

指導者の語りと指導談話の交響

梅 崎 高 行

はじめに

発達心理学は、子どもの発達を理解する理論を構築し、また精度の高い測定方法 - 例えば検査や質問紙 - を開発してきた。では、発達心理学の専門的トレーニングを受けていない者は、発達についての「理論と測定方法」を持っていないのだろうか？そんなはずはない！

「そろそろ離乳食を試してみようか」「子ども用のはさみを使わせよう」「まだ、一人で公園に行ってはだめだよ」「もうちょっと一緒にお風呂に入ろうよ」。

親のこうした判断と働きかけは、まったくでたらめに行われているとは思えない。むしろそこには、子どもの変化を具体的な働きかけへと変換して、成長を支える大切な仕組みがあるはずだ。

(川野、2006)

問題と目的

社会・文化的な存在と捉える視点において人は、川野（2006）が問題提起するように、社会・文化的道具を媒介とする〈自 - 他〉との三項関係から描写できるかもしれない。たとえばはさみを媒介し、親がこれを使うにふさわしい存在と子どもを評価し、その結果子どもが、はさみを使うに十分な発達にある人としてその地位を獲得するなどである。この意味で道具は、それが使える人を、社会・文化の構成員と見なすに止まらない。道具は、社会・文化における、発達の程度を人に付与するのである。

人の職業的発達も、道具使用の習熟から同様に捉えられる。このことは、様々な職業的共同体において、古参者が新参者を一人前と見なす過程に象徴されている。親方から鉋の使い方を認められ、巨匠から包丁の使い方を確かめられ、若い見習いは、ようやく次の仕事を任されるのである。

ただし、人の職業的発達においては、表面的な道具使用の上手／下手だけが、習熟を意味するのではないことに注意が払われなければならない。親方の鉋がけや、巨匠の包丁捌きには、この世界における古参者としての心構え（アイデンティティ）が凝縮されている（生田、1987）。新参者がこれを真似、道具に習熟する過程とは、他の誰でもない私になることだが（佐伯、2004）、同時に共同体に生きる一人として、通底する職業観（すべきこと／避けるべきこと）を形成する過程でもあるのである。

本調査で対象とするスポーツ指導の現場においては、「発問」が、代表的な指導者の道具として数えられる^{註1}。若い指導者は自らの発達を、「発問」の仕方に長けることへと変換し、その習熟に

努めるのである。

ところで「発問」とは、指導対象者の自主性を尊重する目的で、導入される会話のシーケンスをさす。対象者の過ちを頭ごなしに正すのではなく、「なぜそうしたか」「どうすればよかったか」を尋ね、対象者のアイディアを引き出す方略である。そもそも教室における教師の教授方略であったが、この意に反し教室の「発問」は、権力構造にある（必ずしも生徒の自主性が引き出されるわけではない）ことが、問題視されてきた（Mehan, 1979 ; Cazden, 1988）。ところがスポーツ指導の文脈においては、この議論が未だ十分でなく、梅崎（印刷中）においてほかには指摘がない。梅崎（印刷中）で見られた指導の達成は、選手が指導者によって想定された解に到達するまで「発問」され、多様な‘声’が奪われる構造をもっていた。つまり、スポーツ指導における「発問」も、IRE構造（Mehan, 1979 ; Cazden, 1988）と名づけられた教室の権力的構造と同型であった。加えてスポーツ指導の文脈では、指導の新参者が「発問」へ習熟することを通し、いかなる指導観を身につけるのかという議論もまだない。これらの現状は指導者を、利便性の一方に道具が抱える問題へと盲目的足らしめており、こと指導者養成の取り組みにおいては、無視することのできない課題といえる。では、いかにして指導者の語り研究は、道具習熟の一方にある問題へと関係者の目を向け、避けるべきことを自覚できる職業観形成へと貢献できるだろうか。

このとき参照すべきヒントが、「発問」に隠される支配的構造に気づき、歩を（実に10年も！）先へと進める教室の談話研究にある。

藤江（1999）は、教師主導の強固な支配構造がある教室において、児童が独自の発話スタイルをもつことを見出している。このことは子どもの側に、授業に対する独自の参加の仕方があり、すなわち教室が、教師の一方的な支配構造とは言い切れない側面をもつことを示している。換言すれば、子どもは教室の支配的（ドミナント）な語りに抗うように、教室で語る術を身につけていく（自己化＝アプロプリエイトしていく）のであり、教室の参加構成のなかで、適宜自らを位置づけなおす（ポジショニングしなおす）存在なのである（保坂、1998）。

また藤江（2000 a）は、教室では、ふさわしい型やそうではない型があるとした上で、そのどちらともつかない児童の発話の型（両義的な発話）が、しばしば授業という構成を揺さぶる現象に着目している。教師は日常の授業実践でこうした両義的な発話に向き合うことを余儀なくされており、これをいかに捉え授業の展開へと役立てられるかによって、教師の職業的発達過程が見渡せると考えている。茂呂（1997）で描かれた授業における標準語と方言の切り替えなどは、暗黙的でありながら豊かな、優れた教師のもつ実践知の表出例といえる。

さらに藤江（2000 b）では、従来の教室談話研究で重視されなかった教師による「復唱」に、授業運営の機能や方向づけといった教師の意図を新たに見出している。「復唱」は「発問」同様、いわば教師の思惑を実現する道具と考えられるのであり、「復唱」が実践のなかでいかに教師に用いられるかは、新参者から古参者へと向かう、教師の発達過程の一端を明らかにすると期待される。

以上、藤江（1999、2000 a、2000 b）の一連の研究に代表される教室談話研究では、教室を、教師による支配的な場から、教師や児童による多声性に満ちた場であると捉え直した上で、いかにして多くの声が交響できるかの検討が、よりよい教育環境のデザインに寄与することを示唆している。すなわち教室環境の再デザインや、よりよい授業実践への貢献は、いかに教えれば（語れば）生徒は学ぶかといった〔過程Process - 結果Product〕研究ではなく、教室におけるコミュニケーションを問うといった、社会言語学的研究への転換によって成し得るという提案である（茂

呂、1997；保坂、1998；藤江、1999)。

以上の視点は、スポーツ指導の文脈を対象とした語り研究でも大いに参照できるだろう。そこで本研究では、指導者がいかに「発問」すれば場が交響できるのか、指導におけるコミュニケーションに着目する。ここでは「発問」を使いこなそうと努める新参者の指導実践を検討し、そこにある達成を問うことで、1) 新参者のもつ「発問」の特徴と指導観、さらに、2) 指導者養成の留意点について、考察を行う。

方法

調査のフィールド：次世代育成支援事業として、大学が平成16年度から開催するサッカースクール。春と秋の2シーズン制で、各3ヶ月間(全13回)。地域の園児～小学6年生を対象に参加を募り、学年ごとに4クラス、各25～30人定員。1回の練習はクラスごとに60～90分。

調査の対象：指導者を目指し、サッカースクールで指導の実践を行う大学3年生6(女性1、男性5)人。本研究では、対象者6人が小学5～6年生を対象に行った2006年秋スクールの実践をデータとし、以下に示す手続きに従ってデータ収集と分析が行われた。

手続き：サッカースクールで対象者は、中心となって指導の実践を行うメインコーチ(1人)と、メインコーチの実践を支えるアシスタントコーチ(5人)を交互に務め合った(表1)。たとえば、コミュニケーションをテーマに行った10月10日のトレーニング1(TR1)では、KIがメインコーチを務め、他の5人(MS、YN、MM、YM、IK)はアシスタントコーチを務めた。指導の対象は5～6年生であり、均等に実践の機会が巡るように調整された事前の計画は、都合により担当者が入れ替わることもあった(このため、実践者間で実践回数に差が生じた)。また、全13回のトレーニングのうち、交流サッカー(2回)と親子サッカー(1回)が実施された3日間は、分析の対象に含めなかった。全10回の指導における各回の流れは、試合(Match)を行い、抽出された課題をトレーニング(Training)し、再び試合(Match)で試すM-T-M方式によって構成された。このときトレーニングは、TR1を経てTR2へ、学びが促進されるよう発展的に計画された。各トレーニングは、それぞれの担当者(メインコーチ)の主導によって、15分を目安に実施された。

表1 トレーニング担当

	テーマ	T1メインコーチ	T2メインコーチ	アシスタントコーチ	
1	10/10	コミュニケーション	KI	MS	(KI), (MS), YN, MM, YM, IK
2	10/17	ボールフィーリング	YN	KI	(KI), MS, (YN), MM, YM, IK
3	10/24	ドリブルとフェイント	IK	YN	KI, MS, (YN), MM, YM, (IK)
4	10/31	パス&コントロール	MM	MS	KI, (MS), YN, (MM), YM, IK
5	11/7	フィニッシュ	YM	MM	KI, MS, (YN), (MM), YM, IK
6	11/14	オン・ザ・ボールの攻撃	YN	YM	KI, MS, (YN), MM, (YM), IK
7	11/21	オン・ザ・ボールの守備	KI	YN	(KI), MS, (YN), MM, YM, IK
8	11/28	周りを見よう	IK	KI	(KI), MS, YN, MM, YM, (IK)
9	12/5	攻撃のグループ戦術	MS	YN	KI, (MS), (YN), MM, YM, IK
10	12/12	守備のグループ戦術	MM	MS	KI, (MS), YN, (MM), YM, IK

■は、本稿で分析対象とされた二つの実践

実践における発話が、メインコーチの首から下げられたICレコーダーによって録音され、逐語録化された。ICレコーダーはメインコーチの発話を鮮明に記録し、同時に録音された他の参加者（アシスタントコーチや子どもたち）の声も、同定できる範囲で逐語録化された。併せて実践の様子はデジタルビデオカメラを用いて撮影され、後の振り返りにおいて発話を解釈する場合の補助的な手がかりとして活用された。撮影は、5～6年生を担当しない他の指導スタッフによって行われた。以上の録音と録画は、調査対象者に対するインフォームド・コンセントを十分に得て実施された。

分析の視点：実践の発話は、〈指導する者 - される者〉の関係性に着目した会話分析（文野、2006）の視点から分析した。文野（2006）は、〈質問する人 - される人〉の役割に終始しがちなエコツア一参加者対象のインタビューが、ツアー体験（痕跡）の共有を経て、豊かに変化する様を指摘している。こうした関係性の再構築が、「発問」と呼ばれる道具の習熟を目指し、選手との関係から指導者としての位置取りに努める調査対象者の実践において見られるか、見られるのであればそれはどのような痕跡によってか、分析を行った。

結果

対象者（新参者）による指導実践は、合計20回実施された（表1）。「発問」は、「ほんとは止めたいなー」（11月21日TR2、7分49秒、YN）や「止めたいな」（同14分29秒）といった発話に表れるように、「何はともあれ使用すること」が目指される道具であった。そのため、20回の実践ほぼすべてにおいて〈指導する者 - される者〉間に「発問」の形態を成す会話のシーケンスが見られたが、ここでは1）ゲームフリーズ^{注2}を用い、参加選手全員への効果を意図した「発問」から、2）比較的短時間（60秒強）でシーケンスが完了しているだけでなく〈指導する者 - される者〉間の発話のターンが頻繁に見られ、かつ3）公式度の高い「発問」^{注3}（全4例）に合致した、MSとYNによる2例について取り上げる。これは以上の3条件に当てはまる4例のうち実に3例がYNによるものであり、異なる実践者間で「発問」を比較検討する目的からの選択であった。

YNによる「発問」：10月24日TR 2、7分49秒～9分05秒（表2）

表2 YNによる指導実践のプロトコル

1	YN	ストップ!ストップ。いま、Sの、誰だっけ名前、ごめん、名前、えーと、名前何だっけ?
2	T	おけつ
3	YN	おけつのおけつの一(笑い)、()名前何だっけ?
4	T	T
5	YN	<u>Tの一、距離どう?</u>
6	T	遠い!
7	YN	遠いね。S、あじゃないT、ゴール見えとる?
8	T	見えとる
9	YN	シュート打てる?
10	Y	打てる
11	YN	じゃ、打ってもいいんじゃない?
12	T	うん
13	YN	サッカーってだいたいなん、ゴール決めるスポーツやん?
14	T	うん
15	YN	だけ、シュート打ってもいいと。ドリブルを、選択するのは、シュート打て [んけんよ
16	S	[でもコースふさいだ!
17	YN	うん、コース、コースふさいだけど、S最初のとこ戻って
18	T	コースがら空き!(笑い)
19	YN	最初そこじゃないそこじゃないそこじゃない。俺がストップって言ったときの。空いとるけ、だったらシュート打てると思う。みんなもねー、たーだドリブルしかけるんじゃないくて
20		【ざわつく】
21	YN	Sうるさいもう、しかけるんじゃないくて一、しっかりこう、意図をもって、シュート打てるときは、どんどんシュート打っていいと思う。はい。はい。もっかいもっかい。戻って戻って戻って。行くよ、はい
プロトコル注釈		YN: 指導者、TやS: 子ども、(): 聞き取れなかった発話、[: 同時に行われた発話、【 】: 行動

概要: コーチの配球によって開始される1対1のトレーニング(図1)。ボールを所有した選手が攻撃側となって相手守備側を交わし、シュートを決める。YNは、攻撃側となったTに対し、守備側Sの距離を「発問」している(発話5)。守備側の守備が甘く、シュートが打てるのであれば、

シュートを選択してはどうかという「発問」である。Tは納得するが、Sは自らがシュートコースを防いだ（発話16）ことを理由に、コーチ提案の不適当さを主張する。対してYNは、うるさいという言葉によって、「発問」を収束させる（発話21）。

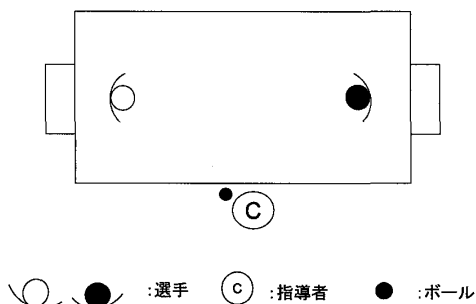


図1 1対1のトレーニング

MSによる「発問」：10月31日TR 2、17分36秒～18分44秒（表3）

表3 MSによる指導実践のプロトコル

1	MS	ストップ！ストップ！ストップ！はいTちょっと戻って。そのままストップねー。Sストップだよ
2	MS	<u>じゃ赤チームに聞くよー。緑のいいとどここだろ？</u>
3	T 1	はい
4	MS	赤チーム
5	T 2	パスが、きれいに回る？
6	MS	うん？
7	T 1	ピンポン
8	MS	うん。パスがきれいに回るってことは？
9	T 1	上手
10	MS	上手ってことは（笑い）？何で通るんだろう？
11	T 1	<u>みんながもらえる位置にいるから</u>
12	MS	そう、それ。いま見てご覧。ちょっとT 1がここにいたから、どう？Kくんがこっちにいるからまず一つパスコースあるね
13	T 1	二つもある
14	MS	うん、あっこもある
15	T 1	頑張れば
16	T 1	ほんとはこっ、ここだったけど、そしたらあっちにパスが通る
17	MS	<u>赤もだから、こういう風な動きができれば、もっとよくなるんじゃないかな</u>
18	T 1	<u>うん、そう</u>
19	MS	ね。おしっ。じゃ、休憩、[水飲んできて
20	T 1	<u>[え？中途半端！</u>

21	MS	オッケー
22	T 1	<u>うわ、中途半端</u>
23	MS	あは（笑い）
24	T 1	<u>うわ中途半端な終わり方</u>
25	MS	あ、つぎ試合するよー

プロトコル注釈 MS：指導者、T 1、T 2やK：子ども

概要：コーチの配球によって開始される4対4のトレーニング（図2）。ボールを所有した4人は適切にグリッド（プレーできるエリア）間に位置し、対する4人に奪われないようボールを所持する。MSは赤チームを改善する目的で、赤チームに対し、（相手である）緑チームのよさを「発問」している（発話2）。赤チームのTは、MSが意図したように緑チームのよさを挙げ（発話11）、緑のよさを真似しようというMSの提案（発話17）に納得する（発話18）。しかし、トレーニングはその時点までで打ち切れ、改善点を意識したトレーニングが当然継続されると考えていたTによって、非難される（発話20、22、24）。

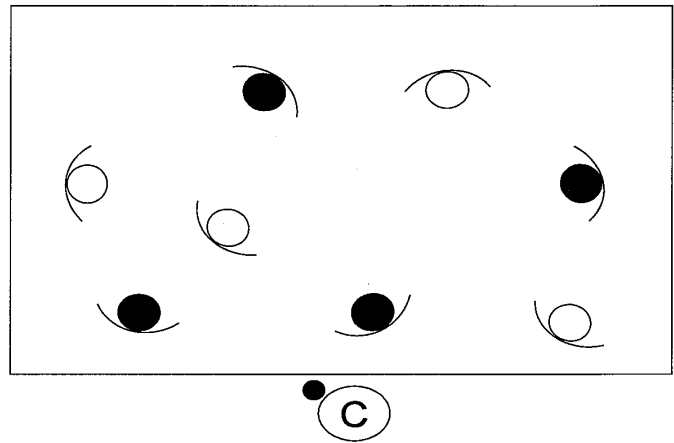


図2 4対4のトレーニング

考察

指導の場も、IRE構造（Mehan, 1979 ; Cazden, 1988）を帯びている可能性が、梅崎（印刷中）によって指摘された点は先述した。このことを「発問」が抱える一つの問題と見なし、YNとMSの実践を検討する。するとYNの実践は、選手Sの‘声’を奪い、ただ一つの解に向けて相互交渉を収束させた点で、梅崎（印刷中）の実践と酷似している。一方MSは、発話のターンをスムーズに進行させたものの、選手が期待した‘プレーの機会’を奪った点で、やはり「発問」の抱える問題を再現している。すなわちここで取り上げた両例とも、選手の言動を奪うという「発問」特有の問題をなぞらえている。

では、いかにすれば「発問」は、教えられる側の主体性を尊重する道具として目的を達せるのか。これはおそらくそう難しいことではない。YNの場合では、第一にSの言い分は的を外れたものであるであり、仮にこのことを問題にするのであれば、指導者自らデモンストレーションを示し、不適切なポジションを取ったSを相手にシュート決めてみせればよい。またMSの場合では、中途半端だというTの声をその通りだと受け止めるのであれば、トレーニングを打ち切る

という最初の判断を変え、トレーニングを続行しさえすればよい。このようにして選手の声を聞くことは十分可能であったのであり、臆せず発せられた子どもの声に、自らのポジションを再定位しさえできればよかったのである。

以上を踏まえた上で、指導者養成の場でいかに「発問」に長けた指導者を育てるのかという次の課題を考えてみたい。再び冒頭で示した川野（2006）の問題提起に戻れば、われわれ大人が子どもの発達を見極めてはさみを渡すとき、おそらく例外なく、危険のない使用について教授していることにも気づく（たとえばはさみの刃の部分を持って手渡すなど）。これと同様の相互交渉が、はたして「発問」という道具をめぐって成されていたのか、この点がまさに問題と考えられる。ともかく使い方に長ける点ばかりが先立ち、道具のもつ危険性に無自覚であったというのが、両実践の達成からうかがえるのではないか。

一方で選手の側に目を向ければ、YNやMSの実践でうかがい知ることができたように、指導の場でただひたすらに、受動的な存在ではけっしてなかった。彼らは抗い、主張し、やり過ぎる存在であり、熟達の可能性を今後に秘めた指導者の前で、自らを適切にアプロプリエイトする存在であったのである。そうした存在によって発せられた‘声’が、いかに摘まれることなく響くかは、場で力もち、関係の上で非対称にある教える側にかかっている。このことは確認されなければならない。

以上、本研究では、指導の新参者の道具習熟が表面上の使用に力点もち、道具が一方で抱える問題を無自覚に再現している可能性を指摘した。このことを踏まえ指導者養成に携わる者は、道具習熟の危険性を新参者に伝えるべきであり、このことによって「発問」は、対象者の主体性を重んじるという趣旨に合致し、スポーツの場もまた、本来意図した多声性が交響する場としての様相を取り戻すと考えられる。本研究で十分な検討に及ばなかった指導者観の形成は、とりもなおさず多声性が交響する場のなかでこそ、産み、育まれるものであると考えられる。

謝辞

キッズサッカーの指導・運営に加え、本研究に多大なご協力とご示唆をいただいた井崎美代先生に深く感謝申し上げます。

注

1. 無論「発問」とは、手にとって試すことができる具体的事物ではないが、指導方略として「発問」がもつ道具性は、大工の持つ鉋や調理人の持つ包丁と同等と考えられる。
2. 争点を明確にするため、改善すべき状況の保存を選手に伝えるコーチング法。通常はプレーに並行（シンクロ）しながら「ストップ!」と発話し、選手にそのポジションからの移動を禁じるという方法を採用。
3. 指導者はしばしば、ゲームフリーズを行わず、プレーと同時に並行的かつ個別に、「発問」を行うことがある。これを私的な形態と捉えた場合に、その対極にあるチーム全体に対する声かけを、‘公式度の高い’「発問」と表現して区別した。

文献

- Cazden, C. (1988). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann Education Books.
- 藤江康彦 (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析 発達心理学研究, 10, 2, 125-135.
- 藤江康彦 (2000 a). 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能 - 小学5年の社会科授業における教室談話の分析 - 教育心理学研究, 48, 21-31.
- 藤江康彦 (2000 b). 一斉授業における教師の「復唱」の機能 小学5年の社会科授業における教室談話の分析 日本教育工学会論文誌, 23, 4, 201-212.
- 文野 洋 (2006). 参加観察におけるインタビューの語りとの関係性とツアー体験の「痕跡」 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告, 12, 1, 27-33.
- 保坂裕子 (1998). 教室学習場面における動機とアイデンティティの物語的構成 - 教室の解釈的参加観察研究 - 教育方法学研究, 24, 39-48.
- 佐伯 胖 (2004). 「学ぶ」とはどういうことだろうか 河合隼雄・工藤直子・佐伯胖・森毅・工藤左千夫 (著) 学ぶ力 Pp.130-150. 岩波書店.
- 生田久美子 (1987) 「わざ」から知る 東京大学出版.
- 川野健治 (2006) 白百合女子大学2006年度発達心理学特講Aシラバス
(http://shirayuri.ac.jp/syllabus/gakubu/syllabus/detail/lesson_45311201.html) (2006年8月15日)
- Mehan 1979 Mehan, H. (1979). Learning lessons: social organization in the classroom. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- 茂呂雄二 (1997) 教室の声のエスノグラフィー - 授業の談話分析の課題 - 日本語学, 16 (3), 4-12.
- 梅崎高行 (印刷中). 指導実践における関係性のエスノグラフィー - 個性はいかに可視化され, 選手はいかに動機づけられるのか - ソーシャル・モチベーション研究, 4.