

オリンピック・パラリンピック教育の普及過程における 教育委員会の機能に関する研究

A study on the function of the Board of Education in the process of integrating
the “Olympic and Paralympic Education”

岡田 悠佑（明治学院大学心理学部，早稲田大学スポーツ科学研究センター）

抄録

本研究では、オリンピック・パラリンピック教育（以下、「オリ・パラ教育」と略す）の普及過程における教育委員会の機能を明らかにするために、オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業に携わった教育委員会の担当者A氏が、オリ・パラ教育の普及のために教員に対してどのような支援を行ったのか、その過程でどのような意味づけの共有化を図ったのか、という点を検討した。

その結果、X県におけるオリ・パラ教育の普及過程におけるA氏の支援は、教員のオリ・パラ教育への意欲の喚起につながる段階的支援、及び「ローカリティ」に支えられた新しい意味づけの生成という機能を果たしたことが明らかになった。さらに、A氏の語り方の分析から、オリ・パラ教育の理念と普及の担い手の信念との結びつきがオリ・パラ教育の普及を促進する機能を果たす可能性が示唆された。

1 緒言

1. オリンピック・パラリンピック教育の普及過程という課題

日本では、2021年夏に東京で開催された第32回オリンピック競技大会及び第16回パラリンピック競技大会（以下「東京大会」と略す）に向けて、オリンピック・パラリンピック教育（以下「オリ・パラ教育」と略す）の普及が全国規模で行われた。東京大会に向けたオリ・パラ教育の方向性を検討したオリ・パラ教育に関する有識者会議（以下、有識者会議）の報告書によれば、オリ・パラ教育は、オリンピック・パラリンピック競技大会（以下「オリ・パラ大会」と略す）の歴史や意義等について学習する「オリ・パラそのものについての学び」と、オリ・パラ大会を契機にスポーツの効果や価値につ

いて学習する「オリ・パラを通じた学び」の2つの学びを含む教育活動であり、特に初等中等教育段階では各学校における教育活動と関連付けたオリ・パラ教育実践の実現が目指された（有識者会議，2016）。その結果、東京大会組織委員会が推進した「よいい、ドン！スクール」に全47都道府県と海外の日本人学校等を含む合計19,005校が登録されたこと等の成果が報告されている（東京大会組織委員会，2021）。しかし、一般的に教育政策の普及過程では、「教員世界の閉鎖性・保守性・視野の狭さ，集団主義的共同歩調（職場内同調圧力），相互不干渉性，権威性などの特性」（越智・紅林，2010，p.120）が抑止力として働くため，その普及は容易ではない。オリ・パラ教育の普及においても，担い手となる教員の負担や地域間の意識の差等の問題（佐野，2018；宮崎，2019；岡田ほか，2018，2020）が指摘されており，その実現が容易でなかったことが推察される。

他方で、「第3期『スポーツ基本計画』」において、東京大会以降のスポーツの在り方は「ひとえに、東京大会開催を通じて得られた『スポーツ・レガシー』を、どのように継承・発展していくのかにかかっていると言っても過言ではない」（文部科学省，2022，p.18）と示された。また、東京大会を総括した「TOKYO2020アクション&レガシーレポート」では、東京大会後もオリ・パラ教育に関連した教材を活用した実践を継続していく必要性が示されている（東京大会組織委員会，2021）。しかし、このような方向性の実現を教員のみ委ねることは、その実現可能性や教員の負担等の側面から問題である（石坂，2019）^{注1）}。そのため、東京大会に向けた全国規模でのオリ・パラ教育の普及過程の検討を通して、継続的なオリ・パラ教育の実現につながる支援方法を探索することは重要な課題である。

2. 教育委員会の機能の検討の必要性

このような課題に対して岡田（2021）は、東京都以

外の地域におけるオリ・パラ教育の普及を目的としたスポーツ庁のオリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業（以下、オリ・パラ事業）に関わってオリ・パラ教育の普及を担った教員（校長）の視点からオリ・パラ教育の普及過程を検討している。そして、担当の教員（校長）が同僚の教員に対して、情報提供や見本となる実践の提示等の支援をする中で、オリ・パラ教育に取り組むことの「意味づけの共有化」を図りながら、オリ・パラ教育の普及を達成したことを明らかにしている。しかし前述の通り、オリ・パラ教育の普及には地域差や教員の負担の問題があることを踏まえると、岡田（2021）において学校で中心的にオリ・パラ教育の普及を担った教員（校長）が、元々オリ・パラ教育への関心が高く、主体的にオリ・パラ教育の普及に取り組んだ可能性は低いことが推察される^{注2)}。そのため、学校においてオリ・パラ教育を中心に担った教員がどのような支援を受けながらオリ・パラ教育の普及に取り組んだのか、そしてその過程でどのようにオリ・パラ教育に取り組むことの「意味づけの共有化」を図ったのか、という点の検討が求められる。

本研究では、このような課題に対して教育委員会の機能に着目する。前述のオリ・パラ教育に関する有識者会議（以下、有識者会議）の報告書では、初等中等教育における全国規模でのオリ・パラ教育の普及に向けて、「国、教育委員会、各学校等の関係者が連携協力」（有識者会議、2016、p. 13）の必要性が示された。さらに有識者会議の報告書では、「教育委員会の職員をオリンピック・パラリンピック教育の『コーディネーター（仮称）』に指定する」（有識者会議、2016、p. 9）と明記されており、実際にオリ・パラ事業も各地域の教育委員会が中心となりオリ・パラ教育の普及が進められた（スポーツ庁、online）。つまり、教育委員会には、管轄す

る学校のオリ・パラ教育の普及を中心に担う教員を支援する機能が期待されていた。しかし、オリ・パラ教育に関する先行研究では、依田（2017）と友添ほか（2018、2019）が教育委員会に言及しているが、どちらもオリ・パラ教育の実態把握が主な目的であり、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能についての検討は行われていない。

3. 目的

本研究では、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能を明らかにすることを目的とする。その際、教育委員会の担当者が学校でオリ・パラ教育の普及を中心に担う教員に対して、どのような支援をしたのか、その過程でオリ・パラ教育の普及に取り組むことの「意味づけの共有化」をどのように図ったのか、という点を検討する（図1）。

II 方法

1. ライフストーリー法

本研究では、特定の現象や経験に対する「意味づけ」を理解するうえで有効な方法であるナラティブ・アプローチを採用する。語られた内容を意味する「語り」を組み合わせて一貫性のある「物語」を当事者と研究者が協同で創作することで「現実を組織化」（野口、2002、p. 23）することを試みるナラティブ・アプローチは、本研究のような教育政策の普及過程をその担い手の視点から捉え直すうえで有効である^{注3)}（Craig、2001：申、2011）。本研究では、このようなナラティブ・アプローチの1つであるライフストーリー法を採用した。「人は自分の人生を最初から最後まで完全に語ることはできないから、その人生で意味があると思っていることについ

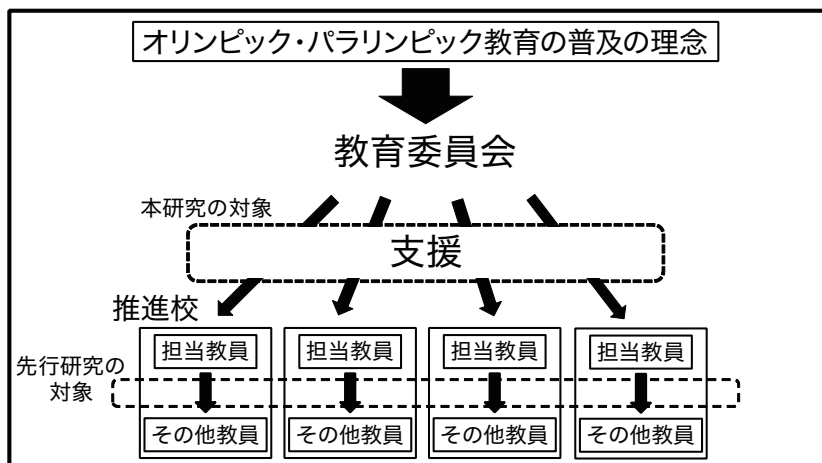


図1 本研究の枠組み

て選択的に語る」(桜井, 2002, p. 60) という前提に立つライフストーリー法は、「個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー」(桜井, 2002, p. 60) を協働構築する中で、特定の経験に対する意味づけを探索する方法である。そのため、インタビュー等を通して得られる当事者の「語り」を「過去の出来事や語り手の経験したことというより、インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的混合物」(桜井, 2002, pp. 30-31) と捉え、ある事象に対する真偽を問うのではなく、当事者にとっての「主観的リアリティ」(桜井, 2002, p. 40) を重視する点に特徴がある。ただし、研究の信頼性を高めるために、対象者の選定理由や分析過程等を明示することによる研究の「手続きの『透明性』」(桜井, 2002, p. 39) の担保、調査者がインタビューの場に持ち込む研究枠組みを事前に提示することや語り方への配慮(白松, 2019)、そしてインタビューを進める中で生じる矛盾を対象者に提示しながらインタビューを繰り返して「物語」の「内的一貫性」を確保すること(桜井, 2002)の3点が必要である。

2. 調査概要

前述した通り、スポーツ庁が推進したオリ・パラ事業は、東京以外の地域におけるオリ・パラ教育の普及を目的とした事業であり、各地域における具体的な推進方法は事業の主な受託者である教育委員会に一任されていた。そのため、各地域ではオリ・パラ教育の普及に向けた様々な組織体制がつけられた^{注4)}。さらに、全ての地域では、オリ・パラ教育に積極的に取り組む学校をオリンピック・パラリンピック教育推進校(以下、推進校)に指定して事業が推進されたが、その数については教育委員会等のオリ・パラ事業を受託した組織に委ねられていた。そのため、担い手となった教育委員会は、オリ・パラ教育の普及の理念と地域の実態を踏まえながら、学校オリ・パラ教育の普及を試みる必要性に迫られた。このような背景を踏まえて、本研究では、オリ・パラ事業に参画した地域の中でも、特に教育委員会が中心となってオリ・パラ教育の普及を推進し、その過程で推進校数の大幅な増加が見られた地域の教育委員会の担当者に着目することで、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能がより明瞭になると考えた。そこで、2019年度からオリ・パラ事業に参画し、2021年度に推進校数が約5倍に増えたX県の教育委員会で、事業の受託から推進校の拡大までを中心的に担った指導主事A氏を対象とした。

研究の遂行にあたって、筆頭著者の所属する大学の倫理審査で承諾を受けたうえで、A氏に対して文書で研究

への協力を依頼し、合意を得た。インタビュー調査は、本研究の枠組みを事前に伝達したうえで、2022年8月に対面で2回実施した(1回目55分3秒:2回目30分24秒)。具体的には、オリ・パラ教育の普及には教員の負担等の困難が伴うことを説明したうえで、オリ・パラ事業の普及過程を受託から事業推進に向けた準備、推進校の募集、推進校決定後の3つの場面に分けて、それぞれの段階で管轄する学校の教員に対してどのような支援を行ったのか、その過程でオリ・パラ教育の普及を行うことの「意味づけの共有化」をどのように図ったのか、を中心に回答を求めた。さらに、2022年9月から2023年2月にかけて、インタビュー調査で得られた「語り」を元に筆者がライフストーリーを作成し、A氏に確認を依頼しコメントをもらうという手順を繰り返して、ライフストーリーの妥当性を高めた。ライフストーリーの原文は「」, 概念は『』, A氏の発話は「A:」, インタビュアー(筆者)の発話は「O:」, 筆者による補足は「()」, 省略は「…」で表記した。なお、本研究では、類似する現象を理解するための新たな仮説や分析視角を提示するために単一事例の検討を行った(ロバート, 2011: 柄澤, 2021)。

III 結果

1. オリンピック・パラリンピック教育事業の受託

X県は、東京大会への関心の低さや教育委員会の人員不足等を理由に、オリ・パラ教育の普及に対しては消極的だったが、以下の経緯でオリ・パラ事業を受託することになった。

〈語り1〉

O:「スポーツ庁の事業を受けた経緯を、前提として教えていただきたいのですが、…」

A:「オリ・パラ教育のΓmPOSSIBLEとかの通知が来て、学校関係に全て毎回おろしていた。…(2019年度の)夏前くらいに…課長から、「今までそれ(教材の配布等)をやっているなら、(オリ・パラ事業を受けたら)さらによくならないか」ってことで9月の補正(予算)で新規でオリ・パラ教育をと、さらに(東京大会後に)国体もあったので、そこに向けて機運醸成もできるのではないかとということ。それを重ねていけば、全国障がい者スポーツ大会もうまく機運醸成ができるのではないかと。」

このように、オリ・パラ事業を受託する際に、X県教育委員会の課長とA氏の間で、オリ・パラ事業が既存のオリ・パラ教育の実践を活性化できるということだけで

なく、東京大会後に開催予定の国民体育大会と全国障害者スポーツ大会に向けた機運醸成につながるという可能性を見出した。（『身近なスポーツ大会への機運醸成』）。

2. 希望調査の実施と推進校の決定

前述の通り、オリ・パラ事業では、各地域で指定した推進校を中心にオリ・パラ教育の普及に取り組んでおり、A氏も同様に推進校を決めなければならなかった。そこでA氏は、補正予算を組むことが可能な金額に合わせて「とりあえず5校」を推進校に指定することを計画したが、実際に市町村の教育委員会に推進校の募集について連絡をすると、次のような反応であった。

〈語り2〉

O：「まずは全部の学校に（希望調査を実施した）、ということですか？」

A：「全市町村にながてということですね。でも、市町村も『どんなことするの？』が最初だったので、『こういうことをします』っていうことを話して、手をあげてくださった。」

このように、オリ・パラ教育とは何か十分に理解されていない状況で推進校を募集することは非常に困難であり、A氏はオリ・パラ事業の概要を説明し、初年度の推進校5校を決定した（『事業概要の説明』）。

3. 教員研修への参加の呼びかけ

前述の通り、オリ・パラ教育の普及において、教員の関心や理解を高めることは重要であった（有識者会議、2016）。そのため、オリ・パラ事業では、推進校の担当者を対象に「地域セミナー」という名称で教員研修が行われた（友添ほか、2019）。A氏も教員研修を企画するが、その際、オリ・パラ教育について周知するために、推進校以外の学校を含む全県の学校の教員及び市町村の教育委員会の担当者に参加を呼びかけた（『全県への教員研修への参加の呼びかけ』）。特に、A氏はX県に多い離島の学校への参加を積極的に呼びかけており、その背景には次のような意図があった。

〈語り3〉

O：「（離島の学校への声かけには）どういう狙いがあったんですか？」

A：「離島の学校にも、こういう機会がないと離島に対しての旅費っていうのがなかなか厳しいので、…国のお金を利用して、離島の教育にも力を入れなくてはいけない。」

O：「実際にX県では、離島の教育を活性化しなければ

ならないっていう課題（意識）はあるんですか？」

A：「やっぱりありますよね。…離島になるとオリンピックにちょっと遠かったりとか、実際に国体に向けても、一応会場にはなっているんですけど、じゃあそこに対して（の支援は）どうなのかということ。」

このようにA氏が、全県への教員研修への参加を呼びかけた背景には、元々X県で共有されている離島の学校の教育活動の充実という課題とオリ・パラ教育の普及を結び付ける意図があった（『離島の教育の充実』）。

4. 参加型の教員研修の開催

さらにA氏は、教員研修においてオリ・パラ教育の中心的な内容である体育・スポーツアウトリーチ実践（主にパラアスリートの講演会）を実施した。そこには、次のような意図があった。

〈語り4〉

O：「やってみれば（先生が）いいものと思う、という目論見はあった？」

A：「あったと思います。…（アスリートが）頑張っている姿っていうのを実際に目にすることによって子どもが変わるかなというはあるかなと。…やっぱりなかなか（アスリートと）会ってっていうのはX県だと機会がない、お金もないっていうところで。」

このように、教員研修で体育・スポーツアウトリーチ実践を体験することで、教員がオリ・パラ教育の普及に肯定的になるという目論見があった（『オリ・パラ教育体験の提供』）。

5. 推進校へのアスリート派遣の支援

教員研修を終えて、初年度の推進校5校でのオリ・パラ教育実践の実現に向けた支援が始まった。初年度のA氏の具体的な支援は、体育・スポーツアウトリーチ実践の講師の選定であった。実際に、講師の選定を始めると、学校の要望と講師の選定に苦慮したA氏は、外部機関との連携を強化していった。

〈語り5〉

O：「外部機関でうまく活用したとかはありますか？」

A：「障がい者施設の県の施設のところだったりとか、総合型のパラアスリートクラブがあったので。…そこのコラボもできたのも大きかったですね。…」

O：「たまたま（見つけたん）ですか？」

A：「たまたまですね。障がい者施設の人たちが、総合

型みたいな形で障がい者の運動する機会をとってパラアスリートクラブができたみたいなので、講師とか道具をそこにお願ひできたかなと。…一流選手じゃなくても、地元のパラのポッチャとか普及したい人たちとうまくリンクができたということですね。たまたまですけどね。」

このように、主に地元の総合型地域スポーツクラブや障がい者スポーツ関係の組織と連携することで、協力推進校の要望に応えると同時に、オリ・パラ教育の普及に協力してもらえ組織を確保していった（『人的資源の確保』）。

6. 推進校の拡大に対する対策

A氏は、5校の推進校への支援と同時に、翌年度に向けて予算案の作成と推進校の募集を行った。すると、予算案の作成段階における想定を超えた20校以上から応募があった。

〈語り6〉

O:「予算はそこまでとってなかったってことですよね?」

A:「なかった。なかった分をどうするかっていうことで、…15校くらい(予算を)あげていたんですけど、…その旅費分を20何校に振り分けたんですよ。」

O:「数を増やさずに割り振りとかを変えたりとかですか?」

A:「そうです。組み合わせを一日、午前と午後の1日にして増やしていったり、1日1校じゃなくて、2校にして1泊で計算してやっていったと。なので、断る学校がないように基本的に考えたので。あとは予算との兼ね合いで。」

O:「20何校は想定外だったんですか?」

A:「想定外ですね。」

このように、A氏は予算を理由に断ることがないように、講師を1日に複数校に派遣することで経費を節約し、「想定外」の推進校の拡大に対応した（『予算のやりくり』）。

7. 推進校への聞き取りを通じた実践のイメージの醸成

A氏は、次年度に向けて、体験的な活動を増やしていく必要性を感じていた。そこで、推進校に電話で講師の希望調査を実施する中で、A氏は次のように働きかけた。

〈語り7〉

O: (学校のニーズに合わせる) 一方で、A氏のほうから意識したというか、オーダーしたというか、教育課程の云々という部分でどうやって話を進めたんですか?…」

A:「…(オリ・パラ教育関連の) 通知やI'mPOSSIBLEを送ってますよね、実際にやられていますか?っていう話をした。…その後、どんな風に使うかっていうところを説明して…。あとはホームページとか実績報告をとりあえず見てくださいと伝えて。」

このように、A氏は、電話で推進校の要望を聞きつつ、講演の事前・事後指導の充実や、体験的な活動を組み込む実践の情報提供等をして、推進校の担当者のオリ・パラ教育の実践のイメージの醸成を試みた（『要望と指導のトレード』）。

8. 道具の手配を通じた機運醸成

しかし、体験的な実践を推奨することで、道具の手配という新たな問題が生じた。

〈語り8〉

O:「(道具の手配の) 手がかりは?」

A:「障がい者の施設とか、そういうところに連絡したり。国体もあったので、一市町村は競技用車いすを10台買ってますとかというので、そこから借りたりした。そういうので、少しずつ機運醸成じゃないですけど、パラに関して子どもたちに体験させたいという(市町村の)教育委員会も出てきたということだと思います。」

このようにA氏は、市町村の教育委員会と用具の手配の業務を共有する中で、少しずつオリ・パラ教育への関心の向上を図っていった。（『課題解決を通じた関心の向上』）。

IV 考察

最後に、オリ・パラ教育の普及に関するA氏のライフストーリーを、オリ・パラ教育の普及のための支援とオリ・パラ教育に取り組むことの「意味づけの共有化」という点で整理し、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能を明らかにしたい。

1. 段階的な支援

A氏による教員への支援という観点から、X県におけるオリ・パラ教育の普及過程を整理すると、次の通りで

ある。まず、推進校の募集段階では、『事業概要の説明』だけでなく、『全県への教員研修への参加の呼びかけ』や『オリ・パラ教育体験の提供』によって、A氏は全県の教員のオリ・パラ教育についての理解や関心を高める支援を実施した。そして、2年目に推進校の拡大が見込まれた段階では、『人的資源の確保』や『予算のやりくり』によって推進校に立候補した学校に対して予算を理由に断らないような支援を実施した。さらに、オリ・パラ教育実践をより充実させるために、推進校への支援の過程で『要望と指導のトレード』や『課題解決を通じた関心の向上』といった、オリ・パラ教育の理念や関心の向上を図った。オリ・パラ教育の普及の促進には、オリ・パラ教育の理念に対する教員の理解の深まりに応じた段階的な支援の必要性が指摘されている（岡田，2021）。そのため、上記のA氏の段階的な支援がX県のオリ・パラ教育の普及に寄与したと考えられる。

2. 「ローカリティ」に基づく意味づけの生成

前述の通り、X県では、東京大会への関心の低さや教育委員会の人員不足等を理由に、オリ・パラ教育の普及には消極的であった。しかし、X県教育委員会の課長とA氏との間で、オリ・パラ教育の普及が『地元のスポーツ大会への機運醸成』にもつながる、という意味づけが行われたことを契機に、オリ・パラ事業を受託することが決定した。また、教員研修を開催する際に、A氏は特に僻地の学校の参加を呼びかけた。このような支援は、X県で共有されている僻地教育の問題をオリ・パラ教育で解決するという『離島の教育の充実』という意味づけに基づいていた。つまりA氏は、オリ・パラ教育の普及に対して、『地元のスポーツ大会への機運醸成』や『離島の教育の充実』という意味づけを見出したということである。前述の通り、新しい教育政策の普及過程では教員の負担等の抑止力が働くが、この点を前提に教育政策の普及を促進する有効な方法として代替可能な制度の活用がある。既存の教育環境の中から新しい教育政策と類似する代替可能なものを見つけ、それを生かして新しい教育政策を少しずつ普及させていくという方法である（富田，2015）。つまり、A氏が見出したX県の状況を踏まえた2つの意味づけがオリ・パラ教育の普及と推進校の教員との間の摩擦の緩衝材となり、X県のオリ・パラ教育の普及につながったと考えられる。

そして、このような意味づけの機能は、オリ・パラ教育の普及過程を検討する際に、各地域に特有の状況を意味する「ローカリティ」を分析視点とする必要性を示唆している。ただし、ここで言う「ローカリティ」は、単純な地理的条件（オリ・パラ教育で言えば、開催都市である東京との距離等）に留まらない。むしろ、そのよう

な地理的条件を前提としつつも、空間を共有する当事者たちが相互作用を通じて達成する関係的なものである^{注5)}（アパデュライ，2004）。そのため、オリ・パラ教育の普及過程を担い手の視点から検討する際には、オリ・パラ教育の普及をめぐる当事者間の相互作用の中で生成される「ローカリティ」を分析視点として設定することが求められる。

3. 意味づけの生成を支える信念

上述の通り、オリ・パラ教育の普及に積極的に取り組んだA氏であるが、そもそもA氏がオリ・パラ教育の普及を担うことになったのは他薦であり、積極的にオリ・パラ事業の担当者になったわけではなかった。この点を前提にインタビュー調査におけるA氏の語り方に着目すると、外部機関と連携ができた理由について「たまたまですけどね」（語り5）と自らの計画性を否定している語りが確認できる。他にも、推進校の拡大の背景を聞くなかで、A氏自身の動機として「なんかスイッチが入ったんでしょうね」という語りも確認できた。このようなA氏のオリ・パラ教育の普及に対する積極的な姿勢と、自身の計画性の否定や動機に無自覚な語り方は、オリ・パラ教育の普及がA氏の教育に関する信念と結びついていた可能性を示唆している。ここで言う信念とは、自己の行動を決定づける特定の対象に対する一定の認識を意味する（鹿毛，2013）。そして、このような教員の信念と教育の理念や新しい教育方法等の結びつきの重要性について、例えば秋田（2007）は、「言語で学んだことを教師は実践としてすぐに具現化できるわけではない。クラスや単元内容にあわせると同時に自分がその理論や知見に納得したときに初めてそれは実践化されるという意図性が介在する」（秋田，2007，p. 249）と指摘している^{注6)}。この点を踏まえると、オリ・パラ教育の理念がA氏の教育に関する信念と結びついたことが、オリ・パラ教育の普及を促進する機能を果たした可能性が示唆される。そのため、今後はオリ・パラ教育の普及過程を当事者の視点から検討する際に、岡田（2021）が示唆している学校内の立場（特に役職）や行政的な支援の有無だけでなく、信念のような内面的な条件も考慮する必要がある。ただし、このようなオリ・パラ教育の普及の理念と普及の担い手となる個人の信念との接続は、オリ・パラ教育の一面的な理解や取り組みにつながるリスクも孕んでいることには注意が必要であろう。X県では、オリンピック出場選手の講演や実技体験等も行われたが、A氏のインタビューでは主にパラ教育に関する言及が多く見られた。このような実践とそれについての語りのズレを踏まえると、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能を検討するうえで、本研究の

ように教育委員会の担当者個人への調査だけでなく、教育委員会内の関係者の中でどのような意味づけが共有されていったのか、という点の検討が求められよう。

V まとめ

本研究では、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能を明らかにするために、X県のオリ・パラ事業を担当した教育委員会のA氏が、オリ・パラ教育の普及のためにどのような支援を行ったのか、その過程でどのような『意味づけの共有化』を図ったのか、という点を検討した。その結果、A氏の語りの内容の分析から、X県におけるオリ・パラ教育の普及過程において、A氏は教員のオリ・パラ教育への意欲の喚起、及び「ローカリティ」に支えられた新しい意味づけの生成という機能を果たしたことが明らかになった。さらに、A氏の語り方の分析から、オリ・パラ教育の理念と普及の担い手の信念との結びつきがオリ・パラ教育の普及を促進する可能性が示唆された。他方で、今後の課題として、オリ・パラ教育の普及過程における教育委員会の機能を検討するうえで、担当者個人だけではなく、教育委員会の関係者全体の中でオリ・パラ教育に対する意味づけの共有化がどのように得られたのか、という点の検討の必要性も示唆された。

オリ・パラ教育は、様々な教科と関連付けることが可能である。このような柔軟性は、学校の教育活動の中で活用しやすさを示している一方で、オリ・パラ教育とは何か不明瞭になり教員の不安を煽ることもつながる(岡田ほか, 2023)。そのため、本研究で示した支援方法は、レガシーとしてのオリ・パラ教育の可能性を高めるための一助となる。

注

注¹⁾ 吉村(2021)は、学校におけるメディア・リテラシー教育の停滞の理由として、実践を行う教員の動機や目的等の意図を検討してこなかったことの問題を指摘している。

注²⁾ 体育・スポーツに関連して、制度の普及過程における「意味づけ」のズレを可視化する試みとしては、体力政策を対象とした井谷(2015)があるが、制度と現場の間でそのズレを埋めようとする担い手の主体性については十分に検討が行われていない。

注³⁾ オリ・パラ大会のレガシー研究においてもナラティブ・アプローチの重要性が指摘されている(Kennelly& Watt, 2012)。

注⁴⁾ 教育委員会と有識者、教員等から構成される組織を

つくる特別組織型、教育委員会を中心とした推進体制を意味する教育委員会型、そして教育委員会が地域の関連団体やNPO法人等と連携する地域連携型に大別できる(友添ほか, 2018)。

注⁵⁾ 殿岡(2004)は、「地域」が「空間としてはやはり所与の静態的なコンテナとして認識されてきた」(殿岡, 2004, p. 145)が、「様々な諸主体(組織, 人々, 政策機構など)の営みとの関係性の中から『地域』空間を動的に把握する方向性を探っていくこと」(殿岡, 2004, p. 146)の重要性を主張している。尾川(2018)も、地方の若者の移行過程を検討するうえで、若者を取り巻く地理的な条件の影響を探求することが、同時に地方の若者の移行過程を地域の特性のみに単純化して還元してしまう、という問題を指摘している。

注⁶⁾ 他の教育政策の普及と教員の信念との接続の重要性について指摘した先行研究として、小島ほか(2011)や寺嶋ほか(2022)がある。

文献

- アパデュライ：門田健一訳(2004)さまよえる近代。平凡社。
- Craig, C. (2001) The relationships between and among teacher knowledge, communities of knowing and, top down school reform. *Curriculum Inquiry*, 31 (3) : 303-331.
- 石坂友司(2019)オリンピック教育は日本社会に何をもたらすのか。第70回日本体育学会体育社会学専門領域シンポジウム配布資料。
- 井谷恵子(2015)「子どもの体力向上」をめぐるローカル・ポリティクスの検討。 *体育学研究*, 60 (2) : 429-448.
- 鹿毛雅治(2013)学習意欲の理論。金子書房。
- 柄澤清美(2021)「一事例研究」が有する看護学への貢献。 *日本看護科学会誌*, 41 : 718-722.
- Kennelly, Jacqueline & Watt, Paul (2012) Seeing Olympic effects through the eyes of marginally housed youth. *Visua Studies*, 27 (2) : 151-160.
- 小島道夫・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和(2011)通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因。 *特殊教育学研究*, 49 (2) : 127-134.
- 宮崎明世(2019)学校におけるオリンピック・パラリンピック教育の展開と評価。 *体育学研究*, 64 (2) : 855-868.

- 文部科学省 (2022) 第3期スポーツ基本計画. https://www.mext.go.jp/sports/content/0000-21299_20220316_3.pdf, (参照日 2023年2月14日).
- 野口裕二 (2002) 物語としてのケア. 医学書院.
- 越智康詞・紅林伸幸 (2010) 教師へのまなざし, 教職への問い. 教育社会学研究, 86: 113-136.
- 尾川満宏 (2018) 若者の移行経験にみるローカリティ. 教育社会学研究, 102: 57-77.
- 岡田悠佑 (2021) オリンピック・パラリンピック教育の普及過程に関する研究. 体育学研究, 66: 343-360.
- 岡田悠佑・乳井勇二・根本想・深見英一郎 (2023) オリンピック・パラリンピック教育の普及の効果的な促進方法に関する研究. 東京体育学研究, 15: 印刷中.
- 岡田悠佑・友添秀則・深見英一郎・吉永武史・根本想 (2018) 日本におけるオリンピック・パラリンピック教育の促進方法に関する研究: オリンピック・パラリンピック教育を実施した教員の視点に着目して. 体育学研究, 63: 871-883.
- 岡田悠佑・友添秀則・深見英一郎・吉永武史 (2020) 教員の視点から見たオリンピック・パラリンピック教育の促進方法に関する研究. スポーツ教育学研究, 40 (2): 31-50.
- オリンピック・パラリンピック教育に関する有識者会議 (2016) オリンピック・パラリンピック教育の推進に向けて最終報告. http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/00-4_index/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375094_01.pdf, (参照日 2023年5月5日).
- ロバート: 近藤公彦訳 (2011) ケース・スタディの方法. 千倉書房.
- 桜井厚 (2002) インタビューの社会学. せりか書房.
- 佐野慎輔 (2018) オリンピック・パラリンピック教育は必要か. 現代スポーツ評論, 38: 98-106.
- 白松賢 (2019) 解釈学的アプローチによる教師研究の可能性. 教育社会学研究, 104: 279-299.
- スポーツ庁 (online) オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop08/list/detail/1407880.htm, (参照日 2023年5月5日).
- 申智媛 (2011) 学校改革研究における教師の経験を捉える視座. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51: 329-340.
- 寺嶋浩介・泰山裕・時任隼平・藤井佑介 (2022) ICT推進リーダーの校内での普及・推進に資する行動の分析. 大阪教育大学紀要, 70: 209-220.
- 東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会 (2021) TOKYO2020アクション&レガシーレポート. <https://www.2020games.metro.tokyo.lg.jp/special/a%261.pdf>, (参照日 2022年11月11日).
- 富江直子 (2001) 「翻案」される政策理念. 社会学評論, 52 (2): 250-265.
- 富田知世 (2015) 「進学校」制度の普及過程に関するミクロレベル組織分析. 教育社会学研究, 96: 283-302.
- 殿岡貴子 (2004) 教育社会学における「地域」概念の再検討. 東京大学大学院教育学研究科, 44: 141-148.
- 友添秀則・深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・根本想・竹村瑞穂・小野雄大・青木彩葉 (2018) 2017年度早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターにおけるオリンピック・パラリンピック教育の取り組み. スポーツ科学研究, 15: 64-76.
- 友添秀則・深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・根本想・竹村瑞穂・小野雄大・青木彩葉 (2019) 2017年度におけるオリンピック・パラリンピック教育実践の取り組み: 早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターの担当地域に着目して. スポーツ科学研究, 16: 1-13.
- 依田充代 (2017) オリンピック・パラリンピック教育の現状と課題. オリンピックスポーツ文化研究, 2: 31-45.
- 吉村奏 (2021) 学校におけるメディア・リテラシー実践の継続性について. 日本教育工学論文誌, 46 (1): 49-63.

付記

本研究は、「東京体育学会 令和3年度若手研究助成事業」の助成を受けたものである。

連絡責任者

住所: 〒108-8636 東京都港区白金台1-2-37

氏名: 岡田 悠佑

電話番号: 03-5421-5405

E-mail: okadayusuke69@gmail.com