

小学校体育授業における隠れたカリキュラムとしての 積極的生徒指導に関する研究

中塚 萌香, 石塚 諭

宇都宮大学共同教育学部研究紀要 第73号 別刷

2023年3月

小学校体育授業における隠れたカリキュラムとしての積極的生徒指導に関する研究

A Study on Active Student Guidance as Hidden Curriculum
in Elementary School Physical Education

中塚 萌香[†], 石塚 諭[‡]

NAKATSUKA Moeka, ISHIZUKA Satoshi

概要

本研究では、体育授業で行う積極的生徒指導が隠れたカリキュラムであることに着目し、意図的な隠れたカリキュラムとして行う積極的生徒指導について具体的な様相を明らかにすることを目的とした。小学校教員歴のある対象者にグループ・インタビューを行うことによるデータ収集、質的データ分析、考察を行った結果、積極的生徒指導を、16のコードからなる4つのカテゴリーに分類し、その関係性を明らかにすることができた。そして、体育授業で行う積極的生徒指導は、体育授業における隠れたカリキュラムとして、2種類の隠れ方で存在していることも明らかになった。

キーワード：生徒指導 隠れたカリキュラム 小学校 体育

1. 研究の背景と目的

生徒指導は、その役割によって積極的生徒指導と消極的生徒指導に分けられる（山本・峯村，2018）。瀬戸（2006）によれば、積極的生徒指導は、人間らしい生き方を求める「自己指導能力」の育成を目指す生徒指導とされ、予防的生徒指導とも呼ばれる。一方、消極的生徒指導は、問題行動等に対する対処療法的な生徒指導（瀬戸，2006）とされ、予防的生徒指導に対して、治療的生徒指導と呼ばれる。岩井（1991）は、教員養成大学に在籍する学生を対象に、生徒指導に対するイメージを調査している。具体的には、「生徒指導」という言葉から思い出すことや、「生徒指導」と結びつく教師の指導、行動などを自由記述形式で回答させた内容を分析した。その結果、校則違反等のチェックのための検査・監視や、問題の生徒の個別指導、注意、説教といった、消極的な目的の生徒指導が、生徒指導のイメージとして定着していることを明らかにしている。また、岩井（1991）の研究では、「生徒指導」という言葉から思い出すこととして少数ではあるが、「体育教師」「体育教師の叫び声」「体育教師の暴力」が挙げられたことを報告している。このように、体育および体育科教員と生徒指導は関連づけられやすく、とりわけ消極的生徒指導と結び付けられる調査も散見される。例えば、中学校および高等学校の保健体育科教員を対象に教師の悩み事を調査した岩田ら（2012）の研究では、体育授業の悩み事の認知は低い傾向にあるものの、学校内外における悩み事については「生徒指導」が上

[†] 宇都宮市立横川東小学校

[‡] 宇都宮大学 共同教育学部 (連絡先: ishizuka@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

位に挙げられていたことを報告している。また、中学校保健体育科教員の意識を調査した滝沢ら(2018)の研究においても「授業」「部活動」「教育実習」「生徒指導」に着目していることが明らかにされるなど、「体育教師」と「生徒指導」の結びつきを見ることができる。石村・山内(2007)は、体育科教員の役割意識についての研究を行い、「体育科教員の外貌から生徒に与える体格の大きさや力強さ、声の大きさなどといったスポーツ選手の特徴が生徒指導に適している」ことや、「学生時代におこなってきた運動部活動で得た教育力・指導力、具体的には指導時に厳しく強い言葉で指導できる能力、が生徒指導に有効である」といった体育科教員の考えを明らかにし、体育科教員の「号令係」「番犬」「用心棒」的な特性が生徒指導に有用であると考えられていることを示した。これらは、米津(2017)が、「声が大きい」「厳しい」「怖い」といった体育教師のイメージは、明治期の学校教育・体育の残滓であると述べるように、強靱な身体と従順な精神を標榜した「身体の教育」に由来するといえる。これら先行研究や歴史的背景からも、生徒指導として定着してきたのは消極的生徒指導であり、そのために体育科教員の威圧的な特性が重宝されてきたのである。

文部科学省が示す生徒指導提要(文部科学省, 2010)によれば、「各学校においては、生徒指導が、教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくこと」の必要性が示されている。また、片山(2015)は、「かつて学校が校内暴力に苦しんだ1980年代(非行の第三の波の時期)、特に体育教師には力でもって子どもを制圧することが期待された」が、「現在はエネルギーを外に発したかつての子どもではなく、少年の刑法犯は、ピーク時の半分である。暴力よりも、エネルギーを内に向け、ネットいじめや不登校・引きこもりといった現象の方が深刻である」と述べている。つまり、現代の教育現場で求められているのは、かつて体育教師に期待された、力で子どもを制圧する消極的生徒指導ではなく、エネルギーを内に向けてしまう子どもたちへの積極的生徒指導であるといえよう。さらに、片山(2015)は、「自立へと導く取り組みが、体育には期待できる」とし、体育は「強みを生徒指導に遺憾無く発揮できる科目」と述べ、現代における生徒指導からも、体育教師は撤収するべきではないと主張した。

具体例として、体育と積極的生徒指導の関連について検討した酒井(2010)の研究が挙げられる。酒井(2010)は、体育の授業における「体ほぐしの運動」の実践と積極的生徒指導との関連について検討し、「フォーカシング」によって子どもたちが「からだの気づき」を積み重ねることは、個性を開発していくことにつながることを示した。酒井(2010)が行った「体ほぐしの運動」の実践では、「体ほぐしの運動」が、体育の授業の目的として機能している面と、積極的生徒指導を行うための手段として機能している面の両側面を見出すことができる。すなわち、一つの授業内に二つのカリキュラムが混在している状態であると捉えられ、体育授業がカリキュラムの多面性を担っていることを示唆している。

カリキュラムという言葉は、教育課程と翻訳されることが多く、さらに教育課程は、学校の教育内容の全体計画を意味することが多い(谷川, 2005)。しかし、教師が計画して実行した教育課程と、実際に子どもが学びとったことにはズレが生じ、教育課程という言葉では捉えきれない部分があることも明らかにされている。そのため、これらを包含する用語としてカリキュラムという言葉が使われるようになった(谷川, 2005)。また、教育課程にはないが、子どもが学びとる部分としてのカリキュラムは、「隠れたカリキュラム(hidden curriculum)」、「潜在的カリキュラム」と位置付けられている。

文部科学省(2008)によれば、隠れたカリキュラムとは、「教育する側が意図する、しないに関わらず学校生活を営む中で、児童生徒自らが学びとっていくすべての事柄を指すもの」と定義されてい

る。また、隠れたカリキュラムは「見えない (latent)」側面と「隠された (hidden)」側面の両方を併せもっている (高旗, 1996)。さらに、氏原 (2013) は、意図の有無に関連して隠れたカリキュラムを分類し、教師によって意図的に隠された隠れたカリキュラムがあることを主張した。

これらの研究によって、隠れたカリキュラムは、「意図されない学習内容」に限るものではなく、教師が意図的に隠したカリキュラム (意図的な隠れたカリキュラム) も存在することが示されたのである。しかし、これまでの研究では、授業者である教師が「意図的な隠れたカリキュラム」をどのように設定しているのか、また、「意図的な隠れたカリキュラム」と積極的生徒指導をどのように結び付けているのかという内実は明らかにされていない。特に小学校の体育授業は、学級経営と関連があるとされ、授業の中に設定される「意図的な隠れたカリキュラム」を積極的生徒指導と結び付けている可能性が考えられる。

そこで本研究では、体育の授業における積極的生徒指導に関して、現職の小学校教員及び小学校教員としての勤務経験者を対象に、その意識や考えから、体育授業において隠れたカリキュラムとして行う積極的生徒指導の具体的な様相を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

2.1 研究の対象

本研究の対象は、現職の小学校教員及び小学校教員としての勤務経験者2グループ11名とした (表1)。グループ1の構成員は6名で、毎月1回程度、体育の授業に関する考えを共有する研究会を実施している研究グループである。グループ2の構成員は5名で、全員がA市内の小学校教員で、体育の実施方法や内容を共有したり相談したりするグループである。

表1 対象者の概要

グループ1 (6名)			グループ2 (5名)		
対象者	性別	小学校教員歴	対象者	性別	小学校教員歴
A	男	17年	G	男	14年
B	男	30年	H	女	15年
C	男	11年	I	男	3年
D	男	15年	J	男	6年
E	男	17年	K	女	9年
F	男	7年			

2.2 グループ・インタビュー

本研究は、体育授業において隠れたカリキュラムとして行う積極的生徒指導について明らかにすることを目的としている。そのため、データとして抽出したい事項は、対象者にとっても無自覚な内容である可能性がある。そこで、対象者に対してグループ・インタビューを実施することとした。

グループ・インタビュー (フリック, 2011) は、少人数のグループに対して特定のテーマに関する質問を行い、回答を聞き取る手法である。複数人を対象に実施するため「回答者に刺激を与え、彼らが出来事を思い出す支えとなること」や「単独インタビューを超えた回答につながり得ること」が長所として挙げられる (フリック, 2011)。そのため「見えない (latent)」側面や「隠された (hidden)」側面を併せもつ内容について聞き出す際には有効であり、最適なデータ収集の方法であると考えた。

グループ・インタビューは、グループごとにオンラインミーティングアプリケーションを用いて実施した。グループ・インタビューでは、冒頭に研究の目的および用語の説明などをして共通理解を得たうえで進めた。すべてのグループ・インタビューには、体育科教育を専門とする大学教員（小学校教員歴17年）が立ち会い、グループ1は2021年10月16日（76分）、グループ2は2021年11月28日（61分）に行われた。

なお、インタビューを行う前に、個人を特定できるような情報の公開をすることはないということ、インタビューの途中でであっても、いつでも退出することができるということ、インタビューの内容は録画・録音を行い、それをデータとして分析することを説明し対象者の了承を得て実施した。

2.3 分析方法

本研究では、グループ・インタビューの中で語られた、体育授業における積極的生徒指導について、語り手である教員の意図やねらいなどにも着目しながら解釈し、分析をすることで、隠れたカリキュラムとしての積極的生徒指導について明らかにしていきたい。

そこで、質的データ分析法（佐藤，2008）を用いた分析を行った。質的データには、文字テキスト中心の資料と、非言語的情報が中心の資料がある（佐藤，2008）。本研究では、文字テキスト中心の資料であるインタビュー記録の逐語録を作成し、得られた縮約データをもとに、教員の行動の種類に着目したコーディングを行い、積極的生徒指導についてねらいごとに分類したカテゴリーの作成を行った。本研究で行ったコーディングは、既存のコードを用いずに、縮約データを読み込み、データ自体からコードを立ち上げていくという「帰納的コーディング」（佐藤，2008）を採用した。また、本研究では、「教員が子どもたちに何をしているのか」もしくは「教員が何を子どもたちにさせているのか」という問いに基づき、繰り返しデータを解釈し、その共通性や相違性を検討した。コード作成の手順は表2の通りである。

表2 分析の手順

①音声データから逐語録を作成する。
②逐語録から縮約データを抽出し、要約する。
③要約した語りの共通性を検討してグルーピングし、コードを作成する。
④コード間の共通性を検討してグルーピングし、カテゴリーを作成する。

3. 結果

3.1 縮約データの抽出と要約

縮約データの抽出では、調査対象者に行ったグループ・インタビューの音声データをもとに作成した逐語録から、授業において隠れたカリキュラムを形成し、積極的生徒指導に関係すると読み取ることができる語りを抽出した。その際、2回以上同じ内容の語りが登場した場合、語り手が同一のものは1つの縮約データとし、語り手が異なる場合は複数の縮約データとした。また、逐語録から縮約データの前後の文脈を確認し、語り手の意図を捉えた縮約データの要約データを作成した。縮約データの抽出と要約の例は、以下の通りである。なお、角括弧内（[]）は縮約データを、中鉤括弧内（{ }）は要約した内容を示している。

C教諭は、[うちの学校は独自のグループみたいなのがあるんですけど、いわゆる班ですね4人組

の班で構成されているんですけど、そのグループで1ヶ月間、僕が設定したチャレンジというか、みんなでこれできるかなみたいものに、取り組みながら、遊ぼうみたいなのを体育の授業として最初にやったんですけど、それはある意味ではもしかしたら、久しぶりに会った友達と会話しながら仲良くこれできるかなみたいなことにちょっと隠れていたのかなとかっていうふうに思っていて、環境としてそういう授業をしたっていうのはもしかしたらXさんがいっているようなことなのかな。例えば例としては、ボールを落とさないでキャッチボールして、あっちまで繋げるかなみたいな4人で、とかっていうチャレンジとか、最後の方の人ってやっぱりあの緊張するんですよ、3人目とか4人目とか僕が失敗しちゃったらまた最初からになるみたいなプレッシャーを感じながら、でもなんかうまく仲良く楽しくやるにはどうしたらいいんだろうねとかっていうことを問うてくと、大丈夫気にしないで失敗してもまたやればいいんだからみたいな声かけとかが生まれてくるっていうことがなんかもしかしたら、Xさんが言っているようなことなのかなと思いました。あと長縄を30回連続で跳ぶとかね、逆にそれで喧嘩が起こったりしていたんですけど、回し方が悪いんだ！とかね。いや早いよ今の回し方みたいな。そういうことあったんですけど、でもそんなふうに言ってもなんか面白くできないよねとか言って、なんかそんなことを子どもたちに聞きながら、やっていきましたね。]と語っている。

この逐語録から、授業において隠れたカリキュラムを形成し、積極的生徒指導に関係すると読み取ることができる語りとして、a [グループで1ヶ月間、僕が設定したチャレンジというか、みんなでこれできるかなみたいものに、取り組みながら、遊ぼうみたいなのを体育の授業として最初にやった]、b [ボールを落とさないでキャッチボールしてこうあっちまで繋げるかなみたいな4人で、とかっていうチャレンジ]、c [うまく仲良く楽しくやるにはどうしたらいいんだろうねとかっていうことを問うてくと、大丈夫、気にしないで失敗してもまたやればいいんだからみたいな声かけとかが生まれてくる]、d [長縄を30回連続で跳ぶとかね、逆にそれで喧嘩が起こったりしてたんですけど、回し方が悪いんだ！とかね。いや早いよ今の回し方みたいな。そういうことあったんですけど、でもそんなふうに言ってもなんか面白くできないよねとか言って、なんかそんなことを子どもたちに聞きながら、やっていきました]を抽出したが、b、c、dは、aの具体例などにあたるのみなし、aのみを縮約データとして抽出し、{グループで課題に挑戦させる。}と要約した。縮約データと要約の一部抜粋は、以下の表3に示す。

表3 縮約データと要約の一部抜粋

[縮約データ]	{要約}
C[協力しないとうまく進んでいけないみたいな場の設定にした]	{協力しないとうまく進められない場の設定にする。}
C [グループで1ヶ月間、なんかあの僕が設定したチャレンジというか、みんなでこれできるかなみたいものに、取り組みながら、なんかあの、遊ぼうみたいなのを、体育の授業として最初にやったんですけど、それはある意味ではもしかしたら、久しぶりに会った友達と会話しながら仲良くこれできるかなみたいなことにちょっと隠れていたのかなとかっていうふうに思っていて]	{グループで課題に挑戦させる。}
C [体育の授業の中で、他者との関わりが必ず生じる場面とかを演出するみたいなことはあります]	{他者との関わりが生じる場面を演出する。}
D[みんなが揃ってやらなきゃいけない状況を作る]	{揃って活動しなければならぬ状況にする。}
A[まあ必然的にグループで作戦立てる時間も出てくるだろうし。]	{グループで作戦を立てさせる。}
B[あのボールゲームの構造ってみんな相手チームの嫌なことをし合うわけでしょ。だから性格悪くなれて言う。ただ、同じチームでは協力しなきゃいけないよね。だから、その自分じゃあその、どう役割で参加してチームに貢献できるかなっていうことを考えさせてるかな。うん。だから、協力しろとはあえて言わない。]	{自分がチームに貢献するための役割を考えさせる。}

3.2 コード化のプロセス

77の縮約データの要約において、子どもにさせること、教員がすることに着目しながら、共通性や相違性を検討し、コード化を行った。コード化のプロセスの例示は以下の通りである。なお、隅付き括弧(【 】)内をコード名とする。

{協力しないとうまく進められない場の設定にする.}, {他者との関わりが生じる場面を演出する.} という語りからは、目標に向かって協力させるか、何らかの形で他者との関わりを生じさせるかという、目標設定の有無という点では相違性があるが、誰かと関わりながらやりなさい、一緒にやりなさいといった、協働を促す直接的な言葉がけをせず、場の設定や場面の演出で協働を促しているという部分で共通性がある。そこで【子どもたちの間で自然に協働を生み出させる】というコードを作成し、その他にもこれらの語りと共通性のある語りをこのコードにグルーピングした。

上記と同様にコードを作成し、【子どもたちの間で自然に協働を生み出させる】【全体に目を向けさせる】【問題と向き合わせる】【自分と他者との違いに気づかせる】【自分たちで決める経験をさせる】【教員としての佇まいを整える】【男女の協働に配慮する】【夢中・没頭させ、経験値を広げさせる】【教員が意図的にグループ分けをする】【苦手意識を持つ子どもに配慮する】【自信をつけさせる】【教員が問題の未然防止や解決への支援をする】【教員が一人一人を気にかける】【集団で行動する意識を身につけさせる】【学習内容を統制する】【子どもの健康面を考慮する】の16のコードが作成された。コード名とそれぞれのコードの特徴の一覧は、表4に示す。

3.3 カテゴリー化のプロセス

どのようなねらいで行う指導であるのかという視点で、コードの共通性と相違性を検討し、カテゴリー化を行った。カテゴリー化のプロセスの例示は以下の通りである。なお、山括弧内(< >)をカテゴリーとする。

【子どもたちの間で自然に協働を生み出させる】、【全体に目を向けさせる】は、前者では他者と活動を共にすることをねらいとしている。これに対し、後者では活動することをねらっているのではなく、他者を認知し自分と違う他者のことも考慮するという点をねらっているという点で相違があると考えた。しかし、どちらも自分と他者という違う存在が共に成立するための考えや行動について考えさせることをねらっているという点で共通性がある。そこで〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉というカテゴリーを作成し、その他にもこれらのコードと共通性のあるコードをこのカテゴリーにグルーピングした。

上記と同様にカテゴリーを作成し、〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉〈個人の特性を尊重する指導〉〈規律性を身につけさせる指導〉〈健康にアプローチさせる指導〉の4つのカテゴリーが作成された。カテゴリー名とそれぞれのカテゴリーの特徴の一覧は、表5に示す。

表4 コード一覧

【コード】	コードの特徴
【子どもたちの間で自然に協働を生み出させる】	教員が直接「協力しなさい」という趣旨の声かけをすることなく、子どもたちの間で協働を生み出すこと。
【全体に目を向けさせる】	集団として活動することに視点を向けさせること。
【問題と向き合わせる】	子どもたちの間でのトラブルを子どもたち同士で解決するよう、危険の伴わない範囲で解決を子どもたちに委ねること。
【自分と他者との違いに気付かせる】	自分と他者の考えていること、やりたいことが必ずしも一致するとは限らないということを実感する経験をさせること。
【自分たちで決める経験をさせる】	学習環境に関わる事柄について子どもたちに決定権を持たせ、子どもたち自身で学習環境を作らせること。
【教員としての佇まいを整える】	教員が学習環境に合わせた立ち振る舞いをすることで、子どもたちの学習意欲を促進すること。
【男女の協働に配慮する】	男女の違いについて感じさせたり考えさせたりすること。
【夢中・没頭させ、経験値を広げさせる】	子どもたちの興味を尊重して学習意欲を促進しつつ、それを損なわずに別の学習内容へも興味が向くよう支援をして学習の幅を広げさせること。
【教員が意図的にグループ分けをする】	教員が、運動能力の違いや学級の雰囲気や学級に配慮してグループを編成すること。
【苦手意識を持つ子どもに支援をする】	教員が苦手意識を持つ子どもにたちに対して、楽しんで授業に参加できる配慮をすること。
【自信をつけさせる】	教員や他の子どもたちに認められる場を設けたり、得意意識のある子どもの有能感を高めたりすること。
【教員が問題の未然防止や解決への支援をする】	子どもたちが揉め事や怪我につながる問題を起こさないよう対策をしたり、起こった際に教員が解決に導いたりすること。
【教員が一人一人を気にかける】	子どもたちを集団と捉えて全体に目を向けるのではなく、子ども一人一人の集まりと捉えて個人に目を向け、個々に対応すること。
【集団で行動する意識を身につけさせる】	素早い集合・整列や、教師の指示に従ってその場に応じた行動をさせることで、集団に属した際にとるべき行動を判断する力を身につけさせること。
【学習内容を統制する】	子どもたちの行動や発言が学習内容から外れてしまわないようにすること。また、外れてしまった際に学習内容に沿わせるように支援をすること。
【子どもの健康面を考慮する】	教員が子どもたちの健康面に配慮して授業を行ったり、子どもたちに健康の大切さを実感させたりすること。

表5 カテゴリー一覧

〈カテゴリー〉	カテゴリーの特徴	【コード】
〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉	自分以外の存在を意識し、認識し、それぞれの他者に合った関わり方を身につけさせるための指導。	【子どもたちの間で自然に協働を生み出させる】
		【全体に目を向けさせる】
		【問題と向き合わせる】
		【自分と他者との違いに気付かせる】
		【自分たちで決める経験をさせる】
		【教員としての佇まいを整える】
〈個人の特性を尊重する指導〉	子どもたちの学習環境にある障壁を排除し、心身の解放を促して自己肯定感を高めさせるための指導。	【男女の協働に配慮する】
		【夢中・没頭させ、経験値を広げさせる】
		【教員が意図的にグループ分けをする】
		【苦手意識を持つ子どもに支援をする】
		【自信をつけさせる】
		【教員が問題の未然防止や解決への支援をする】
〈規律性を身につけさせる指導〉	ルールや約束を守る力や、周囲の状況に応じた適切な行動をする力を育成するための指導。	【教員が一人一人を気にかける】
		【集団で行動する意識を身につけさせる】
〈健康にアプローチさせる指導〉	心身の健康を意識させ、日常生活における健康の必要感を実感させる指導。	【学習内容を統制する】
		【子どもの健康面を考慮する】

4. 考察

4.1 体育授業における隠れたカリキュラムとしての積極的生徒指導

図1は、隠れたカリキュラムとして存在している体育授業における積極的生徒指導について、カテゴリーの関係を示した図である。体育授業における積極的生徒指導は〈健康にアプローチさせる指導〉によって、健康であることが保障されていることが前提となっている。その上で、個人の特性と規律性がバランスよく育まれることにより、他者と関わる力が連動して伸長すると考えた。また、〈個人の特性を尊重する指導〉により、規律性に比べ個人の特性が強く育まれた状態を「規律性の欠如」と考えた。一方で〈規律性を身につけさせる指導〉により、個人の特性に比べ、規律性が強く育まれた状態を「個人の特性の欠如」と表している。教師は、体育の授業をとおして「規律性の欠如」や「個人の特性の欠如」を読み取ることで、意図的な隠れたカリキュラムを設定し、指導にあたるのである。隠れたカリキュラムの具体は、授業中や授業後の省察によってもたらされるものであり、授業の計画にも密接に関連してくるものと考えられる。

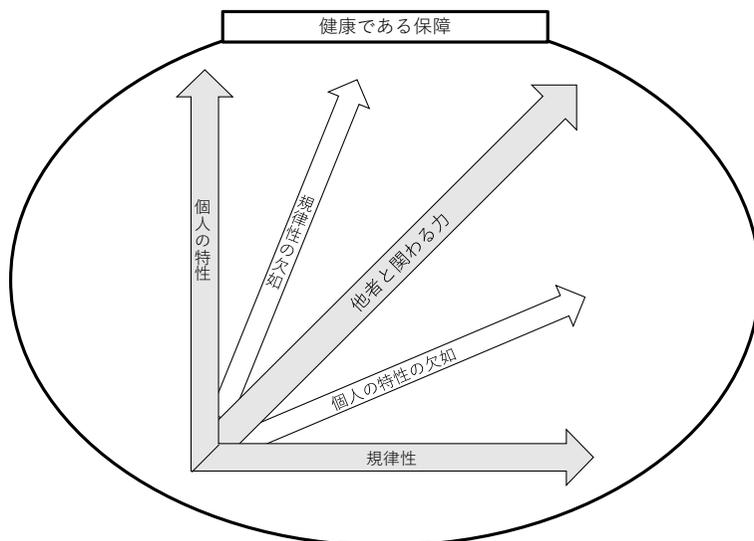


図1 体育授業における隠れたカリキュラムとしての積極的生徒指導

4.2 前提条件的存在としての〈健康にアプローチさせる指導〉

〈健康にアプローチさせる指導〉について教師の語りをもとに考察する。C教諭は「健康的な側面で子どもたちにアプローチして健康的でいると心と体も安定して他者と関わりがうまくいくとか、自分も幸せでいられるみたいなことで、アプローチすることもあるでしょうし」と述べている。またG教諭は、「早い段階で体を動かした方があの子どもたちの気持ち的にもスッキリするともあるので、割と早い段階で体育を入れたり、あるいはもう、授業の最後、5時間目6時間目に入れたりってことは、そのコンディションとかによってありますけど、特に学期のはじめ頃は、割と早めに僕は入れたりします。」と述べている。この2人の語りから、〈健康にアプローチさせる指導〉によって子どもたちの健康を保障することは、当人の心身の安定や、他者との良好な関わりを形成することの前提となるという指導観(成家ら, 2018)を読み取ることができる。そのため、〈健康にアプローチさせる指導〉は、それ自身が積極的生徒指導でありながら、その他の積極的生徒指導が成立する前提として存在していると考えられることができる。

4.3 〈個人の特性を尊重する指導〉〈規律性を身につけさせる指導〉〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉の関係性

〈健康にアプローチさせる指導〉によって形成される健康であるという保障の上に、〈個人の特性を尊重する指導〉〈規律性を身につけさせる指導〉〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉の3つのカテゴリーの積極的生徒指導がある。

〈個人の特性を尊重する指導〉に含まれる【夢中・没頭させ、経験値を広げさせる】で、F教諭は「ずうっと1時間バランスボール跳ねて遊んでるので、なんかこうほかの動きとかも楽しんで欲しいなと思ったんですけど、なんかそこで、『他の動き行ってみない?』とか言うと、その子がへそ曲げちゃったり、もう嫌だとかになる特性っていうか、気持ちもあるんで、『これめっちゃ面白いね』とか、『こういうこともできるのかな』とか、『これこっからつなげても面白くない?できるかな?』とか、一緒にこう楽しみながら、なんとなく、『あ、じゃあ繋がったねそれって周りの動きにもつながるかな?』とか、やって、いろんな動き楽しんで欲しいなとか、ちょっと生徒指導とかは、ずれるんですけど、そういうふうには、えーその子を尊重しながら、その子の幅を広げられるようにしたいなっていう関わりをしていければなと思って。」と述べている。また【教員が一人一人を気にかける】で、E教諭は、「全体でってよりもなんかよく個々、なんか個別対応じゃないけどなんかそういうふうな見方をしているな」と述べている。これらの語りから、〈個人の特性を尊重する指導〉は、教師が、集団としての全体よりも、個人としての子どもに着目していることがわかる。つまり、全体で合わせるよりも、その個人の特性を尊重し伸ばそうとしているのである。

それに対して、〈規律性を身につけさせる指導〉に含まれる【集団で行動する意識を身につけさせる】では、I教諭は「集団行動の一つだと思うんですけど、規律というか、うーんなんか先生の指示にうまく従って行動するっていうところもかなり大事だと思うので、まあ時間を意識したりとか、あとはまあ笛が鳴ったらすぐ集まるとか、まあ全力で行動するとか」と述べている。また、J教諭は「体育で、しっかり並べたりとか、体育で、いろいろな動きを短時間で動けたりとか、できるっていうのは、普段からやっているのだから、すぐに、例えば整列っていうのも、先生が立っただけで、勝手に整列をして、勝手に座るとか、周りの状況を見て、動くっていうのも、やはり普通の体育からやらないと、あのできないのかななんて思っているのだから、とても体育はやはり役に立ったなって、この間泊まりに行ったときに思いました」と述べている。これらの語りから、〈規律性を身につけさせる指導〉は、個人の行動ではなく、周りに目を向け集団として行動することに着目した指導として意図していたことを読み取ることができる。これらのことから、〈個人の特性を尊重する指導〉と〈規律性を身につけさせる指導〉は、相反する性質を育む指導であるという関係性にあると考えた。さらに、〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉に含まれる【自分と他者との違いに気付かせる】でD教諭は、「それぞれ全然違うことをやっていてっていう状態がそこにある。だから同じ体育館を使ってるんだけど、あのこっちではボール投げてる人がいてこっちではあの跳び箱やってる人がいるみたいなことがあったりするわけです。」と述べている。この語りからは、自分にやりたいことがあり、それを実施するということが認められるということは、同様に、他者にもやりたいことがあり、それは自分とは違うのだと理解するという思考の流れが推察できる。この流れによって、【自分と他者との違いに気付かせる】ための指導を行うには、自分にやりたいことがあるという認知が必要になる。この認知は〈個人の特性を尊重する指導〉によって自分に対する肯定的な考えを持たせることで成立すると考えた。

また、【全体に目を向けさせる】でD教諭は、「おんなじルールにして、そのクラスの人たちで、誰

と一緒にやっても楽しめる標準に合わせたゲームっていうのはどういうゲームなのかっていうことを考えるっていうことをねらってるのであれば、あえて同一ルールにしていくなけど、その同一ルールっていうのを自分たちで作って、どういうゲームだったらこのクラスの中での、ゲームとして全員が成立するあの楽しめるかっていうことをやってみようよみたいな、話になってくると思うのでそういうところをこう調整して、学習のねらいと合わせて作って]と述べている。この語りからは、所属する集団に適したルールを作成するために、まずその集団に目を向けたり、その集団に自分が合わせようとしたりする思考が必要だと推察できる。この思考は、〈規律性を身につけさせる指導〉によって周囲の状況を判断し、適切にそれに応じる力が育まれることによって生じると考えた。つまり、〈個人の特性を尊重する指導〉と〈規律性を身につけさせる指導〉によって相反する2つの指導が展開されることにより、〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉に対して反応することができる基礎スキルを子どもたちに身につけさせることができるのである。しかし、〈個人の特性を尊重する指導〉と〈規律性を身につけさせる指導〉のどちらか一方の性質に偏ってしまうと、もう一方の性質が欠如した状態になる。そのため教師は、個人と規律性という2つの軸のバランスをとりながら〈他者と関わる力を身につけさせる指導〉を意図的に展開しているのだと考えられる。

4.4 欠如状態から充足化への過程

対象とした教師の語りからもわかるように、体育の授業では、〈個人の特性を尊重する指導〉と〈規律性を身につけさせる指導〉のバランスが常に均等であるとは限らない。例えば、2つの指導の比重が釣り合っていない場合を2つの矢印の長さが一致しないことで表した(図2, 図3)。つまり、一方の指導が欠如している状態である。そのような場合、教師は欠如している性質を身につけさせる指導を行い、その性質を充足化させることで、欠如状態の矢印の傾きが、充足化していく性質側に傾くように授業を展開しようとするのである。そのまま2つの指導が釣り合っている場合は、他者と関わる力を充足させるための基礎スキルが備わっている状態であると考えた。また、そこから他者と関わる力を身につけさせる指導を行うことで、他者と関わる力が充足化し、矢印の長さが長くなっていくのである。図2は、規律性の欠如状態から、規律性の充足化を経て他者と関わる力の充足化を行う過程を表しており、図3も同様に、個人の特性の欠如状態から、個人の特性の充足化を経て他者と関わる力の充足化を行う過程を表している。

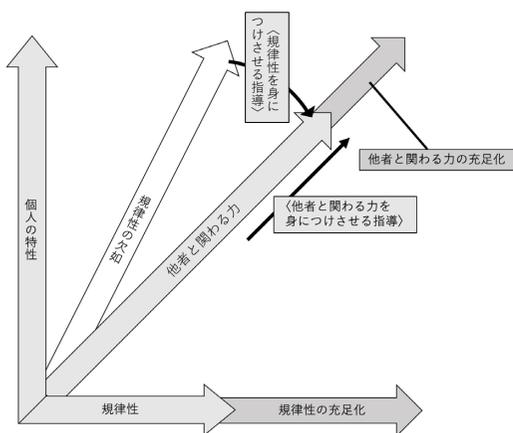


図2 規律性の欠如からの指導

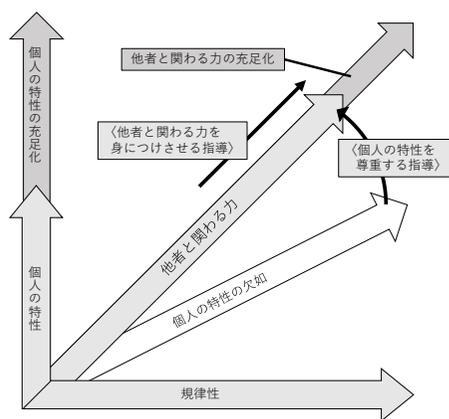


図3 個人の特性の欠如からの指導

4.5 隠れたカリキュラムとしての存在

ここまで、体育授業で行う積極的生徒指導がどのように存在しているかを考察してきたが、体育授業で行う積極的生徒指導は、体育授業における隠れたカリキュラムとして存在しているということが前提となっている。さらに、「隠れた」の捉え方として、「教員によって意図的に子どもたちから隠された」というものと「教員からも子どもたちからも隠れた」というものに二分できる。

「教員によって意図的に子どもたちから隠された」というのは、教員は、その隠れたカリキュラムの存在を認知しているが、子どもたちは認知していないというものである。例えば、〈個人の特性を尊重する指導〉に含まれる【教員が意図的にグループ分けをする】での、K教諭の「私は結構意図的にグループを組んでしまいます。意図的というか、自分の方で配慮をして、できる子と、できない子とっていうのを、意図的じゃない感じにしながら、組んじゃうところがあります。くじ引きと言いながらも、意図的になってたりとか、やはりあの楽しめる子と、楽しめない子が出ないような配慮っていうんですかね、そういうのをしてしまうところがあります」という語りなどがその具体例である。この語りからは、子どもたちには意図的にグループを組んでいることを察せられないように、教員が意図的なグループ分けをしていることがわかる。つまり、意図的にグループを組むというカリキュラムを教員が子どもたちから隠している状況として読み取ることができる。

「教員からも子どもたちからも隠れた」というのは、教員も子どもたちもその隠れたカリキュラムを認知していないというものである。例えば、〈規律性を身につけさせる指導〉に含まれる【集団で行動する意識を身につけさせる】での、J教諭の「体育で、しっかり並べたりとか、体育で、いろいろな動きを短時間で動けたりとか、できるっていうのは、普段からやっているの、すぐに、例えば整列っていうのも、先生が立っただけで、勝手に整列をして、勝手に座るとか、周りの状況を見て、動くっていうのも、やはり普通の体育からやらないと、あのできないのかななんて思っているの、とても体育はやはり役に立ったなって、この間泊まりに行ったときに思いました」という語りなどがあてはまる。この語りからは、普通の体育授業で行っていることが、他の活動において生かされたと感じたという経験によりわかったことであり、体育授業を行った当初は、教員からも子どもたちからも隠れていたと考えられる。しかし、このことに気づいたJ教諭は、以後の授業において、子どもたちのみ隠れるように意図しながらこの指導を行っているものと考えられる。

このように、体育授業における積極的生徒指導は、2種類の隠れ方で存在する隠れたカリキュラムとして位置づいていることが明らかになった。

5. まとめ

本研究では、体育授業で行う積極的生徒指導が隠れたカリキュラムであることに着目し、意図的な隠れたカリキュラムとして行う積極的生徒指導について具体的な様相を明らかにすることを目的とした。対象者にグループ・インタビューを行うことでデータを収集し、質的データ分析を行った結果、積極的生徒指導を16のコードからなる4つのカテゴリーに分類し、その関係性を考察することができた。その結果、体育授業で行う積極的生徒指導は、体育授業における隠れたカリキュラムであり、2種類の隠れ方で存在していることが明らかになった。しかし、体育授業のなかで意図的に積極的生徒指導を行っていくためには、「教員によって意図的に子どもたちから隠された」という隠れたカリキュラムの存在を教員が認知し、積極的生徒指導を体育授業に意図的に組み込んで、隠れたカリキュラムとして存在させていく必要がある。一方で「教員からも子どもたちからも隠れた」という隠れた

カリキュラムの必要性を否定することはできない。「教員からも子どもたちからも隠れた」という隠れたカリキュラムが存在していたと気づくことによって、気づく以前までは意図せず隠れていたカリキュラムを、必要に応じて意図的に隠すことができるようになるからである。同様に、子どもに対して有益にならない指導であったことに気が付いた場合は、意図して指導しないという判断を行うこともできる。いずれにしても、そのことに気づくための「きっかけ」が重要になる。例えば、本研究で行ったグループ・インタビューのように、教員自身の授業について省察する機会などが重要となるといえよう。

このような省察による教師の振り返りは、木原（1998）が述べるように「教育実践を再構築していく過程」として捉えることができる。さらに木原（1998）は、教師が「反省的思考を身につけ、それを軸として教育実践を展開していくことが可能になれば、教職の問題点を克服して、自己実現を図ることができる」と述べている。つまり、自身の授業を振り返り、省察することは、意図せず隠れていたカリキュラムを必要に応じて意図的に隠すことができるようになるということであり、教師自身の成長として捉えることができるのである。このように考えると、隠れたカリキュラムを自在に設定するには経験が必要になることがわかる。本研究は2グループの教師を対象にデータ収集を実施したが、教職歴を基軸にしたグループ構成を意図的に設定することで、新たな視点を抽出することができる可能性がある。分析対象や事例の拡大は今後の課題としたい。

謝辞

本研究の遂行にあたり、ご協力をいただいた先生方に心より感謝申し上げます。

文献

- フリック, U. 著 小田博志監訳 (2011) 質的研究入門<人間の科学>のための方法論, 春秋社, pp. 238-240.
- 石村雅雄・山西哲也(2007) 体育科教員の役割意識について, 鳴門教育大学研究紀要, 22: 51-60.
- 岩井勇二(1991) 生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ, 愛知教育大学研究報告, 40(教育科学編): 79-92.
- 岩田昌太郎・加登本仁・松田泰定・木原成一郎・徳永隆治・林俊雄・久保研二・村井潤・嘉数健悟・林楠・藤本翔子(2012) 保健体育科教師の悩み事に関する調査研究, 学校教育実践学, 18: 151-158.
- 片山紀子(2015) 生徒指導と体育の接点を求めて, 体育科教育, 63(1), 大修館書店, pp.14-17.
- 木原俊行(1998) 同僚との対話と共同―校内研究の活性化を求めて, 成長する教師―教師学への誘い―, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著, 第5部14章, 金子書房, pp.198-211.
- 文部科学省(2010) 生徒指導提要, 第1章第1節生徒指導の意義と課題・第2節 教育課程における生徒指導の位置付け, 教育図書, pp.1-9.
- 文部科学省(2008) 人権教育の指導方法に関する調査研究会議, 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次取りまとめ], 学校における人権教育【参考】隠れたカリキュラム, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370713.htm (2021年11月閲覧).
- 成家篤史・鈴木直樹・石塚諭(2018) 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研

- 究－小学校教師に着目して－，体育科教育学研究，34(1)：1-16.
- 酒井久実代(2010)体育教師による生徒指導の可能性－「体ほぐしの運動」から「フォーカシング」へ－，日本女子体育大学紀要，40：1-10.
- 佐藤郁哉(2008)質的データ分析法原理・方法・実践，新曜社，pp.17-18.
- 瀬戸健一(2006)消極的生徒指導と積極的生徒指導の検討の試み－生徒指導連絡協議会に参加した教師の認識に着目して－，学校心理学研究，6：53-65.
- 高旗浩志(1996)「潜在的カリキュラム」概念の再検討－D. ゴードンの議論を中心に－，カリキュラム研究，5：53-64.
- 滝沢洋平・針谷美智子・和田博史・松本健太・伊藤雅広・片桐正広・歌川好夫・白旗和也・近藤智靖(2018)東京都世田谷区並びに横浜市青葉区の中学校保健体育科の教師の意識に関する調査研究－保健体育科の授業，部活動，教育実習，生徒指導に着目して－，日本体育大学紀要，48(1)：45-59.
- 谷川とみ子(2005)カリキュラムとは何か－学校を基礎にしたカリキュラム開発－，化学と教育，53(10)：550-553.
- 氏原陽子(2013)意図的な隠れたカリキュラム，名古屋女子大学紀要，59：149-159.
- 山本礼二・峯村恒平(2018)生徒指導の経験が生徒指導のスタンスや認識に及ぼす影響，目白大学高等教育研究，24：21-30.
- 米津光治(2017)日本の学校体育の変遷と課題，生活科学研究，39：173-182.

令和4年10月3日受理

A Study on Active Student Guidance
as Hidden Curriculum in Elementary School
Physical Education

NAKATSUKA Moeka, ISHIZUKA Satoshi