

福 岡 大 学  
教職課程教育センター紀要  
第8号

2023年11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 高妻 紳二郎

福岡大学教職課程教育センター紀要第8号を刊行しましたのでお届けします。本号ではこれまでと同様、本学専任教員の他、教育科学研究に従事しておられる学外の研究者を含む共同研究等、合計12本の論文を掲載しております。各教科内容の充実に資する最新データに基づいた研究にとどまらず、学界における研究の進展に寄与する基礎研究、応用研究の成果が所収され、本紀要の学術的価値が年々高まっていると評価できましょう。コロナ禍の影響で研究にも大小支障がでていたなか、実地調査や対面での質的調査等の制限がおおむね解除され、本格的な研究を再開できた方もいらっしゃるのではないのでしょうか。玉稿をお寄せいただいた関係各位に御礼申し上げます。

また、一昨年第6号から、研究成果を広く学外にも発信することを目的とし、福岡大学機関リポジトリ登録後に電子ジャーナルとして公開することとなりました。当センターのウェブサイトにも同時公開され、学外からの本紀要所収論文参照が簡便になりました。本紀要が教職課程教育研究及び教科教育研究の進展や教職課程に学ぶ学生の学修支援にますます広く貢献することが期待されます。

さて、教員の働き方をめぐる今般の動静に鑑みると、教職をめぐるネガティブ情報が氾濫し、本来の魅力が相当程度薄まってきているように思われます。教職を希望する学生が減少しているというデータが一般的に看取されるところ、本学の2023年度入学生のなかで教員免許取得希望の学生は579名を数え、教職課程ガイダンスは例年以上の賑わいがありました。次代を担う教員の輩出の責任を痛切に感じているところです。一方で教員採用選考試験に係る動向も目が離せない状況が続いており、教育実習の時期の検討と併せて、大学における教職指導の緻密さがいっそう求められるようになってきました。こうした現在進行中の動向に教育行政ご担当の方々や教育実習生のご指導をいただいている現場の先生方や、日常のご指導にあたっていただいている教職課程関係者の皆様に心より御礼申し上げます。

また、昨年度から教職課程の自己点検・評価が法定されたことを受け、本学では(社)全国私立大学教職課程協会の手引きに準じて実施しました。結果、当協会の認証も得ることができました。本年度からは大学全体の内部質保証のシステムに組み込み、毎年負担な

く振り返ることができる仕組みを作っております。点検・評価に係る負担を軽減しつつ、効果的かつ合理的なシステムづくりを指向することを共通理解し、今後も継続して進めていく予定です。

このほか、教職課程をめぐる政策動静にも留意しておかなければなりません。同時に、博物館学芸員課程の見直しも政策課題として浮上しているとともに、大きく改正された社会教育主事課程のいっそうの充実にも意を払わなければなりません。事務部署の責務として法令順守は当然のことながら、1年を通して各種課程ガイダンス、個別の履修指導や相談に丁寧に対応する事務室スタッフにもこの場を借りて御礼申し上げます。どの大学でも同様でしょうが、事務室スタッフの献身的な職務遂行なしには教職課程の維持が困難であることは言うまでもありません。

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皆様のご協力とご支援を引き続き賜りますよう、どうぞよろしくお願い申し上げます。

2023年11月30日

目 次

はじめに .....	教職課程教育センター長 高妻 紳二郎
<b>&lt;論文&gt;</b>	
ドイツ文法の指導におけるコーパスの活用 .....	片岡 宜行 (1)
複合過去形の教授法における経験概念の利用について .....	川島 浩一郎 (13)
イギリス学校経営におけるリーダーシップ研究動向の分析 —イギリス教育経営・リーダーシップ学会 (BELMAS) の研究動向に焦点を当てて— .....	高妻 紳二郎 (28)
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— .....	藤田 由美子 (42)
「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 .....	青柳 領 (57)
「スポーツ測定評価」の体力測定実習のための評価表の作成 .....	青柳 領 (78)
福岡大学スポーツ科学部用・保健体育の学習指導案書式の改訂 —体育分野・科目体育用「単元の評価規準」「単元の評価と指導計画」の導入— .....	今村 律子 (100)
テキストマイニングによる教職事前実習報告書の分析 —体育授業における教授技術向上に向けて— .....	大坪 俊矢・柿山 哲治・今村 律子 (111)
福岡県中学校におけるダンス授業の現状と課題 —保健体育科教員を対象とした検討— .....	川崎 百合香・柿山 哲治・今村 律子 (121)
項目反応理論による情報倫理リテラシー測定尺度の作成 .....	長嶺 健・青柳 領 (137)
Relationship between the need for college PE and past exercise experience, satisfaction with PE classes, and exercise competence .....	NAGAMINE Ken・AOYAGI Osamu (154)
大学における教員養成に係る一般教養認識の研究 —戦後教育改革期の教養観分析より— .....	鈴木 学 (178)
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 .....	(203)

< 論 文 >

## ドイツ文法の指導におけるコーパスの活用 Using Corpora in Teaching German Grammar

片岡宜行（人文学部准教授）

### 1. はじめに

「外国語教育とICTの親和性は非常に高い」<sup>(1)</sup>とされる。とりわけインターネットの普及によってネイティブスピーカーが使用する外国語に直接触れる環境が整ったことは、外国語学習の可能性を飛躍的に高めたといえよう。外国語学習におけるインターネットの活用法のひとつとして、インターネットをコーパスとして利用することが挙げられる。例えば学習者がドイツ語で作文をする場合、辞書や文法書等を参照して得られる情報には限りがある。インターネット上の情報を活用する技術を身につければ、そこから参照するべき用例を見つけ出すことも可能となるだろう。一方で、インターネットを介して得られる膨大な情報から適切なものを選び取ることは容易ではなく、このようなツールを十分に活用するには相応の知識と技能が必要となる。

本稿が考察の対象とするのは、ドイツ文法の指導におけるコーパス活用の方法である。特定の言語資料が集積されたコーパスを学習に活用する方法を学習者が身につければ、それを「巨大な言語コーパス」(岩崎 2010, p.53)であるインターネットの活用に適用し、自律的な学習に役立てる可能性が開ける。本稿では、受動態、完了形、話法の助動詞、接続法という四種の文法事項を素材として、ドイツ語が持つ文法上の特性に応じたコーパスの活用法について考察する。

以下、2ではドイツ文法の指導に際してコーパスを活用する方法について検討する。その際、本稿で扱う文法事項を学ぶ上で枠構造に着目してコーパスを利用することの有効性について述べる。3では実際にコーパスを用いて得られた用例をもとに、ドイツ語の文法上の特性に適した形でコーパスを活用する方法について考察する。

### 2. ドイツ文法の指導におけるコーパス活用の方法

#### 2. 1 ドイツ語教育とコーパスの活用

ドイツ語教育にコーパスを導入する必要性は繰り返し指摘され、コーパスの具体的な活用法も数多く提案されている<sup>(2)</sup>。ドイツ語教育におけるコーパスの活用としてまず考えら

れるのは上級者の学習における利用であろう。しかしながら、例えば Wallner (2013) が提示する様々な活用法は主に初級ないし中級レベルの学習事項に関するものである。Lüdeling / Walter (2009, p.6-7) はコーパスから得られた文をもとに作成された、空欄に前置詞を補う練習問題の例を挙げているが、これは学習者自身が前置詞の用法を発見的に理解するよう促すことを意図したものである。これらの事例は初級ないし中級レベルの事項を学習し、またそれを発展させることを目的にコーパスを活用する可能性があることを示している<sup>(3)</sup>。本稿で考察の対象とするのは受動態、完了形、話法の助動詞、接続法という四種の文法事項であるが、まず、これらの事項の初級文法における位置づけを確認したうえで、コーパス活用の方法について述べることにしたい。

ドイツ語初級文法の授業でまず大きな目標となるのは、動詞の現在人称変化や名詞句・人称代名詞の性・数・格による変化といった基本的な語形変化を学習者に定着させることであろう。これらの事項は、基本的な文を成り立たせるために必須の事項であるが、初学者にとっては複雑で習得が困難であると感じられる。学習者のモチベーションを保つうえでも、まずこれらの事項に重点を置いて確実に身につけさせることが必要である。一方、これらの項目の学習を終えた後で学ぶべき事項は多岐にわたる。従属接続詞とともに副文における定動詞後置が導入され、受動態などのように文の構造に変更を加える事項が扱われる。また、過去形や現在完了形のような過去を表す時称形が導入され、話法の助動詞や接続法のようなモダリティを担う事項も学ぶことになる。

本稿で考察の対象とする受動態、完了形、話法の助動詞、接続法の四種の事項が、初級で学ぶ文法項目の中でもとりわけ重要な位置を占めることは間違いないだろう。これらは文の統語構造、時称、モダリティならびに枠構造形成に伴う文の情報構造の確立といった文法の核を担う事項であるということが出来る。それぞれの項目については一般的な教材を活用することで十分な質・量の練習を行うことができよう。しかし、これらのうち複数の事項が同時に現れるような文の読解や作文の練習を行う際には教科書や参考書、辞書に収録されている用例に限られることも予想される。学習者が当該の事項に習熟し、自らその文法事項を用いてドイツ語を運用できるようにするには、豊富な例を用いた練習を行うことが必要である。そこから、これらの事項を学ぶためにコーパスを活用する必要性が生じる。本稿で取り上げる文法事項はいずれも枠構造と密接な関係を持つ。そこで、以下ではこの枠構造に着目してコーパスを活用する方法を検討することとする。

## 2. 2 枠構造に着目したコーパスの活用

本稿で扱う四種の文法事項のうち複数のものが同時に現れるのは、例えば次のような文である<sup>(4)</sup>。

- (1) Das hättest du ruhig schreiben können. (Zeit Magazin, 07.05.2015, Nr. 19)
- (2) Ich weiß nicht, ob je zuvor ein solches Buch hätte geschrieben werden können. (Die Zeit, 14.08.1947, Nr. 33)
- (3) Ein gutes Vierteljahrhundert sind diese Zeilen alt, und doch könnte ich sie auch gestern Abend ähnlich geschrieben haben. (Die Zeit, 02.05.2016 online)
- (4) Daß Politik das zähe Bohren dicker Bretter sei – dieses Wort Max Webers könnte für den parteilosen Minister geschrieben worden sein. (Die Zeit, 26.02.1971, Nr. 09)

(1) は接続法第2式の完了形で話法の助動詞の過去分詞（代替不定詞）が用いられた例である。(2) も同様であるが、こちらは不定詞が受動不定詞となっている。(3) は完了不定詞とともに話法の助動詞が接続法第2式で用いられた文であり、(4) も同様であるが、こちらは不定詞が受動の完了不定詞となっている。ここに現れているそれぞれの文法事項は初級の段階でひと通り学ぶものではあるが、このように複数の事項が同時に現れる文の読解や作文を十分に練習する機会は少ないことも想定される。

ここで注目されるのは、これらの文に含まれる文法事項が枠構造と密接に関係していることである。受動態、完了形の文ならびに話法の助動詞を用いた文は、主文では助動詞と本動詞が枠構造を形成することによって成り立つ。また、接続法で過去を表す完了形でも枠構造が形成される。これに加えて、文法項目を担う複数の要素が枠構造を形成する右枠の部分に組み合わされた形で出現することもコーパスの検索を行う上で重要になる。例えば、(4) では動詞の過去分詞に加えて受動の助動詞 *worden* と完了の助動詞 *sein* が右枠の部分に現れており、(2) は副文であるため四種の事項がすべてここに現れている<sup>(5)</sup>。このことから、本稿で扱う複数の事項が同一の文に現れる用例を収集する際には、右枠の部分を検索語として検索を行うことが有効であると考えられる。例えば、(4) に現れる“*geschrieben worden sein*”という語連鎖で検索すると、(4) と同様に受動の完了不定詞と話法の助動詞等が用いられた一連の用例を得ることができる<sup>(6)</sup>。こうして得られた用例を



用いて、例えば不定詞に対応する助動詞を探し、文を相互に比較するといった練習を行うことも考えられるであろう。また、これらの例では基本的に右枠とこれに隣接する部分が文のレーマに含まれ、学習者はこのような例に基づいて枠構造と情報伝達の関係についても学ぶことができる。

一方で、文の左枠とこれに隣接する要素を検索語とすることも考えられる。例えば、先に挙げた(1)に含まれる“Das hättest du”という語連鎖で検索を行った場合には<sup>(7)</sup>、(1)と同様に助動詞の過去分詞(代替不定詞)が現れる事例を集めることができる。学習者は同様のパターンの文の中で互いに異なる助動詞が用いられている例を観察することができ、このような用法に習熟することができる。また、右枠の部分を検索語とする場合とは逆に、文のテーマに含まれる部分を検索語として集めた用例のレーマの部分を探させることで、やはり文における情報の流れを把握することにつながる。

以上、ドイツ語の枠構造に着目して用例を収集し、学習に活用する方法を見てきた。コーパスを用いる利点の一つは、このようにして同様のパターンを持つ複数の用例を収集できることであろう。このようにして得られた特定のパターンを持つ用例を練習に用いることは、学習者にとって難しく感じられる文法事項とその組み合わせを習得させるうえで効果的であると考えられる。これに加え、仮にコーパスの検索を実習形式で授業に取り入れるならば、学習者が自らコーパスを活用する技術を習得することにもつながる。これは学習者の自律的な学習を促すうえでも大きな意味を持つと考えられる。以下では、ここまで述べてきた方法で実際にコーパスを用いて収集した用例を挙げ、文法の指導に際してコーパスを活用する方法について考察する。

### 3. コーパスから収集した用例とその活用

今回用いたのは DWDS によって提供されているコーパスのうちツァイト紙 (die Zeit) の記事 (1946年から2018年) である。ドイツ語の母語話者によって広く読まれている新聞から用例を取ることにより、学習者にとって目標とするべきレベルのドイツ語の用例を収集することを意図している。実際に学習者が用例を得るために利用するのは一般に用いられている検索サイト等である可能性が高いと思われるが、ここで検討する方法はそのようなサイトを利用する場合にも有効であると考えられる。

検索語に含める動詞は **schreiben** に、話法の助動詞は **können** にそれぞれ限定している。これは、同じ動詞や助動詞が用いられた例を複数提示することにより、学習者がパタ

ーンを認識しやすくするためである。検索語を検討するにはわかりやすい用例のパターンが得られるように工夫する必要がある。以下では、試行の結果適切な例が得られると判断した検索語を用いているが、これに様々な改変を加えることでより良い結果が得られる可能性があることはもちろんである。なお、本稿の目的は指導に際してコーパスを活用する可能性を実際に調査を行うことによって探ることであり、ここで使用したコーパスや収集した用例を実際に授業で使用することを必ずしも想定したものではない。

まず、接続法第2式完了形で、話法の助動詞の代替不定詞が用いられた場合を取り上げる。“schreiben können”という語連鎖で検索を行った結果得られた当該の文法形式を含む用例のうち、学習者にとって理解しやすそうなものを選び、以下に挙げる。

- (5) Ich hätte die gleichen Romane und Kurzgeschichten schreiben können, wenn ich Irland nie verlassen hätte. (Die Zeit, 21.11.2016 online)
- (6) Ohne so weit aus Polen wegzugehen, hätte sie nie über die polnische Provinz schreiben können, aus der sie kommt. (Die Zeit, 28.11.2013, Nr. 49)
- (7) Niemand außer mir hätte sie ausdenken und schreiben können, kein Mann, keine Frau. (Die Zeit, 07.11.2013, Nr. 46)
- (8) Shakespeare hätte das Drama nicht besser schreiben können. (Die Zeit, 11.11.2015, Nr. 46)
- (9) Das hättest du ruhig schreiben können. = (1)

いずれも典型的な非現実話法の文であるが、仮定と帰結の関係がわかりやすい順に並べられている。このように配列することにより、学習者による文法事項の理解を容易にする効果が期待される。最後に挙げた(9)はしばしば聞き手に対する不満等を表現する際に用いられる形式であるが、そのような語用論的意味もこのような流れで用例を解釈していくことで理解しやすくなるであろう。なお、ここで挙げる例は少数にとどめているが、実際にはこの検索の方法で、はるかに多くの同様の例を集めることができる。経験の浅い学習者に新規の事項を確実に定着させるには、このような同様のパターンを数多く提示し、何らかの形で練習を行うことが有効であろう。次に、(9)に現れた“Das hättest du”という語連鎖で検索して得られた例を示しておきたい。

- (10) "Das hättest du dir verkneifen können", sagt er. (Die Zeit, 22.07.2010, Nr. 29)
- (11) Das hättest du nicht zulassen dürfen. (Die Zeit, 28.06.2012, Nr. 27)
- (12) Das hättest du von vornherein wissen müssen. (Die Zeit, 16.10.2008, Nr. 43)
- (13) "Das hättest du dir vorher überlegen sollen." (Die Zeit, 14.10.2010, Nr. 42)

代替不定詞は学習者にとって必ずしも習得が容易な事項ではないことも予想されるが、このように共通する部分を含んだ複数の例を同時に提示することで習得しやすくなるものと思われる。次に挙げるのは、先ほどの“schreiben können”を“geschrieben werden können”に置き換えた語連鎖で検索した結果得られる受動態の例である。

- (14) Denn wenn es wahr wäre (ohne Wenn und Aber), dann hätte es nicht geschrieben werden können. (Die Zeit, 10.02.1995, Nr. 07)
- (15) ( ... ); ohne die Erfahrung von Hitler, Mussolini und Stalin hätte es so nicht geschrieben werden können. (Die Zeit, 19.07.2012, Nr. 30)
- (16) Zwei Bücher, die in der Bundesrepublik nicht hätten geschrieben werden können. (Die Zeit, 28.03.1986, Nr. 14)
- (17) Ich weiß nicht, ob je zuvor ein solches Buch hätte geschrieben werden können. = (2)
- (18) Anders hätte dieses Buch nicht geschrieben werden können. (Die Zeit, 02.10.1992, Nr. 41)

ここでも仮定と帰結の関係がわかりやすいものから順に並べてある。先に挙げた (5) から (9) の能動態の例を用いて解釈の練習を行ったうえでこれらの受動態の例に取り組むことが学習の助けになると思われる。また、ここに挙げた用例を解釈する練習を行ったあとで次のような複雑な文に取り組んだ場合、比較的容易に正解を得ることができるだろう。

- (19) Die Spannweite „moderner Musik“, das heißt, solcher Musik, die ihrem Wesen und ihrer Sprache nach zu keiner anderen früheren Zeit hätte geschrieben werden können, reicht von Orff bis Boulez ( ... ) (Die Zeit, 23.03.1962, Nr. 12)

この文を複雑にしているのは関係文や後置された *nach* などであるが、この文に含まれる “*hätte geschrieben werden können*” の部分をすぐに認識できるようにあらかじめ練習しておくことにより、文全体の解釈もより負担の軽いものになるであろう。

次に完了不定詞を含む文を取り上げる。まず “*geschrieben haben*” という語連鎖を含む用例を挙げる。はじめに挙げるのは伝聞を表す *sollen* と主張を表す *wollen* の例である。

- (20) Angeblich sollen die Purpurträger schon einen Beschwerdebrief an Franziskus geschrieben haben. (Die Zeit, 16.10.2016 online)
- (21) Zuvor hatte der "Spiegel" darüber berichtet und sich auf Chat-Protokolle aus dem Darknet berufen. Demnach soll der 18-Jährige in ein Forum geschrieben haben, dass er eine Glock und 250 Schuss Munition suche. (Die Zeit, 26.07.2016 online)
- (22) Präsident Poroschenko will keinen Brief geschrieben haben. (Die Zeit, 10.03.2016 online)

ここに見られるのはそれぞれの助動詞の基本的な用法のひとつであるが、学習者が完了不定詞とともに用いられた助動詞のこのような用法を確実な知識として習得するには、ある程度の訓練が必要であろう。とりわけ使用頻度の高い伝聞を表す *sollen* の例は<sup>(8)</sup>ここで示した “*geschrieben haben*” という語連鎖と共起する例に限ってもコーパスの中に大量に見出すことができ、練習のための素材を容易に見出すことができる。次に挙げるのはこれら以外の話法の助動詞が用いられた例である。

- (23) Die Französin fuhr nicht nur sehr gern mit sehr schnellen Autos, davon einige zu Schrott. Sie muss auch ziemlich schnell geschrieben haben. (Die Zeit, 15.01.2015, Nr. 03)
- (24) Die Wahrheit wird euch frei machen: Wie oft mögen deutsche Politiker diesen Satz aus der Bibel in Gedenkreden eingeflochten oder in die Besucherbücher von Gedenkstätten geschrieben haben? (Die Zeit, 22.04.2015, Nr. 16)
- (25) Mit Verlaub, diesen Artikel kann nur ein Mann geschrieben haben. (Die Zeit, 16.03.2005, Nr. 11)

次の例ではさらに話法の助動詞が接続法第2式の形を取っているが、ここまで挙げた例が持つパターンを身につけておくことにより、容易に理解できると考えられる。

- (26) Ein gutes Vierteljahrhundert sind diese Zeilen alt, und doch könnte ich sie auch gestern Abend ähnlich geschrieben haben. = (3)

次に未来完了形の例を挙げる。未来完了形は使用頻度が高いとはいえ、学習者にとっては高度な文法事項に属するといえようが、このように話法の助動詞が完了不定詞とともに用いられたパターンとともに扱うことが理解の助けになると思われる。

- (27) "Teams wie Weißrussland oder die Niederlande ( ... ) werden sich auch den EM-Titel auf die Fahne geschrieben haben." (Die Zeit, 10.01.2014 online)
- (28) Anne Frank, ( ... ), wird durchgehend Tagebuch geschrieben haben, auch zwischen Dezember 1942 und Dezember 1943. (Die Zeit, 28.11.2013, Nr. 49)

最後に“geschrieben worden sein”という語連鎖で検索を行うことによって得られた、受動の完了不定詞が助動詞とともに用いられた例を取り上げる。まず、伝聞を表す sollen とともに用いられた例を示す。

- (29) Das älteste (und schlichteste) Evangelium stammt von Markus, ( ... ). Es soll in Rom um das Jahr 65 geschrieben worden sein. (Die Zeit, 30.12.1977, Nr. 53)
- (30) Das erste – und wahrscheinlich raffinierte – Kochbuch der Welt soll in Sybaris geschrieben worden sein. (Die Zeit, 23.11.1962, Nr. 47)

先に挙げた (20)、(21) のように、同じく伝聞を表す sollen が能動の完了不定詞とともに用いられた例を学んだあとでこれらの例を示すなら、読解に大きな困難は生じないだろう。他の助動詞とともに用いられた次のような例についても、共通の語連鎖を含み、同様に助動詞とともに用いられた複数の例を同時に示し、必要に応じて解釈しやすい例を先に解説するなどの配慮により、読解にかかる負担が軽減される。

- (31) Das Werk muß schon verteufelt schnell geschrieben worden sein. (Die Zeit, 11.03.1988, Nr. 11)
- (32) Viele Geschichten aus dem Alten Testament, die von domestizierten Kamelen handeln, müssen also Jahrhunderte nach den Ereignissen geschrieben worden sein. (Die Zeit, 06.02.2014, Nr. 07)
- (33) Man nahm sie hin, die Kritiken waren zehn Zeilen lang, ein paar Briefe mögen geschrieben worden sein. (Die Zeit, 13.03.1964, Nr. 11)

次に挙げるのは、さらに話法の助動詞が接続法第2式で用いられた例である。

- (34) Die Worte des Schriftstellers, 1931 zu Papier gebracht, ( ... ), könnten auch erst heute, ( ... ), geschrieben worden sein. (Die Zeit, 20.08.1982, Nr. 34)
- (35) Daß Politik das zähe Bohren dicker Bretter sei – dieses Wort Max Webers könnte für den parteilosen Minister geschrieben worden sein. = (4)
- (36) Sein Roman ist quasi im Zeitlosen angesiedelt. Er könnte durchaus um die Jahrhundertwende geschrieben worden sein, ( ... ) (Die Zeit, 09.06.1967, Nr. 23)
- (37) Das Buch erschien zwar im Herbst 1931, dürfte aber im Lauf des Jahres 29 geschrieben worden sein. (Die Zeit, 10.06.1983, Nr. 24)

ここまで見てきた順序で段階を踏んで用例を提示して読解の練習を行うことにより、このように複数の文法事項が組み合わされた複雑な文も、学習者にとって解釈可能なものになることが期待できる。最後に受動の未来完了形の例を挙げる。

- (38) Ein farbigeres Lebensbild wird sicherlich in England geschrieben worden sein; ( ... ) (Die Zeit, 15.07.1988, Nr. 29)

先に挙げた能動の未来完了形の場合と同様に、完了不定詞が話法の助動詞とともに用いられた複数の例とともに未来完了形の例を示すことにより、理解が容易になるだろう。

以上見てきたように、コーパスを利用することにより同じパターンの例を豊富に提示することが可能になるだけでなく、簡潔でわかりやすい文から複雑な文へという順序で扱う

ことにより、複雑な文を理解する際の負担を軽減する効果が期待できる。特定の検索語を用いることにより、同種の例を多く収集することが可能になるというコーパスの技術面での特性が外国語学習の必要性を満たす事例であるといえるだろう。

本稿ではコーパスの利用により特定の文法事項の理解と知識の定着をめざす方法について考察してきたが、このような活用法を出発点に、学習者がコーパスならびにインターネット上の情報を自主的に活用して学習する技能を身につけることも期待できる。ここまで見てきた方法でコーパスを活用する場合、教員があらかじめ作成した用例のリストを学習者に提示することもできるが、学習者自身にコーパスの検索を行わせることも考えられる。授業時にそうした演習を行えば、検索の結果得られた多数の用例のうち授業で取り上げなかった用例を学習者が事後に参照するなど、自主学習を促す効果も期待できる。また、学習者自身が検索の方法や検索語を工夫することにより、発見をもたらす自律学習につながる可能性もある。

#### 4. おわりに

教育の現場での情報通信技術の活用は既に必須のものとなっているが、それぞれの教科や学習段階によって適切で効果的な活用法が異なってくるのは当然のことであろう。本稿ではコーパスを用いてドイツ語学習に対して有効な結果を得る方法について考察してきた。枠構造というドイツ語の特性を利用することで、比較的難易度の高い文法事項を複数含む用例を集めることができ、また、特定の語連鎖を検索語として検索することにより、パターン化された用例を収集して効果的な練習を行うことが可能となる。学習者に各種の文法事項を理解させ知識を定着させるには豊富な用例の使用が不可欠であるが、教科書や参考書、辞書などの通常の教材を使用するだけでは、これは困難であろう。さらには、授業の場にコーパスの利用を取り入れることにより、学習者が自主的に用例を探し出し、学習に役立てるうえでの基本的なスキルを身につける効果も期待できる。

外国語学習においては学習者が基本的な事項について繰り返し練習を行い習得に努めることが不可欠であり、特定のパターンを含む用例を多く収集することができるコーパスは外国語学習の必要性を満たすものであるといえる。情報通信技術を教育の中で効果的に活用するには、個別的な活用法を積み上げつつ、教授法上の必要性と技術が持つ特性を結びつけていくことが必須であろう。

## 注

- (1) 文部科学省 (2020, p.1)。ドイツ語教育における情報通信技術の活用については参考文献に挙げた諸論文・報告を参照。
- (2) ドイツ語教育におけるコーパスの活用については Flinz (2021) を参照。Flinz は外国語教育の場でコーパスを導入する際の様々な困難についても述べている (p.6)。
- (3) さらに Flinz (2021, p.4) は教員が主導する練習だけでなく学習者が自立的に行う発見的な学習にもコーパスを利用できることに言及している。
- (4) 本稿で挙げる用例は、すべて DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) のコーパスから得られたものである (URL は <https://www.dwds.de/>)。DWDS のコーパスはベルリン・ブランデンブルク科学アカデミー (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften) によって開発されたものであり、ドイツ語の研究に広く用いられている。用例の出典に関するデータもすべてコーパスに記載されているとおりに示している。なお、用例中の省略はすべて筆者による。また、文脈を示すために長めの引用となっている場合がある。用例の収集は2023年10月5日に行った。
- (5) このような枠構造の組み合わせとそこに現れる要素のヒエラルヒーについては Weinrich (1993, p.50-60) を参照。
- (6) 具体例は3で挙げる。
- (7) 今回行った検索では検索語の大文字と小文字を区別している。
- (8) 完了不定詞とともに用いられた *sollen* が持つ意味については板倉 (2012) を参照。

## 引用文献

Flinz, C. (2021) KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26, 1. p.1-43.

板倉歌 (2012) 「ドイツ語の語法の助動詞 *sollen* について — *sollen/sollte* + 完了不定詞 —」『慶應義塾大学日吉紀要 ドイツ語学・文学』第49号. p.103-117.

岩崎克己 (2010) 「コーパスとしてのインターネットと初級ドイツ語学習」『広島外国語教育研究』第13号. p.53-64.

Lüdeling, A. & M. Walter (2009) Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. *Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. p.1-37.

文部科学省 (2020)『外国語の指導におけるICTの活用について』最終アクセス2023年10



月5日. [https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt\\_jogai01-000009772\\_13.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_13.pdf)

Wallner, F. (2013) Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13.

Weinrich, H. (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

#### 参考文献

林良子 (2015) 「グローバル時代の外国語教育と情報発信 — ICTを用いた遠隔共同授業の実践を通して —」 CIEC会誌創刊準備号編集委員会 (編) 『コンピュータ&エデュケーション』 第39号. p.32-38.

大藪正彦 (2009) 「コーパスとドイツ語教育. 日本人のための「自然なドイツ語」の提供を目指して」 田中慎 (編) 『コーパスをめぐって — 心理・知覚表現の分析』 (日本独文学会研究叢書67) p.41-56.

力武京子 (2018) 「外国語学習のICT活用とアクティブラーニングの実現に向けて」 『言語文化共同研究プロジェクト 2017』 (大阪大学大学院言語文化研究科) p.11-20.

吉田光演・岩崎克己 (2009) 「広島大学におけるドイツ語CALL教材とCALLの実践」 『サイバーメディア・フォーラム』 (大阪大学サイバーメディアセンター) 第10号. p.11-15.

湯浅博章 (2018) 「レアリア・生教材としてのインターネットの可能性 — 日本における外国語教育の立場から —」 『教育開発ジャーナル』 (神戸学院大学全学教育推進機構) 第9号. p.1-13.

複合過去形の教授法における経験概念の利用について

The Use of the Concept of Experience in the Teaching of the Compound Past Tense

川島浩一郎 (人文学部教授)

1. はじめに

複合過去形が、何らかの経験の有無を表現していることがある。たとえば (1) の *ai aimé* は、「愛する」という経験の存在を表現している。(1) の *ai été aimé* は、「愛される」という経験の存在を表現している。(2) における *ne t'ai jamais aimée* は、「きみを愛する」という経験の不在を表現している。経験の有無を表現する複合過去形の用法を、「経験用法」と呼ぶことにしよう。

(1) *J'ai aimé et j'ai été aimé, mais jamais les deux en même temps.* (Frédéric Beigbeder, *Au secours pardon*, Collection Le Livre de Poche, 2007, p.227)

(2) *Je ne t'ai jamais aimée.* (Sophie Fontanel, *Fonelle est amoureuse*, Collection J'ai lu, 2004, p.20)

初級の教科書や参考書には、複合過去形の経験用法についての詳しい解説があることは少ない。確かに、多くの場合、経験用法についての言及はある。しかし、経験用法の存在理由や、経験用法と他の用法との関係について、詳細な記述がなされることはあまりない。複合過去形という通称の影響もあってか、学習者の注目は、事態が過去時間に生じたことを表現する用法（過去時間的用法）に集中する傾向もみられる。

しかし、複合過去形の用法は、経験という概念と密接に結びついている。ある意味では、過去時間的用法よりも経験用法のほうが、複合過去形の本質をより直接的に反映してさえいる。事態が過去時間に生じたことを表現する用法は、実際、単純過去形や半過去形などにもある。経験用法と過去時間的用法を兼ね備えていることは、つまり、複合過去形の本質を示唆する特色だと言ってよい。

本稿では主に、複合過去形の用法の本質的な理解には、経験用法の理解が有効であることを示す。複合過去形の学習や教授においては、経験という概念を積極的に取り入れることが望ましいと考えられる。

## 2. 完了アスペクト記号素の存在

### 2.1 複合過去記号素の存在

動詞形であるためには、そこに動詞記号素の実現形が含まれていることが必要である。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<sup>(1)</sup>。

複合過去形は、動詞形である。そこには、動詞記号素の実現形が含まれる<sup>(2)</sup>。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 (3) の *as fait* と (4) の *fais* には、同一の動詞記号素の実現形が含まれる<sup>(3)</sup>。しかし、これらの動詞形が異なる表意機能を備えているのは、そこに、動詞記号素以外の表意単位の実現形が含まれているからである。

(3) *Qu'est-ce que t'as fait, Vérole ? (Jean Vautrin, À bulletins rouges, Collecton Folio, 1973, p.26)*

(4) *Qu'est-ce que tu fais ? (Jean Vautrin, À bulletins rouges, Collecton Folio, 1973, p.27)*

複合過去形には、動詞記号素の実現形に加えて、複合過去記号素の実現形も含まれる。実際 (3) の *as fait* には、(4) の *fais* にはない切片が含まれている。この切片は、複合過去記号素の実現形と呼ばれる。それが、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。ようするに (3) の *as fait* には、複合過去記号素の実現形が含まれている。

「複合過去記号素の実現形」と「複合過去形」は、つまり別物である。複合過去形（複合過去の動詞形）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る。複合過去記号素と複合過去形も、別物であると言ってよい。

したがって「複合過去記号素の実現形の用法」と「複合過去形の用法」は、別物であると考えざるをえない。複合過去形には、動詞記号素の実現形も含まれている。複合過去記号素は、動詞記号素としか共起しない。複合過去記号素を使用することは、よって、動詞記号素の実現形に複合過去記号素の実現形を加えることにほかならない。「複合過去記号素の実現形」の表意機能や「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「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である複合過去記号素

複合過去記号素の使用は、事態の完了の表示と常に結びついている。複合過去記号素を使って表現された事態は、何らかの意味で、完了した事態だと考えられる。たとえば (5) の *ai travaillé* 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 *ai travaillé* によって表現された事態は、(6) の *travaille* の場合とは異なり、未完了の事態ではありえない。(5) において、「仕事をする」という事態は開始を待っている状態でもなければ、進行途中でもない。(5) の *ai travaillé* によって表現された事態は (昨日の時点で) すでに完了していると解釈せざるをえない。

- (5) Hier, j'*ai travaillé*. (Françoise Sagan, *Aimez-vous Brahms...*, Collection Pocket, 1959, p.58)
- (6) Je *travaille* dans les café et je vais aux courses. (Ernest Hemingway, *Paris est une fête*, Collection Folio, 1964, p.138)
- (7) J'*ai perdu* le sens de l'humour depuis trop longtemps. (Tonino Benacquista, *Quelqu'un d'autre*, Collection Folio, 2002, p.319)
- (8) Nous *sommes bientôt arrivés* à la maison. Plus que quelques rues. (Agnès Abécassis, *Au secours, il veut m'épouser !*, Collection Le Livre de Poche, 2007, p.56)
- (9) Elle avait les yeux rouges comme quelqu'un qui *a pleuré*. (Sébastien Japrisot, *L'été meurtrier*, Collection Folio, 1977, p.287)

複合過去記号素の使用には、時間的な制約がない。言い換えれば、複合過去記号素には、事態を時間軸上の特定の一部分に位置づける表意機能が備わっていない。複合過去記号素は、時制記号素ではないからである。実際 (5) の *ai travaillé* は、昨日つまり過去時間に属する事態を表現している。(7) の *ai perdu* は、現在時間に属する事態を表現している。(8) の *sommes... arrivés* は、未来時間に属する事態を表現している。また (9) における *a pleuré* は、特定の時間領域に属する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、すべての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、過去時制記号素ではない。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。複合過去形は、過去形ではなく、完了形なのである<sup>(4)</sup>。

### 2.3 複合過去記号素の実現形と単純過去記号素の実現形

単純過去形には、動詞記号素の実現形に加えて、単純過去記号素の実現形も含まれる。たとえば (10) の *raccrocha* には、(11) の *raccroche* にはない切片が含まれている。この切片は、単純過去記号素の実現形と呼ばれる<sup>(5)</sup>。それが、単純過去の動詞形を特徴づける最小の切片だからである。つまり (10) の *raccrocha* には、単純過去記号素の実現形が含まれている。

(10) Elle *raccrocha*. (Françoise Sagan, *Aimez-vous Brahms...*, Collection Pocket, 1959, p.42)

(11) Elle *raccroche*. (Tonino Benacquista, *Saga*, Collection Folio, 1997, p.143)

(12) Ledit Boris *a raccroché* sans explications. (Nicole de Buron, *Qui c'est, ce garçon ?*, Collection J'ai lu, 1985, p.122)

単純過去記号素の実現形を用いて表現された事態は、発話者の経験の内側にあるか外側にあるかの弁別が表現されない事態である。単純過去記号素の実現形を使って表現された事態は、発話者の経験の内側にあることが表現された事態ではない<sup>(6)</sup>。発話者の経験の外側にあることが表現された事態でもない。単純過去記号素の実現形を使って表現された事態は、いわば、発話者が不在であるかのように（換言すれば、発話者が誰であってもよいかのように）表現された事態だからである。発話者が不在であれば、発話者の経験の範囲内にあるか範囲外にあるかの弁別は不必要である。たとえば (10) の *raccrocha* によって表現された事態は、発話者の経験の範囲内にあることが表現された事態ではない。また、発話者の経験の範囲外にあることが表現された事態でもない。

他方、複合過去記号素の実現形を用いて表現された事態は、発話者の経験の内側にあることが表現された事態だと考えられる。実際 (12) の *a raccroché* によって表現された事態は、発話者の経験の範囲内にあることが表現された事態である (3.3 を参照)。あるいは、発話者の経験の範囲内にあるかのように表現された事態である。発話者の経験の範囲外にあることを明示する必要があるれば、単純過去記号素の実現形が使用されたはずである。

### 3. 複合過去記号素の実現形における過去時間的用法と経験用法

#### 3.1 複合過去記号素の実現形における過去時間的用法

複合過去記号素の実現形が、事態が過去時間に属する事態であることを表現するとき、この実現形が備えた用法を「過去時間的用法」と呼ぶことにしよう。たとえば (13) の *est parti* に含まれた複合過去記号素の実現形が担う用法は、過去時間的用法と考えてよい。この *est parti* は、*hier* の存在によって明示されているように、過去時間に属する事態を表現しているからである。

- (13) Ludwig *est parti* hier. (Fred Vargas, *Un peu plus loin sur la droite*, Collection J'ai lu, 1996, p.109)
- (14) Je *suis partie* à la gare. (Cécile Krug, *Demain matin si tout va bien*, Collection J'ai lu, 2004, p.81)
- (15) Elle *est déjà partie*. (Sylvie Testud, *Gamines*, Collection Le Livre de Poche, 2006, p.17)

過去時間的用法は、事態を過去時間に（過去の時間軸上に）位置づける用法である。よって、過去時間的用法を担う複合過去形は、事態が完了する過去時間の領域を指示する何らかの表現と共起する潜在性を備えている。複合過去記号素が、完了アスペクト記号素だからである（2.2 を参照）。完了アスペクト記号素の実現形は、事態の完了を表現する。よって複合過去記号素における過去時間的用法は、事態の完了を、過去の時間軸上に位置づける用法だということになる。たとえば (13) の *est parti* は、上に述べたように、動詞記号素が表現する事態を過去時間に位置づけている。(14) には、過去時間の領域を指示する表現は含まれていない。しかし (14) の *est partie* には、それと共起が可能な、事態が完了する過去時間の領域を指示する何らかの表現（たとえば *hier* など）があると見てよい。つまり (13) の *est parti* や (14) の *est partie* は、過去時間的用法の複合過去形である。他方 (15) の *est... partie* は、現在時間に属する事態を表現している。よって (15) の *est... partie* は、事態が完了する過去時間の領域を指示する表現と共起する必要がない。

#### 3.2 複合過去記号素の実現形における経験用法

表意単位の実現形が、何らかの経験の有無を表現することに関与することがある。この

実現形が備えた用法を、「経験用法」と呼ぶことにしよう。

(16) Si ça peut vous rassurer, j'*ai été* flic avant. (Maxime Chattam, *In tenebris*, Collection Pocket, 2002, p.95)

(17) Je n'*ai jamais dit* ça ! (*Elle*, 2 mai 2005, p.92)

複合過去記号素は、その実現形が経験用法を備えた表意単位であると言ってよい。たとえば (16) の *ai été* や (17) の *ai... dit* には、複合過去記号素の実現形が含まれる (2.1 を参照)。(16) の *j'ai été flic ...* は、「警官である」という経験が「私 (発話者)」にあることを表現している。(17) の *je n'ai jamais dit ça* は、「それを言う」という経験が「私 (発話者)」にないことを表現している。

複合過去形の経験用法は、過去時間的用法の場合とは異なり、事態が完了する過去時間の領域を指示する表現と共起しない。複合過去形の経験用法は、現在時間における経験の有無を表現する用法である<sup>(7)</sup>。つまり複合過去形の経験用法は、事態を過去の時間軸上に位置づける用法ではない (3.1 を参照)。実際 (16) の *j'ai été flic avant* や (17) の *je n'ai jamais dit ça* は、事態を過去時間に位置づけるような表現 (たとえば *hier* など) と共起しにくい。経験用法においては、事態を過去の時間軸上に位置づける必要がないからである。

### 3.3 複合過去形の経験用法における経験の主体

複合過去形の経験用法においては、経験の主体は、複合過去形の主辞によって表現されると解釈されることが多い。たとえば (18) の *les femmes ont travaillé* は、「仕事をする」という経験が、主辞である「女性」にあることを表現していると解釈することができる。

(18) Quand les femmes *ont travaillé*, elles ont l'habitude d'être quelqu'un aux yeux du monde, [...]. (*Elle*, 11 avril 2005, p.124)

(19) [...] mais je suis sûr qu'une vraie amitié *a connu* l'épreuve du feu. (Tonino Benacquista, *Malavita encore*, Collection Folio, 2008, p.355)

(20) L'église *connut* l'épreuve du feu au même moment. (Daniel Crozes & Nathalie Costes, *Daniel Crozes vous guide en Aveyron*, Éditions du Rouergue, 1994, p.200)

- (21) Alice n'a jamais eu si peur. (Marc Levy, *L'étrange voyage de Monsieur Daldry*, Collection Pocket, 2011, p.85)

複合過去記号素の実現形の経験用法においては、経験の主体を（主辞だけでなく）発話者にまで拡張して捉えることができる。たとえば (18) の *les femmes ont travaillé* は、上に述べた解釈に加えて、「女性が仕事をする」という経験が発話者の経験の範囲内にあることを表現していると解釈することもできる。(19) の *une vraie amitié a connu l'épreuve du feu* は、「厳しい試練に耐える」という経験が「本当の友情」にあることを表現している。しかし、この *une vraie amitié a connu l'épreuve du feu* は、「本当の友情は厳しい試練に耐える」という経験が発話者の経験の範囲内にあることを表現していると解釈することもできる。複合過去形を使って表現された事態は、(20) の *connut* のように単純過去形を用いた場合とは異なり、発話者が経験しうる範囲内にあることが想定された事態だからである (2.3 を参照)。

したがって、複合過去形の経験用法の解釈にあっては、経験の主体がいわば二重の形で関与しうることになる。複合過去形の経験用法では、経験の主体を主辞によって表現することができる。また、これと同時に、経験の主体が発話者であることも表現することができる。たとえば (21) は、「こんなに怖い思いをする」という経験が Alice になことを表現している。(21) はまた、「Alice がこんなに怖い思いをする」という経験が発話者になことを表現していると解釈することもできる。言語外現実においては、そもそも、「Alice がこんなに怖い思いをする」という経験の有無は、Alice 本人にしか認知できない対象でもある。(21) の発話者は、あくまでも自分の経験の範囲内で、発言しているにすぎない。

#### 4. 複合過去記号素における経験用法の必要十分条件的解釈

##### 4.1 肯定の複合過去形における必要十分条件的解釈

肯定の複合過去形を用いて表現された文が表す事態が、過去時間に生じた事態であるとき、当該の事態に相当する経験が現在時間においてあるとすることができる。言い換えれば、肯定の複合過去形が過去の時間的用法として表現できる事態は、経験用法として解釈できる事態でもありうる。たとえば (22) は、「到着する」という事態を、過去時間（昨晚）に位置づけている (3.1 を参照)。この事態は、過去時間においてすでに生じた事態である。よって、必然的に、「昨晚到着する」という経験が現在時間において「わたし」にあると解



釈してよい (3.2 および 3.3 を参照)。つまり、肯定の複合過去形の用法が経験用法であることは、それが過去時間的用法であることの必要条件でありうる。

(22) *Je suis arrivée hier soir.* (Sébastien Japrisot, *La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil*, Collection Folio, 1966, p.191)

(23) *Il a eu un grave traumatisme dans son enfance.* (*Elle*, 30 mai 2005, p.15)

経験が現在時間においてあると解釈することのできる事態は、肯定の複合過去形を用いた文によって表現可能な事態でありうる。言い換えれば、肯定の複合過去形が経験用法として表現できる事態は、過去時間的用法として表現できる事態でもありうる。たとえば (23) は、「子供の頃に、ひどい精神的外傷を被る」という経験が現在時間において「彼」にあることを表現している。(23) における複合過去形の用法は、経験用法である。当該の経験があるため、「子供の頃に、ひどい精神的外傷を被る」という事態は、必然的に、過去時間に生じた事態として解釈することができる。つまり、肯定の複合過去形の用法が経験用法であることは、それが過去時間的用法であることの十分条件でありうる。

以上の考察より、肯定の複合過去形の用法が経験用法であることは、過去時間的用法であることの必要十分条件として解釈できると言える。肯定の複合過去形の用法が経験用法であることは、過去時間的用法であることの必要条件かつ十分条件でありうるからである。

したがって、肯定の複合過去形の経験用法は、過去時間的用法と同一の用法として解釈することができる。この2つの用法の論理関係が、必要十分条件的となるような事例があるからである。経験用法と過去時間的用法が(本質的に)同一の用法でないかぎり、両者の論理関係が必要十分条件的になることはない。

肯定の複合過去形の経験用法も過去時間的用法も、結局のところは、事態の完了を表現する用法に由来する。複合過去記号素が、完了アスペクト記号素だからである(2.2を参照)。経験の存在が表現できるのは、当該の事態の完了がなされたからである。事態を過去時間の領域に位置づけることができるのは、その事態が完了したからである。経験用法であっても過去時間的用法であっても、完了アスペクト記号素の実現形に由来する解釈のヴァリエーションであることにはかわりはない。

#### 4.2 否定の複合過去形における必要十分条件的解釈

否定の複合過去形を使って表現された事態が、過去時間に生じなかった事態であるとき、当該の事態に相当する経験が現在時間においてないと言うことができる。言い換えれば、否定の複合過去形が過去時間的用法として表現できる事態は、経験用法として解釈できる事態でありうる。たとえば (24) の *n'es-tu pas rentré* は、半過去形を用いた *alors que tu devais rentrer* の存在が示唆するように、「帰宅する」という事態の不在を過去時間に位置づけている (3.1 を参照)。つまり「帰宅する」という事態は、当該の過去時間の領域において、生じることがなかった事態である。したがって、必然的に、「(当該の過去時間領域において) 帰宅する」という経験が、現在時間において「きみ」にないこととみなすことができる (3.2 および 3.3 を参照)。つまり、否定の複合過去形の用法が経験用法であることは、それが過去時間的用法であることの必要条件でありうる。

(24) Pourquoi *n'es-tu pas rentré* alors que tu devais rentrer ? (Sylvie Testud, *Le Ciel t'aidera*, Collection Le Livre de Poche, 2005, p.138)

(25) Nous ne nous *sommes pas présentés*. Je m'appelle Basil Perkins, [...]. (Agnès Abécassis, *Chouette, une ride !*, Collection Le Livre de Poche, 2009, p.178)

経験が現在時間においてないと言うことのできる事態は、否定の複合過去形を用いた文によって表現可能な事態でありうる。言い換えれば、否定の複合過去形が経験用法として表現できる事態は、過去時間的用法として表現できる事態でありうる。たとえば (25) の *nous ne sommes pas présentés* は、「互いに自己紹介する」という経験が現在時間において「わたしたち」にないことを表現している。(25) における複合過去形の用法は、経験用法である。「互いに自己紹介する」という経験がないため、この事態は、必然的に、過去時間において生じることのなかった事態だと言える。つまり、否定の複合過去形の用法が経験用法であることは、それが過去時間的用法であることの十分条件でありうる。

以上の考察より、否定の複合過去形の用法が経験用法であることは、それが過去時間的用法であることの必要十分条件として解釈できる。否定の複合過去形の用法が経験用法であることは、過去時間的用法であることの必要条件かつ十分条件でありうるからである。

したがって、否定の複合過去形の経験用法は、過去時間的用法と同一の用法として解釈することができる。この2つの用法の論理関係が、必要十分条件的となるような事例があるからである。経験用法と過去時間的用法が(本質的に)同一の用法でないかぎり、両者

の論理関係が必要十分条件的になることはない。

否定の複合過去形の経験用法も過去時間的用法も、結局のところは、事態の完了を表現する用法に由来する。複合過去記号素が、完了アスペクト記号素だからである(2.2を参照)。経験の不在が表現できるのは、当該の事態の完了がなされていないからである。事態を過去時間の領域に位置づけることができないのは、その事態が完了していないからである。経験用法であっても過去時間的用法であっても、完了アスペクト記号素の実現形に由来する解釈のヴァリエーションであることにはかわりはない。

##### 5. おわりに：教授法的な観点から

複合過去形には、動詞記号素の実現形に加えて、複合過去記号素の実現形が含まれる。複合過去形と複合過去記号素は、別物である。よって、複合過去形の用法と複合過去記号素(の実現形)の用法は、明確に弁別する必要がある。

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、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。複合過去形は、つまり完了形である。

複合過去記号素の実現形が、何らかの経験の有無の表現に関与することがある。この用法を、経験用法と呼ぶ。たとえば(26)は、「看護師である」という経験が現在時間においてあることを表現している。(27)の *je n'ai pas bâti de cellule familiale* は、「家族を築く」という経験が現在時間においてないことを表現している。(26)や(27)で使用された複合過去記号素の実現形の用法は、経験用法だと言ってよい。

(26) Elle *a été* infirmière. (Pierre Siniac, *Femmes blafardes*, Collection Rivages/Noir, 1981, p.55)

(27) Je *n'ai pas bâti* de cellule familiale. Je *n'ai pas* de compagne, je *n'ai pas* d'enfant, [...]. (Bernard Werber, *L'Empire des anges*, Collection Le Livre de Poche, 2000, p.382)

(28) Elle *fut* longue la route vers cette autre liberté. Tu me demandais pourquoi je t'ai menti ? J'espère que tu as maintenant compris la réponse. (Marc Levy, *Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites*, Collection Pocket, 2008, p.277)

初級の教科書や参考書などでは、複合過去記号素の実現形が備えた経験用法について詳しく言及されることは、あまり多くないと思われる。複合過去記号素の実現形の用法に関しては、過去時間的用法に解説が集中することが多い。過去時間的用法は、事態の完了を過去時間に（過去の時間軸上に）位置づける用法である。複合過去形という通称の影響もあってか、初級の学習者にとっても比較的理解のしやすい用法である。

しかし、経験という概念の理解は、複合過去形の用法の本質を理解するために必要不可欠である。経験用法は、ある意味、複合過去記号素の実現形が備えた用法の中心部分にあるということさえできる。

実際、複合過去形の使用によって表現された事態は、発話者の経験の範囲内にあることが表現された事態だと考えられる。たとえば(26)が表現する「彼女が看護師である」という経験は、発話者の経験の範囲内にあると解釈してよい。そうでなければ、(28)の *elle fut longue...*にみられるように、複合過去形以外の動詞形を用いる選択肢もあったはずである。単純過去記号素の実現形を用いて表現された事態は、発話者の経験の内側にあるか外側にあるかの弁別が表現されない事態である。

つまり、複合過去記号素の実現形が表現する経験においては、経験の主体がいわば二重の形で関与しうることになる。複合過去形の経験用法では、経験の主体を主辞によって表現することができる。また、これと同時に、経験の主体が発話者であることも表現することができる。

複合過去形の経験用法は、過去時間的用法と同一の用法として解釈することができる。この2つの用法の論理関係が、必要十分条件的となるような事例があるからである。たとえば(26)で表現されている「看護師である」という経験の存在は、必然的に、「看護師である」という事態が成立した過去時間の領域の存在を意味する。また「看護師である」という事態が成立した過去時間の領域があることは、「看護師である」という経験が現在時間においてあることを意味する。複合過去形において、経験用法と過去時間的用法は、本質的には同じ用法とみなすことができる。

複合過去形の経験用法も過去時間的用法も、結局のところは、事態の完了を表現する用法に由来する。複合過去記号素が、完了アスペクト記号素だからである。経験の有無が表現できるのは、当該の事態が完了したか未完了かの弁別が表現できるからである。事態を過去時間の領域に位置づけることができるのは、その事態が完了したからである。事態を過去時間の領域に位置づけることができないのは、その事態が完了していないからである。

経験用法と過去時間的用法を同一の用法とみなせることは、複合過去記号素（の実現形）の本質を示唆する特色だと考えられる。複合過去記号素の実現形において、経験用法は、現在時間の領域に位置づけられた事態を表現する。過去時間的用法は、過去時間の領域に位置づけられた事態を表現する。経験用法と過去時間的用法を同一視できるのは、つまり、現在時間と過去時間を明確に弁別しないからである。現在時間と過去時間を明確に弁別しないことは、複合過去記号素の本質であると言ってよい。複合過去記号素は、完了アスペクト記号素であって、時制記号素ではないからである。実際、単純過去記号素や半過去記号素のような時制記号素は、現在時間と過去時間を明確に弁別する表意単位である<sup>(8)</sup>。

以上のように、複合過去記号素の本質は、経験という概念と密接に結びついている。複合過去記号素の実現形を用いて表現した経験は、すなわち、主辞の経験の有無として表現することができる。同時に、発話者の経験の範囲内にある事態として表現することもできる。複合過去記号素は、過去時間の領域に位置づけられた事態を、いわば二重の形で経験化して提示することができる表意単位である。

したがって、複合過去形の学習や教授においては、経験という概念を積極的に取り入れることが望ましい。経験用法の理解は、複合過去形（あるいは、複合過去記号素の実現形）の用法の理解にとって、必要不可欠でさえある。経験という観点は、また、学習者にとって理解しやすい具体性を備えてもいる。経験という概念そのものは、決して理解しにくい概念ではない。複合過去形の用法は過去時間的用法だけではないことを実感するためだけでも、経験用法の存在は格好の題材になりうると思われる。

経験概念を複合過去形の学習に取り入れる具体的な手法については、今後の課題としたい。少なくとも、複合過去形が完了形であること（複合過去記号素が完了アスペクト記号素であること）の理解が、複合過去形における経験概念を理解するための前提になると考えられる。複合過去形における経験概念は、事態の完了という観点と直接的に結びついているからである。

## 注

- (1) 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十分条件ではない。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 *mon arrivée* の *arrivée* には、動詞記号素の実現形が含まれているとみなすことができる。しかし、この *arrivée* は動詞形ではない。

- (2) 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全体はYに含まれることになる。
- (3) 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。
- (4) 複合過去記号素は、完了アスペクト記号素ではあるが、現在完了アスペクト記号素ではない。複合過去記号素は、2.2で確認したように、現在時間以外の時間領域に属する事態に言及する場合にも使用することができる。川島（2017c）を参照。
- (5) 単純過去記号素は、「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表意単位である。単純過去記号素においては、つまり、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は弁別がない。川島（2014b）を参照。
- (6) Benveniste（1966）が提起した、*histoire* と *discours* の弁別を参照。
- (7) 複合過去形の経験用法は、現在完了用法のヴァリエーションである。
- (8) 半過去記号素は、無標の過去時制記号素である。渡瀬（2012）や川島（2012a）、川島（2012b）、川島（2020b）などを参照。

#### 参考文献

Benveniste, Émile (1966), « Les relations de temps dans le verbe français », *Problèmes de linguistique générale I*, Gallimard.

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, 東京外国語大学フランス語研究室, 17-35.

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, 東京外国語大学フランス語研究室, 45-65.

- 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) 「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 (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, 関西フランス語教育研究会, 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.

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

渡瀬嘉朗 (2012) 『統辞理論の周辺』三修社.



## イギリス学校経営におけるリーダーシップ研究動向の分析

—イギリス教育経営・リーダーシップ学会（BELMAS）の研究動向に焦点を当てて—

### Analysis of Leadership Research Trends in British School Management

—Focusing on Research Trends in The British Educational Leadership Management  
and Administration Society (BELMAS) —

高妻紳二郎（人文学部教授）

#### 1. はじめに

周知のように、今日のイギリスにはさまざまな種類の学校があり<sup>(1)</sup>、最も大きな種別として公立学校と私立学校があげられる<sup>(2)</sup>。イギリスの公立学校は国庫から支出される助成金によって賄われているため、保護者の教育費負担は低く抑えられている。イギリスの学校は後述のように複雑なシステムの下で経営されているが、そうした個別事情が入り組んでいる学校経営・リーダーシップ研究に焦点を当てた専門学会はイギリス教育リーダーシップ・経営学会(The British Educational Leadership Management and Administration Society: BELMAS)であり、今日まで研究者と学校に所属する研究者が理論的・実践的研究成果を披露し合う機会が多く設定されてきた。本小論では、今日のイギリスにおける学校の仕組みを考察の前提として整理した後、BELMASの年次大会にみられる教育経営におけるリーダーシップ研究の動向について、直近の動向をもとに整理し考察を加える。

#### 2. イギリスの学校種

本小論で整理するイギリス学校経営研究の前提として、今日のイギリスにおける学校の種類を整理しておこう。一般的に就学前教育、初等教育、中等教育の3つの教育段階に分けられ、我が国の文脈に照らしてみると以下のように区分できるが、カリキュラム、休日、授業時間数等は連合王国をなすイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドによって相違する。

- ・プリスクール Pre-school, Nursery school : 就学前の保育園
  - ・小学校 Primary school : 4歳から11歳までの児童がキーステージ2の終わりまで在籍
  - ・中学校 Secondary school : 12歳から16歳までの生徒がキーステージ4まで在籍
- 学校種をカテゴライズすれば、公立学校 (state schools)、私立学校 (independent schools)、

信仰学校 (faith schools)、フリースクール (free schools)、アカデミー (academies)、スペシャリストスクール (specialist schools)、シックスフォームカレッジ (sixth form colleges)、継続教育機関 (further education institutions) となる。私立学校は有償で独自のカリキュラムに依拠した教育が実施されている。ただし、公立学校の評価機関である教育水準局 (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills : Ofsted) に類似した独自の査察機関がその質を評価している。また、別系統であるシティテクノロジーカレッジ (City technology colleges) は 11 歳から 18 歳までの生徒を対象としており、GCSE と A レベルの幅広い職業資格を提供し、科学技術などの職業科目にも焦点を当てたカリキュラムが編成されている。

公的資金を受ける公営学校にはイギリスの児童生徒の 97% が在籍し、16 歳以下の児童生徒は無償である。全国共通カリキュラムのもとで授業が展開されるほか、特別なニーズを必要とする児童生徒のための学校も政府の支援を受けているため、Ofsted はそれらを定期的に査察、報告書を作成する。

コートニー (Steven J. Courtney (2015)) によれば、現在のイギリスの学校は 70 から 90 種類の異なったタイプの学校が存在するという<sup>(3)</sup>。法的区分としては公立 (コミュニティ : Community)、財団立 (Foundation)、アカデミー等、カリキュラム専門性による区分では技術カレッジ (Technical College)、スペシャリストスクール等、選抜の観点では年齢や性別、信仰、経済的基盤等、アカデミーのタイプでは転換型、スポンサー型、フリースクール、マルチ型ではマルチアカデミートラスト (MAT) や連合型 (federation) 等に分類される。以下、公立公営学校のみ概要を記しておこう。

#### ① コミュニティスクール (Community school)

地方自治体 (Local Authority) が管理する維持学校 (maintained schools) であり、他の関連団体、慈善団体、宗教等の影響を受けないタイプの学校である。また、入試選抜は認められていないのが特徴である。LA が土地と建物を所有し、職員を雇用し、全体の予算を管理する。ナショナルカリキュラムに従うことはもとより、定期的に Ofsted による査察を受ける。

#### ② 財団学校 (Foundation school)

ボランティアスクールまたはファウンデーションスクールと呼称され、コミュニティスクールと比較して学校運営方法の自由度が高い学校である。LA はこれらの学校に資金を提供することもあるが、組織された統治機関が管理に当たる。

### ③アカデミー (Academies)

基本的に LA からではなく政府から直接資金提供された独立した学校であり、カリキュラムの自由度が高く、ナショナルカリキュラムに従う必要はない。独自に入学プロセスと時間割を管理運営する。アカデミーの多くは複数の学校を管理するマルチアカデミートラスト (MAT) の傘下に入っている。当初の計画では Ofsted による評価で不十分とされた学校を改善するために導入された経緯があるが、今日では優れた評価を受けた学校でさえアカデミーに転換することを選択するケースが多い。

### ④グラマースクール (Grammar schools)

学力に基づく入学試験が準備され、独自の選抜プロセスに基づくリースクールである。入試は 11 プラス試験として入学後 6 年目に実施される。LA によって管理運営され、スポーツ、音楽、言語等の科目で特別な才能を持つ生徒が選択することが多い。

### ⑤寄宿学校 (State boarding schools)

授業料無料のアカデミーに分類されるが、寄宿するには費用がかかる。LA が管理運営にあたる。

このように今日のイギリスでは設置主体や区分の掛け合わせにより膨大な種別の学校が存在するため、単線型で種別が少ない我が国の教育関係者にはイギリスの学校制度を容易に理解しがたいのが実情である。したがって、イギリスの取組を参照し、良い事例の借用が困難であるのは、こうした学校タイプが極めて複雑であることに起因しているし、研究者にとってはそれを十分に参酌、前提とした比較考察が不可欠となる。以下、こうした複雑なシステムを背景に有するイギリスの学校経営研究の潮流について論じていく。

## 3. BELMAS の概要

まず、簡単に BELMAS の概要について触れておこう。BELMAS は創設 50 年を超え、年次大会及び年間の研究交流を通して教育組織マネジメントに係る様々なアイデアや実践についての議論が展開されてきた。会員も義務教育学校から中等学校、カレッジ、大学に所属する実務家と研究者から成り、理論と実務の節合が目指されている。英国にとどまらず現在では世界 75 カ国から会員が集まっているという<sup>(4)</sup>。

同学会は年に 6 回刊行される機関誌 “Educational Management Administration & Leadership (EMAL)” (2008 年までは年 4 回発行) 及び年 4 回発行の “Management in Education (MiE)” によって、内外の教育経営関係者に研究者と実践家の研究知見を提

供してきている。前者は教育管理、運営、リーダーシップに関する原著論文を掲載する査読付きジャーナルであり、後者は教育マネジメントに係る議論の場として経験の浅深を問わず多くの知見を提供する雑誌として定評がある。今日ではいずれもオンライン刊行が主となっており、冊子体で刊行される前にオンライン上の論文公表 (publish ahead of print) として研究者、実務家の利便が図られる配慮がなされている<sup>(5)</sup>。

BELMAS 所属会員の研究領域、守備範囲は広大である<sup>(6)</sup>。強烈なインパクトがあった1988年教育改革法以降、現実の教育課程(全国共通カリキュラム)やリーダーシップ研究が主な関心事であったのが、最近の傾向として実践研究・報告のカラーが強くなっていた。今日ではその反動もあって学術研究への回帰・見直しが進み、2016年度から Research Interest Groups (RIG: 研究部会) が新設された。

後述する2023年度大会ではそれぞれのRIGsの活動の内容と今後の予定の説明があり、参加希望者の勧誘が行われた。各RIGは毎年約2000ポンドの予算配分を受け、調査研究だけでなく、研究成果の公表や普及のための研究発表や出版、関係する外部研究者を招聘しての講演会など開催し、メンバーにメーリングリストを通して情報提供を兼ねた勧誘も展開している。上述のように海外のメンバーも増加しているおり、我が国における認知度も次第に増している状況にある。

このRIGsの発足当初は9グループであったのが、次第にグループが増加し、2023年現在、次の13グループが設置されている。

1. Critical Educational Policy & Leadership Studies (教育政策の批判的議論とリーダーシップ研究)
2. Governance & Governing (ガバナンスと統治)
3. Doctoral Research (博士論文作成)
4. Post 16 Education Leadership & Management (ポスト16教育リーダーシップ&マネジメント)
5. Gender & Educational Leadership (ジェンダーと教育リーダーシップ)
6. Structural Reform (構造改革)
7. Leadership Preparation & Development (リーダーシップの準備と開発)
8. Parental Engagement & School Leadership (保護者の参画とスクールリーダーシップ)
9. Race & Leadership (人種とリーダーシップ)
10. Leadership in Early Years Education Research (幼児教育におけるリーダーシップ)

研究)

11. Reflective Practice (反省的実践)

12. Inclusion (インクルージョン)

13. International & Comparative Education (国際教育・比較教育)

このようにオリジナリティを打ち出した各 RIG への勧誘が活発化している傾向もみられる。とりわけ 3.Doctoral Research Interest Group(博士論文作成グループ:通称 DRIG)は、学校教員のアカデミック・ライティングを磨く格好のセッションであることに定評がある。学位号取得のメリットが高まる学校リーダーシップ領域への注目が高まっていることの証左であろう。かかる研究手法の普及に伴って、BELMAS 年次大会では学校教員による調査研究に基づいた実践報告が数多くみられるようになってきた。我が国の教職大学院における研究・研修への援用可能性も看取されるため、今後も引き続いて注目する必要がある。

#### 4. 2023 年度大会における研究動向

##### 4.1 クレイモクラシー (claimocracy) に関わる議論

2023 年 7 月 14 日から 16 日にかけて北アイルランド・ベルファストでの年次大会が開催された<sup>(7)</sup>。基調講演、シンポジウム、研究報告分科会から成り、終始活発な議論、交流がみられた。今大会では特に学校ネットワークに関してリーダーシップの困難さの要因としてグローバルな資本主義と保守主義の台頭が要因として挙げられること、結果として教育を受ける側の不公平さ、格差が拡大進行し、個人を尊重することが困難になったという知見が披露された。さらに近年の AI の急速な新展開、進歩がもたらす環境変動の反動にどう向き合うのか活発な議論も交わされた。以下、基調講演で登壇したガンター教授 (Helen M. Gunter、マンチェスター大学)の主張を紹介しよう。題目は「Education Reform Claimocracy (教育改革への難点を指摘すること:クレイモクラシーと EMAL)」である。イギリス教育の修正が繰り返し実施され、学校経営者が発揮すべきリーダーシップの在り方が揺らぐとともに、効果的運用が極めて困難となっている。これは近年のイギリスの政治動向に大きく影響を受けており、特に Brexit の時期に顕著となり、2010 年から 10 年続いた保守党政権の教育政策の影響が甚大であるとされる<sup>(8)</sup>。

かかる不安定な政権下における教育改革の背後には、各教育機関のリーダーによるリーダーシップの発揮が困難であること、急速に進むグローバル資本主義と民主主義への対抗

としての保守主義の台頭が指摘できる。加えて依然として解消される道筋すら立っていない不公平さ、格差の拡大進行、個人を適切に尊重することが困難になっていること、文化的風土や国民の有する価値観の変化、AIの急速な新展開、進歩に付随する大きな影響が顕在化してきたこともあり、こうした環境変動の反動として国民の間には本来の自由を求める声も強まってきた。ガンターによれば、随所に個人的不満、失敗に起因する事態收拾の困難化、反対意見、破壊的アプローチが噴出しているという。その対策や単なる反対に留まらない代替策、積極的意見、建設的アプローチが求められるようになってきている姿が今日のイギリスの基調的な潮流として把握される。

こうした現状のもとに「分離した世界 (segregated world)」の出現が指摘された。この議論のきっかけをもたらしたのがブランフォード (Sonia Blandford) 著“Born to Fail? Social Mobility, A Working Class View”である<sup>(9)</sup>。分断 (Segregation)、選抜 (selection)、継承 (succession) の3Sをキーワードとして、なぜ労働者階級にとって教育が重要でないことが多いのか、教育がいかに彼らのために役立ってこなかったか、自己信頼、行動、自信の重要性、就学前教育がいかに成功につながる重要な時期であるか、といった課題について論じている。これら3Sに関して保護者側に存在する事実として、家庭の裕福さ、信仰、家族間の心身の健康への気配り、遺伝子、IQ、家庭教育への比重等の差を指摘し、それら差が顕著になってきていることをも指摘する。

ここで用いられたキーワードがクレイモクラシー (claimocracy) である<sup>(10)</sup>。これはデモクラシーに因んだ造語で、主張することで関与の度合いを高めようとする含意があり、ガンターの40年にわたる研究 (教育政策と知識生産プロジェクトのプロセス) で着目された概念である。彼女は政府の近年の政策決定にあたり、それは「政策の暴力」とも呼ばれるものであったと指弾する。これはカウンターとなる勢力が有する力の不在も加速化の一因となり、統治機構 (政府) によるポピュリズムもしくは歪んだ正当性が強力に主張されたものであったという。彼女はこれを「知的暴力」と呼び、あらたな視点として設定することを主張した。また、これらはエリートによって導かれる「贅沢なリーダーシップ (luxury leadership)」であり、政策策定上ではある種のブームと流行 (fads and fashion) が看取されるという。こうした知的暴力に対して、様々なアクターがチャレンジングに批判・主張できることが極めて重要であり、これをクレイモラシーとして機能させる必要があるという議論である。個別具体的なカウンターとしてひとつの核となり得ることに加え、規範的機能主義 (normative functionalism) が正しく作用することが期待されること、

現在の状況を見定めること、保守的私事化が強化される傾向への対抗の視点としての新しい労働成果・実践の枠組みを提供し得ること、個人的関係、雇用関係、文化的関係等のアクター間の関係性を転換し得ること、「正しさの復興 (the restoration of whoness)」に向けて知的ヒストリーを論じる可能性を見出し得ること等に意義を見出すという議論である。

マンチェスター大学の研究グループはかかる議論をさらに継続し、クレイモクラシーの議論を今日のイギリスにおける学校のアカデミズム化と MAT 化を検証し、一連のハンナ・アーレント研究を通して知識生産プロセスを議論しており、今後も注目すべき研究動向のひとつであると言えよう。

#### 4.2 リーダーシップ研究各論

同年次大会では2日間にわたって多くの報告がなされたが、それらのうちのいくつかについて紹介しておこう。調査結果に基づく成果報告が主流である傾向には変わりなく、コンパクトな研究がみられたことが特徴的であった。フレッチャー (Hammersley Fletcher ; マンチェスターメトロポリタン大学) は「オルタナティブ・リーダーシップ教育学としてのカウンター・ラーニング・ウォーク」と題してデータ・エビデンスの信頼性を強調し<sup>(11)</sup>、メルボルン大学チームは「ミドル・リーダーシップと教育実践の関連性を探る (Exploring the link between middle leadership and teaching practices)」をテーマに、管理職とミドル、教員対象とした経験別アンケート調査結果を「箱ひげ図」で示すとともに自由記述を set directions として分析し、経年経過と比例して両者の関係性が強化され、それが職能成長にもつながる結果を示した。これら研究結果は我が国の動向にも該当するが、以下の指摘も興味深いものがある。すなわち、世代間のミスマッチがみられること、新任教員が新しい実践に積極的でありベテラン教員はそれほどでもない、女性教員と男性教員の間で認識に差があり、女性の方があまり関与しない、地方と都市部の教員のリーダーシップに関する回答は類似するものの、実践開発等については開きがある、といった指摘である。さらに、「学校リーダーシップの変革と学校スタッフ及び風土への影響 (Transformational school leadership (TSL) -impact on school staff and culture School Leadership Research (SLR))」はアイルランドの学校をケーススタディとして、予測困難な時代であり特に新型コロナウイルスパンデミック後は常に変化していることを念頭に、「学校コミュニティ全体を効果的に変革するには？」という本質的な問いに答えようとする研究もみられた。TSL は今回の BELMAS のテーマに直接回答し得る本格的なかかわりが可能 (authentic

engagement) であると位置付けられる。本研究で分析の対象とした 15 事例によれば TSL 研究が有効であること、急速な転換がみられる動向に不可欠であること、TSL が促進されれば職員の職務満足度が上がる、という従前の定説を裏付けるものであった。こうした知見は、我が国における学校改善の個別的事例にも頻繁に看取されることであり、日英問わず、当面は学校管理職のリーダーシップに成果が左右されることに結節するように思われる。信頼と協働の風土が形成され教職員のモチベーションも上がり、学校管理職と教職員の相互干渉が促進要因のひとつとなり、新任教員の早期離職を防ぐことができるということも首肯できよう。その意味でも当然のことながら校長の果たす役割は大きいと言える。

このほかマンチェスター大学共同研究の MAT 研究では企業的な利潤追求に走るあまりの不誠実な事実 (corporatised fabrications) の存在、ノッチングム大学、ウォーリック大学研究チームは「英国ではまだ『校長』について議論できるのか?」という根源的な問いを立て、リーダーシップの危機 (A crisis in school leadership?) の理由は慢性的な校長不足が顕著であるという実態を浮き彫りにしつつ学校種、宗教、地方若しくは都市部と切り分けた研究が過去 10 年来取り組まれてきていることを整理した。過去 10 年間にわたる MAT の全国的展開により、関係性 (layers) がますます複数階層をなしてきている事実を踏まえ、財源縮減に対して内外からのニーズの高まり、アカウントビリティと自律性をいかに達成するのか、教員の採用・研修・職務継続・報酬給与等に学校管理職は対応しつつ継続した職能開発、意思決定や過重な負担の分散が喫緊の課題として指摘している。そこで、これらにいかに対応したらいいのか、学校ごとに異なった風景が管理職の専門的アイデンティティ実践にどのようなインパクトを与えているのか、校長職への道程 (journey) の多様化がもたらすものを重視する。上述したように今日のイギリスには 70~90 種類の異なったタイプの学校 (法的地位、スペシャルスクールや studio school などのカリキュラム上の特徴による種別、女子校や男子校等のタイプ別によるもの) が存在していることで、MAT 編成動向も相まって、校長職をひとくくりに語ることはできなくなったことを指摘した。極めて興味深い指摘のひとつである。

ダンディー大学チームは「リーダーシップをいかに創造するか」をテーマにリーダーシップ理論の複雑性を整理したうえで、その創造性 (creativity) に注目し、小学校校長を対象に約 1 年にわたって半構造化面接を試みている。校長に求められる資質は「新しいことを取り入れる姿勢 (Open-minded)」が必須であって、ネットワークを駆使しての問題解決と新しいアイデアの推進者 (champion) であるべきことが主張された。校長職に至るまで



のプロセス・経験が何にもまして重要であること (Journey that is more important) とし、校長は失敗を受け入れ、それを理解して、そこから学ぶことが大切であると考えていることが実証されたという<sup>(12)</sup>。同時に校長は Ofsted による報告書に校長 (自分) の名前が記載されることへのインパクトを感じており、イギリスにおける権威付けもしくは生徒募集上の箔付け効果が期待されるという指摘は実に興味深い。

また、ダブリン大学のモリジー (Barry Morrissey) が「他者とともにある他者のためのリーダー (Leading with and for others)」を論じる際に、我が国にも馴染みがある分散型リーダーシップ (Distributed Leadership) に着目し、落ち着いた学校と重苦しい学校ではアプローチが異なることを先行研究に依拠した前提として整理し、それには職員の賛同 (staff buy-in) を得ることが不可欠であることを追認した。同時にデータとエビデンスを活用し、何が学校にとって有益かに関するフォーカスグループを編成しテコ入れ (leverage) することの必要が指摘された。いずれにしても校長によるリーダーシップの教員への価値付けを説くことも不可欠であるとのことで、我が国との類似性が随所に見受けられる報告であった。

BELMAS では上記のようにイギリス本国の研究者による報告以外にも、毎年多様な国からの報告がなされている。以下、いくつかの報告を紹介する。

アメリカのテネシー大学研究チームによる「初等教育段階から高等教育段階までリーダーシップの発揮がいかに困難な時代となっているか」について、「地方、州、国家レベルでのメディアの報道実態分析」と「類似した法制下にある州の相互比較」に基づいた報告がなされ、アメリカでは近年特に保護者の権利が重視されるようになり、政治的にも保守層の強固さが促されているとともに、多様性支持派對保守派のイデオロギー対立が深刻化しているとの実態が指摘された。教育政策の非対称性が見い出され、しかも政策圧力の洪水とも形容できるようなインパクトにあふれる報道が CNN と FOX で繰り返されているという特有の懸念が示されていた。

カナダのトロント大学研究チームは EDD (doctorate in Education) 研究の一環として、学位取得希望者が増加している傾向の意味にアプローチしようとするものであった。Phd に比較してまだ少数派ではあるが、EDD 取得を希望する学生の動機は何かという問いを実に 6 か国 398 名を対象とした量的調査を実施したものである (年齢や人種別分析、そのうち女性 73%)。我が国とは決定的に異なるのが、調査対象の 6 か国では有職者の大学院生、すなわち現職教員が 81% を占めており、コロナ禍以降急速に進展したオンライン・ハ

イブリッド型での学修が保障され、個人的関心に見合う満足度が高く、教員としてのキャリア向上に有利であるという結果が導き出されていることであった。現職教員は現実の問題を解決したいという希望を持ち、EDDをPhDと同等と考えていること、さらに社会的地位が向上することに加えて給与も上昇するというメリットもあわせて大きな選択肢となっていることが指摘された。なお、この傾向は他国よりもイギリスで強いという結果も示された。この点について明らかにすることが残された課題であると言えよう。

オーストラリアのメルボルン大学のガウイング (Annie Gowing) は「生徒のウェルビーイングのためのリーダー (Leading for student wellbeing)」の在り方をWHOの見解に沿った先行研究を踏まえ、校長を対象とした質的調査 (ヒアリング) から社会文化資本や政策等を考慮したウェルビーイングの再検討の必要性を指摘した。北欧やニュージーランドでは当該予算が確保できている状況との比較的視点に立てば我が国の立ち遅れた状況が明確になった。オーストラリアのヴィクトリア州では児童生徒の学習とウェルビーイングを一体的に取り扱う際に、それを支えるのが管理職のリーダーシップであることが浮き彫りになったという。しかしながら、年度末に近い5月には教員を含め管理職も疲労困憊の度が高くなりがちであるが、ウェルビーイングに係る保護者を巻き込んだ厄介な問題解決には校長のリーダーシップが必要であることが指摘された。

## 5. おわりに

本小論ではイギリス教育経営学を専門とするBELMASの直近の動向をもとに、研究関心が奈辺にあるのかについて若干の整理を試みた。最後に、BELMAS最後のイベントであったシンポジウムとキーノートを紹介しつつ、我が国との対比の観点から共通の論点に言及する。

今年度BELMAS最終日のシンポジウムではマンチェスター大学共同研究「悩めるリーダーシップ (Troubling Educational Leadership)」の視点から、教育指導者と彼らがその地位にとどまることに関する現在の問題意識が議論された。なかでもOfstedが管理職のキャリアと命を削り続けていると論難し、一方的 (arbitrary) かつ不公平 (unfair) で個々の学校の取組成果を無視するものであること、さらに2020年からの新型コロナウイルスパンデミックが管理職に破滅をもたらしたとも指摘した。いずれの指摘も混とんとする今日の状況から脱するための阻害要因の除去が極めて困難であるとするものである。Ofstedによる学校評価にはほとんどサポートがないなかで大きなプレッシャーを感じること、ポ

ストコロナのパフォーマンス評価基準の不適切さが顕在化したこと、用意はされるものにあたるかわからないクジのようなものであること、皮肉なことに役割分担が離職率を高めていくこと、すなわち役割と私生活の乖離（dissociation）が深刻になり、教職や学校管理職の専門性の喪失につながっている実態を強く憂う基調であった。これらの今日的状況は惨状（the extent of the devastation）と形容され、ウェルビーイングは重要と意識されているものの実態としては崩壊しており、児童生徒の家庭環境の劣悪化が際立つ現実も直視すべきである。そのようななかで校長職にはサポートがなく孤独化、孤立が進行している一方で、社会的に他者をサポートすることが期待されていることの辛さがあり、今後、新しい協調的な形が必要であることが認められた。

同研究チームが取組んだ研究成果は 2023 年 4 月に「潮流を変える：場所を基盤とした学校パートナーシップの研究（"TURNING THE TIDE : A study of place-based school partnerships"）として刊行された<sup>(13)</sup>。スタッフ・カレッジは 1999 年の創設以来、学校改善に資する諸活動を主導してきた団体である。近時のイギリスにおける市場原理に基づいた学校の自治を促進しようとする政策変更は、経済的に貧しい背景を持つ学習者や、相対的弱者、孤立者、周縁化された学習者にさらなる不利益をもたらす可能性があると認識するがゆえに、マンチェスター大学研究チームに調査を依頼したという経緯がある。その報告書であるこの「潮流を変える」では、地方当局がシステムの調整役として支援し、地域主導の学校パートナーシップに基づくアプローチを提案している。社会的公正を担保する学校システムの構築には集団的責任感を持った地域のリーダーシップが必要であることを指摘するのである。さらに、卓越性と公平性を両立させるにはマルチ・アカデミー・トラスト（MAT）の上級職員が導くパートナーシップが学校の二極化を防ぐのに最も効果的であることが立証されたという。この報告書に通底するのは、教育における公平性の重要性について、教育政策を誘導して国民的議論を開始したいという思惑である。

大会最後の Keynote ではダニエル・マイス（Daniel Muijs）<sup>(14)</sup>が「ネットワーク化された協同的リーダーシップ」と題する報告を行った。ここでいう「協同」とはネットワーク化されたガバナンスの場に根差したアプローチの構築という流れの再確認を意味する。イギリスでは 1990 年代以降、学校主導型システムが競争と学校間支援を結合させた経験がある。そこでネットワーク化されたガバナンスの成長を意図して、イギリス、スウェーデン、アメリカ、フランスの 4 か国を対象として（2023）、優れたガバナンス、管財知識とスキル、組織内部のアカウンタビリティ、ネットワーク・ガバナンスの実態を調査し、い

うまでもなくアクター間でのビジョンの共有、指導的リーダーシップ、コーチングと授業の質の保証等が輻輳的に現実の教育の質を保証することにつながることを指摘した。

各国において学校改善のために必要な要因として抽出されたのは、労働力とレジリエンス（回復、柔軟さ）、管理職と教職員との関係性、採用の柔軟化、LA や理事会等のバックオフィスからのサポート等であった。今日のイギリスの学校の自律化レベルが多様化しているもののリーダーシップはなおもその中心に存在し、学校組織内の機能的階層性は無視できないが、単純なトップダウンの権威的階層性から脱して、組織内のいたるところにリーダーシップが見出し得ることが望ましいとの主張であった。これは分散型リーダーシップの利点を強調する論であり、我が国におけるリーダーシップ論とも共通するところがみられる。MAT は Ofsted に立ち向かうには若すぎるというユニークな意見も紹介され、学校間連携を超えたコミュニティとの協同が真のインパクトをもたらすことが強調された。

以上のような研究動向をレビューすると、イギリスにおける学校経営研究方法の主流はまず徹底したドキュメント分析があげられる。政策文書や学校が公開している公的文書の渉猟はもとより、類似した関心をもつ先行研究を踏まえているかどうか問われていることがうかがえる。さらにアクターを対象インタビュー調査、量的な調査が重ねられ、独自の主張内容を含むことが研究の進展を支えるという思考が特徴的であった。

我が国における教育経営学研究の潮流を重ねてみると、理論と実践の還流が目指されているとは言え、たとえば教育実践家による研究が集積する教職大学院では「実践的意義がある研究」や「明日から使える研究知」に価値が置かれている傾向が強まり、現実の問題への解を求めるあまり普遍的な価値付けが疎かになっていることも懸念される。比較的視点に立つと、例えばイギリスでは特別な支援を必要とする児童生徒へのアプローチへの意識が強く、研究者と教員の一体化した取組みが多くみられる。政策批判は維持しつつも現実に進行する課題対応が優先されるという傾向である。BELMAS のように、歴史や理論、海外事情から得られた知見を借用することに研究者の存在意義が認められており、教育行政・経営学が具備する多様な側面に光を当てる場合には、ローカルレベルでの多様さ、地域事情、時には CS など政治状況を含んだトータルな要因を織り込んでの解釈がいることは日英に共通する課題であると言えよう。我が国では学校関係者の当事者意識を高めて自律的なマネジメントが必要であるというものの、校長等管理職の短期移動、自校昇任もあれば1年での異動もあるように、学校組織はたやすくリセットされる。研究者にとってはかかる部分的な関わり、かつと断面的な評価はあるけれども、変動に耐え得るシステムの

いくつかをアイデアとして提供し得ることが研究者に求められるスキルのひとつであると言えよう。

## 注

---

- (1) 本小論でイギリスというときイングランドを指す。なお、今日のイギリス教育事情については日英教育学会編（2018）『英国の教育』東信堂、に詳しい。当該箇所を執筆担当した植田や青木の整理も参照。（日本教育行政学会第 57 回大会報告資料 2023、等）
- (2) Types of schools in the UK – A Quick Peek At The Schooling System, <https://kidsmartapp.co.uk/content/schools/types-of-schools-in-the-uk/>（最終アクセス 2023 年 10 月 13 日）
- (3) Steven J. Courtney (2015) Mapping school types in England, Oxford Review of Education, Taylor & Francis, を参照。
- (4) <https://www.belmas.org.uk/about-belmas/>（最終確認 2023 年 10 月 30 日）
- (5) SAGE のジャーナルプラットフォームである SAGE Journals で提供されている OnlineFirst と呼ばれる機能が使用されている。
- (6) 詳しくは高妻紳二郎他、（2018）「教育経営学研究の国際的潮流—中・独・英・米 4 か国の教育経営関連学会における研究動向をめぐって—」日本教育経営学会紀要第 60 号参照のこと。
- (7) 「真の関わりから教育的リーダーシップを問う（Troubling Educational Leadership Through Authentic Engagement）」をテーマに 3 日間にわたって開催された。<https://www.belmas.org.uk/past-conferences/annual-conference-2023/>（最終アクセス 2023 年 10 月 2 日）
- (8) 多額の教育費削減、NHS の管理ミス、新型コロナウイルスパンデミックへのボリス・ジョンソン首相の不適切な対応に起因する退陣劇などである。Russell Jones (2022), *Decade in Tory, Unbound*
- (9) 著者のブランフォードはチャリティ団体「アチーブメント・フォー・オール」の CEO であり、白人労働者階級に属する生徒の生きざまを描いた。彼女はハウズローのアライド・エステートで育ち、家族の中で初めて 14 歳以上の教育を受け、大学に進学した。ソニアは、医師の処方箋が読めず、誤って過剰摂取した際に母親を亡くした。この悲劇的な失

---

敗が、彼女が受賞歴のある Achievement for All という組織を立ち上げるきっかけのひとつとなった。(同書紹介文より引用)

(10) Gunter, Helen M.; Hughes, Belinda C. (2022)“The education reform claimocracy and the academisation and MATification of schools in England” FORUM, Volume 64, Number 3, Autumn , Lawrence and Wishart, pp. 21-31(11)

(11) ちなみにラーニングウォーク (learning walk) とはイギリスでよく使用される教育効果改善ツールのひとつであり、教師が学校や教室内で児童生徒の様相観察をしつつ授業改善に結びつけようとするものである。

(12) この校長の journey という語は高妻紳二郎他 (2022)「校長職の journey に関する米・英・オセアニアの事例検討—任用前後において professional development がいかに図られているか—」福岡大学教職課程教育センター紀要第7号、において若干の説明を加えている。なお、J. Dunford, “*The School Leadership Journey: What 40 Years in Education Has Taught Me About Leading Schools in an Ever-Changing Landscape*” John Catt Educational Ltd. (2016) も参照。

(13) マンチェスター大学のスタッフ・カレッジの刊行物である。

<https://thestaffcollege.uk/publications/turning-the-tide/> (最終アクセス 2023年10月5日)

(14) ダニエル・マイス教授 (クィーンズ大学・ベルファスト) は 2019-21年、Ofsted で評価研究のリーダーを務めた。The Journal of School Effectiveness and School Improvement の編集長である。

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—

Gender Issues in Curriculum of Japanese Schools:  
Quantitative Text Analysis of The National Curriculum Standards

藤田 由美子（人文学部教授）

1. 研究の目的

本稿<sup>(1)</sup>の目的は、学習指導要領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。

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。近年は「総合的な学習の時間」等を活用して、「ジェンダー」または「性の多様性」について学習する時間を設ける学校がしばしばある一方で、教員研修のうち法定研修においてこれらのテーマがあまり取り扱われていないという指摘もある<sup>(2)</sup>。

近年、教育言説においてジェンダーはいかに語られているのかを明らかにすることを目的に、雑誌記事の分析が行われている<sup>(3)(4)(5)</sup>。本稿は、教育施策と学校教育現場の双方に注目して、学校教育とジェンダー・セクシュアリティに関する言説分析を行い、学校教育における「ジェンダー『問題』」の可視化の状況を明らかにすることを目指す研究の一部を構成するものである。筆者は、すでに研究の第一段階として、学校教育にて「ジェンダー」「性の多様性」はいかに取り扱われてきたか、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。その結果、「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こと、「性同一性障害」は多様性に開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ることを明らかにした<sup>(6)</sup>。

本報告では、教育課程における顕在的・潜在的なジェンダー言説を明らかにすることを試みる。そのために、戦後の中学校学習指導要領を対象に計量テキスト分析を行い、ジェンダーにかかる言説の傾向およびその変遷を検討する。

## 2. 分析の対象および方法

### (1) 分析対象

本報告では、戦後に刊行（告示）された『中学校学習指導要領』のうち、「保健体育」「家庭科（技術・家庭）」「道徳」「特別活動」の各教科等を分析対象とする（表1）。選定の理由は、以下の通りである。

- ① 中学校が義務教育であること
- ② 上記各教科等についてはこれまでの教育施策で重要な転換を遂げてきたこと
- ③ 各種先行研究よりジェンダー言説との対応関係が推測可能であること

表1 分析対象とした学習指導要領（○印）

No.	資料	発行（告示）	施行	保体	家庭	道徳	特活	備考
1	学習指導要領 家庭科編（試案）	19470515			○			小学校・中学校
2	中学校学習指導要領 職業・家庭科編（試案）	19511225			○			
3	中学校学習指導要領	19581001	19581001	○	○	○	○	技術・家庭：技術は男子、家庭は女子 特別教育活動
4	中学校学習指導要領 昭和44年4月	19690520	19720401	○	○	○	○	特別活動
5	中学校学習指導要領 昭和52年7月	19770523	19810401	○	○	○	○	
6	中学校学習指導要領 平成元年3月	19890315	19930401	○	○	○	○	技術・家庭：すべての生徒が技術と家庭 の両分野を学ぶ
7	中学校学習指導要領 平成10年12月	19981214	20020401	○	○	○	○	
8	中学校学習指導要領 平成20年3月	20080328	20120401	○	○	○	○	保健体育：ダンスと武道が必修に
9	中学校学習指導要領 平成29年3月	20170330	20210401	○	○	○	○	特別の教科 道徳

### (2) 分析方法

上記各年版『学習指導要領』をテキスト化した上で、本文についてKH Coder 3<sup>(7)</sup> Mac版を用いて計量テキスト分析を行った。その手順は下記の通りである。

- ① 抽出語の構造を把握するため、クラスター分析と共起ネットワークの生成を行った。
- ② 抽出語のうちジェンダーに関連するキーワード（男女、女子、男子、異性、特性、役割、家族、家庭、関係、協力等）に着目し、それが他の語とどのように関連しているか、コロケーション統計表を作成した<sup>(8)</sup>。
- ③ 上記①および②を教科ごとに各年版について行い、語の出現傾向やそれが用いられる文脈に変化がみられるか、検討を行った。

## 3. 分析結果

計量テキスト分析の結果、各教科・領域ではいかにジェンダーに関する語が出現してい



たか。以下、保健体育、家庭科（技術・家庭）、道徳および特別活動の順に述べる。

### （１）保健体育

#### ①「女子向け／男子向け」の表示

保健体育については、計量テキスト分析の結果、1958年版・1969年版において「男子」「女子」の語が頻出傾向にあった。「女子」あるいは「男子」のコロケーション表にあらわれた語のうち、競技・種目等にかかわるものを抽出した結果を、表2から表5に示した。

これらの表よりわかることは、次の二点である。

第一に、女子よりも男子の種目が多いことである。「女子」と紐付けられている競技・種目は表2と表4ともに4項目、「男子」と結びつけられている競技・種目は表3で13項目、表4で7項目出現している。同じ年版では女子より男子の方が多い。

第二に、男子と紐付けられている競技・種目は、女子のそれよりも難易度や強度が高いことである。男子は格技・サッカー・砲丸投げ・ソフトボールなどが挙げられていた一方で、女子は持久走・ダンスが挙げられていた。

表2 1958年版保健体育 「女子」と紐付けられている競技・種目

No	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
2	横転	サ変名詞	3	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1.500
3	持久走	名詞	3	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1.500
4	腕立て	名詞	6	3	3	1	2	0	0	0	0	0	0	3	0	1.450
5	ダンス	サ変名詞	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1.000

表3 1958年版保健体育 「男子」と紐付けられている競技・種目

No	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
2	腕立て	名詞	9	8	1	1	7	0	0	0	0	0	0	1	0	2.200
6	倒立	サ変名詞	4	4	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1.283
7	ともえ	人名	2	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1.000
8	格技	名詞	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1.000
11	サッカー	名詞	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0.750
16	走る	動詞	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0.667
20	歩行	サ変名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
21	砲丸投げ	名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
22	マット	名詞	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.400
27	ソフトボール	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
29	ペース	名詞	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0.250
31	振る	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.250
32	投げる	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.250

表4 1969年版保健体育 「女子」と紐付けられている競技・種目

No	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
4	ダンス	サ変名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
5	運動	サ変名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
11	走る	動詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
13	懸垂	サ変名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.250

表5 1969年版保健体育 「男子」と紐付けられている競技・種目

No	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
3	倒立	サ変名詞	3	2	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1.167
6	腕立て	名詞	3	2	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0.833
7	歩行	サ変名詞	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0.750
13	格技	名詞	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.500
15	サッカー	名詞	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.333
17	持久走	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.333
24	マット	名詞	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.200

本文においても、種目や技能について「女子向け／男子向け」の指定が明記されている。

(9) 内容のBからGまでの中で(男子)あるいは(女子)と示されている事項については、それぞれ主として男子と女子に対して指導するものとする。

(1969年版)

具体的には、女子には「ダンス」や平易な技や強度の低い運動、男子には球技や困難な技や強度の高い運動が指定されている。下記の例のうち、1977年版については、計量テキスト分析で「女子」「男子」が明示されなかった一方で、本文を確認したところ、種目の指定が行われていた。

(器械運動 ア 鉄棒運動)

(ウ) 回転

a 腕立て後転(女子)      b 腕立て前転(女子)      c ともえ(男子)

(1958年版 ※本文では項目毎に改行)

C 陸上競技

(1) 次の運動によって、陸上競技の技能を養う。

ア 短距離走 (50～100m)、リレー、スタートと疾走法、バトンパス。

イ 長距離走 (2,000m程度、男子)、持久走 (1,000m程度、女子)、走法とペースのとり方。

(1969年版)

(5) 内容のD (報告者注：格技) については、主として男子に履修させるものとし、(1)の運動のうち一を選んで指導するものとする。なお、危険な技や禁じ技を用いないなど安全に留意するものとする。

(7) 内容のE (報告者注：ダンス) については、フォークダンスを含めて指導することができることとし、主として女子に履修させるものとする。

(1977年版)

なお、以上に述べた男女別での競技・種目等の指定は、1989年版以降の各指導要領には記載されていない。

## ②「特性」に紐付けられるキーワードの変遷

「男女」の明示がなされなくなったことと関連して、「特性」という語が「男女」と結びつけられなくなったことも指摘できる。つまり「特性」を性別によって区別することがなくなったことがわかる。

表6には、各年版における「特性」という語のコロケーション統計表より、この語と紐付けられている語を抽出した結果を示した。

表6 「特性」と紐付けられる語の傾向 (出現頻度)

	1958	1969	1977	1989	1998	2008	2017
男女	3	1	1				
生徒	1	2	1	2	2	1	1
発達						1	1
多様				1	1		

この表より、「特性」の「男女」との結びつきは、1958年版では3件、1969年版と1977年版に各1件出現している一方で、1989年版以降は両者の結びつきは全くみられないことがわかる。

「男女」のかわりに「特性」と紐付けられるようになった語は何であるか。たとえば、「生徒」は、1958年版1件、1969年版2件、1977年版1件、1989年版2件、1998年版2件、2008年版1件、2017年版1件と、全ての版においてコンスタントに出現している。一方、「多様」は1989年版と1998年版に各1件、「発達」は2008年版と2017年版に各1件、それぞれ出現している。

以上より、保健体育に関しては、少なくとも女性と男性を明確に区分する表現は消失し、生徒の個性や多様性や発達への言及が行われるようになった可能性が示唆される。

(2) 家庭科 (技術・家庭)

家庭科 (のちの技術・家庭) については、男女共修化までの道のりを踏まえ、①戦後新教育による家庭科の成立、②男女別履修の時代、③男女共修化以降、の三つの年代に区分して述べる。明確にキーワードの特徴が描き出される共起ネットワークも適宜示しつつ、それぞれの時代の特徴を述べる。

① 第一期：「民主的な家庭」建設と性別役割分業意識 (1947年版)

1947年版においては、「家族」「家庭」「結婚」「子供」「男女」といった語が頻繁に登場している。図1にはその共起ネットワークを示した。

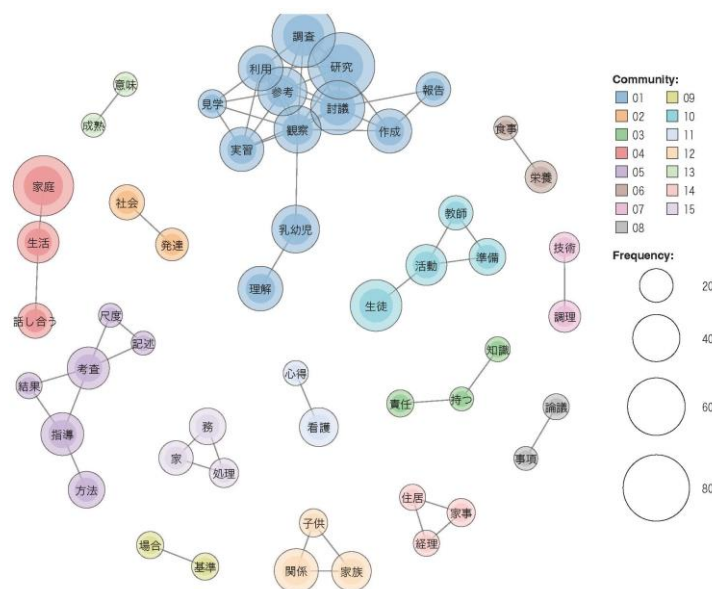


図1 共起ネットワーク：1947年版 家庭科

上中央のサブグラフ（「調査」-「研究」-「討論」-「観察」-「実習」等）や左端のサブグラフ（「家庭」-「生活」-「話し合う」）からは、この科目においては生徒の主体的な学

習を目指していることが示唆される。また、「家庭」というキーワードに注目すると、「家庭生活」「家庭衛生」「よい家庭」等の使用がみられる。上記からは民主的な家庭建設の理念がうかがえる一方で、異性愛を前提とした家族形成が示唆されている。

「女子」「男子」という語の登場は少ない。ただし、本文に注目したところ、以下のように、女子あるいは男子にあるべき姿が明記されていることがわかる。そこには性別役割分業意識、あるいは異性愛を前提とする価値意識の存在が示唆される。

女子は家庭の主婦となり母となるという自覚も芽生え、家事に真の興味を持つ。

(第二章 家庭科学習と児童・青年の発達 より抜粋)

(1) 優秀な男生徒に、男子が希望する女子に対する注文を語らせる。

(中略)

(4) 結婚決定前に二人以上の男子と交際することが望ましいことを論議する。

(5) 女子が自分の希望する男子と交際し、彼我の境遇や思想が近似しているか否かを決定するには、どうしたらよいかの方法を論議する。

(単元4. 結婚の計画 2. 指導法 二. 生徒の活動 より抜粋)

②第二期：「女子向き／男子向き」の区別（1951年版から1977年版まで）

1951年版から1977年版においては、「女子向き」「男子向き」の記述がみられた。

1951年版では「基準ではない」と断りを入れてはいるものの、教育計画の例示がなされている。おおむね、「女子」には被服・食物・軽度の農作業等が、「男子」には機械、木工等が、それぞれ割り当てられていたことがわかる。

職業・家庭科の教育内容は、地域社会の必要と生徒の実情によって特色をもつものであるから、この章においては男子向きとして農村・都市工業地域・都市商業地域・漁村の四地域、女子向きとして農村・都市商業地域の二地域における各々一つずつの学校を想定し、そこにおける教育計画のあらましを例示することにした。これらはどこまでも例であって基準ではないから、とらわれることなく、これらを参考にして、各学校の実情にふさわしい教育計画を立案することが望ましい。

この例においては、第1学年から男子と女子を分けて計画しているが、これは単に例の提出の便宜に基づくもので、この方がよいというわけではない。また、選択の時

間の運営については、男子向きのもので女子向きのもので対照勘案して、地域社会の必要や、生徒の実情によく合うように計画することが望ましい。

(1951年版 第4章 教育計画の例 冒頭部分より抜粋)

1958年版および1969年版においては、明確に「男子向け」と「女子向け」の区分が行われている。下の記述例からは、性別役割が前提とされていることがうかがえる。なお1977年版において、女子は技術分野、男子は家庭分野、それぞれの一部を学ぶこととなった。

## 第2 各学年の目標および内容

生徒の現在および将来の生活が男女によって異なる点のあることを考慮して、「各学年の目標および内容」を男子を対象とするものと女子を対象とするものとに分ける。

(1958年版 第2章 各教科 第8節 技術・家庭 より抜粋)

## 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

(2) 学校においては、地域や学校の実態及び生徒の必要並びに男女相互の理解と協力を図ることを十分考慮して、第2に示しているAからIまでの17の領域の中から男女のいずれにも、7以上の領域を選択して履修させるものとする。この場合、原則として、男子にはAからEまでの領域の中から5領域、FからIまでの領域の中から1領域、女子にはFからIまでの領域の中から5領域、AからEまでの領域の中から1領域を含めて履修させるように計画すること。

(1977年版 第2章各教科 第8節 技術家庭 より抜粋)

計量テキスト分析の結果から、キーワード「家庭」は1951年版で「生活」と結びついていて、1958年版以降はその頻度が減少していることがわかった。さらに1958年版と1969年版においては、「家庭」が「機械」と結びついていた。

全体的に、この時期の記述は教科内容に焦点づけられているといえる。実際、共起ネットワークからも、第一期と比べると学習の方針に関する語は出現せず、むしろ技術および家庭の各分野における学習内容（知識・技能）に関する語が構造化されていることがわかる（図2、図3）。

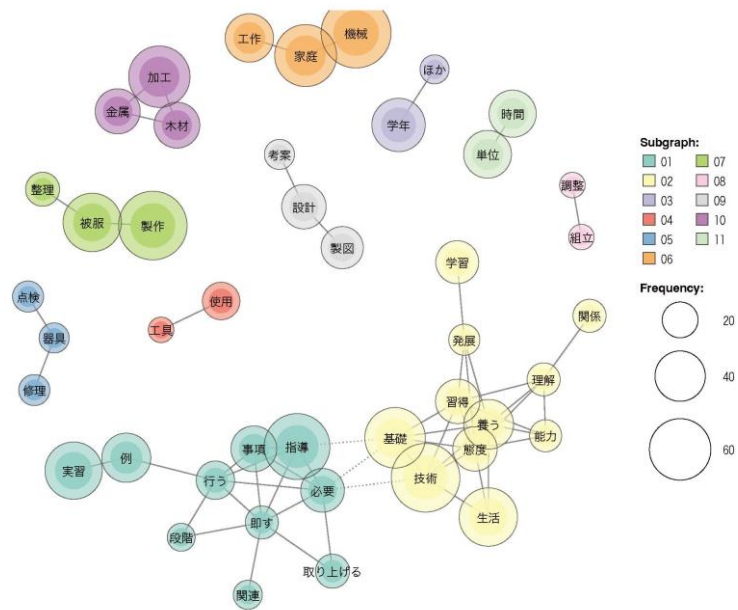


図2 共起ネットワーク：1958年版 技術・家庭

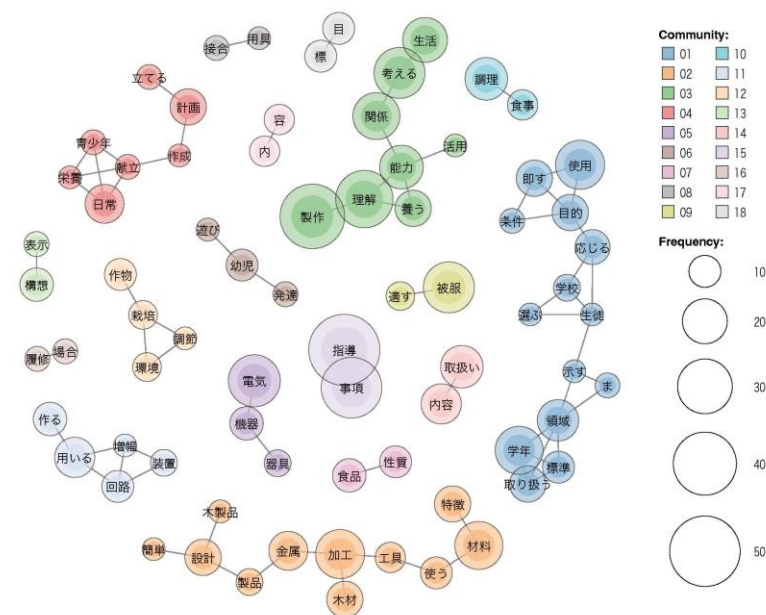


図3 共起ネットワーク：1977年版 技術・家庭

③第三期：男女共修化の時代における「家庭」の機能の再強調（1989年版～）

家庭科の男女共修が実現した 1989 年版以降、「女子向け」「男子向け」の記述は消失した。その一方で、この時期には「家庭」と「生活」の結びつきが再び明確になってきたことがうかがえる。

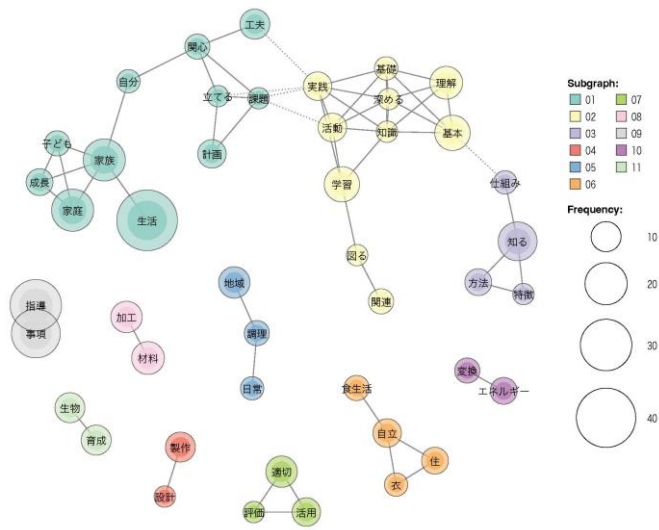


図4 共起ネットワーク：2008年版 技術・家庭

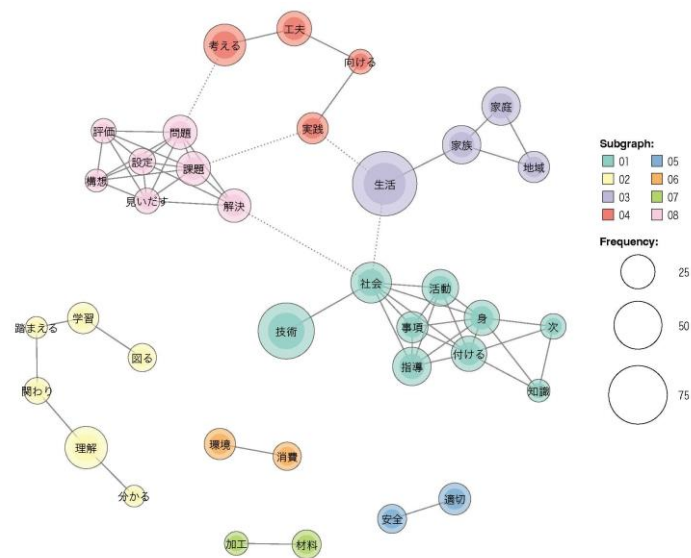


図5 共起ネットワーク：2017年版 技術・家庭

「家庭」と「生活」の結びつきは、共起ネットワークにもあらわれている。たとえば2008年版では、左上のサブグラフにおいて「家族」「家庭」「子ども」「成長」の相互の結びつきと「家族」と「生活」の結びつきがみられる（図4）。また2017年版では、右上のサブグラフにおいて「家庭」「家族」「地域」と「生活」の結びつきがみられ、さらに「生活」については隣接するサブグラフにある「社会」との結びつきがみられる（図5）。



### (3) 道徳・特別活動

道徳と特別活動については、共起ネットワークおよびコロケーション分析結果においてジェンダーにかかるキーワードの出現はみられなかった。そこで、本文に注目し、キーワード出現および記述の傾向を述べる。

#### ①道徳

1958年版以降のすべての版において、「男女」または「異性」の相互理解への言及がみられた。下記にその記述箇所を掲載した。

ただし、記述の傾向には若干の変化がみられる。1958年版においては異性関係・交際のあり方について詳細に記述されている。1969年版から1989年版までは、「健全な異性観」と記述されている。1998年版以降は、「異性についての（正しい）理解」という、より抽象的な表現に変更されている。

#### (6) 異性関係の正しいあり方をよく考え、健全な交際をしよう。

男女の相互敬愛は、民主的社会において尊重されなければならない。相互の愛情は、人生にとって貴重なものであるが、そのあり方は、自己および相手の一生の運命にかかわることであるばかりでなく、その影響を周囲の人々にも及ぼすものである。

中学生の時期には、異性への関心も目ざめてくるし、そのためにかえって相互に反発する傾向も出てくる。男女が相互に理解しあい、敬愛しあう心構えを養い、一時の軽はずみな行動をとることなく、親や教師にも相談して、公明で清純な交際をするように努めよう。

(1958年版)

9 同性であると異性であるとを問わず、友だちとして互いに理解し敬愛し合い、励まし合って、よりよい人間関係を作り上げようとする。

(1) 友だちは互いに相手を敬愛し、相手の向上を願って助け合い、変わらない友情を育てていこうとすること。

(2) 男女は、清純な交際を通じて互いに相手の特性や立場を理解し、健全な異性観を身につけようとする。

(1969年版)

11 男女は、互いに相手の人格を尊重し、健全な異性観を身につける。

(男女は、互いに相手の立場や特性を理解して助け合うとともに、清純で明朗な

交際を通して互いの向上を図るように努める。)

(1977年版)

(4) 男女は、互いに相手の人格を尊重し、健全な異性観をもつようにする。

(1989年版)

(4) 男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する。

(1998年版・2008年版 共通)

## B 主として人との関わりに関すること

(中略)

[友情、信頼]

友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。

(2017年版)

## ②特別活動

1998年版以降、「男女相互の理解と協力」という項目が記載されている。1998年版と2008年版では項目のみ掲げられていたが、2017年版では以下の通り説明が付加されている。

(2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全

ア 自他の個性の理解と尊重、よりよい人間関係の形成

自他の個性を理解して尊重し、互いのよさや可能性を発揮しながらよりよい集団生活をつくること。

イ 男女相互の理解と協力

男女相互について理解するとともに、共に協力し尊重し合い、充実した生活づくりに参画すること。

ウ 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応

心や体に関する正しい理解を基に、適切な行動をとり、悩みや不安に向き合い乗り越えようとする事。

(2017年版)

#### 4. まとめおよび考察

##### (1) 分析結果の要約

各教科・領域の分析結果については、下記の三点に要約できる。

##### 【分析結果1】

保健体育および家庭科（技術・家庭）の両教科では、当初より「男女」「女子」「男子」への言及がみられた。それは性別役割分業や特性イメージと結びつけられており、女子・男子それぞれの活動内容を規定していた。しかし、1989年版以降、活動内容や特性に関する明白な男女の区分への言及がみられなくなった。

##### 【分析結果2】

家庭科（技術・家庭）では、1947年版において「家庭」と「生活」の強調がみられたものの、1958年版から1977年版にかけては知識・技能の強調がみられた。しかし1989年版以降はふたたび「家庭」と「生活」「地域」「社会」の関連が明確にみられるようになった。

##### 【分析結果3】

道徳および特別活動については、人間関係に関する男女への言及は、すべての版に一貫してみられる。道徳においては「男女交際」の記述から次第に抽象的な記述へと変化がみられた一方で、特別活動においては「男女相互の理解と協力」について1998年版ではじめて項目立てられ、最新の2017年版では説明が追加されている。

##### (2) 考察

上記の要約にもとづき、若干の考察を行う。

【分析結果1】に関して、1989年版以降に明確な男女の区分がみられなくなったことから、明らかに、女性差別撤廃条約の成立等の国際動向を背景とする国の施策転換を背景としていることがうかがえる。同条約の批准を機に、「女子向け」／「男子向け」というようにジェンダー・カテゴリーによって学習内容が制約されることがない、という原則が共有されることとなったことが、学習指導要領にも明示されているといえる。

一方、【分析結果3】に示される通り、人間関係にかかる内容の記述には、特に道徳および特別活動において、一貫して「男女」「異性」への言及がみられた。ここから、異性愛が自明のものとされていることがうかがえる。また、男女（異性）関係に関する記述が「健全」というように価値を示す内容から「理解」というように抽象的な内容へと変化していたことから、男女あるいは異性の関係性を、より抽象的・観念的なものとして扱おうとする考えの根強さがうかがえる。

前段を踏まえると、【分析結果2】で示した、家庭科（技術・家庭）に関する記述の変遷は興味深い。男女共修化を機に活動内容の性別による明確な区分が消失した一方で、「男女別修」以前の第一期と同様に「家族」「家庭」「子ども」の結びつきが再び顕在化した。このことは、学習内容が男女共通のものとなっても、家庭科（技術・家庭）には、（道徳および特別活動においても示されていた）異性愛を前提とする家族関係が自明とされていることが顕わになったといえる。

「家族」「家庭」「子ども」の結びつきが再び顕在化した背景としては、近年の社会状況の変化、すなわち少子化への危機感の影響が垣間見える。また、特に2017年版において顕著であった「家庭」と「地域」との結びつきは、2000年代以降の教育改革にかかる提言を受けて打ち出された各種施策における「地域の教育力」または「家庭と地域との連携」の強調とも関連があるものと考えられる。

ただし、本稿で示した学習指導要領の「ジェンダー」にかかわる記述の分析結果は、あくまで「理念」の分析結果に過ぎない。その「理念」は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。またそれらは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び、相互に作用するのか。これらを明らかにするためには、学校教育の場における教育実践を対象とする調査・分析・考察が必要である。それを、今後の研究課題としたい。

#### 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(2)」(日本教育社会学会第74回大会、オンライン開催、2022年9月10日)の報告資料を大幅に加筆修正したものである。
- (2) 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
- (3) 多賀太(2010)『『父親の家庭教育』言説と階層・ジェンダー構造の変化』『教育科学セミナー(関西大学)』41、pp. 1-15
- (4) 寺町晋哉(2019)『『月刊生徒指導』のタイトル分析』『宮崎公立大学人文学部紀要』26(1)、pp. 147-162
- (5) 天童睦子・高橋均(2011)「子育てする父親の主体化-父親向け育児・教育雑誌に見る育児戦略と言説-」『家族社会学研究』23(1)、pp. 65-76

- (6) 藤田由美子 (印刷中)「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
- (7) 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・ソフトウェアであり、2023年10月10日現在、研究利用は6336件にのぼるとのことである (<https://kncoder.net>)。
- (8) 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。

たとえば「男女の協力を…」という語句は、「男女」という語のコロケーション表においては「協力」という語が「右2」（対象語の右の2つ目の語）に位置すると表される。

「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

Perception examinees of the physical fitness measurement items in the practice of physical fitness measurements in "Tests and Measurements in Sports"

青柳領（スポーツ科学部教授）

Abstract

The measurements obtained when the examinee does not give their best efforts do not correctly reflect their level of physical fitness, so physical fitness measurements must be based on the fundamental premise that the examinee provides their best effort. However, the examinee must be sufficiently motivated by the measured item to give their efforts. Positive and negative perceptions of physical fitness measurement items are, therefore, essential factors that influence the examinees' motivation to undertake physical fitness tests. Thus, this study examined the examinees' impressions of physical fitness measurement items. The subjects were 180 participants who took part in the physical fitness measurement practice of "Tests and Measurements in Sports" at F University as examinees. Thirteen items were measured: (1) Closed-eye, one-legged standing; (2) Side steps; (3) Sit-ups; (4) Zigzag dribbling; (5) Whole body reaction time; (6) Grip strength; (7) Shoulder-arm strength; (8) Back strength; (9) Vertical jump; (10) Standing long jump; (11) Body extension; (12) Body flexion; and (13) Vital capacity. The subjects wrote their impressions of the measurements in three sentences after the practical training. The sentences were text-mined, and only adjectives were extracted. The frequencies were determined for each measurement item after correcting for notational errors. In addition, a cross table consisting of measurement items and adjectives with a frequency of occurrence of 1 for those with a frequency of 10% or more and 0 for the rest was created and Quantification Theory Type Three (QTTT) was applied to the table. Then, a cluster analysis of the measurement items and adjectives was conducted based on the neighborhood relationship of the configuration derived from the QTTT. The following findings were obtained from the results:

1) The relationship between measurement items and adjectives is largely explained by

the "manual-measuring instrument" and "enjoyment-pain" factors.

- 2) While Whole-body reaction time, Zigzag dribbling, Vital capacity, and Shoulder-arm strength were perceived as fun and interesting, Closed-eye, one-legged standing, which is in the same cluster, was associated with difficulty.
- 3) The image of Body flexion, Body extension, and Side steps was hard and painful, and Back strength, which is in the same cluster, was associated with difficulty in understanding the measurement method.
- 4) While the Standing long jump and Vertical jump were perceived to have problems with the measurement site and equipment, Grip strength was highly rated with no problems.
- 5) There was a strong negative impression of Sit-ups because the method of execution was complicated and not thoroughly understood.

## 1. 緒言

人々が体力測定を受ける場合、全ての者が自ら望んで体力測定を受けるわけではなく、何らかの理由で「受けざるを得ない」「気が進まないが受ける」状況で体力測定に参加する場合もある。そのような者にとっても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。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からである。全力を出すには被検者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(日本体育学会測定評価専門分科会、1977<sup>(1)</sup>)。

例えば、実施するのが「面白い」「楽しい」場合は自ずと動機づけられ、自ら進んで実施するであろうし、自分の体力を理解する手段としてその有効性が十分認識されていれば積極的に参加するであろう。しかし、「きつい」「疲れる」「痛い」というイメージが先行すれば、自ずと消極的になるであろうし、「本当にこの測定項目で体力が測定できるのか」という項目の妥当性や実施方法に不適切な点があった場合は積極的には参加しないであろう。実施するのが難しかったり、実施方法が十分に理解できなくても同様である。

このように、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被検者の体力測定への動機付けを左右する重要な要因である。つまり、被検者にとって体力測定や体力測定項目はどのように捉えられているのであろうかという点を考慮することは、体力測定への動機付けを左右する重要な要因であるといえる。さらには、検者にとっても多

くの測定項目から特定項目を選択してテストバッテリー(植屋、1996<sup>(2)</sup>)を構成する場合も考慮すべき重要な要因といえる。そこで本研究は広く国内で利用されている体力測定項目を取り上げ、その測定項目への被検者のイメージを検討する。

ただし、本研究ではイメージを物事の性質や状態を表す形容詞により表現することに限定して考えることにする。また、調査にあたってはあらかじめ決められた形容詞を提示する通常のアンケート調査ではなく、対象者の自由作文から形容詞を抜き出すテキストマイニングを用いることにする。このことにより、調査する者が想定しない新たなイメージを調査することが可能になる(村田ほか、2008<sup>(3)</sup>; 牛澤、2018<sup>(4)</sup>、2021<sup>(5)</sup>)。

## 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(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<sup>(6)</sup>; Eckert, 1974<sup>(7)</sup>; Kirkendall et al., 1987<sup>(8)</sup>; 松井ほか、1979<sup>(9)</sup>; 松浦、1983<sup>(10)</sup>; Morrow, Jr. et al., 2000<sup>(11)</sup>; 日本体育協会、1982<sup>(12)</sup>; 野口、1969<sup>(13)</sup>; 小野、1978<sup>(14)</sup>; 東京都立大学、1980<sup>(15)</sup>)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）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、戸外いずれでも実施してもよいが、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おお向けに寝ころび、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	出発線のポ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本のポールの周りを片手でドリブルしながら、決勝線の2本のポ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、身体やボールがポ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び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。被検者は頭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	肺活量計	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線を軽く拭くこと。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. テキストマイニングの実施

全ての体力測定項目を経験した後、測定への感想を短い文章3つ以内で記述され、テキストマイニングのソフト(KH coder; 樋口、2014<sup>(16)</sup>; 末吉、2019<sup>(17)</sup>)により形態素解析(Morphological analysis; 林、2002<sup>(18)</sup>; 那須川、2006<sup>(19)</sup>)を行った。イメージは主に形容詞に反映されるという前提で、その文章中の形容詞のみを抽出した。ただし、様々に表現されている語句を同一意味である場合はまとめた統一語句にコーディングした(ゆれ表現の統一; 末吉、2019、pp.138-140<sup>(17)</sup>; 内田ほか、2012<sup>(20)</sup>)。

### 2.4. 統計処理

頻度の多い形容詞に限定し、さらにその頻度を測定項目ごとに求め、その比率を求めた。そして、その比率が10%以上の形容詞がその測定項目をイメージする代表的な形容詞であると考え、該当するセルに1、それ以外のセルには0からなる測定項目×形容詞のクロス表(内田、2010<sup>(21)</sup>)を求めた。ただし、10%以上の形容詞がいずれの測定項目にない場合はその形容詞を削除した。この測定項目×形容詞のクロス表に対して、測定項目と形容詞間の関連を見るために数量化理論Ⅲ類(小林、1981<sup>(22)</sup>; 駒澤、1982<sup>(23)</sup>)を実施した。カテゴリースコアおよびサンプルスコアからなる布置に対してバリマックス基準(Harman, 1960<sup>(24)</sup>; 芝、1972<sup>(25)</sup>)による回転を行い、軸の解釈を行った。さらに階層的クラスター分析のワード法(Dillon and Goldstein, 1984<sup>(26)</sup>; Hair, Jr. et al., 2010<sup>(27)</sup>)を行い、お互い近隣関係にある測定項目と形容詞のグルーピングを行い、そのクラスターの解釈を行った。

## 3. 結果

### 3.1. 抽出された形容詞

テキストマイニングの結果得られた形容詞を同様の意味を持つが表現が異なる後を統一するコーディングを行った結果、その頻度が5以上の形容詞は、「難しい」が最も多く261(19.0%)、次いで「きつい」と「面白い」が135(9.8%)で、次に、「楽しい」と「良い」が103(7.5%)と多かった。以下、頻度が多い順に「痛い 93(6.8%)」「測定道具の問題 89(6.5%)」「統一性 65(4.7%)」「説明不足 64(4.6%)」「時間が長い 54(3.9%)」「実施場所の問題 53(3.8%)」「疑問 50(3.6%)」「徹底 50(3.6%)」「簡単だ 37(2.7%)」「安全性 33(2.4%)」「疲れた 20(1.5%)」「身体の不公平 12(0.9%)」「衛生面上問題 8(0.6%)」「普通だ 7(0.5%)」

であり、「時間が短い 5(0.4%)」が最も少なかった。図1はその頻度を示したものである。

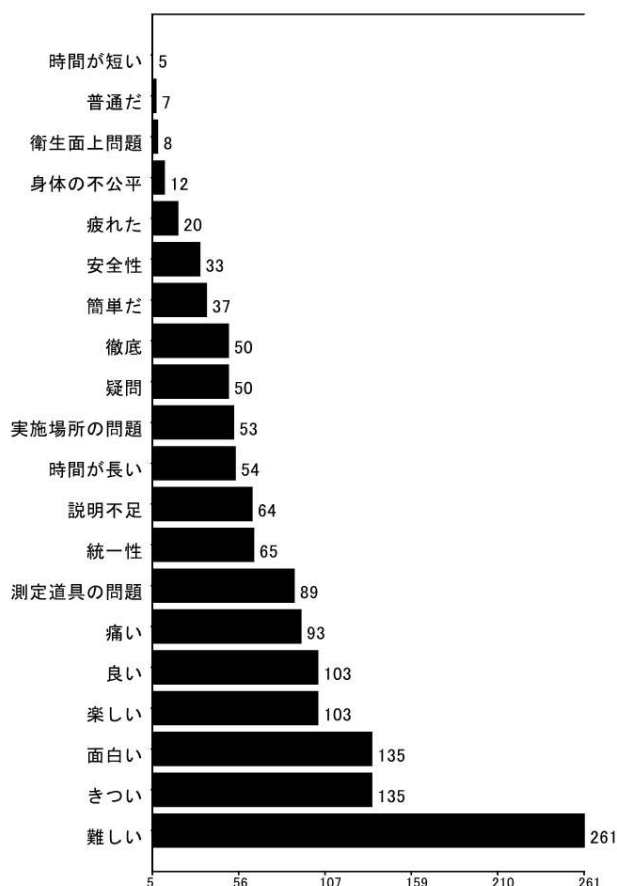


図1. 体力測定への感想の度数分布図

### 3.2. 項目別形容詞の頻度

項目別形容詞の頻度は図2に示した。①閉眼片足立ちでは「難しい」が68(46.9%)、②サイドステップでは「きつい」が24(19.5%)や「実施場所の問題」が20(16.3%)、③上体起こしでは「きつい」が38(28.4%)、「痛い」が15(11.2%)、「徹底」が14(10.4%)、そして「統一性」が14(10.4%)、④ジグザグドリブルでは「難しい」が51(44.7%)、「面白い」が15(13.2%)、⑤全身反応時間では「面白い」が30(30.6%)、「難しい」が21(21.4%)、そして「楽しい」が15(15.3%)、⑥握力では「良い」が17(20.0%)、「測定道具の問題」が16(18.8%)、⑦肩腕力では「難しい」が26(26.5%)、「面白い」が13(13.3%)、⑧背筋力では「痛い」が19(20.4%)、「難しい」が13(14.0%)、「説明不足」が11(11.8%)、⑨垂直跳びでは「測定道具の問題」が27(27.8%)、「難しい」が23(23.7%)、⑩立幅跳では「難しい」が13(16.3%)、「実施場所

の問題」が 12(15.0%)、「面白い」が 9(11.3%)、「測定道具の問題」が 9(11.3%)、⑪上体そらしでは「痛い」が 23(20.0%)、「きつい」が 18(15.7%)、「難しい」が 13(11.3%)、⑫立位体前屈では「良い」が 17(19.3%)、「痛い」が 12(13.6%)、「きつい」が 9(10.2%)、⑬肺活量計では「きつい」が 20(18.7%)、「面白い」が 20(18.7%)、「楽しい」が 17(15.9%)であった。

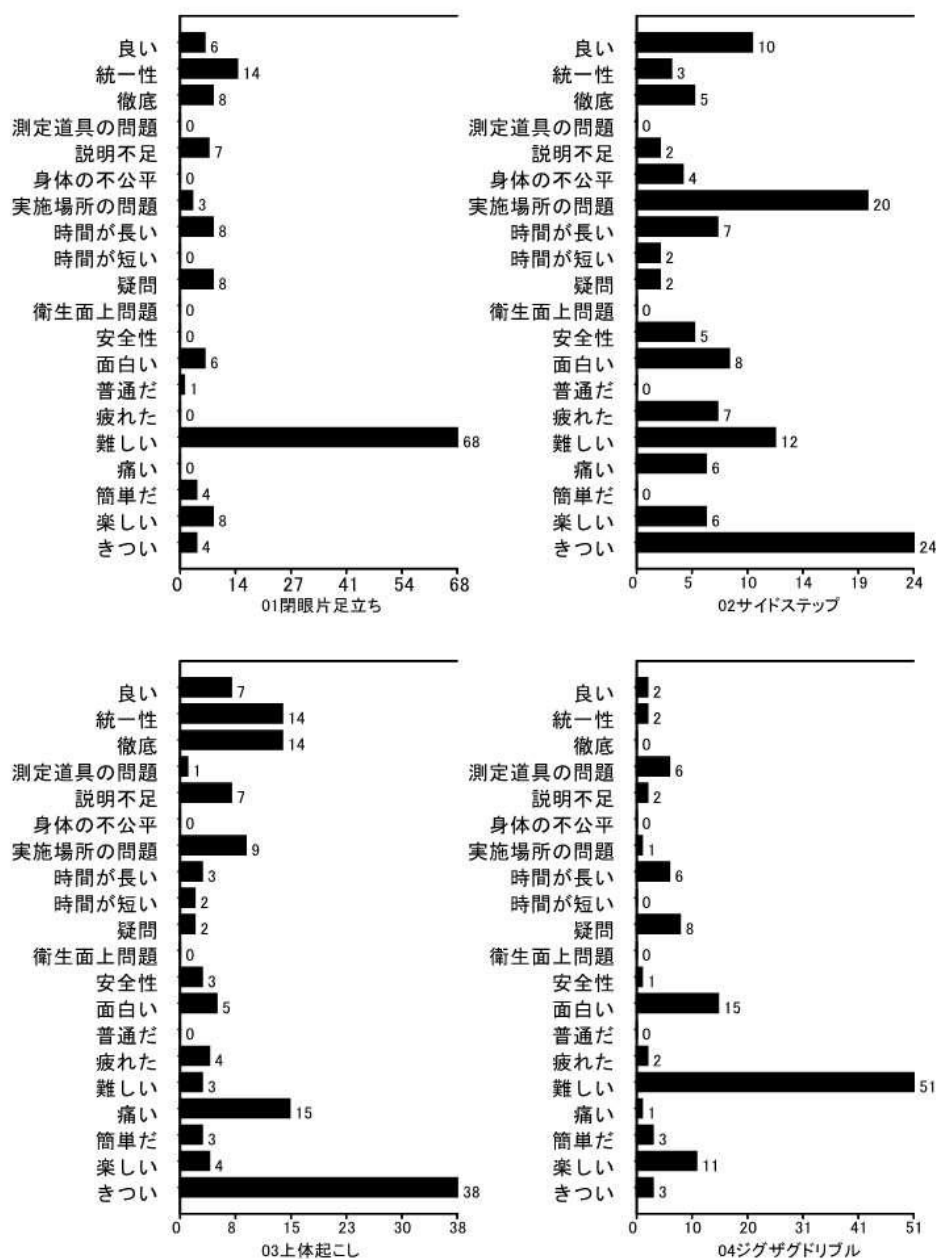


図2-1 体力測定への感想の度数分布図

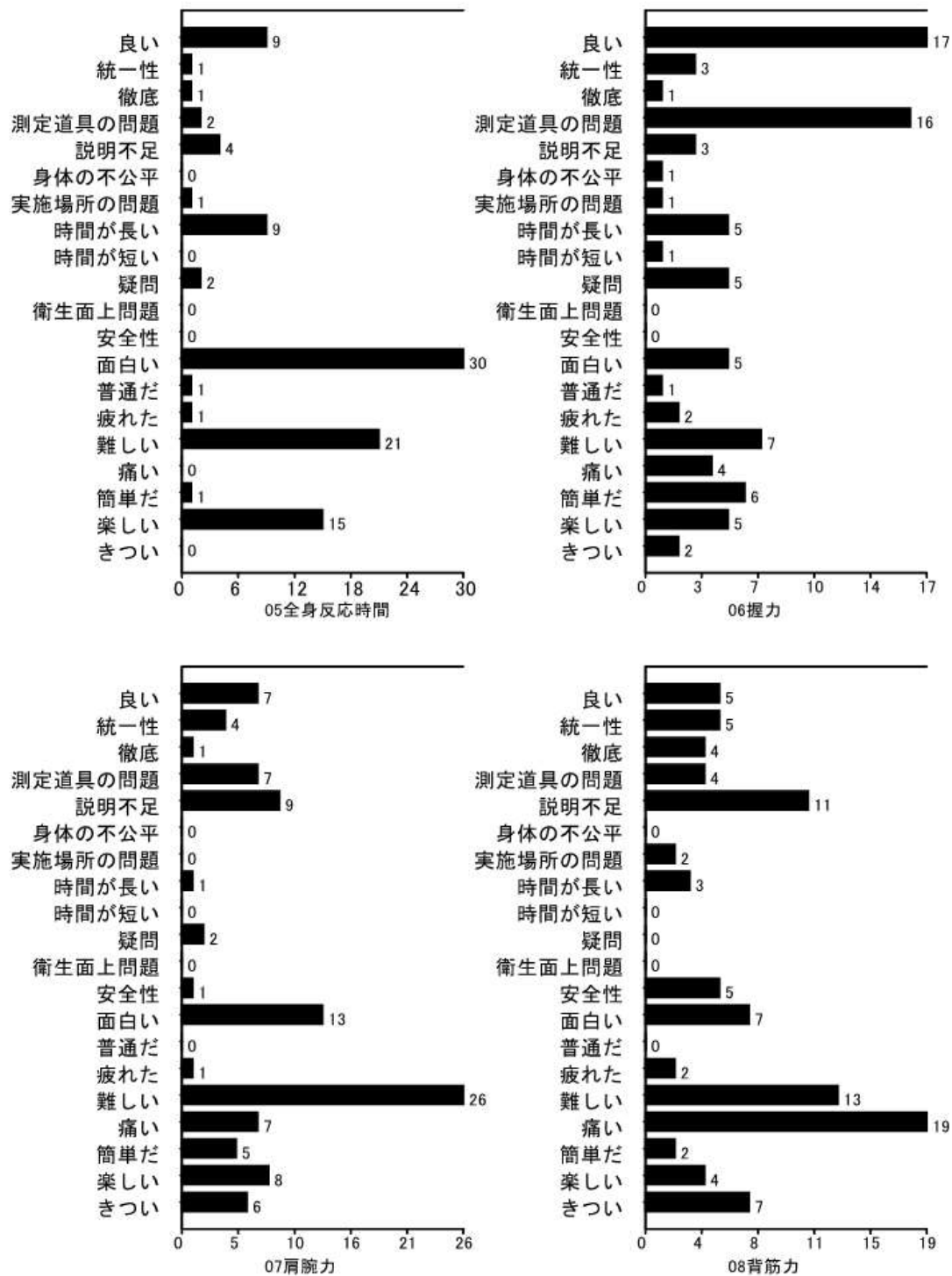


図2-2 体力測定への感想の度数分布図

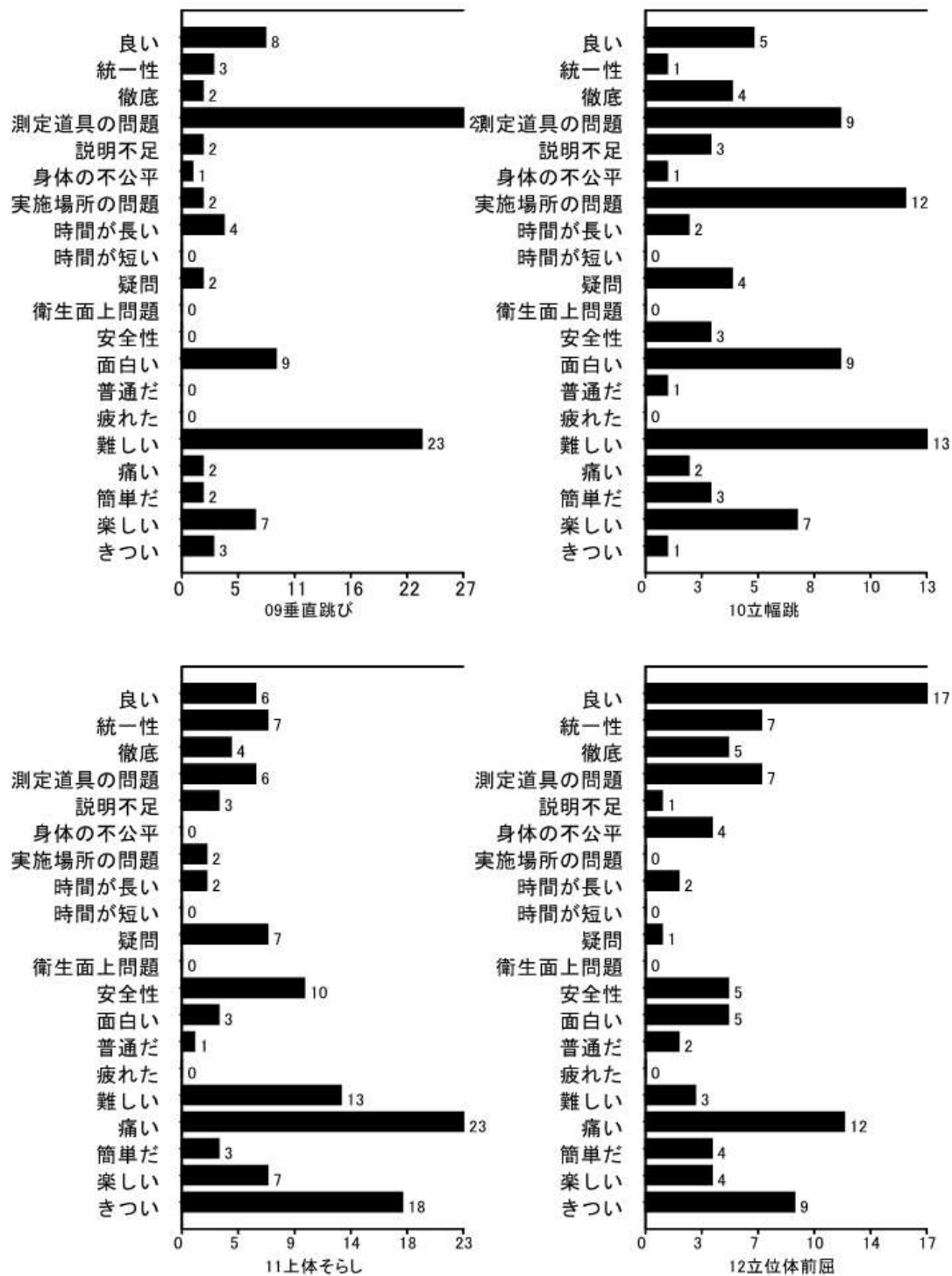


図2-3 体力測定への感想の度数分布図

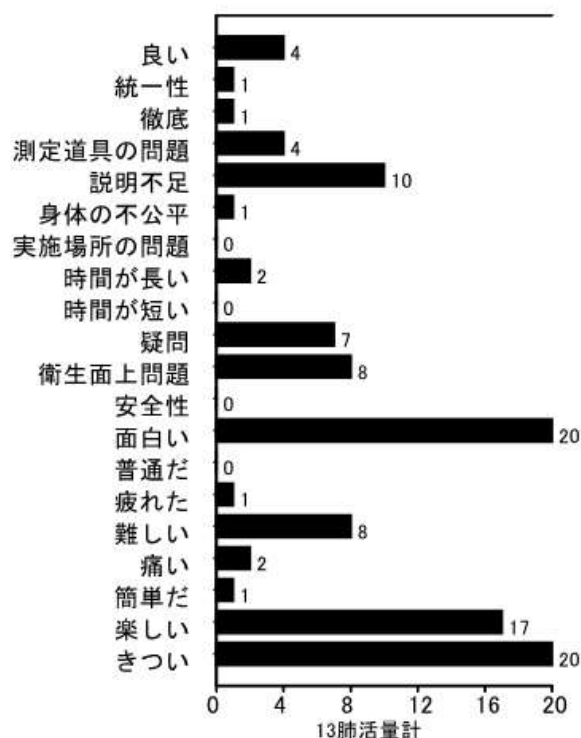


図2-4 体力測定への感想の度数分布図

つまり、10%以上の頻度を持つ形容詞が1個なのは①閉眼片足立ちの1項目で、2個は②サイドステップ、④ジグザグドリブル、⑥握力、⑦肩腕力、⑨垂直跳びの5項目で、3個は⑤全身反応時間、⑧背筋力、⑪上体そらし、⑫立位体前屈、⑬肺活量計の5項目で、4個は③上体起こしと⑩立幅跳の2項目であった。

### 3.3. 測定項目と形容詞間の総合的な関連

さらに、各項目と形容詞の総合的な関連を視覚化して検討するために数量化理論Ⅲ類を行った。図3はこの数量化Ⅲ類用のデータ作成過程を示したものである。



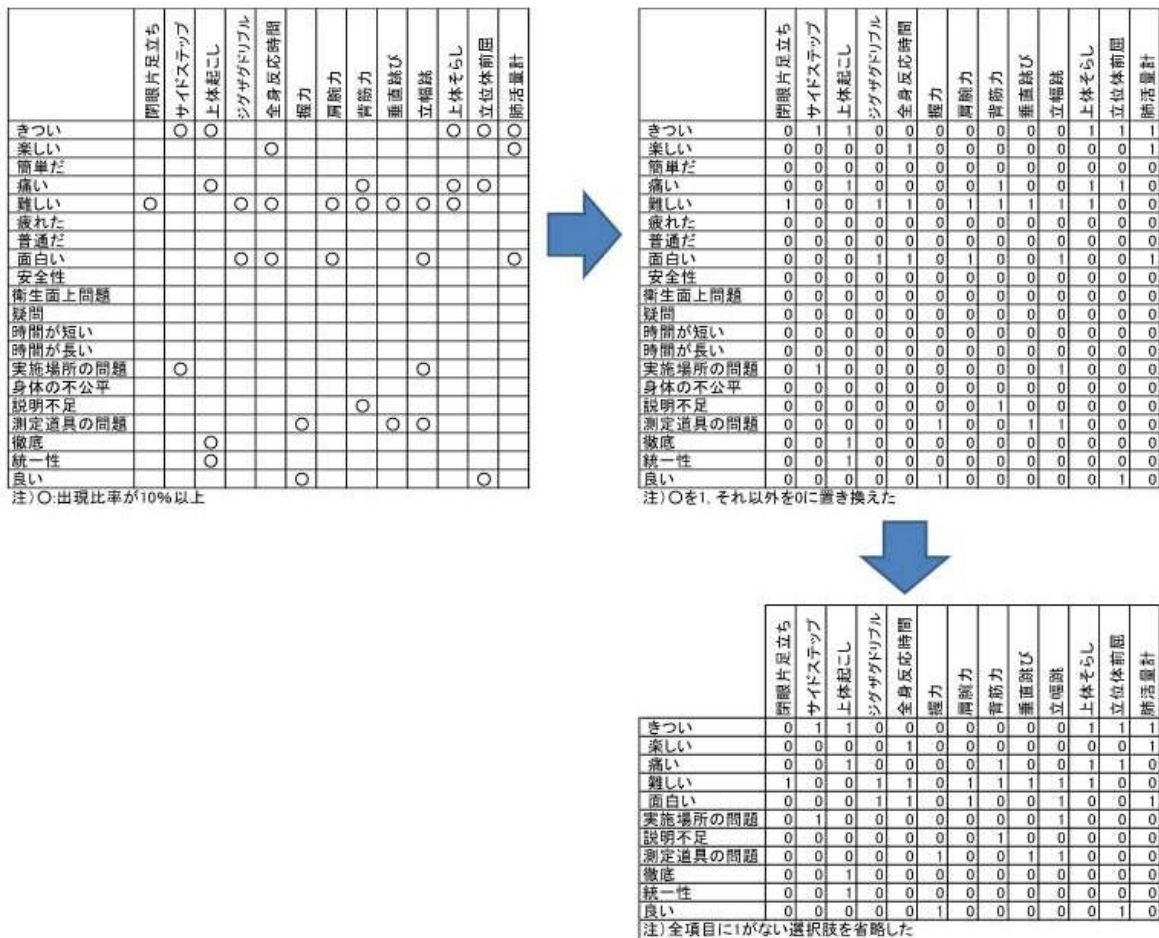


図3. 数量化Ⅲ類のためのデータ作成過程

測定項目のいずれにも 10%以上の頻度を示さない形容詞は「簡単だ」「疲れた」「普通だ」「安全性」「衛生面上問題」「疑問」「時間が短い」「時間が長い」「身体の不公平」であったので、これらを除いた 0/1 からなるクロス表に数量理論Ⅲ類を適用し、測定項目と形容詞の布置を求め、同時にバリマックス基準による直交回転を行った。結果、得られた測定項目と形容詞の布置を図 4 と表 2 に示した。

表2. バリマックス回転後の布置

no.	測定項目・感想	第1次元	第2次元
		徒手-測定器具	楽しい-苦痛
1	閉眼片足立ち	0.367	0.829
2	サイドステップ	-0.159	-0.288
3	上体起こし	-1.960	-0.913
4	シグザグドリブル	0.311	1.176
5	全身反応時間	0.087	1.413
6	握力	2.127	-2.115
7	肩腕力	0.311	1.176
8	背筋力	-0.512	0.027
9	垂直跳び	1.374	-0.243
10	立幅跳	0.894	0.236
11	上体そらし	-0.543	-0.172
12	立位体前屈	-0.041	-1.421
13	肺活量計	-0.333	0.975
14	きつい	-0.736	-0.420
15	楽しい	-0.221	1.500
16	痛い	-0.917	-0.731
17	難しい	0.325	0.678
18	面白い	0.260	1.230
19	実施場所の問題	0.460	-0.054
20	説明不足	-0.640	0.063
21	測定道具の問題	1.866	-0.967
22	徹底	-2.392	-1.030
23	統一性	-2.392	-1.030
24	良い	1.400	-2.269
	次元の分散	31.196	27.104

「楽しい-苦痛」因子

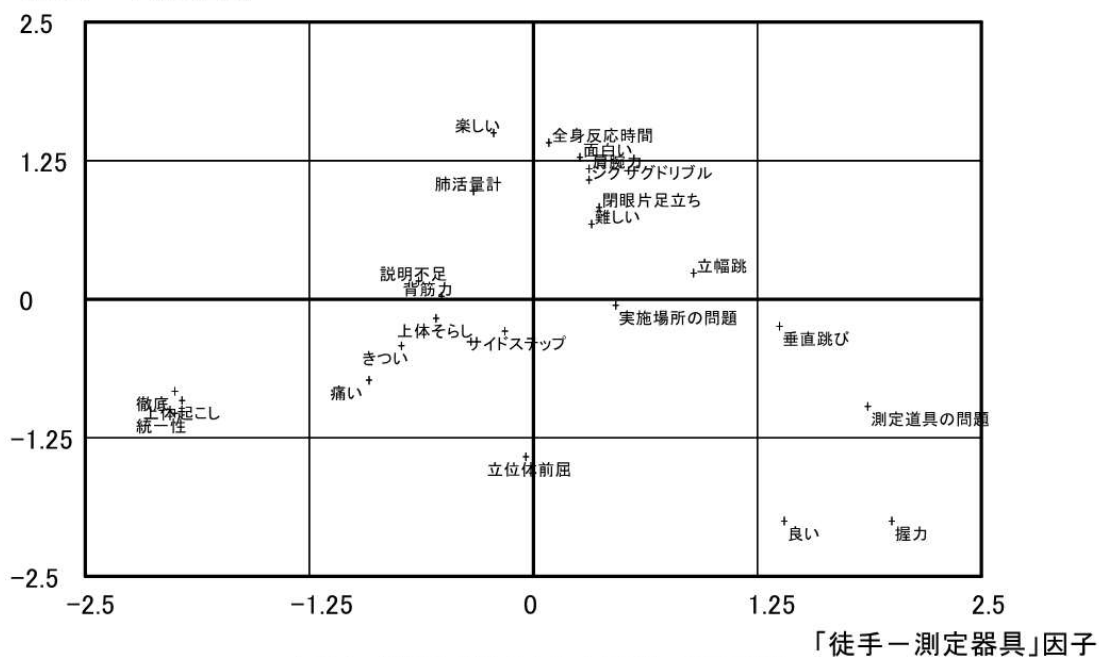


図4. 測定種目と感想の布置

3.4. 次元の解釈

布置の水平方向（第1次元）に関して右側には、器具を用いて測定する「垂直跳び」や「握力」、そして「測定道具の問題」が位置し、測定器具に関するものが位置し、反対方向には、器具を用いない「上体起こし」や器具を用いないがために問題となる「徹底」や「統

一性」といった形容詞が位置しているので「徒手－測定器具」因子と解釈した。

また、布置の垂直方向（第2次元）に関しては、上側には「楽しい」「面白い」が位置し、中央よりやや下に「きつい」「痛い」という形容詞が位置しているので、第2次元は「楽しい－苦痛」因子と解釈した。

### 3.5. クラスタリングによる測定項目と形容詞の分類

引き続き、お互いの布置上の距離をもとにワード法による階層的クラスター分析を行った。結果を図5に示した。

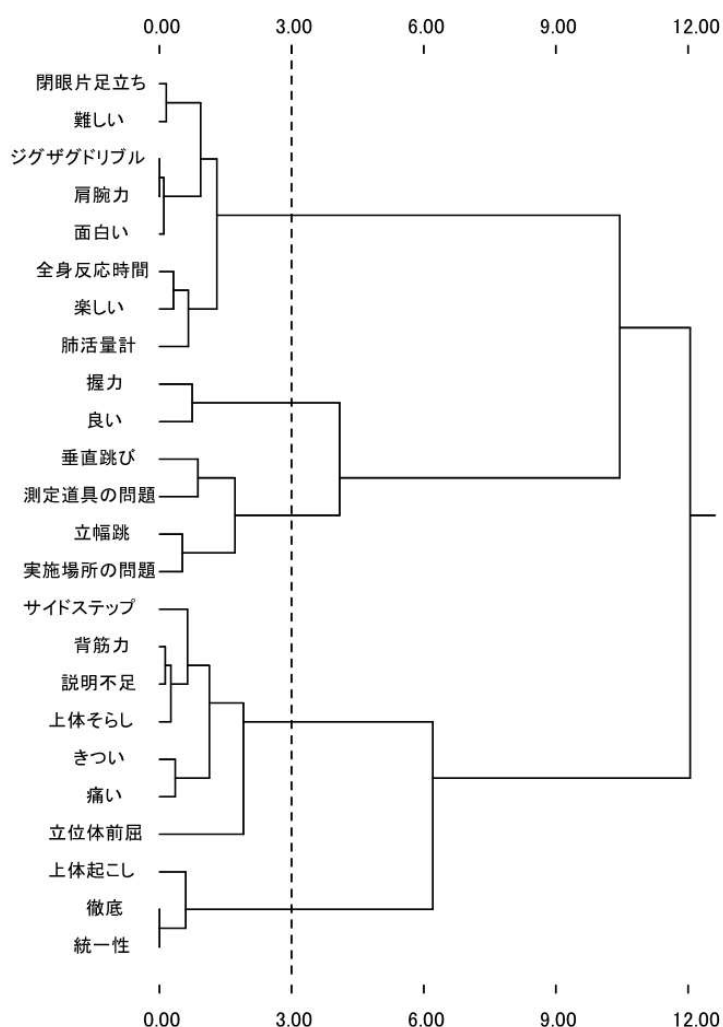


図5.測定項目と感想の階層的クラスター分析

得られたデンドログラムは、その形状から判断してクラスタリングする際の距離が3.0で区切り、クラスター数を5とすることにした。つまり、「閉眼片足立ち」「難しい」「ジグザグドリブル」「肩腕力」「面白い」「全身反応時間」「楽しい」「肺活量計」の8つからなるクラスター1、「握力」と「良い」の2つからなるクラスター2、「垂直跳び」「測定道具の問題」「立幅跳」「実施場所の問題」の4つからなるクラスター3、「背筋力」「説明不足」「上体そらし」「きつい」「痛い」「立位体前屈」の7つからなるクラスター4、「上体起こし」「徹底」「統一性」の3つからなるクラスター5である。図6はこれらのクラスタリングの様子を図4にスーパーインポーズしたものである。

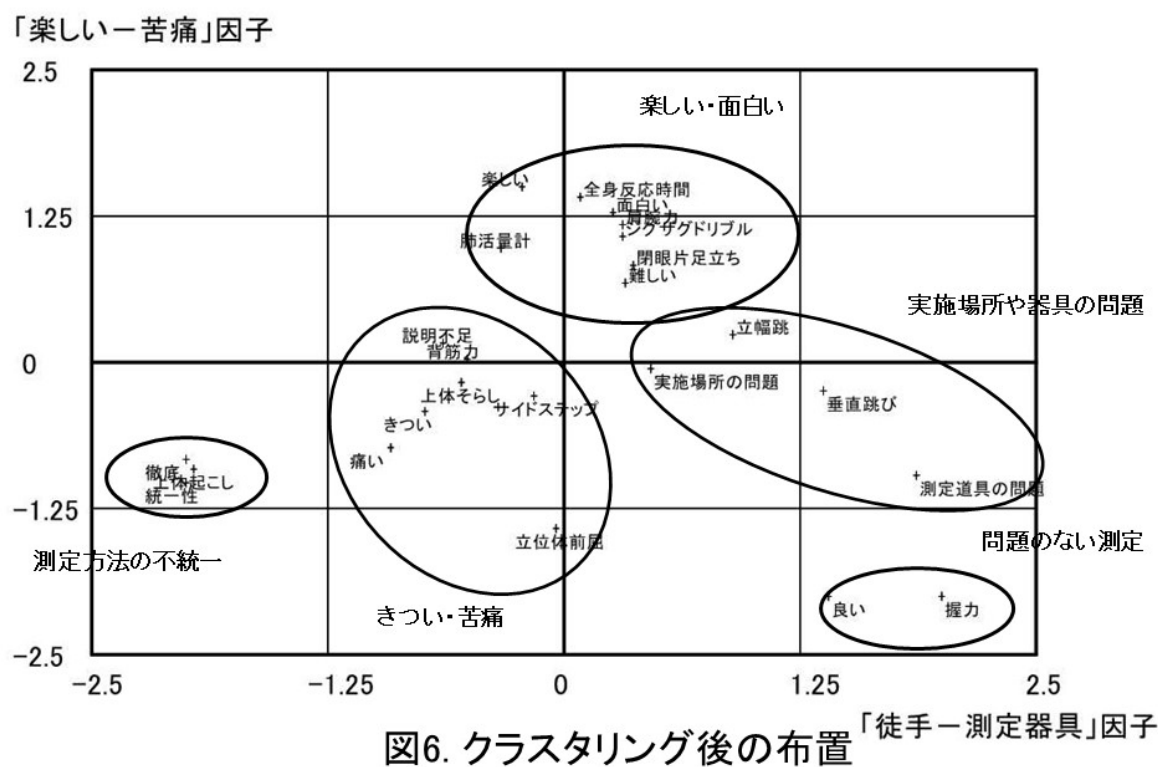


図6. クラスタリング後の布置 「徒手-測定器具」因子

### 3.6. クラスターの解釈

クラスター1には「楽しい」や「面白い」の形容詞が含まれ、測定項目も被検者の興味をそそる「全身反応時間」や「ジグザグドリブル」が含まれ、昔は健康診断では必ず測定されていたが今では珍しくなった「肺活量計」や測定そのものが珍しい「肩腕力」が含まれているので、このクラスターを「楽しい・面白い」クラスターと解釈した。ただし、このクラスターには「難しい」も含まれ、珍しい分実施方法が難しい要素も含まれていると考

えることができる。

クラスター2には「握力」と「良い」のみが含まれていた。同じ筋力を測定している背筋力よりも簡便で安全であることから高齢者の体力測定にも用いられる(文部省体育局、2000<sup>(28)</sup>)ことから比較的問題の少ない測定項目と言える。よって、このクラスターを「問題の無い測定」クラスターと解釈した。

クラスター3には、測定項目には、今回、固定式の垂直跳び測定器ではなく、移動式の測定器を用いた「垂直跳び」や、通常、屋外の砂場ではなく、体育館の床にメジャーを貼り付けて実施した「立幅跳」が含まれ、形容詞も「測定道具の問題」や「実施場所の問題」など問題点を指摘する形容詞が含まれていた。したがって、このクラスターは「実施場所や器具の問題」クラスターと解釈した。

クラスター4は、「きつい」や「痛い」などネガティブなイメージの形容詞を含み、柔軟性がない身体の固い者にはきつかったり、痛いと感じる「上体そらし」「立位体前屈」が含まれていたため、このクラスターは「きつい・苦痛」クラスターと解釈した。

最後のクラスター5は「上体起こし」「徹底」「統一性」を含むので「測定方法の不統一」クラスターと解釈した。

#### 4. 考察

##### 4.1. 各測定項目のイメージとその原因

閉眼片足立ちは「楽しい・面白い」クラスターに含まれ、好意的なイメージで捉えられていた。これはこの測定は全員一斉に行われ、脱落していく者はその都度、座り、終わるのを待っている場面があり、誰が最後まで継続していくかは「競争」であり、そのような状況がこのような好意的なイメージを生んだと考えられる。ただし、すぐ近くに「難しい」というネガティブなイメージを示す形容詞が位置していた。これは終了判定の基準に「もう一方の足の着地」は周知しているが、「腰に当ててある手が離れる」「もう一方の足がずれる」ことが周知されておらず、その点を指摘されたことにより難しく感じることで原因と考えられる。

サイドステップは柔軟性を測定している上体そらしや立位体前屈に近接しており、「きつい・苦痛」クラスターに分類されている。20秒と短い時間ではあるが、全力を出そうとするとかなりハードな動作になることがこのようなイメージに捉えられる原因と考えられる。

上体起こしは第1次元の左端に位置し、器具をしない典型的な位置にあり、形容詞「徹底」「統一性」と近接しており、実施方法や測定方法が不統一で徹底されていないイメージが強いことを示している。上体起こしの正しい動作は、起きた時は両肘が両膝に接触し、寝た状態では背中が完全に床につくことが前提であるが、記録をよくしたい者は、その動作を不完全にし、肘と膝がつかなくても、あるいは完全に背中が床につかなくてもその動作を繰り返す傾向がある。授業で教えられた通り正しく実施している者はそのような状態を見て、不満を持つためこのようなイメージにつながったと考えられる。

ジグザグドリブルは「楽しい・面白い」クラスターに含まれ、好意的なイメージで捉えられていた。これはジグザグなコースをドリブルしながら走るという複雑な動作にチャレンジすることが理由と考えられる。

全身反応時間も「楽しい・面白い」クラスターに含まれ、好意的なイメージで捉えられていた。これは動作も容易で、光刺激に素早く反応するために、集中力をお互いに競い合うためと考えられる。

握力は他の測定項目とは離れた位置関係にあり、独特のイメージを持っており、「良い」という形容詞と近い位置関係にあり、かなり好意的なイメージであった。実施も容易で比較的問題の少ない測定項目と言える。

肩腕力と肺活量計はいずれも「楽しい・面白い」クラスターに含まれていた。これは肩腕力の測定や肺活量の測定が一般的ではなく、珍しいことから「面白い」というイメージになったと考えられる。特に、肺活量は息を吹き込むことによりドラムが持ち上がる動作が面白いと感じるのかもしれない。

背筋力は「きつい・苦痛」クラスターに分類され、あまり好意的なイメージではなかった。もともと、背筋力の測定では十分注意しないと腰痛の原因になることが知られており、そのため高齢者の体力測定には用いられない。この点については、同じ筋力の測定項目であっても握力と異なっている(文部省体育局、2000<sup>(28)</sup>)。また、「説明不足」という形容詞とも近く、授業での実施方法の説明に不満を持っていることがわかる。これは、背筋力の測定ではなく脚筋力の測定になるため①ひざを曲げない、体重を利用して牽引することになるので②台を上げない、腰痛防止の安全性のために③急に引かないという実施上の説明の不徹底が原因と考えられる。

垂直跳びと立幅跳はいずれも「実施場所や器具の問題」クラスターに分類され、特に垂直跳びは移動式測定器具の問題、立ち幅跳びは砂場ではなく体育館のフロアの床に問題が

あることをイメージされていた。固定式の場合は片手をできるだけ高く差し上げ、チョークのついた指を黒板状の垂直跳び測定板にタッチする動作をする。この動作は顔を上に向けさせ、跳躍をできるだけ高くするに都合がよいが、今回使用した移動式の場合はこのような動作を必要としないので不満が残るイメージを持たれたと考えることができる。また、立ち幅跳びでは体育館のフロアの床を跳躍の際に蹴ったり、着地の際に滑る問題があったり、簡便なため床にメジャーを貼り付けて目盛りを読ませたことが、毎回メジャーを当てて測定する方法に比べて正確性を欠くというイメージにつながった可能性がある。

最後に、上体そらしと立位体前屈は多少その位置関係は遠いが、いずれも「きつい・苦痛」クラスターに含まれていた。これは柔軟性がない、身体の固い者にはきつかったり、痛いと感じることが原因と考えられる。同じ柔軟性測定項目でも、上体そらしの方が「きつい」「痛い」と近く、立位体前屈よりもこの傾向は強い。

#### 4.2. 授業での改善すべき点

ネガティブなイメージとして捉えられていた測定項目に関して、授業での説明や実施方法を変更することによって改善させられる可能性がある。以下、ネガティブなイメージを示したクラスターに含まれる測定項目の対応を検討してみる。

まず、「実施場所や器具の問題」クラスターに分類された「立ち幅跳び」の床の問題は滑りにくく、その面にメジャーのように距離を測定する目盛を印刷された立ち幅跳び専用のシートを採用する工夫が考えられる。同様に同クラスターに含まれる垂直跳びは従来の固定式垂直跳びの使用を検討することが考えられる。

次に、「きつい・苦痛」クラスターに分類された、柔軟性を測定する「上体そらし」や「立位体前屈」は、体力測定実習開始前に十分なストレッチなどを行い、身体の痛みなどを軽減する策が考えられる。

最後に、難しいというイメージを持った「閉眼片足立ち」、説明不足というイメージを持った「背筋力」、実施方法が徹底されず、不統一であるというイメージを持った「上体起こし」は、授業での説明を徹底するのみならず、測定時にも参照できるように、個人の記録用紙の裏側などに注意事項として記載するなどの工夫が考えられる。

#### 5. 結論

以上のように、本研究ではテキストマイニングの手法を援用した調査により、被検者と

しての「スポーツ測定評価」受講生の体力測定項目とイメージとの関連を検討し、その対策を例示した。その結果、体力測定を計画立案・運営する教員が想定していない多くの問題点を明らかにすることに役立った。例えば、今回対象となった授業は本学部の専門科目であるため被検者は全員が本学スポーツ科学部学生であり、ほとんどが十分な体力を備えているはずであるが、意外にも「きつい」と評価する測定項目があったことが上げられる。そして、授業などで十分測定方法を熟知させていると思われた測定方法が徹底されていない点も新たに認識された。また、測定場所や測定器具に関しても、画立案・運営する教員が気づかない点を問題点として指摘している。今後もこのような調査を通して、授業を改善するきっかけになるため、このような研究は継続すべきであろう。

## 6. 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、全力を出すには被検者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被検者の体力測定への動機付けを左右する重要な要因である。そこで本研究は体力測定項目への被検者のイメージを検討した。対象は本学「スポーツ測定評価」の体力測定実習に被検者として参加した180名である。測定項目は①閉眼片足立ち②サイドステップ③上体起こし④ジグザグドリブル⑤全身反応時間⑥握力⑦肩腕力⑧背筋力⑨垂直跳び⑩立幅跳⑪上体そらし⑫立位体前屈⑬肺活量計の13項目である。対象者は実習後に測定に関する感想を3文章に書き、その文章をテキストマイニングし、形容詞のみを抽出し、表記揺れを修正後、測定項目ごとに頻度を求めた。さらに、出現頻度が10%以上のものに1、それ以外は0からなる測定項目×形容詞からなるクロス表を作成し、数量化理論Ⅲ類を行い、布置の近隣関係から測定項目と形容詞のクラスター分析を行った。その結果から以下のような知見を得た。

- 1) 測定項目と形容詞の関連は、大きく「徒手－測定器具」「楽しい－苦痛」因子により説明される。
- 2) 全身反応時間、ジグザグドリブル、肺活量、肩腕力は楽しく、面白いというイメージであったが、同じクラスターに含まれる閉眼片足立ちは難しいというイメージも付随していた。
- 3) 上体そらしや立位体前屈やサイドステップはきつく、苦痛であるというイメージであり、



同じクラスターに含まれる背筋力には測定方法の理解が難しいというイメージも付随していた。

- 4) 立ち幅跳びや垂直跳びには実施場所や器具に問題があるというイメージがあったが、握力は問題のない高評価であった。
- 5) 上体起こしは実施方法が徹底されていないというネガティブなイメージが強かった。

#### 引用文献

- (1) 日本体育学会測定評価専門分科会(1977) 体力の診断と評価. 大修館書店:東京. pp. 86-87.
- (2) 植屋清見 (1996) 体力バッテリーテスト. 永田晟 (編) [新訂] 体育の測定・評価、第一法規出版:東京、pp. 69-71.
- (3) 村田真樹・小木しのぶ・高山泰博・末吉正成・今村誠・淵上美喜(2008) 事例で学ぶテキストマイニング. 共立出版:東京. pp. 1-3.
- (4) 牛澤賢二(2018) やってみようテキストマイニングー自由回答アンケートの分析に挑戦ー. 朝倉書店:東京. P. 10.
- (5) 牛澤賢二(2021) やってみようテキストマイニング増訂版ー自由回答アンケートの分析に挑戦ー. 朝倉書店:東京. P. 10.
- (6) Baumgartner, T. A. and Jackson, A. S.(1984) Measurement for evaluation in physical education, Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque.
- (7) Eckert, H. M.(1974) Practical measurement of physical performance. Lea & Febiger: Philadelphia.
- (8) Kirkendall, D. R., Gruber, J. J. and Johnson, R. E.(1987) Measurement and evaluation for physical educators, Human Kinetics Publishers, Inc.: Champaign.
- (9) 松井三雄・水野忠文・江橋慎四郎(1979) 体育測定、杏林書院:東京.
- (10) 松浦義行(1983) 体力測定、朝倉書店:東京.
- (11) 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.
- (12) 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.
- (13) 野口義之(1969) 教師のための体育測定. 第一法規出版:東京.
- (14) 小野三嗣(1978) 体力テスト百科. ぎょうせい:東京.

- (15) 東京都立大学(1980) 日本人の体力標準値第3版. 不昧堂:東京.
- (16) 樋口耕一(2014) 社会調査のための計量テキスト分析 第2版 内容分析の継承と発展  
を目指して. ナカニシヤ出版:京都.
- (17) 末吉美喜(2019) テキストマイニング入門. オーム社:東京. pp.138-140.
- (18) 林俊克(2002) Excel で学ぶテキストマイニング入門. オーム社:東京. pp.10-11.
- (19) 那須川哲哉(2006) テキストマイニングを使う技術/作る技術 基礎技術と適用事例か  
ら導く本質と活用法. 東京電機大学出版局:東京. pp. 21-22.
- (20) 内田治・川嶋敦子・磯崎幸子(2012) SPSS によるテキストマイニング入門. オーム社:  
東京. pp. 35-36.
- (21) 内田治(2010) 数量化理論とテキストマイニング. 日科技連:東京. pp.108-112.
- (22) 小林龍一(1981) 数量化理論入門. 日科技連:東京.
- (23) 駒澤勉(1982) 統計ライブラリー 数量化理論とデータ処理. 朝倉書店:東京.
- (24) Harman, H. H. (1960) Modern factor analysis (3rd. Ed.), The University of Chicago  
Press: Chicago, pp. 290-299.
- (25) 芝祐順(1972) 因子分析法. 東京大学出版会:東京. pp. 235-268.
- (26) Dillon, W. R., Goldstein, M. (1984) Multivariate analysis: Methods and applications.  
John Wiley & Sons: New York. pp. 157-208.
- (27) Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010) Multivariate data  
analysis: A global perspective. (7th Ed.) Pearson: Boston. pp. 503-564.
- (28) 文部省体育局 (2000) 平成11年度体力・運動能力調査報告書. 文部省:東京. pp.231-  
245.

「スポーツ測定評価」の体力測定実習のための評価表の作成  
Creation of an evaluation table for physical fitness measurement practice  
in "Tests and Measurements for Sports"

青柳 領 (スポーツ科学部教授)

Abstract

With physical fitness measurements, it is necessary to motivate the participants to perform their best, and one of the devices to motivate them is to prepare an evaluation table or score table that allows them to judge whether their measurements are superior or inferior immediately after the measurements are taken. However, since the evaluation criteria depend on the target sample, the evaluation table needs to be created based on the target population. Therefore, this study aimed to create an evaluation table for students who participated in the physical fitness measurement practice in "Tests and Measurements for Sports." Then, the examples of individual evaluations were presented as examples of the evaluation system that was proposed in this study. In addition, evaluations were also conducted based on sports events, and the classification of sports events according to gender was made according to two total evaluation-based and balance-based characteristics.

1. 緒言

スポーツ科学部において専門科目として「スポーツ測定評価 (青柳, 2005<sup>(1)</sup>)」があり、その中で体力測定の実習があり、各自が検者および被検者として参加する。実習に限らず体力測定では被検者は全力を発揮する必要がある、全力を発揮しないで測定され、得られた測定値は各自の体力を反映していない(日本体育学会測定評価専門分科会、1977<sup>(2)</sup>)。しかし、学生の中には「きつい」「つらい」などの理由から体力測定実習において全力を発揮しない者もいる。そのような者に対しても全力を発揮するように動機付けを行う必要がある。動機付けを行う工夫の一つに、測定後すぐに自分の測定値の優劣が判断できる「評価表」「得点表」を準備しておくことがあげられる(松浦、1983、p. 58<sup>(3)</sup>)。通常、測定値のみでは優劣は正確にはわからない場合が多く、測定値が意味をなさないとお互いの競争

心への刺激にはならない。

体力測定項目はスキルテストとは異なり、授業の指導内容に対応させて独自に作成することはなく、多くはそのための器具が必要で、独自に検者となりうる教員やアスレティックがその器具を作成することは容易ではないので、全国的に普及している測定項目の中から選択して行う場合が多い。そのため、そのための評価表や得点表なども用意されている場合が多い(文部科学省体育局、1979<sup>(4)</sup>)。しかし、その内容は男女では異なるし、年齢段階でも異なる(文部省体育局、2000<sup>(5)</sup>; 東京都立大学、1980<sup>(6)</sup>)。また、運動を習慣的に実施している者とそうでない者では評価は異なる。例えば、一般の者を対象とした得点表や評価表では、スポーツ科学部の学生は全ての者が「優秀」と評価され、スポーツ科学の中でも「優れている者」と「そうでない者」を弁別することができない(天井効果)。そのため、「得点表」「評価表」などは対象となる集団を基準に作成する必要がある(Morrow, Jr. et al., 2000<sup>(7)</sup>)。

よって、本研究では、本学部専門科目である「スポーツ測定評価」での体力測定実習履修者を対象とした評価表を作成する。そして、その評価表の活用例としてスポーツ専門種目別の評価を行う。

## 2. 研究方法

### 2.1. 対象者

現在の測定項目が定着した2012年から2019年にかけて実施した「スポーツ測定評価」に被検者として参加した912名である。

### 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(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(押・引)(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)⑭身長⑮体重⑯体脂肪の16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。体脂肪はインピーダンス法による測定器具により測定した。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<sup>(8)</sup>; Eckert, 1974<sup>(9)</sup>; Kirkendall et al., 1987<sup>(10)</sup>; 松井ほか、1979<sup>(11)</sup>; 日本体育協会、1982<sup>(12)</sup>; 野口、1969<sup>(13)</sup>; 小野、1978<sup>(14)</sup>)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、戸外いずれか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おおむね寝ころび、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にドリブルを持ち、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、おのおのよい方の記録をとり、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、おのおのよい方の記録をとり、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、こきざまな跳躍してはならない。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び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。被検者は頭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	肺活量計	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。
14	身長	身長計により測定する。
15	体重	体脂肪測定時に同時に測定する。
16	体脂肪率	インピーダンス法による体脂肪測定器により測定する。

### 2.3. 換算表の作成

測定値の中に記入ミスや入力ミスと思われる数値がある場合はその者のデータは異常値として省いた。その後、男女別に分け、全データを項目別に昇順に並び替えを行い、上位から5%ずつグルーピングし、上位群から20点、19点、18点、・・・と配点する得点表を作成した(パーセンタイル順位法; 松浦、1983、p. 59<sup>(3)</sup>)。

### 2.4. レーダーチャートによる個人内評価

各自の得点を直感的に評価するためにレーダーチャートによる個人内評価を行った。この方法により、チャートの面積が広い場合はその者の総合評価が高く、狭い場合は総合評価が低いことを示している。また、その形状が正17角形に近ければ、体力要素のバランスよく、得手不得手がないことを示し、ギザギザは激しければ得手不得手が著しいことを示している。

## 3. 結果

### 3.1. 得点換算表

表2は得られた男女別の得点換算表である。

表2-1.各測定項目の得点換算表

01閉眼片足立ちの得点換算表

得点	男子	女子
20	120以上	120以上
19	100以上 120未満	-
18	86以上 100未満	99以上 120未満
17	78以上 86未満	70以上 99未満
16	67以上 78未満	60以上 70未満
15	60以上 67未満	56以上 60未満
14	55以上 60未満	53以上 56未満
13	50以上 55未満	50以上 53未満
12	45以上 50未満	47以上 50未満
11	40以上 45未満	40以上 47未満
10	35以上 40未満	32以上 40未満
9	31以上 35未満	30以上 32未満
8	30以上 31未満	27以上 30未満
7	25以上 30未満	23以上 27未満
6	22以上 25未満	20以上 23未満
5	16以上 22未満	15以上 20未満
4	14以上 16未満	13以上 15未満
3	10以上 14未満	9以上 13未満
2	5以上 10未満	4以上 9未満
1	5未満	4未満

02サイドステップの得点換算表

得点	男子	女子
20	66以上	57以上
19	63以上 66未満	54以上 57未満
18	62以上 63未満	52以上 54未満
17	60以上 62未満	51以上 52未満
16	-	49以上 51未満
15	58以上 60未満	-
14	57以上 58未満	48以上 49未満
13	55以上 57未満	47以上 48未満
12	54以上 55未満	46以上 47未満
11	52以上 54未満	-
10	51以上 52未満	45以上 46未満
9	50以上 51未満	43以上 45未満
8	49以上 50未満	42以上 43未満
7	48以上 49未満	41以上 42未満
6	46以上 48未満	40以上 41未満
5	45以上 46未満	39以上 40未満
4	43以上 45未満	37以上 39未満
3	41以上 43未満	34以上 37未満
2	37以上 41未満	32以上 34未満
1	37未満	32未満

03上体おこしの得点換算表

得点	男子	女子
20	40以上	35以上
19	38以上 40未満	34以上 35未満
18	36以上 38未満	30以上 34未満
17	35以上 36未満	-
16	34以上 35未満	29以上 30未満
15	32以上 34未満	28以上 29未満
14	-	27以上 28未満
13	31以上 32未満	-
12	30以上 31未満	26以上 27未満
11	-	25以上 26未満
10	-	-
9	29以上 30未満	24以上 25未満
8	28以上 29未満	-
7	27以上 28未満	23以上 24未満
6	26以上 27未満	-
5	25以上 26未満	22以上 23未満
4	24以上 25未満	21以上 22未満
3	22以上 24未満	20以上 21未満
2	20以上 22未満	17以上 20未満
1	20未満	17未満

04身長 の得点換算表

得点	男子	女子
20	182.8以上	171以上
19	180.5以上 182.8未満	168.8以上 171未満
18	179.1以上 180.5未満	167.1以上 168.8未満
17	178.1以上 179.1未満	166.5以上 167.1未満
16	177.3以上 178.1未満	164.9以上 166.5未満
15	176.1以上 177.3未満	164以上 164.9未満
14	175.3以上 176.1未満	163.4以上 164未満
13	174.5以上 175.3未満	162.5以上 163.4未満
12	173.7以上 174.5未満	162以上 162.5未満
11	173以上 173.7未満	161.4以上 162未満
10	172以上 173未満	160.5以上 161.4未満
9	171.4以上 172未満	159.6以上 160.5未満
8	170.8以上 171.4未満	159.4以上 159.6未満
7	170以上 170.8未満	158.5以上 159.4未満
6	169.2以上 170未満	157.9以上 158.5未満
5	168以上 169.2未満	157以上 157.9未満
4	166.7以上 168未満	156.4以上 157未満
3	165.5以上 166.7未満	155以上 156.4未満
2	164.2以上 165.5未満	153.3以上 155未満
1	164.2未満	153.3未満

注) -: 同測定値が多いため該当なし



表2-2.各測定項目の得点換算表

05体重の得点換算表

得点	男子	女子
20	94.3以上	72.8以上
19	85以上 94.3未満	68.3以上 72.8未満
18	80.5以上 85未満	65.3以上 68.3未満
17	78.1以上 80.5未満	63.9以上 65.3未満
16	76以上 78.1未満	61.4以上 63.9未満
15	75以上 76未満	60以上 61.4未満
14	73.5以上 75未満	59.2以上 60未満
13	72.2以上 73.5未満	58.1以上 59.2未満
12	70.6以上 72.2未満	57.2以上 58.1未満
11	69.5以上 70.6未満	56.2以上 57.2未満
10	68.5以上 69.5未満	54.9以上 56.2未満
9	67.2以上 68.5未満	54以上 54.9未満
8	66以上 67.2未満	53.3以上 54未満
7	65以上 66未満	52以上 53.3未満
6	63.9以上 65未満	51.1以上 52未満
5	62.4以上 63.9未満	50.5以上 51.1未満
4	60.8以上 62.4未満	49.2以上 50.5未満
3	59.1以上 60.8未満	48以上 49.2未満
2	56.6以上 59.1未満	47.2以上 48未満
1	56.6未満	47.2未満

06体脂肪率の得点換算表

得点	男子	女子
20	8.2以下	15.3以下
19	8.2超9.2以下	15.3超16.8以下
18	9.2超9.8以下	16.8超17.8以下
17	9.8超10.2以下	17.8超18.3以下
16	10.2超10.7以下	18.3超19.1以下
15	10.7超11.1以下	19.1超19.4以下
14	11.1超11.5以下	19.4超19.8以下
13	11.5超12以下	19.8超20.3以下
12	12超12.5以下	20.3超20.6以下
11	12.5超12.9以下	20.6超21.2以下
10	12.9超13.2以下	21.2超21.5以下
9	13.2超13.7以下	21.5超22.3以下
8	13.7超14.2以下	22.3超23以下
7	14.2超14.9以下	23超23.6以下
6	14.9超15.5以下	23.6超24.6以下
5	15.5超16.4以下	24.6超25以下
4	16.4超17.5以下	25超25.8以下
3	17.5超19以下	25.8超26.7以下
2	19超22.5以下	26.7超28.9以下
1	22.5超	28.9超

07ジグザグドリブルの得点換算表

得点	男子	女子
20	13.57以下	14.5以下
19	13.57超14.22以下	14.5超15.4以下
18	14.22超15以下	15.4超15.85以下
17	15超15.24以下	15.85超16.32以下
16	15.24超15.6以下	16.32超16.7以下
15	15.6超15.91以下	16.7超17.3以下
14	15.91超16.3以下	17.3超17.8以下
13	16.3超16.8以下	17.8超18.5以下
12	16.8超17.1以下	18.5超19以下
11	17.1超17.5以下	19超19.9以下
10	17.5超17.95以下	19.9超20.6以下
9	17.95超18.3以下	20.6超21.2以下
8	18.3超18.87以下	21.2超22.06以下
7	18.87超19.5以下	22.06超22.93以下
6	19.5超19.9以下	22.93超23.76以下
5	19.9超20.47以下	23.76超25以下
4	20.47超21.3以下	25超25.8以下
3	21.3超22.1以下	25.8超27.1以下
2	22.1超23.48以下	27.1超30.5以下
1	23.48超	30.5超

08全身反応時間の得点換算表

得点	男子	女子
20	0.283以下	0.267以下
19	0.283超0.298以下	0.267超0.28以下
18	0.298超0.308以下	0.28超0.305以下
17	0.308超0.32以下	0.305超0.324以下
16	0.32超0.328以下	0.324超0.337以下
15	0.328超0.337以下	0.337超0.351以下
14	0.337超0.345以下	0.351超0.367以下
13	0.345超0.353以下	0.367超0.38以下
12	0.353超0.359以下	0.38超0.39以下
11	0.359超0.367以下	0.39超0.399以下
10	0.367超0.375以下	0.399超0.407以下
9	0.375超0.3875以下	0.407超0.414以下
8	0.3875超0.399以下	0.414超0.428以下
7	0.399超0.41以下	0.428超0.444以下
6	0.41超0.425以下	0.444超0.447以下
5	0.425超0.437以下	0.447超0.457以下
4	0.437超0.46以下	0.457超0.486以下
3	0.46超0.489以下	0.486超0.564以下
2	0.489超0.546以下	0.564超0.742以下
1	0.546超	0.742超

表2-3.各測定項目の得点換算表

09握力の得点換算表

得点	男子	女子
20	63以上	39以上
19	60以上 63未満	38以上 39未満
18	57以上 60未満	37以上 38未満
17	55.5以上 57未満	35以上 37未満
16	54以上 55.5未満	-
15	52以上 54未満	34以上 35未満
14	51以上 52未満	33以上 34未満
13	50以上 51未満	32.5以上 33未満
12	49.5以上 50未満	32以上 32.5未満
11	48以上 49.5未満	31以上 32未満
10	47以上 48未満	30以上 31未満
9	46以上 47未満	-
8	45以上 46未満	29以上 30未満
7	44以上 45未満	28以上 29未満
6	43以上 44未満	27以上 28未満
5	42以上 43未満	26以上 27未満
4	40以上 42未満	25以上 26未満
3	39以上 40未満	24以上 25未満
2	36以上 39未満	22以上 24未満
1	36未満	22未満

10肩腕力（押）の得点換算表

得点	男子	女子
20	56以上	38以上
19	51.5以上 56未満	33以上 38未満
18	50以上 51.5未満	31.5以上 33未満
17	47以上 50未満	30以上 31.5未満
16	45以上 47未満	28.5以上 30未満
15	43以上 45未満	26.5以上 28.5未満
14	41以上 43未満	25以上 26.5未満
13	40以上 41未満	-
12	38.5以上 40未満	24以上 25未満
11	37以上 38.5未満	22以上 24未満
10	35以上 37未満	-
9	33以上 35未満	21以上 22未満
8	32以上 33未満	20以上 21未満
7	30以上 32未満	19.5以上 20未満
6	-	18.5以上 19.5未満
5	28以上 30未満	17以上 18.5未満
4	25以上 28未満	15.5以上 17未満
3	20.5以上 25未満	14.5以上 15.5未満
2	17.5以上 20.5未満	12以上 14.5未満
1	17.5未満	12未満

11肩腕力（引）の得点換算表

得点	男子	女子
20	55以上	35以上
19	50以上 55未満	31.5以上 35未満
18	48以上 50未満	30以上 31.5未満
17	45.5以上 48未満	29以上 30未満
16	44以上 45.5未満	27.5以上 29未満
15	42以上 44未満	26.5以上 27.5未満
14	40以上 42未満	26以上 26.5未満
13	-	25以上 26未満
12	-	24.5以上 25未満
11	38以上 40未満	24以上 24.5未満
10	36以上 38未満	23.5以上 24未満
9	35以上 36未満	22.5以上 23.5未満
8	34以上 35未満	22以上 22.5未満
7	33以上 34未満	21以上 22未満
6	31.5以上 33未満	-
5	30以上 31.5未満	20以上 21未満
4	-	19.5以上 20未満
3	28以上 30未満	18.5以上 19.5未満
2	24以上 28未満	15以上 18.5未満
1	24未満	15未満

12背筋力の得点換算表

得点	男子	女子
20	190以上	110以上
19	178以上 190未満	101以上 110未満
18	170以上 178未満	95以上 101未満
17	160以上 170未満	90以上 95未満
16	157以上 160未満	89以上 90未満
15	152以上 157未満	86以上 89未満
14	150以上 152未満	84以上 86未満
13	146以上 150未満	80以上 84未満
12	143以上 146未満	78以上 80未満
11	140以上 143未満	75以上 78未満
10	136以上 140未満	72以上 75未満
9	130以上 136未満	70以上 72未満
8	126以上 130未満	65以上 70未満
7	121以上 126未満	64以上 65未満
6	120以上 121未満	63以上 64未満
5	115以上 120未満	57以上 63未満
4	110以上 115未満	54以上 57未満
3	100以上 110未満	49以上 54未満
2	90以上 100未満	45以上 49未満
1	90未満	45未満

注) -: 同測定値が多いため該当なし

表2-4.各測定項目の得点換算表

13垂直跳の得点換算表

得点	男子	女子
20	70以上	51以上
19	65以上 70未満	49.5以上 51未満
18	63以上 65未満	48以上 49.5未満
17	61以上 63未満	47以上 48未満
16	60以上 61未満	45以上 47未満
15	58以上 60未満	44以上 45未満
14	57以上 58未満	-
13	55以上 57未満	42以上 44未満
12	54以上 55未満	41.2以上 42未満
11	53以上 54未満	40.5以上 41.2未満
10	52以上 53未満	40以上 40.5未満
9	51以上 52未満	39以上 40未満
8	50以上 51未満	38以上 39未満
7	49以上 50未満	36.5以上 38未満
6	47以上 49未満	35.5以上 36.5未満
5	45以上 47未満	34以上 35.5未満
4	43.5以上 45未満	33以上 34未満
3	41以上 43.5未満	30以上 33未満
2	38以上 41未満	28.5以上 30未満
1	38未満	28.5未満

14立幅跳の得点換算表

得点	男子	女子
20	260以上	210以上
19	251以上 260未満	209以上 210未満
18	250以上 251未満	202以上 209未満
17	245以上 250未満	199以上 202未満
16	240以上 245未満	194以上 199未満
15	237以上 240未満	190以上 194未満
14	231以上 237未満	186以上 190未満
13	230以上 231未満	185以上 186未満
12	-	182以上 185未満
11	225以上 230未満	180以上 182未満
10	220以上 225未満	174以上 180未満
9	-	170以上 174未満
8	215以上 220未満	165以上 170未満
7	210以上 215未満	160以上 165未満
6	-	-
5	205以上 210未満	155以上 160未満
4	200以上 205未満	150以上 155未満
3	195以上 200未満	140以上 150未満
2	180以上 195未満	117以上 140未満
1	180未満	117未満

15上体そらしの得点換算表

得点	男子	女子
20	60.1以上	60以上
19	57以上 60.1未満	56以上 60未満
18	55以上 57未満	55以上 56未満
17	53以上 55未満	53.7以上 55未満
16	52以上 53未満	53以上 53.7未満
15	50以上 52未満	52以上 53未満
14	49以上 50未満	51以上 52未満
13	47.8以上 49未満	50以上 51未満
12	46.2以上 47.8未満	49以上 50未満
11	45以上 46.2未満	47以上 49未満
10	44以上 45未満	46以上 47未満
9	43以上 44未満	45以上 46未満
8	42以上 43未満	44以上 45未満
7	40以上 42未満	41以上 44未満
6	38以上 40未満	38.4以上 41未満
5	36以上 38未満	37.5以上 38.4未満
4	34以上 36未満	35.1以上 37.5未満
3	31以上 34未満	33.5以上 35.1未満
2	28以上 31未満	29以上 33.5未満
1	28未満	29未満

16立位体前屈の得点換算表

得点	男子	女子
20	22以上	24.6以上
19	19.2以上 22未満	21.8以上 24.6未満
18	17.7以上 19.2未満	20以上 21.8未満
17	16.4以上 17.7未満	18.9以上 20未満
16	15.1以上 16.4未満	17.4以上 18.9未満
15	13.8以上 15.1未満	16.9以上 17.4未満
14	13.1以上 13.8未満	15.4以上 16.9未満
13	11.9以上 13.1未満	14.5以上 15.4未満
12	11.1以上 11.9未満	13.7以上 14.5未満
11	10以上 11.1未満	13以上 13.7未満
10	9.1以上 10未満	12以上 13未満
9	7.8以上 9.1未満	11.4以上 12未満
8	6.5以上 7.8未満	10.4以上 11.4未満
7	5.2以上 6.5未満	9.4以上 10.4未満
6	4.2以上 5.2未満	7.7以上 9.4未満
5	3.2以上 4.2未満	5.8以上 7.7未満
4	2以上 3.2未満	4.6以上 5.8未満
3	-1.1以上 2未満	0.7以上 4.6未満
2	-8.2以上 -1.1未満	-3.7以上 0.7未満
1	-8.2未満	-3.7未満

注) -: 同測定値が多いため該当なし

表2-5.各測定項目の得点 換算表

## 17肺活量の得点換算表

得点	男子	女子
20	5400以上	3700以上
19	5000以上 5400未満	3500以上 3700未満
18	4800以上 5000未満	3400以上 3500未満
17	4700以上 4800未満	3200以上 3400未満
16	4600以上 4700未満	-
15	4400以上 4600未満	3000以上 3200未満
14	4300以上 4400未満	-
13	4200以上 4300未満	2900以上 3000未満
12	-	2800以上 2900未満
11	4100以上 4200未満	-
10	4000以上 4100未満	2700以上 2800未満
9	3900以上 4000未満	2600以上 2700未満
8	3800以上 3900未満	-
7	3700以上 3800未満	2500以上 2600未満
6	3600以上 3700未満	2400以上 2500未満
5	3500以上 3600未満	2300以上 2400未満
4	3200以上 3500未満	2200以上 2300未満
3	3000以上 3200未満	2100以上 2200未満
2	2700以上 3000未満	2000以上 2100未満
1	2700未満	2000未満

注) -: 同測定値が多いため該当なし

### 3.2. 個人評価の事例

図1は個人内評価をレーダーチャートによる行う場合の事例としての記入用紙、図2はその記入例である。

また、図3は「バランス」「総合評価」という2点から、典型的に、バランスがとれている例とそうでない例、総合評価が高い例と低い例を例示したものである。

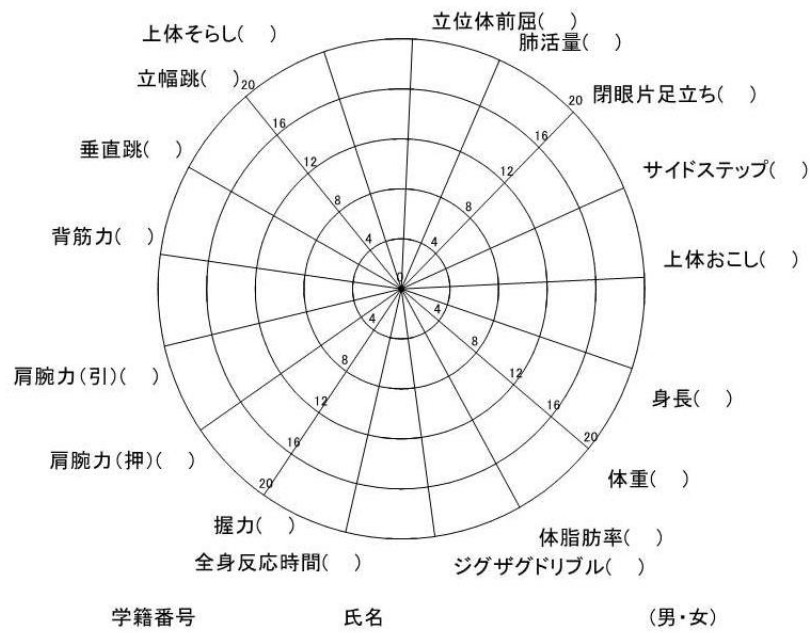


図1. 体カプロフィール記入用紙



図2. 体カプロフィールの記入例

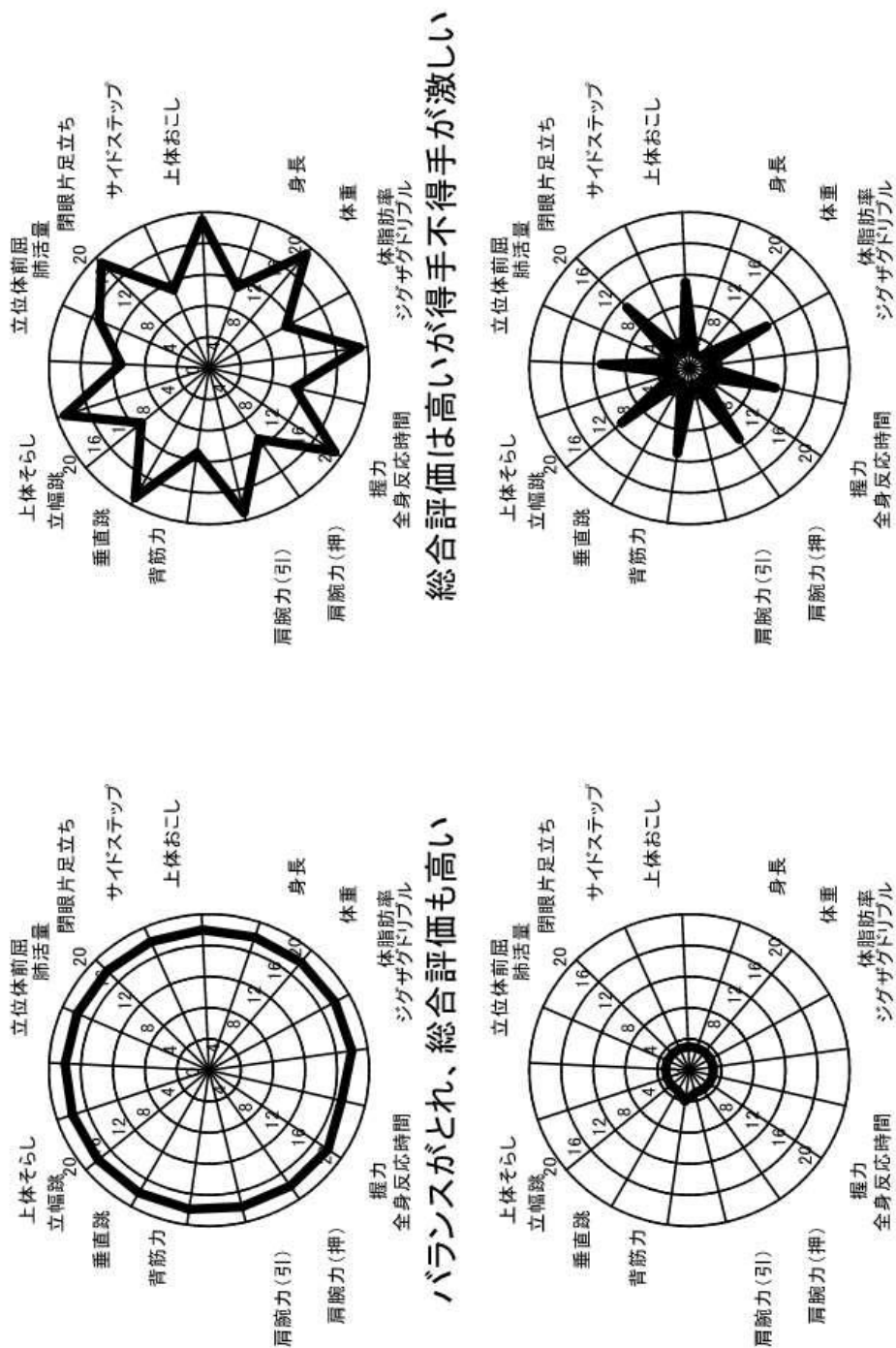


図3. 体力プロフィールによる典型的な評価例

### 3.3. 評価法により男女の専門種目別体力評価の事例

表3は、本評価法による専門種目別体力評価を男女別に行うために求められた測定値の平均値の一覧で、表4はその平均値を得点に変換したものである。また、図4および図5はそれをもとに描いた男女別レーダーチャート（体力プロフィール）である。

表3-1. 男子の専門種目別平均値

男子	閉眼片足立ち	サイドステップ	上体おこし	身長	体重	体脂肪率	シフサグドリフル	全身ぶら時間	握力	肩腕力(押)	肩腕力(引)	背筋力	垂直跳	立幅跳	上体おこし	立位体前屈	肺活量
陸上競技	45.55	52.77	31.02	173.21	71.27	12.82	18.32	0.3779	48.83	40.47	39.72	141.38	58.66	229.31	45.24	7.85	4063.81
無所属	35.97	51.46	28.93	172.83	66.58	12.87	17.85	0.3694	49.05	36.62	37.74	132.86	56.49	224.14	46.48	8.82	3839.45
硬式野球	49.57	52.44	31.01	174.24	72.81	13.91	17.57	0.3785	51.51	35.30	35.11	148.04	52.68	230.36	45.97	10.01	4216.11
サッカー	63.01	52.70	31.27	174.36	69.01	12.07	17.28	0.3942	44.54	35.52	36.16	128.05	50.74	220.44	44.23	12.51	3925.37
柔道	41.12	53.37	30.09	171.55	88.85	17.37	19.03	0.3924	52.49	42.51	44.08	160.95	47.72	208.41	42.89	11.23	4500.00
剣道	53.83	45.81	26.81	171.48	68.46	14.04	19.78	0.3694	50.69	33.66	36.83	132.97	51.26	215.97	41.56	3.03	3851.72
ハンドボール	39.43	54.85	30.03	174.82	72.59	13.66	15.83	0.4138	53.04	34.51	41.78	151.50	53.68	230.30	39.94	8.83	3852.94
ラグビー	48.46	50.72	30.12	173.40	80.48	16.58	17.55	0.3639	50.86	41.00	42.83	148.89	51.39	222.74	41.43	8.83	3928.57
水泳	23.91	48.04	29.70	175.20	71.43	14.23	19.92	0.4010	45.74	38.70	34.11	138.13	53.96	224.00	44.11	16.54	5086.96
硬式テニス	57.94	49.11	28.06	171.48	66.43	11.63	17.70	0.4557	46.71	32.13	35.38	125.00	47.04	218.83	41.42	11.33	3970.83
バスケットボール	46.24	55.56	26.94	176.32	69.41	12.94	17.49	0.3858	44.30	41.07	34.80	121.53	57.96	223.86	49.09	8.62	3865.33
バレーボール	48.89	52.57	29.13	172.79	68.43	13.86	19.34	0.4769	44.07	37.27	40.73	134.71	59.75	233.79	44.33	15.32	3777.33
ソフトテニス	56.69	56.69	28.85	172.39	65.25	11.22	19.22	0.3683	48.93	36.53	40.60	123.40	51.90	228.27	40.61	2.34	3513.33
準硬式野球	40.94	54.61	28.33	171.57	71.06	14.04	17.93	0.3544	48.83	30.78	31.44	133.50	49.33	215.50	45.21	10.92	4001.11
卓球	47.33	55.89	28.11	168.58	58.48	9.21	17.46	0.4279	41.23	31.20	34.53	112.60	45.33	212.00	40.71	8.43	3733.33
レスリング	28.80	51.87	28.40	172.85	80.99	19.17	18.27	0.4421	53.23	38.77	47.23	166.92	47.23	214.46	41.73	7.45	3961.54
空手道	66.71	54.57	31.71	169.14	63.81	13.56	19.37	0.3633	43.57	36.57	37.43	124.29	55.71	217.57	49.33	14.34	3900.00
ヨット	29.29	50.43	34.00	164.92	62.65	12.59	17.79	0.3990	47.43	40.29	41.29	132.57	52.57	213.43	53.33	5.31	4214.29
ラグロス	48.67	52.00	33.67	172.13	64.13	13.17	14.30	0.2360	44.67	31.67	36.67	129.00	61.00	233.33	44.83	8.40	4000.00
アメフト	36.18	54.13	32.25	172.03	75.23	16.78	16.14	0.3386	47.13	37.00	44.63	141.57	59.31	204.88	42.88	5.71	4487.50
スカッシュ	72.00	55.20	30.00	168.72	59.00	9.86	15.88	0.3180	44.00	37.00	34.80	134.40	61.80	234.80	50.62	11.74	4020.00
ソフトボール	92.00	45.33	31.00	168.57	61.47	11.80	19.07	0.3427	46.67	28.33	29.67	128.33	47.67	209.00	47.67	12.30	3533.33
バドミントン	42.60	51.80	25.60	168.92	65.42	12.64	15.79	0.3700	51.00	32.60	32.40	117.40	51.20	228.80	42.36	7.44	3940.00
ゴルフ	50.00	49.33	27.33	176.93	74.93	15.33	16.73	0.3070	53.67	47.33	36.33	146.00	40.00	223.33	48.80	-1.80	4566.67
体操競技	55.75	57.33	35.25	166.73	64.40	10.00	20.33	0.3793	51.75	42.25	35.75	155.50	57.25	262.50	58.75	16.69	4325.00
弓道	59.33	49.00	30.00	177.23	65.20	10.23	16.77	0.3857	51.33	31.67	40.33	83.33	59.67	233.33	37.33	-5.80	4233.33
軟式野球	60.00	55.00	35.00	175.50	64.70	11.30	18.63	0.3780	49.00	35.00	30.00	122.00	48.00	24.00	57.00	4.30	3900.00



表3-2-女子の専門種目別平均値

女子	開眼片足立ち	サイドステップ	上体おこし	身長	体重	体脂肪率	ジグザグドリブル	全身応答時間	握力	肩腕力(押)	肩腕力(引)	背筋力	垂直跳	立幅跳	上体そらし	立位体前屈	肺活量
陸上競技	57.93	45.04	26.80	161.15	53.22	18.94	23.35	0.4443	28.82	23.04	23.83	68.87	42.99	188.24	47.19	11.85	2566.50
無所属	50.26	42.53	23.63	163.73	57.03	20.96	18.82	0.4423	29.64	21.65	22.12	77.88	40.52	201.00	48.84	12.08	3088.24
サッカー	93.00	36.75	26.75	156.70	50.95	18.93	17.93	0.3340	26.67	22.33	21.67	69.00	36.83	163.33	39.93	11.25	2750.00
柔道	36.00	46.84	26.79	161.18	68.84	25.10	22.70	0.4811	34.50	28.20	29.98	82.05	36.74	158.32	46.14	13.87	3045.00
剣道	27.72	40.84	24.26	160.97	56.96	22.97	23.76	0.4206	32.17	24.11	26.50	75.95	37.42	150.02	40.12	7.74	2615.79
ハンドボール	46.00	43.43	23.27	162.70	64.25	25.65	15.20	0.4195	33.23	21.23	22.15	72.77	27.33	148.11	46.91	5.24	2546.15
水泳	36.22	43.00	25.89	162.10	57.46	23.43	22.90	0.3661	29.83	24.78	25.33	73.89	45.28	172.89	52.48	17.47	3722.22
硬式テニス	67.29	46.29	23.00	159.59	52.44	20.33	17.53	0.3948	30.57	19.14	20.57	80.43	40.00	170.57	40.66	9.54	2571.43
バスケットボール	45.00	46.78	23.11	163.59	55.87	21.77	16.73	0.5309	27.73	23.64	23.64	72.27	40.00	182.27	42.49	19.25	2845.45
バレーボール	22.82	51.27	29.36	169.83	61.74	25.23	18.07	0.3678	33.36	23.82	24.55	83.18	43.86	195.73	44.19	11.93	2990.91
ソフトテニス	52.33	47.00	25.67	160.53	52.18	19.23	20.53	0.4055	30.17	20.33	18.33	72.67	38.75	152.67	39.95	9.28	2850.00
卓球	38.67	45.67	25.00	160.20	56.63	20.70	23.40	0.3163	30.00	30.00	25.00	75.00	34.00	192.00	44.50	17.50	3600.00
空手道	59.83	38.83	27.50	161.25	53.60	20.70	25.40	0.3385	31.17	25.50	21.83	82.17	42.00	181.67	48.32	8.87	2833.33
ラグロス	39.29	46.67	27.83	160.32	60.32	21.62	16.05	0.4293	32.08	24.58	28.00	79.50	43.58	170.17	43.13	10.03	2283.33
スカッシュ	3.00	51.00	24.00	152.10	51.20	19.10	22.93	0.3690	37.00	19.00	20.00	27.00	53.00	196.00	53.00	13.70	2300.00
ソフトボール	78.00	36.33	31.67	157.07	54.60	21.17	19.83	0.3860	35.00	21.00	28.67	92.33	43.67	198.00	50.83	15.33	2333.33
バドミントン	36.00	36.00	22.00	167.00	65.00	20.00	17.68	0.4080	30.00	36.00	29.00	85.00	40.00	180.00	54.00	14.50	3200.00
ゴルフ	120.00	57.00	38.00	158.40	59.50	23.20	15.37	0.2960	38.00	18.00	24.50	78.00	50.00	205.00	46.00	17.40	3100.00
なぎなた	67.50	46.00	24.00	161.00	58.20	24.60	19.93	0.3713	35.05	25.50	27.13	80.75	39.13	179.25	46.23	16.13	2750.00
スピードスケート	30.00	49.00	29.00	157.20	58.90	24.80	17.30	0.2910	23.00	23.50	26.50	57.00	30.00	140.00	45.00	18.90	3400.00
新体操	41.50	42.00	21.00	158.55	50.65	18.45	20.06	0.4195	26.25	15.75	21.50	62.50	34.50	109.00	60.45	27.55	2450.00
バドミントン	13.00	51.00	26.00	157.90	56.30	20.30	16.90	0.4440	23.00	23.00	23.00	82.00	50.00	202.00	55.00	15.20	2100.00

表4-1. 男子の換算後の得点

男子	閉眼片足立ち	サイドステップ	上体おこし	身長	体重	体脂肪率	シグザグドリプル	全身反応時間	握力	肩腕力(押)	肩腕力(引)	背筋力	垂直跳	立幅跳	上体おこし	立位体前屈	肺活量
陸上競技	12	11	13	11	12	11	8	9	11	13	11	11	15	11	11	9	10
無所属	10	10	8	10	8	11	10	10	11	10	10	9	13	10	12	9	8
硬式野球	12	11	13	12	13	8	10	9	14	10	9	13	10	13	11	11	13
サッカー	15	11	13	12	10	12	11	8	7	10	10	8	8	10	10	13	9
柔道	11	11	12	9	19	4	7	8	15	14	16	17	6	5	8	12	15
剣道	13	5	6	9	9	8	6	11	13	9	10	9	9	8	7	4	8
ハンドボール	10	12	12	13	13	9	15	6	15	9	14	14	11	13	6	9	8
ラグビー	12	9	12	11	17	4	10	11	13	14	15	13	9	10	7	9	9
水泳	6	7	9	13	12	7	5	7	8	12	8	10	11	10	10	17	19
硬式テニス	14	8	8	9	8	13	10	4	9	8	9	7	6	8	7	12	9
バスケットボール	12	13	6	15	10	10	11	9	7	14	8	7	14	10	14	9	8
バレーボール	12	11	9	10	9	8	7	3	7	11	14	9	15	14	10	16	7
ソフトテニス	16	13	8	10	7	14	7	10	11	10	14	7	9	11	7	4	5
準硬式野球	11	12	8	9	12	8	10	12	11	7	5	9	7	8	11	11	10
卓球	12	13	8	5	2	18	11	5	4	7	8	4	5	7	7	9	7
レスリング	7	10	8	10	18	2	9	4	15	12	17	17	6	7	7	8	9
空手道	15	12	13	5	5	9	7	11	6	10	10	7	13	8	14	15	9
ヨット	7	9	16	2	5	11	10	8	10	13	14	9	10	7	17	7	13
ラグロス	12	11	15	10	6	10	18	20	7	7	10	8	17	14	10	9	10
アメフト	10	12	15	10	15	4	14	15	10	11	16	11	15	4	8	7	15
スカッシュ	16	13	12	5	2	17	15	17	7	11	8	9	17	14	15	12	10
ソフトボール	18	5	13	5	4	13	7	14	9	5	3	8	6	5	12	13	5
バドミントン	11	10	5	5	7	11	15	10	14	8	6	5	9	11	8	8	9
ゴルフ	13	8	7	15	14	6	13	18	15	17	10	13	2	10	13	2	15
体操競技	14	14	17	4	6	17	5	9	14	14	9	15	14	20	19	17	14
弓道	14	8	12	15	7	16	13	9	14	7	14	1	15	14	5	2	13
軟式野球	15	13	17	14	6	14	8	9	11	10	5	7	6	1	19	6	9

表4-2. 女子の換算後の得点

女子	開眼片足立ち	サイドステップ	上体おこし	身長	体重	体脂肪率	ジグザグドリブル	全身反応時間	握力	肩腕力(押)	肩腕力(引)	背筋力	垂直跳	立幅跳	上体そらし	立位体前屈	肺活量
陸上競技	15	10	12	10	7	16	6	6	7	1	10	8	13	14	11	9	7
無所属	13	8	7	14	11	11	12	7	8	1	8	11	11	17	11	10	15
サッカー	17	3	12	4	5	16	13	16	5	1	7	8	7	7	6	8	10
柔道	10	12	12	10	19	4	7	4	15	20	17	13	7	5	10	12	15
剣道	8	6	9	10	11	8	6	8	12	20	15	11	7	4	6	6	9
ハンドボール	11	9	7	13	17	4	19	8	14	1	8	10	1	3	10	4	7
水泳	10	9	11	12	12	7	7	14	8	20	13	10	16	9	15	16	20
硬式テニス	16	12	7	8	7	12	14	11	10	1	5	13	10	9	6	7	7
バスケットボール	11	12	7	14	10	9	15	3	6	1	10	10	10	12	7	17	12
ハレーボール	6	17	16	19	16	4	13	13	14	1	12	13	13	16	8	9	13
ソフトテニス	13	13	11	10	7	15	10	10	10	1	2	10	8	4	6	6	12
卓球	10	10	11	9	11	11	6	17	10	20	13	11	5	15	8	16	19
空手道	15	4	14	10	8	11	4	15	11	20	7	13	13	11	11	6	12
ラクロス	10	12	14	9	15	9	17	7	12	20	16	12	13	9	7	7	4
スカッシュ	1	17	9	1	6	15	6	13	18	1	5	1	20	16	16	12	5
ソフトボール	17	3	18	5	9	11	11	12	17	1	16	17	13	16	13	13	5
バドミントン	10	3	5	17	17	13	14	10	10	20	17	14	10	11	17	13	17
ゴルフ	20	20	20	6	14	7	19	18	19	1	12	12	19	18	10	16	15
なぎなた	16	12	9	10	13	5	10	13	17	20	15	13	9	10	10	14	10
スピードスケート	9	16	16	5	13	5	14	18	2	1	15	5	3	3	9	17	18
新体操	11	8	4	7	5	16	10	8	5	1	7	5	5	1	20	20	6
バトントワリング	4	17	12	6	11	12	15	6	2	1	9	13	19	18	18	13	3

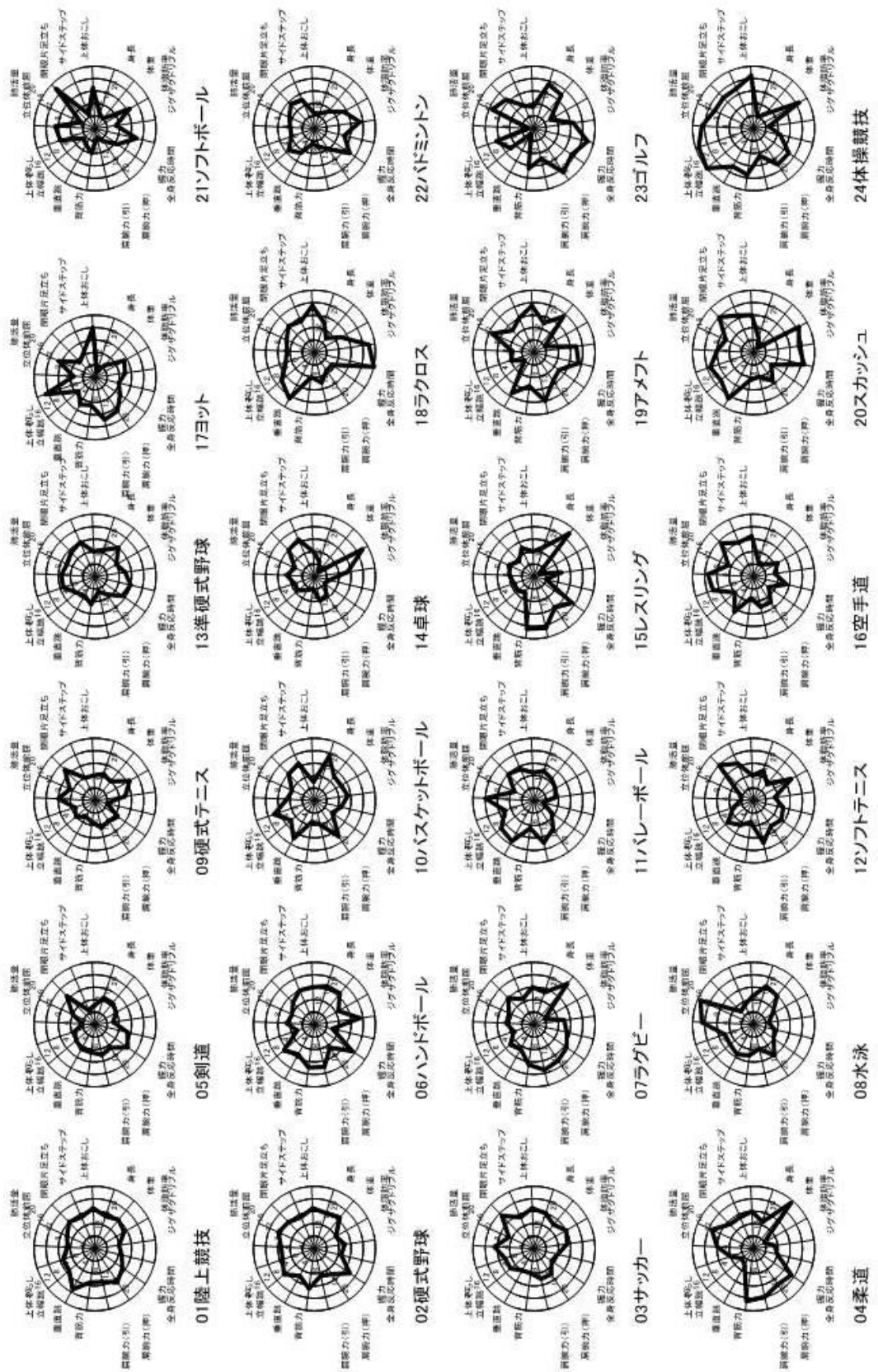


図4-1. 男子の体カプロファイル

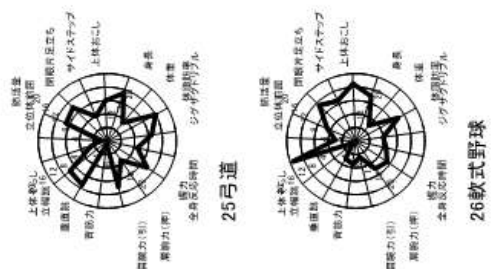


図4-2. 男子の体カプロフィール

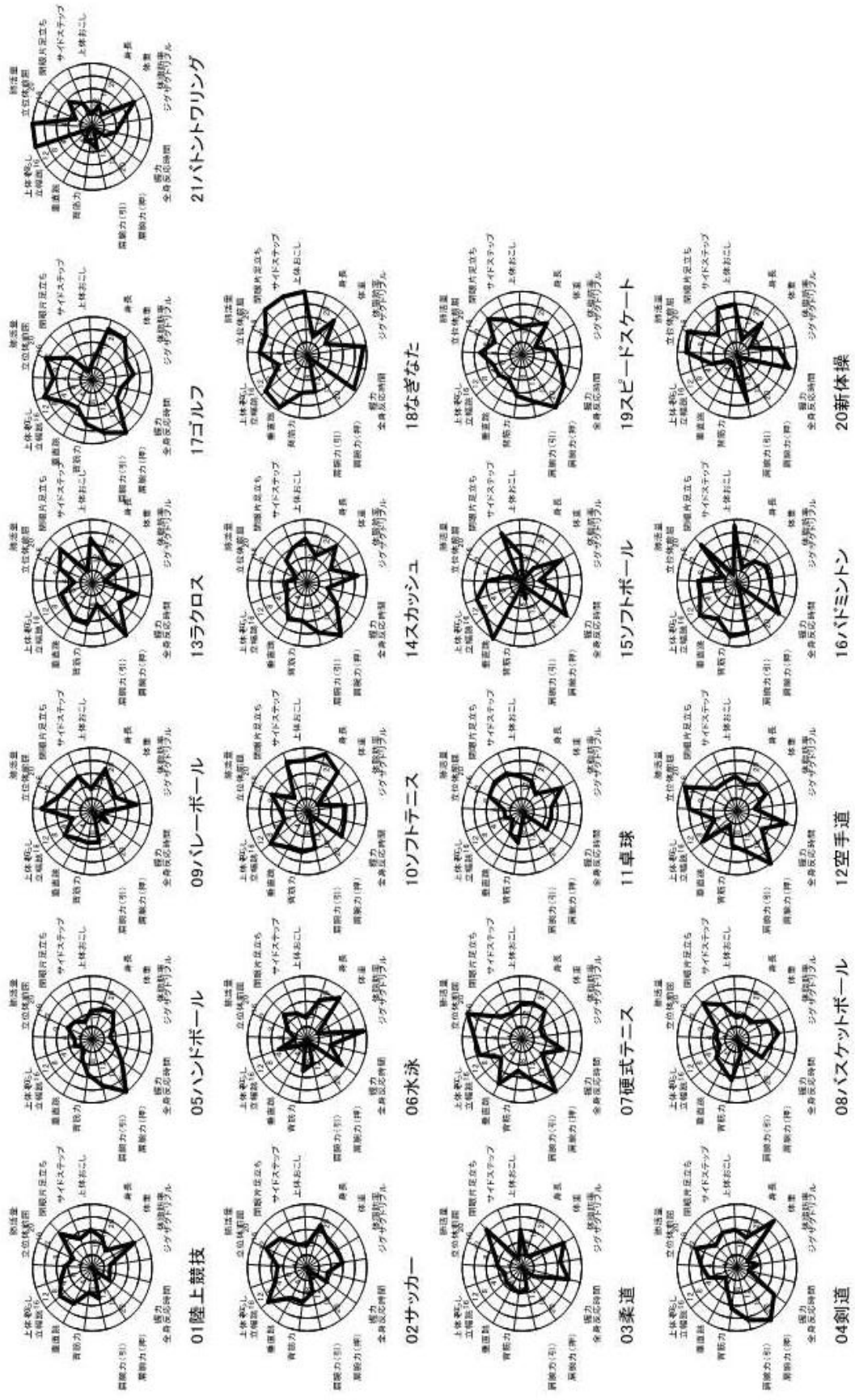


図5. 女子の体カプロフィール

#### 4. 考察

##### 4.1. レーダーチャートによる個人内評価法

グラフを使わないで表形式で被検者に表示する方法や別のグラフを用いる方法もあるが、体力測定結果を評価する時、レーダーチャートによる方法は直感的に総合評価とバランスを把握することができるという点で優れているといえる。特に、本授業では被検者(学生)に自分のチャートを紙と鉛筆で作図させることにしており、自分の評価をさらに印象づけるのに役立っている。しかし、将来的にはスマートフォンなどを利用して作画するアプリの開発・利用を考えるべきであろう。

##### 4.2. レーダーチャートによる専門種目別評価の事例

本研究では評価表を作成し、その評価表の活用例としてスポーツ専門種目別レーダーチャートを作成し、評価を行った。その結果、例えば、以下のような特徴を見出すことができる。

まず、総合評価が高いが得手不得手が激しい種目としては、ゴルフ(女)、ソフトボール(女)、バレーボール(女)、バドミントン(女)、器械体操(男)、総合評価が低く、得手不得手が激しい種目としては、新体操(女)、ハンドボール(女)、サッカー(女)、総合評価が低い安定している種目としては、剣道(男)、硬式テニス(男)、バドミントン(男)などを見出すことができる。しかしながら、総合評価が高く、安定したパターンを示した種目は見当たらなかった。

男女パターンを比較してみると、柔道、ラクロス、ゴルフは男女ともに総合評価が高いが得手不得手が激しいタイプに分類され、硬式テニス、ソフトテニス、剣道は男女ともに総合評価は低い安定したパターンに分類されていた。

#### 5. まとめ

体力測定では全力を発揮するように動機付けを行う必要があり、その動機付けを行う工夫の一つに、測定後すぐに自分の測定値の優劣が判断できる「評価表」「得点表」を準備しておくことがあげられる。しかし、評価基準は対象となる標本に依存するため評価表は対象となる集団を基準に作成する必要がある。そこで、本研究では、本学部専門科目である「スポーツ測定評価」での体力測定実習履修者を対象とした評価表を作成した。そして、その評価例として個人の評価事例を示し、さらに、スポーツ専門種目別の評価を行い、総

合評価やバランスに基づいた特徴から分類を行った。

#### 引用文献

- (1) 青柳領 (2005) テスト理論と体力測定、権歌書房:福岡.
- (2) 日本体育学会測定評価専門分科会(1977) 体力の診断と評価. 大修館書店:東京. pp. 86-87.
- (3) 松浦義行(1983) 体力測定、朝倉書店:東京.
- (4) 文部科学省体育局(1979) 体力テスト(成壮年編)－その実施と活用－. 第一法規出版:東京.
- (5) 文部省体育局 (2000) 平成 11 年度体力・運動能力調査報告書. 文部省:東京.
- (6) 東京都立大学(1980) 日本人の体力標準値第 3 版. 不昧堂:東京.
- (7) 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, pp. 126-149.
- (8) Baumgartner, T. A. and Jackson, A. S.(1984) Measurement for evaluation in physical education. Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque.
- (9) Eckert, H. M.(1974) Practical measurement of physical performance. Lea & Febiger: Philadelphia.
- (10) Kirkendall, D. R., Gruber, J. J. and Johnson, R. E.(1987) Measurement and evaluation for physical educators, Human Kinetics Publishers, Inc.: Champaign.
- (11) 松井三雄・水野忠文・江橋慎四郎(1979) 体育測定、杏林書院:東京.
- (12) 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.
- (13) 野口義之(1969) 教師のための体育測定. 第一法規出版:東京.
- (14) 小野三嗣(1978) 体力テスト百科. ぎょうせい:東京.



福岡大学スポーツ科学部用・保健体育の学習指導案書式の改訂  
— 体育分野・科目体育用「単元の評価規準」「単元の評価と指導計画」の導入 —  
Revision of a Study Plan format for Health and Physical Education of Fukuoka  
University Faculty of Sports Science  
— Introduction of "Unit Evaluation Criteria" and "Unit Evaluation and the  
Teaching Plan" for Physical Education Field and Subject Physical Education —

今村律子（スポーツ科学部准教授）

## 1. はじめに

平成 30 年 3 月に告示された高等学校学習指導要領が、令和 4 年度から年次進行で本格的に実施され、令和 6 年度で完全移行となる。改訂された学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の三つの柱として「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」に沿って再整理され、教師が「指導と評価の一体化」の実現に向けて授業改善を図るよう期待されている。また、「カリキュラム・マネジメント」の明文化により、学習評価を基に教育課程の改善・充実を図るための PDCA サイクルが重要視されるようになった。つまり、三つの資質・能力を柱として「学習の評価」を設定することが、子どもたちの主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善には必須となった。さらに、「カリキュラム・マネジメント」には、子どもや学校および地域の実態に応じた教育課程の編成を前提としており、自治体や学校の運営に大きく委ねられている。しかしながら、子どもたちが「何を」「どのように」学ぶかは、高等学校においては地域や学校での取り組みの差が指摘されており、まだまだ観点別評価の充実が課題となっている現状がある。このことから、評価の観点においては、学習指導要領の改訂後も改善通知等<sup>(1)</sup>（以下、別紙）が設けられ、特定の評価の結果に偏らず、評価の観点を明確にし、観点別学習状況の評価として普及が進められている。

さて、高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説保健体育編・体育編<sup>(2)</sup>および中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説保健体育編<sup>(3)</sup>において内容は体系化されており、内容のまとまりとして実技指導が中心となる「体育」と講義形式が中心となる「保健」に分けられ、教師は両分野・科目の評価を行わなければならない。「体育」では、A 体づくり運動、B 器械運動、C 陸上競技、D 水泳、E 球技、F 武道、G ダンス、H 体育理論の領域があり、H

体育理論を除く7領域が実技指導となる。各中学校及び高等学校の実態としては、カリキュラム・マネジメントに従い、3年間の見通しを持った年間指導計画が作成されている。特に高等学校では、小学校からの12年間を見通して、各種の運動が系統性を持って発達段階のまとまりで進められてきた点から、入学年次では中学校第3学年との接続を重視し、入学年次の次の年次以降は、卒業後も豊かなスポーツライフの継続に向けた多様な運動への取組が重要視される。また、「体育」は、講義形式が中心となる「保健」や「体育理論」との関連も内容の取扱いに示されており、A体づくり運動を例にとっても、学期を渡って実施することもあり、単純な授業回数内での評価規準の作成とはいかない場合も多い。高等学校の実技の領域に至っては、入学年次の次の年次以降から選択制となり、「内容のまとまり」は「選択のまとまり」として評価規準を設定する学校も少なからず存在する。生徒の実態に合わせる、または学校や地域の特性を生かすという側面では、自由度の高さがその学校の独自の内容となるが、学習指導案の作成を学ぶ立場とすれば、その設定の枠が評価規準の理解に困難さを生む側面であるとも言える。

これまで、福岡大学スポーツ科学部(旧体育学部)から、多くの保健体育教員免許取得者を輩出してきた。当学部の特性上、多くの学生が競技スポーツの継続を前提として入学するため、教育実習校となる母校は全国に及んでいる。そのため、学習指導案の書式は、各自治体や学校に委ねられているため、学習指導案の作成は最低限の項目を設けて指導を行い、教育実習に臨ませていた。今後は、上述しているとおり「評価の規準」を導入することによって、学習指導案作成の書式は「実技用」と「講義用」の評価の設定で指導することになるため、大幅な書式の変更を要することになる。

そこで、まず、これまでの福岡大学スポーツ科学部(旧体育学部)の教育実習簿の学習指導案の書式の変遷を辿り、新たに改訂した学習指導案の作成について、学習指導要領解説を活用し、「どこに」「何が」示されているのかを理解しながら、学習指導案内に記述すべき内容を把握し、内容のまとまりごとの評価規準の作成を含め、必要最低限の指導案の作成法を紹介する。

## 2. 福岡大学スポーツ科学部(旧体育学部も含む)教育実習簿の変遷

現在の福岡大学スポーツ科学部では、2年次前期に開講している「保健体育科教育法Ⅰ」の受講から学習指導要領解説を用いて学習指導案「科目体育(実技)」の作成指導が開始される。続いて2年次後期に開講される「保健体育科教育法Ⅱ」において「科目保健」と「科

目体育の体育理論」で教科書を用いた講義形式の学習指導案の作成を学習することになる。前述のとおり、保健体育の特性上、「実技」と「講義」の授業形式があり、これまで福岡大学スポーツ科学部では、共通事項として最低限の項目が用いられた学習指導案の書式を採用してきた。そこで、教職課程教育センターに保管されていた当学部のこれまでの教育実習簿の「学習指導案の書式」の変遷を辿ることとする。

一番古いもので昭和 62 年度の教育実習簿が残っており、B5 版の「保健体育」専用の実習簿が使用されている。このころの学習指導案の書式の部分は、上開きで 4 頁に渡っており、頁の上部から「単元」「単元の目標」「本時のねらい」「学習の内容(教材、内容)」「施設・用具」「場所」の基本事項に続き、「指導計画」として、「課程・学習内容・学習活動・時間・指導」という欄が設けられている。上開き 4 頁目の下部には、「実習生反省」と「指導教員評」で一括りとなっている。平成 8 年度～平成 14 年度の教育実習簿の学習指導案書式では、「単元」項目に「学級制、選択制」が加筆され、「指導計画」が「学習過程」に、そして、「指導」の欄が「支援・援助の留意点」に変更されている。その後、平成 22 年までの実習簿が保管されていなかったため、平成 23 年度の実習簿は A4 版へと冊子サイズ変更のタイミングとその理由については不明なままであるが、冊子のサイズ変更に加え、学習指

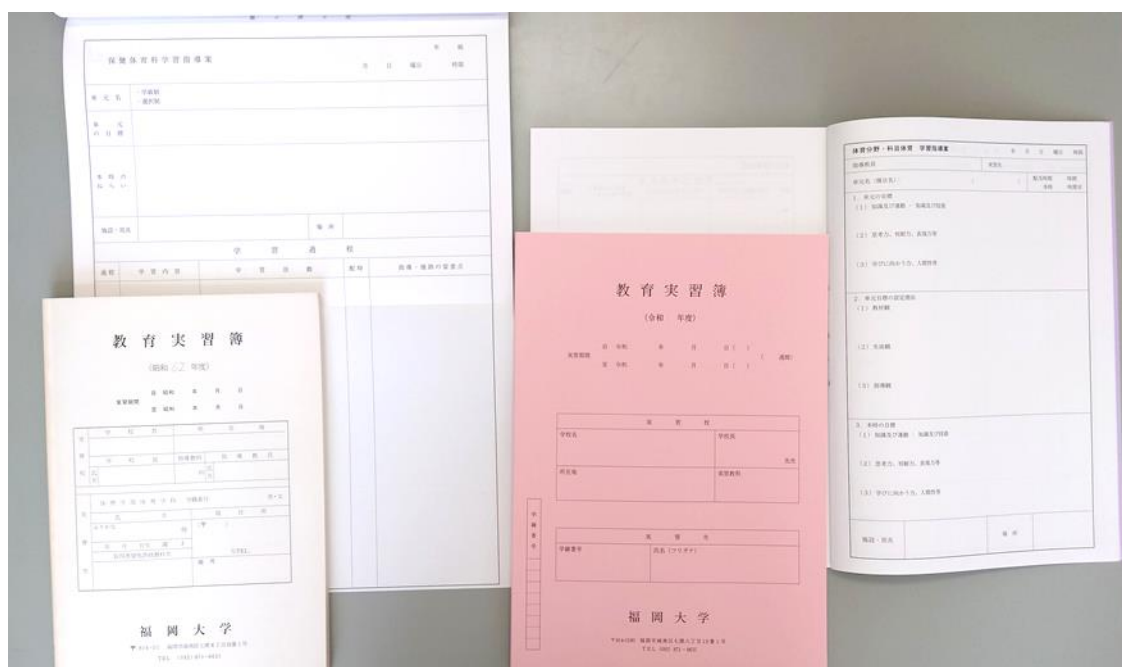


図 1 昭和 62 年度教育実習簿 B5 判(左下)、平成 23 年度教育実習簿 A4 版切取式上開き(左上)、令和 4 年度教育実習簿(右上)と令和 5 年度教育実習簿(右下)A4 版切取式

導案書式のページは、A3 サイズが折込・切取式となっていた。しかしながら、学習指導案の記載内容については、以前と変わらず、平成 24 年度まで変更されていなかった。学習指導案の書式が大きく変更されたのは、学習指導要領の平成 20～21 年改訂に伴い、高等学校の年次進行で実施される平成 25 年度の学習指導案からであった。上開き A3 サイズ用紙の表面には、新たに「単元の目標(1)技能 (2)態度 (3)知識、思考・判断」「単元目標の設定理由(1)教材観 (2)生徒観 (3)指導観」「本時の目標(1)技能 (2)態度 (3)知識、思考・判断」が加えられ、裏面は「学習の展開」が設けられ、これまでの項目に「評価の規準」の欄が加えられている。その後、教育実習簿は平成 29 年度より全学共通となり、A4 サイズの学習指導案の書式が(モデル)として掲載された。モデルとなっている書式頁は切取式のため、コピー機で複写するかパソコンでの作成が可能となっている。このころは既にパソコンでの作成が主流になったためとも考えられる。学習指導案の書式の内容については、実技指導の「体育分野・科目体育」と講義形式の「体育理論・保健分野・科目保健」と分けられ、講義形式の書式には、「単元目標」と「本時の目標」の内容として「(1)関心・意欲・態度 (2)知識・理解 (3)思考・判断」が示された。そして、学習指導要領改訂の平成 28～29 年改訂に伴い、令和 4 年度の教育実習簿では、「体育」「保健」両科目とも、「単元目標」及び「本時の目標」の内容は「(1)知識及び技能(運動) (2)思考力、判断力、表現力等 (3)学びに向かう力、人間性等」へと変更され、現在の学習指導案の書式に至った。

### 3. 体育分野・科目体育用「単元の評価規準」と「単元の指導と評価計画」について

福岡大学方式保健体育指導案のフォーマットでは、「単元名」「配当時間」「単元の目標」「単元目標の設定理由」の項目について学習指導要領解説を活用して作成し、毎時の授業のための「本時の目標」「施設・用具」「場所」「学習の展開」と続き、学習の展開では「学習内容」「学習活動」「指導上の留意点」「配当時間」「(本時の)評価の規準」を作成していく。これまで、柿山(2017b) (4)による福大式学習指導案の書式に合わせた作成方法で、目標と評価の一体化について授業内でも指導は行われてきた。ここ数年間は高等学校学習指導要領の年次進行期間であり、教育実習先において指導内容や取組み内容が違うため、実際の評価規準の設定と理解は教育実習校での指導に委ね、講義内では本時案の作成を中心とした指導にせざるを得なかったという事由がある。そのため、講義内での学習指導案の内容は「本時の目標」と「本時の評価」の一体化を指導するに留まっていた。書式の改訂に伴い、特に指導が必須となるのは「単元の評価規準」の作成と理解となる。「単元の評価

規準」の設定をするためには、3年間のカリキュラム・マネジメントを基に作成されるものであるため、年次進行が完了する令和6年度に教育実習に向かう学年のタイミングを計り、保健体育科のための学習指導案の書式を変更することにした。そこで、令和5年度より「保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ」の授業において、仮の高等学校の年間計画を作成・設定し、提示した上で、各領域の「単元の評価規準」の作成法を指導した。次に、単元の指導と評価計画については、指導するための単位時間数（授業回数）を前提とした授業計画の作成が必要となるため、予め各単元で実施される授業回数を10～12回程度に設定した単元指導と評価計画の学習過程を作成した。履修学生には、学習過程の内容と評価機会を記載されたものを活用して評価の機会について理解を深めるといった手順を取った。新しい学習指導案フォーマットでは、受講学生が「単元の評価規準」の作成法から、「単元の指導と評価計画」の評価機会の理解へと進められるように改訂している。

#### 4. 福岡大学方式体育指導案フォーマット改訂版に準じた作成法

##### 1) 単元名（領域）

単元名は、領域名であるが、各領域内でも種目があり、これが教材名となる。例えば、陸上競技であれば、単元名は「陸上競技」、教材名は「短距離・リレー」と単元名に続けて、教材名として種目名を記述することになる。また、球技の場合は、「ゴール型」、「ネット型」、「ベースボール型」の3つの型から、それぞれの型別に種目があるため、単元名、型名、教材名の記述となる。

##### 2) 単元設定の理由

単元設定の理由については、(1)教材観、(2)生徒観、(3)指導観の3つの観点を記述するようになっているが、柿山(2017)<sup>(4)</sup>も示しているように、学習指導要領解説の各領域の冒頭文を活用して作成することができる。冒頭文の各段落の文頭を確認すると教材観、生徒観、指導観と学年別の留意点が続いて示されている。なお、これらを活用した上で、種目の特性を加筆し、生徒観など生徒の実態を自身の高校時代を振り返らせながら作成するように指導を行っている。

##### 3) 単元指導目標（到達目標）

単元指導目標（到達目標）は、【知識及び技能】、【思考力、判断力、表現力等】、【学びに向かう力、人間性等】の3つの資質・能力の観点から設定する。【知識及び技能】は、学習指導要領解説の「(1)知識及び技能」の示してある四角の枠内から該当する内容を抜き出し、

領域名や種目名を主語に置き換え、文末を「できる。」とする。【思考力、判断力、表現力等】及び【学びに向かう力、人間性等】は、「(2)思考力、判断力、表現力等」「(3)学びに向かう力、人間性等」に示している四角枠に記載されている文章を抜き出し、文末を「できる。」で統一する。なお、E球技については、ネット型でもテニスやバドミントン及び卓球などラケット種目とバレーボールでは、種目特性が異なるなど、細かい点でも注意を要する部分がある。

#### 4) 単元の評価規準

単元の評価規準の作成法として、授業内では「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料<sup>(5)</sup>に準拠した作成を提示し、実際に評価規準を作成させることを実施している。評価規準を作成する項目は、【知識】と【技能】、【思考、判断、表現】、【主体的に学習に取り組む態度】の3つの観点であり、ここでは「内容のまとめり」として高等学校・入学年次の「G ダンス」を例に挙げて説明する(表1)。

【知識】では、学習指導要領解説の「○知識」の例示内容を活用する。提示されている

表1 単元の評価規準の例：高等学校・入学年次・ダンス

4 単元の評価規準 (ダンス 入学年次)		思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	
単元 の 評 価 規 準	<p>○知識</p> <p>①ダンスには、身体運動や作品制作に用いられる名称や用語があることについて、言ったり書き出したたりしている。</p> <p>②自己の動きや仲間の動き方を分析するには、自己観察や他者観察などの方法があることについて、学習した具体例を挙げている。</p>	<p>○技能</p> <p>A身近な生活や日常動作(出会いと別れ、街の風景、綴られた日記 など)</p> <p>①「出会いと別れ」では、すれ違ったりくっついたり離れたりなどの動きを、緩急強弱を付けて繰り返して表現することができる。</p> <p>C多様な感じ(静かな、落ち着いた、重々しい、力強い など)</p> <p>②「力強い感じ」では、力強く全身で表現するところを盛り上げて、その前後は弱い表現にして対照を明確にするような簡単な構成で表現することができる。</p> <p>D群(集団)の動き(大回り・小回り、主役と脇役、迷路、都会の孤独 など)</p> <p>③「大回り・小回り」では、個や群で大きな円や小さな円を描くなどを通して、ダイナミックに空間が変化するように動くことができる。</p> <p>Eもの(小道具)を使う(椅子、楽器、ロープ、傘 など)</p> <p>④「椅子」では、椅子にのぼる、座る、隠れる、横たわる、運ぶなどの動きを繰り返して、「もの」との関わり方に着目して表現することができる。</p> <p>Fはこびとストーリー(起承転結、物語 など)</p> <p>⑤気に入ったテーマを選び、ストーリー性のあるはこびで、一番表現したい中心の場面をひと流れの動きで表現して、はじめとおわりを付けて簡単な作品にまとめて踊ることができる。</p>	<p>①それぞれのダンスに応じて、表したいテーマにふさわしいイメージや、踊りの特徴を捉えた表現の仕方を見付けている。</p> <p>②作品制作や発表会に向けた仲間と話し合う場面で、合意形成するための関わり方を見付け、仲間に促している。</p>	<p>①ダンスの学習に自主的に取り組もうとしている。</p> <p>②一人一人の違いに応じた表現や交流、発表の仕方などを大切にしようとしている。</p>

例示の文末を、一般的に認知された科学的な知識等を内容とするもので、各学校や教師の指導によって大きな相違がないものに用いる「～について、言ったり書き出したりしている」と、学校や生徒の実態に合わせて、指導する教師により取り扱われる内容に相違が予想されるものに用いる「～について、学習した具体例を挙げている」といった2つのパターンを該当する内容で使い分けて作成する。【技能】では、学習指導要領解説の「○技能」の例示内容を活用し、例示の文末を「～ができる」に変換するなどして作成する。

【思考・判断・表現】では、学習指導要領解説の「○思考力、判断力、表現力等」の例示内容を活用し、例示の文末を「～している」に変換するなどして作成する。

学びに向かう力、人間性等は、評価規準の項目としては、【主体的に学習に取り組む態度】とし、学習指導要領解説の「○学びに向かう力、人間性等」の例示内容を活用する。提示されている例示の文末を、意思や意欲を育てるといった情意面の例示には「～しようとしている」と用い、「健康・安全」の観点については意欲を持つことにとどまらず、実践することが求められているものであることから文末の表記を「～を確保している」に変換するなどして作成する。

これらの一連の評価規準文章の作成の取組みは、受講学生に学習指導要領解説の例示内容の文末を削除したものを提示し、文章を完成させるといった作業を授業内で実施している。

## 5) 単元の指導と評価の計画

単元の指導と評価の計画は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の指導内容を、配当された時間の中でバランスよく配置し、それぞれの指導場面や評価機会のタイミングを指導計画の中で示す必要がある。つまり、指導計画を立てながら、評価の機会を設定していく作業が必要なため、この作業を行うためには、多くの時間を要することになる。そこで、10～12回程度の配当時間で指導内容と評価機会を設定したものを例示として用いて(図2)、単元の指導と評価の計画を理解できるように行った。このように、他の領域の計画内容と評価基準においても、10～12回程度の配当時間を設定し、初回はオリエンテーション、ウォーミングアップ、確認テストやクールダウン、また、最終回は試合や発表会など、現場を想定した共通内容を定めて作成している。

## 6) 本時

「本時の指導目標」は、評価機会の表に従い、相当する評価規準の内容を目標の文末に変更する。続いて「本時の手立て」「準備物」は、生徒へのアプローチの方法や用いる教具・

教材、グループ活動内容などを示す。そして、「学習の展開」では、これまで、「学習活動」と「学習内容」の欄が設けられていたが、新しい書式では、生徒の活動として「学習内容・活動」と一つの欄にまとめた。また、指導形態として、一斉・班別・ペア・個別などの学習形態の欄を新設した。これによって、学生が授業作成を進めるにあたり、個別で取り組ませる課題場面や班別(集団)で取り組ませる活動などの流れを掴みやすくなると考えられる。「学習の展開」で導入には、生徒に提示する目標を示し、展開・整理と作成していく流れとなり、学習内容の作成の進め方は、これまでの柿山(2021)<sup>(6)</sup>の手法を進めていく。

5 単元の指導と評価の計画(全12時間) 一例一

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
学習過程	0	整列・挨拶・準備運動・健康観察・課題確認												
	10	○ウォーミングアップダンス												
	20	○テーマの確認と理解												
	30	○ダンスを作ってみよう・曲からイメージする	○身近な生活や日常動作(ペア)	○対極の動きの連続(走る・跳ぶ・転がる、など)(ペア)	○多様な感じ(激しい、柔らかい、など)(班)	○群(集団)の動き(集まるとび散る、対決、など)(班)	○もの(小道具)を使う(新聞紙、布、など)(班別)	○テーマ選択(班別)	○テーマ・作品づくり(班別)					
	40	○発表会												
	50	集合・人数確認・整理運動・健康観察・振り返り・挨拶												
評価機会	知	①		②									②	総合的な評価
	技		①			②			③	④	⑤			
	思			①			②				①			
単元の評価規準	知	①ダンスには、身体運動や作品制作に用いられる名称や用語があることについて、言ったり書き出したりしている。 ②自己の動きや仲間の動き方を分析するには、自己観察や他者観察などの方法があることについて、具体例を挙げている。 A身近な生活や日常動作(出会いと別れ、街の風景、綴られた日記 など) ③「出会いと別れ」では、ずれ違ったりくっついたり離れたりなどの動きを、緩急強弱を付けて繰り返し表現することができる。 C多様な感じ(静かな、落ち着いた、重々しい、力強い など) ④「力強い感じ」では、力強く全身で表現するところを盛り上げて、その前後は弱い表現にして対照を明確にするような簡単な構成で表現することができる。 D群(集団)の動き(大回り・小回り、主役と脇役、迷路、都会の孤独 など) ⑤「大回り・小回り」では、個や群で大きな円や小さな円を描くなどを通して、ダイナミックに空間が変化するように動くことができる。 Eもの(小道具)を使う(椅子、楽器、ロープ、傘 など) ⑥「椅子」では、椅子にのぼる、座る、隠れる、横たわる、運ぶなどの動きを繰り返し、「もの」との関わり方に着目して表現することができる。 Fはこびとストーリー(起承転結、物語など) ⑦気に入ったテーマを選び、ストーリー性のあるはこびで、一番表現したい中心の場面をひと流れの動きで表現して、はじめとおわりを付けて簡単な作品にまとめて踊ることができる。												
	技													
	思	⑧それぞれのダンスに応じて、表したいテーマにふさわしいイメージや、踊りの特徴を捉えた表現の仕方を見付けている。 ⑨作品制作や発表会に向けた仲間と話し合う場面で、合意形成するための関わり方を見付け、仲間に伝えている。												
	態	⑩ダンスの学習に自主的に取り組もうとしている。 ⑪一人一人の違いに応じた表現や交流、発表の仕方などを大切にしようとしている。												

図2 単元の指導と評価の計画の例：高等学校・入学年次・ダンス



## 5. おわりに

学習指導案は授業の設計図であり、教育実習の現場では記載すべき項目の記述内容は当たり前に作成できるものとして迎えられ、担当教員から「指導内容の工夫」や「生徒の実態に合わせた指導」といった指導を受けることが望ましい。今回の保健体育の体育分野・科目体育の学習指導案フォーマットは、1 頁目は、基本情報（実習校名、指導教員名、実習生氏名、教科書名など）、単元名、単元設定の理由、指導単元目標、2 頁目は、単元の評価規準、3 頁目は、単元の指導と評価計画、4 頁目から本時案が作成できるように Word データでの配布が可能となっている。そのため、1～3 頁目までは、実習校の評価規準や指導計画を共通事項で記載することができ（生徒観の記載はクラス別となるが）、4 頁目からの本時案は、細案でも略案でも作成ができるようになっている。

スポーツ科学部から毎年 120 名程度の教育実習生が、主に母校に戻り指導を頂いている。そのため、教育実習後の指導案の提出を確認すると、各学校や自治体によって学習指導案のフォーマットが指定されたり、言い回しなどが指導されたり、福大式の学習指導案とは違った様式のもものが提出されることも少なくない。しかしながら、学習指導要領解説に準じて作成することは今後も変わることはないため、保健体育科教育法の履修学生には、多少の変更にも対応できるように学習指導案の基本の記載事項を踏まえながら、目の前の生徒と向き合い、指導法を学び、指導の工夫に力を注いでほしい。

## 参考文献

- (1)文部科学省(2019)小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）、〔別紙 4〕各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）【平成 31 年 4 月 4 日付け 31 文科初第 13 号初等中等教育局長通知による一部修正（小学校理科）】、〔別紙 5〕各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）、30 文科初第 1845 号、平成 31 年 3 月 29 日通知。
- (2)文部科学省(2019)高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編。
- (3)文部科学省(2018)中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 保健体育編。
- (4)柿山哲治(2017b)高等学校学習指導要領解説 保健体育編を活用した学習指導案の作成法—「球技 ネット型 バレーボール」を事例として—、福岡大学教職課程教育センター紀要、3：117-127。

- (5)文部科学省国立教育政策研究所教育課程教育センター(2022)「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 保健体育】3版、東洋館出版社.
- (6)柿山哲治(2021)中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 保健体育編を活用した体育分野学習指導案の作成法ー「体づくり運動」体ほぐしの運動を事例としてー、福岡大学教職課程教育センター紀要、6:135-150.

改訂版 保健体育（体育分野・科目体育）学習指導案フォーマット（\*Wordデータで配布）

保健体育科（体育分野・科目体育）学習指導案	
学 校 名	
指 導 者	氏 名
実 習 者	氏 名
実施日時	令和 年 月 日 曜日 時間
実施学期	第 年 級 名
実施場所	

1 単元名 **<単元名>**

2 単元設定の理由  
 (1) 教材観  
 (2) 生徒観  
 (3) 指導観

**<単元設定の理由>**

3 単元指導目標（到達目標）  
 ○【知識及び技能】  
**<単元指導目標>**  
 ○【思考力、判断力、表現力等】  
 ○【学びに向かう力、人間性等】

1 頁目

4 単元の評価規準（**領域名 種目名 対象学年**）

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
単元の評価規準	○知識 ○技能		

**<単元の評価規準>**

2 頁目

5 単元の指導と評価の計画（全 時間）（**領域名 種目名 対象学年**）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
学習過程										
評価機会										
単元の評価規準										

**<単元の指導と評価計画>**

3 頁目

6 本時 **<本時案>**

(1) 本時の指導目標  
 (2) 本時の手立て  
 (3) 準備物  
 ○教師  
 ○生徒

学習の展開（学習指導過程）

	学習内容・活動	指導上の留意点	時間配分	学習形態	評価規準（評価方法）
導入					
展開					
まとめ					

4 頁目以降～

テキストマイニングによる教職事前実習報告書の分析

— 体育授業における教授技術向上に向けて —

Text Mining Analysis of Pre-Teaching Practicum Reports

— Enhancing Teaching Skills for Physical Education Classes —

大坪俊矢（スポーツ科学部助教）

柿山哲治（スポーツ科学部教授）

今村律子（スポーツ科学部准教授）

1. 緒言

教員養成のカリキュラムでは、講義を中心とした知識の教育に加え、模擬授業<sup>1)</sup> <sup>2)</sup> やマイクロティーチング<sup>3)</sup> などの実践が行われている。本学部の教員志望学生においても、2年次に「保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ」、3年次に「保健体育科教育法Ⅲ・Ⅳ」の授業のなかで模擬授業やマイクロティーチングを行い、実践を通して保健体育科の教授技術を学んでいる。また、本学部では、座学で得た学びを実践を通して深めるために「教職事前実習」という学内実習が3年次に開講されている。

「教職事前実習」とは、本学の共通教育科目の必修科目である「生涯スポーツ演習Ⅰ」または「生涯スポーツ演習Ⅱ」に本学部の学生が実習生として参加し(1クラスに1~2名)、「中学校あるいは高等学校における実際の教育実習を少しでも効果的に進めてゆくための事前トレーニング」<sup>4)</sup> を行う実習である。実習生には、教育実習で使用する教育実習簿を用いた授業観察記録や学習指導案の作成、研究授業の実施が求められており、実習生が実際の教育実習で行う内容を含めて実習が行われる。また、指導教員は、授業観察記録および授業の感想を通して学生指導・学習態度・実習態度、学習指導案の作成内容、研究授業の内容について指導および評価を行っている。なお、実習生が参加する「生涯スポーツ演習Ⅰ」は、「様々な運動やトレーニング、レクリエーションスポーツなどに親しみながらできる運動を取りあげ実践していく」<sup>4)</sup> 科目であり、「生涯スポーツ演習Ⅱ」は、受講生が種目(卓球・バドミントン・バスケットボール・バレーボール・サッカー・ソフトボール・テニス)を選択し、選択した種目の専門的技術や知識、種目特性に応じた体力づくりなどを学ぶ科目である。

「教職事前実習」の特徴として、一度の参加ではなく半期間かけて実習を行うこと、1ク

クラスあたりの実習生が少ないため指導教員とのコミュニケーションが活発に行われること、「保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ」で学んだことの実践を通して自己の課題を発見できることなどが挙げられる。また、実習生が割り振られる「生涯スポーツ演習Ⅰ・Ⅱ」は、スポーツ科学部を除いた学部（人文学部・法学部・経済学部・商学部・理学部・工学部・医学部・薬学部）の学生が受講しているため、運動が得意な学生と苦手な学生が混在しているクラスであることや実習生と受講者は面識がないことなど、教育実習と類似した状況で実習を行うことができることも特色であり、実習生の指導によって受講者の技能が向上するなどの実習生が成功体験を得られることも「教職事前実習」の魅力である。

半期間の「教職事前実習」を終えた実習生には、教職事前実習報告書（以下、報告書）を提出することが事後指導の際に求められている。報告書に記載する内容は、実習で行った観察・参加・授業の内容と時間数、指導教員とコミュニケーションを図る上で心掛けたこと、遠隔授業で工夫したこと（2020年度と2021年度前期のみ）、受講学生と授業中のコミュニケーションを図る上で工夫したこと、学習指導案を作成する上で最も大変だったこと、授業を実施して最も大変だったこと、教職事前実習で学んだことを教育実習でどのように活かすのか、などである（図1）。なお、提出された報告書は、次年度の実習生に参考資料として配布され、事前指導の際に活用されるものである。

近年、様々な分野において実習後の報告書等を分析し、実習の効果や教育の改善について検討されている<sup>5) 6) 7)</sup>。本学部で行われている「教職事前実習」においても実習生の実態を明らかにすることで、カリキュラムを検討するための材料となり、より良い学びを提供することができると考えられる。本研究では、3年次の教員志望学生が「教職事前実習」で課題として挙げた内容を明らかにし、教員養成におけるカリキュラムの検討のための基礎的資料を得ることを目的とした。

**2023 年度 スポーツ科学部 教職事前実習報告書**

\_\_\_\_\_ 学科 学籍番号 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_ 性別 男・女  
 担当学部・学科・学年・性別 \_\_\_\_\_ 学部 \_\_\_\_\_ 学科 \_\_\_\_\_ 年 男・女  
 実習期間 \_\_\_\_月 \_\_\_\_日 ~ \_\_\_\_月 \_\_\_\_日 担当種目 \_\_\_\_\_ 前期・後期

○事前実習で行った観察・参加・授業の内容と時間数

	種目名 (内容)	時間
・観察	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
・参加	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
・授業	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

○指導教員とコミュニケーションを図る上で心掛けたこと

○受講学生と授業中のコミュニケーションを図る上で工夫したこと

○学習指導案を作成する上で最も大変だったこと

○授業を実施して最も大変だったこと

○教職事前実習で学んだことを教育実習でどのように活かすのか

図 1 教職事前実習報告書 (2023 年度版)

## 2. 方法

### 2.1 研究対象

2019年度（対面形式：20名）・2020年度（遠隔形式：31名）・2021年度（遠隔形式：8名、対面形式：32名）に「教職事前実習」を履修した合計91名の報告書を対象とした。

分析対象の項目は、「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」「授業を実施して最も大変だったこと」の2つとした。なお、「授業を実施して最も大変だったこと」においては、2020年度と2021年度前期は遠隔形式での実施となり、対面形式での研究授業は行っていないため分析対象から除外した。

### 2.2 データ分析

報告書の記述データ（テキストデータ）をCSV形式に変換し、Text Mining Studio（株式会社NTTデータ数理システム）を用いてテキストマイニングを行った。テキストデータの解析には、単語頻度よりもテキストの意味的な把握が可能になる「係り受け解析（名詞に係る形容詞・形容動詞・サ変名詞の出現回数）」を用いた。係り受け解析を行うことで、「説明」「対応」といった単語だけでは解釈が困難であるが、「技 - 説明」「臨機応変 - 対応」などのデータによって解釈が可能となる。

### 2.3 倫理的配慮

本研究は、福岡大学倫理委員会の承認（許可番号：22-01-04）を得て実施した。対象者からのインフォームド・コンセントは、個人情報の保護規定遵守のもと、オプトアウト方式で取得した。

## 3. 結果

### 3.1 「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」について

表1に出現頻度が2回以上の係り受け語句を示した。

出現頻度が高かった係り受け語句は、「学習指導案 - 作成」「作成 - 大変」「指導案 - 作成」「想定 - 作成」「授業 - 作る」などであった。また、出現頻度が2回以上の係り受け語句のうち、「授業 - 展開」「内容 - 考える」「展開 - 考える」「授業内容 - 大変」といった「授業の内容（教材）」に関する係り受け語句が抽出された。

表1 「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」における  
出現回数が合計2回以上の係り受け語句

係り受け語句	2019	2020	2021	合計
学習指導案 - 作成	3	3	9	15
作成 - 大変	4	2	4	10
指導案 - 作成		3	5	8
想定 - 作成		2	2	4
授業 - 作る			3	3
技 - 説明	2			2
工夫 - 難しい	2			2
遠隔 - 授業		2		2
学習指導案 - 作成+べきだ		2		2
指導案 - 違う		2		2
指導案 - 作る		2		2
指導案 - 書く		2		2
授業 - 行う		2		2
授業 - 想定		2		2
先生 - アドバイス		2		2
学生 - 楽しむ+できる			2	2
工夫 - 大変			2	2
作成 - 難しい			2	2
自分 - 書く			2	2
授業 - 行う+できる			2	2
授業 - 展開			2	2
授業内容 - 大変			2	2
図 - 入れる			2	2
生徒 - 多い			2	2
展開 - 考える			2	2
内容 - 考える			2	2

### 3.2 「授業を実施して最も大変だったこと」について

対面形式で実習を行った実習生の報告書では、「授業・実施」「指示・出す」「指導案・作成」「実施・大変」「生徒・声かけ」「対応・大変」「臨機応変・対応」といった係り受け語句の出現頻度が高く、「実習生が受講者へ伝える場面」や「計画とは異なる出来事が発生した時の対応」に関する語句が抽出された（表2）。



表2 対面形式での「授業を実施して最も大変だったこと」における  
出現回数が合計2回以上の係り受け語句（2019年度と2021年度後期）

係り受け語句	2019	2021 後期	合計
授業 - 実施		7	7
指示 - 出す	2	3	5
指導案 - 作成	2	2	4
実施 - 大変		4	4
生徒 - 声かけ		3	3
対応 - 大変		3	3
臨機応変 - 対応		3	3
メリハリ - つける	2		2
学生 - 説明	2		2
学生 - 伝える	2		2
授業 - 行う	2		2
説明 - 行う	2		2
話 - 聞く	2		2
スポーツ - 苦手		2	2
気 - つける		2	2
自分 - 思う		2	2
授業 - 考える		2	2
授業 - 展開		2	2
生徒 - 大変		2	2
説明 - 大変		2	2
対応 - 難しい		2	2
様子 - 見る		2	2
臨機応変 - 対応+べきだ		2	2
アイスブレイク - 調べる	1		1
アドバイス - 行う	1		1
イメージ - 持つ+できない	1		1
タイミング - 工夫	1		1
テーマ - 異なる	1		1
テーマ - 行う	1		1
バラつき - 感じる	1		1
プレー - 集中+べきだ	1		1
ポイント - おさえる	1		1
ポイント - 伝える+できる	1		1
メリハリ - 授業	1		1
リアクション - 違う	1		1
100点 - 授業+できない		1	1
2つ - 経験+ない		1	1
4人1組 - 想定		1	1

#### 4. 考察

##### 4.1 「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」について

「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」では、「学習指導案・作成」「作成・大変」「指導案・作成」が出現頻度の高い係り受け語句であった。しかし、冒頭の文章を「学習指導案を作成する上で最も大変だったことは」などとしている実習生が多かったことから、上位の係り受け語句として集計されていた。そのため、これらの係り受け語句を除いた係り受け語句に着目して考察を行った。

「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」のテキストデータを対象に係り受け解析を行ったところ、「授業・展開」「授業内容・大変」「展開・考える」「内容・考える」などの係り受け語句が抽出されたことから、「授業内容（教材）」に課題を感じている実習生が多いことが示唆された。「教職事前実習」を受講している実習生は、2年次に「保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ」で学習指導案の書き方や保健体育科における教授技術の基礎を学んでいるため、授業計画の大枠は理解していると思われる。しかし、「授業内容（教材）」に関する係り受け語句や「技－説明」の係り受け語句も抽出されたことから、取り扱う種目の指導法に関する知識が不足していることが実態として考えられた。この実態を踏まえ、教材研究や各種目における指導法についての学びを「保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」で深めていくことが求められるが、全ての領域の内容について教育していくことは授業時間数の観点からも困難である。そのため、本学部の各専門実技科目において、受講者の技能習得だけでなく、学校体育で求められる指導法についての学びも深めていくなど、専門実技科目との連携が課題を解決する上で重要と考えられた。

「授業内容（教材）」に関する係り受け語句とは異なり、「図・入れる」という学習指導案を作成するために使用する情報機器やアプリケーションの操作に関する係り受け語句が抽出された。そのため、実習生のなかには、「スポーツ情報処理実習」で情報機器の基礎的な操作は学んでいるが、パソコンで板書計画などの図を作成することや学習指導案のフォーマットを崩さずに図を挿入するなどの応用的な技術が身につけていない学生も一定数存在することが考えられた。近年では PowerPoint を用いた保健分野・科目保健の授業が行われているなど、教育現場でも情報機器のスキルは求められている。このような背景から、PowerPoint などを活用した図の作成方法など、情報機器を用いて資料を作成するといった経験が得られる機会の提供も今後必要であると思われた。

#### 4.2 「授業を実施して最も大変だったこと」について

対面形式の「授業を実施して最も大変だったこと」では、「授業・実施」「実施・大変」という係り受け語句の出現頻度が上位であった。しかし、「学習指導案を作成する上で最も大変だったこと」のテキストデータと同様に、冒頭の文章を「授業を実施して大変だったことは」という記載が多かったため、テキストから得られる意味を解釈する必要性が低いと考え、「授業・実施」「実施・大変」を除いた係り受け語句に着目して考察を行った。

対面形式での「授業を実施して最も大変だったこと」においては、「生徒・声かけ」「学生・説明」「学生・伝える」「説明・行う」「説明・大変」「アドバイス・行う」「ポイント・伝える+できる」という係り受け語句が抽出された。また、原文のテキストデータに着目してみると「学生に説明をする時、どのように注目を集めるのか、分かりやすい説明を行うために、どの言葉を用いるのかを考えることが大変だった」「試合を見て、アドバイスをすることが難しかった。その競技について深く知り、知識を持つことで、問題点の改善策を提案できるのだと感じた」という記述が見られた。そして、「示範」や「お手本」などの教員が学習者に技能の模範を示す場面に関する語句は抽出されなかったことから、実習生は技能の示範よりも「学習者に言葉で伝える場面」に課題を感じていたことが推測された。実習生が技能の示範よりも「言葉で伝える」ことに課題があるという実態を改善していくためには、前項（学習指導案を作成する上で最も大変だったこと）の課題として挙げられた「授業内容（教材）」の教材研究が重要である。しかし、授業中の説明で用いる「例え」や「動感言語」などは、参考書やインターネットを用いた教材研究だけでは限界がある。体育授業における実践的指導力の育成に関する批判的検討を行った渡辺<sup>8)</sup>は、「技能の習得をこえてその指導に求められる知識や能力についても習得させる必要性が指摘され、その指導が試みられている」ことを報告しており、実践的指導力の育成には専門実技科目での教育が重要であることを指摘している。そのため、本学部においても、専門実技科目で指導法の学びを深めていくことが学生の教授技術向上に必要であると考えられる。また、教職事前実習の指導教員においても、言葉遣いや表現で工夫していることなどの「伝え方」を実習生に指導することで、より実習生の教授技術向上に寄与すると考えられるため、指導教員が行う指導内容も検討していくことが今後の課題である。

対面形式での実習では、「学習者に言葉で伝える場面」に関する係り受け語句の他に「対応・大変」「臨機応変・大変」「対応・難しい」「臨機応変・対応+べきだ」といった係り受け語句も抽出された。原文のテキストデータを確認したところ、「自分が予想していたり

アクション、盛り上がり方と違った時や、指導案作りの段階では予想していなかったことが起きたときの対応が難しかった。」や「指導案を作成し、それをもとに授業を展開していくが、何もかもそれ通りにいくことはなかった。授業をすすめながら、その回の学生やその場の雰囲気に合わせて、対応する必要があった。受講学生をよく観察し、対応させるのが大変だった。」といった記述が見られることから、実習生は「計画とは異なる出来事が発生した時の対応」に課題を感じていることが示唆された。筆者が担当している実習生が研究授業を行った際にも、学習指導案通りに授業を行うことで精一杯となり、様々な場面で授業中に困惑している様子が見受けられる。このような場面が発生しないようにするためには、学習指導案を略案ではなく細案で作成させることや想定される出来事を実習生に指導教員が問いかけるなど、授業準備に対する指導や対応へのフィードバックが行われると思われる。しかし、長田ら<sup>9)</sup>は、「すぐれた教師は自らを大きく成長させてくれる契機が『トークン同一性としての出来事』を乗り越える『場』であることを感じる能力が高い」と述べており、教師の成長には予測不可能な出来事の発生とその乗り越えることを受け止めることが重要と指摘している。そのため、教職事前実習の指導教員は、授業準備に対する指導や実習生が行った対応へのフィードバックに加え、出来事の発生とそれを乗り越えることが自身の成長には必要であるといった肯定的なアドバイスも織り交ぜて指導していくことが大切であると考えられた。

本学部においては、毎年120名ほどが4年次に教育実習を行う。教育実習を行った学生のなかには、3年次に「教職事前実習」を受講した学生と受講していない学生に分かれているが、この両者を比較した分析は行われていない。さらなる「教職事前実習」の指導内容改善やカリキュラムの検討を行うためには、「教職事前実習」で学んだことが教育実習で活かされているのか否か、「教職事前実習」を受講した学生と受講していない学生とでは教育実習での学びや課題に違いがあるのかなどの分析を行うことが今後の研究課題である。

## 5. 結語

本研究では、実習生が課題と感じた内容を明らかにすることを目的として「教職事前実習報告書」を対象にテキストマイニングで分析を行った。

学習指導案の作成では授業内容の「教材研究」に課題があり、授業の実施では「学習者に言葉で伝える」ことに課題があることが示された。そして、これらの課題を解決するためには、専門実技科目との連携が重要であると考えられた。

参考文献

- 1) 木山慶子. (2016). 教員養成における模擬授業の学習成果の検討—学生による授業分析を用いた省察から—. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, 51, 83-93.
- 2) 木原成一郎, 村井潤, 坂田行平, & 松田泰定. (2007). 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域, 56, 85-91.
- 3) 高橋哲郎, & 野嶋栄一郎. (1987). 教育実習事前学習プログラムの開発とマイクロティーチングの改善に関する研究. 日本教育工学雑誌, 11(2-3), 57-70.
- 4) 福岡大学シラバス. [https://acex.jsysneo.fukuoka-u.ac.jp/kyogaku/syllabus/syllabus/public\\_html/index.php](https://acex.jsysneo.fukuoka-u.ac.jp/kyogaku/syllabus/syllabus/public_html/index.php). (参照日: 2023年9月29日).
- 5) 柴田卓, 伊藤哲章, 猪股照子, 仲西真美子, & 三瓶令子. (2019). 教育実習における学生への指導内容に関する研究-テキストマイニングによる実習日誌の助言分析. 郡山女子大学紀要, 55, 45-62.
- 6) 坂谷充, 坂本昭裕, 向後佑香, & 大友あかね. (2019). 大学体育におけるキャンプ実習の効果: テキストマイニングを用いた学生の主観的な学び. 大学体育研究, 41, 83-90.
- 7) 濃沼政美, 小池勝也, & 中村均. (2008). 実務実習事前教育に向けたテキストマイニング手法の活用. YAKUGAKU ZASSHI, 128(6), 925-931.
- 8) 渡辺輝也. (2022). 体育授業の実践的指導力の育成に向けた専門実技のあり方に関する研究動向の批判的検討. スポーツ教育学研究, 42(1), 15-33.
- 9) 長田則子, 梅野圭史, & 厚東芳樹. (2010). 体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化. 体育・スポーツ哲学研究, 32(2), 99-118.

福岡県中学校におけるダンス授業の現状と課題

－保健体育科教員を対象とした検討－

A study on the current situation and issues of dance class

at Junior High School in Fukuoka

－An investigation for the target of health and physical education teachers－

川崎 百合香（スポーツ科学部助教）

柿山 哲治（スポーツ科学部教授）

今村 律子（スポーツ科学部准教授）

1. はじめに

平成 20（2008）年 3 月に告示された中学校学習指導要領（文部科学省、2008a）<sup>(1)</sup>において、保健体育の体育分野では、従前において第 1 学年で「武道」または「ダンス」のいずれかを選択とし、それ以外の領域を必修としていたことを改め、第 1 学年及び第 2 学年で「武道」、「ダンス」を含むすべての領域を必修科目とするとともに、選択の開始時期を第 3 学年とすることと明記された。生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現に向けて、多くの領域の学習を十分させた上で、その学習体験をもとに自ら探究したい運動を選択できるようにするため（文部科学省、2008b）<sup>(2)</sup>に、ダンス領域も男女必修として取り扱われるようになった。

平成 24（2012）年度から中学校において、ダンス男女必修化が全面実施となり、ダンス授業実施が着実に進んできている。その反面、指導経験の少ない教員が担当する割合の増加とともに学習の質が低下する可能性があることが示唆されている（中村、2010）<sup>(3)</sup>。また、ダンス経験の有無に関係なく指導をしなければならないことから、保健体育科教員のダンス履修経験や指導実践の男女差、指導研修や教材研究があまり進んでいないことが課題とされている。ダンス男女必修化の全面実施から約 10 年が経過しており、教員のダンス履修経験や指導経験に変化が見られるのではないかと考えられ、現状調査が必要と思われる。さらに、ダンスが必修化となって以降、中学校を対象とした調査報告が増え、全国調査（梶ほか、2019・2020）<sup>(4)(5)</sup>や東京都（中村、2010・2012・2013）<sup>(3)(6)(7)</sup>、栃木県（茅野、2013）<sup>(8)</sup>、岐阜県（熊谷・中川、2014）<sup>(9)</sup>などの都道府県別での実態調査も実施されているが、福岡県の実態については明らかにされていないため、他都道府県と同様に本県にお

いてもより良い授業実践に向けて実態調査を行い、ダンス授業における課題を整理することが必要と考えられる。

そこで本研究では、福岡県中学校の保健体育科教員を対象とした質問紙調査を行い、ダンス授業における指導の実態や課題を明らかにすることを目的とした。

## 2. 研究方法

### 2. 1 調査対象者

特別支援学校を除く福岡県下全ての公立中学校（331校）の保健体育科教員を調査対象とした。そのうち、回答が得られたのは71校（回収率21.5%）であった。また、同意を得られなかったもの、学校名が記入されていなかったものを除き、68校（有効回答率20.5%）を分析対象とした。

### 2. 2 調査方法及び調査時期

調査用紙は郵送法で学校長宛に送付し、調査用紙またはMicrosoft Formsのいずれかで回答を求めた。調査時期は、令和3年7月12日～7月30日であった。

### 2. 3 調査内容

調査内容は中学校の保健体育におけるダンスの授業に関して問うものであり、「対象者属性」、「所属校のダンス授業に関する年間指導計画」、「ダンス及び必修化についての考え」の三項目について回答を依頼した。なお、調査内容は、茅野（2013）<sup>(8)</sup>の調査表を参考にして作成した。

### 2. 4 倫理的配慮

本研究は、福岡大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号：21-05-02）。調査に際しては、学校長宛に依頼書を送付し、研究目的および内容を明示したうえで、個人情報への厳守、研究以外の目的で使用しないこと、調査実施者の連絡先、調査への協力は任意であり、同意が得られたもののみ使用することを提示した。

## 2. 5 分析方法

ダンス指導の現状及び課題を明らかにするために、質問項目の回答ごとに単純集計を行った。さらに、教員のダンス履修経験や指導実践の差を明らかにするために「性別」および「年代」においては、「ダンス経験（大学時ダンス授業の受講経験）」、「ダンス指導経験（調査実施年度より過去5年間・調査実施年度のダンス授業担当の有無）」、「ダンス指導についての意識」、「ダンス必修化に対する考え」の4項目でクロス集計を行い、 $\chi^2$ 検定を行なった。「年代」においては、平成20（2008）年の中学校学習指導要領（文部科学省、2008a）<sup>(1)</sup>改訂により、中学校のダンスが男女必修化となったことで、大学においてもダンスを履修する学生が増えたと考えられるため、改訂後に大学に入学した20～30代と改訂前に入学した40～60代の2群に分けて比較を行った。また、 $\chi^2$ 検定では、欠損値のある回答を省き、その他は調査項目毎の回答総数を有効回答として分析した。単純集計は全てMicrosoft Excel2019、統計的分析はSPSS statistics24を用いた。なお、有意水準は5%未満とした。

## 3. 結果

### 3. 1 対象者属性

#### (1) 性別及び年齢、大学時の専門スポーツ種目

回答者68名のうち、男性が43名（63%）、女性が25名（37%）であった。また、年齢は、20代が21名（31%）、30代が28名（41%）、40代が11名（16%）、50代が7名（10%）、60代が1名（2%）であった。大学時に専門としていたスポーツ種目は、球技が40名（59%）と最も多く、大学時にダンスを専門としていた教員はいなかった。

### 3. 2 「性別」によるダンス授業の指導に関する実態等

#### (1) 大学時ダンス授業の受講経験

大学時ダンス授業の受講経験においては、男性31名（72%）、女性20名（80%）が「受講経験あり」、男性12名（28%）、女性5名（20%）が「受講経験なし」と回答し、有意差は見られなかった（ $\chi^2=0.527$ ,  $df=1$ ,  $p=0.468$ ）。

#### (2) ダンス指導経験

調査実施年度より過去5年間におけるダンス指導経験においては、男性37名（86%）、女性21名（84%）が「指導経験あり」、男性6名（14%）、女性4名（16%）が「指導経験



なし」と回答し、有意差は見られなかった ( $\chi^2=0.053$ ,  $df=1$ ,  $p=0.818$ )。また、調査実施年度のダンス授業を担当しているかについては、男性 31 名 (72%)、女性 18 名 (72%) が「担当している」、男性 12 名 (28%)、女性 7 名 (28%) が「担当していない」と回答し、有意差は見られなかった ( $\chi^2=0.000$ ,  $df=1$ ,  $p=0.993$ )。

(3) ダンス指導についての意識

ダンス指導が好きかどうかにおいては、男性 23 名 (53%)、女性 18 名 (72%) が「好き・どちらかという好き」、男性 20 名 (47%)、女性 7 名 (28%) が「嫌い・どちらかという嫌い」と回答した。女性において「嫌い」と回答したのは 0 名であり、男性の方が否定的な意見が多くみられたが、有意差は見られなかった ( $\chi^2=2.263$ ,  $df=1$ ,  $p=0.133$ )。

(4) ダンス必修化に対する考え

ダンス必修化に対する考えにおいては、男性 24 名 (56%)、女性 20 名 (83%) が「非常に良い・まあ良い」、男性 9 名 (21%)、女性 0 名 (0%) が「非常に良くない・あまり良くない」、男性 10 名 (23%)、女性 4 名 (17%) が「わからない」と回答し、有意であった ( $\chi^2=7.120$ ,  $df=2$ ,  $p<0.05$ )。この結果と残差を見ると、男性の方がダンス必修化に対して否定的な回答が多かった (図 1、表 1)。

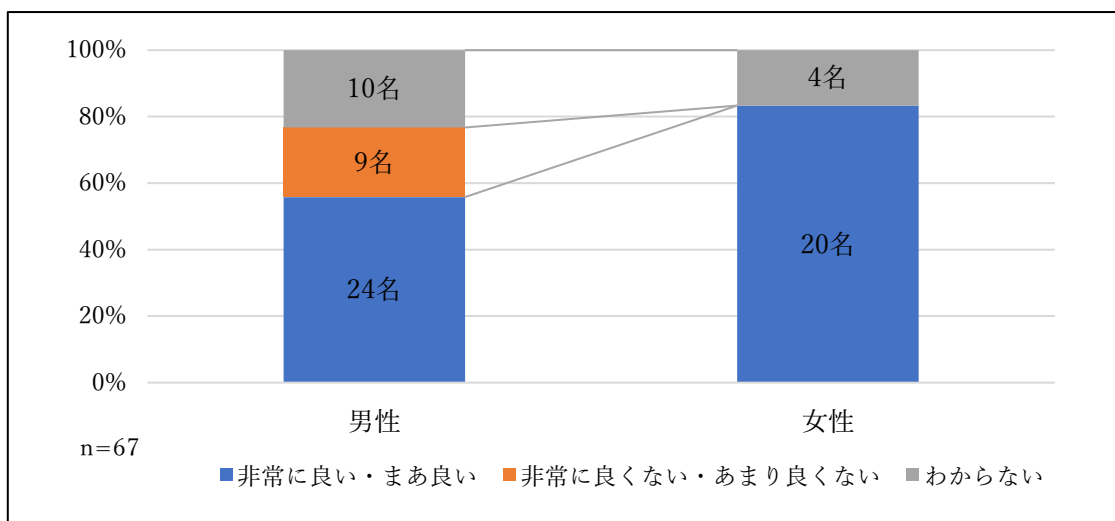


図 1. 中学校ダンス必修化に対する考え (性差)

表 1. 性別とダンス必修化に対する考えのクロス表

		非常に良い まあ良い	非常に良くない あまり良くない	わからない	合計
男性	度数	24	9	10	43
	調整済み残差	-2.3	2.4	0.6	
女性	度数	20	0	4	24
	調整済み残差	2.3	-2.4	-0.6	
合計	度数	44	9	14	67

### 3. 3 「年代」によるダンス授業の指導に関する実態等

#### (1) 大学時ダンス授業の受講経験

大学時ダンス授業の受講経験については、20～30代において42名（86%）、40～60代において9名（47%）が「受講経験あり」、20～30代において7名（14%）、40～60代において10名（53%）が「受講経験なし」と回答し、有意であった（ $\chi^2=10.737$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ）。この結果と残差を見ると、20～30代の方が大学時のダンス授業受講経験がある教員が多かった（図2、表2）

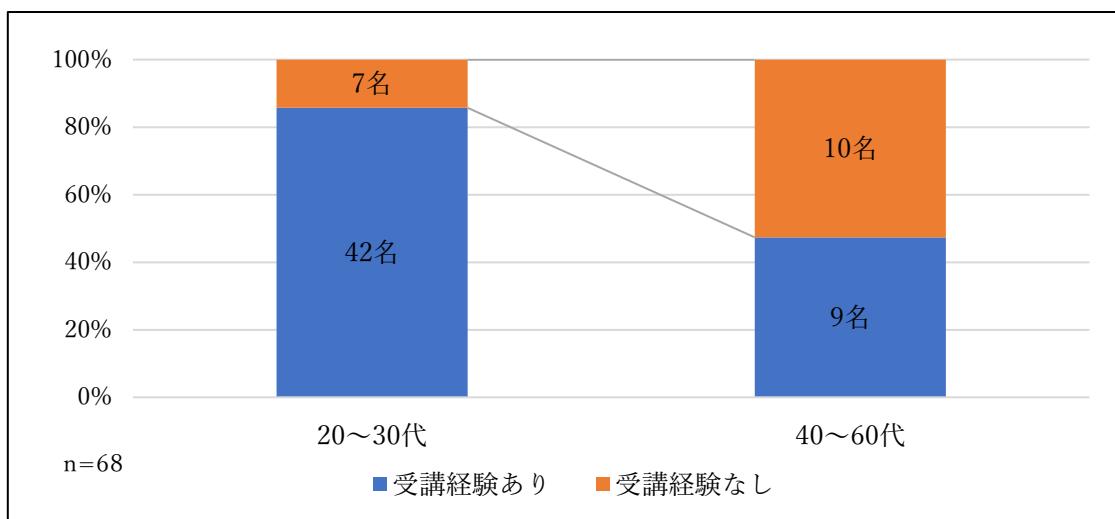


図 2. 大学時ダンス授業受講経験（年代差）

表 2. 年代と大学時のダンス授業受講経験のクロス表

		受講経験あり	受講経験なし	合計
20～30代	度数	42	7	49
	調整済み残差	3.3	-3.3	
40～60代	度数	9	10	19
	調整済み残差	-3.3	3.3	
合計	度数	51	17	68

## (2) ダンス指導経験

調査実施年度より過去5年間におけるダンス指導経験については、20～30代において42名（86%）、40～60代において16名（84%）が「指導経験あり」、20～30代において7名（14%）、40～60代において3名（16%）が「指導経験なし」と回答し、有意差は見られなかった（ $\chi^2=0.025$ ,  $df=1$ ,  $p=0.875$ ）。また、調査実施年度のダンス授業を担当しているかについては、20～30代において36名（73%）、40～60代において13名（68%）が「担当している」、20～30代において13名（27%）、40～60代において6名（32%）が「担当していない」と回答し、有意差は見られなかった（ $\chi^2=0.173$ ,  $df=1$ ,  $p=0.677$ ）。

## (3) ダンス指導についての意識

ダンス指導が好きかどうかについては、20～30代において29名（56%）、40～60代において12名（63%）が「好き・どちらかというが好き」、20～30代において20名（41%）、40～60代において7名（37%）が「嫌い・どちらかという嫌い」と回答し、有意差は見られなかった（ $\chi^2=0.090$ ,  $df=1$ ,  $p=0.764$ ）。

## (4) ダンス必修化に対する考え

ダンス必修化に対する考えについては、20～30代において33名（67%）、40～60代において11名（61%）が「非常に良い・まあ良い」、20～30代において6名（12%）、40～60代において3名（17%）が「非常に良くない・あまり良くない」、20代～30代において10名（20%）、40～60代において4名（22%）が「わからない」と回答し、有意差は見られなかった（ $\chi^2=0.290$ ,  $df=2$ ,  $p=0.865$ ）。

### 3. 4 福岡県におけるダンス授業の現状

#### (1) ダンス授業実施状況

調査実施年度のダンス授業実施状況については、年間計画に「入っている（実施中）」が64校（94%）、「入っていない」が2校（3%）、「わからない」が2校（3%）であった。

#### (2) 採択ダンス種目と学習内容

調査実施年度の採択ダンス種目（複数回答）では、「現代的なリズムのダンス」が51校、「創作ダンス」が31校、「フォークダンス」が7校、「その他」が1校であった。また、「現代的なリズムのダンス」のみを実施している学校が27校（42%）と最も多かった（図3）。

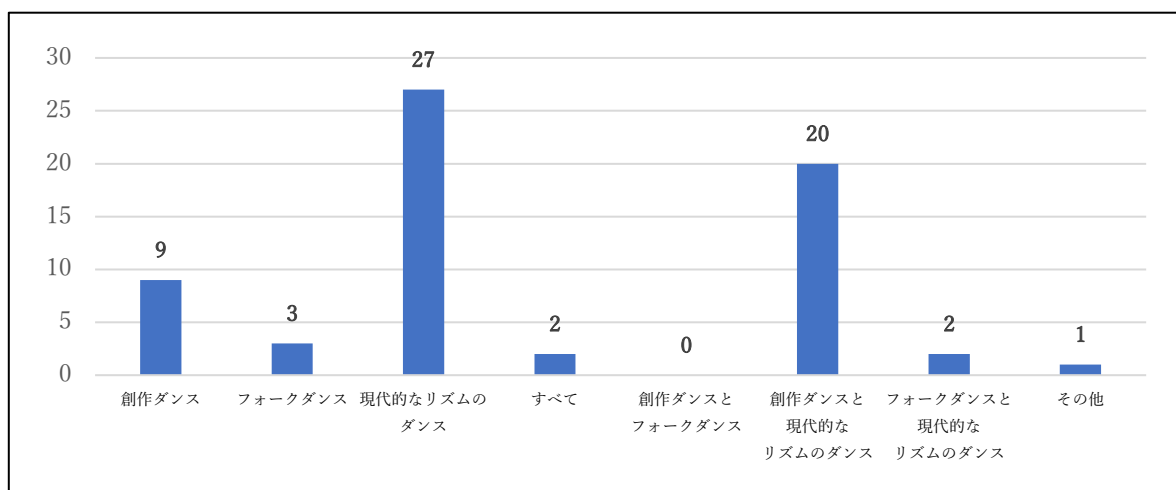


図3. 採択ダンス種目（校）

また、実施した（実施予定の）ダンス授業の学習内容については、種目毎に複数回答で求めた。創作ダンス（全31授業）の学習内容については、「体育祭等の演技として発表する」が23件、「群（集団）の動きを工夫する」が11件、「創った作品を見せ合って鑑賞する」が10件、「グループでテーマを見つけ作品を創作する」が9件、「様々な課題で即興的に創作する」が7件、「自然現象や日常生活を題材に動きを拡げる」および「主題の展開を工夫する」が4件、「動きをデフォルメ（強調・誇張）する」が3件、「椅子などの「もの」を使って表現する」が1件であった（図4）。

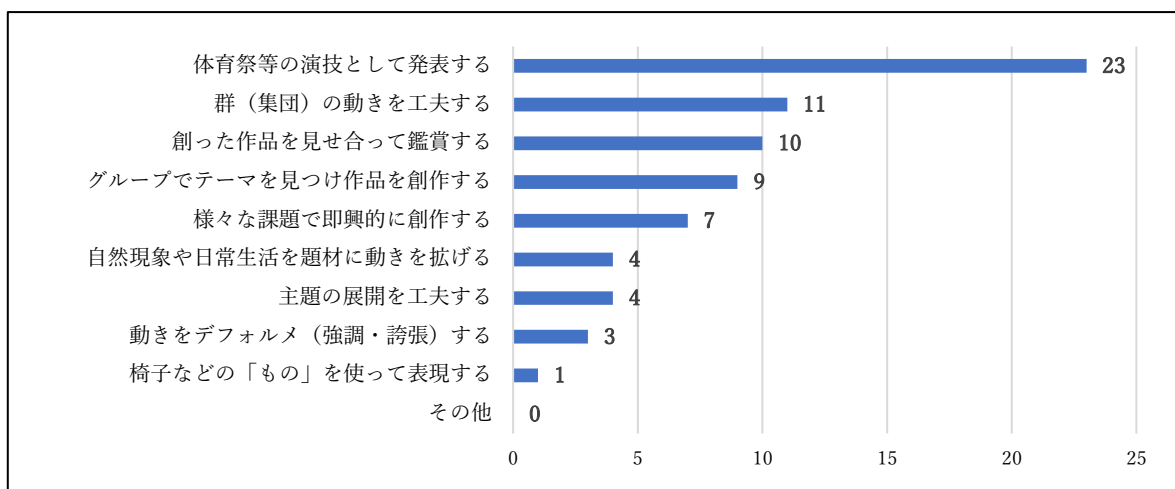


図 4. 創作ダンスの学習内容（複数回答）（件）

フォークダンス（全7授業）の学習内容については、「体育祭等の演技として発表する」が6件、「よさこいソーランを覚えて踊る」が3件、「踊りの文化的背景を学習する」および「外国のフォークダンスを覚えて踊る」が2件、「いくつかの簡単なステップを習得する」、「覚えた踊りを授業内のみで踊る」、「日本の伝統的な踊りを覚えて踊る」が1件、「地域の踊りを覚えて踊る」および「レクリエーションとして活用する」は0件であり、無回答が1件であった（図5）。

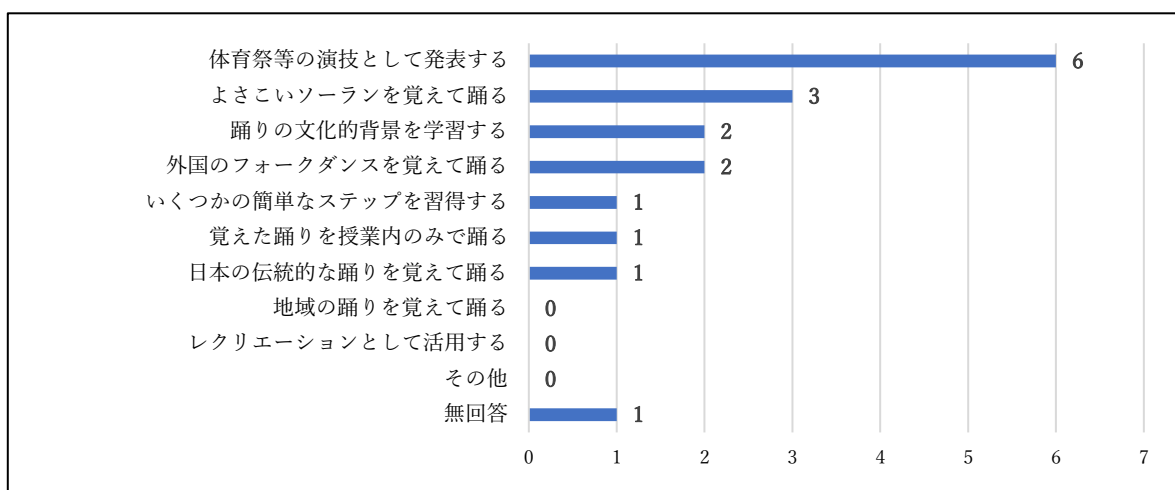


図 5. フォークダンスの学習内容（複数回答）（件）

現代的なリズムのダンス（全 51 授業）の学習内容については、「体育祭等の演技として発表する」が 35 件、「いくつかの簡単なステップを習得する」が 27 件、「ビデオ等による既成作品を模倣する」が 26 件、「グループで簡単な作品を創作する」が 21 件、「創った踊りを見せ合って交流する」が 19 件、「既成作品を応用して隊形変化などを工夫する」が 12 件、「ロックなどの音楽に合わせて自由に踊る」が 7 件、「まとまりのあるフレーズを創作する」および「ロックなどのリズムの特徴を捉えて踊る」が 6 件、「教師指導による既成作品を習得する」が 4 件、「2 人組等で相手と掛け合って踊る」が 3 件であった（図 6）。

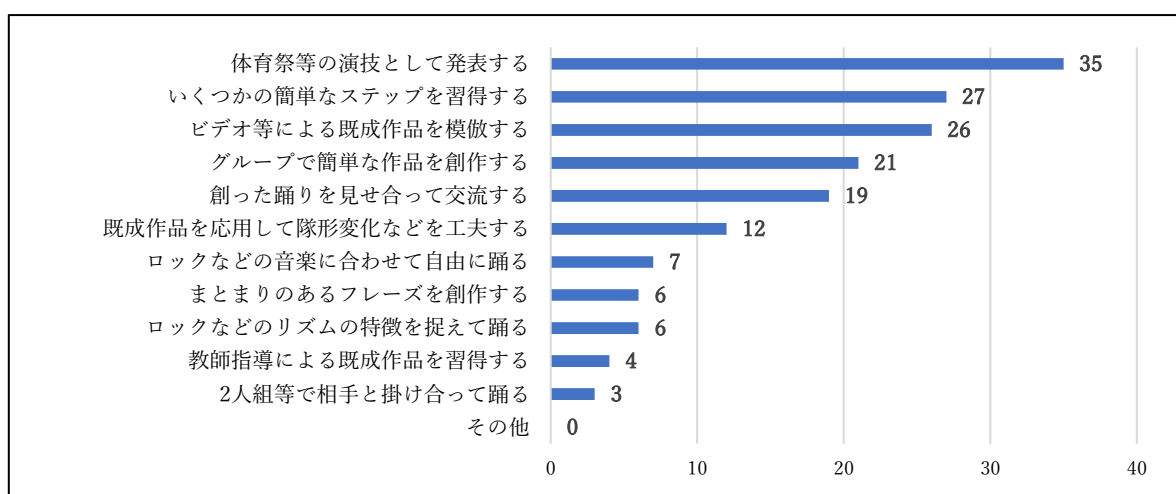


図 6. 現代的なリズムのダンスの学習内容（複数回答）（件）

### (3) ダンス授業のクラス編成

クラス編成については、第一学年 31 校（48%）、第二学年 34 校（53%）、第三学年 35 校（61%）において、「男女共習」でのダンス授業が行われていた。

また、男女共習授業に対する自由記述では、「1 年を通して大変楽しそうに取り組んでおり、男女共習授業は効果的だと思う。」や「学習指導要領で生涯スポーツをうたっているので男女にわける必要はないと思う。」、「男子は女子の前で、女子は男子の前でダンスをすることに抵抗がある子が多い。そのため男女別に授業をした方がスムーズに授業が流れる。」、「男女共習だと思春期に入る中学生ではやりづらい所もある。」、「男女共習授業において、技能を高めることの難しさを感じる。」などであった。

## (4) 各ダンス種目における指導の難しさ

各種目において指導経験のある（指導している）教員は、「創作ダンス」が34名、「フォークダンス」が8名、「現代的なリズムのダンス」が51名であった。種目ごとの指導の難しさについて、当てはまるものを複数回答で求め、上位3位を表3に示した。

創作ダンスでは18名、フォークダンスでは4名、現代的なリズムのダンスでは28名が「自分で動いて見せられない」と回答し、どの種目においても1位であった。

表3. 各ダンス種目における指導の難しさ

内容	1位	2位	3位
創作ダンス	自分で動いて見せられない	助言の仕方がわからない	生徒の能力に差がある
フォークダンス	自分で動いて見せられない	自分で踊り方がわからない	生徒が動かない等
現代的な リズムのダンス	自分で動いて見せられない	自分で踊り方がわからない	生徒の能力に差がある

## (5) ダンス教材研究および指導法研修の有無

ダンス教材研究および指導法研修の有無については、「しているが不十分」が25名(37%)、「しようと思っている」が15名(22%)、「している」および「したことがある」が11名(16%)、「とくに何もしない」が4名(6%)、「したいができない」が2名(3%)であった。

## 4. 考察

## 4.1 「性別」によるダンス授業の指導に関する実態

大学時のダンス授業受講経験の有無において、性差は見られなかった。これらの背景として、学校体育におけるダンス領域の内容の取り扱いの変遷が影響していると考えられる。ダンスは、平成元（1989）年の中学校学習指導要領（文部省、1989）<sup>(10)</sup>改訂において、男女共修で選択履修との取り扱いとなるまで、「女子のみ」または「主として女子に履修させるものとする」とされていた。そのため、中村ら（2005）<sup>(11)</sup>の東京都公立中学校を対象にしたダンス授業に関する調査において、男女共修・武道との選択制が導入されて15年が経過しても、依然として男子のダンス履修率は非常に低かったことが報告されており、大学のダンス授業においても男子の受講者は少なかったと考えられる。しかし、平成20（2008）

年3月に告示された中学校学習指導要領（文部科学省、2008a）<sup>(1)</sup>において、ダンス領域が男女必修として取り扱われるようになったことから、大学のカリキュラムにおいても教職課程を履修する学生にダンスを必修とするようになったと考えられ、改定後に大学に入学した20代及び改訂前後に入学した30代では、男女ともに大学時のダンス授業を必修で受講している者が多くなっていると思われる。このことにより、本調査において性差が見られなかったのは、回答者の約7割が20～30代で占められていることが影響しているものと考えられる。

一方、ダンス必修化に対する考えについては、男性の方がダンス必修化に対して否定的な回答が多く、栃木県の調査報告（茅野、2013）<sup>(8)</sup>においても、「必修化自体は素晴らしいが教師の方がスキルや知識不足。特に男性。」と報告されており、経験の有無に関わらず、男性において指導の難しさを感じている教員がいる様子が窺えた。また、「非常に良くない」、「あまり良くない」と回答した教員においては、ダンス指導が好きかどうかについても9名中8名が「嫌い」「どちらかという嫌い」と回答しており、ダンス指導への意識が必修化に対する考えに強く影響している可能性が示唆された。

#### 4.2 「年代」によるダンス授業の指導に関する実態

大学時のダンス授業受講経験の有無において、年代別にみると20～30代の方が、40～60代よりも受講者が多いことが明らかとなった。しかし、『4.1「性別」によるダンス授業の指導に関する実態』でも述べたように、大学のカリキュラムが影響し、大学時のダンス授業受講経験の有無において、年代差は、見られたものの、ダンス指導についての意識やダンス必修化に対する考えにおいて年代差は見られなかった。また、直近のダンス指導経験の現状を明らかにするために、調査実施年度より過去5年間におけるダンス指導経験と調査実施年度のダンス授業担当の有無においても回答を求めたが、性差だけでなく年代差も見られなかった。このことから、学校現場において、大学時のダンス授業受講経験の有無や性別、年代を問わずダンス授業を担当していることが明らかとなった。

#### 4.3 福岡県におけるダンス授業の現状

##### (1) ダンス授業の実施状況

本調査において、9割以上の学校でダンス授業が実施されていたが、新型コロナウイルスの影響もあり、約1割は実施していなかった。クラス編成においては、令和3（2021）



年度から原則として男女共習で学習を行うことが求められている（文部科学省、2017b）<sup>(12)</sup>が、男女共習で実施している学校は、第一学年では31校(48%)、第二学年では34校(53%)、第三学年では35校(61%)であり、学年が上がるにつれて増える傾向にあるものの、どの学年においても5割前後であった。これまで学校体育では、ダンス領域に限らず、男女別習で行っていた学校が多いと思われ、新学習指導要領全面実施前に比べると男女共習の割合は増えている可能性も考えられるが、必ずしも多いとは言えない現状が窺えた。今後、男女共習の推移については経年的調査が必要と思われ、合わせてメリット・デメリットについても明らかにしていかなければならない。

男女共習授業について、ダンス授業は他の種目に比べると男女の体格や体力の差はあまり影響せず、実施しやすいと思われるが、本調査では、「男子は女子の前で、女子は男子の前でダンスをすることに抵抗がある子が多い。そのため男女別に授業をした方がスムーズに授業が流れる。」、「男女共習だと思春期に入る中学生ではやりづらい所もある。」、「男女共習授業において、技能を高めることの難しさを感じる。」などの意見があり、新しい授業形態に戸惑う様子が窺えた。また、山西（2018）<sup>(13)</sup>は、男女共習授業が実施されない理由として、保健体育科教員が男女共習をポジティブに捉えてこなかった長い歴史的背景や今までに実践したことのない新しい授業形態に対する戸惑い、自信を持って指導できないこと（例えば男性教員のダンス指導等）などを挙げている。一方、本調査では、「1年を通して大変楽しそうに取り組んでおり、男女共習授業は効果的だと思う。」や「学習指導要領で生涯スポーツをうたっているので男女にわかる必要はないと思う。」などの肯定的な意見も見られ、男女共習の効果や必要性を感じている様子も窺えた。生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現に向け、思春期に入る生徒やダンスに苦手意識のある子どもたちにおいても、楽しんで男女共習授業に取り組める教材開発は今後の重要な課題の一つである。

## (2) 採択ダンス種目と学習内容

採択ダンス種目については、中村（2009・2010・2013）<sup>(14)(3)(7)</sup>の東京都での調査や熊谷ら（2014）<sup>(9)</sup>の岐阜県での調査報告と同様に現代的なリズムのダンスを採択している学校が最も多く、次いで現代的なリズムのダンスと創作ダンスであり、フォークダンスやすべての種目を取り入れている学校は少なかった。一方、学習内容については、すべての種目において体育祭等の演技として発表することを重視している学校が多かった。

浅野ら（2011）<sup>(15)</sup>は、創作ダンスと現代的なリズムのダンスにおける共通点として「踊る-つくる-見る」という過程で構成することができるとしているが、「発表すること」を重

視している学校が多かったことから、創作ダンスと現代的なリズムのダンスの学習内容において、「つくる」、「見る」の過程より「踊る」ことへの偏りが窺えた。また、現代的なリズムのダンスについて、中学校学習指導要領解説保健体育編（文部科学省、2017b）<sup>(12)</sup>では、「既存の振り付けなどを模倣することに重点があるのではなく、変化とまとまりを付けて、全身で自由に続けて踊ることを強調することが大切である。」と示されている。しかし、本調査においては、「ビデオ等による既成作品を模倣する」を選択している学校が多いことが明らかとなった。さらに、「ビデオ等による既成作品を模倣する」や「教師指導による既成作品を習得する」と回答した学校においては、YouTube 等で検索し、流行りの音楽による既成作品を参考にしている学校が多く見られた。特に、現代的なリズムのダンスの授業においては、既成作品の模倣や習得が長い間課題とされており、「自分で動いて見せられない」と感じている教員が多いことから、映像教材に頼ってしまわざるを得ない現状が窺えた。

### (3) 各ダンス種目における指導の難しさ

ダンス指導における問題点として、各ダンス種目における指導の難しさについて回答を求めたところ、どの種目においても「自分で動いて見せられない」との回答が最も多かった。また、現代的なリズムのダンスにおいては、「生徒の能力に差がある」との回答も多かった。この結果は、栃木県の調査（茅野、2013）<sup>(8)</sup>と同様であり、「教員の指導力を高めることと明確で普遍的な学習内容の（指導内容）の提示は、必修化に伴って、喫緊の重要課題となっている」と指摘されていたが、未だに解決されていないと考えられる。したがって、「自分で動いて見せられない」と回答した教員も指導ができるような教材開発や指導法の提案、生徒の能力差に関わらず、楽しんで取り組める授業展開の工夫は今後も継続して検討する必要がある。

### (4) 教材研究および指導法研修の有無等

教材研究および指導法研修の有無については、「しているが不十分」と感じている教員が最も多く、栃木県での調査報告（茅野、2013）<sup>(8)</sup>と同様であった。また、約3割の教員が「しようと思っている・したいができない・とくに何もしない」と回答していた。このことから、ダンス必修化に伴い、これまでも教員のダンス教材研究・指導法研修があまり進んでいないことやダンス講習会の参加機会を付与することが課題とされているが、一向に解決されていない様子が窺えた。また、教材研究および指導法研修の有無において原因を明らかにするために理由についても回答を求めると、「しているが不十分」の理由としては、

「実践的指導教材が少ない。」「生徒に合う教材が見つからない。」や「自分自身ができないため、映像等に頼ることの方が多い。」等であった。さらに、「したいができない」、「とくに何もしない」の理由としては、「体育祭と兼ねているため、運営に力が入り、ダンスの教材研究まではなかなかいけない。」「時間が無い。」等であった。このことから、教員がダンス教材研究および指導法研修を行うためには、生徒の実態に応じて選択できる教材開発は今後の課題であると考えられる。一方、教員がどのようなダンス講習会を必要としているかについては、「実践を交えた授業の流れ」や「ダンスの基本的な技能」、「ステップ」等、実践的な講習会を受けたいと考えていることが明らかとなった。したがって、教員が活用できる教材の開発や実践的なダンス講習会の機会を創出することが必要と思われた。

## 5. おわりに

本調査において、ダンス履修経験や指導実践の性差および年代差は見られなかったものの、ダンス必修化に対する考えについては、男性の方がダンス必修化に対して否定的な回答が多く、経験の有無に関わらず、男性において指導の難しさを感じている教員がいる様子が窺えた。

また、9割以上の学校でダンス授業が実施されているものの、男女共習で行っている学校が、各学年で半数程度であり、新しい授業形態に戸惑う様子が窺えた。一方、採択種目においては、「現代的なリズムのダンス」の採択率が最も高かったが、ビデオ等による既成作品の模倣で授業を行っているケースが多く、学習の質が十分に保証されていない可能性が示唆された。

教材研究および指導法研修においては、「しているが不十分」と回答した教員が多く、その理由は、実践的教材や生徒に合う教材の少なさを感じているや自分自身が苦手等であった。どのダンス種目においても「自分で動いて見せられない」ことにダンス指導の難しさを感じている教員が多く、先行研究においても同様の結果が見られたことから、この問題は未解決のまま放置されている可能性が窺えた。したがって、ダンス男女共習授業にも活用でき、教員が生徒の実態に応じて選択できるダンス授業の教材開発や実践的なダンス講習会の機会を創出することが必要と思われた。

引用文献

- (1) 文部科学省 (2008a) 中学校学習指導要領. 東山書房 : 15-19, 85-97.
- (2) 文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房 : 1-14, 118-133.
- (3) 中村恭子 (2010) 中学校体育全領域必修化に伴うダンス授業の変容と展望 東京都公立中学校を対象とした調査から. 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 1 (4) (通巻 16号) : 472-485.
- (4) 椿ちか子・金高宏文・浜田幸史・佐藤豊・高橋修一・石川泰成・檜皮貴子・山崎朱音・河合史菜 (2019) ダンス授業の指導状況調査及び課題解決のための指導の在り方, スポーツ庁武道等指導充実・資質向上支援事業ダンス指導成果の検証 : 5-55.
- (5) 椿ちか子・金高宏文・浜田幸史・佐藤豊・高橋修一・石川泰成・檜皮貴子・山崎朱音・河合史菜 (2020) 全国の中学校ダンス授業の指導状況調査及びダンス授業教材の開発・普及, スポーツ庁武道等指導充実・資質向上支援事業ダンス指導成果の検証 : 7-48.
- (6) 中村恭子 (2012) 移行期のアンケート調査から見てきたダンス教育の展望と課題. 体育科教育, 60 (2) : 18-21.
- (7) 中村恭子 (2013) 日本のダンス教育の変遷と中学校における男女必修化の課題. スポーツ社会学研究, 21 (1) : 37-51.
- (8) 茅野理子 (2013) 栃木県学校体育におけるダンス指導の現状と課題について-ダンス必修化に関するアンケート調査から-. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, (36) : 25-32.
- (9) 熊谷佳代・中川裕紀子 (2014) 岐阜県の中学校におけるダンス授業の現状と課題. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 16 : 21-28.
- (10) 文部省 (1989) 中学校学習指導要領
- (11) 中村恭子・浦井孝夫 (2005) 中学校における体育の種目選択制に関する研究-ダンス領域を中心とした現状と問題点-. 順天堂大学スポーツ健康科学研究, (9) : 52-56.
- (12) 文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房 : 1-23, 168-188, 229-242.
- (13) 山西哲也 (2018) 男女が豊かにかかわり合う中・高の体育授業を展望する. 体育科教育 : 42-45.

- (14) 中村恭子 (2009) 中学校体育の男女必修化に伴うダンス授業の変容-平成 19 年度, 20 年度, 21 年度および 24 年度の年次推移から-. 日本女子体育連盟学術研究, 2009 (26) : 1-16.
- (15) 浅野愛美・熊谷佳代 (2011) 中学校ダンス必修化に対応した「現代的なリズムのダンス」の教材開発. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 13 : 55-67.

#### 参考文献

- ・文部省 (1998a) 中学校学習指導要領. 国立印刷局 : 1-6, 72-81.
- ・文部省 (1998b) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房 : 62-70.
- ・文部科学省 (2017a) 中学校学習指導要領. 東山書房 : 115-131.

## 項目反応理論による情報倫理リテラシー測定尺度の作成

## Creating an Information Ethical Literacy Measurement Scale

## Using Item Response Theory

長嶺健 (スポーツ科学部助教)

青柳領 (スポーツ科学部教授)

There is a need to clarify the reality of "information ethics literacy" at a time when even the most trivial information ethics issues are becoming increasingly influential. Therefore, this study used item response theory to create a test battery to measure "information ethics literacy" for the Faculty of Sport Sciences students at F University. The subjects were 98 students of the Faculty of Sports Sciences who had taken the Sports Information Processing Practicum in the second semester of their 2023 academic year. The test items on information ethics consisted of 57 items: (1) 6 items on PC use; (2) 10 items on the Internet; (3) 6 items on e-mail; (4) 14 items on SNS; (5) 7 items on data and password storage; and (6) 14 items on ethics and legal systems in public situations. First, correct and incorrect answers were converted to 0/1, then tetrachoric correlation coefficients were calculated to obtain a correlation matrix, and a principal component analysis was performed on the correlation matrix to obtain the first principal component. Test items with nonsignificant principal component loadings did not measure the same characteristic, i.e., information ethics literacy, so we excluded them and applied the item response theory to the remaining test items. The item response theory was based on (1) the Rasch model with no discriminative power, (2) the Rasch model with constant discriminative power, (3) the two-parameter model, and (4) the three-parameter model, and the model with the best fit was adopted by AIC and BIC. Then, after examining the item parameters obtained and  $\theta$ , the following findings were obtained:

- 1) The results of the principal component analysis indicated that 20 items loaded significantly. These can be viewed as measuring the same characteristic, i.e., "information ethics literacy," and these 20 items were used to create the Information

## Ethics Literacy Measurement Scale.

- 2) As a result of comparing the goodness of fit of a) the Rasch model with no discrimination, b) the Rasch model with constant discrimination, c) a 2-parameter model, and d) a 3-parameter model, the Rasch model with no discrimination, consisting only of the difficulty parameter, was adopted as the model.
- 3) The difficulty parameters obtained were all negative, and the difficulty was not so great that more than half of the subjects answered incorrectly.
- 4)  $\theta$ , which is considered to measure the information ethics literacy of the individuals, had a positively skewed shape with the mode being around  $\theta = -1.0$ , with many individuals having high information ethics literacy and few having low information ethics literacy, but the degree of this difference varied among individuals.
- 5) The information function was generally informative in the range  $\theta = -3$  to  $\theta = -1$ . This range accurately measured information ethics literacy, making this test suitable for finding those with low information ethics literacy.

In addition, a simple conversion table was created to obtain  $\theta$  from the number of correct answers without the need for complicated calculations on a computer.

## 1. 緒言

情報処理教育では主にパソコンやインターネットに関する知識や技術の向上に重きが置かれるが、パソコン以外にもインターネットを介することによりその影響が及ぶ範囲が広がるにつれて、単に電子機器の使用法や活用法の取得のみならず、使用における法律違反やマナー違反に関する高い倫理性も重要となってきた。

情報に関する倫理には、SNS(ソーシャルメディア)などでの個人情報の管理や保護の問題(小笠原・重久, 2015<sup>(1)</sup>;大谷, 2014<sup>(2)</sup>)、安全なパスワードの作成方法(前野, 2006<sup>(3)</sup>)や不正アクセスから自分のデータを保護する方法を学ぶセキュリティの問題(寺田ほか, 2000<sup>(4)</sup>)、ネットでの誹謗中傷やいじめの問題(壁谷, 2013<sup>(5)</sup>)、信頼性の低い偽情報を見極める問題(緑川, 2022<sup>(6)</sup>)、知らず知らずのうちに著作権と知的財産権を侵害し、法に抵触してしまう問題(大谷, 2017<sup>(7)</sup>)などがある。例えば、「他人の個人情報や機密情報を不正にアクセスしない(石井, 1999<sup>(8)</sup>)」「パスワードやアカウント情報を他人と共有しない(秋

山ほか, 2015<sup>(9)</sup>」「強力なパスワードを使用し、定期的に変更する(梶野, 2010<sup>(10)</sup>)」「不正アクセスから自分のコンピュータを守るためにセキュリティソフトウェアを更新し、ファイアウォールを有効にする(坊農ほか, 2005<sup>(11)</sup>)」「ソフトウェアやコンテンツを適切にライセンスされた方法で使用する(高木ほか, 2019<sup>(12)</sup>)」「著作権を尊重し、他人の作品を無断でコピー・共有しない(池田, 2003<sup>(13)</sup>)」「インターネット上で他の人々と尊重のあるコミュニケーションを取り、誹謗中傷やネットいじめをしない(安達・森本, 2011<sup>(14)</sup>; 石橋, 2020<sup>(15)</sup>)」「大切なデータを定期的にバックアップし、データの損失を防ぐ(三道, 1990<sup>(16)</sup>)」などが関連してくる。

さて、スポーツ情報処理実習はパソコンの操作方法の講義や実習がほとんどで情報倫理についての講義は行ってこなかった(青柳ほか, 2020<sup>(17)</sup>)。しかしながら、情報機器の中心がパソコンからスマートフォンに移行し、インターネット環境が広がり、またその伝搬の速度も格段に速くなり、些細なことでもその影響力が大きくなっている現在、情報倫理の確立も重要な問題となっている。そこで、スポーツ情報処理実習でもこの問題を取り上げる必要があると考えられる。そのためには、まず情報倫理についての知識、考え方、態度といった「情報倫理リテラシー」の実態について明らかにする必要がある。そこで、本研究は本学スポーツ科学部生を対象とした、いわゆる「情報倫理リテラシー(萩原, 2020<sup>(18)</sup>; 辰己, 2000<sup>(19)</sup>)」を測定するテストバッテリーを項目反応理論(Hambleton and Swaminathan, 1985<sup>(20)</sup>; 池田, 1994<sup>(21)</sup>)を用いて作成する。

## 2. 研究方法

### 2.1. 対象者

令和5年度後期スポーツ情報処理実習を履修したスポーツ科学部生98名(男子62名、女子36名)である。

### 2.2. 情報倫理についてテスト項目

情報倫理について問うテスト項目は①PC利用に関する6項目、②インターネットに関する10項目、③電子メールに関する6項目、④SNSに関する14項目、⑤データやパスワードの保存に関する7項目、⑥公共場面での倫理や法制度に関する14項目の計57項目である。テストは問題文の内容が正しいか、誤りを解答するものである。問題の全文およびその省略形は表1に示した。



### 2.3. テストの実施

令和5年後期スポーツ情報処理実習第1週目に、ガイダンスに引き続いて通常の教室にて実施した。解答はGoogleフォームで作成された問題文に正誤を解答するもので、時間を設定して全員一斉に行った。なお、表示される問題の順番は各自でランダムに異なり、隣の者の解答を参考にする（カンニング）ことはできない状況で行った。

テストにあたっては、解答が授業の改善や授業研究にのみ使われ、個人の成績とは関係しないこと、それ以外の目的で使用されることがないこと、個人名で公表されることはないこと、データはパスワードで管理した大学内のパソコンで保管される旨、説明し、実施した。

### 2.4. 分析方法

まず、正誤データを正答は1、誤答は0に変換し、四分相関係数(芝, 1972<sup>(22)</sup>)を計算し、相関行列を求め、その相関行列に主成分分析(Dillon and Goldstein, 1984<sup>(23)</sup>)を行い、第1主成分を求めた。用いられたテスト項目が他の項目と同じ特性、つまり情報倫理リテラシーを測定しているのであれば、その主成分負荷量は有意になり、別の特性を測定しているのであれば有意な負荷量ではなくなる(芝, 1972<sup>(22)</sup>)。

有意でない主成分負荷量を持つテスト項目は情報倫理リテラシーを測定していないので、それらを除き、残りのテスト項目に項目反応理論を適用する。項目反応理論は① 識別力がない Rasch モデル(Andrich, 1988<sup>(24)</sup>; Wright and Stone, 1979<sup>(25)</sup>)② 識別力が一定の Rasch モデル③2 パラメタモデル④3 パラメタモデルを当てはめ、適合度が最も高いモデルを採用する。適合度はAIC およびBICにより行う。テスト項目の難易度は困難度パラメタより判断し、個人の情報倫理リテラシーは $\theta$ より判断する。以上の項目反応理論の一連の計算はRのltmパッケージ(服部, 2011<sup>(26)</sup>)を用いて計算する。

表1-1. 質問項目および正解

分類	質問項目	省略形	正解
PC利用	Q1:手元に自分のパソコンがなく、友人のパソコンが近くにあったので、特にことわらずに5分程使用した。	5分使用	×
	Q2:アプリケーションとはOS上に動くソフトウェアのことであり、ビジネスに利用するものから個人の趣味に使うものまで多くの種類が存在している。	OS	○
	Q3:すべてのアプリケーションは総務省の「個人情報保護規定」に基づいて作成されており、安全な利用が可能である。	総務省	×
	Q4:個人のパソコンやスマートフォンを会社のネットワークに接続することは、危険な行為である。	会社接続	○
	Q5:コンピュータウイルスとは、電子メールやWebページの閲覧から、自己のコンピュータに侵入する特別なプログラムのことで、そのほとんどはいたずら目的である。	ウイルス	×
	Q6:アプリケーションは、一度購入すれば、著作権を払っているので、仲間内での使いまわしは可能である。	使い回し	×
ネット関係	Q7:機器に表示される公衆無線LANは、フィルタリングがされているため、常に安全なアクセスポイントが表示される。	フィルタリング	×
	Q8:インターネット利用の倫理とマナーは時代によって変わらないので、常に最新の情報に注意しなくてもよい。	倫理マナー	×
	Q9:インターネット上の電子掲示板に、匿名で他人を誹謗中傷する書き込みを行った場合、誰が書いたか分からないので、名誉毀損（きそん）罪に該当しない。	匿名	×
	Q10:CDを買ってきて自分のスマートフォンやパソコンに読み込んだり、家庭内で家族に聴かせるためにコピーしたりすることは「私的利用の範囲」として許されている。	私的利用	○
	Q11:裁判の勉強を行うために、判例の全文をネットに掲載した。	判例	○
	Q12:購入した電子書籍を友達の人に見てもらいたかったので、自分のIDをそれぞれに教えて閲覧させた。	電子書籍	×
	Q13:インターネットに書きこまれている事柄は、信頼性が高いので、連絡先や詳細な案内がない情報など責任の所在が明らかではなくても信用してよい。	責任所在	×
	Q14:視聴料が高いため、動画サイトに掲載されている過去のテレビ番組をダウンロードし個人的に視聴した。	視聴料	×
	Q15:自分の結婚式で謝礼を支払ったミュージシャンの演奏の映像を、出席していない友人に見せるために、後日、動画サイトにアップした。	結婚式	×
	Q16:違法に複製されたネット上にある音楽ファイルや映画の動画ファイルを、違法と知りながらダウンロードして保存した場合、6か月以下の懲役若しくは2万円以下の罰金、またはその両方の処罰を受ける。	違法複製	○
mail関係	Q17:迷惑メールに「このメールが不要な方は返信をいただければ二度と配信はしません」とあったので、一言、「不要」と書いて返信した。	不要	×
	Q18:短い動画だったので、ギガファイル便を使用せずに、3分の動画を添付ファイルでメール送信した。	ギガファイル	×
	Q19:メールマガジンを送る際には、不特定多数でも事前承諾を取らなくてもよい。	メールマガジン	×
	Q20:500件以下の人数に送付するメールマガジンは「特定電子メール」に該当しない。	500件	×
	Q21:不明なメールアドレスから「不要な方はこちらをクリック」と書いてあったので、クリックして登録解除の手続きを続けた。	登録解除	×
	Q22:迷惑メールを防止するために、まずは迷惑メールの送信元に返信した方がよい。	迷惑防止	×
SNS関係	Q23:SNSで情報を発信する場合、情報管理がされているので、発信する内容をマナーや倫理、法制度を踏まえなくてもよい。	SNSマナー	×
	Q24:部下が仕事をしないので、彼の行動をSNSを通じて常に監視していることを部下に伝えた。その結果、業績が上がった。	部下仕事	×
	Q25:動物への残虐行為、不当な暴力に関する写真、動画など、またそれを助長・扇動するような表現でも、表現の自由が保証されているので、SNSでは削除されない。	動物虐待	×
	Q26:ブログ小説という形で、自分が所属する会社を匿名は出さずに記述し、会社が行っている不正行為を書き綴った。結果、不正行為が是正された。	ブログ小説	×
	Q27:一度ネット上に掲載された情報は、コピーされても仕方がないので、子供の写真などは不用意にネットに掲載するべきではない。	ネット掲載	×
	Q28:ゴミを不法投棄している人物を撮影して、特定するためにネットに公開して、皆に注意喚起した。	ゴミ不法投棄	×
	Q29:隣人が芸能人だったので、皆に知らせるために名前をSNSに投稿した。	芸能人	×
	Q30:SNSで、限られた友人の間で共有されていた出来事を、まったく知らない第三者が転載していたので、プライバシーの侵害だと訴えた。	プライバシー	×
	Q31:同じグループの友人が密かにSNSをやっているが、他のメンバーからその友人のSNSのアカウントを教えて欲しいと頼まれたので、教えた。	アカウント	×
	Q32:友人のSNSの投稿が悪質だったので、腹が立って、友人の住所を公開しては正させた。	悪質投稿	×
	Q33:ディズニー映画の曲は一般性が高いので楽譜をネット等に掲載した。	ディズニー	×
	Q34:プロのミュージシャンが演奏していた動画は、プロなので動画サイトにアップしてよい。	プロ演奏	×
Q35:落書きをしている人物は悪質なので、撮影しネットに公開して、皆に問いかけた。その結果、落書きはなくなった。	落書き	×	
Q36:ちょっとした悪ふざけをした際に、写真に撮ってSNSで友人に自慢したところ、勝手にSNSやブログに転載され、あっという間にネット上で拡散してしまった。全く知らない人やいろいろなところから批判を受けたが、友人を責めることはできない。	悪ふざけ	○	

表1-2. 質問項目および正解

データ・パスワード保存関係	Q37:IDやパスワードは忘れないように、手帳などにメモすることが望ましい。	メモ	×
	Q38:ネットワークに接続していても、データがパソコンに保存されているので、安心である。	パソコン保存	×
	Q39:ハードディスク自体をフォーマットしたら、復元ソフトを利用しても、読み取ることができない。	フォーマット	×
	Q40:パスワードは忘れてしまわないように、すべて同じものに統一したほうが良い。	統一	×
	Q41:会議の際、ホワイトボードに書かれた事項をメモとして、メンバーの許可を得て業務用のスマートフォンで撮影した。スマートフォン自体にパスワードをかけているため、安心である。	ホワイトボード	×
	Q42:教員が仕事が終わらないので、職場からパスワードを付けたUSBメモリーでデータを持ち帰り、自宅で作業を行った。	自宅作業	×
	Q43:ファイルやフォルダに共有設定することによって、自分以外の他人がネットワーク経由でそれらにアクセスすることが可能になる。	共有設定	○
公共場面・法制度	Q44:飛行機内では、電子機器は電波を発する状態にあるものと、ないものに分類され、電波を発する状態にあるものは、利用が制限される。	飛行機	○
	Q45:海辺での子供の水着姿は、場合によっては児童ポルノとみなされる可能性がある。	児童ポルノ	○
	Q46:公共の場とは、教室、図書館、博物館、エレベーター、エスカレーター、公衆トイレ、公園、広場等をさし、路上は含まれないのでいかなる動画撮影も許可される。	公共の場	×
	Q47:インターネット上のすべての情報は書き手が責任をもって掲載されているので、信憑性が高い。	信憑性	×
	Q48:インターネットでは表現の自由があるため、3Dプリンターで拳銃や爆弾の製造方法を載せることは違法ではない。	3Dプリンター	○
	Q49:「商標権」の対象には、「音」は含まれない。	商標権	×
	Q50:無断で駅構内のコンセントを使って充電しても罪にはならない。	充電	×
	Q51:肖像権に係らず、自らSNSやブログで公開した写真については勝手にコピーされて流用されても、法的に保護されないことがある。	肖像権	○
	Q52:個人情報とは特定の個人を識別できる情報のことを意味するが、「氏名」のみでは個人情報に該当しない。	氏名	×
	Q53:個人情報保護法で保護されるのは、生きている人に限られており、亡くなったら個人情報は保護対象ではない。	保護対象	○
	Q54:病院内では、どこでも携帯電話やスマートフォンを使ってはいけない。	病院	×
	Q55:飲食店で、出された食事はすでに購入済みなので、自由に撮影することができる。	飲食店	×
	Q56:法律の条文をまるごとネットに掲載した。	法律条文	○
Q57:著作権は、著作者の死後100年が経過してから消滅する。	100年	×	

### 3. 結果

#### 3.1. 情報倫理リテラシーを測定しているテスト項目

表2は主成分分析の結果、得られた主成分負荷量を示している。主成分負荷量が高いということは他の項目と同じ内容であるという意味であり、低いということは別の内容を測定していることになる。つまり、主成分負荷量の高い項目から構成されるテストは「等質」であることになる。これらに共通した特性としては「情報倫理リテラシー」が想定できる。

表2. 主成分負荷量

分類	項目	主成分負荷量	分類	項目	主成分負荷量
PC利用	Q1.5分使用	0.328 *	データ・パスワード保存系	Q37.メモ	0.096
	Q2.OS	0.562 *		Q38.パソコン保存	0.267
	Q3.総務省	0.307 *		Q39.フォーマット	-0.175
	Q4.会社接続	0.516 *		Q40.統一	-
	Q5.ウイルス	0.115		Q41.ホワイトボード	0.483 *
	Q6.使い回し	0.341 *		Q42.自宅作業	0.070
ネット関係	Q7.フィルタリング	0.296	Q43.共有設定	0.241	
	Q8.倫理マナー	0.209	Q44.飛行機	0.165	
	Q9.匿名	0.327 *	Q45.児童ポルノ	0.274	
	Q10.私的利用	0.120	Q46.公共の場	0.499 *	
	Q11.判例	-0.459	Q47.信憑性	0.598 *	
	Q12.電子書籍	0.211	Q48.3Dプリンター	-0.407	
	Q13.責任所在	0.632 *	Q49.商標権	-0.002	
	Q14.視聴料	0.039	Q50.充電	0.307 *	
mail関係	Q15.結婚式	0.350 *	Q51.肖像権	0.398 *	
	Q16.違法複製	0.161	Q52.氏名	0.554 *	
	Q17.不要	0.265	Q53.保護対象	-0.211	
	Q18.ギガファイル	0.239	Q54.病院	-0.325	
	Q19.メールマガジン	0.398 *	Q55.飲食店	0.031	
	Q20.500件	0.062	Q56.法律条文	-0.423	
SNS関係	Q21.登録解除	0.177	Q57.100年	-0.153	
	Q22.迷惑防止	0.314 *			
	Q23.SNSマナー	0.013			
	Q24.部下仕事	0.601 *			
	Q25.動物虐待	0.441 *			
	Q26.ブログ小説	0.026			
	Q27.ネット掲載	-0.222			
	Q28.ゴミ不法投棄	0.348 *			
	Q29.芸能人	-0.056			
	Q30.プライベート	-0.143			
	Q31.アカウント	0.543 *			
	Q32.悪質投稿	-0.654			
	Q33.ディズニー	0.034			
	Q34.プロ演奏	-0.300			
Q35.落書き	0.295				
Q36.悪ふざけ	-0.216				

注1) \*: 0.3以上

注2) 「Q40.統一」は全員が同じ解答であったため算出不可能であった。

最も男主成分負荷量が高い項目は「Q13. 責任所在(0.632)」で、以下、「Q24. 部下仕事(0.601)」「Q47. 信憑性(0.598)」「Q2.OS(0.562)」「Q52. 氏名(0.554)」「Q31. アカウント(0.543)」「Q4. 会社接続(0.516)」「Q46. 公共の場(0.499)」「Q41. ホワイトボード(0.483)」「Q25. 動物虐待(0.441)」「Q19. メールマガジン(0.398)」「Q51. 肖像権(0.398)」「Q15. 結婚式(0.350)」「Q28. ゴミ不法投棄(0.348)」「Q6. 使い回し(0.341)」「Q1.5分使用(0.328)」「Q9. 匿名(0.327)」「Q22. 迷惑防止(0.314)」「Q3. 総務省(0.307)」「Q50. 充電(0.307)」

であった。これ以外の項目の負荷量は 0.3 未満であり、別の特性を測定していた。以後、この有意な主成分負荷量を示した 20 項目を用いて情報倫理リテラシー尺測定度を作成する。

### 3.2. 項目反応理論のモデルの選択

表 3 は、項目反応理論は先に述べた 20 項目のデータに① 識別力がない Rasch モデル② 識別力が一定の Rasch モデル③2 パラメタモデル④3 パラメタモデルを適用した結果、得られた対数尤度、AIC, BIC を示している。対数尤度、AIC, BIC いずれも小さい方が適合していることを意味している。結果、困難度パラメタ 1 つからなる「① 識別力がない Rasch モデル」が最も適合していることになる。したがって、項目反応理論はこのモデルを用いる。

表3. モデルの適合度の比較

モデル	対数尤度	AIC	BIC
Raschモデル 識別力なし	-757.852	1555.705	1607.404
Raschモデル 同一識別力あり	-757.597	1557.195	1611.479
2パラメタ	-744.810	1569.621	1673.019
3パラメタ	-745.248	1570.496	1673.895

### 3.3. 困難度パラメタ

表 4 は「識別力がない Rasch モデル」を適用して得られた困難度パラメタである。例えば、PC 利用の「Q1.5 分使用」は困難度パラメタが最も低く、-3.386 であり、最もテストとしては正解を見つけることが容易な項目であり、次いで、mail 関係の「Q22. 迷惑防止(-3.178)」、ネット関係の「Q9. 匿名-2.999」などが容易な項目であることを示している。逆に、データ・パスワード保存系の「Q41. ホワイトボード」は困難度パラメタが-0.499 と最も大で、判断が難しい項目であることを示している。次いで、PC 利用の「Q3. 総務省(-1.108)」や「Q4. 会社接続(-0.876)」が難しい項目であることを示している。しかしながら、いずれの項目の困難度パラメタも負の値であり、対象となった者のうち半分以上の者が誤答をするほどの難しさではないことも意味している。

表4. 困難度パラメタ

no.	分類	項目	困難度 パラメタ	標準誤差
1	PC利用	Q1.5分使用	-3.386	0.488
2	mail関係	Q22.迷惑防止	-3.178	0.452
3	ネット関係	Q9.匿名	-2.999	0.424
4	公共場面・法制度	Q50.充電	-2.999	0.424
5	ネット関係	Q13.責任所在	-2.840	0.402
6	公共場面・法制度	Q46.公共の場	-2.450	0.356
7	SNS関係	Q25.動物虐待	-2.338	0.345
8	公共場面・法制度	Q47.信憑性	-2.234	0.335
9	PC利用	Q2.OS	-2.234	0.335
10	mail関係	Q19.メールマガジン	-2.136	0.327
11	SNS関係	Q24.部下仕事	-2.136	0.327
12	SNS関係	Q31.アカウント	-2.136	0.327
13	SNS関係	Q28.ゴミ不法投棄	-2.044	0.319
14	ネット関係	Q15.結婚式	-1.790	0.301
15	公共場面・法制度	Q52.氏名	-1.712	0.296
16	ネット関係	Q6.使い回し	-1.565	0.287
17	公共場面・法制度	Q51.肖像権	-1.294	0.274
18	PC利用	Q3.総務省	-1.108	0.266
19	PC利用	Q4.会社接続	-0.876	0.258
20	データ・パスワード 保存系	Q41.ホワイトボード	-0.499	0.250

注) 困難度パラメタの値により並び替えてある

### 3.4. 個人の情報倫理リテラシー値 $\theta$

得られた個人の特性値  $\theta$  は、これら 20 項目に共通した特性である情報倫理リテラシーを反映したものと考えることができる。この  $\theta$  と困難度パラメタはお互いに関連しており、どちらを標準化するかにより値が変わる。ltm では  $\theta$  を標準化しているので  $\theta$  の平均値はほぼ 0 になっている。図 1 は得られた  $\theta$  の度数分図を示している。分布の形状は単峰性を示しており、今回の対象となった学生の情報倫理リテラシーが同質であることを示している。しかし、最頻値は  $\theta = -1.0$  付近で正の方向に歪んだ形状をしており、情報倫

理リテラシーが優れている者は多く、劣っている者は少ないがその程度には個人差があることを示している。

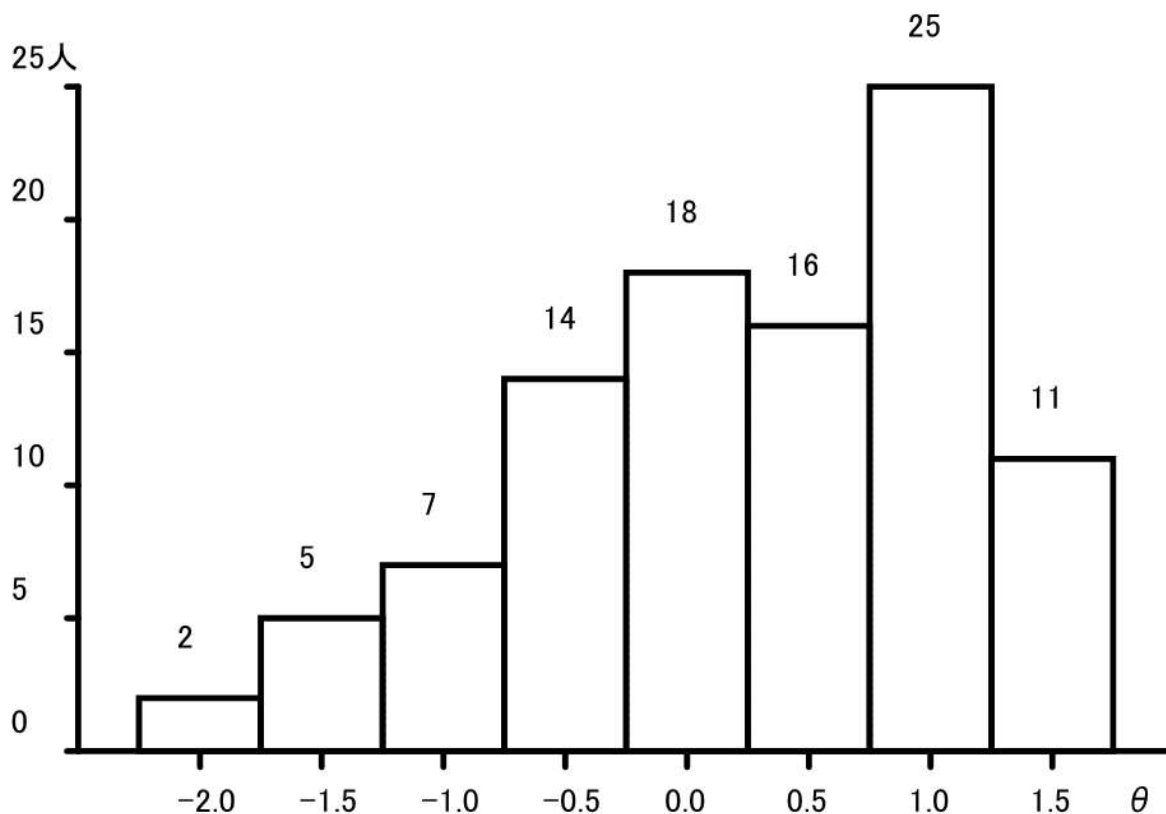


図1.  $\theta$  の度数分布

### 3.5. 情報関数

図2はこのテストの情報関数を示している。情報関数は標準誤差の逆数であり、情報関数の値が大である  $\theta$  の範囲では測定の精度（弁別力）が高いことを示している。情報量の最大値は  $\theta = -2.11$  で情報量が 4.42 であることがわかる。また、図からは概ね  $\theta = -2.8$  から  $\theta = -1.5$  の範囲で情報量が 4.0 を維持しており、この範囲では信頼性係数=0.8（芝, 1991<sup>(27)</sup>, 註1)で精度よく情報倫理リテラシーが測定できることを示している。つまり、図1の  $\theta$  の度数分布図と合わせて考えると、 $\theta = -1$  までの  $\theta$  の割合が 14.3% [= (7+5+2)/98] であることから、このテストは情報倫理リテラシーの低い者を見つけることに適しているテストと言える。

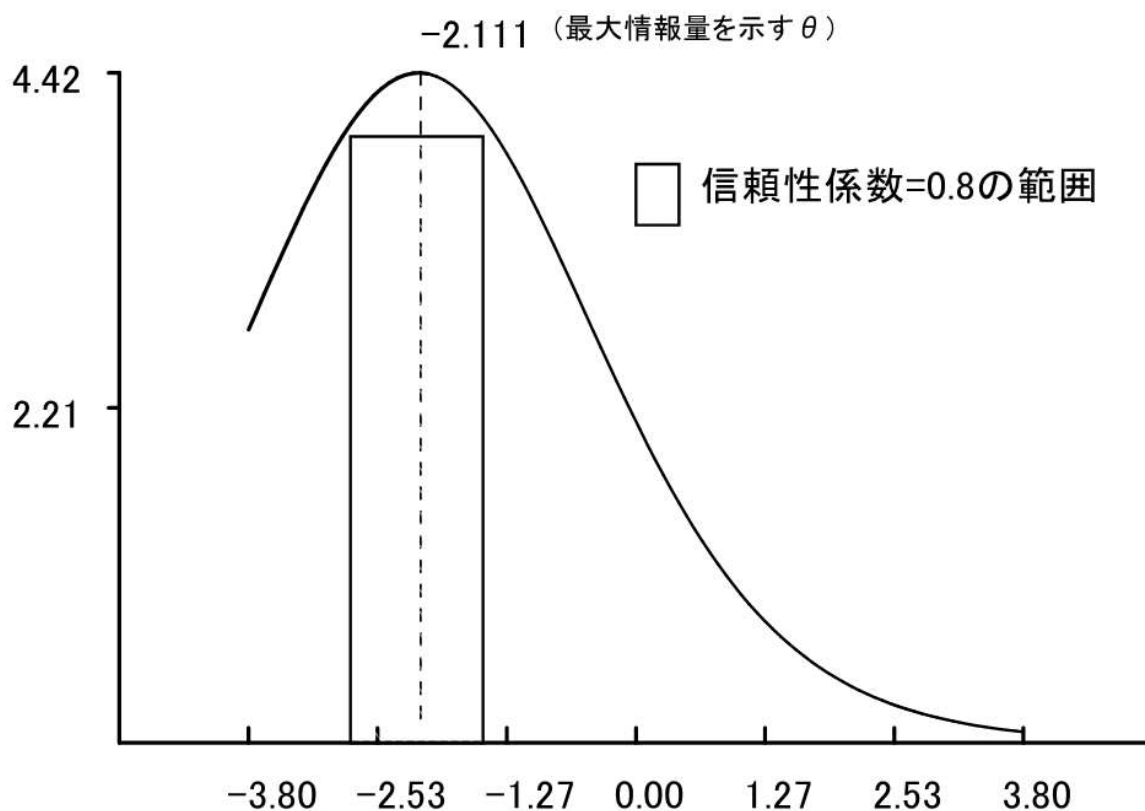


図2. テスト情報関数

### 3.6. $\theta$ の簡便な算出法

通常のパラメタが2つ以上の項目反応理論では  $\theta$  は最尤法などを用いて求められるため、パソコンの使用が必須となる。しかし、本研究で選ばれた項目反応理論のモデルが困難度パラメタが1つのラッシュモデルであり、ラッシュモデルでは正答数と  $\theta$  が対応するという特性(Wright and Masters,1982<sup>(28)</sup>)から正答するに対応する  $\theta$  を予め求めておくことが可能である。表5はそのような考えから、正答数ごとに予め求められた  $\theta$  を表にまとめた換算表である。このことよりパソコンなどを使用せずとも正答数のみから各自の  $\theta$  を求めることができ、実用的となる。



表5. 換算表(得点別  $\theta$ )

得点 (正答数)	$\theta$
0	-3.788
1	-3.530
2	-3.293
3	-3.070
4	-2.860
5	-2.662
6	-2.457
7	-2.273
8	-2.086
9	-1.901
10	-1.714
11	-1.522
12	-1.324
13	-1.117
14	-0.898
15	-0.663
16	-0.405
17	-0.119
18	0.208
19	0.591
20	1.052

#### 4. 考察

##### 4.1. テスト項目の一次元性

当初 57 項目からなるテストを実施したが、主成分分析の第 1 主成分に有意な負荷量を示した。つまり、情報倫理に関して等質な項目は 20 項目しか見出せなかった。本研究では、一般的な情報倫理を構成する要因として「PC 利用」「インターネット」「メール」「SNS」「データやパスワードの保存」「公共場面での倫理や法制度」を想定したが、これらには共通点が少なく、一方の要因の情報倫理に詳しくても他方の要因については無知であるという傾向があることが考えられる。本研究では情報倫理リテラシーに 1 次元性を想定した

が、情報倫理リテラシーには多次元の尺度が必要であることを示唆しているかもしれない。

#### 4.2. 困難度パラメタの負への集中

困難度パラメタは全てが負の値であった。 $\theta$ が標準化され、 $\theta$ の平均が0になっているのに対して相対的に項目パラメタが負の値になったわけであるが、テスト項目はほとんどの者が正解する易しいテストであったことを示している。これは情報倫理に関しては知っていることが「普通」で、知らないことも多少はあるという状況を反映していると考えられる。

#### 4.3. $\theta$ の分布

求められた $\theta$ の度数分布図は左右対称ではなく、正に歪んだ分布となった。これは多くの者が情報倫理については熟知しており、そうでない者が少ないことを意味している。ただし、負の方向に少ないとはいえ、何名かの者が存在し、その個人差は大であった。つまり、通常は多くの者の情報倫理に問題は無いが、一部の者は致命的に情報倫理に欠如している者が確実に存在していることを示していると考えられる。

#### 4.4. 低「情報倫理リテラシー」者を弁別するテスト

テストにはその用途に応じて様々な能力水準で精度良く能力を弁別するテストが考えられる。例えば、成績をつけるためのテストでは全体的に一様な精度で生徒や学生の学力を測定することが望ましい。特待生の選考のためのテストでは、学力が中程度や低い者を弁別する必要は無く、能力の高い者を精度良く弁別できることが望ましい。今回作成した「情報倫理リテラシー測定尺度」は概ね $\theta = -2.8$ から $\theta = -1.5$ の範囲で信頼性係数=0.8の精度で情報倫理リテラシーが測定できていた。これは、本測定尺度が「全員の情報倫理リテラシーを測定し、成績に反映する」あるいは「優秀な情報倫理リテラシーを持つ者を選抜し、表彰する」といった目的ではなく、「情報処理倫理が欠如している学生を見つけ、必要な処置を施す」という目的のためには目的に合ったテストであると言える。

#### 5. まとめ

スポーツ情報処理実習はパソコンの操作方法の講義や実習が中心であったが、情報倫理の問題も些細なことでもその影響力が大きくなっている現在、情報倫理の確立も重要な問

題となっている。そこで、スポーツ情報処理実習でもこの問題を取り上げる必要があると考えられ、まず情報倫理についての知識、考え方、態度といった「情報倫理リテラシー」の実態について明らかにする必要がある。そこで、本研究は本学スポーツ科学部生を対象とした「情報倫理リテラシー」を測定するテストバッテリーを項目反応理論を用いて作成する。対象者は令和5年度後期スポーツ情報処理実習を履修したスポーツ科学部生98名で、情報倫理について問うテスト項目は①PC利用に関する6項目、②インターネットに関する10項目、③電子メールに関する6項目、④SNSに関する14項目、⑤データやパスワードの保存に関する7項目、⑥公共場面での倫理や法制度に関する14項目の計57項目である。まず、正答と誤答は0/1に変換後、四分相関係数を計算し、相関行列を求め、その相関行列に主成分分析を行い、第1主成分を求めた。有意でない主成分負荷量を持つテスト項目は同一特性、つまり情報倫理リテラシーを測定していないので、それらを除き、残りのテスト項目に項目反応理論を適用した。項目反応理論は①識別力がないRaschモデル②識別力が一定のRaschモデル③2パラメタモデル④3パラメタモデルを当てはめ、AICおよびBICにより適合度が最も高いモデルを採用した。そして、得られた項目パラメタや $\theta$ を検討した結果、以下のような知見を得た。

- 1) 主成分分析の結果、20項目が有意な負荷量を示した。これらは同一の特性、つまり「情報倫理リテラシー」を測定していると思えることができ、この20項目を用いて情報倫理リテラシー尺測定度を作成した。
- 2) ① 識別力がないRaschモデル②識別力が一定のRaschモデル③2パラメタモデル④3パラメタモデルの適合度を比較した結果、困難度パラメタのみから構成される① 識別力がないRaschモデルがモデルを採用された。
- 3) 求められた困難度パラメタはいずれも負の値であり、対象となった者のうち半分以上の者が誤答をするほどの難しさではなかった。
- 4) 求められた個人の情報倫理リテラシーを測定していると考えられる $\theta$ は、最頻値が $\theta = -1.0$ 付近で正の方向に歪んだ形状をしており、情報倫理リテラシーが優れている者は多く、劣っている者は少ないがその程度には個人差があった。
- 5) 情報関数は概ね $\theta = -3$ から $\theta = -1$ の範囲で情報量が高く、この範囲で精度よく情報倫理リテラシーが測定できており、このテストは情報倫理リテラシーの低い者を見つけることに適していた。

さらに、パソコンでの複雑な計算を必要としないで、正答する  $\theta$  を求める簡便な換算表を作成した。

#### 文献

- (1) 小笠原泰・重久朋子(2015) SNS の進歩と社会の情報倫理観について- SNS プラットフォームの急速な変化と年代間での情報倫理観の離散性について-. 経営情報学会全国研究発表大会要旨集 2015 年秋季全国研究発表大会, pp. 291-294.
- (2) 大谷卓史(2014) 子どもに SNS (Social Networking Service) を使わせるべきなのか-最近の情報倫理学文献からの検討. 研究報告 インターネットと運用技術, 22: 1-6.
- (3) 前野譲二(2006) パスワード再考. 情報処理学会研究報告コンピュータと教育, 130 :47-51.
- (4) 寺田真敏・萱島信・倉田盛彦・佐々木良一(2000)企業内不正アクセス対策情報サービシステムの構築. 情報処理学会論文誌, 41(8): 2246-2254.
- (5) 壁谷彰慶(2013)「情報モラル教育」に必要な人間理解の視座について. 千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書, 255 ; 21-30.
- (6) 緑川信之(2022)情報の哲学のために: データから情報倫理まで. 日本図書館情報学会誌, 68(2): 135-136.
- (7) 大谷卓史(2017)情報倫理: 技術・プライバシー・著作権. みすず書房: 東京.
- (8) 石井徹哉(1999)「不正アクセス」対策法制の意義. 情報処理学会研究報告 コンピュータセキュリティ, 24: 37-42.
- (9) 秋山巧・大谷和也・柿崎淑郎・佐々木良一(2015)情報漏えいリスクを最適化するアカウント管理手法の評価. 研究報告情報システムと社会環境, 9: 1-8.
- (10) 榊野隆平(2010)パスワードの脆弱性と対策-認知心理学の知見を生かして. 研究報告コンピュータセキュリティ, 9: 1-6.
- (11) 坊農豊彦・長井壽満・橋本信彦(2005)コンピュータ不正アクセスの脅威-組織における情報セキュリティ対策. 情報処理学会研究報告 人文科学とコンピュータ, 76: 15-21.
- (12) 高木誠也・柿崎淑郎・廣瀬幸・猪俣敦夫(2019)ブロックチェーンを使用したクラウド上でのソフトウェア著作権保護システムの提案. 研究報告インターネットと運用技術, 35: 1-6.

- (13) 池田正(2003)電子著作権管理. 情報管理, 46(2): 79-89.
- (14) 安達早苗・森本祥一(2011)大人のネットいじめに対する対策の現状と課題. 日本社会情報学会第26回全国大会研究発表論文集, pp. 387-390.
- (15) 石橋博和(2020)「ネットいじめ」防止のための人権教育プログラム開発: 人権感覚に着目したネット上コミュニケーション能力の向上. 授業実践開発研究, 13: 95-101.
- (16) 三道弘明・海生直人・河合一(1990)フロッピーディスク・ハードディスクの最適バックアップ政策. 電子情報通信学会論文誌 D, 73(3): 336-341.
- (17) 青柳領・池田孝博・池田知子・井藤英俊・長嶺健(2020) スポーツ情報処理概論[三訂版]. 権歌書房:福岡.
- (18) 萩原優騎(2020)情報倫理学の視点から見た初年次教育の諸課題—海洋政策文化学科における「情報リテラシー」の講義を事例として—. 東京海洋大学研究報告, 16:4-18.
- (19) 辰己丈夫(2000)情報倫理と情報危機管理の視点から考えるメディアリテラシー教育. コンピュータ & エデュケーション, 9: 21-28.
- (20) Hambleton, R. K. and Swaminathan, H. (1985) Item response theory: Principle and application. Kluwer Nijhoff Publishing: Boston.
- (21) 池田央(1994) 行動計量学シリーズ 現代テスト理論. 朝倉書店: 東京.
- (22) 芝祐順 (1972) 項目分析. 肥田野直 (編) 心理学研究法 7 テスト I. 東京大学出版会: 東京, pp. 53-91.
- (23) Dillon, W. R. and Goldstein, M. (1984) Multivariate analysis: Methods and applications. John Wiley & Sons: New York. pp, 23-52.
- (24) Andrich, D. (1988) Quantitative applications in the social sciences 68: Rasch models for measurement. Sage Publications, Inc.
- (25) Wright, B. D. and Stone, M. H. (1979) Best test design: Rasch measurement. MESA Press: Chicago.
- (26) 服部環(2011) 心理・教育のための R によるデータ解析. 福村出版:東京, pp. 375-421.
- (27) 芝裕順(1991) 項目反応理論—基礎と応用—. 東京大学出版: 東京, P. 70.
- (28) Wright, B. D. and Masters, G. N. (1982) Rating scale analysis. MESA Press: Chicago.

註 1

テスト情報量を  $I$  とすると、当該テストから推定される  $\theta$  の信頼性係数  $\rho$  は

$$\text{信頼性係数 } \rho = \frac{\text{真値分散}}{\text{測定値分散}} = \frac{\text{真値分散}}{\text{真値分散} + \text{誤差分散}} = \frac{1}{1 + \frac{1}{\text{テスト情報量} I}}$$

となる。

Relationship between the need for college PE and past exercise experience,  
satisfaction with PE classes, and exercise competence

NAGAMINE Ken (Assistant Professor, Department of Health and Sports Science)

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

#### Abstract

The need for college PE classes was examined for freshmen (first-year college students) in terms of past exercise experience, satisfaction with past PE classes, and exercise motivation, taking gender differences into account. A questionnaire survey was conducted on 356 first-year students who took the "Lifelong Sports Exercise I & II" course at F University in 2020. The survey items were: "Need for college PE classes;" "Gender;" "Past exercise experience;" "Satisfaction with past PE classes;" and "Self-efficacy in exercise." In order to consider the association between the independent variables and to keep their influence on each other constant, multiple regression analysis was conducted with "Need for college PE classes" as the dependent variable and "Past exercise experience;" and "Satisfaction with past PE classes;" and the "Self-efficacy in exercise" factor after factor analysis as independent variables. After confirming the significance of the multiple correlation coefficients, the relationship of each factor to the "Need for college PE classes" was examined based on the standardized regression coefficients. The results indicated the following: 1) In terms of the need for college PE classes, students who have experienced physical activities in the past considered the classes necessary. Among them, students who have experienced physical activities in the past, especially in high school, particularly felt the need. 2) Regarding the relationship between gender and satisfaction with junior high and high school PE classes in terms of the need for college PE classes, "Gender" and "Satisfaction with junior high school PE classes" were similar, male students were more satisfied than female students, and students with higher "Satisfaction with junior high school PE classes" felt college PE classes were more necessary. 3) The factors for "Self-efficacy in exercise" by the college students consisted of the "Confidence in exercise" factor, which

included confidence in physical exercise and high exercise ability; the "Persistence in exercise" factor covering not giving up during exercise and understanding of skill improvement; and the "Cooperation with others" factor, which encompassed the enjoyment of performing the exercise with other many people. 4) The high association between the "Need for college PE classes" and the "Cooperation with others" factor indicates that students with a higher self-efficacy in exercise in cooperation with others also had a higher need for college PE classes than those with a higher level of physical fitness or the ability to continue to exercise. This suggests that with college PE classes, it may be important to create classes that include communication to foster cooperation with others rather than more individualistic exercise.

## 1. Introduction

Currently, health and physical education in educational institutions is a required subject in elementary, junior high, and high school, and it is taught in accordance with the Courses of Study (Gakushu-shido-Yoryou in Japanese). In the 2008 revision of the Courses of Study, a shift was made from "cultivating the qualities and abilities to actively become familiar with physical activity" to "cultivating the qualities and abilities to become familiar with physical activity throughout life" (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology; MEXT, 2008<sup>(1)</sup>). In addition, the revised Courses of Study for 2017-2019, which are currently being published, state that in order to continue a rich sports life throughout one's life, students should discover issues for themselves and their peers from the perspective of "doing, seeing, supporting, and knowing" so that the content learned in each area can be applied to other physical activities as well (MEXT, 2020<sup>(2)</sup>). Thus, through sports, students who have obtained a lifelong education in exercise and learning to continue their sports life are entering college. However, according to the "Public Opinion Survey on the Status of Sports Practice" conducted in November 2021, 30.4% of the adult population exercised or played sports at least three days a week, and by age group, the percentage of men aged 70 and over who exercised or played sports was 20.7%, while the percentage of men aged 30 and over who exercised or played sports was only 11.9% (Japan Sports Agency,



2021<sup>(3)</sup>). These results indicate that it is increasingly necessary to encourage students to voluntarily engage in sports throughout their lives, even after adulthood, and to let them experience the joy of playing sports in college PE classes. With regard to the low level of exercise continuation, Sugihara (2003<sup>(4)</sup>) pointed out that in order to implement continuous exercise and sports activities, it is necessary to increase motivation for exercise and sports.

Considering this low level of persistence in lifelong sports, efforts are being made to motivate students within college PE classes, and various studies have been conducted on how college PE can be involved in addressing factors such as past exercise experience and lack of exercise. Among them, it was reported that, based on their past exercise experiences, current regular exercisers experienced less discomfort in PE classes during their elementary, junior high, high school, and adolescent years than non-exercisers (Sugihara, 1995<sup>(5)</sup>). Fujita and Sugihara (2007<sup>(6)</sup>) investigated the causal relationship of factors that lead to participation in physical activities among college students who had not participated in sports club activities or extramural sports activities in high school and stated that intrinsic motivation in PE classes during high school was shown to influence commitment to sports while in college and after graduation from college. However, only high school sports experiences were surveyed, and the study did not extend down to elementary school or junior high school when physical education classes begin.

Furthermore, focusing on the level of satisfaction with PE, Sasahara et al. (2006<sup>(7)</sup>) examined the significance of college PE based on a satisfaction survey of it. They conducted a factor analysis of the results of the questionnaire survey about PE class satisfaction and extracted four factors: "Enjoyment of sports," "Teacher leadership," "Friendships," and "Willingness to attend." Based on the relationships between these factors and various factors, they reported that college students placed importance on having fun with sports training and forming new friendships. Similarly, there have been studies that extracted factors from questionnaires and examined the significance of college PE (Ishihara et al., 2005<sup>(8)</sup>; Isogai, 2005<sup>(9)</sup>; Kobayashi and Hiiragi, 2018<sup>(10)</sup>; Matsui et al., 2019<sup>(11)</sup>; Nara, 2002<sup>(12)</sup>; Shimizu et al., 2010<sup>(13)</sup>).

Next, regarding motivation, Okazawa et al. (1996<sup>(14)</sup>) proposed an exercise competence scale as a measure of motivation. They reported that regardless of motor ability or skill level, children's sense of motor competence is enhanced by positive acceptance by teachers and friends, which is composed of three factors: "Perceived physical competence," "Sense of control," and "Sense of acceptance." They considered that the sense of motor competence, which consists of these three factors, significantly influences the willingness to learn and exercise and regulates the attitude toward exercise participation. Furthermore, according to a report by Nakano (2017<sup>(15)</sup>) who investigated the sense of self-efficacy among university students who took PE classes, there are gender differences in self-efficacy in PE classes, with male college students tending to emphasize the enjoyment of moving their bodies and female college students the enjoyment of gathering. Those with higher enjoyment of moving their bodies also had higher "perceived self-efficacy." Although differences in exercise experience have also been reported, it is possible that there are differences in commitment to exercise and the need for college physical education, in part due to gender differences. Thus, the main goal of college PE classes is to enable students to sustain exercise throughout their lives, and it is necessary to motivate them to do so. Previous research has shown that there are a variety of factors that contribute to their motivation and cause it to be varied.

Hanawa and Takahashi (2008<sup>(16)</sup>) stated, "It can be inferred that students of other than PE/sport science departments are becoming less involved in sports themselves due to the decrease in the number of hours of PE classes and the decrease in the number of students belonging to sports club activities, and as a result, their daily opportunities for exercise are also decreasing." There is also concern that students who are not good at exercising will have lower retention of exercise. It is also feared that those students will be less likely to continue to exercise. Therefore, in college PE classes, it is necessary to let students experience the joy of playing sports.

However, in these previous studies, each item was examined individually. Similar concepts, such as the same motor self-efficacy items or items from adjacent periods of time, such as junior high school and high school, are strongly related to each other,

making it difficult to find unique associations. In order to do so, it is necessary to examine the relationship between the dependent variable and the independent variable after keeping the effects of the related independent variables constant and to statistically make the influence among two or more variables constant after conducting comprehensive surveys.

Therefore, in addition to past exercise experience and satisfaction with past physical education, with this study, we utilized items from Okazawa et al. (1996<sup>(14)</sup>)'s "Competence in Exercise Measurement Scale" to statistically examine the relationship between experience and satisfaction with PE classes in high school and the need for college PE classes.

Multiple regression analysis was used to determine the influence of similar items on each other over time, and factor analysis was used to examine the relationship between the conceptually similar items. After that, the association between the need for college PE classes and self-efficacy in exercise as a factor was examined. From the results, we aimed to derive the characteristics of students who need and do not need college PE classes as preliminary information on the motivation for PE classes necessary for the continuation of exercise and to present suggestions for future college PE classes. In addition, clarifying the content of college PE classes sought by students who do not need PE classes may lead them to enjoy the pleasure of playing sports and voluntarily engage in sports throughout their lives, even after they reach adulthood.

## 2. Methods

### 2.1 Subjects

The subjects of this study were 356 freshmen/women (155 male students and 201 female students) who took "Lifelong Sports Exercise I & II" (Shogai-supotsu-Enshu in Japanese) in 2020 at FUniversity.

The "Lifelong Sports Exercises I & II" are compulsory subjects for all faculties and are designed to cultivate the qualities and abilities that enable students to develop their physical fitness and motor skills in an individualized and comprehensive manner, as well as to systematically practice them in their own lives. The aim of it is to recover

from fatigue, maintain physical condition, promote health, improve basic physical fitness (muscular strength, endurance, power, flexibility, coordination, and so on), and improve basic motor ability in sporting events.

## 2.2 Questionnaire survey items

The questionnaire survey was administered before the start of the PE classes in the second week after an orientation session was held in the first week of classes to learn about the content and objectives of the classes. The students were first asked to rate the necessity of college PE classes on a five-point scale from "I think that college PE classes are not at all needed (1 point)" to "I think that they are very much needed (5 points)." The students were then asked about their past sports experiences in junior high school, high school, and college (currently attending) and what sports activities they were involved in. In addition, students were asked to rate their degree of satisfaction with their past physical education classes (junior high and high school) on a five-point scale, i.e., 1) Not satisfied at all; 2) Not satisfied; 3) Neither satisfied nor dissatisfied; 4) Satisfied; and 5) Very satisfied. The survey of self-efficacy in exercise was conducted with reference to the Self-efficacy Scale in Exercise developed by Okazawa et al. (1996<sup>(14)</sup>). There were 11 items: "a) I have excellent motor skills;" "b) I can do most physical activities well;" "c) My skills and records improve with practice;" "d) I can do most physical activities if I try hard;" "e) My friends encourage me when I exercise;" "f) I have friends who invite me to exercise with them;" "g) I am often chosen as an example for exercise;" "h) I have friends with whom I exercise;" "i) I am confident in exercising;" "j) I can take on difficult challenges;" and "k) I can tackle exercises that I usually cannot do without giving up." Students were asked to respond to each of the above items with 5 points for "Applies to a high degree;" 4 points for "Applies somewhat;" 3 points for "Neither applies nor doesn't apply;" 2 points for "Applies not so much;" or 1 point for "Does not apply at all." In Okazawa et al. (1996<sup>(14)</sup>), one of the 12 items was "The teacher encourages and cheers me on when I am exercising," but this item was excluded because of the involvement of the teacher as opposed to students themselves with the "self-efficacy in motor exercise" factor. In this study, we conducted

a questionnaire on the above 11 items, focusing on the students' self-efficacy in motor exercise with themselves and with each other.

### 2.3 Data analysis

Exercise experience in school ages, satisfaction with PE classes, and self-efficacy in exercise are often related to each other in adjacent school ages. For example, if a student is a member of a sports club in junior high school, he or she is likely to go on to be a member of a sports club in high school. Junior-high school, high school, and college sports club affiliations are not formed by happenstance. In general, those who were satisfied with PE classes tended to respond "Satisfied" regardless of their school age and vice versa, showing a remarkable relationship among them. Underlying factors created associations among the items also regarding self-efficacy in exercise. Thus, seeking a relationship between these individual questions and the criterion, "the need for college PE classes," was influenced by their relationship to each other and it could not find a relationship to the item-specific criterion. Therefore, we used multiple regression analysis in order to determine which items were genuinely related to the criterion, while holding the effects of the independent variables constant. Since gender is expected to be closely related to the need for college PE classes in examining any association, gender was added as an independent variable. After confirming the significance of the multiple correlation coefficient, which is the overall appropriateness of fit, standardized partial regression coefficients were used to examine the contributions of the independent variables.

In addition, after extracting items that were related to each other as "factors," while also considering the internal relationship between the items of self-efficacy in exercise, we examined their association using multiple regression analysis. However, since it was assumed that the factors constituting self-efficacy in exercise were also related, a factor analysis using the oblique solution (Promax method) was conducted. The number of factors was determined by the ratios of factor contribution explained by the number of factors. Data analysis was performed using Excel Statistics (Bell Curve, Inc.).

## 2.4 Ethical Considerations

The survey was conducted with the consent of the students, who were informed that the survey was not related to their academic performance and that they would not be discriminated against due to any of their responses. When examining the data, students' names and their ID numbers were separated from the responses and stored in a non-personal data format, and the analysis was conducted on a password-protected computer.

## 3. Results

### 3.1 Comparison of frequencies in survey items

Table 1 shows the results of a questionnaire survey on the need for college PE classes, past exercise experience, and satisfaction with PE classes. Both male and female students answered "I was satisfied" to the question "Were you satisfied with physical education in junior high school," with 52 (33.5%) male students and 59 (29.4%) female students. The next question, "How satisfied were you with high school PE classes?" was answered most frequently by male students, with 55 (35.5%) answering "Very much so." The item most frequently answered by female students was "I think so" at 75 (37.3%). However, the comparison between male and female students indicated that male students were more satisfied with PE classes in high school than female students. Furthermore, to the question about "Past experience with sports clubs," both male and female students responded "Junior high school" and "High school," with 91 (58.7%) male students and 78 (38.8%) female students. More than half of the male students, in particular, had more experience with sports clubs in the past. Finally, to the question, "Do you feel that college PE classes are necessary?" the largest number of male students answered "Very much (66, 42.6%)," while the largest number of female students answered, "Yes (88, 43.8%)." In other words, male students felt a greater need for college PE classes than female students.

Table 1. Responses on the need for college PE classes, past exercise experience, and satisfaction with PE classes

no.	Questions	1 : Not at all		2: No, I don't think so		3: Neither		4 : I think so		5: Very much	
		Males	Females	Males	Females	Males	Females	Males	Females	Males	Females
Question 1	How satisfied were you with junior high school PE classes?	3 (1.9%)	9 (4.5%)	10 (6.5%)	26 (12.9%)	46 (29.7%)	58 (28.9%)	52 (33.5%)	59 (24.4%)	44 (28.4%)	49 (24.4%)
Question 2	How satisfied were you with high school PE classes?	4 (2.6%)	6 (3.0%)	10 (6.5%)	16 (8.0%)	38 (24.5%)	42 (20.9%)	48 (31.0%)	75 (37.3%)	55 (35.5%)	62 (30.8%)
Question 4	Do you feel that college PE classes are necessary?	1 (0.6%)	5 (2.5%)	5 (3.2%)	18 (9.0%)	19 (12.3%)	46 (22.9%)	64 (41.3%)	88 (43.8%)	66 (42.6%)	44 (21.9%)
no.	Questions	Junior high school only		High school only		Junior high and high school		No experience			
		Males	Females	Males	Females	Males	Females	Males	Females		
Question 3	Past experience with sports clubs	36 (23.2%)	49 (24.4%)	6 (3.9%)	15 (7.5%)	91 (58.7%)	78 (38.8%)	22 (14.2%)	53 (29.4%)		

### 3.2 The need for college PE classes in terms of past athletic experience

In order to examine which period of athletic experience is related to the "Need for college PE classes" with the influence of gender taken into account, holding each other's influence constant, multiple regression analysis was conducted with the "Need for college PE classes" as a dependent variable and "Gender," "Junior high school athletic experience," "High school athletic experience," and "College athletic experience" as independent variables, and the results are shown in Table 2. The multiple correlation coefficient was 0.364, significant at the 1% level ( $F=13.43$ ,  $df=[4, 351]$ ,  $p<0.001$ ) for the three independent variables of "Gender," "Junior high school athletic experience," and "High school athletic experience." The respective partial regression coefficients were 0.374 (standard error = 0.09, same as below) for "Gender;" 0.348 (0.10) for "High school athletic experience;" and 0.290 (0.11) for "Junior high school athletic experience. The standardized partial regression coefficients were 0.196 for "Gender;" 0.183 for "High school;" and 0.138 for "Junior high school," with "Gender" being the most influential variable. The effect size (coefficient of determination) was as small as 13%, but Cohen (1988<sup>(17)</sup>) provides the guideline that "2% is a small difference, 13% is a moderate difference, and 26% is a large difference," Thus, from that guideline, 13% can be interpreted as a moderate difference. This suggests that there is a difference in the need for college PE classes between female and male students. The results showed that students who had experienced physical activity in the past felt that college PE classes were especially necessary, particularly among those who had experienced physical activity through sports club activities in high school.



Table 2. Partial regression coefficients of gender and exercise experience on the need for college PE classes

Independent variables	Partial regression coefficient (Standard error)	Standardized partial regression coefficients	t-value	p-value
Gender	0.374 (0.09)	0.196	3.84**	P < 0.001
Junior high school	0.290 (0.11)	0.138	2.50*	0.0129
High school	0.348 (0.10)	0.183	3.30**	0.0011
College	-0.083 (0.17)	-0.025	-0.49	0.6251
Multiple correlation coefficient R=0.364 (F=13.43, df=[4,351], P<0.001)				

Note. \*\*: significant at the 1% level, \*: significant at the 5% level.

### 3.3 Need for college PE classes based on past satisfaction with PE classes

Next, we examined the need for college PE classes in terms of satisfaction with past PE classes by gender, as well as by athletic experience. In other words, multiple regression analysis was conducted with "Need for college PE classes" as a dependent variable and "Gender," "Satisfaction with junior high school PE classes," and "Satisfaction with high school PE classes" as independent variables. The results are shown in Table 3. The multiple correlation coefficient was 0.471, significant at the 1% level (F=33.52, df=[4,351], p<0.001) for the three variables of "Gender," "Satisfaction with junior high school PE classes," and "Satisfaction with high school PE classes.

Table 3. Partial regression coefficients of gender and past satisfaction with PE classes on the need for college PE classes

Independent variables	Partial regression coefficient (Standard error)	Standardized partial regression coefficients	t-value	p-value
Gender	0.426 (0.09)	0.223	4.70**	P < 0.001
Junior high school	0.198 (0.05)	0.223	3.48**	P < 0.001
High school	0.194 (0.05)	0.213	3.33**	P < 0.001
Multiple correlation coefficient R=0.471 (F=33.52, df=[3,352], P<0.001)				

Note. \*\*: significant at the 1% level, \*: significant at the 5% level.

As for the partial regression coefficient, "Gender" was 0.426 (standard error = 0.09), followed by "Satisfaction with junior high school PE classes" at 0.198 (0.05) and

"Satisfaction with high school PE classes" at 0.194 (0.05). In addition, standardized partial regression coefficients are shown, which allowed us to determine the degree of importance directly from the values. The coefficients were 0.223 for "Gender;" 0.223 for "Satisfaction with junior high school PE classes;" and 0.213 for "Satisfaction with high school PE classes. The standard partial regression coefficients for gender are 0 for female students and 0.374 for male students because the reference is the category of female students. The results showed that "Gender" and "Satisfaction with junior high school PE classes" had the same values, and that male students, rather than female students, and students with higher "Satisfaction with junior high school PE classes" felt that college PE classes were more necessary.

### 3.4 Factor structure of self-efficacy in exercise

Since it is easy to assume that variables that are highly related to each other will show similar associations with other criteria (e.g., gender and past motor experience), factor analysis was used to compare and examine not individual variables but variables that are highly related to each other as a whole. The resulting factor structure of self-efficacy in exercise is shown in Table 4. In cases where the factor loadings in this study did not yield a simple structure and variables showed significant factor loadings on two or more factors, the characteristics of the factor were interpreted in preference to the characteristics of the variables that showed the highest factor loadings among them.

Table 4. Factor pattern matrix, correlation matrix among factors and alpha coefficients

no.	Item	F1	F2	F3	$\alpha$ -coefficients
1	I have confidence in physical activity	0.920	-	-	0.827
2	I have excellent athletic ability	0.902	-	-	
3	I can perform most physical activities well	0.891	0.562	-	
4	I am often chosen as an exercise role model	0.873	-	-	
5	I can perform most physical activities well with the effort	0.811	0.732	-	
6	I am able to tackle difficult tasks	0.776	0.629	-	
7	I can always improve my skills and records with practice	0.696	0.797	-	0.928
8	I have friends who encourage me during exercise.	-	0.775	0.618	
9	I can tackle exercises that I cannot do without giving up.	0.616	0.738	-	
10	I have friends who invite me to exercise with them	-	-	0.927	0.935
11	I have friends to exercise with	0.527	-	0.903	
Correlation matrix among factors					
		F1	F2	F3	
	F1	1.000			
	F2	0.506	1.000		
	F3	0.415	0.369	1.000	

Note. F1: Factor 1

First, Factor 1 showed significant factor patterns of 0.920 for "I am confident in exercising;" 0.902 for "I have excellent motor skills;" 0.891 for "I can do most physical activities well;" 0.873 for "I am often chosen as an example for exercise;" 0.811 for "I can do most physical activities if I try hard;" and 0.776 for "I can take on difficult challenges," and Cronbach's alpha coefficient of that was as high as 0.827. The common characteristic of these items was confidence in exercise, and this factor was interpreted as the "Confidence in exercise" factor.

Next, for the second factor, the factor pattern for "My skills and records improve with practice" was 0.797, while the factor pattern for "My friends encourage me when I exercise" was 0.775, and that for "I can tackle exercises that I usually cannot do without giving up" was 0.738, showing significant factor patterns, and Cronbach's alpha coefficient was as high as 0.928. The common characteristics of these factors include the willingness to continue and measures for continuity, which were interpreted as "Exercise continuity" factors.

The third factor, "I have friends who invite me to exercise with them" and "I have friends with whom I exercise," showed significant factor patterns of 0.927 and 0.903,

respectively, and Cronbach's alpha coefficient was as high as 0.935. This factor was interpreted as the "Cooperation with others" factor because the involvement of friends is a common characteristic in the achievements of exercise. Hair, Jr. (2010<sup>(18)</sup>) stated that alpha coefficients of 0.6 or higher are highly reliable with respect to Cronbach's coefficient, and in this study, all factors were above this level.

In other words, the factors of self-efficacy in the physical exercise conducted on university students were divided into three major categories: 1) the factor of "Confidence in physical exercise" including physical confidence in physical exercise and high physical ability; 2) the factor of "Continuity in exercise" including the ability to work without giving up during exercise and understanding of the need to improve skills; and 3) "Cooperation with others," including the enjoyment of exercising with others. The correlation coefficients between these factors were 0.506 for "Factor 1: Confidence in exercise" and "Factor 2: Persistence in exercise;" 0.415 for "Factor 1: Confidence in exercise" and "Factor 3: Cooperation with others;" and 0.369 for "Factor 2: Persistence in exercise" and "Factor 3: Cooperation with others." Thus, the relationship between the factors was quite high, and although conceptually they were extracted as separate factors, they were considered to be related to each other.

### 3.5 The need for college PE classes from the perspective of the factors of self-efficacy in exercise

Similar to the results for past exercise experience and past satisfaction with PE classes, multiple regression analysis was used to examine the relationship between the factors of self-efficacy in exercise and the need for college PE classes, after holding factor correlations with each other constant. Table 5 shows the results. In a multiple regression equation with "Gender" and the three factors of "Factor 1: Confidence in exercise;" "Factor 2: Persistence in exercise;" and "Factor 3: Cooperation with others" as independent variables and the need for physical education as the dependent variable, the multiple correlation coefficient was 0.523, significant at the 1% level ( $F=33.09$ ,  $df=[4,351]$ ,  $p<0.001$ ).

Table 5. Partial regression coefficients for gender and the factors of self-efficacy in the need for college PE classes

Independent variables	Partial regression coefficient (Standard error)	Standardized partial regression coefficients	t-value	p-value
Gender	0.403 (0.09)	0.211	4.43**	P < 0.001
Factor 1	0.155 (0.05)	0.163	2.84**	0.0048
Factor 2	0.193 (0.05)	0.203	3.71**	P < 0.001
Factor 3	0.208 (0.04)	0.219	4.28**	P < 0.001
Multiple correlation coefficient R=0.523 (F=33.09, df=[4,351], P<0.001)				

Note. \*\*: significant at the 1% level, \*: significant at the 5% level.

The partial regression coefficients were 0.403 (standard error = 0.09) for "Gender;" followed by 0.208 (0.04) for "Factor 3: Cooperation with others;" 0.193 (0.05) for "Factor 2: Persistence in exercise;" and 0.155 (0.05) for "Factor 1: Confidence in exercise." Standardized partial regression coefficients that were directly comparable in size were 0.219 for "Factor 3: Cooperation with others;" 0.211 for "Gender;" 0.203 for "Factor 2: Persistence in exercise;" and 0.163 for "Factor 1: Confidence in exercise." To put it another way, the higher association in the "F3 Cooperation with others" factor with the need for PE classes indicates that among these "self-efficacy in exercise" factors, students who have a higher level of cooperation with others compared to physical exercise and persistence in exercise also have a higher need for college PE classes. Therefore, in college PE classes, it may be more important to create classes that include communication to foster cooperation with others, rather than more individual exercise.

#### 4. Discussion

##### 4.1 The need for college PE classes in terms of past athletic experience

This study examined the need for college PE classes based on "Gender" and past athletic experience. The most influential item was "Gender," indicating that male students need college PE classes more than female students. The item "Athletic experience at high school age" was also the second most influential, indicating that students with recent athletic experience felt that it was particularly necessary. In this

regard, Sonobe, et al. (2012<sup>(19)</sup>) reported on the relationship between health and past exercise experiences of college freshmen. They examined the concept of Sense of Coherence (SOC) as a concept that views exercise experience and stress as positive and leads to good health. The results show that "both years of exercise and sports experience" and social health were higher in men than in women. This study also indicates that male students need college PE classes more than female students. It is thought that male students who have more exercise/athletic experience may want to actively engage in physical activity also after entering college. Regarding the decrease in exercise experience, it is said that the percentage of students who exercise tends to decrease as they progress from junior high school to high school (Japan School Health Association, 2006<sup>(20)</sup>), and it is thought that not a small number of students stop the exercise habits they had acquired in the past and lose them without ever resuming them. Tobe (2015<sup>(21)</sup>) examined the causes of this discontinuation of past exercise experiences among university students and noted that the following cases were often found as typical patterns of losing exercise habits. For example, in the case of junior high school and high school club activities, the exercise habit disappears in the third year of school. In other words, this is a case in which a certain milestone inevitably causes a change in the environment in which the program is implemented, leading to a discontinuation of the program. In addition, they stated that there were cases in which students upon entering high school intended to continue the sports they had participated in throughout junior high school but were hesitant to join a club because the level of club activities at the high school they entered was too high, and they stopped exercising. That is to say, they concluded that there are factors that cause students to stop exercising after entering university, such as the environment and the difference in the level of club activities. In this study, too, 275 of the 356 subjects had experienced club activities in junior high and high school, but only 32 belonged to a club after entering the university. This fact suggests that students who had been athletic until their most recent high school years found a need for college PE classes as part of their college coursework in order to compensate for losing their exercise habits and as a means of social stress relief after the loss of their sports club activities.

#### 4.2 Need for college PE classes based on past satisfaction with PE classes

The results of the study on the need for college PE classes based on gender and satisfaction with past PE classes showed that "Gender" and "Satisfaction with junior high school PE classes" were the same in their need for it, and that male students, rather than female students, and students with higher past "Satisfaction with junior high school PE classes" felt that college PE classes were more necessary than those with lower degrees of satisfaction. In this regard, Sawa (2017<sup>(22)</sup>) examined what characteristics characterized students' satisfaction with the PE classes they had experienced up to high school and the reasons and factors for this satisfaction and reported that "about 70% of the students responded that they enjoyed the PE classes they had taken in elementary, junior high, and high schools." However, Hanawa and Takahashi (2008<sup>(16)</sup>) suggested in their survey of satisfaction with high school PE classes that the group that was good at exercise enjoyed the PE classes, while the group that was not good at exercise did not enjoy them sufficiently. In addition, the study that examined the developmental transition of motivation to learn in elementary through high school students (Nishida and Nishida, 1990<sup>(23)</sup>) showed that motivation to learn tended to decline from childhood to adolescence. The causes of this fluctuation include (a) a decline in the value of learning in junior high and high school students; (b) an increase in the dislike of PE classes from elementary to junior high and high school students; and (c) an increase in objectivity in self-perception. This fact suggests that satisfaction with PE classes in junior high school leads to the same in high school and that students feel that PE classes are necessary even after graduating from high school and this sentiment carries on to college.

#### 4.3 Factor structure of self-efficacy in exercise

The factors of the sense of self-efficacy in the physical exercise of college students were divided into three main categories: (a) the factor of confidence in physical exercise, covering confidence in physical activities and high motor ability; (b) the factor of continuity in exercise that incorporates the ability to work without giving up during

exercise and the understanding of the need to improve skills; and (c) the factor of cooperation with others including the pleasure of doing exercise with several people. Okazawa et al. (1996<sup>(14)</sup>), on which the item selection in this study was based, consists of three factors: "Perceived physical competence," which is the confidence that one can perform well in exercise; "Sense of control," which is the confidence that one can perform well if one works hard and practices; and "Sense of acceptance," which is the confidence that one is accepted by one's instructors and peers. The scale of self-efficacy in exercise has been developed according to these factors. Similar to Okazawa et al. (1996<sup>(14)</sup>), three factors were extracted in this study, but the factor structure differed due to differences in the items that were significant. Therefore, they were interpreted as "Confidence in exercise," "Persistence in exercise," and "Cooperation with others." In particular, the "Persistence in exercise" factor included the item "Friends encourage me when I exercise." The difference in the factor structure of the "Persistence in exercise" factor was observed in that the students continued to exercise not only through self-control but also through encouragement from others during exercise. In addition, "Cooperation with others" also showed a difference in the factor structure in that "exercise with friends," i.e., both the items "I have friends who invite me to exercise with them" and "I have friends who exercise with me" were included.

Thus, regarding self-efficacy in exercise and commitment to exercise, Matsumoto and Takenaka (2004<sup>(24)</sup>) have reported that those who prefer exercise actively participate in the exercise, and the self-efficacy in exercise gained through this participation leads them to further engage in exercise. In light of this, although this study only examined the relationship with the need for college PE classes, it may be necessary in the future to examine the relationship between this self-efficacy in exercise to experience with exercise and commitment to exercise.

#### 4.4 The need for college PE classes from the perspective of the factors of self-efficacy in exercise

The results of the examination of the need for college PE classes based on the "self-efficacy in exercise" factor including gender showed that the association was high



in the "F3 Cooperation with others" factor. In other words, among the factors of self-efficacy in exercise, students who had a higher level of cooperation with others compared to confidence in exercise and persistence in exercise also had a higher need for college PE classes. This fact suggests that students in need of college PE classes may be concerned with communicating with others as well as improving their skills and physical fitness with respect to the content of the PE class course. This has been pointed out in previous studies, and Nishida et al. (2015<sup>(25)</sup>) conducted an analysis using text mining techniques to identify frequently occurring morphemes and their engagement relations to the subjective benefits of college PE classes. In it, Nishida et al. (2015<sup>(25)</sup>) reported that it is inferred that students perceive many subjective benefits related to the opportunity to form friendships and exercise habits in college PE classes. Similarly, they also stated that the combination of nouns, "increase" and "friends," was the most common, which can be interpreted as indicating that taking a college PE class has helped them to build rich friendships and expand their personal relationships. Sasahara et al. (2006<sup>(7)</sup>) suggest that college PE classes are expected to be fun and invigorating, to have good relationships, and to make new friends, and it is thought that building relationships based on communication is more necessary than improving skills through specialized technical instruction. Considering the high association of the need for college PE classes with "Cooperation with others," it is likely that students are not looking for individual exercise (e.g., physical fitness tests or skill drills) but rather for activities that include interaction with others, such as teamwork and team play. As for classes for lifelong sports, the goal is for students to continue playing sports after they graduate from college, but it is also thought that a discrepancy may have arisen between what students and colleges are looking for.

## 5. Future issues

In this study, a questionnaire survey was conducted only in the first session, and the questionnaire was used to examine the need for college PE classes. Therefore, although the characteristics related to past exercise experience and self-efficacy in exercise were obtained, no changes or transitions in the actual classes were handled.

In particular, a major challenge will be to consider how to address the students who indicated low satisfaction with college PE classes and that there is no need for them. In addition, since there was only one item regarding the necessity of college PE classes, the question became tiresome. It will be necessary to further increase the number of questions and to ask about the various factors considered "necessary" and "not necessary" from the relevant items in this study. It is believed that this will allow us to examine in depth the relevant factors in college PE classes. Regarding the content of the classes, we are left with the question of how to create classes for students who feel they do not need them and how to motivate them to become interested in sports or to develop an interest in sports that will lead to a lifelong commitment to sports. In addition, since the study period also covered the duration of COVID-19 and with exercise and face-to-face teaching restrictions imposed, we believe that this special current situation may have influenced the relationship between past exercise experiences and self-efficacy in exercise. Therefore, in order to further generalize the findings from past exercise experiences and self-efficacy in exercise, it will be necessary to consider changes in students' perception of the need for college PE classes during and after the implementation of the classes in the future.

## References

- (1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (2008) Commentary on Courses of Study for Junior High Schools Health and Physical Education, Higashiyama-shobo: Kyoto, pp. 1-14 (in Japanese).
- (2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (2020) Commentary on Courses of Study for High Schools Health and Physical Education (2017 public notification), Higashiyama-shobo: Kyoto, pp. 6-20 (in Japanese).
- (3) Japan Sports Agency (2021) Public Opinion Survey on the Status of Sports, November 2021.  
[https://www.mext.go.jp/sports/b\\_menu/toukei/chousa04/sports/1415963\\_00006.htm](https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/sports/1415963_00006.htm) (Reference date, June 28, 2022).
- (4) Sugihara, T. (2003) Psychology of Exercise Instruction: Approaching from Exercise

- Learning and Motivation. Taishukan-shoten: Tokyo (in Japanese).
- (5) Sugihara, T. (1995) The motivation of PE classes. Uto, M. (Ed.) Encyclopedia of Physical Education in Schools, Taishukan-shoten: Tokyo, pp. 161-163 (in Japanese).
  - (6) Fujita, T. and Sugihara, T. (2007) Prediction of exercise participation of university students based on intrinsic motivation in physical education while at high school. Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences 52:19-28 (in Japanese with English abstract).
  - (7) Sasahara, H., Oiwa, M., Kawamura, M. and Sasahara, H. (2006) The significance of physical education in universities. Japanese Association of University Physical Education and Sports. 3:15-23 (in Japanese).
  - (8) Ishihara, K. and Ueda, T. (2005) Using the simulated aged person program in university health science class. Japanese Association of University Physical Education and Sports. 2:3-12 (in Japanese with an English abstract).
  - (9) Isogai, H. (2005) Effect of ski training programs on students' self-efficacy. Japanese Association of University Physical Education and Sports. 2:25-36 (in Japanese with English abstract).
  - (10) Kobayashi, K. and Hiragi, Y. (2018) Survey of feelings of physical competence and exercise habits and health-related indicators. RigakuRyoho Kagaku 33(1): 55-58 (in Japanese with English abstract).
  - (11) Matsui, T., Kubota, H., Tokuyama, H., Kimura, M. (2019) Research on physical fitness, athletic ability, and physical competence in university students. Bulletin of Tokyo Gakugei University, Division of Arts and Sports Sciences, 71: 131-136 (in Japanese with English abstract).
  - (12) Nara, M. (2002) Impact factor as a measure of faculty research evaluation. Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences 75: 91-94 (in Japanese).
  - (13) Shimizu, Y., Amazaki, M., Kemuriyama, C., Miyazaki, M., Takeda, H. and Kawai, A. (2010) The effects of the outdoor education program on leadership and followership of university students. Japanese Association of University Physical Education and Sports. 7: 25-39 (in Japanese with an English abstract).
  - (14) Okazawa, Y., Kita, M. and Suwa, Y. (1996) Factorial structure of physical

- competence and its developmental tendency and sex difference. *Japanese Journal of Sports Education* 16(2): 145-155 (in Japanese with English abstract).
- (15) Nakano, H. (2017) Motivation in sports class participation and physical competence in university students. *Bulletin of Nakamura Gakuen University and Nakamura Gakuen University Junior College* 49: 97-101 (in Japanese).
- (16) Hanawa, S. and Takahashi, K. (2008) The roles and meanings of sports in the university physical education intending lifelong sports. *Niigata Journal of Health and Welfare* 8(2):52-57 (in Japanese with English abstract).
- (17) Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum.
- (18) Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E.(2010) *Multivariate data analysis: A global perspective*.7th Ed., Pearson, P. 117.
- (19) Sonobe, Y., Tsuzuki, T. and Saijo, O. (2012) The effects of past physical exercise and sports at the time of university admission on the sense of coherence (SOC) and degree of health. *Japan Journal of School Health* 53(6): 527-532 (in Japanese with an English abstract).
- (20) Japan School Health Association (2006) *Report on the 2004 health status surveillance project for children and students*. Japan School Health Association: Tokyo, p.7 (in Japanese).
- (21) Tobe, H. (2015) Reasons for children's discontinuation of exercise habits in the past experiences of college students. *Bulletin of Saitama University, Faculty of Education* 64(2): 63-68 (in Japanese).
- (22) Sawa, S. (2017) Factors affecting satisfaction with enjoyable physical education classes. *Memoirs of the Faculty of Human Development, University of Toyama* 11(3): 31-37 (in Japanese).
- (23) Nishida, T. and Nishida, N. (1990) Developmental change of the achievement motivation for learning in physical education. *Nagoya Journal of Health, Physical Fitness and Sports* 13(1): 47-54 (in Japanese with English abstract).
- (24) Matsumoto, H. and Takenaka, K. (2004) The relationship between perceived exercise competence and regular exercise behavior. *Japanese Journal of Health*

Promotion 6(1): 1-7(in Japanese).

- (25) Nishida, J., Hashimoto, K., Kiuchi, A., Tanimoto, H., Fukuchi, T., Kamijyo, T., Onizawa, Y., Nakao, H., Kiyama, K. Arai, Y. and Ogawa, M. (2015) Extraction of the perceived benefits of university physical education classes by text mining: Differences in sex and exercise habits among the categories of perceived benefits. Japan Journal of Physical Education and Sport Sciences 60 (1): 27-39 (in Japanese with English abstract).

#### 和文抄録

大学体育の必要性と過去の運動経験、体育授業の満足度、運動有能感との関連

長嶺健（スポーツ科学部助教）

青柳領（スポーツ科学部教授）

大学初年度の学生に対して大学体育の必要性を、性差を考慮した上で、過去の運動経験、過去の体育への満足度、運動有感能という観点から検討を行った。F大学の令和2年度の「生涯スポーツ演習Ⅰ・Ⅱ」を受講した第1学年の356名を対象に、アンケート調査を行った。調査項目は、「大学体育の必要性」「性別」「過去の運動経験」「過去の体育への満足度」「運動有能感」である。独立変数間の関連を考慮し、互いの影響を一定にするために、「大学体育の必要性」を従属変数、「過去の運動経験」、「過去の体育への満足度」、そして因子分析後の「運動有能感」因子を独立変数とした重回帰分析を行った。重相関係数の有意性を確認後、標準化回帰係数の値から、各要因の「大学体育の必要性」との関連を検討した。その結果から以下のことが示された。

- 1) 大学体育の必要性において、過去に運動を経験している学生は必要だと感じているが、その中でも、直近の経験、つまり高校時に部活動による運動経験がある学生は特に必要だと感じていた。
- 2) 大学体育の必要性において、性別と中学校体育及び高校体育の満足度の関連については、「性別」と「中学校体育の満足度」が同程度であり、女子学生よりも男子学生が満足度が高く、なおかつ「中学校体育の満足度」が高い学生ほど、大学の体育を必要と感じていた。

- 3) 大学生を対象に行った運動有能感の因子は、身体的な運動への自信や運動能力の高さを含めた「運動への自信」因子、運動時にあきらめずに取り組むことや、技術の向上への理解度を含めた「運動への継続力」因子、運動を複数人で行う楽しさを含めた「他者との協調」因子から構成されていた。
- 4) 「大学体育の必要性」と「他者との協調」因子との関連が高かったことから、運動有能感の中でも、身体的な運動や運動への継続力に比べ、他者との協調が高い学生は、大学体育の必要性も高かった。このことより、大学体育では、より個人的な運動よりも、他者との協調性が育むコミュニケーションを含めた授業づくりが大切になるのではないかと考えられる。

大学における教員養成に係る一般教養認識の研究

－戦後教育改革期の教養観分析より－

Perceptions about General Education in Teacher Education at Universities:

Analysis of General Education View in Postwar Education Reform

鈴木 学（教育開発支援機構准教授）

1. はじめに

1.1 課題背景

本研究は、「大学における教員養成」の原則にもとづきカリキュラムに導入された一般教養教育の意義について、戦後教育改革期に教員養成の文脈において展開された教養観の論議に着目しながら、教員養成において一般教養教育がどのように価値付けられていたのかを明らかにするものである。

戦前の諸学校を統合・再編する形で一般教育と専門教育を両立する新制大学が成立した。戦前の教員養成を担っていた師範学校も例外ではなく、戦後教員養成改革の紆余曲折に関しては先行研究に詳しいが<sup>(1)</sup>、本研究に関連する要点のみを確認すると、教員養成は大学で行われることとなり、戦前の師範学校は戦後学芸大学・学芸学部あるいは教育学部としてスタートを切ることとなった。さらに戦後の教員養成カリキュラムは一般教養・教科専門教養・教職専門教養の獲得を目的に行われるようになる。

戦後教育改革で決定された原則にもとづいて、現在の教員養成カリキュラムは一般教養教育、教科専門教養教育、教職専門教養教育の三領域から成り立っている。教科専門教養教育や教職専門教養教育の役割は比較的わかりやすいものの、一般教養教育に関してはその教育内容が広範囲にわたることも影響し、戦後から現在に至るまで一義的な解釈を見出しにくい。教員養成における一般教養教育の先行研究は、教科専門教養教育や教職専門教養教育のそれに比べると数少ないことから、三領域の関係に対する問題点の指摘や提案の類の先行研究を確認していくことにする。

扇谷（1959）は、教員養成カリキュラムの三領域の関係を前提として実施されている教育職員免許法基準にもとづく教員養成カリキュラムの問題点を指摘している。「学芸大学は学生にいかなる専門的支柱を身につけさせようとしているのか、この点が不明である。カリキュラムが教員免許法に規定する単位取得を中心に構成されていて、卒業生は、教師

の職務の遂行上、専門的に知的道徳的に成熟したことを意味するかわりに、免許状のさだめる単位を単にすませたにすぎないという傾向が強い。大学自体が、教職の専門的性格を高めるため先駆創意的実験的な試みを統一的におこなっていないためである<sup>(2)</sup>とし、三領域の統一の実施という観点を導き出している。

対して、杉山（1961）は免許基準という外的要因によって構成された形態のカリキュラムでは、大学4年間で教師としての資質を養成することができるのか疑問視した上で、内容の面からも検討すべき問題があるとして、①現実的に教員養成カリキュラムにおける三領域は密接な関係にあるとは言い難いこと、②教員養成に限定されない一般教育の性質という課題を挙げた。さらに、一般教育は大学全体の問題として取り上げるべきであり、かつ教員養成の中での一般教育の内容をさらに細かく考えていくことが重要であると主張した<sup>(3)</sup>。杉山は戦前の師範教育から転換して、大学における教員養成カリキュラムとして成立した三領域の意義をおさえつつも、この教員養成カリキュラムによる新しい教師の育成という点に関しては懐疑的であったといえる。

両者と異なる立場をとるのが、梅根（1964）である。「要するに『大学』による教員養成を真に意義あらしめる道は、一般教育、専門教育、教職教育の三者を教員養成の立場から強引に一本化することではなく、この三者をしてそれぞれの本質と機能を独自に発揮することに外ならないであろう」という前提に立った上で、「もし、一本化を言うなら、まさに一般教育の立場に立って、そこから一本化を言うべきである」という見解を示した<sup>(4)</sup>。梅根は一般教育の延長上に専門教育も教職教育も位置付け、一般教育化することが望ましい一体化であると主張した。

梅根の主張とは逆に、教員養成という立場から統一的に把握しようとする動きは日本教育大学協会（1972）<sup>(5)</sup>をはじめ、教員養成を主体的に行っている側から強く主張されるものであった。大学における教員養成を一般教育の立場から統一する梅根の方針においても、一般教育の立場そのものの不明確さは指摘せざるを得ない点である。

## 1.2 目的・方法

上述の通り、戦後教員養成カリキュラムの三領域の位置付けは免許状の取得に向けた仕組みとしては機能しているものの、その意義については必ずしも統一的な見解が得られているわけではない。特に、一般教養教育に関してはそれが顕著である。そこで本研究は一般教養教育が教員養成において重視される直接的契機となった戦後教員養成改革期の論議



に立ち戻り、教員養成観と一般教養観を分析することで教員養成における一般教養の位置付けが曖昧である理由を探ることを目的とする。検討対象期間は、戦後教育改革理念の検討開始時点から、具体的に教員養成カリキュラムの整備という形で結実される1952年までとする。しかしながら、分析対象者の理念等の検討を行う場合はこの期間を前後した史料を用いている。

本研究では主に戦後改革期の教員養成観と一般教養観について考察する。まず、戦後教員養成改革の指針となった「第一次報告書」の提言から、民間情報教育局（CIE）が前提としていた教員養成の在り方を明らかにするとともに一般教養の位置付けを確認する。次に、教育刷新委員会の教員養成観と一般教養観、それらの関係性について、各委員による立場の違いに着目しながら多様な見解を整理する。そして、占領期教育指導者講習（IFEL）での講習内容をもとに、特に戦後教員養成改革に関わった人物たちの一般教養に対する認識を分析する。

## 2. CIEによる教員養成観と一般教養観

### 2.1 「第一次報告書」にみる教員養成観

「第一次報告書」の第4章「教授法と教師養成教育」において、戦後教育の理念は、教育の自由、個人の尊厳、個性の尊重、生活と教育の結合を重視する「近代の教育理論」にもとづくことから、教師は自ら自由を求め、民主主義的生活を追求していくことが期待された<sup>(6)</sup>。つまり、戦後の教員は「民主主義的教育の発達における代行者」として育成されなければならないことを示した。

そこで、教師としての「特定の準備教育」と「系統的な準備教育」が教員養成に求められた。具体的には、①一般教養、②教科専門教養、③教職専門教養の三点である。①は「言語の熟達および伝達の手段の習得などの要素を含む、一般的な高等普通教育。文学芸術の鑑賞を含む現代文明の理解。現代の世界における科学の地位についてのある程度の理解。現代国家の市民が直面する経済的ならびに政治的特殊問題についてのある程度の理解」のことであり、人文科学、自然科学、社会科学の三領域に言語を含めた四領域で構成される。②は「将来教えるべき教材についての特別な知識」のことであるが、小学校教員の場合、この領域が多様になることも言及している。逆に、上級学校の教員になればなるほど、教科専門教養の深化が求められた。③は「教育という仕事についての専門的な知識と理解。比較教育史および教育の社会学的基礎について、教育制度についての学習。児童に対する

実験や経験を通じてもっとも効果的と認められる教育方法の習得。児童や学校の観察および教育実習」である。この教職専門教養に関しては、初等教育と中等教育を担う教員すべてに完全な形で施されなければならないとされ、教職専門教養のためにこれを準備する組織の必要性を説いた。

この方針は、民主的市民として高い資質を身につけるための一般教養と、民主主義的な教育を実践する上で必要な教科専門教養と教職専門教養による三重構造の教員養成方策である。しかしながら、「第一次報告書」ではこの三要素を均等に重視したわけではなく、特に重視されたのは一般教養と教職専門教養であった。前者には、「頭の頂上から足の爪先まで統制されているような教育」のひとつであった戦前の師範学校によって養成された画一的な教員を、「将来教師たるべき者を一個の個人として、また公民として教育するやうにしなくてはならないのであるから、自然科学、社会科学、人文科学及び芸術などのやうな普通科目の面に重きを置」いた「自由を实践する教師<sup>(7)</sup>」に転換させる意義を見出していたと考えられる。つまり、教師に「主体性」を回復させるための手段が一般教養であった。

一方で、後者は「教職の専門職性」を確立する手段として重視されたと考えられる。「児童の研究は教師養成の準備教育中、特に重要なもの」という認識のもとに、一般教養や教科専門教養以上に詳細な内容が記されている。具体的には、①「国内及び海外の教育の発達に関して学生を啓発する」教育史、②「学習課程、個人差、教育測定、及び特に、児童の発育、並に児童心理学等をふくめて、教育の心理学的基礎の扱ひ方」を取り入れた児童研究、③児童や学校に関係の深い社会研究、④「学んだ原理を、監督を受けながら、運用するといふ実際上の経験」と「児童の活動や学校の運営手続を観察すべき豊富な機会」としての教育実習である。これらの内容は学校段階・種別無関係に教員に必要なものとされている点からも、教員養成における教職専門教養の位置付けはもっとも高いものであったと言える。

以上から、「第一次報告書」の教員養成観は教職専門教養こそが教師の「特定の準備教育」なのであって、そこに一般教養と教科専門教養が加わることで「系統的な準備教育」が成立するというものである。

## 2.2 前提としてのアメリカにおける教員養成観

「第一次報告書」の前提にはアメリカのティーチャーズ・カレッジの存在がある。アメリカにおいてティーチャーズ・スクールがティーチャーズ・カレッジへと発展した歴史的

認識を基盤に、日本でも大学水準の教員養成、教育課程編成に対する自由裁量の付与と拡大、普通教育と専門教育の融合という方向性が「第一次報告書」では示された。一方、アメリカにおいて教員養成を担うのは師範大学以外にも総合大学と教養大学が存在することから、大学種別の教員養成と一般教養の関係を確認する必要がある<sup>(8)</sup>。

#### <師範大学>

1920年代を境に、アメリカでは師範学校の師範大学への昇格現象が急速に進展した。その際の課題は、①大学水準に高められた教育課程において、学問的水準をどのように高めていくか、②師範学校時代に蓄積した教員養成ノウハウをどのように維持・発展させていくかであった。①に関して、師範大学がとった方策は、一般教養と教科専門教養の教育課程を整備することであった。もともと師範学校の教育課程の年限は2年であったが、大学昇格とともに教育課程が4年となったことで、延長した2年分を一般教養と教科専門教養に配分した。師範大学で実施された一般教養の特徴は、総合大学や教養大学、所謂一般大学で行われているそれと同様の点にある。具体的には「教育課程についての拡大された見解、生活の様々の基本的側面における個人的＝社会的必要に対する個々人の能力の発達に関する機能的な強調、個人と社会のかかえる現代の諸問題に関する特別の関心、大学の内と外における経験を豊かにしこれらの経験を相互に結び合わせる努力、そして、全般的にみて各種の統合の探求<sup>(9)</sup>」傾向である。同時に教科専門教養に関しても、各学問分野の質を高めるアカデミックな性質を強める方向に舵を切り、師範大学はこれまでの師範学校の機能に、大学としてのアカデミックな教育課程を付与するという形態に落ち着いた。ただし、この変化は決して教職専門教養の強化・発展を意味してはいない。

この結果、師範大学の性格は教養大学に近づいていくが、教養大学ほどの学問性の高さを得られたわけではなかった。加えて、この時代の潮流であった選択制の採用などとも関連した教育課程の「分散」傾向が強まり、教員養成課程の多様化に拍車をかけたことも、師範大学への評価が厳しいものとなった原因である。教育の質という点において課題は見られたが、師範大学にとっては大学としてのアイデンティティを保つためのリベラリズムにもとづく一般教養とアカデミズムにもとづく教科専門教養という位置付けであったと理解できる。

#### <教養大学>

リベラル・アーツ・カレッジ（教養大学）は、戦後日本が「教育者の育成を主とする」大学として新設した学芸大学構想にもっとも近い形態である。教養大学は特定の専門職業

のための準備教育を意図しておらず、自由七科<sup>(10)</sup>に立脚する伝統的な学問を通じて人間としての教養を身につけさせることを目的としている。

教養大学が教員養成を意識的に行う契機となったのは、師範学校の大学昇格である。1930年代まで教育の大衆化によるハイスクールの増加現象に対応するために、中等教育の教員養成も担える師範大学が増加していくわけだが、もともと中等教員を輩出していたのは教養大学や総合大学であった。図らずも中等教員養成の担い手として機能していた教養大学は、担当教科の専門的理解と幅の広い教養、そして学問水準の高さが教員の質の高さを保証するという認識のもとに存在していた。この考えは、一般教養そのものが中等教員の準備教育であるという理解であるが、師範大学の中等教員養成への参入によって「思想面では、誇り高きリベラリズムの信奉者でありながら、行動面では、プロフェッショナリズムを容認していく、という二面性<sup>(11)</sup>」をもって教養大学は教員養成に関わっていくようになる。これまでのリベラル・アーツ教育に、師範学校にみられた教職専門教養を積極的に導入する措置をとった結果、教養大学からの教職就職率は1930年段階で約45%<sup>(12)</sup>を示すようになった。

#### <総合大学>

総合大学も教養大学と同じきっかけで教員養成との関係を強めることとなる。教育学研究を行う教育学講座は存在していたが、そこでの教員養成は意図されていなかった。教員養成要求の高まりに応じて、総合大学には、①既存の教育学の研究機構を教育学部へと拡充すること、②大学院段階に教育学研究機能を継続させること、③研究機能だけではない教員養成としての技術的・専門的教育への転換が求められるようになった。

総合大学における教員養成の形態は、学部段階におけるリベラル・アーツ教育の方針は変えることなく、必要に応じて大学院などで専門教育を施す付加方式と、学部段階においてリベラル・アーツ教育とプロフェッショナルな教育を同時に行う結合方式が典型である。加えて、各学部の専門教育の中に教科専門教養の意味付けを行うことで学生はその学部に所属しながら教科専門教養を身につけ、そして教職専門教養を含めた教員養成課程を専門に提供する機関（主に教育学部など）に登録することで教師になるための資格を満たす教職課程方式が存在する。

以上が「第一次報告書」の前提であるアメリカの教員養成の歴史的背景である。「第一次報告書」はティーチャーズ・カレッジを要求したが、戦後日本の学芸大学構想はアメリカの教養大学における教員養成の在り方そのものであった。CIEは学芸大学での教員養成の

在り方に難色を示したものの、ティーチャーズ・カレッジの設置を強硬に推し進めることはせず最終的には同意に至っている。

### 3. 教育刷新委員会による三つの教員養成観と一般教養の認識

教育刷新委員会には大別すると三つの教員養成観が存在しており、それぞれ一般教養の認識にも相違がある。本節では教育科学的教養を重んずる見解、一般教養・学問的教養を重んずる見解、一般教養・教職的教養を統一的に把握する立場の認識を概観する<sup>(13)</sup>。その上で学芸大学構想に帰結した教員養成観を整理する。

#### 3.1 教育科学的教養を重んずる見解

代表的な論者に城戸幡太郎、倉橋惣三が挙げられる。彼等は、教師として固有に教育しなければならない内容の存在と、その内容を研究する必要性を説いた。つまり、教育技術を含んだ教職専門教養を第一とした立場である。

教育刷新委員会において「『科学としての教職教養』のほとんど唯一の主張者<sup>(14)</sup>」であった倉橋の見解は、第17回総会・第31回総会・第32回総会の発言から確認することができる。倉橋の教員養成観は「教師としてのプレパレーション」を何より重視するものであり、一般教養の必要性を認めた上で、教員養成のために教育科学的教養を重視する立場をとった。倉橋の考える教育科学的教養とはアメリカのティーチャーズ・カレッジをモデルとするものであったが、「倉橋自身がその教育科学をどのようなものとして構想しているかは不明である。また、学問研究としての教育学を意識しているかもわからない<sup>(15)</sup>」とされ、具体的な提案に欠けていることも指摘されている。

一方、教育科学的教養なるものを具体的に捉えていたのが城戸であった。教育刷新委員会において詳細を述べているわけではないが、後に発表した「大学のカリキュラム改造」で持論を展開している<sup>(16)</sup>。

わが国には特殊な大学として学芸大学なるものがある。これは教員の養成を主たる目的とする大学であるから、教育大学といったほうが適切だと思うが、その設置に際して教育とか師範とかいう名称が一部の委員から強く反対された。これは教範とか教員とかいう言葉に対する学者の偏見によるもののよう感じられるが、ひいてはこれが教育に対する偏見を生ずることにもなる。教育は特殊な技術である。それだからこそ農学や工学や医学のように、その目的に応じて必要な科

学を総合しなければならないのである（中略）人文科学や社会科学や自然科学に関する知識を修得したからといって、それらの知識を子供たちによく学習させるように、教育を計画したり、学習を指導したり学級を経営したり、学校を管理したりすることができるとはいえないのである。  
そこに技術としての教育の独自の研究が必要となってくるので、教員養成を目的とする大学では、このような技術を中心とした専門教育が行われなければならないのである。（下線部筆者）

このような認識にもとづいて、「学芸大学で専門教育といえば、むしろ教職課程であって、教科に関する専門的知識は教科教育法の教材内容として研究させなければならない」と説いたのである。城戸は、教職専門教養もさることながら、教科専門教養に関しても、教員養成の立場から構成しなければならず、一般教養と専門教養による単なる知識の教授では問題であることを主張している。

両者に共通していえることは、教員養成における一般教養の価値を認めた上で、特別の教員養成教育を主張している点である。両者はエデュケイションストと呼ばれる論者であるが、必ずしもアカデミシヤンの対極にいるわけではない。エデュケイションストは師範学校を擁護する立場に矮小化され解釈されがちだが、彼等は師範学校の弊害を理解し、戦前の師範教育の在り方を刷新するために、教員養成のための専門教育の確立を主張したと理解すべきである。しかしながら、師範教育への猛省から行われた教員養成改革では、教育科学の在り方を程度の問題として議論したのではなく、是か非かという論点で検討が行われたといえる。故に、教育科学という名の教職専門教養の考究が教育刷新委員会の中では深まらなかったと解釈できる。

### 3.2 一般教養・学問的教養を重んずる見解

アカデミシヤンと称される論者には天野貞祐が挙げられる。「教養人としての教師」を志向する教員養成観である。根底には戦前の師範教育に対する不信感と、旧制高等学校教育に対する高い評価が存在している。「師範型」の教員を生み出した戦前の師範教育への反省から、それを刷新する方策として「教養人としての教師」を掲げ、教育の技術や方法といった「教育科学」を二次的なものに位置付けた。同時に、天野自身が東京第一高等学校長であった影響から、一般教養教育に対する個人的な思いの強さが反映された教員養成観と言える。つまり、彼が想定する一般教養は旧制高等学校において展開されていた内容であり、特に深めなければならない学問として哲学、歴史、文学が挙げられたのも、天野が哲

学研究者であることに少なからず起因している。人格形成という点において天野は伝統的・古典的な学問の価値を高く評価していたと言える。

前出のアメリカの教員養成に比較すると、教員養成に無自覚的だったころの教養大学の在り方がもっとも近い。このような教員養成観を用いるのであれば、教育刷新委員会において大学で行われる一般教養教育の追及や検討がなされてしかるべきであったが、教育刷新委員会において一般教養教育の検討はほとんど行われていない。「教育科学」を重視する立場同様、一般教養を重視する立場もその具体的内容にまでは踏み込んでいない。

### 3.3 一般教養・教職的教養の統一的把握

折衷案として一般教養と教職的教養の統一的把握を図った人物に務台理作が挙げられる。この立場は新たな教員養成の在り方を現実的かつ具体的に示した点で、これまでの二者とは様相が異なる。基本的には戦前の師範教育の欠点を見直し、一般教養を重視する認識にあるが、同時に「教育の技術化」を進め教師としての訓練を行わなければならないという姿勢をとっている。

しかしながら、高等学校教員の教養に関しては、一般教養を身につければおのずと教職教養に対する素養も深まるという認識に立っており、この点において一般教養と教職的教養の統一的把握がなされている。一般教養の延長上に教職的教養は存在しており、前者と後者は密接な関係のもとに存在するので、教員養成において共通の部分を探求することが可能という認識である。具体的には専門の学科、もしくはリベラル・アーツの専修のその上に教育学科のコースを履修することで教員養成を行う案で、一般教養と教師としての訓練を両立させると同時に、アカデミシヤンの主張である学問研究とエデュケーショニストの主張である教職専門教養による教員養成も両立できるとした。務台は第17回総会において、「教師になるような人、それから純粋に学問の基礎をやりまして、更に上の一層専門に学問が出来るような機関に向って行く者が、一つの大学の中で相扶け合って行き得ると思うのであります。良き教師を作ると同時に、良き学者を作るということは、決して両立できないものではない」と発言している。

この案は、小学校教員と中学校教員に対しては、ある程度「教育の技術」教育を与える教員養成を中心に考えられており、高等学校教員に対しては、一般教養、学問研究を中心に捉えられている。最終的にはこの教員養成方策が教育刷新委員会の骨子となり、学校段階によって異なる教員養成観と一般教養観を開放制教員養成の仕組みで包括することにな

ったが、多様な教員養成観と一般教養観を統一するまでには至らなかった。

### 3.4 学芸大学構想における教員養成観の錯綜

教育刷新委員会では、1946年12月27日の建議「学制に関する事」において、「教員の養成は、総合大学及び単科大学において、教育学科を置いてこれを行うこと」を取りまとめた。教育学科の存在は、教員を志望するものに対して、大学が教職的教養を用意するということを意味するものであった。この建議は、教員養成のための特別な機関は作らない、一般大学に教員養成機能を付与するものだといった多様な解釈が可能であったが、その後出された建議にも共通かつ普遍的なものとして「大学における教員養成」の大原則が見出せる。具体的には1947年11月16日の「教員養成に関する事(其の一)」において「一、教育者の育成を主とする学芸大学を修了または卒業した者。二、総合大学および単科大学の卒業生で必要な課程を履修した者」が小学校・中学校教員として採用されることを決定したものと、1948年7月26日の「各都道府県の複合大学には必ず学芸学部若しくは文理学部を置き教員養成を兼ね行なわしめること」を決定したものである。この3つの建議内容の変遷は、教育刷新委員会における一般教養の処遇を含めた教員養成観の錯綜を示す。

先行研究によれば、この一連の建議の流れについては2つの異なった評価がなされている。「この三つの建議の間にみられるズレと、最終建議における建議は、教育刷新委員会に反した二つの大きな見解一すなわち、旧師範学校を若干手直しし改装して温存しようとする伝統的な師範教育を重視する見解と、師範学校は全く廃止し、新たにリベラル・アーツ・カレッジ(Liberal Arts College)の歴史的意味に忠実な大学・学部を創設し、それに教員養成をも主要な機能として果たさせようとする見解と一の対立の中で、後者の見解が採択されたことを意味<sup>(17)</sup>」するという解釈と、もう一方は、第一建議の「理論的には筋の通った方針から」第二建議という「方針への変化」、そして第三建議という「前二者の折衷ともみられる結論への過程は、理論的な論争によるものというよりは“教員養成”に関する客観的・現実的な必要をどうみたすかという問題によって動いてきた<sup>(18)</sup>」という解釈である。前者は、教員養成理念としてプロフェッショナリズムかアカデミズムかという教育刷新委員会の論争の結果であり、アカデミズムの優位を示すものである。後者は、「客観的・現実的・必要」、つまり学制改革に伴って大量に必要とされる教師の量の問題に関して対処した結果、祖語が生じたことを意味している。

第一建議において教員養成機関の特設不要論が明示され、その後第二建議において準特



設大学の設置が容認された。もともと、師範教育の全否定と一般教養・学問的教養を重視した教員養成観から始まった教育刷新委員会の論議の性質に鑑みると、第二建議は第一建議における理念の後退という解釈になる。しかしながら、第三建議は第二建議の方針を引き継ぐ形で「量的問題」を前面に打ち出している。これは、教育刷新委員会の教員養成論議が教員の質から量の問題へとシフトしたことを示すことから、この一連の変遷については「戦前の教員養成・資格制度の端的な構造として師範学校教育制度において質の確保を、検定制度において量の確保を果すという図式によって捉えられるといわれている。戦後教育改革においても、教育改革すなわち新しく教育のあり方を創設しなおすということが問題であるような時期として、質・量ともに統一的に視野におさめて制度構想を練り上げる、政策主体者的な意識が必要であった<sup>(19)</sup>」と解釈するのが適切であろう。つまり、「三建議間の祖語は量の確保といった現実への顧慮にもとづく教員養成改革機構の体系化とみるならば、第一建議の限界を教員のみを養成する教育機関は特設しない、というところにて、目的は教養の高い国民の形成といったところにあるが、同時に多くの教師がそこから出ていくといった大学や学部が存在を妨げるものではないということではないということになる。そうすれば量の確保といった現実への顧慮も行いうる<sup>(20)</sup>」ということである。

つまり、教育刷新委員会の論議は「どの程度のどの内容のものであるにせよ、ある一定の系統だった教職課程を履修させることによって教員養成を行い、それで教員になる資格を付与するという方法を一般的なものにする。この点が教員養成制度改革の構想に最初から不可欠なものとして含まれていた<sup>(21)</sup>」と理解するほかない。しかしながら、教育刷新委員会の論議は、教員養成の枠組みを構築することには成功したが、肝である教員養成観とそれに伴う一般教養観の分離・拡散を促した。学芸大学構想は、アカデミシャンとエデュケーショニストの対立を收拾するための“方策”であって、戦後教員養成改革にとって真に必要であったリベラル・アーツと教師として必要な課程の在り方、つまり一般教養と教職専門教養の関係について、ひとつの教員養成論として包括的に議論されることはなかった。この教養観の錯綜と分断は、学校段階別の教員養成の在り方に対して、大学における教員養成の機能分化を促進し得ない原因となり、結果、これらの課題はすべて教員養成運用側である大学関係者に一任されることになる。

#### 4. IFEL にみる教員養成観と一般教養観－「教員養成のための研究集会」より－

IFEL は CIE の主導のもと、教育関係者の現職教育を目的に実施された。占領期間のうち

1948年10月から1952年3月に8期にわたって開催され、占領終了後の1952年10月にも第9期が開催されるに至った。この間、全国から約1万人に及ぶ教育界のリーダーたちが参加したことからも、戦後教育改革期に実質的な影響力を有していたIFELは現場レベルで新しい教育観を普及させる場として機能していたといえる。

開設された講座は、①新しい教育職（教育長・指導主事・学校長）のためのコース、②教職課程（各種学校段階の教育課程・教授法・教科教育法・教育評価など）進展のためのコース、③新しい教育分野（一般教養・職業教育・図書館教育・通信教育など）の開拓のためのコース、④大学の新しい運営（行政管理・学生補導など）のためのコースである<sup>(22)</sup>。本節では、特に教員養成と一般教養に関連する②と③のコースに焦点をあてて分析していく。さらに取り上げる講習は、1947年7月から同年8月までIFELに先立って実施された「教員養成のための研究集会」と、1949年1月から同年3月まで実施された第2期「民主日本における教育指導者の養成」を中心とする。これら以外にも、各期で教員養成と一般教養に言及している部分も逐次取り上げる。

「教員養成のための研究集会<sup>(23)</sup>」は、「全国の師範学校、高等師範学校を代表する教授、及び教員養成に密接な関係のある官、公、私立の大学専門学校の教授を招き、教育心理学の研究を中心に教職的教養の基礎問題を討究し新しい教職的教養に対する基礎を確立する<sup>(24)</sup>」ことを目的に、開催された日本で初めてのワークショップである。一般教養の検討よりは、教職教養の検討が主目的であったことがわかる。

4週間にわたる研究集会の構成は、①教員養成における一般教養の問題と教職教養の問題、②教育制度の問題、③教育方法改革の問題、④各種研究班の成果報告を行うように計画された。多岐にわたるプログラムの中で、特に一般教養について言及しているものを取り上げると、玖村敏雄による講義「教職者の教養」、小林貞一による講義「一般教養としての自然科学—地学教育について」、齋藤勇による講義「一般教養としての人文科学—文藝と教養」、大河内一男による講義「一般教養としての社会科学—社会科学」が挙げられる。さらにこれらを題材に行われた討論会と、ヘレン・ヘッファナンによる講義「初等教育の目的と教員養成について」の内容も検討に値するものである。最後に、受講者の研究報告である「第二部教育の社会的基礎に関する研究」内の「(一)教育原理の社会的基礎」と「第三部教育の行政及経営に関する研究」内の「(四)教員養成の諸問題」を分析し、戦後教員養成改革の初期段階での一般教養の位置付けを確認する。

## 4.1 玖村敏雄の解釈

玖村は文部省学校教育局師範教育課長であり、自身も師範教育を受けた立場であるが、戦後教員養成改革に与えた影響は大きかった。「教師養成研究会」を立ち上げ、アメリカのティーチャーズ・カレッジをモデルとした教員養成カリキュラム改革案を提案した人物である。

「教育者の教養」講演において、「師範教育の内面的革新」を教員養成の第一の問題として掲げた。戦前の儒教的精神主義は廃すべきであり、戦後の教職者は「精神技術者」でなければならないとする論を展開したのである。この「精神技術者」が何を指すのかは定かではないが、実現の一方策として一般教養に期待していることが次に示されている。

「一体、教育者に教養を必要としないと主張したものがあろうか。一般教養豊かな教師を教育するといふことから『学藝大学』案がでてゐる。一般教養は西欧のリベラル・アーツから由来してゐるが、これが日本に欠けてゐた。教員養成に欠けてゐたばかりでなく大学教育にも不足してゐた。教養は社会形態の動きと密接に関係してゐる。リベラル・アーツもさうである。富裕階級の教養を大衆の手に取り返さうとする要求が今日である。教養の民衆化に注意すべきだ。この内容は社会科学、自然科学及び人文科学の三つであるが、これら三つを出来るだけ長い間やらうとする傾向がある。これらを教育者になるものも興へたいものである」(下線部筆者)

ここからはあくまでリベラル・アーツとしての一般教養に期待する旨が読み取れる。しかしながら、戦前は富裕階級の特権であったリベラル・アーツを、戦後極度に大衆化させることには異議を唱えている。それは、一般教養自体が戦前のようにある程度の層に与えられるものでなければ、玖村の主張する「精神技術者」としての教員を社会的に価値ある存在に位置付けられないからであろう。しかしながら、人文科学、社会科学、自然科学の三領域と一般教養を学ぶ期間に関しては肯定的な立場を示している。

さらに続けて、戦前の一般教養の反省点として①戦前の師範教育における一般教養はむしろ多すぎた点、②一般教養を人に教える道具としてみなしていた点を挙げ、戦前の一般教養は教師になるための特殊な教養であったことを強調した。つまり、戦前の師範教育における一般教養はリベラル・アーツではなかったことを批判したといえる。加えて、一般教養を学ぶと、その先には個人の興味としての特殊な教養が芽生えてくるとし、個性ある教師は必要であるが、教職者は個人の興味に応じた個性だけでよいのかどうか疑問を呈して

いる。この延長で、教師の一定の質を担保するためには教職教養が必要であり、従来「型」として教授されてきたものから「理論と実際の融合したもの」にしていかなければならないことを提言した。

玖村は教員養成におけるリベラル・アーツとしての一般教養の重要性は認識していながらも、一般教養に教員の資質として積極的な意味を与えてはいない。教員として備えておかなければならない必要条件として一般教養を捉えていたのであって、一般教養の具体的な在り方を提案したわけではない。「大学における教員養成」理念により、教員養成は新制大学における一般教育と不可分な関係性に過ぎないのであり、一般教養は大学の一機能として分断しえないものという認識の方が強い。故に、玖村は教員養成において、大学での一般教養の在り方を考えるよりも、教職教養の確立に関心を向けていると解釈できる。このことは「今後、教員養成をする所は、学芸大学であらうとなからうと、いろいろな形態のさまざまな学校でなされるのがよい」という結論からも明らかである。

#### 4.2 三領域の認識

東京大学教授の小林貞一による「一般教養としての自然科学」と、同じく齋藤勇による「一般教養としての人文科学」、さらに大河内一男による「一般教養としての社会科学」は、いずれも純粋な教養論としての講義であった。しかしながら、この三者の講義から見えてくることとして、戦後教育改革の初期の段階では「一般教養」という冠がつけられたとしても、各領域の話題はすべて専門的な教養・学問論となる点が挙げられる。

小林は自然科学であっても地学の内容に終始し、齋藤も教養の意味を文学研究から示した内容であり、大河内も社会科学という学問の性質を説いたにすぎなかった。教育手法にしても、人文科学と社会科学においては古典購読という旧来の教養の教授法であった。自然科学は、本を読ませることよりも「野外において実際の物を通して教育することが望ましい」という案が出されたが、これも取り扱った内容が地学ということもあり、学問性質上のものであったことは否めない。この段階で示された三領域の教養観は、古典的な知識にもとづいた一般教養であった。「第一次報告書」の一般教育の在り方とは趣を異にする日本的な一般教養観の存在を証明しているといえる。

#### 4.3 討論会での論点

全体討論会は「教員養成に於ける一般的教養」というテーマで開かれ、①一般教育とは

何かを明らかにすること、②教員養成と一般教養との関係、③高等学校程度以上に一般教養が必要かどうか、④東京第一師範学校による「大学に於ける教育学科のカリキュラム」の批判・検討の4点を議題とした。

①に関して、一般教養を捉える立場は、1)ゼネラル・エデュケーションと解釈する立場、2)カルチュアと解釈する立場、3)正しい哲学的人生観と解釈する立場、4)職業や個人的な意図を超越したものと解釈する立場、5)学問・知識が基盤であると解釈する立場に大別できる。1)はアメリカの考えであり、教養をあくまで「エデュケーション」の一環として位置付けている。しかし、実際に日本での教養は2)であると認識されており、教育とは根本的に異なり、「自己活動的なもの」であることを明確にした。3)4)5)の立場はいずれも2)の解釈から派生したものであり、2)の教養観にもとづいて、3)では教養の本質が人格構図であり「エゴイスティックな傾向」を強調した。そして4)でも、教養が一般的なものであるというのは数の意味で用いられているとして、多くの人が享受できるものという認識を示した。さらに5)では、学問・知識にもとづく教養が最終的には「深い人間性と人格性となって働く」と意義づけて、日本における一般教養の位置を確認したのである。

②において、一般教養は教員養成において特に必要であることが示されてから、「学芸大学における一般教養は職業教育にそのまま利用せられる」という意見が出た。これは一般教養を具体的な職業という目的に役立てる観点から提言されたが、この考え方こそが師範気質であると批判された上で、それでも一般教養は学芸大学に必要である旨が確認された。しかしながら、具体的な根拠は示されていない。この議論では教員としての専門教養の目的意識と、一般教養の目的意識が混在していたものの、いずれにせよ教員養成のための一般教養という位置付けではなく、一般教養の延長に教員養成を位置付けるという意識でいようとする姿勢が見られる。背景には討論者たちの師範教育への猛省意識が少なからず影響していると考えられる。

③では、「従来、日本の学問は、分化され専門化され、常識が低すぎる。もつと総合的観点に立たねばならない。故に、単に教育的意味にのみ頼らず、政治的経済的連関性を有するものが必要である」として、一般教養でも社会科学の必要性を共有した。一方で、従来のような一般教養は必要ないとする意見も見られた。あわせて、学芸大学における一般教養の「内容は程度の問題である」とする発言が確認できるため、「方法」よりも「程度」を問題視していたと考えられる。

以上の内容から、教員養成関係者は「教員養成に於ける一般的教養」を戦前の一般教養

観を継承する形で解釈していたといえる。

#### 4.4 ヘレン・ヘッファナンによる具体案

ヘッファナンはCIEの初等教育担当官で、カリフォルニア州教育局で小学校の指導主事を21年間経験した人物であった<sup>(25)</sup>ことから、「初等教育の目的と教員養成について」の講義ではより具体的かつ多くの提案・指導がなされた。

まず、民主主義社会における教育の目的として、①正しい社会人としての態度、②健康な身体と健康保全に対する習慣、③正しい国語の能力、④計数能力、⑤衣食住を中心にした日常生活の根本機構についての理解、⑥デモクラティックな社会についての理解、⑦教室内に於けるデモクラティックな組織とその運営方法の理解、⑧音楽芸術、文学を通してよき教養と健全な娯楽を身につけることを挙げている。この目的を前提に、「教師のよき人格をつくる一般教養には、一、現代生活の社会的経済的理解、二、文学、三、美術と古典、四、自然科学と数学、五、実際の技術」が必要であることを明確にした。つまり、人文科学、社会科学、自然科学の三領域と「実際の技術」の教養が必要ということである。

「実際の技術」に関しても、小学校の教師に特に必要な能力として、①国語と数学、②音楽芸術、実際の技術の基礎、③市民教育、④社会人としての団体の組織及び運営する能力、⑤両親や社会の人と協力して働く能力、⑥毎日の生活の科学的処理、⑦子供の文学、⑧社会の組織及び資源についての知識の8点を挙げた。教員の専門教養としてみなされそうな内容を、一般教養に取り入れている。さらに専門教養として、①子どもの成長過程、個々の子供の個人差、②教師と両親との関係、③この社会生活の経済・政治が教育に及ぼす影響、④学科課程、教授法、教材、⑤教授技術、⑥実際の教授実習に対する評価、⑦模範教授の参観実習等についての教養が必要であるとしている。一般教養と専門教養に挙げられている項目を比較すると、共通の内容が確認でき両者の垣根が低い点が特徴である。

ヘッファナンの講義で特筆すべきは、一般教養の解釈が日本側の関係者と根本的に異なっている点にある。一般教養の意義が極めて目的的であり、そして人格形成という無形の効果のみを一般教養に期待するのではなく、目に見える活動・行動レベルでのスキルの享受を一般教養に期待した点が、「第一次報告書」における一般教育の概念に近似している。この捉え方には、教員養成もさることながら、民主的市民の育成という観点も色濃く反映されている。教員は最も民主的市民として存在しなければならず、それを担う一般教育は教員養成と密接に結びついてしかるべきだとする意図が背景にはあったと解釈できる。故

に、一般教養と専門教養の範囲が重なり合っているのも当然であると考えられる。

#### 4.5 「教育原理の社会的基礎」の考察

岡山師範学校の渡辺貞雄、早稲田大学の赤堀孝、広島師範学校の虎竹正之、広島高等師範学校の佐藤正夫、そして班長である奈良女子高等師範学校の唐澤富太郎らによる研究報告「教育原理の社会的基礎」の「(四) 教員養成に於ける一般教養と教職教養の問題」では、一般教養が重視されるようになった背景を確認した上で、「一般教養を余りに重視する結果は、中心のない個性のない人間を作り易いし、又職業や生活の現実から遊離した単なる知識の集積になり易い危険がある。そこでこの一般教養を専門的職業的の教養を通して一層深めて行くと共に、具体的な教養に、生活に即した知識にと仕上げて行く必要が生じて来る。要するに専門的教養の光を浴びてその輝きを増すものである」と主張した。この前提において、教育者の一般教養を、①一般人の一般教養よりも高く広いものであること、②各教科を総合的・統一的に取り扱えるようになるものとみなしたのであった。これは「要するにこの一般教養が教育作用に於て直ちに教育の素材になるという所謂教職的意味をもつ」ということであった。

しかしながら、上記のような「教職的意味をもつた一般教養をも教職教養の中に含めて考えることも出来ないことはない」と断った上で、①高い一般教養を有するだけでは教育者にはなれないこと<sup>(26)</sup>、②教職教養が重要であることを強調した。ここで主張する教職教養というのは、①広い意味での教育技術、②①を生み出す母体となるもの<sup>(27)</sup>のことであり、言い換えれば教育実践の基礎になるものである。つまり、実践に直接的に役立つ教職教養を重視しなければならないことを意味していた。

この捉え方では、教職教養の確立を大前提として、一般教養の存在価値が認められる。高い専門的教養のもとでその意味が明確になる一般教養とは一体どのようなものであるかは明らかではない。さらには、教職教養の在り方から一般教養の在り方を導こうとする「教員養成のための一般教養」を構築する観点も確認することはできない。

#### 4.6 「教員養成の諸問題」の考察

岩手師範学校の石田加都雄を班長に、群馬師範学校の喜多川忠一、愛媛師範学校の大喜多秀、滋賀師範学校の川崎源らによって報告された「教員養成の諸問題」の「一、教員養成に於ける一般的教養と職業的教養」でも、国民の一人として一般教養が大切であると同

時に、教育者としての教職教養が必要であるという主張がなされており、これまでのものと変わりはない。しかしながら、これまでの日本側の教員養成関係者とは異なる一般教養の視点が示されている。報告の一部を以下に引用する。

「教育者に要求される一般的教養」は、他職者のそれと同様に或る程度量的なものであるが、同時に質的なものでなければならない。量的といつても百科全書的知識ではなく、分析的に示すならば、broak, scholarly, dynamic, democratic, systematic, generalized等の要素をもつことが要求せられるであろう。教養は広ければ広いほどよいが、限られた学校生活に於いてこれを満たすことは不可能であろう。教養は在学中だけの問題ではなく一生涯の問題である。在学中の教養は生涯を通して教養を高めてゆく基礎の力乃至態度を養うことが大切である。(下線部筆者)

分析的に示された一般教養の質的な要素に関しては、抽象論の域を超えてはいないが、在学中の教養の在り方を従来にはない解釈で提案している。「生涯を通して教養を高めていく基礎の力乃至態度」の具体性には乏しいが、教育機関で扱う一般教養の範囲を単位数ではなく理念的に示した点が特筆すべき部分である。そして、一般教養の量と質の側面に言及する理由には師範学校における教育の反省がある。「従来師範学校程多方面に亘って教授されてきた学校は他にあるまい」としながら、卒業生が教養に欠けているのは、教職に立った場合に直接役に立つような教養教育が詰め込み的に施されたことに原因があるとした。以上が一般教養は量もさることながら、量を一貫するところの質的な態度がより重要であるとした根拠である。

加えて、教員養成における一般教養課程の在り方として、人文科学、社会科学、自然科学をどのように実施していくかを論点に挙げ、「謂概論風より特殊的題目でもよいから方法的に深く研究する方がより有効である」と考える。教養に必要なのは何よりも学科を通じて学びとる科学的精神であるから、この点は従来の教員養成に於ける教授態度に反省の必要があ」とした。ここでいう「従来の教員養成に於ける教授態度」とは、教員養成のために準備された一般教養の詰め込みを示している。

この報告の中では、一般教養の認識が項目ごとに変化しており、かつ教職教養との関係性も曖昧であり、一般教養の具体的な想定をうかがい知ることはできない<sup>(28)</sup>。しかしながら、少なくとも広く浅い一般教養ではなく、狭く深い一般教養を志向しており、それは研究的な意味合いの強いアカデミズムの側面を多分に含んだ一般教養であると分析すること



ができる。この立場は、同報告の「三、教員養成の新しい制度」の中で総合大学における教員養成の評価・期待が高い点からも明らかである。異なる学部が並立する中で教員養成を行うことは、一般教養の実施においても最も望ましいとしている。背景には、人文科学、社会科学、自然科学に関連する学科を有する総合大学でこそ、専門にもとづく「科学的精神」の涵養を促進することができるという認識があったと考えられる。

## 5. 第2期 IFEL 以降の教員養成観と一般教養観

「民主社会における教育指導者の養成<sup>(29)</sup>」は、文部省主催、CIE 講演の「大学教育学部第二次長期講習会」であり、①8つの講義課程、②4つの立場別に行う分科研究課程、③専門学科別による特殊研究課程、④教職課程に関する自由研究課程から構成された。受講者資格は「教員養成課程を有する国、公、私立各大学ならびに教員養成諸学校（高師、女高師、師範男女両部、青年師範）における教育学ないし心理学の教官、あるいは教授級の図書館運営適任者のうち将来大学の教授、助教授になる見込を有し、責任ある医師の診断により健康上の不安のない者」であった。これは「教員養成のための研究集会」の延長で行われた IFEL である。一般教養に関しては、②で挙げた分科研究課程における一般教育研究班がまとめた「一般教師養成課程」で述べられている。本節では、さらに 1951 年 1 月から同年 3 月まで開かれた第 6 期の一分野である「小学校管理及び指導」と、1952 年 10 月に第 9 期 IFEL の一環で開かれた「教員養成カリキュラム」における一般教養の解釈を含めて考察していく。

### 5.1 一般教育研究班による分析

「一般教師養成課程」の中の「第二、我が国現在の教師の資質について」において「2. 教養の内容」が論じられている。「師範教育は旧制の高等学校及専門学校に比して遙かに多く時間を一般教養に費やした事実にも不拘、かやうな教養の欠陥を来した」としている。

「かやうな教養の欠陥」とは「功利的学習」によって導き出される教員養成のための一般教養のことである。この欠陥を脱するために、教養を広く人間的立場から与えて、「真理探究、真実に到達しようとする深い人間的要求に基づいたもの」にしなければならないとアカデミズムに立脚した提言をしている。

あわせて「教養課程の欠陥」についても取り上げており、①教育方法の不適正、②教職教養の分離・拡散、③教科専門・指導領域の教養の不足、④教職教養における科学的研究

の欠如、⑤共同研究が存在しないことの5点を欠陥として挙げた。これらは、一般教養の在り方ではなく、教職教養や教科専門教養に対する分析・批判である。一般教養に対しては具体的な方法の記述がないにもかかわらず、教職・教科専門教養には具体的な提案が行われている点が特徴である。

さらに、「第三、教師養成の方法について」では小学校教員の教養に言及している。「特殊の専門領域の素養も必要であるが、一般的に云って児童の個性が漸く分科し始める、重要な時期であるから偏した専門的な教科指導に陥らないように個性培養の地盤を豊富に提供することが主である。従つて、之を指導する教師はそのような広い領域の教育的配慮が最も直接に必要となる。云はば専門教養が教職教養に吸収され、教職教養が即ち小学校教師の重要な専門教養となる」とし、小学校教員養成における教職教養の重要性を説いた。

## 5.2 「小学校管理及び指導」での認識

第6期 IFEL の「小学校管理及び指導<sup>(30)</sup>」では、小学校と教育委員会からの参加が主で大学関係者を対象として開かれてはいないが、これまでの教員養成における一般教養の解釈が小学校教員にどのように指導されたのかを確認することができる。講習内容は4章構成で、一般教養については第1章「現代小学校の性格」において言及されている。

まず、第3節「現代小学校の理想的な校長」の「教職員養成制度の改革は教師に何を要望しているか」を記した項目において、「一般教養は他の大学々部と同様にする。新制大学の一般的特色は従来の大学が、狭い専門学術を主としたのに対し、体育4単位の外、文科系では40単位以上、理科系では36単位以上の一般教養を修めなければならないことになった。教職員志望者も、この点は同様にして、人文科学、社会科学、自然科学の三系列にわたり、広く豊かな人間的教養をもつよう要求された」と説明されている。そして、教育課程に関しては「専門教養の中に教職的教養を要求する」とし、一般教養科目の履修後に小学校各教科科目を学び、より深い教科専門科目と教職専門科目、さらには実技系の専門科目を履修させる形式をとるものとした。

次に、第4節「現代小学校の理想的な教職員」では教職員に必要な教養として、①教職的専門教養、②専門的教養、③一般教養を挙げてそれぞれ説明を加えている。①については、「教師は先ず教職教養を身につけ指導の原理と指導の技術に精通しなければならぬ」として三つの教養の中で最も必要性を強調している。また、小学校教員は学者である必要はないとして②を「教材に精通するのは俄に主要な教授法である。その上に自己の趣味とし

て専門教科をもつことは自らの教養を高める所以である」と位置付けている。そして、③は「一般教養は専門教養と相補い合つて高い人格の要素をなすものである」とされた。さらに一般教養を専門的教養と同様「趣味」と捉え、小学校教員としての円満な人格を育むために「広い趣味」をもつべきだとされた。「狭い趣味」をもつと人格が偏るとしたが、「円満な人格を損なわない範囲において深い趣味を育てることは」容認した。

以上から、一般教養に関しては大学における制度的な普遍的事項として解釈されている。この前提のもと、一般教養の積極的な意味付けは行われていない。むしろ専門教養とともに「趣味」としての価値を付与されていることが象徴的であり、小学校教員にとっては教職教養が第一で、専門教養や一般教養に対する期待は大きくなかったことが伺える。

### 5.3 「教員養成カリキュラム」への帰結

第9期 IFEL は「教員養成カリキュラム<sup>(31)</sup>」を検討する講習で、学芸大学・学芸学部・教育学部の関係者を対象に行われた。この内容は戦後教員養成改革期において、政策立案・制度レベルの議論とは異なり実際の運用レベルでの到達点であるとみなすことができる。山田によれば、IFEL による教員養成の認識は「教育刷新委員会の教員養成方針とは対立的に教員養成大学の目的性格を強調するもの」であった。しかしながら、一般教養に関しては、教員養成のための一般教養を否定し、新制大学における一般教育の在り方に依拠する方針を明確にした。

IFEL での教員養成観は「戦前までの師範教育の克服を図るべく新たな教師像として専門職教師像を設定し、その理論的基盤をアメリカ実証主義的な教育学、教職専門教育に求めたものであった<sup>(32)</sup>」。一般教養の在り方とは距離を置き、教職専門教養の確立に注力した IFEL の教員養成改革者たちは、「実践から理論」を追求する帰納的な教員養成観を有していた。玖村に代表されるように、経験主義的教員養成論の志向<sup>(33)</sup>が IFEL 全体の雰囲気であり、そこでの一般教養が具体的な内容まで検討されていたとは言い難い。教職専門教養の考究過程において、一般教養が包括的に検討されていたわけではなかったものの、教員養成における一般教養の必要性を認める姿勢は揺るがないものであった。但し、この方針は、教員養成論というよりかは大学論の文脈において与えられた結果であったと言える。

### 6. おわりに

「第一次報告書」では、戦後日本の教員養成に「特定の準備教育」と「系統的な準備教

育」を要求し、一般教養教育、教科専門教養教育、教職専門教養教育を位置付けた。ここで求めた一般教養教育は「民主的市民」として高い資質を身につけるためのものである。

対して、教育刷新委員会には教育科学的教養を重んずる立場、一般教養・学問的教養を重んずる立場、一般教養・教職的教養を統一的に把握する立場から議論が展開されたが、重要なことはいずれの立場においても一般教養に対する認識はほとんど変わりなかったことである。かつ、教員養成のための一般教養は考えないという姿勢が共通であったことは押さえておかななくてはならない。しかしながら、教育刷新委員会の一般教養観は旧制高等学校の教養の延長であり、「第一次報告書」の提案する一般教養とは必ずしも同じではなかったと言える。

これらの議論の結果を受けて、教員養成の実務に関わる人々が認識を共有する場が IFEL であったが、核となる関心は「特定の準備教育」、つまり教職専門教養教育を構築することであった。一般教養についてはあくまで、教科専門教養と同じく「系統的な準備教育」の一領域であり、大学教育の一環として実施されるものという認識だったことから、教員養成の文脈から一般教養教育を積極的かつ具体的に設計しようとする動きは見られなかった。

以上、「第一次報告書」の提案から、教育刷新員会での論議、IFEL における検討という一連の動向からは、大学論の文脈において一般教養の重要性を認識することはできるが、教員養成論の文脈から一般教養への具体的な提案を見出すことはできない。教育刷新委員会の論議過程からも明らかのように、教育学が学問として曖昧で、教育学の専門教育としての認識が希薄であった戦後直後の状況において、教員養成が大学で行われなければならない根拠を示すために、教師には一般教養にもとづく学問水準の高さと優れた人間性が必要であるという論理が必要不可欠であったと言える。一般教養の価値については早々に総論的な結論が導かれたことで、教員養成における一般教養教育の在り方が各論的に展開されることはなかった。ここに教員養成における一般教養の位置付けが曖昧である原因の一つを見出すことができよう。

#### 注

(1) 海後宗臣『教員養成《戦後日本の教育改革第八巻》』東京大学出版会、1971年が戦後教員養成改革の全体像を網羅している。

(2) 扇谷尚『『教育の真理』の探究—教員養成大学の内面的改革について』『教員養成制度問題』大阪学芸大学教育研究所、1959年、41頁。

- (3) 杉山明男「教員養成のカリキュラム」『岩波講座現代教育学 18 教師』岩波書店、1961年、147 頁－152 頁。
- (4) 梅根悟「第三章教員養成カリキュラムの問題 第一節教員養成における一般教育・教科専門教育・教職教育の関連」『教員養成制度の諸問題』日本教育学会大学制度研究委員会教員養成制度小委員会、1964 年、40 頁。
- (5) 日本教育大学協会「教員養成の改善について（意見）」1972 年。
- (6) 高木太郎・杉山明男編『教員養成大学』三一書房、1959 年、17 頁。
- (7) 同上、17 頁。
- (8) アメリカにおける教員養成の歴史的展開については、三好信浩『教師教育の成立と発展』東洋館出版社、1972 年に詳しい。さらにティーチャーズ・カレッジの成立過程や教育課程に関しては、市川純夫「アメリカ合衆国におけるティーチャーズ・カレッジ成立過程の研究（一）」『和歌山大学教育学部紀要—教育科学—第 36 集』、1987 年、77 頁－90 頁や浜田博文「アメリカの初等教員養成プログラムにおける教職専門教育について—1930 年前後を中心に—」『東京学芸大学紀要第 1 部門教育科学第 47 集』1996 年、215 頁－227 頁が参考になる。
- (9) 三好、前掲書、245 頁。
- (10) 文法、修辞学、弁証法、算術、幾何、天文、音楽のことを指す。
- (11) 三好、前掲書、269 頁。
- (12) 同上、271 頁、第 16 表より。
- (13) 海後、前掲書、160 頁－169 頁。
- (14) 岩田康之「国立総合大学の教育学部創設と教師養成教育—『研究』と『教育』をめぐる海後宗臣構想の射程—」『東京大学教育学部教育哲学教育史研究室紀要第 16 号』1990 年、95 頁。
- (15) 西山薫「旧帝国大学系『教育学部』の創設経緯と『教育学』の役割—創設期における『教育学』観と『大学』観の検討—」『清泉女学院短期大学研究紀要第 10 号』1992 年、202 頁。
- (16) 城戸幡太郎「大学のカリキュラム改造」『大学基準協会創立十年記念論文集新制大学の諸問題』大学基準協会、1955 年、331 頁－332 頁。
- (17) 山崎真秀「日本における教員養成の歴史と現状—課題認識のための序論的素描—」『国民教育研究所国民教育研究第 31 号』1966 年、25 頁。

- (18) 岡本洋三「教育学部史研究ノート(1)」『鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編)第32巻』、1980年、170頁。
- (19) 向山浩子『教職の専門性—教員養成改革論の再検討—』明治図書、1987年、115頁。
- (20) 同上、118頁。
- (21) 同上、124頁。
- (22) 文部省「教育指導者講習小史」1953年、8頁—9頁。
- (23) 高橋寛人『占領期教育指導者講習(IFEL)基本資料集成第I巻』すずさわ書店、1999年、250頁—426頁。
- (24) 近代日本教育制度史料篇纂会「教員養成問題についての研究集会について」『近代日本教育制度史料第二十五巻』大日本雄弁会講談社、1958年、128頁—131頁。
- (25) 林三平「教育職員免許法の成立とその実施」『日本近代教育百年史6』教育研究振興会、1974年、608頁。
- (26) 一例として、「学者」を引き合いに出して「その教材に精通する点では他の追従を許さない」としながらも「学者が必ずしも立派な教師でない」と言い切っている。
- (27) 具体的には、①教育心理学、教育社会学、教育哲学についての教養、②児童の生活、智能、性格等の調査法、③学習指導作業指導の技術、④学校行政学級管理の基礎知識等々に関する教養を挙げている。
- (28) この研究班は「四、アメリカに於ける教員養成制度」も研究として取り上げており、アメリカへの理解がここでの一般教養観の錯綜につながった一因ではないかと考えられる。
- (29) 高橋寛人『占領期教育指導者講習(IFEL)基本資料集成第II巻』すずさわ書店、1999年、168頁—318頁。
- (30) (株)アルヒーフ編集・制作、高橋寛人解題『CD-ROM版占領期教育指導者講習研究集録昭和25年度第I期』すずさわ書店、発行年不明、DISC II。
- (31) 海後、前掲書、211頁—217頁。なお、本項においてことわりのない場合、著作中の山田昇による「IFELの教員養成カリキュラム」部分を参考とした。
- (32) 北神正行「第4章教育職員免許法『専門職制の確立』理念の具現化過程」『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部史」研究—』学文社、2001年、143頁。
- (33) 玖村は「教師教育研究会」を立ち上げ、アメリカにおけるティーチャーズ・カレッジをモデルとした教員養成カリキュラム改革案を提示している。それは「経験」を主軸とするもので、この「経験」をもとに一般教養をはじめとする他の諸学問を総括することまで

構想されていたが、その具体案は明確にされておらず、「理論」が未構築であることから、「ムード主義」や「見習いの性格」として批判される。しかしながら、一般教養やその他の学問的知識を「経験」によって包括しようとする姿勢は、CIE や教育刷新委員会、IFEL では見受けられなかったこともあり、特筆すべき事項である。

## 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8号

発行日 2023年11月30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

---