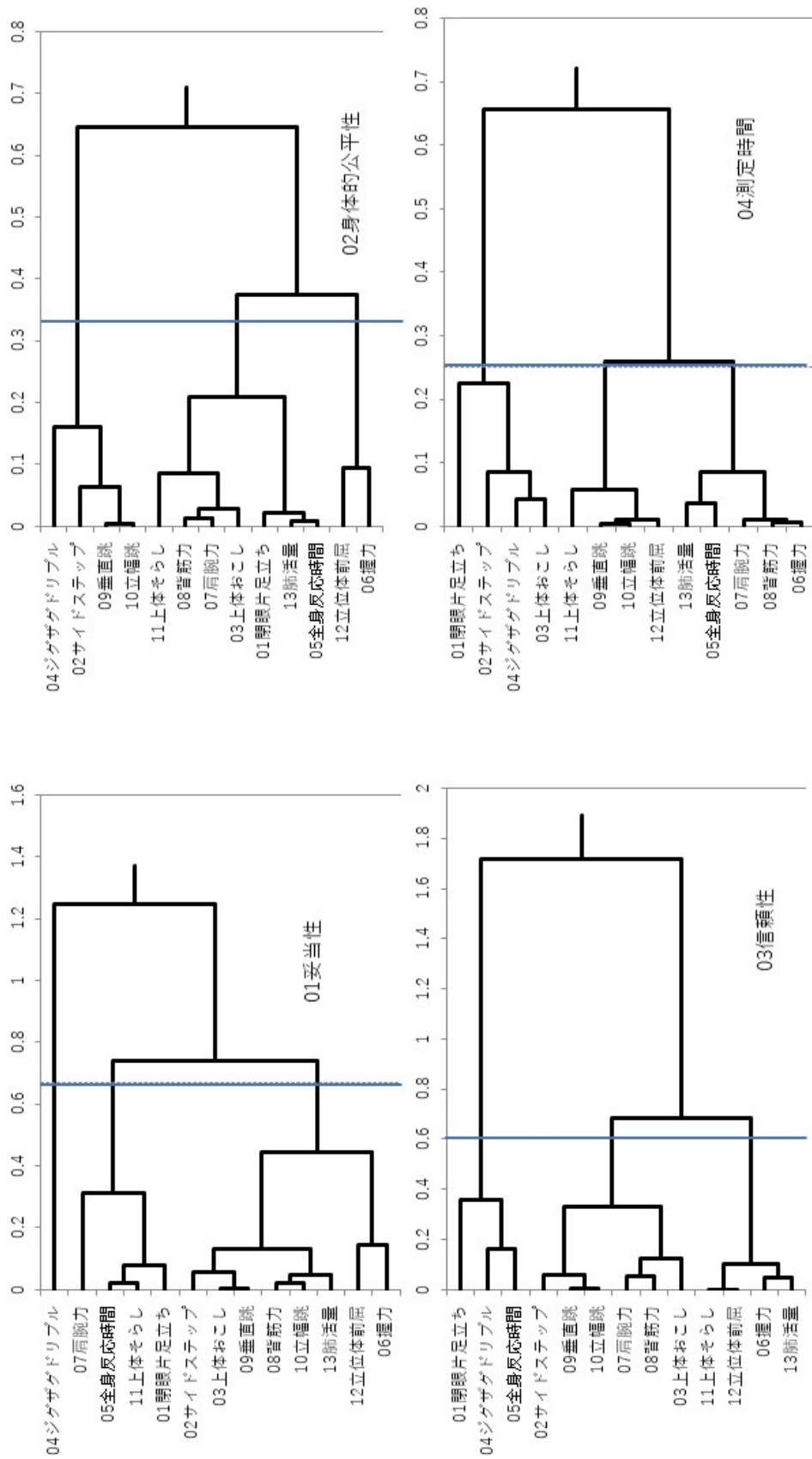


図2-1. デンドログラム

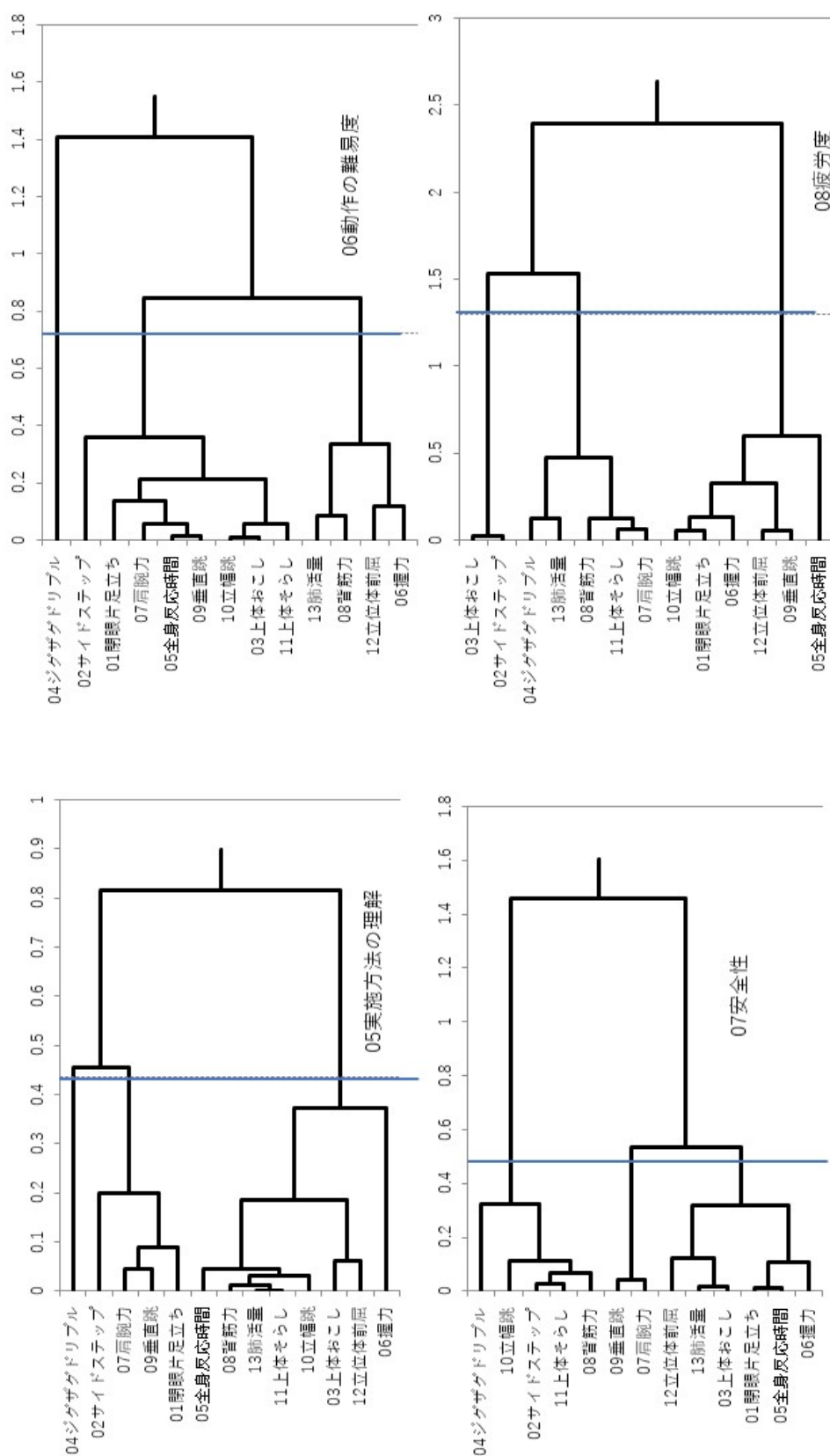


図2-2. デンドログラム

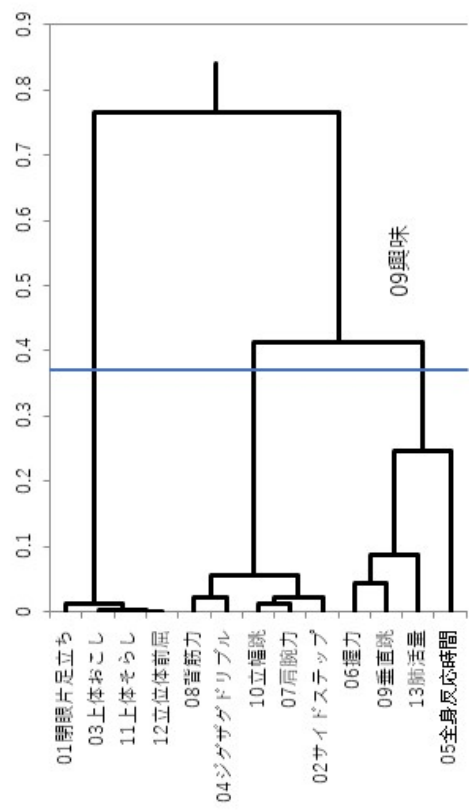
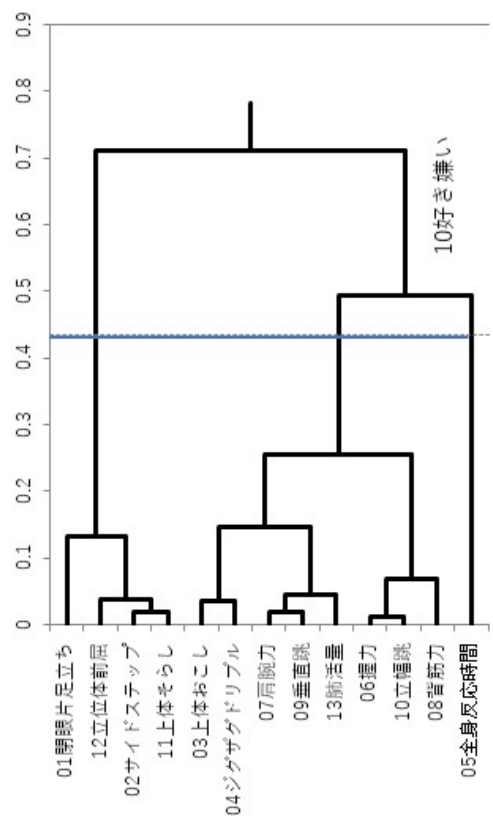


図2-3. デンドログラム

表5. 各要因別測定項目3段階評価

	01妥当性	02身体的公平性	03信頼性	04測定時間の長短	05実施方法の理解	06動作の難易度	07安全性	08疲労	09興味	10好き嫌い
優	02サイドステップ	12立位体前屈	11上体そらし	13肺活量	05全身反応時間	13肺活量	12立位体前屈	10立幅跳	06握力	10好き嫌い
	03上体おこし	06握力	12立位体前屈	05全身反応時間	08背筋力	09背筋力	13肺活量	01閉眼片足立ち	09垂直跳	05全身反応時間
	09垂直跳		06握力	07肩腕力	13肺活量	12立位体前屈	03上体おこし	06握力	13肺活量	
	08背筋力		13肺活量	08背筋力	11上体そらし	06握力	01閉眼片足立ち	12立位体前屈	05全身反応時間	
	10立幅跳			10立幅跳	10立幅跳		05全身反応時間	09垂直跳		
(平均)	(3.805)	(3.832)	(3.719)	(3.223)	(3.977)	(4.121)	(4.226)	(3.991)	(3.527)	(3.695)
中	07肩腕力	11上体そらし	02サイドステップ	11上体そらし	02サイドステップ	02サイドステップ	09垂直跳	04ジグザグドリブル	08背筋力	03上体おこし
	05全身反応時間	08背筋力	09垂直跳	09垂直跳	07肩腕力	01閉眼片足立ち	07肩腕力	13肺活量	04ジグザグドリブル	04ジグザグドリブル
	11上体そらし	07肩腕力	10立幅跳	10立幅跳	09垂直跳	07肩腕力		08背筋力	10立幅跳	07肩腕力
	01閉眼片足立ち	03上体おこし	07肩腕力	12立位体前屈	01閉眼片足立ち	05全身反応時間		11上体そらし	07肩腕力	09垂直跳
		01閉眼片足立ち	08背筋力			09垂直跳		07肩腕力	02サイドステップ	13肺活量
(平均)	(3.578)	(3.682)	(3.499)	(3.136)	(3.795)	(3.863)	(4.008)	(3.507)	(3.388)	(3.433)
劣	04ジグザグドリブル	04ジグザグドリブル	01閉眼片足立ち	01閉眼片足立ち	04ジグザグドリブル	04ジグザグドリブル	04ジグザグドリブル	03上体おこし	01閉眼片足立ち	01閉眼片足立ち
		02サイドステップ	04ジグザグドリブル	02サイドステップ			10立幅跳	02サイドステップ	03上体おこし	12立位体前屈
	09垂直跳	09垂直跳	05全身反応時間	04ジグザグドリブル			02サイドステップ	11上体そらし	11上体そらし	02サイドステップ
	10立幅跳	10立幅跳		03上体おこし			11上体そらし	12立位体前屈	12立位体前屈	11上体そらし
(平均)	(3.081)	(3.521)	(3.021)	(2.987)	(3.541)	(3.216)	(3.756)	(2.866)	(3.220)	(3.248)

そして、「05 実施方法の理解」の優れた群には「05 全身反応時間」「08 背筋力」「13 肺活量」「11 上体そらし」「10 立幅跳」「03 上体おこし」「12 立位体前屈」「06 握力」が分類され、中程度の群には「02 サイドステップ」「07 肩腕力」「09 垂直跳」「01 閉眼片足立ち」が分類され、劣っている項目としては「04 ジグザグドリブル」が選択された。「06 動作の難易度」では、「13 肺活量」「08 背筋力」「12 立位体前屈」「06 握力」が優れた群に分類され、「02 サイドステップ」「01 閉眼片足立ち」「07 肩腕力」「05 全身反応時間」「09 垂直跳」「10 立幅跳」「03 上体おこし」「11 上体そらし」が中程度の群に分類され、「04 ジグザグドリブル」は劣った群に分類された。「07 安全性」では、「12 立位体前屈」「13 肺活量」「03 上体おこし」「01 閉眼片足立ち」「05 全身反応時間」「06 握力」が優れた群に、「09 垂直跳」と「07 肩腕力」が中程度の群に、「04 ジグザグドリブル」「10 立幅跳」「02 サイドステップ」「11 上体そらし」「08 背筋力」が劣っている群にそれぞれ分類された。「08 疲労」においては、「10 立幅跳」「01 閉眼片足立ち」「06 握力」「12 立位体前屈」「09 垂直跳」「05 全身反応時間」が優れた群に評価され、「04 ジグザグドリブル」「13 肺活量」「08 背筋力」「11 上体そらし」「07 肩腕力」が中程度の群に評価され、「03 上体おこし」と「02 サイドステップ」が劣っている群に各々評価された。

さらに、「09 興味」については、優れた群として、「06 握力」「09 垂直跳」「13 肺活量」「05 全身反応時間」が分類され、中程度の群として「08 背筋力」「04 ジグザグドリブル」「10 立幅跳」「07 肩腕力」「02 サイドステップ」が分類され、劣っている群としては、「01 閉眼片足立ち」「03 上体おこし」「11 上体そらし」「12 立位体前屈」が分類された。最後に、「10 好き嫌い」では「05 全身反応時間」が唯一優れた項目として評価され、中程度の評価を示したのは「03 上体おこし」「04 ジグザグドリブル」「07 肩腕力」「09 垂直跳」「13 肺活量」「06 握力」「10 立幅跳」「08 背筋力」で、劣っている項目として評価されたのは「01 閉眼片足立ち」「12 立位体前屈」「02 サイドステップ」「11 上体そらし」であった。

3.3 感想・イメージの優劣による測定項目の評価

表6は各項目の「優れている」「中程度」「劣っている」個数を表にしたものである。3つの評価の中で最も「優れている」が多かったのは「06 握力(9回)」で、ついで「13 肺活量(7回)」、次いで、「12 立位体前屈(7回)」「05 全身反応時間(6回)」であった。

表6. 総合評価表

項目	優	中	劣
06握力	9	1	0
13肺活量	7	3	0
05全身反応時間	6	3	1
12立位体前屈	7	1	2
08背筋力	4	5	1
09垂直跳	3	6	1
07肩腕力	1	9	0
10立幅跳	3	5	2
03上体おこし	3	4	3
11上体そらし	2	5	3
01閉眼片足立ち	2	4	4
02サイドステップ	1	4	5
04ジグザグドリブル	0	3	7

注) □：優中劣で最も度数が大

「中程度」の評価については、「07 肩腕力(9回)」「09 垂直跳(6回)」「08 背筋力(6回)」「10 立幅跳(5回)」「11 上体そらし(5回)」「03 上体おこし(4回)」であった。逆に、「劣っている」が他の評価よりも多かったのは「04 ジグザグドリブル(7回)」「02 サイドステップ(5回)」「01 閉眼片足立ち(4回)」であった。つまり、比較的好意的な感想・イメージを持っているのは「06 握力」「13 肺活量」「12 立位体前屈」「05 全身反応時間」で、逆に、「04 ジグザグドリブル」「02 サイドステップ」「01 閉眼片足立ち」は否定的なイメージを持っていた。

4. 考察

4.1 測定項目を弁別する感想・イメージの影響力

測定項目間の感想・イメージが全ての要因で有意な違いが見られ、その効果を偏 η^2 で求めた結果、「08 疲労」が他と比較して著しくも大で、次いで「03 信頼性」「06 動作の難易度」「04 測定時間の長短」「10 好き嫌い」「09 興味」「07 安全性」「01 妥当性」「05 実施方法の理解」「02 身体的公平性」の順であった。つまり、測定をする上で「疲れるか」「きつ

いか」が最も学生にとっては興味関心が深かった。これは今回の体力測定実習が授業の一環として実施され、自発的に参加した者ではなく、半強制的に参加したことに起因していると考えられる。つまり、測定項目の適切性には興味・関心がなく、夕方の運動部の練習に備え、できるだけ体力を温存した気持ちが反映していることが考えられる。これは今回の対象者の特殊な理由と考えられる。これが測定後、スポーツや体力的な仕事を控えていない者や自発的に参加した者であれば、異なった感想やイメージを持つ可能性があると考えられ、体力測定での測定項目の選択においてはこのような被検者となる学生の事情も考慮しなければならないことを示唆していると言える。

4.2 好意的な感想・イメージを持つ測定項目とそうでない測定項目

比較的好意的な感想・イメージを持っているのは「06 握力」「13 肺活量」「12 立位体前屈」「05 全身反応時間」で、次いで、「07 肩腕力(9回)」「09 垂直跳(6回)」「08 背筋力(6回)」「10 立幅跳(5回)」「11 上体そらし(5回)」「03 上体おこし(4回)」で、逆に、否定的な感想やイメージを持っていたのは「04 ジグザグドリブル」「02 サイドステップ」「01 閉眼片足立ち」であった。好意的な感想やイメージを持った項目に共通しているのは、いずれも測定機器を用い、短時間で終わり、単純な動作であるといえる。つまり、握力は単に握力計を握るだけで、数秒で動作は完了し、肺活量も単に肺活量計を吹くだけで、数秒で動作は完結する。これは全身反応時間や立位体前屈についても同様である。それに対して、必ずしも好意的でない感想・イメージを持っていたジグザグドリブル、サイドステップ、閉眼片足立ちはいずれも測定に数十秒を要する。特に閉眼片足立ちは最長2分間となる場合がある。また、ジグザグドリブルはドリブルというバスケットボールやハンドボールで使用する技術を使用するため、動作が複雑で、得手不得手が発生し、純粋に体力を測定しているとは言えない場合もあり、それらが妥当性、信頼性、動作の難易度など測定項目の適切性に疑問の余地を与えていることが考えられる。この点についてはサイドステップについても同様の推論が成り立つ。

4.3 実習でのテストバッテリーへの提言

全力を出し切らない状態で得られた測定値は正しく体力を反映していないので体力測定は被検者が全力を出すことを大前提としている。しかし、全力を出すには学生がその測定項目に対して十分に動機づけられていなければならない。そのため、体力測定項目へのポ

ジティブな感想やイメージやネガティブな感想やイメージは学生の体力測定への動機づけを左右する重要な要因であるという前提で、学生の体力測定への感想やイメージについて検討してきた。その結果、自主的に参加した者ではないことと、今回の対象者の特徴であるスポーツ系学部生で後に運動部活動を控えているため、「疲労」について興味関心が強く、測定器具を用いた、単純な動作で短時間で測定が完結する項目に好意的なイメージを持ち、複雑で技術が関与する、測定時間が長い項目には好意的なイメージを持っていなかった。この点を踏まえて、テストバッテリーとしての測定項目の選択を考えると、当然ながら、信頼性、妥当性（内容妥当性）などテスト理論からの必然性も尊重されなければならないが、動機づけされている被検者とそうでない者を考慮した測定項目の選択が望まれる。例えば、全身持久力の測定では、十分動機づけられた者には持久力との基準関連妥当性が高い1500m走でも可能であるが、そうでない者には肺活量や踏み台昇降運動などが適切かもしれない。これは測定後、スポーツや肉体的労働を控えた会社員を対象にした体力測定でも同様なことが言える。また、ジグザグドリブルやサイドステップのような専門となる運動種目の技術が関与する複雑な動作に基づく体力測定項目の採用も避けることが望まれる。

5. まとめ

全力を出し切らない状態で得られた測定値は正しく体力を反映していないので体力測定は被検者が全力を出すことを大前提としている。しかし、全力を出すには学生がその測定項目に対して十分に動機づけられていなければならない。そのため、体力測定項目へのポジティブなイメージやネガティブなイメージは学生の体力測定への動機づけを左右する。そこで、体力測定実習に参加した学生を対象に本研究は体力測定に対する感想・イメージについて検討した。対象は体育系大学の専門授業「スポーツ測定評価」の一環として体力測定実習に被検者として参加した180名である。体力測定実習で実施された体力測定項目は「01 閉眼片足立ち」「02 サイドステップ」「03 上体おこし」「04 ジグザグドリブル」「05 全身反応時間」「06 握力」「07 肩腕力」「08 背筋力」「09 垂直跳」「10 立幅跳」「11 上体そらし」「12 立位体前屈」「13 肺活量」の13項目である。また、想定される感想・イメージは「1 妥当性」「身体的公平性」「3 信頼性」「4 測定時間の長短」「5 実施方法の理解」「6 動作の難易度」「7 安全性」「8 疲労」「9 興味」「10 好き嫌い」の10要因である。そして、感想・イメージ内で各測定項目の特性に違いがあるかを検討するために、一元配置の分散分析を行った後、さらにその程度の差をみるために、効果量を求めた。さらに、階層的クラスタ

一分析を用いて、各感想・イメージごとに「優れた」「中程度の」「劣った」の3群に測定項目を分類し、その共通点や差違について検討した。結果、以下のような知見を得た。

- 1) 分散分析の結果、全ての感想・イメージで有意差がみられ、効果量は「8 疲労」が著しく大であり、測定をする上で「疲れるか」「きついか」が最も学生にとっては興味関心が深く、「実施方法が難しい」や「体格などが優れている（劣っている）者が有利（不利）だ」と感じている者は少なかった。
- 2) 比較的好意的な感想・イメージを持っているのは「06 握力」「13 肺活量」「12 立位体前屈」「05 全身反応時間」で、次いで、「07 肩腕力(9回)」「09 垂直跳(6回)」「08 背筋力(6回)」「10 立幅跳(5回)」「11 上体そらし(5回)」「03 上体おこし(4回)」で、逆に、否定的な感想やイメージを持っていたのは「04 ジグザグドリブル」「02 サイドステップ」「01 閉眼片足立ち」であった。
- 3) 以上の点を踏まえて、テストバッテリーとしての測定項目の選択では、当然ながら、信頼性、妥当性（内容妥当性）などテスト理論からの必然性も尊重されなければならないが、動機づけされている被検者とそうでない者を考慮した測定項目の選択が望まれる。

引用文献

- (1) 日本体育協会(2000) 体力テストの方法と活用. 日本体育協会:東京.
- (2) 文部科学省体育局(1997) 平成8年度体力・運動能力調査報告書. 文部科学省体育局:東京.
- (3) 三浦睦夫(1978) 体力テストの問題点について. 体育・スポーツ・レクリエーション 5(1):18-19.
- (4) 東京都立大学(1980) 日本人の体力標準値第3版. 不昧堂:東京. pp. 179-220.
- (5) 池田央(1973) 心理学研究法 第8巻 テストⅡ. 東京大学出版会:東京. pp. 137-206.
- (6) Thomas, J. and Nelson, J. K. (1996) Research methods in physical activity (3rd Ed.), Human Kinetics: Champaign, pp. 214-232.
- (7) 青柳領(2023) 「スポーツ測定評価」の体力測定実習での測定項目への被検者のイメージ. 教職課程センター紀要 8:57-77.
- (8) 佐藤紀子(2009) 視覚障害者ボウリング選手の体力の現状及び体力測定に対する意識. 日本大学歯学部紀要、37: 101-110.
- (9) 鎌田章(1978) 体育実技履修の条件として. 体育・スポーツ・レクリエーション 5(1):15-

16.

- (10) 上杉正幸(1978) 体力テストの在り方をさぐる. 体育・スポーツ・レクリエーション 5(1):19-20.
- (11) 桐生武夫(1978) 東京工業大学における体力測定について. 体育・スポーツ・レクリエーション 5(1):7-8.
- (12) Baumgartner, T. A. and Jackson, A. S. (1984) Measurement for evaluation in physical education. Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque.
- (13) Eckert, H. M. (1974) Practical measurement of physical performance. Lea & Febiger: Philadelphia.
- (14) Kirkendall, D. R., Gruber, J. J. and Johnson, R. E. (1987) Measurement and evaluation for physical educators, Human Kinetics Publishers, Inc.: Champaign.
- (15) 松井三雄・水野忠文・江橋慎四郎(1979) 体育測定、杏林書院:東京.
- (16) 松浦義行(1983) 体力測定、朝倉書店:東京.
- (17) Morrow, Jr. J. R., Jackson, A. W., Disch, J. G., Mood, D. P. (2000) Measurement and evaluation in human performance (2nd Ed.), Human Kinetics: Champaign.
- (18) 日本体育協会(1982) 体力テストガイドブック. ぎょうせい:東京.
- (19) 野口義之(1969) 教師のための体育測定. 第一法規出版:東京.
- (20) 小野三嗣(1978) 体力テスト百科. ぎょうせい:東京.
- (21) 笹島恒輔(1978) 体力テストの問題点. 体育・スポーツ・レクリエーション 5(1):20-21.
- (22) 石村貞夫・Allen, D.・劉晨(2018) すぐわかる統計用語の基礎知識. 東京図書:東京、P. 273.
- (23) 芝祐順(1984) ウェルチの検定. 芝祐順・渡部洋・石塚智一(編) 統計用語辞典、新曜社:東京、P. 13.
- (24) 肥田野直・瀬谷正敏・大川信明(1961) 心理教育統計学. 倍風館:東京、pp. 145-146.
- (25) 水本篤・竹内理(2008) 研究論文における効果量の報告のために: 基礎的概念と注意点. 英語教育研究、31: 57-66.
- (26) Dillon, W. R. and Goldstein, M. (1984) Multivariate analysis: Methods and applications. John Wiley and Sons: New York, pp. 157-208.

A Factor Analytic Study of Students' Subjective Evaluations of Measurement Items in Physical Fitness Practice

AOYAGI Osamu (Professor, Department of Health and Sports Science)

Abstract

Although the impressions and images of the physical fitness measurement items were not based on objective and scientific studies but were subjective, even such misunderstandings and assumptions can influence the motivation for physical fitness measurement. Therefore, this study examined the structure of intersubjective evaluation using the factor analysis method. The subjects were 180 participants in a physical fitness measurement practice as part of a specialized class, "Sports Measurement and Evaluation," in the context of a physical education major. The measurement items covered were: "Closed eyes foot-balance," "Side step," "Sit-ups," "Zig-zag dribble," "Jumping reaction time," "Grip strength," "Shoulder-arm strength," "Back strength," "Vertical jump," "Broad jump," "Trunk extension," "Standing trunk flexion," and "Vital capacity." Subjective evaluation items were: "Validity," "Physical fairness," "Reliability," "Length of measurement time," "Understanding of the performance method," "Difficulty of performance," "Safety," "Fatigue," "Interest," and "Like/Dislike," responses of which were acquired on a 5-point scale. First, the correlation matrix among the subjective evaluation items was derived, followed by the Principle factor solution and Promax rotation to obtain the factor pattern matrix. Then, factor scores were acquired, and the following findings were derived from the relationships among evaluation factors: 1) As a result of factor analysis, three factors, "Validity and practicality evaluation factor," "Reliability evaluation factor," and "Likability evaluation factor," were extracted, and the first factor, "Validity and practicality evaluation factor" and the second factor, "Reliability evaluation factor," were highly related. 2) "Reliability evaluation factor" showed a high factor pattern for "Reliability," "Difficulty of the performance," and "Length of measurement time." This suggests that the examinees had an impression that the difficulty of performance and

the length of the measurement time affected reliability. 3) Concerning each subjective evaluation factor and physical fitness measurement item, “Grip strength” and “Closed-eyes foot balance” were rated highly in the “Validity and practicability evaluation factor.” while “Zigzag dribble” and “Vertical jump” were rated low. “Reliability evaluation factor” showed higher scores for “Trunk extension” and “Vital capacity,” while “Zigzag dribble” and “Closed-eyes foot balance” were rated low. With the “Likability evaluation factor,” “Jumping reaction time” and “Back strength” were highly rated, while “Closed-eyes foot balance,” “Trunk extension,” and “Side step” were rated low.

1. Introduction

The measurement items used in physical fitness measurements are often considered in terms of whether they have the desired characteristics to be tested. In other words, “reliability” is the concept of reproducibility; “validity” is the concept of whether the physical fitness being measured is correctly measured without bias; and “objectivity” is the concept of whether the measured value does not vary from examiner to examiner (Ikeda, 1973 ⁽¹⁾; Mathews, 1973 ⁽²⁾; Miller, 1988 ⁽³⁾). This is only of interest to the examiner who is trying to measure physical fitness and does not take into account the interests of the examinee who is being measured.

Some examinees are interested in the current state of their physical fitness and participate voluntarily and actively in physical fitness testing. They will be actively involved in the physical fitness testing and will give it their best effort. However, some participants are not interested in the current state of their physical fitness when they participate in a semi-mandatory physical fitness testing as part of a school class or as a company or community event (Kondo and Ikeda, 2014 ⁽⁴⁾). They remain as passive participants and do not always give their utmost (Aoki and Yamashita, 2008 ⁽⁵⁾). In principle, physical fitness measurements are based on the assumption that the examinee exerts their best effort. For example, back strength and grip strength are based on pulling as hard as one can, and zigzag dribble is based on running quickly with full effort; measurement records of pulling or running without full effort do not

reflect the physical fitness that is being measured.

In order to encourage active participation in physical fitness testing and to encourage examinees to perform at their highest level, the test items must be well-reasoned, easy to perform, injury-free, enjoyable, and engaging. However, such impressions are personal and subjective, and each individual perceives them differently. Therefore, some individuals may regard certain items to be well-reasoned but likely to cause injury or some items to be easy to implement but not well-reasoned. In such cases, a positive or negative association can be found between these subjective evaluations. When it is assumed that there is a relationship between subjective evaluation items, it is preferable to examine all related items at once, because similar results will be obtained even if each subjective evaluation item is examined separately. Factor analysis and other means can be used as methods to classify related items into several groups and clarify their structure.

Therefore, this study examined the factor structure of the examinees' subjective evaluation of the physical fitness measurement items and examined the characteristics of each physical fitness measurement item from the perspective of factors.

2. Methods

2.1 Subjects

The subjects were 180 university students who participated as examinees in a physical fitness measurement practice as part of a specialized course, “Sports Measurement and Evaluation (Aoyagi, 2018 ⁽⁶⁾)” in the context of a physical education major. The examiner was also selected from among the students, but he or she was not the subject of the study. Since participation is part of the class, not all students participated favorably and voluntarily, and some were reluctant to participate. For that reason, diverse evaluations could have been possible.

2.2 Subjective evaluation items for physical fitness measurement items

The following 10 subjective evaluations were surveyed: “Validity” (Carmines and Zeller, 1979 ⁽⁷⁾ ; Miura, 1978 ⁽⁸⁾) (Option = [1] I don't know what is being measured, [2]

Somewhat unclear, [3] Neither, [4] Easy to understand, [5] Appropriate); "Physical fairness:" ([1] Physically unfair, [2] A little unfair, [3] Neither, [4] Little impact, [5] No impact at all); "Reliability" (Carmines and Zeller, 1979⁽⁷⁾; Miura, 1978⁽⁸⁾): ([1] Changes each time, [2] Slightly changes, [3] Neither, [4] Relatively stable, [5] Stable); "Length of measurement time" (Kiryu, 1978⁽⁹⁾): ([1] Too long, [2] A little long, [3] Neither, [4] A little short, [5] too short); "Understanding of the performance method," (Miura, 1978⁽⁸⁾): ([1] I don't understand the performing method, [2] Somewhat difficult, [3] Neither, [4] Easy, [5] Very easy); "Difficulty of performance:" ([1] Difficult to perform, [2] Somewhat difficult, [3] Neither, [4] Easy, [5] Very easy); "Safety," (Miura, 1978⁽⁸⁾): ([1] Dangerous for injury, [2] Somewhat dangerous, [3] Neither, [4] Not so dangerous, [5] Safe); "Fatigue:" ([1] Very physically demanding, [2] Somewhat demanding, [3] Neither, [4] Not so much, [5] Easy); "Interest:" ([1] Very boring, [2] Somewhat boring, [3] Neither, [4] A little interesting, [5] Very interesting); and "Like/Dislike:" ([1] I hate it, [2] I dislike it, [3] Neither, [4] I like it, [5] I love it). Table 1 shows the subjective evaluation items for the physical fitness measurement items, which were created while referring to Aoyagi (2023⁽¹⁰⁾). These were evaluated for all of the 13 physical fitness measurement items described later. The analysis was conducted by considering the numbers [1], [2], [3], [4], and [5] in front of the options as numerical values. In other words, a larger number indicated a more desirable option, while a smaller number indicated a less desirable option.

Table 1. Subjective evaluation items and their options

no.	Subjective evaluation items	Option
1	Validity	[1] I don't know what is being measured, [2] Somewhat unclear, [3] Neither, [4] Easy to understand, [5] Appropriate
2	Physical fairness	[1] Physically unfair, [2] A little unfair, [3] Neither, [4] Little impact, [5] No impact at all
3	Reliability	[1] Changes each time, [2] Slightly changes, [3] Neither, [4] Relatively stable, [5] Stable
4	Length of measurement time	[1] Too long, [2] A little long, [3] Neither, [4] A little short, [5] too short
5	Understanding of the performance method	[1] I don't understand the performing method, [2] Somewhat difficult, [3] Neither, [4] Easy, [5] Very easy
6	Difficulty of performance	[1] Difficult to perform, [2] Somewhat difficult, [3] Neither, [4] Easy, [5] Very easy
7	Safety	[1] Dangerous for injury, [2] Somewhat dangerous, [3] Neither, [4] Not so dangerous, [5] Safe
8	Fatigue	[1] Very physically demanding, [2] Somewhat demanding, [3] Neither, [4] Not so much, [5] Easy
9	Interest	[1] Very boring, [2] Somewhat boring, [3] Neither, [4] A little interesting, [5] Very interesting
10	Like/Dislike	[1] I hate it, [2] I dislike it, [3] Neither, [4] I like it, [5] I love it

2.3 Physical fitness measurement items and measurement methods

The physical fitness measurement items used were the following 13 items: “Closed eyes foot-balance (physical fitness elements = balance);” “Side step (agility);” “Sit-ups (muscular endurance);” “Zig-zag dribble (coordination);” “Jumping reaction time (agility);” “Grip strength (muscular strength);” “Shoulder-arm strength (muscular strength);” “Back strength (muscular strength);” “Vertical jump (power);” “Broad jump (power);” “Trunk extension (flexibility);” “Standing trunk flexion (flexibility);” and “Vital capacity (cardio-respiratory function).” Measurements were taken during a 90-minute class and were conducted on the gymnasium floor. All students were measured simultaneously for measurement items 1, 2, and 3. The vertical jump was measured using a mobile measuring device instead of the usual fixed wall-mounted device.

The measurement method was performed according to the standard content in the text of test and measurement (Baumgartner and Jackson, 1984⁽¹¹⁾; Eckert, 1974⁽¹²⁾; Kirkendall et al., 1987⁽¹³⁾; Matsui et al., 1979⁽¹⁴⁾; Matsuura, 1983⁽¹⁵⁾; Morrow, Jr. et al., 2000⁽¹⁶⁾; Japan Sport Association, 1982⁽¹⁷⁾; Noguchi, 1969⁽¹⁸⁾; Ono, 1978⁽¹⁹⁾; Tokyo Metropolitan University, 1980⁽²⁰⁾).

2.4 Statistical methods

From the data obtained, the mean values for each subjective evaluation by measurement item were acquired, the correlation matrix among these subjective evaluation items was derived, and the commonality was estimated by SMC (Shiba, 1976⁽²¹⁾). Then, the Principal Factor Solution (Dillon and Goldstein, 1984⁽²²⁾) was obtained. We went on to ascertain an oblique solution by Promax rotation under the assumption that the factors were related to each other (Hair et al., 2010⁽²³⁾). Factor score coefficients were computed from the factor pattern matrix obtained by the multiple regression method (Harman, 1976⁽²⁴⁾), and factor scores were acquired.

3. Results

3.1 The relationship among subjective evaluation items

Table 2 shows the relationships among the subjective evaluation items. “Validity”

was significantly associated with “Physical fairness (0.636);” “Reliability (0.594);” “Understanding of the performance method (0.855);” and “Difficulty of performance (0.898)” at the 5% level. “Physical fairness” was significantly related to “Validity (0.636);” “Understanding of the performance method (0.821);” “Difficulty of performance (0.780);” and “Safety (0.868)” at the 5% level. In the same way, significant associations at the 5% significant level were found in “Reliability” with “Validity (0.594);” “Length of measurement time (0.604);” “Understanding of the performance method (0.606);” “Difficulty of performance(0.698);” in “Length of measurement time” with “Reliability (0.604);” “Difficulty of performance (0.569);” “Likes/Dislikes(0.719);” in “Understanding of the performance method” with “Validity (0.855);” “Physical fairness (0.821);” “Reliability (0.606);” “Difficulty of performance (0.937);” and “Safety (0.631);” in “Difficulty of the performance” with “Validity (0.898);” “Physical fairness (0.780);” “Reliability (0.698);” “Length of measurement time (0.569);” “Understanding of the performance method (0.937);” and “Safety (0.567);” and in “Safety” with “Physical fairness (0.868);” “Understanding of the performance method (0.631);” and “Difficulty of performance (0.567).” However, “Fatigue” showed no significant relationship with the other subjective evaluation items, and “Interest” showed a significant relationship only with “Like/Dislike (0.803).” The “Like/Dislike” also showed significant associations only with “Length of measurement time (0.719)” and “Interest (0.803)”. In other words, items related to the appropriateness of measurement items, such as “Validity;” “Physical fairness;” “Reliability;” “Length of measurement time;” “Understanding of the performance method;” “Difficulty of performance;” and “Safety” showed various relationships, while “Fatigue;” “Interest;” and “Like/Dislike” were not related to these seven items and were evaluated from a different point of view. So, it can be said that “Fatigue;” “Interest;” and “Like/Dislike” were evaluations from different perspectives.

Table 2. Correlation matrix

	1. Validity	2. Physical fairness	3. Reliability	4. Length of measurement time	5. Understanding of the performance method	6. Difficulty of the performance	7. Safety	8. Fatigue	9. Interest	10. Likes/Dislikes
1. Validity	1.000	0.636*	0.594*	0.302	0.855**	0.898**	0.510	0.204	-0.009	0.042
2. Physical fairness	0.636*	1.000	0.358	0.398	0.821**	0.780**	0.868**	0.434	0.017	0.135
3. Reliability	0.594*	0.358	1.000	0.604*	0.606*	0.698**	0.102	-0.148	-0.045	0.051
4. Length of measurement time	0.302	0.398	0.604*	1.000	0.463	0.569*	0.171	0.401	0.511	0.719**
5. Understanding of the performance method	0.855**	0.821**	0.606*	0.463	1.000	0.937**	0.631*	0.350	-0.092	0.174
6. Difficulty of the performance	0.898**	0.780**	0.698**	0.569*	0.937**	1.000	0.567*	0.358	-0.025	0.166
7. Safety	0.510	0.868**	0.102	0.171	0.631*	0.567*	1.000	0.361	0.146	0.142
8. Fatigue	0.204	0.434	-0.148	0.401	0.350	0.358	0.361	1.000	0.310	0.382
9. Interest	-0.009	0.017	-0.045	0.511	-0.092	-0.025	0.146	0.310	1.000	0.803**
10. Likes/Dislikes	0.042	0.135	0.051	0.719**	0.174	0.166	0.142	0.382	0.803**	1.000

3.2 Factorial structure of subjective evaluation items

In order to further examine the structure of the comprehensive relationships

among the subjective evaluation items, a factor analysis was conducted using the previously described method. Table 3 shows the factor pattern matrix obtained and the inter-factor correlation matrix.

Table 3. Factor pattern matrix

Factors	The 1st Factor	The 2nd Factor	The 3rd Factor
1. Validity	0.514	0.489	-0.111
2. Physical fairness	0.913	0.071	0.005
3. Reliability	-0.204	1.066	-0.030
4. Length of measurement time	-0.003	0.543	0.695
5. Understanding of the performance method	0.671	0.465	-0.048
6. Difficulty of the performance	0.569	0.597	0.001
7. Safety	0.906	-0.182	0.030
8. Fatigue	0.513	-0.214	0.379
9. Interest	-0.012	-0.120	0.818
10. Likes/Dislikes	0.020	0.017	0.956

Correlation matrix among factors after rotation

	The 1st Factor	The 2nd Factor	The 3rd Factor
The 1st Factor	1.000	0.438	0.136
The 2nd Factor	0.438	1.000	0.105
The 3rd Factor	0.136	0.105	1.000

With the factor pattern of the first factor, “Physical fairness” was 0.913; “Safety” was 0.906; “Understanding of the performance method” was 0.671; “Difficulty of performance” 0.569; and “Validity” was 0.514, which were significantly high. “Physical fairness” and “Validity” were common in the concept of measuring what the measurement item was trying to measure appropriately, and “Safety,” “Understanding of the performance method,” and “Difficulty of performance” were common in terms of ease of performance. Therefore, this factor was interpreted as the “Validity and

practicability evaluation factor.”

The second factor showed a significant factor pattern of 1.066 for “Reliability;” 0.597 for “Difficulty of performance;” and 0.543 for “Length of measurement time,” and “Reliability,” in particular, showed the highest factor pattern. Therefore, this factor was interpreted as the “Reliability evaluation factor.” Similarly, for the third factor, the factor pattern was 0.956 for “Like/Dislike;” 0.818 for “Interest;” and 0.695 for “Length of measurement time.” Since the scores for “Like/Dislike” and “Interest” were significantly higher than others, this factor was interpreted as the “Likability evaluation factor.”

As for the correlation coefficients between factors, the correlation coefficient between the “Validity and practicability evaluation factor” of the first factor and the “Reliability evaluation factor” of the second factor was as high as 0.438. On the other hand, the third factor, the “Likability evaluation factor,” had a low association with the other first factor, “Validity and practicability evaluation factor,” at 0.136, and with the second factor, “Reliability evaluation factor,” at 0.105. In other words, it can be said that the third factor had a high level of independence.

3.3 Associations between physical fitness measurement items and subjective evaluation factors using factor scores

In order to examine the relationship between the physical fitness measurement items and the subjective evaluation factors using the subjective evaluation factor scores, the factor scores of the physical fitness measurement items were obtained using the method described earlier. Table 4 shows the factor score matrix obtained.

With the first factor, “Validity and practicability evaluation factor,” the absolute values exceeding 1 were 2.148 for “Grip strength” and 1.231 for “Closed eyes foot-balance.” On the other hand, “Zigzag dribbling” (-2.512) and “Vertical jump” (-1.046) had low scores. With the second factor, “Reliability evaluation factor;” “Trunk extension (1.631);” and “Vital capacity (1.222)” were rated highly, while “Zigzag dribble (-2.210)” and “Closed-eyes foot-balance (-1.765)” were rated low. Similarly, with the third factor, “Likability evaluation factor,” “Jumping reaction time (2.140)” and “Back strength (1.093)” were

highly evaluated, while “Closed eyes foot-balance (-1.708);” “Trunk extension (-1.396);” and “Side step (-1.008)” had a low rating.

Table 4. Factor scores

Measurement items	The 1st Factor	The 2nd Factor	The 3rd Factor
1. Closed eyes foot-balance	1.231	-1.765	-1.708
2. Side step	-0.741	-0.488	-1.008
3. Sit-ups	-0.378	0.416	-0.503
4. Zig-zag dribble	-2.512	-2.210	0.055
5. Jumping reaction time	0.699	-0.214	2.140
6. Grip strength	2.148	0.435	0.200
7. Shoulder-arm strength	0.174	-0.366	0.212
8. Back strength	0.038	0.509	1.093
9. Vertical jump	-1.046	-0.026	0.583
10. Broad jump	-0.166	-0.139	0.207
11. Trunk extension	0.271	1.631	-1.396
12. Standing trunk flexion	-0.028	0.996	-0.277
13. Vital capacity	0.310	1.222	0.403

4. Discussion

4.1 Relationships among factors

The correlation coefficients among factors showed that the “Validity and practicability evaluation factor (Factor 1)” and the “Reliability evaluation factor (Factor 2)” were highly correlated, while the “Likability evaluation factor (Factor 3)” was less related to the other two factors. On this point, the essential elements of the testers, such as validity, practicability, and reliability, were extracted as separate factors, but they have many points in common with the impression of appropriateness. However, it can be considered that the appropriateness of the measurement items as a test was different from the increase in interest in the measurement by the examinees. Therefore, it is not sufficient to simply prepare appropriate physical fitness measurement items as a test in order to motivate examinees to take measurements. It

is necessary to devise physical fitness measurement items that increase interest separately.

4.2 Reliability evaluation factor

The “Reliability evaluation factor” showed a high factor pattern in “Reliability,” “Difficulty of performance,” and “Length of measurement time,” indicating a high degree of mutual association. This indicated that examinees recognized that the easier the measurement item was to perform, the higher the reproducibility, and the shorter the measurement time, the higher the reproducibility. Conversely, the more difficult the measurement item was to perform, the lower the reproducibility, and the longer the measurement time, the lower the reproducibility. In other words, it was difficult to repeat the same action if the action was difficult, and it was difficult to repeat a certain action if the action was repeated for a long time. It can be thought that the action was recognized as having to become diverse.

4.3 Relationship between subjective evaluation factors and the physical fitness measurement items

With the first factor, “Validity and practicability evaluation factor,” the scores for “Grip strength” and “closed-eye foot balance” were high, while those for the “Zigzag dribble” and “Vertical jump” were low. The vertical jump is usually measured using an instrument with a scale on a sliding blackboard installed on the wall of a gymnasium. In this case, the posture is similar, with one hand extended at the highest point, as in the action of a volleyball spike or a basketball lay-up shot. This is suitable for maximizing the jumping height, but since the apparatus used in this measurement was mobile, a string was attached to the waist, and the length of the string pulled out during the jump was used to record the jump. The fact that the measurement of the vertical jump was not the conventional method may have been the cause of the loss of validity and practicality.

The second factor, “Reliability evaluation factor,” showed high scores for “Trunk extension” and “Vital capacity” but low scores for the “Zigzag dribble” and “Closed eyes

foot-balance.” The “Closed eyes foot-balance,” which measured balance ability, had very low reproducibility, which was also reflected in the fact that it was not reproducible as an objective fact. The “Zigzag dribble” was also easy and reproducible for basketball players and handball players, but it was difficult for those who had no experience in dribbling, even if they played the same sport, and the difficulty of the movement may have created the impression that reproducibility is poor.

The third factor, “Likability evaluation factor,” showed high scores for “Jumping reaction time” and “Back strength” but low scores for “Closed eyes foot-balance;” “Trunk extension;” and “Side step.” “Jumping reaction time” was a simple jumping movement, and there was no fatigue, no physical pain, no fear of injury, and no sense of unfairness caused by the body. In addition, as with “Closed eyes foot-balance,” it was an item with low reproducibility, so the record changed each time it was performed, and it was considered that this fact was what motivated the participants to try it out.

References

- (1) Ikeda, H. (1973) Psychological Research Methods, Vol. 8, Test 2. Tokyo-Daigaku-Shuppan: Tokyo, pp.137-206. (in Japanese)
- (2) Mathews, D. K. (1973) Measurement in physical education. W. B. Saunders Company: Philadelphia, pp.25-32.
- (3) Miller, D. K. (1988) Measurement by the physical educator: Why and How. Benchmark Press, Inc.: Indianapolis, pp.65-76.
- (4) Kondo, Y. and Ikeda, T. (2014) A study of participation attitude in physical fitness tests. Journal of health and social welfare science of Nishikyushu University 45: 27-32. (in Japanese with English abstract)
- (5) Aoki, T. and Yamashita, Y. (2008) A basic study on female students' perceptions of the effectiveness of physical fitness measurement. Journal of Japan Women's University. Faculty of Integrated Arts and Social Sciences, 18:37-46. (in Japanese)
- (6) Aoyagi, O. (2018) Sports Measurement and Evaluation Notes, Revised Ed., Toka-Shobo: Fukuoka. (in Japanese)

- (7) Carmines, E.G. and Zeller, R. A. (1979) Reliability and validity assessment. Sage Publications: Beverly Hills.
- (8) Miura, M. (1978) Problems with Physical Fitness Tests. Physical Education, Sports and Recreation 5(1):18-19. (in Japanese)
- (9) Kiryu, T. (1978) Physical fitness measurement at Tokyo Institute of Technology. Physical Education, Sports and Recreation 5(1):7-8. (in Japanese)
- (10) Aoyagi, O. (2023) Perception examinees of the physical fitness measurement items in the practice of physical fitness measurements in “Tests and Measurements in Sports.” Bulletin of the Fukuoka University Center for Teacher Education, 8:57-77. (in Japanese with English abstract)
- (11) Baumgartner, T. A. and Jackson, A. S. (1984) Measurement for evaluation in physical education. Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque.
- (12) Eckert, H. M. (1974) Practical measurement of physical performance. Lea & Febiger: Philadelphia.
- (13) Kirkendall, D. R., Gruber, J. J. and Johnson, R. E. (1987) Measurement and evaluation for physical educators, Human Kinetics Publishers, Inc.: Champaign.
- (14) Matsui, M., Mizuno, T. and Ebashi, T. (1979) Physical education measurement method. Kyorin-Shoin: Tokyo. (in Japanese)
- (15) Matsuura, Y. (1983) Physical fitness measurement. Asakura-Shoten: Tokyo. (in Japanese)
- (16) Morrow, Jr. J. R., Jackson, A. W., Disch, J. G., Mood, D. P. (2000) Measurement and evaluation in human performance (2nd Ed.), Human Kinetics: Champaign.
- (17) Japan Sport Association (1982) Physical Fitness Test Guidebook. Gyosei: Tokyo. (in Japanese)
- (18) Noguchi, Y. (1969) Physical Education Measurement for Teachers. Dai-Ichi-Hoki: Tokyo. (in Japanese)
- (19) Ono, M. (1978) Encyclopedia of Physical Fitness Tests. Gyosei: Tokyo. (in Japanese)
- (20) Tokyo Metropolitan University (1980) Physical fitness standards for Japanese, 3rd Ed. Fumai-Do: Tokyo. (in Japanese)
- (21) Shiba, S. (1976) Factor analysis method. Tokyo-Daigaku-Shuppan: Tokyo, pp.165-

178. (in Japanese)

- (22) Dillon, W. R. and Goldstein, M. (1984) Multivariate analysis: Methods and applications. John Wiley and Sons: New York, pp. 53-106.
- (23) Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010) Multivariate data analysis: A global perspective, Seventh Ed., Pearson: Upper Saddle River, pp. 91-151.
- (24) Harman, H. H. (1976) Modern factor analysis, 3rd Ed., The University of Chicago Press: Chicago., pp. 363-387.

和文抄録

体力測定実習における測定項目への学生の主観的評価の因子分析的研究

青柳 領（スポーツ科学部教授）

体力測定項目への感想やイメージは客観的、かつ科学的な検討をもとに得られたものではなく、あくまでも主観的なものであるが、そのような誤解や思い込みであってもその感想・イメージは体力測定への動機づけに影響を与えることになる。そこで、本研究は、主観的評価相互の構造を因子分析法を用いて検討した。対象は体育系大学の専門授業「スポーツ測定評価」の一環として体力測定実習に被検者として参加した180名である。対象となった測定項目は「閉眼片足立ち」「サイドステップ」「上体おこし」「ジグザグドリブル」「全身反応時間」「握力」「肩腕力」「背筋力」「垂直跳」「立幅跳」「上体そらし」「立位体前屈」「肺活量」の13項目で、感想・イメージは「妥当性」「身体的公平性」「信頼性」「測定時間の長短」「実施方法の理解」「動作の難易度」「安全性」「疲労」「興味」「好き嫌い」の10項目で5段階評価で回答を得た。まず、主観的評価項目間の相関行列を求め、引き続き、主因子解、プロマックス回転を行い、因子パターン行列を求めた。さらに、因子得点を求め、各因子測定項目の関連を結果、以下のような知見を得た。

- 1) 因子分析の結果、「妥当性・実用性評価因子」「信頼性評価因子」「好感度評価因子」の3因子が抽出され、第1因子の「妥当性・実用性評価因子」と第2因子の「信頼性評価因子」が高かった。
- 2) 「信頼性評価因子」に「信頼性」「動作の難易度」「測定時間の長短」が高い因子パターンを示したことから、動作の難易度や実施時間の長短が信頼性に影響するイメージを持っていることが考えられた。
- 3) 各主観的評価因子と測定項目との関連では、「妥当性・実用性評価因子」で「握力」と「閉眼片足立ち」の評価が高く、逆に「ジグザグドリブル」と「垂直跳」の得点が低く、「信頼性評価因子」では、「上体そらし」と「肺活量」の評価が高く、逆に「ジグザグドリブル」と「閉眼片足立ち」の評価が低かった。また、「好感度評価因子」では、「全身反応時間」と「背筋力」の評価が高く、「閉眼片足立ち」「上体そらし」「サイドステップ」では評価が低かった。

福岡大学教職課程教育センター紀要取扱要領および執筆・投稿要領

平成 28 年 3 月 25 日決定

平成 28 年 4 月 1 日実施

令和 3 年 12 月 1 日改訂

【取扱要領】

(趣旨)

- 1 この要領は、教職課程教育センター（以下「センター」という。）が福岡大学教務部教職課程教育センター規程第3条第4号及び第8号に規定する業務を行うにあたり、教職課程分野における教育研究活動の研究の成果、実践の記録等（以下「論文等」という。）を発表するために発行する福岡大学教職課程教育センター紀要（以下「紀要」という。）に関し、必要な事項について定めるものとする。

(発行)

- 2 紀要の発行責任者はセンター長とし、年1回の発行を原則とする。

(編集)

- 3 教職課程教育運営会議（以下「運営会議」という。）に紀要編集委員会（以下「編集委員会」という。）を設置し、紀要の編集を行う。
- 4 紀要への掲載内容は、原則として、教職教育及び教職指導支援に関するもの又は運営会議が必要と認めたものとする。

(投稿資格)

- 5 紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。
 - (1) 本学の教育職員（特任教育職員を含む。）
 - (2) 教育職員が論文等の筆頭者となる場合の共著者（現職の教育職員又は教育関係者）
 - (3) 本学の非常勤講師
 - (4) 運営会議が推薦する者
 - (5) その他センター長が認めた者

(論文等の種類)

- 6 論文等の種類は、次のとおりとする。
 - (1) センターの運営及び事業推進に関する報告
 - (2) 論文・論説
 - (3) 実践記録
 - (4) 研究ノート
 - (5) 研究動向
 - (6) 資料(史料)の紹介・分析
 - (7) 書評・文献の紹介
 - (8) その他編集委員会が認めたもの

(原稿区分)

- 7 論文等の作成にあたっては、投稿原稿又は編集委員会から執筆を依頼する依頼原稿とする。
 - (1) 前項の論文・論説、実践記録及び研究ノートについては、投稿原稿を原則とする。ただし、編集委員会で認めた場合には、この限りではない。
 - (2) 前項の書評・文献紹介については、原則として、編集委員会において対象とする書籍等を決定し、執筆を依頼する。

(投稿)

- 8 投稿原稿は、原則として未発表のものに限り、他誌等への二重投稿は認めない。ただし、投稿を受け付けた編集委員会が発行する他の刊行物への同時又は並行の投稿については、二重投稿とはみなさない。

(原稿の提出)

- 9 所定の執筆・投稿要領に従い、電子媒体による完全原稿をセンターに提出する。
(校正)
- 10 論文等の執筆者による校正は、1回とする。加筆・修正は最小限とし、大幅な変更となる校正は認めない。
(審査)
- 11 論文等は、編集委員会において委嘱された複数の審査員による査読を経て、審査する。ただし、依頼原稿については、審査は行わない。
(審査結果の通知)
- 12 前項の審査結果において掲載を見送る場合は、投稿者に通知する。
(著作権)
- 13 紀要に掲載された論文等の著作権は、執筆者およびセンターに属する。なお、紀要は本学機関リポジトリおよびセンターホームページに掲載する。
(補則)
- 14 この要領に定めるもののほか、論文等の執筆・投稿に関し必要な事項は、別に定める。
(改廃)
- 15 この要領の改廃は、運営会議の議を経てセンター長が行う。
(実施日)
- 16 この要領は令和3年12月1日から実施する。

【執筆・投稿要領】

1. 募集する論文内容及び使用言語

- ① 紀要への掲載対象は、未発表の論文、その他の文章（以下「論文等」）に限りします。
- ② 日本語又は英語の論文等を原則とします。

2. 執筆要領

- ① 原稿の設定は上下余白30mm・左右余白25mm、40文字×30行、フォントは、和文にあつてはMS明朝体10.5ポイント、英文にあつてはCentury 10.5ポイントとします。
- ② 和文の場合は、文章の区切りに読点「、」及び句点「。」を用いてください。
- ③ 表題、副題（副題は必要に応じて）は、1ページ目の1行目に本文と同じ文字で中央寄りに記載してください。日本語表記の表題の場合、次の行に英語表記の表題をつけてください。
- ④ 表題、副題から1行あけて、執筆者名を右寄せで書いてください。執筆者が複数の場合も全て同様にしてください。日本人執筆者名が英文の場合は、姓・名の順序で記述し、姓はすべて大文字、名は頭文字のみ大文字にし、両者の間には「,」は入れません。外国人執筆者名の英文表記については、Family Name, Given Name の順序で記述し、Family Name はすべて大文字、Given Nameは頭文字のみ大文字にし、両者の間には「,」を入れてください。
- ⑤ 執筆者名には括弧書きで所属を記載してください。所属の記載方法は以下のとおりとします。
 - (ア) 福岡大学の教職員の場合は、所属と職名を記載する。（例 人文学部教授）
 - (イ) 福岡大学の非常勤講師の場合は、「福岡大学非常勤講師」と記載する。
 - (ウ) 福岡大学に勤務していない場合は、所属と職名を記載する。（例 福岡大学大学院生）
- ⑥ 本文は、表題、副題、執筆者名（所属・職名）の順に記載した後、1行空けて記載してください。
- ⑦ 本文の構成は以下のとおりとします。
 - (ア) 本文は節単位の構成とし、節ごとに1. からアラビア数字で番号をつけ、節の表題を左寄せで記載する。表題の後に句点（ピリオド）は不要。（例：和文の場合「1. はじめに」、欧文の場合「1. Introduction」）
 - (イ) 各節は表題の次の行から始め、先頭は和文の場合は1文字、英文の場合は5スペースあける。
 - (ウ) 段落と段落の間は1行あけない。
 - (エ) 節と節の間は1行あける。
 - (オ) 表題の次の行から本文を書く。一つの節が終わったら次の節は1行あけて書き始める。
- ⑧ 図（写真を含む。）、表については、以下のとおりとします。
 - (ア) 執筆者のオリジナルでない図表、写真等を使用する場合は、執筆者が使用許諾を得る。
 - (イ) 人物が判別できるような写真を使用する場合は、執筆者が本人の承諾を得る。
 - (ウ) 図や表の前後に1行挿入する。
- ⑨ 注、引用文献、参考文献は、一括して本文の後に注番号順に列挙してください。本文中の注番号は、(1)から順に右肩に付してください。また、注の後に引用文献、参考文献の順に列挙してください。

3. 投稿要領

- ① 編集委員会が定める期日までに、所定の投稿申込書および電子媒体による完全原稿（PDFデータおよびWordデータ）を教職課程教育センターへ提出してください。
- ② 論文等は、特にページ数の制限は設けていません。ただし、ページ数等によっては、編集委員会の判断で、その全て又は一部の掲載を見送る場合があります。

4. 問合せ先

投稿に関するお問合せは、教職課程教育センターまでお願いします。

5. その他

紀要の編集及び発行は、紀要取扱要領の規定に従います。また、この要領は、編集委員会の下で随時改訂されるため、最新の要領に従い、執筆・投稿をお願いします。

6. この要領は、令和3年12月1日から実施します。

福岡大学 教職課程教育センター紀要 第9号

発行日 2024年12月2日

編集・発行 福岡大学教職課程教育センター

〒814-0180

福岡市城南区七隈八丁目19番1号
