

運動学習における学習者の「動感メロディー」の構成化に 関する発生運動学的一考察

—— 跳び箱運動の事例から ——

*木 下 英 俊

Zur Konstitution der kinästhetischen Melodie des Lernenden beim Bewegungslernen der
Sprunggrätsche über den Kasten

KINOSHITA Hidetoshi

Abstract

Der Zweck der Untersuchung besteht darin, dass die Sammlung des kinästhetischen Stoffes und die Konstitution der kinästhetischen Melodie im Lernprozess der Sprunggrätsche über den Kasten einer Studentin als Anfängerin beispielsweise ins Klare gebracht werden sollen. Darum wurde der Lernprozess vom Standpunkt der kinästhesiologischen Bewegungslehre aus reflektiv analysiert.

Zuerst hat die Studentin beim Versuch der Sprunggrätsche die Hände auf den Kasten aufgesetzt und sich auf die Mitte des Kastens gesetzt. Dann hat die Studentin diesen Sprung mit Hilfegebung geübt. Mit dem Üben hatte sie das Gefühl, dass ihr Körper in der ersten Flugphase nach vorne verlagert wurde, aber die Verlagerung des Körpers schließlich angehalten wurde. Nach dem Üben hat sie plötzlich einmal erfolgreich die Sprunggrätsche ohne Hilfe ausgeführt. Aber sie konnte danach die Sprunggrätsche ohne Hilfe wieder nicht durchführen. Bei der Ausführung dieses erfolgreichen Sprunges hatte sie kein klares Vollzugsbewusstsein, sondern "passive" Kinästhesie im Sinne Husserls, die ihre Ausführung in der tiefen Schicht des Bewusstseins unterstützt, obwohl der ihr nicht klar bewusst war.

Nach zwei Wochen hat sie im Turnunterricht wieder die Sprunggrätsche mit Hilfe geübt und sie konnte mehrmals diesen Sprung selbst durchführen. Sie sagte: "Ich habe das Gefühl, meinen Körper nach vorne verlagern zu können und mit den Händen leicht abdrücken zu können."

Daraus ergab sich, dass die Verlagerung ihres Körpers als der kinästhetische Stoff mit dem Stütz der Arme als dem anderen kinästhetischen Stoff verbunden wurde, und dass damit innerlich eine ganze kinästhetische Melodie des Bewegungsablaufes der Sprunggrätsche zeitlich und rhythmisch konstruiert wurde.

Key words : 運動学習
動感メロディー構成化
跳び箱運動
開脚跳び
発生運動学

* 保健体育講座

I. はじめに

スポーツや体育で学習者が新しい運動に取り組む際に、指導者は学習者の運動経過の外形的な特徴や欠点に注意を向けるだけでなく、学習者本人がどのように動きたいのか、しかしなぜそう動けないのかなどという、学習者自身の遂行意識や運動感（マイネル, 1981, p.34）を把握、分析することが重要である。それによって学習者に応じた指導が行われ、運動の習得に結びつくことが期待されるからである。それゆえ、運動学習の過程において、学習者の動感意識がどのように形成されるのかを発生論的運動学（金子, 2002, p.2, p.27）の視点から考察することに、われわれは大きな意義があると考えている。

本研究では、跳び箱開脚跳びの初心者（女子学生）が、跳べるようになるまでの学習過程を事例として報告し、その過程について発生運動学的立場から「反省」（木田他編, 1994, p.389f.）的な分析を行う。この分析では、前述の過程において、動感素材（金子, 2005, p.126）となる運動経験がどのように収集されたのか、そしてそれらが動感メロディー（金子, 2005, p.41; Buytendijk, 1956, S.288）としてどのように構成化されたのかが問題とされる。そこから、学習者の動感を促発（金子, 2005, p.5）するうえでの指導者の役割が検討される。

II. 研究の対象、授業の概要および資料の収集

1. 研究の対象

2012年11月27日、12月4日、12月11日に行われた、大学の初等教育教員養成課程対象の「体育」における跳び箱の実技授業である。対象となる学習者は、これまでにほとんど開脚跳びはできなかったという女子学生1名（Aとする）である。

2. 授業の概要

(1) 1回目（11月27日）

- ① 切り返し系基礎技能養成課題、予備わざ
- ② 開脚跳びの学習
 - 1) 条件を緩和して
 - 2) 4段もしくは5段縦向きの跳び箱で

(2) 2回目（12月4日）

- ① 基礎技能養成課題等
- ② 開脚跳びの復習、発展（「またぎ越し」から「手の突き放し」へ）
- ③ かかえ込み跳びの学習

(3) 3回目（12月11日）

- ① 基礎技能養成課題等
- ② 切り返し系（開脚跳びおよびかかえ込み跳び）の復習、応用

3. 研究資料の収集

- (1) 授業における指導者（筆者）による学習者の運動の観察、対話およびその記録
- (2) 実技授業後の次の座学の授業で学生が書いた開脚跳びに関するレポート
- (3) 後期授業終了時に行った指導者と学習者のインタビュー内容の記録

(1) および (3) は指導者がメモした内容を整理して記述した。なお、インタビュー実施後にAにその内容の記録（メモ）を確認してもらうとともに、(1) から (3) を資料として研究論文（本研究）をまとめたことについて本人の承諾を得た。

III. 授業における運動学習の過程

1. 11月27日の授業

指導者は、開脚跳びの初心者に対して、開脚跳びの粗形態、つまり手の突き放しはあまり明確でなくても、とりあえず跳び箱を跳び越すことのできる動きかたを目標として提示した。基礎技能養成課題への取り組み、地形援助（フェッツ, 1977, p.169ff.）を用いた開脚跳びの全体構造を把握する練習の後に、指導者は受講学生に4段、または5段の高さの縦向きに置かれた跳び箱を開脚跳びで跳び越すことを試みるように伝えた。

開脚跳びの試行を数回行っているうちに、指導者はAが開脚跳びで4段の跳び箱を跳び越えられないことに気づき、動きを注意して観察することにした。その後、教師は、Aがこれまでの小・中学校の体育の授業で、ほとんど開脚跳びができなかったことを聞き出した。

(1) 初期のAの動きの特徴

助走、両足踏み切りの後、跳び箱中央部よりも手前

に着手し、手よりもかなり後ろに腰かけるようにまたがっていた。指導者は「手をもう少し前（奥）に着いて、手の近くにまたがって座ってみたらどうか。」と指示した。少しずつ、両足踏み切り後、彼女の身体は前に移動するようになり、手を前に着いて手の近くに座れるようになってきた。しかし座る際に身体（特に肩）の前移動が急停止してしまう動きが教師には気になっていた。

(2) 人による補助を伴う開脚跳びの練習

上記の練習を繰り返した後、指導者はAに、引っ張り出す補助をするので、開脚跳びで跳び越えるつもりで試技するように伝えた。そして、他の学生1名と指導者として、着手の際にAの上腕部をつかんで引っ張り出すような仕方で、跳び越えさせた。指導者はAに「もう少し身体を前方向にもってくるような感じで跳んでみたら。」と声をかけ、2回目からは様子をみながら補助の強さを加減した。何度か補助つきの練習をするうちに、次第にAの身体は前に移動する感じが強くなってきた。しかし、(1)で述べたことと同様に、運動の最後でブレーキがかかっているように指導者には感じられた。このことから、Aが自力で（補助無しで）開脚跳びを行うのはまだ難しいと指導者は思っていた。

(3) 初めての自力での成功とその後

しかしこの日の最後の試行で、指導者が少し遠くから見ているときに、Aは補助無しで開脚跳びを成功させた。指導者は驚いてAの近くに行き、「今、跳び越せたじゃない？」と言うと、A自身も驚いた様子で、しかし「どうしてとべたか、私には全くわかりません」と答えた。この日の授業は、それで終わりとなった。

2. 12月4日の授業

12月4日の授業では、彼女は再び補助無しでの開脚跳びができなくなり、開脚跳びの練習では、踏み切り後、跳び箱の上にまたがって座る動きを繰り返していた。指導者は「補助しようか。」と数回声をかけたが、Aは「今日は跳べそうな気がしません。」と答えた。指導者はこの日の授業では、それ以上Aに関わらない方がよいと考えた。

3. 12月11日の授業

この日の、最初の試技（補助無し）では、Aは開脚跳びで跳び越すことはできなかったが、12月4日の授業の時よりも、勢いよく跳び箱上にまたぎ乗っているように指導者には見えた。指導者が「補助しようか」と聞くと、Aは「お願いします」と言った。11月27日の授業と同じ仕方で、補助つきの開脚跳びを3回行った。前々回の時よりも、身体が前に移動する感じが強く、軽い補助で跳び越せていると指導者は思った。それでもなお、運動の後半にAの身体の前移動停滞が感じられるので、指導者はAが自力で開脚跳びを成功させるのはまだ少し難しいと考えていた。

その後、指導者が離れて見ていると、彼女は補助無しで開脚跳びを成功させた。跳越のできばえは、11月27日の成功とさほど変わらないように見えた。

その次の試技で、Aはまた補助無しで開脚跳びを行った。この実施は、その前の実施よりも身体が前に移動する感じが強く、最後の停滞もほとんどないように指導者には見えた。そこで指導者はAと以下のような会話を交わした。

T（指導者）：「どんな感じで跳んでいますか？」

A：「身体がしっかり前にいけたと思います。」

T：「次も跳べそう？」

A：「跳べそうな気がします。」

その後も、Aは開脚跳びを3～4回連続して成功させた。跳越は粗形態レベルで安定しており、自信をもって跳んでいるように指導者には見えた。この後にAは「手の支えが楽に、軽くなってきたような気がします。身体が前にいっているのが軽く手で押してやるだけでいいという感じです。」と述べていた。

IV. 分析と考察

1. 11月27日と12月4日の授業について

(1) 身体の前移動停滞の意味

11月27日の授業におけるAの運動経過は、補助無しでの開脚跳びの試行（跳び箱へのまたぎ乗り）を繰り返す中でも、補助を伴う開脚跳びの繰り返しでも、身体が前に移動する感じは強くなってはきたものの、最後に勢いが停滞してしまっていることが指導者には気がかりであった。後期授業終了後に行ったインタビューでも、Aは「身体が前にいく感じは分かってきたけれど、

最後のところで止まってしまう。」と述べていた。

ところで、インタビューの中で、Aは、「小学校の時に、横向きの跳び箱で1回だけ跳び越せたような記憶がある。」、そして「これまで、開脚跳びで手を着くときに、手に思いっきり力を込めて手の力で何とか跳び越えようと思っていた（手を上から跳び箱の上に乗せて、そこで下方向に力を入れて踏ん張る感じ。）」と述べていた。また、「1回目の授業の最初にやった、友達の背中を跳び越える馬跳びはできた。」ということである。これらのことについて、授業の際に指導者はAに確認していなかったし、気づくこともなかった。

Aが述べている着手の際の動きかたは、仲間の背中を開脚跳びのようにして跳び越える、いわゆる「馬跳び」でしばしば見受けられる動きと類似しているように筆者には思われる。つまり、例えば学習者が立位でゆかに足が着いている状態で仲間の背中に手を置き、そこから仲間の背中を跳び越えようとしていると仮定する。そうすると、足の踏み切りと「ほぼ同時に」仲間の背中を手で強く押しつけるようにして、仲間を跳び越すような手や腕の使いかたを想像することができる。

しかしながら、縦に置かれた跳び箱を開脚跳びで跳び越す場合には、両足踏み切りの後に身体を前に投げ出し、第一空中局面を経過してから着手を行うことが要求される。そのような跳び箱での開脚跳びで、第一空中局面の後に、Aが思っていたような（上述の馬跳びのような）手の着きかたをうまく投入することはタイミング的にも、リズム的にも難しかったのではないかと考えられる。むしろ彼女が考えていた着手の仕方を用いようとするがゆえに、最後の身体の前移動は停滞してしまったといえる。したがって、Aがこの日の授業で彼女が少しずつ分かってきたという第一空中局面における「身体の前移動」の感じで、これまで持ち合わせていた着手の際の動きを（無意識的に）結びつけようと探索を試みたが、それがうまくいかない状況にあったと推察される。

金子が示した動感形成位相論（2002, p.417ff.）によれば、その第二位相である探索位相では「まだ頼りない動感触手を伸ばして、雑多な動感素材を統一して形態化するための探索」（2005, p.160）が始められる、つまり「形態発生に有効な動感素材を収集することになる」（2005, p.126）という。

上述のようなAの運動学習の様相は、開脚跳びの形

態発生にとって有効な動感素材かどうかはまだはっきりしない「身体を前に移動させること」と「これまでの手の着き方」を結びつけようという仕方、「頼りない動感触手」を伸ばそうとしていた、というように理解することができよう。

この段階における、動感志向性の発生指導が重要な意味を持つことを金子は指摘している（2005, p.160）。指導者がもし、Aが持ち合わせていた着手の仕方について気づいていたら、Aが実施する運動経過の意味（途中で止まってしまう）を理解したり、それに対して、例えば開脚跳びの着手の仕方に関する動感素材の収集ができるような目当てとなる課題を与えることができていたかもしれないと考えられる。

(2) 11月27日の開脚跳びの成功と12月4日の学習

補助つき開脚跳びの練習で、Aは自分の身体が前に移動するような感じを、それが開脚跳びの動感素材として役立つかどうかははっきりしないものの、確かに意識していた。しかし27日の最後の試技で彼女が補助無しで跳べた1回は、「まぐれ」としての運動形態発生として理解される。すなわちこの実施の際に、彼女は明確な遂行意識をもっていたのではなく、意識はされないが彼女の動感志向性の深い層に存在する、フッサールの意味での「受動性」（木田他編, p.216ff.）としての動感志向性が彼女の実施を支えていたということである。Aはこのまぐれの成功の後に、自分がどうして跳び越せたかまったくわからないと述べている。彼女が跳べたのは、自らの明確な遂行意識ではなく、自らの関与のないいわば「匿名的」（金子, 2005, p.115ff.）な動感志向性によるものと言い換えることもできる。

金子は、動感形成位相における探索位相において、「一見背理とさえ思われる能動的受動性という作用が芽生えています。」（2005, p.162）という。そしてその次の「偶発位相は偶然にまぐれ当たりが発生」して、それは「自我の関与のない受動地平」の中での出来事だと述べている（2005, p.162）。

たとえまぐれとはいえ、初めてその運動に成功した時の喜びは、経験的にもよく理解することができよう。また、まぐれの成功の際に「わからないけどできた（できてしまった）」、あるいはそのまぐれの後に、なかなか成功しなくて困る場合もよくある。Aは、初めて成功した開脚跳びの一週間後、12月4日の授業では、補助

無しでの開脚跳びはずっとできず、インタビューでは、「この日は跳ぼうとしたときに、身体が前にいく感じが全然わからず、わからないまま気持ちが落ち込んでしまいました。」「この日はずっと身体が前にいく感じがありませんでした。」と述べている。

金子は、このような学習段階で、ひたすら機械的な反復を行い、まぐれが出るまで待つ、あるいは出てくるまぐれ当たりの確率を高めさえすれば運動ができるというような指導の問題性を鋭く指摘している(2002, p.422f.)。学習者は、最初のまぐれと、次に出たまぐれの動きかたの違いを感じとることができる。偶発位相において、学習者は、しばしば何度か不意に現れるまぐれの動きかたを比較しながら、「まぐれで成功する動きかた」、「成功しない動きかた」を自らの身体で取捨選択していく可能性をもつのである。

加藤も、「まぐれに等しい初体験なしにその後の大成はあり得ない」として、運動学習におけるまぐれの価値を強調している(1999, p.48)。また彼は、初めてのまぐれの際に、学習者と対話を重ねて、成功体験を学習者の身体に刻み込ませることが、次の学習段階における失敗の解決に対して学習者自身の物指しを明確にするうえで重要であるとしている(1999, p.44f.)。

指導者は、偶発位相にある学習者が、この動きかたの取捨選択が可能になる状況を観察できることが求められるという(金子, 2005, p.163)。この意味で、12月4日にAが跳び箱に跳び乗る練習を繰り返しているのを、指導者は学習者の次の「まぐれの足音」をいつ聞き取れるかどうか、また一方でまぐれの動感質を見分ける、という眼差しで観察してはならない(2005, p.163)。それゆえ指導者は、この日の彼女の練習を、「ずっと身体が前にいく感じがしないまま」で、跳び箱に跳び乗る練習をひたすら機械反復していたというように単純に理解するべきではない。この日のAの学習過程は、12月11日の授業に対して、プラスの方向(例えば成功しない動きかたの確認として)にも、マイナスの方向(例えば悪い動きかたの鑄型化として)にも作用する可能性を持つからである。

2. 12月11日の授業について

(1) 動感メロディーの構成化と開脚跳びの動感形態発生

この日のAは、補助無しの開脚跳びに失敗した試技で、『手を前につけば身体が前に出てくるような気がした』ので、それを確かめたくて次から補助をしてもらおう。』と思い、補助つきの開脚跳びの練習の中で、「身体がしっかり前に移動するのと、手に体重がかかるのが軽くなってきたような感じを持った。」とインタビューで述べている。そして、この日の最初の補助無し開脚跳びの成功では、「身体を前に持ってくるのが『できた』のと、手の支えが楽に『できた』。」と彼女は述べている。補助による開脚跳び、自力での開脚跳びの成功、という過程、また外的な運動経過としても11月27日の授業における開脚跳びの練習と類似しているように見えるのだが、Aの動感志向性は11月27日のそれとはずいぶん異なっていることが理解される。

さらに、2回目の成功の後には、「次も跳べそうな気がします。」と授業の中で述べている。その後も実際に何度も補助無しで跳べている。また、何度も跳べるようになってからの手の着きかたや支えかたについて、Aはインタビューで「踏み切ってから、手をスーッと前の方にスライドさせるような感じで、そっちに向けて身体もスーッと前の方に傾けながらもってきて、それをじゃましないように手で跳び箱に触れるように支える感じです。私にとっては身体が前にスーッといく感じがつかめたのがとても大切なことで、それがコツだと感じました。」と述べている。

この一連のAのインタビュー、授業での発言と、指導者による彼女の運動経過の観察から、この日の練習で、Aにとって1回目と2回目の授業ではまだはっきりしないままだった「身体が前に移動する感じ」が「身体を前に移動させることができる」という開脚跳びに必要な動感素材として収集され、そしてそれに「(それをじゃましないように)手で支えられる」というもうひとつの動感素材が結びついたと考えられる。そしてこの結びつきによって、彼女の動感志向性に時間的な流れが作用し、開脚跳び全体の動感メロディー(注1)

1 「動感メロディー」について、金子は多くの著作でその説明をしているが、ここでは「動感メロディーとは私が動きつつあるなかで、こんなリズム感でどのように動くのかという動く感じが統一的に時間化された流れに乗って、私のなかで奏でられる統覚化身体知の一つなのです。」(2005, p.41) という説明、および「私が動きつつあるなかで、どんなリズム感でどのように動くのかという力動的内在体験の統一的意識流である。」(2009, p.252) という説明を提示しておきたい。

が時間的、そしてリズム的に構成化されたと理解される。そして、この志向的に統一された動感メロディーの構成化が、生命を与えられた運動投企（金子，1985，p.107）として、開脚跳びの、明確な能動的遂行意識を伴う形態発生を支えているというように把握される。

(2) 動感メロディー構成化における動感素材の取捨選択

さらに、このような開脚跳びの習得の後に、彼女は、かつて持ち合わせていた「開脚跳びで手を着くときに、手に思いっきり力を込めて手の力で何とか跳び越えようと思っていた（手を上から跳び箱の上に乗せて、そこで下方向に力をいれて踏ん張る感じ。）」という仕方を、開脚跳びが何度でもできるようになってからは、「忘れてしまったような気がする。」とインタビューで述べている。

このような現象は、新しい動感メロディーを構成化する過程の中では、動感メロディーや能動的遂行意識の構成化および統覚化に対して、かつて持っていた古い動きかた（着手の仕方）が、もはや価値を持たないものとして、無意識的に忘れられてしまった、というように理解される。

金子は、「私の動感運動」が志向形態として姿を現すためには、「似たもの同士を比較する作用、つまり類比作用を機能」させることが要求され、さらにその類比作用を機能させるためには「どれがコツの成立に有効な動感素材なのか」という価値判断をしなければならぬと述べている（2005，p.36）。また、統一としての動感メロディー構成化においては動感素材の共鳴作用の連合化がその成立を支えており（2005，p.41）、そして動感メロディー構成化の際に異質な動感形態を「切り捨てる」ことができなければならないという（2005，p.163）。本研究においてAがそれまでの着手の仕方を「忘れてしまった」のは、彼女の意識に顕在化しないにしても、これらの類比作用が機能するうえでの価値判断の中で、動感メロディーを構成化する際に「異質な」これまでの着手の仕方を切り捨てたということになる。ちなみに金子は、動感形態の図式化におけるコツ確認法として、意図的に動感メロディーを解体に持ち込む方法として「消去法」を挙げ、それが命綱としての「身体知の意味核」に出会うことにつながると述べている（2005，p.42）。

3. 考察のまとめと学習者への指導者の関わり

授業中には把握できなかった、開脚跳びの学習過程におけるAの動感意識（志向性）の内容について、感想文やインタビューの結果を踏まえながら反省的な考察を行うことで、彼女の動感がどのように変化し、能動的遂行意識を伴う動感形態発生にいたったのかという経過を、厳密に分析、把握しようと試みてきた。その中で、11月27日の授業で、彼女が開脚跳びを試みた際に、着手の後に身体の前移動が停止していたことの意味、この日の最後に開脚跳びが補助無しでできたことの解釈、また12月11日の授業で開脚跳びが何度でもできるようになるまでの過程における動感素材の収集および動感メロディーの構成化の意義について示唆することができた。

器械運動は「できる」、「できない」がはっきりしているとは、よく言われることである。「できる」ことをどのように理解するかは実は難しいのだが、往々にして、例えば開脚跳びで跳び箱を跳び越えることが「できた」かどうかという、運動が完了した結果のみでもって判断されやすい。そうなる指導者は、「結果としてできる（できた）」ようになればよいという発想に陥りがちである。しかし、そこで見落とされてしまうのは、学習者がどのように動いている（動いていた）のかという運動の経過や、その際学習者がどのように動こうとしているか（いたか）、さらにはどのように動けなくて苦労していたのか、などということである。これらを指導者が見抜いたり、学習者から聞きだして理解できなければ、個々の学習者に応じて、動きの何を教えれば、伝えればよいのかを導き出すことはできない。

指導者が一人で、大勢の学習者を指導しなければならない場面で、すべての学習者がかかえている動きかたの問題を把握、分析することは大変困難なことである。しかし、この把握、分析を放棄してしまうと、結局のところ指導者は学習者の自得に委ねるしか術はなくなってしまう。

本研究では、特に11月27日の学習者の運動経過、つまり着手の後に身体の前移動が停止していたことの意味について、授業後のインタビューでのAの発言を踏まえて反省的な考察を行うことを通して、学習者の動きの感じを指導者が聞きだすことができているならば、実際の授業の経過とは異なった指導の可能性があること、

また彼女がまたぎ乗りを繰り返していた学習場面の観察の重要性を示唆した。個々の学習者に応じた動感促発指導ができるようになるためには、指導者が指導の場面で、学習者の動く感じに共振しながらそれを感じ取ろうとする努力が不可欠であるが、それに加えて本研究で行ったような学習-指導過程の反省的な分析を繰り返していくことは、動感促発指導の方法論の検討、構築に貢献する可能性を持つのではないかと考える。

IV. 結語と展望

本研究は発生運動学の立場から、跳び箱開脚跳びの初心者、跳べるようになるまでの学習過程において、動感素材となる運動経験がどのように収集されたのか、そしてそれらが潜勢的に動感メロディーとしてどのように構成化されたのか反省的に分析するとともに、学習者の動感を促発するうえでの指導者の関わりを検討しようとするものであった。

本研究における開脚跳びの事例は、動感素材の探索や受動的動感志向性によるまぐれとしての運動の成功を経て、学習者が動感素材を収集し、時間的、リズム的な統一体としての潜勢的な動感メロディーを構成化することで、能動的な遂行意識を伴う動感形態の発生に結びついたということが、分析を通して示された。また、個々の学習者に応じた指導（動感促発）を行ううえで、学習者の動きの感じの分析が不可欠であることを示唆した。

動感分析はその能力性を前提とするがゆえに、本研究では、特に12月4日の授業の資料収集不足や分析不足をはじめ、学習者の動感の本質に迫る厳密な分析にはまだ多くの問題があることは認めざるを得ない。また、学習者の習得の目標であった開脚跳びの動きかたに関する構造論的分析はほとんど割愛せざるを得なかった。これらを今後の大きな研究課題として認識するものである。

動きかたそのものの指導について金子は、指導者が「〈動きそのものを見る〉とマイネルが言うのは、流れつつある今の意味 [動く感じ] を見抜くこと、つまり今統握を身体でありありと感じとることである。その身体能力がないと、どのように〈できつつあるのか〉の流れを読み解くことができない。」、そして指導者が学習者の「身体運動の動感発生現象に〈居合わせること〉Mit-dabei-Seinができる専門的な身体能力こそ本質必然

性をもつことになるのだ。」(2012, p.110) と述べ、指導者が自らの動感身体でもって、学習者の今ここでできつつある動きの感じを感じとることの重要性を指摘している。発生運動学の立場からは、これが個々の学習者に応じた運動指導の起点ということになる。

すでに述べてきたように、学習者ができない、あるいはできつつある動きに対して、指導者は動きの外形的な欠点を指摘したり、まぐれでできた動きの確率向上に意識が向いたりする場合があるのは確かである。できない動きやできつつある動きの中で、学習者の動感意識（志向性）やその変化の様相を見抜く、あるいは感じとすることは決して簡単なことではない。特に本研究との関連では、学習者が動感素材をどのように探し求めているのか（金子, 2014, p.10f）を分析することは難しいと感じる。しかしながら、見抜く、あるいは感じとることのできる能力養成が、個々の学習者の動感形態発生を促すことのできる指導能力に結びつくのである。この意味で最後に、金子のいう「観察分析」、「交信分析」(2005, p.126f) の意義を強調しておきたい。

文 献

- Buytendijk, F. J. J. (1956) : Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.
- フェッツ, F. 著, 阿部和雄訳 (1977) : 体育の一般方法学. プレス ギムナスチカ.
- 金子明友 (1985) : Prolegomena zur Methodik der sporttechnischen Neugestaltung. 筑波大学体育科学系紀要第8巻, 101-113.
- 金子明友 (1987) : とび箱・平均台運動. 大修館書店.
- 金子明友 (2002) : わぎの伝承. 明和出版.
- 金子明友 (2005) : 身体知の形成 (下). 明和出版.
- 金子明友 (2009) : スポーツ運動学-身体知の分析論-. 明和出版.
- 金子明友 (2012) : 随想 孤舟翁の眩き その五. 伝承第十二号, 103-125.
- 金子明友 (2014) : 運動感覚の両義性. 第13回運動伝承研究会総会資料. 運動伝承研究会, 1-11.
- 加藤澤男 (1999) : 創出から身につくまで. 権 第4号. 大阪体育大学, 43-49.
- 木田元他編 (1994) : 現象学事典. 弘文堂.
- マイネル, K. 著, 金子明友訳 (1981) : マイネル スポーツ運動学. 大修館書店.

(平成26年9月30日受理)