

富山大学人文学部令和元年度卒業論文

身体動作の教え方
——卓球教室の会話分析より——

人文学部人文学科
社会文化コース社会学分野
学籍番号 11610053
氏名 齋藤 峻寛

<目次>

第1章	問題関心	1
第2章	先行研究	
	第1節 IRE理論と拡張IRE連鎖	2
	第2節 水遊びの事例	3
第3章	調査概要	4
第4章	分析	
	第1節 卓球教室の到達目標	6
	第2節 コーチによる指示	
	第1項 身体と言葉の使用	9
	第2項 悪い例から良い例の流れ	11
	第3項 多様な指示	12
	第3節 コーチによる評価	
	第1項 ポジティブな評価	15
	第2項 ネガティブな評価	18
	第4節 多様な相互行為	21
第5章	考察	
	第1節 到達目標と指示	24
	第2節 評価	25
	第3節 拡張IRE連鎖	28
	注	31
	参考文献	33

第1章 問題関心

日常生活において、大人は言葉や動きで子供に様々なことを教えている。親からのしつけや学校での授業、スイミングスクールといった習い事など、大人から子供への教えるという行為はいたるところに溢れている。また、子供と子供の間でも教えるという行為は成り立っている。

では大人は子供に身体動作、例えば手の洗い方であったり、箸の持ち方、あるいは自転車の乗り方といったことを一体どのように教えているのだろうか。自分の身体ではない、他人である子供という存在に、なぜそのような行為を教えることができるのか、そして子供はどのように教えられたことを理解し実践していくのだろうか。本研究では、大人と子供あるいは子供と子供の間でみられる教え方に関するやりとりを、会話分析の手法を用いて明らかにしていきたい。

第2章 先行研究

誰かに何かを教える、といった場面を考えると、思い浮かべやすいのが学校での教師と生徒のやりとりであろう。研究を進めていくにあたり、まずはそのような教育場面がどのように成り立っているのか知る必要があると考えた。そこで第1節では、学校での教育場面のプロセスを説明しているIRE理論と、さらにそれを発展させた拡張IRE連鎖を取り上げる。また第2節では、小学校での水遊びの事例を研究したものを載せている。これによって教室で知識を教えるような場面のほかに、身体動作を教える場面についても考えていくことができるだろう。

第1節 IRE理論と拡張IRE連鎖

教育社会学者ヒュー・メーハンが提唱したIRE理論では、小学校の教室での教師と生徒のやりとりをもとに、授業は「教師の主導 (teacher initiation)」—「生徒の応答 (student reply)」—「教師の評価 (teacher evaluation)」というように、「I-R-E」の3つが単位となってそれぞれが組み合わさって展開すると説明されている。

例を挙げると、「いま何時ですか？」—「2時30分です。」—「はい正解です。」となる。Iでは、時刻をあらかじめ知っている者が知らない者に質問している。Rで間違った答えが出されれば、知らない者に対し説明が加えられ正しい時計の読みを学ぶことができる。(奥村2017)

また、大辻(2006)では、メーハンの拡張IRE連鎖についての分析が整理されている。奥村(2017)で挙げられているような単純なIRE連鎖が存在する一方で、IREの成立までに複雑な過程を経る場合もあり、それによってIRE連鎖は拡張されるという。

例えば、まず教師がこの物語のタイトルは何かと生徒たちに質問する。しかし生徒たちは答えがわからないので答えない。教師がタイトルは何か、またどのような内容か再び質問するが、やはり生徒たちは答えない。そこで教師は、この物語は～のような内容であったかと具体例を挙げ、数人の生徒が違っていると答える。再び同様のやりとりが行われた後、教師が一人を指名して、どのような内容であったか質問する。生徒はそこで適切な応答をし、続けて教師が評価をする、といった具合である。教師の質問に対する適切な生徒の応答にたどり着くまでやりとりが拡張され、その後はじめて教師による評価がなされIRE連鎖が終了している。拡張の要因としては生徒による「応答の不在」「誤答」「不十分な応答」があるとし、そのとき教師は、どのような内容か、～といった内容だったか、など様々な質問をして適切な応答を引き出そうとする。

第2節 水遊びの事例

五十嵐（2016）では、小学校第1学年の体育の授業における「水遊び」の事例が検討されている。全8時間の撮影の中から、水が苦手な児童について分析が行われた。潜りを教えるにあたって教師は、児童が潜ると「もうここまで来た」などと言いながら額の上を指差して評価している。額の上を指差すことによって、児童の身体上に尺度を設定しながら水面の高さを手で位置づけており、どこまで潜れているのか現状を伝えている。また、「ここまで頑張っごらん」と児童の頭の先を指差すことで、どこまで潜ればよいのかという到達すべき目標も同時に示していた。教師のこの教えによって、児童は今どの程度潜っていてあとどのくらい潜ればよいのかを理解し、示された目標に従おうとしていたことがわかった。

このように教師は、到達目標（水面が頭の先までくこと）と評価の仕方（水面が頭のどこまで来たか）を児童に示していた。この2つは、いずれも水面の位置という視覚的・触覚的に判断しやすい基準を用いており、それによって教師と児童の間で評価の基準は共有され、利用しやすいものになっていた。じっさい、水面の位置を見てできた、できなかったと評価するやり方で児童たちは互いを評価し合い、目標に向かって自習していた。この事例は以上のように身体動作に関わるものであり、到達目標や評価の仕方は可視化され分かりやすいものとなっていた。

また教師の評価のタイミングについても述べられていた。Iで教師が示した到達目標が、Rで児童によって適切になされていても、教師はすぐにできたと評価するとは限らなかった。その結果、児童に毎回できているわけではないことを認識させ、練習させてもっと深く潜れるようにしていた。このように教師は、できたという評価のタイミングを管理していた。

身体動作を教える場面について考えるために五十嵐（2016）をみてきたが、ここで取り上げられているのは「水に潜る」という単純な身体動作であった。では、より複雑な身体動作の場合はどうであろうか。そこで本研究では「卓球」をする場面を取り上げてみたい。身体動作が単純なものから複雑なものになることで、教え方の構造も変化し異なってくるかもしれない。

第3章 調査概要

本研究では、コーチと子供たちによる「卓球教室」の事例を検討する。まず調査をするにあたって、子供が多く集まる場所に行って大人と子供の関わりを観察した。そしてそこで得られたデータを、会話分析の手法で分析していく。

ここでその会話分析について説明を加えておきたい。好井・山田・西阪（1999）やジョージ・サーサス（1998）をまとめると会話分析では、社会を構成する人々による会話やその他様々な行動を社会的相互行為として捉える。そのような社会的相互行為の際に、私たちは秩序や規則性といったものに従っており、それらがどのように生み出されたり組み立てられたりしているのかを、実際に行われた会話をもとに明らかにするのが会話分析である。人々の秩序や規則性へのかかわりが、会話という活動を通してどのように達成されていくのかを明らかにする。

調査に行ったのは富山市内にある A クラブで、ここでは保護者が労働等によって昼間家庭にいない、小学 1 年生から 6 年生までの児童を対象として授業終了後に生活と遊びの場を提供している。A クラブにはキッズタイムという制度があり、子供を預かる時間を活用して月曜日はフットサル、火曜日は卓球教室、木曜日は絵画教室といったように専門性の高いメニューが用意され、子供たちはそれらを無料で体験できるようになっている。今回はそのようなキッズタイムのうち、「ラケットを振る」といったような、日常生活ではあまり行われない動きが頻繁に見られる卓球教室を選んでその様子を録音・録画することとした。

実際にコーチが来て教える日に、カメラと IC レコーダーを使って卓球教室の様子を記録した。子供の顔は録画不可のため、図 3-1 のようにコーチと子供が打ち合っているところを子供の斜め後ろ側から撮影しコーチの顔のみが映るかたちとした。IC レコーダーはネットの付近に置いて、コーチ、コーチとラリーをする子供、順番待ちの子供、球拾いをする子供といった具合に、可能な限り多くの声を拾えるようにした。調査は 2 回行っており、そこでの録音・録画時間は合計で約 2 時間であった。

卓球教室に参加できるのは原則として 2 年生以上であるが、どうしてもやってみたい 1 年生の子供は例外として参加することができる。参加と退出は自由で、途中から無断で交じって参加している子もいれば、親が迎えに来たので勝手に抜けていく子もいる。2 回の調査では平均して 10 人前後の子供が参加していた。

卓球教室は主に、コーチと子供がラリー練習をする時間と子供たち同士で試合をする時間の 2 部構成になっている。練習ではフォアハンドとバックハンドでボールを打っていく。ラリーはおおむね 5 球で次の子供に交代していくが、ミスが多くなかなかラリーが続かない時には 5 球以上続けることもある。コーチとのラリー練習を終えた子供は次の子供と交代し、その子供の横や後ろに立って球拾いをする。それが終わると今度はコーチの側に行って同じように球拾いをし、その後順番待ちの子供たちの列に戻る。また場合によっては、ラリーの代わりにスマッシュ練習をする子供もいた。子供たち同士で試合をする時間では、コーチは試合を見守るだけで細かく子供に教えるという場面はほとんどなく、試合の進行

について発言するだけであった。

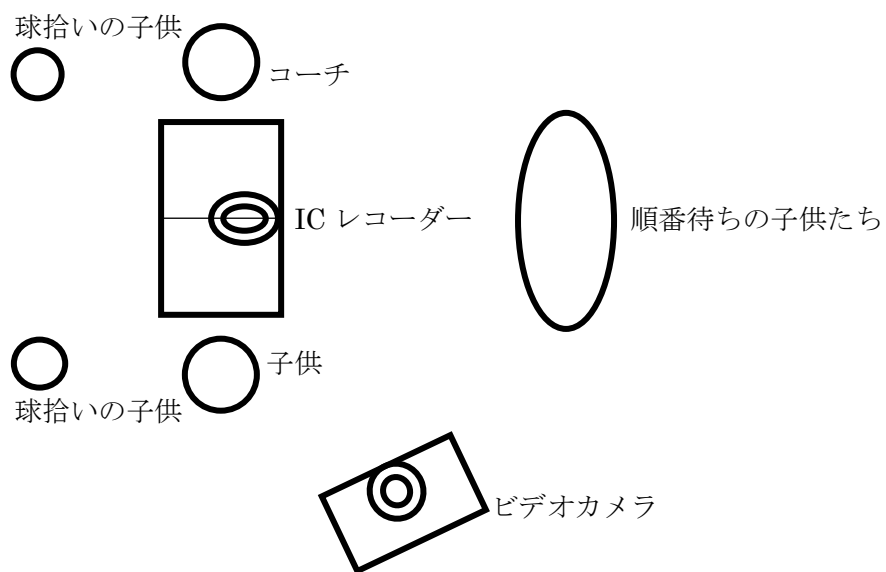


図 3-1 調査環境

第4章 分析

第3章でも述べたように、2部構成になっている卓球教室のうち子供たち同士で試合をする時間では、コーチは試合を見守るだけで細かく子供に教えるという場面はほとんどなかった。そのため今回の分析ではラリー練習とスマッシュ練習をする時間のデータを使用する。同じ子供に何度も練習の順番が回ってくるので、ここではその回数を男の子1・1周目のように示した。

五十嵐（2016）のように録画の静止画像を同時に提示することで、卓球教室で何が起きてコーチや子供はどのような動作をしているのかがより正確に伝わるのは言うまでもないが、それには参加者全員の承諾が必要であり、加えて技術的問題もあったため静止画像は載せなかった。そのぶんとランスクリプトの（（ ））内にできるだけ人物の動きなどの補足事項を記した。特に注目してもらいたい箇所には下線を引いてある。左端にある数字（01や10など）は行番号で、そのうしろに発話者が示してある。順番待ちの子供による発言があった箇所では、発話者の後ろに（待）と加えた。XXには人名が入る。

ラリーの数え方については、ここでは1ラリー中の打球回数を示した。練習が始まり、コーチがボールを出して1回、それを子供が打ち返して2回、というように奇数回目はコーチが打ち、偶数回目は子供が打っている。そのため偶数回目でラリーが終了している場合は、子供のミスで終了したということになる。

また、コーチが「教える」ことに関して本研究では、後述する相手コート上にボールを返す、といったように子供たちに共通して課される事柄を「到達目標」、ボールの上を打つ、といったようにそれぞれの子供に個別に課される事柄を「指示」と定義した。コーチは、到達目標を明確にしたり子供に指示を出したりすることで卓球を教えていた。

第1節 卓球教室の到達目標

卓球教室の到達目標が「ラリーを続けること」であるというのは、次に示す例から見て取れる。（会話トランスクリプトの表示方法は注1を参照）

【男の子6・5周目】

（（男の子6に交代））

01 男の子6：えへhh（??）（（ラケットを逆さに持つ））

02 コーチ：XXちゃんと持って。

（（男の子6がラケットの持ち方を直す））

03 コーチ：はい。

（（ラリー開始））

（（コーチが出したボールを男の子6が思い切り打ってアウトになる。ラリー終了））

04 ??（待）：おお：

05 コーチ：XX、XX、わかっると？ルール。ルールわかっると？（（自分のコート上を指さして））

06 ここにワンバウンドさせるんやよ。 [ね。ね。はい。

07 男の子 6 : [(うなずく)]

この例は男の子 6 に順番が回ってきたところから始まる。まず男の子 6 は「えへ hh」とふざけてラケットを逆さに持つのだが (01)、コーチから正しく持つよう言われ (02)、ラケットを正しく持ち直す。その後の 5 周目最初のラリー練習では、開始とともにコーチが出したボールを思い切り打ってアウトにしてしまい、ラリーが続かず終了している。それを受けて 06 でコーチは卓球台の手前、自分コート上を指さしながら、「ここにワンバウンドさせる」ように言っている。つまりここでは、コーチは男の子 6 に向かって相手コート上にきちんとボールを返すよう言っていることになる。子供がコーチのコート上にうまくボールを返すことができればコーチがそれを打ち返し、ラリーが続いて練習が成り立っていく。

女の子 3・6 周目の例では、コーチがこれとは違った言い方をしていた。

【女の子 3・6 周目】

((女の子 3 に交代))

08 コーチ : はい、いくよ :

[(ラリー開始)]

[(コーチの出したボールを女の子 3 が空振りする。ラリー終了)]

09 コーチ : おいしいおいしい。

((10~13 の発言はコーチと順番待ちの子供による会話であり、ここで分析しようとする二人(コーチと女の子 3) の相互行為にはほとんど影響がないように思われるため、省略している。省略していないトランスクリプトは注 2 に載せている。))

[(ラリー開始)]

[(コーチの出したボールを女の子 3 が空振りする。ラリー終了)]

[(ラリー開始)]

[(コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了)]

[(ラリー開始)]

[(コーチの出したボールを女の子 3 が空振りする。ラリー終了)]

[(ラリー開始)]

[(コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了)]

14 コーチ : お、ナイスナイス。

[(ラリー開始)]

15 コーチ : はい :

[(コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返す。打った球は高く上がり、コーチの側にうまく返る)]

16 コーチ：お：。入った：。はい。

((女の子3の空振りで終了))

女の子3の例も順番が回ってきたところから始まる。08の「はい、いくよ：」や15の「はい」は、コーチがラリーを開始するとき、ボールを出すときによく用いるかけ声のような言葉で、「((ラリー開始))」の記述の前や後ろで発せられることが多い。16の「はい」のように、ラリー中にかげ声が発せられることもある。

この例のなかで女の子3は、何度もミスをしてラリーがなかなか続いている。08や09の発言の直後のラリーでは、開始とともにコーチが出したボールをすぐに空振りしており、女の子3は一度もラケットにボールを当てることなくラリーが終了していることがわかる。しかし14の前のラリーをみると、女の子3のアウトでラリーは終了しているが、ラケットにボールを当てることはできている。それに対しコーチは14で「ナイスナイス」と評価をしている。このことから、練習の中ではラケットにボールを当てることも到達目標の一つになっていることがわかる。また15のコーチによる発言の後には、ラケットにボールを当て、なおかつ相手コート上にきちんとボールを返すことができている。コーチはラリーを続けながらすぐに「入った」と女の子3を評価しており、ここでも男の子6・5周目のように相手コート上にボールを入れる、返すといったことが到達目標になっている。

これらはいずれも視覚的にわかりやすく、できた・できなかったの判断もしやすい。また、コーチと子供たちの間で最初から共有された、わかりきっているものであり、コーチが頻繁に口に出して言うことはない。以上のように卓球教室では、最終的にはラリーを続けられるようになることが到達目標になっており、またその一つ前のステップとしてラケットにボールを当てることや相手コート上にボールを返すことも到達目標となっていることがわかる。

第2節 コーチによる指示

奥村(2017)で取り上げられているIRE理論は、教室内での教師と生徒のやりとりをもとにしていた。そこでのI、つまり教師の主導は、生徒への「今何時ですか?」のような問いかけであった。教師の主導という点で言えば、卓球教室の場合そのような問いかけよりも、コーチが子供とラリーをしたうえで「もっとこうしたほうがいい」などと指示を出していくことのほうが適しているように思える。教室でなにか知識を教える場面と、今回の卓球教室のように身体動作を伴って教える場面とではIの内容は少し異なってくる。そのため本研究では、常に子供に課されている到達目標の部分とコーチが指示をしている部分の二つをIに当てはめて分析していく。

第1項 身体と言葉の使用

コーチは子供に指示する際に言葉を使うことで正しい動きを説明しているが、なかには身体動作を伴うこともある。

【女の子2・1周目】

((女の子2に交代))

((ラリー開始))

((4回目で女の子2の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

17 コーチ: ((角度をつけて、ラケットをボールの上部に当てる動作をしながら)) ボールのうえ。

18 女の子2: ((ラケットを軽く振るような動作をしながら)) うえ:。

((ラリー再開))

19 コーチ: ボールのうえ。

20 女の子2: うえ。

((6回目で女の子2の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

21 コーチ: ボールのうえ。

打ち返したボールがネットにかかりラリーが終了してしまう女の子2に対し、コーチが何度も指示をする場面である。女の子2に順番が回ってくると、すぐに最初のラリーが始まる。女の子2のミスによってラリーが終了したあとの17では、コーチがラケットの角度を変えてボールの上を打つ動作をするとともに、ボールの上を打つように口で言っている。1周目の場面であることから、ここでコーチが発言したボールの上を打つということは、この場面があった卓球教室で女の子2に初めて指示した事柄ということになる。この時コーチは、身体と言葉の両方を使っている。一方で19、21をみると、コーチは17と全く同じ事柄を指示しているが、言葉を使うだけで身体を使うことはない。このことからコーチは初めて子供に指示する事柄については身体と言葉といった2つの手段を用いて、再び同じ事柄を指示するときは言葉のみを用いることがあると考えられる。言い換えれば、最初に

動作と言葉とを結びつけることで、この指示が出されたらこう動くんだよ、と子供に暗に示しておく。この後は言葉のみを使うのだが、同時にあらかじめ結びつけておいた動作をも引き出していることになる。

さらにこの例には、興味深い子供の反応があったので示しておきたい。まず、IRE 理論の R (生徒の応答) に当てはまるものとして卓球教室では、コーチが何か発言した後の子供の反応や、その後のコーチと子供とのラリー練習 (コーチの教えに対する子供の実践。トランスクリプトでは ((ラリー開始)) から ((ラリー終了)) までの一括り) が考えられる。ここではそのような子供の反応について述べる。

ラリー練習のなかでコーチは、もっとこうしたほうがいいなどと指示するが、それに対する子供の反応として最も多かったのが無反応である。原因として、発言に対して子供が反応することをコーチが必ずしも求めていないことや、コーチが何か発言してから次のラリー練習に移るまでの時間が短いといった具合に、練習間のテンポが速いことが考えられる。卓球教室は、このように子供が無反応でもやりとりが次へ次へと進んでいた。

無反応のほかにはまず、子供がコーチの言葉の一部を繰り返すといった場面があった。前ページのトランスクリプトでのコーチの発言「ボールのうえ」(17) に続けて女の子 2 は「うえ」と発言しており、コーチの言葉の一部を繰り返していることがわかる。19 と 20 の発言をみても同じことが言える。また、コーチと子供の動きに注目すると、17 ではコーチがラケットをボールの上に当てるように振っており、それに続く 18 で女の子 2 がラケットを振るような動作をしていることから、直前のコーチの動きを子供が真似しようとしていることがわかる。

コーチの指示についての分析に戻るが、指示には次のような場面もあった。

【女の子 2・2 周目】

((女の子 2 に交代。2 周目はバックハンドの練習))

((ラリー開始))

((2 回目で女の子 6 の打った球がアウトしそうになる))

22 コーチ：ほらバックもボールの上。‘そうそうそう’。‘そうそうそう’。

((10 回目で女の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((2 回目で再び女の子 6 の打った球がアウトしそうになる))

23 コーチ：ほらボールの上、上、ボールの上とらえて。そうそうそう。

((6 回目で女の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

女の子 2 の 2 周目ではフォアハンドからバックハンドの練習に変わったが、1 周目と同じくボールの上を打つように言われている。22 をみると、ラリー中にアウトしそうになった女の子 2 に対してコーチは「バックもボールの上」と発言している。その間もラリーは続

いており、女の子 2 の打ち方にコーチはやや小さな声で「そうそうそう」と反応している。23 でも同じように、ラリー中にアウトしそうになった女の子 2 にコーチは「ボールの上とらえて」と発言し、その後の女の子 2 の打ち方には「そうそうそう」と反応している。

22 の「バックもボールの上」の「も」という言葉からは、バックハンドの練習もフォアハンドの練習と同じようにボールの上をとらえましょうといった意味が込められていることがわかる。22、23 いずれの場合でもコーチは言葉を使うだけで、身体を使って指示することはしていない。1 周目の 17 で初めて指示された、ボールの上をとらえるということが 2 周目になっても引き継がれており、1 周目の傾向のようにコーチが同じ事柄を再び指示するときには言葉のみが使われている。以上から、周をまたいでも初めて指示されたことが維持され続け、子供はそれを達成するよう求められていることがわかる。

第 2 項 悪い例から良い例の流れ

第 2 節第 1 項から、コーチは子供に指示する際に言葉のほかに身体を使う場合もあることがわかった。さらにみていくと、コーチが身体を使うときには悪い例と良い例の両方を示す場合もあることがわかった。

【男の子 2・1 周目】

((男の子 2 に交代))

┌ ((ラリー開始))

└ ((8 回目で男の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

24 コーチ：((ラケットを振り下ろしながら)) 上から振って。

┌ ((ラリー開始))

└ ((2 回目で男の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

25 コーチ：はい。

┌ ((ラリー開始))

└ ((2 回目で男の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

┌ ((ラリー開始))

└ ((2 回目で男の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

26 男の子 2：え：。

((跳ね返ってきたボールを横に飛ばす))

27 コーチ：ね、そういうことしない。球拾いに行く人がかわいそ、誰が拾いに行く。

┌ ((ラリー開始))

└ ((4 回目で男の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

28 コーチ：はい。交代。

【男の子 2・2 周目】

((男の子 2 に交代))

((ラリー開始))

((2 回目で男の子 2 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

29 コーチ：((①ラケットを縦に大きく振りながら)) 上に振るとる。上に振ったら上飛んでくよ。((②ラケットを振り下ろす)) したに振って=

30 男の子 2? : =した。した。

男の子 2 の 1 周目から 2 周目にかけての例である。1 周目では打ち返したボールが何度もネットにかかってラリーが終了しているがコーチは何か教えるといったことはなく、そのまま 1 周目は終わる。なかなか相手コート上にボールを返すことができない男の子 2 に対してコーチは 2 周目の 29 で、まず①のようにラケットを大きく振ってみせる。ボールを打つのに適さない動きを上げさにする事で悪い例を示し、続いて「上に振るとる」と言葉でも伝えることで、今自分はどんな振り方をしているのか子供に自覚させようとしていることがわかる。そして、②ではラケットを振り下ろす動きをしてボールを打つ時の理想の動き方を示し「したに振って」と発言することで、新たな指示を設定している。ここでも第 2 節第 1 項のように、動作と言葉を結びつけており、言葉で動作そのものを引き出せるようにしている。以上のようにコーチは身体を使って指示する際、子供に自身の現状を示して新たな指示を設定するために悪い例と良い例の両方を見せることがある。その場合は、悪い例を見せてから良い例を見せるといった流れになっている。

第 3 項 多様な指示

これまで挙げてきた例のほかにも、コーチから多くの指示が出されていた。まずは女の子 6・2 周目である。

【女の子 6・2 周目】

((女の子 6 に交代))

((ラリー開始))

((4 回目で女の子 6 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((2 回目で女の子 6 の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

31 コーチ：はい。

((ラリー開始))

((2 回目で女の子 6 の打ったボールがアウトになる。ラリー終了))

32 コーチ：はいはい、しっかり：。引きつける。

((ラリー開始))

((4回目で女の子6の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

33 コーチ：球、((ラケットを前に押し出して) 前にむかえに行きません。((ラケットを体の横に持ってきて)) 横ぐらいまで待つて。

((ラリー開始))

((2回ラリーが続く))

34 コーチ：もう少し。

((4回目で女の子6が空振りする。ラリー終了))

35 コーチ：それくらいのタイミング。

打ち返したボールがネットにかかるなどでラリーが続かない状況のなか、コーチが指示をする場面である。女の子6が何度もミスをしていると、コーチは32で「(ボールを) 引きつけ」で打つように言う。それでもボールがネットにかかってしまうと、今度は33のようにラケットを前に押し出す仕草をして「前に (ボールを) むかえに行きません」と言い、ラケットを体の横に持ってきて「横ぐらいまで (ボールを) 待つて」から打つように指示している。33ではラケットを前に押し出す動作をすることで、子供がどのような打ち方をしているのか示し、その後ラケットを体の横に持ってくる動作で良い動きを示している。この部分は第2節第2項の悪い例から良い例の流れと共通している。その後のラリーでは、ラリー中にコーチが子供に向かって「もう少し」(ボールを) 引きつけるように言い(34)、ラリーが終了した後の35では(おそらく空振りの1回前の打ち方に対して)「それくらいのタイミング」と発言している。33でコーチが、体の横にラケットを構えて「横ぐらいまで待つて」とタイミングを指示していることから、この例ではボールを打つタイミングに関しても言葉と結びつけていることがわかる。

続いて男子1・1周目の例である。

【男子1・1周目】

((録画の都合上 36以前のやりとりがデータとして残っていないが、ここではラリー練習が続けられていたものと思われる))

36 コーチ：((体の横でラケットを振って)) (??) するとここで止まってしまうから、((体の前でラケットを振って)) ここからは前。かる：く前。かる：く振る。

((ラリー開始))

37 コーチ：かる：く。

((2回ラリーが続く、その後コーチがボールを打ち返さずラリー終了))

38 コーチ：そうそうそう。

((ラリー開始))

((2回ラリーが続く))

39 コーチ：力入ってる。

((4回ラリーが続き、その後コーチがボールを打ち返さずラリー終了))

この例ではコーチが36でまず体の横でラケットを振り悪い例を見せてから、体の前でラケットを振る動作をして「かる：く前」に振るよう発言している。ここでは体の前でラケットを振る動作をしてから「かる：く」と言うことで力加減と言葉とを結びつけ、以降からは言葉のみでかるく振るよう指示を出している。直後のラリー練習開始時には「かる：く」振るよう発言しているのみである。このように卓球教室では、第1節でみられたラケットにボールを当てたり相手コート上にボールを返したりといった到達目標のような、視覚的にわかりやすい事柄の達成が求められることもあれば、ここでの「かる：く」のように視覚的にはわかりづらい事柄（運動のコツ）の達成が求められる場合もあることがわかる。

第3節 コーチによる評価

卓球教室では、コーチが教えそれを子供が練習の中で実践し、そしてコーチが子供の実践を評価する（IRE理論でのE）。コーチによる評価には「ナイス」などといったポジティブなもの、「だめ」「違う」などといったネガティブなものが考えられるが、得られたデータの中ではそのように露骨にネガティブな評価をしている場面は少なかった。ここではまず、コーチによるポジティブな評価の場면을挙げていく。

第1項 ポジティブな評価

ポジティブな評価にはいくつかのバリエーションがあった。

【女の子3・1周目】

((女の子3に交代))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

40 コーチ：はい。手首おりませ：ん。((実際にラケットを持って)) まっすぐ。まっすぐのばして。そのまま、((ラケットを振る)) そのまま前振る。

((女の子3もコーチの真似をしてラケットを振る))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

41 コーチ：ちゃんとボールみて：。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

((ラリー開始))

42 コーチ：みとる？ボールみとる：？

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

43 コーチ：ボールみてな：い(??)。ずっとこっちみとる：。ボール見て。

((ラリー開始))

((ようやく相手コート上にボールが返る))

44 コーチ：お、ナイスナイス。

((2回ラリーが続き女の子3の打ったボールがアウトになる。ラリー終了))

45 コーチ：はい、ラスト：。

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

46 コーチ：はい、おっけ：。

女の子3はおそらく1年生で、全くの初心者という感じであった。女の子3がボールをアウトにしまうと、コーチはまず「手首おひませ：ん」「まっすぐのぼして」「そのまま前振る」と立て続けに発言し、指示を新たに設定している(40)。また41では、「ちゃんとボール見て：」と発言しており、ここでさらに新たな指示を設定しなおしていることがわかる。1周目全体をみると、空振りしてしまうこともあるが、何度かアウトになっていることからボールにラケットを当てることはある程度できている。しかし打ったボールはアウトになってしまい、なかなかコーチとラリーを続けることができていない。コーチは、正しいラケットの持ち方やボールを見ることを指示し、最後に「ナイスナイス」や「おっけ：」といった評価をする。

ここで使われている「おっけ：」はポジティブな評価と考えられ、子供が上手く相手コート上にボールを返した直後にコーチが発言することが何度かあった。一方でこの例のように、46の「おっけ：」の直前で子供がミスをしてラリーを終わらせてしまっているものもみられた。週の最後で子供がミスをしているにもかかわらず、コーチはポジティブな評価をしている。コーチは、直前の子供の出来ひとつひとつについて評価するのではなく、周全体として子供が成長することができたかどうか、相手コート上にボールを返すことができるようになったかどうかを重要視して評価しているのだと考えられる。実際この周では、それまで空振りやアウトばかりでまったくボールを相手コート上に返すことができていなかった子供が、1回だけではあるが44の直前のようにしっかりと返すようになっている。そこでコーチは、この周全体を見て子供が成長したと判断しポジティブな評価をしている。

また、44のように「ナイスナイス」というポジティブな評価も多くみられた。この評価の前で女の子3はボールをよく見て打つように言われている(43)。その後、教えられた通りにボールをよく見ることでラケットにボールを当て、相手コート上にボールを返すことができていた。このように「ナイスナイス」は、コーチが教えたことを子供が実践できたときに使われている。

【女の子4・1周目】

((女の子4に交代))

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子4が空振りする。ラリー終了))

47 女の子4：う hhh

48 コーチ：((ラケットを体の横に持ってきて)) ま、まずこう、こう、こうやって構えとって。
こうやって [構えとって。まずこう (??)。はい。

49 女の子 4? : [見てなかった。

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が空振りする。ラリー終了))

50 コーチ：ああ h、もう。[振らんでも当たるとこ出したのに。はい。はい。

51 女の子 4 : [あ hh やっぱへた。やっぱへた。

52 コーチ：はい。大丈夫やよ。

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が空振りする。ラリー終了))

53 コーチ：動かさん、動かさんかったら当たるとこ。((ラケットを構えて)) 出して。はい。

出して。出して。((女の子 4 が体の前にラケットを構える)) はい、そこ置いとかれ。

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が空振りする。ラリー終了))

54 コーチ： [あ hh :、もう振った h :。はい。

55 女の子 4 : [hhh

〔((ラリー開始))

56 女の子 4 : ほらへたでしょ :。

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が空振りする。ラリー終了))

57 コーチ：(??) まず、まず当てよう。

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が空振りする。ラリー終了))

58 コーチ：((順番待ちの子供に向かって)) だれ：球拾い。向こうは？教えてつつたでしょ。

順番とかどうやって回ってるとか教えてあげんと、わからんよ。

〔((ラリー開始))

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が空振りする。ラリー終了))

59 コーチ：はいラスト :。

〔((ラリー開始))

60 コーチ：当てて。

〔((コーチの出したボールを女の子 4 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

61 コーチ：当てた当てた。そうそうそう。

女の子 4 に交代してラリー練習が始まるが、空振りでラリーが続かない。そこでまずコーチは、ラケットを体の横に構えながら「こうやって構えとって」と指示することで、ラケットにボールを当てるという到達目標を後回しにして、正しく構えるという新たな指示を設定している (48)。まだボールを打ち返せない女の子 4 に対しコーチは、今度は「そこ

置いとかれ」とボールが来るであろう位置にあらかじめラケットを構えておくように発言し、指示の再設定をここでも行っている(53)。それでも打ち返せないと、コーチは57で、「まず当てよう」と到達目標を明示した。それに対し女の子4は60~61の間で、ボールはアウトになってしまったものの相手側に打ち返すことができた。つまり57でコーチから示された、「当てる」という到達目標を達成できたことになる。そしてコーチは61で「当てた当てた」と到達目標が達成されたことを認めており、そのあとの「そうそうそう」というポジティブな評価につながっている。以上から「そうそうそう」は、直前にコーチによって示された事柄が達成された場合に使われることがわかる。

女の子4は卓球教室に参加している子供のなかでも特にコーチとコミュニケーションをとっていた。数多くのコーチとのやりとりのうち48~50をみると、女の子4はコーチがラケットを構えておくだけで打てるような位置を狙ってボールを出してくれたにもかかわらず空振りをして、ボールを打ち返すことができなかった。それを受けて51で「やっぱへた。やっぱへた」と自身を評価しているのだが、対してコーチは52で「大丈夫やよ。」と評価している。興味深いのは、女の子4は51で自身をネガティブに評価している一方で、コーチは52で「大丈夫やよ。」と女の子4とは違った評価をしている点である。子供は悪いと評価したのに対し、コーチは良いと評価した例である。このように、ラリーに対する子供自身の評価をコーチが覆す場面もみられた。

第2項 ネガティブな評価

コーチによるネガティブな評価には、具体的に悪いところを示しているものがあつた。

【男の子5・2周目】

((男の子5に交代。スマッシュの練習))

〔((スマッシュ開始))

〔((スマッシュがアウトになって終了))

62 コーチ：((ラケットを上から振りおろしながら)) 上。上。

〔((スマッシュ開始))

〔((空振りで終了))

63 コーチ：(??)

〔((スマッシュ開始))

〔((スマッシュがアウトになって終了))

64 コーチ：そうそうそう。まだ((ラケットをボールの下側に当てて)) こうなってる。

〔((スマッシュ開始))

65 コーチ：上ね。

〔((スマッシュがアウトになって終了))

66 コーチ：まだ。もつと上。

〔((スマッシュ開始))
((スマッシュがアウトになって終了))

67 コーチ：もっと上。

〔((スマッシュ開始))
((スマッシュがアウトになって終了))

68 コーチ：上。はい、あと2球やよ。

〔((スマッシュ開始))
((スマッシュがアウトになって終了))

69 コーチ：あ。((ラケットの面を上に向けて)) なんで、なんで一回上向く？

スマッシュの練習で男の子5は、ボールを下から打ってしまいアウトばかりになっている。そのような状況でコーチは体と言葉を使ってボールの上を打つよう指示する(62~68)。何度も何度もコーチはボールの上を打つよう言うが、68の後の練習では再び男の子5のボールがアウトになってしまう。それに対し69でコーチは、体の動きも加えて「なんで1回上向く」と他の発言より強調して、否定的な評価をしていた。アウトばかりの男の子5に対しコーチが何度も発言することで新たな指示が示され、68から再びラリーが行われる。そして69では、その新たな指示に対する子供の実践への評価がなされるのだが、この場合は、ネガティブな評価=68以後のラリーの内容は新たな指示から逸れた、望ましくないものであるという評価がなされている。

【男の子2・2周目】

〔((ラリー開始))
70 コーチ：はい。
((2回目で男の子2の打ったボールがネットにかかる。ラリー終了))

71 コーチ：(わかった??)。

〔((ラリー開始))
((4回目で弱く返った球をコーチが強打する。男の子2はそれをとることができない。ラリー終了))

72 男の子2：うおhh

((コーチはラリーを開始させようとするがすぐに中断する))

73 コーチ：早く振る。((体の横で縦に大きく手を振りながら)) こんなところで振るとるよ。((体の前で手を振りながら)) 前。前。

〔((ラリー開始))
((7回目でコーチが手を止める。ラリー終了))

74 コーチ：おっそ。上に振るから遅いん。

ラリー練習が始まると、男の子2の打ったボールはネットにかかってしまう。次のラリー練習をみると、ラリーが続いてはいるものの男の子2の打ち返したボールが弱すぎたため、コーチがそれを強打しラリーを終了させている。そしてコーチはもう一度ラリー練習を始めようとするが中断して、体の横で大げさに手を振りながら「こんなところで振るとるよ」と悪い例を示し、その後体の前で手を振り「前」と良い例を示している(73)。この「前」という指示のもと、男の子2がラリー練習を続けていくが、74ではコーチが「おっそ」とラリーの内容を評価し、続けて「上に振るから遅いん」と何が良くなかったのか伝えている。このことから、「おっそ」もネガティブな評価であり直前のラリーの内容が望ましくないものであったことを表していると考えられる。さらにこの例では、74の発言の前にラリーが中断しているが、これは子供のミスによるものではなくコーチ自らが手を止めたことによるものである。コーチのほうからラリーを中断するような場面は全体を通してあまり見られず、ラリーという子供の実践を一度止めてまで「おっそ」というネガティブな評価をする必要があったと考えられる。

以上が、ネガティブな評価のなかで具体的に悪いところを示しているものである。ポジティブな評価の場合には「おっけ：」などと評価の言葉を発するだけであったが、ネガティブな評価の場合にはどこができていなくて悪かったのかを具体的に言っている。

第4節 様々な相互行為

ここでは様々な相互行為についてみてみたい。取り上げた先行研究からすると、教える側と教えられる側とのやりとりを分析するだけで十分だと思われ、実際得られたデータはほとんどがコーチと、ラリーをする子供の二者によるものであった。しかし、なかには子供と子供による相互行為もみられたので示しておきたい。

次の例は、子供が子供に教える場面である。

【女の子7・4周目】

((コーチとのラリー練習から、球出し練習に切り替わっている))

75 コーチ：はい、一緒にやつやるよ：。あ：。や、いいやつしてからで。やつてからね。やつてからね＝

76 女の子7?：＝うん、いいよ。

77 コーチ：はい。じゃ集中。(??) 見とった? ((フォアとバックを打つしぐさをしながら))
こっちとこっち [交互に。]

78 男の子12 (待)： [(フォアとバックを打つしぐさをしながら) フォア、バック。フォア、バックだよ＝

79 女の子6 (待)：＝ ((女の子7のそばに近づいて)) えっと、あの＝

80 女の子7：＝え：。待って。

81 女の子6 (待)：((フォアで打つ構えをして打ちながら)) 最初、普通にやつて、次、(バックの方を指して) こっちに来るから、(バックを打つしぐさをしながら) バックでやる。(去っていく)

((ラリー開始))

練習内容がコーチとのラリーから球出しに変わっており、75 でコーチは「一緒にやつ」(前の子供たちと同じ球出し練習)をやるよと発言する。しかし女の子7は球出し練習のやり方がわかっていない。その様子を見てコーチは77で、実際にボールを打つ動作をしながらやり方を説明している。さらに、ここでは順番待ちの子供たちも同時にやり方を説明している。男の子12(待)は78で、ボールを打つしぐさをしながらフォアとバックを交互に打てばよいことを言っており、女の子6(待)は79で女の子7のそばまで近づいていき、打つ動作も交えながら丁寧にやり方を説明している(81)。男の子12(待)と女の子6(待)はいずれもこの場面での練習内容を知っており、練習内容を知らない子供に知っている子供が教えるという関係になっている。

コーチが直接子供のところへ行行って指示するという珍しい場面もあった。

【男の子6・4周目】

82 コーチ：はいいくよ：。構えて。

((男の子 6 は構えない))

83 コーチ：XX 構えて：。

((体の正面で不自然に構える))

84 男の子 6：構えました：。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを男の子 6 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを男の子 6 が打ち返すがネットにかかる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを男の子 6 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

85 コーチ：ね、しっかりラケット振って。

86 男の子 6：振ってますよ：。

87 コーチ：振ってない。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを男の子 6 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

88 コーチ：ラケットしっかり持ちま：す。

89 男の子 6：((ラケットを持って見せて)) 持ってますよ：。

90 コーチ：XX ((手首でラケットを振って)) ふらふらやん。はい。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを男の子 6 が空振りする))

91 コーチ：あ：、惜しい。

((ラリー終了))

92 コーチ：((男の子 6 が手首をまげてラケットを持っているのに対して)) いや：、手首使いません。((男の子 6 の持ち方の真似をする)) しっかり持ってください。

93 男の子 6：持ってますよ：。(手首は曲がったまま)

((コーチが男の子 6 のところまで歩いていく))

94 コーチ：はい。(男の子 6 の腕を持って、正しいラケットの持ち方や構え方を指示する)

85 のコーチの発言までに、男の子 6 は何度もミスをしてなかなかラリーを続けることができない。そこでコーチはしっかりラケットを振るよう言う (85)。しかしその後のラリーで男の子 6 は再びミスをしてしまい、ラリーを続けられない。コーチは、ボールを上手く打ち返せない原因がラケットの持ち方にあるとして、ラケットを正しく持つように言う (88)。それでもまだラケットを持った手はふらふらで (90)、次のラリーでは空振りしてボールを打つこともできなかった。コーチは再びラケットの持ち方について発言し、手首を使わないように言う (92)。何度言っても持ち方が直らないため (93)、コーチ自らが男の子 6 のもとへ行き、正しい持ち方を指示している (94)。

コーチは何度もラケットの持ち方を直すよう言うが、男の子 6 の持ち方が良くなる様子はない。そのような状況で最終手段として、コーチは子供のもとへ行って教えている。このようにコーチが子供のすぐそばまで行って指示をすることで、卓球台によってできたコーチと子供との間の距離がなくなり、コーチは子供に付き添いながら、子供の身体を使って指示の中身を伝えることが可能になっていた。

第5章 考察

分析の結果から、卓球教室ではコーチと子供との間で様々なやりとりが行われていることがわかった。ここではそれらを先行研究と比較しながら考察していきたい。

第1節 到達目標と指示

五十嵐（2016）の事例では水面が頭の先までくるという明確な到達目標があったが、卓球教室の場合はどうだろうか。まず挙げられるのがラリーを続けられるようになることであり、これは最終的な到達目標になっていた。その一つ前のステップとしてラケットにボールを当てることや相手コート上にボールを返すことがあり、これも明確な到達目標として子供に課されていた。これらの到達目標は、五十嵐（2016）での到達目標と同じように視覚的に判断するのが容易で、できたかできていないかの評価もしやすいと思われる。

一方で卓球教室では、女の子6・2周目でのコーチの発言「横ぐらいまで待つて」（33）や男の子1・1周目でのコーチの発言「かる：く」（37）のように、はっきりとした到達目標とはいえない、視覚的にはわかりづらい事柄（運動のコツ）をコーチが指示して子供に課することがあった。「横ぐらい」とはいったいどのあたりなのか。ラリーするところを見ているコーチや順番待ちの子供たちにはわかりやすいかもしれないが、ラリーをしている子供本人からすると、身体の横が客観視しづらくわかりにくいものとなっている。「かる：く」はどうだろうか。これは子供の力の入れ具合であり、どの程度かるく打てばいいのかどの程度力を抜けばいいのかをはっきりと子供に伝えるのは難しい。「かる：く」というさじ加減は完全に子供にゆだねられており、曖昧なものとなっている。

まとめると卓球教室では、ラリーを続けること、ラケットにボールを当てること、相手コート上にボールを返すことの3つが到達目標として課され、これは五十嵐（2016）での到達目標（水面が頭の先までくること）のように視覚的にわかりやすいものであった。一方で「横ぐらい」や「かる：く」といった、五十嵐（2016）での到達目標と比べると視覚的にはわかりづらく明確でない事柄（運動のコツ）を指示して課すこともあった。

卓球教室では繰り返しラリー練習が行われ、そのなかで何度も同じ指示が出される可能性がある。そのときコーチは、まず、女の子2・1周目（17）のように身体動作と言葉を結びつけたり、女の子6・2周目（33）のようにボールを打つタイミングと言葉を結びつけたり、男の子1・1周目（36）のように力加減と言葉を結びつけたりする。このように指示の中身と言葉を最初に結びつけておくことで、その後再び同じ事柄を指示する際には、身体の動かし方を見せることはせずに言葉のみを使う。言葉で指示するだけで、身体の動かし方を表わすことが可能になっている。

第2節 評価

第1節のように卓球教室でコーチが視覚的にはわかりづらい事柄（運動のコツ）を指示する理由として、卓球での身体動作が複雑であることが考えられる。五十嵐（2016）における水遊びの場面で児童は何度も潜っていたが、これは足を曲げて身体を上下させるだけで達成できていた。それに比べ今回の卓球教室の事例では、ボールの上を打ったり、ラケットを振り下ろすように下に向かって打ったり、タイミングを指示されたりと、子供は複雑な動作を同時に多数要求されていた。あらためてその様子を見ていく。

【女の子3・1周目】

((女の子3に交代))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

40 コーチ：はい。手首おりませ：ん。((実際にラケットを持って)) まっすぐ。まっすぐのばして。そのまま、((ラケットを振る)) そのまま前振る。

((女の子3もコーチの真似をしてラケットを振る))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

41 コーチ：ちゃんとボールみて：。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

((ラリー開始))

42 コーチ：みとる？ボールみとる：？

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

43 コーチ：ボールみてな：い(??)。ずっとこっちみとる：。ボール見て。

((ラリー開始))

((ようやく相手コート上にボールが返る))

44 コーチ：お、ナイスナイス。

((2回ラリーが続き女の子3の打ったボールがアウトになる。ラリー終了))

45 コーチ：はい、ラスト：。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

46 コーチ：はい、おっけ。

女の子3・1周目の例をみると、ラケットを正しく持ってボールに当てることさえも一朝一夕にはいかないことがわかる。40のコーチの発言から、ラケットは手首を折らずまっすぐ伸ばした状態で持たなければならないことがわかる。その状態でラケットを前に振るが、41の発言からはさらによくボールを見るという動作も要求されていく。女の子3は最後にはラケットをボールに当てることができるが、その過程で何度も何度もミスをしている。このように、卓球教室での身体動作は水遊びに比べ複雑で、習得の難易度も上がっているように思われる。

動作がより複雑になることでコーチは視覚的にはわかりづらい事柄（運動のコツ）を指示しているが、これによって評価の仕方も五十嵐（2016）とは異なってくる。コーチがそのような明確ではない事柄を指示することで、評価の基準は水遊びのように視覚的に判断するのが容易なものではなく、はっきりとしていない曖昧なものとなる。

46のように、コーチの発言の直前にミスをしていても「おっけ：」といった評価がなされることもある。43でコーチが指示した事柄に従うまくいったためにそのような評価がされたとも考えられるし、ラリー全体を通して見るとまだまだだが、少しずつ改善され良い方向にいつているためにそのような評価がされたとも考えられる。

次の場面はどうだろうか。

【女の子6・2周目】

33 コーチ：球、((ラケットを前に押し出して)) 前にむかえに行きません。((ラケットを体の横に持ってきて)) 横ぐらいまで待って。

((ラリー開始))

((2回ラリーが続く))

34 コーチ：もう少し。

((4回目で女の子6が空振りする。ラリー終了))

35 コーチ：((おそらく空振りの一つ前の打ち方に対して)) それくらいのタイミング。

これは女の子6・2周目の例から一部を抜き出したものである。34と35をみると、両方ラリーが続いている間の打ち方に対しての発言であるが、34ではもう少し横まで待つようにと言われているのに対し、35ではそのタイミングでよいと言われている。録画データを見る限りでは、どちらもラリーが続いていてよい打ち方をしているように見えるが、実際には違うようである。

このように評価の基準が曖昧であることで、卓球教室では子供たちだけでお互いを評価

することが難しくなっているのではないか。水遊びでは水面の位置といった明確な基準があったが、卓球教室ではそうはいかない。子供たち同士で評価し合えないことで、自習することができなくなっていると思われる。

動作がより複雑になっていることと、それによって子供が自身のラリーを正しく評価するのが難しいことの2点が五十嵐（2016）と大きく違っている部分である。

評価についてもう一点指摘すると、卓球教室では、女の子4・1周目での女の子4の発言「やっぱへた」（51）とそれに対するコーチの発言「大丈夫やよ」（52）からわかるように評価が一致しないこともある。このように教える側が教えられる側の評価を覆すのは、学校の教室内でのやりとりをもとにしたIRE理論と異なる点である。

第3節 拡張 IRE 連鎖

五十嵐 (2016) で挙がっている教師と児童のやりとりの例を IRE 理論に当てはめてみると、ほとんどが I→R→E の単純な流れになっていた。ところが卓球教室の例では単純なものばかりでなく、前掲の女の子 3・1 周目の例のように I と R が一定時間続き、コーチによる評価 E がしばらくの間なされない場面があった。I・R・E をそれぞれ書き加えていくと以下ようになる。

【女の子 3・1 周目】

((女の子 3 に交代))

((到達目標として、ラリーを続けることなどが常に課されている)) (I)

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了)) (R)

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了)) (R)

40 コーチ：はい。手首おりませ：ん。((実際にラケットを持って)) まっすぐ。まっすぐのばして。そのまま、((ラケットを振る)) そのまま前振る。(I)

((女の子 3 もコーチの真似をしてラケットを振る)) (R)

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了)) (R)

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子 3 が打ち返すがアウトになる。ラリー終了)) (R)

41 コーチ：ちゃんとボールみて：。(I)

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子 3 が空振りする。ラリー終了)) (R)

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子 3 が空振りする。ラリー終了)) (R)

((ラリー開始))

42 コーチ：みとる？ボールみとる：？

((コーチの出したボールを女の子 3 が空振りする。ラリー終了)) (R)

43 コーチ：ボールみてな：い(??)。ずっとこっちみとる：。ボール見て。(I)

((ラリー開始))

((ようやく相手コート上にボールが返る)) (R)

44 コーチ：お、ナイスナイス。(E)

((2回ラリーが続き女の子 3 の打ったボールがアウトになる。ラリー終了))

女の子 3 に順番が回ってきてラリー練習が始まる。ラリー練習では、ラリーを続けるこ

となどの到達目標が常に子供に課されている。この到達目標は練習をするにあたって当たり前の前提のようなものであり、コーチが「ラリーを続けなさい」などと発言することは非常にまれであった。そのあとに子供の応答（R）として到達目標に対する子供の実践、ラリー練習がくる。そして、この例では40でコーチが手首を折らずにラケットを前に振るよう発言し、指示を新たに設定している。再び子供の応答（R）が続くと、今度は41でコーチが「ちゃんとボール見て」と発言し、またしても指示を設定している。子供の応答（R）が再度続き、43の後のラリー練習で女の子3が相手コート上にボールを返すことができる、言い換えれば、子供が適切な応答ができると44でコーチが初めて「ナイスナイス」と評価する。つまりこの流れでは、ラリーを続けることなどの到達目標に対する大きなIRE連鎖の中に、さらに「手首を折らずにラケットを前に振る」や「ちゃんとボールを見る」といった指示に対する小さなIRE連鎖が存在している。到達目標（ラリーを続けること、ラケットにボールを当てること、相手コート上にボールを返すこと）があり、それに向けてのコーチの指示（運動のコツ、身体の動かし方）があることになる。卓球は水遊びと違って動作が複雑になっているために、単純にはいかず、大きなIRE連鎖の中に小さなIRE連鎖を作るといったようにコーチによる様々な働きかけが必要になってくるのではないだろうか。

この女の子3・1周目の例は、大辻（2006）の拡張IRE連鎖に当てはまると考えられる。子供の応答（R）では、動作が複雑になっているため子供が偶然よい動作悪い動作をした可能性があり、すぐにはコーチが良し悪しの判断ができない。また、子供は一度言われただけで自身の動きを直すことができるとは限らない。たとえ悪い動きだったとしても、子供自身は必死に直そうと努力している可能性もある。それを考慮しコーチは、まだまだ悪い動きをしていても少しずつ良い方向にいつているとして、女の子3・1周目の「おっけ：」（46）などの評価をすることもある。このように卓球教室では動作がより複雑になっており、評価が困難になっているため、子供の応答（R）が一定時間続いているのではないか。

拡張IRE連鎖の要因として大辻（2006）では、生徒による「応答の不在」「誤答」「不十分な応答」が挙げられていたが、今回の場合ではどれも適切とは思えない。新たな要因として、動作が複雑で評価が困難という、卓球教室の特徴が考えられる。

しかし、実際に卓球教室では大辻（2006）のような拡張IRE連鎖が成り立っているのだろうか。特に子供の応答（R）が続いている部分は、本当に子供がひたすらRを繰り返しているだけなのか。女の子4・1周目の「やっぱへた」（51）のように、声に出して言うことはまれかもしれないが、少なからず子供は自身のラリーを自分で評価しているはずである。そうすると、一見子供の応答（R）が一定時間続いている場面でも実際はその（R）のなかに子供自身の評価が入ってくるのではないか。この点は、コーチの言葉の一部を子供がそのまま使っている場面と関係があるかもしれない。

【女の子2・1周目】

17 コーチ: ((角度をつけて、ラケットをボールの上部に当てる動作をしながら)) ボールのうえ。

18 女の子2: ((ラケットを軽く振るような動作をしながら)) うえ。

17 でコーチが言った「うえ」という言葉に続いて、女の子2 はそのまま「うえ」と同じ言葉を使っている。この「うえ」という部分は、コーチが練習で気を付けるべきことを言っているように思われる。このようにコーチが短く簡単で子供の記憶に残りやすい言葉を身体動作とともに使うことで、子供はその言葉を覚え、自習することも可能になっているのではないか。「うえ」という身体動作、いわば運動のコツを伝えることでコーチと子供がそれを共有し、子供が自身のラリーを正しく評価するのを助け、自習できるようにしているのかもしれない。女の子3・1 周目の例で言えば、子供の応答 (R) の部分で女の子3 は「うまくいった、いかなかった」と自身のラリーを評価しながら練習しているはずである。そう考えると、相違点はいくつもあるが、実際には五十嵐 (2016) のように卓球教室でも子供が自習することが可能になっているようにも思われる。

まとめると、卓球教室ではコーチが様々な身体動作を言葉と結びつけて使っていた。言葉を使うことでコーチと子供が運動のコツを共有し、子供は自身のラリーを「うまくいった、いかなかった」と評価することができ、自習することも可能になっていると考えられる。子供の自習が可能になっている点は五十嵐 (2016) と同じであるが、その過程で動作が複雑な卓球教室の場合には、言葉を使うことによって教える側と教えられる側の間で運動のコツを共有していたのであった。

最後に、これまで身体動作がどのように教えられているかについて考えてきたが、動作が複雑な卓球教室の場合、コーチは大きな IRE 連鎖のなかに小さな IRE 連鎖を作り出して指示を出し、子供に働きかけていた。そこでは、コーチが身体動作と言葉を結びつけることで運動のコツを子供と共有し、子供自身の自習を可能にしていた。このように卓球教室の事例を分析することで水遊びのような単純な身体動作との比較ができ、子供の自習にいたるまでの過程の違いが明らかとなった。この点において本研究は、五十嵐 (2016) を多少なりとも発展させることができたのではないだろうか。

【謝辞】調査に協力してくださったコーチ、A クラブの皆様、児童の皆さんには大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

【注】

注1：会話トランスクリプトの表示方法については以下のとおりである。

- [ラリーの開始地点と終了地点をまとめた。ラリー練習1回分にあたる。
[2者間の発話の重なりを示す。
= 末尾に等号を付した発話と冒頭に等号を付した発話とのあいだに、感知可能な間隙が全くないことを示す。
: 発話中のコロンは、直前の音が引き延ばされていることを示す。コロンの数は、引き延ばしの相対的長さを示す。
? 疑問符は、直前部分が上昇調の抑揚で発話されていることを示す。
hh 小文字のhは呼気音を示す。呼気音の相対的な長さはhの数で示す。この記号は「笑い」などを示す。
'文字' この記号で囲まれた部分が弱められて発話されていることを示す。
(??) 聞き取り困難な箇所を示す。
(文字??) 聞き取りが確定でない箇所を示す。
XX 人名が入る。
(待) 順番待ちの子供であることを示す。

注2：【女の子3・6周目】

((女の子3に交代))

08 コーチ：はい、いくよ：

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

09 コーチ：おいしいおいしい。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

10 女の子2 (待)：じゃ、この二人で(??)

((ラリー開始))

11 コーチ：((順番待ちの子供に向かって)) え、次そこ、違う。ここやった。

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

((ラリー開始))

12 女の子2 (待)：それで勝ったほうは？

((コーチの出したボールを女の子3が空振りする。ラリー終了))

13 コーチ：勝ったほうはやってないほうと。

((ラリー開始))

((コーチの出したボールを女の子3が打ち返すがアウトになる。ラリー終了))

14 コーチ：お、ナイスナイス。

（（ラリー開始））

15 コーチ：はい：

（（コーチの出したボールを女の子3が打ち返す。打った球は高く上がり、コーチの側にうまく返る））

16 コーチ：お：。入った：。はい。

（（女の子3の空振り終了））

【参考文献】

- ・五十嵐素子, 2016, 「「教示」と結びついた「学習の達成」——行為の基準の視点から——」, 酒井ら編, 『概念分析の社会学2——実践の社会的論理——』ナカニシヤ出版, 177-194

- ・大辻秀樹, 2006, 「Type M: 「学ぶことに夢中になる経験の構造」に関する会話分析からのアプローチ」 教育社会学研究, 78, 147-168

- ・奥村隆, 2017, 「「スポーツする身体」と「教える/学ぶ身体」の交わる場所——スポーツと体罰をめぐるふたつの問題系」『社会学はどこにあるのか——根源性社会学——』ミネルヴァ書房, 285-312

- ・ジョージ・サーサス, 1998, 『会話分析の手法』, マルジュ社 (北澤裕・小松栄一訳)

- ・好井裕明・山田富秋・西阪仰編, 1999, 『会話分析への招待』世界思想社