

<研究資料 (査読なし)>

動感世界の変容に関する事例

—日本女子体育大学運動学研究会の活動実践から—

森井 大樹¹⁾, 小倉 晃布²⁾, 山本 悟³⁾, 久岡 萌子⁴⁾, 小海 隆樹⁵⁾,
佐伯 徹郎⁵⁾, 佐藤 麻衣子⁶⁾, 中村 剛⁷⁾, 北川 幸夫⁵⁾, 山田 彩乃⁸⁾, 多田 聖郁佳⁹⁾

I. はじめに

本稿は、2012年2月から日本女子体育大学で行われている「運動学研究会」の参加者が、研究会で話題となった動感化現象の一部について報告するものである。

日本女子体育大学の「運動学研究会」(以下:研究会)は、指導現場の指導者としての研究者(教員, 大学院生)が集い、運動指導の専門家としての能力を高めるために、難解な発生論的運動学の知見を解釈しようと月1回の活動を続けてきている。しかしながら、長年にわたって活動を続けてきた研究会も、2020年からのコロナ禍の影響を受けることになった。2020年度は活動休止を余儀なくされ、2021年3月から現在まではオンラインでの開催となっている。対面での開催はできなくなっているものの、オンライン開催による利点もあった。それは、それまで学内に集まっていた開催で参加者が限られるのに対して、本学に直接来られない遠方の研究者も参加できるようになり、参加者の幅が広がったことである。実際に、2021年度の参加者は22名で学外者が9名、2022年度の参加者は15名で学外者が6名であった。学外の参加者には、北海道の先生3名も含まれており、今回の報告ではそのうちの2名の先生からも事例報告をまとめていただいた。

研究会での話題は、主に指導実践における具体的例証である。毎回、「指導事例等における動感化現象について」というテーマで、指導事例等の中で、学習者や指導者である先生方自身の具体的な動感化現象の話題を提供してもらった。

2022年度の研究会で提供された主な話題は以下のようであった。研究会では、この提供された話題を皮切りに他の類似事例の検討も行われ、運動学知見が多

くの動感化現象に通じるものであることが確認されていった。

<2回目> 幼児の鉄棒運動における「ふとん干し」の出現について

<3回目> 最初の「構え」だけで、動きの良し悪しを評価できるのか?

<4回目> 初級者の平均台のジャンプ感覚

<5回目> カヌーで「まっすぐ進む」のが難しいのは?

<6回目> 初級者のサッカーのリフティング技術の習得

<7回目> 弓道では、的は左・正面は身体の前側?

<8回目> 跳馬・とび箱の助走りリズムの捉え方

以下では、研究会で話題となった事例を中心に、4名の先生による指導事例や動感化現象が報告される。

II. 動感化現象の事例報告

II-1 マット運動の後転の指導に関する動感化現象について

—着手の仕方に焦点を当てて—

1. 事例の概要

本報告では、筆者の担当する学部の授業である「スポーツコーチング演習 I (器械運動)」における指導事例を取り上げる。この授業では器械運動の指導方法を学ぶことが目標であり、受講学生は技の指導メニューの考案とその実習指導を通して、初級者レベル(授業内では学校体育レベルと補足している)の指導方法を学習していく。報告の主眼は後転の実習指導の回を終えた後、後日改めて設定された質疑応答の授業回での出来事である。1コマの実習指導内では指導しきれなかった点を補足することを目的として、学生達から疑問・質問を出してもらい、教員の方でそれらの質問に答えていくという授業内容であった。

2. 本報告の目的

今回の動感化現象の報告を通して、以下のことを再確認していく。

- 曲がる後転の動感構造の再確認
- 後転の着手の動感構造の再確認
- 着手の意味構造について

濱崎・渡辺(2013, p.56)が「これまでに紹介され

¹⁾ 日本女子体育大学 (講師)

²⁾ 北海道教育大学岩見沢校 (准教授)

³⁾ 北海道教育大学釧路校 (准教授)

⁴⁾ 慶應義塾幼稚舎 (非常勤講師)

⁵⁾ 日本女子体育大学 (教授)

⁶⁾ 日本女子体育大学 (准教授)

⁷⁾ 筑波大学 (准教授)

⁸⁾ 星野高等学校 (常勤講師)

⁹⁾ 日本女子体育大学 (助手)

ている練習課題の意味と価値を動感発生論的視点から根拠づけるという研究も活発に行われるべきである」と述べているように、より効果的な指導を行うためには、こうすればこうなるという因果関係の理解のみではなく、なぜそうなったのかという動感様相の発生分析が必要である。動感発生の意味と価値にまで踏み込んで理解しておくことで、学習者一人一人に寄り添ったオーダーメイドの動感促発指導が可能となる。そこで、本報告では上述した動感化現象の振り返りを行い、それぞれの意味について整理していきたい。

3. 事例の提示

1) 後転で曲がるのはなぜか

まず、学生達から出てきた質問を紹介する。質問内容は以下のとおりであった。

- ・真っ直ぐ回れない人がいるのはなぜなのか？
- ・その場合の指導方法は？

前者の質問の曲がる原因については事例によって様々な理由が考えられる（佐藤, 2017, pp.17-18）ので、まずは後者の質問に答えることにした。そこで、学生達には〈腕を組んだ後転〉（金子, 1982, p.108）をスロープ状のマットを使って実践させることにした。〈腕を組んだ後転〉では「上腕の長さは固定されるので、後方への回転スピードがあれば、横に曲がることはない」（金子, 1982, p.109）ことが知られていることから、〈絶対に曲がらない手の着き方〉を教えたつもりだった。回転のスピードについてはスロープ状のマットを利用することでカバーしたつもりであったが、こともあろうか曲がってしまう学生が現れた。そこで、筆者はこの学生の後転が曲がってしまう理由を確かめるために、学生の〈曲がる後転〉を模倣して実践してみることにした。まず、頭越しの時に勢いがなくて止まった局面までを再現してみた（スロープに座った姿勢から、後ろに倒れ、背倒立のような姿勢でストップ）。この姿勢から横に曲がるためには、あえて自分で曲げる以外の選択肢は見つけられなかった。その情況から「止まってしまった！→でもなんとかしなきゃ→自分で横に曲げる」という曲がる後転の感じが想像できた。また、この学生の後転のリズミ的な動感の特徴としては、回転開始の局面では〈身体姿勢を小さく固定して後ろに倒れるだけ〉→〈頭越しの瞬間だけ何かしようと頑張っている〉感じであり、いわゆる「ボール理論」（金子, 1982, p.4.12.97）の形態に近い後転であった。以上のように、最終的には〈自分で曲げている〉のだが、その背景には後転の中核技術である「頭越しの技術」（金子, 1982, pp.98-101）の欠損という原因が潜んでいると思われた。

2) 後転の着手の動感構造の再確認

①手の押し方について

上述の模倣活動を通して、できないやり方が確認できた。その上で、学生の後転に対して修正指導を実践した。まず、回転開始局面で勢いを付けられていないこと、頭越しの瞬間に頑張っても遅いことなどの間

違っている点を伝えた。その上で、改善点を伝えた。具体的には、回転開始の局面においては背中を積極的に倒した直後に、腰回りを引きつけてくるという「回転加速の技術」（金子, 1982, pp.98-101）についての説明と示範を交えた動感呈示を行い、頭越しの瞬間に関しては何もしないで耐えるだけという点を付け加えた。なお、坂道なので最初につけた勢いの惰性で回れるため、腰角の増大について指摘することは不要と考えたので伝えていない。結果的には、一度の試技で成功に至った。

②着手のタイミングや押す方向について

〈腕を組んだ後転〉の実践後、受講者全体に対して、着手の仕方のようなバリエーションについて紹介する時間を設けた。例えば、〈手を耳の横に構える（いわゆる“うさぎさんのお耳”）〉という一つのやり方だけではない、という観点から〈こぶしを着く後転〉（金子, p.109）を紹介した。押しやすいことと、手の平を着くやり方と比較してこぶし分の高さが出ることで頭越しのための空間を確保しやすいなどの説明の後、実践させることで、その利点を学生らに体験させた。

すると、この活動においても、前述の学生が頭越しを達成できていない様子が確認された。スロープ状のマットではない状況というものもあったせいか背屈を伴った着手になってしまっていたことが観察できた。そこで、前半頑張ること（回転加速の技術）に加えて、着手は地面が来るのを待っているだけにして自分から先に腕を動かさないこと、地面が来るのを待ち構えて地面が来るタイミングに合わせて腕を出して耐えるだけ、こぶしで押すのは頭越しのためではなくて、立ち上がりに向かって押すなどのアドバイスを行った。それによって背屈動作は改善され、頭越しの達成に成功した。

3) 後転における着手の意味構造の再確認

ここでは後転における着手の意味構造について再確認したい。例えば、実習指導において、しばしばみられる光景として「手でゆかを押す」という後転のポイントを学生らが用意してくることがあげられる。このポイント自体は間違いではないものの、いつ手を着いて、いつ押すのか、どこに向かって押すのかなどの具体的な押し方という観点が抜け落ちている場合がほとんどであり、後転が回れない学習者に対して「もっと手で押して」というアドバイスのみで、回れるようになることはほとんどないと考えられる。このことは佐藤（2017, p.20）の先行研究によって行われた後転の実習課題において、「手を考えてもあまり意味がない」と発言した学生がいたことから認めよう。実際の指導においては、学習者に対して全ての情報を列挙する必要はないことは言うまでもないが、指導者としては知っておくべき技術情報であると言える。

〈腕を組んだ後転〉の事例においては、頭越しの最中には必要以上に押す必要はなく、首が潰されないように耐えるだけ（それ以上首が曲げられないように力

を抜かないで耐える)という押し方が必要であることが再確認できた。そして、〈こぶしを着く後転〉の事例では、着手は地面が来るのを待ち構えるだけであり、立ち上がりに向かって押すというタイミングや方向に関することが確認できた。すなわち、頭越しよりも前に押しが行われると、背屈を誘発する要因になることや、押し方やタイミングによっては逆に頭越しに対してブレーキを掛ける要因になること、さらに横に曲がる要因にもなる。要するに、手を出すタイミングや押し方によっては「頭越しの邪魔をする」場合もあることを指導者は知っておくべきなのである。

4. もうひとつの指導事例とその可能性

ここでは、筆者が2022年度後期の器械運動の実技授業での実践事例を紹介する。まずは〈肩越し後転〉(金子, 1982, p.107)である。この〈肩越し後転〉はこれまで、後転の導入の授業回に数回行う程度だったのに対して、今回は複数回の授業に渡って実施した。なお、〈肩越し後転〉を複数回に渡って実施させた狙いとしては、背部や肩帯部での押し感覚を顕在化させることであった。両腕を左右に伸ばすようにして構えて、そのまま手の平では支えずに頭を左右いずれかにズラして肩越しに回することで、手の平の代わりに肘から上腕部や肩帯部による押し感覚を体験させるのである。峯岸(2018, p.77)は後転の指導の初期段階において、(回転の開始局面において)「手を前においておくこと」を推奨した課題を紹介している。これは「〈後ろに転がろうとするのに、頭は前に倒さなければならない〉という矛盾」(峯岸, 2018, p.77)の解決を目的とした方法として紹介されている。すなわち、あえて手を使わせないことで背屈動作の誘発を防ぐという考え方と言える。筆者が取り入れた手の平の支えを無くす〈肩越し後転〉は、これと同様の考え方も含まれている。

次に〈内手で着手する後転〉も積極的に取り入れた。「内手着手」(金子, 1977, p.107)は伸腕による後転倒立が実施できるやり方であるため、体操競技の経験者が後転を行う時にみられる着き方であり、一見すると特殊な着き方であることや、一般的な器械運動関係の指導書には紹介されることはほとんどないことから上級者向けの難しいやり方と考えられていると思われる。しかし、手の平だけでなく腕全体で丸を描くようにして地面を押さえることができることから〈肩越し後転〉と同様、背部や肩帯部での押し感覚を顕在化させることも可能と考えられる。

以上のように、頭越しを阻害する要因にもなり得る手の平の押しをあえて使わせないことで、背屈動作の誘発を防いだり、背部や肩帯部の押し感覚を習得させるという指導段階の可能性を見出すことができる。

5. まとめ

今回の報告では、後転の頭越し局面で止まってしまい斜め後ろに曲がって転がるという典型的な失敗例に関する再検討を行った。その結果、着手の意味構造について再確認することができた。具体的には①着手は

地面が来るのを待ち構えること、②首が潰されないように耐えるような押し方であること、③立ち上がるために最後に押すことであった。そして、手を出すタイミングや押し方によっては「頭越しの邪魔をする」場合もあることも指導者は知っておくべきである。さらに指導方法の提言としては、あえて手の平を着かせないという経路を辿る指導手順の可能性を見出すことができる。

「後転に関する技術情報や指導方法に関する研究はこれまでに盛んに行われてきている」(山本・周東, 2012, p.45)ものの、本報告のように既存の情報とは言え、改めて振り返って確認することで、次の指導に活かす情報として整理することができると思う。本報告が後転の指導情報として現場に還元できるものになれば幸いである。

文献

- 1) 濱崎裕介・渡辺良夫(2013) マット運動における後転の修正指導に関する発生運動学的研究, スポーツ運動学研究26, 47-57.
- 2) 金子明友(1977) 体操競技教本V 床運動(男・女)編, 大修館書店.
- 3) 金子明友(1982)教師のための器械運動指導法シリーズ2. マット運動, 大修館書店.
- 4) 峯岸昌弘(2018) たのしいマット運動への道, 仮説社.
- 5) 佐藤晋也(2017) 指導者養成に向けた器械運動の実技実習方法に関する運動学的考察—マット運動における後転の指導事例を対象として—, 体操競技・器械運動研究25, 15-27.
- 6) 山本悟・周東和好(2012) マット運動における後転の頭越しに関する事例的研究, スポーツ運動学研究25, 45-57.

(森井大樹)

Ⅱ-2 創発分析実習を用いたゼミナール活動の実践報告

1. はじめに

筆者は、常日頃から「スポーツ運動学」ないしは「発生運動学」の理論を学生に教えることの難しさを痛感している。これらの理論の実践現場への有用性に関して疑う余地はないが、運動学で用いられる専門用語の難しさなどから筆者がうまく説明できず、学生の理解がどうしても抽象的になってしまう場面が多々ある。

金子は、大著『身体知の形成(上)』の中で、「ややこしいとか、理解しにくいとかいう人がもしいるとすれば、それは講義を単に理論として概念分析的に理解しようとしているからに他なりません。…(中略)…講義を聴いているときには、その内容をいつも自分の得意な運動経験に置き換えて、私の動感意識として〈私の身体〉という固有領域のなかで理解しようと努め

てください」(金子, 2005a, p.71)と述べている。

この金子の指摘にもあるように、理論を理解するためにはその理論を自身の具体的な運動経験や体験場面に置き換え、自身の問題として落とし込む必要がある。そのため筆者は、勤務校のスポーツ運動学研究室の学生(以下、ゼミ生)に対して、運動学の理解を深めるためのさまざまな試みを行ってきた。本稿では、その試みの一部を紹介する。

2. セミナール活動について

1) セミナール活動のねらい

筆者が取り組んだ試みの一つに「創発分析実習を用いたゼミナール活動」があり、このゼミ活動では3年生のゼミ生(5名)に対してマット運動の「後転とび」を教えている。ただし、単に後転とびを教える・覚えるだけでなく、ゼミ生には「自分がどのような過程を経て後転とびを習得していったか、どのような感じ(動感)が発生し、コツとして掴んでいったか、どのような練習方法が有効だと感じたか、などを細かくメモするように」という指示を与え、毎回の活動後に専用の振り返りシートに記入させている。

これは、学生に創発分析能力を形成させること、つまり「自らの身体知を駆使して合目的に動けるようになっていくときに、その動感志向形態の発生様態を自分自身で厳密に分析できる身体知」(金子, 2005a, p.61)を身につけさせるためである。また、それに伴い、「発生運動学における<創発分析>とはどういうものなのか」や「人間はどのような過程(形成位相)を辿って運動を習得していくのか」という運動学における重要な概念を具体的な体験に基づいて実践的に理解させることを主眼としている。

2) セミナール活動の概要

この活動は、1回60分×4回(4週間)のスケジュールで実施され、幫助付きであれば既に後転とびができる学生も1名いたが、その学生も含め最終的に5名中4名が幫助無しの後転とびの習得に成功した。残念ながら1名は習得に至らなかったが、紙幅の関係上、この学生の詳細に関しては割愛する。

そして、4回の活動終了後は、毎回の練習動画や振り返りシートの記述内容を考察資料として用い、「後転とびの創発分析」というテーマで学生に研究発表を行わせた。それぞれが工夫を凝らし、運動学の用語に関しても概念的な理解から実践的な理解に深まった印象を受ける研究発表であった。以下では、研究発表を含め、とりわけ学生たちから「この用語の意味が改めて理解できた」や「後転とびの練習中にまさにこの現象を経験した」という感想が聞かれた「コツの分裂危機位相」と「原生成位相への回帰」の事象について紹介していきたい。

3) 形成位相論におけるコツの分裂危機位相の体験

人間の運動習得の過程は、マイネルの習熟位相論(マイネル, 1981, pp.361-422)をはじめ、金子の形成位相論(金子, 2002, pp.417-430; 2005a, p.64-67)が展開されている。その中でも、金子の形成位相論における「形態化位相」は、さらに「形態統覚化位相」「分裂危機位相」「形態洗練化位相」「わざ幅志向位相」に区別されている(金子, 2005b, pp.163-167; 朝岡, 2019, p.53)。

今回のゼミ活動では「後転とび」を対象技としたが、筆者の指導経験上、この後転とびは習得過程において「わからなくなる」「感覚が狂う」という現象、すなわち「コツの分裂危機位相」に直面しやすい技として認識している。そのような理由もあって後転とびを選択したが、筆者の予想した通り、ほとんどの学生が「後転とびができるようになる→できなくなる」という現象に陥った。

4) ゼミ生Aにおける分裂危機位相の様相

図1は、ゼミ生Aの後転とびの運動経過図を示したものである。図1-1が徐々に幫助なしでできるようになり、ゼミ生Aなりにコツを掴んだ(と思われる)ときの運動経過図である。このとき、ゼミ生Aは幫助なしである程度の自信をもって一人で繰り返しできていたことを踏まえると、「形態統覚化位相(一応できるという確信のもてる位相)」に位置していたのではないかと考えられる。一方、図1-2は同日であるが、

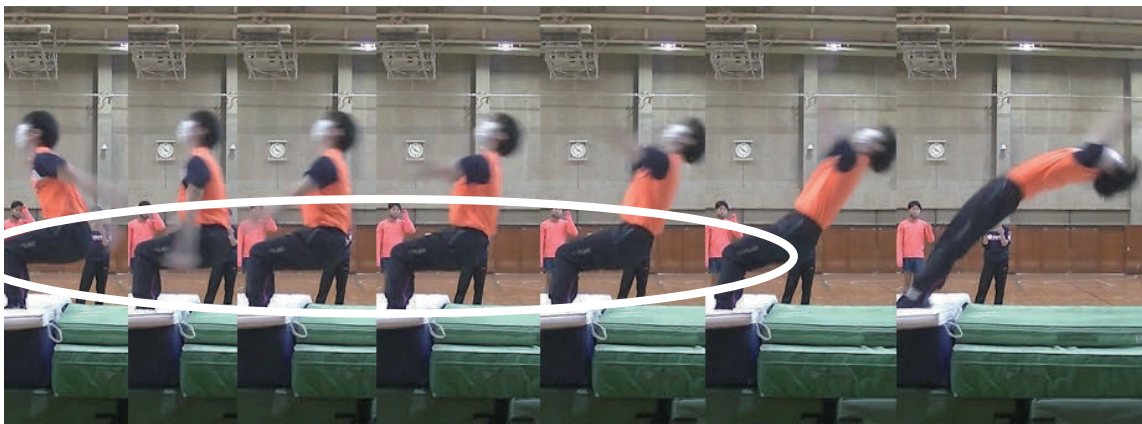


図1-1. 形態統覚化位相に位置すると思われるゼミ生Aの後転とび(いちおうできる)

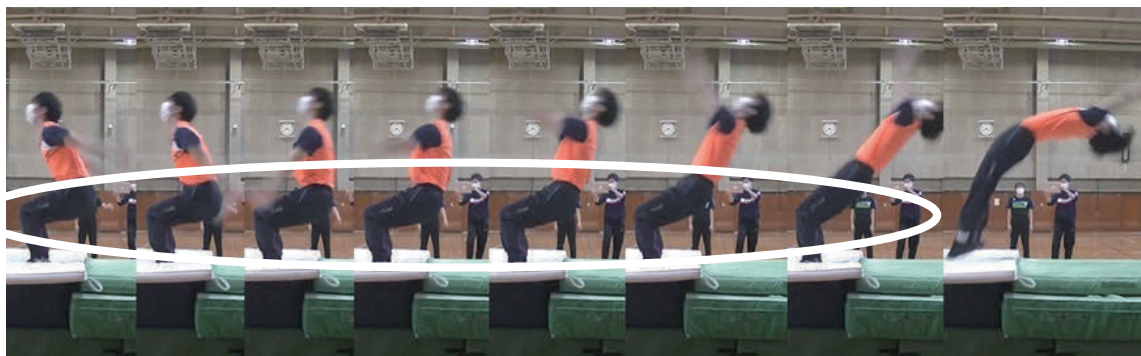


図1-2. 直後に「わからなくなった」と発言したときのゼミ生Aの後転とび

補助なしの後転とびを何度も繰り返しているうちに徐々に跳ぶ方向が変化し、本人が「わからなくなった」と直後に発言したときの後転とびである。

両方の運動経過図を見比べてみると、○印で囲った部分に外形的な特徴の違いが見受けられる。図1-1は後転とびの跳ぶ前に膝の位置が足部の真上にあり、上体が動いていても膝は固定されているように感じられ、後転とびの飛び出す方向（蹴る方向）も比較的后ろ（背中側）になっているように思われる。一方で、図1-2は膝の位置が上体の動きに合わせて少し前に動いており、いわゆる「膝が抜ける現象」が生じていることが窺える。

この現象は後転とびの習得において頻繁に生じるが、今回のゼミ生Aはこの「膝が抜ける現象」によって後転とびの飛び出す方向が「わからなくなった」と発言しており、その後は、筆者の補助なしでは後転とびができないという状況に陥っていった。このときのゼミ生Aはまさに「コツの分裂危機位相」に位置していたと考えられる。

5) 形成位相の回帰現象

できていたはずの後転とびができなくなったゼミ生Aは、その後も筆者の補助を受けながら試行錯誤を繰り返し、再び補助なしでできるようになることを目指す活動が続いた。ゼミ生Aは活動終了後の研究発表で、このときの一連の活動を「原生成位相への回帰」と表現しており、その中でも「どうすれば上方向に跳ばず

に後ろ方向へ跳ぶことができるのかを必死に探していた」と、跳ぶ方向に関する動きかたを探索していたと発言している。

朝岡は「それまでできていた運動が突然できなくなってしまうという段階が分裂危機位相であり、これに続いて『原志向位相』『探索位相』『偶発位相』のいずれかの位相への回帰が生じ（原生成位相への回帰）、さらにこの3つの位相の間の相互浸透を繰り返しながら偶発位相を経由して再び形態統覚化位相（いちおうできるという確信のもてる段階）へと進む」（朝岡, 2019, p.64）と述べている。このことから、このときのゼミ生Aは「コツの分裂危機位相」を経験し、新たな後転とび（安全に後ろに跳ぶことのできる後転とび）を探る「探索位相」に回帰していたと考えられるだろう。ゼミ生Aとしても、できていたはずの後転とびが突然できなくなってしまった現象は多少なりとも衝撃を感じるものであるが、研究発表でも見られたように、その経験が「コツの分裂危機位相」「原生成位相への回帰」という人間の運動習得における複雑な現象を文字通り、身をもって学ぶことができたのではないかとと思われる。

6) より盤石な新たなコツの発見

最終的に、ゼミ生Aは図2に見られるように「膝が抜けている」後転とびから、当初に見られたように膝が固定され、後ろ方向に飛び出す後転とびができるようになった。研究発表では、この間の自身の意識変容

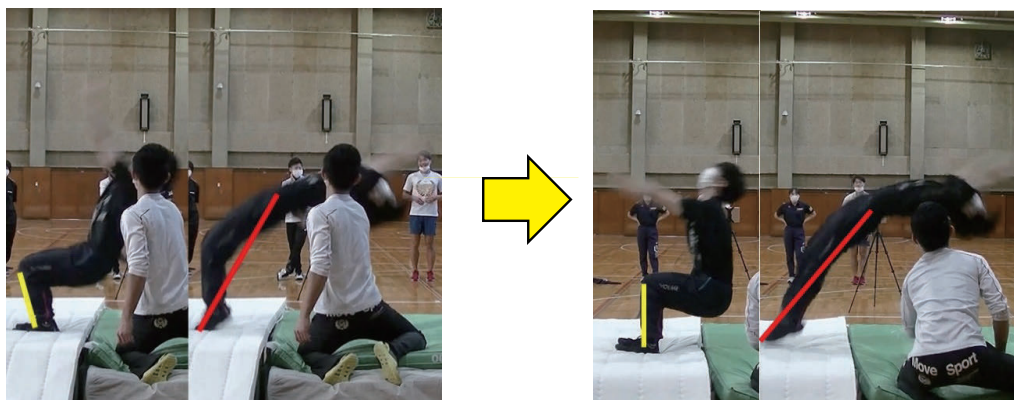


図2. 新たなコツを発見したときのゼミ生Aの後転とびの運動経過の変化

について「最初に（後転とびが）できたときは、“跳ぶ”という意識が強いせいで上方向に跳んでしまっていた。しかし、一旦できなくなってからは“跳ぶ”ではなく、“縮めた体を伸ばす”という意識をすると後ろ方向に跳ぶことができた」と述べている。

このような発言を見てみると、当初は“跳ぶ”という意識であったコツが、“縮めた体を伸ばす”というコツに変化したことが分かる。新たなコツを発見した後のゼミ生Aの後転とびは、「コツの分裂危機位相」を経験する前の後転とびと外形的な特徴の違いはさほど感じられない。しかし、ゼミ生Aの中では「分裂危機位相」を経験する前後では明らかに異なる動感（コツ）が、より盤石な新たなコツが形成されているものと考えられる。

3. まとめ

今回、筆者が実施した「後転とびの創発分析実習を用いたゼミナール活動」はゼミ生たちの運動学の実践的理解に多少なりとも寄与できたのではないかと考えられる。冒頭で述べたように、運動学の理論は難しく、専門的な用語も多いため、どうしても概念的・抽象的理解に留まってしまうことが懸念される。運動学は実践性を重視するため、この理論を教える側も教わる側も、具体的体験に基づいた実践的理解は重要である。そのために不可欠であるのが自己の身体を通して「動く感じ」に気づくことであろう。今回の試みは、そのような運動学の実践的理解に不可欠な要因の一つの事例として紹介できたのではないだろうか。

文献

1) 朝岡正雄 (2019) 指導者のためのスポーツ運動学, 大修館書店.

2) 金子明友 (2002) わざの伝承, 明和出版.
3) 金子明友 (2005a) 身体知の形成 (上), 明和出版.
4) 金子明友 (2005b) 身体知の形成 (下), 明和出版.
5) マイネル, K; 金子明友 (訳) (1981) スポーツ運動学, 大修館書店.

(小倉晃布)

II-3 幼児の鉄棒運動における「ふとん干し」の動感化現象について

1. 事例の呈示 (筆者にとって印象深い出来事)

この事例は、筆者の娘である幼児W (3歳女児)の事例である。2022年4月30日、幼児Wは鉄棒で遊んでいた。「見て～！」と幼児Wの声が聞こえたので、見てみると、「ふとん干し」の体勢になっていた。驚いた筆者は、「すごいね！」と言いながら急いでカメラの準備をし、「もう一回みせて！」というのと、ノリノリでやってみせた (図1)。そこでは、踏み切り動作から後方へ回転し腹部で鉄棒をつかんで「ふとん干し」の体勢になり、前に回りながら「すごい～？」 (図1の⑧～⑨) と言い、鉄棒から降りてから筆者の方を向き、「落ちないのよ。すごいでしょ」 (図1の⑫) と言った。「ふとん干し」の体勢の際には、手をピンと意識的に伸ばして (図1の⑥) 実施していること、そして「すごい～？」としゃべりながらできていることから、初期のころにみられるような恐怖心やそれに関連して生じる身体の硬直のようなものは観察されない。

筆者が「こわくないの？」と尋ねると「楽しい！」と答えた。また、「今できたの？」と聞くと「うん！」と言った。筆者は幼児Wの親であるため、幼児Wが様々な運動を習得している様子を目にしたことはあつ



図1. 幼児Wの「ふとん干し」の全体経過

たが、こんなにも楽しそうに、そして自慢気に筆者に報告した瞬間ははじめてであった。こうしたことが筆者にとって幼児Wの運動発生についての印象深い出来事となった。

2. 筆者の疑問と分析の方法

このように、幼児Wは、「ふとん干し」を動感化したのであるが、筆者には、様々な疑問が生じた。その疑問は以下の通りである。

- どうやって「ふとん干し」を知ったのか
- どうして「ふとん干し」をやろうと思ったのか
- どのような「ふとん干し」の習得プロセスだったのか

これらの疑問について、彼女に聞く（借問）のが当然の手続きとなるが、3歳であるため上手く答えることが難しい。また、金子は、偶発的にできた運動について、「今ここに潜む〈純粹経験〉は、その経験直下のノエシスの転機として、遂行自我本人にもよく統握できないのが一般である」（金子，2018，p.374）と述べている。したがって、幼児は言語表現が難しいだけでなく、そもそも〈できた〉ばかりの運動については、その動感を語ることに難しいのであり、「『今はこうなのだ』は結局つねに秘密」（ヴァイツゼッカー，1997，p.279）なのである。

それでは、幼児の動感化現象にはどのようにアプローチするべきであろうか。本報告では、観察者が共に体験した幼児の運動発生を起点に、その動きの特徴、その時の状況、そして過去の運動体験にまで遡ることによって、その発生様態を明らかにしてみたい。

3. どうやって「ふとん干し」を知ったのか？

幼児の運動発生は、「模倣」によるものが多いのはよく知られている。そこで、筆者は彼女に「誰かのまねをしたの？」と聞くと、彼女は「違う」と言った。また、彼女が通う幼稚園には、鉄棒は設置されておらず、そこで知ることも考えにくい。

筆者は、幼児から高校生までを対象とした体操教室ならびに体操競技チームの指導をしている。その活動は、週6回行っており、彼女もその活動にはきている。そこでも「ふとん干し」の動きを指導することはほとんどなく（初心者は怖がることが多く積極的に題材にはしていない）、彼女が「ふとん干し」を知る機会ほとんどないのが現状である。

しかしながら、体操競技の練習を思いかえすと、鉄棒の練習などの際に、ある選手が「腹部でぶら下がりながらプロテクターを直す」光景があったことを思い出した。つまり、彼女は〈誰かのまね〉をしたつもりはなくても「ふとん干し」を〈知る〉機会があったことは否定できないのである。

4. どうして「ふとん干し」をやろうと思ったのか？

次の疑問は、彼女がどうして「ふとん干し」をやろうと思ったのかである。この疑問は、幼児や小学生の鉄棒指導において、腹部懸垂の体勢をさせようとする

と「怖がる」ことがあったという筆者の経験が背景となっている。このような〈怖い動き〉の中で、どうして〈手をはなそうと思った〉のかが理解できなかった。

「ふとん干し」が発生する前の時期の彼女と鉄棒の関わりかたを思いだしてみると、彼女は「逆上がり」への強い興味を示していたことが思いだされる。彼女は、2021年の12月には、踏み切りから後方へ回転し、腹部で鉄棒を掴むことに成功していた。しかしながら、鉄棒を掴んだ後、もう半回転し正面支持になることはできない状態が半年ほど続いた（補助ではできるが1人ではできないという意味）。そこでは、腹部懸垂において、上体と下体が一度に上に上がるような〈不調和な動き〉が観察されていた。こうした腹部懸垂における〈正面支持になりたいけどなれない〉という動きを繰り返す中で、しだいに逆さ体勢における「定位感」が充実してきたことと、〈なんとなく見たことのある動き〉としての「ふとん干し」に動機づけられて、〈手をはなしても大丈夫そう〉という段階に移行したのではないかと考えられる。決して複雑な運動構造ではないため〈やってみたらできた〉のではないかと考えられる。

5. どのような「ふとん干し」の習得プロセスだったのか？

最後に、彼女の「ふとん干し」の習得プロセスについて述べたい。腹部懸垂は、正面支持から前に半回転することで発生する。

彼女の場合、腹部懸垂は、正面支持からではなく「逆上がり」を〈やってみたい！〉という強い衝動とその学習の中で発生してきた。したがって、彼女の「ふとん干し」の習得プロセスは〈逆上がりへの強い衝動〉ときりはなすことはできないのである。幼児Wは、3歳2か月ころに踏み切りから、後方へ回転し腹部懸垂になる、という動きを習得したのであるが、筆者の体操教室の指導をしている経験からみて、比較的早期にこの動きを習得していると考えられる。

逆上がりに必要な「肩角の減少」には、〈鉄棒を引く〉という動きが内在しているが、この「手でひっぱり」（金子，2007，p.220）という動きについて遡ると、0歳の頃の様子が思いだされた。それは、生後6ヶ月頃、夜、寝ている時に突然泣きながら起きた時のことである。筆者が「どうしたの」と〈頭をポンポン〉したところ、彼女は筆者につかまり、自分の身体を〈ひっぱり寄せる〉ように〈抱きついてきたこと〉があった。この時、筆者は「すごい力…」と思ったのだが、それは、兄の時には感じることはない感じであった。思い返せばこの「すごい力…」は〈抱っこ〉の時にも感じられていた。また、過去の写真などをみていると、生後11ヶ月から鉄棒につかまり、筆者の補助で腕を曲げ伸ばし（懸垂運動）する様子や、1歳頃には棒があればぶら下がり、脚を持ち上げるような動きがみられた。脚を持ち上げるには、当然、〈鉄棒を引く〉ことが求められる。

このように、あの日、あの瞬間に「ふとん干し」が発生した、という様相を遡ると、〈逆上がりへの強い

衝動)と彼女が0歳から持ち合わせていた「手でひっぱる」という〈動きの力強さ〉が関係していると考えられる。それは、これがなければ、腹部懸垂の体勢を自らつくり出すことは困難であるからである。

6. まとめと今後の展望

本報告は、幼児の鉄棒運動における「ふとん干し」の動感化現象について、若干の発生分析を試みた。幼児は自分の動感についての確かに言語表現することは難しい。また、観察者(ここでは親)は、幼児のすべての動感化現象を把握することはできない。ここに幼児の運動習得を発生分析する難しさがあると考えられる。本報告では、幼児にも観察者にも共にインパクトのあった動感化現象を起点として、その動きとその時の状況、ならびに過去の体験に遡り分析することで、その発生様相の解明を試みてきた。そこでは、あの日、あの瞬間に、彼女が動感化した「ふとん干し」は、彼女が「落ちないのよ。すごいでしょ」と述べているように、〈腹部で鉄棒をつかみ安定した体勢を保持する〉ことができている。これができるようになる前、彼女は逆上がりの練習において、腹部で鉄棒を掴むところまで習得し、そこで、〈正面支持になりたいけどなれない〉という腹部懸垂での試行錯誤を繰り返し、その中で、逆位の定位感が充実し、〈なんとなく見たことのある動き〉としての「ふとん干し」に動機づけられて、〈手をはなしても大丈夫そう〉という段階に移行し、〈やってみたらできた〉のであろう。彼女はこの〈できた!〉を筆者に報告し、やってみせてきた。筆者が遭遇したのはこの場面である。一般的に、腹部懸垂は、正面支持の体勢から行われることが多いが、彼女の場合は、〈逆上がりへの強い衝動)の中で、〈正面支持になりたいけどなれない〉という動きの中で腹部懸垂が達成されその感じが充実してきた。そもそも、3歳2ヶ月の頃に、踏み切りから腹部懸垂の体勢に持ち込めるのは、比較的早期であると考えられ、この動きの習得なしには「ふとん干し」は発生しなかったのではないかと考えられる。それは、正面支持からの腹部懸垂は、恐怖心を生じさせることが多く、こうした動きは幼児のあそびの中で生じにくいと考えられるからである。

比較的早期に習得された、踏み切りから腹部懸垂に着目すると、「肩角減少」に内在している「手でひっぱる」という〈動きの力強さ〉が、彼女と観察者(ここでは親)の過去の体験が想起された。こうした「手でひっぱる」という動きは、0歳の頃から〈抱きついてくる動き〉や〈抱っこ〉において感じさせられたことがあり、また、過去の写真をみても、「手でひっぱる」を表す動きがみられるのである。

このように、遂行者にも観察者にもインパクトのある「転機」を起点として、発生分析を施すと、幼児のあそびの世界で〈どうやってその動きを知ったのか〉、〈どうしてそれをやってみようと思ったのか〉、〈どのような習得プロセスだったのか〉というような、幼児における運動発生の〈習得ストーリー〉が浮かび上がってくる。言語表現が難しい幼児の運動発生へのアプロー

チは、観察者が共に体験した幼児の運動発生を起点に、その動きの特徴、その時の状況、そして過去の運動体験にまで遡ることによって、その発生様態が明らかになってくると考えられる。我々大人は、幼児の運動発生についてわからないことが多い。こうした事例の分析を集積することが、幼児の運動発生の理解につながるのではないかと考える。

文献

- 1) 金子明友(2007) 身体知の構造, 明和出版.
- 2) 金子明友(2018) わざ伝承の道しるべ, 明和出版.
- 3) ヴァイツェッカー/木村敏訳(1997) ゲシュタルトクライス, みすず書房.

(山本悟)

II-4 ろう者を対象とした剣道における面打ちの指導

1. はじめに

動きかたのコツやカンを伝える動感促発指導においては、「動感素材そのものを収集する領域」と「その動感素材を使って」「動感処方をする領域の二つの促発領域」が区別されている(金子, 2005, p.126). 促発領域では、「まずもって、観察分析と交信分析を通して、学習者の形態発生に不可欠な動感素材の現在高を明らかにしていく」(金子, 2005, p.126). 動感交信においては、「文字言語や音声言語の他に、厳密には言語といえないようなシンボルないしメタファー表現や身振りあるいは擬声語さえも動感言語として交信手段」(金子, 2005, p.194)として取り上げるとされている。

運動指導現場における健聴者に対する動感交信は、身振り手振りなどの表現も交えながら、コツとカンを言語化し音声で伝えることが可能である。しかしながら、ろう者に対する指導では、音声に頼ることができず、交信による動感把握が困難になる。また、ろう者は他者と意思疎通を図る際には手話を用いるが、手話をういたとしても十分に意思疎通ができる運動指導者は少ないと考えられる。なぜなら、手話はその性質上、表現形式の微細さに欠けるところがあるからである。たとえば、「プレゼントを買いに行きたいんですけど、一緒に行ってくださいませんか」などの文書では、「けど」の逆説を「ので」と理由にすることが可能であり、意味が文脈から明らかのため、接続詞を省略して「行きたい」だけで止めることもできる。「くれませんか」も文字通りに否定疑問にすると相手に伝わりにくいため、直接的に「一緒に行く+お願い」という表現になる。

このような、ろう者に対する動感交信を用いた運動指導の困難さによって、指導する運動種目が限定され、健聴者との運動経験の差も生じて、学習者にとっては不利益になることが危惧される。本報告では、筆者が実際にろう者の指導をするなかで、「できる」ように

なった様相を報告することで、今後のろう者に対する促発指導の一助となることを期待するものである。

2. 指導の概要

筆者がろう者に対する指導を行った特別支援学校の体育授業は、メイン指導者とサブ指導者の2人で行われた。筆者は、サブ指導者として関わり、1コマは50分で、生徒数は10人であった。

本報告で取り上げる剣道の授業は全5回行われ、筆者はそのうち3回の授業（2回目、4回目、5回目）で指導に入ることができた。筆者は、これまでに剣道の経験がなく、この授業内でメイン指導者の指示を受けながら指導にあたっていた。

筆者の手話能力については、指導に関わる中で覚えていったもので、堪能とは言えない。そのため、細かな指導とりわけコツやカンの指導では手話に頼ることは難しく、学習者の自得に頼る部分も大きかった。それを補うため、示範は常に丁寧に細心の注意を払いながら、多少大げさに行っていた。

そのような不十分と思われる指導でも、学習者の動きかたが明らかに変わる瞬間があった。本報告では、ろう者の中学1年生を対象とした剣道における面打ちの指導において、学習者の動きかたが明らかに変わった事例について報告する。

3. 剣道の特性と授業の内容

1) 剣道の「面うち」について

剣道における「面打ち」とは、構えたまま一足一刀の間合いに入り、面を打撃し、前に直進し、残心を示す（全日本剣道連盟, 2009, pp.55-57）という一連の動作を指す。一般的な運動構造では、目的動作の中心を主要動作局面と捉えた場合、その前後は予備動作局面及び事後動作局面として捉えられる。剣道の正面打撃動作については、主要動作局面が「打撃」にあたり、その予備動作局面が「入り」、事後動作局面を「余勢」と捉えることができる（大野ら, 2014）。しかし剣道における「入り」は単に打撃に移行するための予備的な動きではないという。偶然の打撃ではなく意図的に「攻めて打つ」ことが重要（全日本剣道連盟, 2009, p.72）とされていることから、「入り」は打撃の前の「攻め」を表現する重要な局面であり、打撃の成否に大きく影響を及ぼす。

剣道における移動技術の根幹をなす「足の運び方」である「足さばき」は、歩み足、送り足、開き足、継ぎ足の4つが挙げられる（全日本剣道連盟, 2009, pp.46-48）。そして、4つの足さばきにおいて共通する事項として、「移動によって生ずる体や構えの動揺を極力少なくし、下半身を安定させ、上体の働きを自由自在にするのに有効な足の運び方としてすり足が用いられる」（全日本剣道連盟, 2009, pp.156-167）。しかし、実際の打撃を行う際の足運びは、力強く床を蹴る踏み切りと床面を強く踏み付ける踏み込みによって構成され、踏み込み足と称される（大野ら, 2014）。また、充実した氣勢、適正な姿勢、正しい刃筋、残心などが、有効打突の条件（日本武道学会剣道専門分科会, 2009,

pp.40-43）として求められる。

2) 授業の内容

①第2回目の授業内容

第2回目の授業では、剣道における所作や用語の確認が行われた。その後、素振りと2人組で竹刀の振り方の確認が行われた。ここでの所作は、座礼の仕方、道具、足さばきなどの確認が行われた。本単元で扱う足さばきは、歩み足、送り足、継ぎ足であり、この3種類のみが紹介された。また、用語については、一足一刀の間合いについて説明がなされた。

素振りは、腕を振り下ろす素振りと面の位置で止める正面素振りの2種類を行った。この学習でポイントとして挙げられた点は以下の通りである。

- 1) 構えは中段構えで相手の喉元に剣先を向ける。
- 2) 送り足を使って前後にリズムよく行う。
- 3) 正面素振りでは、肘が下がらないようにし、相手の面の位置で行う。

2人組で行う竹刀の振り方の確認では、正面打ちと小手打ちが行われた。一方が竹刀を両手で持ち、面の位置と小手の位置に構え、もう一方は構えられた場所に打ち込むという練習が行われた。

②第4回目の授業内容

第4回目の授業では、剣道の所作と用語の復習を行った後、2人組の面打ちの練習が行われた。用語では、新たに「残心」と「気剣体の一致」についての説明が行われた。「残心」は次の攻撃に対して油断しない気持ちのことであり、面打ちを行った後には必ず一足一刀の間合いで構えを行うように指導された。「気剣体の一致」では、気合、体捌き、竹刀の動きの3つが常に一緒になって打突しなければならず、1つでも欠けると有効打にはならないと説明された。

2人組の面打ち練習では、一方が体の右側に竹刀を面の高さで持ち、もう一方がそこに面を打ち込むという練習が行われた。この学習でポイントとして挙げられた点は以下の通りである。

<打ち込まれる側>

- 1) 面の高さで竹刀を構える。
- 2) 打ち込まれた後、直ちに中段構えになる。

<打ち込む側>

- 1) 大きく踏み込んで打つ
- 2) 打ち込む際に肘が下がらない。
- 3) 「めーん」と声を出す。
- 4) 打ち込んだ後、直ちに中段構えになる。

③第5回目の授業内容

第5回目の授業では、2人組の面打ち練習が行われた。ここでは、第4回目で行った2人組の面打ちを発展させ、一足一刀の間合いから継ぎ足の足さばきを用いて、相手の構えた場所に実際に面を打ち込むという内容であった。

この学習でポイントとして挙げられた点は以下の通りである。

- 1) 継ぎ足から送り足で強く踏み込み、面を打つ。

2) 面を打った後、直ちに中段構えになる。

4. 面打ちの筆者の指導事例（第5回目の授業）

前述したメイン指導者が全体に向けて示範と説明を行った後、それぞれの練習が始まった。生徒たちは第4回目の学習から面打ちはほぼ正確に打つことができるようになっていたが、継ぎ足は本時で初めて取り扱う内容であった。そのため、どの生徒にも戸惑いやどう動かせばよいのかわからないといった様子があった。

筆者は、女子生徒AとBの指導を担当した。生徒AとBは、学習が進んでいない様子であった。そのため、「どうしたの？」と尋ねると、生徒Aから「みほん」と返ってきた。このことから、この学習者たちは、学習内容が理解できていなかったようであった。そこで、学習課題に関する全経過の示範をみせると、見よう見まねで動き出した。しかし、その動きには継ぎ足ができていないことが確認された。そのため、足元を見るように指示し、足を擦り寄せる様子を確認させた。加えて、手を使って、左足を右足に寄せてくる動きを示した。この伝え方で、なんとなくではあるが学習内容を理解したような表情をし、継ぎ足の動きが確認できるようになっていった。ここで筆者が行った指導の仕方は、以下の考え方に基づいている。

- 1) 手を使って足の動きを示した。これは、視覚のみで動きを理解させるのに、足元という目から遠いところで動きを見せるよりも、より近い位置で示すことが良いと判断したためである。学習者の様子を見て、示した内容が伝わっているのかといったことを確認しながら指導しなければならなかったからである。
- 2) 継ぎ足の擦り寄せる動きの「質感」を伝えなければならなかった。この時、筆者が捉えていた継ぎ足の質感は、湿っているような感じであった。継ぎ足は、踏みながら摺り寄せる感じで、浮かして踏むことが間違っていることも伝えていた。

次に、2人の間隔が近いのを感じたため、一足一刀の間合いをとらせた。この一足一刀の間合いは、一歩踏み込めば打てるという間隔である。この間隔が取れていないと、継ぎ足がうまく使えなかったり、踏み込みが浅くなってしまったりする。そのため、この間合いが取れるようにしながら面打ちをさせた。何度かこの間合いで練習を繰り返すと、生徒Bに継ぎ足を使って大きな一歩で踏み込み面を打つという意識ができたように見え、筆者からはそれまでとぎれとぎれであった動作が繋がったように感じるものであった。

この生徒Bの動きかたの変化を筆者が感じたと同時に、少し離れていたところからみていたメイン指導者が、「もう大丈夫だね、わかってきた。」と発言した。それは、確実に指導者間で生徒Bの動きの変化を感じ取り、それも良いとする動きかたへと変わったことを共有することができた瞬間であった。筆者とメイン指導者は、観察によって生徒Bの動きの変化を感じ取り、その動きの変化がその状況下で正しいとされる動きか

たであったことを評価したのだと考えられる。第5回目の授業は、ここで終了した。

5. 考察

ここで生徒Bの指導事例の継ぎ足と面打ちについて、改めて検討してみる。

生徒Bは、より具体的な提示方法によって学習内容が理解できたことから、その動きは「どんな感じなのか」といった動きかたへの関心が生まれ、「そのように動きたい」と志向したと考えられる。その後、指導者からの具体的な動きかたの指示で「こんな感じかな」と動く感じを働かせ、良い動きかたを発生させる努力が行われたと考えられる。

また、最後に一足一刀の間合いを取らせることで良いとする動きかたが発生したと評価したが、これはこれまでの学習での積み重ねによる経験も作用して良い面打ちができていたと考えられる。また、指導している中で、一足一刀の間合いが狭くなっている場面をよく見た。間合いが狭いと踏み込みが小さくなるだけでなく、肘が伸び切らずない。このような詰まった面打ちでは、一本を取ることはできない。その後、「一足一刀の間合い」をとることができて、「気剣体の一致」がある程度みられたことで「できるようになってきた」と指導者が評価したと考えられる。

6. まとめ

ろう者に対して運動指導する際には、学習者と指導者の間で意思疎通を図ることが難しい場合がある。また、手話で意思疎通を図ることができたとしてもコツやカンを伝えることは困難である。そのため、示範や身振り・手振りなどを有効に利用して動きかたを示す必要がある。

今回の指導事例では、生徒が面を打とうとする意識と動きの一致を観察によって読み取ることで、「できるようになってきた」と指導者が判断した。しかし、生徒自身がどのような意識でその運動を行ったのか、また、実際に動いた感じはどうであったのかを確認することはできなかった。そのため、学習者は全く違った感覚で行っていた可能性もある。このように、ろう者に対する動感交信する借問は、健聴者と同じような借問が成立しないことから、特殊な借問法の検討も必要となるであろう。

文献

- 1) 金子明友（2005）身体知の形成（下）、明和出版。
- 2) 日本武道学会剣道専門分科会（2009）『剣道を知る事典』、東京堂出版。
- 3) 大野達哉ら（2014）剣道の正面打撃動作に関する研究—腰の移動に着目して—、一武道学研究。
- 4) 全日本剣道連盟（2009）『剣道指導要領』、プリ・テック株式会社。

（久岡萌子）

Ⅲ. 本報告の価値とまとめ

まずここでは、発生論的運動学における基本的考え方を確認しておきたい。

「発生論的なスポーツ運動学の分析対象」は「運動主体の有意義な状況における身体運動の動感化現象」であり、「その現象領野には三つの発生論領野、すなわち、身体知発生の基盤領野さらに形態発生領野、伝承発生の現象領野が分析対象に取り上げられる」（金子，2009，p.38）。指導者と学習者が直接関わる伝承発生においては、「出会い現象に基づいて、その動感化出会いの基底に潜んでいるのが身体移入原理と共動感化原理である」（金子，2009，p.43）とされている。そして、指導者が動きかたのコツやカンを伝えるための動感促発指導においては、学習者の「動感素材そのものを収集する領域」と「その動感素材を使って」「動感処方をする領域の二つの促発領域」が区別されている（金子，2005，p.126）。

指導者は、「まずもって、観察分析と交信分析を通して、学習者の形態発生に不可欠な動感素材の現在高を明らかにしていく」（金子，2005，p.126）ことが必要である。指導者が、「学習者の動感運動を観察分析するとき、学習者の動感志向性との出会いなしには、いわば、学習者との動感的対話なしには、動感発生に役立つ観察分析は成立」しない。「つまり、動感交信に裏打ちされていない運動観察」は、「物理的身体による運動の科学的運動分析に変化してしまう」と金子は指摘する（金子，2005，p.127）。

動感観察と相補的關係にある動感交信においては、「文字言語や音声言語の他に、厳密には言語といえないようなシンボルないしメタファー表現や身振りあるいは擬声語さえも動感言語として交信手段」（金子，2005，p.194）に取り上げるとしている。さらに、「実存的な状況における行動の意味構造もこの動感言語の枠組みに入れ」、「動感志向性を投射して、その生命的な動感運動に現れる表出や再現のすべてをまとめて〈動感言語〉」（金子2005，p.194）の枠組みに入れられている。

本稿における4つの事例報告では、指導者自身が「できる」動きかたの指導事例と「できない」動きかたの指導事例、動感交信の成立しにくい事例などが取り上げられている。そこでは、当然ながら動感観察分析が行われている。しかしながら、動感観察分析は誰にでもできるものではなく、それを行う指導者自身の動感観察分析能力に依存する。したがって、動感発生に関わる指導者としての観察能力や交信能力に、改めて問いかける必要があるであろう。これに関して、金子はフットサールの内在的直観の「進行における無際限性」（E.フットサル，1984，p.82）に注目している。それは、「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」という「目的論的認識」が「観察分析の基底に据えられる本質法則となる」としている（金子，2009，p.322）。

このことは、観察分析の不全さを指摘しており、それを補完する意味での交信分析の必要性も指摘している。また、観察能力も交信能力も「目的論的構図のもとに訓練可能性をもつ」（金子，2009，p.323）としている。研究会では、これからも多くの動感化現象の深層を検討しながら、参加者それぞれが新たな体験地平の確定に近づいていくことを期待したい。

文献

- 1) E.フットサル著、渡辺訳（1984）イデーニ I - II、みすず書房。
- 2) 金子明友（2005）身体知の形成（下）、明和出版。
- 3) 金子明友（2009）スポーツ運動学、明和出版。

（小海隆樹）

注）本報告の著者は、研究会参加者全員ではなく、事例報告をまとめていただいた4名の先生と研究会で提供された動感化現象の検討に主に関わっていただいた先生である。

