

博士論文

『運動指導におけるキネステーズ理解の構造』

—志向分析能力の形成に関する現象学的考察—

平成21年度

佐藤 徹

# 目次

序	1
<本論の照準>	2
<論文の構成>	3
第 I 部 運動指導の原点としての観察論	
－運動の質的把握と観察力の形成－	7
第 1 章 運動の質的把握について	8
1. 運動質とは何か	9
1) 運動の量的特性	9
2) 運動の質的特性	10
3) 量的特性と質的特性との関係	12
4) 表象としての運動質	14
2. 運動の質的把握の方法	15
1) 質的把握の直観性	15
2) 質の類型的把握	18
3) 運動質の記述	20
3. まとめ	22
第 2 章 運動の類型的把握の内的構造	24
1. 運動類型の特性	25
1) 運動類型とは何か	25
2) 運動類型の発生	26
3) 運動類型と典型	26
2. 運動の類型的認識の構造	30
1) 典型例による理解	30
2) 運動類型の多面的・統一的理解	32
3) 「なぞり」による運動類型の理解	34
3. まとめ	36
第 3 章 運動観察力の形成	39

1. 観察内容の調査	41
1) 調査対象	41
① 予備練習	41
② 本調査	43
③ 調査結果	44
2. 考察	44
1) 観察内容の傾向	44
2) 運動観察トレーニングにおける指導者と学習者間の図と地の共有	45
① 図の共有	46
② 地の共有	47
③ 図と地の共有	48
3. 運動観察力の形成の意味	49
4. まとめ	51
 第 I 部の要約	 54
 第 II 部 キネステーゼ理解のための志向分析	 56
 第 1 章 キネステーゼの概念とスポーツ実践における意義	 57
1. キネステーゼとは	57
2. 能動的キネステーゼと受動的キネステーゼ	58
3. スポーツ実践におけるキネステーゼの定立意義	59
4. 発生論的モルフォロジーの研究方法	60
1) 目的発生論的運動学の立場	60
2) 方法としての運動感覚論的分析	62
 第 2 章 学校体育におけるキネステーゼ意識の把握の意義	 64
1. 生徒のキネステーゼを理解することの今日的意味	64
1) キネステーゼ世界の狭小化	64
2) 体育授業における問題性	65
2. 運動学習の前段階におけるキネステーゼ意識の発生把握の必要性	67
3. キネステーゼ理解のための住み込み能力の獲得	70
4. 体育教材とキネステーゼ指導	70

第3章	キネステーズ意識の発生とキネステーズ・アナロゴン	
	ー倒立練習における事例考察	73
1.	考察対象者の選定	73
1)	対象者のプロフィール	73
2)	選定の理由	74
2.	倒立の練習ステージ	75
1)	ステージ1 (一人であるいは補助者をつけた壁倒立の練習)	75
2)	ステージ2 (足を持ち上げて支えてもらう倒立練習)	75
3)	ステージ3 (独力で倒立を経過してソフトマットに倒れ込む練習)	76
4)	ステージ4 (補助者をつけた壁倒立の練習)	77
3.	考察	78
1)	各ステージの考察	78
①	原因指摘の指導からの脱却(ステージ1に関して)	78
②	外形的類似性に基づく予備練習の問題性(ステージ2に関して)	79
③	学習者のキネステーズの解釈(ステージ3に関して)	80
2)	キネステーズ・アナロゴンとしての適格性	81
3)	観察対象としてのキネステーズ	83
4.	まとめ	85
第4章	運動指導における志向分析	87
1.	運動の志向性と志向分析	87
2.	志向分析の意義	88
3.	能動的志向性と受動的志向性	89
4.	志向分析に必要な知の形成	90
5.	実践知の伝達としての事例研究	92
第5章	できない現象に対する志向分析の事例	94
1.	動きの外形的徴表	94
2.	動きの意味と志向分析	94
1)	できる者のキネステーズ構造	95
2)	志向分析による欠点の意味の解釈	96
3.	志向分析に基づいた指導実践	98
1)	回転スピードの創出	98
2)	頭越し局面の体験	99

4. 志向分析に求められる移入的洞察	100
第Ⅱ部の要約	102
第Ⅲ部 指導実践における指導者の運動感覚意識	105
第1章 運動学習における自己観察活動の構造	106
1. 自分の運動の把握	106
1) 「自分の運動が分かる」ということ	106
2) 運動覚と自己観察	107
3) 自己観察の体験内容	109
2. 自己観察活動の構造	110
1) 体験残像の形成	110
① 体験残像の問題性	110
② 意識としての体験残像	112
2) 想起としての自己観察	114
① 言語的制作用としての自己観察	114
② 自己観察の言語化の意味	115
③ 能動的構成作用としての自己観察	117
④ 自己観察の正確性	119
3. 自己観察の階層構造	121
第2章 指導者の運動感覚意識覚醒の意義と方法	124
1. 運動と意識	124
2. バレーボールのアンダーハンドパスに関する事例的考察	125
1) 予備運動の問題性	125
2) アンダーハンドパスの典型的欠点	125
3) 一般的技術認識	126
4) 練習法の問題点	127
5) アンダーハンドパスの技術	128
① 膝の役割	128
② アンダーハンドパスの中核技術	129
3. 運動感覚意識の覚醒	131

1) コツの意識化としての運動感覚意識	131
2) 伝達適格性を備えたコツ意識の必要性	133
3) 運動感覚意識の欠如	134
4) 熟練者の運動感覚意識	138
5) 運動感覚意識覚醒の現象学的意味	139
4. 運動感覚意識を覚醒させる方法	
- 受動的キネステーゼの把握のためのキネステーゼ解体	142
1) キネステーゼ解体とは	142
2) キネステーゼ解体の例証	143
3) キネステーゼ解体に基づく運動指導	145
5. まとめ	146
第Ⅲ部の要約	148
第Ⅳ部 総括	150
1. キネステーゼ理解における諸能力の相関構造	150
2. キネステーゼ理解力の形成	152
3. キネステーゼ解体と対象探索	154
4. 指導者養成におけるキネステーゼ解体の意義	155
5. 結語	156
文献	159
索引	168

# 序

体育・スポーツにおける運動指導力を形成する要因は、指導者の人格、運動経験、指導経験、マネジメント能力など多岐にわたるが、中核となるのは実際に選手や生徒の運動そのものを指導し、習得・改善を促すことにある。この運動指導力は、学習者の運動の観察をもとに、欠点を指摘するとともに目標運動の習得あるいは改善のための予備(下位)運動を処方し、運動発生の様相を分析しながら指導していく実践知に支えられている。本研究は、その基盤となる指導者によるキネステーズ理解の構造に関して、現象学的視点から論究していくものである。

キネステーズ(Kinästhesie)は、現象学者フッサール (Husserl, E.)の造語で、彼の後期思想の中心である発生論的現象学における重要概念である。ギリシア語の *kinesis* と *aisthesis* からなる語キネステーズは、直訳的には「運動感覚」であるが、われわれが今日一般的に理解している生理学的あるいは心理学的意味での運動感覚とは異なる語義をもつ<sup>\*1</sup>。本論第Ⅱ部において詳述されるが、キネステーズは感覚といっても神経活動のような科学的認識の対象となるようなものではなく、人間の運動や知覚を現出させる機能ととらえなければならぬ。したがって、その存在を物的に証明できるものではなく、われわれのさまざまな現象を説明する「原理」である。

このキネステーズを援用して、運動研究におけるキーワードとしたのは金子である。金子は、人間が運動を習得し、さらにその技能を次代に伝えていく人間学的・生命論的過程を、それぞれ「創発」と「促発」という固有概念で体系づけ、大著『わざの伝承』(2002)にまとめあげた。

さらに、人間が意味系・価値系のなかで固有の運動形態を身につけていく過程を運動発

---

\*1 キネステーズについて、詳しくは第Ⅱ部第1章を参照。類似語として“Kinästhesie”がある。これも日本語では「運動感覚(運動覚)」と訳され、本論の主題であるキネステーズ(Kinästhesie)と同じ語となってしまうが内容はまったく異なる。Kinästhesieとは、固有受容器等の「運動覚分析器を通して獲得される、自分の運動の空間関係、時間関係、緊張関係の知覚」(バイヤー, 1993, p. 15), あるいは触覚, 圧覚, 痛覚などの「身体表面で感覚されるものの総体」(Loosch, E., 1999, S. 291), また、「体性感覚(somatic sensation)情報に基づく位置の感覚(sense of position), 力・重さの感覚(sense of force), 動きの感覚(sense of movement)」(日本体育学会監修, 2006, p. 38)といった生理学的意味での運動感覚(kinesthesia)を表す。

生論的視点からまとめた集大成『身体知の形成上・下巻』（2005）および『身体知の構造』（2007）において、表面化した意識や物理事象では解明できない人間の運動の習得構造について、無意識の深層まで遡って現象学的考察を進めた。ここでいう「身体知」はキネステーゼに支えられた実践知に他ならない。

この発生論的運動学のキー概念であるキネステーゼ<sup>\*2</sup>を、運動指導の場において指導者がどのように把握しているのか、あるいはどのような方法で把握していくことができるのかという問題圏の解明が本研究の主題となっている。

他者理解としてのキネステーゼ理解は、学習者を向こう側に置いて客観的に眺めるかたちで達成することはできず、指導者が学習者の行動に関わりながら共感のなかで理解していくという過程の中でしか実現されえない。そのため本論では、指導者が学習者のキネステーゼを把握することの意義と方法だけでなく、指導者自身のキネステーゼ意識への洞察も重要な考察対象となる。これらのキネステーゼ理解に関わる指導者の活動の内実を探るとともに、その活動で要求される諸能力の相関関係を具体的な事例を通して明らかにすることが本論の目的である。

### <本論の照準>

本論は、主として学校体育に携わる教師の運動指導のあり方に照準をあてたものである。言うまでもなく、運動指導は体育授業だけでなく、学校の部活動における専門的スポーツ活動や高度な競技選手のコーチングなどにおいても中核的な活動である。しかし学校体育においては、教材の運動がまったくできない、あるいは練習しても上達しない児童・生徒が少なくなく、運動が苦手な者への対処が教師の重大な責務であるという点で、専門的スポーツ指導とは別種の努力が要求される。

体育教師が困惑するのは、運動が苦手な児童・生徒のキネステーゼと自分のそれとのギャップの大きさであり、同時にそのギャップの埋め合わせ方が分からないことにある。そ

---

\*2【キネステーゼ】金子は、この語に「運動感覚能力」（2002, p. 2）、「動感」（2005a, p. 304）という訳語をあて、生理・心理学的イメージを持たれやすい直訳的な「運動感覚」という語を避けている。本論において「キネステーゼ」というフッサールの用語をそのまま使っているのは、本論に関連する一連の研究に取りかかった時点では、まだ金子の「運動感覚能力」あるいは「動感」という語は公表されていなかったことと、どの語を使ったとしても、これまでの概念とは一線を画した新しい現象学的運動学の新用語としてとらえなければ意味をなさないと考えたからである。



れを考える際に、本研究のテーマであるキネステーゼ理解が必要となるが、その理解の方法論の構築に向けて、具体的な例証を交えて体系的にまとめたものはこれまでない。

本論で特に重視したのは「受動的キネステーゼ」である。これは、人間の動きを根本で支えている無意識層で作動する運動感覚である。詳細は本論の第Ⅱ部で論じられるが、運動が得意な体育教師は、無意識でできる基礎的な動き、つまり受動的キネステーゼに支えられた運動財が豊富である。しかし、受動的キネステーゼは実施者本人にも意識されていないため、その存在そのものに気づかないことが多い。もちろん、測定等によって数量的に確認できるものではない。そのため、現象学的手法が採られることとなる。

本論は、厳密な超越論的現象学によって事象の本質を看取り、感覚論的立場から人間の動きを形態学（モルフォロジー）的に考察した複数の研究をまとめたものである。それぞれの事例検証の成果は、運動がうまくできない児童・生徒の指導に直面した体育教師に、解決の有用な指針を示すことができるものと思われる。

### <論文の構成>

本論の構成は大きく4部構成となっている。第Ⅰ部は運動を指導する際に最初の活動拠点となる「運動観察」、続いて第Ⅱ部は「学習者のキネステーゼを把握する活動」、さらに第Ⅲ部は、「指導者として必要な動きの感じを意識化する活動」に関する論述であり、最後の第Ⅳ部は総括となっている。

まず第Ⅰ部第1章<sup>\*3</sup>において、運動の質的把握に関して論及し、われわれが運動を「見る」ということの意味や構造について、一般的見解の見直しから出発する。その結果、人間の動きを見るときには、物理的位置移動を視覚的にとらえているだけでなく、その動きの意味を類型的に把握していることを明らかにする。

続いて第2章<sup>\*4</sup>で、この「運動の類型的把握」のしくみについての解明を試みる。運動の類型論は、測定値から決定される自然科学的分類とは根本的に異なる分類の仕方であり、人間にとってどのような意味や価値をもっているかという視点に基づく質的分類論である。この章の考察によって、運動観察活動の原理的理解が固められることになる。

---

\*3 この部分は、「運動の質的把握の方法に関するモルフォロジー的研究」（スポーツ運動学研究 3. 1990）として発表したものをまとめ直したものである。

\*4 この部分は、「スポーツ運動の類型的把握の内的構造」（スポーツ運動学研究 4. 1991）として発表したものをまとめ直したものである。

次に、指導力養成には観察力の向上が不可欠であるという認識に基づいて、運動観察力を高めるための方法論の構築の必要性を第3章<sup>\*5</sup>で喚起する。しかし、それは単に観察経験を増やしたり、技術的ポイントを指導していだけで達成できるものではないことが、大学生を被験者とした観察実験によって論証される。つまり、運動を見るということは、学習者の動きだけを見ているのではなく、運動実施者の内的意識過程まで含めて理解していることが確認され、その領域に立ち入ることなくして運動指導力の解明には至らないことが指摘される。

第II部では、指導者が学習者のキネステーゼを把握する方法としての志向分析の概要と運動指導における意義が例証的に示される。

まず第1章では、本論の主題であるキネステーゼの概念、とくに能動的キネステーゼと受動的キネステーゼの関わりについて感覚論の立場から説明する。

学習者のキネステーゼを把握するといっても、指導者が普通の生活態度のなかで過ごしている限りは、つまりフッサール(1979, p. 31)の言う「自然的態度」のなかでは、指導者自身のキネステーゼと学習者のキネステーゼ地平の相違に気づくことはない。その結果、指導者がもっている「あたりまえ」の運動感覚が実は学習者にはまったく備わっていないという認識は生じない。そのため、コーチの熱心な指導にもかかわらず上達しない選手には努力不足が指摘されたり、体育授業でいわゆる“運動音痴”の生徒たちが不器用というレッテルを貼られて指導の対象とされてこなかったことは否定できない。

そこで第2章<sup>\*6</sup>では、今日の学校体育における運動学習および指導に関する運動学の問題性を指摘し、運動発生が体育活動の中核であることを強調する。同時に、教師が生徒の運動発生を促すには、生徒の身体に住み込みながらキネステーゼを適切に理解していくことが不可欠であることを説明する。

続いて第3章<sup>\*7</sup>では、キネステーゼ意識の発生の様相を探る事例研究を提示する。そこでは、初心者のキネステーゼ構造を指導者がうまく読み取れなかった事例をもとに、キネ

---

\*5 この部分は、「運動観察のトレーニングに関する基礎的研究」(スポーツ運動学研究 14, 2001)として発表したものをまとめ直したものである。

\*6 この部分は、「学校体育における生徒のキネステーゼ理解のために」(伝承 3, 2003)として発表したものをまとめ直したものである。

\*7 この部分は、「運動指導におけるキネステーゼ意識の把握に関する事例的考察」(スポーツ運動学研究 15, 2002)として発表したものをまとめ直したものである。

ステーゼの解釈の問題性を提起し、キネステーゼ・アナログンの適格性について検討する。

第4章<sup>\*8</sup>では、運動が“うまくできない”生徒に対する志向分析という視点から、キネステーゼ理解についての基礎的考察を進める。

それを受けて第5章<sup>\*9</sup>では、マット運動の後転ができない大学生に関して、キネステーゼ意識の志向分析を行い、それに対応した指導法を紹介する。

第Ⅲ部では、学習者のキネステーゼを把握するために指導者自身がどのような能力を形成しなければならないのかについて論究する。

第1章<sup>\*10</sup>では、筆者自身の体験について考察した事例研究に基づいて、自分の運動をどのように把握しているのかという問題、つまり「運動の自己観察」の問題をとりあげる。この章の考察を通して、自分の運動体験の反省（運動の自己観察）では、単純な“運動感”の把握から、原初的知覚、分析的知覚、さらに自分の運動経過を想像的に表象する解釈図式の形成の段階へと発展していく過程を提示する。

続いて第2章<sup>\*11</sup>では、指導者が動きの感じをどのように理解しておくべきかについて考察を加える。動きを教えることは「コツ」<sup>\*12</sup>をつかませることに他ならないが、指導者のコツの意識と学習者の意識が同じであるわけではない。指導者には、学習者のキネステーゼ世界に入り込む、いわゆるヴァイツェッカー（Weizsäcker, V.v.）のいう「移入的洞察」が求められるのだが、それが可能となるには、指導者が自分の運動感覚意識を意図的に覚醒させる必要があることを、バレーボールのアンダーハンドパスの事例に基づいて喚起する。

最後に第Ⅳ部総括において、運動観察、志向分析、運動感覚意識の覚醒などの指導者に求められる活動の相互関係を提示する。さらに、教員養成大学等における指導者育成のた

---

\*8 この部分は、「“できない”現象の志向分析的視点」（体育学研究 50-5. 2005）として発表した論文の前半をまとめ直したものである。

\*9 この部分は、「“できない”現象の志向分析的視点」（体育学研究 50-5. 2005）として発表した論文の後半をまとめ直したものである。

\*10 この部分は、「運動学習における自己観察活動の構造について」（スポーツ運動学研究 12. 1999）として発表したものをまとめ直したものである。

\*11 この部分は、「指導者の運動感覚意識覚醒の意義と方法 —アンダーハンドパスの指導事例に基づいて—」（スポーツ運動学研究 20. 2007）として発表したものをまとめ直したものである。

\*12 【コツ】金子(2002, p. 220)は、コツをつかんだということは、自らの身体を動かして、何らかのこういをうまくやり遂げるときに、その「動き方」の要となることを自らの身体が了解していることであると述べている。したがって、一般妥当的な運動技術とは異なり、私的な内容である。コツの具体的な事例について、詳しくは第Ⅲ部第2章3を参照。

めの授業においては、実技能力の向上と並んで、「キネステーゼ解体」などを通して自身自身の動きの感覚を再確認する学習活動が不可欠であることに論究する。

## 第 I 部 運動の質的把握と観察力の形成

第 I 部は、運動を指導する場合の最初の活動である運動観察の構造とその形成過程に関する論述である。

本論文の主題であるキネステーズ理解および志向分析も、まず学習者の運動を見ることから始まることはいうまでもない。もちろんこの場合の観察対象としての運動は、物理空間を位置移動する人体（物体）などではない。意図をもって運動に取り組み、さまざまなことを意識しながら運動を遂行し、さらに行った運動を反省するといった人間の生命事象としての学習者の運動を、他者である指導者が観察する場合には、対象との距離を保って遠くから客観視するようなわけにはいかない。行われる運動そのものがすでに多様な価値や意味に包摂されている以上、それらの解釈なくして生命ある人間の運動を観察しているとは言えない。第 I 部では、運動を質的にとらえることの意味と構造について考察し、さらに運動観察力形成のための方法論上の問題を検討する。

## 第1章 運動の質的把握について

スポーツトレーニングや体育授業における運動の指導の際には、選手や生徒の運動経過が“よい”あるいは“あまりよくない”などと、実際に行われた運動経過の質というものが絶えず問題になる。この場合、指導者は現実の運動経過を見て、それが“なめらかに”とか“力強く”，“スピーディに”あるいは“全体的にまとまって”行われているのかなどを判断し、それに基づいて指導の助言を用意することになる。指導者のこのような判断は任意の主観的基準に従って下されるので、指導経験や運動に関する知識の多寡によって、とらえられた内容に一義性が認められない場合も多い。しかし実際に行われた運動経過を直接観察して即座にその質を判断するという指導者の活動が、運動の指導において極めて重要な役割を果していることに異論を唱える者はいないであろう。

この場合、このような主観的判断に基づいて運動経過の質を判断することは科学的ではないとして、それぞれの場合の判断基準を各種の測定によって得られたデータなどに基づいて客観的・定量的に設定しようとするのが一般的である。確かに計測によって得られた数値は誰にとっても共通に一義的な内容を提示できるという利点をもっている。しかしそれを運動指導の実践に活用しようとする場合には、さまざまな問題が生じてしまう。

マイネル(Meinel, K., 1981, p. 146)は、運動経過の量的諸徴表はかなり正確にとらえられ、これまでしばしば科学的研究の対象とされてきたのに対して、質的諸徴表はきわめてとらえにくく、研究にとり上げられることもめったになかったが、実践においてはこの質的諸徴表にこそ大きな意義が寄せられていると述べて、運動研究における量的徴表と質的徴表の区別を明らかにしている。

ペーターゼン(Petersen, T., 1982, S. 17)もまた、スポーツ科学における自然科学的方法をよりどころとした一面的な科学理想主義の問題性を指摘し、「質的運動研究」の存在とその可能性を明らかにしている。彼によれば、「質的運動研究は、運動の優美さのような体験された質の研究に限られるのではなく、さらに現象世界と関連して運動の機能的特性へと問いかけることができる」のである。それゆえ運動の質的把握は、体操競技やダンス、フィギュアスケートなどのように運動経過の出来栄が直接競技の主題となる種目で重要であるというだけでなく、体育ないし競技スポーツにおける指導や学習活動に直結する情報を得るために不可欠のものである。

本章はこのような観点から、運動の質的把握では何が運動質としてとらえられるのか、それはどのような方法によるのかを明らかにすることによって、運動の質的把握の今日的課題とその方法原理を明らかにしようとするものである。

## 1. 運動質とは何か

### 1) 運動の量的特性

運動質とは何かを考えるには、運動の量的特性との対比から考察を進めるのが妥当であろう。実際に行われた運動を定量的に規定することは、現在さまざまな研究領域で行われている。測定装置や解析の方法なども目覚ましい進歩を遂げ、今日では正確なデータを得ることはさほど困難ではないように思われている。それにもかかわらず研究(理論)と実践の乖離が問題とされるようになって久しい。それは、人間の動きは複雑でいまだに測定値の正確さに問題があるからであろうか。確かに人体は細かな関節や精巧な筋肉を持ち、動きも多様ではある。しかし根本的には、測定の方法にではなく、何を知るための測定であるのかについての思慮が欠けているからではないであろうか。また同時に、定量化に伴う問題点を曖昧にしたままで、測定技法としての客観性のみを追求する姿勢にも問題があると思われる。

あるできごとを量的に規定するということは、本質的には何を意味するのであろうか。量化とは測定するということであり、そのためにはある特定の単位をもった“ものさし”が必要である。つまり測定結果はこのものさしの規準だけからみたものなのである。澤潟(1988, p. 78)によれば、このような分析的方法は「ものそのものをとらえる方法ではなく、ある立場から見た一つの射影」であり、「記号による認識」である。また、「分析するとは特殊なものを一般的なもので理解するということ」なのである。

このことを運動の場合で考えてみると、例えば、走るという動作は個人によって差があっても、ある距離を移動するのに要した時間という立場だけからみれば、さまざまな走動作は走スピードというものさしで相互に比較することができるようになる。しかしこの場合、所要時間ないし走スピードという特定のものさしの記号によって表された数値的規定が示されるだけであって、実際の運動がどのように実施されたかという点については問われていない。つまりスピード以外の面は捨象されてしまうのである。このようにある一面

から事象を捉えようとする研究態度，すなわち分析的態度は，客観性をその命とする今日の自然科学的態度そのものである。しかしこの客観性に関しても問題がないわけではない。

測定結果としてのデータ (Daten, data) という語は，語源的にはラテン語の「与えられたもの」 (Duden, 1963) という意味に由来し，日本語でも「所与」と訳されたりしている。このことから，測定とはもともと存在しているものの一面をそのまま抽出してくることで，その結果がデータであるという受動的な観念を持ちやすい。しかし具体的な事象の中から何をデータとして取り出してくるかは多分に主観的，能動的な面をもっている。つまり研究者が持っている理論的背景によって，取り入れられるデータの内容も変わってくる可能性がある。換言すれば，関心が持たれたことしかデータとして取り入れられることはない。この意味からいえば，理論からデータが造られるということも可能なのである。このことを村上 (1989, p. 72) は「データの理論負荷性」と呼んでいる。

中谷 (1975, p. 14) は，自然科学とは「自然現象の中から，科学が取り扱い得る面だけを抜き出して，その面に当てはめるべき学問である」と述べている。したがって，運動研究の場合でいえば，扱われた測定内容が，対象とする運動の本質を適切に表しているかどうかは別次元のところの問題とされなければならない。というのは，ある一面を正確に測定するには，実験環境や条件を一定にすることが必要であり，そのために本来は重要な要素であるはずのものが捨て去られることが珍しくないからである。

さらにデータとして得られた数値の特性に目を向けてみれば，いうまでもなく数字は価値を持っていないものであり，同じ数値であれば同じ内容を表すということが前提となっている。しかし実際の運動現象を思い浮かべてみれば，同じ量的結果を生み出すやり方はまったく多様である。たとえば身体重心を低くするためには，膝をまげても腰をまげても，あるいはその他の多様な姿勢をとることによっても可能である。これらの多様な姿勢の変化を量的に詳細に規定しようとするれば，測定項目は無限に増えてしまうこととなる。しかしどれほど項目数を増やしたとしても，それらのデータの寄せ集めからは“全体像”としての具体的な運動経過は見えてこない。

## 2) 運動の質的特性

哲学事典 (林ほか, 1971, p. 592) では，質は量に対する言葉であり，「『どのように』という問いに対応する事物のあり方を意味し，性質ともいう」と述べられているが，われわれ



が問題とする運動質の場合には、単なる性質ではなくて、“よい”、“よくない”といった「価値の観点からみた事物の差異」ととらえるべきであろう。

このような立場から、マイネル(1981, p. 146)は運動質を「すぐれた協調を示すスポーツ運動の経過に特徴的に現われる本質的な運動徴表」と定義している。そして錯綜した現象のなかからもっとも重要な質的特徴を分離するために、運動の局面構造・運動リズム・運動伝導・運動流動・運動弾性・先取り・正確性・調和の8カテゴリーを定立している。このことは運動現象を多様な視点から分析的に追及することを意味しているのではない。マイネル(同, p. 154)は「ある徴表は他の徴表に関連し、現実の運動全体それ自体はひとつの全体なのであり、いわば、あらゆる本質的諸徴表が相互に乗り入れるひとつの関係系なのである」と述べて、全体のまとまりを分解することなく、具体的な運動に特徴的に表われる質を浮き彫りにしようとしたのである。

さらに日本語にも翻訳されている『スポーツ科学事典』(レーティッヒ編, 1981)によれば、運動質(Bewegungsqualität)は運動特質(Bewegungseigenschaften)と同義であり、「運動というものを外観から、なによりもまず、その質的判断に従って分類する運動形態の諸徴表」<sup>\*13</sup>である。“質”を定義するのに「質的判断に従って」というのは論理的に不適であるが、この運動特質についてフェッツ(Fetz, F., 1979, p. 74)もまた、その著『体育運動学』において「運動を外的に認知しうる徴表」と定義し、運動の力動・調和・流動・リズム・弾性・伝導・正確性に分類している。しかし朝岡(1980, p. 22)が指摘しているように、マイネルとフェッツでは運動そのものに対する基本認識がかなり異なっている。そのために研究法に相違がみられるが、運動現象の中に質的内容を認め、実践に役立てようとしている点は同じである。

いずれにしても運動の質的把握とは、具体的な運動現象を観察し、その中によい、あるいは悪い動きを特徴づけている徴表を認識することだといえよう。

---

\*13 【運動質】スポーツ科学事典第5版(Röthig, P. et al., 1983)では、運動質(Bewegungsqualität)の同義語は"Bewegungsmerkmal"(運動徴表)に変更されている(内容的には同じ)。それは第4版までに使われていた"Bewegungseigenschaften"(運動特質)が、「スポーツの機能的運動学における構造分析と機能分析とから生じるスポーツ運動の特性」の意味に転用されたためである。なお、ミッテルbauer(Mitterbauer, G, 1977)は、"Bewegungsmerkmal"(運動徴表)には質的要素は含まれていないので運動質(Bewegungsqualitäten)や運動特質(Bewegungseigenschaften)とは厳密にいえば同義とはいえないが、この語の慣用からみて、質的説明を添えたうえで運動質(特質)を表す語として用いるべきであるとしている。

### 3) 量的特性と質的特性との関係

これまで述べてきた運動の量的特性と質的特性はどのような関連の中で扱うべきであろうか。質的特性は量的に規定されるのであろうか。量の質への転化は弁証法の基本法則のひとつとされるが、運動質も物質の性質のようにある何かの量的変化によって飛躍的な変化を遂げるものと考えてよいのだろうか。

前出の『スポーツ科学事典』では「運動特質の定量化は運動学と生力学の基本的研究課題である」と記述されている。また前述したように、フェッツがマイネルと根本的に異なる点は、『体育運動学』（フェッツ, 1979）の中で随所にみられるように、フェッツは諸徴表をできるかぎり客観的に量化することを目指していることにある。そして実際さまざまな運動現象から量的な違いを見いだすために多くの実験・測定を行なっている。このような立場は、困難は伴うにしても、運動質の量化は原則的に可能であるという前提に立っている。

このような立場からの実験研究はわが国にも非常に多く見られる。例えば、ある運動の熟練者と非熟練者の運動経過から身体部分のスピードを測定したり、身体重心の移動の様相を比較したりする研究はごく日常的に行われている。しかしその際に問題となるのは、熟練者と非熟練者は何に基づいて区別されたのかという点である。つまり量的特性によって熟練者の動きとそうでないものとを規定する目的で行われた研究が、実は既に質的に区別された動きについて測定が行なわれているのである。すなわち、ここでは質的判断基準が暗黙のうちに了解されてしまっている。したがってその測定結果からは、熟練者として選出された被験者の運動経過が本当にすぐれているのかどうかという問題は依然として未解決のままに残されている。

また、“よい動き”と“よい結果”，たとえばよい記録を同一視する例もみられる。星川ら(1984)は“よい動き”をバイオメカニクスの的に解明することを目指して種々の測定を行っているが、その際のよい動きとは、湯浅ら(同, p. 80)にみられるように「高い運動課題(記録)の得られる動き」と定義して研究が進められている。確かによい動きからよい記録が出ることは自明のここのように考えられているが、“よい動き”，すなわち質的に優れた運動と“記録的に優れた運動”とは常に一致するものであろうか。

一例として、まだ記憶に新しいベン・ジョンソンとカール・ルイスの走法について考えてみれば、ドーピング問題は別にしても、ジョンソンの動きの方がルイスよりも必ずしも

質的にもすぐれていたと断言することはできないであろう。勝負に表われたような明白な差を、質的な差として客観的に示すことは不可能である。

このような世界のトップクラスの選手の比較でなくても、学校の体育の授業などでも同様の問題は多くみられる。たとえば、体格的に大きな子の方が、すぐれた運動協調を示す小柄な子よりも、運動の仕方としては劣っていても記録的にはよいということは珍しくない。したがって、よい動き(質的に優れた運動)と量的に優れた運動とは概念的には区別してとらえるべきである。

物体の性質、例えば酸性とアルカリ性を区別するには pH 濃度を測定すればよいが、なぜ運動質の量的規定もそのように明確にできないのであろうか。それは運動というものが時間とともに消え去ってしまうという一過性のものであるからである。

われわれが運動を観察する過程について、金子(1987, p. 120)はフットサルのメロディ体験の例を引用しながら詳細に検討している。それによれば、運動を見るときには、フットサル(1982, p. 42)のいう過去把持(Retention)と未来予持(Protention)が今現在との融合によって意識の中にとらえられるのであり、時間を無視しては、全体としてのみ意味を持つ運動ゲシュタルトに関するいかなる記述もすべて無効になってしまう。

ベルクソン(Bergson, H.)によれば、運動は本質的に時間的現象であるので、「メロディを二つの部分に分かつことができないように、運動も分割できない」(中島, 1986, p. 22)のものであり、「メロディが一定の仕方で時の経過を充たすように、運動も絶対的な時間的現象であり、時間におけるそのあり方を少しでも変えたら、例えば一瞬でも運動体を止めたらしたら、運動の様相が変わってしまう」。さらにヴァイツゼッカー(1975, p. 234)は、生物の運動において「生成の時間の捨象は事実の偽造にも等しい」とさえ言っている。

メロディを聴くにしても、運動を観察するにしても、時間との関わりを抜きにしては語れない。もちろんこの時の時間とは、時計で測られるところのものではなく、生命ある時間、流れる時間の意味である。ベルクソンは時間を「流れる時間(純粹持続)」と「流れた時間」とに区別している(澤潟, 1987, p. 128)。われわれが実際に体験する運動の観察の際には、「流れる時間」において、絶えず過ぎ去っていく今と関わっていく中で過去を記憶し、未来を先取りしている。これに対して、自然科学的方法はすべて後者の「流れた時間」の中で考察するという立場に立っており、時間的流れの結果として生じた空間を研究対象としている。つまり定量化とは、刻一刻と流れ去る具体的現象を静止の中で捉えることなのである。

#### 4) 表象としての運動質

運動が時間的現象であり、物質のように実体をもったものではない以上、運動質も当然“もの”として眼前に提示できるような性質ではない。運動質とは“もの”ではなく“こと”として考えなくてはならない。

木村(1989, p. 11)によれば、われわれがりんごが木から落ちるのを見るとき、落下している物体としてのりんごは見るができるが、“落ちる”という“こと”それ自身を眼で見ることにはできない。そして彼は、その“こと”は客観的な知覚対象とはならないけれども、われわれはそれを的確に経験する一種の感性をもっているという。

運動を観察するときも同様に、動いている人体を見ることは、視力のある人なら誰でも可能である。それにもかかわらず、有能なコーチや教師の優れた観察眼に示されるように、同じ運動現象を見ていても経験豊かな指導者と素人とではまったく別の情報を得ることは珍しくない。

このことは芸術の鑑賞と似ている。網膜にできる像はすべての見る人にとって同一なのに、同じ絵を見ても受けとる印象は人さまざまである。そうした知覚上の食い違いはどのように起こるのかということについて、アルンハイム(Arnheim, R., 1987, p. 358)は「知覚は網膜上のデータを機械的に同化するのではなく、構造的イメージを想像する」からであると言っている。これに関連して佐伯(1986, p. 129)もまた、「私たちが『絵を見る』のは、描かれているモノを見るのではなく、また、アラワレたコトだけを見るのではなく、ほとんど無限といってよい多様なコト(事態)を見る(知る)ということである」と述べて、“こと”的なたらえ方の重要性に言及している。

つまり運動を質的に把握するというのは、運動質というものをカメラのように受動的に写し取ることではなく、人体の位置移動を媒介として、そのときの事態(こと)を理解するということであるといえる。それゆえ、質の観察では、単なる部分知覚としての視覚による知覚のみならず、中村(1979)の言う感覚の統合という意味の「共通感覚」として取り入れる仕方が問題にならざるをえない。観察によって得た運動の像は、網膜に映ったままの刺激としてではなく、われわれがとらえうるところを表象によって構成したものなのである。

木村(1988, p. 44)はこのような世界に対するわれわれのあり方について次のように述べている。「知覚されたものは表象的な『再現前』としてしかわれわれの意識にのぼらない。

われわれは世界からの刺激を受動的に受け取っているだけでなく、これを能動的に表象として加工することによって世界と出会っている。」

したがって、われわれの能動的な構成作用による表象としての運動質は具体的にはどのようにして把握が可能なのかという問題が次に考察されなければならない。

## 2. 運動の質的把握の方法

### 1) 質的把握の直観性

運動が時間的現象であり、運動質はものとして提示できない表象であるとするならば、この運動質は一体何によって捉えられるのであろうか。ベルクソンは、空間、すなわち物質を対象とする分析的方法に対して、時間、つまり意識を捉える方法は直観によって可能であると述べている(ドゥルーズ, 1987, p. 3)。直観とは直接見るということだが、『哲学事典』(林ほか, 1971, p. 949)には「対象の全貌と本質を把握する認識作用としては悟性的思惟に優越し高次の(多くの場合最高の)認識能力と考えられる」と記述されている。

見るということに特に力点を置いたのは「眼の人」といわれたゲーテ(Goethe, J. W. v.)である。高橋(1982, p. 48)はゲーテの「見る」ということについて次のように述べている。「ゲーテは厳密な意味での『見る』ことに対し *anschauen* という語を当てた。普通『直観』と訳されるこの語は、単に漠然と見ているにすぎない *sehen* に対し、『対象に即してよく見る』ことを意味している。つまりゲーテは、われわれは漠然と消極的にものを見るのではなく、積極的に見なければならぬと考えていた。彼にとって見ることは自明のことではなく、獲得されるもの、深められてゆくものだったのである。」つまりゲーテは、分析的研究では得られないものを捉えるための衝動からモルフォロジー(Morphologie)を提唱したのである。

ゲーテのモルフォロジーは「生命ある形成物そのものをあるがままに認識し、眼にみえ手で触れられるその外なる部分部分を不可分のまとまりとして把握し、この外なる諸部分を内なるものの暗示として受けとめ、こうしてその全体を幾分なりと直観においてわがものとしよう」(同, p. 43)という衝動から生まれたのである。このようなゲーテのモルフォロジー的見方について、高橋(同, p. 87)は次のように述べている。「生物とは生命現象であると同時に、形である。形を忘れた生物学は、大切なものを見落としているといわなけ

ればならない。しかも形は、近代科学が依拠している定量的・分析的な方法によってはほとんど捉えることができない。形を計量することによって得られるものは、もはや形ではないのである。形を把握するものは、むしろ直観にほかならない。」<sup>\*14</sup>

モルフォロジー的方法と科学的分析的方法との対比について、動物学者であるポルトマン (Portman, A., 1976, p. 223) は舞台劇の例で分かり易く説明している。彼によれば、ひとつは舞台裏にいる立場であり、劇の経過や劇を進行させる装置の技術などについて知ることである。いまひとつは舞台の前で見ている場合で、登場人物の関係を知り、所作やせりふの意味を理解することである。運動研究でいえば、前者は生理学やバイオメカニクスなどにあたり、後者が運動モルフォロジーにあたる。ポルトマンによれば、舞台裏の研究は確かに重要なものではあるが、それは眼前で演じられている特殊な生命演技を直接に把握させるものではない。

運動の直観的把握の対象は運動ゲシュタルト (Bewegungsgestalt) である。運動研究にモルフォロジーが不可欠であることを説いたボイテンダイク (Buytendijk, F. J. J., 1956, S. 41) によれば、運動はゲシュタルトの意味において形づくられた統一として現れ、それゆえに全体に対する部分の関係や形態の類縁性、形態発生などのゲシュタルト徴表について研究されねばならない。そしてモルフォロジーの対象は形づくられた運動実施であり、それは直接直観の内に提示され、その構造徴表に基づいて研究されるべきものである。

このような直観的把握の方法に対して、見るだけで学問になるのかという批判が出るのは当然であろう。すなわち、人それぞれによってみる内容が異なる、つまり客観的ではないという反論である。それゆえにこそ、だれにも明らかな数値によって示そうとする自然科学的方法が採りいれられてきたのである。

しかし高橋(1980, p. 48)が指摘しているように、今日少なからぬ数の自然科学者がゲーテの自然学に対して真剣な眼差しを向けるようになってきたのは、科学がますます抽象化への道を歩んでいる時代に、ゲーテ的な科学のあり方を再評価する必要に迫られてきたからである。その代表的なものに、量子力学の権威でノーベル物理学賞を受賞したハイゼン

---

\*14 【形態】 この場合の「形」とは、物体の静的な形と捉えるべきではない。ゲーテ(1980, p. 44)は次のように述べている。「形態学というものを紹介しようとするならば、形態について語ることは許されない。やむをえずこの言葉を用いる場合があっても、それは、理念とか概念を、あるいは経験において一瞬間だけ固定されたものをさすときに限ってのことである、ひとたび形成されたものも、たちどころに変形される。」したがって、この場合の形態とは、単なる外形ではなく、「形成」と捉えるべきである。

ベルク (Heisenberg, W., 1967, p.21) を挙げるができる。彼は来日講演の際に、諸現象の多様性の中に単一なものを認識するためにすべての二次的な現象を見捨てるという自然科学における抽象の問題に危惧の念を示し、「私たちがこんにちでもゲーテから学ぶことができることは、合理的分析という一つの器官のために、そのほかのすべての器官を萎縮させてはならないということである」と述べている。

運動の研究においても同様に、多様な現象を呈する具体的な運動経過から抽象によってとり出された一面的データが、実践性という観点からみた場合に果たしてどのような意味や価値をもつのかということから問われなければならない。すなわち、実際にどんな運動がどのように行われたのかが捨象されて、測定結果としての数値からのみ評価されたものが実践の場に還元されるのだろうか。数値的序列は確かに誰の目にも明らかな形で提示されるが、実践にとって必要なのは、その時の数値の差が運動経過全体に対してどのような関連を持っているかということである。この関連はたとえどんなに詳細に、多くの観点から測定されたとしても明らかにはなっていない。視点多いということと全体的ということとは同じではないのであり、個別データをいくら寄せ集めても、まとまりをもった運動の全体的相貌は現れてはこない。

データによる比較は、運動を全体として考察したモルフォロギー的知見に支えられて初めて有効なものとなる。このような意味で、運動モルフォロギーはすべての運動研究の第一歩であるだけでなく、研究結果の活用の段階においても不可欠のものとなる。金子 (1977, p. 277) は、運動研究における多様な視点からの研究の必要性とその際の問題点について次のように述べている。「複雑な人間の運動現象について、学際的な研究を必要とする運動の研究に最も大切なのは、研究対象の共通の認識から出発しなければならないということである。運動形態学<sup>\*15</sup> は運動現象の認識獲得の不可欠の第一のベースをなすものである。」

---

\*15 【運動形態学】本論において、形態学、運動形態学、モルフォロギー、運動モルフォロギー、キネモルフォロギーなどの語はいずれも同じ意味で用いる。はじめて運動学を日本に紹介した岸野 (1968, p. 42) によって、マイネルの「モルフォロギー」は「運動形態学」と訳され、わが国でも運動学固有の概念として定着した。その後金子は、旧来の形態学という訳語をあてず、そのまま「モルフォロギー」という語を用いるようになった。それは、日本語の形態学という語は解剖学的意味で使われることが多く静的な語感を免れず、そのため生成と流転の学としたゲーテの動的な真意を損なうことを恐れてのことであると、マイネルの『スポーツ運動学』(1981, p. 450)を訳した際に説明している。したがって、これ以降は、引用文等を除いて「運動モルフォロギー」あるいは単に「モルフォロギー」と表記する。

## 2) 質の類型的把握

さて次に、運動質は具体的にはどのようにして直観によって把握されるのか、また同時にそれはなぜ量化(測定)によってはとらえられないのかについて検討しよう。

たとえば、マット運動の前転を練習している子供たちを見て、指導者はその運動経過について、ぎこちないとかスムーズだとか、あるいは勢いがあるというように質的に捉えることができる。またある子供の練習過程において、最初は起き上がる時頭が後屈になり、手で支えてやっと立つことができる程度から、しだいに下体から上体への運動の伝導が明確になり、動きが洗練されていくのをいくつかの段階として確認することができる。

マイネル(1981, pp. 361)はこの発達過程を大まかに「粗形態－精形態－最高精形態」に分類しているが、実際には精形態の中でもさらにいくつかに分化した発達段階を捉えることができる。しかしマイネルも言っているように、これらの間には明確な境界があるわけではない。さまざまな子供たちのそれぞれの運動経過や発達過程は非常に多様な現象形態を示しはするが、そこにおいてたとえば、“転がりがなめらかになってきた”(床と背中との順次接触が改良されてきた)というような質的变化は新たな形態発生(Formgenese)としてとらえることができる。

この形態発生は、実際の運動現象のさまざまな変化を一定の類型(Typus)として認識させるものであり、要した時間や関節の角度の変化などによって量的に規定できる性格のものではない。このことについてヴァイツゼッカー(1975, p. 282)は馬の移動形態の例で適切な説明をしている。馬の前進速度が増大すると、運動の形態としては常歩(シュリット)から速歩(トラープ)へ、さらに駆歩(ガロップ)、疾走(カリエーレ)へという断続的な変化が現れるが、ヴァイツゼッカーは「このような断続が生じるたびに、馬の歩みは速くなるだけでなく何よりもまず違った性質のものとなる」と述べている。

つまり、移動速度が連続的に変化しても、それらの運動形態はある時点で突然現われる。量的変化は恒常的に生じているのに対して、運動形態は非恒常的な断続的変容を示すのである。その変化の時点(形態の断続点)は決して量的に規定することはできない。常歩よりも遅い速歩を行うことも可能で、いつ変化するのはスピードのほかに、その時の外的、内的状況などによって決まる。われわれが運動を質的に把握するときも同様に、量的差異からみればまったく連続的にしか捉えられないものを、ある基準に基づいて類型的に分類しているのである。



それではそのような類型的分類の基準が量的差異からは求められないとすれば、一体どのようにしてわれわれは区別しているのでしょうか。

ボイテンデイク (1977, p. 236)は男性的および女性的な歩き方を類型的に考察している。彼によれば、男性的な歩行の典型的特徴は「個々の一步一步の終点の強調」にあり、女性的なそれは、男性的な特徴が欠けており、「活動全体の規則的で滑らかな経過」を特徴としているという。

よく言われるような歩幅の違いは、確かに平均値を調べてみれば若干女性のほうが短いという結果にはなるかもしれないが、それは本質的な相違点ではない。歩幅は短くても男性らしい歩き方、あるいはその逆の例は少なくないからである。

ボイテンデイク (同, p. 235)によれば、このような類型的認識の獲得には、発見しようとするものが多くの現象の中に十分はつきりと現れるとは限らないので、本質的なものが何よりも著明に直観できるような例を求めることが必要である。また類型は、たとえば“流れるような一角張った動き”というように相反する特徴として把握され、その間には多様な移行的形態があるが、いくつかの段階的まとまりとしての区別が可能であり、このことを通して運動は行なう者、状況、意味などが異なっても比較ができるのである (Buytendijk, F. J. J., 1956, S. 64)。

したがって運動の質的判断は、ボイテンデイクの意味の類型的に捉えた「典型像」と実際に行われた運動経過とを照らし合わせて行なわれる。この「典型像」はゲーテのいう根本現象 (Urphänomen) にあたる。これはわれわれの肉眼が普通見ている経験的な現象ではなく、観念的現象である。このことについて高橋 (1982, p. 48) は次のような説明を与えている。「これは現象でありながらも超越的な性格を有している。しかもちょうど下絵の上にトレーシング・ペーパーを置いて、単純にして本質的な骨組みだけを浮かび上がらせたときのように、根本現象は経験的現象の中に透視されるのである。」

なお誤解のないように付言しておく、運動研究の場合のトレーシング・ペーパーにあたるものは、定規のようにある特定の視点からみれば一義的に測ることができるようなものではない。それは渡辺 (1988, p. 76) がいうように、「現象を観察するために、探索する志向を規定する知」として、つまりどのような観点から運動を見ればよいのかということの指標となる像 (イメージ) としての知と考えるべきであろう。

運動の観察におけるイメージとしての典型像は、さまざまな様相を示す具体的な運動経過を観察することによって構成され、すぐれた指導者はそれを多く、そして明確に持って

いると思われる。しかしすぐれた指導者であっても、その内容を他の者に明確に伝えられるとは限らない。だからこの種の知識は指導実践にとってはもっとも必要であるはずのものでありながら、ひとりの経験豊かな指導者の主観的知識とみなされ、研究の場にはあがってこないことが多い。したがって、このような実践から得た知をどのようにして他に伝えるかという、その方法が検討されねばならない。これに関連する運動類型の形成過程は次章で詳しく取り扱われる。

### 3) 運動質の記述

これまでの考察から運動質の把握は直観によって類型的に行われることが明らかになったが、このような把握の仕方はまず第一に観察者本人が受け取る印象のかたちをとらざるをえない。そこで問題となるのは、果たしてその把握した内容が妥当なものか、すなわち他の者と共有できるものなのかという点である。さらにそれを具体的な研究の場、あるいは指導の実践に活かせるためには、捉えたものをいかに表すか、換言すればいかに他人に伝えうるかということが問題となる。

ものを説明するにはその実物を提示すればよいが、“こと”を説明するには、木村(1989, p. 15)によれば言葉を用いるしかない。したがって、運動そのものという実体はない以上、運動質という“事態”も同様に言葉によって記述されるべきものといえよう。

しかし運動を言葉によって記述することは非常に難しく、ときには曖昧ささえもつ。このような問題にもかかわらず、中村(1989, p. 144)は記述の正当性について次のように説明している。「対象を限定し細分化する方法をとった分析的な近代科学においては単なる曖昧さや不明確さを出ないものとして退けられてきた観察や経験にもとづくことばによる記述の多義性は、世界や実在の全体性と関係系の中でかえって豊かな、しかも十分明確なものになりうるのである。たしかに、意識的な高度の対象化によって限定された部分の一義的な明確化は物事を因果関係のうちに秩序立てることには好都合であるが、逆にそこで部分として明確であったものが全体のなかで、また全体としてかえって曖昧で不明確なものになることが少なくないのである。」

それでは運動質を言葉で記述する場合、運動モルフォロジーにおいては、具体的に運動の何が記述されねばならないのであろうか。マイネル(1981, p. 149)も述べているように運動記述は単に運動を外面的に、写真さながらに正確に、微に入り細にわたって表現するこ

とではない。そのなかから本質的なものと非本質的なものとを区別し、運動経過のある特徴を浮き彫りにし、また説明することである。マイネル(同, pp.153)はそのための基礎としてリズムや運動伝導などの8カテゴリー<sup>\*16</sup>に基づく運動質の把握を提唱している。

前述したように、運動質は測定によって得た量的データからではなく、実際の観察を通して直観によってとらえられる“こと”である。直観によってとらえられた内容を他者に伝えるときには、情報を受け取る側が直観的に把握できるような方法を用いることが有効である。それゆえ運動モルフォロジーにおいては言葉による記述のほかに、運動経過を継時的に示す写真や連続図(キネグラム)の利用が多く行われる。

実はそれらも時間を捨象して、運動を静止の中で扱っている点では数量的データと類似している。しかし本質的に異なる点は、それらが運動経過を全体として、力動的特性さえも含めて直観的に把握させることをねらいとしていることである。したがって一枚あるいは数枚の写真や図を提示して説明するときには、無数にある瞬間からどの局面の図ないし写真を抜き出すのが重要となる。選ばれた局面は等質的空間・時間の単なる一瞬間ではなく、連続する運動経過においてある特定の意味をもった局面である。つまりその局面の抽出過程においては、運動に対する観察者の解釈が含まれており、この解釈こそが言葉によって記述されるべき“こと”なのである。

それにしても確かに言葉や図、あるいは写真などだけで運動質をすべて完全に表すことは不可能である。たとえば運動のリズムを説明するとき、何と云ってよいかわからず“ググッと”とか“タターンと”など云って伝えたい内容を表現することは少なくない。金子(1974, p. 283)は体操競技の技をコーチする際の、運動覚に基づいた説明語の重要性を強調して、「いわゆる『感じ』に頼ったコーチングを非科学的であると断じ、生半可な生理学的、力学的説明によって運動技術を教えることができると考えるのは誤りである」と言っている。また木村(1987, p. 260)は、精神科医であるビンスワングァー(Binswanger, L.)に倣って、分裂病の診断は「感じに頼って(nach dem Gefühl)ではなく、感じを用いて(mit dem Gefühl)」行うと言っているが、同様のことが実際の運動指導場面では非常に大切な意味を持つことになる。

このような言葉では表わしきれない、言語的知識以上の知識をポラニー(Polanyi, M.)は

---

\*16【運動質のカテゴリー】マイネルは、運動経過における錯綜した現象の網からもっとも重要な特徴を捉えるために、局面構造・運動リズム・運動伝導・流動・弾性・先取り・正確さ・調和を設定した。

「暗黙知」(tacit knowing)と呼んでいる。ポラニー(1980, p. 15)によれば、「われわれは、語りうることより多くのことを知ることができる」のである。このような知は一見曖昧で捉えようがないように思われるが、実際の経験においては非常に有用なものである。中村(1984, p. 17)はこの暗黙知について次のように述べている。「この知の在り方は経験の能動的形成あるいは統合に重点がおかれる。科学上の発見、芸術上の創造、名医の診断技術などの技芸的な能力は、みな、この暗黙知に拠っている。」このような知はフィールド・ワークにおいて重要な役割を果すので「臨床の知」ともいわれる。

中村(1984, p. 487)によれば、この「臨床の知」はパトスの知として、「私たち人間が受動的、受苦的存在であることによって、他者や自然とのいきいきとした交流をもちうることを教える」ものであり、また「環境や世界がわれわれに示すものをいわば読みとり、意味づける方向で成り立っている」のである。スポーツや体育の実践の場では、人と人との生きた交流の中から得た、またその交流に還元できる形式の知の獲得が必要であろう。

### 3. まとめ

運動を質的に把握することはスポーツ指導者にとって不可欠の行為であり、それは直観を通して実施者の内在的運動体験の意味を解釈していくことによってはじめて可能となる。この現象を解釈する能力は、運動経験や指導経験をはじめ、日常の洞察的態度などに大きく依存しているが、指導者が努力して獲得していくべきものである。

このことに関連して荻野は、「本質直観というまなこは、だれにも共通に平等に具わっているものではなく、だからといって個別的主観的色眼鏡でもなく、普遍的客観的な事象を洞察するまなこでありながらも、修練によってみがかれていくべき性質のものである」(ビンスワンガー, 1978, p. 300)と述べている。それゆえマイネル(1981, p. 141)も、「運動を見抜き、分析し、判断する能力は、組織的な練習と方法的に指導された訓練によって、大きな確実さを持つまでに発達させることができる」として、運動観察の訓練の必要性に言及している。

一般に、体育教師の養成機関では、運動の実技能力の獲得と指導方法論についての学習は行なわれるが、運動経過の観察法についての実習を行なっているところは少ない。認知心理学の立場から人間の知覚の構造について知覚循環という概念を用いたナイサー

(Neisser, U., 1984, p. 20)も指摘しているように、予期図式とでもいうべき「他の情報に比べてある特定の情報を選択的に受け入れ、それによって見る活動をコントロールする、いわば準備状態」が整っていなければ、換言すれば探し方を知っていなければ、われわれの目の前で展開している具体的な運動経過に対してたとえどれほどしっかりと目を向けていても、われわれは何も“見る”ことはできない。

この「探し方」を学ぶことは将来運動指導に携わるものにとって不可欠の学習内容であり、単にビデオを見たり、漠然と他人の運動を見ているだけでは身につくものではない。それゆえ運動学では教師に運動の観察力を習得させる具体的な方法論の検討が緊急の課題であるが、その基礎的情報として、さまざまな運動質がはっきりと現われている典型的な運動経過を求め、それを提示していくことがスポーツにおける運動モルフォロジーの課題となろう。

## 第2章 運動の類型的把握の内的構造

われわれが運動を練習したり指導するときには、行われた運動を観察し、その善し悪しを判断する活動が不可欠である。また、行われた運動はどんな運動であったのかを即座に判断することが必要なことも多い。たとえば、相撲においては、勝負がつくと同時に決まり手が発表される。体操競技では、実際の運動を見ながらその運動の内容を把握し、技としての難度を判定し、さらにその運動経過を質的に評価しなければならない。学校体育においては、子供が行うスキップを見て、教師はそれが“正しいリズムである”とか“少しリズムがおかしい”などの評価を下し、改善の必要があればそのための助言を与えることになる。

しかしこのような運動評価の活動は、そのつど時間を計ったり、角度を分析した結果に基づいて行われるわけではない。運動の質的内容は、判断の基準となる運動の質的イメージと照らし合わせて、類型的に把握されるのである。このような類型学的な見方は、ゲーテに始まるモルフォロジーの根幹をなすものであり、運動モルフォロジーの重要性を提唱したボイテンデイクの基本思想でもある。

ボイテンデイク(1956, S. 41)は、モルフォロジーを含む人間の運動の学は概念的・因果的分析とは根本的に異なる研究であると述べて、自然科学的考察法との相違を強調し、その著『人間の姿勢と運動の一般理論』において運動類型学を確立している。さらに、運動研究の実践性を強調して『スポーツ運動学』を構築したマイネルも、この類型学に基づいて運動質論、運動発達論、運動学習論をまとめている。「その運動発達論はバイオメカニクスの運動発達論と一線を画し、ボイテンデイクの運動研究の精華を示す運動類型学を下敷きにしている」と金子(1990, p. 114)が評しているように、運動類型学は運動を実践の場からとらえる認識の方法として、スポーツの研究には不可欠の領域なのである。

本章の目的は、スポーツにおける運動の類型的把握の必要性を明らかにし、それが自然科学的認識方法とは根本的に異なっているという認識に基づいて、スポーツにおける運動の類型的把握の具体的方法がどのように行われうるのかを明らかにすることにある。このために本章では、まず初めに「運動類型」とは何か、ついで類型的認識の内的構造に言及して、スポーツにおける運動の類型的認識において「なぞり」の方法が重要な役割を果していることを明らかにする。

## 1. 運動類型の特性

### 1) 運動類型とは何か

われわれが日常の生活で体験するものはすべて何らかの区別・分類に基づいている。色の区別、動物と植物の区別、大人と子供の区別など、分類の基準はさまざまでも、そのような区別の上で諸認識が行われている。坂本(1982)が言うように、物事をわかろうとするには、先ず分けることから始まり、同時に分類の仕方が認識の仕方を決めてきたのである。そして、実際に何かを分けるときには、後から作られた人工的な基準に従うこともあるが、それよりも現実の生活では経験的に直観的に区別していることの方が多い。

行われた運動を見ているときも、その時の運動経過について絶えず何らかの区別を行っている。“ぎこちない動き”であるというときには、そうではない動き、つまり“滑らかな動き”との区別をしていることになる。同様に、“子供っぽい動き”、“男みたいな”、“熟練した”というように、運動をある基準から見た特性に基づいて区別することができる。

また、ある運動に関して、経験的に「～のタイプ」と認識していることも多い。たとえば陸上競技でいえば、ある選手の走り方を評して、「ピッチ走法」と「ロングストライド走法」が区別される。体操競技のあん馬の技で「正交差」という運動があるが、脚の振り上げと腰の振幅の違いから二通りの仕方が区別されている。それらは名選手の名前にちなんで「サボライネン型」と「ツェラール型」と呼ばれ、正交差運動の捌き方のタイプを形成している。このように運動が「タイプ」あるいは「型」として区別されているとき、われわれはそれぞれにかなりはっきりした運動表象(イメージ)を持っている。

これらの例のように、われわれは実際の運動を見て、直観的にある特定の基準に従った区別(分類)の方法を身につけている。このような分類の方法は、量的指標に基づく分析的方法とは根本的に異なる。前述のピッチ走法とロングストライド走法の区別は歩幅の長短だけから一義的に決まるのではなく、運動リズムのような質的内容から判断される。このような運動の質的内容は分析によって量的に規定できるものではなく、直観を通して全体的・類型的に把握されるのである(佐藤, 1990, p. 34)。

元来、数量的に定義することが困難な対象を分類することを目的として定立された類型学の原理を、人間の性格を扱った心理学は次のように説明している。「ある期間を限ってみれば、個人の行動には多くの恒常性があり、しかもそれが一群の人々に共通に認められる。類型論の成立する基礎はここにある。」(梅津ほか, 1981, p. 827)すなわち、個を

みればそれぞれがすべて異なる存在であるにもかかわらず、それらのなかに何らかの共通した特性、パターンのようなものを見いだす感性をわれわれは利用してきたのである。

類型について『哲学事典』には次のように記されている。「それ自身の内部に多数の個体を包括し、各個体にたいして普遍性をもつと同時に、他の同位のものにたいして特異性を有する類概念の一種。しかし単なる個体の群としての類とは異なり、その全体の本質的特徴をなす根本構造が『型』において具現されていることを要件とする。」(林ほか, 1971, p. 1487)

さらに竹内 (1979, pp. 622)は類型を特徴づけるものとして、具象性・相対性・価値への関連性の3点をあげている。この場合、類型は「直接に形象に即して具象的統一として直覚的に把握される」ものであり、「一定の直観できる存在形態をもった全体像として構造化されている」ということが意味されている。さらに相対性によって、類型は「すべての個体や個別的事例が漏れなくそのいずれかに配属されるような群として、きっぱりと分割されるのではなく、ただ概括的傾向または特徴からみてそれぞれ一つの全体的表象にまとめられ、たがいに相対的意味においてのみわけられる」ということが特徴づけられている。これに対して、類型が価値に関係づけられていることは、類型は「代表的形態において純粋に具象化されるから、類型学的考察はそれに焦点をおくべきであり、…他の類型に近づいた辺縁現象は度外視してさしつかえない」ということによって明らかになる。

以上のことから、運動類型とは端的に言えば、「運動経過の中に、ある価値基準からみて類似した特性をもった運動の形式」であり、それは「多様な現象を呈する個々の運動を質的に分類するための基準」になることが理解される。

## 2) 運動類型の発生

事物を量的に分類するには、各種の測定によって得られた数量データが基準となる。その数値の差異によって分類対象は、ある基準値によって設定されたどこかの枠に必ず入れられ、複数の枠にまたがって属することはない。この分類の形式が自然科学的分類の基本である。このような量的差異に従った分類においては、その差異を決定づける基準の確立が重要となり、判断基準はもっぱら客観的に測定できる「量」に求められる。

しかしわれわれが現実の世界で体験するさまざまな運動形態は、このような数量的差異に基づいてその境界を設定することができない場合も少なくない。前章で紹介したように、



ヴァイツゼッカー(1975, p. 234)は馬の歩行について、常歩から疾走までの運動の形態発生(Formgenese)に言及しているが、それらは単純に移動のスピードだけの差から区別されるようなものではなく、なによりもまず運動の形式が違ったものであるということに基づいている。この場合、われわれは物理的世界の無限で恒常的な量的多様性に対置されているにもかかわらず、この単なる量的差異であるはずのものを有限な数の質に類型化(typisieren)してとらえることができるのである(同, p. 282)。

同様に、われわれの日常的運動の世界では、歩行から走運動、そして同じく空中局面をもつ跳躍運動にいたる形態変化は、移動スピードや空中局面の有無、滞空時間などの純粋な量的差異だけによって区別されているわけではない。それにもかかわらず、われわれは歩行・走運動・跳躍運動をはっきり区別する何らかの基準をもっていて、それに基づいて目の前で行われた運動の名称を即座に述べることができる。そのときわれわれは一体どのようにして運動の類型を区別しうるのだろうか。これに関して宮崎(1982)は認知心理学の立場から、人間がある概念を理解する場合の二通りの仕方を区分している。

宮崎によれば、われわれが概念を理解する場合の第一の方法はブルナー(Bruner, J.)らが提唱した「概念達成(concept attainment)の方法」である。これは明確に分離しうるいくつかの属性の集合を概念と考え、すべてに共通する属性の集合を抽出すれば概念が理解できるとするやり方であり、定義による概念理解の方法である。

もうひとつの方法は、宮崎が「概念理解の視点的方法」と呼んでいるもので、「個別例を見ることをとおして概念を理解する」方法である。つまり視点的という意味は、「概念に対してある具体的な状況をその背景としてみて、その概念を見ている」のであり、対象に向かっている主体の視点が積極的にそこに関わっているということである。

前者の概念達成の方法では主体とは関わりなく、むしろ主観を排除することを目標として、概念は一義的に「～だ」的に認識される。これに対して後者は「～のようなもの」として認識されるような性質のものであるという。つまり、すべてに共通した属性はなくても、類似した個別例を見ていくうちに、全体としてある特性を見出すような認識方法をわれわれは知っているのである。

運動を典型的に把握するという場合も、このような認識方法を用いているのではないだろうか。たとえば、“リズムカルな動き”というときは、“リズムカルではない動き”と区別しているわけであるが、多くの実際の運動経過を見て、リズムカルな動きとそうではない動きの間にはっきりとした境界線を引くことはできない。また柔道や相撲の決まり手

が常に明確なものばかりとは限らない。

それらの個々の事例の間には形態としてあいまいなもの、区別がつけ難いものが多く存在する。つまり、「～のようなもの」という場合には、「～のようだが、そうともいえない」というようなあいまいなものが当然含まれる。数量的差異で明確に区分される科学的客観性とはまったく性格を異にするこのあいまいさが類型的把握の特性でもある。

これに関連して、『美学事典』では芸術類型を次のように説明している。類型は、「質的・個性的統一に関する概念であるかぎり、同次元において親近関係にたつ類型相互の境界は流動的であり、その間に過渡的な中間形式の介在する余地を残す。この点に、類型による分類の特徴が認められる。」(竹内ほか, 1974, p. 211)

### 3) 運動類型と典型

ゲーテの生物学的モルフォロジーにおいて重要な概念である原型は、「多くの動植物群に共通した体制の抽象的な模型」(林ほか, 1971, p. 425)であり、「それが具象化され差別を生じて現実の存在となる根源的なもの」(山田ほか, 1960, p. 293)である。類似の語として、原像(Urbild)、プロトタイプ(prototype)、アーキタイプ(archetype)などがある。また、「典型的な」という場合の原本としての「典型」も同類の語と思われる。哲学事典において、「類型の概念は理想的、規範的形態の意味をとまなうとき、一種の価値概念としての典型の域に達する」(林ほか, 1971, p. 1487)と説明されているように、典型とは類型としての特徴をもっともよく示しているものを表している。

ここで重要なのは、ゲーテのいう原型は、「悟性によってではなく直観によって認識される以上、それは抽象的な概念であるというよりも、具体的な理念であるといったほうが、正鵠を得ている」と高橋(1988, p. 419)が説明しているように、これらの典型ないし原型などの語は理念としての型、観念的像であり、現実にはそのものとして存在しないという点である。

したがって、われわれが典型的な例だと認識し提示する運動は、実際にはある類型に属する、実在しない、ひとつの抽象的な例に過ぎない。多様性の中から類似する特性によってまとめられたこの抽象的な類型は、それ自体は見ることはできず、ただ具体例を通してしか見ることができないのである。

ボイテンデイク(1977, p. 234)は「発見しようとしている特徴的なものが多くの現象の中

に十分はっきりと現れるとは限らない。…だから本質的なものが何よりも著名に直観できるような例を求めねばならない。この典型像を一度よく見ておけば、たとえそれがぼんやりと、かすんで、あるいは変装して現れるようなことがあってもこれを見出すことは可能である」と述べている。

しかしこれを言葉通りに解した場合、ボイテンデイクがいうような典型像ははたして実在するのであろうか。ボイテンデイク (1977, p. 236) は男女の歩行運動の類型的特性について言及しているが、ある具体的な歩行を見て、“もっとも” 男らしい、あるいは女らしい歩き方といったものは実在的に認識しうるのであろうか。

同様のことはスポーツ運動にもあてはまる。倒立を例にとってみれば、水平支持の姿勢から徐々に足が上方に上がり、身体姿勢が足を上にした鉛直線上に近づくにつれて、いわゆる真の、典型的な倒立になっていくように思われる。

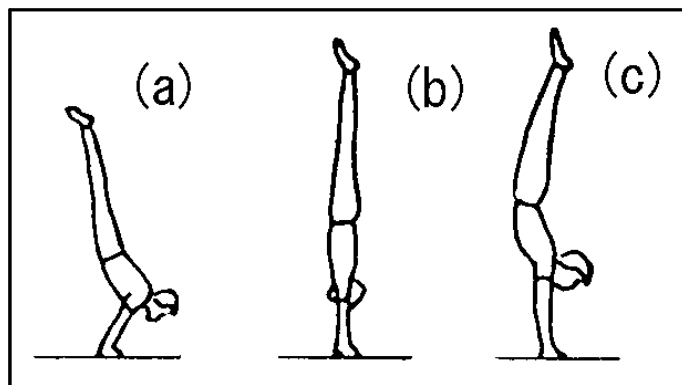


図 1

しかし図 1 の (a) の姿勢を見て

あまり倒立らしくないということではできるが、(b) と (c) の姿勢を比較してどちらが “もっとも” 倒立らしいかを区別することはできない。体操競技の専門家たちは当然 (b) を理想の倒立と考えるであろうが、専門家ではない一般の人々によってイメージされる倒立は (c) のようなものが多いのではではないだろうか。

つまり倒立らしい像のイメージというものは、観察主体の視点の置き方によって変わってくるのである。このように考えてくると、ボイテンデイクが「一度見ておけば…」というような典型像も、だれが見ても同じに見える 1 枚の写真のようなわけにはいかないということがわかる。

確かに彼によって説明された、男性らしい歩行の類型学的特性としての「個々の一歩一歩の終点の強調」という内容は理解でき、それなりのイメージを思い浮かべることが可能である。しかしそれは、彼がいうような「目で見ておくことができる」性質とは異なるものと考えべきである。

目で見るとするには実像がなければならないが、前述したように典型、あるいは原型とい

われるものは実物ではなく観念的なものである。たとえ、ボイテンデイクが言っているのはひとつの例としての典型的な具体像であるとしても、それを見ればただちに誰でも典型を理解したことになるとは思われない。

それではわれわれは一体何を見るべきであるのかという問題は、運動を類型的に認知する過程を探ることによって明らかにされよう。

## 2. 運動の類型的認識の構造

### 1) 典型例による理解

これまで述べたように、典型、あるいは原型はそのものとしては実在しない。それにもかかわらず、ある選手の正交差を見て“サボライネン型”だというように、われわれは実際に行われた運動をある典型的な例から理解することも少なくない。

典型による概念理解とは、宮崎(1982, p. 61)によれば、「概念を、その内容をもっともよく示しているような個別例—典型—をとおして、概念をその典型のようなものとして理解しようとするもの」である。たとえば、宙返りという概念を考える場合、「足で踏み切り、1回転して、再び足で立つ」という典型的な運動経過を「宙返りの原型」あるいは「典型的な宙返り」と考え、それに近いものほど宙返りらしいと考えるのである。この「らしさ」を認識することが類型的把握であるが、その「らしさ」の判定のもととなるのが原型というわけである。

このような「プロトタイプ(原型)による認識」のしかたはアメリカの心理学者ロスら(1989, pp. 37)によって研究されたものである。彼女は、カテゴリーの概念的表象は原型(prototype)の中に内蔵されており、原型とカテゴリーの境界の間には、カテゴリーの事例として最も典型的なものから最も典型的でないものまでの変化を表すような、典型性の次元(dimension of typicality)があること、カテゴリーの境界はあいまいでカテゴリーに属するかどうか不明なものがあることなどを明らかにしている。

このロスらによるプロトタイプによる認識の研究は、共通属性の抽出から成り立つ概念達成の方法とは異なる概念理解の存在を示したという点で大きな功績を認めることができる。しかし宮崎(1982, p. 62)が指摘しているように、この方式では、ある概念は常にその典型を通してのみ理解されることになり、一面的に止まらざるをえない。

この方式で運動，たとえば宙返りを理解しようとするれば，典型的であると思われる「足で踏み切って，1回転して足で立つ」という運動経過からしか宙返りという運動が考えられなくなってしまう。しかし，現実に行われている宙返りの現象形態は非常に多様である。たとえば体操競技の平行棒運動で行われる“後方棒上宙返り倒立”は，開始局面も，終末局面も倒立の態勢であり，一般に考えられているような，直立姿勢から再度直立姿勢になるような形態とは大きく異なっており，“宙返り”という一義的な概念規定を設けることは困難である(佐藤, 1984)。

それでは各種の体操器械で実施されているような，始まりと終わりが多様に変化した運動形態は，一体何を基準として宙返りとみなされているのであろうか。つまり典型的な宙返りが特定されれば，それをもとに確かにある運動が，宙返りか否かを判定することはできるが，それでは形式がまったく異なる場合には判定できなくなってしまう。そもそも典型的な宙返りは何をもとに典型的と考えられたのであろうか。

ここでは，典型のもととなる典型が必要になってくるのである。すなわちこの問題は，宮崎(1982, p. 55)が「認識の二重性」と呼んでいる過程に関わっている。つまりわれわれは，「直接的には概念の一側面としての個別例を見ているのだが同時に，それをおしてその個別例を一側面としてもつ概念自体についても間接的に見ていこうとしているのである。」

足で踏み切って足で立つ典型的な宙返りの運動形態から宙返りというものをみていくだけではなく，実際の多様な宙返り，あるいはそれに類似した運動経過を数多く見ることを通して，宙返りとはどのようなものかという概念をみずから形成しているのだともいえよう。

次に，たとえ典型例が示されても，それからただちに具体例がその変形としてとらえられるわけではないという点を考えてみたい。

図2は，専門家であればマット運動のとび前転の良い例と悪い例

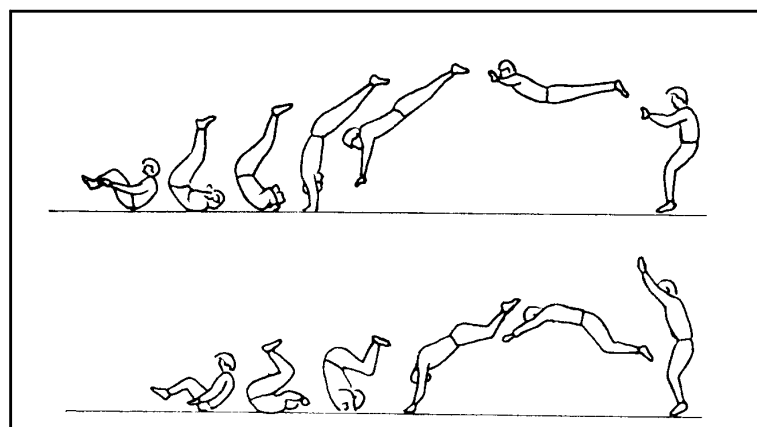


図 2

の代表的な運動経過であると考えられるであろう。したがってこの二例はとび前転を質的に判定するときの、ボイテンダイクのというような「一目見ておくべき」典型例であり、これとの比較によって現実に現れる多様なとび前転は質的判断が可能となるはずである。

しかし、専門家ではない観察者にこの二例のような運動経過を実際に見せても、ただちにすべてのとび前転を正しく評価できるようになるとは限らない。それどころか、どの局面が重要であるかという観察ポイントを説明しても、専門家にとっては違いを見抜くことがそう難しくない技であるにもかかわらず、実際の運動実施を見て両者の違いを識別できるようになることは容易ではない。

この場合には、運動の観察に慣れていない者にとっては、運動のスピードが速くて目が追いついていかないということも確かにあるであろう。しかしそれよりも、これら二つの典型例の間の連続性が理解されていないことに原因があるのではないかと推測される。

なお、この“とび前転”の観察能力の分析に関しては、次章において詳しく論及される。

## 2) 運動類型の多面的・統一的理解

ここではさらに図2の例を見ただけで、ただちにとび前転を技術的に正確に評価できるようにはならないということの理由を検討してみよう。

典型例に基づく理解の場合には、その典型が固定的に考えられてしまうと、状況や事態が大きく異なった場合には判定がうまくできなくなることがある。たとえば、図3のような運動経過を評価する場合を考えてみよう。この場合、伝動技術がうまく使われているかどうかという視点からみ

れば下の例がよい運動経過だということになる。

しかし別の視点、たとえば体操競技の試合における運動の全体的評価という視点からみれば、上の例の方がよいということもできるのである。つまり、典型というのは、あ

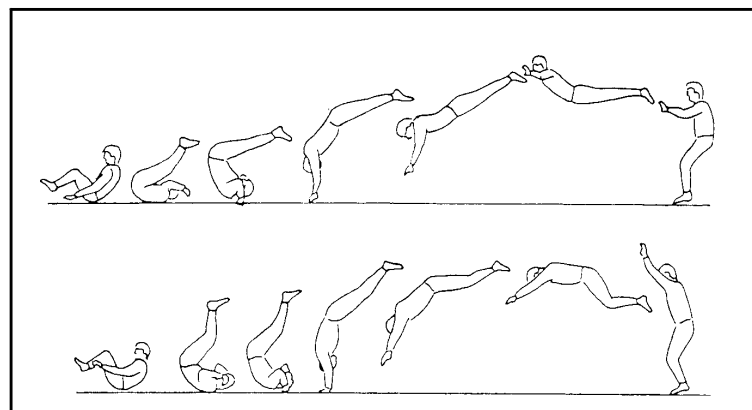


図 3

る概念に対して視点を据えたときに現れるひとつの側面であり、概念は常に典型のようなものとして理解されるのではなく、そのときの状況、いわば文脈にふさわしい形で理解されるのである。

したがって、図の典型例をもとに伝動技術の善し悪しを判断する過程もまったくないとはいえないが、それよりも数多くのさまざまなとび前転を注意ぶかく観察していくあいだに、空中での姿勢や着手に入るときの入射角などが異なっても、それぞれで伝動技術がうまく使われたか否かが判断できるようになるというのが正しい解釈であろう。すなわち運動を評価する場合には、宮崎(1982, p. 64)の言葉を借りれば、視点が多面的になるのである。

しかし彼によれば、視点が多面的になるだけでは概念の多面性はまだばらばらにとらえられているだけで、個別例の集合以上の概念たらしめる何かを理解するにはこの多面性を統一するはたらきが必要となる。そして、この統一は、概念に対し多数の視点を据える段階から進んで、この概念のまわりに視点を連続的に動かせるようになり、それによっていろいろな側面を連続的に見ていけるようになって初めて可能になるという。つまり、個別例の間に連続性が見てとれるようになるのである。

前節において、図2のような典型例を見せるだけでただちにとび前転の質的判断ができるようにならない理由として、ひとつの典型例と別の典型例とのあいだにある連続性が理解できていないからだと述べたが、そもそもこの連続性が把握できていなければ、その観察者にとって図の二例は典型例まで高められていないことになる。

すなわち、この二例を典型例として提示した側の者は、多様な具体的現象の背後にある原型にもっとも近い二つの個別例を選び出したわけであり、そこにはその中間に多くの連続的個別例があるという認識が背景として存在している。

これに対して、この運動を見ることにそれほど慣れていない者にとっては、これら二つの典型例は、たまたま選ばれた二つの個別例に過ぎない。だから提示された典型像を、変形としての実際の運動経過と比較しようとしてもうまくいかないのである。それゆえ、この連続性のない二例が典型例になるためには、多くの個別例の観察の経験を欠かすことはできないのである。

日高(1982, p. 108)によれば、このような「典型的と思われる像を見ただけで典型そのものを理解できる」という考え方の背後には、「あくまで理念としての型(Idealtypus)であるはずの原型を、実在のものと思ひこむ」という原型実在思想があるという。

このように考えていくと、典型は判断の基礎としてはじめから完全な形で与えることができるものではなく、多様な個別例の観察を通して、その観察主体のうちに形成されてくるものであるといえる。典型とは観察者の体験の中に存在するものにほかならない。すなわち、典型とは実在するものではなく、多様な変形の奥に潜むものなのである。

ゲーテのいう「メタモルフォーゼの結果現れるフォルムの背後にある『永遠なるもの』としての理念としての原型」(日高, 1982, p. 108)はこの意味に理解されるべきであろう。同様に、ポイテンダイクの「一目見ておけば…」という言葉の意味は、「多くの具体例の観察をとおして、その観察者にとっての典型像が形成され、ある個別例をみたときそれが理解しようとしているカテゴリーのどの位置にあるのかを連続的視点によって判断することができる能力を身につけることができれば」という制限つきで理解されるべきであろう。

このような認識の上に立てば、スポーツの技能および指導経験が豊富な者によって選ばれた典型例は重要な意味をもってくる。歩行のような日常的な運動では、男らしい、あるいは女らしい歩き方の直観像は比較的容易に得ることができるが、とび前転のように日頃あまり目にすることが少ない運動形態に関しては、自然にその典型像が形成されることは少ないからである。

しかし、これまでの考察からわかるように単に理想像や代表的欠点の例を提供するだけでは十分とはいえない。ホッツ(Hotz, A., 1986, S. 26)が述べているように、運動を指導する者は理想的な運動形態の表象を持っているだけでなく、状況や学習者の個人的特性に応じたかたちのイメージを持っていなければならない。つまり典型例が個々の具体的事例においてどのように具現しているのか、ゲーテの言葉でいえばメタモルフォーゼのしかたについての認識が必要になるのである。

### 3) 「なぞり」による運動類型の理解

典型例を示し、その特性が実際の運動においてどのように表われているかに関して説明しても、それですべてが伝わるわけではない。説明はおもに言葉によって行われるが、実際に行われた運動の徴表を完全に言語化することは不可能である。その理由について、野村(1989, p. 96)は次のように述べている。「同じような事象がいかにあるとも根本的には一回かぎりのものである。そしてこの一回かぎりの事象すべてにそれぞれ言葉が対応しているわけではない。われわれはその事象の特徴をとらえ変型を認識するが、同時にそれ



らのなかに典型をも認識し、その典型をある言葉で表現しているにすぎないのである。したがって、この言語化の際にはさまざまな特徴が捨象されている。ここに身体的経験のすべてを言葉で表現しえないわけがある。」それゆえ、典型例に具現されている「～らしさ」を説明するには、ビデオや連続写真、キネグラムなどの利用が欠かせないのである。

尼ケ崎（1990, p. 117）によれば、「ロゴスの意味や知覚的イメージは対象として認識されており、したがって、私たちはその認識内容を言葉や絵によって再現し伝達できるのに対し、『らしさ』そのものは対象として直接意識に浮かべることができない。」だから、「この『らしさ』を誰かに伝えるためには、それを受肉した具体物を見つけなければならない」のである。その受肉した具体物が運動モルフォロジーという典型例ということになる。

さらに彼は、“軽い”，“流れるような”，“弾むような” というような「～らしさ」は、なぜわれわれの意識の直接の対象となりえないのかということの説明として、『らしさ』の認知とは、対象に属する特徴の認知というより、それを経験している私たちの心身の状態の認知にほかならない」（同, p. 118）からであると述べている。つまり、これらの言葉は一見対象の特徴を形容しているように見えながら、実は観察者自身の経験の特徴を語っているものなのである。だから「～らしさ」の理解には個人差があって当然であるし、このような特性をもつ「～らしさ」の特徴を、明文的に、一義的に他に伝えることはできないのである。

それでは、「～らしさ」として、運動を質的に、類型的に把握した内容はどのようにして理解されたのであろうか。尼ケ崎によれば、「らしさ」を認知するしかたとして、「なぞり」による理解があるという。これはたとえば、行われたとび前転を見て、ロゴスのに「流動性」、あるいは「伝動性」というような概念的な言葉と結びつけるのではなく、よい実施に典型的に現われる「感じ」になぞらえて、つまり視点を変えて見直してみるという主体的な行為である。この行為はいつも観察者の意識にのぼっているわけではない。むしろ無意識的、非言語的に行われる場合が多く、ポラニー (Polanyi, M., 1980) のいう「暗黙知」の次元としてとらえるべきであろう。

ある運動の経験が豊富な者は、他人が行ったその運動経過を見て、柔らかく回れたとか、つぶれて痛いというような感じまで理解する。また実際にその運動の実施体験はなくても、指導現場で多くの事例を注意深く観察していくうちに、同様の質的内容が把握できるようになるのである。このような感じ方は、単純な視覚的なとらえ方ではなく、中村（1979）のいう「共通感覚」による理解といえよう。このことに関連して尼ケ崎（1990, p. 140）は

次のように述べている。「『らしさ』の理解とは、共通感覚をもたらすような心身の構えの型(図式)を自ら具現してみることである。…あるものを別のものとして見るという、『なぞらえ』操作を行うとき、私たちの身体は無意識のうちに示唆された図式をなぞり、特定の身の構えによって特定の共通感覚を、対象の内にはなく、わが身の内に読みとっているのである。」

運動を類型的に把握することは、対象としての運動経過を分類しているようにみえて、実はわれわれ自身の心的体験を語ったものといえる。つまり、“なめらかな”運動経過は、身体各部の移動軌跡が曲線を描いているから「流動的な」運動として認知されるのではない。その運動は、観察者の実施体験あるいは観察経験に基づいて、“流れるような快さ”をもった実施の例になぞらえて「流動的な運動」として類別されるのである。すなわち、単に運動経過の外的事象が類似しているかどうかではなく、それを共通感覚的にとらえ、その時の類似した感じをある「型」として認識し、それに「なぞらえる」ことを通して実際の運動を理解しているのである。

このような特性をもつ運動類型学においては、主体に対置されたもの(Gegenstand)として運動を扱うのではなく、クレム(Klemm, O.)の意味での、主体に体験される運動ゲシュタルトが問題とされねばならない。クレムによれば、「運動ゲシュタルトとはある身体的行為であり、その行為の衝動は重なり合った固有性によって分節化された全体を形づくる」(マイネル, 1981, p. 74)ものである。すなわち運動類型は、このような運動ゲシュタルトの認識に基づく運動モルフォロジーからのみ研究されうるのである。

### 3. まとめ

運動を類型的に把握することは、運動経過の外形的特徴からではなく、実施における力動的な感じの類似性をもとに、ある「型」になぞらえて理解することといえよう。その場合、運動は時間ゲシュタルト(Zeitgestalt)としてとらえられ、静的あるいは空間ゲシュタルトとしての視覚野のすべての形態から区別される(Buytendijk, F. J. J., 1956, S. 34)。この意味において、マイネルが運動構造という概念の構成要素とみなした「局面構造」は異なる視点から論じられたものととらざるを得ない。

運動を時間ゲシュタルト、主体に体験されるゲシュタルトとしてとらえる認識の方法と

して運動モルフォロジーを確立したのはボイテンデイクであり、彼はゲーテのモルフォロジー思想を土台として、意味や価値の世界で成立する人間の動きの類型学を提唱した。運動を類型的にとらえる認識の方法は、そこに主体の体験を含むという点で、自然科学とは明確に区別される。

ガリレイ以来、実証主義的自然科学が発達するにつれて、研究およびその結果は現実の世界と離れたものとなっていった。フッサール(Husserl, E., 1974)はすでに 50 年以上も前にそのことを悲嘆し、学問は生活世界から出発してはじめてその真の意味を明らかにしうることを主張した。今日ますますわれわれの生活と科学は密接になりつつあるにもかかわらず、なぜ科学が生活世界と離れてしまっているのかという理由について、坂本(林・坂本, 1984, p. 202) は「科学がわれわれに生きることを意味を教えてくれない」からであると述べている。中村が(1984, p. 186)「科学の知」に対して「臨床の知」、「パトスの知」の復権を叫び、小原(1986, p. 182) が「自然知」と呼んで「感性を媒介にしてわかる表象的認識などを含めた人間の認識能力を人間学の対象として考える」必要性を説いているように、今日、近代自然科学とは別の次元での、生命ある人間の行為にとって有意味な知の獲得についての学問的追及が見直されてきている。

運動研究においても同様の指摘がなされ、ペーターゼン(Petersen, T., 1982, S. 13)はボイテンデイクの機能運動学(funktionelle Bewegungslehre)を高く評価し、分析的・量的科学に圧倒されている今日の運動研究に、現象学的な認識獲得方法が再活性化されねばならないと述べている。客観性という一語のもとに、測定可能なもの以外はすべて捨象してしまうような一面的方法で得た研究結果は、運動を実践していく立場の者にとってはまったく貧弱な内容のものでしかない。たとえば、体育授業における運動の評価を測定された数値だけから行ったとすると、“運動の習熟度は高いのに、体格が劣っているために記録としてはそれほどよくない”というような児童に対する教育的配慮はまったくなされなくなる。そのため、学校体育には運動の量的指標だけでなく、動きの質も観点に取り入れた複合的な評価方法が求められる(佐藤, 1992a, 1992b)。

このような意味で、運動を類型的に把握しようとする方法は、きわめて多様な現象を示す人間の行為としてのスポーツ運動を考察することにおいてすぐれて実践的な方法であるといえよう。

これまで、運動を質的視点から観察するときの認知構造、さらには運動を類型的に把握

するときの内的構造について論述してきた。これらによって、運動指導において、最初の、しかもきわめて重要な活動である運動観察のしくみの概要が明らかとなった。しかし、認識のしくみがどんなに精緻に解明されたとしても、それで複雑な様相を示す人間の運動を的確に観察できるようになるわけではない。

静止した物体を目の前に置いて詳細に観察する場合と異なり、運動を観察し、その特性をとらえるには一定の能力が必要となる。それは能力である以上、経験によって形成されるものであるが、指導者となる者に対してはこの観察力の体系的な養成活動が必要である。

### 第3章 運動観察力の形成

運動を学習したり指導したりする場合には、行われた運動経過を観察することを通して的確な情報を得ることが不可欠であるということに異議を唱える者はいない。しかし、運動経過の観察から誰でもが的確な情報を得られるわけではない。そこで計画的に観察力を向上させることが、すなわち運動観察のトレーニングが必要となってくるが、これまで具体的なトレーニング方法について論述した研究、あるいは実践報告などはきわめて少ない。

競技選手を指導するコーチたちが、選手の動きを観察して修正していく活動には、きわめて精細な感覚と知識が要求されるのは言うまでもない。学校体育を指導する教師たちにとっては、コーチに要求されるような微細な動きの違いが認識できる観察力が求められるわけではないとしても、運動の結果しか見ることができないのでは、生徒の運動感覚に応じた適切な指導ができるはずもない。

マイネル(1981, p. 140)は次のように述べて、運動経過そのものの観察力の必要性を強調している。「多くの教師たちは、まったく素人がするように、その注意をもっぱら結果に、運動の成果に向けてしまっている。そこでは、達成に至る成り立ちは見落とされてしまっている。」そして、体育教師は、運動の結果からその成り立ちへと目のつけどころや自分の注意を戻していかなければならないことを指摘している。また、人間は<美の感性>というものを生まれながらには持っていないので、スポーツにおいて感性によって自ら判断できるような教育をより意識的に、確実に発展させることが必要であり、可能なことだとも述べている(マイネル, 1998, p. 38)。しかし、そのマイネルも具体的にどのような方法が観察力の形成に効果的であるかについては言及していない。

バウマン(Baumann, H., 1986, S. 7)は、次のように述べて運動観察のトレーニングに関する研究の必要性を説いている。「生徒の運動の『欠点を見つけ、解釈し、修正する』という手順は、体育授業に直接関与している教師の授業行為能力の中心的要素を構成しているにもかかわらず、運動観察による欠点の分析をどのように行うかは、これまで個々のスポーツ種目における実践経験に基づいた仕方でのみ行われていた。これに関して経験的に得られた成果はきわめて少ない。」しかも、運動観察の方法を伝達するための方策(Vermittlungsstrategie)については、理論的モデルも実験研究に基づく成果も絶対的に不足しているという。その理由として彼は、スポーツ行為の多様性と観察力に影響する要因が

あまりにも多すぎることをあげている。

また、運動観察力は教師やコーチにとって重要であるだけではない。ホッツ(Hotz, A., 1986, S. 22)は次のように述べて、それが運動を学習する側の者にとってもきわめて大きな意義をもっていることを認めている。「運動指導にとって決定的な条件が観察力にあることは疑いがない。しかしそれは、教師の特殊能力にとどまるものではなく、最良の学習プロセスにおいては、技能レベルの高い生徒にも特徴的なものである。」つまり、グロッサーら(Grosser, M., 1995, p. 148)が、「どこに注意を向けるべきか、なぜここやあそこが重要なのかを選手がよく知っていればいるほど、それだけ正確に運動の細部を知覚することができるようになる」と言っているように、他者の運動の観察は自分の運動に対する自己観察力の形成にとっても大きな意義をもっているのである。

その一方でヴォルターズ(Wolters, P., 1999, S. 123)のように、運動を観察させることの難しさを指摘した研究もある。彼女は、主体的な運動学習を目指して生徒同士で動きの欠点を指摘させ合うことにし、もっとも大事な点を指示しそこに目を向けるように言ったところ、生徒たちは逆に運動の全体経過の調和やリズムなどを見ることができなくなり、学習にマイナスの影響を及ぼしたことを報告している。

一般にスポーツコーチないし体育教師の運動観察力を形成するという場合、動きの欠点が発見できるようになることが最初の段階である。それは先ず、よい動き方と比較してどこがどのように異なっているかという理想像からのズレの把握から始まる。その場合、見るべきポイント(以降、観察ポイントという)さえ入念に指導すれば次第に観察力は形成されていくものと考えられている。実際にそのような指導が、たとえば教員養成大学などでは行われているものと思われる。そこでは、“指導者の観察ポイント”を学習者にも形成させるという「観察ポイントの伝達」という図式が前提となっている。

このような図式で指導者が観察学習者に見るべきポイントを教えていくことには一定の効果は認められるであろうし、このような指導活動が何ら否定されるものではない。しかし、それだけで観察の初心者に十分な観察力が形成されるというわけではないことは、実際に教師養成などに携わっている者は日頃から痛感していることでもある。

本章のねらいは、指導者から観察学習者への「観察ポイントの伝達」が成立するための条件について実験を通して調査し、観察力形成のために効果的な指導方法を考える上で必要な理論的基礎を検討することにある。

## 1. 観察内容の調査

### 1) 調査対象

この研究では、北海道教育大学函館校の2年次学生39名が運動観察の内容を調査するための調査対象者として選定された。調査対象者の内訳は、生涯スポーツコース所属学生21名、教員養成課程保健体育専攻生9名、その他保健体育を副免許として取得を希望する他専攻学生9名であり、これらの学生はいずれも課外活動としてなんらかのスポーツ種目を行っていた。しかしこれらの調査対象者には、器械運動ないし体操競技を専門的に行ったことのある者はひとりもいなかった。したがって、今回の調査で観察の対象とした運動（とび前転）をとくに入念に練習した者はいない。また、これらの学生のとび前転の技能に関して特別な調査はしていない。今回の調査は大学における器械運動の授業をまだ受講していない時点で実施された。

### 2) 調査の手順

マット運動におけるとび前転のビデオ映像を提示し、観察内容を図として描写させ、同時に動きの特徴を文章として記述させる。映像の提示はそれぞれ1回のみである。

#### ① 予備練習

##### (1) 線画描写技能の獲得

筆者がさまざまに変化した姿勢をとり、それを真横から見せ、そのときの姿勢を線で描写させた。これは、身体姿勢を描写する技能のない被験者に、線画描写に慣れさせるためである。描いた図を身近な仲間同士で互いに修正させあい、描写技能をある程度獲得させた。

##### (2) ビデオ映像に基づく連続図の描画

続いて、とび前転の習熟度の高い実施（図4-1）と初心者の実施（図4-2）がノーマル・スピードで提示された。被験者はその経過を線画

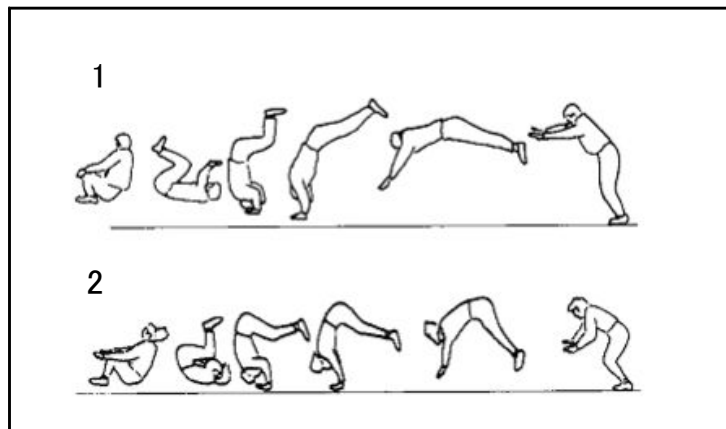


図 4

で描写した。その際、描写する局面として次の4局面を指定した。すなわち、i)踏み切り局面、ii)空中の最高点の局面、iii)マットに着手するときの局面、iv)前転に移ったときの局面である。

この4局面を指定したのは、連続図として全体経過が概観できるようにし、空中の姿勢と着手姿勢を調査対象者がどのように見ていたのかが把握できるようにするという理由からである。また、これ以上の数の図を描写させた場合、線描に慣れていない者にとっては大きな負担となるとともに、調査に要する時間がかかりすぎることから、このように限定せざるを得なかった。図5は調査対象者によるこれらの局面の記述例である。

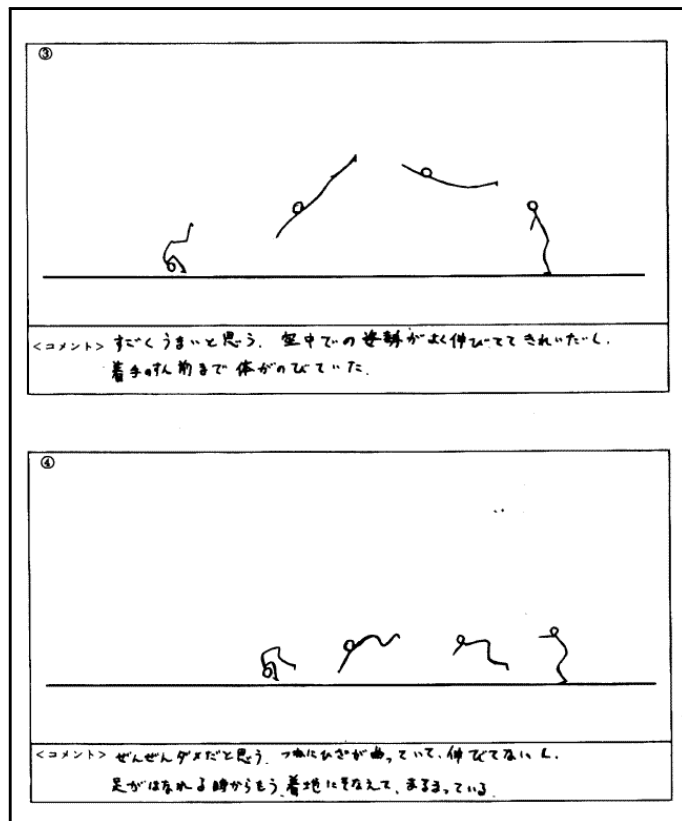


図 5

### (3) スロー再生および静止画像に基づく線画の修正

同じ映像を使って、スローモーション再生ならびに静止画像の提示を行い、さらにとび前転の運動技術<sup>\*17</sup>について説明した。その際には、とくに着手局面で身体が“つぶれ”<sup>\*18</sup>

\*17【運動技術】本論において「運動技術」ないし、単に「技術」と表記するときには、マイネル(1981, p. 261)の概念規定による *Bewegungstechnik* が意味されている。つまり「ある一定のスポーツの課題をもっともよく解決するために、実践のなかで発生し、検証された仕方」である。この定義はベルネット(Bernett, H., 1968, S. 128)らによる概念規定に引き継がれ、「指導内容としての技術」として指導、学習の対象となるものとされている。また、これらの定義はその後も、バイヤー(Beyer, E., 1994)やシュナーベル(Schnabel, G., 1993)らによるスポーツ概念に関する事典類でも同様に説明されている。スポーツ技術 (*sportliche Technik*) は運動技術 (*Bewegungstechnik*) と同義であり、「スポーツという状況で運動課題を解決する際に用いられる、一連の固有の運動 (*Bewegung*) や部分運動 (*Teilbewegung*)」(Röthig, P., 1983) という説明が現在の主要な定義であると考えられる。

\*18【つぶれ】とび前転や倒立前転などの転がり局面で、前方向への脚部の移動が少ない場合に現れる、動きがつまったように見える現象。下体(足やひざ)が上体(顔や胸)にぶつかり、傷害に至ることもある危険な動きである。



ないように手で支えて、腰角度を広く保ちながら、なめらかに前転に移行することの重要性を指摘した。同時に、各自が描写した図を見ながら、ビデオ映像の動きと比較して描いた姿勢が大きく異なっている場合には修正させた。

ここまでは、多様な現象形態を示すとび前転を観察し、描写するための予備練習である。

## ②本調査

調査対象者に、技能レベルの異なる6種類のとび前転のビデオ映像をノーマル・スピードで提示し、直後に線画描写と動きの特徴の記述を行わせた。動きの特徴の記述にあたっては、予備練習において説明した技術特性を念頭において、とくに前転の動きのなめらかさおよび安全性に関する記述をなるべく多くするように伝えた。

それぞれの実施の技術的特徴は以下のとおりであった。(図6参照)

a: 空中で反った姿勢を示す大きな空中姿勢だが、前転はつぶれた危険な実施。

b: 空中で小さく丸くなった姿勢で高さも低い、前転は安全で滑らか。

c: 空中で強い反り姿勢を示すが、高さは低く、前転では少つつぶれた経過。

d: 空中姿勢が丸く小さくなっていて、前転もつぶれている。

e: 空中で屈身姿勢をとり、前転がつぶれている。危険な実施。

f: 空中では軽く胸をふくんだ姿勢で、前転も滑らかで安全。非常にすぐれた実施。

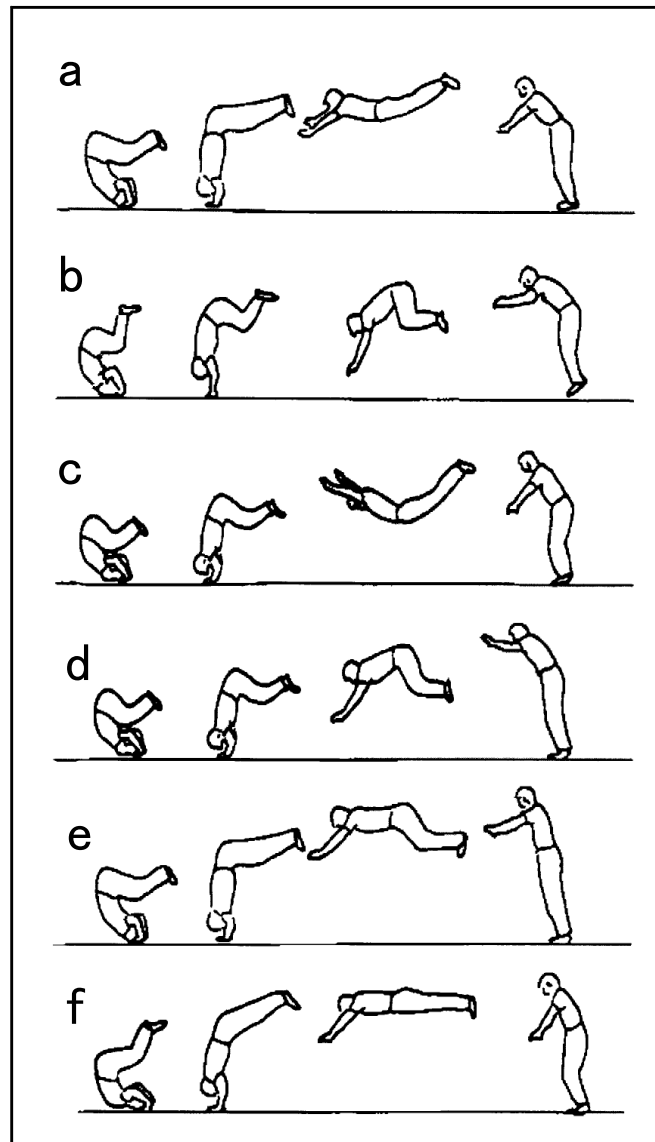


図 6

### ③調査結果

記述内容は観察者自身が運動を見た印象を述べたものであることから、その表現の仕方はきわめて多様であった。例えば、明確に危険性を指摘しているものもあれば、前転の動きがなめらかではなかったことを表現して「つまっている感じがする」というような記述をしているものもある。したがって、観察された内容を区分するための基準を明示することは困難であった。このため、今回の調査では言語記述の内容と線画描写とを照合しながら、それぞれの調査対象者がどのような見方をしていたのか筆者が解釈し、調査対象者全員の傾向として示すこととした。それぞれの試技に対する調査対象者たちの観察傾向は以下の通りであった。

a の実施に対しては、危険な前転の経過であるにもかかわらず、良い実施だと評価した者が多かった。危険だと感じた者はわずかしかなかった。

b の実施に対しては、安全な実施であるにもかかわらず、ほとんどの者がマイナスの評価をしていた。つまり、小さな空中姿勢という指摘が多く、良くない動きと判断していた。

c の実施に対しては、空中での姿勢やジャンプの方向の記述が多かった。前転が良くないことを述べた者はほんのわずかだった。技術的欠点を見抜くことができずに、良い動きという誤った評価をした者も少なくなかった。

d の実施に対しては、危険性を指摘する者がかなり多かった。姿勢の記述はほとんど全員が正確であった。

e の実施に対しては、空中の動きと姿勢に関してはほとんどが否定的な意見だった。調査対象者の約 1/4 の者が前転の危険性を指摘していた。

f の実施に対しては、ほとんどの者が良い動きと評価していた。

## 2. 考察

### 1) 観察内容の傾向

調査の結果から、「空中局面の姿勢が運動経過全体の評価を決定している」という傾向を認めることができた。つまり、空中局面で伸身姿勢、とくに反り身の姿勢が示された実施に対してはよいとび前転と評価し、空中で体が小さく丸くなった姿勢を示した経過についてはとび前転の動きとしてマイナスのイメージを抱いた者が多かった。

一方、空中局面から続く前転そのものの善し悪しについての記述は非常に少なかった。事前の予備練習の時点で、空中局面からマット上に着手する局面の姿勢の重要性について詳細な説明を受けていることから、運動技術についての言語的理解、ならびに各運動局面に関する予備知識は得ているにもかかわらず、前転の安全性などに関する記述がほとんどみられないというのは、やはりこの局面の本質的特徴が観察では把握できていないことを意味していると考えられるべきであろう。

## 2) 運動観察トレーニングにおける指導者と学習者間の図と地の共有

事前に重要性が指摘されているにもかかわらず、空中局面から前転へと移行する局面の特徴を見抜くことができない（記述されない）のは、どのような理由によるのだろうか。その局面の身体姿勢を見ていないのだろうか。このことは、なぜ空中局面の姿勢にばかり目（注意）が向いてしまうのかという問題でもある。これはまた、空中局面への注意が減少すれば肝心の着手局面をもっとよく見ることを意味していないだろうか。つまり、見るべきポイントとそれほど注意を向ける必要のない局面との分別がなされていないということである。

メルロ・ポンティ (Merleau-Ponty, M., 1989, p. 79) は、自著『見えるものと見えないもの』の中で次のように述べている。「注意をするということは、単に先在している所与に、より多くの照明を与えるということではない。それはその所与を図として浮かび上がらせることによって、そのなかに一つの新しい分節化を実現することだ。」これは、すでに存在している些細な特徴をよりしっかりと見つめるということではなくて、それまではあまり気づかなかった特徴が自分にとって新たな図となって現れてくるということの意味している。そこで、今回のとび前転の観察においても、浜田(1999, pp. 177)による「知覚における図と地の共有」<sup>\*19</sup> という考え方に基づいて考察を進めていきたい。

---

\*19 【図と地の共有】本論の「図の共有、地の共有」という考え方は浜田(1999)の『「私」とは何か』を参考としている。発達心理学者の浜田によれば、子どもがことばの概念を獲得することは、大人が英単語を覚えていく過程とは根本的に異なっているという。たとえば、dog = 犬という固定的パターン（コード）を覚えることがひとつの英単語を覚えることになるのだが、こどもにとって目の前の動物が「犬」になっていくのは、目に映った知覚像と相応することばとの固定的結合を知ることではない。ことばは、自分と＜意味するもの－意味されるもの＞の関係の他に、親など他者の存在があってはじめて活きた言葉となっていくという「四項関係」（同, p. 181）が重要な役割を果たしている。このようなことばの獲得の過程の説明に「図と地の共有」という考え方が援用されている。

## ①図の共有

運動観察のトレーニングにおいては、指導者が見ている内容と、観察学習者が見ている内容が同一になることが、つまり、指導者に見えている特性が観察学習者にも見えるようになることが初期段階のねらいとなる。

重要な局面を見抜くことができるということは、その局面が全体経過のなかで観察者の意識の上で浮き彫りになること、いわば「図」として背景から浮かび上がることである。この場合、背景とは意識に浮き彫りになった局面以外の動きの経過を意味している。

したがって、「図と地」の問題は、「意識」と“意識の地平”という現象学的問題ととらえ直すこともできる(木田ほか, 1994, p. 255)。永井(1999, p. 224)は「見えるものはいかに現れるか」という問いに対してフッサールの志向性を引用し、「私に対して現れる構造が志向性」であり、「志向性とはそこに対象という影＝現象が映るスクリーン」であると説明している。「図」としてわれわれが見ている現象も、「つねに『それ自身』ではなく、ある限定された視点から切り取って見られたその一側面」(同, p. 225)なのである。

本調査の前の予備練習におけるスローモーションおよび静止映像による重要局面の説明は、観察学習者に対して知覚における「図」の設定を促すものであり、永井の言う「ある限定された視点から切り取って」きた運動の部分的提示および説明である。これによって、指導者と学習者が同一の局面を見て、同じ特徴を見抜くことができるようになれば、両者の間で「図の共有」が成立したことになる。また、典型例以外のとび前転の運動経過に対しても、重要局面の特徴を把握することが可能となるはずである。しかし、今回の調査では、このような意味で「図の共有」といえるような傾向はほとんど見いだすことはできなかった。

このことから、ある局面の特徴を示して、それを全体経過のなかから見つけ出させるというような形式では「図の共有」は達成されないと考えられる。なぜなら、運動観察ではひとつの局面だけを絶縁的に見て判断しているわけではないからである。

たとえば、典型的な特徴をもつ、ある運動局面を描いたトレーシングペーパーを静止画像を並べた連続図のどれかひとつにあてがって、その差を比較することは可能である。しかし静止した像とは異なり、姿勢の変化を伴いながら速いスピードで動いている実際の運動を観察する場合にはそのようなことはできない。つまり、観察初心者はこのトレーシングペーパーにあたるもの(典型例)を提示して、それと眼前で行われた実際の運動経過を比較させようとしても、一瞬のうちに流れ去ってしまう運動の中で2つの画像を重ね合わ

せることはほとんど不可能に近い。

今回の事例考察によって、運動観察における「図」とは、実体的に提示し他者に無条件に伝達できる性質のものではないことが確認された。さらに、「地」との関係も含めて、観察者のなかで図はどのように形成されていくのかについて考察が進められなければならない。

## ②地の共有

心理学用語で「カクテルパーティー効果」(藤永ほか, 1981, p. 581)と言われるように、騒音のなかで他者との間で会話が成り立つためには、お互いに相手の音声「図」としてそれ以外の音から浮かび上がることが必要である。つまりこの場合、相手の音声以外の音は「地」となっていなければ二人の会話はうまくいかない。聞く必要のない騒音は、二人にとって「地の共有」となっているのである。

運動観察においても同様に、重要な局面以外の多様な動きが「地」となっていなければ、肝心の局面が「図」となって浮かび上がってはこない。今回の調査では、多くの調査対象者にとって空中局面は「図」となってしまっており、それ以外の局面は浮き彫りにならなかったと考えられる。

安全に転がることを重視する指導者にとって、空中局面の姿勢よりもスムーズな前転への移行が成就されているかどうかに対する関心が高いのは当然である。この場合、空中局面は「地」となっている。このような観点から見ている指導者と同じ見方ができるためには、観察学習者にとっても着手局面から前転に移行する局面の方が「図」とならねばならない。ここでは、観察学習者と指導者の観察において、図と地の間にズレが生じていたといえる。観察学習者たちにとっても空中局面の姿勢が「地」となることが、運動技術的に安全なとび前転の動きの特徴を把握するために必要となる。

しかしながら、空中局面が「地」となること、つまりそこにあまり注意を向けないことができるためには、ある程度の慣れが必要であろう。メルロ・ポンティ(1975, p. 126)も、「対象をはっきりと見ようとすれば、どうしてもその周りのものの方はぼんやりとした状態で見るときに私に強いる」とか、「対象をよりよく見るためには周りのものを眠らせておくことが必要である」、あるいは「図の方で得たものを地の方で失う必要がある」、「対象の一つが現れるためには他の諸対象が身を隠さなければならない」というような言葉で説明している。

以上のことから言えることは、運動観察のポイントを指導するには、指導者が観察学習者に指示したい動きあるいは身体姿勢を「図」として提示することによる「図の共有」だけでなく、見なくてもよい（あまり注意を向ける必要がない）部分としての「地の共有」も必要であるということである。

### ③図と地の共有

今回の観察対象であるとび前転に関しては、指導者と観察学習者の間では異なる視点から観察が行われていたと考えられる。すなわち、「図と地」が共有されていなかったとみることができる。指導者の立場からいえば、学校体育で行うとび前転は安全な実施が最優先されるべきであり、その安全性の保障の上で初めて空中局面の雄大性が追求されなければならない。指導者はこのような視点からとび前転の善し悪しを判断するため、着手から前転に移行する局面を重点的に観察することになる。一方、ほとんどの観察学習者にとって、空中で大きく体を反るような姿勢のとび前転は非常に目新しい動きであり、その局面に注意が向かってしまうのはやむを得ない。

観察する側は、それまでの運動経験や日常の観察体験など多様な要因から影響を受けて決まる特定の視点をもっており、そのパースペクティブから運動の善し悪しが判断される。とび前転に関しても、器械運動の授業ではなく、体操競技のゆか運動という視点で見れば、前転への移行が多少ぎこちなくて、いわゆるつまった前転になっていたとしても、空中局面の雄大性の方を優先させるという場合もありうる。そうなれば、今回の調査対象者たちと同じ視点で見ていることになる。したがって、運動観察のトレーニングにおいては、最初に指導者と観察学習者のパースペクティブを一致させることが求められる。

さらに、指導者と観察学習者のあいだで、運動の全体経過のなかで注目すべきポイントが「図」として確認されたとしても、それだけで実際の観察活動のなかで同じようにそのポイントが把握できるとは限らない。それ以外の局面の動きが“地”化されることが必要となる。

しかしながら、「地」はそこに意識を向けないから「地」であることを考えれば、意図的に「地」を形成することは不可能である。これに関して、斎藤(1989, p. 96)はメルロ・ポンティの著『見えるものと見えないもの』の解説において次のように述べている。『見えないもの』とは、『見えるもの』が『図』として『見えるもの』となるための『地』であり、われわれはこの『見えないもの』をも同時に見ることによって初めて『見えるもの』

を見ることができる。・・・したがってわれわれは、『見えるもの』において、実は、『見えるもの』以上のものを見ているわけであり、『見えないもの』が『見えないもの』として身を隠す（地となる）がゆえに、『見えるもの』が『見えるもの』となり（図となり）、そこに可視性が成立するのである。」したがって、「見えないもの（地）」を意識的に見るわけにはいかないので、観察学習における指導は「見えるもの（図）」を通してしかできないことになる。

とび前転に関していえば、運動経過のバリエーションの具体例を提示して説明する指導活動が不可欠である。つまり、熟練者あるいは初心者の動きの典型的な例を提示してその違いを説明するだけでは不十分である。たとえば、空中姿勢は丸く小さくなっているが前転への移行がなめらかな動きの例、雄大な空中姿勢だがつぶれた前転の例などの事例を多く観察させ、説明していく活動を欠かすことはできない。

#### 4. 運動観察力の形成の意味

観察能力を向上させるには、これまで述べたようなさまざまな手段を用いて、多様な現象を示す運動経過に含まれる技術的ポイントを見慣れることがまず重要である。この点について音楽を聴く例で考えてみよう。

音楽の素人が、知らない曲をコンサートなどで初めて聴く場合、最初からその演奏を楽しむことは難しい。木村(1994, p. 146)は、人間の時間意識<sup>\*20</sup>について音楽の例で次のように説明している。「われわれは決して音楽を一ましてその個々の音を一客観的に認識などしていない。だから当然、時間というようなものに対しても認識的な目を向けることはない。われわれはむしろ自分の心の中でその音楽の演奏に参加し、その模擬的な演奏行為を通じて音楽を経験している。」模擬的な演奏行為ができるためには、その曲のメロディやリズムなどを知っていなければならない。運動観察においても、この模擬的演奏行為に相当する行為ができることが不可欠であり、そのためには見慣れることがどうしても必要と

---

\*20【時間意識】この概念については、次の和田(2000, p. 131)の説明が参考になる。つまり、「『時間意識』とは、『時間についての意識』を意味しない。ものを見聞きしたり、追憶に耽ったりするわれわれの経験において、今、すでに、もう、といった時間の経過を示すことばと不可分に結びついて現れる意識、あるいは未来・過去といった時間地平との相関性のもとで現れる人間に固有な意識が『時間意識』と呼ばれるものである。」時間意識についての詳細は、フッサールの『内的時間意識の現象学』（1982）を参照。

なる。

これに関連して湯浅(2000, p. 129)は、「私は私が次の瞬間、何をいかに視、聴き、触れるかおよそ知っている」のであり、この想像的な世界がなければ知覚そのものの基礎は与えられないことを説明している。この湯浅が「世界図式」と呼んでいる認識のしかたを考慮すれば、単によい例と悪い例のパターンを提示しただけでは不十分で、さまざまに変容した動きの例を観察体験することが欠かせないことになる。

運動観察において音楽の模擬演奏行為にあたるものは、金子(1987, p. 123)が運動の共感的観察に不可欠であるとしてとりあげた「潜勢自己運動」(virtuelle Selbstbewegung)に他ならない。この潜勢自己運動のおかげで、“つぶれた”とび前転を見て単に危険だと思っただけでなく、実施者の痛みさえ感じることができるようになる。このような段階に至ってはじめて、人体の移動としての運動を単に視覚的に見るだけではなく、人間の行為としての運動を見る「仕方」が身についたということができる。

このような見方は、鯨岡(2005)が発達心理学研究における方法的意義を強調する「関与観察」である。物事を外部から客観的にとらえようとする実証主義的観察と関与観察のあいだには、「観察者を一人の主体とみるか、それとも『見る器械』に還元して考えるかの違い、言い換えれば、観察者が生きた身体を携えた感じる主体であるところから出発するか、その主体性を括弧に入れて誰とでも代替できる『見る器械』にしてしまうかの違い」(同, p. 70)があると鯨岡は述べている。音楽を聴いたり、他者の運動を観察するときには、つねに聴いたり見たりしている人間の存在が見過ごされてはならない。

運動の見方が身につくということは、運動を覚えることと同様に、習慣としての性格をもつ。山形(2000, p. 327)はアンリ(Henry, M.)の身体論の解説において、人間の能力は反復が可能な「根源的な習慣」として表され、人間が行為としての運動を知るということは、「単に一回きりのその運動を実行するというだけでなく、一般的にその運動ができるということ、その運動をする能力があるということ、つまり『私はできる』(Ich kann)ということと同時に学ぶのである」と言っている。同様のことをボイテンダイク(1956, S. 279)も運動の学習論において、書字の例をあげて「われわれが習得するのは運動(Bewegung)ではなく、運動の仕方(Bewegungsweise)」だと述べている。運動の仕方を覚えるのも、運動の見方を覚えるのもひとつの能力を獲得することである。

この段階にまで至らない、たとえば「何をみていいのか分からない」、「とび前転が行われたことは分かるが、それ以上のことを見抜くことはできない」などという段階の運動



観察では、視覚刺激を受け取っているだけで、自ら見ているという意識はないといえる。

港(2001, p. 80)によれば、われわれがものを見る行為においては、2種類の信号が介在しているという。ひとつは、外界から網膜を刺激する光の周波数で表される信号である。そして、もうひとつの信号について次のように説明する。「外部から来る信号ではなく、眼という特殊な器官で『見ている』ために起こる、私たちの身体から生まれる信号である。わたしたちは見ているとき、自動的に『見えている』だけでなく、自分の眼という特殊な器官を使いながら『見ていると感じる』ことができる。」このように能動的に運動を「見る」ことができる段階まで、いわば潜勢自己運動が可能となる段階まで観察学習を進めることが、コーチや教師の養成にとって必要である。

しかし、金子(1987, p. 123)も言うように、潜勢自己運動が可能となるためには、当該の、あるいは類似の運動の実施体験が不可欠である。ボイテンデイク(1956, S. 42)も、「運動ゲシュタルトは、その経過において客観的に観察されうるが、実施の体験において初めてインパルスの流れ、力動的アクセント、主要なものと副次的なものの分化、本質的意味内実、表現内実を感じ取ることができる」と言っているように、運動の実施体験と観察力との間には大きな関連があることは間違いない。この両者の具体的なつながりに関する研究も今後の課題であろう。

#### 4. まとめ

本研究においては、運動観察力を形成する方法論のための基礎的知見を得ることを目的として、観察初心者が運動をどのように見るのかという観察の傾向を知るための調査を行った。その結果から、ある特定の運動に重要な部分(局面)を「観察ポイント」として観察初心者に指導しても、それだけでただちに本質的な動きの特性が把握できるようになるわけではないことが明らかとなった。これは、従来から一般的に行われている観察指導、つまり「理想像(動きの理想タイプ)と実際の動きとのズレを欠点として把握」させる形式では不十分であり、より効果的な観察学習法が検討されるべきことを示唆している。

「観察ポイント」として事前に重要性を指摘されていても、実際の運動経過から動きの本質的特性を把握することが難しいのは、観察に影響を及ぼす要因の多様性にあるといえよう。つまり、ある優れた選手の全体経過を理想タイプとして、それとの対比で実際の動

きを観察させようとしても、観察初心者としてはその動きの中の何を見ればよいのか理解することが難しい。指導する側としては、優れた選手の動きの中には、見抜いてほしい運動技術が内包されているという認識のもとにそれを理想タイプ（典型）として提示するわけだが、観察初心者にとってはその選手の動きは様々な実施のうちのひとつの例示にすぎず、典型例（タイプ、類型）とはなっていないのである。

したがって、優れた選手のフォームをそのまま「よい動き」の典型例とすることはできない。ホッツ(1986, S. 26)は、提示する例が固定されてしまうことの問題性を指摘し、「模範例とのズレ(Normabweichungen)がたいていは観察者の関心の中心となっているので、指導者は、理想像的な運動表象を持っているだけでなく、学習者の状況や個性に応じて変容させた運動表象を持っていなければならない」と述べている。確かに、模範例(Norm)がひとつだけであれば、多様なフォームで優れた成果を上げている野球選手のバッティングなど説明がつかない。たとえばイチロー選手のフォームの優秀性は誰も認めるけれども、それとズレがあるからといって直ちに欠点のある動きということなどできないのは当然である。

また、観察力を高める具体的な方策を考えたときに必要となってくるのは、重要な技術を「図」として提示することの他に、前章で述べた「地化」をどのように形成させていくかということである。見なくてもよい局面が「地」となるためには、「多様性の排除ないしは単純化」が必要だと思われる。

とび前転において、指導者側として観察学習者にもっとも見てほしい局面は、前転に移行する部分であって空中姿勢ではない。従って、まず前転への移行局面の観察がある程度的確にできるようになる必要があり、この局面の実施上の滑らかさを感じ取れるようになることを目指した観察訓練が最初に施されるべきであろう。たとえば、ビデオ映像を編集して、空中局面を削除してこの部分だけを再生し、よい例と危険な例、ごちない例などを繰り返し観察させる方法などが考えられる。

この方法によって、前章で説明した「なぞり」による運動質の理解が可能となる。つまり、運動経過の外的事象の類似性から運動質を理解するのではなく、「よい動き」に現れる類似した「感じ」をある「型」として認識し、それに「なぞらせる」ことを通して実際の運動を理解できるのである。

本質的特徴を見るのに障害となる多様な因子が運動経過に含まれていると、初心者は何が本質的なものか区別することができない。そのため、動きの観察にとって不必要なもの

（個人的な癖などの余分な動きや，場合によっては目立つ服装なども）を取り除いたモデルを利用するのも有効であろう。美術教材のモデル人形を使って運動技術を説明することはよく行われているが，コンピューターを利用したアニメーション化も可能になってきた今日，モデル人形を使った運動の観察学習用ビデオなどを作成すれば効果的な教材となりうると思われる。

## 第 I 部の要約

第 I 部では、運動指導において最初の活動とみなされる運動観察の構造とその能力形成の過程に論究した。

第 1 章では、動きのリズムなどの運動質 (Bewegungsqualität) が観察者にどのようにして把握されるのか解明を試みた。本章の考察を通して、はじめに、運動の質は数値によって一義的な形式で提示できる量的特性とは異なり、時代様式や社会的慣習などの多様な価値観、過去の経験、運動技術に関する知識などさまざまな要因から影響を受ける生きた人間による直接的観察を通して直観されることが明らかにされた。したがって運動質は、運動を分割するのではなく全体としてとらえ、身体姿勢などの空間的図形の特徴に加えて、その力動的構造までを包括的に把握することによって捉えられる。

続いて、運動質を把握する方法として、ゲーテに由来するモルフォロジーの有用性が確認された。植物のメタモルフォーゼ論にみられるように、自然物を対象としていたゲーテのモルフォロジーに対して、スポーツにおける対象は、以下に述べる時間化 (Zeitigung) の能力に基づいてはじめて捉えられる運動ゲシュタルトである。運動は動いていることを本質とするのであり、静止したものは運動ではないという当たり前の特性が認識されれば、静止物体を見るときとは異なり、時間とともに現象する時間ゲシュタルト (Zeitgestalt) が扱われねばならない。

音楽メロディと同様に、時間ゲシュタルトである運動ゲシュタルトはフッサール (1982) の意味の「内的時間意識」において捉えられる。つまり、運動を見ている瞬間の「原印象 (Urimpression)」と来るべき動きの先取りとしての「未来予持 (Protention)」、さらに過ぎ去ったばかりの動きの記憶印象である「過去把持 (Retention)」が総体的に今現在にまとめられる共時化 (統握) の作用 (= 時間化能力) を通してはじめて運動は、“動いている” ものとして理解されるのである。止めることのできない運動、あるいは止めたら運動ではないという特性は、動いているそのままの現象を全体としてとらえる運動モルフォロジーの必要性を示唆することとなる。

第 2 章においては、運動質は固定的な現象様相を示すのではなく、多様な現象のなかからひとつの類型として形成され、把握されるという視点から論を展開した。モルフォロギ的運動研究の基礎は、ボイテンダイク (1956) の『人間の姿勢と運動の一般理論』におい

ではじめて体系的に提示された。その中でボイテンデイクは、とくに人間の動作の類型論を主軸に展開している。ボイテンデイクの述べる「典型例」(Typus)や「極性」(Polarität)の概念は本章の考察においても重要な役割を果たした。

第3章では、前章までに確認された運動質の類型的把握の構造を下敷きにして、運動観察訓練法の開発の基礎資料を得るための実験に基づく考察を行った。この実験では、運動の技術欠点の典型的な例を挙げたり、観察ポイントを指摘したにもかかわらず、観察初心者(体育教師を目指す教員養成課程学生)は、運動指導に直結する適切な観察ができないことが明らかにされた。つまり、典型的な技術欠点の事例として対極に位置づけられたもの、あるいは「典型」ばかりを見せても、運動経験、指導経験、あるいは観察経験の乏しい者は対極に位置づけられたもの間の多様な連続性が理解できなければ実践の場で適切な観察はできないのである。そのため、観察訓練では重要な動きの局面が直観できるような事例を数多く見せるという意図的の反復学習が不可欠であることが確認された。

第I部で考察してきた運動観察は、技術的欠点を発見することの他に、動きのリズム、流動性、調和など運動経過(Bewegungsablauf)に現れた質的徴表を印象分析(Eindrucksanalyse)<sup>\*21</sup>によって見つけ出す作業であり、運動指導における最初の、そしてきわめて重要な指導者の活動である。

しかし運動指導は、運動の技術欠点や質的特性を正確に把握するだけがすべてではない。運動観察によって捉えたこれらの内容を効果的な運動指導につなげるためには、運動を実施している者がどのような意識でその運動に対峙しているかを探ることが必要となる。

---

\*21 【印象分析】マイネル(1981, p. 127)の用語で、現実の運動、あるいはビデオ映像における動きを目だけによる観察によって、運動経過に現れるさまざまな特徴を捉えることである。ここでいう印象は、単なる見た感想という意味での印象ではなく、運動徴表の把握と理解しなければならない。

## 第Ⅱ部 キネステーズ理解のための志向分析

第Ⅰ部において、観察によって運動特性を把握する能力の形成には、観察経験だけでなく、実技経験、指導経験、さらにその運動に関する知識などが大きな意義を持っていることが明らかにされた。

第Ⅱ部では運動の外的経過の観察を超えて、運動を実施している学習者のキネステーズ構造を理解していくことが、効果的な運動指導に不可欠であるということを運動発生論<sup>\*22</sup>的視点から論述する。

---

\*22【運動発生論】 フッサールの発生現象学に基づいて、人間の運動におけるキネステーズ意識の発生を目的論の立場から分析しようとする運動理論である。詳しくは第1章4(p.59)を参照。

# 第1章 キネステーズの概念とスポーツ実践における意義

## 1. キネステーズとは

キネステーズ(Kinästhesie)は、ギリシャ語で運動を表す“kinesis”と感覚を意味する“aisthesis”の合成語で、フッサール(Husserl, E.)による造語である。直訳すれば運動感覚ということになるが、谷(2004, p. 418)が述べているように、<対象の運動についての感覚>ということではなく、<私は動く>という感覚についての意識である。

金田(1980, p. 158)によれば、キネステーズ作用は「私にできる」という能力のシステムであり、「現実には、顕勢している感覚的作用は能力性あるいは可能性のシステムとしてのキネステーズに支えられている。」

しかしこの場合の「私にできる」という能力は、何か運動を実施した後に示される能力を意味しているのではない。すなわち、「逆上がりができた」、「5メートルの距離を跳べた」という場合の達成能力ではなく、実際の行為を行う前の感覚の能力、一言でいえば想像力なのである。斎藤(2002, p. 177)は、自分がなしうるということはまだ現実のことではなく可能性の世界に属しているのもであって、想像力(可能性の空間を開く能力)によってのみ可能となった能力を意味しているという。だからフッサールは、そのような可能性としての能力を表す語として、一般の「実際にできる」という意味の動詞“vermögen”と区別して、「能力(能為)性」(Vermöglichkeit)という語を新たに造ったとされる。

このフッサールのキネステーズ論を継承して、運動の学習・指導の実践に適用し、新たな運動理論を發展させた金子(2002, p. 2)は、これに「運動感覚能力」という訳語を充てている。

また、「私にできる」という能力系と関わりながら、われわれは運動を行っているときに、その行っていること自体も意識する。これは運動感覚意識としてのキネステーズであり、端的に言えば「動きの感じ」あるいは「動く感じ」である。

この意味でのキネステーズについて加藤(1983, p. 120)は、人間が自分の身体運動を経験するときには「自分の内部から、自分自身が行為へともたらした運動として経験する」のであり、同時に『私はなしうる』という能力を内発的なものとして感じている(意識している)」と説明している。また、ラントグレーベ(Landgrebe, L., 1996, p. 188)がいうように、「感覚であると同時に、感覚をひき起こす運動の意識、つまり、われわれによって発

動されたわれわれの運動である運動の意識」としても理解される。

このような特性を持つキネステーズは、運動や知覚の現出の土台として考えられるべきものであり、それ自身が学習の目標となったり、客観的認識の対象となったりするものではない。これに関して、谷(1999, p. 419)は「キネステーズ意識／感覚は[対象の]呈示を可能にするが、自分自身を呈示することはない」と述べているし、新田(2001, p. 219)も、「身体運動と一体となって周囲世界の現出の条件として働く」のがキネステーズだと説明している。

## 2. 能動的キネステーズと受動的キネステーズ

「私が自由に処理しうるもの、自由に抑制でき、自由に繰り返し演出できる」(金田, 1980, p. 28)意識としてのキネステーズは、眼前の2メートルの幅の川を跳び越すことができるというような自己意識としてとらえられる。また、歩くときに地面の形状や性質に応じて足の運び方を変えたり、歩行中の自分の身体部分の動きを感じるといった明確な感覚意識としてとらえられるものでもある。これらははっきりと意識している、あるいはいつでも意識のレベルに戻せるキネステーズであることから“能動的キネステーズ”と呼ばれる。

さらに、われわれはその能動的キネステーズを根幹のところでは支えている“受動的キネステーズ”を見のがすわけにはいかない。それは、山口(2001, p. 213)が、「動くにしろ、動かされるにしろ、それに気づく以前に、つまり、自我がそれに能動的に対向する以前に、先構成されている段階のキネステーズ」であると説明しているように、フッサールの発生現象学における鍵概念である。山口(同, p. 213)は、「フッサールの受動性の現象学は、意識に上らない、気づく以前、自覚する以前の受動的綜合(たとえば受動的キネステーズ)が常に働いていることを開示しえた」と述べ、意識を伴った自我が関与する以前の深層構造を知ることが発生の分析において不可欠であることを指摘している。

なおここでいう「受動的」ないし「受動性」の意味は、「能動」という語に対置するという意味で用いられており、一般に使用される意味の「受け身」を表しているのではない。端的に言えば、「自我の関与」がないということである。同様にここでいう「能動」も、積極的というような意味はまったくなく、自我が関与しているというだけの意味である。



だから山口はこの受動性について、事がおのずから起こると意味の「事発的」という用語を用いることを推奨している（山口, 2002, p. 116）。したがって、フッサール（1997, p. 222）が自身でも言っているように、「無意識的」と言った方が理解しやすいのかも知れない。

われわれの行動や意識では、表立った現れの土台としてつねにこの受動的キネステーゼが作用している。何気なく歩いている動作を支える受動的キネステーゼとしては、「自分の足を前に移動させることができる」、「その足の上で自分の体重を支持することができる」などという無意識、あるいは暗黙の層が隠れている。これらによって、歩き出す以前から、つまり歩こうとする意図や歩行中の動きの自覚といった意識の前に、すでにその場の状況などと特定の関わりが生じているのである。新田（2001, p. 36）の表現を借りれば、「経験の根柢では、原初の世界邂逅が『いつもすでに』起きている」のである。

このあたりまえの無意識層も、ひとたび状況が変われば意識の層へ浮かび上がってくる。普段は意識などしない自分の歩き方が意識の場に引き出される事態は、たとえば川の中に点在する石を渡って歩く場合などを考えれば容易に理解できる。石と石の間の距離が大きいときに、大きく脚を開きだして向こうの石の上に安全に乗り移れるかどうかは、いったん熟考を経て初めて解ることである。自分のジャンプ力に加えて、限定された着地位置に立ち止まることが可能な脚力など、多様な観点から目算を試みなければならない。その際には、以前のさまざまな運動経験に基づいたキネステーゼ・アナログン<sup>\*23</sup>を駆使することはいうまでもない。このときに、自分にできそうだと考える能動的キネステーゼの土台には、無意識的な受動的キネステーゼが自ずと前もって作動しているのである。この受動的キネステーゼによって、人間が運動を学習する際の地平が形成されているといってもよい。

### 3. スポーツ実践におけるキネステーゼ理解の定立意義

運動感覚図式の発生を目指す運動学習において、学習者のキネステーゼはきわめて大きな意義をもっている。同時に、指導者が学習者の能動的および受動的キネステーゼをどのように把握するかによって、助言や練習手段など指導の方法も大きく変わってくる。

---

\*23 【キネステーゼ・アナログン】直訳的には運動感覚的類似物であるが、「運動想像力に基づいて、まだやったことのない新しい運動を表象したり、投企（運動投企）しようとするときに、そのための素材として役立てられる類似例」（金子・朝岡編, 1990, p. 254）を意味する。

金子(2000b, p. 88)は、次のように述べて、スポーツの運動学習におけるキネステーズの意義を高く評価している。「日常生活の中でよく習慣化された運動は、＜できる・できない＞(Können-Nichtkönnen)が意識されはしない。頭が痒ければ、的確にその場所に手が伸びて搔くことができる。それは特に意識してなくても、＜動ける＞ことを私の身体が了解しているからである。ところが、スポーツにおける運動では、怪我によるトレーニング中断後も含めて、新たに身に付けなければならないことばかりである。それだけに、＜できる・できない＞という意識は、常にキネステーズ意識と関わりをもち、その都度のいま・ここの動きかたを生み出す工夫に重大な関心が寄せられる。」

さらにスポーツでは、キネステーズは個人的運動学習の場面だけで問題となるわけではない。他者とともに集団で活動する球技においては特に重要で、個々の選手同士が互いのキネステーズを理解し合うことなしにフォーメーションプレーを行うことは不可能である。サッカーの一流選手は、味方選手の最適な場所へ寸分違わぬ精度でパスを送ることができるが、それは自分のパス技能の把握と同時に、パスを受ける選手の走力やボール処理技能などすべてのキネステーズを身体的に知悉している場合に限られる。

このようなトップレベルのスポーツ選手の動きの洞察にとってだけでなく、学校体育の授業ないし日常のスポーツトレーニングにおける初心者への運動指導においても、キネステーズの把握は指導者にとって不可欠である。とくに体育授業で問題となる初心者に関しては、「できる」というキネステーズ意識がどのように形成されているかという洞察と同時に、どんな時に「できない」と身体的に判断しているのかという点を理解しておくことが必要である(佐藤, 2003a, Sato, 2005)。

## 4. 発生論的モルフォロジーの研究方法

### 1) 目的発生論的運動学の立場

前項では、運動の学習・指導におけるキネステーズの重要性について述べてきたが、キネステーズが論じられるのは運動の発生(Kinegenesis)が問題となるときである。したがって、ここで運動の発生論に関して、その概念、対象、研究方法を確認しておくことが必要であろう。

運動発生においては、誰かにとってそれまでできなかった動き方ができるようになる、

つまり動きのかたちが発生 (Formgenese) するのであるが、それは単に運動の外的経過としての変化が現れるだけではない。シュトラウス (Straus, E., 1956, S. 263) によれば、ある運動ができるようになるということは、偶然的な動きの単純な繰り返しを意味するのではなく、内的組織化の結果として、状況や目的に応じた「動き方」 (Bewegungsweise) が身につくということであるという。

動き方が身につくときは、それを実施者が細かく意識できている場合もあるし、一方で、小さな子どもが遊びの運動を細かな点まで理解して練習しているわけではないように、無意識のうちに、つまり受動的にできるようになっていることも珍しくない。「受動的発生による構成は、意識の深層次元による総合」 (木田ほか, 1994, p. 387) である。この場合、構成は「多様な認識作用を貫いて持続する対象的同一性の構成、形成」 (同, p. 143) を、言い換えれば、一回一回は異なる運動体験の繰り返しの中から、そこに共通する、同じ意味をもったキネステーゼ意識を作り出していくことを意味している。したがって、運動発生とは、ある個人のなかで、ある動き方を可能にする深層意識、つまりキネステーゼ意識が形成されることを意味する。それゆえ、運動発生論とは運動感覚(意識)の意味核<sup>\*24</sup>の発生に関する理論である。

この場合、キネステーゼは物体のように即自的存在として捉えることはできないし、測定可能な神経活動のように生理学的機序として説明することもできない。現象学におけるキネステーゼは、人間の運動遂行の意図 (Vorsatz) に作用する形而上学的概念である。したがって、因果律に支配されている自然(物)を対象とする科学の範疇では扱い得ない。それゆえ、運動の発生は目的論的に説明されることになる。

目的論とは、「事物や事態を目的という観点に従って説明する方式」 (廣松ほか編, 1998, p. 1592) のことであり、その秩序の形成原理は「物体間の秩序を形成する『因果性』ではなく、『動機づけ』である」 (木田ほか, 1994, p. 448) ので、「因果性、決定論、還元主義を契機とする機械論あるいは数学的自然観」 (同, p. 448) に対する対立概念の位置を占めている。

人間の動きのかたち、つまり運動経過 (Bewegungsablauf) は、動く部分のスピードや力

---

\*24 【意味核】メルロ・ポンティ (1976, p. 57) は、われわれが手慣れた動作を行う際には、運動の志向 (Entwurf) がまず始めに核として与えられ、次にそこから運動の全体が分化していくと言う。また、動きのコツを身体が了解した、あるいは習慣が獲得されたと言われるのは、「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」 (同, p. 57) だと述べている。

から決まるのではなく、主体が何を行おうとするか、その目的に応じて動き方が選択される。だから運動の発生について研究する場合、ヴァイツゼッカー (Weizsäcker, V.v., 1975, p. 213) が言っているように、有機体の運動を「意図を持たぬもの」として理解してはならない。

この意味の発生論および目的論の理解から出発して、金子 (2005a, p. 83) は、バイオメカニクスのような機械論的運動学との差別化のために、動き方を発生させることを目的とした「発生目的論的運動学」という名称を提唱している。「目的論」という名辞を省略して「発生論的運動学」あるいは「発生運動学」というときも同じ意味である。

## 2)方法としての運動感覚論的分析

因果決定論と対極の立場にある発生目的論的運動学においては、人間の運動は向こう側において客観的に眺める対象ではなく、主体が積極的に関与しながら見る方法が必要となってくる。この問題に関連して、金子は、1998年にライプツィヒ大学で開催されたマイネル生誕100年記念スポーツ科学シンポジウムにおいて、「マイネル教授の感覚論的モルフォロジーの意義」(“Zur Bedeutung der ästhesiologischen Morphologie von Prof. Kurt Meinel”)と題した基調講演を行っている。そこでは、マイネルの遺稿『動きの感性学<sup>\*25</sup>』(マイネル, 1998)について紹介され、金子 (Kaneko, 2000a, pp.130) は、その遺稿のなかで展開されている感性学(Ästhetik)は、シュトラウス(Straus, E.)やフッサール、あるいはメルロ・ポンティ (Merleau-Ponty, M.) の感覚論 (Ästhesiologie)<sup>\*26</sup> の意味に理解されなければならないことを指摘し、さらに、自己の運動の内観分析法(Introspektive Analytik zur Genese eigenen Sich-Bewegens)と他者の運動の移入的分析法(Transjektive Analytik zum Sich-aneignen-lassen der Bewegungsweise des Fremden)からなる運動の学習・指導に固有の

---

\*25 【感性学】マイネルの遺稿『動きの感性学』(マイネル, 1998)の翻訳の際に、金子が Ästhetik に対して充てた訳語である。金子によると、これまで「美学」と訳されてきた Ästhetik は、語源的には「感性的認識論」を意味しており、美学と訳してしまうと、「生き生きした動きの発生と構造を研究するモルフォロジー的地平が背景に沈んでしまう感じさえある」(同, p. 5)ので、あえて一般的ではない「感性学」なる語を用いる必要があったという。

\*26 【感覚論】Ästhesiologie の訳語で、『現象学事典』(木田ほか, 1994, p.321)では「知覚論」と訳されている。また、『イデーニ II-I』(フッサール, 2001, p.78)では「感性論」とされている。フッサールは、心の学である心理学に対し、身体についての学を身体学(Somatologie)と名付け、物理学的身体学と知覚論的身体学を区別した(木田ほか, 1994, p.321)。

感覚論的運動分析法 (ästhesiologische Bewegungsanalytik)というものを提示している。ここでいう感覚論的運動分析法とは、「運動の生起する周界との『場の意識』も含めて、今ここで動きつつある私が、運動感覚能力によって、どのような意味構造をとらえるかを記述する」(金子, 2002, p.204)方法である。

ここで使われている「移入」(Transjizieren)という用語は、金子がヴァイツゼッカー(Weizsäcker, V.v.)の『生命と主体』(1995, p. 127)から援用したものであるが、木村(同, p, 129)によれば、元来あった語ではなくヴァイツゼッカーによる造語だという。この場合、移入とは、モノイド間の出会いに際して働く作用を意味し、われわれがある生きたものに対して峙したとき、対象化(客観化)したり、超越したりするのでは不十分であり、「私自身をその中へ置き移さなければならない」(同, p. 127)のだという。

フォルガー(Volger, B., 2005, S. 37)は、「運動指導と効果の関連について」と題した論文において、この金子の運動感覚論的分析法を高く評価し、なかでも移入的な関与の仕方が、効果的な運動指導のためには不可欠であることを強調している。

言うまでもなく、ここでいう感覚論は生理学的意味での感覚の理論とはまったく異なる。滝浦らによれば、感覚論とは、「感覚的経験の位相における身体を研究する立場」(メルロ・ポンティ, 1989, p. 447)であり、この立場から構築された運動感覚論的分析法は、すでに述べた発生目的論的運動学(モルフォロジー)の主要な研究法とみなされる。

## 第2章 学校体育におけるキネステーズ意識の把握の意義

一般に、体育教師はスポーツが得意な者になっている。一方で、教師がもっとも注意を向けなければならないのはスポーツが苦手な児童・生徒である。この能力的ギャップから、教師の側からは「運動神経が鈍い」という冷笑と指導放棄が、また生徒の側では練習しても上手にならないという諦めから学習意欲の減退などの問題が発生することが少なくない。

そこで教師には、子どもの立場に身を置いて学習活動を考えていくことが要求される。しかしそれが、運動ができない子どもへの単なる同情であっては運動習得に役立つ助言は生まれてはこない。共感的理解とか移入的洞察などの言葉を唱えることは簡単だが、実際に他者のキネステーズを的確に理解し、それに応じた処方を施すことはだれにでもできることではない。

本章では体育授業に焦点を当てて、教師が児童・生徒のキネステーズを理解することの意義を検討し、現代の学校体育授業における問題点をあげる。さらに、うまくできない子どものキネステーズを共感的に理解する能力の獲得が教師にとって不可欠であることを明らかにする。

### 1. 生徒のキネステーズを理解することの今日的意味

#### 1) キネステーズ世界の狭小化

現代の子どもたちは、さまざまな運動経験が大幅に減少していることはいうまでもない。そのため、かつては遊びを通して身につけていた基礎的運動能力が低下し、学校体育における教材としての運動を習得することが困難になっている児童・生徒が多くなっている。このことが体力の低下を招いていることに疑問の余地はないが、運動学習に対してキネステーズの観点から大きな問題を指摘することもできる（佐藤, 1993a, 2003a, Sato, 2005）。

運動の経験が乏しい場合には、自分には何がどの程度できるのかについて判断する能力も乏しい。たとえば、自分に跳び越えることのできる川幅が身体的了解としてどの程度の精度で把握されているかについては、昔と比べて現代の子どもたちは大きく下回っていることは否定できないであろう。このような自分に跳べる川幅の査定能力は、一度経験すれ

ば身につくというのではなく、自分の体力などの要因によって変化するものである。老人が若い頃の筋力を当てにせず、跳べる川幅を判断することはできない。つねに、実際の運動を通して更新されていくのである。

何がどの程度できるのか身体で知っていない子どもたちが増えてきた今日、学校の体育授業におけるカリキュラム論においても再検討すべき点は少なくない。運動感覚図式の発生を主題とする運動学習においては、この受動的キネステーゼの存在がとくに大きな意義をもっている。同時に、指導者が学習者の受動的キネステーゼをどのように把握するかによって、助言や練習手段など指導の方法も大きく変わってくる。

## 2) 体育授業における問題性

現代の学校体育において、授業の流れはいわゆる「めあて学習」といわれる方式に沿って組み立てられたものが多い。細江によれば、「めあて学習」とは正式な名称ではなく、平成7年に文部省から小学校指導資料「新しい学力観に立つ体育科の授業の工夫」が刊行され、その中で自発性の重視という観点から、「めあての自己決定性と課題解決プロセスを重視した学習指導の方法」(細江 1997, p. 19)として提示されたという。その後、このいわゆる「めあて学習」に対する批判はさまざまところでみられるが、教育現場ではなお主要な授業形式として採用されているのが現状である。

高橋(1997, p. 17)は、「めあて学習」の授業の分析から得た結果として、子どもの「意欲・関心」や「学び方」の次元の評価得点は高くなるが、「成果」次元で低くなる傾向が見られたことを報告している。児童・生徒の自発的学習は教育学的な視点から重視されるのは当然ではあるが、そのことのみが強調されて、子どもたちの技能の向上が阻害されるのでは体育という教科にとって本質的欠陥である。

めあて学習の欠点は、学習の目標、つまり「めあて」としていくつかの技がその運動構造や運動感覚的系統性を考慮することなく例示されていることにある(佐藤, 1996, p. 35)。たとえば、めあて学習では、マット運動のめあてとして前転や後転、側方倒立回転などが並列的に位置づけられているために、開脚前転を練習している子どもは一度も側方倒立回転の経験をすることがないという事態も珍しくない。

めあてとなる運動を提示するだけで、それをやってみようと思う子どもがいないということに対して、単に子どもの嗜好上の問題だと考えてしまう教師も少なくない。子どもの

自主的な選択が重視されるべきだという主張を非難するものではないが、この場合の子ども  
の選択を単なる心だけの問題として考えてしまうところに問題がある。

手だけで支えて体を移動させるような運動、倒立の経験、逆さになる経験などがまった  
くない子どもが、側方倒立回転の模範や連続図などを見せられても、すぐにやってみよう  
と思うことはない。やってみようと思うにはキネステーゼ的前提が必要である。したがっ  
て、めあてとなるさまざまな技に取り組む前に、そのキネステーゼ・アナログンとなりう  
る基礎的な運動が指導されていなければならない。しかし、そのような観点から体系的に  
キネステーゼ指導がなされることは少ない。なかには、指導することが誤りであるかのよ  
うに考えている教師も少なくない。

側方倒立回転の学習を進めるためには、倒立の練習が必要である。倒立そのものの習熟  
度が低くても側方倒立回転は可能であるが、倒立の練習を行った経験がなければ、手を支  
えとした脚の振り上げや、逆位体勢での頭の保持の仕方（頭位姿勢）の感じなどはつかめ  
ない。逆に言えば、若干の倒立練習さえ行っておけば、側方倒立回転は容易に習得できる  
教材なのである。

しかし、全員に同じように倒立練習を課題として与えることを間違った教育と考える教  
師はそのような指導はしない。その結果として、すでに必要な感覚を持っている者だけが  
側方倒立回転に挑戦し、習得していくことになる。それ以外の子どもたちは、自分には無  
理な課題だと考え、試みようとしめない。側方倒立回転に挑む子どもや単純な前転しか学  
習しない子どもが混在していても、それを個性に応じた教育と決め込んでしまう。このよ  
うな状況が、今日のめあて学習の現状だといってよいであろう。

学習の前提となる基礎的運動経験を積ませないまま、唐突に高度な目標技を提示し、自  
主的に学習するように言うだけの教師の活動は単なる放任でしかない。

永島(1996, p. 23)は、めあて学習の学習指導の理論と方法を、「特別な教師のためでは  
なく、より多くの普通の教師（一つの目安は、小学校でいえば 50 代半ばの運動の知識も  
技能もほとんど身につけていない教師）が、これならば取り組めると喜んで受け止めてく  
れるもの」としている。確かに、既成の技を羅列し、子どもに好みの技を選ばせ、その取  
り組み方に評価の中心を置くような方式は、だれにとっても可能な、容易な指導法ではあ  
る。

小学校の教師は原則的に全教科を教えることになっているため、運動指導の専門家では  
ない。しかし、体育以外の教科の授業の場合、その教科の「知識も技能もほとんど身につ



いていない」状態でも指導できると考える者などいない。すべての教師が運動指導について高度な専門的知識を備える必要性はないが、ある程度のレベルまでは指導できるだけの知識や技能は習得すべく努力するのが当然であろう。永島がいうような、「知識も技能もほとんど身につけていない」、いわば怠慢な教師に合わせた指導手段を、体育授業の主流の指導法に据えることの不毛性が問われるべきである。

しかし本来、子どもたちが主体的に運動を学習していく方式に誤りがあるわけではない。学習者の技能レベルに合わせて体系的に発展していけるような技、および練習段階を工夫し、習得に必要な基礎技能を教師が将来的見通しをもって指導していけば、児童・生徒が自分の技能を確認し、最適な段階から目標技の練習に取り組んでいく学習活動が可能となり、効果的な、同時に主体的な授業となりうるはずである。そのような学習の場を工夫したり適切な助言を与えたりすることができるには、子どもたちのキネステーズを理解する能力、技能が不可欠である。

## 2. 運動学習の前段階におけるキネステーズ意識の発生把握の必要性

ポルトマン (Portman, A., 1961, p. 60) が「生理的早産」動物と呼ぶ人間が、生得運動系として持っている運動形態は他の動物に比べてはるかに少ない。生まれつきできる運動は、吸うこと、飲み込むこと、叫ぶことだけだというフェッツ (Fetz, F., 1979, p. 82) の言葉を借りるまでもなく、われわれ人間はほとんどすべての運動を練習して身につけなければならない。すなわち、取り組む時期の違いはあっても、あらゆる運動は誰にとっても初めて行う運動だといえよう。

誕生以来、さまざまな体験を通して多様な運動形態が獲得されていくが、子どものときにできるようになった多くの運動はどのようにしてそれを覚えたのか記憶にはあまり残っていない。そのため、遊びなどのなかで覚えた運動は一般に“自分にどこまでできるかという範囲”など細かく意識されてはいない。しかし、そのことを自分の身体が知らないわけではない。湯浅 (2000, p. 23) は、「一定の運動に慣れてくると、その身体部分は意識内で目立たなくなり、その運動様式は運動的身体図式の底位に沈下し、呼吸運動のようなごく日常的、習慣的運動となる」と述べて、これを「自己投企の根拠として、信頼して己れを委ねている当の場」という意味で「自然としての身体」と呼んでいる。

このような「自然としての身体」あるいは深層的な運動感覚の基盤としての「受動的キネステーゼ」を土台として、体育授業やスポーツ活動の場ではスポーツ固有の運動形態が学習されることになる。

新しいスポーツ運動形態を習得しようとする際には、まず覚えようとする運動がどんなものか理解し、実際にやってみることが必要である。その場合、やってみるためには“自分にもできるのではないか”という理解が、意識的にあるいは無意識的にはたらいっている。これは特に危険を伴う運動を想定してみれば容易に理解できるであろう。

どの程度まで自分にできるのかという可能性の範囲が自分の身体で了解されている場合には、たとえ初めて行う運動であっても、類似の運動経験をもとに自分の運動の可能性に関しておおよその判断が下される。この“～までは自分にできる”という感覚ないしは意識としてのキネステーゼは、それがどこまで拮がっているかによって運動実施の際の可能性の判断に大きな影響を及ぼす。

ある初めての運動に対峙したときに、運動経験の豊富な者にはそれが自分にできるかどうか大体分かるものである。このように実際の行動の前にできるかどうか分かる「キネステーゼ意識」の発生構造は、運動指導を考える上で不可欠の研究領域である。これは運動がどのように上達していくかという習熟論とは別の視点から検討されなければならない。

マイネル(1981, p. 374)は習得した運動がどのように上達していくかという動きの質的発達に基づいた学習位相論を展開しているが、その内容は運動指導の理論に多大な貢献を果たしている。しかしこの理論はある特定の運動をなんとかできるという「粗形態<sup>\*27</sup>の獲得」を出発点として構成されたものであり、粗形態の獲得以前の習得過程については詳しく述べられていない。学校体育においては教材としての運動を初めて学習する初心者がほとんどであるので、運動の粗形態の獲得に至るまでの過程についての研究が必要である。とくにとび箱やハードル走、水泳など、初心者にとって恐怖感を抱きやすい種目に関しては、運動の外形的発達過程だけでなく、それを実施する際に生じるキネステーゼ意識の分析が不可欠となる。

---

\*27【粗形態】 マイネル (1981, pp. 374)が、運動学習の進行度を表すために設定した3段階の位相の最初の位相の運動経過。粗形態(Grobform)は、無秩序な反応と違って、あるまとまりをもった運動の始まり(同, p. 379)であり、練習を経て強調が進むと精形態(Feinform)、さらに定着と安定化を特徴とした熟練段階の最高精形態(Feinstform)へと発達する。

これに関連して、金子(1988, p, 63)は、マイネルの学習位相の認識だけでは学習の前段階、つまりできるようになるまでのプロセスが十分に説明できないとして、運動を「知る」段階から「できる」段階までのプロセスについて詳細に検討している。それによれば、「わかるような気がする」段階と「できるよう気がする」段階という二つの運動学習の前段階のキネステーゼ意識の発生プロセスには、それまでの類似の運動経験に裏付けされた潜勢自己運動が決定的な意義をもっているという。

### 3. キネステーゼ理解のための住み込み能力の獲得

キネステーゼは運動感覚としての能力であるから、外的徴表として記録したり、数値によって表したりすることはできず、本質的に認識の対象とはなりえない。つまり、木村(1998, p. 267)が「認識可能なもの、それは身体次元のものであれ精神次元のものであれ、すべて観察対象となりうるかぎりでの実在(リアリティ)である」と言っているように、認識は終わったものしか対象としない。しかし前章で説明したように、本来的にキネステーゼとは実際の行為を行う前の感覚の能力であり、自分がなしうるということはまだ現実のことではなく可能性の世界に属している。だから金子(2002, p. 39)は、キネステーゼの和訳語として、「私が現実的直観に移行させる可能性をもった能力に裏打ちされた運動意識」という意味の「運動感覚能力」という新語を充てている。

また、やろうとする意図や明確な意識をともなった実施感覚であれば、本人から自己観察内容を聞き出すことも可能である。しかし、フッサールのいう受動的キネステーゼの次元であれば、実施者本人の意識に上らないことがその本質であるため、聴取などは不可能である。したがって、学習者のキネステーゼを理解するには、そのための特別な能力が要求されることになる。

この能力は、学習者の動きを外的に眺めるだけで獲得されるものではない。金子(2002, p. 463)が「受け手の運動感覚世界に共に住み込んで、運動感覚交信できることが指導者の促発能力の一つになる」といっているように、意識的に他者の内部へ入り込んでいく努力が必要である。このような能力を金子は「住み込み能力」と呼んで、「あらかじめ収集された運動感覚的素材を自らの運動感覚世界で十分に身体化しながら、学習者が新たに図式化しつつある運動感覚世界に共生すること」(同, p. 527)と説明している。

教師がとくに理解する必要があるのは、スポーツが苦手な児童・生徒、具体的には教材としての運動がうまくできない者のキネステーゼである。つまり、「指導者が受け手の『できない』という運動感覚的理解に達したときに、初めてその運動感覚世界に共生し、そこに住みこむことができる」(同, p. 528) のであり、できない生徒の指導には教師ができない生徒の感覚世界に意図的に住み込む努力をすることが必要となる。

このように、体育授業では運動がうまくできない児童・生徒のキネステーゼを理解し、運動感覚的交信、ないし共感することが不可欠であることが理解されるが、そのような活動は実践の中ではどのように進められているのだろうか。共感とか感覚的理解などの標語を掲げていても、具体的な内実が伴わなければ意味はない。指導者は具体的にどのような活動を通してそのような理解に達することができるのか、その構造の解明が求められる。

#### 4. 体育教材とキネステーゼ指導

体育授業では、児童・生徒たちが教材としての運動をどのように見て感じるか、すなわち自分の学習対象としてどのように了解するかという初期の段階の指導が重要である。小学校の授業では、学習目標としての運動を模範や図示によって提示すると、すぐにやってみようという衝動に駆られて動き出そうとする子どもたちが多数いることに気づく。一方で、まったくその逆の態度を示す子どももいる。

教材として提示された運動にすぐにとびつく子どもたちは学習意欲にあふれ、練習も活発に行う。しかしそれとは逆に、何をやっていいのかわからない子どもは、学習意欲もなく、学習態度も怠慢とみなされる。体育教師が問題としなければならないのは後者であることはいままでもない。

金子(2002, p. 246)は、人間がある運動を学習しようという気持ちを積極的に起こすことができるためには「なじみの地平」が必要だという。これは、さまざまな要因から形成されるけれども、受動的キネステーゼが大きな意義を持っていると考えられる。

以前に類似した運動経験がある場合には、そのキネステーゼ・アナログンをもとに新しい運動の感覚を想像的にとらえることは比較的容易にでき、学習におけるなじみの地平に立つことができる。しかし、類似の運動の経験がない場合には、やってみたいという願望、さらにやってみようという意欲が湧いてくるためには、意識の深層にある受動的キネステ

一ゼを基にして触発を受けることが必要である。手で身体を支えたり、逆さになった経験が乏しい者は、側方倒立回転の示範や連続図などを見ても触発を受けることはない。

人間は多くの複雑な行為を他者の模倣を通して習得するが、ボイテンディク(1956, S. 288)によれば、他者の行為を見たときにそのイメージが模倣に有効に作用するのは、運動経過全体を内的に、つまり、潜勢的に力動的ゲシュタルトとして体験することができた場合のみである。フォルガー(Volger, B., 1995, S.171)も模倣が成立するためには、観察者が「自分も一緒にやっているかのように動きを感じながら(Seh-Fühlen)」見る必要があることを述べている。

また浜田(2002, p. 96)は、模倣について「人は相手のするのをただく見たとおりに真似るのではなく、むしろくしたとおりに真似る」と興味深いことばで表現している。つまり、対象の動きを視覚だけで表面的に理解したことに対してではなく、自分と他者のパースペクティブを重ね合わせ(同, p. 255)、相手がしたことによりわが身で同調したことに対して模倣が行われると言っている。これは、自分の受動的キネステーゼを土台にして触発を受け、能動的キネステーゼによって潜勢自己運動として行いながら見ていることを表している。「触発とその受容は受動的総合の次元から能動的総合の次元へ移行することを意味する」(木田ほか, 1994, p. 228)からである。だから、体格や動きの感じが大きく異なる教師が示範を見せるよりも、運動感覚能力の似通った同じ年代の子どもに示演させた方がキネステーゼ共振が起こりやすいのである。

模倣に限らず、ある運動をやってみようと思う能動志向の背後には、そう思わせるような無意識的世界が広がっているということから言えば、課題だけを提示して選択させるめあて学習は、このようななじみの地平の存在などをまったく無視した指導法といえる。つまり、それまでにすでにできていた運動や、類似の運動体験を持っている子どもは新しい技の提示を受けて、なじみの地平に立つことができるが、そうではない子どもたちは挑戦意欲など湧いてくるはずはなく、最初から敬遠してしまう。他の易しい技を学習するのだからそれでよしとしてしまう教師は、このような受動地平の存在など考えもしない。

このような観点から学校体育における運動教材に関して考えてみれば、高度な目標を課題として与える以前に、その基礎を形成しうる易しい運動を学習させることの重要性が再認識されねばならない。めあて学習の欠陥はすでに指摘したが、すべての運動学習において、その運動に取り組む土台として受動的キネステーゼの形成が考慮されるべきである。

ひと目見ただけで痛そうな公式バレーボールを使用しているのは、初心者のパスの学習活

動においてなじみの地平が形成されるわけがない。あるいは固い地面の上に設置された鉄棒で、できるかどうか分からない技に挑戦するのは勇気を要する。このような用具などの学習環境の改善も、学習者の受動的総合の視点からみても運動の習得にとってはきわめて重要なことである。

さらに、運動発達の連続性という点に考慮されねばならない。つまり、前述したように、貧乏な運動経験しか持たない現代の子どもたちに対しては、難易度が非常に低い運動から計画的に教材に取り入れていく必要がある。小学校の教材でいえば、低学年の「基本の運動」において、将来のスポーツ種目の基礎となりうるキネステーゼを体系的に養成しなければならぬ。易しい運動を数多く経験することで、次第に実施意識はなくなっていき、やがて習慣化される。この習慣化された運動感覚は、「第二の受動性として、より高度の能動的総合の土台」（木田ほか, 1994, p. 218）となって、より高度な運動で作動するようになる。

このような理論的裏付けのもとに体系的な教材選択が計画されないと、基本の運動や、近年取り入れられた「からだほぐしの運動」などは単なる遊びと同類となり、体育という教科の存在意義まで疑われることになる。

## 第3章 キネステーズ意識の発生とキネステーズ・アナログン —倒立練習における事例考察—

運動の学習は易しいものから難しいものへと進められるのが常道であり、目標とする運動が学習者にとって難しすぎる場合には、動きが類似した若干易しい予備運動が前もって練習される。これは後述されるように、キネステーズ・アナログンを利用した運動学習法として、今日ではわが国の学校体育においても一般的に用いられてきている。

このような運動技術の系統性に則った学習活動を展開することによって効率的でしかも達成感が得られる体育授業やスポーツ実践を実現できることはいうまでもない。しかし、このような視点から考えられた運動学習の系統性も、いわば運動を外から見た認識内容に基づいたものであることが多い。それは動きの仕組みという観点からとらえた構造的特性であり、運動方法論の構築に寄与するものではあっても、それによって設定された運動達成への道筋をすべての学習者が同じようにたどっていけるわけではない。ある者にとって易しい運動が別の者にとっては逆に難しいという例を探すのに苦勞はしない。つまり、特定の個人が実際に運動を習得していく過程を研究するには、金子(1995, p. 26)のいう発生論的モルフォロジーの視点が不可欠となってくる。

本章では初心者の倒立の練習を事例として取りあげ、どのような過程を経て倒立を習得していったのかという点に関して、発生論的モルフォロジーの視点から検討するとともに、指導者(筆者)がその過程をどのような現象として認識したのかという点についてとくに学習者のキネステーズ意識との関わりから検討する。具体的には、運動の学習および指導場面では、指導者が自分の運動経験に基づいて学習者の側のキネステーズ意識を一方的に解釈することがどのような問題につながるのか、言い換えれば、学習者個人のキネステーズ意識の発生様相を移入的にとらえることの不可欠性について事例を通して明らかにすることにある。

### 1. 考察対象者の選定

#### 1) 対象者のプロフィール

本章では、北海道教育大学函館校の学校教員養成課程で専門実技として行われている「器

械運動」の授業で得られた事例が考察対象として選定された。この授業は、小学校ならびに中学校における器械運動の教材に挙げられている技の技能習得ならびに教師として必要な指導方法の習得を目標としたものである。なお、この授業は平成13年10月から平成14年1月までの間に行われた。

考察の対象となったのは当該大学の女子学生であり、小学校教員を志望している。専攻は保健体育ではあるが、全般的に運動能力は高くはなく、他専攻の一般学生と比較してもむしろ低いくらいである。スポーツの課外活動は行っていない。

器械運動は彼女にとってとくに苦手な種目で、子どもの頃から嫌いだったと述べている。身長に比して体重が少し多めで、そのことが技の習得を困難にし、器械運動嫌いの一因になっていると思われる。また、小学校以来、器械運動の授業は非常に少なかったため、技の習得をめざして努力した経験はあまり記憶に残っていないとも述べていた。

嫌いで苦手な種目ではあったが、小学校教師を目指しているため、指導力をつけたいと思い、この授業を選択し受講した。授業においては、他の学生と比較して技の習得に相当の遅れが目立ったが、設定された課題達成のために必死に努力していた。自分にできない運動を学ぼうとする意欲は非常に高かったと考えられる。

## 2) 選定の理由

今回の考察対象者に選んだ理由として、彼女が器械運動が苦手であるにもかかわらず、技の習得に積極的（たとえ授業単位の取得が主たる目的であったにせよ）であったことが挙げられる。学習意欲は、指導者からの指摘の意味を理解し同時に自分の動きについて熟考する主体的学習にとって不可欠なものだからである。これが欠けている場合には、意識内容などに関する学習者の言表への信頼性は保証されないであろう。

また、彼女は大学生ということもあり、自分の考えを表現する能力は十分に備えており、意識内容などに関する質問に対しても正確な返答が期待できると考えられた。

さらに、今回の授業は教員養成のための専門科目として開講されているため、当該学習者を比較的長期間にわたって観察・調査することが可能であった。



## 2. 倒立の練習ステージ

### 1) ステージ1(一人あるいは補助者をつけた壁倒立の練習)

まず補助者をつけないで壁に向かって倒立を試みる練習を行った。しかし脚は図7の高さまでしか上がらず、倒立にはほど遠い実施であった。

次に恐怖感を減少させるために補助者を一人あるいは両側に二人立たせて同様の練習を行った。これらの補助者は危険な場合に備えて立っているだけで、積極的に脚を持ち上げたりはしていない。しかしこの練習の結果は補助者がいないときと変わらないものであった。

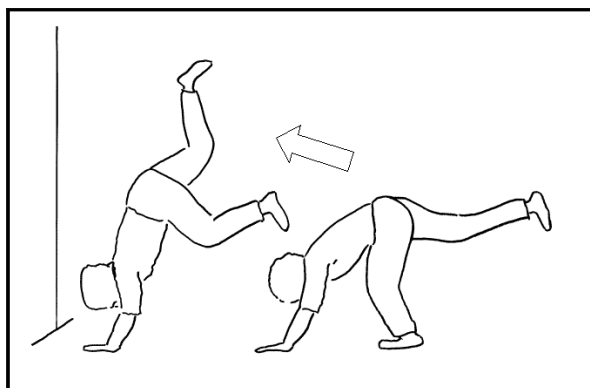


図 7

この原因は、当然、倒立姿勢に至るだけの脚の振り上げの勢いがないことだと考えられた。そのため、脚の振り上げを強くするように助言したが、ほとんど改善は見られなかった。

ここまでの練習において動きがまったく改善されなかったことから、筆者は学習者が恐怖心を抱いていると推測した。彼女に質問をすると、「壁に背中をぶつけそうで怖い」という返答があった。筆者はその言動から、“背中をぶつけそうな気がするのは、倒立姿勢で十分な支持ができなくて、前に倒れてしまうと思っているからだ”と推察した。

そこで、壁にぶつかることに対する恐怖心を除去するために、壁にソフトマットを立てかけて同様の練習をさせた。たとえ壁(マット)にぶつかっても痛くはないので安心して練習するように指示したが、動きの改善は見られず、彼女は「やはり怖くてできない」と述べていた。

### 2) ステージ2(足を持ち上げて支えてもらう倒立練習)

ステージ1で行った練習ではまったく進展がなかったことから、この学習者には“倒立

姿勢のイメージができていない”ので，“倒立姿勢の保持の感じをまず体得させることが重要”だと考え、外力を利用して倒立姿勢になる練習をさせた。つまり図8のように、腕を伸ばした伏臥姿勢から補助者に足を持ち上げてもらって倒立姿勢になる練習である。これによって、徐々に倒立姿勢に慣れ、腕でからだをしっかりと支える感じを学習すればよいと考えたのである。

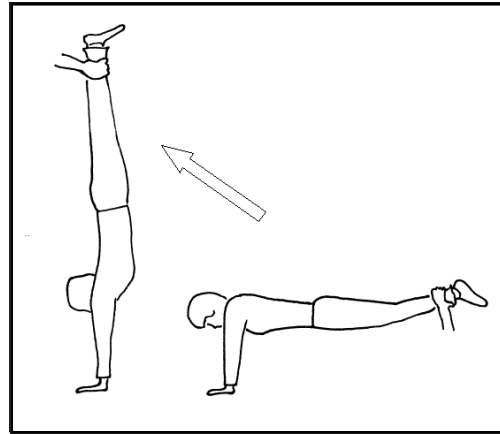


図 8

しかし、この練習を実施していた時のこの学生は倒立姿勢になりながら（させられながら）非常に怖そうな面もちをしていたし、腕も震えていた。両側から足を持って支えているのでまったく危険はないことを伝え、倒立姿勢で自分から意識的に腕をしっかり突っ張ることを指示した。それにもかかわらず、彼女の表情あるいは動作には怖がっている様子がはっきり見て取れた。そこで、この練習法で何が怖いのかを尋ねると、「腕の力が抜ける感じがして、腕を突っ張れる感じがしない」と言った。その言表から筆者は“倒立姿勢に慣れていないので、なにかを意識しようと思ってもまだできないのだな”と考え、早くこの姿勢に慣れるためにもっとこの練習を積むように指示した。しかしその後、彼女がこの練習に取り組む様子は見られなかった。筆者も、強い恐怖感を持つ練習法をこれ以上強要することはしなかった。

### 3) ステージ3(独力で倒立を経過してソフトマットに倒れ込む練習)

他の学生が倒立前転の練習を始めたので、彼女もマット上で倒立前転の練習を始める。倒立から前に転がる位置にはソフトマットが置いてあり、痛くないように用具に配慮をしてあった。

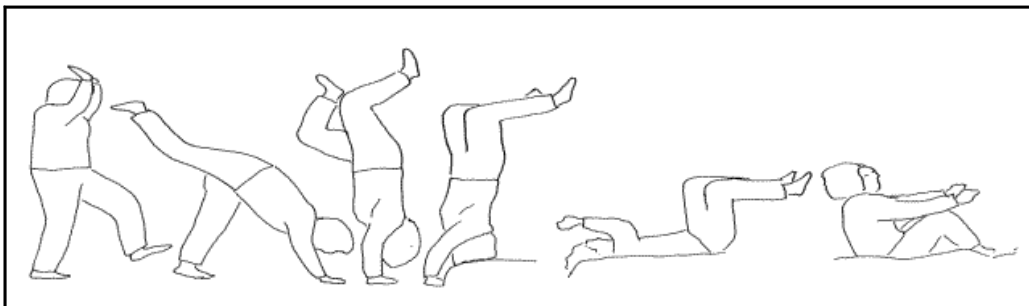


図 9

ソフトマットの手前で倒立をして前に倒れ込んで前転をするのだが、彼女に不安な様子は見られない。練習は補助者なしで独力で行っていた。足の振り上げの勢いがあり、完全な倒立姿勢ではないが、それに近い姿勢を経過してから前転に移行していた（図9参照）。腕も自分から伸ばそうとする意欲が感じられる。何よりも、彼女自身がこの練習に対して躊躇することなく積極的に取り組んでいる態度が印象的であった。

この練習は怖くないかという質問に対して、彼女は「前に倒れても痛くないので全然怖くない」と答えている。そこで、この練習を通して足の振り上げを強くすることと、腕をしっかりと伸ばすことを注意し、倒立の姿勢を自分で確認してから前転に移るように意識することを指示した。

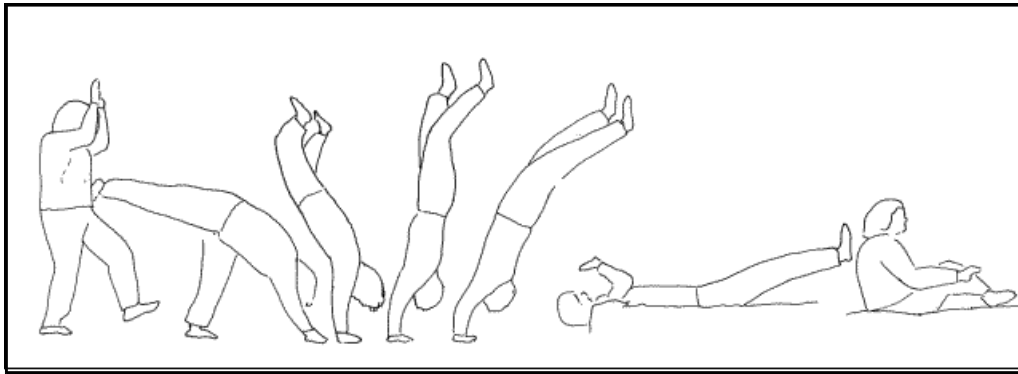


図 10

この練習を進めている間に、徐々に倒立姿勢が明確になり始め、倒立前転の運動経過としてはかなりの習熟度となった（図10参照）。ただし、倒立姿勢での静止局面はまったくなく、瞬間的に通過するだけである。

この学生の練習過程の観察を通して筆者は、“壁に向かって行う倒立練習さえも怖いことから、倒立姿勢を経過して前に倒れる動作を独力で行うことは一層怖いはずだ”という先入観の誤りに気づいた。つまり筆者には、倒立姿勢になれない者が倒立前転に挑戦するという事は考えられなかったのである。

#### 4) ステージ4(補助者をつけた壁倒立の練習)

その後、壁に向かってではなく、マット上で倒立姿勢を保持する練習を行った。これは、足を振り上げてちょうど倒立になるあたりで補助者が足をつかんで倒立姿勢を保持する練習である。実施者は動きによどみなく倒立まで振り上げることができるようになった。た

だし、壁に向かって行うのはまだぶつかる気がして怖いという。

ここまでの時点で授業期間が過ぎ、倒立の練習も終了した。

### 3. 考察

#### 1) 各ステージの考察

##### ①原因指摘の指導からの脱却(ステージ1に関して)

運動が達成できないときには必ずその原因がある。倒立姿勢まで脚を振り上げることができないのは、それに必要な振り上げの勢い（スピード）が不足しているためである。つまり因果関係としての原因と結果には時間的に明確な前後関係がある。

したがって壁倒立ができない原因に基づいてその指導を考えると、脚の振り上げの勢いを増大させるように指摘することになる。倒立になるときに「脚をしっかりと振り上げなさい」というようなことばかけは日常的に行われている。今回の授業においても、最初の指摘はこの種のものであった。

このような「原因－結果」という因果関係に基づく指導だけでも、それによって上達していく学習者は少なくない。脚の振り上げの勢いをつけるように指摘された学習者が、言われたことばを自らの動きの感覚に置き換えて身体操作をしていくような場合には、教師の指導（ことばかけ）の効果は十分あるといえよう。

その一方で、今回の授業で見られた学生のように、この種の指導ではまったく改善が見られないことも珍しくはない。前述したように、彼女は壁に向かって倒立の練習をしようとする際、壁に自分の背中がぶつかるような気がする」と述べていたが、そのようなイメージを持っていたために思い切って脚を振り上げることができなかつたのである。つまり、この事例は実施した後の事態を潜勢的に行ってみた結果から生じた、渡辺(1991)の言う「探り」あるいは「抑止」の現象と捉えるべきである。いわば将来のことから影響を受けているのである。

このような人間に固有の現象の特性を無視して、前述のような因果関係の意味での「原因と結果」にしたがって運動を指導しても、実際には動きの改善にはつながらないことが多い。つまり人間の運動の外側だけからとらえた特性をもとに処方を考えても、その効果を期待することはむずかしい。そのような因果律的な運動理解からは、倒立になる際に「振

り上げの勢いをつけなさい」とか、とび箱が跳べない子どもに向かって「助走のスピードをつけなさい」といったような見かけ上の欠点の除去だけをめざした、いわば対症療法的な指摘しかできない。ポイテンダイク (Buytendijk, F. J. J., 1956, S. 8) が言うように、人間の運動を原因と結果の「過程」としてとらえ、それが「どのように行われたか」を考えるのではなくて、主体と環境の関係から発生する「機能」としてとらえ、そこで「何が生じているのか」、「何が行われているのか」について問うことが必要なのである。

## ②外形的類似性に基づく予備練習の問題性(ステージ2に関して)

「壁にぶつかる気がして怖い」という学習者の言表に対して、“倒立姿勢に慣れていない”ために“倒立のイメージができていない”と指導者(筆者)が考え、その対策としてステージ2のような練習をさせた。

指導する側としては、両側から脚を支えているのでまったく危険はないので、学習者も怖がるはずがないと考えていた。恐怖心さえ除去できれば、腕の支持を意識したり、逆位体勢の感覚を養成するのにそれほど時間は要しないと予測していた。筆者のそれまでの指導経験において、実際にこの練習によって上達した学習者も多かったからである。

しかし今回の学習者においては、この練習の際に腕が震え、目もしっかりと開けていられないほどの強い恐怖感を抱いていた。彼女は、「脚を持ち上げられて逆さにされると、からだの力が抜けていくような感じ」がすると言い、「怖くてとても腕の突っ張りなんて意識できない」と述べている。これらの言表が意味しているのは、この倒立練習では彼女がそれを自ら行っているというキネステーゼ意識がまったく欠如していたということである。

金田(1980, p. 158)によれば、「すべての空間性は、運動の中で、客観自体と自我の運動の中で、しかもこの運動によって与えられる方位づけの変更を伴いながら、構成され、与えられ」、この運動の中で空間を構成していく能力がフッサールの言うキネステーゼと解されるという。この意味では、彼女の場合には自分のからだがこの空間構成の原点あるいは「方向づけの零点」(木田ほか, 1994, p. 90)となっていなかったと考えられる。

金子(2000a, p. 146)は、フッサールの意味での「実存的パースペクティブ」(existentielle Perspektive)を把握する能力が運動学習においてきわめて重要であることを強調し、指導者として学習者の感覚論的身体の絶対極限点(absoluter Limespunkt des ästhesiologischen Leibes)を知る必要性を述べている。この観点から見れば、当該学生は自分の実存的パース

ペクティブにおける感覚論的原点としての自分の身体をまったく持っていない状態だったと  
言うことができる。

足を持ち上げられ、強制的に倒立にさせられるような受動的な運動実施は、たとえそれが  
目標とする運動と外形的に類似してはいても、状況によっては効果が上がらないばかり  
でなく、逆に恐怖心を植え付けてしまうことさえある。換言すれば、外的運動形態の類似  
性と実施者のキネステーゼの類縁性とは必ずしも同一ではないのである。

### ③学習者のキネステーゼの解釈(ステージ3に関して)

ステージ3における倒立前転の練習を彼女が恐怖心ももたずに意欲的に取り組んでいた  
ことは、筆者にとって予想外であった。それは、補助されていても非常に怖がっていた倒  
立を、補助者なしで独力で行っていたからである。さらに倒立を満足にできない者が倒立  
前転を練習することは、運動習得の系統性からいっても理解し難かったからである。

しかし、このような先入観は、筆者の狭い指導経験だけに依存した結果であろう。問題  
とすべきは、この学習者がどのようなキネステーゼに基づいてこの練習を行っていたのか  
という点である。

ここでは、彼女の「背中が壁にぶつかる気がして怖い」という壁倒立の練習における言  
表と倒立前転の練習における積極的態度から、彼女のキネステーゼ意識について以下のよ  
うな解釈を行うことができる。

まず、自分の身体を倒立姿勢に保持する運動イメージないし「運動表象」  
(Bewegungsvorstellung)は、彼女のキネステーゼ世界のなかには存在していなかったもの  
と考えられる。そこで指導者は、彼女のキネステーゼ形成のために、補助者に脚を持ち上げても  
らって倒立姿勢になる練習を行  
わせた。しかし、この練習法が  
まったくの誤りであるとはいえ  
ないものの、彼女にとっては効  
果的ではなかった。

その理由は次のように考えら  
れる。まず彼女には、身体の逆

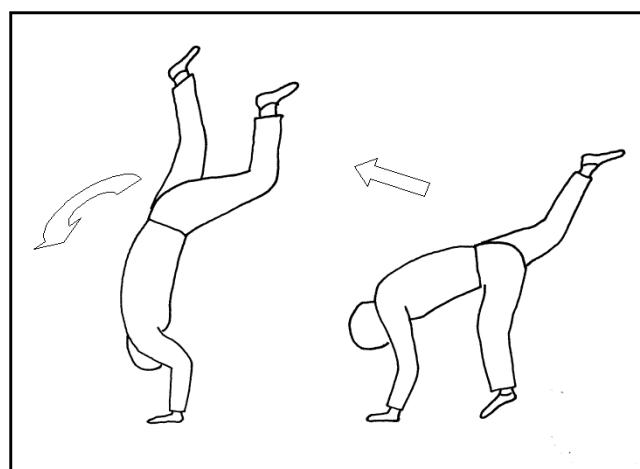


図 11

位、つまり頭より脚が上になるような体勢になる場合には、図 11 のように前に回転する動きのイメージしか存在していなかったものと思われる。言い換えれば、脚を上には常に続いてすぐに前転を行うことが「できる」というキネステーズ意識を持っていたのである。そのため、強制的に脚を持ち上げられて倒立姿勢にされることは、自分の持ち合わせの運動感覚図式から大きくはずれたことになり、彼女自身が自らそれを行っているという意識がまったく生じなかったと考えられる。そのことは、彼女の「力が抜けていく感じがした」といったことばが証明している。自ら行っているというキネステーズ意識が欠如した状態で、「腕をしっかり突っ張れ」というように自分の動作に注意を向けるように指摘されても実行することは不可能だったのである。

それに対して、壁に背中をぶつける心配のない倒立前転の練習では、彼女には前転を安全に実施できるというキネステーズ意識が明確であったため、腕の伸ばしなどの指摘に対して対応できたと考えられる。倒立前転の練習は、彼女にとって安心して実行でき、動きの先行きもある程度分かっているものである。それゆえ、練習の過程で「今のはよかった、悪かった」などが感じ取られて、その反省が次の練習内容のプランに役立っている。この動きの善し悪しの評価に関連して、トレベルス (Trebel, A., 1990) は、クリスティアン (Christian, P., 1963) の意味での運動の「価値意識 (Wertbewusstsein)」が運動学習において大きな意義をもっていることを強調し、価値意識によって「自分の運動の達成を評価することは運動の習得過程に影響を及ぼし、内的イメージを明確化することにも役立つ」(Trebel: 朝岡訳, 1994, p. 76) と述べている。

このような実施者の価値意識と指導者の観察内容の差異は、補助のあり方ないしは動きのアナログ形成のための予備練習のあり方に関して重要な示唆を与えてくれる。

## 2) キネステーズ・アナログンとしての適格性

目標とする運動がまだできない場合、その動きに類似した運動を練習することによって目標とする運動の運動感覚を形成することができる。この目的で練習に用いられる類似した運動がキネステーズ・アナログンと呼ばれる(金子, 1996, p. 245)。この場合には、アナログなのは何か、つまり何が類似しているかについて検討することが必要である。

一般にこのような場合には、「運動構造」(Bewegungsstruktur)が動きの類似性いわゆる「運動類縁性」(Bewegungsverwandtschaft)を確認するための基礎とみなされる。マイネル

(1981, p. 154)によって発展させられた運動構造の概念に従えば、それは局面構造と運動リズムから成り立っている。動きが似ているということはこれらの間に類似性が認められるということであるが、一般にこの二つに関する類似性は外的に、つまり他者が外から視覚的にとらえた内容から判断されることが多い。とくに局面構造の類似性についてはその傾向が強い。このような立場から運動を見れば、補助者に脚を支えてもらって行う倒立練習は、目標技である壁倒立の最終局面を体験するという意味ではまさに最適のものということもできる。

しかし前述したように、この練習は、本論の考察対象者の場合には、実施者本人のキネステーズ意識の形成という点から見てまったく不適切な練習内容であった。そこでは、絶対安全だと言われて高いがけの上からいきなり突き落とされたバンジージャンプの場合と同じことが生じている。自分の意志で、自分の力で飛び降りたのであれば、強い恐怖心に襲われながらも何らかの意識を働かすことはできる。しかし、他者から突き落とされて空中に投げ出され、自分の身体がどうなっているかも分からない状態で何か特定のことを意識するようにと言われても不可能なのである。

運動経験が豊富な者であってもしばしば次のような思い違いをする。つまり、ある運動を行う場合、何が安全で何が危ないかを自分の経験からよく知っていて、この経験知を他の学習者も最初から知っている、あるいは話せばすぐ理解できると思ってしまうという思い違いである。練習の積み重ねによって形成されたものがいったん身に付いてしまうと、その発生過程を忘れてしまっただけで既成のものとして扱ってしまうのである。倒立がある程度熟練した者にとって、壁倒立と脚を支えてもらった倒立の間にキネステーズ的に大きな差はないかもしれない。しかしこれからその運動を習得しようとしている初心者にとっては、形態的に類似している運動がまったく別のキネステーズに支えられていることは珍しくない。キネステーズは、フッサール(1997, p. 28)が「私が自由に処理しうるもの、自由に抑制でき、自由に繰り返し演出できるものであり、根元的に主観的な現実化として経過する」といっているように、あくまでも個人の内部の問題である。それを他者が想像的に理解しようとしても、完全な形で把握することは不可能である。

このことから、動き方あるいは感覚の発生に関する考察は、すでにその動きを獲得した者から得た認識内容からだけでは不十分であると考えられる。そのために金子(2000b, p. 77)は、われわれの有意な行為としての運動は、感覚論的発生問題圏と類型学的構造問題圏という二つの運動分析論のもとで考察が進められることになると述べて、従来の構



造モルフォロジーのほかに発生の問題を扱う意義を説いている。これは、すでにできあがっている意識などの構造について考察する「静態的現象学」に対して「発生的現象学」を提唱したフッサールの理論に相応するものと考えられる。

以上の点を考慮すれば、キネステーゼ・アナログンとなりうる「予備運動」(Vorübung)は、つねに実施者が自ら行っているというキネステーゼ意識を保持しながら行うことができるものでなければならないことになる。換言すれば、自分の実存空間を確認しながら実施していけるものでなければならないのである。それには、目標とする運動と予備運動とのあいだでキネステーゼの連続性が保証されていることが重要である。

したがって、系統的な運動学習を展開するために考慮されるべき運動類縁性は、運動形態の外的類似性ではなく、実施者のキネステーゼに即したものでなければならない。このことに関して金子(1996, p. 9)は次のように述べている。「現有のキネステーゼ体系でも対応できる<類縁性>をもつ動きを見つけ出さなければなりません。しかも、動きの全体構造を破壊しないで、新しい動きのかたちに近づけるようなキネステーゼ・アナログンを用意しなければなりません。」このような適切なアナログンを見つけ出し、個々の学習者に処方できるかどうかにおいて指導者の力量が計られることになる。学習者の意識的、主体的な練習はキネステーゼ意識に支えられてはじめて可能となるのである。

### 3) 観察対象としてのキネステーゼ

これまでの考察から、学習者に最適のキネステーゼ・アナログンを見つけ出すことが指導者にとって重要な活動であることが示唆されたが、そのためには学習者のキネステーゼを読みとることがまず必要である。

キネステーゼが運動感覚であるからといっても、それが運動を実際に行う前の感覚までも含めた内容をもっているということからいえば、それを筋電図などを用いて知覚器官において発生した電気信号として取り出すことは不可能である。

また、キネステーゼが「自ら行っている」、ないしは「自分にできる」という意識としての運動感覚である以上、それを外部から客観的に観察することは不可能である。つまり、「観察」を視覚的に取り込んだ光学的刺激の範囲内に限定するなら、キネステーゼは観察対象とはなりえないということになる。しかし、言うまでもないことであるが、単に光を取り込むことだけで「見る」という行為が説明できるわけではない。

長滝(1999, p. 27)はメルロ・ポンティに倣って、「視覚は眼による触知であり、触覚の『注目すべき異本(variante)』となる」といっている。これは、目で見るということが単純に光刺激を受け入れているだけではなく、対象物を想像的に(無意識的であるにせよ)手で触ってその感じをつかんでいるということであるが、触覚だけでなく多様な感覚を総動員して「見る」という行為が構成されているというべきであろう。たとえば、われわれが梅干しを見て酸っぱさを感じて唾液まで出てくることは、潜勢的に舌で梅干しをなめていることの表れである。

しかし、このような見方(感じ方)は、目を向けているときにはいつでもそうになっているわけではない。そこでは「注意を向ける」あるいは「心が引かれる」という状態になっていなければならない。そうでなければ、われわれは店頭の梅干しを何気なく見るたびに唾液を流さなければならないことになる。

港(20001, p. 80)は、対象物をただ見るのとデッサンしながら見るのとでは大きな違いがあると云ったポール・ヴァレリー(Valéry, P.)のことばを引用して、「デッサンを通して、私たちは見るという活動の能動性を思い知らされ、さらには観察という行為の身体性を知ることになる」と述べ、観察とは身体を通して行われ、知覚、判断、経験が含まれる総合的な行為であることを指摘している。

デッサンが単に物体の輪郭を正確に写し取るだけではないのと同様に、動きを見る場合も人体の物的移動を視覚的に取り込むだけではない。指導者が行う運動観察は、学習者のキネステーゼの把握なしには意味をなさない。そこでは、金子がその意義を重視した潜勢自己運動の役割を見逃すことはできない。指導者が眼前で行われている生徒の運動を見るとき、あたかも自分が行っているかのように見るという潜勢自己運動は、いわば仮想のデッサンをしながら動きを見ていることを意味しているのである。

またフォルガー(Volger, B., 1995, S. 155)は、運動は多くのことを表現してくれるひとつの物語(Erzählung)であり、それをどう読み込むかがスポーツ指導者にとって重要な問題であることを指摘し、それを的確に読み込むには動きを「見ながら、一緒にやっているかのように感じる(teilnehmendes Seh-Fühlen)」(同, S. 171)能力が必要であるといっている。これも、観察者である自分を他者の動きの中に移し入れて観るといふことの意義を強調したものであろう。つまりここでは、生命ある人間の運動現象は、それを対象化(客観化)したり、超越したりするのでは不十分なのであり、私自身をその中へ置き移して理解されなければならないとして「移入」(transjizieren)という語を創ったとされるヴァイツゼッカー

(1975, p. 281)の洞察の仕方こそが問題となる。これに関連して木村(1998, p. 42)は次のように述べている。「行為を対象的に言表すれば、それはもはや生きた行為ではなくなる。行為を行為として捉えるためには、行為の中で行為に寄り添わなくてはならない。」

運動指導における観察の重要性に関してはいくら強調してもしすぎるということはないが、まったく外部からの観察だけで他者のキネステーゼ意識のすべてを把握できるわけではない。そのため、他者のキネステーゼを理解する方法として、金子(2000b)は、すでに述べた運動感覚論的分析法 (ästhesiologische Bewegungsanalytik)を提唱している。これによって、他者のキネステーゼ分析は格段に精度を上げることができるものと考えられる。

#### 4. まとめ

本研究では、倒立を習得しようとする初心者の練習過程を事例として、学習者のキネステーゼ意識の発生と構造について、それに対する指導者（観察者）の把握内容との比較に基づいて検討が加えられた。

本論の考察によって、他者、とくにすでに当該の運動に習熟した者のキネステーゼに基づいて設定された予備運動が誰にでも通用するキネステーゼ・アナログンとなるとは限らないこと、そのため個々の学習者のその都度のキネステーゼ意識を把握することが必要であること、予備運動は実施者のキネステーゼ意識の連続性を保証しながら設定すべきこと、さらに適切な予備運動を設定するには、指導者が学習者のキネステーゼを把握できる能力を持っている必要があることが明らかにされた。

指導者に求められるこれらの行為を適切に行うためには、学習者の動きを入念に観察することが土台となっている。しかし、入念な観察とは動きの微細な特徴や違いを見つけることではない。金子(2000b, p. 157)はマイネルの「他者観察<sup>\*28</sup>」に関して、「マイネルの偉大な功績は、『運動を見る目』と『運動の共感能力』を印象分析にとって不可欠の能力として重視したこと」だと述べている。行われている運動を観察して、“できる”，“行って

---

\*28 【他者観察】 文字通りに読めば「他者の動き」を観察することであるが、マイネル(1981, p. 128)は、他者観察では、運動を単に外部から見るだけでなく、運動を共感的に見ることが重要であることを説いている。したがって、運動の客観的特性を観察によって把握する「客観観察」以上の内容をもつものである。

いる”という学習者の能為のシステムとしてのキネステーゼを把握できるようになることが運動の指導者に求められるのである。

## 第4章 運動指導における志向分析

前章において、学習者のキネステーズ意識の発生過程を把握することが運動指導には不可欠であること、一般的通念、あるいは指導者の一方的な判断だけでは誤った理解に至る可能性があることなどが明らかにされた。

本章では、学習者のキネステーズを理解する場合に、指導者はどのような解釈、分析を行っているのか、あるいは行うべきかという点について、とくに学習者の運動志向性の観点から論究する。言うまでもなく、自分にできるという意識としてのキネステーズは、志向性の一部として大きな位置を占めるものである。

### 1. 運動の志向性と志向分析

ブレンターノ (Brentano, F.) は、「現象界の全体は物的現象と心的現象に大別されるが、その心的現象を物的現象から区別する積極的な徴表」(木田, 1970, p. 29) を志向的内在として特徴づけている。その思想を受け継いだ現象学の祖とされるフッサールは、「意識はすべて『なにもものかについての意識』 *Bewußtsein von etwas* であるという意識の基本的性格を『志向性』という概念で捉え、これを主題的に問い深めることによって、認識作用の主観性と認識内容の客観性を橋渡そうとした」(同, 1970, p. 31) という。そして彼は、「志向的体験の分析をもって現象学の中心問題とした」(林ほか編, 1977) のである。

この志向性には、われわれが日常の中で、何かを見たり、聴いたり、過去のものを思い出したり、現実には無いものを想像したりといったような、あらゆる意識現象が含まれる。われわれは生きている限り、「表象、判断、感情、意志、感情・その他いかなる性質の志向作用もすべて、それぞれの仕方で何らかの対象に向かっており、そして通常その対象はそのつどの志向的体験の中で<目標として狙われ>思念されている」(木田ほか編, 1994, p. 178) のである。

われわれが運動を行う場合にも、これから行おうとする意図や、動きながら行う自分の動きの修正、あるいはすでに行った動きについての反省など、多様な形式で運動に立ち向かっている。とくに、本章で対象とする志向性はこのような明確な意識現象だけにとどまらず、われわれが何かあるものに対峙しているときの態度や状態なども含めた広い意味で

捉えられなければならない。

## 2. 志向分析の意義

体育教師は、学習対象としての運動がうまくできない児童や生徒に対して、それができるように指導していかなければならない。その際、うまくできない原因を考え、それを取り除くようなアドバイスを生徒に与えて改善を図ることになる。

その場合、動きの技術的欠点を指摘し、理想とされる運動経過に近づくように指導するのが一般的である。しかし、このような運動の外的経過だけに基づく指導では、できないまま学習活動が終わることも少なくない。

ヴォルターズ (Wolters, P., 1999, S. 52) は、体育授業において運動学習が効果的に行われないのは教師の行動や場の設定に原因がある場合が多いことをさまざまな事例から導き出した。そして、「体育教師は運動の外側ではなく、構造の深部に手を入れるべきであり、外的な結果、つまり“欠点”だけを治そうとするのではなく、除去すべき原因がどこにあるのかが診断されねばならない」と述べている。またフォルガー (Volger, B., 1995, S. 171) も、運動の外面的現象だけに基づいて指導したり、学習事象の作用と結果を短絡的に結びつけたりすることを戒め、そのような方法では「欠点の概念が固定されてしまい、表面的なフィードバックしか対策がとられなくなり、生徒は運動をどのような感じで行えばよいのか分からなくなる」と述べている。これらに共通しているのは、運動の外面的理解だけでは生命ある人間の運動を指導するにはまったく不十分であり、実施している人間の内的過程を探る必要性があるということである。

またわが国においても、高橋 (1991, 1997) や深見ら (2000, 2003) によって、体育授業における教師の行動のあり方について研究が進められ、学習者と教師の相互作用の重要性が指摘されている。その相互作用における主な活動として、とくに技能に関するフィードバックの質を高めることの必要性が説かれている。児童・生徒の学習状況に即したフィードバックを可能にするには、学習者の運動感覚の内実を共感的に解釈できる能力が必要である。運動指導における「運動共感」(金子・朝岡編, 1990, p. 257) の重要性についてはこれまで絶えず指摘されてきた。しかし、どのようにして実施者のキネステーゼ世界に踏み込めるのかといった具体的な方法ないしは手順について述べられたものはない。

人間の運動は、単なる物理事象として生起するのではなく、過去の経験や運動感覚、意欲、恐怖心などさまざまな意識的、無意識的要因を背景にして現出する。そこに焦点をあてることによって初めて姿勢や動きの本質的意味が理解される。それが志向分析に基づく運動の解釈である。本章は、運動の指導において志向分析が不可欠であるということを現象学的視点から明らかにし、その方法ならびに条件について検討し、同時に、分析結果を実践に活用する方策としての事例研究の意義を確認しようとするものである。

### 3. 能動的志向性と受動的志向性

われわれはボールを見てその大きさや、硬さ、滑りやすさなどのさまざまな特性に関して推測することができる。また、見えている側の反対側も同じような材質でできていること、前面と同様の丸みを持っていることなど、無意識のうちにそれらのことを想像しながら見ている。ボールからの光学的刺激を媒介としながら、それよりはるかに多くの内容を無意識のうちに「見て」いることになる。このことから、われわれがものごとに立ち向かっている場合に、知覚してはっきりと意識できる内容と、無意識のうちに自ずと了解している内容とがあることが理解される。前者のような明確な意識対象に関わる能動的志向性に対して、後者のような、はっきりとした意識にはのぼらないが主体の意識や行動に影響を与える志向性をフッサーは受動的志向性と呼んでいる。

前章で説明したように、ここでいう「受動」という語は、「能動」に対置する語として用いられており、一般に使用される意味の「受け身」を表しているのではない。「自我の関与がない」という意味なのである。

運動を行う際にも、はっきりと意識にのぼる能動的志向性だけでわれわれの運動を理解し尽くすことはできない。むしろその能動性を浮き立たせる地平としての受動的志向性が重要な意義をもっている。フッサー(2004, p. 91)が、志向分析の「本来的な仕事は、意識の顕在性のうちに含まれている潜在性を露呈することである」と述べているように、運動実施における無意識的(受動的)な意識の層を取り出し、目に見えるようにすることが本研究全体の中心的テーマである。

人間の動きは、道具としての身体を精神によって制御するものとしてとらえることはできない。ボイテンダイク(Buytendijk, F. J. J., 1956, S. 30)が「運動は、人間の精神と身体の

統合のなかで行われるが、これはふたつの異なる現実性の内的共同とみなされてはならない」と言っているように、“できない”現象というものも、運動の外面的特性としての技術的欠点と内面的特性としての心理的欠点の合成から成り立っていると考えるべきではない。そこでは肉体と精神の統合体としての身体、いわゆるメルロ・ポンティ(1976, p. 233)の意味での「現象的身体」が問題となってくる。つまり「身体は、物理的世界に決して還元することのできないような独特の世界のなかで、有意味的な行動を行うものとして現れてくる」(木田ほか編, 1994, p. 137)ので、ある運動が怖くてできないという場合には、励ましの言葉をかけて解決できるような純粋な心理的問題だけが生じているのではないし、現れた動きの欠点の修正の際に機械部品の一部だけを取り替えるような即物的な方法を適用しようとしてもうまくいかない。

このような特性をもつ人間の身体運動は、明確な意図だけから生まれてくるのではなく、過去の運動経験やその運動に対する学習意欲、その日の体調、その場の状況など多くの要因から影響を受けながらアクチュアルな動きが成り立っているのであり、そのような学習者の動きのアクチュアリティを決定づけている志向性を体系的に把握することが運動の志向分析なのである。

運動の志向性を考えていくうえで最も重要な概念がキネステーゼである。運動指導における志向分析ではこのキネステーゼ、とくに受動的キネステーゼを把握することが重要であり、その方法が検討されねばならない。

#### 4. 志向分析に必要な知の形成

運動観察において、実施者の能動的・受動的キネステーゼを考慮しながら、動きの意味を解釈していくには、専門的知に支えられた一定の能力が要求される。この能力は、自分の実技経験ならびに指導経験を通して洗練させていくべきものである。それは、志向分析の方法がデータや図形と照合して違いを見つける認識方法とは根底において異なっているからである。

木村(1994, p. 30)によれば、科学が対象としているのは完了形で固定できるリアリティだけであり、「現在進行形のアクチュアルな非物質的生命に着目するためには、私たちは科学以外の目を必要とする。」それゆえ、アクチュアリティをキャッチするためには、「つ



ねにそれに即応した動きのなかに入り込んで、自分自身の心の動きによってそれに参加しなくてはならない」(同, p. 36) という。

また野村(2002, p. 5)は、原因と結果をリアルな閉じられた関係のなかでとらえる因果論的法則性を前提とする「認識の理論」に対して、開かれた状況の中で展開される人間の行為の生成を現在進行形的、未来志向的に考えていこうとする「行為の理論」の意義を強調している。そこでは、従来の心理学は「行為を対象化し、しかもそれらを外から観測し、概念的に捉え、そしてその普遍性を追求してきた」(同, p. 66)と述べて、その方法論的不備を指摘すると同時に、対象化の視点をとるのではなく、ある方向性をもって観望しながら相互作用に不可避な同定と識別行為を行う「内部観測」の必要性を説いている(同, p. 67)。

このように、運動を実施している者の志向性を把握するには、外的事象の変化だけではなく、実施者を内から見ていくための知が求められる。この知は、いわゆる科学の知とは別種のものである。

中村(1999, p. 288)は、科学的知の普遍性・論理性・客観性は、実験データや数式によって目の前に答えを出して見せることにあると言い、それを「瞬間証明主義」と呼んでいる。それに対して本論で対象とするのは、「個々の場所や時間のなかで、対象の多義性を十分考慮に入れながら、それとの交流の中で事象を捉える方法」としての「臨床の知」(中村, 1992, p. 9)であることは言うまでもない。

なお、ここでいう「臨床」とは、医療現場などでのすべての行為を指すわけではない。鷺田(1999, p. 53)は「臨床哲学」という新しい視点から、治療において「問題をともに抱え込み、分節し、理解し、考えるといういとなみをつうじてそれを内側から超えてゆくこと」の意義を強調し、治療者と患者の相互の関係を臨床の基礎とすべきであると述べている。また、精神病の治療の立場から、「『患者のこころ』は治療関係の中で、治療行為を通じてしか見えてこない」と言う木村(2000, p. 101)の臨床論も、治療者から患者への一方的な作用では解決できない世界の存在を指摘している。したがって「臨床」とは、匿名の者が患者を物的対象として一方通行的に扱う限り、治療行為の場所であっても、その意味は本質的に異なるものと捉えるべきである。われわれが問題とする体育授業の現場においても、生徒の動きを対象として、つまり向こう側に置いて眺めていたのでは見えない知、運動指導という行為を通して初めて捉えることができる知がある。

しかし、これまで学問の世界には、このような臨床の知を排除する傾向があったことは

事実である。その理由のひとつとして、中村（1999, p. 46）は、そのような知を身につけるには長い歳月を要するからだと言っている。金子（2002, p. 457）もまた、「科学的運動分析がだれにでも客観的に公平に解放されているのに対し、発生論的運動分析というものは、運動感覚意識の発生に関わることのできる特殊な能力をもっている人にしか開かれていない」と述べて、分析能力の獲得の必要性を指摘している。このように分析者の能力が問われる点が、自然科学における分析とのもっとも大きな相違であろう。

## 5. 実践知の伝達としての事例研究

分析能力を支えている実践知を獲得し、それを伝えていくために必要なものが事例研究である。中村（1999, p. 288）によれば、われわれが生を営んでいる現実の世界におけるものごとへの接近方法や検証方法には、自然科学的手法によるよりも日常生活のなかで多くの人が永い間かかって観察して評価するというやり方がより広く使われているという。そして中村は、そのやり方が方法化された学領域として、「自然言語を使って事象そのものを記述する現象学的方法と、言語的記述による文化人類学のフィールド・ノートや精神医学の症例研究あるいは臨床ノート」を挙げている。その理由として、われわれは自分の知らない分野の事柄についての知識や評価を、抽象化された限定的内容しか示さない測定データよりも多くのことを表現できる自然言語によって記述された文章に依拠していることが多いからだと言っている。

ここでいう「記述」とは、単なるできごとの事実を書き記していくことを超えて、現象学的意味での「本質の記述」（木田ほか, 1994, p. 85）まで高められる必要があることは言うまでもない。鷺田（1997, p. 4）が言うように、「記述とは、何かを模写することでも記録することでもなく、その中ではじめて事象があるプロフィールをもって現れてくることになる場を拓くということ」だからである。

本質を記述された事例研究は、単なる個別例の報告の域を超えて一般妥当性を備えたものとなりうる。河合（2003, p. 301）は、一つの事例は一例で終わっているのではなく、事例を聞く側が自分の体験を考えていくことによって普遍性をもってくと述べている。そして、その普遍性は自然科学がねらっている普遍性とは違うものであるということを明確にしなが、研究の価値を確認していくことの意義を説いている。

また、稀少な症例から普遍的知見を引き出すことの好例を示したブランケンブルク (Blankenburg, W., 1980. p. 54) は、「個別例から一般的な妥当性のあることは何も引き出せまい、と考えるのは偏見である」と述べ、同時に、本質分析の証明として量的尺度を持ち出すことの愚を戒めている。

したがって、多様な事象の中から現象の本質が説明できるようなサンプルを選び出すことが事例研究において最も重要な点であろう。

人間の発達論研究における事例としてのエピソード記述の意義を主張する鯨岡 (1999, p. 163) は、このような観点から選ばれ提示された事例は、単にひとつの理論を立証する代表例であるだけでなく、「観察者＝研究者がおのれの理論を語るための『道具』にもなり得る」と述べている。

## 第5章 できない現象に対する志向分析の事例

前章において論述された志向分析の意義と内容，ならびに事例研究の不可欠性を踏まえて，本章では，目標とする運動ができない現象について実施者の志向分析を行い，さらにそれに基づいた指導法を例示する。これによって，運動の外的経過の指摘による一般的な指導法と志向分析に基づく指導法との相違点が浮き彫りになると思われる。

ここでとりあげる事例は，マットで後転ができない女子学生の例である。(図 12)

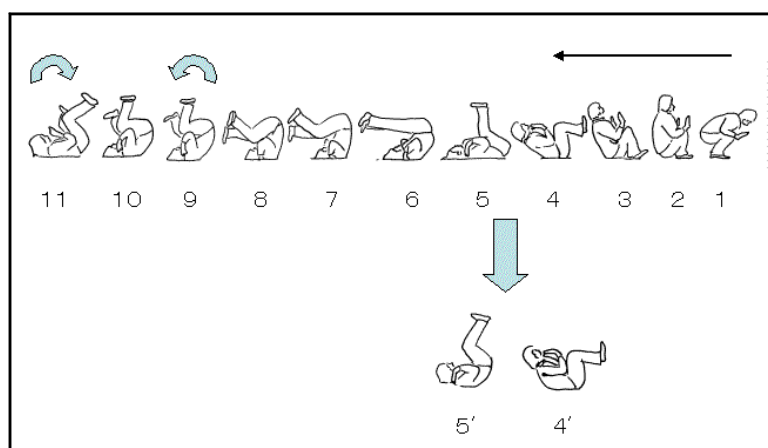


図 12

### 1. 動きの外形的徴表

この学生は，頭越しの回転ができないため，逆位の体勢（10の局面）まで転がった後，もとの方向へ戻ってしまう。その際，首に全体重がかかった状態になるため，首に強い痛みを感じるという。この痛みのために後転は最も嫌いな運動のひとつだと述べていた。

後方に回転し始めた局面 4 で背中が伸びて，首が背屈されている。本来は 4' のように背中，首が丸くなっていなければならない。この間違った姿勢のため，背中中の順次接触が妨げられ，なめらかな回転運動になっていない。背中と手，後頭部がマットに接触するのがほぼ同時となっているため，後頭部に強い衝撃を与えている。これによって後方への回転が抑制されている。

### 2. 動きの意味と志向分析

ここでは，この事例のように背中が伸びきってしまう欠点が現れるのはどのような能力の欠損によるものなのかについて考察を行いたい。そのためにまず，うまくできる者はな

ぜ背中を丸くし、首を腹屈することができるのかという理由を探り、次にこの事例に現れた動きの欠点の意味の解釈を試みる。

### 1) できる者のキネステーゼ構造

後転が容易にできる者にとって、背中を丸くしたり首を復屈にすることはその都度考えて行う行為ではなく、無意識的に行っている動作である。しかし、われわれ人間にとって転がるという動作は生まれながらに備わった生得的技能ではなく、日常生活や遊び、あるいは体育授業の中で習得した技能である。

そのことを考慮すれば、過去に類似した運動の経験が少ない者が、背中を丸くして転がるという動作をうまくできないのは当然である。むしろ後方に回転するという動作を空間的に考えてみれば、あごを上げて後ろを見るような姿勢をとることの方が自然であると言えよう。

うまくできる者がそのような自然な姿勢を取らなくて、体を丸めて首を腹屈するという不自然な姿勢をとるのは、その姿勢の方が実施しようとしている運動、つまり後転にとって都合であることを体験的に知っているからである。これは、これから行おうとしている運動の全体経過が先取りされていることを意味する。この場合の先取りとは、意識としての先取り（先読み）というだけでなく、運動の最終結果に応じて途中の運動経過がそれに合わせて調整されるという運動のプロレープシス（Prolepsis）の原理<sup>\*29</sup>に基づいている。

プロレープシスとは、「有機体の運動は、その最初の時間部分からすでに、作業全体を、もっと正確に言えば作業の図形を先取りしている」とヴァイツゼッカー(1995, p. 25)が説

---

\*29 【プロレープシス】先取りという意味であるが、先取りという語は、他人の将来の行動を予想して先手をとるといったような心理的な先取りもあれば、ボールを受けてすぐ投げるというような場合に現れる動きとしての先取り(Bewegungsvorausnahme)など、さまざまな状況の中で使用される。ここでいうプロレープシスは、このような意味における先取りとは概念的に異なり、人間が行う運動は、実際に身体的位置移動が始まる時点ではすでに前もって全体経過が先取りされ、その全体経過にふさわしい力、スピードで行われるということの意味している。それは、われわれ生命を持つものが日常の中で意識的、無意識的に行っている動き方の原理である。ドイツの哲学者であり生理学者であったヴァイツゼッカー(1975, p.224)が定常的図形時間 (konstante Figurzeit)の規則を例にあげながら説明しているように、プロレープシスが意味しているのは、物理学の場合に法則性は力の作用にあるのに対して、有機体の運動の場合の法則性は形式(Form)にあるということである。

明しているような法則的なふるまいである。つまり、人間が行う運動は、実際に身体の物理的移動が始まる時点ではすでに前もって全体経過が先取りされ、それに適した力動性、スピードで行われるのである。それゆえ、マット運動の後転の場合には、背中を丸めるといっても、単に脊柱を湾曲させた固定的姿勢をとるのではなく、マットと接している背中の部位や回転度に応じて湾曲の度合いやタイミングを絶えず調整しながら経過することになる。

このようなプロレープシスが、本章の主題となっている志向性に基づいていることは言うまでもない。後転を容易に実施できる者はその都度背中を丸めようという明確な意識をもつわけではないので、背中を丸める動作は無意識的、受動的レベルでの志向性に支えられているにもかかわらず、それが自ら行っている動作であることには気づいていないというだけなのである。

## 2) 志向分析による欠点の意味の解釈

できる者のキネステーゼ構造から推察すれば、本項で示した事例のように背中の伸展動作という欠点が現れるのは、転がる動作ならびに頭越しの局面での姿勢や動きが運動感覚的に先取りされていないことに起因していると考えられる。これは、「運動をやろうとするときに、あらかじめそれを可能なものとして心的に体験する運動表象」(金子・朝岡編, 1990, p. 263)としての運動投企(Bewegungsentwurf)が行われていないことを意味している。それが「背中の順次接触」および「頭越し局面に必要な背中を丸める動作、ならびに首の腹屈動作」がうまく行われないうという欠点につながっていたのである。

シュッツ (Schütz, A., 1998, p. 126)が、「投企は行為(action)そのものを予期するのではなく、結果としての行為(act)を未来完了時制において予期する」と言っているように、運動投企はその運動の終末状況、つまり時間的に後のことの予期であるため、それが可能となるにはその運動の全体経過が分かっているなければならない。したがって、ある運動ができない者にその運動が完了した状態を予期することを期待しても無理である。メルロ・ポンティ(1975, p. 233)が、「われわれが自分の身体をある対象にむかって運動させることができるためには、あらかじめその対象が身体にとって存在しているのでなければならない」というのも、この運動投企の存在を強調しているからに他ならない。

これらのことから、この事例の女子学生にとって必要なのは、たとえ大まかにではあつ

でも後転という運動の全体経過の動的イメージが形成され、適切な運動投企が可能となることである。したがって、次項ではその欠点の改善のための練習法が処方されることになるが、その前に、ここでは前記の欠点とその原因をどのような手続きで導き出したかを明らかにしておきたい。

まず筆者は、本事例で取りあげた学生の動きの模倣を何度も試みた。同時に、筆者自身にとってはまったく容易なこの運動を自分の普段の感覚で実施し、学生の動きの感じと比較してみた。それによって、いつもはとくに注意を向けることなく行っている多くの動作の存在が確認できた。その例としては、後ろへ倒れるときには背中を丸めて滑らかに転がることのできるようにする、回転のスピードをつけるために腰角度を広げたり狭めたりする、頭越し局面では首の前屈を強めるなどを挙げることができる。

もちろん、これらの動作は、後転の運動技術としてすでに確認されている内容ではある（たとえば、金子, 1982, pp. 97）。しかし、それらの図式技術<sup>\*30</sup>が、実際に自分のからだでどのように具現されているかを知ることは、動きの感じをとらえようとする指導者にとって非常に重要な作業である。

これらの、普段は無意識のうちに行っている自動化された動作は、あえて注意を向けて確認しなければその存在にさえ気がつかないことが多い。たとえば、回転加速のための腰角度の増減動作は、それをしないように意識しながら実施することで、その存在が確認できる。これは、金子(2005b, p. 42)のいう「コツの消去法」に該当する手法である。

このようなコツの確認作業を経た後、筆者はそれらのコツが体現された合理的な動きがうまくできないのはどのコツが欠落しているのかを推測した。とくに、特別な意識を向ける必要のない容易な身体操作であっても、後転がうまくできない初心者にとっては計画的に練習しなければならない内容のものはないかという点に留意して、欠落したコツの探索が行われた。

なかでも、後ろに倒れる際なぜ背中が伸びて首も背屈してしまうのかという点については次のように考えることができる。つまり、後転という運動全体の経過を考えないで、た

---

\*30【図式技術】課題達成に成果をあげた個人技術は、他の選手たちにもその成果が試され、有効性が検証されると、一般妥当な運動技術として認められるようになる。これは指導の対象となる動きの理想モデル（グロッサー／ノイマイヤー, 1995, p. 2）となり、誰にでも適用可能な運動形態の図式化が行われる（図式技術の定立）。

たとえば無重力の宇宙空間で、あるいは水中で後方へ回転する状況を想像してみれば、首を背屈して後ろを見やすい姿勢になる方が自然であることが分かる。そうだとすれば、背を丸め、首を腹屈姿勢にすることは、後転の全体経過が自分のからだの動きとして先取りされてはじめて可能になる動作であることが理解できよう。したがって、このような全体経過の先取りとそれに基づく運動投企の能力が身につけていないと仮定してみれば、この事例のような不都合な動きが生じる理由が理解できるのである。

### 3. 志向分析に基づいた指導実践

本項で取りあげた事例に現れている欠点は運動投企の欠如に起因することから、実施者が運動の「全体」を運動感覚的に前もって構成できるような類似の動きを探すことが必要である。その動きの練習が「キネステーゼ・アナログン」となって、目標技である後転の習得につながっていく。本事例の学生は、次に述べるような練習を経て、後ろに回ることができるようになった。

後転の技術的ポイントは、後ろに回転するための勢いを得ることと頭越し局面での身体操作にある。したがって、これらの課題を達成するための方法論的措置が必要である。

#### 1) 回転スピードの創出

後ろに回転する勢いを得るには、上体から下体へと、「人間の連鎖システムの中で運動量が伝達される」運動伝導(Bewegungsübertragung) (Röthig, 1983, S. 76) が重要である。さらに、背中がマットに接触する際には、腰から肩へと順序性をもって行わなければならない。本事例では、この順序性が欠如していて背中全体が同時にマットに着いてしまっている。

これらの技術的課題を解決する技能は、背中をマットに着いたまま前後に揺れる「ゆりかご」<sup>\*31</sup> と呼ばれる動作を予備運動として行うことによって養成される。この予備運動によって、背中を丸くしながら上体を先行させてその勢いを下体に伝える感じが習得される。この練習では運動伝導の感覚をつかむために、背中を丸く固定してしまうのではなく、上

---

\*31 【ゆりかご運動】一例として、『器械運動の授業作り』(高橋・三木他編, 1992, p. 42) を参照。



体で下体を引っ張るような意識が必要である。それには単に前後に揺れるだけでなく、後ろで首倒立になるなどさまざまな課題を設けて多様な形態のゆりかご運動を経験させるようにすると効果的である。

この練習を通して、初めのうちは腰のまげ伸ばし動作などを意識的に行っていたものが、やがて無意識のうちに背中を丸め、転がる勢いをつけることができる動き方が体得され、受動的キネステーゼの形成へとつながっていくのである。

## 2) 頭越し局面の体験

後転ができないということは頭越しの局面を通過できないということと同義である。この局面を通過するときの感覚が欠けていたのでは全体経過の運動投企などありえない。ここでは頭越しの局面を体験できる練習方法について考察を加えていきたい。

後転ができない者は頭越しの局面で首に大きな負担がかかり、痛みが生じる。したがって、この局面をできるだけなめらかに通過でき、首への負担が軽減される方法が考えられるべきである。

そのための手段としては、マットに段差をつける方法がある。図 13 のように、肩を支える部分と後頭部を着く部分の高さに落差があると、両肩をマットが支えるかたちとなるため、首への加重は非常に少なくなる。同時に、後頭部がマットに着いたときに生じる回転へのブレーキ作用がなくなり、回転力が少なくても後方への回転が容易に行えるようになる。

この練習では首への負担なしに頭越しの局面を経過することができるため、この局面の実施感覚を養成することが可能となる。これによって後方に1回転するという

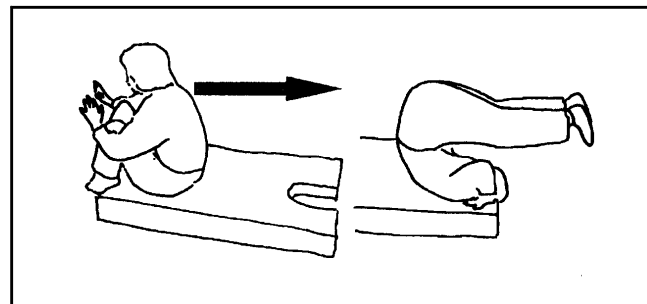


図 13

技の全体経過を感覚的に知ることができ、初心者にとって運動投企の形成という点で非常に効果的である。さらに、この練習では独力で後方に回転することができるという利点がある。自分の力で行うことは、自分にできるという運動感覚能力としてのキネステーゼの形成にとってきわめて大きな意義をもっている。なお楢山（2003）はこの方法を実際に小

学校の授業で実践し、その有効性を実証している。

この他にも頭越しの局面の通過を容易にする方法はこれまでもいくつか実践されている。たとえば坂を作って転がる方法もよく行われる。しかしこの方法は、高いところから低いところへ転がり落ちることから、初心者は恐怖心を持つことが多い。あるいは、教師などの幫助によって頭越し局面を通過させる方法もある。前述したように、この方法は他者の力を借りて行うので、キネステーゼの形成という点では劣るといえよう。坂を利用する方法ならびに幫助による方法のいずれにおいても、首を着く位置が悪かったり幫助の力を加える方向が間違ったりした場合には、頸部への加重が増して危険なこともある。

#### 4. 志向分析に求められる移入的洞察

人間は生後ほとんどすべての運動を練習して身につけなければならない。体育教材の運動に授業で初めて対峙する生徒も多い。教師は、運動の練習に取り組んでいる生徒がうまくできない場合には、さまざまな手段を施して上達を促すことになる。そのときに必要となるのが、運動を実施している生徒の志向性を分析する能力である。志向分析は、運動経過を媒介として生徒の内部でどんな意識が生じているかについて解釈していく、すぐれて人間的な活動といえる。

一般に、運動指導は動きの技術的欠点を指摘し、その改善を促進させることを中核とするが、それは動きの外形的指摘だけで十全なものとはならない。人間の動きは、“そのようにしよう”とする意図だけに基づいているのではなく、実施者の志向性に応じて“そうなっている”ことが多いからである。とくに、意識に上ってこない受動的キネステーゼを把握することが志向分析では不可欠である。

ある運動が容易にできる者、たとえばその運動の技能がマイネル(1981, p. 401)のいう自動化のレベルまで達している者にとって、初心者の受動的運動感覚まで理解することは難しい。そのため、意図的に生徒の内面にわが身を置き移して考える、ヴァイツゼッカー(1995, p. 127)のいう「移入」(Transjizieren)的洞察が求められる。その重要性についてはこれまでも指摘されてはいたが、どのようにしてそれが実現されるのかについて言及されたものはあまりなかった。今回の事例では、指導者自身の内省的分析に基づいて学習者のキネステーゼ構造を理解するという手法を用い、それによってできない者に欠けているキ

ネステーズが確認され、必要なキネステーズ形成のための動きのアナログンが考え出された。

「子どもの目の高さになって考える」という含蓄のある言葉があるが、これはできない生徒に同情することだけを意味するのではなく、受動的キネステーズまでも含めて生徒の志向性を理解するという意味に解されるべきであろう。できてあたりまえと思われる動きの現象について疑いをもつ、言い換えれば、現象学でいう判断停止（エポケー）を行い、その現象の意味の本質を考えていくことによって探り当てられる知がある。本論においては、きわめて難易度の低いマット運動の後転を例に、一般にはできて当然のこととしてあまり目を向けられることのない局面に作用しているキネステーズについて検証したが、今後は、個別の例証によって事象一般を説明できる現象学的意味での本質を記述していく事例研究が求められよう。

## 第Ⅱ部の要約

第Ⅱ部では、第Ⅰ部で論究した運動観察を通して、指導者が学習者のキネステーズを理解していく過程と方法について探った。

まず第1章において、本論の主題であるキネステーズに関して、能動的キネステーズと受動的キネステーズの区別と関わり、およびこれらの分析の実践的意義について言及した。その際、本研究が立脚する発生論的モルフォロジーの土台として金子の感覚論的運動分析法(ästhesiologische Bewegungsanalytik)が援用された。

第2章では、主として学校体育授業におけるキネステーズ理解の意義と今日の問題性について言及した。

近年の子どもたちは、運動遊びの減少傾向と相まって体力の低下が著しい。同時にキネステーズ世界の狭小化も促進され、かつては遊びのなかで自然に習得していた基礎的運動技能も、今日ではあえて授業教材に取り入れていかなければスポーツの運動学習に進んでいくことができない事態も現れてきている。

児童・生徒だけでなく、自分自身の運動経験が少ない教師も増加してきている。そのような生徒のキネステーズを理解する能力がほとんどない教師は、子どもに運動をどう教えていいのか分からず、指導法のマニュアルを求めることになる。それに呼応するかのようになり、体育の専門家たちが、指導力のない教師のための授業マネジメントマニュアルを作成し、生徒の主体性の涵養という名目のもとに、見栄えよく進行する授業形態の普及を図ろうとしている。そこでは技能習得は犠牲になってしまっていて、授業数はこなしているが成果が上がらず、体育授業の意義が疑問視されてしまうという事態さえ生じている。

一方で、生徒のキネステーズ意識に響く的確なアドバイスを与えながら動きの習得を促す促発能力<sup>\*32</sup>を備えた教師も少なくない。そのような教師の場合、何が生徒の運動習得を阻害しているか、どんな基礎技能をどんな順序で身につけさせるべきかなど、たえず生徒のキネステーズを理解しようという努力を怠らない。結局は、主体としての学習者ならびに指導者が間身体性の原理のもとに動きの感じを伝えようとするなら、ヴァイツゼッカー

---

\*32 【促発能力】金子が『わざの伝承』(2002, p. 460)において初めて定義した用語で、「他者の運動感覚能力を図式化させていく指導者の能力」を表す。これに対して、「私の運動感覚の類似図式を統覚して、私の動きかたの形態発生を可能にする」能力は「創発能力」と呼ばれる。

の意味での移入的態度(Transjizieren)が不可欠となる。

第3章では、学習者のキネステーズを理解しようとする場合、指導者が認識している動きの困難性と学習者のそれとが一致していないことの問題性が、初心者の倒立練習の事例を通して明らかにされた。

このような不一致の大きな理由は、学習者のキネステーズはきわめて多様な要因の上になり立っているにもかかわらず、指導者が自分の経験や若干の指導例だけに基づいて、学習者の志向性に関して決まりきった状態を想定してしまうことにある。

このような問題を解決するには、指導者は特定の運動の難易性について一切の先入見を括弧入れするという現象学的判断停止を行い、そのうえで、動きの外的特性を把握するだけでなく、学習者の言表やしぐさ、表情などから、そこで生じている学習上の困難がどのようなキネステーズの欠陥に起因しているのかについて解釈しなければならない。

第4章は、運動指導における志向分析の意義に関する論述である。ここではとくに、人間の運動習得における「受動的キネステーズ」のはたらきについて考察した。

自我がまったく関与しないという意味での受動的キネステーズは、その特性上、学習者に内容を尋ねることはできない。したがって、指導者の解釈行為に頼ることになるのだが、その場合に問題となるのが解釈内容の妥当性である。指導者による解釈が、自分の体験だけに基づいた印象という程度のものであっては指導に有用なものとなるわけではない。動きの外面的特性の把握を越えて、学習者のキネステーズ意識まで理解していくためには、固有の知に支えられた移入能力の獲得が必要とされる。

また、志向分析の成果は、自然科学的分析と異なって数値データで表すことはできないことから、その信憑性は、提示された事例考察の妥当性としてしか判断されえない。そのため、厳密な現象学的検討を経た事例研究が要求される。

その事例研究として、第5章においてマット運動の後転ができない学習者について考察された。

後転ができるためには、背中を丸めてなめらかに後ろに転がる動作が必要であるが、この単純な動作の実施を妨げているのは筋力などの体力要因ではなく、実施者の志向性から導出されていることが分かった。そのため、この欠点の改善には、プロレープシスの原理を適用した動きのアナログンを導入する必要性が検討され、その具体的な方法論が紹介された。

第Ⅱ部においては、指導者が理解していかなければならない学習者のキネステーゼについて、志向性の視点から事例考察を通して検討してきた。しかし、学習者のキネステーゼを理解するには指導者の移入的態度が不可欠であることは随所で強調されてきたが、その具体的な方法については十分な論及がなされたとはいえない。人間が人間を教える運動指導においては、片方の特性についてどれほど深く探ったとしてもそれで事足りるわけではない。指導者の側の理解活動の内実の検討、および移入的理解の方法論が残された問題である。

## 第Ⅲ部 指導実践における運動感覚意識

第Ⅰ部では、運動指導の最初の直接的活動としての運動観察について論究され、さらに第Ⅱ部においては、動きの外的経過の観察ならびにその意味の解釈行為を超えて、運動を実施している者の志向性、とくにキネステーゼを理解することの重要性が指摘された。

これらの研究によって、単なる動きの外形的欠点の指摘から、学習者の志向性まで入り込む移入的運動指導の可能性が明らかにされた。

しかし、これらはすべて他者として学習者を見たり、解釈したりする指導者の行為である。人間学的運動学においては、指導者と学習者の相互的關係としての間主観的作用が不可欠であり、指導者側のキネステーゼが他者の運動の観察や志向分析に対してどのような影響を及ぼしうるのかが問われなければならない。

そこで第Ⅲ部では、指導者は単に運動の構造や技術、さらに指導の方法論的知識および経験を持っているだけではなく、自ら行う運動をどのような感じで行っているのか、そのキネステーゼの能動的構成の意義と方法の解明に重点が置かれる。そのために第1章では、運動実施において自分の動きをどのように意識できるのか、その意識は学習の経緯で変化するのかといったことについて、自らの新しい運動の習得経験に基づいて考察を加えていきたい。

続いて第2章では、教えようとする運動を指導者自身がどのように意識しているかという運動感覚意識について考察を進める。一般に、ある運動がうまくできる場合、その動き方についても詳細に意識できるものと考えられている。しかし、子どもが遊びの運動を無意識のうちに上達していることから分かるように、スポーツ運動でもドリル練習によって技能が習熟していても、動き方についてはほとんど意識されていないことが少なくない。第2章では、そのことによって生じるさまざまな問題について、具体的な運動指導の事例を通して論及していきたい。

## 第1章 運動学習における自己観察活動の構造

われわれが運動を習得したり改善しようとするときには、行った運動について内省する行為が不可欠である。マイネル(1981, p. 123)は、「自分自身の運動を外からだけでなく、“運動覚”，“筋覚あるいは運動性分析器”の助けによって“中から”も知覚する」ことの可能性を重視し、この「自己観察」(Selbstbeobachtung)が運動学習においてきわめて大きな意義をもっていることを説いている。さらに、運動している者の実施意識は自己観察報告でしか得られないことから、運動研究の重要な手がかりのひとつとしている(同, p. 126)。また、近年においては、自己観察(内観、内省)に関する実践研究もみられるようになり、実践性を重視するスポーツ運動学においてはその重要性が認識されるようになってきた。人間の行為としてのスポーツ運動を習得し、改善していく過程において、自分の運動を意識し、対象化し、目標を設定しながら練習を積んでいくことは、技能の向上にとっても、そしてまた、ことばをもった人間の自己形成的意味においても大きな意義があることに異論の余地はないであろう。

ホッツ(Hotz, A., 1986, S. 109)は、学習段階や能力のレベルが上がるにつれて、運動の成果に対する認知過程の影響が大きくなり、さまざまなことを意識しながら練習やトレーニングを進めることが学習活動の質を高めることを指摘している。具体的にいえば、心の眼(geistige Auge)で運動実施に関する重要なポイント(Knotenpunkt)を確認したり、自分の実施についてどうだったのかと自問自答したりするような、運動の意識的なイメージ化が重要なのである(同, S. 114)。

このようなスポーツ活動における自己観察の価値を認識したうえで、本章は、何がどのように観察されるのかという自己観察過程の内実について検討しようとするものである。具体的には、運動を学習していく際に、自分の運動をどのように把握していくのかという過程と、自己観察力の発達の意味について考察する。それによって、自己観察を運動の指導・学習の実践の場に活かすための方法論的基礎を提供できると考えられる。

### 1. 自分の運動の把握

#### 1) 「自分の運動が分かる」ということ



自転車に乗れるようになるということは、自転車の乗り方が分かるということである。また、歩き方がよく分かっているから、普通の道では何の造作もなく歩くことができる。

しかし自転車に上手に乗れる者が、具体的にどのような身体操作をしているのかについて、その詳細を語れるとは限らない。われわれは、非常に熟練した運動や習慣化した運動については、細かなことまで意識していないことが多い。

たとえば、ズボンをはくという動作は一般の人にとって日常的な、容易な運動である。しかし、この動作を実際に行ってみることなく、頭の中だけで思い浮かべてみると、自分はどちらの足からはく習慣があるのか明言できる者は少ないであろう。といっても、この動作をどうやってよいのか分かっていないのではない。よく分かっているから、たとえズボンに爪が引っかかっても、うまくはけるように足の動きを調整できるのである。このように高度に習熟した段階では、“理屈は分からなくても、体で分かっている”といわれる。とくにスポーツにおいては、細かなことに意識を向けなくても、身体が勝手に動いてうまく調整できるような「自動化」(マイネル, 1981, p. 413)の段階まで習熟度が高められていることが要求される。

上手にできるという意味でその運動が“よく分かっている”といわれるのに対して、自分の動作に関して正しく説明できるという意味で“よく分かっている”といわれる場合もある。何か失敗をしたとき、いつものうまくいっているときの運動経過とくらべて、ほんのわずかなずれを正確に述べることができるスポーツ選手も少なくない。このような選手は“自己観察能力がすぐれている”といわれる。

このような自己観察力のある者と、運動はうまくできるのに自分の動きに関しては情報を得られない者とではどこに違いがあるのであろうか。

## 2) 運動覚<sup>\*33</sup>と自己観察

われわれは、運動を行っている最中に、自分の運動がうまくいくように絶えず調整を行うことができる。たとえば、スキーのターンの途中で山側に体重がかかりすぎ、そのまま

---

\*33 【運動覚】 筋、腱、関節の内部あるいはその付近にある受容器から生じる感覚であり、身体部分の姿勢、運動、緊張の度合いなどが通報される。目を閉じていても、自己の姿勢、四肢の運動やその方向を判断することができるのは、主としてこの運動覚のはたらきによる(金子・朝岡編『運動学講義』1990, p. 255)

では転倒することが事前に分かると、スキーを急いでからだに引きつけてバランスの回復を計るといったことが上級者になるとできるようになる。これは、平衡感覚や圧覚、筋や腱の緊張の感覚、いわゆる運動覚に基づいて自分の運動経過を調節することができることを意味している。

自分の運動に対して、その時々状況に応じて適切に処置を施すこのような過程は、言語的に理解されている場合もあるし、そしてまた非言語的、すなわち無意識のうちに行われる場合もある。前記の例でいえば、バランスの崩れを察知し、“このままでは危ないの”で支持足の位置を変えなくてはならない”というように意識的に対処することもあれば、咄嗟の場合など、まったく反射的に対処してしまうことも珍しくない。

サッカーの選手であれば、ピッチ以外の場所でも、突然ボールが自分の方へ飛んできたとき、容易に足でそれを止めることができるであろう。その場合、彼は自分の足をどのように動かせばよいのか考える余裕はまったくなくても無意識的にできるのである。

このようにいわゆる「体で憶える（ている）」過程について、千葉(1990, p. 40)は脳生理学の立場から次のように説明している。「体の動きは筋肉の収縮が次々と重なっているものですが、前の体の動きが次の動きを誘発するという具合に組み合わせられてゆきます。これは、前の体の動きの情報路が次の動きの指令路に新しい結合を作ることを意味します。その際に、固有受容器が重要な役割を果たすわけです。そして、固有受容器からの情報の大部分は意識されないのです。このような新しい結合も意識されず、『体で憶える』ということになるのです。」

無意識的、反射的に対処できる能力を、ボイテンダイク (Buytendijk, F. J. J., 1956, S. 268) は「感覚運動性知能 (senso-motorische Intelligenz) という以上にうまく表現しようがない」と述べているが、この能力に長けている者が、いわゆる“運動神経がよい”といわれる人たちであろう。だから、自分の運動の様子を言語的に意識できる者が必ずしも上達が早いというわけではない。

倒立で静止しているためには、ほんのわずかなバランスの崩れ、具体的にいえば、身体重心が手の真上にある状態からはずれた瞬間を感じ取り、その崩れができるだけ小さいうちに立て直す動作を行う必要がある。その瞬間を察知するのが大事であり、慣れてくれば無意識にできるようになる。というより、無意識にできるまでトレーニングを積むことが必要である。仮に、このバランスの崩れをはっきり意識でき、言語で明確に説明することができても、察知する時期が遅すぎて立て直す動作が間に合わないのでは、倒立の技能と

いう点では無意味である。

このように、運動覚がすぐれていることと、運動体験の自己観察ができることとは別の次元のことであるといえよう。本章では、この二つの能力のうち、感覚運動性知能と呼ばれるような無意識的な能力ではなくて、自分の運動体験に能動的に意識を向けた場合の意識体験について考察を加えていきたい。

### 3) 自己観察の体験内容

自分が行った運動について反省する場合、実際に記憶として脳裏に残るのはどのような内容なのか確認するために、筆者が新しい運動を習得しようとしたときに体験した意識内容を述べて考察のきっかけとしたい。運動種目はスノーボードである。

筆者にとってスノーボードは初めて体験するスポーツで、初心者としての自己観察内容が把握できると期待された。ただし、筆者はスノーボードの技能に関してはまったくの初心者であるが、スキーに関しては相応の技能および知識をもっており、ターンの構造やエッジの使い方などについての理解度は深い。また、自己観察活動の経験はその他のスポーツ種目で比較的豊富である。

以下の記述は、1日2時間程度の練習で、初めてボードに乗ったときから、2日目に緩斜面で何とかボードを支配できるようになり、ターンを繰り返して滑り降りることができるようになったときまでの意識内容の一部を記述したものである。

#### <スノーボードにおける体験事例>

- ・ボードだけが前に進んで、すぐ転倒するが、体が遅れて後傾姿勢（横向きに立つので、進行方向の反対側の足に体重がかかること）になっていくのが分かる。しかし、そのことが分かっているにもかかわらず、スピードがでると前足に体重をかけることができなくなり、ボードが支配できなくなる。
- ・前足に体重がかかっている間は、エッジに乗ることができ、ターンをしていくことができるのがはっきり感じられる。前足に乗らないとボードをコントロールすることはできないので、前足に体重をかけることを常に意識して行う。
- ・背中側（バックサイド）へターンをしようとするとき、山側のエッジを一度はずして（スキーでいえば、フォールラインへ先落としをする）から背中側のエッジに乗るようにしないと、急にエッジに引っかかって大転倒に至ることが分かる。最初の頃は、突然大転倒に至るため、何が起こったのか理解できなかったが、後にこれを「逆エッジ」という危険な現象であることを知り、それ以降は逆エッジで転倒したことが分かるよ

うになる。

これらの意識内容は、次のように分類することができる。

- a) 片足にかかる荷重のような知覚的内容。これを「原初的知覚の意識」と呼ぶ。
- b) タイミングや力の入り具合、運動リズム的内容など、知覚に基づいて機能的観点から自分の動きを把握する過程。これを「分析的知覚」と呼ぶ。
- c) 実際の事象から失敗の原因を推測したり、自分の動きを想像的に表象する活動。

このような運動経過に関する内容のほかに、「うまくいった」とか「気分よくターンできた」といった運動感(Bewegungsgefühl)、あるいは感情的内容も運動中には絶えず意識されているはずであり、それらが混在しているのが現実の自己観察の内容だと考えられる。

また、上記 c)の活動、つまり失敗原因の推測や動きの想像活動が自己観察に含まれるべきかどうかについては次節の考察によって明らかにされる。

これまで、運動の学習において自己観察の重要性は認められていたが、その内容そのものの構造について検討されてきたとはいえない。自己観察を運動指導の実践で活用するには、選手や生徒の意識が上記の内容のどの次元にあるのかについて、指導者はまず把握することが必要である。

## 2. 自己観察活動の構造

### 1) 体験残像の形成

#### ① 体験残像の問題性

マイネル(1981, p. 126)は、「経験豊かな、訓練を積んだ選手なら誰でも知っていることだが、押し投げたり、跳んだり、投げたりしたあとでは、あるいは器械運動などを行ったあとでは、たいていはきわめて正確な運動経過の“体験残像”をもつのである」と述べているが、この“体験残像”(Erlebnisnachbild)はどのようなものとして考えればよいのだろうか。

他人の運動実施やビデオなどの運動経過を外から観察することを客観観察<sup>\*34</sup>というのに

---

\*34 【客観観察】すでに説明したように、他者(自分のビデオ映像なども含む)の動きの客観的特性を外から観察によって把握する活動である。これを土台として、他者のキネステーゼに共感できる能力を備えることによって、マイネルの意味での高度な「他者観察」を行うことができるようになる。

対し、自己観察は運動実施において「自己の直接的な経験の過程を、孤立的にではなく関連的に、偶然的にではなく意図的・計画的に観察すること」(同, p. 271)であり、それを土台として自分の運動経過に関する認知が可能となる。

自分の運動経過について考える場合、運動を実施した後、自分の体の動きを像的に捉え、それを自分の頭の中で観察するという図式は、確かに明快な説明のような気もする。しかしこの図式は、網膜に映った外界の景色を自分の中の“こびと”が見ているという古典的視覚論と似ていないだろうか。そうであれば、やはりそのこびとの行為を見ているのは誰かという論理的破綻を招くこととなる。

それでは、頭の中で思い描いている像としての運動経過はいったい何をもとにしてできあがったものだろうか。自分の運動をビデオに録画し、その再生画像を記憶して作ったものだろうか。たしかにそのような想像活動がないわけではない。自分が失敗したときの映像を何度も繰り返し見たあとで、実際の練習中に同じような失敗をしたときに、その場面を映像のように思い浮かべることはよくあることである。しかし、これだけが自己観察のプロセスだとしたら、ビデオ機器がまだなかった時代には自己観察はあり得なかったということになってしまう。

それとも、他人の実施を見て、それと自分の動きとを重ね合わせてみているのだろうか。これも現実にはしばしば経験することではある。しかし、他人の運動はあくまでも他人のものであり、自分の感じと同じだという保証はまったくない。また、従来にはなかった新しい運動形態、たとえば体操競技において世界でだれも行ったことのない新技を練習しようとするときには自己観察ができないことになる。

これらのことから、自己観察される内容としての像的なイメージ(体験残像)について、今一度その内実について検討してみる必要があると思われる。とくに、運動の反省といえ、自分の動きの映像的イメージが呼び出され、それを観察するという単純な図式を思い浮かべてしまうが、その図式を再検討することが必要である。つまり、“体験残像”という語感からわれわれはテレビに映った画像のような印象を受けやすいが、自己観察の内容は、少なくとも対象として、向こう側に置いて観察できるような視覚的な像とは異なるのではないかという疑いをもつことがまず必要である。

滝浦(1994, p. 46)は、このような思考の図式を心像(イマージュ)の物化とよんで次のような説明を述べている。「確かに、眼を閉じて何かを心に思い浮かべようとするとき、われわれは眼を閉じるという行為のおかげで、時には自分の頭の中や眼の奥にある種の像

を見ているような思いがすることだろう。しかし、心像が物のコピーないし似像だとすれば、それは物がもっているのとおなじ性質、少なくともわれわれが物に知覚する一切の性質を、たとえ小規模な形においてではあれ、そなえていなければならぬことになる。したがって、そこでは、心像は一種の物として捉えられていると言っていいわけである。」

残像は、視覚的な映像イメージだけではないという反論もあろう。しかし、「残像」という語は、次のように理解されている。「与えられた刺激作用が止んだ後で起こる感覚印象。主として視覚についていう。残感覚。後感覚。」(新村, 1983, p. 1002) この説明にみられるように、残像という語は、比喩的な表現を除いては、視覚的イメージ以外ではあまり使わないのではないだろうか。心理学における専門術語としての“残像(Nachbild)”は、「ある刺激を見つめてから、眼を閉じたり、他の面に視線を移したときに生じる視覚体験」(下中編, 1981, p. 277) という意味に使われ、もっぱら視覚に関することに限定されている。

ここで、前節で述べた、筆者の自己観察内容の記述をたどってみれば、知覚やタイミング、力の入れ方などに関する内容が多く、写真や絵のような像としてのイメージはあまり現れてこなかったことに気づく。「後傾になった」という自己観察も、自分のそのような姿勢を向こう側において見ている（もちろん、頭の中でのことだが）のではなく、「後ろの足に体重が多くかかった」というような知覚に基づいている。このように、「体験残像」とは、単なる視覚的内容ではなく、力動性までも含めた総体的印象であるといえよう。

しかし、われわれの実際の体験を思い起こしてみれば、たとえばスキーで滑っているときの「後傾している」という印象は純粋な像的内容ではないかという疑問も残る。たしかに、どんなに筋覚や触覚など像的イメージとは異なる感覚から情報を得ているといっても、現実には何らかの自分の運動している姿を思い浮かべていることは珍しいことではない。しかしその像は、実際に見た像ではあり得ないので、自分の諸感覚からの情報をもとにして後から作り上げられたものなのである。したがってその場合の像（イメージ）は“残像”ではなく、形成された像であるので“構築像”とか“創像”とでもいうべきものである。

## ②意識としての体験残像

サルトル (Sartre, J-P., 1989, p. 23) が、「像（イメージ）はそれ自体が独自の意識であり如何なる仕方に於いてもそれより広い意識の一部をなすことは出来ない」と述べているように、イメージとしての“体験残像”は、われわれの意識の対象となるものではなく、それ自身が意識ととらえなければならない。つまり、意識のなかに対象として存在してい

るものがイメージなのではなく、イメージとは「意識の対象への関係」、「対象が意識にあらわれるその仕方」(同, p. 11)に他ならない。中村(1977, p. 70)が指摘しているように、「イメージが私たちの意識とは無関係にそこにあるもの、意識によって眺められるものとみなされている」と考えてはならないのであろう。

一方、「観察」について滝浦(1994, p. 54)は、フッサール(1979, p. 177)の「射映<sup>\*35</sup>」の概念を援用しながら、次のように述べている。「射映する対象に対して、それへの視点をふやしながらその対象についての知識を限りなく増大させることが、普通に『観察』と呼ばれるのである。」一般に、観察はわれわれの知覚に基づく。というより、「『観察可能なもの』というのが、知覚に与えられる対象の本質規定をなす」(滝浦, 同, p. 54)というべきである。

体験残像は対象ではなく意識であるとすれば、知覚を通じた観察によって把握することはできない。この種の知覚によらない観察という問題を考えるには、サルトルのいう「準観察」(quasi-observation)が手がかりとなる。この準観察とは、滝浦によれば、「イメージが、一方では知覚と同じように、対象のある側面を直観させてくれるように見えながらも、他方では概念知と同じように、すでにわれわれの知っていることがらしか手渡してはくれないという点で、イメージの対象に対するわれわれの態度」(同, p. 55)を表している。

金子(1987, p. 121)は、われわれがビデオなどで運動経過を観察する場合には、その映像に実際の運動のイメージを重ね合わせて見ているということから出発して、運動観察におけるイメージの役割について言及するなかで、ある特定の日時に行われた運動を観察した記憶心像と、イメージ一般、たとえばカール・ルイスの走り方をぼんやりと思い浮かべるようなイメージとははっきり区別するべきことを指摘している。この一般的イメージはサルトルのいう「準観察」の対象となるべきもので、記憶のなかでいかなる位置も占めていないことから、それらについて「観察」するわけにはいかないからである。

このように、観察は未知の事柄を取り入れることができるのに対して、準観察では知っ

---

\*35 【射映】「事物が直観される際の特有の与えられ方を表すためにフッサールが使用した用語」(木田他, 1994, p. 208)である。これについてフッサールは机を直観するときの例で説明している。それによると、われわれが机を見る場合、一時には一方の側からしか直接的に見ることはできないが、その瞬間には机全体を思い描いている。そのような知覚と意識の関係を示した語である。フッサール(1979, p. 178)は、「同じ事物についての、或る『全面的な』、連続的統一的にそれ自身において確証されてゆく経験意識には、連続的な現出多様と射映多様の豊富な一体系が、本質必然性において属している」と述べている。

ていることしか把握できないという点に大きな違いが認められる。つまり、それまでに意識されたことが一度もないような動きについて、自分の体験残像を振り返って思い出すことは不可能なのである。

さらに、名称的に類似しているからといって、自己観察を単純に他者観察あるいは客観観察の対置的活動として同次元で扱うことの問題性も指摘されるべきである。

箱石(1994, p. 220)は「準観察」の説明において次のように記述している。「私が想像において対象に対してとる態度は観察のようであるが、それは決して観察ではない。なぜなら、それはわれわれに新しいものは何ひとつとして教えてくれないからである。つまり想像の対象は、われわれがそれを心に思い描くかぎりにおいて存在するにすぎないのである。」

これらのことを踏まえ、「観察」の概念に照らし合わせてみれば、これまでわれわれが使ってきた「自己観察」という用語の見直しも必要であろう。グロッサー(Grosser, M., 1995, p. 147)らは、他者の運動の視覚的知覚に対して「運動観察」を、そして自分の運動における知覚に対して「運動知覚(Bewegungswahrnehmung)」の用語を使用している。しかし、自分が運動しているイメージ(想像表象)などは知覚対象とはならないという点で、運動の自己観察を「自己知覚」に限定することは実践に適用できる規定とはいえないであろう。

また、自己観察の代わりに「内観」という語を使っても同様の問題は生じる。しかし本論では、混乱を避けるために、用語の問題には言及せずに、暫定的に「自己観察」という語を用いることにしたい。

## 2) 想起としての自己観察

### ①言語的制作としての自己観察

自分が行った運動に関して、どのようなところに問題があったか、あるいはタイミングは良かったのか、などについて反省し判断するには、運動実施時の体験に関する自己観察が不可欠である。

この運動実施時の体験を後に反省する場合には、すでに過ぎ去った事象について振り返り、思い出すわけであるから「想起」ということになる。たとえ、たった今終えたばかりの運動であっても、知覚の痕跡が残っているわけではないので、その残滓を手がかりにし



で見直すことはできず、思考作用によって思い出すことしかできない。当たり前のことではあるが、過去に行った運動についてどんなに生々しく憶えていたとしても、運動中の感覚をもう一度知覚することはできないのである。

時間論の視点から過去の体験について論じた大森(1992, p. 41)は、「人間が一つの経験に関わる様式には二つあって、その一つが知覚と行動の様式、今一つが想起なのである」と述べている。自分が行った運動について自己観察を通して思い出した内容は、この大森のいう「想起的立ち現れ」であり、知覚的立ち現れではない。これは、想起は過去の知覚の再現、あるいは再体験とは異なることを意味している。大森によれば、過去の経験として想起される経験は過去の知覚を繰り返すことではなく、「かつての知覚行動の現在経験」(同, p. 41)に他ならないという。

そしてこの想起は「言語的、物語的なものである」と大森はいう。つまり、たとえ風景のような視覚的なイメージなどの想起であっても、「～は...だった」というように、言語によって理解しているという。そして次のように述べている。「かりに言語以前の過去経験があるとしてもそれは形を持たない模糊とした不定形(アモルフラス)な経験である。それは確定された形を持たない未発の経験でしかあるまい。それが確定された形を備えた過去形の経験になること、それが想起なのである。逆にいえば、想起される、言語的に想起される、ということによって過去形の経験が成るのであり制作されるのである。」(同, p. 54)また中島(1996, p. 117)も、想起とは「『現に知覚した』という直観をともなって、かつての体験を文章的に思い浮かべること」であると、大森と同様の見解を示している。

運動の自己観察においても同様に、ことばとの関わりが重要な意義をもっている。マイネル(1981, p. 125)は、「運動覚による運動の自己経験が同時に自己知覚や自己観察を意味するものではない」のであって、自己知覚は運動覚が言語によってとらえられるときに初めて成立すると述べ、自己観察における言語の役割を重視している。この場合、想起の内容をことばで表すということはいったい何を意味しているのだろうか。

## ②自己観察の言語化の意味

前節において、筆者が自己観察した内容を述べたが、それは運動経過のすべてにわたる詳細が網羅されたものではない。では、ことばで表現されなかったことはまったく実施者にとって分からなかった内容なのであろうか。ズボンをはくという自動化した運動の例で述べたように、その運動ができるという意味ではよく分かっているにもかかわらず、その

ときの経過を述べることができないのは、運動経過が意識に上らなかったためにことばに置き換えることができなかったからである。

前章で述べた、初心者である筆者の自己観察報告から分かるように、運動中の感覚が意識されるかどうかは運動の習熟度とはあまり関係がない。初心者の段階でも自己観察は可能である。その一方で、無造作にできる「ズボンをはく」動作を実施直後に、どちらの足からはいたのか尋ねても分からないということは、自動化まで進んだレベルの運動はむしろ意識にのぼらないことを意味している。だからセティン(Çetin, 1991, S. 65)は、「自動化された運動を修正し変化させるには、その運動の技術を意識化することから始めなければならない」と述べている。

すなわち、自己観察の内容をことばで表現できるかどうかは、意識に上ったかどうかの問題であり、必ずしも習熟度に依存するわけではない。マイネル(1981, p. 126)は心理学者のプーニ(Puni, A.)の説を引用して、走り高跳びを行ったあとで、その種目のベテラン選手は「自分の行ったほんの小さなことに至るまで、ほぼ完全な正確さをもって報告」できると述べて、自己観察の正確さと運動の習熟度の関係について言及している。しかしこの場合の「ほんの小さなこと」というのは、実施における技術的ポイントの「微妙な違い」とでもとらえるべき内容のことで、運動実施にとって無意味な内容などではない。極めて微妙な内容であったとしても、実施者にとっても指導者にとっても大きな意味をもつ重要な内容であり、日頃からその部分について両者の間で質問や言表の機会がたびたびあったものと考えられる。当該の運動の実施に関して枝葉末節的なこと、たとえば「空中での右手中指のまがり具合」に関することなどを唐突に尋ねたとしても、決して適切な返答などできないであろう。

市川(1996, p. 26)は、三段跳びのトレーニングの際に、指導者が選手の運動内観をどのように探り出すことができるかという抽出の方法的試論を提示している。それによれば、「学習者(被験者)は、運動投企を前提として遂行した運動をとらえているということが考察され、とくに運動投企で体験していないことについては運動内観として把握されない」と結論づけている。これは、自分の運動を内観できるためには、実施に先立ってどのように行うかという計画(投企)が実施者に意識されていることが前提となることを実証したものである。

またフェッツ(Fetz, F., 1979, p. 238)は、「運動の自己観察と自己考察は、我々が注意を運動に向けたとき、はじめて現れ」、その場合に、「区別の能力というものを持っている

固有の性質や徴表だけを詳しく考察する」と述べて、自己観察と能動的志向性との関わりを指摘している。

したがって、自分の運動の成り行きについて分かるためには、前もってその運動局面、あるいは身体姿勢に関して何らかの注意が向けられていなければならない。その運動ないし姿勢が志向されている場合に限れば、運動の習熟度は自己観察の達成に関して大きな意味を担ってくる。つまり、習熟度が高ければ高いほど、より多くの注意をその部分に向けることが可能になるからである。習熟度が低い、とくに初心者の場合には、運動が成功したかどうかなどに意識が向かい、自分の運動の成り行きに関することなどはあまり注意できないのは当然である。このことは恐怖感を覚えるような運動の場合に顕著である。したがって、習熟度が高いと自己観察能力も高くなるのではなく、「習熟度が高い場合には、(運動の正否などにはあまり注意する必要がないため、)自分の運動経過に重点的に注意を向けることができる」というべきであろう。

### ③能動的構成作用としての自己観察

自分の運動について語ることは、運動についての記憶を辿ることになる。運動の記憶が成立するためには、運動中に知覚した内容が頭の中にあるということが前提となることはいうまでもない。それがなければただの空想ということになる。

しかし、想起するという行為は、コンピューターでハードディスクに書き込まれた情報を検索して呼び出すというようなプロセスと同じではない。

芸術など人間の創造活動における記憶の問題について言及した港(1996, p. 6)は、「人間の記憶は、文字や数字や信号のように書き込まれ保存されている記録ではなく、われわれが生きているすべての瞬間に、刻々と変化しながら現出するものではないか」と述べている。そして、記憶は刻印の集積ではなく、ひとつの動的なシステムであるという。つまり、われわれの記憶は記号データのようなものとしてどこかに貯蔵され、検索されるような性質のものではなく、その時々前後関係や情動などによって、現在に適合されるように築かれるものなのである。港(同, p. 6)はこのような記憶のあり方を「記憶の生成論」と呼んで、一般に考えられているような「記憶の存在論」に対置させている。

元来、記憶のもとになる知覚というものも、機械的刺激に対する必然的な反応などではなく、状況に依存する生物的行為であるのはいうまでもない。光や音、さらに筋肉を通じた諸々の感覚など、運動の実施中にわれわれが受ける刺激は無限にあるといえよう。しか

し、その多くは意識に残らない。なにげなく歩いているときの足首の角度など普段はまったく意識されない。足首の角度を思い起こすことが必要なのは、平泳ぎのかえる足を学習しているときなどである。つまり、時間の流れとともに生起している無限の現象のなかから、われわれに関連のある何かを記憶として保存できるためには、ある過程が必要なのである。

「知覚すること」、「気づくこと」と記憶との関連について、フッサールの弟子のシュッツ(Schütz, M.,1980, p. 13)は次のように述べている。「持続の流れに気づくということは、まさに流れを振り返ること、つまり、『反省』と呼ばれる、流れに対する特殊な態度を前提としているのである。なぜなら、『今このように』に先行する位相があるからこそ、『今』は『このよう』なのであり、『今』を構成するその先行する位相が、『今』私に与えられるのは記憶(Erinnerung)という様式においてだからである。純粹持続の流れのなかの経験は、それに気づいた瞬間に、『さっきこのようであった』という記憶に変化する。こうして、記憶作用の働きによって、経験は不可逆的な持続の流れのなかから取り出され、『気づく』ということが一個の記憶に変わるのである。」

ちなみにこの場合の「持続」とは、ベルクソン(Bergson, H.) が主張する「われわれが生きている時間」という意味であるのはいうまでもない。つまり、われわれが体験する時間の流れは、「たえまない移りゆき、現在が過去になるとともに新たな未来を迎え入れる連続的過程」(中島, 1968, p. 25)と考えるべきであり、特定の瞬間が連続したものととらえる物理時間と対置される。この体験される時間のことをベルクソンは「持続」と呼んでいる。また彼は、「あらゆる知覚はすでに記憶なのである」ともいっている(市川, 1991, p. 200)。

それゆえ、運動の自己観察とは、運動実施の際の知覚をもとに、その中から自分にとって必要な内容を抜き出し、それをことばを通して認識するというすぐれて人間的な能動的な行為ということができる。

野家(2005, p. 265)によれば、あるできごとに対する文章的あるいは物語的な認識が可能になるためには、一定の時間幅をもった歴史意識が必要であり、このような時間は流れるのではなく積み重なるものだという。また、このような時間認識のあり方を「歴史意識の積時性」と呼んでいる。自分の運動に関して何かを感じとるときには、あるできごとを見つけ出し、それを積み重ねていくのである。

このような能動性という観点から自己観察をとらえなおすと、自己観察を実践の中で活用したり、研究法として利用することに対して新たな展望が開かれてくる。

たとえば、選手や生徒の自己観察の内容を、コーチや教師がどのように取り出す（聞き出す）ことができるか、という方法論的問題がある。これは実践性を重視するスポーツ運動学にとってきわめて重要な問題である。しかし、これを「自己観察内容の抽出」と考えて、記憶の痕跡（残像）のようなものを眺めさせ、その印象を聞き出すというような図式のうえで考えるべきではない。この図式では、自己観察の内容が被験者の頭の中に存在しているということが前提とされているからである。「抽出」とは雑多なものの中から何か特定の物質や成分だけを選んで取り出すことであり、そこでは目的とする物質や成分が含まれていることが前提となっている。

すでに述べたように、自己観察の対象はすでに“ある”ものではなく、“つくりあげられる”ものである。つくるためには素材と方法が提供されなければならない。運動のなかで何を感じ取るべきかを事前に指摘し、そこに注意を向けさせて運動を実施させることによって初めて自己観察は効果的に行われるものと考えられるべきである。換言すれば、事前に実施者に何も指示しないで、行った運動に関して漠然と実施の体験意識を尋ねても、有意義な情報はほとんど得られないと考えなければならない。

また、このような事前の取り決めのない運動実施とそれに関する質問に対して明確な返答がないからといって、その学習者に自己観察能力が備わっていないと考えるのは的外れの評価であろう。

#### ④自己観察の正確性

従来、自己観察に関する研究は、自分の実施意識にもとづく運動イメージと実際の運動経過との外形的比較を通して行われることが多かった。マイネル(1981, p. 126)でさえ自己観察の内容と実際の運動の外形的事象との照合に意義を認め、「多くの自己観察が客観的手段、たとえば映画や力量記録などによって追検証できるということから、この不十分さはさらに補われるものである」と述べている。

このように客観的（外形的）運動経過と自己観察内容の一致に正確性を求めることは、同時に自己観察の主観性、曖昧性を強調することにつながり、自己観察は科学的ではないという理由で、研究の場から排除されることになってしまう。しかし、自己観察にもとづく運動学習がいかに実りの多い人間的過程であるのかについてはあらためて指摘するまでもない。それでは、自己観察において正確性はどのような点に求められるべきであろうか。

これまでの考察から、自己観察とは自分の運動経過の細部まで逐一注意が向けられるこ

とではなく、自分の意図と関連の深い局面の姿勢や力動的過程についてそのときの特徴を感じ取り、それを言語的に制作していくことだということが確認された。

すなわち、運動中のどの局面でどのような内容を感じ取る必要があるのかが分かってくるのが、自己観察の能力が向上することであるといえよう。これは、知覚や記憶に基づいて自分の動作を解釈するための予期図式が形成されることを意味している。

この解釈図式の形成には、運動の経験や、どのような意識をもってその運動に取り組んでいるかといった練習態度などが影響を及ぼすが、とくに注目すべきものは運動に関する知識である。

ここで、筆者の体験記録における「逆エッジ」現象が理解できるようになった過程を思い起こしてほしい。「逆エッジ」という転倒のメカニズムをまだ知らなかった時点では、ある瞬間に突然大転倒に至るという事実しか認識できなかったが、「逆エッジ」現象についての知識を得てからは自分の転倒の経過がよく把握できるようになった。といっても、一足飛びに自分の運動経過がはっきり把握できるようになったわけではない。初めのうちは、転倒のしかたから考えて「これが逆エッジだ」という、いわば想像による認識が主であった。しかし、そのような転倒のしかたを繰り返すと、逆エッジの引っかけりはかなり早い時期に感じ取ることができるようになり、実際に転倒する前から結果が予想できるようになる。

この例は、自分の動きを把握するときに、最初は結果から原因を推測する解釈的把握であったものから、やがて自分の運動経過を知覚的に感じ取れるようになっていく過程を示している。いわば、推測を通して知覚のしかたを習得したということができる。この推測、ないしは想像の段階は自己観察と呼ぶべきではないという反論もあろう。しかし、自分の運動の把握に関する現実の認識活動においては、どこまでが想像でどの時点から知覚によるものなのかという境界線を引くことはできない。元来、知覚とは、物理刺激を感覚器官によって取得するといった機械論的な過程などではなく、そこでは想像活動が大きな役割を果たしているからである。

クレース (Klaes, R., 1995, S. 253) らは、パラージ (Palagyi, M.) を引用しながら、われわれの知覚は想像としての潜勢的運動 (*virtuelle Bewegung*) に支えられて初めて完全なものとなり、想像活動なくして知覚はありえないことを指摘している。たとえば、丸い物体を見るという視覚は、無意識のうちにその物体を触って丸みを感じ取るという触覚的な潜勢的運動を行っており、それがなければまったく平面的な線としてしか理解できないことにな

るという。

つまり、われわれが自分の運動経過に関して何かを知覚できるのは、ある物理的刺激、たとえば体重が後ろにかかっているという感覚の意味をすでに知っているからである。そのような感覚があった場合、次にはどうなるのかと潜勢的に行ってみて、やがて転倒に至ると認識でき、後傾姿勢だと把握するのである。これは、知覚する神経の活動力が高まったのではなく、何を感じるべきかが分かったと解釈できる。それまでにも同じような物理的刺激はあったはずであるが、その刺激の意味を知らないうちは感じ取ることができなかったのである。

したがって、潜勢的運動が可能となるためには、実際の運動の体験が不可欠で、クレースら(1995, S.256)も潜勢的運動と現実の運動、そして知覚の円環的關係を強調している。また、『想像力 imagery』とは、まず知覚物象に、過去の経験に由来する内容 contents を『充填 filling out』することだというゲーレン(Gehlen, A.,1985, p. 217)の説明からも、想像、ないし潜勢的運動に対する体験の意義が再確認されるが、この意味において、運動の学習活動では多彩な成功と失敗の経験が生きてくることになる。

自己観察が果たす役割が大きいのは、とくに自分の運動の失敗の原因や欠点を把握する場合である。それは、運動中の知覚や実際に起きた現象などから解釈する行為であり、その解釈内容の妥当性が自己観察の正確性であるといえることができる。自己観察が正確になる、すなわち体験残像が鮮明になってくるということは、運動時の知覚や現象に対する解釈図式が形成されることであって、向こう側にぼけて見えていた像がピントのあった鮮明な画像に変化していくような過程とは根本的に異なるのである。

### 3. 自己観察の階層構造

運動の教育を現象学的視点から体系化した『運動文化と運動教育論』の著者であるオーストリアのグレッシング(Gröbning, S., 1993, S. 189)は、行為としての人間の運動学習における主要概念のひとつとして「意識性」(Bewußtheit)を挙げている。彼は、人間の運動学習は、小さな子どもに見られるような無意識的模倣の段階から、知覚、記憶、試行、思考、感じ取り(Fühlen)などの体験を経て、総合的、洞察的、意識的なものに発展していくので、運動の意識的な学習(練習、実施)を計画的に組み入れて実現すべきであると述べている。

このような意識的運動学習の土台として自己観察は極めて大きな意義をもつ。一般に自己観察といわれている内容には、次のような段階的發展が考えられる。

- ①「気持ちよくなった」といったような運動感や感情的印象
- ②「後ろ足に体重がかかっている」といったような原初的知覚
- ③「タイミングが遅れた」といったような分析的知覚
- ④実際の現象、ならびに知覚や記憶に基づいて自分の運動経過を想像的に表象する解釈図式の形成

このような發展が可能となるためには、絶えず自分の運動に意識を向けて練習していく学習態度が不可欠である。また一方で、指導者は学習者の自己観察能力の發展を促すために、身体のどこに意識を向けるべきか、動きに関してどんなポイントを確認すべきかなどについて指導していかなければならない。

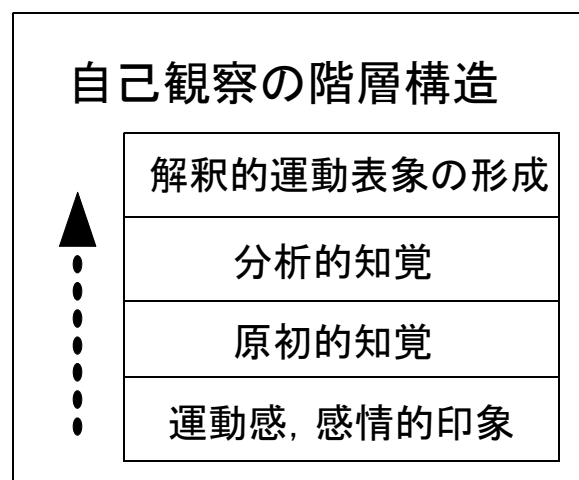


図 14

自己観察の対象は、意識とは無関係に最初から存在しているようなものではなく、作り上げるものであるという認識に立てば、自己観察内容を尋ねるような場合でも、学習者の実施意識を漠然と聞くのではなく、指導者の専門的知識に則って運動の重要なポイントを絞りこんで尋ねる、いわば誘導尋問のような方法が効果的であろう。それによって、学習者は運動実施の際にどこに注意を向けるべきかを理解することができ、自己観察能力の向上が促進されることになる。

その際に重要なのは、学習者と指導者のあいだの言語的疎通である。自己観察によって得た内容をなるべく正確に伝達するには、両者のあいだで動きに関する言語表現における共通の文法（運動感覚的合意）が整っていることが前提となる。つまり、ある事象に対して、それを表すためのことばをあらかじめ取り決めておくことが必要である。

この場合には専門語だけでなく、フォルガー (Volger, B., 1990, S. 92) が取り上げているような「仲間同士での、比較可能な経験の共有として成立するような“仲間ことば” (Lerngruppensprache)」なども重要な働きをするであろう。それらの語は概念的意味だけ



でなく、感覚的な内容までも内包している機能的なことばだからである。「言語の限界が思考の限界である」ということばを残したヴィトゲンシュタイン(Wittgenstein, L.)は、「言語のもつ意味は、それが言及する『世界』の側から与えられるのではなく、それを行使する『メカニズム』そのものによって与えられる」(橋爪, 1985, p. 30)といている。この「言語ゲーム」理論から考えても、学習者と指導者のあいだには概念的意味の周知だけでなく、運動感覚までも含めた共通感覚的通信路の形成が不可欠である。選手や生徒から自己観察、ないしは内観を引き出すという図式ではなく、彼らと指導者とが一緒になって作り上げるという「共同の言語的制作」という発想が必要であろう。

## 第2章 指導者の運動感覚意識覚醒の意義と方法

### －バレーボールのアンダーハンドパスの事例－

#### 1. 運動と意識

前章で考察した運動の自己観察は、学習者が自分の運動を主体的に学習していくための活動として大きな意義をもっている。さらに、自己観察体験は他者に運動を指導する場合にも有用な基礎として機能することは間違いない。自分がどのような感じで行っていたのか分析した経験がない者が、他者に対して動きの感じ、つまりコツを教えることができるはずはない。

しかし、ある個人の主観的体験内容がそのまま指導内容となることはありえない。動きのコツ意識はその内容がつねに他者にも有効であるとはいえないし、当該の運動の実施に重要な内容が必ずしも十全に意識されているとは限らないからである。したがって、指導者は伝えようとする動きの感じを、自分の感覚印象を越えて、他者に伝達可能なかたちで意識化することが必要である。そこで本章では、自分の動き方に対してどのような意識をもっているのか、さらにどのような意識をもつべきかという問題について事例を通して考察を進めていく。

運動と意識の関わりを論じる場合、意識外、つまり無意識の世界に目を向けることが重要である。この問題圏は、近年の進歩が目覚ましい脳科学においても注目されている。行為と意識の時間的前後関係に新たな発見をしたリベット (Libet, B., 2006, p. 82) の実験や、意識を「無意識の結果をまとめた受動的体験をあたかも主体的な体験であるかのように錯覚するシステム」として無意識の世界の意義を強調した前野 (2005, p. 115) の研究、また山中 (2002, p. 202) の「意識というものは、その瞬間における精神生活の総体」であり、意識も無意識も分かつことのできないという主張、さらに下條 (1999, p. 199) の「意識は無意識の背景のもとにおいてのみ、はじめて立ちあらわれる」という指摘などから、人間の意識を考えると、無意識という広大な領域を扱わないわけにはいかないことが理解される。

確かに、機械の運動ではなく、心を持った人間が行う運動を研究するには、意識的動作の背景(地平)としての無意識的動作の構造を明らかにすることが必要である。しかし、意識の問題に切り込むといっても、本論においては運動を行っているわれわれの意識内容を

対象とするのであって、ニューロン活動のような脳内プロセスにおける因果関係の解明を問題とする脳科学とは本質的に対象が異なる。すなわち、ここでは「動感的な志向形態の発生理論」(金子, 2005, p. 90)としての発牛運動学の視点から、指導する立場の者は自らが行っている運動をどのように意識している必要があるのか、その運動感覚意識はどのようにして形成可能なのかという問題について迫ろうとするのである。

以下では、実施者の意識に上っている内容だけに基づいて運動指導を考える不合理性と、指導者自身が無意識的に持っている動きの感覚を呼び起こすことの必要性を、バレーボールのアンダーハンドパスの指導事例に基づいて考察することになる。

## 2. バレーボールのアンダーハンドパスに関する事例的考察

### 1) 予備運動の問題性

ある運動がうまくできないときに、目標とする運動に類似した予備運動を練習させる方法は、キネステーゼ・アナログン(金子, 1996, p. 9)を利用した学習法として、今日では一般化している。

予備運動の処方は、目標とする運動とキネステーゼが類似していることが条件であることは言うまでもない。換言すれば、運動を実施する者にとっての“動きの感じ”が似ている必要があるのであって、客観的運動経過の類似性が求められるのではない。

このようなキネステーゼ・アナログンに関する基本認識をここであらためて述べることは冗語になると考えられるが、現実には動きの外的経過の類似だけが基準となっている例が少なくない。

その理由は、学習者のキネステーゼを把握し、それに適合した練習方法を考える能力が指導者に欠けているからであるが、それは単に指導者の経験不足、知識不足だけに起因するものではない。熱意ある指導者は何とかして生徒や選手に動きを身につけさせたいと願って、さまざまな練習方法を考案している。それにもかかわらず、うまくできない者のキネステーゼを的確に把握することができないのは、次項で説明するように、指導者自身の動きの感覚が意識から隠れていることに起因すると考えられるからである。

### 2) アンダーハンドパスの典型的欠点

バレーボールにおいて、正確なアンダーハンドパスの習得が重要であることは言うまでもない。しかし、アンダーハンドパスは初心者にとって決して易しい運動ではない。

一般大学生を対象とした体育授業における筆者の指導体験では、アンダーハンドパスがうまくできない学生に対して欠点を指摘しても、改善が見られなかった学生が少なからずいた。それは以下のような例である。

ボールヒットの際に肘がまがっている欠点を持っているので、肘を伸ばしてボールを打つように指導した。学生たちの練習の様子からは、筆者の指摘に従って、ボールを打つ際に肘をしっかりと伸ばそうという意図が窺われた。それにもかかわらず、ボールが腕に当たる瞬間に肘がまがってしまう欠点が消えない。学生に対して、腕の動きを示範したり、学生の腕を持って打つときの姿勢を作ってやるなどして、肘を十分に伸展させる感覚を教えても、ボールを実際に打つと同じ欠点が出てしまう。

ボールを打つときに肘がまがる欠点は、初心者がアンダーハンドパスを行うときにもっともよく現れる欠点であろう。その欠点に対して、肘を伸ばすようにという腕の姿勢的アドバイスだけでは改善されない事例が少なくないことが確認された。

### 3) 一般的技術認識

バレーボールは学校体育のなかでもポピュラーな種目であるため、多くの技術指導書がある。また、近年はインターネットによって多くのウェブページでアンダーハンドパスの運動技術について情報を得ることが可能となっている。

それらの中から共通した技術認識を拾い上げてみると、腕に関しては、「腕を伸ばす(肘をまげない)」、「ボールを手首に当てる」、「腕を振らない(腕は動かさない)」、「ボールが腕にあたる瞬間に親指を見えなくなるように手首を下げる(組んだ手首を小指側に伸ばす)」というような記述が見られる<sup>\*36</sup>。

さらに比喩的な表現として、「肘と肩で三角形の面を作り、その面を崩さないようにし

---

\*36 次のウェブサイトを参照。

[http://homepage2.nifty.com/sumino/tora/technic/pass\\_under.htm](http://homepage2.nifty.com/sumino/tora/technic/pass_under.htm)

<http://www.shinkawa-h.sapporo-c.ed.jp/jyoho/web2005/2307/page5.htm>

<http://www13.plala.or.jp/mexican/volleyball/under-pass.html>

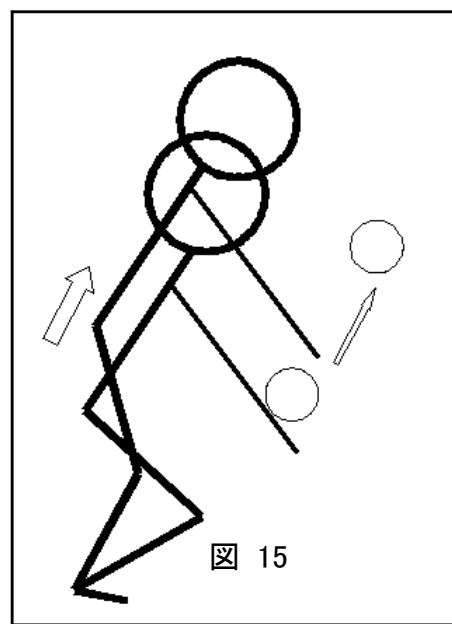
<http://www2.edu.ipa.go.jp/gz/i1spo1/i1va05/i1vb19/IPA-kyu2080.htm>

[http://homepage2.nifty.com/sumino/tora/technic/pass\\_under.htm](http://homepage2.nifty.com/sumino/tora/technic/pass_under.htm)

てボールを打つ」「腕で一枚の板を作る」<sup>\*37</sup>というイメージ作りの言葉もよく見られる。

下半身の使い方に関しては、「脚の運び（膝を使って、身体全体）でボールを運ぶようなイメージで」、「伸び上がるような感じで、ヒザを使ってからだ全体でボールを運ぶ」などの指摘は古くから言い伝えられてきたものである。

これらをまとめると、図 15 のように「腕(肘)を十分に伸ばして固定し、膝の伸ばしの勢いでボールを返す」という打ち方が追求されるべき運動経過となる。



#### 4) 練習法の問題点

図 15 の動きが理想像とされると、その方法論が考えられることになる。たとえば、腕が前に振れないようにひもで腕と胴体を結んでアンダーハンドパスをしながら前に進む練習や、「面を作る感じをつかむために実際に板を両手で抱えて打つ練習などが行われることもある。また、膝を十分にまげることを体得させるために、床に置いた板を跨いで立つて行うものまである。これらは、ボールを打つときに腕の振りを使わないで、膝のまげ伸ばしで打つようにさせようとするための手段である。

これらの練習法によって、確かに膝をまげた姿勢は作られるであろう。しかし、後述するように、これらの外的姿勢だけでよいパスができるわけではない。ヴォルターズ (Wolters, P., 1999, S. 193) は、運動学習を助ける目的で行われる予備運動が安直に選ばれると、逆に学習にマイナス作用を及ぼすことを指摘している。さらに、予備運動を行わせてみて、「ねらいに合っていない行動がみられたときには、そのねらいとする運動がそもそも目標とする課題にとって本当に意味があるものなのか検証しなければならない」と述

\*37

<http://www2.synapse.ne.jp/tokiwa/under.htm>

[http://www.k4.dion.ne.jp/~goforit/volley/pass.htm#u\\_pass2](http://www.k4.dion.ne.jp/~goforit/volley/pass.htm#u_pass2)

<http://www.eva.hi-ho.ne.jp/schingo/underhandpass2.htm>

べている。

このような外的経過にとらわれた練習法はわが国だけのものではない。たとえばドイツの「バレーボールトレーニング」というウェブページ<sup>\*38</sup>には、膝をまげて台に座り、腕を伸ばし前に構えた姿勢から、腕を振らないようにして、立ち上がりながらボールを打つ練習法を紹介している。洋の東西を問わず、アンダーハンドパスでは、腕を振らないことと膝のまげ伸ばしの勢いでボールを飛ばすという考えが行き渡っているのである。

フォルガー (Volger, B., 1990, S. 22) は、従来の運動指導には学習者の思考過程や知覚、表象過程などの内的事象への配慮が欠けていたことを指摘し、「教師が、運動の外形的要因に基づいて指導することは、学習者に外的イメージしか伝えないので、習得を困難にさせる」と警告している。上記のいくつかの練習法は、すべて運動の外的経過の特徴に基づいて考案されているところに大きな問題がある。

## 5) アンダーハンドパスの技術

### ①膝の役割

#### a. 膝のまげ伸ばしだけでボールを飛ばすことができるかどうかの検証

腕の振りを使わないで膝のまげ伸ばしの勢いでボールを飛ばすことが実際に可能であるか実験を試みた。被験者はバレーボール部に所属している男子大学生で、アンダーハンドパスの技能に長けている者である。

図 16 のように被験者の両腕と胴体の間にバレーボールをはさみ、腰に固定したロープで両手首を強く引っ張るように締め付けた。これによって被験者は腕と胴体との位置関係が固定され、肩角度を変化させて腕を振るという動作はできなくなる。この状態で、3 m ほど離れた位置から軽く投げられたボールを打ち返させた。図 15 の動き方を強制的に実施させることになる。被験者には、腕を振ることはできないので膝のまげ伸ばしを十分に利用して、ボールを遠くに打ち返すように指示した。

その結果は、1~2 m 程度の距離しか飛ばすことができなかった。膝のまげ伸ばしはか

---

\*38 次のウェブサイトを参照。

[http://www.volleyball-training.de/teta/bagger\\_basisuebungen\\_koerper.htm](http://www.volleyball-training.de/teta/bagger_basisuebungen_koerper.htm)

なり大きく使っていたにもかかわらず、ほとんどパスとはいえない返球であった。このことから、膝のまげ伸ばしの勢いだけでボールを飛ばすということは不可能であることが示唆された。パスには腕を振る動作がどうしても必要なのである。その振り幅は、飛来してきたボールのスピードや返球する距離に応じて変化することは言うまでもない。

#### b. 膝まげ動作の効果

膝のまげ伸ばしがアンダーハンドパスにとって不要であるということではない。従来、膝の使い方がアンダーハンドパスにとって非常に重要であるという認識があったからこそ、指導者たちは厳しく教え込んできたはずである。実際に、膝を十分にまげてアンダーハンドパスを行うことができない選手は、レシーブできる範囲が大幅に制限される。それはとくに低い位置にあるボールに対してである。腰のあたりなどの高い位置のボールに対して膝を深くまげて打つ必要はない。

これまで最重視されてきた膝のまげ動作は、低いボールを打ち返すために必要な技術であったのであり、アンダーハンドパスそのものに不可欠な技術ではないのである。したがって、膝を大きくまげて行うアンダーハンドパスの練習は、レシーブが可能な範囲の拡大のためにはどうしても行う必要があるが、初心者でまだパス動作そのものが未熟な場合に優先的に取り入れる練習内容ではないと考えられる。

#### ②アンダーハンドパスの中核技術

腕でボールを打つからには、中核技術は腕の使い方にあることは当然である。アンダーハンドパスで最も重要な腕の操作は図 17 のような動きとタイミングであると考えられる。

端的に言えば、ゆるんでいた肘を十分に伸ばして内側に締めるような力を入れる瞬間と、腕がボールに当たる瞬間とを一致させるということである。そのとき、手首を下方に伸ばすようにするとよい。この動きとタイミングをコツとしてつかむことができはじめて、

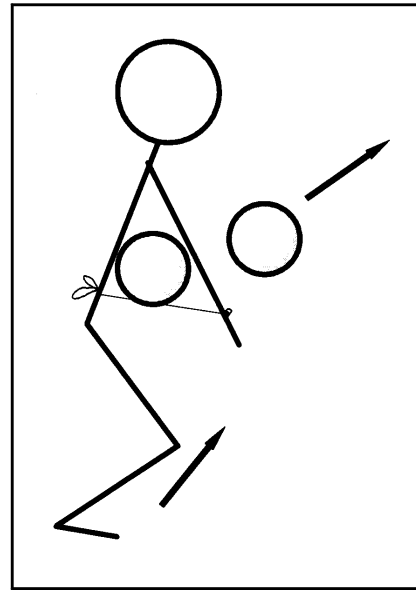


図 16

ボールを正確に弾き飛ばすことができるようになる。

このように言えば、ことさら説明するまでもないように感じる指導者も少なくないかも知れない。しかし、後述するように、このような腕の操作は熟練者である指導者にとってあまりに当たり前の感覚であることから、この動きとタイミングをあえて指導する意義が認識されてこなかった点に方法論上の問題がある。

肘を図のように伸ばすだけであれば、初心者でも容易に行うことができる。しかし、その動きをボールインパクトと一致させる

ことはそれほど容易ではない。そのタイミングをつかむには繰り返し練習することが

どうしても必要である。大事なことは、このような動きを意識しながら反復練習をすることである。実際には、このような動きに関する指導は行われないうままに練習させ、たまたま良い感じをつかんだ者だけが上達してきたというのが現状ではないだろうか。

正しい腕の操作、ボールヒットのタイミングを習得するための練習法としては、他者が保持したボールを打つ練習や、ワンバウンドさせたボールを打つ練習など、腕の操作以外のことへの注意をできるだけ減らす場作りが重要である。

図 18 のように振るのは、初心者によく見られる悪い振り方である。肩を軸とした円運動のような振り方だと、ボールをヒットする高さによって返球の方向が不安定になる。

肘伸ばしのタイミングが分かっていない初心者は、たとえ適切な腕の位置にボールが当たっても遠くに飛ばないため、腕の振りを大きくしようとしがちである。このような振り方を諫める意味で、「腕を振らない」という指導がなさ

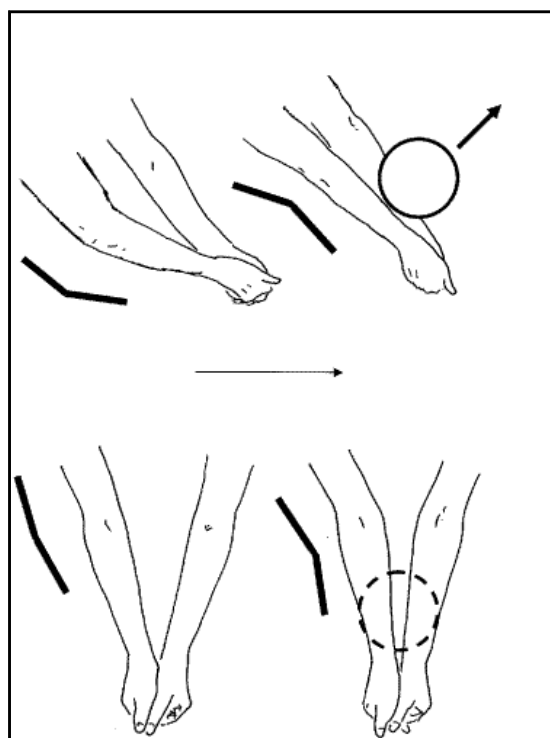


図 17

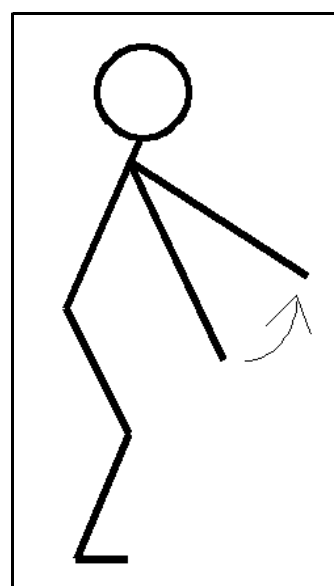


図 18



れてきたのである。「腕を振らない」のではなく、「正しい振り方」を教えることが必要である。

### 3. 運動感覚意識の覚醒

#### 1) コツの意識化としての運動感覚意識

ここで問題とする「運動感覚意識」は、どのように自分の身体を動かしている（自分が動いている）のかという“動きの感じ”についての意識である。“動きの感じ”とは、これまで論じてきたフッサールのキネステーゼにはかならない。

フッサール(1997, p. 28)が、キネステーゼとは、「私が自由に処理しうるもの、自由に抑制でき、自由に繰り返し演出できる意識」であると説明するときの意識、たとえば眼前の溝を跳び越えることができるかと確信するときを持つ意識は「能動的キネステーゼ」である。

しかし、幅が1 mの溝と5 mのものとは、すでに自分にとっての意味が異なっている。溝の視点からいえば、「行為することで現れてくる環境にある意味」(佐々木, 2000, p. 43), あるいは行為の可能性としてのアフォーダンスとしてみることもできるが、この場合、フッサールは自我が関与していない「受動的キネステーゼ」を定立する。

山口(2005, p. 213)は、「フッサールの受動性の現象学は、意識に上らない、気づく以前、自覚する以前の受動的綜合（たとえば受動的キネステーゼ）が常に働いていることを開示しえた」と述べ、われわれが普段反省することなく行っている行動の説明における無意識の現象学の意義を説いている。

このような点からいえば、意識がないことは何もない「無」ではなく、「無意識という意識」が働いているといった語彙矛盾を容認しなければならなくなる。そのため、エーデルマン(Edelman, G., 2006, p. 111)のように、自転車に乗ることなどの「手続き記憶」に関して、意識になっていないという意味で、無意識という語ではなく「非意識」という語を用いている例もある。

「運動感覚意識」を、運動を行っているときの「動きの感じについての意識」と定義してもなお意識される内容は非常に多岐にわたる。“リズムカルにできた”, “柔らかなタッチでできた”といったような感じの意識は誰しも持つであろう。このような価値覚

(Wertnehmen)<sup>\*39</sup>を通して、自分の動きの習熟を体感することは日常的に行われるが、この感じの意識をそのまま指導内容とすることはできない。つまり、「リズムカルに行うように」という抽象的なアドバイスでは、学習者は具体的に何をどのようにすればよいのか分からない。したがってここでは、うまくできるためにはどのように動くべきかという技術的な内容、つまり「コツの意識」に限定して論を進める。

さらに、指導者の立場からいえば、意識に上ったコツを言語的にとらえることが大きな意義を持つ。信原(2002, p. 198)が「意識的な経験と無意識的な経験の差異は、言語化可能性にある」と述べ、「意識への現れ」とは「言語化可能な志向的特徴」にほかならないと述べているように、コツ意識の言語化は運動指導にとってきわめて重要な活動である。それは、ある運動が何とかできるようになって、「なんだかよく分からないが、何となくコツをつかんできた」というようなことがしばしばあるからである。確かにコツはつかんでいているとはいえるが、それを他者に説明できる明瞭な人たちでは把握していないという段階は誰にもある。

コツを意識し言語化しても、そこに一義的な内容が意味されているというわけではない。とはいえ、古来、スポーツに限らず日常の生活においても自分の運動を絶えず発展させてきた人間は、つねに“こうすればうまくいく”というコツを意識してきたことは確かである。しかし、科学的運動研究を標榜すれば、「人間の運動は、いつも分析対象として認識主観の向こう側に置かれ、運動発生に直接関わる、今ここに動きつつある人間のパトス世界は射程から外されてしまう」と金子(2002, p. 222)が指摘するように、コツはあくまでその個人だけの感じであり、共通のものではないという理由でこれまで学問的研究の対象として指定されることはなかった。

しかし、金子(2002, pp. 220-284)によってコツをつかむということの内的構造が現象学的に解明されて以来、コツの習得・伝達こそ運動学習の中核的問題として扱われるようになってきた。たとえば、かつての一流選手が動きのコツをつかんだ体験をインタビュー等によって調査し、次世代の選手の指導に役立てようとするプロジェクトが日本体育協会ス

---

\*39 【動きの価値覚】スポーツ運動に限らず、われわれが日常生活のなかで絶えず感じながら行動している動きの善し悪しの意識である。金子(2005b, p.36-40)は、この価値覚をフッサール(2001, p.10)から引用し、運動習得における重要性を説明している。価値覚の内容に関しては、クリスティアン(Christian, P., 1963)の『行為における価値意識』において詳しく説明されている。

ポーツ医・科学専門委員会によって進められたり(日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会, 2001, 2002, 2003, 2004), 2004年の日本体育学会組織委員会企画として、「一流選手の動きのコツに迫る—コツおよびその獲得過程の抽出を目指して—」と題するシンポジウムが開かれたりしたことは、「コツ」が研究の場に地位を得てきたことを示している。また、「コツ」をテーマにした論文も見られるようになってきた。(佐藤, 1993b, 1999b, 2004)

しかし、金子(2002, p. 265)が「コツは、私の固有領域のなかで、分割できない運動感覚的統一として、まるごと身体化されている」として、延長を持たない「モノドコツ」と呼んでいるように、コツは物的に測定したり認識したりできるものではない。したがって、以下では、手はじめとして、動いているときの感じをコツとして捉えていく過程を発生論的に考察していくことが必要になる。

## 2) 伝達適格性を備えたコツ意識の必要性

運動を指導する場合には、どのような感じで行えばよいのかを、学習者のキネステーズ能力系に適合したかたちでアドバイスすることが必要である。その際に、指導者は自分が動いたときの感じを思い出して指摘内容の基礎とすることが一般的である。このような自分の運動経過を動きの感じとして、つまりコツとして捉えた体験が、指導者の立場となったときにはきわめて大きな指導財となることは言うまでもない。

その逆に、動きの感じを意識したことが少ない指導者は、キネステーズに即応した助言を与えることは難しい。したがって、指導者として動きの感じを意識し、さらにそれを言語化することはコツを伝達する立場の者にとって非常に重要である。

しかし、自分の動きの感じが有用な指導財となるのは、その捉えた感じが他の運動学習者にも通用する“感じ”として伝達される限りにおいてである。当たり前のことのようにはあるが、現実にはこの私的なコツ意識が独りよがりの思い込みとなって、学習者に自分の感覚だけを押しつけていることが少なくない。

その一例をハードル走にみることができる。指導場面において、しばしば、“ハードルを跳び越えた後に前足の振り下ろしを早くするように”という指摘がなされる。たとえば、高校生のハードル走の授業における技術ポイントとして、クリアランス(ハードルを越える)局面では「前傾を解きながら、前脚を早く着地するようにする」(体育・スポーツ教育実践講座刊行会, 1987, p. 233)という技術解説もあることから、この種の指摘が一

般的に使われていることが推察される。

これは、着地して次のインターバル走に素早く移行するための指示であるが、体が空中にあって地面に支持点がない場合には、力学的にみてもこのような指摘はまったく無意味である。空中で脚の振り下ろしを早くしようと意識することは、動作で言えば前脚と胴体のなす角度を広げることであり、空中でそれを行えば作用反作用の関係から必ず上半身の起き上がり現象が現れてくる。それは着地時の後傾姿勢につながり大きなマイナス要因となる。前脚の振り下ろしが素早くできるのは、上半身の前傾、いわゆるディップ動作が適切に行われていることが前提となる。むしろ、このディップがうまくできていれば、脚の振り下ろしは自然に早くなるのであり、この部分だけ意識しても達成できるものではない。

このような間違っただけ、あるいは無意味な指摘がなされる原因はいくつか考えられる。ひとつは、熟練者の振り下ろしは早く、初心者のは遅く見えることから、その現象の違いをそのまま指導の言葉としてしまうことにある。『陸上競技の力学』の著者ダイソン(Dyson, G., 1972, p. 100)が、「空中における作用と反作用は、踏切のとき生ずる回転のために、それを見出すことは、経験を積んだ人にとってさえむずかしい場合が多い」と述べているように、目で見ただけの印象をそのまま指導言葉にする誤りは少なくない。

また、かつて自分が選手であった頃、振り下ろしを早くするよう指導され、自身でもそのように意識して上達した経験から、その意識を自分のコツとして捉えている場合もある。このような場合には、他に本質的な動きの改善点があったことに気づかないのである。

もちろん、学習者の習熟だけが問題であれば、学習者自身がコツに関してどんな意識を持っていようがかまわない。しかし、指導者の立場となったときには、運動技術として正当で、学習者に伝えうる内容が意識されていなければならない。

### 3) 運動感覚意識の欠如

ここでは、前章で紹介したアンダーハンドパスの指導において、本来もっとも優先されるべき腕の操作が見落とされてしまう理由について考えてみたい。

どんな選手、指導者にも、初心者の時期に急激に上達したときがある。腕の力の入れ方やタイミングなど、最初は精度は低くても“今のはよかった”と感じたときがあったはずである。そのときの動きの感じが言語的に把握され、記憶されていれば、指導する立場になった際には有用な指導言葉となっていたであろう。そのような内的過程を経ないまま反

復練習によって熟練段階に至ってしまうと、その感じは時間経過とともに意識の底に沈み、自分がそのように行っていることさえ感じとることができなくなってしまう。

ある運動に習熟し習慣化して、そのように行っているという意識がないような現象について、金子(2005b, p. 95)は次のように説明している。「<私は動ける>という動感志向性は自我の関与はないので、<私はこう動いた>という意識はなく、先反省的、先述語的にならざるをえません。まぐれで動けたときの匿名性が本人の動感内省を消してしまうことになるのです。」そして、これを「ハビトゥスの動感匿名性」(同, p. 89)と呼んでいる。この場合の「匿名性」は、フッサールの意味で「先自我性、『いかなる自我の活動も生じていないこと』を意味」(山口, 2005, p. 175)している。

筆者は、かつて大学バレーボール部で活動したことがある女性に、初心者の際にアンダーハンドパスがうまくなったと思ったときの感じを話してほしいと尋ねたところ、「うまくは言えないが、“ヒュルヒュル～、シュッ”という感じだった」と答えた。“ヒュルヒュル～”のときには飛来してくるボールを待ちかまえているときで、“シュッ”はボールの下に素早く手首を差し込む感じだという。これは、前章で説明したひじの力の入れ方とタイミングの様相を的確に表している。

もちろんこのような擬態語だけでは指導言葉とはならないが、腕の操作における力動的経過を説明しながらその擬態語を併用すれば非常に効果的な技術指導ができると思われる。問題は、彼女がこの自分の感覚で捉えた動きの感じを擬態語以上の次元で保存できなかった点である。彼女はパスの感じを漠然としたコツとして捉えていたのだが、自分の動きの内実はまだ意識を向けて、それを他者に伝えることのできる言語的な内容として把握していたわけではない。金子(2005a, p. 326)の言う「志向対象の<現れ>と<隠れ>の二重構造」としての動感意識の差異化<sup>\*40</sup>が作用し、ボールに注意が向かっているときには自分の運動経過が意識されることはないからである。

---

\*40【差異化】われわれは二つのことを同時に意識することはできない。このことを金子(2005a, p. 326)は、動感意識の差異化構造としての「志向対象の<現れ>と<隠れ>の二重構造」に関して、コツ(自我中心化的身体知)とカン(状況投射化的身体知)の例で説明している。つまり、われわれは自分の動き方を意識しながら、同時に周囲の状況を把握する能動的作用は不可能である。また、この差異化現象は、時間化能力においても大きな意義を持っている(2005b, p. 17)。たとえば、来るべきできごとを先取り(予感化能力)することと、終わったばかりのことを意識(直感化能力)することを同時に実現することはできない。

貫(2003, p. 135)は、フッサールの時間意識の観点から、感覚しているその時点の内的状況を次のように説明している。メロディーを聴いているときには次にどのような音が聞こえてくるかという点に関心が向かっており、そのときにさっきまで聞こえていた音に注意を向けたのではメロディーを聴き続けることはできないというように、「知覚や判断が遂行される現在は『根源的印象』『過去把持』などによって構造化される時間性をもつが、この時間性は『生きられる』ものであって、対象化はされない。」

アンダーハンドパスの練習に熱心に打ち込んでいるときは、ボールを返球するというその状況を「生きている」のであり、それがとくに意識して対象化されていない限り、そのときの動きの感覚は後に指導できるような想起可能なものとはならない。

それではその重要な部分に意識を向けさせるように指示すればよいのではないかという疑問が出てくる。そして、どのような感じで行っているか内省を促せばよいのだと考えられる。運動技能そのものには問題がないのであるから、自分の注意を向けるのは難しいことではないと思われるのは当然である。

ボールと腕がぶつかるという物理事象がある以上、腕には相応の刺激があることは言うまでもない。その刺激を受け取った感じを述べればよいのだと考えることもできる。しかし、「感覚する」ことは刺激を受け取ること以上のものである。たとえばメルロ・ポンティ(1977, p. 19)は、物の色や硬さを感じる際の主体の関与について次のように説明している。「色をささえるのは私のまなざしであり、対象の形をささえるのは私の手の運動なのである。あるいはむしろ、私のまなざしが色と、私の手が固いものや軟らかいものと対になるのであり、感覚の主体と感覚されるものとのあいだのこうした交換においては、一方が作用して他方が受けるとか、一方が他方に感覚をあたえるとか言うことはできないのだ。」

また、『感覚の意味』を著したシュトラウス(Straus, E., 1956)は、刺激を受容器で受け取った結果としての「感覚(Empfindung)」と、ある行為のある時点で「感覚すること(Empfinden)」を区別することの意義を強調し、感覚することと動くこと(Sich-Bewegen)の統一理論が、生命ある人間の研究に必要であることを説いている。感覚と感覚することの違いについてヴァルデンフェルス(Waldenfels, B., 2004, p. 80)は、「感覚するというとき、有機体が自己について感じたり、感じなかったりする状態ではなく、ある種の活動、すなわち生起すること、プロセスが問題となっている」と説明している。

このような立場からシュトラウス(1956, S. 386)は“滑る”という行動に言及し、地面

が“滑りやすい”というような感覚は誰でも持つものであるが、“滑りやすさ”そのものといった特性はあり得ず、滑るという動きのなかではじめて感じ取られる特性だという。ボールを打つという感覚も同様に、打つという動作の実行のなかでのみ感じられるものである。

このシュトラウスの考えを高く評価し、スポーツ研究への導入の必要性を指摘しているマルロビッツ (Marlovits, A., 2001, S. 87)によれば、「感覚はデータ記録ではなく、私と世界との交流形態として理解する」ことが必要であり、それゆえ、生成 (Werden)の形態として捉えなければならないと言う(同, S. 27)。つまり、“ボールを打つ”という固定した感覚があるのではなく、動きを通じた世界との交流のなかで打つ感じをつかむのである。だからそれを実行する者の運動経験や関心などによって、感じ取る内容はさまざまである。熟練者でも、そこに関心や技術的知識などが無い場合には動きの感じを意識することはできない。谷(1999, p. 6)が言うように、「『感じられるもの』を『意味』へと成長させるのは、『感じるもの』の仕事、『我々』の仕事である」といってもよい。

このように動きのなかの何を意識するかは実施者の関心や刺激の強さなど多様な要因から決まってくるが、ここではさらに、無意識的に実行される運動と関連して、自動化の問題が取りあげられなければならない。

マイネル(1981, p. 413)は運動習熟の最高段階として「自動化」を設定しているが、「すべての自動化運動はどんなときでも再び意識を呼び込み、意識して行うことができるという可能性がそこに存在する」と述べて、自動化の段階では運動の意識が消えているわけではないことを強調している。また、「十分に自動化された運動はそれが完了したあとでも、何らかの遂行特性として記憶される」と言葉を添えている。だからその記憶をたどれば動きの感じも把握することができると思われがちである。

しかしながら、われわれはある運動に熟達していても、自分がどのように動いているのか分からないことは少なくない。たとえば、ガムを右の奥歯で噛んでいるときに舌先はどちらの位置にあるのか尋ねてもほとんどの者は答えられない。鏡の前で口を開けてガムを噛んでみると、まるで自分の意思とは無関係であるかのように非常に器用に動きまわる舌を見ることができる。そこでは、そのように舌を自分が動かしているという意識なしに舌は動いていることに驚くはずである。

アンダーハンドパスにおいても、熟練した指導者たちにどのように腕を動かしているかと尋ねても、大抵は無意識的に行っているのも、前項で説明したような本質的技術に関す

る身体操作の仕方を答えることはできない。

#### 4) 熟練者の運動感覚意識

運動に熟練した者が、必ずしも指導に役立つ運動感覚意識を持っているわけではないということは、ひとつの重大な問題を内包している。それは、ある運動がうまくできるようになった者たちに動きのコツの内容を尋ね、共通した点を一般妥当的なコツとして引き出そうとしても、初心者の指導に役立つ内容が出てくるとは限らないということである。今回の事例でいえば、多くの熟練者にアンダーハンドパスのコツを尋ねれば、ほとんどの者が膝のまげ伸ばしについて述べるであろう。その場合、抽出したこの共通項をコツとするわけにはいかない。

このことに関して金子(2005b, p. 114)は、ある運動を「どのような感じで行っているか」という意識を「述語動感形態」と呼び、「いかに多くの動感記述を処理しても、そこには新しい動感形態を生み出す述語としての類的普遍性を支える述語形相を取り出すことはできません」と述べている。それゆえ以下では、この金子の意味の「述語的動感形相」<sup>\*41</sup>の分析方法を検討することになる。

運動習得にとって重要な技術性を内包している内容が指導者に意識されていない場合には、意識下に沈んでいる感覚を呼び覚ます必要がある。それが覚醒されない限り、指導内容は動きの外形的特徴の指摘ばかりで、「このような感じで」動くべきだという指導とはならない。

今回のアンダーハンドパスの場合、指導者の側において腕の操作に関する意識がないので、熟練者に特徴的なひざの大きなまげ伸ばしと腕の小さな振り動作しか注意を向けられなかったことが示された。そのため、初心者には難しく、しかも肝心の技術が身につけにくい指導法が取り入れられることになる。あるいは、技術的指導はしないまま、ひたすら反復練習をさせて、学習者の自得にまかせて技能上達を待つことになる。課外活動などでバレーボールの練習を長時間できる者なら反復練習の機会も多く、どのように行えばうま

---

\*41【述語動感形相】金子(2005b, p.108)は、「私の動感身体でしかとらえられない時間性を基底に据えた<動感形態>と、いつでも、どこでも特定の時間位置に拘束されずに、私たちに同じ運動としてとらえられる遍時間性を基底に据えた<動感形相>を区別しておく必要に迫られる」と述べて「動感形態」と「動感形相」の違いを説明している。



くできたのか本人も気づかないうちに必要な技術を習得する可能性も少なくない。しかし、体育授業のような限られた時間数のなかでは、いっこうに技能向上が進まない生徒も少なくないのが実情であろう。

運動の外形的特徴をそのまま指導内容としても、初心者には有効な指摘とはならないことが多いが、それは、運動の理想像と初心者の動きを比較してしまうからである。指導法を考える場合、熟練者と初心者の動きを比較して、その違いを指摘することはよく行われることであろう。しかしその場合、熟練者の動きは完成形であり、さまざまな無意識的運動感覚（受動的キネステーゼ）のうえに成り立っている。それに対して初心者は、その運動の発生にとって必要なキネステーゼの不足部分がある。

アンダーハンドパスを膝を深くまげて行うためには、その姿勢をとったときの腕（手首）の位置と落下してくるボールの位置を正確に合わせる能力が要求される。しかし、熟練者はそのようなことなど考える必要はない。意識しなくても体が自然にそこに移動している。

この位置移動に関する感覚能力を金子(2002, p. 473)は「遠近体感能力」と名付けているが、その能力がまだ十分に形成されていない初心者では、そこに注意が向かえば、肝心のボールヒットに意識を向けることなどできなくなる。この意味でも、膝まげを学習者に意識させるのは、腕の振りをうまく使ってボールを弾き返す技能が高まった後にしなければならない。この場合、膝をまげないように意識させるという意味ではない。ボールに合わせて前後に移動しやすいような姿勢をとれば十分だということである。

## 5) 運動感覚意識覚醒の現象学的意味

アンダーハンドパスが技能的に熟練レベルにあっても腕（肘）の操作の仕方は意識されていないということは、自分の意識がそこに向かっていない、つまり自我の対向がないということである。直観にもたらされていないということもできる。

直観は志向の充実である。ボールを打とうという志向は、実際に打つことで充実、直観される。これは、志向の段階ではっきり意識された状態、つまり能動的志向性（作用志向性）の場合であり、「志向の充実＝直観」という図式が成り立つ。

しかし、山口(2005, p. 252)が言うように、「受動的志向性の志向は、能動的志向性の場合と異なり、充実されても直観にもたらされるとは限らない。」受動的志向性は、「超越論的自我が能動的に対象へ向かうに先立って、すでに対象意味を意味相互間の内的結合法

則にもとづいて一定の仕方で構造化する働き」であり、端的に言えば「自我の関与なしにすでにそのようにありうるということ」（山口, 2005, p. 172）である。フッサーが内的時間意識として解明した「未来予持」や「過去把持」も受動的志向性である（木田ほか, 1994, p. 59）。

携帯電話で話をしながら歩いている者は、普通は自分の足の運び方など意識していない。どこを歩いてきたのかさえ覚えていないこともある。それでも足を出すときには地面の形状や堅さなどが先取りされているし、足が地面に接地したときには、「その地面にとって自分が出した足の運びはちょうどよいものであった」と無意識のうちに了解している。しかしこのときは、意識には上っていないため、「志向－充実」の過程は経ていても直観はされていない。直観にもたらされないこと、つまり意識されていないことを後で思い出すのは困難である。

ボールをセッターにうまくパスしようという能動志向は、それが実行されると充実に至り、うまくできたという直観に達する。しかしこのとき、熟練者であればどのように腕(肘)を操作するのかわざわざ意識することはない。それでも、無意識のうちに飛来してくるボールのスピードやコースを読み取り、さらにセッターへの返球の軌跡まで先取りしながら、ちょうどよい力加減でヒットできたと暗黙のうちに体は了解している。このとき、仮に低いパスを出そうという意図があったとき、それがうまくいったかどうかという結果ははっきりと意識され直観されているが、肘の操作などは受動性のレベルで進行しているため、どのように打ったのか意識されることはない。「受動志向－充実」は起こっても直観には至らない。

直観に至らず、意識にも上っていないのだから、その時点では、その動きの感じを他者に伝えることはできない。ヘルト(1997, p. 54)が「過去の客観として明確に再想起されたもののみが、自我にとっていつでも意のままにできる注視の対象として与えられる」と述べているように、伝えるためには、その感じをまず思い出すことが必要である。この再想起が可能となるためには、その動きを行っている最中に『今何をしているのか』という原意識が自覚として働いている」（山口, 2005, p. 256）ことが条件となる。しかし、何も考えなくてもできる運動の場合には自我の意識作用が働いていないことが多いので、つまり“いま～のような感じでボールを打った”という意識はないので、それを思い出すことは難しい。

このように、通常は受動志向が充実されても直観されないが、直観されるときがあると

いう。それは、山口(同, p. 259)によれば、「通常の充実が阻害され、それを契機に志向の働きが内的に意識される時」である。たとえば、熟練者でも、たまたまミスをして思うところに返球できなかった場合には、自分がどう動いたのか思い出そうという意識が生じるであろう。

金子(2005b, p. 97)によれば、自動化のレベルまで達したような習慣化された運動を、動きの改善などの目的で自分の意識にもたらすためには「匿名的身体知の分裂危機」が必要である。それは、「学習者はある新しい動感形態に対して、＜私はそう動けない＞と感じ、それまでの動感メロディーが成立しないときに、私の動感運動が自他未分の匿名性のなかに沈んだままだったことに気づくのであり、私の動感運動の原点、つまり、私の始原身体知の存在に気がつくことになる」からである。さらに、それをきっかけに自分がどのように動くべきか考える、いわゆる「身体中心化」の作用が生じ、それが運動の習得・改善の原動力となると述べている。

今回の試みにおいて、腕の振りを行わないとパスはできないことを、腕をひもで縛ることによって認識させたように、自然な動きを外部から制限して実施者に自分の動きを意識させる方法は、結果的には金子のいう「匿名的身体知の分裂危機」に陥らせることとなっている。

これらの方法によって、受動的キネステーゼに支えられて成り立っている無意識的動作を、うまく行うためのコツとして意識に上らせる能動化、あるいは直観化することができる。したがって、その方法論の確立が次の課題となる。

## 4. 運動感覚意識を覚醒させる方法

### － 受動的キネステーゼの把握のためのキネステーゼ解体 －

#### 1) キネステーゼ解体とは

運動学習に大きな役割を果たす受動的キネステーゼを初心者立場に身を置いて理解することは、体育教師のように運動に熟達すればするほど難しくなってくる。教師にとって教材程度の易しい運動では、自分の運動の意識は日常的、習慣的運動のレベルにまで沈んでしまっているからである。木岡(1994, p. 219)は、ハビトゥス(習慣)は「同一性をけっ

して志向しない<差異>の反復の原理」であり、「自覚されない知」であるところから、「知恵ある無知」という表現を充てている。このため、できない子どもの感覚を熟練者である教師が理解しようとするれば、そこに特別な意識を向ける作業が必要となる。

たとえば小学校の体育授業においては、とび箱を跳ぶ際に踏み切り板の上に両足を揃えて置くことができない子がいる。あれほど大きな面積をもった踏み切り板が目に入らないはずはないので、それを踏み外すことなど考えられない。だからそのような子どもに対して、「踏み切り板を見ていないのではないか」と尋ね、「よく見て踏み込みなさい」といった注意を与える。このような質問や指摘が不要であるというのではない。よく見てさえいれば正しい場所で踏み切ることができると指導者が考えることの皮相さが反省されなければならないのである。

踏み切り板を見るとか注意を向けるというのは実施者の意識的行為であり、それはフッサールのいう能動的志向性ないし能動的キネステーゼの次元にある。これに対して、この能動的キネステーゼを支えている無意識層のキネステーゼがあり、この受動的キネステーゼを分析することが、うまくできない子どもの運動感覚を理解する上で不可欠である。しかし前述したように、受動的キネステーゼは無意識的な過程であることから、本人から聞き出したりすることは困難である。また、それを他者が外部から推測的に理解しようとしても容易ではない。そこでこの受動的キネステーゼの発生過程を体系的に把握するための特殊な作業が必要となる。

山口 (2001, p. 217) は、フッサールを援用して、受動的発生は「脱構築」ないし「再構成」の方法によって解明されると述べている。つまり、「発生の問いとは、静態的現象学の志向性の構成分析と本質直観を通して獲得された構成層のシステムをその考察対象として、複数の構成層間の生成(Werden)の秩序を問うこと」である。だから、「構成層間の生成の秩序は、ある特定の構成層の能作を、働いていないとして、全体の構成のシステムから脱構築(Abbauen)してみることによって、他の構成層の働きが可能か、働きえないか、構成層間の生成の前後関係として解明される」(同, p. 218)のである。

本項では、この発生現象学の方法とみなされる「脱構築」の理論を運動指導に適用し、「キネステーゼ解体」(kinästhetisches Abbauen)という概念を設定して、受動的キネステーゼの発生に関する考察を進めていくこととする。つまり、運動をうまく行っている状態から、ある特定のキネステーゼが機能していない状況を意図的に作りだし、そのキネステーゼの働きを意識に上らせることを目的とした解体作業を行うのである。

## 2) キネステーズ解体の例証

ここでは、アンダーハンドパスの熟練者が無意識的に行っている動きの感覚を意識化させるために行われたキネステーズ解体の事例を紹介する。

前述したように、アンダーハンドパスでは、ボールを弾き返す原動力は膝関節の伸展ではないこと、および腕(肘)の操作に本質的技術が内包されていることが確認された。実は、それはキネステーズ解体によってもたらされた認識であった。つまり、腕を十分に伸ばした状態で身体に固定した体勢(図 16 参照)を採るということは、本来の打ち方(図 17)を行わせないことを意味し、これはキネステーズ解体に他ならない。

今回さらに、指導者にボールヒットの瞬間に肘を伸ばす力を入れていることを分からせるために次のような試みを行った。

- ①まず、被験者に目隠しをして視覚を遮断する。レシーブの体勢をとらせ、肘を十分に伸ばして力を入れさせる。そこへ他者が、被験者の手首の少し上の位置にボールをぶつけてやる。この場合、ボールはそれほど大きくは飛ばない。その結果から、被験者は腕に渾身の力を込めていてもボールはさほど遠くまでは弾き返せないことが分かる。
- ②次に、普段どおりに目でボールを見て打ってみる。そうすると、肘はずっと同じ強さで伸ばしているのではなく、ボールに当たる瞬間に強く伸ばすというタイミング操作を無意識のうちにやっていることが体感される。また、そのように行えば、ボールを飛ばすのにそれほど腕の力も要しないことも分かる。そのことから、「肘を伸ばせ」というだけの指示は間違いではないが、動きの感じを伝えるには不十分であることが理解される。

この試みでは、被験者に目隠しをすることによって、ボールとの距離を把握する「遠近体感能力」(金子, 2002, p. 473)や動いているボールの位置へうまく手を差し伸べるための「徒手伸長能力」(同, p. 502), 「先読み能力」(同, p. 503)など、無意識のうちに発揮していた運動感覚能力が遮断されている。さらに、この手続きの後にあらためて普通の状態でアンダーハンドパスを行わせることによって、腕の操作の仕方に気づかせるという方法がとられた。これによって、飛来してくるボールの動きを目でとらえ、腕とボールが接触するタイミングにあわせて肘を伸ばし、ボールを弾き返すという、それまで無意識で巧みに行っていた動作のキネステーズが意識化されたことになる。

このようにして指導者にボールヒットの運動感覚意識を覚醒させることができれば、先に紹介した練習法、つまり「両腕と肩で面を作る」、「腕を伸ばしたまま振らないで、膝の伸ばしで打つ」といった意識で行うこと、また実際に木の板を両手で抱えて打つ練習などが、いかに運動の外形だけにとらわれたものであり、動きの感じを伝えるには不十分であるか理解できるであろう。

したがって、初心者には、まず肘の伸ばしのタイミングをボールヒットとうまく合わせることができるような練習法を処方することが重要である。著者の指導体験では、他者がボールの横を両手で保持している(静止している)ボールの下を、前述の腕の操作、タイミングで打たせ、ボールを前に軽く弾き飛ばす練習を行わせると効果があった。また、ボールを打つ際に、意図的に肘をまげておいて、それを伸ばしながらボールヒットを行う練習も非常に有効であった。

身体操作やキネステーゼの遮断という手段を通して無意識的な動作の存在を確認する方法としての「キネステーゼ解体」は、無意識的運動感覚、つまり受動的キネステーゼ発生過程の解明にとって不可欠な手段であると言える。山口(2001, p. 218)が、「脱構築する以前には、それまで直観にもたらされることなく隠れて働いていた、いわば<無意識的>に働いていた構成層が露呈される」と言っているように、キネステーゼ解体(脱構築)を通して考えると、できる者にとっては無意識のうちに実施している易しいことでも、その達成にはどれほど高次の運動感覚を要するのかが理解される。

ある運動ができるということは、それに必要な動きの感じは体得されているので、指導者にはさらにその感覚に気づく努力が求められる。受動的キネステーゼの能動的探索が必要なのである。

### 3) キネステーゼ解体に基づく運動指導

ここでは、キネステーゼ解体を活用した運動指導の手順について、具体的な事例をもとにまとめてみたい。事例は第Ⅱ部第5章で紹介したマット運動の後転の指導内容である。

当該学生の最大の欠点であった「首の背屈」と「上体の伸展(背すじが伸びてしまう)」は、外的観察だけでもすぐに分かるものであった。問題は、なぜその欠点が出現するのかという理由であり、それが明らかにされなければ指導法を検討することはできない。これについて、前述した指導法の検討過程を振り返って、キネステーゼ解体から指導法の考案

までの過程について確認する。

筆者は、学生の動きの模倣を試み、この運動の実施の感じを反省的に捉えなおしてみた。それによって、いつもはとくに注意を向けることなく行っている多くの動作の存在が確認できた。

次に、普段は意識されていない自分のコツを意識化し、それを行わないとどのような欠点となって現れるか試してみた。その際、自分の身体の動きへの意識であるコツだけでなく、状況と自分の位置などの関係に対する身体的了解、いわゆるカンが、コツと同様に無意識的に働いていることが反省的に確認された。たとえば、回転加速のための腰角度の増減動作、あるいはそれに続いて背中を丸くする動作は、それを行うタイミングが重要である。後転ができない者の一つの典型的欠点として、しゃがんだ姿勢の時点で身体を丸くしてボールのような姿勢をとり、そのまま後ろに倒れるため、まったく回転の勢いが産出できない現象がある。これは、身体を丸くするというコツについては意識されているものの、マットと自分の背中との位置関係が分かっているからである。この場合、自分の身体の回転度合いやマットに背中が接触するタイミングに関して カンを働かせて推し量らねばならない。したがって、コツとカンの相互隠蔽原理<sup>\*42</sup>(金子, 2005b, p. 29)を考慮すれば、どちらかだけを絶縁的にキネステーゼ解体を行うことの危険性が示唆される。

このようにしてコツおよびカンの確認作業を経て、欠落したキネステーゼの探索が行われた。とくに後ろに倒れる際、なぜ背中が伸びて首も背屈してしまうのかという点については、前述したカンとしての「先読み統覚化能力」の欠落を仮定してみれば、このような現象が現れることが理解される。この先読み統覚化能力は運動のプロレープシス<sup>\*43</sup>として作動するため、それに必要なキネステーゼの養成を目的として、「ゆりかご」動作と特殊な補助マットを使用した練習法が処方されたのである。

以上の過程は次のようにまとめられる。

---

\*42【相互隠蔽原理】 ヴァイツゼッカー(1975, p. 59)が著『ゲシュタルトクライス』のなかで、知覚と運動の両方を同時に意識することはできないことを「回転扉」に例えて説明した原理であり、金子はこの原理によってカンとコツの意識のあり方を説明している。回転扉(コインの裏表と考えてもよい)のように、同一のものでありながら、見えるのはつねに片側であるような存在様式。

\*43【プロレープシス】94頁を参照。

#### <キネステーゼ解体に基づく指導の手順>

- ①指導者（熟練者）自身が当該の運動を行ってみて、内省的分析を行い、基礎技術を確認する。
- ②確認された基礎技術のひとつひとつについて、それを行わないとどうなるかを実際に試してみる（＝キネステーゼ解体）。あるいは潜勢的<sup>\*44</sup>に行ってみる。
- ③それによって生じた、うまくいかないものの中から、当該の学習者のケースにあてはまるものを探し出す。
- ④当該の学習者に不足している基礎技術を行うために必要なキネステーゼ能力を確認する。
- ⑤このキネステーゼ能力を発生させるための練習法を考案する。

#### 4. まとめ

本章では、熟練者であっても動きの感じを運動感覚意識として捉えていない場合があること、そのときには指導が運動の外形的特徴の指摘のみになる可能性があること、ならびに指導に必要な運動感覚意識は意図的に覚醒されるべきであることをアンダーハンドパスの事例を通して明らかにしてきた。さらに、無意識的運動感覚を意識化させる方法としてのキネステーゼ解体について概説し、それを指導に活用するための手順についてまとめた。

運動感覚意識の形成は、金子(2002, p. 377)の言う内観的反復、つまり「これからやろうとしている動き方を力動的な運動メロディーとして投企し、自らの遂行の後に、その直感位相における運動感覚的な志向充実を図るやり方」による練習過程が基礎となる。しかし、易しい運動であれば、その捉えた感じも習慣のなかに埋没し、再想起さえされなくなってしまう。

ただし、この運動感覚意識の匿名化現象は否定的な面ばかりではない。プロールら(Prohl, R. & Gröben, B., 2007, S. 44)は、「われわれの日常の運動、あるいはスポーツの運動の多くにおいて、自分の身体は自明的匿名性に隠れたまま」であり意識に上らないが、だからこそ、注意を対象物や相手の動きなど他のことに向けることができると述べている。

したがって、運動感覚意識の匿名化は、自分の運動実施に対してはまったく否定的影響

---

\*44 【潜勢的運動】 50 頁を参照。



を与えるものではない。その運動を他者に指導しようとしたときにはじめて問題となるものである。しかしその時になって意識化しようとしても容易ではないことはこれまで説明したとおりである。そこで、金子(2002, p. 379)が運動伝承に関して、「覚えるときには、前もって伝えることができるような覚え方をすることが不可欠となる」と述べているように、とりわけ教員養成大学などの指導者養成のための実技指導の際には、学習者が動きの感じをその都度直観できるように、意識を向けるべきポイントを指摘しながら運動学習を進める工夫が必要となる。

## 第Ⅲ部の要約

第Ⅰ部および第Ⅱ部においては、他者の運動を外部から眺め、動きの特性や実施者の志向性を分析することの意義と方法について論じた。それに対して第Ⅲ部では、自分の運動体験の構造、とくに運動実施における意識構造について例証分析を行った。

第1章では、マイネルがその意義を提唱した自己観察に関して、筆者本人の体験をもとに、運動習熟と観察内容の変容を分析し、自己観察では客観観察のように対象がはじめから存在しているのではなく、意識として形成されるものであることが明らかになった。

次に第2章では、運動を行っている際の“動きの感じ”を意識化することの意義と方法について、とくに発生現象学的視点から考察を加えた。

一般には、ある運動に熟練している場合には、その運動の実施の感じも“自分のコツ”として詳細に理解できていると考えられている。しかし、自分の動きに意識を向けなくても自然に身体が動く「自動化」まで習熟が進んだ運動は、指導しようとする場合などにあえて具体的な動き方を意識化しようとしても、よく分からないことが少なくない。指導者自身が動きの感じがよく分からないと思えば、それを探る必要性が認識され、意図的に意識化が目指される。しかし、指導にとって本質的なことは意識できていないにもかかわらず、分かっていると思い込んでいる指導者が多いところに問題がある。

バレーボールのアンダーハンドパスの指導例で説明したように、多くの指導者や選手にとってすでに自動化の段階まで熟練した運動では、金子(2005b, p. 89)のいう「習慣的動感匿名性」のレベルにあり、現象学的意味での「自然的態度」で臨んでいたのでは詳細を意識に上らせることはできない。

動きのコツの詳細を意識化、あるいは言語化できなくても、自分の動作の実施にとっては何も問題はない。しかし、他者に指導する場合には、指導しようとする内容が指導者に明確な意識として保持されていなければ、学習者に自分の動きを示範してみせる以外にコツの伝達の道はない。

能力のある学習者は、指導者による示範から動きの達成に必要な感覚を感じ取り、みずからの感覚に移し替え、技能の向上を実現していく。一方で、そのような感覚の受け入れ能力に欠ける学習者は、いつまでもうまくできないままで過ごすことになる。

示範以外の指導方法を探る指導者は、熟練者と初心者の外的運動経過を比較し、その違

いを指摘することになる。それが一律に間違いというわけではないが、目立つ外的特徴が必ずしも本質的技術特性であるわけではない。やはり、具体的にどのように動くべきか、あるいはどう身体操作を行うべきかという“動きの感じ”を伝えないわけにはいかない。そのために、熟練者であっても、みずからの運動感覚意識を意図的に覚醒させる努力が求められるのである。その方法として「キネステーゼ解体」が活用されるべきである。

## 第Ⅳ部 総括

### 1. キネステーズ理解における諸能力の相関構造

運動を指導するための専門能力とは、学習者がある新しい運動を覚えたり、すでに実施している運動をよりよい動きに改善したりする場合に、適切な技術的アドバイスを与え、技能に即した予備運動を処方しながら、運動学習が効果的に進むように支援していくことができる能力である。その土台となるのが、学習者のキネステーズを理解していく指導者の活動である。

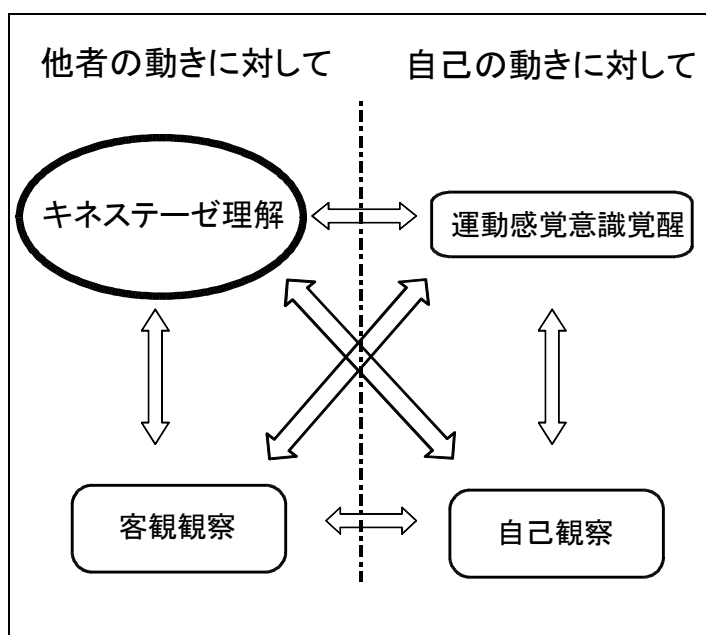


図 19

本論では、これまでに運動の客観観察と自己観察、さらに志向分析および運動感覚意識に関して現象学的視点から考察してきたが、これらの諸研究を通して確認されたことは、それぞれの活動が個別に機能するのではなく、相乗的に作用するということである。とくに、指導者自身のキネステーズ意識の覚醒が運動観察力に対して大きな影響を及ぼすということを例証できたことは大きな意義がある。これらの活動の相関は図 19 のような関係としてとらえることができる。

まず指導の手はじめとして運動の客観観察が行われることはいうまでもない。運動の観察といっても、単に学習者の動きが上手いのか下手なのか分かる程度の観察から、具体的な欠点が発見できる段階、さらに最新の運動技術に適合した動きであるかどうかまで判断できるレベルの観察能力まで、観察者の能力は多様である。しかし、いずれにしてもここで意味されている観察は、学習者の運動を外から目で見た客観的経過の特徴の把握である。

さらに、経験豊かな指導者であれば、運動の外的経過の観察を通して、実施している者

の内的状態までもとらえることができる志向分析力をもっている。運動の実施に対して恐怖心を抱いているかどうかは比較的容易に見抜けるものだし、気乗りしない練習かそれとも集中して取り組んでいるかは、表情を見れば分かる。この志向分析のなかでも、実施者の動く感じをとらえようとする活動が、本論の中心テーマであるキネステーズ理解である。他者のキネステーズを的確に理解しながら運動を見ることができるようになることは、客観的経過の観察を超えて、金子(2000a, p. 156)のいう移入的分析(transjektive Bewegungsanalytik)能力が身につくということである。

第Ⅱ部の繰り返しになるので、ここでの詳述は避けるが、キネステーズ理解という場合、学習者がある運動に向き合っているその仕方の特性がよく見える場合、いわば能動的キネステーズが対象となる場合は指導者にとっても理解しやすい。しかし、運動との向き合い方の態度を生みだしているさまざまな背景の理解、いわゆる「動感地平分析」(金子, 2007, p. 242)は、だれにでもできる容易な活動ではない。地平とは、運動を行う本人にも意識されない受動的キネステーズの世界だからである。

したがって、運動がうまくできない者にはどんな能動的および受動的キネステーズが不足しているのかを把握するには、学習者のからだに組み込んで動き方を潜勢的に感じ取る移入的分析力の獲得が指導者には不可欠なのである。

しかしキネステーズ理解はそれだけで完結するわけではない。学習者のキネステーズ理解は、身体運動という観点からみた他者理解である。理解される側(学習者)は同一でも、理解する側である指導者の理解の仕方に応じて、とらえられる内容はどのようにでも変わりうる。それゆえに、指導者はその理解が一方通行的にならないようあらゆる努力を行わなければならないが、本論においてとくに重視されたのが、運動を行うときの実施感覚の能動的意識化、つまり運動感覚意識の覚醒である。

第Ⅲ部で詳述したように、運動に熟練し習慣化した後には、どのようにそれを行っているのか意識には上らない場合が多い。そのため、その運動の実施の感じを他者に教えようとしても分からない。というよりも、熟練者は分かっていると思いこんでいるといった方がよいかも知れない。つまり、熟練者も何らかの意識を持って運動を行っているけれども、その意識内容が、初心者の学習にとって必要な運動感覚内容ではないことが多いのである。

指導の段階になると、そのままでは意識されることのない受動的キネステーズを意識レベルまで上げる意図的活動が行われなければならない。意識にないことを指導することはありえないからである。この際に活用されるのが、発生現象学の方法としての「脱構築」

を運動感覚論に応用した「キネステーゼ解体」である。

これらの諸活動，すなわち運動の客観観察による客観的経過の把握，さらに移入的観察における志向分析，および自己観察にもとづく運動感覚意識の覚醒は互いに絡み合って作動している。たとえば，他者の動きをよく観察することによって，自分の動きがよく分かるようになることは当然ありうるし，その逆に，自己観察で得た動きの感覚を他者の運動経過に投影して観察することも稀ではない。また，それまで気づかなかった動きの感じをみずからの運動感覚意識の覚醒によって理解するようになった後には，他者の動きの観察における把握内容が大きく変わることは必定である。

## 2. キネステーゼ理解力の形成

キネステーゼ理解は，ロボットの動きのメカニズムの解明のような客観的事実の抽出とは違って，主体をもった人間が他の主体である他者の運動を観察し，その運動に現れた意味を解釈しながら志向性の内実を探ろうとする試みである。それゆえ，理解しようとする者の資質や経験などによって理解の内容は大きく異なる。

意識を持った人間が，新しい動きを習得したり，それまでの動きを改善したりする際には，過去の運動経験や技能的レディネスなどさまざまな要素が絡み合って作用してくる。そのような生命ある人間の運動学習を指導者が効果的に支援するには，機械の部品を取り替えるような単発的なアドバイスや運動処方ではまったく不十分である。

ヴァイツゼッカー(Weizsäcker, V.v.)が、「生命を扱うには生命と関わり合わねばならない」(1975, p. 271)と言ったり，生命事象の考察は人間を向こう側に置いて対象的(客観的)に扱ったのでは不十分であり，ひとつの主観が別の主観に入り込む「移入」(transjizieren)的理解によって繰り広げられることの意義を唱えているように(1995, p. 128)，まさに運動指導においても，ひとつの主観としての指導者の能力形成が問題とならざるをえない。

しかしながら，他者の中に移入するとか入り込むなどと言っても，具体的にどのようにしてそれが可能であるのか示すことは困難である。測定や実験手順のような明確な方法論があるわけではない。本研究で扱われた観察，志向分析，運動感覚意識の覚醒を通して展開される全体的活動のなかで，指導者がつねに意識を向けながら進めていく希求努力の目標なのである。

前節で述べたように、運動の客観観察および自己観察力、志向分析力、自己の運動感覚意識覚醒などの諸能力は、それぞれが個別に独立して形成されたり、向上したりするのではない。実際の運動指導においては、それぞれの能力が相互に関連を持ちながらキネステーズ理解に作用する。

このような意味で、キネステーズ理解力の向上は、河本(2002, p. 20)の「知のメタモルフォーゼ」の概念にそのモデルを見いだすことができる。河本は絵の見方が発達する過程を例に、知のメタモルフォーゼとパラダイム変換の違いについて説明している。それによれば、「絵画を見ることによって、経験が形成され、新たな回路に進む」ことを例に挙げ、このような過程は単に経験や知識の構造が複雑化するだけではなく、別様の経験になることを説明している。これに対して、「パラダイム変換」とは「見方を変える」という意味であり、「知識は増えても経験そのものは新たな形成回路に入ることはない」という。

運動指導においても同様に、確かに実技経験や指導経験を通してより精細な点まで見えてくることは事実であり、それは見る視点が増えることももちろん大きな要因ではあるが、それよりも「見えるものそのものが変わる」ことが大きな意味を持っている。換言すれば、それまで見えなかったもの（現象）が見えるようになってくるのが能力の向上である。ここで言っている「見える」ということばは、物体の位置移動の視認ではなく、リズムや力動感を感じ取るとか、目では見えない志向性の解釈力などを含むものであることは言うまでもない。

他者理解に関して驚田(2003, p. 199)は、「他者を理解するということのうちには、他者の想いにふれ、それを受け入れることで、自己のうちで何かが変わる、これまでとは違ったふうにじぶんを感じられるようになるという出来事が起こるということが含まれているのだとおもう」と述べている。キネステーズ理解の場合も同様に、ある対象を固定的尺度でとらえようとするのではなく、他者のからだに住み込んで動きを理解しようとするれば、指導者の側で学習者の動きの見方が変わってくるのを実感できるはずである。具体的に言えば、指導者が学習者のキネステーズ世界に潜入しようとする自己移入やみずからの無意識的キネステーズを顕在的意識のレベルにまで高めようとする覚醒作業を遂行すれば、指導者自身のキネステーズの内的構造に変容を来すことは想像に難くない。

### 3. キネステーズ解体と対象探索

本研究においてとくに大きな成果があったと思われるのは、発生現象学の方法とみなされる「脱構築」を運動感覚論的分析に応用し、「キネステーズ解体」として実践に活用することの意義とその方法を明示したことである。

人間の行為において、ある能力あるいは意味の発生について問うとき、すでにできあがったものの分析だけでは顕現化できない内容がある。そこで、それらの能力あるいは意味を構成している諸層のひとつあるいはいくつかを未形成でまだ無いものと仮定して、各構成層間の関連を探ることにより発生の機序を解明する脱構築というものが必要となる。

発生現象学の方法とみなされる脱構築は、スポーツにおける熟練者が初心者のキネステーズを理解しようとする場合には不可欠の作業である。それは、単純に自分の感覚を反省してみただけでは、習慣に埋没してしまっているいわゆる受動的キネステーズは意識には上ってこないからである。それゆえに、普段われわれが無反省のうちに世界と関わっている仕方である「自然的態度」における一般定立についての判断を一時停止し（エポケー、Epoché）、さまざまな視点から多様な事態を想定してみる「自由な変様作用（freie Variation）」の操作を通して事象の本質を探っていく現象学的方法が必要となる。

つまり、ある運動がうまくできるようになった熟練者の実施意識（自然的運動感覚意識）をどれほど詳細に聞き出し集積したとしても、そのままでは、動きを覚える以前、あるいは動きを覚える過程でのキネステーズを説明できる情報とはならない。すでに何度も言及してきたことであるが、熟練してしまうと初歩段階での実施意識は忘れ去られてしまっているか、あるいは最初から技術的なことは意識されていないからである。

この意味において、指導に役立つ動きの実施意識いわゆるコツを探るために、熟練者の言表を篩にかけて本質的な内実を取り出そうとする試みは、それだけでは十分なものとはならない。指導者は、言表に現れない、すなわち実施者に意識されていない動き方（Bewegungsweise）への洞察を欠かすことはできない。そのときに活用されるのがキネステーズ解体なのである。

これに関連して、金子(2007, p. 303)は「コツの消去法」によって「動感形態のコツの構造化地平を分析しそこに隠れているコツ構造化の潜在態をあばき出すことができる」と述べている。この場合、どのコツを消去すればよいのかという選択は指導者の能力にゆだねられている。指導者にも意識されていないコツ、キネステーズは消去の対象に取りあげら



れることはありえない。したがって金子のことばは、消去の対象を指定できるコツ探索能力の重要性を指摘したものとも言える。

キネステーゼ解体あるいは消去法は、単純に動きの完成形からの部分的な引き算を試みることではない。教えようとしている運動の実現にとって必要な技能の習得状況やレディネスを、学習者のキネステーゼ世界に潜入しながら、欠けているキネステーゼを検証していく創造的な活動なのである。

#### 4. 指導者養成におけるキネステーゼ解体の意義

運動指導においてもっとも重要なのは、学習者に「動きの感じ」を伝えることである。運動を巧みに実施できても、動きの感じが意識化されていなければ、その動きを指導できないのは当然である。たとえ意識されていたとしても、それが実施の印象程度のものであれば、他者に伝えうるコツとして活かすことはできない。その意味で、大学の教員養成課程などの指導者養成のための実技授業においては、運動技能の習得だけでなく、キネステーゼ解体を活用しながら動きの感じを的確なコツとして意識化する活動が不可欠となる。

大学の教員養成課程の保健体育を専攻する学生は、スポーツの技能に長けているのが一般的である。学校体育の教材程度の運動はかなりの技能レベルで達成できるであろう。しかしそのような学生たちでも、それらの運動における動く感じをよく分かっている者はそれほど多くはない。特に、小どもの頃から継続してきた専門スポーツ種目においては、たとえ技能的に非常にすぐれていても、個々の動きの運動感覚意識はきわめて貧弱であることが少なくない。それは、これまで説明してきたように、熟練した動きのほとんどが無意識のうちに処理されているからである。

このような学生たちがそのまま教員になった場合、うまくできない児童・生徒のキネステーゼを理解し、レディネスに応じた適切な動きの感じを伝えていくことはありえない。そのため、指導してもできるようにならない学習者を前にして、自らの指導力を反省し、なんとかして伝達可能なコツを探す努力をすることになる。しかし、それまで自分の動きの感覚を入念に分析した経験もなく、その方法論に精通しているわけでもないのに、努力がすぐに成果につながることは望めない。したがって、動きの感じを確認する活動、つま

り運動感覚意識を形成する体験が、指導者養成のための体育実技授業に正規の学習活動として組み込まれるべきであろう。その際にキネステーズ解体は大きな役割を果たすことになる。

キネステーズ解体を体験させる例としては、バレーボールのアンダーハンドパスの実験で行ったように、重要なコツを使えないような状況を作り出すことによって、無意識的に捌いている自分の動きの感覚に気づかせる方法がある。あるいは、意図的失敗体験法という、当該の運動をわざと失敗してみるという方法も効果的であろう。できない者の動きを模倣させるというのも同じことである。その際、どのような動きのコツを使わないようにすれば、その運動がうまくできなくなるのかを、わが身を通して確認するのである。

これまで、教員養成課程であっても実技の授業では技能習得が中心で、指導法に関する学習は少なかったといえよう。たとえあったとしても、動きの外的経過の欠点の観察法やどのような順序で教材を教えるかといったマネジメント論が付随的に取りあげられればよい方である。ましてや、児童・生徒のキネステーズを的確に理解する方法、さらに、うまくできない者の感覚に合わせて動きの感じを伝える方法などに関する具体的な指導はほとんどなされないのが実情であった。

技能獲得が中心的目標であった従来の授業においては、すでに当該の運動に熟練している学生は練習の目的もなく、せいぜい仲間の練習過程を眺める程度の学習活動であったのではないだろうか。キネステーズ解体の実習が体育実技の授業に組み込まれることは、そのような技能レベルの高い学生に対して新たな学習目標を与えることになり、同時に、動きの感じを伝えることを本質業務とする指導者にとって不可欠な知を獲得する場を設けるということである。それによって教員養成課程における実技授業は、「運動ができる者の養成」から「運動を教えることができる者の養成」へと大きく発展することになる。

## 5. 結語

運動観察から始まるキネステーズ理解の終極は、学習者の受動的志向性がたたみ込まれた地平まで明らかにすることである。

フッサール(2004, p. 87)によれば、体験はすべて「地平」(Horizont)をもっているという。さらに、われわれの体験の「すべての顕在性はそれぞれ潜在性を含んでいる」のであり、「地平とは、あらかじめ描かれた潜在性のことである」(同, p. 88)とも述べている。つ

まり、対象はそれだけで存在するのではなく、地平性とともに見れる。このともに見れる全体のことは「志向的含蓄」と呼ばれ、地平分析とはこの志向的含蓄の解明にほかならない(木田ほか, 1994, p. 181)。

この現象学用語の志向的含蓄“Implikation”に対して金子(2007, p. 269)は「含意潜在態」という訳語を用い、それを「匿名的に織り込まれたまま背景に隠れている動感意味核の存在様態」と説明している。そして、学習者の含意潜在態を探ることが現場の体育教師やスポーツコーチにとって不可欠の活動であることを強調している。

地平構造を明らかにすることは、データの収集や、動きの図示あるいは言説の記述などではない。そのままでは、つまり「自然的態度」(natürliche Einstellung)では見ることのできない本質的事象を、他の者が納得できるようなかたちで提示することである。つまり、現象学の根本理念はフッサールの「事象そのものへ」("zu den Sachen selbst")という言葉に集約されるが、谷(2004, p. 10)が、事象そのものは「露呈的にわれわれの眼前にあるわけではない」と言うように、だれにでも見えるようにはなっていないからである。だから、新田(1989, p. 146)の、現象学とは、「おのれを示すものを、それがみずから現れてくるままに、それ自身のほうから見えるようにすることである」ということばに従わなければならない。

「見えてはいるが誰も見ていないものを見えるようにする」(鷲田, 1997, p. 4)手段としては事例研究に頼らざるをえない。なぜなら、意識を持った人間の生命事象を研究するとき、コンテクストを考慮しない説明は意味を持たないからである。

運動の一回性および一過性の特性だけでなく、学習者の運動経験やキネステーズ、さらに指導者の能力および指導意図など、同一の状況などまったくない学習者と指導者それぞれの即興行為を、一般的意味を表すラング(langue)としてのことばをどれほど駆使しても、運動学習あるいは指導というかたちで生きられている場を詳細に説明することなど到底できるものではない。

竹田(2004, p. 163)が言うように、われわれの日常における言語行為は、一般に、言語によって他者と世界を共有しようとする関係的な試み(企投)であって、人は、「語の一般意味」を利用して自分のそのつどの「企投的な意味」を他者に投げかけようとする。この「企投的な意味」を伝えるには、コンテクストのなかで生じたできごとについて現象学的還元を通して本質観取および記述する事例研究が欠かせない。そして、これによって得られた結果に対して、実践者たちがどれだけ納得するかが研究としての生命線である。超越

論的現象学を基礎とする運動研究の妥当性は、事例の現象記述による信憑性の確保にあるといってもよい。したがって、それが保障される限り、研究事例の数は問題とはならない。

その好例を、わずか一症例で分裂病の本質的基礎障碍の構造問題を提起してみせたブランケンブルク(Blankenburg, W.,1980)にみることができる。もちろんブランケンブルクが一人だけの患者と関わっていたのではなく、数百の症例の中から説明のために一例を選出したのである。木村(1975, p. 115)は、具体から一般を抽象し、その抽象された一般によって具体的個別を説明することが学問的普遍妥当性の達成につながるという考えを否定し、「分裂病一般が個別的分裂病を説明するのではなくて、個別に徹底することによって、個別において分裂病一般が説明されるのでなくてはならない」と述べている。

運動研究においても、個別データの集積から共通項を抽出すればそれが客観性を備えた指導情報となりうるという機械論的発想を捨てて、個別事例を現象学的意味で厳密(streng)に分析していく手法こそが真に実践的な成果をもたらすということを確認すべきであろう。

# 一文 献

- 尼ヶ崎彬(1990) ことばと身体. 勤草書房.
- アルンハイム： 関計男訳(1987) 芸術心理学. 地湧社.
- 朝岡正雄(1980) *Bewegungsübertragung* の概念とその問題性. 運動形態学研究会会報, 2:22.
- Baumann, H. (1986) *Methoden der Fehleranalyse durch Bewegungsbeobachtung*. Limpert Verlag, Bad Homburg.
- Bernett, H. (1968) *Terminologie der Leibeserziehung* 4. Auflage. Karl Hofmann.
- バイヤー・エリッヒ編：朝岡正雄監訳(1993) スポーツ科学辞典. 大修館書店.  
〈Beyer, E. (Red.) (1987) *Wörterbuch der Sportwissenschaft*. Karl Hofmann Verlag〉
- ビンスワンガー：荻野恒一・宮本忠雄・木村敏訳(1978) 現象学的人間学. みすず書房.
- ブランケンブルク：木村敏・岡本進・島弘嗣訳(1980) 自明性の喪失. みすず書房.
- Buytendijk, F. J. J. (1956) *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Springer Verlag.
- ボイテンディク：大橋博司・斉藤正己訳(1977) 女性. みすず書房.
- Çetin, N. (1991) *Technikanalyse und Techniktraining*. Academia Verlag, Sankt Augustin.
- 千葉康則(1990) 人は「無意識」の世界で何をしているのか. PHP 研究所.
- Christian, P. (1963) *Vom Wertbewusstsein im Tun - Ein Beitrag zur Psychophysik der Willkürbewegung - Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung Bd. 14 "Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist"*, Hofmann.
- ダイソン：金原勇・渋川侃二・古藤高良訳(1972) 陸上競技の力学. 大修館書店.
- Duden Band 7(1963) *Das Herkunftswörterbuch*. Dudenverlag.
- ドゥルーズ：宇波彰訳(1987) ベルクソンの哲学. 法政大学出版局.
- エーデルマン：冬樹純子訳(2006) 脳は空より広いのか. 草思社.
- フェッツ：金子明友・朝岡正雄訳(1979) 体育運動学. 不昧堂出版.  
〈Fetz, F. (1960) *Bewegungslehre der Leibesübungen*. Limpert〉
- 藤永保他編(1981) 新版心理学事典. 平凡社.
- 深見英一郎・高橋健夫・細越淳二・吉野聡(2000) 体育の単元過程にみる各授業場面の推移  
パターンの検討：小学校跳び箱運動の授業分析を通して. 体育学研究, 45:489-502.
- 深見英一郎・高橋健夫(2003) 器械運動における有効な教師のフィードバックの検討ー学習

行動に応じたフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係を通してー. スポーツ教育学研究, 23:95-112.

ゲーレン：平野具男訳(1985) 人間. 法政大学出版局.

〈Gehlen, A. (1966) Der Mensch - Sein Natur und seine Stellung in der Welt. Athenäum, Frankfurt a. M. / Bonn〉

ゲーテ：前田富士夫訳(1980) 自然科学論. ゲーテ全集 14, 潮出版社.

Gröbning, S. (1993) *Bewegungskultur und Bewegungserziehung - Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Verlag Karl Hofmann.

グロッサー・ノイマイヤー／朝岡正雄・佐野淳・渡辺良夫訳(1995) スポーツ技術のトレーニング. 大修館書店.

〈Grosser, M./Neumaier, A. (1992) *techniktraining - Theorie und Praxis aller Sportarten*. BLV-Verlagsgesellschaft〉

箱石匡行(1994) 「準観察」；現象学事典(木田元・野家啓一他編). 弘文堂.

浜田寿美男(1999) 「私」とは何かーことばと身体の出会いー. 講談社.

浜田寿美男(2002) 身体から表象へ. ミネルヴァ書房.

橋爪大三郎(1985) 言語ゲームと社会理論ーヴィトゲンシュタイン・ハート・ルーマン. 勁草書房.

林達夫他(1971) 哲学事典. 平凡社.

林知己夫・坂本賢三ほか(1984) あいまいさを科学する. 講談社.

ハイゼンベルク(1967) ゲーテの自然像と技術・自然科学の世界. 朝日ジャーナル, 6(4).

ヘルト：新田義弘・小川侃・谷徹訳(1997) 生き生きした現在ー時間と自己の現象学. 北斗出版.

日高敏隆(1982) 「原型」とゲーテ. 理想 No. 593, 理想社, pp. 106-109.

廣松渉・子安宣邦他(1998) 哲学・思想事典. 岩波書店.

星川保・豊島進太郎編(1984) 走・跳・投・打・泳運動における"よい動きとは". 第7回バイオメカニクス学会大学組織委員会, 杏林書院.

細江文利(1997) めあて学習の教育原理. 体育科教育, 4:3-19.

Hotz, A. (1986) *Qualitatives Bewegungslernen*. SVSS-Verlag.

フッサール：細谷恒夫・木田元訳(1974) ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学. 中央公論社.

フッサール：渡辺二郎訳(1979) イデーン I. みすず書房.

フッサール：立松弘孝・別所良美訳(2001) イデーン II - I. みすず書房.

- フッサール：立松弘孝訳(1982) 内的時間意識の現象学. みすず書房.
- フッサール：山口一郎・田村京子訳(1997) 受動的総合の分析. 国文社.
- フッサール：浜渦辰二訳(2004) デカルト的省察. 岩波書店.
- 市川浩(1991) ベルクソン. 講談社.
- 市川理映(1996) 運動内観の抽出法に関する一考察 -三段跳の事例を中心として-. スポーツ運動学研究, 9:13-27.
- 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) 運動学からみたスポーツ. 朝比奈一男・水野忠文・岸野雄三編 スポーツの科学的原理, 大修館書店, pp. 263-297.
- 金子明友(1982) マット運動-教師のための器械運動指導シリーズ-. 大修館書店.
- 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(1988) 体育学習のスポーツ運動学的視座. 島崎仁・松岡弘編 体育・保健科教育論, 東信堂, pp. 55-67.
- 金子明友・朝岡正雄編(1990) 運動学講義. 大修館書店.
- 金子明友(監修)・吉田茂・三木四郎編(1996) 教師のための運動学. 大修館書店.
- Kaneko, A. (2000a) Ästhesiologische Bewegungsanalytik des Sports. スポーツモルフォロジー研究, 6:114-167.
- 金子明友(2000b) 運動の意味構造. スポーツモルフォロジー研究, 6:114-167.
- 金子明友(2002) わざの伝承. 明和出版.
- 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.
- 金田晋(1980) 物と空間. 木田元・滝浦静雄他編 講座・現象学2 現象学の基本問題. 弘文堂, pp. 133-162.
- 加藤精二(1983) フッサール. 清水書院.
- 河合隼雄・中沢新一編(2003) 「あいまい」の知. 岩波書店.
- 河本英夫(2002) メタモルフォーゼ. 青土社.
- 岸野雄三(1968) 運動学の対象と研究領域. 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.
- 木田元(1970) 現象学. 岩波書店.

- 木田元他編(1994) 現象学事典. 弘文堂.
- 木村敏(1987) 自己・あいだ・時間. 弘文堂.
- 木村敏(1988) あいだ. 弘文堂.
- 木村敏(1989) 時間と自己. 中央公論社.
- 木村敏(1994) 心の病理を考える. 岩波書店.
- 木村敏(1998) 分裂病の詩と真実. 河合文化教育研究所.
- 木村敏(2000) 偶然性の精神病理. 岩波書店.
- 木岡伸夫(1994) 習慣としての身体. 岩波講座現代思想 12 生命とシステムの思想, 岩波書店, pp. 195-225.
- Klaes, R. / Walther, R. (1995) Über Sinn und Unsinn von Bewegungsstörungen. In: Prohl, R. / Seewald, J. (Hrsg.): *Bewegung verstehen*, S. 237-262, Verlag Karl Hofmann.
- 鯨岡峻(1999) 関係発達論の構築—間主観的アプローチによる. ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻(2005) エピソード記述入門—実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
- 前野隆司(2005) 脳はなぜ「心」を作ったのか. 筑摩書房.
- Marlovits, A. (2001) Über die Einheit von Empfinden und Sich-Bewegen. Czwalina Verlag.
- マイネル: 金子明友訳 (1981) 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: 金子明友訳 (1998) 動きの感性学. 大修館書店.
- メルロ・ポンティ: 竹内芳郎・小木貞孝訳(1975) 知覚の現象学Ⅰ. みすず書房.
- メルロ・ポンティ: 滝浦静雄・木田元訳(1976) 行動の構造. みすず書房.
- メルロ・ポンティ: 竹内芳郎・木田元・宮本忠雄訳(1977) 知覚の現象学Ⅱ. みすず書房.
- メルロ・ポンティ: 滝浦静雄・木田元訳(1989) 見えるものと見えないもの. みすず書房.
- 港千尋(1996) 記憶 — 「創造」と「想起」の力. 講談社.
- 港千尋(2001) 第三の眼. 廣済堂出版.
- Mitterbauer, G. (1977) *Bewegungsmerkmale, Bewegungseigenschaften, Bewegungsqualitäten* -Ein Beitrag zur terminologischen und systematischen Abgrenzung wichtiger Fachbegriffe-. *Leibesübungen*, 31.
- 宮崎清隆(1982) 理解と視点. 認知心理学講座第 3 巻「推論と理解」, 東京大学出版会, pp. 53-70.
- 村上陽一郎(1989) 歴史としての科学. 筑摩書房.
- 永井晋(1999) 「見えないもの」を感じる. 河本英夫・佐藤康邦編 感覚 [世界の境界線],



- 白善社 pp. 221-239.
- 永島惇正(1996) 往復書簡 三木先生の疑問に答える. 体育科教育, 6:21-23.
- 長滝祥司(1999) 知覚とことば. ナカニシヤ出版.
- 中島盛夫(1968) ベルグソンと現代. 塙書房.
- 中島義道(1996) 時間を哲学する. 講談社.
- 中村雄二郎(1979) 共通感覚論. 岩波書店.
- 中村雄二郎(1984) 術語集. 岩波書店.
- 中村雄二郎(1989) 哲学の現在. 岩波書店.
- 中村雄二郎(1992) 臨床の知とは何か. 岩波書店.
- 中村雄二郎(1999) 死と生のレッスン. 青土社.
- 中谷宇吉郎(1975) 科学の方法. 岩波書店.
- ナイサー: 古崎敬・村瀬旻訳(1984) 認知の構図. サイエンス社.
- 日本体育学会監修(2006) スポーツ科学事典. 平凡社.
- 日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会(2001-2004) ジュニア期の効果的スポーツ指導法の確立に関する基礎的研究 I-IV. 日本体育協会.
- 新田義弘(1989) 哲学の歴史. 講談社.
- 新田義弘(2001) 世界と生命. 青土社.
- 信原幸弘(2002) 言語からみた意識. 荻阪直行編「意識の科学は可能か」, 新曜社, pp. 177-200.
- 野家啓一(2005) 物語の哲学. 岩波書店.
- 野村幸正(1989) 知の体得. 福村出版.
- 野村幸正(2002) 行為の心理学. 関西大学出版部.
- 貫成人(2003) 経験の構造. 勁草書房.
- 小原秀雄・岩城正夫(1986) 自然「知」の探究. 群羊社.
- 澤瀉久敬(1987) アンリ・ベルクソン. 中央公論社.
- 澤瀉久敬(1988) 哲学と科学. 日本放送出版協会.
- 大森荘蔵(1992) 時間と自我. 青土社.
- Petersen, P. (1982) Aspekte qualitativer Bewegungsforschung. Sportunterricht, 1.
- ポラニー: 佐藤 敬三訳(1980) 暗黙知の次元. 紀伊国屋書店.
- ポルトマン: 高木正孝訳(1961) 人間はどこまで動物か. 岩波書店.

- ポルトマン：八杉龍一訳(1976) 生命あるものについて. 紀伊国屋書店.
- Prohl, R. ・ Gröben, B. (2007) “Was ist eine sportliche Bewegung?”. In: Scheid, V. ・ Prohl, R. ,  
Bewegungslehre 8. Auflage, Limpert Verlag.
- リベット：下條訳(2006) マインド・タイム 脳と意識の時間. 岩波書店.
- Röthig, P. (Red.) (1977) Sportwissenschaftliches Lexikon 4. Auflage. Karl Hofmann.
- レーティッヒ編：岸野雄三他訳(1981) スポーツ科学事典. プレスギムナスチカ.
- Röthig, P. (Red.) (1983) Sportwissenschaftliches Lexikon 5. neu bearbeitete Auflage. Karl Hofmann.
- ロス・フリスビー：認知科学研究会訳(1989) 知覚と表象. 海文堂.
- 佐伯胖(1986) わかり方の根源. 小学館.
- 斎藤慶典(2002) フッソール起源への哲学. 講談社.
- 斎藤慶典(1989) 時間と存在をめぐってー生き生きした現在の謎と内-存在論の試みー. 新  
田義弘・常俊宋三郎・水野和久編 現象学の現在, 世界思想社, pp. 87-110.
- 坂本賢三(1982) 分けることとわかること. 講談社.
- サルトル：平井啓之訳(1989) 想像力の問題ー想像力の現象学的心理学ー. 人文書院.
- 佐々木正人(2000) 知覚はおわらないーアフオーダンスへの招待ー. 青土社.
- 佐藤徹(1984) 宙返りの概念に関する一考察. 北海道教育大学紀要 (第2部C), 34:41-48.
- 佐藤徹(1990) 運動の質的把握の方法に関するモルフォロジー的研究. スポーツ運動学研究,  
3:27-38.
- 佐藤徹(1991) スポーツ運動の類型的把握の内的構造. スポーツ運動学研究, 4:33-43.
- 佐藤徹(1992a) 体育における運動能力の量的評価における問題性ー投能力についてー. ス  
ポーツ教育学研究, 20:29-36.
- 佐藤徹(1992b) 学校体育の運動評価における質的視点. 北海道教育大学紀要 (第1部C),  
43:387-395.
- 佐藤徹(1993a) うまくできない子どもの問題点のを見つけ方. 体育科教育, 9:73-75.
- 佐藤徹(1993b) 運動指導におけることばー教師と生徒の感覚運動的コミュニケーション  
ー. 北海道教育大学教科教育学研究図書編集委員会編 教科と子どもとことば, 東京  
書籍, pp. 76-87.
- 佐藤徹(1996) めあて学習への提言ー運動学の立場からー. 体育科教育, 6:34-36.
- 佐藤徹(1999a) 運動学習における自己観察活動の構造について. スポーツ運動学研究, 12  
:13-24.
- 佐藤徹(1999b) 体操競技におけるコツを探る. 体育の科学, 49:888-890.

- 佐藤徹(2001a) 運動観察のトレーニングに関する基礎的研究. スポーツ運動学研究, 14:15-25.
- 佐藤徹(2001b) 運動のプロレプシスの視点からみたアナログ創作の基礎. 日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集(Proceedings of the International Conference for the 20th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education), pp. 411-416.
- 佐藤徹(2002) 運動指導におけるキネステーゼ意識の把握に関する事例的考察. スポーツ運動学研究, 15:25-36.
- 佐藤徹(2003a) 下手な子の動きを読み取ろう. 体育科教育, 51:20-23.
- 佐藤徹(2003b) 学校体育における生徒のキネステーゼ理解のために. 伝承, 3:43-56.
- 佐藤徹(2004) コツをつかむ、コツを伝える. 日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会編 ジュニア期の効果的スポーツ指導法の確立に関する基礎的研究第4報, 日本体育協会, pp. 86-91.
- Sato, T. (2005) Das Interpretieren der Bewegungen von ungeschickten Kindern im Sportunterricht. Sportunterricht, 54(7):202-205.
- 佐藤徹(2005) “できない”現象の志向分析的視点. 体育学研究, 50:545-555.
- 佐藤徹(2007) 指導者の運動感覚意識覚醒の意義と方法—アンダーハンドパスの指導事例に基づいて—. スポーツ運動学研究, 20:17-31.
- Schnabel, G.・Thieß, G. (Hrsg.) (1993) Lexikon Sportwissenschaft Band 1. Sportverlag, Berlin.
- シュッツ: 森川真規雄・浜日出夫訳(1998) 現象学的社会学. 紀伊國屋書店.
- 下條信輔(1999) <意識>とは何だろうか? 脳の来歴、知覚の錯誤. 講談社.
- 下中邦彦編(1981) 心理学事典. 平凡社.
- 新村出編(1983) 広辞苑 第3版. 岩波書店.
- Straus, E. (1956) Vom Sinn der Sinne. Springer-Verlag.
- 体育・スポーツ教育実践講座刊行会(1987) 陸上運動・陸上競技の指導 I. 日本文教社.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真(1991) 体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. 体育学研究, 36:193-208.
- 高橋健夫・三木四郎他編(1992) 器械運動の授業づくり. 大修館書店.
- 高橋健夫(1997) めあて学習の意義と問題点. 体育科教育, 4:15-17.
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治(1997) 体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験事業の分析を通して—. スポーツ教育学研究, 17:73-83.

- 高橋義人(1980) 形と力ー形態学とは何かー. モルフォロギア, 1, ナカニシヤ出版,  
pp. 43-64.
- 高橋義人(1982) 「見る」ことの哲学. 理想 No. 593, 理想社, pp. 86-105.
- 高橋義人(1988) 形態と象徴. 岩波書店.
- 竹内敏雄編(1974) 美学辞典. 弘文堂.
- 竹田青嗣(2004) 現象学は<思考の原理>である. ちくま書房
- 滝浦静雄(1994) 想像の現象学. 紀伊国屋書店.
- 谷徹(1999) 感覚と記号の形而上学. 河本英夫・佐藤康邦編 感覚[世界の境界線], 白菁社,  
pp. 121-143.
- 谷徹(2004) 意識の自然. 勁草書房.
- トレベルス: 朝岡正雄訳(1994) 運動の観察と評価. スポーツ運動学研究, 7:65-83.  
<Trebel, A. (1990) Bewegung sehen und beurteilen. Sportpädagogik, 1>
- 梅津八三他(1981) 新版心理学事典. 平凡社.
- Vetter, H. (hrsg.) (2004) Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag.
- Volger, B. (1990) Lehren von Bewegungen. Czwalina.
- Volger, B. (1995) "Bewegungen lehren - aber wie?". Prohl, R. / Seewald, J. (Hrsg.) Bewegung verstehen, Verlag Karl Hofmann.
- 和田渡(2000) 時間意識の現象学. 新田義弘編 フッサールを学ぶ人のために, 世界思想社,  
pp. 131-142.
- ヴァルデンフェルス: 山口一郎・鷺田清一訳(2004) 講義・身体の現象学. 知泉書館.
- 鷺田清一(1997) 現象学の視線 分散する理性. 講談社.
- 鷺田清一(1999) 「聴く」ことの手 - 臨床哲学試論. TBS ブリタニカ.
- 鷺田清一(2003) 臨床とことば. TBS ブリタニカ.
- 渡辺伸(1988) 運動モルフォロジーにおける根本現象について. スポーツ運動学研究,  
1:71-81.
- 渡辺伸(1991) 床運動の後転とびにおける障害的形態の事例研究. スポーツ運動学研究,  
4:77-88.
- ヴァイツゼッカー: 木村敏・浜中淑彦訳(1975) ゲシュタルトクライス. みすず書房.  
<Weizsäcker, v. V. (1968) Der Gestaltkreis 4. Auflage. Gerog Thieme Verlag>
- ヴァイツゼッカー: 木村敏訳(1995) 生命と主体. 人文書院.  
<Weizsäcker, v. V. (1960) Gestalt und Zeit. Vandenhoeck & Ruprecht>

Wolters, P. (1999) *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. Forum Sportwissenschaft Band 2, Verlag Karl Hofmann.

山田常雄他(1960) 生物学辞典. 岩波書店.

山形頼洋(2000) ミシェル・アンリ、運動としての身体. 新田義弘編 *フッサールを学ぶ人*のために, 世界思想社, pp. 315-329.

山口一郎(2001) 受動的発生からの再出発. 現代思想, vol. 29-17, 青土社.

山口一郎(2002) 現象学ことはじめ. 日本評論社.

山口一郎(2005) 存在から生成へーフッサール発生的現象学研究ー. 知泉書館.

山中康裕(2002) 無意識の探索から意識を探る. 苧阪直行編 *意識の科学は可能か*, 新曜社, pp. 201-214.

湯浅慎一(2000) 日常世界の現象学. 太陽出版.

# 一 索 引

- アナログン 5, 59, 66, 70, 73, 81, 83, 85, 98, 101, 103, 125, 159
- 移入 5, 62, 63, 64, 73, 84, 100, 103, 104, 105, 151, 152, 153, 159
- 移入的分析 62, 151, 159
- 印象分析 55, 85, 159
- 運動感覚意識 5, 6, 57, 92, 105, 124, 125, 131, 134, 138, 139, 142, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159
- 運動観察 3, 4, 6, 7, 22, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 84, 90, 102, 105, 113, 114, 150, 156, 159
- 運動技術 21, 42, 45, 47, 52, 53, 54, 73, 97, 126, 134, 150, 159
- 運動形態学 17, 159
- 運動質 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 52, 54, 55, 159
- 運動投企 96, 97, 98, 99, 116, 159
- 運動発生 1, 4, 56, 60, 61, 132, 159
- 感覚論 3, 4, 62, 63, 79, 80, 82, 85, 102, 152, 154, 159
- カン 5, 145, 146, 159
- キネステーゼ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 125, 131, 133, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159
- キネステーゼ解体 5, 6, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 152, 154, 155, 156, 159
- 極性 55, 159
- コツ 5, 97, 124, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 145, 148, 154, 155, 156, 159
- 差異化 135, 159
- 射映 113, 159
- 志向性 46, 87, 89, 90, 91, 96, 100, 101, 103, 104, 105, 117, 135, 137, 140, 142, 148, 152, 153, 156, 159
- 志向分析 4, 5, 6, 7, 56, 87, 88, 89, 90, 94, 96, 98, 100, 103, 105, 150, 151, 152, 153, 159
- 消去法 97, 154, 155, 159
- 時間ゲシュタルト 36, 54, 159
- 自己観察 5, 40, 69, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 148, 150, 152, 153, 159
- 受動性 58, 59, 72, 131, 140, 159

受動的キネステーゼ 3, 4, 58, 59, 65, 68, 69, 70, 71, 90, 99, 100, 101, 102, 103, 131, 139, 141,  
142, 143, 144, 151, 154, 159  
静態的現象学 83, 142, 159  
潜勢運動 159  
潜勢自己運動 50, 51, 69, 71, 84, 159  
潜勢的運動 120, 121, 159  
体験残像 110, 111, 112, 113, 114, 121, 159  
客観観察 110, 114, 148, 150, 152, 153, 159  
脱構築 142, 143, 144, 151, 154, 159  
典型 19, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 46, 49, 52, 55, 125, 145, 159  
動感匿名性 135, 148, 159  
動感 1, 3, 4, 5, 6, 39, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 81, 83, 85, 88, 89, 92, 96, 98, 99,  
100, 105, 110, 122, 123, 124, 125, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 144, 146, 147,  
148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159  
内的時間意識 54, 140, 159  
なぞり 24, 34, 35, 36, 52, 159  
能動的キネステーゼ 4, 58, 59, 71, 102, 131, 142, 151, 159  
発生現象学 58, 143, 148, 151, 154, 159  
発生論 1, 2, 56, 60, 61, 62, 73, 92, 102, 133, 159  
発生論的現象学 1, 159  
プロレープシス 95, 96, 103, 146, 159  
モルフォロジー 3, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 28, 35, 36, 37, 54, 60, 62, 63, 73, 83, 102, 159  
類型 3, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 52, 54, 55, 82, 159  
類型学 24, 25, 26, 29, 36, 37, 82, 159

## 謝 辞

本論文の作成にあたり、朝岡正雄教授には論文の構成、提出手続きの段階も含め多大な御指導を賜りました。心より感謝いたします。

本論文は、これまで約 20 年にわたって筆者が関わってきた研究をまとめたものですが、朝岡教授にはその当初より絶えず貴重な助言をいただけてきました。今回このような形でまとめることができたのも、私の拙い諸論文を長年にわたり指導していただき、的確な校閲を賜りましたおかげと感謝しています。

また、拙論を審査していただいた尾縣先生、山田先生、そして清水先生からは実践的、ならびに理論的視点から丁寧な、そして的確な御批判を賜り、浅薄な論文内容を精査することができました。ここに謹んで謝意を表します。

最後に、本論文の提出の機会を与えていただいた筑波大学に対し、衷心より御礼申し上げます。