

実践場面における指導者の代行分析能力の問題性

Zur Problematik der Leitung durch die virtuelle Selbstbewegung im Sport

キーワード：代行分析、身体移入、潜勢自己運動、動感形態

渡辺 博之

1. 本論の射程

体育やスポーツの実技指導において、指導者自身が過去に経験したことのない動きかた、あるいは経験はあっても既にできなくなってしまった動きかたを指導するという場合、その動きかたを身につけようとしている学習者とのように対峙するのであろうか。例えば数学の教師が生徒に解かせる方程式の問題を自分では解けないとしたら、あるいは会話の聞き取れない英語教師が英会話を教えるとしたら、学習者の失笑を買うのは必至でありとても教えるという立場の責任には耐えられない。なぜ体育の教師だけは、自分ができなくても、その動きかたの解決方法を知らなくても、また過去の経験が体力的な衰えとともに消失しつつあっても、教える立場に居座ることができるのだろうか。はたして体育の指導者やスポーツコーチのその資格は、どのような能力によって保証されるのか。スポーツ運動学で用いる常套句だが、この単純にして漠然とした疑問が本論の動機である。

特にわが国において、教員養成系大学における保健体育教員免許取得に関わる体育実技の必修科目は、学校体育で取り扱うスポーツ種目を全て網羅しているわけではない。また選択必修として学ぶ数科目の授業内容も、もっぱら運動技能習得の体験的学習と形式的な指導方法論の学習に傾斜し、課題となる技能を習得しさえすれば単位を認定されることが少なくない。そこでは学習者のコツやカンと関わり合っただけの動きかたを伝えるという、実技指導者にとって不可欠な「動感分析能力⁽¹⁾」の問題が放置されているようである。

また、社会体育などの専門的なスポーツ指導機関

においても、専門技能者が専門の動感分析能力に優れた指導者である保証はどこにもないから、過去の輝かしい実績が指導力と結びつけられやすいことは周知の通りである。その根強い風潮は、むしろ社会的な常識のようにも受け取られている。

しかし、仮に体育やスポーツの指導力が過去の経験によってのみ保証されているとするのなら、経験したことのない運動やスポーツ種目は指導することができないことになる。ところがナディア・コマネチやメアリー・ルー・レットンといった女子体操競技のオリンピックチャンピオンを育てたベラ・カロリーコーチは、男性指導者でありハンドボールの選手であったことはよく知られた事実である。また体育の実技指導においても、自身の体験にはない練習方法を編み出して、学習者に次々と新しい動きかたを発生させる指導者がいることもよく知られている。そのような指導者は、どのような能力によって学習者の新たな身体知発生を促しているのだろうか。

指導実践の現場においては、選手や学習者の位相レベルに応じて課題練習を段階的に進めようとしても、学習者はその都度「うまくできない」という「反逆身体⁽²⁾」と直面する。いつの時代も新たな動きかたの発生が指導現場での悩みであり、言い換えればそれを解決できることが指導者の能力となる。

指導者の能力と一言でいっても、それはさまざまな意味にとらえることが可能である。例えば、選手や学習者のうまくできない原因を身体条件の欠陥部分として見つけ出し、それを強化し寄せ集めることで課題を達成できるとする「モザイク的思考⁽³⁾」では、人間の運動を物質運動としてとらえ、人体の物理的運動の

メカニズムを知悉することが目指される。そこではさらに物体運動に隠された慣性法則や運動方程式といった知識の蓄積が目的となり、多角的に運動の欠陥を見いだせることを主題化する。

また、学習プログラムにおいて運動発生条件として欠くことのできない活動形式を合理的に操作し管理する場合には、学習者を飽きさせず運動量を確保できる方法論が関心の的になる。そこでは学習者個人の「動感化能力⁽⁴⁾」が集団の陰に隠れてしまっても、自得学習を巧みに義務化し学習活動を監視的にコントロールできることが目指される。

このような科学的志向、つまりメルロ＝ポンティの意味の「上空飛行的思考⁽⁵⁾」は、生理学的身体を前面に押し出すことになるのであり、「動感身体」つまり、「生き生きと体験しつつある身体なのであり、心を排除するのではなく、それを現出している⁽⁶⁾」という身体を、その背後に沈めてしまうことになる。

選手や学習者の新たに体験しつつある「身体発生⁽⁷⁾」という出来事の中核部分は、新たなコツやカンが発生するということであり、それを中核に据えなければどんな科学的な運動知識も合理的な学習マネジメントも目的を失って本来の意味をなさなくなることは自明のことである。だからこそ指導者は、学習者の動感世界に立ち入ることが求められ、それは「能力性」によって厳密な間動感世界へと向けられる。

本論では、促発指導の中核となる「代行分析能力」が実践においてどのようにとらえられ、またその能力性はどのように保証されていくのかを浮き彫りにすることになる。

II. 代行分析の立脚点

「代行」とは、指導者が学習者のできない運動課題を本人に代わって行うという辞書の意味を言うのではない。つまり教える指導者と覚える学習者、あるいは見る指導者と見られる学習者とのあいだに生起する動感深層の志向分析が前景に取り上げられる。指導者がその全身感覚を駆使して学習者のまだ未習得の動感形態を潜勢的に統覚ないし修正として形態化する「潜勢自己運動⁽⁸⁾」が意味されることになる。し

たがって、ここでの直接的な分析対象は指導者と選手や学習者のあいだで構成され共有される「動感形態⁽⁹⁾」となる。

特に競技スポーツの世界では、競う相手よりも高度な動きかたをどのように身につけさせたのかという指導力が厳しく問われることになる。その指導においては新たな動きかたの発生をめぐる否応なく共感的に交流せざるを得ないのであり、そこで共有される交信可能な動感目標像をいかに代行的に構成化するのかということが中核をなす。さらにその代行分析能力は、競技会という絶対的な期限に向う切迫性のなかで、数週間後、数か月後の選手の習熟レベルをとらえる練習計画の本質的要件とも深く絡み合っていることになる。このように、代行分析は動感形態の伝え手として運動指導者に求められる不可欠な専門能力であることをまず確認しておく必要がある。

しかし、このような厳密な意味の運動分析や方法論はそれぞれの指導現場で掘り下げられているかどうか疑問である。「うまくやらしておけば、そのうちできるようになる」という呑気な教えかたに何の違和感をもたない指導者がいることもまた事実であろう。そのような状況では、「うまくできない」ことが指導力不足ではなく、選手や学習者の能力不足の問題として責任転嫁されている。この代行分析は、覚える人に即して行われるのであって、外部視点から拱手傍観している指導者はいつまでたっても形式的な方法論にすがるしかない。

III. まとわりつく外部視点

運動技能の習得を目指して指導する場合には、学習者のうまくいかない動きかたを見ることによって何かに気づき、ある判断によって学習者への指示、または処方形態を決めなければならない。

例えば鉄棒運動の「逆上がり」を教えるとき、できない子どものを目の前にするとできない原因を求めたくなる。その結果、入れるべき力が足りないと考えられる場合には、その不十分な筋力を強化しようとしたくなる。いわゆる上腕二頭筋や腹筋などの筋力トレーニングを課すことによって、出力としての体力的な条件を整備すれば原因が解決されると考えられる。

それは運動発生を因果決定論に求め、不足の要素を形式的に抽出し強化して条件を整備し、それらを寄せ集めることで運動ができるようになるという「モザイク的思考」に他ならない。そこでの観察対象は人間の運動を機械に置き換えた物体としての運動である。その分析は運動のメカニズムへと深化され、さらに解明されるメカニズムは、再び「形式化原理」に従って指導現場へ還元できると誤解される⁽¹⁰⁾。

ところが指導現場では、形式化によって生み出されるトレーニングメニューの中に、実践知としての「基礎技能」も反復訓練の可能性をもつ「モノダ的な動感メロディーをもつ習練形態⁽¹¹⁾」も混在するから問題は複雑である。科学的運動分析がトレーニング効果を上げるといっても、その効果が出力の増加を問題にするのであれば、動感発生とは次元を異にしていると言わなければならない。

このようなモザイク的思考は、運動のメカニズム解明とその伝達が目的であり、極言すればそのことによって学習者が課題を自得するまで待てばよいし、できない学習者は「教師の隠れ蓑⁽¹²⁾」によって切り捨てればよいのである。

また、体育実技の授業では、学習集団の技能習得に向けた活動をいかに活発化させるのかということが体育教師の悩みである。なかなかやる気になってくれない学習者には業を煮やすこともしばしばであり、学習者が課題習得に時間も忘れて熱中するような授業を展開させたいと思うのは教師として当然の願ひであろう。学習者にとって居心地のよい、あるいは動きたくてうずうずするような「場」をどのように考えるのかということは、学習成果にとって不可欠である。学習者はどのような状況のときに新たな動きかたを発生させやすいのかという、いわゆる「場づくり」の問題は、同時に学習マネジメント領域との接点をも構成している。この問題にも身体知発生をめぐる考えかたが見え隠れすることになる。

授業展開を立案する際に、技能習得に欠くことのできない積極的で活発な取り組み姿勢を一義的に考える場合、学習者の学習方法を合理的に管理することが主題となる。いわゆる学習マネジメントとして次々に練習メニューを変えながら、その都度解説や声か

けをして、学習者を飽きさせず活動量を確保する手腕には高い評価が与えられることになろう。

ここでは、運動の「学びかた」を教えて積極的に取り組ませるように方向づけさえすれば、動きの「覚えかた」は学習者の努力に任せることになろう。つまり学習者の自得を巧みに義務化する緻密な方法論が構築されることになる。学習活動の活発さを形式的に煽ることが、個人の課題習得をも保証するというように、動感発生に欠くことのできない活動形式という条件が、本来の身体知発生という目的とすり替わるのである。またそのことによって、学習集団の活発な取り組みの背景に学習者個人の運動発生問題が沈み込み、学習者の動感形態を主題化することが難しくなるのである。

IV. ゆらぐ指導方法論の根拠

指導現場において様々な問題を解決できるようになるには、やはり多くの経験を積みながらその能力を身につけていくのが一般的であろう。いくら専門教育機関で最新の指導方法論を学んだとしても、単なる知識で対応しきれぬほど指導現場はそう単純ではない。そこに集まる指導者や学習者あるいはコーチや選手といった複数の人たちが、それぞれに個性と人格をもって絡み合うから極めて複雑である。特に古い歴史をもつ指導現場には、伝統的な指導思想が根付いているし、また複数の指導者が関わる場合にはそれぞれが指導の考え方もつことになってますます難しい。若輩者の形式的な方法論などには耳も貸さず拒絶してしまう場合も少なくない。

それでも新米指導者として現場を預かるときには、自らの経験を紐解きつつ指導にあたるしかない。選手や学習者の目立った動きかたを自分のコツと比較しながら指示を出し、練習内容を考えていくことになる。そのような経験を積み試行錯誤を繰り返しながら、反省的に指導のあり方に関わる認識を深めていくことは言うまでもない。

例えば、自らのコツを押し売りして結果的に無用な機械的反复を強要していたとか、あるいは選手の欠点を指摘し続けた結果うまくなったと思っていたことが、実は選手の動感化能力による自得に依存してい

たなど、後から気づかされる矛盾に苦しめられるばかりである。このような反省的態度は、経験を重ねていくことによって自然発生的に備わっていくものなのだろうか。つまり指導経験の積み重ねが、自ずと指導のあり方に関わる共通の終着点に向かうのかという疑問が湧いてくる。

特に競技スポーツの指導では、試合という目的に向かう切迫性をもつがゆえに、できるだけ無駄をそぎ落とし達成されるべき結果に役立つ有用性のみを追求する「成果主義⁽¹³⁾」に引きずられやすい。極端に言えば目的のためには役に立つ選手しか相手にしないというような考えに至ることも珍しいことではない。成果主義こそすぐれた伝承発生の方法論として、人を物のようにしか扱わない指導が横行する現場があることも事実である。また社会的規範から逸脱するような方法によっても、身体知が自ずと発生することは否定できないからやっかいである。

しかし、形態発生や伝承発生は「反論理性」に支配される出来事なのだから、その発生過程を排除しそこに潜む内在矛盾を見逃がしてしまっただけでは身体知発生という出来事の核心を主題化することはできない⁽¹⁴⁾。特に競技スポーツの指導では、結果をすべてとする思考が成果主義と結びつきやすいのである。そこでは因果論的枠組みにおける「合目的性⁽¹⁵⁾」と形態発生の動感化現象と深く関わりあう「発生目的論⁽¹⁶⁾」が取り違えられ、無限の努力志向性を潜ませた発生目的論的思考と成果主義のあいだで、指導方法論もゆらぐのである。

確かに指導のあり方にとって重要な指導者個人の運動認識は、先輩指導者や伝統的に根づく指導理念にも強い影響を受けることは見逃せない。認識の違いが確執となりさらに個人の利害関係が絡みだすと、指導者同士の醜い争いに発展するのは世の常のようである。そのような状況ではコーチと選手とのあいだに信頼関係が生まれるはずもない。

V. 代行分析の前提的認識

1. 身体移入原理

一般に日常の出来事として誰かにある動きかたを

伝えようとしても、その原理や法則は顕在化せず、何かが新たに発生したことに気づくことはあっても、その動感化現象そのものは背景に沈んでいることが多い。ところが形態発生そのものを目指す競技スポーツや体育実技の指導では、新たな技能を身につけさせるための指導方法論に興味関心が向けられる。

しかし、コツやカンといったことは選手や学習者自身が解決するものだという素朴な運動認識のままでは身体知発生という出来事に厳密な分析のメスは入れられず、もっぱら自得を促す方法論へと傾斜してしまうことになる。身体知は運動主体の内在経験に「含意態」として潜んでいるから、外部視点から科学的に分析しても身体知発生の内部地平は解明されない⁽¹⁷⁾。たとい運動のメカニズムが証明されても運動主体の動感化現象は類推するしかない。そこでは運動主体の内在知覚としての身体知発生を外から見ることはできないからである。したがって身体知発生の動感化現象に立ち入るのにはどうしても「現象学的人間学の視座」に立つしかない⁽¹⁸⁾。競技コーチング論も学習指導論も身体知発生の指導を取り上げるときには、「動感論としての形態学的分析」の立場をとらざるを得ないのである⁽¹⁹⁾。

ヴァイツゼッカーは、内在経験の新しい分析方法論について、「私は自らをそのなかへ置き移し、つまり〈移入する〉のでなければならない。自らをある一つのモナド[他者の動感身体]のなかへ置き移すために、私自身はモナド[自己の動感身体]として移入的に振る舞い、かつ、その身で知ることになる⁽²⁰⁾」という。

この身体移入という神憑り的な表現には理解し難い向きもあろうが、指導の切迫性において学習者や選手の動感形態をめぐる共感的なやりとりのなかに必然的に機能することである。優れたスポーツ指導者がその教えかたについて語る時「その選手に乗り移って見なければ何も分からない」という表現はまさにこの身体移入問題を象徴している。

しかし、このような動感身体の移入現象は誰にでもいつでもどこにでも現れるものではない。「身体移入原理が支配している本質法則は移入可能な動感化能力にその基底が支えられているから、目で見ない観察現象、耳で聴かない交信現象、私が学習者に代

わって潜勢創発する代行現象のなかに機能する。身体移入経験は指導者の動感時空系のなかでしか成立しないから指導者自身がこの身体移入能力を獲得しなければならない⁽²¹⁾」のである。

2. 間動感を支える前提

指導者自身のわが身に置き換えて学習者の動感形態を潜勢的に代行するという代行分析は、誰にでも可能なことなのだが、いつでも誰にでも等しく行えるということにはならない。そこでは「教える-覚える」という関係系に着目せざるを得ない。その意味で、指導者が学習者の新たな身体知を発生させるということの「始原⁽²²⁾」に問いかける必要がある。

指導者が学習者の動感地平を見抜き、処方を示したとしてもそれが直ちに学習者に受け入れられるとは限らない。指導者がそこまで無理して覚えなくてもよいと考えれば、身体移入によって動感地平を読み解く意味は失われてしまう。また学習者が「もうできないから諦める」と決めてしまえば、指導者との連帯感も消滅する。そこでは「どうしても教えたい-どうしても覚えたい」という関係のなかに動感連帯感が生まれるのであり、その動感連帯感をもつ動感出会い現象が、身体知発生にとって重要な意味をもち、間動感世界を支えることになる⁽²³⁾。

フットサルは、「他者は私の汝であり、語りつつ、聞きつつ、応答しつつ、われわれは独特な仕方で一体感を生み出し、仲間化されるなかに〈一つのわれわれ〉が形づくられる⁽²⁴⁾」といい、伝え手と受け手の我汝連関における動感連帯感の能動性に注目している。指導者は、恐怖心に顔を引きつらせながら何度も挑戦する学習者の姿に、何とか手ほどきをしてやりたいと思い、学習者は親身になって教えてくれる先生に何とか答えようとする。このような動感形態をめぐるやりとりは、簡単に解決されることもあれば、解決の糸口が見つからず延々と硬直状態が続くこともある。動感連帯感という必然的な本質法則は、本原的充実性に向けての無限の努力志向性を強いてくるのである⁽²⁵⁾。

体育実技の授業において、課題ができなければ単位を認定しないと言いながら学習者の技能習得を一方的に義務づけても「必ず覚えさせる」という責任

感のないところには動感連帯感は生まれない。動感連帯感における「〈動感仲間化〉と〈一つのわれわれ〉は選手とコーチ、生徒と教師に真の出会い現象を生み出し、人間的結びつきの絆を強くする⁽²⁶⁾」のであり、「どうしても教えたい-どうしても覚えたい」という関係系において基本原理なのである。

3. 動感対話と借問能力

このような関係系において切迫性をもつ指導者の促発能力が問われる世界では、ある期限のなかで「どのようにできるようにさせたのか」ということが成果として問われるのであり、できなくてもよいという考えは通用しない。そこでは学習者の動感形態をつぶさに観察し交信して相互理解を図ることは当たり前のことであり、「動感テキスト⁽²⁷⁾」のなかに問題点としての欠点や修正箇所を発見し、その問題点を動感テキストの「先行理解⁽²⁸⁾」として共有するのだからなければならない。その共有作業には、相手との共通項的な動感を引き出す「借問⁽²⁹⁾」が重要な意味をもつことになる。それは自らの運動感覚を何ひとつ言葉にできない学習者から、動感化能力のポイントをたたみかけるように質問していくのである。言葉にしにくい学習者の微妙な動感地平構造まで聞き出すことができるという動感交信としての「借問能力」が、伝え手と受け手をつなぐ間動感世界を成立させるのである⁽³⁰⁾。

ここでマット運動の「倒立」指導を例にして考えてみる。例えば倒立に恐怖心を抱いてうまくできない学習者と対峙したとき、その学習者の動きかたが逆立ちをしようとする顔と顔をマットから遠ざけるように腕を突っ張っているように見えるでしょう。確かにそのような感じを指導者自身が代行的にとらえると、最初から腕や肩はロック状態で身体の傾きに合せて腕や肩の自由がきかず、倒れるときには顔から潰れてしまいそうになる。その指導者自身に内在する動感形態のなかに、身体を支える「肩の感じ」の不具合を一つの問題点として見た場合、学習者への問いかけは、それが学習者に与える影響に配慮しながらも、「肩の感じ」をどのようにとらえているのか、あるいはとらえてはいないのかということに向けられる。つまり、学習者の動感地平を

指導者の中で浮き彫りにされるように行われるのである。そこでは共同作業的に試行錯誤が繰り返され、学習者の動感志向に迫る努力が続けられていく。指導者が発する問いかけや指示に答えようとする学習者の動きや表情あるいはしぐさを見ながら指導者が共感的に読み取る動感形態によっては、質問の内容が目線の問題にも、身体を支える幅の問題にも、さらには空間定位の問題にも次々と変えられることになる。そこでこの主題は、学習者が最初にもっていた、あるいは気づきもしなかった「その感じ」と区別できる「この感じ」というように、動感形態の先行理解をお互いのあいだで共有することである。

この動感借問能力は、指導者と学習者という動感共同体における「〈一つのわれわれ〉として」語りかけ、聞きあって双方向に語り合う⁽³¹⁾動感対話として必然的である。学習者の空虚な動感志向性のなかから、その先行理解を引き出す交信分析能力に不可欠であり、形式的な言語のやりとりだけでは学習者のご機嫌とり程度の皮相的対話にしかならない。また動感テキストの志向構造が厳密に分析されていなければ、何を聞いていいのかわからないということになる。動感発生のための生きた動感素材を選び出すには、学習者の豊かな表情や匿名的な身ぶりを視野に入れなくてはならないのである。

ここでの動感借問による質問内容は、おおよそ見当はつけられてもあらかじめ用意されるものではない。ここでは指導者自身の動感意識に基づいて、臨機に発生指導が行なわれなければならないのであり、動きかたを即座に評価し、その意味を即断できる動感化身体知が求められているのである。さらに借問のあいだにまた新たな問題を見つければ、指導は学習者に即した動感素材を新たに探し求める作業に入るのであり、そのような営みを繰り返すことによって学習者の創発能力を読み取ることに向かうのである。

こうして、目標となる学習者の動感運動を発生させるために有効な、生きた動感素材を指導者と学習者の共同作業として発見し収集していくことになる。しかし、その作業の過程において、今まで焦点を絞っていた学習者の動感テキストが読み間違えであったことに気づくと、再び最初に取り上げられたテキストに先

行理解が共有されているのかということにまで立ち返らなければならない。その時にはこれまでのやりとりが、どうも「しっくり行っていない」とうすうす気づいていたことに引き戻されるのであり、結果的にむやみな反復を強要していたと反省させられることはしばしばである。ここでは何を読み違えていたのかということについて、再び問い直していかなければならない。

例えば、水泳のクロールで25メートルを何とか泳ぎ切ることができるレヴェルと、100メートルでも200メートルでも楽に泳げるレヴェルとでは、「できるの意味」が異なるのであり、学習者の動感形態をどの形成位相でとらえるのかということは、よく確かめられなければならないことである。また、一見自在位相にいと見間違えるほど素晴らしい動きができる学習者でも、無意味な機械的反復によって鋳型化されたその動感形態は匿名性を帯び、交信のためのチャンネルが合わない。それでも動感地平構造を読み解くことができなければ代行分析は成立しない。学習者の動感形態を観察し交信するにしても、動感対話をとおして生きた動感素材を収集し、さらに代行形態を構成化することは、無限に解釈学的循環を私たちに要求するのである⁽³²⁾。

このようにして、学習者個人の動感プロフィールも視野に入れながら、さらにはその背後に隠れる重層的な地平構造にも分析の手を広げることができなければ、せつかくの観察・交信・代行・処方という分析の実的な営みも意味をなさない。

VI. 実践指導場面における代行分析の問題性

学習者の動感形態をわが身に置き換える代行分析という分析方法は、誰にでも公平に保証されていることである。ただしその分析は「能力性 (Vermöglichkeit)⁽³³⁾」に支配されるから、同じ精密測定機器を使用して誰が測っても同じデータを取り出すことができるというようはいかない。その使用マニュアルを理解しさえすればすぐに分析できるということにはならないのである。

ここで再び「倒立」指導のケースから考察してみることにする。例えば倒立に恐怖心を抱いてうまくできな

い学習者を、二人の指導者が同時に観察するという場面を第三者的に想定してみる。学習者のうまくできない理由を足の振り上げかたの不足や、腕の過度な突っ張りといった目立つ欠点にのみ原因を求めたというとき、その学習者の導入動作あるいはこわばる表情やしぐさを視野に入れて観察し、指導者自身の身体で学習者の動きかたに違和感を認めたというときには、そこからとらえている内容は全く異なっている。同じ動きを見ているはずなのに、前者は観察の対象を自分の向こう側に置いて、視覚に映る動きの欠点を学習者の身体部分に見ているのであり、後者は倒立に失敗すると身体を痛めてしまいそうな〈今・ここ〉の感じを抱く動感地平を指導者自身に感じ取っているのである。つまり二人の指導者は外部視点からの観察と内在経験の観察という点で異なっている。外部視点からの観察に止まる限り学習者の欠点、つまりそこに隠された不可疑的な動感地平を読み解く作業は中断されていることになる。だから分析の次元を学習者の内在経験に即してさらに超越するという分析も意味をもたないことになる。

この二人の指導者が動きかたの修正について語るとき、おそらく会話はすれ違うことになるだろう。外部視点に止まる指導者は、動きの図形的変化に関心が向けられるから、学習者の心情を察しながらも「もっと足を振り上げて」とか「おもいきって」というような指示しか出せないはずである。しかし学習者の動感地平を読み取れないから、いっこうに改善されない動きかたに戸惑うばかりとなる。こうして「教師の隠れ蓑」という逃げ道がちらつくようになってくるのである。そこでは仮にうまくできるようになっても、学習者の自得能力に依存していることを否認しない。

他方、学習者の内在経験を指導者自身の身体を感じとしてとらえようとすれば、恐怖心呼び起こす動感地平を読み解くことへと向かう。まだ足の振り上げや腕の突っ張りといったことに注意を向けられないと即断した場合には、そのことにあえて触れず、さらに動感地平を掘りおこしていくことになる。そこでは学習者の怖くてできない倒立のどこを修正するかを投企し、その形成位相を外さない範囲で代行しなければならない。「怖くて動く気になれない」という動感志向

性をもつ形成位相に身体移入し、「何となくわかるような気がする」という志向へ進む位相性を念頭におきながら動感素材を収集するのである。学習者の位相レベルで共動感化し、その動きかたの欠点を潜勢的にとらえることによって「わかるような気がする」という位相への入口が先取的に見えてくる。そこでは学習者の動きを代行的に構成化して同調しつつも、その欠点を指導者の「潜勢自己運動」として修正できることに代行分析の意味が成立するのである。

このように実技指導における代行分析の営みは、「すでに確定された体験から発して、その体験地平のなかにある新しい体験へと向かい、さらにこの新しい体験から進んで、その新しい体験地平の確定に至る⁽³⁴⁾」という目的論的認識が本質法則となる。ここでは、フットボールの意味の「能力性」が、決定的な重大さをもっているのであり、分析の対象を私の運動にしようが他者の運動にしようが、そこから生きた動感素材を選び出す力は、その人の動感化能力に依存することになる。この潜勢自己運動による代行分析は、促発処方化領野への架橋的役割を果たすのであり、その能力は指導者にとって動感促発指導の正否を決定するほどの重要性をもっている。

実践場面における代行分析の問題は、このように「うまくできない」学習者あるいはその動きかたとどのように対峙し、判断していくのかという指導者の態度として浮き彫りになってくる。合理的なマネジメントによって集団を管理しても、そこからこぼれ落ちる学習者の動感形態を放置すれば、落ちこぼれの烙印を押すことになる。かといって個別に指導する場合でも、外部視点からの観察に終始すれば学習者の動感地平に踏み込まず、動感発生は学習者の責任として丸投げされることになってしまう。

指導者の代行分析能力の解明は、同時に体育やスポーツにおける実技指導のあり方を示すものであり、早急に取り組むべき課題なのである。さらに優れた指導者の分析能力が次世代の指導者へと伝わっていく術を明らかにしていかなければならない。その解明なしには一代限りの特殊能力として、墓場へ葬り去られてしまうからである。とりわけスポーツの専門指導機関あるいは伝統あるスポーツクラブにおける

指導者の世代交代という問題は、組織としての指導力あるいはその伝統を維持していくという切迫性をもつのであり、その意味で代行分析能力の伝承という問題の解明が焦眉の急となる。

VII. 結語と展望

これまで見てきたように身体知発生に関わる代行分析能力は、人が人に教えるという伝承発生の始原論的認識を基礎としている。優れた指導者が人との関わりの中に身体知の発生契機を見つけ出し、処方するための起点となる能力の持ち主であることに多言を要さない。

しかし代行分析のできる指導者からその術を学ぼうとするとき、学ぶ側の指導者にも動感分析能力が備わっていないければ、そこで能力性によって成立している指導のあり方が単なる指導パターンとしか映らないだろう。その場合には多くのパターンをマニュアル化して蓄積し、それを適切に使用できることが指導力であると誤解されやすい。専門の教育機関において体育実技の指導内容として学んだ知識が既成のマニュアル的方法論であったならなおさらのことである。現実にはその方法論を表面的にコピーしようとしても、指導現場に対応しきれない。

たとい過去の指導実績や高い経験に寄りかかって、同じようなパターンを適用すれば指導が成立すると考えても、いつか動感意識は色褪せて的外れの観察・交信分析に気づかず、選手や学習者の失笑を買う羽目に陥ってしまう。そのことを分かっているが、権威を振りかざしても選手や学習者との軋轢を生むのは必至であり、その指導者が居ないほうが選手は伸びると陰口を叩かれることもあろう。「できるようにさせる」という身体知発生の問題は、受け手の創発身体知として主題化されても、伝え手としての促発能力にはあまり関心を示さないようである。

しかし厳しい責任を負わされる指導者にとっては、選手や学習者の動感地平を読み解くという現象に気づき、そこに原理や法則を自らの経験のなかに掘り下げて探し当てることが何よりも重要なのである。それなしには指導者としての動感化能力に反省的態度をも

ち、また学習者の動感化能力を見抜くという超越論的な態度もあり得ない。

本論で取り上げた代行化される形成化現象の領野は、統覚化、確定化、修正化、洗練化の各形成位相に応じて代行化形態も多岐にわたる。これらの多様さに対応する能力としての促発身体知を身につけるのは並大抵のことではない。現実にはこのような能力によって多くの選手や学習者に通底する類的な代行化形態を導き出し、人間的なつながりのなかで指導の実をあげる指導者がいるのであって、その能力の存在論を疑う余地はない。その能力を指導実践のなかで努力して身につけていくことそれ自体が、体育指導者としての立場と存在感を自ずと浮上させるのである。

付記

本研究は平成21年度東京女子体育大学実践研究活動補助費による研究成果の一部である。

引用参考文献

- (1) 金子明友 (2005) ①:『身体知の形成(上)』明和出版 215頁
- (2) 金子明友 (2005) ②:『身体知の形成(下)』明和出版 100頁
- (3) 金子明友 (2005) ①:前掲書 79頁以降
- (4) 金子明友 (2009):『スポーツ運動学』明和出版 49頁以降
- (5) M.メルロ=ポンティ/滝浦・木田訳(1966):『目と精神』みすず書房 255頁／金子明友(2009):前掲書 299頁
- (6) 金子明友(2005)①:前掲書 196頁以降
- (7) 金子明友(2005)①:上書 197頁
- (8) 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巻 122頁以降
- (9) 金子明友(2009):前掲書 314頁以降
- (10) 金子明友(2005)①:前掲書 228頁
- (11) 金子明友(2007):『身体知の構造』明和出版 120頁

- (12) 金子明友 (2002) : 『わざの伝承』明和出版 95
頁以降
- (13) 金子明友 (2009) : 前掲書 63 頁
- (14) 金子明友 (2009) : 上書 51 頁
- (15) ヴァイツゼッカー/木村敏訳 (1995) : 『生命と
主体』人文書院 26 頁
- (16) 金子明友 (2009) : 前掲書 144 頁
- (17) 金子明友 (2009) : 上書 178 頁以降
- (18) 金子明友 (2009) : 上書 178 頁以降
- (19) 金子明友 (2009) : 上書 103 頁
- (20) ヴァイツゼッカー/木村敏訳 (1995) : 前掲書
127 頁 /
金子明友 (2009) : 前掲書 316 頁
- (21) 金子明友 (2009) : 上書 318 頁
- (22) 金子明友 (2009) : 上書 300 頁以降
- (23) 金子明友 (2009) : 上書 303 頁以降
- (24) 金子明友 (2009) : 上書 308 頁
- (25) 金子明友 (2009) : 上書 308 頁
- (26) ヴァイツゼッカー/木村・浜中訳 (1995) : 『ゲシュ
タルトクライス』みすず書房 42 頁以降 /
金子明友 (2009) : 前掲書 308 頁
- (27) 金子明友 (2005) ② : 前掲書 153 頁
- (28) 金子明友 (2005) ② : 上書 195 頁
- (29) 金子明友 (2002) : 前掲書 524 頁以降
- (30) 金子明友 (2002) : 上書 525 頁以降
- (31) 金子明友 (2009) : 前掲書 43 頁
- (32) 金子明友 (2005) ② : 前掲書 206 頁
- (33) 金子明友 (2002) : 前掲書 458 頁
- (34) 金子明友 (2009) : 前掲書 322 頁