

## 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

中澤 篤史

Atsushi Nakazawa: Why are teachers positively motivated to manage extracurricular sports activities in Japan?: A sociological study of teacher's interpretations of the difficulties in combining sports with education. *Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci.* 56: 373-390, December, 2011

**Abstract** : In Japan, teachers not only teach students inside the classroom, but also manage extracurricular sports activities outside the classroom. This system of extracurricular sports activities is a distinctive feature of school education in Japan, and is totally dependent on the voluntary attitude of teachers. Although extracurricular sports activities are not included in the Course of Study, teachers are positively willing to manage them as school educational activities. Why should this be so? Furthermore, the contents of extracurricular sport activities seem to have no relationship with school education. Then, how do teachers identify sports as school educational activities? In order to examine these questions, this study focused on teachers' interpretations of difficulties in combining sports with education, as these difficulties ultimately determine whether teachers are positively willing to manage extracurricular sports activities. In managing school educational activities, teachers inevitably encounter certain difficulties (e.g. coping with diversity among students). How, then, do teachers interpret these difficulties?

The purpose of this study was to clarify the reasons why teachers are positively willing to manage extracurricular sport activities in Japan by analyzing their interpretations of difficulties with combining sports and education. The data were gathered by fieldwork at a public junior high school in the Kanto area. At this school, 12 teachers who managed extracurricular sport activities were observed and interviewed. Among them, a male teacher managing the rugby club was the most positive. This study focused on this individual as a case example to examine the reasons for his positive attitude.

This teacher divided the students into a high-skill and a low-skill groups in order to coach them efficiently. However, that division caused high-skill students to bully those with a low skill level, which obviously was not desirable in educational terms. However, the teacher interpreted the presence of a bully as a good opportunity to educate his students. Therefore, this difficulty was "solved" by the interpretation of this particular teacher.

In conclusion, various individual teachers' interpretations can "solve" certain difficulties and allow them to combine sports with education, allowing them to positively manage extracurricular sports activities as school educational activities without any conflict.

**Key words** : school educational activities, interpretative approach, fieldwork, case study

キーワード : 学校教育活動, 解釈的アプローチ, フィールドワーク, 事例研究

### 1. 緒 言

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)。課外スポーツについて見た場合、欧州や北米では、学校ではな

一橋大学

〒186-8601 東京都国立市中2-1

連絡先 中澤篤史

Hitotsubashi University

2-1 Naka, Kunitachi, Tokyo 186-8601

Corresponding author nakazawa.atsushi@r.hit-u.ac.jp

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、また維持されるのかを探究する作業は、わが国の体育学が取り組むべき課題であるといえる。本研究はその解題に向けた下位作業の一つとして、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する。

日本の教師は、なぜ運動部活動へ積極的にかかわり続けるのか。運動部活動は教育課程外の活動であることから、教師の職務に含まれるかどうかは曖昧であり、教師のかかわりを支える制度的な基盤は脆弱である。そのため、教師にとっては、時間面での超過勤務の問題や金銭面での手当の問題が残されたままである。にもかかわらず、中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議（1997）の全国調査によると、中学校教員の62.1%が運動部活動の顧問を務めており、その顧問の内、43.0%が週に6日以上指導し、88.4%が指導に「やりがいを感じる」という。一見すると教師の職務ではないようにも思われる運動部活動へ、なぜ日本の教師は、これほどまでに積極的にかかわり続けるのか。

この問いに関連して、一部の先行研究〔研究群Ⅰ〕は、質問紙調査をもとに、日本の教師が運動部活動に教育的効果を実感し、その実感が運動部活動へかかわる動機づけになってきたことを明らかにしてきた（西垣，1983；徳永・山下，2000；横田，2004；西島ほか，2008）。ここでいう教育的効果とは、公正心・責任感・秩序ある態度の育成（西垣，1983：115-116）、人格形成や生徒指導（徳永・山下，2000：94-95）などである。これら研究群Ⅰの成果を踏まえると、日本の教師はなぜ運動部活動へ積極的にかかわり続けるのか、

という問いに対して、教師がそこに教育的効果を実感するからだ、とひとまず答えることができるだろう。

しかし、この答え方では不十分である。なぜなら、実際には多くの教師が、指導上の困難に直面しているからである。先の全国調査の結果に戻ると、指導上の悩みが「特にない」と答えた中学校運動部活動の顧問教師はわずか2.1%であり、多くは「校務が忙しくて思うように指導できない」と感じ、「競技志向の生徒と楽しみ志向の生徒の共存」に悩みを抱えている。こうした指導上の困難により、運動部活動に消極的な教師も少なくない。この点について、研究群Ⅰとは対照的に、顧問教師の消極性の要因を解明しようとする先行研究〔研究群Ⅱ〕も蓄積されてきた。とりわけその蓄積が進んだのは、1970年代以降の北米である。たとえばアメリカでは、教師とは別に雇われるスポーツの専門的コーチが運動部活動の指導を担う場合が多い<sup>注1)</sup>。そのため、コーチの役割に含まれるはずの運動部活動へかかわる少数のアメリカの教師は、負担や困難を抱えてきた。研究群Ⅱは、こうした顧問教師が抱える困難を問題化し、それを生み出す要因を「教師役割」と「コーチ役割」の役割間葛藤に求めてきた（Locke and Massengale, 1978; Sage, 1987, 1989; Figone, 1994; Chelladurai and Kuga, 1996）。具体的な困難として、生徒間の技術や動機の多様性への対応、ゼロサム的な競争の扱い（Chelladurai and Kuga, 1996: 472-474）、他の業務との時間配分（Sage, 1987: 219-220）などが指摘されており、それらが教師/コーチの役割の葛藤によって生み出されるという。この研究動向と同様に日本でも、顧問教師の消極性の要因が、そうした教師/コーチ役割の葛藤に求められ、その葛藤を生む源泉として、教育システムとスポーツシステムに重なる運動部活動自体の構造も問題化されてきた（前川，1979；久保，1998；中村，2009）。このように研究群Ⅱは、運動部活動の構造や顧問教師の役割間葛藤から生じる指導上の困難が顧問教師の消極性の要因になることを明らかにしてきた。

しかし、研究群Ⅰと研究群Ⅱを合わせて検討す

ると、先行研究には、運動部活動への顧問教師のかかわりを理解する上で、2つの限界がある。第1に、研究群ⅠとⅡのつながりが明らかでない。先行研究は顧問教師の二面性——教育的効果の実感による積極性と指導上の困難による消極性——を明らかにした。だがこの二面性を個別に論じてきており、そのつながりを論じていない。そのため、運動部活動に積極的な教師が、なぜ指導上の困難によって消極的にならないのかを理解できない。それを理解するためには、積極的にかかわろうとする過程で生じうる指導上の困難に、教師がどう向き合っているかを分析する必要がある。仮に顧問教師が教育的効果を実感しても、困難に直面すれば消極的にならざるを得ないだろうし、その困難を乗り越えることで初めて積極的になれるだろう。困難への向き合い方は、顧問教師の積極性と消極性の分岐点にあるといえる。

第2に、その方法論に関連して、顧問教師自身の意味づけ方が十分に明らかにされていない。研究群Ⅰは実証的アプローチによる質問紙調査に基づいた教育的効果の把握から、研究群Ⅱは役割理論に基づいた教師/コーチ役割の関係から、顧問教師のかかわりを考察してきたが、そこでは顧問教師の意味づけ方に十分な注意が払われていない。だが、何に教育的効果を実感するか、また教師/コーチ役割がどんな関係にあり、その関係が生むとされる困難に顧問教師がどう向き合うかは、顧問教師自身にとっての意味や価値によって異なるはずである。それゆえ、顧問教師のかかわりが積極的になるか消極的になるかを理解するためには、顧問教師自身の意味づけ方を看過できない。これら2つの限界を踏まえると、顧問教師のかかわりをより理解するためには、困難への向き合い方を、顧問教師自身の意味づけ方から再考する必要があるといえる。

以上から、本研究は、なぜ教師が運動部活動へ積極的にかかわり続けるのかを、指導上の困難に対する意味づけ方の分析を通して明らかにすることを目的とする。

## 2. 分析枠組みの設定

### 2.1 方法論としての解釈的アプローチ

本研究の分析枠組みを設定するため、まず基本的な方法論としての解釈的アプローチについて概説し、つぎに運動部活動指導上の困難の種類を整理して分析課題を具体化する。

本研究の方法論の特徴は、解釈的アプローチから顧問教師のかかわりを理解しようとする点にある。解釈的アプローチは、マックス・ウェーバーの理解社会学として樹立されて以来、社会学や文化人類学の領域を中心に発展してきた、自然科学には無い社会科学固有の方法論である。以下では、ウェーバー（1968, 1972）の他、大塚（1966, 1977）、山村（1985）、Hollis（2002）などの議論を参考としながら、この解釈的アプローチの特徴について述べる。

解釈的アプローチは、実証的アプローチでは説明できない対象について理解するための方法論として発展してきた。実証的アプローチは、客観的で普遍的な事実があることを前提として、そうした事実が生み出される因果関係や一般的法則を説明しようとする方法論である。そこでは、対象が「物」として扱われ、そうした「物」のあり様は外部状況によって決定されると考えられている。こうした実証的アプローチは、自然科学の伝統的な方法論であり、社会科学においても、自然科学同様の客観性を担保するために採用されてきた。しかし、他方で、社会科学の対象とする人間を、ただ「物」として扱うことはできないし、それは外部状況から一方的に決定されるわけでもない。なぜなら、人間は、その人間を取り囲む外部状況によって一方的に決定されるような受動的な存在ではなく、主体的意思を持った能動的な存在だからである。人間は、それぞれの主体的意思によって、外部状況を主観的に意味づけており、人間の行為は、そうした主体的意思と主観的な意味づけによって選ばれる。それゆえ、同じ事実や外部状況であっても人によって意味づけ方が違う場合があるし、同じ外部状況に置かれても人によって選

ぶ行為が違う場合もある。こう考えると、ある人間がある行為を選ぶのはなぜかを十分に理解するためには、その人間の内側にある主体的意思や主観的な意味づけのあり様に迫り、その人間が何を目的とし、何に価値を見出しているかを理解する必要があることがわかる。それを達成するための方法論が、解釈的アプローチである。ここでは、実証的アプローチが原因と結果の結び付きを説明するのと同じ構図で、目的と行為の結び付きを理解しようとするわけである。

本研究にとって、解釈的アプローチは有効な方法論になると考えられる。なぜなら、教師が運動部活動をどう捉えているのか、その指導上の困難をどう感じているのか、そして運動部活動へどうかかわろうとするのかは、教師を取り囲む外部状況によってすべてが説明されるわけではなく、運動部活動に対する教師本人の主体的意思と意味づけ方に注目することで、はじめて理解できるからである。

こうした解釈的アプローチを用いた研究は、体育学領域において十分に蓄積されてきたとはいえないが、教育社会学領域では一定の蓄積がある。たとえば、解釈的アプローチを用いた代表的な教師研究である Woods (1979) は、非進学校の教師を対象としたフィールドワークを行った。その教師は、しばしば授業中に冗談を言うという。こうした教師の行為は、実証的アプローチを用いて教師を授業内容の教授を役割とする「物」として扱うならば、うまく説明できない。あるいは、冗談を言うことが単に教師役割からの逸脱行為としてみなされ、教師がなぜ冗談を言うかを理解できない。これに対して Woods は、解釈的アプローチを用いて、冗談に対する教師自身の意味づけ方に注目した。そうすることで、教師の目的が授業内容の教授ではなく生徒との葛藤回避にあること、そして冗談を言うことが教師自身のその目的に適した行為であることが理解できるのである。この研究をはじめ、解釈的アプローチを用いた教育社会学的な教師研究は、とりわけクラスルームを対象として行われてきた (Woods, 1979, 1983; Denscombe, 1985; 稲垣, 1989; 清水, 1998)。

これらを踏まえつつ、本研究ではその対象範囲を運動部活動に広げ、体育学領域への援用を試みる。

## 2.2 困難の種類 の整理

では顧問教師は、運動部活動を指導する上で、いかなる困難に直面するのか。研究群Ⅱを再度検討しながら困難の種類を整理する。前述の北米の研究は、困難の例として、生徒間の技術や動機の高さへの対応、ゼロサム的な競争の扱い、他の業務との時間配分を挙げていた。これらを元にして、それらが日本的文脈にどう適合するかをわが国の先行研究を踏まえて再検討し、運動部活動を指導する際、顧問教師が困難を抱えうる場面を3つ——(イ)多様性への対処・(ロ)選手の選考・(ハ)時間の配分——に整理することにしたい<sup>注2)</sup>。

(イ) 多様性への対処。多くの生徒が運動部活動に参加すれば、教師は、多様な競技力と志向の生徒たちを相手にせねばならない。競技力が多様であれば、取り組むべき技術的な課題も多様になり、技術指導が難しい。また厳しい練習を望む競技志向の強い生徒と、遊戯程度に楽しむことを望む競技志向の弱い生徒を同時に扱うことは難しい。そこには、(イ-1)多様性を許容するかどうかという困難がある。さらに、もし多様性を許容して多くの生徒を参加させるならば、生徒間に、競技力の高さや競技志向の強さによるインフォーマルな上下関係が生じ、いわゆるシゴキ、イジメなどの問題が起きるかもしれない (稲田, 1988)。そうした時には、(イ-2)起こりうるイジメにどのように対処するかが困難となる。

(ロ) 選手の選考。勝利のためには競技力の高い生徒を選手に選考すべきだろう。だが、日本では能力による「差別」が好まれない平等観がある (荻谷, 1995)。そうした平等観から見れば、競技力の高さにかかわらず、多くの生徒を試合に出場させるべきかもしれない (海老原, 2003)。そこには、(ロ-1)選考基準を競技力にするかどうかという困難がある。実際には、競技力が優れていても生活態度の悪い選手を選ばない教師もいる (奥村, 2000)。その場合には、(ロ-2)勝利を放棄して良いのかという困難がある。

(ハ) 時間の配分。教師は、担任業務や授業準備、生徒指導などの職務を抱えている。限りある時間を運動部活動に配分すれば、それらの職務が疎かになってしまう。そこには、(ハ-1)運動部活動のために他の職務を疎かにするかどうかという困難がある。もし疎かにしないならば、(ハ-2)運動部活動に時間を配分できなくて良いのかという困難がある。

本研究は、これら(イ)・(ロ)・(ハ)の困難に対する顧問教師の意味づけ方を、解釈的アプローチを用いて分析する。

### 3. フィールドワークの概要と分析対象の抽出

#### 3.1 データ収集方法

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で実施した。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。

本研究で特に取り上げるラグビー部顧問のC教諭に焦点を絞った調査は、中心となる学年が代わって新チームが始動した2005年10月から、3年生が卒業した2007年3月まで行った。その観察調査は、放課後の活動や大会も含めて週1回ほどの頻度で行い、C教諭へのインタビュー調査は十数回に渡り重点的に行った。また、C教諭が活動予定や試合結果の総括を伝えるため生徒へ不定期に配布していた『ラグビー通信』を収集した。さらに、C教諭には生徒の競技力や生活態度に関する評価を尋ねた質問紙調査を2006年2月と7月に自記式で行った。合わせて、定期試験結果による学年内の位置を尋ねて生徒の学業成績を把握

した<sup>注3)</sup>。

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。なお、被調査者には、事前に筆者の身分と調査の趣旨を伝えて調査依頼を行い、同意を得た上で調査を行った。加えて、学校名や個人名等を匿名にすることを条件に研究成果の公開についても了承を得た。

#### 3.2 フィールドワークの経緯とフィールドの概要

分析を始める前に、フィールドワークの経緯とフィールドの概要を、筆者が本研究の問題関心に至った過程も示しながら述べておく。筆者が、A中のフィールドワークを開始したのは、2002年4月である。当時は、教育課程内の授業として行われていた、特別活動におけるクラブ活動を廃止した中学校学習指導要領が完全実施となった時期である。それまでは、多くの学校で、部活動参加をもってクラブ活動の履修を認める「部活代替措置」が取られていた。この「部活代替措置」によって、部活動は、課外活動でありながら、事実上教育課程と密接に結びついており、それゆえ、運動部活動の基盤は比較的安定していたといえる。しかし、学習指導要領改訂に伴い「部活代替措置」が崩れたことで、運動部活動のあり方そのものが大きく変わることが予想された。たとえば、これまで幾度となく指摘されてきた教師の負担の問題を鑑みると、教師たちが率先して運動部活動を地域社会へ移行することも予想された<sup>注4)</sup>。そうした予想を確かめようとする意図から、筆者はフィールドワークを開始した。

A中が位置する地域の教育委員会は、学習指導要領が改訂された2002年度に「今後の中学校部活動のあり方について」という資料を作成した。その資料では、「教員への負担が大きくなりすぎ、教員の疲労が重なって本務への支障が心配される」と、教育課程外の部活動が、教師の負担

を介して教育上の問題となっていることが指摘された。同じく2002年度に、この地域の公立中学校校長会は、「部活代替措置」が崩れた後の実際的な対応について協議し、「これからの中学校における運動部活動のあり方」をまとめた。そこでは、「部活動の指導が教師の本務ではない」という認識の上で、教師の「過重負担」が問題として挙げられた。このように教育委員会も校長会も運動部活動に従事する教師の負担を問題視していたが、その問題解決に向けて何か特別な措置を取ったわけではなかった。そのため教育課程外の運動部活動の取扱いは、あくまでそれぞれの学校とそれぞれの教師に任されていた。では、こうした状況に取り囲まれる中で、A中の教師は、運動部活動へどのようにかかわっていたのか。

A中は、2002年度時点で一学年の学級数が4～5、生徒総数520名の中規模校であった。その地域に学校選択制は敷かれておらず、近隣の4つの公立小学校を卒業した子どもが入学していた。A中を卒業した後の進路先は、ほとんどが高校進学であった。2002年度でいえば、卒業生184名のうち、国公立高校へ92名、私立高校等へ88名が進学していた。A中は落ち着いた校風で荒れた様子も無く、運動会や文化祭などの学校行事が盛んであった。部活動は運動系13部、文化系6部の合計19部が置かれ、9割以上の生徒が加入していた。A中では、顧問に就くのは教諭のみとなっており、養護教諭、講師、事務職員、嘱託員などには任されていない。2002年度は教諭23名の内20名が顧問を担当していた。担当していない3名の内訳は、海外日本人学校へ派遣中の1名、大学院へ長期研修中の1名、育児休暇中の1名であり、特別な理由がある場合を除いて、A中ではほぼ全ての教諭が部活動の顧問を務めていた。

だがA中では、学習指導要領改訂に伴って「部活代替措置」が崩れたことを背景に、部活動への従事が教師の職務かどうか、以前より一層曖昧になっていた。A中校長（男性、52歳）は、「教員には（部活動を）ボランティアでやってもらっている訳ですから…難しいところがある」

[括弧内筆者注；以下同様]と語った。また実際に、A中の顧問教師の多くは、指導上の困難に向き合っていた。年度末に職員会議の場で行われていた、顧問教師を対象とした部活動に関するアンケートでは、「休みがほとんどない」「すごく大変」などの声が挙げられ、顧問教師の負担が毎年のように問題となっていた。

こうした中で、A中では職員会議で部活動の位置づけがあらためて話し合われた。そこで、全校的にも教師の負担が問題化され、中には、教師の負担を理由として運動部活動を地域社会へ移行すべきだと主張する教師もいた<sup>註5)</sup>。こうした教師の主張は、筆者が当初抱いていた予想と合致するものであり、運動部活動を教育上の「問題」と見なしている。しかし、そうした中で、運動部活動を地域社会へ移行すべきだと主張する教師を強く批判し、教育活動として学校に残すべきだと主張する教師がいた<sup>註6)</sup>。この主張は、筆者の当初の予想とは違い、運動部活動を教育上の「問題」ではなく、教育活動と見なしている。両者の見方は正反対であり、A中の職員会議で両者の意見がすり合うことは無かった。なぜこうしたすれ違いが生じるのか。さらに付け加えると、運動部活動を学校に残すべきだと主張する教師は、日頃から運動部活動へ非常に熱心にかかわっていた。いわば、より一層大きな負担を被っているはずでありながら、教育のために学校に残すべきだ、と主張しているわけである。なぜなのか。筆者の問題関心は、次第に、このように積極的な顧問教師の運動部活動の意味づけ方へと移っていった。

そこでフィールドワークでは、運動部活動に従事する複数の顧問教師の意識と行動を幅広く調査しながら、とりわけ、他の顧問教師と比較して積極的な顧問教師が、運動部活動そのものと、そこで生じる困難をどう意味づけているかを明らかにしようと努めた。

### 3.3 運動部活動に積極的/消極的な顧問教師の分類

以上のフィールドワークの経緯を踏まえて、本研究が中心的な分析対象とする、運動部活動に積

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	参加の仕方 <sup>†</sup>	指導の関与			負担感 <sup>††</sup>
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	

<sup>†</sup>参加の仕方に関しては観察調査結果を掲載した。

<sup>††</sup>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。

極的な教師をフィールドから抽出する。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する。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、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

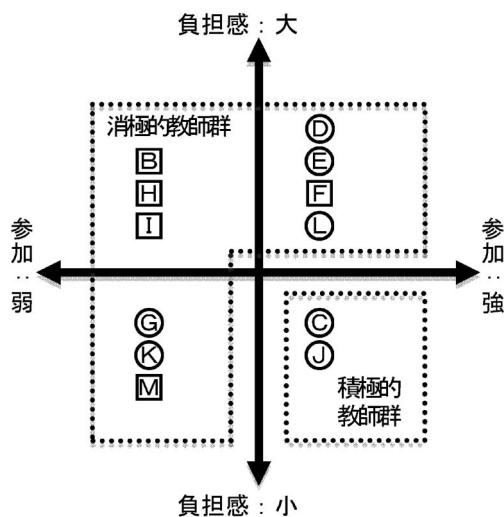


図1 顧問教師の参加と負担感

† 指導種目の経験「有」を丸囲みで、「無」を四角囲みで示した。

「ほとんど関与」「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、顔を出す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10名を消極的な教師群として分類した<sup>註7)</sup>。

### 3.4 運動部活動に消極的な顧問教師と指導上の困難

運動部活動に消極的な顧問教師が、2.2で整理した困難をどう感じていたかを検討する。この作業の意味は、先行研究の指摘するいくつかの困難が本研究のフィールドでも見られることを確認す

ること、そして、後で分析する運動部活動に積極的な顧問教師の意味づけ方と比較対照することである。

まず、(イ)多様性への対処に困難を感じる教師がいた。サッカー部顧問のB教諭は、「部には、ただ楽しいサッカーをしたい子と厳しい練習をして勝つサッカーをしたい子がいる」と語り、両者の調整に苦慮していた。B教諭は、生徒指導上の問題を起こす生徒の扱いにも困難を感じ、「問題児には(部を)辞めて欲しい」とも語った。また、卓球部顧問のH教諭は、参加意欲の低い生徒の扱いに困難を感じていた。H教諭は、「挨拶、服装を正す、時間を守る、言葉遣い」といった生徒指導を徹底するため、卓球部へ生徒の意欲的な参加を求めている。しかし、意欲的に参加する生徒ばかりではなく、無断で欠席するような参加意欲の低い生徒への生徒指導が行き届かず、H教諭は指導上の困難を感じていた。

つぎに、(ロ)選手の選考に困難を感じる教師もいた。卓球部顧問のE教諭は、運動部活動を生徒指導の場として捉えていた。生徒へは、「お遊びクラブじゃダメだ」と、時間や礼儀を守ることが求めている。ただし一方では、「大会に出る以上は勝って欲しい」と語るように、勝利を放棄していたわけではなかった。そのため競技力は高いが、練習に遅刻・欠席するなど、「だらしないところがある」生徒を試合に出すかどうかで困難を感じていた。

最後に、(ハ)時間の配分に困難を感じる教師は多かった。サッカー部顧問のD教諭は、0歳児を含む3児の父であり、共働きの妻と子育てに忙しく、負担を相当に感じていた。女子バレーボール部顧問のI教諭は、教職一年目であり、研修や出張で忙しく、負担を感じていた。また、ラグビー部顧問のG教諭と男子バレーボール部顧問のK教諭は、参加の仕方が弱いため負担感は小さかったが、そもそも参加できなかった理由は多忙のためであった。G教諭は特別支援学校から異動したばかりで授業準備に追われており、K教諭は教務主任の職務に忙しく、運動部活動へ時間を配分することができなかったからである。



以上のように運動部活動に消極的な顧問教師は、(イ)・(ロ)・(ハ)の指導上の困難を感じていた。では、積極的教師群に分類された顧問教師は、そうした困難をどう意味づけていたのか。以下では、A中でもっとも運動部活動に積極的であったラグビー部顧問のC教諭に焦点を当てて、分析を行う。

#### 4. 運動部活動に積極的な教師による困難の意味づけ方

##### 4.1 運動部活動の捉え方

C教諭に焦点を絞り集中的に調査した2006年度当時、ラグビー部は、火・木・金の放課後と土・日に活動しており、部員数は男子47名であった。ラグビー部生徒のプロフィールを表3に示した。顧問のC教諭は、高校・大学時代にラグビーの経験があり、日本ラグビーフットボール協会と財団法人日本体育協会公認の指導者資格を持ち、同地域の中学校体育連盟ラグビー部会の役職にも就いていた。ラグビーコーチとして高い専門性を有していたといえる。実際の指導に関しては、基本的にC教諭が、日々の技術指導から、公式戦や練習試合での選手の選考まで行っていた。

C教諭は、運動部活動を「教育的な活動をする場」と捉えていた。彼は「公式戦は勝つことを目標」にする一方で、「教育的効果」を得ることも目標にしていた。C教諭のいう教育的効果とは、「挨拶をする」「時間や校則を守る」といった社会規範を生徒が身につけることや、「チームのため、他人のために尽くす」「困っている人を助ける」といった他者への奉仕を生徒ができることであり、そのために生徒指導が重要視されていた。C教諭は、運動部活動が「生徒指導上のしつけの部分につながってくる」と考え、そこに教育的効果を実感していた。C教諭によれば、運動部活動では生徒指導がし易いという。

「(生徒は)好きなことをしたくて集まっているので指導もしやすいし、生徒にも受け入れられ易い…教員の立場からしたら指導が入りやすい」[C教諭：2007年1月20日]

表3 ラグビー部生徒のプロフィール (2006年度)

氏名	学年	競技力†	生活態度†	学業成績**	レギュラー
N	3	高い	良い	上位	○
O	3	高い	良い	上位	○
P	3	高い	普通	中位	○
Q	3	高い	普通	中位	○
R	3	高い	やや悪い	中位	○
S	3	高い	悪い	下位	○
T	3	やや高い	普通	中位	○
U	3	普通	良い	上位	
V	3	普通	良い	上位～中位	
W	3	普通	良い	中位	○
X	3	普通	良い	中位	
Y	3	普通	普通	中位	○
Z	3	普通	普通	中位	
a	3	普通	普通	中位～下位	○
b	3	普通	普通	中位～下位	
c	3	普通	悪い	下位	○
d	3	やや低い	良い	上位～中位	○
e	3	やや低い	良い	中位	
f	3	やや低い	悪い	下位	
g	3	やや低い	悪い	下位	
h	3	低い	普通	上位～中位	
i	3	低い	普通	中位～下位	
j	3	低い	普通	下位	
k	3	低い	悪い	下位	
l	2	やや高い	悪い	中位～下位	
m	2	普通	やや良い	上位～中位	
n	2	普通	普通	中位	
o	2	普通	普通	中位	
p	2	やや低い	普通	中位	
q	2	やや低い	悪い	下位	
r	2	低い	普通	下位	
s	2	低い	悪い	下位	
t	2	低い	悪い	下位	
u	2	低い	悪い	下位	
v	1	普通	普通		
w	1	低い	普通		
x	1	低い	普通		
y	1	低い	普通		
z	1	低い	普通		
α	1	低い	普通		
β	1	低い	普通		
γ	1	低い	普通		
δ	1	低い	普通		
ε	1	低い	悪い		
ζ	1	低い	悪い		
η	1	低い	悪い		
θ	1	低い	悪い		

† 競技力と生活態度は、C教諭による評価。

\*\* 学業成績は、定期試験結果を下にした学年内評価。

1年生については、入学から時間が経っておらず、試験ごとの成績の変動も激しく、正確に把握できなかったため記載していない。

たしかに運動部活動は、学校の中で生徒が自主的に参加する数少ない場面の一つである。これは、生徒がたとえ望まなくとも参加しなければならない教科教育と異なる運動部活動の特徴である。その実践の様子は後で詳しく見るが、C教諭は、こうした生徒の自主性を活用することで生徒指導が可能になると考えていた。彼にとって生徒が自主的に参加する運動部活動は、生徒指導の観点から必要な場面だった。一方でC教諭は、生徒指導によって結果的に競技力が向上するとも考えていた。

「普段の生活をきちんとしていないと、チームっていうのは強くなるし…生活面が一番。要は、見られていない時にやるっていうのが、できてる証じゃないですか。…見られていない時でも、自分のものとして振る舞えれば、もっと言うなら、学校じゃなくて家庭の中で、完全に見られていない状態のところで発揮された時は、多分、強ええだろうなって気が(する)。だから教育的なところが、すごく大きい」

[C教諭：2007年1月20日]

C教諭によれば、競技力を向上させる練習への姿勢は、生徒が「見られていない時」でも自らを律することができる状態ではじめて得られるのであり、そうした状態をつくりあげるためにも生徒指導が重要であるという。彼は、生徒指導によって生徒が社会規範を身につければ、競技力も上がると考えていた。C教諭は、生徒指導の延長線上に勝利を位置づけていた。そしてその勝利は、翻って再び生徒指導へと結び付けられていた。

「最後に結果が出たことで、ああ、ちゃんとやられて良かったなって思えるし、最高の薬になるんですよ。こつこつ頑張れば何とかなるって思えるし、自信になるし。学校生活でもこつこつ頑張るのが大切なんだって思えますから」

[C教諭：2007年3月25日]

C教諭にとって生徒指導の結果である勝利は、「頑張れば何とかなる」ことを生徒に教えるための「最高の薬」でもあった。勝利した時に彼は、「頑張る」ことの大切さを生徒へ教授することで、勝利したことを新たな生徒指導へと結び付けてい

た。つまりC教諭は、生徒指導によって競技力が向上し、その結果勝利が得られ、さらにその勝利が新たな生徒指導に役立つと考えていた。このC教諭の考え方は循環的である。そこでは、勝利と生徒指導が互いに補完し合いながら教育的効果を生み出すと考えられていた。

では、実際の指導場面で困難に直面した時、こうしたC教諭の運動部活動の捉え方が、崩れることはなかったのか。以下で、(イ)・(ロ)・(ハ)の困難に対するC教諭の意味づけ方を分析する。

## 4.2 (イ)多様性への対処場面での困難への意味づけ方

### 4.2.1 (イ-1)多様性を許容するかどうか

先ほどの表3に示したC教諭の評価からわかるように、生徒の競技力はばらつきがあった。勝利だけを求めれば、競技力の高い生徒に限定した方が良いはずである。しかし、B教諭は競技力の低い生徒を排除しなかった。

「教育っていうことでやっている以上、ほっばるのは楽だけど、そいつのためにもならないし学校のためにもならない。そこはないんだよ。だから何とか抱え込んで叩き上げて、前より少し良くなったっていう状態にやっていきたい」

[C教諭：2006年1月20日]

C教諭は、「教育」として、生徒本人や学校のために多様な生徒を抱え込むことが大切であると考え、生徒指導を通じて、生徒が「前より少し良く」なることを目指していた。ただし、C教諭は、生徒指導に役立つ勝利も大切にしており、勝利を得るために競技力を上げる必要があった。そこで技術指導を円滑に進めるためにC教諭は、日頃の練習を競技力の「高い」グループと「低い」グループに分けて行っていた。ラグビー部の優れた大会成績は、競技力の高い一部の生徒によるといえる。彼らは、試合だけでなく日頃の練習でも中心的存在であったことから、生徒間の上下関係において優位な位置にいた。対照的に、競技力の低い生徒は劣位に位置していた。特にその中で、性格的にもおとなしい何人かの生徒は、ラグビーが「下手」であることから「馬鹿にされたり」、

「嫌がらせ」を受けることがあった。暴力を受けることは無かったが、彼らは広い意味でイジメの対象であった。多様性を許容することで生じてしまったこのようなイジメにC教諭はどう対処していたのか。

#### 4.2.2 (イ-2)起こりうるイジメにどのように対処するか

生徒指導を重視するC教諭は、当然のことながら、イジメを無くそうと努めていた。彼は、しばしばイジメを行う生徒を威圧的に注意した。たとえば、競技力が低く性格もおとなしい1年生のwはイジメの対象であった。そしてC教諭が、練習中、そのwを「馬鹿にした」1年生のεを、個人的に、恫喝も交えて厳しく注意する様子が、次のように観察された。

C教諭が、1年生11名を集めて語りかけた。「それじゃあ、ポジション別で練習するから。フォワードやりたいやつ？ 手挙げて」。11名中5名が手を挙げて、C教諭が指示した場所 [=C教諭の左側] へ移動しようとした。すると、その内の一人であり、いち早く移動を済ませたεが、後から移動してきたwへ「お前、足おせんだから来んなよ」と言った。これを聞いたC教諭は、胸の前で両腕を組み、左斜め前のεを睨みつけて言った。「なんだとテメェ。ふざけんなよ。なんだよそれ。なんだお前はミスしねえのかよ。[周りの1年生を見回して] おい、みんな、こいつがミスしたらめっちゃめっちゃ言ってやれよ。もうラグビー部来たくなくなるぐらいメチャメチャ言ってやれ。いいかぁ仲間を売るようなまねするなよ。仲間だろ。[再びεを睨みつけて] 仲間いなかったらラグビーできねえんだぞ。わかってんのかよお、お前。許さねえぞ。いいのかよ。[再び周りを見回して] 他にもいんだろ。馬鹿にしたりしてんの…お前ら、ホント変えてかなくちゃダメだよ。(wが) 下手だからっつってなんだよ」

[2006年6月6日のフィールドノーツからの引用]

厳しい注意を受けたε本人は、「正直、かなり怖かった」と語り、「もう怒られないように」す

るため、今後は「(wと) 仲を良くしていきたい」という。こうしたεの変化を見て、C教諭は威圧的な注意が生徒指導に有効であると感じていた。ここで注目したいのは、C教諭が威圧的に注意する対象を選択していた点である。

「個人を対象にキツイこと言う時は気を使うね。ほんとにヤバイヤツには言わない。だからやらせて、ほんとにラグビーに食いついてきてないのには、言わないね。食いついてきてるヤツだけだね、言うのは」

[C教諭：2006年7月25日]

C教諭は、威圧的に注意する対象を、「ラグビーに食いついて」いる競技志向の強い生徒に限定していた。なぜなら、競技志向の弱い生徒はラグビー部を辞めてしまうからだという。先のεは、小学1年生の頃から、近隣のラグビースクールに通っており、競技志向が強かった。さらにε本人が「部活やめちゃったら学校つまらない」と語るように、εにとって、ラグビー部は学校生活を送る上で欠かせない居場所だった。C教諭は、こうした特徴があるからこそ、εには威圧的な注意が有効であると判断していた。C教諭にとって、生徒指導を行う上で、生徒の競技志向の強さを見抜くことが大切だったのである。

しかし、そうした威圧的な注意によって、必ずしもイジメが無くなるわけではない。wの他に、3年生のjもまた、イジメの対象であった。jは、体重が100キロを超えるいわゆる肥満児であり、競技力が低く足も遅かった。jの外見的な特徴や足の遅さをからかった、他の生徒によるイジメは多かった。C教諭も、jへの「嫌がらせ」を把握しており、それを見つかるたびに注意した。その注意で、3年生のZなどは、jへのイジメをやめ、逆に彼を「フォロー」するようになった。だがそれでも他の生徒の多くはイジメをやめたわけではなく、C教諭の注意が絶えることはなかった。

jが退部すれば、少なくともラグビー部内のイジメはなくなっただろう。しかしC教諭は、j自身そしてチームにとっても、彼を「辞めさせていいことはない」と考え、ラグビー部を継続させ

た。結局、jへのイジメが完全に止むことはないまま、彼は引退時までラグビー部に参加し続けた。そしてC教諭は、イジメが続いたことは好ましくなかったとしながらも、「最後までjがやれたってというのは大きかった」と感じていた。なぜなら、jがイジメられた時にそれを逐一注意することこそが「教育だから」であるという。

「いろんなヤツがいることでトラブルが起きるのは当たり前だろうって思うし、いろんなヤツがいるから、道徳的なことができるチャンスかな、話ができるチャンス」

[C教諭：2007年3月25日]

C教諭は、イジメなどの「トラブル」を、「道徳的」な教育を行う「チャンス」として捉えていたのである。

### 4.3 (口)選手の選考場面での困難への意味づけ方

#### 4.3.1 (ロ-1)選考基準を競技力にするかどうか

中学生ラグビーは12人制である。表3に示したように、競技力が「高い」6人全員はレギュラー選手であった。次いで競技力が「やや高い」2人の内、2年生の1は部内でエース級の実力を持った3年生のOとポジションが同じだったためレギュラー選手でなかったが、もうひとりレギュラー選手であった。残りの5名の内4名は競技力が「普通」の中から選考されていた。だが、競技力が「普通」の生徒を差し置いて、競技力の「やや低い」3年生のdがレギュラー選手に選ばれていた。dは、学業成績が学年内で上位から中位であり、また生徒会役員を経験していたことで、生活態度がC教諭に「良い」と評価されていたからであった。ただしC教諭がレギュラー選手12人中11人を競技力順に選んでいたように、彼のレギュラー選手選考は、生活態度の評価をいくらか加味しながらも、基本的に競技力を基準としていたといえる。その理由は、生徒指導に役立つ勝利を得るためであった。

このようにC教諭が公式戦に出すのは、原則として競技力が高い生徒であったが、練習試合で

はそうとは限らなかった。彼は、競技力が高くなくとも「頑張ってるから上のチームで試合に出させてあげたい」と思う生徒を練習試合に出場させることがあった。彼が言う「頑張ってる」の中身は、ラグビーに留まらない。C教諭は、「練習ももちろんそうだけど、生活(面)でも」頑張っていないと駄目だと語り、そうした条件を満たす生徒としてXやZを挙げた。Xは生徒会役員の経験もあり、生活態度が「良い」。Zは生活態度が「普通」ながら、イジメられがちであったjをフォローしていたことでC教諭の評価は高かった。練習試合でC教諭は、競技力が高くない彼らを模範的な生徒として出場選手に選んでいた。

逆にC教諭は、公式戦であっても生活態度に問題があった場合、競技力の高い主力の生徒を試合に出さないこともあった。たとえば、3年生のSは、競技力がとりわけ高かったが、宿題を提出しないなど生活態度は「悪い」。C教諭は夏休みの宿題を提出しなかったSを秋の公式戦初戦に出場させなかった。C教諭によれば、そうした罰則を与えると生徒は、「必死で、しょうもない提出物もちゃんと出す」ように変わるという。こうした生徒の変化を見て、C教諭は選手の選考が生活態度の改善に役立つと感じていた。

しかし、生徒が変化するのは、試合に出るためのその場しのぎに過ぎない。たとえば、修学旅行で深夜に無断外出した3年生のレギュラー選手P、Y、dを、C教諭は修学旅行後の公式戦に出さなかった。C教諭は、「ルールを破るといことの重み」を教えるため、P、Y、dの3人には、「練習もさせずに掃除とかだけやらせ」た。C教諭は、無断外出の事態を生徒指導の機会として活用し、社会規範を身につけさせようと意図していた。そして3人は、C教諭に言われた通り、「朝早く(学校に)行って掃除したり、カーテン破れてるの縫ったり」するなどの「奉仕活動」を行った。その後彼らは、反省の色が見られたとC教諭に判断され、次の試合には出場した。この3人の行動からは、C教諭の生徒指導が成功したように見えるかもしれない。だがその内の一人であるPは次のように語った。

「(無断外出自体は) ちょっと自覚足んないなって…でも心の隅っこで思ってるのは(罰を)こんなに重くしなくてもって、戸惑ってる」

[P: 2006年6月18日]

彼らは公式戦出場が許可されなかったことやその処遇に「戸惑って」いた。表面的に彼らがそれらを受け入れているように見えても、それは再び試合に出るためのその場しのぎに過ぎなかった。

とはいえC教諭自身も、一度罰を与えれば生徒が「ルールを破ることの重み」を知ると、素朴に考えてはいない。だとすれば、目の前の勝利を得るため彼らを試合に出す選択もできたように思われる。選考基準に生活態度を組み入れる時、C教諭は勝利を放棄してしまっていたのか。

#### 4.3.2 (ロ-2)勝利を放棄して良いのか

C教諭は勝利をまったく放棄していたわけではなかった。彼は生活態度の「良い」生徒を試合に出そうとしていたが、それは練習試合に限っていた。またそうした時には「練習試合で負けちゃう」ことから、「公式戦には出さない」とC教諭は決めていた。他方で、C教諭はたとえ公式戦でも、生活態度に問題のある主力の生徒を試合に出さないことがあった。しかし、その多くは対戦相手が「弱い」「初戦」であった。C教諭は、勝てる公算を見積もって、いわば勝利を担保しながら、生活態度に問題のある生徒を試合に出さなかった。C教諭にとって、生活態度の悪い生徒を試合に出さないことは教育的効果を得るために重要であったが、競技力の高い生徒を試合に出すことも生徒指導に役立つ勝利を得るために重要であった。だからC教諭は、自チームと相手チームとの力量を注意深く比較して、その生徒が不在でも勝てるかどうかを見積もっていた。C教諭にとって、生徒指導に役立つ勝利を放棄しないために、生徒の競技力を見抜くことが大切だったのである。

とはいえ、勝てるかどうかを判断することは難しい。もしかしたら試合に負けてしまうかもしれないが、それでもC教諭は、前述のP, Y, dのように、生活態度に問題のある主力を試合に出さないことがあった。なぜなら、「目の前の大切なゲームよりも、今後のチーム、立派な大人になってい

くことを優先して考えた」からだという。奉仕活動を行ったPがすぐに社会規範を身につけたとはいえないが、C教諭は、将来的にチームと本人が「進化することを期待」していた。つまり、選考基準に生活態度を組み入れることによって、たとえ現在の勝利を逃しても未来の勝利につながるはずだと、C教諭は考えていた。

さらに実際には、勝てる公算が外れることもあった。C教諭は、毎年A中が難なく突破していた地域の子選大会で、先ほどと同じように宿題未提出のためSを出場不許可としたことがあった。この時C教諭は、主力のSを欠いても勝てるはずだと見積もっていた。しかしA中は試合に敗れ、予選で敗退してしまった。これ以外にも、試合に負けることが無かったわけではない。運動部活動がスポーツである限り、敗北は避けられない。試合に負けた時、C教諭は、次のように生徒へ伝えていた。

「負けたゲームは仕方がない。もし悔しいと思うならばやはりこれは練習や普段の生活で解決していくしかない。一人ひとりの基本的なプレー…そして、嫌なことに積極的にがんばろうとする態度。ラグビーは格闘技的要素が強いので痛いことも伴う。これは避けては通れないが嫌なことでもある…こういったことも練習や日々の生活で培うしかない。嫌な勉強や掃除、当番活動などががんばっているだろうか？ そういったことがプレーにも必ず影響する」

[『ラグビー通信』2005年10月11日号からの引用]

C教諭は、敗北の理由が「日々の生活」にあると考え、日常の生活態度を改善するように生徒へ伝えていた。C教諭にとって、勝利が生徒指導の結果である裏返しとして、敗北は生徒指導が未だ十分でないことを示す結果だったのである。

#### 4.4 (ハ)時間の配分場面での困難への意味づけ方

##### 4.4.1 (ハ-1)運動部活動のために他の職務を疎かにするかどうか

C教諭は、放課後にラグビー部だけに専念でき

るわけではなく、担任業務や授業準備にも忙しかった。また「生徒同士のケンカ」や「校内での無断飲食」といった突発的な生徒指導上の問題に対応せねばならないことも多かった。運動会や文化祭などの学校行事が近づくと、さらに取り組むべき職務は増えた。だが、C教諭はこれらを疎かにすることはなかった。運動部活動以外の場面での生徒とのかかわりや学校運営も、C教諭にとってはやはり学校教育活動の一環として大切だったからである。

それゆえC教諭が、いつもラグビー部の活動に出られるとは限らなかった。その場合、彼は、他の教師に「臨時顧問」<sup>注8)</sup>を依頼して活動を行わせた。A中では、顧問教師が部活動に出られない時、安全上の理由から活動を中止するのが慣例であった。しかしC教諭は、周りの同僚教師に代わりに見てもらふことで、できるだけ活動が中止にならないように配慮していた。たしかに臨時顧問を依頼することで継続的な練習が可能となった。とはいえ、臨時顧問に就く教師がラグビーの専門的知識や技術指導力を持っているわけではない。そのため練習の質は低下してしまう。C教諭によると、そうした時、ラグビーへの「食いつきが悪い」競技志向の弱い生徒たちが問題を起こすこともあるという。

たとえば競技力の「低い」rやsは競技志向が弱かった。rとsは、ラグビー部の楽しみを、部内の友人との「トーク」「追いかけっこ」「ふざけ合い」と語った。そうしたrやsの「ふざけ合い」は、C教諭不在時にとりわけ多くなり、他の生徒をも巻き込んだイジメにまでエスカレートすることもあった。部長のNが注意するとrやsは、一時的に控えるが、しばらくすればまた「ふざけ」ていた。彼らにとって、ラグビー部は居心地の良い遊び場であり、彼らは「(やめると)言われないうちにしながら遊ぶ」ことを意図していた。彼らは、周りの生徒からの注意や叱責をかいぐりつつ、ゆるやかなつながりを保ちながら、ラグビー部に留まり続けていた。rやsの「ふざけ合い」が生徒指導上の問題に発展しても、C教諭は、自身不在のためそれを防げない。臨時顧問を

依頼して活動を継続させたことで、こうした問題が生じていたことを、C教諭はどう考えていたのか。

#### 4.4.2 (ハ-2)運動部活動に時間を配分できなくて良いのか

だがそれでもC教諭は、彼らを「切り捨てちゃダメだ」と考え、ラグビー部に留め置こうとした。なぜなら、「生徒へ接する機会」を無くさないためだという。C教諭がrやsをラグビー部に留め置くだけで満足するのは、彼らを4.2.2のεのように威圧的に注意しなかったことと関係している。「頭悪い」から勉強は苦手と語るrは、授業への姿勢は消極的であり、成績も学年内で下位であった。しかし、rはそうした学校生活面での振る舞いについてC教諭から注意されたことは「無い」という。また授業中は「寝てます」と笑いながら語るsは、成績が学年内で下位であり、遅刻も多く、C教諭もその生活態度を「悪い」と評価していた。だが、sもそうした点をC教諭に注意されたことは「無い」という。C教諭は、rやsを厳しく注意して、強引に生活態度を改善させようとはしなかった。なぜなら、もし厳しく注意して彼らがラグビー部を去ってしまえば、彼らとのつながりが完全に絶たれてしまうからだという。

だからC教諭は、rやsたちと「つながりがもてる」こと自体に「意味がある」と感じていた。C教諭は、放課後の活動が無くなれば生徒が学校外で問題を起こすかもしれないと危惧していた。それゆえ、ラグビー部によって彼らの「時間が拘束」できることや、「エネルギーも発散」できることに、問題を予防する効果を感じていた。さらに、彼らとのつながりを維持することで、将来的に問題が起きた時も「指導が入りやすい」と考えていた。だからこそC教諭は、自身が活動に出られない場合でも、臨時顧問を立ててラグビー部の活動を保障し、彼らを学校につなぎとめようとしたのである。

## 5. 結 語

### 5.1 考 察

これまでの記述を踏まえて、C教諭が指導上の困難をどう意味づけており、その意味づけ方を通して、なぜ運動部活動へ積極的にかかわり続けるのかを考察する。

(イ)多様性への対処に関して、C教諭は多様な生徒を抱え込んでいた。C教諭にとって、できるだけ多くの生徒に、運動部活動を通じて生徒指導を行うことが重要だったからである。だが生徒指導に役立つ勝利を得るためには、競技力の向上も疎かにできない。そこで技術指導を円滑に進めるため生徒を競技力の高さによって序列化したが、その結果、望ましくないイジメの事態が生じてしまった。この事態にC教諭は、生徒の競技志向の強さに思慮深く目を向けて対象を限定しながら、威圧的に注意することで社会規範の内面化を促し、その教育的効果を実感していた。C教諭は、コーチとして生徒の競技志向の強さを見抜くことが、単なる技術指導を超えて、教師として生徒指導を行う上でも大切になると考えていた。こうしたC教諭の教師/コーチ役割の関係の捉え方は、後で再び論じる。

ただ、威圧的な注意には限界があり、イジメは完全に無くならなかった。そこでC教諭は、多様な生徒を抱え込んだために生じたイジメの事態を、ネガティブな教育問題ではなくポジティブな教育機会と捉え直していた。C教諭は、多様性への対処場面における困難をこのように意味づけていた。

(ロ)選手の選考に関して、基本的にC教諭は競技力を基準としていた。ただしC教諭は、生徒に社会規範を内面化させるため、競技力よりも生活態度を重要視する場合もあった。C教諭は、生活態度の悪いレギュラー選手を試合に出さないことで、そこで見られる生徒の変化に教育的効果を実感していた。だが一方でC教諭は、生徒指導に役立つ勝利を手放せなかった。そのため彼は、生徒の競技力に目を向け、自チームと相手

チームの力量を比較し、勝利を担保しようとした。C教諭は、(イ)で生徒の競技志向に目を向けたのと同様に、コーチとして生徒の競技力を見抜くことも、教師として生徒指導を行うために大切と考えていた。つまり彼は、コーチ役割を教師役割の有効な手段として捉えていた。

先行研究が葛藤関係として扱っていた教師/コーチ役割の関係を、C教諭は目的-手段関係として捉えていた。C教諭は、優秀なコーチならば生徒指導が達成できる、そして生徒指導が達成できれば勝利が得られると考えていた。ただし実際は、生徒が社会規範を内面化しないこともあり、勝てるはずの試合に負けることもあった。こうした事実は、C教諭のコーチとしての高い専門性を踏まえると、コーチ役割が教師役割の有効な手段であるという捉え方を反証しているように思われる。しかしC教諭は生徒が社会規範を内面化しなかった時、優秀なコーチでも生徒指導ができないとは考えず、生徒指導の結果は将来に出てくるはずだと考えていた。さらに試合に負けた時、生徒指導が十分でも負けたとは考えず、生徒指導が不十分だから負けたと考えていた。教育という営みは、いつ、どれほど達成されるのかを客観的に評価することが難しい。C教諭は、こうした教育評価の難しさを逆手にとるように、選手の選考場面における困難を意味づけていた。だから、コーチ役割を教師役割の手段と見なすC教諭の捉え方は、崩されなかったのである。

(ハ)時間の配分に関して、C教諭は他の職務の都合からラグビー部に顔を出せないこともあった。だがそれらも運動部活動と同様に学校教育活動の一環であるから、C教諭は疎かにできない。そこでC教諭は、生徒に「接する機会」を無くさないため、臨時顧問を立てて生徒に活動機会を与えていた。だが、その時には、競技志向の弱い生徒の「ふざけ合い」が生徒指導上の問題に発展することもあった。C教諭と彼らのつながりはゆるやかであり、たとえ優秀なコーチであっても、彼らを学校秩序に適応させることは難しかった。

しかし、競技志向の弱い生徒への教育に運動部活動が役に立たない、とC教諭は考えない。C

教諭は、彼らをラグビー部あるいは学校に留め置き、ゆるやかなつながりを維持することで、少なくとも、目の届かない学校外での問題を予防できる、そして将来的に問題が起きてもその指導に役立つと考えていた。C教諭は、自身がラグビー部に時間を注げない場合でも、生徒たちが学校に残ること自体に教育的効果を実感していた。そのようにC教諭は、時間の配分における困難を意味づけていた。

以上の考察から得られる本研究の知見を、冒頭で指摘した先行研究の2つの限界に照らしてまとめておく<sup>註9)</sup>。第1に、顧問教師の積極性を論じた研究群Ⅰとその消極性を論じた研究群Ⅱのつながりについて、本研究は、顧問教師の主観による教育的な意味づけ方が両者を媒介していることを明らかにした。運動部活動へ積極的にかかわる顧問教師は、教育的な意味づけ方によって、少なくとも彼の主観においては困難を乗り越えていた。第2に、その教育的な意味づけ方の内容について、とりわけ先行研究で困難を生み出す葛藤関係として論じられていた教師/コーチ関係について、本研究は、その関係が教育的効果を生み出す目的-手段関係として意味づけられていることを明らかにした。そうすることで顧問教師は、勝利と生徒指導が補完関係にあるという捉え方を崩すことなく、スポーツを通した教育的効果を実感し続けている。こうしたスポーツと教育を結ぶ特徴的な意味づけ方があるからこそ、顧問教師は積極的に運動部活動へかかわり続け、その結果として、運動部活動は学校教育活動の一環として維持されていると考えられる。

## 5.2 示唆

本研究は、顧問教師の教育的な意味づけ方の分析から、運動部活動をこれほど大規模に成立させている実践レベルの仕組み、言い換えれば、スポーツと教育の日本特異的な関係を構築している仕組みの一端を明らかにしたといえる。最後に、本研究が、従来の運動部活動論に対して与える示唆を、2点述べたい。

1点目は、運動部活動自体を成立させる仕組み

の解明への展望である。これまでの運動部活動を対象とした研究の多くは、運動部活動の教育的な意義、それが果たす社会的機能、また学校や教師にとっての問題点を指摘してきた。たとえば、生徒指導上の意義を強調する吉田(2009)、学歴社会における社会移動機能を指摘する甲斐(2000)、また顧問教師の負担の問題点を告発する今橋ほか編(1987)などがある。しかし、これらの研究は、運動部活動自体がいかにして成立しているかを論じてこなかった。そのため、教育的な意義を持ち、社会的機能を果たす運動部活動を支えるためにいかなる条件が必要なのかが議論できないし、また、さまざまな問題点を抱えながらも、なぜ運動部活動が成立し続けるのかを理解できない。こうした研究が暗黙の内に前提としていた、運動部活動自体を成立させる仕組みの解明に向けて展望を開いた点は、本研究の意義の一つといえるだろう。

2点目は、運動部活動を教育上の「問題」と見なす見方を再考する必要性である。冒頭で検討した研究群Ⅱや前述の今橋ほか編(1987)、さらに政策面では、部活動を学校の抱える負荷物と見なす経済同友会(1995)の「学校スリム化論」など、顧問教師の負担を理由として、運動部活動を教育上の「問題」と見なす見方がある。こうした見方からは、その「問題」解決のために、運動部活動を地域社会へ移行すべきだと主張されてきた。しかし、実態として運動部活動の多くは、学校に残り続けている。なぜか。運動部活動を教育上の「問題」と見なす見方からは、こうした実態を理解できない。一方で、本研究の分析が示すように、運動部活動を成立させる顧問教師の積極的なかかわりには、教育的な意味づけ方があった。つまり、顧問教師の主観から捉え返した場合、運動部活動を教育上の「問題」と見なす見方は必ずしも適切ではない。そうではなく、むしろ本研究が示唆するのは、顧問教師にとって運動部活動は教育活動そのものであり、顧問教師が教育を追求するからこそ運動部活動が成立し続けている可能性である。



## [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

- 注1) ただし一般的には、アメリカでは、学校の運動部活動よりも地域のスポーツクラブが盛んであり、そもそも日本のように教師が運動部活動へかかわるとは限らない(Weiss and Hayashi, 1996)。なぜなら、アメリカの教師は、運動部活動を教師の役割に含まれる教育活動ではなく、コーチの役割に含まれるスポーツであると捉える傾向にあるからである。そのため学校に運動部活動が存在する場合も、本文中で述べた通り、教師とは別に雇われるスポーツの専門的コーチが指導を担う場合が多い。こうしたアメリカの状況と比較すれば、日本の運動部活動とそれにかかわる教師の姿が特徴的であることがわかる。
- 注2) この整理の仕方は、先行研究が共通して指摘する部分をつないだものであり、必ずしも包括的ではない。そのため、職場での同僚関係から生じる困難や、家庭での家族関係から生じる困難を考察できていない。この点は本研究の限界である。
- 注3) ただし、1年生の学業成績については、入学から時間が経っておらず、試験ごとの成績の変動も激しかったため、正確に把握することはできなかった。
- 注4) 特別活動におけるクラブ活動は課外活動の部活動と内容的に類似していることから、1989年改定の学習指導要領で、この「部活代替措置」が認められた。この措置によって、多くの中学校で事実上、部活動は教育課程内に組み込まれ、それを根拠にしながる制度的・組織的に顧問教師の配置や部の維持が図られてきた。しかし、それによって部活動は肥大化し、教師の負担が問題化されることになる。それゆえ、1995年に経済同友会が発表した「学校から『合校』へ」では、学校をスリム化するために部活動の地域社会への移行が提案された。その後、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」

や、1997年の保健体育審議会答申「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について」でも、部活動を地域社会へ移行する方向性が検討された。こうした政策の流れが、筆者が当初抱いていた予想の背景にある。

- 注5) 代表的には、表1にプロフィールを示したB教諭であった。
- 注6) 代表的には、本研究が中心的な分析対象とするC教諭であった。
- 注7) 顧問教師が運動部活動へ積極的になるか消極的になるかを考える上で、指導種目の経験の有無は重要な変数である。図1を見ると、指導種目の経験の無いB・F・H・I・Mはすべて消極的であり、その経験の無いことで消極的なかかわりになる可能性が示唆される。ただし、指導種目の経験の有るC・D・E・G・J・K・Lは積極的と消極的に分かれており、必ずしも、その経験の有ることで積極的なかかわりになるとは限らないといえる。では、その経験の有ることは、いかにして運動部活動への積極的なかかわりにつながるのか。それを考えるためにも、本研究では、C教諭を取り上げた分析の中で指導種目の経験や技術指導力、コーチとしての専門性などについて考察する。
- 注8) 「臨時顧問」とは、A中で使用されていた用語であり、顧問教師不在時に代替的な責任者となる教師を指す。実際の観察期間中では、サッカー一部顧問でありラグビーの経験の無いM教諭が、臨時顧問に就くことがしばしばあった。
- 注9) ただし、本研究で集中的に分析を行ったのはC教諭一名に過ぎない。このC教諭による困難への意味づけ方は、なぜ教師が運動部活動へ積極的に関わるかという問いへの答えとして、一つのパターンを示している。しかし、ここでは、その答えとなる他のパターンの意味づけ方があるかどうかの検討が課題として残されており、顧問教師一般を論じるためには未だ十分ではない。この点は本研究の限界である。

## 文 献

- Bennett, B.L., Howell, M.L., and Simri, U. (1983) Comparative physical education and sport (second edition). Lea & Febiger: Philadelphia.
- Chelladurai, P. and Kuga, D. (1996) Teaching and coaching. *Quest*, 48: 470-485.
- 中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議 (1997) 運動部活動の在り方に関する調査研

- 究報告書。中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議。
- 中央教育審議会 (1996) 21世紀を展望したわが国の教育の在り方について。文部省。
- De Knop, P., Engstrom, L., Skirstad, B., and Weiss, M.R. eds. (1996) *Worldwide trends in youth sport*. Human Kinetics Publishers: Champaign.
- Denscombe, M. (1985) *Classroom control*. George Allen & Uwin: London.
- 海老原修 (2003) 競技歴と指導者からみる指導信条のアンビバレンスが運動部顧問離れに及ぼす影響。平成11年度～平成14年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書。
- Figone, A.J. (1994) Teacher-coach role conflict. *The Physical Educator*, 51(1): 29-34.
- Floth, 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 Publishers: Champaign.
- 保健体育審議会 (1997) 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの在り方について。文部省。
- Hollis, M. (2002) *The philosophy of social science (revised and updated)*. Cambridge University Press: Cambridge.
- 今橋盛勝・林量假・藤田昌士・武藤芳照編 (1987) スポーツ「部活」。草土文化：東京。
- 稲田俊治 (1988) 学校運動部。森川貞夫・佐伯聰夫編 *スポーツ社会学講義*。大修館書店：東京，263-266。
- 稲垣恭子 (1989) 教師-生徒の相互行為と教室秩序の構成。 *教育社会学研究*, 45: 123-135。
- 甲斐健人 (2000) 高校部活の文化社会学的研究。南窓社：東京。
- 荻谷剛彦 (1995) 大衆教育社会のゆくえ。中央公論新社：東京。
- 久保正秋 (1998) コーチング論序説。不昧堂出版：東京。
- 経済同友会 (1995) 学校から「合校」へ。季刊教育法，103: 33-39。
- 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) 中村敏夫著作集4 部活・クラブ論。創文企画：東京。
- 西垣久彦 (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。
- 西島 央・矢野博之・中澤篤史 (2008) 中学校部活動の指導・運営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，47: 101-130。
- 大塚久雄 (1966) 『社会科学の方法』岩波書店：東京。
- 大塚久雄 (1977) 『社会科学における人間』岩波書店：東京。
- 奥村晃一 (2000) 「外部指導者」を導入するにあたって押さえるべきポイントとは。 *体育科教育*, 48(9): 34-37。
- 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.
- 清水睦美 (1998) 教室における教師の「振る舞い方」の諸相。 *教育社会学研究*, 63: 137-156。
- 徳永敏文・山下立次 (2000) 中学校運動部活動に関する調査。岡山大学教育学部研究集録，115: 87-99。
- ウェーバー：林道義訳 (1968) *理解社会学のカテゴリー*。岩波書店：東京。
- ウェーバー：清水幾太郎訳 (1972) *社会学の根本概念*。岩波書店：東京。
- Weiss, M.R. and Gould, D. eds. (1986) *The 1984 Olympic scientific congress proceedings (volume10) Sport for children and youths*: Human Kinetics Publishers: Champaign.
- Weiss, M.R. and Hayashi, C.T. (1996) The United States. In: De Knop, P., Engstrom, L., Skirstad, B., and Weiss, M.R. (Eds.) *Worldwide trends in youth sport*. Human Kinetics Publishers: Champaign, pp. 43-57.
- Woods, P. (1979) *The divided school*. Routledge & K. Paul: London; Boston.
- Woods, P. (1983) *Sociology and the school*. Routledge & K. Paul: London; Boston.
- 山村賢明 (1985) *教育社会学の研究*方法。柴野昌山編 *教育社会学を学ぶ人のために*。世界思想社：京都，43-59。
- 横田匡俊 (2004) 運動部活動の現場から(3)顧問教員からみる運動部の利点と今後。月刊トレーニング・ジャーナル，26(5): 64-67。
- 吉田浩之 (2009) *部活動と生徒指導*。学事出版：東京。

(平成22年9月14日受付)  
(平成23年7月28日受理)