

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らるものである。

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⁴⁰。「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、段階よくエキ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出ししている。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。指導に際してマネー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ロジー的考察法の提唱(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一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⁽²⁾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一モルフォロギー的方法を提唱した金子の技術論⁽³⁾や潜勢自己運動に言及した彼の運動観察の問題提起⁽³⁾、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⁽⁴⁾、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)⁽⁴⁾、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、意味を読み取れる、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あればなら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出しうるのである。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。

