

# 指導者の運動解釈について

佐 野 淳\*

(1988年10月15日 受理)

Zur Bewegungsinterpretation des Sportlehrers

Atsushi SANO

## 1. 問題設定

従来、スポーツの研究において等閑視されてきたのは、指導者の運動解釈の問題である。すなわち、目の前に展開される生徒の運動を指導者はどう「理解 (Verstehen)」しているのか、何が「わかって」いるのか、また、どう「理解」したらよいのかということである。この「理解」という作業は指導者、生徒、運動を有意味に繋ぐものであって、指導実践においては指導者に不可欠な作業なのである。にもかかわらず、このような問題は単に心理学的問題（感情移入、共感など）として扱われたり、また経験的にしか処理されていない。元来、運動指導あるいは技術指導という場面では、「実施者、技、指導者の三者がからみ合って技の学習が進行していくものであり、技を中心にして実施者も指導者も全知識を絞り出さなければならない」(15. 52頁) し、それは、指導者が単に一方的に教えることではない。したがって、運動指導とは、指導者が生徒との対話によって生徒の運動達成を最善の方向に導いていくことになる。そのためには指導者は生徒の運動をよく観察し (17. S. -136 ff; 18. 140頁以降)、よく理解できなければならない。指導・助言はこのような手続きの中から生まれてくるべきものであるし、現にそうであろう。運動を生理学や心理学また力学などから研究するのは、実施者の身体や心理状態を主題としたり、運動の物理法則性を研究しているのであって、決して指導者の指導実践に目が向けられているものではない。また、運動構造からの体系化やそれに基づく段階的な指導は運動そのものの特性や位置づけが関心であり、さらに最近、学校体育でも言われている指導方法あるいは指導技術 (20, 22) などは指導の際の手続きが主眼なのであって、それは誰にでもあてはまる客観的な指導法則あるいは目のつけどころが研究の対象となっている。しかし、それらも指導者の観察眼と運動の理解力がなければ何の役にも立ちはない。これに対し指導実践においては、指導者がそこに展開される運動に何を見、それは何を意味しているか、またそこに形づくられた「いまの」運動の重要問題は何なのかを指導者なりに「わか

---

\* 鹿児島大学教育学部体育科

る (Verstehen)」ことであり、そこでは指導者の運動に対する意味づけ、価値づけ、あるいは選択による現象の重みづけが決定的なのである。このようなことからわれわれは、運動指導においては指導者の「いまの」運動に対する「理解」が重要であると考ええるものである。

このことは、指導者が教える人であると同時に自らも「知」の探究者でなければならないことを意味している。生田は「わざ」の問題にスポットをあて、茶道、華道などの伝統芸道や武道や相撲など「わざ」伝授の世界の例を豊富に取りながら、その極意やこつ、「わざ」の習得の問題に迫っている<sup>10)</sup>。「わざ」の世界には模倣、非段階性、非透明な評価といった特徴をもつ独特の学習過程が見られ (10. 9 頁以降)、それは教科書を用い、段階よくエクスだけを学習していく学校教育とは異なっている。しかし、両者を簡単に別扱いしてよいものだろうか。生田はこのような学習方法に一考に値する価値を見い出している。われわれの世界では運動は文化的価値をもつものであり、やはりその深まりへ向かっていくべきであろうし、またそう努力すべきである。とするならば、教師あるいは指導者はやはり「知」の探究者とならなければならないであろう。「知」の探究者となるには、われわれは運動に対して鋭い眼をもたなければならない。指導に際してマネジメントの仕事はあるにしても、指導者の本領は生徒の「いまの」運動に鋭い眼を向け運動の奥深い世界へ生徒を誘うことである。それはあらかじめ予定された計画に従う作業ではない。マイネルのモルフォギー的考察法の提唱 (17. S-121ff.) や金子の技の指導法 (11. 229 頁以降) は、基本的にはこうした世界に目が向けられることによって生まれてきたと言えよう。ここに、運動観察や本論の主題である運動解釈の問題が定立されるのである。

マイネル (1960) や金子 (1987) によってその重要性が言われている運動観察の問題やそれと深い関わりがある本論の主題である運動の解釈という問題圏は、これまで述べてきたように、指導実践上きわめて重要な意味をもっている。なぜなら、運動の技術に関する教科書的知識また指導方法上の知識は指導者にとって不可欠であるが、現実の指導場面において求められるのはその知識をもっているだけではなく、その知識をもって現実の形づくられた運動にあてはめて考察することだからである。それは、教師や指導者がその運動をよく観察し、正しく解釈することを要求しているとも言えるのである。例えば、マイネルは反復導入動作に関する意味を3つ挙げている (17. S-152; 18. 159 および次頁)。一つは運動達成に対する効果的な準備を意味し遂行を容易にするためのもの、二つ目は運動を実施するための“感じの呼び込み”の意味、そして3つ目は、特に初心者に見られる恐怖や自信のなさから生じる反復性である。われわれは、目の前で展開される生徒の反復導入動作からどの意味を取り出せばよいのであろうか。この作業はそう簡単なことではない。しかし、この作業こそ生徒の運動達成に大いに影響を及ぼすものであり、指導者の指導上の中核問題なのである。そしてその意味の判断と理解こそ「解釈 (Interpretation)」なのであり、われわれはそこに解釈学 (Hermeneutik) との関係を見い出し得る。本論は、運動の指導実践における指導者の現実的な問題把握のための、解釈学的方法の意味と貢献と可能性の追求、そして、それとの関連での指導上の問題性の考察を任とする。

以上のようなことは、当たり前のこととか経験上の問題として処理され、これまで深く取り組まれることはあまりなかった。それは、このような問題が科学的研究にはあまりなじまないものであり、より哲学的性格を帯びているという認識が強かったからである。しかしわれわれには、科学的研究であれ哲学的研究であれ、現実の運動問題を解いていくことが求められているのであり、体裁によって活動しにくくなることを避けなければならない(24. S-12)。マイネルが運動質を捉えようとして哲学的なカテゴリーを用いたのはその意味においてなのであり(24. -13)、その方法によらざるをえないと考えたからである。それは決して間違ったアプローチではなかったと思われる。質の量化は可能であるかも知れないが(28. S-526)、それでもそのようなアプローチは運動研究では重要なのである(24. S-17)。マイネルによって提起された問題は、今日、イデオロギーの枠を越え、現象学や人間学、さらにはゲーテ的な形態学として捉え直されていると言えよう。そしてここにおいて、さらに解釈学的に迫ろうとするのは、その路線上でのことではあるが、現象学が「事象そのものへ」という命題のもとですでに知られていることや理論を括弧にくくり(現象学的還元)、現実のあるがままの現象を見て記述し、その本質を明らかにしようとするのに対し、解釈学は現象学によってもたらされた現実という対象を人間との間に生じる「理解」という概念を中心にしてわれわれに開示してくれるからである(3.168頁以降)。このように、現象学と解釈学はきわめて密接な関係にあり、われわれはそれらを有効に活用しなければならない(スポーツ教育学の理論形成において、K.ウィドマーは解釈学的-人間学的なアプローチを試みている:32. S-42ff.; 45頁以降)。

バイテンディクの「主体」と「機能」概念が中心である運動理論<sup>(2)</sup>や、イデオロギー的には異なっており解釈の仕方に注意を要するが、モルフォロギー的考察方法を中心にしてスポーツ研究の世界に多大な影響を与えたマイネルの運動学(17,18)、ゲーナーの運動学の概括的理解(5,6)、グロッサーの運動学上の問題提起(7,8)、スポーツ技術創作の方法論に現象学的-モルフォロギー的方法を提唱した金子の技術論<sup>(12)</sup>や潜勢自己運動に言及した彼の運動観察の問題提起<sup>(13)</sup>、それにペーターゼンによって検討された、運動の質へのアプローチのための現象学や医学的人間学それに全体性心理学やゲシュタルト心理学の貢献<sup>(14)</sup>、これらはいずれも運動研究において自然科学的研究と対置する形で現れてきたが、本質は自然科学的な研究で何もかも片付けてしまうことへの反発の現れでもあったと言える。それは科学一般の問題でもある。フッサールやメルロ・ポンティ、サルトルらの現象学の隆盛、ゲーテの自然科学の研究(形態学や色彩論など)<sup>(4)</sup>、そしてデルタイを代表とする解釈学の今日の再考(3,16,29)はこのことを物語っている。「指導者の運動解釈」という本論の主題は、このような背景をもって展開される。

## 2. 運動観察と運動解釈

マイネルはその著「運動学(1960)」のなかで、指導者の運動観察(Bewegungssehen)の訓練

の必要性について言及し、運動観察力を指導者固有の中核的能力と理解した(17. S-136; 18. 140頁)。このようなことから、モルフォロジーの考察方法としてマイネルが挙げた自己観察、他者観察、比較研究法、実験それに質問と文献立証の活用の内、自己観察(Selbstbeobachtung)と他者観察(Fremdbeobachtung)はその中核的方法であると言えよう。自己の運動を観察するには運動分析器や運動覚のはたらきが重要であり、また、他者観察では印象分析や運動共感などの原因が不可欠であるという。このような両者の観察方法は、運動を内と外から捉えるという意味で意義ある方法である。すでに全体性心理学の中で行われていたバイオメカニックス的方法(外的)と心理的-哲学的方法(内的)の相互補完的研究による、跳や投などのスポーツ的活動の際の体験の分析は、この意味からすれば、自己観察(内省的記述)と他者観察(測定、フィルム撮影)をはじめて組み合わせた研究と理解できる(24. S-14)。スポーツの研究方法として、このような観察方法をとることは、今日重要な意義が認められている(27. S-434)。この方法の長所は「トレーニングや試合などの環境条件で用いることができる」こと、「選手の個性に迫ることができる」こと、と言われるように運動行為の内的行動と外的行動をそのままの形で把握できるということである(27. S-435)。この観察を用いる際の必要条件、例えば理論の前提や組織的計画の必要性、観察システム、データの獲得、観察の期間と観察時間の問題、客観性、信頼性、有効性などについてはザスが若干の指摘をしている(27. S-435ff.)。

ところで、指導者の観察はトレーニングや試合での生徒のスポーツ達成に向けられたり、生徒たちの社会的・教育的観点に向けられていたりするように種々の内容を含む他者観察であるが、スポーツ達成という本論との関係で言えば、他者観察は単に生徒の運動を見るだけでなく、そこに運動の諸徴表や運動特質(Bewegungseigenschaften)が「見抜かれる」ことが前提である(17. S-136ff.; 18. 140頁以降)。つまり、マイネルも述べているように「運動系の観察力は、たとえば動きの範囲や外的な経過形態のような図形的形態を視覚的に知覚することだけに制限されているのではなく、その視覚的知覚の限界を乗り越えて、弾性や運動の流動や運動のリズムなどのような諸徴表や固有性さえも明らかにしていくものなのである。運動観察力は、音楽を聴き分けると同様に、“全体的な、意味を読み取る、一般化された知覚なのである”」(17. S-137f.; 18. 141頁)。こうした観察力は「運動を見抜く力(Blick für die Bewegung)」と呼ばれ、金子はこの能力、すなわち「何を見抜くのか、何を見て取ろうとするのか、その現象経過から選択して取り出す」(18. 453および次頁)見抜きの能力を観察能力として捉え、他者観察において不可欠の前提であることに注意を促している。ところでこの「見抜き」ができるためには、指導者と生徒との間に共通のチャンネルが成立することが必要なのである(12. S-108ff.)。運動共感(Mitvollziehen der Bewegung)や印象分析(Eindrucksanalyse)はそのようなチャンネルが合うことによって可能となっているのであり、それは指導者側の対応可能な状態が前提であるという(18. 452頁)。金子はこのような点に注目し、技術に共通感覚性(gemeinsinnmäßige Technik)を認め、「生き生きとした生命を与えられたスポーツ技術」(12. S-112)のみが実践の立場から技術性が保証されると

している。すなわち、そこでは指導者は技術の感覚を生徒と分かち合えるようでないといけないことが言われているのである。このように、指導者の感覚は生徒の感覚と合っていることが求められる。観察によって徴表や運動特質を「見抜く」ということは、指導者の「他者観察の結果の自己観察化」(18.453頁)という運動共感の要因を前提とするように、そこでは、「見る」と同時に共体験することが求められているのである。金子は「運動観察のモルフォロジー」(1987)の中でこうした問題に関連して、パラージの潜勢運動(virtuelle Bewegung)を寄り所として、指導者の潜勢自己運動(virtuelle Selbstbewegung)の必要性を強調している(13.123頁)。つまり、運動観察においては運動を「見る」ことから始まるが、そこでは運動像を向こう側に置かないことが要求される。換言すれば、運動観察は「観察対象になっている運動経過を改めて観察者自身の自己運動として、潜勢的にやってみて、それを観察する」(13.123頁)ことになるのである。

これまで述べてきたように運動観察の問題圏は、運動を「内」と「外」から「見る」と同時に、その運動の成立の構造や全体の意味を「読み取り理解する」こと、すなわち「見抜く」ことまで含んでいると言える。となると、運動解釈との関係はどうなるのか。もう少し考察を進めてみよう。

一般に観察という行為は、「単に人間が外界を受動的に受け取ること」ではない、と理解されている(31.269頁)。すなわち、「科学における法則や理論へのデータ収集」を目的としているとしても、観察行為にはすでに何らかの作用が付与されているとするのである。そのことからすれば、観察には「純粋な」観察はないのであり、「観察することは解釈することだ」あるいは「解釈することこそ見ることである」(9.51頁)というように、観察と解釈を同レベルで捉える見解も見い出さるのである。ハンソンは観察をこの解釈との関係から論じ、基礎的な感覚与件が同じだからといって、そこでの見解の相違を解釈の違いに帰することを戒めている(9.20頁以降)。解釈の相違は同じものを見ていることを前提としているが、元来同じものを見ているという保証は得られないのだという。すなわち、観察はすでに形成された「見方」の上に成立しているのであって、そのことからすれば、「解釈は見ること自体のなかに現存する」(9.51頁)ということになる。このような理解に立てば、運動を観察することは同時にその本質を理解し「見抜く」ことになろう。

ところで、運動を観察する場合、われわれは一般にその運動を一個の産出物として理解し、その存在構造を視覚あるいは運動共感によって捉えることになるが、もちろんそれはわれわれに有意義なものとして理解されている。しかし、そこでの「構造の内的関係を知る」という理解は「理解」の一部にすぎない、否、「理解」の第一段階なのである。デルタイはこのような理解を、客観的精神における必然的な契機としての理解として、「一次的理解」と呼んだ(3.69頁以降)。この一次的理解はいわば「実用的解釈」(16.84頁)また「心理学的理解」(3.69頁)であって、とくに解釈学的努力を要しない断片的・自明的なものであるという。すなわち、「一次的理解」とは、例えば相手を身振りや行動から理解したり、走やけ上がりの不良の出来具合から生徒の今の状態を不良と理解したり、また、教師の指導・助言を生徒が即座に理解したりするように、「わざわざ理解しようと意識することなしに、われわれのまわりにある人間的な、ひいては精神的な事象をそのものと

して把握」(3.70頁)することである。また、それは心理学的感情移入でもある(3.178頁)。ハンソンのいう解釈は、この実用的解釈の地平であると思われる。しかし、例えば指導者がいくら生徒に指導・助言しても、生徒の運動がいっこうに改善されない事態になると、われわれはさらにこの問題について様々な角度から深く理解しようとする。この段階の「理解」が「高次の理解」である(3.70頁)。すなわち、「高次の理解が要請されるのは、理解がまさに停滞し、直接的な理解ができなくなったり、その結果、理解を可能ならしめるより大きな連関が必要」(3.70頁)となった場合である。言い換えれば、「高次の理解」は、問題の解決に向かってこの断片的・自明的なものをさらに統一的な連関のもとで理解しようとすることであり、この段階では単に構造の内的関連を知るだけでなく、内的矛盾の克服が試みられるのである(16.84頁)。この矛盾克服においてはじめて解釈学的努力が生じるのであり、解釈学的努力によってはじめて問題が咀嚼して理解され、そこから最善の解釈の糸口が見い出されるのである。本論では、解釈をこの地平で捉えるものである。

このように考えてくると、観察行為に「理解」が含まれるとして「見抜きの能力」もそこに同時に指定されると考えるのは、多少無理があると思われる。デルタイが指摘した一次的理解と高次の理解と言う考え方は(3.69頁)、解釈の問題圏を浮彫りにすることに貢献しているといえよう。高次の理解こそ解釈の地平であり、「見抜く」ことに繋がるのである。したがって、運動観察によっては一次の見解が、そしてそれを基盤として運動解釈によってはじめて高次の理解が得られ本質が「見抜かれる」ということになる。本論では、運動観察と運動解釈をこのように認識し、関係づけるものである。

このように運動解釈においては、運動の本質が見抜かれ、運動の意味の理解と解決策が積極的に取り扱われることになるが、そこでは指導者は、生徒の運動から生徒が感じとる以上の情報を集め理解できることが求められる。解釈の最高の目標が「作者が自分自身を理解していた以上に、よりよく彼を理解すること」(16.85頁)と言われるように、生徒以上のその運動の理解が指導者には要求されるのである。ところで、運動には種々様々な内容が含まれてわれわれの前に現れているが、そこには無意識的連関(16.85頁)が存在していることを忘れるわけにはいかない。すなわち、運動の実施者である生徒はその自分の運動についてすべてについて知っているわけではないのである。生徒の運動のその根底には無意識的連関が存在しており、その連関や内実を指導者は読み取って理解しなければならないのである。例えば、生徒の示すけ上がりは統一された全体であるが、その意味内実はまだ未分化のままで矛盾に満ちているのである。生徒はわかっているができないし、またよくわからなくても一応はできているのである。わかっていることですべてが形成されているわけではないのである。たとえ、ある要点を意識して実施したとしても、やはりそれ以外は無意識的連関の中で現実化しているのである。したがって、解釈するということはその生徒以上に「いまの」け上がりの内・外の問題点に目を向け「意味を理解する」ということなのである。そして、指導者がその問題点を取り出し明確に規定していくことによって、はじめて生徒のけ上がりは深く理解されることになるのである。

### 3. 運動解釈における対象の所在とその特性

運動を解釈する場合、そこには当然、解釈の対象を指定しなければならない。言うまでもなく、それは生徒の「いまの」運動である。これまで述べてきたように、運動解釈は、運動観察の「一次的理解」の深まりにあることから、その対象は、運動観察の観察対象と同じ運動ゲシュタルト (Bewegungsgestalt) である。運動ゲシュタルトとはスポーツ科学事典によれば、Bewegungsform と同義であり、それを敢えて日本語に訳せば運動形態となるが (25. 24頁および次頁)、形態という言葉によって「かたち」だけが問題となってしまう弊害を避ける意味で、ゲシュタルトという言葉 を優先させることは許されるであろう。それは、運動モルフォロジーの世界では中核となる概念なのである。

指導者はこの運動ゲシュタルトを観察し解釈することになるが、解釈において重要なのは実践問題解決のためのより深い理解に達することであり、そのためその視点は、時間－空間系内の運動全体の変化や頭、首、肩、腕、肘、胸、腰、胴、脚、膝、足などの部分的具体的状態の変化に至るものから、生徒の内的思考や感覚あるいは体験内容、また生徒のそれまでの運動への関わり方や生徒の運動能力などすべての運動成立要因を含んでいる。例えば、走において腕の振りやものの引き上げの様相、身体の前傾の観点また顔の向き、マット運動の前転における手を付く位置や指の開き、頭部の腹屈の程度や身体の曲げと伸ばしの関係、鉄棒のけ上がりにおける脚の寄せとそのときの肩帯を中心とした身体の緊張、また握りの返し方など極めて細部に至るまで見逃すことはできないのである。単なるその場とびのひねりジャンプにおいても頭や顔の向き、腕の振り上げ方、脇のしめや胴体の緊張程度など、これらは指導に際してどうでもいいものではないのである。さらにその生徒が走に向いているか、跳に向いているか、また回転系に向いているか、ひねり系に向いているかなどの適性問題、そこには解釈する度に新しい問題性が呈示されるのである。そこでは「いまの」構造化された分節あるまとまり (運動ゲシュタルト) が常に解釈の対象なのであって、その次元で上述の要因の構造関係と意味が理解されなければならないのである。つまり、指導者が解釈するのは、まさに、その時間その空間において展開される知覚の対象としての「生まの」運動ゲシュタルトなのである。それは基本的に、フィルムや連続写真を見ることとは区別されるものであり、それが「生まの」という意味でもある。しかし、マイネルも指摘しているように、運動は一回性現象なのである (17. S-125.; 18. 127頁)。指導者は運動を見ることはできるが、見た瞬間その運動は消えてしまうのである。われわれが運動ゲシュタルトを観察し解釈する場合には、このようにその運動ゲシュタルトはもう目の前にはないのである。また生徒の運動は決して手に取ることができないし、その瞬間にしかわれわれの前に現れない。机や椅子、ノートやペンなどを「見る」場合やわれわれの心をなごます風景を眺める場合、それらは手に触れられる触れられないの違いがあるにしても、それらはわれわれが「見ている」間は決して消えることがないのである。その意味で運動の観察は不動の実体の観察とは区別されてしかるべきであろう。それでは、われわれが運動を観察し解

積することがどうして可能なのであろうか。また、対象としての運動ゲシュタルトはどこにあるのだろうか、金子の運動観察論はわれわれに適切な示唆を与えてくれる<sup>(13)</sup>。

それによると、われわれは視覚による知覚によって、また共同体験によってわれわれの内部に取り込まれた運動ゲシュタルトのイメージを見ているのだという。いま知覚された運動はもうないのであり、そこではもう物理的環境とわれわれとの対峙関係は失われているのである。このような点に関して、金子はフッサールの内的時間意識の問題を取り上げ、「いまの運動を見る」ということのフッサールの現象学的説明に言及している(13.120頁および次頁)。それによると、過去把持と未来把持の統合作用によって、いまの運動が見られるという。このような説明からもわかるように、「いまの運動」をわれわれはすでに意識の中で見ていることになるし、またそうでなければそもそも変化としての運動をわれわれは見れないのである。運動を観察するということは、そこに「知覚のほかに記憶心像や想像心像」(13.119頁)が前提となっているのである。このような関連から、金子は「その意識の中には、サルトルの意味における“イメージ”の世界が大きく関わっている」として、サルトルのイメージの現象学的考察に踏み込んで論を展開している(13.121頁および次頁)。このように、仮に生徒の運動ゲシュタルトを知覚の対象として観察したとしても、そこでは知覚されたそのイメージを対象とせざるを得ないのである。金子が指導者に要求している潜勢自己運動とは、このように知覚されたイメージの世界でのことなのである(13.123頁)。生徒の運動ゲシュタルトを指導者が観察しそれを解釈しようとする場合、その生みの運動を物理的に同じ条件で「見る」ことはもうできないのであるから、指導者はそれを単に知覚の中ではなく、イメージの世界での運動ゲシュタルトを対象として観察し解釈するのである。とくに解釈する場合はこの傾向が強いと言えよう。このようなことの意義は、指導者が「いま」の生徒の運動について、その場に提起された問題として真剣に考えることの必要性である。単なる理論の適用ではなく、応用問題を解く態度がそこに示唆されている。

ところで、われわれの「見る」その運動ゲシュタルトのイメージは、物理学的像でもなく、生理学的・解剖学的な像でもないのである。つまり、生徒の行うけ上がりや走や跳は、物体の運動として認識されるのではなく、人間の行う人間自身の運動として呈示されると認識されるのでなければならない。そこでは「主体的意図をもった自己運動として」(13.123頁)すばらしい出来栄であったり、リズムがよかったり、スムーズな流れや力動的経過が読み取られるのでなければならないのである。この関連で、今度は、サルトルの「イメージ」という言葉とはその用法を異にし、独自の使い方をしているベルグソンの「イメージ」(19.29頁以降)に目を向けてみることは故なしとはしない。ベルグソンは、「イメージ」を「事物」と「表象」の間にある存在と理解し、その総体を物質と規定している(1.5頁)。それは「それ自体で存在し、しかもまた、それ自体において、私たちがみとめるときそのままの生彩ある姿」(1.6頁)であり、「われわれの感覚に映ずるがままの物の像のこと」(21.72頁)なのである。すなわち、ベルグソンのいう「イメージ」とは、「直接経験する彩り豊かな物の姿」なのであり、それは直接に、物理学的物質像や生理学的・



解剖学的身体像とはならないのである(21.75頁)。したがって、その性質をデカルトの言うように数学的に規定できる延長や形状、位置、運動に帰してしまうことが運動のすべての理解に繋がるものではないのである。例えば、け上がり(けりあがり)を重心の移動とか角速度によって説明することは、色彩を一定の波長をもった電磁波として説明するのと同じである(21.73頁)。確かに、そのような原理や法則、数学的公式などによってけ上がりというものを「説明」できるかもしれない。しかし、それはあくまで「説明」であって、事実を原因との関連において明らかにしたにすぎない。そこではけ上がりはすでに物理学的な対象として捉えられているのであり、生徒の苦しみや喜び、成功感や失敗感、またスムーズ感や、身体の技に対する一致感、さらには身体諸部分の微妙な変化とその意味は到底論外となるのである。ベルグソンの意味での「イマージュ」は、そこでは物理学的な像に置き換えられており、われわれが感じるがままの内容が捨象されてしまっているのである。ところで、このような内容は、外界の刺激に対するわれわれの単なる主観的な出来事として片付けてしまうことはできない(21.73頁以降)。出来栄(できえ)がすばらしかったり、リズムがよかったりなどは、無味乾燥な運動にわれわれが勝手気ままに付け足したものではない。それらは、一定の客観的な物理学的、生理学的、解剖学的な事実をあらわす「しるし」(21.73頁)なのであって、直接体験の事実なのである。われわれはこの直接体験の事実を「事実」として認識すべきなのである。ここにおいて、「見られ聞かれたままの物の姿」(21.75頁)というベルグソンの「イマージュ」が意味をもってくる。指導者は、観察したり解釈したりする運動のイマージュをこのようなものとして理解しておくべきであろう。

#### 4. 指導者の技術解釈

##### (1). 技術解釈のための教材の価値認識の基礎

運動解釈において、指導者の技術解釈はその中心を占める。言うまでもなく、技術はスポーツ運動の実現に際してその正否の鍵を握っている(17.242ff.; 18.261頁以降)。従って、体力的な要因や心理的要因などを見抜くことも重要であるが、指導者としては生徒の運動の中に技術的要因を捉えていることがまずもって前提とされなければならないのであり、それが指導者の固有の解釈活動でもある。その意味からすれば、指導者の運動解釈は技術解釈とも言えるのである。

ところで、技術解釈の実際において問題となるのは、われわれ指導者がその運動の「出来栄」に対して良否を問うということである。事実、それは指導者の責務であるが、また必然の成り行きなのである。われわれの評価は、まず、全体的にまとまっている、無駄なところがない、力強い、動きが滑らかでスムーズであるなど感覚的な印象をもって良否の評価をする。しかし、この評価は必ずしも全体的な印象だけで判断されるのではなく、同時に小さな微妙な変化にも影響を受けているのである。その場合は極めて具体的な内容をもって判断されている。指の動き、まなざし、顎の使い方、手首の落とし、背中の丸み、胸の僅かな突き出しなど極めて具体的で重要な内容を指導者

は捉えているし、またそうでなければならない。そのような内容は人間が運動を覚えていく上で、技術的要因との関連で欠落させることのできない中核的内容であると言ってもいいであろう。このような観察眼は訓練によって高められる必要があるが(17.136ff.; 18.140頁以降)、それはその観察眼の鋭さが指導者の技術解釈の範囲を決定するからである。しかしそれはすでに述べたように、まだ「一次的理解」であって、問題性の深まりにまで到達しているとは言えないのである。われわれ指導者は「高次の理解」まで達しなければならないのであり、その段階ではじめて正しい「理解」となるのである。すなわち、ある過程を踏んで(解釈学的循環)、観察を通した「一次的理解」から「高次の理解」へと移行しなければならないのである。この移行は、解釈学にとって一つの重要な手続きである。したがって、この観察眼は「一次的理解」から「高次の理解」へと高められるように訓練されるのでなければならない。しかしながら、そこでは単に細部の変化を捉えることができるカメラの目の養成が目指されているのではない。むしろ、そのような観察眼となり得るためには、まず第一にわれわれは、その背景に対象となる運動の教材価値についての的確な判断がなければならないことを知るべきである。それは指導者の「見方」となって、技術解釈を左右するからである。以下ではこの問題を検討し、教材の価値認識のための基本的な拠点を呈示したいと思う。

この問題に関しては、進藤が金子のとび箱運動に関する「指導理論」<sup>(4)</sup>に対して行った批判的考察(30.63頁以降)を取り上げて検討してみよう。なぜなら、そこには教材価値の認識の差が明確に現れているからであり、それを検討する中に、技術解釈を左右している基本的態度の差を呈示し得るし、合わせて、その明確な差の拠点を読み取ることができると考えられるからである。進藤が金子の理論に対して行っている考察は、次の3点である。①「横とび」の教材価値の検討、②「基礎技能」の検討、③「回転とび系技群」の指導体系の検討。それによると、①金子は「横とび」を“古ぼけた神話”の中に押し込めているとして批判し、「横とび」は、元来、技術的發展可能性を持つとして回転技群の基礎的運動財として位置づけるべきだということ(68頁)、②基礎技能養成にあたって、金子の理論は自己矛盾を起こしているとして指摘し、絶縁的なトレーニングと指導を戒めていること(72頁)、③金子の「回転とび系の技」についての予備練習の課題と目的となる運動との課題の間に隔たりがあり直結していないとして批判し、技術的な系統性を重視すべきだと主張していること(79,80頁)、である。進藤の金子の理論に対する批判は、金子の理論の重厚さを認めた上で行われているが(80頁)、そこには、金子の理論に対する理解の不十分さと幾つかの誤解、それに指導実践上の問題の捉え方の差が伺われる。ここでは、①～③までのすべてにわたって再吟味する余裕はない。①の問題を取り上げ検討してみたい。

まず、「横とび」に対する認識であるが、進藤は金子の「横とび」に対する認識が固定的で古くさいと言う。そして、形式的な「横とび」など現場教師は考えていないとして金子の考察を批判している。また、この「横とび」は「側転とび」や「前転とび」に発展していくもののだとして、金子こそ「横とび」を形式的に捉えていると非難している(67頁)。しかし、ここにこそ重大な誤解と

認識不足がある。すなわち、スポーツ教材の捉え方、名称と課題の問題、理想像およびその評価、そして技の収斂性の認識欠如である。名称のある技はみな課題をもっているものであり、われわれはその課題が達成されたかどうかを評価する。したがって、「横とび」の理想像が評価を左右することになる。進藤によれば、この「横とび」は次第に倒立位へと発展されることができるのであり（67頁、68頁）、だからこの「横とび」の中に技術的な発展可能性が秘められていると言うのである。それでは、進藤はこの「横とび」の理想像をどう描くのであろうか。進藤の記述によると、それは横とび→側転とび→側転とび $\frac{1}{2}$ ひねり→前転とびという系統が考えられ、学校体育同志会もこの路線で研究を続け一定の成果をあげてきているという（67頁）。このことからすれば、側転とびや前転とびが理想像ということになるのだろうか。すなわち、横とびの理想像＝側転とび（前転とび）なのであろうか。考えてみれば、これは奇妙な現象である。しかし、このような現象については、金子はすでに解決しているし、またこのような問題性が技の名称と課題それに技の構造と極めて密接な関係にあることから、複雑な問題が起こることを例をあげて示し、混乱しないように注意を促しているのである（11.34頁以降；156頁以降；210頁以降）。進藤もその点に目を向けてはいるが（30.67頁）、正しい理解とはなっていない。横とびの理想像＝側転とび、となれば横とびの評価はどうなるのであろうか。側転とび（前転とび）への発展を考慮するのであれば、当然それは側転とび（前転とび）の観点からの評価とならなければ理に合わないであろう。そこでは、すでに教師は側転とびを指導していることになるのである。つまり、そこでは教師の頭には「横とび」などないのである。したがって、進藤も言及している通り（67頁）、現場の教師たちが金子の言う「正しい」横とびを理想像としていないのは当たり前なのである。

「横とび」は金子が指摘しているように（14.12頁以降）、古代ローマ時代の乗馬術訓練にその源流をもち、発生当初ではポーズの姿勢規定があった。それは乗馬訓練という目的をもっていたからである。そして、体力向上をねらってオーストリア自然体育がこの運動を取り上げた。元来、「横とび」とはそのような運動をさすのである。われわれは、まず、このことをしっかりと頭に入れておかなければならない。すなわち、「横とび」という名称をもつ運動は、その課題が体力向上の意味で規定されていた、ということである（13頁）。したがって、「横とび」にはその歴史から競技性あるいはスポーツ性が見い出せないのである。更に言えば、「横とび」は、そのままの理解ではスポーツ教材とはなり得ないのである。体力向上を目指したスウェーデン体操や自然体育で取り上げられた運動と、運動の技術や技能に目が向けられたドイツ体操の混同がちぐはぐな論争となっていることを、金子はすでに指摘している（11.4頁以降）。両者が混同されているよい例に、鉄棒にぶらさがっての懸垂腕屈伸の運動を鉄棒運動と理解することが挙げられる。それは体力向上の運動であって鉄棒運動の技ではない。この両者を分けて認識すべきだと金子は主張するのである。進藤は、金子が「横とび」を教材からはずしていると述べているが（30.66頁）、スポーツ教材としてはふさわしくないと述べているだけで、体力向上の運動財としてはその妥当性は見い出せる、としているのである（14.15頁）。このように理解すると、スポーツ教材には体力向上性が排除されている

ように考えられるがそうではなく、スポーツ教材にはその体力的要因の他に、技術性、技の発展性、理想像の設定の要因が含まれることが条件なのである。したがって、技術性が低く発展性も乏しく、また理想像が設定しにくいものは、やはりスポーツ教材にはふさわしくないであろう。これまで見てきた体力向上のための「横とび」は、このようなことから、技術性が低く、発展性も乏しく、理想像の設定が混乱しているのである。

ところで、進藤は金子の「横とび」の認識を形式的で古くさいとして非難しているが、金子の認識が古くさいのではなく、これまで見てきたように、正しい「横とび」が古くさく“神話”なのである。進藤の言うように、「横とび」に技への発展可能性があるとして、回転系技群の基礎的運動財と位置づけることは必ずしも誤りではないが、しかし、そのときはすでにその「横とび」は「横とび」としての認識から外れていることこそ指導者は注意すべきなのである。その場合は、指導者は「横とび」を指導しているのではなく、側転とびの予備練習として「横とび」なるものを行わせている、と言う程度の認識をもつべきである(15頁)。したがって、「横とび」が技術の発展可能性をもっているのではなく、「横とび」を脱したところに発展可能性があるのである。このようなことから生まれた問題が、いわゆる運動形態の収斂性の問題(11.156および次頁)である。すなわち、位置づけが曖昧で、評価尺度が認めにくい運動形態は、なにがしかの他の運動形態にまとめられてしまうのである。それは単純な下からの発展の結果なのではなく、新しい理想像設定による上からの下への働きかけの結果なのである。このような例は枚挙にいとまがない。つり輪の肩転移が懸垂回転→車輪へと移行したのは、肩転移に可能性があったのではなく、肩転移を「雄大に捌こうとする取り組み」があったからで(26.118頁以降)、肩転移自体にその可能性が秘められていたわけではない。だから、雄大に捌こうとする段階では、すでに肩転移の概念から外れていたのである。また、進藤も例として挙げている、つり輪の屈腕から伸腕への移行(30.67頁)も、屈腕自体に伸腕への可能性があったのではなく、屈腕から脱しようとするところに伸腕への可能性が出てきたのである。もちろん、それは「あふり」技術によって可能となったのである。このような現象の理解には、技の名称と運動の課題、それに関わる技術、そして技の理想像の関連を知らなければならないのである。このようなことから、進藤の結論は「横とびは、技としての技術的発展可能性を十分に内包している」(68頁)ということは正しくなく、「横とびを脱するところに、技術的な発展可能性が秘められている」と改められてしかるべきであろう。そこにはもう「横とび」は存在していないことを知るべきである。

これまで述べてきたのは、単なる「指導理論」の批判と検討ではない。その展開の中で、問題の把握の仕方の差を呈示しようとしたのである。それは、現実の運動に対する技術解釈に影響を及ぼしているからである。実際、生徒の運動を見てそれを解釈する場合、われわれはある立場からその解釈をしているのである。言い換えれば、その教材の価値認識が〈知〉となって、技術の見方を左右してしまうのである。したがって、「横とび」を「横とび」として技術的発展可能性のある教材と理解している指導者の技術解釈の着眼点は、「横とび」がその課題性において正しくなされてい

るかどうか観点となるし、またそうならなければ理に合わないだろう。それを回転系の技の観点から解釈することは許されない。それに対し、「横とび」の概念に縛られない立場は、その「とび方」を「あるとび方」として位置づけて、回転系のとび方の段階指導を行うのである。その場合の認識は回転系のとび方の予備的段階的な「あるとび方」で十分である。そうならば、その「あるとび方」に対して、指導者が回転系の技の観点から技術解釈をすることは許されよう。

以上のように、指導者の技術解釈は対象となる運動の教材価値をどのように認識するかにかかっている。そして、その教材価値の認識を構成するのにはいくつかの拠点があることが示唆された。それをまとめると、次のようになる。①（技術性、発展性、理想像がはっきりした）スポーツ教材であるかどうか、②技の名称と課題の関係を考察すること、③運動形態の収斂性を認識していること。これらの拠点をもって、われわれは対象となる運動の教材価値を検討しなければならない。技術解釈を正しいものとするために。

## (2). 運動技術の特性に関する〈知〉

これまでは、技術解釈において、対象となる運動の教材価値の、正当なる認識の重要性とその拠点が示された。次に、われわれに与えられている課題は、技術解釈の本質である運動を実現させる中核要因である運動技術に目を向けることである。ここにおいては、運動技術の特性を、金子が運動観察論（1987）で指摘しているサルトルの言うサヴォアール〈知〉（13.122頁）との関連で考察することは許されるであろう。なぜなら、指導者の運動解釈は、当然、「何かを志向している」し、その「志向はすでにある知を含んでいる」からである（22.121頁）。この〈知〉は、「さまざまな〈知〉によるさまざまな志向の変化が、映像に対する私の意識を豊かにし、また映像そのものに豊かな構造を与える」（22.121頁）ところのものである。すなわち、解釈する場合にも〈知〉は不可欠なのであり、金子はこのことについて、マイネルに依拠して運動経験がこのサヴォアールに組み込まれるべきことを指摘している（13.123頁）。この運動経験はいわば自分の運動財産であり、従って、その運動財産を成立させた中核因子である運動技術の特性もサヴォアールに組み込まれると考えてよからう。ここで、われわれが目向けなくてはならないのは、個々の運動技術はまず置くとしても、運動技術一般に見られる次のような二つの技術特性である。それは技術を「見抜く」上で不可欠な〈知〉であるとともに、教材価値の認識の問題と並んで、指導者の技術解釈の基本的態度に関わることでもあるから。

一つは、技術は運動課題の最善の解決方法であるが、その真偽は運動の「発生的視点」から問われるということである。それは、「現時点」で、すべての場合に普遍妥当な内容をもたなければならない。従って、単なる解決方法はその場の一つの目標の達成につながる可能性を有するが、生成流転の中にある運動の一観点を捉えているにすぎないのである。また、発生の視点からすれば、それは間違っていることもあり得るのである。二つ目は、技術は指導者によって生徒に与えられるのではなく、生徒が自己の感覚で、技との一致感として「内在的—論理的」に気づくものであるとい

うことである。指導者は、その手助けをしているにすぎないのである。なぜなら、そのやり方ができるようになるということは、そのやり方の感覚が自己の中に形成されることだからである。没個人的な定式化の技術の温床が「こつ」である(11.203および次頁)ことを考えれば、このことは首肯されよう。だから、技術に「共通感覚性」(12.48頁)を問題化しうるのである。この両者の観点は互いに結び付いており、従って、技との一致感として「内在的-論理的」に気づかれるのは発生的視点に立った「現時点での」最善の解決方法なのである。指導者はこのような技術の特性を正しく捉えておかなければならない。技術となれば、指導者の生徒への教授にとってかなりの拘束力をもっており、その技術認識による生徒の運動に関する技術解釈が生徒の運動達成を大きく左右するからである。誤った運動の理解と誤った技術の認識が、生徒に誤った運動感覚による運動の達成を強いてしまうことをわれわれは知らなければならない。これについて、とび箱運動を例にとって考えて見よう<sup>94)</sup>。

今日、とび箱の運動は支持跳躍運動(54頁)であり、その中核技術は着手機能に求められている。それはとび箱を障害物とみてそれをとび越す認識から、とび箱運動を非日常性の運動形式として捉え(53頁)、その出来栄えに価値を見出すスポーツとしての認識に移行することによって可能となった。そこでは、如何に雄大な非日常的な運動形態が可能となっているかが問題なのである。腕によるジャンプという機能は、この認識の転換によって、スポーツとしてのとび箱運動たらしめることになったのである(77頁)。言い換えれば、技術的性格を持つことになったと言えよう。そして、この認識は単に競技性への移行となったのではなく、運動の本質への理解をも可能にしたと言えるのである。だから、この運動の本質理解は、それまでの運動技術の適用範囲の狭さと誤りを指摘することにもなった。つまり、“神話”としての技術はスポーツ性に欠如しており、したがって、ある段階での有効性しかもたないということ、そしてその技の「感じ」を指導者側の固定した「感じ」から生徒に「与えて」しまっているということである(20.14頁)。そこでは、生徒自身の技との一致感から生まれる「内在的-論理的」な「感じ」は生まれてこないのである。従って、単にとび箱をとび越すという単純な構造認識から「発見」された支軸機能と移動機能(14.74頁; 20.13頁以降)は、現在の技術性から見れば、ある一時点での有効性しか持ち得ないし、生徒が「感じ」させられた技の感覚は、技の発展に対してよくない結果を引き起こすことにもなる。だから、それらは技術の「発生的視点」を持たないのであり、今日の立場からすれば、それはその場しのぎの解決法でしかないと言える。さらに言えば、そのような捉え方は今日において技術的には誤った認識なのであり、その誤った認識のもとで生徒の技術を解釈することは、生徒にとって最悪の事態をも招きかねないのである。金子はこの辺の事情を詳しく取り上げ、古くなった「神話」技術や指導方法の誤っている根拠と最新の技術の指導方法の妥当性について、最新の運動学の知識を背景にして実に見事な考察を展開している(14.3頁-32頁)。新しい運動認識と技術認識に移行した今日においては、指導者はやはり最新の技術情報に耳を傾けるべきであろう。このような認識を持っている指導者は、生徒の技術に対して、極めて発展的で、しかも、生徒の「内在的-論理

的」な感覚形成を大事にした解釈が可能であると思われる。ここにおいてはじめて、運動を「見抜く」という舞台に乗ることになる。こうしたことからわかるように、指導者の技術解釈においては、上述した運動技術に関する特性〈知〉の意義は極めて大きい。

### (3). 技術解釈の基本法則

ここでは、運動の技術解釈（運動解釈）の実践的基本法則について手短かに論じておくものである。

#### ①. 即時性と論理性

指導者の技術解釈とは、指導者が「いま、形づくられた」運動に対して行う解釈なのであって、ここでは技術抽出のための解釈とは区別する。回転加速の技術とかはずしの技術、腕の振り上げ制動技術などといったものは客観的に定立された没個人的な性格をもっているものであり、そこでの客観的技術の定立という作業（11.226および次頁）における解釈は、基本的に、「いま」実現した運動に関する指導者の技術解釈とは次元を異にするものである。換言すれば、技術の抽出の立場に立つ解釈が客観的事実の「科学的—説明的」解釈であるのに対し、「いま、実現した」運動に対する指導者の技術解釈は、行為をある程度の即時性をもって「内在的—論理的」に解釈することなのである。指導実践においては、生徒は次から次へと運動を繰り出すのであり、われわれ指導者はそれに対しできる限り早く対応していかなければならない。指導者はその度ごとに科学的分析などすることはできないし、生徒はできればその都度指示を仰ぎたいのである。このようなことから、本質直観と極めて大きな関係をもっている指導者の技術解釈に即時性が求められる。その基礎は金子のいう「共通感覚性」<sup>12)</sup>であり、指導者と生徒の間に共通の感覚系の通信路が存在することである。それは指導者のひとつの能力である。この能力は「視覚的に知覚された選手の運動経過に共感し、それを内的に同時に遂行し、あるいはそこで起こったことをあたかも自身で行ったかのように理解して見る」（12. S-110）能力であり、また「運動を単に目で追ってだけでなく、その運動に参加するすべての骨格筋に同時に現れる刺激伝達」（運動共感）（17. S.126；18.128頁）が可能となっている状態である。そして、さらにそれを可能ならしめている基礎的能力は、バイテンディクが感覚運動学習において指摘している、意識的な洞察とは異なる状況—適応能力、すなわち、「感覚—運動系知能（senso—motorische Intelligenz）」（2. S.267f.）である。われわれ指導者は、このような「感覚—運動系知能」なくして運動と同化し得ないし、さらにそれを発展させて運動を「内」から「即座に」知ることはできないのである。

ところで、指導者が生徒の感覚と共通のものをもつということは、生徒が「内在的—論理的」に気づく技術感覚を指導者自身のものとして「内在的—論理的」に気づくことにほかならない。生徒は運動の中でその仕方の感覚を感じるが、それが不透明なものであっても、論理的に構成されているものである。生徒はそれに対し、無意識な状態にあるだけである。生徒が指導者の指摘によってうなずくのは、指導者の指摘から論理を構成したからでなく、すでにあった自己の運動の論理性の

中にその指摘が一致したからである。だから、指導者の助言が「わから」ない場合もあるのである。それは両者の論理性のずれから起こるものであって、単なる感覚の相違ではない。さらに言えば、その感覚も論理性があるということである。だから、指導者はその感覚に論理性を捉え解釈し、指導していかなければならないのである。単なる感覚上の解釈こそ、指導では戒められなければならないことである。指導者の主観が意味をもつのは、そこに論理性があるからなのである。

## ②. 解釈の循環性

指導者の技術解釈には循環性がみられる。それは、解釈学で言われるところの「解釈学的循環」(3.87頁以降, 16.86頁以降)であり、「高次の理解」が形成されるプロセスにみられるものである。一般に、それは、「ある認識から次の認識へと前進していくような直接的な過程ではなく、AがBを、そしてまたBがAが解明していくような円環状」(3.95頁)の理解の運動と捉えられ、部分が全体を規定しつつ、また全体が部分を規定しつつ理解が進行することである。言い換えれば、「部分が全体から理解され、正され、拡張される点と、逆に全体もまた同様に部分から規定される」(92頁以降)ということが、その本質なのである。

一つの例で検討してみよう。生徒に後方倒立回転とびを指導する過程で、指導者がその技の知識や経験をいかに正しく豊富にもっていたとしても、現実実施される生徒の運動に対しては、指導者は改めてさまざまな角度から検討しなければならないのである。まず、生徒の示す実施に対し、基本的に何が不足しているのか、支持機能は十分なのか、逆位の感覚はどうか、腕の振りは十分なのか、膝は抜けていないか、うまくタイミングよく蹴れているか、運動の全体経過はどうか、リズムはちゃんとしているか、などの問題性が呈示される。もちろん、それらは論理性に支えられて捉えられたものである。また、指導者は、後方倒立回転とびについて明確なあるいは漠然とした理想像をもっており、その理想像をより現実的な場面に移そうと、今度は、実質的な指導作業に移るのである。そこではうまくいくこともあるが、それまでの正しいと思っていた知識が訂正されたり、その生徒にはこの方法では駄目だとか、体力的な問題性を見い出したり、感覚の地平が浮彫りとなったりする。そして再び生徒に課題を与え、それを解釈し、指導する。それでも十分な成果が上らない場合は、今度は専門書をもう一度検討したり、他の指導者に相談したりする。新たな視点から今度は違った方法で課題が与えられる。そして、再びそれを解釈・評価し、新たな問題を見出すのである。生徒の後方倒立回転とびは、このように、指導者の行きつ戻りつ(循環性)豊かになる「理解」(高次の理解)によって完成へと導かれるのである。

## ③. 矛盾への対処

技術解釈をしていく上でもう一つ挙げておきたいことは、解釈に矛盾が生じた場合の指導者の対処の仕方である(3.152および次頁)。解釈に矛盾が生じるということは、生徒の現実の運動と指導者の解釈が一致しないことであり、指導者がどうしてもその生徒の運動状態を理解できないことである。さらに言えば、生徒の運動の外的経過や内的経過を指導者が読み取れない事態である。例えば、生徒の実施する後方倒立回転とびで、なぜ腕が大きく振れないのか、なぜ空回りとなるの



か、なぜ頭が腹屈になってしまうのか、また、なぜ前転でうまく順次接触ができないのかなど、指導者は生徒の運動を前にして悩みはじめる。仮に、そのような事態の意味や解決法を知っていて正しく解釈し、規定の指導をしたとしても、「その」生徒の場合、必ずうまくいくとはかぎらない。正当なる解釈をして処方しているのにうまく指導できないことがある。このような場合、指導者は生徒の示す運動事態と自分の解釈との間に矛盾を感じるのである。その際、指導者は自分の解釈が正しいとそれに固執して、その解釈から出される方法を生徒に無理強いしてはならない。その場合、生徒は混乱するからである。そのように無理強いするということは、その背景に生徒の「内在的—論理的」な感覚形成が間違っていて、自分のほうが正しいという認識が働いているのである。しかし、指導者のその解釈と感覚が正しいという保証はどこにもない。豊富な知識と経験をもってしても、せいぜい、「生徒はいまこんな感じだろう」という察知が出来る程度である。しかし、それも必ずしも、生徒の感覚と一致しているとは言えない。それでは、その場合、指導者はどうしたらよいのであろうか。

すでに、2. で生徒の運動には無意識的連関が働いていることが指摘された。すなわち、生徒のその感覚はすべてではないということである。言い換えれば、生徒は「内在的—論理的」な感覚形成をしているが、すべてが「わかって」いるわけではないのである。だから、立場の異なる指導者がそこに漏れた部分に「わかる」こともあるのである。そこには共通の感覚上のチャンネルが成立していないのである。いわば、そこに指導者が解釈で矛盾とを感じる事態が生じるのだ。それを生徒のせいにしてはならない。指導者は「わかった」ことをまずはここに留め、チャンネルを合わせられない指導者の無理解と反省し、接点が見い出せるところから生徒の「内在的—論理的」な感覚形成に気づかせるように指導していくべきであろう。その過程において、指導者に「わかって」いる部分が生かされることになる。

## 5. むすび

「指導者の運動解釈」というものが、今日、規定の問題圏をもっているわけではない。一般にはそれは、指導上の留意点の中に含まれてしまうのかも知れない。しかし、これまで論じてきたように、そこには運動観察との関係、対象の理解の問題、技術の認識などをめぐって解釈学的なアプローチを必要とする奥深い問題が山積している。本論が取り扱った内容は現象学や人間学、それにモルフォロジーなどからアプローチが可能であったかも知れないが、指導者が運動を理解することは、その理解の背景と過程が重要であり、問題性の「読み取り」に重点が置かれることだと考えられる。その意味で、不十分ながらも解釈学的なアプローチを試みたのである。一般に、解釈学はテキストや記号の「解釈」に限定されることが多いが、この「解釈」ということは何がしかを「理解」するときにはいつも行われているのである。中でも、「人間や人間の創造物と関与するときには、いつも解釈学的なアプローチをおこなっているのである」(3.50頁)と考えてよいであらう。

う。現場を大事にする運動学にとって、このようなアプローチによっても、何か貢献できる場所があれば幸いである。しかし、それもモルフォロジーを中心にして取り組まなければ、現実問題の解決にはならないであろう。本論で示された問題性や不十分な展開とならざるを得なかった問題は、指導上、きわめて解決の望まれていることを指摘して、本論のむすびとしたい。

### 参 考 文 献

- (1). ベルグソン：物質と記憶 ベルグソン全集 2 白水社 1977
- (2). Buytendijk, F. J. J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Springer-Verlag Berlin/Göttingen/Heidelberg, 1956
- (3). ダンナー, ヘルムート：浜口順子訳；教育学的解釈学入門 玉川大学出版部 1988
- (4). ゲーテ：自然科学論 ゲーテ全集 14 潮出版社 1980
- (5). Göhner, U.: Abriss einer Bewegungslehre des Sports, In: Sportwissenschaft, Nr. 3. 1980
- (6). Göhner, U.: Trendbericht Bewegungslehre. In: Sportunterricht, Heft 3. 1983
- (7). Grosser, M.: Ansätze zu einer Bewegungslehre des Sports. In: Sportwissenschaft, Heft 4 S. 370-392, 1978
- (8). Grosser, M.: Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der allgemeinen Bewegungslehre des Sports; Sportwissenschaft auf dem Weg zur Praxis, S. 96-115. Karl Hoffmann 1978
- (9). ハンソン, N. R.; 村上陽一郎訳：科学的発見のパターン 講談社学術文庫 1987
- (10). 生田久美子：「わざ」から知る 東京大学出版会 1987
- (11). 金子明友：体操競技のコーチング 大修館書店 1974
- (12). Kaneko, A.: Prolegomena zur Methodik der sporttechnischen Neugestaltung, 筑波大学体育科学系紀要, 第8巻, S. 101-103, 1985.
- (13). 金子明友：運動観察のモルフォロジー 筑波大学体育科学系紀要, 第10巻 S. 113-124 1987
- (14). 金子明友：とび箱 平均台運動 大修館書店 1987
- (15). 加藤澤男：マット運動における技術指導の基本 学校体育 12月号 1983
- (16). 丸山高司：人間科学の方法論争 けい草書房 1985
- (17). Meinel, K.: Bewegungslehre. I. Aufl. 1960.
- (18). マイネル, K.; 金子明友訳：スポーツ運動学 大修館書店 1980
- (19). 森本和夫：想像力の問題—サルトルを中心に—「理想」 3月号 26-35 1967
- (20). 向山洋一著：跳び箱は誰でも跳ばせられる 明治図書 1986
- (21). 中島盛夫：ベルグソンと現代 塙新書 1986
- (22). 根本正雄：さか上がりは誰でもできる 明治図書 1987
- (23). 岡田 晋：映像学序説 九州大学出版会 1981
- (24). Petersen, T.: Aspekte der qualitativer Bewegungsforschung. In: Sportunterricht, Nr. I S. 12-19. 1982
- (25). レーティッヒ, P.: 岸野雄三監修 スポーツ科学事典 プレス・ギムナスチカ 1981
- (26). 佐野 淳：スポーツ技術の抽出に関する問題性 鹿児島大学教育学部研究紀要 第37巻 S. 115-129. 1986
- (27). Saß, H.: Die Beobachtung als sportmethodische Forschungsmethode, In: T. P. K. Heft. 6. S. 434-437 1983
- (28). Schnabel, G.: Sportliche Motorik—Standpunkte zu Gegenstandsbereich, Aufgabenstellung und Einordnung. In: T. P. K. S. 524-532. Heft 7. 1976
- (29). 「思想」：デルタイ・ルネッサンス 2号 1984
- (30). 進藤省次郎：とび箱運動における技術指導体系に関する研究(1) 北海道大学教育学部紀要 第51号 S. 51-87 1988

- (31). 哲学事典 平凡社 1980
- (32). Widmer, K. : Sportpädagogik. 2. Aufl., Verlag Karl Hoffmann 1977 ; スポーツ教育学 (蜂谷, 谷井  
他訳) 東洋館出版社 1980