

博士論文 平成 25(2013) 年度

コーチングのジレンマとその解決に向けた
新しいモデルの提案

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科

東海林 祐子

コーチングのジレンマとその解決に向けた新しいモデルの提案

本研究の目的は、ゲーム理論の「囚人のジレンマ」の考え方をスポーツのチーム組織やコーチングについての行動や心理面の課題に適用することで、チームづくりの方法論を検討するための理論的なフレームワークを提供することである。本研究の知見は以下の通りである。

(i) スポーツ場面における選手間のジレンマを単純化して表現するならば、以下のようなモデルで一般的に定式化できる。それぞれの選手が「協力」と「裏切り」のいずれの手を選択し、行動するかという選択によってチームや集団にとって望ましい状況を生み出すのか、そうでないのかが決まってくる。選手は互いに「協力」を選択すれば、チーム全体として望ましい結果になるとわかっていつつ、自分だけ「協力」し、他の選手が「裏切れ」ば自分は非常に望ましくない状態に置かれる可能性があるため、どうするかについては葛藤し、そのなかで「裏切り」という行動を選んでしまうことがありうる。指導者も選手との間にこれと似たようなジレンマを抱えることがある。

(ii) チームを望ましい方向に導くコーチングに向けて、われわれはふたつの方法を明確に区別するものである。つまり、「指導者の直接介入コーチング」（「即効性」のある quick コーチング）と選手の意欲や雰囲気をも高めるために周囲に働きかけ周囲の力を取り込む「自発的な協力関係を醸成するコーチング」（「時間がかかる」 slow コーチング）である。

(iii) 望ましいコーチングとは、チームの状況に応じて指導者が持つ権限を意図的に配分することであり、そのプロセスは、コーチによる迷いや自己改革を経て、上記した quick コーチングと slow コーチングを適切に組み合わせるといって、われわれが A R A P モデルと名付けたものである。

A R A P モデルは次の四つのステップからなる：①初期(Ambivalence) , ②自己改革期(Reformation of self) , ③蓄積期 (Accumulation) , ④熟達期 (Proficiency)

キーワード：「ジレンマ」, 「ゲーム理論」, 「クイックコーチング」, 「スローコーチング」, 「ARAP モデル」

慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科 東海林 祐子

Dilemmas of coaching and a proposal for a new model of coaching to resolve them.

The purpose of this paper is to apply the Prisoner's Dilemma model of game theory to provide a theoretical framework for building good sport teams based on new methodologies to deal with behavioral and psychological problems encountered by coaches and team players. Major findings are as follows.

- (i) The dilemma occurring among team members can be characterized as that of choosing between "cooperation" and "betrayal" in Prisoner's Dilemma game. A similar dilemma could occur between team players and coaches.
- (ii) We identify two contrasting coaching methods; (a) use of authoritative power to directly intervene with players and (b) formulation of spontaneous and cooperative atmosphere among players and people surrounding them by applying an appropriate combination of what we refer to as "quick coaching" and "slow coaching".
- (iii) A desirable coaching would be such that to allocate the authoritative role of coaches appropriately by applying a process referred to as "ARAP model" consisting of four stages; (initial) ambivalence, reformation of self, accumulation (of experience), and (acquiring) proficiency.

Key words: 「dilemma」, 「game theory」, 「quick coaching」,
「slow coaching」, 「ARAP model」

Yuko Tokairin

Graduate School of Media and Governance, Keio University

目次

第1章 序章

1-1 研究の目的.....	2
1-2 新しいコーチングモデルが求められる日本のスポーツ	2
1-3 新しいコーチングモデル構築に向けた基本的前提と社会科学分野の理論体系の援用	4
1-4 コーチングの定義と目指すコーチング	7

第2章 従来のスポーツコーチングの課題

2-1 一般化が困難なスポーツコーチング理論	10
2-2 リーダーシップ理論と本研究の関連	11
2-3 現場におけるコーチ任せのあいまいなコーチング	10
2-3-1 強制型と放任型のコーチングによるコーチの悩み	12
2-3-2 「協調スタイル」が良いとわかっているのに「命令スタイル」がなくなるのはなぜか	13
2-4 「命令スタイル」を生みだした日本のスポーツの歴史	14
2-4-1 閉鎖的なスポーツ空間を形成した日本のスポーツの歴史的な背景とヒエラルキー ..	14
2-4-2 ヒエラルキーの権力を行使するだけの安易な命令スタイル	14
2-5 望ましいコーチングスタイルとは何か	15
2-5-1 相互浸透のコーチングと指導のバランス	15
2-5-2 「指導のバランス」とはコーチの権限を意図的に適切に配分すること、コーチングにコーチの権限の行使は不可欠	16
2-5-3 相互浸透のコーチングに向けて解決すべき課題	16

第3章 ゲーム理論における「囚人のジレンマ」とスポーツコーチングの関係

3-1 ゲーム理論における「囚人のジレンマ」の誕生	20
3-2 「囚人のジレンマ」モデルのしくみ	21
3-3 スポーツ場面でみられる選手間のジレンマ	22
3-3-1 スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例1 ディフェンスのカバーをするか、カバーをしないかのジレンマ	22
3-3-2 スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例2 声をだすか、ださないかのジレンマ	23

3-3-3	スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例 3 ケガをした選手のジレンマ	24
3-3-4	スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例 4 試合に出場できないときのジレンマ	25

第4章 スポーツコーチングでコーチが抱えるジレンマ

4-1	インタビュー調査から見られるジレンマのタイプ	28
4-1-1	調査の概要	29
4-1-2	インタビュー調査の分析と結果	29
4-2	スポーツ場面で見られる選手とコーチ間のジレンマ	31
4-3	コーチが抱えるジレンマ 非協力関係と協力関係の事例	32
4-3-1	協力関係を築くことができないコーチングスタッフ	32
4-3-2	スタッフとの協力関係 事例 1	33
4-3-3	審判とのジレンマ 事例 2	34
4-3-4	理不尽な体験から得た教訓	35
4-3-5	限られた時間と指導方法に関するジレンマ 事例 3	37
4-3-6	立ち位置に迷うコーチング	38
4-3-7	放任（自由）のコーチングはコーチングの本質からはずれる	38

第5章 コーチ像と望ましいコーチング

5-1	選手間のジレンマを解決するコーチングの二つの類型	42
5-1-1	“quick コーチング”と”slow コーチング”の特性	42
5-1-2	“quick コーチング”による制約と強制のコーチングによる罰の区別	43
5-2	選手間の協力関係を醸成する二つのコーチングの組み合わせと相乗効果 事例 1	45
5-2-1	さまざまな局面で見られる選手のジレンマによる負の連鎖と権限の介入によるコーチングの限界	45
5-2-2	“quick コーチング”と”slow コーチング”の相乗効果を引き出すために必要な「直接的な受容メッセージ」	46
5-2-3	地道な周囲との協力関係の維持が選手の自発性を促す土壌を作る	47
5-3	チームスポーツにおけるスタッフとの協力関係の効果の検証 事例 2	48
5-3-1	筋力トレーニングを通じた選手の自発性を育成する環境づくり	48
5-3-2	筋力トレーニングの概要	49
5-4	調査結果と考察	52
5-4-1	筋力トレーニングとスキルアップドリルの効果の検証	52
5-4-2	考察 1 筋力トレーニング動機づけと効果の評価方法	54
5-4-3	考察 2 高校生年代における体力トレーニングのあり方について	57
5-4-4	まとめ 筋力トレーニングを通じた自発的な協力関係	57

5-5	中学校の校長による教職員の協力関係の引き出し方 事例 3.....	58
5-6	優れたコーチの共通項は成功体験を崩す勇氣 事例 4.....	60
5-7	スポーツチームの力を引き出すコミュニティの力とソーシャル・キャピタル.....	61
5-7-1	チーム情報を共有して様々な手をサービスに変えるソーシャル・キャピタル...	61
5-7-2	チームづくりに必要なソーシャル・キャピタル.....	62
5-8	スポーツ組織の状態とコーチの心理的葛藤を考慮したコーチングモデル.....	63
5-8-1	コーチが持つ権限の程度によって形態を変えるスポーツ組織.....	63
5-8-2	「コーチの権限の介入（制約）の程度によるスポーツ組織の状態」と「コーチの心理的葛藤」から導かれる 5つのコーチングのタイプ.....	66

第 6 章 ライフスキルとコーチングの関係

6-1	スポーツ場面で獲得が期待されるライフスキル.....	68
6-2	集団の特性を示す「ライフスキルの獲得レベルの違い」の検証.....	69
6-2-1	研究の背景と目的.....	69
6-2-2	介入プログラムと研究の仮説 採用したプログラムと実施のタイミング 静的なブラインドワークと動的な大縄跳び.....	71
6-2-3	調査の方法 調査内容.....	72
6-2-4	分析の方法.....	74
6-3	調査の結果と考察.....	75
6-3-1	ライフスキルの獲得レベルの変化.....	80
6-3-2	抽出されたレポート課題の分析結果.....	80
6-3-3	運動や他者への苦手意識を克服する過程でライフスキルが獲得される.....	81
6-3-4	ライフスキル獲得に不可欠な自らを修正する作業.....	85
6-3-5	過去の体験によって違いが見られるライフスキルの獲得レベル.....	86
6-3-6	体育授業で獲得が期待されるライフスキルと社会生活への一般化の可能性.....	87
6-4	まとめ.....	89
6-4-1	ライフスキル獲得に関するスタートラインの違い.....	89
6-4-2	ライフスキル獲得のための 3つの獲得段階と集団の特性の把握.....	90
6-5	選手の特徴を考慮したコーチングへの導き.....	90

第 7 章 結論

7-1	コーチングを複雑にしているジレンマ.....	92
7-1-1	コーチングのジレンマと望ましいコーチングのあり方.....	92
7-2	人々の相互作用から生み出されるインフォーマルルール.....	92

7-3	望ましいコーチングに向けたコーチング獲得の4つのプロセスとARAPモデル	93
7-3-1	ジレンマが大きい「強制（暴力・暴言）のコーチング」と「無責任なコーチング」	93
7-3-2	コーチングのスタートラインに立つ自己改革期	94
7-3-3	考えて実行したことを振り返り蓄積する蓄積期	96
7-3-4	選手の成長の見通しに応じてルールを適切に執行できる熟達期	97
7-4	研究の限界	98
7-4-1	具体的なコーチングのアプローチの開発について	98
7-4-2	望ましいコーチングに向けた4つのプロセスARAPモデルの効果の検証について	98
7-4-3	大学体育授業の大学生が獲得するライフスキルと競技場面のアスリートが獲得するライフ スキルとの関連について	98
参考文献	101
謝辞	111

第1章 序章

1-1 研究の目的

本研究の目的は、ゲーム理論の「囚人のジレンマ」の考え方をスポーツのチーム組織やコーチングについての行動や心理面の課題に適用することで、チームづくりの方法論を検討するための理論的なフレームワークを提供することを目指している。

具体的には以下のふたつの課題を対象にする。ひとつには、スポーツチーム組織における選手間の関係について、特に選手の心理状態と行動については、選手全員がチームの勝利に向けて協力することが全体にとって望ましいことは分かっているが、試合に出られるメンバーは限られていることから選手間には利害関係からくる心理的葛藤がある。協力すべきだと思いつつ、自らの利益を優先させる選手が多くなると結果的にチームワークが乱れて結果が出ないという選手の心理状態と行動が見られる。

二つには、コーチングスタッフによる意図的な権限の行使による的確なコーチングの実施が、どのようにして選手の心理状態や行動についてポジティブな影響を与え、よりよいチーム作りができるかについて検討する。

さらにそのためには、選手に最も影響力を持つであろうコーチ自身が抱えるジレンマにも着目した。コーチはジレンマが大きいと意図的な権限の行使ができない状態となるため、できるだけジレンマが少ない状態にしておくことが望ましい。そのためにはそれまでのコーチングを脱皮し、自己改革を伴う成長が求められる。望ましいコーチングに向けて、こうしたコーチの心理状態と行動についても検討した。

さらに本論文では大学生を対象にした体育授業のライフスキルのアンケート調査から、それぞれのライフスキルの獲得レベルの違いのある大学生が集団のなかで、どのように協力関係を築いていくのかについて統計データを用い集団の特性を明らかにした。スポーツ活動を通じて獲得されるライフスキルは、スポーツ場面のアスリートにおいても同様の示唆が得られることがこれまでの調査研究で明らかになっている (Danish et al, 1995; 上野・中込, 1998; 島本・石井, 2010; 島本・東海林ら, 2012)。スポーツ場面では人間関係で悩む、自らのパフォーマンス向上が阻まれるなど困難な場面が幾度となく訪れるが、それをいかに建設的かつ効果的に解決していくのかについて、大学生の実態を明らかにしながら、ライフスキルの獲得の過程や社会への適用性について検討する。

本論文ではチームや選手を望ましい方向に導くために、スポーツ組織を取り巻く関係者の相互作用をどう導いていくのか、コーチが持つ権限を意図的に配分し、選手の自発性を導くためにルールをどのように解釈し、執行するのか、コーチングの場面での状況に応じた相互浸透やライフスキルとはどのようなものかについて解説し、新しいコーチングのモデルを提案するものである。

1-2 新しいコーチングモデルが求められる日本のスポーツ

なぜ、チームを望ましい方向に導くコーチとそうでないコーチがいるのだろうか。そこにはどのような違いが見られるのであろうか。

いまスポーツ界は新しいコーチングのスタイルを求めている（文部科学省，2013：森川ほか2013，pp.18-28：溝口，2013）。スポーツのコーチングは試行錯誤の経験を通じたさまざまな知見の積み重ねであり，それはコーチの暗黙知にあるコツやカンという定量化しづらいものである（横山，2009，p.21：Michael Polanyi，2001）。そのために，スポーツのパフォーマンスの向上だけでなく，スポーツを通じた人間形成（武田，1997，pp.165-166：マートン，2013，p.vii）や文化的価値（ジョーン，1993，pp.62-87：黄，1999，pp.229-245）もトータルで指導できるコーチングを一般化することは難しい課題とされてきた（佐藤，2010；図子，2012）。そのためにコーチングに行き詰ると，コーチの権力を行使する体罰や恫喝のような安易なコーチングに頼るか，その場をしのぐ考えなしのコーチングになるか両極のコーチングとなる（東海林，2013，pp.14-15）。いずれのコーチングも進歩がないとわかっているにもかかわらず解決する手立てがなく，なかなかその状況から脱出できない状況となる（東海林，2013，p.39）。

チームを望ましい方向に導くコーチは常にコーチングの見通しを立てることができる（ステューブン，2011，pp.484-506：マートン，2013，pp.165-181）。コーチは選手の特長や状況を客観的に捉え，自らのコーチングの知見を生かし，問題に適切に対処するためにコーチの影響力を意図的に使い分けることができる（東海林，2013，pp.111-121：平川，1988，pp.230-231）。そこには常にチームや選手がどのように成長するべきかの良いイメージがあり，選手が意欲を持つような環境づくりができる（白石，1999）。

筆者はこうしたコーチングを可能とするためにはコーチ自身が自分自身のそれまでの考え方の枠組みから「脱皮」することを含めた「成長」が必要であると考えている。なぜなら，それはコーチにも心理的な葛藤があることを経験上知っているからである。コーチは理想のコーチングをイメージしながらも選手はコーチの思い通りにならず，イメージとはかけ離れた現実を目の当たりにすることがある（武田，1997，pp.13-14：菅井，1998：東海林，2011）。

また選手もジレンマを抱える。スポーツ組織では，特にチームスポーツでそうであるが，個人スポーツでも一定程度，選手と選手が協力しあって目標に向かうことが必然的に求められる。しかしながら，試合に出場できるメンバーには限りがあるために，選手間での競争は避けて通ることのできないこととなる。互いに切磋琢磨しながらも試合に出場できるメンバーとそうでないメンバーがでてくることから，チームに協力することが求められていることに応えたい気持ちと，そうはいつでも自分が出場したい気持ちの間で”揺れ”てしまい，そのような状況をなかなか自分自身で納得できない選手間でのジレンマやコーチに対するジレンマがあると考えられる。

一般的にはコーチの前提として，コーチは選手を先導するためのスキル全般だけでなく，コーチ自身の人間性についても常に完璧を求められる立場である（Raymond，2001，pp.4-5：久保，1998，pp.39-61）。コーチングの手引書などには，経験知を積み重ねた完璧なコーチ像が見本となっている。しかし，実際には現場で選手に向き合うコーチと手引書で理想と

されるコーチには大きなギャップがあり（武田，1997，pp. 13-14：菅井，1998，pp. 268-280：東海林，2011，p. 6），コーチは自分の思い通りにならない選手やチームに対して心理的葛藤を抱えることが明示的に指摘されることはほとんどない。こうしたギャップを持ったままのコーチングでは，チームを望ましい方向に導くための時間や心理面での「コスト」がかかることになり（ノース，1994，pp. 4-6）選手やチームを望ましい方向に導くことはなかなかできない。

こうした状況に鑑みるとチームや選手を望ましい方向に導くためには選手間だけでなく，コーチと選手間，およびコーチとチーム関係者など他者との関係性について，どのような状況が心理的葛藤を引き起こすかを明らかにすることが必要な課題となる。さらにそれを解決するためにはスポーツ組織という限られたなかだけでなく，D. ノースが示唆するように（ノース，1994，pp. 4-6），社会全体のインタラクションのなかでの解決が求められることが必要である。このことが本論文の主題である。

本論文では，従来の伝統的なスポーツコーチング学は次節のような前提に立っており，現代社会の状況やニーズに十分に答えられず，また，コーチングが本来もつ複雑性や可能性を必ずしも考慮にいていない面があることを指摘する。本論文ではそれらに代わる新しい前提に基づいた分析アプローチを採用し新しいコーチングモデルを提案する。

1-3 新しいコーチングモデル構築に向けた基本的前提と社会科学分野の理論体系の援用

本論文では新しいコーチングモデル構築に向けた基本的前提として，社会科学分野の理論体系をいくつか援用している。樋口（1987）はスポーツを「日常生活とは異なる意味連関を持つ特殊な状況のなかで（遊戯性），人為的な規則にもとづき（組織性），他人との競争や自然との競争を含んだ（競争性），身体的活動（身体性）である」という4つの概念から示し，社会的な現実を理解する一つの手段としている。また，D. ノース（1994，p. 3）は社会の制度を「ゲームのルール」と概念化したが，スポーツを取り巻く人々による相互関係や組織の在り方はまさに社会の縮図である。よって，スポーツのコーチング研究もスポーツの一側面に特化せず，社会の大局でスポーツを見て考える新しい視点が必要である。そのような前提を基に従来のコーチングの課題と本論文で目指すコーチングの視点を大きく二つに分けて次に示した。

(1) 全体の利益と個々の利益のジレンマの中で行動が決定されるというジレンマモデルの採用

従来：コーチは選手に対して絶対的な権力を持つ。常に選手より強い存在である。コーチは，自分の利益を顧みないで選手育成に全精力を傾ける聖人であるべきという規範的な考え方も潜在的に存在する（久保，1998：ジョーン，1993）。

本論文：コーチも選手は、それぞれ、チーム全体のメリットを考える部分と、「自己利益」を追求する利己的な面の両方を持っており、インタラクションの中でなにをすべきかという社会的判断をする存在である。そのような個々のインセンティブをコーチングのモデルに入れる必要があるとともに、全体の利益と個人の利益が相反する場面では、ジレンマ（心理的な葛藤）を抱える中で、個々の行動が決定されるという存在である。このようなジレンマは顕在的なものではなく内面的なものであるが、選手だけではなくコーチの内面にも存在するという前提に立つ（東海林，2013）

(2) 社会的インタラクションモデルの採用

従来：チームの課題をチーム組織にある選手間や選手とコーチ間のヒエラルキーのある限られた関係性だけで解決を求める（糸野・佐伯，1988；中竹，2013）。よって、コーチの権力によってチームの課題が扱われ、体罰などを生みだす温床とも成りうる。

本論文：チームを望ましい方向に導くためには、チーム組織にある選手間や選手とコーチ間の限られた関係性だけに着目するのではなく、チームを構成する社会のさまざまな要素（例えば観客、保護者、学校関係者、教科担任、周辺の学校、他のスポーツ競技団体など）が構成する「社会とのインタラクション」のなかに存在するという観点が必要となる（荒井，2003；文科省，2013）。

これらの新しい視点にたったコーチングモデルを構築するにあたって、本論文では理論的基盤のひとつとして、「ライフスキル理論」を採用する。ライフスキルとは、人間としての精神的な成長や社会性を促進する諸スキルの総称（WHO, 1997; Botvin, 1980; Danish, 1995）でありかなり広い概念である。スポーツ分野ではスポーツ場面におけるライフスキル獲得についての研究が進んでいる（島本ほか，2012；上野，2005；東海林，2009；松野ほか，2010）。それらの知見に基づいて、コーチングとスポーツ分野におけるライフスキルの関連を本論文では大きく二つの特徴に分けライフスキル理論を援用した。

一つは、人間が誕生してこれまでの間に家庭や学校など他者との関係性から得られる体験を通じた社会性の構築（梶田，1996）が、人それぞれの精神的な成長に違いが見られることを選手の特長として捉え（東海林ほか，2012），ライフスキルはコーチングに生かせる概念であるとした視点、二つ目に選手と同様、コーチが獲得しているライフスキルも常に他者との関わりを通じて獲得されるが、選手を望ましい方向に導くためのスポーツのコーチングは、目標に向けてこれまでのコーチ自身のコーチングのあり方を常に修正する作業が求められる（東海林ほか，2012）。こうした作業を意識して実践する過程で協力関係が築かれコーチ自身のライフスキルの獲得が促進される（横山・辻，2007，pp. 38-50；梶田，1996）という視点、

以上の二つのライフスキルの視点は、本論文の筆者の経験を通じて得られた知見でもあり、筆者はこれまでいくつかのスポーツ競技団体や企業、学校などについてその知見を生かし、スポーツ分野におけるライフスキルを引き出すための方法論について提示している（東海林，2009:2011：2012：2013a：2013b）。

ライフスキル理論は近年、スポーツの分野で実践的な取り組みの事例（島本，2009：清家，2008：東海林ほか，2012：西田ほか，2009：齋藤，2011：大嶽ほか，2011）が見られるようになったが、明示的な形でコーチング理論に適用されたことは、これまでほとんどなかった。

それとともに、本論文では従来のスポーツ学やコーチング理論ではあまり採り入れられる事がなかった、社会制度、市場経済、ネットワーク組織などに関する社会科学分野のいくつかの理論体系を援用する。

特に、基本的なモデル設定については、D. ノースの制度論（1994）のうち、社会制度とルールの関係、ルール、および、ルールの執行にフォーマルなものインフォーマルなもの両方が重要であるという視点、O. ウィリアムソンの取引コスト理論との観点でD. ノースが指摘する示唆のうち、ルールの執行にかかわるコストを取引コストとの関連で分析するという視点、今井・金子（1998，pp. 125-127）の「ネットワーク組織論」から市場とヒエラルキー組織、および、市場とネットワークの相互浸透という考え方、またR. パットナムのソーシャル・キャピタル論（2001）などである。

例えば、チームスポーツにおける自発的な協力関係を促すためにはルールが必要であることは明白であるが、ヒエラルキーの関係が存在するコーチと選手間においては、コーチは選手の自発性を導くためのルールの執行をどのような場面でどのように行使しているのかを今井・金子（1998，pp. 125-128）の市場とヒエラルキー組織の関係やD. ノースの制度論（1994）における社会制度とルールとの関係などの社会理論を援用し、D. ノースの制度論の枠組みを具体的なスポーツ事例に適用することによって、スポーツ分野における新しい考え方を提供する。

スポーツチームを望ましい方向に導くためのルールの執行には、大きく分けて二つあることが分かる。一つには論理的に導かれたフォーマルルールの執行と、二つには選手が自発的に考え行動していくために必要な暗黙的なインフォーマルルールの執行である。フォーマルルールはコーチの権限による影響が強く働き、インフォーマルルールは、周囲の協力関係を醸成するために不可欠となるものである。これら二つのルールの意図的かつ適切な使い分けは、スポーツのコーチングにおいて選手やチームを望ましい方向に導くために必要な要素となる。さらにこうしたルールを選手双方の協力関係を築いて自発的に守り醸成していく手段や方法についてはソーシャル・キャピタルの理論で議論されている方法論や理論枠組みを適用することでスポーツ分野において有効な考え方の枠組みが示唆される。

以上のような理論的背景を踏まえて、本論文において提案するコーチングモデルは、ライフスキル理論における選手の特性的違いやコーチングの獲得を促すコーチの「脱皮」と

「成長」という考え方が一定の理論的背景に基づくものであることを示すことになる。そのような理論的な準備をした上で、本論文の主たる貢献であるゲーム理論の社会的課題への適用としての「囚人のジレンマ」（パットナム，2001，pp.2012-202；鈴木，1994）モデルを基本としたコーチや選手におけるジレンマの発生にどう対処するかを検討することになる。そこにおいては「コーチの権限の行使」や「選手間」，また，より広い社会的文脈の中でのライフスキル獲得とソーシャル・キャピタル形成の可能性などが基本的考察の対象となる。

1-4 コーチングの定義と目指すコーチング

本論文では，コーチングを「スポーツ組織におけるコーチの権限を意図的に配分し，選手間の協力関係を成立させチームをその目標達成に導くこと」と定義^{注1)}する。

本論文では，さらに，スポーツ組織のなかの選手間やコーチと選手との関係において，常に適切な協力関係を築くことができればチームは望ましい方向へ導かれるという前提に立つ。コーチングがうまくいったりいかなかったりするのには，選手間の協力関係や相互作用を意図的に引き出せないからである。そこには，本論文の主要な課題となる「ジレンマ」が潜む。

スポーツ組織における選手とコーチは基本的にはヒエラルキーの関係にあるが，勝利やパフォーマンスの向上を目指し選手間の相互作用を引き出し導くためには，コーチは権限を意図的に配分し選手間のジレンマを解消することが重要である。そのためにはコーチの権限や影響力をどのように配分するのかを明らかにすることが必要となる。望ましいコーチングに向けて，ヒエラルキーに裏打ちされた一方的な「強制」のコーチングでもなく，選手にやりたい放題にさせる放任的な「自由」なコーチングでもない，望ましいとされるコーチングの相互浸透（今井・金子，1998）とそれを醸成する環境づくりについて明らかにしていく。

注

- 1) 本論文ではコーチングの定義のなかで「コーチの権限を配分する」という用い方をしている。「配分」とは全体量が決まっている資源を複数の相手に割り当てて配る意味があるが，敢えてここで「配分」を用いたのは，コーチが持つ権限は一定量で限られていると考えているからである。それは昨今，考えなしにコーチの権力を無制限に行使する誤ったコーチングが社会問題化していることに警笛を鳴らすとともに，コーチの権限は決められた資源のなかで的確に判断して行使することが必要であることを主張するものである。

第2章 従来のスポーツコーチングの課題

2-1 一般化が困難なスポーツコーチング理論

本章で論じるスポーツのコーチングの課題は、「選手的情绪面」(Raymond, 2001, p. 4) という他者の心を操る難しい課題と、「コーチ自身の心理的な葛藤」という本人にも見えづらい課題がある。これら二つはスポーツ組織という閉鎖的な空間で発生すると考えられるが、その解決のためにはコーチの経験知が必要となる。これまで「選手的情绪面」の操作と「コーチ自身の心理的な葛藤」の課題の解決に向けては、コーチは経験を積み重ねていくなかで導き出すしか方法がなく(横山・来田, 2009, pp. 20-21)、コーチングの一般化は困難な課題とされてきた。選手も選手を構成するチーム組織も多種多様なために、様々な課題を解決するための答えがなかなか見つからない。

スポーツ分野のコーチング研究ではスポーツの指導や実践に関する一般理論を扱う体育方法学およびコーチング学については現場との乖離も見られ、未だ不明瞭なままであることが指摘されており(図子, 2012)、どの種目の指導にも通底する一般理論としての指導方法論の構築が不可欠であることが指摘されている(青山, 2012; 朝岡, 2012)。しかしながらコーチングは、指導者の思考を巡らしながらのコーチ本人にしか見えない世界で(図子, 2012)、経験知に頼るものであることから一般コーチング論の理論体系構築が求められているものの難しい課題となっている。

コーチングの論究では選手の精神心理的構造・動作・体力などの実態については自然科学的探究がなされるが、コーチングそのものは「人為の所産」であり人文社会学的探究がなされる。コーチングの論究は自然科学と人文社会学が融合した学際的論究であるとしている。このように「目的達成へ向けて導く」実践現場における広義のコーチング(村木, 2010)には、こうした二つのアプローチの融合を踏まえたコーチングの理論の構築および体系化が課題となっている。さらに高岡(2010)はスポーツのコーチングにおいて、習得すべき内容が明らかになっても、それを身につけようとするのは人でありロボットではないことから、体育・スポーツでは因果関係では説明しきれない領野があり、そこでは全く別な理論が求められているとしている。

また諏訪(2012)は、コーチング論に必要な学びとして、からだメタ認知という手法を挙げている。ひとがひとから学ぶ時「自分のからだや意識で吟味して理解しよう」という意識的努力が必要でその意識的努力を行う学びの手法として、からだメタ認知が有効である」としている。そして、教え手であるコーチが自らの体験の基底をなす「モノの世界」を振り返ってことばにすることが重要であるが、学ぶ側の選手の個別具体性を考慮して伝えることの重要性を示している。コーチは選手の個別具体性を考慮し、選手自身はからだメタ認知の手法で自らスキル獲得をしていくことが重要である。多くのスポーツの場面で獲得される個別具体性のあるコーチング研究は必要であるものの、多くの事例を積み重ねていくことが不可欠である。

2-2 リーダーシップ理論と本研究の関連

徳永 (2005) はスポーツのチームづくりの基礎として、リーダーシップ、チームワーク、チームプロセスの 3 つを挙げている。チーム組織を望ましい方向に導くためには選手間のチームワークおよび選手個々の役割が大切であることは言うまでもないが、特に重要視されるのがコーチのリーダーシップである。

スポーツ集団を扱うリーダーシップ理論では、リーダーシップ行動を「目標達成機能 (Performance)」と「集団維持機能 (Maintenance)」という 2 次元に分類した PM 式リーダーシップ理論 (来田, 2011, p. 56-57) を活用した研究が多く見られる。これら二つの機能をリーダーがどの程度重視して行動するかによってリーダーシップの類型化が可能となる。これら 2 つの機能を十分に発揮できるタイプのリーダーのもとでは、集団凝集性やモラルが高まることが知られており、これらはチームづくりに欠かせないリーダーの条件と考えられる (徳永, 2005, 68; 深山, 2012)。さらに、スポーツ集団におけるリーダーシップのアプローチに関する研究は、特性アプローチ、行動アプローチ、状況アプローチの大きく 3 つのアプローチに大別できる。

特性アプローチは、個々のリーダーの特性をもとに明らかにしたアプローチであり、それを一般化するには限界があるが、リーダーのスタイルや行動に焦点をあてた PM 理論を代表とする行動アプローチは、現状を分析し次の行動を修正するには有効であり多く活用がなされている。また選手の成熟度に応じたリーダーシップスタイル (伊藤ほか, 2010) に代表されるリーダーの特性と組織集団の状況との関係を検討した状況アプローチは、実際のチーム組織集団の状態を考慮したアプローチであり、コーチングを客観的に見る視点として有効である。これら 3 つのアプローチは、コーチやチームの現状の把握と次への行動指針の目安となるアプローチであると言えよう。

しかし、実際のスポーツ現場でこうした研究やアプローチが生きるためには、リーダーとなるコーチがチームや自分自身を客観的に見る必要がある。なぜなら、コーチは目標達成に向けた様々なアプローチを考えるものの、常に不確定要素の多い選手との関係によってアプローチの修正や変更を求められ、行動にも制約を受けるからである。よって、上記のアプローチを生かすためには、チーム組織を率いて行く上でうまく行ったり行かなかったりするのなぜなのか、その要因に関して深く考察することが必要となるのではないかと。本論文では、そうした要因の一つにコーチの心理的葛藤があると考えている。これまでチームを望ましい方向に導くための選手間およびコーチと選手間の心理的葛藤についての研究はなかった。

本研究ではリーダーシップを発揮するためには、その前に解決が求められるコーチの心理的葛藤が存在するということをリーダー自身が認識し、それをどう解決するか自ら考え、適切な行動をどうとるかという課題が実は大きいことを主張するものである。この課題は目に見えにくい内部に起こること、また本研究では、そうした心理的葛藤が生じ、それをコーチ自身が十分に認識しない限り、コーチはコーチングのスタートラインに立つことが

できないことを示している。

実際のスポーツ現場では選手とのコミュニケーションに悩むコーチが多く存在すると考えられる。リーダーシップ理論にあるような望ましいリーダーを目指すことがチーム組織にとって重要であることは理解していても、そうはならない要因であるコーチの心理的葛藤を考慮することで、一部のコーチに限らない全てのコーチに潜在的に適用できる一般理論に近づくことができるのではないかと考えている。

本論文では、こうした課題の解決に向けてチームを構成する選手間やコーチと選手間に発生するジレンマ¹⁾に着目し理論的なフレームワークを提供するのである。

2-3 現場におけるコーチ任せのあいまいなコーチング

2-3-1 強制型と放任型のコーチングによるコーチの悩み

スポーツ組織にはチームを望ましい方向に導くために、コーチによる支配が有効なヒエラルキーの関係がある（ジョーン、1993、pp. 33-161）。コーチは、練習内容から試合に出場するメンバーの決定や試合の采配などその権限を行使し、選手を導いていくことが目標の達成に近づく重要な要素である（久保、1998、pp. 153-155）。マックス・ウエーバー（2012）は、抵抗にかかわらず服従を強いる力としての「権力」と、明らかに自発的に当然のこととして命令に従わせる力としての「権威」とを区別したが、スポーツ組織では、パフォーマンスの向上や勝利のためには、コーチが選手の抵抗や手段に関わらず服従を強いるという力の「権力」を行使しているケースが見られる。典型的な悪い例として昨今の体罰の問題が挙げられる（中竹、2013：文部科学省、2013）。

実際にコーチがスポーツ組織を望ましい方向に導くために権力をいつ、どの程度行使すれば良いのかについては、ヒエラルキーに裏打ちされた権力を行使する「強制のコーチング」（Raymond、2001、pp. 106-111）が通用しない場合には、選手がやりたい放題にやっってしまうに任せる「放任のコーチング」（Raymond、2001、pp. 25-26）となってしまう、これらふたつの間を「行ったり来たり」することとなる。

リーダーシップの代表的な分類に専制型、民主型、放任型の3つがある。専制型では、リーダーが絶対的な従属を求め、放任型ではリーダーが成員に対して干渉せず、成員個人に任務を任せる。民主型は専制型と放任型の中間であり、集団の意思決定の際に他の成員の意見を取り入れる。3つそれぞれの長所と短所があるが民主型が一番作業効率が良く成員の雰囲気も良いという報告がある（来田、2011、pp. 56-58）。

このようにリーダーシップのアプローチやそのスタイルに関しては、コーチが選手を強制、あるいは命令するアプローチか、放任するアプローチがありその両方の極の中間あたりに民主型や協力スタイルのアプローチが存在することが考えられる。

筆者の場合も、男子高校のハンドボールチームのコーチに就任してからしばらくの間は、自分のこれまでの経験から得られたコーチングを選手の心身の状態を認識することなく、押し付ける強制的スタイルと、選手に「自分たちのやりたいように」と練習を放任するス

タイトルとの間を行ったり来たりしていた（東海林，2011，pp. 7-8）。「強制のコーチング」に行き詰ると選手の自発性を重視したコーチングへ変更を余儀なくされ，その手段と方法がわからないまま，結果的には，すべてを放任してしまう「放任のコーチング」となる．そして，「強制型」と「放任型」が振り子のように繰り返されるコーチングとなってしまう，協力スタイルや民主型スタイルをどのように取り入れていくべきかわからないのが現状であった．

2-3-2 「協調スタイル」が良いとわかっているのに「命令スタイル」がなくなるのはなぜか

スポーツのコーチングでは，コーチが絶対的な権力をにぎる「命令スタイル」より，選手の意見を取り入れた「協調スタイル」が良いと報告されている（マートン，2013，pp. 22-24）にも関わらず，一向に「命令スタイル」（久保，1998，pp. 156-158）がなくなるのはなぜか．

スポーツのコーチングにおいてコーチが絶対的な権力をにぎる「命令スタイル」では，選手の自発性を引き出すことができないコーチングとして一般的になっているものの，短期間に効果が出る報告がある（久保，1998，p. 158）．しかし，それは指導者が怖いからやるといった外発的動機があり，スポーツ本来の楽しさを求める目的から外れてしまうことが問題であり（糸野・佐伯，1998，pp. 135-142），スポーツの燃え尽き症候群も引き起こすことが報告されている（伊藤，2004；武田，1997，pp. 44-52）．

選手の自発性を引き出すためには，コーチは選手との信頼関係を築き，意思決定の場面ではコーチの権力だけでなく，選手の意見も取り入れて決定すべきとする意見が見られる．こうした「協調スタイル」（マートン，2013，pp. 22-24）は選手の心身の成長を支援してくれるコーチングとして知られている．

しかし，「協調スタイル」が望ましいコーチングであることがわかっているにも関わらず，それが一般的にならない理由に，パフォーマンスの向上や勝利に向けて，他者の気持ちを操るコーチングの難しさとコーチの心理的葛藤がある．

スポーツにおけるコーチングは，やってみないとわからない試行錯誤の積み重ねである．競技力の向上に向けて技術指導だけ実施していれば良いということではない．コーチングにおいて想定外の反応が起こりうるしどう対処すべきか，そのとき，そのときの判断はコーチに委ねられる．

R. マートン（2013，pp. 22-24）によると，「協調スタイル」を選択するコーチは意思決定を選手と話し合っていくが，協調スタイルの難しいところは，コーチが選手を指導する部分と選手自らが行うことの，適切なバランスが必要だということを示している．

さらにコーチは選手の目標の達成のために努力することを学ばせることができる形態や規則を提供できるが，どのような指導の形が選手の育成に最適であるかという難しい決断をしているとしている．

2-4 「命令スタイル」を生みだした日本のスポーツの歴史

2-4-1 閉鎖的なスポーツ空間を形成した日本のスポーツの歴史的な背景とヒエラルキー

スポーツ組織における選手とコーチの関係およびスポーツの楽しみの方について、日本のスポーツの歴史を辿れば、スポーツそのものの楽しみ方もイギリスのそれとは大きく異なる。

菊（2013）によればイギリスにおけるかなり荒々しい暴力的なモブ・フットボールが現在の禁欲的で非暴力的なゲーム形式に変質したのは、パブリックスクールでのルールの変更と産業革命（エネルギー革命）があるとしている。産業革命では、エネルギー量それ自体よりもエネルギーをその目的に応じてどうコントロールして発揮するのかという技術の開発に価値が置かれるよう変化したことがある。同時にスポーツでは「からだ」のエネルギーをコントロールする非暴力的性格を求めることが近代以降の社会に受容され、「からだ」それ自体の喜びや楽しさを享受することができる、安全で安心な身体運動文化としてのスポーツに変質していったとしている。

一方、日本では、運動する「からだ」は国家の軍事力や労働力に役立つものでなければならず、その当初から「からだ」が他の目的に役立つそれとして道具化され手段化されていった。そのような「からだ」観は、本来自由な「からだ」の動きを奨励するはずのスポーツにも適応され、評価された歴史を持つ。そこでは「我慢するからだ」や「苦しむからだ」がスポーツの勝利を導く「からだ」として神話化されたとしている。

このような歴史的背景を持つ日本のスポーツでは、選手が「我慢し苦しんで鍛える」ことは「美」であり、コーチはそうした理念のもと一方向的に権力で指示することが正当化され、必要不可欠であるとされてきた（多々納，1995）。長い間、「根性論」を中心としたコーチングが人々を引きつけたのは、オリンピックや国民体育大会、運動会というナショナルリズムのイベントを通じて神話化されたスポーツの歴史と国民のまなざしがあったこと（吉見，1999）、そしてそれらをテーマにしたスポ根漫画が日本で多く読まれたことも大きく影響している（杉山，2011；RECRUIT，2013）。

こうした歴史を持つ日本のスポーツは、長い間、コーチが絶対的な権力を持ち、それに選手が従うというヒエラルキー組織を形成してきた。

2-4-2 ヒエラルキーの権力を行使するだけの安易な命令スタイル

こうした歴史的背景を持つ日本のスポーツ組織は、「命令スタイル」が効果的なコーチングとして定着した。R. マートンはコーチがなぜ「命令スタイル」を採用するかについて次のように述べている。

「命令スタイルはコーチはすべての決定権をにぎり、選手はコーチの命令に服従するスタイルである。コーチは知識と経験があるので、何をなすべきか選手に命令するのがコーチの役割であるということが、このスタイルの基礎をなしており一般的である。このスタイルはスポーツ組織におけるコーチと選手のヒエラルキーを決定づける。そして、未熟な

コーチほどこのスタイルをとる。それは自分がそのような指導を受けてきたことにある。一部のコーチは、自分自身の能力を疑っていることを隠すために命令スタイルを採用しているとしている。選手がコーチに質問できなければ、またコーチが指導方法を選手に説明できなければ、この事実は暴露されないと信じているのである。」(マートン, 2001, pp. 22-23).

R. マートンのこれらの指摘は、スポーツ組織の閉じられたヒエラルキーの問題だけでなく、命令スタイルを採用してしまうコーチの心理面が見られる。2013年の全柔道連盟の女子日本代表チームにおける暴力の行使のコーチングが社会問題となり、その後の有識者会議(文部科学省, 2013)では、コーチングの課題として哲学や倫理、内発的動機づけ、言語的・非言語的なコミュニケーション能力などの心理的な側面での学習の不足やコーチングを行うにあたっての十分な共通認識が図られていないことが挙げられている。なぜ、そうした心理的課題があるのか、それは、マートンの指摘と共通した問題、すなわち、コーチ自身のジレンマでありそこから抜け出せないでいる状況だと考えられる。

2-5 望ましいコーチングスタイルとは何か

2-5-1 相互浸透のコーチングと指導のバランス

「強制型」と「放任型」、「命令スタイル」と「協調スタイル」は「両極」にある。これらは比喩として、経済学で言う「市場と組織の関係」に例えることができる。「企業は市場という海に浮かぶヒエラルキーである」という例えがあるが、市場は独立したメンバー(企業)が互いに権力を行使することなく自由に行動する場であり、企業の内部組織はその成員に対して権限を行使する事で組織としての目的を達成するために構成されたものであるとされる(K. アロー, 1999)。しかし、実際の経済活動を観察するなら、多くの場合、市場と組織は「相互浸透」している、つまり、明確に区分しがたい、両方が入り組んだ形で混在している状態で存在していると想定する事が現実的な分析を可能にするとされている(今井・金子, 1998, pp. 125-127)。

スポーツ組織における先輩後輩の「上下関係」(織田, 2002)や教える、教えられるといった「師弟関係」(二宮, 2004)の言葉に代表されるように、スポーツ組織は純粋なヒエラルキー組織であると考えられてきたがその実態については明らかにされていない(稲垣, 1994)。しかし、市場と組織の関係についての今井らの上記のような考え方はスポーツ組織についても成り立っているのではないだろうか。スポーツ組織のコーチングは、常に権力の行使だけでは適切な機能は果たせない。「強制型」と「放任型」という両極にあるコーチングのどちらかだけを行行使するのではチームはうまく機能しないことが経験知ではわかっているが、ヒエラルキーと自由とをどう組み合わせるとよいのか実態についてはわからないことが多いのである。

2-5-2 「指導のバランス」とはコーチの権限を意図的に適切に配分すること、コーチングにコーチの権限の行使は不可欠

R. マートン (2013, pp. 22-24) が示す「コーチが選手を指導する部分と選手自らが行うことの適切なバランス」とは具体的にどのようなことか。

本論文では、「スポーツ組織におけるコーチの権限を意図的に配分し、選手間の協力関係を成立させチームをその目標達成に導くこと」と定義した。コーチが持つコーチングの権限をチームの状況にあわせて、いつ、どのタイミングでどう意図的に配分できるのかが重要としたのは、チームを望ましい方向に導くためには、コーチの権限を必要とする場面がスポーツ組織では多く見られるからである (久保, 1998, pp. 193-201)。

これまで、コーチの権限については、「命令スタイル」から生み出される体罰や暴言といった悪い側面が強調して指摘されてきた。しかし、本論文では、チームを望ましい方向に導くためには、体罰や暴言という悪い影響でなく、コーチの権限を適切にかつ意図的に行使することがチーム組織には必要であることを前提としている。

「コーチが選手を指導する部分と選手自らが行うことの適切なバランス」とは、本論文で示すコーチの権限を直接的に介入する部分と、選手自身が自発的に考え実行する部分の二つのバランスであるが、これら二つのバランスを実行していくためには、選手の自発性を育む環境づくりが重要である。しかしながらその環境づくりには時間を要するため、試行錯誤のコーチングのなかで指導のバランスイメージ (マートン, 2013, pp. 22-24) がない場合には、コーチが一方向的に指示する「命令スタイル」から抜け出すことはできないのである。

2-5-3 相互浸透のコーチングに向けて解決すべき課題

これまで見てきた「ヒエラルキーと自由の相互浸透」(今井・金子, 1998, pp. 125-127) や「コーチが選手を指導する部分と選手自らが行うことの適切なバランス」(マートン, 2013, pp. 22-24) は望ましいコーチングの方向性を示すヒントになるものである。

しかし、コーチングの方向性は理解できたとしても、実際のコーチングの場面における適切なバランスとは何か、具体的にはコーチはどのように行動をすれば良いのかがわからない。こうしたつかみどころのないコーチングをコーチの権限を意図的に配分し、選手間の協力関係を成立させチームをその目標達成に導くためには、その役割を担うコーチに期待が集まる。しかし、Raymond (2001, p. 4) は、「コーチになるということが、コーチに必要な知識や技能を自動的に授かることにはならないのである。ほとんどのコーチは、スポーツに参加し、スポーツ技術の指導法の講習を受けスポーツに必要な技能と知識を教えることにおいて有能であっても、選手の情緒面や社会的健康への育成術についてはほとんど偶然性に左右される。もし、大人であればその人はすでに若い選手の育て方を知っているはずだという前提がある。」と示した。

このようにコーチは一般的には常に人格者であり、必要なコーチングスキルをすでに獲

得しているとの認識がある。

しかし、実際はそうではない。なぜなら、コーチングは経験を通じた試行錯誤から実践知として獲得され、積み重ねられるものであるからである（東海林，2011，pp.15-69.： 桑野・佐伯，1988，pp.13-18）。そのようなプロセスを通じてコーチの人間的な成長が同時に獲得されコーチングの質が上がってくる。さらに、久保（1998，p.299）は「コーチング」に関連する諸問題は「コーチ」と「選手」との相互関係という単一的な問題領域のみを構成するのではなく、目標・目的達成へと向かう時系列上に、社会や諸個人との関連において多様な問題を構成することや「コーチ」に対して期待されている行為（役割）が多重であるという点を指摘している。

このようにコーチの役割や期待は多岐に渡るために、コーチが実践するコーチングと一般的に期待されるコーチングのミスマッチが発生する。特に選手の情緒面の指導の難しさは「正解」があるわけでもなく、常に試行錯誤と閉鎖的なスポーツ組織の世界で繰り返される。そのために、コーチングで試行錯誤をしている段階や経験が浅い段階におけるコーチングに対して、あるいは「考えなし」のコーチングに対して、客観的にかつ有効的に助言を与える人がいない場合には、みさかいのない権限の行使か自由放任かについての使い分けが適切に実施されず、チームを望ましい方向へ導くことが困難になるのである。

こうした「考えなし」のコーチングはコーチの心理的な葛藤と深い関係があると考えられる。そのため、選手間の協力関係を導くだけでなく、乗り越えていかねばならないコーチ自身の心理的な葛藤がある（武田，1997，pp13-23）。

本論文では、こうしたコーチの心理的な葛藤を解決することが、コーチの権力行使の問題を解決する方法を導き、相乗効果として選手の教育の問題や勝利至上主義から生じる問題を解決に導くことを示唆している。さらにコーチがコーチングの権限を意図的かつ、適切に配分してチームを望ましい方向に導く方法について提案している。

このように内部で起こる選手間やコーチと選手間の心理的葛藤について、第3章，第4章ではゲーム理論の「囚人のジレンマ」モデルを適用し、それらの葛藤がどのようなパターンのときに表れるのかについて検討している。

本論文では望ましいコーチングの方向性として、「ヒエラルキーと自由の相互浸透」（今井・金子，1998）や「コーチが選手を指導する部分と選手自らが行うことの適切なバランス」（マートン，2013，pp.22-24）が示唆されたが、それを具体的に示すためには「コーチの権限とは何か」、「選手間の協力関係とは何か」を示す必要がある。

第3章 ゲーム理論における囚人のジレンマと スポーツコーチングの関係

3-1 ゲーム理論における「囚人のジレンマ」の誕生

ゲーム理論はジョン・フォン・ノイマンが1944年にオスカー・モルゲンシュテルンとの共著として出版した *Theory of Games and Economic Behavior*（日本語訳タイトルは『ゲームの理論と経済行動』）でその基礎が築かれたものである。ゲーム理論がもたらした初期の大きな理論面での成果は、ケネス・アローやハーバード・スカーフなどによって1970年代はじめに完成された、市場均衡の存在についての数学的に厳密な証明である（K・Arrow and F・Hahn, 1971; H・Scarf, 1973）。一方で、ゲーム理論の社会的な意味合いについても早くから検討されてきた。そのひとつの典型が「囚人のジレンマ」である^{注2)}。

「ある犯罪の共犯と嫌疑をかけられている二人の囚人が別々の独房に入れられ、各人に対して警察は次のように言う。もし、お前が相手がやったと言い、相手はお前がやったと言わないなら無罪放免だ。もし、お前が相手がやったとは言わず、相手の方がお前がやったというならば、お前は特別厳しい取り扱いを受けるであろう。もし、二人とも相手が言ったと言わないなら、二人とも軽い罪で放免されるだろう。だが、二人とも協力して話のつじつまを合わせることができないのなら、相手がどう出ようとも相手を裏切る方が賢明である」（パットナム, 2001, pp. 201-202）。つまり、双方が協力すればどちらも軽い刑で済むことが分っているのに、“合理的行動”をとることでどちらも裏切り、結果としてどちらもかなり重い刑を受けることになってしまう。

スポーツ、特に、チームスポーツでは、選手それぞれがチームの勝利に向けて協力することがチームにとって望ましい状況を生むことが分かっているながら、試合に出られるメンバーは限られている事から選手間には利害関係からくる心理的葛藤がある。協力すべきだと思いつつ、自らの利益を優先させる選手が多くなると結果的にチームワークが乱れて結果が出ないということがしばしば起こる。これは、上記した「囚人のジレンマ」の典型的な例であると考えられる。

スポーツだけでなく、このような「囚人のジレンマ」は、現代社会のさまざまな文脈に潜む、解決が困難な社会的ジレンマとして登場する^{注3)}。たとえば、団地のゴミ出しで自分だけがマナーを守って分別しても、他の住民がしなければなにもならないので分別する人が少なくなってしまう。一般的に環境問題の多くは、率先して動くとかバカを見るという構造がある。税金で運営している救急車は緊急時にのみ利用するという自制心が求められているが、昼間は忙しいということから軽症でも夜になって救急車を呼んで夜間診察を受けるというフリーライダーが増えると町の医療システムは破綻してしまう。情報分野では、自分だけが情報を出しても他の人が出さなければ、自分だけワリをくうことから情報共有が進まない。

本論文では、スポーツにおける選手間の葛藤の構造を明らかにし、ジレンマを乗り越えるコーチングの方法を検討するフレームワークを提供するための理論モデルとして「囚人のジレンマ」モデルを適用する^{注4)}。

3-2 「囚人のジレンマ」モデルのしくみ

「囚人のジレンマ」モデルとは、簡潔に言うと、次のようなものである(金子ほか, 2010)。プレイヤーは何人いてもよいが、ここでは簡単のため二人のケース(プレイヤーIとIIがいるとする)のみを説明する。

- (i) それぞれのプレイヤーは経済学でいう「合理的な行動」をとる、つまり、自分の利益を最大化することを目的として行動する。
- (ii) 典型的なケースでは、ふたりのプレイヤーは(囚人のジレンマにおける共犯者のように)対等な立場にある。
- (iii) 二人のプレイヤーは、それぞれ、「C:協力」と「D:裏切り」の二つの「手」をもっており、相手がどちらの手を選択するかわからずに、それぞれ、どちらかの手を選択する。
- (iv) それぞれが手を選択することで表1の「利得マトリックス」で表される「利得」を得る。

利得マトリックスのヨコ方向はプレイヤーIの選択肢に、タテ方向はプレイヤーIIの選択肢に、それぞれ対応している。各セルの最初の数字がプレイヤーIの、後のものがプレイヤーIIの利得を示している。

- (v) それぞれのプレイヤーは、相手がCとDという二つの手をもっておりどちらかを選択することは知っており、双方の手の選択の結果として上記の利得が発生する事を知っている。さらに、それぞれが相手の選択肢と利得について知っていることを、双方が知っている。

		プレイヤーII	
		C	D
プレイヤーI	C	(3,3)	(-5,5)
	D	(5,-5)	(1,1)

囚人が前提としているジレンマモデルの利得構造は、言葉でいうと以下のような状態を前提としたものである。

表1 囚人のジレンマの利得行列

二人が協力すれば、それぞれにとってそこそこ(ないし、”かなり”)いい結果になるとわかっているが、相手が裏切ること得をして自分だけが損をするくらいならば、自分も裏切ることが合理的であり、結局、両方とも裏切ることになり、その結果、どちらも非常に(ないし、“かなり”)望ましくない状態になる

囚人のジレンマモデルは、通常、利得を上記のような数値で表すことになっている。ここで注意すべきことは、利得マトリックスの数値は相対的な大きさだけが重要であり、絶対値は本質的でないということである。

以下では、分かりやすくするために、上記の利得行列をもつ囚人のジレンマモデルを想定して、スポーツコーチングのいくつかの場面について説明する。

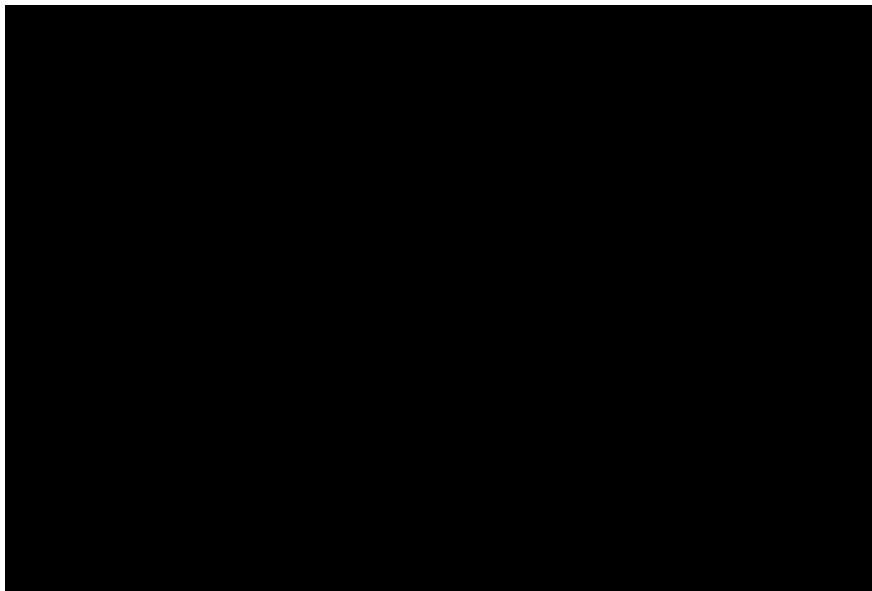
3-3 スポーツ場面で見られる選手間のジレンマ

スポーツ場面で見られる「囚人のジレンマ」が発生する可能性があるケースとして次に事例を挙げて説明する。先に述べたようにスポーツ場面では、チームが勝利するためには、選手間が協力してチームとして望ましい行動を選択したほうがよいとわかっているが、そうはならない利害関係による心理的な葛藤がある。「囚人のジレンマ」モデルの前提条件から、同じ立場である選手間ではそのモデルを適応することが可能であり、モデルに沿って非協力行動の要因を明らかにできる。なお、後述するように、指導者も選手との関係性においてジレンマを抱えることがあるが、ヒエラルキーの特性を持つコーチと選手との関係性においては、そのままの形で「囚人のジレンマ」モデルを適応することはできない。

そのことについては後で扱うこととし、ここでは、まず、対等な立場の選手間のジレンマの事例を取り上げ、それを解決するためのコーチングについて提案する。

3-3-1 スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例 1 ディフェンスのカバーをするか、カバーをしないかのジレンマ

ここではハンドボールのゾーンディフェンスの事例を用いる(東海林, 2013, pp. 23-25)。ゾーンディフェンスでは、各ゾーン(地域)を特定の選手が受け持ち、味方メンバーと連携をしながら守る守り方である。こうした状況のなかで、疲労が蓄積してくると味方との連携をとらずに休んでしまうという選択肢も生まれてくる。それぞれのプレイヤーは「協



力」か「裏切り」かの2つの選択肢を持っている。「協力」は「自分のディフェンスをし、他者のディフェンスマークもカバーリングする」、「裏切り」は「自分のディフェンスだけをして、他者のディフェンスのカバーリングをしない」の2つである。

図1 スポーツの場面で見られる選手間のジレンマ

ハンドボールを始めとする侵入突破型のスポーツでは、常に味方とのカバーリングを視野に入れてディフェンスをすることが求められる。協力することが前提のチームスポーツであり、常に複数の選手に協力関係が求められる。しかし、ディフェンスのカバーをしないか、あるいは、どの範囲からどの範囲を守るかなどは予めルール決めはなされて

いても、実際の試合では本人の判断に委ねられるためにジレンマが発生しやすくなる。ジレンマ状態にあるふたりの選手をプレーヤーⅠ、Ⅱとして表1の利得行列を参照しよう。ふたりのプレーヤーがどちらも「協力」を選択すると、双方が利得3を得られるのであるが、自分が「協力」を選択したときに相手が「裏切り」を選ぶことで自分が対応すべきディフェンスが破られ、利得が-5になってしまう恐れがあるために自分も「裏切り」を選択せざるを得なくなる、双方がそのような行動をとることで、結局ふたりとも「1,1」という(表1にあるように)、双方が協力した場合に比べて低い利得しか得られないことになる。

3-3-2 スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例2 声を出すか、出さないかのジレンマ

次にチーム内で声を出すか、出さないかのジレンマの事例である(東海林, 2013, pp. 23-25)。練習中に味方に指示を出したり、声をかけあったりすることは、勝つためには必要な要素である。しかし、チーム内には声を出す選手と声を出さない選手がいる。それは苦しい状況のときには、自分がプレイするだけで精いっぱいとなることや、また誰かが声を出してくれるだろうという選択、誰かが声を出せば自分一人出さなくても大丈夫だという考えになることがある。

両者が声を出し合い、お互いに指示してチームが活気づく、そして声を出すことは勝利に結びつくためのキーであることがお互いに理解できている。双方が協力する場合である。しかし、チームが苦しい状況のときは自分自身も苦しい状況であり、現状として声をかけたり、大声を出してチームを活気づけることは体力を消耗することも理解している。

さて、ここで選手Aと選手Bの苦しい状況のときの声だしについて、囚人のジレンマを適用してみる。

それぞれのプレーヤーは「協力」か「裏切り」かの2つの選択肢を持っている。「協力」は「苦しくても率先して声を出す」、「裏切り」は「相手に任せて声を出さず、次のプレイに専念するために休む」の2つである。ディフェンスの事例と同様、協力することが前提のチームスポーツであり常に複数の選手に協力関係が求められる。皆が声を出し合えば雰囲気は良くなりオフェンスやディフェンスの連携も取りやすい。しかし、声を出すか、出さないか、あるいはどのくらい出せばよいのかについては決められたルールはなく、実際の試合では本人の判断に委ねられるためにジレンマが発生しやすくなる。ジレンマ状態にあるふたりの選手をプレーヤーⅠ、Ⅱとして表1の利得行列を参照しよう。ふたりのプレーヤーがどちらも「協力」を選択すると、双方が利得3を得られるのであるが、自分が「協力」を選択したときに、相手が「裏切り」を選ぶことで自分だけ声を出して周囲が出さないと自分だけが疲れて出した声もかき消され次のプレイに専念できない状況は、利得が-5になってしまう。そうした恐れがあるために自分も「裏切り」を選択せざるを得なくなる、双方がそのような行動をとることで、結局ふたりとも「1,1」という(表1にあるように)、双方が協力した場合に比べて低い利得しか得られないことになる。二人とも苦しいか

らといって声を出さない状況では、チームの利得は最低になりチームにとって最も望ましくない結果をもたらすこととなる

3-3-3 スポーツ場面における選手間の非協力的行動の事例3 ケガをした選手のジレンマ

次に同じようなケガをしたA選手とB選手の事例である(東海林, 2013, pp. 23-25)。二人は同じポジションを争っている。

二人とも休んでケガを完治し、リハビリに専念して良いコンディションで出場することが最良の選択であり、チームにとっても望ましい。しかし、十分な休養やリハビリをせずに練習に復帰する選手がいる。

ここでそれぞれケガをした選手の「協力」と「裏切り」の選択を見ると、「協力」は、チームの総合力を上げるためには、ケガをした場合は自分の状況にあわせてリハビリを重ね、実践練習ができるコンディションに持っていくことが、最終的にはチーム力になる。これはケガをしたときは現場の復帰を目指しながら、医師や理学療法士の指示に基づくリハビリを行い、試合に最も近い動きを獲得していくことが必要となる。そのためには休養することが必要なこともある(東海林, 2011, pp. 77-79)しかし、同じポジションを争っていれば、ケガが回復しない無理な状態でも抜け駆けして(治った振りをして)、試合に出場するという「裏切り」の選択がある。そうした「裏切り」の選択をお互いに知っているので、両選手ともにケガを我慢して無理して試合に出場する「裏切り」の選択になることがある。それは相手がケガで休んでいるうちに、自分だけが試合に出場ができれば、それは自分が得をすることになり、相手より利得が一時的には高くなることを示している。

そして、お互いに相手にレギュラーを奪われるくらいなら無理をして(お互いに「裏切り」の選択)出場しようと考え、結局は二人ともケガを完治できない状況となる。両選手が「裏切り」の選択をする場合、コンディションに問題を抱えている不安定な選手を抱えることとなり、チームとして最高のパフォーマンスを発揮できない可能性がある。結果的にチームの利得は大きく低下し、チームとしては望ましい状況を生まない。

選手個人としては、怪我を抱えたままという利得は低いですが、相手に出し抜かれるより(相手が試合に出場するくらいなら)中途半端に復帰することが合理的な選択となり、その状況を選択してしまう。ジレンマ状態にあるふたりの選手をプレイヤーⅠ、Ⅱとして表1の利得行列を参照しよう。ふたりのプレイヤーがどちらも「協力」を選択すると、双方が利得3を得られるのであるが、自分が「協力」を選択したときに、相手が「裏切り」を選ぶことで自分だけ試合に出場できない状況は、利得が-5になってしまう。そうした恐れがあるために自分も「裏切り」を選択せざるを得なくなる、双方がそのような行動をとることで、結局ふたりとも「1,1」という(表1にあるように)、双方が協力した場合に比べて低い利得しか得られないことになり、チームとしては一番利得が低い望ましくない状況を生み出す。

3-3-4 スポーツ場面における選手間の非協力行動の事例 4

試合に出場できないときのジレンマ

チームに A 選手と B 選手がいて、同じポジションを争っている場合の「協力」と「裏切り」の関係を見てみる（東海林, 2013, pp. 23-25）。二人ともいいライバルとして切磋琢磨して、それぞれが努力することがチームとして望ましい。これは双方が「協力」した場合である。

しかし、勝利至上主義のコーチングのもとでは、自分さえよければという選手が育成され、このライバル関係が身勝手な行動を引き起こすことがある。例えば、A 選手が試合に出場したいがために、練習中に B 選手にアンフェアに強く当たり（わざと手で押してなどのルール違反を行い）、B 選手を精神的に委縮させることがある。これは「裏切り」の選択となる。

ハンドボールは自陣をファールして守ることが許される競技であるために、守った振りをしながら悪質なファールを故意にする選手が見られることがある。審判によるジャッジは、競技ルールとスポーツマンシップの精神に則った判断に委ねられるが、A 選手の故意なファールがルール違反と判定されない場合には、B 選手に精神的なプレッシャーを与え、思ったようなプレイをさせない状況を生む。B 選手は精神的に委縮するために思い切ったプレイにならず、ミスが目立ちレギュラーから外れることになる。結果的にアンフェアなルールを犯した A 選手は試合に出場することが可能になる。しかし、委縮したプレイで思ったように動くことができない B 選手は試合に出場することが難しくなり、結果的には損をすることになる。同じように、B 選手も A 選手と同様に試合に出場したいがために、ディフェンス練習のときに A 選手に必要以上に強く当たり、A 選手を精神的に追い込んだり、結果的に怪我をさせてしまう。これは「裏切り」の場合であるが、A 選手も B 選手も相手がアンフェアなプレイをするかもしれないという「裏切り」の選択を持っていることをお互いに知っているために片方がフェアに戦いを挑んだとしても（「協力」しようと思っても）、相手が「裏切り」の選択を持っていることを知っている限り、自分も「協力」の手をだすことができない状況が生まれてしまう。双方にとって相手を裏切ることが合理的な選択となる。

ジレンマ状態にあるふたりの選手をプレイヤー I, II として表 1 の利得行列を参照しよう。ふたりのプレイヤーがどちらも「協力」を選択すると、双方が利得 3 を得られるのであるが、自分が「協力」を選択したときに、相手が「裏切り」を選ぶことで自分だけ試合に出場できない状況は、利得が -5 になってしまう。そうした恐れがあるために自分も「裏切り」を選択せざるを得なくなる、双方がそのような行動をとることで、結局ふたりとも「1, 1」という（表 1 にあるように）、双方が協力した場合に比べて低い利得しか得られないことになり、チームにとって望ましくない状況を生み出す。

この事例はやや感情的になるパターンであるが、ルールをはき違え、チームの目的に応じた意図的なコーチングが行われなければ、お互いに「裏切り」の非協力関係を発生させ

てしまう。それは、結果的に二人ともルール違反ぎりぎりか、不必要なファールをすることとなる。そうした状況は精神的に不安定な状態となり結果的に相手をケガさせたり、プレイに専念できずに不満足なプレイを生みだしてしまう状況が生まれることになる。練習でそのような状況であるときは、実際の試合でもルール違反をする可能性が高く、退場になることも頻繁にでてきて結果的にチーム力は低下する。さらに同じチーム内のライバルを蹴落とすような雰囲気では、チームの盛り上がりには欠けチームのパフォーマンスは大きく低下するということとなり、全体として望ましくない状況が生まれる。

注

- 2) 本論文において、“ジレンマ”とは、語源的には論理学における”di-(ふたつの)lemma (補助命題)”のことを指す。本論文では、より一般的に「両立しないふたつの選択に身を曝されている状況、および、そのような状況がもたらす不安や心理的葛藤を指すこととする。」
- 3) 市場均衡の存在は「協力ゲーム」, 「囚人のジレンマ」などの社会的ジレンマモデルは「非協力ゲーム」の枠組みで、それぞれ、定式化されることが一般的である。
- 4) 鈴木 (1994) は、ゲーム理論は言葉であり、新しい言葉を開発することによって、社会状況を表現し、分析し理解しようとするものである。それによって、現にある事実を発見するばかりでなく、あり得る可能性を発見し、それを解として示すのがゲーム理論である。このような意味でゲーム理論は発見理論、或いはそれは社会状況に関する壮大な発見装置であるとしている。

第4章 スポーツコーチングでコーチが 抱えるジレンマ

4-1 インタビュー調査から見られるジレンマのタイプ

次では、指導的立場にあるコーチのジレンマがどのような状況のときに表れるのか、その事例をいくつかのインタビュー調査をもとに紹介する。インタビュー調査の日時、対象者については表2に示している。

表2 インタビュー調査の概要

	日時	所属・対象者	場所	ジレンマの対象	備考
1	2013.1.27	筑波大附属高校 中塚義実	筑波大学附属高校	勝利を目指す競技スポーツとレクリエーションスポーツの融合のジレンマ、選手間のジレンマの解決に向けた組織で見られるジレンマ	筑波大附属高校サッカー部監督 DUOリーグ創設者
2	2013.1.25	NPOスマイルクラブ理事長 大浜あつ子	大東文化大学	障害者と健常者の共生社会に向けたジレンマとその取り組みに伴うジレンマ	NPOスマイルクラブ(総合型地域スポーツクラブ)理事長
3	2013.1.16	NPOスマイルクラブ理事長 大浜あつ子	大東文化大学	運動の苦手な子どもの母親と子どものジレンマ	NPOスマイルクラブ(総合型地域スポーツクラブ)理事長
4	2012.12.14-15	中京大学ハンドボール部監督 船木浩斗	東京駅	選手の主体性を生かすための自身のコーチング支配のジレンマ	2013インカレ準優勝
5	2012.11.6	株式会社ワクワーク・イングリッシュ取締役社長 山田貴子	SFC O-202	企業の人材育成 社員と経営者間のジレンマ、住民間のジレンマ	2009年大学院政策・メディア研究科修士課程在学中に株式会社ワクワーク・イングリッシュを設立、事業拡大
6	2012.11.5	瓊浦高校ハンドボール部部長 新井善文	長崎市 瓊浦高校体育館	審判とのジレンマ、その解消に向けた体験	瓊浦高校ハンドボール部監督として全国優勝数回
7	2012.11.1	NOBY T&F コーチ 荒川大輔	SFC O-202	選手としてのジレンマ、コーチとしてのジレンマとその解決に向けた取り組み	走幅跳びを専門とする。現在の自己ベストは、8m09(2008年4月27日、日本歴代7位)。
8	2012.11.1	NOBY T&F コーチ 山本慎吾	SFC O-203	選手としてのジレンマ、コーチとしてのジレンマとその解決に向けた取り組み	短距離を専門。現在の100m自己ベストは10.50(2011年5月4日)2012年全日本実業団 7位、
9	2012.10.19	株式会社太平洋精工製造1部課長 波賀野雅司氏	太平洋精工本社	社員のジレンマとその解決に向けた取り組み	人材育成リーダーとしてプログラムを実施
10	2012.10.19	株式会社太平洋精工品質保証課リーダー 宮川雅則氏	太平洋精工本社	社員のジレンマとその解決に向けた取り組み	人材育成リーダーとしてプログラムを実施
11	2012.10.15	山鹿市立山鹿中学校校長	山鹿中学校校長室	中学生間のジレンマとその解決に向けた教職員の協力関係の構築	現教育長、教育改革を精力的に推進
12	2011.4.9	立正大学ラグビー部監督 堀越正巳	東京都内	選手自身のジレンマ、コーチとしてのジレンマ	元日本代表選手、1991年第二回、1995年第三回ワールドカップ出場、立正大学ラグビー部監督
13	2011.2.26	立正大学ラグビー部監督 堀越正巳	立正大学	ジレンマを解決するライフスキルと競技力向上の関係について	元日本代表選手、1991年第二回、1995年第三回ワールドカップ出場
14	2011.2.25	神奈川大学駅伝部監督大後栄治	神奈川大学駅伝部合宿所	選手とコーチ間のジレンマとそれを解決するライフスキルの考え方	全国大学駅伝大会優勝2回
15	2011.2.23	アスリートネットワーク理事 岡本依子	岸記念館	選手時代のジレンマとその教訓を生かしたコーチング	テコンドー 2000年シドニー五輪銅メダル、2004年アテネ出場、2008年北京五輪銅メダル
16	2011.6.9	東海林祐子	ブックハウスHD	選手とコーチ間の指導方法のジレンマ	瓊浦高校ハンドボール部コーチとして2001年2回の全国優勝に導く
17	2013.7.1	東海林祐子	編集工房ソシオタス	ジレンマを解決する協力関係の醸成に向けた取り組み	瓊浦高校ハンドボール部コーチとして2001年2回の全国優勝に導く

4-1-1 調査の概要

ここでは第3章で示した同じ立場の選手間のジレンマだけでなく、指導的立場にあるコーチと選手のジレンマの関係を検討した。なぜなら、コーチも選手との関係に悩みジレンマを抱えるからである。ここでは、スポーツ場面のコーチと選手間のジレンマだけでなく企業の経営者やNPO活動の代表者にもインタビューを実施している。目標に向けて他者をどのように導いていくのか、それはスポーツ場面におけるコーチと同様の役割を担うものと考えられる。

インタビュー調査の主な目的は指導的立場のコーチがチームや組織を率いていくなかで生じるジレンマについて明らかにすることであった。

質問については「あなたはチームや組織を率いていくにあたり、どのようなジレンマがありそれをどのように解決しようと思いましたか？」を問い、半構造的インタビュー調査を行った。またジレンマの解決に向けた具体的な事例に関しては、次の第5章で紹介している。

4-1-2 インタビュー調査の分析と結果 得られた記述データをHIGUCHI(2004)が開発したフリーソフト「KH Coder」を用いて分析した。「KH Coder」(<http://khc.sourceforge.net/>)とは、テキストマイニングのためのフリーソフトであり、新聞記事、質問紙調査における自由回答項目、インタビュー記録など、社会調査によって得られる様々な日本語テキスト型データを計量的に分析するために制作したものである。

本研究では、インタビュー調査による単語の出現回数の上位30語を算出した(表3)。さらに本調査のテーマである「ジレンマ」のキーワードを頻出後から選定し、選定された語の前後の文脈を検討した。キーワードである「ジレンマ」の前後の文章からそれぞれのジレンマの対象を明らかにした(表4)。

表3 指導者インタビュー調査から得られた頻出語30

	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
1	選手	287	16	コーチ	71
2	チーム	174	17	活動	63
3	自分	165	18	状況	61
4	思う	157	19	練習	61
5	審判	126	20	感じる	60
6	試合	125	21	言う	60
7	指導	107	22	先生	58
8	協力	101	23	時間	51
9	考える	90	24	クラブ	49
10	関係	88	25	持つ	49
11	子ども	85	26	必要	44
12	スポーツ	77	27	作る	42
13	リーグ	77	28	サッカー	41
14	ジレンマ	74	29	ライフスキル	41
15	競技	74	30	出場	41

それぞれ指導的立場にある企業の管理職や部活動やクラブのコーチ、NPOの代表など様々な指導的立場の人間が組織をまとめていく際に抱えるジレンマが明らかになった(表4)。

いくつかの事例の概要を挙げる。学校運動部活動で試合に出場する機会の少ない選手に、新しいリーグを創設することでその課題(選手間のジレンマ)を解決する取り組みを実践している中塚義実氏は、ジレンマを解消するための新しいリーグ組織の立ち上げを行っても、リーグ運営に伴う仕事量の負担感から教員間で生じるジレンマが発生することをインタビューで挙げた。また、全国高校ハンドボール選手権大会で優勝の実績がある新井善文氏は、勝利のためには審判などを含む周囲の人たちとの協力関係が重要であることを挙げた。その他、山鹿市立中学校の生徒間のジレンマの発生や企業の部署間のジレンマなど、社会のさまざまな場面で発生するジレンマの事例はジレンマの解消を目指さなければ、それをきっかけに数珠つなぎで次のジレンマが発生し悪循環となることがわかった。またジレンマ解消のための社会活動には、様々な他者との協力関係が必要であるために多方面にわたり協力を働きかけていく必要があることもわかった。

本章ではこれらの様々なジレンマについて具体的にその現象を明らかにしていき、第5章ではその解決法について検討していく。

表4 指導者のインタビュー調査から得られたジレンマの対象とその内容

ジレンマの対象	ジレンマを示した文の一例
発達障害を持つ子どもの親 普通クラスに入れるべきか特別支援クラスに入れるべきか	子どもの運動に取り組む姿やこうしたお母さんたちの交流のなかで、お母さんたち自身がジレンマや葛藤を解決される機会を見つけ、成長されているような気がします。実は子どもにとっては苦しい学校生活だったのかもしれない。親の中でのジレンマがここでもあると思うのです。
選手間のジレンマ、選手とコーチのジレンマ	コーチが指導する時間が長くなれば、選手の主体性が育まれない状況になり、選手間でのジレンマや選手とコーチ間でのジレンマも生じるのではないかと思います。ですから、いまはそれはやるべきではないとわかっていても、こうしたほうがいいのか、ああしたほうがいいのか、もどかしい気持ちはともあります。
新しい組織の立ち上げに伴う教員間のジレンマ	「DUOリーグ」の立ち上げ 補欠ゼロのサッカーリーグが選手間のジレンマを解決する。しかし、さまざまな学校や大人の協力が必要な組織づくりは次に挙げるようなジレンマが発生します。例えばDUOの理念として豊かなスポーツライフを掲げているのに勝つことだけを考える顧問や上にいるサッカー協会の介入です。さらにリーグ運営に関する仕事の負担感の違いなども教員間でジレンマを引き起こします。
審判とチームのジレンマ	協力関係によって、ナイスゲームを作り上げていくという信頼関係が見られます。信念を持った審判これは、ゲーム展開に大変必要なことなのです。そうでなければチームは審判に文句を言い、審判は文句によって判定を左右されたり、自分勝手な判定をしてしまうことになり、選手のより良いパフォーマンスは発揮されません。
中学生間の(居場所)ジレンマ	多くの不登校を抱えていた中学校は、部活動の導入や朝会議の廃止などで先生と生徒が向き合う時間を作り、先生方の協力によって不登校が激減しました。それまで放課後は居場所のなかった生徒は部活動で頑張るようになりました。
選手間のジレンマ	先生がいなくても「真面目に練習した方がいい」という選手と、「頑張っても無駄」という選手の間で常にジレンマが発生します。
選手の親のジレンマ	自分の子供が試合に出場できなければチームを応援してもたのしくないと思うのです。
企業での従業員間のジレンマ	自分の業務が多忙を極めるときには社内のために時間を割くことにジレンマを抱える人がいました。そういうときにどのようにしてチームをまとめればよいのか考えます。

4-2 スポーツ現場で見られる選手とコーチ間のジレンマ

ヒエラルキーのあるスポーツ組織では、コーチがその立場を意図的に活用し、選手との協力関係を築く必要がある（ジョーン, 1993, pp. 16-25）。コーチが一方的に権力を行使する場合は、選手はコーチより弱い立場であるためになかなかコーチに「裏切り」の手を見せることができず、我慢して言いなりになっていることが考えられるからである。しかし、選手がいったん、「裏切り」の手を持つとわかれば、コーチはジレンマを抱えていることに気づくのではないだろうか。コーチはチームを望ましい方向に導くために、良かれと思って実行した練習や作戦に選手が従わない、選手の反応が悪い場合には、「考えなし」に感情のままに選手を叱ったり、権力を行使して従おうとさせることがある（Raymond, 2001, pp. 23-24）。そして、後になって、こうした「考えなし」のコーチングを後悔する（黒沢・大八木, 2009, pp. 116-119）。筆者のコーチングはそのような未熟な段階からスタートし、ついには選手が練習を放棄する「裏切り」の行動を選択した（東海林, 2013, p. 34）。

「考えなし」に権力を行使することで選手が「裏切り」（黒沢・大八木, 2007, pp. 116-119）の手を持つことを知ることは、コーチにとっては認めたくない事実である（武田, 1997, pp. 13-23）。しかし、選手にはどの程度厳しくすれば「裏切り」の行動を選択しないのかということが、のちの「意図的に権限を配分する」ということにつながるのである。しかし、それがまだつかめなときは、やはり「考えなし」に選手を権力で従わそうとして後悔をする。そして、権力を行使したとたん、後悔とともに選手が「協力」するのか、「裏切り」なのか、翌日の練習になってみないとわからないのである（武田, 1997, pp. 30-33; 東海林, 2013, pp. 35-36）。そうして、コーチの影響力をどの場面でもどの程度行使すれば、選手が意欲的になり、チームは望ましい方向に導かれるのか、ということ在意図的に行うことができるようになるのである。

このようなコーチと選手間で発生するジレンマの社会的状況は「囚人のジレンマ」と同様のものであるが、上記した、ゲーム理論の文脈で一般的に言われている「囚人のジレンマ」の条件(i)～(v)を必ずしもすべて満たしているとは言えない^{注5)}。特に、条件(ii)については、選手に対してヒエラルキー関係にあるコーチと選手は「対等な立場」にあるとは言えない。しかし、上記でいくつかのケースが示されたように、実際は、選手はみせかけの裏でコーチに従わないこともあるし「練習を放棄する」という表立った“反乱”を選択する可能性もある。それらを選手が選択しうる「裏切り」の手であると考えれば、コーチと選手間のジレンマの発生やそれへの対応などを分析・検討するときに「囚人のジレンマ」モデルは十分に有用であると言える^{注6)・注7)}。

4-3 コーチが抱えるジレンマ 協力関係と非協力関係の事例

4-3-1 協力関係を築くことができないコーチングスタッフ

次には協力関係を築くことができないコーチングスタッフのジレンマの事例を示した(東海林, 2013, pp. 62-70).

チームのなかには監督, コーチを筆頭にトレーニングコーチ, 栄養管理士, メンタルコーチなど, チームをサポートする多くのコーチングスタッフの存在がある. そこでは「監督」をトップに各スタッフに指示をするヒエラルキーの組織がある(久保, 1998, p. 47).

こうしたコーチングスタッフが互いに関わりあいながら選手をサポートしチーム力を高めていくことは, チームにとっては最大の利得を生みだし, チームの総合力を高めていくこととなる. そのためにはそれぞれのスタッフが互いを信頼し, それぞれの仕事を分担していくことが不可欠となる. トップの一貫した指導方針と協力的姿勢によって, コーチングスタッフのそれぞれの役割が発揮され, 選手に大きな力を発揮させる(武田, 1997, pp. 181-182, pp. 209-210, 日本経済新聞社, 2000, 197-204).

チーム内におけるスタッフ間でもゲーム理論の「囚人のジレンマ」のモデルを一部適用することが可能となる.

チーム力を高めるための強化スタッフであるにも関わらず, チームの一貫した指導方針や理念を共有しておらず, それぞれの役割が明確化せずに互いに勝手なことをやりだすとジレンマが発生する. あるスタッフが「チームを強くしたのは自分だ」と思い込んだり主張したり, あるいは各々の役割がチーム内で認められなかったりすると次の行動にジレンマを抱くようになる.

これはコーチングスタッフ間で, 互いに足を引っ張りあう「裏切り」の選択となる. コーチングスタッフ間ではそれぞれの考えや信念を持った人が集まるために, 協力関係を築くためのコミュニケーションが図られれば良いが, そうでない場合は前述したように互いの足を引っ張るというチームにとって望ましくない状況となる.

それぞれがチームの望ましさを考えられず, 自分の立場だけを考えるとときの「ストレングスコーチ」と「技術・戦術コーチ」の関係を, 囚人のジレンマで見してみる.

技術・戦術コーチやストレングスコーチをはじめ多くのコーチングスタッフがチーム力向上のために情報を共有し, 的確に役割分担を行ない協力し合えば, 選手へのサービスが向上し, チームパフォーマンスは向上する. しかし, 技術・戦術コーチは選手がストレングスコーチを信頼し従うのを見ると自分の存在価値を明確にしたい, あるいは居場所を求めるといったジレンマを解消するために, 「裏切り」行為にでる. 技術・戦術コーチが「裏切り」, ストレングスコーチが「協力」する選択の事例では, 技術・戦術コーチはストレングスコーチのことを選手の前で叱ったりけなしたりすることで自分の存在価値が明確化される. そして, そのことによって, ストレングスコーチは心理的にダメージを受け, 選手がストレングスコーチを信頼しなくなり意欲をなくしていく. (ストレングスコーチは協力姿勢を見せるものの技術・戦術コーチに裏切られ利得は低い). また逆の選択(ストレングス

コーチが裏切り、技術・戦術コーチが協力) の場合は、ストレングスコーチは技術・戦術コーチの意見を無視して自分のやりたい放題のトレーニングをする。選手はストレングスコーチに従うということになり、技術・戦術コーチは居場所がなくなるという関係になる(技術・戦術コーチが協力、コーチが裏切り)。コーチングスタッフは、お互いに協力することが最善の策だと頭でわかっているにもかかわらず、この場合、技術・戦術コーチは自らの権限を失くすことを恐れるあまり、ストレングスコーチの足を引っ張ろうとするし、ストレングスコーチも技術・戦術コーチに邪魔をされて自分自身が選手のコンディションや体力に関するコーチングスキルを発揮できない状況を避けるために、これまで以上に技術・戦術コーチを無視するようになる。こうした両者が裏切る合理的な選択では、選手はどちらについていけば良いのかわからないチームとして望ましくない状況となる。

4-3-2 スタッフとの協力関係 事例1

日本女子サッカー監督の佐々木則夫氏は『勝つ組織』(2012)のなかで、スタッフとの協力関係について、テクニカルコーチの(ミーティングで使う映像を作成するスタッフ)事例を挙げている。通常のサッカーチームの役割分担では、テクニカルコーチが映像を作り説明をするのは監督であるが、佐々木監督はテクニカルコーチに説明する権限を委譲している(東海林, 2013, pp. 64-65)。

山本昌邦氏は、そのことについて次のように分析して協力関係のメリットを述べている。

「スタッフ同士の横のつながりが密接になりますね、～中略～ 普通のケースでは監督からスタッフという縦の線で成立している組織図が、編み目のようになっていく印象ですね。スタッフもプロフェッショナルとして参加しているわけですから、プライドを刺激されるでしょう」

佐々木監督は、監督一人ですべてを仕切るのは、物理的にも限界があり、少しずつ権限を委譲すれば仕事に対する責任感が深まり結果的に仕事の精度があがることや、スタッフ間での協力関係を選手が観察していることをあげながら、選手の前ではスタッフを決して叱ったりしないことを述べている(佐々木, 2012, pp. 38-41)。

ここには、ジレンマを解決するいくつかの要素がある。まず、権限を委譲することは、監督がトップでテクニカルスタッフがその下につく縦の組織(ヒエラルキー組織)に変化が生じる。テクニカルスタッフはプライドを刺激され責任を持つことで、より監督とのコミュニケーションを図るようになる。さらにチーム内でのスタッフの立場を重視し、選手の前ではスタッフを叱らないことは、選手やスタッフに信頼関係があることを自然と伝える行為である。そうした一貫した姿勢が個々のコミュニケーションを意欲的にし、チームの総合的なコミュニケーションにつながる。

佐々木監督がスタッフの協力関係をチーム力として引き出していることがよくわかる事例である。選手が試合で力を発揮できるのは、こうしたスタッフへの配慮やスタッフ内の

協力関係がベースにあると考えられる。

筆者はコーチ時代に年輩の教員（A先生）とペアを組みチームを指導した経験があるが、筆者が最も心がけたことは、指導の軸を常に合わせ、コーチングの理念を共有していたことである。

選手に何か説明をするときは「A先生がおっしゃったように」と必ず前置きしながら、A先生の意見を肯定し、常にA先生と協力体制があることを選手に伝える。A先生とは、互いに考え方をすり合わせるためのミーティングも頻繁に行っていた。選手にとっては二人の協力体制はチームの一貫したコーチングとして伝わるので、迷わずについていくことができる（東海林，2013，pp. 63-64）。

一般的にコーチ間で発生するジレンマは、「自分だけがチームを強くした」という勝手な思い込みが、自身のわだかまりを生みだし精神的に負の作用としてジレンマを引き起こすのではないかと考えられる。そのような状況は選手に対するサービスの目が行き届かなくなり、技術面や精神面でのサービスが低下する。多くの協力関係ができればできるほど、多くのサービスが選手に行き届くのである。

チームのコーチングスタッフが同じ理念のもとでいかに協力体制を構築できていくのか、これはチーム力を高めるための大きな要素となる（武田，1997，pp. 226-231）。

4-3-3 審判とのジレンマ 事例2

競技を成立させるためには審判の存在は不可欠である（生島，2003，中村，1991，pp. 65-68）。次は試合の勝利という目標に向けた審判との協力関係についての事例である（東海林，2013，pp. 64-65）。

近年、パフォーマンス発揮のための審判を含めた試合環境については様々なところで議論されている。例えば柔道では、2013年から主審1人と副審2人から主審1人の審判に変更になり、ビデオ判定役のジュリー（審判委員）が判定の正誤を監視することによる基準が設けられようとしている（スポーツニッポン，2012）。また、2007年のハンドボールの北京オリンピック代表を決定するアジア予選では、審判に故意な判定ミス（「中東の笛」）があったとしてオリンピック予選の再試合を命じられ、結果的に再試合が実施された（スポーツイベントハンドボール，2007）。

チームは試合が開始されると、試合運営を全て審判に委ねなくてはならない弱い立場であるために審判の判定によって、故意に負けさせられることが起こる（スポーツイベントハンドボール，2007：日本経済新聞社，2000，pp. 209-210）。しかし、誠意を持った審判が判定をすると試合の流れもスムーズで選手のパフォーマンスのみに集中できる状況となる（守能，2007，pp. 225-228）。

こうして審判のなかには、選手に対して教育的配慮を行い選手が試合に専念できる状況を上手に作りあげていく審判がいる一方で、そうした配慮がなく審判のパフォーマンスばかりが目立ってしまい、選手は困惑したまま、審判の判定が一貫せずに試合に専念できな

い状況もある。審判と選手（あるいはコーチを含むチーム）の間での協力関係は、「選手が試合に専念できる状況を作ることができるように、互いに信頼の姿勢を見せながら、一貫したルールのもとで、競技本来の面白さ（守能，2007，pp. 225-228）を発揮していく」ということにある。審判と選手，および審判とベンチ（チーム）が同じ立場での協力関係を構築することによって，ナイスゲームを作り上げていくことが可能となる。これは双方が「協力」している状態であり，囚人のジレンマの協力関係に一部適用が可能と言える。こうした信念を持った審判に判定してもらえれば，審判とルールによって制裁を加えられるヒエラルキーの権力の行使は感じられず，選手もコーチ陣も協力姿勢を見せ安心して審判の判断に委ね戦うことに専念できる。そして例え，負けてもそれが自分たちの実力であることを素直に認め，次にストレスなく進むことができる。

ところが一方的に審判としての権力を行使された場合（審判が得をして選手やコーチが損の場合），審判は自分の存在価値をアピールすることが最優先になるために選手やコーチ陣と協力関係を見せない状況となる。選手やチームは，一方的に審判独自の「ルール」で押さえつけられ，チーム側はそれに惑わされ損をすることになる。それと逆のパターンもある。チーム側が協力姿勢を見せずに，審判の判定にいちいち文句をつけるなどのマナー違反を犯し，審判を脅迫するような威圧的な態度をとる場合である。これは「言ったものが勝ち」という状況を作りだし，審判は選手のパフォーマンスを最大限に発揮する環境を作ろうと努力（協力）しているがその関係性がなくなっている状況である。コーチ陣が審判を威圧することで一時的にはチームが得をして審判が損をするという片方が裏切るパターンである。

双方が「裏切り」の非協力関係では，どちらも自分の主張ばかりをして協力関係を見せないで，チームは言いたい放題，そして審判も自分の主張を通そうと必死になるために，信頼関係や協力関係は作られずゲームは荒れ放題で最悪の状態となる（中村，1991，pp. 22-31）。

誰もが選手のためにスポーツマンシップに則り，互いの協力関係のもとで試合をしたほうが良いと頭では理解しているが，相手が「裏切り」の選択行動をすることがわかっている状況では，自分だけ損して相手が得をするくらいならば自分も「裏切り」の選択をすることが合理的となる。

4-3-4 理不尽な体験から得た教訓

審判とのジレンマについてはもう少し具体的に筆者の事例を以下に示す（東海林，2013，pp.65-69）。

「私がコーチとして数年が経過したところで，自分の中ではコーチングのノウハウは少しずつですが，つかめていた時期の体験を紹介します。全国大会に出場することになり，上位入賞を目標に臨んだ大会でした。私が試合前のウォーミングアップを担当し，試合に臨むのですが，そのとき少し嫌な予感がしました。「小生意気そうな女が率いるチーム」とい

う視線を審判から感じました。前述しましたように、全国大会では男子チームを率いる女子監督はいませんでしたので、何かにつけ、そういう先入観のある審判の視線を感じる体験はしていました。

試合が開始しました。開始 5 分、審判の判定が一方的に私のチームに意図的に不利にはたきました。散々ファールを取られてしまうのです。選手も私も困惑しました。しかし、私たちのチームでは、「審判には文句は言わない、審判の判定には、きちんと従う」ことを教育していました。ハンドボールの試合展開をスムーズにするためには、審判のルールや判断基準の傾向を開始 5 分で見抜くことが必要になります。なぜなら、ハンドボールはその競技の魅力を最大限に生かすためにアドバンテージを多く適応することが多い種目だからです。しかし、この時ばかりは審判の癖や判断基準が全くつかめずに意図的にこちらに不利な判定であることを感じました。

私は判断に迫られました。審判に意見を求めると、文句を言ったと判断されてますます不利な判定になって損をする可能性は否定できません。私たち戦う側のチームは、いったん、試合が開始されれば審判に全てを委ねなければならない弱い立場であるのです。ゲーム理論で言うと、こちらが協力姿勢を働きかけたとしても審判がどういう選択になるかは試合が開始されてみないとわかりません。私たちコーチ陣がそこで意見を求めようなら、ますます激怒されてしまうかもしれないし、もっと不利な判定をされるかもしれない、しかしこんなゲーム展開は有り得ないなど、いろいろな葛藤が渦巻きました。時間だけが刻一刻と過ぎ、選手も困惑したままの表情で試合に臨まざるを得ない状況になっています。私にとっては、何も言わずに行動に移さずじっと我慢することしかできない状況で焦りだけは募ります。しかし、その状況から抜け出ることができないのでした。

そんなときベンチに同席していた先述の A 先生が作戦タイムを要求しました。A 先生は選手へのコメントは私に任せて、とにかく、すごい形相で二人の審判をにらみつけていました。私は、選手に「落ち着いて一点、一点返していこう、審判の笛にいちいち惑わされることはない」と言うのが精いっぱいでした。ゲームが再開しました。明らかに（残念なことに）A 先生のにらみが利きました。審判の笛が普通にもどったのです。A 先生がにらみをきかせていなかったらどうなったことでしょうか？日々の練習の頑張りも報われずに翌日を迎えたことでしょうか。選手はこの 1 試合、1 試合に全てを懸けます。実力が不足して負けてしまう場合は、その事実を真摯に受けとめて、自分のやるべきことをやっていく必要があります。しかし、このようなケースでは、選手もコーチも諦めがつかずに立ち直りに時間がかかります。このケースでは、A 先生が、審判に「しっかり判断してくれよ」という願いと怒りをこめて視線を送った（にらんだ）ことが功を奏し、お互いのチームがストレスを抱えることなく試合に臨むことができたのです。これは一時的なアクシデントでしたが大きな教訓となりました。その後、選手が頑張ってくれて全国大会で実績を残すようになると、私たちチームは大きく取り扱われるようになり注目されるようになりました。

私たちは「常に見られていること」を考慮してこの経験をもとにチームはより審判と協

力関係を結び、審判への感謝の気持ちを示すことを心がけていきました。ここでの協力関係は、試合が円滑に展開するためには選手とベンチ（コーチングスタッフ）と審判が互いに信頼しているということを示さなければなりません。そのためにはチーム全体が審判を信頼している、感謝しているという想いが不可欠でありそのためのアピールも必要になると考えています。私たちは審判との協力関係を示すためにできるだけ、謙虚に素直に対応することを自分自身にも選手にも教えていきました。審判に敬意を持って接することで、自分たちのプレイを、誠意を持って判定してもらえるに違いないことを教えていきました。選手も自分たちから好感を持って審判に接し、判定にも笑顔で対応できるように成長していきました。それによって、選手は常に余裕を持って判定を受け入れられるようになりました。これは、ゲーム展開に大変必要なことなのです。」

現在、ハンドボールの公式戦では、審判の他に、マッチバイザー制度が導入されている（日本ハンドボール協会運営部，2010）。日本ハンドボール協会の競技運営部では、マッチバイザーについて、「マッチバイザーは競技委員長のもと、競技委員長と共に競技役員として各試合に立会い、試合を円滑に運営するために、審判委員、テクニカルデレゲート、タイムキーパー、スコアラー、その他の競技役員、補助員と協力して担当試合を管理する責任者である。」と示されている。これまで試合を運営、管理する全ての権限は審判にあったが、マッチバイザー制度が導入され、その試合管理の責任について明確な役割をもった第三者が表れたことで、試合運営は役割を持ったさまざまな役員との協力関係が不可欠であることが示された。それによって、さらに公平な試合運びが実施されるように改善されたと言える。円滑な試合運営のための協力関係が導かれるようにマッチバイザーの役割を採用することは、他者と情報を共有するという面で情報のコストを低下させることにつながるであろう。

4-3-5 限られた時間と指導方法に関するジレンマ 事例3

試行錯誤のコーチングのなかでは、練習においてコーチが一方向的に指示するのではなく、選手と対話する「協調スタイル」を導入することが選手の意欲を引き出す。コーチはその必要性は頭では理解できていても、限られた時間と選手の技術力を目の前にするとじっくり構えてコーチングしていくことに焦りがでてくる。勝つために選手に理解させ、試合で実践できるレベルにしていくためには、技術面、戦術面、メンタル面などを粘り強く繰り返し鍛えていかねばならず時間との戦いがある。

そうした状況の中でコーチはじっくり時間をかけて選手の「考え」を引き出す指導法か、コーチの「型」にはめ込む指導かでジレンマを感じることになる。コーチは自分が学んできた技術の知識をそのまま与え、実践させることが勝利への早道であると考えている。こうした練習では限られた時間の中で選手に技術や体力を詰め込む練習が続くことになる。実際の試合になるとそれがうまく行く時もあるが、状況が変わるとそれに柔軟に対応できずに自ら崩壊して負ける。仮にその指導法を修正することになれば選手の失敗を我慢強く

見守り、選手を信じ、チーム改革していくことが必要になる。

チーム改革をする際には、選手の意識改革だけでなく、コーチの意識や考え方を変える必要がある。チームが勝利するための綿密な指導計画や目標設定も必要である（東海林，2011，pp. 98-109；徳永，2005，pp. 18-24）。選手もコーチも覚悟して勉強を重ね、双方が「協力」しあう状況はチームにとって最も望ましい。しかし、こうしたチームの戦い方やその考え方を変更するチーム改革は相当な覚悟と先の見通しが必要なために、これまでと違う戦い方に選手がすぐに適応できるかどうか、コーチは同時に不安も抱える。自分が一人「協力」しても選手の意識が変わらず、チーム改革ができないようであれば今の状態を維持することが合理的な選択という考えがでてくる。

辛抱強く選手の伸びを待っていることが大事と思いつつも、すぐにまた次の試合が近づいてくるために、常にこのままでは良くないとジレンマに陥りながらもいつのタイミングで、チーム改革を実践すべきか、その迷いからなかなか抜け出ることができず合理的な選択に陥ったままとなる。

4-3-6 立ち位置に迷うコーチング

選手間における協力関係がチーム全体に大きな効果を発揮して望ましい状況を生み出すように、コーチと選手の間においても協力関係を結ぶことができれば、さらに大きな効果を生み出すチームにとっては望ましい状況になることは言うまでもない。しかし、どのようにしてその協力関係を築いていけば良いのかが難しい課題であり信頼関係をうみだすことはそう簡単なことではない。コーチのジレンマはそう簡単にはなくなるのではなく、選手との協力関係を作るためにコーチがやるべきことは多岐にわたる。どれから手をつけていいのか分からないほど、複合的に色々な要素（例えば、選手とコーチだけの関係だけでなく、選手間関係や親との関係など）が表出しコーチは苦しむ。苦しんだ結果、ヒエラルキーの権力の行使をやめ、選手に好き勝手させる放任（自由）のコーチングに移行することになる。両極に大きく揺らぎぶれるコーチングとなる。強制のコーチングなのか、放任のコーチングなのか、コーチの立ち位置を示すことができない状態が続き、試行錯誤の積み重ねが続く。いずれもいいコーチングの実感はなく、どのようなコーチングをすれば、選手に達成感を与えられるようなコーチングになるのか常に考えることとなる。

4-3-7 放任（自由）のコーチングはコーチングの本質からはずれる

コーチが傷つかないで済む、当たらず障らずのコーチングは結果的には選手と本気で向き合っていない状況を生み出す。そして、選手もコーチから言われたことをただ「はい」と返事だけして心を閉ざす選択がある。もちろん、嫌になって逃げるという選択もあり得る。ヒエラルキーがある状態では、選手がコーチから逃げるという「裏切り」の選択は、選手にとってもハンドボールをやめるという状況を生みだし選手にとっては得な行動（選択）ではない。ヒエラルキーのある関係では、コーチがしっかりと協力行動を見せな

ければ選手は協力の選択をすることに消極的となる。

コーチ、選手がともに協力しない「見せかけの協力関係」では、両者が目標に向けて努力しない、チームにとっては望ましくない状況を生みコーチングの本質からはずれてしまう。なぜなら、そこには選手に向き合う重要性から逃げてしまっているからである。

筆者も選手が練習を放棄することを恐れ、ヒエラルキーの権力を行使せずに放任して選手に好きなようにさせるという選択をした経験を持つ。それは、自分のチーム組織が崩壊するのではないかという恐れがあった。しかし、放任するということはコーチの心が伝わらないコーチングになっており選手は鋭くそれを察する。コーチが指示することに対しては、「はい」とうわべだけの返事をするという合理的な選択をする。選手も苦しい練習を押しつけられるよりは、聞いたふりをしている方がましという選択をすることになる。この両者の選択（コーチは放任する、選手は適当に聞いたふりをする）は、お互いが適当に振る舞うという選択でコーチも選手も傷つくことはない合理的な選択であるが、チームにとって望ましい状況を生みださない（東海林, 2013, pp. 36-40）。

選手は、選手の心を突き動かす（暴力や押しつけでなく）コーチのエネルギーや信念を選手自身が感じる時に初めて「コーチについて行こう」という協力の関係を見せる可能性が高まる。そうしたコーチの姿勢を選手は敏感に感じる能力があり、それを待っていると言える（原田, 2005；マイケル, 2005）。

注

- 5) 「囚人のジレンマ」はゲーム理論の一部ではなく、社会課題をゲーム理論で説明するための”エピソード”であり、文献によってさまざまなバリエーションが存在する。上記した条件(1)～(v)は、ゲーム理論の解説書などで一般的に「囚人のジレンマ」の条件として挙げられているものである。
- 6) 選手間の「囚人のジレンマ」の利得マトリックス（表1）の代わりに、たとえば、選手が「裏切り」コーチが「協力する」ときの利得を（-3, -5）とし、選手もコーチも「裏切る」ときの利得を（-3, -3）とするなら、結果としては、選手とコーチ、それぞれの合理的行動が双方の「裏切り」をもたらすことが言える。ここで前提としているのは以下のような行動である：(i) コーチにとって選手が逆らう事は望ましくない（-3 or -5）が、自分が協力的であるのに選手が逆らうときに最悪（-5）,(ii) 選手にとって「裏切る」事は望ましくない（-3）が、自分が協力的であるのにコーチが「裏切る」、つまり、権力発動するという最悪の状態（-5）よりはまだよい,(iii) 選手にとって「裏切る」という決断をしたら、コーチが「協力的」でも「裏切」っても同じ位望ましくない（-3）。表1と同様、ここでも利得の絶対値ではなく相対的大きさのみが本質的である。）
- 7) コーチと選手の間関係について、厳密には「一回限りの囚人のジレンマモデル」に当てはまるかどうかはゲーム論の観点からより詳細は検討が必要とされるものであるが、ここでは、囚人のジレンマと同様のジレンマが発生することを認識するに留める。

第5章 コーチ像と望ましいコーチング

5-1 選手間のジレンマを解決するコーチングの二つの類型

5-1-1 “quick コーチング” と “slow コーチング” の特性

これまで、選手間およびコーチと選手、コーチとスタッフなどのチーム関係者間での非協力関係によって、それぞれがどのようなジレンマを抱え、それがチームにどのような影響をもたらすのかについて論じてきた。

本章では、ゲーム理論の囚人のジレンマのモデルを援用して示した選手間やコーチと選手間のジレンマの関係を協力関係に導くための具体的なコーチングの類型を示したうえで、望ましいコーチングとは何かについて論じていく。

本論文では、コーチングを「スポーツ組織におけるコーチの権限を意図的に配分し、選手間の協力関係を成立させチームをその目標達成に導くこと」と定義したが、コーチの権限を意図的に配分する、つまりチームの状況に応じて、コーチの影響力をどの程度反映させるのか、その具体的なアプローチが次の重要な課題となる。

スポーツにおけるコーチのリーダーシップの代表的な分類に、専従型、放任型、民主型の3分類があることを先述したが、これら3つのリーダーシップのスタイルの仮説になるものとして現代経営学におけるX理論とY理論(McGregor, D, 1966)がある。スポーツ場面に置き換えて言えばX理論とは、「選手たちは怠け者であり強制し、命令しなければ目標達成のための努力をしない」であり、Y理論は、「選手たちは本来的に自ら進んで目標達成のための努力をするものである」である。「X理論から生まれる「命令スタイル」は一時的な効果も期待されているが、そのためにはノルマを与え、命令し、罰し、そしてリーダーが操作しなければならないものとするのである」(久保, 1998, pp. 158-159)。これらのことからスポーツのコーチングでは「強制」と「放任」の両極が示され、両方の極のバランスをコーチ自身の経験で獲得していくことが必要であることを示している。そして、コーチの権力を行使する場合は、それが選手の自発性を損なうマイナス面や体罰などの悪い側面が表面化することが多い。

しかしながら本論文では望ましいコーチングを実現させるためには、コーチと選手の間にヒエラルキー関係が必要であることを前提とし、ヒエラルキーに裏打ちされる権限の行使をどのようにすべきかについて論じている。結論のみを簡潔に言うなら、選手間のジレンマの解決法として対照的な二つのコーチングのタイプがあり、それらを適切に組み合わせる事が「望ましいコーチング」であると考えられる。

一つは「指導者の直接介入コーチング」(即効性があることが期待されることから、以下では“quick コーチング”と略称する)であり、もうひとつは「自発的な協力関係を醸成するコーチング」(効果が出るまでには時間がかかることになることから、以下では“slow コーチング”と略称する)である。

“quick コーチング”は、選手やチームを対象に指導者が権限をバックにして直接介入するという方法であり、コーチの影響力が強く行使される。効果をすぐに出したい場合に用いるコーチングの方法である。一方で、“slow コーチング”はコーチの権限の行使は直接的

ではなく、選手に直接介入するというより、選手の周囲に働きかけながら、選手が自発的に行動できる雰囲気高め、また、そのことによって選手間の協力関係が自然に醸成されるように誘導するコーチングの方法である。その影響力は徐々に浸透すると考えられるために、時間をかけて効果を期待するものである。これら二つの方法は、それぞれ、コーチの行為が「直接的で即効性を期待する」ことから”quick”と、「間接的で時間をかける」ことから”slow”と略称したものである。これら二つのコーチングの方法を適宜、組み合わせることで選手の協力関係が導かれ、結果として、チームのパフォーマンスについての効果が期待できるものである。

しかし、これら二つのコーチングは、上記のようなメリットもあれば、状況によってはリスクを伴う場合もある。例えば、“quick コーチング”はコーチの影響力が強すぎるために、それにただ従うだけのコーチに叱られないように動いてしまう外発的動機づけ（伊藤，2004：杉山，2011，pp. 22-23）の強い選手を作り出す可能性があるし，“slow コーチング”は、時間をかけてその土壌を作っているうちに、まわりくどすぎるやり方で選手が混乱する、誤解する、疑心暗鬼になる等というリスクがある、つまり、論理的関係、因果関係がわかりにくいためのデメリットがあり得るのではないかと考えられる。よって、これら二つのメリットをコーチが状況に応じて組み合わせる実施することが望ましいコーチングと考えられる。

5-1-2 “quick コーチング”による制約と強制のコーチングによる罰の区別 フォーマルルールとインフォーマルルールの適切な執行

“slow コーチング”と“quick コーチング”のメリット・デメリットについては前述したが、いずれのコーチングにおいてもチームを望ましい方向に導くためにはチーム内のルールをコーチの権限でどのように執行するかという課題がある。

ノース（1994，pp. 6-7:p. 48）は、「制度は人々が考案するフォーマルな制約と慣習などによるインフォーマルな制約の二つがあり、制度的制約は人々の相互作用が行われる枠組みである」とした。スポーツ組織を望ましい方向に導いていくためにはこうしたルールを理解した上で的確に執行しなくてはならない。ノースが指摘するように的確な執行は、諸制約が人間の相互作用の費用を下げるが、特にインフォーマルルールは、フォーマルルールと比較すると、大部分正確に描写しづらく、それらの意義の明瞭な検証を展開することは極端に困難であっても重要である。

さらにノースは（1994，p7，p. 53）、「制度的制約は人々の相互作用が行われる枠組みである。それはチーム競技のゲームのルールに完全に対応している。」とし、描写しづらいインフォーマルな制約が広く浸透しているとしている。また、反復される人間の相互作用を調整するために現れるインフォーマルなルールについて以下の3つを示した。

- (1) フォーマルなルールの拡張，改良，および修正
- (2) 社会的に承認された行動規範

(3) 内的に強制される行動基準

コーチが組織を望ましい方向に導くためにはチームの状況に応じて、コーチの権限を用いたルールを適切に執行することでチーム内の協力関係を醸成するルールが作られていくのではないかと。

Raymond (2001, pp. 185-187) は、コーチの介入を必要なものとし、若い選手が社会秩序における責任感を学習する等、さまざまな状況においてコーチが課す制約を論理的対処とすべきであると論じている。例えば、ある選手が無断で練習を休んだら次のゲームに出場できない、門限を破ったら次の遠征には連れて行ってもらえない、など状況あるいは行動とコーチが課す制約は選手が容易に論理的に関連づけられるもの、将来的な問題解決策として、明確に行動と関連づけられたものでなければならないとし、また、選手が原因と制約との関係に気づくことが大切なことであるとした。そのことによって選手は自分がコーチから何を期待されているのかを知り、ルールに従わなかったことで招いた制約から学習するのであり、その意味が明確な論理的対処は「罰」ではないとしている(片山, 2013; 森川ほか, 2013)。

これらのことは、コーチが課す制約の論理的対処を選手自身がすぐにその場で理解し、次の行動に移すようにコーチが直接権限を介入するのか、あるいは、自分自身で気づくように周囲の協力関係を醸成する環境を整えていくのか、状況に応じて、それぞれのメリットを組合せていくことが望ましいコーチングと言えるのではないだろうか。すなわち、“slow コーチング”と“quick コーチング”の適切な組み合わせである。ここでは、論理的な対処についてはコーチが権限を持ち、直接対応するのは多くは選手が理解しやすいフォーマルルールに基づくであろう。しかし、コーチの目が行き届かない場面でもチームの一員として内的に強制される行動基準があり、その行動はチームの暗黙的な規範に基づくものである。ハンドボールのゲームで言えば先に示したように、試合中の明らかなルール違反はフォーマルな罰則の規定があるが、それだけではゲームは正常を保たない(守能, 2007, pp. 33-41)。敵・味方が相互にスポーツマンシップに則り、望ましいゲームをともに作っていくために、審判の判定が困難なインフォーマルな場面でもチームやゲームの行動規範に伴ってルールを守っていくことが必要となる。インフォーマルなルールを無視するようなゲーム展開は、もはやスポーツマンシップの精神を逸脱していると考えられる。そこには勝利至上主義に偏ったスポーツの価値観や選手間やコーチ自身のジレンマが潜む。

フォーマルルールとインフォーマルルールの適切な執行は、選手の自発的な行動を導く環境づくりを促進すると考えられる。そして、この環境が新たなインフォーマルルールを作り、選手が自分たちでより望ましい方向へチームを導いていく。

さまざまなところで見え隠れする選手間のジレンマを指導者の直接介入コーチングだけで協力関係に持っていき、全体の力を引き出すには限界があると考えられる。それ以上の力を引き出すものとして、他者に働きかけ自発的に行動できる雰囲気醸成する環境を作り、そうした環境からチーム力が徐々に作られていくと考えられるのである。

以上を検証すると、“quick コーチング”と、“slow コーチング”が状況に応じて、それぞれ適切な実施方法を選択し、バランスと相乗効果を意識しながら組み合わせで実行することが効果的なコーチングであるということである。さらにルールの執行を的確に行うことも重要な要素である。

しかし、これら二つのコーチングの効果的な組み合わせについてはコーチの成長を伴う。なぜなら、“slow コーチング”のベースにある他者との関係づくりはコーチ自身の考えを修正する必要に迫られることもありうるし、“quick コーチング”は上述した罰とコーチが課す制約との区別が（Raymond, 2001, pp.185-187；片山, 2013；森川ほか, 2013）つかず、混同して用いたり、インフォーマルルールのしくみやその重要さに気づかず選手にコーチの影響力を行使し過ぎて、結局は選手の自発性を育成できない環境を作ってしまう可能性もあるからである。

次では選手間のジレンマが発生した場合の“quick コーチング”と“slow コーチング”のアプローチの仕方や使い分けなど、実際のスポーツトレーニング場面や教育場面における選手や生徒の自発性の引き出し方について事例を見ていく。

5-2 選手間の協力関係を醸成する二つのコーチングの組み合わせと相乗効果 事例1

5-2-1 さまざまな局面で見られる選手のジレンマによる負の連鎖と直接介入によるコーチングの限界

学校のスポーツチームにおける指導的立場にあるコーチは、生徒である選手が主体的に練習に臨むことを期待して、常日頃から指導をしている。しかし、コーチが校務で練習指導ができないときに、「先生（コーチ）がこないから、適当に練習したふりをしておこう」となる選手と、「先生（コーチ）がいなくても目標の達成のためには、きちんと練習をしておかなくてはならない」という選手の間でジレンマが生まれる。選手自身もチーム力を高めるためには、いつでもどこでもどのような状況でも、自発的に動き、選手が協力しあい、真剣に練習をしたほうがいいと頭では理解している。しかし、選手の中には「先生（指導者）がきたら、また鍛えられるのだから、今は適当にやっておけばいい」という気持ちがでてきて、常に真面目に練習した方がいいという選手との間でジレンマが起こる。チーム全体として一致して目標へ向かう協力関係がなければ、自分だけが真剣に練習に取り組んでも、不真面目で適当にやる選手が得をすることになり、さらに、真剣に練習したいと考えている選手が少数の場合は、不真面目にやる選手から真剣に練習することの非難を受けることも起こり得て、結局、真剣に練習をする選手がばかをみることになる。「自分一人が頑張っても無駄」という気持ちがチームに蔓延すると自発性は生まれない。コーチがいくら権限の介入によるコーチングを実施してもこうした状況ではチーム力が高まらないのである。

さらに不真面目に取り組んでしまう選手は目標の設定もあいまいになることが考えられる。試合に出場する機会がないことがその要因の一つである。試合に出場し、良くも悪く

も評価を受ける機会があれば、次への目標設定も明確になる材料がある（徳永，2005，pp. 18-24）。チームとしては、試合に出場する選手もそうでない選手もチームの勝利という目標に向かって、それぞれの役割を果たし協力行動をとることが望ましい。例えば、試合に出場しない選手は出場選手のサポートをするなどである。しかし、試合に出場できないのであれば「頑張っても無駄」というジレンマを抱える（Raymond，2001，pp. 40-41）。そういう雰囲気が醸し出されるような練習では、雰囲気が悪くなり試合に出場する選手は委縮したり、気遣いをしたりして自分の練習に集中できない環境となることが考えられる。そのため、試合に出場する選手もそうでない選手もチームのために望ましい協力関係を作ることができない状態となるのである。さらにこれは選手だけでなく試合に出場する選手の親とそうでない選手の親の間でもジレンマが生じるのである。選手間の一つのジレンマをきっかけにあらゆるジレンマが負の連鎖を引き起こしていく。

5-2-2 “quick コーチング”と“slow コーチング”の相乗効果を引き出すために必要な「直接的な受容メッセージ」

こうした悪循環を断ち切るためには、“quick コーチング”だけでなく、選手を取り巻く色々な人々の協力を引き出すことで、選手自身の意欲を高めるための雰囲気が醸成されると考えられる。そのためには、練習だけの時間帯だけでなく、選手が過ごす全ての時間帯を有効に活用することが大切である。筆者の事例では、まず部活以外で指導的立場にある教科担任や担任と連携を図ることとした。高校生は部活動の占める時間は全体の時間のわずかな時間帯であり（浅見，1997）、その他の時間では授業が行われている。授業中は、コーチの目は届かないために、教科担任と連携を図り、そして連携していることが練習にどのように活きるのかを選手に伝えていくのである。「社会の〇〇先生がA選手の授業中の発言が良かったと言われていたよ」というように、選手たちには授業中の取り組む姿勢に大きな関心があることや、それが試合に勝利するための精神的なトレーニングには欠かせないことを伝え“slow コーチング”を根気強く続ける。

次に試合に出場できない選手のためだけの授業前の朝練習を課す“quick コーチング”を行う。朝練習の開始当日、選手がコートに入る前に筆者は彼らを待ち受け、30分間の朝練習が始まった。ここでは信頼関係の構築を目指し、試合に出場しない選手一人ひとりに声をかけ、走り、声をだし、同じ時間を共有する。練習時間は短いが、ジレンマを抱える彼らに直接向き合う“quick コーチング”である。彼らはそれに応えようと放課後の全体練習では、技術以外の体力トレーニングなどで強みを表現できるようになってきた。技術では試合に出場する選手に劣っても、自分たちの意欲を表現できるトレーニングでは決して手を抜かずに、喜んでチームで一番になることを目指した（東海林，2007）。試合に出場しない選手がはつらつと取り組むので、練習の雰囲気も良くなり、それまで遠慮しながら練習していた選手も自分たちのパフォーマンスを遠慮することなく表現できるようになってきた（東海林，2011，pp. 80-81.）。こうした選手の変化を、選手の担任や教科担任にも報告



試合中にアドバイスをする筆者

すると授業中でもその頑張りを評価してくれるようになった。

こうした“slow コーチング”も同時に行う。少しずつチームの雰囲気在上向き、選手間のジレンマが協力関係に変化しようとするタイミングで、チームを牽引するキャプテンにはチームの方針を直接伝え、確認し、それを実行できるように協力を求める“quick コーチング”を介入する。さらに親同士のジレンマを解

決するために、そうした取り組みによる選手たちの変化を部誌に記述し、選手に持ち帰ってもらい保護者に見てもらおうようにslow コーチング”を施す。試合に出場する、しないに関わらず、選手たちの頑張りを評価する記述に保護者も安心してチーム全体を応援する協力体制に向かうのである。

これらは、「本気で選手に接する、注意深く聞く、自分の気遣いを選手に話す」などの受容のメッセージを通じて (Raymond, 2001, p. 45, pp. 53-59.) 選手が欲求を満たし、意欲を引き出し、協力関係に導く一つの方法でもある。

5-2-3 地道な周囲との協力関係の維持が選手の自発性を促す土壌を作る

“slow コーチング”は時間をかけて徐々に浸透する。授業で担任や教科担任に声をかけられる選手は、徐々に授業中の取り組みに変化がでる。教科担任が選手に関心を持つことは、部活動だけでなくクラスに居場所が出来ていき応援してくれる友人が増えていくことにつながる。そういう受容的な雰囲気がクラスに作られていくことで選手はより一層部活動に励むようになる。試合には教科担任やクラスメイトが駆け付け応援してくれるようになる。「部活さえやっていたらいい」という選手の姿勢を教科担任が指摘しても、それに聞く耳をもたない選手(生徒)が多くいる場合には、教科担任との協力関係を導くことはできない(横山・辻, 2009, pp. 39-40)。教科担任はコーチの姿勢に疑問を持ち、ジレンマを抱えることになるからである。ここでは競技力向上の環境づくりのために教科担任との連携をして協力を求めた。

コーチが関係者の気持ちの中で生じる可能性があるいろいろなジレンマを考慮し、周囲に働きかけ協力関係を作ることで、選手やチームを応援してもらうしくみが可能となる。その土壌ができれば選手の自発的な協力関係を醸成することが可能となる。そのためにはコーチが選手を取り巻くあらゆる人々にチーム力を高めていくための意図的な働きかけ、

“quick コーチング”と“slow コーチング”を施しながら、それらに理解を示す仲間を作っていくことが重要である。

選手を媒介にした教科担任とコーチの情報交換によって、選手あるいは生徒の成長を支援する信頼関係を徐々に生み出す。チームの状況に応じて、指導者の権限の直接介入による“quick コーチング”と時間をかけた自発的な協力関係を醸成する“slow コーチング”が相乗効果をもたらす。選手間のジレンマをきっかけに負の連鎖に陥る周囲のジレンマもコーチが周囲に積極的に働きかけることで解決に導くことが可能になることがあり、選手を取り巻く環境全体での相乗効果を生み出すことが考えられる。

5-3 チームスポーツにおけるスタッフとの協力関係の効果の検証 事例2

高校男子ハンドボールにおける筋力トレーニングのあり方と問題点について：インターハイ優勝チームの実践例を基に

5-3-1 筋力トレーニングを通じた選手の自発性を育成する環境づくり

次では、競技力を向上させるための“slow コーチング”の取り組みの事例を挙げた。技術・戦術に直接効果が表れにくい筋力トレーニングなどの地味な体力系のトレーニングをどのようにしたら自発的に取り組ませることができるのか、そのための他者への働きかけやサービスをどのように取り入れていくのか、そうした課題に向けた事例を紹介する。

筋力トレーニングの必要性や効果はさまざまな専門書・啓蒙書などで紹介され、スポーツ選手に限らずさまざまなところで実践されている。スポーツ現場においては、プログラムや実践方法などに問題があり、筋力トレーニングが競技力向上に効率よく活かされていない例がしばしば見受けられる（有賀，2002）。石井（1998，p.4）は「スポーツ現場における筋力トレーニングを漠然とトレーニングして筋肉が強く大きくなれば良いというのは間違えて、トータルとして最終的に目的としたパフォーマンスがどの程度高まるかという考えでトレーニングをする必要があるし、スキルを裏打ちする筋力やパワーという視点が欠けている」としている。

スポーツの現場における筋力トレーニングの実践方法とその効果については、バレーボールやアメリカンフットボールを専門とする大学生を対象にした研究が報告されている（有賀ほか，1999，2000）。またハンドボールにおいては、男子日本代表選手が実施した筋力トレーニングのプログラムが報告されている（トレーニングジャーナル編集部，1997a：1997b）。しかし、いずれにしても高校生においては、大学生や日本代表と比較して体格・体力水準が低いことや、発育発達の特徴からしてもそれらのプログラムをそのまま模倣して導入することは問題である。しかし、指導者の多くは自分自身の経験をもとに手探りで筋力トレーニングの指導を行っているのが現状である。高校生の時期は、身体的には発育発達に大きな差があり、競技力向上のためには何に重点を置いて、どのような方法でトレーニングを実施するべきか、また精神的にも社会性を身につけることのできる重要な時期であるために、自発的に取り組むための環境を整えることも重要な課題となる。さらに高校生の時期は全国大会の予選も含めると年間を通じて数多くの大会があり、コンディションに配慮しながら筋力を計画的に養成するためには期分けに配慮したプログラムが必要に

なってくる。

このように、高校生に筋力トレーニングを導入する場合には、選手が自発的に取り組む環境を整えること、期を考慮したトレーニング計画を作成すること、技術・戦術トレーニングへの影響を考えながら筋力トレーニングを実施することなどが重要となる。こうした点に配慮することで選手が自発的に取り組む環境が作られ、結果として競技力が向上した事例について検証する。

5-3-2 筋力トレーニングの概要

対象者

対象者は、2001年度インターハイにおいて優勝したK高校男子ハンドボールチームのレギュラー選手6名（身長 175.8 ± 4.1 cm, 体重 68.6 ± 3.1 kg）であり、ポジションはコートプレイヤー5名とゴールキーパー1名であった。これらの対象者は、1999年4月の入学時まで筋力トレーニングの経験はなかったが、入学時から2001年10月の現役引退までの31ヶ月間にわたり継続して筋力トレーニングを実施した。なお、対象者を含むすべての部員に、トレーニングのなかに筋力トレーニングを計画的に取り入れることを説明し、トレーニングへの参加の同意を得た。

筋力トレーニングの内容と目標

- ①一般的な筋力を全面的にバランス良く養成し、パワーアップを目指す
- ②技術・戦術を支える筋力トレーニング方法の確立を目指す
- ③主体的に取り組む

筋力トレーニングの手段

トレーニング手段は外部の専門家の力を借りてメニューを作成した。種目は一般的な筋力を全面的（肩・腕・胸・腹・背・脚）にバランス良く強化するために、筋力トレーニングの基本運動のなかから7種目（表5）を選択した。これらは31ヶ月間を通じて同一とした。究極的に大きなパワーを発揮させるためには筋力を高めるのが合理的であるために（トレーニング科学研究会，1999）強度は10RM（10回繰り返すことができる重量）の50～100%で設定した。またセット数、セット間の休息时间（90秒）、頻度（3回/週）、留意点について示した。セット間の休息時間を90秒とした理由は、短いインターバルは成長ホルモンの分泌を促すこと（後藤ほか，2003；高西，2005a；2005b；2005c）を参考にしたことによる。

表5 筋力トレーニングのプログラム

基本種目	肩	腕	胸	背	脚	腹	背
	バックプレス	ツーハンズカール	ベンチプレス	ベントローイングアップ	スクワット	シットアップ	バックイクステンション
セット数	2セット	2セット	3セット	3セット	3セット	10～20回を1～2セット	
強 度	始めの1, 2セットは1RMの50～80%でウォーミングアップを行い, 最後のセットでほぼ10回行うことのできる負荷を設定する.						
	2セットの種目では, 1セット目は10RMの80%で行い, 2セット目で10RMで行う.						
	セット間の休息は短インターバル(90秒)で行う.						
	留意点						
	①最初の3ヶ月は, 10回を余裕を持って行うことのできる負荷で実施する. ②正確なフォームが完成したら, ほぼ10回挙上できる負荷に挑戦する. ③オフシーズンは10RMの重量に挑戦し, シーズン中は1RMの70～80%の負荷で実施. ④スピードを意識する. ⑤ひとつの期が終了して次の期に移行する時は, 10RMの60%からスタートし徐々に強度を上げる.						
頻 度	週に3回実施する. ただし, 試合がある週はその強度を個人で設定する. (個人ごとに, 試合でパフォーマンスを発揮できる無理のない強度を設定する.)						
	1回のトレーニング時間は30分以内に終了させる.						
そ の 他	トレーニングフォームについては, 下記の点に留意する.						
	①正しい安全なフォームで実施する. 呼吸(1動作1呼吸)に注意する.						
	②シーズン中にパワーアップのためのバリスティックトレーニングができるフォームを, シーズンオフにつくる.						
	③体(筋・腱・関節など)のしこみ, 柔軟性を考えた無理のないフォームで実施する.						
	栄養・休養をしっかりとる. 継続する. 積極的な思考をする(必ず効果が上がると信じること).						

筋力および体力トレーニングの計画—各学年における取り組み

表6に期分けに基づいて作成した3年間31ヶ月間の筋力トレーニング計画を示した。

先行研究の結果からパワーを高めるためには, まず十分に筋力をつけ筋肉自体が大きなパワーを発揮できる負荷領域を広げた上で, 一種のスキルトレーニングのようなトレーニングを併用していくことが効果的なことから(石井, 1999), 筋力の増大が認められた2学年より3学年にかけてスキルアップドリルを取り入れた。スキルアップドリルとはディフェンス力を向上させるために取り入れた技術・戦術トレーニングに関連の深いさまざまな体力トレーニングである。

限られた時間の中で, 筋力トレーニングと技術練習をいかに効率よく組み合わせ練習していくかは, 競技力向上の重要なポイントである。

表6 期分けに基づく3ヵ年の筋力トレーニング計画

学年	月	サイクル	期分け	試合	試合重要度	目的	方法	
1	4・5	①	準備期	県春季大会	●	神経の適応	軽めの重量でフォームをつくる。	
							ゆっくりとしたスピードで行う。	
							呼吸(1動作1呼吸)に注意して行う。	
	6・7・8	②	準備期	インターハイ予選	●●●	筋量アップ	余裕のある重量で行う。	
				九州大会	●●			
				インターハイ	●●●			
9・10	③	準備期	地区新人戦	●	筋量・筋力アップ (重さに挑戦)	1セットを10RMの50~100%行う。		
						2ヶ月間で漸進的に重量を増やすことを目標とする。		
11・12	④	準備期	全国選抜地区予選	●●●	筋量・筋力アップ	1セットを10RMの60~100%で行う。		
1・2	⑤	準備期	全国選抜九州予選	●●●	筋量・筋力アップ	1セットを10RMの60~110%で行う。		
						2月の終わりに110%の10回に挑戦する。		
3	⑥	試合期	全国選抜大会	●●●	パワーアップ	1セットを10RMの60~85%を目安に行う。		
						パリストティックトレーニングを意識する。		
						全国選抜大会の2週間前から10RMの60~75%に落とす。		
2	4・5	⑦	準備期	県春季大会	●	更にパワーアップ	1セットを10RMの60~85%を目安に行う。	
							パリストティックトレーニングで爆発的に行う。	
							インターハイ予選の2週間前から10RMの60~75%に落とす。	
	6・7	⑧	試合期	インターハイ予選	●●●	更にパワーアップ	10RMの60~85%を目安に行う。	
				九州大会	●●		パリストティックトレーニングで爆発的に行う。	
				インターハイの2週間前から10RMの60~75%に落とす。				
	8・9	⑨	試合期	インターハイ	●●●	パワーアップ	インターハイ後10RMの60~100%で行う。	
				国体予選	●●●		10RMの85%までパリストティックに行う。	
							10RMの85~100%まで集中して行う。	
	10・11	⑩	試合期	国体	●●●	パワーアップ	パリストティックトレーニングで爆発的に行う。	
							国体まで10RMの60~75%で行う。	
				全国選抜県予選	●●●		パワーアップ	県予選の2週間前から10RMの60~75%に落とす。
12・1	⑪	準備期				サイクル④と同じ		
2・3	⑫	試合期	全国選抜九州予選	●●●	サイクル⑤と同じ	九州予選の2週間前から10RMの60~75%に落とす。		
			全国選抜大会	●●●	サイクル⑥と同じ	全国選抜大会の2週間前から10RMの60~75%に落とす。		
3	4・5	⑬	移行期	県春季大会	●	更にパワーアップ	10RMの60%からスタートする。	
							パリストティックトレーニングで爆発的に行う。	
							インターハイ予選の2週間前から10RMの60~80%に落とす。	
	6	⑭	試合期	インターハイ予選	●●●	更にパワーアップ	10RMの60~90%を目安に行う。	
				九州大会	●●●		パリストティックトレーニングで爆発的に行う。	
							インターハイの2週間前から10RMの60~80%に落とす。	
	7	⑮	移行期				パワーアップ	試合後は10RMの60%からスタートする。
	8・9	⑯	試合期	インターハイ	●●●	パワーアップ	インターハイ後は10RMの60~100%で行う。	
				国体予選	●●●		筋力アップ	10RMの90%までパリストティックに行う。
	10	⑰	試合期	国体	●●●	パワーアップ	国体まで10RMの60~80%で行う。	

表7 筋力トレーニング実施日における1日のトレーニング時間の構成と筋力トレーニング実施日の基本的なメニュー

周期	筋力トレーニング	休息	技術・戦術トレーニング						計
準備期	30分	20分	①	②	③	④	⑤	⑥	190分
試合期	20分	20分	①	②or③	④	⑤	⑥	⑦	180分
移行期	30分	20分	③	⑧	(登山や遠歩きの場合は半日を使う)				75分
技術・戦術トレーニングの内容									
①DEFを意識したトレーニング			表4の通り						
②1:1/3:2/3:3/4:4			攻撃・防御の確認・セット練習						
③2:2/3:3/4:4/5:5/6:6			速攻を含む得点を争うゲーム感覚に近いもの						
④6:5/6:6			攻撃・防御の確認・セット練習						
⑤6:6			速攻を含む得点を争うゲーム感覚に近いもの						
⑥ゴールキーパー練習			シュート阻止・遠投・スローイングなど						
⑦紅白試合・練習試合			校内または遠征						
⑧コミュニケーションドリル			サッカー・バスケットボール・登山・遠歩きなど						

表7は筋力トレーニングの実施日における筋力トレーニングと技術・戦術トレーニング等の時間配分である。トレーニングメニューは準備期・試合期・移行期によって異なるが、筋力トレーニングにかけた時間は30分以内であった。

5-4 調査結果と考察

5-4-1 筋力トレーニングとスキルアップドリルの効果の検証

①インターハイにおける戦績

1999年 ベスト8

2000年 準優勝

2001年 優勝

②体力測定の結果

筋力トレーニングとスキルアップドリルによる筋力およびパワーの結果を検討するために、入学時の1999年6月(1回目)と12月(2回目)、2年目の2000年12月(3回目)の3回にわたり体力測定を実施した。なお、測定に要するコンディション調整のための時間や疲労回復のための時間を考慮すると、試合期が続く期間および3年目の2001年には測定を実施することはできなかった。表8にはF選手の年間を通したベンチプレスとスクワットの拳上重量を示した。

表8 ベンチプレスとスクワットの挙上重量の推移（F選手の場合）

学年	月	試合	ベンチプレス (kg)			スクワット (kg)		
			10RMの重量	1RM	試合期のトレーニング重量	10RMの重量	1RM	試合期トレーニングの重量
1	4		13.5			13.5		
	5		20.0			20.0		
	6		30.0			20.0		
	7		35.0			30.0		
	8	インターハイ	38.5		フォームづくり	40.0		フォームづくり
	9		40.0	50.0		55.0	65.0	
	10		42.5			55.0		
	11	全国選抜大会地区予選	45.0		32.5	58.5		40.0
	12		42.5			58.5		
	1		48.5		35.0	60.0		42.5
	2	全国選抜大会九州予選	50.0			60.0		
	3	全国選抜大会	52.5	60.0	38.0	65.0	80.0	46.0
	2	4		52.5			65.0	
5			52.5			65.0		
6		インターハイ予選	55.0		38.5	68.5		48.5
7			55.0		41.0	68.5		50.0
8		インターハイ・国体予選	55.0		41.0	68.5	90.0	50.0
9			56.0	62.5	42.0	70.0		52.5
10		国体	56.0		42.0	70.0		52.5
11		全国選抜大会地区予選	56.0		42.0	72.5		55.0
12			58.5			72.5		
1			58.5		45.0	72.5		56.0
2		全国選抜大会九州予選	58.5		45.0	75.0		56.0
3		全国選抜大会	58.5	65.0	46.0	75.0	95.0	58.0
3		4		58.5			75.0	
	5		60.0			75.0		
	6	インターハイ予選	60.0		45.0	80.0		60.0
	7		60.0			80.0		
	8	インターハイ・国体予選	62.5		46.5	82.5		62.0
	9		62.5	70.0		82.5	100.0	
	10	国体	62.5		46.5	82.5		62.0

注) 試合の2週間前から10RMの60~70%に落とす。

体力測定は、長崎県立総合体育館スポーツ科学課の体力測定実施要領（長崎県立総合体育館スポーツ科学課，2002）に基づき，最大無酸素パワー，跳躍力，脚筋力，体幹筋力の4項目を測定した。最大酸素無酸素パワーとして，7秒間全カペダリング運動中における体重あたりのパワーを，電磁式自転車エルゴメーター（コンビ社製，パワーマックスV）を用いて測定した。データには4~5種の負荷での最高値を用いた。跳躍力として，垂直跳およびその場5回連続跳躍における発揮パワーを，フォースプレート（キスラー社製，BioWare Performance Module）を用いて，垂直跳は文科省の新体力テストの方法に準じて，その場5回連続跳躍は手に腰をあててそれぞれ測定した。

脚筋力は等速性筋力装置（サイベックス社製，CYBEX-6000C）を用いて，膝関節の伸展筋

力および屈曲筋力は角速度 60 度/秒と 300 度/秒で測定した。

その結果、いずれの項目も 1 回目から 3 回目にかけて成績がよくなり、そのうち、膝関節伸展筋力と屈曲筋力を除く他の項目には 1 回目と 3 回目との間に有意差 ($p < 0.05$) が認められた。

表9 体力測定の結果の推移

測定項目	A : 1999年6月	B : 1999年12月	C : 2000年12月
最大無酸素パワー (watt/kg)	13.7 ± 1.3	14.7 ± 1.6	15.3 ± 1.2 *
跳躍力・垂直跳 (watt/kg)	15.1 ± 3.6	18.6 ± 5.3	19.9 ± 3.6 *
連続跳 (watt/kg)	34.5 ± 6.8	39.1 ± 7.9	42.0 ± 6.9 *
脚伸展筋力 60度/秒 (Nm/kg)	3.14 ± 0.39	3.24 ± 0.36	3.39 ± 0.42
300度/秒 (Nm/kg)	1.84 ± 0.22	1.83 ± 0.21	1.95 ± 0.23
脚屈曲筋力 60度/秒 (Nm/kg)	1.85 ± 0.23	1.86 ± 0.28	1.93 ± 0.27
300度/秒 (Nm/kg)	1.36 ± 0.27	1.28 ± 0.24	1.33 ± 0.22
体幹伸展筋力 60度/秒 (Nm/kg)	5.85 ± 0.81	6.10 ± 0.99	6.47 ± 0.77 *
180度/秒 (Nm/kg)	3.91 ± 0.50	4.05 ± 0.93	4.65 ± 0.70 *
体幹屈曲筋力 60度/秒 (Nm/kg)	4.50 ± 0.37	4.75 ± 0.75	5.23 ± 0.65 *
180度/秒 (Nm/kg)	4.06 ± 0.42	4.27 ± 0.63	4.62 ± 0.56 *
* : AとCとの間に有意差のあることを示す。			

5-4-2 考察1 筋力トレーニング動機づけと効果の評価方法

筋力トレーニングを効果的に実施するためには、トレーニング目標の確立、トレーニングに対する動機づけ、トレーニング方法の工夫と実践、トレーニング効果の評価法の確立、トレーニング環境の整備などが必要になる。ここでは、特に主体的に臨むための環境づくりとその要因についてK高校の実践例を基に考察する。

筋力トレーニングに対する動機づけと他者への働きかけ

K高校では動機づけを行うために筋力トレーニングに関する勉強会と食事(栄養)に関する勉強会を、2か月に一度の頻度で外部の専門家に依頼して実施した。食事の勉強会では、選手だけでなく、家庭の協力を得るために保護者にも参加を促し、家族全体が食事に対する高い意識を持つことをねらいとした。選手は次第にバナナや手作りのおにぎりなどを持ち歩くようになったことから、間食をどのタイミングで摂取すべきか考えるようになったと考えられる。また遠征や合宿などではグリコーゲンローディングを行うなど食事に対する意識の変化が見られるようになった。なお、これと並行して授業がある平日の技術・戦術トレーニングでは、食欲が減退する恐れのあるような強度が高く量の多い練習メニューは組まないように心がけ、家庭での夕食をタイミング良く摂取できるように練習終了時間にも配慮した。

トレーニング効果をあげるためには、規則正しく三食をしっかりと摂取できる基本的な生活習慣を身につけていくことが必要であり、そのことは学習活動にも影響する可能性が

ある。対象者のうち、5名は病気することなく、三ヶ年無欠席・無欠課の皆勤であったことはこのことを裏付けるものかもしれない。

選手が高い意欲を持ってトレーニングを続けていくための動機づけの一つとして、学外の専門家や学内の教員、あるいは保護者による支援体制を常時整えておくことは、顧問教員の能力に限りがあることを考慮すると重要な要因であろう。

筋力トレーニング方法の工夫と実践

筋力トレーニングを実施する場合には技術・戦術トレーニングへの時間的かつ体力的消耗の影響を避けるため、短時間で効果を上げることが重要であった。期分け（準備期・試合期・移行期）を考慮して年間のトレーニング計画を立てることでめりはりのあるトレーニングになり、それはコンディション維持につながった。すなわち一般的には試合期は準備期より頻度を減らす傾向にあるが、選手の身体（筋肉）に無理なくバランスの良い基礎的な筋力を養成することを目的にプログラムを設定し、選手が自分のコンディションで重量を設定できるようにしたために、頻度を減らすことなく実施しても問題はなかった。また選手が主体的に取り組むことをねらいとしてグルーピングに配慮した。グルーピングは上級生が指導（フォームや声かけ、プレートの付け替え、記録、トレーニングの順番、準備や片づけなど）できるように、下級生を含め3人から4人一組で編成した。選手はトレーニングを30分以内で終えるために、用器具の空き状況や順番などを考慮し、記録を走り書きしながら全体に目を配った。トレーニングを重ねるごとに下級生も次第に指示を待つことなく自分たちで行動するようになった。このように環境を整えることが、トレーニングを最も効果的に行う方策であろう。

表 10 試合における失点目標・筋力トレーニングとスキルアップドリルの活かし方

ポジション	ポジション別失点目標	試合における筋力トレーニングとスキルアップドリルの活かし方
ロング	4	打てるシューターに対してすばやく前に移動してつめる 3m幅を利用したフットワークを活用する。特に前につめた場合は密着してボールをつぶす 素早く前につめ、相手を押さえ込むことができるかどうかは判断と筋力(パワー)が必要
速攻	3	ミスをした場合、相手の速攻のにつながってしまうため正確にプレーする。仮にミスをして逆速攻になった場合はすばやく戻り、走りこんで攻めてくる相手に対して前につめて、体を密着させて止める 6mラインまで戻って、前につめること。密着させたら押し合いフットワークのイメージで押さえ込むこと これも判断力とパワーが必要
サイド	3	横への移動を素早く行うことでゴールキーパーに有利な状況でキープさせる サイドステップやクロスステップ、走りなどのフットワークを意識し横へ素早く足を運び相手をライン際まで押し込む
カットイン	2	高い位置で1対1を守り、キーパーにとって有利な状況でキープさせる 1対1は上半身・下半身の筋力が必要。押さえ込んでフリースローにすることが理想 悪くてもすべてのコースをあげないよう守り、キーパーにとって有利な状況をつくりとってもらう
ポスト	3	高い位置へつめた際に裏側のポストを意識すること 前につめて下がる一連の動きを自動化させる。素速く足をだす筋力の立ち上がりが必要

筋力トレーニング効果の評価法

一般的に筋力トレーニングの評価法は1RMの測定およびパワーの測定が一つの目安となる。しかし、これらの評価法に関しては、それがそのまま技術に直結するとは考えにくい。またパワーの測定は専門の機器が必要なことやコンディション調整および疲労回復のための時間を考慮すると、試合の多い時期はいつ実施すべきかの問題もある。そこでK高校ではこれらの評価法に加えて、試合で筋力トレーニングがどのようにいかされたかを知るために試合における失点目標を立てた。また筋力トレーニングスキルアップドリルが試合のなかでどのような動作につながっているかを示し、それらをイメージしながら関連性を持たすようにした(表10)。さらに試合後は相手の攻撃スコアをポジション別でシュートを打った本数と得点により示した(表11)。選手は相手が攻撃を終えるごとにゴールキーパーとシュートを打たせる位置などについての確認をしていたことから、常に失点を意識して戦っていたと考えられる。ハンドボールのディフェンスでは相手にプレッシャーをかけ、ミスを生じたり無理な体勢で打たせてゴールキーパーに保持させることが戦略の一つとなる。このような戦い方を続ける場合には「身体接触到強い身体」と「一瞬の間に素早く移動する」という筋力トレーニングにおける目標が達成されなければならない。

参考のためにインターハイにおける一試合平均の失点の推移を見てみると、1999年度では25点の失点(スポーツイベント, 1999)であり、2000年度では19点の失点(スポーツイベント, 2000)、そして2001年度では15点の失点(スポーツイベント, 2001)であった。対戦するチームによって攻めに違いがあるために比較はできないが、選手はディフェンスが安定していくことで作戦が立てやすくなり試合の流れを計算できるようになっていったと考えられる。また選手は筋力トレーニングの際、早めに終えたグループから自主的にダンベルなどを使って補強運動を実施していたことから、筋力トレーニングの効果に対する信頼感を持つようになったと思われる。このように筋力トレーニングは技術・戦術トレーニングと強い関連性があると考えられ、それを踏まえて実践・評価していくことは相乗効果をうみだすものと考えられる。

表11 試合におけるポジション別総シュート数と失点

	ロングシュート	カットインシュート	速攻	ポストシュート	サイドシュート	PT	ミス	総失点
熊本2位代表	3/23	—	2/5	4/5	2/3	—	21	11
佐賀1位代表	5/25	2/4	4/6	—	1/4	2/2	16	14
大分1位代表	6/22	3/3	3/3	—	4/5	1/4	11	19
熊本1位代表	3/26	3/3	2/2	2/2	4/6	0/2	15	14
	※分母は総シュート数、分子は得点を示すものである							

5-4-3 考察2 高校生年代における体力トレーニングのあり方について

高松（1998）は競技スポーツにおいて目標を合理的に達成するためには、①技術・戦術トレーニング手段、体力トレーニング手段、メンタルトレーニング手段、準備運動、整理運動、積極的休息などの手段に分けてトレーニング手段を準備することが有用であること、②技術・戦術トレーニング手段においては体力のいずれかの要因をかなりのレベルまで高めることが期待できるが、主なねらいが技術の養成にあるために目標とする体力を十分に養成できない場合が多いこと、③そのために体力の養成を主なねらいとした補強運動による手段を用いることになるが、この手段はトレーニングに用いる動き（運動様式）の相違によって、技術に関連の深い手段と浅い手段に分けておくことが有用であることなどを指摘している。

この高松の指摘からするとK高校で実施したスキルアップドリルは技術に関連の深い種目であり、筋力トレーニングは技術に関連の浅い手段であると考えられる。筋力トレーニングの成果を競技力の向上に結び付けようとする場合には、成長期にある高校生に適切な筋力トレーニングの実践に留意することのほかに、この技術に関連の深い手段を全体のトレーニング手段のなかのいかに適切に取り入れることができるのかが重要になる。K高校が筋力トレーニングによる障害などの大きな問題もなく、インターハイ優勝を得たひとつの理由もここにあるかもしれない。金子（1974）のいう競技力に結びつかない絶縁的なトレーニングから回避することができると考えられる（高松，1998）。

5-4-4 まとめ 筋力トレーニングを通じた自発的な協力関係

本研究では高校男子ハンドボール競技の体力トレーニングに、1年生から3年生までの31ヶ月間にわたって筋力トレーニングを取り入れたK高校の実践内容をもとにして、高校年代における筋力トレーニングのあり方、および体力トレーニングのあり方について検討した。以下の知見が見られた。

①本研究では、筋力トレーニングのような技術に関連の浅い動きによる体力トレーニング手段の他に、技術・戦術に関連の深い動きを用いた体力トレーニング手段も準備しておく必要がある。さらにこれらの筋力トレーニングや体力トレーニングが、技術にどのようにつながっているのか、具体的なイメージを持たす必要性がある。技術・戦術にどのようにつながるか具体的なイメージや実感がなければ、ただこなすだけのトレーニングになってしまうからである。選手にとってのそうしたイメージや実感とは技術・戦術トレーニングのディフェンスの目標につながり、筋力トレーニングの意識を向上させた。

②次に専門的な知見を持つ筋力トレーニングの指導者や栄養の指導者との協力関係を築くために、チームのコーチである筆者が選手とともにこれらの指導者に学んでいたことは、選手にも外部の専門家への「信頼」というわかりやすい伝わり方をしたのではないかと考える。学校関係者だけでなく、多くのサービスの手を積極的に取り入れることで選手やコーチの知見も広がり結果的に競技力向上につながる。またこれら外部の指導者もハンドボ

ールは専門ではないが、ハンドボールに必要な筋力や技術・戦術練習にどの程度の負担があるのかを学ぶために頻繁に練習会場に足を運んでいた。競技の理解とともに、選手との会話の機会も増え、信頼関係も徐々に増していったと考えられる。

③栄養講習の事例で見られたように保護者に協力の手を伸ばすことによって、コーチの目の届かない家庭での積極的な栄養摂取と促し、積極的な休息などが可能となった。選手は家庭環境が整備されることで、競技力向上に不可欠な規則正しい生活を主体的に送ることができた。インターハイや国民体育大会で優勝できた一番大きな要因は、大事な試合場で他のチームが過度なトレーニングによる障害をかかえている時に、常にベストコンディションを保つ選手が多くチームにいたことが大きな勝因である。

④筋力トレーニングの外部専門家による直接指導は指導当初より2カ月に一度の来校であった。選手が学んだことを忠実にこなせるようになっていったのは、ただ重量を上げるだけの強制される筋力トレーニングではなく、自らのコンディションを自らで管理しながら実践するトレーニングであったのが大きな要因である。

前述したように高校生年代では体力トレーニングは限界に挑戦させる意味合いが強いため、指導者の管理や介入が強くなってしまいう強制的トレーニングとなりがちである。それを敢えて、選手が考えて取り組める自発的な環境を作ったこと（“slow コーチング”）が功を奏したと考えている。

5-5 中学校の校長による教職員の協力関係の引き出し方 事例3

次では熊本県山鹿市にある山鹿市立山鹿中学校の堀田浩一郎校長が、生徒間のジレンマを解決に導くために、“quick コーチング”と“slow コーチング”を取り入れながら教員間の協力関係を作りだしている事例である。

堀田校長が赴任した当時の山鹿市立山鹿中学校は、生徒の生活習慣の乱れや学力の低下などによって不登校の生徒が多く見られた。

そのような中学校を立てなおすには、生徒たち一人一人と向き合う時間を作る必要があると堀田校長は考え、その時間を確保するために山鹿中学校独自で制度を変更した。大きな制度の変更の一つに職員朝会を週に一度にしたことがある。“quick コーチング”である。職員朝会は教職員の打ち合わせなどが朝の時間に実施されるものであり、公立学校であれば、どこの中学校でもほぼ例外なく職員朝会が実施されている。堀田校長は職員朝会に割く時間を生徒に向き合う時間に変更した。職員朝会で教職員同士が確認するのは、個々人でやってもらい、子どもと向き合う時間を確保することを優先した。その他、職員会議は長期休暇に行うことで、それまで28回だったのを6回に短縮した。また各行事や生徒指導のマニュアル「行事の手引き」を作り、実施すべきことが一度でわかるようにしたことも時間短縮に大きくつながった。「先生方も毎日、教材研究や生徒指導などで日々多忙を極めておられるから、そうした時間を割くのではなく、職員朝会を無くするのが先生方の負担をかけずに時間を確保する良い選択であった」と堀田校長はインタビュー調査で応えた。堀

田校長の赴任後は5年間で当時40人いた不登校児が1人にまで減少した。

次に興味深いのは全員部活制の制度を新たに作ったことにある。当時は保護者からの反発もあったが、保護者の要望を取り入れながら、それまでになかった部活動（和太鼓クラブや勉強クラブなど）も作り、教員と生徒が向き合う時間がさらに増えた。放課後に居場所のなかった中学生も部活動での活動を機に中学校に登校するようになる。

この時期の中学生の放課後の居場所については、全国でも子どもの居場所づくりを行政が政策として取り入れられているところもあるが（金子，2011），そこには、部活動や塾など、それぞれの目的に応じた時間の過ごし方ができる中学生がいる一方で、目的を持たず自宅に帰っても留守宅家庭でかまってもらえない中学生がいる。居場所のない中学生は、「どうせ、自分たちはだれにも相手にしてもらえないのだ」という荒んだ心をジレンマの選択でいうと「裏切り」として表出させるのが合理的な選択となるのではないかと考える。

堀田校長は、こうした中学生が持つジレンマを解決したいと考えていた。自分ではどうにもならない家庭の環境など、個々人にある要因を全員部活動の制度を取り入れることで、解決できるのではないかと考えたのだ。

同じような状況の解決を目指したものに、山鹿市立中学校では朝食の提供がある。朝食の様子を見に行くと温かいおにぎりとおかずのお味噌汁、鳥の唐揚げと野菜サラダが準備されていた。調理は家庭科の先生であるが、堀田校長が家庭科の先生に「子どもたちのために作ってもらえないだろうか」とお願いしたところ、快く引き受けてくれた。堀田校長による“quick コーチング”が教員間の協力関係を導き、“slow コーチング”を生み出す環境を作りあげている。堀田校長は、「子どもの学力や生活力を高める行政の方針として「早寝早起き朝ごはん」というキャッチフレーズがあるけれど、その環境は保護者の協力があってこそ成立するものであり、そういう環境がない子どもたちをどう救っていくのかについては議論されていない、残念ながら中学校独自でやっていかねばならない状況である」という話をされていた。

堀田校長のリーダーシップによって、学校のルールや制度が変わり、教職員が協力関係を築き、さまざまな環境の子どもたち一人ひとりに向き合うことができている。クラスや部活、学校を運営することは、教職員だけが努力しても生徒一人ひとりの協力がなくては、いいクラスづくりはできない。自分では解決できない家庭的な環境などによって個々人は「協力」したくとも「裏切り」の選択をせざるを得ない状況が生まれる。しかし、こうした中学生間にあるジレンマを、校長のリーダーシップと教職員間の協力によって、解決に導くことができるのである。そうした「裏切り」の選択をせざるを得なかった生徒を協力関係に導くことで、それ以外の生徒が、様々な友人と協力関係を築くことができるようになり、部活動や学力に思い切って取り組むことができる状況となる。こうしてクラスは、さらに活気づき意欲を持って全員が取り組むことができる学校づくりができていくのではないかと考えられる。

不登校が激減した成果に伴い、平成23年度では3年生全員が第一志望校に合格しており、

着実に成果があがっていることが報告されている（日本教育新聞，2012）。学校を訪問すると朝の挨拶運動もしっかり実施されており，どこを歩くにも生徒の清々しい挨拶の声が聞かれた。

堀田校長が赴任後，多くのスポーツで上位入賞を果たし校長室には優勝旗が飾られていた。その脇には生徒が活躍した新聞記事が貼り出されてあった。堀田校長は，その記事を生徒の出身小学校の校長先生に送り，中学校での活躍を出身小学校に報告する。こうした報告は，小学校との協力関係を引き出す。こうした取り組みも堀田校長による“quick コーチング”が，小学校と中学校の教員間での協力関係を導く“slow コーチング”として効果を生み出す環境を作りあげている。

5-6 優れたコーチの共通項は成功体験を崩す勇気 事例4

東海林（2011）では，神奈川大学陸上部の大後栄治監督のコーチングについてインタビューした記述を紹介している。選手の心理面をどのように理解して選手を望ましい方向に導くのか，そこにはコーチングの重要な示唆がある。これまで紹介してきた“quick コーチング”と“slow コーチング”のアプローチも，コーチ自身の心理面や選手の心理面を理解して使い分けることが前提としてある。

大後監督は「大学2年生から選手からマネージャーに転向したために，箱根を走る経験がなかった。当時はマネージャーとして，選手にどうしたら効果の高い練習を取り入れることができるようになるのかを考えたり，自分のなかでの選手としての成功体験がないことで，選手に聞きながら，選手の様子を見ながらコーチングして確認していく作業が必要であった。これが指導をする際の重要な要素であったかもしれない」と選手の心理面を理解することの重要性について示唆した。

多くの指導者が自分の過去の成功体験にしがみつき，選手や周囲とのジレンマを抱え，そして時間をかけてようやく選手と協力関係を築くことからすると，大後監督は，逆に成功体験を崩す勇気が必要であることを理解し，指導当初の若い時代から選手と協力関係を築き，選手の良さを引き出すことにコーチングの重点を置いている。上述したように，大後監督の大学時代のマネージャーという役割と経験が，選手の協力関係を導くコーチングに反映されたのではないかと考えられる。大学の体育会活動におけるチームマネージャーは，チームの運営方針を主将や監督とともに決定づけ，全体を牽引しながら，選手一人ひとりに細かいサポートも行うなど非常に重要な役割を担うポジションである。下級生のうちは全員が試合に出場する選手を目指して練習をするが，3年生や4年生になるとチームの運営ができるマネージャーが必要になってくる。誰でもいいというわけではなく，チーム全体のことを考えて動くことのできる選手であるから，責任感があって，機転の効く，賢い選手でなければならない。マネージャーの善し悪しで，チーム全体の雰囲気が大きく変わる。責任の重い，それでいて「この人でなければ」という選ばれた人となる。しかし，そういう役割を担うことは，一方で選手の活動に専念できないという葛藤も同時に起こり得

る。自分のことよりチーム全体のことが優先になるために、選手からマネージャーに転向することは、ジレンマを伴うことにもなる。

さらにコーチングについても、マネージャーという立場は、監督ほど権限を行使できないために、先に示した「直接介入のコーチング “quick コーチング”」が難しくなる。よって、選手たちに「自発的な協力関係を醸成するコーチング “slow コーチング”」をどのように取り入れるのか、それを考える必要性に迫られたのではないかと考えられる。またマネージャーの立場での権限の行使は限られているが、主将とともにチームを勝つ集団に導いていくために、選手にどのようにコーチングすべきかのジレンマがあったのではないかと推察される。しかしながら、こうした体験が一人ひとりの協力関係を導いていくことのベースになっているのではないかと考えられる。

同様な事例は、水泳の北島康介選手を育成した平井伯昌氏の著書からも伺うことができる。『見抜く力 夢を叶えるコーチング』（平井，2008）の中で「コーチは謙虚な心をもて、*「同じ失敗を繰り返すのではなく、同じ成功を繰り返すな、成功したときこそ、そのパターンを踏襲しないように心掛けないと、新しい発見ができないのだ。」*と記述がある。

平井氏は、自分が選手としてほとんど実績がなかったとして、もし、ある程度の成績を残したことがあれば、指導する際にどうしても自分の体験が含まれてしまい、それは体験の中の「負」の部分、こだわりやコンプレックスが眼鏡を曇らせてしまうことはあり得る、目の前の選手をありのままに受け入れる「謙虚さ」が大切なのだと記述している。平井氏も大後監督と同様、大学2年生のときに選手からマネージャーに転向しているが、そのなかで記述しているコーチとしての重要なポイントは、大後監督と共通する考え方があり、コーチングの重要な示唆を与えてくれる。

5-7 スポーツチームの力を引き出すコミュニティの力とソーシャル・キャピタル

5-7-1 チーム情報を共有して様々な手をサービスに変えるソーシャル・キャピタル

これまで様々な事例を見ながら“quick コーチング”と“slow コーチング”の使い分けやコーチの権限の行使の仕方について解説し、チームを望ましい方向に導く方法について述べてきた。そして、選手の自発的な力を引き出すための環境をどう作っていくのか、こうした考えはどのような理論で成立しているのかについて次で示していく。

本章では「自発的な協力関係を醸成するコーチング」のために、周囲との協力関係をどう引き出すかについて論述したが、これは、パットナムの南北イタリア地域研究の成果を基に書かれた著書（1993）で説明され、その後、社会科学の広い分野での一般知識となったソーシャル・キャピタルに近い考え方である。金子（2011, p.117）は、近年になってソーシャル・キャピタルは研究者の世界に留まらず、まちづくり、途上国支援、医療、保健、教育、地方行政などさまざまな分野で注目されている理由として、現代におけるコミュニティの「崩壊」と社会的不安は、国・行政や市場だけでは十分に解決できない社会的課題であり、それらの社会的課題を解決するには、人々が互いに支え合い、協力し合うといっ

た日常的な相互作用が果たす役割が大きいという、いわば、昔からよく知られている「助け合い」、「ご近所のつきあい」などという要素が、現代社会でも大いに効力があるかもしれないということが、多くの研究者によって実証的に明らかになりつつあるとしている。

スポーツのチーム組織にも共通した概念がある。世界では最新の科学的トレーニングが開発され選手の技術を向上させるような取り組みが実施されている。これは競技力向上の直接的な要因と言える。しかし、チーム組織をひとつのコミュニティとしてとらえたときにソーシャル・キャピタルが高いほどチーム力は高く、それに伴って競技成績も高いと言えるのではないか。チーム内に潜む「コミュニティのちから」をチーム内外の「コミュニティのちから」で引き出していくことが可能である。これは競技力向上に必要な間接的な要因と言える（金子，2011，pp.158-162）。

5-7-2 チームづくりに必要なソーシャル・キャピタル

本章ではこれまで見てきたようにコーチの目が届く“quick コーチング”だけでは限界があるとして、「自発的な協力関係を醸成するコーチング “slow コーチング”」を提案した。選手が自発的に協力関係を醸成する環境を作ることは、他者に働きかけて協力を求めることになる。そうした環境が整備されることでコーチの目の届く範囲だけでなく、自発的に協力関係を醸成する雰囲気ができる。ジレンマを生むような環境では、「自分一人が頑張っても無駄」という気持ちがチームに蔓延するために、そうならないように意図的に他者に働きかけ、環境づくりを考えて手をかりなければならないのである。

そのために、前述したように部活動以外の時間帯を有効に活用することが大切である。例えば高校生であれば、部活動顧問だけの力でなく、各教科の先生方との連携をはかる、常に生徒に対する情報交換を行い、情報を共有しながらともに生徒であり選手が育つ学校の環境を良いものにする。部の活動だけでなく、授業での取り組みが改善することで教科担任にとってはクラス全体の授業に対する姿勢が良くなることで影響力が増す。それぞれにとって利益がでる。利益ができればお互いに「おかげさまで」という想いがそれぞれの関わりの中かで選手に対して反映される。そして、部活動を支えているのはクラブ顧問だけでなく、教科担任や担任などの学校関係者に関わってもらっているという意識がチーム全体に徐々に浸透していくのである。スポーツ場面以外のネットワークが形成されることによってこうした一定の効果が表れ、社会的に共有される（宮垣，2009）。

そうした環境を整えば、信頼関係が徐々に構築されて、部の関係者だけでなく教科担任や学校関係者にも挨拶ができるようになる。その挨拶も例えば最初はただ頭を下げるだけの挨拶から大きく声を出しての挨拶となり、「こんにちは」だけでなく、「こんにちは、今日も頑張ります」などの言葉を笑顔で付け加えることが徐々にできるようになる。

時間はかかるが、チーム組織に関わるあらゆる人々に意図的に働きかけて少しずつチームのコミュニティを引き出してくれる仲間を作ることが重要である。

また他のクラブ顧問との連携もソーシャル・キャピタルを高める。周囲の部活動のコー

チに働きかけ、それぞれの部活動に所属する選手に関する情報交換は、理解者を増やすことにつながり、協力関係を作っていくことにつながる。例えば、クラスという集団には様々な部活動の選手が在籍しているために、各クラブ顧問がクラス運営や授業への取り組みなどの関心を持つことは、それだけ選手に関わる手が増える。こうした一つひとつの手が協力関係を導くことになる。選手へのサービスの手が増えることで、部活動の場だけでなく生活全般においても協力関係を醸成する雰囲気ができる。

学校以外で家庭における保護者の力を引き出すことも可能である。チームが強くなれば、試合に出場できる選手も限られてくる。それによって、自分の子どもだけ試合に出場できないなどの親同士のジレンマがあることも考えられる。日頃から自分の子どもだけではなく、他の子どものお世話も献身的にやっている親にとっては、「せっかくチームのために貢献してきたのに、自分の子どもが試合に出場できないのであれば協力をしたくない」というジレンマを抱える状況を作り出す。また勝つことには手段を選ばない「勝利至上主義」の考え方であれば、出場機会がない選手はスポーツの楽しみを感じることができずに、心からチームの応援はできないであろう。

コーチは選手同士の協力関係を導くために選手それぞれに役割を与えなくてはならないことは先述した通りであるが、保護者を含めたネットワークを介すことで協力関係を生み出すことが可能となる。まず、コーチ陣は試合に出場していても出場していなくても、その選手の良さや部活での出来事を保護者に報告することが大切である。例えば、筆者が行った取り組みで、保護者のジレンマを解決するのに特に効果的だったのは、選手とコーチとのやりとりを記したクラブ日誌（交換ノート）を親に見てもらったことである。

クラブ日誌には部員とコーチとのやりとりがあり、それを保護者が見ることで自分の子どもの様子や他の部員の様子や関わり、コーチと選手との信頼関係がよく伝わるようになっている。それによってチームを応援してくれるサービスの手が増え、ソーシャル・キャピタルを高める環境づくりが可能となる。

技術や戦術に直接つながりが見えないようなこうした保護者との協力関係も、競技力向上に向けたコーチに不可欠なマネジメントである。

5-8 スポーツ組織の状態とコーチの心理的葛藤を考慮したコーチングモデル

5-8-1 コーチが持つ権限の程度によって形態を変えるスポーツ組織

図2には望ましいコーチングのあり方として、「コーチの権限の介入（制約）の程度によるスポーツ組織の状態」と「コーチの心理的葛藤」の関係から導かれるコーチングモデルを提案した。図2ではこれらの関係から5つのコーチングのタイプを示し、望ましいコーチングがこれら2つの状態によって左右されることを示したものである。

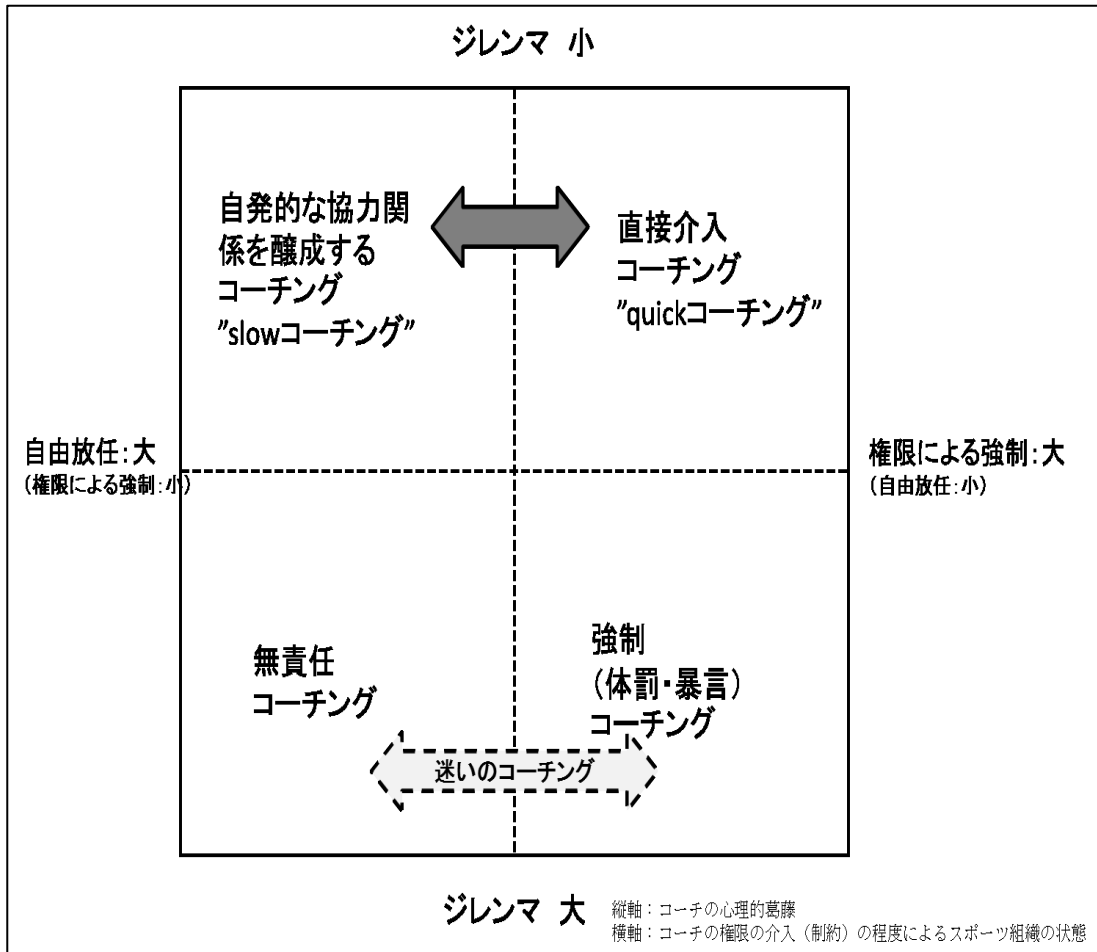


図2 スポーツ組織の状態とコーチのジレンマから導かれる5つのコーチングのタイプ

スポーツ場面におけるコーチと選手の関係は、目標に向けて、「教える—教えられる」、「導く—導かれる」といった関係が存在するが、これは多かれ少なかれヒエラルキーの関係であることが特徴として表れたものであろう。この特徴はスポーツ組織におけるコーチのヒエラルキーの思い込みが、強制や命令を強いるコーチングとなりやすい。しかし、強制のコーチングがうまく機能しないと選手の好きに任せる放任のコーチングとなり、これら二つのコーチングを行き来する。このような両極にある（強制と放任）コーチングではチームはうまく機能しないとわかっているにもかかわらずヒエラルキーの権限と自由とをどう組み合わせるとよいのか実態についてはわからないままである。

こうした課題を受けて本論文ではコーチが持つ権限に着目した。スポーツ組織は前述したようにコーチが持つ権限の程度によって組織の形態が変わる。マックス・ウエーバー(2012)は、抵抗にかかわらず服従を強いる力としての「権力」と、明らかに自発的に当

然のこととして命令に従わせる力としての「権威」とを区別した。「権限」とは、国家や公共団体が、法令の規定に基づいて職権を行うことのできる範囲であり、個人がその立場でもつ権利・権力の範囲を指す（大辞泉，1998）ため、スポーツ現場でのコーチングは、学校や競技団体の公共団体の法令に基づいて指導を行うこととなる。こうしたことから本論文ではコーチングに必要な概念として「権限」をモデルを示す一つの目安として用いた。

次に本論文では「権威」の概念を用いてはいないことに注意したい。なぜなら指導者の価値を伴う「権威」の概念は、コーチ本人が抱えるジレンマによって左右されると考えられるからである。「権威の機能的な役割は、つまりシステムを機能させるにあたっての権威の価値は、権威が事実目に見えるものであり、他人によって尊重されていると信じられるときのみ、影響力を行使しうるのである」（k.アロー，1999，pp.88-89）のように、コーチにジレンマがある状態では「権威」は大きな不確実性を伴うものとなる。コーチングに必要なことは、コーチが持つ「権限」をいかに適切に配分できるかということである。こうしたことがチームや個人の状況によって適切にできるコーチは権威を伴うコーチであろう。しかし、本論文ではそうした権威あるコーチを目指すためには何が必要であるかについて言及している。よって、権威ある一部のコーチではなく、望ましいコーチングを志すコーチを対象に一般化できるモデルとして「権限」の概念を用いる。

今井・金子（1998，pp.146-147）は組織内の権限について次のように示している。「権限には二種類あり、一つは強制的な権限であり、もう一つは受容される権限である。前者は社長の命令だからいやでも従わざるをえないというものであり、この場合は情報的には極めて単純になる。その情報が適切なものであれば情報コストは極めて低くなり、ヒエラルキー組織が効率を発揮するのはそういった場合である。後者の受容される権限の場合には、上と下の情報交換に基づいて権限に基づく指示が進んで受け取られ、むしろ上と下の相互作用のなかで意思形成が行われる場合である。そして、この両者の差が組織の変質的形態をも変化させるのである」

こうした指摘にある「強制的な権限」と「受容される権限」のいずれであっても、それが意図的に行使されるためには指導的立場の人間にジレンマが少ないことが肝心である。しかし、スポーツ組織では、選手は見せかけの裏でコーチに従わない場合もあり、そういう場合にはコーチがジレンマを抱え、権限の意図的な配分が困難になると考えられる。

スポーツ組織はコーチの権限の介入状態や制約によってその形態を変化させることが可能となるが、コーチの権限の介入が大きく、制約が多く伴う場合はスポーツ組織は強制力を持つヒエラルキーの要素が高く、逆にコーチの権限の介入が少なく制約が伴わない場合は、組織としてのヒエラルキーは必要最小限となるか、機能しない状態となり選手が自由に活動できる状態となる。コーチ次第で組織の状態が変化し、パフォーマンスにも影響を及ぼすと考えられる。

5-8-2 「コーチの権限の介入（制約）の程度によるスポーツ組織の状態」と「コーチの心理的葛藤」から導かれる5つのコーチングのタイプ

以上のことから本章では「コーチの介入の程度によるスポーツ組織の状態」と「コーチの心理的葛藤」の関係から導かれる5つのコーチングのタイプ（「直接介入のコーチング “quick コーチング”」, 「自発的な協力関係を醸成するコーチング “slow コーチング”」, 「強制（暴力・暴言）のコーチング」, 「無責任なコーチング」, 「迷いのコーチング」）を示した（図2）。

コーチがジレンマを抱えれば抱えるほど、権力で押さえつける「強制（暴力・暴言）のコーチング」か、チームを見放す、指導を放棄することでスポーツ組織としては全く進歩のない「無責任なコーチング」となる可能性があり、いずれもチームを望ましい方向に導くことは困難になる。そして、ジレンマが大きいと「強制（暴力・暴言）のコーチング」と「無責任なコーチング」を行き来する「迷いのコーチング」から抜け出すことが難しくなる。

望ましいコーチングとしては、この「迷いのコーチング」から“quick コーチング”と、“slow コーチング”を行き来するコーチングに向かうことが必要である。コーチのジレンマが少ない状態で、意図的に権限や影響力を配分することによって選手自身のジレンマを少ない状態に導き、さらにそうしたマインドを持って、チーム組織を状況に応じて「直接介入のコーチング “quick コーチング”」と、「自発的な協力関係を醸成するコーチング “slow コーチング”」の2つのコーチングを適切に組み合わせて取り入れていくことが重要である。

本章の事例にいくつか示したように、選手間にジレンマが生じて協力関係を築くことができない状態にはさまざまな要因が考えられる。例えば、チームが始動したばかりのときは、“quick コーチング”でコーチがリーダーシップをとり先導していくことが必要になるが、コーチの“quick コーチング”によってチームの方針（フォーマルルール）が浸透するにしたがって、選手間でインフォーマルルールを形づくることができるよう導く必要がある。“quick コーチング”のみのアプローチはコーチの直接的介入がなくなると、求心力が乏しくなり組織も揺らぎ始めるためだ。組織の本当の足腰を鍛えるためには、“quick コーチング”と“slow コーチング”を適切に取り入れながら選手間の協力関係を導くことが求められる。

コーチの心理的葛藤が反映されたこれら5つのコーチングタイプは望ましいコーチングを概観する上で貴重なモデルとなる。

第6章 ライフスキルとコーチングの関係

6-1 スポーツ場面で獲得が期待されるライフスキル

本章ではライフスキルを獲得することは、スポーツを共同で行う集団の協力関係が築きやすくなることであることを示した。体育授業の大学生を対象に実施した定量研究では、事前のライフスキルの獲得レベルの違いによって、その後に獲得するライフスキルに違いが見られることや集団の特性に違いがあることを示した。

これまでスポーツを通じたライフスキルの研究に関しては、アスリートを対象とした研究と体育授業の大学生を対象とした研究が見られる。

アスリートとライフスキルの関係では、ライフスキルは個人的スキル（「計画性」「情報要約力」「自尊心」「前向きな思考」）と対人スキル（「親和性」「リーダーシップ」「感受性」「対人マナー」）に分けられ、スポーツ経験はライフスキルに正の影響を与えるとする調査研究が報告されている（Danish et al, 1993, 1995; 上野・中込, 1998; 島本・石井, 2010; 島本・東海林ら, 2012）。

アメリカでは、アスリートの不祥事をきっかけにアスリートを対象にしたライフスキルプログラムが実践されているが（Danish, 2002）、日本でも同様の現象をきっかけに様々なカテゴリーのアスリートを対象にしたライフスキルプログラムが実践されている（清家, 2008; 津田, 2007; 東海林, 2009）。アスリートで言えば、スポーツ継続のなかで体験する<こころ>の成長は日常生活の<こころ>のあり方に連鎖し、一般化することも示唆される（津田, 2007）ことから、ライフスキルプログラムはアスリートの心を作るプログラムとして多く知られるようになった。しかし、アスリートを対象にしたライフスキルでは、スポーツ経験がライフスキルに正の影響を与えることが示されてはいるが（島本・石井, 2010）、ライフスキルと競技力向上の直接の因果関係は示されていない。

次に、体育授業の研究ではスポーツ体験を通じてライフスキル獲得を目指す取り組みが行われており、その効果が報告されている（西田・橋本, 2009; 杉山, 2008; 杉山ほか, 2008）。そこでは体育授業の集団のなかで、どのようなスポーツ経験がライフスキル獲得を促進するかについて横断的に調査する研究が行われている。様々な他者との関わりやコミュニケーションを深める種目の選定により、授業後にライフスキルが高まることが報告されている。様々な人たちがスポーツを通じて関わる体育授業は、ライフスキルを獲得する絶好の機会（杉山, 2006）であり、スポーツを通じた人間関係のトレーニング（東海林・島本ら, 2012）であると言える。

このようなことから、スポーツ経験を通じたライフスキルについては、それぞれの場面で獲得されるライフスキルがあることや、スポーツ経験はライフスキル獲得に正の影響を与えるとした先行研究を支持できるものの、かなり広い概念のライフスキルと競技力向上の因果関係を示すことは非常に困難な課題でもある。

本章では体育授業を対象にした実践研究であり、その結果がこれまでの章で対象にしてきたアスリートの場面に直結するとは必ずしも言えない。

しかしながら、これまでの章で述べてきたように、チームスポーツは多くの場面で協力することが求められるために、他者との関わりを通じてライフスキルを獲得していくことが必要となる。そのためには、“quick コーチング”や“slow コーチング”を用いながら、選手間の協力関係が醸成される環境を作っていくことが不可欠となる。

これらコーチングのアプローチを行う際に重要になるのが集団の特性である。つまり、ライフスキル獲得レベルに違いのある選手が、どの程度、集団に存在しているかによって、その集団が協力関係を築きやすい集団かそうでないかがわかる。本調査では事前のライフスキルの獲得レベルをアンケート調査によって導き、集団の特性を明らかにすることを可能にしている。これまでコーチの暗黙知にある集団の特性を明示的に示すことは困難な課題であったが、本章では、3つに分けられたライフスキルの獲得レベルに違いのある学生が（スキルレベル高群・スキルレベル中群・スキルレベル低群）、その後のスポーツを通じた相互関係により、ライフスキルの獲得の仕方に違いが見られることを明らかにした。

6-2 集団の特性を示す「ライフスキルの獲得レベルの違い」の検証

WHO (1997)では、ライフスキルを、「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である」と定義しており、次の10のスキルを構成要素として挙げている。すなわち、①自己認識、②共感性、③効果的コミュニケーション、④対人関係スキル、⑤意思決定スキル、⑥問題解決スキル、⑦創造的思考、⑧批判的思考、⑨感情対処、⑩ストレス対処である。

ライフスキルとは、これら多様なスキルが相互に関連しあっている広義な概念であり、それらを獲得することは、自らの内面における心理的变化や自己を取り巻く周囲の環境などの社会的変化に対する適応能力を高めるのに非常に重要である（皆川，2002）。このようにライフスキルとは、人との関わりを経験を通じて獲得されるスキルであるが、スポーツ集団や学校のクラスの集団、企業組織の集団など、各集団の構成員は様々な経験を積み重ね、様々なライフスキルを獲得してきたバックグラウンドを持つ（横山・辻，2009，pp. 9-23）。

本章では、ライフスキルが高まれば「協力関係」が築きやすくなるという仮説を持ち、大学体育授業の事例調査で検証した。

6-2-1 研究の背景と目的

本研究の目的は、事前にライフスキルの獲得レベルで分類した大学生が、体育授業のどのような場面で、どのようにしてライフスキルを獲得するのか、その違いを明らかにし集団の特性を検討することである。

近年、我が国の大学においては大学生が人間関係で悩んだり、学習意欲の喪失により退学者や休学者が増加していることが問題となっているが（ピースマインド総合研究所，2010）、その原因の一つとして人とうまくつきあい、日常生活における苛立ち事やストレス等に上手に対処し、状況に適応できる能力が十分に身につけていないことが挙げられる（健

康・スポーツ科学科目実施部会，2005；皆川，2002；ピースマインド総合研究所，2010）。こうした課題を受けてライフスキルの獲得を目指す取り組みが活発に行われている（川畑1997；皆川，2004；皆川ほか，2009）。

ライフスキルにおける特徴の一つにさまざまな経験を通じて学習可能というものがある（WHO，1997）。ライフスキルは喫煙や飲酒防止のための健康教育（川崎ほか，2007；JKYB研究会，1995）や対人関係を構築するためのプログラム（西岡，2010；戸田，2006）として教育現場で幅広く取り組みがなされている。その中の一つに体育授業に焦点を当てたものがある（西田・橋本，2009；杉山，2008；杉山ほか，2008）。体育授業では，座学と比較して，スポーツを題材とした実技や演習では，一人ひとりの活動がその遂行に不可欠となる場面が多く（林，2012，林ほか，2012），チーム内で役割を分担したり，協力したりして目標を達成することが求められる場面が多いと考えられるために，状況に応じて臨機応変に他者やスポーツに適応することが必然的に求められる側面が，ライフスキルを獲得しやすい面と考えられる。また学期を通じて同じ集団で授業が実施されることが多いために，スポーツの技術的なスキルの習得と同様に，人間関係を円滑に図るための対人関係のスキルも状況に応じて練習したり学習したりする機会が多いと考えられる。こうした経験の積み重ねが体育授業における人間関係のトレーニングとなり（星野，1997），ライフスキルの獲得につながっていると考えられる。事実，体育授業におけるスポーツ経験がライフスキル獲得に正の影響を与えていることがこれまでの調査研究から明らかにされている（島本・石井，2007，2009；杉山ほか，2006）。しかしながら，ライフスキルは体育授業に限らず，様々な経験の中で獲得されていくと考えられているために大学入学時においては，すでにライフスキルの獲得レベル（以下，スキルレベル）が高い学生とそうでない学生とが混在していると考えられる。そのため，授業におけるスポーツ経験のライフスキル獲得への影響を検討する際には，学期前の学生のスキルレベルを考慮する必要があると考えられる。ライフスキルの獲得への影響について，どのようなスキルレベルの学生にどのようなライフスキルが獲得されていくのかを明らかにすることができれば，体育授業で焦点を当てるべきライフスキルが明確となり，効果的な介入を実施することが可能になると考えられる。体育授業に着目したこれまでのライフスキル研究において，対象者の属性を考慮した先行研究としては，大学生の性別（島本・石井，2007）や運動部所属の有無（島本・石井，2009）から，授業におけるスポーツ経験のライフスキル獲得への影響を検討したもの，体育授業の欠席回数や平均兄弟数，住居形態などを考慮したもの（西田ほか，2009）が挙げられる。しかしながら，対象者の学期前のスキルレベルごとに，ライフスキル獲得への影響を検討した研究は未だ行われていない。

そこで本研究では，単元前のスキルレベルをもとに学生を分類し，ライフスキルの獲得を促す介入を行った体育授業が，各スキルレベルの学生のライフスキルの獲得に，どのような影響を与えているのかを検討することを目的とした。さらに，本研究では，それぞれ分類されたスキルレベルの学生が，体育授業のどのような場面でどのようなライフスキル

を獲得しているのか、その違いを明らかにするために、大学入学時の人間関係や学習面などの不安を抱えている時期の体育授業序盤の介入プログラムについてもその効果を検討することを目的とした。

6-2-2 介入プログラムと研究の仮説

採用したプログラムと実施のタイミング 静的なブラインドウォークと動的な大縄跳び

コミュニケーションスキルを促進させるようなプログラムをライフスキル獲得のきっかけとして、二つのグループにそれぞれ介入した。一つのグループには目隠しをしてパートナーを頼りに歩く静的なプログラムであるブラインドウォークを採用し、もう一つのグループにはチームでタイミングを合わせて跳躍することが求められる動的なプログラムである大縄跳びを採用した。ブラインドウォークのプログラムは、グラバア (2000, pp. 184-185) をはじめ、中山 (1998)、上地 (1990) でも報告されている。ブラインドウォークはボディ・

ワークと呼ばれるプログラムの一つであるが、ボディ・ワークは「からだを通して自己理解を深め、自己成長をはかる過程」であり、主なねらいを二つ挙げている。一つは自分の「からだ」に気づき、「からだ」に聴くことを学ぶこと、二つ目は、五感の教育—自分の「からだ」を信頼することを学ぶということである (グラバア, 1993)。グラバア (2000, pp. 188-195) は、当たり前ものには、

表 12 春学期に実施した種目一覧

回数	実施種目	
	ブラインドウォーク群	大縄跳び群
1	ガイダンス/事前調査	ガイダンス/事前調査
2	ブラインドウォーク	大縄とび
3	体力測定	体力測定
4	キンボール	キンボール
5	アルティメット	アルティメット
6	ソフトボール	ソフトボール
7	テニス	テニス
8	卓球	卓球
9	ソフトバレーボール	ソフトバレーボール
10	ハンドボール	ハンドボール
11	麻疹の流行のためにキャンパス休講 (代講なし)	
12	フットサル	フットサル
13	バレーボール/事後調査	バレーボール/事後調査

気づきにくいという知覚の一般的な性質を示し、大学生へのブラインドウォークプログラムによる実習等を通じてこの無意識の思い込みが他者とのコミュニケーションを困難にさせることを明らかにしている。中山(1998) は、ブラインドウォークを体験することが教師にとってどのような意義があるかという観点で報告をしているが、触角、聴覚、嗅覚が果たす役割を再認識することや疑惑と信頼の葛藤や信頼することの大切さを体験できるとしている。また既成概念や先入観などが我々の行動をいかに規制してしまうかなどブラインドウォークを体験する意義を15に分類している。こうした体験にあるように本研究の対象者も入学時は体育や運動、他者に対して無意識の思い込みを持っているのではないかと考

えた。ブラインドウォークプログラムを実施することで、そうした無意識の思い込みが少なくなり、スムーズな他者との関わりが行われる可能性が増し、コミュニケーションスキルの獲得がなされる機会が増える。さらに獲得されたコミュニケーションスキルはその後の様々なスポーツを通じた他者との関わりの中で、生かされるという仮説からブラインドウォークプログラムを取り入れた。

一方、大縄跳びは、簡単なルールのもとで十分な運動量を確保できることやチームやグループで、達成を図ることが可能な動的なプログラムであり、その手軽さと一体感を醸成できることから、コミュニケーションを深めたり、体力を高めるためのプログラムとして、小学校から大学の体育授業やレクリエーションの教材としても取り入れられている（藤田，2011；井谷，2011）。大学体育授業でライフスキルを獲得するための授業序盤のきっかけでは、教師や学習仲間から受け入れられているという自信を示す「受容感」（岡澤ほか，1996）が特に求められると考えられる。なぜなら、大学入学時は、すでに運動の得意、不得意によって体育授業における運動の好意的態度が固定されていると考えられ、スポーツを不得意とする体育嫌いの学生にとっては、体育授業に対する不安感が高い時期であると考えられるからである。またこの時期は他者との関わり方について模索をしている段階であることから、体育授業序盤ではルールが単純で、運動量も確保され、誰もが運動にチャレンジできる種目を選定し、運動や他者に対する不安感や固定概念を少なくするようなプログラムを用いることが必要であると考えた。こうしたレクリエーションの要素が高い種目は、高度な技を必要としないために、運動の得意、不得意に左右されることなく声を掛け合うなど、他者と交流しやすい雰囲気を作られる。こうした雰囲気のもとで、運動を通じて他者と関わることで、「学習仲間から受け入れられている、やればできる」という意識が、徐々に受容感を高め、他者との関わりがスムーズになされるのではないかと仮説を立てた。さらに大縄跳びプログラムでの受容感がきっかけとなって、後に続くスポーツの場面においても、他者と関わる際にその経験が生かされるのではないかと考えた。

静的なブラインドウォークプログラムは、知覚や感覚の無意識の思い込みに気づくことが、他者との関わりをスムーズにさせるのに対して、動的な大縄跳びプログラムでは、レクリエーションの要素が強いプログラムを介入することによって、温かい雰囲気が作られ、運動そのものの楽しさを感じることで受容感の高まりを促すきっかけとなり、他者への関わりがスムーズになるのではないかと考えた。

本研究では、静的なブラインドウォークと動的な大縄跳びのそれぞれのプログラムが、その後のライフスキルの獲得にどのような影響を与えたかを検討するために、ガイダンス後の実技一回目にこれらのプログラムを実施した。表12に春学期全体を通じた実施種目の一覧を示している。

6-2-3 調査の方法

神奈川県内における私立大学の体育授業（必修）を履修する1年生で、体育実技指導に5

年以上の経験のある専任教員4名と非常勤講師1名がそれぞれ担当する10クラス280名（男性181・女性99：平均年齢18.7±0.8歳，年齢層18—23歳）を対象とした。学期前の学生のスキルレベルを調べるアンケート調査および，授業を通じたスキルレベルの変化を調べる事前・事後調査はこの10クラスを対象として実施した。またライフスキルの獲得を促進するための介入プログラムはブラインドウォークを用いた半数の5クラス138名のブラインドウォーク群（男性88名，女性50名：平均年齢18.8±0.9歳，年齢層18—23歳）と大縄跳びを用いた残り半数の5クラス142名の大縄跳び群（男性93名，女性49名：平均年齢18.6±0.7歳，年齢層18—23歳）を対象とした。担当教員はブラインドウォーク群と大縄跳び群のそれぞれ一クラスずつの2クラスを担当した。

本研究で設定された静的なブラインドウォーク群と動的な大縄跳び群は，体育授業を受講した群間の比較であるが，本来であれば体育授業を受講しない統制群を設定することで，体育授業で獲得されたライフスキルがより明確になると考えられるが，実現可能性から，実際の体育授業の現場で実践されているプログラムを現場に還元しやすい形での比較とした。

調査時期

調査は2007年の4月上旬から7月中旬までの春学期期間中に実施された。授業を通じたライフスキルの獲得レベルの変化を調べる事前調査は，1回目の教室での授業で，事後調査は最終の13回目の体育館での授業で，それぞれ始めの時間帯に一斉に実施され，その場で回収した（表12）。なお，学期前のスキルレベル調査については，1回目の事前調査をもとに導き出すこととした。

調査内容

フェイスシート 氏名，クラス，性別，年齢，スポーツ競技歴の記入を求めた。

ライフスキルを評価する項目 グラバア（2000，pp.160-163）によって作成されたライフスキル5つの自己検討表に関する30項目である。本尺度は，「考えること」，「コミュニケーションすること」，「感じること」，「選択すること」，「行動すること」という5つの下位尺度から構成され（各下位尺度6項目），回答は「いつもある」を5点，「しばしばある」を4点，「まあまああるほうだ」を3点，「あまりない」を2点，「めったにない」を1点として得点化した。値が高いほどスキルレベルが高いことを示す。また，「わからない」を0点として先行研究（Glover・山口，2009）にならい欠損値とし，26名を分析からも除外した（上記，調査対象の280名は除外後の数値）。グラバア（2000，pp.167-168）が，示す下位尺度とその項目構成は，因子分析結果に基づいていないために，各下位尺度とその項目構成については，本研究では因子分析の結果をもとに進めることにする。グラバア（2000，pp.167-168）は，ライフスキル自己検討表では，家庭環境も含めてこれまでの様々な教育の場での経験を通じて獲得されたライフスキルを評価することができるとしている。本研究では，学生が大学入学以前までに獲得してきたライフスキルの獲得レベルに焦点を当てていることや様々なスキルが関連しあってライフスキルが獲得されることから（WHO，1997），

5つの構成要素を持つライフスキル自己検討表はこれらを満たすものであると考えられるために本尺度を採用した。

レポート課題 春学期の体育授業が終了した時点で「体育授業での自分自身を振り返り、授業を通じて考えたことや仲間との関わりで感じたことを書いてください」というテーマで、単位修得に必要なことを伝え、レポート課題を課した。このテーマは、本研究における学期を通じた体育授業において、クラスという集団の中では、様々なスポーツを体験しながら、多様な他者に適応する必要性が生じると考えられる。そうした状況に直面した時に、様々な状況に対応できるスキルが相互に関連しあって、ライフスキルが獲得できるのではないかと考えられるために、スポーツを通じた他者との関わりの中で自己の意識がどのように変容するのか、授業序盤の介入プログラムによるライフスキルの獲得および学期終盤に至るまで様々な種目を体験した結果、ライフスキルがどのように獲得されていったのか、具体的に読み取れるような課題とした。レポートで課された規定文字数は1200字以上であった。分析の対象者はレポート課題未提出者（ブラインドウォーク群10人、大縄跳び群14人）と規定文字数不足者（ブラインドウォーク群12人、大縄跳び群15人）を除外したブラインドウォーク群116名（84%）と大縄跳び群113名（80%）とした。

ブラインドウォークプログラムと大縄跳びプログラムの実際 ブラインドウォークプログラムは2人1組のペアで行う。一人が目隠しをし、視覚を遮断した状態の歩行にパートナーがついて歩く。指定した範囲の校内を自由に15分ほど歩いた後にお互いに役割を交代する。慣れないうちはパートナーが手をつなぐが、危険でないところは一人で歩かせ、パートナーは様子を見るなど、自分自身の視覚以外の感覚を感じてもらうことを求めた。感覚を鋭敏にさせるために終始無言で実施した。個々人が持つ自らの感覚や他者との関係について考えることをねらいとした。

大縄跳びは、前山（2006）および東京都レクリエーション連盟（1984）のロープ・ジャンピング10のルールに準じ、長さ10mの大縄跳びを10人が3分間で、何回連続で跳躍できるかを競うプログラムであった。1クラス35人を3チームに分け、練習時間を25分設けたのち、一斉に競技を開始し、連続で一番多く跳んだチームを勝者とした。大縄跳びは運動の苦手な学生もルールが容易で理解しやすい種目であることから、体育や運動に抵抗なく取り組むことができる種目である。90分の授業内でチームやクラス全体の一体感を醸成し、他者と関わりやすい雰囲気を作ることをねらいとした。

6-2-4 分析の方法

5つのライフスキル自己検討表の因子分析 「5つのライフスキル自己検討表」（グラバア、2000, pp. 167-168）の30項目に対して、探索的因子分析（主因子法・Promax回転）を行い、固有値と解釈可能性を基準に因子解を検討した。

学期前のスキルレベルと体育授業を通じたライフスキル獲得レベルの変化 まず、学期前の学生のスキルレベルを分類するため、「5つのライフスキル自己検討表」への回答をも

とにクラスター分析を実施し、学生におけるスキルレベルを検討した。次に、体育授業を通じたライフスキル獲得レベルの変化を、プログラム(ブラインドウォーク群/大縄跳び群)とクラスター分析の結果から導きだされるいくつかのスキルレベル×時期(事前/事後)の3要因の分散分析より検討した。交互作用が有意となった場合は、単純交互作用の検討を行い、さらに各要因(群とスキルレベルと時期)の水準ごとに主効果(単純主効果)の検定を行った。クラスター分析および分散分析では、大縄跳び群とブラインドウォーク群の2群のデータを合わせて導き出した。分析ソフトは、クラスター分析と分散分析ともにSPSS(Ver.16)を使用し、有意水準は5%とした。

最終レポートの分析 得られた記述データをHIGUCHI(2004)が開発したフリーソフト「KH Coder」を用いて分析した。「KH Coder」とは、テキストマイニングのためのフリーソフトであり、新聞記事、質問紙調査における自由回答項目、インタビュー記録など、社会調査によって得られる様々な日本語テキスト型データを計量的に分析するために制作したものである(<http://khc.sourceforge.net/>)。多くの論文でKH Coderが活用された研究事例が報告されている(斎藤ほか, 2009; 下村, 2010; 樋口, 2011)。本研究では、単語の出現回数の上位50語をそれぞれのスキルレベル別で算出した。それぞれの群のスキルレベルで特徴を表すと考えられる頻出語を選定し、選定された語の前後の文脈を検討した。

6-3 調査の結果と考察

因子構造の検討 30項目に対して因子負荷量.40以上を基準に、グラバア(2000, pp.160-163)が示す5下位尺度(因子)を中心として3~8の範囲で因子数を指定しながら探索的因子分析(主因子法 Promax 回転)を行った。その結果、固有値の減衰状況および因子の解釈可能性から、因子数6による構造が項目群を解釈する上で最も適切と判断された。しかし、各々の因子の信頼性(内的一貫性)を検討したところ、「今の自分の気持ちに気がついている」、「人や物事を見る際の自分の傾向(第一印象, 思い込み偏見など)に気がついている」、「自分なりのものの見方, 視点をもっている」の3項目から構成される第4因子は、 α 係数の値が.51と低いため、以後の分析からは除外することにした。その後、因子数を5に指定して再び探索的因子分析を行ったところ、従来、『選択すること』の項目であった「今, 自分が何をしたいのか, とらえている」は、『感じること』の項目となり、それ以外の全ての項目は従来因子にそれぞれ従属し、.40以上の因子負荷量とともに単純構造を示した。

第1因子の『感じること』($\alpha=0.74$)では、グラバアの6項目中「ありのままの自分に肯定的な気持ちを持つ」、「肯定的感情(好き・楽しい・嬉しいなど)を適切に表現できる」などの4項目が採用され、それに加えて従来『選択すること』にあった「今, 自分が何をしたいのかとらえている」など自分の気持ちを自分自身で認識する5項目で構成された。第2因子の『行動すること』($\alpha=0.81$)では、「自分にとって新しい行動を試みる」、「恐れて引込まず, まずやってみる」などの行動力に関する4項目が採用された。第3因子

の『考えること』($\alpha=0.75$)では、「出来事と出来事間の関連性、影響関係を捉えようとする」や「得た知識を自分自身や自分の置かれた状況と関連付けて考えようとする」などの3項目が採用され、客観的な視点で物事を捉える項目で構成された。第4因子の『コミュニケーションすること』($\alpha=0.69$)では、「相手の持っている意見、情報、気持ちなどを引き出そうとする」や「フィードバックを受けたり与えたりする」など他者との関係性を重視する3項目が採用された。『選択すること』($\alpha=0.75$)では、「選択のためになるべくたくさんの情報を集めようとする」、「選択するとき、その結果やプラス、マイナスを考慮する」など自分自身の考えで状況判断し、選択する3項目が採用された。これらの結果は、グラバア(2000, pp.160-163)が示すライフスキル尺度の妥当性を示すものであると考えられる。

表 13 「5つのライフスキル自己検討表」をもとにした因子構造の検討

因子名	No.	項目内容	平均値	SD	因子負荷量				
					F1	F2	F3	F4	F5
感じること ($\alpha = 0.74$)	15	ありのままの自分に肯定的な気持ちをもつ	3.32	1.108	0.738	0.021	0.054	-0.118	0.008
	19	肯定的感情(好き・楽しい・嬉しいなど)を適切に表現できる	3.61	0.959	0.624	-0.109	-0.073	0.245	0.066
	3	気持ちと言動が一致している	3.03	0.94	0.566	0.142	0.004	-0.135	-0.056
	22	否定的感情(嫌い・悲しい・つまらない)	3.22	1.084	0.555	-0.127	0.035	0.174	-0.106
	10	今、自分が何をしたいのか、とらえている	3.41	0.987	0.45	0.238	-0.062	-0.056	0.11
行動すること ($\alpha = 0.81$)	25	自分にとって新しい行動を試みる	3.4	1.036	-0.162	0.996	0.006	0.087	-0.055
	2	恐れて引込まず、まずやってみる	3.22	1.06	0.293	0.545	-0.04	0.053	-0.029
	30	行動がきまりきった型にはまっていない	3.42	1.002	0.072	0.497	0.19	0.038	-0.093
	11	自分自身の行動の可能性を自分で枠にはめて狭めない	3.21	1.066	0.226	0.459	-0.022	-0.021	0.118
考えること ($\alpha = 0.75$)	17	出来事と出来事間の関連性、影響関係を捉えようとする	3.48	0.957	-0.007	0.031	0.808	-0.065	0.007
	8	得た知識を自分自身や自分の置かれた状況と関連付けて考えようとする	3.65	0.907	0.022	0.005	0.723	0.054	0.022
	4	言葉を推測や断定(決めつけ)と事実の報告に分けて用いることができる	3.33	0.933	-0.013	0.069	0.534	0.03	0.075
コミュニケーション すること ($\alpha = 0.69$)	20	相手の持っている意見、情報、気持ちなどを引き出そうとする	3.38	0.912	-0.127	0.178	-0.032	0.657	0.011
	27	フィードバックを受けたり与えたりする	3.04	0.932	0.117	-0.095	0.148	0.601	-0.064
	16	わからない点は質問して確かめる	3.4	1.042	0.007	0.125	-0.094	0.562	0.1
選択すること ($\alpha = 0.75$)	29	選択のためになるべくたくさんの情報を集めようとする	3.63	0.988	-0.047	-0.054	0.007	-0.027	0.931
	6	選択するとき、その結果やプラス、マイナスを考慮する	3.76	0.951	-0.015	-0.107	0.121	0.119	0.57
	13	選択の幅を広げ、たくさんの可能性の中から選択できるようにする	3.59	0.938	0.068	0.237	0.015	-0.046	0.505
寄与率(%)					31.742	7.032	4.031	3.863	2.878

学期前の学生のスキルレベル 2, 3, 4, 5 とクラスタ数を順に設定し、大規模ファイルのクラスタ分析を行った。どのクラスタ数においてもすべての下位尺度得点が高い集団と低い集団のパターンが見られた。特にクラスタ数3による分類では、全ての下位尺度得点が高い集団（70名：ブラインドウォーク群 32（男 19・女 13）・大縄跳び群 38（男 23・女 15）と全ての下位尺度得点が低い集団（71名：ブラインドウォーク群 35（男 23・女 12）・大縄跳び群 36（男 24・女 12））、この2群の中間に位置づく集団（139名：ブラインドウォーク群 72（男 46・女 26）・大縄跳び群 67（男 46・女 21））となった。解釈のしやすさからクラスタ数3による分類をもとに、学期前の学生のスキルレベルをとらえることにした。それぞれの集団は、「スキルレベル高群」、「スキルレベル低群」、「スキルレベル中群」と命名された。

6-3-1 ライフスキルの獲得レベルの変化

体育授業を通じたライフスキル獲得レベルの変化を、プログラム（ブラインドウォーク群/大縄跳び群）×スキルレベル（高群/中群/低群）×時期（事前/事後）の3要因の分散分析より検討した。

表 13-1 体育授業前後における各スキルレベルのライフスキル獲得レベルの変化

	ブラインドウォーク群						大縄跳び群					
	事前			事後			事前			事後		
	高群(31)	中群(67)	低群(40)	高群(31)	中群(67)	低群(40)	高群(40)	中群(54)	低群(40)	高群(40)	中群(54)	低群(40)
感じる事	20.39	16.478	13.23	19.45	16.761	15.4**	20.65	16.815	12.63	19.750	18.574***	15.04***
	0.389	0.265	0.343	0.584	0.397	0.514	0.343	0.295	0.313	0.514	0.443	0.47
考える事	12.19	9.791	8.7	12.16	11.657***	10.975***	11.625	9.833	8.06	12.25	10.37	9.85***
	0.325	0.221	0.286	0.292	0.199	0.257	0.286	0.246	0.261	0.257	0.221	0.235
行動すること	17.36	12.687	10.53	16.77	14.07***	12.65***	16.8	12.963	10.42	16.15	14.11**	12.06**
	0.383	0.261	0.337	0.561	0.382	0.494	0.337	0.29	0.311	0.494	0.425	0.456
選択すること	13.36	11.284	9.53	12.52	11.239	10.5**	13.15	10.593	8.88	12.35*	11.389*	9.938**
	0.315	0.214	0.277	0.39	0.265	0.343	0.277	0.239	0.253	0.343	0.296	0.314
コミュニケーションすること	11.94	9.104	9.175	11.83	10.358***	10.725***	12.1	9.852	9.04	11.325	9.704	8.90
	0.344	0.23	0.298	0.355	0.237	0.307	0.298	0.256	0.272	0.307	0.264	0.28

各スキルレベルのライフスキル尺度には、平均値（上段）と標準偏差（下段）を算出している

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

その結果、まず『感じること』では、スキルレベル×時期(F(2, 274)=19.054, p<.001)とプログラム×スキルレベル(F(2, 274)=2.523, p<.001)において交互作用が認められ、スキルレベル(F(2, 274)=145.02, p<.001)と時期(F(1, 274)=16.708, p<.001)において主効果が認められた。すなわち、運動前後の『感じること』の獲得レベルは、大縄跳び群のスキルレベル中群に平均値の有意な向上が認められたが(16.815→18.574, p<.001)、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群では有意な変化は認められなかった(16.478→16.761, n.s.)。

次に『考えること』では、時期×スキルレベル×プログラムで2次の交互作用が認められた(F(2, 274)=4.137, p<.05)。2次の交互作用が有意となったため、単純交互作用の検定を行った結果、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群では、プログラム×時期で有意な差が認められた(F(1, 274)=6.33, p<.05)。またプログラム(F(1, 274)=14.213, p<.001)とスキルレベル(F(2, 274)=87.409, p<.001)と時期(F(2, 274)=71.281, p<.001)の全てにおいて主効果が認められた。すなわち、運動前後の『考えること』の獲得レベルは、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群に平均値の有意な向上が認められたが(9.791→11.657, p<.001)、大縄跳び群では有意な変化は認められなかった(9.833→10.37, n.s.)。

一方、『行動すること』では、いずれも交互作用は認められなかった。

『選択すること』では、時期×スキルレベルで交互作用が認められ(F(2, 274)=11.815, p<.001)、スキルレベルにおいて主効果が認められた(F(1, 274)=76.602, p<.001)。すなわち、運動前後の『選択すること』の獲得レベルは、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群では平均値の有意な変化は認められなかったが(11.284→11.239, n.s.)、大縄跳

表 13-2 3要因分散分析の結果 ***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

	主効果			交互作用			
	時期	プログラム	スキルレベル	時期×プログラム	時期×スキルレベル	プログラム×スキルレベル	時期×スキルレベル×プログラム
感じること	16.708***	1.850	145.02***	2.891	19.054***	2.523***	1.010
考えること	71.281***	14.213***	87.409***	1.869	10.913***	1.264	4.137*
行動すること	19.838***	1.07	120.025***	0.352	13.516	0.776	0.047
選択すること	1.72	3.323	76.602***	1.216	11.815***	0.421	0.907
コミュニケーションすること	2.698	4.739*	64.283***	14.710	4.349*	3.582*	2.789

びのスキルレベル中群では有意な向上が認められた (10.593→11.389, $p < .05$)。また大縄跳び群のスキルレベル高群では、有意な低下が認められた (13.15→12.35 $p < .05$)。最後に、『コミュニケーションすること』では、プログラム×スキルレベル ($F(2, 274)=3.582, p < .05$) と時期×スキルレベル ($F(2, 274)=4.349, p < .05$) で交互作用が認められ、プログラム ($F(1, 274)=4.793, p < .05$) とスキルレベル ($F(2, 274)=64.283, p < .001$) で主効果が認められた。すなわち、運動前後の『コミュニケーションすること』の獲得レベルは、大縄跳び群では全てのスキルレベルで平均値の有意な変化は認められなかったが (12.1→11.325, n. s. 9.852→9.704, n. s. 9.041→8.90, n. s.)、ブラインドウォーク群では、スキルレベル中群 (9.104→10.358, $p < .001$) とスキルレベル低群 (9.175→10.725, $p < .001$) において平均値の有意な向上がそれぞれ認められた。

以上の結果、ブラインドウォークプログラムでは、スキルレベル中群の『考えること』と、スキルレベル中群スキル、レベル低群の『コミュニケーションすること』で効果が認められ、大縄跳びプログラムでは、スキルレベル中群の『感じること』と『選択すること』に効果が認められた。

6-3-2 抽出されたレポート課題の分析結果 表 14-1 にはレポート記述における各群の各スキルレベルにおける単語の出現回数の上位 50 位を上げている。いずれも「体育」、「スポーツ」、「運動」、「自分」、「チーム」、「クラス」、「コミュニケーション」、「感じる」などの語が上位に位置していた。両群ともに体育授業におけるスポーツや運動を通じたクラスやチーム内での自分自身の関わりやコミュニケーションについて、多く記述されていることが示唆された。他者との関わりを通じて獲得されるコミュニケーションスキルは、ライフスキルの中核的なスキルであると考えられるが、「コミュニケーション」は両群に共通して見られた。次に各群の特徴を示す語として、ブラインドウォーク群には全てのスキルレベル群に「声」、「ブラインドウォーク」の語が見られたが、大縄跳び群には共通した特徴ある語は見られなかった。また、両群のスキルレベル中群とスキルレベル低群で「苦手」の語が見られた。次に大縄跳び群のスキルレベル高群では「意識」、「本気」、スキルレベル低群では「話しかける」の語が見られた。ブラインドウォーク群のスキルレベル中群では「気づく」の語が、スキルレベル低群では、「視覚」や「情報」、「目」の語が特徴を示す語として見られ、各群の特徴を示す頻出語は、大縄跳び群よりもブラインドウォーク群の方が多く見られた。頻出語の中でも各群に共通に見られた「コミュニケーション」、各スキルレベルの特徴を際立たせている「ブラインドウォーク」、「苦手」、「声」、「本気」、「話しかける」をキーワードとし、どのような意味合いで用いられているのかを検討した。表 14-2 では、それらのキーワード前後の意味合いからそのキーワードの対象を設定し、全体の中でそのキーワードが出現する割合を%で示している。

結果として、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群の『考えること』において 2 次の交互作用が認められ、運動前後のライフスキルの獲得レベルにおいても有意な向上が認

められた。両群のスキルレベル低群とスキルレベル中群では、運動前後のライフスキルの獲得レベルは多くの尺度で有意な向上が認められたが、『感じる』では、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群では有意な向上が認められなかった。一方、『コミュニケーション』では、大縄跳び群に有意な向上が認められなかったのが特徴的であった。次にスキルレベル高群では、ブラインドウォーク群では変化は認められなかったが、大縄跳び群では『選択すること』で有意な向上が認められた。キーワード前後の文脈からは、ブラインドウォーク群では、「コミュニケーション」や「苦手」、「声」の中にブラインドウォークプログラムに関連する内容が見られた。さらに両群のスキルレベル中群とスキルレベル低群では、体育や他者を「苦手」とする記述が見られ、ライフスキル獲得のためのキーワードであることが考えられた。

以下の考察では、これら二つの特徴の違う静的なプログラムと動的なプログラムを通じて、各スキルレベルがどのようにしてライフスキルを獲得したのか、その違いに着目し、このような結果が導かれた理由を、ライフスキルの尺度構成、ライフスキルの獲得レベルの結果と各スキルレベル受講者のレポートから導いたキーワード文脈の内容を手がかりに検討していく。

6-3-3 運動や他者への苦手意識を克服する過程でライフスキルが獲得される

スキルレベル中群と低群に共通して見られた「苦手」のキーワードからは、運動が苦手であったり、人との関わりが苦手であったり、チームプレイが苦手であったりと大きく分けると3つの「苦手」の対象が示されたが、こうした苦手意識をもともと持つスキルレベル中群とスキルレベル低群が、体育授業を通じて苦手意識を克服する過程でライフスキルが獲得されるのではないかと考えられる。それぞれの群の「苦手」の対象の割合を見ると、スキルレベル低群では、運動そのものが苦手と記述している学生が多く見られたが（ブラインドウォーク群67%、大縄跳び群59%）、スキルレベル中群では、運動そのものの他に他者や他者との関わりが求められるチームプレイが苦手と記述している学生がそれぞれ分散して見られた。こうした苦手意識を持つ彼らが、体育授業の中でどのように立ち居振る舞い、どのように他者と関係を構築していくのか、その過程でライフスキルが獲得されるのではないかと考えられる。ブラインドウォーク群では、「コミュニケーション」、「苦手」、「気づく」、「声」のキーワードとブラインドウォークプログラムとの関連を記述している学生が認められた。「声」からは、声をだすことがコミュニケーションを高めることを認識しているにも関わらず、苦手意識からなかなか声をだせないという葛藤も明らかになった。例えば、「また黙り込んでしまった。試合をした時にも積極的に声を出すということはできなかった。もっと積極的に声を出すべきだった」（スキルレベル低群）である。また大縄跳び群のスキルレベル低群では「話しかける」が頻出語として見られたが、これらは、すべて苦手意識の克服のための状態と目的を示すものであった。本研究では、静的なブラインドウォークプログラムと動的な大縄跳びプログラムを介入しているが、

表 14-1 KHcoder による体育授業レポートの出現頻度の上位 50 語
それぞれのスキルに特徴のある語を□で示している

順位	ブライندウォーク群(n116)						大縄跳び群(n113)					
	高群(n27)		中群(n64)		低群(n25)		高群(n31)		中群(n58)		低群(n24)	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	思う	142	自分	430	自分	261	体育	122	自分	335	体育	152
2	自分	133	思う	347	体育	219	自分	115	体育	280	自分	151
3	体育	111	体育	337	思う	212	思う	114	思う	263	思う	148
4	人	91	授業	243	人	134	授業	104	授業	194	人	141
5	授業	59	人	202	授業	103	スポーツ	86	人	186	授業	135
6	感じる	49	感じる	149	考える	66	人	72	スポーツ	164	スポーツ	49
7	スポーツ	44	人間	133	チーム	65	クラス	52	クラス	108	感じる	49
8	チーム	41	スポーツ	126	スポーツ	61	感じる	41	感じる	95	人間	47
9	好き	39	考える	119	運動	59	人間	40	仲間	90	クラス	41
10	人間	31	クラス	90	感じる	57	考える	38	運動	84	コミュニケーション	37
11	楽しい	28	チーム	88	人間	49	競技	37	人間	84	運動	36
12	今	26	仲間	85	クラス	47	楽しい	33	考える	77	チーム	33
13	クラス	24	競技	80	積極	43	チーム	31	コミュニケーション	71	考える	32
14	コミュニケーション	24	友達	75	仲間	40	積極	24	チーム	54	出来る	30
15	高校	24	楽しい	74	コミュニケーション	37	高校	23	今	54	積極	25
16	性格	24	運動	70	好き	37	大学	22	好き	53	グループ	24
17	仲間	24	今	64	言う	34	コミュニケーション	21	楽しい	51	他	24
18	友達	24	コミュニケーション	63	声	33	関係	21	試合	50	大学	23
19	言う	22	気づく	63	楽しい	32	今	21	言う	46	違う	22
20	考える	22	好き	60	最初	32	多い	20	性格	43	苦手	22
21	積極	22	時間	60	苦手	31	持つ	19	良い	43	今	22
22	出来る	21	大学	55	行動	31	意識	18	時間	41	仲良く	22
23	声	20	高校	54	高校	31	環境	18	楽しむ	40	好き	21
24	運動	18	言う	51	今	31	楽しむ	17	高校	39	今回	21
25	楽しむ	18	ボール	48	ボール	29	雰囲気	17	出来る	38	仲間	21
26	経験	18	行う	48	頑張る	29	運動	16	大学	36	競技	20
27	ボール	17	周り	47	経験	27	試合	16	周り	35	多い	20
28	知る	17	体	47	性格	27	本気	16	競技	34	個人	19
29	違う	16	苦手	46	時間	26	違う	15	行う	34	周り	19
30	ブライndウォーク	15	出来る	46	活動	25	個人	15	多い	34	良い	19
31	関係	15	多い	46	視覚	25	性格	15	必要	34	言う	18
32	時間	15	声	45	多い	25	仲間	15	知る	33	話しかける	18
33	勝つ	15	知る	45	生活	24	友人	15	ボール	30	楽しい	17
34	見る	14	行動	44	知る	24	プレー	14	友達	30	最初	17
35	周り	14	ブライndウォーク	41	良い	24	行う	14	活動	29	友達	17
36	笑顔	14	積極	41	試合	23	知る	14	自身	29	話す	17
37	良い	14	話す	40	情報	23	団体	13	苦手	28	一緒	16
38	練習	14	プレー	39	目	23	非常	13	行動	28	行う	16
39	強い	13	関係	39	ブライndウォーク	22	経験	12	プレー	27	高校	16
40	試合	13	少し	39	関係	22	言う	12	見る	27	自身	16
41	少し	13	持つ	38	少し	22	参加	12	学期	26	受ける	16
42	先輩	13	楽しむ	36	体	22	周り	12	関係	26	少し	16
43	大切	13	団体	36	大学	22	常に	12	入る	26	入る	16
44	頑張る	12	仲良く	36	気	21	機会	11	持つ	25	機会	15
45	気持ち	12	信頼	34	自身	21	気	11	大切	25	持つ	15
46	競技	12	他	34	練習	20	見る	11	本当に	25	行動	14
47	社交	12	動かす	34	サッカー	19	行動	11	メンバー	24	時間	14
48	相手	12	特に	34	パレーポール	19	時間	11	体	24	他人	14
49	大学	12	良い	34	周り	19	実際	11	特に	24	協調性	13
50	部活	12	メンバー	33	他	19	種目	11	非常	24	生活	13

静的なブラインドウォークプログラムではこれらのキーワードから見られるように、ブラインドウォークが他者との苦手意識を少なくし、関係性を作るきっかけになったのではないかと考えられるが、大縄跳びには、そうしたきっかけや信頼関係を構築する手掛かりがなかったために、頻出語では見られないことが考えられる。

運動や他者に苦手意識を持つスキルレベル群にとっては、体育授業の序盤では、苦手意識を少なくするようなブラインドウォークプログラムは有効に働いたのではないかと考えられる。ブラインドウォーク群のスキルレベル中群の頻出語では、「気づく」が他のスキルレベル群には見られない特徴的なキーワードとして示されていたが、「気づく」、「声」、「苦手」からは、ブラインドウォークの体験を通じたパートナーとの信頼関係やスポーツを通じた仲間との関わりの中で、どのようにコミュニケーションが高まっていったのかが示唆される。例えば「気づく」では、「ブラインドウォークではパートナーとの信頼性に気づく」や「力が違ってもコミュニケーションでお互いの欠点をカバーしあえるということに気づいた」などである。またスキルレベル中群では、「ブラインドウォーク」のキーワードから見られる特徴として、信頼関係に関するものの他に「感覚」について記している学生が49%になり、スキルレベル高群にも同様の特徴が見られた(50%)。例えば「ブラインドウォークを行った時、目隠しする事によって視覚以外の感覚が研ぎすまされ、普段とは違う感覚が鋭くなっていったのを感じた」(スキルレベル中群)や「手の感覚や耳にも大きく頼っていることがよくわかった。ブラインドウォークでは、目が見えなくなる分、物音に集中していた」(スキルレベル高群)である。これは、スキルレベル低群には見られない特徴であり、スキルレベル低群では、感覚に関する記述よりも目隠しをしている恐怖やそれを導いてくれるパートナーとの信頼関係について、記述している学生が71%を占めた。例えば「ブラインドウォークは、自分の体をすべて相手にあずけるので、より仲間やそこにおける信頼が高まることを感じた」である。

『考えること』では、ブラインドウォーク群のスキルレベル中群の水準で、「プログラム×時期」間で交互作用が有意となった。『考えること』の下位尺度は、「出来事と出来事との関連性、影響関係を捉えようとする」、「得た知識を自分自身や自分の置かれた状況と関連付けて考えようとする」、「言葉を推測や断定(決めつけ)と事実の報告に分けて用いることができる」であり、グラバア(2000, p.164)は、『考えること』を、体験を通して成長するという項目から設定している。スキルレベル中群やスキルレベル高群では、目隠しをすることによって起こる自分と他者との感覚の違いについて記述されていたが、こうしたブラインドウォークプログラムがもたらす感覚についての記述は、グラバア(2000, pp.188-195)と同様の示唆を与えるものであり、当たり前にある感覚や知覚を研ぎ澄ますことは、体育授業においても無意識の思い込みを少なくすることにつながり、他者とのコミュニケーションを促進させることにつながるのではないかと考えられる。

表 14-2 K h coder によるキーワード前後の文章の内容とその割合

語	群	スキルレベル	対象	割合	キーワード前後の文章の内容
コミュニケーション	ブライندウォーク群	高群 (24)	人	44%	基本的にじつじつとやらなければならないタイプなので、たくさんの先輩に話しかけ、周りをみてネタがあればどんなに些細なことでもコミュニケーションをとっていると思う。
			スポーツ	39%	サッカーは基本的にチームプレイであり、試合中にもコミュニケーションを取り続ける必要がある。
			その他	17%	オン・ザ・ピッチではもちろん、オフ・ザ・ピッチでのコミュニケーションも、プレーに関わってくると思う。
		中群 (63)	人(ブライندウォーク)	32%	目隠しをした状態なのでいろいろ工夫をしてコミュニケーションを取らなければならず、クラスメイトがお互いに積極的にかかわっていくことができた。
			スポーツ	25%	コミュニケーションの取り方を忘れたのではなく下手になっただけで、でもスポーツを通じてその必要性を改めて感じた。
			その他	24%	そもそもコミュニケーションとは一体何であるのか、広辞苑を引いてみた。
		低群 (37)	人(ブライndウォーク以外)	19%	私は人とコミュニケーションをとるのが好きである、一年間留学をしていたからかもしれない。
			人(ブライndウォーク以外)	39%	未だに話したことがない人もいる。それで、自身でコミュニケーションが下手だということは分かっているから、そのことを踏まえて行動しようと思った。
			スポーツ	31%	スポーツを通じてメンバーのことを新たな一面を知ることができたからである。体育を通してのコミュニケーションというものを実感できたように思える。
	その他		18%	教育機関側は体育に関して、個々の体力向上や他者とのコミュニケーションを主要な設置目的としていた。	
	人(ブライndウォーク)		12%	2人1組でやったブライndウォークでは人とのコミュニケーションが必要になり、普通のスポーツよりも難しかったような気がする。	
	大縄跳び群	高群 (21)	スポーツ	49%	「競技」のように捉えていたように思います。しかし、「スポーツによるコミュニケーション」といったスポーツの新たな一面、可能性を体感できました。
			人	35%	ただ自分のしたように騒がし(振舞う)のではなく、集団の中でどううまくコミュニケーションをとっていくかわかる人間に少しだけなれることができたと思う。
			その他	16%	回ごとに変わる種目とメンバー、その中でゲームを成立させるにはコミュニケーションが不可欠で、体育1の目的はこれにあるといつもいっている。
		中群 (71)	人	60%	この春学期の体育の中で、改めてコミュニケーションの形成の大切さを再実感し、また新しい自分の性格に気づくことができました。
			スポーツ	26%	スポーツのもう一つの大きな特徴は全ての種目においてコミュニケーションの要素があり、スポーツは楽しいものだと改めて感じさせてくれました。
			その他	14%	体育だけではなく、他の場面でも同様で、なにをするにしてもコミュニケーションは必要である。
		低群 (37)	人	61%	人とのコミュニケーションを取ることが苦手なだけではなく、他の人とコミュニケーションを取るといふ行為に対してわずらわしさを感じているに過ぎないことを理解する。
			スポーツ	20%	バレーボールはコミュニケーションが十分にとれるスポーツだと感じた。
			その他	19%	他の大学と違い、この大学では、授業の中でコミュニケーションをとる機会が少ない。
	苦手	ブライndウォーク群	中群 (46)	体育や運動	42%
人				30%	昔より内向的で大人しく、人の前で話したり、表現したりするのが苦手である。
チームプレイ				16%	主にやることは球技でした。私は球技やチームプレイが何よりも苦手でした。
その他			12%	バスケットボールの時には、私は走ってドリブルをするのは得意だけれどシュートが苦手である。	
低群 (31)		体育や運動が苦手	67%	身体を動かす事が苦手な上に「運動神経がない」というレッテルを自分自身で貼り付けていた。	
		チームプレイが苦手	19%	いつも少数での行動を好んでいた。例えば、団体行動が苦手な上でも個人行動が自立した人間であった。	
大縄跳び群		中群 (28)	体育や運動が苦手	39%	私ははもとより、体を動かすことは好きだけれど上手にはできないので、体育に対して苦手意識を持っていた。
			人が苦手	22%	さて、ひとつ目の発見は、人と何気ない会話をするのが苦手であることです。
			チームプレイが苦手	21%	まず、私は球技が大の苦手なチームプレイも苦手です。
			その他	18%	私は基本的にスポーツが苦手な人がいてもイライラしません。
		低群 (22)	体育や運動が苦手	59%	このレポートを書くまで色々と考えてみたが、自分は運動が苦手なのではなかった。
			人が苦手	27%	前から感じていたことが、自分から話しかけるのが苦手な上でも最初の授業でもなかなかクラスの人に話しかけることができなかった。
	その他		14%	私自身、中立的な人間なのだなと思った。争いごとが苦手な温厚な人間が好きです。	
	スポーツの楽しさ		34%	力が通っても、コミュニケーションでお互いの欠点をカバーし合えるということに気づいた。スポーツの新たな楽しみを知ったと思う。	
気づく	ブライndウォーク群	信頼性	29%	ブライndウォークでは相手(パートナー)に対する信頼性に気づくことができ、単純な信頼関係とは少し違った、	
		自分自身の性格や発見	26%	今までやった事のない種目をする事によって、今までなかった自分を発見する事ができたと気づいた。	
		その他	11%	結局サッカー部は秋くらいからあまりでなくなり、気づいた時点で一番下のチームまで落ちていた。	
本気	大縄跳び群	高群	スポーツ	100%	小中高と、なにがしかのスポーツに本気で取り組んでいて、自分の生活の中心には常にスポーツがありました。
話しかける	大縄跳び群	低群 (18)	人/苦手意識	100%	全然友達がいまいませんでした。講義系の授業とは異なり、人に話しかけるのが苦手な私でも体育で同じチームになった人と気軽に話せた

キーワード前後の文章の内容

味合いからそのキーワードの対象を設定し、全体の中でそのキーワードが出現する割合 (%) で示している。各群の () はキーワードの数を示し、各スキルレベル群のサンプルの中のキーワードには下線を引いている

6-3-4 ライフスキル獲得に不可欠な自らを修正する作業

ブラインドウォーク群のスキルレベル中群とスキルレベル低群では、『コミュニケーションすること』で交互作用が認められ、運動後もライフスキル獲得レベルでは有意な向上が認められたが、大縄跳び群では各スキルレベルともに低下している。一方、大縄跳び群の『感じること』では、交互作用が認められ、ライフスキルの獲得レベルでは運動後に有意な向上が認められたが、ブラインドウォーク群には変化がなかった。こうした各群の対象的な結果について検討してみると、まずは、『感じること』の下位尺度は「ありのままの自分に肯定的な気持ちをもつ」、「肯定的感情（好き・楽しい・嬉しいなど）を適切に表現できる」、「気持ちと言動が一致している」、「否定的感情（嫌い・悲しい・つまらない）を適切に表現できる」、「今、自分が何をしたいのか、とらえている」の5つの項目から構成されている。これらは体育授業の場面では、スポーツで生じた感情を適切に表現したり、自己の意識を認識したりする尺度であると考えられる。次に『コミュニケーションすること』の項目は、「相手の持っている意見、情報、気持ちなどを引き出そうとする」、「フィードバックを受けたり与えたりする」、「わからない点は質問して確かめる」の項目から構成されている。グラバアは（2000, p. 164）、『コミュニケーションすること』では、特にフィードバックを受けたり与えたりすることで、自分の行為を修正する作業が成長には欠かせないとしているが、スポーツの局面ではクラスやチームが目標の達成を目指す過程で、他者との良好な関係を構築することが必要となり、それは状況に応じてこれまでの自分を修正することが求められる作業であり、他者との関わりに関するスキルであると考えられる。

大縄跳び群のスキルレベル中群とスキルレベル低群では、自己の意識を認識する『感じること』では有意な向上が認められたが、他者との関わり方のスキルである『コミュニケーションすること』では変化が見られなかった。それらの要因については、まずは各々のプログラムの種目特性が考えられる。動的な大縄跳びプログラムは、90分という限られた時間で、簡易なルールのもと運動量も確保され、運動欲求を充足し、他者と協力してグループで達成を目指すなど受容的な雰囲気を作りやすい種目であるためにコミュニケーションが図りやすい動的なプログラムである。しかし、その後の種目も同じような要素の教材が単発で続くことは、スポーツを通じて「楽しい、嬉しい」といった感情の表現や自己意識のスキルは獲得できても、他者との関係を再構築する必要が求められなかったのではないかと考えられる。すなわち、体育授業における大縄跳びを始めとする様々な種目が、これまでの自分と他者との関わり方を修正する必要が求められない難易性の低い課題（岩田, 2006）であったことが考えられる。スポーツを通じて他者との関わりの中でライフスキルを獲得するためには、種目の難易性ととともに、他者との関わりも難易性の低い課題から、これまでの自分を他者との関係の中で修正する作業、時には葛藤が伴う難易性の高い課題へと、徐々に有機的なつながりのある教材を設定することが重要であると考えられる。岩田（2006）は発展的な学習を保証していくためには、単元展開のなかで各教材が無意識的に配列され

るのではなく、それぞれが有機的に結びつくように配列することが重要となることを示している。体育授業の序盤の段階で、動的な大縄跳びを「導入」として取り扱うことは、課題の難易性からすると受容的な雰囲気を目指すという点でふさわしいと考えられるが、それが発展的な学習につながるためには、全授業を通じて有機的なつながりになるように導くことが重要であると考えられる。ブラインドウォーク群では「声」と「ブラインドウォーク」が、各スキルレベルで共通のキーワードとして認められたが、「声」では、スキルレベルが低くなるほどブラインドウォークプログラムとの関連で記述されていた。例えば、「目隠しで歩けない。そのときは、ペアの大丈夫だよという言葉だけでとても安心でき、声を掛け合うことの大切さを学んだ」（スキルレベル低群）である。視覚を遮断してコミュニケーションを図ることが、他者に対する思い込みを少なくすることや、目隠しで不安なときに無条件で手を差し伸べてくれるパートナーの存在などによって、信頼関係が構築されることが明らかになった。「ブラインドウォーク」のキーワードでは、「ブラインドウォークでも感じたことなのですが、スポーツをやるうえでコミュニケーションが一番大事だと思いました」（スキルレベル中群）に見られるように、ブラインドウォークプログラムをきっかけにコミュニケーションの必要性を認識し、後に続くスポーツにおいても、それがつながりを持って、コミュニケーションが必要な場面で生かされた可能性が示唆された。静的なブラインドウォークを通じてコミュニケーションを図るというプログラムが、体育授業においては、非日常的な体験であったために対象者にとってインパクトの強いプログラムであったことも否めないが、他者との関係を構築する手掛かりがブラインドウォークプログラムには含まれていたのに対して、大縄跳びプログラムにはそれがなかったことが『コミュニケーションすること』の低下を招いた要因の一つであると考えられる。

6-3-5 過去の体験によって違いが見られるライフスキルの獲得レベル

各群のスキルレベル高群に着目すると、ブラインドウォーク群のスキルレベル高群では、ライフスキルの獲得レベルに変化が認められなかった。スキルレベル高群では、運動や他者に関する苦手意識も認められないことから、それらを克服するための、ブラインドウォークプログラムとの関連での記述は少なく、多くは仲間への主体的な声かけや声を出すことの必要性から記述されていることがわかった。また大縄跳び群のスキルレベル高群では、「本気」が特徴あるキーワードとして示されたが（100%）、スポーツを本気で臨むことやクラスやチーム内でのリーダー的な存在として、全体を牽引していく役割を自ら担っていた可能性が示唆された。体育授業のコミュニケーションを重視とした種目の配列は、苦手意識を持つスキルレベル中群やスキルレベル低群には、ライフスキルが獲得し易い教材であることが考えられるが、スキルレベル高群にとっては、勝負のあいまいさを生みだし、スポーツの真剣勝負を生みださない、難易性が低い課題であったと考えられる。このような教材の配列においては、スキルレベル高群には、ライフスキルを獲得する機会が少ないと考えられるが、すでに獲得しているスキルが体育授業における他者との関わりに般化さ

れている可能性も示唆される。これは、スポーツ経験とライフスキルの獲得に関する報告（島本・石井，2009）と同様の示唆を与える結果であると言える。

6-3-6 体育授業で獲得が期待されるライフスキルと社会生活への一般化の可能性

本研究では、それぞれのプログラム群による各スキルレベルによってライフスキルの獲得の仕方には、違いが見られることが明らかになったが、体育授業では単元前のライフスキルの獲得レベルによって、ライフスキルは段階的に獲得される可能性があると考えられる（図3）。図3ではライフスキルの獲得レベルを低いレベルから高いレベルに設定し、体育授業でライフスキルが獲得できる可能性を示しているが、両群のスキルレベル中群やスキルレベル低群では、授業の開始時から苦手意識を持ち、それらを克服するために葛藤を伴う状態であったことが示唆された（step1）。岡田（1995）は、現代青年の友人関係として表面的な親密さや楽しさを求める傾向、関係が深まることを恐れる傾向、互いが傷つくことを恐れる傾向などが共通して指摘されているとしている。また入学して間もない面識の少ないクラスでは、社会的不確実性が高い状況であり（山岸，2008）、こうした状況の中で、多様な他者に適応していくためには、自分自身がどのように立ち居振る舞うか、どうやって自分の役割や居場所を作るかなどの不安を抱え、これまでの自分を修正すべきかどうかの葛藤を抱いていると考えられる。本研究では、静的なブラインドウォークプログラムと動的な大縄跳びプログラムを介したが、結果的には獲得できるライフスキルには違いがあり、他者との関係を構築するコミュニケーションスキルでは、静的なブラインドウォークプログラムに効果が認められた。ブラインドウォークプログラムをきっかけに、無意識の思い込みがなくなり苦手意識を少なくすることが、他者との信頼関係が構築されて他の種目にもつながりを持つことが考えられる（step2）。大縄跳びプログラムからは受容的な雰囲気の中で運動の楽しさを実感できたことが、自己意識のスキルを獲得できたと考えられるが、毎回、単発で続く種目では、運動の楽しさを実感することはできても、これまでの自分を修正する作業が伴うコミュニケーションスキルの獲得という点では効果が見られなかった。体育授業を通じてライフスキルを獲得するためには、「運動やスポーツが楽しい」という自己意識のスキルだけでなく、他者と協力して達成するなどのコミュニケーションスキルが必要である。なぜなら、これまでの自分と他者との関わりを修正する作業は、体育授業の場だけでなく、その他の社会生活にも般化できる可能性があるからである（上野，2007）。ブラインドウォークに見られたコミュニケーションスキルの獲得は、それぞれの段階につながりを持つ可能性を示唆し、そうした流れが次のstep3の段階につながるのではないかと考えられる。スキルレベル高群では、ブラインドウォーク群に見られた「声」の用いられ方や大縄跳び群に見られた「本気」の用いられ方からは、こうした段階は（step1からstep2）、すでに獲得しているスキルであると考えられる。

次に獲得が期待されるライフスキルとして、「集団の雰囲気にと左右されず、自分の意思を持って主張できる」(step3)とした。なぜなら、コミュニケーションを重視した種目を通じて受容的な雰囲気が作られ、苦手意識が克服されるのは良いことであるが(step1 から step2)、それが継続されると勝負のあいまいさを生みだし、真剣勝負を生みださない慣れ合

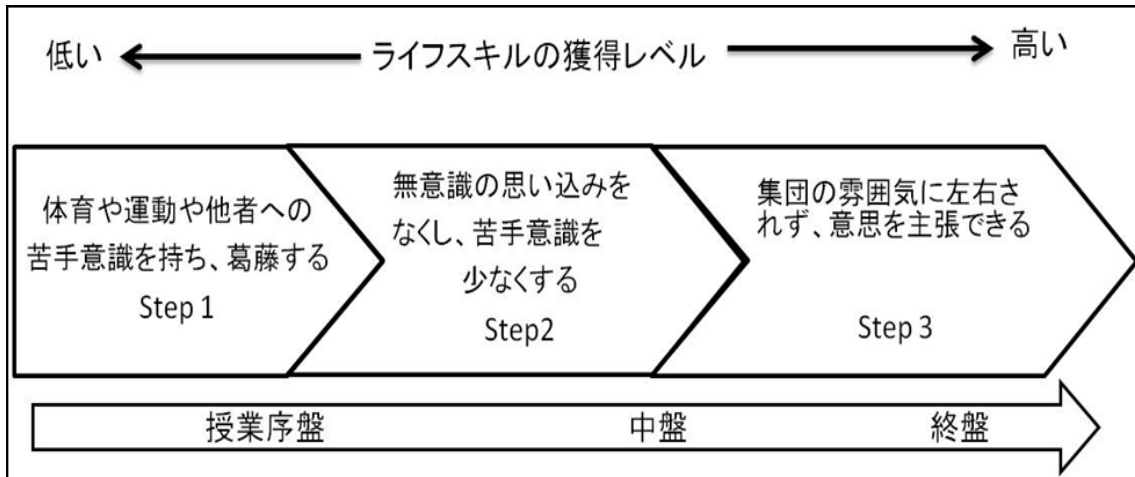


図3 体育授業で獲得が期待されるライフスキルの3段階

いの雰囲気に変わる危険性も含んでいる事が考えられるからである。こうした状況であってもスキルレベル高群では、「声」に見られたように全体を牽引するリーダー的な存在としてそのスキルを発揮したり(50%)、必要性を認識したりしている(39%)。例えば、「失敗しても気にしないで楽しもう!」という意味を込めて皆に声をかけた。とにかく楽しい気持ちでやるのが1番だと思っていた。」などである。一方、スキルレベル中群やスキルレベル低群の「声」や大縄跳び群の「話しかける」の用いられ方を見ると、運動や他者に対する苦手意識から声をだせないという葛藤が見られている(大縄跳びのスキルレベル低群100%)。「集団の雰囲気にと左右されず、自分の意思を持って主張できる」(step3)の段階は、ようやく葛藤を解決し、運動や他者に苦手意識を少なくしたスキルレベル中群やスキルレベル低群にとっては、新たな葛藤の出現であると考えられる。様々なスキルレベルが混在する中で、そうした葛藤を乗り越えて、「自分の意思を持って主張ができること」は、他者との関わりに関する葛藤を解決する経験を積み重ねることのできる機会であり、体育授業で獲得が期待されるライフスキルではないかと考えられる。

体育のクラスという集団の中で、自分でやるべきことを認識していてもそれが行動に移せないという状況はなぜ作りだされるのか、それは、体育授業に限らず、社会の中でも常に発生しうる状況(山本, 2012)であり、集団において、自己主張をすることで、全体の雰囲気が壊れないか、自分自身が傷つかないか、など目先の安心感を優先し、物事の本質を見抜くことを避ける傾向にあることも要因の一つであろう。そうした葛藤やジレンマが集団の中で発生し、自分の意思で主張ができない状態を作りだしていると考えられる。こ

うした状況は、前述した教材の配列や課題の難易性が要因でもあるが、体育授業の集団の中でも常に発生していると考えられる。集団が慣れあいの雰囲気になり目標を見失った状況下で、他者に左右されることなく葛藤やジレンマを解決し、自らの意思で「一生懸命やろう、本気でやろう」と集団の中で自己主張ができるか、行動できるかどうかは体育授業で獲得が期待されるライフスキルである (step3)。こうしたライフスキルは、すでに両群のスキルレベル高群の「声」や「本気」に見られているが、本研究では、そうしたスキルはもともと持っている高いライフスキルが適応したのか、体育授業で獲得できたスキルであるのかについては検証できていない。しかしながら、ライフスキルはスポーツのスキルの習得と同様に、あらゆる状況下で対人関係の経験や学習を積み重ねることで、より高いライフスキルが習得されると考えられる。さらには、そうした体験の機会がある体育授業では、全てのスキルレベル群が目指すことが可能なライフスキルであろう。

WHO (1997) では、ライフスキルの健康教育の中で、コミュニケーションスキルについて「健康を損なう恐れがある行動を促す圧力をはねのけるための自己主張のコミュニケーションを使うことができる」が、重要であることを示しているが、体育授業においても集団の中で集団の雰囲気や圧力に屈せずに自分で考え、判断したことを集団の中でどう自己主張していき、自らの信念のもとにそれを行動に移すことが重要であると考えられる。

これらの作業は他者との関係性を考えながら行動していかなければならない、より葛藤を伴う作業であると考えられるが、そうしたスキルを体育授業の中で育成していくことは、今後の社会生活の中でも他者との関わりをどうしていくべきか、見通し (吉永, 2010) を立てることができるようになるのではないかと考えられる。

6-4 まとめ

6-4-1 ライフスキル獲得に関するスタートラインの違い

クラス単位で実施する体育授業では、授業開始の段階で、すでにそれぞれのスキルレベルに差があり、ライフスキル獲得におけるスタートラインやその後のライフスキルの獲得の仕方にも違いがあることが示唆された。本研究で明らかになったライフスキルは、大縄跳び群では、スポーツの楽しさから生じる感情を適切に表現する自己意識のスキルであり、ブライندウォーク群ではこれまでのコミュニケーションのあり方を修正して、他者との関係性を導くコミュニケーションスキルを獲得できたと考えられる。さらにブライندウォーク群の中群では、感覚や知覚を通じた他者との関わりが、運動や他者への無意識の思い込みを少なくし、後に続く種目においてもつながりのあるコミュニケーションスキルを獲得できた可能性が示唆されたが、大縄跳び群ではそうした手掛かりがなかったことがコミュニケーションスキルの獲得につながらなかった要因であると考えられる。

6-4-2 ライフスキル獲得のための3つの獲得段階と集団の特性の把握

大学体育授業でライフスキルの獲得が期待される過程には3つの段階 (step) があると考えられる。すなわち、「体育や他者に対する苦手意識を持ち葛藤する」段階 (step1)、「受容的な雰囲気の中で無意識の思い込みを無くし、苦手意識を少なくする段階」(step2)、「集団の雰囲気に左右されず、自分の意思を主張できる」段階 (step3) である。体育授業では、さまざまなスキルレベルが混在しているために体育授業を実施する際は、それぞれのスキル群が段階をクリアできるような有機的な流れのある種目の配列と課題の難易性を組み込んで、教材を作る必要があると考えられる。さらに体育授業の場だけでなく、体育授業で獲得したライフスキルが体育授業以外の場面でも一般化できるように導いていくことが重要であると考えられる。

スキルレベル低群やスキルレベル中群では、体育授業序盤で、運動や他者に対する苦手意識を持つ意識が強いために、静的なブラインドワークを授業序盤に取り入れることは、自らのコミュニケーションの仕方に変化が生まれるためにプログラムとして効果的であると考えられる。

本研究では、他者への先入観を少なくし、協力関係を築くことができるような体育授業のプログラムを介入することでライフスキルが高まることが示唆された。

結果としてチームや集団はライフスキルの獲得レベルの違いによって、その集団の特性が変わってくると言えるであろう。

6-5 選手を特性を考慮したコーチングへの導き

本章では、クラス単位で実施する体育授業では、授業開始の段階ですでにそれぞれのライフスキルの獲得レベルに差があり、ライフスキル獲得におけるスタートラインやその後のライフスキルの獲得の仕方にも違いがあることが示唆された。

さらには彼らが体育授業で乗り越えるべき3つの段階、すなわち、「体育や他者に対する苦手意識を持ち葛藤する」段階 (step1)、「受容的な雰囲気の中で無意識の思い込みを無くし、苦手意識を少なくする段階」(step2)、「集団の雰囲気に左右されず、自分の意思を主張できる」段階 (step3) が示されたが、こうした集団を構成する学生にそれぞれの特性が見られることは、コーチングをする際の重要なヒントとなる。なぜなら、チームを構成する選手においても、すでにライフスキルの獲得レベルが高い選手もいれば、低い選手などさまざまな選手で構成されるからである。つまり、どのようなスキルレベルの選手や学生がどの程度集まっているかどうかで「協力」しやすいかそうでないか、「協力」するために各選手、各学生の協力関係をどのように作っていくのが重要になってくる。

本研究では心身の健康を維持向上させる体育授業と勝利を追求する部活動におけるスポーツ場面では目的が違う面もあるが、「パフォーマンスの向上」や「集団」を取り扱う際の視点としてのコーチングが可能となる。

第 7 章 結論

7-1 コーチングを複雑にしているジレンマ

7-1-1 コーチングのジレンマと望ましいコーチングのあり方

本論文ではコーチングを「スポーツ組織におけるコーチの権限を意図的に配分し、選手間の協力関係を成立させチームをその目標達成に導くこと」と定義し、スポーツのチーム組織における選手間の協力関係を阻害するジレンマに着目して、ゲーム理論の枠組みを援用してコーチングの理論化に向けた試論を提示した。さらに選手に影響力を持つコーチが抱えるジレンマについても検討した。

本論文では望ましいコーチングを実践することの出発点は次のような「ジレンマの発見」であると述べてきた。スポーツ場面でしばしばコーチが遭遇する最大の問題は、選手間やコーチと選手の間に出現するさまざまな問題やトラブルについて、コーチ自身が自分の権力ですべて解決しようとするあまり、選手間やコーチと選手の間心理的なジレンマが存在するということが気づかない、ないし、そのようなことを認めたくないということにある。本論文の出発点は、そのような状態をゲーム論の囚人のジレンマモデルを援用して単純化して構造化することである。つまり、それぞれの選手が「協力」と「裏切り」のいずれの手を選択し、どう行動するかによってチームや集団にとって望ましい状況を生み出すのか、そうでないのかが決まってくるのであるが、選手は心理的、感情的な葛藤の中で「裏切り」を選んでしまう行動がありうるという形で定式化できることがわかる。

選手間のジレンマの解決をコーチングによって目指すには以下のような二つの、異なったアプローチが考えられる。

チームを望ましい方向に導くためには、コーチ自身が「迷い」の段階から自分自身が選手との間にジレンマを抱えている存在であるという事を明確に意識するという「自己改革期」を経て、「指導者の直接介入コーチング」（「即効性」のある“quick コーチング”）と、選手の意欲や雰囲気高めるために周囲に働きかけ周囲の力を取り込む「自発的な協力関係を醸成するコーチング」（「時間がかかる」“slow コーチング”）の二つのコーチングを選手やチームの状況を見ながら取り入れることが必要である。さらにコーチの権限を意図的に配分し、二つのコーチングの相乗効果を引き出すために試行錯誤のプロセスを意識することが重要である。

7-2 人々の相互作用から生み出されるインフォーマルルール

チームを望ましい方向に導くためには状況に応じた意図的なルールの執行が重要となる。制度論のよく知られた著書に、「制度は社会におけるゲームのルールである。あるいはより形式的に言えば、それは人々によって考案された制約であり、人々の相互作用を形づくる。」（ノース、1994、p. 3）とあるように、スポーツ組織も指導的立場にあるコーチが人々の相互作用を形づくるようなルールの意図的に活用することがチームを望ましい方向に導くという考え方のフレームワークが必要である。論理的に導かれたフォーマルルールと選手が自発的に考え行動していくために必要な暗黙的なインフォーマルルールの両方を、チ

ームの状況によってどのように機能させ、どのように形づくっていくのが重要な要素となる。こうしたルールの特性を理解した上で、コーチはコーチの権限による影響が強く働くフォーマルルールだけでなく、内的に強制力、ないし、共感力のあるインフォーマルルールの執行（ノース，1994，pp. 53）を選手間で作ることができるように導く必要がある。

こうした働きかけはチーム内の選手間やコーチと選手間の限られた関係だけでなく、チームを取り巻く学校、地域、保護者など様々な関係者との間でも行われることが重要である。コーチが選手に関する情報をチーム関係者と共有し、支援を意図的に働きかけていくことで、選手間の協力関係が構築されやすい環境が作られる。そうした環境においては、選手もまたコーチと同様に限られたコーチとの関係だけでなく、様々な関係者との新たな関係づくりを目指すこととなる。コーチに指摘されなくとも自ら率先して不足している技術を磨くために居残って練習したり、相手との会話が円滑になるようすがすがしい挨拶を心がけたりするなど、選手自身と関係者が双方にとって良い関係になるために、選手は相手の行動を見て自分の行動を慎んだり、自分自身の振る舞いに対して、自分で内的な強制力を作っていくことになる。それは選手がコーチの手を離れて自分の考えで関係者との関係づくりを目指すための自立した行動となり、それが選手の自発性を育成することとなる。

このようにコーチ以外のチーム関係者とのより良い関係を目指す過程では、選手の内部に意識の変化が起こり、それが選手の行動に徐々に表れる。こうした変化はコーチに強制されたものでなく、チームに課されたフォーマルルールでもない。選手自身が関係者と相互に関わる過程で築かれるインフォーマルルールと言えよう。こうした関わりが醸成される環境をコーチが意図的に働きかけ作っていくことが必要である。

7-3 望ましいコーチングに向けたコーチング獲得プロセスを示したARAPモデル

7-3-1 ジレンマが大きい「強制（暴力・暴言）のコーチング」と「無責任なコーチング」

東海林（2013，pp. 160-163）は、望ましいコーチングのあり方として、図2にあるように「指導者の権限介入の程度による組織の状態」と「コーチ自身のジレンマの状態」を考慮した5つのコーチングのタイプ（第5章）を示したが、本章ではさらに望ましいコーチングの獲得プロセス、すなわち“quick コーチング”と“slow コーチング”の意図的かつ適切なコーチングを獲得するまでのプロセスを示した（図4）。

前述したように選手は見せかけの行動の裏でコーチに従っていない場合もあり、そういう場合にはコーチはジレンマを抱える。コーチが良かれと思って示したコーチングに選手が反応しない、コーチの思い通りの行動にならないなど、コーチは選手との関係のなかで、自らのコーチングや行動に関する心理的な葛藤のコントロールができずに、権限の意図的な配分が困難になると考えられる。そのため、コーチがジレンマを抱えれば抱えるほど、権力で選手やチームを押しえつける「強制（暴力・暴言）のコーチング」か、自分が傷つかないですむような合理的な選択を行った結果、チームを見放す、指導を放棄するという「無責任なコーチング」の領域のどちらかになってしまい、そこから抜けられない状態と

なる。

このような状態からどのようにして望ましいコーチングを獲得していくのか。そのモデルを図中の①から④に示した。ここでは、権力を行使する「強制（暴力・暴言）のコーチング」は、排除すべきという視点に立ち、①～④のコーチングのプロセスには含めていない。しかし、そのような段階から望ましいコーチングに移行するには、自らを変える自己改革がまずは必要であることを図中に示した。

7-3-2 コーチングのスタートラインに立つ自己改革期

スポーツ組織はコーチの抱えるジレンマの状態によってその組織の特性が変わる。すなわち、ジレンマが多いとヒエラルキーに裏打ちされた強制力の要素が強くなり、逆に少ないと選手が好き勝手に振る舞う自由な要素が強い組織となる。そのようなスポーツ組織の特性のなかで、コーチは自らのジレンマに気づき、自分自身の未熟さを認識することが出発点として重要であることを述べた。

コーチング初期では、「強制のコーチング」と「無責任なコーチング」の間を行き来することが多い。選手に強制して目標に無理やり向かわせた結果、選手が嫌な顔をする、選手が聞いた振りをするなどうまく行かない状況を生むことがある。コーチは選手に反発されたことに対し、どうしてよいかわからず、途方に暮れて、今度は選手のやりたい放題に任せる「無責任なコーチング」になる。その結果、選手は適当な練習の取り組みとなり格下の下の相手に負けたり、選手同士がなじりあったりして協力関係が見られない状況が生まれるなどという結果となり、「コーチング初期（迷いのコーチング）①」が続くこととなる。

選手の協力関係を築くためには、「無責任なコーチング」と「強制のコーチング」の相互を単に行き来する「迷いのコーチング」の領域を突破し、コーチは他者に意見や協力を求めて新たな知見を見出したり、選手とコミュニケーションを図る重要性を認識してその領域を突破しようと試みるのが次のステップとなる。ここで、コーチと選手間あるいは、コーチとスタッフ間にジレンマがある状態では、自ら協力関係を求めることは自己改革を伴うことが必要となる（「自己改革期 Reformation of self」②）。

自己改革期の最初のステップとしては、コーチは選手との良好な協力関係を図るために、自分自身や選手に正面から向き合うことが必要となる。そして、ジレンマを認識しつつも一定のコーチングの方向性を見出して選手やチーム関係者との協力関係を構築することを試みるのが次のステップとなる。コーチは自己の行動と心理状態を振り返り、これまでのあり方を変える決意ができれば、それまでのコーチングを脱皮し次のコーチングの領域に進んでいく。（マートン 2013, p. 76；武田, 1997, pp. 208-215；横山・辻, 2007, p. 47）
 コーチは自分の力不足を認め、うまくいかなかった要因を追求し、自ら技術・戦術面の勉強をするために優秀なコーチに指導を仰いだり、選手の心理面を扱うためのストレスマネジメントの勉強などを実施したりする。

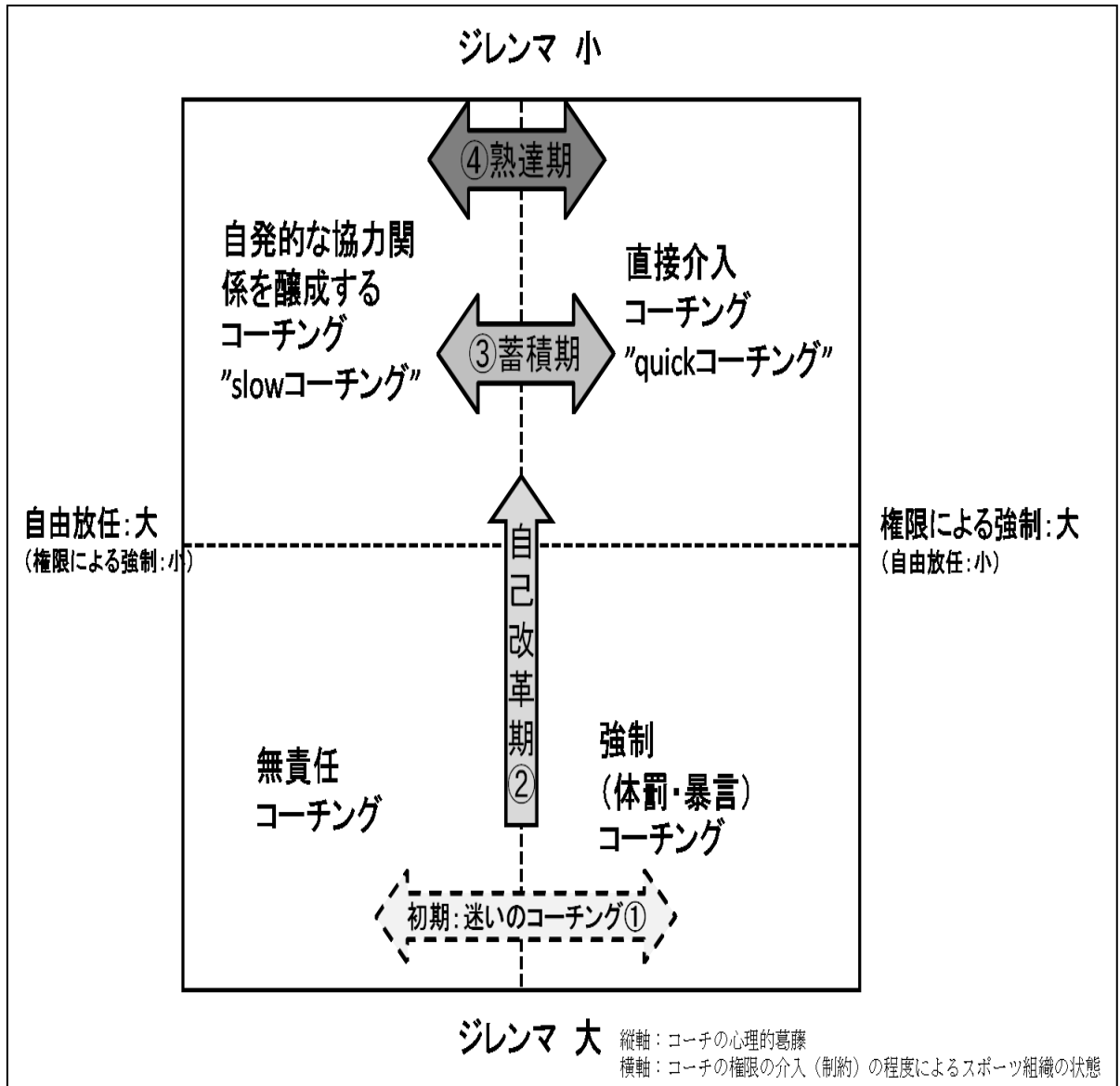


図4 望ましいコーチングの獲得プロセス [ARAP モデル]

こうした自己改革を伴う勉強の積み重ねが、ひいては、選手の意欲を引き出すこととなり、選手やチームを支える関係者との信頼関係を構築する機会になると考えられる。コーチは未熟な自己を振り返り、謙虚に専門家にトレーニングや栄養面を仰いだり、それが促進されるよう家庭に協力を仰いだりする。選手を介した日頃の情報交換を選手の担任と行う。また、チーム組織を円滑にするために、ビジネスの経営モデルをチームに取り入れるなど様々な学びをコーチングの学びに追加していく（原田，2005）。こうしたコーチの意識改革を伴う行動が、チーム関係者に伝わり、選手やチームに様々なサービスや支援が向けられることになる。

コーチング初期（①）から自己改革期（②）を超えて、他者との協力関係を構築することは大変重要なことであるが、誰もなかなか自分自身のコーチングを客観的にみることができず、ジレンマを直視できないのも事実である。しかし、それを超えていかねば選手に向き合うことのない「迷いのコーチング」から抜け出ることができない状態が続くことになる。

7-3-3 考えて実行したことを振り返り蓄積する蓄積期

「蓄積期 Accumulation」（③）では、試行錯誤による“quick コーチング”と“slow コーチング”の繰り返しが続くことになる。選手間およびコーチと選手間の協力関係を引き出すためには、チームを構成する社会のさまざまな要素（例えば観客、保護者、学校関係者、教科担任、周辺の学校、他のスポーツ競技団体など）とコミュニケーションを図り、試行錯誤を通じた成功と失敗を繰り返しながらコーチングの体験を蓄積していくことが重要である。

上述したように“quick コーチング”では、コーチの影響力が直接的であるために、コーチのメッセージの意図に反し、ネガティブに捉えて意欲を失ってしまう強制のコーチング（マートン，2013，p. 67）との区別が難しい。その違いについて Raymond（2001，p. 186）は「選手が自身の行動や社会システムから人生について学習することの手助けをするために、選手の行動と明確に関連づけられた論理的対処であることが重要である」と述べている。こうした判断が難しい場合には“quick コーチング”が効果的に働かず失敗を伴うこともある。

また，“slow コーチング”は、直接的な効果が見えにくいため、コーチによってその必要性の認識に差が見られる。他者との協力関係が選手やチームの支援の手となることを認識し、そのような方向に選手や関係者を意図的に導けるコーチもいれば（道上，2012，p. 14；マートン，pp. 322-328），表面だけの関係づくりにおさまっているコーチもいると考えられる。コーチはチームを望ましい方向に導くために必要に応じて他者との関係を構築するのであるが、それがどの程度選手の育成に役立つかはコーチの経験を通じて獲得されるものである。よって、それが“slow コーチング”でスタートしたばかりの段階における、

いわば表面だけの関係であると思われるものであっても、それは経験を通じてより多くの他者との関係を構築する時期である。

こうして、試行錯誤を繰り返しながら、コーチは選手が自発的に臨むための望ましいコーチングに向けてその材料を蓄積していく。それは”quick コーチング”と”slow コーチング”の試行錯誤で生み出されるものであり、そのコーチング体験を蓄積する時期を「蓄積期 Accumulation」③とした。

7-3-4 選手の成長の見通しに応じてルールを適切に執行できる熟達期

「コーチング初期 Ambivalence」(①)から「自己改革期 Reformation of self」(②)を経て「蓄積期 Accumulation」(③)では、様々なコーチングを経験知として蓄積している状態になっている。「熟達期 Proficiency」(④)では、“quick コーチング”と”slow コーチング”を個人やチームの状況に合わせてルールを意図的に執行する、ないし、自発的に執行されるという状態が可能になる時期である。

選手やチームが勝利やパフォーマンスの向上を目指していく過程には、心技体の成長が必要となる。熟達期にあると思われるコーチは、スポーツ本来の楽しさを選手が感じ取ることができるような練習の組み立て方やモチベーションの上げ方、戦術を分析する能力やその年代に応じたトレーニングの方法、そして教育的な配慮やアプローチなど、心技体それぞれを向上させるための達成目標を状況に応じて要点をおさえ導くコーチングが可能となる。

コーチの内部にコーチングに関する全ての情報が階層立て組み込まれていることで

“quick コーチング”と”slow コーチング”を使い分けながら、目標に向けたプログラムを作ることが可能となる。同時に選手間の協力関係を構築するためのインフォーマルルールの形成のための促しやしかけを作ることにも可能となる。例えば、選手はコーチに指示されなくても自分自身やチームの技術課題を次に生かすためにチームメイトを誘い、ビデオで分析を実施したり、ミーティングを開いて建設的に行動できる。技術以外の場面では、例えば、練習会場の来客には気づいた選手が大きな声で挨拶をする、椅子やお茶を差し出す、雨で濡れていたらタオルを差し出すなどが自然とできるよう促すことができる。また練習では選手の意欲を引き出すために、模範となる卒業生に協力してもらい現役選手とともに練習に励むしかけを作ることができる。また、選手たちがコーチとなって、子供向けのスポーツ教室を企画、運営し、考えたコーチングの実践ができる場所を提供できる。初めはコーチに指示されたことしかできない選手たちが、指示されなくとも徐々に自分たちの判断でできるように導くのである。

チーム内のインフォーマルの形成は、最初はコーチによる“quick コーチング”によって執行されるが、選手間の協力関係を促していくことで、選手自らがチーム内のインフォーマルルールを執行させる自立した行動ができるようになる。

7-4 研究の限界

本論文では次に3つの研究の限界を示した。

7-4-1 具体的なコーチングのアプローチの開発について

本論文では、コーチングを「スポーツ組織におけるコーチの権限を意図的に配分し、選手間の協力関係を成立させチームをその目標達成に導くこと」と定義したが、コーチの権限を意図的に配分する、つまりチームの状況に応じて、コーチの影響力をどの程度反映させるのかというは具体的にはどのようなことを指すかが次の重要な課題となる。本論文では、協力関係を醸成するための「“quick コーチング”」と「“slow コーチング”」の具体的なアプローチについて、筆者の体験をもとにいくつかの事例を示したが、今後は「対象」・「非協力のケース（状況）」・「“quick コーチング”」と「“slow コーチング”」・「結果」について、多くの事例を積み重ね汎用性のある具体的なアプローチを開発する必要がある。

7-4-2 望ましいコーチングに向けた4つのプロセス ARAP モデルの効果の検証について

本論文では望ましいコーチングに向けては、コーチのジレンマが少ない状態で、意図的に権限や影響力を配分することによって選手自身のジレンマを少ない状態に導くことを示したが、そこに至るまでには「迷いの時期」、これまでの自分を振り返り修正する「自己改革期」の経験を経て、試行錯誤しながらコーチングスキルを蓄積する「蓄積期」、そして蓄積されたコーチングスキルを状況に応じて的確に行使できる「熟達期」の4つのプロセスを示すARAPモデルを提案した。コーチは望ましいコーチングに向けて、多かれ少なかれこうしたプロセスを経験していると考えられるが、コーチングの対象者による年代や種目、国などの違いによって、そしてコーチ自身がそれまでどのような経験を積み重ねてきたかによっても、ARAPモデルのプロセスを辿る程度や期間などに違いが見られると考えられる。こうした個別の状況に応じた実証研究を積み重ねていくことが今後重要となる。さらには、ARAPモデルを辿ることによってどのような成果が得られたのかについての因果関係を検証することが必要である。

7-4-3 大学体育授業の大学生が獲得するライフスキルと競技場面のアスリートが獲得するライフスキルとの関連について

本論文では、スポーツを通じたライフスキルの獲得を大学の体育の必修授業の実践事例より検証し、その集団にどのようなライフスキルレベルの学生がどのくらい集まっているかによって、集団としてどの程度、協力しやすいかそうでないかが決まってくることを示した。

スポーツを通じた経験は個人スキルおよび対人スキルを高めることにつながり、集団のなかの協力関係が促進されると言えるが (Danish, 2002 ; Danish et al, 1993, 1995; 上野・中込, 1998 ; 島本・石井, 2010 ; 島本・東海林ら, 2012), ライフスキルが集団の協力関係

にどのような影響を与えるかについての直接の因果関係は示せていない。また、本研究の対象者は大学体育授業を必修で履修する学生であるために、これは必ずしもアスリートの競技力向上のための協力関係と直結するとは言えない。これまで、同様の課題がスポーツのライフスキルの研究分野で示されている（杉山，2004）。

今後は引き続き大学体育授業の学生を対象としたライフスキル獲得の試みと実証，アスリートの競技力向上とライフスキル獲得の関係を明らかにして，それぞれの関連を示す必要がある。

参考文献

- 青山清英 (2012) 実践系学会との協力体制から考える体育方法専門分科会の果たすべき役割. コーチング学研究, 25 (2) : 199-201.
- 荒井貞光 (2003) クラブ文化が人を育てる—学校・地域を再生するスポーツクラブ論. 大修館書店 : 東京.
- 浅見俊雄 (1997) スポーツトレーニング. 朝倉書店 : 東京. pp.129-130.
- 朝岡正雄 (2012) コーチング学のない体育学/一般理論のないコーチング学. コーチング学研究, 25 (2) : 195-198.
- 有賀誠司・中澤一成・麻生敬・阿部総一郎・恩田哲也・中村豊 (1999) 大学男子アメリカンフットボールチームにおける計画的ウエイトトレーニングプログラム導入の効果. 東海大学スポーツ医科学雑誌, 11:30-43.
- 有賀誠司・成田明彦・積山和明・湯浅康弘・生方 謙・恩田哲也・中村 豊・寺尾 保 (2000) 大学女子バレーボール選手におけるウエイトトレーニングの長期的実施に伴う形態及び体力の変化. 東海大学スポーツ医科学雑誌, 12 : 42-53.
- 有賀誠司 (2002) 筋力トレーニングのスポーツ選手への適応. バイオメカニクス研究, 6(3) : 227.
- Botvin, G. J., Eng, A. and Williams, C.L. (1980) "Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training", *Prev. Med.* 9, pp.135-143.
- ダグラス・C・ノース (1994) 竹下公視 (訳) 制度 制度変化 経済成果. 晃洋書房 : 京都.
- Danish, S.J. (2002) Teaching life skills through sports. In: Gatz, M., Messner, M.A., and Ball Rokeach, S.J. (Eds.) *Paradoxes of youth and sports*. State University of New York Press: Albany, NY, pp.49-60.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., and Hale, B.D. (1993) Life development intervention for athletes: Life Skills through sports. *The Counseling Psychologist*, 21:352-385.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., and Hale, B.D. (1995) "Psychological interventions: A Life development model", in: Murphy, S.M. (Eds.), *Sport psychology Interventions*. Human Kinetics, pp.19-38.
- Douglas McGregor (1966) 高橋達男 (訳) 企業の人間的側面 統合と自己統制による経営. 産能大学出版部 : 東京.
- 藤田育郎 (2011) 戦後学習指導要領におけるなわとび運動の変遷を辿る, 特集—なわとび運動の授業を構想する, 体育科教育, 大修館書店 : 東京, pp.24-28.
- 深山元良 (2012) スポーツ集団におけるリーダーシップ研究の展望 —特性, 行動, 状況アプローチの視点から—. 城西国際大学紀要, 20(1), 129-141.
- ガブリエル・タルド : 池田祥英・村澤真保 呂 (2007) 模倣の法則. 河出書房新社 : 東京. pp.280-284.
- グラバア俊子 (1993) ボディ・ワークのすすめ—からだ・未来への指針—, 体育の科学 43

- (7) : 526-529.
- グラバア俊子 (2000) 新・ボディ・ワークのすすめ, 創元社: 東京.
- Glover Toshiko・山口真人 (2009) 5つのライフスキル自己検討表(改訂版)の検討, 人間関係研究, 8 : 159-171.
- 後藤一成・崔鳥淵・大山下圭吾・高松 薫 (2003) レジスタンストレーニングにおける **Strength-up type** と **Bulk-up type** の負荷特性の相違: 筋放電量および成長ホルモン分泌応答に着目して. 体育学研究, 48 (4) : 383-393.
- 原田隆史 (2005) 夢を絶対に成功させる方法. 日経 BP 社; 東京.
- 林容市(2012) 主体的な身体活動の意識を教養教育で育む, 法政大学体育・スポーツ研究センター紀要, 30 : 95.
- 林容市・笠井淳・鈴木良則・伊藤マモル・吉田康伸・中澤史・朝比奈茂・荒井弘和(2012) 大学体育授業でのコミュニケーション行動を主とした教授方略が主体的な対人行動の発現に及ぼす影響 法政大学体育・スポーツ研究センター紀要 30 : 45-53.
- Herbert, Scarf (1973) *The Computation of Economic Equilibria*. Yale University Press, New Haven.
- 樋口耕一 (2011) 「現代における全国紙の内容分析の有効性 ―社会意識の探索はどこまで可能か―」, 『行動計量学』 38(1): 1-12.
- 平井伯昌 (2008) 見抜く力 夢を叶えるコーチング. 幻冬舎: 東京. pp.50-53.
- 平川澄子 (1988) 体育教師の勢力資源に関する研究--学習者の発達段階別にみた比較を中心に. お茶の水女子大学人文科学紀要 (41), pp.129-142.
- 平川澄子: 糸野豊・佐伯聡夫 (1988) 編著 現代スポーツ指導者論その社会学的見方・考え方. ぎょうせい: pp.215-216.
- 星野欣生 (1997) 人間関係づくりトレーニング, 金子書房: 東京, i-iii.
- 生島淳 (2003) スポーツルールはなぜ不平等か 株式会社新潮社 180-196.
- 石井直方(1998)筋力向上とパフォーマンスの向上. *Sportsmedicine Quarterly*, 10 (1) : 4-9.
- 石井直方(1999) レジスタンス・トレーニング. ブックハウス・エイチディ: 東京, pp.25-48.
- 井谷恵子 (2011) なわとび運動で展開する共同的な学びの場 ―体育のカリキュラム・ポリティクスの視点から―, 特集―なわとび運動の授業を構想する, 体育科教育, 大修館書店: 東京, pp.20-22.
- 稲垣正浩 (1994) スポーツを読むⅡ. 三省堂: 東京. pp.210-212.
- 今井賢一・金子郁容 (1998) ネットワーク組織論. 岩波書店: 東京. pp.125-127.
- 伊藤守, 鈴木義幸, 金井壽宏 (2010) 神戸大学ビジネススクールで教えるコーチング・リーダーシップ. ダイヤモンド社: 東京.
- 伊藤豊彦 日本スポーツ心理学会 (編) (2004) 最新スポーツ心理学―その軌跡と展望. 大修館書店: 東京. pp.37-42.
- 岩田靖 (2006) 教材配列, 日本体育学会監修 最新スポーツ科学事典, 平凡社, p.211.

- JKYB 研究会編 (1995) 地域と連携した小学校高学年からの喫煙防止プログラムの詳細, 大修館書店: 東京.
- ジョン・ハーグリーヴズ 佐伯聡夫・安部生雄 (編) (1993) スポーツ・権力・文化. 不味堂出版: 東京.
- 株式会社スポーツイベント (1999) インターハイ特集.月刊スポーツイベント ハンドボール, 21 (9) : 64-65.
- 株式会社スポーツイベント (2000) インターハイ特集.月刊スポーツイベント ハンドボール, 22 (10) : 46-47.
- 株式会社スポーツイベント (2001) インターハイ特集.月刊スポーツイベント ハンドボール, 23 (9) : 48-49.
- 株式会社スポーツイベント (2007) スポーツイベントハンドボール, 検証 北京オリンピック予選 Vol.29 No11. pp.7-17.
- 陰山英男 (2012) 学力は家庭で伸びる 小学館文庫 pp174-178.
- 梶田 叡一 (1996) 「自己」を育てる一真の主体性の確立. 金子書房: 東京.
- 金子明友 (1974) 体操競技のコーチング.大修館書店: 東京, pp.122-124
- 金子郁容 (2011) "遠慮がちな"ソーシャル・キャピタルの発見. 今村晴彦・園田紫乃・金子郁容 (編) コミュニティの力"遠慮がちな"ソーシャル・キャピタルの発見, 慶應義塾大学出版会, pp158-162.
- 金子郁容 (2010) 社会的ジレンマのゲーム論モデル. 金子郁容ほか編, 社会イノベータへの招待 「変化をつくる人になる」. 慶應義塾大学出版会: 東京. pp.130-133.
- 片山紀子:「体育科教育編集部」(2013) アメリカにおける合法的な体罰とその衰退. 体育科教育 11月号スポーツと体罰・暴力. 大修館書店: 東京. pp.14-17.
- 加藤譲 (2012) 私の考えるコーチング論: サッカーに関わっている経験より. コーチング学研究, 26 (1) : 1-4.
- 川畑徹朗(1997)健康教育とライフスキル学習の新提案 一個性を伸ばし, 自己実現を支援する一, 学校運営研究, 36(9):14-17.
- 川崎夫佐子・原卓也・松本洋輔・渡部かなえ (2007) いのちの教育とライフスキルを取り入れた健康教育プログラム, 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』, 8 : 1-10.
- 来田宣幸 (2011) 荒木雅信 (編) スポーツにおける集団. これから学ぶスポーツ心理学: 大修館書店. p.55.
- 菊幸一 (2013) スポーツ文化の視点と生活者の「からだ」. 大阪ガス (株) CEL【エネルギー文化研究所】.
- 久保正秋(1998) コーチング論序説 一運動部活動における「指導」概念の研究-. 不味堂出版: 東京.
- 桑野豊・佐伯聡夫 (1988) 現代スポーツ指導者論その社会学的見方・考え方. ぎょうせい:

- 東京.
- 黒澤寛己・大八木淳史（2009）横山勝彦・来田宣幸（編）第2章学校教育再生の試みと対策. ライフスキル教育スポーツを通して伝える「生きる力」. 昭和堂：京都. pp.116-119.
- Kenneth J. Arrow, and Frank Hahn（1971）General Competitive Analysis. Holden-Day, San Francisco.
- ケネス・J. アロー：村上奏亮 訳（1999）組織の限界. 岩波書店：東京. pp.85-89.
- 健康・スポーツ科学科目実施部会（2005）身体活動を媒介としたコミュニケーションスキル教育プログラムの構想, 九州大学 大学教育研究センター, 11：105-111.
- Koichi HIGUCHI(2004) Quantitative Analysis of Textual Data：Differentiation and Coordination of Two Approaches, Sociological Theory and Methods：19(1), 101-115.
- 河野一郎・勝田隆（2002）知的コーチングのすすめ～頂点をめざす競技者育成の鍵, 大修館書店 p.9
- マイケル・ルイス(2005) 中山 宥（訳）コーチ. ランダムハウス講談社：東京.
- 前山亨（2006）小学生熱中！ ニューススポーツ事典—体育&コミュニケーションワークに使える30選—, 明治図書出版：東京, pp.18-19.
- マックス・ウェーバー：濱嶋朗 訳（2012）権力と支配. 講談社：東京. pp.23-110.
- 松野光範・来田宣幸・横山勝彦（2010）「ライフスキル教育」開発プロジェクトの実践と課題 —硬式野球部の取り組みを事例として—, 同志社スポーツ健康科学, 2：61-72.
- Michael Polanyi（2001）佐藤敬三（訳）暗黙知の次元. 紀伊國屋書店, pp.13-47.
- 皆川興栄(2002)ライフスキル教育が"こころの健康づくり"に果たす役割, 新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター教育実践総合研究, 創刊号：23-29.
- 皆川興栄（2004）総合的学習とするライフスキルトレーニング, 明治図書：東京, pp.52-87.
- 皆川興栄・阿部一佳・早川武彦・長谷川博幸・木村光太郎・真下英二（2009）初年次教育におけるライフスキルトレーニング・プログラムの開発（第一報）, 尚美学園大学総合政策研究紀要, 18:165-198.
- 道上静香（2012）私の考えるコーチング論：エリートテニス選手のコーチング. コーチング研究, 26（1）：11-17.
- 宮垣元（2009）コミュニティとソーシャルキャピタルを生かす 金子郁容・玉村雅敏・宮垣元（編）コミュニティ科学. pp.48-52.
- 溝口紀子：清水諭（編）（2013）柔道からJUDOへ—女子柔道強化選手の告発を「社会学」から読み解く—. 現代スポーツ評論, 創文企画：東京. pp.130-134.
- 文部科学省（2013）体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について（通知）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1331907.htm（参照日2013年3月13日）
- 文部科学省（2013）運動部活動の在り方における調査研究報告書～一人一人の生徒が輝く運動部活動を目指して～（参照日2013年5月27日）
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335529_1.pdf.

- 森 恭・伊藤 豊彦・豊田 一成・遠藤 俊郎 (1990) コーチの社会的勢力の基盤と機能 体育學研究 34(4), 305-316.
- 森川貞夫・中塚義実・溝口紀子：「体育科教育編集部」編 (2013) 体罰・暴力問題の本質を問う。大修館書店：東京。 pp.18-28.
- 守能信次 (2007) スポーツルールの倫理。大修館書店：東京。 pp.225-228.
- 村木征人 (2010) コーチング学研究の小史と展望。コーチング学研究, 24 (1) : 1-13.
- 長崎県立総合体育館スポーツ科学課 (2002) スポーツ科学 NAGASAKI2001.長崎県立総合体育館, 8 : 7-24.
- 中村敏雄 (1991) スポーツルールの社会学。朝日新聞社：東京。
- 中山巖 (1998) 教師がブラインド・ウォーク (閉眼歩行) を体験することの意義。佐賀大学研究論文集, 2(2) : 57-71.
- 中竹竜二：ベースボールマガジン社 (編) (2013) コーチング・クリニック 4月号。ベースボールマガジン社：東京。 27 (4), pp.28-31.
- 西田順一・橋本公雄 (2009) 初年次学生の社会的スキル改善・向上を意図した大学体育実技の心理社会的有効性, 大学体育学, 6 : 91-99.
- 西岡伸紀 (2010) スキルが身につくトレーニング, ライフスキル教育--危険行動を避け, より良い人間関係を育むためのスキルを学ぶ (学校でできる対人関係スキル・トレーニング) -対人関係をスキル・トレーニングの理論と方法-, 児童心理, 64 (15) : 54-59.
- 日本教育新聞 2012年12月3日.
- 日本ハンドボール協会競技運営部 マッチバイザーの任務
http://www.handball.jp/jha/kyogi_unei/H220701match_visor_ninmu.pdf.
- 日本経済新聞社 (2000) 封印された偉業の記録-日本体育大学水球部 376 勝でストップ。敗因の研究, 日本経済新聞社 (編) 日本経済新聞社：東京。 pp.197-204.
- 日本経済新聞社 (2000) 「松尾幻想」の呪縛-新日鉄釜石ラグビー 8 連覇ならず。敗因の研究, 日本経済新聞社 (編) 日本経済新聞社：東京。 pp.197-204.
- 二宮清純 (2004) 勝者の組織改革。PHP 研究所：東京。 pp.94-127.
- 西田順一・橋本公雄・山本勝昭 (2009) 「大福帳」を用いて対人コミュニケーションスキル支援を意図とした大学体育実技が初年次学生の大学適応感に及ぼす影響, 大学体育学, 6 : 43-54.
- 織田淳太郎 (2002) コーチ論。株式会社光文社：東京。 pp.65-100.
- 岡田努 (1995) 現代大学生の友人関係と自己像・友人像に関する考察, 教育心理学研究 43(4):354-363.
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪裕一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達傾向及び性差に関する研究, スポーツ教育学研究, 16(2):145-155.
- 大嶽真人・加藤真利江・小坪昭仁 (2011) サッカー選手のライフスキル評価尺度の開発 - アイデンティティ及び特性的自己効力感との関連から -。日本大学文理学部人文科学研究

- 究所研究紀要, 81 : 81-89.
- ピースマインド総合研究所 (2010) 『中退白書 2010 高等教育機関からの中退』, (制作 : NPO 法人 NEW VERY/監修 : ピースマインド総合研究所) p.8.
- Raymond M.Nakamura The Power of Positive Coaching : 野川春夫・永田幸雄 監訳 (2001) 選手が育つポジティブ・コーチング. (株)サイエンティスト社:東京. pp.23-190.
- RECRUIT (2013) 1968年に「スポ根漫画」が続々と生まれた背景とは? http://r25.yahoo.co.jp/fushigi/rxr_detail/?id=20080918-90005063-r25 Web R25.
- Rainer Martens: Successful Coaching. レイナー・マートン 大森俊夫・山田茂監訳 (2013) スポーツ・コーチング学 指導理念からフィジカルトレーニングまで. 西村書店:東京. pp.15-328.
- ロバート・D・パットナム: 河田潤一訳 (2001) 「哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造」. NTT出版:東京.
- 齊藤博久 (2011) 野球を通じて, 自分自身を成長させる —大学野球のライフスキルプログラム実践例—. Sportsmedicine, 23 (2) : 36-37.
- 齊藤香里・村井源・往住彰文 (2009) 心の状態と言語的特徴 —ブログにおける商品紹介文の分析—. 『情報知識学会誌』 19(2)144-151.
- 佐藤正伸 (2010) 体育方法専門分科会の立場から : コーチング論の構築に関する討論を生起させるために 日本スポーツ方法学会の展望を語る. スポーツ方法学研究, 23 (1) : 45-50.
- 佐々木則夫・山本昌邦 (2012) 勝つ組織 株式会社角川書店, pp.38-41.
- 清家輝文 (2008) 「アスリートのためのライフスキル研究会」の目指すもの. 会員企画シンポジウム 2 : アスリートのためのライフスキルプログラム—どのように導入し, 展開すればよいか—. 日本スポーツ心理学会第 35 回記念大会研究発表抄録集, 27.
- 島本好平・石井源信 (2007) 体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響, スポーツ心理学研究, 34 (1) : 1-11.
- 島本好平 (2009) ジュニアアスリートのためのライフスキルプログラム. Soft teniss, 665:40-44.
- 島本好平 (2010) 人としての成長を表す「ライフスキル」. Sportsmedicine, 20 (9) : 38-39.
- 島本好平・石井源信 (2009) 体育授業におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に与える影響—運動部所属の有無からの検討—, スポーツ心理学研究, 36(2) : 127-136.
- 島本好平・石井源信 (2010) 運動部活動におけるスポーツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定. スポーツ心理学研究, 37(2)89-99.
- 島本好平・東海林祐子・村上貴聡・石井源信 (2012) アスリートに求められるライフスキルの評価 —大学生アスリートを対象とした尺度開発—. スポーツ心理学研究 40 (1) pp.13-30.
- 下村英雄 (2010) 「50 代就業者のキャリアの意味づけ —自由記述データを用いた検討—」, 労働政策研究・研修機構 (編) 『成人キャリア発達に関する調査研究 —50 代就業者が振り返るキャリア形成—』, 労働政策研究報告書, 114:145-180.

- 白石豊 (2009) 実践メンタル強化法—ゾーンへの招待—. 大修館書店：東京.
- 城間修平 (2012) 私の考えるコーチング論：バスケットボールにおける私のコーチングについて. コーチング学研究, 26 (1) : 5-9.
- 菅井祐子 (1998) 糸野豊・佐伯聡夫 (編) 現代スポーツ指導者論その社会学的見方・考え方. ぎょうせい : pp.268-28
- 杉山美沙子 (2011) 一流選手の親はどこが違うのか. 新潮新書：東京.
- 杉山佳生 (2004) 第4章スポーツとライフスキル. 日本スポーツ心理学会編, 最新スポーツ心理学 その軌跡と展望.
- 杉山佳生・李美淑・山崎将幸 (2006) 体育授業が大学生の友人関係および社会的スキルに及ぼす影響, 日本体育学会第57回大会予稿集, 120.
- 杉山佳生 (2008) スポーツ実践授業におけるコミュニケーションスキル向上の可能性, 大学体育学, 5 : 3-11.
- 杉山佳生・渋谷崇行・西田保・伊藤豊彦・佐々木万丈・磯貝浩久 (2008) 学校体育授業を通じたライフスキル教育の現状と展望, 健康科学, 30 : 1-9.
- スポーツニッポン・スポーツアネックス (2012) 国際柔道連盟 審判を1人とする新制度を試験導入 2012年10月31日
<http://www.sponichi.co.jp/sports/news/2012/11/01/kiji/K20121101004455780.html>
- ステイーブン・パーマー・アリソン・ワイブラウ (2011) 堀正 (編) コーチング心理学ハンドブック. 金子書房：東京. pp.484-506.
- 小学館国語辞典編集部 (2012) 大辞泉第二版. 小学館：東京.
- 鈴木光男 (1994) 新ゲーム理論. 勁草書房：東京. p.379.
- 諏訪正樹・西山武繁 (2009) アスリートが「身体を考える」ことの意味. 身体知研究会(人工知能学会第2種研究会), SIG-SKL-03-04, 2009, 19-24.
- 諏訪正樹 (2012) "からだで学ぶ"ことの意味 学び・教育における身体性. KEIO SFC JOURNAL Vol.12 No.2 pp.9-18.
- 高西文利 (2005) ジュニア期のレジスタンス・トレーニング.財団法人長崎県体育協会スポーツ医・科学委員会編, レジスタンストレーニング Q&A, p.1.
- 高西文利 (2005) トレーニングの進め方.財団法人長崎県体育協会スポーツ医・科学委員会編, レジスタンストレーニング Q&A, p.11.
- 高西文利 (2005) トレーニング種目について・実技編.財団法人長崎県体育協会スポーツ医・科学委員会編, レジスタンストレーニング Q&A, pp.31-61.
- 高松 薫 (1998) トレーニングの理論と方法. 宮永豊ほか編, アスレティックトレーナーの科学.文光堂：東京, pp.36-37
- 高松 薫 (1998) スポーツと体力トレーニング. 森昭三編, スポーツの知と技. 大修館書店：東京, pp.225-235
- 武田建 (1997) 最新コーチング読本. ベースボールマガジン社：東京.

- 戸田まり (2006) 学校で実施する社会性および人間関係の学習プログラム, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 57(1) : 123-133.
- 東京都レクリエーション連盟(1984)中学校の野外ゲーム, 成美堂出版:東京, pp.70-71.
- 徳永幹雄(編) (2005) 教養としてのスポーツ心理学. 大修館書店 : 東京. pp.20-24.
- 徳永幹雄, 橋本公雄 (1980) 体育授業の「運動の楽しさ」に関する因子分析的研究, 九州大学健康科学センター : 75-90.
- 多々納秀雄 (1995) 中村敏雄 (編)「同じ釜の飯」考—日本のスポーツの精神風土—. スポーツコミュニケーション論. 創文企画 : 東京. pp.39-73.
- 高岡浩 (2010)「スポーツ方法学研究」から「コーチング学」への架橋. コーチング学研究, 24 (1) : 15-16.
- トレーニング科学研究会 (1999) レジスタンストレーニング. トレーニング科学研究会編, レジスタンストレーニングと骨格筋の肥大. 朝倉書店 : 東京, p.21.
- トレーニングジャーナル編集部 (1997) 世界に当たり負けしない身体づくり戦略～ハンドボール男子ナショナルチーム. 月刊トレーニングジャーナル, 19 (5) : 17-19.
- トレーニングジャーナル編集部 (1997) フットワーク・トレーニングの現場から. 月刊トレーニングジャーナル, 19 (9) : 23.
- 東海林祐子 (2009) ライフスキルプログラムの実践. *Sports medicine*.21 (7):36-38.
- 東海林祐子 (2009) アスリートのためのライフスキルプログラム-その理論と実践とは-; 日本スポーツ心理学会第 36 回大会 シンポジウム; 日本スポーツ心理学会; 首都大学東京 (南大沢キャンパス); P.日本スポーツ心理学会第 36 回大会研究発表抄録集 10-11.
- 東海林祐子 (2011) スポーツコミュニケーション スポーツ現場におけるコミュニケーションとその応用. ブックハウス エイチディ : 東京.
- 東海林祐子・堀越正巳 (2011) 子どもに夢を持つことの大切さを伝えたい—熊谷ライオンズクラブ 45 周年事業にて—. *Sports medicine*.23 (4):29-33.
- 東海林祐子 (2013) コーチングのジレンマ. ブックハウス エイチディ : 東京.
- 東海林祐子 (2013) 大学体育授業で見られる学生間のジレンマの解決に向けて単元前のライフスキルの獲得レベルに着目して第 1 回大学体育研究フォーラム; 全国大学体育連合、武蔵野美術大学新宿サテライト; P.24.
- 東海林祐子・永野智久・加藤貴昭・佐々木三男・島本好平 (2012) 大学体育授業がライフスキル獲得に与える影響 単元前のスキルレベルに着目して. *KEIO SFC JOURNAL*. Vol.12 No.2.pp.89-108.
- 東海林祐子・永野智久・加藤貴昭・佐々木三男・村林裕・萩野達也・島本好平 (2012) 大学生におけるオンライン体育ノートの活用とライフスキル獲得の関係について .日本スポーツ心理学会第 39 回研究発表抄録集
- 上野耕平 (2005) ユース選手を対象としたライフスキルプログラム. *体育の科学*, 55 (2) : 101-105.

- 上野耕平（2007）スポーツ活動への参加を通じたライフスキルの獲得に関する研究展望，鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要（4）， 65-82.
- 上野耕平・中込四郎（1998）運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究．体育學研究 43(1), 33-42.
- 津田忠雄（2007）大学教育とスポーツ競技を通じての教育—大学生アスリートとライフスキル教育プログラムの展開—．近畿大学健康スポーツ教育センター研究紀要． 6:1-13.
- 上地安昭（1990）学校教師のカウンセリング基本訓練，北大路書房：京都， pp.92-96.
- 山岸俊男（2008）信頼の構造—こころと社会の進化ゲーム，東京大学出版会：東京， pp.35-41.
- 山本七平（2012）空気の研究，文藝春秋：東京， pp.11-23.
- 横山勝彦・来田宣幸（2009）ライフスキル教育—スポーツを通して伝える「生きる力」．昭和堂：京都.
- 横山勝彦・辻浅夫（2009）横山勝彦・来田宣幸（編）スポーツとライフスキル．ライフスキル教育—スポーツを通して伝える「生きる力」．昭和堂：京都.
- 吉永武史（2010）単元計画（ユニットプラン）の作成，新版—体育科教育学入門，大修館書店：東京， pp.121-122.
- 吉見俊哉（1999）ネーションの儀礼としての運動会．運動会と近代日本．青弓社：東京.
- 関子浩二（2012）編集後記．コーチング学研究， 25（2）．裏表紙.
- 関子浩二（2012）体育方法学研究およびコーチング学研究が目指す研究の姿．コーチング学研究， 25（2）：203-209.
- WHO 編 川畑徹朗・西岡伸記・高石昌弘・石川哲也監訳（1997）WHO・ライフスキル教育プログラム，大修館書店：東京， pp.9-59.

謝辞

「コーチングする際のこのもやもやするこの気持ちは一体何だろう？」これが本論文のコーチングの原点であった。そしてそれがジレンマだと気づいたものの、スポーツの場面で見られるジレンマはどのような現象を指すのか、それによってどのような影響があるのか、言葉にできないもどかしさが続いた。本論文では、従来のスポーツ学やコーチング理論ではあまり取り入れられる事がなかった、社会制度、市場経済、ネットワーク組織などに関する社会科学分野のいくつかの理論体系を援用したが、筆者自身がそれらの理論とスポーツ分野との関連や重要性に気づいたのは、慶應義塾大学政策・メディア研究科教授の金子郁容先生の影響が非常に大きい。慶應義塾大学大学院政策メディア研究科のプログラムであるネットコムでの授業で、大学院生とともに金子郁容先生の講義が聞けたことが、本論文の大きなベースとなっている。（可能ならば日本のスポーツに携わる多くのコーチに本講義を聞いてもらいたいくらいである。）金子郁容先生には研究面だけでなく、学生への教育面に関しても学ぶところが多かった。尊敬する師に巡り合えたことに心より感謝したい。

副査になっていただいた村林裕先生には、隣の研究室ということもあり学生へのきめ細かい指導を直に見せていただく機会が多くあり、一貫した姿勢で学生に向き合う指導の大切さを教えていただいている。仰木裕嗣先生は大学の先輩でもあるが、先生には多忙なかでもいつでも気さくに相談にのっていただき、そしていつも応援いただいている。常にスポーツ分野の先端研究を目指し突き進む姿勢に尊敬の念を抱いている。村林先生、仰木先生には心より感謝申し上げたい。

次に外部副査となっていただいた石井源信先生は、私をライフスキル分野に導いて下さった先生である。スポーツ現場に生きる研究の重要性もまた石井先生より学んだことである。また、石井先生とともに研究内容で迷った時もいつも真摯に教えて下さった兵庫教育大学大学院の島本好平先生にはライフスキル研究への粘り強い研究調査を学ばせていただき感謝している。

2011年発刊の『スポーツコミュニケーション』および、2013年発刊の『コーチングのジレンマ』ともに編集工房ソシエタスの清家輝文様、田口久美子様には「スポーツの目指すべき道」を教えていただいた。

筆者は慶應義塾大学SFCでは体育も担当しているが、体育授業とライフスキル研究および実践に関して常に心強いアドバイスをいただいている佐々木三男先生、加藤貴昭先生、永野智久先生には、SFC体育の価値の向上を目指して共に創り上げていく楽しさを教えていただいた。今後も日本の体育を先導すべくまい進したい。公私ともにいろいろとお世話になり感謝に堪えない。

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）は、文理融合の精神で様々な分野に興味を持つ学生と教職員が集まっている。そこには自分の分野に固守することはなく、むしろ自分の

分野に広がりや新たな知見を導くために、他の分野と交流しようとする積極的な姿勢があることも筆者の考え方に大きな影響を与えている。スポーツの一局面にとらわれることなくスポーツを社会の大局でとらえることが重要であることに気づく。スポーツで起こっている現象は社会で起こっている現象と共通のものがあることをこのキャンパスで学ばせていただいた。東海林祐子研究室の卒業生や在学生とともに、このキャンパスで半学半教の精神で学び合うことができたことは私自身の成長が感じられる瞬間であり、感謝の気持ちでいっぱいである。

本論文は長崎の瓊浦高校男子ハンドボール部を対象にした11年間のコーチングの経験がベースとなっている。新井善文先生と二人三脚の歩みであった。「あのときもっと早く自分のコーチングの未熟さに気づいていれば、もっと良いコーチングができ選手にはもっと良い経験をしてもらうことができたのではないか」という思いがいつもつきまとう。そしてそれが私のコーチングの原点でもある。現在、全国で講習会や勉強会を継続しているが多くの選手やコーチ、チーム関係者や競技団体、行政の方々との出会いから生まれる学びが、ライフスキルとなって現在の私を形づくっている。出会えた皆様に心より感謝申し上げる。

2020年の東京オリンピックを契機に今後、日本のスポーツは大きな変換点を迎えるだろう。筆者のスポーツ場面における新しいコーチングモデルが日本のスポーツの普及と発展に貢献できることを確信し、自ら日本のスポーツを先導したい。

筆者は結婚、出産後の38歳で初めて研究者の道に進んだ。今年は息子の吾郎がようやく10歳になる年であるが、研究・教育活動と育児の両立のために、日々ソーシャル・キャピタルの高い近所づきあいと職場づきあいを心掛けている。「おかげさま」の気持ちの発信は息子の心身の健康を手助けしてくれる地域となり職場となっている。

最後に私をいつも心から応援してくれる長崎と茨城の両親と、常に協力関係を築くことができるパートナーの毅さんと夢と笑顔いっぱいの吾郎に感謝して筆を置くこととする。