

### 3. 学校運動部活動への教師のかかわりに関する記述的研究

—消極的な顧問教師が離脱しない／できない理由と文脈の考察—

中澤 篤史

#### 1. 問題関心と目的

本研究は、拙稿（2011）「なぜ教師は運動部活動へ積極的にかかわり続けるのか：指導上の困難に対する意味づけ方に関する社会学的研究」『体育学研究』56巻2号、pp.373-390、を補完するものであり、そこで課題として残されていた、運動部活動に消極的な顧問教師に焦点を当てた分析を試みるものである。はじめに、その拙稿（2011）の記述と重複する部分もあるが、本研究の問題関心をあらためて述べる。

日本の学校教育には運動部活動がある。学校は課外活動としてスポーツの機会を提供し、教師は顧問としてスポーツの指導に携わる。しかし、日本のように運動部活動が学校教育活動の一環としてこれほど大規模に成立している国は、他に無い（文部省編、1968； Bennett et al, 1983; Weiss and Gould eds., 1986; Flath, 1987; Haag et al. eds., 1987; De Knop et al. eds., 1996）。欧州や北米では、学校ではなく地域社会のクラブが青少年のスポーツ機会を提供するのが一般的であり、学校に運動部活動がある場合も、日本に比べてその規模は小さく、教師のかかわりもきわめて弱い。そこでは、スポーツが学校教育活動と切り離されてきた。対して日本では、運動部活動として、スポーツが学校教育活動の一環として編成され続けてきた。つまり、運動部活動の大規模な成立状況が示唆しているのは、スポーツと教育の日本特殊な関係である。こうした日本特殊な関係がいかにして構築されるのかを探究する作業は、スポーツ研究ならびに体育学・教育学が取り組むべき課題であるといえる。筆者はその解題に向けた下位作業として、社会学の立場から、運動部活動への教師のかかわりを考察してきた。

その一環として拙稿（2011）では、なぜ教師が運動部活動にかかわり続けるのかを、運動部活動に積極的な顧問教師を対象にして、公立中学校のフィールドワークで得られたデータを元に考察した。具体的には、運動部活動に対する教師の積極性／消極性の分岐点となる困難に注目し、運動部活動へ積極的な顧問教師がそれらをどう意味づけているかを、解釈的アプローチを用いて分析した。結果として、顧問教師の主観においては、教育的な意味づけ方によってそれらの困難を乗り越えており、それゆえ顧問教師は積極的に運動部活動へかかわり続けていることを明らかにした。

しかし、その拙稿（2011）では、運動部活動に消極的な教師についての考察が行われておらず、課題として残されていた。運動部活動に携わる教師たちの中には、決して積極的とはいえないが、消極的ながら運動部活動にかかわり続け、そのかかわりを完全には絶たない教師たちがいる。単純な数で言えば、こうした消極的な教師が、顧問教師の大部分であると言ってもよいだろう。そうした消極的な顧問教師は、さまざまな苦悩と葛藤を抱えながら、運動部活動に向き合っている。運動部活動が教師の職務に含まれるかどうかはあいまいであり、教師のかかわりを支える制度的な基盤も脆弱であることも踏まえれば、消極的な顧問教師たちが運動部活動から完全に離脱することも十分にあり得るはずである。だが実態としては、それらの顧問教師のほとんどが、顧問であることを引き受け、かかわりを継続しているのである。

消極的な顧問教師は、なぜ運動部活動から完全に離脱しない／できないのか。その理由と文脈を考察することが、本研究の目的である。

## 2. 方法

### 2-1. 記述的分析

あらかじめ断っておくと、本研究の分析方法は、データに先立つ理論的な枠組みから演繹させて説明的に行うものではなく、フィールドで集められたデータから帰納させて記述的に行っていくものである。その理由は、顧問教師のかかわりを扱った先行研究において、消極的な顧問教師が離脱しない／できない理由と文脈という本研究のテーマが、ほとんど論じられることが無く、このテーマに関連する理論的な蓄積が不十分だからである。

たしかに、運動部活動に消極的な顧問教師を対象とした先行研究は少なくない。日米の体育・スポーツ研究は、運動部活動にかかわる顧問教師が抱える負担や困難を問題化し、それを生み出す要因を分析してきた（Locke and Massengale, 1978；前川、1979；Sage, 1987, 1989；Figone, 1994；Chelladurai and Kuga, 1996；久保、1998；中村、2009）。

しかし、それらの研究が焦点化したのは、もっぱらそうした顧問教師の消極性の要因を解明することであった。そこでは、消極的になるのはなぜか、が問われ続けたが、逆に、消極的ながら離脱しない／できないのはなぜか、が問い返されることはほとんど無かった。こうした研究動向を踏まえると、本研究では、フィールドで集められたデータを出発点にして、そこから帰納させて記述的に分析を進めて、新たな論点を提出することが、妥当であり意義を持つと思われる。以上から、本研究は、データから帰納させて論じる記述的分析を、方法として採用する。

### 2-2. フィールドワークの概要

本研究で使用するデータは、2002年4月から2008年3月末まで継続的に実施した、関東圏の公立A中学校のフィールドワークで収集した。A中のフィールドワークは、観察調査、インタビュー調査、資料収集調査、質問紙調査を組み合わせ実施した。観察調査は、月2、3回の頻度で学

校全体および各運動部活動のあり様と顧問教師の運動部活動へのかかわり方に関して行った。インタビュー調査は、顧問教師を対象に運動部活動の捉え方と困難への向き合い方に関して行い、生徒を対象に学校生活全般の様子と運動部活動への取り組み方に関して行った。

観察調査結果は調査日ごとにフィールドノートに記録し、インタビュー調査結果はフィールドノートに記録した他、フォーマルインタビューに関しては許可を得た上でテープ録音した。本研究で用いるデータは、そのフィールドノートからの引用を基本としている。フィールドワークの経緯とフィールドの詳細な情報は、拙稿（2011、pp.377-378）を参照されたい。

### 2-3. 分析対象の抽出

本研究が分析対象とする、運動部活動に消極的な教師を、以下の手続きでフィールドから抽出した。拙稿（2011）の記述と重複するが、その手続きを述べておく。

A中では、負担の大きさや受け止め方の違いから、顧問教師の運動部活動へのかかわり方は多様であった。まずこの顧問教師たちを運動部活動に積極的な教師群と消極的な教師群に分類した。表1に示したのは、一定期間調査し、十分なデータを収集できた、B～Mの12名の顧問教師のプロフィールである。部の様子と顧問教師の特徴の多様性を検討できるように、文化部も含めて取り上げた。

この12名の顧問教師を、次の手順で積極的な群と消極的な群へ分類した。分類は、部活動への参加の仕方における強／弱という行動面の観点と、それに伴う負担感の大／小という意識面の観点を組み合わせて行った。まず参加の仕方は、観察調査で得られたデータから、放課後や休日の活動へ顔を出す程度と指導への関与の大きさから把握した。活動へ顔を出す程度は、各部の活動頻度において「半分以上」「半分未満」「ほとんどなし」の3段階で把握を試みた。指導への関与の大きさは、

表 1. 顧問教師のプロフィール

顧問	年代	性	教科	校務分掌	部活動	活動頻度	指導種目の経験	調査期間
B	20代	男	数学	教務	サッカー	週4日	無	2002-2003年度
C	30代	男	保健体育	生活指導	ラグビー	週5日	有	2002-2006年度
D	30代	男	数学	進路指導	サッカー	週4日	有	2004年度
E	30代	男	理科	進路指導	卓球	週3日	有	2005-2007年度
F	30代	男	理科	教務	ラグビー	週5日	無	2006-2007年度
G	30代	男	保健体育	生活指導	ラグビー	週5日	有	2007年度
H	30代	女	理科	生活指導	卓球	週1日	無	2004年度
I	30代	女	数学	教務	女子バレーボール	週4日	無	2005-2007年度
J	40代	男	保健体育	生活指導主任	バスケットボール	週6日	有	2002-2007年度
K	40代	男	技術	教務主任	男子バレーボール	週4日	有	2005-2007年度
L	40代	女	音楽	生活指導・学年主任	吹奏楽	週6日	有	2002-2007年度
M	50代	男	数学	教務	サッカー	週5日	無	2005-2007年度

表 2. 顧問教師の参加の仕方と負担感に関するデータ

顧問	参加の仕方 <sup>†</sup>			負担感 <sup>††</sup>	
	顔を出す程度	指導の関与			
B	ほとんどなし	ほとんどなし (外部指導員に委任)	→弱	「部活でやりがい、ない…やりたくない」	→大
C	半分以上	ほぼ全てに関与	→強	「部を残していきたい」	→小
D	半分未満	ある程度は関与 (外部指導員と連携)	→強	「子どもが小っちゃいから…大変」	→大
E	半分未満	ある程度は関与 (外部指導員と連携)	→強	「いっぱいいっぱいですよ」	→大
F	半分以上	ある程度は関与	→強	「学校内で部への理解や協力が得づらい」	→大
G	半分未満	ほとんどなし	→弱	「あんまり行ってないから (負担はない)」	→小
H	ほとんどなし	ほとんどなし	→弱	「部をずっと持つつもりはない」	→大
I	ほとんどなし	ほとんどなし	→弱	「(顧問を続けるかは) 悩んでいますね」	→大
J	半分未満	ある程度は関与 (外部指導員と連携)	→強	「(学校に) 部活を残したい…部活を指導したい」	→小
K	ほとんどなし	ほとんどなし	→弱	「なかなか見れないですから (負担はない)」	→小
L	半分以上	ほぼ全てに関与	→強	「個人的には (活動を) 減らしたい」	→大
M	ほとんどなし	ほとんどなし (外部指導員に委任)	→弱	「私は何もしてませんから (負担はない)」	→小

† 参加の仕方に関しては観察調査結果を掲載した。

†† 負担感に関しては顧問教師本人へのインタビュー調査結果の一部を掲載した。

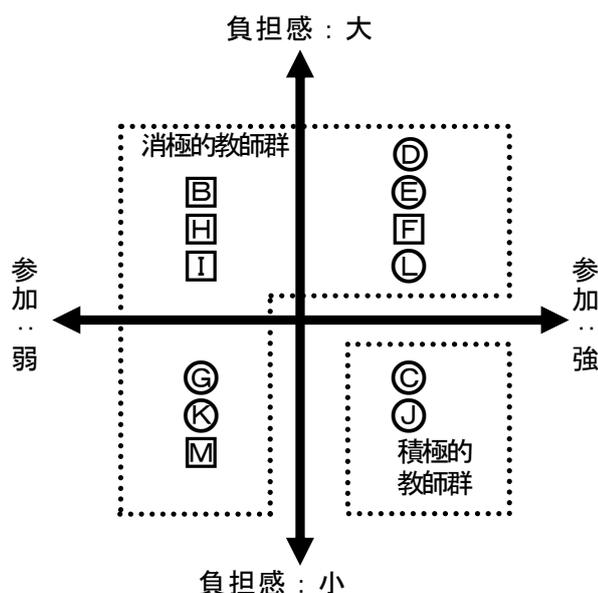


図 1. 顧問教師の参加と負担感

† 指導種目の経験「有」を丸囲みで、「無」を四角囲みで示した。

外部指導員との関係にも考慮しながら、顔を出した際にどれくらい直接指導するかを、「ほぼ全てに関与」「ある程度は関与」「ほとんどなし」の3段階で把握を試みた。ここから、顔を出さず程度と指導の関与のいずれかが「ほとんどなし」を参加の仕方が「弱」と判断し、それ以外を「強」と判断した。つぎに負担感は、顧問教師本人へのインタビュー調査で得られたデータから把握した。インタビュー調査はそれぞれ複数回行い、発言内容が一貫しているかに留意し、データの信頼性を検証した。その上で、部活動を否定的に評価していた場合は負担感が「大」と判断し、それ以外を「小」と判断した。以上の結果を、表2にまとめた。さらに、その結果を二軸四象限の図として、指導種目の経験の有無も考慮して示したのが、図1である。この図において、参加の仕方が強いにもかかわらず負担感が小さい、C・Jの2名を積極的な教師群、それ以外の、参加の仕方が弱い、あるいは負担感が大きい10名を消極的な教師群として分類した。

本研究の分析対象は、この消極的な教師群の10名の内、文化系の吹奏楽部顧問のL教諭を除いた9名の運動部活動顧問教師である。

次節から、この9名の消極的な教師が、なぜ運動部活動へかかわり続けていたのか、を記述的に分析していく。論を先取りすれば、そうした記述的分析から浮かび上がってきた、消極的な顧問教師が離脱しない／できない理由と文脈は、(i) 個人的志向、(ii) 教師-生徒関係、(iii) 教師-教師関係、(iv) 職場環境の4つであった。以下では、それぞれを順に記述していく。ただし、そうした消極的な教師は、それぞれの理由や文脈から運動部活動から離脱しないとしても、運動部活動へ積極的にかかわるように転じるわけではない。消極的な教師は、やはり消極的なままである。それゆえ以下の記述では、消極的な教師が運動部活動へかかわり続ける諸相を描きながら、同時に、それでも積極的になることはなく、消極的にならざるを得ない苦悩と葛藤のあり様も描くこととする。

### 3. 分析と考察

#### 3-1. 個人的志向

はじめに指摘する(i) 個人的志向とは、教師本人の考えや趣味・志向である。例外的なケースではあったが、顧問教師の置かれた文脈とは別に、個人的な趣味・志向の次元で運動部活動へかかわることを望んでいた教師がいた。サッカー部顧問のD教諭である。D教諭は、小学3年生からサッカーを始め、中学・高校時代もサッカー部に入っていた。そのような自身の経験から、サッカー部を受け持つこと自体には肯定的であった。実際、それまでの赴任先ではサッカー部の顧問となって、毎日熱心に指導していたという。そうした経緯から、A中学校でもサッカー部顧問となった。しかし、現在は、十分にサッカー部に時間を注ぐことができず、顧問を務めることに大きな負担を感じていた。もっとも大きな理由は子育てであった。D教諭は、当時、生まれたばかりの0歳児を含む3児の父であり、共働きの妻とともに、子育てに忙しかったからである。

しかし、それでも、D教諭はサッカー部顧問を辞めなかった。D教諭は、その理由を、「僕は(部を)見たいから、それが教員だと思っているから」と語った。D教諭は、「サッカーをやりたい」「部活なくなったら教員辞める」という程にサッカー部への強い思い入れがあった。たしかに、現在は家庭の事情から、顧問であることに消極的にならざるを得なかった。しかし、それでも完全に離脱することがなかった理由の一つには、こうした個人的志向があった。

ただし、このD教諭のように、苦悩や葛藤を抱えながらも、純粹に好きだから顧問を辞めない、と考えるケースは、例外的であったといえる。本研究の分析対象である9名の消極的な顧問教師の中で、D教諭を除けば、担当するスポーツに強い思い入れがある顧問教師はいなかった。他の8名の顧問教師は、個人的にそれほど好きというわけではないが、顧問を引き受け、かかわり続けていたのである。個人的志向とは別の、そうした顧

問教師が置かれた文脈を次に記述する。

### 3-2. 教師-生徒関係

(i) 個人的志向とは別に、消極的な教師を、運動部活動へかかわるように動機づける、あるいは、たとえ望まない場合でもかかわらざるを得ないように水路づける文脈——(ii) 教師-生徒関係、(iii) 教師-教師関係、(iv) 職場環境——があった。ここで指摘する(ii) 教師-生徒関係とは、運動部活動を通してつくられる生徒との人間関係である。消極的な教師の多くが、個人的志向とは別に運動部活動を手放さなかった理由の一つには、それを通じた教師-生徒関係が教育実践に有効であるという認識があった。たとえば、ラグビー部顧問のG教諭は、授業準備に忙しい中でも、運動部活動から完全に手を引かない理由を次のように語った。

「子どもたちの生徒指導に有効ですから…有り余った力をそこで発散するというか。ある程度の時間を拘束して。あと集団行動とか。そういうことを身につける…そういうことができる部活にしたい」[G教諭：2007年7月25日]

G教諭は、「生徒指導に有効」だから運動部活動が重要であるという。G教諭は、特別支援学校から赴任したばかりで、授業準備に追われていたため、「部活の方はちょっと疎かになってる」と感じていた。だがそれでも、運動部活動での生徒指導が大切と認識するがゆえに、最低限のかかわりを維持していた。

同じように、卓球部顧問のH教諭も、卓球の経験は無いが顧問を引き受け、最低限のかかわりを維持していた。彼女は、運動部活動の目標を次のように語った。

「挨拶とか。服装を正す、時間を守る、言葉遣いとかですね…他のメンバーに迷惑をかけないように、トラブルを起こさないとかね…義務教育の最後とし

て、中学生の時期に社会に通用する人間に育てたいっていうね。社会に出れば、無断欠席なんてありえないんですから。プロを育てるためじゃなくて、生徒指導をね」[H教諭：2004年8月5日]

H教諭も、生徒指導上の有効性から、卓球部とのかかわりを完全に絶つことはなかった。しかし、実際のかかわりは非常に弱かった。H教諭は、卓球の経験がまったく無かったために、その技術指導のすべてを外部指導員に任せていたからである。ただし、このように外部指導員に任せきりにしたことで、当初の目標としていた生徒指導が達成しづらくなったと、H教諭は語った。

「やっぱり、生徒指導は難しいですね。どうしても生徒は技術指導の人の話を聞くから。なかなか（私の話は）聞いてくれない…（だから）私は距離を置くスタンスっていうか。言い方悪いけど、どうでもいい。卓球部をずっと持つつもりはないし」[H教諭：2004年8月5日]

H教諭は、生徒指導に有効であるという認識から、指導ができないにもかかわらず、外部指導員の助けを借りることで顧問を務めていた。しかし、外部指導員に任せたことで、その生徒指導が果たされないという。それゆえH教諭は、非常に大きな負担を感じていた。

では、運動部活動が生徒指導に有効であると認識するならば、外部指導員に任せず、自ら指導すべきなのか。それを実践しようとしたケースとして、ラグビー部顧問のF教諭がいた。F教諭は、運動部活動での教師-生徒関係の重要性を次のように指摘する。

「部活やってると、教室で普通に教えてる場面とは、全然違う顔も見れたりもしますし。部活でいい関係が築けたりしますと、他のところでも（役に立つ）っていうこともありますし。生徒とのかかわりっていうところで特別だなって」[F教諭：2007年1月

このF教諭は、中学・高校時代には水泳部に所属しており、ラグビーの経験は無かった。しかし、運動部活動で築かれる生徒との「いい関係」が他の教育実践へ波及するという認識から、まったく馴染みのないラグビー部の指導に、熱心に取り組んだ。ラグビーの指導書を私費で購入して熟読し、拙稿(2011)で取り上げた、積極的な教師であるラグビー部顧問のC教諭に指導方法を逐一相談し、指導資格の取得も目指し始めた。また、自身も近隣地域の学校教員が構成するラグビーチームに所属し、ラグビーを体験した。それらを糧に、平日も土日もラグビー部へ顔を出し、不得手ながら生徒に混じって活動に参加し模範を示そうとした。

しかし、実際に、F教諭とラグビー部の生徒たちの間に「いい関係」が築かれたとは言い難かった。F教諭は「生徒が話を聞かない」ことに悩んでいた。プレイに関するアドバイスをしても、生徒が素直に聞いてくれないという。たしかに、ラグビー経験の少ないF教諭のアドバイスが常期的確であったわけではなく、彼の示す模範が常に素晴らしかったわけでもない。F教諭は、拙稿(2011)のラグビー部顧問のC教諭のように、優れたコーチとしての資質を、教育達成の手段として用いることはできなかった。それゆえ不満を抱える生徒も少なくなく、F教諭について「意味わかんないことを言う」と漏らす生徒もいた。F教諭は、生徒と「いい関係」を築くためにラグビー部に強く参加していたが、専門的な指導能力の不足からそれは容易に果たされず、負担感を大きく感じていた。

### 3-3. 教師-教師関係

つぎに指摘する(ⅲ)教師-教師関係とは、運動部活動を取り巻く管理職や他の同僚教師との人間関係である。顧問教師は、運動部活動の中で生徒と関係すると同時に、その外では管理職や他の同僚教師とも関係を取り結ぶ。運動部活動が学校教

育活動である限り、管理職の考えを無視できないし、他の同僚教師と協働したりする場面も生じうる。実際、顧問教師の多くが、運動部活動に関する校長や同僚教師の期待を感じていると報告する調査結果もある(西垣、1983、pp.104-105)。

それでは、A中学校の場合はどうか。ここでは、フィールドで観察された典型例として、サッカー部顧問のB教諭のケースを挙げて、詳細に検討したい。B教諭は、個人的な思いとしては離脱を強く望みながらも、校長や、部活指導担当でラグビー部顧問のC教諭との関係の中で、最低限のかかわりを維持し続けていた。

サッカー部顧問のB教諭は、新任であったことやサッカーの経験も無かったことから、顧問を務め続けることに大きな負担を感じていた。だが、そうしたB教諭に、校長は「本当に感謝し」といっていると伝え、C教諭は「初めから持ちたい部なんて持てるもんじゃない」と説得し、顧問からの離脱を阻止しようとしていた。そうした感謝と説得を受けながら、B教諭は、自分のような「若造」の意見は取り上げられない、と愚痴をこぼしながら顧問を続け、平日の放課後の活動だけでなく、苦悩や葛藤を抱えながら早朝や土日の活動にも顔を出していた。早朝の活動がある際には7:20分に登校せねばならず、「朝はあんまり強くないから…きつい」という。しかし、ラグビー部も早朝から活動しており、C教諭が7:00には登校しているから、B教諭は何も言えず、「来なきゃいけない」と感じていた。土日の活動についても、ラグビー部をはじめとした他の運動部が土日も活発に活動しているから、自分も顔を出さざるを得ないという。こうした校長や他の教師との関係の中で、B教諭は不満を抱えながらも顧問を続けていた。

だが、B教諭は不満をさらに増大させ、ついに、顧問を辞めたい、少なくとも土日の活動には出たくない、と校長とC教諭に伝えた。校長とC教諭は何とか説得を試みたが、B教諭の不満も簡単には収まらなかった。そこで、双方の妥協点として、B教諭が顧問を継続することを条件に、土日の活

動を他の教職員が肩代わりする「代理顧問制度」が考案された。その趣旨と内容を校長は次のように説明した。

「実は、B から私に直接『土日は出られない状況にある』という相談、お願い事を受けました。もちろん、顧問ですから公式戦などの引率はお願いすることになるのですが、その他の練習や練習試合などが土日に行われる際に、B 抜きでどうにかできないかと考えたわけです。そこで…代理顧問制度というものを考えました。代理顧問制度とは、例えばサッカー部がグラウンドで活動している際に、ラグビー部も活動しており、C 先生がいらっしゃる時、また体育館で J 先生がバスケットボール部を指導している時などは、彼らを代理顧問として、サッカー部の顧問がいなくても OK にしようじゃないかということです」[校長：2003 年 4 月 26 日]

この代理顧問制度によって、たしかに B 教諭の負担は軽減された。しかし、この制度は、あくまで B 教諭の「代理」を保障する仕組みであり、彼が顧問の職を離れたわけではない。その意味で、B 教諭の顧問としての責任の所在が明瞭になり、完全に離脱することが不可能になったともいえる。校長と C 教諭は、代理顧問を見つける作業を、最低限の責任として B 教諭自身に任せた。そのため B 教諭は、自らの負担を軽減するために、代理顧問の依頼に奔走することになる。実際、B 教諭の負担を慮って、代理顧問を一時的に引き受ける教師はいた。しかし、負担を感じているのは B 教諭以外の顧問教師も同様であったから、常に引き受けてもらえるわけではなかった。それに多くの教師は負担を感じながらも、教育的効果や生徒指導上の有効性を期待して、顧問としてのかかわりを継続していた。それゆえ B 教諭が、顧問であるにもかかわらず、サッカー部の中身にまったく無関心であることや、かかわりをまったく拒絶することに反発を覚える教師もいた。それゆえ B 教諭が他の教師に代理顧問を依頼しても、「加担したくな

い」「教育的におかしい」「教育的な観点からは許せない」と非難も交えて断られる場合もあった。こうした事態を招いたことで、B 教諭は、代理顧問制度を利用するに先だって、他の教師からの理解と信頼を得る必要に迫られた。あらためて顧問の責任を果たすため、サッカー部へ最低限のかかわりを持つことが求められたわけである。結局、B 教諭は、そうした管理職や他の同僚教師からの説得や圧力を受けながら、顧問を継続した。皮肉なことに、B 教諭は、顧問としてのかかわりから逃れるために、顧問としてかかわらざるを得なかったといえる。

### 3-4. 職場環境

最後に指摘する (iv) 職場環境とは、すべての教師に共通した文脈となる学校全体のあり様であり、具体的には、教育目標や校務分掌、そして人事のあり方である。まず、A 中学校では、教育目標に部活動が取り入れられていた<sup>1)</sup>。学校要覧には、「運動・スポーツを愛好し、体力の向上や健康の保持・増進の心（意識）を育てる」という大目標に関連させて、「部活動の支援体制の確立」が掲げられ、その実現に向けて、校務分掌上に「部活動指導」が設けられている。この「部活動指導」の担当者が、拙稿（2011）で分析したラグビー部顧問の C 教諭であった。このように A 中学校の明文化された組織のあり方から見れば、教育目標を受けて校務分掌が設置され、担当者が取りまとめとなって、種々の運動部活動が学校教育活動として位置づけられているわけである。無論、多くの学校で事実上そうであるように、抽象的な教育目標が実務的な強制力を必ずしも持つわけではないし、校務分掌の担当者が強い権限を持っているわけでもない。実際は、教員それぞれに一定の裁量権があるし、明文化されないインフォーマルなやり取りが大きな影響を持つ。ただし、それでも、こうした教育目標や校務分掌上の位置づけによって、運動部活動を維持すること、そのために教師が顧問に就くことが、学校全体としてゆるやかに

正当化されていたといえる。実際、「部活はとりあえず何かやらなきゃいけない」(H 教諭)、「持たなきゃいけない」(G 教諭)と、運動部活動の顧問に就くこと自体を自明視している教師は少なくなかった。

もう一つ指摘しておきたいのは、事実上、運動部活動は人事のあり方にも関連していることである。一般的な人事評価の仕方の一つに、教師自身が年度末に作成する自己評価書がある。自己評価書の項目は自治体によって多様であるが、校務なのかどうか不明瞭な教育課程外の運動部活動について書く欄は、設けられていない場合が普通である。本フィールドでもそうであった。ただし、実態として、たとえば「その他」の欄に、担当した運動部活動の種目や活動内容などを書き記す慣例がある。本フィールドでも、筆者は現物を目視確認できなかったが、校長および顧問教師たちは、自己評価書に運動部活動についても記入する実態を語った。こうした実態は、教員の世界では広く知られており、また問題として認識される場合もある。日本教職員組合のシンクタンクである国民教育文化総合研究所がまとめた『教職員評価(育成)制度の現状と課題』は、そのように運動部活動が人事評価に含められる問題点について、「『部活動に熱心に取り組み、優秀な成績を収めた』場合など5点、10点の加点が行われる」実態を告発しながら、それが「勤務時間外の勤務を暗に助長したり、部活動の過熱化をもたらしたりする可能性が大いにある」と指摘している(国民教育文化総合研究所、2005、p.72)。

こうした人事評価のあり方に関連して、他校への異動人事にも運動部活動は無関係ではない。他校への異動人事の仕方も自治体によって多様であるが、本フィールドを含めて一般的には、本人の希望と管理職や教育委員会の判断によって行われる。制度的には、教員が他校へ異動する際に第一に考慮されるのは、当然ながら担当教科である。ただし、その上で実際は、担当してきた部活動や経験ある種目等が考慮されることもある。担当教

科を第一基準にしながらも、ある種目の運動部活動を担当したいという本人の希望や、何かの部活動を担当させたいという管理職や教育委員会の判断によって、異動先の学校が決定される場合があるということである<sup>2)</sup>。教師の希望通りの場合はひとまず問題が無いが、希望と違った場合、異動先で管理職と折衝が重ねられる。一般的にその時期は、赴任する前の年度末であり、教師から見れば赴任先の状況が良くわからないままに、校長から部活動を委嘱されることになる。本フィールドでいうと、A 中学校に赴任してきた教員のほとんどは、年度末の3月上旬から中旬時に行われていた面談で、つまり赴任前に、部活動の顧問を委嘱されていた。G 教諭は、年度末に校長と面談した際に、ラグビー部の顧問を委嘱された。「まさかラグビーとは思っていなかった」と、唐突な申し出にいくらか躊躇しながらも、「何でも積極的に返事をしなきゃ」という駆り立てられる思いから承諾したという。H 教諭は、3月中旬に校長と面談し、卓球部の顧問を委嘱された。ただし、自身は卓球の経験が無いことから、指導を担当できないといったんは返事をした。しかし、それでも校長は、「管理顧問<sup>3)</sup>でもいいから引き受けてくれないか」と強く委嘱してきたので、承諾せざるを得なかったという。他に、サッカー部顧問のB 教諭やラグビー部顧問のF 教諭なども、本人が希望したわけではないにもかかわらず、赴任前に校長からそれぞれの顧問に就くことを委嘱され、引き受けざるを得なかったという。

#### 4. 結語

以上のように、(i) 個人的志向とは別に、消極的な教師が顧問を引き受け、運動部活動にかかわり続けざるを得ない文脈があった。(ii) 教師-生徒関係については、それが教育実践に有効であるという認識があった。(iii) 教師-教師関係については、管理職や他の同僚教師からの説得や圧力があつた。(iv) 職場環境については、教育目標や校務分掌、そして人事のあり方が関係していた。消

極的な顧問教師が運動部活動から完全に離脱しない／できない理由は、個人を取り巻くこれら(ii)～(iv)の文脈があるからであると考えられる。言い換えると、これら(ii)～(iv)の文脈があることで、消極的な顧問教師は苦悩と葛藤を抱えながら、運動部活動にかかわり続けざるを得ない。このように教師は、本人の純粋な個人的志向とは別に、運動部活動へかかわるように動機づけられ、水路づけられているのである<sup>4)</sup>。

最後に、本研究の意義を、拙稿(2011)と合わせて述べておきたい。本研究は、積極的な顧問教師を対象とした拙稿(2011)を補完しながら、顧問教師のかかわりを分析することで、運動部活動を大規模に成立させている実践レベルの仕組みの一端を明らかにしている。これまでの運動部活動研究の多くは、運動部活動の教育的な意義(吉田、2009)、それが果たす社会的機能(甲斐、2000)、また学校や教師にとっての問題点(今橋ほか編、1987)を指摘してきた。しかし、これらの研究は、運動部活動自体がいかんして成立しているかを論じてこなかった。そのため、冒頭で述べた、スポーツと教育の日本特殊的関係がいかんして構築されるのか、という問いに迫ることができていない。以上の研究動向に対して、運動部活動自体を成立させる仕組みの解明に向けて、そしてスポーツと教育の日本特殊的な関係を構築している仕組みの解明に向けて展望を開いた点に、本研究の意義がある。

[付記] 本研究は、平成13～16年度科学研究費補助金基盤研究(B)「中等教育における部活動の実態と機能に関する実証的研究」(研究代表者：西島央)、平成17～19年度科学研究費補助金基盤研究(B)「中等教育における部活動の実態と機能に関する臨床教育学的研究」(研究代表者：西島央)、平成21～22年度科学研究費補助金若手研究(スタートアップ)「運動部活動の存立構造に関する研究」(研究代表者：中澤篤史)の助成を受けて遂行された。

## 【注】

- 1) 学校によっては、学校要覧等で定める教育目標で部活動に言及している場合がある(中澤ほか、2009、pp.324-325)。
- 2) 本フィールドで観察された典型例として、2006年度末にA中学校から別の中学校へ異動したラグビー部顧問のC教諭がいた。彼は、消極的な教師ではなかったが、そこから職場環境のありようの一端を理解できる。C教諭は、A中の在任期間が10年に及んだ2006年度末、他校への異動が差し迫った。異動先についてC教諭は、ラグビー部が設置されている学校を希望し、そのことを校長に相談した。本人がいくら希望してもその通りになるとはもちろん限らないが、校長も「主張できるのはここしかない」とC教諭を後押しし、教育委員会へ本人の希望を伝えた。結果的に、C教諭は希望通り、2007年度からラグビー部のある別の中学校に異動した。教育委員会による人事の内容が公開されていない以上、実際、どれほど運動部活動が考慮されているかは、不明である。しかし、それとは別に、教師たちの間では「人事が部活で決まる」と語られたり、「教育委員会が部活に配慮した」と語られたりしており、このC教諭の異同のケースもそうした意味づけの中に位置づけられる。つまり、少なくとも意味づけの次元において、運動部活動は人事のあり方と関連しているわけである。
- 3) 「管理顧問」とは、A中で使用されていた用語であり、指導面の役割は担わず、運営面の事務的な作業のみをこなす顧問教師を指す。
- 4) 今後の課題として、こうした(ii)～(iv)の文脈が、どのように形づくられてきたのかを明らかにする作業が残されている。本研究はその分析を直接行うことができていないが、もしかすると拙稿(2011)で分析した、運動部活動に対する顧問教師の教育的な意味づけ方が関係している可能性がある。顧問教師は、指導上の困難に直面するにもかかわらず、教育的な意味づけ方をすることによって、それらの困難を主観的に乗り越えていた。こうした意味づけ方が、運動部活動が教育実践に有効であるという認識を生じさせ、そうした認識が教師一般にまで広く行き渡った結果、(ii)教師

-生徒関係が形づくられたのかもしれない。また、運動部活動を教育的に意味づけながら積極的にかかわる教師が、自身の主観的な観点から、他の同僚教師を説得し圧力をかけることで、(iii) 教師-教師関係が形づくられたのかもしれない。そして、それらの実践が歴史的に積み重なることによって、運動部活動を教育目標・校務分掌・人事と関係づける、(iv) 職場環境が形づくられたのかもしれない。ただし、以上の議論は推論の域を出るものではなく、示唆するに留めておく。

## 文献

Bennett, B. L., Howell, M. L. and Simri, U. (1983)

*Comparative physical education and sport (second edition)*. Lea & Febiger.

Chelladurai, P. and Kuga, D. (1996) Teaching and coaching. *Quest*, 48: 470-485.

De Knop, P., Engstrom, L., Skirstad, B. and Weiss, M. R. eds.(1996) *Worldwide trends in youth sport*. Human Kinetics.

Figone, A. J. (1994) Teacher-coach role conflict. *The Physical Educator*, 51(1) : 29-34.

Flath, A. W. (1987) Comparative physical education and sport: United States/Japan. 『体育学研究』 31 (4) : 257-262.

Haag, H., Kayser, D. and Bennett, B. L. eds. (1987) *Comparative physical education and sport(volume 4)*. Human Kinetics.

今橋盛勝・林量俣・藤田昌士・武藤芳照編 (1987) 『スポーツ「部活」』草土文化.

甲斐健人(2000)『高校部活の文化社会学的研究』南窓社.

国民教育文化総合研究所 (2005) 『教職員評価 (育成) 制度の現状と課題』国民教育文化総合研究所.

久保正秋 (1998) 『コーチング論序説』不昧堂出版.

Locke, L. F. and Massengale, J. D. (1978) Role conflict in teacher/coaches. *Research Quarterly*, 49(2): 5-11.

前川峯雄 (1979) 「学校教育と運動競技」『健康と体力』 11 (8) : 7-10.

文部省編 (1968) 『外国における体育・スポーツの現状』文部省.

中村敏雄 (2009) 『中村敏雄著作集 4 部活・クラブ論』創文企画.

中澤篤史 (2011) 「なぜ教師は運動部活動へかかわり続けるのか」『体育学研究』 56 (2) : 373-390.

中澤篤史・西島央・矢野博之・熊谷信司 (2009) 「中学校部活動の指導・運営の現状と次期学習指導要領に向けた課題に関する教育社会学的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 48 : 317-337.

西垣完彦 (1983) 「高等学校の運動部顧問教師の生活と意識」『体育・スポーツ社会学研究』 2 : 95-131.

Sage, G. H. (1987) The social world of high school athletics coaches. *Sociology of Sport Journal*, 4: 231-228.

Sage, G. H. (1989) Becoming a high school coach. *Research Quarterly*, 60(1) : 81-92.

Weiss, M. R. and Gould, D. eds. (1986) *The 1984 Olympic scientific congress proceedings (volume10) Sport for children and youths*: Human Kinetics.

吉田浩之 (2009) 『部活動と生徒指導』学事出版.