

博士論文

体育・スポーツの指導実践における促発プロセスの解明

～超越論的反省分析の視点から～

令和3年度

中村 剛

筑波大学

# 目次

目次	i
緒論	1
第1章 研究の目的	1
第2章 本研究の立脚点	4
第1節 発生論的運動学の成立過程について	4
第2節 発生論的運動学の実践的性格と本研究の意義	8
第3章 先行研究の検討と本研究の位置づけ	12
第1節 発生論的運動学の萌芽としての金子による体操競技研究	12
第2節 発生論的運動学の黎明期	13
第3節 構造分析的研究の普及と発展	15
第4節 発生論的研究の立ち後れ	16
第5節 発生論的運動分析に対する気運の高まり	16
第6節 まとめ	17
第4章 本論の構成	19
第Ⅰ部 本研究の対象と方法に関する検討	22
第1章 促発指導の一般的特徴	23
第1節 創発について	23
第1項 自分の運動の判断根拠としての〈動く感じ〉	23
第2項 動感形態の構成化を基づけている内的時間意識について	25
第3項 動感形態の構成化としての創発	26
第2節 促発指導	31
第1項 観察分析と交信分析	32
第2項 代行分析	33
第3項 処方分析	33
第3節 学習者の創発と指導者の促発の絡み合い構造	34
第4節 本質直観としての促発指導	36

第1項	本質直観について	36
第2項	本質直観と軌を一にする促発指導	37
第2章	指導実践を例証とした超越論的反省分析の方法	40
第1節	超越論的反省分析	40
第2節	指導実践の超越論的反省分析の方法について	41
第II部	筆者による自身の指導実践を例証とした超越論的反省分析	44
第1章	本研究で取り上げる指導実践の特徴について	45
第2章	鉄棒運動における逆上がりの初心者への指導実践に関する反省分析	47
第1節	指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて	47
第2節	反省分析で用いた資料について	48
第3節	反省分析	49
第1項	指導者が自らの指導の問題に気づく以前	49
1.	学生Aの動感志向性の特徴	49
2.	受動世界における動感形態の充実化	52
3.	指導による動感形態の充実化の阻害	53
4.	指導の問題への気づきを促した学生Aの練習態度の変容	54
第2項	指導者が自らの指導の問題点に気づいて以降	56
1.	動感形態の充実化	57
2.	動感形態の統覚化における動感意識の様相変動	59
第4節	まとめ	61
第3章	マット運動における倒立の定位感能力に関する指導実践の反省分析	63
第1節	指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて	63
第2節	倒立の初心者指導において問題となる定位感能力について	63
第1項	定位感能力について	63
第2項	倒立における定位感能力の問題性	64
第3項	倒立位における頭位と視線について	66
第4項	倒立位にもちこむ局面の定位感について	67
第3節	反省分析で用いた資料について	68
第4節	指導方法について	68

第5節	反省分析	69
第1項	学生Bに対する指導実践の反省分析	69
1.	運動生活史について	69
2.	指導の内容と成果	70
3.	反省分析	71
1)	頭と足を一気に入れ替えようとする事による定位感の混乱	71
2)	絶対ゼロ点の充実に伴う方位性の成立	72
第2項	学生Cに対する指導の反省分析	73
1.	運動生活史について	73
2.	指導の内容と成果	74
3.	反省分析	75
1)	振り上げ局面における分裂発生と定位感の混乱	75
2)	絶対ゼロ点の空虚化と動感メロディーの不成立	77
第6節	まとめ	79
第4章	マット運動における倒立の初心者への指導実践に関する反省分析	82
第1節	指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて	82
第2節	反省分析で用いた資料について	82
第3節	反省分析	83
第1項	支持の仕方の修正	83
1.	新たな動感形態の創発としての修正指導	83
2.	類似動感体験の不成立	85
3.	誤った動感素材への採り入れ	87
第2項	モザイク的な動感志向性による学習のつまずき	89
1.	台を使った練習における学生Dの動感意識の様相変動	89
2.	階段状にした壁を用いた練習における学生Dの動感意識の様相変動	91
3.	モザイク的な動感志向性による動感差確定化の阻害	93
4.	コツとの出会い	94
第4節	まとめ	97
第5章	マット運動における前転とびの指導実践に関する反省分析	100
第1節	指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて	100



第2節	反省分析で用いた資料について	100
第3節	反省分析	101
第1項	学生Eの動感志向性の特徴	101
第2項	学生Eに対する促発指導	103
1.	促発の手引きとなる静態論的分析	103
2.	歩行をアナログンとして用いた指導の反省分析	105
1)	指導の内容と成果	105
2)	反省分析	105
3.	スキップをアナログンとして用いた指導の反省分析	108
1)	指導の内容と成果	108
2)	反省分析	110
第4節	まとめ	114
第6章	指導実践の反省分析で解明された促発指導の特徴とその意義について	118
第1節	動感形態の構成化における動感変様態	118
第2節	動感形態の構成化に関わる本質法則	119
第3節	図式技術の個人化としてのコツの発生様相	120
第4節	パトス転機による動感意識の様相変動	121
結論		123
文献		129
巻末資料		136

# 緒論

## 第1章 研究の目的

体育・スポーツの実践現場に携わっている指導者は、日頃から、生徒や選手の運動学習に関わって、それをよりよい方向に導こうと努力している。そうしたなかで指導者は、学習者の体力的条件の改善やモチベーションの管理、また練習環境の整備や練習の計画立案とその管理・運営など、非常に多岐にわたる役割を求められる。しかし、とりわけその役割の中核をなしているのは、学習者が「動きかた (Bewegungsweise)」(Straus, 1956, S.263)<sup>1</sup>を工夫して、〈できる感じ〉を構成する「創発」(金子, 2002c, p.462)という営みに関わって、それをよりよい方向に教え導くことと考えられる。なぜなら、いくら学習者の体力的条件が改善され、高いモチベーションが維持されても、またいくらよい環境のなかで効率のよい練習が実現されても、学習者が〈できる感じ〉をつかめずに、運動を習得できなければ、その指導は本来の目的を達成しているとは言えないからである。

この〈できる感じ〉は、〈できる〉という「確信」(金子, 2005b, p.164)の伴う「動感形態」(金子, 2005b, pp.108-109)<sup>2</sup>と言い換えることができるが、指導者がその動感形態の構成化(創発)に関わるには、学習者の「動感意識」(金子, 2005a, p.308)に共感し、〈どんな感じで動けばいいのか〉という具体的な動感目標像(金子, 2005a, p.226)を捉えて、相手に合った適切な練習課題や助言を与える「促発指導」(金子, 2002c, p.442)が必要になると考えられる。

例えばリフティングができない生徒の指導においては、そもそも彼が〈どんなふうに行っているのか〉(足を振ってボールを蹴り上げている、足首に力が入っていないなど)を捉えて、〈どんなふうに行えばいいのか〉(下腿を小さく振り出して足の甲にボールを当てる、足首を固めるなど)という目標像を構成した上で、相手に最適な指導法を用いて、

---

<sup>1</sup> Straus (1956, S.263) は、「個々の動作が習得されていくと考えるのは正しくない。習得されるのは一つの新しい動きかたである」とか、「運動というものは決して個々ばらばらにではなく、つながりのなかに、変化のなかに、移り変わりのなかに姿を現す」と述べている。つまりこの「動きかた」は、メルロ＝ポンティ (1964, p.194) のいう分割することのできない運動メロディーを特徴とする運動感覚の統一体、すなわち「運動感覚図式」(金子, 2002c, p.353)と捉えられるものである。

<sup>2</sup> われわれは、新たな運動を覚えようとするとき、〈こんな感じでやればできる〉というように、その動感感覚にある〈かたち (Gestalt)〉(Buytendijk, 1956, S.31) 捉えることで、その運動が〈できる〉という確信をもつことができる。このわれわれの動感意識(金子, 2005a, p.308)に浮かび上がってくる〈動く感じのかたち〉は、動感形態(金子, 2005b, pp.108-109)と呼ばれる。

リフティングの〈できる感じ〉をつかめるように導く必要がある<sup>3</sup>。

このように体育・スポーツの運動指導においては、学習者の創発に関わって、それを促進する促発指導ということが重要と考えられるのであるが、実際にさまざまな学習者に対してそのような指導を実施することは、決して容易なことではない。このことは多くの指導者が首肯できるのではないだろうか。なぜなら指導者による学習者への働きかけが促発指導になっていないといったことは、実際の指導場面においては、それほど珍しいことではないからである。

例えば、筆者自身が携わった鉄棒の逆上がりの指導実践においては、学習者に与えた運動技術に関するアドバイスが、その動きかたの定着を邪魔するという事態を生じさせるということがあった（中村，2013）。またマット運動の倒立の指導における筆者の「動感呈示」（金子，2005b，pp.233-234）が、学習者の〈できる感じ〉の構成に混乱を招き、それによって倒立を習得するまでの時間を長引かせるといったこともあった（中村，2015）。

一方、多くの人が、自分がかつて学習者だった頃に、指導者からの指導を自らの創発にうまく生かすことができなかつたという経験を持っているのではないだろうか。

例えば鉄棒のけ上がりを練習していて、指導者から「足首のあたりを鉄棒に近づける」とか、「ズボンをはくように鉄棒を引き寄せる」といったアドバイスを受けても、それが具体的に〈どんな感じ〉かわからず、結局一人で試行錯誤してコツをつかんだという人は多いと思われる。また指導者から上記のようなアドバイスを受けて、言われた通りにやろうとした結果、ひどい失敗を経験したり、感覚が混乱したりして、かえってけ上がりのやりかたがわからなくなったという苦い経験をもっている人も少なくないのではないだろうか。

このように指導実践の現場においては、運動をできるようにするための促発指導は、非常に重要なものと見なされている一方で、実際にそうした指導に基づいて学習者に運動を発生させることがなかなか難しいということもまた事実なのである。

以上のような問題を踏まえた上で、本研究においては、実践現場における促発指導の特

---

<sup>3</sup> このような指導は、学習者の運動学習に積極的に介入して、その〈動く感じ〉に直接働きかけることだけが意味されているわけではない。そこには運動学習の諸条件を整備することによって、学習者が自分で動きかたを覚える営みを促進しようとする間接的指導（(社)日本体育学会，2006，p.217）も含まれている。学習者の〈動ける感じ〉の構成化を間接的に指導する場合であっても、相手の学習が望ましい方向に向かっているのかどうかを正しく評価し、それをよりよい方向へと軌道修正することが不可欠となる。そうしたことを適切なタイミング、かつ方法で行うためには、やはり学習者の動感意識に共感し、相手のための目標像や相手に合った練習、助言を十分に考慮した上で指導に臨む必要があると言える。

徴を明らかにすることを目的とする。なぜならこの促発指導が適切に行われるようになるためには、実際にこの促発指導がどのように進行するものなのかといったことや、そもそも促発指導がどのような特徴を持った指導なのかといったことを明らかにしておくことが極めて重要なことと考えられるからである。

なおこの促発指導の特徴を明らかにするにあたっては、実際の促発指導がどのように行われているのかを分析し、そこからその特徴を抽出する必要があると考えられる。こうしたことから本研究では、筆者が指導者として携わった指導実践を例証として取り上げて、そこに現象学的立場からの「超越論的反省分析」（金子，2015a，p.102）を加えることにしたい<sup>4</sup>。

このような研究を通して促発指導の特徴を明るみに出すことができれば、さまざまな体育・スポーツの実践現場における今後の運動指導に対して有益な知見を提供することができるのではないかと考えている。

---

<sup>4</sup> 本研究において超越論的反省分析が用いられるのは、それがわれわれの直接的な意識体験を反省という方法によって解明するものであり（谷，2013，p.392），筆者がどのように運動指導を行っていたのかという，自らの促発指導における意識体験の特徴を明らかにする上で最も適した方法の一つと考えられるからである。詳しくは後段で説明するが，ここではひとまず各個人の内在的な意識体験の特徴を，反省を通じて明らかにする分析法と理解されたい。

## 第2章 本研究の立脚点

本研究は、筆者による指導実践を例証として、実際の促発指導がどのように行われていたのかを分析することで、その特徴を明らかにしようとする。このような研究目的をもった本研究は、「発生論的運動学」(金子, 2002c, p.28)の立場に立脚することになる。ここでは、この発生論的運動学の成立過程を概観し、その特徴を明らかにした上で、本研究の意義について述べることにしたい。

### 第1節 発生論的運動学の成立過程について

われわれが新しい運動を習得しようとするとき、生身でありありと感じる〈動く感じ〉、すなわち本原的な「動感感覚」(金子, 2005a, p.305)<sup>5</sup>をよりどころとするしかない。その際われわれは〈どんな感じで動けばよいのか〉について、いろいろと〈あたり〉を見つけながら試行錯誤を繰り返す。そうしたなかでたとえ漠然としたものであったとしても〈こんな感じでやればできる〉というように、その動感感覚にある〈かたち(Gestalt)〉(Buytendijk, 1956, S.31)を捉えることで、その運動が〈できる〉という確信をもつことができるようになる。この動感意識に浮かび上がってくる〈動く感じ〉の〈かたち〉は、動感形態(金子, 2005b, pp.108-109)と呼ばれる。したがって運動学習は、動感形態を構成化すること<sup>6</sup>、また運動指導は、学習者の動感形態構成化を促進することと捉えられることになる。

言うまでもなく、この動感形態の構成化は学習者各自が動きつつ感じている身体、すなわち「動感身体」(金子, 2005a, p.2)において展開される私秘的な営みである。しかしたとえこの営みが学習者個人の〈動く感じ〉に関わるもので、極めて主観的なものであったとしても、学習者にとっては絶対的に重要なものであり、それを否定することなどはしない。そのため体育・スポーツの実践現場では、この動感形態の構成化に関わる意識現象、すなわち「動感化現象」(金子, 2009a, p.146)が、学習者とそれを指導する指導者にとっての最大の関心事とならざるをえないことになる。

---

<sup>5</sup> この動感感覚については、第1部の第1章第1節第1項の「自分の運動の判断根拠としての〈動く感じ〉」において詳述するが、ここではひとまず運動者が動きつつ感じている〈動く感じ〉として理解されたい。

<sup>6</sup> この動感形態の構成化については、第1部の第1章第1節第3項の「動感形態の構成化としての創発」において詳述する。

しかしこれまでの体育・スポーツの運動研究においては、このような学習者の動感化現象は、個人的な運動体験として、また客観性に欠ける単なる感覚的印象として、その研究対象から排除されてきた経緯がある（金子，2002b，p.2）。なおそうしたことの背景には、従来の運動研究が、キネシオロジーを皮切りに、バイオメカニクスやサイバネティクスといった自然科学的な研究を中心に発展してきたという事情のあったことが、岸野（1968，pp.1-11）によってすでに明らかにされている<sup>7</sup>。

しかしそうした学問的状況のなかにあっても、金子は、体育・スポーツの指導実践に資する運動理論、とりわけその中核をなす運動発生に関する理論を構築する上では、生徒や選手の「動感化現象を解明しようとする新しい運動分析論」（金子，2009a，p.142）が必要であるとして、自然科学的な運動分析とはまったく異なる現象学的な発生論的運動学を体系化することになる<sup>8</sup>。

この金子による発生論的運動学が、旧東ドイツのマイネルによって創始された運動学（Bewegungslehre）を継承、発展させたものであることは周知のことである<sup>9</sup>。しかしこのマイネルの運動学から金子の運動学への発展の道のりは決して平坦なものではなかったという（金子，2002b，pp.1-2）。それというのも、マイネルのライフワークである『運動学』は、「自然・人文・社会科学を統合する体裁を装って」（金子，2002c，p.188）おり、そこには現象学的形態学的（モルフォロギー的）<sup>10</sup>な運動認識と、本来それとは相容れない自然科学的な運動認識とが混在していたからであった。

---

<sup>7</sup> 岸野（1968，pp.1-11）は、19世紀の中頃から20世紀の中頃にかけて、人間の運動を分析対象とする運動学が、力学的研究や解剖学的研究、生理学的研究などの自然科学の雑居状態から、徐々にそれらが有機化・体系化された包括的学問領域に発展していく経緯を明らかにしている。またこのような運動学の発展が、生物学や心理学、神経生理学やサイバネティクスを取り込んだ統合科学として体系化されていくべきであることを指摘しており、現在における運動研究の状況を見事に予見している。このように19世紀以降の運動研究の発達史を踏まえた上で、岸野（1968，p.10）は「運動学は、総合的な自然科学的応用学としての運動〔方法〕学であったし、またこの特色が、なぜこれまで運動学で人文・社会科学の考察が無関心にされたかをも説明している」と述べており、従来の運動研究が精密自然科学を中心に発展してきたことが、運動をそれとは別の観点、すなわち人文・社会学的な観点から研究することを等閑視させてきた一つの要因であることを指摘している。

<sup>8</sup> 金子によって体系化された発生論的運動学が金子の体操競技や器械運動に関する実践経験やそれに基づく研究活動と密接な関係にあることは、すでに渡辺（2014，2015）によって明らかにされている。

<sup>9</sup> マイネルのスポーツ運動学から金子の現象学的運動学への理論的展開の歴史的経緯については、佐野（2020）による詳細かつ厳密な研究が見られる。

<sup>10</sup> 金子がマイネルの運動学を理論的に補強する作業を通して、自身の発生論的運動学を体系化していったことが、すでに佐野（2020）によって明らかにされている。そこでは、その理論補強の過程において、マイネルの運動学の基軸に据えられていた運動モルフォロギー（マイネル，1981，p.87；S.90）が、その原点であるゲーテのモルフォロギー思想にまで遡って検討を加えられた上で、最終的に現象学的形態学へと深められる学問性を有していたことが明らかにされている（佐野，2020，pp.17-18）。

マイネルの運動学における最大の特徴と言え、モルフォロジー思想であるが、その考え方はドイツのゲーテにまで遡ると言われている（マイネル，1981，pp.450-451，訳者注）。金子によると、ゲーテは自身の生物学の研究において「生きものの形態というものを、たえまなく揺れ動き、生まれ変わり続けるなかにとらえようと」（金子，2002c，p.167）するなかで、その幾何学的形態とは異なる、「つねに揺らぐかたち」（金子，2005a，p.117）を取り扱う形態の理論を自らモルフォロジーと名づけたのであった。そしてこのモルフォロジーの思想は、オランダのボイテンダイクによって人間の運動研究に取り込まれ、「運動モルフォロジー」が提唱されることになった（吉田，2008，p.20）。

ボイテンダイク（1956，S.41）は、この運動モルフォロジーについて、「運動の理論は、運動がゲシュタルトという意味での形態をもった統一体として遂行されるものであり、したがってすべての生きた形態と同様に、そのゲシュタルトの特徴（分化、部分に対する全体の関係、形態の類縁性、形態の発生）を研究しなければならないことが理解されてはじめて可能となるものである。……この運動モルフォロジーの対象は、仮にメロディーのような一過性のものであったとしても、形態をもった運動遂行なのであり、それは直観に直接与えられ、構造的な特徴に基づいて研究されることになる」と述べている。

こうした言表からもわかるように、ボイテンダイクは、ゲーテのモルフォロジーの思想に倣って、人間の運動形態を、幾何学的形態とは異なる、「つねに揺らぐかたち」として捉えようとしていたのであった。

このようにしてボイテンダイクによって人間の運動研究の世界に持ち込まれたモルフォロジーの思想が、その後マイネルによって受け継がれ、この思想を基底に据えたスポーツ運動学が体系化されることになる（吉田，2008，p.20）。

マイネル（1981，pp.86-87；S.90）は、「スポーツ運動経過は有意味の活動として、行為としてのみ理解されるものである」とした上で、この運動モルフォロジーが「実際に現れる運動形態を確認するための最初の、そして不可欠な運動研究の段階」であると述べている。またマイネル（1960，S.111）は、この運動モルフォロジーについて、「スポーツの運動形態の発生や絶え間ない変容、すなわち大雑把な形態から技術的に完成されたものへと漸進的に発達する、知覚可能な運動を取り扱うとともに、運動の徴表や質を規定することを通して、その特徴を明らかにするものである」と解説している。

このようにマイネルは、スポーツの運動形態を、ボイテンダイクと同様に、絶えざる変化のなかにあるものと捉えようとしていた。つまり彼は、スポーツ運動を、それが体育・

スポーツの現場で実際に行われている様相のままに捉えようとして、この運動モルフォロジーを自身の運動学の基底に据えていったと考えられるのである。

ところがマイネルは、このようにボイテンデイクの運動モルフォロジーの思想を自らの運動理論の柱に据えているとみられるにもかかわらず、それを真っ向から批判してもいたのであった。

まずマイネル（1981, p.86 ; S.89）は、唯物論の立場から、ボイテンデイクが「形態をもった可視的な運動遂行」を、思弁的な「形而上の点」としての「主体」の現出と捉えてしまっていると、その問題について指摘する。そしてその上で、「形成された運動」を「現実の人間と環界との実際の対峙から生れた産物でなく、根底に横たわる大脳機序の“可視的結果”ではなくて、“主体”の現出」と捉えてしまっているために、その運動のモルフォロジーが、「主体性の具象化」という誤りを犯していると痛烈に批判しているのである。

またマイネル（1981, p.86 ; S.89f.）は、上記のような問題のみられるボイテンデイクの運動モルフォロジー的研究が、運動の本質を捉えるために、「直接の熟視や直観的観察だけが頼りにされる」ことを問題視して、「運動のモルフォロジーは、弁証法の意味において、現象から運動の本質に至る科学的認識の最初の、そして不可欠の段階なのである」と述べるとともに、ボイテンデイクの運動モルフォロジーを拒否するのに、「何ら特別な基礎づけを必要とはしない」とまで言い切っているのである。

またこの他にも、運動モルフォロジーの立場では中核的な分析法と見なされる「自己観察」（マイネル, 1981, pp.123-127 ; S.121ff.）や「他者観察」における「印象分析」（マイネル, 1981, pp.127-130 ; S.124ff.）について、その実践的意義を高く評価する記述が見られるかと思うと、それらが自然科学的分析の前座としての意義しか持たないために、客観的に検証されなければならないかのように述べられている部分も見られるのである（マイネル, p.126 ; S.124, p.128 ; S.125）。

このようにマイネルは、ボイテンデイクの提唱した運動モルフォロジーを自身の運動理論の中軸に据えているようにみえるにもかかわらず、その著作においては、それを全面的に否定するような記述や、その基本的な考え方と齟齬を来すような記述が見られるなど、その「論理展開に矛盾が散見され、木に竹を接いだような論述も少なくない」（金子, 2002c, p.188）のである。



このようにマイネルの『運動学』には、その理論の柱とも言える内容に関して矛盾した記述が数多く見られるのであるが、金子（2002c, p.188）は、マイネルが現場における指導実践を重視し、「〈覚え－覚えさせる〉という関係系のなかで、そのプラクシス科学の支軸に、形態学的思想を据えることを諦めようとしなかった」ことに注目する。そしてマイネルが共産圏という立場上、自らの運動理論を弁証法的唯物論に基づくものであるかのように装わなければならなかった事情を見極めた上で、マイネルが実践的な運動学の基底をなすものとして位置づけた運動モルフォロジーが、現象学的な運動感覚論に基づいていたことを見出していくことになるのである（金子, 2002b, p.3）。

なおこうした金子の洞察は、マイネルが大学を退官後に『運動学』を改訂するために書きためていた研究メモが吉田（埼玉大学名誉教授）によって発見され、その運動学が当初から感性学的な運動認識に基づいていたことが確証されることを通して裏付けられることになる（マイネル, 1998, pp.i-iv）。つまりマイネルが『運動学』を執筆していた当時は、共産社会における思想的な締め付けが重くのしかかっており、本格的な現象学的形態学に基づいた伝承理論の構築を目論んでいたにもかかわらず、そのことを正面切って表明することが困難な状況にあったことが晴れて白日の下にもたらされたのであった。

このようにマイネルの運動学は、金子の深い洞察と精力的な研究によって、その矛盾した記述の裏に隠れていた「現象学的性格」（佐野, 2020, p.21）が剔抉されたことで、発生論的運動学へと大きく変貌を遂げて、現在に至っているのである。

本研究が依拠する発生論的運動学は、このようにマイネルが厳しい思想統制下で苦労しながら、実践現場に生きる運動理論として生み出し、金子によってその真意を汲んで、現象学を用いて強力に理論補強された運動理論であることを、ここではまず確認しておきたい（佐野, 2020, pp.18-20）。

## 第2節 発生論的運動学の実践的性格と本研究の意義

マイネルのモルフォロジー的運動学に隠されていた現象学的性格を見出した金子は、その理論を、現象学の方法や知見を援用して補強することで自身の発生論的運動学を体系化していくことになる。

そうしたなかで、ある運動が〈できる〉ようになるということ、すなわち新たな運動形態の発生は、「運動者の運動する意識」（佐野, 2020, p.19）、なかでも「動感意識」の問

題として捉えられることになる<sup>11</sup>。それというのも、現象学はさまざまなものごとに関する知覚や思考、判断における意識内容が、どのような意識の働きによって構成されているのかを問おうとする学問であり（山口，2012，pp.26-28），マイネル運動学の現象学的性格を前面に押し出そうとする発生論的運動学においては、ある運動が〈できる〉という知覚が、それを体験している本人の意識にどのように構成されるのかという問いへと向かうことは必然的だと考えられるからである。

しかしそうはいっても、ある運動が〈できる〉という運動知覚の成立を、運動者の動感意識の問題として捉えるとはいったいどういうことなのであろうか。ここではこのことについて倒立という運動を例にして見ておくことにしたい。

図1の連続写真は、倒立の実施者が見ているのと近い光景を、ウェアラブルカメラを用いて撮影したものである。この図からもわかるように、倒立を練習している学習者は自分の両手しか見えないものである。倒立をしている自分の身体を外から生で見ることは不可能なのだ。こうしたなかで学習者は、この光景の手前にある「私の身体（mein Leib）」（フッサール，2001，p.174；S.128）で、自ら動きつつ感じている動感感覚を頼りに、〈どんな感じで動けばよいのか〉を探りながら、倒立の〈できる感じ〉、すなわち動感形態を構成するしかない。

しかし自分の倒立の〈動く感じ〉をいつもはっきりと把握できているかといえば必ずしもそうではないだろう。むしろその〈動く感じ〉はところどころ欠損しているのが普通ではないだろうか。例えば倒立の〈動く感じ〉で言え



図1：学習者から見た倒立

<sup>11</sup> ゲーテに遡るモルフォロギー思想は、「生き生きと生成していくものを、そのままの姿かたちでとらえ、目に見え、手に触れられるその外なる部分部分を不可分のまとまりと認識し、それらを内部の反映として受け止め」（金子，2002c，p.170）ようとするものであった。したがってモルフォロギー的な運動形態は、当然、運動者の内部の反映と受け止められることになるのであり、その探究は自ずと動感意識の問題へと向かうことになったものと考えられる。

ば、大きく速く動かす振り上げ足の動感感覚については比較的是っきりと捉えることができても、胴体の動感感覚を明確に把握できている学習者はそれほど多くないと思われる。

また倒立の初心者にとっては、自分が実施した倒立であるにもかかわらず、その〈動く感じ〉の大半が自覚できない場合が少なくない。そのような初心者のなかには、「倒立をやろうとすると頭が真っ白になる」といって、その動感感覚に関してほとんど思い出せない者もいるくらいである（中村，2010b, p.76）。

しかしこのように明確に捉えることが難しい倒立の〈動く感じ〉でも、〈できるようにになりたい〉という思いで練習に励んでいるうちに、やがて〈足の振り上げのスピード感はこのくらい〉とか、〈腕の使いかたや力の入れ具合はこんな感じ〉とか、〈体幹の力の入れかたはこんな感じ〉といったように、自分の倒立の動感感覚が徐々に捉えられるようになっていくものである。そしてさらに練習を重ねていくことで、〈さっきやった倒立の感じ〉と〈たった今やった倒立の感じ〉の微妙な「動感差」（金子，2005b, p.34）にも気づけるようになり、〈よい感じ〉と〈よくない感じ〉の比較もできるようになる。このように〈動く感じ〉に関して比較が成立するようになると、「次の動きかたをどのようにしようかという運動投企」（金子，2005b, p.35）が誘い出されることになり、徐々に〈倒立ができる感じ〉に〈あたり〉をつけた練習が可能になっていくのである。

一方、このように倒立ができるようになることが、その動感形態の構成化であるということになると、指導者は学習者の動感意識の様相とその移り変わりを捉えなければならないということになる。しかし実際のところ指導者は、学習者が倒立をやりながら感じている動感感覚を直接体験することはできない。あくまでも指導者は、図2のように学習者の倒立を第三者の目線から観察するしかない。



図2：第三者の目線から見た倒立

倒立の運動経過の外見的な図形的特徴に基づいて指導するだけでよいのであれば、倒立への足の振り上げ度合いや手と肩の位置関係、肩関節の角度や腰の反り具合など、その外形的な問題や欠点に関する客観的な情報を伝達するだけでよいであろう。しかし学習者の

倒立の動感意識に関わる問題を把握して、倒立の〈できる感じ〉をつかめるように指導するためには、やはり学習者の倒立に「運動共感」(マイネル, 1981, pp.127-130 ; S.124ff.) して、その動感意識を把握する努力が求められることになる。

金子 (1987, p.123) は、この運動共感について「運動像を対象 (Gegen-stand) として、向こう側に見て共感するのではない。運動想像力によって、自らその運動を実施するところに、初めて全的な意味での運動共感が成立する」と述べている。つまり指導者は、学習者の倒立を第三者からの目線で観察しながらも (図 2), それを自身の自己運動として「潜勢的 (virtuell) にやってみて、それを観察する」ことで、相手の動感感覚を感じ取ろうとすることになるというのである。

この相手の倒立を観察しながら、あたかも自分もそのように動いているかのように、潜勢的にやってみることは、「潜勢自己運動 (virtuelle Selbstbewegung)」(金子, 1987, p.123) と呼ばれる。指導者はこのように運動想像力を駆使して、相手の運動を自分の運動として潜勢的にやってみることで (金子, 1987, p.123), 学習者の倒立の〈動く感じ〉を内在的に把握しながら、相手が倒立の〈できる感じ〉をつかめるように指導する必要があるのである。なお現在の発生論的運動学においてこの潜勢自己運動は、指導者が学習者の代わりに動感形態を構成し、その動感意識を内在的に共感しながら分析する「代行分析」(金子, 2005b, pp.202-204) として、促発指導に必要な動感分析法の一つに位置づけられているのは周知のことであろう。

以上で見てきたことから、金子によって現象学を基礎づけとして体系化された発生論的運動学においては、学習者が運動を覚えるにしても、あるいは、指導者が運動を教えるにしても、学習者の内在的な動感意識が主題化されることがわかる。そしてこうしたことから、マイネルが共産圏における思想的な制約の中でも決して諦めることのなかった、実践に生きる運動理論が見事に継承・発展されていることをはっきりと見て取ることができるのである。

本研究では、このようにマイネル運動学の真意を汲んで発展した現在の発生論的運動学において運動指導の中核に位置づけられている促発指導に焦点を当て、その特徴を明らかにすることで、実践現場におけるこの指導の適切な実施に寄与しようとしているのである。

### 第3章 先行研究の検討と本研究の位置づけ

ここでは発生論的運動学の先行研究を概観した上で、この運動理論における本研究の位置づけについて確認しておくことにしたい。

#### 第1節 発生論的運動学の萌芽としての金子による体操競技研究

本研究が、金子によってマイネルの運動学を基底に据えて体系化された発生論的運動学に立脚することは先に述べた。なおこの発生論的運動学が、現象学的基礎づけを持った学問、すなわち、自然科学とは異なる独自の研究対象と研究方法を持った運動理論として、体育・スポーツの世界で脚光を浴びるようになるのは、2002年に金子による大著『わざの伝承』が上梓されて以降であると言ってよいであろう<sup>12</sup>。

しかし先述の通り、そもそもマイネルのモルフォロジー運動学が、現象学的な運動感覚論をその基底に据えていたと考えられるものであり、この金子による大著が上梓される以前の運動学的研究についても、現在における発生論的運動学と同一路線にあったとすることができると考えられる。とりわけマイネルの„Bewegungslehre“の翻訳が1981年に出版されて以降のこの分野の研究には、多かれ少なかれ「現象学的形態学」（金子、2002c, p.136）の影響を見て取ることができるのである。

しかし渡辺（2014, pp.48-52, 2015, pp.7-15）によれば、この発生論的運動学的研究は、1974年に金子によって出版された『体操競技のコーチング』やそれ以前から出版が開始されていた指導書の『体操競技教本シリーズ』（金子、1969, 1970, 1971, 1974, 1977）においてもすでに展開されていたと考えられるという。

まず『体操競技のコーチング』における「技の体系」（金子、1974, pp.299-410）では、「諸外国の体系論的研究を吟味した上で独自の的方法論」（渡辺、2015, p.8）に基づいて、技の本質的構造を捉えることによって、その体系化が図られているという。そしてそこでは金子（2007, pp.70-134, pp.136-240, pp.301-305）が『身体知の構造』で提唱している「始原論的構造分析」や「体系論的構造分析」、現象学の本質直観とも言える

---

<sup>12</sup> 金子は、1995年から2001年にかけて研究誌「スポーツモルフォロジー研究」（1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000）や「伝承」（2001）において、この著書（金子、2002c）の一部を公表していた。したがってこの現象学的発生運動学は、2002年よりも前に普及し始めていたとも言える。しかし運動学の第一人者による大著の公刊が、この運動理論の普及にとって最も大きなインパクトを与えたことは確かなことと考えられる。

「縁取り分析」がすでに展開されていたというのである（渡辺，2015，pp.9-11）。

また渡辺（2015，pp.11-12）は、『体操競技のコーチング』の「技の指導法」（金子，1974，pp.229-297）においては，マイネルが提唱した「学習位相論」に則った指導や「見抜きの能力」と「運動共感能力」に支えられた「他者観察」における「印象分析」（金子，1974，pp.280-281），さらには技術指導の基礎としての「問答法」（金子，1974，pp.285-288）の重要性が指摘されているという。そしてこうしたことから「技の構造と形成位相の類型学的知見を手引きとして遂行される発生分析の方法論に関する考察が先取的に遂行されていたことが分かる」（渡辺，2015，p.12）としている。

さらにその一方で、『体操競技教本シリーズ』（金子，1969，1970，1971，1974，1977）については，「目標技に到達するために，段階練習の中で目当てとして示されるアナログ的な運動課題（主語形態）とチェック項目（述語形態）の呈示の仕方，『応用問題』として呈示される課題の関連性，あるいは教本全体の構成を見れば，そこに，発生運動学の『促発分析論』で示されている『道しるべ構成化』の具体例を見出すことができる」（渡辺，2015，p.15）と述べている。

このように一般理論としての発生論的運動学は，1970年代を中心に展開されていた金子による体操競技に関する運動学的研究のなかに，すでにその萌芽を見て取ることができるのである。

## 第2節 発生論的運動学の黎明期

金子は1981年にマイネルの„Bewegungslehre“（1960）を翻訳した後，1985年に„Prolegomena zur Methodik der sporttechnischen Neugestaltung“，1987年に「運動観察のモルフォロジー」という論考を発表している。渡辺（2015，pp.12-13）も述べているように，これらは現象学的発生運動学を理論的に基礎づけるものとして大変重要なものであったと考えられる。

なお，この2つの論文については，金子自身（2019a，pp.60-65）によって詳細な解説がなされている。

この解説（金子，2019a，pp.62-64）によると，前者の論文については，精密自然科学的な因果分析によっては「新しい技を生み出す創発やコツやカンの＜動く感じ＞を指導する方法論」（金子，2019a，p.62）は解明できないという問題を踏まえて，競技スポーツにおける新しい動きかたの創発形態化の現象学的方法を明らかにしようとしたものだった

という。

そしてこの論文では「データの無い動きかたをどのように予描し、生化させるかはコーチと選手の＜運動感覚アナログン＞を巡っての交流が求められる」とした上で、両者がその交流に向けたチャンネル成立のために、「厳密な超越論的構成分析」に向き合うことの必要性が明らかにされているという（金子，2019a，p.63）。またそこではコーチが「実際に＜動きかた＞を実現する選手の＜動く感じ＞を……どのように運動共感として受け止めうるか」が極めて重要になることが指摘されているというのである。

一方、後者の論文「運動観察のモルフォロジー」は、「新しい動きかたの創発形態化」という動感発生現象が、マイネルの「『他者観察分析』というエステジオリギー感性学的モルフォロジー分析」によってしか解明できないという上記の独語論文を踏まえたものであり、この他者観察分析に対して、「どのような方法論が求められるか」を探究したものだということ（金子，2019a，p.64）。

なおここでは、モルフォロジー分析としての他者観察分析においては、「物的身体の位置移動を＜目で見ると＞のではなく、『動きかたそれ自体』に自らのキネステーズ感覚を移入[Einfühlen]して、＜自らの身体で見ると＞こと」が不可欠であること、そしてその観察対象が「ノエマの対象としての運動ゲシュタルト」であることが明らかにされているという（金子，2019a，p.64）。さらにこの論文では、この運動ゲシュタルトを観察対象とする上で、フッサール（1967）の「内的時間意識」を基底に据える必要があることに加えて、学習者の運動感覚図式の見抜きが、指導者自身の潜勢自己運動の身体能力に大きく依存することを開示したものだということである（金子，2019a，p.65）。

なお、渡辺（2015，pp.13-14）も述べているように、ここで明らかにされた「潜勢自己運動」という概念は、その後、発生論的運動学の運動分析論における代行分析へと磨き上げられていくものであり、その発見はこの運動理論を体系化する上で、非常に重要なものであったと考えられるのである。

このようにマイネルの„Bewegungslehre“の翻訳本の出版後に、1985年、1987年と相次いで発表された金子の論考は、現在の発生論的運動学の理論的基礎づけ、なかでもその学問方法論や分析方法論を整備するものとして非常に重要な位置を占めるものであったと考えられるのである。

### 第3節 構造分析的研究の普及と発展

1987年に日本スポーツ運動学研究会が設立され、1991年には日本スポーツ運動学会へと発展を遂げる。また1990年には「教科（保健体育）に関する科目」の中に「運動学（運動方法学を含む。）」が採用された。これは中学校教諭及び高等学校教諭の保健体育普通免許状の取得を希望する学生に対して、運動学の講義が必修化されたことを意味していた（浦井，2013，p.135）。

このような時代的潮流のなかにあつて、マイネルを起源とするモルフォロギー運動学は、日本において独自の発展を遂げながら、広く普及していくことになる。とりわけこの運動理論の発展に日本スポーツ運動学会の果たした役割は大きく、その機関誌である『スポーツ運動学研究』において多くの研究成果が陸続と発表されていった。

しかも、すでに金子により体操競技に関する運動学的研究の成果が多数発表されていたことと、前節で見た2つの論文でモルフォロギー運動学の現象学的基礎づけが押し進められていたことが相俟って、この『スポーツ運動学研究』においては、その当初から現象学的態度に基づいた発生運動学的研究が多く見られていた。

例えば発生論的運動学における構造論的研究には「始原論的構造分析」、「体系論的構造分析」、「地平論的構造分析」の3つが区別されるが（金子，2007，p.35），それらに相当する論考が1990年代前半から現在に至るまでのあいだに数多く発表されてきている。

まず「始原論的構造分析」については、渡辺（1991）による「体操競技における運動技術の史的発達に関するモルフォロギー的考察」や會田（1994）による「ボールゲームにおける戦術の発達に関する研究」、さらには佐野ら（2019）による「あん馬における片足系・倒立系の技術発達史的研究」という論考などが見られる。

また体系論的構造分析については、渡辺（1992）による「鞍馬における交差技群に関する構造体系論的研究」や山下（1993）による「鞍馬におけるシュピンドル移動について」、さらには三戸ら（1999）による「運動構造を基準とする柔道投技の分類に関する研究」という論考が見られる。

さらに地平論的構造分析としては、中村（1997）による「あん馬運動における両足旋回の技術改善の可能性」や渡辺（1997）による「体操競技における平行棒の倒立のきめに関するモルフォロギー的研究」、さらには渡辺ら（2006）による「体操競技のあん馬における技術開発の現状と課題」という研究が行われている。

このように発生論的運動学の一つの柱である構造論的研究については、日本スポーツ運



動学会の発足当時から現在に至るまで連綿とその研究成果が積み上げられてきたと言えるのである。

#### 第4節 発生論的研究の立ち後れ

しかし金子（2015a, p.56）によると、この『スポーツ運動学研究』においては発生論的運動学のもう一つの柱とも言える発生論的研究は、最近まであまり積極的に行われてこなかったという。それではなぜ、この発生論的研究は、これまでなおざりにされてきたのであろうか。

この発生論的な運動分析というものは、「『私の運動』ないし『他者の運動』の運動感覚を統覚していくプロセス」（金子，2002a, p.13）を解明しようとするものと言うことができるが、例えばその典型的なものは、指導者が自身の指導実践を振り返り、学習者の動感形態の構成化における動感意識の様相変動を明らかにするといったかたちをとることになる。

しかしこのような指導者による自身の指導実践の反省分析は、いわゆる個別の指導事例の特徴を単に記録、報告するだけの事例研究、すなわち「『一般性』の低い（と考えられている）知見を提供する」（森丘，2014, p.169）ものとして、その価値が貶められることになりやすい。実際、多くの運動学の研究者がこのような問題に悩まされてきたのではないだろうか。そしてこうした問題は、これまで発生論的な運動分析が立ち後れてきたことと決して無関係ではないと考えられるのである。

しかしそうはいつでも、これまで発生論的な運動分析がまったく行われてこなかったというわけでもない。

例えば渡辺（1991）による「床運動の後転とびにおける障碍的形態の事例研究」や石田（1992）による「運動学習における感覚通信路の形成」、さらには佐藤（2002）による「運動指導におけるキネステーズ意識の把握に関する事例的考察」という論考は、この発生論的研究の先駆け的な研究として高く評価できるものと言えるであろう。

#### 第5節 発生論的運動分析に対する気運の高まり

金子は、2002年に発生論的運動学の大著『わざの伝承』を上梓して以降、2005年に『身体知の形成』上・下巻、2007年に『身体知の構造』、2009年に『スポーツ運動学』と、立て続けにこの運動理論に関する講義本や理論書を世に送り出している。さらに

2015年には『運動感覚の深層』，2018年には『わざ伝承の道しるべ』を公刊し，この運動理論の現象学的基礎づけを確かなものに行っている。

なかでも『運動感覚の深層』と『わざ伝承の道しるべ』は，現象学との関係性が色濃く打ち出されたものとなっており，この発生論的運動学を「運動現象学」（金子，2015a，p.57），ないし，「スポーツ運動現象学」（金子，2018，p.124）という言葉で表すようになってきている。そしてそうしたなかで発生論的な運動分析が，事実学（フッサー，1979，pp.74-77；S.21ff.）としての事例研究とはまったく異なるものであり，「〈本質学〉として，動感運動の感覚質発生における〈ゲシュタルト充実〉<sup>13</sup>の身体経験を純粹に記述しながら，その本質直観を目指す」（金子，2015a，p.203），いわゆる「例証分析」（金子，2015a，p.36）であることを明確に打ち出したのであった。

またこのことと並行して，金子が初代会長を務めていた運動伝承研究会の機関誌である『伝承』において，萩原（2013，2016）による「ヒップホップダンスの促発指導における動感発生の様相化分析」や「ダンスにおける動感リズム発生の様相化分析」という論文，金子（2015c，2016）による「体操競技における〈破局的消滅〉の純粹記述分析」や「破局的消滅における転機の純粹記述分析」という論考など，発生論的運動分析に関する優れた研究が陸続と発表されたことによって，運動学研究者のあいだで徐々に発生論的研究への機運が高まってくるようになったと考えられる。

そしてそうしたなかで，『スポーツ運動学研究』においても近年になって，中村（2013，2015）による「運動指導における超越論的反省分析の重要性」や「マット運動における倒立の動感発生に関する様相化分析」，さらには新竹ら（2018）による「動感意味核の再構成に関する発生運動学的研究」など，学習者による動感形態の構成化における動感意識の様相変動を明らかにしようとした研究が散見されるようになってきているのである。

## 第6節 まとめ

以上，ここまで本研究が立脚する発生論的運動学に関する先行研究について概観してきた。そこではまず，この運動理論が1970年代に金子による体操競技研究として展開され，その分野で大きな成果を上げていたことが確認された。そして1980年代には，金子によるマイネルの„Bewegungslehre“（1960）の翻訳を皮切りに，同じく金子によってモルフ

---

<sup>13</sup> これは動感形態の充実化と理解することができる。なおこの動感形態の充実化については第1部における第1章第1節第3項の「動感形態の構成化としての創発」において言及される。

ォロジー運動学の現象学的基礎づけが押し進められていったことが指摘された。さらに1987年の日本スポーツ運動学研究会（現日本スポーツ運動学会）の設立と1990年の「教科（保健体育）に関する科目」への「運動学（運動方法学を含む。）」の採用により、発生論的運動学の研究が一気に普及し、多くの研究が発表されるようになったことが明らかにされた。

またここでは発生論的運動学における研究が、これまで構造論的研究に関するものが多く、発生論的研究については立ち後れている傾向が見られたが、近年、金子によって発生論的運動学の現象学的基礎づけが大きく押し進められたことで、後者の研究にも拍車がかかりつつあることが確認されたのであった。

なお促発指導の特徴を明らかにするために、筆者自身の指導実践を例証として取り上げて、それに超越論的反省分析を加えようとする本研究は、発生論的運動学において近年盛んになりつつある発生論的運動分析に相当するものといえることができるのである。

## 第4章 本論の構成

本研究は、緒論、第Ⅰ部、第Ⅱ部、結論から構成されている。

緒論は4つの章によって構成されており、ここでは「研究の目的」、「本研究の立脚点」、さらには「先行研究の検討と本研究の位置づけ」、そして「論文の構成」について述べられている。

第1章では、まず体育・スポーツの実践現場において学習者の創発を促進する促発指導の重要性が認識されているにもかかわらず、実際にそうした指導を遂行することが難しい現状のあることが確認されている。次いで実践現場でこの促発指導を適切に実施するためには、その特徴を明らかにする必要があることを指摘した上で、本研究の目的が述べられている。

また第2章においては、本研究が立脚する現象学的発生運動学の特徴を確認した上で、本研究の意義が述べられている<sup>14</sup>。

続く第3章においては、従来の発生論的運動学における先行研究を概観した上で、本研究の位置づけが述べられている。

そして第4章においては、本論全体の構成が示されている。

一方、第Ⅰ部は2つの章から構成されている。この第Ⅰ部においては、本研究で主題化される指導者による促発指導の一般的な構造的特徴が明らかにされるとともに、第Ⅱ部で展開される筆者による指導実践を例証とした超越論的反省分析の方法について論究されている。

まず第1章では、促発指導の構造的特徴を明らかにするための前提として、この指導の対象である学習者による創発活動の構造的特徴が確認される。それというのも促発指導は、学習者の創発を促進するものであり、この創発の営みと無関係に語るができないものだからである。

こうして学習者による創発に関する特徴を踏まえた上で、指導者による促発指導の構造的特徴が確認され、次いで両者の絡み合いの構造が究明される。またこの第1章においては、この促発指導が現象学の本質直観と同じ道を歩むものであることも開示されている<sup>15</sup>。

---

<sup>14</sup> この部分の執筆に関しては、拙論「現象学的発生運動学の基礎づけに関する学問論的一考察」（中村，2010a）が参考にされた。

<sup>15</sup> この部分は、「本質直観としての指導事例の例証化分析」（中村，2021b）として公表された論考の一部をまとめ直したものである。

さらに第1部の第2章においては、第II部における筆者の指導実践に対する超越論的反省分析に関する方法が、どのようなものであり、それによって何が明るみにもたらされるのかということについて論究されている<sup>16</sup>。

第II部は、6つの章で構成されている。この第II部においては、筆者が指導者として携わった器械運動の指導実践が例証として取り上げられ、そこに超越論的反省分析が加えられる。そしてその反省分析の結果から、促発指導の詳細な特徴が明らかにされるとともに、その特徴が今後の促発指導の適切な実施に対して有する実践的意義が明らかにされている。

まず第1章では、本研究で取り上げる指導実践の特徴が述べられている。

また第2章では、鉄棒運動における逆上がりの初心者指導に関する反省分析が実施されている<sup>17</sup>。

続く第3章においては、マット運動における倒立の「定位感能力」（金子，2005b，pp.4-7）に関する指導実践の反省分析が行われている<sup>18</sup>。

次の第4章では、マット運動における倒立の初心者指導に関する反省分析が実施されている<sup>19</sup>。

さらに第5章では、マット運動における前方倒立回転とびの指導実践に関する反省分析が行われている<sup>20</sup>。

そして最後の第6章では、上記の筆者による指導実践の超越論的反省分析の結果を踏まえて、促発指導のプロセスに関する詳細な特徴が明らかにされ、そうした特徴が今後の促発指導の実施に対してどのような意義を有しているのかが明らかにされている。

最後の結論においては、本論文の全体についての総括が行われるとともに、今後への展

---

<sup>16</sup> この部分は、「球技スポーツにおけるスカウティングの動感能力に関する研究 —ハンドボール競技のキーパーの能力性を中心にして—」（山田・中村，2017）として発表された研究論文と、「卓球競技におけるサーブの動感能力に関する研究 —女子カット主戦型を例証として—」（野中・中村・安藤，2020）として発表された研究論文の研究方法に関する部分を参考にして執筆された。

<sup>17</sup> 第2章は、「運動指導における超越論的反省分析の重要性」（中村，2013）として発表されたものをまとめ直したものである。

<sup>18</sup> 第3章は、「Die kinästhesiologische Analyse als Lehrmethode für den Handstand am Boden」（Nakamura，2011）および「倒立における定位感能力の発生に関する例証分析的研究」（中村，2010b）として発表されたものを、まとめ直したものである。

<sup>19</sup> 第4章は、「Die Lehrmethode zur Förderung des Herausbekommens des Kniffs」（Nakamura & Sato，2015）および「マット運動における倒立の動感発生に関する様相化分析」（中村，2015）として発表されたものをまとめ直したものである。

<sup>20</sup> 第5章は、「Phänomenologisch deskriptive Analyse der Vermittlung des Handstützüberschlag vorwärts im Bodenturnen」（Nakamura & Kralik，2019），「マット運動における前方倒立回転とびの動感発生分析」（中村，2020）および「マット運動における前方倒立回転とびの指導に関する超越論的反省分析」（中村，2021a）として発表されたものをまとめ直したものである。

望が述べられている。

## 第Ⅰ部 本研究の対象と方法に関する検討

本研究は、体育・スポーツの実践現場で重視されている促発指導が、適切に実施されるようになるために、この促発指導の特徴を解明しようとする。そしてそのために本研究では、筆者が自身の指導実践を例証として取り上げて、そこに超越論的立場からの反省分析を加えるといった方法が用いられる。

ここではこのような本研究の方法論についての検討がなされる。まずは本研究の分析対象となる促発指導について、その一般的な構造的特徴を確認した上で、筆者自身の指導実践を分析する超越論的反省分析の方法について言及する。

## 第1章 促発指導の一般的特徴

ここでは促発指導の一般的な構造的特徴について確認する。しかしその前に、まずこの促発指導の対象となる学習者による創発の営みがどのようなものかということについて確認しておきたい。

### 第1節 創発について

ここでは学習者の創発について言及する。まずその前提として、この創発においてよりどころとされる〈動く感じ〉について確認し、次いでこの創発という営みの前提を支えている内的時間意識の働きについて確認しておきたい。

#### 第1項 自分の運動の判断根拠としての〈動く感じ〉

体育・スポーツの指導現場において、学習者がその創発の過程で自分の運動について語ることは、日常茶飯事である。「今のはうまくいった」とか、「今度はタイミングが合わなかった」とか、「さっきと全然違った」などと自分の運動について語りながら、〈どう動くべきか〉と思い悩んでいる様子はよく目にする光景である。しかしそこで下されている自分の運動についての判断は、いったい何に基づいて行われているのだろうか。

われわれは通常、さまざまな運動を視覚によって捉えている。木の枝の揺らぎ、馬の疾走、時計の秒針の進行など、ありとあらゆる運動を視覚によって捉えている。ところがわれわれは自分の運動だけは、これら対象物の運動と同じように、第三者の目線からライブで見るわけにはいかないものである。

例えば、われわれが自分の実施した鉄棒のけ上がりについて「ちょっと失敗した」と語るとき、それは誰か他人のけ上がりを見るときのように自分の運動を視覚的に捉えて、その経過の外見的特徴からそのように言っているわけではない。そこでは、自分の身体で動きつつ感じた〈動く感じ〉に基づいて、そのような判断を下しているのである。

当然、自分の〈動く感じ〉は自分の身体で直接感じるものであるから、その〈動く感じ〉による自らの運動についての判断は極めて主観的なものである。通常そうした主観的な判断は客観性に欠けるものとしてあまり重視されない。しかしわれわれは、こと自分の運動に関しては、それを外から生で見ることができないために、そのよし悪しの判断にあたっては、動きながら感じるこの〈動く感じ〉に頼らざるをえないのである。



またわれわれが、自分のけ上がりに関して、それをやりながら「ちょっと失敗した」と感じたことは、疑うことのできない「原事実」（フッサール、2015、p.534、金子、2009a、p.53）といわれるものであり、それを他人が否定することなどできはしない。たとえ人が「全然、失敗には見えない」と言っても、やった本人が「ちょっと失敗した」と感じたことは絶対的なことであり、それを疑っては、自分が何を頼りに運動を覚えたらよいかかわらなくなってしまうのである。

当然、指導者は、学習者が主観的に捉えているこの〈動く感じ〉を軽視しては、その相手に対して適切な指導をできるはずもないであろう。

以上のことから、少なくとも運動指導の実践場面においては、この〈動く感じ〉に基づいた自分の運動についての判断は、運動主体にとって絶対的なものとして、そこに〈絶対主観性〉（金子、2015a、p.30）を認めることが極めて重要なこととなるのである。

このわれわれが自分の運動を判断する際に拠り所とする〈動く感じ〉は、発生論的運動学では、キネステーゼ（Kinästhesie）とも呼ばれる。この言葉は、現象学を創始したフッサール（Husserl、1973、S.154ff.）による造語であることは周知のことであろう。

なおこの言葉を日本語に直訳すると、「運動感覚」となり、生理学的な「自己受容性感覚」と混同されるおそれがある（金子、2005a、p.24）。またこの「運動感覚」は、感覚主義的な心理学の概念として捉えられる危険性も孕んでいる（金子、2005a、p.305）。そうしたことから、発生論的運動学では、このキネステーゼを〈動感〉とか、〈動く感じ〉と表記して、その概念的な混乱を避けようとしている。本研究もそれに倣って、この〈キネステーゼ〉を、基本的には〈動感〉、〈動く感じ〉と表記し、文脈に応じて〈動きの感じ〉や〈動ける感じ〉、〈できる感じ〉という表記も使用することにする<sup>21</sup>。

---

<sup>21</sup> このキネステーゼは、運動を意味する kinesis と感覚を意味する aisthesis というギリシア語からなるフッサールによる造語である（金子、2005a、p.304）。ラントグレーベ（1980、p.188；S.117）によれば、この「運動感覚は、客観的な空間のなかでの物体の運動として、すなわち、目前に迫ってくる出来事として知覚される場所的運動として把握されてはならない」という。つまりそれは、物体の位置移動を第三者の立場で客観的に知覚するときの運動に関する感覚と理解してはならないというのである。

またフッサール（Husserl、1973、S.161）は、このキネステーゼについて次のように述べている。  
周知の通り、この言葉（*Bewegungsempfindung*）は、動いている人に関係しており、心理学的に理解されようである。われわれはこの心理学的意味の排除の下、あまり混乱することのない外来語のキネステーゼ感覚という言葉を使うことにする。

心理学における感覚は、「知覚を構成する原子的要素であり、外界からの物理的刺激によって、感覚器官を介して形成されるもの」（貫、2003、p.77）と理解される。つまりそれは機械論的な運動認

## 第2項 動感形態の構成化を基づけている内的時間意識について

われわれの運動はやったそばから消えていく。逆上がりで上がって腕立て支持になった状態では、足を振り上げる動きも、上体を倒して回転する動きも、腿の付け根を鉄棒にかける動きも、腕立て支持に向かって上体を起こす動きも、すでに消失している。しかしわれわれの受動的<sup>22</sup>志向性は、次々と消えていくその〈動く感じ〉をつなぎ止めて「逆上がり」として意味づけられた、ひとまとまりの動感形態を捉えることを可能にしている。このように次々に消え去っていく〈動く感じ〉をつなぎ止めて、ひとまとまりの動感形態を構成する無意識の営みは、そこに時間というものが関わっている。

ここでいう時間は、時計の時間に代表されるような客観的な時間を意味するものではない。この動感形態の構成化は、それとはまったく異なる時間性、すなわち現象学的な内的時間意識（フッサール、1967）に基づけられている。

この内的時間意識は「過去把持」・「原印象」・「未来予持」の三つの位相からなり、過去把持は「たった〈今〉過ぎ去ったものをなお〈今〉につなぎ止める意識の働き」、未来予持は「今まさに到来しつつあるものを待ち受ける意識の働き」、そして原印象は「今という時間意識の源泉点」とされる（金子、2009a, p.202）。

われわれは、このような原印象を核としてその周縁に過去把持と未来予持を持つ「拡がりある現在」（武藤、2018, p.38）という時間性の下で、動感形態の構成化という事象に向き合うことが可能となる。次々と原印象として与えられては消える逆上がりの〈動く感じ〉（動感素材）<sup>23</sup>をつなぎ止めて、一つの動感形態にまとめ上げる内的時間意識の働きがあるからこそ、〈動ける感じ〉としての動感形態の構成化に向き合うことができるのである。

---

識を基底に据えており、そこでは「物質的事物の運動を刺激源として、それから結果される感覚とのあいだに、何らかの因果法則を求めていく場合」（金子、2005a, p.307）の運動感覚が意味されている。当然それはフッサールの意味でのキネステーゼではない。

このようにキネステーゼは、生理学や心理学の対象としての運動に関する感覚ではなく、「私の身体性のなかに息づいている〈動いている感じ〉」（金子、2005a, p.24）、言い換えれば運動主体が動きつつ感じる「感覚質」（金子、2015a, p.3）を意味しているのである。

<sup>22</sup> この「受動的」という言葉は、ドイツ語の„passiv“に相当するものであり、それはフッサールによって用いられたものである（木田ほか、1994, pp.216-219）。なおこの受動は、ある行為を蒙る人という通常の「受け身」の意味で受け取られてはならない。ここでの「受動的」は、自我による自己意識のともなっていない無意識的な意識の働きを意味している（山口、2012, pp.124-127）。

<sup>23</sup> 次つぎと原印象として与えられては消える逆上がりの〈動く感じ〉は、その動感形態を構成する素材と言うこともできることから、それは「動感素材」（金子、2005a, p.58）と呼ぶことができる。

### 第3項 動感形態の構成化としての創発

運動学習は、学習者が〈どんな感じで動けばよいのか〉と、〈動く感じ〉を探索しながら積極的に試行錯誤を始める前からすでに始まっている。ある運動を見て、〈できそうにない〉という場合であっても、自分がそれをやってみるという構えがなければ、そうした気持ちになるはずもない。つまり「『できそうにない』という判断は、これから獲得すべき動感形態について語っているのであり、それはすでに空虚ながらも動感形態を先構成しているに他ならない」（金子，2012c, p.10）のである。

その後、学習者がその運動に〈なじみ〉（金子，2009a, p.250）を覚え、〈動く感じ〉の探索（金子，2009a, p.251）を行いながら試行錯誤する段階になると、その「先構成」（金子，2015a, p.242）されていた動感形態が充実に向かって動き出し、〈こんな感じで動けばよいか〉という漠然とした〈あたり〉がつけられるようになってくる。

やがてそうした試行錯誤を繰り返すうちに、不意にその運動に成功するといったことが起こる。マイネル（1981, p.379；S.351）は、この新しい運動が初めて全体として体験される瞬間は、「突然に、思いがけなくやってくるもの」であり、それを体験する「個人にとっては突然の喜びになる」と述べている。しかしそのとき、確かにその運動が〈できた〉という事実があったとしても、〈どうしてできたのか〉がわからなければ、われわれはその成功を「まぐれ」と呼んで、〈できる〉という状態と区別する。われわれが「運動を覚えた」というのは、〈できた〉という過去の事実を述べているのではなく、「『次もできる』という〈未来への確信〉」（金子，2015b, p.33）を語っているからである。

ところがまぐれでも「逆上がりができた」と言えるのは、次々と自分の動感身体を流れては消え去る〈動く感じ〉が過去把持によってつなぎ止められ、そこに逆上がりの動感形態が構成されていることになる（金子，2015b, p.96）。しかしそれにもかかわらず〈どうしてできたのか〉がわからないのは、そこでの動感意識がまだ空虚な表象、すなわち逆上がりの運動ゲシュタルト（マイネル，1981, p.74；S.78f.）の知覚にもなっていない〈空虚形態（Leergestalt）〉（Husserl, 1966, S.326）と呼ばれる状態だからである<sup>24</sup>。

---

<sup>24</sup> 発生現象学では、幅のある現在において生じる感覚内容が過去把持され、その「直観の飽和度」（山口，2012, pp.71-72）（それを感じているときの生々しさ）が薄くなって空虚な意味の枠組みだけとなったものは「空虚形態」（山口，2012, p.133）と呼ばれる。それに対して、幅のある現在において知覚された意識内容が過去把持されて、同じくその直観の飽和度が失われて、その意味の枠組みだけになったものは「空虚表象」（山口，2012, p.133）と呼ばれる。

発生現象学において感覚内容（意味）の生成は、空虚形態の生成として受動的発生の領域に位置づけられる。一方、対象知覚の意味の形成については、空虚表象の形成として能動的発生の領域に位置

金子（2015a, p.75）は、まぐれの動感経験に関して、次のように述べている。

マグレで偶発的に動かされた身体の経験地平は、空虚なままに留まっていて、有意義な身体経験に充実してはいない。そこでは、動きの感じがすべて流れ去ってしまって何も残っていないのだ。しかし、最初のうちはぼんやりしていても、何となく〈動きの感じ〉が内在経験としてわが身に居合わせているのが感じとられる可能性が現れてくる。

この金子の言にもあるように、まぐれでできた逆上がりでは、確かにその〈動く感じ〉が経験されてはいるものの、動感意識の中身が「空虚」（金子，2005a, p.26）なために、それが〈どんな感じだったのか〉ということ、すなわち、その意味内容をはっきりと捉えることができないのである。過去把持によってつなぎ止められた〈動く感じ〉がぼんやりしていれば、そこで同時に未来予持される〈どう動くべきか〉という動感形態もぼんやりとしたものにならざるをえない。そして当然そのような状態では、次も〈できる〉という確信をもつことができないのである。

しかし金子も言うように、そうしたまぐれの経験には、何となくの〈動きの感じ〉がわが身に居合わせるのが感じ取れる可能性が開かれている。それは〈動きの感じ〉の意味内容が「受動的発生の領域」（山口，2012, p.vi）で生成しつつあることを意味している。初めてまぐれで逆上がりに成功したときには何が起こったのかがよくわからず、その動感経験はまさに真っ暗闇だったのが、何回かまぐれを経験すると、その〈動く感じ〉の「体験残像」（マイネル，1981, p.126；S.124）がかすかに感じ取れるようになる。そしてこのような漠然とした動感感覚の過去把持によって成立する空虚形態は、それを待ち受ける未来予持として作用し、さらなる逆上がりの試行における〈動く感じ〉とすり合わせられ、やがて「上体を倒して回転するところはこんな感じ」とか、「鉄棒に腿がかかるところはこんな感じ」といったように、その〈動く感じ〉の〈空虚表象〉（Leervorstellung）<sup>25</sup>が

---

づけられる（山口，2012, p.vi）。そしてこの空虚とは言え「表象」と呼ばれる空虚表象は、発生という観点から見て、「表象化される以前に形成される『空虚な形態（Leergestalt）』をその基盤」（山口，2005, p.41）としていることが明らかにされている。

動感形態の構成化を主題化する発生論的運動学においては、こうした発生現象学における知覚と感覚に関する理論を基礎づけとして、〈動く感じ〉の空虚形態の先構成から、その充実化を経て〈動く感じ〉の空虚表象が形成され、それが実践経験のなかで空虚・充実を繰り返しながら統覚化されていくことで、「〈意味核を持つ動感形態〉が能動世界に浮かび上がり」（金子，2015b, p.130）、それに向き合うことで能動的な身体知の形成が可能になると考えられることになる。

<sup>25</sup> 山口（2005, p.41）は、「特定の感覚質の空虚表象が、初めから、単位として与えられているのではない」と述べた上で、この空虚表象が、「表象化される以前に形成される『空虚な形態（Leergestalt）』をその基盤として」発生することを明らかにしている。

「能動的意識」(山口, 2012, p.124) に浮かび上がってくるのである。

この空虚表象は、「逆上がり」という運動ゲシュタルトの知覚の意味内容が、過去把持をとおして空虚になったものと考えられるが、それはたとえ空虚であったとしても一種の表象 (Vorstellung) であり、そこにはわれわれの「前に置き据え (sich vorstellen)」(木田ほか編, 1994, p.400) られた、思い浮かべることのできる対象が成立していることになる。つまりわれわれは、この空虚表象の生成をもってようやく志向的对象 (木田ほか編, 1994, p.21) としての動感形態にしっかりと向き合うことができるようになるのである。

われわれの動感意識に逆上がりの動感形態が、統一的な志向的对象として浮かび上がってくるようになると、われわれはそこに動感メロディーを感じ取ることができるようになる。この動感メロディーとは「私が動きつつあるなかで、どんなリズム感でどのように動くのかという〈動く感じ〉が統一的に時間化された流れに乗って、私の身体のなかに生き生きした現在として奏でられるメロディーのこと」(金子, 2007, p.290) とされる。そしてこのように逆上がりの動感メロディーが捉えられるようになると、動感メロディー同士の比較・対照が可能となるが、この比較・対照ということも内的時間意識のなかで可能となる。

自らの逆上がりに関して過去把持された動感メロディー、すなわち「直感メロディー」(金子, 2005b, p.15) は、次の実施に向けた〈こんな感じで動くべき〉という動感メロディーの未来予持として生かされる (金子, 2015b, p.86)。そしてそのようにして未来予持された動感メロディー、すなわち「予感メロディー」(金子, 2005b, p.17) は、実際の逆上がりの動感経験と幅のある現在ですり合わせられつつ過去把持され、そこに「動感評価」(金子, 2015b, p.126) が働く。そこで両者のあいだに類似に基づく合致が見られれば、それは「思い通りにできた」としてその時点で先構成されていた空虚な動感形態は「充実」(金子, 2005a, p.26) へと向かい、〈こんな感じで動けばよいのでは〉という可能性を捉えることになるのである。

一方、予感メロディーと実際の直感メロディーが合致を見ない場合、そこで先構成されていた動感形態は空虚になり、〈こんな感じで動けばよい〉という未来予持が疑わしくなったり、完全に否定されたりするといった様相化 (フッサール, 1997, pp.45-98 ; S.25ff.) が起こる。しかしそれでも、われわれは「過去地平」(金子, 2007, p.291) に沈んでいる逆上がりの空虚表象に向かって「潜勢運動」(Palágyi, 1925, S.75) を行い、その動感メロディーを再想起したり、逆上がりの「動感アナログン」(金子, 2005b, p.160) を利用した

りするなどして、空虚になった動感形態の再充実化を図ることができる<sup>26</sup>。そしてそのようにして再充実化された予感メロディーは、再び逆上がりの動感経験とすり合わせられることで、さらなる充実化に向かい、〈こんな感じで動けばよい〉という確信の形成に向かっていくことができるのである。

このようにわれわれは、〈過去の動きの感じ〉と〈経験直下の動きの感じ〉、さらには〈未来の動きの感じ〉を取り込んだ共現前化のなかで、それらを比較・対照し、どの〈動きの感じ〉を捨て、どの〈動きの感じ〉を取り上げるのかを取捨選択しながら、〈こんな感じで動けばよい〉という確信のともなう動感形態を類比的に統覚<sup>27</sup>していくのである（金子、2002c, p.488）。

なおこの「共現前化」（金子、2002c, p.488）における動感形態の統覚化には、〈ここを意識すればできる〉というコツやカンの獲得へとむかう可能性が開かれている。〈こんな感じで動けばよい〉という動感メロディー全体の漠然とした把握にとどまっていたは、い

---

<sup>26</sup> 過去把持による自分の運動に関する今統握は、「流れつつある動きのなかに直感〔過去把持〕の直感〔過去把持〕という連続が生じる」（金子、2005b, p.15；〔 〕内は引用者）とされる。したがって過去把持はその連続の中で「全ての過去を含み、それを保持したまま、新たな今に属するという働きを担っていると理解される」（武藤、2018, p.64）ことになり、それまでの「過去の全展開を遺産として」担っていることになる。そしてこのような過去把持を通して、「幅のある現在」は過去の地平とつながっていると言えるのであり、過去地平は「ありとあらゆる現在、つまり、感覚の持続や変化が生じる現在に、いつ、どんなときにもそこに居あわせて」（山口、2012, p.78）いるといえることができる。

またフッサール（1967, p.46；S.28）は、過去把持に関して次のように述べている。

記憶されている事柄は《次第に過去へ沈んでゆく》のであり、しかもそれだけではなく — 記憶されている事柄は必ずある沈んでいるもの（*etwas Gesunkenes*）であり、必ず明証的に想起されるものである。そしてこの想起が再び与えられる今へそれを連れ戻すのである。

このフッサールの言を、われわれの動感世界に引き寄せて解釈すれば、過去の運動経験であっても、それは〈今〉の意識と完全に切り離されて無縁になるわけではなく、今統握の動感形態として生き生きと再想起できることになる。

例えば久しぶりのスキーで狭くて急な斜面でショートターンをしなければならない場面に遭遇したとする。そうした場合、スキーの上級者は別として、普通何も考えずにいきなり滑り降りたりはしない。そこでは多かれ少なかれ、滑り出す前に過去のショートターンの〈動く感じ〉を思い起こそうとするだろう。その再想起を通して、われわれのなかで〈ショートターンはこんな感じだったか〉と空虚ながらも先構成されている動感形態を〈動く感じ〉で充実させようとする。そして〈できそうだ〉という確信が芽生えることで、滑り出すという決断を下すことができるのである。

このようにかつての動感経験が過去把持の過去把持という連続のなかで過去地平に沈んでいたとしても、それは「必ずある沈んでいるもの」として生き生きと再現することが可能であり、だからこそわれわれは過去地平に沈んでいる逆上がりの空虚表象に向かって潜勢運動を行い、その動感メロディーを再想起し、空虚になった動感形態の再充実化を図ることができるのである。

<sup>27</sup> 統覚（Apperzeption）とは、狭義の〈知覚（Perzeption）〉を乗り越えてけっして知覚されえない対象そのものへ向かう“ad-perceptio”を意味する（魚住、1979, p.53）。ここでいう動感メロディーも過去と未来と経験直下の動感メロディーを総合して捉えているのであり、その知覚には思念が含まれており、それはもはや単に知覚（Perzeption）と呼ばない側面をもっているのである。

つまでたっても〈次もできる〉という確信をつかむことは難しい。しかしこの能動的な〈あたり〉とも言える〈コツやカン〉を確定化することで、〈できる〉という確信の伴う動感形態を確かなものにする事ができる。

動感形態の統覚化では、さまざまな〈動く感じ〉が取捨選択され、最終的に心地よい動感メロディーを奏でる〈動く感じ〉が身体化される（金子，2015b，p.127）。つまり統覚化された動感形態には、そのような動感メロディーを奏でる〈動く感じ〉が内包されていることになるのだが、そうした〈動く感じ〉は一つの動感形態に複数存在している場合が多い。例えば鉄棒の踏切り逆上がりの動感形態には、〈片足を振り上げながら逆脚で地面を蹴る感じ〉や〈上体を倒して回転を加速する感じ〉、さらには〈肘を軽く曲げて鉄棒をおなかに引き寄せる感じ〉など、その動感メロディーを奏でるための複数の〈動く感じ〉が含まれているのである。

しかしこうした動感メロディーを奏でる意味核<sup>28</sup>としての〈動く感じ〉は、逆上がりを身につけた者全員が自覚できているかと言えば、決してそうではない。〈なんとなくこんな感じで動けばよい〉というように、その動感形態が漠然とした空虚表象の状態に放置されたままの者もいるのであり、それによって逆上がりが〈できる〉という確信のもてる状態に至ることも少なくないのである。

しかしそうは言っても、〈次もできる〉という未来の運動にはっきりとした確信が持てるようになるには、〈ここを意識すればできる〉というように能動的に志向する〈コツやカン〉をつかむことが重要であり、統覚された動感形態に内包されている心地よい動感メロディーを奏でる〈動く感じ〉を捉えようとする努力を欠くことはできないのである。そ

---

<sup>28</sup> フッサール（1970，p.107；S.96f.）は「意味の本質をわれわれは意味賦与的体験のうちに見るのではなく、話者および思惟者の現実のないし可能的体験の多様性とは対照的に、同一の志向的統一を呈示する、意味賦与的体験の《内容》のうちに見るのである」と述べている。このフッサールの言を、われわれの動感世界に引き寄せて解釈すれば、ここで「志向的統一を呈示する、意味賦与的体験の《内容》」と言われているものは、やるたびに異なる逆上がりの動感体験（動感メロディー）の多様性のなかで、類比的統覚を通じて同一の志向的統一と捉えられた逆上がりの動感意識体験の内容、すなわち動感形態と理解できる。したがって、この逆上がりの動感形態は、「意味」あるいは「意味形態」（金子，2002c，pp.7-8）と呼ぶこともできることになる。

なお、メルロ＝ポンティ（1964，p.184）が、「行動〔人間の運動〕はもはや単に一つの意味を〈もつ〉のではなく、行動〔人間の運動〕そのものが〈意味〉なので〈ある〉。」（〔 〕内は引用者）というとき、それはまさに、志向的統一としての逆上がりの動感形態が、動感意識体験の内容、すなわち「意味」であるということを描き出していることになる。

以上のことから、メルロ＝ポンティ（1967，p.246）が、「身体が一つの新しい意味づけによって滲透されたとき、身体が一つの新しい意味の核を同化したとき、身体が了解した、習慣が獲得された、と言われるのである」というときの「意味の核」は、逆上がりの心地よい動感メロディーを奏でる〈動く感じ〉、すなわち「意味」としての動感形態の核となる〈動く感じ〉を指していると理解できるのである。

してそのような〈コツやカン〉をつかむには、「自らの動く感じの端的把握 schlichte Erfahrung の自己観察に始まって、地平分析による解明観察、さらに比較分析による関係観察へと次第に高次の層位に入っていく」（金子，2012a, p.109）ことが求められるのであり、こうした努力のなかでようやく動感形態の構成化が一応の完成を迎えるのである。

なお学習者は、これまで見てきたような流れのなかで運動の〈コツやカン〉をつかむことができるのであるが、いったんつかまれた〈コツやカン〉がその後もずっと通用するとはかぎらない。われわれの生きた〈コツやカン〉が生成と消滅を繰り返すことは、実践に携わったことのある者の多くが経験していることである。この〈コツやカン〉を含み込んだ動感形態は、「さらなる上位の運動形成に向けて、修正改善のための『統覚再形成』という段階」（金子，2002c, p.488）を通り抜けることで、「わざ幅」（金子，2002c, p.427）を持った高度な動感形態の構成化へと向かうという性質をもっていることを確認しておく必要があるだろう。

## 第2節 促発指導

学習者の創発が動感形態の充実化の営みであり、それは〈過去の動きの感じ〉、〈経験直下の動きの感じ〉、さらには〈未来の動きの感じ〉の共現前化（金子，2002c, p.488）における動感形態の統覚化として、最終的にコツやカンといった意味核の確定化への方向性を有することが確認された。

この動感形態の充実化のプロセスは、学習者がある運動に〈なじみ〉を覚え、〈どんな感じで動けばよいのか〉という探りを入れるところから本格的に開始される<sup>29</sup>。そしてそれは〈こんな感じで動けばできる〉という〈動ける感じ〉の端的把握を経て、〈ここを意識すればできる〉というコツやカンの確定化へと向かう可能性をもったものと捉えられるので

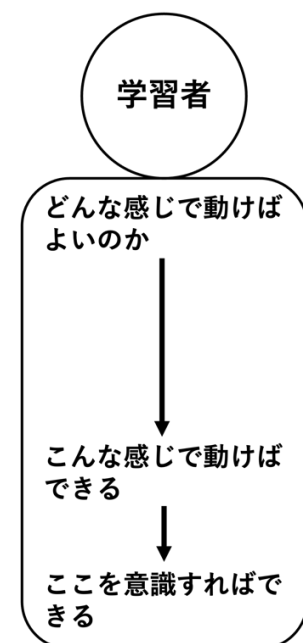


図3：学習者の動感意識の様相変動

<sup>29</sup> 動感形態の構成化は、このような〈探り〉が開始される以前の「原志向位相」（金子，2002c, pp.418-419）の段階ですでに始まっている。ある運動を見て「やりたくない」「できそうもない」と言えるのも、実際にやってみる前に受動的綜合（金子，2015a, p.53）としての動感形態の構成化がすでに始まっているからにはほかならない。学習者の動感身体が無意識のうちに〈動きの感じ〉を先構成しようとしており、それが上手くいかないことをその身体で感じ取れるからこそ、「やりたくない」「できそうもない」という気持ちが沸いてくるのである。しかしここでは、学習者の創発と指導者の促発の絡み合い構造を理解しやすくするために、あえて原志向位相に関する動感促発については割愛している。



あった（図3）。

指導者は、この学習者による動感形態構成化の道のりをともに歩みながら、その営みを先導したり、後押ししたりしながら促進することになる。

発生論的運動学では、学習者による動感形態の構成化を指導者が促進するための方法として「観察分析」，「交信分析」，「代行分析」，「処方分析」の4つが明らかにされている（金子，2002c，pp.516-532）。当然すべての指導者がこれらの方法について熟知し、意識的に用いているかと言えば必ずしもそうとは言えない。しかしそれでも、運動ができなくて困っている選手や生徒の動きに目を凝らし（観察），その感覚に耳を傾け（交信），〈どうすればできるのか〉を一緒に考えながら（代行），彼らができるようになるために、相手に見合ったさまざまな方策を講じて指導にあたる（処方）ということは、そこに厳密さの違いこそあったとしても、ほとんどの指導者が日々当たり前に行っていることであり、それを超越論的な分析だと自覚していないだけのことである（中村，2019，p.5）。

発生論的運動学は、普段、現場の指導者が行っている〈学習者の身になって教える〉というこうした営みが、促発指導と同じ道を歩むものであり、決して主観的でいい加減なものではなく、現象学的な基礎づけをもったものであることを明らかにし、その上で促発のための方法を体系化しているのである。

## 第1項 観察分析と交信分析

促発指導に入るためには、学習者のもつ動感素材，すなわち、学習者が動感形態を構成化するときには不可欠な「身体知」（金子，2005a，p.2）を確認し、動感形態の発生に有効な動感素材を収集する必要がある（金子，2005b，p.126）。そこでは観察分析と交信分析を通して、学習者が、動感形態の構成化に必要な動感素材をどのくらいもっているのかが探られることになる。

なおこの観察分析と交信分析は相互補完性をもち（金子，2005b，p.198），両者を切り離してしまうと、これらの分析は有効に機能しなくなる。「動感交信に裏打ちされていない運動観察は、超越論的な動感志向分析にならず、物理的身体による運動の科学的運動分析に変化してしまう」（金子，2005b，p.127）ことになるし、逆に交信分析だけでは、学習者本人も気づいていない受動的な動感志向性（金子，2009a，p.16）に関する情報の収集が難しくなってしまうのである。

このようにして「動感観察と動感交信の相補的二元性の統一のなかで」（金子，2005b，

p.205) , 指導者は、学習者に動感形態を発生させる上で、どの動感素材が使えるのかといったことを捉えることができ、またそれに加えて、そもそも学習者がどのような動感素材で動感形態を構成しようとしているのかということ、すなわち、学習者が〈どんな感じで動こうとしているのか〉という動感志向性の特徴を捉えることができるのである。

## 第2項 代行分析

相互補完的な観察分析と交信分析によって獲得された学習者にとっての動感素材は、代行分析を通して動感形態へと意味づけられる必要がある。指導者は「学習者の動感世界に潜入し、潜勢的に形態発生を試み、それに成功することによって、具体的な処方足場を」確保する必要がある(金子, 2005b, p.128)。それというのも、観察分析と交信分析によって学習者の動感志向性の特徴を捉えたとしても、それはまだその動感形態を構成化するための素材を収集しただけであり、そのままではその動感素材を意味づけして動感形態の構成化を成し遂げる「動感総合分析の努力」(金子, 2005b, p.206)は、すべて学習者の自得に委ねられることになってしまうからである。そのため指導者は「学習者に代わって雑多な動感志向体験をどのように統合し、形態化にたどり着けるのか」(金子, 2005b, p.128)ということを実行的な動感形態の構成化によって捉えて、学習者の動感形態構成化のための素材を収集する必要があるのである。

なおこの代行的に構成化される動感形態は「代行化形態」(金子, 2009a, p.331)と呼ばれ、その構成化は学習者がそもそも〈どんな感じで動こうとしているのか〉ということを実勢的に「模倣構成化」できることを前提とする。指導者は学習者の欠点ある動きかたをなぞるように模倣することで、その学習者の「形成位相」(金子, 2005a, pp.64-68)を読み解き、観察と交信によって収集した動感素材に基づいて学習者の「代行模倣化形態」に潜勢自己運動として成功する必要がある(金子, 2009a, p.331)。そしてその学習者の「代行模倣化形態をもし私がやるならどこを修正するかを投企し、その模倣化形態の範囲を逸脱しないで成功する」(金子, 2009a, p.332)ことで、〈こんな感じでやればできるのではないか〉という算段をもって、具体的な処方に向かうことができるのである。

## 第3項 処方分析

処方分析では、指導者の潜勢自己運動を通じて構成された代行化形態を学習者に実現させるための方法論が前景に立てられる。当然この分析が上手くいかなければ、それまでの

代行化形態の構成化に向けた努力はすべてが水の泡となってしまう（金子，2009a，p.334）。そのためこの処方分析は促発指導の成否を分ける非常に重要なものとなる。

なお処方分析は「運動習得のための学習活動のマネジメント的分析と混同されること」（金子，2005b，pp.223-224）も少なくない。しかしそれは「生徒や選手のもつ動感素材に一つの統一的な意味付与のプロセス」を提供しようとするものであり，そこでは「素材を能動的に総合していく処方的な構成分析によって動感形態の発生に導くホドス（hodos = 道）としての方法を学習者に呈示」することが目指されることになるのである（金子，2005b，p.129）。

この処方分析の起点をかたちづくるのは，学習者が動感形態の構成化へと向かうための道しるべをどのように構成していくのかを分析する，道しるべの構成分析である（金子，2005b，p.130）。この道しるべの構成化には，何から練習を開始し，どのような道筋を通過して動感形態の構成化へと導くのかという「方向形態道しるべ」（金子，2005b，p.230）の構成化と，その道のりにどのような動感発生が目当てとなる目標像を配置するのかという「目当て形態の道しるべ」（金子，2005b，p.232）の構成化が区別される。

またこの処方分析には，さらに2つの構成分析が必要とされる。一つは，どの動感素材をどのように意味づければよいのかということ，どんな示範や「動感言語」（金子，2005b，p.130）を使って，学習者に了解させるかを分析する，「呈示構成化能力」（金子，2005b，p.130）の構成分析であり，もう一つはいつ，どのような状況で動感呈示の開始を決定するのかを分析する，「起点構成化能力」（金子，2005b，p.130）の構成分析である。

以上のような処方分析によって，それぞれの学習者に見合った動感形態構成化までの道筋を設定し，なおかつ学習者にとって最適な時機に，最適な方法で動感素材の意味づけについて伝えることができるのであり，ここまで来てようやく学習者の動感形態構成化の促進に直接，あるいは，間接的に関与することが可能となるのである。

### 第3節 学習者の創発と指導者の促発の絡み合い構造

ここでは学習者による創発と指導者による促発指導のあいだの関係性を確認する。図4は学習者の創発と指導者の促発指導の関係性を図示したものである。この図では，創発と促発指導のあいだの絡み合い構造が単純化されたかたちで図式化されているが，その大略を理解するには十分である。

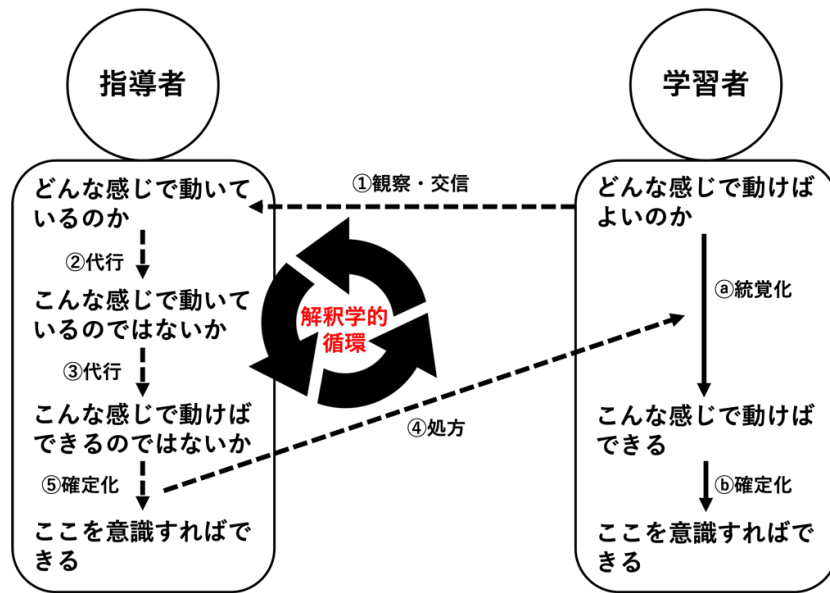


図4：創発と促発の絡み合い構造

学習者がある運動に〈なじみ〉を覚え、それを身につけたいということになると、自らの動感形態の構成化に向けて〈どんな感じで動けばよいのか〉という探りが開始される。それは〈こんな感じで動けばできる〉という〈動ける感じ〉の端的把握へと向かう動感形態の統覚化であった（図4の実線矢印⑤）。指導者はそのような学習者を指導するにあたって、相手が〈どんな感じで動いているのか〉を把握するための動感素材を観察、交信によって収集する（図4の破線矢印①）。そしてその動感素材を用いて、学習者が先構成している空虚表象としての動感形態を指導者自身が代行模倣することで、学習者が〈こんな感じで動いているのではないか〉ということ相手をの身になって内在的に共感しようとする（図4の破線矢印②）。さらに指導者は指導する運動の「動感形相」（金子，2005b, pp.108-115）<sup>30</sup>と学習者の動感志向性の現状を踏まえた上で、相手が〈こんな感じで動けばできるのではないか〉ということ相手を、さらなる代行によって捉えて（図4の破線矢印③）、具体的なアドバイスの仕方や練習課題を構成し、相手の状況に合わせたタイミングと動感呈示の仕方を考慮して、処方へと向かうことになる（図4の破線矢印④）。

当然、他人である学習者の動感志向性をすんなりと読み解き、相手に最適な指導を適時

<sup>30</sup> 指導者は、自分がかつて学習者だった頃に経験した「私的な運動感覚意識を一方向的に押しつけ、私個人が歩いてきた道しるべや手順を強要すること」（金子，2002c, p.217）は避けなければならない。それは指導者の個人的な経験をそのまま他人に押しつけようとする、「コツの押し売り」（金子，2014, p.65）といわれるもので、発生論的運動学において重視される「動感指導」とは明確に区別されるものである。運動の促発指導においては、「運動形相（動感形相）を私一般の運動感覚次元、つまり、間身体性の次元に還元して指導する努力」（金子，2002c, p.217, 括弧内は引用者）が不可欠であり、指導者はそのような「運動文化の伝承次元に生きることのできる動感運動」（金子，2005b, p.115），すなわち動感形相を踏まえることで、さまざまな学習者のいろんな動感志向性の特徴に見合った動感形態の構成化に乗り出すことができるのである。

に施すことは一筋縄ではいかないのが普通である。そのためこの観察、交信、代行、処方  
は「解釈学的循環」（金子，2002c，p.414）のなかで何度も繰り返される（図4中央の循  
環矢印）。そしてこのような解釈学的循環では，学習者と指導者のあいだで〈こんな感じ  
で動けばできる〉という〈動ける感じ〉の端的把握から〈ここを意識すればできる〉とい  
う動感形態の意味核（コツやカン）の確定化へと向かう可能性が拓かれることになるので  
ある（図4の実践矢印⑥と破線矢印⑤）。

#### 第4節 本質直観としての促発指導

ここまで促発指導の構造的特徴について見てきた。以下では，このような促発指導が現  
象学における本質直観と同じ道を歩むものであることを明らかにしておきたい。そのため  
にまずは，現象学の方法である本質直観について確認するところから始めたい。

##### 第1項 本質直観について

一般に本質は，「それがそうあるためには，欠かすことのできない性質」（野中ら，2019，  
p.55）と言われるものである。フッサール（1999，pp.328-336；S.410ff.）は，そうした  
ものごとの本質を把握することを「本質直観」<sup>31</sup>と呼ぶ<sup>32</sup>。この本質直観には次のような  
三つの主要な段階があるとされる（フッサール，1999，p.335；S.419）。

- 一、変更作用の多様性を生産しつつめぐりあるく段階。
- 二、持続的なかさなりあいのなかで、対象を統一的に結合する段階。
- 三、差異との対比のうえで合同なものを取りだし能動的に同定する段階。

山口（2012，p.122）は，このフッサールの本質直観の三段階を次のように説明する。

第一段階は，そのものごとに当てはまりそうな様々な事例を，極端な事例や自由な空想や想像に  
よる事例をたどる自由変更の段階であり，第二段階では，第一段階の自由変更をとおして，まった  
く受動的に（ひとりでに，自然に）「統一的な何か」が先構成されてきます。第三段階において，  
この先構成されたのが，本質として直観され，構成されます。

<sup>31</sup> 『経験と判断』（フッサール，1999）の翻訳者である長谷川は，„Wesenserschauung“を「本質洞視」と訳しているが，ここでは一般的な訳語である「本質直観」という訳語を用いることにしたい。

<sup>32</sup> フッサールは（1999，p.329；S.411），「一般本質は形相であり，プラトンの意味でのイデア（ $i\delta\acute{\epsilon}\alpha$ ）であるが，ただし，あらゆる形而上学的解釈を排して純粹にとらえられたイデア，つまり，まさに……イデア直観のなかで直接直覚的にあたえられるようなイデアである」と述べており，ものごとの本質が直観に与えられるものであるとしている。

さらに山口（2012, pp.106-109）は、この本質直観の三段階について、「三角形の本質」を例に解説している。

まず三角形の本質直観の第一段階では、さまざまな三角形にあたる事例を収集することになるという。そこでは現実に紙に描かれた三角形や三角形の積み木、さらには三角定規など、実際に知覚できる三角形だけでなく、「空想を交えたあらゆる可能な限りの事例」（山口, 2012, p.107）を収集することになるとしている。

続く第二段階は「第一段階で、自然な連合や自由な空想をとおして生じてくるさまざまな像が、ずれたり、重なったりして生じてくる、『合一による統一的結びつき』が生じる段階」（山口, 2012, p.108）だという。

第一段階では、いろんな三角形が思い浮かべられ、それらが空想の力を借りて極端に変更される。空想のなかで非常に小さな三角形や極端に大きな三角形に変更したり、極端にとんがった針のような三角形や薄っぺらな三角形に変更したり、さらにはコンビニの三角おにぎりや人間同士の三角関係などを思い描いたりする。そしてそのようにして思い描かれた多種多様な像のそれぞれが、まったく受動的に総合され、「統一された何か」になるのが、この第二段階だというのである（山口, 2012, p.108）。

なおここで重視されるべきことは、この「統一的な何か」は、「自分で共通な何かを選んだり、まとめたりするのではなく、像のほうでひとりでに、重なったり、まとまったりしてくる」（山口, 2012, p.109）ということであり、このようなまとまりかたは「前もってできあがる」という意味で「先構成」と呼ばれるということである。

さらに第三段階は、「第二段階で『先構成されたもの』が自覚的に、能動的に反省され、見て取られ、観取される段階」（山口, 2012, p.109）だという。それは気づかぬうちに先構成されていた「同一の、変わらない本質としての三角形」（山口, 2012, p.105）を振り返って見る、すなわち反省することであり、先構成されたものが、本質として捉えられることになる。そしてこのようにして一度観取された三角形の本質は、すべての三角形に妥当する「一般的な性格」（山口, 2012, p.109）を持つことになるというのである。

## 第2項 本質直観と軌を一にする促発指導

学習者による動感形態構成化の営みは、現象学の本質直観と同じ道を歩むと言われる。金子（2015a, p.232）は、「競技世界における動感質発生への道は、まさに本質直観への道そのものであり、いわば極めて日常的に慣れ親しんだ方法論とも言えるほど親近感を

もつことができる」と述べている。そしてまた「その本質直観の道は、競技スポーツばかりでなく、学校体育で新しい〈動きかた〉を学習するときも、さらには技芸などの芸道の世界においても、むしろ親しみをもって受け容れられる方法論である」とも述べている。

一方、現場の指導者は、こうした学習者の動感形態構成化の営みに共感しながら、その創発までの道のりをともに歩もうとしているのであった。こうしたことから指導者による促発指導もまた、学習者の創発と同様に、本質直観の道を歩んでいるということができると思われる。

しかしそうはいっても学習者の創発と指導者の促発指導は、どういった点で現象学の本質直観と同じ道を歩んでいると言えるのであろうか。

図5は上でみた三角形の本質直観と創発および促発指導における本質直観の関係性を示したものである。

本質直観の三段階	三角形の本質直観	創発における本質直観	促発指導における本質直観
第一段階	さまざまな三角形にあたる事例を収集する段階	目標運動のさまざまな〈動く感じ〉を経験する段階	学習者とともに目標運動のさまざまな〈動く感じ〉を経験する段階
第二段階	多種多様な三角形の像が受動的に総合され、「統一された何か」になる段階	多種多様な〈動く感じ〉が総合され、〈できる感じ〉の空虚表象が統覚化される段階	多種多様な〈動く感じ〉が総合され、〈できる感じ〉の空虚表象が統覚化されるのを学習者とともに経験する段階
第三段階	先構成されていた「本質としての三角形」を反省を通して把握する段階	統覚化された〈できる感じ〉の本質（コツやカン）を把握する段階	学習者とともに、統覚化された〈できる感じ〉の本質（コツやカン）を把握する段階

図5：三角形の本質直観と創発および促発指導における本質直観の関係性

三角形の本質直観の第一段階は、三角形に当てはまりそうなさまざまな事例、例えば極端な事例や自由な空想や想像による事例などをたどる自由変更の段階とされるものであり（山口，2012，p.122），それは「さまざまな三角形にあたる事例を収集する段階」と端的に表すことができる。一方、学習者の創発においてこの第一段階にあたるのはこれから覚えようとする「目標運動のさまざまな〈動く感じ〉を経験する段階」ということができると考えられる。

また三角形の本質直観の第二段階は、第一段階の自由変更を通して、まったく受動的に

「統一的な何か」が先構成される段階とされるものであり（山口，2012，p.122），それは「多種多様な三角形の像が受動的に総合され、『統一された何か』（この場合は「三角形らしさ」）になる段階」ということができる。そして学習者の創発でこの第二段階にあたるのは，第一段階で経験された「多種多様な〈動く感じ〉が総合され，〈できる感じ〉の空虚表象が統覚化される段階」ということができるであろう。

さらに三角形の本質直観の第三段階についてであるが，これは第二段階で先構成されたものが，本質として見て取られる段階であり（山口，2012，p.122），それは「先構成されていた本質としての三角形を反省を通して把握する段階」と言える。そして学習者の創発においてこの第三段階にあたるのは，第二段階で「統覚化された〈できる感じ〉の本質（コツやカン）を把握する段階」ということができると思うものである。

学習者の創発における本質直観は，以上のように捉えることができるのであるが，促発指導をしている指導者は，その創発の過程に運動共感を通して関わりながら，協働で〈できる感じ〉の構成化に乗り出しており，この学習者の本質直観の道のりをともに歩んでいこうとするものということができる（図5）。つまりそこには，指導者も「学習者とともに目標運動のさまざまな〈動く感じ〉を経験する段階」（第一段階），「多種多様な〈動く感じ〉が総合され，〈できる感じ〉の空虚表象が統覚化されるのを学習者とともに経験する段階」（第二段階），そして「学習者とともに，統覚化された〈できる感じ〉の本質（コツやカン）を把握する段階」（第三段階）といった本質直観の三段階を見て取ることができるのである。

以上，指導者による促発指導が現象学の本質直観と同じ道のりを歩むものであることを確認してきた。しかしこうした促発指導の一般的な構造的特徴を知ったからといって，実際の指導現場で促発指導を適切に実行できるわけではない。だからこそ本研究では，促発指導の適切な実施に資する知見を見出すために，具体的な指導実践事例の分析を通して，この指導のより詳細な特徴を明らかにしようとすることになるのである。



## 第2章 指導実践を例証とした超越論的反省分析の方法

ここでは第II部における筆者による指導実践の反省分析で用いる超越論的反省分析の方法について述べておきたい。

### 第1節 超越論的反省分析

筆者による指導実践の反省分析で用いられる超越論的反省分析は、現象学的な分析方法であるが、それは「自分の過去の行為について考察し、批判的な評価を加える」（新村編，1991，p.2122）といった、一般的な意味での反省とは大きく異なる。フッサール（2001，p.71；S.72f.）は、この超越論的反省分析について、次のように述べている。

*反省の課題は、もとの体験を反復することではなく、それを観察し、そのうちに見出されるものを解明することにある。もちろん、この観察への移行は、新しい志向的体験をもたらし、それによって、「以前の体験へ遡って関係する」という志向的な特性において、ほかでもないまさにこの以前の体験が意識され、場合によっては、明証的に意識される。*

この超越論的反省分析では、文字通り、超越論的態度の徹底が求められる。フッサール（2001，p.72；S.73）は、この超越論的態度について、次のように述べている。

*世界のうちに自然に入り込んで経験し、何らかの仕方では生きていく自我……のうえに、現象学的な自我が「無関心な傍観者」として立てられることによって、一種の自我分裂が行われる、ということがある。*

これらのフッサールの言からもわかるように、超越論的反省分析では〈以前の体験を生きる自我〉と〈その体験を無関心な傍観者として観察する自我〉を分離するような態度が求められる。なおこの「無関心な傍観者として」とは、例えば〈無礼な態度に対する憤り〉といった情意作用への反省において〈その体験を観察する自我〉が〈以前の体験を生きる自我〉のような情意的な関心、すなわち憤りはもたずに、「なぜあのときあんなに憤りを感じたのか」とか、「あの態度のどこを無礼と感じたのか」とか、「相手に対する自分の態度はどうだったのか」といったように理論的関心だけをもって、それを眺める態度を意味する（木田ほか編，1994，pp.423-424）。そしてそのような態度を徹底することではじめて、〈その体験を観察する自我〉は「あのときは憤って当然だ」とか、「あの態度は無礼に決まっている」とか、「そもそも自分の態度に問題はなかったはずだ」などと

いった「付帯的思念や予備的思念」（フッサール、2001、p.73；S.74）から自由になり、われわれの自然的な意識生につきまとっている先入観から解放されることになる。こうして「絶対に先入観から免れている」（フッサール、2001、p.73；S.74）ことを厳密に維持することで、われわれは反省に基づいて、その意識体験の内部で起こったことの本質を記述できるようになるのである。

以上のことから、本研究で用いられる指導実践の超越論的反省では、指導者が〈反省される自我〉として自らの指導実践を想起し、それを自らが〈その体験を観察する自我〉となって、「なぜそのとき、学習者の運動についてそう感じたのか」とか、「なぜあのとき、あのようなアドバイスを与えたのか」といった理論的関心に基づいて観察、記述することになる。

## 第2節 指導実践の超越論的反省分析の方法について

今みたように指導実践の超越論的反省が、指導者自らが自身の指導実践を理論的関心に基づいて観察、記述するものであったとしても、その反省分析を進める上では、学習者の動感意識体験を無視するわけにはいかないであろう。そこでは指導対象となった学習者の動感意識の様相変動と照らし合わせながら分析を進める必要がある。つまり学習者にある運動の動感形態が発生したという事実から遡って、指導者がその促発過程を反省分析するとともに、その促発指導と相応した学習者の創発過程を借問<sup>33</sup>によって明らかにする必要があると考えられるのである。

以上のことから本研究における指導実践の超越論的反省分析の方法について述べるなら

---

<sup>33</sup> この借問は発生論的運動学の分析法の一つである。借問とは「次つぎとたたみかけていくような質問方式」であり、「自らの運動感覚を何ひとつ言葉にできない学習者から、現前化されている運動感覚能力のポイントを次つぎに借問して、その微妙な運動能力の地平構造まで聞き出す」（金子、2002c、p.525）ものとされる。借問では、学習者があまり意識していない深層次元の動感志向性を明るみに出すことが目指されるのであり、相手にただ自分の〈動きの感じ〉を語らせるのではなく、「このときはどんな感じがしたのか」とか、「このときはどんなことを意識しているのか」というように、質問者が相手の動感意識の深層解明に向けて次々と質問を重ねることになる。また相手が自分の感覚をうまく言葉にできない場合には、「それはこんな感じではないか」とか、「そこはこんなことを意識しているのではないか」というように、質問者が積極的に言葉を補って相手の動感に迫ろうとすることになる。

なお本研究で取り上げられる借問では、指導者が自らの指導と即応した学習者の創発における動感意識に関して相手が語ったことを単に言葉として受け取るのではなく、そこで語り出されようとしている動感志向性を指導者自身の動感身体で内在的に共感しようとする。そもそも動感志向性は〈私の身体〉と相即不離なものであり、学習者の動感志向性を了解するには、間身体的（メルロ＝ポンティ、1970、p.18）な「動感出会い」（金子、2005b、pp.121-123）を目指す借問が最も適した方法だと考えられるのである。

ば、指導者（筆者）が〈反省される自我〉として自らの指導実践を想起しながら、それを〈反省する自我〉として観察することで、「なぜそのとき、学習者の運動についてそう感じたのか」とか、「なぜあのか、あのようなアドバイスを与えたのか」といったことを解明するとともに、それと相応した学習者の創発における動感意識体験がどうなっていたのかを借問によって開示し、それらを照らし合わせながら促発指導の特徴を明らかにしようとすることになる（図6）。

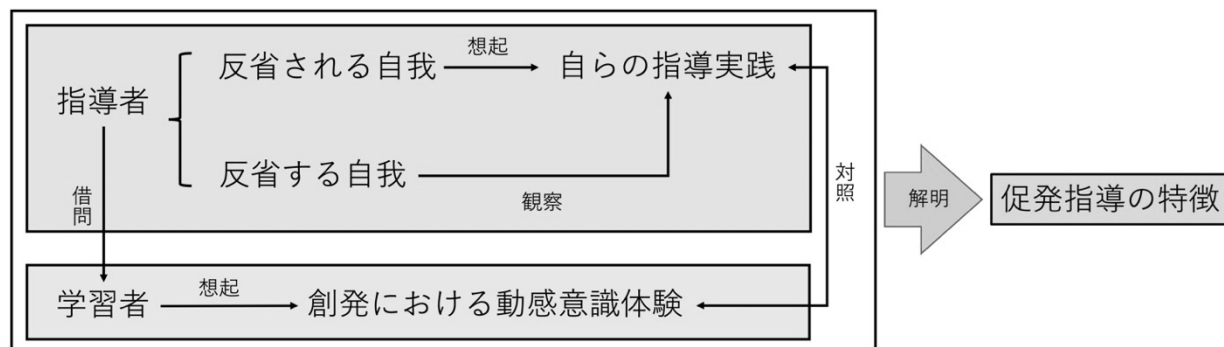


図6：指導実践の超越論的反省分析の方法

このような超越論的反省分析は、そこで把握されたことが確かなものかどうかを峻別する明確な基準に沿って進められなければならないが、その明確な基準は、「意識の明証性」（山口，2002，p.2）と呼ばれるものである。この明証性は「こうとしてしか考えられない」という、誰もが納得せざるをえない確実さのこととされる（野中ら，2019，p.154）。

例えば、われわれが何かを思い出そうとするときに、その思い出そうとすることが「こうだったか」、それとも「ああだったか」はっきりしないことがある。それに対して、過去の記録や映像などに基づいて、その思い出そうとすることが「確かにこうであった」とか、「間違いなくこうであった」と明確に想起されることもある。このように再想起において意識に与えられてくるものには、その「与えられかたの違いに応じた明らかさの違い、つまり、明証性の度合い」（山口，2012，p.159）というものがある。超越論的反省分析は、こうした意識内容の明証性の度合いを唯一の基準にして進められることで、そこで解明されることがらの正当性を担保しようとするようになる。

本研究における筆者による指導実践の反省分析においては、筆者にとってはもちろんのこと、学習者にとっても「こうとしてしか考えられない」といった明証性の認められる事柄を絞り込んで記述するために、指導の際に撮影したビデオ映像やそこでの指導内容を記録したメモを分析のための参考資料として活用するようにした<sup>34</sup>。

<sup>34</sup> 第II部で取り上げられる指導実践の反省分析において、実際に何が参考資料として活用されたのかについては、それぞれの箇所ですべて詳述される。

一方、この反省分析は、現象学や発生論的運動学で明らかにされている概念や知見を踏まえて進められる。それらは現象学者や運動学者によるこれまでの研究の積み重ねのなかで「必ず、当然、そうとしか言いようがない」という、「必自然的明証性」（金子，2015a，p.37）の確かめられてきたものである。それらを用いて一つずつ確実に言えることを積み上げていくように反省分析とその結果の記述を進めることで、必自然的明証性の認められる反省記述が可能になると考えられる。

筆者による指導実践の反省分析においても、現象学や発生論的運動学で明らかにされてきた概念や知見を踏まえて反省分析を進めることで、そこで明らかにされることからの必自然的明証性を担保しようとした。なお以下の反省分析では、そうした概念や知見にあたる部分にアンダーラインを引いて、どこでそのような反省記述が行われているかを明示することにしている。

なおこのように意識内容の明証性を基準にして、必自然的明証性の確かめられた知見や概念を用いて厳密な現象記述へと向かう超越論的反省分析は、これほど「厳密な方法を考えつづけた、つまり方法を自覚している記述や分析は、他の現代哲学には見受けられない」（山口，2002，p.67）と言われるくらい信頼のおける意識分析の方法と言えるものなのである。

## 第Ⅱ部 筆者による自身の指導実践を例証とした超越論的反省分析

第Ⅰ部では、本研究の方法論に関する検討として、分析対象となる促発指導の一般的特徴を確認するとともに、その分析方法である超越論的反省分析について明らかにしてきた。

第Ⅱ部では、こうした方法論に則って、筆者による自身の指導実践に超越論的反省分析を施すことで、促発指導のより詳細な特徴を明らかにしていく。

## 第1章 本研究で取り上げる指導実践の特徴について

ここではまず以下で取り上げる筆者による指導実践がどのようなもので、その超越論的反省分析によって何が説明にもたらされるのかを簡単に示しておきたい。

表1は、第II部において取り上げられる指導実践事例の特徴をまとめたものである。

第2章で取り上げるのは、鉄棒運動における逆上がりの初心者への指導実践である。これは逆上がりのまぐれが頻発していたのにもかかわらず、その動きかたがなかなか定着しなかった事例である。

この指導実践の反省分析では、筆者による指導が学習者の動感形態の構成化を邪魔していた部分のあったことが明るみに出されるとともに、その問題の背景に学習者のどのような動感志向性の様相変動が関与していたのかが明らかにされる。

第3章で取り上げるのはマット運動における倒立に不安を抱えていた初心者に対する指導実践である。これは創発の基底を支える「体感能力」の一つである「定位感能力」（金子, 2005b, pp.4-7）に着目した指導によって、学習者が倒立に対して抱いていた不安が一気に解消し、倒立の練習に積極的に取り組めるようになったという事例である。

この指導実践の反省分析では、初心者の多くが倒立に対して抱く大きな不安の背景に、どんな動感志向性の特徴が隠されているのかを明らかにするとともに、学習者がこの指導

表1：本研究で取り上げる指導実践事例について

指導実践事例	特徴	説明される事柄
第2章：鉄棒運動における逆上がりの初心者への指導実践	逆上がりの動きかたがなかなか定着しなかった事例	逆上がりの動きかたがなかなか定着しなかったという問題の背景に、学習者のどのような動感志向性が関与していたのか
第3章：マット運動の倒立に不安を抱えていた初心者に対する指導実践	「定位感能力」に着目した指導によって、学習者の倒立への不安を解消することができた事例	初心者が倒立に抱く不安の背景に、どんな動感志向性の特徴が隠されているのか 学習者が倒立への不安を感じなくなり、その練習に取り組めるようになった背景に、どんな動感意識の様相変動があったのか
第4章：マット運動における倒立の初心者への指導実践	学習者が倒立のコツをつかむまでに多くの時間を費やすことになった事例	学習者が倒立のコツをつかむまでに多くの時間がかかったという問題の背景に、学習者のどのような動感志向性が関与していたのか
第5章：マット運動における前方倒立回転とびの指導実践	前方倒立回転とびの回転加速技術、とりわけ踏み切り動作の修正に多くの時間を要した事例	学習者が回転加速をうまくできなかった背景に、どんな動感志向性が関与していたのか 前方倒立回転とびの粗形態の発生に学習者のどのような動感志向性の様相変動が関係していたのか

で倒立への不安を感じなくなり、その練習に自主的に取り組めるようになった背景に、どんな動感意識の様相変動があったのかが開示されることになる。

第4章で取り上げるのは、マット運動における倒立の初心者への指導実践である。これは学習者が倒立のコツをつかむまでに多くの時間を費やすことになった事例である。

この指導実践に対する反省分析では、そこに筆者による指導が指導になっていなかった部分のあったことが開示されるとともに、その問題の背景に学習者のどのような動感志向性が関わっていたのかが明らかにされることになる。

第5章で取り上げるのは、マット運動における前方倒立回転とび（以下、「前転とび」と略す）の指導実践である。これはこの技の回転加速技術、とりわけ踏み切り動作の修正に多くの時間を要した事例である。

この指導実践に対する反省分析によって、学習者が前転とびの回転加速をうまくできなかった背景に、学習者のどんな動感志向性が関わっていたのかが開示されるとともに、この技の粗形態（マイネル, 1981, pp.375-383 ; S.374ff.）の発生に、学習者のどのような動感志向性の様相変動が関係していたのかが明らかにされることになる。

## 第2章 鉄棒運動における逆上がりの初心者への指導実践に関する反省分析

ここで取り上げられるのは、学習者に逆上がりのまぐれが頻発していたのにもかかわらず、それをなかなか定着させることができなかった指導実践である。まずはこの指導実践に関する基本情報と指導対象者のおおまかなプロフィールについて述べておく。

### 第1節 指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて

ここで取り上げる事例は、某大学の教員採用試験対策講習「器械運動塾」という課外活動における女子学生Aに対する鉄棒の踏切り逆上がり（以下、「逆上がり」と略す）に関する指導実践である。これは平成24年5月から8月のあいだに、週2回ペースで行われたものである。この課外活動の時間は1回につき3時間程度であった。

学生Aは教育学部の4年生で、某県の小学校教員になることを目指していた。運動全般を苦手としており、鉄棒運動については特に苦手ということであった。そのため彼女は、4年生の8月に受験する教員採用試験における鉄棒の逆上がりの実技試験を心配して、彼女が3年生だった平成23年の5月から8月に開催された器械運動塾にも通ってきていた。

指導前における彼女の逆上がりの運動経過は、図7のようなものであった<sup>35</sup>。踏み切り台を使っても逆上がりを達成することができない状態であった。しかし足の振り上げ動作と踏み切り動作によって身体を十分に回転させることができていると、鉄棒にお腹を近づけることもできていた。そのため筆者は、足の振り上げによって回転を加速することと、踏み切りによって腰を持ち上げることを、そして肩角を閉じて鉄棒を引き寄せせることを覚えれ



図7：指導前における学生Aの逆上がりの運動経過

<sup>35</sup> この逆上がりという運動は、後方回転と上方移動によって構成される。低鉄棒の逆上がりでは、後方回転の要素が大きくなるため、あまり筋力を使わずに、回転力をうまく利用することが可能となる。しかし腰の高さの低鉄棒での逆上がりとなると、上方移動の要素はほとんど消えてしまうために、後方支持回転と同じ構造をもった運動になってしまうことになる（金子，1984，p.100）。ここで指導対象となった目標技は胸の高さの鉄棒での逆上がりであり、その達成には後方回転と上方移動の2つの課題を解決することが求められるものであったと言える。



ば、逆上がりができるようになるのではないかと考えて指導を始めたのであった。この指導実践では、教員採用試験で課される胸の高さの鉄棒での逆上がりを、足場となる台を用いないで実施できるようになることを最終的な目標に設定していた<sup>36</sup>。

彼女は3年生から器械運動塾に参加していた甲斐もあって、4年生の器械運動塾の開始後1週間で30cmほどの高さの足場（とび箱1段）を使って逆上がりができるようになり、2週間後には10cmほどの足場を使って実施できるようになった。まだ失敗も多く、「偶発位相」（金子，2002c，pp.422-423）における粗形態の発生と捉えられたが、〈まぐれ当たり〉の成功が何度も見られていたことから、当初彼女が逆上がりのコツをつかむのに時間はかからないと考えていた。

ところがその後、彼女は約1ヶ月半にわたって、逆上がりのコツをつかむことができずに、動きかたがなかなか定着しないという問題に直面することとなった。練習時間の後半になると必ずできなくなり、どんな感じでやっていたのかもわからなくなるといった状態であった。指導にあたった筆者自身、このつまずきの原因をなかなかつかめずに苦労した。しかし指導開始から約2ヶ月がたった7月中旬の指導中に突然、彼女の動感志向性の特徴に気づき、それまでの指導がまったく的外れだったことを自覚することになる。そこですぐさま学生Aに対する指導の方向性を変更し、その後、約1週間で逆上がりの動きかたが定着をみるようになったのであった。彼女は逆上がりに関して〈できる〉という確信をもつことができ、本番の教員採用試験においても危なげなく達成することができたのであった。

この指導は、偶発位相から「図式化位相」（金子，2002c，pp.423-428）に向けての能動的な動感形態の構成化という問題への取り組みだったと言えるが、プレッシャーのかかる教員採用試験という場面で自信をもって逆上がりを実施でき、また達成できたことは、ここでの指導がひとまず成功したと言えるであろう。

## 第2節 反省分析で用いた資料について

本研究では、筆者と学生Aの両者が自らの促発または創発の営みを明証的に再想起できるように、筆者が現場で学生Aとのやりとりを記録した指導ノートや練習中に撮影したピ

---

<sup>36</sup> ここで〈できる〉と言っているのは、胸の高さの鉄棒での逆上がりに関して〈できる〉という確信をもって、その遂行に臨み、それを達成できる状態のことであり、しかもその実施に関しては、フェッツ（1979，p.398）の意味での「スポーツ運動系の経過の〔反復〕精確さ（sportmotorische Ablaufspräzision）」をある程度認めることができるようになった状態を想定していた。

デオ映像を使用した。

また学生 A に対して指導期間終了後に行った指導実践に関する借問は、指導で起こったいくつかの出来事について筆者が説明したり、その当時の映像を見せたりしながら進められた。この借問の内容は巻末の資料 1<sup>37</sup>にまとめられている。

### 第 3 節 反省分析

#### 第 1 項 指導者が自らの指導の問題に気づく以前

先述のとおり、学生 A は器械運動塾の開始後 2 週間で 10cm ほどの高さの足場を使って逆上がりができるようになった。またその後は〈まぐれ当たり〉の成功が何度も見られたため、当初は彼女が逆上がりのコツをつかむのに時間はかからないと考えていた。しかし練習時間の後半になるとできなくなるという問題は、彼女が 3 年生の頃から観察されており、そのことが気になってはいた。そうした学習のつまずきの原因がはっきりとつかめていなかったことから、彼女の動感志向性を捉える観察、交信、代行を続けている状態であった。

しかし彼女の動感志向性の特徴がはっきりと読み解けないからといって、その練習をただじっと眺めているわけにもいかない。そのため逆上がりの図式技術（金子，1984，pp.158-163）に基づいて、その達成に必要と思われる「足の振り上げ動作」や「踏み切り動作」，「肩角を閉じる動作」などについてこまめにアドバイスを与えていた。逆上がりに関する技術情報の提供が、促発指導そのものでないことは承知していたものの、彼女が逆上がりのコツをつかむ上で邪魔になるとは考えていなかった。

#### 1. 学生 A の動感志向性の特徴

借問により、逆上がりの動きかたが安定しなかった頃の学生 A の動感意識の特徴が明らかになった。彼女がその頃に意識していたことをまとめると以下のようなになる。

- ・安定してできるようになるまでは、いろいろと言われたポイントを思い出しながらやっていた（資料 1 - 6）

---

<sup>37</sup> 資料 1 は借問における学生 A の回答を本人に確認を取りながら、その場で要点をまとめて書きとめたものがもとになっている。この借問における回答を記録するにあたっては、本論で主題化されている事柄とは無関係と思われる部分や話初めの無意味な言葉や単なる相槌、同じ言葉の繰り返し等は除外した。また資料として読みやすくするために、部分的に括弧付きで、学生 A のジェスチャーや省略された言葉を補った。

- ・他の人が脚の振り上げが弱いと言われているのを聞いて、自分も脚を強く振り上げていないのにできているのはおかしいと思ったりもした。そこであのポイントだったなと思って、前に言われた個々の動作に関するアドバイスを思い起こして練習していた（資料1-24）
- ・人から言われたことを一生懸命やる。意識を集中して。そこができれば（成功に）近づけると思っていた（資料1-28）
- ・全体の感じが何となく掴めるようになる前までは、言われたアドバイスどおりに行ったり来たり（こっちを意識したりあっちを意識したり）していた。「言われるがまま」であった（資料1-56）

学生Aのこれらの発言からは、この頃の彼女が指導者による逆上がりの図式技術に関するアドバイスを意識して、その一つひとつを忠実に実行しようとしていたことがわかる。つまりこの当時、彼女のなかでは部分動作で運動全体を組み立てようとするモザイク化（金子，2005a，pp.79-81）という動感志向性が息づいていたことがわかるのである。

また彼女は借問のなかでこの頃の動感意識について次のように述べていた。

- ・ここにはまればできるというイメージがなかった（資料1-7）
- ・できても一回きりという感じだった（資料1-8）
- ・かたちがどんなのだったからできたということがわからない（資料1-9）

ここで彼女が語っている「イメージ」あるいは「かたち」という言葉については、借問のなかで次のようなやりとりがなされた（資料1-10~14）。

筆者：かたちとはイメージのことで、こういう感じといったようなもの？

筆者：それは一連の動きのながれというか、まとまりみたいなもの？

学生A：部分部分ではなくて・・・。

筆者：その部分とは、（指導者に）言われていたポイントのことも含んでいる？

学生A：はい。

このようなやりとりから「イメージ」「かたち」といった言葉が、全体的な〈動きの感じの流れ〉、すなわち動感メロディーを表したものであると考えられた。そして以上の借問でのやりとりからは、逆上がりが安定する以前の彼女は、逆上りを部分動作から組み

立てようとするモザイク化（金子，2005a，pp.79-81）の志向を有しており，その動感メロディーを能動的な志向的对象として捉えていなかったということを指摘できるのである。

ところであらゆる運動はやったそばから消えていく。逆上がりが上がったときには，すでにその運動はこの世に存在しない。それでもわれわれは〈逆上がりができた〉ことを捉えることができる。それはわれわれの内的時間意識の直感化能力（過去把持の働き）によってメロディー化された動感意識が幅のある現在につなぎ止められているからであり（金子，2005b，p.15），それによって今やったばかりの運動について「ここがうまくいった」「あそこがダメだった」と言うことができる。

このように今やったばかりの運動の〈動く感じ〉は過去把持の働きによってつなぎ止められ，そこにメロディー化された動感意識を捉える可能性が開かれている。しかしそうした動感メロディーは「触発によって意識されるのであり，決して自発的に現出される」（金子，2005b，p.15）のではない。金子（2005b，p.15）は，この「触発」を，フットボールの意味での「対象に向けられた志向の覚起」であるとした上で，「直感志向性は受動的ながらもそこに志向性が認められ，それを起点として，自己所与的直観へと向かう努力のなかでこそ発生始原に遡及できる可能性をもつ」と述べている。つまり，過去把持（直感志向性）の働きによってつなぎ止められた動感メロディー（直感メロディー）は，自己所与的直観へと向かう「志向努力」（金子，2005b，p.47）のなかで，初めて〈たった今〉やった運動としてその中身を生き生きと捉えることが可能となるのである。だからこそ，運動学習では「流れつつある運動経験の直下における〈直感〉という今の動感メロディーをとらえる能力」（金子，2005b，p.15）を身につける努力が重視されるのである。

このような志向努力により〈自分が今どう動いたか〉ということを能動的に捉えることができるから，それを踏まえて〈次ぎにどう動くのか〉に〈あたり〉をつけながら，動感形態の能動的な統覚化に向かうことができる。逆にそうした努力をせずに，機械的な反復（マイネル，1981，p.397；S.368）を行うだけでは，そのつどの直感メロディーを過去に捨て去ることになり（金子，2005b，p.16），そこでの運動学習はその大半を自我の関与しない受動地平における動感身体知による統覚化に頼るしかなくなってしまうことになる。しかしそれは学習者本人のその時点における身体知のレベルに依存することを意味するから，コツをつかむのに時間がかかったり，まったくコツがつかめなかったりするといったことが起こりやすくなる。上記のように当時の学生Aは，モザイク化志向を有しており，直感メロディーを志向的对象として捉えておらず，そこでの運動学習はもっぱら「受

動的総合」(金子, 2015a, p.53)としての動感形態の統覚化に委ねられていたと考えられるのである<sup>38</sup>。

## 2. 受動世界における動感形態の充実化

当初, 学生 A の動感形態の統覚化は, 受動地平における身体知の働きに委ねられていたと考えられるが, その後, 彼女の逆上がりにより〈まぐれ〉の形態発生が繰り返され, 動感形態の統覚化は「受動世界」(金子, 2009a, p.102)で進行していたと見ることができ。しかし彼女は, そうした〈まぐれ〉の形態発生を繰り返し経験しているにもかかわらず, 練習中に突然できなくなることが多かった。そのようなとき彼女は「まったくできる気がしなくなる」とか, 「まったくわからなくなる」と口にしていた。

このように「できる気がしなくなる」と言えるのは, できなくなる前はぼんやりとではあっても「できる気がしていた」からである。また「まったくわからなくなる」といった発言が可能なのは, それまでは逆上がりの〈動く感じ〉が〈何となくわかっていた〉からだと考えられる。そうでなければ「わからなくなる」という言葉は出てこないと思われる。つまりこれらの発言は, 彼女が逆上がりの練習を繰り返すうちに, 空虚ながらも〈できそうな感じ〉を捉えられるようになっていたことを表しており, 「受動地平」(金子, 2005b, p.162)で構成された動感形態が充実へと向かいながら能動的に志向できるところまで浮かび上がりつつあったことを示唆しているのである。

学生 A は, 借問のなかで, 筆者による「練習に来てすぐはできるのは, 何も考えていないからですか?」(資料 1-15)という問いかけに対して, 「はい」(資料 1-16)と回答していた。また「何も考えないとできるとはどういうことですか?」(資料 1-46)という質問には, 「今まで言われたポイントにとらわれないで, 全体像(ポワンとしたもの)をもちながらやるという意味」(資料 1-47)と答えている。

また学生 A は, 練習に来てすぐに逆上がりができているときは, 「これまで言われたことがなんとなく自分の中でつながっている」(資料 1-18)とも述べていた。さらに彼女はその〈つながっている感じ〉を, 「ポワンとつながっている感じがある。……うっすら」と言いながら, 手を空中で波打たせていた(資料 1-19)。それに対して, 筆者が「メロディーみたいな感じ」(資料 1-20)と尋ねると, 「そうですね」(資料 1-

<sup>38</sup> 受動的総合としての動感形態の統覚化とは, 自発的に動きが総合化されて自ずと動感形態がまとまることの意味さであり(金子, 2015a, p.53), それは学習者の無意識的な身体知の働きによるところが大きいと考えられるのである。

21) と言いながら大きくうなずいた。

このような借間におけるやりとりからも、彼女が逆上がりの練習を重ねるなかで、その受動地平において空虚表象としての動感形態が成立し、その動感メロディーをなんとなく能動的意識で捉えられるようになっていたことがわかるのである。

### 3. 指導による動感形態の充実化の障害

逆上がりのまぐれあたりが頻繁に見られ、そこで能動的志向性（山口，2012，p.124）の対象としてその動感形態が何となく捉えられつつあったとしても、偶発位相の段階では動感意識の内容はまだまだ空虚である。したがってそうした動感形態に基づく次の試行への「予描」（金子，2005b，pp.48-49）もまだぼんやりとしたものにならざるをえない。そのような空虚な予描された動感形態は、まだ〈何となくあたりがつく〉といった程度の漠然としたもので、次の試行をある程度方向づけてくれるとしても、いわゆるコツといった意味のある〈動きの感じ〉を能動的に志向することを保証してはくれない（金子，2004，pp.79-80）。だから〈何となくできそうな気はしている〉のに、実際にやってみるとできないことが多い。

金子（2002c，p.274）は「われわれが自らのコツの存在に気づくのは、間欠的にこの運動感覚的意味核に出会うなかにおいてである。新しい運動形態がまぐれでできるごとに、『そんな感じではなくて、こんな感じだ』という意味核の同一性が私の運動感覚身体に了解されると、私のコツはぼんやりとその姿を現してくる」と述べている。私たちが偶発位相にある動感形態に意味核としてのコツを見出すのは、まさに〈まぐれ〉が反復される過程においてである。初めてできたときは、どうしてできたのかがまったくわからないほどその動感メロディーは空虚である。しかし2回3回と〈まぐれ〉を経験するうちに、〈なんとなくこんな感じ〉というように直感位相で動感メロディーが徐々に捉えられるようになる。このような〈まぐれ〉の反復にともなう動感形態の充実により〈できるときはいつもなんとなくこんな感じが残る〉といったように、そこに意味のある〈動きの感じ〉としてのコツが浮かび上がってくる。そしてこのコツを内包した動感形態は、〈こんな感じで動けばよいか〉という予描された動感形態として次の試行を方向づけてくれることになる。

このようにコツをつかむためには、〈まぐれ〉の反復による動感形態の充実ということが不可欠である。ところが「早くできるようになりたい」とか、「早くコツをつかみたい」と焦り、「今度はここを意識してやってみよう」などと過度な能動的志向をもつと、偶発

位相にある空虚な動感形態は簡単に崩壊し、〈まったくできそうな気がしなくなる〉といったことが起こる。だからこそ偶発位相の指導では「何も考えずにできたのだから、何も考えずにやった方がよい」という指導が大切だと言われるのである（金子，2002d, p.62）。

彼女は借問のなかで、「なにかアドバイスをもらうと、そこばかりに意識が向いて、できなくなるの？」（資料1-22）という質問に対して、「はい」（資料1-23）と答えていた。また彼女が個々の動作に対する技術的なアドバイスの一つひとつに意識を集中して、それらを忠実に実行に移そうとするモザイク化志向をもっていったことは先に述べた。これらのことを考え合わせると、彼女が指導者からのアドバイスによって個々の動作の〈動きの感じ〉に強い志向を向けるのは当然の成り行きだったと言える。つまりは指導者によるアドバイスが彼女のモザイク化志向を強化し、なんとなく捉えつつあった全体的な動感形態を充実させるどころか、逆に空虚にさせ、結果として逆上がりの「コツとの出会い」（金子，2002c, p.222）を妨げていたと考えられるのである。

#### 4. 指導の問題への気づきを促した学生Aの練習態度の変容

彼女が練習中によく口にしていた「まったくできる気がしなくなる」とか、「まったくわからなくなる」という発言は、筆者によって重く受け止められず、彼女への指導は1ヶ月半が経過した。しかしちょうどその頃から学生Aの態度に変化が見られるようになった。彼女が筆者と距離をとっているように思われたのであった。それまでには感じなかった〈よそよそしさ〉を感じるようになり、筆者の声がけへの受け答えに、それまで見られていた〈素直さ〉が感じられなくなった。

筆者は、借問のなかで、「器械運動塾の途中（1ヶ月半くらい）で指導者と少し距離をとるようになったと思うのですが」（資料1-51）と、彼女に尋ねている。それに対する彼女の答えは以下のようなものだった。

「また言われたことを聞いていてもできるのかな」という疑念があった。それは安定してきたけどたまに失敗するような時期だったと思う。自分でやろうとしてきたときはそうだったと思う。「そろそろできるんじゃないかな」という自信というか、なにかができはじめてきた。マット1枚の（高さの足場の）ときにこの調子でできるんじゃないかなと思ってきた頃だと思います。それは回ることが掴めるようになってからだと思う（資料1-52）。

回ることに意識を集中してできていたのが、ポイントを言われることで、また個々の

部分が強く意識されちゃうのを少し避けたかった。「何となくわかってきているのにな」と何となく思っていた（資料1-53）。

これらの発言からは、この頃の彼女のなかでは逆上がりの動感形態の充実化がさらに進み、〈こんな感じでやればできそう〉ということが、以前よりもはっきりとしたかたちで捉えられるようになっていたことがうかがわれる。またそれと同時に、彼女が筆者のアドバイスに耳を傾けることで、自分の捉えている動感形態が再び空虚になることを危惧していたこともわかる。

このように当時の彼女は、自分が目指すべき動感形態を捉えつつあると感じ始めており、さらにそうした自らの動感志向性に混乱を来すようなアドバイスに対しては敬遠するような態度を取るようになっていたと考えられるのである。

さらに彼女は、上記の発言の後に、次のようにも述べていた。

全体の感じが何となく掴めるようになる前までは、言われたアドバイスどおりに行ったり来たり（こっちを意識したりあっちを意識したり）していた。「言われるがまま」だったのが、自分の感じに照らして、どうかを考えるようになった。きっと無意識だったと思うけど。意図的に（指導者のことを）無視しようとはしてなかった（資料1-56）。

なんか「個別動作について言われるのは嫌だな。まだその時期なのかな」と思っていた。個別動作について言われるとできなくなるし、全体をぼやっと意識するとできるような感じもちょっとあったので、「またそこに意識を向けなきゃいけないのかな」という疑念めいたものを感じていたかもしれない（資料1-57）。

「何となくわかってきているのにな」という気持ちもかなりあった（資料1-58）。

その時期は、聞きたくないわけではないけど、ちょっと自分の感じと合わないこと（個別動作の意識についてのアドバイス）を言われることがあるかもしれないので、少し敬遠するような気持ちもなかったとは言えない（資料1-59）。

「はい」と言わずに、首をかしげるような仕草や反応をしたと記憶している（資料1-60）。

以上の発言からわかることは、彼女の練習態度の変化が単に指導者への反感の表出といった意味のものではなかったということである。彼女は指導者のアドバイスを単純に無視



しようとしていたわけではなく、それを自らが捉えつつあった〈なんとなくこんな感じで動くべき〉という動感形態と照らし合わせて取捨選択していたのであった。

このように当時の学生 A は、指導者からのアドバイスを闇雲に信じるのではなく、与えられたアドバイスを吟味して、取捨選択しながら、独りで動感形態の能動的綜合へと歩み出そうとしていたと言える。つまりこのときの彼女の動感意識においては、モザイク化から離れるという志向性、すなわち反モザイク化法則（金子，2009a，p.280）が働きつつあったとみることもできるのである。

なおそれまで図式技術に関する情報を一方的に与えるだけになってしまっていた筆者ではあったが、このような彼女の態度の変化をきっかけに、自らの指導を見直すこととなった。その後は、逆上がりの部分的な動作に対するアドバイスを与えることは控え、彼女の動感志向性の特徴を捉えることに専念することにしたのであった。

## 第 2 項 指導者が自らの指導の問題点に気づいて以降

学生 A の動感志向性の特徴を捉えることに専念して 1 週間後の練習で彼女の逆上がりを少し離れたところから眺めていたときのことだった。彼女は、器械運動塾の学生スタッフに「もっと、ひっくり返った方がいいよ」というアドバイスを受けていた。その光景をしばらく眺めていたが、何回目かの試技を見たときに〈あっ、なんかおかしい〉という印象を受けると同時に彼女の失敗の感じが〈異様な力動感をもった動きの感じ〉として共感された。そのとき筆者が彼女の逆上がりの運動経過に関して捉えた特徴は、以下のようなものであった。

足はものすごい勢いで振り上げられ、上半身も鋭く倒されていた。余裕で鉄棒に腿がかげられるくらい足先は一気に高く振り上げられていたが、その振り上げられた足先の勢いは、振り上げの頂点で一気に失速し、そのままマットに叩きつけられるように落ちてきた。

その後、さらに数回の試技を観察するなかで、彼女が〈ひっくり返ることしかやっていない〉と判断するに至った。そこで、観察によって捉えた動感志向性を確認するために、その場で以下のような交信を行った。

筆 者：今ひっくり返ることだけやろうとしたんじゃない？

学生 A：う～ん。そうかもしれません。

筆 者：逆上がりで、お腹を鉄棒にかけるためにひっくり返るんだけど、ひっくり返ることだけをやろうとしてない？

学生 A：そうですね。そこをやることだけしかなかったかもしれません。逆上がり全体の動きはなかったかも。そこしかない。そこをやればという感じ。

筆者：言われたところだけを強くやろうとするから、そこだけで終わってしまうんじゃない。全体的な動きの感じを大事にして練習してみたら。

このような交信におけるやりとりのなかで、筆者は、学生 A がアドバイスされた部分動作を強く意識することでモザイク化志向をもつ傾向にあること、そしてそのような動感志向性のために逆上がり全体の動感メロディーが捉えられず、コツの獲得が阻害されていることを確信するに至った。またそれと同時に、逆上がりの部分動作に関するアドバイスを繰り返してきたそれまでの筆者の指導が、彼女の動感形態の統覚化を大きく阻害していたことにも気づくことになった。

その後は、反モザイク化法則に則って、彼女に逆上がりの動感メロディーに志向を向けさせ、その中身を感じ取らせるようにすることで、動感形態の統覚化が促進されるかどうかを見守ることにした。

また彼女が再び逆上がりの部分的な動作の〈動きの感じ〉にとらわれているようなときには、「また部分的な動きだけになってないか」という趣旨の言葉がけをするようにした。さらによい逆上がりの実施が見られたときには「その全体的な感じを、なんとなくでいいからつかまえておきなさい」という趣旨のアドバイスを与えるようにした。

こうした指導に変更して1週間後、学生 A が鉄棒で後方支持回転の練習をしているのを見かけた。そこで「逆上がりの方はどうなったの」と尋ねたところ、「逆上がりはできるようになりました」と答えた。それ以降、彼女は逆上がりをほとんど失敗しなくなったのであった。

## 1. 動感形態の充実化

学生 A が「逆上がりはできるようになりました」と答えたので、その場で「それはどんな感じ」とたずねたところ、「何も考えないようにしています」という答えが返ってきた。その答えに対して「それは特定の個別動作を意識しないという意味か」と尋ねると、「う〜ん」と返答に困っている様子だった。そこで「足を振る、ける、脇を閉じるといったことをやろうとするのではなくて、いってみれば、逆上がりをやろうとする感じというか、全体を再現しようとする感じか」と聞きかたを変えたところ、「はい。そうです。そうで

す。そんな感じです」と答えた。

一方、後日の借間において彼女は、この「何も考えないようにしています」という発言の趣旨について、次のように説明している。

今まで言われたポイントにとらわれなくて、全体像（ポワンとしたもの）をもちながらやるという意味（資料1-47）。

言われてきたポイントを意識の底に沈めるような感じ（資料1-48）。

「今（まで）のポイントについては忘れてね」と言われたことが少し参考になった（資料1-49）。

でも忘れるのはすごく難しかった。言われたことは忘れられない。けど、全体のイメージができてから、やっと忘れるということの意味がわかった。それは（個別動作の）ポイントに固執しないで、全体をイメージすること（資料1-50）。

これらの発言からは、この頃の彼女が動感メロディーを能動的な志向的对象として捉えられるようになっていたことが読み取れる。またそれに加えて、モザイク化志向が抑制されるようになっていたこともうかがえる。このように筆者がそれまでの指導を変更して1週間で彼女の動感志向性に明らかな変化が起こっていたと言えるのである。

このように動感形態の充実化が進むと、そこにはコツとの出会いの可能性が開かれてくる。そしてそうしたコツをつかまえることができはじめて、〈こうやればできる〉というはっきりとした確信を持つに至るが、それは偶発位相から抜け出した証となる。借間において彼女は、このあたりのことについて、次のように語っていた。

ポイントを指摘されて、「ああ、そういえばそうだったな」くらいに思って、でもやるときはそれを強く思うことはしないようにしていた。言われたアドバイスを受けたままにストレートにやるのではなくて、自分の中に落としこんで、やっていた。全体の中で今言われたことを配列し直す。言われたポイントを全体の中で光らせるけど、そこにとどまらないようにする感じ。全体があつてのここという感じで意識する（資料1-54）。

言われたポイントを真に受けるのではなくて、一歩引いて考える。そのときは、自分がわかりかけてきている全体のイメージと関連づけて、「ああ、このことね」という感じで考えていた。ここばかり意識してはできないから、全体と関連づけて考えるようにしていた（資料1-55）。

こうした発言からは、この頃の彼女が部分的な動作に関して受けたアドバイスを動感メロディー全体と関連づけて捉えるようになっていたことがわかるであろう。言い換えれば、それまでにアドバイスされた部分動作に関する〈動く感じ〉が動感形態へと意味づけられ、動感形態の成立に対して〈意味をもった動きの感じ〉、すなわちコツとして捉えられるようになっていたとも言えるであろう。そしてこのように逆上がりの動感形態を能動的に志向できるようになるとともに、そこに意味核としてのコツが捉えられるようになっていたということが、彼女の動感形態の統覚化がここにきて一気に進行したことを表していると考えられるのである。

## 2. 動感形態の統覚化における動感意識の様相変動

指導期間終了後に行われた借問において、学生Aは次のように述べている。

先生に「そこ（アドバイスを与えたところ）だけじゃないんだから、全体の中の一つとしてやるんだよ」と言われて、少し意識の使いかたが変わったと思う。そこで全体のイメージを作るようになり始めたと思う（資料1-38）。

いざ、回ろうとするときに回転のイメージをつくりながらやろうとするようになった。これが安定し始めるきっかけだったと思う（資料1-39）。

学生Aに対して筆者が上記のような指示を与えたのは、指導の方向性を変更して以降のことであった。つまり彼女のこのような発言は、筆者による指導の変更が、彼女の動感志向性に変化をもたらし、動感形態の構成化を促進することにつながっていたことを表していると言える。

もちろん先にも触れたように、彼女は筆者が指導の方向性を変更する前から、なんとなく動感形態を捉えられるようになっており、その全体を志向的对象にして練習しようとする兆しがみられてはいた。しかしそれはまだ積極的な能動的志向には至っていなかったと考えられる。なぜなら先に見た借問のなかで彼女が述べていたように、その頃の動感形態は「何となくわかってきているのにな」（資料1-53）といった漠然とした空虚表象にとどまっていたのであった。確かに彼女は、逆上がりの部分的な動作に意識を向けることで動感メロディーへの志向が緩み、何となく捉えられつつあった動感形態が空虚になってしまふということにうすうす気づいてはいた。しかしそのような気づきは、はっきりとした確信にまでは至らず、「なんか個別動作について言われるのは嫌だな。まだその時期なの

かな」（資料1-57）といった疑念の様相（フッサール、1997、pp.56-63；S.33ff.）にあったと考えられる。

このあたりのことについては、借間において以下のことが確認されている。

「全体の流れを捉えながら練習するように」とはっきり指示されるまでは、なんとなく全体を意識した方がいいとか、あまり個別動作を意識しない方がやりやすいといった感触はあったが、はっきりと自信をもって、「そうだ」と言えるほどではなかった（資料1-62）。

逆上がりを続けて失敗したり、気軽にしゃべれる学生スタッフにアドバイスをもらったりすると、「やっぱり個別動作がダメなのか」と思って、動き全体を捉えた方がいいという考えが揺らいでしまうことがあった（資料1-63）。

筆者が指導の仕方を変更するきっかけとなった、〈異様な力動感〉を感じ取った彼女の逆上がりの失敗は、まさに筆者以外のスタッフが「しっかりひっくり返るように」とアドバイスしたときに起こったものだった。そしてそのような失敗は、彼女が全体的な動感メロディーではなくて、まさに〈しっかりひっくり返ること〉だけを強く意識して逆上がりを実施しようとして生じたものと考えられるのであった。

このように、彼女は指導の方向性が変更される以前から部分的な動作に対するアドバイスに違和感を感じ、動感メロディーを志向的対象に捉えつつあったものの、それはまだはっきりとした確信には至っておらず揺らぎやすかったものと考えられるのである。

こうした彼女の動感意識の様相は、「誘引するものとそれに反して誘引するものが反発しあって働いている」（フッサール、1997、p.69；S.43）といった「疑問可能性」と捉えられる。それは動感メロディーへの志向（反モザイク化）と個別動作への志向（モザイク化）のあいだの抗争による様相化と考えられるが、そのような状態にあった彼女に対して、「個別動作に志向せずに、全体的な動感メロディーに志向するように」という反モザイク化法則に則ったアドバイスを与えることは、「疑念」へと様相化されていた彼女の動感志向性に対して信念への一つの「傾き」を生じさせ（フッサール、1997、pp. 67-68；S42f.）、疑念を払拭するきっかけを与えたと考えられる。まさにこうしたことが、動感メロディーに志向するという「決断」（金子、2005a、p.220）を促し、能動的な動感形態の統覚化へと自信をもって踏み出させる結果につながったと言えるのである。

#### 第4節 まとめ

これまで学生Aへの逆上がりの指導実践に対して超越論的立場からの反省分析を加えてきた。

この指導実践は、胸の高さの鉄棒での逆上がりができるようになることを最終的な目標として開始された。そしてその学習過程に多くの問題が見られたものの、最終的に彼女は〈できる〉という確信を持って逆上がりを実施することができるようになり、また当初見られていた練習の途中で突然できなくなるといった問題も解消したのであった。さらにそこには逆上がりができるようになったと判断できる徴表として、その運動経過に反復精確さ（フェッツ、1979、p.398）の向上が見られたのであった。

もちろん、この逆上がりが〈できる〉という確信は、まだ偶発位相をかりうじて抜け出した段階と考えられ、そこにはコツの確定化を経て、さらに形態発生を絶対的に保証できる命綱としてのモナドコツの獲得へと向かう可能性が残されてはいる（金子、2009a、pp.259-260）。しかし彼女が逆上がりについて〈できる〉という確信をもち、何度も逆上がりに成功していたことを考えると、そこに基礎図式（金子、2009a、p.254）の成立という事態を認めることは可能であろう。

一方、ここで取り上げた逆上がりの指導実践では、筆者が学生Aの動感志向性の特徴をなかなか読み解くことができず、その創発の営みを阻害している場面も見られた。しかし学生Aの筆者に対する態度の変化をきっかけとして、彼女がアドバイスを受けた動作だけに志向するモザイク化志向という特異な動感志向性、すなわち、動感変様態（金子、2015a、p.128）を有していたことに気づき、最終的には反モザイク化法則に則ってその逆上がりの動感形態構成化の促進に関わることができたのであった。

当然このような逆上がりの学習過程において学生Aが、まぐれで成功したり、突然できなくなったりするを行ったり来たりするなかで、多岐にわたる〈動く感じ〉を経験していたことは間違いない。そしてそうしたなかで彼女は、試行錯誤しながら〈動く感じ〉を取捨選択し、〈できる〉という確信の伴う動感形態の統覚化にたどり着いたということになる。言うまでもなく、それは本質直観の歩みそのものと言えるであろう（図8）。それに対して指導者は、そうした学生Aによる創発の営みへの運動共感に難渋しながらも、最終的にその本質直観への道のりに合流し、彼女がコツをつかむところまでともに歩むことができたのであった。

またすでに述べたように、この反省分析においては、学習者の動感意識に息づいていた

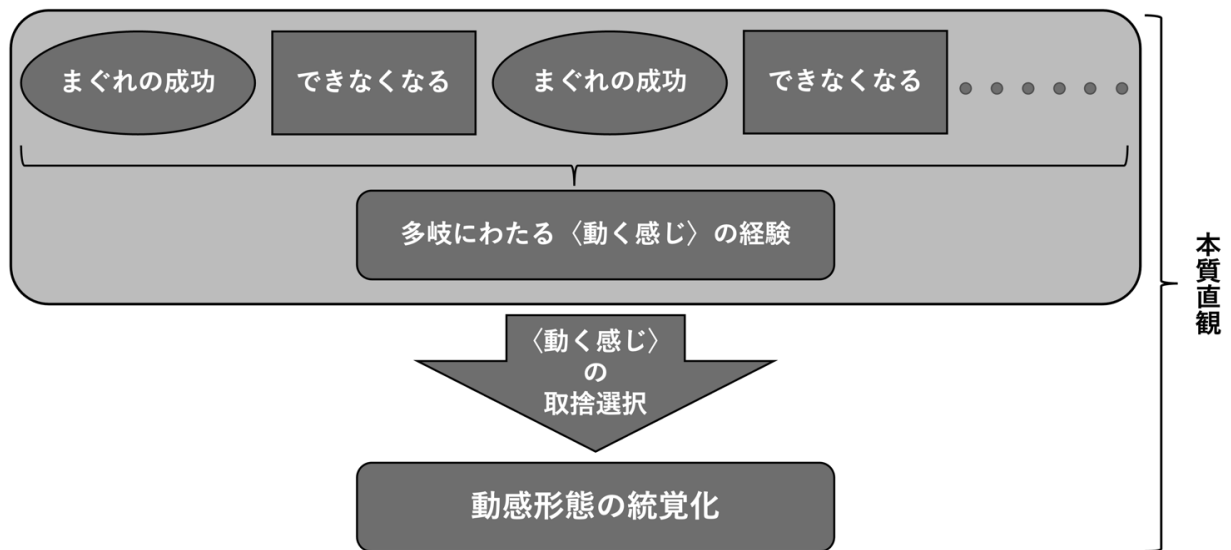


図8：学生Aの創発過程における動感意識の様相変動

モザイク化という特異な動感変様態が明らかにされたのであった。

学生Aは、指導者から与えられる個々の動作に対するアドバイスの一つひとつに意識を集中して、それらを忠実に実行に移そうとする傾向をもっており、それによって部分的な動作で運動全体を組み立てようとするモザイク化という動感変様態を有することになっていたのであった。そしてそのような彼女の特異な動感志向性は、逆上がり全体の動感メロディーの充実を阻害し、その動感形態の統覚化の進行を遅らせることにつながっていたのであった。

さらにこの指導実践の反省分析では、学生Aが、逆上がりの動感形態の構成化に向かう上で、モザイク的に運動を構成しようとする動感志向性から離れること、すなわち、反モザイク化という本質法則（金子，2009a，p.280）に則ることの重要性が明らかにされた。なおこの反モザイク化法則は、発生論的運動学において動感形態の発生に関わる「本質法則」（金子，2009a，p.69）としてすでに明らかにされているものであるが、この指導実践の反省分析は、この本質法則の重要性を具体的な事例を使って例証したことになると言えるであろう。

## 第3章 マット運動における倒立の定位感能力に関する指導実践の反省分析

次に取り上げるのは、マット運動における倒立の実施に不安を抱いていた初心者に対する指導実践である。なかでもそれは「定位感能力」に着目した指導を施すことによって、倒立への不安を解消することができた事例である。まずはこの指導実践についての基本情報と指導対象者に関するおおまかなプロフィールについて述べておく。

### 第1節 指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて

ここで例証として取り上げる指導事例は、某大学の3年生以上を対象とした教員採用試験対策講習「器械運動塾」という課外活動における女子学生BとCへの片足振り上げ倒立の指導実践である。これは平成22年5月から8月のあいだに行われたものである。両学生ともにマット運動を苦手としており、特に倒立の実施には大きな不安を感じていた。

倒立に不安を抱えている学習者は、方向感覚に混乱を起こしたり、自分の身体の状態を把握することが困難になったりするなど、いわゆる定位感能力に問題を抱えている場合が少なくない。実際、学生BとCについても、方向感覚に混乱を来していたり、倒立で自分の姿勢や体勢を把握できていなかったりする様子が見られ、彼女たちが定位感能力に問題を抱えているのではないかと考えられた。こうしたことから両者に対して、この定位感能力の発生を促す指導を企図したのであった。

### 第2節 倒立の初心者指導において問題となる定位感能力について

ここではまず、倒立の初心者指導で問題となる定位感能力について確認しておきたい。

#### 第1項 定位感能力について

定位感能力とは、自分の運動に関わってわが身の絶対ゼロ点を〈今ここ〉の方位性の原点として、動きつつ感じ取れる能力とされるもので、それは身体知発生の現象領野において「もっとも基底的な本質法則」（金子，2009a，p.197）と言われている。また絶対ゼロ点は、フッサールのいう「絶対的な極限点」として、私が捉える上と下のあいだのゼロ域，前と後ろのあいだのゼロ域，左と右のあいだのゼロ域のなかに、私の動感意識として存在するものとされる（金子，2002c，p.471）。



例えば指導者から「ボールを遠くに飛ばすには、45度の方向に投げるのがよい」と言われたとき、投げる本人は自分の身体から抜け出して外部視点からその角度を見ながらボールを投げることはできない。そこでは自らの動感身体の原点、すなわち、絶対ゼロ点から投げる方向を見定めて〈あっちの方〉に投げることになる。外部視点から見た45度という角度は、「私の運動感覚空間に身体化されない限り、私の運動の意味構造に入ってくることはできない」（金子，2002c，pp.471-472）。ボールを投げる方向は「運動感覚世界にある私の身体が承認し、決断することなのであり、そこには私の運動感覚能力に支えられたパースペクティブが成立しなければ、投げる動きかたも発生しない」（金子，2002c，p.472）のである。

このようにわれわれが自ら動くときのパースペクティブの原点となるのが絶対ゼロ点であり、私がこのゼロ点を〈今ここ〉の方位性の原点として動きつつ感じることができなければ、私は私自身の運動発生に関わることはできないのである（金子，2002c，p.472）。

なお立位を基本として行われるボール投げでは、この定位感能力の発生が大きな問題になることはほとんどないと思われる。しかし立位と逆位が複雑に絡み合う器械運動の指導場面においては、自らの身体（部位）の位置や向き、動いている方向に関して混乱をきたす生徒が少なくない。そのため、どうしてもこの定位感能力の発生ということが問題にならざるをえないのである。

## 第2項 倒立における定位感能力の問題性

熟練者が倒立を実施する場合、「身体空間」（金子，2009a，p.114）の上下は入れ替わっても、定位感としての上下は「天地空間」（金子，2009a，p.114）の天を上、地を下と捉える。そのとき立位時と身体空間の前後は入れ替わっても、定位感としての前後は開始時を基準としたまま変わらない（金子，1964，p.132）。

しかしこのような倒立位における方向定位は、頭位や視線のとり方などによって変化する。試しに補助を用いて生徒に背屈頭位をとらせずに倒立をやらせると（図9の（A））、開始時の姿勢を基準に背中の方を前と答える生徒（図9の（B））と身体を基準にお腹の方を前と感じる生徒（図9の（C））が出てくる（金子，1982，pp.234-235）。前者では普段われわれが自由に動き回っているときの定位感とのあいだに齟齬は生じていないが、後者ではその定位感としての上下が転倒してしまっていることがわかる。この場合、頭を腹屈にすればするほど定位感としての上下の転倒が起こりやすいと言われている（金子，

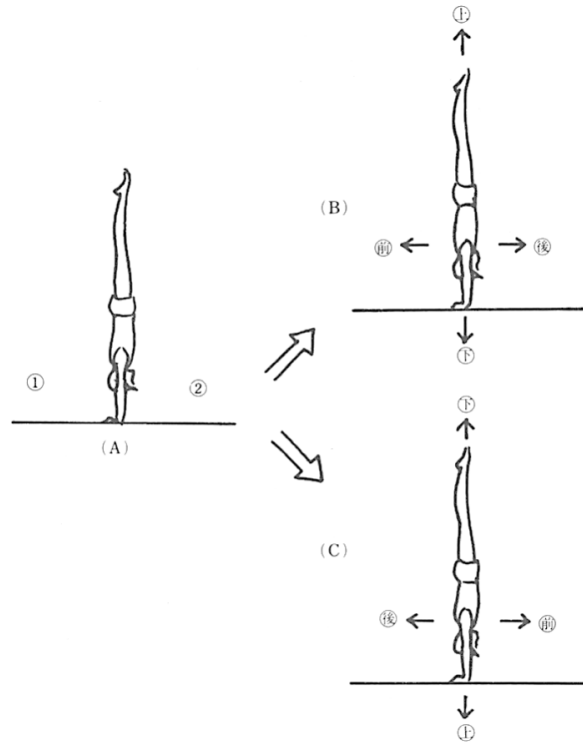


図9：倒立における方向感覚（金子，1982，p.235より転写）

1982，pp.234-235)。そして腹屈頭位によって定位感としての上下が転倒した状態にあつては、たとえ熟練者であっても倒立をコントロールすることは難しくなると考えられる。

われわれの実存運動は地球の重力を無視できない。金子（2005b，p.5）もいうように、「定位感能力の形態発生の分析は、重力の作用している地球の大地という前提を必然的に承認せざる」をえないのである。だからこそわれわれは天地がわからなくなるとうまく動けなくなる。水中で溺れるのは、自らの定位感にひどい混乱が生じてどっちが上（水面）かわからなくなるからだとされる（金子，2009b，p.21）。倒立の場合も身体空間としての上下が入れ替わろうが、定位感としては天を上、地を下と捉えていなければ、動きかたに混乱が生じることになるのである（金子，2005b，p.6）。しかしこのような倒立位における定位感は、ある程度倒立に習熟した者にとっては当たり前のこととして、それが一種の動感能力であることはほとんど自覚されないから、この技の指導ではこの能力の発生をめぐってさまざまな問題が生じることになる。

実際この定位感の発生問題を孕む倒立の指導では、その学習につまずきを示す生徒が少なくない。その者たちは倒立になるのを怖がったり、足首をつかんであげていても、支持している腕を自ら弛めて早々に倒立をやめたりする。またそうした生徒に対して「腕を伸ばしなさい」とか、「マットを見なさい」と指示を与えても、そのように動くことができ

ないことが多い。〈そのように動くことができない〉という状態を、〈言うとおりに動こうとしない〉というやる気の問題とすり替えることは戒められなければならないが、足首をつかんでもらっているのに自分から倒立をやめたり、「マットを見る」といった誰にでもできる（と思われている）ことをやれなかつたりするのを見て、つい本人のやる気を疑いたくなる。ところが、このような生徒たちの言動を注意深く観察していると、そこに定位感の発生問題が浮かび上がってくる。彼らは倒立の練習中によく次のようなことを訴える。

- ・ 倒立をすると、自分の身体がどうなっているのかわからなくなる
- ・ 逆さまになると、どっちがどっちなのかわからなくなる

このような状態にある彼らに対して、倒立における姿勢欠点や技術欠点を指摘しても、ほとんど意味がないことが多い。自分の身体がどうなっていて、どっちが前でどっちが上なのかもよくわかっていない状態で、姿勢や動きかたの修正を要求されても、自分の身体のどこを、どっちに、どのくらい、どのように動かせばよいのかもわからず、彼らの混乱はただ増すばかりであろう。だからたいていの場合、こうした指示は彼らの不安をさらに強めてしまい、倒立への練習意欲を削いでしまうことにもなりかねない。ここでは、彼らの抱えている定位感に関する問題をまず解決してやるのが最も重要になると考えられるのである。

### 第3項 倒立位における頭位と視線について

倒立の指導ではよく「頭を背屈して床を見る」ように指示が出される。これは背中側を〈目方〉（金子，2007，p.180）として志向させることで、天を上，地を下とする定位感の把握を助ける。

倒立における定位感が頭部の保ち方や視線のとり方に大きく左右されることは昔からよく知られてきた。倒立時に「肩幅を底辺とする正三角形を描き，その底辺の両端に手をつけて，その頂点を見るようにするとよい」とする「正三角形の理論」（金子，1977，p.2）は，頭部の背屈によって正しい方向感覚をつかませようとする指導法の一つと言える（図10）。

しかし従来は，頭位の問題にしる，視線の問題にしる，そこでは倒立位になってからの定位感だけが主題化されてきたように思われる。ところが倒立は，必ずそこにもちこむところから開始されるわけだし，そこがまさに身体の上下が入れ替わる局面なのであるから，

倒立の定位感は、そこにもちこむところを含めて考慮する必要があると考えられる<sup>39</sup>。

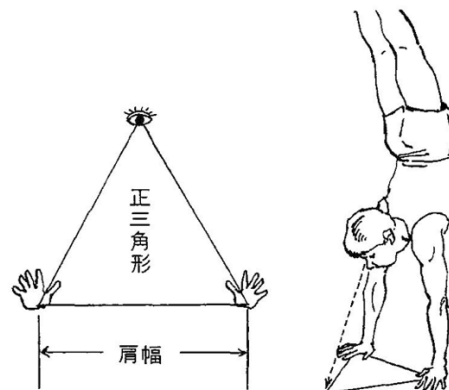


図 10：正三角形の理論（金子，1977，p.2 より転写）

#### 第4項 倒立位にもちこむ局面の定位感について

学校体育では、一般に片足振り上げ倒立が教材として取り上げられる。その指導場面では、倒立まで足を振り上げられない者や逆にやみくもに足を振り上げて危険な倒れかたをする者、振り上げの途中でつぶれて頭から落下する者など、その振り上げ局面に問題を抱える生徒は少なくない。またその多くは、いざ足を振り上げようとするとき「どうしたらよいかかわからなくなる」とか、「自分がどうなっているかわからない」と口にする。彼らのそうした失敗を目の当たりにしたり、これらの発言を聞いたりしていると、彼らがこの局面の定位感に何らかの問題を抱えていることは容易に想像がつく。この場合、倒立位になってからの定位感だけを問題にしては指導の実は上がらない。そこでは振り上げ局面における定位感の発生問題に目が向けられなければならない。

以下では、この振り上げ局面の動きに問題を抱えていた学生の指導実践に反省分析が施される。これにより倒立における定位感能力の発生に関わる動感意識の様相変動、つまりは学習者の動感意識にどんな変化が起こってこの能力の発生に至ったのかが明るみに出されることになる。

なおこの指導においては、倒立に不安を抱えていた学生BとCに対して、自分の運動に関わってわが身の絶対ゼロ点を〈今ここ〉の方位性の始原点として動きつつ感じる定位感能力の発生を促すことで（金子，2009a，pp.197-198），その不安感を解消させ、〈どんな感じで動けばよいか〉を考えながら動きかたを工夫する営みに向き合えるようにしよ

<sup>39</sup> 倒立の定位感のなかでも、とりわけそこにもちこむ局面における定位感の発生に注目したところが、ここで取り上げる倒立の指導実践に特徴的なことだったと言える。

うとするものであった<sup>40</sup>。

### 第3節 反省分析で用いた資料について

本研究では、筆者と学生が自分の促発または創発の営みを再想起する際に、筆者が学生とのやりとりを記録した指導ノートや練習中に撮影したビデオ映像を活用した。

また指導終了後に学生BとCに対して行われた借問は、彼女らに自身の倒立の映像を見せながら行われた。学生BとCに対する借問内容は、巻末の資料2と資料3に、それぞれまとめられている<sup>41</sup>。

### 第4節 指導方法について

ここではこの指導実践で用いた方法について述べておきたい。学生BとCが抱えていた倒立への振り上げ局面における定位感の混乱を解消するために、約5メートル前方に置かれた物体の位置を意識しながら倒立へ振り上げるという練習を行わせた(図11)。背中側を〈前〉と感じさせたまま足の振り上げを行わせることで、この局面における定位感としての上下(天地)の転倒を防ぎ、倒立位における定位感能力の形態発生を企図したのであった。

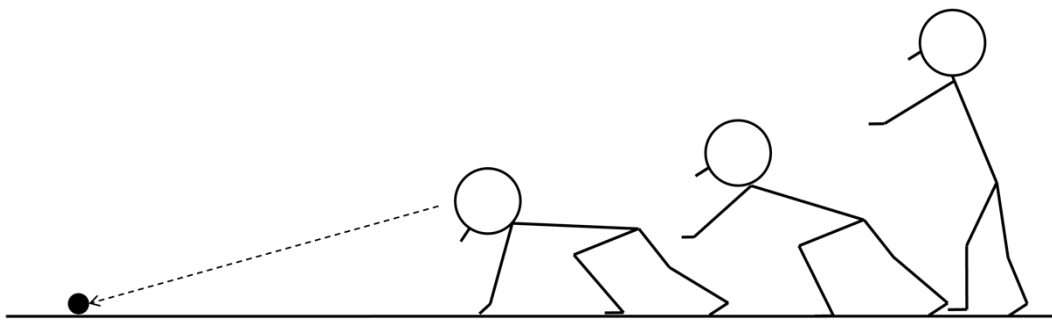


図11：足の振り上げ局面において〈前〉を意識させる指導方法

なお前方に置かれた物体を目で見ようとすると、頭部の背屈が強くなり、胸が反ってしまつて、体幹部の保持技術としての〈肩角を180度に保つこと〉(金子, 1982, pp.252-

<sup>40</sup> この〈どんな感じで動けばよいのか〉を考えながら動きかたを工夫できるような状態というのは、学生BとCが足を振り上げる位置や自分の姿勢や体勢を倒立しながら感じることができ、その倒立を〈やった感じ〉を踏まえて、次の倒立をある程度「運動投企」(マイネル, 1981, p.231; S.216)しながら練習できるような状態を意味している。

<sup>41</sup> 資料2と3は、借問における学生BとCの回答を、両者に確認を取りながら、その場で要点をまとめて書きとめたものがもとになっている。この借問における回答を記録するにあたっては、本論で主題化されている事柄に無関係と思われる部分や話初めの無意味な言葉や単なる相槌、同じ言葉の繰り返し等は除外されている。また資料として読みやすくするために、部分的に括弧付きで言葉を補った。

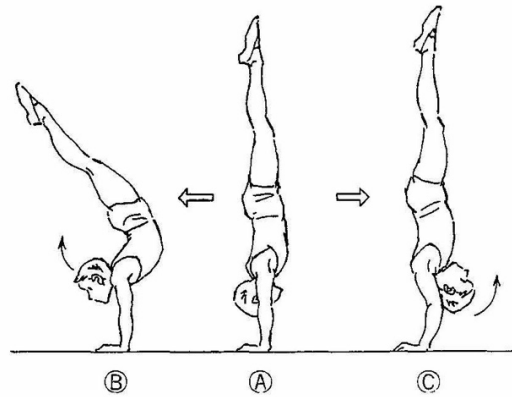


図 12：倒立における頭位（金子，1977，p.2 より転写）

253) が困難になることが予想される（図 12-③）。そのため，その物体が置いてある方向を目で見ようとするのではなく，頭の中で〈前〉と意識したままで倒立に振り上げるように指示を出した。頭位，目線などについて細かい指導はしなかった<sup>42</sup>。

## 第 5 節 反省分析

### 第 1 項 学生 B に対する指導実践の反省分析

#### 1. 運動生活史について

学生 B は大学 4 年生で小学校の教員を志望していた。彼女は「器械運動ができないと，先生になったときに困る」という理由で，器械運動塾に週に 1 回参加していた（資料 2 - 2）。

学生 B は，小学校，中学校，高等学校において器械運動の授業を受けていた。彼女は，小学校高学年のときに運動会で組体操をやったという。そこでは全員が補助倒立をしなければならず，倒立の練習をかなりやらされたという。運動会本番は無事に倒立を披露することができたが，その練習中に壁倒立で横に倒れて怖い思いをしていた（資料 2 - 4）。

中学校の器械運動の授業は，マット運動だけだったという。そこでは技を苦勞して覚えた記憶はなく，自分ができる技，例えば前転や開脚前転をひたすら練習していた。倒立の練習をやったかどうかは記憶にないとのことだった（資料 2 - 5）。

高等学校では平均台運動の授業を受けた。マット運動をやった記憶は定かではないが，平均台運動の練習の一環としてマット運動を練習したかもしれないという。この時期に倒

<sup>42</sup> 倒立の定位感能力を発生させるにあたって，従来は，「前を見る」というように視線の使いかたを指導することが多かった。一方，ここで用いられた指導は，倒立を開始する前の立位時に〈前〉と感じていた方向を〈前〉と意識し続けるようにさせるという指導であり，視線の使いかたによって定位感能力の発生を促そうとする従来の指導法とは異なるものである。

立をやったかどうかは覚えていないとのことだった（資料2-6）

大学では3年生で受講する体育の指導法に関する授業で1回だけ器械運動の模擬授業を生徒役として受けていた。それはマット運動の後転の授業だった。4年生になって器械運動塾に参加するまで倒立を練習することはなかったということだった（資料2-7）。

彼女の指導前の倒立に対する印象は「嫌だ。できない」というものだった（資料2-9）。

## 2. 指導の内容と成果

指導前の学生Bの倒立の練習の様子とその運動経過の特徴は以下の通りである。

- ・ 倒立を実施する前の表情に大きな不安が読み取れる
- ・ 振り上げ局面に、頭部の腹屈を伴う上半身の振り下ろしが見られる
- ・ 足の振り上げは補助者がつかむのに苦勞するほど鋭いときがある
- ・ 足の振り上げられる位置のばらつきが大きい
- ・ 倒立位で補助者に足をつかんでもらっていても恐怖を訴える
- ・ 振り上げの途中で前転するようなかたちで頭から崩れ落ちる失敗が見られる

彼女の倒立への振り上げ局面には、極端な頭部の腹屈が見られ、その頭位と目線から定位感の転倒が起こっている可能性が高いと考えられた。また彼女の足の振り上げは、必要以上に強すぎたり、逆に倒立位にまったく届かなかったりするなど、その位置のばらつきが非常に大きかったことから、どっちへ、どのくらい足を振り上げるのかといったことや自分の姿勢や体勢がうまく捉えられていない状態にあると思われた。筆者はこれらの特徴から、彼女の倒立に関して振り上げ局面における定位感の混乱を疑うこととなった。

この学生Bへの指導実践においては、倒立への振り上げ局面と倒立位における定位感の発生を促すことが目指された。この定位感発生の特徴としては、足の振り上げが倒立位付近で停滞するように、自分で倒立位をねらって振り上げられるようになることや、倒立の振り上げスピードのばらつきが小さくなること、そして倒立をした状態で自分の姿勢や体勢について感知できるようになることが想定されていた。それというのも、これらの特徴は、私の動感身体の原点である絶対ゼロ点を起点として、足を振り上げる方向や位置を〈こっちの方〉とか〈この辺〉と捉えられるようになったり、自分の身体部位の位置関係を感じ取れるようになったりしている証であり、そこには「私の運動感覚能力に支えられたパースペクティブ」（金子，2002c，p.472）の成立を認めることができるからである。

上記の指導方法による練習を7～8回程度（約15分）行った段階で、彼女が感じていた不安が解消され、倒立への振り上げかたに、次のような変化が現れた。

- ・振り上げられた足の位置がほぼ一定するようになり、おおよそ倒立位か、その少し手前で停滞するようになった
- ・倒立に振り上げる途中で頭から崩れるような失敗が見られなくなった

この指導を境に学生Bは不安のためにやりたがらなかった倒立を自主的に練習するようになった。また自ら倒立前転がやりたいと言って、この指導後約2ヶ月も器械運動塾に通い続け、一人で倒立前転を実施できるようになった。彼女が嫌がっていた倒立を一人で練習できるようになり、その変形技である倒立前転を積極的に練習したいと思えるようになったことなどから、ここでの指導がある程度の成果を収めたと言ってよいだろう。

### 3. 反省分析

#### 1) 頭と足を一気に入れ替えようとする事による定位感の混乱

倒立位に足を振り上げる局面では、身体空間（金子，2009a，p.114）の上（頭）と下（足）が大きく変化する。このような変化に伴って、定位感としての上下（天地）も転倒させてしまうと、倒立位での動きかたに混乱が生じてしまう。だから熟練者でも、絶対に倒立を止めなければならないような場面では、頭と足が急激に入れ替わることで定位感としての上下（天地）が転倒しないように、上半身をゆっくりと倒しながら慎重に倒立へと振り上げるようにするものである。

しかし初心者では逆位になるのが大変だとして立位から一気に倒立位にもちこもうとする傾向がある（金子，1982，p.259）。学生Bの場合も倒立への足の振り上げが必要以上に勢いのあるものであることが多かった。彼女は、指導前の倒立に関して「勢いでやる逆立ちだから、出たところ勝負的な感じ。やっている最中に自分がどうなっているかはわからなかった」（資料2-9）と述べていた。こうした発言からも、彼女がとにかく倒立位にもちこむことを強く意識していたのがわかる。

彼女の倒立への振り上げには、顕著な上体の振り下ろしが見られた。これは上体を振り下ろす勢いを使って一気に倒立に振り上げようとする意図の表れだと言える。またこの上体の振り下ろしには、強い頭部の腹屈が伴っており、これについても頭を起点に上体を振り下げようとする意図を感じるものであった。このように彼女は足の振り上げと頭部の腹



屈を伴う上体の振り下ろしを使って、一気に倒立に振り上げようとしていたと考えられる。

しかしこのように頭と足を急激に入れ替えようと能動的に志向することは、自らの身体空間としての上下を強く意識することを促し、倒立を振り上げている最中に天を上、地を下とする方位づけが空虚になって、上下がひっくり返るような感覚を誘発しやすいと考えられる。さらに彼女の場合は、上半身を振り下ろしながら頭部を大きく腹屈していたことから、そこでは視線や頭位による〈目方<sup>まへ</sup>〉の方向づけ（金子，2005b，p.5）の変化も伴うことになる。これでは定位感としての上下の混乱は避けられなかったものと思われる。

彼女に対して用いられた指導方法は、背中側を絶えず〈前〉として志向させながら足を振り上げさせることで、天地空間の天を上、地を下とする定位感の混乱を防ごうとするものであるが、そこでは頭と足が入れ替わっている最中に身体空間の上下が強く意識されないようにすることも同時に企図されていた。

この指導後まもなくして彼女は「足をうまく振り上げられない」と不満を訴えることがあった。筆者はこの彼女の訴えを、動感志向性の好ましい変化と捉えた。倒立位にもちこむために、頭と足を一気に入れ替えることに強く志向していた彼女が、〈前〉を意識しながら倒立へと持ち込もうとしたからこそ、〈足を振り上げられなくなった〉と判断したのであった。筆者は、こうした動感志向性の変化を後押しするように、「（倒立まで足が）上がらなくてもいいから、前の意識が消えない範囲で足を上げるように」という趣旨のアドバイスをを行った。

その後約 15 分の練習で、彼女は再び倒立に足を振り上げることができるようになったが、そこでの足の振り上げかたは指導前とはまったく違っていた。勢いに任せて闇雲に振り上げられていた足が、おおよそ倒立位か、その少し手前で停滞するようになり、倒立に振り上げる途中で頭から崩れるような失敗も見られなくなったのであった。

## 2) 絶対ゼロ点の充実に伴う方位性の成立

指導前における学生Bの足の振り上げは、補助者がその足をつかむのに苦勞するほど鋭いことがあった。しかも倒立位を超えるほど振り上げられたり、倒立位にまったく届かなかったりするなど、その動きかたは一定しなかった。

倒立位への振り上げにおいて、どこへ、どのくらいの強さで脚を振り上げようとするかは、外部視点を頼りにできない。そこでは私の動感運動のパースペクティブ原点としての絶対ゼロ点を基点として、〈あの辺〉とか、〈このくらい〉というかたちで、自分の動感感

覚で捉えて、どのくらい足を振り上げるのかを決断することになる。しかしこの絶対ゼロ点は、動きつつある私が〈今ここ〉の方位性の原点として感じ取るものであるから、それがうまく感じ取れなくなると、そこからの方位づけが自明性を失い、自分がどっちにどのくらい動けばよいのかがうまく感じ取れなくなる。

われわれの定位感能力の形態発生は「重力が作用する地球空間」(金子, 2015a, p.194)の上下(天地)を無視できない。倒立に振り上げる局面でその地球空間の上下の方位づけがぼやけてしまうと、いつもすでに自明のものとして捉えている絶対ゼロ点の意識が空虚になり、そこからの方位づけがはっきりと捉えられなくなってしまう。当然これでは、〈どの方向〉に〈どのくらいの力〉で足を振り上げるのかという〈あたり〉はつけられなくなる。学生Bは指導前の倒立について「(やると自分が) どうなるかわからなかった」(資料2-9)と述べており、そこでの足の振り上げがイチかバチかという〈あたり〉のつけられないものだったことがわかる。実際、借問において彼女は「勢いでやる逆立ちだから、出たところ勝負的な感じ」(資料2-9)とも述べていたのだった。

この練習で、闇雲に振り上げられていた彼女の足は、おおよそ倒立位か、その少し手前で停滞するようになった。これは彼女が自分の振り上げるべき足の位置を、自らの動感意識において〈あの辺〉と捉えることができるようになったことを意味する。つまり彼女の振り上げ局面における定位感の混乱が解消されたことで、自らの絶対ゼロ点に関する動感意識が充実するとともに、そこを基点としたパースペクティブが成立したことになる。

また学生Bは、指導後の倒立に関して「前を意識するように言われて、それができるようになったら、自分がどうなっているかがわかるようになった」(資料2-15)と述べている。このような自らの絶対ゼロ点を原点としたパースペクティブの成立は、〈あの辺〉とか、〈あっちの方〉という足を振り上げる位置や方向の把握だけでなく、振り上げた自分の足の位置などその身体(部位)の状態についても、このゼロ点を基点として把握することを可能にしてくれるのである。

## 第2項 学生Cに対する指導の反省分析

### 1. 運動生活史について

学生Cも、大学4年生で小学校の教員を目指していた。彼女は「教員採用試験でマット運動の実技試験がある」という理由と、「先生になるんだったら、マット運動ができるようにならなければならない」という理由で、器械運動塾に参加していた(資料3-2)。

彼女は小学校と中学校で器械運動の授業を受けた経験をもっていた。小学校高学年のマット運動の授業で、みんなと一緒に補助倒立の練習をしたことがあったという。その授業においては、できない児童は壁倒立を練習するきまりになっており、補助倒立のできなかつた彼女は主に壁倒立の練習をしていたのであった。彼女はその壁倒立の練習で、壁に足を思い切り振り上げた拍子に、支えていた腕から崩れて横に倒れたことがあったという。小学校のときは倒立の練習が本当に嫌でやりたくなかつたという。小学校を卒業後、大学1年生で保健体育の教員免許取得の必修科目である器械運動を履修するまで、倒立は一切やっていないとのことであつた（資料3-4）。

大学の器械運動ではマット運動の伸膝前転、伸膝後転、倒立前転、首はね起き、前方倒立回転とび、跳び箱運動の閉脚とび、鉄棒運動の逆上がりを練習している。この授業を受講した当初は、マット運動の課題は絶対にクリアできないと思つていたようだが、何とか全ての実技テストに合格したのであつた（資料3-7）。

このように1年生のときに倒立前転を経験していた彼女ではあつたが、4年生になつた彼女の指導前の倒立に対する印象は、「できないから、やれない」とか、「全然、上がる気がしない」というものであつた（資料3-9）。

## 2. 指導の内容と成果

指導前における学生Cによる倒立の練習の様子とその運動経過の特徴は、次のようなものであつた。

- ・倒立の練習に対して明確な拒否反応を示す
- ・上体の振り下ろしに力みと躊躇が見られる
- ・最初の5～6回の試行は、足の振り上げが倒立位には届かない非常に弱々しいものだった
- ・7～8回の試行の末、ようやく補助倒立になることができたが、すぐに「離してください」と叫んで、倒立をやめてしまった
- ・倒立位から戻った後に、「怖い」とつぶやいていた

学生Cの倒立への振り上げ局面にも、極端な頭部の腹屈が見られた。そのためその頭位と目線から定位感の転倒が起こっている可能性があると考えられた。また倒立を開始するための上体の振り下ろし動作にかなりの躊躇が見られることや、なかなか倒立位まで足を

振り上げられないこと、さらには補助倒立になることができて、すぐにやめたがることなどから、倒立をやっているときに自分の身体がどうなっているのかがよくわからない状態にあるのではないかと考えられた。こうした特徴を踏まえた上で、筆者は学生Cの倒立に関しても、定位感の混乱を疑うことになった。

この学生Cへの指導実践においても、倒立への振り上げ局面と倒立位における定位感の発生を促すことが目標とされた。彼女に対する指導では、この定位感発生の特徴として、コンスタントに倒立位付近に足を振り上げられるようになることと、倒立をした状態で自分の姿勢や体勢について把握できるようになることが想定された。それというのも、足をなかなか振り上げられない彼女が、倒立位近くに足を振り上げられるようになることは、絶対ゼロ点を起点として足を振り上げる方向や位置を〈こっちの方〉とか、〈この辺〉と捉えられるようになった証左と考えられたからである。また、倒立で自分の身体の状態を把握できるようになることも、絶対ゼロ点を起点に自分の身体部位の位置関係を感じ取れるようになってきていることの証と考えられるからである。

彼女に対しても、上述の指導方法を用いた指導が実施された。約20分の練習（10回程度の試行）で、彼女の倒立に対する不安が解消され、それとともに倒立への振り上げかたに、次のような変化が現れた。

- ・足の振り上げが以前よりも力強くなり、毎回倒立位近くに足を振り上げられるようになった
- ・多少の力みは見られるものの、補助倒立をすぐにやめるようなことがなくなった

この指導を境に彼女は、以前は「できる気がしない」としてやりたがらなかった倒立を自主的に練習するようになった。また自ら側方倒立回転に挑戦したいと申し出て、その後約2ヶ月間、器械運動塾に通い、側方倒立回転を習得したのであった。

彼女が怖がらずに倒立の練習ができるようになり、その倒立をベースとして側方倒立回転に自ら挑戦したいと思えるようになったことから、ここでの指導がとりあえず成功したと考えてよいであろう。

### 3. 反省分析

#### 1) 振り上げ局面における分裂発生と定位感の混乱

先にみた学生Bの場合、頭と足を一気に入れ替えようとする志向が強く、身体空間の上

下が強く意識されることで定位感の混乱が誘発されていると考えられたのであった。一方、学生Cの場合は、倒立位への足の振り上げは非常に弱々しいものだったし、着手に向けた上半身の振り下ろしにも躊躇が見られた。こうした彼女の倒立への振り上げ局面からは、逆位になることを回避しているという印象すら受けた。そのため一見すると、彼女には頭と足を一気に入れ替えようとする動感志向性による定位感の混乱は起こっていないように思われる。

しかし彼女は、借問のなかで指導前の倒立に関して「とにかく足を上げるためには、逆さまにならなきゃと思っていた。でも、怖いから足は上げられなかった」（資料3-11）とか、「自分では勢いがなければいけないと思っていた。上体を振り下ろすときは勢いよくやろうとしているけど、手が着いたらわからなくて、止めちゃう感じ」（資料3-19）と述べており、倒立への振り上げ局面で身体空間の上下を入れ替えようとする動感志向性が、彼女のなかに息づいていたことがわかるのである。

われわれが動くときには、〈したい (Wollen)〉、〈せざるをえない (Müssen)〉、〈しうる (Können)〉、〈すべき (Sollen)〉、〈してよい (Dürfen)〉 というパトス的なものの緊張関係のなかで、ある決断を迫られる（金子，2002c，p.338）。そこでは、〈私がそう動く〉 という決断に先行して、〈そのように動きたい〉 とか、〈そのように動くべきだ〉 とか、〈そのように動いてよい〉 とか、〈そのように動かなければならない〉 といった「パトス的な運動志向性が投射され、動感身体知が働いて〈私は動ける〉ことになる」（金子，2005a，p.220）のである。しかしそうした運動志向性が動感身体知によって承認されない場合は〈そう動きたいのはやまやまだが動けない〉として分裂発生という転機現象が顕在化する（金子，2010a，pp.3-4）。つまり学生Cのなかでは、学生Bと同様に、頭と足を一気に入れ替えようとする動感志向性のもとで〈そのように動こう〉としていたのであるが、彼女の身体知がそれを「承認」（金子，2005b，p.48）してくれなかったために、〈足の振り上げにブレーキがかかってしまっていた〉と考えることができるのである。

このように、彼女は〈逆位になろうとしていなかった〉のではなくて、〈逆位になりたいのになれなかった〉のであり、彼女の動感意識には、身体の上下を入れ替えようとする動感志向性が息づいていたと言えるのである。だからこそ彼女の上半身の振り下ろしに伴う頭部の腹屈は、頭を下げて倒立位にもちこもうとする意図の表れだったと捉えることができるのである。

このような動感志向性によって方向づけられていた彼女については、外見上、足が振り

上げられていなくても、〈頭を下，足を上〉という身体空間の上下が強く意識されることで、天を上，地を下とする方位づけが空虚になり、定位感が混乱しやすかったものと考えられる。彼女が借間において指導前の倒立について語った「手をつきに行くと思いがストップする。頭が真っ白（になる）」とか、「上から手を振り下ろして行くくらいから何を考えたらいのかがわからなくなる」（資料3-11）ということは、倒立位にもちこもうとするまさにその瞬間に身体空間の上下が強く意識され、定位感が混乱してしまうという事態を物語っていたと言えるのである。

また学生Cの場合も、上半身を振り下ろしながら頭部を腹屈していたことから、視線や頭位による〈目方<sup>まえ</sup>〉（金子，2005b，p.5）の方向づけの変化に伴って、定位感としての上下の転倒が起こりやすかったものと考えられるのである。

## 2) 絶対ゼロ点の空虚化と動感メロディーの不成立

指導前の学生Cも、倒立への振り上げ局面に身体空間の上下を入れ替えようとする志向がみられ、それによって定位感の混乱が引き起こされていると考えられた。しかし学生Bの倒立への振り上げが、イチかバチかという闇雲なものだったのに対して、学生Cの足の振り上げはかなり控えめなものであった。

彼女は指導前の倒立に関して「たぶん、倒れるな～（と思っていた）」とか、「自分が上がる姿よりも、倒れる姿が頭によぎるから上げられない」と述べていた（資料3-13）。つまり彼女は、「これから起こる動感意識に探りを入れる触手の働き」をする「予感化能力」をうまく働かせることができず、倒立の予感メロディーをうまく奏でられない状態にあったと考えられる（金子，2005b，p.16）。

またこの予感化能力は、「過ぎ去った把持の把持を今ここの現前に引き寄せる身体知」（金子，2005b，p.15）としての直感化能力を基底に据えるものであることから、彼女に関してはこの直感化能力もうまく働いていなかった可能性が高いと考えられる。指導前の彼女は7～8回の試行の末に、なんとか補助倒立になることができたのだが、倒立になった瞬間に「離してください」と叫んで、倒立をやめてしまっていた。このような状況を見ても、彼女が倒立をやりながらその〈動く感じ〉を自分の〈今ここ〉の意識につなぎ止められるような状態ではなく、そこに直感化能力が十分に働いていないことが容易に推察できるのであった。

動きつつある私が空間的なパースペクティブ原点として感じ取る絶対ゼロ点は、同時に

過去や未来という時間的な方位づけの原点としても作動しており（金子, 2015a, p.155）<sup>43</sup>, 過ぎ去った直感メロディーを生かして次の予感メロディーを予描するにしても、この絶対ゼロ点の意識の充実は極めて重要になる。それというのも、このような時間的な方位づけをわが身で捉えることができはじめて、以前の〈動く感じ〉をつなぎ止める過去把持（直感）と、以後の〈動く感じ〉をあらかじめ捉える未来予持（予感）が働く地盤が確保されることになるからである。

指導前の学生Cは、振り上げ局面における定位感の混乱により、時間的な方位づけの原点でもある絶対ゼロ点をはっきりと捉えられない状態にあったと考えられる。だからこそそれまでの倒立の動感経験や類似動感（金子, 2005b, p.24）を生かして予感メロディーをうまく奏でることができず、「できそうにない」として自らその振り上げを躊躇せざるをえなかったものと思われるのである。

一方、指導後の彼女は、コンスタントに倒立に足を振り上げられるようになったのであるが、その倒立に関して次のように述べていた（資料3-15）。

- ・〈前〉（物体が置かれている方向）を意識したら、脚が以前よりも「スゥー」と上がる感じがした
- ・（振り上げている）足の位置がわかるようになった
- ・上げている最中が真っ白という状態ではなくなった

これらの発言からは、まず彼女が絶対ゼロ点を基点に自分の姿勢や体勢を把握できるようになったことがうかがえるのであるが、それ以上に重要なことは、「上げている最中が真っ白という状態ではなくなった」という発言である。この発言からは、彼女が倒立をしながらその直感メロディーをなんとなく捉えられるようになっており、そこに過去把持（直感）が働きつつあったことを読み取れるのである。さらにこのような今やった倒立の

---

<sup>43</sup> 金子（2015a, p.155）は、空間的なパースペクティブの原点としての絶対ゼロ点と過去と未来という時間的な方位づけの原点としての〈絶対ゼロ点〉の関係性をフッサールの言葉を引用しながら次のように述べている。

フッサールは、動感意識に関わる感覚質発生の源泉について「どんな知覚のなかにも、一つの時間現在が存在し、そのなかには、一つの絶対今が構成されている」と語り始める。「すべての過去も未来も、想起対象の時間現在さえも、このような〈流れつつある今〉に方位づけられている。この時間方位づけのゼロ点という絶対今に対応しているのが、すべての空間方位づけのゼロ点に他ならない。どんな外的知覚でも、その現勢的な空間現在とそのなかに〈ここ〉という絶対ゼロ点を伴っている。この絶対ゼロ点は、知覚しつつある者の自らの身体のなかに現出として存在しているのだと述べて、〈絶対今〉と〈絶対ここ〉が〈同時反転可能性〉をもっていることにも巧みに言及している。

直感メロディーをつなぎ止める過去把持（直感）の作動は、次にやる倒立の予感メロディーを奏でる未来予持（予感）の前提をかたちづくることにもなっていたと思われる。そしてそれによって曲がりなりにも次にやる倒立の予感メロディーが奏でられるようになったからこそ、彼女はこの指導を境にして自分から倒立の練習に取り組めるようになったと考えられるのである。

このように学生Cのなかでの定位感能力の発生は、空間的なパースペクティブ原点の意識と同時に、時間的な方位づけ原点の意識の充実化をもたらし、彼女がその絶対ゼロ点を拠点に自らの姿勢や体勢を把握したり、過ぎ去った〈動く感じ〉を「運動投企」（マイネル, 1981, p.231 ; S.216）に生かしたりしながら練習できるきっかけを与えることになったと考えられるのである。

## 第6節 まとめ

これまで倒立の実施に不安を抱えていた学生BとCに対する指導実践を取り上げて、そこに超越論的反省分析を加えてきた。この指導は、彼女らが感じていた倒立に対する不安が、振り上げ局面における定位感の混乱に起因しているという考えのもと、両者にその局面における定位感能力の発生を促そうとしたものであった。その際、立位から倒立位に持ち込む過程で〈前〉の方向意識を変えないようにするという指導方法が用いられた。

まず学生Bについては、約15分の練習で、倒立に対する不安が解消されたのであるが、やはりそこには振り上げ局面における定位感能力の発生が関係していると考えられたのであった。なおこの指導で定位感能力の発生が見られたと言えるのは、やみくもに振り上げられていた足が、倒立位付近で停滞するようになり、彼女が自分の振り上げるべき足の位置を、自らの絶対ゼロ点を基点に〈あの辺〉と捉えることができるようになったと考えられるからであった。また彼女が、振り上げた自分の足の位置など、倒立における自らの姿勢や体勢について把握できるようになったことも、この能力が発生したことの証と捉えられるのであった。

また学生Cについては、約20分の練習で、倒立に対する不安が解消され、このケースについても振り上げ局面における定位感能力の発生が大きく関与していると考えられたのであった。なお学生Cに関しても定位感能力の発生が見られたと言えるのは、足を倒立までなかなか振り上げられなかった彼女が、コンスタントに倒立位近くに振り上げられるようになり、絶対ゼロ点を基点に足を振り上げる方向や位置を把握できるようになったと解



積めるからであった。

さらに彼女は、倒立をやろうとした際に〈こんな感じで動くべき〉という予感メロディをうまく奏でることができずに、足の振り上げを躊躇せざるをえなかったのが、積極的に足を振り上げられるようになった。そしてその背景には、時間的な方位づけの原点としても働く絶対ゼロ点の充実化が大きく関わっており、そうした変化が定位感能力の発生と深く関係していることも確認されたのであった。

一方、この倒立の指導実践において主題化された定位感能力は、われわれの動感運動のすべての基点となる「私の身体の『絶対零点』」を動きつつ感じることでできる能力であり、「私がこの極限点としての零点を把握できなければ、私の運動発生に関わることもできない」と言われるような（金子，2002c，pp.471-472）、もっとも始原的な動感能力である。つまりわれわれが〈どんな感じで動けばよいのか〉を考えながら動きかたを工夫する営みの前提をなしているのが、この定位感能力ということになる。

したがって学生BとCに定位感能力の発生が見られたということは、彼女らがその動感身体でさまざまな〈動く感じ〉を経験しながら、それらを取捨選択し、動感形態の統覚化へと向かう道のりの起点に立つことができたということの意味している。言い換えればそれは、彼女たちが動感形態の構成化に向かって本質直観の道を歩み始めたということもできるのである。

実際に彼女らは、その後、自主的に倒立の練習に取り組むことができるようになり、最終的に学生Bはその倒立の変形技である倒立前転を、学生Cは倒立を基礎技能とする側方倒立回転を、それぞれ身につけることができたのであった。こうしたことから、この指導をきっかけとして、彼女らが倒立の動感形態の統覚化へと向かう本質直観の道を歩んでいくことができたものと考えられる（図13）。

それに対して指導者は、動感形態構成化の前提となる定位感能力の発生を促進することで、彼女らが倒立のコツ獲得に向かう本質直観への道のりの端緒をともに歩むことになっていたと考えられる。

またこの指導実践の反省分析においては、倒立に不安を抱えている学習者の振り上げ局面の動感意識に〈一気に身体の上下を入れ替えようとする〉特異な動感志向性が息づいていたことが解明された。そしてそのような動感変様態のせいで身体空間の上下が強く意識され、それによって地球空間の天を上、地を下とする定位感が空虚になることで、倒立に不安を感じていることが明らかにされたのであった。

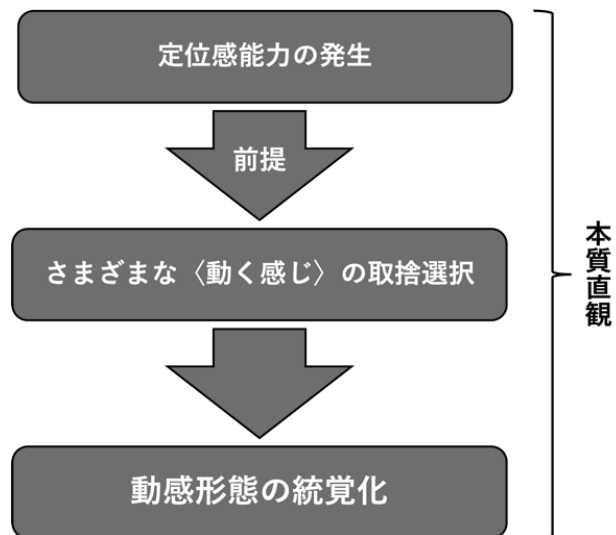


図 13：学生 B と C の創発過程における動感意識の様相変動

さらにこの指導実践の反省分析では、学生 B と C が、倒立の動感形態の構成化に向かう上で、定位感法則（金子，2009a，pp.197-198）に基づくことの重要性が示されたことになるが、それは発生論的運動学で動感発生の本質法則として解明されている定位感法則の重要性を具体的な事例を使って例証したことになると言えるのである。

## 第4章 マット運動における倒立の初心者への指導実践に関する反省分析

ここで取り上げられるのは、学習者がマット運動における倒立のコツをつかむまでに多くの時間を費やすことになった指導実践である。まずはこの指導実践についての基本情報と指導対象者に関するおおまかなプロフィールについて述べておく。

### 第1節 指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて

ここで取り上げるのは某体育大学の1年生を対象とした器械運動の授業における学生Dへの倒立の指導である。授業は平成26年4月から7月にかけて行われた。1回90分の授業15回と授業期間終了後に行われた約2時間の補講で、筆者が〈どのように促発指導を行ったのか〉が分析される。授業は倒立前転や側方倒立回転、前転とびが必修課題となっており、倒立はそれらを習得するための基礎技能として重要なものであった。

近年、倒立を苦手とする学生が増えていたことから、初回の授業で倒立に自信のない学生をピックアップし、それぞれの現状を見ながら一斉指導とは別の練習課題を与えることにしていた。8名の学生がこの別メニューでの練習を志願し、学生Dはそのうちの一人であった。

この練習に先立ち、幫助者による「直接的幫助」(金子, 1974, p.251)を用いた片足振り上げ倒立を実施させた。学生Dは最初なかなか倒立まで足を振り上げられなかった。練習を繰り返すなかで幫助者に足を支えてもらって倒立になれることもあったが、毎回倒立にもちこめるわけではなく、その実施は安定しなかった。倒立の姿勢は肩に角度がついて腰が反っていた。「どんな感じ」とたずねると、「怖い。やり方がよくわからない」と答えた。

なおここで取り上げられる指導実践は、学生Dがこの授業の必修課題である倒立前転を一人で実施できるようになることを目指して行われたものであった<sup>44</sup>。

### 第2節 反省分析で用いた資料について

本研究では筆者と学生Dが自らの促発または創発の営みを明証的に再想起できるように、

---

<sup>44</sup> 倒立前転が一人でできるというのは、足をちょうど倒立位で止まるようにねらいをもって振り上げられるとともに、倒立に振り上げ後に倒立の状態、すなわち〈足が真上まで振り上がっているか〉とか、〈倒立が前に倒れ始めているか〉といったことなどを感じ取りながら、前転をするかどうか、またいつ前転を開始するかなどを決断できるようになることを意味している。

筆者の指導メモや練習中に撮影したビデオ映像、さらには指導直後にメモした指導者と学習者の会話内容を使用した。

また学生Dの創発過程を明らかにするために実施された借問分析は、彼女に自身の練習の映像を見せながら行われた。この借問の内容は、巻末の資料4にまとめられている<sup>45</sup>。

### 第3節 反省分析

#### 第1項 支持の仕方の修正

##### 1. 新たな動感形態の創発としての修正指導

学生Dは倒立を一人では「できそうにない」と感じており、そこで先構成されていた動感形態は「否定」の様相（フッサール, 1997, pp.45-55; S.23ff.）にあった。この「できそうにない」という「否定」は、「これから獲得すべき動感形態について語っているのであり」（金子, 2012c, p.10）、そこではすでに〈自分がやってみること〉として空虛な動感形態の構成化が始まっている。しかしそこでは必要な動感素材が欠落していると、「できそうにない」という「否定」から逃れることは難しくなる（金子, 2012c, p.10）。

指導者は、観察、交信、代行を通じて相手に不足している動感素材を探り当て、それを補ってやる必要がある。しかし相手が「できそうにない」といってまったく動けなければ、指導者は観察する対象を確保できない。またまったく動けない相手に何を聞いても「よくわからない」というのが落ちで、そこでの促発分析は困難を極める。しかし彼女の場合、一人では「できそうにない」ということだったが、幫助があれば〈できる〉という確信をもっていた。そのため補助倒立をやらせるなかで彼女の動感志向性を観察と交信を通じて分析し、そこで不足している動感素材の探り入れに進むことができた。

彼女の倒立は肩に角度がついて胴体が逆位になりきらず、腰が軽く反っていた（図14）。筆者の経験上、このような倒立をしている者は、肘をつっぱって自分の体を支えようとする傾向があり、肩帯に力が入っていないことが多い。そのため彼女もそれと似たような支持の仕方をしていると考えた。そこで授業の中で「肘をつっぱっていないか」と借問をしたところ、「肘とここ（前腕部）がすごくつらい」と答えたのであった。

こうしたことから、彼女が〈肘をつっぱる力だけで体を支える〉という動感志向性をも

---

<sup>45</sup> 資料4は、学生Dとの借問での会話を録音したものをテプリライトしたものである。資料にまとめるにあたっては、本論で主題化されていることがらに関係のない部分や話初めの無意味な言葉や同じ言葉の繰り返し等は除外されている。また資料として読みやすくするために、部分的に括弧付きで言葉を補った。

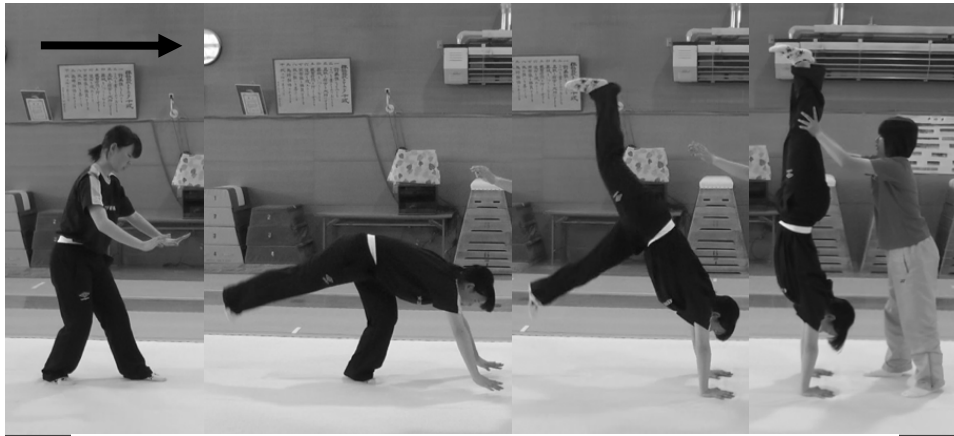


図 14：指導開始時における学生 D の倒立の運動経過

っていると判断した。そして彼女に対して「体幹部の保持技術」<sup>46</sup>である〈肩角を 180 度  
に開いて支持する感じ〉<sup>47</sup>をつかませ、その〈動く感じ〉を意味核とした動感形態の構成  
化に向かわせるのがよいと考えた。

このように倒立の支持の仕方を修正する場合、「間違った動きかたを取り除き、そこに  
新しい正しい動きかたを加えるという、いわば粘土細工の加減方式をとりたくなる」（金  
子，2009a，p.262）。しかし、「部分的に動作を取り替えようとしても、全体の動感化メ  
ロディーは変調をきたし、その古い動感意識流は忘れようとしてもしつこく絡みついて離  
れない」ものである。そのため習慣化している動きかたを「解消化」（金子，2009a，  
pp.262-263）することは、そのような動きの一部を取り替えるような「モザイク化方法論」  
（金子，2009a，p.280）を離れ、「新たに動感化された形態発生に立ち向かう努力志向性  
を生化させるしかない」（金子，2009a，pp.262-263）ことになる。そしてここでは、〈従  
来のやりかた〉と〈新たに覚えさせたいやりかた〉のあいだの「動感差異化」（金子，  
2009a，p.263）を感知させながら新たな動感形態の創発へと導く必要がある。

なお動感形態は、「空虚・充実という特有の了解の仕方」がなされるものであり（金子，  
2009b，p.15），その充実化が身体知の形成と理解される。だからわれわれの運動学習は、  
自らが志向すべき動感形態がまずもって空虚なままに構成されることを起点とし（金子，

<sup>46</sup> マット運動の倒立については、すでに金子（1982，pp.251-255）によってその図式技術が解明され  
ている。倒立の技術として、以下のものが明らかにされている。なおそれぞれの内容については、専  
門書を参照されたい。

- ・姿勢保持の技術：手腕部の保持技術，体幹部の保持技術，頭部の保持技術
- ・安定制御の技術：体の前傾に対する制御技術，体の後傾に対する制御技術

<sup>47</sup> ここでいう「肩角を 180 度を開く」という表現は、肩角が外見的に見て精確に 180 度になることが意  
図されているのではない。あくまでもそれは〈動く感じ〉の問題であり、〈肩角を 180 度を開いて支  
持する感じ〉、あるいは〈腕の上に胴体がまっすぐ乗っかる感じ〉をつかませようとするものであつ  
たことを断っておきたい。

2004, p.77), それを予描された動感形態として実際の動感経験による充実という知の獲得に向かうといった過程をたどる。したがって彼女に対する倒立の指導においても、まず〈肩角を 180 度にかけて支持する感じ〉を取り込んだ空虚な動感形態の構成に向けて、類似動感を体験させる運動課題(動感アナログン)を利用した。

補助台を使って上半身を逆位に持ち込む運動(図 15)を用いて〈肩角を 180 度にかけて支持する感じ〉を捉えさせ、その動感素材を倒立の動感形態に取り入れさせることで、新たな動感形態の構成化に向かわせようとした。また古い動感形態との差異化を促すために、〈肘をつっぱらずに、肩で押すこと〉に注意を向けさせた。「肩をまっすぐにする」「肩を開く」「肩に乗せる」「肩で押す」などの動感言語を使って〈肩角を 180 度にかけて、肩で押す感じ〉を伝えようとした。



図 15：補助台を使って上半身を逆位に持ち込む運動

## 2. 類似動感体験の不成立

この練習に関する借問でのやりとり(資料4-16~37)によって、彼女の動感意識に関して以下のことが明らかとなった。

- ・「肩に乗せる」と言われていたが、どこに体重を乗せるのかよくわかっていなかった
- ・指導者や練習仲間から「もっとお尻を上げろ」とか「お尻の位置を前にしろ」と言われたが、指示通りにすると前に崩れそうだから、お尻が上がっていないことはわかっていたが、自分で「ここが限界」と決めて練習していた
- ・とにかくつらかった。自分なりによい姿勢をつくって崩れないように耐えていた感じ

筆者が〈肩角を 180 度にかけて支持する感じ〉を表現した言葉のなかで、「肩に乗せる」という言葉が学生 D の印象に残ったようであったが、彼女はこの〈肩に乗せる感じ〉がよくわからなかったという。これは彼女の動感意識が予期しない動感感覚とのあいだに抗争

が生じる「否定」の様相にあったと考えられるが、彼女がこの練習で〈肩に乗せる感じ〉をうまくつかめていないことは指導者も感じていた。それでもこの練習に慣れていけば、いずれそのような〈肩に乗せる感じ〉をつかんでくれるだろうと考えていた。3回目の授業で取り上げたこの練習を、4回目の授業でも行わせたが、彼女は肩角を開いた姿勢を数秒間キープできるようになり、そうした期待は間違っていないように思っていた。

しかし4回目の授業に関する借問（資料4-42~68）では、次のことが確認された

- ・肘をそんなにつっぱらないで、肩で押せと言われていたが、よくわかっていなかった
- ・自分がどのくらいお尻を上げられているか、この練習をやりながら仲間に聞いていた
- ・このときはもう「前に崩れる感じ」はなかった。それは前に崩れそうになるところまで行かない範囲でやるということ、つまり崩れそうになる世界には入らないという感じ

このように彼女はこの練習で〈肩に乗せる感じ〉をつかめずにいた。この運動課題の実施が〈肩角を180度を開いた支持の感じ〉の類似動感体験になっておらず、新たな動感形態の充実をもたらしていなかったと言えるのである。これでは彼女の動感志向性は、一人では「できそうにない」という「否定」の様相から逃れることはできなかったと思われる。

このように彼女の倒立の動感形態が「否定」の様相にあったとしても、この台を使った練習は実際に倒立をするわけではないから、彼女はこの練習を続けることができた。しかしこの練習で彼女がどんな動感志向性をもっていたのかは極めて重要な問題である。

この練習ではお尻をもちあげることで胴体を逆位へともちこみ、〈肩角を180度を開いた支持〉の類似動感を体験させようとしていた。そして指導者はその動感感覚を、肩角を180度を開いた姿勢で〈肩でマットを押す感じ〉と考え、それを「肩に乗せる」とか「肩で押す」という言葉に託していた。しかし彼女は、ある程度胴体が逆位に近づくと支持腕が崩れて前に倒れそうになると感じていて、自分のできる範囲で胴体を逆位に近づけようとしていた。つまり彼女は、胴体を完全な逆位にもちこまないようにして、そのような肩の上に胴体がまっすぐに乗っていない中途半端な姿勢を保持する練習をしていたことになる。彼女は、指導者が意図した〈肩でマットを押す感じ〉とはまったく異なる動感志向性をもっていたのであった。つまり彼女のなかには、逆位になる手前の〈中途半端な姿勢で支持腕が崩れないように肩帯に力を入れて耐える〉という独特の動

感変様態（金子，2015a，p.128）が息づいていたと考えられるのである。

### 3. 誤った動感素材への探り入れ

学生Dには、この台を使った練習と並行して補助倒立も実施させた。この頃の補助倒立に関する借問（資料4-69～74）からは、彼女の動感意識に関して以下のことが明らかとなっている。

- ・「肩に乗せる」と言われていたので、「肩に乗せよう」と考えていたが、なんだろう「乗るのって」と思っていた
- ・たぶん「肩はもっと前に出すのかな」と思っていた

彼女は台を使った練習で〈肩角を180度を開いて支持する感じ〉をつかむことはできなかったが、この練習に慣れるにつれて、指導者が「肩に乗せる」と表現した〈動きの感じ〉を自分なりに〈肩を前に出す感じ（腕を前方に傾ける感じ）〉と解釈するようになったという。彼女は前に倒れない範囲で胴体を逆位に近づけるという前提をもちながらも、指導者や仲間から「もっとお尻前だよ」などと指摘され、胴体を逆位に近づけようとしていったのであった。そうしたなかで彼女は〈肩に乗せること〉を〈肩を前に出すこと〉と解釈し、そのような動感素材に「可能性」（フッサール，1997，pp.64-80）を捉えていったのだった。そしてこの〈肩を前に出す感じ〉は、先構成されている倒立の動感形態にすりあわされて、ある種の充実をもたらし、その動感志向性は「できそうにない」という「否定」から「できるかどうかわからないけど・・・」という「疑念」の様相（フッサール，1997，pp.56-63；S.33ff.）に向かっていったようである。

この「できるかどうかわからない」とは「できる」か「できない」かという選言における「疑念」の様相であり、そうした状況では「こう動くべきだ」という決断はないという（金子，2012c，p.13）。つまり彼女に関しては、この練習を通して捉えた〈肩を前に出す支持の感じ〉を取り込んだ動感形態は、「できる」か「できない」かは、どちらにも決められない「中ぶらりの状態」（金子，2012c，p.13）にあったと考えられる。

普通このような場合、倒立を実際に「やってみる」という決断には踏み切れないことも多い。しかし彼女の場合は、補助者が足を支えてくれる補助倒立であれば、そのような支持の仕方倒立を「やってみる」ことができたのだった。

彼女は倒立で足を支えてもらいながら、積極的に肩を前に出そうとしていた。指導者は



彼女の練習を見ながら、台を使った練習による〈肩角を開いて、肩で押す感じ〉の類似体験が、彼女の動感形態に充実をもたらし、「できそうにない」という「否定」の様相から「できるかどうかわからない」という「疑念」、さらには「できそう」という「可能性」に向かって動いていると考えていた。

ところが、彼女は補助倒立を実施している最中に支持腕が崩れて頭から落下するという失敗を経験することになる（図 16）。これは完全な「予期外れ」（フッサール、1997、pp.45-48；S.25ff.）であり、彼女のなかで先構成されていた動感形態は「そうではないもの」として一気に「否定」へと様相化されていったと思われる。その証拠に、この失敗を経験した後の彼女は、指導開始時と同じ〈肩帯を脱力して、肘をつばった支持〉によって倒立を実施するようになっていたのであった。またそうした失敗の直前まで見られていた肩の姿勢を変える動きは完全に見られなくなった。



図 16：頭からの落下

補助倒立で〈支えていられない〉という強烈な失敗体験をしたことで、予描されていた動感形態が「そうではないもの」として廃棄されれば、そうした「否定」への様相化は過去地平にまで遡及的に及ぶ（フッサール、1997、pp.51-55；S.30ff.）。そしてその場合、過去把持に今なおつなぎとめられている古いなじみの動感形態が再び「触発力」（山口、2012、p.171）をもつのは当然の成り行きと考えられるのであった。

この彼女の倒立の失敗を目の当たりにして、筆者はこの台を使った練習が〈肩角を 180 度を開いた支持の感じ〉の動感アナログとして機能していないと判断し、再び彼女の動感志向性を捉える観察・交信に力を注ぐことになった。

そうしたなか 6 回目の授業の際に、彼女が台を使った練習で逆位の姿勢をつくりながら肘を曲げているのに目がとまり（図 17）、「肘をつばらない」という指示を、〈肘を緩める〉と捉えているのではないかと考えた。そこで授業中に彼女に対して「肘を曲げると思



図 17：台を使った練習で観察された肘曲げの様子

っていないか」とたずねたところ、「そうするんだと思っていました」と答えたのだった。

「肘をつっぱらないように」とは、〈肘から前腕にかけての筋群に目一杯力を入れてつっぱらない〉で、〈肘を伸ばすのに必要な分だけ力を入れる〉という〈動きの感じ〉を伝えようとしたものだった。ところが、彼女はその指示を聞いて〈肘を軽く曲げる〉と考えていたのであった。

このようにこの頃の彼女は、〈肩角を 180 度に開いた支持の感じ〉を、〈肩を前に出して肘を軽く曲げる感じ〉と捉えていた。なるほどこれでは倒立で支持腕が崩れるのも無理はなかったと言える。

以上のことから当時の学生 D は〈肩角を 180 度に開いた支持〉に関して、指導者が意図していたのはまったく異なる動感志向性を有しており、まさに彼女のなかには〈肩を前に出す〉とか、〈肘を軽く曲げる〉といった独特の動感変様態が息づいていたということになるのである。

## 第 2 項 モザイク的な動感志向性による学習のつまずき

### 1. 台を使った練習における学生 D の動感意識の様相変動

7 回目の授業の際に「肘をつっぱらない」という指示が〈肘に目一杯力を入れてつっぱらない〉ということであり、〈肘が伸びた状態を必要最低限の力でキープする感じ〉であることを改めて説明し直した。その後、彼女の肘の使いかたが変化し、この台を使った練習で肩角を開いた姿勢を以前よりも長く保持できるようになり、またそこから片方の足を倒立位近くにもち上げられるようになった（図 18）。

彼女のそうした様子を見て、この練習をきっかけによりやく〈肩角を開いて、肩で押す感じ〉を動感素材として取り込んだ新たな動感形態の構成化に向かっているものと考えて



図 18：台を使った倒立の練習

いた。しかしこの練習に関する借問（資料4 - 75～114）では、次のことが確認された。

- ・支えるのは少し楽になり，前の方に体重をかけられるようになった。でも「肩に乗る感じ」はわかっていなかった
- ・肩に乗せようとしたり，足を倒立位に上げようとしたりすると肩が前に出過ぎる。「肩の位置はどこなんだろう」と考えていた
- ・「肩で押す」と言われるから，肩の筋肉に力を入れようとしていた
- ・自分の身体をどっちにどう動かせばよいのかがわからなくて，倒立しながら周囲の声を聞いていた
- ・人に「いいよ」と言われでも，何がいいのかよくわからなかった
- ・コツをつかんだ感じはないから，人に「いい」と言われる姿勢を毎回つくれるわけではなかった
- ・「手首の上に肩を乗せる」と言われて意識していたが，その感覚がつかめなかった。だから人から肩の姿勢がよくなっていると言われても，次にそういう姿勢をつくれる自信はなかった

肘の使いかたに改善の見られた彼女だったが，この時点でも〈肩に体重が乗る感じ〉はよくわからなかったという。この場合の「わからない」ということも，先構成された動感形態と予期しない動感経験とのあいだで抗争が生じる「否定」の様相であり，それは「予期外れ」として「そんな感じではできない」という動感形態の廃棄へと至ることもある。しかし彼女の動感形態は廃棄されるところまでは行かず，「否定的廃棄への過渡的様態」（フッサール，1999，p.79；S.99）である「疑念」<sup>48</sup>へと向かっていた。その「できるかどうかわからないけど・・・」という「疑念」の様相なかで，彼女はこの時点でも〈肩に

<sup>48</sup> 『経験と判断』（フッサール，1999）の翻訳者である長谷川は„Zweifel“を「懷疑」と訳しているが，ここでは訳語を統一するために「疑念」とする。

乗る感じ〉を〈肩を前に出す感じ〉と解釈し，そうした〈動きの感じ〉に「可能性」を見出していたのであった。

だがそれは，それまでの〈肩を前に出す感じ〉とは少し様子が異なる。肘を伸ばして支える感じをつかんだ彼女は，それまでよりも身体を支えるのが楽だと感じており，以前にも増して〈肩を前に出す感じ〉に「可能性」を見出しやすかったと思われる。そしてそうしたなかで，他者が外部視点から見て「まっすぐ」と評価する姿勢に積極的に近づけようとしていったのだった。彼女は，例えば〈肩の位置はどこなんだろう〉とか，〈身体をどっちの方にどう動かせば胴体が逆位になるのか〉と考えており，それは自分ではよくわからないから周りで見ている人の声を聞いていたという。

しかしその一方で，人が「よい」と評価する姿勢に完全に近づけようとする，肩が前に出すぎてしまうとも感じており，それに対しては肩帯の筋肉に力を入れて肩関節を固めて対応しようとしていた。そしてそのように肩帯の筋肉を固めることを自分なりに〈肩で押すこと〉と思うようになっていたのであった。

しかしこの頃の指導者は，こうした彼女の動感志向性，すなわち彼女に独特の動感変様態にはまったく気づいておらず，彼女がこの練習で〈肩でマットを押す感じ〉の類似動感を体験していると考えていた。そのため続く8回目と9回目の授業においても跳び箱に脚を乗せたところから倒立に振り上げる練習を実施させて，この練習と台を使った練習を行ったり来たりさせることで，〈肩でマットを押す感じ〉を取り込んだ動感形態の構成化に向かわせようとしていたのであった（図19）。



図19：とび箱に脚を乗せたところから倒立へともちこむ練習

## 2. 階段状にした壁を用いた練習における学生Dの動感意識の様相変動

台を使った練習ととび箱を使って倒立に振り上げる練習の往来により〈肩でマットを押す感じ〉を倒立の動感形態にすり込ませようとしたが，支持の仕方はいっこうに改善されなかった。彼女の倒立の実施では，むしろ以前よりも肩が前に出て，肩関節に角度がつく

ようになっていた（図 19）。そうしたことから、この台を使った練習が〈肩角を 180 度に開いた支持〉の動感アナログンとして機能していないことを再確認するに至った。そこで指導者は 11 回目の授業から新たに階段状に積み上げたブロックマットで壁をつくり、それを足からのぼって倒立になるという練習を行わせた（図 20）。



図 20：階段状にした壁を足からのぼって倒立位にもちこむ練

この練習で彼女は容易に倒立になることができ、外見的にはかなりよい姿勢の倒立を実施することができた。この練習を見ていた筆者は、今度こそ〈肩角を 180 度を開いて支持する感じ〉をつかんでくれるのではないかと期待していた。

なおこの練習に関する借問（資料 4 - 115～138）において、この当時の学生 D の動感志向性に関して、以下のことが明らかとなった。

- ・この練習ではじめて肩がまっすぐとか、背中がまっすぐになるという感じがあった。しかし、この練習でも「肩に乗る感じ」はつかめなかった
- ・この練習では肩の姿勢やお腹の姿勢をまっすぐにしようと考えていた。そのために倒立になってから肩の位置やお尻の位置を微妙に移動させながらよい位置を探っていた
- ・自分の肩の姿勢や自分のお腹の姿勢がまっすぐになっているかどうかがよくわからなかったので、倒立した状態で周りの仲間に自分の姿勢について聞いていた

彼女はこの練習ではじめて身体が完全な倒立位になる感覚をなんとなくつかんだようである。しかしこの練習でも、〈肩に乗る感じ〉はわからなかったという。ここでも先構成された動感形態と予期しない動感感覚とのあいだに抗争が生じているが、この場合も、彼女の動感志向性は「疑念」へと向かい、動感形態のさらなる充実を模索することに進んでいたのがあった。

彼女は練習仲間が「よい」と評価するまっすぐな倒立姿勢を目指した練習を繰り返していた。倒立の最中に仲間に姿勢の良し悪しをたずねながら、まっすぐな姿勢をつくらうとして肩やお腹の姿勢をさかんに変えていたのであった。

### 3. モザイク的な動感志向性による動感差確定化の阻害

彼女は、台を使った練習と階段状にした壁を使った練習で仲間の助言を頼りに外部視点から見たまっすぐな倒立姿勢をつくろうとしていた。このように他人からのアドバイスを頼りにまっすぐな姿勢をつくろうとすることは、決して悪いことではない。そのアドバイスに基づいて自らの足や肩やお尻の位置を移動させてまっすぐな姿勢をつくろうとするなかで、〈肩角を 180 度に開いた支持〉のコツに出会うことも十分に考えられるからである。しかし外見的にまっすぐな姿勢が見られたからといって、必ずしもそこで学習者が〈肩角を 180 度に開いて、肩で押す感じ〉に志向しているとは限らないため、指導者は相手の動感志向性に目を向ける必要がある。

これらの練習において学生 D の動感意識は外見的にまっすぐと言われる姿勢をつくるために、自分の身体部位を仲間が「よい」と評価する位置に移動させることに向けられていた。彼女は外見的にはかなりよい倒立姿勢を保持できているように思われたが、その他者から「よい」と言われる姿勢が自らの〈動く感じ〉としてつかめずにいたのであった。やはりこれでは、コツをつかんだ感じがないから、次にそのよい姿勢を再現するのは難しかったと考えられる。

われわれの運動は、「私の身体部分を道具のように客観的空間のある一点に移動させることではないし、……自らの身体部分の動作を機械論的に合成して組み立てられる」ようなものでもない（金子，2002c，p.103）。運動学習は「個々ばらばらな動作を別々に覚えていくのではなく、……全体としてのまとまった運動感覚の図式が一気に発生する」（金子，2002c，p.3）。つまり、われわれが身につける動きかたは、分割不可能な動感メロディーの流れる統一的な動感図式なのである。

このようにわれわれは動きかたを一つの動感メロディーとしてまるごと一気に獲得する。そして〈動きかた〉を一つの動感メロディーとして感じ取ることができた瞬間に「コツをつかんだ」という。コツとはそのような動感メロディーの要となる意味核であり、そうしたコツの獲得は動きかたに一つの動感メロディーが流れることと分けて考えられない。コツをつかむことで動きかたが動感メロディーとしてまるごと一気に把握されるのであり、またそうした動きかたに動感メロディーが流れたときには、そこで同時にコツが発生していると言えるのである（金子，2010c，p.18）。

だからコツを獲得するには身体諸部分の動きを全体へと合成しようとするモザイク的認識とは対極にある、対象を全体として無媒介的に捉える直観という認識態度に立つ必要がある。

ある（金子，2002c，p.175）。言うまでもなくここでいう直観の対象は動感メロディーであり，直観は私の運動を一つの動感メロディーとしてまると知覚することを意味する。

このように，動きかたのコツは「動感メロディーの全体を体感すること」を起点として，そこで〈うまくできる〉ときと〈できない〉ときの動感メロディーの違いに気づき，「動感メロディー全体の中で違いを感じながら微妙な動感差を確定していく」ことで偶然出会うものなのである（金子，2015b，p.177）。

しかし彼女は外見的にまっすぐな姿勢をつくるために，仲間の言語指示を頼りに自分の身体部位（肩やお腹やお尻）の位置を移動させていたのであり，自分の倒立をモザイク的に合成しようとしていたのであった。そしてこのような独特の動感変様態を持っていた学生Dの場合，その志向は倒立の動感メロディーには向いておらず，〈うまくできた〉ときと〈そうでない〉ときの動感メロディーの違い（動感差）に気づくことは困難であったと思われる。だからこそ彼女は，まっすぐな倒立姿勢を何度も体験していたにもかかわらず，そうした姿勢をつくるためのコツに出会うことができなかつたと考えられるのである。

#### 4. コツとの出会い

階段状にした壁を使った練習は11回目の授業から14回目の授業にかけて繰り返し行われた。筆者は，学生Dの練習を観察しながら，彼女がようやく〈肩で押す感じ〉を体験し，その感じを倒立の動感形態にすり合わせる練習に入れると考えていた。また授業期間も終わりに近づき，必修課題の倒立前転の練習に進ませる必要もあった。そうしたこともあって，15回目の授業の際に，彼女に一人で倒立をやるように指示を出した。彼女は幫助なしで倒立をやることのできたものの，その倒立は以前と同様，肩に角度のついた支持によって実施されていた。また彼女は何回か倒立前転に挑戦したが，前転に入ろうとすると，支持腕が前に倒れて頭頂部から接地するという失敗を繰り返していたのであった（図21）。



図 21：倒立前転の失敗事例

この練習を目の当たりにした指導者は、階段状にした壁を用いた練習でも彼女が〈肩でマットを押す感じ〉をつかめていないことに傍然とする。すぐさま 15 回目の授業後に彼女のそれまでの練習を VTR で見返ししながら、彼女の動感志向性の観察分析を行った。その結果、まずこの階段状にした壁を用いた練習で、彼女が倒立の姿勢でもぞもぞと動いているのが目についた。また彼女が横で見ている仲間に自分の姿勢がまっすぐかどうかをさかんにたずねているのも気になった。

彼女が練習仲間のアドバイスを頼りにまっすぐな姿勢をつくろうとしていたことは以前から気づいていた。また筆者は、そうしたことをむしろ望ましいと思っていた。しかしこれまでの練習で、彼女が〈肩でマットを押す感じ〉をつかんでいないことを確信したこのときの筆者は、ようやく彼女のそうした行動の裏にある動感志向性の問題、すなわち、彼女に独特の動感変様態の存在に気づくことができたのであった。つまり彼女がそれまでの練習で〈肩で押す感じ〉に志向しておらず、台や壁に寄りかかった状態で〈肩とお腹とお尻の位置を個々バラバラに動かしてまっすぐな姿勢をつくろうとしている〉ことに気づいたのだった。彼女がこのようなモザイク的な動感志向性をもっていることを踏まえて、それまでの練習を見返してみると、どの練習でも肩の姿勢をまっすぐにしようとして倒立でさかんに動いていることをはっきりと捉えることができたのであった。

そこで授業期間終了後の補講において「倒立のときに肩でマットを押す感じがあるか」と確認したところ、彼女は「よくわからない」と答えた。そこで階段状にした壁を使って倒立をさせて、「今のこのまっすぐな姿勢をキープしようとするのではなくて、肩で大きく背伸びするような感じでマットを押してごらん」という指示を与えた。その瞬間、彼女の肩関節がグッと伸びるように動き、それにもなって肩関節が一直線になった姿勢で体幹と肩帯の筋肉が締まっていく様子が観察された。そこで筆者がその場で「どんな感じ」とたずねると、「腕と腹筋にすごく力が入る。はじめて肩に力が入った。なんか押している感じがある」と答えた。さらに続けて「これまでと違う感じはするか」という質問をしたところ、それに対しては「今までとは違う感覚。腹筋とこらへん（肩甲骨から上腕のあたりを触りながら）をすごく使っている感じがする」と答えたのであった。

一方、この練習に関して後日に行われた借問（資料 4 - 152~169）では、彼女の動感志向性に関して、以下のことが明らかとなった。

- ・ マットを押せて言われた後は、お尻とお腹とかあんまり意識しなくなった
- ・ このアドバイスをもらう前は、肩とかお腹とか個々別々に力を入れていたのが、肩



で押そうとすると肩もお腹も全部力が入ることがわかった。それは肩とかお腹とかに力を入れるのではなくて、自然と力が入るという感覚

・その感じは、それまでとはまったく違う感覚だった<sup>49</sup>

学生Dは筆者から「肩で背伸びをするようにマットを押す」というアドバイスをもらったことで、その動感志向性が一気に変わったようである。それ以前の彼女は肩やお腹、お尻などの身体部位をどこにどう動かせばまっすぐな姿勢になるのかを考えていた。またそれまでの練習のなかで「肩で押す」とか「お腹を締める」と言われてきたから、肩の筋肉や腹筋を全体の動きとの関係はわからないままに、とにかく力を入れればよいと考えていた。しかしこのアドバイスをもらった瞬間に、肩やお腹やお尻の位置はまったく気にならなくなり、肩で押そうとすると自然と腹筋や肩に力が入ることがわかったという。それは〈肩で背伸びをするようにマットを押す〉というコツをつかんだことで、まっすぐな倒立姿勢で支える動きかたがまるごと一気に捉えられた瞬間だったと言える。

このような変化の見られた直後に、早速、階段状にした壁を用いた倒立から前転にもちこむ練習をやらせてみた。その練習において彼女は難なく前転を実施することができた。以前の倒立前転の練習のときのように頭頂部から接地する失敗は見られなかった。

このように壁を用いた倒立からスムーズに前転に入れたことで、マットでの倒立前転を練習させることにした。彼女は倒立前転を一人で練習することができ、倒立への振上げ度合いと前転にもちこむタイミングをつかむのに試行錯誤を要したが、20分程度の練習で、一人で倒立前転を実施できるようになった<sup>50</sup>のであった(図22)<sup>51</sup>。

<sup>49</sup> 学生Dは筆者による「なんか全然顔色が変わって、全然違うって感じで・・・なんかつかんだ感じがしたんでしょ」や「それで、今までとまったく違う感覚かもみたいな」といった借問(資料4-166, 168)に対して、「うん。たぶん」とか「うーん(深く納得している様子)」(資料4-167, 169)といった曖昧な回答しかしていないように見える。そのためここでのやりとりから、「それまでとはまったく違う感覚」になったと言えるのかという疑念をもたれるかもしれない。しかしこのやりとりは学生Dの「でもなんか押すと全部力入るんだなみたいな。個々に力を入れてたから、肩とお腹とみたいな。(それ)が全部力入るんだみたいな」(資料4-159)という〈動く感じ〉の変化に関する発言から導き出したものであり、上記の借問は自分のことを大げさに語るタイプではない学生Dに対して、本人の発言を重ねて確認したものにすぎないことを断っておく。

<sup>50</sup> 学生Dの倒立前転の実施については、足の振り上げ位置のばらつきが小さくなり、また倒立における前転をするかどうかの判断や、前転に向かって肘を曲げて頭を腹屈するタイミングが適切なものだった。また彼女は〈肩で背伸びをするようにマットを押す〉ことで、倒立前転を一人でやることができるという確信を持つことができていたのであった。これらのことから、筆者は学生Dが一人で倒立前転を実施できるようになったと判断したのであった。

<sup>51</sup> 図22では肩に少し角度がついていることがわかる。しかしここでの指導では外見的な肩の角度を180度にすることが目指されていたのではなく、学生Dに肩角を180度を開いて肩で床を押すような〈動



図 22：倒立前転の運動経過

彼女は、この倒立前転の練習に関する借問のなかで、「なんか（うまく前転が）回れないから、後は（うまく）回ればいいんだろうなと思っていた。倒立はできたなって自分では思う。そう思うようになっていた。前とぜんぜん違うから」と述べていた（資料4-171）。このように彼女は、この時点で、一人で倒立をやることは〈できる〉という確信をつかんでいた。それは階段状にした壁を用いた倒立の実施が、彼女の倒立の動感形態に充実をもたらし、動きかたの意味核をつかむところまで辿り着いたということである。だからこそ彼女は、その倒立をベースに倒立前転が一人でできるところまで行き着くことができたと考えられるのである。

#### 第4節 まとめ

これまで筆者による学生Dへの倒立の指導実践に対して超越論的立場からの反省分析を加えてきた。ここでその結果についてまとめておく。

この指導では、彼女の倒立における支持の仕方に問題があると感じ、この技の図式技術を踏まえて〈肩角を180度を開いて支持する感じ〉をつかませることで、その〈動く感じ〉を動感素材とした動感形態の構成化に向かわせようとしたのであった。最終的に彼女は、〈肩で背伸びするようにしてマットを押す感じ〉というコツをつかんだことで、倒立前転が〈できる〉という確信を持ってその実施に臨み、なおかつ達成することができるようになったのであった。

確かに、この倒立前転が〈できる〉という確信は、まだ図式化位相の初期の段階にあり、そこでのコツは「分裂危機位相」、「洗練化位相」、「わざ幅位相」を通してその確定性を増し（金子，2005b，pp.163-167），形態発生を絶対的に保証できるモノドコツへと磨き上

---

きの感じ〉をつかませることが重視されていた。彼女への借問では、その動感意識にそうした肩で床を押す感じが発生していたことが確認されたのであった。

またこの倒立前転は、授業の行われた施設の都合上、体操競技用の床フローア上で実施させていた。その床フローアの表面は、通常マット運動が行われる器械運動用のマットに比べて硬く、初心者が倒立前転の勢いを自力で緩衝するのが難しい場合が多い。そうしたことから、ここでは薄いスポンジマットを器械運動用のマット代わりに敷いていたのであった。

げられる可能性を残している（金子，2009a，pp.259-260）。しかし彼女が倒立について〈できる〉という確信をもち、倒立前転を一人で何度も実施できていたことを考えると、そこに基礎図式の成立という事実を認めることはできるであろう。

なおここで取り上げた倒立の指導実践においては、学生Dと筆者が協働して倒立の動感形態の構成化へと向かっていったことになるが、その過程において彼女は、実にさまざまな動感変様態を経験していたのであった。そしてそうした動感変様態を切り捨てながら、〈できる〉という確信の伴う動感形態を統覚化して、そのコツを絞り込んでいったのであり、それはまさに本質直観そのものであったと考えられる（図 23）。そして指導者はそうした学生Dによる動感形態の構成化に運動共感しながら、その営みを促進しようとすることで、その本質直観の道とともに歩んでいたと言えるのである。

指導内容	動感意識の様相変動
指導前の補助倒立	肘をつばる力だけで体を支える（動感変様態）
台を使った練習	中途半端な姿勢で支持腕が崩れないように肩帯に力を入れて耐える（動感変様態）
補助倒立	肩を前に出す（動感変様態）
台を使った練習・補助倒立	肘を軽く曲げる（動感変様態）
階段状の壁を使った倒立	他者の言語指示を頼りに、外見的にまっすぐな姿勢をつくる（動感変様態）
倒立前転	肩で背伸びするようにしてマットを押す感じ（コツ）

本質直観

図 23：学生Dの創発過程における動感意識の様相変動

一方、この指導実践に関する反省分析では、学生Dが倒立の図式技術をどのように動感志向性に取り込んでいったのかが明らかにされた。

図式技術とは、「私一般の運動形態としての技術」であり、それは「〈そう動きたいという人〉の動感身体で実現され、形態化位相に安定することができれば、その人の技術力、いわば私の技術としての身体知が発生した」（金子，2005a，p.224）と言える。つまりこの図式技術というものは、それを「私の動感身体で思うままに駆使できる能力」、すなわち「技術力」として発生させること、別言すれば、それを自分の身体で了解するためのコツをつかむことができはじめて、運動学習に生かされることになるのである。

ここでは学生Dが〈肩で背伸びするようにしてマットを押す感じ〉というコツをつかんで、倒立の図式技術を技術力として発生させるまでの動感意識の様相変動が明らかにされたことになる。

また上でも述べたように、この反省分析では、学生Dがその創発過程で出会い、その動感形態統覚化の過程で切り捨ててきた動感変様態が明らかにされた。それらは〈肘をつっぱる力だけで体を支える〉、〈中途半端な姿勢で支持腕が崩れないように肩帯に力を入れて耐える〉、〈肩を前に出す〉、〈肘を軽く曲げる〉、〈他者の言語指示を頼りに、外見的にまっすぐな姿勢をつくる〉といった特異な動感変様態であり、これらのせいで彼女は、倒立の練習において危険な失敗を経験したり、倒立のコツをつかむのに余計な回り道を余儀なくされたりしていたのであった。

さらにこの指導実践の反省分析では、学生Dが、倒立の動感形態の構成化に向かう上で、個々の身体部位の位置移動によって運動全体をモザイク的に構成しようとする動感志向性から離れること、すなわち反モザイク化という本質法則（金子，2009a，p.280）に則ることの重要性が確認された。なお先述の通り、この反モザイク化法則は、発生論的運動学において動感形態の発生に関する本質法則としてすでに明らかにされているものであり、ここではこの本質法則に基づいた指導の重要性を具体的な事例を使って例証したことになるのである。

## 第5章 マット運動における前転とびの指導実践に関する反省分析

ここで取り上げられるのは、マット運動における前転とびの回転加速技術がなかなか習得できなかった学習者に対する指導実践である。まずはこの指導実践についての基本情報と指導対象者に関するおおまかなプロフィールについて述べておく。

### 第1節 指導事例に関する基本情報と指導対象者のプロフィールについて

ここで取り上げる指導実践は、某体育大学における器械運動の補習授業である。これは平成30年1月から3月のあいだに実施されたものである。指導対象者は当時3年生の女子学生Eである。彼女は、筆者が担当した器械運動の授業の受講生で、正課の授業期間内に必修課題の前転とびを習得できなかった学生である。

学生Eが受講していた正課授業の器械運動は、彼女が1年生の平成27年9月から翌年1月にかけて行われたものである。彼女はこの授業のいくつかの必修課題を授業内に達成できずにいた。そのためそれらの課題の達成を目指した補習授業が、平成28年度と平成29年度の授業期間中の昼休みや春休みなどを利用して継続的に行われていたのであった。

### 第2節 反省分析で用いた資料について

本研究では筆者と学生Eが自らの促発または創発を再想起する際に、補習授業で撮影したビデオ映像やそこでの指導内容を記録したメモを活用した。

また学生Eの動感意識の様相変動を把握するために補習終了後に動感レポートを書いてもらい、その内容を踏まえて彼女に質問紙と口頭で借問を行った。口頭による借問は、彼女に自身の練習の映像を見せながら行われた。

動感レポートの内容は、巻末の資料5と6、質問紙による借問の内容は、同じく巻末の資料7にまとめた。口頭による借問の内容は、ボイスレコーダーで録音したものを文字起こして分析資料とした。口頭での借問内容は関連部分を本文中に引用する<sup>52</sup>。

---

<sup>52</sup> 口頭による借問内容は、学生Eとの借問での会話を録音したものをテプリライトしたものである。本文中に引用するにあたっては、本論で主題化されている事柄に無関係と思われる部分や話初めの無意味な言葉や同じ言葉の繰り返し等は除外されている。また資料として読みやすくするために、部分的に括弧付きで言葉を補った。

### 第3節 反省分析

#### 第1項 学生Eの動感志向性の特徴

筆者は前転とびの指導の導入において「片足振り上げ倒立から倒れ込むという運動」を実施させる（図24）。この運動で倒立に振り上げる勢いを高めさせることで、前転とびの着手技術（金子，1982，pp.204-208）の「片足の鋭い振り上げ動作」と、それと同調した「踏み切り動作」の類似動感を体験させようとしている。多くの学生がこの運動で足の振り上げ動作と踏み切り動作を使って倒立回転を加速するための〈動く感じ〉をつかむ。しかし学生Eは、倒立に勢いよく振り上げることがそもそもできなかった。補習前の彼女の片足振り上げ倒立の特徴は次の通りである。

- ・全体経過から受ける印象として、上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込もうとしている（図24の2～4コマ）
- ・着手時にドンという音がして、手や腕に大きな衝撃を受けている（図24の3～5コマ）
- ・上体を振り下ろそうとするときに、踏み切り脚を手前に引く（図24の2～3コマ）

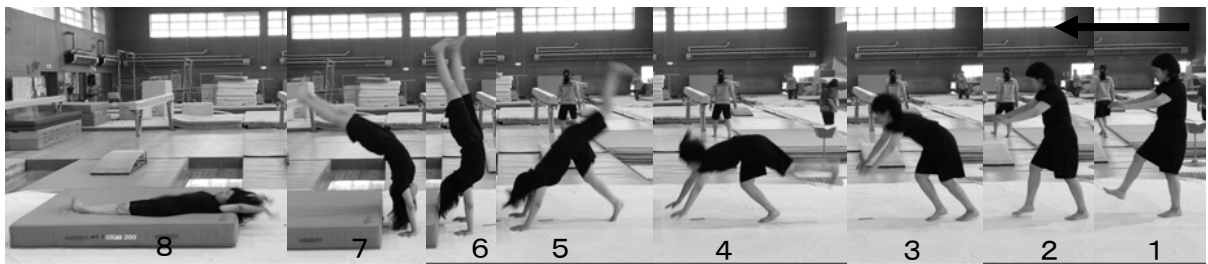


図24：片足振り上げ倒立から倒れ込む運動

「主体として『私が動く』というときの自己運動は、動ける私の生身にありありと与えられており、『本原的所与性』をもつ運動体験の世界にある」（金子，2002c，p.257）とされる。運動をやろうとするとき、われわれの動感志向性は動感形態を先構成しており、どう動くのかはすでにわが身にありありと与えられている（金子，2012c，p.9）。学生Eの場合、〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込もう〉という動感形態が先構成されているように感じられた。

このように〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込もう〉とすると、踏み切り脚の膝が曲がりにくくなり、腰高になりやすいことが知られている（金子，1982，p.205）<sup>53</sup>。このような体勢から勢いよく倒立に持ち込もうとすると、その曲がりにくい踏

<sup>53</sup> 金子（1982，p.205）は、着手技術の上体の振り下ろし局面における動きかたについて、「手を先に

み切り脚が邪魔になり、脚から手への体重移動がスムーズにいかなくなる。そのためこのような動きかたをする学習者の多くは、手を着く前に軽く跳んでしまい、着手時に大きな衝撃を受けるといった問題を抱えることになる。彼女の場合も着手時に「ドン」という音がしており、かなりの衝撃を受けているようだった（図 24 の 3～5 コマ）。

また上体の振り下ろし局面に見られた踏み切り脚を手前に引く動作（図 24 の 2～3 コマ）には、踏み切り脚が曲がりにくく、着手の際にその脚が邪魔になるのを、足を手前に引くことで解消しているように感じられた。

補習後の動感レポートで、彼女は補習前の片足振り上げ倒立について「ゆっくり上るとしんどいので、勢いで手をつくると、少し楽になった気がしていた」（資料 5 - 2）と述べていた。そのため筆者は質問紙で「勢いで手を着くといっていましたか、それはどんな動きかたですか」（資料 7 - 1）と借問した。すると彼女は「勢いよくお辞儀をして手を着く動き。着く直前に少し間を感じ、突き刺さるイメージがあった」（資料 7 - 2）と答えていた。この「勢いよくお辞儀をして」という言葉から、補習前の彼女が〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という動感形態を先構成していたことがわかる。

また筆者は、補習前における彼女の踏み切り脚の動感感覚について口頭で借問を行っている。そこでは筆者の「前脚（踏み切り脚）を後ろに引いてしまっていたので、床をける感じはまったくなかったわけね」という問いかけに対して、彼女は「まったくなかったです」と答えている。そしてこの回答を受けた筆者の「とにかく頭を突き刺しに行くとか、手、腕を突き刺しに行くみたいな感じで、頭を振り下げるときに、（踏み切り）脚を後ろに引いてしまっていたのは、勝手に引けちゃってたってことなの」という借問には、「なんか、そうです。普通に歩いてたら<sup>54</sup>、普通に出るじゃないですか足、けど（倒立を）やろうと思うと（前脚が）邪魔なんでたぶんやってた（引いてた）んだと思います」と答えた。またこの踏み切り脚の動感感覚に関する借問のなかで彼女は、筆者の「要は早く手を

---

振り下ろしてから上体を倒すと、腰が高く保たれ、前に出された脚は少ししか曲げられないことが多い。これは次の局面で考察する踏切り動作を弱くしてしまう結果を導きやすいのである」と述べている。

このように金子は、手を先に振り下ろすような動きかたが、踏み切り脚の屈曲を阻害する可能性について指摘している。しかしこれは単に手の振り下ろしの問題と理解されてはならない。それは膝の弾力的な使いかたには胴体の使いかたが大きく関与しており、胸から先に振り下ろすような動きの重要性を指摘しているのである。そしてこのことを踏まえるならば、お辞儀をするように、上体を倒し込む勢いを使って着しようとする場合にも、やはり手が先行した振り下ろしと同じように、踏み切り脚の屈曲は阻害されしまうことになるのである。

<sup>54</sup> 筆者は、後段で述べるように、学生 E の前転とびの踏み切り動作を修正する際、歩行の踏み出し脚の〈受け止め作用〉を類似動感として利用している。そのため彼女に、この補習終了後の借問で補習前の踏み切り動作の特徴について歩行を引き合いに出しながら説明しているものと考えられる。

着きたいから、その前脚・・・」という問いに被せるように「どかしていた」と発言したのであった。

このように補習前の学生Eの動感志向性は〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という動感形態を先構成しており、そうした動感形態に方向づけられた片足振り上げ倒立では、踏み切り脚があまり曲がらず、彼女はその邪魔になる脚を無意識に手前にどけようとしていたのだった。当然このような片足振り上げ倒立で、前転とびの「踏み切り動作」の類似動感を体験することは困難であったと思われる。

こうしたことからこの指導実践においては、踏み切り脚の使いかたを修正することを通して、学生Eに前転とびの粗形態を発生させることが最終的な目標に設定されたのであった<sup>55</sup>。

## 第2項 学生Eに対する促発指導

### 1. 促発の手引きとなる静態論的分析

促発の手引きとなるのは「静態論としての構造分析」(金子, 2015a, p.208)である<sup>56</sup>。学生Eの片足振り上げ倒立の踏み切り動作を修正するには、この運動で類似動感を体験させようとしている前転とびの踏み切り動作の動感地平構造(金子, 2007, p.13)を確認しておく必要があった。そこでは踏み切り脚の弾力的な使いかたが注目されるため、必然的に弾力化の事態カテゴリ<sup>57</sup>が拠点に据えられることになった。それというのもここ

---

<sup>55</sup> この前転とびの粗形態の発生ということは、とにかく足で立てればよいということの意味しない。それは踏み切り動作をうまく行えずに、倒立回転を加速できなかった学生Eが、踏み切り脚を弾力的に使って回転加速する〈動く感じ〉をつかんで、前転とびの大まかな基礎形態を発生させられるようになることを意味していた。

<sup>56</sup> 静態論的分析は発生論的分析に先行するもので、「すでに形成された『完成済みの』(fertig)対象性」に関する本質法則性(本質法則)を解明しようとするものである(木田ほか編, 1994, p.145)。これを発生論的運動学に引き寄せて言えば、それは「通時的、共時的に淘汰化された動感形態の類型学的記述や統覚化層位のもルフォロギー構造分析」(金子, 2012b, p.3)を通して、〈今のところ〉すでに〈完了したもの〉として意味づけされている統覚化作用を開示するものである(金子, 2018, p.448)。さらに言い換えれば、それはある運動を身につけた者にとってすでにできあがっている静的な動感意識を分析するものであり、だからこそ「静態論的」と呼ばれるのである。

そして、ある運動の動感形態構成化を促進するにあたっては、そこで学習者に志向させるべき目標像を明確にしておく必要があるから、このような静態論的な構造分析は促発の手引きとみなされることになるのである。

<sup>57</sup> 事態とは「悟性対象」(フッサール, 1999, pp.184-187; S.231ff.)とも呼ばれ、「SはPである」や「SはPでない」といった述定判断の志向的相関者とされる。知覚では知覚作用と知覚内容(対象)が区別されるように、述定判断では判断作用と判断内容(事態)が区別される(木田ほか編, 1994, p.194)。この事態は経験の積み重ねのなかで形成される本質類型と同じく、普遍性を有しており、そこには遍時間性、すなわち「いつでもそもそも存在する」という時間規定が認められる(谷, 2013, p.265)。



ではわれわれが「自らの身体を〈弾むよう〉に動かすとき」に受動発生している「力動的弾性という内在意識」（金子，2018，p.287）が分析対象として主題化される必要があったからである。

前転とびの着手局面で前方へと踏み出される脚は，次の踏み切りに備えて屈曲される（金子，1982，p.205）。そこには〈受け止め作用〉という事態が捉えられる。この〈受け止め作用〉は主に「膝関節を中心とした〈脚の弾力化〉」だが，そこには胴体の使いかたも大きく関係してくる（金子，2018，pp.290-291）。金子（1982，p.205）が，前転とびにおける着手技術の上体の振り下ろし局面に関して「肩角を十分に開いたまま，むしろ胸から先に勢いよく振り下ろし，その勢いを腕に伝導して加速することが大切である」と指摘するのは，こうした胴体の動きが同調しないと膝関節が十分に曲がらず，そこに〈受け止め作用〉が発生しにくくなるからにほかならない。

一方，このようにして曲げられた踏み切り脚は，続く局面で「足の鋭い振り上げ」と同調するように伸展され，「踏み切り動作」が行われる。当然そこには〈跳ね返し作用〉が顕在化する。ところがこの踏み切り動作は足の鋭い振り上げにブレーキがかけられるのとほぼ同時に行われる必要があるため（金子，1982，p.206），その〈跳ね返し作用〉は「片足の振り上げ－ブレーキ」という一連の動作の完了を待たねばならず，〈跳ね返し作用〉直前の〈受け止め作用〉は間延びさせられることになる。

言うまでもなく，この踏み切り脚の屈曲による〈受け止め作用〉とその伸展による〈跳ね返し作用〉は，絶縁的に捉えることはできない。それは本来分割不可能であり，そこには独特のリズムを伴う〈はずみ反動作用〉が現れることに注目しなければならない。これは〈受け止め作用〉と〈跳ね返し作用〉がよどみなく交替するなかに顕在化する事態だが，そこにわれわれは〈弾むようなりズム〉を捉えることになる（金子，2019b，p.6）。しかしこの前転とびの踏み切り脚に現れる〈弾むようなりズム〉は，走運動や連続ジャンプにおけるそれとは異なる動感感覚質（金子，2015a，p.10）であり，〈間延びした受け止め作用〉と〈跳ね返し作用〉のよどみない交替として，そこに〈グウ・ウン〉という独特の動

---

体育・スポーツの運動に関する事態カテゴリーは，すでにマイネル（1981，pp.151-252；S.144ff.）によって，その一部がカテゴリー論として体系化され，弾性化カテゴリーも「運動弾性」として取り上げられている。

マイネル（1981，p.151；S.144）は，そのカテゴリー論のなかで「諸カテゴリーは錯綜した現象の網からもっとも重要な特徴を分離する」のであり，「運動経過をカテゴリーによって把握することは，具体的なるものから抽象的なものへ，個別から一般への思惟的把握のひとつの前進を意味する」と述べて，この事態カテゴリーによる運動分析が，その本質構造を把握する際の拠点になることを指摘している。

感化リズム（金子，2009a，pp.213-214）が顕在化する。〈グゥ〉が〈間延びした受け止め作用〉，〈ウン〉が「片足の振り上げ―ブレーキ」の動きと同調した〈跳ね返し作用〉を表すことになる。

## 2. 歩行をアナログンとして用いた指導の反省分析

### 1) 指導の内容と成果

学生Eは，片足振り上げ倒立を〈上体を倒し込む勢いに頼って加速しよう〉としていた。そのため踏み切り脚があまり曲がらず，そこに〈受け止め作用〉が機能していなかった。このことから筆者は，2月16日の補習授業において，歩行運動を使って，前に踏み出した脚で自らの身体を〈受け止める〉という「動感質」（金子，2005a，p.237）を体験させ，それを踏み切り脚の屈曲動作の類似動感として捉えさせることで，片足振り上げ倒立の踏み切り脚に〈はずみ反動作用〉の前提となる〈受け止め作用〉を発生させようとした。ここでは「大股歩きからの片足振り上げ倒立」という運動が処方された（図25）。

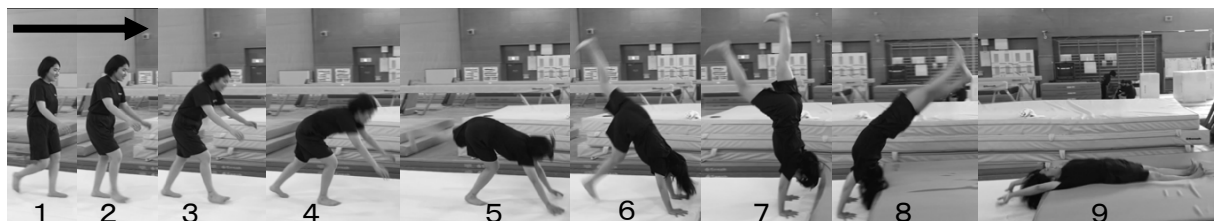


図25：大股歩きからの片足振り上げ倒立

歩行運動では前に踏み出された脚に〈受け止め作用〉が働いている。大股で歩くと，その〈受け止め作用〉は間延びする（金子，2019b，p.7）。このような歩行に内包される踏み出し脚の〈受け止め作用〉を前転とびの踏み切り脚の動感素材に取り込ませようとした。

この運動の練習を始めて間もなく，学生Eの動きに顕著な変化が現れた。前に踏み出した脚を曲げながら上体を振り下ろす動きと（図25の3～5コマ），力強い踏み切りが見られ（図25の5～6コマ），勢いのある倒立倒れを実施することができたのであった。

### 2) 反省分析

補習後の動感レポートにおける「以前（倒立倒れがうまくできなかった時期）と何が変わりましたか」（資料5-7）という問いに対して，学生Eは「足と腰がすばやく上がってきて，楽だった。前足（脚）の意識はしていないが自然と蹴れていたように思えた。倒立の体が（腕に）のっている感覚は一瞬でほとんど感じなかった」（資料5-8）と回答

した。これを受けて筆者は、質問紙で「前脚の意識をしていないが自然と蹴れたとはどういうことですか。また、それは以前、倒立に楽に振り上げられなかったときの動きとどう違いますか」（資料7-7）と借問した。すると彼女は「倒立倒れが終わった後に、思い返してみれば、前脚で床を蹴れていたと感じたこと。倒立を楽に振り上げられなかったときは前脚を後ろに引いてしまっていたので床を蹴る感じがまったくなかった」（資料7-8）と回答した。こうしたことからこの歩行を用いた練習が、上体の振り下ろし局面の踏み切り脚に〈はずみ反動作用〉を発生させる上で有利に働いていたことが確認できる。

また筆者は彼女の「思い返してみれば、前脚で床を蹴れていたと感じた」（資料7-8）という記述に注目した。実のところ、彼女の踏み切り動作の修正を試みたのはこの補習がはじめてではない。かなり以前から彼女の踏み切り脚の使いかたに違和感を感じて、何度かその踏み切り動作を修正しようとしていた。しかしその修正指導はことごとく失敗に終わっていたのであった。

例えば、「片足立ちから前に倒れ込むようにして一步踏み出して片足振り上げ倒立を行う」という運動（図26）を使って、踏み切り脚に体重をあずけることを意識させ、そこに〈受け止め作用〉を発生させようとしたことがあった。実際この運動を実施させた当初は、スムーズに倒立に振り上げることができ、踏み切り動作の改善が期待された。しかし結局この練習でも踏み切り動作は改善しなかった。



図26：片足立ちから前に倒れ込むようにして一步踏み出して片足振り上げ倒立

筆者は、この頃の学生Eの動感志向性に探りを入れるために動感レポートに次のような問いを設定していた。それは「倒立倒れが一旦楽にできるようになった後、再びうまくできなくなりましたが、それはどうしてだと思いますか」（資料5-11）というものであった。この設問に対して彼女は「形を意識してしまっていること。意識がなかった前足（脚）に意識をしてしまったこと。低い姿勢で入るための片足立ちからの倒れが怖く感じてしまったこと」（資料5-12）と回答していた。これに対して質問紙を用いて「形を意識するとはどういうことですか。また形を意識するとどうなりますか」（資料7-13）と借問したところ、彼女は「（倒立に）入る際の各部分や倒立のときに体が（腕に）乗っているかなどを意識すること。形を意識すると次の動きが考えられないため流れで行えない」（資

料7-14)と回答したのであった。

こうした動感レポートや借問から見えてくることは、補習前の学生Eが踏み切り動作に関して〈身体をどう動かすのか〉といったことを考えながら、自らの身体に言語指示を出すかのような動感意識を持っており、それを「形を意識する」と表現していたということである。「意識がなかった前足(脚)に意識をしてしまった」といった記述や「(倒立に)入る際の各部分や倒立のときに体が(腕に)乗っているかなどを意識する」といった回答は、彼女が自らの身体部位を意識し、それらをどう動かすかを能動的に志向していたことを表している。

しかし「〈私が動ける〉ということは、意識主体としての私が道具としての肉体を奴隷化して〈動かせる〉ということではない」(金子, 2002c, p.240)。われわれの自己運動は、メルロ＝ポンティ(1967, p.233)のいう「意識の奴婢」のように、身体を対象化して動かすようなものではない。むしろ私が動けるということ(Verfügen)は、ポイテンダイク(1956, S.280)も言うように、「自らの身体に対して対象化するような態度を捨て去ること以外のなにものでもない」のである。

こうして学生Eの踏み切り脚の使いかたがなかなか改善されなかった背景には、「身体対象化」(金子, 2009a, p.257)という誤った動感志向性の関与を指摘できる。つまり、この踏み切り動作の〈はずみ反動作用〉に特有のリズム化(金子, 2009a, pp.213-214)は、彼女が自らの動きの改善を意識するあまりに、その身体を対象化したことで阻害されていたと考えられるのであった。

この身体対象化志向は、踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉に蔵されている差異化現象(金子, 2005b, p.17, 2007, p.267)に注目すると、さらにその問題性が浮き彫りになる。踏み切り動作は〈把持・原印象・予持〉(金子, 2009a, p.204)<sup>58</sup>という位相構造を持った「〈幅〉をもつ〈流れる現在〉」(金子, 2015a, p.157)において展開される。この動作に〈はずみ反動作用〉が機能するには〈受け止め作用〉と〈跳ね返し作用〉のスムーズな交替が必要であるが、そこでは前者の時点で後者の先読み(金子, 2009a, pp.209-212)に入っている必要がある。

このように〈はずみ反動作用〉という弾力化現象には、〈先読み〉という事態カテゴリ二(金子, 2018, pp.311-318)も関わってくるのである。したがってこの踏み切り動作

<sup>58</sup> 発生論的運動学においては、「把持」という概念は、その働きによって捉えられる運動の感覚性を強調するために「直感」と表記される。またそれに伴って、「予持」という概念は、「予感」と表記されることになる(運動伝承研究会編集部, 2002, p.100)。

では、その〈受け止め作用〉の直感は意識の背景に隠れてくれなければならないことになる。しかし身体各部を意識しようとしている状態では、膝を曲げようと能動的に志向することになるために、〈受け止め作用〉の直感が顕在化しやすくなり、それと差異化の関係にある〈跳ね返し作用〉の予感は背景に退くことになるのである。これでは〈受け止め作用〉から〈跳ね返し作用〉へのスムーズな交替は成立せずに、〈はずみ反動作用〉の働く踏み切り動作は中断されざるをえなかったものと考えられるのである（金子，2005b，p.17）。

それに対して、学生Eに処方された「大股歩きからの片足振り上げ倒立」という運動では、われわれになじみ深い歩行の踏み出し脚に働く〈受け止め作用〉の利用が可能であり、そのことが踏み切り動作の修正に有効だったと考えられる。それというのも、歩行の踏み出し脚に作動している〈受け止め作用〉はわれわれに習慣化しており、それは「受動的志向性」（金子，2005b，p.89）として自我が関与することなく働いているからである。そしてこの〈隠れて〉働く〈受け止め作用〉を前提とすることで、〈跳ね返し作用〉の予感が正常に働き、結果的に〈はずみ反動作用〉の発生につながったと考えられる。学生Eの動感記述のなかに見られた「思い返してみれば、前脚で床を蹴れていたと感じた」（傍点は筆者）という表現からは、彼女の片足振り上げ倒立の踏み切り脚に〈はずみ反動作用〉が発生した背景に、〈隠れて〉働く〈受け止め作用〉という受動的な動感志向性が関与していたことを読み取ることができるのである。

### 3. スキップをアナログンとして用いた指導の反省分析

#### 1) 指導の内容と成果

「歩行からの片足振り上げ倒立」という運動で踏み切り脚に〈はずみ反動作用〉が見られるようになったため、その日（2月16日）のうちに、「スキップから片足振り上げ倒立して倒れ込む」という運動を処方した（図27）。踏み切り脚に〈はずみ反動作用〉が作動するようになった状態で、スキップによる前への推進力を利用することができれば、身体の左右軸回転をさらに加速させることが可能となり、前転とびの粗形態の発生を見込めるのではないかと考えたのだった。またその際スポンジマットの上に着手するように指示をした。そこにはスポンジマットの弾力性を使って「突き手技術」（金子，1982，p.216）の未熟さを補わせることで、踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉を利用した回転加速に焦点化させようとするねらいがあった。

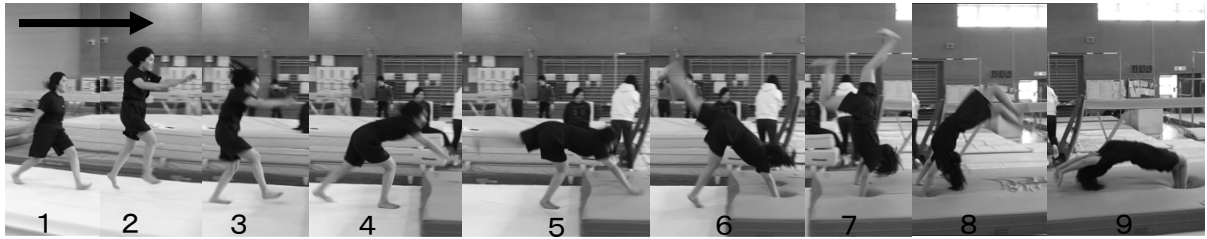


図27：スキップからの片足振り上げ倒立

このスキップに関しては、すでに金子（2019c, pp.39-43）が、〈弾力化〉の事態カテゴリーから、その地平構造を明らかにしている。ここでは〈トン・ト・トン・ト・・・〉というリズムの特徴が示され、その〈トン〉の部分に〈はずみ反動作用〉、〈ト〉の部分に〈受け止め作用〉が働いていることが開示されている。〈ト〉から〈トン〉への移行局面で脚が前に踏み出され、その脚に〈はずみ反動作用〉が現れることになる。筆者は、このスキップの踏み出し脚に作動している〈はずみ反動作用〉を、前転とびの踏み切り動作の動感素材に取り込ませようとした。

この日のうちに助走からの前転とびと似たスピードのなかでも、踏み切り脚を曲げながら上体を振り下ろすことができ（図27の3～5コマ）、力強い踏み切りを行うことができるようになった（図27の5～6コマ）。

このように「スキップからの片足振り上げ倒立」で、踏み切り脚に〈はずみ反動作用〉が現れるようになったため、次の補習授業（2月20日）において、学生Eに「スキップからの前転とび」に挑戦するように指示を出した。このとき筆者は、踏み切り動作が改善されたことで前転とびの粗形態の発生も近いと考えていた。しかし「スキップからの前転とび」を開始したこの日の練習こそ順調だったものの、次の補習授業（2月22日）における前転とびはあまりよい出来のものではなくなっていた。

こうしたことから観察によって学生Eの動感志向性に探りを入れたところ、補習前の彼女の片足振り上げ倒立に特徴的だった〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込むとする動き〉が見られ、〈身体を早く回転させたい〉という意識が強くなっているように感じられた。それはまさに彼女が、補習前に先構成していた〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という例の動感形態が顔をのぞかせた瞬間だと考えられた。当然、そのような動感形態に志向した状態での前転とびにおいては、踏み切り脚の膝は曲がりにくくなり、そこに〈はずみ反動作用〉が見られなくなるのは当然の成り行きだと思われた。

そこで筆者は彼女に対して「スキップのリズムを感じながら」とか、「グーン、グーン、

グーン、グゥ・ウンのリズムに乗って」といった助言を与えた。「グーン」はスキップで前に進むときの力動感を、「グゥ・ウン」は〈はずみ反動作用〉の力動感を表している。

こうしたアドバイスは、彼女の動感意識を〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という動感形態から逸らすとともに、スキップのリズムを利用して再び踏み切り脚に働く〈はずみ反動作用〉を体験させることで、踏み切り動作による回転加速を核にした動感形態の充実化を図ろうとするものであった。

このアドバイスにより、彼女の前転とびに再び有効な踏み切り動作が現れ、軽く尻もちを突いてはいたものの、前転とびの粗形態の発生を確認できたのだった（図 28）<sup>59</sup>。また次の補習授業（3月5日）では、助走からの前転とびでも粗形態の発生が見られたのであった。

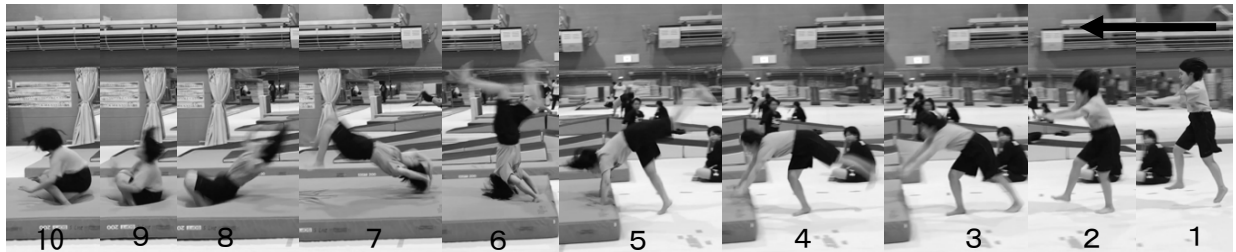


図28：スキップからの前転とび

## 2) 反省分析

補習後の動感レポートのなかで学生Eは「いつ、どのようなきっかけで、倒立倒れが楽にできるようになりましたか。思い当たることを書いてください」（資料5-9）という設問に対して、「1月25日の昼休み。向こう側に倒れようと思っていると出来た。移動しながらと、振り上げ足（脚）を緩ませないことしか考えていなかった。2月22日<sup>60</sup>に全力で走って潰れて入れた。倒立倒れは出来ていなかったが・・・」（資料5-10）と答えていた。前半の1月25日に関する記述は「片足振り上げ倒立から倒れ込むという運動」に関するもので、後半の2月22日に関する記述は「スキップから片足振り上げ倒立して倒

<sup>59</sup> この前転とびの粗形態の発生には、スポンジマット上に着手させたことにより、着手面が少し高くなり、着手が容易になっていることやスポンジマットの弾力性で突き手が援助されたことが関与している。しかし学生Eが、前転とびの粗形態の発生に辿り着いたのは、踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉を使って身体の左右軸回転を十分に加速できるようになったことが最大の要因であることは確かなことと言える。それというのも突き手の技術は、この踏み切り動作と足の振り上げ動作によって身体の左右軸回転を加速することができてはじめて、その機能性を発揮できるものであり、そもそも身体の左右軸回転をまったく加速できなかった学生Eに関しては、踏み切り動作の改善こそがこの技の形態発生にとって第一義的だったと言えるからである。

<sup>60</sup> 動感レポートには1月22日と書かれているが、その日に補習は行っていない。記載内容から見て2月22日の間違いと考えられる。

れ込むという運動」に関するものである。ここでは後者に注目する。

この「潰れて入れた」という言葉は学生Eに独特の表現であった。筆者はこの言葉に、彼女の踏み切り脚の動感感覚に関する微妙な変化を読み取った。そこでこの言葉について質問紙で「潰れて入れたとは、どういう感覚ですか」（資料7-9）と借問したところ、彼女は「入る際に手が遠くない感覚。胸と手の着く床が近い感覚」（資料7-10）と答えた。このことからこのスキップからの片足振り上げ倒立の練習を通じて、助走と同じような速い動きのなかでも踏み切り脚に〈受け止め作用〉が機能するようになっていたことがうかがえる。ところがこの言葉にはもっと深い含蓄があると考えられる。

学生Eは動感レポートで「潰れて」（資料5-10）という言葉と「潰して」（資料5-14）という言葉を使っていたため、筆者は質問紙で「潰れてという言いかたと潰してという言いかたをしていますが、潰れる感じと潰す感じのどちらがよいのですか」（資料7-11）と借問した。すると彼女は「潰れての方がよい。潰すことを意識すると、また部分部分で考えてしまい、流れで考えることが出来なくなるから」（資料7-12）と答えたのであった。

この「部分部分で考えてしまい」という言葉が、前述の身体対象化志向を指していることは明らかであろう。したがって彼女は、この「潰れて入れた」という言葉によって、踏み切り脚を意図的に曲げようとする能動的な動感志向性を表しているのではなく、おのずから曲がるという事発的現象（山口，2012，p.127）としての受動的な動感志向性について語っていることになるのである。そしてそれは、彼女がスキップの踏み出し脚に〈隠れて〉働く〈受け止め作用〉をうまく利用できていたことを表していたと考えられるのである。

一方、筆者は、学生Eが「スキップからの前転とび」の練習に移行した段階で、踏み切り動作がうまく行えなくなったことに関して、その背景にどんな動感志向性の様相変動があったのかを探ろうとした。そこで動感レポートに「ハンドスプリングができるようになって、うまくできたり、できなかつたりすることがあったと思いますが、うまくできないときの原因を自分で分析してみてください」（資料6-11）という問いを設定した。これに対して彼女は「早く足を振り上げることを強く意識すると、腕や肩の感覚がなくなってしまっていた」（資料6-12）と答えた。筆者はさらに彼女の動感志向性に切り込むために、この回答を巡って口頭で借問を行った。

筆者はこの借問を「でも、ここに書いてあるのは、ハンドスプリングの練習ができるよ



うになっても、うまくできたり、できなかつたりすることがあったと思いますが、うまくできないときの原因を自分で分析してくださいって書いてあって・・・」という言葉で開始した。この問いかけに対して学生Eは「ああ、これは、なんか早く仕掛けるって言ったじゃないですか」と話し始めたが、筆者は〈何を早く仕掛けるのか〉について知りたかったため、彼女の発言を遮り、「何を」と尋ねた。

すると彼女は「この振り上げる足をこう強く……。これを早く仕掛けよう仕掛けようって思うと、何か……。なんだろう、何か……。手を着くにかけてちょっとグイというか、ちょっと（腕が）曲がってたときもあって、早すぎたのかなって、ちょっと考えたというか、感じたときがありました。なんだろう……。難しい……」と言いながら、その当時の動感志向性への反省を掘り下げていったのだった。

先に述べたとおり筆者は、彼女が前転とびをできなくなった背景に、〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込もう〉とする動感志向性が関与していると睨んでいたのだが、こうしたやりとりのなかで、やはりこの当時の学生Eが、前転とびの着手局面でそうした動感志向性を有していたことを確信することができた。そこで筆者は、彼女に対して「そのときは頭振り下げてなかった」と質問を畳みかけたところ、彼女は「ああ、頭振り下げてたかもしれないです」と、かつての自らの受動的な動感志向性に気づいた様子であった。

その後、この当時の学生Eの動感志向性を巡っていくつかのやりとりがなされた。そこでの「あー、そうかも、ここで（頭を振り下げるように手を着いて）回転しちゃってたんだ」とか、「なんか、早く……。自分が、その入るところ、なんだろう……。何か早く仕掛けることばかりを考えていたら、何かいつもと違うところで何かもうこっち（足の振り上げ）ががんばっちゃうみたいな」といった彼女の発言は、まさに彼女が前転とびの着手局面で〈上体を倒す勢いを使って早く倒立に振り上げる〉という動感志向性のもとで動いていたことを表していると言える。

また彼女は、上記の発言に続く筆者の「要はトトン<sup>61</sup>のリズムがちゃんと入ってない……」という問いかけに対して、「ああ、たぶんそうだと思います。何かもう、早くこっち（足の振り上げ）やんなきゃと思って。やったら、こうなんか……」と答えている。そしてその後の筆者による「じゃあ、結局そこ（足の振り上げ）だけが分断されて、

---

<sup>61</sup> 補習当時、筆者と学生Eは〈はずみ反動作用〉のリズムを〈グウ・ウン〉ではなく〈トトン〉という言葉で表現していた。

前のリズムが消えちゃうってこと。それでそのときにそのスキップ、スキップ、スキップのリズムが保証しきれてなかったってこと、(着手に) 入る(前の) ところで」という問いかけに対しては、「と思います」と答えていた。

こうした借問でのやりとりからは、この頃の学生Eが早く回転を仕掛けようとするあまりに、補習前の片足振り上げ倒立の回転加速の仕方である〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込もうとする動き〉へと志向し、その結果「スキップから片足振り上げ倒立して倒れ込むという運動」でつかみかけた踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉に消滅の転機が訪れていたと考えられるのである。

前転とびの指導では、その粗形態の発生に近いことをその気配感(金子, 2009a, pp.200-201)で捉えた学習者は「立ちたい」という気持ちが強くなり、そこでの動きかたが大きく変調をきたすことが少なくない。そこには学習者のパトス転機(金子, 2018, p.373)が大きく関わっていると考えられる。とりわけ必修課題ができなくて補講に通っている学生Eにとって、その課題ができそうということは、もはやその課題を「やりたい」とか「やりたくない」という意欲(Wollen)の問題ではなくなり、その補講の場はなんとしてでも「やらなければならない(Müssen)」という決断を強く迫られるような場へと変貌しやすかったものと思われる。

ヴァイツェッカー(2010, pp.98-99; S.79f.)は、この「ねばならない」というパトスカテゴリーに関して「浮遊状態」という特徴を指摘しており、そこでは「あるひとつの〈ねばならぬ〉を別のひとつの〈ねばならぬ〉に転嫁することによって隠蔽し、いわば自分自身に対して身を隠す」という「〈せねばならぬ〉の自己隠蔽」が生じると述べている。

金子(2016, p.92)は、この〈ねばならぬ〉の浮遊状態について、「それは〈ねばならぬ〉といっているそれに向けられているのではなく、それとは全然別のものに向かっていく」とした上で、「〈ねばならぬ〉の一種独特の〈浮遊状態〉は、別の〈ねばならぬ〉との緊張関係を持つ〈浮遊状態〉を意味し、〈自己隠蔽性〉を帯びることになる」と述べている。

学生Eの場合、「もうすぐ立てそう」ということで「とにかく立つ」という結果に向けての「ねばならぬ」が生じ、それまで目標としてきた前転とびの動感形態の充実化に向けた「ねばならぬ」とのあいだに緊張関係が生じていたと考えられる。それは、このときの彼女の前転とびの反復回数の多さとインターバルの短さ、さらには練習時間の異様な長さからも明らかだった。それは自分が目指すべき動きかたに向き合って〈動く感じ〉を探っ

ているというのではなく、「とにかく今日のうちに合格したい」という気持ちだけが空回りしているような状態であったと考えられるのである。

そしてそうした「ねばならぬ」の緊張関係のなかで、彼女の「踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉を用いた前転とびをやること」は、「とにかく合格すること」に転嫁され、そこで構成されるべき動感形態の充実化がおろそかになることで、過去地平に眠る彼女になじみある回転加速の〈動く感じ〉が再び触発力をもつことになったと考えられるのである。

以上、学生Eが「スキップからの前転とび」の練習に移行した段階でのつまずきについて、その背景にあった動感意識の様相変動を開示してきた。このつまずきは「統覚化層位の変様態における〈偶発的な動感消滅〉」（金子，2015a，p.92）ということができるが、これを克服するにあたっては、スキップのリズムに志向させたことが有効だったと考えられる。

当然、学生Eにとってなじみのある〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込もうとする動き〉を欠点として指摘するだけでは、具体的な動感呈示とは言えないことから、それは本来的な指導とは言えない。ところが前転とびの練習で身体対象化志向を経験していた彼女に対して、踏み切り脚の弾力的な使いかたを直接指示することも得策ではないと考えられる。

彼女がすでに習得しているスキップの踏み出し脚に作動する〈はずみ反動作用〉は、その身体に習慣化した受動的志向性であり、さらにそこには〈隠れて〉働く〈受け止め作用〉が内包されている。そのため、このスキップのリズムに志向させることは、修正させたい踏み切り脚の使いかたを能動的に志向させずに、そこに〈はずみ反動作用〉を発生させる上で非常に有効なものだったと考えられるのである。

#### 第4節 まとめ

これまで学生Eへの前転とびの指導実践に対して超越論的反省分析を加えてきた。筆者は、彼女の前転とびの回転加速に関係する踏み切り動作に問題があると感じ、そこに〈はずみ反動作用〉を生み出させることで、この技の粗形態の発生を促そうとしたのであった。最終的に彼女は、スキップの踏み出し脚に〈隠れて〉作動している〈受け止め作用〉を、前転とびの踏み切り動作に取り込むことで、前転とびの粗形態の発生にたどり着くことができたのであった。

彼女の前転とびの粗形態の発生は、まだ偶発位相の段階にあり、そこにはコツの確定化

を経て、さらに形態発生を絶対的に保証できるモナドコツの獲得へと進む可能性が残されている（金子，2009a，pp.259-260）。しかし倒立回転をまったく加速できなかった学生 E が，踏み切り脚を弾力的に使う回転加速する〈動きの感じ〉をつかみ，それによって前転とびが「偶発的な形態化」（金子，2018，p.376）にたどり着いたことは，コツをつかむ図式化位相に向けた不可欠かつ大きな一歩であり，ここでの指導が一応成功したと考えてよいであろう。

なおここで取り上げた指導実践においては，学生 E と筆者が協働して前転とびの動感形態の統覚化へと向かっていったことになるのだが，その過程において彼女は，特異な動感変様態を経験していたのであった。しかしそうした試行錯誤のなかでも彼女は，〈動く感じ〉を取捨選択しながら，〈できる〉という確信の伴う動感形態の統覚化に向かって進み，前転とびの偶発的な形態化へと辿り着くことができたのであった。それはまさに本質直観への歩みそのものであったとすることができる（図 29）。そして指導者はそうした学生 E による動感形態の構成化の営みに運動共感しながら，その営みを促進しようとすることで，その本質直観への道のりをともに歩んでいたと言えるのである。

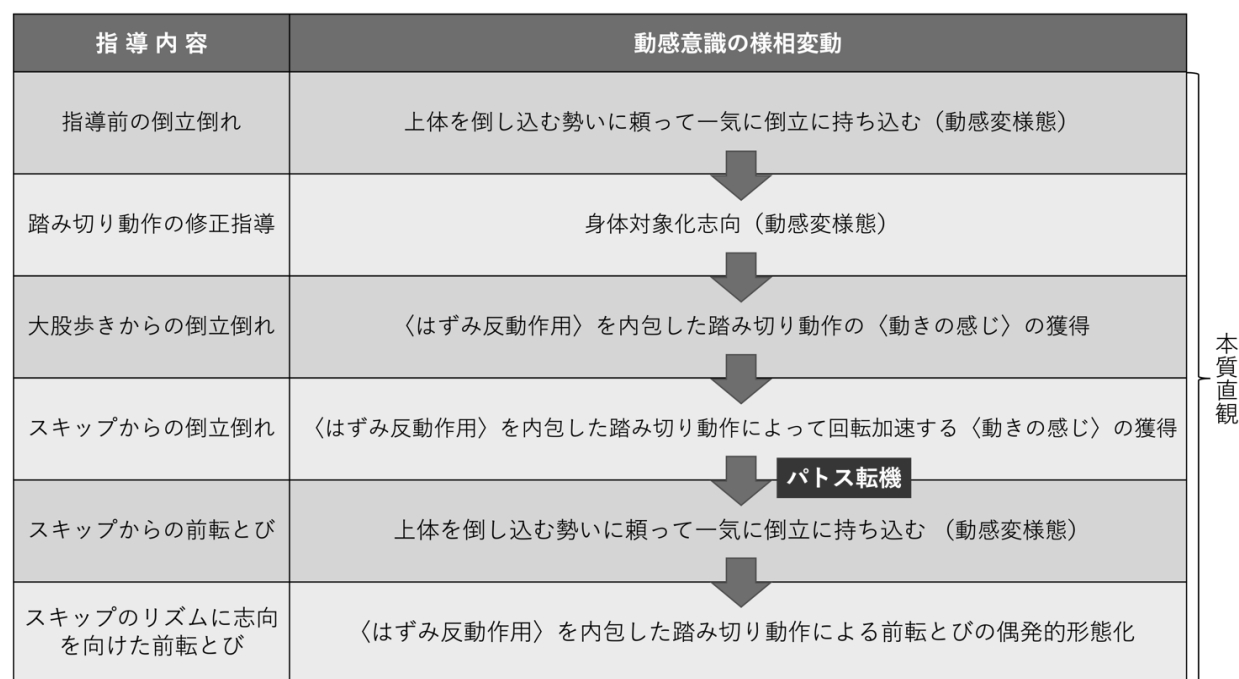


図 29：学生 E の創発過程における動感意識の様相変動

一方，このマット運動における前転とびの指導実践に関する反省分析では，その図式技術，なかでも着手技術の踏み切り動作が，学習者のなかで〈どのようなコツとして身体化されていったのか〉が開示された。

先にも述べたように，この図式技術は，「私一般の運動形態としての技術」（金子，

2005a, p.224) であり、それを「私の動感身体で思うままに駆使できる能力」、すなわち「技術力」として発生させること、言い換えれば、それを自分の身体で了解するコツをつかむことができはじめて、運動学習に生かされるのであった。

ここでは学生Eが、受動的志向性として〈隠れて〉働く〈受け止め作用〉という踏み切り動作のコツをつかんで、前転とびの技術力を発生させるまでの動感意識の様相変動が明らかにされたのであった。

またこの反省分析においては、学生Eのなかに〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉とか、〈身体をどう動かすのかを考えながら、自らの身体に言語指示を出す〉といった身体対象化という異様な動感志向性が息づいていたことも明らかにされた。

さらにこの指導実践の反省分析では、学生Eが、前転とびの動感形態の構成化に向かう上で、自分の身体を道具として意識的な操作の対象にするような動感志向性から離れることの重要性が明らかになった。それは言い換えれば、自分の身体で〈動ける感じ〉を了解しようとする駆使身体になりきること、すなわち駆使身体法則（金子，2009a, pp.256-257）に則ることの重要性が指摘されたことになる。なおこの駆使身体法則は、発生論的運動学において動感形態の発生に関わる本質法則としてすでに明らかにされているものであるが、ここではこの本質法則に基づいた指導の重要性を具体的な事例を使って例証したことになると言えるであろう。

それに加えてこの指導実践の反省分析においては、学生Eの踏み切り動作の修正にあたって、弾力化法則（金子，2009a, pp.226-227）に基づいた指導が重要であることも明らかにされた。この弾力化法則も、すでに発生論的運動学において動感形態の発生に関する本質法則として解明されているものであり、ここではこの本質法則を具体的な事例を用いて例証したことになるのである。

またこの指導実践の反省分析では、学生Eの動感意識の様相変動に対して彼女のパトス転機が大きく関係していたことも明らかになった。

必修課題である前転とびができずに補講に通わざるをえなかった彼女にとって、それが〈できそう〉になることで、その場はなんとしても「やらなければならない（Müssen）」という決断を迫られる場となっていた。そしてそのために「あるひとつの〈ねばならぬ〉を別のひとつの〈ねばならぬ〉に転嫁することによって隠蔽し、いわば自分自身に対して身を隠す」という「〈せねばならぬ〉の自己隠蔽」が生じてしまっていたと考えられたのであった（ヴァイツゼッカー，2010, p.99；S.80.）。

学生Eの場合、「もうすぐ立てそう」ということで「とにかく立つ」という結果に向けての「ねばならぬ」が生じ、それまで目指してきた前転とびの動感形態の充実化に向けた「ねばならぬ」とのあいだに緊張関係が生じていたと考えられた。そしてそうした「ねばならぬ」の緊張関係により、彼女の「踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉を用いた前転とびをやること」は、「とにかく合格すること」へと転嫁されることによって隠蔽され、その動感意識において以前の〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という動感志向性が再び触発力を回復するといったことが生じていたと考えられるのであった。

## 第6章 指導実践の反省分析で解明された促発指導の特徴とその意義について

これまで筆者による器械運動の指導実践を4つ取り上げて、そこに超越論的反省分析を加えてきた。その結果、それらが多かれ少なかれ本質直観としての促発指導という意味合いをもっていたことが確認されるとともに、促発指導の特徴が明らかにされたのであった。その明らかにされた特徴は大きく以下の4つに分類することができる。

- ①動感形態の構成化における動感変様態
- ②動感形態の構成化に関わる本質法則
- ③図式技術の個人化としてのコツの発生様相
- ④パトス転機による動感意識の様相変動

以下、これらの特徴の解明が、促発指導の適切な実施に対して有する意義について見ていくことにしたい。

### 第1節 動感形態の構成化における動感変様態

第2章で取り上げた逆上がりの指導実践の分析では、学習者の動感志向性に〈部分的な動作で運動全体を組み立てようとする〉モザイク化という動感変様態が息づいており、それによって逆上がり全体の動感メロディーを志向的对象として捉えられずに、動感形態の統覚化が阻害されるという問題が見られていた。

また第3章における倒立の指導実践の分析では、倒立に不安を抱えている学習者の振り上げ局面の動感意識に〈一気に身体の上下を入れ替えようとする〉特異な動感志向性が息づいていたことが解明された。そしてそうした動感変様態のせいで地球空間の天を上、地を下とする定位感が空虚になり、倒立に不安を感じていることが指摘されたのであった。

さらに第4章での倒立の指導実践の分析では、学習者がその創発の過程で出会い、そしてコツを絞り込んでいく過程で切り捨ててきた、〈肘をつっぱる力だけで体を支える〉、〈中途半端な姿勢で支持腕が崩れないように肩帯に力を入れて耐える〉、〈肩を前に出す〉、〈肘を軽く曲げる〉、さらには〈他者の言語指示を頼りに、外見的にまっすぐな姿勢をつくる〉といった動感変様態の存在が明らかにされた。学習者は、これらの動感変様態のために危険な失敗を経験したり、倒立のコツをつかむのに余計な回り道を余儀なくされたり

していたのであった。

また第5章で取り上げた前転とびの指導実践の分析においては、学生Eのなかに〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉とか、〈身体をどう動かすのかを考えながら、自らの身体に言語指示を出す〉といったような身体対象化という異様な動感志向性が息づいていたことが明らかにされたのであった。学習者はまず〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という動感変様態のせいで前転とびの踏み切り動作を正しく行うことができていなかった。また〈身体をどう動かすのかを考えながら、自らの身体に言語指示を出す〉といったような身体対象化という動感変様態のために、この踏み切り動作の修正がなかなか思うように進まないといったことが見られたのであった。

このように指導実践の反省分析では、学習者の創発過程に見られた動感変様態が明らかにされたのであるが、こうした動感変様態の解明は、今後における各運動の促発指導に対して貴重な動感素材を提供してくれることになると考えられる。

指導者は指導実践で出会う学習者の特異な動感変様態にも共感できなければ、動感形態を構成する素材の観察と交信による収集も、その素材による代行化形態の構成にも乗り出すことができない。つまり指導者がいろいろな学習者の多種多様な動感変様態に共感できるようになることは、指導実践にとって極めて重要なことと言えるのである。そして指導実践の反省分析を通して指導者が出会った学習者の動感変様態を開示することは、他の多くの指導者に対してさまざまな学習者の動感意識の変様態に関する実践知を提供することになり、その共感能力の向上と促発指導の適正な実施に寄与することになると考えられるのである。

## 第2節 動感形態の構成化に関わる本質法則

まず第2章における逆上がりの指導実践と第4章における倒立の指導実践に対する反省分析においては、学習者がこれらの動感形態の構成化に向かう上で、モザイク的に運動を構成しようとする動感志向性から離れること、すなわち反モザイク化という本質法則（金子，2009a，p.280）に則ることの重要性が具体的な事例を使って例証された。

また第3章の倒立の指導実践に対する反省分析では、学習者が倒立の動感形態の構成化に向かう上で、定位感法則（金子，2009a，pp.197-198）に基づくことの重要性が具体的な事例によって明らかにされたのであった。



さらに第5章の前転とびの指導実践の反省分析においては、学習者が前転とびの動感形態の構成化に向かう上で、自分の身体を意識的な操作の対象にするような動感志向性を捨てて、自分の身体で〈動ける感じ〉を了解しようとする駆使身体になりきることで、すなわち駆使身体法則（金子，2009a，pp.256-257）に則ることの重要性が明らかにされた。

また同じく第5章では、学習者の前転とびにおける踏み切り動作の修正にあたって、弾力化法則（金子，2009a，pp.226-227）に基づいた指導が重要であることが明らかにされたのであった。

このように指導実践の反省分析では、動感形態の構成化に関わるさまざまな本質法則が、指導事例を用いて例証されたのであった。なおこのような本質法則については、発生論的運動学において、すでにその一般的な体系化がなされてはいる（金子，2009a，pp.197-354）。しかしそうした法則は、実践場面における具体的な学習者の動感形態の構成化との関連性が見出されて初めて促発指導に役立てられうることになる。したがってここで上記の本質法則について具体的な事例を用いて例証したことは、今後の促発指導において、それらを活用する上で多くの示唆を与えることになると考えられる。それというのも、抽象的な本質法則が、学習者の具体的な動感形態の構成化のどこに、どのように関わっているのかということを理解する上で、具体的な先行事例の分析過程とその結果は多くの示唆を与えることになると考えられるからである。

### 第3節 図式技術の個人化としてのコツの発生様相

第4章の指導実践に関する反省分析では、学習者が倒立の図式技術をどのように動感志向性に取り込んでいったのかが明らかにされた。この指導実践においては学習者が〈肩で背伸びするようにしてマットを押し感じ〉というコツをつかんで、倒立の図式技術を技術力として発生させるまでの動感意識の様相変動が明らかにされたのであった。

また第5章の指導実践に関する反省分析では、前転とびの図式技術、なかでも着手技術の踏み切り動作が、学習者のなかで〈どのようなコツとして身体化されていったのか〉が開示された。この指導実践では学習者が、受動的志向性として〈隠れて〉働く〈受け止め作用〉という踏み切り動作のコツをつかんで、前転とびの着手技術を技術力として発生させるまでの動感意識の様相変動が明らかにされたのであった。

先にも述べた通り、図式技術は「私の動感身体で思うままに駆使できる能力」である「技術力」として発生させること、すなわちそれを自分の身体で了解するためのコツをつかむことができはじめて、学習者の動感形態の構成化に生かされる。そのため指導実践においては、この図式技術を学習者が自分のものにするためのコツをつかめるように教え導くことが重視される。

このようにして、指導実践の反省分析を通して、運動の図式技術が〈どのようなコツとして身体化されたのか〉を明らかにすることは、そのコツの発生に関わって学習者の動感意識にどんなことが起こりうるのかを開示することになり、それは今後の技術力発生に向けた促発指導において学習者の動感志向性を読み解くための拠点を提供することになると言えるであろう。

#### 第4節 パトス転機による動感意識の様相変動

さらに第5章における指導実践の反省分析では、学習者の前転とびにおける動感意識の様相変動に対してパトス転機が大きく関わっていたことが明らかにされた。

器械運動の授業の必修課題である前転とびが習得できずに補講に通わざるをえなかった学習者にとって、それが〈できそう〉ということは、その場はなんとしても「やらなければならない (Müssen)」という決断を迫られる場に変貌を遂げていたと考えられた。

この「ねばならない (Müssen)」というパトスカテゴリーに関しては、「あるひとつの〈ねばならぬ〉を別のひとつの〈ねばならぬ〉に転嫁することによって隠蔽し、いわば自分自身に対して身を隠す」という「〈せねばならぬ〉の自己隠蔽」が生じるのであった (ヴァイツゼッカー, 2010, p.99; S.80)。

この指導実践で取り上げた学習者は、前転とびが〈もうすぐ立てそう〉ということで「とにかく立つ」という結果に向けての〈ねばならぬ〉が生じ、それまで目標像としていた「踏み切り脚の〈はずみ反動作用〉を用いた前転とび」を〈やらねばならぬ〉は、「とにかく合格」を〈しなければならぬ〉へと転嫁することで隠蔽されていたのであった。そしてそのために、学習者の動感意識において以前の〈上体を倒し込む勢いに頼って一気に倒立に持ち込む〉という動感志向性が再び触発力を回復するといったことが生じていたと考えられるのであった。

学習者はその動感形態の構成化のなかで、一回ごとの〈動く感じ〉の違いに気づき

ながら反復練習を行っているが、その過程においては「突然の〈まぐれ〉に狂喜し、突然のコツの消滅に苦しむパトスの出来事」（金子，2010b，p.7）としての転機（パトス転機）に出会うことがある。このように「〈パトス〉というギリシア語に潜む〈苦悩を受け止める〉という〈感覚的感情〉そのものがキネステーゼ身体感覚の〈生成と消滅〉に深く絡み合っている」（金子，2018，p.352）。そしてそのような転機，すなわち，分かれ目において学習者は〈こう動けばよいか〉とか，〈ああ動けばよいか〉と悩み悩むことになるのである。このようにパトス転機においては〈どんな動きかたを選ぶか〉という決断作用にいつも必ず迫られるのであるが，その動きかたの選択は，能動的な選択だけでなく，本人に自覚されない〈受動的志向性〉も関わっているから非常にやっかいなことである（金子，2018，p.372）。

このようにして指導者は，学習者の内的なパトス転機による動感意識の様相変動についても的確に読み解くことができないと，促発指導を適切に実施することが難しくなるのである。

なおそうしたパトス転機を分析するカテゴリーとそれを用いたパトス分析の方法は，発生論的運動学において，すでにその一般的な体系化がなされてはいる（金子，2018，pp.350-388）。しかしそうしたパトスカテゴリーを用いたパトス分析というものは，具体的な学習者の動感形態の構成化との関連性が見出されて初めて促発指導に役立てられることになる。そうした点においては，本研究でパトス転機について具体的な事例を用いて例証化したことは，今後の促発指導において，このパトスカテゴリーを活用する上で多くの示唆を与えることになると考えられる。なぜなら抽象的なカテゴリーが，学習者の具体的な動感形態の構成化の，どこに，どのように関連しうるのかを適切に理解する上で，例証分析の結果は多くの示唆を与えてくれることになると考えられるからである。

## 結論

体育・スポーツの実践現場に携わっている指導者は、日頃から、生徒や選手の運動学習に関わって、それをよりよい方向に導こうと努力している。そうしたなかで彼らは、体力トレーニングの処方や練習のマネジメント、さらには学習者の教育的ないし心理学的サポートなど、非常に多岐にわたる役割を求められる。しかしなかでも彼らの役割の中核をなすと考えられるのは、学習者が自ら動きかたを工夫し、〈できる感じ〉を構成しようとする創発の営みを促進すること、すなわち促発指導であると言える。

このように体育・スポーツの指導実践においては、促発指導ということが重要と考えられるのであるが、実際にさまざまな学習者の多種多様な動感意識に対峙して、そうした指導を適切に実施することは決して容易なことではない。実際の指導場面では、指導者による指導が学習者の創発を促進できていないとか、逆にそれを阻害しているといったことが決して少なくないのである。

本研究においては、以上のような問題意識に基づいて、促発指導の特徴を明らかにすることが目的とされた。なぜならこの促発指導が適切に実施されるようになるためには、実際にこの指導がどのように進行するものなのかといったことや、そもそも促発指導がどのような特徴を持ったものなのかといったことが明らかにされる必要があると考えられるからであった。そしてこの促発指導の特徴を明らかにするにあたっては、実際の促発指導がどのように行われているのかを分析し、そこからその特徴を抽出する必要があると考えられた。こうしたことから本研究では、筆者が指導者として携わった指導実践を例証として取り上げて、そこに現象学的立場からの超越論的反省分析が加えられたのであった。

本研究は、以上のような考えに基づいて、次のように進められた。

まず緒論では、本論が立脚する発生論的運動学について、その成立過程と方法論上の特徴が論究された。それは、本論の内容を的確に理解する上で、この運動理論がどのような目的の下で成立したものかということと、どんな存在をどのように認識しようとするものなのかという、その方法論について理解しておく必要があると考えられたからであった。

次に第Ⅰ部では、本研究に関する方法論的検討として、ここで分析対象とする促発指導について、その構造的特徴が確認されるとともに、筆者自身の指導実践を分析するための超越論的反省分析の方法が究明された。

そこでは、まず促発指導の対象となる学習者の創発に関する構造的特徴が明らかにされ、

次いで指導者による促発指導の構造的特徴が確認された。そしてこれら創発と促発指導の特徴を踏まえた上で、両者の絡み合いの構造が明らかにされた。またここでは、この促発指導が現象学の本質直観と同じ道を歩むものであることも開示されたのであった。さらにこの第Ⅰ部においては、第Ⅱ部で展開される筆者の指導実践の超越論的反省分析の方法が、どのようなもので、それによって何が明るみにもたらされるのかについても言及された。

続く第Ⅱ部では、促発指導に関する詳細な特徴を明らかにするために、筆者による器械運動の4つの指導実践が取り上げられ、そこに超越論的反省分析が加えられたのであった。

1つ目に取り上げられたのは、鉄棒運動における逆上がりの初心者に対する指導実践であり、2つ目は、マット運動における倒立の定位感能力に関する指導実践であった。さらに3つ目に取り上げられたのは、マット運動における倒立の初心者への指導実践であり、4つ目は、マット運動における前転とびの指導実践であった。

これら4つの指導実践を例証とした超越論的反省分析によって、〈動感形態の構成化における動感変様態〉や〈動感形態の構成化に関わる本質法則〉、〈図式技術の個人化としてのコツの発生様相〉や〈パトス転機による動感意識の様相変動〉といった促発指導に関する詳細な特徴が明らかにされたのであった。

なおこれら4つの特徴は、筆者が学習者の創発を促進しようとするなかで出会った促発指導のプロセスに関わる特徴であったとすることができる。

ある運動を教えようとするとき、その動感形態がどのような構造を有しているのかを明らかにする構造分析が、不可欠の前提をなしていることは言うまでもない（金子，2007，p.187）。だからこそ運動の指導実践への寄与を標榜する発生論的運動学では、動感運動の構造分析が盛んに行われることにもなる。しかし目標運動の動感地平構造がいくら明らかになったとしても、それだけではその運動を学習者に発生させることは難しい。現場の指導者は、学習者にその運動の動感形態を構成化させる促発のプロセスにおいて、その動感意識に何が起こりうるのかということについても熟知しておく必要があると考えられる。

指導者は、学習者を動感目標像に向かわせる道のりにおいて、どんな動感意識の変様態に出会う可能性があるのかを十分に知悉していないと、さまざまな学習者の千変万化する動感意識を共感的に理解することは難しくなると考えられる。また学習者が図式技術に関する情報を与えられて、それをどのように解釈し、自らの動感志向性にどのように取り込んでいくのかという、その個人化のプロセスを熟知していないと、多くの学習者に対して技術力の発生を促す促発指導を適切に実行することは難しいであろう。さらに学習者が目

標運動の動感形態を構成化する道のりに、どんな本質法則が、どのようなかたちで関与してくるのかといったことを知らなければ、促発指導を実施する上で、この本質法則を適用することはできないと考えられる。加えて学習者に目標運動の動感形態を構成化させる途上において、どんなパトス転機が、どのような現象として顕在化するのかわかることは、学習者の動感意識の様相変動を読み解く際の拠点を提供してくれることになると言える。

要するに、学習者の創発を促進する本質直観としての促発プロセスにおいて、どんなことが起こりうるのかということ、すなわち本質可能性（フッサール、1984、p.310、金子、2009a、p.100）<sup>62</sup>に精通することは、促発指導を適切に実施するための「手引き」（金子、2005b、p.24）を獲得することと考えられる。例えば、ある運動の指導過程で出会う可能性のある学習者の異様な動感志向性について知ることは、そのような動感志向性への対応をあらかじめ考慮に入れて指導を開始することを可能にする。また学習者がある運動の図式技術を自らの動感志向性にどのように取り込んでいくのかについて知ることは、その技術情報を動感意識の問題として理解することを助けるのに加えて、それをどのような動感言語を使って説明すれば、学習者の動感志向性に共鳴しやすいかを考えることにも役立つであろう。さらに学習者の創発過程に、どんな本質法則が関与しているのかといったことや、〈どう動くのか〉の選択を迫るどんな苦悩（パトス）が待ち構えているのかといったことを前もって知ることは、確かな道しるべをもって学習者の促発指導に向き合うことを可能にしてくれるのである。

このように、本研究で明らかにされた促発指導に関する4つの特徴は、学習者の創発を促発するプロセスに関する実践知と言えるものである。そしてそれらは学習者による動感形態の構成化の営みを共感的に理解し、それを後押しするための確かな拠点を提供することで、促発指導の適切な実施に大きく寄与することになると考えられる。

なお、本研究では器械運動の技の指導実践のみが、反省分析の対象に取り上げられた。しかしその反省分析で明らかにされた促発プロセスの特徴は、他のスポーツや運動種目の指導にも参考にできるところが多いと考えられる。なぜならわれわれの運動学習の対象が動感運動であるという意味ではまったく同じであるし、その習得は動感形態の構成化であり、またその指導はその動感形態構成化の促進であることに変わりはないからである。

---

<sup>62</sup> 本質可能性(Wesensmöglichkeit)とは、本質に即した可能性という意味であり、あるものごとの本質に即してみたときに起こりうると言えることがらということになる。本研究で主題化された促発指導と関連づけて言えば、目標運動の創発という事象に関して、その本質（コツやカン）に即してみたときに起こりうると言えることがらということになる。

また本研究で明らかにされた促発指導の特徴，すなわち，本質可能性は，筆者が長年の指導経験のなかで実践的思考（マイネル，1981，p.34；S.43）を積み重ねることで獲得してきた促発知（金子，2003，p.122）であり，そこには少なくとも種的普遍性（フッサー，1979，p.87，金子，2009a，p.259）を認めることができると考えられる。

一方，この実践知の温床となった筆者の指導経験については，そこに多くの他者，すなわち，他の多くの指導者やさまざまな学習者が関わっていたことは言うまでもない。さらにそうした実践知の形成に，指導書や技術書，多くの研究論文の成果が影響を与えていた可能性も否定できない。つまり筆者の私的な促発知といえども，たった一人で形成できるはずもなく，それは最初から多くの他者との相互主観的な関わり合いのなかで形づくられてきたものと言えるのである。だからこそ，筆者は自身の指導実践を超越論的立場から厳密に反省分析することで，他者と共有しうる「私一般」（金子，2005b，p.108）の実践知の解明に寄与することが十分に可能だと考えられるのである。

また本研究で取り上げた促発指導については，学習者にそこまで手取り足取り教えるべきではないという批判を投げかけられる可能性もあることから，そのことについて一言述べておきたい。なぜなら，「教師は一般に，主観・客観の対立構図のなかで，客観的な態度，つまり，それにのめり込まない『無関心の傍観者』の態度を貫いて，生徒の動きかたや行動を監察し，それを精密に客観分析することが科学的で正しい指導の原点である」（金子，2002c，p.82）という考え方が蔓延している昨今だからである。そしてまた，「生徒の自得世界におけるその行動の仕方を客観的に管理し，成功へと導くように，外から激励してやること」（金子，2002c，p.82）こそが，教師の役割であるという常識があるためである。

しかも金子（2002c，p.83）によれば，このような傾向は何も学校体育だけではなく，「競技スポーツにおいても，運動感覚の伝承に立ち入ることのできるコーチがめっきり少なくなつて」おり，「マネジメントだけのコーチや名前だけの冠コーチが目立ってきている」現状があるというのである。

当然こうした状況では，本研究で取り上げた促発指導は，学習者の運動学習に介入し過ぎた悪しき指導に見えるかもしれない。しかし上記のような体育教師や競技コーチは，形式的なマネジメントを尽くしても，外からの客観的情報を十分に与えても，いっこうにできるようにならない学習者に対してはいったいどうするというのだろうか。「生徒ができないのは教師の指導能力がないからではなく，すべて生徒の能力不足ないし努力不足に責任を転嫁できる」（金子，2002c，p.83）というのであろうか。それともコツやカン<sup>1</sup>は自得

するしかないものとして、マネジメント指導と外からの情報提供を繰り返すしかないのか。

結局、本人が運動を自得するための周辺条件を整備しても、いっこうにできるようにならない学習者を救うことができるからこそ、体育・スポーツの指導者は専門家と呼ぶことができるのではないだろうか（金子, 2015b, p.46）。そしてそのような指導をするためには、学習者が動感形態を構成化し、私の〈コツやカン〉を見つけていく営みに関与し、それをよりよい方向に導くために介入することがどうしても必要になってくるのである。つまり、「動感発生の深層にあるカンやコツの把握をどのように促し、充実させていくかという営みこそ、十全な意味で運動指導ということが出来る」（金子, 2005a, pp.45-46）のである。

本研究で取り上げた指導実践の学習者たちは、運動学習につまずいていた上に、ある期限までに目標運動を〈身につけたい〉あるいは〈身につけなければならない〉という切迫性をもった者たちであった。そのため筆者は彼女らの創発の営みに積極的に関与し、「発生期限」（金子, 2005c, p.61）までに動感形態の発生を保証しなければならない立場にいたのであった。当然、そうした学習者に対してコツやカンは自得するものとして、その動感世界に関与せず、マネジメントや外からの情報提供に徹するだけでは、彼女らが動感形態を構成化する営み、言い換えれば、彼女たちが一番助けてほしい部分については何も指導していないことになってしまうのであった。

本研究で取り上げた指導実践は、学習者による創発の営みがいっこうに進まない状態にあり、しかも発生期限があるなかで動感形態を発生させなければならなかったものであり、そこでは学習者が動感形態構成化の道のを自ら歩んでいけるように、指導者はその動感世界に積極的に介入する必要があったと言えるのである。

最後に本研究における超越論的反省分析の結果の記述方法についても触れておきたい。

本研究は筆者自身の指導実践を例証とした反省分析によって促発プロセスの特徴を明らかにしようとするものであった。なおこのような研究は精密自然科学とは異なる方法論をもつ現象学やそれを基礎づけとする発生論的運動学の立場に立脚することで、はじめて達成されるものであったと言える。そしてそこでは現象学や発生論的運動学で明らかにされている概念や知見を用いて、筆者の指導経験を厳密に記述しながら開示する「記述分析」（金子, 2018, pp.82-84）が展開されたのであった。それは、これまでの研究の積み重ねのなかで必自然的明証性の確かめられた概念や知見を用いて確実に言えることを一つずつ積み上げていくような記述を心がけることで、記述内容の必自然的明証性を担保しようとするものだったのである。



本研究では、現象学や発生論的運動学の概念や知見にアンダーラインを引くことで、筆者がどのような概念や知見を基に、どのような思考過程を経て、記述分析の結果を導き出したのかを確認できるようにした。このような記述の方法は、読者が本研究の反省分析から導出された知見の必自然的明証性を確認する上で大きな助けになると考えられる。そしてこのような記述の仕方は、今後の超越論的反省分析における記述の方法に対して、一つの方向性を示唆することになると考えるものである。

以上、本研究の成果が、実践現場における促発指導の適切な実施に役立てられ、人間の貴重な身体運動文化の伝承・発展を基づける実り豊かな体育・スポーツの実践に寄与することを期待して、本論を閉じることとする。

## 文献

- 會田 宏 (1994) ボールゲームにおける戦術の発達に関する研究. スポーツ運動学研究 (7), 25-32.
- Buytendijk, F. J. J. (1956) Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Springer-Verlag.
- フェッツ, F. (1979) 体育運動学. 不昧堂出版.
- 萩原香織 (2013) ヒップホップダンスの促発指導における動感発生の様相化分析. 伝承 (13), 19-30.
- 萩原香織 (2016) ダンスにおける動感リズム発生の様相化分析. 伝承 (16), 65-76.
- Husserl, E. (1966) Husserliana Bd. XI: Analysen zur passiven Synthesis. Martinus Nijhoff.
- フッサール, E. : 立松弘孝 (1967) 内的時間意識の現象学. みすず書房. (Husserl, E. (1980) Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins. 2. Auflage. Max Niemeyer Verlag.)
- フッサール, E. : 立松弘孝・松井良和・赤松宏共訳 (1970) 論理学研究 2. みすず書房. (Husserl, E. (1922) Logische Untersuchungen II / 1 (dritte, unveränderte Auflage). Max Niemeyer.)
- Husserl, E. (1973) Husserliana Bd. XVI: Ding und Raum. Martinus Nijhoff.
- フッサール, E. : 山口一郎・田村京子 (1997) 受動的綜合の分析. 国文社. (Husserl, E. (1966) Husserliana Bd. XI: Analysen zur passiven Synthesis. Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. : 長谷川宏 (1999) 〈新装版〉経験と判断. 河出書房新社. (Husserl, E. (1964) Erfahrung und Urteil. Claassen Verlag.)
- フッサール, E. : 浜渦辰二 (2001) デカルト的省察. 岩波書店. (Husserl, E. (1950) Husserliana Bd. I : Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. : 渡辺二郎 (1979) イデーニ I - I. みすず書房. (Husserl, E. (1950) Husserliana Bd. III: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch. Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. : 渡辺二郎 (1984) イデーニ I - II. みすず書房. (Husserl, E. (1950) Husserliana Bd. III: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen

Philosophie, Erstes Buch. Martinus Nijhoff.)

フッサール, E.: 浜渦辰二・山口一郎監訳 (2015) 間主観性の現象学Ⅲ その行方. 筑摩書房.

石田 譲 (1992) 運動学習における感覚通信路の形成. スポーツ運動学研究 (5), 7-15.

金子明友 (1964) 体操術語における運動方向に関する研究. 東京教育大学体育学部紀要 4, 127-134.

金子明友 (1969) 体操競技教本Ⅰ平行棒編. 不昧堂書店.

金子明友 (1970) 体操競技教本Ⅱ鉄棒編. 不昧堂書店.

金子明友 (1971) 体操競技教本Ⅲ鞍馬編. 不昧堂出版.

金子明友 (1974) 体操競技教本Ⅳ吊輪編. 不昧堂出版.

金子明友 (1977) 体操競技教本Ⅴ床運動 (男・女) 編. 不昧堂出版.

金子明友 (1974) 体操競技のコーチング. 大修館書店.

金子明友 (1977) 倒立をめぐる神話 (上). 学研 教科の研究 12 (5), 1-3.

金子明友 (1982) マット運動. 大修館書店.

金子明友 (1984) 鉄棒運動. 大修館書店.

Kaneko, A. (1985) Prolegomena zur Methodik der sporttechnischen Neugestaltung. 筑波大学体育科学系紀要 8, 101-113.

金子明友 (1987) 運動観察のモルフォロジー. 筑波大学体育科学系紀要 10, 113-124.

金子明友 (1995) スポーツモルフォロジーとは何か. スポーツモルフォロジー研究 (1), 1-24.

金子明友 (1996) 動きのテクネーとメタホドス. スポーツモルフォロジー研究 (2), 1-20.

金子明友 (1997) キネゲネシスへの道. スポーツモルフォロジー研究 (3), 1-35.

金子明友 (1998) コツの構造 (上). スポーツモルフォロジー研究 (4), 1-16.

金子明友 (1999) コツの構造 (下). スポーツモルフォロジー研究 (5), 1-22.

金子明友 (2000) 運動の意味構造. スポーツモルフォロジー研究 (6), 49-94.

金子明友 (2001) 運動文化の伝承. 伝承 (1), 1-67.

金子明友 (2002a) 指導者のための運動分析論. 第1回運動伝承研究会総会資料, 13-20.

金子明友 (2002b) 運動感覚知の公道化. 伝承 (2), 1-28.

金子明友 (2002c) わざの伝承. 明和出版.

- 金子明友 (2003) 改めて構造分析を問う. 伝承 (3), 91-124.
- 金子明友 (2005a) 身体知の形成 (上). 明和出版.
- 金子明友 (2005b) 身体知の形成 (下). 明和出版.
- 金子明友 (2007) 身体知の構造. 明和出版
- 金子明友 (2009a) スポーツ運動学. 明和出版
- 金子明友 (2010a) 身体運動の人間的なるもの. 第 23 回日本スポーツ運動学会大会 大会抄録集, 1-4.
- 金子明友 (2010b) 身体運動の人間的なるもの. スポーツ運動学研究 (23), 1-14.
- 金子明友 (2012a) 孤舟翁の眩き その 5. 伝承 (12), 103-125.
- 金子明友 (2012b) 指導者に求められる発生分析. 第 11 回運動伝承研究会総会資料, 1-9.
- 金子明友 (2015a) 運動感覚の深層. 明和出版
- 金子明友 (2018) わざ伝承の道しるべ. 明和出版
- 金子明友 (2019a) 発生運動学成立の道程. 第 18 回運動伝承研究会総会資料, 53-79.
- 金子一秀 (2002d) 例証分析による運動メロデーの発生論的一考察. 伝承 2 号, 43-70.
- 金子一秀 (2004) 促発能力の始原としての多變的志向構造分析. 伝承 (4), 69-88.
- 金子一秀 (2005c) 促発分析の構造体系化をめぐる問題性. 伝承 (5), 53-70.
- 金子一秀 (2009b) 動感化原点の存在論と実習への道. 伝承 (9), 11-25.
- 金子一秀 (2010c) 動感形態の発生障碍に関する例証分析的研究. 東京女子体育大学・東京女子短期大学紀要 (45), 15-24.
- 金子一秀 (2012c) 動感発生に遡る様相化分析. 伝承 (12), 1-17.
- 金子一秀 (2014) 促発分析の存在論を問う. 伝承 (14), 53-76.
- 金子一秀 (2015b) スポーツ運動学入門. 明和出版.
- 金子一秀 (2015c) 体操競技における〈破局的消滅〉の純粹記述分析. 伝承 (56), 41-59.
- 金子一秀 (2016) 破局的消滅における転機の純粹記述分析. 伝承 (16), 77-101.
- 金子一秀 (2019b) 改めて運動学的分析を問う. 第 18 回運動伝承研究会総会資料, 1-11.
- 金子一秀 (2019c) 主観的判断による〈事態分析〉の問題性. 伝承 (19), 31-47.
- 木田 元・村田純一・野家啓一・鷺田誠一編 (1994) 現象学事典. 弘文堂.
- 岸野雄三 (1968) 運動学の対象と研究領域 (第 I 章). 岸野雄三・松田岩男・宇土正彦編, 序説運動学. 大修館書店, pp.1-47.

- ラントグレーベ, L.: 山崎庸佑・甲斐博見・高橋正和訳 (1980) 現象学の道. 木鐸社.  
(Landgrebe, L. (1963) Der Weg der Phänomenologie. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.)
- Meinel K. (1960) Morphologie der Bewegung. Deutsche Hochschule für Körperkultur (Hrsg.), Kleine Enzyklopädie Körperkultur und Sport. Verlag Enzyklopädie Leipzig, 111-113.
- マイネル, K.: 金子明友訳 (1981) マイネルスポーツ運動学. 大修館書店. (Meinel, K. (1960) Bewegungslehre. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.)
- マイネル, K.: 金子明友編訳 (1998) マイネル遺稿 動きの感性学. 大修館書店.
- メルロ＝ポンティ, M.: 滝浦静雄・木田 元共訳 (1964) 行動の構造. みすず書房.
- メルロ＝ポンティ, M.: 竹内芳郎・小木貞孝共訳 (1967) 知覚の現象学 1. みすず書房.
- メルロ＝ポンティ, M.: 木田 元訳 (1970) 哲学者とその影. メルロ＝ポンティ, M.: 竹内芳郎ほか訳, シーニュ 2, みすず書房, pp.1-39.
- 森丘保典 (2014) コーチング学における事例研究の役割とは? : 量的研究と質的研究の関係性, コーチング学研究 27 (2), 169-177.
- 武藤伸司 (2018) 力動性としての時間意識. 知泉書館.
- 中村 剛 (1997) あん馬運動における両足旋回の技術改善の可能性. スポーツ運動学研究 (10), 55-66.
- 中村 剛 (2010a) 現象学的発生運動学の基礎づけに関する学問論的一考察. 埼玉大学紀要教育学部 59 (1), 81-91.
- 中村 剛 (2010b) 倒立における定位感能力の発生に関する例証分析的研究. 伝承 (10), 63-79.
- Nakamura, T. (2011) Die kinästhesiologische Analyse als Lehrmethode für den Handstand am Boden. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (Aktuelle Themen der Turnentwicklung), Bd. 216, 19-26.
- 中村 剛 (2013) 運動指導における超越論的反省分析の重要性. スポーツ運動学研究 (26), 13-27.
- 中村 剛 (2015) マット運動における倒立の動感発生に関する様相化分析. スポーツ運動学研究 (28), 1-18.
- Nakamura, T. & Sato, M. (2015) Die Lehrmethode zur Förderung des Herausbekommens

- des Kniffs. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (Dimensionen des Bewegungslernens im Turnen), Bd. 242, 35-43.
- Nakamura, T. & Kralik, A. (2019) Phänomenologisch deskriptive Analyse der Vermittlung des Handstützüberschlag vorwärts im Bodenturnen. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (Turnen trainieren und vermitteln), Bd. 287, 42-48.
- 中村 剛 (2019) 学校教育における運動学の可能性. 埼玉教育 73 (2), 4-5.
- 中村 剛 (2020) マット運動における前方倒立回転とびの動感発生分析. 第 33 回日本スポーツ運動学会大会 大会抄録集, 81-89.
- 中村 剛 (2021a) マット運動における前方倒立回転とびの指導に関する超越論的反省分析. 体育学研究 66, 109-126, DOI: 10.5432/jjpehss.20126.
- 中村 剛 (2021b) 本質直観としての指導事例の例証化分析. 第 34 回日本スポーツ運動学会大会 大会抄録集, 30-38.
- 野中郁次郎・山口一郎 (2019) 直観の経営. KADOKAWA.
- 野中由紀・中村 剛・安藤真太郎 (2020) 卓球競技におけるサービスの動感能力に関する研究—女子カット主戦型を例証として—, スポーツ運動学研究 (33), 43-58.
- 貫 成人 (2003) 経験の構造. 勁草書房.
- Palágyi, M. (1925) Wahrnehmungslehre. Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- 三戸範之・神谷忠昭 (1999) 運動構造を基準とする柔道投技の分類に関する研究. スポーツ運動学研究 (12), 105-115.
- 佐野 淳 (2020) スポーツ運動学の理論展開—マイネルススポーツ運動学から金子運動学への学問性と実践性に関する歴史的—考察—. スポーツ運動学研究 (33), 9-25.
- 佐野智樹・渡辺良夫 (2019) あん馬における片足系・倒立系の技術発達史的研究. スポーツ運動学研究 (32), 43-62.
- 佐藤 徹 (2002) 運動指導におけるキネステゼ意識の把握に関する事例的考察 —初心者の倒立練習に関して—. スポーツ運動学研究 (15), 25-36.
- (社) 日本体育学会 (2006) 最新スポーツ科学事典. 平凡社
- 新村出編 (1991) 広辞苑 (第 4 版). 岩波書店.
- 新竹優子・渡辺良夫 (2018) 動感意味核の再構成に関する発生運動学的研究. スポーツ運動学研究 (31), 1-16.
- Straus, E. (1956) Vom Sinn der Sinne (zweite, vermehrte Auflage). Springer-Verlag.

- 谷 徹 (2013) 意識の自然 現象学の可能性を拓く. 勁草書房.
- 運動伝承研究会編集部 (2002) 動きかたの発生. 伝承 (2), 93-105.
- 魚住洋一 (1979) フットサルにおける現象概念. 哲学論叢 (6), 49-66.
- 浦井孝夫 (2013) 教育職員免許法施行規則にみる「教科 (保健体育) に関する科目」の「運動学 (運動方法学を含む。)」の内容についての再確認 ～シラバス作成に向けて～. スポーツ運動学研究 (26), 133-139.
- 渡辺 伸 (1991) 床運動の後転とびにおける障目的形態の事例研究. スポーツ運動学研究 (4), 77-88.
- 渡辺良夫 (1991) 体操競技における運動技術の史的発達に関するモルフォロギー的考察. スポーツ運動学研究 (4), 99-114.
- 渡辺良夫 (1992) 鞍馬における交差技群に関する構造体系論的研究. スポーツ運動学研究 (5), 65-79.
- 渡辺良夫 (1997) 体操競技における平行棒の倒立のきめに関するモルフォロギー的研究. スポーツ運動学研究 (10), 66-77.
- 渡辺良夫・梶原隆史 (2006) 体操競技のあん馬における技術開発の現状と課題. スポーツ運動学研究 (19), 45-54.
- 渡辺良夫 (2014) 実践に定位した発生運動学. スポーツ運動学研究 (27), 47-59.
- 渡辺良夫 (2015) 個別運動学と一般運動学の架橋性. 伝承 (15), 1-26.
- ヴァイツゼッカー, V. v. : 木村 敏訳 (2010) パトゾフィー. みすず書房.  
(Weizsäcker, V. v. (2005) Pathosophie. GS10, Suhrkamp Verlag.)
- 山田永子・中村 剛 (2017) 球技スポーツにおけるスカウティングの動感能力に関する研究—ハンドボール競技のキーパーの能力性を中心にして—. スポーツ運動学研究 (30), 1-20.
- 山口一郎 (2002) フットサル現象学. 東洋大学哲学科編, 哲学を生きる, 知泉書館, pp.57-80.
- 山口一郎 (2005) 存在から生成へ. 知泉書館.
- 山口一郎 (2012) 現象学ことはじめ—日常に目覚めること (改訂版). 日本評論社.
- 山下芳男 (1993) 鞍馬におけるシュピンドル移動について —その形態的構造と課題性—. スポーツ運動学研究 (6), 45-61.
- 吉田 茂 (2008) 運動指導のモルフォロギー (第1章-1). 金子明友監修, 吉田 茂・

三木四郎編著，教師のための運動学．大修館書店，pp.14-24.



## 卷末資料

資料1：学生Aへの借問内容

1. 筆者：逆上がりができるようになってから、安定してできるようになるまでの過程で何が変わりましたか？
2. 学生A：台なしでできても、台に戻ってしまうし、台に戻ってもできない。
3. 学生A：安定してできるようになったら、あまり失敗しない。
4. 学生A：腰と脚の付け根の位置が鉄棒のところに上がってきたらできる。
5. 学生A：（腰と脚の付け根が）離れたと思ったらできない。
6. 学生A：安定するまではいろいろ言われたポイントを思い出しながらやる。
7. 学生A：ここにはまればできるというイメージはなかった。
8. 学生A：できても1回きりという感じ。
9. 学生A：かたちがどんなのだったからできたということがわからない。
10. 筆者：かたちとはイメージのことで、こういう感じといったようなもの？
11. 筆者：それは一連の動きのながれというか、まとまりみたいなもの？
12. 学生A：部分部分ではなくて・・・。
13. 筆者：この部分とは、（指導者に）言われていたポイントのことも含んでいる？
14. 学生A：はい。
15. 筆者：練習に来てすぐはできるのは、何も考えていないからですか？
16. 学生A：はい。
17. 筆者：それは3年生のときにまったくできなかつたときも、あまり何にも考えていなかったと思うけど、それと同じということ？
18. 学生A：そのときは違うと思います。これまで言われたことがなんとなく自分の中でつながっているというのはあると思います。
19. 学生A：ポワンとつながっている感じ（手を、波を描くように動かす）。ここだけじゃなくてつながっている。うっすら（再度、手を波のように動かす）。
20. 筆者：メロディーみたいな感じ？
21. 学生A：そうですね。
22. 筆者：ポワンというのはあったけど、失敗して、なにかアドバイスもらおうと、そこばかりに意識が向いて、できなくなくなるの？
23. 学生A：はい。
24. 学生A：他の人が「足の振り上げが弱い」と言われているのを聞いて、自分も足を強く振り上げていないのにできているのはおかしいと思ったりもした。そこで「あのポイントだった」と思って、前に言われた個別動作のアドバイスを思い起こして練習する。
25. 筆者：そうするとできなくなる？
26. 学生A：はい。
27. 筆者：安定するまえの動きのコツは何だったのでしょうか？
28. 学生A：人から言われたことを一生懸命やる。意識を集中して。そこができれば(成功に)近づけるのかなと思っていた。
29. 学生A：こういう動きだとできるといった感覚はできてなかったと思う。
30. 学生A：「そう！そんな感じ」と言われると、「ああ、こんな感じなんだ」と思っていた。
31. 学生A：（でも）こんな感じというイメージ（まとまり）は掴めてなかった。
32. 学生A：実際は、「どんな感じがいいんだろう」と思っていた。

33. 学生 A:「あっ、なるほど」という感じはほとんどなかった。
34. 学生 A:「ああ、今のがいいんだ～、自分にはよくわからないな～」(という感じ)。
35. 学生 A:もう一度やろうとしても〈できる〉ときと〈できない〉ときがあった。
36. 学生 A:自分でもう一度やってみるけど、その感じでよかったのかどうかはよくわからないから、後で聞いてみようという状態。
37. 学生 A:どちらかと言うと、意識するとよいと言われたポイントをもう一度意識してやるといいのかなという感じで再現しに行くというのが近いかもしれない。
38. 学生 A:先生に「そこ(アドバイスを与えたところ)だけじゃないんだから、全体の中の一つとしてやるんだよ」と言われて、少し意識の使いかたが変わったと思う。そこで全体のイメージを作るようになり始めたと思う。
39. 学生 A:いざ、回ろうとするときに回転のイメージをつくりながらやろうとするようになった。これが安定し始めるきっかけだったと思う。
40. 筆者:安定するようになったときの動きの意識は、それまでとはどう違うのですか？
41. 学生 A:一つの動作じゃなくて、全体の一つの逆上がりという流れに意識を向けようとするようになった。
42. 学生 A:一つの局面だけに注意を向けるところから抜け出したという感じ。
43. 学生 A:「私は回るんだ」(という意識を持つ)。蹴ることや足の振り上げなどを強くすれば成功に近づけると思っていたけど、回ることに目を向けるようになった。「回りながらやるものだ」と思うようになった。「回ってなんぼだ」と思った。回れないと意味ないなと思った。
44. 筆者:逆がりの全体像を描くようになったということ？
45. 学生 A:はい。
46. 筆者:何も考えないとできるとはどういうことですか？
47. 学生 A:今まで言われたポイントにとらわれないで、全体像(ポワンとしたもの)をもちながらやるという意味。
48. 学生 A:言われてきたポイントを意識の底に沈めるような感じ。
49. 学生 A:「今(まで)のポイントについては忘れてね」と言われたことが少し参考になった。
50. 学生 A:でも忘れるのはすごく難しかった。言われたことは忘れられない。けど、全体のイメージができてから、やっと忘れるということの意味がわかった。それは(個別動作の)ポイントに固執しないで、全体をイメージすること。
51. 筆者:器械運動塾の途中(1ヶ月半くらい)で指導者と少し距離をとるようになったと思うのですが？
52. 学生 A:「また言われたことを聞いていてもできるのかな」という疑念があった。それは安定してきたけどたまに失敗するような時期だったと思う。自分でやろうとしてきたときはそうだったと思う。「そろそろできるんじゃないかな」という自信というかなにかができてはじめてきた。マット1枚の(高さの足場)ときにこの調子でできるんじゃないかなと思ってきた頃だと思えます。それは回ることが掴めるようになってからだと思う。
53. 学生 A:回ることに意識を集中してできていたのが、ポイントを言われることで、

また個々の部分が強く意識されちゃうのを少し避けたかった。「何となくわかってきているのにな」と何となく思っていた。

54. 学生 A: ポイントを指摘されて、「ああ、そういえばそうだったな」くらいに思っ  
て、でもやるときはそれを強く思うことはしないようにしていた。言われ  
たアドバイスを受けたままにストレートにやるのではなくて、自分の中に  
落としこんで、やっていた。全体の中で今言われたことを配列し直す。言  
われたポイントを全体の中で光らせるけど、そこにとどまらないようにす  
る感じ。全体があつてのここという感じで意識する。
55. 学生 A: 言われたポイントを真に受けるのではなくて、一步引いて考える。そのと  
きは、自分がわかりかけてきている全体のイメージと関連づけて、「ああ、  
このことね」という感じで考えていた。ここばかり意識してはでき  
ないから、全体と関連づけて考えるようにしていた。
56. 学生 A: 全体の感じが何となく掴めるようになる前までは、言われたアドバイスど  
おりに行ったり来たり（こっちを意識したりあっちを意識したり）してい  
た。「言われるがまま」だったのが、自分の感じに照らして、どうかを考え  
るようになった。きっと無意識だったと思うけど。意図的に（指導者のこ  
とを）無視しようとはしてなかった。
57. 学生 A: なんか「個別動作について言われるのは嫌だな。まだその時期なのかな」  
と思っていた。個別動作について言われるとできなくなるし、全体をぼや  
っと意識するとできるような感じもちょっとあったので、「またそこに意識  
を向けなきゃいけないのかな」という疑念めいたものを感じていたかもし  
れない。
58. 学生 A: 「何となくわかっているのにな」という気持ちもかなりあった。
59. 学生 A: その時期は、聞きたくないわけではないけど、ちょっと自分の感じと合わ  
ないこと（個別動作の意識についてのアドバイス）を言われることがある  
かもしれないので、少し敬遠するような気持ちもなかったとは言えない。
60. 学生 A: 「はい」と言わずに、首をかしげるような仕草や反応をしたと記憶してい  
る。
61. 筆 者: またわからなくなると困るから話をあまり聞かなくなるということはなか  
ったのですか？
62. 学生 A: 「全体の流れを捉えながら練習するように」とはっきり指示されるまでは、  
なんとなく全体を意識した方がいいとか、あまり個別動作を意識しない方  
がやりやすいといった感触はあったが、はっきりと自信をもって、「そう  
だ」と言えるほどではなかった。
63. 学生 A: 逆上がりを続けて失敗したり、気軽にしゃべれる学生スタッフにアドバイ  
スをもらったりすると、「やっぱり個別動作がダメなのか」と思って、動  
き全体を捉えた方がいいという考えが揺らいでしまうことがあった。

資料2：学生Bに対する借問内容

1. 筆者：器械運動塾に参加した動機を教えてください。
2. 学生B：某都道府県の小学校（の教員採用試験）だから、実技試験はないけど、先生になったときに困るからという理由。
3. 筆者：器械運動の経験について教えてください。
4. 学生B：小学校では、マット運動と跳び箱運動、鉄棒運動の授業を受けたことがある。  
倒立については、5年生か6年生の運動会の組体操で、全員絶対に1回は補助倒立をしなければならなかった。そのとき一応できた。しかし練習のときに壁倒立で横に倒れながら潰れた経験をしたことがある。それが少しトラウマとして印象に残っている。倒立はできればやりたくなかった。
5. 学生B：中学校では、マット運動の授業だけだったと思う（跳び箱運動や鉄棒運動をやった記憶はない）。マット運動では、自分ができる技だけをやっていた。何かをすごく練習してできたという技は特になかった。自分ができる前転や開脚前転くらいまで。後転も練習したけど、横に倒れる後転をやっていた。特に細かい技術的な指導はされなかった。倒立をやったかどうかの記憶はない。
6. 学生B：高等学校では、平均台運動の授業を受けた。マット運動をやった記憶は定かではないが、平均台運動の練習の一環としてマット運動を少しやったと思う。平均台運動では、できる人は側方倒立回転下りをやっていたが、自分はやっていない。高校時代に、マット運動で倒立をやったかどうかについては覚えていない。
7. 学生B：大学では、体育科教育の指導法の授業で、生徒役でマットをやった。後転をやってできなかった。ロイター板で作った坂を利用して後転を練習した。5回に1回くらいできたけど、まぐれでできた感じだった。首が痛くて嫌だった。倒立はやっていない。
8. 筆者：指導前の倒立の印象について教えてください。
9. 学生B：「やってみて」と言われて、「嫌だ」と思った。「できない」と思っていたので。（実際に）やってみるとできた。でも怖かった。（やると自分が）どうなるかわからなかった。勢いでやる逆立ちだから、出たところ勝負的な感じ。やっている最中に自分がどうなっているかはわからなかった。でも倒立をやっていることはわかった。  
（やっている最中に）「マットを見て」という言葉は聞こえているけど、余裕がない。「マットを見る」ということが自分の動きとしてどういう動きなのかがよくわからない。そもそもなんで（マットを見るの）かわからなかった。
10. 筆者：前方に置かれた物体を意識しながら倒立へ振り上げる練習をやってみてどう感じましたか。
11. 学生B：最初は指導内容が意味不明でした。（言われたことを）意識すると足が上がらないんです。
12. 筆者：「（倒立まで脚が）上がらなくてもいいから、前の意識が消えない範囲で足を上げて」と言われてからはどうでしたか。
13. 学生B：（それを言われてから）勢いませではなくて、ゆっくり上げていく感じが出

てきた。

マットに支えている腕の感じがあって、その上に、体重が乗っかっていく感じをもつことができた。あと、だんだん振り上げた足の場所がわかってくるようになった。

自分の倒立が変わった感覚がすごくうれしいし、自分の成長したことを忘れてはいけないと思って、携帯電話のメモ機能にメモしていた。それくらい強烈な印象だった。

14.筆 者：倒立の恐怖感についてはどうでしたか。

15.学生 B：このときは、指導前の怖さは消えていた。まさか倒立ができるとは思っていなかった。

前を意識するように言われて、それができるようになったら、自分がどうなっているかがわかるようになった。

また怖くなって出来なくなることがあった。(そのときは)身体がばらばらになった感じだった。でも前を意識することを思い出したら、次の(練習の)ときにはできるようになった。

16.筆 者：器械運動塾にはどのくらい参加していましたか。

17.学生 B：5月から8月の終わりまで。週1回。後転と逆立ちを3時間くらいやっていた。腕が辛いといいながらもやっていた。できるかもしれないと思うと続けられる。何となく自分がどうなっているかわかるから。アドバイスを生かせるようになった。それまでは、(頭では)理解できるけどアドバイス通りやってみることができなかった。

18.筆 者：倒立前転もできるようになりましたね。

19.学生 B：倒立前転は一人でできるようになった。倒立前転がしたかった。倒立前転をやりたいと思うこと自体があり得ないと友達と話していた。倒立前転ではどのくらい足が(前方に)倒れたら頭を入れたらよいかを感じながら練習していた。側方倒立回転のための倒立倒れも少しやった。

資料3：学生Cに対する借問内容

1. 筆者：器械運動塾に参加した動機を教えてください。
2. 学生C：某都道府県の教員採用試験でマット運動の実技試験があるから。また先生になるんだったらマット運動ができるようにならないから。鉄棒運動はわりとできるほうだと思うけど。
3. 筆者：器械運動の経験について教えてください。
4. 学生C：小学校では、マット運動と跳び箱運動の授業は受けた。サーキットトレーニングの一環として鉄棒での逆上がりや斜め懸垂をやった。またグライダーをやったかもしれない。  
倒立についてはみんなで一斉に補助で練習して、できなかつたら壁で練習（壁は背中側）。（倒立が）できたことはある。壁に思いきり振り上げて、肘が崩れて横に落ちる。本当に嫌でした。やりたくなかった。早く跳び箱運動になれと思っていた。小学校の高学年以来、大学1年生まで倒立はやってない。  
倒立については、マットを見ろという指導ぐらい。「マットを見てるけどできないじゃん。見てるよ」と思っていた。その後は課題表を見て、自分でやる技を決める。前転と開脚前転、後転と開脚後転と側転（横転）、側方倒立回転はやってない。  
跳び箱は縦でも横でもよい。縦で開脚跳びで、横で閉脚跳び、台上前転、できるようになったら、高さに挑戦。8段はとべてないと思う。
5. 学生C：中学校では、マット、平均台、跳び箱が体育館に用意されて、好きなところで好きなことをやってくださいという授業だった。マットは嫌だったから、跳び箱と平均台をやった。課題表はあったかもしれない。小学校のときにやった技をやってみよう（としていた）。  
中学校はやれることをひたすらできることをやっていただけ。跳び箱は人気があったので、ほとんど並んでいただけだった。倒立はやってない。
6. 学生C：高校では、器械運動は一度もやっていないと思う。体育は選択性だった。ダンス、バスケ、バレー、テニスなど、多岐にわたってやった。
7. 学生C：大学では、器械運動の授業で、マット運動の伸膝前転、伸膝後転、首はね起き、ハンドスプリングをやった。倒立もたくさんやらされた。跳び箱運動は閉脚跳び、鉄棒運動では逆上がり、後ろ回り（後方支持回転）をやった。そのときは一応全部クリアした。始める前は絶対無理と思ってやっていたけど、何とかできたという感じ。必死だった。  
3年生の時に、指導法に関する授業で、生徒役でマット運動の前転と後転をやった。倒立はやっていない。
8. 筆者：指導前の倒立の印象について教えてください。
9. 学生C：「やってみて」と言われて、「何を言うんだ。できないから、やれない。何を言ってるの」と思った。  
構えた瞬間からどこをどうするのか、何をどう動いたらいいかよくわからなくて、たぶん全然できてなかったから、「こんなもんか實力は」と思った。  
どれくらい上がっているかもわからないけど、「まあ、たぶん上がってないんだろうな」と思った。全然、上がる気がしない

10.筆 者：全然上がる気がしなかった？

11.学生 C：結構な確率で、前に倒れると思って、上げたくないなと思っていた。本当はやりたくなかった。

自分の身体の状態はよくわからなかった。足をあげなきゃいけないと思ってたけど、そのために身体をどう扱えばよいかがよくわからなかった。

頭でやる前に考えるんだけど、「こうやって、手をついて、足上げてみたいいいイメージするけど」、どっちの足上げるのかと考えていた。マットに近づいた瞬間に「はっ」となって、「どっちの足上げるんだっけ」と、わからなくなる。手をつく瞬間に嫌な感じがして、やばいなと思う。

手をつきに行くと思いがストップする。頭が真っ白（になる）。上から手を振り下ろして行くくらいから何を考えたらよいかわからなくなる。

とにかく足を上げるためには、逆さまにならなきゃと思っていた。

でも怖いから足は上げられなかった。

「マットを見て」とか「首上げて」とか、いろいろ言われて、そうやりたいんだけどできない。特に、上がっている最中は、あまり考えられない。上がって足を持ってもらえたら、言われていることはある程度できると思う。

12.筆 者：（倒立に）上げている最中は（頭の中）真っ白なんだ。

13.学生 C：はい。

たぶん、倒れるな～（と思っていた）。自分が上がる姿よりも、倒れる姿が頭によぎるから上げられない。

たぶん、8割か7割くらいは（足が）上がっていたと思う。

上げるところの身体イメージは抜け落ちているような感じ。そこは記憶喪失。補助の人に（足を）つかんでもらって、「あっ、倒立になった」という感じ。

捕まれた状態では、「頭を上げて」という指示には従える。上がったちゃえば、怖いという感じは少ない。ただ、どうやって下りるのかという不安はある。

14.筆 者：前方に置かれた物体を意識しながら倒立へ振り上げる練習をやってみてどう感じましたか？

15.学生 C：指導内容は、最初はよくわからなかった。でも、やってみたら「こういうことか」とわかった。

〈前〉（物体が置かれている方向）を意識したら、脚が以前より「スゥー」と上がる感じがした。上がっていく足が感じられた。

足がどのくらい上がっているのかかなりわかるようになった。補助の（手の）位置が読めるようになり、倒立まで近いなとか、今のはちょっと足りなかったとか（がわかるようになった）。

（倒立に）上げて下りるのも楽になった。

（振り上げている）足の位置がわかるようになったから、上げている最中が真っ白という状態ではなくなった。

16.筆 者：「今、前を意識するの忘れたでしょう」と言われたときは、どんな感じでやろうとしていたのですか。

17.学生 C：一回前の試技がおしかったときに、足をもっとあげようとか、急いで忘れないうちにやろうとして、〈前〉の意識を忘れちゃう（ことがあった）。

倒立になれそうと思って、言われた〈前〉を意識することを忘れてしまうこ



とがあった。

18.筆 者：指導を受けてみてどうでしたか。

19.学生 C：倒立の足の位置が何となくあたりをつけられるようになってきた。

倒立に上がるまでの過程で、自分の身体が捉えられるようになって、上げ方を調整する対象として見られるようになった。

倒立前転は試しにやったけどできなかった。

側方倒立回転はできるようになった。倒立から前へ倒れる練習はソフトマットがあれば気楽にできるようになった。

（倒立は）手をつくところから、結構ゆっくりでいいんだな。「ふわー」とやればやればいいんだ（と思った）。

（指導を受ける前は）自分では勢いがなければいけないと思っていた。上体を振り下ろすときは勢いよくやろうとしているけど、手が着いたらわからなくて、止めちゃう感じ。わかんないから。そのままやると倒れてしまうから・・・。

〈前〉を気にするようになったら、ゆっくり上げられる。背中から一気に倒れる感じがあまりしなくなったから怖くなくなった。

この変化は自分にとってかなり大きかった。

倒立をやってもいいかなと感じられるようになった。

動いているときの、わからなかった身体の部分が動かせるようになった。倒立では特にそんな感じを強く感じた。

#### 資料4：学生Dとの借問内容

〈4月15日の授業について〉

1. 筆者：このとき（2回目の授業のとき）はどんな感じでやっていたの？自分としては？
2. 学生D：なんかもう上がればいい感じ。
3. 筆者：上がればいい？
4. 学生D：上がらないからまず、足が。足をあそこの（補助者の）手の所につけるみたいな。
5. 筆者：足を？
6. 学生D：だからその相手の人（補助者）の手があるから、そこまで行けばいいやみたいな感覚。
7. 筆者：（ビデオ映像をみながら）ただ今思うと、肘がすごくがんばってて、この前腕部分が、肩はすごく脱力しちゃってる感じするよね
8. 学生D：うん。手がつらかった。手の甲っていうか。手首がつらかった。いつも痛いつて感じ。
9. 筆者：ここらへん（肘から前腕にかけて）も疲れるって言ってなかった？
10. 学生D：うん。肩とかじゃない。
11. 筆者：ここらへんって言ってたよね。
12. 学生D：うん。腕の下の方が疲れる感じ。うん。
13. 筆者：ここらへん（腕の肘から下の部分）で突っ張っとけばというか、支えとけば、上げるくらいは大丈夫って感じ？でもすごいよね。怖くて（倒立を）避けてきたわりには、よく練習していたね
14. 学生D：うーん。でも人だからできてる感じ。小学校とかは、結構、壁倒立ばかりだったから、壁には絶対できない。

〈4月22日の授業について〉

16. 筆者：この練習のときってどんな感じだった？
17. 学生D：（肩に乗せると言われていたが）どこに乗るかわかってないから、とりあえずつらい
18. 筆者：つらいというのは？
19. 学生D：結構だからやっぱり手首とか腕の下の方がつらい・・・感じ。
20. 筆者：とにかく言われるとおりにその姿勢をつくろうと思うんだけど・・・。
21. 学生D：でもこのときたぶんこのようにやっているとお腹はまっすぐだと思っていた。自分の中では。
22. 筆者：まっすぐっていうのは？
23. 学生D：だから自分では、全然上がってないけど、ここが限界と思っていた。自分の中で。
24. 筆者：これがほぼ自分の行く逆さまの世界の限界って思っていた。
25. 学生D：私は垂直って。
26. 筆者：それで何がいいのかとか、どうなればいいのかとかは、よくわからなかった？
27. 学生D：うん。わからない。とりあえず下向いて、これやると言われたから、ずっと

下向いてやる。

28.筆者：言われるとおりに動いてみて

29.学生D：そう。やってる感じ

30.筆者：もっと（お尻を）前へとか、みんなに言われていたでしょ。そういうのは「もっと前なの」と思っていた？

31.学生D：自分的にはもうこれまっすぐだけどみたいな

32.筆者：前に倒れそうだった？上げていくと・・・

33.学生D：あっ、でももっとこれが、そのもう本当に、足が（胴体に）近くなるじゃないですかもっと、そのときはもう前に倒れるっていう感じがした。

34.筆者：崩れていくって・・・あぁーなるほどね。お尻を（倒立位に）近づけると落ちそうだったってことね。（ビデオ映像を見ながら）すぐにおりてくるよね。

35.学生D：膝を立てるっていうのがよくわかってないかな。

36.筆者：私（筆者）が（補助で）支えているから、とにかく耐えているみたいな。崩れるのを耐えているみたいな。

37.学生D：うん。つらかった。

〈4月29日の授業について〉

38.筆者：（台を使った）練習のときに、たぶん肘突っ張ってないって聞いていると思うんだよ。

39.学生D：うんうん。

40.筆者：それでそのときに、ここらへんがつらいですって、いったと記憶してるんだけど。

41.学生D：うんうん。

42.筆者：その頃にAさんとかもそうだけど、肘の意識なくせとか言われてなかった？

43.学生D：うん。肘そんなに（がんばらない）みたいな。肩みたいな。

44.筆者：とりあえずここまでは行くけど、たぶんこれ自分が行ける限界まで行っているだけで。

45.学生D：うん。ふふふ。

46.筆者：もうちょっと（お尻）前って言われてるよね。

47.学生D：「オッケー」っていったるもん。

48.筆者：「オッケー」っていったた、今？

49.学生D：うん。自分で「オッケー」って（仲間に）聞いていた。「全然」って言われてた。

50.筆者：誰かが「全然」っていったた？

51.学生D：誰かが「まだだよ」みたいなことをいっていた。

52.筆者：いけるところまでとりあえずいったたってことだよね。

53.学生D：そう

55.筆者：そしてそれ以上行くと崩れると？

56.学生D：崩れるというかつらい。

57.筆者：つらい？

58.学生D：うん。前に崩れるって感覚はあまりない。このときは。

59.筆者：あっ、ない？

- 60.学生D：うん。もうちょっと膝がぎりぎりになって結構できてるときは、結構向こうへ行っちゃう（崩れちゃう）と思ったけど。
- 61.筆 者：あれ、もしかしてそこ（限界）まで行くつもりもない？
- 62.学生D：そうかも。
- 63.筆 者：もう限界行くと前に倒れちゃうけど、このときはそこまでいってない範囲でいいところをねらっていた感じ？
- 64.学生D：というか、その前に行くっていうことを考えてなかった
- 65.筆 者：ああ・・・
- 66.学生D：ここがもう（限界）。私無理だから、たぶん絶対向こうには行かないなと思っていた。
- 67.筆 者：そういう（崩れるくらいの）感覚の世界には入らない？
- 68.学生D：入らない。あはは
- 69.筆 者：（ビデオでの彼女の補助倒立を一緒に見ながら）でも思うんだけど、この頃からちょっと肩を動かしてるんだよね？
- 70.学生D：うん。
- 71.筆 者：（ビデオでの彼女の実施を一緒に見ながら）ほら、ほら
- 72.学生D：なんか肩が乗る、肩に乗るって言われて、肩に乗せるんでしょみたいなことはいってるけど・・・「なんだろう、乗るのって」と思ってる。
- 73.筆 者：さっきこう（手のひらを下に向けて指先を下に向けて下げる仕草）やってでしょ。あれはなに？どういう意味？
- 74.学生D：たぶんもっと肩前なのみたいな。そういう感じだと思う。たぶん。

〈6月3日の授業について〉

- 75.筆 者：これ台（の練習）なんだけど、これはまだダメだよ。でもよくなってはいるでしょ。
- 76.学生D：うーん。
- 77.筆 者：ちょっと練習になっている気がしない？
- 78.学生D：うーん。
- 79.筆 者：今まで片足で突っ張るみたいなことできなかつたじゃん。もう肘緩めてないでしょ。
- 80.学生D：うん。
- 81.筆 者：このときはもう（肘を緩めることの問題については）言い終わってるんだよね。このときちょっと前よりかこうなんか・・・。
- 82.学生D：そう、前の方にいけるようになった。
- 83.筆 者：そもそも足なんか上げられなかったもんね。
- 84.学生D：うん。
- 85.筆 者：この練習のときどうだった？
- 86.学生D：このときもでも、やっぱり肩に入らないから、手首痛くて、それでなんか肩に入れようとする、なんかめっちゃ肩が出たりとかするから、どこなんだろうみたいな
- 87.筆 者：肩に力入れなきゃいけないみたいなことはこのときもまだ思ってる？
- 88.学生D：思っていると思う。言われてるから・・・たぶん。
- 89.筆 者：けど・・・

- 90.学生D：入る感覚がわかんないから・・・
- 91.筆 者：入れようとはしてるんだ
- 92.学生D：うん。でもどこなんだろうみたいな。それで足上げるともっと前にいっちゃうから、肩が・・・
- 93.筆 者：どこなんだろうって感じなんだ？
- 94.学生D：うん。どこなんだろうっていうか、もう・・・
- 95.筆 者：結構いい位置を探してるよね。肩のいい位置探しというか、その肩の力の入れ方じゃなくて、感覚じゃなくて、場所を探ってるよね。どれくらい前に行けばとか、こっちかなとか。
- 96.学生D：どこまで前に行くのみたいなのはある、すごく・・・。

〈6月10日の授業について〉

- 97.筆 者：でも、このときの肩の支えはだいぶ楽になってる？最初に比べれば。
- 98.学生D：たぶん。
- 99.筆 者：台の練習をしてつらいっていついたときから比べたら、ちょっとは楽になってる？それでなんかここらへん（肩）の使いかた変わったって感じはあるのかな？
- 100.学生D：たぶんあるけど、でもまだ肩に乗ることはわかってないと思うけど。
- 101.筆 者：あぁー。
- 102.学生D：だいぶ後。肩に乗るってこれかみたいなもの。
- 103.筆 者：ほう。そうなんだ。
- 104.学生D：たぶん、倒立できるようになってきたくらい。めっちゃあと。
- 105.筆 者：じゃあ、このとき例えば先生がいいよっていつてるのは？
- 106.学生D：なんかいいって言われているから、あぁ、これなんだなーみたいな感じだけど、自分的には・・・なんだろうな（という感じ）。
- 107.筆 者：コツをつかんだ感じはないんだ。
- 108.学生D：ではない！だから毎回これにできるわけではないっていうか。
- 109.筆 者：あっ、そうなんだ。
- 110.学生D：なんか台の練習が終わって、（ブロックマットを階段状に積み重ねて作った）壁になってから、肩の入れかたとかがわかったなって感じるからたぶんこのときはまだ全然。
- 111.筆 者：このときって肩が前よりもまっすぐになってるってことはわかる？
- 112.学生D：なんか、手首の上に肩ってそんな感じのこと言われたから、結構そういう意識はしてると思う。
- 113.筆 者：じゃあ、肩の姿勢をまっすぐっていうか、いいよって言われているのは、まぁ、こういう姿勢なのかなみたいなのはあるけど、あぁ、これがいいんだくらいの・・・。
- 114.学生D：うん。これがいいんだって思うけど、次ぎにやったときにこれはできないみたいな。つかんでないからっていうか。

〈6月24日の授業について〉

- 115.筆 者：このときまだ（この練習の）最初でしょ。
- 116.学生D：うーん。この練習のときに肩に入るとか（肩まっすぐとか？）背中がまっ

すぐになるとか感じた

117.筆 者：じゃあ、肩の上に胴体がひっくり返って乗るっていうのがはじめてわかった。これでお腹（に力を）入れるっていうのとまっすぐっていうのがつながったんだ。

118.学生D：うん。何となく

119.筆 者：でも、（肩で）押してないんだよね。

120.学生D：そうそう。

121.筆 者：それが（後で考えると）不思議だったんだよね。いやー、すごくいいんだ、これ、姿勢見ると。でもよく考えるとすごい動いてんだよね。肩ほらほらね。

122.学生D：うん。ふふふ。

123.筆 者：すごい（いいポジションを）探してるよね。もうちょっと前とか後ろとか思ってるんでしょ。今（お腹落ちてるよって私に）言われたからだけども、ほらすごく肩の位置直すんだよね。

124.学生D：うんうん

125.筆 者：でも一応これまっすぐじゃないのかなとか、もうちょっとこっちかなとか探ってるでしょ。

126.学生D：うんうん。探ってはいる。

127.筆 者：ほら、今姿勢つくったでしょ、姿勢つくって、お尻の位置変えて、それでまた肩（の位置を）変えて・・・それで（周りの人に）聞くんだよねやっぱりね。

128.学生D：うんうん。

129.筆 者：人から見て、肩の位置、自分ではここらへんがまっすぐだと思うんだけど、どうってことでしょ。

130.学生D：うーん。たぶんお腹のこと聞くのが多いかも。自分的には・・・。

131.筆 者：落ちてないってこと？

132.学生D：うん。だからさっき（壁上り倒立）みたいにお腹に力入れてるのに落ちているって言われていたからそういう意味で聞いているときもある。

133.筆 者：（肩が）まっすぐってことは聞いてないの？

134.学生D：（肩が）まっすぐも聞いているけど、たぶんどちらかというとお腹がまっすぐになってるかなっていうのを聞いている方が大きいかも。

135.筆 者：ということはお腹がまっすぐになれば、逆さまになれるはずだっていうこと、バロメーターになってるってこと？

136.学生D：うーん。というかなんかまっ一直線になるんだろうなみたいな。自分の体が・・・。

137.筆 者：肩の位置はあれでまっすぐだって自分でわかってる？

138.学生D：一応これくらいだなんていうのはあるけど、うまくは入ってないなっていう感じでたぶん調整はしてるんだと思う。自分の中で・・・。

139.筆 者：あぁーなるほどね。肩の位置は一応ここらへんがまっすぐかなっていう探りは入ってるけど、ちょっと外れてるかなと思って微調整をしながらやって、それでどうだったって聞くのは、お腹が落ちてなかったっていうことを聞くことがメイン。

140.学生D：どちらかといえばそうかも。

〈7月22日の授業について〉

- 141.筆 者：ここからもうみんな倒立前転の練習に入るんだけど、ここらへんで、ほら、これ（肩が出た倒立。肩に角度がつくように支えが崩れる動き）がでてくるの・・・結局、階段状の台の練習と倒立前転の練習が全然リンクしてなかったよね？
- 142.学生D：うん。うん。やろうとは思うけど、できないって感じ。どちらかというど。
- 143.学生D：たぶん、あっちの（階段状の台を使った）練習ではできるけど、こっち（倒立前転）の練習じゃできないみたいな。
- 144.筆 者：ああ、ということはやっぱり別物。
- 145.学生D：別物！

〈7月29日の補講について〉

- 146.筆 者：そして、この授業の後に、学生Dさんの練習ビデオを見て、なんでだろう？なんで、台でまっすぐできてのに、それがこっち（倒立前転）に活きないんだろうって、すごい考えてたのね。それで、もしかして、すごく前（の映像）から見てみるとすごく動いてるの姿勢を直すために、それで「もしかして姿勢をつくろうとしてる」と思ったの。これがまっすぐというラインをつくろうとしてるんじゃないかと思ったの。それで（学生Dさんに）聞いたら、よくわからないっていったよね。
- 147.学生D：うん。
- 148.筆 者：それで、その後に、ちょっとこれやってみて行って、そこでなんていったかな「肩50センチ位伸ばせ」っていったっけ？
- 149.学生D：あっ、でも、なんか伸ばせて言われた気がする。
- 150.筆 者：「背伸びしろ」っていったっけ？
- 151.学生D：うん。
- 152.筆 者：背伸びして押し上げろみたいなこといったよね。地面を。
- 153.学生D：なんか、マット押せて言われたのを覚えてる。
- 154.筆 者：肩で・・・その姿勢のまま伸び上がっていった瞬間になんか、なんというのかな、すごい体がボンと一直線に力がみなぎった感じしなかった？
- 155.学生D：えっ、でもたぶんそのときからお尻、お腹とかあまり意識してないかも。
- 156.筆 者：だよな。押すと力が入るんだっていうことをいってたよね。
- 157.学生D：うん。そう。
- 158.筆 者：なんか、お腹で押してる感じとかいってたんだけど。
- 159.学生D：うん。でもなんか押すと全部力入るんだなみたいな。個々に力を入れてたから、肩とお腹とみたいな。（それ）が全部力入るんだみたいな。
- 160.筆 者：こういうふうには押すと、力入るんだみたいな。それで、伸び上がれるんだみたいな。
- 161.学生D：うん。
- 162.筆 者：すごいピーンってなったんだよ。あのとき・・・。あのときになんかいったよね・・・腕と、ここらへん（肩周り）っていったのかな、腕と腹筋にすごく力入ってる感じっていうふうに。
- 163.学生D：うん。

164.筆 者：入れてる感じじゃなくて、入ってる感じっていったんだよ。

165.学生D：うん。

166.筆 者：それで初めて肩に力がかかったって、乗ったっていったよね。それでなんか押してる感じがあるっていったんだよね。それでこれまでと違う感じがするっていったら。なんか全然顔色が変わって、全然違うって感じで・・・なんかつかんだ感じがしたんでしょ。

167.学生D：うん。たぶん。

168.筆 者：それで、今までとまったく違う感覚かもみたいな。

169.学生D：うーん（深く納得したようにうなずきながら）。

170.筆 者：もう、この頃は（倒立前転に）そろそろ成功しそうって思ってなかった？

171.学生D：なんか回れないから、後、回ればいいんだろうなって思った。倒立はできたなって自分では思う。（あっ、そう）思うようになったちょっと。前と全然違うから・・・。



資料5：補修終了後の動感レポート（倒立倒れについて）

1. Q：器械運動の授業を受講していた頃の倒立および倒立倒れに対する印象について、思い当たることを書いてください。
2. A：体をどのように使えば倒立が出来るのか、わからない。体を逆さにすること自体が怖い。ゆっくり上がるとしんどいので、勢いで手をつくると、少し楽になった気がしていた。
3. Q：いつ頃から倒立倒れが楽に出来るようになりましたか。
4. A：3年生の12月頃？  
今年（3年生）の1月25日は一番楽に出来た。
5. Q：倒立倒れが楽にできる自信はどうしてついたのでですか（何を工夫したのですか）。
6. A：はじめに、片足立ちをしているときに親指に力を入れ、自然と前に倒れていき、振り上げ足を緩ませないことと移動しながら行うことの2点だけを意識していた。
7. Q：以前（倒立倒れがうまくできなかった時期）と何が変わりましたか。
8. A：足と腰がすばやく上がってきて、楽だった。前足（脚）の意識はしていないが自然と蹴れていたように思えた。倒立の体が（腕に）のっている感覚は一瞬でほとんど感じなかった。
9. Q：いつ、どのようなきっかけで、倒立倒れが楽にできるようになりましたか。思い当たることを書いてください。
10. A：1月25日の昼休み。向こう側に倒れようと思っていると出来た。移動しながら、振り上げ足（脚）を緩ませないことしか考えていなかった。2月22日に全力で走って潰れて入れた。倒立倒れは出来ていなかったが・・・。
11. Q：倒立倒れが一旦楽にできるようになった後、再びうまくできなくなりましたが、それはどうしてだと思いますか。
12. A：形を意識してしまっていること。意識がなかった前足（脚）に意識をしまったこと。低い姿勢で入るための片足立ちからの倒れが怖く感じてしまったこと。
13. Q：なぜ倒立倒れが楽にできなくなるのか、自分で分析した答えは何ですか。
14. A：意識せずに出来ていたことに意識を向けてしまったこと。倒立をしようと体が動いていること。体を潰して入れていないこと。
15. Q：倒立倒れが楽にできるためのコツは、何だと思いますか。
16. A：倒立を意識しないで、流れの中で行うことを意識する。形のことを考えすぎないようにする。振り上げ足を緩ませないようにする。

資料6：補修終了後の動感レポート（前転とびについて）

1. Q：助走またはスキップからハンドスプリングをやり始めた頃のハンドスプリングに対する印象について、思い当たることを書いてください。
2. A：どうすれば足が先に着地するのか、とても不思議だった。上体がまったく起き上がってこなかった。助走をスキップにすると、床を押す感覚があり、ハンドスプリングに入る際もリズムがあるので、やりやすく感じた。
3. Q：いつ頃からハンドスプリングの練習をやっている（ハンドスプリングの大体のかたちがなんとなくわかる）と思えるようになりましたか。
4. A：（3年生の）2月中旬頃から？
5. Q：ハンドスプリングの練習をやっていると思えるようになったのはどうしてですか（何を工夫したのですか）。
6. A：ハンドスプリングに入った後に立つことは考えない。ハンドスプリングに入るときだけ頑張ると自然に着地時に体が起き上がってきていた。私はセーブして行うことが多いので、思いっきりのびのびすることを意識した。
7. Q：ハンドスプリングの練習をやっていると思えない時期と何が変わりましたか。
8. A：いかに足を早く振り上げて自分を回転させるか？頑張るところを知ったこと。
9. Q：いつ、どのようなきっかけで、ハンドスプリングの大体のかたちが捉えられるようになりましたか。思い当たることを書いてください。
10. A：2月中旬頃。足を着きにいくことは特に意識せずに、ハンドスプリングに入るところだけ意識するようにした。そうすると勝手に足から着地し、上体も起き上がってきた。
11. Q：ハンドスプリングができるようになっても、うまくできたり、できなかつたりすることがあったと思いますが、うまくできないときの原因を自分で分析してみてください。
12. A：早く足を振り上げることを強く意識すると、腕や肩の感覚がなくなってしまうていた。
13. Q：現時点で、ハンドスプリングを行うためのコツは、何だと思えますか。
14. A：ハンドスプリングに入るところで如何に足を早く振り上げるか。その際に、腕や肩の感覚を感じればよいと思う。

資料7：質問紙による借問内容

1. Q：勢いで手を着くと言っていましたが、それはどんな動きかたですか。
2. A：勢いよくお辞儀をして手を着く動き。着く直前に少し間を感じ、突き刺さるイメージがあった。
3. Q：倒立が楽にできるとはどういうことですか。
4. A：足が上に到達するのが早く、辛い感覚がないこと。体が軽く感じる。
5. Q：振り上げ脚を緩ませないとはどういうことですか。
6. A：膝の後ろを伸ばすこと。
7. Q：前脚の意識をしていないが自然と蹴れたとはどういうことですか。また、それは以前、倒立に楽に振り上げられなかったときの動きとどう違いますか。
8. A：倒立倒れが終わった後に、思い返してみれば、前脚で床を蹴れていたと感じたこと。倒立を楽に振り上げられなかったときは前脚を後ろに引いてしまっていたので床を蹴る感じがまったくなかった。
9. Q：潰れて入れたとは、どういう感覚ですか。
10. A：入る際に手が遠くない感覚。胸と手の着く床が近い感覚。
11. Q：潰れてという言いかたと潰してという言いかたをしていますが、潰れる感じと潰す感じのどちらがよいのですか。
12. A：潰れての方がよい。潰すことを意識すると、また部分部分で考えてしまい、流れで考えることが出来なくなるから。
13. Q：形を意識するとはどういうことですか。また形を意識するとどうなりますか。
14. A：(倒立に) 入る際の各部分や倒立のときに体が(腕に) 乗っているかなどを意識すること。形を意識すると次の動きが考えられないため流れで行えない。
15. Q：形を意識していないときはどんな感じの動きになりますか。
16. A：向こう側に倒れたいという意識でやると、スムーズに体重移動ができた感じの動きになる。
17. Q：片足立ちからの倒れが怖いとはどういうことですか。
18. A：体に身を任せて倒れるため、突然手を着かなければならないと感じてしまうこと。
19. Q：意識せずにできていたことに意識を向けてしまったのはどうしてですか。
20. A：前にうまくいっていたときは出来ていたのに、今回はうまくいかないから原因はその部分が関係しているのではないかと考えてしまったから。
21. Q：意識せずにできていたことに意識を向けるとどうなるのですか。
22. A：部分部分で切れてしまい、次の動作が遅れてしまう。そこの部分だけ集中してしまい、その他のことは考えられなくなってしまふ。
23. Q：流れの中で行うことを意識するとはどういうことですか。それは意識せずにできていたことに意識を向けることとどう違うのですか。
24. A：向こう側に倒れるということだけ意識すること。部分で考えるのではなく、最終地点だけを考えること。
25. Q：形のことを考えすぎないとはどういうことですか。
26. A：足は、手は、蹴りは、頭は、倒立乗れているかなどの部分部分をたくさん考えすぎないこと。
27. Q：形のことを考えすぎないとどうなりますか。
28. A：ぎこちなさが少しなくなる。部分部分で考えていたときよりもスムーズに動く

ことができる。

29. Q：形のことを考えすぎないとは流れの中で行うように意識することと同じですか。違うとしたらどこがどう違いますか。

30. A：同じです。

## 謝辞

本論文の作成にあたって、筑波大学体育系教授の佐野淳先生には、主査として、論文の構想、構成、さらには具体的な論展開など、細部にわたって懇切丁寧にご指導いただきました。遅々として進まない論文執筆を温かく見守ってくださり、また附属中学校校長のお仕事で大変ご多忙のなかでも、多くのご支援をいただき、論文完成まで導いてくださいました。心より深く感謝申し上げます。

また筑波大学体育系教授の清水諭先生には、副学長の要職で大変お忙しいなか副査をお引き受けくださいました。非常に的確で鋭いご批判と示唆に富んだご助言をいただき、本論文の内容を充実させることができました。ここに深甚なる謝意を申し上げます。

同じく副査として本論文の審査をしていただいた筑波大学体育系教授の中山雅雄先生には、体育・スポーツ指導者の立場から大変貴重なご意見をいただき、独善的な論展開に陥りがちな筆者を正しい方向へと導いてくださいました。本当に有り難く思っております。

また副査として本論文の審査に関わっていただいた筑波大学体育系教授の渡辺良夫先生からは、器械運動と発生論的運動学の専門家の立場での確なご批判ときめ細かいご助言をいただきました。そのおかげで、本論文の記述分析をより厳密なものに仕上げる事ができたと考えております。心より感謝申し上げます。

さらに私の学生時代の恩師である筑波大学名誉教授の加藤澤男先生と朝岡正雄先生にも謝意を忘れるわけにはいきません。両先生は、私が学生の頃から研究論文の書き方を、一から手取り足取りご指導してくださいました。両先生のお導きがなければ今の自分はいないと思っております。この論文をなんとか形にすることができたのも、お二人のおかげだと思っております。

最後に、筑波大学名誉教授の金子明友先生は、発生論的運動学に関する筆者の的外れな質問に嫌な顔一つせず長い時間付き合ってください、噛んで含めるようにいろいろと教えてくださいました。そのおかげで本論文をなんとか書き上げることができたと思っております。ここに満腔の謝意を表したいと思っております。

2022年2月