

# 空手の基本動作を教授・練習する場の相互行為：統率の枠を超える 参与者（師範）による個別指導の観察と分析

## Interactive instructions for basic motions in Karate class: An analysis of coaching by *Shihan* beyond the discipline of the practice

名塩 征史

Seiji Nashio

静岡大学

Shizuoka University

nashio.seiji@shizuoka.ac.jp

### Abstract

This paper shows how *Shihan*, the primacy instructor of Karate class, corrects the basic motion of each trainee individually, in the middle of the well-disciplined stream of practice. *Shihan* fits his own body into the repetition of the basic motion that is practiced by the trainee with a steady rhythm and makes the rightful interaction which corrects the trainee's motion effectively. The author suggests that this complicated instruction is supported by well-organized multiple interaction, which is related to informative of *Shihan*'s instruction.

**Keywords** — instruction, bodily interaction, multiple interaction, informative

### 1. はじめに

本研究では、立ち技系格闘技の一つである空手の稽古場面を取り上げ、全体としては協調を重んじながらも、各練習生に対する個別指導も同時に行う師範-指導者-練習生間の相互行為を分析・記述する。

近年では、言語と身体の協調からなる相互行為を微視的に分析・記述するマルチモーダル分析が盛んに行われている[1]。その中には、ダンスや格闘技、専門業務等の実演[2][3][4]、または、その身体的技能の教授がどのように実践されるのかについての議論もいくつか散見されるようになった[2][5][6][7]。本研究では、そうした近年の動向を踏まえ、身体的相互行為を基調とする教授の実践と環境について、先行研究とは異なる新たな事例を提示し、議論する。

### 2. データの特徴：先行研究との比較から

ここでは、まず本研究が扱うデータの概要を説明し、本研究と同様に身体的技能の教授・指導場面を分析した岡田・柳町(2008)、Okada(2013)、Keevallik(2010)、伝(2016)との比較から、本データの特徴を述べる。

#### 2.1 データの概要

本研究で用いるデータは、2016年9月に静岡市内で行われた小・中学生向け空手教室での一場面である。

この日の稽古は 1)準備運動、2)基本動作の練習、3)形(かた)、4)組手、5)整理運動(筋力トレーニングと柔軟体操)の順に行われ、全体の稽古時間は約2時間半に及んだ。稽古には、この教室の統括・運営を担う師範(S)が1名、有段者として練習生の指導に当たる指導者(I)が2名、有段者ではないが当該場面では指導者らとともに見本を示している成人の練習生(L)が2名、そして練習生である小・中学生の男女(p)が19名参加している(図1)。

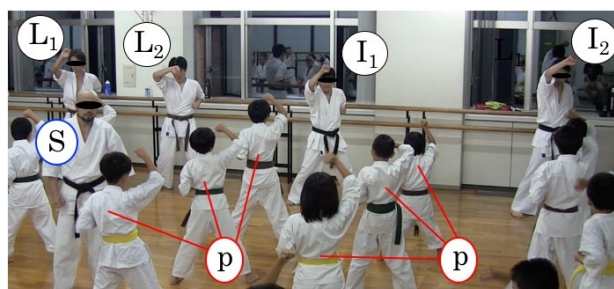


図1: 基本動作の練習風景

本稿では、2)基本動作の教授と練習を行う場面に焦点を当てる。基本動作とは、一定の構えから繰り出される攻撃(打突・蹴り)や防御(受け・払い)を為す腕や脚の一振りである。【断片 1】<sup>1</sup>に示す通り、当該場面ではその基本動作をIやLが示す模範に倣い、Sを除く参与者全員が一定のリズムで10~20回繰り返している。またそのうちの大部分は「気合い」と称される力強い発声を伴い、図2に示す音声波形からもわかる通り、この活動が一定のリズムに統率されたものであることが確認できる。

特に注目すべきは、当該場面におけるSの動向である。Sは、整列する練習生たちの間を不規則に移

<sup>1</sup> 本稿における【断片】内の表記について、『』は発話の重複の開始、文末の『』は同時に進行する振る舞いの範囲、『(斜体)』は非言語的要素に関する筆者のメモ、破線矢印は指定された動作の継続、『#』は聞き取れない発話を表す。

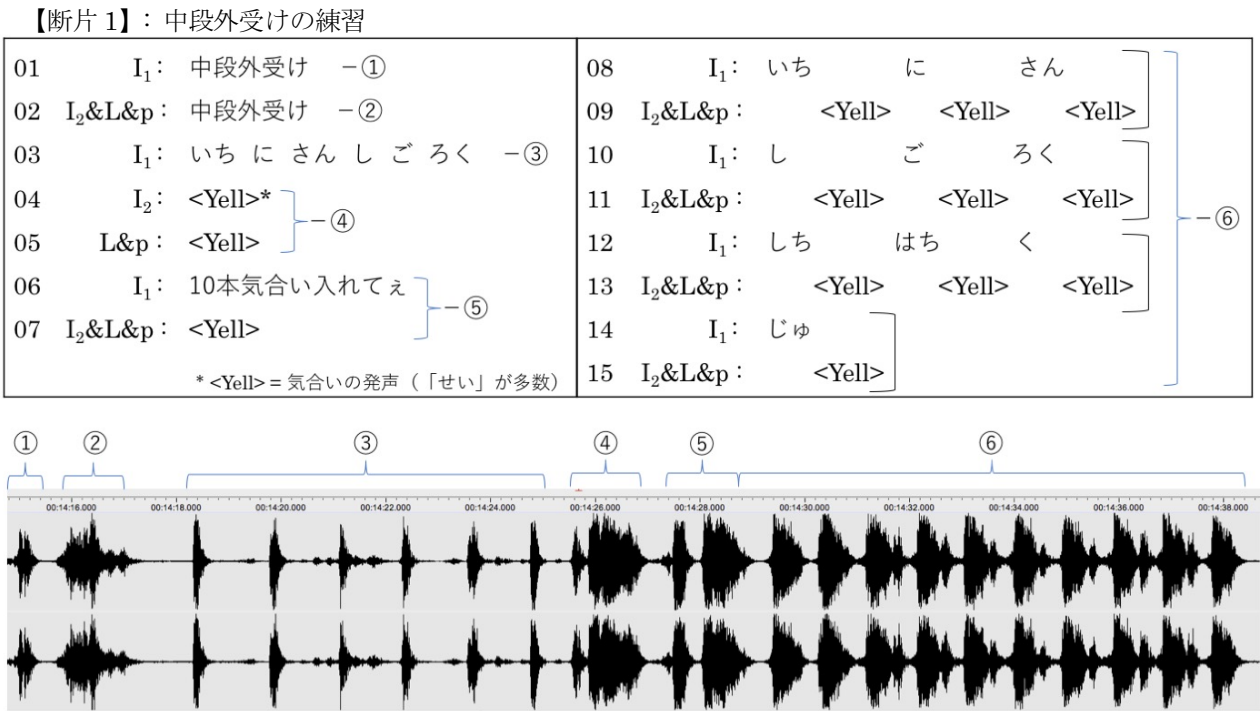


図 2: 中断外受けの練習のリズム

動しながら、全体に声をかけ、時折足を止めては練習生一人一人に個別指導を行う。こうした S の指導は、一見すると全体の統率からは逸脱した活動であるように見受けられる。

なお、上記の参与者以外にも、練習風景を撮影する調査者が 1 名と、自身も空手有段者である S の妻がその場に居合わせているが、当該の活動には直接関与していないため、ここでは分析の対象から除外する。

2.2 先行研究との比較

岡田・柳町 (2008) と Okada (2013) では、ボクシングの練習中にコーチがボクサーに対して行う指導場面を取り上げている。コーチとボクサーの一対一の場面では、互いの発話と身体が直接参照可能な資源となり、そうしたマルチモーダルな資源の利用を通して、コーチは指示し、ボクサーはその指示への理解を示す。時には指示を誤解する場合もあるが、Okada (2013) では、そうした誤解に対するコーチの修正もまた、同様に発話と身体の協調によって実践されていることが示唆された。一方、岡田・柳町 (2008) が焦点を当てたスパーリング練習中の指導場面では、リング上のボクサーの身体は直接対峙する対戦相手に志向<sup>2</sup>しており、リングの外にいるコーチに視線を向けることが難しい。そのため、コーチの指示も聞こえる範囲でのみ

理解しなければならず、また、その指示に対する理解も対戦相手と繰り広げる現行のボクシングの流れの中で示さなければならない。さらに、そうしたボクサーのその場の状況に埋め込まれた動き (指示への応答) に対して、コーチは発話のみで評価を示すことになる。こうした 2 つの練習場面の比較から練習内容やその目的に適した人数と参与構造が、指導のシーケンスに影響を与えていることが確認できる。

Keevallik (2010) と伝 (2016) では、二名一組の指導者ペアによる身体的相互行為の提示によって、複数の練習生に対して指導を行う場面が分析されている。

Keevallik (2010) は、Lindy Hop と呼ばれるカップルダンスの指導中に観察された一連の訂正過程 (corrective sequence) に注目した。その過程で、指導者ペアは練習生たちの動きを一旦止めて注意を引き、練習生たちに囲まれる中で、自己の身体の動きをもって「悪い例」と「良い例」を交互に示す。このとき指導者は、練習生たちの動きの中から見出された誤った動きを、指示語の発話を伴いながら身体の動きによってやや大げさに演技し引用すること (quoting) で「悪い例」を示し、続いて示される「良い例」との対比をもって正すべきポイントを強調する。またこの発話と身体の協調によるデモンストレーションに対して、周囲の練習生たちは頷きや笑いで応答し、時には訂正された動きを控えめに試行することで指導への理解を示すのである。こうした発話と身体の補完的協働による

<sup>2</sup> 本稿での「志向」は、特定の目的や対象に向かう行為主体の注意や姿勢の向きを表し、「指向」は単に方向のみを表す。

巧みな引用が、特に大部分を模倣 (imitation) に依存するダンスの指導における細かな動きの訂正過程で有意に機能していることが示唆されている。

一方、伝 (2016) では、柔術の技術指導場面において指導者がパートナーと共に行う模範の提示によって、練習生たちに攻防の技術を教授する様子が分析されている。Keevallik (2010) での事例とは異なり、模範の提示に参加する指導者のパートナーは、練習生の中から選ばれ、その場で指名される。それゆえに、パートナーはその時の指導内容を事前に知らされておらず、模範の提示に際してどのように振る舞うべきかを、共に実演する指導者の身体の動きと発話をもとに予測して動かなければならない。そこで指導者は、周囲の練習生たちに技術指導を行う解説と身体的行為の中に、パートナーの動きをリードする手がかりも埋め込む形で模範の提示を行うことになる。つまり、この場面では、指導者は直接パートナーと行う相互行為を周囲の練習生たちに提示することで間接的に身体の動きを指導するというオープンコミュニケーション形式[8]の相互行為と、そのとき練習生に宛てた言葉による説明がパートナーに対する動きの指示をも暗示するというもう一つの相互行為を同時に実践しているものと考えられる。

本稿で扱う基本動作の教授・練習は、複数の参与者を含む活動であり、その意味では、Keevallik (2010) や伝 (2016) の事例に近い状況と言えるだろう。しかし、本稿での基本動作の練習は、原則として指導を行うために中断されることはなく、指導者 (I, L) や練習生 (p) の動きは一定のリズムで常に継続される。指導者 I<sub>1</sub> が発する簡単な指示や号令に応じて動作を行う形式をとっており、その活動は指導者 (I, L) と練習生 (p) が互いに指定された基本動作をリズムに合わせて提示し合う儀礼的な相互行為である。ここには Keevallik (2010) でも言及された模倣 (imitation) を重視する側面も見受けられるが、訂正すべき動きを強調する特別な演技や対比はなく、指導者は一貫して望ましい動きを練習生に提示し続けるだけである。一方、師範 (S) による個別指導は、原則として個々の練習生に向けて行われるものであり、師範が練習生の正面に立ち、直接対峙して指導を行う場面も少なからず観察された。この状況は Okada (2013) と同じく、一対一の指導場面として捉えることができるだろう。ただし、上述の通り、練習生は指導者 I<sub>1</sub> の指示と号令に応答するように一定のリズムで基本動作を繰り返し行わなければな

らない。つまり、練習生は師範から個別に受ける指示に対する理解や応答を、全体として統率された一定のリズムで反復される動きの中で示さなければならない。これは、岡田・柳町 (2008) が取り上げたスパーリング練習中における相互行為の構造に似ている。またここには、伝 (2016) が指摘した相互行為の多重性も認められる。すなわち、指導者 (I, L) と練習生 (p) との間で行われる儀礼的な練習のシーケンスと師範 (S) と練習生 (p) との間で行われる個別指導のシーケンスの重複である。しかも、本稿の事例では、各シーケンスを先導する主体 (指導者 (I, L) と師範 (S)) が異なるため、当該場面の活動の組織化には、この先導する主体間にも何らかのコミュニケーションが必要になるものと考えられる。

以降では、こうした複数の相互行為が重複する練習場面について、師範 (S) による個別指導の様相を中心に分析を進め、それをもとに当該場面全体の構造を記述し、またその構造の有意性について当該のフィールドに特徴的な事情との関連から検討を試みる。

### 3. 分析

#### 3.1 師範 (S) の指導

現代武道の一種である空手 (道) では、精神的側面を重視した教育的価値観を背景に、特に年少者を対象とする場合には、礼儀や協調性を重視しつつ、個々の精神面の強さを育むことも目的の一つとされている[9]。当該場面における統率された形式での稽古も、心身ともに健全であることや規律を重んじる教育的な意図を具現化したものであると考えられる。

一方で、当該場面で教授・練習される基本動作は、その後に行われる形や組手の稽古はもちろん、競技や進級試験における評価をも左右する技術であり、その体勢と動きを正確に身につけることもまた、練習生にとっては重要な課題である。しかし、上記のような統率された儀礼的形式では、個々の練習生が抱える課題に対して逐一指導を加えることは難しい。先に指摘した当該活動への S の参与は、こうした練習生の個性に対応する相互行為として機能するものと期待される。

当該場面で練習生が学ぶべき内容として、S が実際に言及したのは主に次の3点である。

- I. 相手を意識した構え・攻撃・防御
- II. 姿勢・拳の握り方・手刀の形・脚腰の配置に関する望ましいあり方
- III. 忍耐強く自己を律する意識の重要性

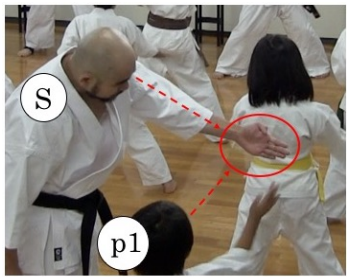


図 3: 手刀の作り方

上記Ⅰ～Ⅲの教授を目的とし、Sは統率された枠組みの中で基本動作を確認する練習生の間を移動しながら、個々の練習生に声をかけ、その姿勢／体勢を正し、拳の握り方や手刀の作り方を示して回るのである(図3)．時には練習生の正面に立って見本を示し、叱咤激励する局面もあった．

各基本動作の望ましいあり方を指導する方法には注目すべき特徴が見受けられる．具体的な事例の一つ挙げてみよう．図4は、防御の基本動作の一つである上段受けを行う指導者I<sub>1</sub>の様子である．上段受けは上方から降りかかる相手の攻撃を防ぐための動作であるが、I<sub>1</sub>は少し腰を捻りながら、肘を支点に80度に曲げた腕を外から内に一旦絞り込むような軌道で頭上まで振り上げている．この時、相手の攻撃が自分の頭部に当た

【断片2】：上段受けの練習

|    |                      |                      |    |                      |                  |        |        |
|----|----------------------|----------------------|----|----------------------|------------------|--------|--------|
| 01 | I <sub>1</sub> ：     | 上段受け                 | 13 | I <sub>1</sub> ：     | し                | ご      | ろく     |
| 02 | I <sub>2</sub> &L&p： | 上段受け(やや不揃いな発話)       | 14 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>           | <Yell> | <Yell> |
| 03 | I <sub>1</sub> ：     | いち に さん し ご ろく       | 15 | S：                   | **-----***       |        |        |
| 04 | I <sub>2</sub> ：     | <Yell>               | 16 | I <sub>1</sub> ：     | しち               |        |        |
| 05 | L&p：                 | [<Yell>]             | 17 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>           |        |        |
| 06 | S：                   | -----*               | 18 | S：                   | ***-----→ (図6bc) |        |        |
| 07 | I <sub>1</sub> ：     | 10本気合い入れてえ           | 19 | I <sub>1</sub> ：     | はち               | く      | じゅ     |
| 08 | S：                   | *-----→ (図6a)        | 20 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>           | <Yell> | <Yell> |
| 09 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>               | 21 | S：                   | -----→ (図6d)     |        |        |
| 10 | I <sub>1</sub> ：     | いち に さん              | 22 | I <sub>1</sub> ：     | 中段外受け            |        |        |
| 11 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell> <Yell> <Yell> | 23 | I <sub>2</sub> &L&p： | 中段外受け            |        |        |
| 12 | S：                   | -----**              |    |                      |                  |        |        |

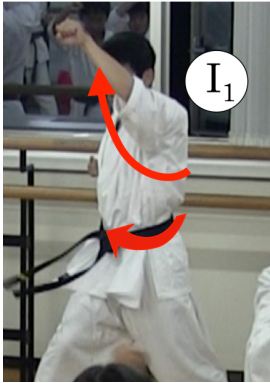
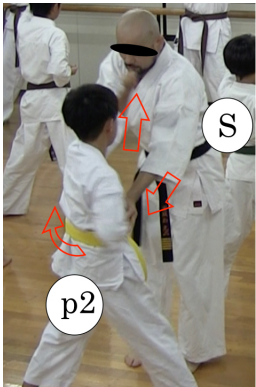


図 4: I<sub>1</sub> の上段受け



図 5: p2 の上段受け

【断片2】からは、それに気づいたSがp2の正面に立ち、I<sub>1</sub>が「10本気合い入れて」と指示を発するわず



a



b



c



d

図 6: 上段受けの教授

かな時間に p2 の手首を右手で掴んで引き上げ、左手で p2 の腰を抑えて少し捻り (08 行目, 図 6a), 問題点を手早く指摘しているのがわかる。さらにその後, 号令に合わせて動作を繰り返す p2 に対して上方から腕を振り下ろしたり (図 6b), 肩ほどの高さからまっすぐ拳を突き出したりして (図 6c), 何度か実際の打突を受けさせた (10-18 行目)。これにより, 上段受けによって防ぐ打突が一樣ではなく, また実際の突きを上方へと受け流すためには, 適切な腰のひねりと内側への腕の絞り込みが必要であることを体験させたのである。またこの相互行為を繰り返す過程で, p2 の意識が上に向き, 頭が上がってきてしまった。それに気づいた S は打突を中断し, 右手人差し指で自分の顎を首元に押しつけ (20-21 行目, 図 6d), p2 に顎を引くように指示を出した。

基本動作の望ましいあり方として, その力加減や身体各部位の配置, またそうした個々の要素の適切な組み合わせなどを教授することは, 極めて困難な作業であるように思われる。ましてや, 当該場面では, 全体として統率されたリズムを維持しながら, わずかなタイミングを見計らって教授を行わなければならない, 込み入った解説や, 良い例/悪い例の対比をもって指導することなどはできない。図 6a に示した指導を全体練習のわずかな切れ目を狙って手早く行う様子も, 統率されたリズムへの意識が影響しているものと考えられる。こうした条件下において, S がとった上のような指導法は, いわば身体的な攻守の隣接ペア[10]を利用したものであった。この指導法は S が盛んに呼びかける「相手を意識しろ」という指示とも一貫している。たとえば, 上段受けは本来, 「肘を支点に 80 度に曲げた腕を頭上高く振り上げる動作」ではなく, 「上段から襲いかかる相手の打突を受け流す防御」でなければならない。そのため「腕がどこまで上がっているか」や, 「どのぐらいの速さで振り上げられているか」などは, 一樣には説明できず, また実際にはそうした指標で動きを捉えるのは適切とは言えない。むしろ問題は「実際に相手の打突を受け流せるか」ということである。S が指示するように, 相手を意識し, 相手の打突をイメージしながら受けの動作を実践すれば, その動作は自ずと望ましいあり方へと近づいていくだろう。つまり, どのような打突が迫っているかという先行する第一対成分が明確であれば, それをどのように受けるべきかという第二対成分も決まる。そこで S は, 一定のリズムで動作を繰り返す p2 の行為の流れの中に, 自らの指

導行為を組み込むような形で, 本来あるべき攻守の相互行為を創出した。このように個々の練習生に対して直接打突を加えるといった S の指導は, そうした相手を意識した動作の実践を促しながらも全体としての統率を乱すことなく現行の儀礼的活動への適応も可能にする合理的かつ効率的な相互行為を実現していると言える。



図 7: 膝蹴りを受ける S

ただし, この攻守の隣接ペアを利用した指導は, p が受け (防御) の基本動作を練習している場合にのみ有効であると言える。

なぜなら, 防御は攻撃に合わせて調整・実践されるが, 攻撃は防御に合わせて調整・実践されるわけではないからである。したがって, p が打突 (攻撃) の基本動作を練習している際に, 師範が受け (防御) をもって p を先導することはできないのである。そのため S が p の正面に立ち, 直接 p の打突に指導を加える場合には, 実戦とは異なる形でその打突を受けることになる (図 7)。しかし, こうした指導もまた, 直接相手 (S) の身体を打つという体験を通して, その基本動作の望ましいあり方を体得させようとするものであると考えられる。

### 3.2 統率の乱れ

以上のように, 基本的には全体としての統率を重んじながら行われる S の個別指導だが, 一部不規則な側面を含むがゆえに, 一定に保たれていた活動のリズムを乱す局面も観察された。まずは比較的頻繁に生じる微細な乱れとして, 練習生による統率からの逸脱を挙げてみよう。【断片 3, 4】(図 7a-d) は, それぞれ中段内受け, 手刀顔面打ちの練習場面である。どちらの場面でも I<sub>1</sub> の号令が止んでいるにもかかわらず, 練習生は一回多く動作を行なっているのが確認できる (【断片 3, 4】内の赤枠部分)。

これらの逸脱は, 両者ともに S による逸脱が誘発したものである。ここでの基本動作は, 追従すべき号令を発する I<sub>1</sub> に焦点を合わせて繰り返されなければならないが, 練習生たちは, 模範を示しながら盛んに発破をかけてくる S の接近や, 直接的な働きかけにより焦点が一時的に S に引きつけられる。そのため, S が I<sub>1</sub> の号令に関係なく動作を多く繰り返せば, それに釣ら

【断片 3】：中段内受けの練習

|    |                      |          |        |          |
|----|----------------------|----------|--------|----------|
| 01 | I <sub>1</sub> ：     | ろく       | しち     | はち       |
| 02 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>   | <Yell> | <Yell>   |
| 03 | S：                   | ###      | 腕を大きくー | *        |
| 04 | I <sub>1</sub> ：     | く        | じゅ     |          |
| 05 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>   | <Yell> |          |
| 06 | S：                   | *-----** | (図7a)  |          |
| 07 | ps：                  |          | <Yell> |          |
| 08 | S：                   | そうだ      |        | **-----> |



a



b



c

図 7: 逸脱を誘う動き

れた練習生も、思わず多く繰り返してしまうのである。【断片 3】では複数の練習生 (ps) が S の模範に目を奪われることで逸脱し、また【断片 4】(図 7c) では p4 が、自らの手刀を受ける S の動作の繰り返しの応えることで、結果として逸脱してしまったものと考えられる。

ここまでの事例は、個々の練習生のリズムをわずかに乱してはいるものの、練習全体のリズムに影響を及ぼすほどのものではない。しかし、以下の事例のように、S が練習生全員に向けて語りかけることで、次の基本動作へと移行するタイミングを遅らせるような場面も観察された。

【断片 5】は、前蹴上げの練習から、内廻し蹴りの練習へと移行する場面に挿入された S の語りである。この日の基本動作の練習場面では、休憩や深呼吸を促す明確な指示もなく、技と技の移行場面にこれほど長いインター

バルを取ることは【断片 5】の時点までなかった。つ

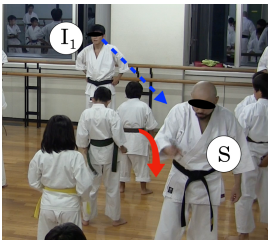
【断片 4】：手刀顔面打ちの練習

|    |                      |                |        |                |
|----|----------------------|----------------|--------|----------------|
| 01 | I <sub>1</sub> ：     | ご              | ろく     | しち             |
| 02 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>         | <Yell> | <Yell>         |
| 03 | S：                   | もっと強くーもっと強くだぞー |        | *              |
| 04 | I <sub>1</sub> ：     | はち             | く      | じゅ             |
| 05 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>         | <Yell> | <Yell>         |
| 06 | S：                   | 気合いもっていけほー     |        | *-----** (図7b) |
| 07 | p4：                  |                | <Yell> |                |
| 08 | S：                   | は##            |        | **-----> (図7c) |

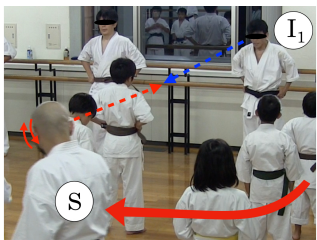
まり、この場面では、S の語りを妨害しないように I<sub>1</sub> が意識的にインターバルをとっているのは明らかである。I<sub>1</sub>は語り続けながら移動する S を目で追い (08-10 行目下線部)、練習を再開するタイミングを見計らっている (図 8a)。それに気づいていたのか定かではないが、S は語り終えると I<sub>1</sub>に視線を向け、小さく頷いた (14 行目、図 8b)。それに応じるように I<sub>1</sub>は「内廻しいきます」と指示を出し、練習を再開している。

【断片 5】：前蹴上げ→内廻し蹴り

|    |                      |                                                               |        |
|----|----------------------|---------------------------------------------------------------|--------|
| 01 | I <sub>1</sub> ：     | (前蹴上げの反復)                                                     | じゅ     |
| 02 | I <sub>2</sub> &L&p： | <Yell>                                                        | <Yell> |
| 03 | S：                   | 全部自分で決めろ、全部自分で決めろ                                             |        |
| 04 | I <sub>1</sub> ：     | はい、足揃えて                                                       |        |
| 05 | I <sub>2</sub> &L：   | 押忍                                                            |        |
| 06 | S：                   | 一生懸命やるわー (声が大きくなる)                                            |        |
| 07 |                      | 一生懸命やるかやらないか自分で決めろー、人に決めてもらうなー、一生懸命やるかー、力一杯やるかーダラダラやるかは自分で決めろ |        |
| 08 |                      | 自分の道は自分で決めろー、自分のやることは自分で決めろー、決めた以上は、しっかりやれー                   |        |
| 09 | S：                   | (I <sub>1</sub> を見て頷く)                                        |        |
| 10 | I <sub>1</sub> ：     | 内廻しいきます                                                       |        |



a : 09-10 行目



b : 14 行目

図 8 : I<sub>1</sub> と S のコミュニケーション

【断片 6】は、後ろ蹴りの練習が終了し、最後の基本動作である廻し蹴りへ移行する場面であるが、ここでも同様に、S の語りを妨害しないように練習全体が停滞しているのがわかる。

【断片 6】：後ろ蹴り→廻し蹴り

|    |                           |
|----|---------------------------|
| 01 | I <sub>1</sub> ： はい正面向いて  |
| 02 | S： 最後だぞー                  |
| 03 | 自分で自分の気持ちを かあぁと燃          |
| 04 | えろ、燃えさせろ、爆発しろー            |
| 05 | I <sub>1</sub> ： 押忍       |
| 06 | I <sub>2</sub> ： 押忍       |
| 07 | I <sub>1</sub> ： 廻し蹴り     |
| 08 | I <sub>2</sub> &L&p： 廻し蹴り |

注目すべきは、I<sub>1</sub> と I<sub>2</sub> が、S の語りに対して「押忍」と応答していることである (05-06 行目)。つまり、ここでの練習全体を統率し先導する主体である I が、指導を受ける立場から、S の語りに対して理解を表示しているのである。このことから、当該の空手教室における唯一絶対の指導者は S であり、I もまた S の弟子であるという前提的な序列がここに浮かび上がってくる。基本動作の練習は、この日の稽古の一局面でしかなく、I<sub>1</sub> はその局面の統率を S から一時的に任されたに過ぎない。S はそうした立場から、ここでの練習に自ら統率を要請し、それを自ら尊重しつつも、その統率の枠組みを超えたところから、I や L を含む自分以外の参与者全体に指導を行う主体なのである。そのため I<sub>1</sub> は、自らが統率する練習場面において個別に、または全体に対して行われる S の指導を常に注視し、その語りに傾聴しながら、練習全体の進行を調整しな

ければならない。こうした師弟関係を背景とする S と I<sub>1</sub> との意思疎通が、当該活動の組織化にとって重要な役割を果たしていると言えるだろう。

4. 考察：参与枠組みの重複

以上の分析から、最終的に図 9 に示すような教授の構図が明らかとなった。まず、S が統括する稽古の場において、I・L (g1) と p (g2) が向かい合う形で互いに焦点を合わせリズムよく実践する統率された活動の枠組みがある。S はその枠組みの中を、その統率を尊重しつつも自由に動き回り、他の参与者全員 (G) に語りかけ、各 p に特化した相互行為の場を随時形成する。この S-p 間の相互行為は、活動全体の統率を管理する I<sub>1</sub> による注視・傾聴を受け、I<sub>1</sub> の判断によって活動全体の進行にも影響を及ぼす。これは S の行為が p を指導する内部指向性と I<sub>1</sub> や G 全体にその指導を開示する外部指向性を併せ持つこと (informative) [8][11]に由来するものと考えられる。この基本動作の教授と練習の場は、g1-g2, S-p, S-(I<sub>1</sub>-)G といった「参与枠組み (participation framework)」[12]が絡み合うような構図で示すことができる。

この参与枠組みの重複は、空手道が重んじる精神を複数の練習生に一括して教授するなかで、練習生一人一人が個別に抱える技術的な問題にも対処し、その基本動作を望ましい形へと導いていくという S の志向の重複を具現化した教授環境とも言えるだろう。またこの形態での教授活動には、空手をはじめとする多くの武道に共通の前提的な序列意識 (師弟関係) が、有意に機能していると考えられる。特に S-p 間相互行為の外部指向性は、その周囲の参与者たち (I, L, p) の S

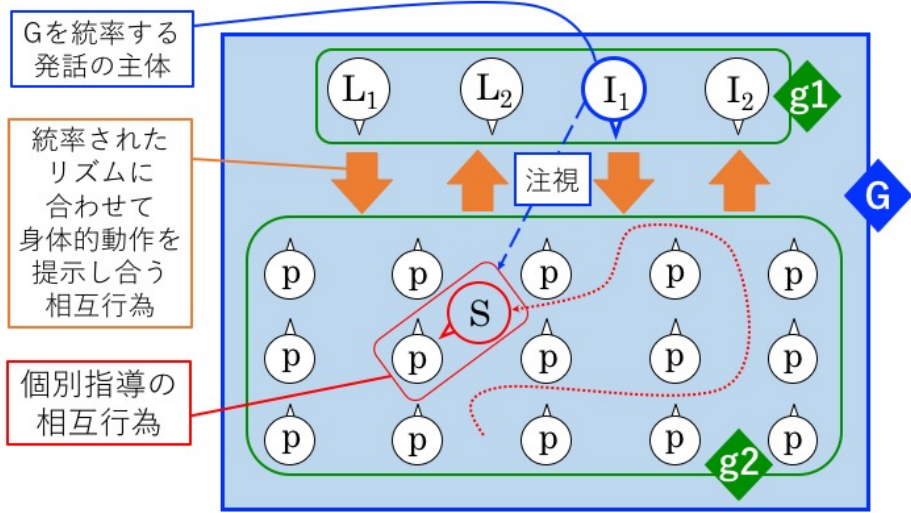


図 9：本稿の分析から見えてくる相互行為の重複

に対する畏敬の念が保障する性質である。逆に、その畏敬の念が、G の活動に乱れをもたらす場面も観察された。すなわち、当該場面における統率から自由に逸脱できる唯一の存在である S の、その逸脱した振る舞いが、他の振る舞いと同様に外部指向性を発揮することにより、p の逸脱した振る舞いを誘発してしまうこともある。こうした乱れが、基本動作の練習全体に混乱をもたらすことがないように、I や L はある程度自律して全体の統率に取り組み、必要に応じて練習を中断し、S の指導にその場を譲ることも必要となる。I や L には、単に練習生として S の指導を仰ぐだけでなく、S の教育的な志向にも理解を示し、追従することが求められていると言えるかもしれない。

## 5. まとめ

本稿では、統率された枠組みの中で行われる空手の基本動作の練習場面を取り上げ、そうした統率を自らその場に要請しながらも、その統率の枠を超えて自由に動き、各練習生が抱える問題に個別に対応する師範の指導行為を分析・記述した。またそうした指導が、現行の統率された練習への適応と個別の問題への対処を両立させる身体的な相互行為の巧みな創出によって達成されていることを、具体的な事例をもって示した。さらに、師範による指導行為の外部指向性が時には練習生のリズムを乱し、さらには練習の中断を余儀なくされる事態へとつながることも指摘した。こうした師範による外部指向性の発揮は、周囲の練習生や指導者が抱く師範への畏敬の念が保障するものと考えられる。本稿では、そうした心理に基づく師弟関係が、師範の込み入った教授志向を実行に移す場の仕組みを支えているという可能性を考慮しつつ、この教授と練習の場が、師範 (S) -指導者 (I・L) -練習生 (p) の多様な組み替えと重複を含む三者間相互行為によって共創される様相を記述した。

空手教室の練習メニューとしては、本稿で取り上げた基本動作の練習以外にも、形の練習や組手など、様々な目的と形式による練習が行われる。今後は、そうした他の練習場面についても同様に分析を進め、全体の構成や練習間の相互関係についても考察していきたい。

謝辞

データ収録にご協力いただいた宮城島流空手教室の皆様にご感謝いたします。

## 参考文献

- [1]Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C. (Eds) (2014). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press.
- [2]Keevallik, L. (2010). Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction*, **43**, 401-426.
- [3]西山武繁・諏訪正樹 (2012). 身体運動の記述に基づく空手の組手競技における駆け引きの考察. 電子情報通信学会技術研究報告, **HCS2012-44**, 67-72.
- [4]名塩征史 (2016). 理容室でのコミュニケーション-理容行為を〈象る〉会話への参与-. 片岡邦好・池田佳子・秦かおり (編) コミュニケーションを枠づける 参与・関与の不均衡と多様性. pp. 243-262, くろしお出版.
- [5]伝康晴 (2016). 身体的インタラクションを提示して教授する: 柔術の技術指導場面から. 2016 年度日本認知科学会第 33 回大会論文集, 201-206.
- [6]岡田みさを・柳町智治 (2008). インストラクションの組織化-マルチモダリティと「共同注意」の観点から-. 社会言語科学, **11**(1), 139-150.
- [7]Okada, M. (2013). Embodied interactional competence in boxing practice: Coparticipants' joint accomplishment of a teaching and learning activity. *Language & Communication*, **33**, 390-403.
- [8]岡本雅史・大庭真人・榎本美香・飯田仁 (2008). 対話型教示エージェントモデル構築に向けた漫才対話のマルチモーダル分析. 知能と情報, **20**, 526-539.
- [9]小佐野淳 (2003). 図説 武術事典. 新紀元社.
- [10]Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, **8**, 289-327.
- [11]Clark, H. H. & Carlson, T. B. (1982). Hearers and speech acts. *Language*, **58**, 332-373.
- [12]Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.