

日本大学大学院文学研究科  
学位請求論文

感覚への気づきを通じた身体の学びの構造に  
関する研究

安住 文子

## 目次

第1章 問題の所在と研究の目的	1
第1節 問題の所在	2
第2節 先行研究の概観	7
1. 熟達に関する先行研究	7
2. 感覚を通じた学びに関する先行研究	11
3. 関係性における学びに関する先行研究	16
第3節 研究の目的および方法	21
1. 目的	21
2. 方法	22
3. 各章の構成および研究方法	25
4. 倫理的配慮	28
5. 用語の定義	29
第2章 初学者における相互作用を通じた学びの構造	32
1. 目的	33
2. 研究方法	33
3. 結果および考察	37
4. 結語	55
第3章 熟達者における相互作用を通じた学びの構造	56

第1節 熟達者の読み	57
1. 目的	57
2. 研究方法	57
3. 結果および考察	60
4. 結語	71
第2節 熟達者の心理的駆け引き	72
1. 目的	72
2. 研究方法	72
3. 結果および考察	79
第4章 熟達者の熟達体験から捉える学びの過程	95
1. 目的	96
2. 研究方法	97
3. 結果および考察	99
4. 結語	111
第5章 総合的考察	113
第6章 結論	121
1. 本研究で得られた新たな知見	122
2. 今後の課題	123
文献	124

本論文を構成する基礎となる研究.....	138
謝辞.....	139

## 第 1 章 問題の所在と研究の目的

## 第1節 問題の所在

スポーツの動きの習得において、外部から観察可能な動きのみならず、目に見えない学習者の内的世界における感覚は重要な意味を持つ。この点について、成瀬（1985）は動作法の理論的視座から、動きの学びにおいては、目に見える形や動作とともに、目に見えない動作感覚や運動感覚にいかにつくか重要であると指摘している。実際、スポーツ指導の現場では、そうした感覚を手がかりとした指導についても報告がなされている。例えば、スピードスケートの指導者は選手の感覚に触れる指導の仕方について次のような表現をしている。

「私はよく選手の動きに『潜り込む』のです。見ていないですね。『潜り込む』のです。」（生田・北村，2011，p.321）

「潜り込んでいて違和感があるときとないときとがあるのですよ。そこに生じる違和感が修正内容になるのです。」（生田・北村，2011，p.321）

こうした言及に示されるように、感覚への気づきが熟達において重要な役割を果たすことは、多くの研究によって示されている。しかしながら、学習者が、そうした感覚に気づいたり、逆に指導者がそうした感覚について教えたりすることは難しい。特に初学者においては、自身の学びの状態や身体部位および感覚に関し、言語化することが困難（上田ほか，2016）であることから、自身の身体感覚に関する、いわゆる暗黙知に気づくことは難しいと考えられる。そして、どのようにして学習者が身体感覚に気づくような働きかけが可能か、どのような指導的かわりか有効であるのか、さらにはどのようにして学習者は自身の身体および動きに気づき、わかり、できるようになっていくのか、未だその詳細に立ち入った研究の蓄積は十分ではない。本研究の問いは、こうした感覚への気づきを通じた身体の学びはどのようにしてなされるのか、である。

こうした問いに関し、一つの手がかりとして、環境と自己との関係性の在り様を問う、sense of coherence（以下、SOC）の概念が挙げられる。ここでSOCについて触れてお

きたい。アントノフスキー（2001）により提唱された SOC は、ストレスフルな場面に遭遇しようとも成功裏に対処し、その経験を成長の糧にさえ変えて生きている人々の中に見出された究極の健康要因と言われている（アントノフスキー，2001；山崎ほか，2008；山崎・戸ヶ里，2017）。SOC は、健康，ストレス対処力，生きる力に近い概念とされる。また，山崎・戸ヶ里（2017）は，環境と自己とのかかわりあいに関する概念とも捉えられるとし，生活世界全般や人生に対する見方，向き合い方，かかわり方の感覚と説明している。そして，この環境には，自己を取り巻く外的な環境のみならず，内的な環境も含まれ，SOC では環境と自己との良好度を問っていることになる。

SOC は，3つの下位概念から構成される。1つめは把握可能感であり自身の置かれている状況が把握（予測）できる能力のことである。2つめの処理可能感は，いかに困難な状況に直面しようとも自身の持つ汎抵抗資源としての心理的・身体的資源や周囲のサポートといった社会的資源を動員しながら，何とかなると感じられる能力である。3つめの有意味感は，直面する出来事がいかなるものでも，やりがいや意味を見出せる能力である（アントノフスキー，2001）。

そして，SOC の形成には 3種類の経験が重要であり，一貫性のある経験によって把握可能感，バランスのとれた負荷の経験によって処理可能感，重要な決定にかかわる経験によって有意味感の形成につながるとされる（山崎ほか，2008；山崎・戸ヶ里，2017；アントノフスキー，2001）。

この3つの経験は，運動・スポーツ活動の場面においても多数存在するものと考えられる。例えば，ルール遵守やフェアプレイ精神，規律や目的，価値観が明確に示される一貫性の経験が存在していると言える。さらに過酷な練習や緊張等のような困難を克服する場面は，適度にバランスのとれた負荷の経験となり，また，パフォーマンス向上や，競技会での成功は結果形成への参与の経験になりうるものと推測できる。

このような SOC 形成と運動・スポーツ経験の関係について、大学生を対象とした調査では、園部ほか（2012）は SOC-29、Endo et al.（2012）は SOC-13 を使用し、成人を対象とした調査では、笹川スポーツ財団（2014）は SOC3-UTHS を使用して、経験年数や実施頻度といった量的要因と SOC の関係を検討している。これらの研究において SOC 測定には項目数が異なる尺度が用いられているが、いずれも経験が多いほど SOC が高い関係があることが示されている。

さらに、笹川スポーツ財団（2014）によると、成人における SOC の高低と過去 1 年間の実施種目では、SOC が高い成人において、ジョギング・ランニングや、筋力トレーニング、登山およびバスケットボールに取り組んだ割合が多かったことが示されている。そして、これらの種目の遂行には SOC が有効に働く可能性を指摘し、SOC の高さと実施種目の関係について言及されている。また、競技レベルが高い大学生の柔道および剣道部員（浅沼ほか，2013）や、体育・スポーツ専攻学生（遠藤ほか，2013）を対象とした調査では、武道部員や体育・スポーツ専攻学生の SOC は一般大学生よりも高いことが報告されている。このように、いくつかの運動・スポーツ種目ではその内容や競技レベルと SOC の関係も明らかにされている。同時に、運動・スポーツの持つ特性は、集団や個人、オープンスキルやクローズドスキル種目など多岐にわたり、SOC との関係を検討する余地がある。集団で実施する種目は、絶えず変化する周囲状況の予測・判断・分析から、場面に応じた適切な攻守実行や対処パターン、チーム構成員としての信頼感と適度な責任は、個人種目とは異なる要素が存在すると考えられる。

また、自身が直面した課題を対処する際に動員できる汎抵抗資源として、体力が個人における身体的な要素の 1 つともされている（山崎・戸ヶ里，2017；アントノフスキー，2001）。一般的な体力測定で用いられる行動体力の一部としての体力は、年齢や性別に限らず、運動・スポーツ実施時間やクラブ活動経験が長いほどその水準が高いことが示されている（スポーツ庁，2017）。



さらに、安住ほか（2018）の調査対象大学では、9割以上の学生が入学初年次に週1コマのスポーツ実技の授業を受講してはいるものの、高学年におけるスポーツ活動の多くは自主的な活動に任せられ、それは大学卒業後も同様となることが指摘されている。したがって、Slingerland and Borghouts（2011）が述べる長期的貢献には学生自身が健康に関心を持って積極的に考え、行動変容に繋がることが重要であると言える。そのために、前向きにたくましく生きる力が求められるのであり、特にスポーツ習慣がない学生に対して、正課および課外活動における効果的な働きかけを探ることが必要であると言える。

こうした点に関し、安住ほか（2021）による研究において、ゲレンデ講習や理論研修に意欲的に臨んだと思われる者ほど自己評価や理解度の点数が高いこと、および「理解度」が高い者ほど「満足度」も高いことが報告されている。この点は、先行研究（後藤・山田，2017；星野・牟田，2003，2005；八城・西川，2018）と同様の傾向が示されていると言える。すなわち、ゲレンデ講習および実際の滑り（実技）を通して、学生が、自分自身のスキー技術の向上を実感できていたものと考えられる。安住ほか（2021）の研究では、全日本スキー連盟の「級別テスト（バッジテスト）」を技術テストに位置づけて実施している実習において、技術レベルごとに分けられた班で、スキー技術に関しての到達目標が明確に示され授業が展開されているため、客観的に評価される技術テストによって技術レベルの到達度も明確となり、学生は学んできたことの成果や達成感を得られた点が報告されている。すなわち、短期集中授業（学習）においても、学習者が置かれている環境の中で、多くの相互作用を通して、主体的に学ぶことが、理解度、満足感、技術の向上につながる点が、自己評価の分析により示されている（安住ほか，2021）。

このように、SOC の概念や学習者の視点から捉えた「理解度」「満足度」などからスポーツおよび健康といった、身体の動きの学びを捉えた際、学習者自身の「わかる感覚」「できる感覚」「やりがい（意義）を見出せる感覚」をいかに導き、多様で豊富な経験によって育む（山崎ほか，2008；山崎・戸ヶ里，2017）ことができるかといった点は重要

な意味を持つと考えられる。この点に関し、どのような経験によって、どのくらいの経験で SOC は高まった（高まる）のかについて、様々な分野で数多く報告されている（例えば、木村ほか，2001；園部ほか，2012；Endo et al., 2012；笹川スポーツ財団，2016；星野・牟田，2005；後藤・山田，2017；安住ほか，2021）。

こうした一連の研究により、スポーツおよび健康といった、身体の動きの学びにおいて、感覚に着目したアプローチは重要な意味を持つと考えられる。しかしながら、学ぶ主体の内的世界に深く潜入した形で、感覚を考究する研究の蓄積は、未だ十分になされていない。本研究の意義はここに見出すことができる。

## 第2節 先行研究の概観

前節において、本研究の問題の所在および位置づけについて、SOC の概念等を用いて概説した。本節では、感覚への気づきを通した身体の学びの考究に関連する先行研究を概観する。先行研究を概観するに際し、本研究のテーマに深く関連する、熟達、感覚を通した学び、および相互作用を通した学び、に焦点を絞って論じていく。その上で、本研究の意義を再度確認し、明確にする。

### 1. 熟達に関する先行研究

本研究で設定している、感覚への気づきを通した身体の学びの考究は、人は学びを通してどのように熟達するのかという問いにつながる。そこで、まず熟達に関する先行研究について概観したい。

熟達とは、「特定の領域において長期にわたる経験や練習を通して、その領域に固有の卓越した専門的知識・技能を習得すること」と定義づけられている（Ericsson, 1996；丸野, 1996）。本研究においても、この定義に基づいて議論を進めたい。

この熟達に関してはこれまで様々な領域で研究がなされている。例えば、認知科学の研究領域では、熟達を果たした熟達者について、Ericsson et al. (1993), Ericsson (1996, 2021) および波多野・稲垣 (1983) により、音楽、スポーツ、芸術、科学、ビジネスといった領域の熟達者は、早く正確で柔軟性に富んだパフォーマンス発揮が可能な知識、技能を持つ点が報告されている。また熟達者のこうした特徴に加え、ブランスフォードほか (2002) は、ある特定の文脈または状況に条件づけられたものであり、そのパフォーマンス発揮の柔軟性に関しては様々なレベルがあること、について報告している。この点に関し、岡田 (2005) は、創造的熟達者の概念を用いて、柔軟に創造的なアイデアを生成するための技術や方法においても熟達することの必要性を示している。同様の点は、看護の領域においても報告されている。例えば、藤本ほか (2021) は、熟達過程

において獲得される実践知を取り上げ、看護実践知は、「知識や技の習得に留まらず、長い経験を通して獲得されていく物事の捉え方や考え方、判断の仕方、さらに態度や関係づくりなど、知識や技の実践に関する知恵を含んでいる」とし、熟達解釈の幅広い可能性について示している。そこでは、熟達者の優れた状況判断に関しては、「分析的に判断され、問題解決行動として記述できるとは限らない」（杉本ほか、2005）といった指摘もなされている。状況判断に基づく動作の起動と修正といった点においては、直観といった言葉で示されてきた暗黙知を視野に入れた研究の蓄積は不十分（杉本ほか、2005）であると言える。

また、北村（2011）は、こうした熟達を理解する手がかりとして「わざ」の概念を用いつつ、「何を獲得したか、どれだけ獲得したか、を問うのではなく、学びを通してどのような状態になったか」について議論することの重要性を指摘している。すなわち、熟達における技術習得の側面だけではなく、当該領域にかかわる意味世界全体を創り上げていくという、人間形成や価値の志向といった側面にも目を向けた熟達解釈の重要性もまた、身体の学びにおける熟達を議論していく上で重要である。こうした熟達に至る体験の過程、すなわち熟達体験について、北村（2011）は様々な領域の熟達者を対象とした研究により、熟達体験を構成する要素を、没入体験、継続的専心、および探索的志向の3つにまとめている。こうした「わざ」の視点から熟達について考究するアプローチは、本研究において感覚への気づき、身体の学びといったテーマを問い深める上で示唆に富むものである。

また、Ericsson（2003）は、音楽、スポーツ、科学等、様々な領域における熟達は、deliberate practice（よく考えられた練習）の蓄積によって成し得るとし、このdeliberate practiceを「コーチや教師によって特別に考案され、反復と連続的な改良によって個人のパフォーマンスの特定の側面を向上させるための個別のトレーニング活動」と定義づけている。さらに、deliberate practiceの特徴として、課題とする特定の技能向上

に焦点化されていること、個々の学習者に応じた内容と難度が設定されていること、少し高めに設定された目標の達成のみを志向すること、高い集中と反復練習によって遂行されること、その結果を注意深く振り返り適切なフィードバックが与えられること、が示されている (Ericsson, 1996).

こうした熟達化過程について、Dreyfus (1983) は 5 段階に分けて説明を行っている。この 5 段階とは、初心者 (novice)、見習い (advanced beginner)、一人前 (competent)、中堅 (proficient)、熟達者 (expert) であり、最終段階の熟達者に至るまでに少なくとも 10 年の期間を要すると考えられている。前述した Ericsson (2003) による熟達化理論と合わせて考えると、熟達においては、学びの時間的な量とともに、質の高さが重要な要因であることが示されている。

一方、日本の武道における熟達に目を向けてみると、姫野 (2020) によれば、2020 年 1 月時点での日本における剣道の有段者登録者 1,942,563 名のうち、最高段位である八段を有する剣士は 735 名に留まり、有段者に占める八段取得率は約 0.04% と極めて少ない。このことは、八段審査会の合格率にも表れている。全日本剣道連盟 (online1) によると、2012 年～2022 年 5 月における八段審査会の合格率は 0.68% 程度であり、国家公務員の中でも難関の資格試験としばしば比較され、最難関の資格試験とも言われる。この八段の段位は、「剣道の奥義に通暁、成熟し、技倆円熟なる者」(全日本剣道連盟, 2012a) に与えられる資格である。つまり、着装、礼法、氣勢や打突といった剣道の基本的な要素はもちろん、技の練熟度、鍛錬度、勝負の歩合に加え、理合、風格および品位を含めた、高度な技倆を総合的に判断され、修練をなし得た熟達が求められ、それらが認められるに至る過程は非常に厳しいことがわかる。このような難関の審査を突破した剣道熟達者であっても、国内最高峰の大会と言える全日本剣道選手権において、八段剣士の歴代優勝者は存在していない。このことは、八段の受審資格に修業年限や年齢制限が設定 (全日本剣道連盟, 2012a) され、若くとも 46 歳以上でないと受審できないことも一つの理由であると考え

られるが、剣道の熟達とは、条件が整った有効打突の一本によって勝敗を分かち、全日本剣道選手権等の勝負といった競技会の側面とは分けて捉える必要があり、スピードや体力ではない、理合にかなった正しい姿勢や気位の打突、風格および品位を兼ね備えたものが求められる。このような点について藤堂・村田（2004）および田中守ほか（2000）は、修行者の技術水準や修行の成果を表す段級がある武道と、競技会で技術の優劣や勝敗を競うスポーツというように、武道とスポーツの特色の差異に近い考え方が、剣道の中にも存在すると考えられる。

こうした研究に示されるように、熟達に関しては多くの研究を通じた知見が蓄積されている。しかしながら、本研究がこうした熟達過程に焦点を当てた際、*deliberate practice* が、いつ、どのように開始し、どのように蓄積されたのか、その熟達過程で何を考え、感じ、学びを深めていったのか、どのような過程を経て熟達を果たし、そうした卓越性を習得することができたのか、といった、熟達過程の詳細に立ち入った研究の蓄積は未だ十分になされていない。また、熟達を議論する際、技能の習熟のみならず、明示化されない暗黙知として存在する、感覚を通じた学びの考究が不可欠となることから、本研究により、熟達過程の詳細の検討に向けた重要な手がかりを見出すことが可能となり得ると考える。

## 2. 感覚を通した学びに関する先行研究

感覚に関して、先述した成瀬（1985）は、動作法の中で、動作意図、運動感覚および努力により生起する要素を説明している。身体の動きに関する指導においては、外から見える動きや形の修正ではなく、動きを作る動作意図や荷重といった目に見えない感覚をどう導くかが重要なポイントであり、学習場面における自分自身の運動を主観的に観察する視点の重要性（田中雅人，2000）、学習者の感覚に視点を当てた指導の在り方の重要性（服部・北村，2022）といった点が指摘されている。

本研究が研究対象として取り上げたスキーにおける感覚を取り扱った先行研究として、服部・北村（2022）による感覚のズレに焦点を当てた研究が挙げられる。そこでは、スキーは、長い板を履いて、重力によって斜面を滑走するという、日常生活の動きの感覚とは異なる運動特性を持つ点がまず指摘されている（服部・北村，2022；全日本スキー連盟教育本部，2021）。特に、左右のスキー板に荷重してスピードや方向を操作することが求められ、その操作には脚の内・外旋や足裏全体での踏み込み、身体の適切なポジション、エッジングなどの動作が重要となる。これらの動作調整には、可視的な姿勢や動きに加え、スキーの場合には特に、ブーツやウエアなどに覆われて目視による観察が困難な身体各部の詳細な姿勢および動きの変化、板に働きかける力の大きさ、時間および方向に加えて、雪面から受ける圧など、スキー学習者の内部感覚的要素も求められる。さらに、スキーは滑走運動の特性を有することから、谷回り、切り替え期、山回りなどの各局面によって両脚の荷重配分を変化させ、斜面の変化（斜度、雪質など）、天候などに対する的確な調整も必要となる。とりわけ、スキー初学者にとっては、慣れない用具や環境、足元が滑る感覚、スピードや怪我などに対する、多様な不安や恐怖の生起が想像される。秋田ほか（1996）による大学生を対象とした調査では、スキー初心者ほど、スキー集中授業初日における状態不安が高いことが報告されている。また浅見ほか（1993）は、スキー技術が未熟な段階では、動作の目的の理解がなされないまま取り組めば、コントロール不

足による暴走を招く危険性を指摘している。このように、スキー滑走場面で生起する恐怖は初学者にとって大きな問題と考えられ、自信が低下した状況で連続的に不安が増強する場に立つ学習面での対応が求められる。

このような特性を持つスキーの技術や技能向上指導に関し、これまで様々な角度から研究知見が蓄積されてきた。ここでは、そうした先行研究について、①学習環境の視点からの研究、②指導者の指導の視点からの研究、および③学習者の学びの視点からの研究、の3つに分類し、それらの研究成果を整理していきたい。

まず、学習環境に関する研究として、スキー初学者の安定した学習環境構築を試みた研究が挙げられる。そこでは、児童 (Künzell and Müller, 2008)、大学生 (和田ほか, 1997)、およびアルペンスキー競技者 (Jurečka, 2020) に短いスキー板を利用することが、学習者の不安やストレスの軽減、そして技術向上に有効であることが報告されている。また、金子 (1997) は、自己観察の機会を設ける学習環境の重要性について報告している。それは、「他人に教えることにより、プルーク姿勢を再現する機会を多く持つこと」につながり、その結果「的確なプルーク姿勢を習得できる」ことから、「自己観察能力を高めることは、すなわち自身の模倣と言語化プログラム能力を高めていくもの」と推測している。これにより、スキーの指導において、「学習者に運動姿勢の自己観察を積極的に実施することは有効な手段である」と報告している。

次に指導者の視点からの研究として、竹田 (1998) による、初心者を対象とした教授プログラムの開発研究、水口 (2019) による、スキー板を片足だけに装着させた状態でスキー操作を行う学習段階設定の実践研究、石垣 (2014) による、スキー滑走直後に現場における撮影動画提示といった動作直後の視覚的イメージによるフィードバック指導の実践研究、などが挙げられ、それぞれの教授方略の有効性が報告されている。さらに、指導時に用いる言語についても検討がなされている。浅見ほか (1993) は、スキー学習者のレベルに配慮した効果的な言語の必要性を述べている。また金子 (1994) は、「スキー



操作用語は指導者と学習者の感覚や経験と一致した時点で最も有効となると考えられ、指導者は学習者の用語に対する理解度について考慮する」とし、特にイメージ想起が困難であると考えられる用語や、専門的な運動用語を指導言語として用いる際の配慮の必要性について報告している。

一方、金子（1996）は、用語を用いた運動指導の効果を認めつつ、指導者と学習者の同一用語に対する理解に相違を生じることがある点を指摘している。そのため、技能レベルに応じた表現方法の工夫、および運動や操作の用語の概念規定を明確にした指導が重要である点を示している。また、金子（1997）は、「スキー指導において、自己の姿勢を客観的に理解できるような指導方法の導入や、言語を用いての学習者自身による運動の表現を用いた指導方法が望まれる」とし、学習者の理解と表現を促す指導の在り方について提言している。さらに服部・北村（2022）は、動作意図や感覚の導き方について、学習者の感覚に視点を当てた指導の在り方の重要性について指摘している。

最後に、学習者の学びの視点からの研究として、初学者が直面する不安や恐怖に焦点を当てた研究が挙げられる。未経験のコースを滑る時には、指導者が感じない程の斜度や地形の変化を敏感に感じ取り緊張してしまうことがある（東京 YMCA 総合研究機構・野外教育研究所，2008）。こうした恐怖感の影響については、スキー初心者における技能の修得に及ぼす影響（荒木ほか，1969）、スキー集中授業の日程進行に伴うスキーに対する不安の減少（秋田ほか，1996；北岡ほか，1991；田井ほか，2014）も報告されている。こうしたスキー初心者におけるパフォーマンス不安の発生要因に関する研究もなされている。Kitamura et al.（2021）は、学習者の不安は、「動作意図」「理想の動き」および「実際の自己の動き」の3要素間の乖離から生じるものであり、その乖離を少なくすることが学習者の不安対処につながる可能性を示唆している。さらに、不安体験の対処のメカニズムは学習者の認知スタイルやメタ認知に関するアイデンティティと連動する点を指摘している（Kitamura et al., 2021）。こうした点は、アルペンスキー競技においても同様

の研究報告がなされている。Cigrovski et al. (2018) は、アルペンスキー競技者に対する恐怖感を減少させるアプローチにより学習および競技成績の向上につながる点を報告している。こうした研究から、スキーの指導場面では不安の対処への配慮が必要である点が示されている。

さらに、学習者の学びの視点からの研究として、スキー学習者における感覚に焦点を当てた報告がなされている。岡村ほか (2005) および岸ほか (2017) は、スキー技能向上における足部の動感覚に注目し、足感覚の鮮明度の違いを検討している。そこでは、講習が進むにつれて足感覚は優位に高まり、また長い距離を連続して滑走することで足感覚が顕著に高まる点が報告されている。また、足感覚の高まりは技能レベルによって異なり、「中級者は日々感覚の高まりが認められるのに対し、初心者は明瞭化されるまでに数日が必要である」ことが報告されている (岸ほか, 2017)。この点について岸ほか (2017) は、「初心者はスキー動作を知識として理解していても身体感覚としてまだ十分に把握できず、筋感覚的にイメージできなかつた」と考察している。こうした学習者の感覚と関連し、田中雅人 (2000) は、大学生を対象とした調査から、スキーの学習で「わかったこと」の記述には「客観的な運動そのもの」と同時に「学習者自身の運動に対する判断 (こつ)」に関する記述が多い。また、運動要素の分類においては、外部から観察されにくい関節運動は、指導者と学習者との共通した理解の対象となりにくかつたとし、学習場面における自分自身の運動を主観的に観察する視点の重要性を指摘している。

これら一連のスキー研究や運動学習研究による知見の蓄積から、スキーの学習においては、学習者の恐怖や不安に対処しつつ、学習者の感覚を引き出し、技能向上を目指す指導が求められる点が明らかとなっている。

しかしながら、スキー初学者が、いつどのように恐怖や不安を感じ、どのようにスキーの動作を行おうとし、どのように上達を実感し、そうした学習過程をどう捉えていたのか、そしてその過程で何に気づいていったのか、といった熟達過程の詳細を、学習者本人

の視点から明らかにする研究は未だ十分とは言えない。本研究において、こうした学習者の視点からその内面世界を詳細に検討する意義がここに見出せる。

### 3. 関係性における学びに関する先行研究

身体の動きに関する指導においては、学習者に閉じた学びの過程ではなく、環境との相互作用の中で生起する学びの在り様が重要なポイントであり、こうした相互作用を通じた学びの考究は重要である。本研究で取り上げる剣道に関しても同様に、相手の意図や行動をどのように読み、どのように対応し、どのように優位性を持って自身の行動を生起させるかは、相手との相互作用が重要な意味を持つ。この点に関する先行研究についてみていきたい。剣道は相手と1対1で対峙し、非常に敏捷性に富んだ多様な動きを通して打突、攻防を繰り返す、有効打突を競い合う対人競技である。そのため、相手との駆け引きによって多様に変化する状況に応じた、連続的かつ瞬間的な判断に基づく動作遂行が求められる。こうした「身体と竹刀の高速かつ多様な動作を介して、有効打突の争奪が競われる」（奥村ほか、2005）競技特性を持つ剣道においては、「先（せん）」の取り合いが勝負を決定するとも言われている。先とは、相手の動きを予知し、相手の技が功を奏するより早く、その技を封じて勝ちを制することである（全日本剣道連盟、2013）。いわゆる「三つの先」の中でも、とりわけ「先々の先」とは、相手の心の動きを読み切って、動作を起りよりも前にそれを察知し、相手の「先」よりもさらにその「先」をいくことをいい、この機先を制することが最も重要であるとされる（全日本剣道連盟、2013）。「先々の先」は相手の攻防の戦略的意図を推測し、その対応策を多層的に講ずる、いわゆる動作の読みが必要となるものである。剣道のように連続的で多様な攻防で瞬間的に勝敗を決する競技において、その「読み」は瞬時の判断に基づく素早く正確な動きの前提となる予測力としての重要性が指摘されている（土屋ほか、1993；Azumi and Kitamura, 2021）。

こうしたスポーツ競技における読みに関しては、一般的には、眼前の状況と過去の経験をもとに、相手の攻撃意図や将来の出来事や有様を何らかの根拠に立って推し測ることと捉えられている。八木沢ほか（1996）は「技術レベルが高いほど予測の正答率は高く、予測につながる特定の刺激を断定することは困難」としつつも、「打突部位の違いにより、

竹刀や身体の拍子、竹刀捌き、剣先の方向、高さ、受け手の対応などの要素が、その後の動作の予測に影響する」とし、剣道の熟練度と予測の正確性につながる要因について分析している。さらに、奥村ほか（2005）は、剣道の「熟練選手は環境からの収集情報に対応するばかりではなく、知識を能動的に活用することで環境の変動を予測し誘発して攻撃の反応選択をする傾向がある」とし、予測と誘発といった能動的に環境を変動させる能力に剣道の熟達者の特徴を見出している。またこの点に関し、「中級選手は熟練選手と比較すると、ボールゲームと同様に環境に瞬時に対応して攻撃の反応選択をする傾向が強い」（奥村ほか、2005）とし、剣道における読みの能力には熟練の過程が必要である点が示されている。

こうした状況判断の速さと的確さ、および速く的確な状況判断を可能とするための情報収集・処理の効率のよさは、スポーツにおける熟達の一つの要件のみならず、様々な領域においても同様の点が指摘されている。例えば、剣道の熟達者における状況判断（大浦・後藤、1994）、看護の領域における臨床的直観（岩本ほか、2014；照屋ほか、2009；山崎ほか、2006）、将棋の読み（伊藤・松原、2004）、テニスのサーブの種類予測（Goulet et al., 1989）など、熟達者の持つ状況判断にかかわる知識の深層構造について、瞬間的に経験的な知識や実践事例を想起し判断するという直観的分析の卓越性が報告されている。

このように、熟達者の卓越した読みに関して、これまで状況判断との関連から、運動学習の領域で数多くの研究が進められてきた。こうした研究成果から、状況判断においては、①情報収集と知識の有効活用、②文脈的な収集情報の活用、および③状況判断に基づく動作の起動と修正、が重要な意味を持つと捉えることができる（奥村ほか、2005）。この中で、情報収集と知識の活用に関し、熟達者は知覚的熟練と豊富な知識貯蔵量により、相手情報を数多く収集することができ、収集した情報はこれまでに獲得した多様な運動技能によって活用が促進されるといった点が明らかにされている（奥村ほか、2005）。しか

しながら、熟達者の優れた状況判断に関しては、「分析的に判断され、問題解決行動として記述できるとは限らない」(杉本ほか, 2005) といった指摘もなされており、③の状況判断に基づく動作の起動と修正といった点においては、そうした直観といった言葉で示されてきた暗黙知を視野に入れた研究の蓄積は未だ十分であるとは言えない。

また、「互いに相手の動きに対応して攻防し」(全日本剣道連盟, 2013, p.72) 合い、有効打突を競い合う対人競技である剣道は、その指導において対人的な攻防の技能が中核に位置づけられている(全日本剣道連盟, 2013, p.72; 橋本・池田, 2018 など)。また、「有効打突を互いに争奪する中で生まれる駆け引きこそが剣道の醍醐味」(橋本・池田, 2018) であると言われていることから、駆け引きは勝敗を決する上でも、鍵を握る重要な要素の一つであると考えられる。一般的に駆け引きは「相手の出方見て、態度を変え、自分に有利になるように処置すること」(新村, 2008, p.509) といった意味で用いられている。スポーツ場面においては、戦局を自身に有利な状況に導くための状況判断または状況対応と捉えられることも多い(加賀, 1979; 陶山ほか, 2017)。例えば、加賀(1979)は、駆け引きを「刻々の局面の変化に対応した対策の処方」と定義づけ、オープンスキル競技における状況対応として説明している。また、陶山ほか(2017)は、駆け引きを変化への対応ではなくプロセスとして捉え、「対戦相手や対戦状況に応じて自分たちのチームあるいは自分にとって有利なように試合を展開させるプロセス」と定義づけ、このプロセスが上手く働くものを、駆け引き上手な人物としている。この駆け引き上手について金ほか(2015)は、読みと関連する特性として、状況判断のプロセスに一定の枠組みを与えるものと説明している。

一方、スポーツ以外の領域では、駆け引きに関する先行研究として、戦術に着目した、コンピューターゲームにおける駆け引き(飯田, 2006)、人の心理的な相互作用に着目した、人間関係における駆け引き(安藤, 2003)、人間の行動に着目した、ロボット工学における駆け引きの考究(岡本・山田, 2013)などが挙げられ、様々な領域で進められて

いる。そこでは相手にとって不都合なことを行うことで、自分にとって有利な展開を進めるための技術としての要素と、相手を不安定な心理的状态に向かわせる作用としての要素が示されている。こうした指摘は、駆け引きを考究する上で、技術的な側面と心理的な側面を分けて考える必要性を示唆している。この点に関し、松田（1967）は、作戦を駆け引きのための技術として位置づけた上で、技術的作戦と心理的作戦に大別している。技術的作戦は、相手に対する攻防において最も有効な動き方を示すことである。一方、心理的作戦は、相手を心理的に動揺させる方法を意味しており、①相手の機先を制する、②相手の意表を突く、③相手に心理的な負担をかける、④味方に暗示をかける、の4つが挙げられている。このように、駆け引きには、自身と対戦相手の双方の認知、行動、および感情といった心理的要素が重要な意味を持つことが考えられ、そうした要素を心理的駆け引きとして総合的に捉える必要性がうかがえる。

このような先行研究を参考にしつつ、本研究では、考究の対象とするスポーツの競技場面における心理的駆け引きを「対戦状況において、相手の判断・行動を自分に有利になるように誘導すること」と操作的に定義する。この心理的駆け引きを剣道の場面で捉える時、「機をみる心」「気の自覚」「一足一刀の間合」「心気が納まる」といった表現の中で、心理的駆け引きの重要性が指摘されている（全日本剣道連盟，online2；Azumi and Kitamura, 2021 など）。特に剣道の高段者同士の試合において、この要素の重要性は大きくなる。例えば、「一足一刀の間合」において、攻防の両者が技を出現させるまでに相手との駆け引きにかかる時間は、習熟段階の高い者ほど長くなる傾向がみられる（岩下，1968；川村ほか，1963）ことや、八段同士の試合においては、「一足一刀の間合」局面の出現頻度が 65.7%に上るとの報告（巽ほか，1996）もあり、実際の試合場面では多くの時間が駆け引きに割かれていることがわかる。一方で、国内最高峰の剣道競技会といえる全日本剣道選手権において複数回の優勝経験を有する超一流と言われる選手の場合は、同選手権出場者や八段群よりも攻防の駆け引きから技が出現するまでの時間が短縮するとい

った報告（恵土ほか，1999；巽ほか，2001）もある。このことに関して恵土ほか（1999）は，競技レベルが著しく高いと評価できる超一流選手の場合は，過去の試合経験をもとに，短時間で相手を見極め，打突の機会を見出し，戦術や作戦を工夫して次の動作につなげることができる能力が優れているからだと推測している。また，攻防による駆け引きは，学校教育においても重視されている要素である。中学校学習指導要領解説（文部科学省，2017，p.147）において剣道は，有効打突を互いに目指して攻防し，勝敗を競い合う運動であることが示され，攻防を展開できるようにすることがねらいとして掲げられている。このように，「互いに有効打突を争奪する中で生じる駆け引き」こそ，剣道の魅力であり，教育目的の中核として位置づけられていることがわかる（橋本・池田，2018）。そうした剣道の駆け引きの学習に関しては，「いつ」「どこ」という，いわゆる隙や打突の機会の捉えやそのような場面を「どのように」創出するかについての気づきを促す戦術学習（岩田ほか，2009；本多，2015）や，攻防を中心とした対人的技能を獲得するための方法論およびその有効性（岡本ほか，2010；牧野・森，2018）を検討した報告がなされている。

しかしながら，剣道における心理的駆け引きを，実際の動作とその背後にある認知状態や動作意図と連動させた形で分析した研究知見は見当たらない。特に心理的駆け引きの分析においては，実際の試合場面での一つひとつの動作や意図について，前後の文脈を踏まえつつ，詳細に再現し，その意味について問いを深めるといった作業が不可欠であるが，そうした点からの研究の蓄積は皆無である。本研究において，こうした読み，および心理的駆け引きを考究する意義はこうした点に見出すことができる。



### 第3節 研究の目的および方法

#### 1. 目的

本研究では、感覚への気づきを通した身体の学びの構造について解明し、動きの学びを支援する指導の在り方へ寄与する知見を得ることを目的とする。

こうした目的解明に向けた考究における認識論的枠組みとして、本研究では社会構成主義を採用する。社会構成主義は、今日、教育学、心理学、社会学などの人文社会科学の多くの領域において、「新たな方向を指し示す思想として広がってきた」（久保田，2003）という状況にある。しかしながら、「多様な立場や視点を持っているが、多様な議論の根底には『<現実（リアリティ）>は社会的に構成される』という基本的前提がある」と言える。すなわち、学習の捉え方を、単に知識を転移するといった客観主義的な捉え方をするのではなく、学習者が「主体的に意味を作り出していくプロセス」（久保田，2003）と捉える立場である。本稿においても、こうした「知識は状況に依存しており、置かれている状況の中で知識を活用することに意味がある」と同時に、「学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる」とする立場に立つ。

人の動きの学びは、自身の身体との相互作用、自他の相互作用を通して行われることから、自身が置かれている状況の中で、既存の知識や感覚を活用することで、新たな知識を構成していくと捉えることが重要であると考えられる。

こうした社会構成主義を認識論的枠組みとし、本稿では、人の学びの関係性に着目した上で、感覚を通した学びの構造の解明を試みる。それは、単に身体運動の学び方や教え方の考究ではなく、身体の動きの学びの在り方について再定義を試みるものである。社会構成主義の認識論的枠組みに立つことで、本研究が対象とする感覚に気づく学びの構造の考究が可能となると考えられる。

## 2. 方法

### 2.1 質的研究方法論の採用理由

本研究では質的研究方法により研究を進める。質的研究方法を採用する理由として下記が挙げられる。

本研究では、感覚への気づきに焦点を当てた考究を展開することから、対象者における身体の学びの体験の「何が」「どのように」「なぜ」の問いを探索することが重要となる。そのために、対象者の個々の経験に焦点を当て、問い深め、その詳細を記述することが求められる。そこでは、「観察可能な行動や事実だけでなく、対象者の内面世界（気持ち、認識、心情、価値観、アイデンティティ）や対象者間の社会的関係性、その事象が起こるまでの過程を文脈と関連づけながら深く解釈することが重要」（今福，2021）と言われている。こうした点から、本研究では、「量的データには還元しつくせない、人々の語りや発話の『意味』を明らかにしていく上で重要な意義を持っている」（佐藤，2008）質的研究法が方法論的な妥当性を持つと判断し、採用した。

### 2.2 質的研究における解釈可能性

質的研究においては、研究結果の一般化を目的とはしていない。「対象となる『現実』で何が起きているのかを詳細に記述することで、そのプロセスを解明し理論的且つ実践的示唆を持たせることが目的」（今福，2021）となる。すなわち、「量的研究における『一般可能性（generalizability）』は『解釈可能性（transferability）』という考え方で担保される」ことを明記しておきたい。この解釈可能性とは、「論文読者が質的研究の知見と自分自身のケースを比較し、自分の文脈にそれを翻訳・応用させることで『一般化』が可能になるという考え方」（今福，2021）である。本研究においても、こうした解釈可能性に基づき、個々の対象者の発話の分厚い記述による深い意味を問い深め、その背後に潜む概念の抽出を目指している。

### 2.3 対象者

本研究の目的が、感覚への気づきを通した身体の学びの構造の解明にあり、初学者から熟達者に至る過程全体を考察の対象としていることから、対象者を次の3つの熟達過程の中で設定した。まず第1に、初学者の学びにおける感覚への気づきを通した身体の学びの詳細を分析対象とするために、熟達過程初期の初学者を対象とした。ここで重要な点は、初学者は自身の動きの感覚、理解内容、学習状態等の詳細について、自ら気づき、それを自身の言葉で語ることが困難である点である（上田ほか，2016；小林，2012；高木，2019；新村・佐藤，2022）。この点に関し、上田ほか（2016）はピアノの学習における初学者の特徴について「身近に熟達者のいない環境では、学習者は自分の不得手要素や練習ごとの成長・変化に気付くことが難しい」とした上で、初学者の気づきの困難さについて指摘している。また Sperling et al. (2004) は、「練習方法は一種の暗黙知であることから、練習初期は練習方法を言語化することが困難である」と指摘している。そこで本研究では、比較的短期間で上達がなされ、なおかつ非日常的な環境における動作習得を通して感覚への気づきが促されやすいスキーの動作学習の短期集中学習場面に着目した。

こうした初学者の感覚への気づきに関し、自動化（automaticity）と言語化について Beilock et al. (2003) による実験が興味深い結果を報告している。この実験では、ゴルフのパッティングを打つ際の初学者とエキスパートの言語的意識の差異について調べている。パットを打った直後に自分自身の身体部位の操作等について言語化を求めると、エキスパートの言語量は初学者に比べて少ないという結果であった。またシャフト部分を変形させたパターを使用してパットを行った後の言語化させる追実験では、エキスパートの言語量は増加し、初学者以上の言語量であったことが報告されている。ここから、奇形パターを使用した動作においては、エキスパートであっても熟達状態にはないため、言語化が可能となっているという推察がなされている。この研究結果から示されるように、熟達状態にはない初学者が、陸上とは異なる用具を装着し雪面を滑るという非日常的な動きが展

開されるスキーにおける学びの場を対象とすることにより、身体部位および動きの感覚的な状態を言語化することが可能となり、データ収集における方法論的妥当性が見出せると考える。

以上から、集中学習がなされる期間の参与観察および内省を求め振り返りながら自身の熟達過程における感覚への気づきを言語化する記述を分析対象とすることで、熟達の初期における感覚への気づきに関するデータ収集が可能となることから、熟達初期段階の初学者としてスキー実習参加者を対象とした。

第2に、熟達者の熟達段階における感覚への気づきを通した身体の学びの詳細を分析対象とするために、熟達過程の成熟期にあたる熟達者を対象とした。スポーツ、武道、音楽演奏などの分野において、身体が獲得したわざやコツは身体知と呼ばれることが多い。認知科学の領域では、こうした言語化することが困難な知識を暗黙知（Polanyi, 1983；ポランニー・高橋訳, 2003）と捉え、コツの習得に関する考究を進めてきた。本研究では、諏訪（2005）によるメタ認知的言語化の考え方にに基づき、「ある時点で成り立つ身体と環境の関係の自動化状態を壊し、新たな関係を再構築し続けることが熟達プロセス」であると捉え、言語化は身体の自動化を壊すことを通して、身体と環境の関係の再構築を果たす役割を担うと位置づける。それ故、熟達者を対象とする熟達研究は、本人が自己を語るメタ認知的言語化に基づいてなされることから、本研究においても熟達過程の成熟期の感覚については、熟達者を対象とすることとした。

第3に、初学者から熟達者に至る過程全体を考究の対象とするために、熟達者を対象とし、熟達の初期段階から成熟段階に至る体験を回顧的に振り返って言語化を試みることにした。

### 3. 各章の構成および研究方法

本論文は6章から構成されている。本論文の構成を図1-1に示した。

まず第1章の問題の所在と研究の目的では、本研究のテーマにかかわる問題状況の整理を行った後、研究目的とその意義について論じている。また、方法論について説明を行う。

第2章では、研究課題Iを取り上げ、初学者における相互作用を通じた学びの構造について分析を行っている。研究対象者は、大学一般教育のスキー実習の授業に参加した2～3年生のスキー初学者6名（男性4名、女性2名、年齢：20.2±0.4歳）である。本研究が分析対象としたデータは、スキー実習終了後に、4日間のスキー実習を通じた自身の学習体験を振り返って記載した自由記述である。短期集中授業のスキー実習を研究のフィールドとして設定することにより、研究者が実際のフィールドで参与観察が可能となっている。データ分析は、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008) による質的分析法を採用した。SCATは、比較的小規模のデータ分析にも適用可能であり、分析の経過が明示的に記述されるという分析手続きの明確性という特徴を持つことから、6名の対象者による小規模データを深く考究する方法論として適切であると判断し、本研究の方法論として採用した。

第3章では、研究課題IIを取り上げ、剣道熟達者の語りから、「読み」および「心理的駆け引き」の視点から感覚体験の構造を質的に分析し解明することを試みている。第1節における対象者は、全日本剣道連盟教士八段のA氏1名である。対象者は国内の剣道大会において複数回の優勝経験を持つ卓越した剣士である。本研究では言語化することが困難な認知過程についてインタビューをする必要があることから、指導の際に言語化する習慣がある指導者においても実績のある人物を対象者に選定した。データ収集は、研究者2名による2対1の半構造的、自由回答的、深層的インタビューにより実施した。得られたインタビューデータは全てテキスト化された後、Patton (2015) および Côté et al. (1993) による質的分析法により分析を行った。

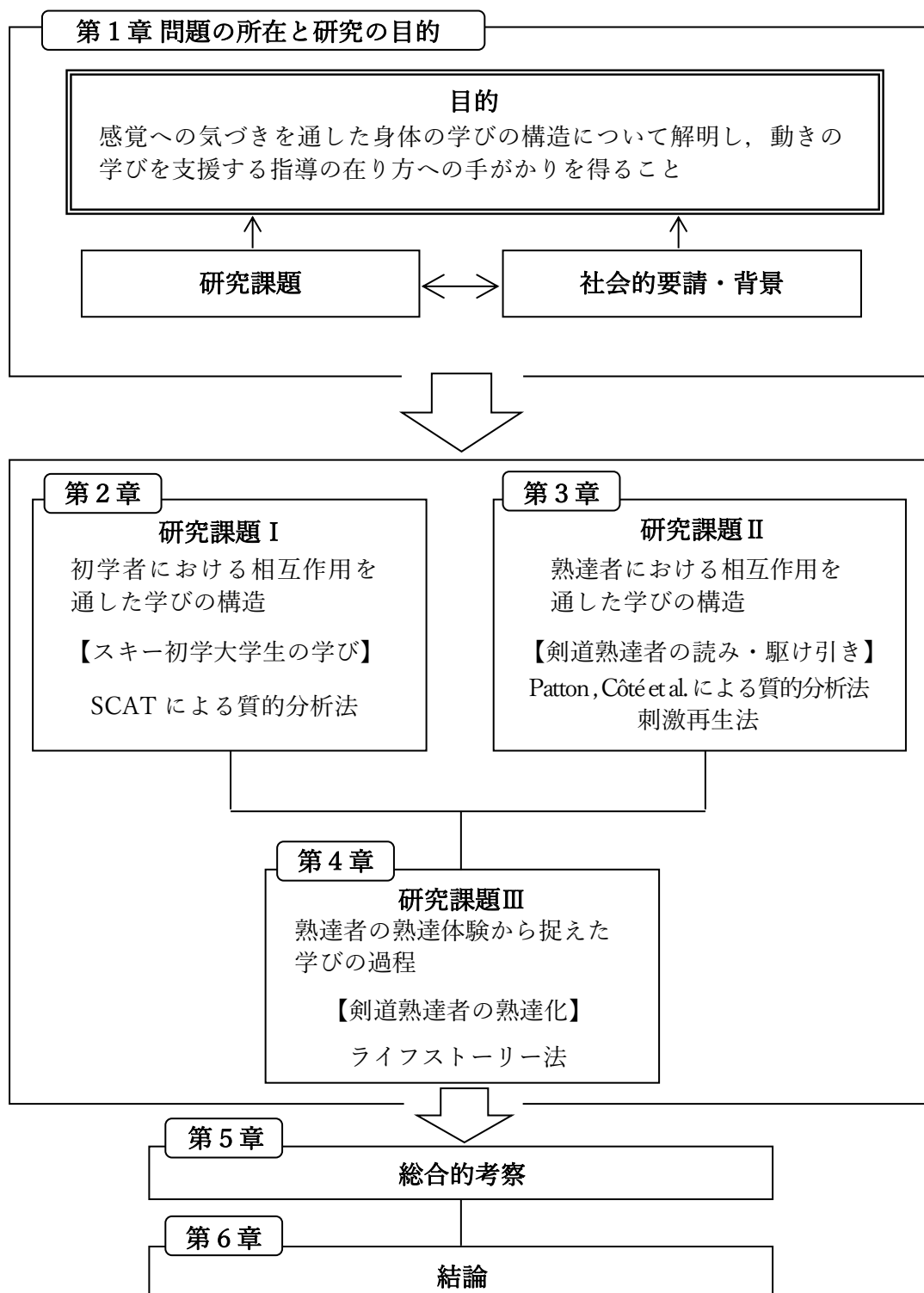


図 1-1 本論文の構成

第2節における対象者は、国内の剣道大会において複数回の優勝経験を持つ全日本剣道連盟教士八段のA氏1名である。ここでは、実際の心理的駆け引きの場面における体験の詳細を描写し、行動とその文脈における意図および思考を統合的に明らかにすることを目的とした。こうした場面における体験の詳細を描写し、行動とその文脈における意図および思考を統合的に解明するために必要なこととしてLyle(2003)は、「日常的な場面としての自然主義的な環境」と「記憶が鮮明な体験」が求められると述べている。このことから、本研究の目的を果たすために刺激再生インタビューが最適な方法論であると判断し採用した。対象者および研究者2名により、対象者が実際に試合を行っているビデオ映像を見ながら、心理的駆け引きのポイントとなる場面に着目し、刺激再生インタビューを実施した。

第4章では、研究課題Ⅲを取り上げ、学習者の初期段階から熟達段階までの様々な経験が、どのように関連づけられていくのか、それらをインタビューの中で、関係性を含めて明らかにすることを試みている。研究対象者は、全日本剣道連盟教士八段を有するA氏(男性, 73歳)およびB氏(男性, 54歳)の2名である。この研究では熟達体験の過程を対象者の語るライフストーリーから明らかにする必要があることから、最高段位および指導歴を有する人物を対象者に選定した。研究方法論としてライフストーリー法を採用した。その方法論的な妥当性として、この研究が、剣道の熟達者の体験に焦点を当て、語り手である剣道熟達者とインタビュアーの双方の関心から構築される対話的な構築物としてのライフストーリーを通して、熟達者の経験の新たな意味生成および新たな課題発見を示すことが可能である点が挙げられる。

第5章では、それまでの研究によって得られた知見を総合的に考察し、続く第6章において本研究全体の結論を示した上で、今後の課題について示している。

#### 4. 倫理的配慮

ヘルシンキ宣言で承認された倫理基準を遵守し、また文部科学省により制定された「人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針」を遵守し、研究倫理に関する指針を厳守して実施された。具体的には、対象者に本研究の趣旨について十分に説明し、対象者の秘密保持、個人を特定できる表現の不使用、研究目的に限定したデータの使用、データの1年後の破棄、研究参加および中断の自由な意思決定、および研究等による不利益が生じないことについて事前に承諾を得た上で研究を実施した。



## 5. 用語の定義

### 1) 感覚

広辞苑（新村，2008，p.622）によれば，感覚とは，音や，機械的な刺激などを，それぞれの受容器が受けた時に経験する心的現象であり，聴覚・味覚・嗅覚・皮膚感覚・運動感覚・平衡感覚・内臓感覚などがある，と説明されている。また，物事を感じ捉えること。また，その具合といった説明もなされている。また，心理学領域においては，感覚とは刺激が与えられた時，その刺激の色や音などの性質についての主観的経験（八木，1990）であり，より生理学的には刺激が感覚器に届いた後，脳にまで伝えられる過程（八木，1990）をさす場合もある。それに対し，知覚とは刺激を脳内の記憶内容と照合した結果，対象として捉えること（八木，1990）であることから，本論文では，こうした定義に基づき，刺激を受けた時に経験する心的現象としての主観的経験と捉え議論を進める。

### 2) 気づき

気づきは一般用語であり，「なぜ気づかなかったのか」「気づいていたらやっていた」などのように日常的に使用されている（山鳥，2018）。広辞苑（新村，2008，p.653）では，「気づき」は気が付くこと，心付くこと，また「気づく」は思いがそこに至る，気がつく，感づくと説明され，いずれも注意を向けていなかったことに対して直感的に思い，考えが至ることを意味する。

また，看護の領域においては，気づきは，「対象となる現象ならびに自己の内面に触れる経験を通じて，感情の変化を自覚すること，既知との対比から違いを見つけ出すことである。これらは対象と自己への理解を深め，看護学生としての自己や行動に能動的な変化をもたらす」（新村・佐藤，2022）と定義されている。こうした様々な領域における理解に基づき，本論文では，気づきを，対象となる現象を見て考えることにより直観的に思いや考えに至ることであり，また振り返る行為を通して生じる感情の変化の自覚および違い

の検知と定義づけ議論を進める。

### 3) 学び

佐伯（2022）は、「学ぶ」とは学び手によって何らかの意味で「よくなる」ことが意図されているとし、学び手本人が主体的に自分から学ぼうという意志を持って何らかの活動をする事として学びを捉えている。一方、「学習」とは観察者の目から見て、学習者の行動パターンが変化し、それがある程度持続しているか、であり、学習しようという意図の有無は問わず、偶発的学習や学習性無力感も含むとされる。また、学習の生起の内容も問わず、望ましくない行動習性が形成した場合にも「学習」が用いられる（佐伯，2022）。こうした理解に基づき、本研究では、学びを、学び手本人が主体的に自ら学ぼうという意思を持って、何らかの活動をする事（佐伯，2022）、と捉える。

### 4) 熟達者

熟練は、あるスキルが向上する過程を指し、手先の器用さや技術が向上することを指すのに対し、熟達は、扱う素材を知る知識や物の見方といった総合的な判断力を含めて、変化（向上）していくことと捉えられている（生田，1987）。本研究においては、動きのスキルの習得のみならず、読みや駆け引きといった心的過程も含めた総合的な上達の変化を捉え、熟達者を位置づけている。

### 5) 初学者（初心者）

「初心者」「初学者」の語に関しては、一般的には学問などを学び始めたばかりである者として「初学者」が用いられ、特定の技術が未熟な者として「初心者」が用いられることが多い。しかしながら、本論文では、総合的な判断力として技能を捉え、その変容を熟達と捉えた上で学びの中に位置づけ議論を展開することから、「初学者」の表現を用いて

いる。ただし先行研究において「初心者」とされている内容の引用にあたっては「初心者」の語を用いている。

#### 6) 技 (わざ), 技術, 技能

「技」は長い修練を経てできあがった運動技術を指し、剣道においては一定の型を持つ打突動作（全日本剣道連盟，2013）と捉える。「わざ」は身体の動きの問題を超え、身体を通して自らの知性を表現していくプロセスとして捉える。これまでの研究において、動作の習得に関して論じられる際に、「技術」および「技能」の語が用いられている。本論文では、生田（1987，2000）および生田・北村（2011）に基づき、反復と身体的な訓練を通して獲得し得る動作スキルを意味する際は「技術」を用い、そうした身体的な訓練を通して、運動のメカニズムや自身の心身の状態の理解、さらにはそうした理解と状態に基づく総合的な判断力、あるいは学んだ状態として捉える際は「技能」を用いている。換言すれば、「技術」は how to do を問うもの、「技能」は how to be を問うものと捉える。

## 第2章 初学者における相互作用を通じた学びの構造

## 1. 目的

本章では、初学者における感覚への気づきを通じた身体の学びの詳細を分析対象とするために、熟達過程初期の学習過程における熟達体験について、本人の振り返り記述による内省報告に基づいて質的に分析し、具体的な熟達体験を解明することを目的とする。なお、本研究は、スキー初学大学生を対象とし、対象者が4日間の実技指導を受ける中で体感した、感覚的かつ内省的な経験に焦点を当てた内省報告に基づいた記述の分析を行うため、質的研究方法論が適切であると判断し採用した。

## 2. 研究方法

### 2.1 対象者

本研究の対象者は、20XX年に大学一般教育のスキー実習の授業に参加した2～3年生のスキー初学者6名（男性：4名、女性：2名、年齢：20.2±0.4歳）であった。全ての対象者はそれまでスキー経験はなく、このスキー実習において初めてスキーを学ぶ学生であった。本スキー実習は、初日の授業開始後、スキー経験の有無や技術レベルによる班分けを行い、1～2名の指導者で1班あたり6～10名の学習者を指導した。雪上での実技研修および宿舎での理論研修は学習班ごとに実施し、そのプログラムは表2-1の通りであった。対象者は、スキー初学者の学習班員（全6名）であり、実習の全学習過程において研究者2名が帯同して指導および観察した学生であった。

### 2.2 データ収集方法

本研究が分析対象としたデータは、スキー実習終了後に、4日間のスキー実習を通じた自身の学習体験を振り返って記載した自由記述である。自由記述の質問項目に関し、本研究の目的が、スキー初学者が短期集中の学習過程の中で体験する不安感や上達の実感とい

表 2-1 スキー実習のプログラム

	1日目	2日目	3日目	4日目
7:00		朝食・起床		
9:00		移動		
10:00		実技研修	実技研修	実技研修
12:00		昼食		
13:00	開講式	実技研修	実技研修 (技術テスト)	閉講式
14:00	実技研修			
16:00	移動(帰宿), 片付け, 自由時間			
18:00	夕食			
19:30	理論研修	理論研修	理論研修	
21:00	振り返り, 用具整備, 自由時間			
23:00	消灯			

った学習方略について問う質問項目が設定された。具体的には、スキー実習の全過程を振り返り、感想を記述する中で、①何をやりたかったか（設定した目標）、②何をやったか（自身の行動）、③何に気づいたか（理解内容）、④今後の抱負（さらなる課題設定）、のポイントに沿った記述をすることであった。提出は、スキー実習終了後7日以内に設定された。

## 2.3 データ分析方法

### 2.3.1 SCAT 分析

得られたデータは SCAT（大谷，2008）による質的分析法により分析された。SCAT は、比較的小規模のデータ分析にも適用可能であり、分析の経過が明示的に記述されるといった分析手続きの明確性という特徴を持つことから、6名の対象者による小規模データを深く考究する方法論として適切であると判断し、本研究の方法論として採用した。その分析の手順は以下の通りである。①テキスト化されたデータから、学習体験に関する発話部分を選択し、一つの意味のまとまりを持つ単位（テキスト）に区切る（セグメント化）。②マトリクスの中にセグメント化されたデータを記述し、それぞれのテキストを熟読した上で、「テキストに潜む内的現実」（大谷，2008）を読み解きつつ、重要な部分を書き出す。③書き出した部分の意味を言い換える語句を記入する。④言い換えた語句を説明するための語句を記入する。⑤そこから浮かび上がるテーマ・構成概念を記入する。⑥分析の過程で得られた疑問や課題を記入する。⑦データに記述されている出来事の背後に存在する意味を構成概念に基づいて書き表すストーリーラインを記述する。⑧「このデータから言えること」（大谷，2008）としての理論的記述を記入する。⑨さらに追求すべき点・課題を記入する。

### 2.3.2 カテゴリー化

SCAT によって得られたテーマを発話データの文脈に照らし合わせながら、抽象度を高めたまとまりで括り、その内容を表現する表記を用いてサブカテゴリーを作成した。さらに、サブカテゴリーを比較検討し、発話データとの整合性を視野に入れながら、より抽象度の高いまとまりで括り、その内容を表現する表記を用いてカテゴリーを作成した。

## 2.4 確実性および信憑性

本研究では、質的研究の質を検証する視点として確実性および信憑性を用いた。確実性とは、得られたデータや手続きがどこまで当てにできるかという確からしさを、データの信憑性とは、得られたデータがどこまでリアリティを持っているかを示すものである（フリック，2011）。

まず、データや手続きがどこまで当てにできるかという確実性に関しては、研究過程全体にわたって2名の研究者によりデータを収集し、振り返りを行いながら全てのデータ分析過程を共有する、研究者の多角的検証（トライアングュレーション）を行った。これによりデータ分析過程に関する確実性が確保されたと考えられる（Maxwell, 2013）。また、信憑性の検証に関しては、スキー実習終了後に対象者自身が学習体験を振り返り、メタな視点から学習体験の事実在即した記述がなされていることにより信憑性が確保された。また、対象者の学習体験の場を2名の研究者も共有し、学習過程全体を参与観察することで、記述内容の具体性の確認がなされ、信憑性の確保が補完されたと考えられる。



### 3. 結果および考察

#### 3.1 SCAT による分析結果

表 2-2 および表 2-3 は、SCAT 分析結果の一部である。以下、SCAT によって明らかにされた 6 名の対象者の学習過程についてみてみたい。

対象者 A (表 2-2) は始め、身体操作が思うようにいかない戸惑いとスピードへの恐怖感を抱いていた。目標とする運動ができない原因をスピードへの怖さと分析しており、学習過程では他の運動と類似した身体感覚と結びつけ、スピード制御が可能となるスキー操作を習得した。取り組みにあたっては、斜面に応じた力のかけ方やスピード制御等、滑りの中で「程度」を調整することに難しさを感じていた。最終的には良い滑りとそのための身体動作におけるイメージ通りの滑りができたことで、当初苦手としていたスピードについても、自分から上げられる余裕が生じている。また、指導方法や学習課題の設定に関して適切であったと認識し、自己のスキー技術の上達や実習における前向きな取り組みにつながったと学習環境を肯定的に評価している。

対象者 B は、課題に取り組む際には、指導者の動きを手本としたり、すでに習得した学習と結びつけたりして課題に対する方略を見出していた。さらに、失敗する原因や運動効率が上がる身体の使い方を実践により体感し分析していた。雪質の変化による滑りへの影響を感じ取っており、外的環境要因と滑りの結果を結びつけて捉えることができていた。最終段階では、初日には到底困難と捉えていた斜面を滑れたことに喜びを感じており、スキー実習における真剣な取り組みに対する学習成果に満足感を抱いていた。

対象者 C は、立つことも止まることも困難な状態からのスタートだったが、最終的には頂上から麓まで滑り降りることができるようになった。身体操作が思うようにいかないことには戸惑い、試行錯誤を繰り返すうちに、初めて滑ることができた場面ではそれまでの苦労を忘れるほどの楽しさを感じていた。その後も学習を進めていく中で、数多くの技

表 2-2 SCAT による質的データ分析結果 (対象者 A)

NO	①テキスト	②テキスト中の注目すべき 語句	③テキスト中の語句 の言い換え	④左を説明するよう なテキスト外の内容	⑤テーマ・構 成概念	⑥疑問・課題
A1	初めてスキーをしました。板を履くことや、脱ぎ方、転んだあとの立ち上がり方など、最初は基本の基の部分もスムーズにすることができませんでした。立とうと思っているのに立ち上がれない感覚と、平面で前に進みたいのに進めない感覚がとてもどかしかったです。	初めてスキーをしました、最初は基本の基の部分もスムーズにすることができませんでした、立とうと思っているのに立ち上がれない感覚と、平面で前に進みたいのに進めない感覚、とてもどかしかったです	初めてのスキー体験、初歩動作も思い通りにできない、低難度と捉えていた課題も困難、心が乱れる	未体験学習課題の難易度と自身の力量の差を把握(認知)、動揺	動作意図と運動結果の乖離による焦燥感	どの程度までできると思っていたか?できそうな感覚はあったか?
A2	初日は横向きになって階段の形で傾斜面をのぼり、ハの形をきちんと作って板を制御する練習から入りました。始めてすぐは傾斜面でもスピード感が怖く、腰を引いてしまって上手くいかなかったです。	横向きになって階段の形で傾斜面をのぼり、ハの形をきちんと作って、板を制御する練習、始めてすぐ、傾斜面でもスピード感が怖く、腰を引いてしまって、上手くいかなかった	スキーでの移動、基本形の認知、スキー操作の学習、初期段階、低難度の条件でも速度への恐怖、怖さ	学習内容の理解、周囲環境の不安、自己課題の認知、良い姿勢(ポジション)のイメージ、克服できない	動作を阻害する恐怖感	速さに対する恐怖か?コントロールできないことに対する恐怖か?
A3	その日が終わる頃には、転びながらも上から降りてくることができて、理論研修ではジャンプしてしゃがんだ時の体の形を作りながら復習できました。この復習のおかげで、翌日は前日よりハの形をきちんと作れて、より板を制御できている感覚がありました。	その日が終わる頃、転びながらも上から降りてくることができ、体の形を作りながら復習、この復習のおかげ、板を制御できている感覚がありました	初日終盤、失敗しながら、降りることができた、基本姿勢の事後学習、事後学習の成果、スキー操作上達を実感	失敗・成功体験を通じた技術向上を体感、実践後の事後学習により目標とする身体動作の定着、スキー技術上達の実感	技術上達の実感	(理論研修に)雪上の実践は活きている?板を制御できている感覚とは?
A4	難しかったのは、自分のコントロールの範囲内でスピードを出し切ることでした。	難しかったのは、自分のコントロールの範囲内、スピードを出し切る	上手くできないこと、すぐにはできない課題、何とか操作できること、安心してできること、斜面にあった適切な速さを出す	上達のために克服すべき課題の認知、自分に合った安定した滑りのイメージ、環境(状況)に応じた良い滑りのイメージ	目標とする克服課題を認知	コントロールの範囲内とは具体的にどのようなことか?恐怖感が影響している?コントロールが効かなくなったのか?
A5	斜面によって重さのかけ方を変えるのが大変でした。最終日にはニュートラルの形をきちんと入れることと、腕が同調しないのを意識することで自然とターンが上手くいって、スピードを出す余裕も少しだけ出ました。	斜面によって、重さのかけ方を変える、大変、ニュートラルの形をきちんと入れる、腕が同調しない、意識することで、自然とターンが上手くなって、スピードを出す、余裕も少しだけ出ました	斜面に応じた身体操作、困難、自身の課題を認知、課題を意識した実践でできる実感、速度をコントロールする、気持ちにゆとりが生じる	環境(状況)に応じた良い身体動作のイメージ、自己の課題を意識した実践による成功体験、情緒的安心感	課題克服による気持ちのゆとり	重さのかけ方をどう変えたのか?上手くいかなかったターンはどのような状況だったのか?
A6	できなかったらどうしようという不安感でいっぱいでした。	できなかったらどうしよう、不安感でいっぱい	失敗したときの対処、心配しすぎて押しつぶされそうな感情	ネガティブな結果の予測、心配	新しい学習体験への不安	できる、できないとはどのようなイメージを抱いていたのか?
A7	そんな不安は必要ありませんでした。滑っているときは大きな声でアドバイスを聞いたり、滑り終わった後も一人一人にアドバイスしてくださるので、自分でも上達を実感しながらできました。	そんな不安は必要ありませんでした、大きな声でアドバイスが聞こえてきたり、一人一人にアドバイスしてくださるので、自分でも上達を実感しながらできました	失敗したときの対処、心配しすぎて押しつぶされそうな感情、安心した、安心感のある指導、個々に適した指導、上達が実感できる学習環境	ネガティブな結果の予測が外れる、指導者と学習環境への安心感・信頼感、技術上達実感の満足感	指導的援助への信頼	何が上達したと感じられたのか?
A8	レベルに合わせてチャレンジするコースを歩く時と、楽しく滑れるコースを歩く時を作ってくださいだったので、転んでも心が折れることなく、最後まで楽しく頑張れるスキー実習になりました。	レベルに合わせて、チャレンジするコースをいく、楽しく滑れるコースを歩く、時、作ってくださいだったので、転んでも、心が折れることなく、最後まで、楽しく頑張れる、スキー実習	能力に応じた、挑戦課題、適切課題、機会を提供する、前向きになれる、楽しくやり抜く(取り組める)、スキー学習	自己のレベルを認知、課題設定の適切さ、学習環境への肯定的評価	適切な課題設定への満足感	チャレンジするコースを滑った時の気持ちは?楽しく滑れるコースとはどんなコース?

⑦ ストーリー ライン	対象者は始め、身体操作が思うようにいかない戸惑いと速度への恐怖感を抱いていた。その後、試行錯誤しながらも克服課題は捉えられており、身体とスキー操作の感覚をつかみ、次第に自己の中で上達を実感するようになる。さらに、課題を克服していくことで、気持ちにもゆとりを生じるようになる。また、指導的援助への信頼感による技術上達の実感と適切な課題設定により前向きに取り組むことができた学習環境への満足感を見出している。
⑧ 理論 記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習初期には戸惑いと不安の二つの感情が併存しており、その原因は思い通りに通じない身体操作とスピード感と分析していた。</li> <li>・動作意図と異なる運動結果の要因を速度への恐怖感と自己分析しており、その克服に向けて速度制御のための身体操作と結び付けて方略を立てている。</li> <li>・自己の克服課題に合わせた方略を意識しながら行動できており、滑りの技術にも反映できている感覚を体得し、安心感を得、恐怖感の克服につなげられている。</li> <li>・周囲の学習環境にも目を向けられており、結果と実習への満足度をメタな視点から振り返っている。</li> </ul>
⑨ 追究 すべき 点・課 題	どの程度までできると思っていたか?できそうな感覚はあったか?速さに対する恐怖か?コントロールできないことに対する恐怖か?(理論研修に)雪上の実践は活きている?板を制御できている感覚とは?コントロールの範囲内とは具体的にどのようなことか?恐怖感が影響している?コントロールが効かなくなったのか?重さのかけ方をどう変えたのか?上手くいかなかったターンはどのような状況だったのか?何が上達したと感じられたのか?チャレンジするコースを滑った時の気持ちは?楽しく滑れるコースとはどんなコース?

表 2-3 SCAT による質的データ分析結果 (対象者 D)

NO	①テキスト	②テキスト中の注目すべき語句	③テキスト中の語句の言い換え	④左を説明するようなテキスト外概念	⑤テーマ・構成概念	⑥疑問・課題
D1	初めてスキーをした。授業を通して、ボーゲンができるようになり、シュテムでも滑れるようになるという目標を頑張った。	初めてスキー、ボーゲンができるように、シュテムでも滑れる、目標に頑張った	スキー初体験、目指す技能、目標達成をめざす	新たなスポーツの技能習得意識、上達志向	上達への希求	授業のイメージは？授業に何を期待しているか？
D2	まずスキー板を装着するところから始まり、ブルークの練習を行った。そこまで急な斜面ではなかったが、初めてのスキーでなかなかスピード感に慣れず少し怖かった。しかし、そのおかげでスピードコントロールは多少できるようになった。	そこまで急な斜面ではなかった、初めてのスキー、なかなかスピード感に慣れず、少し怖かった、スピードコントロール、多少できるようになった	初めて身に付ける道具、スピードへの恐怖感、スピード制御が可能に	新たな学習体験への興味、恐怖感の源泉としてのスピード	恐怖と技能向上の両契機としてのスピード	スピードの何に怖さを感じるのか？
D3	斜面が怖く、腰が引けてしまうところがあったので、翌日は滑る際の姿勢に注意しようと思った。また、ブルークボーゲンが上手くできなかったため、板のエッジに対する力のかけ方にも注意しようと考えた。	斜面が怖く、腰が引けてしまう、滑る際の姿勢に注意しよう、ブルークボーゲンが上手くできなかった、板のエッジに対する力のかけ方にも注意しよう	斜面に対する恐怖心、身体の変縮、姿勢への意識化、両足エッジング不足、意識化	恐怖感からの後傾姿勢に起因する操作の課題認知	運動課題の明確化と操作課題設定	斜面の何に怖さを感じるのか？
D4	2日目は吹雪いて視界が悪く、雪がどんどん積もるため板に雪が乗って滑りにくかった。	吹雪いて、視界が悪く、雪がどんどん積もる、板に雪が乗って滑りにくかった	天候の悪化、積雪による動作のしづらさ	外的環境の動作起動への影響認知	外的学習環境の認知	視界が技能上達に及ぼす影響は？
D5	前日はボーゲンが上手くできなかったため、エッジの使い方を意識して滑った。しかし、急な斜面になるとなかなか足の踏ん張りが効かず、転びやすかった。	前日はボーゲンが上手くできなかった、エッジの使い方を意識して滑った、急な斜面になると、なかなか足の踏ん張りが効かず、転びやすかった	両足エッジングへの意識化、急斜面でのエッジングの弱さ、転倒しやすい	課題の意識化と動作表現、新たな課題発見	動作意図と運動結果の乖離状態	足の踏ん張りをどう感じているか？
D6	常に片足に体重をかけている状態ではそのまま転んでしまうので、曲がった後は必ず重心を体の真ん中に戻すことも意識するようになった。また、腕を前に出すことも意識した。	常に片足に体重をかけている状態、転んでしまうので、曲がった後は必ず重心を体の真ん中に戻すことも意識するようになった、腕を前に出すことも意識した	ニュートラルなポジションの意識化、腕の使い方の意識化	指導内容の意識化	指導に基づく動作意識	体重はどのように感じているのか？
D7	2日目になると徐々にスピード感にも慣れ、少し速いくらいでも怖さはなくなった。しかし上級コースの高さは怖くて滑ることができなかった。	徐々にスピード感にも慣れ、少し速いくらいでも、怖さはなくなった、上級コースの高さ、怖くて、滑ることができなかった	滑走スピードへの慣れ、怖さの低減、急斜面では恐怖感ある、動作の委縮	恐怖感の軽減と許容範囲の認知	段階的に発生するスピードへの恐怖感	上級コースの何に恐怖を感じるのか？
D8	急な斜面では足を踏ん張れないことが何度あったので、体重のかけ方をもう少し工夫しようと考えた。	急な斜面、足を踏ん張れない、何度かあった、体重のかけ方、もう少し工夫しよう、考えた	急斜面での課題意識、荷重に基づく問題解決のアプローチ	身体操作の課題認識とやり方の模索	動作課題の分析と修正方略	急斜面に対する意識の詳細は？
D9	バジテストがあった。腕の出し方やエッジの効かせ方を意識して滑ることができ、無事に4級に合格することができた。基準点よりも0.5点高い点数を取ることができて、とても嬉しい。	腕の出し方、エッジの効かせ方、意識して滑ることができ、無事に4級に合格することができた、基準点よりも0.5点高い点数を取ることができて、とても嬉しい	評価に沿った動作の意識、評価基準の達成、大きな喜び	他者評価による目標達成の自覚と情緒的満足感	高いレベルでの試験合格の達成感	意識して滑るとどうなるのか？
D10	シュテムの練習を交えつつボーゲンでも滑った。また、緩やかな斜面ではパラレルのような滑りもした。ボーゲンの時は、急な斜面での踏ん張り方として、足全体で踏ん張る、大事だと気づいた。	シュテムの練習、ボーゲン、緩やかな斜面、パラレルのような滑り、急な斜面での踏ん張り方として、足全体で踏ん張る、大事だと気づいた	多様な技能練習、急斜面での技術のポイントの気づき	技能間の比較を通じた気づき	技能間の比較による操作ポイントへの気づき	いつどのように気づいたのか？
D11	エッジを効かせることに集中していたが、足全体に力がかかることでエッジも自然とブレーキのように効かせることができた。このことに気づいたおかげで転ぶ回数が劇的に減少した。	エッジを効かせることに集中していた、足全体に力がかかる、エッジも自然とブレーキのように効かせることができた、このことに気づいたおかげで、転ぶ回数が劇的に減少した	エッジング、意識、気づき、転倒減少	操作のヒント取得による上達の実感	身体への注意による動作制御の気づき	気づいたことをどのように動作に表現したのか？
D12	直滑降で滑ることもできた。1日目の自分だったらこんなスピードではとてもじゃないが怖くて滑れなかっただろうなと思ひ、短い時間とはいえ自分の成長を感じた。	直滑降で滑ることもできた、1日目の自分だったらこんなスピードではとてもじゃないが怖くて滑れなかった、自分の成長を感じた	直滑降でのスピードの受容、上達の実感	初日との比較による有能感	短期間での上達を感じる成長	成長を言い換えるとは？
D13	4日目は再びHスキー場に戻った。最初はそり用のコースで滑っていたのが、4日目にはなんとか初心者コースを滑りきることができ、やはり成長を感じた。	そり用のコース、滑っていた、4日目には、初心者コースを滑りきることができ、成長を感じた	初心者用の練習場所、長いコースを制御して滑走できた上達の実感	初日との比較を通じた上達の実感と達成感	挑戦可能な上達度の自己評価	成長のスピードは4日間ですべて異なるのか？
D14	こぶのあるコースは滑らなかったが、かなりの人がけがをしていたので滑らなくてよかったと思う。	こぶ、滑らなかった、けが、よかった	難度の高い課題、回避の評価	過度の挑戦に対する評価	自己技能レベルと課題の比較評価	挑戦したい気持ちはあるのか？
D15	当初の目的であったシュテムを滑ることができるようになったか？微妙だが、ブルークボーゲンは滑れるようになったといえると思う。今ならスキー場の上級コースも滑れるんじゃないかと思う。	目的、シュテム、滑ること、微妙だ、ブルークボーゲン、滑れるようになった、上級コース、滑れるんじゃないか	目標の一部達成、より困難な課題を成功裏に遂行可能な見通し	自己有能感の自覚と課題の難度適正さの自己評価	挑戦可能な上達度の自己評価	滑れると見通せるポイントは何か？
D16	パラレルでも滑れるようになりたいので、また個人的にスキーをやりたいと思う。	パラレル、滑れるようになりたい、個人的に、スキーをやりたい	より高い目標の設定、スキーへの意欲向上	挑戦的課題設定の宣言	さらなる課題への挑戦	いつどのようにパラレルを習熟したいのか？
⑦ ストーリーライン	対象者は、初学の運動技能上達への期待感をもって実習に臨んでいる。ここでは、学習過程の自己分析による課題の抽出と評価がなされ、身体動作の制御困難の自覚と問題解決方略の策定や、外的学習環境の評価、問題解決方略の実践と動作結果の自己評価を行っている。その上で、荷重に関わる課題意識と問題解決方略の実行し、それにより心理的安定が確保され、課題の意識化を通じた成長の自覚、課題の評価と自身の実力の相対評価、課題に応じた習熟度の自己評価、技能全体における自己能力の位置づけと課題設定もなされている。					
⑧ 理論記述	・どのような動きをしたいか、それに対して今、何ができていないか、その原因は何か、どうやってできるようになるか、といった学習方略をもって実習に臨んでいる。 ・初日の自分と○日目の自分の比較、他者と自分の比較、課題の難度の差異での自身の滑りの比較など、常に自身をメタな視点で捉えようとする意識が存在している。 ・怖さの源であるスピードは、それをどうコントロールするかに専心して技能向上を果たす中で自然に解消されていく(問題の外に置かれる)。 ・上達の結果のみならず、上達する過程に対する有能感が存在している。					
⑨ 追究すべき点・課題	授業のイメージは？授業に何を期待しているか？スピードの何に怖さを感じるのか？斜面の何に怖さを感じるのか？視界が技能上達に及ぼす影響は？足の踏ん張りをどう感じているか？体重はどのように感じているのか？上級コースの何に恐怖を感じるのか？急斜面に対する意識の詳細は？意識して滑るとどうなるのか？いつどのように気づいたのか？気づいたことをどのように動作に表現したのか？成長のスピードは4日間ですべて異なるのか？挑戦したい気持ちはあるのか？滑れると見通せるポイントは何か？いつどのようにパラレルを習熟したいのか？					

術に触れ、自己の課題を見出し、基礎基本練習の重要性に気づき、実体験に基づくスキーマの魅力を見出していた。最終段階では滑ることの爽快感とスキー実習での学習体験に喜びを感じていた。

対象者 D (表 2-3) は、プルークボーゲンとシュテムターンで滑れるようになることを目標としていた。最初の段階では緩斜面でも滑る感覚に戸惑い、スピードに恐怖感を抱きつつ、練習を重ねることで、ある程度のスピード制御は身に付けられた感覚を持っていた。その後は、自己の課題として、斜面に対する恐怖感による目標とする身体姿勢への修正、および上手くできなかった技術に対する運動課題（荷重、エッジング、ニュートラルポジションなど）を明確に意識して取り組むことができていた。学習を進めるうちに、スピードには慣れてきて、斜度によっては恐怖を感じることなく滑ることもできるようになった。技術テストにおいては、自己の課題を意識して滑りきった実感があり、その結果について基準点を上回る他者評価を得られたことに対して、達成感と満足感を抱いていた。スキー操作において対象者 D は、自己の感覚に関する気づきは多く、学習内容が変わった場面では、技術間や外部環境変化（斜度、雪質）などを踏まえた身体動作や操作ポイントの違いを捉えることができていた。これらにより、転倒回数の減少や新たな滑走技術の修得にもつながり、技術の上達を評価していた。初日と比較してスピードを受容できていることや、明らかに難易度が高い斜面を滑りきれたことに、短期間での自己の成長を実感していた。

対象者 E は、スノーボードの経験があった。目標としていたスキー技術の上達に対して、この経験が活かせる期待を持って臨んだが、思うような成果を得られず落胆していた。その後は、気持ちを切り替え、強く貪欲な志向性によって、指導者や班員にも積極的にかわりを持ちながら学び方を模索していった。学習過程では、試行錯誤しながらも次第に感覚を捉え、転倒せずにターンができるようになった。理論研修では、撮影映像およびそれに対する指導者による助言をもとに、自身の滑りを客観的に分析・評価し、問題点の把

握と原因の究明をしていた。技術テストの結果は合格だったが、滑りの自己評価では正確さの追求とスピードのバランスに不十分であった点を見出しており、さらなる上達志向を持っていた。対象者 E は、学習環境に関して強く意識する様子があった。当初は学習班の雰囲気をつかまい、羞恥心や不安感などの感情を抱いたが、次第に班員や指導者との関係を構築できたことで、安心感を得ていた。最終段階では、スキー技術の上達に加え、他者とのかかわりや相互作用など多面的に学習を評価している。

対象者 F は、初めてのスキー経験に対して、上手くできるか、怪我をしないか、他者への迷惑など多様な不安を抱えて臨んでいた。初日には、基礎基本動作や練習により緩斜面での滑る感覚をつかんだ後、リフトを利用した滑走を体験し、短時間の学習で自己の技能上達を実感できたことと、そこに至った指導方法や学習課題の設定、学習効率に対して肯定的な評価をしていた。学習過程では、直面した課題を認知できていた。課題に取り組む中で、指導を通した修正や事後学習における自己の滑走映像を客観的に分析することで修正点を確認できたことに対して、その効果を実感していた。実習終盤には難易度の高い斜面へも挑戦し、試行錯誤の末、転倒せずに滑りきれた成功体験に喜びを抱いていた。

### 3.2 カテゴリー分析結果

調査対象者 6 名の SCAT によって得られたテーマに基づいた分析作業の結果、74 個のテーマは、『沸き起こる怖さ』『思い通りにできない戸惑い』『課題未達成の実感』『学習方略の実践過程』『方略を伴う運動実践による気づき』『動作意図に基づく運動実践を通した感覚的理解』『学びの環境認知』『上達を導く指導の肯定的評価』『滑る爽快感』および『自己成長の実感による満足感』の 10 のサブカテゴリーに分類された。これらは最終的に【学びに付随する戸惑いと不安】【学習方略に基づく学びを通した気づきと体現】【学びを支援し促進する学習環境を求める気持ち】および【学びを通した喜びの体感】の 4 つのカテゴリーに分類された (表 2-4)。

表 2-4 階層的カテゴリー一覧

【カテゴリー】『サブカテゴリー』	< 標題 > (一部)	テキスト (一部)
学び起こる怖さ	動作を阻害する恐怖感	初日は横向きになって階段の形で傾斜面をのぼり、ハの形をきちんと作って板を制御する練習から入りました。始めてすぐは傾斜面でもスピード感が怖く、腰を引いてしまって上手くいかなかったです。
	段階的に発生するスピードへの恐怖感	2日目になると徐々にスピード感にも慣れ、少し速いくらいでも怖さはなくなった。しかし上級コースの高さは怖くて滑ることができなかった。
学びに付随する戸惑いと不安	思い通りにできない戸惑い	初めてスキーをしました。板を履くことや、脱ぎ方、転んだあとの立ち上がり方など、最初は基本の基の部分もスムーズにすることができませんでした。立とうと思っているのに立ち上がれない感覚と、平面上に進みたいのに進めない感覚がとてもどかしかったです。
	恐怖と技能向上の両契機としてのスピード	まずスキー板を装着するところから始まり、ブルークの練習を行った。そこまで急な斜面ではなかったが、初めてのスキーでなかなかスピード感に慣れず少し怖かった。しかし、そのおかげでスピードコントロールは多少できるようになった。
課題未達成の実感	学習過程における試行錯誤	ブルークの姿勢で停止する練習をした。だが、エッジを上手く立てることができずに、最後の1度しか停止することができなかった。
	意図と相反する身体の動きへの課題意識	特に難しく感じたことは両足に均等に力を入れることである。私は右足が利き足で、普通に両足に力を入れると右足の方にかかる力が大きくなり、曲がってしまう。逆に左足に力を入れると、右足にかかる力が小さくなり、やはり曲がってしまう。このバランスをとるようにできるまで、まっすぐ止まることができなかった。
学習方略の実践過程	運動課題の明確化と操作課題設定	斜面が怖く、腰が引けてしまうところがあったので、翌日は滑る際の姿勢に注意しようと思った。また、ブルークボーゲンが上手くできなかったので、板のエッジに対する力のかけ方にも注意しようと考えた。
	設定目標の遂行と結果分析	技術テストがあるということもあり、午前中は恐怖感の克服よりも丁寧に滑ることに気を遣いました。試験のときとしては危なげなく滑ることはできましたが、丁寧に意識し過ぎて、ややターンの大小のメリハリ、スピード感に力を入れられませんでした。
学習方略に基づく学びを通した気づきと体現	技能間の比較による操作ポイントへの気づき	シュテムの練習を交えつつボーゲンでも滑った。また、緩やかな斜面ではパラレルのような滑りもした。ボーゲンの時は、急な斜面での踏ん張り方として、足全体で踏ん張ることが大事だと気づいた。
	自己映像のメタ分析	理論研修にてここでは自分の滑りをビデオで客観的に見ました。ここで自分の滑りを見て思ったことは、重心が後ろにいているということでした。こうなってしまった理由は明確で、単純に速く滑ることへの恐怖感でした。
方略を伴う運動実践による気づき	身体操作の意識と学習成果の出現	技術テストを行った。身体のねじれとは、上半身は斜面の下に向いているのに対し、腰からは曲がりたい方向に向くため、ねじれが生じるのである。それを意識すると、より曲がるのが簡単になった。
	課題克服による気持ちのゆとり	斜面によって重さのかけ方を変えるのが大変でした。最終日にはニュートラルの形をきちんと入れることと、腕が同調しないのを意識することで自然とターンが上手く行って、スピードを出す余裕も少しだけ出ました。
動作意図に基づく運動実践を通した感覚的理解	身体への注意による動作制御の気づき	エッジを効かせることに集中していたが、足全体に力をつけることでエッジも自然とプレーキのように効かせることができた。このことに気づいたおかげで転ぶ回数が劇的に減少した。
	外的学習環境の認知	2日目は吹雪いて視界が悪く、雪がどんどん積もるため板に雪が乗って滑りにくかった。
学びを支援し促進する学習環境を求める気持ち	学びの環境認知	スキー板のはき方や道具の使い方、転び方をはじめに覚え、緩やかな坂を板を履いたまま登って滑っていました。緩やかな坂は滑る感覚をつかむのにとでも適していたと思います。
	適切な課題設定への満足感	レベルに合わせてチャレンジするコースを行く時と、楽しく滑れるコースを行く時を作ってくれたので、転んでも心が折れることなく、最後まで楽しく頑張れるスキー実習になりました。
滑る爽快感	指導による上達の実感	自分の直すべきところを先生に教わりながら意識して直していくことで少し急な坂でもそれなりに安定して滑ることができるようになりました。
	初滑走の歓喜体験	初めて斜面を滑ったとき、斜面を登った苦労を忘れるくらい楽しかった。
学びを通した喜びの体感	短期間での自己成長の実感と喜び	1日目には滑ることなんて考えられなかった斜面を滑ったが、嬉しいというか、自分自身が数日でここまで滑れるようになるとは思っていなかったため感動のあまり少し泣きそうになる場面もあった。
	さらなる課題への挑戦	パラレルでも滑れるようになりたいので、また個人的にスキーをやりたいと思う。

以下、各カテゴリーの分析内容に基づき、スキー初学者の学習体験について検討を行う。なお、カテゴリーは【 】、サブカテゴリーは『 』、標題は< > (イタリック体)、主要な記述は「 」 (イタリック体) で表した。

### 3.2.1 【学びに付随する戸惑いと不安】

初学者にとってスキーの動きや操作は新しいことばかりで、未知な部分が多く、懸念される事柄が多岐にわたっている。【学びに付随する戸惑いと不安】のカテゴリーは、『沸き起こる怖さ』『思い通りにできない戸惑い』および『課題未達成の実感』の3つのサブカテゴリーからなり、初めて体験するスキーの動きや操作に対する様々な心配や懸念、実際の操作の中で感じる違和感、スピードへの恐怖感、思いと動きのズレに対する焦り、もどかしさ、といった多様な戸惑いの心情を表すものとして構成されている。

以下、サブカテゴリーごとの記述を手がかりにその詳細についてみていく。

初学者にとって、この4日間で上達して滑れるようになるのかという上達への不安は多くの対象者が初日に抱くものであり、それは受講仲間への気遣いや怪我への心配といった別の不安にも波及している。また、自身が制御できない状態の中で斜面を滑り降りてしまうスピードは大きな脅威であり、スキー操作に影響を及ぼす要因でもあるため、実習期間の全体にわたって続く克服課題の一つであった。『沸き起こる怖さ』のサブカテゴリーは、こうした、自身の中に自然に生起してしまう恐怖感を表すものとして構成された。

スピードへの恐怖感について対象者 A は、「始めてすぐは傾斜面でもスピード感が怖く、腰を引いてしまって上手くいかなかったです。<動作を阻害する恐怖感>」と述べている。

「怖く」「腰を引いてしまって」といった言葉に表れるように、自身では如何ともし難い反応として心的状況が述べられている。同時に、恐怖感から腰が引けて重心が後ろに移り、その結果スキー操作が「上手くいかない」状態が起こっている点をメタな視点から捉えている。

『思い通りにできない戸惑い』のサブカテゴリーは、こうした怖さと同時に、自身の意図と実際の動きが同調していない状態への葛藤の存在を表すものとして構成された。

対象者 A が、「立とうと思っているのに立ち上がれない感覚と、平面で前に進みたいのに進めない感覚がとてももどかしかった。〈動作意図と運動結果の乖離による焦燥感〉」と述べているように、立ち上がることもままならない操作不能感に対する苛立ちが見て取れる。

一方で、実技研修が進むにつれ、目指す動きがより焦点化されていく。『課題未達成の実感』のサブカテゴリーは、こうした状態の描写がより具体化した様子を表すものとして構成された。この点について対象者 B は、「エッジを上手く立てることができずに、最後の1度しか停止することができなかった。〈学習過程における試行錯誤〉」と記述している。また、対象者 C は「私は右足が利き足で、普通に両足に力を入れると右足の方にかかる力が大きくなり、曲がってしまう。〈意図と相反する身体の動きへの課題意識〉」と、自身の状況に問題性を認識しつつ、状況を分析的に記述している。

また、斜度が変化すると恐怖感は依然として存在し、「少し速いくらいでも怖さはなくなった。しかし上級コースの高さは怖くて滑ることができなかった。〈段階的に発生するスピードへの恐怖感〉」と対象者 D が記述しているように、熟達過程の中で存在する課題として位置づけられている。

このように、スキー初学者にとって、初めてのスキー動作の学習体験は、漠然とした不安感から、徐々に課題に焦点化されていくこと、および恐怖感という心的状況は形を変えて存在し続ける点がうかがえる。すなわち、戸惑いや不安といった状況は、常に形を変えて学びの中に立ち現れるものであり、学習者にとって重要な点は、「問題を解決する」ことやその対処法に目を向けることではなく、そうした問題状況をメタな視点で捉え、問題の所在を探し求め、学習課題として位置づけていくことと捉えている点が推察できる。この点について対象者 D は「なかなかスピード感に慣れず少し怖かった。しかし、そのお



かげでスピードコントロールは多少できるようになった。〈恐怖と技能向上の両契機としてのスピード〉」と記述しているように、戸惑いや不安は学びの契機として位置づけられる。

### 3.2.2 【学習方略に基づく学びを通じた気づきと体現】

練習を重ねるにつれ、対象者は自身の熟達状況をモニタリングした上で課題を見出し、次の実技研修に向けた学習方略を立てている。そこでは、問題の動作や結果の事実把握とその原因の究明がなされ、意図的な動作を工夫しながら展開している。【学習方略に基づく学びを通じた気づきと体現】の категорияは、『学習方略の実践過程』『方略を伴う運動実践による気づき』および『動作意図に基づく運動実践を通じた感覚的理解』の3つのサブカテゴリーからなり、戸惑いの中に上達の手がかりとなる課題を見出し、目標とする動作と現在の状態の不一致に気づき、修正に向けた方略を立て、行動として表していく一連の流れを説明するものとして構成されている。以下、サブカテゴリーごとの記述を手がかりにその詳細についてみていく。

『学習方略の実践過程』のサブカテゴリーは、対象者が自身の課題分析から導かれた学習目標の達成に向けて意図的に行う活動を表すものとして作成された。対象者 D は、方略を持って練習に臨む様子について「斜面が怖く、腰が引けてしまうところがあったので、翌日は滑る際の姿勢に注意しようと思った。〈運動課題の明確化と操作課題設定〉」とし、動作上の課題とその原因、そして学習での留意点といった一連の学習方略を明確に意識し行動に移している。同様に対象者 D による「急な斜面での踏ん張り方として、足全体で踏ん張ることが大事だと気づいた。〈技能間の比較による操作ポイントへの気づき〉」の記述に、斜面に応じた適切な動作方法に対する気づきが示されている。

また対象者 E による「恐怖感の克服よりも丁寧に滑ることに気を遣いました。〈設定目標の遂行と結果分析〉」という記述から、怖さに対処する方略ではなく、焦点化された

目標設定に基づく意図的な動作意識を用いる方略の重要性を認識し実践している。こうした学習方略の使用は、練習初日に抱いた不安や恐怖について、克服課題から学習課題へと位置づけが変化していると考えられる。

さらに、対象者は、練習で失敗を重ね試行錯誤する中で、どうすると転ぶのか、何が原因で上手いかわからないのか、何に気をつければできるのか、といった、わかる、できることに結びつく気づきを得ている。そこから自身で学習方略を作り上げ、それを実践し、さらにその試行過程と結果をモニタリングすることで、さらなる学習方略の洗練化と学習成果の蓄積を進めていた。『方略を伴う運動実践による気づき』のサブカテゴリーは、こうした学びの目標を定め、自ら積極的に学習に取り組むことで気づきを得られる様子を表すものとして作成された。試行錯誤の中での気づきについて対象者 B は、「それ（上半身と下半身のねじれ）を意識すると、より曲がるのが簡単になった。＜身体操作の意識と学習成果の出現＞」と述べている。指導者のアドバイスから得た理解内容に沿って意識的な動作を試行する中で体感した様子が記述されている。また、対象者 E は「自分の滑りをビデオで客観的に見ました。ここで自分の滑りを見て思ったことは、重心が後ろにいていくということでした。こうなってしまった理由は明確で、単純に速く滑ることへの恐怖感でした。＜自己映像のメタ分析＞」と記述し、自身の滑りを客観視することで新たな気づきを得、その原因究明と理解に至っている。このように対象者が、自己モニタリングとともに課題意識と方略を持った上で雪上練習に臨む行動制御への気づきに結びついていると考えられる。

気づきから学習方略の洗練化が進められることにより、やろうとしたこととしての動作意図と実際に身体を動かしている体感としての動作意識、そして、結果的に生起する身体の動きの感覚である運動感覚が結びついていく。『動作意図に基づく運動実践を通じた感覚的理解』のサブカテゴリーは、動作意図、動作意識、運動感覚の不一致が減少し、思い通りの動きができるようになってきた熟達の様態を表すものとして作成された。こうした

感覚的な理解が深まった状態について、対象者 A は、「最終日にはニュートラルの形をきちんと入れることと、腕が同調しないのを意識することで自然とターンが上手くいって、スピードを出す余裕も少しだけ出ました。〈課題克服による気持ちのゆとり〉」と記述している。記述の「意識することで自然とターンが上手く」いったとする背後には、動作意図に注意を向けながら、その意図に沿って成功裏に動作意識が得られ、それにより動作結果としてのターンも成功裏になされ、そこには意図に沿った運動感覚も得られているという、感覚的な理解がなされている様子が看取される。また対象者 D は「足全体に力をかけることでエッジも自然とブレーキのように効かせることができた。このことに気づいたおかげで転ぶ回数が劇的に減少した。〈身体の注意による動作制御の気づき〉」と記述している。力のかけ方に「気づく」ことが動作結果に結びつき、成功体験の実感につながり、方略の有効性の評価につながっている点が見て取れる。

### 3.2.3 【学びを支援し促進する学習環境を求める気持ち】

対象者は、自身の滑り以外にも、雪面の状態、コースの難易度、指導方法、そして指導内容といった学びの環境の様子についてモニタリングしている。さらに、そうした学習環境が自身の学びに及ぼす影響についても言及し、評価している。【学びを支援し促進する学習環境を求める気持ち】の категорияは、『学びの環境認知』および『上達を導く指導の肯定的評価』の2つのサブカテゴリーからなり、学習過程の全体をメタな視点で捉え、学びの文脈を考慮して練習に臨むという、対象者の持つメタ認知について説明するものとして作成された。以下、サブカテゴリーごとの記述を手がかりにその詳細についてみていく。

対象者は、自身の技能向上の課題に取り組みつつ、そうした学びを取り巻く環境についての記述も行っている。『学びの環境認知』のサブカテゴリーは、学習の目標達成に向けて、阻害要因として作用する環境状態、および支援的に作用する指導への認識を表すも

のとして作成された。対象者 D は、「2 日目は吹雪いて視界が悪く、雪がどんどん積もるため板に雪が乗って滑りにくかった。〈外的学習環境の認知〉」と記述し、自身の動作における感覚的なやりづらさを実感している。また対象者 F は「緩やかな坂は滑る感覚をつかむのにとっても適していたと思います。〈感覚的な学びに適する学習環境への意識〉」と、感覚的な理解を促す学習環境設定について記述している。対象者にとって、滑るという新しい運動感覚を体感し、その感覚を学びに結びつけていく上で、学習環境からの作用の意義が大きい点が認識されている。

同様に、指導者による技術的かつ心理的な支援的指導について触れた記述もみられる。『上達を導く指導の肯定的評価』のサブカテゴリーは、指導と自身の学びに対する認知について説明するものとして作成された。対象者 A は「レベルに合わせてチャレンジするコースに行く時と、楽しく滑れるコースに行く時を作ってくださったので、転んでも心が折れることなく、最後まで楽しく頑張れるスキー実習になりました。〈適切な課題設定への満足感〉」と記述し、指導における環境設定について、技能向上を目指すために、やや難度の高い斜面で練習する意味と、比較的難度の低い斜面で行う、楽しさを伴う動機づけ要因が込められた練習の意味を理解している。また対象者 F は「自分の直すべきところを先生に教わりながら意識して直していくことで少し急な坂でもそれなりに安定して滑ることができるようになりました。〈指導による上達の実感〉」とし、自身の熟達過程における指導の意義づけを行っている。対象者にとっての指導は、課題点を明確にし、意図的に動作修正を試みる手がかりであり、それによって「安定して滑る」といった目標行動が達成されている。

#### 3.2.4 【学びを通した喜びの体感】

全ての対象者が 4 日間の実習を通して上達を実感しており、スキーに対する好意を抱くようになっている。【学びを通した喜びの体感】のカテゴリーは、『滑る爽快感』および

『自己成長の実感による満足感』の2つのサブカテゴリーからなり、学びの過程の中で対象者が実感するスキーへの情緒的な意味づけについて説明するものとして作成された。以下、サブカテゴリーごとの記述を手がかりにその詳細についてみていく。

全ての対象者が、スキーで滑走する楽しさを実感する場面について記述している。その楽しさは、初日の練習においても感じている。『滑る爽快感』のサブカテゴリーは、こうしたスキーの快体験を実感する学びの意味について説明するものとして作成された。対象者 C は、「初めて斜面を滑った時、斜面を登った苦労を忘れるくらい楽しかった。〈初滑走の歓喜体験〉」と、実習初日にリフトを使わずに斜面を登って滑り降りる練習の中で、初めてスキーで滑った快体験について記述している。

また、実習初日に戸惑いや不安を感じていた自身と、実習最終日に上達した自身を比較し、成長の実感について記述した対象者も多い。そこでは、学びを通して新たな気づきを得た時、自分の思い通りにスキー操作ができた時、転ばずに長く滑走できた時、難しいと思っていた斜面を滑り降りることができた時、といった場面での「嬉しさ」「成長」「やりたい」といったさらなる取り組みへの志向について記述がなされている。『自己成長の実感による満足感』のサブカテゴリーは、こうした自己成長を実習期間全体の中で捉えた認識を表すものとして作成された。対象者 B は「1日目には滑ることなんて考えられなかった斜面を滑ったが、嬉しいというか、自分自身が数日でここまで滑れるようになるとは思っていなかったため感動のあまり少し泣きそうになる場面もあった。〈短期間での自己成長の実感と喜び〉」と記述し、4日間での自己成長の実感を、初日の自身の状態と比較する中で捉えている。また対象者 D は「パラレルでも滑れるようになりたいので、また個人的にスキーをやりたいと思う。〈さらなる課題への挑戦〉」と記述し、上達の先にさらなる課題を見出し、自ら積極的にスキーに取り組む姿勢を語っている。

以上の結果、スキー初学大学生の熟達体験は、【学びに付随する戸惑いと不安】、【学習方略に基づく学びを通じた気づきと体現】、【学びを支援し促進する学習環境を求める気持

ち】および【学びを通した喜びの体感】の4要素によって構成され、それぞれの要素の循環的な関係性の中で説明される点が明らかとなった。すなわち、対象者は、心理的かつ技術的な課題に直面し、戸惑いや不安を感じている自分自身を客観的に捉えつつ、技能向上に向けた目標を立て、目標を達成する計画を立て、自身の学習の取り組み状況および心理状況をメタな視点から捉え、行動や結果を評価しながら、学びの環境を最大限活用し、次の目標達成に向けたフィードバックを積極的に行っていく、といった学習方略を使用していた。その結果、上達の実感を得、学ぶ過程そのものに意義を見出し、さらなる上達に向けた取り組みの姿勢が示されていた。

こうした学習者の自律的な学習態度に関し、Zimmerman (1989) による自己調整学習 (self-regulated learning) の視点は重要な視座を与えてくれる。自己調整学習とは「学習者がメタ認知・動機づけ・行動において自分自身の学習過程に積極的に関わっていること」と定義されている (Zimmerman, 1989)。自己調整学習では、予見、遂行、自己内省の3つのプロセスが仮定されている。まず予見段階で自身の興味関心や価値が考慮され目標設定がなされる。次に遂行段階では、自己のモニタリングや注意の焦点化がなされ学習活動が行われる。そして自己内省段階において、学習結果に対する自己評価がなされ、次の学習の予見がなされる。こうした循環的な過程が自己調整を行う学習者に成立している。この自己調整学習を行う学習者は、目標設定および目標達成計画の立案といったメタ認知を特徴としており、またやる気の維持および向上といった動機づけも特徴として位置づけられる。本研究の対象者の学習過程には、こうした自己調整学習を使用した循環的な過程が見て取れる。特に【学習方略に基づく学びを通した気づきと体現】のカテゴリーで数多く示されている、対象者による「腰が引けている」「重心が後ろ」「恐怖感が原因」「腕が同調しない」「足を踏ん張れない」といった記述にみられるように、全ての対象者が、自身の動作や動きの状態をモニタリングし、課題を見出し、目標を設定し、方略を立て、計画を立て、動作に意図的に注意を向けながら、自身の技能向上を目指し、その過程

をモニタリングして次の方略策定に活用するという、自己調整学習方略を多用していた。この点に関し、金子（1997）は、人形を用いたスキー動作の姿勢の再現と雪上の姿勢との比較研究により、「運動を実際に行う中で自分の身体を対象化すること」により、客観的な身体として捉えることの重要性について指摘している。本研究においては、対象者は、そうしたメタな視点から自身の身体および動きを捉え対象化するメタ認知モニタリングとともに、自身の内部に入り込んで感覚に気づくメタ認知コントロールを繰り返し行う中で、感覚的な気づきを得ていた。また、【学びを支援し促進する学習環境を求める気持ち】の категорияに示されるように、対象者は指導者や受講仲間といった周囲の環境を自身の学びに活用するリソース方略も使用していた。その結果、対象者は【学びを通じた喜びの体感】の categoriaに示される成長の実感や自己効力感を強く感じていた。この点は、自己調整学習方略を用いる学習者は自己効力感が高いとする山田ほか（2009）による報告と合致している。

また、本研究によって得られた興味深い知見として、初学者が実習初日に強く感じていた戸惑いや不安は、徐々に克服あるいは回避の直接的な対象としてあるものではなく、より肯定的に学びの契機として位置づいていった点である。この点も、自己調整学習方略と大きく関連する点である。Boekaerts（1997）は、学習の営み自体をストレスフルな状況と捉え、学習の活動の仕方をストレス・コーピング方略とみなすモデルを示している。そこでは、認知的な方略とともに情意的な方略が存在しており、本研究の対象者においても、こうした2つの方略を用いることで、新たな体験に対する能動的なかわりをとっていた。すなわち、様々な恐怖や不安といった感情を持つストレスフルな状況での学びにおいて、できたこと、わかったこと、気づいたことを積み重ね、指導者からのアドバイスを得る中で「楽しさ」「嬉しさ」「喜び」といった快体験を実感することで、動機づけを高め、維持し、積極的に学習に取り組んでいた。この点に関し、千足ほか（2001）は、スキー・スノーボードの集中実習受講者を対象としたフロー経験の研究から、初級者はフロー

体験を示す得点が上昇する点を報告している。また、そうした結果には、技術的な向上に価値を置くような志向性を強く持っていたことが影響している可能性を示唆している。この点は本研究の結果と一致するところである。スキー初学者の指導においては、こうした自己効力感を高める認知的かつ情意的方略も含めた指導の重要性が推察される。

さらに、本研究の対象者は、自身の操作や動きに関する気づきを、内的な感覚を通して得る場面が多い点も興味深い点である。この点について、田中雅人（2000）は、運動学習における自己の知覚による自己観察の重要性について報告している。本研究においても、対象者は、「荷重する」ためには「どのような感覚で」「どのような動きを」「どのようにする」か、その結果「どのような感覚が得られたか」、について自身の言葉で表現していた。また客観的な映像による気づきに関しても、単に外から見える身体の形の理解に留まらず、そうした問題の原因を特定した上で、自身の感覚につながる方略に結びつけていた。こうした感覚に気づくように導く指導の在り方が重要である点が推察される。

今後に残された課題として、下記2点が挙げられる。まず、本研究ではスキー初学大学生を対象とした熟達体験の分析を行っている。学習体験の考究には、異なる熟達レベルや年代の学習者を対象としたさらなる研究が必要であろう。また、本研究の対象者は、主体的に参加しているため、学習活動に対する内発的動機づけが高い集団であった。内発的動機づけが高いことは、積極的な方略による学びの取り組みを促し、自己調整学習方略を用いることにつながっていると考えられる。そのため、内発的動機づけが必ずしも高くない学習者やその対象者の年代に適した、自己調整学習を用いた主体的な学習を促すためにどのようなアプローチが必要か、今後の課題として挙げられる。

本章の最後に、本研究によって明らかにされたスキー初学大学生の熟達体験のモデル図を作成した（図 2-1）。このモデルは、初学者がスキーを学ぶ体験の初期に感じていた戸惑いや不安が、様々な学習方略を用いる中で、多様な気づきを得、そうした気づきがさらなる学習方略を形成し、成功体験を蓄積する中で、スキーの喜びへと変化していくこと



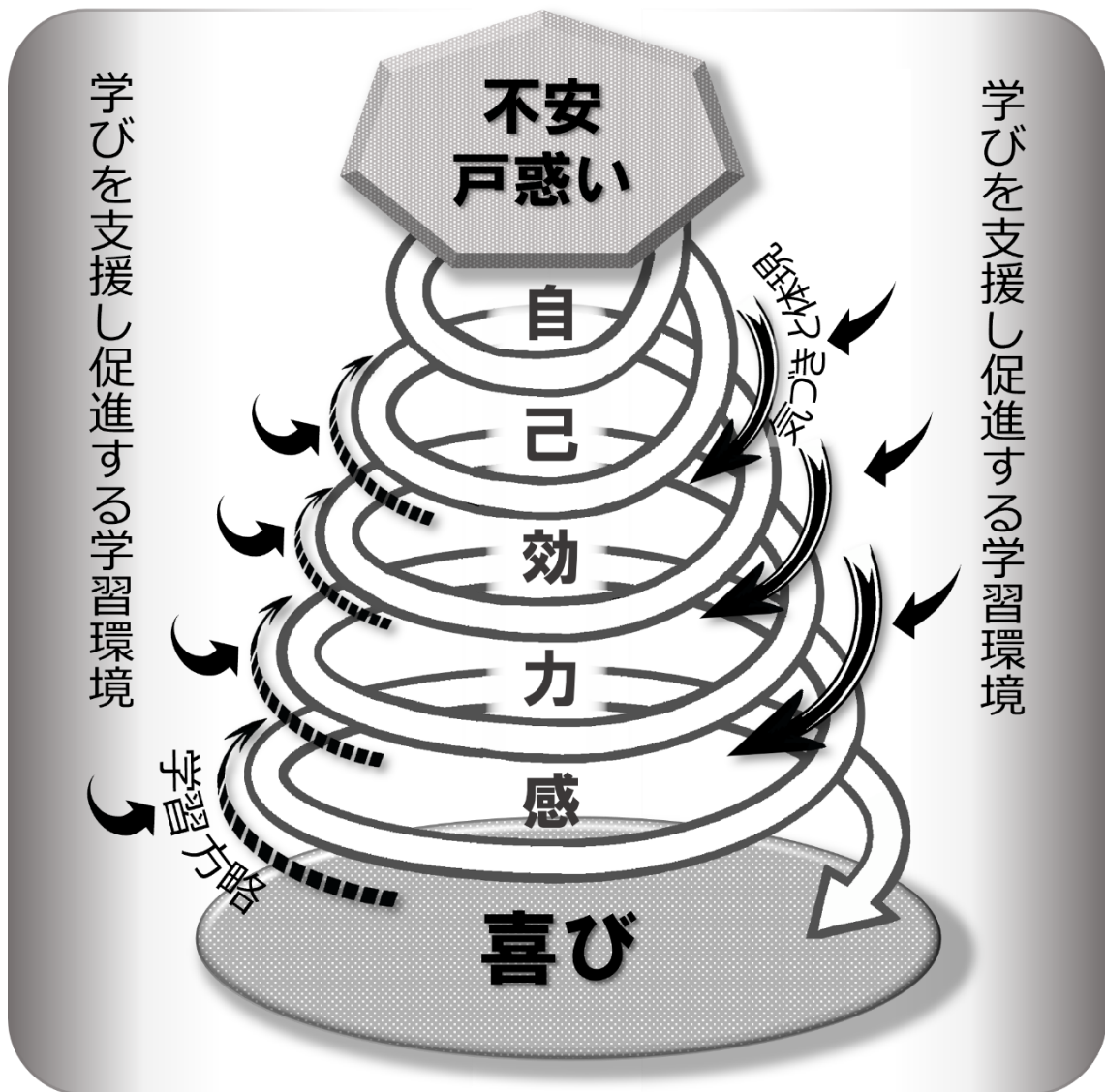


図 2-1 スキー初学大学生の熟達体験モデル

を示している。その中心に位置づけられるものとして、自己効力感 (self-efficacy) が挙げられる。自己効力感は、Bandura (1977) が提唱した概念であり、「その行動を達成できるかどうか、あるいは確実な成績を上げられるかどうかの確信」と定義づけられている (Bandura, 1986)。これまでの研究から自己効力感パフォーマンスへの大きな影響要因の一つであることが示されており、本研究においても、スキー初学大学生の熟達体験において重要な意味を持つものであることが推察される。この自己効力感は、「遂行行動の達成」「代理経験」「言語的説得」「情動的喚起」の情報源により影響を受け、また個人が自ら作り出すものであり、課題ごとに変動していくものであることから (Bandura, 1977)、直線的に上昇するのではなく、学びの過程の中で様々な体験を経て変容していくものと考えられる。図中のらせん状の線は、こうした学習方略に基づく学びを通して形成される自己効力感を示している。そこでは、指導者や指導環境が支援的な作用力となって、初学者の成功体験が導かれ、自己効力感の形成に影響を与えていると考えられる。また、気づきは学習の初期段階から存在し、熟達過程が深まるにつれ、より大きくなっていくと考えられる。

#### 4. 結語

本章の目的は、熟達初期の学習過程における熟達体験について、本人の振り返り記述による内省報告に基づいて質的に分析し、具体的な熟達体験を解明することであった。大学スキー実習に参加したスキー初学大学生の熟達体験の質的分析を通し、初学者の熟達体験は、戸惑いや不安が、学習方略を用いた学びの中で、様々な気づきを得、らせん状の熟達過程を経る中で、喜びや自己成長の実感につながる循環的な構造を持つ点が明らかとなった。

本研究の現場への示唆として、初学者の指導において下記3点が重要である点が推察された。

- 1) 学習者の主体的な学びへの関与を促すために、自身の学習状況をモニタリングし、原因や解決方法を探り、努力する目標を立て、見通しを持って意図的な動作遂行を行うように導くような問いかけが重要である点が示唆された。
- 2) 戸惑いや不安は回避する、あるいは克服する課題というよりも、学びの契機と捉え、その原因を省察する問いかけを繰り返す中で、学習者自身が情意的方略を工夫するよう促すことが、熟達体験を蓄積していく上で重要であると考えられる。
- 3) 目に見える形や動きと同時に、どのような感覚で、どのように意図して動きを作るか、といった点に気づかせるアプローチが重要であると考えられる。

### 第3章 熟達者における相互作用を通じた学びの構造

## 第1節 熟達者の読み

### 1. 目的

本章では、熟達者における感覚への気づきを通した身体の学びの詳細を分析対象とした。第1節では、熟達者は実際の試合場面で、何を見て、どのような情報を得て、どのように状況判断をし、どのように展開を予測し、どのように攻撃を組み立て、どのように動作を起動し、どのようにそれらを修正し、次の状況判断につなげていくのか、すなわち、対戦場面における熟達者の読みの構造について明らかにすることを目的とし、剣道熟達者を対象として分析を行った。

本研究が熟達者に焦点を当てる一つの理由として、熟達者の持つ問題解決方法に関する深く構造化された知識および素早く正確に問題を解決する能力（Ericsson et al., 2006）を分析することで、本研究が目的とする読みの解明が可能となる点が挙げられる。

また、本研究は剣道の熟達者の持つ感覚的かつ内省的な経験を対象とし、内省報告に基づいて分析を行うため、対象者の体験を深く掘り下げて分析を行う事例研究（Yin, 1994）を、質的な方法論によって実施することが適切であると判断し採用した。

### 2. 研究方法

#### 2.1 対象者

本研究の対象者は、全日本剣道連盟教士八段の A 氏 1 名である。対象者は国内の剣道大会において複数回の優勝経験を持つ卓越した剣士である。本研究では言語化することが困難な認知過程についてインタビューをする必要があることから、指導の際に言語化する習慣がある指導者においても実績のある人物を対象者に選定した。対象者の詳細については表 3-1 に示した。

表 3-1 対象者プロフィール

基本情報	
	男性，68 歳，剣道教士八段
競技歴	60 年
	<p>小学 3 年生（9 歳）より剣道を始め，中学，高校，大学生では剣道部に所属する。 31 歳で剣道教士の称号，53 歳で剣道八段の段位を受有</p> <p>主な戦績</p> <p>高校生 : 全国高校総体剣道競技（個人出場 3 回，団体出場，優秀選手） 国民体育大会（出場 2 回）</p> <p>大学生 : 全日本学生剣道選手権大会（個人優勝） 全日本学生東西対抗（優秀選手） 関東学生剣道選手権大会（個人入賞）</p> <p>社会人 : 関東七県対抗剣道大会（団体優勝） 全国都道府県対抗剣道大会（入賞） 全国教職員剣道大会（団体優勝）</p> <p>上記他，国内主要大会で，高校生，大学生，社会人において上位の成績を収める。</p>
指導歴	42 年
	<p>都内私立大学剣道部監督として，42 年間にわたり大学生の指導にあたる。</p> <p>主な実績：関東学生剣道優勝大会（優勝 1 回，他入賞 2 回） 全日本学生剣道優勝大会（優勝 2 回，他入賞 5 回） 関東学生剣道選手権大会（入賞 3 名） 全日本学生剣道選手権大会（優勝 1 名，他入賞 1 名）</p> <p>上記他，指導チームおよび選手を数々の大会において，優勝，入賞に導く。</p>

## 2.2 データ収集方法

データ収集は、20XX年10月に、研究者2名による2対1の半構造的、自由回答的、深層的インタビューにより実施した。インタビュー時間は2時間であった。インタビュー内容には、①剣道の対戦中どのように相手の動きやねらいを察知するか、②剣道の対戦中どのように自分自身の動きを決定するか、③自分自身の動きは常に意識したり感じたりするか、の3つの質問を基幹的質問として設定した。さらに、各基幹的質問に沿ったフォローアップ質問と追跡的質問を構造化し、インタビューガイド<sup>注 3-1)</sup>を作成した。インタビューはプライバシーが確保できる対象者の職場の自室（大学研究室）で行った。インタビューの内容は対象者の許可を得てICレコーダーに録音した。

## 2.3 データ分析方法

得られたインタビューデータは全てテキスト化された後、Patton (2015) および Côté et al. (1993) による質的分析法により分析を行った。分析の手順は以下の通りである。

①テキスト化されたデータから、対戦中の相手および自身に対する意識に関する発話部分を選択し、一つの意味のまとまりを持つ単位（意味内容要素：meaning unit）に区切った。

②それぞれの意味内容要素に、前後の文脈を視野に入れた解釈に基づく簡潔なコード（標題：tag）を作成した。

③標題を発話データの文脈に照らし合わせながら抽象度を高めたまとまりで括り、その内容を表現する表記を用いてサブカテゴリーを作成した。その際、作成されたサブカテゴリーの概念の抽象度にずれがないかどうか確認しながら作成を行った。

④サブカテゴリーを比較検討し、発話データとの整合性を視野に入れながら、より抽象度の高いまとまりで括り、その内容を表現する表記を用いてカテゴリーを作成した。

なお、本研究の目的である、相手の動きを読むという実際の現象が、その概念によって捉えられ、説明可能であることを確認しながら作業が進められた。

## 2.4 確実性および信憑性

量的研究における信頼性および妥当性に関しては、質的研究においては異なる視点によって捉えることが必要である（北村ほか，2005）。本研究では、得られたデータのリアリティさという意味での信憑性（credibility）、およびデータや手続きがどこまで当てにできるかという意味での確実性（dependability）の2点から研究の質の検証を行った（フリック，2011）。まず、信憑性の検証に関しては、①インタビューを通して対象者自身が経験を振り返り、また、対象者自身の試合映像を視聴しながらインタビューを行うことによる体験の事実在即した語り、および②インタビューの中で対象者による実際の動きを伴う説明を交え、発話内容の具体性を確認するトライアングレーション、がなされることで信憑性が確保されたと考えられる。また、確実性に関しては、①発話データと研究者による解釈の区別の明示、②2名の研究者によるデータ収集・分析過程の共有、および③研究過程全体にわたって2名の研究者で振り返りを行いながら分析作業を共同で進める研究者のトライアングレーション、を行うことにより、確実性が確保されたと考えられる（Maxwell，2013）。

## 3. 結果および考察

分析の結果、80の意味内容要素が得られ、それらは『全体の見極め』『先の動きの顕示』『連動する動きの確立』『攻めの誘い』『必然の生成』『身体 of 自然な反応』の6つのサブカテゴリーに分類された。これらは最終的に【自他の共振】【相手を巻き込んだ攻めの組み立て】【場の構築から導かれる必然の攻め】の3つのカテゴリーに分類された（表3-2）。

以下、各カテゴリーの分析内容に基づき、剣道の熟達者の読みの体験の詳細について検討を行う。なお、カテゴリーは【】、サブカテゴリーは『』、標題は< >、主要な発話は「」（イタリック体）で表した。



表 3-2 階層的カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	標題	主要な意味内容要素（発話）
自他の共振	全体の見極め	先を読んで仕掛ける	立ち上がった瞬間は同じような見方がするけれども、その瞬間で、今までの経験上で、この相手には、こうすれば通ずるのではないか、という憶測、先を読む、そこから仕掛けていく。
		構えで圧迫感を見極める	完全に知らない相手と対した時には、立ち上がって「始め」という段階でまずはその状況を見る。構えた姿勢、気迫、気力、こっちに向かってどれだけ持っているか剣先に出てくるこっちに対する圧迫感、どの程度の圧迫感を持っているのか、それによってこちらの攻めを組み立てていく段階。
		剣に伝わる気力	あつ、この人はできるな、この人は油断できないな、というのは、構えた姿で、こっちへ向かっている姿と、構え姿の、剣に伝わっている気力というね。
	先の動きの顕示	精神と動作の攻め	精神的攻めがあって、動作で今度は攻める、表していく、表したところに相手に打たせる、出させる、技を仕掛けさせる。
2通りの読み		読みは、結局今言った2通りがある。気持ちで攻めておいて、向こうから出させる場合と、こちらから攻めていって向こうから出させる場合と、2通りある。	
相手を巻き込んだ攻めの組み立て	連動する動きの確立	攻めで相手の気持ちを崩す	攻めて自分から仕掛ける。この場合には攻めによって相手の気持ちを崩さないといけないのです。構え、心を。
		相手以上の先の発現	攻めておいて逆に相手を「パツ」とそれに対して応じ技ができる。または後先の技ができる、相手が仕掛けるからそれ以上の先が出る。読みがあるから。
	攻めの誘い	出鼻の引き込み	こっちからすると、その出鼻を引き込んでいるわけです。もう、読んでいるわけです。「出鼻を打ってきなさいよ」、「はい、打ってきなさい」と機会を作ってあげているわけです。
攻めだけの気持の状態		向こうから一方的に打つ間まで入ってくるわけです。攻めから打つ動作、攻めだけの気持ちだけの状態で。そして動作に入ったその時は小さな踏み込みでいいわけです。そうするとこっちの方が先に打てるわけです。	
場の構築から導かれる必然の攻め	必然の生成	先を読む	極端に言えば、私から言わせれば、将棋と一緒にだと思っんですよ。「先を読む」相手の一手でどう打つ。そのあとどうやってくるのか、またはこちらの一手を出して、相手がそれに対してどう対処するのか。
		間合の攻め合いの重要性	攻めがないな、まだ攻めが分かっていないなという人はいる。我々からみるとね。だから、「ただ、打っている状態」
	身体の自然な反応	瞬時の反応の体得	その場で、「こうやって、こうやって、こうしよう」なんていうのはできません。そんなことをやっていたら打たれてしまいますから。これは普通の稽古。普通の稽古で身に付けていないとダメなんです。普通の稽古でそういうことを身に付けていると、一瞬のうちにその状況のパターンになった場合に、身に付けていたものが一瞬で、よしこれでいこう、パツとその体勢に入れるわけです。
		無心になる自然に出る	「無心で打て」、「考えて打つな」。最後は「無」なのです。「無心」。そうすると、自然に出るのです。技が、その状況によって、それまではみんな組み立てる。無心にならない場合は、頭の中で考え考えただけやっていくのです。

### 3.1 【自他の共振】

対象者が試合の場で相手と対峙した時、まず相手の力を見極めるための様々な試みがなされる。同時に、相手の見極めに対する誘導的な働きかけもなされている。【自他の共振】の категорияは、『全体の見極め』および『先の動きの顕示』の2つのサブカテゴリーからなり、対戦相手について、過去の経験的な知識や実戦体験などから全体を見極めていくと同時に、相手からの見極めを体感し展開を予測するという多面的な行為全体を表すものとして構成されている。

以下、サブカテゴリーごとの発話を手がかりにその詳細についてみていく。

剣道のような対戦競技では、相手から一本を取って勝つ上で、攻めは非常に重要な意味を持つ。そのため、攻めを組み立てるための手がかりとして、対戦相手の力量、特徴、癖といった過去の知識や対戦経験からの情報、またはその場の情報に基づき展開を予測する。『全体の見極め』のサブカテゴリーは、こうした対戦相手を全体的に捉える体験を表すものとして構成された。

過去に対戦経験のある相手と対する時の見極めについて対象者は次のように述べている。

*「立ち上がった瞬間で、今までの経験上で、この相手には、こうすれば通ずるのではないか、という憶測、先を読む、そこから仕掛けていく。*

*<先を読んで仕掛ける>」*

この中で対象者は、「この相手」「こうすれば」といった言葉に表れるように、瞬時に相手の力量と展開を予測する中で、相手の状況認知と攻撃を導くかわりを起動している。そこでは、自身の持つ膨大な対戦経験からの事例や展開といった知識に基づき、瞬時に攻めを組み立てている。一方、対戦経験のない初めての相手に対しては、対戦の場で得られ

る情報に基づきつつ、過去の知識経験に基づいた総合的な見方を瞬時に行っている。

この瞬時に相手の力量を捉える点に関し、対象者は次のように述べている。

「完全に知らない相手と対した時には、立ち上がって『始め』という段階でまずはその状況をみる。構えた姿勢、気迫、気力、こっちに向かってどれだけ持っているか剣先に出てくるこっちに対する圧迫感、どの程度の圧迫感を持っているのか、それによってこちらの攻めを組み立てていく段階。〈構えで圧迫感を見極める〉」

「あっ、この人はできるな。この人は油断できないな、というのは、構えた姿、こっちへ向かっている姿と、構え姿の、剣に伝わっている気力というね。〈剣に伝わる気力〉」

このように、相手に関する過去の対戦を通した知識や経験がない場合は、姿勢、気迫、気力、圧迫感といった感覚的な知識を手がかりとし、相手の力量を推察している。この姿勢や気力に関し、別の発話では「風格」と表現しており、視線や竹刀の動きといった対戦相手の特定の部位や動作ではなく、相手に対峙した最初の段階で立ち現れる感覚的知識を手がかりとしている。

こうした対戦相手を見極める行為は、その一方で、対戦相手においても同様に行われている。対象者は、その対応策として、あえて自身の攻めを読ませ、攻めさせるという戦い方を行っている。『先の動きの顕示』のサブカテゴリーは、こうした対戦相手を見極めを誘導する体験を説明するものとして構成された。この点について対象者は次のように述べている。

「精神的攻めがあって、動作で今度は攻める、表していく、表したところに相手に打たせる、出させる、技を仕掛けさせる。＜精神と動作の攻め＞」

「読みは、結局今言った2通りがある。気持ちで攻めておいて、向こうから出させる場合と、こちらから攻めていって向こうから出させる場合と。2通りある。＜2通りの読み＞」

この発話の中で対象者は「表していく」「打たせる」「向こうから」「出させる」といった言葉で相手の動きと自身の「仕掛け」との関係性について述べている。すなわち、相手の攻めという行動を引き出す作用力も「読み」に内包されたものとして捉えられている。

このように、熟達者にとって相手を見極めることは、自分が相手を深く見据えると同時に、自身を見ている対戦相手をも視野に入れた予測を瞬時に行うことを意味していることが、こうした発話からうかがえる。すなわち、対戦の最初の段階でなされる攻防は、「見る」「見られる」「自分」「他者」といった関係性を超え、より多義的な意味を持って自他の反応が同期する、共振的な体験であると言える。換言すれば、相手を知り、相手に潜入し、相手に視点を移し、自身と相手の関係性を自身が主導して構築していくプロセスと捉えることができる。

### 3.2 【相手を巻き込んだ攻めの組み立て】

自他の関係性が構築され、共振がなされた状況の中で、攻めの組み立てがなされていく。本カテゴリーは『連動する動きの確立』および『攻めの誘い』の2つのサブカテゴリーからなり、一連の攻めの展開を組み立て、相手をその展開の中に引き込むかわりという、対戦相手に対峙してなされる攻めの成立過程を表すものとして構成された。

以下、サブカテゴリーごとの発話を手がかりにその詳細についてみていく。

対象者にとって攻めることは自身の攻撃動作そのものの巧さ以上に、一連の連続した文脈の構築が重要な意味を持っていた。『連動する動きの確立』のサブカテゴリーは、こうした攻めに至る技の連続性を説明するものとして構成された。この点について対象者は次のように述べている。

「攻めて自分から仕掛ける。この場合には攻めによって相手の気持ちを崩さないといけません。構え、心を。〈攻めで相手の気持ちを崩す〉」

この中で対象者は、攻めによる相手の「気持ち」「構え」「心」への作用について語っている。組み立てられた攻めの展開の中で、先を読まれた相手に心理的な影響を与え、こちらの技を出すことで、読みが顕在化する。

この読みが裏付けられた攻めの顕在化に関し、対象者は次のように述べている。

「攻めておいて逆に相手を『パツ』とそれに対して応じ技ができる。または、後先の技ができる、相手が仕掛けるからそれ以上の先が出る、読みがあるから。〈相手以上の先の発現〉」

この発話の中で対象者は「相手が仕掛けるから」「それ以上」といった言葉で、こちらから引き出した予測通りの相手の動きを捉える動きについて述べている。すなわち、そうした相手の動きを導き捉え打つという文脈の中に読みを位置づけている。

また、こうした技の文脈を構築する上で、相手の攻めの動きを誘い出すかわりも重要となる。『攻めの誘い』のサブカテゴリーは、こうした技の文脈を作り上げる要素としての攻めの誘導について説明するものとして構築された。この点について対象者は次のように述べている。

「こっちからすると、その出鼻を引き込んでいるわけです。もう、読んでいるわけです。『出鼻を打ってきなさいよ』『はい、打ってきなさい』と機会を作ってあげているわけです。〈出鼻の引き込み〉」

この中で対象者は、引き込まれた相手の様態について語っている。「打ってきなさい」「もう読んでいる」「機会を作ってあげている」といった言葉から、共振した相手の心理状態と行動が、既に仕組まれた文脈の中にある点がうかがえる。そうした誘われた攻めに対応するところに、読みにおける連続した技の文脈が位置づけられている。この誘われた攻めへの対応に関し、対象者は次のように述べている。

「向こうから一方的に打つ間まで入ってくるわけです。攻めから打つ動作、攻めだけの気持ちだけの状態で。そして動作に入ったその時は小さな踏み込みでいいわけです。そうするとこっち（私）の方が先に打てるわけです。〈攻めだけの気持ちの状態〉」

対象者にとって、攻める気持ち、攻める判断、打つ動作、といった一連の相手の攻めの文脈は、読みの中で仕掛けられ、誘われ、必然的に発現している。

このように、熟達者にとって攻めを組み立てることは、自身の攻撃動作の精度を問う以上に、相手の動きを巻き込んだ形で一連の技の文脈を構築することが重要と考えられる。対象者による発話は、そうした対戦相手の意図と動作全体を巻き込んだ構造を持つ攻めが多層的に組み立てられる体験を示している。

### 3.3 【場の構築から導かれる必然の攻め】

自他の関係性が構築され、共振がなされた状況の中で、相手を巻き込んだ形で攻めが組み立てられていた。その上で、実際の攻めが発現する。本カテゴリーは『必然の生成』および『身体の自然な反応』の2つのサブカテゴリーからなり、構築された場の中で攻めが完結する過程を表すものとして構成された。

以下、サブカテゴリーごとの発話を手がかりにその詳細についてみていく。

熟達者である対象者は、先を読むことから自然に攻めが発現する体験を語っている。『必然の生成』のサブカテゴリーは、こうした攻めが生起する場面に至るまでの読みの積み重ねの体験について説明するものとして構成された。

読みは、対戦の中で常に継続して行われている。対戦の中で局面は時々刻々と変化するため、読みの修正や新たな読みが求められるからである。この点について対象者は次のように述べている。

「極端に言えば、私から言わせれば、将棋と一緒にだと思えますよ。『先を読む』相手の一手でどう打つ。そのあとどうやってくるのか、またはこちらの一手を出して、相手がそれに対してどう対処をするのか。〈先を読む〉」

この中で対象者は、相手との読み合いについて語っている。「相手の一手」「そのあとどうやって」「相手がそれに対して」といった言葉から、それまでの経験的な知識、対戦中の相手の動き、相手の意図の察知、さらなる先読み、といった読みに基づいた攻めの組み立てがなされている点が見て取れる。

そうした先を読む過程を経た上で攻めが成り立つ点を対象者は強調している。この攻めの在り方に関し、対象者は次のように述べている。

「攻めがないな，まだ攻めが分かっていないなという人はいる．我々から見るとね．

だから、『ただ，打っている状態』＜間合の攻め合いの重要性＞」

この発話の中で対象者は「攻めがわかっていない」「ただ打っている」といった言葉で，読みによって見通しが得られた打ち方に攻めの意味を見出している点について語っている．そうした攻めを作り上げる過程に，読みの在り様を見出している．

また，そうした攻めは考えて行うのではなく，身についた技が自然に発現するものである．この点について対象者は次のように述べている．

「その場で、『こうやって，こうやって，こうしよう』なんていうのはできないです．

そんなことをやっていたら打たれてしまいますから．これは普段の稽古．普段の稽古で身に付けていないとダメなんです．普段の稽古でそういうことを身に付けていると，一瞬のうちにその状況のパターンになった場合に，身に付けていたものが一瞬で，よしこれでいこう，『パッ』とその体勢に入れるわけです．入っていくわけです．＜瞬時の反応の体得＞」

この中で対象者は，これまで見てきた，自他の共振と相手を巻き込んだ読みによって生成された攻めは，瞬時に発現されなければならない点を強調している．そのために稽古を通じた習熟と早く正確に行える動作の洗練化が求められる．

この攻めが生起する状態について，対象者は次のように述べている．

「『無心で打て』，『考えて打つな』．最後は『無』なのです．『無心』．そうすると自然に出るのです，技が．その状況によって．それまではみんな組み立てる．無心にならない場合は，頭の中で考え考えただけやっていくのです．＜無心になると自然



に出る>」

この発話の中で対象者は、「自然に」や「状況」といった言葉で、攻めの動作が一連の文脈の中で発現されるものである点について語っている。そうした攻めに至る文脈そのものが、「それまではみんな組み立てる」と述べられているように、読みの在り様として位置づけられている点が見て取れる。

以上の結果、剣道の熟達者の読みは、自他および相手からの見極めを体感し展開を予測する相互的な関係性を示す【自他の共振】、相手の動きを導き捉え打つという文脈を示す【相手を巻き込んだ攻めの組み立て】、および相手との読み合いに基づいた攻めの組み立てと発現を示す【場の構築から導かれる必然の攻め】の3つの要素によって構成されていた。

このことは、読みを、自分と相手に対峙する関係性の中に置き、情報のやり取りの場における戦術的な予測や判断力といった作用として捉えるのではなく、むしろ相手に潜入し、相手に読ませ、相手に攻めさせ、相手を誘導し、相手の読みと動きに連動した形で自身の攻めを発現させる、言わば自他を同期させる操作的な体験として位置づけることの重要性を示唆するものであると考えられる。

この点については、「相手の動作を読みに対して、読んでいる場合と、逆にこのまま、こちらから相手にその動作に持ってこさせる、否応でもそこへ(持ってこさせる)」といった熟達者の発話からも、読みの意図性および操作性が看取される。

こうした他者の操作と作戦能力に関し、陶山ほか(2017)による、スポーツにおける駆け引き上手の研究は示唆に富むものである。陶山ほか(2017)は「他者のコントロールなど対人関係上の能力に力点を置く社会的知能」と「駆け引き」は内容的に重なる部分があるとし、対戦相手の立場や視点を重視した駆け引きの捉え方の重要性を指摘している。

本研究によって明らかにされた剣道の熟達者の読みに関するもう一つの興味深い点は、

こうした相手を巻き込んだ協同性と同時に、多層的な読みの構造も重要な要素である点である。この点について「普通の腕力とか力とかそういうのではなく、剣道というのは、そこが速く打てるというのは読みがあるから」といった熟達者の発話からも明らかである。相手の能力を見極め、動きを予測し、相手に潜入し、相手と自身の動きの流れを方向付け、攻めの文脈を組み立て、必然性を帯びた攻めが自然に発生する、という一連の流れの中に読みは成立していた。対戦相手の視点と動作を、自身から切り離された分析対象としての他者の構造として捉えるのではなく、自身が潜入し、先の動きを誘導し、多層的な読みによって成立する場の構築といった読みの解釈が重要である点が推察される。

こうした他者への潜入といった読みの構造における技の在り様に関し、生田（1987）および生田・北村（2011）によるわざの概念は重要な視座を与えてくれる。生田（1987）はわざを、身体を通して自らの知性を表現していくプロセスとして捉えた上で、「関係の中に巻き込まれる」「共に感じる」ことによるわざの学びの重要性について述べている。本研究において、読みは、単に情報収集能力や状況判断力といった技術ではなく、相手を巻き込んだ文脈形成の営みとして理解された。こうした点から、剣道における読みが、単に技術の習得といった方法の学びではなく、見極めた状態の学びを通してなされる構造を持つと考えられる。

#### 4. 結語

本章第1節の目的は、対戦場面における剣道の熟達者の読みの構造を明らかにすることであった。その結果、剣道熟達者の視点から読みの体験の分析を通し、剣道における「読み」は、相手の思考や動作を巻き込んだ関係性の中で攻めを組み立て、必然性を帯びた瞬間に自然に攻めが発現し完結するという一連の体験全体の文脈を説明する概念として捉えられる点が明らかとなった。

本研究による現場への示唆として、剣道学習者が練習を実施する際の留意点として下記が挙げられる。すなわち、対戦相手と対峙する際、単に対戦相手の情報を知るという視点ではなく、相手の視点を取り込み、相手の思考や情緒を含め関係性を構築するといった視点で相手の動きを読むことが重要であると考えられる。

本研究は1名の熟達者を対象とした事例研究によって剣道熟達者の体験を解明する試みであった。しかしながら、読みと実際の行動との関連性の解明、および他の熟達者を対象としたより普遍的な読みの解明に関しては十分に考察することができなかつたため、今後の課題として残される。

注 3-1. インタビューガイドでは、以下の点について確認しつつ質問の構造化を行った。

まず、基幹的質問（main question）が調査の目的に沿った内容になっており、それぞれが重複することなく、相互の関連性を持って作られている。また、追跡的質問（follow-up question）は基幹的質問に対する予想回答を受けとめる内容になっており、基幹的質問で聞きたい内容をより明確にさせる内容になっている。さらに探索的質問（probe）は、基幹的質問や追跡的質問の内容をより深く掘り下げて聞く内容になっており、探索的質問の回答がリサーチクエスションに対する情報提供に結びつくような聞き方になっている。

## 第2節 熟達者の心理的駆け引き

### 1. 目的

本章第2節では、熟達者同士の試合において心理的駆け引きがどのように行われたのか、実際の動作とその背後に存在する心理的事実を統合することで、心理的駆け引きの詳細について明らかにすることを目的とする。具体的には、刺激再生インタビュー(stimulated recall interview)を用いた質的分析により、実際の試合場面の映像による動作の客観的事実と、その動作の背後にある駆け引きにかかわる主観的意図を同時に示すことで、心理的駆け引きの全体像を多角的に明らかにする。

### 2. 研究方法

#### 2.1 対象者

本研究の対象者は、全日本剣道連盟教士八段のA氏1名である。対象者は小学3年生(9歳)より剣道を始め、60年の競技歴(調査時時点)において、国内の剣道大会で複数回の優勝経験を持つ卓越した剣士である。また、都内大学剣道部において、監督を務めた42年間には、関東地区の学生剣道大会(個人戦および団体戦)での優勝および入賞、さらには全日本の学生剣道大会(個人戦および団体戦)において、数々の優勝者および入賞者を輩出する指導実績も有している。対象者の詳細については表3-3に示した。

本研究のインタビュー調査においては、自身の動作意図や対戦相手の認知過程について語られる必要があることから、指導の際に言語化する習慣がある指導者実績のある人物が望ましいと考えたため、剣道の最高段位および数多くの競技実績に加え、指導実績を有すA氏を対象者として選定した。

表 3-3 対象者プロフィール

基本情報
男性，68 歳，剣道教士八段
競技歴 60 年
小学 3 年生（9 歳）より剣道を始め，中学，高校，大学生では剣道部に所属する。 国内主要大会で，高校生，大学生，社会人において上位の成績を取める。 31 歳で剣道教士の称号，53 歳で剣道八段の段位を受有。
指導歴 42 年
都内大学剣道部監督として，42 年間にわたり大学生の指導にあたる。 主な実績：関東地区の学生剣道大会（個人戦および団体戦），全日本の学生剣道大会（個人戦および団体戦） 他，指導チームおよび選手を数々の大会において，優勝，入賞に導く。

## 2.2 データ収集

### 2.2.1 日程および収集者

データ収集は、20XX年10月に、研究者2名により実施した。インタビュー調査にあたっては、対象者とインタビュアーの立場および関係性も重要な意味を持つ。この点に関し以下に述べたい。筆者は、剣道有段者であり、大学生時代にA氏より4年間にわたり剣道の指導を受け、現在も剣道の活動を通してA氏との関係性が継続している。共同研究者Kは、対象者とは初対面であった。また、剣道競技も未経験であるが、20年にわたって熟達研究および質的研究に携わり、熟達研究の視点および方法論的な視点から全てのインタビューおよび分析作業の共有において対象者とかがわった。

### 2.2.2 データ収集方法

データ収集方法には、刺激再生インタビューを用いて実施した。この刺激再生インタビューは、対象者の行動場面を動画等で収録し、それを再生視聴しながら対象者の事項報告を求める手法である。動画により外部から観察可能な手がかりをもとに、対象者の行動および思考等の状態を考察対象とし得るものである（Bloom, 1954；増井・水落, 2020など）。剣道の熟達者同士の試合において、実際の動作とその背後に存在する心理的事実を統合する形で検討し、心理的駆け引きの詳細について明らかにすることを目的としていた。こうした場面における体験の詳細を描写し、行動とその文脈における意図および思考を統合的に解明するために必要なこととしてLyle（2003）は、「日常的な場面としての自然主義的な環境」と「記憶が鮮明な体験」が求められると述べている。このことから、本研究の目的を果たすために刺激再生インタビューが最適な方法論であると判断し採用した。この刺激再生インタビューを用いることで、対象者の行動および思考過程の具体的な内容に立ち入ることができ、領域固有性の高い心理的駆け引きに関し、「行動を見ながら意志

決定を行う過程を明らかにする」(Nguyen et al., 2013) ことにより、暗黙知の明示化が可能になると考えられる。

### 2.2.3 データ収集の手続き

対象者および研究者2名により、対象者が実際に試合を行っている映像を見ながら、心理的駆け引きのポイントとなる場面に着目し、刺激再生インタビューを実施した。その語りの詳細は全てICレコーダーで録音された。

刺激再生インタビューで用いた映像の試合は、20XX年に開催された剣道大会で模範試合として実施され、対象者は剣道教士八段の部に出場した時のものである。この映像には、対象者が小手技による有効打突の判定で一本を取って勝利した3分間の試合が収められている。有効打突とは、充実した氣勢、適正な姿勢を持って、竹刀の物打ちを中心とした刃部で打突部位を刃筋正しく打突し、残心あるものと定められている(全日本剣道連盟, 2019)。小手技の場合、中段の構えでは、右小手の小手部を物打ちで正しく打っていることで有効打突と認められる(図3-1)。

なお本試合は、勝敗や優勝者を決定することを重視するものではなく、日頃の修練の成果を披露する意味合いが強いものであった。したがって、教士八段の熟達剣士同士の実戦である点では、お互いの技をぶつけ合う、まさに心理的駆け引きが凝縮している試合であると捉えられる。さらにこの映像は、熟達者同士の実戦映像として、対象者本人から紹介されたものであった。刺激再生インタビューにおいては、対象者の記憶が鮮明であることと豊富な語りが得られことが必要となる。以上のことから、本研究で考究の対象とする心理的駆け引きに焦点化した語りがなされる試合であると判断し、採用した。

また、対戦場面の刺激再生インタビューにおいて、対象者には次の2つの視点からの語りを求めた。第1に、試合の流れも含めた場面全体を鳥瞰的に捉える外側からの視点による語り(例えば「この場面はどのような場面ですか」といった質問(O'Brien, 1993))、

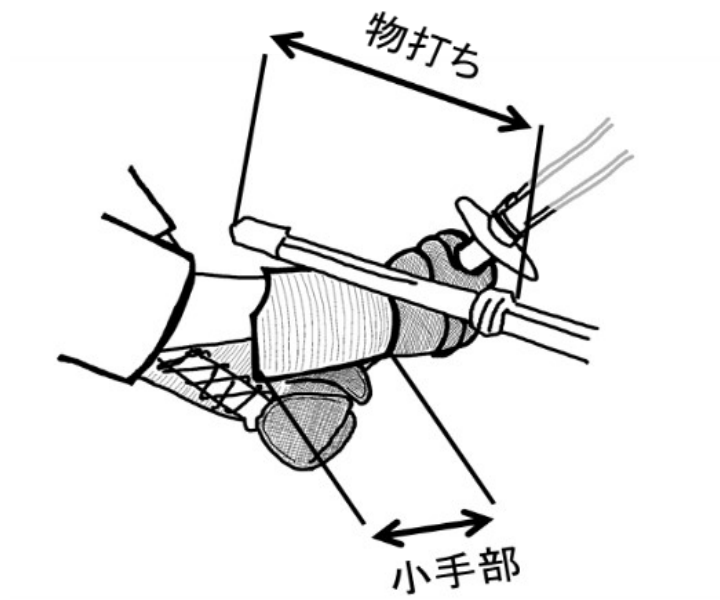


図 3-1 中段の構えにおける小手技の打突部位



第2に、当事者の視点から見たこと、意図したこと、行動したことといった内側からの視点による語り（例えば「この行動をとった時、どのようなことを意図していましたか」（O'Brien, 1993））の2つである。

刺激再生インタビューにおいて用いられた主要な質問は、以下の通りである。

- ・この場でこうした行動をとった時、どのようなことを考えていましたか
- ・こうした行動を行った時、どのようなことを意図していましたか
- ・こうした行動を行った時、どのようなことが見えていましたか
- ・こうした行動を行った時、どのような結果を予想していましたか
- ・どのような理由でこうした行動をとりましたか
- ・こうした行動を行った時、どのような気持ちでしたか

さらに、対戦場面の動きに関し、映像ではその詳細が読み取れない場面については、対象者が実際に竹刀を持って動きを再現しながら説明を行い、一つひとつの動きの詳細および動きの背後にある動作意図の詳細に関する観察データも収集した。

こうした一連の手続きを経ることによって、Nguyen et al. (2013) によって示されている、対象者の語りが本研究で設定した問いから離れたり、思考が拡散されたりすることを防ぐことが可能になると考えられる。

### 2.3 データ分析方法

刺激再生インタビューによって得られたデータは、以下の手順で分析を行った。

- a) 試合映像と、それについて語った発話を対応させる形で映像データに発話を統合した。
- b) 統合した映像の中で、対象者による語りから心理的駆け引きの解説が得られた場面を抽出した。
- c) 抽出した心理的駆け引き場面映像から、重要となる動作場面を連続した静止画像と

して筆者らによって切り取り，それぞれについて前後の文脈を考慮しながら，一つの意味のまとまりを持った分析単位としてのユニットと位置づけ，その場面を表すテーマを付記した。

- d) 得られたユニットについて，前後の文脈を考慮しながら，静止画像と発話を対応させ，発話の中で指摘されているポイントとなる箇所について静止画像の中に書き込みを加えた。
- e) 各ユニットの前後の文脈を考慮しながら，刺激再生インタビューの発話に基づき，ユニットの動作について記述を加え，またそうした動作意図および心理的状況について分析を加え記述した。

## 2.4 確実性および信憑性

本研究では，心理的駆け引きという，対象者の内的な体験と行動を分析対象とすることから，刺激再生インタビューによる質的研究法を採用した。質的研究においては，量的研究とは異なる視点で捉えられた信頼性・妥当性の検証が重要となる（能智，2005）。なぜなら量的研究と質的研究では，それぞれの研究パラダイムが異なり，研究の質を検証する視点が異なるからである。フリック（2011）によると，得られたデータがどこまで真実に迫るものかという，得られたデータのリアリティさを信憑性として検証し，また質的なデータの扱いの適切さは確実性を示すと言われていることから，本研究においても，信憑性および確実性によって，研究の質の検証を行った。

まず，信憑性の検証に関しては，本研究の対象となる体験を映像での行動と照合しながら再生する方法を用いることで，具体的な文脈を含んだ事例テキスト（やまだ，2006）が記述され，一つひとつの体験から得られるデータの信憑性が確保されたと考えられる。特に刺激再生インタビューは「当該場面における対象者の思考，感情，関心，解釈，反応に迫ることができる」（Pomerantz，2005）ため，データの信憑性が確保されたと考えら

れる。その一方で、刺激再生インタビューは記憶のバイアスの問題も存在する点が指摘されている。本研究では、この対策として、刺激再生インタビューの中で、語りをより深く問い深める深層的インタビューを実施し、そこでの発話内容と試合映像に基づく発話内容の整合性を考慮しながら分析を行い、データの信憑性への配慮を行った。

また、質的データの扱いがどこまで適切なものかという確実性に関しては、Maxwell (2013)によると、複数名の研究者および対象者を含めた分析過程の共有による多角的検証（トライアングレーション）が確実性を高めると言われている。このことから、本研究においても、データ収集、映像データと発話の統合作業、静止画像の切り取りと書き込み、分析ユニット記述、カテゴリ作成といったデータ分析過程を2名の研究者間で共有し、複数回にわたるディスカッションを通して分析を行う研究者間の多角的検証を行った。さらに、研究結果について対象者に確認を求め、意見交換を行った。これらによりデータ収集および分析過程に関する確実性が確保されたと考えられる。

### 3. 結果および考察

刺激再生インタビューデータの分析の結果、心理的駆け引きのポイントとなる6つ場面を抽出した（表3-4）。また、抽出した各場面を表すテーマは【 】, 刺激再生インタビューにおける主要な発話は「」（イタリック体）で表した。対象者の発話において、指示語や実際に動作を踏まえた解説により、発話としては省略された語句の該当箇所には内容を補足して（ ）で記述した。また、各抽出場面における動作および動作意図は、対象者本人による試合映像の解説をもとに記述した。

表 3-4 試合場面における両者の動き

抽出 場面	A氏			B氏		
	竹刀の動き	間合	試合時間(分)および動作	間合	竹刀の動き	
【場面1】		詰める →	0.00			
【場面2】	剣先を下げる ↘ 裏から押さえる ✓	詰める →	0.02	→ 退く ← 詰める	↘ 剣先を下げる 表から押さえる	
		退く ←	攻め 合い 1.08			
【場面3】		詰める →		← 詰める		
		間を切る ←				
		間を切る ←	1.16 攻撃(返し面)	→ 間を切る		
			1.18			
			1.24 錆ぜり 合い			
			1.35 攻め 合い			
【場面4】	剣先を下げる ↘ 表から押さえる ✓		1.40 攻撃(面)		↘ 剣先を下げる	
			1.44 防御	← 詰める	↘ 剣先を下げる	
		間を切る ←	1.48 錆ぜり 合い	→ 間を切る		
			1.58 攻め 合い			
			2.02 防御			
			2.09 錆ぜり 合い			
【場面5】	表から押さえる ✓ 表から押さえる ✓ 剣先を下げる ↘		2.21 攻撃(面)		✓ 表から押さえる	
			2.26 攻撃(返し面)			
		間を切る ←	2.35 錆ぜり 合い	→ 間を切る		
			2.44 攻め 合い			
			2.49 有効打突判定 攻撃(小手)			
			2.51 防御			
【場面6】	剣先を下げる ↘ 表から押さえる ✓ 剣先を下げる ↘		2.44		↘ 剣先を下げる	
			2.49		↘ 剣先を下げる	
			2.51			

- ※1 本研究における対象者は A 氏，対戦相手は B 氏と示している。
- ※2 試合開始 0 分 0 秒から終了 2 分 51 秒までに，主に竹刀および間合いに大きな動きがあった箇所，攻撃や防御のタイミングを示す。
- ※3 心理的駆け引きのポイントとして抽出した 6 つの場面を網掛けで示す。
- ※4 本試合では，A 氏による試合開始 2 分 49 秒時点での「小手」技が有効打突として判定された。

### 3.1 【先をとる】

#### 3.1.1 抽出場面 1（試合開始～0分02秒）における動作

この場面では、調査対象の A 氏が試合開始前の蹲踞の姿勢（図 3-2①）から、開始合図での立ち上がり（図 3-2②）と同時に、相手（B 氏）より先に一步間合を詰めている（図 3-2③）場面である。

#### 3.1.2 動作意図および心理的状況

この動作の意図するところについて、対象者の発話を手がかりにみていく。この場面について、刺激再生インタビューで対象者は、以下のように発話している。

「立ち上がって、右足が、スツと、もう、一步出ているでしょ。もうここで、気持ちでは先をとったのです。」

このように、対象者にとって相手よりも先に間合を詰めることは、試合を精神面で有利に進めるためであった。そして先（せん）をとった時の相手の反応で様子をうかがい、その後の試合運びを組み立てる状況であると推測できる。

さらに、対象者は以下のように発話している。

「礼をして三歩。そして蹲踞から、『始め』といって立ち上がった姿から、パツと構えた瞬間、ここが一番の見どころ。構えの姿。その瞬間の風格、品格があるかないか。気合いだけでなく、われわれが見ていると、風格に、姿に現れる。伝わってくる。」

このように対象者は、相手の全体像を捉え、構えた姿勢、気迫、気力、品格などから

対戦相手が意識的かつ無意識的に放つ対戦情報を多面的かつ多角的に収集し、相手の力量を推量している様子が見て取れる。

以上のことから、対象者は、試合運びを自身の流れに持ち込むために立ち上がりを重視しており、開始と同時に、間合を詰めることで、「気持ち」の「先」をとることを意識していたことがわかる。さらに、対峙した場面では、相手の構えた姿勢や先をとった瞬間の反応から伝わる対戦相手の力量を感じ取り、その後の作戦を組み立てていることが推察される。

## 3.2 【気攻め】

### 3.2.1 抽出場面 2 (0分02秒～1分08秒) における動作

図3-3は、両者が対峙(図3-3①)し、剣先で表から相手の竹刀を押さえる(図3-3②)および、剣先を下げる(図3-3③)、裏から相手の竹刀を押さえる(図3-3④)、間合を詰める(図3-3⑤)など、間合と気の攻め合いを行っている場面である。

### 3.2.2 動作意図および心理的状况

この動作の意図するところについて、対象者の発話を手がかりにみていく。この場面について、刺激再生インタビューで対象者は以下のように発話している。

「今様子をうかがっているところです。」

「ここが一番お互いの気持ちの攻め合いなのですよ。」

対象者は、攻撃を実行する前段階として、強い気持ちと動作による攻め合いを行いながら、相手の様子をうかがっている状況である。「ここが一番」の「攻め合い」との語りにあるように、こうした攻め合いを通して、相手を圧倒させる状況を作り出すために気を



図 3-2 試合映像からの抽出場面 1



図 3-3 試合映像からの抽出場面 2

充実させると同時に、相手との読み合いを行っている様子が見て取れる。

さらに、対戦相手の様子をうかがう攻め合いについて、対象者は以下のように発話している。

「下手には技を出さないから、出せないから、出すべきじゃないところというのを知っているから。」

「相手の力が強いとか、自分と同じくらいの力（レベル）になってくると、向こう（相手）も読むわけです、（自分と）同じように、相手も精神的な力、同じ段数になってくると、そこが駆け引きになってくるわけです。」

このように、攻めを通して相手をうかがう様子については、対戦相手の動きや意図のみならず相手の精神的な状態といった心理的な状態の認知も含まれている。自身の気を充実させて攻め、対戦相手の力量を推量するとともに、刻々と変化する相手の状態を瞬時に判断し、対処につなげるために相手と心を読み合う駆け引きを意識している。そのために、剣による攻め合い、間の攻め合いを行い、「隙があればいつでも打つぞ」と常に気を充実させて、打突の機会を探っている点が推察される。

### 3.3 【崩れない】

#### 3.3.1 抽出場面3（1分10秒～1分16秒）における動作

図3-4は、相手（B氏）が剣先を下げ、間合を詰めてきたところ（図3-4①）を、A氏が後退して間合を切った（図3-4②）後に、仕切り直した（図3-4③）場面である。

#### 3.3.2 動作意図および心理的状況

この動作の意図するところについて、対象者の発話を手がかりにみていく。この場面



について、刺激再生インタビューで対象者は、以下のように発話している。

「ここでは私が退がったのです、まずいから。相手がググッと出てきたでしょ。」

このように、相手が先に攻めてきた場面では、その誘いに乗らず、自身の攻撃をいったん中断して、崩れることなく仕切り直すことによって、試合運びを立て直すことをねらっている。

またこの点について、以下のように発話している。

「相手の気持ちがただ、一方的に...ただ、それだけの気持ちでスーッと（間合に入っ  
て）きた場合には、バーンと面に（打ちに）いけば、面を見事に打てるわけです。  
でも私はあそこで、安全をとって、いかなかった。ズズッと（相手からの）攻め  
に対して、1番の安全策で、退がって...」

相手が「ただ一方的に」との語りにみられるように、安易に打突してきた場合には、その動作に合わせた出鼻技や応じ技による対処を実行できる可能性はあった。しかしながら対象者は、この場面では、対戦相手の攻めに押されている自身の様子を瞬時に感じ取った上で、後退する動作を起こしている。この場面について、さらに以下のように発話している。

「打つか打たれるかの半々。半々の勝負は私はしなかったのです。一步間違えば打たれる、良ければこちらは勝つ。どちらに転ぶかわからない。五分と五分。その勝負はしなかったのです。」

「力が『五』と『五』になってくると、先を仕掛けようと思って、また、隙や相手の

気持ちを崩そうと思ってお互いに入っ**てぶつかり合**いますから。崩れた方が負けです。その『気』に負けた時には、そこは**一歩退**がるわけです。その瞬間は負けたけれども、**一歩退いた瞬間で勝つ**わけです。また、**勝たない**といけない。」

すなわち、対戦相手の気が充実している様子や、瞬間的にでも「『気』に負けた」ような場面では、一か八かの攻撃には出ず、確実な打突の機会をねらうため、仕切り直す選択をしていた。さらに、気は攻め続け、隙は見せずに間合を切ることで、相手が優位に攻撃することができない対処をしている。その上で攻め直し、「**一歩退いた瞬間で勝つ**」との語りからも、瞬間的に対等な形勢に持ち込む意識がみられる。

### 3.4 【相手の気持ちを崩す】

#### 3.4.1 抽出場面 4（1分40秒～1分44秒）における動作

図 3-5 は、対象者（A 氏）が相手（B 氏）の竹刀を表から押さえた（図 3-5①）後、下方から裏（反対）側へ回し（図 3-5②）、小手をねらうように見せかけ（図 3-5③）てから面に打ち込んだ（図 3-5④）場面である。

#### 3.4.2 動作意図および心理的状况

この動作の意図するところについて、対象者の発話を手がかりにみていく。この場面について、刺激再生インタビューで対象者は、以下のように発話している。

「こっち（私）の技を出していったものに対して、（相手は）打てなかったでしょ。

（これは）避けに回ったのです。完全に。あの瞬間に相手は、気持ちが居着いている。」

「私が剣先でやり合っているながら、こう（相手の竹刀を）押さえておいて、（押さえ



図 3-4 試合映像からの抽出場面 3



図 3-5 試合映像からの抽出場面 4

た竹刀の裏へ（私の竹刀を）回して、サッと（間合を詰めて）いったわけです。小手を打つように見せたわけです。だから相手は剣を開きながら、一瞬気持ちがクッと（居着いた状態に）なったのです。そこへ、面（を打ちにいきました）。」

この場面は、相手の竹刀を表から押さえ、中心を取られまいと相手が押し返してくるところを、相手の竹刀の下方から反対側へ竹刀を回し、小手をねらうかのように攻めることで小手を避けさせ、そこで形が崩れて生じた隙に面をねらったものであった。さらに、対象者は相手との過去の対戦経験について語っており、その対戦時に取得した有効打突による攻撃を行ったものであった。このように対象者は、既知の相手との試合場面において、これまでの対戦で有効だった技で仕掛ける作戦を選択している。

こうした判断の背後には、相手を心理的に崩していく意図があり、その点について、以下のように発話している。

「攻めて自分から仕掛ける、逆にね。この場合には攻めによって相手の気持ち（構えや心）を崩さないといけないのです。」

「攻めというのは、相手の剣または心を崩すということなのです。対処ができない状態にして、技を仕掛けるという。だから、有効打突になる確率が高くなるし、仮に有効打突にならなくても、技を仕掛けていった時に、相手に打たれることがない。勝って打った場合には、一本ならないか一本になるか（で、取られる危険は少ない）。」

このように対象者は、打突動作に入る前に「相手の剣または心」を崩すことが重要であり、これによって相手からの攻撃を回避することにつながるという点で、攻めに勝つことを重視している。この場面においても、相手は余裕をもって対象者の攻撃に応じること

ができておらず、竹刀ではなく、体勢を崩して防御する状況であった。有効打突の判定にはならなかったものの、打突動作前に攻め勝ち、相手の気および体を崩した上で攻撃を行うことにより、相手からの反撃の危険性を回避した有効な攻撃となる状況を作り出している点が見て取れる。

### 3.5 【有効な技を使う】

#### 3.5.1 抽出場面 5 (2分 21 秒～2分 26 秒) における動作

図 3-6 は、対象者 (A 氏) が相手 (B 氏) の竹刀を表から押さえた (図 3-6①) 後、下方から裏 (反対) 側へ回し (図 3-6②)、小手をねらうように見せかけ (図 3-6③) てから面に打ち込んだ (図 3-6④) 場面である。

#### 3.5.2 動作意図および心理的状況

この動作の意図するところについて、対象者の発話を手がかりにみていく。この場面について刺激再生インタビューで対象者は、以下のように発話している。

*「(自分の剣先を) 下げて、(間合を) 詰めて、小手 (を打つよう) に見せて、すると  
こっちへ (小手を防ぐように) 避けるわけですよ。それで (これまでの対戦でも)  
面を何本も出しているわけです。それを彼は避けた。首を傾けて避けたり。*

*「前にやった (過去の対戦) 時は、その面を 2 本打ったのです。」*

このように、過去の対戦経験の分析に加えて、同試合中の相手の状況や対処の分析を経て、有効と判断した場面 4 と同じ技での攻撃を繰り出している。すなわち、相手の小手をねらうかのように攻めることで、小手を避けさせようとした隙を、その意表を突いて面をねらったものである。

さらに対象者は、この後の試合展開について以下のように発話している。

「当たってはいないけど、あっ、勝っているなど。こっちが勝ったなど。打つべき機会をちゃんと作って打っている。」

「こうやっている時には勝負はもう決まって、(私は)先のことを考えているのですよ。」

こうした発話から対象者は、過去の対戦や直前の相手の様子から有効と判断した同じ技による攻撃の選択が適切であったと捉えており、自信を持って実行している様子がわかる。この場面においても相手に防御されたために有効打突にはならなかったものの、この時の相手の反応と対処について、「こうやっている時には勝負はもう決まって」いるとの発話からも、対象者は勝利を確信し、次の攻撃を組み立てていた。

### 3.6 【確信して技を出す】

#### 3.6.1 抽出場面6(2分44秒～2分51秒)における動作

図3-7は、対象者(A氏)が相手(B氏)の竹刀を表から押さえた後、下方から裏(反対)側へ回す攻め(図3-7①-③の動作)を3度繰り返す。その後、面をねらうように見せかけて(図3-7④)、相手の手元が上がったところを小手に打ち込んだ(図3-7⑤-⑥)場面である。

#### 3.6.2 動作意図および心理的状況

この動作の意図するところについて、対象者の発話を手がかりにみていく。この場面について、刺激再生インタビューで対象者は、以下のように発話している。



図 3-6 試合映像からの抽出場面 5



図 3-7 試合映像からの抽出場面 6

「(この前までの攻撃で) 攻めて、攻めて、(相手が) 小手を庇うよう (な防御の姿勢をとる)、わずかな瞬間に面をいったわけです。そこまで (相手が私の攻撃を) 読むことを知っていたから。だから今度は小手 (の攻撃) に変えたわけです。」

「あのまま面にいってれば、先ほど、面を出した (技と同じだから)、それでは避けられているわけです、面は。(そこで相手は) 面を避けた形をとったわけです、わずかに小さくね。」

さらに、有効判定となった打突を行った瞬間の相手の状態について、以下のように発話している。

「完全に相手は死に体になっている、小手が完全に空いているでしょ。完全に小手が取られているわけですよ。」

このように対象者は、過去の対戦や同試合中の相手の状況から、有効と判断した場面 4 および 5 と同じ攻撃を繰り返すように見せかけて、相手に面を避けさせる動作を起こさせ、構えを崩した瞬間に小手をねらう攻撃を行っている。こうした判断の背後には「あのまま面にいってれば」「避けられている」として、相手の読みをさらに読んだ上で、相手を誘導し、次の攻撃を瞬時に「小手に変え」といった、相手の意表を突いた技を選択している。

また対象者は、以下のようにも発話している。

「結局『打って勝つ』のではなくて『勝って打つ』のです。勝ってから打つのです。

(攻めで) 勝った上で打たないと、相手が力を持っていれば逆にひっくり返されてしまう。」



この中で、相手の構えや心を崩せていない状態で技を出そうとすると、攻めによって「勝ってないで打つから、打つ動作に行った時に打たれてしまう」と語っているように、対戦相手を「完全に避けることができない」心理的かつ身体的な体勢に置くことが目指され、そのために打突すべき機会に打突するための問い直しが常に行われている点が見て取れる。

このように対象者は、これまでの技が対戦相手に通用しなかった場合には、相手の読みのさらに先を瞬時に読んで攻撃の仕方を決めていた。すなわち、攻めによって手がかりを得て、攻めによって相手を崩し、攻めを制した上で技を出すことを意識していると推察される。

#### 4. 結語

本章第2節では、剣道の熟達者同士の試合において心理的駆け引きがどのように行われたのか、実際の対戦場面での動作と、その背後に存在する心理的体験である主観的意図を同時に示し統合することで明らかにし、心理的駆け引きの詳細について明らかにすることを目的とした。刺激再生インタビューを用いた質的分析により、心理的駆け引きの全体像の解明を試みた。

分析の結果、対象者は、対戦相手を自身の読み通りに読ませ、動かし、攻めるための前提を構築し、対戦相手との読み合いを通して相手の隙を作り、相手を動かし、相手の読みの先を読み切った上で攻めを実行するといった心理的駆け引きが構成されている点が明らかとなった。この点に関し、松田（1967）は、相手を心理的に動揺させる駆け引きのための技術として、相手の先手を打ったり、意表を突いたり、心理的な負担をかけたりすることと説明しているが、本研究では、さらに相手を動かし、読み切った上で攻めを行うという、相手を取り込むことまでをも含む点が明らかとなった。

また、本研究においては、操作的定義として心理的駆け引きを次のように定義づけていた。すなわち「対戦状況において、相手の判断・行動を自分に有利になるように誘導する」である。分析の結果、心理的駆け引きはこうした定義に示される情報操作と誘導といった、対戦相手を取り込む形で攻めを作り上げている構造が推察された。すなわち、そうした相手とのかかわりを通して、自身を内省しつつ、誘導が対戦相手による誘導を導き、対戦相手の行動を導き、さらなる誘導を生み出すダイナミックな相互作用が共有されていた。この点に関し、陶山ほか（2017）は、駆け引きについて、「変化の対応ではなく、プロセスとして捉えることもできる」とし、対戦相手の状況を視野に入れた作戦能力（予測力・判断力）の考究を行っている。本研究においては、そうした点を、自身の内省に基づく、対戦相手の行動の誘導という相互作用によって説明し得ることが明らかとなった。以上のことから、剣道における心理的駆け引きは、「対戦状況において、対戦相手を読み切り、相手の判断・行動を自分に有利になるように誘導した上で、攻めの動作に動かし、打突の機会に攻めること」といった構造を持つ点が示された。

本研究は1名の対象者の体験を深く詳細に分析する方法論を用いた。今後に残された課題として、他の熟達者を対象とした研究、対戦相手からの視点による体験の分析、他の試合場面の分析など、より多角的な体験の詳細に迫る研究の蓄積が挙げられる。

## 第4章 熟達者の熟達体験から捉える学びの過程

## 1. 目的

本章では、剣道の熟達者のライフストーリーに着目し、彼らが剣道に触れてから今日に至るまで、どのような経験を経て剣道の熟達を果たしたのかを明らかにすることを目的とする。

本研究が対象とする剣道において、その熟達過程に焦点を当てた際、*deliberate practice* が、いつ、どのように開始し、どのように蓄積されたのか、その熟達過程で何を考え、感じ、学びを深めていったのか、といった、熟達過程の詳細に立ち入った研究の蓄積は未だ十分になされていない。また、熟達を議論する際、技能の習熟のみならず、明示化されない暗黙知として存在する側面の考究が不可欠となることから、本研究の遂行により、武道における熟達過程の詳細の検討に向けた重要な手がかりを見出すことが可能となり得ると考える。

そこで本研究では、剣道の最高段位である八段を有し、指導者としての経験を持つ剣道熟達者を対象とし、彼らが剣道に触れてから今日に至るまで、どのような経験を経て剣道の熟達を果たしたのか明らかにするため、その方法論には、幼少期からの剣道の熟達体験を、対象者が語るライフストーリーを採用した。

ここで本研究が方法論として採用するライフストーリーについて触れたい。桜井・小林（2005）によればライフストーリーは「個人が歩んできた自分の人生について個人の語るストーリーであり、個人が主観的な立場から自身の経験や生涯を再構成したもの」とされている。すなわち、自ら体験した過去の様々な経験について、自身の語りを通して、その事実を相互に結びつけ、新たな意味生成が生じる点にライフストーリーの方法論としての特徴が見出せる（やまだ，2007）。また、ライフストーリーでは、過去の経験をまとめ、整理し、関連づけていくストーリー構成の営みを通して、いま、ここで対象者自身が感じている新たな意味づけがなされる（原，2004）という特徴を持つ。それは、インタビューを通して過去の出来事を物語ることは、「聞く一語するという相互行為を基盤とする」

(やまだ, 2007) ことから, 語りそのものが, 「語り手とインタビュアー双方の関心から構築された対話的混合体」(桜井, 2006) としての位置づけがなされることと大きな関連性を持つ。身体およびスポーツ関連領域においてこうしたライフストーリーを用いた研究として, 原仲ほか(2015) および原仲・中山(2016) の研究が挙げられる。そこでは, Jリーグアカデミーコーチの語りが考察され, コーチ自身を成長させる営みという新たな視点によって, コーチング実践知を再考する視点が示されている。このように, ライフストーリーにおけるインタビューは, 調査対象者と調査者の相互作用を通して意味づけがなされ, 語り手, 聞き手, 読み手の経験を新たに生成する方法論的特徴を持つ。そうした意味から, 本研究では, これまで学術的にあまり取り上げられてこなかった剣道の熟達者の体験に焦点を当て, 語り手である剣道熟達者とインタビュアーの双方の関心から構築される対話的な構築物としてのライフストーリーを通して, 熟達者の経験の新たな意味生成および新たな課題発見を示すことが可能であると考えられる。

## 2. 研究方法

### 2.1 対象者

本研究の対象者は, 全日本剣道連盟教士八段を有する A 氏(男性, 73 歳) および B 氏(男性, 54 歳) の 2 名である。本研究では, 熟達体験の過程を対象者の語るライフストーリーから明らかにする必要があることから, 最高段位および指導歴を有する人物を対象者に選定した。A 氏は小学 3 年生より剣道を始め, 剣道歴は 65 年, 大学体育教員としての指導実績を有し, その指導歴は 49 年である。B 氏は小学 1 年生より剣道を始め, 剣道歴は 48 年, 高校教員として剣道部顧問としての指導実績を有し, その指導歴は 28 年である。両氏ともに, 国内の剣道大会において数多くの優勝・入賞経験を持つ卓越した剣士である。

## 2.2 方法

### 2.2.1 データ収集方法

データ収集は、20XX年6月に、対象者と研究者2名が対話形式によるインタビューによって実施した。1対2形式で実施し、インタビュー内容は、対象者から許可を得た上で全てICレコーダーおよびビデオカメラに収録した。インタビューでは、はじめに研究目的を説明し、その後、「これまで剣道とどのようなかかわりをされてこられたかお話しください」という質問から開始し、語りのきっかけとした。語りが始まった後は、適宜、促しや質問を行い、対象者自身によって展開される語りを支えるように実施した。

### 2.2.2 分析方法

インタビュー調査後、速やかに発話の音声データをテキスト化する作業を行った。次に、桜井(2006)を参考に、対象者による語りを、剣道の熟達をどのように意味づけているかに焦点を当て、対話的構築主義の手法にならない、熟達者2名の語りに焦点化した提示を行った。ライフストーリーは、「語り手とインタビュアーの相互行為をとおして構築されるもの」(桜井・小林, 2005)であるがゆえに、インタビュアーの立場および関係性も重要な意味を持つ。この点に関し以下に述べたい。筆者は大学の部活動の中でA氏より4年間剣道の指導を受けており、剣道有段者である。卒業後も剣道の活動を通してA氏との関係性が継続している。B氏は、A氏から紹介された人物であり、また、B氏が赴任している高校の剣道部の指導者と筆者は同時期に大学においてA氏より指導を受けていた関係から紹介された人物でもある。共同研究者Kは熟達研究および質的研究に20年間携わっており、熟達研究の視点および方法論的な視点から全てのインタビューおよび分析作業を共有している。

### 3. 結果および考察

調査対象者の発話は「」(イタリック体)で示す。また、対象者の語りにおける指示語について、前後の文脈における特定の事柄を示すものではなく、一般的な事象を説明するものである場合は、指示語上部に傍点を表示している。さらに、指示語や実際に動作を踏まえた解説により、発話としては省略された語句の該当箇所には内容を補足して( )で記述した。

#### 3.1 A氏のライフストーリー

##### 3.1.1 青少年時代の多様な経験により剣道に魅了される

A氏は小学3年生の8歳の時に剣道を始める。そのきっかけは、戦前から剣道をやっていた父親と二人の兄が通う道場へ、父親に誘われたことからである。始めのうちは、見学していただけだったが、何度か通ううちに、道場の先生から、同じ年くらいの子どもたちと「一緒に(素振りを)やってみないか」と誘われて竹刀を持たされ、一緒になって素振りをやっているうちに、「自然と、成りゆき」で始めていくことになる。小・中学生時代は、正月以外のほぼ毎日、道場に通った。悪天候の時でも、「他の者が休むから、それだけ稽古ができるぞ」と父親から言われていたこともあり、人一倍稽古に励む日々を送る。A氏は道場に通うことについて「行くのが楽しかったよ」「嫌にならなかった」「子どもの時は特に、(剣道を)やるのが楽しくてね」と語った。ある時は、体育大会で面に風船を付けて紅白に分かれ、相手チームの風船を割り合うプログラムに参加させてもらったり、稽古後にはお茶やお菓子をもらって、指導者や仲間と円くなって稽古や試合の内容を語り合ったりなど、道場に通うことで自然と人とのつながりができる和やかな環境であった。このように、A氏が幼少期に通った道場では、指導者の工夫によって、稽古中もそれ以外の場面でも、子どもたちを飽きさせないプログラムが提供され、指導者や仲間たちと親睦

を深めるとともに、互いに語り合う時間の中で、自身の剣道について考える機会が多く設けられていたと語った。

また、道場には有名な指導者も数多く在籍し、二刀流や薙刀、鎖鎌を操る指導者とたびたび対戦をした経験は、強く印象に残っていると語った。父親が作った木製の鎖鎌を使って、真似をして、遊び半分で体験することもあった。遊びの中での薙刀や二刀流、鎖鎌でのいわゆる対戦ごっこを通して、様々な戦い方を体験し、間合についてわかるようになり、竹刀での戦い方の応用として自然と身についたと語った。

### 3.1.2 身近な手本とライバルの存在

A 氏の二人の兄が剣道をしていたこともあり、身近には竹刀があつて、遊び道具の一つにもなっていた。また、他者が剣道やる様子を日頃から見ることがあり、入門前でも、竹刀の操作や剣道の一般的な戦い方は「こうやってやるんだな」と知っていたと語った。剣道開始 1～2 週間後に、初めて出場した市の剣道大会で準優勝の成績を収めたことから、剣道が面白くなり、強くなることや勝つことを目標に、夢中になって取り組むようになる。常に強い兄の背中を追い、「小学校の部で私が優勝して、中学の部で兄が優勝して」「中学生になってからは、私が優勝して、兄が高校の方で優勝した」と市や区、県内の大会では数々の成績を残すようになる。一方で、次兄が 3 年連続優勝していた県内の大きな大会で A 氏は 12 歳から 4 年連続優勝し「兄が 3 年連続だったから、あとから私が 4 年連続をやって追い抜いた」と振り返り、身近なライバルの存在に強く影響を受けていることが見て取れる。

高校は、次兄と同じ学校に進学した。学校では、週 3 日、約 2 時間弱の稽古をし、帰宅後はこれまでの道場通いを継続した。高校時には、次兄が成し遂げたインターハイ優勝を目標としていた。インターハイには 1 年次から個人戦で 3 年連続出場するも優勝を獲ることは叶わなかったが、優秀選手に選ばれ、国体出場や県内の高校の大会は団体および個人



ともに全てで優勝した記録を残している。高校1年生の関東大会予選会の決勝戦で劣勢で大将戦に回ってきた時の相手は、A氏よりも20cm近く背の高い上段の相手だった。その時は、「引き分けたら負けだから」「まともにやったのでは勝てないから」「じゃあ片手でやろう」という考えから、左片手上段をとって戦い、大将戦、代表戦ともに制し、チームを優勝に導いた。この上段との戦い方1つにしても、「兄も片手でやることも覚えていたから」「兄が右だから」「私はこっち（左）だから」と兄の背中を追い、手本とし、また過去の経験と結びつけ、その上で自ら考えて実践している様子が見えてくる。

大学もまた、次兄と同じ学校へ進学する。大学では、「兄が4年間、(全日本学生選手権で)優勝できなかったから」「高校では(インターハイで優勝できず)兄貴に負けたけど、大学では俺が獲ってやるぞ」という気持ちで入学時から抱き、次兄が4年間で成し遂げられなかった全日本学生選手権を制することを目標とし、大学4年生の時に念願の優勝を果たす。

特に入門当時の少年時代においては、技や試合での戦い方など「兄の背中を見て学んできていう感じ」と語っていた。身近なライバルをみて、「ああやれば勝つのか」とか、「ああいうふうにはやればいいのか」と、形から入った戦い方に気づき、「真似してやったりするとそれで勝てた」と自身の剣道に取り入れて試したり、次兄は右上段、A氏は左上段という例のように、より自分のものにするなどの工夫がなされていた様子が見えてくる。

### 3.1.3 食欲に取り組む大学生時代

大学の剣道部活動では、常時稽古に来ていた約60名の部員に対し、試合場1面程度の広さの道場で稽古をしていた。1年生の頃は、稽古以外にも、炊事や風呂、清掃当番の役割が充てられ、稽古時間の確保が難しかったと語った。稽古内容は、切り返しの後に、師範や先輩方を相手とした地稽古であり、それらも2~3本程度しかできず、これまで毎日のように稽古をしてきたA氏は「こんな(稽古量が少ない)のでは強くない」とい

う不安もあった。その中でいかに稽古を積むかとして、「時間を無駄にしないように。同じ稽古を一本やるのでも、身につく稽古をやる」「強い人とやる。力を持っている者と(稽古をやる)」と語り、面をいかに早く着けて列の先頭に並ぶか、そして、強い相手に率先して懸かりに行くこと、技の研究をして、一本一本を大事に、質の高い稽古をすることを意識して取り組んでいたと振り返った。土日には、寮から地元に戻れた時に、長兄が通う別の道場で稽古することもあった。2年生になると1年生に割り当てられていた当番の担当もなくなり、稽古後に居残り、30分～1時間の稽古時間を確保できるようになる。自主稽古をやるのは、「何人もいないけど」と率先してやりたいメンバーが集まって稽古をすることもあった。全日本学生選手権大会では、2年生の頃から優勝候補には名前が挙げられるようになり、上位まで勝ち進むも、「選手権を獲るには上段(の相手)に勝てないと、あの頃は優勝できない」「みんな優勝は上段だった」と、A氏の前には上段をとる相手が立ちはだかっていた。当時、160数cmの小柄なA氏を、関東地区および全国大会で破った相手は全て上段で優勝していた。そこで、日々の稽古でも上段相手との対戦に向けて、「中段で向かうのと、相上段でやってみたり、片手やってみたり、どれが上段に対して一番いいかな」と、稽古相手に相談するのではなく、「ひたすら」に「こうやればこうなるのか」「こうやっていると、この時に打たれる」「こういうふうにやれば打てるな」といった、自身の技をどのように繰り出すか、それに対して、相手がどのような反応をするか、その結果「打たれる」「打てる」状況を作り出せるというような、戦い方の研究、工夫と実践をしていく。4年生の全日本学生剣道選手権大会で、決勝戦では上段の相手に対して、片手の相上段で臨み、面で一本勝ちをする。その年の選手権は、一本も取られることなく完全優勝を飾った。

このように大学生時代のA氏は、目標を掲げ、思うように稽古時間が確保できない環境の中でいかに質の高い稽古を行うか、常に研究と工夫をし、そして人よりも多く、貪欲に稽古に励む姿勢がうかがえる。

### 3.1.4 学生指導と八段の挑戦

大学卒業の翌年には大学剣道部監督に就任する。監督という立場上、学生を強くすることと全日本を制覇させるという目標があった。就職後は学生を相手とした指導稽古が中心となり、上位の相手との稽古をする機会は卒業生や師範が稽古に来た時程度となる。A氏は、学生を相手とした稽古であっても、「自分の稽古をすることが、相手の稽古になる」として、相手を指導するための稽古というよりも、「相手に触らせないぞ」「打たせないぞ」「避けられるものなら避けてみる」と自身の稽古の結果であると語った。

八段審査を受けられる年になった46歳の時に、初めて挑戦するも、対策をとらずに七段までと同じような気持ちで臨んだ結果不合格となる。その後、八段取得に向けては、「審査員はどこをみて合格、不合格をつけているのか」と、どのような剣道をやる人物が合格していて、どこまで達すれば合格と認めてもらえるのかと、審査員の目を意識した研究と工夫を行うようになる。この点に関しては特に、構えに至るまでの立ち振る舞い、心構え、体勢、風格、品格などに加え、相手との心の戦いで制した上での一拍子の打ちを何よりも心がけていたと語った。50歳から本格的に八段審査に向けて取り組み、53歳の時に2度目の審査で八段に合格する。

剣道部員に対する指導方針は、自身の経験に基づくものであり、「百錬自得」「研究・工夫・実践」を意識させたものであった。そして上位者との稽古をすることや上位者の稽古をみて学ぶことが重要であり、見取り稽古や実践による研究・工夫を絶えず行い、自身で考えさせ「人一倍やる」ことを常に伝え続けてきた。

現在は都道府県剣道連盟の役員として、剣道の普及・振興に努める中で、「修身他導」として、いままでの積み重ねた経験で得たものは、後進に教え、伝え、残していく役目と捉えている。最高段位に達した今でも自身の剣道では、一拍子打ちを含め、現在よりもっと高めていくために、剣道をいかに自分のためにするかという「一生修行」という気持ちで励んでいる。

## 3.2 B氏のライフストーリー

### 3.2.1 過酷な稽古と勝ち続けた経験

B氏は、剣道をやることで礼儀正しく育つようにとの祖母の強い勧めにより、兄と従兄弟とともに、小学1年生から地元の道場に入門した。稽古には1回2時間程度、週3日通った。道場には、基本や礼儀に厳しい指導者がおり、大きな声で指導される様子が嫌で、通った初日から泣いて帰り、最初の頃は「とにかく辞めたい」という感情が強かったと語った。小学3年生の頃に全国規模の大会への出場を機に、道場では小学4年生から特訓組といういわゆる選手養成コースに入った。通常の稽古組の横で、気持ちが悪くても言い出せないような、「地獄のような稽古を毎日」やらされていたと語り、剣道に対して前向きに取り組めるような感情であったとは言えない様子がうかがえる。

転機となったのは、それまでB氏の中で目立っていなかった指導者と一緒に試合に出場したことと語った。「その先生が、すごく古い道着とか、防具を着けていたから、見た目も、身体もそんな（には強そう）でもなかった」けれども「その試合ではすごく強くて」、初めて剣道の強豪校出身だったと知った。その後、その人物が特訓組の指導に加わった頃から、徐々に試合でも「勝てるように」なり、結果として現れ始めたことで、特訓組のメンバーも増えることになった。1時間の特訓後に通常の全体稽古が組まれていたが、始まる頃に特訓組のメンバーは動くことができないくらいだった。疲労困憊の状況で指導者に懸かりにいくと「床這いつくばって、袴なんて焼けて、テトロンの袴なんて穴だらけ」になるような過酷な稽古で「今思うと、本当にすごい世界だった」と振り返った。さらにこの頃には、地元の剣道大会で、地区連盟対抗や支部対抗の団体戦が開催される時には、後に全日本選手権を連覇する剣士兄弟とチームを組んでおり、約1年半の期間に出場した20試合くらいの大会全てで優勝していた。

中学生の頃は、週2回、1時間弱の朝稽古の剣道部活動と、通える範囲で地元道場での

稽古を継続した。同級生はおらずモチベーションを維持することが困難だったが、一級下の実力のある後輩たちと一緒に稽古をしていた。目標としていた全国中学校剣道大会の出場は叶わなかったが、総合体育大会ではチームメンバーが望んだオーダーで出場し、圧倒的な強さで優勝することができた。

高校の剣道部は、他校よりも「圧倒的に強い」と思える先輩たちが在籍しており、同学年にも強い部員がいた。週 7 日、2 時間半からそれを超えるくらいの稽古をする日々を過ごした。高校 1 年生の時の指導者による稽古はとても厳しく、そのしんどさに帰路の自転車がこげないこともあった。

このように B 氏は、剣道を開始してから、「本当に嫌い、嫌いで来た」「もう、そういう（しんどい）世界は終わりにしたいって逃げ回っていた」といった表現にみられるように、剣道に対する好印象の語りは少なかった。一方で、「有名な人と稽古をしたり、勝ったり打ったりっていうのが実感できた時にすごく嬉しい」「（関東大会の決勝戦では）みんながこっち（自分たちの方）を向いて拍手してくれて。決勝戦なんて快感でしたね」「これは勝たなきゃダメだろ」「それ（決勝戦のような雰囲気）が大好きで」という語りもあった。強い指導者の試合を目の当たりにして衝撃を受け、その人物から指導を受けられたことや、強いメンバーと一緒にチームを組んで勝てたこと、大会の雰囲気を楽しめていたことが、厳しい稽古でありながらも継続できた要因の一つと考えられる。

### 3.2.2 衝撃を受けた恩師との出会い

高校 2 年生の頃から主に手ほどきを受けることになった指導者は、後に範士<sup>注 4-1)</sup> 八段となるが、温厚でありながら、「こんなに（手も足も出ないほどの）、本当に強い人が世の中にいるのか」と思わせる存在であったと語った。これが、現在にわたってなお「神様」と感じられるような恩師 K との衝撃的な出会いとなる。恩師 K に対しては、これまで強いと思っていた別の指導者が恩師 K に打ち込まれているのを見たり、自身で対峙したり

した時には手も足も出ない状況を経験することで、その強さを実感するようになる。次第に、「一本でも」「かすってでも」いいから、竹刀を触れさせたい一心で、毎日恩師 K に懸かれることに快感を抱きながら剣道に励むようになっていった。高校生時代にはインターハイ、関東大会および国体の県予選会では優勝し、インターハイ（個人）出場、関東大会で優勝、国体出場の記録を残した。

この恩師との出会いにより、B 氏の剣道に対する感情にも変化が表れ、「カルチャーショックというか、本当に、衝撃でした」というほどに剣道に夢中になった。また、剣道を学び始めてから近くで見ていた B 氏の父親にとっても、「これでもう大丈夫だ」と安心感を与えられるほど、他者から見ても B 氏の剣道に取り組む姿勢において変化を感じられる転機になったものと推察される。

### 3.2.3 剣道再開と難関審査までの道のり

大学では、剣道部に所属せず、これまでに通っていた地元の道場から、時々試合に出たり、子どもたちの引率を任される程度で、4 年間大して稽古はできていなかった。大学を卒業後、高校教員となり、赴任校の剣道部顧問を務める。就職後は、これまでの分を取り返すべく稽古に専念した。35 歳の時に 2 度目の審査で七段を取得後、46 歳から、3 年の年月をかけた難関審査八段への挑戦を始める。八段審査には、「もう無理じゃないかと思っ

てやっている」「ねらっているという感じじゃない」と、緊張もなにも感じることはなく、到底合格できると思えない課題に挑戦している気持ちで受審していたと語った。受審対策では主に、範士八段の地元の恩師 I の指導を請うようになる。その後、2 度目、3 度目の審査では「自分でダメだになって、やっけていてもわかった」と語った。そのことについて、ダメなことはわかるけれど、「普段の打ち込みをしても、高校生にも当たらないような、打ちしかできなく」なり、どこがダメなのかがわからず、自身の剣道を見失っていた状態と振り返っている。そして 4 度目の不合格を受けて、恩師 K のもとを訪ね、

稽古をつけてもらうことになる。そこでは、構えの手や足などの形の指導はなく、剣を交えながら、「まだだ、まだだ」「まだ早い、まだ早い」「違う、違うよ」という剣先での無言のやり取りを繰り返し、打つべき機会というのを打たれながら学ぶことができたのではないかと語っていた。5度目の審査でも不合格となったものの、「これでいい」、「このタイミングがダメ」というのは「わかった」との語りから、審査で求められている、打つべき機会の感覚的な理解は獲得できていたと推察される。その後の6度目の審査では、不安を抱える場面もあったが、ねらっていた初太刀が上手くいったことで、勢いにのることができたと語っていた。B氏はこの審査会で、八段を取得している。

B氏は八段取得までの過程において、恩師Kおよび恩師Iに共通して、打つべきところを教わったと振り返った。合格後に、恩師Kに尋ねた時、B氏を打った場面について、「やっぱり呼吸。呼吸だな」「何が変わったかっていうと、呼吸が変わったのだ」「呼吸が決まった時に、俺は打った」と言われ、「わからないですけど」と前置きし、「ここを打つのが剣道」であり、「そこを打った人」というように、打突すべき機会を逃さずに打突できる者にしか八段として認定してもらえないのでは捉えていた。八段合格までの道のりを振り返り、取得するための近道は八段の先生と稽古をすることであると語った。

B氏には、稽古会などで一拍子の打ち方の教を請いにくる剣士がおり、小学生時代の道場の先生に教わった打ちがそのまま活かしていたのだと、やり取りを振り返ることで最近わかるようになってきたと語った。高校生の指導にあたって、生徒からの質問や指摘によって、自身の剣道での気づきも多い。八段となった現在もわからないことは多いが、自身の剣道観や打突時の感覚について、日々考え、言葉での伝達や稽古メニューの研究・工夫に取り組んでいる様子が見える。

### 3.3 剣道熟達者のライフストーリーから解釈される剣道の熟達

本章の目的は、剣道の熟達者のライフストーリーに着目し、彼らが剣道に触れてから今日に至るまで、どのような経験を経て剣道の熟達を果たしたのかを明らかにすることであった。ここからは、対象者2名の剣道熟達体験が熟達とどのように関連づけられて語られたのか、という視点より解釈を試みる。

#### 3.3.1 幼少期の印象深い剣道体験

2名のライフストーリーから、幼少期における道場での体験が、後の剣道の熟達と密接なかかわりを持つ点が示されている。例えば、A氏は、薙刀、鎖鎌、二刀流といった多様な武道の戦いを日常的に体験しており、「面白い。楽しくて、剣道以外にもこんなもの（薙刀、鎖鎌、二刀流）もあるのかって楽しみながらやっていた。面白がっていた」と語っている。そうした多様な戦い方を「真似して」体験する中で、「自然に」「こういうふうにやればいいんだって、そういうのがわかって」というように、剣道での動きや戦い方の多様性を学んでいた。「こうやればいいのかって考えるように」なっていくことにより、「自然にいろんなことが実践で身についてきた」のである。こうした幼少期における多様な感覚や動きが楽しさの実感を通して体験されることの重要性について、Côté et al. (2007) および北村・種ヶ嶋 (2020) は deliberate play (練習的要素を含む遊び体験) の概念を用いて説明している。北村ほか (2005)、北村 (2015) および北村・種ヶ嶋 (2020) は、当該スポーツを始めた段階の選手は、熟達段階の初期における deliberate play を通してその後の練習活動に向けた動機づけが高められると同時に、多様な動きの感覚を体験することにより、deliberate practice への移行の準備としての意味を持つ点を指摘している。A氏においても、熟達の初期段階において、遊び感覚で多様性に富んだ剣道体験を通し、工夫し研究する省察的な稽古の習慣と剣道への没入感が形成されていった



と考えられる。

一方、B氏においては、剣道開始初期において、特訓組での「地獄のような」厳しい稽古を毎日体験している。楽しさや遊び感覚とは真逆の体験ではあるが、そうした中でも、「出た試合は全部優勝した」「無敵のチーム」といった語りに示される、強くなる実感や勝つ自分像といった厳しさの体験の先にある強さによってもたらされる快体験、および剣士としての自我の萌芽が形成されていると考えられる。また、B氏は自身の剣道の特徴を「一拍子の打突」と表現している。この特徴的な技を「打つ感覚」や「剣道観」の基礎は徹底して培われた体験が、初期の厳しい特訓稽古を通して得られていると考えられる。

両対象者ともに、それぞれの初期体験により、その後の剣道の熟達過程における志向性が形成されていると考えられ、このことは、Ericsson（2003）による deliberate practice の蓄積に向けた準備期に適切な環境設定の重要性が推察される。これは、北村・種ヶ嶋（2020）による研究結果と一致しており、そこでは、個々の置かれた環境および個人特性等による差異も含めて、個別性に合わせた対応が求められると推察される。

### 3.3.2 探求的な稽古の体験

2名の対象者は、常に高い目標を設定した稽古環境に置かれていた。それは、自ら求めるといっても「兄の背中を見て学んだ」「見本でもあったし、ライバルでもあった」というA氏における兄の存在が身近にあったことによって成立していた。そうした点が、「強い人とやる」「力を持っている人とやる」ことが「身につく稽古をやる」という、目標を高く設定し、その目標を追求し続ける姿勢や探求的な稽古の在り方に影響を与えていると考えられる。そこには「百錬自得」という、「人一倍のことをやって初めて」「研究工夫はなければダメ」といったA氏の語りからもうかがえるように、剣道における、相手との攻防を通じてよい心境を創造するという「共創」（林，2016）の心理とも捉えられる。また相手との関係性の中に剣の戦いが存在する剣道の特徴から、より深い「読み」、「先を

とる」ための予測，察知，判断，実行が求められるため，剣の理法の修練を積むことの重要性が見て取れる。

また B 氏においては、「こんなに（手も足も出ないほどの），本当に強い人が世の中にいるのか」と思わせる指導者との出会いが，さらなる探求的な稽古に没入する契機となっていた。「懸かるのが快感になって」「かすってでもいいから竹刀を触れさせたいというだけで剣道をしていた」「剣道に夢中になりました」といった語りからも，強さを探求し続ける稽古の在り方に影響を与えたと考えられる。こうした探求的な目標設定が熟達に及ぼす影響については，北村ほか（2005）および北村（2011）による研究によっても示されており，B 氏による語りは，こうした探求的目標設定の重要性を支持するものと推察される。また，B 氏における強さは，単に勝利を意味するのではなく，よい心境を創造し合える対戦相手と「稽古をしたり，勝ったり，打ったりっていうのが実感できた時」に体感する，共創の心理であり，だからこそ「すごく嬉しい」と感じていると考えられる。この点に関し A 氏は，剣道という武道においては，目に見える動きやそれに伴うや判断といった行動や認知構造の変化は「単なる運動」であって，「本当の剣道としてやっていくのであれば，それ（単なる運動）ではダメ」であり，そうではなく「剣の理法の修練による人間形成の道につながっていく」と語り，剣道の理念で示される人間形成の重要性および日本の伝統文化としての剣道の位置づけが強く認識されている点が読み取れる。

以上，対象とした 2 名の剣道の熟達者の語りから，剣道の熟達者は，幼少期における多様な感覚や動きによって得られる快体験や，強さや厳しい稽古を通して培われる剣士としての自我の萌芽形成が，形を変えた楽しさの実感を通して体験されている点が推察された。同時に，探求的な目標を追求し続ける稽古の環境に置かれることで，技能向上に向けた稽古に没入していった点も推察された。そうした環境の中で周囲との相互関係を通し，自身の剣道を振り返りながら，技能や稽古の方法を研究し工夫し，考える稽古，厳しくても夢中になる稽古を積み重ねていったことがライフストーリーよる対話的構築主義の見方の中

で明らかとなった。

さらに、A氏の「一生修行」や「修身他導」との語りにみられたように、剣道では、指導者でありながら、自身の修業が継続している様子がうかがえた。このことは、剣道の熟達者の持つ熟達に対する価値観が示されていると考えられる。剣道の熟達は、剣士として、また同時に指導者として際限なく極め続けていく2軸が並行して存在する過程であり、また単なる技能向上に留まらない複雑な構造を内包するものであるという、新たな見方が可能であると考えられる。

#### 4. 結語

本研究により、剣道の熟達者は、幼少期における多様な形で体験される快体験および自我の萌芽形成が、楽しさの実感として体験されている点が推察された。また、探求的な目標を追求し続ける稽古の環境により、さらなる技能向上を求めた稽古に没入していった点も推察された。そうした環境の中で周囲との相互関係を通し、自身の剣道を振り返りながら、考える稽古を積み重ねていったことが明らかとなった。

さらに、剣道においては、剣士としての熟達、および指導者としての熟達の2軸が並行して存在するという新たな視点を含むものである点は、本研究によって示された新たな知見であると考えられる。

今後に残された課題として、下記3点が挙げられる。まず、本稿のライフストーリーによって導かれた剣道における熟達の新たな見方を、剣道の指導においてどのような活かしていくのか、さらなる検討が求められる。また、今後、熟達を追求し続けている剣士のライフストーリーの収集および提示により、本研究における解釈を精緻化していく作業が求められる。さらに、今回は2名の剣道熟達者を対象とした分析であることから、今後は調査対象を拡げ、個人差や異なる熟達段階における検討も必要と考えられる。本研究によって得られた知見も含め、こうした課題の解明へのアプローチが、様々な年代の人の剣道への

関心を高めることにつながり、それが波及効果として、武道あるいはスポーツの参加人口の増加につながることを期待したい。

注 4-1. 範士とは、精神的要素を含む剣道の技術的力量を示す段位に加え、指導力や指揮権などを備えた剣道人としての完成度を示すものとして審査を経て授与される称号である（全日本剣道連盟，2012b）。その付与基準は「剣理に通暁，成熟し，識見卓越，かつ，人格徳操高潔なる者」とされている（全日本剣道連盟，2012a）。剣道称号段位審査実施要領（全日本剣道連盟，2012a）においては，受審者の予備調査項目として，①剣道人として実践してきた実績，②指導者としての実績，③論文，講演録などの専門的業績，④人物，識見，剣理に対する評価，⑤剣道およびその他，武道修業全般，に關することが挙げられ，現在の剣道称号・段位審査規則においては，「剣道範士八段」が最高位であり，八段審査の審査員は「範士」および「学識経験者」より選出される。

## 第 5 章 総合的考察

本研究の目的は、感覚への気づきを通した身体の学びの構造について解明し、動きの学びを支援する指導の在り方へ寄与する知見を得ることであった。

本章では、熟達の初期および成熟期における相互作用を通した学びの構造とその過程についてまとめる。

第2章における、熟達の初期段階における相互作用を通した学びの構造では、スキー初学大学生を対象とし、短期集中授業の学習過程における熟達体験から、解明することを目指した。対象者の振り返り記述による内省報告に基づく、SCATの質的分析法による分析の結果、スキー初学大学生の熟達体験は、「学びに付随する戸惑いと不安」「学習方略に基づく学びを通した気づきと体現」「学びを支援し促進する学習環境を求める気持ち」「学びを通した喜びの体感」の4つの要素に分類され、それぞれの要素の循環的な関係性の中で説明される点が明らかとなった。非日常的（雪面・斜面など）な環境におけるスキーという新たな学びにおいて、対象者が学習の初期に強く生じていた、足元の不安定さや思うように身体を操作できないことへの戸惑いや不安感、スピードや斜度に対する恐怖感は、学習が進むにつれて、克服するあるいは回避する課題から、徐々に肯定的な学びの契機として位置づけられていった。このことは、Boekaerts（1997）による自己調整学習方略との関連が示され、自分自身を客観的に捉えつつ、技能向上に向けた目標を立て、目標を達成する計画を立て、自身の学習の取り組み状況および心理状況をメタな視点から捉え、行動や結果を評価しながら、学びの環境を最大限活用し、次の目標達成に向けたフィードバックを積極的に行っていく、といった学習方略として捉えることが可能であった。その結果、「できる」「わかる」といった上達の実感やそれに付随する「楽しさ」「嬉しさ」「喜び」をといた快体験を学習初期に実感することで動機づけを高め、さらなる学びを求める姿勢が取り組みとして示される。すなわち、スキー初学大学生の熟達体験は、戸惑いや不安が、学習方略を用いた学びの中で、様々な気づきを得、らせん状の熟達過程を経る中で、喜びや自己成長の実感につながる循環的な構造を持つ点が明らかとなった。

次に、第3章における、熟達の成熟段階における相互作用を通じた学びの構造では、剣道の熟達者を対象として、読みや心理的駆け引きといった不可視な事象を含めた、熟達者の持つ感覚的かつ内省的な経験に焦点をあてた。そこでは、現在の剣道段位認定制度における最高段位の剣道八段を保持し、競技経験および指導経験を豊富に有す卓越した剣士を対象とした。調査方法は、半構造的、自由回答的、深層的インタビューにより、実際の試合場面で、①剣道の対戦中どのように相手の動きやねらいを察知するか、②剣道の対戦中どのように自分自身の動きを決定するか、③自分自身の動きは常に意識したり感じたりするかを基幹的質問とした。得られたインタビューデータは全てテキスト化された後、Patton (2015) および Côté et al. (1993) による質的分析法により分析を行った。さらに、熟達者何を見て、どのような情報を得て、どのように状況判断をし、どのように展開を予測し、どのように攻撃を組み立て、どのように動作を起動し、どのようにそれらを修正し、次の状況判断につなげていくのか、すなわち、対戦場面における剣道の熟達者の読みの構造について明らかにすることを目的とした。データ収集は、対象者および2名の研究者による1対2の半構造的、自由回答的、深層的インタビューにより実施した。さらに、対戦相手の読みを踏まえて、心理的駆け引きがどのように機能し、熟達者同士の試合場面における実際の動作とその背後に存在する心理的な戦術を同時に示し、どのように融合させているのかを明らかにするため、剣道八段を有す対象者に、過去の試合映像を見ながら、重要な場面で何を見、何を考え、何をしようとしたかを話すという刺激再生インタビューを実施した。

分析の結果、剣道熟達者の読みは、『全体の見極め』『先の動きの顕示』『連動する動きの確立』『攻めの誘い』『必然の生成』『身体の自然な反応』の6つのサブカテゴリーに分類された。最終的に、自他および相手からの見極めを体感し展開を予測する相互的な関係性を示す【自他の共振】、相手の動きを導き捉え打つという文脈を示す【相手を巻き込んだ攻めの組み立て】、および相手との読み合いに基づいた攻めの組み立てと発現を示す

【場の構築から導かれる必然の攻め】の3つの要素によって構成されていた。

このことは、読みを、自分と相手に対峙する関係性の中に置き、情報のやり取りの場における戦術的な予測や判断力といった作用として捉えるのではなく、むしろ自他を同期させる操作的な体験として位置づけることの重要性を示唆するものであると考えられる。さらに、剣道の熟達者の読みに関して、相手を巻き込んだ協同性と同時に、多層的な読みの構造も重要な要素であるという興味深い点が示された。剣道では、年齢や体力の要素で勝る若者であっても、有効打突を競い合う場面で高齢な剣士に及ばないことがあるのは、読みがあるからであることが、対象者による発話からも明らかとなった。この読みは、相手の能力を見極め、動きを予測し、相手に潜入し、相手と自身の動きの流れを方向付け、攻めの文脈を組み立て、必然性を帯びた攻めが自然に発生する、という一連の流れの中に成立していることが明らかとなった。対戦相手の視点と動作を、自身から切り離された分析対象としての他者の構造として捉えるのではなく、自身が潜入し、先の動きを誘導し、多層的な読みによって成立する場の構築といった読みの解釈が重要である点が推察される。読みは、単に情報収集能力や状況判断力といった技術ではなく、相手を巻き込んだ文脈形成の営みとして理解された。こうした点から、剣道における読みが、単に技術の習得といった方法の学びではなく、見極めた状態の学びを通してなされる構造を持つと考えられる。

以上の読みを踏まえた剣道における心理的駆け引きは、実際の試合場面において、対戦相手を自身の読み通りに読ませ、動かし、攻めるための前提を構築し、対戦相手との読み合いを通して相手の隙を作り、相手を動かし、相手の読みの先を読み切った上で攻めを実行するといった一連の流れによって心理的駆け引きが構成されている点が明らかとなった。

本研究においては、操作的定義として心理的駆け引きを次のように定義づけていた。すなわち「対戦状況における情報を操作し、相手の判断・行動を自分に有利になるように誘導する」である。分析の結果、心理的駆け引きはこうした定義に示される情報操作と誘



導といった、対戦相手を取り込む形で攻めを作り上げている構造が推察された。すなわち、そうした相手とのかかわりを通して、自身を内省しつつ、誘導が対戦相手による誘導を導き、対戦相手の行動を導き、さらなる誘導を生み出すダイナミックな相互作用が共有されていた。以上のことから、剣道における心理的駆け引きは、「対戦状況において、対戦相手を読み切り、相手の判断・行動を自分に有利になるように誘導した上で、攻めの動作に動かし、打突の機会に攻めること」といった構造を持つ点が新たに示された。

第4章における、熟達者の熟達体験から捉えた学びの過程では、熟達の成熟期の学び手として、剣道の熟達者を対象とし、彼らが剣道に触れてから今日に至るまで、どのような経験を経て剣道の熟達を果たしたのかを明らかにすることを目的とした。剣道八段を保持し、指導歴を有する2名の対象者は、国内の主要大会で複数回の優勝経験を有す卓越した剣士であり、指導経験も豊富であった。データ収集は、対象者および研究者2名による1対2の対話形式によるインタビューを行う形で実施した。インタビューデータを書き起こし、桜井（2006）を参考に、対象者による語りを、剣道の熟達をどのように意味づけているかに焦点を当て、対話構築主義の手法にならない、熟達者2名の語りに焦点化した提示を行った。

分析の結果、対象者の剣道熟達化には、「幼少期の印象深い剣道体験」および「探究的な稽古の体験」の2点が共通した要素として導き出すことができた。印象深い体験とは、deliberate play（Côté et al., 2007；北村・種ヶ嶋, 2020）の概念によって説明される、遊び感覚で多様性に富んだ剣道体験のみならず、魅了されるような「すごさ」や「強さ」を身近で感じられたり、厳しく、辛い練習経験であっても、その先に「有能感」や「達成感」「充実感」を感じられる体験を含んでいる。学びの初期における、これらの体験を通して、練習活動に向けた動機づけが高められると同時に、その後の剣道の熟達過程における志向性が形成されていることが考えられた。このことは、deliberate practice（Ericsson et al., 2003）の蓄積に向けた準備期に適切な環境設定の重要性が推察され、

そこでは、個々の置かれた環境および個人特性等による差異も含めて、個別性に合わせた対応が求められると考えられる。さらに、対象者は目標を高く設定し、その目標に向けて課題を見つけ、自ら考え、研究・工夫し、さらなる上達や強さを求める練習に没入していったことが確認された。すなわち、探求的な目標を追求し続ける練習環境の中で、自他を含めた周囲との相互関係を通し、自身の剣道を振り返りながら、技能や稽古の方法を研究し工夫し、考える稽古、厳しくても夢中になる稽古を積み重ねていったことがライフストーリーによる対話的構築主義の見方の中で明らかとなった。

さらに、剣道の熟達者の持つ剣道の熟達に対する価値観においては、単に勝利や技能向上といった結果に留まるものではなく、剣士として、八段を取得した今もなお、技の修練を通して人間形成の道を際限なく極め続けていく過程である点が読み取れた。加えて、剣士としての熟達を目的とした「自身の稽古」は「相手の稽古にもなる」考えのもと、後進を育てる指導者としての熟達も同時並行して存在するという新たな視点を含むものであると考えられる。

以上の考察から、本論文における感覚への気づきを通した身体の学びの構造について、モデル図 5-1 を作成した。以下、図に沿ってみたい。

図中、学びが生起する場を、環境および他者を巻き込んだ相互作用として表し、囲ってあり、その中で熟達過程に沿って学びの様相が変化している構造が、「快体験、印象深い体験」「自他を取り巻く環境との相互作用体験」「自他の感覚を取り込んだ相互作用体験」によって示されている。また、熟達段階を通して存在する感覚への気づきが矢印で示されている。さらに、それぞれの熟達段階に応じて、*deliberate play*, *deliberate practice*, および *deliberate practice* の深化が示してあり、それぞれの学びに応じた体験と、探索的目標設定および目標を追求し続ける環境が示されている。熟達初期においては、快体験と印象深い体験が目標設定および目標を追求し続ける環境につながっており、それが

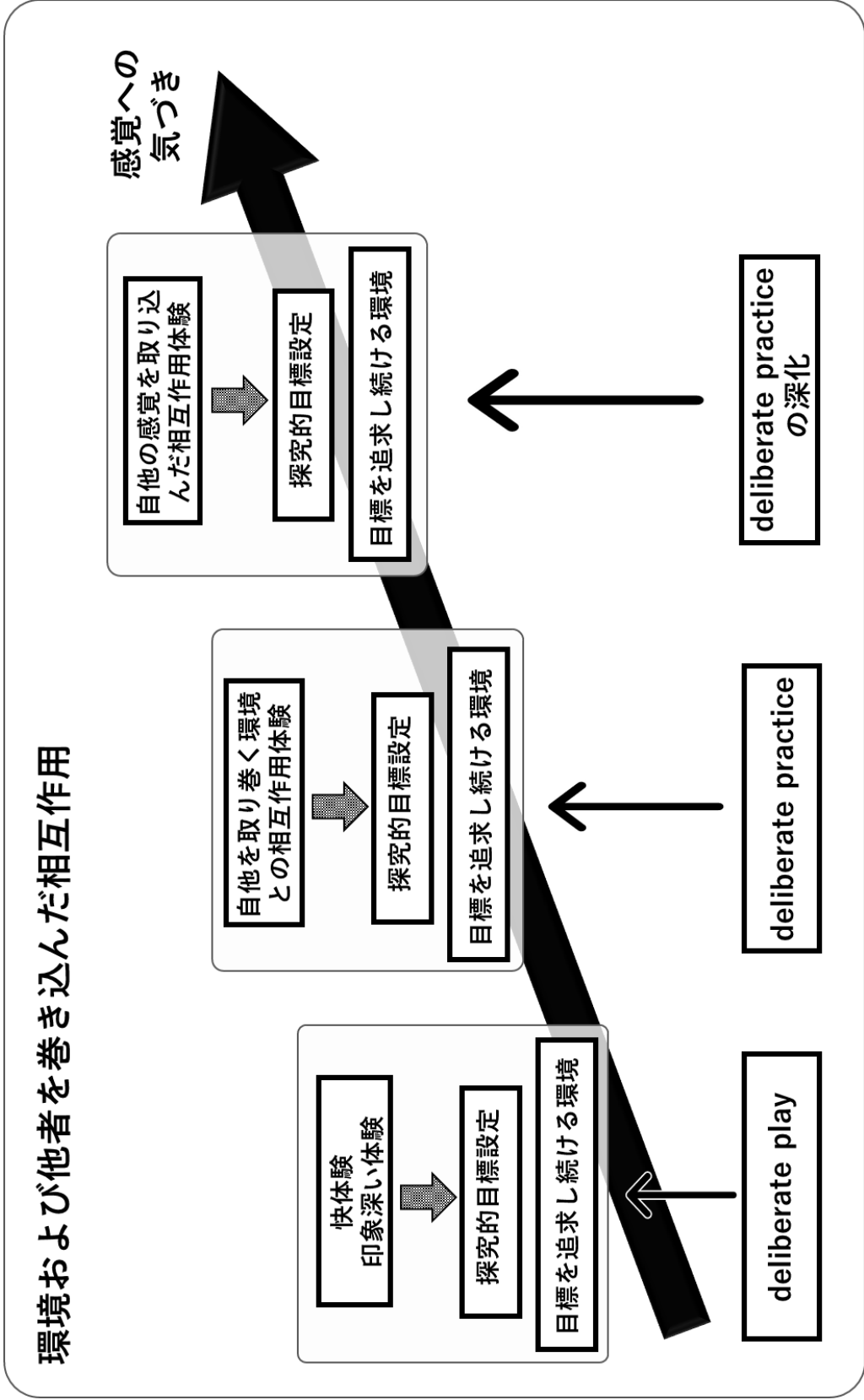


図 5-1 感覚への気づきを通じた身体の学びの構造モデル

deliberate play によって学びがなされている。より熟達が進んだ段階においては、自他を取り巻く環境との相互作用体験が目標設定および目標を追求し続ける環境につながっており、それが deliberate practice によって学びがなされている。さらに熟達が進んだ段階においては、自他の感覚を取り込んだ相互作用体験が目標設定および目標を追求し続ける環境につながっており、それが deliberate practice の深化によって学びがなされている。

こうした感覚への気づきを通した身体の学びの構造が、熟達過程の中で位置づけられることが本研究によって明らかとなった。感覚への気づきは、これまでの研究によって明らかにされているように、自身の動作意図や運動感覚といった自己内コミュニケーションが重要となる。こうした点を、感覚への気づきという視点から捉えなおした時、感覚への気づきの深まりが熟達段階に応じてなされ、自己内コミュニケーションのみならず、状況に埋め込まれた活動を通して、自己を取り巻く周囲の環境および他者の意図や感覚までをも取り込みながら、身体の学びを深化させていくことが重要である点が明らかとなった。

## 第 6 章 結論

## 1. 本研究で得られた新たな知見

本研究では、感覚への気づきを通した身体の学びの構造を質的研究により明らかにした。以下に示す点が新たな知見として見出された。

まず第1に、初学者の学びにおいて、学びの初期に生じる戸惑いや不安感は、学びの深まりに応じて、克服するあるいは回避する課題から、徐々により肯定的な学びの契機として位置づけられる点が明らかとなった。このことは、Boekaerts (1997) による自己調整学習方略と関連しており、自身の学習の取り組み状況および心理状況をメタな視点から捉え、行動や結果を評価しながら、学びの環境を最大限活用し、次の目標達成に向けたフィードバックを積極的に行っていく、といった学習方略が有効である点が示唆された。その結果、「できる」「わかる」といった上達の実感やそれに付随する「楽しさ」「嬉しさ」「喜び」といった快体験を学習初期に実感することで動機づけが高まり、さらなる学びを求める姿勢が期待される。すなわち、戸惑いや不安が、学習方略を用いた学びの中で、様々な気づきを得、熟達過程を経る中で、喜びや自己成長の実感につながる循環的な構造を持つ点が明らかとなった。

第2に、熟達者の学びの様相は、自他を同期させる操作的な体験として位置づけることが重要である点が明らかとなった。それは、学びの対象を見極め、予測し、潜入し、自他の動きの流れを方向付け、文脈を組み立て、必然性を帯びた動きが自然に発生する、という一連の流れの中に成立している学びの構造である。学びの対象を、自身から切り離された分析対象としての他者の構造として捉えるのではなく、自身が潜入し、動きを誘導し、多層的な読みによって成立する場の構築といった捉え方が重要である点が示された。そこから、相手を巻き込んだ文脈形成の営みとしての学びの構造が明らかとなった。

第3に、こうした感覚への気づきを通した身体の学びは、探求的な目標を追求し続ける練習環境の中で、自他を含めた周囲との相互関係を通し、自身を振り返りながら、学びの方策を工夫し、考え、没入し続けていく構造が明らかとなった。

## 2. 今後の課題

本研究では、いくつかの残された課題も存在する。第1に、本研究では感覚への気づきに焦点を当てた考究を行ったため、その対象となる競技種目および対象者が限定されたものとなっている。それ自体の学術的意義は認められるものの、今後はより多様な競技および対象者を対象とした考究が求められる。今後の課題として残される。第2に、本研究では、対象者の内的世界に潜入する手法を用いたことから質的研究方法によって考究を進めている。感覚に焦点を当てた学びの考究という点では、より多様性を持った方法論を用いた研究の蓄積も必要であろう。今後の課題として残される。

## 文献

- 秋田勝彦・枝村亮一・横沢民男・金本益男・三宅紀子（1996）運動学習時の不安に関する研究（1）スキー実習時の不安の変動．日本体育学会大会号，47：630.
- 安藤知子（2003）小中学校教員における「子ども理解規範」の実態と課題．上越教育大学研究紀要，22（2）：493-507.
- アントノフスキー A.：山崎喜比古・吉井清子訳（2001）健康の謎を解くーストレス対処と健康保持のメカニズム．有信堂高文社：東京．＜Antonovsky, A.（1987）Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well. Jossey-Bass Publishers: San Francisco＞
- 荒木善行・湯村久治・鈴木栄三・太田義一・浅井慶一・伊能四郎・三沢光男・藤井立三・佐尾山秀治（1969）学生スキー初心者の指導に関する一考察：恐怖感と技能習得について．体育学研究，13（5）：286.
- 浅見裕・山下芳男・伊藤章一・出口敦美（1993）指導言語を明示したスキー指導法について：初級者スキーヤーを対象として．岩手大学教育学部研究年報，52（3）：85-94.
- 浅沼徹・武田文・朴峠周子（2013）大学生武道部員におけるストレス対処力（SOC）とその関連要因．健康支援，15（2）：7-14.
- Azumi, A. and Kitamura, K.（2021）How does a kendo master read the opponent? Qualitative analysis of an expert kendo master's reading. International Journal of Sport and Exercise Psychology, Proceedings of the 15th International Society of Sport Psychology World Congress, 19（S1）：358-359.
- Bandura, A.（1977）Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84（2）：191-215.



- Bandura, A. (1986) The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (3) : 359-373.
- Beilock, S.L., Wierenga, S.A. and Carr, T.H. (2003) Memory and Expertise: What Do Experienced Athletes Remember ?. In: Starkes, J.L. and Ericsson, K.A., (Eds.) , *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise*. Human Kinetics: Champaign, IL.
- Bloom, B.S. (1954) The thought processes of students in discussion. In: S.J. French (Ed.) , *Accent on Teaching : Experiments in General Education*. Harper Bros: New York.
- Boekaerts, M. (1997) Capacity inclination and sensitivity for mathematics. *Anxiety, Stress and Coping*, 10 : 5-33.
- ブランズフォード・ブラウン・クッキング編著：森敏昭・秋田喜代美監訳（2002）授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦．北大路書房：京都． <Bransford, J.D., Brown, A.L and Cocking, R.R. (Eds.) (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. The National Academies Press: Washington, D.C.>
- 千足耕一・川田儀博・川端雅人（2001）大学スキーおよびスノーボード集中実技におけるフロー経験．*国士舘大学体育研究所報*， 20 : 57-68.
- Cigrovski, V., Radman, I., Konter, E., Očić, M. and Ružić, L. (2018) Sport courage, worry and fear in relation to success of alpine ski learning. *Sports*: Basel, Switzerland, 6 (3) : 96 , <https://doi.org/10.3390/sports6030096> , (accessed 2022-05-13) .

- Côté, J., Salmela, J.H., Baria, A. and Russell, S.J. (1993) Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7 (2) : 127-137.
- Côté, J., Baker, J. and Abernethy, B. (2007) Practice and play in the development of sport expertise. In: Tenenbaum, G. and Eklund, R. (Eds.) *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed.) . Wiley : Hoboken, NJ, pp.184-202.
- Dreyfus, S.E. (1983) How expert managers tend to let the gut lead the brain. *Management Review*, September : 56-61.
- 恵土孝吉・渡辺香・石井敬・小田佳子 (1999) 剣道試合における分析的研究 (Ⅲ) —超一流選手の技術—. *金沢大学教育学部紀要自然科学編*, 48 : 47-50.
- Endo, S., Kanou, H. and Oishi, K. (2012) Sports activities and sense of coherence (SOC) among college students. *International Journal of Sport and Health Science*, 10 : 1-11.
- 遠藤伸太郎・和秀俊・大石和男 (2013) Sense of Coherence (SOC) の高い大学生運動部員のスポーツ活動に伴う困難への対処 : SOC の低い運動部員との比較に注目して. *体育学研究*, 58 (1) : 19-33.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., and Tesch-Romer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3) : 363-406.
- Ericsson, K.A. (Ed.) (1996) *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Mahwah, NJ, pp.1-44.

Ericsson, K.A. (2003) The development of elite performance and deliberate practice: An update from the perspective of the expert-performance approach. In: Starkes J.L., Ericsson K.A. (Eds.) Expert performance in Sports. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.49-87.

Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J., and Hoffman, R.R. (2006) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press: Cambridge, U.K..

Ericsson, K.A. (2021) Given that the detailed original criteria for deliberate practice have not changed, could the understanding of this complex concept have improved over time? A response to Macnamara and Hambrick (2020) . Psychological Research, 85 : 1114-1120.

フリック, W. : 小田博志ほか訳 (2011) 新版質的研究入門<人間の科学>のための方法. 春秋社 : 東京.

藤本学・島村美香・小山記代子・幸史子 (2021) 熟達看護師と熟達前看護師の看護実践知に対する認識の差異. 日本看護科学会誌, 41 : 796-805.

後藤千穂・山田ゆかり (2017) 「学生による授業評価」質問項目の検討および学生の理解・満足度に関連する要因. 名古屋文理大学紀要, 18 : 69-74.

Goulet, C., Bard, C., and Fleury, M. (1989) Expertise differences in preparing to return a tennis serve: A visual information processing approach. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11 (4) : 382-398.

原祥子 (2004) “いま, ここ”で生きる高齢者を理解する方法に関する一考察—ライフストーリーを読み解く視点から—. 日本看護研究学会雑誌, 27 (5) : 83-92.

- 原仲碧・中山雅雄・小井土正亮・桑原鉄平・森政憲・浅井武（2015）育成年代サッカーコーチ（元Jリーガー）のコーチング実践知に関するライフストーリー研究. コーチング学研究, 28（2）：163-173.
- 原仲碧・中山雅雄（2016）育成年代プロフェッショナルサッカーコーチのコーチングに関するライフストーリー. 日本オーラル・ヒストリー研究, 12：123-144.
- 橋本大地・池田拓人（2018）中学校保健体育科における攻撃と防御の両方に戦術的課題を設けた剣道授業の有効性. 和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究, 2：103-112.
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子（1983）文化と認知—知識の伝達と構成をめぐって. 坂本昂編, 現代基礎心理学 7：思考・知能・言語. 東京大学出版会：東京, pp.191-210.
- 服部英恵・北村勝朗（2022）大学スキー実習受講者の感覚のズレに焦点を当てた学習体験の質的分析. スキー研究, 18（1）：37-46.
- 林邦夫（2016）年齢とともに伸びていく剣道：心身融合への剣の巧みさを求めて. 体育とスポーツ出版社：東京, p.18.
- 姫野純二（2020）武道で少年少女を立派に育てよう—安全で楽しく充実した武道指導—：第4回剣道の現状と課題. 月刊武道4月号, 4：66-75.
- 本多壮太郎（2015）仲間と協同的に取り組む剣道の戦術学習に関する研究. 福岡教育大学紀要, 64（6）：1-8.
- 星野敦子・牟田博光（2003）大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因. 日本教育工学会論文誌, 27（suppl.）：213-216.
- 星野敦子・牟田博光（2005）大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係. 日本教育工学会論文誌, 29（4）：463-473.
- 飯田弘之（2006）コンピュータは本当に名人を超えられるか：Bonanzaの活躍. 情報処理, 47（8）：890-892.

- 生田久美子 (1987) 「わざ」から知る. 東京大学出版会: 東京.
- 生田久美子 (2000) 「伝え合う力」とは何か: 学校「言語」を超えて. 日本ファジイ学会誌, 12 (4): 501-506.
- 生田久美子・北村勝朗 (2011) わざ言語—感覚の共有を通じた学びへ. 慶應義塾大学出版会: 東京.
- 今福輪太郎 (2021) 質的研究を実施するうえで知っておきたい基本理念. 薬学教育, 5: 1-6.
- 石垣享 (2014) スキー実習現場での iPad を利用した新たなスキー指導法の開発. 大学体育学, 11: 105-110.
- 伊藤毅志・松原仁 (2004) 将棋熟達者の発話にみる思考と認知. 社団法人情報処理学会研究報告, 64: 9-15.
- 岩本満美・岩本幹子・高岡勇子 (2014) 救急初療看護における臨床経験による臨床判断の差異—初療経験1年目と5年目以上の看護師のインタビューから—. 日本救急看護学会雑誌, 16 (2): 13-22.
- 岩下巳伸 (1968) 剣道の試合に関する研究 (その1) —試合開始後における最初の「先」の技について—. 体育学研究 12 (5): 98.
- 岩田靖・中村恭之・三井清喜 (2009) 「对人的技能の面白さ」をクローズアップする—剣道の教材づくり—. 体育科教育, 57 (9): 62-67.
- Jurečka, J. (2020) Effect of the different ski length on the level of anxiety at novice Skiers. *Studia Sportiva*, 14 (2) 50-54.
- 加賀秀夫 (1979) スポーツと作戦. 松田岩男ほか編, 講座・現代のスポーツ科学 8: スポーツと競技の心理. 大修館書店: 東京, pp.113-203.
- 金子和正 (1994) スキー操作関連用語に関する研究. 東京家政学院大学紀要, 34: 209-219.

金子和正（1996）スキー用語の成立に関する考察，東京家政学院大学紀要，36：219-223.

金子和正（1997）スキー運動姿勢の再現能力について—主にプルーク姿勢の自己観察能力を中心として—，東京家政学院大学紀要，37：211-216.

川村毅・高本友彦・北村靖治・鶴岡英一（1963）剣道の動作・時間研究について（第1報），体育学研究，7（1）：31.

木村知香子・山崎喜比古・石川ひろの・遠藤雄一郎・萬代優子・小澤恵美・清水準一・富永真己・藤村一美・柿島有子・加藤礼子・田村麻紀・土居主尚・山口哲男・吉野亨（2001）大学生の Sense of Coherence（首尾一貫感覚,SOC）とその関連要因の検討，日本健康教育学会誌，9：37-48.

金善淑・陶山智・大東忠司・関根義雄・板垣文彦（2015）バドミントンのダブルスにおける前衛・後衛志向に関する研究—共感性および駆け引き上手の観点から—，日本体育大学紀要，44（2）：47-55.

岸順次・揖斐祐治・品田直宏・田中透・久我アレキサンデル（2017）スキー実習における足感覚とポジティブ・ネガティブ感情の変化，岐阜経済大学論集，50（3）：27-37.

北村勝朗・齊藤茂・永山貴洋（2005）優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか？—質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築—，スポーツ心理学研究，32（1）：17-28.

北村勝朗（2011）熟達化の視点から捉える「わぎ言語」の作用，生田久美子・北村勝朗編，わぎ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ—，慶應義塾大学出版会：東京，pp.33-63.

北村勝朗（2015）ジュニア選手育成過程における deliberate play（練習的要素を含む遊び体験）が熟達化に及ぼす影響：エキスパート・ジュニア・サッカー指導者を対象とした質的分析，九州スポーツ心理学会第28回大会号，p5.

北村勝朗・種ヶ嶋尚志（2020）エキスパート・ジュニアサッカー指導者を対象とした deliberate play（練習的要素を含む遊び体験）の認識に関する質的分析．桜門体育学研究, 55 : 13-18.

Kitamura, K., Hattori, H., Jujo, A., Azumi, A. and Nagayama, T. (2021) In what context does performance anxiety originate in novice ski learners and how is it dealt with? . International Journal of Sport and Exercise Psychology, Proceedings of the 15th International Society of Sport Psychology World Congress 19, S1 : 395-396.

北岡和彦・武山隆子・松島宏（1991）正課体育実技・集中授業参加者の状態不安について：（その 2）スキー実習期間中における状態不安の変動．日本体育学会大会号, 42A : 227.

小林仁（2012）ピアノが上手になる人，ならない人．春秋社：東京，pp.4-5.

久保田賢一（2003）構成主義が投げかける新しい教育．コンピュータ&エデュケーション, 15 : 12-18.

Künzell, S. and Müller, J. (2008) The use of bigfoots reduces state anxiety in novice skiers. Journal of Applied Sport Psychology, 20 (2) : 253-260.

Lyle, J. (2003) Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. British Educational Research Journal, 29 (6) : 861-878.

牧野祥子・森勇示（2018）剣道授業で「攻防の展開」は学べているのか—事例の批判による検討—. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 42 : 1-8.

丸野俊一（1996）プロとしての教師への道のり①—熟達化研究からの提言—. 児童心理, 50 (2) : 264-275.

- 増井英輔・水落芳明（2020）体育科における再生刺激法を用いた動画視聴による振り返りが児童の思考力・判断力・表現力に与える効果に関する研究. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 7 : 195-204.
- 松田岩男（1967）現代スポーツ心理学／現代体育・スポーツ科学講座 1, 日本体育社：東京.
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.) . Sage: Thousand Oaks, CA.
- 水口潔（2019）大学生のスキー初心者指導の試み—片足操作に着目して—. 都留文科大学研究紀要, 90 : 70-79.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編. 文部科学省 : p.147.
- 成瀬悟策（1985）動作訓練の理論. 誠信書房：東京.
- Nguyen, N.T., McFadden, A., Tangen, D. and Beutel, D. (2013) Video-stimulated recall interviews in qualitative research. *Proceedings of the 2013 International Conference of the Australian Association for Research in Education, Australia* : 1-10.
- 能智正博（2005）質的研究の質と評価基準について. 東京女子大学心理学紀要, 創刊号 : 87-97.
- O'Brien, J. (1993) Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23 : 214-221.
- 岡田猛（2005）心理学が創造的であるために—創造的領域における熟達者の育成. 下山晴彦編, 心理学論の新しいかたち. 誠信書房：東京, pp.235-262.
- 岡本昌規・合田大輔・高田光代・藤本隆弘・三宅理子・三宅幸信（2010）相手との攻防を工夫する剣道の授業<第 2 部教科研究>. 中等教育研究紀要, 50 : 169-180.



- 岡本球夫・山田陽滋（2013）相手との駆け引きや情報の不確かさを考慮した出会い頭における歩行者の行動判断モデルの構築. 日本ロボット学会誌, 31（6）：614-623.
- 岡村泰斗・荒木恵理・中野友博（2005）カービングターン講習における足感覚の変化. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 14：105-112.
- 奥村基生・吉田茂・友利浩介・香田郡秀（2005）剣道競技の反応選択における文脈的情報活用法. 武道学研究, 38（2）：1-12.
- 大谷尚（2008）4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）, 54（2）：27-44.
- 大浦容子・後藤克彦（1994）技の熟達と認知的所産—剣道の場合—. 教育心理学研究, 42（1）：1-10.
- Patton, M.Q. (2015) *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.) . Sage: Thousand Oaks, CA.
- Polanyi, M. (1983) *The Tacit Dimension*. Peter Smith: Gloucester, MA.
- ポランニー M. : 高橋勇夫訳（2003）暗黙知の次元. 筑摩書房：東京.
- Pomerantz, A. (2005) Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In: Molder, H.T. and Potter, J. (Eds.) , *Conversation and Cognition*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K., pp.93-113.
- 佐伯胖（2022）「学ぶ」ということの意味. 岩波書店：東京, pp.2-18.
- 桜井厚・小林多寿子編著（2005）ライフストーリー・インタビュー：質的研究入門. せりか書房：東京 p.37.
- 桜井厚（2006）ライフストーリーの社会的文脈. 能智正博編, <語り>と出会う—質的研究の新たな展開に向けて—. ミネルヴァ書房：京都, p.80.

- 笹川スポーツ財団（2014）スポーツライフ・データ 2014—スポーツライフに関する調査報告書—。笹川スポーツ財団。
- 笹川スポーツ財団（2016）スポーツライフ・データ 2016—スポーツライフに関する調査報告書—。笹川スポーツ財団。
- 佐藤郁哉（2008）質的データ分析法—原理・方法・実践—。新曜社：東京。
- 新村洋未・佐藤政枝（2022）「看護学生の気づき」の概念分析。日本看護研究学会雑誌，45（1）：59-70。
- 新村出編（2008）広辞苑第6版，岩波書店：東京。
- Slingerland, M., and Borghouts, L. (2011) Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (6) : 866-878.
- 園部豊・續木智彦・西條修光（2012）大学入学時における過去の運動・スポーツ経験が首尾一貫感覚（SOC）および健康度に及ぼす影響。学校保健研究，53：527-532。
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R., and DuBois, N. (2004) Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 10 (2) : 117-139.
- スポーツ庁（2017）平成28年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査報告書。スポーツ庁。
- 杉本厚子・堀越政孝・高橋真紀子・齋藤やよい（2005）異常を察知した看護師の臨床判断の分析。北関東医学，55（2）：123-131。
- 諏訪正樹（2005）身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化。人工知能学会誌，20（5）：525-532。
- 陶山智・藤田主一・小塩真司・大東忠司（2017）オープンスキル・スポーツにおける駆け引き上手尺度の作成。応用心理学研究，43（2）：134-143。

- 田井健太郎・熊谷賢哉・宮良俊行・金相勳・元嶋菜美香・谷木龍男・水野哲也（2014）  
大学における野外実習の効果について（2）—キャンプ実習，マリンスポーツ実習，  
スキー・スノーボード実習を対象として—．長崎国際大学論叢，14：1-11.
- 高木憲子（2019）心理臨床初学者の自己理解の要点—TAE ステップを用いた体験知の質  
的分析—．作新学院大学臨床心理センター研究紀要，12：1-8.
- 竹田唯史（1998）初心者を対象としたスキー技術指導について．北海道大学教育学部紀  
要，75：279-304.
- 田中守・藤堂良明・東憲一・村田直樹（2000）武道を知る．不昧堂出版：東京，pp.39-  
43.
- 田中雅人（2000）スキーの学習における「わかる」ということ．愛媛大学教育学部保健  
体育紀要，3：69-79.
- 巽申直・服部恒明・富樫泰一（1996）剣道試合における競技者の移動軌跡の分析—八段  
選手の場合—．茨城大学教養部紀要，30：187-193.
- 巽申直・野村知弘・村山勤治・小田佳子・富樫泰一・服部恒明（2001）移動軌跡からみ  
た全日本剣道選手権優勝者宮崎正裕選手の試合特性—10年間の縦断的資料に基づい  
て—．武道学研究，33（2）：16-23.
- 照屋理奈・金城芳秀・池田明子（2009）救急初療の場における看護師の初期アセスメン  
トに関する研究—K病院における中堅看護師のインタビューから—．沖縄県立看護大  
学紀要，10：45-53.
- 藤堂良明・村田直樹（2004）武道における段級の歴史と意義について．武道学研究，37  
（1）：1-9.
- 東京 YMCA 総合研究機構・野外教育研究所（2008）子どものための「スキブック」  
PARTIII．ノースランド出版：東京，pp.15-16.

- 土屋裕睦・三木ひろみ・西野明・佐藤成明（1993）剣道における対戦相手に対する認知様式とその構造—対人認知的側面からの検討—。武道学研究, 26（1）：34-41.
- 上田健太郎・竹川佳成・平田圭二（2016）ピアノ練習状況の可視化および気づきのアンテーション機能を持つ学習支援システムの設計と実装。情報処理学会論文誌, 57（12）：2617-2625.
- 和田勝・岡部哲也・川田儀博（1997）大学生のスキー初心者指導における試み—ビッグフットの導入—。国士舘大学体育研究所報, 15：39-45.
- 八木昭宏（1990）心をはかる感覚と感情の測定—心理学からみた感性—。繊維製品消費科学, 31（10）：459-463.
- 八木沢誠・袴田大蔵・志沢邦夫・長田一臣（1996）剣道の熟練度の相違における予測能力とその刺激要因について。日本体育大学紀要, 26（1）：67-77.
- 山田恭子・堀匡・國田祥子・中條和光（2009）大学生の学習方略使用と達成動機、自己効力感の関係。広島大学心理学研究, 9：37-51.
- やまだようこ（2006）非構造化インタビューにおける問う技法—質問と語り直しプロセスのマイクロアナリシス。質的心理学研究, 5：194-216.
- やまだようこ（2007）質的心理学の方法—語りをきく。新曜社：東京。
- 山鳥重（2018）「気づく」とはどういうことか—こころと神経の科学。筑摩書房：東京，pp.7-19.
- 山崎加代子・酒井明子・高原美樹子・岩田浩子（2006）看護師の緊急性の判断に関する研究—初期～三次対応の救急外来において—。日本救急看護学会雑誌, 7（2）：7-16.
- 山崎喜比古・戸ヶ里泰典・坂野純子（2008）ストレス対処能力 SOC。有信堂高文社：東京。
- 山崎喜比古・戸ヶ里泰典（2017）健康生成力 SOC と人生・社会—全国代表サンプル調査と分析。有信堂高文社：東京。

- 八城薫・西川千登世（2018）学生による授業評価に関する研究（1）：授業満足度に影響する要因の検討. 大妻女子大学人間関係学部紀要, 20 : 9-18.
- Yin, R.K. (1994) Case study research: Design and methods (2nd ed.) . Sage: Thousand Oaks, CA.
- 全日本剣道連盟（2012a）剣道称号・段級位審査規則. 全日本剣道連盟：東京, p.11.
- 全日本剣道連盟（2012b）称号・段位の見直しについて. 剣道・居合道・杖道称号・段級位審査規則／同細則. [https://www.kendo.or.jp/wp/wp-content/themes/kendo/assets/library/pdf/shogo-dani-shinsa\\_regulations.pdf](https://www.kendo.or.jp/wp/wp-content/themes/kendo/assets/library/pdf/shogo-dani-shinsa_regulations.pdf), (参照日 2022年 08月 29日).
- 全日本剣道連盟（2013）剣道指導要領. 全日本剣道連盟：東京.
- 全日本剣道連盟（2019）剣道試合・審判規則／同規則. 全日本剣道連盟：東京.
- 全日本剣道連盟（online1）【年度別結果一覧】剣道 8 段審査会, <https://www.kendo.or.jp/examination/kendo-8dan/>, (参照日 2022年 07月 02).
- 全日本剣道連盟（online2）剣道と「き」第 1 回～12 回, <https://www.kendo.or.jp/knowledge/books/>, (参照日 2022年 04月 01日).
- 全日本スキー連盟教育本部著（2021）SAJ 資格検定受検者のために 2022 年度版. 山と溪谷社：東京, p.8.
- Zimmerman, B.J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3) : 329-339.

## 本論文を構成する基礎となる研究

安住文子・難波秀行・重城哲・服部英恵・沖和磨（2018）大学生における過去の課外活動経験と SOC（首尾一貫感覚）の関係．日本大学理工学部一般教育教室彙報，104：23-32.

安住文子・服部英恵・重城哲（2021）スキー実習参加学生による授業評価について．日本大学理工学部一般教育教室彙報，111：7-16.

安住文子・北村勝朗（2022）剣道熟達者はどのように相手の動きを「読む」のか？～対戦場面における読みの構造の質的分析～．スポーツ産業学研究，32（4）：421-431.

安住文子・北村勝朗（2023）スキー初学者を対象とした熟達体験の質的分析ースキー実習参加大学生の振り返り記述の SCAT 分析を通してー．スポーツ産業学研究，33（1）：9-25.

安住文子・北村勝朗（2023）剣道熟達者における熟達体験に関するライフストーリー研究．スポーツ産業学研究，33（1）：27-38.

## 謝辞

本研究に取り組み、論文をまとめるにあたって、多くの方々のご支援とご指導を賜りました。お世話になった皆さまに対し、この場をお借りして感謝の意を申し上げます。

はじめに、主指導教員である北村勝朗先生には、温かいご支援と熱心なご指導をいただきました。質的研究の分野で初学であった筆者に対し、研究テーマのご相談をはじめ、手法、計画、調査、論文の推敲および完成に至るまで、丁寧なご指導を賜り、将来につながる大変多くのことを教えていただきました。お忙しい中でもご相談に乗ってくださり、常に親身にそして力強く支えてくださいました。心より感謝申し上げます。

また、主査である高橋正則先生、副査である鈴木理先生、青山清英先生、さらには、論文の構想時からご相談させていただいた水落文夫先生にも、大変貴重なご助言とご指導を賜りました。本研究内容と計画に建設的なご意見と、完成に向けた的確な道しるべを示して導いてくださいました。ここに深く感謝し、心よりお礼申し上げます。

そして、服部英恵先生および難波秀行先生には、基礎研究において多くのご協力とご指導を賜りました。さらに、本研究の遂行にあたっては、時間や環境的な面において、多くの制約もありました。そのような中で、日本大学理工学部体育研究室の皆さまをはじめ、本当に多くの方が、研究に専心できる環境を整えてくださり、期限に迫られる不安な時期には激励してくださいました。深く感謝し、心よりお礼を申し上げます。

最後に、調査に快くご参加くださり、貴重な調査データを提供いただいた皆さま、各方面からご支援いただいた全ての皆さま、およびこれまで一番近くで温かく見守り、支え続けてくれた家族に対し、感謝の意を表します。本当にありがとうございました。

令和5年2月吉日

安住 文子