

Title	ボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習 手法の提案 ——ジュニアサッカーチームを対象にした試行評価——
Author(s)	柴田, 和磨
Citation	
Issue Date	2024-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	author
URL	http://hdl.handle.net/10119/18945
Rights	
Description	Supervisor: 内平 直志, 先端科学技術研究科, 修士(知識科学)

修士論文

ボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習
手法の提案
——ジュニアサッカーチームを対象にした試行評価——

柴田 和磨

主指導教員 内平 直志

北陸先端科学技術大学院大学
先端科学技術研究科
(知識科学)

令和6年3月

Abstract

Proposal of Organizational Learning Method among Volunteer Sports coaches - Trial Evaluation Targeting Junior Soccer Teams -

Kazuma Shibata

Keywords: Organizational Learning, Experiential Learning, Volunteer Organization, Sports coaches

According to the third-phase Sports Basic Plan established by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in 2022, "The role of local sports coaches who support sports activities in daily life is significant." In reality, about 70% of sports coaches are volunteers (Sasakawa Sports Foundation, 2015). However, sports volunteer organizations face challenges such as high turnover rates among volunteer coaches and insufficient staffing, as well as a lack of sufficient learning opportunities for volunteer coaches (Sasakawa Sports Foundation, 2017). Moreover, sports coaches tend to rely on personal experience (experiential learning), making learning among coaches (organizational learning) limited.

The use of digital technology in sports coaching is increasing. However, personal and context-dependent implicit techniques and knowledge cannot be adequately handled, making the mere introduction of digital technology to sports coaching limited in effectiveness. Furthermore, volunteer organizations are constrained in terms of personnel and finances, making it difficult to fully utilize advanced digital technologies. The purpose of this study is to propose a method to activate organizational learning among sports coaches in volunteer settings and evaluate its effectiveness in real-life situations. The proposed method was tested on coaches from two junior soccer teams, and changes in the coaches were identified through semi-structured interviews.

The method proposed in this study, which is suitable for volunteer organizations, was tested in real-life situations, and its effectiveness was verified. As a result, extracting the intentions of coaches facilitated discussions for solving individual and organizational problems, effectively advancing organizational learning. Furthermore, accumulating a common coaching philosophy and language through workshops increased everyday reflective conversations, strengthening the relationships among coaches. This, in turn, brought a synergistic effect to organizational learning, contributing to the sustainable growth and development of volunteer organizations.

目次

第1章 はじめに	1
1.1 研究背景	1
1.2 研究目的とリサーチクエスチョン	3
1.3 研究の方法	4
1.4 論文の構成	4
1.5 本論文で取り扱う用語の定義	6
第2章 先行研究レビュー	8
2.1 スポーツボランティア組織における課題	8
2.2 知識創造	10
2.2.1 知識の概念に関する整理	10
2.2.2 知識創造プロセス	10
2.2.3 知識創造のための知識の整理	12
2.3 学習モデル	14
2.3.1 Kolb の経験学習モデル	14
2.3.2 フーバーの組織学習サイクル	16
2.3.3 実践共同体	18
2.4 映像を用いた学習の研究	19

2.5 先行研究の総括および本研究の位置づけ	19
第3章 スポーツ指導者の知識共有の現状と課題	21
3.1 課題調査の概要.....	21
3.1.1 課題調査で対象とするジュニアサッカーチームについて	22
3.2 課題調査の結果.....	23
3.2.1 知識創造プロセスを促進・抑制する要因	23
3.2.2 指導者の組織の所属動機.....	24
3.2.3 指導者同士の知識共有の手段について	24
3.2.4 指導者同士が自身の指導能力を高めている方法と現状	25
3.2.5 選手に対する指導者の思い	25
3.2.6 指導者の悩み.....	26
3.3 課題調査のまとめ	26
第4章 手法の提案	28
4.1 提案手法の概要.....	28
4.2 提案する手法のステップ	28
4.3 提案する手法の役割.....	31
第5章 提案手法の試行評価	32
5.1 提案手法の試行評価の目的.....	32

5.2 提案手法の試行評価の方法.....	32
5.3 チーム A のワークショップ結果と考察.....	33
5.3.1 チーム A のワークショップの結果.....	33
5.3.2 チーム A のワークショップの考察.....	38
5.4 チーム B のワークショップ結果と考察.....	39
5.4.1 チーム B のワークショップの結果.....	39
5.4.2 チーム B のワークショップの考察.....	42
5.5 インタビュー結果と考察.....	43
5.5.1 インタビュー結果の結果.....	43
5.5.2 インタビューの考察.....	48
5.6 その他の考察.....	49
5.6.1 練習の撮影と振り返りシートの考察.....	49
5.6.2 チーム A とチーム B の結果の違いの考察.....	50
5.7 試行評価全体のまとめ.....	51
第 6 章 ボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習の提案.....	53
6.1 モデルの提案.....	53
6.2 提案手法の改善.....	56
第 7 章 結論.....	59

7.1 本研究の総括	59
7.2 リサーチクエスチョンに対する回答.....	59
7.3 本研究の貢献	60
7.4 本研究の限界と展望.....	61

図目次

図 1-1	スポーツ指導者が指導するうえで参考にしているもの	2
図 1-2	スポーツにおける CPS の図	3
図 1-3	本論文における章の構成	5
図 2-1	知識創造プロセス (SECI モデル) の概念	12
図 4-1	提案手法	29
図 4-2	視線カメラ Tobii からみる映像.....	29
図 4-3	ワークショップの様子	30
図 4-4	振り返りシート	31
図 5-1	考察のまとめ	51
図 6-1	提案モデル	53
図 6-2	改善した提案手法	56

表目次

表 2-1	スポーツボランティアの分類	9
表 2-2	暗黙知と形式知の対比	10
表 2-3	知識の種類と知識獲得の方法	13
表 2-4	実践共同体とその他の機構との比較.....	18
表 3-1	課題調査の概要.....	22
表 3-2	組織の属性.....	23
表 3-3	知識創造の各プロセスの平均値.....	24
表 3-4	ボランティア指導者間の知識共有の促進要因と課題.....	27
表 5-1	試行評価の概要.....	33
表 5-2	インタビュー調査の概要	33
表 5-3	コーディング結果	34
表 5-4	考察の内容と有効性のつながり	52
表 6-1	オリジナル提案手法の課題と改善策	58

第1章 はじめに

本章ではボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習の研究に取り組むに至った背景および研究目的、リサーチクエスション、研究の方法を明確にする。そのうえで本論文の構成や使用する用語の定義を述べる。

1.1 研究背景

近年のスポーツ業界は 2020 年東京オリンピック・パラリンピック競技大会やサッカーW杯、野球 WBC などの大会により、盛り上がりを見せている。文部科学省(2010)のスポーツ立国戦略では「スポーツは、人格の形成、体力の向上、健康長寿の礎であるとともに、地域の活性化やスポーツ産業の広がりによる経済的効果など、明るく豊かで活力に満ちた社会を形成する上で欠かすことのできない存在である」(文部科学省 2010: 1)と位置づけられている。文部科学省(2022)が策定した第 3 期スポーツ基本計画では「日々の生活の中で、人々が行うスポーツを支える地域の指導者等の役割も重要である」(文部科学省 2022: 10)と提言している。実際には、スポーツ指導者に限定すると約 7 割がボランティアで活動をしていた(笹川スポーツ財団 2015)。一方、スポーツボランティア組織(イベントボランティア、クラブ・団体ボランティア、アスリートボランティア)が抱える課題として、ボランティア指導者の入れ替わりが激しい点や組織運営者の不足といった人員的な課題やボランティア指導者の学習機会が十分でないなどの課題が挙げられていた(笹川スポーツ財団 2017)。具体的には、ボランティア指導者の約半数が 5 年以内に辞めてしまう状況がある(笹川スポーツ財団 2015: 23)。これは、ボランティア組織における活動の継続性および学習機会の提供が重要な課題であることを示している。

また、スポーツ指導者が指導に参考にしているものとして、自分のスポーツ経験が 70.9%と一番高く、他の指導者の実践内容からは 45.5%となっている(図 1-1)(笹川スポーツ財団 2011: 19)。つまり、スポーツ指導者は個人の経験に頼ることが多く(経験学習)、指導者間の学習(組織学習)は十分に行われていない。

このような現状に対して、文部科学省のスポーツ基本計画では、指導の高度化のために言語化しにくい内容を映像やデータにより理解できるようにするなど、指導現場におけるデジタル活用を推進している(文部科学省 2022)。つまり、

指導者同士の知識共有を活性化させるためにもデジタル活用を検討する必要がある。実際、スポーツの指導ではサイバーフィジカルシステム(Cyber Physical system：以下 CPS) (図 1-2)が活用され、実世界のウェアラブル、組み込みセンサーなどの情報をサイバー空間のコンピューティング能力を連携させるシステムが存在し、より効率的で高度な社会を実現しようとしている(馬込 2018)。こうした選手や指導者のパフォーマンスは向上につながる。一方で指導現場ではチームの状態や当日の選手の状態の変化などといった、属人的でコンテキストに依存する暗黙的な技術や知識は十分に扱えないため、単にデジタル技術をスポーツ指導現場に取り入れるだけでは活用できない。さらに、ボランティア組織という人員面・資金面の制約から、高度なデジタル技術の活用が困難である。以上のことから、デジタル技術だけでは収集できない属人的な指導知識を効果的に表出化し、指導者同士で指導知識を共有する手法を構築する必要とされる。

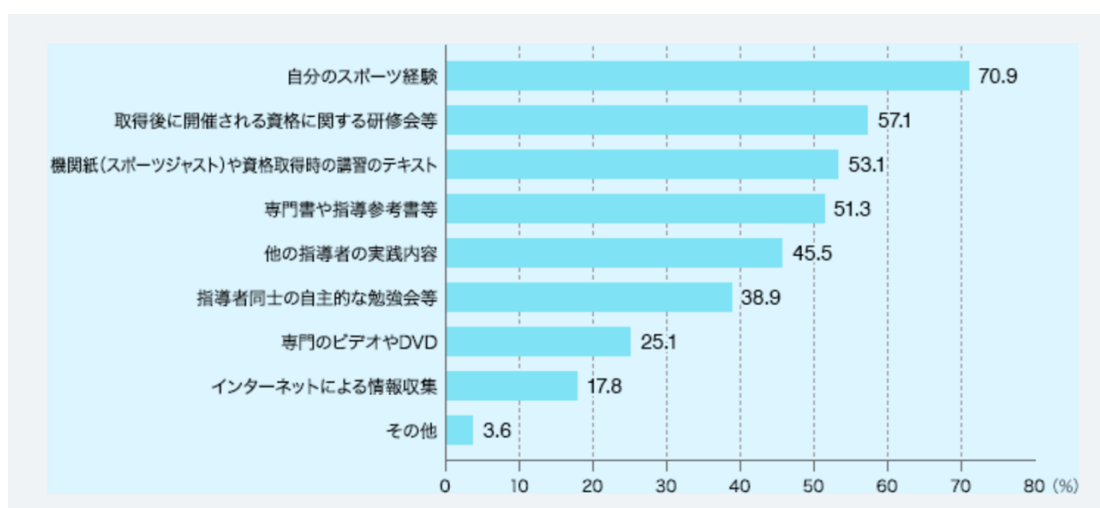


図 1-1 スポーツ指導者が指導するうえで参考に使っているもの

出典：笹川スポーツ財団(2011: 19)

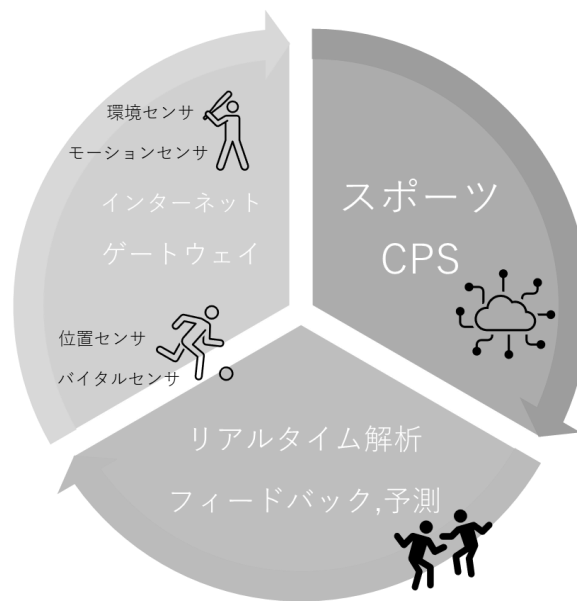


図 1-2 スポーツにおける CPS の図

出典：馬込(2018: 114)の図をもとに筆者一部改変

1.2 研究目的とリサーチクエスション

前章で述べたように、ボランティアで行うスポーツ指導者の育成のための知識共有や学習は、物理センサーや他のデジタル技術の導入やデータ収集だけでは効果が限定的である。例えば、地域のスポーツチームにおいては、選手の性格やその日の状態に合わせた指導、指導時の声掛けのタイミングや意図といった暗黙的な知識を形式化することは困難である。さらに、企業のような組織より拘束力が弱く、自発性が求められるボランティア組織では、個人の経験に依存することが多く、限定的な組織学習が行われている。この背景から、ボランティア組織でデジタル技術を活用しつつ、効果的に指導現場の暗黙的な知識を形式化する学習手法を構築する必要がある。

本研究ではデジタル技術を活用してボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習を活性化する手法を提案し、実際の現場での有効性を評価することを目的とする。その目的を達成するために、まずスポーツ指導者が直面している課題を明確にして、その後提案手法の試行と評価を実施する必要がある。本研究で明らかにする MRQ および SRQ は以下の通りである。

MRQ：ボランティア組織においてスポーツ指導者間の組織学習をどのように実施することが効果的か？

SRQ1：現状のボランティア指導者の組織学習はどのような促進要因と課題を抱えているか？

SRQ2：知識の表出化に困難を感じるボランティア指導者の組織学習を活性化させる仕組みはどのようなものか？

1.3 研究の方法

SRQ1 を回答するために、計 3 チームを対象にした 3 つのアンケートおよびインタビュー調査を実施した。そこで現状のボランティア指導者の知識共有の促進要因と課題を明らかにした。調査①では 1 つのチームを対象にアンケート調査を実施した。調査②では調査①で得られた結果を補完するためにインタビュー調査をした。調査③では調査①と調査②の結果に普遍性を持たせるために 3 つのチームを対象にインタビュー調査を実施した。

その後、課題調査で明らかになった課題を解決するための手法の提案をした。

SRQ2 に回答するために、2 つのジュニアサッカーチームの指導者を対象に、提案手法の適用をして試行評価した。さらに試行後にインタビュー調査を行うことで、知識共有が活性化される仕組みや試行前後の変化を明らかにした。

最後に 2 つの SRQ の回答を踏まえ、総合的に考察することで MRQ の回答を導出する。

1.4 論文の構成

本論文は、本章を含めた 7 章で構成される。それぞれの章の関係性を以下の図 1-3 に示す。

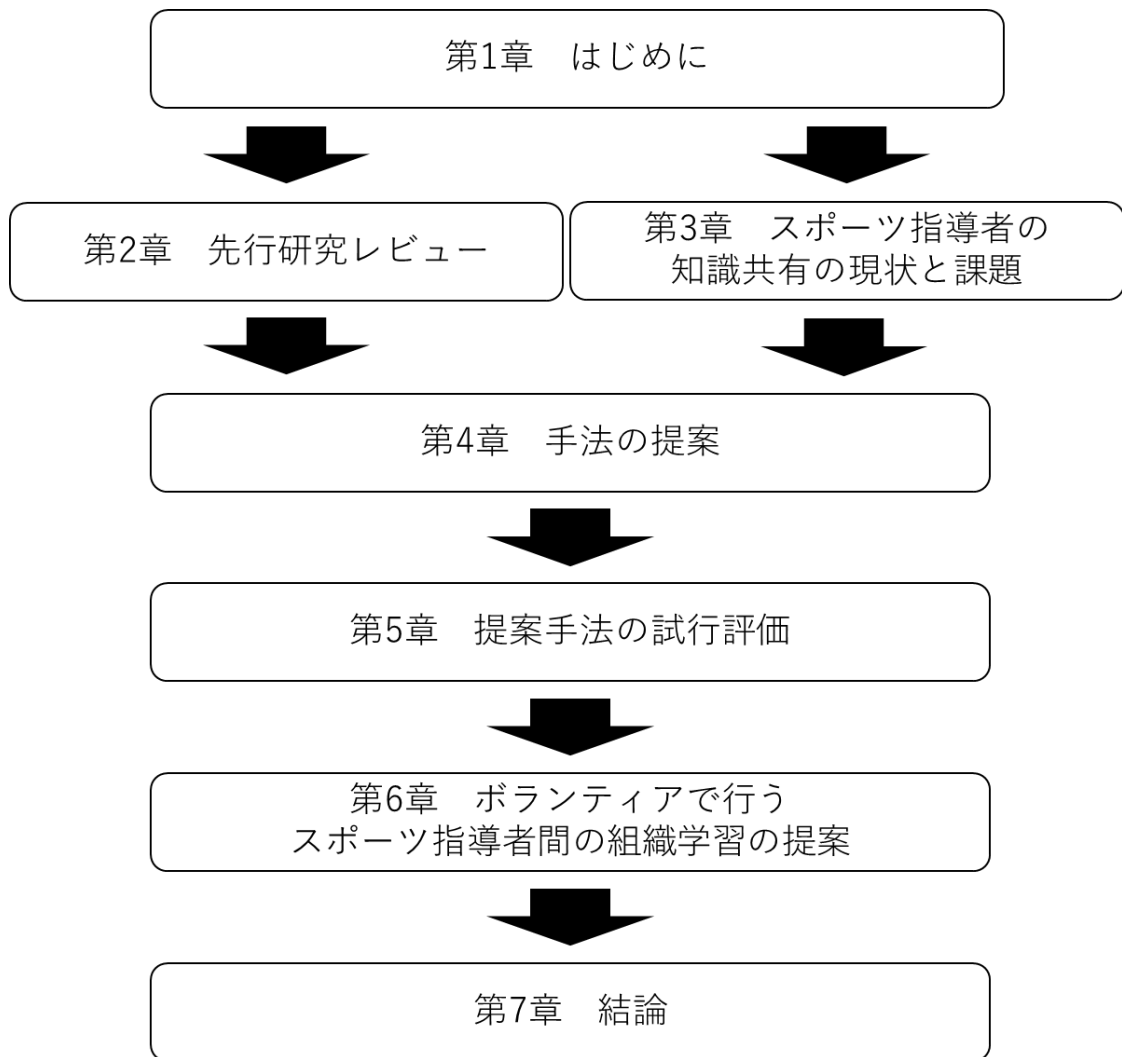


図 1-3 本論文における章の構成

出典：筆者作成

第 1 章：はじめに

本研究におけるリサーチクエスチョンや背景、目的、方法、本論文の構成を示し、研究の必要性を記述する。

第 2 章：先行研究レビュー

スポーツボランティア組織の課題や知識創造、学習モデルといった本研究に関係する先行研究を整理して、意義を示す。

第 3 章：スポーツ指導者の知識共有の現状と課題

ボランティアで行うスポーツ指導者を対象に 3 つの調査を実施して、現状と

課題を明らかにする。

第4章：手法の提案

前章で判明した課題を解決するために、本章では手法の提案をする。

第5章：提案手法の試行評価

前章で提案した手法の効果を明らかにするために、本章では2つのジュニアサッカーチームのスポーツ指導者を対象に試行評価を実施した。さらに、そこで収集した結果と考察を示す。

第6章：ボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習の提案

試行評価の結果と考察をもとにボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習のモデル提案と手法の提案を示す。

第7章：結論

本研究の総括とリサーチクエスションの回答をする。さらに未来への展望と本研究の意義、限界をまとめる。

1.5 本論文で取り扱う用語の定義

本研究で取り扱う用語を以下に定義する。

(1) 知識創造

個人が保持する情報や知識を外の世界や他者と相互作用を起こすことで新しい知識を創造することを指す。

(2) 知識共有

個人が所持する情報を表出させ、他者と共有することを指す。

(3) 組織学習

個人の集まりが集団になり、組織として学習することである。本論文では具体的に組織として知識共有を行うこと(組織的知識共有)を組織学習と呼ぶ。

(4) スポーツボランティア組織

非専門家の人々が共通の社会貢献や興味から形成される集団である。さらにスポーツボランティア組織にはイベントボランティアやクラブ・団体ボランティア、アスリートボランティアが存在するが、本論文ではクラブ・団体ボランティアに限定する。そして本論文では「地域に根づき、日常的・定期的に活動が行われるスポーツボランティア組織に所属し、報酬を目的とせず、日常的に指導活動を支える者」と定義する。

第2章 先行研究レビュー

前章では本研究に至った背景や方法について述べてきた。本章では具体的なボランティア組織およびスポーツ指導者の研究事例と課題について示し、その後、知識創造や学習モデル、視線カメラについて示す。そのうえで最後に先行研究に対する本研究の位置づけを述べる。

2.1 スポーツボランティア組織における課題

はじめに、ボランティアの定義を確立する。田尾(2019: 50)のボランティア組織の定義は①ボランティアという人的資源によって成り立つ、②自体に利得を得ない、③社会的な貢献を期待される、④公共サービスの不足を補うことが期待されている、⑤価値的な組織であると定義されている。そしてボランティア組織の特徴としては“自発性”“無償性”“公共性”が挙げられる(宋 2009)。また“アドホック(出来合い)な組織”“ヒエラルキーよりネットワークで捉えた方が理論構築に都合がよい”“経常的に資源を確保する必要性”として挙げられる田尾(2019)。またボランティア組織といっても様々な組織が存在するが、今回はスポーツボランティア組織であるため、複数の目的を持った共栄的団体としてカテゴライズする。さらにスポーツボランティア組織の中にも3つ分類することが可能になる(表 2-1)。具体的には、不定期開催されるイベントボランティア、ボランティア指導者といった定期的に活動するクラブ・団体ボランティア、アスリートが訪問するアスリートボランティアがある(笹川スポーツ財団 2017)。今回はクラブ・団体ボランティアに該当する。そして本研究ではボランティアで行うスポーツ指導者の定義を「地域に根づき、日常的・定期的に活動が行われるスポーツボランティア組織に所属し、報酬を目的とせず、日常的に指導活動を支える者」とする。

次にボランティアスポーツ指導者の課題について概説する。外遊びや部活動が減少した現代の小学生にとって、スポーツチームの所属は協調性向上に寄与し、チームをさらに豊かにするためには、指導者の資質強化が必要である。指導者はお父さんコーチや学生コーチといったボランティア(非専門家)が多い。

大橋(2019)の研究では指導力、子どもの心身の発達についての知識に課題がある。大橋(2019)は「コーチングは資格研修で必ず織り込まれる内容となって

きているが、現実に地域スポーツの指導者の間では問題を抱えており、「コーチングの知識を得る場が少ない」と言及している。また、Lemyre(2007)は指導者ライセンス等での講義内容が指導技術の一部の確保をされているが、現場での能力を保証するものではないと指摘している。したがって、多忙かつ無償で行うスポーツ指導者の主な課題は、自身の指導能力不足であり、研修から得られる理論知識のみでは不十分である。指導講習会といった研修で知識を得ることが大切だが、それだけでは十分な知識ではなく、現場との相互作用から生まれる知識も大切である。さらに、高橋(2001)によるとボランティア指導者は周囲との関係が希薄であり、能力を効果的に発揮できていないことを指摘している。Lemyre(2007)は他の指導者との交流関係は最適からは程遠いとしている。

以上の先行研究から、ボランティア組織の無償性、主体性、公共性の特性から、指導者同士の関係性は希薄化しており、指導力不足という課題を抱えている。したがって、指導技術を向上させるためには、研修から生まれる理論的な知識だけでなく、現場から生まれる実践的な知識を得ながら、指導者同士でコミュニケーションをとり、相互に学び合うことが必要である。

表 2-1 スポーツボランティアの分類

<p style="text-align: center;">イベントボランティア (地域スポーツ大会、国際・全国スポーツ大会) <非日常的・不定期的活動></p>
<p>専門ボランティア (審判、通訳、医療救護、大会役員、データ処理など)</p>
<p>一般ボランティア (給水・給食、案内・受付、記録・提示、交通整理、運搬・運転、ホストファミリーなど)</p>
<p style="text-align: center;">クラブ・団体ボランティア (クラブ・スポーツ団体) <日常的・定期的活動></p>
<p>ボランティア指導 (監督・コーチ、指導アシスタント)</p>
<p>運営ボランティア (クラブ役員・監事、世話係、運搬・運転、広報、データ処理、競技団体役員など)</p>
<p style="text-align: center;">アスリートボランティア</p>
<p>トップアスリート・プロスポーツ選手 (ジュニアの指導、施設訪問、地域イベントへの参加など)</p>

出典：笹川スポーツ財団(2017: 5)を筆者が模写

2.2 知識創造

2.2.1 知識の概念に関する整理

知識は以下に示すような分類がある。組織的な知識創造の理論的枠組みは 2 つの次元、つまり「認識論的次元」と「存在論的次元」に基づいて構築されている(野中・竹内 1996)。

野中・竹内(1996)は存在論的次元を「知識を創造するのは個人だけである。組織は個人を抜きにして知識を創り出すことはできない。組織の役割は、創造性豊かな個人を助け、知識創造のためのより良い条件を作り出すことである」(野中・竹内 1996: 88)と述べている。

認識論的次元については「暗黙知」と「形式知」に区別されている(表 2-2)(野中・竹内 1996)。暗黙知は特定状況に関する個人的な知識であり、形式化することや他人に伝えることが難しい。一方、明示的な知である「形式知」は、形式的で論理的な言語を用いて他人に伝達できる知識である。なお、こういった言葉や数字で表現できる知識は、知識全体の氷山の一角にすぎないと述べている(野中・竹内 1996)。

野中・竹内(1996)「暗黙知には認知的な側面と技術的な側面の 2 つある」(野中・竹内 1996: 89)としている。技術的な側面は「ノウハウ」という言葉で捉えられる技巧・技能などを含み、一方、認知的な側面は価値観やパースペクティブ、信念であり、個々人が世界を感知し定義することに役立つ要素である(野中・竹内 1996)。

表 2-2 暗黙知と形式知の対比

暗黙知	形式知
主観的な知(個人知)	客観的な知(組織知)
経験知(身体)	理性知(精神)
同時的な知(今ここにある知)	順序的な知(過去の知)
アナログ的な知(実務)	デジタル的な知(理論)

出典：野中 竹内(1996: 89) を筆者が模写

2.2.2 知識創造プロセス

知識創造モデルは暗黙知と形式知の相互変換を循環的に行うことで知識の質的・量的な発展につながる(野中・竹内 1996)。また、暗黙知と形式知の相互循環を知識変換(knowledge conversion)と呼んでいる(野中・竹内 1996)。

人間の知識が暗黙知と形式知の社会的相互作用を通じて創造されることに基
づいて、4つの知識創造プロセス（図 2-1）で考えられ、それら4つのプロセ
スは共同化、表出化、連結化、内面化からなっている（野中・竹内 1996）。野中
竹内（1996）は知のスパイラルを起こすための知の交換プロセスを SECI モデ
ルと呼ぶ。以下に各プロセスをまとめる。

1.共同化（暗黙知から暗黙知へ）

共同化（socialization）とは個の経験を共有することによって、メンタル・モデルや技能などの暗黙知を創造するプロセスである。人は言葉を使わずに、他人の持つ暗黙知を獲得することができる（野中・竹内 1996: 92）。

2.表出化（暗黙知から形式知へ）

表出化（externalization）とは暗黙知を明確なコンセプトに表すプロセスである。これは、暗黙知がメタファー、アナロジー、コンセプト、仮説、モデルなどの形を取りながら、しだいに形式知として明示的になっていくという点で、知識創造プロセスの真髄である（野中・竹内 1996: 95）。

3.連結化（形式知から形式知へ）

連結化（combination）とはコンセプトを組み合わせて1つ知識体系を作り出すプロセスである。この知識変換モードでは、異なった形式知を組み合わせて、新たな知識を創り出す（野中・竹内 1996: 100）。

4.内面化（形式知から暗黙知へ）

内面化（internalization）とは形式知から暗黙知を創造することを指す。それは、行動による学習（learning by doing）が関連している。個々人の体験が共同化、表出化、連結化を通じて、メンタル・モデルや技術的ノウハウという形で暗黙知ベースへ内面化されるとき、個人にとって非常に貴重な財産になる（野中・竹内 1996:102）。

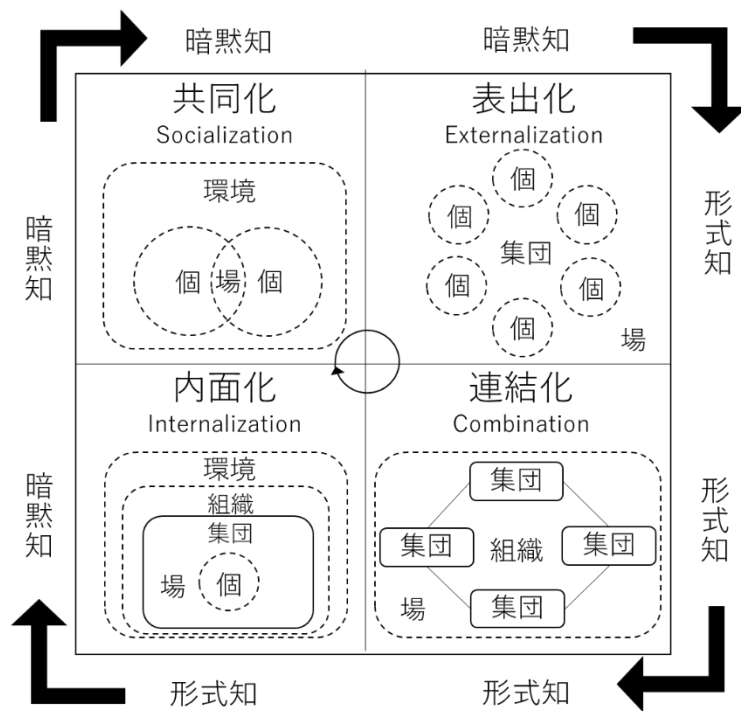


図 2-1 知識創造プロセス (SECI モデル) の概念

出典：野中・紺野(2012: 78)をもとに筆者が一部改変

2.2.3 知識創造のための知識の整理

知識は教育やテキストにより明示化された定型的知識、業務経験により獲得する熟練的な暗黙知である経験的知識、先天的や個人資質に依存する暗黙知である感覚的知識の3つに分類することができると述べている(中山 2007)。これらの知識に関する内容、特性、獲得方法を表 2-3 に示す。

中山(2007)は製造業に当てはめて説明している。具体的に定型的知識とは技術や製品や設計製造規格などに関する基本的な知識で明文化された形式知である。そのため、ルール集や文書での事例の共有など広範囲で普及ができる。経験的知識は習慣のなかになる知識を作業のコンテキストで使いこなす能力である。それは、設計や作業のコツ、洞察力、製品ライフサイクル全体を見渡す熟達した知識になる。そのため、OJT(On the Job Training)などによって獲得できる。感覚的知識とは設計といった物事を創る際の世界観や感性といった個人の才能に粘着性の強い知識である(中山 2007: 468)。出来事を体系づける能力がこれに当てはまり、獲得に長い期間が必要とされる。3つの知識のなかで、定型的知識はデジタル技術の活用や文書によって、現状でも徐々に継承されてい

るが、経験的知識の継承は限定的であり、この知識をいかに効果的に共有するかが課題になっている。

表 2-3 知識の種類と知識獲得の方法

	内容	特性	獲得方法
定形的知識	<ul style="list-style-type: none"> ・要素技術，設計・製造技術 ・設計・製造規格，管理規格 ・設計・作業要領 ・設計の好事例，失敗事例 ・凡用的な設計モデル，ルール 	<ul style="list-style-type: none"> ・形式知 ・標準・凡用 ・普及 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育・研修 ・マニュアル，テキスト ・知識データベース，ノウハウ集，ルール集など
経験的知識	<ul style="list-style-type: none"> ・技術応用，使い方 ・設計・作業のコツ ・設計に取り組む姿勢 ・設計時の見積り力，洞察力 ・協働作業の進め方 	<ul style="list-style-type: none"> ・暗黙知 ・コンテキスト依存 ・経験により獲得 ・伝承 	<ul style="list-style-type: none"> ・OJT ・マンツーマン教育 ・職場活動 ・品質会議，技術道場など
感覚的知識	<ul style="list-style-type: none"> ・設計に対する世界観 ・事例や現象を理解する認知モデル ・翻訳能力 	<ul style="list-style-type: none"> ・暗黙知 ・個人資質に依存 ・ある程度先天的 ・高度な伝承 	<ul style="list-style-type: none"> ・人材の投入 ・徒弟教育 ・実務研修

出典：(中山 2007: 468)を筆者が模写

Uchihira et al (2023)は人間が活動する現場において、人間が対象をどのように捉え、考えるかについての知識を現場知識と定義した。現場知識は形式知、潜在知識、暗黙知の連続した3層から構成される(図 2-2)。現場の知識の大部分は言語化が難しい暗黙知・潜在知からなる。

1. 形式知

明示的に意識され、言語化できる知識である。場合によっては公式に文書化されることもある(Uchihira et al 2023)。

2. 潜在知識

普段は意識されていないが、現場に存在する場合や他人から尋ねられた場合に人間が部分的に言語化できる知識である。また「工夫」「思考」「振り返り」「配慮」などは現場の潜在知識であることが多く、人間が現場から離れると消えてしまう(Uchihira et al 2023)。

3. 暗黙知

無意識であり、本質的に言葉で表現することができない知識である。身体化された知識(例：職人)は、暗黙知の典型的な例の 1 つである(Uchihira et al 2023)。

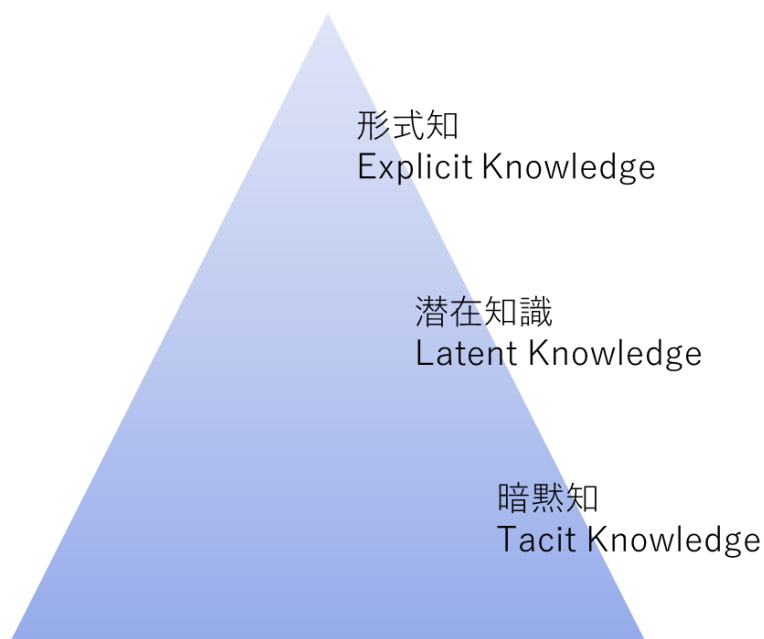


図 2-2 Gen-Ba 知識のレイヤー

出典：内平(2023) を筆者が模写

2.3 学習モデル

2.3.1 Kolb の経験学習モデル

はじめに経験学習の基となる Dewey(1997=2004)の経験と学習について説明する。中原(2013)によると「デューイは学習を「抽象的概念・記号を個体内部に蓄積すること」である。という伝統的な教育的アプローチとはアンチテーゼとなる教育論を提出した」(中原 2013: 5)と言及している。以下は中原(2013)によるデューイの教育論になる。

「デューイが痛烈に批判したことは「日常生活から切り離された場において、日常経験からは切り離された記号・抽象的概念を注入することが学習である」とするものであり、伝統的、かつ、保守的な脱文脈的な教育的

である。デューイはそうした教育を批判し、日常の直接経験を根ざし、インフォーマルで偶発的に生起する学習に関心を払った」(中原 2013: 5)。

その経験に基づいた学習のなかで有名なのは David A. Kolb(1984)が提示した経験学習モデル(Experiential Learning Model)であり、図 2-3 に示す。本モデルは具体的実験、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験の 4 つからなり、デューイの学習理論を実務用に利用できるような循環的かつ単純化にして普及に努めた。中原(2013)は以下のように各プロセスをまとめた。

1. 具体的経験

上記の「具体的経験」で、コルブが含意しているのは、学習者が環境(他者・人工物等)に働きかけることで起こる相互作用のことをいう(中原 2013: 6)。

2. 内省的観察

内省的観察とは、「ある個人がいったん実践・事業・仕事現場から離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味づけることである。場合によっては「内省」「省察」「リフレクション」「反省的思考」と呼ばれることも多い(中原 2013: 6)。

3. 抽象的概念化

第三プロセスの「抽象的概念化」とは、経験を一般化、概念化、抽象化し、他の状況でも応用可能な知識・ルール・スキーマやルーチンを自らつくりあげていくことをさす(中原 2013: 7)。

4. 能動的実験

最終プロセスとは能動的実験である。既述したように、経験学習プロセスとは経験を通して構築されたスキーマや理論がアクション(実践)されてこそ意味がある(中原 2013: 7)。

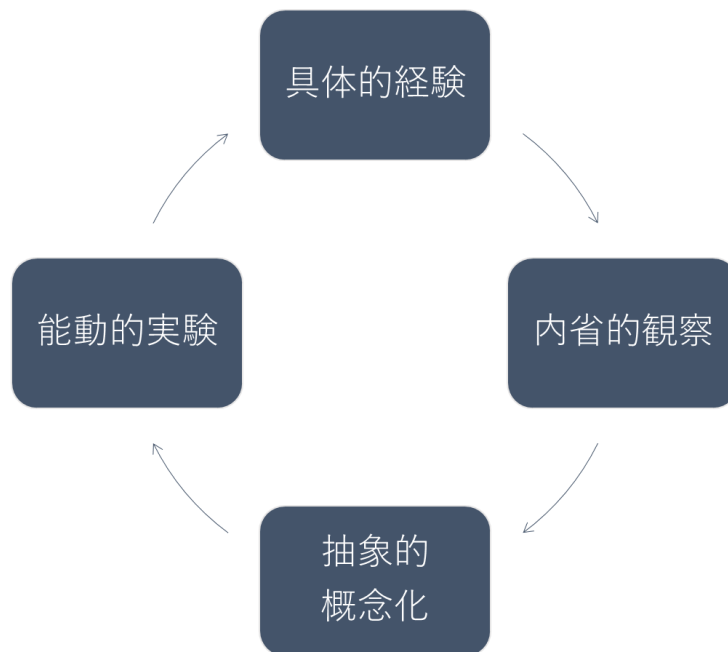


図 2-3 Kolb の経験学習モデル

出典：Kolb(1984: 32)を筆者が改変

2.3.2 フーバーの組織学習サイクル

はじめに組織学習プロセスの性質として安定から不安定、秩序からカオス(混沌)への移行がある。組織学習に着手する前の組織は、どちらかというに「安定」の状態にあるが、内部環境などが変化し組織内の安定が崩れ始める。その状態を何とかしようとして発動されるのが、組織学習サイクルと位置付けられる(安藤 2019)。組織の学習は組織が存続する限り、繰り返し遂行していくべき活動である。

そのなかで Huber (1991)の組織学習サイクルを紹介する。本サイクルは知識の獲得、情報の分配、情報の解釈、組織の記憶の 4 つから構成され図 2-4 に示す。安藤(2017)は以下に各プロセスをまとめる。

1. 知識の獲得

知識の獲得では組織が自らにとって必要な知識を組織の内外から新たに獲得することから組織学習が始まる。そのため、組織学習の第 1 プロセスでありながら、見方次第では、まだ個人学習の域を出ない学習活動になる(安藤 2017: 34.130)。

2. 情報の分配(移転)

情報の移転では、獲得された知識をしかるべきタイミングで組織内の別の場所に分配・移転されていく(安藤 2017: 34)。

3. 情報の解釈

情報の解釈では、伝達された知識を組織としての正当性を得るべく、必ず意味づけの洗礼を受けることになる。組織の価値基準に適ったものだけが組織の知識として採用されるものであり、組織の中で無数に行われる学習活動すべてが「組織」の学習として設定されるわけではない(安藤 2017: 180)。

4. 組織の記憶

組織の記憶では、組織の正当性を無事に獲得できた新たな知識が実行され、何らかの結果を得ると、それに関する知識や組織のルーティンの蓄積が始まる。それは組織の記憶となり、次に新たな組織学習サイクルを回す際のガイドラインおよび土台になる(安藤 2017: 203)。

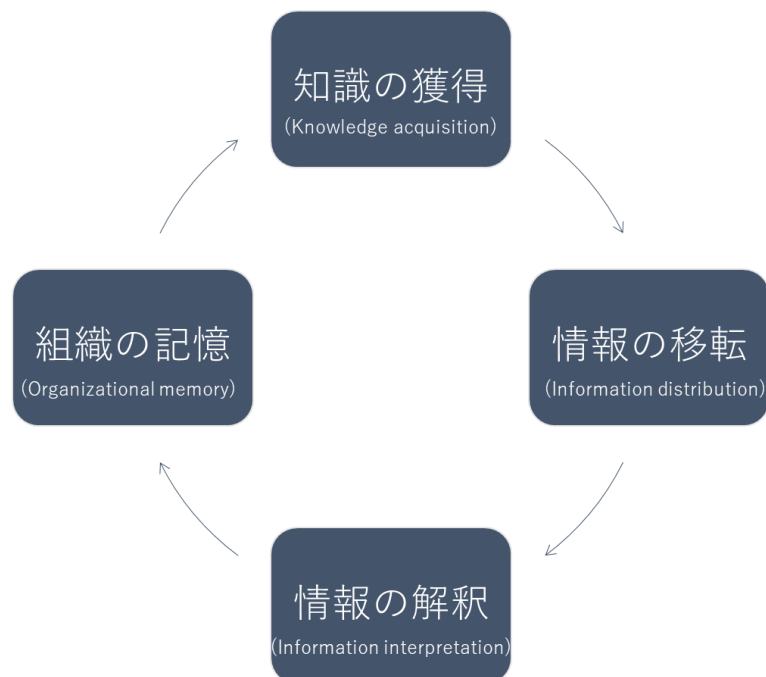


図 2-4 Huber の組織学習サイクル

出典：Huber (1991)を筆者が改変

2.3.3 実践共同体

Wenger et al(2002=2002)は実践共同体(Community of Practice)を「あるテーマに関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的に相互交流を通じて深めていく集団のことである」(Wenger et al 2002=2002: 33)と述べている。

そして、実践共同体を構成する基本要素として“領域”“コミュニティ”“実践”がある(Wenger et al 2002=2002)。それは一連の問題を定義する“領域”とこの領域に関心をもつ“コミュニティ”、そして彼らがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の”実践“である(Wenger et al 2002=2002: 63)。

実践共同体と他のコミュニティの違いを表 2-4 に示す。具体的にはとても明確な目的をもって限定的な社会組織をさす。

さらに実践共同体の育成には 7 つの原則があり、Wenger et al(2002=2002)以下にまとめる。

- ①進化を前提とした設計を行う。
- ②内部と外部それぞれの視点を取り入れる。
- ③さまざまなレベルの参加を奨励する。
- ④公と私それぞれのコミュニティ空間を作る。
- ⑤価値に焦点を当てる。
- ⑥親近感と刺激を組み合わせる。
- ⑦コミュニティにリズムを生み出す(Wenger et al 2002=2002: 95)。

表 2-4 実践共同体とその他の機構との比較

	目的は何か	メンバーはどんな人か	境界線は明確か	何をもとに結びついているか	どれ位くらいの期間続くか
実践共同体	知識の創造、拡大、交換および個人の能力開発	専門知識やテーマへの情熱により自発的に参加する人々	曖昧	情報、コミットメント、集団や専門知識への帰属意識	有機的に進化して終わる。(テーマに有用性があり、メンバーが共同学習に価値と関心を覚える限り存続する)
公式のビジネスユニット	製品やサービスの提供	マネージャーの部下全員	明確	職務要件および共通の目標	恒久的なものとして考えられている。(が、次の再編までしか続かない)
作業チーム	継続的な業務やプロセスを担当	マネージャーによって配属された人	明確	業務に対する共同責任	継続的なものとして考えられている。(業務が必要である限り存続する)
プロジェクトチーム	特定の業務の遂行	業務を遂行する上で直接的な役割を果たす人々	明確	プロジェクトの目標とマイルストーン	あらかじめ終了時点が決められている(プロジェクト完了時)
関心でつながるコミュニティ	情報を得るため	関心を持つ人ならだれでも	曖昧	情報へのアクセスおよび同じ目的意識	有機的に進化して終わる。
非公式なネットワーク	情報を受け取り伝達する、誰が誰なのかを知る	友人、仕事上の知り合い、友人の友人	定義できない	共通のニーズ、人間関係	正確にいつ始まり、いつ終わるかというものでない。(人々が連絡を取り合い、お互いを忘れない限り続く)

出典：Wenger et al(2002: 82)を筆者が模写

2.4 映像を用いた学習の研究

映像を用いた学習は看護業界で広く活用されている。真嶋(2012)の研究では看護スキルの向上を目指して看護の実際のケースを映像で記録し、その映像をもとに看護師が個人で学習する効果の検討している。この研究では映像を活用して個人単位でスキルを習得する取り組みが行われているが、映像をもとに議論をして組織全体で学習する研究は管見の限り少ない。教育現場では、宗形(2017)の研究において看護学生が実施した看護の実践を映像で記録し、教育者からフィードバックを受けて学習するシステムを構築する取り組みがある。このような教育現場では、教育者と学習者との境界が明確であり、教育者からの指導が中心である。しかしながら、本研究のように指導者同士が学習する場合、教育者と学習者の境界が曖昧であるため、映像を活用した組織の学習の形態や結果、効果に違いが生じる可能性がある。

スポーツ分野における映像を活用した能力向上の研究は増えてきている。斎藤(2016)はカメラの映像遅延装置や逐次撮影システムを活用して指導支援を行う研究をしている。他にも中島ら(2022)は直接映像と遅延映像を活用した映像指導によって能力向上を図る研究をしている。しかし、看護業界同様、映像を活用して、議論をして組織として学習する場の研究は管見の限りない。

さらに、視線カメラを活用した研究がある。Lar(2019)の研究では、サッカーの試合中に選手に視線カメラを装着させてヘッドターンとパフォーマンスの関係を研究している。Chikha et al(2022)では視線カメラ Tobii を活用して、バスケットボールの試合中の指導者の指差しジェスチャーによる視線の追跡をした研究をしている。このような人間の視線センサーを可視化して、選手や指導者のパフォーマンスの向上を図っている。本研究では練習という短時間に視覚情報、視線情報、音声情報といった複数の情報を取得することができる視線カメラ Tobii Pro Glasses 3 を採用する。

2.5 先行研究の総括および本研究の位置づけ

ここまでボランティアで行うスポーツ指導者の課題、知識創造、学習モデル、視線カメラについてまとめてきた。

2.1 で述べたように、ボランティア組織は企業のような正規の組織と比較して、成員同士の関係性が希薄であることや、スポーツ指導者の研修や学習機会が限られている。そのため、指導者同士の学び合う機会が少ないという課題となっている。

従来の研究においては、映像を活用した振り返りが介護や看護業界の育成や教育現場で用いられてきた。しかし、そのような現場では学習が主に個人単位で行われていることや教育者と学習者の境界が明確に分かれる学習形態が主流である。そのため、ボランティア組織に所属するスポーツ指導者間の組織学習の具体的なアプローチは確立されていない。

このような状況から、スポーツ指導者は実践経験から得た工夫や思考、配慮といった潜在知識を抽出し、指導者同士で共有することが重要になる。そこでデジタル技術を活用し、潜在知識を抽出するきっかけを創出する視線カメラを活用し、それらの共有する場を構築することが有効なアプローチになり得る。したがって、本研究ではボランティアで行うスポーツ指導者間の組織的な知識共有の手法の構築を試みる。

第3章 スポーツ指導者の知識共有の現状と課題

3.1 課題調査の概要

課題調査の目的は、ボランティア組織で活動するスポーツ指導者の活動内容や知識共有の方法、組織に所属する理由などの現状を明らかにして、知識共有の促進要因と阻害要因を明らかにすることである。そこで本調査ではボランティアで活動しているジュニアサッカーチームの指導者を対象に3つ実施した。

なお、各調査の立ち位置は以下になる。調査①では定量的な調査を行い、調査②では調査①の結果を補完するために実施した。さらに調査③は調査②で得られた結果を一般化し普遍性を持たせるため実施した。以上3つの調査を表3-1に示す。

調査①では2021年9月10日から9月17日の期間に指導者11名を対象に実施した。回答者の属性は指導歴1年目が3人(27.2%)、2年目が0人(0%)、3年目が3人(27.2%)、4年目が2人(18.1%)、5年目以上が3人(27.2%)であった。アンケート調査はGoogle Formで行い、調査内容は①知識創造プロセス、②ソーシャルキャピタル、③組織特性、④知識提供動機、⑤知識提供行動、⑥組織内自尊感情(向日 2015)、⑦児童の主体性(西田 1989, 浅海 2009)、⑧コーチングスキル(島本 2015)の尺度を5件法で評価した。分析方法はExcel2010を用いて集計・分析した。

調査②は2021年11月5日から11月7日の期間に調査①と同じチームの指導者4名を対象に実施した。ここでは指導者同士のより詳細な状態を明らかにするために半構造的インタビューで行い、質問内容は①知識創造プロセスの表出化の平均値が他のプロセスに比べて低い値になった原因、②知識を提供する理由が同一化調整の動機だと明らかになったが具体的な理由と行動が不明確、③組織特性が自由な雰囲気や信頼関係の平均値が高くなっているが具体的な特徴が不明確なところになる。4人の音声データはExcelで文字をおこし、AIテキストマイニングを用いて分析した。

調査③は、ボランティアで活動する3つのジュニアサッカーチームの合計7名の指導者を対象に半構造的インタビューを実施した。インタビュー時間は約30分から1時間になる。質問内容は①組織属性(特徴)、②指導者の動機、③知識共有の実態、④指導者の悩みである。音声データはNottaで文字をおこし、MAXQDAを用いてコーディングをした。

なお、名前や固有名詞は個人情報のため、アルファベットの仮称とする。

表 3-1 課題調査の概要

調査①	調査対象	チームA 指導者11名
	調査手法	アンケート調査
	調査期間	2021年9月10日～2021年9月17日
	質問項目	知識創造プロセス ソーシャルキャピタル 知識提供動機・行動 コーチング尺度 (付録1)
調査②	調査対象	チームA 指導者4名
	調査手法	半構造的インタビュー
	調査期間	2021年11月5日～2021年11月7日
	質問内容	知識創造プロセスに変化を与えた要因について 知識を提供する動機について 組織の雰囲気について
調査③	調査対象	チームA 3名, チームB 2名, チームC 2名
	調査手法	半構造的インタビュー
	調査期間	2022年10月7日～2023年1月22日
	質問内容	組織の属性・特徴 指導者の所属動機 知識共有の実態 指導者の悩み

出典：筆者作成

3.1.1 課題調査で対象とするジュニアサッカーチームについて

課題調査で対象とするジュニアサッカーチームは 3 チームになる。詳細は表 3-2 に示す。

チーム A・B・C は、いずれも保護者、指導者、児童から組織が構成されている。チームの方針はチーム A が「本気・良い準備・考える・継続・感謝」、チーム B は「①基礎技術の習得、②自分で考えて行動できる選手の育成」チーム C は「楽しくみんなが主役」を掲げていた。

表 3-2 組織の属性

	チームA	チームB	チームC
コーチの人数	8人	7人	4人+お父さんコーチ
選手の人数	60人程	60人程	40人程
創立年	1974年	2009年	1996年
練習頻度	高学年週に3日 低学年週に2日 + 試合	高学年週に2日 低学年週に1日 + 試合	高学年週に3日 低学年週に2日 + 試合

出典：筆者作成

3.2 課題調査の結果

3.2.1 知識創造プロセスを促進・抑制する要因

本節では調査①で実施した知識創造プロセスの各プロセスの平均値を示す(表 3-3)。

知識創造プロセスの促進・抑制する要因を言及する。共同化では調査①の相関分析の結果、組織内ソーシャルキャピタルと共同化には 0.74 と強い相関関係がみられた。また調査②から、他の指導者とのコミュニケーションが増えることは多角的な思考になり、新しい知識の獲得に繋がっていた。このことから、指導者は指導現場やプライベートの時間を多く共に過ごし、共体験を増やすことで、結束型ソーシャルキャピタルを構築し、暗黙知を生成していると考えられる。さらに、重回帰分析の結果、信頼関係が共同化には 0.758(**P<0.01)と正の影響を与えている傾向がみられた。調査②は、信頼関係を築けている理由は、仕事の委託や話しやすい環境が構築されているからだった。つまり、指導者同士が同じ体験をすることで信頼関係が構築され、自分が参加できない練習を安心して任せることや自分の意見を発言しやすい環境ができていると示唆される。

表出化は調査①から他の知識創造プロセスに比べて平均値が低い数値になった。その中でも自身の知識や情報を文章で表現することが少なかった。調査②は、文章で知識を表現することが少ない理由が、話す内容が伝わりにくいことや文字で打つ効率性が低いからだった。文章では知識共有が不効率なため、対面と電子の双方からのコミュニケーションが必要になる。

連結化と内面化では、調査①から知識提供行動の平均値が 2.977 と低かった。調査②では知識を提供する行動例として、自分の指導を見てもらうことがあったが、特に行動を起こしていない人もいた。つまり、現場の実践知からのフィードバックが難しく、指導者同士の連結化と内面化は抑制されていると考えられる。

表 3-3 知識創造の各プロセスの平均値

	平均値
共同化	4.045
表出化	3.318
連結化	3.727
内面化	3.667

出典：筆者作成

3.2.2 指導者の組織の所属動機

本節ではサッカーチームに所属したきっかけや継続理由、やりがいを示す。以下の結果は調査③から得たものである。

チームに所属したきっかけでは、友人の勧誘、子どもの所属、チームのOBOG、この地域のサッカーチームの不在という理由が挙げられた。

チームの所属を継続している理由としては、子どもに教えることの楽しさ、自己の成長、サッカーへの好きという感情、頑張っている子がいれば応援したいという思い等の回答がなった。

活動のやりがいについては子どもが成長した時やプレーしている時、試合で勝利した時、練習したことが試合で行えた時、指導者仲間に褒められた時などがあげられた。

以上のことから、チームに所属したきっかけはそれぞれ異なるものの、クラブの役に立ちたい想いや恩返しの気持ちといった動機から、チームの卒業生が指導者になる形態が形成されていることが考えられる。

3.2.3 指導者同士の知識共有の手段について

本節では指導者同士の知識共有の手段について電子と対面の場合を示す。以

下の結果は調査③から得られたものである。

電子的なコミュニケーション内容は、業務内容、忘れてはいけないこと、練習メニューの共有などが含まれていた。対面でのコミュニケーション内容は、雑談、選手の話、日常の話などが含まれていた。

以上のことから、電子的なコミュニケーションでは主に試合の詳細といった業務的な内容が共有され、活動を進めるうえで必要最低限の情報を交換していることがわかる。それに対し、対面でのコミュニケーションは選手の様子や雑談など、よりインフォーマルな会話が主体をなしている。しかしながら、対面では雑談が多く、活動内容の共有は少ないことが示唆される。そのため、活動内容の共有を活性化させることができれば、より質の高い練習が実現可能であると推察された。

3.2.4 指導者同士が自身の指導能力を高めている方法と現状

本節では指導技術を学ぶ機会や教える機会について示す。以下の結果は調査③から得たものである。

指導技術を教える機会はほとんどの指導者にとって存在しなかった。ただし、担当学年の指導者同士は練習メニューの共有を行っていた。指導技術を学ぶ機会に関しては、多くの指導者が YouTube や書籍を利用していることが分かった。また、他のチームの練習を見学することや、指導者が選手時代に経験した練習メニューをアレンジして使用している例もあった。さらに、チーム B では先輩指導者に指導法について尋ねることや試合の動画を見て振り返る指導者もいたが、現状では少数派であった。

指導者同士が指導技術の知識共有が少ない理由としては、自身が教える能力に欠けるという謙虚さや、教えた指導者が自分のスタイルに染まってしまうことの懸念が挙げられた。

しかしながら Lemyre(2007)は指導技術に関する講義や理論だけでは一部の知識の確保しかならないため、現場での指導者同士の交流が不可欠であると述べている。つまり、指導者同士が現場で生まれる実践的な知識を共有する必要があるということである。

3.2.5 選手に対する指導者の思い

指導者が選手に対して考えることや指導するうえで大切にしていることを示

す。以下の結果は調査③から得られたものである。

指導者はサッカー技術の能力向上だけでなく、選手の人間性の育成にも重点を置いて指導していた。具体的には、相手を思いやる気持ち、コミュニケーション能力、協力し合える関係性、自分の意見を言える能力など、スポーツを通じて習得してほしいと述べていた。また、指導するうえで重視していることは活動の楽しさを忘れてはいけないことであると主張した。

このことから、ジュニアサッカーチームのボランティア指導者は勝利も重要視しているが、それ以上に選手の人間性の育成を重視して指導していることが伺える。

3.2.6 指導者の悩み

ここでは調査③から得られた指導者の悩みを組織面と指導面に分けて示す。

活動における組織の悩みはチームごとに異なっていた。チーム A では報酬面や指導者不足による負担の大きさがモチベーションの低下に繋がっていた。チーム B では選手不足が問題として挙げられ、チーム C では練習環境や他チームへの移籍が課題とされた。

指導面の悩みでは、自身の指導力不足と指導学習環境の不足が課題であった。具体的には、指導力不足による試合の敗北、小学生の心身の成長に合わせた指導アプローチの模索、学年ごとの指導方針を決定しても指導者によって指導アプローチが微妙に違うことが挙げられた。さらに、指導環境に関しては、担当学年の指導者同士では話し合えるものの、指導者全体での指導技術に関する議論が不足していること、指導面で悩み多いにも関わらず、学習する機会が少ないことも課題とされた。

以上のことから、組織面の課題は各チームによって異なるものの、指導面では各チーム共通の課題を抱えており、現状に満足していないが、具体的な行動に移せていないことが示唆されている。

3.3 課題調査のまとめ

課題研究では3つのジュニアサッカーチームに対してアンケート調査とインタビュー調査を実施し、ボランティアで行うスポーツ指導者における知識共有の実態と促進要因、阻害要因を明らかにすることができた。その成果を以下に整理する(図 3-4)。

知識共有を促進する要因については、指導現場やプライベートでの共有時間が信頼関係を構築し、新しい暗黙知が生まれることが1つの要因である。この結果は向日(2015)の研究でも得られているが、スポーツ指導者の信頼関係構築に関する内容は新規の発見である。もう1つの要因は、指導者によって所属目的は異なるが、選手への想いとやりがいから組織の継続に寄与し、知識共有を促進していることである。ボランティアのスポーツ指導者は、人間性の育成に重点を置き、それによって選手や自身の成長からやりがいを感じ、知識共有への動機付けとなっている。この点は企業とは異なるボランティア組織独自の特徴である。

次に知識共有の課題について述べる。1つ目の課題は知識や情報の表出化を文章で行うことが少ないことである。そのため、暗黙知を表出させるためのきっかけを構築する必要がある。もう1つの課題は、指導者が意図的に指導の知識を提供することが少なく、指導面で悩みを抱えていることである。原因として、自身の指導能力に自信がないことや、価値観を押し付けたくないという考えが挙げられる。この点においては、Wenger et al(2002=2002)が提唱する実践共同体の育成原則に基づき、内部と外部の両方を取り入れることが重要であり、指導者の知識や意見を伝える場の構築が求められる。

以上の結果から、今後はデジタル技術を活用して、指導者の暗黙的な実践知を形式知に変換し、指導者の知識を表出させるきっかけを作ることが重要である。そして、表出された知識をワークショップなどの場で指導者同士が議論し、知識の連結を図ることで、新たな実践知が生まれることが期待される。さらに指導者同士の知識共有が活性化により、相乗効果を生まれ、指導者の想いやモチベーションも向上にもつながり、効果的な成長をする実践共同体が形成されると考えられる。

表 3-4 ボランティア指導者間の知識共有の促進要因と課題

促進要因	課題
①信頼関係が共同化を促進。	③指導者が文章で知識を表出化することが少ない。
②所属目的は指導者によって異なるが、選手への想いややりがいから組織が継続して成り立つ。	④指導者が意図的に指導の知識を提供することが少なく、指導面で悩みを抱えている。

出典：筆者作成

第4章 手法の提案

第3章の課題研究により、ボランティア組織においては、スポーツ指導者が文章で知識を表出化することが少ないことや指導者が意図的に指導の知識を提供することが少なく、指導面で悩みを抱えている現状が明らかになった。こうした風景を踏まえ、本章では手法の提案をする。

4.1 提案手法の概要

本節ではボランティア組織におけるスポーツ指導者の知識共有を高めるための提案手法について述べる。

4.2 提案する手法のステップ

本研究で提案する手法は大きく3つから構成される。各ステップの概要は図4-1に示されている。

1 段階目は「練習の撮影」である。この工程では、デジタル技術である視線カメラ「Tobii Pro Glasses 3(以下:Tobii)」を指導者に装着させ、練習を撮影する。Tobiiは音声情報、視線情報、視点情報を記録し、指導者の行動をデータ化して共有することが可能である(図4-2)。

2 段階目は「ワークショップ」である。この工程では、1段階目で撮影した映像をもとに指導者同士が議論を行う(図4-3)。具体的には、選出された3つの練習映像(各15分程)を視聴し、各映像の視聴後にやく15分程の議論の場を設ける。このワークショップを通じて、指導者は互いの実践を見つめ直し、共有することで新たな学びを得る。

3 段階目は「振り返りシートの記入」である。ワークショップに参加した指導者が、ワークショップ後に議論内容を振り返る工程である。使用した振り返りシートを図4-4に示す。振り返りシートはKolb(1984)の経験学習に基づき作成され、日本学校グループワーク・トレーニング研究会(2016, 2020)の質問項目を参考に本研究に合わせて作成された。この振り返りを用いることで、指導者は自身の学びをより深く考察し、次のステップへの洞察を得ることができる。

これらのステップをチームAでは2回、チームBでは3回行い、試行評価

を実施した。

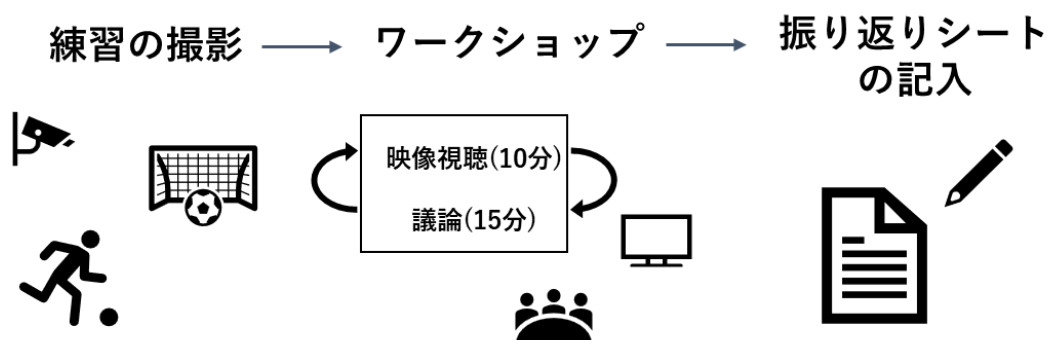


図 4-1 提案手法

出典：筆者作成



図 4-2 視線カメラ Tobii からみる映像

出典：筆者作成



図 4-3 ワークショップの様子

出典：筆者作成

ワークショップ 振り返りシート

__回目 名前__

●複数回答可 ●なるべく詳細に記載

1. 今回のワークショップであなたが印象に残っている議論は何ですか？何に気が付きましたか？
(ex. 対面パスでの〇〇について。具体的には、)
2. なぜ印象に残っていますか？その議論でどう感じましたか？疑問点など
(ex. 普段私は対面パスのとき、足元しか見ていなかったけど、他の指導者は違うところに注視していたから。)
3. 今回の議論で新たに気づいたことや学んだことは何ですか？どのような背景（法則・習慣など）が影響していると思いますか？
(ex. 足元だけでなく、腰や顔、腕などにも注目して指導する必要があることを学んだ。)
4. 今回得た学びを今後の指導でどのように活かせますか？他の場面でも活用できますか？（次への行動指針） (ex. 対面パスのときは選手がパスを出す前に相手を見ているか。対人戦でも注目して指導することができる。)

図 4-4 振り返りシート

出典：筆者作成

4.3 提案する手法の役割

ステップ 1 指導者の視線の可視化

このステップでは指導者が視線カメラを装着して練習を行い、指導者の視線（視野）と視点を映像で確認することが目的である。Chikha et al(2022)やLar(2019)の研究に基づき、スポーツ業界における選手や指導者に視線カメラを活用し、技術を可視化する研究がある。課題調査で明らかになった指導者が文章で表出化することが不便という理由から、試行ではより容易に行える視線カメラの使用によって、指導者の技術やノウハウを直観的に捉え、可視化することが可能となる。

ステップ 2 知識共有の場の構築と映像をもとにワークショップの活性化

課題研究により、指導者間での意図的な指導技術の共有の不足が明らかになったため、このステップでは指導に関する議論の場を設ける。Wenger et al(2002=2002)によるとコミュニティを活性化させるためには存在を思い出させ、コミュニティを超えた議論を起こすための「場」が必要である。そのため、場を設けることで新たな指導技術の獲得が期待される。

スポーツ指導は、指導の理論をライセンス資格の講義等で一部の知識は確保されるが、現場の選手の特徴や声掛けは説明しないことが多い。したがって、ワークショップでは練習映像を活用することで、普段は記録が困難な練習内容を具体的に共有することで個人に留まる知識の表出する支援を行う。

ステップ 3 指導者のインプットの言語化と整理

ワークショップでの議論が終了した後、指導者は個人でその内容を整理する役割を果たす。Dewey(1997=2004)によれば、経験と振り返りの相互作用が高次の体験を生むとされている。振り返りシートを用いて、ミーティングでの議論内容を指導者が個別でインプットし、言語化することで、より具体的で実践的な指導技術の獲得が促進される。

第5章 提案手法の試行評価

前章で提案した手法の効果を明らかにするために、本章では2つのジュニアサッカーチームのスポーツ指導者を対象に試行評価を実施した。さらに、そこで得られた結果と考察を示す。

5.1 提案手法の試行評価の目的

視線カメラを使用したワークショップの試行評価の目的は、ボランティア組織に所属するスポーツ指導者の思考や行動、および指導者同士の関係性における前後の変化を詳細に把握して明らかにすることである。これにより、提案手法の有効性を評価し、その効果や利点を特定することを目指す。評価の結果から、ボランティア組織における指導者のスキル向上や組織的な学習手法の改善について洞察を得ることが期待される。

5.2 提案手法の試行評価の方法

試行評価の概要を表 5-1 で示されている。対象チームの概要は表 3-2 で確認できる。本評価では、チーム A で 2 回、チーム B で 3 回の試行評価を実施した。撮影日の翌日にワークショップを開催し、指導者が視線カメラを装着した際の記憶が鮮明な状態で議論を行うことを目指した。各ワークショップの所要時間は約 1 時間半で、参加人数は毎回 5.6 名(著者を含め)だった。試行評価ではサッカーの指導経験を持つ著者がファシリテーターとして参加し、チーム B のワークショップでは補助としてもう 1 名が参加した。ワークショップの議論は、文字おこしツール「Notta」を使用して文字をおこし、その後「MAXQDA」を用いて発言をコーディングして分類した。

さらに、対象者に試行全体の評価を行うためにインタビュー調査も実施した。インタビューの概要を表 5-2 に示されている。インタビュー調査では、提案手法の試行前後での認識および行動の変化、手法の有効性についての質問を半構造的インタビューで実施した。インタビュー対象者は、全てのワークショップに参加した指導者という基準で選定された。チーム A のインタビューは 3 名に対してオンラインで実施され、チーム B では 2 名に対して対面で行われた。

表 5-1 試行評価の概要

		チームA			チームB		
		撮影日	ワークショップ日	参加人数	撮影日	ワークショップ日	参加人数
実施日	1回目	2023年9月16日	2023年9月16日	6名	2023年7月28日	2023年7月29日	6名
	2回目	2023年10月12日	2023年10月14日	6名	2023年9月29日	2023年9月30日	5名
	3回目				2023年10月28日	2023年10月29日	6名

出典：筆者作成

表 5-2 インタビュー調査の概要

	チームA			チームB	
	A1	A2	A3	B1	B2
対象者	A1	A2	A3	B1	B2
指導年数	20年以上	5年目	1年目	15年目	4年目
インタビュー日	2023年11月4日	2023年10月30日	2023年11月5日	2023年11月1日	2023年11月4日
調査方法	半構造的インタビュー (WebEX)			半構造的インタビュー (対面)	

出典：筆者作成

これから試行評価の結果とそれに基づく考察の全体像を説明する。まず、チーム A のワークショップに関する結果とそれに対する考察を行う。続いて、チーム B のワークショップに関する結果と考察を示す。これらのワークショップの結果を踏まえた上で、インタビュー調査を実施し、試行全体の結果と総合的な考察を行う。最後に、チーム A とチーム B のワークショップ結果の違いに関する比較分析と考察を行う。

5.3 チーム A のワークショップ結果と考察

はじめに、チーム A のワークショップのみの結果および考察について述べる。

5.3.1 チーム A のワークショップの結果

ワークショップでのコーディング分類結果は表 5-3 に詳細に示されている。

チーム A のワークショップでは、質問形式での回答が 36 回という結果が見られ、これは議論の主なスタイルとして質問と応答が頻繁に行われていたことを示している。また、議論の内容においては、サッカーの原理原則に関する話題が 22 回、声掛けの方法に関する話題が 25 回という結果が得られた。これら

の結果は、ワークショップ内で指導に関連する具体的なテーマが多く取り上げられていたことを示している。

表 5-3 コーディング結果

コーディング	チームB	チームA
質問	18	36
チーム(学年)の課題	8	14
指導の議論	7	0
指導の議論 > サッカーの原理原則	0	22
指導の議論 > 声掛けについて	3	25
指導の議論 > 視線について	1	12
指導の議論 > 人間性について	1	0
指導の議論 > 指導の指摘	10	32
指導の議論 > 指導の指摘 > アシスタントコーチの役割	1	9
指導の議論 > 指導の指摘 > 声掛けのアドバイス	3	0
指導の議論 > チームへの共有	1	2
練習メニューの議論	1	7
練習メニューの議論 > 練習メニューの改善	29	26
練習メニューの議論 > 練習メニューの感想	25	8
選手の特徴	2	0
選手の特徴 > 選手の指摘	15	14
選手の特徴 > 選手の状態	40	20
ルール解説	9	4
指導意識	31	49

出典：筆者作成

チーム A のワークショップで生まれた議論の内容と具体的事例を以下に示す。なお、指導者名の表記については、匿名性を担保するためにアルファベットで表記する。

① 指導するうえで心掛けることの議論

(#a) 【練習メニューについて話した後の A コーチが気になることを明示】

A コーチ：C コーチはいろんなことを考えてこれをやってるってところもよく

伝わってきたから、後は整理する。多分今説明したときに、喋りながら自分の頭も整理されたような気がするから、こういうディスカッションというのは非常に有意義で大事だし、より頭をクリアにした状態で、ピッチに立つこと。

A コーチ：あと細かいけど俺1個だけどうしてもコーチで気になるのが、「何々してほしい」という人が多くて「ここはこうしてほしい」とって。「コーチのためにサッカーやってないけど」みたいな感じ。頭の中がコントローラーになってると俺の中では思ってた。「どうしたいの君たちは？」って聞いて、「こうしたい」とって言って、そしたら「こういうふうに、こういう手もあるよ」とか「こういうふうにやった方が、この先にこういうのが待っているよ」とっていう明示をしてあげた方がいい。先の見通しを立てて。好きじゃない人に「して欲しい」と言われもしないじゃん。

E コーチ：そういう言い方すると、結局どんなときでも、それをする選手になって、相手を見なくなる。

A コーチ：やらされてる子になるよね。本当に細かいけど、そういう言葉遣いってというのはすごい大事だなと思う。そこはね、少し意識して言葉を使った方がいいと思う。

ここでの事例は、1つの練習メニューについて議論が行われAコーチがCコーチにコメントをしたあとに、指導者全体に対して気になる点や心掛けている点について発言した場になる。この事例はチーム内外で他の指導者の観察や交流、個人の指導経験から得た自身の指導観を共有する機会となった。

チームAにおいて、このように1つの具体的な事例から出発して、より広範な議論へ発展するアプローチが多くみられた。

② 掛け声についての議論

(#b) 【練習テーマに沿う声かけをあえてしないという議論】

B コーチ：今回はAコーチのコーチングを聞いてても、そこを求めてないっていか「さっき使ったやつやろうぜ」という言葉が出てきてなくて。

A コーチ：それは絶対言わない

B コーチ：「相手の反対を取れ」とか「相手が本気出してきたところを、そこ

で勝ちなんだぞ」っていうので、どっちも求めましたか？

A コーチ：さっきやった練習が出たらいいなと思ってたよ。出すやつがいたら、「さっきやったやつだ」って言うつもりだった。でも「それ使おうぜ」って言っちゃうと、ディフェンスがイージーになっちゃう。「これすんだろうな」と思いながら守備するでしょ。それやっちゃうと面白くなくなるから。だから自分がやりたかったのは、1回それを見せて、「あっこれさっきやったやつ、これ使えるんだな」とかってボソッと行って。で、たまに思い出させて使う。

B コーチ：そうっすね。いますもんね。絶対に練習で使うやつ。

A コーチ：それぐらいの塩梅にしておきたかったから。言っちゃうとちょっとね、選手の思考と行動を制限かかっちゃうから。

D コーチ：あえて言わないのか…

上記の事例は、A コーチが1つ前に行ったドリル練習の動作を、次の練習メニューで意図的に指導の声掛けをせずに指導をしていたことが議論の焦点となっていた。

この事例は、自分であれば、指導者がどのようにして、選手を奮起させるかといった、具体的なアプローチに関する深い洞察を提供するものであった。

③ 質問に対する受け答えをする会話

(#c) 【ボールタッチ時の指導者の立ち位置についての会話】

D コーチ：あと、1つ質問でボールタッチするときに、選手の位置がバラバラで、他の練習もバラバラだったんですが、それはそれでいいのか、できればもっとこうした方がいいとかあるんですか。

E コーチ：マーカーを2つ置いて、その間に立たせるとかでもいいと思うし。後はコートを4分割にして、できている子を分けるとかっていうのも、「こっちにできてたら君はこっち移動しよう」となれば「あそこに行きたい」っていう選手のモチベーションにもなる。

A コーチ：そんなきっちり分けなくていいけど、今のレベル分けをするっていうのは絶対で。「俺に合格もらった選手こっちね」とかって言って、できてな

い子にサポートで余っているコーチが担当する。デモンストレーションやるときには、丸くさせて、俺が真ん中に立って、デモンストレーションやって。そうやるだけで「やっぱこっちいきたい」ってなる。さっきDコーチが言った通りで、選手の目の前に行って何か一言声かけてあげるっていう作業をすると、どんどん、コーチの周りに子供が集まってくる。「見て見て」って笑。そういうアプローチをしてあげるだけでやっぱり子供がモチベーションってガラッと変わるから。「見てほしい」「褒めてほしい」「合格」とか「OKもらう」だけでも、全然違うから。

Eコーチ：スタッフの仕事もすごいわかりやすくなる。今はアシスタントコーチもいて少し見てあげてるから、別れて見てやればいいってなると、その選手たちをいかに次のエリアに進ませるかという仕事もスタッフに与えられる。両方にとって、仕事が決まってると思う。

Fコーチ：Cコーチが中心だと見にくいんじゃない？その場にいるだけだと後ろにも選手がいるから。

上記の事例では、Cコーチがボールタッチの指導をする際に、選手の中央に立って指導している様子が映像で捉えられた。これに対して、Dコーチが指導の立ち位置についての最適性を疑問視し、質問を投げかけた。そして、A・E・Fコーチがそれぞれの視点から返答をした場面である。

チームAにおいて、このように指導者1人が映像の中の特定の現象に疑問を感じ、その疑問を他の指導者に投げかける形で議論が始まり、複数の指導者がそれぞれの視点から返答を行い、議論が収束するケースが多く見られた。

④ アシスタントコーチの動き方についての議論

(#d) 【ロンド時のアシスタントコーチの関わり方の会話】

Eコーチ：アシスタントの役割がマーカーを置くだけじゃないから。片付けとかは子供がやればいい。Cコーチが考えていろいろポイントがあるから、それはよくて。後はポイントがその現場にいるアシスタントコーチがすぐ入ってくるように、メインコーチは周知するべきだよ。

Fコーチ：事前に共有とかはしてない？

Cコーチ：はい。Bコーチには教えました。5.6年合同でやらないかというこ

とでポイントと、そのメニューを伝えてました。

F コーチ：合間で話したりしないの？セットアップの間とかで。

C コーチ：してないです。

F コーチ：普段もしない？

C コーチ：次何やるの？何か準備した方がいい？とかです。セットアップしか考えてなかったですね。ただ円滑に練習をすすめるっていうとこしか、今この話を聞くまで考えてなかった。

E コーチ：メインコーチが選手に伝えてるときに、アシスタントが理解していれば、別に練習中に打ち合わせする必要はないけど。他のコーチがトレーニングの中で、どういう声掛けをしたいかっていうのが多分あんまりわからなかったでしょ。わかっていたら、それだけを2人はすごい常々言ってたのかな。

上記の事例では、映像で捉えられたアシスタントコーチが棒立ちでトレーニングを見ている様子が議論の焦点となった。この場面では、指導者がメインコーチとアシスタントコーチの連携について深く議論を行った。

このような議論は、指導現場ではアシスタントコーチまで議論されることはほとんどない。なぜなら、通常の指導現場での振り返り作業や議論の中心はメインコーチに集中し、アシスタントコーチの役割や行動について詳細に語られることは少ないからである。しかし、ワークショップでは映像を通してアシスタントコーチの動きや行動も観察され、その重要性が認識された。

5.3.2 チーム A のワークショップの考察

チーム A のワークショップの考察を以下に示す。

1) 指導者の意図の抽出

ワークショップでは視線カメラを装着した指導者や他の指導者の練習時の言動に対して質問をすることで指導者の意図を抽出することにつながっていた。

②で紹介した掛け声についての議論は、装着した指導者が無意識に表出した声掛けに対して、参加者が質問することによって、装着者の言動の意図を抽出する機会を提供した。これは野中・竹内(1996)が提唱している SECI モデルの共同化から表出化への進行に該当する。さらに Uchihira et al(2023)が言及する

思考や工夫といった潜在知識を表出として評価ができる。このことから、ワークショップ内で参加している指導者が質問することによって、指導者の意図といった潜在知識の抽出に効果があると示唆される。

2) 個人および組織の問題解決

ワークショップでは、映像の現象に対する質問と、それに対する他の指導者の返答は個人および組織の問題解決に寄与していると考えられる。指導現場で指導者全員が集まることが困難なため、複数の指導者が参加するワークショップは、それぞれの経験や知識を基に答えを出し、共通の理解に至る過程がチーム内の学習と共有の場として機能していた。Huber(1986)によれば、組織学習プロセスの組織観として情報処理システム観と情報解釈システム観があり、後者の情報では「一義的・客観的に定まるものではなく、受け手の解釈や意味づけに大きく左右される曖昧で多義的な存在」として位置付けられている。したかがって、異なる解釈を持ち指導者が質問を通じて多様な回答を生み出すことで、個人および組織の問題解決として効果があると言える。

3) 指導するうえでの議論内容の抽象化について

練習メニューの議論といった具体的な事例から、議論の抽象化によって指導の原理原則の深めるプロセスがみられた。指導者の考え方に関する議論は、指導技術の効果の即効性は期待できないものの、指導観や技術の長期的な影響については深い洞察を提供している。こうした学びは今後同じ状況下においても参考になるとともにダブルループラーニングも活用できる。安藤(2019)が引用しているダブルループラーニングでは、望む結果が得られなかったとき、その行動に着目するのではなく、その行動の基盤となる価値前提を見直すことで二重の学習ができると言及している。つまり、チーム A のワークショップでも具体的な事例から抽象化を通じて原理原則を深める効果があると示唆される。

5.4 チーム B のワークショップ結果と考察

次にチーム B のワークショップのみの結果および考察について述べる。

5.4.1 チーム B のワークショップの結果

ワークショップのコーディング分類をした結果を表 5-3 に示されている。チ

ーム B におけるコーディング結果からは、練習メニューに関する会話が合計 54 回、選手に関する議論が合計 55 回行われていることが分かる。これは、チーム B のワークショップで練習内容および選手のパフォーマンスに関する議論が特に活発に行われたことを示している。

チーム B のワークショップで生まれた議論の内容と具体的事例を以下に示す。先ほどと同じく、指導者名や選手名の表記については、匿名性を担保するためにアルファベットで表記する。

① 練習メニューの感想や指摘についての議論

(#e) 【J コーチが指導した 3 対 2 の練習でのオーガナイズに関する議論】

K コーチ： それするなら背負わせるだけ背負わすのもいいかもしれない。背負させた状態で、縦パス入れればディフェンスしちゃって。やし、もう縦パス付ける直前まで背負わせて、後ろからプレッシャーかけるだけ、インターセプトもなし、ボールとる行為はなし、人がおるよっていう人の気配を感じた状態でやっても面白いかもしれない。

H コーチ： そこで、コーチが入って、最初ディフェンスにやるものいいかもしれないね。

I コーチ： あと一番前にいるディフェンスはいかなくてもいいかもしれないですね。まず、トラップの止めて出すことができるようになってから、プレッシャーを付けるか、そのディフェンスは縦パスが入ってからスタートみたいな。

K コーチ： そしたらスピードが出るかもしれないね。遅くしたらもう 1 人ディフェンスくるよって。試合形式みたいに。

J コーチ： なるほどね～。

H コーチ： いい練習だと思う。これまでの内容全部つまってる。

上記の事例では、J コーチが実施した 3 対 2 の練習の映像を視聴した後に議論が行われた。J コーチは練習内容が想定通りに進まなかったことを述べ、他の指導者からアドバイスを受けた場面である。

チーム B においては、このような練習メニューからの反省点や、装着した指導者が考えていた練習状況に合わせたアドバイスをすることが一般的な議論の

流れになっていた。

② 選手の動作についての議論

(#f) 【90度パスをしているときのZ選手の動作についての議論】

Iコーチ：僕がピンポイントで思ったことがあって、3分30秒くらいの（動画再生）、Z選手が真ん中でトラップミスをしてしまうんですけど、トラップしてからステップを踏んでパスすることが多くて。それって実際の試合はあんまり使わないですよ。

Kコーチ：これに関してはもう癖やし、本当に自分の中で直していくしかない。多分俺らが言っても直すのは結構難しいかなっていうのはある。このステップがZ選手にとっては、蹴りやりやすいかもしれんし。でも普通に考えればその0.何秒の差で結果が変わることはある。

Iコーチ：僕が今見た感じだと、トラップしたときに体を捻るじゃないですか。そうなったときに、ボールを移動させるんじゃなくて、自分が移動するから、無駄な時間がかかっちゃうのかなって思います。

Lコーチ：左足で蹴りたいときは身体を開かないと。左利きあるあるなんだけど、結局右でトラップしたら左にもって行ってうまくいくと思う。これはもう言っても多分わからんと思うし、小学生とかに「開く」っていう自体、難しいと思う。開いてトラップするって言って、

Hコーチ：でも1回言ってもいいかもね。もし「こうやってトラップするとういう感じに蹴りやすくなるよ」っていうことだけは知っておいて、あとは自分でやる。

Lコーチ：どうしても窮屈になって蹴るから。1回で踏んで、開いたらそのまま踏み込めると思う。

上記の事例では、90度のパス練習を実施していた際に、Z選手の動きにおけるトラップしてからのステップに違和感を抱いたIコーチが、その点を全体に共有した場面である。

全ての選手が同じアプローチで指導することが最適ではないため、特定の選手に対する最近の変化や癖、目指すべき場所、長所と短所を共有することがチ

ーム B では一般的であった。

③ 質問の受け答え議論

(#g) 【変則 1 対 1 での練習メニューについての受け答え】

N コーチ：ここで俺が聞いたかったのは、何で選択肢を 3 つにしたの？

H コーチ：中央突破もあるから。

N コーチ：だからあえて三つにしたんだろうなって。守備からしたら、2 つの方が守りやすいのか、3 つの方が守りやすいのか。俺は守備側から見た。三つの方が 2 つより距離感が近いから守りやすいのかなって。

I コーチ：攻撃面から見ると 3 つの方がいいかなと思って。理由は、本当は左側でうまく相手の逆をとれたときに、実際の試合で言うと、わざわざ右まで行くことはないので、真ん中にゴールを置いてやっていくのはありなのかなって思います。この練習いいかなと思って、自分でも試そうと思いました笑。

上記の事例では、H コーチがメインコーチとして実施した変則 1 対 1 のドリブル練習において、ドリブル通過する場所が 3 箇所あることについて、N コーチが質問を提起した。H・I コーチがそれぞれ回答を提供し、議論が収束した場面である。

チーム B では、このように 1 人の指導者が映像の現象に疑問に持ち投げかけることが一般的であった。さらにこの質問に対して、複数の指導者が回答し、議論が深まる様子が見られた。

5.4.2 チーム B のワークショップの考察

チーム B のワークショップの有効性を以下に示す。

1) 指導者の意図の抽出

視線カメラを装着した指導者や他の指導者の練習時の言動に対して行われた質問は、指導者の意図を明らかにするうえで有効だった。③で紹介した質問の受け答えについての議論では、1 人の指導者が質問することにより、複数の指導者の意図を抽出する機会となった。この効果はチーム A での結果と同様であり、そのため以降の詳細な説明は省略する。

2) 練習メニューや選手に対する認識について

ワークショップで指導者が特定の現象に指摘することは、練習メニューや選手に対する多角的な認識の拡大するうえで有効である。なぜなら、練習の質は環境や選手の状態によっては異なるため、現場のコンテキストに合わせた認知が必要になる。こうした学びは今後同じ状況下においても参考になるとともにシングルループラーニングの観点からも有効である。安藤(2019)が引用しているシングルループラーニングでは、期待する結果を得られなかった場合、行動を見返すことであると述べている。このことから、①で紹介した練習メニューの感想や指摘についての議論のように、指導者が映像で捉えられた現象について指摘し、それに基づいて行動を調整することは、次回の練習において即座に活用できる内容となり、チーム全体のパフォーマンス向上に寄与していた。ただし、指導者の指導観に関する議論がしていないため、その効果の汎用化には限界があるという懸念が残る。

5.5 インタビュー結果と考察

試行評価を終えたあとに各チームの指導者にインタビュー調査を行い、分析結果と考察について述べる。

5.5.1 インタビュー結果の結果

分類の内容と具体的事例を以下に示す。

① 認識(思考)の変化

(#h) Cコーチへのインタビュー

Cコーチ：かなり劇的に変化したと自分でも感じていて、何が変わったかっていうのを、「選手の主体性」というところですね。「選手の考えの重要度」です。そこに重きを置いた感じですね。「選手が今これどうやって考えてプレーしたのか」とかをそこを引き出すところですかね。今までは私が考えて「こういうプレーをしてほしい」とか「こういう現象を起こさせたいから」という練習の仕方からだったんですけど、そうすると選手は受身になって、言われたことを頭で処理することにメモリが使われてしまい、自分のアイデアが生ま

れなくなってしまう。選手のアイデアを「どうしてこういうプレーになったのか」というところを質問して、その上で「もっとこういうプレーをしたけどうまくいかなかったよね。」。一言でまとめるなら「自分のできるプレーの引き出しを増やしてごらん」というところで指導をしています。

上記の内容は、C コーチの指導観が“自分の考えているプレーをしてほしい”という考えから“選手の主体性・選手の可能性を引き出す”指導観に変化したことがみられた。

ほかの認識の変化ではワークショップで議題になった指導の原理原則に関する議論が認識に影響を与えていたことや練習メニューの構築するため引き出しが増えたことがあげられた。

② 行動の変化

(#i) B コーチへのインタビュー

B コーチ：ミーティングで出たのが、トレーニングで押し付けていることが多いってことを考えて、結構根本的なところに気が付いて。

そこから、最近の練習では、もうキーファクターを1個に決めないで、練習メニューの構成も、練習メニューを作るときに、キーフレーズを1個にするんじゃないくて、5個ぐらい書き出して、練習をやる。例えば1対1の練習やってる、止める、みんなボール取られる回数が多いなって話して、どうやったらボール取らないで前に運べるって話をする。あと他にはないで困ってるかについて聞いて、選手から「このとき、こういうこれが困ってる」って「なるほどね。こういうときはこういう」のようなキーファクターの掲示の仕方っていうのがすごい変わったかな。

上記の内容は、B コーチの従来の指導方法は練習中のキーフレーズを1つだけ用意していたが、ワークショップを通じて、1つのテーマに対して複数のキーフレーズを用意し、選手の状態に合わせて適切なキーフレーズを選択するようになったことが分かった。

他にもインタビューではアシスタントコーチ時の行動が活発になったことや、指導者の変化によって練習時の子供の行動が積極的になったという変化も報告された。ただ短期間だったため、大きな変化はないと答える者もいて、行動については指導者によって差がみられた。

③ ワークショップ外での知識共有

(#j) E コーチへのインタビュー

E コーチ：練習前かな。試合前日にあって「これやらしいね」みたいな。今日もシュートやってるのは、本当はパスしたいけど、昨日シュート全然入らななかつたから、シュート練習やる話は K コーチとしていたし、練習後の振り返りっていうのは、例えば、次の日が試合やったら「この選手いいかもね」とかっていう振り返りはあったな。変わったととしたら練習前で、練習の後は、選手自身の振り返り。

インタビュアー：それはこのワークショップやる前からあった感じか、それともこれをやって少し増えたのか。

E コーチ：いや全然ワークショップやった後が増えたね。

(#k) C コーチへのインタビュー

C コーチ：増えましたね。前に僕合わせた 3 人のコーチで喋ったんですよ。別々の試合会場だったけど、試合後お互いに予定がなかったので集まって話しました。G コーチが B コーチのコーチングを見て勉強になったみたいで、その話をすることや、僕も G コーチのコーチングについて指摘して「こういう伝え方したらいいんじゃない」というアドバイスをする機会が作れて、ずっと話してましたね。

これまでは、そういう機会がなかったですからね。本当に作れなかったんです。あったとしても、サッカー的じゃなく「選手のこういう場面が見えて、あいつめっちゃ面白いんすよ」みたいな。そういう話よりかはもっと踏み込めた話ができた。サッカーの技術とか、そういう上達させるっていう方針の状態で喋ることができた。ここは変化したと思います。

インタビュアー：何で会話は増えたと思う？

C コーチ：うまくいってることを共有して他の学年にも広めてこうって思ったから、そういう話になったって感じてます。

1 つ目の E コーチのインタビューでは、以前より練習前に他の指導者との共

有が増えたと述べている。2つ目のCコーチのインタビューではワークショップ後の出来事として、試合後に指導者同士で集まり、コーチングに関する深い話し合いをするようになったことが明らかになった。これは以前まで、指導者で集まったとしても選手の面白い話など軽い内容に留まっていたが、技術的なより踏み込んだ議論を行えるようになったと言及している。

このようなミーティング外での知識共有は練習の前後や試合後に行うことが多く、特にチームAでは共有の質も向上したという発言がみられた。

④ 指導者同士の関わりの変化

(#1) Bコーチへのインタビュー

Bコーチ：今回の新しい発見とか、スタッフ同士の会話が増えたんだけど、それとお互いにその意識が上がったかな。

インタビュアー：チームAは、同じ方向向いていますか？

Bコーチ：向いたと思う。

インタビュアー：今回のミーティングで向いたって感じですか？それとも、元々方向は向いててそれが促進されたって感じですか？

Bコーチ：今までは向き始めてたけど、方法がわからない感じかな。みんなでこうしないと駄目だよ。連絡とらないと駄目だよ。っていう話はしてて、みんなそれぞれで話し合ってたけど、今回の動画を見てみたりして、1+1=2がわかったような感じ。1+1=2がわかったから2+2も何となくわかるように。そういうきっかけになったのかな。

上記の内容はチームAの指導者の変化として、指導者同士の会話が増え、指導技術の向上させる意識が高まったことが明らかになった。これらの変化の理由として、指導者間の方向性の一致や、効果的な議論の仕方を学ぶことができたことが挙げられている。

このような指導者同士の関わりはワークショップを通じて、共通の言語が増え、それによってお互いに話しやすい関係性を築くことができたと述べている。

⑤ 導入手法の妥当性

(#m) D コーチへのインタビュー <開催の有無についての質問>

D コーチ：こういうのは大切だと思う。ただ、あんまり堅苦しくなると、逆に意見とか出て来ない可能性がある。あんまりラフにしすぎると、例えば飲み会の席でこういう話をする、いくつかは残るけど、大概忘れる。その中間ぐらいが一番いい。今回そんな堅苦しいとは思ってないけど。だから1回目ワークショップが終わった後に飲み会したようにそんな感じがいいかなと。何かとセットみたいな。これ自体は人生にとって役に立つと思うよ。何かに向かって、みんなで協力してやっていく中で、問題点があるときや知恵を絞らなきゃいけないときは絶対集まらないよね。

(#n) A コーチへのインタビュー <開催の有無についての質問>

A コーチ：今後も開催したいよね。だからこういうのは自然発生する環境となるのが理想だね。コーチたちのところで、卒業したOBコーチが遊びに来たときに、コーチたちの指導についてディスカッションが自然と起こったり、選手についての話があったりとか。だから今回本当感謝してて改めて機会が設けてもらったから、そういう思考や前のめりになる姿勢っていうところが潜在的にあったものが表出したと思うんで、これが日常的に行われる関係で、コーチたちがいてほしいなって。

D コーチの内容は、今後もこのようなワークショップを継続して開催することに前向きな意見が示された。特に“場の雰囲気”を重視することが強調された。また、A コーチの内容は、今後もワークショップを開催したいと述べ、指導者同士が自然に議論を交わす場が理想的であると見解を示した。

チーム A は他の指導者たちも、研究活動の一環としてではなく、自発的にワークショップを開催していきたいという意見が表明された。一方でチーム B の指導者からは、クラブ活動とプライベートの時間を分けていきたいと述べられた。

インタビューを通じて明らかになった改善点の1つとして、ワークショップの時間短縮が挙げられた。

5.5.2 インタビューの考察

インタビューからの提案手法の有効性と具体的事例を以下に示す。

1) 指導者同士の関係性について

一連の試行を通じて組織内で共通言語が増え、お互いに話しやすい関係性になり、指導者同士の関係性の強化につながると考えられる。向日(2015)が引用しているソーシャルキャピタルという概念では“信頼”“共通の価値観”“ネットワーク”があり、協働行動をすることで社会への効率性を高めるとしている。したがって、一連の試行はソーシャルキャピタルのつながりの強化に影響を与えたと考えられる。

さらにボランティア組織の特性として田尾(2019)はアドホック(出来合い)な組織で、ヒエラルキーよりネットワークで捉えた方が理論構築を行いやすく、経常的に資源を確保しなければならないとしている。つまり、企業よりも拘束力のない環境にあるボランティア組織の成員は人々の効果的な関係性が重要になる。指導者同士の関わりの変化で紹介されたBコーチのインタビューでも、関係性が向上したことを示している。

2) 組織知について

試行により組織の方向性を確認することが有効であると示唆される。Tulving(1972)が提唱した組織の記憶の種類の一部として、意識的に想起され客観的に表現することが比較的容易な記憶である宣言的記憶と体験の反復などを通じて習得された認知的な記憶で会える手続き的記憶があるとしている。その手続き的記憶を宣言的記憶に転換することが、効果的な組織学習が実現し、高い組織効果を生み出すとしている。以上のことから、試行を通じて、組織の宣言的記憶に移行することで、指導者同士の共通言語や組織として薄れている方向性・信念を想起させることに寄与していると示唆される。指導者同士の関わりの変化で紹介されたBコーチのインタビュー内容も組織としての方向性が確立され、様々な効果が生じたことが示された。

3) 日頃の振り返りの会話について

試行を通じて、日頃の振り返りの会話のきっかけを創発する効果があった。ワークショップ外での知識共有で紹介されたCコーチとEコーチのインタビューでは、1つの事例を表し、練習前後に指導者同士で集まり、指導に関する議論が増加したことが示された。これは先ほど論じた関係性の向上と組織の方向

性の確認より、日常的な振り返りの機会が増えることにつながった。

5.6 その他の考察

本節では試行評価のまとめとして、ワークショップ以外の練習の撮影と振り返りシートの考察、チーム A とチーム B 結果の違いの考察、全体のまとめについて述べる。

5.6.1 練習の撮影と振り返りシートの考察

本節では練習の撮影および振り返りシートの考察を述べる。

1) デジタル技術による潜在知の抽出

視線カメラを活用した練習映像の撮影は、指導者の潜在知の抽出するうえで有効であった。筆者の狙いは、デジタル技術を活用して指導者の暗黙知を表出させることにあった。C コーチのインタビューからは、撮影することで「より多くの人から自分のトレーニングや指導の仕方について指摘してもらえるから。また映像として残すことで、僕も返答がしやすかったし、返答することで自分の頭の中が整理される。」との見解が示された。これは、通常の練習では 1 人の指導者の練習に指導者全員が練習に参加することが難しい状況にあるからである。このことから、デジタル技術を使うことで指導者の潜在知を抽出することができ、他の指導者の視点からフィードバックを得ることができる利点を示している。ただし、視線カメラだからこそ生まれた議論もみられたが、有効性の範囲は限定的であることから、現場を記録できるデジタル技術の有効性が示唆される。

2) 実践過程の促進

ワークショップ後に実施された振り返りシートは、実践過程を促進する効果があった。筆者の狙いとして、経験学習モデルに基づいた振り返りシートを記入することで、指導者に次回の指導に向けた“能動的な実験”を促すことを目指していた。B コーチのインタビューでは「言語化の作業としては良く、理解を深めることができた。ただあの場に出る言語は理解してことで新しい発見には至らなかった。むしろ、数週間後に実践過程の結果を聞いた方が「俺はこれをやってみて、さらにこれに繋がった」という、より有意義な学びにつなが

る。」との意見が出された。このことから、言語化することはできたが、振り返りプロセスが参加者にとっては形式的な要素を含むものであり、今後の改善が必要であると示している。

5.6.2 チーム A とチーム B の結果の違いの考察

チーム A とチーム B ではワークショップの議論内容や考察に差異が存在した。本節では差異の理由について考察をする。

1) 日頃の着眼点の違い

両チームは日頃の指導者の着眼点の違いが、ワークショップ内の議論の差異を生み出していると考えられる。以下の文はインタビューでワークショップ外での知識共有に関する質問をしたときの返答の要約である。チーム A では選手の様子に加えて、指導内容や指導アプローチに関する議論が盛んに行われている。これに対し、チーム B では練習前に前回の試合や選手の状態、次回の試合のメンバー構成に関する議論が中心となっている。このように、日常の着眼点からワークショップの議論に影響を与えていると考えられる。

2) 組織の違い

両チームには組織形態の違いがみられた。以下の文は指導者組織の育成に関する監督へのインタビューをしたときの返答を要約したものである。チーム A の監督は「予習と復習は大事で。それをやるだけでも自分の指導のレベルとか質って上がる。指導者同士で会話することで改めて頭にインプットできる。トレーニング後の時間大事。」と述べている。一方、チーム B では「年齢分け隔てなく話し合える関係が理想であり、指導面は先輩指導者が正解だとは限らないし、育成をしすぎると育成された指導者が、その色に染まってしまうから気を付けている」と示している。このような指導者組織内の育成に対する価値観の違いが、ワークショップ内の議論内容に差異を生んでいると示唆される。A. D. Meyer(1982)の研究によると、物事に対する解釈は組織の適応行動やその結果としての学習成果の違いを生み出すとしている。これにより、組織の優劣をつけることはできないが、異なる解釈の視点から組織の現象を理解する必要性がある。

5.7 試行評価全体のまとめ

これまでの試行評価のまとめを図 5-1 に示す。

練習の撮影をする過程では、指導者の潜在知を抽出することが可能となった。これにより、指導者の暗黙知や経験が明らかにされ、他の指導者との共有が促進された。ワークショップでは、指導者の意図を抽出して、個人および組織の問題を解決するための議論が行われた。これは指導者間のコミュニケーションを深め、組織内の課題に対する共通の理解を促進する効果を持っていた。振り返りシートの記入を通じて、指導者は次回の指導に向けた準備と計画を立てる機会を得た。これにより、実践的な学習と改善のプロセスが促進された。試行全体を通じて、指導者同士の関係性が向上し、日常の振り返りの会話を促進させた。これは組織内のコミュニケーションと連携を強化する重要な要素である。また、組織全体としての方向性を確立する機会が生まれ、組織の目標に対する共通の理解と取り組みが強化された。

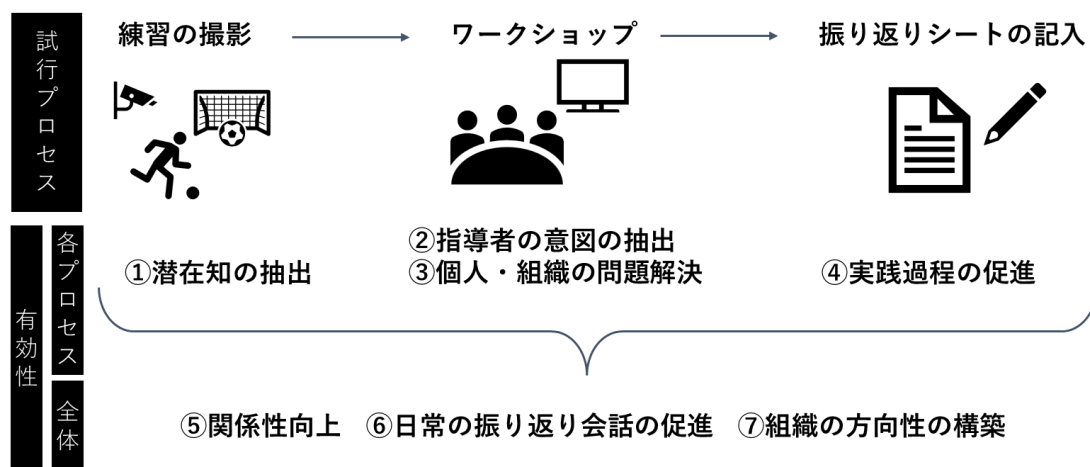


図 5-1 考察のまとめ

出典：筆者作成

番号	考察の一覧		効果
A-WS-①	指導者の意図の抽出	→	図5-1 ②に対応
A-WS-②	個人および組織の問題解決	→	図5-1 ③に対応
A-WS-③	指導するうえでの議論内容の抽象化について	→	図5-1 ⑦に対応
B-WS-①	指導者の意図の抽出	→	図5-1 ②に対応
B-WS-②	練習メニューや選手に対する認識について	→	図5-3 ③に対応
INT-①	指導者同士の関係性について	→	図5-1 ⑤に対応
INT-②	組織知について	→	図5-1 ⑦に対応
INT-③	日頃の振り返りの会話について	→	図5-1 ⑥に対応
VIDEO①	デジタル技術による潜在知の抽出	→	図5-1 ①に対応
REFL①	実践過程の促進	→	図5-1 ④に対応

表 5-4 考察の内容と有効性のつながり

出典：筆者作成

第6章 ボランティアで行うスポーツ指導者間の組織学習の提案

本章では、試行評価からボランティアで行うのスポーツ指導者間の組織学習が活性化するためのモデルの提案と手法の提案を示す。

6.1 モデルの提案

前章で整理した試行評価からモデルの提案を図 6-1 に示す。

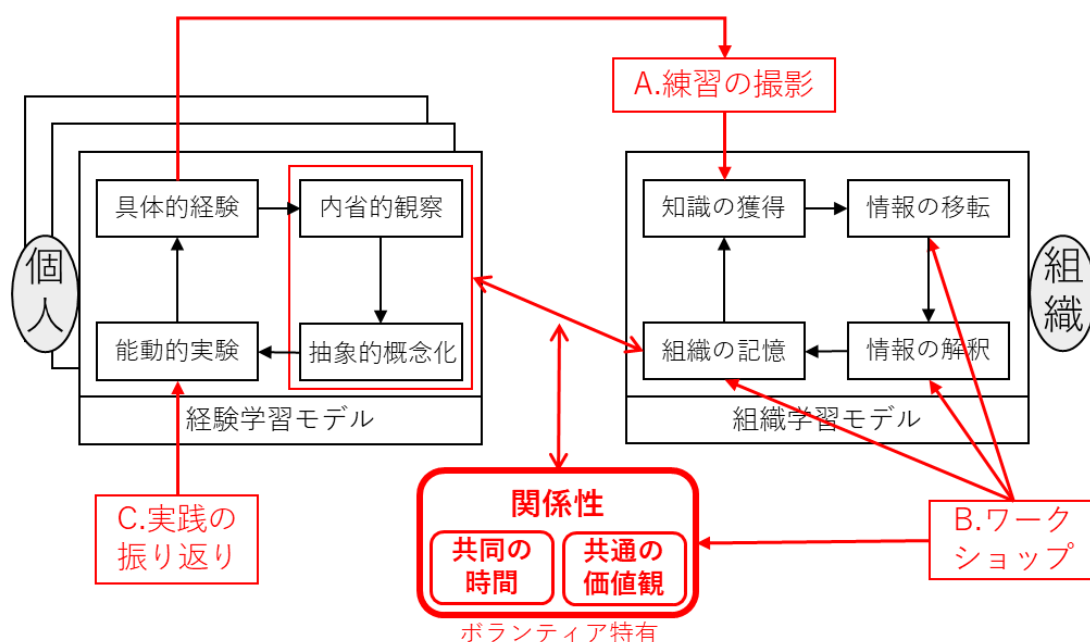


図 6-1 提案モデル

出典：筆者作成

上記のモデルは、提案手法の効果に基づき、組織に注目した Huber(1990)の組織学習サイクルと個人に注目した Kolb(1984)の経験学習モデルを統合したものである。

はじめはデジタル技術を使用した指導者の練習映像の撮影が行われる。図 5-1①の効果からわかるように、映像の撮影を視聴することによって、個人の経験が組織としての知識に展開され、他の指導者への知識共有を促進させた。こ

ここでは、事前の課題調査で明らかになった不便や不効率によって文章で知識を表現の困難さという課題を解消し、他の指導者の潜在知を抽出させるきっかけを図った。安藤(2019)が引用する組織学習の知識の獲得フェーズは個人の経験と密接な関係があり、その個人の経験が組織内外に共有されて初めて組織学習が始まるとしている。これは、指導者個人の暗黙知および潜在知が組織内に展開されていることを意味している。

知識の獲得がされた後、次はワークショップの議論に移る。ここでは図 5-1②に示されているように、参加する指導者が質問をすることで、練習や指導に対する意図が表出化され、情報(知識)の移転が行われる。質問を通じて意図の抽出を繰り返すことで、質問した指導者は個人の問題や疑問を解決し、それが個人だけでなく組織内の問題の解決にも寄与する(図 5-1③)。そして、指導者同士がお互いの意図を交えることで、最終的に共通の指導観や共通の話題、チームとしての方向性を構築および蓄積され、組織の記憶となる(図 5-1⑦)。本研究の試行評価では、チーム A における“選手に合わせた指導”がその例である。ワークショップは提案モデル図のように組織学習モデルの情報の移転、情報の解釈、組織の記憶プロセスに影響を与えている。

図 5-1⑥で示されているように、組織の記憶になった共通の話題や価値観は、日常の振り返りの会話を促進させている。ワークショップ外での知識共有では以前に比べて練習前後の会話が増えている。その振り返りの会話の内容は、ワークショップで蓄積された共通言語を活用して、個人の経験学習の内省的観察と抽象的概念化を促進している。

川瀬(2005)によれば、ボランティア組織では人員の入れ替わりが多く、メンバーシップが不明慮なことがあるとされている。そのため、ボランティア組織における組織としての学習は限定的である。本研究の課題調査では、指導者が意図的に指導知識を提供することが少なく、指導面で悩みを抱えていることが明らかになっていた。そこで、今回の提案手法を試行することで組織学習のサイクルに影響を与えたと示唆される。

図 5-1④にあるように、ワークショップ後に個人で実践のための振り返りを実施することで次回の経験(練習)のための準備がされる。この過程は経験学習モデルでも説明が可能であり、“能動的な実験”段階であるといえる。本研究の試行ではワークショップ直後に振り返りシートを記入していたが、気づきや学びが浅くなることが指摘されたため、振り返りは何度か実際の練習を経験して

から行うことが推奨される。

さらに、図 5-1⑤にあるように、提案手法の試行は個人および組織の学習を促進するだけでなく、指導者同士の関係性を強化することも可能にした。ワークショップを開催することで、共通の価値観などが生まれ、指導者同士は会話が増え、関係性に变化をもたらした。また、関係性の变化をもたらす要因として、課題調査で明らかになった促進要因の“指導現場やプライベートなどの時間を一緒に過ごすことで信頼関係が構築される”という点も影響を与えている。このことはソーシャルキャピタルという概念で説明することが可能であり、“信頼”“ネットワーク”“共通の価値観”があり、協働することで社会への効率性を高めるため、ワークショップで議論することで共同の時間が増え、共通の価値観も増えていく。提案モデル図の“関係性”の中にある“共同の時間”と“共通の価値観”はそれにあたる。

そして、指導者同士の関係性が向上することで、日常の振り返りの会話を促進させている。会話の内容は練習の反省といった内省的観察やどうという学びがあったかという抽象的概念化になるため、両者に矢印が伸びている。また、日常の振り返りの会話は指導者の関係性にも影響を与えていると考えられるため、相乗効果をもたらしている。

以上のことから、提案手法を定期的実施することで、提案モデル図のようなサイクルが生まれ、組織学習から個人の指導能力が向上するだけでなく、指導者の学習に対する認識が変化し、さらに指導者同士の関係性の強化が可能となる。

6.2 提案手法の改善

4 章で提案したオリジナルの手法で試行を実施し、その評価から改善した提案手法を以下に示す。

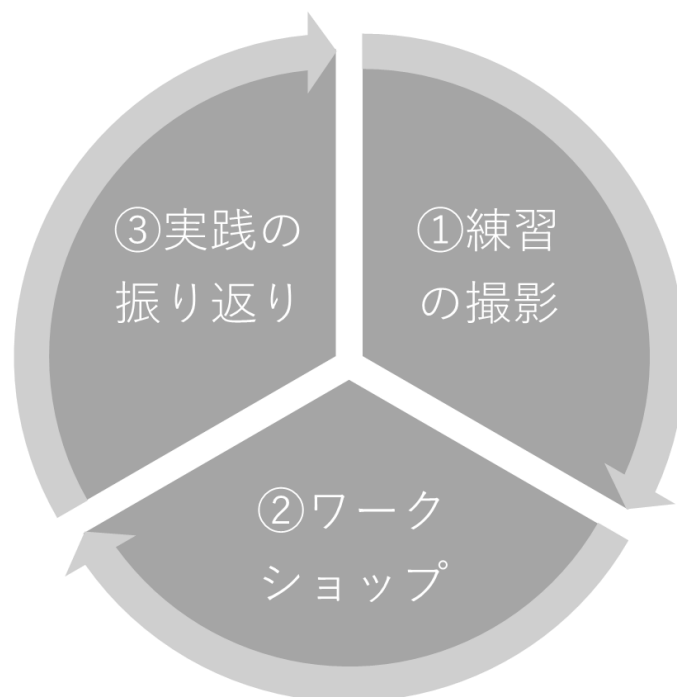


図 6-2 改善した提案手法

出典：筆者作成

上記の図は、①練習の撮影から始まり、②では①の映像をもとにワークショップを行う。最後に実際に練習で指導したことによって気づいたことを振り返るプロセスを循環させる。インタビュー調査で得た提案手法の改善点(表 6-1)をもとに、提案手法を再構築する。具体的には提案する対象、提案手法のプロセスの説明、期間について論じる。

はじめに提案する対象を説明する。対象はボランティアに限らず、非専門家でスポーツを指導する組織に所属しており、組織全体の指導能力や指導者同士の関係性に課題を抱えている監督およびファシリテーター、指導者になる。

次に提案手法のプロセスを説明する。

1. 練習の撮影

練習の撮影では 1 人の練習の風景を撮影する。デジタル機器は視線カメラや

定点カメラ、GoPro といったものを活用する。考察や表 6-1 の(d)(f)の改善点から、必ずしも視線カメラを活用する必要はなく、デジタル機器の長所短所を把握したうえで状況に適したものを活用する。例えば視線カメラの長所は指導者視線情報の獲得であり、短所は画面が大きく揺れるなどである。撮影する指導者が熟練者か新人者によって、議論の形態が変化するため、1 回目と 2 回目に変えることを推奨する。

2. ワークショップ

ワークショップでは①で得た映像をもとに行う。ワークショップの進行としては練習映像を約 8 分視聴(1 つの練習メニュー)して約 15 分議論を行う。このサイクルを 2.3 回行い、計 60 分~90 分のワークショップを推奨する。事前準備として 3 つ留意点を挙げる。1 つ目は、撮影した指導者の練習内容やポイントを書き起こし、ワークショップ参加者メンバーに配布することで、参加者は全体像を捉えやすく、議論が活性化しやすい。2 つ目は、視聴する映像は事前に取り上げたい場面などを記録および編集することを推奨する。なぜなら、改善点(e)(g)で挙げられるように、練習全体を視聴することが理想だが、長時間視聴をすると注意力低下や気づきに忘れにつながるからである。3 つ目は、場の雰囲気作りである。改善点(h)のように、ワークショップの雰囲気が固いと議論の活性化に支障をきたすが、ワイガヤが過度になると日常の会話と変わらず、雑談で終了することがあるので、ファシリテーターは気を付けるべきである。ここで掲げた留意点は決して必須事項ではない。ファシリテーターもボランティアで活動しているため、負担がかからないように取り組むことが重要である。

3. 実践の振り返り

実践の振り返りでは、ワークショップ後に指導者が何度か練習を実施し、その振り返りをする。そこでは、ワークショップでの気づきや学びがどのように変化したか会話を通して行う。本研究では、ワークショップ直後に振り返りの作業を用紙に記入する形式で実施したが、改善点(i)で指摘されたように、ワークショップ直後では新たな気づきが生成されることが少なく、文字で記入することも指導者の負担になるため、何度か実践を繰り返してから振り返り作業を行うことが適している。

最後に期間について説明する。筆者は 1 年に 2 セットの開催を推奨する。1

セットは提案手法を2回サイクルで実施し、1回目と2回目の期間は約1ヶ月を空けて開催することを推奨する。例えば、1回目を6月に、2回目を7月に実施する。改善点(a)(b)(c)の回答では頻度の回数について個人差があったが、開催回数を増やすと質が低下する可能性があるため、上記の回数を提案する。ただし、回数は各ボランティア組織のやる気や効果を確認しながら、実施することが大切である。

表 6-1 オリジナル提案手法の課題と改善策

開催頻度について	(a)僕はできることなら、よりたくさんやりたい。自分のトレーニングを撮影する場合は、トレーニングうまくいってないというタイミングでやりたい。 他のコーチも動画も撮影したい。だから月何回とかベースで言ったら、わからない。 (b)マジで今後もやろうぜ。頻度は月1だな。 (c)1学期に1回ぐらいでいいんじゃない？。でも今回いいなと思ったのは2回やるってのはいいと思うわ。例えば、1学期は誰がやったら、指導して終わりになっちゃうから、そこでフィードバック等々を受けた後に、他の人のやつをやるとかかってなると、また全然違うと思うから、1セット2人っていう感じがいいなと思ったね。
開催頻度の改善	質と量を確保するために1年に2セットの開催を推奨する。1セットは提案手法を2回サイクルで実施して、1回目と2回目の期間は約1ヶ月空けて開催する。
カメラについて	(d)視線カメラじゃなくて遠くから取った動画でもいいと思って。別にGoProみたいなカメラ必須ではない。ただ、そういう場が月1であることが大切で。
カメラの改善	視線カメラが必須ではない。デジタル機器の長所と短所、その場に適したものを活用する。
ワークショップについて	(e)もう少し時間を短めにできたらいいな。1回で2時間だから、ちょっと構えてしまうな。例えば1時間で終わるような内容と。俺がいいと思うのは、1時間ちょっとサッカーの話して、そのあと飲み始めるといいな。最初から最後まで堅苦しいとね。1時間やって、軽く酒飲みながら軽やってもいいし。 (f)映像が酔う。それくらい。 (g)動画の途中で話したくなるから、8分くらいにして。動画編集者が大変だけど。それか、指導の時間を8分に収めようとする、指導者にいい訓練になるかも。 他はないです。めちゃくちゃ楽しかったんで。 (h)こういうのは大切だと思う。ただ、あんまり堅苦しくなると、逆に意見とか出て来ん可能性がある。逆にラフにしすぎると、例えば飲み会の席でこういう話をする、いくつかは残るけど、大概忘れる。その中間ぐらいで、今回そんな堅苦しいとは思ってないけど。あんま堅苦しいとなかなか意見が出にくいところもあるし、行くのが億劫になることもある。
ワークショップの改善	動画を事前に編集することで、視聴するときの負担を軽減させる。 雰囲気はファシリテーターが注意を払う。 映像で酔う場合は、距離を置いて視聴する。またはブレが少ない定点カメラ等を使用する。
振り返りシートについて	(i)アウトプットは実際あまり役に立てなかったなと思う。言語化の作業としては良かったけど、あの場での言語は理解することで新しい発見はなかった。むしろ、数週間後にどの様に活かされたのかを聞いた方が「俺はこれをやってみた→さらにこれに繋がった」のアウトプットの方が新しい発展として使えるなと思った。
開催頻度の改善	ワークショップから何度か実践を繰り返してから振り返り作業を行う。

出典：筆者作成

第7章 結論

7.1 本研究の総括

本研究では、先行研究および文献調査、課題調査をもとに、ボランティアで行うスポーツ指導者の課題を整理した。その結果、スポーツボランティア組織の指導者同士の関係性は希薄であり、指導者が意図的に指導知識を提供することが少ないため、指導面での悩みが存在していることが明らかになった。そこで本研究は、ボランティアで行うスポーツ指導者間の知識共有を活性化する方法を提案し、実際の現場での有効性を評価することを目的とした。

本研究で提案した手法はデジタル技術を活用して、ボランティア組織に適した組織学習手法を提案し、実際の現場で試行評価を行い、有効性を検証した。その結果、指導者の意図を抽出することにより、個人や組織の問題解決を促進する議論が行われ、組織学習が効果的に進行した。さらに、ワークショップで共通の指導観や共通言語を蓄積され、日常の振り返りをする会話が増加したことで、指導者同士の関係性が強化された。これにより、組織学習に相乗効果をもたらし、ボランティア組織の持続的な成長と発展に寄与した。

7.2 リサーチクエスチョンに対する回答

SRQ1 への回答

SRQ1：現状のボランティア指導者の組織学習はどのような促進要因と課題を抱えているか。

促進要因と課題は2つずつある。1つ目の促進要因は指導現場やプライベートの時間を共有することにより信頼関係が構築している。2つ目が選手への想いややりがい組織の継続を促し、組織学習を活性化させている。一方で1つ目の課題は指導者が文章で知識を表出する困難さが指摘された。2つ目は指導者が意図的に指導技術を共有することが少なく、指導面で悩みを抱えていることが明らかになった。

SRQ2 への回答

SRQ2：知識の表出化に困難を感じるボランティア指導者の組織学習を活性化させる仕組みはどのようなものか。

SRQ1 で特定された2つの主要な課題を解決するために、練習の撮影を通じ

て指導者の潜在知を抽出するきっかけ創り出した。撮影された映像をワークショップの場で視聴して指導技術に関して議論する仕組みを構築することで知識共有が活性化される。このプロセスにより、組織知としての共通言語が蓄積され、ワークショップ外でも指導者同士の会話が生じやすくなり、関係性が強化された。関係性が向上することは、練習前後の会話の増加をもたらし、組織学習としての有効性が示唆された。

MRQ への回答

MRQ：ボランティア組織においてスポーツ指導者間の組織学習をどのように実施することが効果的か。

ボランティア組織は拘束力が弱く自発性が求められるため、関係性を強化し、日常からの振り返りを通じた対話から知識共有を仕掛け(提案手法)が有効である。さらに定期的なワークショップといった組織として学習する場を設けることで単なる知識(スキル)の共有・移転だけでなく、指導者同士の関係性が向上し、日常の知識共有や振り返りの土壌が促進される。

7.3 本研究の貢献

本研究の貢献は大きく 3 つに分類される。1 つ目はボランティア組織におけるスポーツ指導者に対して練習の撮影やワークショップを行い、その結果として指導者同士の関係性や組織学習への影響を明らかにしたことが挙げられる。大橋(2016)や本研究の課題調査によれば、ボランティアで活動する指導者は自身の指導知識や指導力に問題を感じているが、具体的な行動に移すことは少なかった。本研究は、このような背景を踏まえ、ボランティア組織のスポーツ指導者を対象に試行を実施し、組織学習を行うメカニズムの構築に貢献した。

2 つ目はボランティア組織の学習サイクルを促進するだけでなく、指導者同士の関係性の向上させる手法を提案したことに貢献を果たしている。ワークショップの実施を通じて、共通の指導観や指導の意図を理解しやすくなり、指導者同士の関係性構築に対して有効な方法を示した点が貢献である。

3 つ目は学校の部活動を指導する非専門家の教員の能力にも応用可能であるという実務的な貢献を提供している。指導者育成委員会(2021)の調査によると、学校運動部活動指導者のうち、担当競技の過去の競技経験がない教員は約 30% に上り、自己の指導に対する満足度が低い教員も多数存在する(指導者育成委

員会 2021)。このことから、本研究で提案された手法を中学校および高校の教員に適応することで、部活動指導における教員の指導能力向上に寄与する可能性がある。

7.4 本研究の限界と展望

本研究の限界は 4 つある。1 つ目は研究対象が少ないことである。本研究では 2 つのジュニアサッカーチームを対象に研究を行ったため、結果の普遍性に制限がある。今後は対象チームや範囲を広げることで、より広範なデータを収集し、その結果の普遍性を高めることが必要である。また、ボランティア組織の他のスポーツチームや異なるボランティア組織での試行評価を行うことで、研究の適応範囲を広げることができる。

2 つ目は試行期間が短いことである。本研究の試行評価では、1 チームに対して 2.3 回のサイクルを実施したが、指導者の変化を深く観察することは十分ではなかった。今後は試行期間を延長し、より縦断的な調査を行うことで、より信頼性の高い結果が得られる可能性がある。

3 つ目は試行評価前後の変化を指導者のみのインタビューで評価した点である。これにより、結果は指導者個々の主観的な解釈に依存する側面があり、第 3 者の視点からの評価が行われなかった。今後はチームに所属する選手や保護者などからもインタビュー調査を実施することで、より客観的な評価をおこなうことが重要である。

4 つ目はボランティア組織におけるデジタル技術の性能の拡張という点である。本調査で使用されたデジタル技術は、視線カメラ Tobii Pro 3 であり、主に撮影ツールとして利用した。しかし、ボランティア組織の特性として組織成員の流動性が高いため、今後はワークショップの内容をデジタル技術に蓄積し、参加できなかった者や新規参加者が容易にアクセスできるシステムの構築が望まれる。これにより、持続的な学習の発展が可能性となる。

参考文献

- 安藤史江, 2019, 『コア・テキスト組織学習』 新世社.
- 浅海健一郎, 2009, 「子どもの主体性と適応間の関係に関する縦断的研究」『九州大学学術情報リポジトリ』, 217-223.
- Brotangen, Lars, 2019, “Visual exploratory behavior (VEB) of Norwegian top division midfielders in 11 vs 11” Master thesis in department of Norwegian School of Sport Sciences.
- Chikha, Housseem Ben, and Zoudji, Bachir and Khacharem, Aïmen, 2022, “Coaches’ pointing gestures as means to convey tactical information in basketball: an eye-tracking study” *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(1): 236-249.
- Dewey, John, 1997, “Experience and Education” Free Press; reprint. (市村尚久訳, 2004, 『経験と教育』 講談社).
- Huber, George P and March, James G, 1991, “Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures” *Organization Science*, 2(1): 88-115.
- 川瀬隆千, 2005, 「地域連携と組織運営：コミュニティ心理学の観点から見た学生ボランティア活動の課題」『宮崎公立大学人文学紀要』, 12(1): 77-90.
- Kolb, David A. 1984, “Experiential learning Experience as the source of learning and development” *Journal of Business Ethics*.
- Lemyre, François, 2007, “How Youth-Sport Coaches Learn to Coach” *The Sport Psychologist*, 21(2): 191-209.
- 馬込卓弥, 2018, 「IoT センサー技術を用いたスポーツ分析とスポーツ医学への展開」『情報通信学会』 12(2): 112-116.
- 真嶋由貴恵, 2012, 「看護技術のスキル学習とノウハウ集約における映像活用」『映像情報メディア学会誌』 66(8): 645-649.
- Meyer, Alan D. 1982, "Adapting to environmental jolts," *Administrative Science Quarterly*, 27, Maurizio 515-537.
- 文部科学省, 2010, 「スポーツ立国戦略-スポーツコミュニティ・ニッポン-」, 文部科学省ホームページ, (2023年12月25日取得, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afiel_dfile/2010/09/16/1297203_02.pdf).
- 文部科学省, 2022, 「スポーツ基本計画」, スポーツ庁ホームページ, (2023年12月18日取得, https://www.mext.go.jp/sports/content/000021299_20220316_3.pdf).

- 向日恒喜, 2015, 『組織における知識の共有と創造』 同文館出版.
- 宗形初枝・中野日あゆみ・香山壮太・小俣敦士・坂根裕・石川翔吾・本田美和子・原寿夫・竹林洋一, 2017, 「認知症ケアにおける気づきを促す映像を用いたグループ学習の実践と評価」 人工知能学会全国論文集.
- 中原淳, 2013, 「経験学習の理論系譜と研究動向」 『日本労働研究雑誌』 50(10): 4-14.
- 中島円・多原茂行・鈴木博文・永野智久・神武直彦, 2022, 「直接指導と映像指導によるラグビーのスキル向上の検討-小学生指導におけるスポーツデータの活用-」 『スポーツ産業学研究』 32(1): 19-28.
- 中山康子, 2007, 「知識継承のしくみづくり」 『人工知能学会』 22(4): 467-471.
- 日本学校グループワーク・トレーニング, 2016, 『協力すれば何かが変わる<< 続・学校グループワーク・トレーニング>>』 金子書房.
- 日本学校グループワーク・トレーニング, 2020, 『子どもたちの人間関係づくりに役立つ力をあわせる学校グループワーク・トレーニング』 金子書房.
- 西田保, 1989, 「体育における学習意欲検査 (AMPET) の標準化に関する研究-達成動機づけ論的アプローチ-」 『体育学研究』 34 (1): 45-62.
- 野中郁次郎・紺野登, 2012, 『知識創造経営のプリンシプル』 東洋経済新報社.
- 野中郁次郎・竹内弘高, 1996, 『知識創造企業』 (梅本勝博; 訳) 東洋経済新報社.
- 大橋恵・藤後悦子・井梅由美子・川田裕次郎, 2016, 「地域スポーツの指導者が直面している課題: 指導者の指導力向上に向けて」 『スポーツ産業学研究』 26(2): 243~254.
- 齋藤良宏・横山奏, 2016, 「ICT を活用したスポーツ指導支援システムに関する研究」 『新潟経営大学紀要』 : 57-64.
- 笹川スポーツ財団, 2011, 「『子どもの運動・スポーツ指導者の意識等に関する調査』 中間報告書」, 笹川スポーツ財団ホームページ, (2023年12月18日 取 得 , https://www.ssf.or.jp/Portals/0/resources/research/report/pdf/2011_report_09.pdf).
- 笹川スポーツ財団, 2015, 「スポーツにおけるボランティア活動活性化のための調査研究 (スポーツにおけるボランティア活動を実施する個人に関する調査研究) 報告書」, 笹川スポーツ財団ホームページ, (2023年12月18日 取 得 ,

https://www.ssf.or.jp/Portals/0/resources/research/report/pdf/2014_report_22.pdf).

笹川スポーツ財団, 2017, 「スポーツにおけるボランティア活動活性化のための調査研究 (スポーツにおけるボランティア活動を担う組織。団体活性化のための実践研究)」, 笹川スポーツ財団ホームページ, (2023年12月23日 取 得 ,

https://www.ssf.or.jp/Portals/0/resources/research/report/pdf/2014_report_21.pdf).

指導者育成委員会, 2021, 「学校部活動指導者の実態に関する調査」『公益財団法人日本スポーツ協会』.

島本好平・壺阪圭祐・木内敦詞・石井源信, 2015, 「ライフスキルの獲得を促すスポーツコーチングスキル尺度の開発」『笹川スポーツ研究助成』, 20-30.

宋美英, 2009, 「ボランティア組織の継続・発展とボランティア組織の構造: 福祉ボランティア活動を事例に」『北海道大学大学院教育学研究員紀要』, 109: 51-80.

高橋伸次, 2001, 「スポーツにおけるボランティア指導者の実態とその課題」『地域政策研究/高崎経済大学地域政策学会[編]』3(3): 23-45.

田尾雅夫, 2019, 「ボランティアの組織論——定義と領域——」『経済論叢』193(4): 41-61

Tulving, Endel, 1972, "Episodic and semantic memory," in E. Tulving & W. Donaldson (Eds.) *Organization of Memory*. Academic Press, New York & London, 381-402.

Uchihira, Naoshi and Nishimura, Takuichi and Ijuin, Koki, 2023, "Human-Centric Digital Twin Focused on "Gen-ba" Knowledge: Conceptual Model and Smart Voice Messaging System" IEEE.

Wenger, Etienne and McDermott, Richard and Snyder, William M. 2002, "Cultivating Communities of Practice" Harvard Business School Press. (櫻井裕子訳, 野村恭彦監修, 2002, 『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社.)

謝辞

本研究の執筆にあたり、主指導教員である内平直志教授より多大な助言を賜りましたこと、深く感謝の意を申し上げます。北陸先端科学技術大学院大学における私の学びの旅は、内平直志教授の熱心な指導と示唆に富むアドバイスによって大きく支えられました。小論文の執筆から修士論文の完成に至るまでの過程で、教授からいただいたご指導は私の研究を形作る重要な要素になりました。さらに、研究を遂行するなかで、多くの先生方にご支援いただいたこと改めて心から感謝いたします。

また、本研究の遂行において、ご協力賜りました3つのジュニアサッカーチームの指導者の皆様には、課題調査でのインタビューから試行評価に至るまでの過程で多大なるご支援していただきました。皆様の協力により、私は本研究を無事に完遂することができました。心から感謝を申し上げます。

この場を借りて、大学時代の担当教員である根上明教授にも心から感謝の意を表したいと思います。根上明教授には無知の私を一から指導していただき、卒業論文のみならずゼミナール活動を通じて様々な知識と経験を積むことができました。

最後に、本研究を遂行、修士論文の執筆、そして本学での生活を支えてくださったすべての方々に深く感謝申し上げます。大学卒業後も勉学を継続させてくれた両親、温かく見守ってくれた兄弟、様々な相談にのっていただいた内平研究室の皆様、そして苦楽を共にして他愛のない会話をした友人、全ての方に感謝の意を表します。この謝辞をもって、皆様への感謝の気持ちを表します。

付録 1 課題調査におけるアンケートの質問項目

本付録は課題調査の調査①で実施したアンケートの質問項目になる。実際は Google Form で収集したが、Word に変換して貼付する。

このアンケートは卒業研究の一環として実施します。以下のアンケートにご協力をお願いします。このアンケート調査での内容は、本研究以外で使用することは一切ございません。

サッカーの指導歴は何年目になりますか？ () 年目

Q1 あなたのクラブチームでの指導者同士の人間関係についてお答えください。

ここにおける「クラブ活動」という用語は子どもへの指導や事務作業などクラブに関するすべての活動を指します。

選択項目

5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない

1 クラブ内には気心を知れた人が多い。	()
2 クラブ内にはクラブ活動以外の話ができる人が多い。	()
3 クラブ内社にはクラブ活動時間外でも付き合いのある人が多い。	()
4 クラブ内では一部の人と密接に接することが多い。	()
5 クラブ内では自分の所属部署(コーチ陣)に知り合いが多い。	()
6 クラブ内では他の部署(運営側)に知り合いが多い。	()
7 クラブ内にはクラブ活動の情報交換ができる人が多い。	()
8 クラブ内には短時間だけで接する人が多い。	()
9 クラブ内には信頼できる人が多い。	()
10 他チームにクラブ活動関係でやりとりのある知り合いが多い。	()
11 他チームにクラブ活動関係でやりとりのある気心知れた人が多い。	()
12 他チームにクラブ活動関係でやりとりのあるクラブ活動以外の話ができる人が多い。	()
13 他チームにクラブ活動関係でやりとりのあるクラブ活動時間以外でも付き合いのある人が多い。	()
14 他チームにクラブ活動関係でやりとりのある情報交換ができる人が多い。	()
15 他チームにクラブ活動関係でやりとりのある短時間だけ接する人が多い。	()
16 他チームにクラブ活動関係でやりとりのある信頼できる人が多い。	()

Q2 あなたのクラブチームの指導者同士のコミュニケーションについて当てはまるものをお答えください。

ここにおける「電子コミュニケーション」という用語は電子メール、LINE、BAND を指します。

選択項目

5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない

1 直接顔を合わせてクラブ活動上の討議や相談をすることが多い。	()
2 直接顔を合わせてクラブ活動上の連絡や報告をすることが多い。	()
3 直接顔を合わせて直接クラブ活動に関係ないやりとりをすることが多い。	()
4 電子コミュニケーションでクラブ活動上の討議や相談をすることが多い。	()
5 電子コミュニケーションでクラブ活動上の連絡や報告をすることが多い。	()
6 電子コミュニケーションで直接クラブ活動に関係のないやりとりをすることが多い。	()

Q3 あなたのクラブチームの指導者のクラブ活動の様子や雰囲気についてお答えください。

選択項目

5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない

1 他の人と一緒にクラブ活動をすることで、その人の姿から学ぶことが多い。	()
2 職場にはクラブ活動のお手本になる人が多い。	()
3 自分が持っている知識や情報を言葉で表現することが多い。	()
4 自分が持っている知識や情報を文章で表現することが多い。	()
5 多くの知識や情報から、具体的なアイデアを得ることが多い。	()
6 多くの知識や情報から、クラブ活動の問題解決策を得ることが多い。	()
7 多くの知識や情報を統合して、新たな知識や情報を作り出すことが多い。	()
8 得られたアイデアを行動に移すことが多い。	()
9 行動することを通じて学ぶことが多い。	()
10 私はほとんどの人を信頼できる。	()
11 私は人を信頼するほうである。	()

Q4 あなたがクラブチームで知識（クラブ活動で有益な経験やノウハウ）を他のスタッフに提供する理由や姿勢・行動についてお答えください。

選択項目

5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない

1 金銭的な報酬を得るため。	()
2 クラブが奨励するため。	()
3 知識が提供しないと周囲の人がうるさいため。	()
4 周囲の人から知識を提供するように言われているため。	()
5 知識を提供することは規則のようなもののため。	()
6 周囲の人が当たり前のように知識を提供しているため。	()
7 自分の評判を高めるため。	()
8 周囲の人から褒めてもらうため。	()
9 周囲の人に能力があると思われたいため。	()
10 クラブの成長につながるため。	()
11 私の持っている知識が他のスタッフにとって有益な知識のため。	()
12 自分の成長につながるため。	()
13 知識を提供することは私の大切な仕事のため。	()
14 知識を提供することが楽しいため。	()
15 人の役に立つことが楽しいため。	()
16 関心のある議論や質問があるため。	()
17 新しいことを学んだ場合、同僚にそれを教える。	()
18 知識を同僚と共有する。	()
19 私がしていることを同僚が知ることは大切だと思う。	()
20 通常、私がしていることを同僚に伝えている。	()

Q5 あなたのクラブの雰囲気や様子についてお答えください。

選択項目

5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない

1 お互いを助け合う雰囲気である。	()
2 スタッフが信頼し合っている。	()
3 クラブチームの和を重んじている。	()
4 自由な雰囲気である。	()
5 新しいものに挑戦できる雰囲気である。	()
6 自分の意見を表明しやすい雰囲気である。	()
7 個人の成果がアルバイト代に反映される。	()
8 先輩から個人の業績について説明がなされる。	()
9 スタッフ間での競争が激しい。	()

Q6 あなたのクラブチームでの状況についてお答えください。

選択項目

5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない

1 クラブチームで必要とされている。	()
2 クラブチームで信用されている。	()
3 クラブチームで役に立つ。	()
4 クラブチームで重要視されている。	()
5 クラブチームでは私に対する信頼がある。	()
6 クラブチームで違いを生み出すことができる。	()
7 このクラブチームで価値ある一員だ。	()
8 クラブチームで協力的だ。	()
9 クラブチームで手際がよい。	()
10 このクラブチームの重要な一員だ。	()

Q7 指導者からみた選手の態度についてお答えください。

また、特定の学年ではなく、選手全体を対象に判断してください。

選択項目

5. よく当てはまる 4. 当てはまる 3. どちらともいえない 2. やや当てはまらない 1. 全く当てはまらない

1 サッカーの練習中、決められたことをまじめに練習している。	()
2 上手に教えてくれる人の言うことは、きちんとまじめに聞くことができる。	()
3 みんなで決めたことはきちんと守ってプレーしている。	()
4 先生や指導者の話をしっかり聞いている。	()
5 サッカーの練習は、人よりもまじめに受けている。	()
6 先生や指導者の注意には、素直に従っている。	()
7 プレーするときには、きまりやルールをきちんと守っている。	()
8 準備プレーをきちんとやってから、プレーするようにしている。	()

Q8 指導者からみた選手の行動についてお答えください。

また、特定の学年ではなく、選手全体を対象に判断してください。

選択項目

5. よく当てはまる 4. 当てはまる 3. どちらともいえない 2. やや当てはまらない 1. 全く当てはまらない

1 選手は、やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分から進んでいきますか。	()
2 選手は、結果を気にせず、とにかく取り組むことができますか。	()
3 選手は、つまづいたとき、自分なりの考えで乗り越えようとしていますか。	()
4 選手は、自分一人でもやってみようという気持ちが強く、失敗を恐れずやることができますか。	()

Q9 あなたが選手を育成するにあたり焦点をあてているコーチングスキルについてお答えください。

選択項目

4. とても当てはまる 3. どちらかという当てはまる 2. どちらかという当てはまらない 1. ぜんぜん当てはまらない

1 自主練習の内容は日々ノートに記録している。	()
2 選手の考えや思いを練習ノートの中で確認するようにしている。	()
3 自分のやるべきことを紙に書くように指導をしている。	()
4 その日の体重や睡眠時間、体調などを毎日記録するよう指導している。	()
5 誰に対しても「ありがとう」という気持ちを表現するように指導している。	()
6 指導者が感謝の気持ちを日頃から口にするようにしている。	()
7 自分がしてもらった嬉しいことは他人にもするように伝えている。	()
8 裏方の仕事を経験することで試合に出場できる有難さをより実感できると指導している。	()
9 指導者が意見を言う前に選手の意見を聴くようにしている。	()
10 メンバー全員の前で特定の選手を叱責することは控えている。	()
11 選手が考えてきた意見は尊重するようにしている。	()
12 失敗してもポジティブな言葉がけをするようにしている。	()
13 目標は具体的に数値化するよう指導している。	()
14 チームの目標を日頃から指導者が口にしてしている。	()
15 選手が目標を決めた後に達成までのシナリオを聴くようにしている。	()
16 1日1日の練習に各自が明確な目標を設定するよう指導している。	()

以上でアンケートは終わりです、ご協力ありがとうございました。

付録 2 試行評価協力者への同意書

本付録は提案手法の試行評価をするにあたり、指導者と選手の保護者に同意書を配布した資料になる。以下は指導者向けに配布した同意書になる。

同意書（指導者用）

北陸先端科学技術大学院大学
所属：先端科学技術研究科
研究責任者名： 内平直志 殿

私は、ボランティアで行うスポーツ指導者間の知識共有についての調査の実施について、説明者 柴田和磨より、令和 年 月 日、北陸先端科学技術大学院大学において、説明書を用いて説明を受け、研究計画の目的、意義、方法、個人情報保護の方法、安全管理での配慮などについて十分理解しましたので、計画に参加し、求められた私個人に係る情報、データ等を提供することに同意いたします。

説明を受けて理解した項目

(理解できた項目の左に○、理解できなかった項目の左に×を記載ください。)

- | |
|--|
| <p>1 研究計画の概要に関する事項
()・研究の目的、意義
()・提供する情報、データ等</p> <p>2 個人情報保護の方法に関する事項
()・個人情報の収集が、研究目的、研究計画に照らして必要であること
()・提供を受けたデータ等処理の匿名化の方法又は匿名化できない理由
()・データの保管・管理について適切になされること</p> <p>3 侵襲および安全管理に関する事項
()・予想される苦痛、負担等</p> <p>4 インフォームド・コンセントに関する事項
()・研究への協力は任意であり、差し支えない部分の情報提供で良いこと
()・研究計画に参加に同意しないことにより不利益な対応を受けないこと
()・研究計画に参加に同意した後でも、いつでも文書により同意を撤回することができること
()・同意を撤回しても、そのことにより何ら不利益を被らないこと
()・同意を撤回した場合、提供されたデータ等は廃棄されること
()・収集したデータ等は、他の研究協力者を含む第三者に開示しないこと
()・研究成果の発表の方法について、学会発表、論文発表の予定のこと
()・研究計画参加に対して謝礼を支払わないこと
()・本実験によって得られた知的財産は北陸先端科学技術大学院大学に帰属すること</p> |
|--|

令和 年 月 日

氏名(自署)

付録3 ワークショップ録音の文字おこし

本付録は本文に使用したワークショップ内容について、録音の文字おこしを記載する。

本文で切り抜いている文章は目印として、発言の後ろに ID(例えば「#z」)を記載する。

チーム A のワークショップの結果(本章 4.3 に対応)

2023 年 9 月 16 日と 10 月 14 日にチーム A で実施したワークショップを録音して書き起こしている。なお個人名に関してはアルファベットで表記する。また本稿と関わりがない議論に関しては中略している。

【9 月 14 日に開催したワークショップの議論内容】

～中略～

C コーチ 41:51

いいですか？さっき A コーチがボソツと言ったときに、選手に説明のとき、そこでいい説明じゃなかったと述べてたけど、今だったらどう説明しますか？

A コーチ 42:10

あのね、「選択を迫れ」って言っちゃったんだよね。意味わかんない。普段俺のチームとかスクールの子には「守備者に選択を迫られ」という言い方をして、パスでくるのかドリブルでくるのか、右でくるのか左でくるのかを、「迷わせる」ではなくて「そいつに判断をさせろ」って。それやった瞬間、迫った瞬間に勝ちだから。ボールフォルダー側がね。その「迫れ」って言い方しちゃって、ちょっとわかんなかったかなって言った後に思ったの。多分その後に右か左とかに、もう 1 回言い直してたと思う。そこがちょっと伝わりづらかったかな。「1 対 1 にしろ」っていうところは多分伝わったと思うけど、ここで右か左っていう選択できる側が有利なんだよっていうような言い方をしてあげればよくなったっていうところはちょっと反省した。

C コーチ 43:12

ようするに、本当に伝えたいことを伝えるためには、もうちょっと下積みが必

要ってことですよ？

A コーチ 43:25

共通言語を使ってあげればいいじゃないかな。だからうちは、ほらよく二つ考えて、右左って言い方してるから、そっちの言葉を使ってあげればよかったな。

C コーチ 43:35

そっちで十分なんですね

A コーチ 43:36

十分十分伝わればいから。大事なものは、そのグループの中での共通言語で説明してあげてるかどうかで、共通言語をたくさん作っていくことが大事なんだよ。そうするとトレーニング伝わりやすくなるじゃん。

B コーチ 44:00

自分いいですか？さっきのトレーニング 2 はトレーニング 1 をやった上で、次のトレーニング 2 じゃないですか。俺がもしトレーニングをやったら、さっきトレーニング 1 のドリブルをやろう、みたいな感じのことをメインにやっちゃおうと思うんですよ。

A コーチ 44:18

それでいいんだよ、だからデモンストレーションをやりたかった。

B コーチ 44:21

なるほど。今回は A コーチのコーチング聞いてても、そこを求めてないっていうか、その言葉が出てきてなくて。「さっき使ったやつやろうぜ」(#b)

A コーチ 44:32

それは絶対言わない

B コーチ 44:32

みたいなじゃなくて「相手の反対を取れ」とか「相手が本気出してきたところを、そこで勝ちなんだぞ」というので、でも、どっちも求めましたか？

A コーチ 44:49

出たらいいなと思ってたよ。出すやつがいたら、「さっきやったやつだ」って言うつもりだった。でも「それ使おうぜ」って言っちゃうと、ディフェンスがイージーになっちゃう。「これすんだろうな」と思いながら守備するでしょ。それやっちゃうと面白くなくなっちゃうから。だから自分でデモやりたかったのは、1回それを見せて、「あっこれさっきやったやつ、これ使えるんだな」とかってボソッと saying いて。で、たまにどっか思い出させて使う

B コーチ 45:17

そうっすね。いいますもんね。絶対に使うやつ。

A コーチ 45:20

それぐらいのあんばいにしておきたかったから。

D コーチ 45:26

あえて言わないのか…

A コーチ 45:26

そう。言っちゃうとちょっとね、制限かかっちゃうから、あんまり。

D コーチ 45:31

僕だったら言ってますね。

B コーチ 45:32

いや俺も。「さっき何やったの？」俺だったらそう言うな～って。

A コーチ 45:37

それってこっち側がやってほしいなと思ってることじゃん。別にさ、俺らがやってほしいことやって楽しいわけじゃないから、子供のやりたいことやればいいんで。

A コーチ 45:53

本来ベストな形は、あそこで最初にお手本もしくは途中で説明するときの、アシスタントコーチがそれをやるのがベストなんだよね。E コーチはちょっとそれに近い形をやったんでよ。一瞬、そこでちょっと捨うかなと思ったんだけど。

A コーチ 46:16

それもこっちから要求してそれやってって言われなくて、ぱっと使ってみせるアシスタントコーチが優秀だよね。察して。でもそこは指導者としてだよ。もちろんメインを要求するっていいというのはありなんだけど。だからそこはあえて言わない。本当は出たらいいなとは思ってるけど。

～中略～

【10月16日に開催したワークショップの議論内容】

D コーチ 00:09

始めさせていただきます。初めての方に説明すると、大体10分から15分動画を見て、それを基に議論する。ルールとしてはこの会議を通して、2回は発言をしてほしい。ですけど、一応毎回、終わった後に何かありますかって僕が聞きます。特になければ、「特にないです」ってスルーして、いただければいいなと思います。

最初に12日の木曜日の5.6年生のCコーチの練習で、最初にボールタッチをして、その後にこの前やった123の動きをやってその後、3対1の鳥かごをして最後3対3やっていて、本当は123の動きからにしたかったんですけど、動画に不具合があり、ダウンロードできなかつたので、このボールタッチを最初にしようと思うんですけど、議論は、123のことについても大丈夫です。

Cコーチが、ここでポイントにしたことはありますか？

～中略～

A コーチ 18:35

うまくできてるやつがいたら、そいつにバシッて褒めるとか。今Eコーチが言ってたけど、見られているって誰も思っていない。やらされてるだけ。やらされてる練習ほど身につかないものはないから。やるんだったら、ムキになってやらせないと駄目で、特にその数値化して、目標を立てさせるんだったら、ムキになる環境を作る。5年と6年に差があります。「6年は30秒14回で5年は12回でいいよ」ってわざと5年を下に見て言っちゃって、5年も「俺は14回できます」ってやつもいるだろうし、そこで一生懸命やる。できてる子がいれば「6年やばい負けてんじゃん」とかを言うだけで、やばいやばいってなる。そういうちょっとしたアプローチをするだけ。これ真剣にちゃんと体の向きを

変えて、しかもボールも大きく動かして、目線も上げてやったら、30秒集中してたら本当はめちゃくちゃ疲れる。息が上がるはず。それがなかったら、ちょっと勿体ない。っていうところが印象かな。

A コーチ 19:55

褒めたあげた方がいいし、途中で上半身をどうのこうのって言ったでしょ。それを言ってやらした以上は、それがうまく意識してやってるやつを褒めてあげべきだったし。もしくは事前にできてたやつをチェックして、C コーチがやってみせるのもいいけど「誰々うまかったからちょっと見てみて」って言ってやらせて「ほらうまい。これだよ、これやろうぜ」みたいなアプローチをするだけで、ここの空間はね。昨日ちょうどそんな感じでしたけど。ていうところは、どうせやらせるならもっと質を上げて欲しいかなって。

D コーチ 20:44

そこに関しては、C コーチがずっと同じ場所に立ってたから動いていくことが、より見られてる感があるのかなって思った。あと体育館がすごく滑るんですよ。そこで結構3対1のときも滑ってディフェンスして、それはもう仕方ないなと思うので、その練習のフォーカスの仕方とかテーマの作り方は、工夫しなきゃいけないところだっていうのは思いました。

D コーチ 21:27

あと、一つ質問でボールタッチするときに、選手の位置がバラバラで、水曜日の練習バラバラだったんですが、それはもうそれでいいのか、できればもっとこうした方がいいとかあるんですか。(#c)

E コーチ 22:18

マーカーとマーカー二つを置いて、その間に立たせるとかでもいいと思うし。後はコートをも4分割にして、できている子を分けるとかっていうのも、「こっちにできてたらお前こっち移動しよう」となれば。「あそこに行きたい」っていうモチベーションにもなる。

A コーチ 22:40

そんなきっちり分けなくていいけど、今のレベル分けをするっていうのは絶対で。「俺に合格もらったやつこっちね」とかって言って、できてない子にサポ

ートで余っているコーチがつく。デモンストレーションやるときには、丸くさせて、俺が真ん中に立って、デモンストレーションやって。そうやってやるだけで「やっぱこっちいきたい」ってなる。さっき C コーチが言った通りで、選手の目の前に行って何か一言声かけてあげるっていう作業をすると、どんどん、コーチの周りに子供が集まってくる。「見て見て」って笑。そういうアプローチをしてあげるだけで子供のモチベーションってガラッと変わるから。「見てほしい」「褒めてほしい」「合格」とか「OK もらう」だけでも、全然違うから。

E コーチ 23:47

スタッフの仕事もすごいわかりやすくなる。今は C コーチも B コーチもいるだけで少し見てあげてるから、分かれて見てやればいいってなると、そこの選手たちをいかに次のエリアに進ませるかっていう仕事もスタッフに与えられる。両方にとって、仕事が決まってるっていいと思う。

F コーチ 24:23

C コーチが中心だと見にくいんじゃない？その場にいるだけだと後ろにも選手がいるから。

A コーチ 24:42

ほっといても、やるゾーンに入ってる子を背中側に置くのは全然いいと思うけど。大体できてないやつが端っこに行くから、こういうトレーニングは必ず。昨日なんてもう照明当たってない真っ暗なところに 2 人ぐらいいて、気づかない笑笑。ウサギ小屋の近くに笑。途中で気づいてね。

～中略～

C コーチ 01:06:48

ロンドのときにドリブルの意識を持たせるためにメニューとか声掛けとかあるんですか？

A コーチ 01:06:57

コート移動させる。グリッド 2 個作って、セパレートしといて、そこにドリブルで侵入してもいいよとか、あとはワンタッチコントロールで侵入とか、俺結構テーマによって変えるけど、オフの選手にフォーカスしたときはワンタッチパスで移動すればオフのやつの意識が変わる。ワンタッチコントロールになれ

ば、受ける位置とファーストコントロール、タイミングを考える。そこはちょっとテーマによってルールは変えちゃうけど、攻撃方向を明確にしないとパスもドリブルを考えるっていうところが難しくなる。方向付けをするだけでいい。

E コーチ 01:07:42

あくまでサッカーにおいて前進は第一優先。

A コーチ 01:07:52

わざと前進したいけど、前進するための隙間がないんだったら、無理に前に行く必要なくて。ちょっと相手をおびき寄せたり、スライドさせたりが必要になるから、無理せずに後ろで動かしてっていうのがビルドアップじゃない。穴ができてきたら、すぐ入ってこうねっていうところだから。方向づけがあった方がわかりやすい。

E コーチ 01:08:22

難易度によっては、本当にただ試合前のアップで、遊び半分で。オフENSEのトレーニングの目標みたいな、例えばパスが何本って、そういうなゴール設定が必要。

A コーチ 01:09:02

めちゃめちゃその辺は工夫次第で変わってくると思う。めちゃくちゃ面白いロンドを発明したから今度やってあげる。見てるコーチも盛り上げやすいし、やってる本人たちも盛り上がる。

A コーチ 01:09:48

C コーチはいろんなことを考えてこれをやってるってところもよく伝わってきたから、後は整理する。今多分 E コーチに説明したときに、喋りながら自分の頭も整理されたような気がするから、こういうディスカッションというのは非常に有意義で大事だし、より頭をクリアにした状態で、ピッチに立つこと。

A コーチ 01:10:11

あとね、細かいんだけど俺に 1 個だけどうしてもうちのコーチで気になるのがね、「何々してほしい」っていう人が多くて、「ここはこうしてほしい」って。「お前のためにサッカーやってないけど」みたいな感じ。頭の中がコントロー

ラーじゃんって俺の中では思ってて。「どうしたいの君たちは？」って聞いて、「こうしたい」って言って、そしたら「こういうふうに、こういう手もあるよ」とかさ「こういうふうにやった方が、この先にこういうのが待っているよ」という明示をしてあげた方がいい。先の見通しを立てて。好きじゃない人に「して欲しい」と言われもしないじゃん。(＃a)

E コーチ 01:11:04

そういう言い方すると、結局どんなときでも、それをする選手になっちゃって、相手を見ない。

A コーチ 01:11:10

やらされてる子になるよね。俺は本当に細かいけど、そういう言葉遣いっていうのはすごい大事だなと思う。そこはね、少し意識して言葉を使った方がいいと思う。

～中略～

チーム B のワークショップの結果(本章 4.4 に対応)

2023 年 7 月 28 日と 9 月 30 日、10 月 29 日にチーム B で実施したワークショップを録音して書き起こしている。なお個人名に関してはアルファベットで表記する。また本稿と関わりがない議論に関しては中略している。

【7 月 28 日に開催したワークショップの議論内容】

～中略～

H コーチ 09:46

この練習フロンターレでやっているやつだよね。これすげえシンプルで、すげえいい練習やってるけど、多分相当難しいと思う。やっぱフロンターレは、本当に多分もう 100%の確率でパスもしっかりしないと駄目だし、トラップもしっかりしないと。次に出すパスも乱れてしまうし、出す人もいるし。でもいい練習だと思う。これで結構やっぱ難しいなど。

J コーチ 10:34

そこは絶対指導はしないんすよ。パスミスは言わないけど、トラップとリターンパスだけは言います。

H コーチ 10:44

もしやったら、できるやつできんやつで分けて、四角をちょっと大きくしたりとか。本当にできない奴はもう対面でやらすか。対面をある程度できない限りはちょっと角度を変えることは難しい。でも、いい練習だと思う。間違いなく試合中に生きる場面が沢山あると思う。

I コーチ 11:20

そのレベルによってその大きさを変えれば、うまくいけるのかなと思っていて。若干今の選手を見てると、小さくというか、パスミスがそのトラップとその真ん中の選手が見落としになったときは若干あるのかなと。

～中略～

I コーチ 13:03

僕がピンポイントで思ったことがあって、3分30秒くらいの（動画再生）、Z選手が真ん中で、Y選手がトラップしてからトラップミスをしてしまうんですけど、トラップしてからステップを踏んでパスすることが多くて、今ちょっと正確な「今これ」っていうのは、こういう感じでトラップしてステップ踏んで出す。それが実際の試合はあんまり使わないですよ。（#f）

H コーチ 14:15

ひと手間多い。

K コーチ 14:23

これに関してはもう癖やし、本当に自分の中で直していくしか、多分俺らが言っても多分直すのは結構難しいかなっていうのはあるかな。このステップがZ選手にとっては、蹴りやりやすくなる材料なんかかもしれんし。でも普通に考えればその0.何秒の差でゴールさせられることはもちろんあるし、そのことが多いと思う。間違いなく。やし、そこを潰せれば一番いいんやけど、これは自分でボール蹴った中で、俺らはもう結構前から言ってるし、シュート練習のときも「もう一個はやく」って。

I コーチ 15:13

僕が今見た感じだと、トラップしたときに体を捻るじゃないですか。そうなったときに、ボールを移動させるんじゃなくて、自分が移動するから、そこで無駄なストップとか時間がかかっちゃうのかなって思います。

H コーチ 15:41

(動画再生) 右で蹴れんから、どうしても左に持っていきたいんだよね。

K コーチ 15:41

左で蹴るとき、右足でトラップしたときは、スムーズにいける。右でトラップしてそのまま左でいけるから、今みたいに。

L コーチ 16:00

左足で蹴れてないんだろね。左で蹴りたいときは身体を開かぬ。左利きあるあるなんだけど、結局右でトラップしたら左にもっていけるけど、左でトラップして左で蹴ると、こころ辺がこうなってしまうし、うまく開いてやったらうまくいくと思う。自然の中に分かってくると思う。これはもう言っても多分わからんと思うし、小学生とかに「開く」っていう自体自体、難しいと思う。開いてトラップするって言って、

H コーチ 16:55

でも 1 回言ってもいいかもしれないね。もし「こうやってトラップするとうこういう感じに蹴りやすくなるよ」っていうことだけは知っておいて、あとは自分でやる。

L コーチ 17:06

どうしても窮屈になって蹴るから 1 回でちょっと踏んで、開いたらそのまま踏み込めると思う。

I コーチ 17:20

言うとしたら体の開きみたいなところですよ。

L コーチ 17:30

開かんでもいいけど、置く位置変えるだけで多分、改善されると思う。

L コーチ 17:37

「斜め前に止めるイメージ」って言った方がわかりやすいかもしれないし。開くと、めっちゃ開いてしまうし、トラップに繋がると思うし斜め前に止めて、

K コーチ 17:53

ボール受けるの前の準備悪いよね。もうその人の方向、真正面を向いてトラップして、行こうとするから、それこそ本当にトラップの技術が大事になってくると思うし。その点、俺、あそこで入ってあげてって人少なくて、W 選手にも難しいルールはつけてないし、自由に真ん中でトラップして納めて、はたけばいいと思ってるし、自由にやらせたら、自分の欲しい方向に手を出すんよね。例えば、右足ちょうだいて言うから開いた状態で、もう次トランプはそっちに出せるようにもう体の向きが違って、そこではあえて何も言わんとやらせたら、そういうのを考えてやる子も中には

H コーチ 18:42

最初半身の方がいいよ

K コーチ 18:44

絶対半身がいいです。結構見とって、初めて W 選手がそれをしたかな。今まで見てきた中で半身になったやつ、おらんかな、この前の練習で思ったのが結構印象的だなって。

I コーチ 19:07

やっぱりパスがしたい方向の、やっぱり真正面に入るのではなくて、90 度だったらその 40 度に。

K コーチ 19:14

次に出したい場所、

L コーチ 19:17

視野が広げるしね。半身やったら。

H コーチ 19:21

バックから最後、パスもらうとき、バックの方を向いてパスもらったら 1 回、

ターンせなあかん、だけど半身だったらそのまま前に進める。

I コーチ 19:33

たださっきの Z 選手のままだと、90 度や 180 度では、自分が回転しちゃうので時間がかかってしまう。そこもしっかり味方はこっちだけど、体は横になるって。

K コーチ 19:50

多分ボール動かさんと自分だけ動くから、ボールばかり、かっさらわれるっていう状態で多分試合の中ではなってきた。

H コーチ 19:59

それを直すためにはいい練習なんじゃないかな。むしろ。こうした方がいいよっていうことを、あと身体の向きなど、今初めて出たアドバイスとかしたらいいかもね。

～中略～

I コーチ 01:14:07

多分これ難しい練習だったんですけど、次どうしますか？その 3 人目の動きをやりたいときの最後の練習として

J コーチ 01:14:21

ディフェンスなしのパス 1 本スタート。

K コーチ 01:14:28

横パスつけたタイミングで、そっちのサイドが出てうけるっていう

J コーチ 01:14:32

そうそうそうそう

H コーチ 01:14:34

まず動きとタイミングだけをやってみて。

L コーチ 01:14:39

何か出し手と受け手のタイミングから入るかもしれない。

L コーチ 01:14:42

それするなら背負わせるだけ背負わすのもいいかもしれない。もう背負わせるだけ後ろからプレッシャーだけ、でも縦パス入ればディフェンスしちゃって。圧ないから、自由に何でもやりたいことできるからさ。やし、もう縦パス付ける直前まで背負わせて、後ろからプレッシャーかけるだけ、インターセプトもなし、ボールとる行為はなし、人がおるよっていう人の気配を感じた状態でやっても面白いかもしれない。(#e)

H コーチ 01:15:14

そこで、コーチが入って、最初ディフェンスにやるものいいかもしれねえね。パスだけで。

K コーチ 01:15:26

V 選手はインターセプトしたがる。

I コーチ 01:15:37

あと一番前にいるディフェンスはいかないかもしれないですね。

K コーチ 01:15:43

次やるとしたら、いらんかな。おいおいって感じで。

I コーチ 01:15:52

まず、トラップの止めて出すことができるようになってから、プレッシャーを付けるか、そのディフェンスは縦パスが入ってからスタートみたいな。

J コーチ 01:16:16

後から追っかけてくる

K コーチ 01:16:19

そしたらスピードが出るかもしれないね。遅くしたらもう 1 人ディフェンスくるよって。試合形式みたいに。

I コーチ 01:16:26

下手にやると、この選手めっちゃ疲れますよね笑。

J コーチ 01:16:44

なるほどね～。

H コーチ 01:16:52

いい練習だと思う。全部つまってる。

～中略～

【10月28日に開催したワークショップの議論内容】

～中略～

H コーチ 41:27

最初にボディフェイントでゆさぶって、本当やったら先にボール触って後ろからディフェンスが追いかけて、一対一がスタートするはずなんやけど、みんな迷っちゃってボールの前で止まると面と向かっての1対1が始まっちゃう。面と向かっての一対一になると、なかなかテクニックないと抜くのが難しい。そうならないうちに、最初に優位な状況を作って、あとはコース取りだけでシュートまで持って行ってほしいなと思って。そして今度はディフェンスも頑張れば取れる難易度で、いいディフェンスには「ナイスプレー」と声掛けた。あとは最後まで諦めずに走ってるか。そんな感じ。

I コーチ 42:24

これ見て、明確だなと思いました。揺さぶりがうまく出来たときはちゃんと相手が後ろにいるけど、ついてこられたら相手の前にいる状況になる。あと僕が見ていると、U選手は、トレーニング1から同じように足元でコネて、逆を取れないことがあって、そのときに他のコーチだったら、どうしてますかっていうことを聞きたくて。Nコーチだったらどうしますか？

N コーチ 43:53

難しくて。これって正直どう気づかせてあげるかを促してあげれんけど、最終的に気づくのは本人があって、練習の反復しかないと思う。もうその子が何回やっていく中で、少しずつ上達していく。多分言ったところですぐには変わらない。言ってすぐ変わればそれはできる子。こういう練習を積み重ねて、できたときにすごく褒めてあげると、そこでその子の中で何かが変わるきっかけに

なる。

I コーチ 45:12

特に低学年の子とかは、あんまり脳と体がまだ一致しないから難しいですよ。

N コーチ 45:22

いいときに褒めれば、もっとやろうっていう達成感というか、自信になる。子供がもっとやろうっていう気持ちが自分の中に芽生えたときは、できるようになってくるときかな。

N コーチ 45:59

ここで俺が聞きたかったのは、何で選択肢を3つにしたの？(#g)

H コーチ 46:12

中央突破もあるから。

N コーチ 46:15

だからあえて3つにしたんだろうなって。守備からしたら、2つの方が守りやすいのか、3つの方が守りやすいのか。俺は守備側から見た。3つの方が2つより距離感が近いから守りやすいのかなって。

I コーチ 47:42

攻撃面から見ると、3つの方がいいかなと思って。理由は、本当は左側でうまく相手の逆をとれたときに、実際の試合で言うと、わざわざ右まで行くことはないので、真ん中にゴールを置いてやっていくのはありなのかなって思います。

I コーチ 48:11

この練習いいなと思って、自分でも試そうと思いました笑。

H コーチ 48:25

別に俺のオリジナルじゃないけど、いろんなもの調べて見とったら、俺が思ったのはボールを止めてあるっていうのが斬新だなって。誰か置くっていう人が必要にはなってくるけど、スタッフが2人いればちょうどいい。

L コーチ 49:07

いい練習だと思う。こういう動きって大事やしね。ドリブルも大事だけど、コーディネーションとか別にテクニックなくても交わせるし。

～中略～

付録2 インタビュー調査の録音の文字おこし(本章 4.5 に 対応)

本付録は本文に使用した試行評価のインタビュー調査の内容について、録音の文字おこしを記載する。

本文で切り抜いている文章は目印として、発言の後ろに ID(例えば「#z」)を記載する。なお個人名に関してはアルファベットで表記する。また本稿と関わりがない議論に関しては中略している。

【A コーチのインタビュー内容】

～中略～

インタビュアー 21:27

そうですね。わかりました。ありがとうございます。次モデルの妥当性みたいなところの話になるんですけど、今後こういうミーティングみたいなのを続けていきたいですか。

A コーチ 21:45

今後も開催したいよね。だからこういうのは自然発生する環境となるのが理想だね。さっきのコーチたちのところで、卒業したコーチが遊びに来たときに、コーチたちの指導についてディスカッションが自然と起こったり、選手についての話があったりとか。だから今回本当感謝してて改めて機会が設けてもらったから、そういう思考や前のめりになる姿勢っていうところが潜在的にあったものが表出したと思うんで、これが日常的に行われる関係で、コーチたちがいてほしいなって。(#n)

A コーチ 22:41

そういった意味では、うちのコーチたちを見てると、事務的な業務に追われている感がすごい強いから、できるだけその負担はどうやったら軽くしてあげられるかなっていうのは常に考えてるんだけど。そういったところをフォローしてもらって存在として社会人コーチにいてもらってる。C コーチにもいずれそうやってほしいなと思ってるけど。できてるだけ現場に立つやつらには、現場に集中できる時間をやっぱり 1 秒でも増やしてあげたいなと思ってるから。これは

もう今の彼らだけの問題ではなくクラブとして、改善に向かってやっていかなきゃいけない課題だなど思ってるんで。改めてガチってやるのも楽しいんだけど、メリハリがあっていいかなっていう。

インタビュアー 24:18

もしやるとしたら、どれぐらいの頻度がいいですか？

A コーチ 24:33

シーズンに1回ぐらいあってもいいかもね。春夏秋冬。

インタビュアー 24:37

やりすぎてもネタが尽きるのかなってところあると思うので、その適度な回数が。

A コーチ 24:44

シーズン1回だと多いか。1学期に1回ぐらいでいいんじゃないの？でも今回いいなと思ったのは2回やるっていうのはいいと思うわ。例えば、1学期はBコーチがやりましようってなったら、Bコーチが指導して終わりになっちゃうから、そこでフィードバック等々を受けた後に、他の人のやつをやるとかになると、また全然違うと思うから、1セット2人っていう感じがいいなと思ったけどね。

～中略～

【B コーチのインタビュー内容】

インタビュアー 00:05

このインタビューは、東京であった2回の撮影+ミーティングしたのを、どうだったかっていう効果を聞きます。最初、このワークショップを通じて、練習メニューの作り方とか、指導における考え方について変化がありましたか。

B コーチ 00:45

ありました。

インタビュアー 00:45

どういう変化がありましたか。

B コーチ 00:56

ミーティングで出たのが、トレーニングで押し付けていることが多いっていうことを考えて。結構根本的なところに気が付いて。

そこから、最近の練習では、もうファクターとかを 1 個に決めないで、練習メニューの構成も、練習メニューを作るときに、キーポイントを 1 個にするんじゃないくて、キーボードも 5 ぐらい書き出して、練習をやる。例えば 1 対 1 の練習やってる、止める、みんなボール取られる回数が多いなって話して、どうやったらボール取らないで前に運べるって話をする。あと他にはないで困ってるかについて聞いて、選手から「このとき、こういうこれが困ってる」って「なるほどね。こういうときはこういういう」ようなキーファクターの揭示の仕方ってというのがすごい変わったかな。(＃1)

インタビュアー 03:15

なるほどね。少し話が大きくなんだけど、このミーティングを通して、このサッカー指導以外でも役に立つ日常生活や、今後の自分の人生に何か役立つことで変わったことは。考え方とかで。

B コーチ 03:46

今回の新しい発見とか、スタッフ同士の会話が増えたんだけど、それとお互いにその意識が上がったかな。(＃1)

インタビュアー 04:21

チーム A は、同じ方向向いていますか？

B コーチ 04:26

向いたと思う。

インタビュアー 04:29

今回のミーティングで向いたって感じ？それとも、元々方向は向いててそれが促進されたって感じ？

B コーチ 04:35

今までは向き始めてたけど、方法がわからない感じかな。みんなでこうしないと駄目だよ。連絡とらないと駄目だよ。っていう話はしてて、みんなそれぞれで話し合ってたけど、今回の動画を見てみたりして、 $1+1=2$ がわかったような感じ。 $1+1=2$ がわかったから $2+2$ も何となくわかるように。そういうきっかけになったのかな。

～中略～

【C コーチのインタビュー内容】

～中略～

インタビュアー 00:00

これまでの 2 回のワークショップミーティングを思い出してほしいです。そして今回は集ってくれてありがとうございます。大体 30 分ぐらいで終わるかなと思います。質問をいろいろしてくんだけど、自分自身の観点と、他の指導者にどう変わったのかみたいなのところも聞きたいなと思うので、できるだけ詳しく教えてください。最初にこのミーティング 2 回を通じて、C コーチ自身の練習メニューの作り方や指導の考え方が変わったことはありますか。

C コーチ 01:33

かなり劇的に変化したと自分でも感じていて、何が変わったかっていうと「選手の主体性」というところですね。「選手の考えの重要度」です。そこに重きを置いた感じですね。「選手が今これどうやって考えてプレーしたのか」とかをそこを引き出すところですかね。今までは私が考えて「こういうプレーをしてほしい」とか「こういう現象を起こさせたいから」という練習の仕方からだったんですけど、そうすると選手は受身になって、言われたことを頭で処理することにメモリが使われてしまい、自分のアイデアが生まれなくなってしまふ。選手のアイデアとか「どうしてこういうプレーになったのか」というところを質問して、その上で「もっとこういうプレーをしたけどうまくいかなかったよね」。一言でまとめるなら、「自分のできるプレーの引き出しを増やしてごらん」というところで指導をしています。 (#h)

～中略～

インタビュアー 19:57

次、話を変えて、このミーティングを通して、日常生活や、人生における考え方みたいなところで今回のワークショップの学び気づきが、もしあったら教えてほしいなって。

C コーチ 20:33

直接関係あるかわからないんですけど、僕が怒ることが減ったので、選手がボールをもったときに否定されないっていう選手のプレーがやりやすい環境っていうところから雰囲気がいいですね。そうすると僕もうまくいってるなっていう感覚があるんで、今まで以上に、選手のことを考える時間が多いっすね。選手ファーストで。考えることが多くなると日常生活でももっと自分の行動範囲を広げたいと思うようになった。MG の気持ちが大きくなったってそうなって、そうすると一年生にも良い影響をわかります。

インタビュアー 22:40

押し付けずに引き出すようになったところが、多分日常生活に生きてる部分はあるんじゃないのかなって思いますが、どうですか。

C コーチ 23:11

ありますね。今ぱっと答えてなかったですけど。自分が未来どういう職に就くかわからないんですけど、モノを教える立場っていうんですかね。そうすることでもっと行動範囲が広がり、新しいことにチャレンジしやすい状況を作ってあげることで、結果として、巡り巡って自分も動きやすいなるかなと。仕事を任せることや、成長を促せるんじゃないかなっていう。

C コーチ 25:21

1 年生も結構そんな感じで。トレーニングのセッティングをしていると「このマーカーはどこ行きますか」っていうアプローチしてきた子がいて、「手伝ってくれるの」っていう。別に僕がセッティングしようとしたことに実際の場所にならなくても良くて「マジで」って言って任せて、全然置いてほしいところに置いてくれなかったけど「ありがとう」って言って。多分前までだったら「ありがとうでも大丈夫だよ」って言っちゃいそうだったんですけど、今日は試してみようと思って、チャレンジしてくれたんだったら、実際に行動させてあげて、また次の練習でも同じように「セッティングします」っていう

子がいる。またそこで褒めてあげると、次は練習の前から「何か用意するものありますか」という他の場所でもアプローチがあつて、これが練習での MVP っていう広め方をしてあげること、他の選手にも影響が出てくるんじゃないかなっていう。そういうところが一緒なのかなっていう、一年生と、今後の人生でいう部下とかあたり、チャレンジしやすい環境を作りたいことはすごい大事なかなっていう思います。

インタビュアー 27:32

ありがとう。似た質問になっちゃうんだけど、9月と10月の2回やったんだけど、全体を通じて、Bコーチが他のコーチに自身の指導の質問とか相談をしたり、同級生でも教えることアドバイスのような教え合いみたいなことは増えたり減ったり、同じぐらいなのか、どうですか。

Bコーチ 28:15

増えましたね。前に僕合わせた3人で喋ったんですよ。別々の会場だったけど、試合後お互いに予定がなかったので集まって話しました。GコーチがBコーチのコーチングを見て勉強になったみたいで、その話をするこことや、僕もGコーチのコーチングについて指摘して「こういう伝え方したらいいんじゃない」というアドバイスをする機会が作れて、ずっと話してましたね。

これまでは、そういう機会がなかったですからね。本当に作れなかったんですけど。あったとしても、サッカー的じゃなく「選手のこういう場面が見えて、あいつめっちゃ面白いんすよ」みたいな。そういう話よりかはもっと踏み込んだ話ができる。サッカーの技術とか、そういう上達させるっていう方針の状態でも喋ることができた。ここは変化したと思います。(#k)

インタビュアー 31:19

何で会話は増えたと思う？

Bコーチ 31:22

まず僕とBコーチがワークを経て同じ矢印で、今すごい似てるなって感じですけど。それをGコーチに共有したっていう形ですかね。「こうやってやってみると、今すごいいい感じだよ」と。 「もしかしたらGコーチが担当する3・4年も、そういうアプローチをしてあげるともっと良くなるかもね」という感じ

の内容を。だからうまくいってることを共有して他の学年にも広めてこうって思ったから、そういう話になったって感じてます。

インタビュアー 32:56

B コーチが今後 MG の指導者組織がどのように発展していったほしいイメージとか理想像ありますか。

B コーチ 33:24

学生コーチがもっとチャレンジャーな行動を起こすのがいいんじゃないかな。学生コーチがもっと成長するっていうところで、いろんなことをアクション起こせるといいなって。行動範囲を広げることですね。

僕が今変わりたいなって、自分自身の行動範囲を広げたいって思いながらスタッフをやっている、今軌道に乗り始めたっていうか、自分の気持ちと動きが一致してきたんですね。今までは頭ではこう考えてはいたけど、実際行動に起こそうと思うと、足が重いついていうか別にやらなくてもいいんじゃないかみたいな。気づいてるけど、別に言わないみたいに流して結局後々指摘されるようなことが多かったけど。そこで最初は大変かもしれないですけど、それを癖にして慣れさせるっていうことで、チャレンジしてそれをスタッフの日常の基準を上げることで、自分がまずやって、他の学生スタッフも刺激していく組織でありたいな。誰が先に行動を起こして、成長するんだっていう。最初に行動起こしたやつが成長したもん勝ちみたいな。「俺も今考えてやろうとして先越されたわ」「次は負けねわ」みたいな、そういう組織の雰囲気を作ることで結果的に選手が得する。そういう組織がいいなって思います。

～中略～

【D コーチのインタビュー内容】

～中略～

インタビュアー 05:02

わかりました。D コーチ自体が指導に関して教えたり、アドバイスしたり、そういうことはあんまりなかったんですか？

D コーチ 05:35

練習に対してそういうのではない。試合を観て「ここがちょっと弱いからここをもう少しやった方がいいんじゃないか」という全体的なものは言うけど。だから、なるべくいろんな学年の試合を見に行こうかなとは思ってる。毎回見るわけじゃないから、「前に行ったときよりもすごく良くなったよね」とか「ここはもうちょいやった方がいいんじゃない」という話はするけど、それが「練習のこういうメニューにしたらいんじゃない」ということは言わない。

インタビュアー 06:15

試合ではフィードバックするけど、練習に対しては言わない理由は何ですか？

D コーチ 06:30

なんでもかんでも、上の人が「これやれあれやれ」というのが俺は好きじゃない。トップダウンは間違いなく伸びない。もう絶対ボトムアップじゃないと駄目だから。自分がこうしたらいいんじゃないかって思って考える方が絶対に伸びるし。言われるとやりたくなくなる。

インタビュアー 07:12

ボトムアップみたいな感じだと、もし若いコーチが何か聞いてきたら、それは惜しみなく

D コーチ 07:23

そうそう。聞かれたら答えるし。「こうしたらいいんじゃないか」という意見は言うけど、「絶対せいよ」とは言わない。「好きなようにやれば」ということをいつも心がけてる。

インタビュアー 07:41

わかりました。ありがとうございます。他の日常生活で、参考になったことや学びはありますか？

D コーチ 08:16

こういうのは大切だと思う。ただ、あんまり堅苦しくなると、逆に意見とか出て来ん可能性がある。あんまりラフにしすぎると、例えば飲み会の席でこういう話をすると、いくつかは残るけど、大概忘れる。その中間ぐらいが一番いい。そんな堅苦しいとは思ってないけど。だから 1 回目終わった後に飲み会したよ

うにそんな感じがいいかなと。何かとセットみたいな。これ自体は人生にとって役に立つと思うよ。何かに向かって、みんなで協力してやっていく中で、問題点があるときや知恵を絞らなきゃいけないときは絶対集まらないよね。

(#m)

インタビュアー 10:31

そういう振り返りみたいな作業の一つの大事な部分って、いいところも出していかなきゃいけないくて。

D コーチ 10:42

硬くなると、今度プレッシャーになって「ミスったらどうしよう」「間違えたらどうしよう」とかで、やりたくなくなる悪循環になるから、あんま気張り詰めずに、反省をしてもいいやけど、完璧を求めすぎないような反省をしていった方が長続きするそうですよね。

～中略～

【E コーチのインタビュー内容】

～中略～

インタビュアー 03:05

今考え方の話聞いたんですけど、実際に行動ベースで変化したことはありますか？それこそ前ワークショップやったときは2回目のときに E コーチがカメラを付けたじゃないですか。そこから練習メニューのやり方を具体的に変えたと思うんですが、どういうふうに変えましたか？

E コーチ 03:37

具体的に言うと、まず3対1の練習やったけど、それまでは2枚で横パス繋いで、フォワードが動き出した瞬間に出すっていうのをやっちゃったけどなかなかうまくいかんっていうのが眼鏡つけてやっちゃってんけど、ワークショップの後からは、1回のパス出して動き出すっていうより、簡単に変えてみたら、意外とみんなも理解しやすくなったから。

インタビュアー 04:10

そこにフォーカスして、より簡単にすることで、教えやすくなったってことで

すよね。

E コーチ 04:15

そうだね。そこを変えたかな。うん。3対1のメニューを変えたかな。

インタビュアー 04:40

練習終わりの振り返りや練習メニューについての会話といった、そういうこと
って増えたしましたか。

E コーチ 05:02

練習前かな。試合前日にあって「これやらしたいね」みたいな。今日もシュー
トやってるのは、これ本当はパスしたいけど、昨日シュート全然入らなかった
から、シュート練やる話は K コーチとしていたし、練習後の振り返りっていう
のは、例えば、次の日が試合やったら「この選手いいかもね」とかっていう振
り返りはあったな。練習の振り返りはあったか。変わったととしたら練習前で、
練習の後は、選手自身の振り返り。(＃)

インタビュアー 05:41

それはこのワークショップやる前からあった感じか、それともこれをして少
し増えたのか。

E コーチ 05:48

いや全然ワークショップやった後が増えたね。

～中略～