

組織文化としての 体育の指導観形成

—小学校という組織に着目して—

成家篤史



目次

第1章	本書の目的と全体構成 ……………	4
1-1	なぜ教師の指導観が問われるのか	4
1-2	本書の目的	9
1-3	本書の構成	16
第2章	体育の指導観とは ……………	18
2-1	体育の指導観を定義づける	18
2-2	指導観、授業観、学習観	20
第3章	日本の体育の指導方略の分類 ……………	24
3-1	日本の体育の学習指導論に関する議論	24
3-2	指導方略への着目	25
3-3	指導方略の分類	27
第4章	日本の体育の学習指導論の変遷 ……………	32
4-1	学習指導論の時期の区分	32
4-2	各時期の学習指導論の特徴	36
4-3	学習指導要領改訂と学習指導論の変遷の比較	41
4-4	教師という職業集団への着目	46
第5章	体育の指導観形成における 組織内の教師間の関係性に関する検討 —小学校教師に着目して— ……………	50
5-1	組織内の教師間の関係性への着目	50
5-2	組織内の教師間の関係性を検討するための方法	51
5-3	縮約データの抽出からカテゴリー化へのプロセス	56
5-4	カテゴリー間の関係性に関する考察	64
5-5	組織内の教師間の関係性への接近	70

第6章	文化の階層性 ……………	74
6-1	組織内の教師間の関係性の背景への着目 ……	74
6-2	日本の教師文化に関する議論と文化の階層 ……	75
6-3	「組織文化としての指導観」と文化の階層……………	79
第7章	小学校教師という組織の文化 ……	86
7-1	小学校教師という組織の文化を捉える ……	86
7-2	教師の語りの再解釈 ……	94
7-3	同質性と閉鎖性 ……	97
第8章	組織文化の再形成における 教師間の関わりの検討 一揺らぎと安定の狭間で一	100
8-1	組織文化の再形成プロセスへの着目 ……	100
8-2	組織文化の再形成プロセスの検討の視点と調査対象 ……	101
8-3	組織文化の揺らぎと再形成プロセス ……	110
8-4	組織文化の再形成プロセスにおける教師間の関わり ……	118
8-5	組織文化の再形成プロセス ……	122
第9章	本書のまとめと将来の展望 ……………	124
9-1	体育の指導観に暗黙裡に影響を及ぼしている存在 ……	124
9-2	組織文化という視点から体育の指導観形成を捉えることの重要性…	127
9-3	体育の指導観形成に寄与する組織のあり方 ……	130
9-4	本書の課題と将来の展望 ……	131
	おわりに ……	134
	参考・引用文献一覧 ……	136

第1章 本書の目的と全体構成

1-1 なぜ教師の指導観が問われるのか

本書の主たる関心である小学校の体育科は大別して運動領域と保健領域に区別される。両者を区別して議論するために、本書では運動領域に関する事柄を体育と表記し、保健領域に関する事柄を保健と表記することとする。また、運動領域である体育と保健領域である保健の両者を含めた教科を体育科と表記することとする。そして、本書で対象とする内容は体育科の中でも運動領域である体育に焦点化して議論を展開していこうと考える。

体育では、学習を行う集団である学級の雰囲気と学習者の授業に対する肯定的な態度が強く関連している（細越、2004）。学級の雰囲気を形成するうえでは、教師の影響が大きいため、教師には実技に関する知識や指導のみならず学級をコントロールする力が問われている（浅見、1990）。そして、浅見（1990）によると教職経験年数が増えると学級をコントロールする力が伸びてくるが、その一方で、実技に関する知識や指導に関して課題があることを指摘している。加えて、富本（2007）は、体育が成果主義に陥っていることを指摘し、そのため、体育を通して体育嫌いになる学習者を生み出している状況を指摘している。この富本（2007）の指摘は、学習指導要領の意図したことが実際の体育に効果的に反映されていないという Takahashi（2000）の指摘と共通している。Takahashi（2000）によると、学習指導要領では学習者に自立して運動を行うことができる力を育てることや運動の喜びを味わわせることと体力の向上を図ることが関連付けられて指導することが述べられているが、これらの内容が現場で具現化されていない状況を指摘している。ここまで述べてきたように、体育では教師の実技に関する知識と指導に関する力不足や授業を通して体育嫌いを生み出していること、学習指導要領を具現化することといった点に課

題があると考えられる。

上述した課題は教師の授業中の指導に関連している。授業中の教師の指導について、秋田（1994、p.84）は「授業を基盤とする教師の成長過程は、その中核的な部分である」と述べ、教師の成長にとって授業が重要であることを指摘している。そのうえで、秋田（1994、p.85）は「自らの判断と行動にもとづき授業を創り出すところに教師の専門性があり、教師ひとりひとりの独自性が現れる」と述べ、授業の中での教師の判断と行動に専門性が現れることを指摘している。同様に、澤本（1998）と吉崎（1998）は、教材を研究し実践していく力が教師の専門性であると述べ、授業を実践していく場面に教師の専門性が現れると指摘している。以上のことから、教師の専門性は授業を実践していく中で発揮されている判断や行動といった力であると考えられ、その意味で、細越（2004）や浅見（1990）、富本（2007）、Takahashi（2000）が指摘している課題は教師の専門性の問題であるといえる。それゆえに、体育では、教師の専門性について、どのような指摘がなされているか検討することで、上述した体育の課題を改善するための糸口を見つけることにつながると考える。

体育を指導する教師の中でも、小学校は学級担任制を採る場合が多く、一人の教師が限られた時間の中で幅広い教科の授業を行う必要がある。このような状況は、小学校教師が動きの構造を十分に理解しないで体育の授業を行っていること（安達・鈴木、2009）や小学校教師が創意工夫をして体育の教材をつくっていくことに苦勞していること（森、2010）につながっている。このように、小学校教師は一つの教科を深く研究しづらい現状から、体育に関する専門性を高めにくい状況にあると考える。教師の専門性においては授業を実践する力が重要であるため、小学校教師の専門性が高めにくい状況の改善が喫緊の課題となっている（ベネットら、1982；安河内ら、2005；西村、2006；中井・中井、2008；科学技術振興機構・理科教育支援センター、2011）。したがって、小学校教師の体育の専門性を培うための方策を検討していくことが求められる。

授業の見方が変われば、教師の授業を行う力が変わるため、教師の専門性を培うには授業の見方が重要である（澤井、2017）。授業の見方に

は、それを解釈する枠組みが必要であり、その解釈する枠組みとして「授業においてどのような指導を行うことが望ましいと考えているか」（秋田、2000）や「教えることに対する考え方や信念」（小野瀬、2005）である指導観が存在している。そして、この指導観が体育の授業中の教師行動の基盤となっている（山口、2010；日比・加藤、2012）。したがって、教師の専門性を培うためには体育の指導観形成に着目する必要がある。

梶田（1986）によると、小学校教師は、授業を学習者のペースにあわせて進め、問題解決が必要な場面では学習者が自発的に発見できるようにしている。一方、中学校教師は教師中心で授業を進め、問題解決が必要な場面では説明や解説が多くなる傾向がある。このように、小学校教師と中学校教師では授業の展開構成が異なっており、このことは学校種によって、指導観に違いがあることを示唆している。また、瀬戸（2009）によると、小学校教師と中学校教師、高校教師の児童・生徒指導に関する指導観を比較し、高校教師は小学校教師と中学校教師と比べて、自分の教育活動の場を教科や学年など、同僚間での協働が必要な範囲が大きいと考える傾向があることを示唆している。そして、小学校教師にとって同僚教師との関係で第一に重要なことは、自分の学級活動の裁量を侵されないことであり、自分も同僚の教育活動の裁量を侵さないでいることであると指摘している。以上のように、学校種ごとに指導観が異なるという現実、指導観が所属する組織によって影響を受けながら形成されていることを示唆している。このことを裏付けるように、日比・加藤（2012）は、中学校教師にとって、小学校での教職経験が「生徒との関わり」と「指導スタイル」に影響が現れていることを指摘している。この影響について、日比・加藤（2012）は、「授業では生徒一人一人を見届け」、「取組みの過程を重視し」、「生徒の発言の機会を多くとる」という傾向が強まったことを報告している。

このような校種という所属する組織の違いによって形成される指導観によって、異校種間の協働事業の難しさを示唆している研究（酒井、2010；石田、2015）がある。酒井（2010）は、各校種による教師の指導観の違いによって、幼小接続時の幼稚園と小学校の教師の対話に関し、それぞれの校種の視点のみの発言が多く、対話の回数を重ねて続けても、

なめらかな接続にまで至らない現実が生み出されていることを報告している。一方で、石田（2015）は保育園・幼稚園・小学校の教師の連携や小学校・中学校の教師の連携において、それぞれの教師が校園の文化の違いに戸惑いを感じながらも、その異校種の連携がきっかけとして指導観が変化すると指摘している。この酒井（2010）と石田（2015）の指摘は、異なる組織間の交流が指導観の変化のきっかけになることを示唆しているとともに、校種ごとに形成されている指導観が異なることを暗示している。

また、中山（2016）によると、海外で勤務する日本人の日本語教師は日本式の強固な仕事観や指導観を海外の現場に持ち込むことを指摘している。そして、海外の文化を持つ人に対し、日本式の強固な仕事観や指導観をもって協働事業を行うと、海外の文化を持つ人側に日本での留学経験などがないとその協働関係は困難さに直面することを報告している。このことは、国家レベルの組織の違いが仕事観や指導観の違いにつながっており、それゆえに、協働して作業を行う際に、円滑に物事が進まない問題状況を作り出していることを示唆している。

本項で述べてきたように校種や国家という所属する組織によって、形成される指導観が異なるという現実は、山崎（2012）が「教師一人一人が発揮する質の高い実践は、その教師個人の力量程度だけを反映しているのではなく、その教師の実践が展開される職場（学校）や地域の教師集団が有する力量程度に規定されてもいるのである」と指摘するように教師の指導観形成において所属する組織の重要性が理解できる。

指導観は、吉野（2002）や大坂ら（2015）によると、その職業に就く前の経験によって形成され、その指導観が就職後も影響を及ぼしていることが示唆されている。このことは、既存の指導観が変化しにくい存在であることを示している。一方で、指導観が固定的なものよりも柔軟性のあるほうが教師像のズレを生じることが少なくなるため、教師の指導観に対し研修などで働きかけることの重要性が示唆（東・秋葉、1996）されており、教師になってからの研修や研究が大きな役目を果たしてくると思われる。

指導観の変化について、日比・加藤（2010）は「生徒の様相が前任校

と大きく異なったときの戸惑いの感情や、立場の変化による同僚への指導の必要感等が浮かび上がってくる。教師たちのそうした内面の感情等が原動力となって変化が生み出されている」と指摘している。そして、日比・加藤（2010）は「直接的な行動の変化は、対象との『関わり方の変化』として述べられており、その対象は、対生徒、対教材、対同僚の三つに類別される。教師たちは対象に対する行動を変化させ、その影響を観察しながら、自らの指導観を修正していった」と述べ、実際の教師の行動の変化に対する対象との関わりの中で、その影響について、教師自身が観察することを通して、指導観を変化させていることを指摘している。すなわち、指導観と教師の行動は相互に影響を及ぼし合いながら変化する関係にあると考えられる。

加えて、玉城・道田（2016）によると、教師の指導観の変化は先輩教師のアドバイスや、自己開示、スポーツレクリエーション練習時の経験など、指導観を変えざるを得ない体験と、指導観や指導法を変えようという主体的な意思が必要になると示唆されている。

以上、体育には教師に起因する課題が示されており、特に小学校教師の体育の専門性を培うことが喫緊の課題である。そして、小学校教師の体育の専門性を培うためには、授業に関する教師の思考の基盤にある指導観に着目する必要がある。加えて、教師の指導観形成において、所属する組織の重要性が明らかにされている。また、教師の指導観は変化しにくい側面を持つが、一方で、指導観を変えようという教師の意思が原動力となって指導観が変化することも明らかにされている。しかし、教師の指導観の形成において、それぞれの組織や研修の重要性などが示唆されているが、指導観を形成する際の組織内の教師間の関わりや関係性といった事柄に対する考察については課題を残す。そのため、教師の指導観形成に関して、教師が所属する組織に着目し、組織内でどのような関わりや関係性のもと指導観が形成されていくのかといった点に目を向ける必要がある。

1-2 本書の目的

指導観とは、前項で指摘した通り教師が望ましい指導であるとする見方や考え方（秋田、2000）である。また、理念とは、「何を最高のものとするかについての、その・人（面で）の根本的な考え方」（新明解国語辞典第三版）や「事業・計画などの根底にある根本的な考え方」（広辞苑第六版）と述べられているように、その対象に関して、何が望ましいことであるかについての根本的な考え方である。すなわち、理念は体育において何が望ましいことであるのかという根本的な考え方を示し、その理念を基盤として望ましい指導に関する見方や考え方である指導観が位置づく。それゆえに、その教科の理念と指導観は連関しているといえる。

教師の指導観形成に関連して、木原（2004）は「今日、教育課程改訂のサイクルが速くなってきた。それは、教師に、授業づくりの発想の質的な転換を要請する」と指摘している。この木原（2004）の指摘にある教育課程改訂は学校を取り巻く社会の要請と連動していると考えられ、その意味で、学校を取り巻く社会が教師の授業づくりの発想の転換を求めているといえよう。教師の授業づくりの発想の根幹は指導観であるため、学校を取り巻く社会が教師の指導観の変化を求めていると考えられる。

これまでに、学習指導要領という政策的なレベルで語られている理念と教師の指導観の関連について明らかにしてきた研究がある。例えば、紅林ら（2010）は、「総合的な学習の時間」が導入されたことにより、各学校の裁量に基づいた主体的・自律的な学校づくりのきっかけになったことを指摘している。また、川村（2011）も「総合的な学習の時間」が導入されたことにより、教師が教科横断的な視点に立って、授業づくりについて考えることができるようになったという影響を指摘している。これら紅林ら（2010）や川村（2011）の指摘は、学習指導要領改訂によって生じた変化が、結果として教師の指導観に変化を起こした事例であると考えられる。また、鈴木・得丸（2005）は、家庭科の学習指導要領改訂によって、「この時代には地域の食材を活かした料理題材が増え、地域の人材を外部講師として招くといった、地域の教育力を活かした研究が見られるようになっ

た」と述べ、学習指導要領改訂による授業研究の変化を指摘している。この指摘も、学習指導要領改訂が授業研究の変化を生み、結果として教師の指導観にも影響を及ぼす可能性を示唆していると推測させる。

体育においては、鈴木（1995）が教育技術法則化運動を主催する向山洋一に関する検討の中で以下のように述べている。

「『技術の習得』と学習指導要領との関係も考えてみる。基本的に『身体による教育』を拠り所としてきた戦後の学習指導要領では、『運動の発達の目標』と関わる運動技能を高めることは、いつの時代でも目標の1つとして掲げられてきた。中でも1958年改訂の学習指導要領は、運動の系統性を重視する立場から運動技能を高めることを特に強調したことで知られている。即ち向山が教職に就く前の10年間の教育現場では、58年から学習指導要領が『基準』となったこともあり、運動技能を高めることが重視される傾向にあったと言えるだろう。1968年に教師になった向山が、言わば当然のこととして跳び箱を跳ばせる指導に取り組むようになったことは、教育現場を取り巻いていたこのような状況と関連がなかったとは到底言い難い。これまでの検討から、向山が日々の実践の中から明確にしていった『汗をかくほどの運動量』と『技術の習得』という目標は、日々の実践の中から意識化されていったものであるからこそ、その時期の教育現場で支配的であった『身体による教育』が掲げた目標と言わば必然的に関係するに至ったことが確かめられた。歴史的に見るならば、『身体による教育』は1970年代頃まで体育の世界を支配した過去の体育思想として位置づけられるが、向山がこの体育に対する一定の考え方を形成した時期は、まさにこの『身体による教育』が支配的だった時代と重なるものであったのである」（鈴木、1995）

鈴木（1995）は、向山洋一という特定の個人の指導観の検討の中で、向山が意識していた「汗をかくほどの運動量」と「技術の習得」という体育の目標が、「運動の系統性を重視する立場から運動技能を高めることを特に強調した」といわれている1958年改訂の学習指導要領の影響を受け